視覚障害特別支援学校における併置・併設の現状と課題

学校設置形態に関わらず持続可能な視覚障害教育を目指して

○青木隆一　　矢野口仁
（千葉県立千葉盲学校）　（松本大学教職支援センター）

KEY WORDS：盲学校の併置・併設　学校の設置形態　視覚障害教育の専門性

【目的】

平成 19 年の学校教育法等の一部改正により、盲学校・聾学校・養護学校は一本化され特別支援学校となり、各特別支援学校においてどの障害種に対する教育を行うのかについては、設置者が定めることとなった。以降視覚障害教育に加え、他の障害種に対する教育も行う視覚障害特別支援学校（以下「盲学校」とする）が増えてきた。いわゆる他の障害種との併置・併設である。併置・併設に当たっては、視覚障害教育の専門性の維持について危惧するとともに、盲学校は単独で設置すべきといった意見が根強い。しかし、盲学校を取り巻く状況を鑑みるとこの設置形態の流れが止まることはないであろう。そこで、盲学校の併置・併設に係る現状と課題を整理し、視覚障害教育に携わる者が、今後どう対応していくべきなのかを考察する。

【方法】

全国盲学校長会に所属している盲学校全 67 校を対象とし、各学校 HP や設置者である教育委員会が公表する情報、及びこれまで関係者から得た情報や聞き取り等から現状と課題を整理した。

【結果】

一つの学校が、複数の障害種の教育部門を設けている場合を併置校とし、独立した複数の学校が同一校舎又は同一敷地内に設置されている場合を併設校とする。設置形態は多様であるが、次の 18 校（26.8%）が併設・併置に該当した。

１．併置校（６校）

・東京都立久我山青光学園（視・知　旧久我山盲）
・富山県立富山視覚総合支援学校（視・病　旧富山盲）
・神奈川県立相模原中央支援学校（視・聴・知・肢）
・山口県立下関南総合支援学校（全　旧山口盲）
・福岡県立柳河特別支援学校（視・肢・病　旧柳川盲）
・新潟県立新潟よつば学園（視・聴・知　旧新潟盲）

新潟県立新潟よつば学園は令和４年４月開校。新潟県立新潟盲学校と同新潟聾学校の校舎の老朽化、及び両校の在籍者数減少に伴い、新設校として設置された。

２．併設校

ア　一人の校長が両校を兼務（３校）

・青森県立八戸盲学校と同八戸聾学校
・徳島県立徳島視覚支援学校と同徳島聴覚支援学校
・奈良県立盲学校と同聾学校

イ　校長がそれぞれに配置（１校）

・秋田県総合支援エリア（秋田県立視覚支援学校、同聴覚支援学校、同秋田きらり支援学校（肢）が併設）

ウ　盲学校校舎内に知的特別支援学校の分校等設置（３校）

・長野県長野盲学校（長野養護学校（知的）の分教室設置）
・長野県松本盲学校（松本養護学校（知的）の分教室設置）
・長崎県立盲学校（鶴南特別支援学校（知的）の時津分校設置）

エ　その他（２校）

・福島県立視覚支援学校敷地内に福島県立聴覚支援学校福島校を設置。
・大分県立盲学校敷地内に大分県立聾学校を設置。

３．設置者が併置等の計画を公表した学校（３校）

・青森県立盲学校(県立盲学校を青森聾学校敷地へ移転し、同一の校舎に県立盲学校と青森聾学校が併設予定)
・静岡県立静岡視覚特別支援学校（知的特別支援学校の新設校と併置予定）
・三重盲学校（三重聾学校とともに、移転新設予定）

教育委員会による併置・併設計画案の発表後は、関係者から不安や反対の声が多く聞かれているが、併置・併設により実際に視覚障害教育の質が低下したとか、視覚障害のある子どもの学びが阻害された等の意見はほとんどなかった。併置・併設の強みを生かした他方の障害種部門との連携協働をしつつ、教員配置や教室配置などそれぞれの指導体制をしっかり確保したためであると推測される。

【考察】

１．併置・併設の要因

盲学校の併置・併設が増加してきている要因としては、特別支援学校制度への移行の他に、主に次が考えられる。

ア　盲学校の在籍者数の減少

全国的な傾向であり、昭和 34 年の 10,264 人をピークに、在籍者数は減少の一途をたどり令和３年度は 2,366 人である。１校当たりの在籍者数は 35 人程度である。学校によっては全校在籍者数が 10 数名となり、単体での学校組織としての維持に苦慮している学校もある。

イ　知的障害特別支援学校の在籍者数の増加

盲学校の在籍者数減少とは真逆の状況であり、教室不足や過密化といった課題を生み出している。

ウ　盲学校施設の老朽化

盲学校はその歴史が古く、他の特別支援学校に先立って施設整備が行われてきた。学校によっては校舎竣工から数十年を経過しており、老朽化により大規模改修や新設を必要とする時期を迎えている。

２．設置者である教育委員会の対応

課題に一体的に対応するため、全体的な特別支援学校整備計画や再編計画を策定したうえで、在籍者数減少により余裕が生じた盲学校の空き教室を知的特別支援学校の教室として活用したり、老朽化した盲学校の校舎改築や新築に際し、他の障害種との統合を進めたりといった対応を進めていると考えられる。

【結論】

視覚障害教育を取り巻く現状や見通しを勘案すると、今後盲学校の単独校の新規設置は考えにくく、併置・併設の設置形態が増加すると考えられる。しかし、視覚障害教育の学びの場が無くなるわけではない。どのような学校設置形態であれ、視覚障害教育に専門性を維持・向上・継承し、最良の教育を提供できる組織・教育環境を整備・維持していくという姿勢が必要である。そのためには、視覚障害教育の学びの場に係る「ひと（教員）・もの（施設設備）・かね（予算）」に「情報・ネットワーク（他校との情報共有）」を加味させ、視覚障害教育の質や環境を低下させないよう、設置者の計画案策定段階から組織内及び教育委員会等と合意形成を図っていくことが重要でないだろうか。

（AOKI Ryuichi, YANOKUCHI Hitoshi）

弱視のある小学生の読み評価用文の開発に関する予備的調査

○氏間　和仁　　西本　月那　　今津　麻衣
（広島大学大学院人間社会科学研究科）　（神戸市立青陽須磨特別支援学校）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS: 読み速度　評価　読書力調査

【目的】

学校教育での合理的配慮を検討する際、読みの評価を適切に行うことは重要である。現在、弱視の読み評価法としては、読み速度を文字サイズの関数で表すことで、効率的な読み速度を担保した文字サイズを評価する MN-READ 系の評価が用いられている。これは読みに必要な拡大率を提案できるが、標準的な読み速度と比較して、弱視児童一人一人に必要な読み速度を提案することは困難である。また、同評価法には教育漢字を用いた版とひらがな単語羅列の版しかなく、学年に応じた評価は不可能である。そこで、本研究では、教育漢字の学年配当に考慮した評価文の開発と読み速度の標準値を得ることと、読み速度と読書力の関連を明らかにし、開発した評価用文の読み速度の意味づけ行うことを目的とした。

【方法】

対象者：Z 市立の小学校 2 校の在籍小学生を対象にした。

刺激および研究デザイン：各学年で 30 文字の文章（短文）50 題および 200 文字前後の文章（長文）10 題を作成した。長文は理科的および文学的内容 5 題ずつであった。使用された漢字は参加者の 1 学年下までであり、東京書籍・光村図書・教育出版の国語の教科書から漢字の使用例及び使用単語を収集し、それらを利用した。1 年生はひらがなのみを用い、分かち書きをした。評価用文は iPad にてランダムに提示され、参加者の音読音声はヘッドセットで録音された。文が 1 つ提示された後，短文は 2 問、長文は 5 問の 3 者択一形式のクイズが提示され回答が記録された。データ収集後、録音音声から読み間違い，読み時間を計測した。読み速度は、

$$読み速度(cpm) = \frac{文字数 - 読み損じ文字数}{読み時間(s)} \times 60$$

より算出した。cpm は 1 分間中の読字数である。文章提示及び参加者の反応の記録には readingDL（氏間研究室製）を利用した。読書力は教研式 Reading Test を実施した。読み速度調査と Reading Test は 1 ヶ月以内に実施された。

分析：標準値は学年ごとの平均値と標準偏差を収集した。読み速度と学年、Reading Test の各項目について重回帰分析を実施した。分析には R ver. 4.1.0 を用いた。

倫理：広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承認を受けた(承認番号:2021037)。

【結果】

Table 1　記述統計量

学年	N	読み速度(cpm)		教研式 Reading Test				
		短文	長文	偏差値	読字力	語彙力	文法力	読解力
1	97	260(126)	186(91)	51(11)	46(18)	52(24)	45(26)	47(24)
2	123	194(60)	197(68)	49(12)	69(18)	72(21)	64(26)	66(22)
3	124	238(64)	251(64)	51(13)	66(22)	69(21)	69(20)	55(21)
4	124	287(72)	273(64)	52(10)	84(13)	81(14)	81(15)	65(20)
5	86	292(66)	300(68)	54(12)	80(18)	75(18)	72(20)	57(21)
6	117	339(79)	311(68)	54(10)	89(11)	81(13)	76(16)	63(20)

mean(sd)

小学 1 年 97 名、2 年 123 名、3 名 124 名、4 年 124 名、5 年 86 名、6 名 117 名の長文および短文の読み速度、教研式 Reading Test の結果（読書力偏差値、読字力、語彙力、文法力、読解力）を収集した。記述統計量を Table 1 に示した。

短文と長文に対する学年及び Reading Test の各項目の影響を確かめるために、短文または長文の読み速度を目的変数(Y)、学年(x1)・上述の Reading Test の 5 項目(x2 から x6)を説明変数とした重回帰分析を行った。

短文読み速度を目的変数、上記 6 変数を説明変数とした主効果モデルを構築しステップワイズ増減法による回帰分析を行った。初期モデル Y＝ x1 + x2 + x3 + x4 + x5 + x6 について情報量規準 AIC を用いたモデル選択を行った結果、Y＝ x1 + x2 + x3 + x4 + x6 が選出された。モデル決定係数 R^2 = 0.194 は有意であった（F (5, 665) = 32.035, p = .001, f^2 = .241, $1\text{-}\beta$ = 1, $adjusted\ R^2$ = .188)。効果量、検出力(1-β)共に十分であった。主効果は、x1 (b=28.23, t(665)=10.429, p < .001, β = .513)，および x2 (b = 2.854, t(665) = 4.438, p < .001, β = .349)の偏回帰係数有意であった。

長文読み速度を目的変数とし短文読速度と同様の分析を行った結果、Y＝ x1 + x5 が選出された。モデル決定係数 R^2 = .295 は有意であった(F (2, 668) = 139.73, p < .001, f^2 = 0.418, $1\text{-}\beta$ = 1, $adjusted\ R^2$ = 0.293)。主効果については、x1 の偏回帰係数が有意であった(b = 25.995, t(668) = 14.69, p = 0, β = 0.517）。多重共線性について各変数の VIF (分散拡大要因）を算出した結果、許容範囲であった。

【考察】

読み速度は、短文・長文共に学年の増加に伴い有意に増加することが示された。先行研究と一貫した結果となり（例えば、佐藤, 1984)、本読み評価文は先行研究と同様に学年の影響を受ける内容であることが示された。さらに、学年及び Reading Test の各項目が読み速度に与える効果を重回帰分析により検討した結果、短文は学年及び読書力偏差値による有意な影響を受けており、長文は学年のみの影響を受けていた。本読み評価文を用いて、読書力偏差値の影響を読み速度で予測しようとする場合、長文よりも短文の方が適していることが明らかとなった。今後は、標準値のサンプル数を増やすことと共に、弱視及び発達障害等のある小学生の読み評価を学校の教員が負担感なく行うためのツールアプリの開発に活かしていく予定である。

【文献】

佐藤泰正（1984)視覚障害児の読書速度に関する発達的研究. 学芸図書, 東京.

【謝辞】

本研究は公益財団法人日本教育公務員弘済会令和 3 年度日教弘本部奨励金、JST 科学研究費補助金（基盤研究 B（一般）21H00888）（研究代表：氏間和仁）の補助を受けた。
(UJIMA Kazuhito, NISHIMOTO Runa, IMAZU Mai)

凸線辿りによる触覚迷路課題の課題難易度に関する基礎的研究

―分岐数・方向・袋小路出現位置要因からの検討―

○舘下智子　吉本萌　二宮一水　佐島　毅
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY　WORDS：凸線辿り、触覚迷路課題、課題難易度

１．目的

盲幼児・児童は、歩行時の環境把握や触図の読み取りなど、様々な行動や学習場面における空間の認識に困難を有する（佐藤，1988）。盲幼児・児童の空間的イメージを形成するための教材は少なく、その特性に合わせた教材開発は重要である。凸線上を指先で辿る迷路課題は、教材からイメージするものが平面的であり、象徴機能がなく直観的であるため、二次元的教材の導入に有効であると考える。本研究では、凸線辿りによる触覚迷路課題を作成し、その難易度とそれに及ぼす要因を検討することを目的とした。

２．方法

（１）対象者：晴眼の大学生 20 名（男性６名、女性 14 名）であり、年齢は 19 歳～23 歳であった。

（２）実験課題：実験課題は、Ａ４サイズ（縦 21.0cm×横 29.7cm）のコピー用紙を使用し、出発点から目標点まで凸線上を辿るものとした（Fig. 1）。①選択点（通路上にある行き止まりにつながる分岐がある地点）における分岐の数の要因（分岐数要因）、②選択点から袋小路（選択点から行き止まりまでの道のり）および通路（迷路の始まりから終わりまでの道のり）の方向の要因（方向要因）、③袋小路が出現する位置の要因（袋小路出現置要因）の観点から作成した。

１）分岐数０：線辿り課題（袋小路なし）

２）分岐数１：通路途中袋小路出現課題（選択点から袋小路への方向が上下左右、通路途中に袋小路出現、以下通路途中課題）、Ｌ字課題（選択点から袋小路への方向が直進、曲がり角に袋小路出現）、Ｔ字課題（選択点から袋小路へのベクトルが左右、曲がり角に袋小路出現）

３）分岐数２：十字課題（選択点から袋小路への方向が直進および左右、曲がり角に袋小路出現）

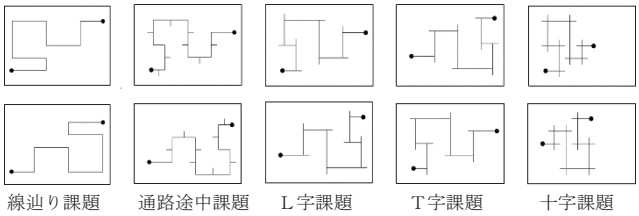


Fig. 1　実験課題

また、実験について①課題内容の難しさ、②課題遂行時の疲労と集中の程度、③課題内容の面白さについての３つの観点から質問項目を作成し、アンケートを実施した。

（3）手続き：対象者に出発点を確認させた後、目標点まで辿るよう教示した。練習試行をし、課題を理解したことを確認したうえで実験を行った。また、実験終了後、「とてもそう思う」、「そう思う」、「どちらともいえない」、「そう思わない」、「とてもそう思わない」の５件法でアンケートの回答を求めた。研究の実施にあたっては文書にて本人に依頼・説明し、同意を得て実施した。

３．結果

対象者の平均課題遂行所要時間は 15.5 秒から 22.6 秒であり（Fig. 2）、Wilcoxon の符号付き順位検定による多重比較の結果、線辿り課題、Ｌ字課題・Ｔ字課題・十字課題、通路途中課題の順に長くなることが認められた。

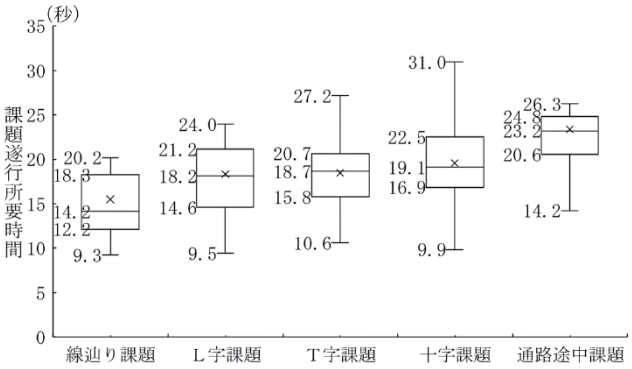


Fig. 2　対象者の課題遂行所要時間

アンケート結果は、「実験課題は難しかった」、「実験をしてとても疲れた」、「実験を長いと感じた」、「実験の最中に集中が切れることがあった」という質問には、否定的な回答が 70％以上、「課題内容は面白かった」、「課題内容は目の見えない子どもにとっても楽しめるものであった」という質問には、肯定的な回答が 95％以上であった。

４．考察

凸線辿り迷路課題の平均課題遂行所要時間は、線辿り課題＜Ｌ字課題・Ｔ字課題・十字課題＜通路途中課題の順に長くなることが明らかとなった。このことから、凸線辿りによる触覚迷路課題の課題難易度は線辿り課題が最も簡単で、次いでＬ字課題・Ｔ字課題・十字課題、そして通路途中課題が最も難しいことが示唆され、要因として課題上の曲がり角の数が考えられる。すなわち、曲がり角では、方向・分岐の有無を触察で確認する必要があり、通路途中課題はＬ字課題・Ｔ字課題・十字課題に比して曲がり角が多く、そのことから、遂行所要時間に影響を及ぼしたといえよう。Ｌ字課題・Ｔ字課題・十字課題の間に課題難易度の差異は認められなかった理由として、対象者が①選択点において袋小路の存在に気づかないこと、②選択点における通路および袋小路の方向要因により、選択する凸線として袋小路を認知しづらかったこと、③出発点から目標点までの方向を統一したことにより、目標点の予測がしやすかったことおよび、④対象者の触察能力・方略などの個人差があったことなどが考えられる。これらの点については、今後さらに検討が必要であると考える。

また、アンケート実施結果から、実験課題が対象者にとって難しくなく、集中しながら楽しんでできるものであり、盲幼児・児童も楽しんで取り組むことが期待できると示唆された。教材開発の観点から、盲幼児・児童にとって継続して集中でき、楽しいと感じる教材内容であることは重要と考える。

５．結論

凸線辿りによる触覚迷路課題は、盲幼児・児童にとって空間的イメージを形成するための有用性が高い課題と考える。本研究では、課題難易度順の基礎的知見は得られたものの、課題難易度に影響を与えうる要因が多数挙げられる。今後は、盲幼児・児童を対象とし、系統的・段階的な凸線辿り迷路課題の教材開発を検討していきたい。

（TATESHITA Tomoko, YOSHIMOTO Moe, NINOMIYA Hitomi, SASHIMA Tsuyoshi,）

点字試験における合理的配慮の検討

—昭和 54（1979）年度共通第１次学力試験と令和４（2022）年度大学入学共通テストの点字問題を比較して—

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: 点字試験　大学入学共通テスト　合理的配慮

【目的】

令和３（2021）年度より、大学入試センター試験（以下、センター試験）に代わって大学入学共通テスト（以下、共通テスト）が実施されるようになった。共通テストの役割の一つとして、「平成 21 年告示高等学校学習指導要領において育成することを目指す資質・能力を踏まえ、知識の理解の質を問う問題や、思考力、判断力、表現力等を発揮して解くことが求められる問題を重視した問題作成」が挙げられている。令和３年度と令和４年度の共通テスト本試験をみると、センター試験に比べ、複数の資料や会話文、日常場面などが提示され、それらを比較・統合する力を問う問題がどの科目においても増えている。

点字による受験者については、センター試験の前身である大学入学共通第１次学力試験（以下、共通１次）のときから、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、この基準は、共通１次が始まる頃から変わっておらず、年々試験問題の分量が増えてきても見直しが行われていない。さらに、共通テストで取り入れられてきた、複数の資料の比較については、視覚に障害がある場合、同時に複数を確認することができないため、一方を記憶してもう一方を読んだ上で、共通点や相違点を見つけて思考しなければならず、負担が大きい。また、図表の読み取りにはかなりの時間を要する。このような点を考慮した上で適切な時間延長等の合理的配慮を考える必要があるといえる。

そこで本研究では、共通１次の初回である昭和 54 年度の試験と、令和４年度の共通テストの点字問題において、試験時間、試験問題の分量、読みやすさや検索性を考慮したレイアウトを比較した。

本研究の結果をもとに、点字使用生徒の学力を適切に測る試験として、時間延長の在り方や出題方法などの提案につなげることを目的とする。

【方法】

昭和 54 年度共通１次本試験の国語、英語、数学Ⅰおよび令和４年度共通テスト本試験の国語、英語（リーディング）、数学Ⅰ・数学Ａについて、点字試験を次の観点で比較した。

①　試験時間
②　試験問題の分量
③　レイアウト

【結果】

(1) 点字での試験時間

国語と英語の試験時間については、共通１次が 150 分であったのに対し、共通テストは 120 分となり、数学については、共通１次が 150 分に対し、共通テストは 105 分といずれも短くなっている。

(2) 点字の試験問題の分量

点字試験の問題冊子においてページ数をみると、国語は共通１次 52 ページ、共通テスト 83 ページで、英語は共通１次 35 ページ、共通テスト 83 ページ、数学は共通１次８ページ、共通テスト 48 ページであった。

ただし、選択肢や問いを検索しやすいよう改行や改ページが行われているため、ページ数だけではなく、文章の行数や選択肢の分量についての比較も行った。例えば、国語の第１問（現代文）についてみてみると、問の前の長文は、共通１次は 93 行であったのに対し、共通テストでは 202 行であり、約 2.2 倍となっている。また、問はいずれも６問であったが、選択肢の行数を比べてみると、共通１次は 92 行、共通テストは 119 行であり、約 1.3 倍となっている。さらに、共通テストの問では、複数の資料を比較して答えることを求められるものが含まれていた。

(3) レイアウトについて

選択肢の示し方として、共通１次では、１行に書けるだけ、複数個の選択肢が書かれていたが、共通テストでは、記号ごとに改行が行われている。

また、下線部や傍線部を示す際に、共通１次では、該当箇所の次の行を使って、その部分に実際に線が引かれていたが、共通テストでは、第３指示符を用いて書かれている。なお、下線部などを探索しやすくするため、共通テストでは、ページの左側にガイド線が引かれ、下線部などの始まりが含まれる行には行数が示されているが、共通１次では、５行ごとに行の左端に点字の「レ」が入っているだけであった。さらに、いずれの試験でも、下線部等が何ページの何行目にあるかが示されているが、共通１次では問題文中にその指示があったが、共通テストでは問題文のあとに書かれている。

【考察】

試験時間は短くなっている一方、試験問題の分量はかなり増えており、文章を読むだけであっても時間がより不足しているのではないかと思われる。さらには、国語の現代文においては、語句の意味などの知識を問う問題よりも、文章中の説明として適切なものを問う問題が増えており、その結果選択肢も長くなっている。そのため、選択肢の比較にも時間がかかっていると考えられる。読む分量だけをみても、1.5 倍の時間延長が適切であるかの検討が必要であるといえる。また、筆者らの以前の研究で、文章を読む時間や図表を読み取るためにかかる時間について、点字使用者と晴眼者で比較したところ、点字使用者の方が晴眼者よりも時間がかかるということと同時に、標準偏差が大きいことがわかっている。すなわち、点字使用者の試験時間の延長については、一律に基準を決めづらく、出題形式や点字を用いて学習し始めた時期なども考慮した検討が必要であるといえる。

一方、レイアウトについては、共通１次では選択肢は１行に入るだけ、問いは１ページに入るだけ書かれており、検索しづらかった。また、下線部などの表記では、点字記号が使われず、次の行に示されていたため、２行分を意識しなければならず読みづらかった。共通テストでは、選択肢はどんなに短くても１行に一つ、問いでは改ページがされるなどの工夫がされており、検索性の観点ではかなり改善されていた。しかし、複数の資料の比較など、問題で問われることも変化してきており、さらなるレイアウトの検討（見開きの導入や、検索性を高める工夫）が求められる。

また、試験時間やレイアウトの検討だけではなく、点字問題では分量を減らすという点についても検討を期待したい。

(AOMATSU Toshiaki, SEIWA Yoshiko)

あん摩実技における教員用観点別評価項目に関する研究

理療科教員の意見に基づく検討

○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，あん摩実技教員用評価項目，理療科教員

Ⅰ　問題と目的

特別支援学校高等部学習指導要領が 2022 年度より全面実施される中，あん摩実技において，特別支援学校高等部専攻科理療科・保健理療科担当教員(以下，「理療科教員」)は，特に，実技を必要とする科目において，客観的な学習評価法を開発する必要に迫られている。

本研究では，あん摩実技教員用観点別実技評価項目(案)(以下，「評価項目(案)」)に関する理療科教員の意見の分析を行い，これまで名人的技術の視点から評価されることが少なくなかったあんま実技の評価項目の選定を試みる。

Ⅱ　方法

1.対象者:研究協力校 A 学校の理療科教員 6 名(健常者 1 名，弱視者 3 名，全盲者 2 名)が Web アンケートの対象者であった。全員が 5 年以上(5～10 年 2 人，11～15 年 2 名，20 年以上 2 名)の教員経験及びあん摩実技の授業経験を有していた。また，複数県の理療科教員 5 名がオンライン集団協議の参加者であった。全員が 15 年以上の教員経験及びあん摩実技の授業経験を有していた。本研究実施に際し，対象者に研究趣旨と個人情報管理を説明し，発表の承諾を得るとともに研究協力校学校長の承認を得た。

2.材料

1)「評価項目(案)」

「評価項目(案)」は，あん摩の基本手技である母指揉捏を対象に作成された。作成に際し，「あん摩実技教科用図書　理療基礎実習第 2 版(社会福祉法人日本ライトハウス, 2013)」が参考にされた(表 1 参照)。具体的には，母指揉捏の動作を 7 つのカテゴリーに分類し，各カテゴリーに，規準･基準，観点別評価を設定した。規準 31 項目，基準 27 項目であった。

作成された「評価項目(案)」は，構成，記載内容，観点別評価等について，理療科教員の感想を得るため，「Google Forms」(Google 社製)により Web アンケート調査が実施された。

その結果，「評価項目(案)」の内容について，「よい」，「どちらともいえない」，「どちらかと言えば改善の余地がある」のいずれに対しても 6 名中 2 名の回答が得られた。「どちらかと言えば改善の余地がある」と回答した 2 名からは「評価項目数が多い」ことが指摘された。「評価項目(案)」と観点別評価との関連については，「よい」が 6 名中 4 名，「どちらともいえない」が 6 名中 2 名であった。また，(1)「母指揉捏から別の基本手技へ切り替える動きに関する事項」，(2)「施術時間，施術回数」については，母指揉捏の技術習得において適切でないとの意見があったことから除外された。

これらの結果を受け，評価項目(案)は，規準 29 項目，基準 20 項目に削減され，この評価項目(案)がオンライン集団競技用評価項目(案)とされた。

3.手続き

集団協議では，オンライン会議ツール「Zoom」(Zoom 社製)が使用された。質問項目は，Web アンケート調査を通して作成された「評価項目(案)」に対し，(1)適切性と使用感，(2)あん摩実技の観点別評価との関連性について質問が設定された。

質問項目への回答では，対象者の 1 回以上発言の機会が確保され，協議内容は，「Zoom」(Zoom 社製)のレコーデイング機能で録画された。記録された音声データは，オンライン自動文字起こしサービス「Notta」(Notta 社製)により，文字データに変換された後，質問毎に対象者の発言時間と内容別に分類された。

Ⅲ　結果

協議時間は 1 時間 39 分であった。「評価項目(案)」の適切性および使用感については, 13 分 18 秒協議された。協議では，評価項目の適切性に関しては，5 名とも肯定的な意見が述べられた。一方使用感については，「評価項目の多さ」が 5 名中 2 名から指摘された。さらに「授業中に評価できる項目が良い。」が 5 名中 2 名から指摘された。「あん摩実技の観点別評価」については，17 分 52 秒協議された。協議では，5 名全員が観点別評価の必要性を認識していたが，理療科教員同士のあん摩実技に対する目的や評価について考え方が異なり，少なくとも同じ学校内の授業では，共通理解を図ることの必要性が指摘された。

Ⅳ　考察

本研究は，理療科教員があん摩実技において，客観的評価を行うための評価項目を選定することを目的に，集団協議を通じて検討された。その結果，作成された「評価項目(案)」は，適切性については，教員の感想から肯定的な見解が示唆された。一方，「評価項目(案)」の使用感については，項目数の精選の必要性が示唆された。特に，あん摩実技担当の理療科教員同士が目的や評価に対する考え方について，かなり差異があり，「評価項目(案)」を使用した際，あん摩実技の評価に差異を生じさせると考えられる。

謝辞：本研究は JSPS 科研費研究課題番号:JP 21H03999)の助成を受けて行ったものである。

SUENAGA Takamitsu，ETO Hiroshis

表 1　母指揉捏の評価項目数の変化とその理由

母指揉捏の動作カテゴリー	Web 調査結果前		Web アンケート調査後	
	規準	基準	規準	基準
①施術部位に対する母指の正しい位置	3	3	2	2
②施術部位に対する母指の漸増圧	5	4	5	3
③目的とする施術部位に達したあとの持続圧	5	4	5	3
④母指圧を持続した円状，また線状の軌道	6	4	6	3
⑤施術部位に対する母指の漸減圧	5	4	5	3
⑥揉捏時のリズムおよび母指揉捏の回数	2	4	2	3
⑦次の施術部位へのスムーズな移動	5	4	4	3
項目壮数	31	27	29	20

弱視児の図形認知のための縦縞模様の利用

－図形模写の際の「手がかり」としての適用－

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: 弱視　図形認知　縞刺激

１．目的

弱視のある児童生徒は広い範囲にわたる視対象の把握が難しい。そこで，筆者ら（2021）は，広い範囲を効率的に探索するため，教材刺激への「気づき」が生じることが重要であると考え，図形認知の際，その手がかりとなるよう対象刺激の一部に「縦縞模様」を使用することを試みた。本研究では，さらに広い範囲の図形(以下，「広視野図形」)認知のため縦縞模様を挿入した教材刺激を用いて弱視児童への図形模写課題を実施し，縦縞模様の利用効果について，描画時間，注視回数，描画図形の縦横比率，正確度の面から検討を行う。

２．方法

1）対象児：特別支援学校の教育相談を利用している小学校在籍の弱視児童 A（男児），1 名（２年生，視力 0.3）である。なお，A 児と A 児の保護者に研究の趣旨とプライバシー保護について説明し研究の実施及び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）図形模写課題

刺激図形は 15 枚作成され，幾何図形 10 枚(基本図形･図形 1～6，組み合わせ図形･図形 7～10)および地図図形 5 枚(図形 11～15)からなる線図形であった(Fig.1)。線の太さは 1.5mm，図形の大きさはモニター上では縦 16.8cm～19.6cm，横 16.8cm～25.2cm であった。また，対象児が手がかりとするため，縦･横 28mm の正方形に幅約 3mm の黒線が 5 本入った縦縞からなる縞模様図形(以下，「縞刺激」)が作成された(Fig.2)。図形模写課題は 2 種類であり，刺激図形 15 枚をそのまま呈示する「基本条件」，縞刺激を追加呈示する「縞刺激条件」であった。刺激図形及び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。

Fig.1 刺激図形（例）

Fig.2 縞刺激

3）図形模写課題の実施

21.5 インチモニターに呈示される図形を手元の用紙に描き写す図形模写課題を作成した。

①基本条件：刺激図形 1～15 を PC から 21.5 インチモニターに呈示されると対象児はそれを見て手元の用紙に視写することが求められた。②縞刺激条件：刺激図形の呈示後に縞刺激が呈示(フェードイン)され，Fig.3 のように縞刺激がすべて呈示された後，「縞刺激の数×1 秒」後に同時にフェードアウトした。縞刺激が消えた後，対象児は視写することが求められた。縞刺激の呈示方法は B1，B2 の２通りで，B1 では図形呈示 2 秒後に 1 秒ずつの間隔で順に呈示され，B2 では刺激図形呈示 2 秒後に同時に呈示された。課題は 5 か月間，月 1 回 20 分程度，実施された。

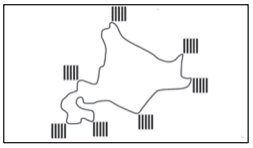


Fig.3 縞刺激の呈示例

4）結果の分析方法

各条件ともに，対象児が描き始めてから描き終わるまでの時間を描画時間とした。また，実施の様子をビデオカメラで撮影し，対象児がモニター画面を見た回数を注視回数とした。さらに，対象児が描いた図形の縦横比(縦÷横，以下同じ)を刺激図形の縦横比で除し，描画比率を算出した。描画図形の正確度については，刺激図形を 24 分割(縦６列･横４行)して正しく描かれているマスを点数化(１マス１点)し，描画得点率とした。

３．結果

課題は７回実施され，基本条件は 1,6,7 回目，縞刺激条件は 2～5 回目(B1 は 2,3,5 回目，B2 は 4 回目)に実施された。このうち，5 回目と 6 回目は同日に実施された。①平均描画時間，②平均注視回数，③描画比率，④描画得点率を Table に示した。なお，刺激図形は，①と②は幾何図形(1～10)と地図図形(11～15)の２群に，③と④は基本図形(1～6)と組み合わせ図形(7～10)，地図図形(11～15)の３群に分けられた。その結果，描画時間は基本条件の方が長い傾向にあった。注視回数は地図図形の方が多く，幾何図形も含め 1 回と 2 回,6 回と 7 回で違いが見られた。描画比率は，幾何図形は描画比率が 1 より大きい傾向にあったが，縞刺激条件では 1 に近づき，地図図形は 0.8 前後が続いたが徐々に上昇し 1 に近づいた。描画得点率をみると．ゆるやかに向上し，縞刺激条件で得点率が数ポイント上昇し．最後の基本条件でさらに上昇した。

Table 課題の描画時間(秒)，注視回数，描画比率，描画得点率(%)の平均

回(条件)	1 (基本)	2 (B1)	3 (B1)	4 (B2)	5 (B1)	6 (基本)	7 (基本)
① 所要時間（秒）							
図形 1~10	20.68	12.95	15.03	13.53	12.66	12.87	20.78
図形 11~15	67.08	39.40	45.50	42.37	35.13	32.01	38.06
② 注視回数							
図形 1~10	7.33	3.70	4.10	3.40	3.40	3.10	5.40
図形 11~15	11.80	10.00	12.20	15.80	13.00	11.20	15.40
③ 描画比率							
図形 1~6	1.042	1.047	0.886	1.032	1.003	1.009	0.962
図形 7~10	1.048	1.041	0.876	0.966	0.932	0.970	0.829
図形 11~15	0.830	0.755	0.845	0.890	0.850	0.925	0.938
④ 描画得点率（%）							
図形 1~6	38.1	48.7	46.0	63.8	50.9	49.7	71.7
図形 7~10	37.4	36.8	47.4	50.7	41.7	41.7	55.3
図形 11~15	5.8	11.8	18.6	10.9	23.6	19.9	23.5

４．考察

本研究では，弱視児１名への図形模写課題を通して，図形認知における縞刺激挿入の効果を調べた。その結果，描画時間が短縮されたが，これは縞刺激条件では縞刺激が消えるまで図形を見続けることができたため，模写再生が容易になったのではないかと考えられる。また，同時に，注視回数は刺激の複雑さに伴い多くなっていたことから，刺激の複雑さに気づいていたと考えられる。さらに，回数を重ねると，地図図形では描画時間が短縮される傾向がみられ，描画比率も 1 に近づいていった。このことは，縞刺激の利用の他に模写方略を学習していった可能性がある。全体的に，図形の複雑さにより縞刺激条件における得点率の上昇の程度が異なっていたが，これは妥当であろう。本研究では再生法により評価を行ったが，対象児の描画技術など，他の個人的要因が多く関与していたかもしれない。縞刺激については，対象児は「あったほうがよい」と答えていることから，さらにこれらの要因を排除した評価を用いた研究が必要である。

・本研究は JSPS 科研費 JP21H04008 の助成を受けた。

(KONAKA Masafumi，ETO Hiroshi)

視覚支援学校の絵画鑑賞とその教材等についての一考察（1）

～　視覚支援学校小学部の実態調査結果から　～

〇正井隆晶　　松山沙樹　　山本利和
（大阪教育大学総合教育系）（京都国立近代美術館）（大阪教育大学総合教育系）
KEY WORDS: 視覚支援学校　図工・美術　絵画鑑賞　鑑賞教材

【背景と目的】

池田(2021)によると,全国の視覚支援学校を対象とした美術・造形教育や鑑賞教育の実態調査は,日野 (2005),高橋(2013),池田・児玉・髙橋 (2017),多胡(2020)など 4 編である。この内,鑑賞に特化した調査は高橋(2013)による「視覚特別支援学校における美術鑑賞学習の在り方」のみであり,調査より 9 年が経過している。

本研究では, 高橋(2013)との比較検討を念頭に,現在の視覚支援学校の各学部における鑑賞学習の実施状況や変化の動向の把握,および絵画作品の鑑賞やその教材についての把握を目的に悉皆調査を実施し,検討した。

【調査】

《調査対象・方法・期間・内容・倫理的配慮》全国盲学校長会に加盟している全国 67 校(分校を除く)の視覚支援学校の図画工作・美術担当教員を対象に,郵送による質問紙調査を行った。調査期間は,2021 年 11 月から 2022 年 1 月である。調査内容は,1.回答者について,2.鑑賞の学習全般について,3.絵画作品の鑑賞について,4.美術館の活用・連携について,5.その他である。なお,調査は,第 1 筆者所属先の倫理委員会の承認を得(承認番号:21069),書面で研究概要,同意と撤回,個人情報の保護・守秘等の倫理的配慮を記し,同意を得た。

《調査回収率等》67 校中 55 校から返送があり,その内,有効回答校数は 54 校で学校回収率 80.5%であった。なお,小学部・中学部・高等部等で分けて回答を求めたが,延べ 118 名から回答を得,その内,小学部の回答者数は,42 名であった。

《調査結果》

1.回答者について　回答者は,教諭 36 名(86%),講師 6 名(14%)で,現任校勤務年数は 1 年目 5 名(12%),2~4 年 15 名(36%),5~ 9 年 11 名(26%),10 年以上 8 名(19%),不明 3 名(7%)であった。

2.鑑賞の学習全般の実施状況について

鑑賞の学習の実施状況は 42 件の回答中 37 件(88%)が実施,5 件(12%)が実施無しであった。また,実施 37 件中,校内のみの実施が 26 件(70%),学校以外でも実施が 11 件(30%)であった。更に校内のみと学校以外で実施の鑑賞学習の内容について複数選択で回答を求めたところ,校内の内容としては,「児童生徒同士で自分たちが製作した作品鑑賞」(26 件),「学校所蔵の美術作品鑑賞」(4 件)が多く,学校以外で実施の内容は,「児童生徒同士で自分たちが製作した作品鑑賞」(8 件),「文化施設が行う作品展の鑑賞」(7 件)が多かった。なお,鑑賞学習を実施していない学校に,理由を複数選択で尋ねたところ,「視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらないから」(4 件),「教材が購入できないから」(1 件),その他 3 件(いずれも児童の実態により実施が難しい)であった。

3.絵画作品（作家の作品）の鑑賞について

絵画作品(ゴッホの「ひまわり」などを例示)の鑑賞については,実施は 11 件(26%),実施無しが 28 件(67%),無回答 3 件(7%)であった。実施の 11 件の内 3 校は触図の使用無しで,8 校は触図も使用していた。その内,市販または美術館等から提供された触図の使用については,6 校から,日本点字図書館発行の「ふれる世界の名画集」2 件, 京都国立近代美術館の「さわるコレクション」2 件, 日本点字図書館発行の「手で見る北斎 富嶽三十六景神奈川沖浪裏」1 件,その他 3 件の回答が得られた。また,上記の触図を使用して良かった点は,複数選択で「作品がイメージしやすかった」(6 件),「解説がついているのが良かった」(3 件)が多かった。一方, 上記の触図を使用して課題と思われた点については,「輪郭線の重なりなどが複雑過ぎてわかりにくかった」(4 件),「遠近法がわかりにくかった」(2 件),「理解するのに時間がかかる」(2 件)が多かった。

オリジナルの触図については 2 校から,ゴッホの「ひまわり」,ムンクの「叫び」,レオナルド・ダ・ビンチの「最後の晩餐」が 1 件ずつ立体コピーで作成との回答であり,制作の課題点は,複数選択で「デフォルメの程度の難しさ」(2 件),「遠近や重なりの表現の難しさ」(2 件),「筆のタッチやテクスチャーの表現の難しさ」(1 件),「色の違いの表現の難しさ」(1 件)であった。

他方,絵画作品鑑賞に取り組んでいない理由を複数選択で回答を求めたところ「視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらないから」(14 件),「教材が購入できないから」(10 件),「視覚障害の児童生徒に絵画作品の鑑賞は難しいと思うから」(3 件),「美術の免許を持っていないなど,教科専門ではないために難しいと思うから」(9 件),⑤その他(10 件:子どもたちの実態に合わない 5 件,時間がとれない 1 件,年間計画にない 1 件,準備(購入)がむずかしい 1 件,異動したばかり 1 件,教材研究が十分でない 1 件)であった。

4.美術館の活用・連携について

授業や行事での美術館の活用は,有り 11 件(26%),無し 30 件(72%),無回答 1 件(2%)であり,有りの内容は,複数選択で 11 の美術館等で「作品鑑賞」(9 件),「ワークショップ参加」(5 件)が多かった。一方,活用・連携できない理由は,複数選択で「近くに文化施設,民間団体はあるが,時間の確保ができない」(13 件),「近くに文化施設、民間団体等がない」(6 件)が多かった。

【考察および今後の課題】

今回の調査を通して,視覚支援学校の小学部における鑑賞学習の実施状況や課題の一端を明らかにできた。特に注目したい点としては, (1)鑑賞学習全体・絵画鑑賞いずれにおいても実施していない理由は,「児童の実態に合わない」が多く,重複障害等の児童への鑑賞教育の在り方を模索していく必要性が示されたこと。また,「教材が購入できない」「視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらない」も多く,教材の不足が示唆されたこと。(2)触図については,美術館提供等の触図の活用・オリジナルの作成のいずれにおいても「遠近や重なりの表現」や「デフォルメの程度」が課題として挙げられ,絵画を触図に翻案する際の遠近や重なりの表現に対する有効な翻案方法やデフォルメの程度とそのガイドラインの必要性が示唆されたこと。(3)美術館との連携では,近くに文化施設,民間団体はあるが,時間の確保の課題が示唆されたこと,等が挙げられる。

【文献】編集 茂木一司ら(2021)視覚障害のためのインクルーシブアート学習 基礎理論と教材開発. ジアース教育新社.

(MASAI Takaaki, MATSUYAMA Saki, YAMAMOTO Toshikazu)

視覚支援学校の絵画鑑賞とその教材等についての一考察（2）

～　視覚支援学校中学部の実態調査結果から　～

〇松山沙樹　　山本利和　　正井隆晶
（京都国立近代美術館）（大阪教育大学総合教育系）（大阪教育大学総合教育系）
KEY WORDS: 視覚支援学校　図工・美術　絵画鑑賞　鑑賞教材

【背景と目的】

池田によると(2021), 池田・児玉・髙橋(2017)が実施の全国調査において,図工・美術の指導の難しさについての質問で,視覚支援学校の教員が難しさを感じる項目は「鑑賞題材の開発」「平面作品の題材の開発」と報告されている。

本研究では, 高橋(2013)との比較検討も念頭に,現在の視覚支援学校の各学部における鑑賞学習の実施状況や変化の動向の把握とともに,絵画作品の鑑賞やその題材と使用教材についての実態把握も目的に悉皆調査を実施し,検討した。

【調査】

《調査対象・方法・期間・内容・倫理的配慮》全国盲学校長会に加盟している全国 67 校(分校を除く)の視覚支援学校の図画工作・美術担当教員を対象に,郵送による質問紙調査を行った。調査期間は,2021 年 11 月から 2022 年 1 月である。調査内容は,1.回答者について,2.鑑賞の学習全般について,3.絵画作品の鑑賞について,4.美術館の活用・連携について,5.その他,の 5 項目である。なお,調査は,第 3 筆者所属先の倫理委員会の承認を得(承認番号:21069),書面で研究概要,同意と撤回,個人情報の保護・守秘等の倫理的配慮を記し,同意を得た。

《調査回収率等》67 校中 55 校から返送があり,その内,有効回答校数は 54 校で学校回収率 80.5%であった。なお,小学部・中学部・高等部等で分けて回答を求めたが,延べ 118 名から回答を得,その内,中学部の回答者数は,47 名であった。

《調査結果》

1.回答者について　中学部の回答者は,教諭 42 名(89%),講師 4 名(9%),不明 1 名(2%)で,現任校勤務年数は 1 年目 8 名(17%),2~4 年 16 名(34%),5~9 年 14 名(30%),10 年以上 8 名(17%),不明 1 名(2%)であった。

2.鑑賞の学習全般について

鑑賞の学習の実施状況は 47 件の回答中 46 件(98%)が実施,1 件(2%)が実施無しであった。また,実施 46 件中,校内のみの実施が 29 件(63%),学校以外でも実施が 17 件(37%)であった。更に校内のみと学校以外で実施の鑑賞学習の内容について複数選択で回答を求めたところ,校内の内容としては,「児童生徒同士で自分たちが製作した作品鑑賞」(27 件),「学校所蔵の美術作品鑑賞」(13 件),「歴史的な美術作品の鑑賞」(8 件)が多く,学校以外で実施の内容は,「児童生徒同士で自分たちが製作した作品鑑賞」(15 件),「文化施設が行う作品展の鑑賞」(10 件),「文化施設や民間団体の鑑賞ワークショップ,出前授業等」(8 件)が多かった。なお,鑑賞学習を実施していない学校に,理由を複数選択で尋ねたところ,「教材が購入できないから」(1 件）であった。

3.絵画作品（作家の作品）の鑑賞について

絵画作品(ゴッホの「ひまわり」などを例示)の鑑賞については,実施は 30 件(64%), 実施無しが 17 件(36%)であった。実施の 30 件の内 3 件は触図の使用無しで,27 件は触図も使用していた。その内,市販または美術館等から提供された触図の使用については,16 校から,日本点字図書館発行の「ふれる世界の名画集」6 件, 日本点字図書館発行の「手で見る北斎 富嶽三十六景神奈川沖浪裏」6 件,京都国立近代美術館の「さわるコレクション」4 件, 山梨県立博物館・常磐大学「さわれる富嶽三十六景シリーズ 葛飾北斎神奈川沖浪裏」 3 件,美術館が作成した作品ガイド 2 件,その他 3 件（ポップアップ絵本など）の回答が得られた。また,上記の触図を使用して良かった点は,複数選択で「解説がついているのがよかった」(11 件),「作品がイメージしやすかった」(9 件),「全体と部分がわかれていてよかった」(8 件)が多かった。一方, 上記の触図を使用しての課題点は,複数選択で「理解するのに時間がかかる」(7 件), 「遠近法がわかりにくかった」(4 件),「輪郭線の重なりなどが複雑過ぎてわかりにくかった」(4 件)が多かった。また,その他(11 件)には「全盲の生徒に対して遠近感を理解させることが難しい。近くのものは大きく,遠くのものは小さくと説明するが,どこまで伝わっているのか疑問」の記述もあった。

オリジナルの触図については,14 校からピカソの「ゲルニカ」(6 件),ゴッホの「ひまわり」(4 件),ムンクの「叫び」(3 件)等,17 作品 32 件の回答があり,その内 14 件は立体コピーで作成されていた。制作の課題点は, 複数選択で「遠近や重なりの表現が難しかった」(5 件),「デフォルメの程度が難しい」(4 件)が多かった。

他方,絵画作品の鑑賞に取り組んでいない理由は,複数選択で「視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらないから」(5 件),「教材が購入できないから」(4 件),「美術の免許を持っていないなど,教科専門ではないために難しいと思うから」(4 件)が多かった。

4.美術館の活用・連携について

授業や行事での美術館の活用は,有りが 21 件(45%),無しが 23 件(49%),無回答 3 件(6%)であり,有りの内容は, 複数選択で 21 の美術館等で「作品鑑賞」(21 件),「ワークショップ参加」(5 件)が多かった。一方,活用・連携できない理由としては,「近くに文化施設,民間団体はあるが,時間の確保ができない」(14 件),「近くに文化施設、民間団体等がない」(3 件)が多かった。

【考察および今後の課題】

今回の調査を通して,視覚支援学校の中学部における鑑賞学習の実施状況や課題の一端を明らかにできた。特に注目したい点は,(1)中学部の鑑賞学習では,触図を使用した絵画鑑賞も実施されていること。その教材としては,美術館等が作成した触図の活用とともに,オリジナルの触図の作成も取り組まれていること。一方で, 触図の課題点としては,「遠近や重なりの表現の難しさ」や「デフォルメの程度の難しさ」が示され,触図への翻案の課題が示唆されたこと。また,絵画作品の鑑賞に取り組んでいない理由は,「視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらない」が最も多く, 今後の教材の充実の必要性が示唆されたこと。(2)美術館の活用と連携については,過去の取り組みも含め回答を求めたことから,学校外での鑑賞学習実施件数より多い回答が得られた。活用や連携の推進が認められ,学校と美術館の双方を繋ぐ鑑賞プログラムのあり方の検討の必要性が示唆されたこと, 等が挙げられる。

【文献】編集 茂木一司ら(2021)視覚障害のためのインクルーシブアート学習 基礎理論と教材開発. ジアース教育新社.

(MATSUYAMA Saki, YAMAMOTO Toshikazu, MASAI Takaaki)

視覚支援学校の絵画鑑賞とその教材等についての一考察（3）

～　視覚支援学校高等部の実態調査結果から　～

○山本利和　　正井隆晶　　松山沙樹
（大阪教育大学総合教育系）（大阪教育大学総合教育系）（京都国立近代美術館）
KEY WORDS: 視覚支援学校　図工・美術　鑑賞学習　鑑賞教材

【背景と目的】

正井（2021)は，絵画の線遠近法や重畳遠近法（事物同士の重なり）の触図への翻案における課題や理解の為の適切な媒介学習の必要性を指摘した。本研究では,視覚支援学校の各学部における鑑賞学習の実施状況の把握や絵画作品の鑑賞とその教材について,特にオリジナルな触図の作成の状況と作成における課題の把握も目的に悉皆調査を実施し,検討した。

【調査】

《調査対象・方法・期間・内容・倫理的配慮》全国盲学校長会に加盟している全国 67 校(分校を除く)の視覚支援学校の図画工作・美術担当教員を対象に,郵送による質問紙調査を行った。調査期間は,2021 年 11 月から 2022 年 1 月である。調査内容は,1.回答者について,2.鑑賞の学習全般について,3.絵画作品の鑑賞について,4.美術館の活用・連携について,5.その他,の 5 項目である。なお,調査は,第 2 筆者所属先の倫理委員会の承認を得(承認番号:21069),書面で研究概要,同意と撤回,個人情報の保護・守秘等の倫理的配慮を記し,同意を得た。

《調査回収率等》67 校中 55 校から返送があり,その内,有効回答校数は 54 校で学校回収率 80.5%であった。なお,小学部・中学部・高等部等で分けて回答を求めたが,延べ 118 名から回答を得,その内,高等部の回答者数は,29 名であった。

《調査結果》

1.回答者について　高等部の回答者は,教諭 25 名(86%),講師 3 名(11%)不明 1 名(3%)で,現任校勤務年数は 1 年目 3 名(10%),2~4 年 15 名(52%),5~ 9 年 10 名(35%),10 年以上 1 名(3%)であった。

2.鑑賞の学習全般について

鑑賞の学習の実施状況は 29 件中 26 件(90%)が実施,3 件(10%)が実施無しであった。また,実施 26 件中,校内のみの実施が 15 件(58%),学校以外でも実施が 11 件(42%)であった。更に校内のみと学校以外で実施の鑑賞学習の内容について,複数選択で回答を求めたところ,校内の内容は,「児童生徒同士で自分たちが製作した作品鑑賞」(14 件),「学校所蔵の美術作品鑑賞」「ビデオ教材を使った作品の鑑賞」「歴史的な美術作品の鑑賞」が 3 件ずつで多く,学校以外で実施の内容は,「文化施設が行う作品展の鑑賞」(9 件),「児童生徒同士で自分たちが製作した作品鑑賞」(8 件),「文化施設や民間団体の鑑賞ワークショップ,出前授業等」(5 件)が多かった。なお,鑑賞学習を実施していない学校に,理由を複数選択で尋ねたところ,「視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらないから」2 件,「教材が購入できないから」(1 件),その他(記述 3 件)であった。

3.絵画作品（作家の作品）の鑑賞について

絵画作品(ゴッホの「ひまわり」などを例示)の鑑賞については,実施は 18 件(62%),実施無しが 11 件(38%)であった。実施の 18 件の内 3 件は触図の使用無しで,15 件は触図も使用していた。その内,市販または美術館等から提供された触図の使用については,7 校から，京都国立近代美術館の「さわるコレクション」5 件,日本点字図書館発行の「ふれる世界の名画集」3 件,山梨県立博物館・常磐大学「さわれる富嶽三十六景シリーズ 葛飾北斎神奈川沖浪裏」 2 件,美術館が作成した作品ガイド等 1 件,の合計 11 件の回答が得られた。また,上記の触図を使用して良かった点は,複数選択で「解説がついているのがよかった」(6 件),「作品がイメージしやすかった」(5 件)が多かった。一方,上記の触図を使用しての課題点は，複数選択で「遠近法がわかりにくかった」(4 件),「理解するのに時間がかかる」(3 件),「輪郭線の重なりなどが複雑過ぎてわかりにくかった」(3 件)が多かった。また,その他(5 件)には,「全盲生徒にとっては輪郭を追っても実物の想像は難しく,大小あっても広い狭いというような捉えで,遠近による見え方の違いという結論には至らず」「主となる人物の表現は可能であるが,遠近のある風景画の表現は難しく感じた」「遠近感は他の教材と併用して学習する必要がある」といった記述も見られた。

オリジナルの触図については,6 校からピカソの「ゲルニカ」(3 件),ゴッホの「ひまわり」(3 件)の他,レオナルド・ダ・ヴィンチの「モナ・リザ」等,5 作品 12 件の回答があった。また,作品名は不明だが,作家では,ジョルジュ・ルオー,草間彌生等の回答もあった。制作の課題点は,「遠近や重なりの表現が難しかった」(2 件),「デフォルメの程度が難しい」(2 件)が多かった。

他方,絵画作品鑑賞に取り組んでいない理由を複数選択で回答を求めたところ,「教材が購入できないから」(4 件),「視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらないから」(2 件),「視覚障害の児童生徒に絵画作品の鑑賞は難しいと思うから」(2 件)が多かった。また,その他(5 件)には,「絵画の様子を適切に表した触図がないため」「立体作品の鑑賞の方がわかりやすく学習できると思う」といった記述も見られた。

4.美術館の活用・連携について

授業や行事での美術館の活用は,有りが 15 件(52%),無しが 13 件(45%),無回答 1 件(3%)であり,有りの内容は，複数選択で 13 の美術館等で「作品鑑賞」(15 件),「ワークショップ参加」(4 件)が多かった。一方,活用や連携ができない理由としては,「近くに文化施設,民間団体はあるが,時間の確保ができない」(10 件)が多かった。

【考察および今後の課題】

今回の調査を通して,視覚支援学校の高等部における鑑賞学習の実施状況や課題の一端を明らかにできた。特に注目したい点は,(1)高等部では,回答率が減少したものの(美術が選択科目で授業実施率自体の減少が推測される),鑑賞学習や触図を使用した絵画鑑賞は実施されており,教材も美術館等提供の触図の活用とオリジナルの触図も作成・活用されていた。触図の課題点は,「遠近や重なりの表現」と「デフォルメの程度」の難しさが示されたが,遠近の理解には,そのための学習の必要性も示唆されたこと。(2)美術館の活用と連携については,過去も含めて回答を求めたことから,学校外での鑑賞学習実施件数より多い回答を得た。活用や連携の推進が示唆された一方で「近くに文化施設,民間団体はあるが,時間の確保ができない」ことが大きな課題と示され,ICT の活用等も含めた連携方法の検討の必要性が示唆されたこと,等が挙げられる。

【文献】正井(2021)視覚障害児者の絵画鑑賞における現状と課題について.大阪教育大学障害児教育研究紀要,第 43 号,119-129.
(YAMAMOTO Toshikazu, MASAI Takaaki, MATSUYAMA Saki)

デジタル教材が必要な弱視生徒の視覚特性と求められるアクセシビリティ機能

中野泰志（慶應義塾大学）

KEY WORDS:弱視　教科書　アクセシビリティ

（目的）

学習者用デジタル教科書を制度化する「学校教育法等の一部を改正する法律」等関係法令が 2019 年から施行され、これまでの紙の教科書を主たる教材として使用しながら、必要に応じて学習者用デジタル教科書を併用することができることとなった。この法改正を受け、学習者デジタル教科書の発行状況は、2021 年度においては、小学校・中学校ともに 95%にまで達した。2024 年度の本格導入に向け、デジタル教科書の今後の在り方等に関する検討会議や中央教育審議会初等中等教育分科会教科書・教材・ソフトウェアの在り方ワーキンググループ等での議論が行われている。

学習者用デジタル教科書には、拡大、書き込み等の標準的な機能以外に、障害のある児童生徒のアクセシビリティを考慮した特別支援機能（文字色・背景色の変更、ふりがな表示、リフロー表示、音声読み上げ等）が搭載されている。しかし、学習者用デジタル教科書は現時点では普及率が低いこともあり、弱視児童生徒がデジタル教科書を利用する際に必要な機能に関する体系的な調査は実施されていない。そこで、本研究では、弱視生徒に対して学習者用デジタル教科書と同等の機能を有するデジタル教材を提供し、デジタル教材を必要としている弱視生徒の視覚特性やアクセシビリティ機能に関する調査を実施した。

（方法）

デジタル教材「PDF 版拡大図書」と教科書・教材閲覧アプリ「UD ブラウザ」（中野ら,2018）を活用し、調査研究に協力可能な協力校を募集した。調査期間は 2021 年 4 月～2022 年 3 月までで、118 校（盲学校 53 校、盲以外の特別支援学校 7 校、通常の高等学校 57 校、高等専門学校 1 校）、280 人の弱視生徒、226 人の担当教員の協力が得られた。提供したデジタル教材は延べ 4,167 冊で、それぞれを 7 ヶ月程度活用させた後に、利用実態や必要なアクセシビリティ機能等についてアンケート調査を実施した。なお、本研究は、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実施した。

（結果）

1) 視覚特性：デジタル教材の利用者の眼疾患は、未熟児網膜症 12.9%、網膜色素変性症 10.7%、緑内障 9.3%、視神経萎縮 9.3%が多かった。小数視力は、0.1 以上 0.3 未満が 30.0%と最も多かったが、0.3 以上が 28.6%、0.05 未満が 20.7%で、様々な視力の生徒が利用していることがわかった。視力以外の見えにくさは、視野狭窄が 42.1%、羞明が 41.8%、夜盲が 26.4%、眼球振盪が 20.4%、色覚異常が 17.5%、暗点が 16.8%、中心暗点が 16.4%であった。

2) デジタル教材の利用状況：利用状況に関するアンケート調査を実施した結果、214 人（76.4%）から有効回答が得られた。デジタル教材の便利さを紙媒体の教科書と比較した結果、「便利だと思う」と回答した生徒は 88.3%であった。紙の教科書と比べて便利な点は、「持ち運びが楽」が 93.0%、「必要に応じて拡大率を変更できる」が 87.4%、「ページジャンプができる」が 85.5%、「書き込みができる」が 69.6%、「明るさを自由に変えることができる」が 66.4%、「辞書で検索できる」が 62.6%、「読み上げ機能がある」が 56.1%、「白黒反転ができる」が 47.7%であった。デジタル教材を使い始めて起こった変化としては、勉強時間が増えたが 25.7%、成績が向上したが 21.9%、学習意欲が向上したが 41.1%であった。また、デジタル教材を使い始めて、拡大教科書の利用頻度が減少した生徒は 47.2%であったが、視覚補助具の利用頻度が減少した生徒は 28.5%に留まっていた。この傾向は、過去 3 年間、同様であった。

3) 固定 vs リフローレイアウト：固定レイアウトモードを使っている生徒は 71.5%で、利用している場面は、指定されたページを開きたいとき（70.6%）、図や表を確認したいとき（61.7%）、全体のレイアウトを確認したいとき（52.3%）を理由に挙げるケースが多かった。リフローレイアウトモードを使っている生徒は 40.6%で、利用している場面は、音声で読み上げさせたいとき（34.1%）、文字を折り返して表示させ、上下のスクロールだけで読み進めたいとき（32.7%）、文字サイズを変更したいとき（25.7%）、白黒反転や背景色等の配色を変更したいとき（21.5%）を理由に挙げるケースが多かった。なお、固定レイアウトとリフローレイアウトの利用頻度を調査した結果、授業（57.9%）でも、家庭学習（53.7%）でも固定レイアウトを利用しているケースの方が多かった。

4) 利用されているアクセシビリティ機能：固定レイアウトモードでは、指定したページを開く（88.4%）、手書き・ペンでの書き込み（67.3%）、目次を開く（61.2%）、「しおり」や書き込みしたページを表示する（56.1%）、「しおり」をはさむ（52.8%）を利用するケースが多かった。リフローモードでは、指定したページを開く（48.6%）、PDF モードへ切り替える（37.4%）、読み上げ（36.0%）、目次を開く（33.2%）を利用するケースが多かった。

（考察）

拡大教科書は視力 0.1～0.3 を想定して提供されているが、デジタル教材は様々な視力や見え方の生徒が必要としていることがわかった。また、紙の拡大教科書との比較では、拡大率・配色変更・読み上げ等の視機能への配慮や自由に書き込みが出来ることよりも、持ち運びの利便性を評価されていることがわかった。アクセシビリティ機能では、リフローモードよりも固定レイアウトの方の評価が高く、音声読み上げやスクロールの利便性よりも、ページジャンプ機能や図表の確認が求められていることがわかった。

（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.
・中野泰志ら (2018). PDF 版拡大図書（教科書）と UD ブラウザを用いた弱視児童生徒のためのデジタル教科書提供システム 弱視教育，56，1，33-43.

(NAKANO Yasushi)

自立活動の指導における特別支援学校教師の成長過程の検討

—初期プロセスに着目して—

○内海友加利（兵庫教育大学） 池田彩乃（山形大学） 橋本陸（筑波大学附属桐が丘特別支援学校） 安藤隆男（筑波大学名誉教授）

KEY WORDS: 特別支援学校　教師の成長　自立活動

Ⅰ　問題の所在と目的

特別支援学校は特別支援教育推進の牽引役として、専門性の確保と地域への展開が求められている。とりわけ、特別支援学校がこれまで培ってきた自立活動の指導に関する専門性の展開が重要な位置づけとなっている。加えて、近年、学校における若手教師の占める割合は増加しており、若手教師の自立活動の専門性向上が今日的な課題である。

特別支援学校ベテラン教師のキャリア・ヒストリーを分析した内海・安藤(2020)は、初任期に自身の指導に対する困難さや同僚教師の影響などを契機として、自主的な研鑽に取り組んでいたことを明らかにし、初任期の取り組みがその後の教職人生に影響を与える可能性を示唆した。また、教師のライフコース研究である山崎(2012)では、若手教師は入職後およそ 10 年間のうちにリアリティ・ショックを受け、無我夢中で試行錯誤の実践に取り組み、その過程で次第に自分の実践上の課題を自覚することが指摘された。特に自立活動の指導に関しては、現職段階におけるリアリティ・ショックが成長に大きな影響を及ぼしていると考えられる。

これら若手教師の成長過程をさらに詳細に議論するためには、どのようなことを契機として捉えるのか、行動を起こすまでの葛藤や背景要因などに注目することが重要であると考えられる。内海・安藤(2020)等の先行研究を踏まえ、教師が自らの成長に関わる行動を起こす過程に注目すると、①「契機」を自覚し、②「模索」し、③「行動」を起こすというプロセスがあると考える。契機と行動の相互関係として「資源」が位置づく。さらに、行動に対する評価とその高度化をもって、次なる成長につながるサイクルを仮定できる(Fig. 1)。

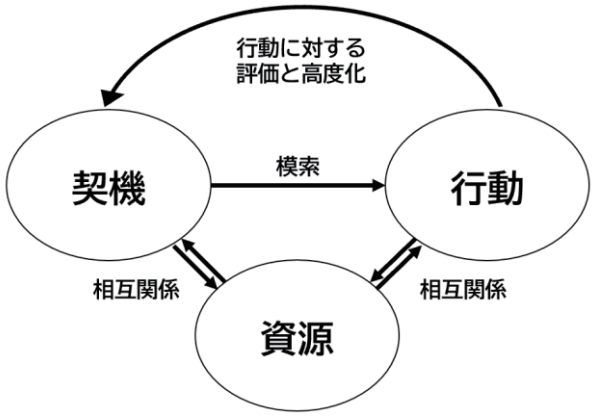


Fig. 1　成長過程の初期プロセスモデル(試案)

本研究では、特別支援学校教師の自立活動の指導に関する専門性向上について、成長過程の初期プロセスに着目し、試案したモデルに基づき検討することを目的とした。具体的には、初任期に契機となった出来事やその後の行動と背景にあった資源について、初任期(1 年～3 年とする)を終えた教師の語りを分析し、その特徴を整理した。

Ⅱ　方法

1．対象：特別支援学校教職経験年数 4 年以上であり、自立活動に関する教育実践及び研究の成果公表を行うなど、自立活動の専門性向上に向けて自主的に取り組む教師 2 名(教師 A、教師 B)とした。

2．手続き：対象者に対して研究の趣旨を説明し、同意を得た。一人あたり 90 分程度の半構造化面接を行った。調査期間は 20XY 年 11 月から 20XY+1 年 3 月であった。なお、本研究は兵庫教育大学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て実施した。

3．調査内容：①教師になるまで、②現在までに取り組んだ研修等とその契機、③現在の若手教師を取り巻く状況や専門性向上に関して感じること、とした。

4．分析の手続き：逐語録に基づき、対象者ごとに【契機】、【行動】、【資源】の視点から語りを分析した。その上で 2 名の共通点を検討した。

Ⅲ　結果及び考察

1．教師 A：肢体不自由特別支援学校で 6 年間の教職経験を有する。大学、大学院において肢体不自由教育学を学んだ。初任者の頃、子どもへの接し方や、自立活動と教科の違いを理解することに難しさを感じていた【契機】。初任者研修の授業研究では、自立活動の個別指導場面を取り上げ、一人の子どもについてじっくり考える機会として自主的な研鑽に取り組んだ【行動】。子どもの実態把握や授業を考えるにあたって、初任者研修指導教員の影響を大きく受けたことを語った【資源】。また、3 年目の頃には担当する子どもや研究部などの校内分掌を【契機】として、明確な目的意識をもち校内外の研修に取り組んだことを語った【行動】。

2．教師 B：講師として知的障害特別支援学校と肢体不自由特別支援学校に 1 年ずつ、採用後は肢体不自由特別支援学校で 9 年間の教職経験を有する。最初に肢体不自由特別支援学校に勤めた際、同僚教師から「身体の指導はできないとだめだぞ」と言われ【契機】、動作法の訓練会に参加するようになった【行動】。2 年目に自立活動部に配属されることとなり【契機】、周囲の教員からの期待と圧力を感じながら、必死で自立活動の指導に向き合うようになった【行動】。その際に、同僚のベテラン教師から多くの学びがあったことを語った【資源】。

両者とも初任期に指導上の困難さに直面し、課題を自覚したエピソードを挙げ、成長における契機として困難さに向き合う機会の必要性を語った。行動に至る背景には同僚教師の影響を受けており、先行研究(例えば、任・安藤, 2012)の指摘を支持するものであった。今後、子細な分析を行い、プロセスモデル及び教師の成長過程の議論を深める必要がある。

(主要文献)内海友加利・安藤隆男(2020)肢体不自由特別支援学校教師の教職キャリアにおける個業性と協働性の認識. 障害科学研究,44,33-45.

(付記)本研究は、JSPS 科研費 19K23288 の助成を受けて取り組んだものである。

(UTSUMI Yukari, IKEDA Ayano, HASHIMOTO Riku, ANDO Takao)

特別支援学校中学部保健体育科（知的障害）の武道における少林寺拳法指導プログラムの開発

－特別支援学校（聴覚障害）における実践を通して－

〇天海丈久（弘前大学教育学部） 保村崇有（青森県立弘前聾学校） 加福千佳子（青森県立弘前聾学校） 秋元宏介（一般財団法人少林寺拳法連盟）

KEY WORDS：少林寺拳法，特別支援学校（知的障害）中学部保健体育科，聴覚障害

（目的）

特別支援学校中学部学習指導要領（2017 年改訂）の知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の保健体育科（以下，「保健体育科（知的障害）」とする。）において，武道が新設された。保健体育科（知的障害）の武道の指導については蓄積がないため，指導プログラムを開発する必要がある。そこで本研究では運動種目として少林寺拳法を取り上げ，1･2 段階の評価規準及び指導プログラムを，授業研究を通して開発することを目的とした。本論では 3 年計画である研究の初年次，中学部第 1 学年の実践研究の結果について報告する。

（方法）

１．少林寺拳法の 1・2 段階の評価規準

学びの連続性が重視されている（文部科学省，2018）ことから，一般財団法人少林寺拳法連盟（2021）から示されている中学校での少林寺拳法の指導における評価規準を基に，文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター（2020），文部科学省（2020）を参考に，保健体育科（知的障害）1・2 段階の少林寺拳法の指導における評価規準を作成した。

２．少林寺拳法指導プログラム

連続性の観点から，既存の少林寺拳法指導プログラム（例えば，日本武道協議会･一般財団法人少林寺拳法連盟，2017）を参考に，保健体育科（知的障害）の武道の指導における少林寺拳法指導プログラムを作成した。

３．授業研究

A 特別支援学校（聴覚障害）において，聴覚障害と知的障害を併せ有する中学部第 1 学年の生徒 1 名を対象とし，全体指導を筆頭著者が行い，体育科教員 3 名とともに 202X 年 10 月～12 月に計 5 単位時間の指導を実施した。対象生徒は両耳に補聴器を装用，聴覚活用の状況は良く，手話や文字などを補助的に使用しており，保健体育科（知的障害）では 2 段階の目標及び内容を学習していた。なお筆頭著者は元特別支援学校教員で，2009 年に専門学校禅林学園武道専門コース研究科を修了しており，少林寺拳法の資格は，正拳士（金剛禅の修行法に基づく修養度と教えの実践度を表す「法階」），四段（少林寺拳法の教えと技法の修得度を示す「武階」），少導師（金剛禅の修行法に基づく修養度と教えの実践度を表す「法階」）であった。

４．倫理的配慮

本研究は，弘前大学教育学部研究倫理委員会の承認（受付番号 0003（2021））を得て実施され，対象生徒及び保護者に対し事前に説明を行い，本研究発表や出版物への発表・掲載について文書による承諾を得るとともに，所属長からも同様の承諾を得た。また，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（結果）

１．少林寺拳法の 1・2 段階の評価規準

1 段階の評価規準は，「武道の行い方や伝統的な考え方が分かっている。」（知識），「少林寺拳法では，基本動作や基本となる技を用いて突く，蹴る，受ける，抜くなどの簡易的な攻防をすることができる。」（技能），「武道についての自分の課題を見付け，その解決のための活動を考えたり，工夫したりしている。」（思考・判断），「考えたり，工夫したりしたことを他者に伝えている。」（表現），「武道に進んで取り組み，きまりや伝統的な行動の仕方を守り，友達と協力したり，場や用具の安全に留意したりし，最後まで楽しく運動をしようとしている。」（主体的に学習に取り組む態度）とした。また 2 段階の評価規準は，「武道の行い方や伝統的な考え方を理解している。」（知識），「少林寺拳法では，基本動作や基本となる技を用いて突く，蹴る，受ける，抜く，投げるなどの簡易的な攻防をすることができる。」（技能），「武道についての自分やグループの課題を見付け，その解決のための活動を考えたり，工夫したりしている。」（思考・判断），「友達と考えたり，工夫したりしたことを他者に伝えている。」（表現），「武道に積極的に取り組み，きまりや伝統的な行動の仕方を守り，友達と助け合ったり，場や用具の安全に留意したりし，自己の力を発揮して運動をしようとしている。」（主体的に学習に取り組む態度）とした。

２．少林寺拳法指導プログラム

実施したプログラムは，講話（「少林寺拳法とは」，「人づくりの道（行）」，「『武』としての少林寺拳法」，「『ほんとうの強さ』とは」），礼法・作法・基本動作，内受突（裏），上膊抜（片手），演武練習，演武発表会であった。演武は，評価項目が記されている演武発表採点シートを作成し，互いの演武を評価するようにした。また毎回授業後に，紙面による自己評価を行った。

３．授業研究

授業においては，知的障害への配慮として，学習内容を文字カードにより提示し，見通しをもてるようにしたこと，講話資料の文字は UD デジタル教科書体で作成し，漢字にルビをふったこと，説明や指示はゆっくり話すようにしたこと，聴覚障害への配慮として，デジタルワイヤレス補聴援助システム Roger（PHONAK 社製）のワイヤレスマイクロホン（送信機）を使用したこと，コミュニケーション支援・会話の見える化アプリ「UD トーク」（ShamrockRecords 社）を使用し，全体指導者が話した内容をモニターに表示できるようにしたこと，必要に応じてサブティーチャーが手話通訳をしたこと，の工夫を行った。結果，学校側の評価として，生徒の授業態度や毎時間の感想から次回への意欲が現れるといった変容がみられたこと，作成した評価規準や指導プログラムは妥当であったことの見解が示された。

（考察）

少林寺拳法は，知的障害のある生徒でも，中学部保健体育科の内容が履修可能な発達の段階であれば，十分指導を行うことができると考えられた。また補聴器を装着している聴覚障害の生徒にとっても安全に実施できる運動種目であることが確認できた。今後は引き続き本研究を継続し，中学部第 2，3 学年の少林寺拳法指導プログラムを開発するとともに，法形（技）の選択方法，ICT の活用方法，評価方法について検討していきたい。

（AMAGAI Takehisa,YASUMURA Takasumi ,
KAFUKU Chikako, AKIMOTO Kohsuke)

高等学校における障害のある生徒の進路指導の課題

インタビュー調査の結果から

○伊藤由美[1)]　小澤至賢[1)]　小西孝政[2)]　榎本容子[1)]　生駒良雄[1)]
（１国立特別支援教育総合研究所）　（２千葉県教育庁特別支援教育課）

KEY WORDS: 障害のある生徒　進路指導　高等学校

【目的】

高等学校における､障害のある生徒の進路指導について、中央教育審議会（2011）は、「自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な理解を深め、困難さを乗り越えるための能力や対処方法を身に付けるとともに、職業適性を幅広く切り開くことができるよう、個々の特性・ニーズにきめ細かく対応し、職場体験活動の機会の拡大や体系的なソーシャルスキルトレーニングの導入等、適切な指導や支援を行うことが必要である。」と提言している。さらに、文部科学省（2021）は、高等学校卒業後の進路に関する支援について、進路先で困難さを抱える生徒がいることに触れ、学校段階から卒業後を見据えた指導・支援を行うことや、進路先へ情報の確実な引継ぎを行うこと、そのために特別支援学校や関係機関との連携を行うことの重要性を指摘している。これらの指摘に応えるためには、高等学校においても、福祉・労働機関と連携を取ったり、特別支援学校に障害のある生徒への指導の工夫や進路先情報の提供を受けたりすることが必要となる。さらに、進路先に関する情報収集の拡充についても必要であり、高等学校における障害のある生徒の進路指導への期待はさらに増している。そこで、本研究では、障害のある生徒の進路指導に関する課題を把握し、指導方法を検討するための資料を得ることを目的に調査を実施した。

【方法】

（１）対象

研究協力者及び教育委員会から紹介を受けた高等学校等のうち、障害のある生徒の進路指導について特色ある取組を行っている学校を選定した。対象校は以下の５校である。調査は、５校の進路指導担当者及び特別支援教育コーディネーターを対象とした。

A 校　全日制【普通科・専門学科】２事例
B 校　全日制【総合学科】１事例
C 校　定時制（夜間部）【専門学科】２事例
D 校　定時制（昼間・夜間部）・通信制【普通科】２事例
E 校　定時制（昼間・夜間部）・通信制【普通科】３事例

（２）回答方法

調査項目は事前にメールで送付し、事前に回答を得た上で、研究分担者１名が学校を訪問し、半構造化によるインタビューを行った。

（３）内容

高等学校から就職や進学をした生徒のうち、生活上・学習上の困難があった事例について、生徒の特徴、実施した進路指導（在学時の支援、進路先の選定、進路先に依頼した合理的配慮等）､関係機関との連携に関する具体的な状況等についてたずねた。

（４）倫理的配慮

本調査では、調査協力の任意性、結果公表に関する個人情報の保護等について説明をした上で協力を求めた。なお、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の承認を得て実施した。

【結果】

本調査では、様々な課程や学科の学校を対象に複数事例の提供を依頼し、課程や学科の異なる 10 事例を整理した結果、共通した課題が２つ確認された。１つめは、生徒自身の障害特性に対する理解不足、２つめは進路先のイメージの持ちづらさであった。

この課題に対し、理解不足に対しては、自己理解を促すような機会の提供を行う他、自己肯定感が低い生徒には、できることを増やし、自信を持って取り組める機会を増やすような指導が行われていた。また、生徒の自己理解や自己肯定感、対人・コミュニケーション、生活面等の力を培うため、進路指導の枠組みのみならず、通級による指導、学校設定科目等を通じた指導も行われていた。

進路先のイメージの持ちづらさについては、インターンシップ等、進路指導の枠組みで指導が行われていた。就職者の場合は、就労内容と生活環境の変化へのイメージの持ちづらさ、進学者の場合は、大学での授業や学生生活のイメージの持ちづらさがあり、更に、大学卒業後の就職や社会人としての生活のイメージについては、より先のこととなるため、イメージが持ちづらいことが課題としてあがった。また、対象校では、関係機関との連携を密に行っていたが、入学時や進路先への情報の引き継ぎについては、課題があることが明確になった。

【考察】

高等学校は、入学者選抜を経た生徒が在籍していることから、教員の意識として、一定の学力があり、課題に取り組める者と捉えがちである。しかしながら、現在、高等学校への進学率は 98%を超え、この中には障害のある生徒も含まれている。そのため、入学後に障害特性に応じた支援が期待されている。

対象校の 10 事例に共通した課題として、障害特性の理解不足と進路先でのイメージの持ちづらさが障害のある生徒の進路指導の課題としてあった。今回は、就職者の事例からインターンシップ等での工夫の例があがっていたが、進学者にとっては、生徒が希望する大学のオープンキャンパスや受験における配慮等の情報を提供することで、具体性を持たせることも必要となろう。また、生活上の課題が大きい生徒の場合には、自立活動や生活に直結した指導内容を参考にすることが効果的となると推察される。

今回の調査から明らかになった課題の対応として、高等学校の教員が進路先で生じる困難さや、必要になると想定される支援を生徒と一緒に考えることが、生徒が進路先での生活をイメージしたり、自己の障害特性等を理解したりすることにつながることが考えられる。今後は、別途実施した質問紙調査結果も踏まえ、進路指導の方法について検討を深めていく予定である。

（文献）

中央教育審議会（2011）今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）
文部科学省（2021）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報告

(ITO Yumi, OZAWA Michimasa, KONISHI Takamasa, ENOMOTO Yoko, IKOMA Yoshio)

体育教員が授業中に感じる指導不安

― 障害のある生徒を指導する場合 ―

〇鈴木悠介
（東京都立高島特別支援学校）

KEY WORDS: 障害　体育　不安

【目的】

障害のある児童生徒を教えるときには、特別支援学校に限らず通常学校においても、特別支援学校学習指導要領を活用しながら指導が展開される。しかし、特別支援学校教諭免許状の保有していない教員に加え、20 年以上の通常学校教員経験を重ねたとしても、障害のある生徒への指導になると不安を感じることがある。特に教科「体育・保健体育」は、教室等で行われる座学と違い、校庭や体育館など広い空間で行われる身体活動を伴う教育活動である。そのため、怪我の予防、障害の状態や症状さらには配慮事項など、あらゆることの準備をしておく必要がある。

そこで本研究は、体育教員が現在感じている指導不安について探索的に検討することを目的とした。なお、ここでは特別支援学校教諭免許状の所有の有無に関わらず指導不安を感じている内容についてのみ、回答を分析した。

【方法】

調査協力者　調査対象者：教育職員免許状（保健体育）を有する教員 189 名（有効回答率 97.4%）。調査期日は 201X 年で集合調査法にて行なった。

質問項目は、「障害のある児童生徒への指導について、どのような不安を感じるか」という問いに対して自由記述とした。分析は、計量テキスト分析用ソフト KHCoder3 の共起ネットワーク分析を行なった。

【研究参加同意と COI】

調査の目的を示し、不利益がないこと、また回答することで研究に参加同意とみなした。また本演題発表に関連して開示すべき利益相反関係にある企業等はない。

【結果】

分析設定について、抽出語の出現数上位 2 語「指導」「障害」については、質問項目として捉えられ、先頭に示される文として位置づけられることから除外した。また、出現回数が 2 以下の抽出語についても関連が低いことから除外した。それ以外の抽出語については分析対象とし、抽出・分析された語数は 53 であった。

Table.1　体育教員が感じる指導不安抽出語句

抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度	抽出語	出現頻度
生徒	23	授業	5	活動	3
知識	21	対処	5	感情	3
不安	16	注意	5	起こす	3
理解	16	ケース	4	教員	3
行動	11	トラブル	4	教師	3
適切	10	異なる	4	自身	3
自分	9	違う	4	集団	3
接する	9	感じる	4	場面	3
専門	8	子	4	状態	3
正しい	7	支援	4	程度	3
他	7	場合	4	突然	3
保護	7	人	4	難しい	3
経験	6	突発	4	判断	3
仕方	6	内容	4	勉強	3
パニック	5	発達	4	方法	3
怪我	5	不足	4	良い	3
言葉	5	目	4		
思う	5	一般	3		

除外項目：「指導」「障害」「対応」

Table1 では、体育教員が感じる指導不安抽出語句を抽出した。Figure1 では、6 つの Subgraph（以下，sub）が得られた。Sub1 は「生徒」「理解」、sub2 は「不安」「感じる」、 Sub3 は「行動」「対処」、Sub4 は「知識」「専門」、Sub5 は「自分」「方法」、Sub6 は「パニック」「授業」が、関連する語として抽出された。

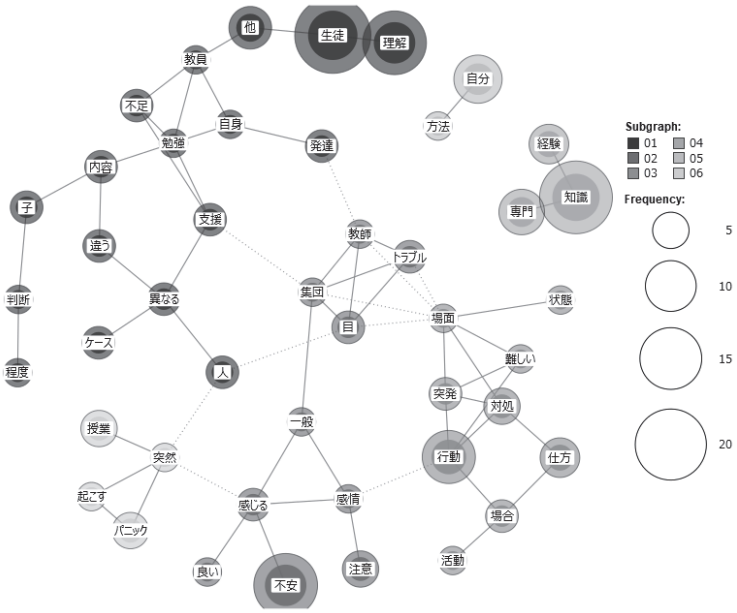


Figure.1 指導不安の内容に関する共起ネットワーク

【考察】

Sub1 に示されるように、「生徒」「理解」が重要な要因として強調され、障害のある生徒の理解の難しさが指導上の不安として挙げられるのではないかと考えられる。Sub2 では、不安に感じていることを示す語のあつまりが示され、Sub3 では突発的な動きや行動に不安を感じていることがうかがえる。Sub4 では、専門的な知識や経験値について必要性を示し、sub5 では、自分の方法論として正しいかどうかを確認しようとする回答もみられた。最後に Sub6 では、授業中にパニックが起こったときの対応について示しているといえる。踏まえると、体育の専門用語が頻出するのではなく、特別支援教育の基礎や障害理解の不足から不安が高まったのではないかと考えられる。また、体育に関連する語では、「怪我」が挙げられる。芝原ら（2013）は、怪我等の防止の観点から、障害特性を考慮してコンディションを整えることが望ましいと報告している。つまり、障害種に応じた支援は必須であるが、優先課題は体育教員が生徒の障害理解を深めていくことであろう。

【文献】

芝原美由紀・八並光信・一場友実・斉藤利恵・塩之谷巧嘉（2013）肢体不自由児の体育・スポーツ活動の現状と課題. 第 48 回日本理学療法学術大会，0-B 神経 - 174.

（SUZUKI Yusuke）

教員養成・保育士養成における 特別支援教育への視野を育成するための学修事項の検討

—新聞の人物紹介記事を活用した学修における読み手の着目点からの一考察—

〇加藤　隆芳
（筑波大学人間系）

KEY WORDS:　特別支援教育　　幼稚園教諭養成　　保育士養成

【目的】

教育職員免許法及び同法施行規則の改正に伴い，教職課程において特別支援教育の充実が明示され，教職課程コアカリキュラムでは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を各科目に含めることが必要な事項として示された。幼児教育の現場では，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の習熟に関する継続的な研修の実施が求められるとともに，養成施設における学修内容の充実が重要といえる。幼稚園教諭養成課程を設置する施設においては，保育士養成課程を併設することも多く，双方の課程に必要な科目の内容を踏まえた指導内容の検討が進められており，特に，体験等を通じた実感を伴う学びの機会確保が必要と考える。

そこで，本研究では，保育職を志す学生が特別支援教育の目的・意義を理解するための指導内容の検討を行う。今回は，当事者及び支援者からの学びに焦点を当て，特別支援教育を学ぶ初歩の段階において学生がどのような側面に着目するのかを見つめ，学習上又は生活上の困難への視点育成を目指した教育方法の一端を見出す。

【方法】

1. 対象者

幼稚園教諭・保育士を養成する A 大学において，特別支援教育に係る「特別支援保育 I 」を履修した大学生 82 名。

2. 方法

82 名が上記科目で閲覧した人物紹介を目的とした新聞記事のうち，障害当事者及び支援者に関する記事から特に印象深いと考えた記事 1 点を選択し，人物や話題への着目点を自由記述において記した（表 1）。自由記述データの分析は，KH Coder（Ver.3)を使用してテキストマイニングを行った。抽出語の出現数を求めた後，クラスター分析，共起の程度が強い語と外部変数（記事概要）を結んでその関連を図式化した共起ネットワークを作成し，対象者が多く着目した事項の抽出を行った。なお，対象者に対しては，個人が特定されないようにテキストデータのみ用いた検証を行う旨を説明し，了承を得た。

表 1　選択された人物紹介記事の概要

分類	記事概要		人数	
当事者	①当事者団体を組織する骨形成不全症の佐賀市職員	25	63	
	②祖国での差別経験がある外国人パラリンピアン	13		
	③聴覚障害の東京都議会議員	9		
	④脳性まひの新聞記者	8		
	⑤発達障害の当事者演劇主宰者	5		
	⑥脳性まひの外国人デザイナー	3		
支援者	⑦障害や困りがある人への就労支援を行う経営者	13	19	
	⑧障害者の刑事弁護を行う弁護士	6		

【結果】

82 名の自由記述からは，異なり語 798 語，出現回数平均 3.22 回であった。主な抽出語の出現回数は，「自分」40，「健常」25，「考える」「子ども」「理解」24，「大切」21，「社会」16，「生活」14，「周り」「働く」「必要」13，「環境」「知る」12，「強い」「言う」「難しい」11，「学校」「気持ち」「差別」「手」「助ける」「生きる」10 であった（図 1）。

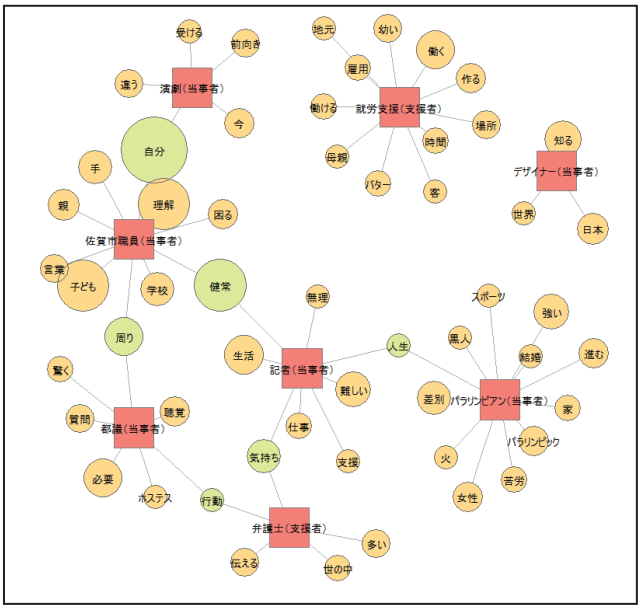


図 1　記事の考察についての共起ネットワーク

【考察】

出現数の多い「自分」を軸に確認したところ，「健常」である対象者自身による障害「理解」への着目とともに，，当事者自身の自己「理解」が周りからの「理解」を得ることに繋がることへの気づきが確認できた。また，「差別」「外国籍」「就労支援」等の障害理解の周辺にある事項の存在を記事から知るといった社会的課題への気づきがみられた。

【結論】

関係者を通じた学びの構築に当たり，特に当事者との出会いは学びを深める可能性があるといえる。ただし，支援者についての話題を選択する者が少ない点からは，当事者の周辺や背景にある社会的課題等と課題解消に向けた取り組みに関する指導内容の更なる検討が必要と考えられる。

（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)

教職志望大学生の特別支援教育に関する知識や指導上の不安

－通常の学級の担当教員を志す学部生を対象として－

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

KEY WORDS: 教職志望学生，特別支援教育，意識調査

Ⅰ．目的

平成 31 年度より，教職課程コアカリキュラムの内容として，「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」に関する授業科目の設定が求められている。これまでも，教職課程における特別支援教育に関する授業科目での学習成果等については，いくつかの報告がなされているが，新教職課程移行後の報告は少ない。そこで，幼稚園や小・中・高等学校の教員を志望する大学生を対象として，特別支援教育等に関するアンケート調査を実施した。その結果のうち，本稿では特別支援教育に関する基礎的な知識，ならびに将来的に指導を担当する上での不安等を問う質問項目の結果について報告する。

Ⅱ．方法

1．対象：X 大学に在籍する学部生。2．調査期間：202X 年 8 月 9 日～9 月 24 日。3．質問項目：（1）回答者の基本属性を問う 5 項目，（2）特別な支援を必要とする児童生徒の指導を担当する上で必要とされる基礎的な知識を問う 20 項目，（3）授業のユニバーサルデザインに関する知識を問う 24 項目，（4）将来的に特別な支援を必要とする児童生徒の指導を担当する上での不安等について問う 10 項目，の合計 59 項目から構成した。（2）と（3）については，「詳しく説明できる」「ある程度は説明できる」「聞いたことはある」「知らない」の 4 種の選択肢をもとに回答を求めた。また，「知らない」と回答した項目を除いて，それらを知ったきっかけを自由記述式で回答するよう求めた。（4）については，「学習指導」「学習環境の整備」「生徒指導や学級経営」「保護者や校内外との連携」「その他」の観点から不安等を尋ねた。4．手続き：縁故法によって回答者を募り，Microsoft Forms で作成した回答フォームを通じて回答するよう依頼した。5．分析方法：度数や平均値と標準偏差の算出，自由記述のカテゴリー分析を行った。6．倫理的配慮：調査目的と調査協力の任意性，個人情報の取り扱い，収集データの管理，結果の公表形態について，回答開始画面に掲載した。回答内容の送信をもって調査への協力に同意したものとみなした。なお本調査は，X 大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 20210119）。

Ⅲ．結果及び考察

1．回収率と有効回答率：94 名から回答が得られた。そのうち教職志望でない 21 名の回答データを除外し，73 名の回答データを分析対象とした（有効回答率 77.7%）。2．回答者の基本属性：所属学部の内訳は教育学部 70 名，文学部 2 名，理学部 1 名であり，回答時の学年の内訳は 1 年生 28 名，2 年生 9 名，3 年生 5 名，4 年生 31 名であった。3．特別支援教育に関する基礎的な知識：各質問項目に対する回答の内訳を Table 1 に示した。Table 1 より，「詳しく説明できる」及び「ある程度は説明できる」との回答が半数を超えた項目は，「特別支援学級の制度」（67.1%）のみであった。「知らない」との回答が半数を超えた項目は，「特別支援学校のセンター的機能」（67.1%）と「基礎的環境整備」（76.7%）であった。「詳しく説明できる」「ある程度は説明できる」「聞いたことはある」と回答した者に対して，それらのことを知ったきっかけを尋ねたところ，全ての項目において「大学の授業」「教員採用試験の勉強」という回答が多く得られた。「特別支援学級の制度」に関しては「小学校や中学校にあった」，「自立活動」に関しては「教育実習や介護等体験」という回答も一定数みられた。4．特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導を担当する上での不安等：「学習指導」に関しては 87.7%，「学習環境の整備」に関しては 56.2%，「生徒指導や学級経営」に関しては 83.6%，「保護者や校内外との連携」に関しては 43.8%，「その他」に関しては 21.9%の回答者が不安を感じていた。特に高値を示した「学習指導」に関しては「適切な支援ができるか」「知識不足」，「生徒指導や学級経営」に関しては「周囲の子どもに対する障害理解教育」「知識や経験の不足」「児童生徒同士の関係」といった記述がみられた。

Table 1 基礎的な知識を問う項目における回答率（%）

質問項目	①	②	③	④
ｲﾝｸﾙｰｼﾌﾞ教育	1.4	41.1	26.0	31.5
特別支援学級	6.8	60.3	26.0	6.8
通級指導教室	2.3	32.9	33.3	31.5
教育支援計画	4.1	31.5	24.7	39.7
個別指導計画	5.5	27.4	26.0	41.1
センター的機能	0.0	28.8	4.1	67.1
ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ	2.7	17.8	38.4	41.1
合理的配慮	11.0	34.2	27.4	27.4
基礎的環境整備	1.4	8.2	13.7	76.7
自立活動	4.1	30.1	34.2	31.5

①詳しく説明可能 ②ある程度説明可能 ③聞いたことはある ④知らない

基礎的な知識については，項目間で回答率に差がみられた。自由記述の内容から窺えるように，体験的に学ぶ機会のあった項目は説明できるという自覚をもてていると考えられる。一方で，「知らない」と回答された項目に関しては，これまで接触機会があったにも関わらず，その具体的な用語を認識できていない可能性も考えられる。指導上の不安等については，障害のある児童生徒に対する「学習指導」だけでなく，「生徒指導や学級経営」に関する不安等が多く回答された。回答者の多くは，児童生徒の障害や困難に関する知識を周囲の児童生徒にむけて的確に発信することや，インクルーシブ教育の実現にむけた学級経営の在り方に関して，知識や技能を習得できているという実感がもちにくかったのかもしれない。今後は，それらの内容を授業科目の中で実践的に取り扱っていく必要性が考えられる。

文献

教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）教職課程コアカリキュラム．15.

謝辞

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

コロナ禍における特別支援学校教育実習への大学の対応

－市教育委員会との連携－

○藤川　雅人　　奥村　香澄　　安永　啓司
（名寄市立大学保健福祉学部）　（名寄市立大学保健福祉学部）　（聖学院大学人文学部）

KEY WORDS: 教育実習　市教育委員会　小学校特別支援学級

（目的）

新型コロナウイルス感染症は学校の教育活動に多大な影響を及ぼしている。特別支援学校の教育実習に関しても、実習の日程や内容の変更に留まらず、実習の中止等これまでにない深刻な事態が生じている。文部科学省は 2020 年 4 月 3 日及び 5 月 1 日付けの通知において、教育実習の時期変更、期間短縮、内容の弾力化の検討を求めており、同 8 月 11 日付けの通知では、「大学等が授業を行う場合は、教育実習に相当する教育効果を有することが認められるものであり、かつ、学校教育の実際を体験的、総合的に理解できるような実習・演習等として実施すること等に努めること」と示されている。翌 2021 年においても文部科学省は 4 月 13 日付けの通知で特例を延長している。今野・原田・矢野（2021）は、コロナ禍における特別支援学校教育実習指導の課題を明らかにし、対応策を検討する必要性を指摘している。本研究の目的は、A市立大学における特別支援学校での教育実習中止に伴って実施した代替プログラムを検討することである。

（方法）

対象はA市立大学（以下大学）保育者養成学科の特別支援学校教育実習中止に伴って実施した代替プログラムである。期間は 2020 年度と 2021 年度の 2 年間である。代替プログラム実施の手続きは、①実習担当大学教員による代替プログラム案作成、②大学の学科会議による検討、③大学事務局からA市教育委員会（以下市教委）への依頼、④市教委の承認、⑤実習担当大学教員と市教委担当指導主事との連絡調整、⑥市教委担当指導主事とA市立小学校（以下小学校）長との連絡調整、⑦実習担当大学教員と小学校長との連絡調整、⑧実習生への事前説明、⑨代替プログラム実施であった。倫理的配慮について、大学及び市教委の承認を得て実施した。また、実習生への実習事後アンケートについて､参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し､同意を得て実施した｡なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

（結果）

代替プログラムは以下の通りであった。2020 年度：12 月 14 から 18 日の 5 日間のうち 3 日間の午前（小学校の 2 時限目から 4 時限目まで）は、4 校の小学校特別支援学級の授業参観をした。授業参観初日の 1 時間は特別支援教育コーディネーターから学校概要の説明があった。授業参観した午後及び残り 1.5 日間は参観した特別支援学級在籍の児童 1 名を想定し、その児童の実態に応じた教材教具を作製した。18 日午後は作製した教材教具の発表会を行った。12 月 21 日から 12 月 25 日は、3 グループに分かれて、模擬授業のための指導案の作成をし、模擬授業を 2 回、授業研究会を 1 回実施した。参加した実習生は 10 名であり、内訳は実習途中で中止となった者 1 名、実習そのものが中止となった者 9 名であった。

2021 年度：12 月 20 日から 22 日の 3 日間の午前は、小学校 1 校の特別支援学級および通常の学級の授業参観をした。20 日と 21 日の午後は参観した特別支援学級在籍の児童 1 名を想定し、その児童の実態に応じた教材教具を作製し、22 日午後は作製した教材教具の発表会を行った。23 日と 24 日の 2 日間は模擬授業のための指導案作成と模擬授業 1 回、授業研究会 1 回を実施した。参加した実習生は 6 名であり、全員が実習途中で中止となった者であった。

事後アンケートの結果：授業参観と教材教具作製では、児童の実態把握に努め、児童の実態を基に教材教具を作製していた。チームティーチングの記載も見られた。模擬授業と授業研究会では、チームティーチングや授業改善の記載が見られた。以下に事後アンケートの抜粋を示す。

Table1　代替プログラム事後アンケート結果（抜粋）

①授業参観と教材教具作製
・保育をしていくうえで小学校での子供の観察の学びは大きいと思う。
・担任の先生と補助の先生の連携を観察することができた。
・自分だったらこうするとか子供の気持ちを想像しながら参観し、自作の教材や自分の授業に生かす気持ちで参観することができた。
・特別支援学級の子供の様子と通常の学級の子供の様子を見ることができたのはよかった。
②模擬授業と授業研究会
・授業参観で見た児童の姿を思い出しながら指導案を作成したので、グループで共有しやすかった。
・MT だけでなく、ST の動きも細かく打ち合わせをして臨むことができた。
・授業参観の対象児童の実態や作製した教材を取り入れて模擬授業をすることができた。
・MT・ST の役割を意識して授業することは難しかった。
・１回目の模擬授業の反省を生かして、教材だけでなく、授業の進め方を改善することができた。

（考察）

代替プログラムにおける小学校の授業参観を実施することができた要因として、市教委や小学校の協力があったことが考えられる。大学と小学校は同じ設置者であるとともにこれまで市教委から、各研修会の講師依頼、特別支援連携協議会の企画や運営の協力依頼、専門家チームの派遣要請、就学支援委員の依頼、大学からは特別支援教育コーディネーター養成に関する事業等、特別支援教育に関する連携が図られており、信頼関係が醸成されていた。

代替プログラムは小学校の授業参観、教材教具作製、指導案作成、模擬授業、授業研究会で構成されたが、小学校での児童の実態や教師の指導を実際に観察することを契機として、その後の教材教具作製や指導案作成、模擬授業の実践に結びつけることができたと考えられる。一方で、授業参観や児童の実態把握のための時間制限、小学校教員と実習生との話し合いの設定等の課題が挙げられており、制限された条件下においても特別支援学校での教育実習に相当する実習となるよう工夫が求められる。

（文献）

今野邦彦・原田公人・矢野潤（2021）コロナ禍における特別支援学校教育実習指導の課題，藤女子大学人間生活学部紀要，58，73-83.

(FUJIKAWA Masahito, OKUMURA Kasumi, YASUNAGA Hiroshi)

私立大学における要支援学生への早期支援の取り組み

障害種別に見た「大学生活支援カード」導入後 3 年間の支援状況における効果性の検討

○井手沙織[1]　緒方敦子[1]　向晃佑[2]　小田浩伸[3]
（1. 大阪大谷大学 障がい学生支援室）　（2. 長崎国際大学 人間社会学部）　（3. 大阪大谷大学 教育学部）

KEY WORDS: 障害学生支援　早期支援　障害種別

【目的】

高等教育機関における障がい学生支援の体制整備は重要な課題の 1 つである。2021 年に「障害者差別解消法改正法」が成立し，事業者による合理的配慮の提供が努力義務から義務化へと改められ，私立大学においても専門職の配置など体制整備が急がれている。近年，障害学生支援に関する多くの取り組み成果が発表される一方で課題も多く指摘されており，支援を必要とする学生への早期支援もその 1 つである。本学では，要支援学生への早期介入を目指した取り組みとして 2019 年度より「大学生活支援カード（以下，支援カード）」を導入し，入学直後からの早期支援や学内連携に役立ててきており（向・井手・小田，2019），導入後 3 年が経過した。そこで，本研究では，本障がい学生支援室（以下，支援室）の支援状況，及び支援カードの活用状況を通じて，支援カードが障害学生支援にもたらす効果性について検討することを目的とする。なお，本研究は本学研究倫理委員会の許可を得て実施している。

【方法】

1）調査対象

支援カードを導入した 2019 から 2021 年度入学の学生において，合理的配慮の利用や定期面談等で継続的に支援室に繋がっている学生 59 名を調査対象とした。

2）調査内容

支援室の利用学生の相談経路を，①支援カード（支援カードによる個別面談を経て接続）②要把握対象（支援カードの記載はあるが支援カード以外の経路で接続）③その他（支援カードの記載なし）の 3 群に分類した。次に，障害種別における相談経路の傾向を検討するため，診断名や聞き取り内容をもとに JASSO の障害区分に分類し，相談経路ごとの支援学生数を算出した。診断がなく JASSO の障害区分に該当しない場合は「相談」として分類した。

【結果】

支援室に繋がっている 59 名の相談経路を調査したところ，支援カード群は 25（21）名，要把握対象群は 9（1）名，その他群は 25（14）名であった。なお，括弧内の数字は合理的配慮利用学生数を示している。「支援カード」群の学生は合理的配慮を利用している学生が多いのに比べて，「要把握対象」群の学生は合理的配慮は利用せず定期面談のみ実施している学生が多い傾向が見られた。また「その他」群の学生が一定数存在しており，支援カードでは把握できない要支援の学生層の存在が示唆された。

次に，障害種ごとに相談経路における支援学生数を見たところ，障害種によって異なる傾向が見られた（表 1）。

表 1 障害種別に見た接続経緯による人数内訳

相談経路	視	聴	肢	病	発	精	他	相	計
支援カード	0	7	1	3	9	1	4	0	25
	0	100	50	43	64	6	50	0	42
要把握対象	0	0	0	0	2	4	1	1	8
	0	0	0	0	14	24	12	33	14
その他	1	0	1	4	3	12	3	2	26
	100	0	50	57	22	70	38	67	44
計	1	7	2	7	14	17	8	3	59

上段：支援学生数（名）　下段：接続経緯における人数の割合（%）

視覚・聴覚・肢体・病弱においては，「支援カード」群又は「その他」群に分類されていた。「その他」群の学生は在学中の中途障害や罹患がほとんどであり，「支援カード群」の学生を含め，早期の支援介入が実施されていた。

発達と精神は支援学生数が多く，また相談経路の人数比に大きな違いが見られたため詳細を見る（図 1）。

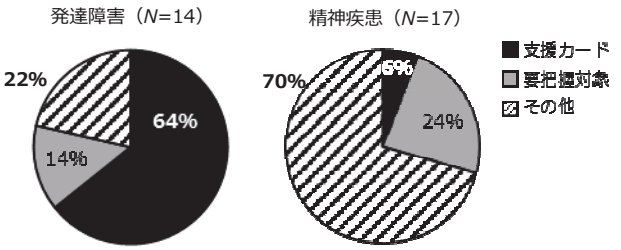


図 1 発達障害・精神疾患における相談経路の内訳

発達においては，「支援カード」群が大きな割合を占めていた。提出された支援カードには詳細な記述が見られ，支援カード群の約 8 割で入学前相談の希望があった。一方で，「その他」群の学生は欠席や課題未提出などを心配した教員から繋がった学生が多く，繋がり方に違いが見られた。精神においては，「支援カード」群の割合は少なく，「その他」群の学生が 70%を占めていた。「その他」群の繋がった時期の詳細を見ると，1 回生 2 名，2 回生 2 名，3 回生 8 名であり，コロナ禍の生活環境の変化が影響していることも考えられた。

その他の障害においては，「支援カード」群の 75%が性別違和の学生であり，「要把握対象」群の学生には偏頭痛や過敏性腸症候群の学生が含まれていた。

【考察】

「支援カード」群の学生の多くが合理的配慮を利用していることから，学生に明確な配慮希望がある場合は支援カードの記載があり，その情報をもとに入学前相談，早期支援に繋がっていることが明らかとなった。特に，聴覚を始めとする身体障害や病弱においては，早期支援において支援カードが大きな役割を果たしていると考えられた。発達障害においては，支援カードに記載がある場合の多くが保護者同伴の入学前相談の希望があった。本人と保護者の双方が支援を希望する場合，支援カードを通じて大学の支援体制を知り早期支援に繋がっていると考えられた。一方で，精神疾患においては在学途中に繋がるケースが多く，支援カードへの記載がない，記載があったとしても支援を希望しない層の存在が窺われた。背景に，大学入学をきっかけとして自己調整しようとする意識から申告を控えている可能性が考えられ，今後は精神疾患を有する学生が回答しやすい支援カードの質問項目や書式を検討する必要がある。

（文献）向晃佑，井手沙織，小田浩伸（2019）私立大学における新入生を対象とした要支援学生への早期介入の取組み―「大学生活支援カード」の導入による初年度の実践報告―,大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要,4,39-47,2019 他

(IDE Saori, OGATA Atsuko, MUKAI Kosuke, ODA Hironobu)

特別支援教育に関わる専門職における多職種連携教育

教職課程および専門職養成のモデル・コア・カリキュラムを概観する

〇森脇愛子
（青山学院大学）

KEY WORDS: 多職種連携教育 専門職養成 コア・カリキュラム

【問題の所在】文科省における特別支援教育に関わる重点事業として、近年では切れ目のない支援体制の整備充実、医療的ケア、学校と福祉の連携、乳幼児教育相談の充実に向けた取り組みが選定されている。いずれの事業も医療・福祉等の機関や専門職種との連携強化を図り、地域リソースを活用することを促進している。このような外部のリソースとの接続や専門職活用については、特別支援コーディネーターを中心に計画・運用がなされることが一般的であると考えられるが、実際に子どもの情報や指導・支援について他職種と直接やり取りするのはむしろ個々の教員であり、多職種との協働に関わるコンピテンシーは全ての教員に求められることとなる。

一方で、学校教員、特に特別支援教育と関わりの深い医療・福祉等の専門職もまた、多職種連携やチーム支援が不可欠であるとして、卒前・卒後を通した学修・研鑽のテーマに取り上げられている。そこで本研究では、これらの各専門職が多職種連携をどのように学修しているのか、つまり多職種連携教育（：Interprofessional Education）の状況を明らかにしたい。そのために、教職課程および各専門職養成のモデル・コア・カリキュラムを概観し比較する。

【方法】 教職課程、および特別支援教育に関わりの深い専門職として《作業療法士》《理学療法士》《言語聴覚士》《看護師》《社会福祉士》《心理士（公認心理師）》の 6 つを対象とする。公開されている各職種のモデル・コア・カリキュラムを収集し内容を分析する。なお、コア・カリキュラムの改訂や作成中の職種については最新版を採用する。

教職課程：文科省（2017）教職課程コアカリキュラム
作業療法士：日本作業療法士協会（2019）作業療法士養成教育モデル・コア・カリキュラム
理学療法士：日本理学療法士協会（2019）理学療法学教育モデル・コア・カリキュラム
言語聴覚士：日本言語聴覚士協会（2018）言語聴覚士養成教育ガイドライン
看護師：文科省高等教育局医学教育課（2017）看護学教育モデル・コア・カリキュラム
社会福祉士：厚労省社会・援護局福祉基盤課 （2021）社会福祉士養成課程のカリキュラム（見直し案）
公認心理師：公認心理師養成大学教員連絡協議会（2022）公認心理師教育コアカリキュラム案（中間報告 ver.2.1）

【結果】教職課程および 6 つの専門職種コア・カリキュラム策定年度、“多職種連携”“チーム”の用語出現頻度、多職種連携が学修目標に含まれる上位項目を Table1 に示す。

【考察】 6 つの専門職のコア・カリキュラムには、少なくとも 1 回以上は“多職種連携”“チーム”という用語を用いて支援やサービスの在り方に言及していたが、教職課程にはこれらの文言が含まれていなかった。また職種によって連携すべき対象の明示、連携実践の位置づけや取り扱い方（概論等の座学での体系的な学びか、臨床実習等での学びか）は異なることが分かった。ただし、専門職のコア・カリキュラムは、その性格上、養成段階にある学生の学修目標、つまり資格取得までに身に付けておくべきコンピテンシーを示しているに留まり、あくまでも課程編成のモデルであって、全ての養成校が科目・内容として採用するわけではない。多職種連携をいかに実践的に教授するか、学校教育、特別支援教育に特化した学修ができるかは養成校の教員の専門性や実習施設の選択にかかっていると言わざるを得ない。障害のある児童生徒への適切な指導・支援のための､本当の意味での多職種連携･協働を実現するには、教職課程も含めた関係専門職が卒前からの教育機会を共有できることが望ましいと考える（鈴木・森脇,2020）。そして､「学校」というフィールドでの連携を機能化するためには、学校教育制度・システム、教育課程・指導方法、さらには学校文化などの背景的な理解に特化した内容を関連専門職に伝える場が必要であると考える。

【引用文献】森脇愛子（2018）特別支援学校教員養成課程における多職種連携教育 IPE の実践, 東京学芸大学紀要 69(2) , 519-527.

※本研究は科研費（若手研究 B：森脇愛子）の助成を受けて実施した。本発表に関して開示すべき COI 関係はない。

(MORIWAKI Aiko)

Table1 教職および専門職養成コア・カリキュラムにおける“多職種連携”の取り扱い状況

	教職	作業療法士	理学療法士	言語聴覚士	看護師	社会福祉士	公認心理師
ｺｱ･ｶﾘｷｭﾗﾑ策定年度	2017	2019	2019	2018	2017	2020（見直し案）	2022案 中間報告
“多職種連携“語の出現頻度	0	7	9	1	2	8	21
“チーム”語の出現頻度	0	10	13	2	39	7	30
“多職種連携”学修課題掲載項目	（なし）	●総論 ●基本的資質・能力 ・臨床医学＞ﾘﾊﾋﾞﾘﾃｰｼｮﾝﾁｰﾑと多職種連携	●ｺｱ・ｶﾘｷｭﾗﾑの位置づけ ●理学療法と関連法規 ●ﾘﾊﾋﾞﾘﾃｰｼｮﾝ医療＞ﾘﾊﾋﾞﾘﾃｰｼｮﾝﾁｰﾑと多職種連携 ●地域理学療法学 ●臨床実習	●摂食嚥下障害領域＞言語聴覚療法の展開＞⑪言語治療（訓練・指導・支援）の多職種連携	●ｺｱ・ｶﾘｷｭﾗﾑ策定の背景 ●地域包括ケアにおける看護実践	●SWの基盤と専門職＞地域共生の実現に向けた多機関協働 ●貧困に対する支援＞貧困に対する支援の実際 ●SW実習	●公認心理師の職責 ●臨床心理学の成り立ち ●医療／福祉現場における必要な支援 ●心理実習 ●心理実践演習

障害者支援ピアサポーター学生における障害に関する認識変容

〇永井友幸　横田晋務　田中真理
（九州大学）

KEY WORDS: 障害学生支援、ピアサポーター、障害認識

１．問題と目的

ピアサポーター(PS) とは、学生生活上で支援(援助）を必要とする学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度であるピアサポート活動を行う者である(日本学生支援機構, 2020)。PS は、困難さを抱える学生への支援という実践的活動の側面のみならず、PS を行う学生(PS 学生)が、支援を通して理解を深めていく教育的側面も併せ持つとされている(金 et.al, 2020)。

近年、大学における障害学生の人数は増加しており、障害学生支援を専門に行う PS の育成も各大学で行われている。PS の教育的側面について、仲(2013)は、PS 学生が活動後に障害における価値観や自らのパーソナリティの特徴に気づくなどの心理的変化がみられることを報告している。また、田中ら(2020)は、発達障害学生を対象にしたグループ活動に参加する前後の比較から、PS 学生に支援認識や、支援者としての自己理解が変化することを明らかにした。

このように、PS 学生への影響については、知見の蓄積が認められるが、障害を特定しない PS 活動が PS 学生の障害観に与える影響については明らかにされていない。以上を踏まえ、本研究では、PS 学生の障害観の変化について、活動参加前後の比較から明らかにすることを目的とする。

２．方法

対象：学部 1 年生から修士 2 年生までの PS 学生 8 名。約半年間、週に一回の定例会や空き時間に、物理的・制度的・心理的なアクセシビリティ向上のための活動や障害者支援活動などを行った。

手続き：PS 活動に参加する前(pre)、後(post) に半構造化面接によるインタビューを行った。インタビューは web 会議システムを用い、約 1 時間程度行われた。質問項目は、「障害とは何だと思うか」「障害学生についてどう思うか」「障害者支援についてどう思うか」の 3 項目だった。

倫理的配慮：インタビューに際して、研究の目的、方法、個人情報の保護等の説明を行い、同意を得た者にのみ実施した。

分析：pre8 名、post6 名の記録を分析の対象とした。インタビュー内容の逐語録を作成し、計量テキスト分析システム(KH Coder) を用いてテキストマイニングを行った。形態素解析をもとに、単語頻度分析で出現回数の分析を行った。さらに、出現回数 5 回以上の特徴語を対象に単語と単語の結びつきを探るために、共起ネットワーク分析を行った。作成された共起ネットワークのうち比較的強くお互いに結びついている部分がサブグラフとしてグループ分けがなされる。このサブグラフにテーマをつけ、pre、post それぞれの様相を明らかにした。

３．結果・考察

共起ネットワーク分析を行った結果、pre では 8 つ(表 1)、post では 9 つ(表 2)のサブグラフが構成された。サブグラフに含まれる語をもとに、それぞれテーマとして特徴づけを行った。

表 1. 共起ネットワーク分析から得たテーマと主な抽出語(pre)

サブグラフのテーマ	主な抽出語　() 内は出現語数
障害のイメージ（機能障害）	健常、頑張る、不便(19)
周囲の理解	周り、理解、言葉(10)
障害＝個性	学校、経験、個性(10)
障害学生の困難な場面	サークル、テスト、関係(10)
障害者支援	障害、支援、困る(9)
固定された考え	大学生、絶対(2)
大学生活	大学、生活(2)
知識の不確かさ	言う、分かる(2)

表 2. 共起ネットワーク分析から得たテーマと主な抽出語(post)

サブグラフのテーマ	主な抽出語　() 内は出現語数
情報保障、PCNT	ノートテイク、情報(10)
障害-支援機器-人との関係	車いす、眼鏡(6)
手話	手話、使うなど(5)
PS活動への参加	PS活動、参加、ゼミ(3)
アクセシビリティの概念	アクセシビリティ、可能(3)
知識獲得の場	試験、勉強(2)
環境による生きづらさ	生きる、環境(2)
学校の責任	学校、受け入れる(2)
カラーユニバーサルデザイン	色覚、色(2)

本研究の結果より、仲(2013)でも指摘されているように、PS 活動前後で障害観の変容が生じていることが明らかとなった。

具体的には、まず pre において、機能障害があり不便さや頑張る必要がある存在であるという「障害のイメージ」を持っており、障害に対して「周囲の理解」が必要であると考えていることが示された。一方で、障害は「個性」の１つであり、障害の有無によらず困っているのであれば「支援」を行う必要があると考える傾向も示されている。これらのことから、 pre では、支援する-されるという関係ではなく、日常生活の中でお互いにサポートしていくべきであるというナチュラルサポートに近い考えを持っていると推察された。このような理解の背景には、障害に関する知識や経験等の「不確かさ」が考えられるだろう。

post では、障害を障害学生の所属する「学校の責任」や「環境による生きづらさ」と捉えており、障害を個に閉じた困難さではなく、社会との相互作用で生じるものであるという社会モデルの考えが示された。また、「アクセシビリティの概念」については、pre では語られなかった点であり、公平性の観点から支援の必要性やその方法についての具体的な理解を示していると考えられる。

科学研究費補助金(基盤研究(B)課題番号 18H01090・研究代表者；田中真理)による

(NAGAI Tomoyuki, YOKOTA Susumu, TANAKA Mari)

中小規模私立大学における障害学生支援の組織・体制の現状

WEB ページの掲載情報に基づく分析

○向晃佑　緒方敦子　井手沙織
（長崎国際大学人間社会学部）　（大阪大谷大学障がい学生支援室）

KEY WORDS: 障害学生支援　学内連携　情報提供

（目的）

2021 年，障害者差別解消法が改正され，障害学生に対する合理的配慮の提供は，これまで努力義務であった私立大学も含め，すべての大学において義務となる。そのため，これまで以上に，各大学はその規模や実態に応じた支援体制の構築や整備が求められると言える。しかし，予算や人的リソースなどの大学規模の要因によって，障害学生支援を担う専門部署や支援担当者の配置が難しく，支援体制が十分に構築されていないことが指摘されてきた。特に，私立大学は合理的配慮の提供義務化に向けた移行期間であることから，大学規模によって障害学生支援の組織・体制が異なると考えられる。松川ら（2020）は国立大学に焦点を当て，障害学生支援の組織・体制について検討しているが，私立大学に焦点を当てた研究は散見されない。そこで，本研究では中小規模私立大学に焦点をあて，大学規模と障害学生支援の関連を検討するとともに，障害学生支援の組織・体制の現状を明らかにすることを目的とする。

（方法）

1）調査対象

学術情報基盤実態調査の規模別大学一覧表（文部科学省，2021）より，調査対象校を選定した。規模別大学一覧表では，各大学の学部数を元にして A～D の 4 分類しており，それぞれ A は 8 学部以上，B は 5～7 学部，C は 2～4 学部，D は単科大学と定義される。本研究においては，目的に合わせ C に分類された 273 大学を対象とした。2022 年 4 月～5 月の期間に，対象校における学生相談と障害学生支援に関わる WEB ページを対象に調査を実施した。

2）調査内容

WEB ページに掲載されている学生相談および障害学生支援の支援体制に関する情報を，日本学生相談学会（2015）による発達障害支援の支援体制の 3 モデル（独立型／部門型／統合型）を参考に分類した。具体的には，学生相談と障害学生支援が別々の機関・組織になっている大学を「独立型」，学生相談と障害学生支援が 1 つの機関・組織内で部門として分かれている大学を「部門型」，部門に分かれず 1 つの機関・組織が学生相談と障害学生支援の両方を担っている大学を「統合型」とした。3 モデルに当てはまらない支援体制や，判別できない場合は「その他」に分類した。

(結果)

学生相談と障害学生支援の支援体制を集計した結果，独立型が 34(12.5%)，部門型が 17(6.2%)，統合型が 18(6.6%)，その他が 204（74.7%）であった（図 1）。

その他に分類された 204 大学の障害学生支援状況について，WEB ページ掲載情報に基づいて整理した結果，障害学生支援を専門的に行う部署は設置されていないが，学生課など大学内に相談窓口が設けられていることが明記されている大学が 113 校であった。残る 91 大学のうち，HP 上に障害学生支援の方針が公開されているなど，障害学生に対する支援を行っていることが明記されているが相談窓口が明記されていない大学が 30 校，障害学生に対する支援を行っていることが確認できない大学が 61 校であった（図 2）。

次に，大学規模と支援体制のあり方の関連を検討するため，「その他」に分類された大学の支援状況について，在籍学生数を参考に規模別に集計した結果を示す（表 1）。その他に分類された大学のうち，在籍学生数 2500 人以下の大学は，相談窓口がある大学の割合が低く，支援についての記載がない大学の割合が高かったのに対し，在籍学生数 2500～5000 人の大学では，相談窓口がある大学の割合が高く，支援についての記載がない大学の割合が低かった。

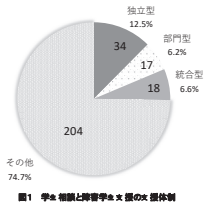


図1 学生相談と障害学生支援の支援体制

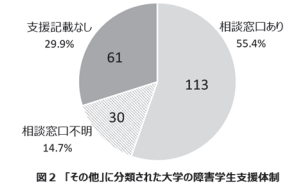


図２「その他」に分類された大学の障害学生支援体制

表１「その他」に分類された大学の支援状況と学生数のクロス集計表

			支援状況 相談窓口あり	相談窓口不明	支援記載なし	合計
学生数	2500人以下	n(%)	69 (47.9) ▼	22 (15.3)	53 (36.8) △	144
	2500～5000人	n(%)	34 (75.6) △	6 (13.3)	5 (11.1) ▼	45
	5000人以上	n(%)	10 (66.7)	2 (13.3)	3 (20.0)	15

△（▼）：各分類ごとの該当頻度についてχ2検定および残差分析を行った結果1%水準で有意に高かった（低かった）ものを示す。

（考察）

障害学生支援を担う部署が設置されており，支援体制の 3 モデル（独立型／部門型／統合型）に分類された大学は全体の 25.3%に留まり，これらの分類に当てはまらない大学が大多数を占めた。加えて，「その他」に分類された大学の障害学生支援状況を調査した結果，支援を行っていることは明記されているが相談窓口が不明，もしくは支援を行っていること自体が不明であった大学が半数弱を占めていた。

大学の規模に着目すると，在籍学生数 2500 人以下の大学では，支援を行っていること自体が不明であった大学の割合が多く，大学規模によって支援体制に差が生じている可能性が示唆された。日本学生支援機構（2021）は，相談窓口を設けている大学の内，18%が WEB ページ等で支援に関する情報を周知していない状況であることを報告しており，本調査で「支援記載なし」や「相談窓口なし」に分類された大学であっても，実際は支援を行っている場合があると考える。しかし，このような窓口の不透明さは，支援を必要とする障害学生の支援へのアクセスを妨げるだけでなく，支援を提供する側の教職員にとっても，学内連携を阻害する要因となり得る。本調査では，「統合型」に分類された大学が 18 校（6.6%）あったことから，保健室や学生相談室等の従来から設置されている専門部署が，障害学生支援の機能を担っている大学が存在することも窺える。今後は，従来から設置されている学生相談室などの機能を活かした支援や大学間での連携等によって，大学の規模に応じた組織・体制の在り方を模索することが課題となるだろう。

（文献）

松川春樹・池田忠義・髙橋真理・榊原佐和子（2020）国立大学における学生相談および障害学生支援の組織・体制と活動状況－Web ページの掲載情報に基づく分析－. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 6, 37-44. 他

(MUKAI Kosuke, OGATA Atsuko, IDE Saori)

「子どもの吃音サポートガイド」の有効性についての調査

○小林宏明（金沢大学人間社会研究域学校教育系）
角田航平（国立障害者リハビリテーションセンター病院）
宮本昌子（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 吃音　児童生徒　配慮・支援

（**目的**）小林は、吃音のある児童・生徒の学校での対応の方法をまとめた「イラストでわかる子どもの吃音サポートガイド」(以下､「サポートガイド」) を発表した (小林, 2019)。サポートガイドでは、吃音のある児童生徒の学校生活における困難と､その軽減･緩和に有効な対応を解説している。しかし、サポートガイドで提案している対応がどの程度有効かの実証的な検討はされていない。

そこで、本研究では、吃音のある児童生徒の指導・支援に携わっていることばの教室担当教員や言語聴覚士を対象に、サポートガイドに挙げられている対応の有効性を尋ねる調査を実施する。

（**方法**）ことばの教室担当教員及び言語聴覚士 83 名に、サポートガイドを参照・活用した吃音のある児童生徒の学校生活における困難への対処（学級担任等への助言や依頼等）を依頼した。なお、対象者がサポートガイドに挙げられている対応を円滑に進められるように、学級担任や児童生徒向けの吃音の啓発資料（パンフレット、動画等）の提供、研究責任者の小林とのメールによる相談窓口の設置をした。そして、依頼から 3～8 ヶ月後に、①実施状況、②対応が有効だった場面、③対応が有効だった困難、④対応が有効だった内容等を尋ねる質問紙調査（表 1）を行なった。本研究は、金沢大学「人を対象とする研究」倫理審査委員会の承認を得た(承認番号:2021-6)。

（**結果と考察**）**①実施状況**　対象者の内､サポートブックを活用した対処を実施したのが 71 名、実施しなかったのが 12 名だった。実施しなかった理由（複数回答）で多かったのは､「児童生徒や保護者から､困難の訴えや相談がなかった」(8 名)､「児童生徒や保護者から、学級担任等に対する困難への対応の要望がなかった」(8 名) であった。

②対応が有効だった場面　「とても有効だった」もしくは「少し有効だった」と回答した者が多かった場面は､「授業の発表」(52 名)､「音読」(48 名)､「日直当番」(46 名) 等の授業や学級活動､「他の子どもからの吃音の指摘」(45 名)､「他の子どもからのからかい」(39 名) 等の他児との関わり､「進級・進学先への引き継ぎ」(44 名)､「新入学・進級時」(35 名)、等の新しい環境だった。

③対応が有効だった困難　「とても有効だった」もしくは「少し有効だった」と回答した者が多かった場面は､「からかい」(45 名)､「吃音の話し方への質問」(45 名)､「吃音への無理解」(43 名) 等の他児との関わり､「吃音への無理解」(39 名)､「時間制限」(30 名) 等の学級担任等の対応、「大勢の人の前」(38 名)､「苦手な活動への不安や緊張」(30 名)､「まとまった量を話す」(29 名) 等の苦手な発話場面だった。

④対応が有効だった内容　「とても有効だった」もしくは「少し有効だった」と回答した者が多かった場面は､「吃音の理解」(64 名)､「困難や支援ニーズの把握」(58 名)､「話の中身に注目」(58 名)､「話を良く聞く」(58 名)､「言葉が出るまで待つ」(55 名) 等の担任等の対応､「クラス全体に吃音の説明」(52 名)､「からかう子ども等に吃音の説明」(51 名) 等の他児への対応だった。

表 1 質問紙の概要

①　実施状況
実施した　実施しなかった（実施しなかった理由）
②　対応が有効だった場面
新入学・進級時、自己紹介、授業の発表、音読、かけ算九九等の口唱、英語の授業、班の話し合い、学習成果の発表会、総合的な学習の時間、健康調べ、日直当番、係活動、全校行事、委員会活動、縦割り班の活動、入学式・卒業式、他の子どもからの指摘、他の子どもからのからかい、他の子どもとの関わりが少ない時、進級・進学先への引き継ぎ、部活動、英検・入試の面接試験、その他
③　対応が有効だった困難
学級担任等　吃音への無理解、話し方を注意する、早口、言葉が出るまで待たない、低い点数をつける、緊張して話しづらい、時間制限、つっかえ禁止 他児　吃音への無理解、話し方の指摘、早口、言葉が出るまで待たない、からかい、吃音の話し方への質問 その他　言い換えられない言葉、はじめて会う人の前、決まった順番、大勢の人の前、タイミングよく話す、まとまった量を話す、話し終えたと勘違い、吃音が怖く声をかけられない､吃音が怖く友達との関わりを避ける､否定的評価が心配、苦手な活動への不安や緊張、やりたいことができない、迷惑をかけたと感じる、低い点数をつけられないか心配、その他
④　対応が有効だった内容
吃音の理解、困難や支援ニーズの把握、子どもと相談、教員同士の連携、学外の人との連携、「ゆっくり」等の声かけ控える、話の中身に注目、ゆっくりゆったり接する、話を良く聞く、子どもの発話に合わせて話す、話す際の位置を工夫、言葉が出るまで待つ、吃音の状況に応じて話し方を変える、一生懸命伝えることが大切と確認、話を聞くときのマナーを説明、話し合いのルールを作る、様々な発表方法を取り入れる、うまく話す自信がないときのサインを決める、実施方法を変える、斉読の効果を活用、セリフの変更を認める、先生が代わりに言う、時間制限や禁止事項を見直す、発表原稿の内容や読み方の工夫をさせる、個別の練習の場を設ける、希望する方法で指名、免除、発話することが少ない役割を設ける、別室で発話を伴うテストを行う、音読カード等の評価項目を見直す、宿題で保護者との斉読を許容、からかう子どもを注意、からかう子ども等に吃音の説明、クラス全体に吃音の説明、子ども同士の関係を強化する活動をする、英検等の模擬練習をする、英検等の特別措置等を検討、その他

本研究は、日本医療研究開発機構 (AMED)における「発達性吃音の小児期疫学調査と回復要因の研究」(2019～2021 年度、研究代表者:森浩一) の研究助成金を得て行った。なお、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（**文献**）小林宏明 (2019) イラストでわかる子どもの吃音サポートガイド　一人ひとりのニーズに対応する環境整備と合理的配慮. 合同出版.

(KOBAYASHI Hiroaki, KAKUTA Kohei, MIYAMOTO Shoko)

言語発達の遅れを主訴として通級による指導を受ける児童の実態及び指導に関する調査

○大伴　潔
（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）
KEY WORDS: ことばの教室、言語発達の遅れ、実態

【目的】通常の学級で学ぶ言語理解・表現面の困難がある児童には、通級による指導が重要な支援機能を果たす。言語障害を対象とすることばの教室では、構音障害、吃音、話す､聞く等言語機能の発達の遅れ等が対象となっている。言語発達に課題のある児が占める割合は調査方法や地域によって異なるが､25%から 60%以上に及ぶ（藤井 2017; 国立特殊教育総合研究所, 2017; 大伴, 2019）。困難の実態には個人差が大きく、実態把握の結果に即した指導目標の設定、指導の実施への展開が求められている。本研究では、言語発達の遅れを主訴として通級による指導を受ける児童を対象として、教員による児童の困難度の評定及び LCSA（学齢版言語・コミュニケーション発達スケール）の結果から読み取れる通級利用児童の実態の傾向と、指導方針の設定との関連について検討することを目的とした。

【方法】東京都および千葉県の小学校 12 校において、言語発達の遅れを主訴として指導を受ける、アセスメント実施時 1～4 年生の児童 68 名を対象とした。通級指導担当教員が､各児童の言語面の特徴､及び､国語や他教科の成績、学習意欲、友人関係、学校生活全般への影響の程度、各児に対して設定された指導目標について質問紙で回答した。

倫理的配慮：学校の管理職の了承のもと、ことばの教室の担当教員が各児童の保護者に対して、参加は任意であることを含めた調査の趣旨を文書と口頭で説明したうえで、情報提供の承認を得た。

【結果】言語発達の全般的な指標である LCSA 指数は 57～108 の範囲であり、平均 LCSA 指数 80.5、平均リテラシー指数 80.4 であった。LCSA 指数 80 未満の 33 名を下位群、80 以上の 35 名を上位群とした。

（1）国語の成績への影響：指数上位群、下位群ともに、9 割程度の児童が国語の成績に影響を与えていると考えられ、特に下位群では 7 割近くの児童は「大きな影響あり」と判断された（上位群では約 5 割）。自由記述回答から、国語への影響の具体例として、下位群では「文章・指示内容の理解が困難」であるという実態が最も多く、上位群ではこの「文章・指示内容の理解が困難」と「漢字の困難」の比率が同程度となった。

（2）国語以外の教科の成績への影響：上位群・下位群ともに、8 割程度の児童において言語面の特徴は国語以外の教科の成績にも影響を与えていると考えられ、特に下位群では 6 割程度の児童は「大きな影響あり」と判断された（上位群では約 4 割）。自由記述回答から、影響の具体例として、下位群・上位群ともに「読字の困難を含む、説明・問題文の内容理解が困難」であるという実態が最も多く、言語理解の困難が教科の学習内容やテストの解答に影響を与えている可能性が示された。

（3）学習意欲への影響：下位群で 8 割程度、上位群でも 6 割以上の児童において学習意欲への影響が見られることが示された。自由記述回答から、特に下位群では全般的な意欲の低下・拒否的態度を示す児童や、自信がなく自己肯定感が低い児童がいることが報告された。

（4）友人関係への影響：上位群・下位群ともに、5 割程度において友人関係に影響を与えていると考えられた。下位群の約 2 割において、会話がかみ合わず意見交換が困難であると考えられ、上位群では意見交換が困難な児童と、相手の発話を誤解したり、うまく伝えられずトラブルになったりする児童が同程度いることが示された。

（5）学校生活全般への影響：下位群で 8 割程度、上位群で 6 割程度の児童に学校生活全般への影響が認められた。

（6）指導目標：自由記述回答にもとづき、指導の目標を「語彙」「言語表現」「文字表記」「読みの流暢性」「聴覚理解」「作文」「文章の読解」「その他」の 8 区分に分類した。下位群では「語彙」の指導を受けている児童が 8 割と最も多く､「言語表現」､「文字表記」の指導と続いた。上位群では「文字表記」と「言語表現」の指導を受けている児童が約 5 割で最も多く､「語彙」が続いた。「その他」には､「コミュニケーション意欲を高める」「会話のマナーに沿って言語的やり取りを楽しむ」「自分の気持ちや相手の気持ちを理解したり､絵や文から心情を読み取ったりする力を高める」「状況認知の力を高める」「ビジョントレーニング教材などで視覚的認知力を伸ばす」「自己理解を深める」などの目標が挙げられており、手先の操作を含む身体運動面や、学習面の課題の軽減につながる目標を設定するという回答もあった。

【考察】言語発達面の児童の特徴は、国語だけでなく、国語以外の教科においても 8 割以上の児童に影響を与えていることが示された。また、学習意欲や友人との関係、学校生活全般においても少なからず影響があると考えられることが明らかになった。ただし、これらの側面の困難は児童の言語面の特徴に依るだけでなく、児童が示す認知面や情緒・社会性、運動面等の困難を反映する部分もあると考えられる。LCSA 指数上位群と下位群との比較では、予想通り、下位群の方が全般的な困難を示す児童が多いという結果になった。また指導においては、語彙面と言語表出面の指導がことばの教室における指導の柱になっていることが示された。ただし､上位群では文字表記や文章の読解など、文字を介した学習の効率化に向けた指導の比率が下位群よりも高い傾向が示されるなど、言語面の全般的な水準によって、目指される姿が異なることも窺えた。なお、LCSA から得られた児童の言語面のプロフィールと、設定された指導目標との間には明らかな対応関係は認められなかった。今後は、言語発達アセスメントからの結果をどのように指導目標や指導内容の選択に反映させていくかが課題である。

文献

藤井和子（2017）言語障害通級担当教師の職務認識に関する調査研究．特殊教育学研究, 55(4), 211-221.

国立特別支援教育総合研究所（2017）平成 28 年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書.

大伴　潔（2019）言語障害通級指導における語彙を育てる指導方法に関する調査．東京学芸大学紀要総合教育科学系 II，第 70 集，159-166.

(OTOMO Kiyoshi)

絵本を読み聞かせるときに幼児はどこを見ているのか？

視線表示の効果

〇平島ユイ子
（福岡国際医療福祉大学　言語聴覚専攻科　国際医療福祉大学大学院言語聴覚領域）

KEY WORDS: 幼児　絵本　視線

（目的）幼児期には絵本の読みがなされるが,幼児がどれくらい参加しているのか分かりにくい.そこで,入手が容易なゲーム用の視線表示器を用いて絵本の読み聞かせを行い,読み聞かせ時に幼児が何を見ているのかを調べた.また,視線表示しながら読み聞かせを行った時の効果を検討した.

（方法）対象：１～5 歳の幼児 3 人（通常発達）.参加時の年齢を示す.A 児：男 1 歳 2 ヶ月.B 児：女 2 歳 0 ヶ月.C 児：女 3 歳 11 ヶ月・5 歳 2 ヶ月の 2 回測定.方法：パソコンで絵本を提示し,養育者は読み聞かせを 2 回行った.絵本画面と幼児は対面し養育者は両方が見える斜め 45 度の位置に座った.視線表示は視線計測器（Tobii Eye Tracker4C）を用いた.注視点は半透明の泡状で表示された.絵本は①「いないいないばああそび（きむらゆういち著.偕成社）を 1,2 歳児に用いた.②しろくまちゃんぱんかいに（わかやまけん著.こぐま社）を全児に用いた.いずれも見開き 5 ページ分を PDF 化しパソコンに取りこんだ.録画ソフト（Bandicam）を用い記録した.終了後養育者から視線表示に対する感想を得た.分析：①「いないいない」「ばあ」で絵のどこを注視しているかを求めた.②読み聞かせ文から絵に相応する 15 語を抽出し,その言葉が出てきたときに見ている絵と読み聞かせの一致率を求めた.

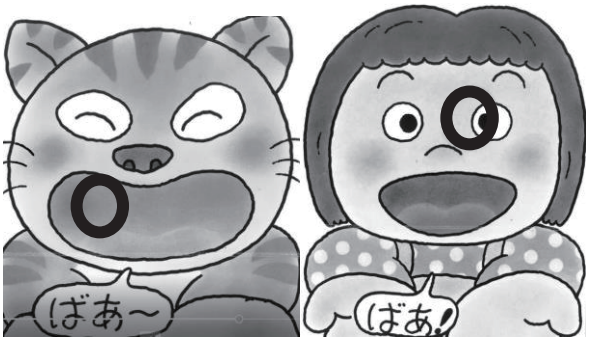
（結果）

①　いないいないばあ

1:02 児：注視率 100%,注視部位：口と手

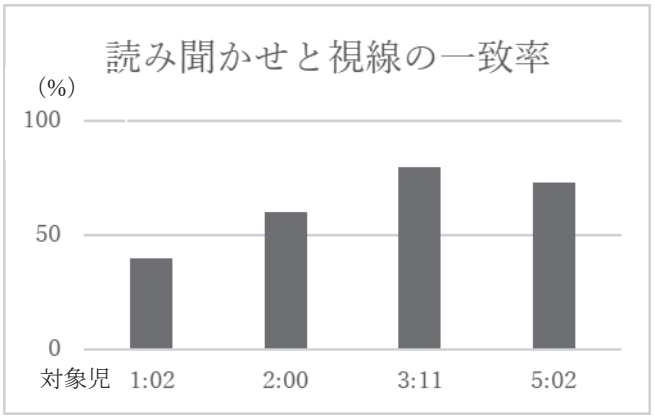
2:00 児：注視率 100%,注視部位：目と手

〔1:02 児〕　　〔2:00 児〕



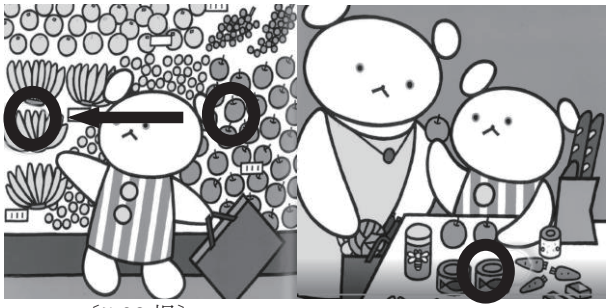
（注視部位は半透明であるが〇で強調し表示）

②　しろくまちゃんぱんかいに



読み聞かせた言葉と注視点の絵の一致率をグラフに示した.1:02 児では,「おかあさん」と言われると読み手の母親を見て,どの果物の名前を聞いてもりんごだけを見ていた.文字の注視はなかった.2:00 児では,りんご・ばなな・みかんに合わせた視線の移動が観察できた.文字の注視はなかった.3:11 児では読み聞かせに合わせて挿絵を注視していた.「かいもの」で買い物袋を見て「かんずめ」や「ぶどう」（マスカット）を注視しており,文字への注視が時々見られた.5:02 児では 1 回目の読み聞かせでは,ことばに合わせ文字だけを追視した.2 回目は絵を注視し時々文字を見た.

〔2:00 児〕　　〔3:11 児〕



〔5:02 児〕

養育者の感想

〇1 歳では聞いているのかどうかも不明で,読み聞かせに意味があるのかと思っていたが,ちゃんと見ていることが分かった.〇5 歳で文字を読んでいると思ってなかったのでびっくりした.2 回目は絵を見ていたので,何回も読んでほしいわけが分かった.

（考察）視線表示することで発達年齢や語彙理解に相応した絵本の見方をしていることが確認できた.今後,ことばの遅れのある子どもに活用していく可能性が示された.

（倫理）所属の倫理審査を経て,遵守し実施した。絵本挿絵の著作物利用について出版社に許可を申請した。

（参考文献）

佐藤麻美,佐藤桃子（2013）紙絵本との比較によるデジタル絵本の読み聞かせの特徴の分析.日本教育工学論文誌, 37,49-52.

柴田邦道,森山政訓,湯川和秀,他（2012）リアルタイム視線検出機能を持つマルチストーリー型デジタル絵本の提案.情報処理学会研究報告,11,1-9.

三根慎二,塩崎順子,國本千裕,他（2007）眼球運動から見た子どもの絵本の読み方.Library and Information Science, 58, 69-90.

（HIRASHIMA Yuiko）

言語通級における「個別の指導計画」作成についての一考察

～「個別の指導計画」作成の工夫と改善を通して～

澤田　キヨ子　　藤井　和子
（前　柏崎市立柏崎小学校）　（上越教育大学大学院）

KEY WORDS: 言語障害通級指導教室　個別の指導計画　自立活動

Ⅰ　目的

現行の小学校学習指導要領において言語障害通級指導教室(以降「言語通級」と略す)における指導は「自立活動」であると明確に位置付けられ、「個別の指導計画」の作成と活用が義務づけられた。

義務化された現在、作成されてはいるものの、作成に対する不安や負担感は大きいと思われる。新任の担当教員にとっては、どのように作成していったらよいのかという「作成の手続き」への不安がある。また、初任ではない担当教員にとっても「自立活動」の視点から指導を見直す手続きはどうあればよいのかへの不安が負担感につながっていると思われる。更に、通級する児童数の増加や障害の多様化、インクルーシブ教育下において求められる役割の広がりから「時間的制約」にかかわる負担も大きいと考えられる。安藤(2021)は、「教師の多忙化解消が大きな学校課題になってきている近年は、作成にあたっては一層の工夫が求められている。」と指摘している。更に「効果的な個別の指導計画の様式の作成とその改善に努める必要がある」とも言及している。

自身は、平成 17 年度の新潟県特別支援教育内地留学制度により一年間上越教育大学大学院にて研修を受け、平成18 年度より言語通級担当として昨年度末まで 16 年間勤務した。その間、担当当初より内地留学で学んだ安藤(2001)を基本とし、自身も感じていた「個別の指導計画」作成にかかわる「不安」「負担感」の軽減のため同僚と共に作成方法等の改善と工夫に努めてきた。本稿では、その改善に向けての取り組みを整理し、作成上の「不安」「負担感」の軽減を図るための要件を明らかにする。

Ⅱ　方法

「個別の指導計画」作成において行ってきた「改善及び工夫」を整理し、言語通級における「個別の指導計画」作成にかかわる「不安」「負担感」を軽減するための要件を検討する。また、改善にあたり配慮してきたこと、改善のための視点はどこで得たかについても整理、検討する。

Ⅲ　結果

「個別の指導計画」作成にかかわり有効だと思われた改善点を整理したところ、５つのカテゴリーに分けられた。その概要を示す。

１　様式
- 通級、学級、家庭での取組、配慮を明記する。
- 次年度への引き継ぎ事項(合理的配慮)を付加する。
- 指導計画と報告書の一体化を図る。

２　ＩＣＴの活用
- 学級及び学校との情報交換・共有に校務支援システムを活用する。
- データの入力方法を簡便化する。
- 学校訪問等の作成文書をテンプレート化する。

３　複数での検討
- 作成した計画を複数担当者で読み合い確認する。
- 作成に困難さを感じる事例については計画を複数で検討する。
- 不適応等困難事例については安藤(2001)個別の指導計画作成の手続きに基づき複数担当者及び保護者、学級担任、其の他関係者等と検討する。

４　作成後の活用
- 日々の指導及び学期毎の評価を、計画を参照しながら自身で、もしくは関係者と行い指導を改善していく。
- 中学校や他の支援機関への引き継ぎ資料、医療機関への情報提供書として保護者の同意を得て活用する。

５　教室経営
- 年間計画の中に作成にかかわる日程と手続きを位置付け明記する。

その他、配慮すべき点として、「最初から完璧な物を目指すのではなく気が付いたところから改善に取り組む」「担当者同士の創意や同意を得ていくこと」が整理された。また、改善の視点を得るためには、校内外での「個別の指導計画作成」の研修が有効であったことが挙げられた。

Ⅳ　考察

「時間的制約」を背景とする「負担」及び「負担感」の軽減には「ＩＣＴの活用」による情報収集及び文書作成と、「様式」の改善が有効であった。内容を必要なものに絞り、入力が容易な様式への改善は効率化につながった。また、作成の「日程」と「手続き」を年間指導計画の中に位置付けることは、初任及び異動直後の担当者も作成の見通しをもつことができ「負担感」の軽減につながったと思われる。作成後の「活用方法」を明確にし、作成の効果を担当者自身が実感することは、作成への「心理的な負担感」を軽減するだけでなく「個別の指導計画」の意味と意義を納得理解し、作成に前向きに取り組むことができる要件であると考える。

「不安」の背景にある「指導そのものへの不安」「作成の手続きへの不安」には「前任者の作成した計画を参考にできること」「複数での検討」「校内外での研修」が有効であった。特に「研修」において指導計画作成にかかわる「手続き」や「配慮」等を自分の事例を通しながら仲間と意見を交流させながら学ぶ研修は即実践に結びつけることができ、有効であると思われる。

「不安」「負担感」を感じる「個別の指導計画」の作成を複数で検討し改善し続けていくことが、そのまま「不安」と「負担感」の軽減につながっていくと考える。

Ⅴ　課題

１　学習指導要領における自立活動６区分の視点からの実態把握及び目標設定の手続き及び様式の改善については昨年度より試行を開始しているが、今後の課題である。

２　「個別の指導計画」作成を通して専門性の育成、蓄積、継承を行っていく協働での研修の場と研修方法の構築が通級担当の大量退職の時期を迎えていることから喫緊の課題である。

（文献）

安藤隆男(2001)『自立活動における個別の指導計画の理念と実践－明日の授業を創造する試み－』川島書店
安藤隆男(2021)『新たな時代における自立活動の創成と展開－個別の指導計画システムの構築を通して－」教育出版

(SAWADA Kiyoko, FUJII Kazuko)

特異的言語発達障害児 1 名における文法面の困難さの持続性

格助詞挿入課題の反応とその理由の言語化に視点を当てて

村尾愛美
（東京学芸大学）

KEY WORDS: 特異的言語発達障害、持続性、格助詞

（目的）

従来から、特異的言語発達障害（specific language impairment: SLI）児の言語の困難さは改善するものの持続することが報告されている（Leonard, 2014）。Ito et al. (2009) は、SLI の典型例 1 名を対象として、語い面と文法面の発達を 9 歳から 14 歳まで縦断的に検討した。その結果、語いは著しい伸びを示すが、時制、格助詞、受動文などの文法面の伸びはあまり見られないことを報告した。本研究では、さらに年齢を上げ、SLI 児 1 名の 18 歳時点での格助詞挿入課題のデータを用いて、文法面の困難さの持続性について検討することを目的とした。

（方法）

1. 対象児

18 歳の SLI 児 1 名を対象とした。対象児の 10 歳 10 ヵ月時点での WISC-Ⅲの結果は、全検査 IQ94、言語性 IQ82 動作性 IQ108 であった。また、絵画語い発達検査では、語い年齢が 11 歳 4 ヵ月であった。この 1 名は既に福田ら (2007)、Ito et al. (2009) 他において、日本語を母語とする SLI 児の典型例として報告されている。

2. 手続き及び分析方法

実験は対象児宅で筆者が行った。本研究では、福田ら (2007) を参考に作成した格助詞挿入課題を用いた。村尾 (2021) はこの課題を SLI が疑われる児童複数名に実施している。課題は、線画と刺激文の内容が一致するように括弧の中に「が」「を」「に」のいずれかを挿入するものであった。刺激文は、①能動・基本語順文（例：ひろみさん（が）さとるさん（を）追いかけた）、②能動・非基本語順文（例：さとるさん（を）ひろみさん（が）追いかけた）、③受動・基本語順文（例：さとるさん（が）たくやさん（に）背中（を）押された）、④受動・非基本語順文（例：たくやさん（に）さとるさん（が）背中（を）押された）が各 6 文、計 24 文であった。刺激文中の格助詞がすべて正答の場合を正答とし、文単位で正答率を算出した。

また、格助詞挿入課題終了後に、刺激文の種類ごとに 1 文、計 4 文について、その反応の理由を対象児に尋ねた。

3. 倫理的配慮

本研究のデータを含む、対象児の縦断データは、対象児の保護者に研究の目的、方法、個人情報の取り扱いなどを口頭及び文書で説明し、書類による同意を得て収集したものである。

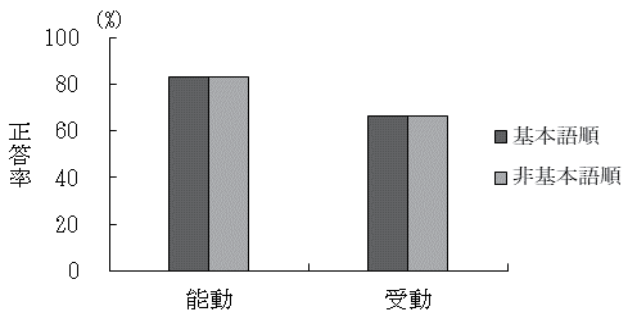


図 1 刺激文の種類ごとの正答率

（結果）

1. 正答率と誤用の特徴

格助詞挿入課題における対象児の正答率は 75.0%（18/24）であった。図 1 は対象児の刺激文の種類ごとの正答率を示したものである。能動文に比して受動文が低い傾向にあったが、刺激文と正誤の間に有意な関連は認められなかった（$\chi^2(3) = 0.889$, $p>.01$）。

表 1 は、対象児に見られた誤用を示したものである。1)、2)、3)、5）は明らかな非文であった。

2. 反応の言語化

理由の言語化を求めた 4 文中 2 文については、明確な理由が述べられなかった。誤反応が見られた 2 文（表 1 の 3) と 5)）については、以下のような言語化がみられた。

・表 1 の 3）に対する言語化された理由
「引っ張ってる、腕を引っ張ってる」
・表 1 の 5）に対する言語化された理由
「ひろみさんが押されてるから」

いずれについても、誤用部分に対する言及は認められなかったが、正用部分に対する言及が 2 文に共通していた。

（考察）

本研究の結果、対象児の格助詞挿入課題の正答率は 75.0%であった。また、反応の理由を言語化させたところ、正用部分に対する言及はあったが、誤用部分に対する言及はなかった。理由の言語化では、誤用が含まれている文を確認することになるが、誤用を訂正することもなかった。本研究の対象児は、福田ら (2007) の研究においても対象となっており、福田ら (2007) の格助詞挿入課題においては、正答率が 77% (51/66) であった。一方、同じく福田ら (2007) の定型発達児 5 名の平均正答率は 97%であった。これらのことから、対象児の文法面の困難さは 18 歳時点においても持続している可能性が示唆された。

福田ら (2007) 、Murao et al. (2017) では、SLI 児の格助詞の産出は語順の影響を強く受けると報告されており、特に、SLI 児が補助ストラテジーとして、基本語順の格配列を用いている可能性が指摘されている。しかし、本研究では、明確な語順の影響は認められなかった。この結果から、対象児は加齢とともに補助ストラテジーとして基本語順の格配列に依存する傾向が小さくなることが推察された。この理由については、今後の検討課題としたい。

表 1 対象児に見られた誤用

1）かずおさんに*（が）**しずかさんを 押した。
2）かずおさんが（を）しずかさんに（が）押した。
3）しずかさんを（が）かずおさんが（に）腕を引っ張られた。
4）ひろみさんに（が）さとるさんが（に）背中を押された。
5）さとるさんを（に）ひろみさんが 背中を押された。
6）たくやさんが（に）さとるさんに（が）背中を押された。

* 下線部は対象児の反応を示す.
** 括弧内は正用を示す.

(MURAO Aimi)

難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室の現状（１）

－令和３年度全国調査に見られる指導対象児童生徒の実態－

○滑川典宏・久保山茂樹・牧野泰美・山本　晃
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室　全国調査　指導対象児童生徒等の実態

【目的】

国立特別支援教育総合研究所では、全国の難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室（以下、「難言学級・教室」）の実態調査を 1973 年から過去９回、概ね５年ごとに実施してきた。今回の調査は、難聴・言語障害教育（以下、「難言教育」）の経年変化を把握するとともに、小学校及び中学校等の卒業後の支援の実態、通常の学級や地域の他機関との連携等、難言学級・教室の今日的課題の把握等を目的とした。本稿では、調査全体の概要、基本的統計資料、難言学級・教室の指導対象児童生徒の実態、小学校卒業後の支援の場等について報告する。

【方法】

１．調査対象

全国の難聴特別支援学級、言語障害特別支援学級、通級指導教室（難聴）、通級指導教室（言語障害）を設置する小学校・中学校及び難聴・言語障害幼児を指導する教室を設置する幼稚園等、総数 3,022 校・機関（以下、「校」）を対象とした。

２．調査実施手続き

調査はすべて質問紙法で、郵送による調査用紙の発送・回収によって実施した。回答に当たっては、令和３年９月１日現在の実態を記入するように依頼した。調査実施にあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査部会の承認を受けた。

３．調査項目

調査項目は、「基本的統計資料（学級・教室の設置状況、担当者数、指導児童生徒数等）」「指導内容・方法（指導形態、難聴のある子どもや言語障害のある子どもの指導において重視していること）」「学級・教室の経営等（学級・教室経営の課題、担当者の役割、連携の状況等）」「担当者の勤務形態や研修経験等」「自由記述」の５項目で構成した。

４．調査実施期間

令和３年８月末に発送し、同年９月末を回答期限とした。

【結果】

１．回収数

今回の調査では、合計 1,716 校（内訳：小学校 1,469 校、中学校 189 校、単独設置の幼児指導機関 46 機関）から回答があった。回収率は 56.8%であった。また、このうち小学校には、幼児ことばの教室等の幼児の指導の場、中学校の学級・教室が併設されているものを含んでいる。

２．校種・学級教室別・障害種別の内訳（有効回答数 1,704）

今回の調査で回答があった校種と特別支援学級、通級指導教室の設置状況及び障害種を整理し、表１にまとめた。

表１．校種・学級教室別・障害種別の内訳（校）

	特別支援学級			通級指導教室				その他	合計
	難聴	言語	難言	難聴	言語	難言	複数種別		
小学校	282	142	11	13	697	70	40	214	1,469
中学校	104	18	2	11	29	3	9	13	189
幼児単独									46
合計	386	160	13	24	726	73	49	227	1,704

なお、「その他」とは学級と通級が並置されている学校等で、「複数種別」とは難聴・言語障害、発達障害等、複数の障害種別の幼児児童生徒を対象とした教室である。

３．障害種別及び学年段階別幼児・児童・生徒の内訳

指導を受けている幼児・児童・生徒について回答を依頼し、「難聴」、「構音障害」、「口蓋裂」、「吃音」、「言語発達の遅れ」、「その他」の障害種別と学年段階別に整理した（図１）。

今回の調査では、指導している幼児児童生徒の総数は、37,227 人で、内訳は、幼児が 4,519 人、小学生が 31,324 人、中学生が 1,384 人であった。

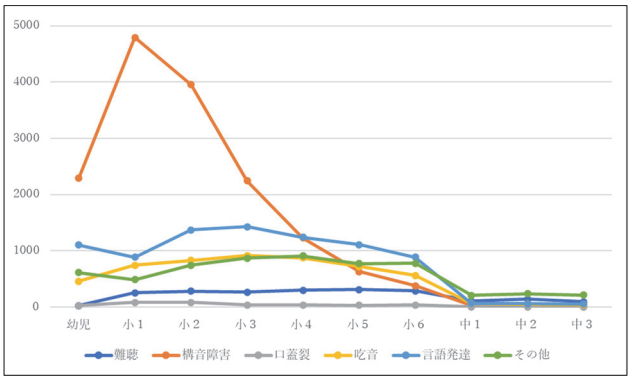


図１．障害種別及び学年段階別幼児・児童・生徒の内訳（人）

４．小学校の難言学級・教室で指導を受けていた児童が、中学校等に進学した後の支援の状況について

令和３年３月に小学校の難言学級・教室で指導を受けていた児童が、中学校等に進学した後の支援の状況について表２にまとめた。

表２．中学校等に進学した後の支援の状況（人）

中学校の通常の学級で特別な支援なし	1,745	1,745
３月まで通った小学校の学級・教室で継続	199	1,271
中学校の難聴特別支援学級	83	
中学校の通級指導教室（難聴）	62	
中学校の言語障害特別支援学級	20	
中学校の通級指導教室（言語障害）	227	
中学校の知的障害特別支援学級	111	
中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級	174	
中学校の通級指導教室（難聴・言語障害以外）	290	
特別支援学校（聴覚障害）中学部	19	
特別支援学校（知的障害）中学部	21	
学校以外の医療機関等	9	
合計		3,016

【考察】

今回の調査では、構音障害を主訴とした小学校 1 年生が 4,792 人と最も多く、学年が上がるにつれて、指導を受ける人数が減少する傾向が見られた。また、令和３年３月に小学校の難言学級・教室で指導を受けていた児童が、中学校等に進学した後の支援の状況は、「特別な支援なし」が 1,745 人（57.8%）で、何らかの支援を受けていたのは 1,271 人（42,1%）であった。約６割の児童が、進学後、特別な支援を受けていない現状が明らかになった。今後、調査結果を踏まえて、難言教育の現状と課題を整理・検討したい。

（NAMEKAWA Norihiro、KUBOYAMA Shigeki、MAKINO Yasumi、YAMAMOTO Akira）

難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室の現状（２）

ー難聴・言語障害学級及び通級指導教室担当教員の現状についてー

〇久保山茂樹・滑川典宏・牧野泰美・山本　晃
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 難聴・言語障害特別支援学級及び通級指導教室　全国調査　担当者の現状

【目的】

難聴・言語障害教育（以下、「難言教育」）を受ける児童生徒は、増加傾向にあり（文部科学省 2021）、児童生徒のニーズも多様化している。難聴・言語障害特別支援学級及び難聴・言語障害通級指導教室（以下、「難言学級・教室」）担当者の専門性向上は、喫緊の課題である。しかし、担当者の中には難言教育の経験が少ない者も多数いる。本研究では、（１）と同じ全国調査の結果から難言学級・教室の担当者の現状や担当する児童生徒の教育的ニーズ等について報告する。

【方法】

調査対象は、全国の難言学級・教室を設置する小学校・中学校及び難聴・言語障害幼児を指導する教室を設置する幼稚園等の教育機関、3,022 校であった。

調査はすべて質問紙法で実施し、令和３年９月１日現在の実態を記入するように依頼した。調査用紙は令和３年８月末に発送し、同年９月末を回答期限とした。調査実施にあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査部会の承認を受けた。

【結果】

１．担当者の難言教育の経験年数（人）

難言教育の経験年数について尋ねたところ、3,096 人より回答があり、難言教育の経験が、「３年以下」の担当者が、1,473 人（47.6%）で、全体の約５割であった。

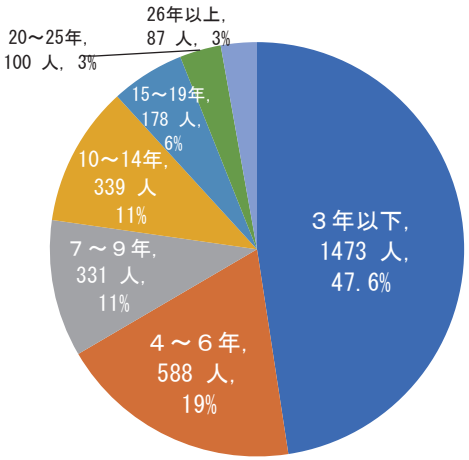


図１．担当者の難言教育の経験年数（人）

２．障害種別の内訳（人）

今回の調査では、幼児児童生徒（37,227 人）について障害種別は、「構音障害」の対象が 15,560 人（41.8%）で最も多く、「その他」が 5,826 人（15.6%）であった（表１）。

表１．障害種別の内訳（人）

難聴	構音	口蓋裂	吃音	言語発達	その他	合計
2,059	15,560	329	5,255	8,198	5,826	37,227

「その他」について、自由記述で回答を求めたところ「発達障害」が 494 件で最も多く、次に「緘黙」102 件であった。その他に「愛着障害」「外国につながりのある子ども」や教育相談としての対応などの回答があった。

難言学級・教室に通う「医師の診断や専門機関の判断等がある発達障害のある児童生徒」について、今回の調査では、4,873 人であった。平成 13 年 1,328 人と比較すると比較すると約 3.7 倍に増加していた（図２）。

難言学級・教室には、発達障害等を含む多様な教育的ニーズのある幼児児童生徒が通っている。難言教育の担当者には、個々の特性に応じた指導・支援等を行う専門性が期待される。

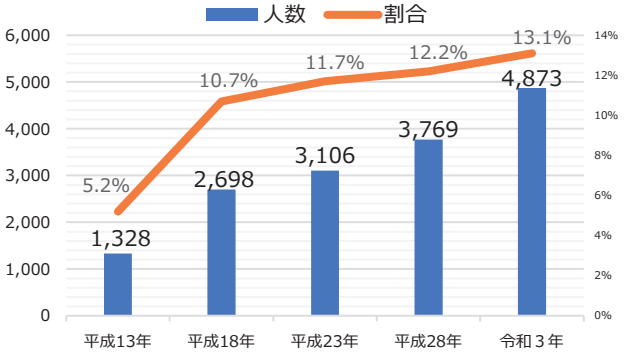


図２．医師の診断等がある子どもの経年変化（人）

３．学級・教室の設置校内や地域の特別支援教育体制において果たしている役割（件）

難言学級・教室担当者が、設置校内や地域の特別支援教育体制において果たしている役割について選択肢の中から回答を求めたところ、1,455 件の回答があった。「校内支援委員会等の委員」が 995 件で最も多く、次に「校内の特別支援教育コーディネーター」が 886 件、「地域の教育支援委員会等の委員」が 444 件、「就学時健診における言語スクリーニング」が 395 件であった。

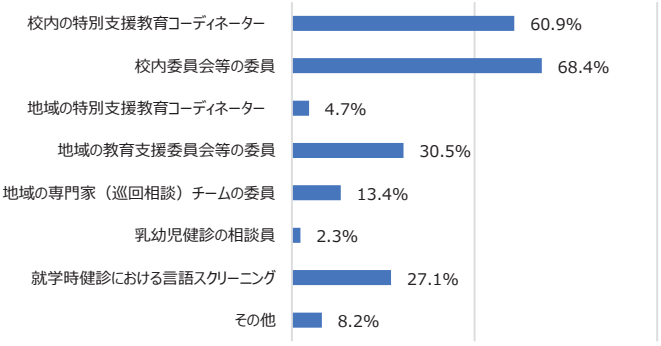


図３．設置校内等で果たしている役割（件）

【考察】

今回の調査からも難言学級・教室の担当者の約５割は、難言教育の経験年数が３年以下の経験が少ない担当者であった。これまでの調査からも難言教育の経験年数が少ない教員が一人で担当している現状が示唆されている。

このような状況の中で、難言教育担当者の専門性の充実が求められている。今後、自由記述で回答を得ている難言教育担当者として「大切にしていること」「やりがいや魅力に感じていること」を整理・検討し、教育現場の喫緊の課題を解決するための基礎資料となるようにまとめていく計画である。

【文献】

文部科学省（2021）：特別支援教育資料（令和２年度）

（NAMEKAWA Norihiro、KUBOYAMA Shigeki、MAKINO Yasumi、Akira Yamamoto）

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Ⅳ

○杉中 拓央
（東北文教大学人間科学部）
KEY WORDS: 聴覚障害学生 キャリア発達 追跡研究

【目的】

近年、聴覚障害学生に対しては、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分が何者であるのか、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、2018 年度より縦断研究を実施している。本稿では、四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

実施四年目にあたる今年度は、聴覚障害のある大学生四年生 13 名（調査時日齢 M=8105.4 日，SD=142.6 日）を対象とし郵送法によって質問紙を手交した。昨年度より人数減はなかった。しかし、2018 年度の研究開始時の協力者 24 名からは退学等により 11 名の減があった。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 61.5,自信 60.5)、I 研究的(興味 64.3,自信 63.1)、A 芸術的(興味 52.3,自信 54.1)、S 社会的(興味 65.4,自信 70.9)、E 企業的(興味 65.1,自信 62.3)、C 慣習的(興味 75.1,自信 84.5)となり、それぞれ前年度差は認めなかった。すべての領域において聴者基準を興味・自信とも上回った。

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「決定」が増加した(p=.05 *effect size r*=.64)。また、「混乱」(p=.06 *effect size r*=.51)が前年度に比して低減傾向にあった。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、定性的記述より、高校卒業時の志望職と大学卒業後の職種が一致していた者は 3 名であり、「システムエンジニア(2 名)」「言語聴覚士」であった。

【考察】

引き続きコロナ禍にあった昨年度だが、一般的な大学の在籍最終年度を迎え、職業未決定尺度の「決定」が増加し、「混乱」が低減したことは自然な流れといえる。ただ、すべての学生が就職・進学決定しており、そうした者が回答をしていることには留意する必要がある。

職業レディネスの職業興味と遂行自信に関して、聴者の大学生よりも過大回答となることについては、退学した協力者も含め、四年間をとおして見られた傾向であり、この構造の解明は課題である。聴覚障害中高生は過去の発表者の研究より「減算的将来展望」をみせることがわかっており、この結果とは相反する。これを踏まえれば、先述の過大回答傾向については、高等教育に進学する聴覚障害者特有のものであるか、あるいは実際の職務内容が有する性格、特に負の面をイメージする力が、聴者に比して弱いとも考えられる。本稿は速報であるため、諸変数を精査したい。

また、多くの協力者が高卒時につきたい職から、就職時の希望職、そして実際に就職する職種を変えており、四年間の大学生活のなかで相応の自己吟味があり、やりたい仕事を見つけていった様子が窺われた。

今後は 4 年間のデータを統計的に精査し、論文等にまとめるほか、本研究の協力者に就職・進学後の調査に対する協力も得ることができたため、新規協力者の追加とあわせて、今後も混合研究法による縦断研究を継続していく。

（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）

聴覚障害生徒の英語構文理解に関する研究

〇秋元梨沙（日光市立日光小学校）
坂口嘉菜（上越教育大学）

KEY WORDS：聴覚障害生徒，英語構文，日本語構文

Ⅰ．目的

聴覚障害教育においては日本語の読み書きの指導が重視されており、聴覚障害生徒の英語教育については十分に検討されていない。また、聴覚障害生徒の英語力に関する先行研究の多くは、和訳を通して英語力を評価しており、日本語の統語能力の影響を受けている可能性がある。特に構文に着目した場合、英語は明確な基本語順があるため、日本語を介さずに英語を捉えることができれば英語の方が理解しやすい可能性がある。そこで本研究では、聴覚障害生徒を対象として、日本語の影響を排除した英語構文の理解力を明らかにすることを目的とする。特に聴覚障害生徒にとって理解が難しいと考えられている日本語構文とそれに対応する英語構文の構文理解テストを行い、日本語構文理解力と英語構文理解力の比較をするとともに、誤答方略の分析を行い、対象者の構文理解の仕方を明らかにする。

Ⅱ．方法

特別支援学校(聴覚障害)高等部 1 年 6 名(男子生徒 2 名、女子生徒 4 名)、高等部 3 年 2 名(男子生徒 2 名)を研究参加者とした。対象生徒 8 名のうち、聴力レベルの情報提供に同意が得られた 7 名の平均聴力レベル(4 分法)の平均は裸耳で 130.15±21.3dB(範囲 41.3～107.5dB)であり、補聴閾値の平均は 61.8±8.5dB(範囲 20～50dB)であった。

英語構文テスト及日本語構文テストでは、日本語の統語能力の影響を避けるため、英語文もしくは日本語文が表す状況を2つの絵から選択するという方式でそれぞれ38問ずつ実施し、1 つの正答を 1 点に換算し、38 点満点とした。英語構文テストでは(受動文、授受構文の SVO/SVOO 文、receive 文、SVO/SVOO 構文)、日本語構文テストでは、受動文、授受構文「あげる、もらう、くれる」、「～はーに」、「～にーが」の構文に関するテストを作成し、日本語構文テストはこれらの構文に対応するものを設定した。また、文を読みその状況に合う絵を正しく選択できることを確認するため、事前に絵の捉え方テストを実施した。内容は、絵が表す状況を簡単な文の選択肢から選択してもらうというものであり、計 5 問実施した。結果、対象生徒全員が 5 点であり、正しく絵を選択できることを確認した。次に英語構文テスト、最後に日本語構文テストの順で実施した。なお、構文テストでは誤答の原因を明らかにするために誤答の条件(意味的方略・マッチング方略・語順方略)を設定した。本研究の目的及び計画については、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受け（承認番号：2021-44)、対象生徒が在籍する学校の学校長及び保護者、対象生徒に事前に説明し、同意を得て研究を実施した。

Ⅲ．結果

1　英語構文テストの結果

英語構文テストの平均点は 29.8±5.4 点（78.3%）であった。延べ回答数 304 問中、誤答数は延べ 66 問であった。そのうち意味的方略での誤答数が延べ 31 問、マッチング方略での誤答数が延べ 11 問、語順方略での誤答数が延べ 19 問、動作主を問う問題での誤答数が延べ 5 問であった。

日本語構文テストの平均点は 35.1±2.7 点（92.4%）あり、Wilcoxon の符号付き順位検定によって分析した結果、5%水準で有意差が認められた(Z=-2.52, p〈.05, r=-.63)。また、両テストの関連を検討するため、spearman の順位相関係数を用いて分析した結果、高い相関が認められた(rs=0.84, p〈.01)。しかし、構文ごとに分析すると、英語と日本語の受動文の比較と英語構文の「授受構文」とそれに対応する日本語構文の「くれる」の比較において、英語構文テストの方が日本語構文テストよりも点数が高くなるという逆の結果を示す生徒が存在した。生徒 E は、日本語の授受構文「くれる」の正答率が 0%、英語の授受構文の正答率は 75.0%、生徒 F は日本語の受動文の正答率が 37.5%、英語の受動文の正答率は 75.0%であり、この 2 名については構文によって英語構文テストの方が点数が高かった。

Ⅳ．考察

英語構文全体の理解力と日本語構文理解力と英語構文理解力の比較及び理解の仕方の相違について検討した。

まず、日本語の影響を排除した英語構文理解力を検討するために、英語構文テスト全体の理解力を明らかにした。正答率は 78.3%であり、英文の示す状況を絵から選択する形式であれば、概ね英語構文を理解することができることが分かった。誤答分析の結果、意味的方略での誤答が延べ 31 問あったことから、構文の理解ができていない場合においては、意味的な整合性を手がかりに文を解釈していることが考えられた。

日本語構文テストの正答率は 92.4%、英語構文テストの正答率は 78.3%であり、本研究の対象者にとっては日本語構文の方が理解しやすく、また、両テストの点数には高い相関があったことから、日本語構文の理解力が高い生徒ほど、英語構文の理解力が高いことが示された。これは先行研究の指摘と一致する結果であった。

個人の結果に着目すると、生徒 A、生徒 B、生徒 G は、ほぼ全ての問題に正答しており、誤答した問題はそれぞれ規則性のある誤り方ではなく、偶発的な誤り方であったことから、本研究の課題はこの 3 名にとっては容易であったと考えられた。

生徒 C と生徒 H は文型の理解が曖昧になって誤答する傾向があったが、全体的には英語構文についても理解が進んでいると思われた。

生徒 D については英語構文よりも日本語構文の方が理解しやすいようであった。英語構文テストでは意味的方略による誤答が多かったことから英語構文については日本語で説明した方が分かりやすい可能性があった。

生徒 E と生徒 F は反対に、構文によっては、日本語構文では正答できない構文を英語に置き換えれば正答することができるという例を示し、日本語構文理解の不十分さを英語構文の学習によって補える可能性があった。

これらのことから、特別支援学校(聴覚障害)に在籍する生徒にとっても英語構文の学習が可能であることが示された。また、日本語構文理解力の方が英語構文理解力よりも優位であったものの、日本語受動文と日本語構文「くれる」については、英語構文理解力が優位になる場合もあり、日本語構文学習にとっても英語教育が有効である可能性を示した。

(AKIMOTO Risa, SAKAGUCHI Kana)

ノートテイカー養成研修への参加継続動機に関する検討

－聴覚障害児への遠隔情報保障を担う支援学生へのインタビュー調査から－

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: 遠隔情報保障　ノートテイカー　参加継続動機

Ⅰ．問題と目的

聴覚障害学生等への支援を担う人材を確保する目的で、学生を対象にノートテイカー（NT）養成研修を実施する大学が見られるようになっている。松下・井坂（2017）は、支援学生の継続意思阻害要因として、人間関係の不和、活動内容への不満、能力不足、時間的制約を指摘した。研修実施時にはノートテイクの専門性と学生の参加継続意思の維持のバランスをとらなければならない。このため、学生の参加継続意思を維持する要因を明らかにする必要がある。

これまで障害学生支援を担う学生の参加継続意思に関する研究（松下・井坂，2019）では、継続要因として、①参加動機（活動への共感・興味、自己研鑽、適応、自己探求、報酬、技能活用）、②成果（新たな価値観の芽生え、自己成長、人間関係の拡充、活動への充実感、自己満足感、③継続動機（活動を通しての期待、自己有能感、精神的充足、学業との両立、活動への適応）といった因子が示されており、障害学生への支援欲求の変化を踏まえて他者志向性が鍵となる要因であることが示されている。しかし、NT 養成に関する動機についてはこれまで明らかにされていない。一方、コロナ禍により遠隔による情報保障の必要が顕在化したと考えられる。今回は、NT 養成研修の中でも、聴覚障害児への遠隔による情報保障を担う支援学生への研修への参加継続動機について明らかにしたい。研修後の実践の一部については別稿で発表した（下中村・古田，2021a）。

本研究では、聴覚障害児への遠隔情報保障を担う支援学生のオンライン研修への参加継続動機について明らかにし、今後の養成研修に関する示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ．方法

下中村・古田（2021b）のオンライン研修に参加した学生のうち 9 名を対象として、202X 年 12 月に 6 名、（202X+1）年 3 月に 7 名に、オンライン（Microsoft Teams）でインタビュー調査を実施した。インタビューデータを補完する目的で、4 名に対しては 2 回実施した。インタビュー時間は 1 名あたり 30 分～1 時間程度で実施した。インタビュアーは基本的に 1 名で、12 月は研究協力学生が、3 月は筆者がインタビューを実施した。

インタビュー項目は、枝廣（2016）、松下・井坂（2017）、松下・井坂（2019）を参考に作成した。【①研修参加者の背景】として、障害等に関する知識、障害者と関わった経験、障害者支援の経験、【②研修】として、研修で楽しかったこと、研修で大変だったこと、【③参加動機】として、研修に参加した動機、研修参加促進に効果的と思われる方法と内容、【④継続意思】として、研修を継続した動機、研修継続促進に効果的と思われる方法と内容、研修継続意思葛藤経験の有無と理由、研修継続阻害要因、【⑤その他】として、研修を通して成長したと感じること、今後同じような研修があれば他者に受講を勧めるかどうかと理由、今後も情報保障に関する活動を続ける意思の有無と理由、今後情報保障に関する研修で企画してほしい内容と理由であった。

インタビューデータは全文を文字に起こし、テキストデータ化した後、項目ごとに切片化を行う。その後、各項目の中で切片データを類似した内容ごとに分類し、研修参加継続動機について分析する。本研究の実施にあたっては、対象者に対して研究協力依頼時に文面で説明するとともに、協力が得られた学生に対するインタビュー実施直前に口頭でも説明し、研究実施と研究成果公表について同意を得た。

Ⅲ．結果と考察

１．研修参加動機について

活動への共感・興味については「興味関心や好奇心があった」「情報保障について知りたい」「興味を持ったことには積極的に参加したい」、自己研鑽については「十分に自信を持って説明できるくらい知識を得たい」、自己探求については「タイピング能力が養われるとあったから」、技能活用については「これまでに培ったスキルを使わずに終わらせたくない」という語りが得られた。松下・井坂（2019）では、適応（知り合いに誘われた、支援をすることの義務感など）、報酬（空きコマの活用など）も示されていたが、今回の参加学生からはそのような発言は見られなかった。学生の興味関心やスキルを身に着けられることなどを訴求することで強い自己志向性に結びつき、参加動機につながると考えられた。

２．研修継続動機について

活動を通しての期待については「支援実践の目標が提示されていた」、「毎回有意義で学ぶものがあった」、活動への適応については「休まずに参加するのが当たり前だと考えていた」、「自分の習慣の中に入れ込めた」という語りが得られた。松下・井坂（2019）では、自己有能感や精神的充足、学業との両立も示されていたが、これらに関する発言は見られなかった。今回の参加学生の多くが、学校での実践という目標設定の有効性について発言していたことから、明確な目標設定が参加継続を促す要因と考えられた。

Ⅳ．まとめ

NT 養成研修の参加学生へのインタビューから、参加動機には活動への共感・興味や自己探求などが見られ、継続動機には活動を通しての期待が多く見られた。学生へのスキル獲得の訴求や明確な目標設定が有効だと考えられた。

文献

枝廣和憲（2016）聴覚障がい学生に対する支援者養成に関する実践的研究．学習開発学研究, 9, 45-50.
松下真咲・井坂行男（2017）障害学生支援における支援学生の継続意思を阻害する要因に関する研究．大阪教育大学紀要，65，27-33.
松下真咲・井坂行男（2019）障害学生支援における支援学生の継続要因．大阪教育大学紀要，67，17-27.
下中村武・古田弘子（2021a）小学校高学年の授業における聴覚障害児への遠隔情報保障導入の効果と課題．コミュニケーション障害学会第 47 回大会.
下中村武・古田弘子（2021b）聴覚障害児への遠隔情報保障を担う支援学生の育成．特殊教育学会第 59 回大会.

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）を受けて実施した。また元熊本大学教育学部生の増田瑞樹氏の協力を得た。ここに記して感謝する。
(SHIMONAKAMURA Takeshi, FURUTA Hiroko)

聴覚特別支援学校における聴覚障害児同士の差別意識について

聴覚特別支援学校卒業生・教員に対する聞き取り調査から

大石鮎美　　大鹿綾
（都立大塚ろう学校）　（東京学芸大学教育学部）

KEY WORDS: ろう教育　日本手話　日本語対応手話

（目的）聴覚障害教育において日本手話と日本語対応手話の定義は未だはっきりせず、境界線が曖昧なまま揺れ動いている。筆者は幼稚部から高等部までの 15 年間で 3 校の聴覚特別支援学校に通う中で、聴者に通じる発音ができることを良しと評価したり、教員が発音が明瞭な生徒に対して、発音が不明瞭な生徒の話の通訳を求めたりするなどの「発音の巧拙による差別」､また日本語対応手話よりも日本手話を使っている人の方が「かっこいい」という風潮があったり、日本語対応手話で話す教員の話を無視したりするなどの「手話の違いによる差別」を経験した。本研究では、聴覚障害者間に存在する差別意識の内容や背景を明らかにし、聴覚特別支援学校教員の障害理解推進について考察することを目的とする。

（方法）聴覚特別支援学校を卒業した大学生 2 名(主に音声活用をする者と、主に手話活用をする者 1 名)と社会人 6 名(主に音声活用をする者、主に手話活用をする者各 3 名)、また、現在聴覚特別支援学校で勤務している聴覚障害のある教員 2 名（主に音声活用をする者、主に手話活用をする者各 1 名）と聴覚障害のない教員 2 名を対象とした。事前に質問項目を伝えた上で、半構造化面接法による約 1 時間の聞き取り調査を実施した。面接は筆者と 1 対 1 の形で行い、(1)発音練習の経験について、(2)コミュニケーションについて、(3)家族環境について、(4)障害理解・障害認識について、(5)障害受容・アイデンティティについて、(6)差別経験についての 6 項目について質問した。なお、研究については目的等を説明し、同意を得た上で実施した。

(結果)「発音の巧拙」に関しては、今回の対象者である聴覚障害者全員が発音練習の経験があったと回答し、１２名中１０名が苦しかった、つまらなかったなど発音練習に対するネガティブな感想が目立った。周りの評価が自分の発音練習に対する意欲に関連していることや、自分の聞こえ方や、親や教員からの評価、家や学校以外の場で聴者に通じるかどうかが判断基準になることに不満を感じていたことが示された。一方で、残り 2 名は発音指導を受けて楽しかった、聴者の家族とのコミュニケーションに役立ったと話した。また、手話があまり上手でない教員について、手話が上手でない教員は通訳してくれる生徒に頼っており、現在もそういった教員は存在すると 11 名が回答した。社会に出た時に声が必要だと主張する教員については、就職活動に関わる高等部に多いという回答も得られた。音声でのコミュニケーションが可能な生徒が通訳をしている場面の経験についても全員が経験があると回答し、音声活用が主な人達は自分が通訳する立場になった経験もあると回答した。聴覚活用ができる者の方が優位な立場になりやすい様子が示された。「手話の違い」に関しては、日本手話を使う者と日本語対応手話を使う者それぞれが、コミュニケーションのずれが生じた経験があると回答した。日本語対応手話を主とする回答者からは、自分の中での日本語への変換が追いつかない、手話表現を知らない故に読み取ることができないといった意見が挙がった。日本手話と日本語対応手話の手話の違いによる差別の経験があると答えたのは 8 名で、手話・日本手話を使わない人に対する批判や、日本語対応手話の人に対してそれは手話ではない、ろう者は日本語対応手話を使わないと言うことなどがあったとのことだった。日本手話を使う者の方が優位に立ちやすい様子が示された。なお、発音の稚拙による差別に関しては、被差別者からも「差別」ではなく「区別」 だという意見がいくつか挙がったのに対し、手話の違いによる差別では 7 名が「差別」とより強い表現をしていた。

（考察）インタビューの結果から、発音の巧拙による差別と手話の違いによる差別の原因と、障害受容とアイデンティティの関係について考察した。

発音指導のねらいや方法によっては、教員の反応や評価が聴覚障害児自身や子ども同士の見方や考え方に影響し、発音の巧拙で優劣を判断するようになると考えた。また、手話が不得手な教員がいることによって、生徒は手話ではなく声や筆談などを使わざるを得なくなるため、手話活用が主な生徒は音声活用が可能な生徒よりコミュニケーションにおいて不利な立場になり、また教員との関係性を築きにくい状況も予想される。音声活用が必要な場が生まれることにより、発音が必要だという考え方や風潮がことさらに強調されるのではないかと考えた。教員が日本手話の読み取りができないと、日本手話が“使えないコミュニケーション方法”となり、聴覚活用や日本語対応手話が優位と捉えられやすくなるのではないか。逆に、日本語対応手話が区別もしくは差別される側の時は、日本手話ができない人はろう者のアイデンティティがない、ろう者の仲間ではないという見方があることによって優劣をつけ合うのではないかと考えられる。聴力や家庭環境、それぞれの考え方によって自らの使いやすいコミュニケーション手段は変わってくる。優劣をつけるのではなく、お互いに通じる工夫をしあう、考え方を尊重し合うことも重要ではないかと考える。発音の巧拙による差別に関する質問では、差別というより「区別」だとする認識が多かったのに対して、手話の違いによる差別に関する質問では半分以上が差別だとする意見を述べたことから、手話の違いによる差別の方が度合いが強いと予想される。

聴覚特別支援学校において､発音指導のねらいや手だて、教員の対応、手話の習得度や日本手話への理解が児童生徒の差別意識に少なからず影響を与えていると考えることができる。だからこそ、障害理解、聴覚活用の在り方や手話の両方を深く理解し、バランスよく活用できるような聴覚特別支援学校教員の専門性向上が強く望まれる。円滑な手話表現が難しい場合でも、板書や音声認識ツールの使用など工夫をし、児童生徒に頼らない意識を高めなければならない。教師に限らず、聴覚障害に関するすべての機関で児童生徒と接する支援者は自分たちの対応が影響を与えていることを自覚するとともに、聴覚障害に関する理解や児童生徒への配慮、偏りのない情報提供が必要不可欠となる。

（文献）加藤映美(2018)教師が果たす障害理解教育上の役割―ある小学校における学級通信を手がかりに―. 山梨障害児教育学研究紀要,12,12-22.村瀬嘉代子・河崎佳子著(2008)聴覚障害者の心理臨床 2.日本評論社,103.

（OISHI Ayumi, OSHIKA Aya）

通常学校に在職する聴覚障害教員への音声認識アプリによる情報保障の試み

○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　音声認識アプリ　情報保障

(目的)
「障害者雇用促進法」(2016)の法改正に伴い、聴覚障害教員の数は全国的に増加傾向にある。全国聴覚障害教職員協議会の現勢調査(2019)によると、聴覚障害教職員は、全国で 501 名と報告されている。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、障害のある児童生徒等にとってのロールモデルとなるなどの効果が期待される。」とあり、聴覚障害教員には障害当事者としての経験と知見を教育現場に反映し、障害のあるものもないものも共に生きるインクルーシブ社会の形成への貢献が期待されていると考える。その一方で、職務遂行のために必要不可欠な情報保障については不十分な状況にあり、職務遂行において大きな障壁となっている。従来から情報保障として行われている手話通訳や要約筆記などは人的・経費的にも多くの負担がかかり、特に聴覚障害教員の数そのものが少ない通常学校における導入は、現実的に難しい面がある。近年、音声情報を即時に文字情報に変換できる音声認識アプリが開発され、通常学校に在職する聴覚障害教員にとって音声認識アプリを活用して情報保障を行うことは、職務遂行において大きく役立つと考えられる。そこで本研究では、音声認識アプリ UD トークを通常学校の会議において効果的に活用するための方策について検討することを目的とした。
(方法)
(1)対象：東京都公立小学校特別支援学級担任 2 名と筆者を対象とした。特別支援学級担任 2 名は聴者(以下、聴者教員)であり、筆者は両耳平均聴力 90 dBの高度難聴者である。なお、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：特別支援学級内の筆者も含めた会議において UD トークを用いて情報保障を行った。算出した UD トークの一文理解率と筆者自身の利用感、そして調査後に行った聴者教員へのアンケート結果を踏まえ、UD トークや周辺機具の設定や周辺環境を改善しつつ、計 3 回の検証を行った。各回の検証における手続きの詳細については結果・考察の項にて記す。
(3)評価方法:情報保障ツールとして文字変換された文章自体の意味が理解できたかどうかに注目するために、音声認識結果から筆者が発言した部分を取り除き、さらに一文ごとに分解し、一文理解率(sentence understanding rate) ＝理解できた文の数÷全ての文の数×100 を算出して評価することにした。例えば、「じっと」→「実踏(実地踏査の略語)」のように、文中に明らかな誤認識の単語が含まれていても、前後の単語や文脈から筆者から見て内容が理解できれば、理解できた文とみなした。
(結果・考察)
初回は参加者が各自所有のスマホにＵＤトークをインストールし、「タップして話す」を押して発言するようにした。実証後に感想等を聴取し、それらを踏まえ次回の設定を検討した。3 回の検証の結果、機材の工夫をしたり、情報保障への合意形成を図ったりすることで、情報保障の効果もより高くなり、効果的に活用できることが明らかになった。

Table1 に各回の設定と一文理解率の結果を示す。

Table1　検証結果一覧

	機材の工夫		情報保障への合意形成		一文理解率(%)
	常に「タップして話す」ボタンを押す	音声入力の方法	各自のスマートフォンで変換結果を確認	自らの障害と支援方法についての説明	
検証 1	×(発話ごとに押す)	各自のスマホ	○	×	69.5
検証 2	○(常に押す)	各自のスマホ	×	×	55.5
検証 3	○(常に押す)	卓上マイク	○	○	84.7

(1)機材の工夫について：検証 1 の聴者教員からのアンケートから、「タップして話す」ボタンを押すことへの煩雑感があることが示された。また、発言の際「タップして話す」ボタンの押し忘れも多く、正しく認識できない要因になった。そのため、検証 2 では常に「タップして話す」ボタンをオンにしておくことで聴者教員からはＵＤトークの操作の煩雑感はなくなったとの回答を得た。一方、卓上に 1 台だけタブレットを置き、それで 3 人分の声を拾ったため、タブレットと話者との距離が検証 1 よりも離れていた。そのため、正確に文字に変換できず、一文理解率が検証 1 よりも低下したと考えられた。そこで、検証 3 では、文字変換の精度を上げるために、性能の良い卓上マイクを準備したことでＵＤトークの一文理解率が向上したことから、正確に文字に変換するにはマイクの性能も大きくかかわっていることが考えられた。
(2)情報保障への合意形成について：検証 1 では、打ち合わせの冒頭場面では、UD トークの文字変換の結果を確認しながら話すという意識が強かったが、議論が白熱すると、UD トークの画面を確認する意識が薄れたため、理解できない文章が多くなり、意味が読み取れなくなっていった。検証 2 では、聴者教員には手元にスマホがなく、自己の発言の変換結果がフィードバックされない環境だった。そのため、ゆっくり、はっきり話すというという意識が前回に比べ薄れたことで一文理解率が検証 1 よりも低下したと考えられた。また聴者教員から「(UD トークを使うことが、)面倒くさいんですよね。」と発言があった。Beukelman and Mirenda(1992) は、AAC などの代替コミュニケーション手段の導入に際し、ネガティブな印象により「やりたくない」という態度のバリアがあることを示唆しているが、本検証においてもそれに似た様相が現れたと考えられた。そこで、検証 1 と同様に聴者教員にも手元にスマートフォンを置き、文字変換が確認できるようにするとともに、文を短く、ゆっくり、はっきり口を大きく開けて話すことで UD トークが正確に文字変換できること、聴覚障害者の聴こえ方を実際に聞いてもらい、音声情報のみでは内容が理解できず、文字情報がとても重要であることを伝えた上で会議を行った。その結果、打ち合わせの最後まで、UD トークで自分の発話の文字変換の状況を確認しながら、文を短く、ゆっくり、はっきり口を大きく開けて話す意識が継続できた。これは筆者の聴覚活用を促す上でも、とても効果的であったと考えられる。また、音声認識アプリをより効果的に活用していくためには、聴覚障害教員自身のセルフアドボカシースキルを高めていくことが重要なポイントになると考えられた。
(ISHIDUKA Atsushi, OHSHIKA Aya)

聴覚障害者の慣用句の理解

○渡邊真純　　左藤敦子
（兵庫県立姫路聴覚特別支援学校）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 聴覚障害　慣用句　理解

目　的

文化庁文化部国語課(2020)の一連の報告から、聴者は日常的に慣用句を使用しているが、世代差によって理解されている慣用句の意味や使われる範囲が異なることが明らかとなっている。また、板橋（1984）は、聴覚障害生徒の慣用句理解の特徴として、構成語から意味を導き出せるものは理解しやすいが、構成語から意味を導き出せないものは理解が困難であることを報告しているものの、聴覚障害生徒の慣用句の理解および使用に関する研究は数少ない。

そこで、本研究では世代差による慣用句の理解の特徴を検討するとともに、統語的固定性の特性が慣用句の理解に及ぼす影響について検討することを目的とする。

方　法

1.対象　16 歳～70 歳台の聴覚障害者と聴者　計 310 名

2.手続き　オンラインによる質問調査を実施した。オンラインによる回答が難しい場合は、郵送による質問紙調査を実施した。スノーボール法により、対象者へ調査概要と依頼書を送付し、書面によって研究協力の説明を行った。特別支援学校(聴覚障害)の聴覚障害生徒については、学校長の承諾を得て、高等部・専攻科に在籍する生徒と保護者に書面による依頼を行い、学校を通して質問紙調査の配布と回答の回収を依頼した。いずれにおいても回答の提出をもって、同意を得たとみなした。筑波大学人間系研究倫理委員会の承諾を得た。

3.課題内容　慣用句課題と令和版語彙数推定テスト(NTT コミュニケーション科学基礎研究所,2020)、フェイスシート(年齢段階、聴力レベル・聴覚補償、教育歴等)を実施した。慣用句課題の課題語は 35 句とした。その内訳は、石田(2000)を参考とした統語的固定性の段階が異なる 28 句と、「国語に関する世論調査(平成 24 年度～令和元年度)」において用法に変化がみられた 7 句であった。課題は、慣用句の意味を 4 個の選択肢の中から回答を求めるものであった。選択肢は、①辞書記載の意味、②辞書記載に近い誤答の意味、③慣用句とは無関係の字義通りの意味、④慣用句に含む語句を用いているが、無関係の意味、⑤その他の意味(自由記述)を設定した。

結　果

聴者および聴覚障害者、計 201 名から回答が得られた。

1.聴者における慣用句の理解

(1)聴者の属性　対象は 46 名であった。推定語彙数の中央値は 72663 語(最小値 10000 語；最大値 132326 語)であった。

(2)慣用句の理解　慣用句課題全体のうち、正答率が 100%であった慣用句は 10 句であり、正答率 80%以上が 8 割を占めた。用法に変化がみられる慣用句の理解について、「辞書記載の意味」の回答率が一番高かった慣用句は 3 句(例；気が置けない)、「用法に変化がみられる意味」の回答率が一番高かった慣用句は 3 句であった(例；敷居が高い)。次に、統語的固定性の段階が異なる慣用句の正答率は、どの段階においても正答率は 90%以上であった。

2.聴覚障害者における慣用句の理解

(1)聴覚障害者の属性　対象は 155 名であり、若年世代(10～20 歳台)は 116 名、中高年世代(30 歳台以上)は 34 名であった。聴力レベルは重度(90 dB以上)が 112 名で、補聴器装用者が 119 名と一番多かった。教育経験は聾学校・特別支援学校 123 名、通常学校(小中高)73 名であった（複数回答)。推定語彙数の中央値は 78992 語(最小値 11485 語;最大値 145466 語)であった。推定語彙数の中央値をもとに推定語彙数低群(74 名)、推定語彙数高群(74 名)の 2 群に群分けを行った。

Table1 用法に変化がみられる慣用句の各選択肢の回答率（聴覚障害者）

課題語	辞書記載	用法変化	無関係/字義	無関係/語句含	その他	無回答
枯れ木も山のにぎわい	55.5	38.1	4.5	1.9	0.0	0.0
琴線に触れる	51.6	38.1	7.1	2.6	0.6	0.0
気が置けない	47.1	12.3	38.7	0.6	1.3	0.0
砂をかむよう	35.5	59.4	3.9	0.0	0.6	0.6
手を拱く	21.3	25.2	4.5	47.7	1.3	0.0
敷居が高い	13.5	58.1	9.7	16.8	1.9	0.0
ぞっとしない	9.7	75.5	11.6	1.3	1.3	0.6

（%）

(2)慣用句の理解　慣用句課題全体のうち、正答率が 80%以上であった慣用句は若年世代 19 句、中高年世代は 28 句であった。しかし、若年世代と中高年世代ともに正答率が低かった下位 4 句（「砂をかむよう」「手を拱く」「敷居が高い」「ぞっとしない」）は共通していた。用法に変化がみられる慣用句について、「辞書記載の意味」の回答率が一番高かった慣用句は 3 句、「用法に変化がみられる意味」の回答率が一番高かった慣用句は 3 句であった(Table1)。

次に、統語的固定性の段階が異なる慣用句の正答率は、どの段階でも正答率 80%以上であった。統語的固定性の段階別の差異を検討するために、Kruskal-Wallis 検定を行ったところ、有意差は認められなかった(p=0.697, p>.05)。さらに、各選択肢の回答率は、全ての慣用句において「辞書記載の意味」に対する回答率が一番高かった。しかし、推定語彙数高低群の比較では、推定語彙数高群は「辞書記載の意味」を回答した人が多かったが、推定語彙数低群は「辞書記載の意味に近い誤答の意味」「字義通りの意味」の回答が一定数みられた。

考　察

聴者と同様に(中島,2004)、聴覚障害者の若年世代よりも、中高年世代の方が慣用句課題の正答率が高い傾向がみられ、年齢段階によって慣用句の理解の様相が異なることが示唆された。時代によって意味・用法に変化がみられるとされる慣用句の理解においても、聴者と類似した傾向がみられ（文化庁文化部国語課, 2020)、聴覚障害者においても慣用句の中には新たな意味・用法として定着しつつあることが示唆された。

また、統語的固定性の段階が異なる慣用句については、聴者および聴覚障害者ともに統語的固定性の段階にかかわらず正答率が高く、統語的固定性による影響はみられなかった。しかし、語彙力が低い傾向にある聴覚障害者においては、板橋(1984)に指摘されているような「辞書記載に近い意味」や「字義通りの意味」の誤りが一定数みられたことから、語彙力と慣用句の理解に関連性があることがうかがえた。

引用文献

文化庁文化部国語課（2020）令和元年度「国語に関する世論調査」の結果概要.（最終閲覧日：2021.12.13.）
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/pdf/92531901_01.pdf

石田プリシラ（2000）動詞慣用句に対する統語的操作の階層関係. 日本語科学, 7, 24-43.

板橋安人（1984）聴覚障害生徒の慣用句を含む文の理解. 筑波大学付属聾学校紀要, 6, 17-26.

中島悦子（2004）比喩・慣用句の使用度と理解度―世代差・性差・および読書量差―. 21 世紀アジア学会紀要, 2, 61-75.

NTT コミュニケーション科学基礎研究所（2020）令和版語彙数推定テスト　（最終閲覧日：2021.12.13.）
http://www.kecl.ntt.co.jp/icl/lirg/resources/goitokusei/vocabulary_test/php/login.php

(WATANABE Masumi, SATO Atsuko)

聴覚障害幼児の保護者が抱くストレスと求める支援に関する一検討

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　保護者　支援

【目的】

生後間もない時期に我が子に障害があると知った際の保護者が受ける心理的ショックは大きく，子どもの障害に対して前向きになれるまでに６，７年と長期の時間を要する場合もあることが指摘されている（長瀬・池谷，2005）。

大島・小渕(2018)は聴覚障害幼児の保護者に対しストレス尺度を用いた質問紙調査を実施している。そこでは，保護者のストレスを検討する際には多様な要因を考慮する必要性があることを指摘している。また，聴覚障害児教育の中では，両親の支援について必要な時期の一つに「障害の発見から教育の場までの入り口での支援」が挙げられている（齋藤，2001）。これらのことから，幼児期の聴覚障害児を育てる保護者のストレスを理解し，早期からの適切な保護者支援を行うことは重要な課題であると考えられる。

そこで，本研究では聴覚障害幼児を育てる保護者のストレスと，教育・療育機関に対して母親が求める支援について明らかにすることを目的とした。

【方法】

対象：九州・沖縄地方の 16 校の聴覚特別支援学校幼稚部に在籍する聴覚障害幼児の保護者に対し，学校を通じて研究協力依頼を行い，許可が得られた 59 名の保護者を対象とした(幼児の平均年齢：4 歳 5 か月，幼児の学年：年少児 23 名，年中児 16 名，年長児 20 名)。

調査及び手続き：

a. 育児ストレス調査

稲浪ら(1994)及び大島ら(2018)を参考に「精神的苦悩，悲観主義，過保護・依存，将来への不安，社会的孤立」の 5 項目からなる育児ストレスに関する質問紙を作成し，4 件法（１．全く当てはまらない～４．とても当てはまる）による回答を求め，それぞれの項目に対するストレス得点を算出した。

b. 求める支援調査

原田ら（2007）を参考に聴覚障害幼児を育てる保護者が療育機関や教育機関に求める支援に関する調査を行った(表 1)。

表１　保護者が求める支援

1	自身の家族に関する悩みや困り感の相談	12	手話を学ぶ場の設定
2	障がいを受け止めることに関する相談について	13	発語・発音について
3	同級生の保護者同士の交流や話し合いの場の設定	14	ひらがなの読み書き指導について
4	上級生の保護者との話し合いの場の設定	15	重複障がいに関する事について
5	具体的な育児についての相談	16	聴覚障がいについて学ぶ場の設定
6	子どもの発達全般についての相談	17	お子さんの聴こえの特徴についての相談
7	聴覚活用に関する日常生活の中での具体的な方法について	18	小学校以上の教育や将来についての情報の提供
8	子どもとのコミュニケーションの取り方の具体的方法について	19	補聴器についての説明
9	おもちゃ、絵、絵本などの扱い方について	20	人工内耳についての説明
10	家庭での教材づくりについて	21	福祉制度の利用方法などについての情報の提供と説明
11	絵カード等の視覚支援について	22	他機関への紹介

各項目に対し「1. 今はなくても困らない～３．とても必要である」の 3 段階で回答を求め，支援得点を算出した。

【結果と考察】

１．保護者の育児ストレスについて

全体のストレス得点において，分散分析の結果より「精神的苦痛」は「過保護/依存」及び「社会的孤立」と比べ有意に高いことが示された。また，「社会的孤立」においては子どもの年齢が上がるにつれてストレス得点が低下する傾向が示された。このことより，聴覚障害児の保護者は子育てにおいて高いストレス状態にある一方で，聴覚特別支援学校で過ごす中で，療育・教育機関からの支援や保護者同士のピアサポートが孤立感の軽減につながっているものと考えられた。

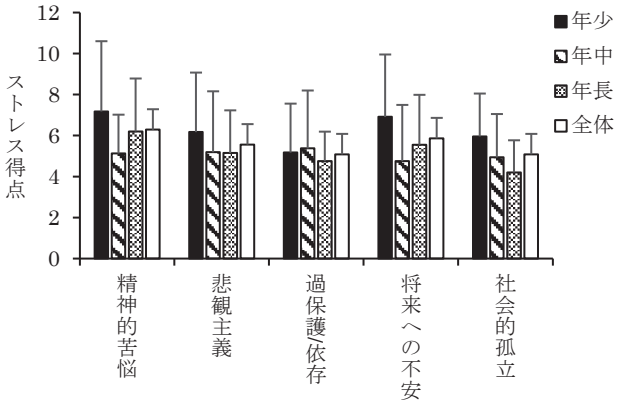


図１　保護者の育児ストレス得点

２．求める支援について

表 1 で示した保護者が求める支援のうち，最も支援得点が高かったものは「12. 手話を学ぶ機会(103 点)」であり，学年を通じてニーズの高い支援であることが示された。次いで，「18. 小学校以上の養育や将来についての情報の提供(98 点)」「16. 聴覚障がいについて学ぶ場の設定(95 点)」「21. 福祉制度の利用方法などについての情報の提供と説明(92 点)」であった。このことより，保護者の多くはコミュニケーションや福祉制度を含めた聴覚障害に関わる全般的な内容や就学に向けた見通しに関する支援を求める傾向が強いことが考えられた。

【文献】

長瀬さゆり・池谷尚剛.(2005). 聴覚障害児をもつ保護者支援の在り方. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 7.
大島美絵・小渕千絵. (2018). 難聴乳幼児を育てる母親の育児ストレスに関する検討. Audiology Japan, 61(4), 254-261.
齋藤佐和（2001）両親支援．聴覚障害，12 月号，2-3.
稲浪正充・小椋たみ子他（1994). 障害児を育てる親のストレスについて. 特殊教育学研究, 32(2), 11-21.
原田公人・廣田栄子.(2007). 聴覚特別支援学校（聾学校）における乳幼児教育相談活動と聴覚活用支援機能に関する実態調査. Audiology Japan, 50(5), 499-500.

(KYAN Chikashi)

聴覚特別支援学校の外部支援における課題に関する一考察

外部支援を担当する教員の意識調査から

〇渡部杏菜　　喜屋武睦
（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）　（福岡教育大学特別支援教育ユニット）

KEY WORDS: 聴覚障害　センター的機能　外部支援

(目的) 特別支援教育が本格実施されてから、聴覚障害対象の特別支援学級（以下、難聴学級）の在籍児童生徒数および通級による指導（以下、難聴通級）を受けている児童生徒数は増加傾向にある（文部科学省, 2008～2021)。また、聴覚障害児の中には、難聴学級や難聴通級による支援を受けていない児童生徒数が一定数いることが示されている(文部科学省,2020)。インクルーシブ教育システム構築に向けて、今後も通常の学校で学ぶ聴覚障害児は増加していくことが予想される。一方で、難聴学級や難聴通級に聴覚障害教育の専門性のある教員の配置が十分になされていない状況が報告されている（林田ら,2018; 井戸・左藤,2018）このような状況から聴覚特別支援学校による小中学校等教員への支援や研修協力といったセンター的機能が果たす役割は一層重要視されるだろう。本研究ではセンター的機能の中でも小中学校等の地域の園・学校への支援や研修協力といった外部支援機能に焦点を当て、聴覚特別支援学校の視点から外部支援の課題を明らかにすることを目的とする。

(方法) 全国の国公立及び私立の聴覚特別支援学校（分校、分教室を除く）101 校に郵送による質問紙調査を実施した。あわせて、研究趣旨および調査に同意しない場合でも不利益を受けないこと、個人が特定されないように管理・公表をすることを明記した依頼文書を送付し、質問紙への同意チェック欄への記入および回答をもって同意したとみなした。質問紙は①学校基本情報、②外部支援の取り組みに関する調査、③外部支援実施上の課題に関する調査の 3 部構成からなり、本研究では①②の結果を受け、③を中心に扱った。③の調査では、各項目に対して回答者に「1.大きな問題ではないと思う」「2.問題であると思う」「3.大きな問題であると思う」を選択させた(Table1)。

Table1 ③外部支援実施上の課題に関する調査の内容

1)外部支援先の教職員の特別支援教育システムに対する意識について
2)特別支援教育に対する外部支援先の管理職の意識について
3)教育的ニーズのある子どもへの支援に対する外部支援先の教職員の意識について
4)外部支援先の校内支援体制構築について
5)外部支援を実施するための時間の確保について
6)外部支援を実施するための人材確保について
7)外部支援先の教職員への研修について
8)外部支援を充実させるための校内研修(聴覚特別支援学校内)について
9)外部支援を行う担当者の知識・専門性について

(結果) 101 校中回答が得られた 62 校を分析対象とした（回収率 61.4%)。③外部支援実施上の課題に関する調査の回答結果を Fig1 に示した。「3. 大きな問題であると思う」の回答が最も多かったのは「6)外部支援を実施するための人材確保について」であった（28 校、45.2%)。6)の質問に対する回答理由の記載があった 46 校の記述内容を計量テキスト分析ソフト「KHCoder」で分析すると、「専門性」が最多頻出語として検出された（計 17)。また、「専門性」と共起が強い語として「異動(計 10）」「継承(計 7)」が抽出された。実際の記述内容の一部を Table2 に示した。

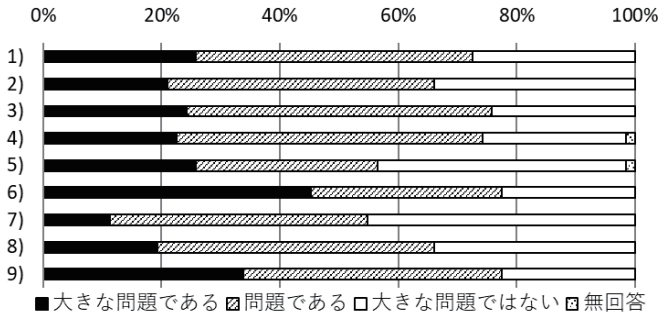


Fig1 外部支援実施上の各課題に対する回答結果の割合

Table2「外部支援を実施するための人材確保について」回答理由記述の一部

・【専門性】の確保ができる人事異動、校内体制が必要。
・【専門性】が必要な任務なので、人材育成のために年月を要するが、転勤等の理由で人材確保は難しいと考える。
・近年、教職員の異動の体制により、【専門性】の引き継ぎに大きな問題を抱えている。人数さえ確保すれば良いという問題ではない。
・教職員の若年化や人事異動により、外部支援を行う担当者の担い手が少なくなってきている。教職員一人一人の聴覚障がい教育に関する専門性の維持や継承が課題。
・指導支援の経験と【専門性】向上の研修を計画的に継続する必要。
・高度な【専門性】が求められる。校内の幼児児童生徒は基本的に高度・重度難聴者であるため、外部支援(一側性・軽度・中等度難聴者)では、経験に基づく助言が行いにくい。
・【専門性】の継承が課題。知識だけではなく、対応能力も必要。

(考察) 聴覚特別支援学校の視点から外部支援実施上の課題を調査した結果、「外部支援を担当する人材確保」に関して大きな問題であると感じている学校が多いことがわかった。背景には、人事異動が聴覚障害教育の専門性のある教員の育成を難しくし、各校相談・支援を担う人材の確保に苦慮していると考えられた。文部科学省（2021）が示す、聴覚特別支援学校の教員の当該障害種の免許状保有率(聴覚障害領域)が 6 割程度であることからも、専門性の育成・継承は聴覚障害教育における課題の一つに挙げられる。さらに、外部支援を担う者は、聴覚障害教育の専門性に合わせて、相談・支援を行う専門性も必要であり、より高度で幅広い専門性が求められるため、専門性の育成・継承が大きな課題となっていることが予想される。①基本情報の調査では、9 割の学校が他学部等との「兼任のみ」または「専任と兼任」で外部支援を実施しており、教職員全体の人数減少や人事異動の問題がありながらも工夫をして運営していると考えられた。人材確保について大きな問題ではないと回答した学校の中には、ほぼ全教職員が外部支援に携わっている学校もあった。よって、人事異動を考慮し、多くの教員が外部支援に携わり、経験を積みながら聴覚障害領域における相談・支援の専門性を育成する校内システムの構築が人材確保の課題を解決する 1 つの方法であると考える。今後は、各校の回答傾向や項目間の関連を分析し、外部支援の課題背景をより明確にしていくことで、聴覚特別支援学校がより良い外部支援をするための体制の在り方を検討していく必要がある。

(文献) 文部科学省（2008~2021）特別支援教育資料. 林田真志・河野そらみ・河原麻子（2018）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）筑波大学特別支援教育研究, 12, 73-81.

(WATANABE Anna, KYAN Chikashi)

聴覚障害教員と聴教員の協働に向けた障害理解教育

○中西 裕子（和歌山県立和歌山ろう学校）
高橋 眞琴（鳴門教育大学大学院学校教育研究科）
KEY WORDS: 障害理解教育，聴覚障害教員　聴教員

1. 目的

全国聴覚障害教職員協議会（2010）では，聴覚障害当事者教員が学校現場で活躍し，経験や知見を教育現場で活用することの必要性を提起している。西村・高橋・津田（2016）もまた，障害のある教員は，教育実践の中で，自分の強みを生かす方略を生成し専門性として意味づけていることを示唆している。特別支援学校（聴覚障害）では，当事者教員も在籍しているが，聴者が多数であるがゆえに，聴者の視点を中心とした教育実践が行われていることも推察される。今後の障害のある教員との協働に向けても，聴覚障害教員の知見や経験をふまえて，聴覚障害理解教育について構想する必要がある。そこで，本研究では，聴覚障害理解に関して，聴覚障害教員と聴教員の認識における差異や共通点を整理し，聴覚障害児と聴児に対する聴覚障害理解教育の在り方について検討することを目的とした。

2. 方法

（1）対象：A 地方の特別支援学校（聴覚障害）に勤務する教員 6 名（聴覚障害教員 3 名，聴教員 3 名）

（2）調査方法・期間： A 地方の特別支援学校（聴覚障害）を訪問し，説明文書を用いて口頭及び手話で説明を行い，同意を得た教員に対し，20xy 年 8 月に半構造化インタビュー調査を実施した。

（3）調査項目：①聴覚障害理解に手話や指文字を学ぶことの有効性，②発音・発語指導の目的と指導する教員の認識，③聴覚障害児の障害理解（障害認識）に関する指導で大切にしたいこと，④聴児と聴覚障害児への聴覚障害理解学習の違いであった。

（4）分析方法：インタビュー内容の逐語録をもとに，質問項目ごとに聴覚障害教員と聴教員のグループに分けて Steps for Coding and Theorization(SCAT)分析（大谷，2019）を行った。

（5）倫理的配慮：調査協力者には，本研究の内容及び個人情報の保護，研究への協力は，自由意思に基づくこと，について，書面と口頭・手話による説明を行い，同意書を作成している。併せて，所属長からも承諾を得ている。

3. 結果

①聴覚障害理解に手話や指文字を学ぶことの有効性

聴覚障害教員は，手話や指文字が聞こえない人のコミュニケーション方法の一つだと解釈しても，障害理解にはつながりにくいのではないかと考えていた。聴教員は，手話や指文字を学ぶことは，聴覚障害文化に触れることになるため，障害理解のきっかけになると認識していた。自らが興味・関心をもって学ぶことは，当事者との交流において，良好な関係を築くことにつながると考えていた。

②発音・発語指導の目的と指導する教員の認識

聴覚障害教員は，音声による円滑なコミュニケーション力の向上を目指して取り組んでいると認識していた。しかし，日本語力の向上も視野に入れた指導の必要性も感じている。聴教員は，音声コミュニケーションは聴者社会で求められるものであり，幼少期から専門的な指導が必要であると認識していた。音声言語を獲得することで QOL が高まると考える一方，児童生徒への負担が大きいとも感じていた。中高生を担当する教員は，発音発語指導の成果やつながりが理解しづらいと感じていた。

③聴覚障害児の障害理解（障害認識）に関する指導で大切にしたいこと

聴覚障害教員は，障害認識の必要性を感じていない児童生徒に対し，生活上での困難を自覚した時に指導が必要と考え，聴教員と認識が異なると感じていた。また，同じ障害の仲間との対話や活動を通して，自分の思いや考え，これまでの経験などを共有することが，アイデンティティの形成につながったと語っていた。聴教員は，障害認識に関する指導の中で，豊かな自尊感情の育成を目指したいと考えていた。その手立てとして，自己の聞こえや聴覚障害に関する基礎知識を身に付け，自己アイデンティティの形成を図るとともに，自己の障害を説明し，必要な支援や配慮を求められる力の育成が課題であり，意思伝達能力の育成も不可欠であると考えていた。

④聴児と聴覚障害児への聴覚障害理解学習の違い

交流及び共同学習における障害理解学習について，聴覚障害児が集団の中でのルールやマナーを学ぶことや状況に応じた対応の仕方など，他者との関わりから学ぶ経験を通して，聴者社会の中での自分の存在に気づくことがねらいの一つであると聴覚障害教員と聴教員の両者が考えていた。聴児に対して，聴覚障害教員は，様々な特性のある人の存在を知り，関わりを通して他者理解を深めることであると考えていた。聴教員は，聴覚障害について正しく理解することであると述べ，関わりを通して気づいた小さな疑問に丁寧に応えていくことが，聴覚障害理解を深めることにつながると考えていた。

4. 考察

本研究では，聴教員と聴覚障害教員の双方への，聴覚障害理解に関する調査を行ったが，聴覚障害理解教育の在り方として，聴児には，聴覚障害についての正しい知識を身に付け，障害特性を踏まえた上で他者理解を深めていくことが重要であろう。聴覚障害児には，耳のしくみや自己の聞こえに関する理解を深め，他者との関わりの中で生じる疑問や困りごとに対し，必要な支援や配慮について考えられるように，日常生活での気づきを促す指導が必要であると考察された。今後も聴教員と聴覚障害教員の協働に向けた研究を継続していきたい。

文献

大谷尚（2019）質的研究の考え方　研究方法論から SCAT による分析まで，名古屋大学出版会.

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.

西村愛志・高橋眞琴・津田英二（2016）障害のある教員の勤務の状況と課題：海外での研究動向を手掛かりに，神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，9（2），115-123.

付記：本研究は，2021 年度鳴門教育大学大学院へ提出した修士論文の一部を再分析,再構成したものである。本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(NAKANISHI Yuko, TAKAHASHI Makoto)

聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもの教育支援について（その１）

～３歳から 18 歳までの 15 年間の教育相談における個別の教育支援について～

〇井坂行男
（大阪教育大学教育学部）

KEY WORDS:聴覚障害、広汎性発達障害、個別の教育支援

（目的）

本研究は聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子どもの３歳から 18 歳までの教育相談における個別の教育支援過程をまとめたものである。今回は対象児に対する個別の教育支援の概要を報告する。

（方法）

・対象児

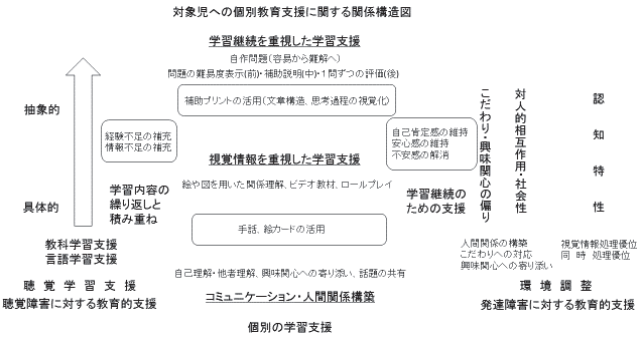
本研究の対象児の保護者は生後１ヶ月頃に聴覚障害の可能性を把握し、7ヶ月には ABR で 100dB 前後の難聴との診断を受け、聴覚特別支援学校の教育相談に通い始めた。保護者は１歳６ヶ月頃には併せ有する他の障害の可能性を把握し、その後、広汎性発達障害との診断を受けた。対象児は聴覚特別支援学校教育相談・幼稚部・小学部・中学部、その後は高等学校・大学に進学した。良聴耳の聴力レベル 97.5dB(HL)でデジタル補聴器を両耳装用している。コミュニケーション手段は聴覚活用・読話・発音に手話も併用している。大学での教育相談は３歳から高等学校卒業まで、概ね週１回約２時間、個別形態で言語学習支援や学習支援を主に実践した。保護者は常に本児の発達課題を解決するために適切で受容的な関わりをしていた。

(結果)

対象児の言語発達過程は５歳４ヶ月時の絵画語い発達検査結果の語彙年齢は３歳４ヶ月、９歳０ヶ月時の語彙年齢は９歳７ヶ月、10 歳２ヶ月時は 12 歳０ヶ月であった。９歳４ヶ月時の WISC-Ⅲの全検査 IQ は 105 であった。対象児の発達初期にはこだわりや知的及び言語の発達等に遅滞が認められたが、知的発達が徐々に促され言語発達も９歳段階では年齢相応の発達に追い付いた。幼児期には数に対する興味関心の高さや数的な処理能力も高いことが認められたことから、教育相談では数や数字に関する言葉や文章も併せて取り扱った。これらの９歳の段階で年齢相応の発達が促された理由は家庭及び教育相談等での個別教育支援が対象児の発達支援には有効であると共に聴覚特別支援学校での集団での学習を支えるものとなったと思われる。

保護者は早期から対象児の障害に気づき、身振りによるコミュニケーションに続いて、手話によるコミュニケーションに取り組んだ。また、保護者は幼稚部入学以前から表面に絵、裏面に指文字と平仮名が記載した絵カードを自作し、この絵カードを用いて、手話と指文字を併用してコミュニケーションを行っていた。さらに、対象児が絵辞典を好んだこと、そして、平仮名文字を習得後は会話時に指文字で綴りながら発音もして、その後に手話を綴るという丁寧な取組を行った。また、対象児が興味関心を示す内容に関する図鑑、年齢が長じてからは同様の書籍を購入して、対象児の目に付く場所に置いておく等の配慮をしていたとのことであった。これらの家庭における保護者による個別の支援が対象児の発達の基礎を培ったものと思われる。

これらのことは個別の言語発達の実態を踏まえた非言語メディア及び言語メディアの言語モードの適切な選択、視覚情報処理優位の認知特性に応じた支援、興味関心に応じた支援を可能にしたと思われる。また、実際の生活経験に応じた言語概念の形成、興味関心に基づく生活経験の偏りへの対応も可能とした。さらに、個別の教育支援場面では対象児が十分に満足できるまで、丁寧に対応することも可能であった。例えば、数的な処理を伴う課題の取組では課題の意味が分からない、あるいは課題が解けない場合には戸惑って、その取組を止めてしまうことも多かった。そのために、戸惑いが認められた直後に数的な課題でも言語的な課題でも共にできる限り視覚情報に基づく手掛かりを提示することで、分かろうとする気持ちや課題解決しようとする気持ちを支援した。そして、課題解決直後には必ず褒め、褒めたことを記録としても残した。その結果、自己肯定感や有能感も向上した。これらの取組は小学部高学年段階まで継続した。課題解決までの見通しを持たせることで不安を抱かないようにするために、予め、課題の解き方を説明させたりして、メタ認知能力の向上にも取り組んだ。これらは以下の図の「視覚情報を重視した学習支援」及び「学習継続を重視した学習支援」といえる。また、登場人物の心情の理解等は人間関係の関係図、ビデオ教材、ロールプレイ等によって、対象児による言語化を促進した。これらの取組は対象児の学習状況や内容に合わせて、実践した。



対象児に対する個別の教育支援に関する支援関係構造図

（考察）

聴覚障害と広汎性発達障害を併せ有する子ども１事例の３歳から 18 歳までの発達過程に基づく、教育支援のポイントを上記の図のようにまとめた。つまり、聴覚障害に対する教育的支援、発達障害に対する教育的支援に加えて、コミュニケーション・人間関係構築・視覚情報を重視した学習支援・学習継続を重視した学習支援を対象児の発達状況を踏まえて、統合的に実践することの重要性が示唆されたと思われる。

本研究の発表について、保護者及び本人の許諾を頂きましたこと、記して、お礼申し上げます。

（文献）

井坂行男・松井由里香（2020）発達障害を併せ有する聴覚障害児の発達過程の分析-５年 10 ヶ月間の教育相談の記録- 大阪教育大学障害児教育研究紀要 第 24 号 pp.81-97

（ISAKA Yukio）

新学習指導要領における聴覚特別支援学校（聾学校）高等部国語科の評価規準の課題の検討

―聾学校高等部国語科教員を対象としたインタビュー調査による質的研究―

〇高田直子　　岩田吉生
（愛知県立岡崎聾学校）　（愛知教育大学）
KEY WORDS:　聴覚特別支援学校（聾学校）高等部、国語科指導、評価規準

Ⅰ　目的

令和４年度に高等学校学習指導要領が施行され、国語科の科目編成は、今後必要とされる資質・能力を養うための科目として共通必修科目「現代の国語」及び「言語文化」を設けた。特に、「現代の国語」では、現行の「国語総合」に比べ、「話すこと、聞くこと」が重視され、評価規準が大幅に変更されると考える。

聾学校では、学年に対応した「準ずる教育」を行い、当該学年の教科書を使用した授業を展開するために、教員が教科内容に応じて配慮や工夫をする必要がある。聾学校高等部国語科でも、学習指導要領の改訂を受け高等学校国語科の評価規準を参考にしながら、聴覚障害のある生徒に対応した評価規準を検討することが肝要となる。本研究では、新学習指導要領の移行に伴う聾学校高等部国語科の評価規準の課題について、教科担当教員を対象としてインタビュー調査を行い、検討を行うことを目的とする。

Ⅱ　方法

１．調査対象

東海地区の聾学校高等部国語科教育歴７年以上（教員暦 12 年以上）で、本研究の趣旨に同意した調査協力者３名に依頼した。調査対象者は、X聾学校のA教員（50 代・聾学校経験年数 16 年）、Y聾学校のB教員（30 代・聾学校経験年数９年）、Z聾学校のC教員（40 代・聾学校経験年数７年）である。

２．手続き

20XX 年 9～12 月に半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。録音データを文章化し、KJ 法の質的分析を行った。

３．質問内容

聾学校高等部国語科の評価規準について、（1）「関心・意欲・態度」、（2）「話す、聞く」、（3）「読む」、（4）「書く」、（5）「知識・理解」の各領域における課題３点（①「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた評価、②発達障害等の困難を抱える生徒の実態に応じた評価、③「９歳の壁」の課題へ対応した授業実践の評価）について調査する。

４．倫理的配慮

愛知教育大学研究倫理規定に従い協力依頼書を作成し、研究協力者に文書と口頭で説明を行い、署名による同意手続きを行った。

Ⅲ　結果

インタビューの分析において生成された切片の総数は、１５０個であった。ＫＪ法による分析の結果、８個のカテゴリー、２７個のサブカテゴリーを得られた。カテゴリー間の関連を、テキストデータの文脈やサブカテゴリーを基に図式化した。

Ⅳ　総合的考察

３名のインタビュー調査の結果を踏まえた、聾学校高等部国語科の評価規準作成における課題は、以下の３点であると考えた。

１．各学校の評価規準の仕組みの課題評価の仕組み

X、Z聾学校では高等学校の国語科の評価規準を基に作成予定、Y聾学校では方向性等は未定であった。X聾学校では各教科担当者が１～２名程度の規模で「評価が担当者任せになっている」「他校種からの異動者は、教科指導の経験が浅く、評価の検討にまで至らない。」等の一県一校の聾学校の課題が示された。評価規準の作が教員個人の判断に止まらない体制づくりが必要だと考えた。

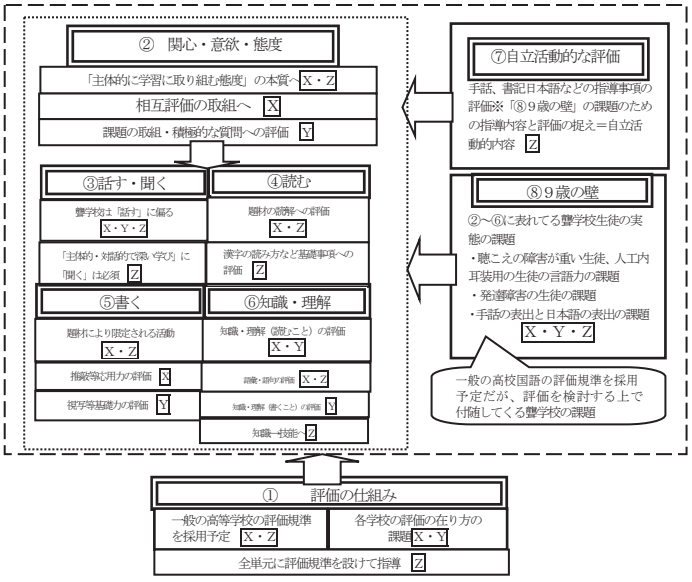


図　X聾学校・Y聾学校・Z聾学校　高等部国語科の評価規準作成の考え方

２．主体的に学習に取り組む態度の本質

教員３名のインタビュー全体を通じ、【②関心・意欲・態度】から「主体的に学習に取り組む態度」の評価へ、本質を追求する発言が多く伺えた。X聾学校A教員は「これまで評価してきたレポート、等に加え、生徒の相互評価を取り入れ、より評価を実質的なものにしていきたい」と述べた。Y聾学校B教員は「学力が低いが、板書されていないこともノートに書けるような生徒の評価を積極的にしていきたい」と、本質的な学びに繋がる様子を積極的に評価したいと述べた。Z聾学校C教員は、Z聾学校の現在の高等部国語科の評価規準の項目が、どの単元でも学習への心構えや態度のようなものであまり差がないことに触れ、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を実質的なものに深める必要性を述べた。

３．「自立活動的な評価」及び「９歳の壁」についての課題

【②関心・意欲・態度】【③話す聞く】【④読む】【⑤書く】【⑥知識・理解】についてのインタビューで、共通して表れていたのが、聾学校独自の問題「９歳の壁」である。

しかし、聾学校高等部の国語科の指導場面では、「読解しているときはよく理解できていると思ったが、読み取ったことを言わせてみると全然違う発言をすることは起こり得ることである。また、高等学校国語科の単元によっては、読解だけなら読解だけの評価規準が設定されており、理解や定着が確認、評価できるような+αの活動は設定されていない。聴覚障害の生徒が、本質的に「読めている」と評価できるには、一般的な評価規準だけで十分なのかという疑問がある。単元や題材ごとに、適宜「９歳の壁」に表れる課題を克服できるよう、評価規準として盛り込むことを考えること、新たな科目「現代の国語（書くこと、話すこと、聞くことが多い）」の特徴も併せて評価規準を作成する必要がある。

高等学校の評価規準でも、聾学校の課題を盛り込んだ評価規準であっても、「９歳の壁」に付随する国語科の課題を「乗り越えられないもの」ではなく、それを越えるにはどうしたらよいかを、指導者が念頭に置いて指導、評価していく必要がある。

(TAKADA Naoko, IWATA Yoshinari)

小学校知的障害特別支援学級児童を対象とした招待交流の効果における実践的研究

○宮野希　　細谷一博
（札幌市立桑園小学校）（北海道教育大学）

KEY WORDS:招待交流　自己選択・自己決定　小学校知的障害特別支援学級

Ⅰ　問題と目的

交流及び共同学習には特別支援学級児童が主体的に取り組むことの難しさや，児童間の「してもらう-してあげる」関係の固定化といった実践的課題があげられる(宮野・細谷,2021)。これらの課題を解決するための交流形態の一つに通常学級児童を特別支援学級に招く「招待交流」がある。細谷・宮野・米田(2021)は，特別支援学級児童が活動内容を選択・決定する招待交流を実施し，対等な関係で主体的に取り組める効果を明らかにした。しかし，自己選択・自己決定の方法論を用いているにもかかわらず，特別支援学級児童の内的側面の効果を明らかにしていない。そこで本研究では，自己選択・自己決定の方法論を取り入れた招待交流を実施し，特別支援学級児童にもたらす内的側面の効果を明らかにすることを目的とする。なお，本実践は学校長及び特別支援学級担任の許可を得た上で実施した。

Ⅱ　方法

小学校知的障害特別支援学級に在籍する 6 年生女児(A 児)を対象児とし，招待交流を昼休み(20 分)に合計 6 回実施した。

自己選択・自己決定場面として，①交流場所：A 児に主催者側となって交流活動することを説明後，交流場所を「特別支援学級」「通常学級」から選択・決定した，②役割：招待交流中の役割を説明後，事前指導において参加する児童の役割を 4 つから選択・決定した，③活動内容：全ての活動を体験後，事前指導と招待交流実施中にその回に行いたい活動を 1～2 つ選択・決定した，④目標：招待交流中の目標を記入する際，「役割」「活動」「(他児との)かかわり」から選択・決定した。

内的側面の評価項目として，桜井(1984)が作成した自己評価的動機づけモデル(SEM モデル)を参考に，自己評価表を作成し，「○」「△」「×」の 3 段階で評価した。また，姜(2003)，橋本・浮穴・工藤ら(2006)，Vineland-II(2014)を参考にコミュニケーション行動水準を作成した。招待交流中の様子を特別支援学級担任と支援者が 5 段階で評価し(質的側面)，項目に該当する行動の出現頻度を特別支援教育分野に所属する大学院生 3 名で(量的側面)評価した。

Ⅲ　結果

1. SEM モデルにおける自己評価の結果(Table1)

認知レベルにおいて変化はみられなかった。感情レベルでは，「有能感」が招待交流#2/#4 において「△」，「自己決定感」が招待交流#2 において「△」だった。動機づけレベルでは，「有能さへの欲求」が招待交流#2/#6 において「△」，「自己決定への欲求」が招待交流#1/#6 において「×」，招待交流#2/#4/#5 において「△」，「有能さ+自己決定感への欲求（自律性）」は変化がみられなかった。招待交流の振り返りでは，招待交流#2 においては全て「△」であり，招待交流への意識が下がっていることがわかる。

2. コミュニケーション行動水準(質/量)の結果(Table2)

招待交流を重ねるにつれ「3. 関わりの様相」では受身的なかかわりが減少し，招待交流#4 では自発的に関わるが増加した。また「4. 活動への関心・意欲」では，「自発的/持続的な参加」が増加し，「関心を示さない」行動が減少した。さらに「5. 相互作用の様子」では，「物事の計画・役割分担に協力する」が増加した。

Table1 SEMモデルを用いた自己評価の結果

質問項目		#1	#2	#3	#4	#5	#6
認知レベル	自分から進んで活動に取り組むことができた	○	○	○	○	○	○
	活動はよくできたと思う	○	○	○	○	○	○
感情レベル	もっとよくできると思う	○	△	○	△	○	○
	活動が楽しかった	○	△	○	○	○	○
動機づけレベル	もっと活動をしたかったと思う	○	△	○	○	○	△
	この活動よりも別の活動をやってみたいと思う	×	△	○	△	△	×
	活動は自分の力で取り組みたいと思う	○	○	○	○	○	○
招待交流の振り返り	招待交流をもっとしたいと思う	○	△	○	○	○	○
	招待交流をやってよかったと思う	○	△	○	○	○	○
	6年1組の子と仲良くなれたと思う	○	△	○	○	○	○

Table2 コミュニケーション行動水準の結果

水準	項目		#1		#2		#3		#4		#5		#6	
			質的	量的	質的	量的	質的	量的	質的	量的	質的	量的	質的	量的
1. コミュニケーション ＊自分の意見や考えを他者に伝えること ＊対象児が他者の話を聞き，注意を払い理解しているか	○単語・文章・発声・表情・身振り・サイン・指さし・視線・身体接触		2	7	3	2	2,5	2	3	2	3	3	3,5	4
2. 感情の表現 ＊感情を表出すること	○単語・文章・発声・表情・身振り・サイン・指さし・視線・身体接触		3,5	12	3,5	5	3,5	8	3	5	2,5	4	3	3
3. 関わりの様子 ＊どのように相手に関わっているか	○おとなを介さなくても，関わる	-自発的に関わる	2	1	2	0	2	2	2	2	3	1	2	1
		-受身的に関わる	3	5	2,5	3	2,5	4	3,5	4	4	0	2,5	0
	○おとなを介して関わる		3	2	2,5	2	3	6	4	0	4	3	3,5	2
4. 活動への関心・意欲 ＊どのように活動に参加しているか	○自発的な参加		2,5	1	2	2	2,5	2	3,5	4	3,5	5	2	3
	○持続的な参加		2,5	1	2	1	3	3	3,5	5	4	2	1,5	1
	○関心を示さず，違う行動をする"		3,5	9	3	4	3	4	1,5	0	1	1	2,5	0
5. 相互作用の様子 ＊どのように友達と関わっているか	○順番を待つ，一緒に行うといった活動の共有が見られる		2,5	1	2,5	2	4	2	3	2	3,5	1	2	0
	○物のやり取り（貸し借りや交換）をする		2,5	1	2,5	0	3,5	5	3	0	3	0	2	0
	○物事を計画したり，役割を分担することに協力する		1,5	2	2	4	2,5	1	2,5	4	3	4	2,5	3
	○何かをもらったら「ありがとう」などという		1	0	1	0	1,5	0	2	0	1,5	0	1	0
	○誰かが示してくれたアドバイスを受け入れられる		1	4	2,5	1	2,5	3	3,5	2	3	0	2,5	0
	○声掛けや短いやりとりが見られる		1,5	0	2,5	1	3	1	2	1	2,5	1	2	0

これらの結果から，特別支援学級がイニシアチブをもち，回数を重ねるにつれて活動の見通しがもて，安心して活動に取り組むことができたといえる。また，自己選択・自己決定を用いることで，A 児の意見が活動に反映され，内発的動機づけが高い状態で主体的に活動に取り組めていたといえる。さらに，自分から通常学級児童にかかわる様子も見受けられた。その一方で，招待交流#2/#6 は，コミュニケーション行動水準の「3. 関わりの様相」「5. 相互作用の様子」が低いことや，SEM モデルを用いた自己評価の「有能さへの欲求」が低いことから，自己選択・自己決定を用いて内発的動機づけが高まっても通常学級児童とのかかわりが低いと有能感が下がることが示唆された。

Ⅳ　考察

SEM モデルにおける自己評価の結果とコミュニケーション行動水準の結果から，自己選択・自己決定の方法論を用いた招待交流は特別支援学級児童の内発的動機づけを高め，意欲的に活動に取り組む効果があることが明らかとなった。交流及び共同学習は，特別支援学級児童の実態に合わせた方法論や支援を取り入れる必要性が指摘されている(宮野・細谷，2021)ことからも，特別支援学級がイニシアチブをとれる招待交流は，特別支援学級児童に合わせた交流活動を展開するうえで有効な形態であるといえる。さらに，通常学級児童とのかかわりは，内発的動機づけに影響を及ぼすことが示唆された。今後は，特別支援学級児童の交流及び共同学習への意欲をさらに高めるためには，通常学級児童とのかかわりを促す技法を取り入れる必要性があるといえる。

(MIYANO　Nozomi　HOSOYA　Kazuhiro)

パニック・他傷のある自閉スペクトラム症の生徒への特別支援学校における指導

自立活動の指導を中心として

相根　良平
（京都府立南山城支援学校）

KEY WORDS: 自閉症、行動障害、自立活動

1　目的

周囲の物を壊したり人を叩いたりする「行動障害」は、指導・支援を難しくしたり本人の QOL を著しく損なうことが多い。行動障害への対応については、たくさんの対応方法が報告されているが（国立障害者リハビリテーションセンター、志賀・林：2020　等）、障害の状態、周囲の環境等の影響があり、個別性が高く、ケースに応じて応用する必要がある。

特別支援学校では障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導である自立活動が設定されている（文部科学省：2017）。児童生徒の状態に応じた適切な自立活動の指導を計画し指導を行うことで、行動障害を改善できるのではないかと考える。今回の研究では行動障害のある生徒に自立活動の指導を実践し、その効果を検証する。

なお、本実践を学会で報告することについては、保護者の同意を得ている。

2　方法

(1) 指導の概要

行動障害のある生徒１名を対象に、自立活動を中心とした指導を実践する。指導の概要については、表のとおりである。

指導について	
期　間	・20XX 年６月から 20XX+2 年３月まで （20XX 年４月、５月は休校）
対象生徒の情報	
性　別	・男
障　害	・知的障害 ・自閉スペクトラム症
学　年	・中学部１年生から中学部２年生
実　態	・発語なし ・小学部６年生の時点で、１日２回程度パニックを起こしていた。
学級情報	
人　数	教員　３名 生徒　５名（対象生徒含）

表　指導の概要

(2) 指導の内容

指導の方針については、年度当初にケース会議を実施し、基本方針を決定した。生徒の指導にあたっては基本的に専用の部屋を使用することとした。生徒が参加しやすい活動を中心に日課を設定し、適応行動を増やしていくことを目指した。また、指導の評価を行うために、学校におけるパニックの回数を記録することとした。

授業内容については、文部科学省が示している自立活動の指導内容を設定する流れをもとに検討した（図）。その内容をもとに、生徒の一日の日課を設定した。

また、２か月に１回程度、校内でケース会議を実施し、生徒の状態の共有や指導の方法についての見直しを行った。

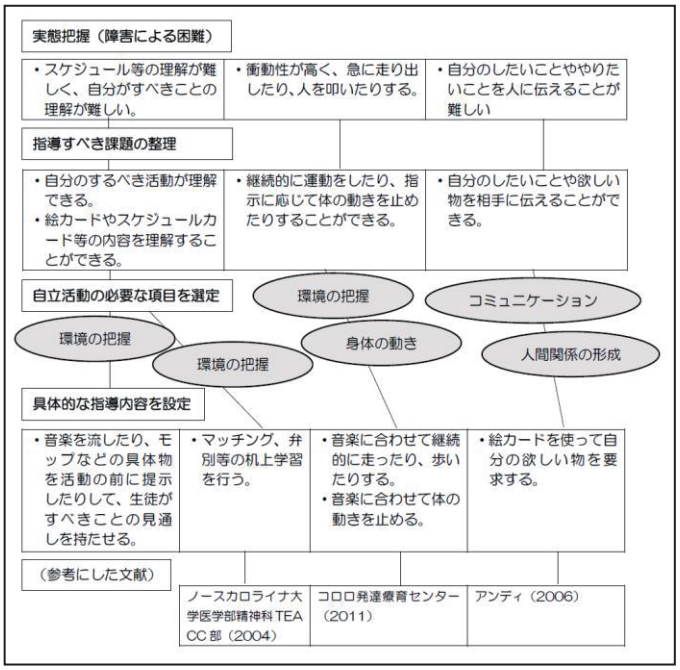


図　自立活動の内容設定の流れ

3　結果

20XX+2 年３月の時点でパニックを起こすことや、他傷がほぼ無くなった。また、指導当初は別室で個別学習を行っていた生徒であったが、指導終了時には１日２回ずつ程度、他の生徒と一緒に授業を受けられるようになった。

自立活動の指導を計画的に実施することで、生徒の行動障害の改善を行うことができると考えられる。

4　引用・参考文献

・アンディ ボンディ(著)ロリ フロスト(著)園山繁樹（訳）竹内康二（訳）（2006）自閉症児と絵カードでコミュニケーション―ＰＥＣＳとＡＡＣ．二瓶社
・国立障害者リハビリテーションセンター　発達障害情報・支援センターホームページ掲載「強度行動障害支援者養成研修（基礎研修）講師用および受講者用資料」（http://www.rehab.go.jp/ddis/data/material/strength_behavior/）
・コロロ発達療育センター（2011）コロロメソッドによる自閉症療育－くらしの力を育てる．明治図書出版
・志賀利一（監修）林大輔（著）（2020）知的障害・自閉症のある人への行動障害支援に役立つアイデア集 65 例．中央法規出版
・ノースカロライナ大学医学部精神科 TEACC 部（編集）今本繁（訳）服巻智子（訳）（2004）見える形でわかりやすく―ＴＥＡＣＣＨにおける視覚的構造化と自立課題．エンパワメント研究所
・文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領　小学部・中学部学習指導要領．

協同学習を用いた交流活動の実施における効果

通常学級に在籍する典型発達児に焦点を当てて
○細谷一博　　宮野希
（北海道教育大学教育学部）　（札幌市立桑園小学校）
KEY WORDS: 協同学習　交流活動　典型発達児

Ⅰ．目的

交流及び共同学習の実施は，障害のある児童生徒とない児童生徒の相互理解の促進を目指したものであり，共生社会の形成やインクルーシブ教育システムの構築に重要な役割を担っている。しかしながら，「通常学級児童の理解」や「通常学級児童の受け入れ態勢」など，交流及び共同学習の課題が長年にわたり指摘されている。そのため，交流及び共同学習の実施においては，相互理解の促進に向けた相互の関わりの機会の確保や関わりの質を高めるための方法の検討が必要である。涌井(2013)は，交流及び共同学習の発展に寄与できる教育技法の一つに「協同学習」があることを指摘している。そこで，本研究では通常学級児童と特別支援学級児童が一緒に活動を行う際に，協同学習を用いた交流活動の実施における通常学級児童の効果について検証することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．対象児

本実践に参加している児童は H 市立 K 小学校の通常学級に在籍している 4 年生の児童 2 名（A 児：男児と B 児：女児）と知的障害特別支援学級に在籍している児童 1 名（C 児：女児）の 3 名である。参加児童の選出にあたっては，まず筆者らが実態を把握している C 児を中心に，筆者と通常学級担任，特別支援学級担任の 3 者で話し合い，C 児と同学年であり，学校生活においてかかわりが深いと判断した通常学級児童 2 名を選出した。なお，3 名の児童の保護者に対して，担任からの口頭と紙面による説明を行い，同意書の提出をもって決定した。

2．実施場所と本研究の流れ

200×年 6 月から 7 月下旬にかけて，通常学級児童と特別支援学級児童の観察を実施し，10 月から放課後の時間を活用して，交流活動を実施した。また，活動を実施する当日の昼休みの時間を活用して，C 児に対して活動内容や，役割などの事前指導を実施した。実際の交流活動では協同学習を用いた活動を 3 回設定（第 1 回：地図を作ろう，第 2 回：いろいろチャレンジャー，第 3 回：寿司おきねぇ）した。

3．分析方法

1)通常学級児童の逐語録分析

交流活動後に 2 名の児童を対象にインタビュー調査から得られた全発話を転記した後に，肯定的／否定的と判断した発話を分析対象とした。その後，楠見(2017)の交流の質を規定する 6 大カテゴリーを第 1 分類とし，さらに細分化したものを第 2 カテゴリーとして分類を行った。

2)交流活動時の行動分析

通常学級児童 2 名を対象に，全ての活動を 1 名につき 1 台のビデオカメラで記録し，VTR 記録から 10 秒のインターバル法を用いて，標的行動の出現回数を求めた。なお，標的行動は楠見(2017)の 6 大カテゴリーの行動を用いて定義した。

Ⅲ．結果

1．通常学級児童の交流活動に対する意識(Table1)

交流活動後のインタビューの結果，全ての回で発話がみられた項目は，「快感情の生起(32/4%)」「他者理解の可能性(30.7%)」「関与の可能性(17.9%)」の 3 項目であった。第 2 カテゴリーをみると，「快感情の生起」では，「楽しさ(48.3%)」「意欲(29.3%)」「達成感(19%)」「安心感(3.4%)」であった。また，「他者理解の可能性」では，「C 児への理解(87.3%)」「構成員の理解(12.7%)」，「関与の可能性」では，「協力(56.3%)」「少人数(18.8%)」「関与(25%)」であった。

Table1　交流活動全体を通した逐語録分析

	第1カテゴリー N(%)		第2カテゴリー N(%)	第1回目(#1) A児 (N=31)	第1回目(#1) B児 (N=28)	第2回目(#2) A児 (N=36)	第2回目(#2) B児 (N=23)	第3回目(#3) A児 (N=36)	第3回目(#3) B児 (N=25)
1	関与の可能性	32(17.9)	・協力 18(56.3) ・少人数 6(18.8) ・関与 8(25)	7(22.6)	9(32.1)	3(8.6)	5(20.8)	3(8.3)	5(20)
2	位置の近さ	0(0)		0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
3	地位の対等さ	18(10.1)	・共感 17(94.4) ・平等 1(5.6)	2(19.4)	3(10.7)	0(0)	3(12.5)	8(22.2)	2(8)
4	相互性の程度	4(2.2)	・会話 4(100)	1(3.2)	0(0)	0(0)	1(4.2)	2(5.6)	0(0)
5	快感情の生起	58(32.4)	・楽しさ 28(48.3) ・意欲 17(29.3) ・達成感 11(19) ・安心感 2(3.4)	12(38.7)	5(17.9)	19(54.3)	6(25)	11(30.6)	5(20)
6	他者理解の可能性	55(30.7)	・C児への理解 48(87.3) ・構成員の理解 7(12.7)	9(29)	10(35.7)	7(20)	8(33.3)	10(27.8)	11(44)
7	その他	12(6.7)		0(0)	1(3.6)	7(20)	0(0)	2(5.6)	2(8)

2．交流活動時における通常学級児童の行動分析

全ての交流活動において，開始 5 分程度の授業者による説明の後，実際に協同学習を用いた交流活動を開始した。その結果，第 1 回は 6min～20min，第 2 回は 8min～18min，第 3 回は 5min～25min の活動において，「相互性の程度」「他者理解の可能性」「関与の可能性」に関する行動の出現が確認できた。実際に第 1 回の結果を Fig.1 に示す。A 児，B 児ともに 9min から開始した「話し合いを通して完成させる場面」において，12min から「関与の可能性」「相互性の程度」「他者理解の可能性」に関する行動が出現していることがわかる。

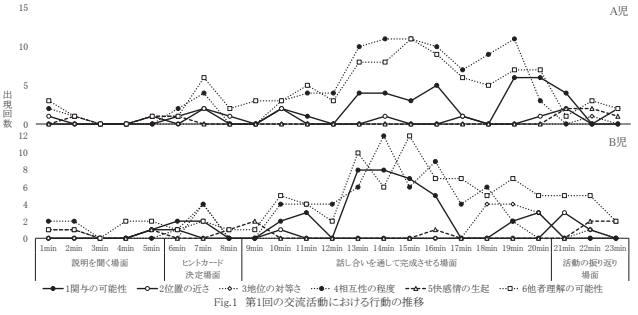


Fig.1　第1回の交流活動における行動の推移

4．考察

本研究では，協同学習を用いた交流活動の実施における通常学級児童の効果について検証した結果，インタビューでは，「快感情の生起」「他者理解の可能性」「関与の可能性」に関する感想を多く述べており，行動では「相互性の程度」「他者理解の可能性」「関与の可能性」に関する行動の出現が観察された。また，少人数での活動であったため，相互の関わりの機会も多く設定することができた。これらのことから，協同学習の技法を用いた少人数での交流活動は，交流及び共同学習のねらいに迫ることができることが示唆された。

文献

楠見友輔(2017)知的障害児との交流の質を規定する条件―交流経験の語りの質的分析―．特殊教育学研究，55(4)，189-199.

涌井恵(2013)学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究動向と今後の展望―通常の学級における研究・実践を中心に―．特殊教育学研究，51(4)，381-390.

(HOSOYA Kazuhiro, MIYANO Nozomi)

チーム支援による重度知的障害を伴う ASD 児童の登校場面における歩行促進

○宮田 賢吾　　村中 智彦
（兵庫教育大学連合学校教育学研究科）　（上越教育大学臨床・健康教育学系）
KEY WORDS:自閉症スペクトラム障害、歩行、チーム支援

【目的】

重度知的障害を伴う自閉症スペクトラム障害（ASD）児では、適切なコミュニケーションが未獲得で、激しい拒否や物投げ等の不適切な行動が生じやすい（宮田・村中, 2020）。不適切な行動への機能的アセスメント（FA）を行い、適切な行動や機能等価なコミュニケーション行動の形成に重点を置く支援の有効性が報告されている（平澤・藤原, 2012）。学校現場では、対象児に 2 名以上の教師がチームによる支援を行うが、支援目標や手続き、評価が異なり一貫した支援の実行が困難になる。本研究では、特別支援学校小学部に在籍し、登校場面での座り込みや脱衣の不適切な行動を示す重度知的障害 ASD 児童 1 名を対象に、歩行を促す手続き、教師の支援方法の違いによる歩行、不適切な行動の生起との関連を検討した。

【方法】

参加児（a）は特別支援学校小学部 6 年（12 歳 3 か月）の重度知的障害を伴う ASD 男児であった。拒否の「いや」、「あっち」の単語レベルの発語が見られた。自分の意思と異なることを要求されると、爪を立ててひっかく、叩く他害を示した。ほぼ毎日、学級担任（担任）に対する爪立てや叩く等の他害が見られた。担任は a の手を持って「やめて」と制止することが多かった。担任は A（30 代・女性）、B（20 代・女性）、C（30 代・男性）の 3 名で、a の登校時のスクールバス昇降口や教室移動の支援を 2 名または 1 名で支援していたが、対応に苦慮していた。第 1 著者は級外の特別支援教育 Co であったが、3 名の担任と一緒に支援を行った。第 1、第 2 著者は、保護者に対して、研究目的や方法、不適切な行動の観察記録、介入の内容や見通し、個人情報の守秘義務の遵守、協力の中断や辞退の自由を明記した文書を用いて十分な説明を行い、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（承認番号：2021-79）。X 年 9 月～X+1 年 2 月の 6 ヶ月、週 1 回ペースで、自家用車（9 月）またはスクールバス（9 月～2 月）を下車し、外靴から上靴に履き替える昇降口までの移動の様子をビデオ撮影した。標的行動は、不適切な行動として地面や床に座り込む、上着を脱いで頭に被る・袖から腕を抜く脱衣、適切な行動として担任の支援による立位姿勢の歩行であった。座り込む行動の継続時間、脱衣行動の回数、歩数を記録した。動機づけアセスメント尺度（Motivation Assessment Scale; Durand, 1990）を行い、座り込む行動では注目（4.5）と要求（3.3）の機能が推定され、脱衣行動では、すべての機能を有することが推定された。

【結果】

介入前、座り込む行動は自家用車またはスクールバスから下車直後に生起し、担任 2 名または 1 名が両手や腕を持って移動を促していた。担任が手や腕を持とうとすると、a は臀部を地面につけた。担任が支援を止めて a から離れると、上着を頭に被ったり、上着の袖から腕を抜いたりする脱衣行動が生起し、担任が近づいて手を持ち、服を着させていた。

図 1 に a の下車から昇降口までの歩数を示した。9/27～11/8 では、10/11 の 2 歩を除いて全て 0 歩であった。a は立位せず担任が抱えて移動した。11/15 以降、担任が手や腕を持って介助することで、歩行するようになった。11/24、2/10、2/18 の歩行数は 40 歩以上に増加した。

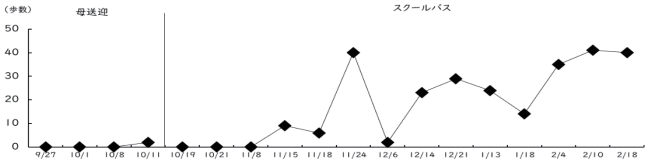


図 1　a の歩数の変化

表 1 に支援を行った教師と支援方法を示した。担任 A～C だけでなく、A の代替担任である教師 D、他クラスや他学年、他学部の教師 E～H の 8 名が支援に関わっていた。担任 ABC が常時支援を行える体制になく、教師 E～H が a への支援の困難さを見て、自主的に支援に加わっていた。担任 ABC と教師 E～H の 1、2 名で行う日がほとんどであった。支援方法は、11/18 まで「a の手を前から引く」「腕を持つ」など様々であったが、12/14 以降、担任 C が 1 人の時は、「後ろから抱える」、複数人の時は「脇を抱える」支援が行われていた。

【考察】

11/15 以降、a が担任や他教師の介助で歩行する日が増えた。11/15 以降、2 名の教師による支援が定着したことで歩行が促されたと考えられる。2 名の教師による支援が定着した要因として、11 月から個別の指導計画において、a の指導目標として登校時の移動で立位姿勢をとることで、歩くことが明記されたこと、担任 B と C を中心に支援者が固定されたことが考えられる。

【文献】

Durand, V. M. (1990) Functional communication training: An intervention program for severe behavior problems. New York: Guilford.
平澤・藤原（2012）発達障害研究，34，417-426.
宮田・村中（2020）行動分析学研究，35，42-51.

表 1　支援を行った教師と支援方法

月日	9/27	10/1	10/8	10/11	10/19	10/21	11/8	11/15	11/18	12/6	12/14	12/21	1/13	1/18	2/4	2/10	2/18
支援者	B、C	B、C	B、C	C、A	B、E、G	B、H、A、F	B、A、著者		B、E	B、D、H	C	C、D	B、著者、D	C、D	B、C、著者	C	
支援方法	2人で前から手を持って引く			前から手を持つ	2人で前から手持ち、1人は後ろから腰持つ		2人で腕を持つ	2人で脇抱え、1人は後ろ腰持つ	2人で腕を持つ	2人で手引き、1人は後ろ腰持つ	後ろ抱え	2人で脇抱え		2人で脇抱え→後ろ抱え	2人で脇抱え	後ろ抱え	

(MIYATA Kengo, MURANAKA Tomohiko)

知的障害児を待たせる場面での教師の指導に関する研究

－教材と指導方法を中心に－

岡田直幸（宮崎県教育庁特別支援教育課）
松本沙知（八代市立太田郷ひびき保育園）
衛藤裕司（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 待たせる場面　教材　指導方法

１．目的

知的障害児の日常でも，「待つこと」が度々ある。本研究では，授業中，知的障害児を待たせる場面での教師の指導を明らかにすることが目的である。そのため，知的障害を主とする特別支援学校での勤務経験がある教員にインタビューし，教師が授業中に知的障害児を待たせる場面で使用している教材及び指導方法について明らかにする。なお，本研究における授業中の待たせる場面とは，1 人の教師が 2 人以上の子どもを指導する際，指導を受けていない子どもを待たせる場面を想定している。

２．方法

1)対象者

対象者は，過去もしくは現在，知的障害を主とする特別支援学校で勤務経験のある者で，本研究の参加への同意を得られた教員 13 名であった。本研究では，対象者に対し，特定の児童生徒について述べる必要はなく，過去の教員経験から回答することが予め伝えられ，全員，了解が得られた。

2)材料

(1)フェイスシート

対象者の属性について尋ねるため作成された。

(2)インタビューガイド

インタビューにおける質問項目が記述されたものが作成された。①子どもの性別，②子どもの当時の生活年齢，③子どもの当時の学部・学年，④待つ場面で見られた行動，⑤不適切な行動が見られる場面，⑥不適切な行動が生起する原因，⑦対象者が行った支援，⑧行った支援による子どもの行動の変化であり，8 項目から構成されていた。

(3)逐語記録用紙

対象者の発言を記録するため，作成された。左の欄にインタビュワーの質問と会話が，右の欄には対象者の回答と会話が記載された。

3)手続き

インタビューは，オンライン上で行われ，半構造化面接であった。使用されたソフトウェアは ZOOM（zoom 社製，Zoom Video Communications,Inc.ver:5.8.6，2012）であり，質問者に事前に許可を得たうえで，回答の内容はボイスメモ（Apple 社製，2016－2021）に録音された。インタビュー時間は 1 人 30 分を目安とした。初めに，本研究の概要と目的を対象者に説明した。次に，フェイスシートに基づき対象者の属性に関する質問がなされた。その後，インタビューガイドに基づき，順に質問がなされた。同時に質問に対する回答は，記録用紙に記述された。インタビュー後，逐語記録が作成された。

３．結果

1)指導で使用された教材

指導で使用された教材は，八木・吉崎（1990）に基づき，「板書」,「説明」,「モデルビデオ」,「教科書読」,「発問応答」,「実物」,「その他」に分類された。逐語記録から抽出し，得られた回答数は全 17 回答であった。その結果，モデルビデオ 2 回答（「映像の教材」1 回答，「日本地図」1 回答），実物 15 回答（「プリント」9 回答，「iPad を使用してできる教材」1 回答，「好きなキャラクターを使った課題」1 回答，「数字のところに好きなキャラクターを貼る課題」1 回答，「シール貼り」1 回答，「妖怪の数を数える」1 回答，「妖怪の名前に入っているひらがなが入った言葉を読ませる」1 回答）であった。

2)教材選択の視点

教材事典（2013）の教材選択の分類は，教師が教材を選ぶ際に，どの観点を重視して教材を選択しているのかを 3 つに分類している。具体的には，この教材ならば学習目標が達成できるのではないか，または学習目標に接近できそうであると想定される「目標論的観点」，子どもの興味や魅力を引き起こし，疑問や問題を喚起させる「心理学的観点」，学習内容として子どもにとって重要な意義があると認められる「価値論的観点」に分類される。これに基づき，教材選択の視点を分類した結果，全 17 回答の内訳は，「目標論的観点」が回答数 6，「心理学的観点」が回答数 9，「価値論的観点」が回答数 2 であった。

また，指導で使用された教材と教材選択を合わせて分類すると，「目標論的観点」の「実物」が回答数 6，「心理学的観点」の「実物」が回答数 8，「心理学的観点」の「モデルビデオ」が回答数 1，「価値論的観点」の「実物」が回答数 1，「価値論的観点」の「モデルビデオ」が回答数 1 であった。

3)指導方法の分類

大野呂(2020)は，教授行動のカテゴリーを「学習の概要・方向付け」，「教材・教具」，「手順・方略・見通し」，「示範・共同行動」，「介助」，「指示・促し」，「受容・励まし」，「評価・賞賛」，「観察・沈黙」，「その他」に分類している。さらに，「動機付け」と「注意」を加え分類した結果，逐語記録から得られた回答数は全 31 回答であった。「手順・方略・見通し」が回答数 18，「注意」が回答数 4，「動機付け」が回答数 3，「指示・促し」が回答数 3，「評価・賞賛」が回答数 2，「学習の概要・方向づけ」が回答数 1 であった。

４．考察

本研究では，教師が授業中知的障害児を待たせる場面において，教材に関しては，「心理学的観点」の「実物」が最も多く使用され，指導方法に関しては，「手順・方略・見通し」，が教授行動として最も多く使用されていることが明らかになった。

授業中の待たせる場面において，プリントなどの「実物」に当たる教材が最も多く使用されていたが，インタビューの中で，対象者 B より，「iPad などを与えるのではなく，課題を与えるのは，あくまでも学習時間だから」という回答があった。このことより，授業中は，映像を見せて待たせるのではなく，実際にある物を使って取り組むことができる課題をさせて待たせる教師が多いと考えられる。

また，教材選択の観点において，「心理学的観点」の回答が多かった。このことは，授業中知的障害児を待たせる場面において，子どもの興味関心に基づく教材の準備をする教師が多いことを示している。さらに，行った支援で子どもが長く待つことができるようになったという効果を感じている教師が多かったことから，子どもが興味をもって取り組める教材を準備することは，知的障害児が待たせる場面において有効であると考えられる。

(OKADA Naoyuki, MATSUMOTO Sachi, ETO Hiroshi)

交通サバイバル教育における小学生（知的障害児）への効果的な指導方法の検証

—抑制力の向上を目指して—

〇野々部夫磯子　　竹内聡子　　佐々木和義
（NPO 法人発達サポート NAGOYA）（　ラポール発達教室 Advance）　（早稲田大学人間科学部）

KEY WORDS: ASD・知的障害児・交通サバイバル教育

【目的】

知的障害者等の自立した日常生活および社会参加を推進するためには、生活移動に伴う交通サバイバル技術を身に着ける必要があり、そのためには交通サバイバル教育を受ける必要がある（西舘・黄金井・奈良，2005）が、知的障害児･者に対する交通教育の実態は明らかにされておらず、また効果的な教育方法に関する情報もほとんどなく、知的障害養護学校や知的障害特殊学級などにおいてもその種の情報を渇望している（徳田,2001）。その理由を吉岡（2019）は、知的障害児の交通安全教育は、ニーズが高いにもかかわらず、適した教材・教具の不足や好ましい指導方法が少ないと述べている。

著者らは、交通サバイバル教育は幼いうちから取り組む必要性があると考えるが、小学低学年を対象とした好ましい指導方法は未だに見当たらない。

そこで当事業所では、知的障害を持つ小学生 A 君を対象に交通サバイバル技術獲得のための必要な基礎スキルを考え、療育目標と内容を検討した。その結果、1 期：抑制力（待つ）を高める。2 期：青・赤色の認識と信号認識学習。3 期：信号の色に基づいた行動の学習を療育目標と内容に定め 3 期に分けて取り組むこととなった。

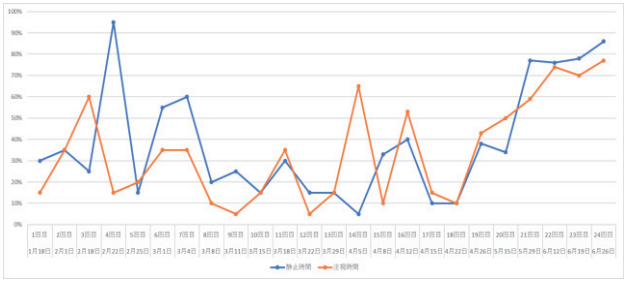
本研究の目的は、知的障害児に小学生から取り組める交通サバイバル教育の効果的な指導方法を確立することである。そのためにはまず 1 期の療育内容の過程を明らかにして効果を検証する。

【方法】

対象児：養護学校小学部の在籍する男子 1 名 A 児。療育時 8 歳 2 か月であった。新版 K 式発達検査 2001 では、姿勢・運動 3 歳 1 月、認知・適応 1 歳 11 月、言語・社会 1 歳 1 月で全領域は、1 歳 10 か月であった。ASD 知的障害重度。放課後等ディサービス（B 発達教室）で個別療育を受けている。**期間**:202 x 年 1 月～202 x 年 6 月の 5 か月間である。**測度**：支援者の指示で 10 秒着座し静止しながら療育者を注視できた回数の比率である。**手続き**：B 発達教室の機能訓練室で支援者 C が A と机を挟んで 1 対 1 で対面し、支援者は 10 秒をカウントしながら対象児の様子を観察した。(1 回目の施行後は適宜身体プロンプトを用いて抑制訓練を行った。）様子は、療育者 D が、VTR で撮影して、録画記録から静止・注視データと行動記録を得た。**要因計画**：静止行動と注視行動との関係を仮定して両者を図示して、単回帰分析を行い二つの行動の関係性の有無やその要因を結果と考察で行った。**倫理的配慮**:VTR 撮影、データの数値化、効果検討、および学会報告についての同意を保護者から得た。自由意志による同意の撤回も説明した。

【結果】

静止時間と注視時間が関連していく過程の結果を折れ線グラフとして表した（Figere 1）。第 1 回目は、静止時間 30%、注視時間 15%とどちらとも低値であったが、最終回である第 24 回目では、静止時間 86%、注視時間 77%と高値を示した。第 17 回目から、静止時間と注視時間と共に低値ではあるが、差がみられなくなったため 17 回目以降の静止時間のデータと注視時間のデータで単回帰分析を行った（$\beta = .894$, $R^2 = .88$, $p < .01$）。



Figere 1　静止時間と注視時間の推移

【考察】

本研究では、交通サバイバル教育を目的とした抑制行動（待つ）に焦点を当てたのだが、静止行動から A 児の注視行動が高まったことで静止時間と注視時間の推移をグラフ化したのである。今回の結果から①静止行動と注視行動の関係の間に何らかの要因が強く働いていること。②動画解析を用いた為、データ量は少ないものの静止時間が上昇することは、注視時間も上昇するということが単回帰分析の結果から示された。つまり、他者と視線を合わすことを回避しやすい特性を持つ自閉症スペクトラム症であるが、注視行動のトレーニングだけを強化するのではなく、静止行動トレーニングは、注視行動の強化もなされる可能性が高い。臨床的トレーニングの可能性についての概略として、自閉症児の視線回避の傾向が強いことを認識しつつ、他者の目や視線が生活上の重要な手掛かりとして利用することができるように指導することが望ましい（橋本,2016）とされている。今後、信号への注視力も必要となってくることからも 1 期の療育内容：抑制力（待つ）を高める訓練は効果が高く、また好ましい指導方法の一つとしての可能性を示唆した。

【文献】

徳田克己（2001）障害児に対する交通安全教育と一般市民に対する交通バリアフリー教育　国際交通安全学会誌，27.1

西舘有沙・黄金井幹夫・奈良坂伸（2005）知的障碍児・者の移動支援のための交通サバイバル教育と交通バリアフリーきょう育のニーズについて―知的障害養護学校教員を対象とした調査の結果より―.　実践人間学,7,11－7

橋本由里（2016）自閉症児における視線回避と共同注意の障害及び心の理論の構築について．島根県立大学出雲キャンパス紀要，第 11 巻，56－59

吉岡学（2019）知的障害 2 名における道路および横断歩道の歩行スキル形成．特殊教育学研究，57（2），127－136

(NONOBE Fukiko, TAKEUCI　Satoko、 SASAKI Kazuyoshi)

図画工作科の鑑賞指導における ICT 活用の有効性

知的障害特別支援学校小学部における取組
○田中真一朗　　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: 図画工作科　鑑賞指導　ICT 活用

Ⅰ．研究目的

知的障害特別支援学校小学部における図画工作科の鑑賞活動においては，教師が作品を提示するだけでは，児童が作品に注目することが難しく，鑑賞活動の目標に迫りきれていない場合も多い。鑑賞活動において，児童の作品への興味・関心を高めるためには， ICT の活用に対する期待が大きい。知的障害のある児童に対して ICT を活用し，児童の学びを深めることは極めて重要である。

本研究では，知的障害特別支援学校小学部における図画工作科の鑑賞活動での ICT 活用の効果について検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 対象授業とアプリケーション

小学部 5･6 年生（全 6 名）の児童が在籍する学級で実施した図画工作科の授業の中から，iPad のアプリケーション（以下，アプリ）を用いて表現及び鑑賞活動をした 2 つの授業を対象とする。授業の学習の流れは，①アプリの説明と示範，②表現及び鑑賞，③制作終了後の鑑賞，④活動の振り返りである。以下に，アプリの概要を示す。

ピクチャリウム：自由描画と色塗りの 2 つの方法によって制作した作品を iPad でデータ化して取り込み,プロジェクタでスクリーンに映す。水中を模した背景上に魚類等の作品を 20 匹まで同時に映し出すことができる。

Quiver:専用の台紙に色を塗った作品 iPad でデータ化して取り込み，TV のディスプレイに映す。作品は 3D モデルに変換され，動いたり，動物の鳴き声やサイレンが鳴ったりする。作品は 1 つずつ映し出すことができる。

2. 対象児童

本学級の多くの児童は表現活動に積極的に取り組むことはできるが，鑑賞活動において，作品に注目することは難しい。また，描画作品については，自ら思考・判断・表現しながら鑑賞する姿はあまり見られない。ICT に関しては，どの児童も iPad 等の機器に興味があり，自分で簡単な操作をすることができる。

なお，対象学年の保護者や所属機関には，研究の目的や方法について説明し，同意を得た。

3. 記録・分析

授業をビデオ録画し，表現及び鑑賞に関わる全ての児童の発言や行動を記録した。その中から，描画活動直後に児童が自発的に作品を見て，その面白さや楽しさを感じ取ったり感想を述べたりするなど，思考・判断・表現しながら鑑賞をしていると推測された場面を抽出した。さらに抽出した場面の情報を整理し，分析した。

Ⅲ．結果と考察

各授業の記録から，児童が言語的・動作的な表現をしながら自発的に鑑賞していた場面を抽出し，各々の場面における児童の表現を分類して整理した（表 1，2）。なお，表中の a，b，c は以下の内容を表している。

a：言語表現を伴わせて，作品を見たり，面白さや楽しさを感じ取ったりした場面
b：拍手等の動作的な表現を伴わせて，作品を見たり面白さや楽しさを感じ取ったりした場面
c：a，b 以外の姿が見られた場面(作品を見ることはあったが，描画活動に意識が向き，鑑賞する姿が見られない等)

表 1「ピクチャリウム」の活用における児童の鑑賞表現

鑑賞場面	対象児 1	対象児 2	対象児 3	対象児 4	対象児 5	対象児 6
作品①の制作場面	b	b	a,b	b	b	b
作品②の制作場面	a	c	a	b	b	a,b
作品③の制作場面	a		a	c	c	a,b
作品④の制作場面	a,b		a			c

表 2「Quiver」の活用における児童の鑑賞表現

鑑賞場面	対象児 1	対象児 2	対象児 3	対象児 4	対象児 5	対象児 6
作品①の制作場面	a,b	a,b	b	b	b	a
作品②の制作場面	a,b	b	c	b	a,b	b
作品③の制作場面	c	b		b	c	b
作品④の制作場面		b		b		b

※児童によって制作した作品数は異なる。

鑑賞指導に ICT を活用した結果，作品以外に意識が向く場面が減り，言語的・動作的な表現を伴って,自発的に作品を鑑賞する姿（a 及び b）が多くの場面で見られた。ICT の活用により，鑑賞時の児童の学びの姿が特に変容したと考えられた場面を以下に取り上げて検討する。

○表 1：対象児 1，3 は，アプリ機能を活用し，同時に映し出された複数の作品を繰り返し鑑賞していた。対象児 1 は「群れを作る」と発言した後，複数の恐竜の作品を映し出し，群れにして泳がせて「やったね」と喜んでいた。作品の飾り方を「群れ」という形にして鑑賞を楽しんでおり，このことを可能にするアプリ機能により，自らの作品の面白さを感じ取る姿を引き出すことができたと言える。

○表 2：対象児 6 は，アプリの機能によって作品が AR として映し出されたことで，3D 化して机の上を歩き回る鳥の作品に笑顔で注目し，何度も触ろうとしていた。平面であった描画作品をディスプレイ上で 3D 化して教室の中を歩き回っているように映し出した結果，作品への興味を高め，触ろうとする姿を引き出したと言える。

○表 2：対象児 1，2，4，5 は，ディスプレイに映し出された自分の消防車の作品を自ら操作し，笑顔でサイレンを鳴らしたり，放水したりして，作品に触れていた。作品を見るという鑑賞方法ではなく，アプリの機能を活用して描画作品を自分で操作するという方法により，自分や他者が表現した作品に興味をもって注目し，楽しみながら作品を鑑賞するという姿を引き出すことができたと考える。

本実践結果より，鑑賞指導において，ICT を活用することで，児童の作品への興味・関心を高めることに一定の効果があったと考えられる。特に ICT を活用した指導法が特別支援学校学習指導要領の図画工作科の鑑賞の一つの目標である「作品を見る」という姿を引き出すことに有効であったと言える。また，ICT を活用することで，作品の飾り方を考える姿や，作品を操作して面白さ等を感じている姿を引き出すことができており，鑑賞活動における思考力・判断力・表現力の育成にも一定の効果のあったことが示唆される。

(TANAKA Shinichiro，NAKAYA Akitaka)

自閉症スペクトラム障害児の適切な着席行動を促す自己評価シートの効果

〇手塚公志朗　　村中智彦
（弘前大学教育学部附属特別支援学校）　（上越教育大学　臨床・健康教育学系）
KEY WORDS：自閉症スペクトラム障害　着席行動　自己評価

【目的】

発達障害児に対する学習支援や生活支援において、自立の促進や問題行動の減少に効果的な手続きとして自己管理がある（竹内, 2019）。自己管理に含まれる自己評価の手続きでは、目標の設定と併用することで将来の行動を制御するスキル獲得が期待できる（竹内・園山, 2007）。本研究では、始業時の着席に困難を示す自閉症男児を対象に、目標の設定及び自己評価、教師評価の手続きを導入し、その効果を検証した。

【方法】

対象児は知的障害特別支援学校小学部第６学年に在籍し、自閉症の診断のある男児１名。時刻や時間の意識が希薄で、周囲の状況に合わせる行動が不十分であった。始業や終了時のチャイム音が鳴る前に耳を両手で塞ぎ、鳴り終わるまで動かずに聞く常同行動が見られた。チャイム音が鳴ると大声で叫び、退室する行動も観察された。チャイム音が鳴った時に退室する行動について、機能評定尺度（Motivation Assessment Scale；Durand，1990）を実施し、感覚刺激の獲得が推定された。研究実施にあたる倫理的配慮として、第 1、第 2 著者は研究目的や支援内容、個人情報の守秘義務の遵守等を保護者へ説明し、研究の実施と公表について承諾を得た。所属校の学校長からも承認を得た。研究期間はＸ年１～３月の６週間であった。１日の指導を１セッションとした。指導場所は対象児の在席する学級の教室を主とした場面とし、他にも体育館等も指導場面とした。標的行動は「チャイムが鳴り終わるまでに着席する」と設定した。着席は座面にお尻を乗せて座ることと定義し、椅子の使用時には座面、椅子を使用しない授業では指定された場所（床面）とした。指導者は学級担任の第 1 著者であった。指導デザインは、ベースライン（BL）期、Ⅰ期、プローブ、Ⅰ期、Ⅱ期、プローブ、Ⅱ期で構成した。BL 期の手続きでは、指導者はチャイムが鳴る前に適宜言葉掛けを行い、標的行動が生起した場合には称賛した。目標は指導者と対象児が相談して決定し「チャイムがなったらすわろう」に決めた。目標をテープに文字で記述し、机上に貼った。BL 期の期間は２週間であった。自己評価を促す手続きは行わなかった。Ⅰ期では、自己評価の手続きを導入した。１～４校時の始業チャイムが鳴り終わった後に、自己評価シートを用いて、目標を守れたか否かを〇と△の２つから自分で選択して評価した。自己評価シートは１日１枚としてファイルに綴じた。期間は２週間であった。II期では、教師評価を導入した。Ⅰ期で使用した自己評価シートに教師評価の欄を追加した。Ⅰ期で行った対象児の自己評価後に、指導者が評価した。対象児の自己評価と同様の基準で評価し、〇の場合には自己評価シートに金色のシールを貼った。プローブは BL 期と同じ手続きで、Ⅰ期とⅡ期後に、1 回ずつ実施した。ビデオカメラ 1 台で教室全体を記録した。記録が困難な場合、直接観察を行い、補完した。分析では、記録をもとに標的行動の生起に関わるプロンプトに基づく遂行レベルを評価し、自発、教師の支援、他児の支援、遂行なしの 4 つに分類した。１セッションにおけるそれぞれの遂行レベルの割合を算出した。

【結果】

Fig.1 に遂行レベルの割合を示した。BL 期において、自発はセッション 1～5 で 33%～66%の割合で生起した。一方で、遂行なしはセッション 4 を除く全てで認められた。Ⅰ期では標的行動の遂行なしが認められず、セッション 12 以降、自発が 66～100%であった。Ⅱ期では、50～100%で自発が認められた。Ⅰ期以降に観察されなかった遂行なしが、セッション 27 で認められた。セッション 27 で遂行なしであった際、△と自己評価し、「損した」などの発言が観察された。後日、指導者とビデオ記録を視聴しながら、対象児に対して「損した」の発言の意味を尋ねると、「チャイムがなっても座れなかったから」「シールもらえなかったから」の回答があった。Ⅰ期以降、他児の「チャイムがなったら座るよ」「シールもらうよ」などの促しの声かけが多く観察された。

【考察】

Ⅰ期で自己評価を導入すると、自発と他児の支援による遂行が高まった。自己評価シートは、着席したらシートに記入する手続きの形成を促し、自分が適切に着席していることの視認を促した。教師評価でのシールによる賞賛は、対象児の着席行動の生起とその蓄積の視認を可能にし、着席行動の自発を支える強化子として機能したと考えられる。自己評価シートを導入することで、他児の促しの声かけを引き出す副次的な効果も認められた。

【引用】

Durand,V．M．(1990) Functional communication training : An intervention program for severe behavior problems. New York：Guilford.
竹内康二・園山繁樹（2007）行動分析学研究，20，88-100.
竹内康二（2019）日本行動分析学会編，行動分析学事典. 丸善出版，544-547.

(TEZUKA Koshiro，MURANAKA Tomohiko)

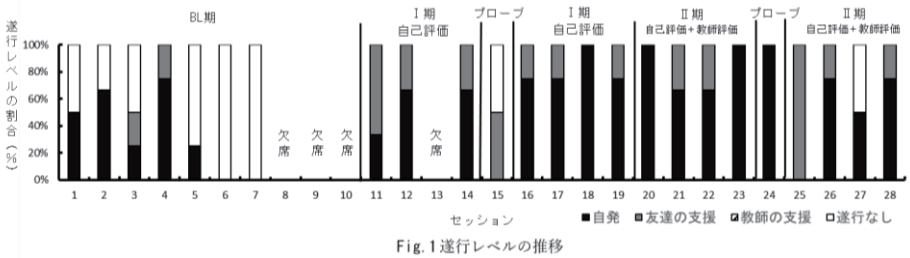


Fig.1 遂行レベルの推移

特別支援学校の授業における教員のオノマトペの使用

○井芹　翔吾　　中村　美奈　　衛藤　裕司
（熊本県立小国支援学校）　（大分県立日田支援学校）　（大分大学教育学部）

KEY WORDS: オノマトペ，特別支援学校，知的障害

Ⅰ．問題と目的

オノマトペは，言語の音によって物事や様子，心情などを象徴的に描写する感性的な言語表現であり（清水・土斐崎・坂本，2014），聞き手の感覚的な理解を助ける効果があると言われている（吉川，2013）。保育者を対象とした，乳幼児への使用に関する調査研究では，1）オノマトペを使用する場面は，生活指導場面が最も多く，2）指示や指導の意味合いをもつ言語として使用されており，3)行動をイメージさせ，何をすればよいのかを理解させるため使用されていること等が報告されている。教育においても，「あらゆる学校生活の中での活動に盛り込むことができる」と述べられている（高野・有働，2007）。しかしながら，教師－知的障害児を対象としたような研究はほとんど見られず，教育におけるオノマトペの知的障害児への使用場面については，ほとんど明らかになっていない。

そこで本研究では，知的障害のある児童生徒を担当する特別支援学校小学部の教員を対象に，①使用しているオノマトペ，②そのオノマトペの種類，③そのオノマトペの使用場面，④そのオノマトペの指導方法，⑤使用する際に意識していることについてインタビュー調査を行い，オノマトペの使用について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象者

複数県の知的障害教育を主とする特別支援学校小学部に勤務する教員12名であった。特別支援学校勤務年数は平均7.9年で，平均年齢は32．9歳であった。全員女性であった。

２．材料

1）インタビューガイド

対象者の属性及び，指導におけるオノマトペの使用に関する質問（(1) 現在の学校の指導場面におけるオノマトペの使用の有無及び，その指導場面と使用しているオノマトペ，(2) 指導におけるオノマトペの使用方法，(3) よくオノマトペを使用して指導される子どもの実態，(4) 指導でオノマトペを使用するとき子どもに意識していること）で構成されていた。

2）逐語録

3）インタビューまとめシート

インタビューした内容について，(1) オノマトペの使用場面，(2) オノマトペの五感に基づく分類，(3) オノマトペによる指導方法，(4) オノマトペをよく使用した児童生徒の実態，(5)オノマトペを使用するときの意識について，対象者ごとに整理するため作成された。

３．手続き

インタビューは，オンライン形式で行われた。インタビューにかかった時間は平均約19分間であった。インタビューガイドに沿って順に質問がなされた。インタビューは目的にしたがって半構造化された方法で行われた。

４．結果の分析方法

1)対象語の確認

教員が使用したと述べた単語について，「日本語オノマトペ辞典（小野，2007)」を参考とし，記載されていないものは除外された。

2)オノマトペの種類の分類

対象語となる単語について，「擬声語」，「擬音語」，「擬態語」，「擬情語」のいずれかに分類され，各対象語の総回数と割合が算出された。

3)オノマトペの五感に基づく分類

オノマトペは，(1) 視覚，(2) 聴覚，(3) 触覚，(4) 動作，(5) 気分・心情の5項目に分類され，総回数と割合が算出された。

4)オノマトペの使用場面の分類

各授業の中で使用される指導場面の割合が算出された。

Ⅲ．結果

１．対象後の確認

使用されていたオノマトペは計99語で，定義を満たしているものとして87語が分析対象として抽出された。

２．オノマトペの種類の分類

結果をFig.1に示した。擬態語（54語）が最も多く，次いで擬音語（22語）が多く使用されていた。

３．オノマトペの五感に基づく分類

結果をFig.2に示した。五感に基づく分類では，動作（53語）が最も多く，次いで聴覚（18語）が多く使用されていた。Tableに例を示した。

４．オノマトペの使用場面の分類

使用場面については，日常生活の指導（18）が最も多く，次いで図工（７），音楽＝体育＝自立活動（３）であった。

Ⅳ．考察

知的障害特別支援学校の小学部では，すべての種類及び五感に基づく分類のオノマトペが使用されていた。指導場面について，国語，音楽，図工，体育，日常生活の指導・生活単元学習・自立活動の時間に使われ，教科以外の時間にも使われていた。状態や様子を伝えたり，動物の鳴き声の真似をしたり，体感として暑さや寒さの程度を児童に伝えたり，感情を表したり，その時伝えたい動きを示す際に使われていた。状態や様子の簡潔な説明や言葉と動作との結びつけなど，知的障害のある児童が抽象的な事柄をイメージしやすくなるよう使用されていたと考えられる。

（ISERI Shogo, NAKAMURA Mina, ETO Hiroshi）

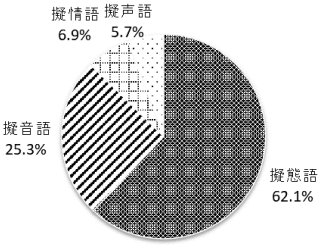


Fig.1 対象者が使用していたオノマトペの種類（%）

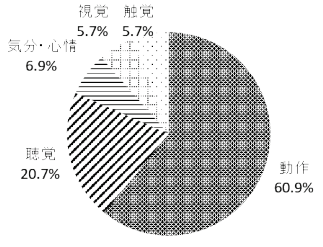


Fig.2 対象者が使用していたオノマトペの五感の分類（%）

Table オノマトペが使用されている具体的状況の例（五感別）

視覚	図工で物を制作した時に，児童の作品を指さしながら，「あ！キラキラしてるね～キラキラだね。」
聴覚	国語の時間，絵本の読み聞かせをするときに，動物（犬・猫・牛）のイラストを見せながら「わんわん，にゃーにゃー，モーモー」
触覚	朝の会で気温を確認する時に，体感を表すのに「今日は温かくてぽかぽかしてるね，暑くてむしむししてるね。」
気分・心情	児童が泣いた時に，「泣いちゃったね。えんえんしてるね。何でかなぁ？」

知的障害児の読み聞かせ場面の縦断的観察

加速度計を用いた定量的指標による検討

〇宮本　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: 身体リズム　絵本　内容理解

1. 目的

文部科学省総合教育政策局地域学習推進課(2021)の調査によれば、公立特別支援学校小学部の 88.7%において図書の読み聞かせに取り組んでいることが報告されている。また、特別支援学校学習指導要領(平成 29 年 4 月告示)の小学部における国語科の指導事項には、絵本の読み聞かせに関する項目が含まれている。これらのことから、特別支援学校の小学部において、読み聞かせが広く行われていること、授業の一環で絵本の読み聞かせ場面の児童の様子を評価する可能性があることが窺える。一方で、知的障害がある児童を対象として、読み聞かせ場面の様子の変化を縦断的に観察、評価したものは少ない。

そこで、本研究では、対象児について、絵本の読み聞かせを聞く場面を縦断的に観察し、その変化を示すことを目的とした。その際、定量的な指標として、1 秒間の身体の揺れである身体リズムを用いることとした。

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：『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 20xx 年 7 月及びその翌年の 20yy 年 10 月にそれぞれ 3 回ずつ行った。絵本の読み手は、年によって異なるが、いずれもクラスでの読み聞かせ場面で、対象児や読み手教師の他に 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、加速度センサと赤外線センサが搭載されおり、対象者の前後、左右、上下の 3 軸方向の加速度及び BMS を装着した者同士の対面情報(いつ、誰と、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対象児に装着し、2.5 秒ごとの身体リズムの平均値(Hz)を算出した。

4)動画像による記録：身体リズムを指標とした分析においては、各活動場面の補助的な観察結果や動画データなどを用いながら結果を記述することが求められている(山森ら、2018)。そこで、読み聞かせ場面を斜め前方から 1 台のビデオカメラで撮影して A 児の様子を記録し、身体リズムデータと照らし合わせて分析を行った。

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、口頭と書面で同意を得た。

3. 結果

身体リズムと動画像記録を照らし合わせたところ、「集中して読み聞かせを聞いている」と評価された時、A 児の身体リズムの値は概ね 2.5Hz 未満になるようであった。そこで、各回における年ごとの身体リズムについて、2.5Hz を境に集計した度数及び調整済み残差を表 1 に示す。また、Peason のカイ 2 乗検定の結果、1 回目及び 2 回目が $p<.001$、3 回目が $p=.002$ となり、いずれの回においても 20xx 年と 20yy 年では有意差があり 20yy 年の方が 2.5Hz 未満の度数が多かった。すなわち、20yy 年の方が、読み聞かせ時における A 児の身体の動きは少なかったことが窺えた。

表 1　A 児の読み聞かせ場面の身体リズムのクロス集計表

			20xx年	20yy年	合計
1回目	2.5Hz 未満	度数	91	110	201
		調整済み残差	-5.3	5.3	
	2.5Hz 以上	度数	82	25	107
		調整済み残差	5.3	-5.3	
合計		度数	173	135	308
			20xx年	20yy年	合計
2回目	2.5Hz 未満	度数	68	131	199
		調整済み残差	-9.8	9.8	
	2.5Hz 以上	度数	106	10	107
		調整済み残差	9.8	-9.8	
合計		度数	174	141	308
			20xx年	20yy年	合計
3回目	2.5Hz 未満	度数	114	123	237
		調整済み残差	-3.2	3.2	
	2.5Hz 以上	度数	58	27	85
		調整済み残差	3.2	-3.2	
合計		度数	172	150	322

4.考察

A 児の身体リズムに関しては、20xx 年時点でも、興味関心をもって聞くことができる絵本の読み聞かせでは低い値が多く見られた(図 1)。このことから、今回見られた A 児の身体リズムの変化は、経年的な発達によるものではなく、当該絵本をすでに知っていたり、読み聞かせに先立って国語科の授業で「おむすびころりん」を学習したりして内容理解が進んだために、集中して読み聞かせを聞くことができたからであると推察された。また、山森ら(同上)によれば、対象児や活動内容は異なるが、授業における課題従事とはみなせない児童の行動の周波数はほぼ 0Hz であるか 2.5Hz を上回るかであることが示されている。。今回の結果は、2.5Hz 未満の値が増えたということにおいては、知的障害がある A 児においてもこの知見を支持し、A 児が読み聞かせ活動により従事するようになったことを示唆するものであると言える。

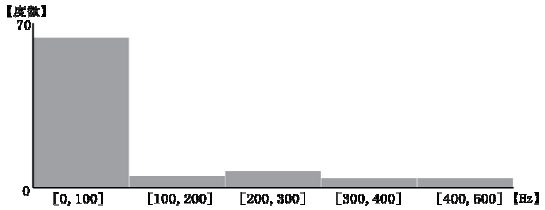


図 1　興味関心のある絵本読み聞かせ時の身体リズムの分布(20xx 年)

（文献）

・文部科学省(2017) 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領

・山森光陽ほか(2018) 加速度計を用いた小学生の授業参加・課題従事行動の把握　日本教育工学会論文誌 41(4)、501-510

・文部科学省総合教育政策局地域学習推進課(2021)令和 2 年度「学校図書館の現状に関する調査」結果について(概要)

・宮本和輝、吉村優子(2021) 加速度計を用いた絵本に対する興味関心の評価、日本特殊教育学会第 59 回大会研究発表

(MIYAMOTO Kazuki, YOSHIMURA Yuko)

知的障害教育における音楽づくりの実践研究

ICT を活用した音楽づくりにおける学習評価に関する一考察

〇坂井直樹
（山口県立豊浦総合支援学校）

KEY WORDS: 知的障害　音楽づくり　ICT

（目的）平成 28 年告示特別支援学校学習指導要領小学部から音楽科において、音楽づくりの内容が示された。知的障害特別支援学校の音楽科における音楽づくりについては、これまで岡（2016）や藤原ら（2021）が研究を行っているが、現在公開されている実践研究は多くはない。また学習評価の在り方まで詳しく言及しているものは極めて少ない。そこで、本研究では知的障害教育における音楽づくりについて指導と評価の一体化を視野に入れ、授業設計及び実践を行い、そこで得られた成果と課題について考察を行う。併せて、ICT 活用の有効性についても言及していく。

（方法）

対象児童：A 特別支援学校小学部に在籍する知的障害のある 6 年生女子児童 B である。タブレット型端末など ICT 機器の使用が得意であり、使用方法をすぐに覚えることができる。おとなしい性格で、会話もやや苦手である。

研究者：筆者が主として授業を行った。本児童の担任は同教室において記録を行った。

研究期間：20XX 年 10 月 12 日～20XX 年 11 月 4 日における計 7 時間で単元を構成した。

使用アプリ： 本研究では、AR（拡張現実）機能により身体を使って演奏可能な KAGURA（(株) しくみデザイン）と、音符をマウスにより直接五線譜に打ち込み、入力しながら音を確認することができる MuseScore（発行元 https://musescore.org/ja）の２つのアプリを使用した。

倫理：本実践研究を行うに当たり、当該児童及び保護者に対して個人情報書面及び口頭で説明をし、研究及び発表に関して承諾を得た。また、筆者の所属機関においても、研究及び発表に関して所属長より了解を得ている。

単元の構成：

（１）単元名「３つの音で曲を作ろう」

（２）単元の目標

本単元では特別支援学校学習指導要領音楽科の内容に基づき、以下を目標として授業を行った。

〇音楽を作る基本的なきまりを知り、簡単な楽譜を作成することができる（知・技）
〇自分で選んだ音をつなげて簡単な音楽を作曲することができる（思・判・表）
〇構成した曲をより良いものにするために聞き直し、再構成しようとする（学）

（３）単元の流れ

本単元では第１次において各アプリの使用方法及び自己評価シートの記入方法についてオリエンテーションを行った後、MuseScore を用いて「ド」「レ」「ミ」の３音のみ用いて曲づくりを行った。第２次では、作成した曲に合わせて KAGURA を用い、一人で演奏を行った。演奏前には楽器配置図を作成し、それに基づいて画面構成を行った。第３次では、タブレット型端末で録画した演奏映像を自分で見直し、曲の修正や楽器配置の修正を行った。そのうえで、再度演奏をするという活動を行った。

毎時の授業において、筆者が設定した評価基準に基づいた自己評価シートに記入を行い、振り返りを行った。なお、B 児はこれまで音楽の授業において自己評価シートを用いて振り返りを行うといった活動の経験がない。

表１　例）10 月 28 日（第４時）におけるルーブリック

評価 / 評価規準	S	A	B	C
記入例を参考にして楽器配置図に記入することができたか。	自分から進んで好きな音のアイコンを配置する。	記入例を参考にアイコンの配置を考えながら記入する	支援を受けて記入例を参考にアイコンの配置を考えながら記入する	記入例を真似てほぼ同じように記入する
KAGURAに音を入力することができたか。	配置図通りの音を入力し、更に作業中に音を追加する	配置図通りの音を入力し音の入力をする	言葉掛けなどの支援で配置図通りの音を入力する	音の入力が困難である
作成した音を聞き直した後に修正をしようとしたか。	より良くするためにアイコンを追加する等納得いくまで自主的に修正する	自分から進んで修正を行う	言葉掛けで促すことによって修正をしようとする	修正をしようとしない

ルーブリック（表１）は本児の学習内容習得状況を担任と話し合ったうえで作成を行った。本ルーブリックでは B を達成基準として設定した。

(結果)第３次に至るまでに図１のような楽譜を作成することができた。また、その曲に合わせて、KAGURA で実際に一人で演奏をし、振り返りを行うこともできた。

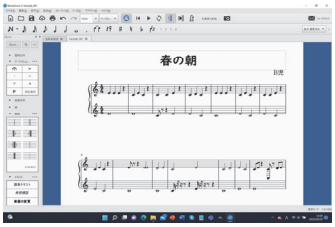


図１　完成した曲の楽譜

図２　KAGURA による演奏の様子

授業ごとにルーブリックをもとに自己評価を行ったが、授業開始当初は、「この評価でよいのだろうか」といった不安な表情を見せ、５段階評価では２や３など、やや否定的な評価を行うこともあった。授業が進むにつれ、曲作りや曲の修正作業に自信がもてた様子が見られ、４や５など肯定的な評価をしていた。各アプリの操作については、第２次以降、英語表記などが分からなかったときにだけ質問をするにとどまり、ほぼ一人で作業を行うことができた。

（考察）児童の実態に即した評価規準や評価基準を設定したうえで本単元を実践した。これらを授業のめあてとして B 児に明確に伝えたことが、B 児の主体的な学習活動を引き出すことができたと考えられる。本授業では対象児一人で行ったが、小集団による話合い活動や発表場面が設定できればさらによい曲作りができたと考えられる。ICT を活用した音楽づくりは、作成したものを即時再生し、気になるところを修正することが容易であることから、有効な手段の一つであると考える。しかし対象児に合ったアプリを検索する作業が容易ではないことが課題の一つであろう。

（文献）

岡ひろみ（2016）特別支援学校における打楽器を使った音楽づくり,音楽教育実践ジャーナル,14 巻,p24-33
藤原志帆・倉田沙耶香・後藤匡敬・瀧川淳（2021）知的障害特別支援学校における「音楽づくり・創作」指導の試み：ICT の活用に焦点をあてて,熊本大学教育実践研究,38,p115 - p122

（SAKAI Naoki）

知的障害特別支援学校小学部における家庭学習支援

－動画教材の個別化とチャレンジ日記の活用－

○滝澤　健　　武藏　博文
（香川県立香川中部養護学校）　（香川大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　家庭学習支援　ICT 活用

1　目的

知的障害特別支援学校における ICT を活用した家庭学習支援に，ホームページを活用した動画教材の配信等の実践事例がある。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の児童を対象に,家庭学習用の動画教材を児童の模倣行動の実態に応じて個別化して提供し，チャレンジ日記（武藏，2006）を活用して家庭学習の継続を支援した。結果を基に，動画教材の個別化による家庭学習支援への効果について検討する。

2　方法

(1) 参加者及び倫理的配慮

知的障害特別支援学校小学部 1 年生の児童 9 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 6 月 7 日～X＋１年 2 月 19 日までの夏季及び冬季休業を含む約 9 か月間（258 日）であった。

(3) 動画教材の個別化

家庭学習の目標行動を決定するために，ビデオモデリング（筆者がモデル）による動画教材 9 本（身辺処理，手伝い，運動等）を YouTube による限定配信で提供した。ビデオモデリングの理解が難しい児童には，以下の動画教材を用意し個別化を図った。

1) ビデオセルフモデリング

学校で児童本人が課題遂行している様子を撮影し，編集したものを動画教材として提供した。

2) アニメーションセルフモデリング

児童が学校で行う機会がない目標行動について，家庭で実施することを想定し，児童の顔写真と体のイラストを合成したキャラクターが登場し目標行動を遂行するアニメーション動画を作成した。

3) 支援者目線による動画教材

ビデオ提示による模倣行動が難しい児童には，保護者向けに担任教師が児童を支援する様子を撮影した動画教材を提供した。撮影には首掛け式のカメラを使用し，支援者の手元を映し，支援の細かな動きや，指示の仕方や褒めるタイミング等が伝わるようにした。

(4) 実施手続き

児童が動画教材を視聴し目標行動を実行した後，保護者や担任教師が，チャレンジ日記によりシール等で称賛を行った。学校でも家庭学習と同様の目標行動を同時並行的に実施し，保護者と担任教師は，チャレンジ日記のコメント欄を介して，目標行動の様子や支援方法等について情報共有を図った。

(5) 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，実施日数，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

保護者に対し，中間（10 月末）と事後（2 月末）に「目標達成度」と「満足度」について 5 段階で評定を依頼した。

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。週当たりの実施日数に差はあるものの，9 名中 8 名の参加者が長期休業中を含む約 9 か月間，家庭学習を継続した。

児童 9 名中４名がビデオモデリングを使用し，５名が個別化された動画教材を使用した。チャレンジ日記のコメント欄には,「動画をしっかり最後まで見て，食器運びと片付けをしてくれました」「ボタンと言うことで，自分でしようとしていました。」等，家庭学習の実行性が高まったことがうかがえる記述が確認された。

保護者の中間，事後アンケート評価結果では，目標達成度の平均は下がったが (4.44→4.22)，満足度については向上した (4.22→4.56)。

4　考察

結果より，動画教材の個別化の効果として，児童の動画教材への注目を促すことや，保護者に指示の仕方や褒めるタイミング等がより伝わりやすくなり，家庭での支援の実行性を高めることが確認された。また，チャレンジ日記を介した児童，保護者，担任教師の三者が相互強化される関係づくりと，積極的な情報共有が家庭学習の継続に効果的であることが示唆された。

(TAKIZAWA Ken, MUSASHI Hirofumi)

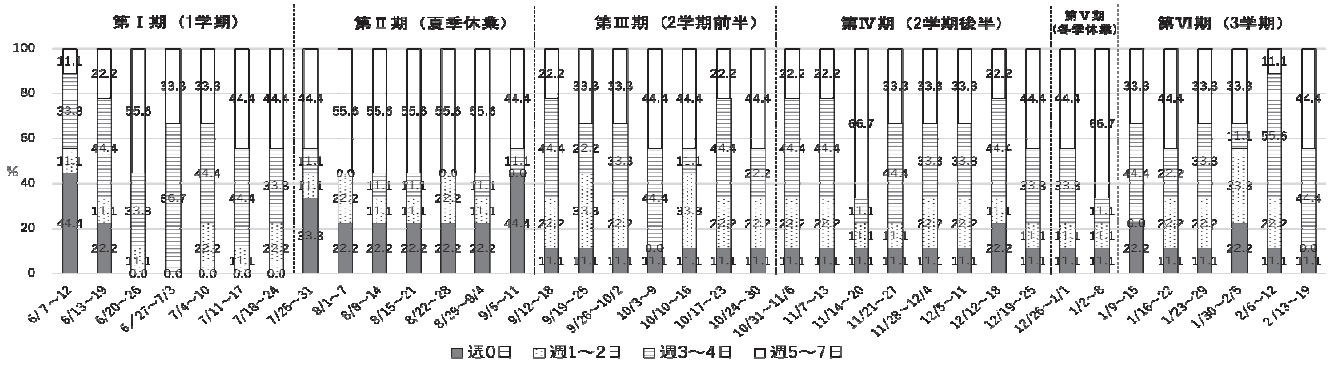


図 1　家庭学習の実施日数の経過

Lag スケジュールによる 2 種類のタクトの維持

—重度知的障害を伴う自閉症スペクトラム児への国語授業における類義語指導—

○河村優詞
（八王子市立宇津木台小学校）

KEY WORDS: Lag スケジュール　言語行動　タクト

目的

叙述的な言語行動であるタクト(Skinner, 1957)の形成に関し、離散試行型指導の有効性は広く報告されているが、固定的・暗記的な反応が形成されやすいデメリットが知られている(Sundberg and Partington 1999)。一つの絵に対して一つの単語のタクトや指差しが獲得された後、類義語(本研究では同義語含む)を追加指導すると、元々あったタクト・指差しが排他的にレパートリーから消失することがある。これまでに ASD 児の行動の変動性向上に対して Lag スケジュールの有効性が多数報告されている(例: Silbaugh & Falcomata, 2019)。そこで特別支援学級の国語の授業において離散試行型指導を実施する際に、CRF と Lag を組み合わせて用い、一つの絵に対して 2 語のタクトと指差し反応を維持させることを目的とした。

方法

(参加児) 公立小学校の特別支援学級に在籍する 6 年生の自閉症スペクトラム男児 1 名で、就学時期の新版 K 式では DQ32(姿勢・運動 49、認知・適応 37、言語・社会 17)であった。

(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。

(手続き)強化子として口頭称賛を用いた。刺激として絵カード 10 枚を用いた。参加児は各絵カード 1 枚に対して 1 種類のタクトを獲得済みであり、別の類義語を追加指導した。絵カードは 5 枚ずつ二つの系統(A・B)に分けられ、多層ベースラインデザインを用い、系統ごとに開始時期をずらした。指差しプレテスト→ベースライン(BL)期→獲得期→Lag 1 期→フォローアップ(FU)期→指差しポストテストの順に実施した。強化スケジュールは、獲得期が CRF、Lag1 期が Lag1、他は無強化であった。指差しプレ・ポストテストでは教師が絵の名称を指示し、指差しを求めた。BL 期では教師が絵を提示し、言語表出を求めた。獲得期では絵に対して指導者が口頭で類義語のモデルを言って復唱させ、このプロンプトを漸進的に遅延させた。Lag1 期では元々獲得済みであったタクトと類義語を交互に言うようモデルを提示し、同様にプロンプトを漸減させた。FU 期は BL 期と同じ手続きであった。

結果と考察

獲得期に速やかに類義語が獲得された。Lag 1 期に獲得済みの単語と追加指導した類義語がおおむね交互に表出されるようになり、プロンプトの提示を中断してもその傾向が維持され、無強化の FU 期でも維持された。FU 期の一部試行では獲得済みの単語・追加指導した類義語のどちらにも該当しない単語も表出された(Fig. 1)。指差し反応への転移が生じ、獲得済みであった単語と追加指導した類義語の双方に正確に指差し反応が生起するようになった。

これまで参加児において不能であった、1 枚の絵に対する複数の言語反応維持が可能となった。ただし、2 種類の行動を往復する反応は、行動変動性が低い状態であるとみなされる。単語数をより増加させた場合の効果や、クラス名、属性名等を併せて指導した場合の影響を追って検証する必要がある。

文献

Silbaugh, B. C., & Falcomata, T. S. (2019). Effects of a lag schedule with progressive time delay on sign mand variability in a boy with autism. Behavior analysis in practice, 12(1), 124-132.

Skinner, B. F. (1957) Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

Sundberg, M. L., & Partington, J. W. (1999). The need for both discrete trial training and natural environment language training for children with autism. In P. Ghezzi, W. L. Williams, & J. E. Carr (Eds.), Autism: behavior analytic perspectives (pp. 139–156). Reno: Context Press.

(KAWAMURA Masashi)

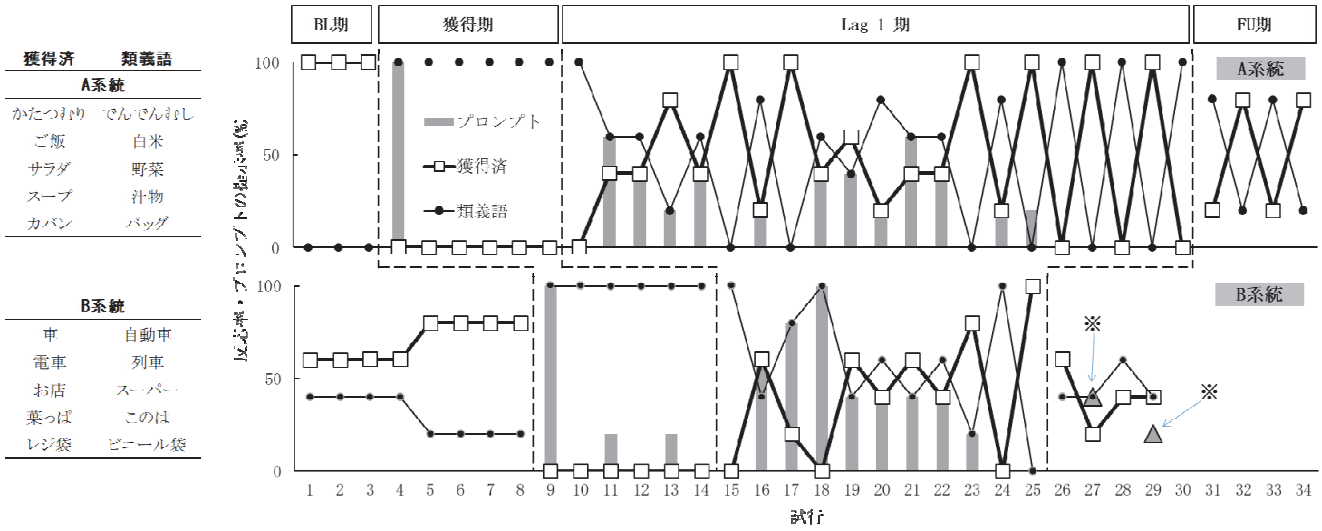


Fig. 1 反応率・プロンプトの提示率

図中の※印はリストに無い反応であり、「車/自動車」「電車/列車」に対して「乗り物」と表出したことを意味する。

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②

-すごろくをシンプルにして-

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

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。

井上は，知的障害者に数量概念の獲得を促す支援として，「すごろく」(2021)の実践を提案した。その時，次の３点について，変えて実施した。

①さいころを振って，目が出た時に，「サン」のように，その目の数を口頭で言わせる。
②コマを動かず時に，「イチ，ニ，サン，」のように，進むマス目の数を，一つ一つ口頭で言わせ，数えさせる。
③コマを進める時に「レイ（０），イチ，ニ，サン，」のように，「レイ（０）」から言わせる。

これによって①では，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った。

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。

③では，１から４まで６割以上できていた。

しかし，③において，すごろく上にある，「３つすすむ」「６つすすむ」のような，止まると有利になるような箇所でわざと止まったり，数えていてもその場まで進めてしまったりすることが出てきた。回数を重ね，すごろくになれてきたこと，自分が有利になるように，いわゆる「ずる」をして，よい所に止まりたい，という思いが出てきたものと考えられた。また，別な活動で，ホワイトボードに絵を描かせている時に，すごろくを描いたことがあった。そこで，今まで使っていたすごろくに替えて，自分で作ったすごろくにすることにした。本人に，紙に，すごろくを描かせた。この時，「〇つ進む」などのものは，なしとした。また，イラストなども入れず，マス目（本人は〇で描いた）とスタート，ゴールのみのシンプルなものとした。

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＋1 年 3 月に合計 3 回，B 県の小学校において行った。なお，本研究の発表に

２．手続き

（１）使用教材

出た数だけ進む事以外に興味が向くことを防ぐため，「〇つ進む」といった表示をなくした。また，意欲自体がそがれないように，本人が作ったすごろくを使用した。

（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，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。

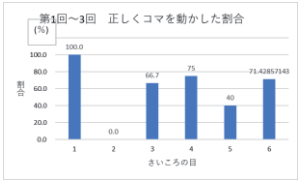
今回は，本人のすることを尊重し，コマを進める時に始めを「０」と言わせることはせず，本人がするように「イチ，ニ，サン，」のように言わせた。

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，分析する。

（３）論理的配慮

本研究は，保護者の承認を得て実施した。また，本研究を発表することについて，保護者から同意を得ている。

Ⅳ．結果



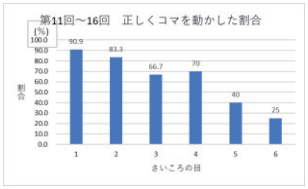


Fig.1　第１～３回　　Fig.2　参考　第１１～１６回

サイコロの目ごとの，正しくコマを動かした割合を Fig.1，参考のため前回の③の結果を Fig.2 に示す。

Fig.1 は，本研究の結果である。全体の試行数（サイコロを振った数）は２９回である。「２」が 0.0%なのは，試行数が０回，つまり，すごろくをしている時に「２」が１回も出なかったことを表す。

Fig.2 では，１から４まで６割以上できている。

両者を比べると，２を除いて，１から４まではどちらも６割以上できている。また，４の割合も４０％で同じである。６の割合が，自作のすごろくの方が，既製のすごろくより，正しくコマを進めた割合が高い。71.4%と 25%である。試行数から見ると，７試行中５回正しくコマを進めた自作と，８試行中２回正しくコマを進めた既製の差となっている。

Ⅴ．考察

自作と既製のすごろくで差が付いたのは，自作には「〇つ進む」のような箇所がなかったために，数を数えてコマを動かすことに集中できたからだと思われる。試行数が少ないこと，「２」が出なかったことで，今後さらなるデータの蓄積をしていく。

文献

井上和紀（2021）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－. 日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集.
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.

（KAZUNORI Inoue）

知的障害のある児童は外国語活動で何を学ぶのか

全国特別支援学校（知的障害）への質問紙調査による実施状況の分析から

○高野美由紀（兵庫教育大学）　有働眞理子（兵庫教育大学）

KEY WORDS：知的障害，特別支援学校，英語教育

（目的）2006 年に国連総会本会議で「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」が採択され，わが国でも批准に向けて，2011 年の「障害者基本法」改正や，2012 年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」制定など，様々な国内法の整備が行われてきた。教育については，障害者権利条約に「障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと」が明記されていることを受けて，2012 年に「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）」が取りまとめられ，それぞれの子どもが，授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら，充実した時間を過ごしつつ，生きる力を身に付けているかどうかが最も本質的な視点と記された。

一方で，グローバル化や国際化の進展に伴い，英語によるコミュニケーション能力は，生涯にわたる様々な場面で必要となることが想定され，英語教育がより重要との認識のもと改革がなされてきた。2011 年より小学校高学年において年間 35 単位時間の外国語活動が必修化され，2013 年に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が出され，児童生徒の英語力向上を目指した取組や教員研修が進められてきたが，これらの取り組みに関して特別支援学校は対象に入らず，また，知的障害等障害のある児童生徒の指導・支援について表立って取り上げられてこなかった。

2017 年告示の特別支援学校教育要領・学習指導要領では，幼稚園教育要領，小学校学習指導要領や中学校学習指導要領と同じ改善・充実の方向を示し，さらに，学びの連続性を重視した対応，一人一人の障害の状態等に応じた指導の充実，自立と社会参加に向けた教育の充実の観点から，改善が図られた（文部科学省，2018）。知的障害者である児童生徒においても，日常生活の中で外国の言語や文化に触れる機会が増えてきている。そのため，小学校における外国語教育の充実を踏まえ，小学部では，児童の実態等を考慮のうえ，外国語に親しんだり，外国の言語や文化について体験的に理解や関心を深めたりするため，教育課程に外国語活動を設定できるように規定された。設ける場合には，指導計画作成上の配慮事項として，第 3 学年以降の児童を対象とし，国語科の 3 段階の目標及び内容との関連を図り，指導内容や活動は，児童の興味や関心に合ったものとし，他教科等で児童が学習したことを活用すること，ネイティブ・スピーカーや英語が堪能な地域人材などの協力を得る等で指導体制の充実を図ること等を求めている。

特別支援学校小学部において，知的障害者の児童の実態や学校の状況に応じて外国語活動を設けることができることになったが，児童の実態や学校の状況がどのようなときに外国語活動を設けるのかについて基準は示されていない。そこで本研究では，英語の活動を「外国語活動，自立活動あるいは特別活動等で英語の歌を唄うなど」と定義し，全国の特別支援学校小学部での英語の活動の実施状況を調査する。そして，その資料をもとに，知的障害児への外国語活動の意義や課題について，上記等の指導計画作成上の配慮事項もふまえて考察する。

（方法）郵送による質問紙調査を 2020 年 2 月に行ない，外国語活動を行っている学校について分析した。

（1）対象：全国の知的障害を対象とする特別支援学校の小学部 614 校から，無作為抽出法にて対象校を 220 校選定した。回答者は知的障害のある児童への英語教育・外国語活動に関心のある教員等代表者 1 名とした。

（2）調査項目：特別支援学校および英語の免許の有無，2018 年度および 2019 年度の英語の活動の有無をたずねた。英語の活動が「有」の場合には，対象，頻度，位置づく教育課程，内容，ALT との協働の有無，有意義かどうか（0～5 の 6 段階評価），課題について質問した。

倫理的配慮事項を紙面で示し，質問紙への回答は任意であり，同意が得られる場合のみ回答，返信するよう求めた。

（結果）119 校（回収率 54.1%）から返信があり，2 校は無回答のため 117 校で分析した。英語の活動を行っているのが 73 校（62.4%）で，位置づく教育課程は教科等合わせた指導が 38 校（32.5%）で最も多く，外国語活動は 6 校（5.1%）であった（カッコ内は分析対象校に対する割合）。

以下，外国語活動として行っている学校（n=6）について分析結果を示す。学期で 1－2 回(n=3)，月に 1－2 回(n=3)の頻度で，1 校の無記入を除いて全児童を対象に行い，知的障害が軽度から重度のいずれの程度の児童も参加していた。ALT と協働で一部(n=2)・全部(n=4)の授業をおこなっていた。内容は，英語の歌に合わせて歌う・体を動かす活動(n=6)，簡単な表現でのやりとり(n=5)が多く，アルファベットの読み書きは行っていなかった。めあて（自由記述）は，身近な英語に慣れ親しむ，ハロウィン等を楽しむ，好きなもの・欲しいもの等を紹介しよう・聞いてみようなどであった。1 校はあまり有意義でない（1/0－5），その他の 5 校は有意義と感じていた。とても有意義（5/0-5）と回答した 3 校の自由記述から，ALT との関わり（1 校では授業以外でもあり）を楽しみ，活動に意欲的に取り組み，コミュニケーション力を育てることができたと捉えていた。

課題としては，「他が優先」(n=3)と「時間の確保」(n=3)が多く，自由記述では，日本語の理解が難しい児童には居るだけの授業になり，聴覚過敏のある児童にはじっと聞いておくことが難しいなど児童の実態に合わせた活動が難しいこと，ALT の確保が難しいことなどが挙げられた。

（考察）小学部での英語の活動は増加傾向ながら（高野ら，2022），外国語活動として取り組む学校は少なく，授業頻度も少ないという結果であった。しかし，身体性の高い活動，ALT 等との関わり等を通して，コミュニケーション力を培うことが示唆され，有意義と捉えられていた。

課題は多いものの，言語理解の程度や聴覚過敏の有無等児童の特性に応じて頻度や内容を工夫していくことで外国語活動はコミュニケーション力向上の場になると考える。

（文献）

高野美由紀，上田直子，武田博子，有働眞理子「兵庫県知的障害特別支援学校における英語活動・授業の調査研究」『兵庫教育大学研究紀要』60，pp.53-62，2022

（TAKANO Miyuki，UDO Mariko）

ティームティーチングにおける教師間インターラクション

知的障害特別支援学校小学部における「朝の会」の事例から

〇松崎保弘　　山之内幹　　城間園子
（福岡女学院大学人間関係学部）　　（琉球大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 特別支援学校　ティームティーチング　教師間インターラクション

（目的）

特別支援学校の授業形態は柔軟であるが、ティームティーチング(以下 T･T)を基本としている。T･T については授業形態や教師と児童のインターラクションについての研究がこれまでに行われてきている(長沼 2005,高野 2010)。しかしながら、教師間のインターラクションに着目した研究はほとんど見当たらない。そこで、小学部の「朝の会」における教師の発話や動作等の教師行動に着目し、特別支援学校の T・T における教師間インターラクションの様相を明らかにすることを試みる。

（方法）

1　対象

A 県立特別支援学校（知的障害部門）の小学部３年生の授業を対象とした。在籍児童は男児６名(当日は１名欠席)であり，単純性知的障害１名の他は自閉症スペクトラムを併せ持っている。授業を担当する教師は３名であり、１名（主担当）が児童の前面で授業を進行し、他の２名（副担当）が児童の背後に位置した。主担当は教師経験１年の 20 歳代女性であり、副担当Ａは教師経験 34 年の 50 歳代女性、副担当Ｂは教師経験 9 年の 30 歳代の男性であった。

2　対象授業

「朝の会」は登校直後から行う個別課題の後に領域・教科をあわせた指導として毎日実施しており、主な活動は「手遊び」「朝の挨拶」「出席確認」「カレンダーと天気学習」「日課の確認」であった。当日の「朝の会」に要した時間は 13 分 25 秒であった。

3　資料収集の手続き

教室の四隅にビデオカメラ（Sony, FDR-AX100）を固定し、登校後からの児童と教師の活動を記録した。授業後にビデオカメラを回収するまで、教室には児童と教師のみがいる状況にした。

4　分析方法

「朝の会」の開始から終了までの映像をもとに、教師と生徒の発話を 5 秒毎に区切りながらトランスクリプトした。さらに、映像記録を元に教師間及び児童と教師間で交わされた動作、視線等の状況を記録した。その後、教師による発話、動作、視線等を教師間の共同行為の視点からカテゴリーに分けた。

5　倫理的配慮

校長や学級担任等に研究内容及び授業記録の取り扱い等について文書及び口頭で説明し承諾を得た。さらに、児童の保護者に文書で説明し承諾を得た。また、勤務大学の研究倫理委員会の承認を得ている。

（結果）

山下他（2019）の肢体不自由特別支援学校における教師行動を参考に、今回の授業における教師行動を教師間の共同行為の視点から分類したところ、表１の６つのカテゴリーに分けることができた。このカテゴリーにおける「強調」「評価」「代行」「援助」「連携」は主担当が進行する授業展開の流れにそって出現しており、主担当と副担当の共同的な行為であった。一方、副担当は児童を個別的に指導することが必要になる場面があった。主担当の授業の流れに沿った指導を「援助」とし、児童が授業の展開から逸脱した行動を示す場合に主担当の授業展開に無関係に指導を行うことを「ST 指導」とした。

表１　教師行動のカテゴリー

カテゴリー	内　　容
強 調	主担当の発言や動作を副担当が繰り返す行為
評 価	児童生徒の活動への教師の肯定的な反応
代 行	主担当の発言等により児童に期待される発話等を副担当が行うこと
援 助	主担当の発問等により副担当が特定の児童に対して行う指導・援助
連 携	発話や視線等で他の教師の行動を促す行為
ST指導	主担当の授業に係わらず児童の逸脱行動等に対応する副担当の指導

授業における教師間インターラクションを明らかにするために２人の副担任の行動をカテゴライズした。図１は各カテゴリーに該当する行動が出現した回数である。「連携」に該当する行動は主担当に出現したが、副担当には出現しなかった。「代行」は副担当Ａが 16 回示したが、副担当Ｂには出現しなかった。「ST 指導」の出現回数は副担当Ａが 3 回、副担当Ｂが 2 回であるが、5 秒間毎の区切りにおける出現頻度では副担当Ａと副担当Ｂは各々７回であった。

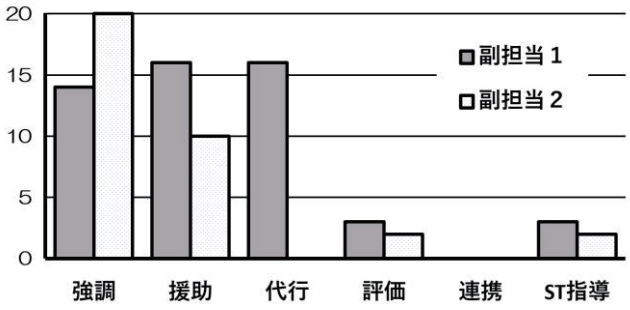


図１　副担当における各カテゴリーの出現回数

（考察）

本報告の教師行動カテゴリーは山下他（2019）の 7 カテゴリーを５つに集約し、「ST 指導」を追加しており、T・T が障害部門間で異なる様相を示すことがうかがえた。今回の授業は、主担当の授業展開に沿って副担当が個々の児童への指導を行っている。また、主担当の視線や身振り等が副担当の授業行動や個別指導に繋がる場面が観察できた。一方、山下他（2019）による肢体不自由特別支援学校中学部において出現した副担当から主担当への働きかけ及び副担当間の連携は、今回対象とした授業で観察できなかった。児童の障害特性や教師の特性との関係を明らかにする必要がある。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K03036 の助成を受けたものです。

文献

高野美由紀 他（2010）兵庫教育大学研究紀要 36 巻
長沼俊夫（2005）肢体不自由児教育 170 号
山下奈々 他（2019）日本 SNE 学会 25 回大会論文集

（MATSUZAKI Yasuhiro, YAMANOUCHI Miki, SHIROMA Sonoko）

発話の不明瞭さを主訴とする小学４年児に対する言語指導

― 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２）―

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】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“不明瞭な発話を改善してほしい”との依頼を受け、小学 3 年時に指導を開始した事例を報告する。ここでは、昨年度の報告（齋藤,2021）に引き続き、指導期間の後半１年間、小学 4 年時の指導に焦点をあてる。

【方法】1.対象　A 児。指導開始時の年齢は 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では精神年齢 3 歳 3 ヶ月。

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（9 歳 1 か月時）の評価　言語発達遅滞検査の一部を実施。《言語理解》事物名称や動作語の聴理解＋。《言語表出》事物名称の呼称は 16 語中 15 語正答。“時計”は「携帯」と言い誤った。自発話は、日常的に見聞きする語は自信をもってはっきりと話す一方、なじみのない事物を話す際は口ごもり、擬音語や擬態語を交えて伝えた（例、“花火”「ドンって、見た。」）。教員によると、3 年時後半、語間代（“あのね”“んとね”）が減り、発話長が 2 語文程度に伸びたとのこと。母親からの連絡帳には、相手の質問に言葉で答えるようになったとの記載があった。《発音》単語の復唱にて笑顔のまま口をわずかに開口し、発話全体が歪む。担任からは「摂食時、口を閉じきらずに噛む」と報告があった。《平仮名の音読》単文字にて 25 音が可能。

4.指導方針

4-1 語彙の意味理解を深める　語彙理解の曖昧さが発話の不明瞭さの一因と思われたことから、語の意味理解を深める課題を行った。課題作成にあたっては、発話の積極性が増した A 児の様子をふまえ、やりとりしながら理解が曖昧な意味を探り、より深い理解を促した。

4-2 発声発語筋を鍛える　発話および摂食時の様子から、口唇閉鎖に必要な頬筋や口輪筋の筋力の弱さが、発話の不明瞭さにつながっていると予測し、筋を鍛える課題を行うことにした。さらに、母親から“発話が増え不明瞭さが一層気になる”と相談を受けたことにより、家庭においても日々練習に取り組むことができると考え、課題を開始した。

5. 課題内容

5-1 言葉の意味理解を深める課題　次の①～③の手順にて実施。①選択肢のイラストを机上に呈示する。②理解を促したい語彙の外形や用途などを口頭で伝え、A 児に該当するイラストを丸で囲んでもらう。反応が曖昧な時は、先ほどとは異なる特徴を伝える。③A 児に名称をたずねる。難しい場合は、イラスト下部の平仮名を指差して音読を促したり、語頭音を言い語想起を促す。また、保護者に、選択肢のイラストと、意味を 3 つほど書いた紙を渡し、3 ヒントクイズとして家庭でも取り組んでもらう。担任には、学習場面で使う語彙選定の参考になるよう理解語彙を伝える。

5-2　発声発語筋を鍛える課題　細かく切ったセロファンを机上に散りばめた後、セロファンが机の端まで動くように A 児に息を吹いてもらい、口唇を断続的にすぼめる。その際、A 児が模倣しやすいよう、筆者が口を大きく開いた後にゆっくりと口すぼめて息を吐いてみせる。さらに、保護者に息を細く長く吹くことに留意してもらいながら、家庭でも取り組んでもらう。日常生活においても口唇をすぼめる機会を作るため、ストローを使い飲むことなどをお願いする。教員には、シャボン玉を吹いた遊びなどを勧める。

6.倫理的配慮　保護者に対し研究の目的および内容を書面にて説明し、本学会にて発表することの同意を得た。

【結果】　言葉の意味理解を深める課題では、“新幹線”にて、選択肢のイラスト（新幹線／魚／かえる／花／あひる）を提示後、筆者が＜乗り物です＞と伝えると、A 児は自信がなさそうに“新幹線”を指さした。続けて筆者が＜速いよ＞と伝えると、A 児は力強く新幹線を丸で囲んだ。呼称を促すも A 児は首を傾げたため、筆者が＜しん…？＞と言うと、A 児はイラスト下部の文字を見て「新幹線」と音読した。ここでは、A 児は、新幹線が速いことは理解していたが、乗り物であることは曖昧なようであった。その後、5 回程この課題を行い、＜乗り物は？＞と尋ねると、A 児は自信をもって新幹線を選択し、新幹線が乗り物であることを明確に理解したようであった。発声発語筋を鍛える課題では、最初、口をすぼめ続けることが難しく、呼気を一気に吐き出したが、２ヶ月後には口をすぼめながら呼気を少しずつ吐き出し、セロファンを机の端へ寄せた。母親によると、家庭にて 5 秒程口をすぼめ続けることができたとのことであった。教員からは、5 年生時、A 児が、唇を動かしながらはっきりと話すようになった、と報告があった。

【考察】本事例では、教員と保護者から発話の不明瞭さの改善が求められたが、児童本人からの主訴はなく、指導開始直後から発声発語筋を繰り返し鍛えることは難しいと予想された。そのため、先ずは理解語彙を増やし、自信をもった発話を引き出した上で、学校と家庭において発声発語筋を鍛える課題を実施した。2 年間の指導を振り返り、不明瞭な発話を改善するためには、机上学習に加えて、教員や保護者に対し、日常生活や遊びにおいても実施可能な課題を提案し、継続的に課題に取り組む機会を作ることが重要であると考えられた。

【文献】齋藤愛子（2021）発話の不明瞭さを主訴とする小学 3 年児に対する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）―　(SAITO　Aiko)

ダウン症児における自発的な歩行形成に向けた取り組み

―― 自立活動の時間における指導と肢体不自由特別支援学校との連携を通して ――

○飯島徹※1・若井広太郎※1・新城理奈※2・小泉清華※3・類瀬健二※3
筑波大学附属大塚特別支援学校※1・沖縄県立宮古特別支援学校※2・筑波大学附属桐が丘特別支援学校※3

KEY WORDS: 自立活動　歩行形成　連携

【問題】ダウン症児は、乳幼児の頃から運動発達に遅れを示すことが知られている（上林・池田,1998）。近年のダウン症児における歩行に関する先行研究をレビューすると、自発的な歩行に至るまでの過程や変容を示した研究が少ない。本研究では、ダウン症児における自発的な歩行形成を目的とし、実証的に検討する。

【方法】1.対象児：知的障害特別支援学校幼稚部に在籍するダウン症候群男児 1 名を対象とした。本研究開始時の生活年齢は、5 歳 9 ヶ月であった。KIDS 乳幼児発達スケールの結果は、総合発達年齢 1 歳 2 ヶ月、運動 1 歳、操作 1 歳 2 ヶ月、理解言語 10 ヶ月、表出言語 9 ヶ月、概念 1 歳 8 ヶ月､対こども社会性 1 歳 1 ヶ月､対成人社会性 1 歳 5 ヶ月、しつけ 2 歳、食事 10 ヶ月であった。実態として、有意味な発話はなく、簡単な身振りを介した遊びに応じることができた。運動面では、お尻でのずりばいで移動することが中心であった。伝い歩きや身近な大人と手をつないで歩く様子も見られたが、自ら立ち上がり歩く姿は認められなかった。保護者より自ら歩いてほしいとの願いが挙げられた。

2.事前調査：対象児の実態や各諸検査の結果を基に、保護者に聞き取り調査を行った。身体面において、医療機関より下枝に異常は認められなかったと報告された。対象児の生活年齢と運動面等により歩行に関して発達上の遅れが認められ、自立活動の目標を検討することとした。歩行の向上と指導方法の助言及び共有を目的に、肢体不自由特別支援学校と連携することを保護者に説明し同意が得られた。

3.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、所属校の研究倫理委員会へ書面で提出し承認を得た。承認後、肢体不自由特別支援学校とオンラインを通じて対象児についての情報交換と指導方法について検討及び確認する機会を指導開始前の 7 月と 12 月に、それぞれ 2 時間程度実施した。

4.指導期間・指導場面：本研究は、X 年 9 月から 2 月までの約 6 ヶ月間であった。指導場面は、週に 1 回、時間における指導で約 10 分間実施した。

5.個別の指導計画（自立活動）の目標設定：①対象児の実態を教員間で確認し、支援の見通し図を作成した。②支援の見通し図を通して、抽出した課題を自立活動の 6 区分 27 項目に分類した。③分類後、長崎自立活動研究会の「自立活動学習内容要素表」と照らし合わせる作業を行った。④抽出した課題項目の関連を整理し、中心課題を明確にした。⑤中心的な課題を基に、指導仮説を立て、指導目標と指導内容を設定した。指導目標は、自ら 5 歩以上歩くとした。指導内容では、ボールがサッカーゴールの上にのった時に自ら立ち上がりボールを取ることとした。

6.手続き:Fig.1 の支援 1 期より､時間における指導で、上記に記載した指導内容で実施し、クロスバーに掴まってボールを取ったり、掴まらずにボールを取ったりできるように言葉掛けをした。支援 1 期の結果より、クロスバーに掴まらずにボールを取る行動が増えたため、支援 2 期よりサッカーゴールの高さを 10cm 上げた。サッカーゴール以外のボールが転がった時、教員が取りに行かず対象児が歩いて取りに行けるように言葉掛けをした。

7.記録：Fig.1 は、時間における指導で実施したボール遊びの遂行回数及び歩行回数を算出した。Fig.2 と Fig3 は、教育活動全体としての場面を記録とし、歩行数と自ら 5 歩以上歩いた回数を算出した。歩行数は、歩数計を使用した。

【結果】Fig.1 に、時間における指導で行ったボール遊びの結果､Fig.2 に 9 時から 12 時までの歩行数の結果､Fig.3 に自ら 5 歩以上歩いた回数を示した。Fig.1 より、支援 2 期より、サッカーゴール以外のボールが転んだ時に、自ら歩いてボールを取りに行く行動が増えた。Fig.2 より、平均値を算出し、ベースラインでは､206 歩､支援 1 期では､420 歩、支援 2 期では、1376 歩であった。Fig.3 より、平均値を算出し、ベースラインでは、0 回、支援 1 期では、3 回、支援 2 期では、34 回であった。

【考察】肢体不自由特別支援学校の教員と連携し、自立活動の指導目標や指導内容を確認し合うことで、対象児の自発的な歩行へと導くことができ、指導目標と指導内容に妥当性があったと考える。保護者より学校だけなく家庭や移動場面においても、自ら歩く機会が増えてきたと口頭や連絡帳を通して伝える機会が増えてきた。

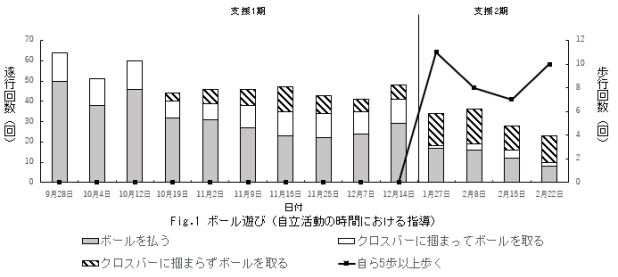


Fig.1 ボール遊び（自立活動の時間における指導）

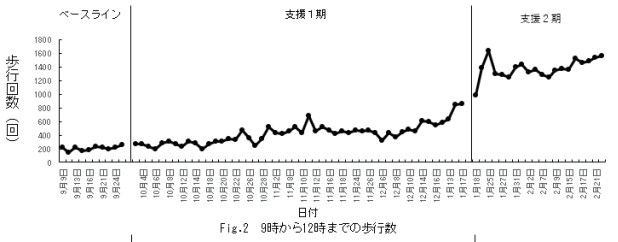


Fig.2 9時から12時までの歩行数

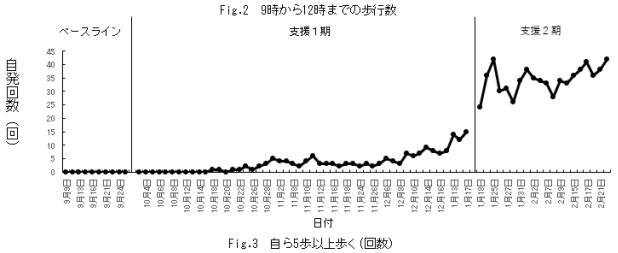


Fig.3 自ら5歩以上歩く（回数）

【付記】本研究は、発表者のほか、藤島瑠利子教諭と共同で取り組んだものである。

【文献】

上林宏文・池田由紀江（1998）ダウン症幼児における歩行動作の発達. 心身障害学研究, 13(1). 9-16.
長崎自立活動研究会(2019)自立活動学習内容要素表.

(IIJIMA Toru, WAKAI Kotaro, SHINJOU Rina, KOIZUMI Sayaka, RUISE Kenji)

軽度知的障害児に対する役割取得能力トレーニングの実践

「こころえほん」アプリを用いて

〇本間優子
（新潟青陵大学福祉心理学部）

KEY WORDS:軽度知的障害児，役割取得能力，ICT

（目的）

軽度知的障害を有する子どもは，相手の状況を読み取ることや，十分なコミュニケーションを他者と取ることが苦手で心理的な緊張や不安などを抱えてしまいがちで（小佐野, 2005），学校不適応を起こしやすいことが指摘されている（小西，2015）。その一因として，軽度知的障害児の「心の理論」の獲得の困難さを挙げることができる（e.g., Abbeduto, Short-Meyerson, Benson, & Dolish, 2004; Thirion- Marissiaux, & Nader-Grosbois,2008）。「心の理論」と類似した概念に，「役割取得能力」がある。役割取得能力とは，自分の考えや気持ちと同等に他者の立場に立って，その人の考えや気持ちを推し量り，それを受け入れ調整して対人行動に生かす能力（荒木，1990)である。その発達段階が高まるほど自己の立場に加え，他者の立場からも自己の行動を捉えることが可能となる（Barnes-Holmes, McHugh, & Barnes-Holmes, 2004）。その能力は物語課題を用いてトレーニングすることができる(e.g.,本間，2019，2020)。トレーニング用の役割取得能力トレーニングアプリ「こころえほん」が開発され，有用性が確認されている（本間・阿部・株田，2021）。近年，学習や適応に困難を抱える子供たちへの支援において，ICT を効果的に活用した教育実践に大きな期待が寄せられている。しかしながら，エビデンスが充分でないのに ICT の活用が勧められているという課題がある。さらに，軽度知的障害児の社会適応の促進には，役割取得能力が極めて重要な能力であるにも関わらず，研究蓄積がない。本研究は軽度知的障害児が主体的・能動的に役割取得能力トレーニングを行うための教材として，「こころえほん」（本間・阿部・株田，2021）を用いたトレーニング実践を行い，有用性を検討する。

（方法）

対象者：小学校特別支援学級に在籍する軽度知的障害児（2 年生）の男児 1 名。IQ は WISC－Ⅳで全 IQ68，言語理解 68，知覚推理 74，ワーキングメモリー76，処理速度 78 であった。その他，診断はなされていないが ASD 様の行動特性も伴っていた。

使用教材：役割取得能力トレーニング用アプリ「こころえほん」（本間・阿部・株田，2021）を使用した。アプリは計 8 つの物語課題（「その 1」: 4 課題，「その 2」: 4 課題）と，それぞれの物語課題につき，計 6 つの質問で構成されている。物語課題は，動物を主人公とし，主人公が困りごと（対人的な葛藤）を感じ，困ってしまうという内容であり，質問 1，2 で内容理解を確認し，質問 3 から 6 では，主人公他，その他の登場人物の気持ちをたずね，その上でどう行動したら良いかをたずねるという，役割取得能力の促進を目的とした質問内容であった（アプリのサンプル動画は以下の QR コードより確認可）。

図 1 アプリのトップ画

図 2 物語場面の一部

手続き: 週 1 回 15～20 分程度，11 インチのタブレット端末にインストールされた「こころえほん」アプリの「その 1」とトレーニング用の質問が印刷されたワークシートを用いて特別支援学級の教諭によりトレーニングが行なわれた。物語課題は週 1 回のトレーニングにつき， 1 課題が用いられた。ワークシートには，質問の回答および，メモとして子どもの全体的な様子，主体性・能動性，興味・関心，その他（特記事項）について教諭に記載を求めた。

効果検証の方法およびその内容　役割取得能力について

役割取得能力測定課題である「木のぼり」（荒木，1998）の施行がなされた。回答内容は役割取得検査マニュアル(荒木，1988）に基づき，発達段階の評定がなされた。

行動評定について　対象児の行動について適応的行動への効果評定として、児童の役割取得能力との関連が示されているクラス内行動評定尺度(本間・内山，2002)より，授業不参加行動（全 3 項目），規則遵守行動（全 3 項目）を用いた。さらに，Interpersonal Competence Scale-Teacher (Cairns, Leung, Gest, & Cairns,1995) より，向社会的行動尺度（全 4 項目）を原著者に許可を得たのち日本語に翻訳し，バックトランスレーションを行い原版の項目と日本語の項目が同義であることを確認し，使用した。回答方法は全ての尺度において 5 件法であった。その他，特記事項の記載を求めた。役割取得能力・行動評定ともに介入前後（ともにトレーニングの開始/終了から 1 週間以内）に実施および評定を行った。

倫理的配慮　新潟青陵大学倫理審査委員会の審査を受け．承認を得た上で実施された（承認番号：201801）。

（結果と考察）

役割取得能力について　介入前の発達段階は段階 0B であり，父が主人公を心配する気持ちを理解することができていなかったが，介入後は段階 1 に促進し，父が主人公を心配する気持ちを理解し，言語化できるようになった。

行動評定について　授業不参加行動については，介入前 M=3.33→2 と改善し，規則遵守行動についても M=4.00→4.67 と改善し，向社会的行動についても M=3.00→4.00 と改善がみられた。

ワークシートの記載内容/特記事項について　対象児は初回よりタブレットに興味をもち，教諭にたずねながらアプリを操作をしていた。第 2 回目からは教えてもらわなくても一人で楽しんで操作できていた。トレーニングも 2 回目以降からは，主人公の困りごとを自分のこととして捉え，特に 4 回目では解決案を 1 つではなく，複数個考えられるようになっており，トレーニングが効果的になされてたことが記載内容よりうかがえた。その他，担当教諭の特記事項からは，介入前は語彙が少なく，自分の気持ちをうまく伝えられず，トラブルになることが多かったが，介入後は気持ちの伝え方が上手になったことでトラブルが減り，クラス内でも落ち着いている，という所感が得られた。役割取得能力トレーニングにより，主人公の気持ちや立場を自分のこととして考え，言語化していったことが効果的に働いたと考えられた。今後も事例の蓄積が望まれる。

（HONMA Yuko）

ろう・難聴従業員との就労場面における働きづらさの要因と配慮意識に関する質的研究

○益子　徹
（東京都立大学ダイバーシティ推進室）
KEY WORDS: 聴者従業員 合理的配慮 ろう・難聴

【目的】

障害者雇用促進法において、ろう・難聴従業員を含む障害のある従業員は、従来の雇用率による保護雇用のみではなく、合理的配慮の提供の義務化に伴い、様々な配慮の提供が仕組み上、整備されつつある。

しかし、本人の培ってきたストレングスを十分に職場で生かすためには、彼ら１人１人の障がい特性や支援ニーズに目を向け、固有の支援ニーズや願望を持つ一従業員であることを認める必要がある。

若年聴覚障害者の早期離職の多さについては、従来から指摘されており（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）、いくつかの報告によれば、その原因としては、周囲の障害に関する配慮が不十分であることや、職務のミスマッチが指摘されている。

更に、聴者従業員側においても、配慮に関する意識は同様にろう・難聴従業員に対する配慮の提供内容の具体について不明である事が指摘されているが（水野，2014）、その内容について定性的に明らかではない。

そこで本稿では、聴者従業員を対象とし、これらの内容について質的にその内容を明らかにする。

【方法】

本研究においては、ろう・難聴従業員と共に働いた経験を有する一般事務職の聴者従業員を対象に調査を実施した。調査は 202X 年 11 月から 4 月の 6 ヶ月間であり、半構造化面接法を用いたインタビュー調査である。調査実施に当たっては、対面でのインタビュー調査を原則としつつ、オンライン会議支援システムZoomやTeamsを併用することでその調査を実施した。

サンプリングにおいては、調査者がこれまでフィールドワークを行ってきたネットワークを中心に機縁法を実施し、確保した。デモグラフィックデータとして、ろう・難聴従業員との関わり経験やこれまでの就労経験、現在の所属部署について聴取した。

録取した音声データからそれぞれ逐語録を作成し，分析はこれら逐語記録に対し定性的コーディングを用い、カテゴリーを抽出した。

抽出する際には、聴者従業員の視座から得られた語りに対し、ろう・難聴従業員の周囲の「合理的配慮についての提供意識」と「ろう・難聴従業員に改善を求める点」、それから、これを取り巻く「職場の環境要因に求める改善点」について着目して行った。

なお、本研究は東京都立大学倫理委員会の受審と承認を経て行った。

【結果】

調査対象者は 12 名であり、いずれも同じ部署でろう・難聴従業員と共に働いた経験を有する者であった。障害のある従業員の雇用に関する人事に関する部署で務めるものが５名、技術職が３名、その他一般事務職が４名である。

分析の結果、5 つの大カテゴリーと 19 の中カテゴリーに発話を分類した。発話内容からは、聴者従業員側の対応として、多様なコミュニケーション方法や文化を持つ従業員が自社の中にいることへの認識の強化や、配慮内容に関して管理職との定期的な面談を行う必要について示された。そのほかにも、ろう・難聴従業員との関係性において、必要なコミュニケーションを十分に行えていないケースが多くみられる様子についても指摘された。

ろう・難聴従業員に対しては、周囲の聴者従業員とのインフォーマルなコミュニケーションについて十分に保障されていない側面について、発話者から改善が必要であるという発話が得られたうえで、どのように聴者従業員の個別具体的な状況について把握していくのかが課題であるということが指摘された。また、配慮要請の主張の仕方についての工夫を行うことで円滑な人間関係を築くことの必要も示された。

この他にも環境改善として、情報支援の提供の拡充やインフォーマルなコミュニケーションを円滑に進めるために社内でのチャットのグループを作ることについて設置することだけではなく、それらを適切に使えるような人材の育成についても発話が示された。

【考察】

既存研究では、聴者従業員側の立場からは、彼らがどういう配慮を希望しているのか分からない状況や確認をするタイミングがない様子について示されていた。本研究ではこれらの状態について共に働いた経験を有する聴者従業員に調査することで、その具体が示された。

その中では、聴者従業員側が改善する要素として、ろう・難聴従業員への関わりの改善も求められる反面、社内での障害理解に関する研修を受講できるようにすることの必要について示された。中には、外部機関との連携の中でも、企業文化を理解した上で適切にコンサルテーションをする機関の必要や教育機関へのキャリア教育の拡充を期待する発話も得られた。

これらの発話は聴者従業員側による語りに限定されており、ろう・難聴従業員と聴者従業員の間にある働きづらさの一側面に過ぎない。そのため、今後はろう・難聴従業員側へのヒアリングも実施することで、複眼的に本課題について明らかとしていきたい。

（文献）
高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター (2017). 障害者の就業状況等に関する調査研究.
水野 映子（2014）聴覚障害者の希望を職場で伝えることの重要性-— 働く聴覚障害者・健聴者のコミュニケーションに関する調査から-,ライフデザインレポート (211) 33-44

（謝辞）
回答頂いた聴者従業員の皆様、また彼らを斡旋頂いた皆様に深謝します。なお、本研究は科研費若手研究 20K13732 の助成により実施しました。記して御礼申し上げます。
(MASHIKO Tohru)

昭和戦前・戦中期聾教育における生活と言語の相関論（１）

—野中榮次の「言語の生活化」論—

佐々木　順二
（文教大学教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障害　言語指導　言語の生活化

１　問題の所在と本報告の目的

本研究は、日本の聴覚障害教育が築いてきた専門的基盤とはいかなるものであるのか、また、その専門的基盤を継承し、新しい社会環境の中で発展させるためにいかなる条件整備が必要なのかを、聴覚障害教育の目的論と方法論の歴史的分析から明らかする研究の一部である。本報告では、昭和戦前・戦中期の聾教育界における言語指導をめぐる議論、とりわけ、この時期の言語指導論の到達点を窺い知ることができ、かつ、今日の言語指導でも取り上げられる「言語の生活化、生活の言語化」をめぐる議論に着目する。

昭和８、９年頃より、東京市立聾学校は読話単文主義による言語指導を提唱するが、川本（1954.6）によれば、「読話単文主義による言語指導は、児童生活からやや遊離して、行われる傾向が起って来たので、昭和十二、三年頃から、この見地から批判のほこが、漸次向けられる」ようになり、「それがもっとも盛んに論ぜられるようになって来た」のは、昭和 15（1940）年７月、前橋市で開催された第 16 回日本聾唖教育会総会並研究会の「共同研究問題の一つに「低学年に於ける読話指導の再検討」が採用された前後からである」(p.174)という。川本は、同書の「言語の生活化か生活の言語化か」という節で、この研究会で発表された内容、その後の聾教育界での議論を整理している。

岡（1993.11）は、川本（1954.6）を参照し、「これ等の論を今改めて読んでみると、ある面で今日いうところの構成法と自然法のそれぞれに近いところがあることに気付く（後略）」と述べており、「言語の生活化、生活の言語化」をめぐる議論の中に、現在の言語指導法が継承しうるものが含まれていることを示唆する。

本研究では、「言語の生活化、生活の言語化」の議論がさかんとなった昭和 15（1940）年の前後に、それぞれの立場が、なぜ、どのような意味で言語の生活化、あるいは生活の言語化を主張したのかを明らかにしようとするが、特に本報告は、言語の生活化を中心に論を展開した、野中榮次（1900.12~没年不詳）の主張に焦点を当てる。。

２　研究方法

『聾唖教育』、『聾口話教育』誌より、言語の生活化、生活の言語化について書かれた記事、及び低学年や入学初期の児童に対する言語指導を扱った記事を抽出し、時系列、人物別、言語と生活の関係把握の仕方に着目して分析する。

３　野中榮次の「言語の生活化」論

野中榮次は、上述の前橋市での研究会の席上で、「生活の言語化」論に対して「兼ねての意見を発表」し、その後「言語の生活化に就いて」（野中[1940.11]）と題する論考を投稿した。この論考で、野中は、「聾児の言語生活」と言語指導の「方法」の二つの側面から、両主義を検討している。

１）聾児の言語生活からみた生活の言語化への反対：野中は、聾児は「七・八才になつて入学する迄は大体身振言語が中心」であり、その「身振言語による生活はとても単純で、第一言語は身振言語によって確立されてゐると迄は進んでゐない」が、「入学すると一学級十数人の聾児が集り、又上級生に手話を為す者が有つた場合之に接し、愈々身振言語の基礎即ち第一言語が確立されて来る」という。

野中は、この時期の「子供達を音声言語の世界」へと「大回転」させることは、「入学初期の扱ひとして最も重大な仕事」（p.21）であるとし、「この考慮を軽じ、否身振表情と言ふ事を助長さへする傾向が有る様である」として生活の言語化を主張する立場を批判する。野中は、聾児の情意を身振りや表情に表させることが、第一言語としての身振言語の確立を促しかねないと考えていたのである。

２）言語指導法からみた生活の言語化偏重への反対：野中は、生活の言語化の主張に対し、「殊に情意尊重、子供の生活重視、総合的取扱ひの尊重には大賛成」(p.22)であるとして賛意を示す一方、「知的な、分解的な、又分科的なものの持つ目的、長所をもハッキリ考へて置いて、二者を互に交流させる所に……即ち一方に偏せず綜合と分解、合科と分科、知と情意の関係を密接にして行つて其の長を採り短を補ふ事を持考へなければならない」と述べ、言語の生活化の長所を認め、両者を融合させた指導の重要性を説く。

もっとも、「狭義的な、聾児の言語生活の指導である以上『言語の生活化』であらねばならない」と結論する。

他方で野中は、「授業以外の日常生活に於ける広義的な言語指導」では、「それを（中略）充分に言語化して行く様努力」すること、「即ち『生活の言語化』式であらねばならない」とし、さらに狭義的な言語指導と広義的な言語指導の二者の交流によって「活きた力強い言語指導の歩みが続けられて行く」と述べており、言語指導を体系的に捉える視点においても、一授業における言語指導の方法という視点においても、生活の言語化の意義を認めていたといえる。

４　結論及び考察

野中榮次の「言語の生活化」論の分析から、以下を読み取ることができた。(1)聾児の言語の自然形態としての身振言語が聾児の日常生活にもたらす影響を認識していた、(2)音声言語の世界に導く上で聾児の身振り、表情の使用が阻害要因になると考えていた、(3)授業での言語生活の指導は「言語の生活化」として捉える一方、「生活の言語化」の方法上の意義、並びに、授業外の日常生活での言語指導としての意義を認めていた。

(1)(2)の知見は、言語の生活化、生活の言語化の議論が、聾児が生活の中で使用する手話（身振言語）とどのように対峙するかという問題とつながっていたことが示している。(3)の知見は、昭和戦前・戦中期という時期に、一人の聾教育者が、総合的・合科的指導と分析的・分科的指導（現代的表現では自然法と構成法）とをどのように統合的に理解していたかを示す。構成法から自然法への転換が昭和 30 年代の終わり頃からだとすると、指導法としての「生活の言語化」が実質的な意味を持ち始めるには、教育開始時期の低年齢化や補聴機器の普及といった諸条件の整備を待たなければならなかったのだと考えられる。

主要文献

岡辰夫 1993.11 本邦の言語指導の変遷.聴覚障害, 48(7), 4-25.
川本宇之介 1954.6 ろう言語教育新講. 全国聾学校長会.
野中榮次 1940.11 言語の生活化について. 聾唖教育, 60, 18-24.

本研究は日本学術振興会学術研究助成基金助成金（課題番号 21K02713）による成果の一部である。(SASAKI Junji)

知的障害特別支援学校に在籍するろう重複障害生徒への専門性に基づく支援に関する事例的検討

ー聴覚障害教育と知的障害教育の経験をもつ教員の「朝の会」における表出機能の分析を中心にー

〇木村　素子
（群馬大学共同教育学部）

KEY WORDS: ろう重複障害　知的障害特別支援学校　手話

I.　問題の所在と目的

音声情報でのやりとりが中心である知的障害特別支援学校という，聴覚障害のある子どもには制約の多い環境下において，知的障害を併せ有するろう重複障害児への支援に対して適切な支援を行う専門性とは，単に聾学校教員経験があるだけでは担保されないことを指摘した（木村[2018]）。本稿では，知的障害特別支援学校において，知的障害を併せ有するろう重複障害生徒に対して，聴覚障害教育と知的障害教育の経験をもつ教員が，実際の授業場面においてどのような指導及び支援を行っていたかを分析することを通し，知的障害特別支援学校においてろう重複障害児が適切な指導を受けることはいかにして可能で，いかなる課題があるのかを事例的に検討する。

II.　方法

1.　調査方法

A 県 B 知的障害特別支援学校（小・中・高等部設置）においてビデオカメラにより授業の撮影をした。聞き取り調査は質問項目を基に半構造化面接で行った。動画・音声データは文字起こしし分析した。学校関係者，保護者に研究協力・公表に関し書面で同意を得た。

2.　対象

対象児 C:2019 年度調査当時中学部 3 年男児 C。聴力は右 114，左 95，療育手帳 A，身体障害者手帳 2 級。聾学校幼稚部を経て，B 特別支援学校に就学。ひらがな書字はできる。幼稚部での学習及び就学後に手話のできる聾学校教員経験者が担任・副担任になっていた経緯から，手話を使用する。表出は2語文程度，受容は2～3語文程度ができる。軽度の麻痺があるが日常生活は自立している。興味関心は周囲の人の動きの観察。音声は「あ～」等の発声のみ。簡単な日本語単語と指文字・手話との対応を自立活動等で指導している。

教員 D:C を含む3人学級 E の学級担任。大学では美術教育を専攻。聾学校，難聴通級指導教室を経て，知的障害特別支援学校。聴能担当経験もある。授業場面では問題なく手話表出や受容ができる。

III.　結果:ろう重複障害生徒への指導及び支援の実際

1.　朝の会における教員 D の生徒 C に対する言語表出の機能

表1　知的障害特別支援学校中学部の朝の会（32分間）における教員Dによる生徒Cに対する表出の機能

分類	機能	合計
言語に関わる指導	会話を広げる	3
	言語的行動の誤りの指摘	3
	状況の変更の伝達	2
	他の生徒を利用したかかわりの促し	1
	言語表出の促し	1
	新しい語彙の追加	1
	教室内の状況の伝達	1
	不完全な手話表現への受け止め	1
各教科等に関わる指導	不適切な行動の修正の促し	4
	学級内の仕事のお願い	1
	ごみの弁別の指示	1
生活指導	ほおづえの指摘	1
	性器いじりの指摘	1

教室は学級 E と，別の3人学級 F（知的障害の程度が重く ADL 介助の必要な生徒から構成）と半分に分かち使用され，登校指導や朝の会・帰りの会等は2学級合同で行われる。教員 D は，自学級 E の生徒を中心としつつも，学級 F の生徒にも随時声かけを行う。生徒 C に対しては，教員 D は，手話と音声を一緒に表出するか，音声なしの表情や指差し，視線等も用いている。表1は，登校指導から朝の会までの 32 分間の教員 D の生徒 C に対する表出の機能の分類である。大別すると，（1）言語に関わる指導，（2）各教科等に関わる指導，（3）生活指導である。教室内の状況や変更の伝達，生徒の課題とする「手話はできるが指文字が正確でない時」の即時の指摘，曖昧に習得している手話の表出の促しや新しい語彙追加等のほか，ごみの分別の指示等の知的障害教育に不可欠な社会適応行動の学習等，自然な生活場面を利用し，多岐に渡る指導を試みている。これらの表出は殆ど生徒に伝わった様子で、機能に合った生徒の反応があった。

聞き取り調査によれば，教員 D は生徒 C の日本語の語彙が不十分なことが課題だが，手話による情報を求めることの習慣がなく，自分からの発信がないことも大きな課題で，「揺さぶり」をかけるようにしているという。しかし勘もよく，見て動く「後追い」の習慣はついているので，生徒 C の手話と日本語の結びつきが十分でないことは他の教員らには十分に理解されていない状況であるという。

2.　作業学習における教員 G による生徒 C への行動の機能

知的障害特別支援学校では合同授業も多く，特に中学部で作業学習が始まると，他学級の教員が T1になる時間が多くなる。調査校では教員 D がいない合同授業では簡単な手話のできる教員が情報保障の補助担当につく体制をとっており，表2は，作業学習で補助担当をする教員 G の生徒 C に対する授業導入時の行動機能の分類である。T1は通常の話し方で作業の説明をし，教員 G はそれを手話等で生徒 C に伝える。教員 G は短いながら聾学校教員経験があるが，表1のような教員 D の表出機能と比べると簡単な語彙，身振りや実物指示による伝達が中心で，これに対し生徒 C の反応は，T2に視線を送ることによる手話説明の要求のほかは，情報保障に対する無反応（うなづかない），周りの生徒の後追い行動，周囲の身体的動きに反応，死角で情報保障に気付かない等，曖昧で受動的なものになっていた。

表2　知的障害特別支援学校中学部の作業学習（農耕）の導入（13分30秒）における情報保障担教員Gによる生徒Cに対する行動の機能

行動の機能等	合計
語彙の不足した伝達（伝達不能？）	4
周囲の状況の伝達（伝達不能？）	2
書記の促し（写すのみ）	2
行動の促し（肩をたたく）	2
遅れての情報伝達	1
実物指示による伝達	1

IV.　考察:専門性に基づく支援における課題とその解決策

生徒の理解の曖昧さや発信の弱さという発達課題を「揺さぶる」ことで修正するには、双方がやりとりできる言語をもっている必要がある。手話を使う生徒の場合，教員は，知的障害のある生徒の特徴的な手話表出の機微を読み取り生徒の間口に合わせて指摘する等，いま必要な働きかけのできるスキルがなければならない。表1のような支援は，聴覚障害のない知的障害児の学級であれば，当たり前に見られる授業風景であるが，ろう重複障害児に同様の指導ができるのは，調査者の参観してきた 50 を超える事例の中では稀少で，ろう重複障害児は知的障害特別支援学校に就学すると聴覚障害があるというだけで適切な指導を受けにくい仕組みの中にいる。しかし，教員 G のような手話表出でも,周囲の手話を知らない教員はそのやりとりの中身を判断することは困難で，後追いで適応的行動ができていれば，生徒の課題は顕在化しにくい。このように，知的障害特別支援学校の環境は生徒の発達課題を強化してしまうことがある。ただし，この問題は教員 D や教員 G の個人ではなく，ろう重複障害児への適切な支援のための人事体制，手話を含む専門性の研修等がないことにある。教育行政がこれらの構造的課題を認識し，システム整備をする必要がある。

引用文献　（文献リストは当日に配付）　（KIMURA Motoko）

APD/LiD が疑われる小児のカテゴリー知覚の特徴

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

KEY WORDS: APD/LiD、カテゴリー知覚、語音聴取

（目的）

語音聴取には、聴覚的な時間情報処理が関係すると言われている。時間情報処理の評価には様々なものがあるが、その 1 つがカテゴリー知覚課題である。カテゴリー知覚とは、ある音韻カテゴリー内にある音は、物理的な音響特性が異なる場合においても、その範囲内にある以上、全て同一の音韻であると認識できる聴覚の認知特性である。これにより素早い音韻同定を可能にしており、Eimas らは生後 1 か月および 4 か月の乳児も、成人と同様にカテゴリー知覚をしていると報告している。カテゴリー知覚は、聴覚入力が曖昧な聴覚障害児者で不良となることが多い。しかし、聴覚障害を呈さない読み困難児でも不良であるとの報告もみられ（Chobert, 2012）、末梢の感覚入力の問題だけでなく、音響情報の処理、すなわち音韻の知覚過程の問題であるとの可能性が示唆されている。

近年注目されている聴覚情報処理障害/聞き取り困難（以下 APD/LiD）では、聴力低下を認めないにも関わらず、聞き取りにくさを訴える症状が特徴的である。APD/LiD 児者の場合、静寂下での聴取は問題を認めないことも多いが、雑音下など不良な聴取環境下での聞き取りに困難を示すことが多い。カテゴリー知覚は曖昧な音響情報の処理を必要とするため、APD 児者でも困難を示す可能性があるが、この点に関する検討は少ない。

そこで本研究において、APD/LiD が疑われる症状を呈する女児 2 名に対し、カテゴリー知覚課題を実施し、その特徴について検討した。

（方法）

対象は聴覚障害を認めないものの、聞こえにくさの訴えを持つ女児 2 名（表 1）とした。いずれも言語発達に明らかな遅れを認めない。対照群は、聴覚障害や聞こえにくさの訴えのない 6 歳 11 名 7 歳 2 名の定型児計 13 名とした。全例本人と保護者に対し研究の趣旨を説明し、同意を得た場合に検査を実施した。また本論文に関する利益相反事項はない。

表 1 対象児のプロフィール

	年齢	KABC-Ⅱ（評価点）	平均聴力（dBHL）	語音明瞭度	聞き取りについての質問紙
A	11y4m	表現語彙:8 理解語彙:10	R-3.8 L-3.8	R 98% L 98%	19/60
B	12y5m	表現語彙:9 理解語彙:14	R 4.0 L 1.3	R100% L100%	35/60

検査には/pa/と/ba/の単音節を用いたカテゴリー知覚課題を実施した。検査音はパソコン上で作成し、女性アナウンサーの自然音声/pa/の有声開始持続時間 30ms を、語頭から 5ms 間隔で切断し、0～30ms まで 7 種類の検査音が各 5 回ずつランダムに提示できるよう設定した。検査は防音室内で実施し、検査音はヘッドホンから提示した。対象児には/pa/か/ba/のどちらに聞こえるか強制選択にて応答を求めた。検査開始前に、自然音声/pa/と/ba/の聴取が可能であることを確認した。図 1 に一般的なカテゴリー知覚の範疇化モデルを示した。/pa/聴取率が 50%を通過する VOT 長を、聴取が/pa/から/ba/へと切り替わる識別閾とした。また一度識別閾を超えた後は、/pa/聴取率が再び 50%を超えない事を、範疇化可能と判断する条件とし、対照群と比較した。

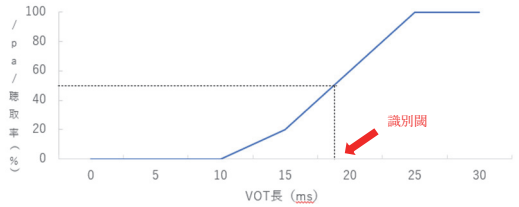


図 1　カテゴリー知覚と識別閾

（結果）

対照群 13 名中 11 名(84.6%)でカテゴリー知覚が可能であった。識別閾の平均 VOT 長は 19ms であり、識別閾を超えると聴取は完全に/ba/へと切り替わった。不良であった 2 名は課題への集中度が低く、一律で/ba/と答えるなどしており、50%を一度も通過しなかった。一方 A 児および B 児には、50%を通過する識別閾が複数存在していた。特に B 児においては、聴取が/pa/から/ba/へと切り替わりにくく、明確な識別閾は VOT 長が 0～5 msの範囲内にあった（図 2）。

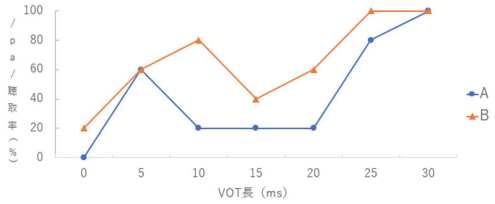


図 2　対象児の/pa/聴取率

（考察）

対照群は 6～7 歳台と低年齢にも関わらず、明確なカテゴリー知覚が可能であった。一方で A 児 B 児は、識別閾が延長の傾向を示しており、曖昧な音声を範疇化することに困難さを認めた。特に早口や複数音声下での聴取で、より正答率の低かった B 児においてこの傾向は強かった。

カテゴリー知覚では、わずかな音響情報の違いを弁別し、音韻を同定する作業が必要である。しかし APD/LiD 児では、このプロセスのいずれかに困難を抱えている可能性も考えられた。

本研究においては、2 例に関する報告であったため、今後対象者数を増やし、APD/LiD 症状を有する場合の語音認知特性について、検討を重ねていきたい。

（文献）

1) Eimas PD, Siqueland ER, Jusczyk PW, et al:Speech perception in infants. Science, 171: 303-306, 1971
2) Chobert J, Francois C, Habib M, et al:Deficit in the preattentive processing of syllabic duration and VOT in children with dyslexia. Neuropsychologia, 50: 2044-2055, 2012

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

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（４）
—/i/の母音明瞭度及び誤答傾向の分析—

○加藤　誠大郎　　湯浅　哲也
（群馬大学障害学生サポートルーム）（大阪教育大学教育学部）
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】

これまで単音節明瞭度と単語了解度の関係性について検討してきたが、前回の結果より母音ごとの正答率で、/a/より/i/の方が有意に低いこと、単音節及び単語語頭音節の母音明瞭度の差についても/i/に有意差が見られたことから、/i/の発音が難しいことが確認された（加藤・湯浅・加藤，2021）。母音の中でも/i/の発音は、狭（高）母音であるために視覚的に確認しにくいことも一因となり、聴覚障害児にとって発音が難しいことが指摘されている（板橋，2014）。

そこで本研究では、聴覚障害大学生を対象に、/i/に着目し、その単音節明瞭度及び日本語 100 音節を含めた単語の語頭音節の明瞭度及び誤答傾向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大学生・院生 15 名（79～110dBHL、先天性感音難聴）を対象とした。

（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 名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 名が正答した場合を正答とし、単音節明瞭度、単語了解度、母音明瞭度の正答率と誤答を算出した。また、音節間比較は Cochran の Q 検定、音節ごとに単音節明瞭度－母音明瞭度間及び単語語頭音節明瞭度－単語語頭音節母音明瞭度間比較は McNemar 検定を行った。

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

【結果・考察】

Table 1 に対象者の背景及び明瞭度全体の結果、Table 2 に/i/に関する音節・母音明瞭度の結果、Table 3 に/i/の母音明瞭度で誤りと判断したものの誤答内容の結果を示した。

Cochran の Q 検定を行った結果、単音節明瞭度は p=.005 であったが、Bonferroni の多重比較では有意差は見られなかった。母音明瞭度は p=.014 で、「ち」－「ぴ」（.012）に有意差が確認された。単語語頭音節明瞭度は p=.000 で、「ぎ」－「ひ」（.018）、「ぎ」－「い」「し」「み」（.002）、「ぎ」－「び」「ぴ」（.000）に有意差が見られた。単語語頭母音明瞭度は p=.062 と有意差は確認されなかった。また、音節ごとに McNemar 検定を行った結果、単音節明瞭度－母音明瞭度は有意差がなく、単語語頭音節明瞭度－単語語頭音節母音明瞭度は「ぎ」（p=.016）のみ有意差が確認された。

以上より、単音節では「ち」の発音が特に難しく、誤答傾向を見ても、u、e、o と母音の誤りが多いことが注目される。また、単語語頭音節明瞭度では「ぎ」が他の/i/音節単語より正答率が低いことも示された。ただ、「ぎ」の場合は母音の誤りより子音の誤り（「き」「ひ」「じ」等）が多いことが明らかになった。今後の課題として、/i/音節の後続音節に違いが明瞭度にどのように影響するかを検討する必要がある。

Table 1 対象者の背景及び明瞭度全体の結果

対象者	聴力レベル（裸耳：dBHL）	聴力レベル（装用：dBHL）	単音節 発音明瞭度 (%)	単語了解度 (%)	単語語頭音節 発音明瞭度 (%)	単音節 母音明瞭度 (%)	単語語頭音節 母音明瞭度 (%)	/i/段単音節 明瞭度 (%)	/i/段単語語頭 音節明瞭度 (%)	/i/段単音節 母音明瞭度 (%)	/i/段単語語頭 音節母音明瞭度 (%)
A	79	35	72	74	75	100	98	100.0	91.7	100.0	100.0
B	80	30	91	97	99	99	99	83.3	100.0	100.0	100.0
C	80	28	55	49	71	91	94	66.7	50.0	100.0	83.3
D	85	不明	90	93	96	99	100	91.7	91.7	100.0	100.0
E	90	59	80	93	96	94	100	58.3	100.0	58.3	100.0
F	95	49	23	20	38	82	81	8.3	58.3	16.7	83.3
G	98	42	59	91	94	99	100	66.7	91.7	100.0	100.0
H	98	不明	36	42	92	79	56	58.3	91.7	75.0	91.7
I	100	47	38	59	95	73	99	41.7	100.0	58.3	100.0
J	100	43	95	97	98	100	100	100.0	91.7	100.0	100.0
K	101	55	10	7	18	59	56	0.0	8.3	0.0	25.0
L	103	47	58	53	66	96	90	50.0	75.0	75.0	100.0
M	105	43	68	80	85	97	97	75.0	75.0	83.3	91.7
N	105	不明	37	83	86	85	93	25.0	75.0	50.0	83.3
O	110	50	24	16	31	82	82	25.0	25.0	66.7	66.7
Ave.	95.3	44.0	55.7	63.6	76.0	89.0	89.7	56.7	75.0	72.2	88.3

Table 2　/i/に関する音節・母音明瞭度の結果

音節	単音節明瞭度 単音節明瞭度	単音節明瞭度 母音明瞭度	単語	単語 語頭音節明瞭度	単語 語頭音節母音明瞭度
い	66.7	73.3	いちぶ	86.7	93.3
き	66.7	80.0	きそく	60.0	66.7
し	53.3	73.3	しるく	86.7	93.3
ち	33.3	46.7	ちまき	60.0	80.0
に	40.0	66.7	にもつ	66.7	80.0
ひ	66.7	80.0	ひげき	80.0	93.3
み	46.7	60.0	みみず	86.7	100.0
り	66.7	80.0	りくつ	66.7	80.0
ぎ	40.0	66.7	ぎだい	33.3	80.0
じ	40.0	66.7	じごく	66.7	100.0
び	80.0	80.0	びでお	93.3	93.3
ぴ	86.7	93.3	ぴらふ	93.3	93.3

単位：%

Table 3　/i/音節別の誤答内容

単音	単音節母音明瞭度	単語語頭母音明瞭度
い	「いぃ」→「ん」3名（I） 「いぃ」→「ふ」1名、「ほ」2名（K） 「いぃ」→「え」1名、「ん」1名、正答1名（N） 「いぃ」→「へ」2名、「ん」1名（O）	「いぃ」→「す」1名、「ふ」2名（K）
き	「き」→「ぶ」2名、「と」1名（F） 「き」→「く」1名、「け」2名（K） 「き」→「く」2名、「ぐ」1名（N）	「き」→「か」1名、「り」1名、「ば」1名（K） 「き」→「しょ」2名、「ふ」1名（M） 「き」→「く」1名、「ぐ」1名、正答1名（N） 「き」→「く」2名、「そ」1名（0）
し	「しぃ」→「ひゅ」1名、「ふ」1名、正答1名（E） 「しぃ」→「ふ」3名（F） 「しぃ」→「ふ」1名、「へ」2名（K） 「しぃ」→「す」2名、正答1名（N）	「しぃ」→「り」1名、「る」1名、「ど」1名（O）
ち	「ち」→「つ」3名（E） 「ち」→「と」1名、「とぅ」1名、無回答1名（F） 「ち」→「ちゅ」1名、「て」1名、正答1名（H） 「ち」→「け」1名、「て」2名（K） 「ち」→「で」1名、「でぃ」1名、正答1名（L） 「ち」→「き」1名、「きゅ」1名、「ちゅ」1名（M） 「ち」→「つ」1名、「で」1名、「どゅ」1名（N） 「ち」→「て」2名、「で」1名（O）	「ち」→「ちゅ」2名、「き」1名（C） 「ち」→「つ」1名、「で」2名（K） 「ち」→「て」2名、正答1名（N）
に	「に」→「ん」3名（E） 「に」→「む」1名、「ぬ」1名、正答1名（F） 「に」→「ぬ」3名（H） 「に」→「ぬ」1名、「ん」1名、無回答1名（I） 「に」→「ぬ」1名、「ね」1名、「れ」1名（K） 「に」→「う」1名、「ぬ」1名、「ん」1名（O）	「に」→「ね」1名、「ぬ」1名、正答1名（F） 「に」→「の」2名、正答1名（K） 「に」→「ぬ」1名、「む」1名、「も」1名（H）
ひ	「ひ」→「ふ」3名（F） 「ひ」→「ふ」3名（K） 「ひ」→「う」1名、「ん」1名、正答1名（K）	「ひ」→「す」1名、「せ」1名、「つ」1名（K）
み	「み」→「ん」3名（E） 「み」→「ぬ」3名（F） 「み」→「ぬ」3名（H） 「み」→「む」2名、正答1名（I） 「み」→「ま」1名、「め」2名（K） 「み」→「ぬ」1名、「む」1名、正答1名（M）	
り	「りぃ」→「ぬ」3名（F） 「りぃ」→「む」1名、「ぬ」1名、「ん」1名（I） 「りぃ」→「て」2名、「れ」1名（K）	「りぃ」→「ゆ」2名、正答1名（F） 「りぃ」→「え」1名、「く」1名、「で」1名（K） 「りぃ」→「ひ」1名、「め」1名、「る」1名（0）
ぎ	「ぎ」→「に」1名、「く」1名、「ぬ」1名（F） 「ぎ」→「ぐ」2名、正答1名（I） 「ぎ」→「く」2名、「け」1名（K） 「ぎ」→「げ」1名、「で」2名（L） 「ぎ」→「え」1名、「べ」2名（O）	「ぎ」→「ちゅ」3名（C） 「ぎ」→「く」1名、「け」1名、正答1名（K） 「ぎ」→「け」2名、「で」1名（0）
じ	「じぃ」→「ず」2名、「づ」1名（E） 「じぃ」→「う」1名、「く」1名、「ぐ」1名（F） 「じぃ」→「く」2名、「け」1名（K） 「じぃ」→「け」1名、「げ」2名（L） 「じぃ」→「で」1名、「ど」1名、「どゅ」1名（N）	
び	「びぃ」→「う」1名、「ぐ」2名（F） 「びぃ」→「け」1名、「べ」1名、「へ」1名（K）	「びぃ」→「て」1名、「べ」1名、正答1名（K）
ぴ	「ぴぃ」→「せ」1名、「て」1名、「へ」1名（K）	「ぴぃ」→「て」2名、「ぐ」1名（K）

（KATO Seitaro，YUASA Tetsuya）

地域で生活する難聴乳幼児の現状について

ー聞き取り調査の結果からー

○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。地域においても、新生児聴覚スクリーニング検査への助成を行うなど早期支援の必要性を認識している。しかし、昨年度の調査から、地域において十分な支援につながっていないケースがあり、その理由として、難聴乳幼児の療育や相談機関が地域にないことがあげられていた。そして、地域においては難聴児とのかかわりの経験がない支援者が多く、支援が手薄になりがちであると考えられた。

そこで本研究では、昨年度の調査結果を元に、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継続調査し、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、補聴器を装用している難聴乳幼児 8 名（0～6 歳）の保護者及び保育士を対象に聞き取り調査を行った。

地域での困り感を分析するため、表 1（保護者）、表 2（保育士）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（保護者）

・難聴の状態	・就園について	
・難聴について	・補聴機器のこと	・その他

表2　聞き取りの内容（保育士）

・就園時について	・難聴について
・補聴機器のこと	・その他

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、両耳軽中等度難聴が 6 名、両耳重度難聴が 2 名で、全員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 refer であった。

就園の状況は、5 名が保育園に在籍しており、全員、特別な支援を受けていた。3 名は、児童発達支援施設に週に 2～3 日通園していた。

質問紙の結果の中で、困り感としてみられたものを表 3、4 にまとめた。

表 3　質問紙の結果（保護者）

就園時について	・補聴器使用を理由に保育園等に数カ所断られた
難聴について	・子どもの難聴の状態の説明が難しい ・担任以外に理解してもらうのが難しい ・話は聞いてくれるが、対応は変わらない ・中等度難聴だが聞こえていると勘違いされる ・後ろから声をかけられても聞こえないことへの理解が進まない
補聴器について	・補聴器が高額な物だと伝えたいが、伝えたら対応を断られるのではないかと不安
その他	・地域で難聴の話ができる人がいない ・行政を含め、難聴の話をしても理解が得られていると感じられない ・補聴器をしていて、嫌な思いをしたことがある

表 4　質問紙の結果（保育士）

就園時について	・補聴器装用児を受け入れたことがない ・安全面の配慮や他児への説明が難しい
難聴について	・難聴のことがよくわからない ・経験がないので、話を聞くしかできなかった ・具体的にどうしたらよいかわからない ・補聴器をしているから聞こえていると思った ・配慮をしなければと思うが、つい忘れてしまう
補聴器について	・補聴器の扱いに慣れていないので怖い
その他	・補聴器や難聴への配慮について、どこに相談したらよいかわからない

4. 考察

今回の調査では、保護者からは、保育士が難聴や補聴器への理解が不十分であることからの困り感が多く見られた。保育士からも経験がない、慣れていないことから、難聴の理解不足と思われる回答が多く見られた。

保護者からは、保育園だけでなく、地域の生活において難聴の理解が十分でないとの回答もあった。難聴に関する一般的な情報は様々なところから得ることができるものの、聞こえの状況は個々に異なるため、一般的な難聴情報とどのように異なるのか、本人の状態を正しく理解してもらうことが難しくなると思われた。

保育園においては、難聴への理解に加え、園全体での共通した認識や継続した対応を持つことが課題であった。さらに、地域で子どもにかかわる様々な機関の職員自体が、難聴乳幼児の理解が難しい現状も浮き彫りとなった。地域で行っている乳幼児健診では、医療機関でフォローされていれば『フォロー中』という把握のみになっていることが多い。また、地域で療育にかかわる連携会議等が開かれているものの、健診後の難聴乳幼児の状況は把握されていないことがある。そのため、就園を考えた時に初めて、難聴への対応を話し合うことになる。そこでは、保護者は大きな労力を要することになると思われる。

難聴の早期発見だけでなく、乳幼児期の支援にかかわる多くの専門職が、難聴乳幼児支援について知っていくことが重要である。また、早期支援の重要性を広く社会に働きかけていくことも必要である。このことで、難聴乳幼児は地域で生活しやすくなり、地域でのよりよい支援にもつながると考える。乳幼児支援で関わりの深い保健師への啓発の方法や就園時に保護者が子どもの状況をより伝えやすくするためのサポートファイルの活用なども含め、地域の実態や支援の在り方について、今後もさらに検討していきたい。

5.文献

大島美絵・小渕千絵『地域における支援を必要とする難聴乳幼児の現状について』第59回特殊教育学会, 2021

(OSHIMA Mie, OBUCHI Chie)

日本手話を母語とする乳幼児・児童に対する新版Ｋ式発達検査の実施に関する提案

手話言語を獲得して育つ聴覚障害児の発達を評価するために

〇河﨑佳子　中尾恵弥子　物井明子　久保沢寛
（神戸大学大学院）　（特定非営利活動法人 手話言語獲得習得支援研究機構）

KEY WORDS: 聴覚障害児　新版Ｋ式発達検査　日本手話

【目的】

「新版 K 式発達検査」は,京都市児童院（現京都市児童福祉センター）を中心として開発され,1980 年に公刊された。「姿勢・運動 P-M」「認知・適応 C-A」「言語・社会 L-S」の 3 領域から構成される。「新版 K 式発達検査 2001」はその改訂版で,新生児から成人までを対象に,延べ 328 の検査項目から成る。一般的な発達検査同様,健聴児を対象として日本語で実施するよう作られているため,日本手話を母語とする子どもに実施するには,検討が必要である。本研究では,日本手話を獲得して育つきこえない子どもたちの発達を「新版K式発達検査 2001」を用いて測定するために,課題の内容と実施方法について検討した。その結果を報告し,「新版K式発達検査 2001」の日本手話での実施に関する提案を行う。なお,今回は形式的思考に至るまでの段階に焦点を絞り,10 歳までの課題について検討することとした。

【方法】

0:0~10:0 の検査項目について，課題の内容や検査方法が日本手話を母語として育つ子どもの発達を測るのに適するかどうかを検討した。教示文や課題文の日本手話翻訳,ならびに表現方法の提案については,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で協議した。

【結果】

検討の結果，①日本語の教示文をそのまま日本手話に翻訳すれば施行可能な項目 ②その項目が測ろうとする内容を捉えて,教示の日本手話翻訳や表現を工夫しなければならない項目 ③日本語や音で作られている課題の内容を,日本手話や聴覚以外の刺激で実施するための検討が必要な項目 ④日本手話で実施するには該当しない,もしくはそぐわないため,さらに検討が必要な項目 の４つに分類することができた（表１参照)。

表１　検査項目の分類

分類	検査項目
①	②③④以外の項目
②	P49・52「小鈴と瓶」,P72～75「はめ板」,P87「重さの比較（5 個のおもり)」,V13「数の理解（４つの積み木)」,V14・15「数の理解（13 の丸)」
③	V1「数の記憶（2 数復唱)」,V6「文の記憶（短文復唱Ⅰ)」,V7「文の記憶（短文復唱Ⅱ)」,V24「数の理解（打数かぞえ)」
④	V10b・10c「表情理解Ⅰ・Ⅱ」,V11・12「左右の弁別」, V27「身体の名称」,V31b「用途の絵指示」

次に,②③④に分類した項目について,検討した内容を例示して述べる。(以下「 」は日本語,[ ]は日本手話を示す。)

②について

P49・P52「小鈴と瓶」の「入れてごらんなさい」「出してごらんなさい」という教示文については，[入れる][出す]を日本手話で表現すると具体的な動作を誘導してしまうことから,[入れる][出す]は使わず,それぞれ,（瓶の口を指差して）[鈴を/お願い],（鈴の入った瓶を指差して）[鈴を/ちょうだい]と伝えることにした。P72「はめ板」の教示（円孔の前に円板を置いて）「ここに/はめてごらん」についても,[はめる]の手話が具体的な動作を誘導することから,[ここに/お願い]とした。V13「数の理解（４つの積木)」の教示「ここに積木があります。いくつあるか指をあてて,大きな声で数えてごらんなさい」は,[ここに積み木があります。いくつあるかな。積木に指をあてて数えてください]と手話で教示することにした。

③について

V1「数の記憶（2 数復唱)」における「5・8」などの数字の手話は,当該基準年齢 2:0 超～2:3 歳の幼児の手指の動きとしては難しいため,この年齢の子どもに可能な手形（グー・パーなど）に置き換えて実施することとした。V6「文の記憶（短文復唱Ⅰ)」に関しては,日本語文と同数の自立語が含まれるよう留意し,たとえば,「犬は/よく/走ります」であれば,[犬は/走り/回ります]の日本手話に翻訳した。また,V24「数の理解（打数かぞえ)」では,検査者が被検児に見えないように机を叩く音の回数を問う方法を,検査者が被検児の前で手を開閉する（グーからパーに一瞬で開く）動作を示して,その回数を問う方法に変更した。

④について

V10b・10c「比較（表情理解Ⅰ・Ⅱ)」について,「泣く」「笑う」などの単語を日本手話で表わす場合,手話の動きと表情は必ず対になっているので,[泣いている顔はどれですか] のような質問自体が解答のヒントになる。同様に,V11・12「左右の弁別」や V27「身体の名称（身体各部)」に関しても,「あなたの左の手はどれですか」や「あなたの目はどれですか」を日本手話で質問すると,検査者は自身の左ひじを外側に動かす動作で[左]と伝えたり,自身の目を指差して[目]と伝えたりするため,やはり解答のヒントとなる。また，V31b「指示（用途の絵指示)」については,たとえば,「すわるものはどれですか」という問いの場合,日本手話では,絵の名称である[椅子]とその用途である[すわる]の手話が非常に近いため,用途を告げることで解答の絵を指示できるか否かを調べる検査としては成り立ちにくい。このように,④に分類された項目の内容や実施方法については,今後も検討が必要である。

【展望】

本研究は，特定非営利活動法人 手話言語獲得習得支援研究機構（NPO こめっこ）が主体となって実施する「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）の一貫として行ったものである。今後は,今回提案した方法で,同法人が実施する乳幼児期手話言語獲得習得支援事業* に参加する日本手話母語児らを対象に「新版 K 式発達検査 2001」を実施し,検討を深めていきたい。

（参考文献）
生澤雅夫・松下裕・中瀬惇編著（2002)『新版 K 式発達検査 2001 実施手引書』京都国際社会福祉センター

＊NPO こめっこ HP　https://www.comekko.com

(KAWASAKI Yoshiko, NAKAO Emiko, MONOI Akiko, KUBOSAWA Yutaka)

人工内耳装用者の障害認識の推移に関する研究

○小林　優子　　道本　裕大
（上越教育大学臨床・健康教育学系）　（岡山県立岡山聾学校）
KEY WORDS：人工内耳　障害認識　心的過程

【問題と目的】

人工内耳（以下、CI）の手術時期の低年齢化に伴い、聴覚活用や音声を主としたコミュニケーションが可能なケースが増えるにつれ、地域の小・中学校や高等学校に在籍する CI 装用者も増加傾向にある。一方で、CI 装用者は軽・中等度難聴者と同様に、周囲の健聴者から聞こえにくさについての理解が得られにくいと考えられる。また、先行研究では、一側性難聴や軽中等度難聴者の学校生活における不便さや、自分自身の障害に対する捉え方（以下、障害認識）について調べたものが散見されるが、CI 装用者の障害認識が小学校からどのように推移するのか調べた研究は少ない。

そこで本研究では、小中学校の通常学級および地域の高等学校に在籍した CI 装用者を対象とし、聞こえにくさが生じた状況・場面を明らかにすること、また幼少期から成人期にかけてどのように障害認識が推移したのかについて、明らかにすることを目的とした。

【方法】

対象者：乳幼児期に聴覚障害を発症し、小学校から高等学校まで通常学級に在籍した人工内耳を装用している大学生以上の成人聴覚障害者 4 名を対象とした。対象者のプロフィールを表 1 に示した。

調査時期：20XX 年 10 月～12 月

手続き：インタビュー項目は、岡野・廣田（2015）の一側性難聴者を対象としたアンケートを基に作成した。Zoom を用いたインタビュー調査もしくは電子メールでのやりとりによる調査を実施した。

分析方法：大谷（2008）が開発した SCAT を用い分析を行った。なお、分析は、聴覚障害を専門とする大学教員と大学院生の 2 名で行った。

倫理的配慮：本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会より承認を得た（承認番号 2020-40）。また、対象者や所属機関より学会発表に関する許可を得ている。

利益相反：本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果と考察】

1　聞こえにくさを感じる状況・場面

複数の対象者で共通した内容として、「複数名での会話の聴取」「英語のリスニング」「音楽の授業」が挙げられた。

1）複数名での会話の聴取困難

対象者 B、C のエピソードから、複数名での会話をする場面や、クラスの話し合い活動や複数の友人との会話において、音の方向定位の困難や、背景雑音による聞き取りの困難が示された。また、補聴援助システムでも解決しにくいことや、心理的負担から活動に消極的になったり、人間関係の構築および他者への配慮を依頼することに抵抗を感じるようになることが示唆された。

2）英語のリスニングの困難

対象者 A、B、C のエピソードから、英語の授業で CD プレーヤーから流れる音声を聞くことがあり、機械から出る音声が聞こえにくいため、発音やアクセントの学習に困難が生じたことが示された。また、音声を教員の声で読み替えてもらうなどの配慮を受けても大きな改善にいたらず、英語に対する苦手意識が強まることが示唆された。

3）音楽に対する困難

対象者 B、C、D のエピソードから、CD プレーヤーなどの機械から聴取すると歌詞が聞き取れないことや、歌唱の際に音程を取ることの困難さが示された。また、健聴の同級生から歌い方をからかわれるなどの経験から、歌うことに対する苦手意識や心理的負担が生じることが示唆された。

2　障害認識の推移

対象者 A は、中学までは周囲の配慮や支援により、聴覚障害があることをあまり意識していなかったが、高校に入り自分から主体的に動く必要のある環境になったことで、周囲への伝え方や自分自身の聞こえにくさについて意識するようになったと述べていた。

対象者 B は、小学校から高校まで教員に授業中の配慮を依頼する中で、自分にだけ聴覚障害があることに葛藤を感じていたが、理解のある友人や教員、難聴の友人などが周囲にいたことで、聴覚障害があることについて否定的に捉えることはなかったと述べていた。

対象者 C は高校生までは、自分自身について健聴者に近い状態だとみなしていたが、大学生の頃に出会った他の聴覚障害者との関わりを契機に、聞こえにくさがあることについて肯定的に捉えられるようになったと述べていた。

対象者 D は、中学生までは自分自身を健聴者として捉えていたが、周囲とのコミュニケーションのずれによる人間関係のトラブルを契機に、自分の聞こえにくさについて実感するようになり、周囲に対し聞こえにくさに対する配慮を積極的に依頼するようになったと述べていた。

これらのことから、障害認識の変容が生じる時期は個々のケースにより違いがあるが、友人や教員、自分以外の聴覚障害者など周囲の他者との交流が、障害認識を変える契機になったことが示唆された。

表 1　対象者のプロフィール

	性別	年代	片側/両側装用	最初のCIの手術時期	CI装用時聴力	コミュニケーション方法
対象者A	M	20代	片側	3歳頃	不明	音声
対象者B	F	20代	片側	4歳8か月	30~40dB	音声・手話・筆談
対象者C	M	20代	両耳	高校1年生	70dB	音声・手話・筆談
対象者D	F	20代	両耳	1歳11か月	20~30dB	音声

【文献】

岡野由実・廣田栄子(2015)一側性難聴事例における聞こえの障害と障害認識の経緯に関する検討. *Audiology Japan*, 58, 648-659.

大谷尚(2008) 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案--着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要.教育科学, 54(2), 27-44.

(KOBAYASHI Yuko, MICHIMOTO Yuta)

「きこえカフェ」の有用性と課題

オンラインによる難聴者・聴覚障害者の自助グループの検討

〇佐野智子　　勝谷紀子
（城西国際大学福祉総合学部）　（東京大学先端科学技術研究センター）

KEY WORDS：難聴，聴覚障害，自助グループ

【目的】

難聴は外からはわかりにくく，他者から理解されにくい（難聴者の心理学的問題を考える会，2020）。さらに，難聴や聴覚障害者の聞こえが多様であることや，軽度難聴であっても日常生活の中で様々な困難を体験するということが一般には周知されていないことによって，理解や適切な対応を困難にしている。一方，難聴者や中途失聴者の多くは，聞こえにくさを周囲に伝えず（難聴者の心理学的問題を考える会，2020），聞こえたふりをしてごまかし，セルフアドボカシーは行われない。これらの要因から難聴者や聴覚障害者はストレスや生きづらさを感じることになり，さらなる健康問題を引き起こす可能性がある。同様の悩みをもつ難聴者たちが，定期的に交流会を行うことは，難聴者たちが健康を保つうえで重要である。

われわれは 2017 年度より聞こえにくさ，聞き取りにくさをもつ人々同士の気持ちや知恵を共有するというねらいで，交流会「きこえカフェ」を実施している（勝谷・佐野，2021）。当初は貸会議室を利用して対面で行っていたが，新型コロナウィルスのパンデミックによって，オンラインでの実施を余儀なくされた。

本研究では，「きこえカフェ」をオンラインで実施することの有用性と課題について検討することを目的とした。

【倫理的配慮】

本研究への参加は自由意思に基づき，拒否による不利益はないこと，個人情報保護について説明し，同意を得た。本研究は，城西国際大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：30N210006）。

【方法】

期間：倫理審査承認後の 2021 年 9 月～11 月の 3 回を分析対象期間とした。

対象者：研究参加に同意した「きこえカフェ」の参加者，9 月 10 人，10 月 10 人，11 月 9 人計 29 人（複数回参加あり）。

方法：Zoom を用いて「きこえカフェ」を実施・録画した。1 回の時間は 2 時間で，途中 5～10 分の短い休憩時間をはさんだ。自己紹介・近況報告の後，参加者の一人がエピソードや自身の経験などを紹介し，他の参加者がコメント，質問を重ねていく PCAGIP（ピカジップ）法（村山，2012）を援用した。文字通訳を依頼し，Zoom の 1 画面に映した。文字通訳のログと参与観察から，参加者の居住地，障害の程度，接続の不具合や操作上の課題の有無について分析をした。また，KH Coder を用いてテキストマイニングを行い，発話の内容分析を行った。

【結果】

オンライン実施に関する検討

①参加者の居住地：石川，富山，神奈川，東京，長野，京都，愛知，岐阜と広範囲であった。

②障害の程度：各回とも，健聴，障害者手帳に該当しない中等度難聴，身体障害者手帳 2 級から 6 級までそれぞれ数名ずつであった。補聴器具も補聴器，片耳人工内耳，両耳人工内耳までさまざまであった。基本的には音声言語が中心となり，文字通訳とチャット機能の利用によって交流が行われた。話者交代に多少の時間がかかることはあったが，円滑なコミュニケーションが可能であった。手話で話をするケースが一度観察されたが，参加者のほとんどが理解することが出来ず，手話のできる参加者が通訳をした。

③接続の不具合等：PC やスマホの操作に不慣れな参加者もおり，マイク操作が困難であったケースが観察されたが，接続に関して問題はなかった。

「きこえカフェ」で語られた内容分析

KH Coder を用いて，きこえカフェ 3 回分のすべての発話に関して，前処理を行ったうえで頻出語を確認後，共起ネットワークを作成した。なお，出現数による語の取捨選択は，最小出現数を 20 に設定した。得られたネットワーク図を基に解釈を行った。その結果，きこえカフェで語られていたことは，「難聴や聞こえについて自分自身の思いを話す」「言葉，音などについて皆さんの話をきく」「仕事上，補聴器やロジャーペンを使う」「会に参加することで聴覚障害やコミュニケーションに関する情報を知る」「職場での合理的配慮の問題」と考えられた。

【考察】

オンライン実施に関しては，地理的な制約がなくなるため，全国どこからでも参加ができるという利点がある。参加者の難聴の程度も様々であったが，音声言語によるコミュニケーションは，文字通訳とチャット機能を使用することによって問題なく行われることが確認できた。Wi-Fi 接続に関しても問題はなかった。また，家族も同席することが出来るという利点があった。

内容分析の結果から，「きこえカフェ」のねらいである，聞こえにくさ，聞き取りにくさをもつ人々同士の気持ちや知恵を共有するということが，オンラインでの実施でも実現できていたと考えられる。分析対象の 3 回は PCAGIP 法を援用して行っており，報告者は自身の経験を語り，他者からコメントや質問を受けることで，報告者以外は他者の語りを聞き，コメントや質問をすることで，それぞれが自身の問題を内省できたと考えられる。以上のことから，オンラインによる「きこえカフェ」の実施は有用であると考えられる。

文字通訳を介すため，話者交代には健聴者同士の会話よりも時間が必要であった。そのため話し足りないと感じた参加者の存在が考えられる。話し足りない参加者の存在と対応については，今後，アンケート結果も含めて検討する。手話対応やその他のオンラインならではの配慮事項についても，今後さらに検討していく。

【文献】

勝谷紀子・佐野智子（2021）難聴・聞き取り困難者をつなぐ「きこえカフェ」の実践　日本特殊教育学会第 59 回大会抄録

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

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

※本研究は科研費 19K02219 の助成を受け実施した。
※なお，開示すべき利益相反関連事項はない。

（SANO Tomoko，KATSUYA Noriko）

新生児聴覚スクリーニング検査の結果はいつ保護者に伝えられるべきか

－A 相談支援センターの調査から－

〇武居　渡
（金沢大学学校教育系）

KEY WORDS: 新生児聴覚スクリーニング検査・保護者支援・療育システム

Ⅰ．問題の所在

2000 年代半ばより、新生児に対して、確実に聞こえているか、あるいは詳しい検査が必要であるかを短時間で簡単に検査できる新生児聴覚スクリーニング検査（以後、新スク）が、2000 年前後から世界中で行われるようになった。わが国でも、2000 年代半ばころから産科に導入されるようになった。リファー（要再検）となった児や保護者をどのように支えるかについての支援体制が整備される前に、新スクが普及してしまったため、体調もまだ戻らず、睡眠時間もしっかり取れないような状況の母親に産科からリファーが告げられることになり、全国で問題が報告されるようになった。

I 県においては、2000 年代後半に新スク後の児や保護者に対する支援体制が整備され、その中で保護者が聴覚障害に関する知識を得て、不安なことを相談でき、療育を選択する知識を習得する場として「A 相談支援センター」が設立された。難聴の確定診断が出たすべての児と保護者は、療育機関に紹介される前にここに紹介され、そこから療育機関につながることになる。

また I 県では、新スクでリファーになったとしても、耳の中の羊水が抜けて正確な精密検査ができるのは生後 1 カ月過ぎであることから、産科医や耳鼻科医の協力のもと、新スクの結果を生後 1 週間の退院時ではなく、生後 1 か月に行われる 1 か月健診時に保護者に伝えるようにしている。これにより、1 か月間の濃密な親子関係の形成によってリファーという結果を受け止めることができ、その後すぐに精密検査機関につなげることができる。また、結果の伝達まで 1 か月間あるため、リファーの情報を市町の保健師が把握でき、健診終了後、すぐに保健師が家庭訪問を支援を行うことも可能になった。一方、新スクの結果を知りながらすぐに保護者に伝えないことの問題点を指摘する産科医や小児科医もおり、実際に難聴児を持つ保護者が新スクの結果の 1 か月児告知についてどう評価しているのかを調査することとした。

Ⅱ．目的

本研究は、I 県で出産し、難聴の確定診断が出た児の保護者に対し、新スクの結果を伝達される時期についてどう感じているのか質問紙調査を行った。

Ⅲ．方法

1）対象： A 相談支援センターに紹介された 91 家庭。

2）方法：①1 ヶ月告知の問題、②確定診断後の不安なこと、③A 相談支援センターの評価、④今後 A 相談支援センターにしてほしいことについて尋ねる質問紙を 20XX 年 10 月に送付し、回答後に返送してもらった。なお、ここでは 1 か月告知の問題を中心に報告する。

3）倫理的配慮：質問紙を送付する際、無記名による回答のため個人が特定されないこと、結果は統計的に処理され、得られた結果は今後の支援体制整備のために使用することを書面により説明を行った。

Ⅳ．結果

1）回収率：新スクで難聴が発見され、A 相談支援センターに紹介のあった 91 家庭に郵送で質問紙を送り、40 通の回答を得た。回収率は 44%であった。

2）1 か月告知についての保護者の評価：質問紙の中で、なぜ退院時ではなく 1 か月時に新スクの結果を伝えるのかについての説明をした。新スクの結果告知の時期について、①現行通り 1 か月健診時が良いと答えた家庭が 55%、②入院時に知りたかったと答えた家庭が 27%、③わからない・その他が 18%であった。

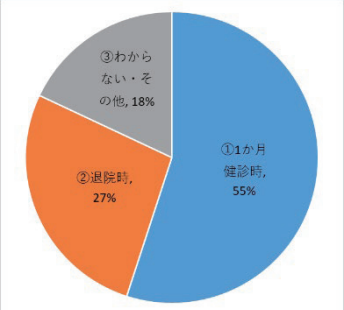


図 1　告知時期について

2）告示時期に関する回答理由：新スクの告示時期について、1 か月健診時、退院時それぞれの理由を表 1 に抜粋した。

表 2　回答の理由（一部抜粋）

1か月健診時の方が良い理由（一部抜粋）
・自分は退院時、産後4日程で何度も検査に回されてうつになった。難聴の疑いがあると聞かされ不安で我が子を愛せなかった。苦しかった。早期対応も必要なので1か月が妥当では。入院中に伝えられるのはつらすぎるから。
・出産後、初めての育児は不安、心配事が多くある時期なので、気持ちが落ち着いた 1 ヵ月健診時がよい。
退院時が良い理由（一部抜粋）
・私が産んだ産院は、入院中におおまかなことを伝えてくれ、その後も 2 週間ごとに検査をしてくれたので色々覚悟できてよかったと思う。1 か月健診の時だと逆に不安になる。
・検査の結果は気になるので、1か月後よりも産科入院中の早いほうがよいです。

Ⅴ．考察

寄り添ってくれる産科や小児科医がいる場合、退院時に知らせてもらうことを望む傾向があった。退院時に結果を知らせる場合、その後保護者に寄り添う支援者派遣の体制整備が必要であり、それにより育児意欲の低下を避け、不安を軽減することがはじめて可能になる。一方、3 分の 2 は現行通り、1 ヶ月告知を望んでいた。退院時では、産後うつ発症のリスクや子どもを受け止めきれないリスクがあり、その後の育児に影響する可能性がある。新スク結果告知後すぐに支援できる体制ができるまでは、1 か月時に新スクの結果を伝えることが有効であると考えられた。

参考文献

・杉本 寿史他（2018）石川県における難聴児支援体制．小児耳鼻咽喉, 39(3), 327-332.

（Wataru TAKEI）

聴覚障害幼児に対する絵本の読み聞かせ活動の特徴

-読み手の発話形態と発話内容-

○左藤敦子　　庄司和史
（筑波大学）　　（信州大学）

KEY WORDS:　聴覚障害幼児　絵本の読み聞かせ　発話内容と発話形態

Ⅰ 目的

特別支援学校（聴覚障害）幼稚部における言語活動の一つとして、絵本の読み聞かせも行われている。聴覚障害幼児に対する読み聞かせ活動においては、導入時に絵本に登場する事物の提示することや、ストーリーに即した動作化、本文には示されていない台詞を加えていくこと等の工夫が行われていることが実践研究として報告されているものの（愛知県千種聾学校早期教育研究班, 2007)、聴覚障害幼児に対する効果的な絵本の読み聞かせに関する指導スキルを実証的に検討した研究は数少ない。

そこで、本研究においては、聴覚障害幼児の教育に長く携わっている教員が行った絵本の読み聞かせ活動をとりあげ、読み手の発話内容と発話形態の特徴について検討することを目的とする。

Ⅱ 方法

１）対象：**①対象者および対象クラス**：聴覚口話法による教育を基本とする特別支援学校（聴覚障害）の幼稚部５歳児担当の教員１名と、その教員が担当する聴覚障害幼児４名であった（表１)。教員は、聴覚障害幼児や保護者支援に携わって 30 年を超える教育経験を有しており、研修や講習会の講師も担当経験がある教員であった。**②対象の活動**：対象の活動は、対象者および対象クラスが在籍する学級で実施した読み聞かせの場面であった。絵本は、日常の絵本活動でも活用しており、馴染みのあったシリーズ絵本「いそがしいよる（福音館書店)」とした。活動の導入から活動の終わりを宣言するまでの教員の発話を分析の対象とした。その活動時間は、20 分 26 秒であった。

２）手続き：特別支援学校（聴覚障害）幼稚部の教室で、教員が聴覚障害幼児に読み聞かせを行っている様子をビデオカメラ３台と IC レコーダーで記録した。活動後、音声による発話と動作、教材・教具の使用などを時系列にそって記述したトランスクリプトを作成した。

３）分析の観点：作成したトランスクリプトを、話者別に、文単位に分けたものを１発話とした。ただし、文を形成していない一語の発話については後に続くことばがない場合と他者の発言によって発話が途切れた場合も、それぞれを１発話としてカウントした。

横山ら（2008）に基づき、以下に基づき発話形態と発話内容を分類した。**①発話形態**：「肯定（読み手が言い切る、あるいは子どもへの応答を求めない発話)」「発問（ 子どもに返答を求める発話)」「応答（子どもの発話に対する返答やあいづち、子どもの発話を受けた発話)」「絵本内容（絵本の地の文あるいはストーリーに関する発話)」**②発話内容**：「ルール（読み聞かせの開始や絵本の扱い、絵本を聞く時の態度等)」「内容理解（絵本の地の文についての説明、内容理解の促進、ストーリー展開の予測等)」「日常体験との関連づけ（子どもたちの日常生活や感情状態への関連づけ」「日本語の説明・表現修正」「その他（絵本読み聞かせとは関連しない発言)」

４）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実施した。

Ⅲ 結果

１）発話形態：導入場面と絵本場面における発話数を表２に示した。２つの場面では、発話数の総数が異なるものの、「応答」に分類される発話が多い傾向がみられた。特に、絵本場面においては、「応答」が 69.8%を占めており、子どもの発話を丁寧に拾い、コミュニケーションをとりながら、絵本読み活動を進行している様子がうかがえた。

表1 聴覚障害幼児のプロフィール

	良耳 平均聴力レベル	子どもの様子 （教員からの聞き取り）
A児	CI 装用	音声への反応がよいが、思考力を養うことが課題
B児	109db	視覚情報への反応がよい 活動の進行はB児の確認が不可欠
C児	CI 装用	音韻意識が低く、発音の誤りも多い 絵本へ関心をもちつつある
D児	58db	思考力、言語力が高い 教員とのやりとりも多様 絵本活動への関心高い

表2　導入場面と絵本場面における発話形態

発話形態	導入場面	絵本場面
肯定	9	16
発問	0	11
応答	19	215
絵本内容(本文)	0	66

表3 絵本場面における発話内容

発話内容	発話数
ルール	13
内容理解	53
日常体験との関連づけ	111
日本語の説明･表現修正	9
その他	38

２）発話内容：絵本場面における発話内容を表３に示した。「絵本の内容理解（23.6%)」の発話数に対して、「日常体験との関連づけ（49.5%)」の発話数が上回り、半数を占めていた。それに対して、日本語の説明や表現修正に関する発話数は極めて少なかった。

Ⅳ 考察

本研究でとりあげた絵本の読み聞かせ活動は、子どもの発話を受けた発話（応答）の頻度が高く、子どもの発話を受けて「日常体験との関連づけ」に関する発話の内容が中心となった活動であり、絵本に示されるストーリーや絵を起点として、子どもの発想にあわせて活動が行われていたことが明らかとなった。本研究における活動は、聴覚障害教育における話し合い活動やトピックスとも類似していると考えられたが（鈴木ら, 2016)、読み聞かせの目的や、聞き手である聴覚障害幼児の言語発達の段階によって、発話の特徴が異なる可能性も示唆された。今後、読み聞かせの目的や読み手の意図との関連もふまえて、より詳細に検討を行うことの必要性が示された。

引用文献

愛知県千種聾学校早期教育研究班（2007）聴覚障害, 62, 4-10.
會澤ら（2019）岡山大学教師教育開発センター紀要, 9, 215-228.
鈴木ら（2016）筑波大学特別支援教育研究, 10, 45-52.
横山ら (2008) 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 17, 41-51.

謝辞：本研究は、荻野恵さん（筑波大学大学院人間総合科学研究科修了）の協力のもと実施した。
付記：本研究は、JSPS 科研費 21H00883 の助成を受けた。

(SATO Atsuko & SHOJI Masashi)

戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の設置と展開 2

－盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級と脳性まひ児の増加問題－

柴垣　登
（岩手大学教育学部）
KEY WORDS：小学校　　肢体不自由特殊学級　　脳性まひ児の増加

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った（文部省 1978）。昭和 20 年代の後半からは、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が設置され始めた（文部省 1978）。本研究が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、そのような状況と軌を一にして昭和 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。

本研究では、昭和 30 年代の終わりから 40 年代にかけて生じた脳性まひ児の増加問題によって、河北小肢体学級の実践がどのような影響を受けたかを明らかにすることを目的とする。脳性まひ児の増加問題への対応は、その後の肢体不自由教育の内容や方法等に大きな影響を与えている。同学級の当時の状況に着目して、その具体的な影響を明らかにすることが、今後の肢体不自由教育における交流や共同学習の在り方を検討していく上で非常に重要であると考えるためである。

２．脳性まひ児の増加問題

昭和 30 年代当初の肢体不自由教育対象児の病類は、ポリオ、脳性まひ、先天性股関節脱臼、骨・関節結核の 4 疾患が大きい比重を占めていた（文部省 1982）。それが、昭和 30 年代の終わりから 40 年代にかけて、脳性まひだけが増加していき、昭和 50 年代の初めには肢体不自由養護学校在学児童生徒の約 70％を脳性まひ児が占めるようになっていた（村田 1997）。このことは特に肢体不自由養護学校への影響が大きく、それまでのポリオ等と比較して脳性まひ児では重度の者が多かったことや、重度・重複児が総体的に増加したことと合わせて、よりきめ細かな教育を弾力的に行うことができるように教育課程の改善が切望された（文部省 1978、村田 1997）。その結果、昭和 46 年に公示された「養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領」では、①肢体不自由養護学校各部の教育目標を明確にすること、②児童生徒の障害の種類、程度や能力・適性等の多様性に応ずるため、教育課程の弾力的な編成が可能になるようにすること、③心身の発達上の遅滞や欠陥を補うために必要な特別の指導分野を充実するために「養護・訓練」の領域を新設することが行われた（文部省 1978）。

以上のような状況の中で、学校現場においては脳性まひ児の増加問題に実際にどのように対応するかは大きな問題であった。昭和 45 年 2 月に創刊された『肢体不自由教育』第 1 号の巻頭言で、当時東京教育大学教授であった橋本重治は「今後に期待する」と題して、当時の肢体不自由教育の課題をあげている。脳性まひ児への対応について「脳性まひ児の教育法や取り扱い方など、先生方が普通学校で得た体験や知見をもってしては全然通用しないことがある。それは全く新しい方法の試みを要することがある。創意工夫が要求される。実験研究が要求される。新しい教育方法学や新しい教育機器の開拓である。」と述べている（橋本 1970）。これに呼応して同誌の以後の各号では、ほぼ毎号において養護学校や特殊学級での脳性まひ児への学習指導や生活指導、機能訓練や進路指導などの実践が報告され、関心の高さが示されている。

３．河北小肢体学級における脳性まひ児の増加問題の影響

河北小肢体学級に在籍した児童の病類は、表に示したように、昭和 30 年代はポリオ、脳性まひ、結核性関節炎、先天性股関節脱臼が主たるものであったが、40 年代になると、ポリオや脳性まひの児童がほとんどとなっている（杉村 1973）。

表　昭和 30 年～40 年代の病類別児童数の推移

年度	学級数	CP	ポリオ	結核性関節炎	先天性股関節脱臼	外傷	骨髄炎	ペルテス	ジストロフィー	合計
昭和31（1956）	1	4	0	5	0	0	0	0	0	9
32（1957）	1	4	0	5	0	0	0	0	0	9
33（1958）	1	4	0	2	0	0	0	0	0	6
34（1959）	1	4	0	2	0	0	0	0	0	6
35（1960）	2	6	3	2	2	2	0	0	0	15
36（1961）	2	8	4	1	2	1	0	0	0	16
37（1962）	2	8	5	0	1	1	1	0	0	16
38（1963）	2	8	6	0	1	1	1	0	0	17
39（1964）	2	9	5	0	2	2	1	0	0	19
40（1965）	2	9	5	0	1	1	0	0	0	16
41（1966）	2	8	8	0	1	0	0	1	0	18
42（1967）	2	5	9	0	1	0	0	1	0	16
43（1968）	2	4	7	0	1	0	0	0	1	13
44（1969）	2	5	4	0	0	1	0	0	1	11
45（1970）	2	6	5	0	0	1	0	0	1	13
46（1971）	2	9	5	0	0	0	0	0	1	15
47（1972）	1	7	0	0	0	0	0	0	1	8

（杉村 1973、河北小 1992 より作成）

このような児童の病類の変化は、比較的軽度の肢体不自由単一の児童を対象としていた同学級の教育実践に転換を求めることになる。脳性まひ児の増加にともなう重度・重複化に対応し、肢体学級を低学年、高学年という 3 学年複々式に分け少人数で指導を行っていたそれまでの方式から、普通学級での教科学習を基本とし交流を重視するという現在につながる方式に転換したのである。河北小肢体学級における脳性まひ児の増加問題は、普通学級との交流の重視や関係機関との連携による機能訓練の充実など、小学校内の肢体不自由特殊学級としての存在意義の問いなおしを求めるものであった。脳性まひ児の増加問題は、河北小肢体学級の状況に見られるように、肢体不自由教育が新たな局面に入っていく重要な転換点であったといえる。

（文献）

橋本重治（1970）「今後に期待する」、日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』第 1 号、2-3.
文部省（1978）『特殊教育百年史』東洋館出版社.
文部省（1982）『肢体不自由教育の手引き』.
盛岡市立河北小学校（1992）『あおば学級開級記念』.
村田茂（1997）『新版　日本の肢体不自由教育』慶應義塾大学出版会.
杉村景弘（1973）「肢体不自由学級の運営」、岩手県立教育センター『教育研究　岩手』27、41-46.

（SHIBAGAKI Noboru）

肢体不自由児の小学校体育における歴史的変遷

小学校学習指導要領等における肢体不自由児の指導に関する記述を通して

松浦孝明
（国士舘大学文学部）

KEY WORDS: 肢体不自由児　小学校体育　学習指導要領

【目的】

2017 年告示小学校学習指導要領では、「第 9 節体育」「第 3　指導計画の作成と内容の取扱い」に、「(6)障害のある児童などについては，学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うこと」と明記され、小学校学習指導要領解説体育編には、各運動領域の内容の例示に「運動が苦手な児童への配慮の例」が示された。肢体不自由児に限らず従前までの学習指導要領にこのような記述は見られない。これらは文部科学省のインクルーシブ教育システム構築の推進や東京 2020 オリンピック・パラリンピックの開催など社会的変遷によると考えられる。しかし、小学校の通常の学級の体育授業においては、障害児の指導目標・内容の設定や評価などに多くの課題があることが指摘されている。本研究では、肢体不自由児の小学校体育授業がどのような歴史的変遷をたどったかを明らかにし、今後のインクルーシブな体育授業の充実に向けた知見を得ることを目的とする。

【方法】

肢体不自由児の体育の変遷について、小学校令(1886)から小学校学習指導要領(2017)まで公にされた要領等の体育に関連する記載内容を分析対象とした。

【結果及び考察】

明治期は 1900 年の「小学校令」改正に「就学義務猶予・就学免除」が明記され、対象として「不具廃失」が示された。当時、軽度の肢体不自由児は小学校に在籍したが体操科などは免除・軽減されていた（北野,1987）。大正期に、1913 年「学校体操教授要目」が文部省訓令第一号として公布され「教授上ノ注意」に「常ニ各生徒ノ身体及精神発達ノ状態ニ留意シ適切ナル指導ヲ為スヲ要ス」と配慮の記述がみられる。1921 年には、柏倉松蔵が肢体不自由児施設「柏学園」を設立し医療体操を取り入れた指導を始め、これ以来治療としての体操が肢体不自由児の体育の指導内容として位置づけられるようになる。しかし、昭和期、1941 年「国民学校令」に基づき教科名が体操科から体錬科に変更され、1942 年公布「国民学校体錬科教授要綱」には障害児に関する記述はなく、軍国主義体育が進められる中で戦力となみなされない障害児に体育は保障されなくなる（熨斗,1979）。戦後、1947 年「学校体育指導要綱」が公布されると、指導内容は戦前の教練、訓練的教材が廃止され体操中心からスポーツ教材への転換が図られ、教科名も体育科に改称された。「四　指導方針(一)計画と指導（衛生）」に「22 虚弱者，形態異常者，要注意者の指導の適正をはかり必要な場合には医師の指導のもとに医療体操を行う」ことが示された。肢体不自由時等養護学校の義務化が先送りされ、肢体不自由児の教育は小・中学校で続けられる中、1949 年には学習指導要領小学校体育編(試案)が公布され、「第一章総説　第二節体育科の目標　一、健康で有能な身体を育成する」には「(6)身体的欠陥の矯正に努める」と示され、指導に関しては身体的欠陥のある者に個別指導を行うことや運動回数の変更などの配慮をすること、指導内容として矯正体操・ピンポン・テニスなどの運動が例示されるなど、小学校体育に初めて肢体不自由児に対する具体的な配慮が明記された。1953 年小学校学習指導要領体育科編（試案）では、「Ⅳ虚弱者の指導」の欄が設けられ、運動を避けることや見学させることを再検討し体育により健康度を向上させるため適切な運動量の体育指導が必要であることが示された。また、1958 年の小学校学習指導要領（告示）では、「第一章総則」に心身の状況により履修することが困難な各教科については特別な配慮をしなければならないとし、「第 8 節体育」には肢体不自由者などに対して「学校医と密接な連絡を取り，その程度に応じて適切に指導する」ことが示されるなど、小学校における肢体不自由児の体育の充実に向けた内容が明記された。同時期、体育関連雑誌にも肢体不自由児の体育指導の特集が組まれるなど、発展に向けた研究も進められるようになった。しかし、小学校学習指導要領の教科体育の記述は 1968 年の「第 8 節体育　第 3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」に「視覚障害者，聴覚障害者，肢体不自由者，病弱者および身体虚弱者については，その状態に応じて指導するよう配慮するものとする」と記述されたことが最後となる。それ以降 2008 年の小学校学習指導要領まで「第 1 章総則」に「障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うこと」と一般的な配慮事項が示されるのみで、体育に関する具体的な記述は現行の小学校学習指導要領までみられない。この間は、中川（2000）の指摘のように肢体不自由児は特殊教育の対象とされ、小学校体育では指導の対象外と考えられるようになったことが推察される。

肢体不自由児の小学校における体育は、明治期の免除、大正期の医療体操を主とした体育の創設、戦時下による停滞、戦後の教育改革にともなう発展という変遷がみられた。しかし、1963 年に養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編（通達）が公布され、1960 年代以降の特別支援学級数とその在籍数の増加など特殊教育の拡充を背景に近年まで再び停滞していたといえる。現在、小学校教員が指導の難しさを感じる要因には、この期間の分離教育により通常の学級における肢体不自由児の体育指導の空白が続いたことが一因と考えられる。また、特別支援学校においても 1979 年の養護学校義務制以来、重度・重複障害児の指導に重点が置かれた期間があり、小学校に在籍する肢体不自由児に対する体育指導に関する情報発信が充分に行われてこなかったといえる。今後のインクルーシブな体育の充実には、特別支援学校から指導法など積極的に発信するとともに、小学校との連携を深めることが喫緊の課題といえる。さらに、大学の教員養成課程において障害児の体育に関する指導を充実させることも重要であろう。

【文献】

北野与一(1987).日本における心身障害者体育の史的研究(第 14 報).北陸大学紀要 11
中川一彦(2000).学習指導要領の変遷に見る障害のある人の体育（保健体育）とその課題.スポーツ教育学研究 20 (2)
熨斗健一(1979).障害児体育の今日的課題.日本体育大学紀要 8
文部科学省(2017).小学校学習指導要領　等

(MATSUURA Takaaki)

知的障害を併せ有する肢体不自由児への算数「B 図形」の指導に関する授業の工夫

主体的な具体物操作の中で、児童の気付きを促す指導

〇武部　綾子
（東京都立光明学園）

KEY WORDS: 肢体不自由児、図形　具体物操作

（目的）

文部科学省(2018)は、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいこと、抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活の場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的であることを述べている。また、肢体不自由のある児童生徒について、身体の動きに困難があることから、様々なことを体験する機会が不足したまま、言葉や知識を習得していることが少なくないことを指摘し、思考力等の育成の充実をより一層求めている。

これらのことから、知的障害を併せ有する肢体不自由児への教科指導は、具体的な経験を通して児童自身が思考、判断、表現できる学習プロセスや指導の展開が欠かせず、これらを保証できる指導法が多く開発される必要がある。

本研究は、筆者の指導事例に見られた児童の困難に焦点を当て、知的障害を併せ有する肢体不自由児への「B 図形」領域の指導に有効な指導について考察する。

（方法）

20XX 年度の A 特別支援学校での筆者の算数の授業記録から指導目標と指導内容を示し、その中で見られた児童の反応、困難について整理する。

(1)対象児：B 児(小 3 女子)、C 児(小 4 女子)の 2 名。いずれも自分に身近な内容のことを音声言語で表現・やりとりできる。自走式の車いすを利用しており、四肢に麻痺はあるものの上肢は物を握る、鉛筆で線を引くなどができる。算数の実態としては、2〜3 段階の目標、内容のものを扱っている。

(2)指導場面：算数の集団授業場面(週 1 コマ、週 2 コマは個別指導)

(3)指導目標と指導内容

表の通り、大きく 3 点の指導目標・指導内容を設定した。

	指導目標	指導内容
指導 1 2 時間	形に着目して丸、三角、四角の仲間分けができる。（平面）	・色画用紙で作った様々な色、大きさ、種類の丸・三角・四角を分ける。 ・時計・ボール・ピザ（丸）おにぎり・山・道路標識（三角）、国旗、絵本（四角）等のイラストを、形に着目して仲間分けする。
指導 2 2 時間	形を組み合わせて別の形ができることに気付く（平面）	・三角の色板を複数枚使って、教員が示したものと同じ物を作る。
指導 3 3 時間	別の方向から見たら別の形に見えることに気付き、形の特徴をとらえて、形を組み合わせる（立体）	・各家庭から持参した空き箱を、様々な方向から見て何の形であるか考える。 ・複数人のグループを作り、箱を積み重ねてなるべく高いタワーを作る。

（結果）

児童には以下のような①反応、②困難があった。

(1)指導 1：形の仲間分け（平面）

①丸と三角の分類を導入にし、そこから四角を提示すると丸とも三角とも異なる図形として三つに分類でき、ここにイラストが入っても、形のみに着目して分類できた。

(2)指導 2：形の構成（平面）

①三角を二つ扱うものについて、直角二等辺三角形で長辺をくっつけて四角形を作ることはすぐにできた。

②二つの三角形の短辺どうしを合わせて大きな三角を作ることがなかなかできなかった。

(3)指導 3：形の分解（立体）／形の特徴（立体）

①三角柱や円柱のものを、指導者が向きを変えてみせると、「こっちから見たら三角(丸)」などと答えることができた。

②積み上げることには意欲的に取組めたが、日常生活で横に使っているものを縦にする発想にはなりにくかった。

②タワーを作るときに小さいものの上に大きい箱を置いたり、とがったものの上に次の箱を置こうとしたりする様子が見られた。

（考察）

対象児の反応、困難の様子から以下のことが読み取れ、指導上の工夫のポイントと考えることができる

(1) 平面図形に比べた立体図形の難しさ

指導 1 の平面図形では色や絵でなく、その形のみに注目できたが、指導 3 の立体は、その要素が増えることで（面、辺、角）注目すべきところが分かりにくくなった。指導者が「こっちから見たら」と見方を示すことで、一つの辺のみに着目して捉えることができた。

(2) 視点を変えて捉えることの難しさ

指導 2 の平面図形の構成では、その構成が見えやすいものもあるが、児童には図形を回転させたりひっくり返したりを様々に試して構成する様子が少なく、指導 3 では「高いタワーを作ろう」と提示されても、ティッシュケースやお菓子の箱を児童が日頃見ている以外の置き方で置く様子がなかなか見られなかった。

(3) 具体的な経験、確かめの中で自ら気付く

小さな箱の上に大きな箱、細長い箱の上に平たい箱、と積んだ結果、タワーが不安定になり崩れるといったことを何度も繰り返す他、斜めになった三角の辺の上に次の箱を積もうとして積めないことを確かめた後、積む箱の順序を変えたり別の積み方を考えたりする様子が見られた。

(4)主体的な活動の中で気付く

一連の活動は、指導者がやり方を示しても成り立たず、何度も積み上げて崩すことを楽しみ、やったみたいと児童が思ったことで成り立ち、その中に算数の気付きがあった。

＊本報告の学会発表にあたり関係者の承諾を得ています

（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

(TAKEBE Ayako)

自身の学びや変容への気付きを促す場面を設定した単元の開発

—知的理科中学部１段階「君の葉を探そう」の計画と実践—

〇小山　信博
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS:　主体的な学び　　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」の授業について小山（2022）では，理科の見方・考え方を働かせる授業づくりを目指して，校庭の植物の花の色に着目して植物を採集する単元「〇色の花を探そう」を報告した。授業では，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結論付けた。しかしながら,「主体的に学習に取り組む態度」に関する指導には十分に迫ることができなかったとの課題も示された。

本研究では，小山（2022）で課題とされた「主体的に学習に取り組む態度」について，自身の学びや変容の気付きを促す場面を設定した単元を計画，実施し，その成果を報告する。

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生徒。単元の一部の授業は遠隔合同授業で実施する。A特別支援学校の生徒は１名，B特別支援学校の生徒は５名。

２）内容のまとまり，単元名，実施時期

身の回りの生物「君の葉を探そう」（９～１０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
①植物の葉には，多様な形があることに関する気付きについて，発言している。 ②植物の葉を見たり，触れたりすることで特徴を捉え，見本をもとに名前を付けている。	①植物の葉の形を見本と比較し，似ているところや違うところについて発言している。 ②友達の描いた葉と自分の葉の形を比較し，似ているところや違うところについて発言している。	①校庭で，目的の形の葉を粘り強く探している。 ②学習前後で描いた葉の形の変化から，自分の葉のイメージが変化したことについて発言している。

５）単元の展開

回	問題	重点
1	あなたの知っている「葉っぱ」の絵を描いて，友達の絵と形を比べよう〔遠隔合同授業〕	思②
2	みんなの描いた形の「葉」を校庭で探そう①	主①
3	みんなの描いた形の「葉」を校庭で探そう②	思①・知②
4	細長い形の「葉」を三つ探そう	思①・知②
5	校庭で見付けた「葉」について発表しよう〔遠隔合同授業〕	思②・主②
6	これまで見たことのない形の「葉」を一つ探そう	知①・主①
7	もう一度「葉」の絵を描いて，前に描いた「葉っぱ」の絵と比べよう	主②

なお，授業の計画及び実施にあたっては，対象生徒に身体的な危険や精神的な負担の無いよう配慮した。

Ⅲ　結果

単元後に授業が楽しかったかを５段階で尋ねたところ，４名が「５　とてもたのしかった」，２名が「４　たのしかった」と回答した。Tableに生徒による５段階評価の理由を示す。

Table　単元後の生徒の感想（５段階評価の理由）

楽しかった度	感想
5	・いろいろな葉っぱのことを知ることができたからです。みんなの葉っぱの形がちがって見えたのですごいなと思いました。 ・みの回りのはいがいのはの学しゅうをしたことで，外に出たとき，人と話すきっかけになってよかったです。 ・色々な形の葉っぱがたくさんあって葉をくらべて，似ているところなどを見つけたことが楽しかったです。葉の名前を調べたりしたことです。 ・冒険みたいで楽しかった。色々な葉を知れて良かったです。分からない葉もいろいろあったので，楽しかったです。
4	・いろいろな葉の名前や形やしゅるいなどを教えてくれて勉強になりました。学校のようすもみれてたのしかったです。ありがとうございました。 ・葉の大きさや形などを知ることができました。知らなかった葉の形や名前をみつけることができました。

第７時は，再び葉の絵を描いた上で，第１時の図と比較した（Fig）。第１時の典型的な葉の形に比べ，第７時には多様な形の葉が描かれた。

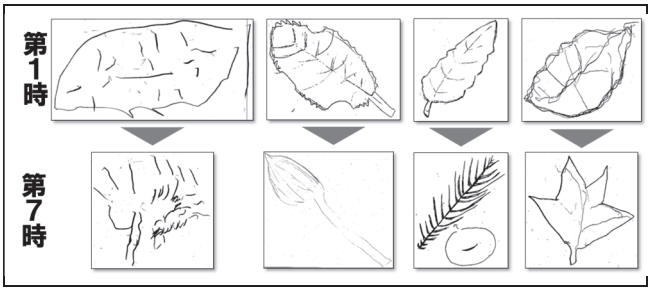


Fig　第１時と第７時に描いた葉の比較（一部生徒）

第１時と第７時について，ワークシートを用いて自己の描いた葉の形を比較したところ，Fig の左から「いっぱいぼうがあって，はにてんてんがある」,「前の葉っぱと比べてかなり大きい。葉脈がはっきり見えている。」,「葉が小さく細かいところ。葉がいっぱいあるところ。」,「ギザギザしている形。黄色い色。模様がついている。」などと述べられた。

Ⅳ　考察

楽しかった度から，開発した単元は概ね生徒に歓迎されたと考えられる。

また，描いた葉の形の変化から，第７時は第１時よりも多様な葉のイメージをもとに描いている様子が看取できる。第１時と第７時の形の比較からも，自己の描いた葉の形が変わったことに気付くことができたと考えられる。

他方，感想では様々な葉の知識が増えたことなどについて言及があったものの，ワークシートにおいては単純な形の比較が主であり，自分がもともと持っていた葉の形のイメージがどう変化したか言及されたものはなかった。自己の変容への気付きやその表現を促す指導については，もともとの認識との対比を強調することなど，課題が残ったと言えよう。

Ⅴ　引用文献

小山信博（2022）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―中学部１段階「〇色の花を探そう」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，57, 73-79.

(KOYAMA Nobuhiro)

生徒の即興表現を引き出す指導法の研究

～音楽での ABC 分析シートを活用して～

柳田　和美　　荒木　哲弥　　根岸　由香
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS：肢体不自由・音楽・即興表現

（目的）

肢体不自由の児童・生徒は、身体の動きに困難さがあることから、様々なことを体験する機会が不足したまま、身体の動きの獲得を習得している。音楽の学習においては、自分の思うように楽器が鳴らせない、誤学習による身体の使い方など、身体的な面で課題を抱えている児童・生徒が多い。また、支援を受けながら生活をしている環境のため、主体的・自発的に取り組む事が少ない。生徒自身が自由に音を鳴らして音を鳴らす楽しさを味わえる活動、即興的に音を鳴らす楽器演奏の活動にしたら、自発的に音を鳴らしたくなるのではないかと考えた。

そこで、身体面の課題の軽減や、意欲を育むことができる研究を「即興を用いた楽器演奏」に焦点を宛て、「音楽での ABC 分析シート」を用いながら、２つの事例について検証を行った。

（方法）

「音楽での ABC 分析シート」とは、身体面の課題を分析し、音楽の場面において、A：音楽でどのような実践の時に、B：生徒の行動の状況、C：どのような対応（伴奏の工夫）をして、生徒が変容したのか、下記のシートに記入して分析した。

（対象者）

事例１	○○特別支援学校	中学部１年 生徒 E	自立活動を主とする教育課程
事例２	○○特別支援学校	中学部３年 生徒 F	準ずる教育課程

●事例１「音楽での ABC 分析シート」

①音でのやりとりの場面（A）では、生徒は曲の中で自分の名前を呼ばれると笑顔になる。ピアノ伴奏が終わっても楽器をずっと鳴らし続けてしまう(B)。そこで、教師は、生徒 E が鳴らすリズムにピタリと合わせる伴奏をする。鳴らしたリズムを真似る伴奏を繰り返すと、教師の伴奏の音に注目して音を聴くようになった（C)。

②リズム模倣を入れた場面（A）では、生徒は自分の好きなようにリズムを鳴らし、ピアノとリズムが合っていない（B)。そこで、教師は、生徒 E が鳴らしたリズムに対して同じリズムで模倣を繰り返す。リズムを３回鳴らすことを強調し、生徒の反応を待ちながらリズム模倣を繰り返すと、リズムを意識して同じようなリズムを鳴らす（C)。

●事例２「音楽での ABC 分析シート」

①連弾による即興演奏の場面（A）では、生徒は右手を使い，１小節ごとに，音を変化させて演奏する。途中で和音（２音）を演奏する（B)。リズムや曲の雰囲気を変化させた伴奏や、４拍子の伴奏を教師が演奏する。１小節の中に，複数の音を入れたり，３音の和音で演奏したりする様子が見られた（C)。

(結果)

●事例１について、

①音楽の ABC 分析シートを作成し分析することで、音楽での課題が明確になり、指導の方向性と目標がはっきりと見えたので、その目標に到達するアプローチ（伴奏の工夫）を行うことができた。

②生徒 E は「目の前の楽器を好きなように触れる」ことに夢中で、最初の頃は音を聴く段階ではなかったが、音楽でのＡＢＣ分析シートを活用することで、「リズム模倣する」段階まで辿り着けたことは指導の成果として大きい。

●事例２について、

①伴奏を３拍子から４拍子に変化させることで，生徒 F は、小節の中に複数の音を入れ，旋律に細かいリズムを取り入れたり，３音以上の和音を演奏したりすることができた。

②音楽の ABC 分析シートを作成し分析することで、音楽の指導方法の課題が明確になり、生徒の目標に到達するアプローチ（伴奏の工夫）を行うことができた。

（考察）

●事例１について、生徒 E が「リズム模倣する」段階まで辿り着くまでに、様々なピアノ伴奏の工夫を行ったが、最後の段階において、リズムを強調する伴奏を繰り返し行うこと、できた時に教師が驚き褒めることで生徒 A は成功体験を積み、リズムが記憶に残り真似をしたくなる効果あるのではないかと推察された。

●事例２について、初めは３拍子の曲でやっていたが、即興での音数が増えていかないので、４拍子の曲に変えたところ、演奏に変化が生じた。４拍子の方が１小節にかかる時間が長くなり，小節の中で間ができたことで、音符を入れやすくなり、即興表現が広がったと考える。

①肢体不自由の生徒は、身体面に課題があるので、特に楽器演奏においては、手の緊張を緩和させることなどに焦点を宛て、課題をどのように克服したらいいのかという視点を持って分析・指導することがとても重要だと考える。

②音楽の ABC 分析シートを作成したことで、音楽での課題が明確になり「どんな目標を設定したらいいのか」をより分析できたので、難しいと思っていた目標まで到達できるステップが見えるようになった。

③生徒 E が「リズム模倣する」段階まで辿り着くまでに、様々なピアノ伴奏の工夫を行ったが、最後の段階において、リズムを強調する伴奏を繰り返し行うこと、できた時に教師が驚き反応することで、生徒 E にリズムが記憶に残り、真似をしたくなる効果あるのではないかと推察された。

２つの事例を通して、生徒が鳴らす音に即時的にピアノ生演奏で合わせ、双方向性のやりとり（即興演奏）をする、この音と音でのコミュニケーションを繰り返すこと、生徒に即時的に伴奏で合わせ、間やテンポ感をコントロールして動きや表現を待つことが、自発を引き出すことに繋がる。

※本調査について、個人情報保護について説明し、同意を得ている。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

（文献）

・「音楽療法士のための ABA 入門」
発達障害児への応用行動分析学的アプローチ
中山晶世・二俣泉・竹内康二
・「応用行動分析学に基づく支援における文脈適合性(2)」
特別支援学校で活用できる手続きやシートの検討
森川明子・名越斉子

(YANAGIDA Katsumi, ARAKI Tetsuya, NEGISHI Yuka)

特別支援学校の校歌のイメージによる障がい者観の考察

河邨文一郎作詞の校歌の読取りを指針にした今後の授業のあり方

〇松井由紀夫
（北翔大学）

KEY WORDS: 障がい者観　授業　河邨文一郎

（目的）

「北海道の肢体不自由児の父」と呼ばれる河邨文一郎氏は詩人としても有名で、1972 年の札幌冬季オリンピック賛歌「虹と雪のバラード」の作詞者として知られている。また、特別支援学校をはじめとして、小学校、高等学校の校歌をいくつも作詞している。

本研究では河邨氏が作詞した特別支援学校の校歌の歌詞を大学の講義の中で紹介し、その歌詞の中から学生たちが河邨氏の思いをどう感じとったか、障がい者観についてどう形成していったかについてまとめることで、今後の授業のあり方について探るものである。

まずは北海道の肢体不自由教育の流れを紹介し、その流れの中で河邨氏の校歌についても触れて、比較的講義がまだ進んでいない段階でその校歌の感想を求めることにした。

実際に河邨氏の作詞した校歌の歌詞の中には複数の学校に共通する言葉がでてくる。その言葉をどうとらえ、どう、観じ、自己の障がい者観につなげていくことができたかを授業を行ったものとして受け止め、今後の授業にどう生かしていくことができたかを示していきたい。

（方法）

講義「肢体不自由教育Ⅰ」の中で課題として学生に回答を求め、歌詞を読んだ感想を提出してもらい、その回答から傾向を押さえていくこととした。回答は統計的に処理され個人が特定されないことを伝え，回答において「協力する」と「協力しない」の２項目から選択させた。

特に特徴的な「手を差し伸べて」という歌詞が複数の学校の校歌の中にあるが、その手は誰から誰に差し伸べられるのかを、障がい観を表す大きなポイントとして押さえ、評価を行うこととした。

仮説としては、障がいのある子どもたちに手を差し伸べよと言っているのか、それともその逆に障がいのある子どもたちに世の中の人たちがもっと手を差し伸べなければならないと言っているのかが多いのでは、という二つのパターに分けられるのではないかと考えた。

（結果）

北海道の肢体不自由教育の歴史について説明を行った講義の課題として、河邨文一郎氏が作詞した「北海道手稲養護学校」「北海道真駒内養護学校」「北海道岩見沢高等養護学校」三校の校歌を紹介した。この講義は「肢体不自由教育Ⅰ」の全講義 15 回のうち、2 回目の講義であった。肢体不自由教育の流れの最初の捉えとして、起きたことを整理し、説明を行った講義であった。課題の内容は『三校の校歌に共通している「手を差し伸べよ」とは誰が誰に手を差し伸べよと河邨氏は言っているのか』とし、200 字程度にまとめてもらった。提出した学生は 130 名であった。便宜的に提出された回答を 3 つのパターンで整理した。

（1）肢体不自由のある子どもたちが世の中で悩んでいる、困っている人に手を差し伸べるのだと言っている。

（2）世の中の人たちが肢体不自由のある子どもたちに手を差し伸べるのだと言っている。

（3）その他（障がいのあるなしに関わらず、困っている人には手を差し伸べなければならない等）

集約した結果は（1）が 4 名、（2）が 18 名、（3）が 108 名であった。それぞれに代表的な例を紹介すると

（1）障がいのある子どもたちが誰にでも分け隔てなく、手を差し伸べ、共に未来を生きていこうとする人になって欲しいと考えていると思われる。

（2）手を差し伸べて、つなぐ、といった表現がいくつもあることや世界という言葉があることから、いろいろな人に手を差し伸べてもらい、援助してもらいながら、社会や世界とつながってほしいという思いや、困っているときに適切に援助してもらえますようにという願いが込められていると考えた。

（3）手を差し伸べよとは、ポリオウイルスが流行したときに病に悩む母や子に対して、手を差し伸べたのが河邨氏自身であった。こういった自身の経験から子どもたちに誰かが手を差し伸べること、あるいは障がいのある子どもたち自身が誰かに手を差し伸べて欲しいという願いがあったのではないかと考える。

（考察）

圧倒的に世の中全ての人たちが繋がって、手を差し伸べて、手をつないでいう回答が多かった。これはおそらく、この講義の中でインクルージョンについても触れ、説明したからだと思われるが、根本的に障がいのある子どもたちが世の中の人に「手を差し伸べる」ということがイメージしづらいことのように感じている。「障がいのある子どもたりに対して適切な支援を行う」ということが当然であるが、障がいのある子どもたちのイメージがそこで止まってしまっているように感じている。

ただ別の視点で見てみると、「愛」「花」「木々たち」といいた自然の営みの中で子どもたちが生きていることに触れ、そういった自然の中でよりよく生きようとすることを応援するような視点を読み取った学生も多くみられた。河邨氏の詩人としての一面をしっかりと捉えていたように感じている。

河邨氏の校歌の歌詞の意味として糸賀一雄氏の「この子らを世の光に」に通ずるものがあると考えているが、やはりそこまで考えるためには、具体的な障がいのある子どもたちの活動についてさらに知らなければならないと思われる。パラリンピックが自国開催され、障がいのある方の活動についても紹介される機会が増えていると感じている。この機会にさらに具体的な活動の様子を学生に伝え、どういった意識の変化が生まれるのかをこれからの課題としたい。　今後 15 回の講義を終えるころに再度今回のように校歌のもつイメージを確認することにする。

（文献）

北海道真駒内養護学校（2011）．北海道真駒内養護学校創立 50 周年記念誌「創」．北海道立札幌肢体不自由児総合療育センター・北海道手稲養護学校（2002）．創立 50 周年記念誌．岡本五十雄(2017)　北の文学三巨星-三浦綾子・渡辺淳一・河邨文一郎-中西出版

(MATSUI　Yukio)

特別支援学校教師のＩＣＴ活用に関する意識の現状２

－効果的な研修のあり方についての検討－

○秋本　公志
（静岡県立中央特別支援学校）
キーワード：特別支援，ＩＣＴ，教師の意識

【目的】

近年，教育現場で「公正に個別最適化された学び」を進めていくためのツールとしてICT機器の活用が求められている（文部科学省,2019）。

しかし，教育現場では十分にICT機器の活用が進んでいるとは言えない状況にある。秋本(2021)は，五島(2021)がICTを活用する上で「どのような研修内容が必要であるのかまたは妥当なのか調査を行う必要がある。」という提言に着目し，特別支援学校教師らが「ICT機器を実際にどう使っているのか」，「今後どう使いたいのか」，「そのためにどのような情報が必要なのか」について質問紙調査を行った。その結果，彼らが使った経験がある「写真や動画の記録」，「動画や音楽の視聴」以外の使い方をあまりしておらず，「使いたい」が「新しい使い方を考えられない」という状況にある可能性が高いことが示唆された。

今回，調査の自由記述で彼らが必要と考えていた情報を中心とした研修を行い、それが活用に結び付いたかどうかについて，研修実施直後と４か月後に質問紙調査を行い，その結果について考察したので，報告する。

【方法】

対象：A特別支援学校に在籍する教員 54 名
時期： 20XX 年８月下旬（直後）および 12 月上旬（追跡）
手続き：以下の調査項目について質問紙調査を行った。
直後　①具体的な指導場面を考えていたか（4 件法）②参考となったか(4件法）③学習に使いたいか（4 件法）
　それぞれの項目に具体的な自由記述欄
追跡　①機器を学習に使ったか（4 件法）②学びは役立ったか(4件法）③情報を得ようとしたか（4 件法）
　それぞれの項目に具体的な自由記述欄
倫理的配慮：対象となる教員に対して，全体の場で本調査の目的，内容と統計処理により個人が特定される危険性がないことを説明し，質問紙にもその旨を記し，提出をもって同意を得たものとみなした。投稿に際しては管理職に相談し，承認を得ている。

【結果】

得られたデータからフェイスシート及び４件法の回答が未記入，記入内容が設問と合致しないものを除いた 42 名分について，Web上で公開されているHAD Ver.16(数値データ）とKH-Corder3(自由記述）を利用して分析を行った。

(1) 研修に対する意識

事前に使用場面を想定していたのは， 42 名中 37 名であった。は教育課程や参加したグループについて１要因分散分析を行ったが，有意な差は見られなかった。研修の内容が「参考になった」と回答したのは， 42 名中「とても」が 28 名，「少し」が 13 名であった。また，「２学期以降に指導に使いたい」と回答したのは，「必ず」が 16 名，「使いたい」が 26 名であった。「ICT機器に触れたい」と回答したのは，「積極的に」が８名，「触れたい」が 34 名であった。

(2) 実際の活用状況

12 月の調査で実際に指導に使ったと回答したのは，「よく」 19 名，「たまに」が 16 名で，「ほとんど使わなかった」という回答が７名であった。８月の調査の「指導に使いたいか」という項目との間で相関を求めたところ，弱い相関がある可能性が示唆された。しかし，「参考になったか」という項目と「使用したか」の項目間の相関を調べたところ，有意な相関は見られなかった。また，「参考になったか」という項目と，「役立った」という項目間では，中程度の有意な相関が見られた。

表１　「指導に使った」との相関

** p < .01, * p < .05, + p < .10

	参考になったか	指導に使いたいか
指導に使ったか	.141	.296 +

(3) 活用するうえで有効な情報

指導への活用状況を「指導に使ったか」で３，４とした回答を「活用した」群，１，２とした回答を「活用せず」群として，研修で参考になった内容の自由記述との共起ネットワークを作成したところ，「活用した」群のみで多く見られた記述は「機能」「使い方」等の危機に対する具体的な情報に関する言葉や「知る」「教える」等の指導についての言葉であった。同様に役立ったことの自由記述との共起ネットワークを作成したところ，「活用した」群のみに見られた記述は具体的な言葉が散在していたが，「活用せず」群と共通した言葉では，「使う」「知る」という言葉が多く見られ，次いで「時間」「アプリ」「操作」「使い方」が見られた。

【考察】

研修に参加した教師らの９割近くが，ある程度指導場面を想定しており，指導へ活用したいという意識が高いことがうかがわれた。また，研修後には９割以上が「参考になった」と回答しており，全員が「機器を指導に使いたい」と回答しており，研修が教師らの意欲を高めたことも示唆された。

しかし， 12 月の追跡調査で「ほとんど使わなかった」という回答が２割弱あり，研修直後には「使おう」と考えても，実際には使わない教師が一定数存在したことになる。

しかし，「使いたい」という回答と「使った」という回答の間で弱い相関が示唆されたということは，強く「使いたい」と感じさせることができれば，その後使う可能性が高くなることが示唆される。しかし，「参考になった」と「使った」の間に有意な相関が見られないことを考えると，単なる知識・方法の伝達だけでは，「使いたい」と強く思わせることは難しいと考えられる。「参考になった」と「役立った」との間で中程度の相関が見られたことからも，知識や方法は使ってこそ生きるものであることが分かる。

では，どうすれば「使いたい」と強く思わせることができるかについては，自由記述で「使う」「知る」という言葉が「活用した」群で見られたことを考慮すると，「教師らが想定した場面で使う」方法を提示することが必要ではないかと考える。これは，役立った内容の自由記述で，機器の具体的な名称や知識・方法・場面に関連したことが散在していることからも，研修の内容が「教師自身の想定した活用場面と結びついた」知識や方法が有効であったと考える。

今後は，その結びつきを強くするためにどのようにニーズを拾い上げていくかについて検討をしたい。

(Koji Akimoto)

「教室」で目指す自立活動の指導の充実

－初任者を含めた関係教師が協働して－

〇有井　香織
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS: 自立活動　教室　協働

Ⅰ．目的

小学校，中学校の学習指導要領の総則においては，障害のある児童などへの指導として，自立活動を取り入れることが初めて示された。文部科学省（例えば 2020，2021）の特別支援教育資料によると，特別支援教育対象の幼児児童生徒は増加しており，小・中学校での自立活動の指導の質の確保が課題となっている。小・中学校での自立活動の指導の質の確保の難しさの背景には，支援相談の担当教師個人の力量に依拠していたり，現行の教育職員免許法等において履修の規定がなかったりすることが挙げられる（安藤，2021）。安藤（2021）は，自立活動の指導は，教師個人の力量や努力に依存するのではなく，基本的に「教室」を場として，教室に関与する関係教師が協働しながら，指導を展開していく重要性を述べている。

そこで，本実践では，個別の指導計画に基づいて，「教室」を基盤として，初任者を含む複数の関係教師が協働しながら指導を行い，その成果と課題について検証する。

Ⅱ．方法

１．対象

肢体不自由特別支援学校に在籍し，準ずる教育課程で学ぶ小学部児童１名（二分脊椎）。前年度まで小学校の通常の学級で学んでいた。

２．手続き

個別の指導計画の PDCA サイクルに沿って，以下の手続きで実施した。

(1) 対象児童の個別の指導計画を，児童に関わる複数の教師で作成する。本実践では，主に担任（特別支援学校経験年数 10 年）と副担任（初任者，講師歴あり）で作成した。

(2) 個別の指導計画に基づいて，目指したい姿，中心課題に関連してポイントとなる場面を，関わる教員で設定，共有した上で，計画，指導，評価，改善する。

(3) (2) を行いながら，対象児童の個別の指導計画を評価し，見直す。

(4) 対象児童の変容から，複数教師が協働して行った指導について，その成果と課題を検証する。

３．倫理的配慮

対象児童の保護者に研究に関する同意を文書において得た上で実施した。

Ⅲ．結果

１．対象児童の個別の指導計画の作成

担任と副担任で対象児童の実態を整理し，課題を設定した。作成方法は，カード整理法を用いた。対象児童の個別の指導計画において目指したい姿，中心課題を以下のように設定した。

＜目指したい姿＞

・集団の中で他者との関わりを積極的にもてるようになる。
・身の回りのことを自分で気づいてできるようになる。
・自ら身体を動かしたり姿勢を整えたりして，自分に対する意識を高める。

＜中心課題＞

・自分のことを理解して考えたことや思ったことを，他者に言葉で伝えることができる。

こうした課題の背景には，児童が自分への自信のもてなさがあるのではないかと考え，自信をもてるような手だてを具体的に設定し，教師間で共有した。

２．個別の指導計画に基づいた指導

①自立活動の時間における指導（担当：副担任）

指導計画の作成や評価は，担任と一緒に行い，指導実践は副担任が行った。

＜年間指導目標＞

・自分の身体の動かし方の特徴や感覚を把握する。

＜指導内容＞

・首・肩まわりのリラクゼーション，動かし方の学習
・うつ伏せでの股関節まわりのリラクゼーションの学習
・座位での腰や背中の動かし方の学習

指導の経過としては，リラクゼーションの前後で，教師と一緒に動きを確かめながら，身体の動かしやすさの違いを少しずつ言葉で伝えることができるようになってきた。タブレットを用いながら，今日の学習を整理し，友達に伝える活動を続けることで，自信をもって話す姿も見られた。また，初めは一人で座位をとることを怖がっていたが，股関節をゆるめることで，座位姿勢が安定し，背もたれのある椅子に座って，腕の上げ下げもできるようになった。そして，箱椅子を使いながら車椅子から降りることもスムーズになった。

②生活場面（導尿）時の指導（担当：担任・副担任）

身辺でできることを増やすため，また自分でできたことが実感しやすく，自信をもてるように，導尿時をポイントとなる場面として設定した。

導尿時の乗り降りは，初めは教師が足を補助していたが，自立活動の授業で，座位姿勢の学習に取り組むことと関連させることで，少しずつ自分で体を支え，車椅子から降りることができるようになった。そのことで，本人も「できた！」と自信をもちながら取り組む姿が見られた。

Ⅳ．考察

本実践では，「教室」を基盤として，担任と副担任で対象児童の課題を共有し，協働してポイントとなる場面の指導にあたった。その結果，児童に成長が見られた。

初任者である副担任は，この一連の流れについて，「（個別の指導計画の作成は）こうやって整理していくんですね。」「（一緒にやった）このイメージをもちながら，（現在，担任をもっている学級の指導を）今やっています。」と述べ，児童の課題を整理し，担任と共有しながら指導にあたったよさを感じたようである。一方，担任と副担任という関係だからこそ共有して指導を行えたところもある。今後は，担任と自立活動担当者などの関係教師が，協働して指導にあたっていくときに共有するとよい事項等を明らかにすることが必要だと考える。

Ⅴ．主要文献

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開：個別の指導計画システムの構築を通して．教育出版．

(ARII Kaori)

インクルーシブ教育の推進に向けて

－ 多重知能理論による通常の学級における児童の学び方 －

〇青山 新吾　　稲井 咲紀
（ノートルダム清心女子大学人間生活学部）　（学校法人茂来学園大日向小学校）

KEY WORDS: インクルーシブ教育　学び方の個別性　多重知能理論

（目的）

特別支援教育は、障害のある子どもへの個別指導のみを考えた時代から、「集団」と「個別性」の両面から指導を考える時代へと変化した。「特別支援教育の視点を取り入れた教育」は集団へのアプローチを基盤としている（青山，2022）。そこでは、子どもたちがわかりやすいような全体への「わかりやすさ」の工夫のある授業づくり実践されている。しかし、インクルーシブ教育を推進するためには、子どもの個に応じた「学びやすさ」を追究し、すべての子どもたちが、日常の授業の中で学べる状況をつくることが重要である。

本稿では、小学校の通常の学級に在籍する子どもたちが、授業のめあて達成において何の力を使って学んでいるのかを明らかにし、学び方の「多様性」と「個別性」について検討することを目的とする。

（方法）

ハワード・ガードナー(2001)が提唱した多重知能理論を元に涌井(2014)が子ども達に分かりやすい表現でそれを示したマルチピザを一部改変したものを使用した。

A 県内小学校 4 年生通常の学級 33 名を対象とした。なお本研究は研究対象機関の承諾を得て実施したものである。

予備調査として 4 回の授業観察と 2 回の授業アンケートを実施した。その結果、授業の記録をまとめる分析シート①と②を作成した。また、マルチピザの 8 つの力の表記のうち「しぜん」を「調べる」に、「ひと」を「人・友達」に変更した。いずれも、予備調査で子どもに分かりにくいと推察されたからである。

本調査は社会科の「安全パトロール 110」の単元であり 7 時間構成の授業であった。調査は授業参観による授業記録の作成、分析シート①②への整理と図 1 の修正したマルチピザ（児童には「マルチケーキ」と命名して示した）による振り返りシートへの記述を求めた。児童の当該授業での「めあて」の達成状況及び，その際にその達成につながったと思う力を 1～2 つ選んでもらうように依頼した。

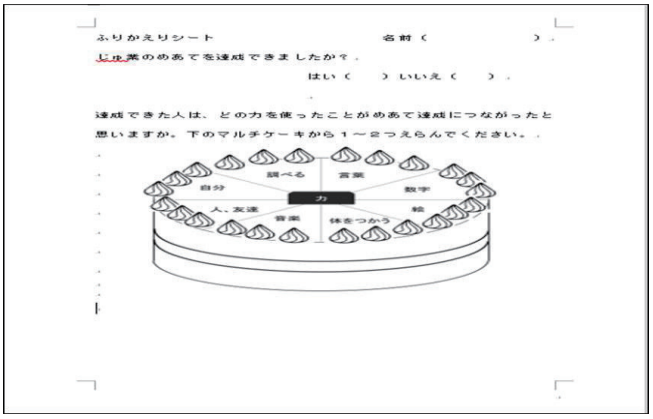


図 1　修正したマルチピザ（マルチケーキ）

（結果）

表 1 は、各授業において、児童が選択した力の実数を示したものである。児童がよく使っている力の傾向はあったが、授業によっては、第 2 時の「絵」や第 5 時の「言葉」などのように、他では多く使われていない力を使って学んだと回答する児童が多いものも見られた。

表 1　児童が各授業で使用した力の実数

	言葉	数字	絵	体をつかう	音楽	人、友達	自分	調べる	合計人数
第1時	16	0	4	0	0	9	8	15	27
第2時	14	1	14	0	0	6	9	10	28
第3時	15	1	1	5	0	12	12	12	30
第4時	16	0	3	3	0	11	11	9	29
第5時	20	0	5	1	0	8	8	13	29
第6時	17	1	6	1	0	11	8	10	29
第7時	18	0	3	1	0	11	10	13	28

表 2　それぞれの力を選択した回答人数（抜粋）

言葉		人・友達		自分		調べる	
選んだ回数	人数	選んだ回数	人数	選んだ回数	人数	選んだ回数	人数
0	1	0	7	0	11	0	5
1	6	1	5	1	8	1	8
2	3	2	6	2	3	2	6
3	3	3	9	3	1	3	3
4	7	4	2	4	3	4	2
5	4	5	1	5	2	5	3
6	4	6	3	6	2	6	5
7	5	7	0	7	3	7	1

（考察）

1．表 1 から、児童はどの授業においても、「言葉」「人・友達」「自分」「調べる」の力を使って学んでいる傾向が高いと回答している。しかし、更に表 2 と重ねて検討すると、7 回の授業のうち、それぞれの力を 0 または 1 回しか使用していない児童は、「言葉」7 人「人・友達」12 人「自分」19 人「調べる」13 人となっていた。つまり、実際には、子ども達の選択の仕方には違いがあり、それぞれの子どもの授業における学び方には「個別性」のあることが推察された。

2．子どもが自分の学びやすい学び方で学べるためには、授業において、学び方のバリエーションが必要である。また、授業観察において、この学級では授業中に全員が一斉に同じことに取り組んでいないことが報告されていた。積極的に発表している児童がいるが、ノートにまとめている児童もいる。板書をノートに写している児童もいれば、資料集や辞書を使って自分で調べている児童もいるのである。この学級には、そもそも学び方の自由度に高さがあり、担任教諭の教育観が反映していると考えられた。

（AOYAMA,Shingo　INAI,Saki）

教室の音環境改善に対する吸音材の効果

難聴児及び聴覚過敏性のある知的障害児を対象に

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: 音環境、教室、難聴、知的障害

【目　的】

学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現のために、授業内で児童同士が複数のペアやグループに分かれて同時に話し合う場面が増加している。そのため難聴や聴覚過敏など、聴覚に対する特別な支援ニーズのある子ども達にとって教室の音環境改善は急務になっている。

一般に、教室に吸音材の使用など建築音響設計の配慮がない場合、室内で音が反響して話者の発話の聴き取りが困難になることや、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）。そのため欧米では教室の残響音について残響時間 0.6sec 以下にするなどの基準が定められていることが多いが、本邦では法的に定まった基準はなく、吸音は普及していない。

そこで本研究では、小学校の一般学級及び特別支援学級（知的障害）教室に吸音材を仮設し、残響を低減したことによる効果を検証することを目的とする。本研究では難聴学級に在籍し通常の学級にて交流及び共同学習を行っている児童 3 名と、知的障害特別支援学級に在籍している聴覚過敏性のある児童 1 名を対象として、聞こえやすさや児童の行動に変容がみられるかを検討した。

【方　法】

対象教室：小学校一般教室（5 学年）及び知的障害特別支援学級教室の２室。事前の残響時間の測定では一般教室で 0.7～0.8sec 程度、支援学級教室で 0.5～0.6sec 程度だった。

対象児：難聴児 A（左耳 40～50dB 程度，右耳 90dB 程度の中度難聴）、難聴児 B（両耳 90dB 程度の重度難聴）、難聴児 C（両耳 20dB 程度，人工内耳を装着）、知的障害児 D（自閉症を合併、療育手帳 B（中度）、電子音に対する拒絶反応やチャイム音に対する耳ふさぎなどの聴覚過敏がみられる）。

吸音材：三井化学社製タフネル（ポリプロピレンを素材とする連続長繊維不織布）を使用した。教室の天井及び教室に面した廊下の天井と一部の柱に設置した。吸音材を設置後の残響レベルは、一般教室で 0.5～0.6sec 程度、支援学級で 0.4～0.5sec と、他国の基準値を満たす値まで低減された。また一般教室は隣の教室から伝わる騒音も、吸音材仮設により閉扉時 4dB・開扉時 5dB まで減衰した。

手続き：12 日間の吸音材仮設期間を経て、一般教室に在籍する児童 31 名及び難聴児 3 名に「ペアや班活動時の友だちの声の聴き取りやすさ」に関する質問 6 項目を 5 件法にてアンケートをとった。さらに難聴児 A～C の 3 名についてはアンケートとは別にインタビューも行った。知的障害児 D については授業中の様子について行動観察を行った。また担任教員 4 名（通常学級担任 1 名及び知的障害特別支援学級担任 3 名）にインタビューを行った。

【結　果】

一般学級児童 31 名に対するアンケート結果は、6 項目いずれの項目についても 1（全く当てはまらない）～3（どちらともいえない）で 58%～94%を占めていた。質問の中では「前と比べて、ペアや班活動の時に友だちに聞き返す回数が減りましたか」で 4（当てはまる）が 36%、5（とても当てはまる）が 7%と比較的高い結果だった。

難聴児 3 名のアンケート結果は、いずれの項目についても 1（全く当てはまらない）・2（当てはまらない）という回答はなく、特に「他のペアや班の話し声が混じりにくかった」「先生の声が聞こえやすくなった」については 3 名中 2 名が 5（とてもそう思う）と評価していた。

難聴児 3 名へのインタビューにおいても、「響きが小さくなって聞こえやすかった」「前はうるさかったけど、付けてからは聞こえやすくなりました」など、音の響きが収まって聞こえやすくなったという報告があった。また教員の声についても「響きが小さくて先生の声が聞こえやすかった」「透き通るみたいな感じで耳にすんなり入ってくる感じがする」など、聴き取りやすくなったことが報告された。

一方、知的障害児 D の行動観察では吸音材仮設前と同様に、チャイム音での耳ふさぎやタブレットの電子音の鳴動に奇声を叫ぶなどイライラする様子がみられ、吸音材仮設前と大きな変化はみられなかった。

担任教員からの聴き取りでは、吸音材設置前後での児童の変化について「付けた初日の朝、子ども達が『違うね』『響かないね』と話していた」という報告があったものの、児童の様子については「大きな変化はない」という評価が多く、特に知的障害児 D については「むしろ大きな声を出すようになった」という報告もあった。

【考　察】

教室に吸音材を仮設した効果について、難聴児については児童より聞こえが改善したという報告が得られたが、同じ教室に在籍している一般児童には大きな変化が実感できるものではなかった。これは元々吸音材設置前から残響音レベルはかなり低く、その主要因は全児童の座席に装着されている防災ずきんによって吸音されているためと推察された。すなわち既にある程度の吸音（0.7sec）がなされていたため、一般児童は吸音の効果を感じなかったと思われる。担任教員へのインタビューについても、吸音材の効果は実感としては感じられていないようだった。しかし難聴児 3 名からは全員が吸音材仮設による聴き取りやすさの改善や集中しやすくなったことが報告されたため、難聴児にとっては吸音による残響音の低減がより高レベルで求められる（0.5sec 程度）ものと思われる。

一方、知的障害特別支援学級に在籍していた聴覚過敏児童には明確な効果を認めることはできなかった。菊池・川井（2021）では知的障害特別支援学校生徒 2 名が吸音材の仮設により授業逸脱行動などが減少したことを報告しているが、本研究ではむしろ児童 D が以前より大きな声を出すなどの行動が観察された。これは残響音が低減したことで自分の声の大きさに対するコントロールが難しくなり、周囲の注意を惹くためにより大きな声を出すようになった可能性がある。そのため観察時の標的行動の選定や対象児の行動に対する機能分析などを行って、吸音による効果についてさらに検討する必要があると思われる。

(KIKUCHI Teppei, KAWAI Keiji)

高等学校における特別支援教育の推進と学校創造（１）

～専門高校の特徴を踏まえたコーディネートのあり方～

石田　恵子　　玉木　愛　　原　広治

（島根県立松江北高等学校）　　（島根大学）

【　高等学校　特別支援教育　特別支援教育コーディネーター　】

１．背景と目的

特別支援教育推進のための仕組みは高等学校においても整備されてきたが，それらは機能しにくい状況にあるといえる。これに関し家塚ら(2019)は、高い専門性を有する特別支援教育コーディネーター(以下，特支 Co.)の存在が、また小木曽ら(2016)は、教員が特別支援教育に関して知ること・経験することがその推進において重要であると指摘している。そこで本研究では特支 Co.に着目し，高等学校(専門高校)において生徒支援を推進し，教職員の意識向上につなげる特支 Co.の役割等を検討するとともに，その具体を提案する。

２．方法並びに結果と考察

本稿に示す面接･質問紙調査の実施においては、いずれも書面にて、研究の趣旨、研究参加の自由、個人情報の厳守、データの目的外使用の禁止について説明し、同意を得た。

（１）A 県立高等学校の特支 CO.(4 名)に対する面接調査

①手続き：20XX 年 9 月～12 月の期間での半構造化面接

②調査内容：特別支援教育に関する意識

③分析方法：面接内容の逐語録を作成したのち、類似した内容をグルーピングしカテゴリー化した。

④結果と考察：特別支援教育推進には，「各校の現状に応じた方法の検討」と「特支 Co.の専門性」が指摘された。高等学校は義務教育とは異なり各校独自の課題等がある（小木曽ら 2016）上，学校ごとに求められる専門性が異なるため，一律の方法で特別支援教育の推進や実施は難しい。このような現状を踏まえ，各校の特色を生かした推進策を検討するとともに，特支 Co.には周囲の教員と良好な関係を構築することの重要性が示された。

（２）A 県内の公立高等学校工業科教員に対する質問紙調査

①手続き：20XX＋1 年 5 月～7 月の期間に調査(無記名)を実施し、165 名の回答を得た(回収率 82.1%)。

②調査内容：特別支援教育に関する意識

③分析方法：回答一覧を作成したのち、類似した内容をグルーピングしカテゴリー化した。

④結果と考察：特支 Co.に求められるものとして「人柄」「人間性」の指摘が多かった。田中ら(2017)が「コーディネーターには話しやすい人柄やコミュニケーション力が必要」と指摘していることからも，特支 Co.には特別支援教育に関する知識に加え，これらの資質も問われることが示唆された。また，推進に必要なこととして「教員の意識改革」が最も多く，その手段として研修の実施を求める声が多かった。

（３）実態把握をふまえた校内での取組と評価

（２）での指摘を受け、専門高校の特徴をふまえた研修のあり方を検討し、A 県立高等学校(工業科)の学級担任及び専門科教員による研修会を，20XX＋1 年 10 月に実施した。また、本研修の目的は，教職員の特別支援教育に対する興味や関心を高めることであり，「生徒を多角的な視点から捉える」というテーマとした。生徒の学習や生活の様子、今の姿に至る背景等をホワイトボードにまとめ、生徒理解がより立体的に捉えられるよう工夫した。研修会終了後，記述による質問紙調査を実施し，研修への参加度、生徒理解の深化度、特別支援教育への関心度等、概ね良い評価が得られた。

３．総合考察

高等学校での特別支援教育推進には，各校の現状に応じた方法の検討が重要であることが明らかになった。それを踏まえ，専門高校における特支 Co.の役割として，「科における生徒支援を支え，学校全体の生徒支援をマネジメントする」，「生徒について教員が語る場を設定する」の２点が重要であった。専門高校の強みである「科」という枠組みを活用した支援体制を構築し，各科を束ねる立場として特支 Co.するという体制が実現できると，より厚みのある生徒支援につながるのではないかと考えられた。

（文献）・家塚麻琴、加瀬進(2019)「幼・小・中・高の特別支援教育コーディネーターの専門性に関する研究動向」（東京学芸大学紀要，総合教育科学系，70(1):189-201

・小木曽誉，都築繁幸(2016)「高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察」障害者教育・福祉学研究第 12 巻，165-172

・田中美鈴，上村惠津子(2017)「特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制の検討－A 地区における現状と課題からの考察－」（信州大学教育学部研究論集第 11 号 191-210）

（ISHIDA Keiko, TAMAKI Ai, HARA Hiroji）

高等学校における特別支援教育の推進と学校創造（２）

～校内委員会の機能化～

玉木　愛　　石田恵子　　原　広治

（島根県立松江北高等学校）　　（島根大学）

【　高等学校　生徒支援　校内委員会　】

１．背景と目的

高等学校における特別支援教育の推進については、基礎的体制整備が進められ、今後はそれらの機能を十分に活用した支援内容のいっそうの充実が求められている。そこで今回は、協働的で組織的な支援を可能にする体制のあり方を明かにするため、校内委員会に着目し、機能する委員会のための検討と、そこでの見直しを踏まえた取組について報告する。

２．方法

（1）島根県立B高等学校における校内委員会への参与観察、質問紙調査、聞き取り調査を行った。分析にあたっては、特別支援教育に精通した他校の教員１名と大学教員１名により検討した。

（2）先行研究を踏まえ、校内委員会の機能化に向けた体制整備に関する実践を行った。

（3）（2）で行った実践について、聞き取り調査により振り返りと評価を行った。分析にあたっては、上記（1）に同じ。

３．結果と考察

（1）校内委員会の現状における課題

校内委員会への参与観察では、課題として、第一に、「支援の具体化ができないこと」が挙げられた。その原因には「生徒に関する情報の不足」、「専門知識の不足」、「協議の場の意見を出しにくい雰囲気」等があることが分かった。

全教員への質問紙調査では、「具体策の提示」を求める声が最も多く、「いつ、誰が、何を、どのように行うか」という「支援の具体化」が十分になされていないという課題が明らかとなった。

担任への聞き取り調査では、「役割分担」と「情報共有」が十分になされていないことが指摘された。役割分担ができないということは、それができるほどには「支援の具体化」がなされていないことがうかがわれた。また、情報共有がなされぬ中で担任が孤立感を深めていることが分かった。

（2）校内委員会の機能化の必要条件

校内委員会の機能化の必要条件として、池田ら(2017)は、「校内委員会のメンバーの弾力化」、「周到な準備」、「会議の進め方の構造化」、「支援の検討・実行・見直しのPDCAサイクルの円滑化」の４点を挙げているが、これらの観点からすでに明らかとなったB校の課題に照らしながら校内委員会を振り返ると、新たに、機能化の大前提として「学校全体での情報共有」の重要性が示唆された。

（3）校内委員会の機能化に向けて行った体制整備

（2）で整理した「機能化のための５つの必要条件」に対応させながら、以下の体制整備に取り組んだ。

①教職員に対する校内委員会の機能の周知

②拡大学年会の実施

③ケース会議の実施

④ワーキンググループによる事前打ち合わせ

⑤PDCAサイクルを重視した協議資料の作成

４．成果と今後の課題

本研究では、校内委員会の機能化を柱とした高等学校における支援体制整備の方向性を定めることができた。すなわち、学校全体で校内委員会の役割について共通理解を図ることができたこと、また、学校全体での情報共有の場として、新たに学期に一度の「拡大学年会」を年間計画の中に位置づけること、担任や学年主任の要望に応じて月に一度の「ケース会議」を実施すること、さらに、「校内委員会の企画・運営をチームで担う」との考えで結成した「ワーキンググループ」を持続可能な体制の基盤となるものとして存続させていくこと、等である。今後も、各取り組みを続ける中で、担任や学年の意向を尊重しながら、試行錯誤の中に、校内委員会の柔軟なあり方を模索していきたい。体制整備とは、一つの完成形があるのではなく、常に「どうあるべきか」を問い続け、よりよい形を模索し続けることに他ならないといえよう。

（文献）

池田幸枝ら（2017）幼稚園・小・中学校・高等学校における校内委員会の機能化に関する調査研究―特別支援教育コーディネーターへの調査を通して『広島大学特別支援教育実践センター研究紀要』15, 43－52

(TAMAKI Ai　ISHIDA Keiko　HARA Hiroji)

各教科等の見方・考え方をとらえた授業研究の構築

～東京都立久我山青光学園の校内研究を通して～

〇丹野　哲也　小田　達夫
（東京都立久我山青光学園）
KEY WORDS:授業研究、各教科等における見方・考え方

【目的】

東京都立久我山青光学園（以下、本校）は、視覚障害教育部門と知的障害教育部門の併置校である。平成 29 年の学習指導要領の改訂に伴って、平成 31 年度より３年計画で両部門ともに「新学習指導要領とカリキュラム・マネジメント」というテーマで校内研究を進めた。１年目は新学習指導要領を読み込むことで理論を学び、２年目は新学習指導要領に基づき年間指導計画を練った。最終年にあたる３年目は実践につなぐということで授業づくりに焦点をあてて研究を行なった。本校、知的障害教育部門においては、国語・算数及び国語・数学に絞って研究を進めた。

本稿では、知的障害教育部門の授業研究の在り方等について述べる。本校の知的障害教育部門では小学部、中学部ともに毎日、国語・算数、国語・数学の時間が設定されている。これらの時間は、教科別の指導の基盤であるととらえ、より充実した指導を展開するために授業づくりについて研究することにした。一つの授業の中でどれだけ児童・生徒にわかりやすく、つながりのある学習活動が展開できるか、児童・生徒の学年進行に伴い、いかにして系統性のある学習活動ができるかを検討し、校内での研究活動を行っていくことで、教員の研究・研修について検証した。

【方法】

以下にあげる５つの研究活動を実施し、検証していく。

１）授業観察

大学の教員を招聘し、国語・算数及び国語・数学の授業観察をお願いした。その際にそれぞれの教科の見方・考え方、各学習活動におけるつながりという視点で観察をしていただき、後日、振り返りとして書面にて指導、助言を得た。

２）各教員による授業分析

実施した授業の振り返りとして、学習指導要領とのつながり、展開のつながりを確認できるようなワークシートを用いて、各自で授業分析を行なった。

３）研修会

授業分析で用いたワーク・シートをもとに各教科等における見方・考え方を学ぶ研修会として大学の教員を招聘し、講義を実施した。

４）教員同士での学び合い

教員が複数人で意見交換を行うことで授業づくりについてのアイデアが広がり、授業づくりでの困りや悩みについて少しでも解消できると考えた。学び合いを促すツールとして意見交換の内容を書き留めておけるワーク・シートを作成し、活用した。

５）工夫した指導略案の活用

授業づくりのポイントとして、①実態や生活年齢に合った学習活動を考える、②なぜそれを学ぶか、なぜその活動なのか考える、③一つの授業で展開ごとのつながりを考える、を掲げた。それが反映できる指導略案を活用して、授業を実施した。

【結果】

ⅰ）１）授業観察と２）各教員による授業分析を行なったことで、各教員が各教科等の見方・考え方について理解し、授業に組み込んでいくということが難しいことが分かった。ただし、各教員が授業分析で用いたワーク・シートを確認すると国語科、算数及び数学科の見方・考え方による視点であると思われる記述も多く見られた。これらを踏まえながら、３）研修会では、大学の教員が講義をしてくださり、各教員の学びとなった。

ⅱ）４）教員同士での学び合いを行うことで一つの授業を複数人で考えるという授業づくりの意識が芽生えた。また、活用したワーク・シートによると、経験の豊富な教員からはこれまでの経験をもとにした意見やコメントが多い、経験が同レベルの教員同士ではともに意見を出し合って考えている、若手教員はこれまで授業について指導してもらったことや学んだことについての言及が多い、活動内容の困りや悩みに対しては具体物や体験を通しての指導が有効であるとの助言が多い、以上の傾向が見られた。

ⅲ）５）工夫した指導略案の活用において、指導略案の展開の欄に学習のつながり、流れという項目を作成することで一つの授業での流れや活動前後のつながりを意識して授業づくりを行うことができた。また、指導にあたって（見方・考え方について）という項目を作ったことで、各教科等における見方・考え方を自分なりにとらえていくきっかけを作ることができた。

【考察】

ⅰ）とⅲ）の結果より、各教科等の見方・考え方は何かと問われると返答に困ることがあっても実際に授業づくりを行なっていく中で、教科の見方・考え方の視点が自然と取り入れられているケースもあると考えられた。また、今回行った授業の一つの例として、小学部の単元において、「釣りをしよう」という題材が取り上げられ、中学部の単元においても同様の題材が取り上げられた。小学部段階では釣った魚を具体物で数えるという一方で、中学部段階になると釣った魚の数を相対的にとらえ、他者の釣った魚と比べて、数概念を学び、数える単位にまで触れて指導を行い、教科の見方・考え方の視点から考えると教えるべき内容が明確にできていた。授業づくりのポイントとしてあげた３点をしっかりと踏まえながら、授業を計画していくことが見方・考え方をとらえた授業につながるのではないかと考えられる。

ただし、各教科等における見方・考え方については、今後も授業づくりや日々の学びを通して、深めていく必要がある。そのために、各教員が学ぶことのできる場を設定して、授業研究を充実させていくことが求められる。それに伴い、本校、知的障害教育部門の教員を対象にして、授業研究のアンケートを実施した。その結果から、各教員が授業研究を通して、授業を行うための技術力（指導力）や授業内容を考える力、改善する力を伸ばしたいことが明らかになった。そして、ⅱ）の結果にもあるように授業研究のスタイルとして２～４人程度のユニットでの授業研究が有効であると考えられた。今回の検証を通して、本校の授業研究のシステムを再度検討し、構築していきたいと考えている。

（TANNO Tetsuya, ODA Tatsuo）

知的障害・ASD 児の協同学習における仲間同士の相互交渉と課題従事の促進

○髙橋 美月（岩手県立前沢明峰支援学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）

Key Words:協同学習、相互交渉、知的障害

【目的】

石丸・安永（2015，2017）は、特別支援学級の児童を対象とし、国語と算数の協同学習で仲間同士の相互交渉や課題従事の促進を報告しているが、中等度や重度の知的障害児を対象とした協同学習の効果の実態や効果的な支援方法に関する知見は乏しい。本研究では、知的障害児や ASD 児の小集団学習（国語、算数）においてペア学習を行い、仲間同士の相互交渉と課題従事を促す手続きについて、机の設定とワークシートの難易度の観点から検討した。

【方法】

知的障害、ASD の診断のある 1〜5 年の児童 5 名、早期療育を受けている年長児 1 名であった。A は特別支援学校小学部 5 年 ASD 男児。第 3 版 S-M 社会生活能力検査 CA10：9 で、SA4：9、SQ44。課題に最後まで集中できたが、仲間の働きかけへの応答が乏しかった。B は小学部 4 年ダウン症女児。CA9：7 で、SA4：5、SQ46。気持ちを切り替えられず課題の拒否も見られたが、仲間への働きかけは活発であった。C は特別支援学級 2 年ダウン症男児。CA7：7 で、SA4：10、SQ64。課題に時間がかかったが、仲間の行動を見る、模倣する、触る等の働きかけも見られた。D は早期療育を受けている年長女児。CA6：2 で、SA6：7、SQ107。課題に持続して取り組み、仲間への働きかけが多かった。E は小学部 1 年ダウン症女児。CA7：3 で、SA3：11、SQ54。算数で課題拒否が多く、仲間への働きかけは少なかった。F は支援学級 2 年知的障害男児。CA8：1 で、SA3：4、SQ41。課題に集中できず、仲間への一方的な働きかけが多かった。保護者に書面を用いてペアでの協同学習の研究依頼を行い、同意を得た。所属大学の研究倫理委員会から承認を得た（承認番号 2021-9）。期間は X 年 4〜11 月の 8 カ月、放課後に週 1 回、大学研究センターの指導室で国語と算数のワークシートを使用する集団学習を設定した。1 回約 40 分で、25 セッション実施した。指導デザインは形成期、ベースライン（BL）、介入 1、プローブ（P）、介入 2 の 4 つのフェイズで構成し、介入 2 の残り 2 回をフェイズ 5 とした。介入では机の設定や課題の難易度を操作した。形成期と BL、P では隣と机を 80 ㎝離して、個々に合わせた枚数と内容のワークシートを行った。介入 1 では BL と同じワークシートでペアと机を合わせる設定に変更した。正答できる難易度が同等であること、年齢の近いこと等を考慮しペアを設定した。介入 2 では操作交代デザインを参照し、ペアで同一ワークシート、指導者による相互交渉の促しを行った。ワークシート・易では両方が仲間に教示できる、難ではペアの一方に正答のヒントを与え、ペアの一方は自力でできる／もう一方はできない設定にした。残り 2 回は難で相互交渉の促しを行わなかった。標的行動は、相互交渉と課題従事であった。相互交渉ではビデオ記録をもとにペアへの働きかけと注視の生起数を評価した。働きかけでは反応型と機能の生起数を評価した。課題従事では、インターバル記録法を用いて課題従事の割合を算出した。

【結果】

Fig. 1 に C の働きかけと注視（国語）、Fig. 2 に課題従事の割合（国語）を示した。CDEF の 4 名では、特に国語の介入 1 で働きかけと注視、AB では注視のみがやや増加した。介入 2 では CD と EF の 2 つのペアで、ワークシート難で易よりも働きかけや注視が多くなった。働きかけ（反応型）の国語では A で接近、BCDEF で発話が多く、C で接触、D で指さしも多かった。算数では BCD で国語と同様の傾向が認められた。AEF で指さし、F で発話も多かった。働きかけ（機能）の国語では ACF で援助要求、B で拒否、DE で援助が多かった。算数では BCD で国語と同様の傾向が認められた。AEF では援助、EF では援助要求も多かった。課題従事では介入 2 のワークシート・難の国語で易よりも A で低くなり、DE で高くなった。C で難易度に関係なく高いレベルであった。算数では E のワークシート難で低くなり、BF で難易度の差は見られなかった。

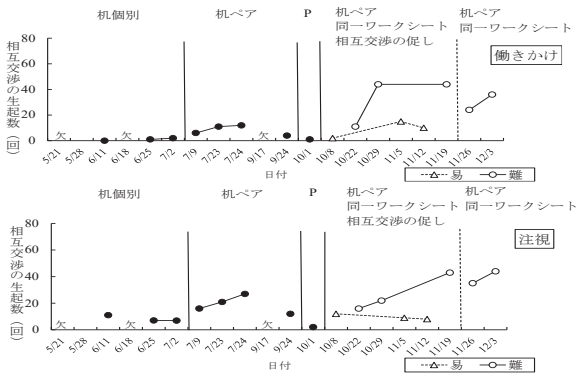


Fig. 1 C 国語の働きかけと注視の生起数
Pはプローブ（机個別）を示す

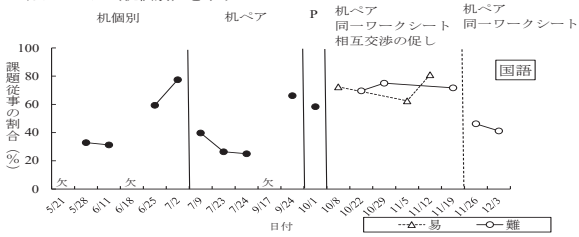


Fig. 2 C 国語の課題従事の割合
Pはプローブ（机個別）を示す

【考察】

介入 1 の CD では机を合わせる設定により、2 名の距離は接近し、見て働きかけることが増加したと考えられる。これらの変化には、介入前の仲間関係や相互交渉の実態も関与したと考えられる。介入 2 ではワークシート・難で易よりも働きかけと注視が多くなった。ペアの援助要求や援助を促す手続きとして、ワークシートをペアで同じものとして一方は自力できる／もう一方はできない設定にする、援助要求や援助が生起しなかったら「わからなかったら聞いてごらん」「教えてあげて」の個別支援が有効と考えられる。

（文献）

石丸文敏・安永　悟（2015）協同と教育，11，43-53．石丸文敏・安永　悟（2017）久留米大学教職課程年報，1，3-11．

（TAKAHASHI Mizuki，MURANAKA Tomohiko）

生活科における実践と振り返り

ムーブメント遊具を用いた劇遊びの実践報告

〇山垣雄大
（神奈川県立あおば支援学校）

KEY WORDS: ムーブメント教育　生活科　授業改善

（目的）

小学部１年生生活科の授業で、ムーブメント遊具を活用し、児童の実態に則した授業を組み立てると共に、効率的な授業検討を行った。

特別支援学校学習指導要領解説における生活科１段階の目標では「活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気づくとともに、生活に必要な習慣や技能を身に付けるようにする」とある。今回の授業対象である小学部知的障害教育部門１年生の児童は、興味のあるものに対してある程度の時間集中して取り組めたり、繰り返し行うことで模倣を行えたりする。また、身体意識は未熟であったり、考えながら物事に取り組むことや集団を意識することが苦手であったりする。そのような児童にとって、自ら考え主体的に身体を動かして活動に参加することが重要であると考える。よって、本実践の単元では学習指導要領の段階は１段階を選択し、内容はエの遊び「身の回りの遊びに気づき、教師や友達と同じ場所で遊ぼうとすること」を選択した。

この目標及び内容はムーブメント教育の目標及び内容に重なる。ムーブメント教育は、主体的な学習の場であり、全員参加の集団協同プログラムであり、問題解決や創造性を達成課題に位置付けた運動プログラムである。「動くことを学ぶ」ことと「動きを通して学ぶ」ことができ、当該学年にとって最適なプログラムの一つであると考える。今回は、児童たちが日常生活の場面で興味を持っている絵本の「だるまさんが」や「はらぺこあおむし」のストーリーや設定に合わせてビリボ、ユランコ、スクーターボード、ムーブメントカラーロープ、プレーバンド、パラシュートというムーブメント遊具を用いて身体を動かして遊ぶこととした。まずは、教員と一緒に身体を動かすことから始め、次第に身体を意図的に調整し、集団内での動きの調和をはかりながら、主体的に考え身体を動かせるようになっていけるように構成した。

実践を行った学校は新設校であり日常的に授業検討を行い授業における PDCA サイクルを確立することが難しい状況にある。木部（2017）は「学年単位で行う定期的な授業検討の場を設定することは重要である」と述べている。児童の学びに着目しながら簡便かつ適切な授業の振り返りを行うことで、授業改善ができる工夫もしたいと考えた。

（方法）

単元目標を「単元を通して、身体の動かし方を意識し、主体的に身体を動かせるようになる。」「集団を意識して、クラスメイトと一緒に行う活動に取り組むことができる。」として、全４回で授業を行った。

指導計画は以下の４つの段階を設定した。①ビリボに乗って回転の動きや動的な平衡性を感じよう②ユランコにのって、基本的な動きの一つである揺れを感じよう。③スクーターボードに乗って、姿勢・動作の変化を感じよう④クラスメイトと一緒にパラシュートを上下に動かそうである。

①ビリボは、絵本「だるまさんが」の内容に合わせて自ら身体を揺らすことが難しい児童でも積極的に身体を動かせるのではないかと考え設定した。②のユランコは絵本「はらぺこあおむし」の「ふとっちょあおむし」が出てくる場面で、自分自身の身体が大きくなる感覚を揺れと共に感じ取れるのではないかと考え設定した。③スクーターボードは児童が好きな遊具であり、積極的になれるものであったので採用した。はらぺこあおむしの果物を多く食べるシーンで果物をぱらぺこあおむしに届けるという活動に取り入れた。④パラシュートは、はらぺこあおむしが蝶々に変身する様子を表すために、最後に取り入れた。

それぞれの授業の振り返りを学年で共有しやすいように、振り返りシートを活用した。振り返りシートとは「授業検討会を行う中で、『子どもの実態』から『ねらい』『手立て』を整理しやすくするためのツール」（木部　2017）である。会議設定を行う時間がなかったため、シートを回覧する形で共有し授業改善に役立てた。

(結果)

ビリボに乗ることが難しい児童もいたが、繰り返し行うことで乗れるようになり、揺れ感覚を楽しむだけでなく自らクルクル回ってみるなど想定していない動きを見せるようになった。だるまさんがの「ぷ」の擬音に合わせて回ったり、「びろーん」の擬音に合わせて背中を反らせるということもできるようになった。パラシュートでは初め、端をなかなかつかむことができなかった。振り返りシートと口頭での協議を行い、持つ意識を持たせるためにプレーバンドというゴム紐をつなげ円形にしたものを用意し、次にムーブメントロープをつなぎ円形にしたものを持たせてからパラシュートを用意することで、端を持てるようになった。

（考察）

「だるまさんが」や「はらぺこあおむし」等の普段見慣れている絵本や身近にあるロープ等を使うことで、児童のやりたい気持ちが増し、いつもは見られないような児童の動きが出、そこに学びがあったのではないかと考える。また、元々見る力のある児童達ではあったが、ムーブメント遊具を活用することで、他の児童の動きを模倣したり、好きな活動の順番を待ったり、集団を意識してクラスメイトと一緒に活動できるようになった

その要因は、振り返りシート等を使用し学年の教員間で毎回の授業を効率的に振り返り、的確な児童の実態把握を行い、授業内容の効果的な改善が毎回できたことが考えられる。また、授業内で課題となったことに関して、他の授業場面で取り入れることでスキル獲得に繋がるような教科横断的な指導ができるようになった。振り返りシートでは、児童の様子に注目できるような工夫を施している。とかく授業は、スキルに注目されがちで授業検討も批判が多くなりがちである。児童の学びに注目した授業改善を重視することにより研究授業等で他者から意見を聞くことの抵抗感を減らしていくものになるのではないかと考える。

（文献）横浜国立大学平成 29 年度教職大学院学校課題研究報告書　協働で授業検討を行うことによる効果に関する研究一特別支援学校における学年での授業検討を通して一木部 美和子

本研究は保護者、事例所属機関の許可を得て掲載している。

(YAMAGAKI Yudai)

知的障害特別支援学校における AAC 指導の状況に関する調査

―小学部を対象とした質問紙調査をもとに―

○熊谷　亮　　竹林　慧　　杉岡　千宏
（宮城教育大学大学院教育学研究科）（北九州市立小倉北特別支援学校）（福岡教育大学特別支援教育ユニット）

KEY WORDS: 知的障害　特別支援学校　AAC

【目的】

言語でのコミュニケーションが難しい人に行う支援方法の 1 つとして、拡大・代替コミュニケーション（Augmentative and Alternative Communication ; AAC）がある。AAC は音声言語に替え、あるいはそれを補助するために、身振りサイン、図形シンボル、コミュニケーション・エイド等様々な手段を活用し、障害児・者の意思伝達を支援する考え方である（藤野・井鍋, 2002）。本研究では、カードを用いた AAC に着目し、知的障害特別支援学校で行われているカードを用いた AAC による指導の現状と課題を明らかにし、今後の指導のあり方について検討することを目的とする。

【方法】

調査対象と時期：九州地方にあるすべての知的障害特別支援学校小学部（91 校）の学部主事・主任・教務いずれか、各校 1 名を対象とした。郵送法にて調査票の配布・回収を行い、返送のあった 47 校（47 名、回収率：51.6%）のうち、欠損値の多かった 2 校を除いた、45 校を分析対象とした。調査時期は 2021 年 7 月中旬から 9 月上旬であった。

調査項目：AAC による指導を実施している児童 1 名について、①知的発達の程度、②コミュニケーションレベル、③使用している AAC の種類、④AAC による指導を行うようになった理由、⑤指導を行っている場面、⑥具体的な指導の方法・内容、⑦指導場所、⑧指導上の工夫、⑨指導上の困難について、選択式や自由記述式での回答を求めた。

分析方法：選択式の項目については、有効回答数を母数として、該当学校数の割合を算出した。自由記述式の項目については、KJ 法などを用いて分類した。

倫理的配慮：調査協力者に対しては、研究の趣旨、自由意思による参加および中断の自由、匿名性の確保、守秘義務等の倫理的配慮事項を書面にて説明し、調査票の返送をもって研究に同意するものとした。なお、本研究において開示すべき利益相反はない。

【結果】

有効回答 45 校のうち、具体的な指導の方法・内容に関する記述のあった 43 校の記述について、AAC による指導として機能しているものを AAC 群、AAC による指導として機能していないものを非 AAC 群として分類した。これらの群分けに関して、具体的な指導の方法・内容が、①音声言語を代替あるいは補助するものか、②意思伝達を支援するものか、という 2 つの観点を満たすものを AAC 群、満たさないものを非 AAC 群とした。その結果、AAC 群に分類されたものが 18 校（41.9%）、非 AAC 群に分類されたものが 25 校（58.1%）であった。次に、それぞれの群について、記述内容をもとに小グループに分けた。その結果、AAC 群では、「要求（15 校、34.9%）」、「意思表示（2 校、4.7%）」、「要求+言語発達（1 校、2.3%）」に分類された。また、非 AAC 群では、「見通し（5 校、11.6%）」、「使い方（4 校、9.3%）」「発表（2 校、4.7%）」、「言語発達（1 校、2.3%）」、「要求+見通し（8 校、18.6%）」、「要求+発表（3 校、7.0%）」、「見通し+言語発達（2 校、4.7%）」であった。なお、非 AAC 群のうち「見通し」の指導を含んでいたものが 15 校（34.9%）であった。なお、これらの分類の際には第 1 筆者、第 2 筆者、第 3 筆者の 3 名によって評定者間一致率を算出した。3 名が独立して、分類を行い、三者の分類の一致した回答数÷全回答数×100 によって求めた。その結果、回答の平均一致率は 95.3%であった。一致しなかった回答に関しては 3 名の合議によって分類した。

AAC 指導に関する連携の実態を調べるため、45 校すべてに対して学校以外での指導場所について回答を求めた。その結果、家庭でも学校と同様の指導を行っている学校が 12 校（26.7%）、放課後等デイサービスでも学校と同様の指導を行っている学校が 10 校（22.2%）、専門機関でも学校と同様の指導を行っている学校が 3 校（6.7%）であった。

指導上の困難について尋ねたところ、AAC 群では般化の難しさに関する記述が 5 件認められた。

【考察】

AAC に関する具体的な指導の方法・内容について、分類したところ、AAC 群が 18 校（41.9%）、非 AAC 群が 25 校（58.1%）となり、非 AAC 群が AAC 群を上回った。ここから、AAC による指導の定義や目的を十分理解せずに指導している教師が多いことが推察された。非 AAC 群のうち、児童に対してカードを用いて手順を示し、「見通し」をもたせる支援を行っている学校が 3 割にのぼった。Mesibov & Howley (2003) は、スケジュールの効果として、1 日の見通しをもつことで不安を軽減させるのに役立つものであると述べているものの、これは AAC による指導ではなく TEACCH のスケジュールといえる。いずれもカードを用いた支援であることから、カードを用いた AAC による指導と TEACCH のスケジュールを混同している教師が一定数いると考えられる。これらの指導・支援はカードを用いるという点は共通しているものの、その目的は異なるため、双方の定義や目的等について理解を促す必要があると考えられる。

AAC 群の指導上の困難として、「般化が難しい」ことが多く挙がった。その一方で、学校以外の場面で指導を行っている割合は高くなかった。青木・龔・馬場・野呂（2020）が、場面や指導者が異なる条件で AAC による指導を行うことで般化が促進されることを報告しているように、般化の難しさの要因として、複数の場面で AAC による指導が行われていないことが考えられる。家庭や放デイ、専門機関などの学校外との連携を密に取りながら、学校以外の場面での指導を充実させていくことが必要であると考えられる。

【引用文献】

青木康彦・龔　麗媛・馬場千歳・野呂文行 (2020) 自閉スペクトラムのある幼児に対する家庭での PECS 指導プログラムの検討. 特殊教育学研究, 58, 107-116.

藤野　博・井鍋朋子 (2002) 図形シンボルによる要求伝達行動の獲得課程―知的障害の 1 事例に対する指導を通して―. 東京学芸大学紀要第 1 部門教育科学, 53, 239-246.

Mesibov, G. & Howley, M. (2003) Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion. David Fulton Publishers, London. 佐々木正美（監訳）(2006) 自閉症とインクルージョン教育の実践：学校現場の TEACCH プログラム. 岩崎学術出版社.

(Kumagai Ryo, Takebayashi Satoshi, Sugioka Chihiro)

知的障害児童の家庭でのライフスタイルにもとづく身辺自立スキルの形成

○真玉橋マリア　　村中智彦
（茨城県立つくば特別支援学校）　（上越教育大学臨床・健康教育学系）
KEY WORDS:知的障害児童、身辺自立スキル、ライフスタイル

【目的】

知的障害児童の家庭での身辺自立スキルの形成は重要となるが、生活者となる親が適切な支援を実行し、継続することは難しい（神山・上野・野呂，2011）。親の支援に要する負担を軽減し容易に継続でき、スキル形成を促す手続きや条件の検討が課題となる。本研究では家庭での身辺自立スキルの形成において、参加児の既に有するスキルや家庭のライフスタイルに即した指導を行い、参加児の標的行動や母親の支援行動の生起を促す手続きを検討した。

【方法】

参加児童は 2 名。A は特別支援学校小学部 1 年ダウン症女児。田中ビネー知能検査の結果（CA6：3）、MA3：5、IQ55。身辺自立に必要な一連の動作は半分程度身に付いていたが、遊びに夢中になり行動の切り替えができなかった。できることも母親に支援要求した。B は小学校特別支援学級 2 年知的障害男児。田中ビネーの結果（CA6：10）、MA3：4、IQ49。身辺自立に必要な一連の動作が身に付いておらず中断が見られ、母親の支援が必要であった。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、書面をもとに協力依頼し、同意を得た。上越教育大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：2021 - 3）。X 年 4～11 月の 8 か月、家庭で母親が支援した。A、B ともに、週 1 回、大学での指導を受けており、第一著者が面談や定期的な家庭訪問を行った。4～7 月：事前アセスメント、8 月：BL の記録と支援計画の立案と協議による修正、9～11 月：支援計画を実施した。事前アセスメントでは、母親に対して、家族が困っている、改善して欲しい、身に付けて欲しいことの内容と希望、必要の程度を聞き取った。家庭での活動の様子や技能レベル、母親の支援に要する負担の程度、各活動の実施場所や時間帯、家庭での現在のやり方を聞き取った。事前アセスメントより、参加児の生活年齢に合っているか、興味関心に合っているかなどの 10 の観点から第一著者と母親で評価し、標的場面と標的行動を選定した。標的場面として、A は夕食の準備と歯磨き、B は歯磨きであった。A の夕食準備の標的行動は、玩具を片付ける、食事中にお手拭きを使う、歯磨きでは前の活動をやめ歯磨きに移行するであった。B の歯磨きでは、左右前上下の歯 6 か所磨くであった。標的行動を 6 段階のプロンプトレベルで評価した。母親の支援を生起、非生起、機会なしで評価した。BL では標的行動を明確にした。介入では BL のビデオ記録をもとに課題分析を行い、参加児の既に有するスキルや母親が現在行っている支援に配慮して支援方法を改善した。A の夕食準備では、「ご飯だよ」「片付けて」ではなく、「絵本、片付けて」と片付ける物を具体的に指示するように変更した。食事中は、お手拭きを A の手元に用意し、口や手が汚れたらお手拭きで拭くように促した。歯磨きでは、「歯磨きするよ」「早くやって」ではなく、「歯ブラシ、持ってきて」と具体的に使用する物品を持ってくるように変更した。B では、母親が電動歯ブラシの持ち方や磨く箇所を身体ガイドで教えた。

【結果】

A の夕食準備の玩具の片付けでは BL でレベル 4（声かけ）、介入時ではレベル 5（自発遂行）であった（Fig. 1）。お手拭きの使用では BL よりレベル 5 が見られ、介入時も維持した。歯磨きの活動の切り替えでは BL と介入 1 で母親が「歯磨きするよ」と声をかけてもレベル 0（遂行なし）であった。介入 2 ではレベル 4 の「歯ブラシ持ってきて」で生起した（Fig. 2）。B の左上の歯に電動歯ブラシを当てて磨く行動は、介入 1 よりレベル 2（身体ガイド）で生起した（Fig. 3）。

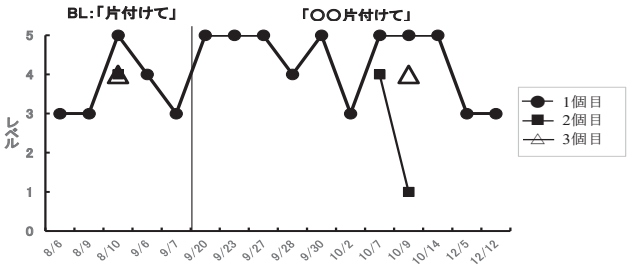


Fig. 1 A 玩具を片付ける（夕食準備）

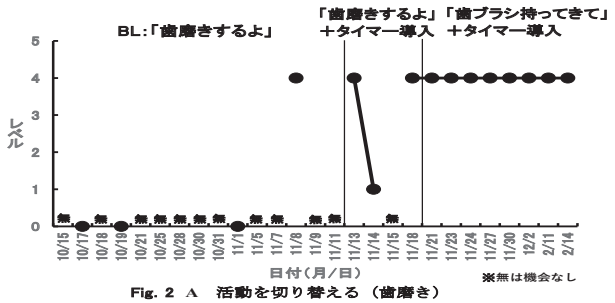


Fig. 2 A 活動を切り替える（歯磨き）

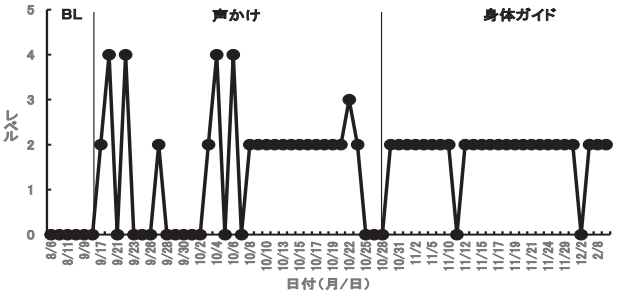


Fig. 3 B 左上の歯を磨く

【考察】

A では母親が次の行動に必要な物品を具体的に指示したことで、指示された内容がわかりやすく活動の切り替えが容易になったと考えられる。B では難易度の高い標的行動は、母親が普段行っている声かけでは不十分であり、直接的に教える身体ガイドが必要と考えられる。標的行動の生起を促す支援は、母親にとって成功体験となり、支援の実行を支えたと考えられる。

（文献）

神山　努・上野　茜・野呂文行（2011）特殊教育学研究，49，361-375.

(MADAMBASHI Maria, MURANAKA Tomohiko)

知的障害児の自立活動における読み書き指導

～シュタイナー教育のリズム運動とフォルメン線描を取り入れた実践～

○佐々木　浩江　　田中敦士

（北海道美唄養護学校）　（札幌学院大学）

KEY WORDS:シュタイナー教育　リズム運動　フォルメン線描

【目的】

特別支援教育分野で注目されてきた感覚統合を活かす運動とシュタイナー教育で行うリズム運動は酷似している。佐々木は 2002 年 4 月よりシュタイナー学校で学級担任として担当児童の鏡文字を矯正した経験もあった。本研究では、シュタイナー教育が知的障害のある児童の読み書きに関する基礎学力を定着させることに効果があるか検討することを目的とする。

【方法】

佐々木が指導した小学校 6 年生女子児童 1 名の「自立活動」の学習過程を 1 年間記録し、読み書きに関する児童の困り感が改善されたかどうかを考察する。児童は小学校 5 学年まで通常クラスに在籍し同クラスで学習していたが、当時の担任が「彼女が何を言いたいのか理解できず、文字を書くことも難しかった。」と言うほど読み書きに関しての困り感をもっていた。彼女の 6 年時の自立活動学習指導案には、①字形が整っていない、②形を記憶できない、③指先の動きが稚拙、④板書を正確に試写することが難しい、などの児童の実態が記されている。保護者からは「医師に斜視の影響で焦点が定まらないこともある、と言われたことがある」と聞いた。これらを踏まえて五感を育てる「リズム運動」、直線や曲線などの線を描く「フォルメン線描」などのシュタイナー教育を取り入れて 1 年間 30 時間の指導計画を立案し実践した。本研究にあたり、保護者に十分に手続きを説明し、同意を得た上で実施した。学会報告も了承を得ている。

	学　習　内　容
導入 （10 分） リズム運動	②　まりつき「あんたがたどこさ」 ②お手玉（左右片手ずつ、 お手玉を 10 回投げ上げ掴む）
展開 （30 分） フォルメン 線描	①黒板にフォルメン（形）を教師が描く。 ②黒板のフォルメンを床上にイメージし、その上を歩く。 ③空描きする・椅子に座って足を上げて空描きする。 ④練習用紙にフォルメンを練習してから清書する。
まとめ （5 分）	感想発表　（自分の描いたフォルメンを観察し、感じたことを発表する。）

【結果と考察】

「リズム運動」は、バレーボール位の大きさの柔らかいボールのまりつきから始めた。最初は、片手でボールを同じ強さでつくことが難しく 3 回程度しか続けることができなかったが、次第に童歌「あんたがたどこさ」を歌いながらまりをつき、足の下でボールを潜らせることができるようになった。左手ができたら右手で、両手で同時にできるようになったらボールの大きさを大きくし、大サイズのバランスボールで練習をした。この時、①ボールをつく、②歌を歌う、③足を上げる等、児童は 3 つの動作を同時に行っている。これを観た学習支援員（前年度までの数年間、児童を担当）は「学習での大きな変化が見られた。2 つ以上のことを同時にできるのは素晴らしかった」と感想を述べている。また、黒板に描かれた線描を見て床の上に同じ形をイメージしてその線上を歩く「フォルメン線描」では、繰り返して練習するうちに板書通りの線描を床上に描けるようになった。その結果、手指の動きがスムーズになり鏡文字が消えて文字の形が整った。そして、小学校 2 年生程度の漢字の読み書きができるようになった。1 年生の担任教諭は、フォルメン線描の「なぞってから描く活動を 1 年生の授業でも実践したい」と述べている。また眼球の動きが良くなったことで文字を目で追いかけることがスムーズになり読み間違いが軽減された。さらに、手拍子を入れて句読点を意識させることで、音読のスピードを調整し聞き手に聞き取りやすい速さで音読できるようになった。現在、対象児童は 20 歳となり、就労支援事業所に勤務し親元を離れて生活している。読み書きが定着したことが自立につながった。本研究を通して、シュタイナー教育のリズム運動とフォルメン線描は、読み書き指導に一定程度有効であることが示唆された。

鍵盤ハーモニカにおける知的障害児童の演奏スキルの形成

○小林 ゆきの（新潟県立佐渡特別支援学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）
KEY WORDS:鍵盤ハーモニカ、知的障害、演奏スキル

【目的】

教科「音楽」の演奏指導において、鍵盤ハーモニカ旋律楽器の入門として活用される。しかし、鍵盤ハーモニカ演奏には多様なスキルを同時に遂行することが必要となり、知的障害児童では多くの困難が予測される。どのスキルや学習過程で困難を示すのかの実態を把握し、不足するスキルの向上に焦点を当てた指導プログラムが重要となる。本研究では、鍵盤ハーモニカにおける知的障害児童の演奏スキルの形成において、鍵盤を押す、吹く・タンギングの 2 つの観点を中心とした実態把握表による事前アセスメントを行い、指導プログラムを作成した。指導プログラムを実施し、演奏スキルを促す手続きを検討した。

【方法】

参加児（participants、以下、P）は 3 名で、音楽活動を好み、学校などで鍵盤ハーモニカの演奏経験があった。P1 は小学校特別支援学級 3 年の中度知的障害男児。WISC-Ⅳの結果、FSIQ78、VCI91、PRI93、WMI76、PSI61 であった。新版 S-M 社会生活能力検査の結果（CA9 : 0）、SA8 : 11、作業 9 : 2 であった。5 指を使うが正しい運指で演奏できなかった。P2 は特別支援学校小学部 3 年のダウン症女児。田中ビネー知能検査Ⅴの結果（CA7 : 6）、MA2 : 10、IQ38 であった。S-M の結果（CA8 : 6）、SA4 : 3、作業 4 : 4 であった。人差し指のみで鍵盤を押した。P3 は小学校特別支援学級 1 年のダウン症男児。鈴木ビネー知能検査の結果（CA6 : 10）、MA2 : 8、IQ39 であった。S-M の結果（CA6 : 7）、SA4 : 1、作業 4:4 であった。ほとんど人差し指のみで鍵盤を押した。学内において研究倫理審査委員会から承認を得た（承認番号 2020-3）。

指導は X 年 6～11 月までの 6 か月、放課後に週 1 回実施した。1 回の指導を 1 セッションとし、21 セッションを実施した。1 回の指導時間は約 20 分で、センターの個別指導室（5.8m×3.7m）で行った。事前アセスメント（セッション 1～4）、BL（セッション 5～8）、運指指導 1、2（セッション 9～16）、3（P3 のみ、セッション 16～21）とリズム指導（セッション 17～21）を行った。先行研究（佐々木ら，2008；塩野谷，2014）に基づいて作成した実態把握表を使用し、指導開始時の演奏スキルを評価した。P1 は難易度の高い「ちょうちょう」「こいぬのマーチ」、P2 と P3 は難易度の低い「ちゅーりっぷ」「きらきらぼし」を課題曲とした。参加児は机上に鍵盤ハーモニカを置き、右手で演奏した。指導者は参加児の右側に位置取り、参加児の演奏に合わせて歌唱や楽譜の指差し、賞賛、声かけ、身体ガイドの支援を行った。運指指導では、指番号と指のマッチング指導、鍵盤を押すだけで演奏できるキーボード指導を実施した。リズム指導では、演奏時にメトロノーム音を鳴らし、リズムに合わせる練習を行った。演奏行動として、右手で正しい系列とリズムで鍵盤を押し、同時にタンギングをして歌口を吹いて音を出すことを標的とした。演奏行動の系列、リズム、運指の正反応率を評価した。系列とは旋律における音の配列、リズムとは 1 つ 1 つの音が鳴っている時間の長さ、運指とは鍵盤をどの指で押すかであった。

【結果】

P1、P2、P3 のセッション 5～21 の系列、リズム、運指の正反応率を図 1 に示した。参加児 3 名に共通して、BL では系列の正反応率が高く、リズムと運指は低かった。マッチング指導とキーボード指導を系統的に行い、P1 と P2 では運指指導 2 で正反応率が高まり、P3 では運指指導 3 で高まった。最後に、メトロノームを併用しリズムに合わせる指導を行い、P1 と P3 では正反応率のレベルは高まり、P2 は微増した。

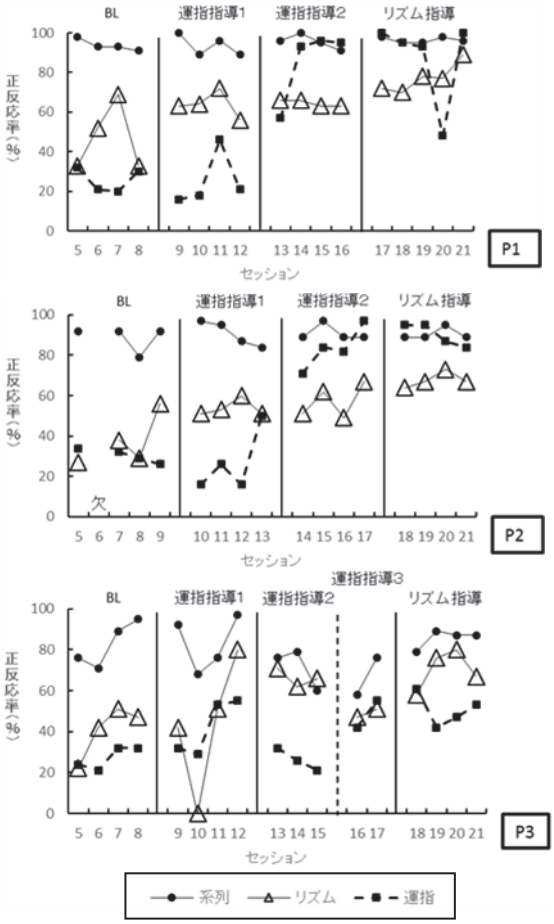


図 1　系列、リズム、運指の正反応率（セッション 5～21）

【考察】

本研究の結果より、鍵盤ハーモニカの演奏指導では、系列、リズム、運指の 3 つのスキルを分けて指導する必要があると考えられる。運指指導では、実態把握表に基づいて作成した練習用楽譜の使用により、正しい運指で演奏する反応が高まった。リズム指導では、メトロノーム音による的確なテンポの提示が同期行動を高めた。実態把握表を用いて参加児の演奏スキルの実態を詳細に把握し、できないまたは不十分なスキルの向上に焦点を当てた指導プログラムの有効性が示唆できる。

（文献）

佐々木ら（2008）特殊教育学研究，46，49-59.

（KOBAYASHI Yukino, MURANAKA Tomohiko）

自閉症スペクトラム障害児童の家庭における自立的な余暇活動の形成

○下田 祝子（岩手県立盛岡みたけ支援学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）

Key Words：自閉症、家庭、余暇活動

【目的】

自閉症スペクトラム障害（autism spectrum disorder；ASD）のある児童は、親の注目を十分に得られない、家庭内での有意義な活動が乏しい等が関連し、自傷や他害、物投げなどの行動問題を示しやすい（岡本，2018）。家庭での 1 人で過ごす時間において、自立的に取り組める余暇活動の形成は重要である。本研究では家庭での活動レパートリーの乏しい ASD 児童を対象に、一人で取り組める余暇活動と活動終了時の母親への報告行動を形成し、家庭における自立的な余暇活動の従事を促す手続きを検討した。

【方法】

参加児は特別支援学校小学部 5 年の ASD 男児であった（A）。X－1 年 12 月に兄弟への激しい他害を示していたが、X 年 5 月に服用を開始したことでほとんど生起しなくなった。好みでない活動や新奇課題には「やーだ」と言い拒否した。毎日の習慣や予定が崩れると、大声や奇声を上げたり物を投げたりした。選択肢の提示と「どっちがいい？」の問いかけで好みの物を選択できた。S-M 社会生活能力検査第 3 版（CA10：9）は、SA4：9、SQ44 であった。鈴木ビネー式知能検査（CA11：0）は、IQ38 で MA4：2 であった。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（承認番号：2021-8）。期間は X 年 4～11 月の 8 ヶ月、A の自宅で行った。母親と協議し、余暇活動としてパズル課題とフィットネスバイク（以下、バイク）課題を設定した。第 1 著者は週 1 回のペースで、家庭で母親の支援補助を行い、併せて大学の教育相談時にアセスメントや支援計画の提案等を行った。指導デザインは事前アセスメント、介入、事後であった。事前アセスメントでは A の実態に関する検査結果等の確認や行動問題の機能アセスメント、余暇活動のアセスメントを行った。介入で導入した 8 種類のパズル課題は、宿題終了後 15：00～15：30 の時間帯に 1 階リビングのこたつで行った。介入 1 期では最初に動物パズル（35 ピース）を行った。2 枚のパズル（35、60 ピース）から先に行うパズルを選択したり、60 ピース以上のパズル 5 種類から 1 枚選択したりした。併せて「できました」の報告行動を形成した。介入 2 期では、60 ピース以上のパズル 5～6 種類から 1～2 枚を選択した。「ママできました」の二語文の報告行動を形成した。バイク課題は 17：00 から 2 階のテレビを見る部屋で行った。介入 1 期では、母親が付き添った状態で 5 分と 10 分ペダルを漕いだ。介入 2 期では、母親は付き添わず 1 階で家事に従事した。介入 3 期ではタイマーを除去し、2 ㎞（目標距離数）漕いだら終了のルールに変更した。距離表示を「2.00」から小数点を隠して「2」の表示になるように変更した。「ママできました」の二語文の報告行動を形成した。介入 4 期では、母親が距離表示の「2」になる瞬間に「バイクから下りて」と声をかけた。両課題で課題分析を行い、項目ごとに遂行レベルを評価した。5：自発遂行、4：プロンプトありでの生起、3：母親の遂行、2：遂行なし、1：機会なし、0：記録なしで評価した。パズル課題では、選択したパズルを評価した。バイク課題の距離数と遂行時間は、メーターで測定した。

【結果及び考察】

パズル課題では 5 項目で、介入 1 期から自発遂行が見られた。介入前より有していたスキルの活用が有効であったと考えられる。介入では全 8 種類のパズルを一通り取り組み、選択結果では 60 ピース以上の○―さんパズル、動物パズル、○ッキーパズルが多く選択された。A の好みにもとづくパズルが選択されていた。介入 2 期から「ママできました」と二語文で報告する行動の自発行動が安定して見られた（Fig. 1）。報告することで、母親の注目や「頑張ったね」の称賛を得やすくなったと考えられる。バイク課題では 3 項目で、介入 1 期より自発遂行が見られた。介入 1 期の 5 分実施期間では徐々に距離数が伸びた（Fig. 2）。10 分実施期間ではペダルを踏まずにタイマーが鳴るのを待つ行動が生起し、徐々に距離数が短くなった。介入 3 期では「2.00」になる前にバイクを下りて、母親を呼びに行く行動が生起し、2 ㎞を 20～30 分で漕いだ。介入 4 期では 2 ㎞を 10～15 分で漕いだ。小数点以下の数字を隠し情報を制限したこと、母親の声かけにより活動終了を理解できたと考えられる。

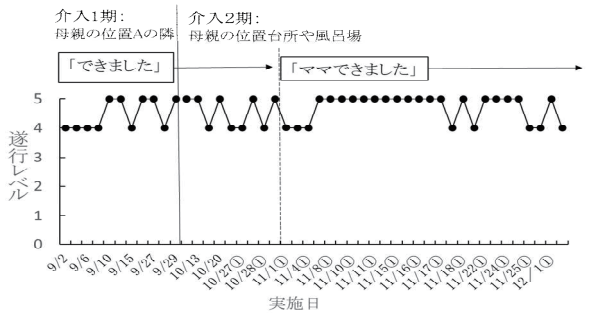


Fig. 1 報告行動の遂行レベルの推移

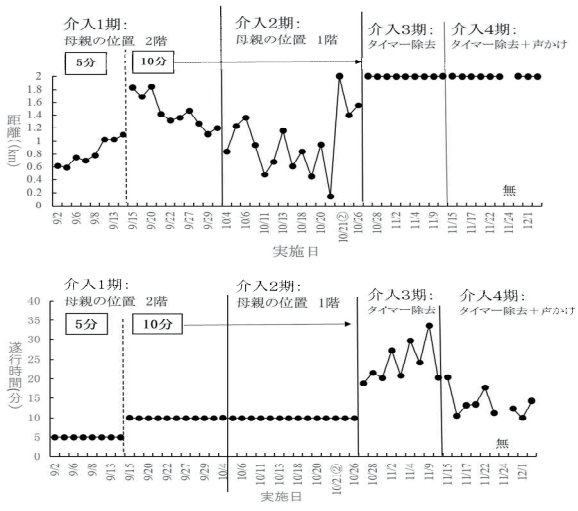


Fig. 2 距離数と遂行時間
上：距離数 下：遂行時間

【文献】岡本邦広（2018）LD 研究，27，451-465.

（SHIMODA Shukuko，MURANAKA Tomohiko）

集団随伴性による自閉症スペクトラム障害・知的障害児の援助行動と課題遂行の促進

○温　楠錫　　村中　智彦
（上越教育大学大学院学校教育研究科）　（上越教育大学　臨床・健康教育学系）

Key Words：自閉症スペクトラム障害、知的障害、集団随伴性、援助行動、課題遂行

【目的】

自閉症スペクトラム障害（ASD）や知的障害児では仲間同士の相互交渉が成立しにくい。子ども同士の相互交渉を促す手続きの一つとして、集団随伴性（group-oriented contingency；GC）がある。GC と適切な援助行動の指導の併用が子ども同士の相互交渉促進に有効と考えられるが（Kohler et al., 1995）、相互交渉が促進される条件や援助行動の指導方法については検討が必要である。本研究では、ASD 児や知的障害児が参加する集団指導において、集団随伴性や絵カードによる援助スキル指導を併用することで、仲間への援助行動や課題遂行が高まるかを検討した。

【方法】

集団指導の参加児は障害児 5 名と定型発達の兄弟児 3 名であった。P1 は特別支援学校小学部 5 年 ASD 男児。第 3 版 S-M 社会生活能力検査 CA10：9 で SA4：9、SQ44。指導者への援助要求が乏しかった。集団意識が希薄で仲間への自発的な働きが少なかった。P2 は小学部 4 年ダウン症女児。CA9：7 で SA4:5、SQ46。机上課題において指導者への援助要求が多かった。P3 特別支援学級 2 年ダウン症男児。CA7：7 で SA4：5、SQ64。注意力が散漫しやすく、仲間とのやり取りが多かった。P4 は支援学級 2 年知的障害男児。CA8:1 で、SA3：4、SQ41。離席行動も多く、集団意識が希薄。P5 は小学部 1 年ダウン症女児。CA7:3 で SA3:11、SQ41。指導者への援助要求が乏しかった。兄弟児以外の仲間とのやりとりが乏しかった。P6 は小学校 2 年生。CA8:1 で SA7：11、SQ98。P1 の兄弟児。仲間への相互交渉も多かった。P7 は年長男児。P1 の兄弟児。仲間への相互交渉が多かった。P8 は年長女児。P5 の兄弟児。早期療育を受けている。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（承認番号 2021-7）。期間は X 年 4～11 月の 8 ヶ月、放課後に週 1 回、大学のプレイルームで、小集団指導を 25 回実施した。バスケットボール（バスケ）とパズル課題を設定した。主指導者 1 名、補助指導者 4 名。実験デザインはベースライン（BL）、介入 1、2、プローブで構成した。BL では個人随伴性（IC）を実施した。介入 1 から GC よりペア戦を実施した。個人戦での相互交渉スキル等の差がある想定されたペアを設定した。バスケ課題の介入 1 では操作交代デザイン（Alberto &Troutman, 1999）を用いて、GC において待ち有・無との 2 つ条件を実施した。待ち無とは 1 回の試行で 2 名の参加児が交互に課題遂行した。待ち有とは 1 試行ごとに交互に行った。介入 2 では、GC＋絵カードより課題の事前に参加児に援助行動を指導した。課題中、直接的な指示ではなく、「ペアを助けていいよ」等のヒントを与えた。プローブでは GC 待ち無、IC を実施した。標的行動は、自発的な働きかけでは指導者のプロンプトがなく、仲間の活動遂行に対する働きかけとした。部分インターバルレコーディング法を用いて参加児の課題遂行率を評価した。参加児の援助行動を含む自発的な働きかけの生起や反応型を評価した。

【結果及び考察】

絵カードによる援助行動の指導では、P2 の働きかけの生起数と反応型の種類が増加した（Fig.1）。絵カードに示した「どうぞ」等の音声言語や「ボールを渡す」の物の提示が多く、援助行動のモデルになった可能性を指摘できる。P4 はパズル課題では絵カードより、席に座りペアの遂行状況への注視が増加し離席行動が減少し、課題遂行率が高かった（Fig.2）。GC＋絵カード条件で GC 条件よりも遂行率が高まる結果も部分的に認められた。両課題ともに、参加児全員は IC より GC では自発的な働きかけが多かった。バスケ課題の GC「待ち有」条件では、P2 のペアへの働きかけの生起数が「待ち無し」条件より多く生起した。課題遂行を待つ間に、ペアの遂行状況や援助行動のモデルを観察する、自らペアに援助を要求する等の働きかけが生起しやすいと考えられる。先行研究（小島, 2001）では GC で IC 条件よりも遂行率は高まると報告されたが、P4 ではパズル課題の遂行率は IC 条件で GC 条件より高かった。それは、自分が課題を完成させなくてもペアが課題完成したあとで援助してくれることを理解するようになったと考えられる。

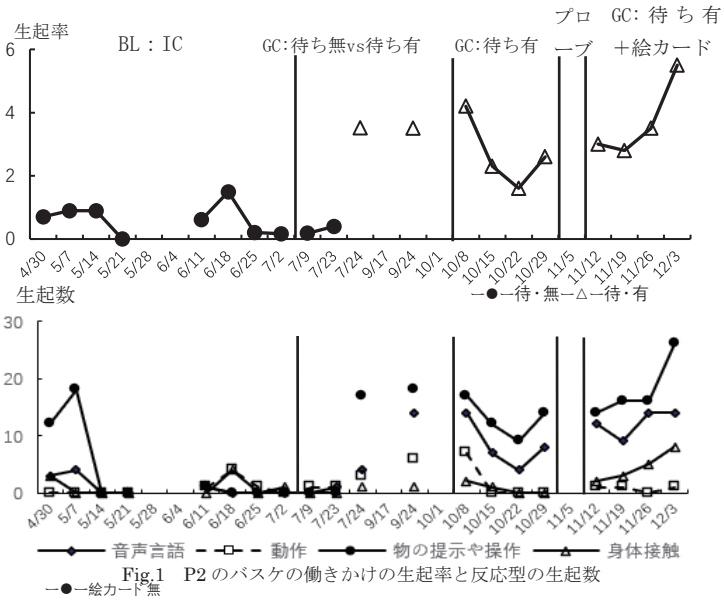


Fig.1　P2 のバスケの働きかけの生起率と反応型の生起数

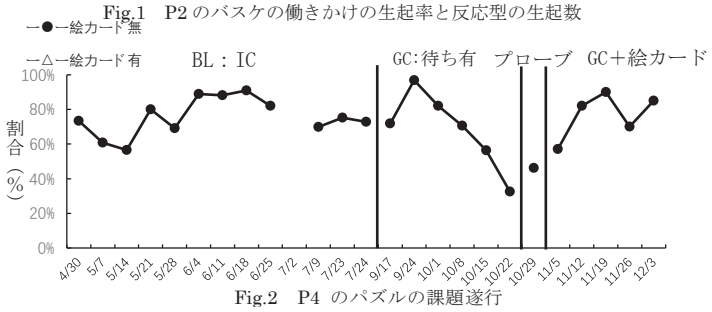


Fig.2　P4 のパズルの課題遂行

【文献】 Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999) *Applied Behavior Analysis for Teachers*（5th ed.）. Prentice-Hall, Upper Saddle River, New Jersey.　小島恵（2001）国立特殊教育総合研究所研究紀要，28, 1-9.　Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., Davis, L., Donina, W. M., &Rapp, N.（1995）*Behavior Modification,* 19,10-23.

（WEN　Nanxi，MURANAKA Tomohiko）

精緻化補助活動が知的障害児の上位概念語学習に及ぼす効果

― 再分類法・絞り込み法・部分提示法・仲間意識法を活用した精緻化補助活動 ―

○島田 恭仁
関西福祉科学大学 教育学部

KEY WORDS: 精緻化補助活動，知的障害，上位概念語学習

（目的）

知的障害のある児童にとって、概念的なハイラルキーを類推しながら、複数の語彙の上位概念語を習得することは極めて難しい課題である。

本研究においては、上位概念語学習の指導において、精緻化補助活動を工夫することにより、概念的ハイラルキーについての関係処理と上位概念語学習の改善が生じるのか否かについて検討する。

（方法）

事例：小学校 5 学年の軽度の知的障害のある児童（以下、A 児）。KABC-Ⅱの結果から流動性推理（Gf）の弱さにより上位概念語学習に困難が生じていることが示唆された。そこで、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、筆者（以下、th.）による上位概念語学習の指導を受けることについて、保護者と学校関係者の同意と協力を得た。

教材：MAP 型分類学習教材（島田, 2022）を用意し、A 児に適した精緻化補助活動を工夫することにした。事物を描いた絵カード 43 枚を、4 項目×3 グループの身の回りの物の分類ができるセット 2 組（A・B）、4 項目×4 グループの生き物の分類ができるセット 1 組（C）、3 項目×2 サブグループの生き物の階層的分類ができるセット 1 組（D）に編集した教材である。その他、回答用紙・記録用紙を用意した。

手続：月 1～2 セッション A 児と保護者が来談し、th.が指導を行った（1 セッション約 1 時間：総セッション数 8：S1～S8）。前半の 4 セッションを Ⅰ期とし、セット A を用いた指導を 3 セッション（S1～S3）、セット B を用いたテストを 1 セッション（S4）行った。後半の 4 セッションをⅡ期とし、セット C を用いた指導を 3 セッション（S5～S7）、セット D を用いたテストを 1 セッション（S8）行った。どのセッションでも、最初の約 10 分は自由遊びを行い、その後、上位概念語学習の指導を約 50 分行った。

Ⅰ期・Ⅱ期の指導：①Ⅰ期では身の回りの物の絵カード、Ⅱ期では生き物の絵カードをランダムに配列して提示する。②Ⅰ期では「これらの物を 3 つのグループに分けましょう」、Ⅱ期では「生き物を 4 つのグループに分けましょう」という教示を与えて、分類課題を実施する。A 児が行った分類は th.が記録用紙に記入する。③Ⅰ期・Ⅱ期ともに、1 つ目のグループの上位概念語を命名する精緻化補助活動を行う。回答用紙に「(ア) と (イ) と (ウ) と (エ) は全部 (オ) だから似ている」という穴埋め文を書いて、A 児に上位概念語 (オ) を考えさせる。分類の修正は随時可能とする。④Ⅰ期でもⅡ期でも、A 児が正しい上位概念語を命名できない場合には、再分類法（正しく分類できなかった絵カードで 4 項目×2 グループの低次の分類を行う）、絞り込み法（回答を正答へ方向づける）、部分提示法（上位概念語の一部をヒント提示する）、仲間意識法（回答をサブグループに方向づける）を活用する。2 つ目以降のグループについても③④の手続きで精緻化補助活動を行う。このような指導を 3 セッション繰り返す。

Ⅰ期・Ⅱ期のテスト：Ⅰ期のテストではセット A の代わりにセット B を提示して、指導時と同じ 4 項目×3 グループの分類と精緻化補助活動を行った。Ⅱ期のテストではセット C の 3 項目と新奇な 3 項目、計 6 項目で構成したセット D を提示して、生き物には動く生き物（動物：虫・鳥・獣）と動かない生き物（植物：木・草花）があるという階層的分類と精緻化補助活動を行った。

(結果)

1 つのグループに 4 枚の絵カードを正しく分類できれば 1 点、そうでなければ 0 点としてセッションごとの分類得点を求め、分類正答率（分類得点／満点）を算出した（満点：S1～S3：3 点、S4：3 点、S5～S7：4 点、S8：2 点）。また 1 つのグループの上位概念語を正しく命名できた場合は 1 点、そうでなければ 0 点としてセッションごとの命名得点を求め、命名正答率（命名得点／満点）を算出した（満点は分類課題と同じ）。さらに、いずれのセッションでも分類得点と命名得点を足し合わせて総合正答率（[分類＋命名の得点]／[分類＋命名の満点]）を求めた。

各時期の分類正答率･命名正答率･総合正答率を求めると、図 1 に示す結果になった。第Ⅰ期の指導では、S1～S2 の分類正答率を除いて、いずれの正答率もセッションごとに高まり、テストでは S4 の命名正答率を除いて、いずれの正答率も高い水準が維持されたことが分った。第Ⅱ期の指導では、いずれの正答率もセッションごとに高まり、テスト期にはどの正答率も高い水準で維持されたことが分った。

（考察）

結果から、知的障害児を対象にした上位概念語学習の指導においても、精緻化補助活動の中で再分類法・絞り込み法・部分提示法・仲間意識法などを活用することにより、上位概念語の習得を促進できることが分った。

流動性推理の弱さは関係処理機能の弱さと関連するが、精緻化補助活動を工夫すれば概念的ハイラルキーについての関係処理が促進されるため、上位概念語学習を改善できるのだと言える。

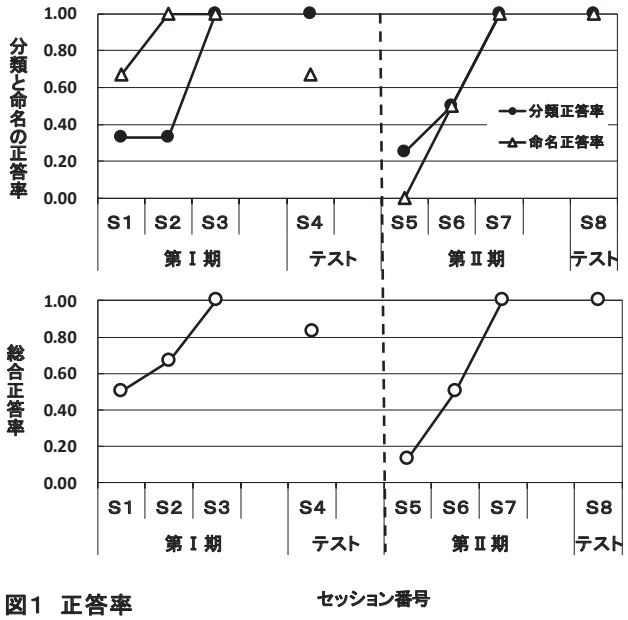


図1 正答率

(SHIMADA Yasuhito)

知的障害児童の自立的な買い物前後のスキル形成

○星 夢月　　村中 智彦
（南魚沼市立総合支援学校）　（上越教育大学臨床・健康教育学系）
Key Words:知的障害、買い物前後のスキル、生態学的調査

【目的】

買い物は自立した生活を送り地域や家庭での充実を図る上での重要なスキルとなる（松岡ら，1999）。障害児では単独での外出が難しい状況にあるが（北九州市保健福祉局，2017）、先行研究の多くが障害児一人での買い物を想定しており（神山・野呂、2010）、家族との同行を想定したスキル形成が必要である（横山・村中，2019）。また、日常の買い物ではその前後を含めた一連の活動も重要となる。本研究では、定型発達児を対象とする生態学的調査にもとづく買い物前後の標的行動を形成し、標的行動の生起条件や手続き、家庭での役割を担えるスキル形成を促す支援の視点と方法を検討した。

【方法】

参加児（participant、以下 P）は知的障害特別支援学校小学部高学年の 2 名で、10 歳の知的障害を伴う ASD 男児（P1）、9 歳のダウン症女児（P2）。P1 は母親に頼まれ資源ごみを持って行ったり、母親と購入した物を片付けたりした。P2 は母親に頼まれエコバッグを持って行ったり、購入したお菓子を食べたりした。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。上越教育大学の研究倫理審査委員会から承認を得た（承認番号 2021-6）。X 年 4～11 月までの 8 か月、週 1 回、1 時間程度、支援者（第 1 著者）が参加児の家庭に訪問して母親と参加児の買い物に同行し、観察や介入を行った。P1、P2 とも自宅近くのスーパーへ買い物に行った（P1:21 回､P2:18 回）。併せて、週 1 回、20 分程度、大学において、実態調査や支援計画の立案に関わる母親との面談や協議を行った（全 27 回）。社会的比較による生態学的調査として、参加児と同地域・同年代の定型発達児 5～12 歳を対象に買い物前後の活動内容を調査した。縁故法（田中，1998）を用いてアンケート調査を実施し、51 名の回答を得た。買い物前後の活動として、買い物前は「部屋の電気やテレビを消す」「購入する物（必要な物、欲しい物）を確認する」等 21 項目、買い物後は「購入した物を食べたり飲んだりする」「カバンやエコバッグを家に持って行く」等 11 項目が認められた。参加児の実態調査として、支援者は家族の買い物の様子や参加児の買い物経験等を聞き取った。母親は買い物の日時や店舗等について、記録用紙に記入した。支援者が家庭訪問し買い物前後の活動をビデオ記録した。店舗では参加児と母親の言動を、IC レコーダーを用いて記録した。生態学的調査で認められた買い物前後の課題項目を支援者と母親で評価し、標的行動を選定した。参加児の実行状況を、3 段階で評価し（いつもする○、ときどきする△、しない×）、△または×の項目を参加児の生活年齢に合っているか、参加児の興味、関心に合っているか等、9 つの観点の評価の段階ごとに 2～0 点で評価した。課題項目の評価後、10 点以上の項目を標的行動とした。母親の負担を考慮し、段階的に標的行動を導入した。参加児の実行状況が△であり、合計点が高い項目、その項目に関連する項目から場面ごとにまとめて導入した。P1 では、エコバッグと資源ごみ場面（標的行動 7 項目）、購入品のメモ場面（3 項目）、購入品の確認場面（3 項目）であった。P2 では、外出の用意と帰宅時の行い場面（8 項目）、エコバッグ場面（5 項目）であった。支援者による標的行動の提案前を BL1、標的行動と母親の支援方法の提案を BL2、母親の立ち位置を参加児から遠ざけ、モデル提示（P2 のみ）を行う介入のフェイズで構成した。母親が支援を行い支援者が補助した。標的行動の遂行レベルは、5：自発遂行、4：自発開始、3：母親のプロンプト、2：支援者のプロンプト、1：母親の遂行等で評価した。

【結果と考察】

Fig.1 に P1 の「資源ごみを用意する」の遂行レベルを示した。BL2 ではレベル 3、介入後、レベル 5 に高まった。「自分のエコバッグを用意する／所定の場所に片付ける」でも認められた。「購入した物を冷蔵庫や冷凍庫に片付ける」では BL2 でレベル 3、介入後、レベル 4 に高まった。Fig.2 に P2 の「家の鍵を開ける」の遂行レベルを示した。BL2 ではレベル 3、介入後、レベル 5 が見られた。「部屋の扉を閉める」でも認められた。「家の鍵を閉める」では BL2 でレベル 3、介入後、レベル 4 が多く見られた。P1 の「資源ごみを用意する」、P2 の「家の鍵を開ける」では本人の経験があり、実行できそうな行動を標的にしたことで、BL2 で母親のプロンプトによる生起が認められた。しかし、参加児と母親の距離が近く、参加児が一人でできそうな行動でも母親による声かけや身体ガイドが認められた。介入では母親の立ち位置を参加児から遠ざけたことでプロンプトが遅延し、自発遂行が増えた。P1 の「購入した物を冷蔵庫や冷凍庫に片付ける」、P2 の「家の鍵を閉める」では自発開始が多かった。いずれも難易度が高く、最後まで母親のプロンプトが必要であったが、母親に対して分からないときに尋ねる行動が自発した。これらの項目では母親が援助しながら遂行するのが自然であり、支援付きでも十分な自立的な行動と捉えることができる。母親は、参加児が一人で遂行できる行動では見守り、一人で遂行できない行動では援助できる位置で、また、援助要求の積極的な教示も重要と考えられる。

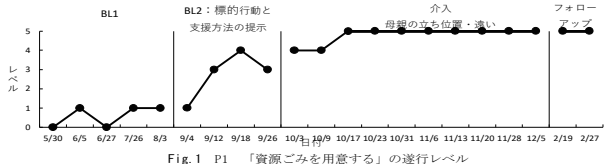


Fig. 1　P1　「資源ごみを用意する」の遂行レベル

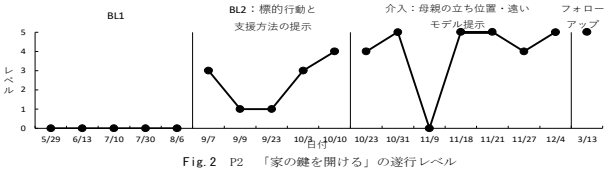


Fig. 2　P2　「家の鍵を開ける」の遂行レベル

【文献】神山　努・野呂文行（2010）特殊教育学研究，48，85-96．北九州市保健福祉局（2017）平成 28 年度北九州市障害児・者等実態調査報告書．松岡ら（1999）特殊教育学研究，37，1-10．田中佑子（1998）心理学マニュアル質問紙法．北大路書房，26-47．横山英美・村中智彦（2019）特殊教育学研究，56，293-303．

（HOSHI Mutsuki，MURANAKA Tomohiko）

Teams を活用した特別支援学校のカリキュラム・マネジメント

ファイル共有・共同編集機能を活用した単元計画・指導要領履修状況管理の試み

○田上幸太[1]　佐藤知洋[1]　高津　梓[1]　田中翔大[1]　加部清子[1]　鴫原初穂[2]
（[1]筑波大学附属大塚特別支援学校）（[2]千葉県立千葉特別支援学校）

KEY WORDS: カリキュラム・マネジメント　特別支援学校　Teams

目　的

現在、新しい学習指導要領(特別支援学校学習指導要領は平成 29 年 4 月告示)で育成を目指す資質・能力を育成するため、各学校の教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントの実施について示されている。カリキュラム・マネジメントには、「教師が連携し、複数の教科等の連携を図りながら授業をつくる」、「学校教育の効果を常に検証して改善する」、「地域と連携し、より良い学校教育を目指す」という３つの側面があるとされている。学校の様々な取り組みを、教育課程を中心に据えながら、これらの３つの側面から組織的かつ計画的に実施していくことが各校に求められている。

また一方で、各校において、教育活動の向上においてICT環境の効果的な活用が求められている。特別支援学校でも感染症拡大防止対策の中で、Microsoft 365 や Google Workspace for Education に代表されるコラボレーションツールの活用機会が教育活動や教員業務に関して一気に拡大した。これらのツールの活用もカリキュラム・マネジメントの効果的な実施において重要性が増していると考える。

本研究報告では、特別支援学校におけるカリキュラムマネジメントの３つの側面のうち、「教師が連携し、複数の教科等の連携を図りながら授業をつくる」、「学校教育の効果を常に検証して改善する」の２つについて、コラボレーションツールや表計算ソフトウェアを活用した教育課程の組織的実施の事例についてその概要を紹介する。コラボレーションツールを活用し、単元計画の管理、指導要領に示された内容の実施状況の共有などに取り組み、その結果を考察し、成果と課題について検討することを目的とする。

方　法

（１）本研究に取り組んだ学校の概要と実施期間

カリキュラム・マネジメントに取り組んだ A 特別支援学校小学部の概要を紹介する。知的障害教育を専門とする特別支援学校で、在籍児童数 22 名、教員数 10 名の学校である。６学年を低・中・高２学年ずつの複式とし、３学級を設けている。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。

本研究の実施期間は 2021 年 4 月～3 月末である。

（２）活用するコラボレーションツール等の選定

本実践研究のカリキュラム・マネジメントにではコラボレーションツールとして Microsoft 社が提供する Teams(以下、Teams)を選定した。選定の理由は、1)学校の業務の環境として Microsoft 365 が採用されており、学部主事等がツールを管理できること。2)教員が Teams のチャット機能やファイル共有・共同編集機能の使用経験があり、ツール使用に習熟していたこと。3)情報管理がしやすく、追加の費用の必要なく運用できることなどである。

（３）カリキュラム・マネジメントの方法

①学習指導要領-単元指導内容対照表を使用した履修確認

各教科の学習指導要領の指導内容項目を表にし、単元計画ごとに該当する指導内容項目の欄に◎(中心的に取り組んだ)・○(取り組んだ)・△(補助的に取り組んだ)の３段階でチェックを付け、履修状況の把握と管理に取り組む。

②Teams を活用した単元計画・指導要領実施状況管理

Teams をポータルとし、学習指導要領各教科-単元指導内容対照表、単元計画の共同管理・共同編集に取り組む。

結果および考察

（１）学習指導要領各教科-単元指導内容対照表(Microsoft Excel)を使用した履修確認

各教科の学習指導要領の指導内容項目を表にし、単元計ごとに該当する指導内容項目の欄に◎○△を付けるようにした学習指導要領-単元指導内容対照表を Microsoft Excel で作成した。各学級が作成し実施した単元計画で取り扱った指導内容項目に◎○△を付けて実施状況を確認したことで、履修状況を把握できた。また、他の単元計画で未履修の内容を確認しながら取り上げて授業を実施するなどの効果が確認された。

（２）Teams を活用した単元計画・指導要領履修状況管理

学部で運用している Teams 上にカリキュラム・マネジメントのセクションを設け、単元計画と学習指導要領-単元指導内容対照表のファイルの共同管理を行った。学部教員が学級を超えて単元計画を参照し、教科等の連携を図りながら学級運営を行った。また、学習指導要領各教科-単元指導内容対照表は各教科の３段階ごとに１～６年までの履修状況を一つの表で共同管理・編集したことで学部６年間を通して、学習指導要領の履修状況を共有することが可能になった。

図 Teams を活用したカリキュラム・マネジメントのポータル

付　記

本研究は、令和３年度筑波大学附属大塚特別支援学校小学部教員 10 名の共同研究の成果の一部である。なお、研究報告に当たり所属校研究倫理委員会の審査を受けた。
(TAGMI Kota, SATO Tomohiro, TAKATSU Azusa, TANAKA Shodai, KABE Kiyoko, SHIGIHARA Hatsuho)

就学前支援機関における児童発達支援の実際

児童発達支援センターの調査を基に
〇是枝喜代治
（東洋大学ライフデザイン学部）
KEY WORDS: 障害乳幼児，児童発達支援，児童発達支援センター

１．目的

児童発達支援センターは 2020 年の時点で全国に 699 ヶ所設置されており，福祉サービスを中心に行う「福祉型」と福祉サービスと併せて治療を行う「医療型」など，多様なサービス形態に分かれている．また，児童福祉法の改正（2012 年）以降，身体，知的，精神（発達障害を含む）の各障害のある児童全てに対応できるようになり，手帳の有無に関わらず,療育の必要性が認められた児童を対象に加えることができるなど,弾力的な運用が可能となっている．他方，自治体による格差のあることや,療育の質にばらつきが見られるなどの課題も指摘されている.本研究の目的は，児童発達支援センターに対する質問紙調査を基に，各センターで取り組まれている児童発達支援事業や発達促進の方法，フォローアップ等の現状を明らかにすることにある．

２．方法

１）調査対象：各都道府県の Web 情報を基に，所在地等の集約が可能であった全国の児童発達支援センター（497 機関）を対象に，質問紙調査を実施した．

２）調査手続き及び分析方法：2020 年 1 月末～2 月中旬にかけて調査対象機関に質問紙を郵送し回答を求めた．回答者は各センターの所長，児童発達支援管理責任者等の中から，当該機関として意思決定に関与できる者に依頼した．有効回答のあった 154 機関（回収率：30.9%）を分析の対象とした.分析方法は基礎的な統計と合わせて,センターの種別と各内容について,独立性の検定を行った．

３）調査内容：調査内容は，①施設の基礎情報（設置主体，経営主体，種別，実施事業等），②利用児童の障害の状況，発達促進の方法などの基本的な内容と共に，③就学後の児童のフォローアップの状況，④センターの役割，今後の在り方など，大きく 4 つの内容で構成した．

４）倫理的配慮について：各回答者に対し，本研究の目的や方法，研究協力に関する利益，不利益等について書面で説明し，同意が得られた場合のみ回答を求めた．なお，本研究の実施にあたり，東洋大学ライフデザイン学部研究等倫理委員会による承認を得た（承認番号:LH2019-016S）．

３．結果及び考察

１）設置主体及び経営主体

設置主体は都道府県立が 13 機関（8.4%），市町村立が 57 機関（37.0%），民間立が 67 機関（43.6%），その他が 17 機関（11.0%）であった.経営主体は社会福祉法人が 82 機関（53.2%），公営が 37 機関（24.0%），社会福祉事業団が 10 機関（6.5%），NPO 法人が 10 機関（6.5%），株式会社等が 4 機関（2.6%），その他が 11 機関（7.1%）であった．

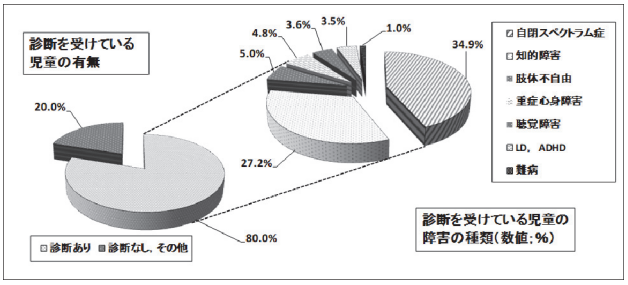
２）児童発達支援センターにおける実施事業

実施事業はセンターで扱う事業の中から選択肢を設けて回答を求めた（複数回答可）．その結果，最も多かった実施事業は，児童発達支援事業（旧児童デイ）が 123 機関（79.9%）で，次に保育所等訪問支援事業が 112 機関（72.7%），障害児相談支援事業が 73 機関（47.4%），放課後等デイサービスが 39 機関（25.3%）という順番であった．

３）利用児童の障害の状況

利用児童の障害の状況（診断名等）は「自閉スペクトラム症（ASD）」が最も多く 2,367 名（34.9%）で，次に「知的障害」が 1,845 名（27.2%）であった．以下，「肢体不自由」が 339 名（5.0%），「重症心身障害」が 321 名（4.8%），「聴覚障害」が 273 名（3.6%），「LD・ADHD」が 235 名（3.5%），「難病」が 65 名（1.0%）と続いていた（**図１**参照）．「その他」（1,362 名；20.0%）の中で，最も割合が高かったのは「診断を受けていない（未診断）」（246 名；3.6%）であった（Total-N＝6,807）．

図１　利用児童の障害の状況



利用児童の障害の状況に関しては,ASD の割合が最も高く，知的障害の割合と合わせると，全体の 6 割を超えていた（62.1%）．障害児通所支援事業所従事者実態調査によれば，児童発達支援事業の実利用者数（21,981 人）の中で知的障害が 3,979 名（18.1%），自閉性圏障害（自閉症，アスペルガー症候群等を含む）が 8,887 人（40.5%）との報告がある．当調査は対象も一部異なることから直接的な比較はできないが，当調査に限定すると，ASD 児の利用率が極めて高い傾向にあることが伺えた．

４）発達促進の方法

発達促進の方法に関しては，障害児の療育等で比較的取り入れられている方法を参考に選択肢による回答を求めた（複数回答可）．最も多かった回答は感覚統合療法の 92 機関（59.7%）で，次に TEACCH プログラムの 59 機関（38.3%），以下，ペアレントトレーニングの 55 機関（35.7%），応用行動分析アプローチの 49 機関（31.8%），スヌーズレンの 42 機関（27.2%）という結果であった．

今回の調査では，作業療法などの運動面に関連する支援方法や,ASD 等の発達障害のある児童に対する支援方法の割合が相対的に高かった．首都圏の児童発達支援センターを対象とした調査（堂山・橋本,2019）では，言語療法の割合が 87.5%と最も高く，次いで理学療法，作業療法がそれぞれ約 8 割,SST などの内容が約 2 割という報告がある．今回の結果は，,ASD 児の利用率が相対的に高いことなどが影響し，場面の構造化を用いた TEACCH プログラムや,保護者支援に関係するペアレントトレーニングなどへの回答率が高く示されたものと考える．今後はインタビュー調査などを取り入れるなどして,地域の児童発達支援の現状をより具体的に明らかにしていきたい.（KOREEDA Kiyoji）

特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」

その７生徒の主体的なまなびを促す取り組みについて

福田久美子

（旭出学園（特別支援学校））

KEY　WORDS：知的障がい、主体的なまなび

【問題と目的】

本校中学部の授業「見つけた考えた」について行った報告では、（山崎,2017）（西川,2019）（福田,2019）（斎藤,2020）（藤島 2021）評価方法、授業展開、個人の理解を促す方法などが示された。その中で、発表者が自ら身の回りの自然や出来事に興味を持ち、自分から発表物を見つけていくという主体的なまなびをどのように促していくかという課題が残った。その課題に対して、20XX 年度の新たな取り組みとして、「見つけに行こう」という校外学習に取り組んだ。その中で、生徒Ａ（以下Ａ）の発表物への向き合い方を振り返り、校外学習に向けて取り組んだ主体的に発表物を見つけるための働きかけをまとめる。

【授業の概要】

１、授業「見つけた考えた」の概要：週１回約１時間。授業は生徒が近所や学校で見つけた身近な自然やものについて発表をした後、それ以外の生徒が発表物に対し五感を使い、気が付いたことや知っていることなどを自由に発言するという流れで行われる。相互のやりとりの中で発表物の特徴と言葉を結び付けたり、思考を深めたり、質疑応答をしながら進められる。教員はサインやシンボルを取り入れ、生徒への働きかけを行う。

２、校外学習「見つけに行こう」の概要：20XX 年３月、近隣の公園までの校外学習を行った。事前学習として、20XX 年度に授業内で触れた題材について振り返りを行い、自分で見つけることが目標であることを確認した。２つのグループに分かれ、２か所の公園へ徒歩で移動し、その途中にある植物や、公園内で見つけたものを写真に撮る、落ちている物は収集するという活動を行った。事前準備として、実地踏査を行い、途中で見つけられる植物や園内でその時期に見られる植物を把握しておき、見つけられる可能性のあるものを、事前学習では写真で紹介し、写真カードをサブティーチャーがそれぞれ持つようにした。

【方法】

１、対象生徒Ａ（以下Ａ）の概要

対象生徒：Ａ（中学１年生）広汎性発達障害

認知面は、田中ビネー知能検査Ⅴにて 11 歳２カ月時、精神年齢（MA）が５歳７か月、IQ５０であった。学習面では、文字の読み書きに関して、平仮名・カタカナ・小学１年生程度の漢字を書いて読むことができる。

２、指導期間 20XX 年４月から 20XX 年３月

【倫理的配慮】

発表にあたり学校長、保護者の承認を得た。

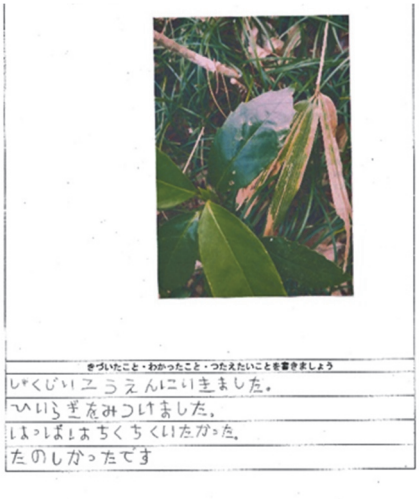
【結果と考察】

１、校外学習、以前の様子

Ａは４月当初から、見つけた考えたの授業において、家庭で準備をし発表を毎回行う様子が見られたが、どこで見つけたのかや、誰と見つけたのかなどは返答できない様子が見られた。そのため、主体的に発表物を見つけるという目標を設定し取り組み、その達成のため 12 月に学校で発表物を準備する場面を設定し主体的に見つけに行くための働きかけをした。この時は、自然の中から自分で見つけることは難しかったので、教員が実物を選択肢として示し、その中から選び取るという方法で行いイチョウの葉を選んだ。

２、校外学習での様子

３月の校外学習では事前にＡに対して「葉を見つけよう」という働きかけした。対象を限定することで、自ら探すことに繋がると思いその様な目標の提示を行った。公園内では、教員が実物の提示をしなくとも、自ら自然の中にある葉を見つけることができた。前段階として、１月に節分に合わせてヒイラギの葉を発表していた。その時に葉の形状に着目し、「トゲトゲの葉を持ってきました」とまとめを行っていたこともあり、過去の記憶と照らし合わせ、「トゲトゲの葉」を自ら見つけることができた。



3、今後に向けて

今後は、授業で触れたものを自ら見つけ出す経験を、場面を設定しながら積み重ねていき、Ａが発表物に主体的に向き合えているか、質問に自分で考えて答えることができているかを追っていきたい。また、校外学習の活動も継続して行い、目標の提示の工夫にも取り組んでいきたい。

（FUKUDA　Kumiko）

特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」

その 8 物への向き合い方を広げる～触覚をあらわす言葉の理解を促す～

〇慶野 直美
（旭出学園（特別支援学校））

KEY WORDS: 知的障がい、マカトン法、主体的な学び

【目的】

特別支援学校中学部での授業『見つけた考えた』について、これまで発話のない生徒に対してサイン・シンボルを併用して働きかけることによって概念理解を促す取り組みを報告した(西川, 2019)。生徒が発表物に向き合い、気付いたことを発言するためには、それを何らかの手段で伝えられること、その為には概念理解を促す取り組みが必要であると感じた。物に向き合うときには、五感(見る、匂いを嗅ぐ、触る、味わう、音を聞く)を使って理解を促していくが、その感じ方は人それぞれで、特に触ったときに感じる「かたい」「やわらかい」という感覚が生徒によっては理解できていないと思われる場面があった。そこで、総合学習で『五感』を取り上げ、物を触ったときに感じる「かたい」「やわらかい」という概念、感触をあらわす言葉の理解をねらいとした授業を行った。ここではその取り組みについて報告する。

【倫理的配慮】

発表にあたり、個人が特定されないよう記載し、内容については学校の承認を得た。

【方法】

(1)対象:中学部生徒 14 名(1 年 5 名、2 年 5 名、3 年 4 名)
(2)指導者:教員 7 名(筆者を含む)
(3)指導期間:202X 年 4～5 月
(4)手続き
①総合学習「感触」の授業の実施(「五感」の 2 回目)
202X 年 5 月「感触」の授業を実施した。
両脇に穴を開けたボックス(図 1)の中に「触るもの(●)」を入れ、穴から手を入れて中のものを触り、「かたい」「やわらかい」のどちらか、または、触った感触をあらわす言葉(例:ふわふわ、ザラザラ、つるつる)などを表現していく。言葉で表現することや文字の理解が難しい生徒については、感触をあらわす言葉をシンボル(マカトンシンボルやその他類似した形で作成したシンボル的なもの)で一覧表(表1)を用意し、中から選択する。

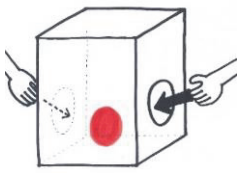


図 1

【表1:感触をあらわす言葉のシンボル表(一部)】

かたい	やわらかい	もちもち	ふんわり
べたべた	ぐにゃぐにゃ	ふわふわ	かちかち

②『見つけた考えた』での生徒の発言内容の追跡
『見つけた考えた』の授業後に発行される通信から、「感触」に関することばを取り上げ、「感触」の授業前と授業後でどのような発言が出ているかを追っていく。

【結果】

①-(ⅰ) 授業時の生徒のようす
普段の生活で発話のない生徒Aは、はじめ「かたい」「やわらかい」の区別ができなかったが、いくつかのものを触っているうちに「かたい」「やわらかい」の違いを理解し、徐々に的確にどちらかのシンボルを選択するようになった。特に「スライム」の感触が気に入ったようで、ワークシート内の「どれがすきかな?」の問いに「すらいむ」と書いていた。

①-(ⅱ)生徒が表現した「感触」 のことば

【表2:生徒が表現した「感触」のことば(一部)】

触ったもの	生徒の表現
スポンジ	やわらかい、もちもち
スライム	やわらかい、ぐにゃぐにゃ、水、つるつる、みずみずしい、プルプル
手芸綿	やわらかい、ふわふわ、ふんわり、もふもふ
ゴムボール	ぷにぷに、つるつる、もちもち、やわらかい
きゅうり	かたい、ゴツゴツ、くにゃくにゃ、とげとげ
キウイフルーツ	すこしやわらかい、ざらざら、むにむに、もふもふ
りんご	かたい、ごつごつ
塩	砂のよう、ざらざら、さらさら
スチール缶	かたい、冷たい、つるつる

②『見つけた考えた』での発言内容の追跡
4 月(総合「感触」の授業前)の発言
・シラカシの葉…「かたくてざらざら」「つるつる」「痛い」「ちくちく」「ぱさぱさ」
・ドラゴンフルーツ…「やわらかい」「かたい」「ざらざらする」
・たけのこ…「つるつる」「ふわふわ」「ざらざら」「でこぼこ」
5 月(総合「感触」の授業後)
・リンゴ…「かたい」「つるつる」
・トウモロコシ(髭も含む)…「やわらかい」「ざらざらしてる」
・桑の実…「どろどろ」「ごつごつ」「つぶつぶ」

【考察】

今回の「感触」をあらわす言葉の理解を促す学習については、「触る」という活動に繰り返し取り組む中で「かたい」「やわらかい」という言葉と状態を結び付け理解していく可能性があることが感じられた。取り組み後の追跡が十分ではないので、感触を表す言葉の代表的なものを授業で利用できるように用意し繰り返し取り組むよう心掛けながら、今後の言葉の理解や広がりを見守っていきたいと考えている。
感触や感覚は個人差があり、ものに触れたときの感触を言葉で表現することによって、ものに対してどう捉えているかをよりはっきりと伝えることができる。ことばを学ぶと、それを自発的に他の場面で使い、自分で関係の概念を理解し学んでいくようになる。理解が深まれば自分から物に向き合ったり、積極的な学びに取り組むことも期待できると考えている。今後も生徒が主体的に学べるよう支援していきたい。

(文献)

今井むつみ(2016) ことばと思考(岩波新書)

(KEINO Naomi)

内面理解と指導技術の融合（３）

～校内宿泊学習の振り返り記録の検討から～

〇若狭谷　知子　　青山　新吾
（広島市立八幡小学校）　（ノートルダム清心女子大学人間生活学部）

KEY WORDS:自閉症　自己コントロール　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（2017）は、片倉信夫の「頻繁に癇癪やパニックを起こす自閉症の人は、周囲の人に気持ちを分かってもらえず、自分の身体を状況に合わせて操縦する術（自己コントロール）を身につける練習をしてもらえず、一人孤立して悩んでいる人である。」という言葉を紹介している。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が必要不可欠なのである。本研究では、的確な内面理解をして気持ちを通わせ、個に応じた適切な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、困り感を軽減させ、日々の生活のしやすさを可能とすることについて考察することを目的としている。

（方法）

対象　M さん。特別支援学校中学部２年生、女子、自閉症。療育手帳の区分は B1。言葉での指示は理解できる。しかし、朝の登校を渋ったり、学校に到着してもなかなか車から降りることができなかったり、嫌な活動は激しく抵抗したりするなど、生活のしづらさを多く抱えている。特に、集中して取り組む活動がないときや、嫌な活動をするときなどに大きな声を出して、せわしなく喋ったり、叫び声を上げたりすることが、日常的に続いていた。

手続き　M さんについての記録は、全部で 48 本ある。ここでは特に象徴的な記録 20××年×月の校内宿泊学習の記録をもとに検討する。

本研究については、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

「M さんって、合宿納得してるの？」「M さん、お泊り大丈夫？」「今年は、夜寝れるかなぁ？」合宿前、私に M さんのことを心配して、かけてくださった言葉です。

最近の M さんは休み時間、羊毛を針でつんつんして刺し固めて作る「羊毛ボールづくり」にはまっている。合宿にも宿泊棟に移動する時、M さんが「持っていきます。」と言うので「このカゴ貸してあげるから、上手に入れて持ってきゃぁ。（持っていきなさい。）」と言うと、自分で必要なものを整頓して入れ、重い旅行鞄は首にかけ、両手でそのカゴを大事に持って『これがあれば、大丈夫！』といった感じで張り切って移動した。その姿はとってもおもしろくて、かわいくて、私はいい感じで合宿に入れてよかったなと思った。そんなふうに合宿はスタートしたのだが、B 君とのかかわりで困ったことが起こった。１日目の午後の活動。お楽しみ会。風船バドミントン。

それまではニコニコ、とても楽しくやっていた。何の問題もなかった。しばらくして、ネットの向こうを見てみると、B 君の機嫌が悪い。B 君は怒り始めた。すると M さん、反射的に急変。B 君をたたきに行こうとダッシュ。私はすぐに捕まえて、プレイルームの端へ連れて行った。何度も叫びながら、B 君に向かおうとするので、止めた。すると M さんは怒って私の頭を一発バシッ。私は「あああー、叩きました。出ます。」と言って、プレイルームから出した。出た後、すぐに私に向かって「うえええーん。」と泣いた。『ああ、M さん自身、自分ではどうにもならなくて、困ってるんだなー』と思った。でも、私にもどうしたらいいか分からず、その『何とかしてー。』と泣いてくるのに、私も泣きたい気持ちになってしまい「うん、うん・・・。」「分かるよ・・・。」「・・・でも、M さん関係ないやん・・・。」「M さんまで、怒ることないやん・・・。」としか言えず、あとは泣いている M さんを見ているしかできなかった。

すると、プレイルームの隣の教室にいた中３の先生が様子を見に出てきた。M さん、また急にコロッと変わり、その先生の所へ。「修学旅行は、22356 点取りましたか？」と、ついこの前、中３が行ってきたディズニーランドのアトラクションの話題をし始め、ニコニコ。私は『えっ？？もう、いいの？助かった！』と思い、窓から中の B 君の様子をうかがい、「次のゲームに変わったら中に入ろうね。」と言った。ゲームが変わると同時にすんなり中に入り、その後はまた楽しめた。

合宿中の「待ち時間」は、羊毛を針でつんつんして羊毛ボールを作ることで落ち着いて過ごせた。あちこち飛び回る M さんでも、おしゃべり M さんでもなく、静かなもくもく M さんだった。

（考察）

M さんは、自分の気持ちのコントロールの練習中である。今まで、見通しがもてなかったり、初めてのことに取り組んだりする場面で、緊張と不安な気持ちを的確に理解してもらえなかったのではないだろうか。それが、大きな叫び声を上げたり、せわしないお喋りをしたりすることになり、そのときに、内面の気持ちに寄り添ったやりとりができなかったために、さらに気持ちを高揚させ、不適切行動を助長してしまったのではないかと考えられる。

この記録では、M さんの不安な気持ちから出た言葉「持っていきます。（羊毛セットを）」や「修学旅行は、22356 点取りましたか？」を字義どおりに解釈していない。『これがあれば大丈夫』ってことかな、『心配でドキドキしちゃったの。不安なの。何とかしてー。』ってことかな、と探りながら関わっている。内面の本当の気持ちを理解することで、不安を助長させない方向に進むことができる。

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日常生活の中で、「これをしていると落ち着く、静かに取り組める」という**集中して落ち着いて取り組める活動**を作ってあったこと。②B 君をたたきに行こうとダッシュした時、たたく直前に素早く止めている。**未然に防いで**いる。③気持ちが崩れてしまったら、その状況から切り離して、**一旦場所を変え、クールダウン**をしたこと。④責めたり、叱ったりせず、**一緒に共感**していることである。

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(2017)『自閉症といわれる方々の「生活」を視野に入れたアプローチ:片倉信夫の教育論が示すこと』
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)

知的障害者の自己調整的な学習姿勢を促す個別目標設定型集団授業研究

～太田ステージに基づく認知発達課題の設定と環境調整の観点から～

〇岩切祐司　　佐島　毅
（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校）　（筑波大学）

キーワード：自己調整　認知発達　個別目標設定型集団授業研究

【目的】

知的障害の児童生徒の認知発達段階は多様であり，集団で一斉指導をする際には一人一人の教育的ニーズの把握に基づく授業づくりが実践上の課題として挙げられる。一人一人の認知発達や障害特性に対して，客観的なアセスメントに基づく認知発達課題，授業の学習環境を設定し，工夫することが重要である。そこで本研究では，「①各生徒が認知発達段階に応じた製作課題，②認知発達段階に応じた個別の教育的な手だて，③見通しのつく空間的・時間的環境構成」を設定することで，認知発達を促進するために重要（Kopp,2009）とされる段階ごとの自己調整的な学習姿勢が増えたり，持続したりするか検討する。本研究では，「自己調整的な学習姿勢」を自己の感情や行動を統制する心理的なプロセスの結果として表術される発言や行動と定義する。

【方法】

〈対象生徒〉知的障害の A 特別支援学校中学部６人

〈授業の概要〉認知発達段階が多様な実態の集団に，教師２人，非常勤講師１人で一斉指導する。20XX 年５月～10 月までの作業学習における導入単元（単元Ⅰ），製作手順を理解するための製作単元（単元Ⅱ），販売に向けた製作単元（単元Ⅲ）を対象授業とする（計 41 時間,1 単位＝50 分）。

〈分析方法〉本研究では，太田ステージ（LDT-R）のアセスメント結果による認知発達段階に応じた製作課題（Table１），手だて，学習環境を設定する。StageⅡ，Ⅲ-1，Ⅲ-2，Ⅳに分類した生徒ごとの自己調整的な学習姿勢を観点別に分析し，その言動の特徴や変容を検討する。分析するデータは，教師間で分担し，観察法によって各生徒の製作課題に対する自己調整的な学習姿勢を観点別に記録する。動画分析と併せて授業ごとでデータを蓄積していく。各生徒の学習姿勢の生起頻度を記録するために，タイムサンプリング法（５分毎）を用いて授業始め（導入）から終了（終末）までを観察し，記録する。授業終了毎に教師間で記録内容を確認し合ったり，単元末等に生徒ごとの自己調整的な学習姿勢を共有したりする。

〈倫理的配慮〉筑波大学倫理委員会規定に即して対象校の校長，保護者の同意を得て実施した。

Table 1　対象生徒の認知発達段階と製作課題

生徒	太田ステージ（LDT-R）における発達水準	製作内容	製作課題
A	StageⅡ　シンボル機能の芽生えの段階	リングの棒通しを実物や図の見本を手掛かりにしながら活動	・リング通し
B	StageⅢ－１（前期）　シンボル機能がはっきりと認められる段階	言葉で色と形の属性を認識しながら、製品に必要なタイルの数を取り、タイルを木工用ボンドで接着する活動	・4連,7連つなぎ
C D	StageⅢ－２（後期）　概念形成の芽生えの段階	言葉で色と形の属性を認識しながら、製品に応じたタイルの数を選び、タイルを木工用ボンドで接着する活動	・7連,９連,19連,29連つなぎ
E	StageⅢ－２（後期）　概念形成の芽生えの段階	言葉で色と形の属性を認識しながら、製品に応じたタイルの数を選び、タイルを木工用ボンドで接着する活動	・7連,９連,19連,29連つなぎ ・平面（5個配置） ・20連つなぎ・平面（2×2） ・16連・12連つなぎ
F	StageⅣ（後期）　基本的な関係の概念が形成された段階	文章や言葉の指示で、製品に応じたタイルの数を平面や空間にタイルを配置し、タイルを木工用ボンドで接着する活動	・「４×４」平面 ・「５×５」平面 ・「６×６」平面 ・平面創作（つなぎ） ・平面創作（デザイン）

【結果】

各生徒の認知発達段階及び実態の分析の観点に基づき，授業日ごとに時系列で製作課題別の個数の推移，自己調整的な学習姿勢の出現の有無や頻度を分析した。その結果，StageⅡの生徒 A は，製作ペースが維持・上昇した（Fig.1）。StageⅢ-1 の生徒 B は，製作前から製作中にかけては，チックが減少し，自己調整的な学習姿勢が促された（Fig.2）。StageⅢ-2 及びⅣの生徒は，製作課題の変更に対応しながら作業に取り組む姿，修正する姿，自己工夫する姿，感覚過敏に対応する姿，デザインを思考する姿，汎用的な姿等の自己調整的な学習姿勢が促された。

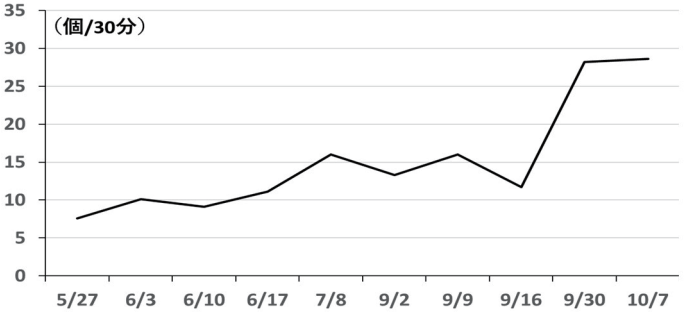


Fig.1　生徒Aの製作ペース推移

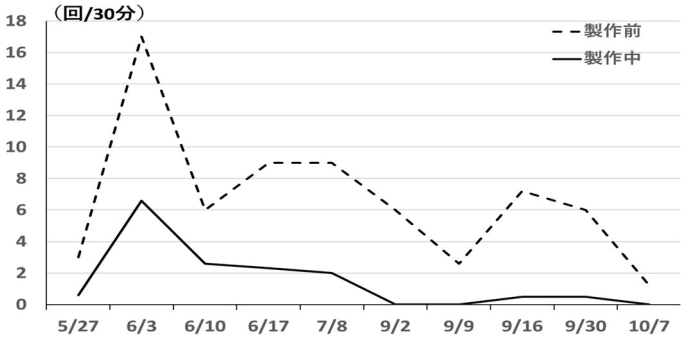


Fig.2　生徒Bの製作前と製作中のチック出現回数

【考察】

認知発達が多様な実態の生徒に一斉指導の作業学習を展開する際には，アセスメントした結果に基づく最近接領域の製作課題，一人一人の認知の特性や障害特性が配慮された手だての設定，学習環境を調整することの一定の有効性があると示唆された。

認知発達段階に応じた自己調整的な学習姿勢は，教師の関わり方や評価の仕方も影響を及ぼすため，継続的に促すためには分析の観点も含めて複数の教師で継続的に評価し，製作課題や手だて，学習環境を再設定したり，改善したりすることが重要である。今後，自己調整的な学習姿勢を授業づくりの評価の観点として計画し，授業実践を通してカリキュラム・マネジメントに反映させることが期待される。

（文献）

Kopp,C.B.(2009).Self-regulatory processes.In J.B.Benson,&M.M.Haith(Eds.),Social and emotional development in infancy and early childhood(pp.364-379).

(IWAKIRI Yuji, SASHIMA Tsuyoshi)

知的障害者におけるルーブリックを用いた自己評価の試み

—特別支援学校高等部「美術科」授業を通したインタビューの質的分析—

〇中村　晋
（帝京大学教育学部）

KEY WORDS: ルーブリック　自己評価　質的分析

Ⅰ．問題と目的

知的障害教育においては、「指導と評価の一体化」による形成的評価の確保という観点から、学習評価に関する研究が重要な課題となっている。「児童生徒の学習評価のあり方について（報告）」（中教審,2019）によれば「主体的に学習に取り組む態度」を評価する側面の一つに、児童生徒が粘り強い取り組みを行う中で、自らの学習状況を把握し、学習の改善に向けて調整しようとする側面が示されている。

そこで、本研究では知的障害者自身が自らの学習を振り返り、次の学習に向かう力の育成を促進する学習評価として、ルーブリックを用いた自己評価を実施し、効果的な学習評価の方法のあり方について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

1．**対象**：A 県立特別支援学校（高等部単独）美術科授業（全学年）において共通する学習評価を実施した。分析の対象は、１学年から抽出した 11 人の生徒を対象とした。2．**指導計画**：単元①（202X 年 12 月）：「立体作品～空想の魚を作ろう」。単元計画：学習内容（１）オリエンテーション・陶芸について、（２）下書き、（３）～（６）本制作、（７）鑑賞会、（８）単元の振り返り、以上の全 8 時間。単元②（202X＋１年２月～3 月）：「スチレン版画～身近なものの絵を描こう」。単元計画：学習内容（１）導入、（２）下書き、　（３）本制作①「彫る」、（４）本制作②「刷る」、（５）鑑賞会、以上の全５時間。3．**学習評価**：単元計画における各授業回の学習内容に応じた観点別の評価基準を設定したルーブリック表を作成し、①工夫したこと、②次の目標の記入欄を加えた「振り返りシート」を用いて自己評価を行なった。評価基準は４つのレベルを設定し、各レベルにおける評価のポイントを生徒が確認しやすいよう下線で示した（表１）。各回のルーブリック表をＡ３用紙１枚（表裏）に印刷し、単元を通して生徒が一人で評価ができるよう工夫した。自己評価は、展開後の振り返りの時間に設定した。

表１　振り返りシート（第3回～第6回「制作」）

項目	レベル４	レベル３	レベル２	レベル１	②工夫したこと
どべの使い方	どべをしっかりつけて、パーツをつけた。	どべをつけてパーツをつけた。		どべをつけることが難しかった。	
粘土の厚み	年度の厚さがどべどの部分も均一な厚みだった。	粘土の厚さがだいたい均一の厚みだった。		厚みを均一にすることが難しかった。	
道具の使用	道具を使用してイメージ通りに模様を描くことができた。	道具を使用して模様を描くことができた。		模様を描くことが難しかった。	
制作	独創的に工夫して「空想の魚」を表現した。	自分で「空想の魚」を表現した。	先生と一緒に「空想の魚」を表現した。	「空想の魚」を表現することが難しかった。	
粘り強い取組	より良い作品を目指して、試行錯誤しながら取り組んだ。	自分で最後まで取り組んだ。	先生の促しを受けて取り組んだ。	取り組むことが難しかった。	
①次の目標					

4．**データ収集**：授業後、対象生徒に半構造化インタビューを実施し、ビデオカメラで記録した。5．**インタビューの手続き**：単元①②の授業のうち、本制作を行う授業を対象に５回の授業を抽出し、授業後に（１）本時の目標、（２）目標への取組、（３）次時の目標及び改善点について、以上３つの質問行い、具体的な回答が得られるよう活動や目標を想起する促しなどの援助を行った。インタビューは対象生徒を知る授業者以外の教師が行い、合計 18 のインタビュー事例を収集した。6．**分析方法**：本研究では佐藤（2008）の質的データ分析法を用いて、以下の手続きでカテゴリーを生成した。（１）事例-コード・マトリックスの作成：発話データの文書を抽出するセグメント化を行い、要約（オープン・コーディング）及び、抽象的な概念に集約（焦点化コーディング）した。（２）カテゴリー化：集約したコードをまとめてカテゴリーを生成し、発話内容の特徴について質的分析を試みた。7．**倫理的配慮**：本研究は、学校長及び関係する教師に研究の目的及び研究データの取り扱い等の倫理的配慮について説明し、承認を得た上で実施した。

Ⅲ．結果と考察

自己評価の過程におけるコードの集約とカテゴリー化：インタビューから抽出した生徒と教師のセグメント数は 123、焦点化したコード数は 20 であった。これらのデータを基に 12 のカテゴリーと５つの概念を構築した（表２）。

表2 生徒の自己評価過程の概念と発話例

概念	カテゴリー	焦点（コード）		（事例番号-対象生徒-コード番号）「発話例」
自己による学習評価（調整）	目標理解	自分が設定した目標の確認		(6-F-3)「傷をつけて、えっと、ヒレを作ることが目標でした」
	活動評価	活動の振り返り		(8-H-9)「え、目とかの魚の輪郭とかがうまくできました」
	目標評価	自己が設定した目標の振り返り	③	(6-F-9)「それは達成できて、それで、えっと、竹串っていう道具を使って口を描きました」
	目標設定	自分で考えた次時の目標設定		(10-J-4)「ヒレとかをつけて・魚らしいデザインに形にすることです」
	学習改善	目標達成に向けて自分が考えた方略		(10-J-5)「事前に魚のデザインを考えておくことですね」
他者の介入による学習評価（調整）	活動評価	活動の振り返り	④	(14-K-9)「ここうまくできたよってところはどこですか」
	目標設定	次の目標の設定	④	(7-G-14)「はい、もっとここをよくしたらさらにいい作品になるなあというところはどこですか」
	学習調整	方略の検討（目標達成に向けた改	④	(10-J-14)「魚らしいデザインにするためにはどんなふうに工夫しますか？」
ルーブリックの活用	活動評価	目標レベルに基づく振り返り（表記含む回答）	②	(2-B-5)「自分がイメージしたような魚の顔ができました」下線はルーブリックのレベルに示すポイント
モニタリング過程	目標参照	「振り返りシート」参照による目標の確認	①	(12-A-2)「今日の目標ですか？（振り返りシートを参照）あの、背景などをしっかり描くことですね。」
	モニタリング	セルフ・モニタリングの困難さ	⑤	(14-K-1)「えっとですね（間）うまくいったことは（間）えっと、前に飾ってある・・」（回答に時間がかかり、掲示された自分の作品を確認する）
言語の理解と表現	質問の意図理解	質問に対する回答の困難さ	⑥	(5-E-6)（「Eさんの今日の目標は何でしたか？」）「あのイメージをしてみました」

1．**ルーブリックの活用**：　12 事例で「振り返りシート」を参照しながらインタビューに回答した（表２-①）。一方、ルーブリックの目標レベルに表記された言葉を使って回答した事例が４（表２-②）に対し、自分で設定した目標に対する振り返りを回答した事例が　14（表２-③）であったことから、ルーブリックを活用した自己評価の過程に課題があることが示された。2．**「他者の介入による学習評価」の過程**：インタビュアー（教師）の介入によって学習評価が促された事例は 12 であった（表２-④）。このことは、個人で目標を評価し、次の授業に向けた課題や改善点を考える学習調整の過程では、教師の役割が重要であることを示唆している。3．**「モニタリング過程」と「言語の理解・表出」の困難**：目標に対する取組のモニタリングが困難な事例が４（表 2-⑤）、質問に対する適切な回答が得られない事例が２（表 2-⑥）あったことから、自己評価の過程におけるモニタリングや文章や会話の理解に課題がある生徒への個別的支援の必要性が明らかになった。4．**総合考察**：自己評価の調整過程を促進するためには、教師による支持的な足場と余裕のある機会が提供された共同調整が必要であることが指摘されている（McCaslin &Hickey,2001;伊田,2006）。知的障害者がルーブリックを効果的に活用するためには、授業内で他者と共同で学習過程を省察する経験が必要であると考える。生徒自身が評価基準に応じた取組を適切にモニタリングし、次の学習に向けた目標や改善点を調整できるようになるための支援方法を検討していくことが今後の課題である。（追記）本研究は千葉県立特別支援学校市川大野高等学園、村木友香氏、佐藤正一氏、北尾望氏、安井麻里奈氏の協力を得て行った。　（NAKAMURA Susumu）

中学生以降の不器用な知的障害児への運動介入効果について

特別支援学校中学部生徒のサーキットトレーニングを通した協働運動の変化に着目して

◯ 石井　正幸　　赤木　和重

（兵庫県立神戸特別支援学校）　（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

KEY WORD　中学生　不器用　運動介入

【目的】

不器用な知的障害児に対する実践・介入研究は,「協調運動障害」や「不器用」という視点で幼児期から学童期の子どもたちを対象に数多く報告されている（川島・奥田，2021；渋谷 2016 など）。しかし，学童期以降の生徒を対象とした実践研究は，楠本ら（2020）の知的特別支援学校高等部の生徒を対象とした介入研究を除けば，幼児・学童期と比べると圧倒的に少ない。

しかし，学童期以降においても，不器用さは継続する知見（APA，2013）を踏まえれば，中学生以降も知的障害と不器用さを併せ持つ生徒を対象にした実践研究は重要だろう。

そこで，本研究では，学童期以降の不器用さがある知的障害児に対して，川島・奥田（2021）の研究を参考にした運動介入実践を行い，その効果を検証することを目的とする。

【方法】

介入方法：川島・奥田（2021）を参考に「サーキットトレーニング」を実施した。本研究での運動介入として，5 種目（①平均台クマ歩き②ゴム跳び・くぐり③トランポリン④スクーターボード⑤トンネルくぐり）のサーキットトレーニングを採用した（ Fig.1 参照)。

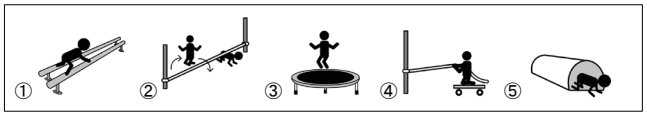


Fig.1　サーキット 5 種目

実施手続：週に 2 回，20 分を 3 ヶ月間，全 15 回実施した。実施前後と中間時(8 回目終了時)に運動テストで評価した。実施に当たっては,動画撮影を行い,動きの変化を分析した。

対象児の選定方法：知的障害を有し，不器用な中学部3年生の生徒2名抽出した。客観的判断として，KIDS乳幼児発達スケール，およびHashimoto et al.(2020)の運動質問用紙を保護者と担任教員に依頼した。

対象児:生徒Aは,療育手帳B1の知的障害。KIDS検査結果は，運動領域発達年齢4才1ヶ月，総合発達年齢5才6ヶ月，運動質問用紙の結果から不器用であると判断した。生徒Bは，療育手帳B2の知的障害。KIDS検査結果は，運動領域発達年齢5才3ヶ月，総合発達年齢6才3ヶ月，同じく運動質問用紙の結果から不器用であると判断した。

評価テスト：先行研究を参考にして微細運動と粗大運動それぞれで2種類実施した。

(1)粗大運動評価は,Kokubun(1999)・北村・大内田(2021)を参考に片足跳びとおぼん運び課題を実施した。

(2)微細運動評価は，平田ら（2013)・渋谷（2016）を参考に，シール貼りとはさみ操作課題を実施した。はさみ操作以外の3課題は，2試技から平均値を算出した。

倫理的配慮：実施にあたっては，神戸大学大学院人間発達環境学研究科の倫理審査委員会の承認を得た（受付番号 542)。

【結果】

運動テスト結果について，紙面の都合上，生徒 A の結果のみ Fig.2・Fig.3 に粗大，微細テストの結果を一部示した。

右片足跳びの歩数では，事前 12.5 歩，中間 7 歩，最終 6 歩であった。結果からわかるように，事前から中間にかけて，歩数の減少が大きくみられた。速さについては，右足は，4.15 秒，3.46 秒，2.12 秒であった。事前から最終と重ねるにつれて，速さが増していることが明らかになった。

シール貼りのズレは，事前 2.5 ㎜，中間 0.88 ㎜，最終 0.75 ㎜であった。この結果から事前から最終にかけてズレが減少することが明らかになった。貼り終わるまでの速さは，事前 3.81 秒，中間 5.03 秒，最終 3.06 秒であった。事前から中間にかけては一時的にタイムが遅くなり，最終は事前よりも速い結果がみられた。

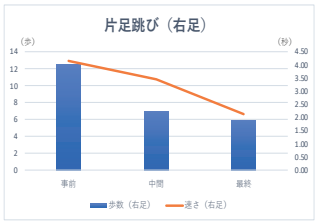


Fig.2　生徒A　片足跳び（歩数・速さ）

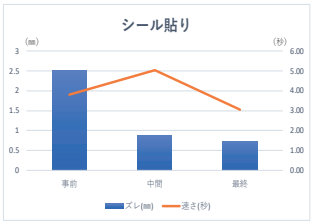


Fig.3 生徒A　シール貼り（速さ・ズレ）

【考察】

サーキットトレーニングを通して，粗大・微細運動の機能が向上した。特に粗大運動の機能向上が目立った。Botha & Africa(2020)によると粗大運動の向上は，両側性協調運動，上肢協調運動，そして，身体のバランスがそれぞれに関連することで微細運動の基礎となるとしている。今回，四つ這い動作，跳躍動作の種目は，全身の運動機能をうまく連携させるきっかけとなり，粗大・微細運動機能向上に効果的であったと推測される。週に 1 度でも上記のサーキットトレーニングを実施することができれば，生徒たちの身体的な変化が現れる可能性がある。

(ISHII Masayuki　AKAGI Kazushige)

知的障害教育における「指導と評価の一体化」に基づいた個が生きる授業づくり(1)

―学習評価に焦点を当てて―

〇角原佳介（岡山大学教育学部附属特別支援学校）
仲矢明孝（岡山大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 知的障害教育　指導と評価の一体化　授業づくり

Ⅰ．目的

O 大学教育学部附属特別支援学校(以下，本校)では，「個が生きる授業」(本校,2000)を目指して授業づくりに取り組んでいる。「個が生きる授業」とは，児童生徒一人一人が周囲の人と関わり合い，課題解決に向けて思考・判断しながら主体的に取り組み，新たな気付きを得ることができるような授業(本校，2021)であり，その実現には，児童生徒一人一人の適切な評価と，その評価に基づいた授業の設計・展開，つまり，指導と評価を一体化した授業づくりが不可欠である。本校では，「指導と評価を一体化した授業づくり」の過程を示し，その授業づくりにおける重要な視点・考え方を明らかにすることを目的として学校研究に取り組んでいる。本研究では，次単元の授業づくりに生かされていた学習評価の内容と，その授業づくりの過程を整理して示すことを目的とする。

Ⅱ．方法：研究計画

①対象授業の選定：小学部は国語科及び算数科，中学部は生活単元学習，高等部は作業学習を研究対象とした。

②対象単元の選定：作成した個別の指導計画・年間指導計画に基づき，各部の対象授業の中から，連続する２つの単元(単元Ａ，Ｂ)を研究対象の単元として選定した。

③単元Ａ・単元Ｂの授業実践：2 つの単元について，設計・展開・評価という一連の授業づくりに取り組んだ。評価の際は，対象児童生徒として各授業 1～2 名を選定した。単元Ｂの授業づくりでは，単元Ａの評価を生かして設計した。

④検討：単元Ａ，Ｂの授業づくりにおける設計，展開，評価の一連の取組を整理，分析し，単元Ｂの授業づくりに生かされていた単元Ａの評価の内容と，評価を生かした授業づくりの過程について検討した。

Ⅲ．結果と考察

１．次単元に生かされていた前単元の学習評価の内容

各学部の授業づくりの取り組みを整理した結果，単元Ａの評価の内容には，図１のように単元Ｂの授業づくりに生かされた内容と，単元Ｃ(単元Ｂ以降の単元の総称)に生かされた内容，その他の指導に生かされた内容に 3 分類された。

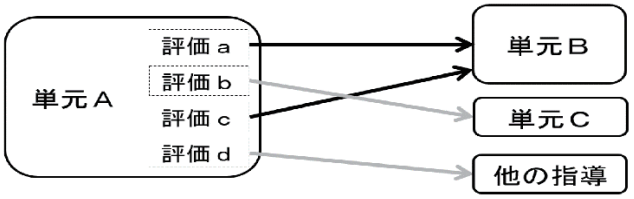


図 1．単元Ｂに生かされていた単元Ａの学習評価

また，図２に示したように，単元Ｂの授業づくりに生かされていた評価の内容は，「学習評価」と「指導の評価」に分類され，「学習評価」の内容は，①教科の内容②興味・関心③活動への取り組み方④物との関わり⑤人との関わり⑥表現の方法の６点にまとめることができた。さらにこれらの６点は，「教科の内容に関わる視点での評価」と「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」にまとめることができた。「学習評価」については，次の単元の目標や計画に反映されるよう，教科の内容に関わる視点だけでなく，学習活動への取り組み方に関わる視点での評価の必要性が確かめられた。また，「学習評価」に基づいて行われていた「指導の評価」は，学習評価と共に単元の評価として個別の指導計画に反映され，それが次単元の授業づくりに生かされていた。

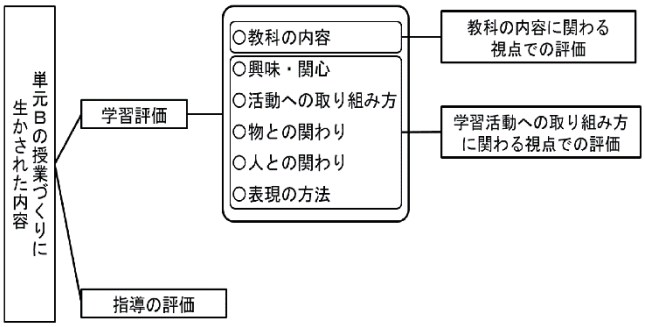


図 2. 次単元の授業づくりに生かされた前単元の評価内容

２．『授業づくり』の過程

本校の授業づくりの過程を，図３(以降「過程図」)に示す。各学部がこの「過程図」に基づいた授業実践に取り組みながら，継続的に検討し，より具体的な過程の整理と，「過程図」の妥当性を高めていく取り組みを行っている。

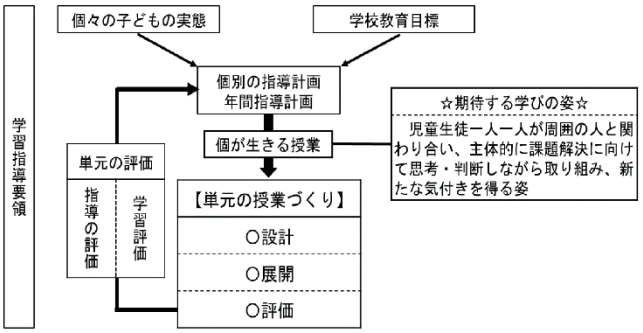


図 3.『授業づくり』の過程図

Ⅳ．今後の課題

１．目標の焦点化と，観点別学習状況の評価の在り方

本研究では，次単元の授業づくりに生かされていた前単元の学習評価は６点と多くの内容が含まれていた。単元で目指す子どもの姿を具体化・明確化した目標設定と，その姿を適切に把握できるような観点別学習状況の評価の在り方についての検討が必要である。

２．「指導と評価の一体化」の在り方

子どもの学びの質を高めていくために，前単元のどのような評価内容をどのように次単元の授業づくりに生かしていくべきかについての検討が必要である。また，本校の教育課程では各教科等を合わせた指導が重要な位置を占めており，各教科等を合わせた指導における「指導と評価の一体化」の在り方を具体的に示すことも必要である。

(KAKUHARA Keisuke, NAKAYA Akitaka)

知的障害教育における「指導と評価の一体化」に基づいた個が生きる授業づくり（２）

―生活単元学習における学習評価―

〇乗金大輔　　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: 知的障害教育　指導と評価の一体化　授業づくり

Ⅰ．目的

2020 年度より，O 大学教育学部附属特別支援学校では，「知的障害教育における『指導と評価の一体化』に基づいた個が生きる授業づくりー学習評価に焦点を当ててー」を研究主題とし，３年計画で学校研究に取り組んでいる。筆中学部では，各教科等を合わせた指導である「生活単元学習」を研究対象としている。本研究では，2021 年度の取組の結果に基づき，次単元の授業づくりに生かされていた評価の内容を明らかにし，指導と評価の一体化のための授業づくりの重要な視点について検討する。

Ⅱ．方法

１．対象授業：中学部第２学年で実施された「生活単元学習」の以下の２つの単元を対象とした。

・単元Ａ（202X 年 6～7 月実施）
　単元名「オリジナルリズム運動の動画を作ろう」
・単元Ｂ（202X 年 9 月実施）　単元名「中２ふしぎ発見！」

上記の単元について，設計・展開・評価という一連の授業づくりが行われた。学級の中で対象生徒１名を選定し，本時及び単元全体の個別の評価規準を設定し，評価を行った。単元 B の設計は，単元 A の評価結果を反映させた。なお，対象学年の保護者や所属機関には，研究の目的や方法について説明し，同意を得た。

２．検討：学部の教員全員で授業のビデオを視聴し，評価規準に基づく評価（学習評価），指導の評価，具体的な授業改善の方法について検討した。また，単元 A 終了時には，単元目標に対する評価から次単元をどのように構想するかについても検討した。単元 A，単元 B の終了後には，一連の取組を整理，分析し，単元 B に生かされていた単元 A の評価の内容と生活単元学習における目標設定の在り方について検討した。

Ⅲ．結果と考察

１．次単元に反映された評価内容

単元 A の評価の内容を整理した結果，「教科の内容に関する評価」と「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」に分類することができた。これら２つのうち，単元 B に生かされていた評価の内容は，「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」の内容が多く，それらは①「活動への取り組み方」，②「人との関わり」に分類することができた。対象生徒の各々の学習評価の具体例と共に，学習評価に基づいた指導の評価，及び次単元での改善方法の例を以下に示す。

①活動への取り組み方

【単元 A の学習評価】：複数の動画を作る中で動画を撮影するためには，どのような役割が必要か，どのような内容が適切なのかを自分なりに考えて，教師に伝えることができるようになってきた。

【単元 A の指導の評価】：必要な場合には，同様の活動に繰り返し取り組むことで，自分のやることが意識できたり，達成の姿を具体的にイメージできたりするため，自信をもって活動に取り組む姿につながっている。

【単元 B での改善】：単元全体の流れを構想する際に，課題解決に向けて，繰り返して活動に取り組む必要のある場面について検討し，設定した。

②人との関わり

【単元 A の学習評価】：活動の取組方を相談する場面を設定しても友達の意見を取り入れたり，自分の意見を発展させて考えたりすることが難しかった。

【単元 A の指導の評価】：自分の考えを整理したり，他者の意見を踏まえて，より良い解決方法を考えて提案したりするためには，教師が仲立ちとなることが必要であった。

【単元 B での改善】：相談の際に，他者の意見を踏まえて考える姿を引き出すため，教師が仲立ちとなることができるように，小グループに分かれて学習する場面を設定した。

２．授業づくりの重要な視点

授業改善には，それまでの授業の学習評価が適切に反映されなければならない。本研究での取り組みから，次単元に反映された評価は「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」と「教科の内容に関する評価」であった。これらの評価内容を反映させて，より質の高い授業づくりを行うには，以下の２点が重要と考える、

①生活単元学習の目標設定に関わる視点

目標設定に当たっては授業者が意図を明確にして，具体的に設定する必要がある。本実践の結果より，設計段階で単元目標，本時目標を設定する際に必要と考えられた視点を以下に示す。

・集団全体の単元目標の設定：単元を貫く目的意識と課題意識を明確にしておくこと。
・個別の単元目標の設定：一人一人の具体的な達成の姿がイメージできること。
・本時の個別目標の設定：ねらいとなる学習場面での姿が具体的にイメージできること。一つの目標に対して，評価する内容が複数にならないようにすること。

②取り扱う教科の内容

教科の内容については，単元構想のどの段階で，どのような内容を想定すべきかを明確にしておくことが必要である。その際に重要となることを以下に示す。

・テーマ設定の段階：単元内で扱うことが想定される教科の内容にはどのようなものがあるか想定すること。
・単元計画の段階：単元目標の達成に関わる各活動について，どの教科のどの内容を扱うのかを想定すること。
・本時の計画段階：本時のねらいを達成する活動の中で，必要となる教科の内容を考えて選定すること。

Ⅳ．今後の課題

・教科の内容に関する評価の生かし方：生活単元学習において，個別の指導計画の教科の内容を取り扱うために，年間指導計画における教科の位置づけ方について検討する必要がある。
・生活単元学習での評価の在り方：生活単元学習において，教科の内容に関する評価は必要であるが，より質の高い授業づくりには，生活単元学習としての評価も重要である。そのため，２つの評価をどのように行っていくかについて検討する必要がある。

(NORIKANE Daisuke, NAKAYA Akitaka)

入院児に対する遠隔教育における自立的・継続的な学びの支援

○小野由姫　　石川慶和
（袋井特別支援学校）　（静岡大学教育学部）
KEY WORDS：入院児，遠隔教育，自己調整学習

Ⅰはじめに

感染症の影響により遠隔による教育支援が注目されている。遠隔教育は受け身になりやすく（布施ら,2015)、継続した学習ができるよう「自立した学びを支援する」ことが新たな課題である（近藤ら,2021)。病棟では受け身になりやすいが､「自分にできることがある」と思って生活することが重要である（谷川 (2015)。入院児にとって学習は自分にできることの一つである。遠隔の学習支援でも学びの主体となれるよう、自立的・継続的学びを促すことが重要な課題である。本研究では入院児に対し遠隔の学習支援を行い、自己調整力を高める指導を実践し、自立的・継続的学びの支援の在り方について検討することを目的とした。

Ⅱ方法

１．対象：Ａ病院に入院・通院中のＢ児（高校１年生)、Ｃ児（小学６年生)、その保護者を対象とした。

２．学習支援

１）指導形態：Zoom を利用し、週２回 30 分～１時間程度行った。Ｂ児は退院後、外来の待ち時間に行った。

２）自己調整力を高める指導：塚野ら（2012）を参考に３段階で指導を行った。

①予見段階：課題興味、自己効力、結果予期、目標志向を言語化させて、目標及び計画を決めさせた。

②遂行段階：表象の操作レベル（和田ら,2012）に応じたヒントより、自分の力で答えにたどり着かせた。

③自己内省段階：学びの過程（和田ら,2019)、計画を振り返り、うまくいった点や改善点を対話した。

３）学習環境の調整：保護者に対象児の目標や計画を立てる様子や意欲的な発言をフィードバックした。

３．調査の手続き：行動観察を行い、筆記で記録した。事前・事後にアンケート（伊藤ら,2003 宅間,2006)、インタビューを行った。保護者にもアンケートを行った。

４．倫理的配慮：静岡大学（承認番号 21-21）とＡ病院（受付番号 56）の倫理委員会での承認を得て行った。

Ⅲ結果

１．対象児の自立的・継続的学びの表れ

１）目標・計画を立てる際の言語化による表れ

Ｂ児は「数学が好き」「予習ができるように」と言い、目標・計画を立てられた。Ｃ児は初め達成への不安も抱えていたが、支援者の認める関りで、計画表に記入できた。

２）表象の操作レベルのヒントによる表れ

Ｂ児は難しい問題も、ヒントから何度も図に描いて考えていた。Ｃ児もわからない問題の意味を考えたり、新たな疑問点を質問したりしていた。

３）理解度の確認による表れ

Ｂ児にはイメージ化を促す支援で、問題の意味や条件に気づかせることができた。Ｃ児が「わからない」とつぶやいたとき、支援者の確認により、Ｃ児はノートに書き加えて新たな問いを見出していたことが支援者に伝わった。

４）視覚的支援による表れ

Ｂ児には図を画面に映す支援も加えた。Ｃ児にはホワイトボードで表の枠組みを見せた。表や図を使って具体的に考えることで声が大きくなり、自信をもって答えられた。

５）学びの過程・計画の振り返りによる表れ

Ｂ児は「言い換えことが大事」など、解くための行動を振り返られた。Ｃ児は初め戸惑っていたが、３回目に身振りで支援者に伝えられた。

２．保護者へのフィードバックと学習環境

Ｂ児と保護者は学習への思いにギャップがあったが、支援後、保護者にＢ児の意欲が伝わった。Ｃ児は目標が保護者に具体的に伝わった。

Ⅳ考察

１．遠隔の自立的・継続的学びへの支援

１）学習者の理解度を確認して進める支援

視野が限られている遠隔の支援も､理解度の確認により、学習者の考えを基にヒントを与えることで、課題に対して主体的に取り組ませることができると考えられる。

２）視覚的支援

視覚的支援の工夫により、対面に比べ視点の共有が難しい遠隔の支援でも学習者と注意を共有できる場面が増え、自分でわかるという自信につながると考えられる。

２．自己調整による自立的・継続的学びの効果

１）予見段階

予見段階で入院児に自立的・継続的学びを促すには前向きな言語化を促し、自信を持たせ気持ちに気付かせることが重要だと考えられる。

２）遂行段階

他者との相互行為による学習の確立と解釈過程の自覚化が主体的な行為の選択の幅を拡充させ、自立的な問題解決を促進させる（和田ら,2012)。遂行段階では学習者の捉え方に応じたヒントが重要だと考えらえる。

３）自己内省段階

振り返りにより、客観的に「自分のできた・わかった」に気づけ、自信や意欲を維持につながる。そのため、振り返りで肯定的視点を持たせることが重要だと考えられる。

３．保護者へのフィードバックの必要性

保護者には子どもの学習への向き合い方の理解を促す必要がある。そのためには子どもの主体的な取り組みに気づかせる必要があり、意欲的な発言や目標、計画の共有が必要だと考えられる。

(ONO Yuki, ISHIKAWA Yoshikazu)

病気療養児の社会的自立と自立支援

小児慢性特定疾病児童等自立支援事業への評価に向けた予備調査から

〇樫木暢子
（愛媛大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 病気療養児　社会的自立　小児慢性特定疾病児童等自立支援事業

（目的）

病気療養児の教育は学習の補完だけでなく、心理面、社会面など、社会的自立に向けた、長期的な視野に立った意義が認められている。厚生労働省主管の小児慢性特定疾病児童等自立支援事業（以下、自立支援事業）が始まって、6 年を経た。

A 県内先天性心疾患患児者とその保護者へのアンケート調査（認定 NPO 法人ラ・ファミリエ，2022）では、慢性疾患があることによる悩みの相談先として、家族や主治医等が 40～60%であるのに対し、小児慢性特定疾病児童等自立支援員（以下、自立支援員）を含む福祉関係者は約 10～20%程度であることが示されている。一方、A 県の平成 28 年度小児慢性特定疾病児童等自立支援事業報告書によると、今後希望するサービスや支援に関する回答では、「学校等での疾患理解」がもっと多く、30%を超えている。

このような状況の中、これまで自立支援員への実施状況調査が行われているが、患者及び家族からの自立支援事業に関する評価は十分に把握できていない。本研究では、自立支援事業の発展に向け、小児慢性特定疾病児童の保護者にインタビューを行い、自立支援事業の評価に向けた示唆を得ることを目的とする。

（方法）

対象：A 県、B 県で自立支援事業を活用した家族各 1 名、計 2 名

調査方法：Zoom を用いた半構造化インタビュー

調査目的：社会的自立に向け、幼児期から思春期、青年期を見通した自立支援事業になっているかを検討するインタビューガイド作成のための示唆を得る。

倫理的配慮：依頼状を作成し、メールで送付した。オンラインで個人情報の保護について説明し、口頭による同意を得た。本研究に関する利益相反はない。

調査内容；①自立支援事業の情報入手、②事業の活用、③相談支援事業について、④自立支援事業に期待すること

（結果）

（1）自立支援事業に関する情報の入手

・入院中は主治医や病院からの案内で知ることができる
・在宅療養中は病院内の小慢事業窓口は利用しにくい

（2）自立支援事業の活用

・小児期発症の場合、必要な支援はどこで受けられるのかわかりにくい。医療サービスなのか、福祉サービスなのか、小慢事業との関連もわからない。福祉課に相談に行くと、窓口を行ったり来たりすることになり、負担が大きい。
・急性期だと色々なことを考えなければならないので、何が必要なのか、整理がつきにくい。
・病気の進行により学校からの支援機器の導入はありがたかった。
・任意事業については、地域による格差がある。国が定めている事業がわからないので、居住地域のサービスの有無もわからない。

（3）相談支援事業について

・自立支援員は親身になって話を聞いてくれる
・継続して相談できることは支えになる

（4）自立支援事業に期待すること

・事業があることが知られていない。啓蒙事業が必要
・慢性疾患の場合、就園・就学から学齢期、就職に向けての支援など、支援内容が多岐にわたる。年齢に応じた支援を用意してほしい

3．考察

自立支援事業の評価に向けた予備調査では、①発症時や急性期の混乱した状態の家族が情報を得る方法、②医療、保健、福祉、教育など、様々な領域が支援を用意しているが、それぞれの特徴を理解して利用することの難しさ、などが明かになった。さらに、病気療養児のライフステージに応じた長期的見通しをもった支援の必要性が示唆された。これは、全国心臓病の子どもを守る会が行った生活実態アンケートで示された「心臓病児者と家族への福祉は患者の一生を見通した制度設計をしていくことが求められる」とした考察と合致する。また、同アンケートで、地域の福祉・保健等による相談・支援については「複雑でわかりにくい」「地域で基準が異なる」等、の困り感が示されていた。本予備調査でも示されたように、慢性疾患に対する長期にわたる支援は医療・保健・福祉・教育・労働の連携が不可欠であることは論を待たない。自立支援事業は医療・保健・福祉に関する事業であるが、学齢期の児童生徒が対象であり、教育の役割を明らかにしていく必要がある。

一方で、今回の予備調査は対象者が少なく、十分な資料とは言い難い。本人・家族からの評価に向けた情報収集を行い、インタビューガイドを充実させ、自立支援事業への評価を得ることで、病気療養児の社会的自立に向けた教育的支援の在り方について検討していきたい。

（文献）

・平成 28 年度小児慢性特定疾病児童等自立支援事業成果報告書　認定 NPO 法人ラ・ファミリエ，2017
・社会的自立が困難な先天性心疾患児者の発達支援ネットワーク形成事業報告書　認定 NPO 法人ラ・ファミリエ，2022
・全国心臓病の子どもを守る会生活実態アンケート 2018 調査報告書　全国心臓病の子どもを守る会、2018

(KASHIKI Nagako)

「病気の子どもの心に寄り添うこと」

受け手の意味解釈の広がりについて

〇小畑文也
（山梨大学教育学部）

KEY WORDS: 病弱児・心に寄り添うこと・テキストマイニング

Ⅰ．問題

「・・・今後も子どもの心に寄り添い指導していきたい」等は、病弱児教育の実践報告等で頻繁に使われる表現であり、実際に重要なことではあると思われる。しかし、ほとんどの論文や報告等では､それが具体的にどのような指導、態度なのかについてまでは言及されておらず、読み手に解釈を任せている「曖昧表現」であり､「長いわりに情報量が少なくなる」という傾向にある。

実際に「病弱児」の実態は多種多様であり、一人一人に応じて指導や解釈を進める必要性はあるものの、このような「曖昧表現」に終始した場合は、実践の積み重ね、専門性の確立も困難になると思われる。

以上より、本研究では、この「病気の子どもの心に寄り添うこと」に関する受け手の意味の取り方を分析し、一定程度の共通理解の基盤を提案したい。

Ⅱ．目的

「病気の子どもの心に寄り添うこと」についての､教員、学生（障害児教育専攻）の受け取り方を分析し、その差異を考慮しながら、共通理解のためのプラットフォームを提案することを目的とした。

Ⅲ．方法

１．調査手続き：講義出席確認のためのリアクションペーパーとして「病気の子どもの心に寄り添うこと」に関しての自由記述を求めた。出席点以外の成績には関係なく、研究のデータとして使うことを伝えた。教員、学生とも字数制限等は求めず、思うところについて、自由に記述していただいた。なお、時間制限は無かった。

２．対象者：特別支援教育免許認定講習（病弱）に参加した教員 47 名。A 国立大学の特別支援教育免許取得希望の学生 41 名を対象にした。双方とも「病弱教育」に関する構成概念を一定程度に揃えるため、定義、制度、現状に関する講義を実施した後に、記述を求めた。

３．調査時期：教師に関しては 2021 年 7 月、学生に関しては 2022 年 4 月に実施した。

４．分析方法：内容の分析のため質的な分析となるが、研究者等の分類・判断を介すると、それらの価値観がテキストの前処理に介入し､結果に影響を及ぼす虞があるため、QDA ソフトウェアを用いた分析を実施した。

今回は、ユーザーローカル テキストマイニングツール（ https://textmining.userlocal.jp/ ）を用いたが、これを採用した理由は、重要度のスコアを TF-IDF（Term Frequency-Inverse Document Frequency）法で算出するため、テキストの前処理において、作為が入りにくいという利点があるためである。なお､文中で同じ意味の言葉（例 子供　子ども等）は極力統一し、中心的な言葉となる「寄り添う」は分析から除外した。

また、教育の実体験の有無によって「寄り添う」ことの解釈が大きく異なると予想されたため、教員と学生を比較しながら分析した。

Ⅳ．結果と考察

ワードマイニングにおいては、全ての結果を紙面に載せることは困難であるため、一例としてワードクラウドの比較を提示した（Fig.1）。

また分析の結果としての抽出要約としては

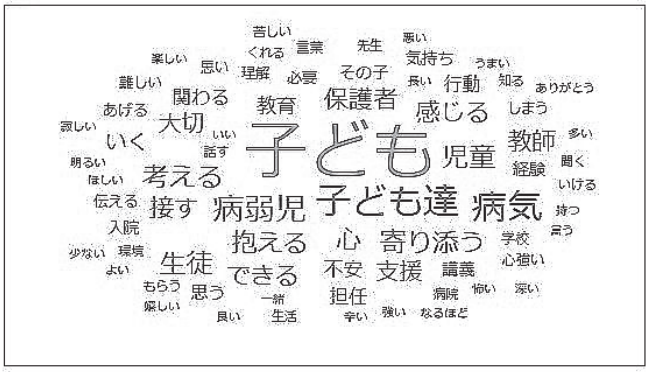
教員の場合、①子どもの心に寄り添うとは、子どもの気持ちを受け止め、一緒に考えていくことが基本姿勢だと考える。②私はそばにいるだけで、気持ちが軽くなる言葉をかけてあげること。③その子どもが何に不安を感じているのか見極め、不安を軽減させることだと思った。であり、

学生の場合、①病気の子どもに寄り添うこととは、安心と楽しさを届けて笑顔をふやすことだと考えます。②病気の子どもに寄り添うとは、児童の気持ちを理解してあげることだと思う。③スケジュールをしっかり管理しておくことも、子どもの気持ちに寄り添える方法なのではないかと考えられる。

「病気の子どもの心に寄り添うこと」という表現について、抽象的なレベルでの共有は比較的されやすいが、受け取る側の立場によっては異なったものとなった。今回の場合、学生は抽象な「子ども」に止まることが多かったが、教員の場合は単数の「子ども」のみでは無く､「子ども達」「保護者」といった周辺状況まで言及し、その内容も具体的なものが多かった。つまり、立場によって「病気の子どもの心に寄り添うこと」の受け取り方は異なっていた。

今後は教員の中でも指導経験、年数を考慮しながら分析を行うことが課題となろう。

教員



学生

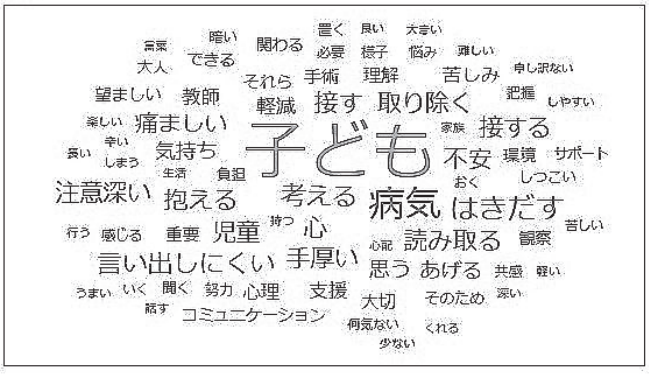


Fig.1 教員と学生のワードクラウドの比較

(OBATA Fumiya)

複数デバイスを用いた肢体不自由生徒のパソコン操作に関する事例研究

○烏田慈生　　小林巌
（東京学芸大学大学院教育学研究科）　（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）
KEY WORDS:肢体不自由　ICT　複数デバイス

（目的）

肢体不自由教育において、ICT 機器の活用やその有効性に関する検討は多くの蓄積がなされてきており、最近では GIGA スクール構想の導入などの話題が社会的に注目されている。

一方で、肢体不自由教育における現在までの取り組みをみると、事例研究の多くは単一デバイスを用いた入力方式が採用されている状況である。入力操作の効率性を考慮すると、複数デバイスによる入力方式が有効である場合も少なくないと考えられる。しかし、筆者らが確認した限りでは、肢体不自由特別支援学校で検討された複数デバイスの活用事例に関する先行研究は、金森ら（2017）、木澤ら（2018）、上倉ら(2018)が報告されているが、数少ない状況と言える。

本研究では、複数のデバイスを用いたパソコン操作について、筆者らが肢体不自由生徒１名を対象にして行った検討について報告することを目的とする。

（方法）

１．対象生徒：A 特別支援学校・高等部生徒１名(脳性麻痺アテトーゼ型)。本研究実施以前、週２回程度タブレットを用いて支援者の声かけにより利き手の上げ下げで意思表示を行っていた。パソコン入力は教員がマウス操作を行い、本人が選択操作をピエゾスイッチにより行っていた。

２．実施期間：20XX 年 12 月～20XX 年３月の４ヶ月間、計 24 回のセッション。毎回、自立活動の時間に 30 分程度の実施。

３．使用教材：Tobii 社 PCEye Mini、10.5 インチ型タブレット PC、ピエゾスイッチ、左クリック外部入力改造マウス(自作)

４．手続き：アプリケーションはドロップレット・プロジェクトの DropTalk を用いた。各セッションの課題として、２つの選択項目が配置されたカード（DropTalk のキャンバス）を２種類用意した。支援者２名が対象生徒の隣に位置し、１つのカードに対する質問を示し、対象生徒自身がマウスカーソルを動かし左クリックによる選択を行うよう教示した。対象生徒の選択や反応を確認した後、別のカードの取り組みを行った。操作の比較のため、導入期（１～７セッション）には複数デバイス入力と単一デバイス入力の２種類の入力方法を試した。その際は単一デバイス入力の取り組みを最初に実施し、その後に複数デバイス入力に取り組んだ。導入期の後の展開期（８セッション以降）には複数デバイス入力のみ実施した。

５．環境設定：10.5 インチ型タブレット PC をモニターアームにより机に固定し、対象生徒の前方 60cm に設置して使用した。マウスカーソル移動の操作は、Tobii 社 PCEye Mini により実施した。複数デバイス入力時の選択(左クリック)の操作は、外部入力改造マウスに接続したピエゾスイッチを眉間に貼り付け使用した。単一デバイス入力時の選択操作は、PCEye Mini 付属の Windows Control　(Mouse Emulation モード）の機能を用いた。

６．分析：参加観察法を用いた。各カードの取り組みについて、支援者による支援の有無を踏まえ、課題達成の状況を以下の基準で評価した。０％＝達成できなかった、25％＝半分達成(支援者の声かけあり)、50％＝半分達成(支援者の声かけなし)、75％＝達成(支援者の声かけあり)、100％＝達成(支援者の声かけなし)。セッションごとに平均値を求めた。

７．倫理的配慮：本研究の計画は、東京学芸大学研究倫理審査委員会による審査を受けて承認された（承認番号 530-2)。また、対象生徒の家族および所属校から研究に関する承諾を得た。

(結果)

課題の達成状況を Figure.１に示す。導入時において、単一デバイス入力は課題達成が 20％未満に留まっている。一方、複数デバイス入力についてみると、最初はピエゾスイッチの調整が定まらなかったため安定せず、達成率も 30％未満であったが、４セッション以降には調整が安定し、課題の達成率も上昇した。展開期になると、実施回数を重ねるごとに平均推移の上昇がみられた。特に、展開期の後半の 17 セッション以降では、23 セッションを除き達成率が 80％を超える結果となった。

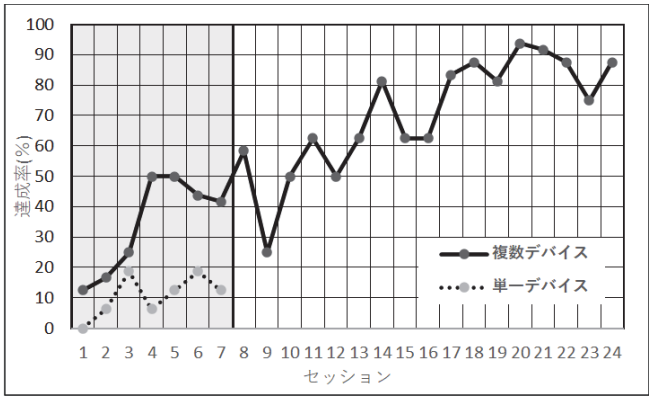


Figure.１　課題の達成の推移

（考察）

本研究実施以前、対象生徒は単独でパソコン操作による意思表示が可能な状況ではなかったが、本研究での取り組みにより単独での意思表示の可能性が示されたことは意義あるものと考えられる。課題の達成状況の結果は、対象生徒において単一デバイスよりも複数デバイスの有効性を示唆するものと言える。今後は、操作時間の分析や、選択肢数を増やした取り組みなどの検討が必要であると考えられるため、さらに研究を発展させていくことが課題である。

（文献）

上倉颯太ら（2018）タブレット PC による複数の入力手法に対応した肢体不自由者の入力評価アプリケーション．電子情報通信学会 2018 年総合大会，H-4-5

金森克浩ら（2017）肢体不自由児の PC 入力方法に関する検討．信学技報，116(438)，43-47

木澤健司ら（2018）重度・重複障害児の視線入力装置の適合に関する研究．日本特殊教育学会第 56 回大会，P1-05.

本研究は、JSPS 科研費 19H01709 および 22H01042 の支援を受けたものです。

(KARASUDA Nario, KOBAYASHI Iwao)

脳性まひ者の二次障害とその予防

－感じている身体の変化と心がけていることに着目して－

○山ノ上奏　　大畑友香　　川間健之介
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）（元筑波大学大学院人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：脳性まひ、二次障害、予防

【問題の所在と目的】

脳性まひの二次障害について、三島(2016)は「もともとの病気やけがによって直接起きる障害(一次障害)ではなく、経過に引き続いて起きてくる障害である」と定義している。脳性まひは、生涯にわたる障害であるため、小児の理学療法士や他の医療専門家が二次障害の発症を最小限に抑え、その影響を管理するために協力できるよう、成人が経験する変化や、その変化の意味についての研究が必要である(Horsman, Suto, Dudgeon, & Harris, 2010)。大渕(2014)は「元気なときからの心がけ(以下、一次予防)、ややリスクが見えはじめてからの予防(以下、二次予防)、そして疾病や障害をもつ状態となってからの重度化の予防(以下、三次予防)」という段階があるとしている。本研究では、脳性まひ者が感じる身体の変化や二次障害とその予防について調査し、明らかにすることを目的とする。

【方法】

20 歳以上の身体障害者手帳のみを取得している脳性まひ者に質問紙調査を実施し、回答に不備のなかった 93 名(男性 48 名、女性 43 名、その他 2 名)を分析対象とした。対象者の選定は、障害者福祉施設や肢体不自由特別支援学校等 42 か所に依頼した。質問項目は、「二次障害を知っているか」、「いつ頃から二次障害を感じているか」、「感じている身体の変化」、「その予防として心がけていることはあるか」を尋ね、単純集計を行いグラフ化してまとめた。

本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て、情報の取り扱い及び倫理的配慮に関しては、所属機関及び調査対象者の同意を得て実施した。

【結果】

二次障害については「知っている」92.5%、「知らない」は 6.5%で、ほとんどの人が二次障害を知っていた。**いつ頃から二次障害を感じているか**については、20 歳代頃からが 32.3%と最も多く、次が 30 歳代 17.2%、40 歳代 15.1%、10 歳代 9.7%、50 歳代 6.5%であった。

感じている身体の変化については「身体が動かしづらくなってきた」と回答した割合が 13.5%で最も多く、「筋緊張が強くなってきた」13.3%、「食事の際、むせやすくなってきた」9.4%、「首の痛みが出てきた」9.0%と続き、他に「手足のしびれが出てきた」8.3%、「体重増加または減少してきた」8.3%、「手足が上げにくくなってきた」8.1%、「声が出にくくなってきた」6.0%、「側弯が起きてきた」5.6%、「よく転ぶようになってきた」4.8%、「物を落とすようになってきた」4.6%、「関節の変形が起きてきた」4.4%、「脱臼が起きてきた」1.7%であった(Fig. 1)。

身体の変化の予防として心がけていることは、「リハビリやマッサージを受ける」と回答した人が 17.1%で最も多く、次に「姿勢の工夫」14.0%、「身体に過度な負担をかけないようにする」12.9%であった。ほかに「疲労やストレスをためないようにする」、「十分な睡眠をとる」がともに 12.1%と続き、「食事に気をつける」11.0%、「寝具の工夫」9.3%、「適度な運動を心がける」8.4%であった(Fig. 2)。

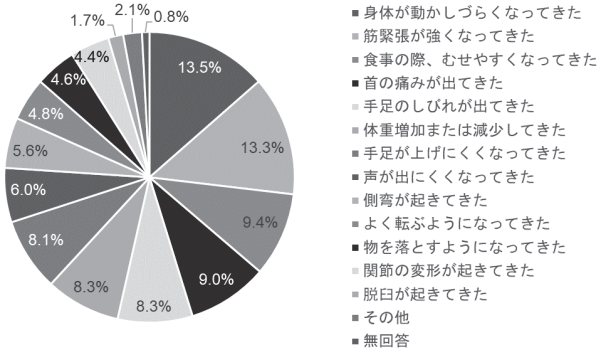


Fig. 1　感じている身体の変化

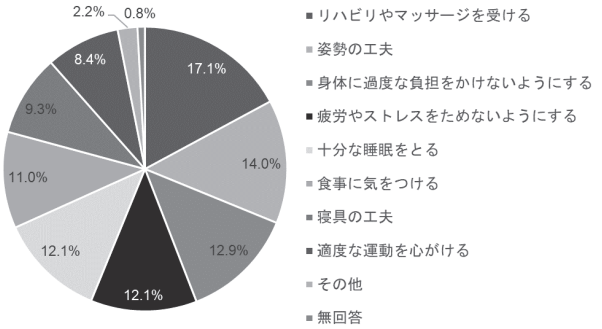


Fig. 2　予防として心がけていること

【考察】

脳性まひ者は、20 歳代頃から二次障害を感じ、身体の変化が起きていることが示されたことから、早期に対応することが求められる。

日常生活において、まひのある身体を無理をして動かすことや、座位時間が長く座り続けることが褥瘡の心配にもなり、身体への負担や影響もある。リハビリやマッサージを受けたり、自分に合った姿勢の工夫をするなどの予防をして、その変化に対応するよう心がけること、また普段から身体の変化が認識できるような状態を保つことが大切である。そのためには専門家の助言を受けながら対応していく必要がある。

【文献】

Horsman, M., Suto, M., Dudgeon, B., & Harris, S. R. (2010) Growing older with cerebral palsy－insiders' prospectives－. Pediatric physical therapy, 22, (3), 296.

三島令子 (2016) 脳性麻痺の二次障害－実態と対応について－. リハビリテーション医学, 193, 1-7.

大渕修一(2014)介護予防的視点から生活を支える. 理学療法学, 41, (8), 499-504

(YAMANOUE Kana, OHATA Yuka, KAWAMA Kennosuke)

骨形成不全症生徒に対する CO-OP を基盤とした主体的な学びを促す授業づくり

○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　骨形成不全症　主体的な学び

目　的

Cognitive Orientation to daily Occupational Performance(CO-OP)は，対象者が課題を設定し，それを達成するためのストラテジーを考え，スキルを習得する対象者中心の問題解決アプローチである．本研究では，骨形成不全症がある高等部生徒が主体的に課題に取り組み，問題解決する力を育むことができるように 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した．

方　法

対象　A 特別支援学校に通う骨形成不全症の診断を受け，高等学校に準ずる教育課程の学習に取り組む高等部生徒 1 名．WISC-Ⅳは全検査 IQ101．下肢の筋力が弱く，身体の疲れを感じやすい．移動時は主に手動車椅子を使用している．日常的に身体を動かす機会が少ない．コミュニケーション場面や学習場面において受動的な態度が目立つ．

指導手続き　20XX 年 10 月に事前評価，11～1 月に指導，2 月に事後評価を行った．指導は自立活動の時間(1 回 45 分)を使い，週 1 回の頻度で教師が個別に行った．設定した指導目標は，「教師とバレーのラリーを続ける」，「教師とバドミントンのラリーを続ける（座位，立位）」であった．目標は，個別の教育支援計画と個別の指導計画を踏まえ，身体の動きに関する目標を生徒主体で教師と一緒に考えた．

指導回数は，「バレー」が 4 回，「バドミントン（座位）」が 2 回，「バドミントン（立位）」が 2 回であった．

指導 1 回の流れは，①課題に対する目標の確認，②目標達成に向けてストラテジーを考える，③ストラテジーを使って課題を実施，④実施の様子を iPad の動画で振り返るという順で行った．教師は生徒が主体的にストラテジーを考えることができるように，「課題の具体化」や「身体の位置づけ」など CO-OP の手続きに従った言語的ガイドを行った．

生徒がそれぞれの課題目標を達成するために考えたストラテジーは，バレーでは，「ボールがきたら相手の頭上 2～3 個分上に向かって打ち返す」など 4 項目，バドミントン（座位）では，「シャトルがきたら相手の頭上 2～3 個分上に向かって打ち返す」など 2 項目，バドミントン(立位)では，「シャトルを打ち返す時に相手の手の届く範囲を意識する」など 5 項目であった．

評価方法　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)を用いて事前・事後評価を行い，数値の変化を比較した．

倫理的配慮　学校関係教職員，対象生徒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

骨形成不全症生徒が主体的に課題に取り組み，問題解決する力を育むために，CO-OP を基盤とした指導を行った結果，目標とした課題の遂行度、満足度に関する COPM 得点が上昇した(Table 1)．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)．目標に対する生徒の課題達成度をみるために実施した GAS のゴール達成スコアは 77.4 点で，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の達成を確認できた．また，生徒はバレーの活動時に立案した「ボールがきたら相手の頭上 2～3 個分上に向かって打ち返す」というストラテジーを，バドミントン（座位，立位）や体育の授業場面（サッカー）で用いており，ストラテジーの汎化がみられた．さらに，指導前にはみられなかった休み時間に友達とバドミントンを楽しむ姿が指導後はみられるようになった．

Table 1 COPM 得点

課　題	重要度	事前		事後	
		遂行	満足	遂行	満足
バレーのラリーを続ける	8	5	8	10	10
バトミントンのラリーを続ける（座位）	9	6	7	8	8
バトミントンのラリーを続ける（立位）	9	7	9	9	10

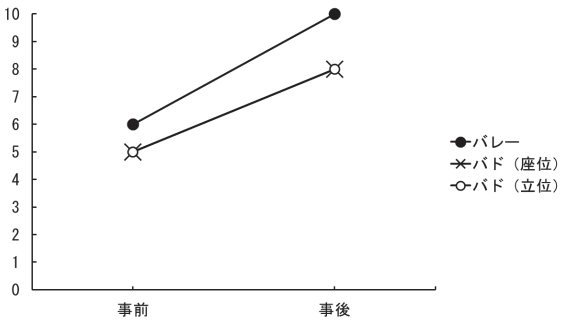


Fig.1　PQRS 得点

考　察

指導目標の達成に貢献した要因として，(1) COPM を用いて情報収集を行い，生徒がやってみたいと思える指導目標を設定したこと，(2)教師の言語的ガイドに従い，生徒が主体的にストラテジーを考えたこと，(3)考えたストラテジーを別の指導場面で生徒が般化できたことがあげられる．本研究は一事例ではあるが，骨形成不全症生徒の主体的な学びの実現を目指すために CO-OP を基盤とした指導が特別支援教育の場において有効であったことを示唆する．

(OZAKI Mitsuki, SHIOZU Hiroyasu, TANAKA Goro, IWANAGA Ryoichiro)

小学校における慢性疾患児の校内支援体制の実態と傾向

○田中　亮
（長野県塩尻市立桔梗小学校・東京学芸大学連合大学院学校教育学研究科）

奥住　秀之
（東京学芸大学）

KEY WORDS: 病気の子ども　校内支援体制　小学校

１．目的

小児医療は入院の短期化・頻回化の傾向にあり,小児慢性特定疾患等病気を有する児童の多くは小学校の通常の学級において学んでいる（丹羽,2017）。そこで,小学校において,学習空白の防止，不安解消，自己管理能力の育成，病気克服への意欲向上等を実現し，病気を有する児童が安全・安心に学ぶことができるための支援体制構築をすることがより一層重要になっている（全国特別支援学校病弱教育校長会,2012）。具体的には，治療，体調管理，服薬管理，発作や災害時などの緊急時への対応，支援会議の実施，支援員の配置，教員研修の充実などが必要であるとされている（独立行政法人特別支援教育総合研究所,2017）。

そこで,小学校における慢性疾患を有する児童の校内支援体制の構築とその傾向を明らかにすることを目的とする。

２．方法

（１）調査期間

20XX 年 1 月下旬に質問紙を発送し，同年 3 月下旬までを回収期間とした。

（２）調査対象

A 県内の全ての国公立小学校・義務教育学校（362 校）における病気の児童の指導や支援に責任のある立場の教職員を対象に，自記・無記名式質問紙による調査を行った。（回収数 251 部（回収率 69.3%），有効回答率 100%）

（３）調査内容

慢性疾患児のための校内支援体制ついて聞くことを明示した上で，１．病気の児童の在籍の有無,病気の児童に関する校内研修の実施の有無,５.校内支援体制構築の有無から成る質問紙である。

（４）倫理的配慮

質問紙は無記名とし，回答は任意であること，データは統計的に集約されることを文面に示した。調査に際しては,筆者の所属学校の管理者，調査対象となる学校の管理者に承諾を得た上で行った。

３．結果

（１）校内支援体制の構築の有無

校内支援体制の構築の有無は、表１のとおりであった。

表1　病気による配慮・支援が必要な児童に関する校内支援体制の構築状況　（調査対象・２５１校）

	構築されている学校（校）	構築率（%）
中学校との引継ぎ	134	53.4
急変時の対応マニュアル	127	50.6
保育園・幼稚園との引き継ぎ	120	47.8
疾患のある児童の保護者の相談体制	118	47.0
生命尊重について学ぶ道徳学習	95	37.8
校内委員会の設置	89	35.5
支援計画の策定	88	35.1
栄養士・栄養教諭との連携	75	29.9
休養できる部屋の確保	72	28.7
カウンセラー（心理職）との連携	72	28.7
特別支援教育コーディネーターによる支援体制	71	28.3
病気に関する理解を深める保健学習・健康教育	63	25.1
欠席で生じた学習の遅れへの対応	63	25.1
病気の子どものための特別支援教育支援員の配置	43	17.1
学校保健委員会や保護者会での疾患に関する啓発	39	15.5
医療的ケアへの対応	34	13.5
ソーシャルワーカー（福祉職）との連携	23	9.2
災害時の対応マニュアル策定	20	8.0

（２）病気の児童の在籍と校内支援体制の関連

児童の在籍と校内支援体制の構築との連関性を見るために，それぞれの項目においてカイ二乗検定を行った。その結果「校内委員会開催」「休養部屋の確保」「幼稚園・保育園からの引き継ぎ」「特別支援教育支援員の配置」「保護者との相談体制構築」「医療的ケアへの対応」はそれぞれ有意であった。各項目における結果と残差を見ると，これらの支援項目は，慢性疾患児童が在籍している学校の方が多く構築されていると解釈することができた。

（３）校内研修と校内支援体制との関連

校内研修の実施と校内支援体制の構築状況との連関性を見るために，それぞれの項目においてカイ二乗検定を行った。その結果，「校内での支援や配慮について話し合う校内委員会開催」「休養部屋の確保」「急変時対応マニュアル策定」「災害対応マニュアル策定」「特別支援教育支援員の配置」「医療的ケアへの対応」「学校保健委員会・保護者会等における病気に関する啓発」「栄養士・栄養教諭との連携」「病気について学ぶ健康教育・保健学習」はそれぞれ有意であった。各項目における結果と残差を見ると，これらの支援項目は，病弱教育に関する校内研修を行っている学校の方が多く構築されていると解釈することができた。

４．考察

いわゆる特別支援教育全般にかかわる支援内容は多くの学校で確立されていた。また,実際に児童が学校生活を送る上で必要不可欠な支援内容の体制は,病気の児童が在籍する学校において多く構築されていた。特に,「医療機関との連携」「保護者相談」「医ケアへの対応」等は医療と教育との連携を行うための基盤はできつつあることが推察された。児童の在籍のない学校では，それらの構築は少なく,現実的に必要に迫られて構築する学校現場の実状が窺える。発症や転入は突発的であることが多く,在籍有無にかかわらず，病気の児童が学校生活を送る上で必要不可欠とも言えるような体制の構築を図っていくことは重要であろう。

病弱教育に関する校内研修を実施している学校は,発展的な病弱教育に関する校内支援体制が確立されている傾向が高く,校内研修と校内支援体制のそれぞれの確立は一体化して考える必要性が示唆された。

一方,「災害時の対応」「福祉職との連携」「医療的ケアへの対応」「休養部屋の確保」「疾患に関する啓発」は大多数の学校において，病気の児童の在籍有無にかかわらず，構築されていない現状であった。非常時への対応や日常時のより丁寧な支援などの発展的とも言える支援体制の構築については改善の必要性が明らかとなった。

５．文献

丹羽登(2017)小児医療の進歩に伴う病弱教育の変化と課題. 教育学論究,9(2),191-192.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2017）病気の子どもの支援ガイド

(TANAKA Ryo, OKUZUMI Hideyuki)

院内学級の存在意義・役割について

特別支援学校教員への質問紙調査を通して

永瀬大紀　　大関彰久
（筑波大学大学院障害科学学位プログラム）　（福島学院大学短期大学部）

KEY WORDS: 病弱児教育　院内学級　入院児

（目的）

入院をしている病弱･身体虚弱の児童及び生徒のために，病院内に設置された特別支援学校・学級がある。本研究ではそれを院内学級とする。

院内学級は，学習面はもちろん，その他にも様々な役割を果たしている(文部省,1994)。また谷口(2005)は院内学級における，通常の教育の枠を超えた具体的な役割・教育実践について，８項目の特徴を挙げた。それらは，特別支援教育的要素，普通校的要素，小規模校的要素，保育的要素，家庭的要素，医療的要素，ソーシャルワーク的要素，カウンセリング的要素である。院内学級の教員が学習指導のみならず，その他にも様々な役割を担っていることがうかがえる。本研究では，Ａ県内にある特別支援学校の教員を対象として質問紙調査を行い，実際の現場に務めている教員の立場から見る，院内学級の存在意義や役割について明らかにする。

（方法）

(1)調査対象者：Ａ県特別支援学校現職教員 102 名（年齢：20 代～50 代，病弱教育経験年数：1 年未満～39 年）

(2)調査期間：2020 年 4 月～2021 年 3 月

(3)配布・回答方法：Ａ県特別支援学校４校の校長・分校長宛に調査依頼書，全教員宛てに質問紙を郵送し，回答後に返送してもらった。個人が特定されないように配慮し，質問紙は無記名で実施した。

(4)研究倫理上の配慮：質問紙上で，個人情報の保護等について説明をし，回答をもって同意が得られたとした。

(5)質問内容：①院内学級の役割に関する８項目(谷口,2005)の必要度と実践度合についての５段階評価（必要である 5～必要でない 1，果たされている 5～果たされていない 1）②院内学級の役割に関する８項目(谷口,2005)のうち，特に重要と感じている項目の選択③院内学級の８役割(谷口,2005)の具体的な実践内容（自由記述）

(6)分析方法；必要度と実践度を集計し，平均値と相関係数を算出した。具体的な実践内容については，ＫＪ法的手法を用いて，カテゴリ化し，分析を行った。

(結果)

院内学級の役割に関する８項目の必要度平均値，実践度平均値，必要度と実践度の相関係数の値について示す。(Table1)

Table 1 院内学級の役割８項目 必要度・実践度・相関係数

役割	必要度平均値	実践度平均値	相関係数
特別支援教育的	4.69	4.28	0.65
普通校的	4.27	3.78	0.44
小規模校的	4.39	4.09	0.53
保育的	4.37	3.89	0.57
家庭的	3.67	3.29	0.67
医療的	4.59	4.13	0.64
ソーシャルワーク的	4.41	3.80	0.45
カウンセリング的	4.56	3.91	0.53

さらに，院内学級の 8 役割に関する具体的な実践内容について示す。(Table2)

Table2 院内学級の役割８項目 具体的な実践内容

役割	具体的な実践内容
特別支援教育的	・個々の教育的ニーズを把握した上での個別的な配慮，支援
普通校的	・普通校，前籍校で受けるべき学習空白を埋め，安心して復学ができるようにする支援 ・通常学級でできる経験と同様の教育実践の創意工夫
小規模校的	・話し相手になったり，一緒に楽しんだりするなどの対等な立場でのかかわり ・子どもの目線に立って気持ちを受け止め，信頼関係を築く
保育的	・発達段階に応じたかかわり
家庭的	（具体的内容の回答なし）
医療的	・医療者との連携，話し合いやケース会議 ・子どもの体調を整え，心身の健康を保つことが学習の基盤・土台
ソーシャルワーク的	・切れ目のない継続した支援を行うための，前籍校との連携 ・保護者，主治医，ワーカーとの連携，ケア会議
カウンセリング的	・何をするにも，基盤は心理的な安定であり，ストレスや不安の軽減が最重要 ・日頃からの傾聴，子どもが自分の気持ちをはき出しやすい雰囲気作り ・好きなこと，ゲーム，制作活動等の気分転換をはかる活動

（考察）

院内学級の８役割(谷口,2005)について，現職の特別支援学校教員が項目ごとの差はありつつも，それぞれに必要性を感じ，実践していることが明らかとなった。

必要度と実践度の相関係数においては，普通校的役割が最も低い値を示した。具体的な内容として，「通常学級でできる経験と同様の教育実践の創意工夫」といった回答が挙げられており，普通校的役割の必要性については教員自身も十分に認識をしていることが伺える。しかし，一方で，病院内という環境や，治療に伴う行動制限等をふまえると，普通校で一般的に行える活動が，制限されてしまうことも多々ある。それによって，実践度が低い値となり，相関係数は低い値を示したのだと推測する。

また必要度においては，カウンセリング的役割が全体と比較して，高い値を示していた。具体的な記述として，何をするにしても，心理的安定という基盤が重要であることが示されていた。院内学級は，入院児が治療や検査から一時的に開放され，児童・生徒として安心して学びに向かうことができる一つの空間となっていることがわかる。

院内学級は，入院する子ども達にとって，学習面以外にも様々な存在意義をもち，多様な役割を果たしているということ，そして，特別支援学校の教員らはそれらの必要性を認識した上で日々実践に努めているということが，今回の研究から明らかとなった。

（文献）

文部省（1994）病気療養児の教育について．文部省初等中等教育局長通知，文初特 294 号.

谷口明子（2004）病院内学級における教育実践の特徴―質的研究法による実践の特徴カテゴリーの抽出―．教育心理学研究 53, 427-438.

(Nagase Daiki, Ozeki Akihisa)

進行性筋ジストロフィー児童・生徒の就学状況の変化について

―当事者に対するアンケート調査を通して―

〇新津雪乃　　野口和人
（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:進行性筋ジストロフィー　就学　教育的支援

Ⅰ　問題と目的

近年はインクルーシブ教育の進展に伴い、特に障害の程度が重く医療的ケアを必要とする子どもも、地域の学校で学ぶ傾向が顕著になりつつある。就学状況にこのような変化が生じたと推定される疾患の一つに、進行性筋ジストロフィー(以下、筋ジスとする)がある。

進行性筋ジストロフィーは骨格筋の壊死・再生を主病変とし、骨格筋障害に伴う運動機能障害を主症状とするする全身性疾患である。進行性の疾患であることから長期の療養を必要とし，その治療法も確立されていないことから指定難病とされている。そのため 1960 年代における筋ジス児の多くは、医療機関と保護者の意向により、国立診療所に併設されていた病弱養護学校に就学していた(日本筋ジストロフィー協会, 2000)。その後、ノーマライゼーション思想の浸透や医療技術の進歩により、1980 年代後半以降、地域の小学校、中学校に就学する筋ジス児が増大したと考えられている(松村, 2017; 西牧, 2016)。

しかしながら、病弱特別支援学校以外の場における筋ジス児の就学者数を調査した研究は少なく、実際に各特別支援学校や小学校、中学校における筋ジス児の就学者数がどのように変化したかという点は不明である。医療や教育体制が変化した現在、筋ジス児の就学状況を明らかにすることは、筋ジス児の心理的課題や教育支援の在り方の再考にも繋がると考える。

以上を踏まえて本調査では、筋ジス児の保護者および筋ジス患者に対する質問紙調査を通して、筋ジス児の就学状況の変化について明らかにすることとする。

Ⅱ　方法

1. 対象：日本筋ジストロフィー協会と筋ジス児の家族が入会しているハッピースマイルクラブの会員を対象に、Google form によるアンケート調査を行った。**2. 手続き：**本研究は、東北大学教育学研究科および日本筋ジストロフィー協会倫理審査委員会の承認を得て実施した。アンケートでは主に(1)小学校、中学校、高等学校または特別支援学校に入学した年度、(2)就学先に選んだ学校種、(3) 就学した学校での支援内容・満足度について、(4)就学相談で関わった専門家・満足度について設け、選択および自由記述による回答とした。**3. 集計・分析：**調査項目ごとに集計した。自由記述については、キーワードを設定し該当する内容の記述が見られた場合にカウントした。

Ⅲ　結果と考察

回答者は 38 名で、回答者属性の内訳は保護者 34 名、患者 4 名であった。また病型の内訳は、デュシャンヌ型 27 名、福山型 5 名、筋強直型 2 名、ベッカー型 2 名、肢帯型 2 名であった。なお本稿では、就学状況の変化に着目するにあたり、アンケート内容の(1)における結果について報告する。

図 1 は、筋ジス児の就学状況について 2009 年以前と 2010 年以降で比較したものである。図 1 によると、従来多くの筋ジス児が就学してきた病弱特別支援学校(病弱養護学校)は、2009 年以前に小学部で 1 名、2010 年以降に中学部および高等部で筋ジス児が 1 名ずつ就学しているのみであった。これは、これまで報告されてきた筋ジス児の病弱養護学校への就学者数と比較すると減少傾向にあるといえる。また、小学校および中学校では特別支援学級への就学者の割合が微増している傾向が示唆された。

病弱特別支援学校における筋ジス児が減少し、小・中学校の特別支援学級における筋ジス児の増加が示唆された今回の結果は、先行研究における見解と概ね一致していると思われる。一方で、2009 年以前における高等学校入学時の就学先では、通常の学級を選択する筋ジス児が 5 名いたが、2010 年以降は通常の学級に就学する筋ジス児が 2 名となり、肢体不自由特別支援学校への就学者数の割合が微増したことがうかがえる。高等学校における筋ジス児の調査は少ないため、この変化に関してはさらにデータを収集して検討する必要がある。

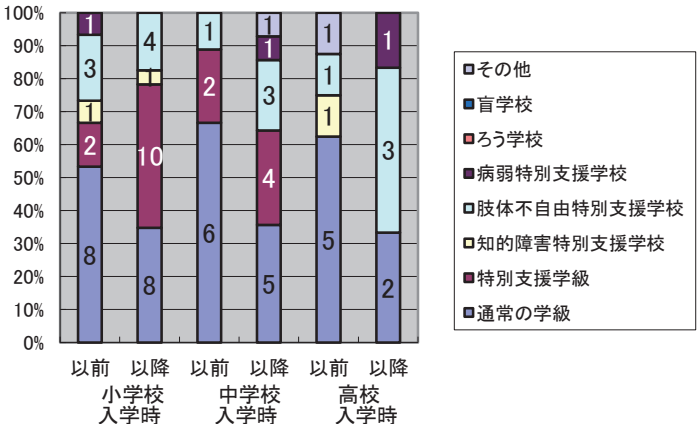


図 1　筋ジス児の就学状況の変化
(2009 年以前と 2010 年以降で比較)

Ⅳ　まとめ

本調査や先行研究で示されているように、今日における筋ジス児の就学状況は、インクルーシブ教育の進展等に伴い変化しつつあると考えられる。現在データを収集中であるが、今後は各学校における筋ジス児の就学者数や患者団体への調査等を通して、筋ジス児の就学状況についてより明らかにしていくことが必要である。また、各学校における筋ジス児就学者数の変化に関して、教育の在り方の変化、また筋ジス児の総人数の変化といった観点を踏まえながら検討することも重要だと考える。

Ⅴ　文献

松村剛(2017)施設医療から地域医療・国際連携へ: Translational research 時代の筋ジストロフィー医療. 医療, 71(10), 387-390.

日本筋ジストロフィー協会(2000)筋ジストロフィー教育のあゆみ:QOL の向上と教育の充実を求めて.

西牧謙吾(2016)筋ジストロフィーを巡る特別支援教育の課題とその解決の方策に関する一考察. 医療, 70(7), 317-322.

(NIITSU Yukino, NOGUCHI Kazuhito)

登校しぶり児に対する不登校への進行防止を目標とした支援

佐藤・熊谷（2021）によるチェックリストの実践適用と登校しぶり行動に対する支援方針の立案

○佐藤亮太朗※1 ※4　佐藤七瀬※2 ※4　熊谷恵子※3 ※4

※1 筑波大学人間総合科学学術院　※2 筑波大学人間総合科学研究科　※3 筑波大学人間系　※4 筑波大学心理・発達教育相談室

KEY WORDS: 登校しぶり　不登校　アセスメント

Ⅰ．問題と目的

佐藤・熊谷（2021）は小学校高学年における学校欠席の要因を検討し、遅刻日数や同級生との会話状況等が欠席日数と関連する可能性を示した。さらに、それらの要因を集約したチェックリストを作成した。そして、課題にチェックリストの実践適用を挙げた。

そこで本研究では、佐藤・熊谷（2021）をアセスメントの一部に活用して支援方針の立案を行い、不登校への進行防止を試みた登校しぶり児の事例を報告する。

Ⅱ．方法

対象　支援開始当時、小学 4 年の男児（以下、A）。

アセスメント　佐藤・熊谷（2021）を担任が評価すると、「援助要請」「提出物」「授業中の発言」「眠気」「給食」が未到達であった（Fig.1 左）。「援助要請」「提出物」は、宿題等の提出で提出箱が空の時に提出して良いか分からず、教師や同級生に尋ねられない、提出もできなかった。また、A はまぶしくて苦手な外遊びに同級生から誘われても断れず嫌々参加する、同級生から何か言われても言い返せないことがあった。まぶしさに関して、眼科医からアーレンシンドロームの疑いが示されていた。「眠気」では担任曰く、寝付けない日があって寝坊しているのではないかとのことであった。一方、母親によると、A は 21:00 頃には就寝し、翌日は 7:00 頃に起床していた。8:00 頃に A は不定愁訴を訴え始め、出宅が遅延していた。帰宅時には不定愁訴の訴えは消失した。「授業中の発言」「給食」は、最近は授業参加できておらず、給食を食べる機会もなかった。

20XX-1 年 8 月時点の WISC-Ⅳの結果は、FSIQ が 96、VCI が 93、PRI が 98、WMI が 103、PSI が 94 であった。自閉症スペクトラム指数は、母親の AQ 得点が 28、担任が 36 であり、自閉症スペクトラム症の傾向が示唆された。

支援方針　「授業中の発言」「給食」は登校が安定すれば改善すると考えられた。一方で、「援助要請」やそれに関連する「提出物」はスキル獲得が必要であり、加えて、他者からの誘いを断る、不快なことを表明するスキルの習得も要請された。また、A がまぶしさを訴えていることも示された。「眠気」は安定していたが、出宅時に不定愁訴を訴えていた。したがって A には、援助要請等の対人スキルの習得と不定主訴の改善、まぶしさの改善が要請された。

支援内容　①対人スキル訓練：ロールプレイによる社会的スキル訓練を実施した。学級担任には、A にその場面を回避や仲介せず、訓練したスキルの発現を促すよう依頼した。②不定愁訴への対応：A が何か訴えた場合は「そっか」等とだけ反応した。A が通学中は母親と雑談できるようにした。そして、毎セッション時に 8:00 から自宅を出るまでの目標時間を設定した。それが達成できた場合、次回セッション時に A が選択した好みの活動（トランプ等）ができた。③まぶしさの改善：専門家によるスクリーニングの結果、アーレンシンドロームと判断された。そこで、カラーレンズが作成され次第、学校でも装用するよう助言した。

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 2021－159A）

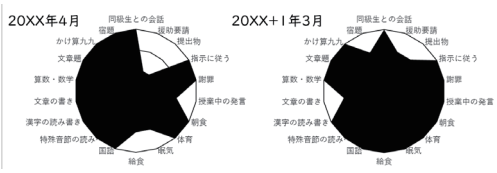


Fig.1　佐藤・熊谷（2021）のプレポスト結果

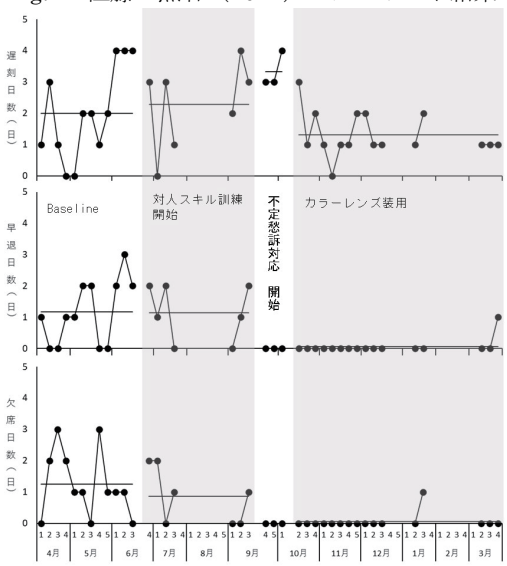


Fig.2　A の欠席日数及び遅刻日数、早退日数の推移

Ⅲ．結果

①を実施すると早退と欠席は低減した。②を開始すると早退や欠席は治り、遅刻も低減した。③により、さらに遅刻が低減した。佐藤・熊谷（2021）は、「援助要請」「提出物」が 1 段階改善し、「授業中の発言」「眠気」「給食」はチェックが外れた。一方、「文章の書き」「宿題」にチェックが付いた（Fig.1 右）。

Ⅳ．考察

本研究では登校しぶりの査定に佐藤・熊谷（2021）を活用して支援を展開した。その結果、A の欠席や遅刻、早退日数が低減した。また、BL 期で予測された年間欠席日数は 64 日であったが、21 日に留まった。本研究では佐藤・熊谷（2021）に無い事項も、支援の対象となった。したがって、佐藤・熊谷（2021）はその評価結果に基づいて聞き取りを行い、支援方針を立案する使用方法が有用であった。課題として、佐藤・熊谷（2021）への感覚過敏に関する項目の追加と A の遅刻の低減に向けた支援が挙げられる。

文献

佐藤亮太朗・熊谷恵子（2021）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-. 日本特殊教育学会第 59 回大会（2021 つくば大会）研究発表，O-SA10.

付記

本研究は JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2124 の支援を受けたものです。

(SATO Ryotaro, SATO Nanase, KUMAGAI Keiko)

行動上の問題を示す重度知的障害と自閉スペクトラム症のある生徒への自己欲求を充足する支援の検討

〇小林愛　　下山真衣
（信州大学大学院教育学研究科）　（信州大学学術研究院教育学系）
KEY WORDS: PBS　強度行動障害　支援計画

（目的）

知的障害特別支援学校において、児童生徒の示す行動上の問題についてその場限りの対応になりがちであり、実際に教員もどのように対応したらいいのかわからないという困難を抱えている（加藤・小笠原, 2016）。行動上の問題については、PBS の①個人を中心とした支援計画の作成、②機能的アセスメントの利用、③正の強化による支援・指導方略の使用、④包括的な支援の実施、⑤環境変数の操作、⑥社会的に妥当であること、⑦日常への般化、⑧組織レベルでの介入（Anderson & Freeman, 2000;Carr & Sidener, 2002）を行うことが有効であると考えられている。

しかし、支援計画の要となる③の正の強化による支援方略について、どのような正の強化が児童生徒にとって望ましいのかを教員が選択し、決定するかは、児童生徒への教育観や発達保障に対する考え方など様々な要因で変わってくる。本研究では、重度知的障害と自閉スペクトラム症が伴う児童生徒の自己欲求を充足するという観点から正の強化による支援方略を立案し、実施した行動上の問題に対する包括的な支援について事例検討を行う。なお、本研究の参加と公表については、保護者と学校管理職から同意を得て実施した。

（方法）

1　研究参加児：高等部男子生徒 A。言語やコミュケーションの発達は 1 歳水準であり、頭部を片手で何度も叩いたり、異食があったりする。教室や集会で頭部を叩くことが多く、別室にひとりでいるときはほとんど叩かない。時折近く人に爪を立てたり、叩いたりすることもある。

2　アセスメント結果：引き継ぎ資料、行動観察、保護者からの聞き取り、実際に支援した際の姿から実態把握を行った。加えてＮＣプログラム、感覚プロファイルによる評価も行った。ＮＣプログラムは 1 歳児程度、感覚プロファイルは低登録と感覚過敏が非常に高く、感覚探究と感覚回避も高いという結果であった。異食は埃や砂など身の回りで見つけた細かいものを食べる、教室で騒音がある、何もすることがなかった場合や作業の見通しや、やり方が分からなかった場合などに頭部を叩くことが多かった。また、教員の手を引っ張り自分の肩を叩かせることも頻繁であった。

3　支援計画の立案：アセスメント結果より、（1）口腔感覚の刺激と感覚の発達保障、隙間時間の過ごし方の選択肢の設定、（2）今何をしたら良いのか明確な作業の設定、（3）要求だけでなく報告行動を保証するコミュニケーション支援（4）苦手な音や事象への逃避方法の選択肢の設定による正の強化の支援方略を立案した。それぞれの手続きは以下の通りである。

（1）口腔感覚の保証と余暇支援

飲み込む危険性のない複数の素材の小物を用意し、提示した中でAが繰り返し噛んで楽しんでいるものを精選し、余暇グッズケースに常時入れておいた。また手に取る回数が減ってきたときには新しいものに更新した。また、保護者からの聞き取りから､好きな楽器や音楽を楽しめるよう、タンバリン､好きな曲の入ったスマートフォンも用意した。

（2）作業学習における作業の分かりやすさの設定

可能な限り経験したことのある動作を取り入れた活動を設定し、目の前に取り組むべき作業量を提示し、１セット終わったときに肩を軽く叩いて刺激を入れたり、数セット終えたときにお茶と余暇グッズを提供したりと正の強化を図った。

（3）要求と報告のコミュニケーションの保証

前年度から絵カードをタッチして伝え始めた「トイレ」「飲む」といった要求について、絵カードコミュニケーションシステム（PECS）の考え方を参考にして手続きを行った。また、個別のスケジュールとして使用した絵カードを使って教師から働きかけたり、Aが興味をもって自らタッチして報告した身近な写真やイラストを新たにカードにして余暇グッズに追加したりした。

（4）嫌悪事象への逃避方法の選択肢の提示

教室や集会等で嫌悪事象が起きたときに、Aが廊下に出たり、トイレに移行としたりする姿を見守った。また、休憩場所を近くに設定したうえで､休憩の絵カードを用意し、頭部への刺激が多くなったり、その場を離れようとしたりしたときに、絵カードを提示しながら休憩の提案をした。

4　実施期間：X 年 5 月～3 月

（結果）

（1）口腔感覚の保証と余暇支援

複数の素材を用意したことで、そのときにAが求める口腔感覚を自ら選択して刺激を入れることができる環境となった。また、口腔感覚だけでなく好きなものをいつでも楽しめるようにグッズを揃え、Aの流行に合わせて内容を更新したことにより、教室や作業の合間の過ごし方として定着させることができた。

（2）作業学習における作業の分かりやすさの設定

少し新しいことを取り入れたときにも作業内容の理解が早かった。また、１セット、数セット終えたときに肩叩きやお茶を提供するだけでなく教師からの称賛の声掛けをすることで視線を合わて笑顔も見せた。その後の活動再開もスムーズだった。

（3）要求と報告のコミュニケーションの保証

要求カードは手渡して伝えるようになった。また興味をもった写真やイラストを見詰めたり、タッチしたりする姿が増え、新たに用意した写真カード使って自ら回りの教師に関わろうとするようになった。

（4）嫌悪事象への逃避方法の選択肢の提示

休憩場所が定着しつつあり、休憩カードを選ぶ姿も見え始めた。また落ち着いた頃に次の行動のきっかけとして絵カードを提示すると切り替えて戻ってくるような姿もある。

（考察）

生徒の自己欲求を満たすという正の強化の支援計画によって、さまざまな場面で生徒が自然な正の強化を受ける機会が増えたことが効果的であったのではないかと考える。

場面緘黙児に対する心理学的支援の提供の実態

保護者に対する質問紙調査より

末永真惟子
（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 場面緘黙　心理学的支援　実態調査

【目的】

場面緘黙(Selective Mutism：以下 SM)は，話す能力はあるにもかかわらず特定の社会的状況では不安や緊張から発話が困難になる不安障害である。非言語的反応も困難な場合が多く日常生活に大きな困難をもたらすが，当事者がそれを自ら訴えることは難しく，家族や学校関係者も問題視しないことが多い。日本では専門家にもあまり知られておらず，出現率に対する SM 児の療育・相談機関等も極端に少ない。そのため SM 児が支援に繋がることは極めて限られている(久田ら，2016)が，SM は適切な支援によって改善する可能性が高く，当事者が支援に繋がる必要性は高い。しかし，臨床現場における SM 児への支援の実態は明らかになっていない。そこで本研究では保護者への調査を通して日本の SM 児及びその支援の実態を把握することを目的とした。

【方法】

手続き　SNS や複数の場面緘黙関連団体を通じて Google フォームを配布した。2～18 歳の SM 児を持つ保護者 251 名を対象とし，243 名から有効回答を得た。

倫理的配慮　プライバシーの保護や回答は自由であること，回答の有無や回答内容による不利益がないこと等を説明した。なお，本研究は東北大学教育学研究科研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認 ID:21-1-026)。

質問紙の構成　①フェイスシート：回答者の続柄と年齢，SM を持つ子ども 1 人について，性別や現在の年齢，発症年齢，診断の有無とその年齢，併存障害を尋ねた。

②支援利用について：これまでに利用経験のある支援機関を問い，現在も継続的な支援を受けているかを尋ねた。

③場面緘黙質問票(SMQ-R)：　Bergman et al.(2008)の SMQ(Selective Mutism Questionnaire)をかんもくネットが翻訳し作成した，保護者の回答から SM の重症度を測る尺度である。3 つの環境での発話に関する 17 項目，影響や悩みに関する 6 項目の計 23 項目に 4 件法で回答を求めた。

④受けている支援について：支援法やその選択経緯，開始年齢，頻度などを選択式で尋ねた。

【結果】

SM 児 243 名(男児 82 名，女児 161 名)のうち，診断を受けているのは 160 名(65.8%)であった。発症年齢は平均 3.9 歳(SD = 2.2)で，3 歳での発症が 37.0%と最も多かった (n = 85)。診断年齢は平均 5.8 歳(SD = 3.0)で，4～7 歳頃という集団生活に入り年月が経った時期であることが多くばらつきがあった。また，88 名(36.2%)に何らかの併存障害があった (Table1)。利用経験のある機関は，公的相談機関が最も多く 142 名(58.7%)，次いで児童精神科，スクールカウンセラー，小児科が多く，順に 116 名(47.9%)，107 名(44.2%)，83 名(34.3%)であった。それらの機関で現在継続的な支援を受けている者は 143 名(58.9%)であった。

実施されている支援の内容は，遊戯療法が最も多く 46.9% (n = 67)，次いで保護者への心理面接が 42.7%(n = 61)，親子同席面接が 26.6%(n = 38)だった。認知行動療法や本人への心理面接、SST の実施は 2 割弱だった(Table2)。

支援開始年齢の平均は 6.2 歳(SD = 2.9)，頻度は 1 ヶ月に 1 回が 42.0%(n = 55)と最も多く，週 1 回以上は 29.0%で，半年に 1 回以下の頻度の者も 12.9%いた。

Table1
調査対象児の背景

項目		全体(n=243)	支援群(n=143)	非支援群(n=100)
		人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
性別				
	男児	82 (33.7%)	54 (37.8%)	28 (26.0%)
	女児	161 (66.3%)	89 (62.2%)	72 (72.0%)
年齢				
	Mean (*SD*)	9.2 (3.5)	8.9 (3.4)	9.6 (3.6)
発症年齢(n = 231)				
	Mean (*SD*)	3.9 (2.2)	3.9 (2.3)	3.8 (2.1)
診断年齢(n = 159)				
	Mean (*SD*)	5.8 (3.0)	6.0 (3.2)	5.3 (2.7)
診断				
	あり	160 (65.8%)	109 (76.2%)	51 (51.0%)
	なし	83 (34.2%)	34 (23.8%)	49 (49.0%)
併存障害				
	ASD	68 (27.8%)	48 (33.6%)	20 (20.0%)
	ADHD	11 (4.5%)	8 (5.6%)	3 (3.0%)
	知的能力障害	8 (3.3%)	5 (3.5%)	3 (3.0%)
	他の不安障害	8 (3.3%)	6 (4.2%)	2 (2.0%)
	小児期発症流暢症	3 (1.2%)	1 (0.7%)	2 (2.0%)

【考察】

SM の長期化はコミュニケーションの機会の妨げ，自尊心の低下，行動パターンを変化させる難しさ等をもたらすとされ(Kotrba,2015)，多くの研究結果から SM の治療には早期介入が不可欠だと指摘されてきた(Bergman et al.，2013)が，発症年齢と診断や支援開始の年齢が離れていると分かり早期発見・介入を進める必要性が明らかになった。

また,SM 児の 41.1%の者が現在，継続的な支援を受けていなかった。その要因の一つとして支援機関や保護者における SM の認知度や支援の必要性の認識の低さが考えられ，啓発や日常的に子どもと関わる園や学校の職員が気付くことが求められる。また今後、支援につながることを阻害する要因について明らかにしていく必要がある。

Table2
場面緘黙児への支援法

支援	人数 (%)
遊戯療法	67 (46.9%)
保護者への心理面接	61 (42.7%)
親子同席面接	38 (26.6%)
認知行動療法	25 (17.5%)
本人への心理面接	24 (16.8%)
SST	22 (15.4%)
薬物療法	20 (14.0%)
箱庭療法	9 (6.3%)
表現療法・芸術療法	6 (4.2%)

次に実施されている支援について，親面接や遊戯療法が多かったがこれは本人との言語的やりとりの困難さから選択されやすいためと考えられる。一方，先行研究で効果が指摘される認知行動療法の実施が少なかった要因には，時間の無さ，採算の合わなさ等により認知行動療法の実施が阻害されているなど提供体制が十分でないこと(高橋ら，2018)，SM の障害特性から面接が行いにくいこと等があると考えられるが，今後 SM 児に対して積極的に認知行動療法が適用されることが期待される。

また，継続的な支援が行われていても，頻度がかなり低くなっていることが分かる。SM 児は普段とは異なる場所や支援者という慣れない環境に不安や恐怖を感じやすいことが想定され(趙ら，2019)，通う頻度が低い場合には環境に慣れることも難しい可能性がある。まず環境に慣れ不安の軽減，安心や信頼関係の形成に取り組むことが重要であり，そのために頻度の高い支援が必要であることを支援機関に訴えていくことが重要だろう。

本研究の限界としては、症状や支援内容に関する回答が保護者に一任されており正確とは言えないことがあり，その点に留意して解釈する必要がある。

【謝辞】

本研究実施にあたり「場面緘黙親の会」「こころのはね」の参加者の皆さんにご協力いただきました。感謝致します。
(SUENAGA Maiko)

場面緘黙状態経験と発話頻度および心理特性の関連

場面緘黙状態経験者・非経験者の群間比較

〇藤間友里亜　　松田壮一郎
（筑波大学大学院人間総合科学研究群）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 不安症　場面緘黙　質問紙調査

（目的）

場面緘黙（選択性緘黙）は「他の状況で話しているにもかかわらず，話すことが期待されている特定の社会的状況において話すことが一貫してできない」（American Psychiatric Association, 2013; 髙橋・大野監訳，2014, p.193）ことによって特徴づけられる障害であり，DSM-5 では不安症に分類されている。場面緘黙は小児期に多い障害である（Muris & Ollendick, 2015）。しかし，場面緘黙を経験した者は成人後にも発話の苦手さ（Ford et al, 1998），社交状況での居心地の悪さ（Omdal, 2007）などに悩まされる場合があることが示されており，場面緘黙経験に関連する困難は小児期に限定されない。それにもかかわらず，成人を対象とした場面緘黙研究は少なく，場面緘黙を経験した成人の発話行動の特徴や心理特性などに関する知見は不足している。場面緘黙状態経験の関連する困難を理解し，軽減させる方略を考えるため，成人を対象とした場面緘黙研究がさらに必要である。

本研究では，場面緘黙状態を経験した成人の発話頻度および心理特性の特徴を明らかにすることを目的とした。場面緘黙状態を経験した成人と経験していない成人を対象に質問紙調査を実施し，群間比較を行った。

（方法）

対象者

場面緘黙状態経験（SM）群 21 名（18-53 歳, *M*=30.25, *SD*=9.68），場面緘黙状態非経験・高社交不安（HSA）群 35 名（19-57 歳, *M*=29.83, *SD*=9.65），場面緘黙状態非経験・低社交不安（LSA）群 21 名（19-53 歳, *M*=32.43, *SD*=11.04）の回答が得られた。

調査内容

デモグラフィック変数（年齢，性別，既往歴等），発話頻度を尋ねる項目（Selective Mutism Questionnaire-Revised（SMQ-R; かんもくネット, 2011）を参考に作成），リーボヴィッツ社交不安尺度日本語版（LSAS-J; 朝倉ら, 2002），児童期のレトロスペクティブな行動抑制傾向尺度日本語版（RSRI; 笹川ら, 2008），自閉症スペクトラム指数日本語版（AQ; 若林, 2004），ベック抑うつ質問票日本語版（BDI-Ⅱ; 小嶋・古川, 2003）に回答を求めた。

手続き

群間で年齢・性別がマッチするように，縁故法によってすべての群の調査対象者を集めた。調査協力に承諾した者に質問紙を郵送し，回答と返送を求めた。本研究は，筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た（筑 2021-115A）。

DSM-5 の選択性緘黙の診断基準の 5 項目すべてに当てはまっていた時期があると回答した対象者を SM 群に分類した。選択性緘黙の診断基準に当てはまっていた時期がないと回答した対象者のうち，LSAS-J 得点がカットオフ値（44 点）以上だった者を HSA 群，LSAS-J 得点が 44 点未満だった者を LSA 群に分類した。各尺度得点について，記述統計量を算出した。

（結果）

性別は人数，その他の変数は平均値（標準偏差）を表に示した。

	SM（*n*=21）	HSA（*n*=35）	LSA（*n*=21）
年齢	30.25 (9.68)	29.83 (9.65)	32.43 (11.04)
性別 男:女:無回答	6:14:1	6:29:0	9:12:0
発話頻度	31.48 (13.60)	30.12 (11.66)	34.71 (9.35)
LSAS-J	65.48 (27.35)	67.71 (16.53)	28.43 (8.49)
RSRI	91.53 (12.74)	72.52 (14.69)	59.75 (9.21)
AQ	26.95 (8.70)	23.39 (6.48)	17.90 (5.31)
BDI-Ⅱ	16.33 (12.59)	15.44 (14.20)	8.75 (6.00)

（考察）

発話頻度を尋ねる項目は，SMQ-R の内容を成人向けに表現を変更した 16 項目だった。17 項目で構成される SMQ（Bergman et al., 2008）とほぼ同様の内容だった。場面緘黙でない小児を対象に SMQ を実施した平均値は 46.00（*SD*=5.94）であり（Bergman et al., 2008），本研究の対象者は全体的に得点が低かった。発話頻度について，群間で得点に大きな差は認められなかった。群間差がなかったことから，場面緘黙状態経験に関連する困難には，発話頻度以外の発話行動の特徴が関わっている可能性が考えられる。声の大きさや発語数など，場面緘黙状態経験者の様々な発話行動特徴について，さらなる検討が必要である。

RSRI を一般大学生に実施した平均得点は 64.41（*SD*=14.04）だった（笹川, 2008）。本研究の SM 群，HSA 群は RSRI 得点が高く，特に SM 群で得点が高かった。AQ のカットオフ値は 33 点である（若林, 2004）。各群の AQ 平均得点はカットオフ値を超えていなかったが，LSA 群よりも HSA 群で得点が高く，SM 群ではさらに高かった。BDI-Ⅱの平均値は年齢と性別によって異なるが 7.05-12.29 だった（小嶋・古川, 2003）。SM 群，HSA 群は BDI-Ⅱ得点が高かった。先行研究によって，場面緘黙でない小児と比べて場面緘黙児は行動抑制得点が高いこと（Gensthaler et al., 2016），場面緘黙児の多く（約 63%）に自閉スペクトラム症の特徴が認められること（Steffenburg et al., 2018），場面緘黙非経験者と比べて場面緘黙経験者は精神疾患の罹患率が高いこと（Steinhausen et al., 2006）が示されている。自記式質問紙によって場面緘黙状態経験を確認した本研究においても，先行研究の結果を支持する結果が得られた。

本研究によって，場面緘黙状態経験者に特徴的な心理特性が示唆されたものの，統計的検定は未実施である。各尺度得点に，統計的に有意な群間差があるかについては，今後検討する。

本研究は，JST 次世代研究者挑戦的プログラム JPMJSP2124 の支援を受けた。

(TOMA Yuria, MATSUDA Soichiro)

通級による指導における情報活用能力の育成

チェックリストによる意識の把握を通して

〇熊谷裕央　　永井伸幸
（宮城教育大学教職大学院/塩竈市立第二小学校）　（宮城教育大学教職大学院）

KEY WORDS:情報活用能力　通級による指導　チェックリスト

１．はじめに

学校現場では、予測不可能な時代に対応するために児童生徒の情報活用能力の育成が求められている。情報活用能力は、現行の学習指導要領（文部科学省，2017）において学習の基盤としての資質・能力として位置付けられた。筆者らは、通常の学級に在籍する児童の支援に向けて、情報活用能力に関する意識を把握するためのチェックリスト（以下、チェックリスト）を作成し、通級による指導（以下、通級指導）を受けている児童の傾向を把握してきた。その結果，調査実施校の通級指導を受けている児童は、定型発達の児童に比べ、PC の操作などの学習内容に苦手意識があることが明らかになった。また、通級指導を受けている児童の意識は３パタンに分類でき、指導の方向性を検討することができた（熊谷・永井，2022）。

本稿では通級指導における情報活用能力の育成に向けて、児童の意識と実態からチェックリストの活用方法について検討することを目的とした。

２．方法

対象児童:A 市立小学校の通常の学級に在籍し、通級指導を受けている 6 学年児童 3 名。障害の内訳は LD の疑いが 2 名、ADHD1 名であった。

指導内容の設定に向けた実態把握:20XX 年 7 月と 20XX+1 年 4 月に筆者らが作成したチェックリストで調査を行い，対象児童３名の情報活用能力に関連する学習内容に対する意識を明らかにした。20XX＋1 年５月には、対象児と個別に関わる時間を設け、学習の状況、本人の好きなことや得意なことなどの視点で実態把握を行なった。また、対象児童の担任や保護者から本人の学校や家庭での様子についての聞き取りをした。

なお、本研究への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報を十分に保護することを対象児の保護者に説明し、同意を得た。

３．結果

（１）　K さんの実態

K さんは ADHD の診断を受けており、学習面や行動面に困難があったため小学校１年次より通級を利用している。チェックリストによると、K さんは情報活用能力に関連する学習内容について得意という意識を持っていた。担任への聞き取りでは、学習についての困難と対人関係のトラブルが挙げられた。また、K は個別支援を嫌がるため学級での対応に困っているとのことであった。保護者からの話からは、家庭での宿題の支援や友達との関係、タブレット端末の利用方法で苦慮していたことが分かった。

筆者との関わりの場面では、K さんの得意なことや好きなことを学習に取り入れたいことを伝えると、自己紹介スライドを作りながら､自分の好きなことを積極的に話した。自己紹介スライド作りの様子を見ると、情報の入力タッチパネルでのかな入力で行なっていた。さらに、架空団体のコミュニティサイトに掲載されている情報を真実の情報と信じていた。

（２）　A さんの実態

A さんは国語や算数の理解に困難があり、LD が疑われたため、小学校４年次より通級を利用している。チェックリストによると、A さんは情報活用能力に関する学習活動について苦手という意識を持っていた。担任への聞き取りでは、基本的に学習に対するモチベーションが低いとのことであった。また、友人関係が希薄であり、休み時間は一人でいることが多いとのことであった。

筆者との関わりの場面では、学習指導の場面で注意が散漫になることがあった。自己紹介スライド作りでは、自分の好きなゲームのことについて、ローマ字のタイピングで入力することができた。

（３）　S さんの実態

S さんは主として漢字を書くこと、定着させることに困難があり、LD が疑われたため、小学校２年次より通級を利用している。チェックリストによると情報活用能力に関連する一部の学習内容（図書利用、インタビューやアンケートの作成、口頭発表）について苦手という意識を持っていた。担任への聞き取りによると、国語を苦手としていることは変わらないが、最近では算数の理解も難しくなってきているとのことであった。保護者からは、学年や学期の初めには、学習の不安から腹痛を訴え、学校を休むことがあるとの話があった。

筆者との関わりの場面では、図形の学習は得意だが、計算や漢字の学習は苦手と話した。自己紹介スライド作りでは、絵を描くことや音楽を聞くことについてまとめ、ローマ字のタイピングで入力することができた。

４．まとめ

今回はチェックリストで把握した児童の情報活用能力に関連する学習内容についての意識と実際の能力や技能との違いを確認することができた。

K さんはチェックリストでは情報活用能力に関連する学習活動は得意という意識であったが、端末の操作の技能や情報の内容を正しく判断する能力が不十分であることが考えられた。しかしながら、K さんの得意という意識を尊重し、通級指導の中で情報活用能力に関連する学習活動を積極的に取り入れることで、意識と能力の乖離が少なくなることが考えられる。そして、得意という意識は学習への主体性を生み出し、学校生活での困難を見つめ直すことや、教職員や友達との関係を深めることが期待できる。

情報活用能力が各教科の中で横断的に育成されていくことを考えると、学校生活や学習で困難を抱える児童については、個別に指導を受ける機会が必要となる。A さんや S さんは､意識と能力とに大きな乖離は無いと考えられるが、苦手と意識している学習内容を通級指導内で個別に指導する必要はあるだろう。その際にチェックリストは、その結果を対象児童と指導者で共有し、取り組むべき指導内容について共通理解を得るためのツールとなる。チェックリストのメリットである簡便さを生かし、短いスパンでのチェックを繰り返すことで、現状の児童の意識を取り入れた指導内容が設定できると考えられる。

（KUMAGAI Hironaka，NAGAI Nobuyuki）

小学校外国語活動・外国語科における発達障害児及びその傾向のある児童への指導上の困難と工夫

○池田順之介　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）　　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 小学校　外国語活動・外国語科　発達障害

Ⅰ. 問題と目的

新しい学習指導要領への改訂により、「外国語活動」が中学年で、「外国語科」が高学年に導入された。また、通常の学級には発達障害の可能性のある児童が約 6.5%在籍しているとされ、通常の学級においても、児童の障害等に応じた指導の工夫が求められている。しかし、新しい教育課程になって以降、小学校の通常の学級の外国語活動・外国語科における発達障害児及びその傾向のある児童（以下、「発達障害児」）への指導上の困難と工夫に関する研究はほとんど行われていない。そこで本研究は、小学校の通常の学級での外国語活動・外国語科における発達障害児への指導上の困難と工夫の現状を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 対象

A 県の 19 市町村の公立小学校において、20XX 年に外国語活動又は外国語科を担当している教員を対象に質問紙調査を行った。質問紙の配布数は 78 部、回収数は 77 部(回収率は 98.7%)、有効回答数は 73 部(有効回答率 94.8%)であった。

2. 内容

（1）回答者属性：「学級担任をする学級の発達障害児及びその傾向のある児童の在籍の有無」について回答を求めた。

（2）外国語活動又は外国語科における発達障害児の指導上の困難及び指導上の工夫に関する項目：「指導上の困難」、「行っている指導上の工夫」について選択式での回答を求めた。

3. 分析

各質問の各選択肢について、困難があるまたは工夫を行なっていると選択した教員の割合を求めた（各選択肢が選択された数/対象の教員数×100[%]）。

4. 倫理的配慮

調査は無記名とし、回答者が特定されない形での回収、集計を行った。また、調査の参加は各教員の意思に基づき、回答の拒否や回答の途中での取りやめを許可した。

Ⅲ. 結果

1. 回答者属性について

有効回答のうち、担当している学級に発達障害児が在籍していると回答した教員は、67 名(91.8%)であった。この 67 名を集計の対象とした。

表 1　指導上の困難の各選択肢の選択された割合

選択肢	%
発問や指示を一度で聞き取ることが困難である	59.7
ペア学習やグループ学習が困難である	44.8
集中して取り組むことが困難である	43.3
人前で話すことへの不安から声を出して発表することが困難である	37.3
活動の切り替えが困難である	29.9
b と d、n と h などの違いに気づくことが困難である	23.9
見本を示してもアルファベットを書くことが困難である	22.4
単語を何度練習しても正しく発音することが困難である	20.9
アルファベットを正しく発音することが困難である	20.9
英語に対する関心や意欲をもつことが困難である	19.4
日本語と英語の音を区別することが困難である（cry と暗いなど）	13.4
離席せずに座って授業を受けることが困難である	9.0
特になし	6.0

2. 指導上の困難

表 1 は、指導上の困難について各選択肢が選択された割合を示している。行動面や表出面に困難があると感じている教員が多い一方で、英語学習に特化した困難があると感じている教員は少ないことが分かった。

3. 指導上の工夫

表 2 は、指導上の工夫について各選択肢が選択された割合を示している。多くの教員が「拡大した資料等を活用して情報提示する」「ペア学習やグループ学習を取り入れる」「机間指導の際に個別指導する」といった指導上の工夫を行なっている一方で、「アルファベットをカナ表記した表を活用する」「児童の実態に応じたワークシートを使用する」といった指導上の工夫はあまり行われていないことが分かった。

Ⅳ. 考察

1. 指導上の困難について

加賀田ら(2018)の研究で挙げられるような、外国語科に特化した困難を感じている教員は少なかった。小学校の外国語活動・外国語科が中学校の外国語科に比べて高度な内容でないことや英語での学習障害児の困難があまり認知されていない可能性が推察される。

2. 指導上の工夫について

文部科学省(2022)の英語教育実施状況調査によると、99%の小学校で教師がデジタル教材を使用しているとされ、それらが発達障害児への支援にもつながっていることが推察される。一方で、あまり行われていない項目は、青木ら (2020) が指摘するように、教員の準備時間が多くかかるものであった。このことから指導上の工夫は、授業内での実施しやすさや教員の時間的なコストが関係していることが推察される。

Ⅴ. 文献

青木利樹・田中亮・奥住秀之. (2021). 小学校 「特別の教科 道徳」における発達障害児及びその傾向のある児童への指導上の工夫・配慮. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 72./ 文部科学省.(2022).令和３年度「英語教育実施状況調査」の結果について./ 加賀田哲也・村上加代子・伊藤美幸・川崎育臣・森田琢也・チェン(2015)英語授業における特別支援に関する調査. 小学校英語教育学会誌, 15(1), 142-154.

(IKEDA Junnosuke, OKUZUMI Hideyuki)

表 2　指導上の工夫の各選択肢の選択された割合

選択肢	%
イラストカードやデジタル教科書等を活用して視覚的に情報提供する	80.6
1 人で学習することが困難な児童に、机間指導の際に指導や支援を行う	65.7
ペア学習やグループ学習を積極的に取り入れる	59.7
授業をパターン化し、毎回同じ流れで進める	56.7
語彙や表現を記したカードを使用し、黒板に貼る	56.7
コミュニケーションの代替手段を活用する（日本語でも可など）	37.3
自分や友達の考えを言葉にする活動をする	37.3
活動内容を事前に伝えたり、練習したりする	34.3
児童の興味や関心、生活経験に関連の深い題材を取り上げる	32.8
視覚・聴覚・運動感覚等を組み合わせた、多感覚学習法を取り入れる	25.4
やり取りや発表の台本を準備する	25.4
リズムやイントネーションを教員が手拍子を打つなどして表す	23.9
授業の初めに本時の活動の流れを黒板等に示す	23.9
外国語の文字を提示する際に 4 線上に文字を書く	19.4
音の強弱を手を上下に動かすなどして表す	14.9
アルファベットをカナ表記した表を活用する（"a"「ア」、" b"「ブ」など）	13.4
児童の実態に応じたワークシートを使用する	13.4
特になし	1.5

AT 導入及び活用時における小中学校教職員の外部スタッフへの期待に関する考察

○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:AT　導入 事例

（目的）

「学校教育の情報化の推進に関する法律」(2019 年 6 月施行)が成立し、学校現場では指導方法の確立や研修の実施が急務である。露口(2022)・近藤(2016)は、AT(Assistive Technology)活用において、教員の不安は学ぶ機会の乏しさが要因の 1 つであり、ICT に通ずるリーダーまたはサポーター的存在の重要性、専門性を持つ人材育成の必要性を指摘している。広島大学では、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）の提供において、利用学校関係者のニーズに応じて実態を考慮し、柔軟にサポート活動を行っている。本研究では、サポート活動記録から小中学校教職員の AT 活用指導の際のサポートに対するニーズを検討する。本研究は、子供たちのニーズに沿った AT 活用を効果的に実現するための要件を明らかにするための初期的研究とする。

（方法）

調査 1 では、2020 年 6 月から 2021 年 3 月に実施したサポート記録から、ニーズのカテゴリ分類、実施回数について時系列的にその変遷を明らかにする。調査 2 では、公立小学校 2 事例の AT 導入状況をサポート内容と活用状況の関係性から明らかにした。なお、サポート時の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を受けた。

（結果）

調査 1　小学校 11 校､中学校 1 校からサポート依頼を受け、表 1 にサポート実施回数を示した。サポート実施者は、特別支援教育を専門とする大学教員及び大学職員 2 名であった。サポートニーズは、以下の 6 カテゴリに分類された。

(1) 音声教材や ICT 機器の紹介：音声教材や iPad など ICT 機器の機能及び操作方法について指導を希望する。
(2) 音声教材取得作業の代行：音声教材の取得及び機器準備について指導、補助または代行を希望する。
(3) 機器の貸出：支援に用いる機器の貸出を希望する。(学校や家庭において機器の準備が不可能、準備前に試用しその効果を確認したいため)
(4) 学校での音声教材利用方法：授業または個別指導時の音声教材活用について相談及び指導を希望する。
(5) 学校での ICT 活用を含む支援方法：授業または個別指導時の AT 活用について相談及び指導を希望する。
(6) 児童生徒の実態評価：児童生徒の実態把握のため読みや書きの評価または授業参観による観察を希望する。

表1　サポート実施回数

学校	実施回数	対象児童生徒数
A	8	1
B	6	2
C	5	1
D	43	9
E	4	5
F	3	1
G	2	1
H	1	1
I	1	教員対象
J	1	1
K	1	教員対象
L	1	1

表2　ノート作りに関するサポート事例

事例	A	B
学年	小学 6	小学 5
使用機器	本人所有 iPad	本人所有iPad GIGA端末
ICT活用に期待する内容	授業ノート作成 書く際の音声フィードバック ふりがなどの漢字の読み支援	iPadによる書くこと代替 印刷して提出できるスキル習得 授業ノート作成
指導・助言実施回数	8	8
指導方法	オンライン	訪問
指導期間	2021年7月～2022年3月	2021年8月～2022年3月
パターン	2	1
サポート内容（ノート作り）	アプリケーションの使い方の確認 ノート記載内容の確認、指導	アプリケーションの使い方の確認 授業中の利用を想定した練習 授業中に活用するための目標を決める
在籍学級での活用	授業中にiPadを用いてノート作成を行う 担当の教員から利用について支援を受ける	継続した利用なし 問題行動が目立っている（教員） →本人所有のiPad持ち込みは難しい 利用することを忘れてしまう(本人)
家庭での活用	学校で記録したノートを持ち帰る 音読学習にiPadを用いている	作文や日記の宿題でiPadを利用して書く 印刷をして学校に提出する

カテゴリ分類について 2 パターンの変遷が確認できた。パターン 1 は、カテゴリ(1)(3)のニーズからカテゴリ(5)または(6)へ移行した(7 校)。パターン 2 は、カテゴリ(5)のニーズから、カテゴリ(1)(6)に拡大した(5 校)。

調査 2　2 事例の基本情報を表 2 に示した。

事例 A はパターン 2 に該当し、教員と実施者で AT 導入による期待を共有しカテゴリ(5)を実施した。授業ノート作りサポートでは、本人所有 iPad を用いて、実際に本人が授業中に記録したノートを確認しながら書き方の修正やフォローアップを行った。授業中は、授業担当教員が必要に応じて声かけや操作フォローが行われた。事例 B はパターン 1 に該当し、サポート 1 回目に教員、本人へ音声教材紹介、2 回目に教員、本人、保護者から AT 導入による期待を聞き取った。授業ノート作りサポートでは、本人所有 iPad 及び学校端末を用いて、授業を想定した操作確認、練習を行なった。本人所有 iPad は学校で預かり、必要に応じて利用する体制をとった。在籍学級では、継続した利用には至らなかった。

（考察）

調査 1 から、6 カテゴリは近藤(2016)が指摘する AT を支えるサポーターに期待されるスキルに整理、一致したと考える。AT 活用においてサポートへのニーズは、サポート実践及び経過に応じて変化パターンが推測されるが、特定のパターンがより活用を促進するまたは抑制するとは言えない。しかし、斉藤ら(2020)は、ICT を活用する具体的なイメージを持つことができるかが実践につながるポイントだと述べるとおり、教員のサポート期待は児童生徒の状態を追って変化すること、また AT における特定のハード面、ソフト面に限らず社会資源としての情報が求められていることは重要である。調査 2 から、2 事例の共通点・相違点を考察する。共通事項は、カテゴリ(5)について継続したサポートを実施されたこと、実施者は同様の方針を持ち学校の実態に応じて提案を変更したことが挙げられる。相違事項は次の 3 点が挙げられる。

(1) 在籍学級への本人所有の iPad の利用許可体制
(2) サポート時に取り上げた教材
(3) サポート外での教員からの指導・助言

本研究は、2 事例の比較検討であることを考慮する必要があるが、学校での AT 導入及び活用における支援者また支援のあり方を検討する一助となると考える。

（文献）

近藤武夫(2016)学校での ICT 利用による読み書き支援―合理的配慮のための具体的な実践. 金子書房, 13-15.
斎藤美幸・垂澤和憲・小池作治・酒井寛朗・高橋幸久(2020)ICT 活用と推進につながる教員研修～具体場面のイメージづくりを支援～. 長野県総合教育センター, 2020 年報告, https://www.edu-ctr.pref.nagano.lg.jp/kenkyu_chousa/ (2022 年 5 月 26 日閲覧).
露口健司(2022)教員の ICT 活用不安と抑鬱傾向. 学校改善研究紀要, 2022, 1-16.

(YAMASHITA Sachiyo, UJIMA Kazuhito)

自閉症・情緒障害特別支援学級における道徳科指導の工夫

―小学校担任教師への半構造化面接による聞き取りから―

〇青木　利樹　　奥住　秀之
（栃木県那珂川町立小川小学校・東京学芸大学大学院教育学研究科）　（東京学芸大学）

KEY WORDS：道徳科　自閉症・情緒障害　特別支援学級

Ⅰ. 問題と目的

「特別の教科　道徳」（以下，道徳科）が教科化されて以降，発達障害児への指導上の工夫が注目されている。先行研究を見ると，通常の学級における指導上の工夫は実態調査が行われてきているものの，自閉症・情緒障害特別支援学級における指導上の工夫の実態を調査したものは少ない。本研究では，自閉症・情緒障害特別支援学級における道徳科での指導上の工夫の実態を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方　法

調査には 1 つの公立小学校に設置されている自閉症・情緒障害特別支援学級の担任教員 3 名が参加した。調査参加者の平均教職年数は 10.3 年（*SD*6.5）であった。調査参加者の所属する学校長に研究の趣旨を伝えて協力を依頼し，調査参加者本人の承諾を得たうえで半構造化面接を行った。

調査の内容は，「道徳科における指導上の工夫」，「道徳科指導上の成果」，「道徳科指導上の課題」の 3 点である。

Ⅲ. 結　果

1.道徳科における指導上の工夫

表は，道徳科の時間に行っている指導上の工夫である。回答の内容から「指導内容」と「指導方法」に分類された。「指導内容」は「指導内容の工夫」としてさらに「内容項目の設定」，「授業内容」，「重点的指導」，に分類された。「指導方法」は，「道徳科的な指導方法の工夫」と「特別支援教育的な指導方法の工夫」に分類された。「道徳科的な指導方法の工夫」は，「映像資料」，「発問・板書」，「導入」の工夫が挙げられた。「特別支援教育的な指導上の工夫」は，「学習活動」，「多様な反応手段」，「ICT 機器の利用」，「問い返し」，「指導形態」の工夫が挙げられた。

2. 道徳科における指導上の成果と課題

指導上の成果は，その内容から「特別な配慮による成果」と「道徳性に係る個人の成長」に分類され，「特別な配慮による成果」はさらに「道徳的価値の理解の促進」と「授業参観の促進」に分類された。また，「道徳性に係る個人の成長」は「日常生活でのフィードバック」，「考えの拡張」，「道徳的価値の深化・変容」に分類された。

道徳科における指導上の課題は，課題の対象から「児童」と「教員」に分類された。「児童」の課題の内容は「授業内容」，「教材」，「学習活動」，「態度」に，「教員」の課題の内容は「教材」と「学習活動」に分類された。

Ⅳ. 考　察

指導方法の工夫については，道徳科での一般的な指導上の工夫の他に特別支援教育の観点から捉えられる指導方法の工夫が行われていた。そのなかで成果が得られている支援として，補助教材としての映像資料の活用やタブレット端末の利用が挙げられた。道徳科の指導において，映像資料が効果的であることは指摘されており，本研究の結果からは自閉症・情緒障害特別支援学級においても映像資料の有効性が示唆される。教科用図書とともに映像資料を効果的に使っていくことが求められる。また，ICT 機器の利活用について 2 つの効果が期待された。1 つ目は，書字に抵抗のある児童に対する支援であり，もう 1 つは衝動性のある児童への支援である。前者のような児童に対する反応の多様化という支援は通常の学級での道徳科の支援としても広く行われている（青木ら，2021）。2 つ目は，自閉症・情緒障害特別支援学級において多動性や衝動性が強く表れている児童の増加（伊藤・石川，2018）との関連が見られる。他者の意見に衝動的に反発せず，自分の考えの中に落とし込むうえで ICT 機器が有効であるという本調査の結果は，道徳科での ICT 機器を使った支援の可能性を示唆するものである。

一方で，指導上の課題として，児童の自分自身を客観的に見るのが難しいことや自分と異なる考えを受け入れることが難しいなど障害の特性に関わることが挙げられた。役割演技は，道徳科の指導上の工夫として広く知られており，通常の学級の道徳科の支援として広く行われているが（青木ら，2021），本調査の結果では，役割演技を行うことが難しいという回答が得られた。このことから，他者の気持ちを考えることに困難がある児童にとって役割演技は必ずしも有効とは限らず，児童の実態を的確に見取り，学習活動を設定する必要性が推察される。また，教員が指導を行う上での課題として，学級の人数が少なく児童同士の対話活動での意見が広がらないことが挙げられ，考えを拡大することを目的とした交流及び共同学習の必要性が考えられる。その際には，児童が安心して授業に参加できる環境を整備することが必要であろう。

表　道徳科における指導上の工夫

カテゴリー	サブカテゴリー	キーワード	回答内容
指導内容	指導内容の工夫	内容項目の設定	児童が日常で困っている道徳的価値について取り上げられるように主題とする内容項目を工夫している。
		重点的指導	障害特性と関わるテーマである「自由」について，2単位時間使って考えた。
		授業目標	現段階で，善悪や約束等を自身がどこまでわかっているのか確認するような内容で構成している。
指導方法	道徳科的な指導方法の工夫	映像資料	補助教材として映像資料を利用している。（2）
		発問・板書	板書や発問を工夫し，本時で取り扱うテーマを明確に示している。
		導入	主題とする内容項目に関する身近な内容を導入で取り上げる。
	特別支援教育的な指導方法の工夫	学習活動	考えたことを実践できるような学習活動を取り入れている。
		多様な反応手段	質問への反応を，口頭による発表，タブレット端末のチャット機能での入力，例示の中からの選択等多様化し，
		ICT機器の利用	衝動的に回答しないようタブレット端末のチャット機能を使い，自分の中で整理する時間をつくるようにしている。
		問い返し	問い返しによって言葉の意味の確認を行っている。
		指導形態	普段は単独学年で授業を行っているが，多様な考えに触れられるように2学年で同一の内容を扱い，合同の授業を行うこともある。

文　献

青木利樹・田中亮・奥住秀之（2021）小学校「特別の教科道徳」における発達障害児及びその傾向のある児童への指導上の工夫・配慮．東京学芸大学紀要．総合教育科学系, 72, 217-224.

伊藤佳代子・石川由美子（2018）自閉症・情緒障害特別支援学級における絵本の読み合い遊びを通した自立活動の授業実践．宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 5, 51-58.

(AOKI Toshiki, OKUZUMI Hideyuki)

小学校特別支援学級担当教師の問題解決力を高める行動コンサルテーションの効果

—他の児童への般化の検討—

〇髙木菜美　　井澤信三
（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS: 行動コンサルテーション　般化　動画研修

（目的）

行動コンサルテーション（以下、BC）に基づいた学校及び家庭への支援は効果が示されている（加藤・大石, 2004)。BC の直近の目標は対象児童の教育的課題の解決であるが、究極の目標は、対象児童の他の課題や、他の児童の課題を教員や教員チームが自ら解決できるようになっていくことである（島宗, 2018)。コンサルティの問題解決力の向上及び般化が重要視されているが、BC 後に、コンサルティだけで他の児童の課題の解決ができるかを検討したものは見あたらない。本研究では、小学校特別支援学級担当教師に対して、動画研修と BC を行い、他の児童への般化に及ぼす効果を検討する。なお、問題解決力は「児童の課題に対して、その問題を同定・分析し、介入計画を立て、実行することができる」と定義する。

（方法）

1. 研究協力者　小学校特別支援学級に在籍する 4 年生の男児 1 名を対象とした（以下、A 児)。般化評価では、同学級に在籍する 2 年生の男児 1 名を対象とした（以下、B 児)。A 児及び B 児は、ASD と ADHD の診断を受けていた。コンサルティは、15 年以上の教職歴があり、その内、特別支援学級担当は 7 年で、研究時、特別支援教育コーディネーターを勤めていた。コンサルタントは、第一著者であった。なお、対象校の管理職、コンサルティ及び保護者に対して、研究の目的とプライバシーの保護について書面及び口頭により説明し、同意を得た。

2. 実施期間　A 児（BC）　：20XX 年 9 月～12 月
B 児（般化評価）：20XX＋1 年 1 月～2 月

3. 標的行動　A 児（BC）　：教師に援助要求をする行動
B 児（般化評価）：着席状態で「先生」と呼ぶ行動

4. デザイン及び手続き　BC の手続きは「問題の同定」「問題の分析」「介入の実施」「介入の評価」の 4 段階で実施した。コンサルテーションにおける話し合いは、ICT を活用して計 5 回実施した。また、対象児の標的行動に対応し、BL 期、介入期、般化評価を設定した。BL 期:コンサルティはコンサルタントと共に問題を同定し、記録をとった。 動画研修:コンサルティは、介入前に、応用行動分析の研修動画を視聴した。動画研修では、動画内の ASD 児（2 名）の映像を見て、行動の具体化、記録の練習、三項随伴性で記述する等の演習を含めた。 介入計画の立案:コンサルティはコンサルタントと共に、問題の分析を行い、介入計画の立案をした。介入期:コンサルティは介入計画を実行し、記録をとった。 般化評価:BC 終了後に、ストラテジーシート（井上・井澤, 2007）を改変したシートを用いてコンサルティのみで支援計画を立案し、介入をした。この時、コンサルタントは一切、助言等をしなかった。

5. 従属変数　各対象児の標的行動の変化とした。コンサルタントが直接の観察記録及び動画記録から標的行動の頻度や割合を算出した。A 児の援助要求生起割合は、「ヒントちょうだい」等の援助要求の生起回数を、「あー」「ぎゃー」等の発声、「いや」「むり」等の拒否、援助要求の総生起回数で除して算出した。また、援助要求行動の自発生起割合は、援助要求行動の自発生起回数を援助要求行動の総生起回数で除して算出した。B 児の着席状態で「先生」と呼ぶ回数は、45 分あたりの回数に換算して算出した。離席率は、離席時間を総時間で除して、算出した。

（結果）

1. A 児（BC）の標的行動の推移　A 児の援助要求行動の推移を Fig. 1 に示した。BL 期では援助要求行動が平均 0%、動画研修期では平均 5.67%であった。介入期では 57.67% と大幅に増加した。また、介入期の平均自発生起割合は 75.67%であった。

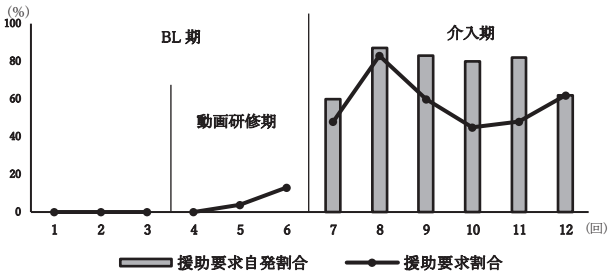


Fig. 1 援助要求行動の推移

2. B 児（般化評価）の標的行動の推移　B 児の着席状態で「先生」と呼ぶ回数と離席率の推移を Fig. 2 に示した。45 分あたりの着席状態で「先生」と呼ぶ回数は、BL 期は平均 2.60 回であったが、介入期には、平均 10.20 回へと増加した。離席率は、BL 期は平均 29.83%であったが、介入期には平均 0.38%へと減少した。

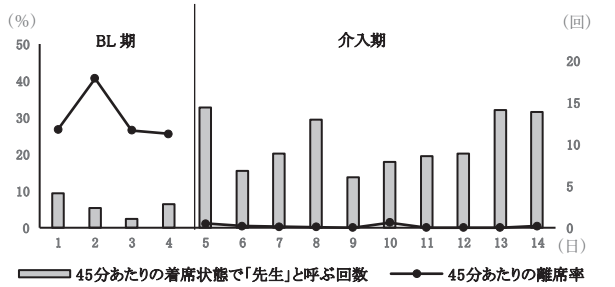


Fig. 2 45分あたりの着席状態で「先生」と呼ぶ回数と離席率

（考察）

A 児の標的行動の推移は、動画研修だけによる変化は少なく、BC において変化が顕著であった。得た知識を介入場面で活用するには、BC が有効であることを示唆する結果となった。BC 後に実施した、般化評価の B 児の結果から、他の児童の課題に対して、その問題を同定・分析し、介入計画を立て、実行することができることが示唆された。動画研修により応用行動分析の知識を伝達した上で BC を実施することが、他の児童の課題への般化を促進させたと推察された。今後、動画研修の有無を条件とした効果の検討の必要性があると考える。

（TAKAGI Nami, ISAWA Shinzo）

特別支援学校のセンター的機能における地域の小中学校への支援に関する課題

―地域支援に携わる教員へのインタビュー調査を通して―

○藤川　一輝　　今枝　史雄
(大阪教育大学大学院連合教職実践研究科)　(大阪教育大学)

KEY WORDS:特別支援学校　センター的機能　地域支援

Ⅰ．はじめに

特別支援学校におけるセンター的機能の一環として、「小・中学校等の教員への支援機能」「障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能」などがある。文部科学省(2012)によれば、通常の小中学校の通常の学級には発達障がいの可能性のある児童生徒が約 6.5%在籍しているとされており、地域の通常の小中学校に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒や、困り感を抱えた児童生徒に対して、特別支援教育コーディネーター等が相談に乗り、問題の解決に取組んでいる。特別支援学校のセンター的機能における地域支援に関しては野崎(2018)や佐囲東(2019)などが実践報告を行っている。

こうした特別支援学校におけるセンター的機能の地域の小中学校に対する支援について、小山・東・佐々木(2018)では「担任や各学校の特別支援教育コーディネーターを支える校内の協働体制」「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと担任、または小・中学校の特別支援教育コーディネーターが協働して支援を考える体制作り」「検査後の支援の在り方」などが課題にあげられていたり、家塚・加瀬(2018)の中では特別支援教育コーディネーターの専門性に関しても向上が不可欠なものとして取り上げられていたりしている。よって、地域の小中学校への支援に関する課題を検討することで、今後、特別支援学校における適切な地域支援体制の構築の一助になることが考えられる。

以上より、本研究では、A県のB特別支援学校で地域支援に携わる教員へのインタビュー調査を通して、特別支援学校におけるセンター的機能における地域の小中学校への支援に関する課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

１.調査対象:A県のB特別支援学校でセンター的機能の一環として地域の小中学校の支援に携わる教員５名であった。教員５名の平均教員年数は 15.2 年で地域支援に関わった年数の平均は 4.6 年である。**２.調査項目:** 小山・東・佐々木(2018)や家塚ら(2018)を参考に調査項目として①教師の専門性(必要なスキル、身につけるために必要なこと、地域支援の具体的な目標、地域支援としての理想)、②行政との連携、③支援者へのフィードバック、④校内体制の４項目７問作成した。**３.調査方法:**上記の調査項目を用いて、対面での半構造化面接を行った。面接時は IC レコーダーを用いて、録音した。**４.調査期間:**20XX 年の３月であった。通点、相違点を整理した。**６.倫理的配慮**:調査対象者５名に対して、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。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ．結果

項目ごとに共通点を整理した結果を表１に表す。

また、相違点に関して、①教師の専門性の必要なスキルでは「先生たちへの労いや寄り添うこと」「学校の環境の中でできることでのアドバイス」が挙げられた。地域支援としての理想では、「そもそも地域の支援力を上げるのは支援学校の仕事ではなく市町村の教育委員会の仕事なのではないか」「興味をもってもらっている先生たちと繋がって共同研究の内容などを般化させていく」が挙げられた。④校内体制では、「地域支援へのリソースを作るための校内における業務整理」「ダブルライセンスの先生(PT、OT、ST、心理系)の配置」「研修会を受けたり、校内研修を実施したりすること」などが挙げられた。

Ⅳ．考察

家塚ら(2018)は特別支援教育コーディネーターの専門性を調査し、本研究のインタビュー結果における必要なスキルと同様に「発達・知能検査を行うことができる」といったことを挙げていた。また、小山ら(2018)が特別支援教育コーディネーターの課題として挙げていたのは「校内の協働体制」や「校内支援体制構築」であったものの、本研究では専門性をいかに向上させていくのか等が重要視されていた。小山ら(2018)では「検査後の支援の在り方」も課題としており、本研究でもフィードバックに関しての課題としてシステムの構築が必要ではないかとされていた。また、行政手続きに関して、就学手続きでは、市町村教育委員会との連携が位置づけられており（文部科学省,2021）、地域支援でも同様の連携が必要であるが、実際には特別支援学校と地域の小中学校では設置主体である教育委員会が違うことが多く、行政との連携で手間がかかってしまう。そこで各都道府県・市町村教育委員会の枠を超えた画一的な情報共有システムが地域支援にも必要であると考える。

今後は、上記で挙げた、支援結果のフィードバックシステムや情報共有システムを検討するとともに、実際に地域支援を受けた小中学校に調査を行うことも必要である。

(FUJIKAWA Kazuki, IMAEDA Fumio,)

表１　地域支援の課題　インタビュー結果　共通点

専門性				行政の手続き	フィードバックの理想	校内体制
必要なスキル	身につけるために必要なこと	地域支援の具体的な目標	地域支援としての理想			
①専門的な知識 ②コミュニケーション力 ③アセスメント、発達検査	①研修 （アセスメントなど） ②勉強 （障害に関する知識）	①支援学校で行う地域支援がなくなること ②地域の小中学校等での教員の専門性の向上	①困っている教員、子どもの問題が解決するまで	①事務処理の簡易化 ②情報の共有化	①フィードバックのシステム構築 （電話、再訪問等）	①地域担当以外の教員も参加 ②地域支援専任の教員の配置 ③専門性を活かせるような環境

５.手続き:インタビュー結果を文字起こしし、項目ごとに、共

より良い交流及び共同学習の在り方に関する検討

―先行研究の成果と課題に着目して―

○平塚達也　　藤井慶博　　鈴木徹
（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 交流および共同学習　インクルーシブ教育　双方向の関わり合い

１.問題と目的

現在、日本の教育では、多様な学びの場を繋ぎ、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で学ぶための取り組みとして、交流及び共同学習が行われている。交流及び共同学習は、学習指導要領の改訂のたびに活動内容の記載が具体化しており、当初は数ある教育活動の１つであったが、最新の改訂では学校運営上においても重視されていること(千田,2019)から、インクルーシブ教育システムの構築のための重要な取り組みであると言えよう。

一方で、学校教育における存在意義が深まっているからこそ交流及び共同学習の義務的な実施は見直すべきであり、双方の子どもにとっての効果を見極める必要がある(安里,2021)。具体的に子どもが何を学んだか検討することで、実践上のポイントを把握することができ、実践のさらなる充実に繋がると思われる。

本研究では、交流及び共同学習をテーマとした先行研究を概観し、実践の成果と課題を明らかにすることを目的とした。

２.方法

国立情報学研究所が運営している CiNii を用いて「交流及び共同学習」がタイトルあるいはキーワードに含まれる論文（計 83 編）を対象として文献調査を行った。それらを小学校・中学校・高等学校における研究（45 編）と特別支援学校・特別支援学級における研究(38 編)に分けた上で、成果と課題をそれぞれ整理した。

３.成果

(1)両者に共通する成果

他者との関わり方を学ぶことができる点が挙げられていた。立田・門脇（2020）は、障害のある子どもが、障害のない子どもと関わることが重要なように、障害のない子どもが、障害のある子どもとかかわることも重要であると指摘していた。どちらか一方の子どもだけが関わるのではなく、相互に関わり合い、その中で各々の学びを深められる点が成果であると言える。

(2) 小学校・中学校・高等学校における成果

他者と関わったことで、相手をより知ろうとする姿が見られたこと(高橋,2020)が挙げられていた。さらに、子どもたちが互いの頑張りを認め合う姿が見られた(安里,2021)ことや、同じ目的や活動に取り組む姿が見られ、自然な「共に学ぶ」活動になった(豊岡,2020)こと等も指摘もされていた。これらの子どもの姿から、他者と関わり、関わり方を学ぶ中で、相手への肯定的な態度が生まれ、障害理解の出発点に繋がっていた。さらにこのことが、豊かな人間性の育成や共生社会の考え方を学ぶことへと繋がっていた。

(3) 特別支援学校・特別支援学級における成果

集団で生活するための社会性の獲得や人間関係を形成が見られたこと(久保山,2007)が挙げられていた。さらに、学習の中で培った人間関係が卒業後も持続できる可能性(田村・川合,2018)も指摘されていた。他者と関わり、関わり方を学ぶことを通じて、人間関係の形成の仕方を学んだり、社会性の獲得を目指したりしていた。

４.課題

(1) 両者に共通する課題

ねらいや意義を共有できていないことで、どちらかが一方的に関わることになる点が挙げられていた。支援者と非支援者というような役割の固定化が生じること（真城,2010)で、両者が共に関わり合う関係性ではなく、どちらかに交流の主導権があり、どちらかには交流の主導権がない関係性になってしまうことが危惧されていた。

(2)小学校・中学校・高等学校における課題

同じ場にいるだけで学びにつながっていないことがあること(川合・野崎,2014)や、学習の目標が曖昧であり、交流することが目的になる実践が多くなっていること（富永,2011)が挙げられていた。このようなねらいや意義が理解できていない状態だと、交流を経たときに、障害をネガティブなものと捉えてしまうこと(高野・片岡,2014)に繋がっていた。

(3) 特別支援学校・特別支援学級における課題

子どもが必ずしも喜んで交流に行っているとは言えない(関戸・岡島,2000)ことが挙げられていた。また、交流の形式によっては、子どもに緊張やストレスを強いること（立田・門脇,2020)や、他者と関わろうとしない様子が見られること(西田ら,2015)が指摘されていた。さらに、不安を抱えたまま過ごしている(宮野・細谷,2021)といった、交流への主体性をもちづらさから、常に受け身の関わり方になってしまい、相手からの一方的な関わりを助長させていた。

５.まとめ

交流及び共同学習では、成果で挙げたように、他者と関わることで、関わり方以上に学びを増やしていた。そのため、実践では他者との関わりにより着目する必要があるだろう。

しかしながら、他者と関わることが、かえって差別意識を高めてしまうといった課題にもなりうる。つまり、他者と関わることは成果の一翼を担う一方で、実践の内容を吟味しなければ課題となる可能性があると思われる。そのため、交流のねらいを明確にした上で、相互に関わり合うことができる活動内容を教師が設定することが実践のポイントである。

これにより、成果で挙げられたような、障害のある子どもと障害のない子どもが、相互に関わり合う「双方向の関わり合い」を促すことができる。成果と課題が表裏一体だからこそ、「双方向の関わり合い」が重要なのではないか。交流及び共同学習の実践の充実のために、「双方向の関わり合い」を重視した実践を増やしていく必要があると言えるだろう。

(HIRATSUKA Tatsuya, FUJII Yoshihiro, SUZUKI Toru)

漢字の自主学習の負担軽減をもたらす ICT 機能の検討

書字困難のある生徒における紙プリント学習と漢字アプリ学習の違いは何か？

〇内田佳那　　丹治敬之
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）　（岡山大学学術研究院教育学域）

KEY WORDS: 漢字書字　自主学習　ICT 活用

Ⅰ．目的

漢字学習は子どもの自主学習を中心に進められる。特に、書字困難のある子どもの場合、自主学習の継続を支えるには学習の取り掛かりやすさや学習負担への配慮が重要だと考えられる。一方で、学校の宿題では、漢字ドリルや漢字ノートを使用した反復書字学習が課されることが少なくなく、宿題に多くの時間がかかる割に、十分な学習効果が得られない児童がいることが報告されている（高橋・平林, 2020）。しかし、勝二（2021）が指摘するように、これまで多くの実践研究では、教師指導型の支援が中心に行われてきた。今後は、子どもの自主学習を支える指導方法の検討が必要である。

本研究では、家庭学習に ICT を活用した漢字学習を導入し、書字困難児の書字成績や学習負担に与える影響を検討した。さらに、紙プリント学習との比較を通して、ICT のどのような機能が自主学習の負担軽減に効果的なのかを検討した。

Ⅱ．方法

（1）参加児：書字困難のある通常学級在籍の中学生男児（以下、A 児）であり、限局性学習症、ASD の診断を受けていた。漢字の宿題では、反復書字練習を嫌がる、宿題に時間がかかる、小さなマスの中に漢字を書くことが難しい、自分で丸付けをしない等の様子がみられていた。また、家庭でタブレットでの漢字学習に取り組んだことがあるが、自分の書いた字が正しく認識されないことに嫌気がさして、すぐにやめてしまうことがあった。WISC-Ⅳは、FSIQ107、VCI109、PRI104、WMI94、PSI110 であった。K-ABCⅡ（習得尺度のみ）は、語彙尺度 103、読み尺度 99、書き尺度 74、算数尺度 115 であり、書き尺度が低値であった。WAVES（奥村・三浦, 2014）では、VPECI88、ECGI63、ECAI101、VPI101 であり、目と手の協応や視知覚、視覚性記憶に弱さが認められた。

（2）研究期間・場所：X 年 6 月～12 月に実施した（S1～S11）。宿題は家庭、テストは大学のオンライン教育相談で実施した。実施頻度は、宿題が 1 週間に一度、テストが 2 週間に一度であった。テスト実施までに、1 週間の学習スパンを空け、同じ宿題に二度取り組むこととした。

（3）標的漢字の選定：小学 5～6 年生の配当漢字から漢字を選定した。1 セッションの漢字数は 20 字であった。

（4）ICT 機器とアプリケーションの選定：A 児には微細運動や視知覚、視覚性記憶の弱さが認められたことから、画面サイズが大きな iPad（Apple Inc.）と、漢字 1 字ずつ指やタブレットペンで書字する漢字アプリ「小学生手書き漢字ドリル DX」（Gakko Net Inc.）を選択した。漢字アプリには、自動採点機能があり、漢字認識レベルや認識待ち時間を A 児の実態に合わせて調整することができた。さらに、1 セット 5 問という短時間でテンポよく学習できる仕組みであった。

（5）学習条件の設定：①紙プリント（出題された読みに対する漢字を書くプリント）で宿題をするベースライン（BL）期、②漢字アプリで宿題をする介入期の 2 条件を設定し、漢字の書字成績と宿題時間を比較した。なお、宿題時間の記録は母親に依頼した。

（6）A 児と保護者へのアンケート：全セッション終了後、A 児と母親に対し、家庭学習での漢字アプリ活用に対する印象や使用感についてのアンケートを行った。

（7）倫理的配慮：本研究は、岡山大学倫理委員会による承認を得て実施した。なお、学校ネット株式会社から、研究成果の公表に関して許諾を得た。利益相反関係はない。

Ⅲ．結果

（1）漢字の書字成績と宿題時間（Fig. 1）：書字成績について、各条件の平均値は BL 期が 13.8 点（正答率 69%）、介入期が 18.5 点（正答率 93%）であり、介入期での平均正答数の増加が確認された。また、BL 期では書き始めるまでに空書を繰り返したり、解答を何度か修正したりする様子であったが、介入期では大きな字で素早く書字する姿がみられた。宿題時間の平均値は、BL 期が 22.7 分、ICT 介入期が 12.6 分であり、介入期で短くなる傾向が認められた。なお、宿題は 1 回のテストにつき、同じ宿題を二度実施していたため、二度の宿題の平均時間をグラフにプロットした。

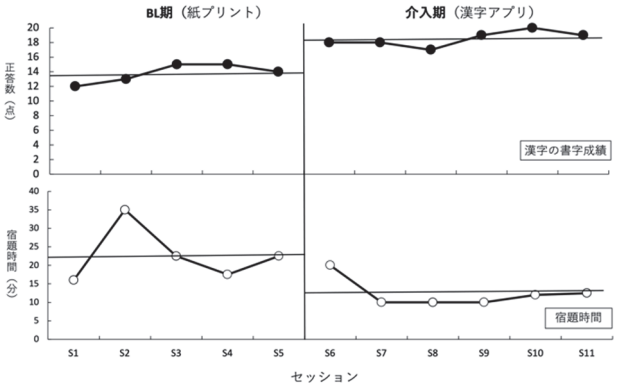


Fig. 1　漢字の書字成績と宿題時間の推移

（2）A 児と保護者へのアンケート結果：A 児からは「アプリは間違えた時に分かるのが早い」「自分で丸付けるよりも楽だった」「書くところが大きい画面なのが良かった」と回答があった。母親からは「アプリの方が、取り組み始めるまでの時間が短くなり、学習へのハードルが下がっているように思う」「アプリでは、すぐに終わっている様子である」と回答があった。

Ⅳ．考察

家庭学習での漢字アプリ活用により、漢字の書字成績の向上、宿題時間の減少が認められた。アセスメント結果から、A 児には微細運動や視知覚、視覚性記憶の弱さがあると考えられ、紙プリントでは学習負担が高く自主的に宿題を進めることが困難であった。一方で、漢字アプリの活用により、採点や書字負担の軽減が確認された。本研究で使用した漢字アプリの「自動採点機能」「大きな画面で一字ずつ書字できる機能」「テンポのよい繰り返し学習機能」は、紙プリント学習では実現できない点であり、これらの機能が A 児の効果的な自主学習の継続に重要な要素であったと考えられた。

本研究の成果から、書字困難のある子どもの自主学習を支えるツールの 1 つとして、ICT の活用が有効である可能性が指摘できた。今後は、学校教育においても GIGA スクール端末の活用等により、書字困難のある子どもが自主的に学習を進めやすい宿題の在り方を模索していく必要がある。

(UCHIDA Kana, TANJI Takayuki)

教材への興味関心が ADHD のある生徒の学習態度に与える影響

文章読解課題の主題を興味の有無に基づいて比較した一事例研究

木下　豪　　丹治　敬之
（兵庫教育大学連合大学院学校教育学研究科）　（岡山大学学術研究院教育学域）

KEY WORDS: ADHD　文章読解　興味関心

１．問題と目的

ASD のある子どもの学習意欲やモチベーションを向上させる一つの方法として，課題や活動を子どもの興味関心と関連付けることが指摘されている(Mancil, 2008)。実際に，子どもに人気のある動物やキャラクター，乗り物などを採り入れた市販の教材も多い。注意・集中に困難を抱える ADHD のある子どもにおいても，興味関心を活かす工夫は必要であると考えられるが，ADHD のある子どもを対象に，好みを活かした教材を導入することで，学習場面でのパフォーマンス向上の効果を検討した事例研究は少ない。そこで本研究では，ADHD のある中学生 1 名を対象に，興味関心の対象を主題に反映した文章読解課題に取り組むときに，一般的な主題を利用したときと比較してどのような影響が観察されるか，El Zein et al. (2016)や Koegel et al. (2010)の事例を参考に，課題従事の意欲レベルに着目して検討することを目的とする。

２．方法

対象児：ADHD，限局性学習障害(発達性読み書き障害)の診断を受けている中学生 A 児(第 1 セッション実施時 14 歳・男)を対象に実施した。

期間と場所：X 大学教育学部で定期的に実施される教育相談の時間内で実施した。約 15 分の文章読解課題を隔週 1 回，全 10 回，Web 会議アプリ Zoom によるオンライン指導(第 1 セッション～第 9 セッション)，と X 大学内のプレイルームでの対面実施(第 10 セッション)にて実施した。

使用した教材：

１）好みチェックアンケート：A 児および保護者に，A 児の興味関心の対象を把握するためのアンケート調査を実施した。さらに実施者(筆頭著者)が，A 児と保護者に個別に Zoom を用いてアンケートの回答に基づく面談も行った。アンケートと面談をもとに，興味関心のある対象を選定した。

２）文章読解課題：a 条件(通常の文章主題)と b 条件(A 児の興味関心を反映した文章主題)に分け，実施者が独自に文章を選定し，設問を作成した。a 条件と b 条件をセッション間で交替して，各条件 5 回ずつ実施し，学習態度を比較した。

評価方法：A 児の学習態度を，0 点～4 点の 5 つの水準に分け，30 秒瞬間タイムサンプリング記録法で評価した(Koegel et al., 2010)。例えば，課題にとても集中し，前向きに，意欲的に，楽しそうに従事している時，てきぱき，熱心に従事している時は 4 点，課題に従事しているが，楽しそうに取り組んでいるわけではなく，姿勢が崩れたり，ほかのことをしたり，ほかのものをさわったりしている時は 2 点，退屈そうで無関心，課題に従事していない時は 0 点と評価した。

倫理的配慮：本研究を実施するにあたり，本研究の意義・目的・方法などについて参加児及びその保護者に説明を行い，文書による同意を得た。

３．結果

学習意欲レベルの評価点は，a 条件で平均 2.22(*SD*=0.35)，b 条件で平均 3.13(*SD*=0.59)であった。b 条件でより高い傾向が示された(Fig.1)。文章読解課題の従事時間内に，A 児から実施者に対して，提示された問題を解くためには必要のない質問をしたり，それらに実施者が応答したりする，文章主題や文章に登場する用語に関する「雑談」が多く発生した。

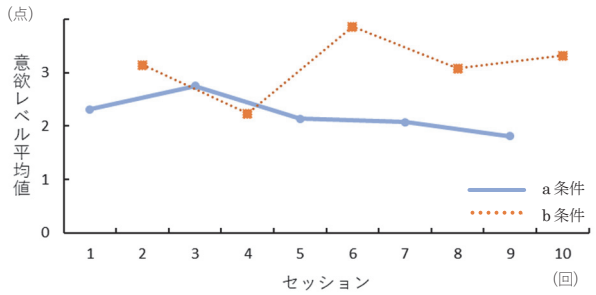


Fig.1. a 条件・b 条件における学習意欲

なお，本研究では雑談が発生している時間を除外して学習意欲レベルを計測しているが，a 条件において平均 2.18 分，b 条件において平均 4.04 分の雑談が観察された。b 条件では，a 条件と比較して雑談がより多く発生する傾向にあった。

例えば，スポーツ用品メーカーを主題にした第 8 セッションでは，A 児から「先生(実施者)はバッシュ(バスケシューズ)どこの使ってる？」「先生，X 社と Y 社(文章に登場する特定のメーカー)どっちが好き？」といった A 児からの自発的な発話と，それらに実施者が応じる様子が何度も見られた。また，A 児の質問に対して実施者が，文章の内容を補足するような情報や A 児の気付きを促すような意見を応答すると，「そうなん。知らんかった。」「確かに。」といった，文章主題に関係する情報に興味をもつような反応が見られた。その間，雑談に興じながら問題を解き進めたり，雑談がひと段落すると「先生，これ(問題)続きやっていい？」と自分から課題に復帰したりする，評価者にとって意欲的であると評価される様子が多く見られた。

４．考察

本研究の結果より，A 児の興味関心の対象を主題に反映した b 条件で学習意欲レベルがより高い傾向となることが示された。また，b 条件では，文章主題や文章に登場する用語に関する会話である「雑談」が多く観察された。これらのことから，A 児が興味関心の対象を主題に反映した文章読解課題に取り組む時に，高い意欲レベルで従事できていた背景として，主題への高い関心によって生じた「雑談」が，学習意欲の維持や喚起をもたらしていた可能性が考えられた。興味関心の高い主題を教材に盛り込むという工夫は，学習場面で ADHD のある子どもが意欲的に文章課題に取り組むための環境調整の工夫として，有効であることが示唆された。

本研究では実施者が意欲レベルを評価している。今後の課題として，より客観的な学習意欲レベルの評価が求められる。

５．主な文献

El, Zein, Solis, M., Lang, R., S., & Kim, M., K. (2016) Embedding perseverative interest of a child with autism in text may result in improved reading comprehension: A pilot study. *DEVEROPMENTAL NEURO-REHABILITATION. Early Online, 1-5.*

付記

本研究は JSPS 科研費 20H01704 の助成を受けて行われた。(KINOSHITA Go, TANJI Takayuki)

通常学級への授業コンサルテーションに関する実態調査

発達障害及び特別支援教育の視点から

長山慎太郎　　柘植雅義
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 発達障害　通常学級　授業コンサルテーション

（目的）

小中学校の通常学級において、多様の困難とニーズを持つ児童生徒が増加している中で、教師の指導困難も増大し、教師支援が欠かせない状況にある（別府，2013）。教師支援に有効な手法としてコンサルテーションが注目されている。先行研究では、発達障害のある子どもの問題行動や不登校などを対象にしたコンサルテーションの研究報告（大石，2016；小林，2009） は多いが、発達障害や特別支援教育の視点から授業改善を目指した授業コンサルテーションの研究報告は少ない。本研究では、発達障害及び特別支援教育の専門家が、小中学校の通常学級を対象に行う授業コンサルテーションの実態について明らかにすることを目的とする。

なお、本研究は長山・柘植（2022）の研究の一部に、新たなデータを加えて分析している。

（方法）

1. 対象者：日本心理学諸学会連合に加盟している学会の学会誌や機関誌において、2010 年から 2020 年までに巡回相談や学校へのコンサルテーションに関する査読付きの研究論文が掲載されている著者 （第 2 著者、第 3 著者がいる場合はそれらも含む）の中から有意抽出法により選定した 160 名のうち、所属と所属先住所が確認された 133 名を対象とした。回収率は、50.4% （67 名） であった。

2. 調査方法・期間：郵送による質問紙調査を 2020 年 11 月から 12 月で行った。

3. 質問項目：フェイスシート （性別、年齢、職歴、資格、学校コンサルテーションの経験、専門分野等）、学校へのコンサルテーションの経験、発達障害支援における通常学級への授業コンサルテーションの現状について回答を求めた。なお、複数のコンサルテーションの経験がある者には、上手くいった代表的な 1 事例をについて回答を求めた。

4. 倫理的配慮：本研究は、第一著者の所属機関に設置された研究倫理委員会の承認を得て実施した。

(結果)

回答者は、男 46 名（ 68.7%）、女 21 名（ 31.3 %）であった。回答者の年齢は、30 代 11 名 （16.4%）、40 代 19 名（ 28.4%）、50 代 23 名（ 34.3%）、60 代以上 14 名（20.9%） であった。回答者の職業は、大学教員 51 名（76.1%）、スクールカウンセラー 3 名（ 4.5%）、小学校教員 2 名（ 3.0%）、高等学校教員 1 名 （1.5%）、特別支援学校教員 2 名 （3.0%）、その他 8 名 （11.9%） であった。その他は、教育委員会、医療機関の心理士、研究機関の研究員、発達障害者支援センターの相談員などであった。回答者の専門分野で割合が高かった上位 3 つは、特別支援教育学が 61.5%、臨床心理学が 50.8%、心理学が 40.0%であった。回答者の学校へのコンサルテーションの経験年数は、なし 3 名 （4.6%）、3 年未満 1 名 （1.5%）、3 年以上 5 年未満 2 名（3.1%）、5 年以上 10 年未満 8 名（12.3%） 10 年以上 15 年未満 15 名 （23.1%）、15 年以上 20 年未満 19 名（ 29.2%）、20 年以上 25 年未満 8 名（ 12.3%）、25 年以上 30 年未満 5 名（7.7%）、30 年以上 4 名 （6.2%） であった。なしが 3 名 （4.6%）いたのは、保育園や幼稚園の巡回相談を行っている者が対象者に含まれていたからである。小中学校の通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒を対象としたコンサルテーションの依頼を受けたことがあると答えたのは、59 名（89・4%）であった。そのうち、依頼者が多かった上位 3 つは、担任 15 名（26.3%）、次に校長 12 名（21.1%で）、その他 11 名（19.3%）あった。対象となった学年は小 2 が 8 件（15.7%）、小 4 が 8 件（15.7%）で最も多く、最も少なかったのは、小 6 が 2 件（3.9%）、中 3 が 2 件（3.9%）であった。コンサルテーションの内容で最も多かったのは、行動問題 45 件（80.4%）、次に授業改善 28 件（50%）、不登校 21 件（37.5%）、その他 13 件（23.2%）、いじめ 7 件（12.5%）、学校経営 7 件（23.2%）であった。小中学校の通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒を対象とした授業コンサルテーションの依頼を受けたことがあると答えたのは、45 名（68.2%）であった。そのうち、依頼者が多かった上位 3 つは、校長 13 名（30.2%）、次に担任 12 名（27.9%）、特別支援教育コーディネーター9 名（20.9%）であった。対象となった学年は、小 2 が 7 名（18.4%）、中 1 が 7 名（18.4%）で最も多く、最も少なかったのは、中 3 が 0 名（0.0%）、次に小 6 が 2 名（5.3%）

（考察）

これまでの学校へのコンサルテーションに関する研究では、行動問題や不登校に関する報告が多い（大石， 2016；小林， 2009） が、本研究の結果から回答者の 68%は、授業コンサルテーションを経験していたことから、一定の割合で授業コンサルテーションが実施されていることが明らかになった。コンサルテーションの内容としては、行動問題が最も多く、次いで授業改善が多かったことから、授業コンサルテーションのニーズはあるものの、どんな状況で授業コンサルテーションが依頼されるのかについては、行動問題や学校全体のコンサルテーションとの関係性も含めて検討していく必要がある。また、本研究では、どのような授業コンサルテーションが実施されているか、その詳細については明らかにされていない。したがって、今後はコンサルタントへの面接調査等で、授業コンサルテーションの特徴を検討する必要がある

（文献）

別府悦子（2013）：特別支援教育における教師の指 導困難とコンサルテーションに関する研究の動向 と課題. 特殊教 育学研究，50，463-472.

小林朋子（2009） 学校での教師へのコンサルテーションに関する研究の動向と課題―コンサルテーションの方法を中心に―. 心理臨床学研究, 27, 491-500.

大石幸二 （2016） 行動コンサルテーションに関するわが国の研究動向― 学校における発達障害児の支援に関する研究と実践― . 特殊教育学研究, 54 （1）, 47-56.

長山慎太郎・柘植雅義（2022）小中学校における発達障害のある子どもが在籍する通常学級への授業コンサルテーションの現状と課題 －コンサルタントを対象とした質問紙調査から－. 障害科学研究，46 巻.

(NAGAYAMA Shintaro, TSUGE Masayoshi)

自閉スペクトラム症児における
挿入する既学習課題の比率操作による課題獲得への効果

― 指導時間を統制した場合の効果の比較 ―

○藤本　夏美[1]　　宇梶　優[2]　　野呂　文行[3]

（[1]筑波大学大学院　人間総合科学研究科 ）　（[2]新座市立新堀小学校）　（[3]筑波大学　人間系 ）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　課題従事行動　既学習課題挿入手続き

Ⅰ．目的

既学習課題挿入手続きとは、指導の標的となる課題の間に既に学習している課題を挿入する手続きであり、ASD 児・者を支援する現場で多く用いられている（Bottini et al., 2019）。Forbes et al.(2013)は、指導時間を 3 分間に統制する手続きで既学習課題挿入条件と標的課題のみ提示条件について標的課題獲得の効果を比較した。その結果、標的課題のみ提示条件の方が累計して多く標的課題を獲得したことを報告した。しかし、Forbes et al.(2013)の既学習課題挿入条件では、既学習課題と標的課題の比率が 4 ： 1 と既学習課題の比率が大きく、さらに 3 分間という短い時間で統制されていたため、提示された標的課題数が少なかったことから、標的課題のみ提示条件の方が多くの標的課題を獲得した可能性が考えられる。

そこで本研究では、ASD 児を対象に、統制する指導時間を Forbes et al.(2013)の倍にして、標的課題のみを提示した条件と標的課題の間に既学習課題を挿入した条件を比較し、標的課題獲得に及ぼす効果を検討した。また、既学習課題挿入条件において、既学習課題と標的課題の比率の違いによる標的課題獲得への効果についても検討した。

Ⅱ．方法

1. 対象児：特別支援学校在籍の小学部 6 年の ASD 児 1 名を対象とした。11 歳 10 か月時に実施した WISC-Ⅳの結果は FSIQ42 であった。小学校 1・2 年生配当の漢字を読むことができていた。

2. 倫理的配慮：本研究を開始するにあたって、保護者へ説明を行い、文書を通して保護者から同意を得た。本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て行った。

3. アセスメント：既学習課題と標的課題の選定を行なった。小学校 1~4 年生配当の漢字を提示し、読みについて 2 回とも誤反応か無反応であった漢字を標的課題とし、2 回とも正反応であった漢字を既学習課題とした。条件ごとに 30 個ずつ選出した。

4. 指導手続き：6 分間の漢字の読みの訓練を実施後、訓練した漢字の読みの評価を行なった。訓練時間は、先行研究の倍の 6 分間で実施した。提示された漢字を 2 秒以内に読むことを求め、漢字 30 個を 6 分間で繰り返し提示した。正反応の場合は、MT が言語賞賛を行なった。誤反応や 2 秒以上無反応であった場合は、MT が正しい漢字の読みを提示した。評価では、訓練直後に訓練した 30 個を 3 秒間隔で提示し、フィードバックは行わなかった。評価時における 2 ブロック連続での正反応を漢字の獲得指標とし、これを満たした漢字は次のブロックから新しい漢字に入れ替えた。 (1)標的課題のみ提示条件：標的課題のみを提示した。 (2)既学習課題挿入条件：標的課題の間に既学習課題を挿入した。既学習課題と標的課題の比率について、先行研究と同様の既学習課題の比率が大きい(既学習課題と標的課題の比率が 4 ： 1）条件では、既学習課題 4 個の後に標的課題 1 個を提示した。先行研究よりも既学習課題の比率が小さい（既学習課題と標的課題の比率が 1：4）条件では、既学習課題 1 個の後に標的課題 4 個を提示した。既学習課題の比率が小さい条件を比較した後に、先行研究と同様の既学習課題の比率が大きい条件の比較を行なった。 (3)統制条件：訓練は行わず、標的課題のみ 30 個を評価のみ実施した。

5. 研究デザイン：標的課題のみ提示条件、既学習課題挿入条件、統制条件の 3 条件について、操作交代デザインを用いた。

6. 従属変数：標的課題の累積獲得数を従属変数とした。

Ⅲ．結果

各比率における条件ごとの標的課題の累積獲得数を Fig.1、Fig.2 に示す。既学習課題の比率が大きい条件では、標的課題のみ提示条件で最も多く、既学習課題の比率が小さい条件では、差は 15 個ほどであったが、既学習課題挿入条件で最も多くの標的課題を獲得した。

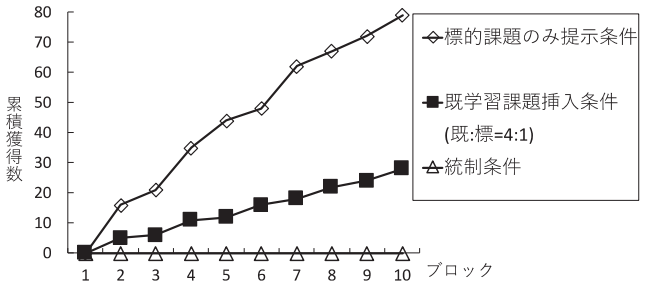


Fig.1　既学習課題の比率が大きい場合の条件ごとの累積獲得数

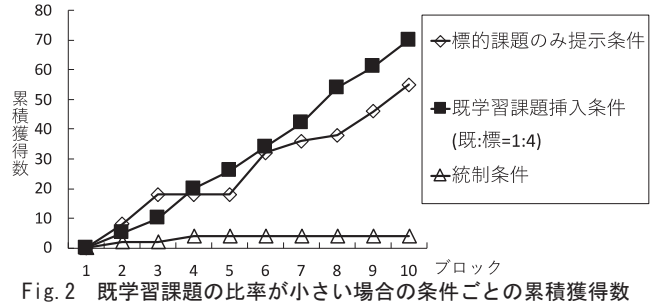


Fig.2　既学習課題の比率が小さい場合の条件ごとの累積獲得数

Ⅳ．考察

本研究の結果より、統制する指導時間を長くした場合でも、既学習課題の比率が大きい場合は、標的課題のみ提示条件の方が標的課題の獲得に効果を示したが、既学習課題の割合が小さい場合では、既学習課題挿入条件の方が標的課題の獲得に効果を示した。これは、既学習課題の比率が大きいと獲得数が他の条件と比べて低下する先行研究と同様の結果となった。また、既学習課題の比率が小さい場合では、他の条件よりも獲得数が多かったことから、指導時間や挿入する既学習課題の比率によっては、既学習課題挿入条件の方が標的課題の獲得に効果を示す場合があることが示唆された。

（文献） Forbes, B. E., Skinner, C. H., Black, M. P., Yaw, J., Booher, J., & Delisle, J. (2013) Learning rates and known-to-unknown flash-card ratios: Comparing effectiveness while holding instructional time constant. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3), 832-837.

(FUJIMOTO Natsumi, UKAJI Yu, NORO Fumiyuki)

発達障害傾向のある幼児の雑音下聴取能力と注意機能

○久保愛恵　田原　敬　勝二博亮　原島恒夫
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）（茨城大学教育学部）（茨城大学教育学部）（筑波大学人間系）
KEY WORDS:雑音下聴取　発達障害傾向のある幼児　聴覚的注意機能計測課題

【目的】

自閉スペクトラム障害(ASD)や注意欠如多動性障害(ADHD)などの発達障害を有する者は，認知機能に弱さや偏りがあることが影響し，雑音下での聴取困難が生じやすいとされている(Abdo et al.，2010；Alcántara et al.，2004)。しかし，幼児期においてはそれらの問題がまだ十分に検討されておらず，基礎的知見が少ないのが現状である。幼児期の雑音下聴取においては聴覚的注意機能が影響を及ぼすとされ(久保ら，2022)，その影響要因も含めた検討が求められる。

そこで本研究では，久保ら(2022)が定型発達幼児を対象として実施した雑音下数字聴取課題及び聴覚的注意機能計測課題を発達障害傾向のある幼児にも適用し，彼らの雑音下聴取能力と聴覚的注意機能との関係について明らかにすることを目的とする。

【方法】

１．対象幼児

集団活動の困難さなどを主訴として A 市療育施設に通う IQ または DQ が 70 以上の３歳児１名，４歳児４名，６歳児３名(それぞれ A～H とした)を対象とした。担当の保育者や言語聴覚士に幼児用発達障害チェックリスト(CHEDY：尾崎ら，2013)の評価を依頼し，いずれの幼児も ASD または ADHD の可能性が高いと評価された。実験に先立ち参加者全員に簡易純音聴力検査を実施し，1000Hz と 4000Hz の閾値が 30dBHL 以下であることを確認した。なお，本研究は筑波大学大学院人間総合研究科研究倫理委員会の承認(筑 2022-11 A 号)を得ており，保護者から書面による同意を得て実施した。

２．雑音下数字聴取課題

①条件：SN 比２条件(－6dB，0dB)×刺激の呈示タイミング２条件(一定，ランダム)の計４条件を設定した。②刺激：標的刺激は女性の音声による 1~10 の数字を，雑音はバイノーラル録音にて記録したクラスルームノイズを用いた。各標的刺激と雑音の平均 RMS 値について，標的刺激は校正音であるホワイトノイズの RMS 値と等しくなるように(0dB)または校正音よりも６dB 小さくなるように(-6dB)，雑音は校正音の RMS 値と等しくなるように編集した。雑音は立ち上がり・立ち下がり区間を 50ms ずつ設けた。数字音声を，一定条件では雑音呈示開始後 1000ms から，ランダム条件では雑音呈示開始後 500ms，1000ms，1500ms から呈示するよう雑音と組み合わせて使用した。③手続き：課題は個別で実施し、対象幼児には聞き取った単語の復唱を求めた。本試行の前には，刺激と同じ手続きで作成された，より容易な練習用の刺激で練習課題を行った。刺激はオージオメータを介し，校正音が 60dBHL になるようヘッドホンで呈示した。

３．聴覚的注意機能計測課題(ACPT-P)

①刺激：標的刺激として犬の鳴き声，非標的刺激として黒電話のベルの音を使用した。いずれも 690ms で切り出し，RMS 値が校正音と一致するように作成した。②手続き：前半試行は，標的刺激(４回)と非標的刺激(11 回)をランダムに呈示し，後半試行では標的刺激(11 回)と非標的刺激(４回)をランダムに呈示した。刺激間間隔は 5000ms に設定した。オージオメータを介して，気道受話器から 60dBHL で呈示した。対象幼児には，標的刺激が聞こえた際に，できるだけ早くボタンを押すよう求めた。

【結果】

雑音下数字聴取課題について，久保ら(2022)における定型発達幼児３・４歳群，５歳群，６歳群の平均正答数と，各対象幼児における条件ごとの正答数を比較した。その結果，８名中，対象幼児 B・D・F 以外の５名がいずれかの条件で定型発達幼児の平均正答数の 2*SD* を下回っていた。

ACPT-P に関しても，久保ら(2022)における定型発達幼児の年齢群ごとの平均反応時間，反応時間の平均標準偏差，平均見逃しエラー数，平均押し間違いエラー数と，各対象幼児の成績を比較した。その結果，対象幼児 D 以外の７名において，反応時間の標準偏差が定形発達幼児の 2*SD* を上回っていた。また，見逃しエラーでは３名(A・G・H)が，押し間違いエラーでは４名(A・C・E・H)が定形発達幼児の 2*SD* を上回っていた。

雑音下数字聴取課題の成績と ACPT-P の成績の関係をみると，雑音下聴取課題の成績が低下していた５名においては，見逃しや押し間違いいずれかのエラー数が定形発達幼児の平均よりも多かった。一方で，雑音下数字聴取成績に問題のなかった３名に関しては，それらのエラーは定形発達幼児と同様であった。最も課題が難しいと思われるランダム試行-6dB 条件(Ram-6)における雑音下聴取課題正答数と ACPT-P の各エラーとの散布図を Fig.1 に示す。

【考察】

本研究では発達障害傾向のある幼児を対象としたが，幼児期以降の発達障害児・者を対象とした先行研究と同様に，雑音下数字聴取課，ACPT-P ともに，定型発達幼児よりも成績が低下していた者が多かった(Abdo et al.，2010；Alcántara et al.，2004，岡崎ら，2001)。しかし，全ての対象幼児が雑音下聴取課題での成績低下をみせたわけではなく，定型発達幼児と同様の結果を示した幼児も存在した。そうした幼児は ACPT-P のエラー数についても定型発達幼児の平均と同等の成績を示した。対して，雑音下聴取課題で成績の低下がみられた幼児は，ACPT-P のエラー数が多いことが特徴的であった。雑音下で音声を聴取する際には，音声に注意を向け続ける力や，雑音と音声を分離する選択的注意の力が必要となる。今回確認されたエラーはこれらの注意操作との関係が強いことが予想される。発達障害傾向のある幼児の中でも成績に個人差が認められたことから，雑音下聴取成績に関わる要因のひとつとして注意機能の影響が考えられた。

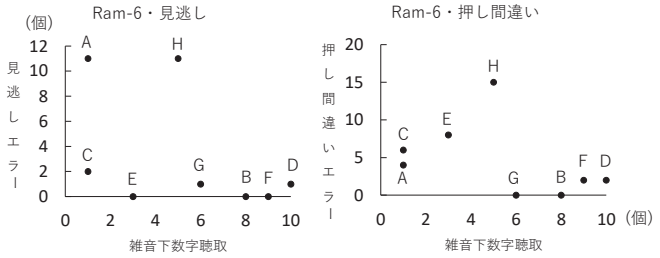


Fig1.　雑音下数聴取課題成績（ランダム-6dB 条件）と ACPT-P の各エラー数

(KUBO Manae, TABARU Kei, SHOJI Hiroaki, HARASHIMA Tsuneo)

自閉症スペクトラム障害児におけるパーソナリティ特性（１）

～本人及び保護者に対する質問紙法による検討～

〇岡田類　　平田正吾
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害，パーソナリティ特性，主要５因子性格検査

（目的）

自閉症スペクトラム障害(ASD)は、主に対人的な相互作用の障害と、行動や興味の限定された反復的様式によって定義される発達障害であるが、近年そのパーソナリティ特性についての注目が集まっている。Lodi-Smith *et al.* (2019) のメタ分析によると、代表的なパーソナリティ特性の枠組みであるビッグファイブ（主要５因子性格特性）にしたがうならば、ASD 者はいずれの因子に関しても、定型発達者より低い得点を示し、また ASD 特性が強い者ほど、その傾向が強まることが報告されている。だが、このメタ分析の対象となった研究は 14 件のみであり、更なる検討の必要があると言える。特に、年齢の低い ASD 児にパーソナリティ特性を把握するための質問紙への回答を求めた場合、その回答の信頼性には一定の留保が必要であるように思われる。しかし、ASD 児のパーソナリティ特性に関して、本人と、例えば保護者による評価に差異が認められるのか検討した研究は、発表者らの知る限り存在しない。本研究では、重篤な知的障害のない ASD 児のパーソナリティ特性に関して、まずこの点について検討した後に、ASD 特性の個人差との関連について検討する。

（方法）

１　対象児. 重篤な知的障害のない ASD 児 27 名(女児４名)、その平均年齢は 11.2±2.5 歳であり、そのほとんどが通常学級に在籍している。対象児やその保護者の研究参加への同意については、事前に保護者に書面で研究目的や結果の公表方法について説明した上で、保護者の書面への署名により同意の意思を確認した。

２　小学生用主要５因子性格検査(Little Big Five: LB5). 村上・村上(2008)による日本語版の児童用のビッグファイブ尺度を用いた。この尺度は全 47 問で構成され、各項目に対して当てはまるか当てはまらないかの２件法での回答が求められる。その後、外向性(E)、協調性(A)、良識性(C)、情緒安定性(N)、知的好奇心(O)の５因子の得点を算出し、その後、得点を標準得点に換算する。ASD 児の保護者(そのほとんどで主に母親が回答した)に対しては、自らの子どもが各質問項目に当てはまるか２件法で回答するよう求めた。

３　対人応答性尺度(Social Responsiveness Scale: SRS). 本尺度は、対人的気づき、対人認知、対人コミュニケーション、対人的動機づけ、自閉的常同症の５領域の全 65 項目から構成される質問尺度である。SRS の標準得点が高くなるほど ASD 特性が強くなると解釈する。本尺度は、ASD 児の保護者が回答した。この SRS と LB5 に関して、質問項目の明らかな重複は認められなかった。

(結果)

表１は、ASD 児本人とその保護者の LB5 各領域の標準得点を示したものである。表より、本人の回答にもとづく標準得点と、保護者の回答にもとづく標準得点の間に著しい差異は認められないことがわかる。また、保護者による良識性の標準得点以外は、全て 50 近傍にあり、著しい得点の偏りは認められない。LB5 の標準得点に関して、評価者と領域を要因とした２要因分散分析を実施したところ、評価者の効果は５％水準で有意でなかった($F_{1, 26}$ = .02, p>.05)。一方、領域の効果は５％水準で有意であった($F_{4, 104}$ = 2.66, p<.05)。交互作用は、５％水準で有意でなかった($F_{4, 104}$ = 2.03, p>.05)。下位検定の結果、情緒安定性の標準得点が、良識性よりも有意に高くなっていた。今回、保護者による良識性の標準得点が、平均よりもやや低い水準にあったが、これは「根気がなく、何事も中途半端でやめてしまいがち。ぼんやりして、軽率に物事を決めたり、行動してしまう」と解釈される。

表１　ASD 児とその保護者による LB5 の標準得点

	ASD 児	保護者
外向性(E)	45.7± 9.5	46.3±10.9
協調性(A)	47.0±11.0	47.8± 9.1
良識性(C)	47.0±10.1	43.2±11.3
情緒安定性(N)	49.0± 9.7	53.3±10.9
知的好奇心(O)	48.8± 9.0	46.0± 9.7

続いて、各 LB5 得点と SRS 標準得点を変数としてスピアマンの順位相関係数を算出した。表２は、その結果を示したものである。まず保護者による LB5 各得点と SRS の関係を見ると、ASD 特性が強いと評価される者ほど、情緒安定性の得点が低下する傾向にある。同様の傾向は、良識性に関しても認められる。一方、ASD 児による LB5 各得点では SRS との関係がこれと異なっており、ASD 得点が強いと評価される者ほど、協調性が低下する傾向にある。

表２　LB5 の標準得点と SRS 標準得点の順位相関係数

	SRS 標準得点	
	ASD 児	保護者
外向性(E)	-.08	.29
協調性(A)	-.40*	-.33
良識性(C)	-.13	-.39*
情緒安定性(N)	.04	-.62**
知的好奇心(O)	.35	-.04

*: p <.05; **: p <.01

（考察）

測定の結果、ASD 児本人の評価に基づく LB5 の得点と、保護者の評価に基づく得点の間に、著しい差異は認められないことが明らかとなった。これは ASD 児本人によるパーソナリティ特性の評価が信頼のおけるものであることを示している。しかしながら、保護者による ASD 特性の評価との関係については、児本人と保護者によって相違点が認められた。これは ASD 児本人の自らの ASD 特性に対する認識が、保護者と異なる可能性を示唆している。この点について今後検討していくことにより、ASD 児におけるパーソナリティ特性と ASD 特性の関係を明らかにしていく。

（文献）1) Lodi-Smith *et al.* (2019) *Autism*. 23, 556-565.

(OKADA Rui, HIRATA Shogo)

幼児における平仮名読みと音韻意識の発達的関連について

—5 歳･6 歳時点での追跡調査に基づく検討—

○中野 佑香[1] 塚田 睦実[2] 小池 敏英[3] 小久保 博幸[4] 雲井 未歓[5]
([1]鹿児島大学大学院) ([2]鹿屋市立鹿屋小学校) ([3]尚絅学院大学) ([4]鹿児島大学大学院) ([5]鹿児島大学)

KEY WORDS: 音韻意識，音韻操作，平仮名読み，リスク要因，追跡調査

【目的】近年、読み書き困難のリスクを早い段階で把握し、支援を開始することの重要性が指摘されてきた。平仮名の習得との関連では、幼児期における音韻意識の発達的特徴を横断的に明らかにした研究が多い。一方幼児期は組織的な文字指導の前なので、読みの習得過程の個人差は同一の集団に対する追跡調査によって明らかにすることも重要と考える。そこで本研究では、未就学児 45 名を対象に音韻スキルと平仮名読みの評価を年中と年長の各時点で実施し、これらの発達的変化の特徴を分析する。それにより、平仮名読みの習得に対する音韻スキルの関与について考察することを目的とした。

【方法】対象児：認定こども園に在園する幼児 45 名を対象とした。手続き：以下の各課題を 5 歳時と 6 歳時にそれぞれ行った。(1) **平仮名単音読み課題**は、15 種類の平仮名を 1 文字ずつ読みあげてもらった。音韻スキルは（2）**音韻分解課題**と（3）**音韻抽出課題**で評価した。(2) **音韻分解課題**ではイラストで示した単語のモーラ数を問うた。課題はタブレット PC に呈示し、対象児には音の数だけ解答欄をタップするよう教示した。解答欄にはタッピングの都度〇印が追加された。単語は清音のみのもの 7 語と特殊音を含むもの 8 語で、いずれも 2〜4 モーラの語を選定した。(3) **音韻抽出課題**は、単語のイラストとそのモーラ数の〇印を表示し、検査者が言う音に対応する〇をタップして解答する課題とした。出題語は音韻分解課題と別の 10 語とした。分析：各課題の成績（正答/誤答）を評価し正答数をカウントした。その後、5 歳時と 6 歳時の平仮名単音読みの変化の特徴に基づいて対象児を 3 つのタイプに分類し、他の課題との関連を分析した。

本研究の調査と発表に際してはこども園の園長の許可と保護者の同意を書面で取得した。

【結果・考察】図 1 は平仮名単音読み課題の得点の 5 歳時と 6 歳時での変化を示した。これに基づき両時点の得点が 12 点以上であった児（A 群：23 名）、5 歳時に 12 点未満で 6 歳時に 13 点以上であった児（B 群：15 名）、5 歳時と 6 歳時ともに 13 点未満であった児（C 群：7 名）が分類された。すなわち A 群は 5 歳時点で 8 割以上の平仮名読みを達成していたと推測された。B 群は 6 歳時点までに達成し、C 群は 6 歳時点で未達成と考えられた。図 2 は、音韻分解課題と抽出課題の得点の変化を示した。音韻分解課題において、A 群は 5 歳時の正答数が 12（8 割）以上の児が 16 名（74%）であったのに対し、B 群は 5 名（33%）、C 群は 2 名(29%)であった。6 歳時では A 群と B 群のほとんどが 12 点以上を達成した。音韻抽出課題でも同様に 5 歳時点の正答数が 8 (8 割) 以上の児は A 群が 19 名（83%）、B 群は 9 名(60%)、C 群は 1 名（14%）であった。6 歳時では A 群の全てと B 群のうち 13 名（87%）が 8 点以上となった。C 群で 8 点以上を達成した児は 2 名（29%）であった。すなわち 5 歳時点では A 群が、6 歳時点では A 群と B 群が、音韻課題で 8 割以上の正答を達成していたことが指摘でき、本研究の音韻課題で 8 割以上の正答を達成している場合には、同時に平仮名読みの習得が良好である可能性が高いことが確認された。C 群については 6 歳時点での音韻課題の正答数が少ない点が、B 群との違いとして指摘できたが、5 歳時点においては明瞭な違いが認められなかった。この点について、本研究では音韻分解課題のうち特殊音節を含む単語に着目してさらに分析を行った。図 3 は特殊音節の種類ごとの正答率を算出した結果である。長音、撥音、拗音では A 群の正答率が高い傾向が認められた。促音については A 群が低かった。定型発達において促音の音韻意識は他の特殊音節に比べて遅れて発達する傾向が示唆されている（大島,2017）。しかし本研究では読みの習得と音韻意識がともに良好な A 群で促音の正答率が最も低かった点について明らかにできておらず、さらに検討が必要である。B 群と C 群の間では撥音と促音でわずかながら C 群の正答率に減少を認めた。撥音はしりとりをはじめとした言葉遊びで比較的早期にモーラの意識が獲得されることが知られている。その点で、撥音の音韻意識に 5 歳時点での B 群と C 群の違いを確かめることができれば、平仮名読みの習得におけるリスクをより早期に把握することが可能になると予想される。この点については、特殊音節単語に着目した音韻スキルの評価と分析を今後さらに行う必要があると考えられた。

(NAKANO Yuuka, TSUKADA Mutsumi, KOIKE Toshihide, KOKUBO Hiroyuki, KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 19K02957 の助成を受けたものです。

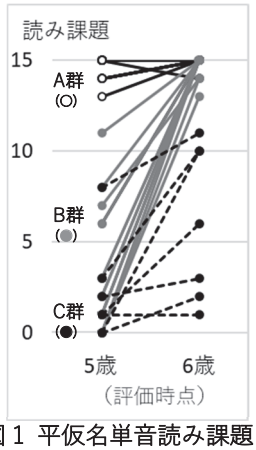


図 1 平仮名単音読み課題の正答数による群分け

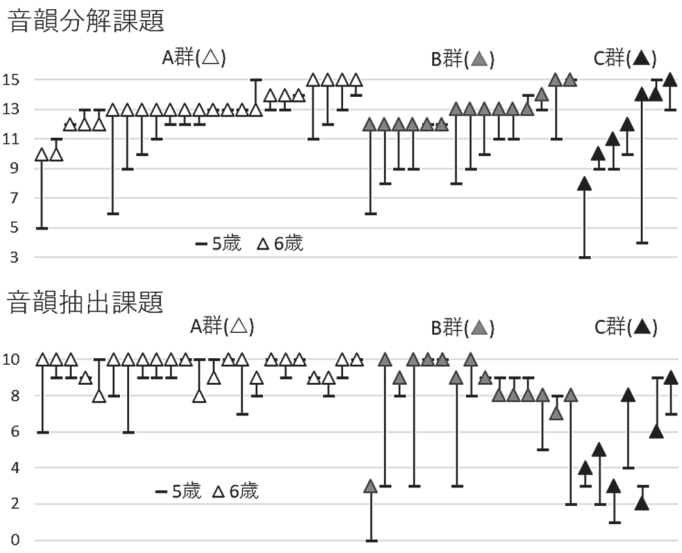


図 2 各対象児の 5 歳時と 6 歳時での得点の変化

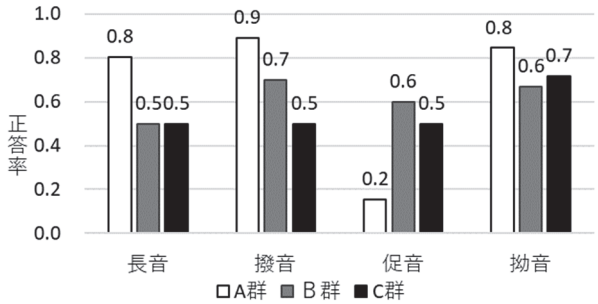


図 3 音韻分解課題の特殊音節単語の正答率（5 歳時）

大学生の自閉スペクトラム症傾向と対人ストレスコーピングの選択頻度と有効性評価の関連

○市川　哲　　井澤信三
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）　（兵庫教育大学）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症傾向、対人ストレスコーピング、選択頻度、有効性評価

【目的】

自閉スペクトラム症（Autism-spectrum disorder：ASD）傾向が高い大学生はより多くの対人ストレッサーに遭遇する傾向にあるとされる。市川（2016）は，大学生の ASD 傾向と対人ストレスコーピングの選択頻度と，精神的健康として主観的幸福感，ストレス反応，ASD 困り感との関連をみている。本研究では，そのような大学生の対人ストレスコーピングの選択頻度と有効性評価について，ASD 傾向が低い大学生との比較を通して検討することを目的とする。

【方法】

調査時期：2016 年 7 月

調査対象者：近畿地方の私立大学に在学する 1～4 年生 185 名（男性 78 名，女性 105 名，不明 2 名）

調査手続き：授業終了後教室内で実施・回収した。

使用質問紙：①ASD 傾向：Autism-spectrum Quotient 日本語版（AQ）50 項目（若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright,2004）②対人ストレスコーピング：対人関係用対処行動尺度(八木, 2008)の 8 因子計 24 項目に，ASD 者が採用する対人ストレスコーピングとして，市川 (2016) が作成した現実逃避因子の 4 項目を加えた計 28 項目を用いた。28 項目に対して，対人ストレッサーへの選択頻度を 5 件法（全く行わない～いつも行っている），使用した後に有効であったかどうかの有効性評価を 4 件法（全く有効ではなかった～とても有効であった）で回答を求めた。

倫理的配慮：調査対象者には，調査時に文書と口頭で，調査参加の任意性，回答拒否・中断や回答内容で一切の不利益を被らないこと，無記名回答，プライバシーの保護等を説明し，調査協力への同意を得た。

【結果】

AQ の平均点（SD）は 19.51（5.84）であった。AQ 得点が 75 パーセンタイル以上（23 点以上）の対象者 51 名を AQ 高群，AQ 得点が 25 パーセンタイル以下（16 点以下）の対象者 51 名を AQ 低群と設定した。対人ストレスコーピング 9 因子の選択頻度と有効性評価の各平均得点を、AQ 高群・低群間で比較するために，t 検定を行った。その結果を表 1 に示した。

選択頻度の結果をみれば，計画立案・肯定的解釈・気晴らしにおいて有意差が見られ，いずれも AQ 高群の方が AQ 低群よりも少ない傾向が見られた。放棄・諦めでは有意傾向のみられる差が示され，AQ 高群の方が AQ 低群よりも選択頻度が多い傾向が見られた。

有効性評価の結果をみれば，計画立案・肯定的解釈・気晴らしに有意差が見られ，情報収集に有意傾向のみられる差が示された。いずれも AQ 高群の方が AQ 低群よりも有効ではなかったと評価している傾向が示された。

【考察】

大学生は，ASD 傾向が高いほど計画立案・肯定的解釈・気晴らしをあまり選択せず，さらに対人ストレッサーへの対処として有効と考えない傾向にあることが明らかになった。また，放棄・諦めをより多く選択し，情報収集をより有効ではないと考える傾向にあることが明らかになった。

市川（2016）の結果によれば，放棄・諦めは ASD 傾向が高いほど ASD 困り感を向上する傾向，情報収集は ASD 傾向が高いほどストレス反応を低減する傾向，気晴らしは ASD 傾向が低いほど，ストレス反応を低減する傾向，肯定的解釈は ASD 傾向の高低に関わらず，主観的幸福感を向上しストレス反応を低減することが示されている。

本研究結果から，ASD 傾向が高い大学生は，対人ストレスコーピングについて，有効と考えるものと，精神的健康の向上に有効であるものに相違がある可能性がある。この点については，今後更なる検討が必要になるだろう。また，精神的健康の向上に有効と考えられる対人ストレスコーピングをあまり選択しない傾向にあることが明らかになった。

表 1　AQ 高群・低群における対人ストレスコーピングの選択頻度と有効性評価の平均値差

	AQ低群（N＝51）		AQ高群（N＝51）		df	t値	d
	Mean	*(SD)*	*Mean*	*(SD)*			
選択頻度							
情報収集	3.16	(1.15)	3.01	(1.08)	50	-0.65	-.13
計画立案	3.65	(0.87)	3.14	(0.96)	50	-2.55 *	-.56
カタルシス	3.69	(1.11)	3.40	(1.09)	50	-1.23	-.26
肯定的解釈	3.33	(1.09)	2.79	(0.99)	50	-2.56 *	-.52
放棄・諦め	2.06	(1.08)	2.41	(1.03)	50	1.86 †	.33
責任転嫁	1.88	(0.95)	2.01	(0.86)	50	0.72	.14
回避的思考	2.99	(1.07)	2.82	(0.96)	50	-0.80	-.17
気晴らし	3.41	(1.08)	2.98	(1.04)	50	-2.01 *	-.40
現実逃避	2.46	(0.84)	2.52	(0.93)	50	0.37	.08
有効性評価							
情報収集	2.97	(0.72)	2.74	(0.66)	50	-1.87 †	-.34
計画立案	3.22	(0.59)	2.81	(0.57)	50	-3.69 ***	-.71
カタルシス	3.22	(0.76)	3.00	(0.68)	50	-1.33	-.30
肯定的解釈	2.85	(0.76)	2.42	(0.77)	50	-2.73 **	-.56
放棄・諦め	1.92	(0.86)	1.93	(0.87)	50	0.12	.02
責任転嫁	1.58	(0.80)	1.61	(0.60)	50	0.28	.06
回避的思考	2.39	(0.87)	2.20	(0.76)	50	-1.10	-.22
気晴らし	3.02	(0.76)	2.56	(0.80)	50	-3.02 **	-.60
現実逃避	2.46	(0.77)	2.33	(0.68)	50	-1.08	-.18

† p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

【文献】

市川哲（2016）高い自閉症スペクトラム傾向を示す大学生のストレス対処行動が精神的健康に及ぼす影響．日本学校カウンセリング学会第 31 回大会･研修会発表原稿集.

八木成和（2008）青年期の対人関係に関する研究（Ⅳ）－対人関係における対処行動と友人関係、対人不安との関連について－四天王寺大学紀要 第 46 号

若林明雄・東條吉邦・Baron-Cohen，S.・Wheelwright，S.（2004）自閉症スペクトラム指数（AQ）日本語版の標準化－高機能臨床群と健常成人による検討－．心理学研究，75，78-84.

(ICHIKAWA Satoshi, ISAWA Shinzo)

ASD の可能性がある児童のプランニング支援の実践報告

－検査結果の本人へのフィードバックと興味関心に応じたオリジナル教材を用いた支援アプローチ－

〇澤田祐輝[1]　橋口瑶子[2]　岡崎慎治[3]
（筑波大学人間総合科学学術院[1]）　（長野県諏訪養護学校[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　検査結果のフィードバック

【目的】

発達障害のある子どもを対象とした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いる（Cormier, Carlson, & Das,1990; Kar, Dash, Das, & Carlson,1993; Naglieri and Gottling,1995）。特にプランニングを促進する支援に際しては、子どもに課題や教科の内容を直接的に教授することよりも、プランニングのプロセスを促進することが有効であり、方略の価値に気づかせ、方略の言語化を重視する必要がある（宮嶋・菅原・中野・岡崎,2018）。また、澤田・中島・岡崎(2021)は、ASD の疑いのある児童を対象に、漢字書字場面におけるプラニングを促す支援として解決方略シートを用いた実践を報告した。

本研究では、ASD の可能性がある児童 1 名に対して、解決方略の使用に加え、心理検査の結果の本人へのフィードバックを行った上で、本人の興味関心に応じた教材を用いて、プランニングを促進する支援アプローチ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　公立小学校の自閉症情緒障害学級特別支援学級に在籍し、学習面と行動面の困難を主訴に 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。医療機関では ASD の可能性があるとの指摘を受けていた。WISC-Ⅳ知能検査（11 歳 1 か月時）の結果は、全検査 IQ109（90%信頼区間、以下同： 103-114）、言語理解指標 127（117-131）、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、DN-CAS 認知評価システムの結果（9 歳 4 ヶ月時）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。また、A 児に対しては、前年度、漢字書字場面における解決方略を用いたプランニングを促す支援を実施していた。なお、行動観察と保護者及び A 児への聞き取りの結果、A 児は理科、科学、法律の話題に対する興味・関心が非常に高いことが判明していた。

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事前に承諾を得ている。

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推察された。一方、日常生活や学習場面では「注意」の低さが、物事の忘れっぽさ、聞き取りの間違い、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できていない状態が想定された。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ある。そのため、支援の方向性は、支援の初回に検査結果のフィードバックを行った上で、A 児の興味関心があるテーマを題材として、各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によって、プランニングの促進をねらうこととした。

実施期間及び場所　202X 年 4 月から翌年 3 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。全 8 回実施した。

支援の実際及び方法

初回の支援では、A 児に対して前年度実施した WISC-Ⅳの検査結果のフィードバックを行った。このとき、検査の概要、テスト結果から考えられること、これからの生活や勉強を上手く行うための方法の 3 点に関して、本人向けの報告書に基づき、口頭と書面にてフィードバックを行い、A 児の発言を記録した。なお、A 児への報告書作成及びフィードバックを行った著者らは、心理検査実施に係る有資格者である。2 回目以降の支援では、澤田ら(2021)による解決方略シートの簡易版の使用に加えて、A 児への心理検査結果のフィードバック時に及び A 児の興味関心を踏まえた教材を作成し、プランニングを促す支援を行った。

澤田ら(2021)による解決方略シートの簡易版（以下、方略シート）では、「課題内容」、「課題解決に要する予想時間」、「課題解決に要した実際の時間」、「課題解決に際してよくできたこと」、「数値による自己評価」について、著者との対話の中で導出し、計画立てを行った。また、方略シートには、支援者からの評価の記入欄を設け、主に各課題解決のために選択した A 児のプランニング方略に関する課題遂行時の言動や方略シートへの記載内容について、フィードバックを行った。なお、各回に適宜作成・使用した教材は、漢字書字に関するもの、宇宙をはじめとする自然科学領域に関する文章題や計算問題、弁護士予備試験の過去問などを参考に作成した法律に関する問題などであった。

【結果】

検査結果のフィードバック時における A 児の主要な発言として、「たくさんの宿題があるときは得意なことを先にやる」など、今後の日常生活や学習場面におけるプランニング方略に関わる発言がみられた。また、テスト結果から考えられることとして提示した内容について、「そうそう」と同意する発言もみられた。第 2 回以降の全 7 回において、方略シートを適切に使用していた。また、課題数が多い回では、A 児が取り組む課題の優先順位を自発的に決め、その計画立てに基づいて遂行していた。全体を通して、各課題に対して熱心に取り組んでいる様子がみられた。

【考察】

本実践の結果、心理検査の結果の本人へのフィードバックを行った上で、対象児の興味関心に応じた教材を用いて、プランニングを促進する支援アプローチの有効性が示唆された。初回に A 児への心理検査の結果のフィードバックを行ったことにより、以降の支援場面において A 児が意識的に取り組んだ可能性がある。また、A 児は前年度から継続しプランニングの支援を受けており、方略シートの適切な使用ができていたこと、A 児の興味関心に合わせた教材を課題として設定したため、プランニングの支援が円滑に実施できたと考えられる。

【主要文献】

澤田祐輝・中島範子・岡崎慎治(2021)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-. 日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集.

(SAWADA Yuuki, HASIGUCHI Youko, OKAZAKI Shinji)

自閉症スペクトラム障害児における運動能力の経年変化

～ COVID-19 によるパンデミック前後の比較～

〇平田正吾　　馬籠哲平
（東京学芸大学）　（自由学園）

KEY WORDS：自閉症スペクトラム障害，運動能力，経年変化

（目的）

これまでに自閉症スペクトラム障害(ASD)児では、国際的な運動アセスメントである MABC-2 の成績が、年齢縦断的に上昇する場合があることが指摘されていた(平田, 2018)。これは ASD 児の特性の一つである新奇の事態への適応の困難と関連づけられ、彼らが運動課題に慣れることが、評価の上で重要であると言える。2020 年からの新型コロナウイルス感染症（COVID-19）のためのパンデミックにより、特にその流行の初期には一斉休講の実施や外出自粛などが行われ、これは我が国において ASD 児をはじめとする様々な子ども達から身体運動の機会を減少させたと思われる。それでは、こうした社会的事象により、定期的に特定の運動課題に取り組む機会が妨げられた場合、ASD 児に定期的に実施してきた MABC-2 の成績は、パンデミックの前後でどのような変化を示すのだろうか。本研究では、この点について検討する。

（方法）

1　対象者. 重篤な知的障害のない ASD 児９名(内、女３名。 17.8± 4 歳)に対して、2021 年 12 月に測定を行った(ポストテスト)。これらの者達は、少なくとも５年以上前から年に１回の頻度で MABC-2 を実施されており、課題の内容に対して少なからず慣れが生じているものと思われる。これらの者達に 2021 年 12 月以前で MABC-2 が実施されたのは、2019 年５～６月(プレテスト)であり、測定間の平均日数は 937±15.9 日である。なお、対象者の社会性障害の重症度に関して、保護者に対する対人応答性尺度(SRS)による評価も、MABC-2 と併せて行い、その得点も分析の対象とした。SRS 得点が高くなるほど、社会性障害が重いものと解釈する。測定参加及び結果の公表に関する同意は、対象者の保護者より得ている。

2　MABC-2. マニュアルにしたがい、MABC-2 の Age band ３（11 歳～16 歳）を実施した。その後もマニュアルにしたがい、各課題の成績を各年齢の基準を用いて、標準得点に換算した。年齢が 16 歳より高い者に対しては、16 歳の基準を用いて得点を換算した。MABC-2 では、 大きく総合得点、 手先の器用さ、 ボールスキル、 バランスの得点が算出される。 年齢相応の成績を示している場合、その得点は 10 点となる。得点が 10 点よりも低くなるほど、その運動能力は低いと解釈する。その後、先行研究にしたがい、総合得点の標準得点が７点以下の者を、その運動能力が暦年齢から期待される水準にないことから運動スキル障害の「リスクあり」、得点が８点以上の者を運動スキル障害の「リスクなし」と判定した。

(結果)

表１は、プレテストとポストテストにおける運動スキル障害のリスクの有無の関連を示したものである。表よりまず、プレテストでは ASD 児のほとんどが運動スキル障害の「リスクなし」と判定されていたことが分かる。プレテストからポストテストにかけての変化を見ると、プレテストで「リスクなし」と判定された８名の内２名が、ポストテストで「リスクあり」と判定されていることが分かる。

表１　プレテスト及びポストテストの評価（人数）

		ポストテスト		
		リスクあり	リスクなし	計
プレテスト	リスクあり	1	0	1
	リスクなし	2	6	8
	計	3	6	

続いて表２は、プレテストとポストテストにおける MABC-2 総合得点と SRS 得点の中央値(Me)と四分位偏差(Q)を示したものである。対象者の MABC-2 総合得点に関して、ウィルコクソンの符号付順位和検定を実施したところ、プレテストとポストテストの間に５％水準で有意差が見られた($V = 33.5., p < .05$)。一方、SRS 得点に関して、プレテストとポストテストの間に５％水準で有意差は見られなかった($V = 10.0., p > .05$)。対象者の MABC-2 各領域に関して、プレテストからポストテストにかけて得点が低下した者の数を見たところ、「手先の器用さ」に関しては１名、「ボールスキル」に関しては３名、「バランス」に関しては４名となっていた。

表２　プレテスト及びポストテストでの得点(Me±Q)

	プレテスト	ポストテスト
MABC-2	11±4	8±1
SRS	60±21	68±13

（考察）

測定の結果、本研究で対象とした重篤な知的障害のない ASD 児においては、COVID-19 によるパンデミックの前に比べて、MABC-2 の得点が低下する傾向にあることが明らかとなった。今回、対象とした ASD 児においては特に、「ボールスキル」や「バランス」といった全身の協調を必要とする粗大運動における成績の低下を示す者が多かった。こうした変化が、定期的に実施していた MABC-2 に取り組む機会が妨げられたことによるものであるのか、これを含む身体運動の機会の減少によるものであるのか、本研究のデータから直接的に検討することはできない。しかし、本研究の結果は、身体運動の機会を担保することが、安定して表出できるようになった運動スキルの水準の維持に必要であることを明らかに示している。今後は、再び MABC-2 に定期的に取り組む機会を設けた場合に、成績の上昇が生じるのか検討する必要がある。一方、今回の測定において、ASD 児の社会性障害の重症度に明らかな年齢縦断的変化が見られなかったことは、この特性が安定したものであることを示している。

（文献）１）平田（2018）*特殊教育学研究*, 56, 241-249

(HIRATA Shogo, MAGOME Teppei)

巡回相談への保育者のニーズに関するグループインタビュー

長澤真史
（関東学院大学）
KEY WORDS: 保育　巡回相談　連携

目的　保育現場において、配慮が必要な乳幼児への支援に関する相談ニーズが高まっている。多くの地域で専門家による巡回相談が実施されているが、相談の形態、相談者の属性、制度的背景などは地域によって異なる。また、小規模保育所の増加、公立保育所の民営化などが進み、保育の側も多様化している。各々の現場で保育巡回相談に何が期待されるか検討していくことは、改めて重要である。本研究では、保育巡回相談のニーズに関して、保育者へのグループインタビューを行う。会計年度任用職員（以下、臨時職員）、正規職員、園長の 3 つのグループを設定し、それぞれのグループにインタビュー調査を行う。異なる立場からの語りを分析することで、保育巡回相談に求められる内容や条件について明らかにすることを目的とする。得られた知見を基礎資料として、よりよい保育巡回相談システムの構築に向けて検討していきたい。

方法

1）期間：20XX 年 2 月～20XX＋1 年 3 月

2）対象：関東地方 A 市の公立保育所の保育者 12 名。

3）実施方法：正規職員、臨時職員、園長、各 4 名ずつでグループを設定し、インタビュアー1 名と保育者 4 名でグループインタビューを実施した。インタビュアーは、表 1 のインタビューガイドに基づいて質問を行いつつ、会話の自然な流れを重視し、参加者間の相互作用を促した。

表1　グループインタビューの流れ

① これまでの保育者歴について
これまでどんな園で働いてきたか
現在の園における担当
② 巡回相談の対象
巡回相談でどのような事例（こと）を相談しているか
巡回相談にどのようなことを求めているか
③ 巡回相談の条件と課題
巡回相談がうまく生かされた事例
なぜうまく生かされたと思うか
巡回相談がうまく生かされなかった事例
なぜうまく生かされなかったと思うか
巡回相談がうまく生かされるにはどのようなことが大切だと思うか（保育者側、相談者側）
④ これからの巡回相談
時間、ルール、予算等の制約をなくせるとしたら、どのような連携がしたいか

4）記録方法：　2 台のビデオカメラで録画した。

5）分析方法：発話をすべて書き起こし、逐語録を作成した。次に、逐語録を意味のまとまりごとに切片化した。各切片について内容を示すタグをつけた上で、各グループのデータを比較して、差異や共通点について分析した。

なお、本研究は「関東学院大学における人に関する研究倫理審査委員会」の承認を得た（承認番号：H2021-2-5）。

結果　分析の結果、以下のような項目が抽出された。**子ども理解**：相談ニーズとして、子ども理解が最も多く挙げられた。特に「明らかに自閉傾向が強いとか、その手立てがなんとなくこう分かりやすい子」よりも、「育ちの困難さなのか、抱えている発達的なものなのか」判別がつかないような事例の相談ニーズが高いこと、「結構きつかったときに、聞いたアドバイスがそっかってなって、前向きに考えられるようになった」など、理解が情緒面のサポートになることが語られた。**支援方法・手立て**：子ども理解に次いで、支援の手だてや関わり方への相談ニーズが多く挙げられた。ただし、提案された手だてがその後の保育に生かされたかという問いに対しては、以下のような語りもみられた。**個と集団**：「子どもが完食できたときに、思いきり褒めてあげると良いと言われたが、そうすると～中略～クラスがそうしなくてはならないという雰囲気になってしまう」「集団の中で遊べるのに、（加配をつけると）1 対 1 になって大人を求める子になる。それをこっちが植え付けちゃっている」「加配のつき方を考えた方がいいよとは言われるが、始まると結局そうなる」など、個人への対応と集団への影響で葛藤する事例が少なくないことが示唆された。**個々の保育者と保育者集団**：正規職員では「専門家の先生が言ってくれていることは全部正しいって思う、でも保育の中でそれを生かすかどうかは自分の専門」というように相談者と保育者の対等な協働が意識されていた。一方で、そのように考えられるのは、経験年数があり、職員間のコミュニケーションも取りやすいためかもしれないという意見も述べられた。実際、臨時職員では、「もっと具体的なやり方を伝えてほしい」と、より直接的な助言が求められていた。また、臨時職員では、加配等で配慮の必要な子どもへの個別対応を任されることが多く、同僚と相談する時間が不足する中、「これでいいのか不安」になりながら、配慮の必要な子どもへの関わりについて「結局自分で判断しなくてはならない」立場に置かれることが多いことも語られた。**他機関との連携**：園長グループでは、家族と支援機関のつながりを作りたいという意図のもと、計画的に特定の相談者からの相談を受けていることが語られた。

考察　巡回相談へのニーズは幅広く多岐にわたる。どのような機能を求めるかは保育者の置かれた立場によって異なる。

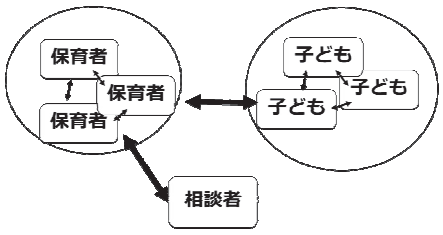


図1　保育巡回相談における間接支援のイメージ

一方、保育実践はその多様な保育者により集合的に行われる。また、ある介入は、対象児だけでなく、子ども集団に影響する。巡回相談は、相談者－保育者－子どもの 3 項の関係における間接支援と説明されることが多いが、相談者－保育者集団－子ども集団の 3 項で捉える必要がある（図 1）。助言が保育者個人の行為に与える影響だけでなく、保育者集団のコミュニケーションに与える影響、介入が対象児だけでなく、対象児を含む集団に与える影響を考慮し、各園の実態に即して助言内容、カンファレンスの形態、そこでの対話の仕方を検討していくことが求められる。

(NAGASAWA Masashi)

重度重複障害児に対するコミュニケーションの内容と方法

小澤 詩織　　斎藤 遼太郎　　奥住 秀之
（東京学芸大学 教職大学院）　（茨城キリスト教大学 文学部）　（東京学芸大学 特別支援科学講座）
KEY WORDS:重度重複障害 コミュニケーション AAC

【問題と目的】

特別支援教育においては障害の有無や程度にかかわらず,子どもたちが前向きに社会と関わり合いをもてるような支援が求められており,その達成に向けて獲得すべき能力の 1 つとしてコミュニケーションスキルが挙げられる。しかし,重度重複障害児は様々な要因により,自発的なコミュニケーションが難しい場合が非常に多い。コミュニケーションに困難のある児童に有効な工夫の 1 つであるコミュニケーションツールとして AAC が挙げられるが,藤野・盧（2010）は AAC の利用実態について,教員が感じている必要性と実際の利活用に乖離が起きていることを指摘している。これらのことから,重度重複障害児と教師のコミュニケーションには多くの困難があり,その困難と向き合いより良いコミュニケーション及びその指導に当たる方法を明らかにしていくことが求められている。

本研究では現在,教育現場で実際に行われている重度重複障害児と教師間のコミュニケーションの内容と方法を明らかにすることで,よりよいコミュニケーション支援の在り方を検討することを目的とする。

【調査】

(1) 参加者：調査の承諾を得た知的障害児を対象とする A 特別支援学校に所属する常勤の教員 1 名を対象とした。

(2) 方法：2021 年 11 月に参加教員の勤務する特別支援学校にて半構造化面接法で行った。

(3) 内容：重度重複障害児とのコミュニケーションにおける読み取りの方法,重度重複障害児とのコミュニケーションにおける重度重複障害児の表出について,重度重複障害児とのコミュニケーションにおいて意思疎通ができた体験,重度重複障害児とのコミュニケーションにおいて難しく感じた体験の 4 つについて質問を行った。

【結果】

重度重複障害児とのコミュニケーションにおける読み取りの方法について,知的障害の程度が重度で,身体の動きに問題のない児童生徒の場合であれば衝動的な動き,または衝動的な動きが生じる前の表情や視線の微細な動きを読み取りに用いていること,肢体不自由等身体の動きに制限があるため発語に困難のある児童生徒であれば,眼球運動などの表情の変化と,足の反射や手の動きなどの筋肉の収縮で読み取りを行っていることが明らかとなった。

重度重複障害児とのコミュニケーションにおける児童生徒の表出について,ジェスチャーや絵カード,声掛け等の表出を身につけられるよう指導を行っていることや,その際デジタル教材は多用しすぎないよう配慮していることが分かった。

重度重複障害児とのコミュニケーションにおいて意思疎通ができた体験では,状況や自己の要求に沿って絵カードを使えるようになったこと,発語がなかった生徒が思いや考えを伝えられるようになったことが挙げられた。

重度重複障害児とのコミュニケーションにおいて難しく感じた体験では,ジェスチャーの読み違いや,ＡＡＣの素材がフィットしないこと,特定のコミュニケーションツールを多用したことでその他の表出が少なくなることが挙げられた。

【考察】

重度重複障害児のコミュニケーション支援において,表面的なものだけでなく,それを契機に子どもの意図や思いを推察することが重要である。田川（2002）は「氷山モデル」による理解の有効性について述べているが,重度重複障害児のコミュニケーションにおいても同様に表出の要因となった背景を意識するべきであり,そのための工夫が必要であることが示唆される。

表出においては卒業後のコミュニケーションを意識し,デジタルデバイスを活用しすぎないよう配慮している結果が得られ,以前は学校現場における問題であったＶＯＣＡ等のデジタルデバイスに対する利活用のハードルの高さが, 学校外での問題となっている可能性が示唆される。実際にデジタルデバイスを施設や作業所において利活用しているという実践報告も多くはなく,中邑（1997）はＶＯＣＡの利用が多くない理由として,経済的問題と心理的問題,否定的見方の 3 点を挙げており,今日も社会全体としては根強くこの風潮が残っているため,結果として学校教育においても活用につながらないのではないかと推察される。また,意思疎通ができた体験の調査から,限定的でなく様々な人々と関わり同じ空間で過ごすことが前向きなコミュニケーションに有効であることが示唆された。重度重複障害児の多くは関わる他者の数が少なくなりがちであるが,様々な関わりをもつことが,重度重複障害児にとってよりよいコミュニケーションにつながると推察される。

コミュニケーションにおいて難しく感じた体験ではコミュニケーションツールが該当児にフィットするあまり他の表出が減少してしまう場合があることが分かった。しかしこの問題について述べられている論文は多くなく,さらなる調査が必要である。今後は重度重複障害児がより豊かなコミュニケーションを多くの他者ととることができるよう,様々な表出を獲得できる工夫を検討する必要がある。

【文献】

藤野博・盧熹貞（2010）知的障害特別支援学校における AAC の利用実態に関する調査研究. 特殊教育学研究, 48 （3）, 181-190.

中邑賢龍（1997）知的障害及び自閉的傾向を持つ子供の VOCA 利用可能性に関する研究－養護学校における VOCA 遊びと会話能力からの検討－. 特殊教育学研究, 35（2）, 33-41.

田川元康（2002）自閉症の障害特性と支援のあり方－TEACCH に学ぶ－. 児童学研究, 32, 38-45.

(OZAWA Shiroi　SAITO Ryotaro　OKUZUMI Hideyuki)

重度・重複障害児の意思表出に関する事例的検討

〇大谷 萌（茨城大学大学院）　久保愛恵（筑波大学大学院）　田原 敬（茨城大学教育学部）　勝二博亮（茨城大学教育学部）

KEY WORDS：重度・重複障害児，意思表出，選択行動

【目的】

重度・重複障害児においては，反応表出の乏しさなどから，コミュニケーションや意思表出に困難さを示す事例は少なくない（坂口，2017）。これまで茨城大学障害児生理学研究室では，ある重度・重複障害児 1 名(以下，M 児)を対象に，頭頸部の回旋動作によるスイッチ操作を用いたコミュニケーション支援を続けてきた。取り組みの継続により，M 児の表出が豊かになった様子が確認され，他者からの働きかけや自身の置かれた環境に注意を向け，スイッチ操作を行っている可能性が示唆された。そこで本研究では，スイッチ操作によって音楽を選択する活動を継続し，活動中における M 児の意思表出行動を丁寧に意味付けながら，選択行動及び意思表出行動の促進を目指した取り組みを行った。その上で，M 児における意思表出及び選択行動の変容過程について検討した。

【対象児】

生後 3 ヶ月時に脳室周囲白質軟化症と診断を受けた介入当時 12 歳 8 ヶ月(20XX 年 3 月時点)の女児。自力での立位や座位，姿勢の保持が困難であり，普段は仰臥位で過ごしている。視機能は医師から光覚程度であるといわれている。聴覚機能は，ABR 検査や行動反応聴力検査において，30dB 以上の音は受容できていることを確認した。発達面においては，14 歳 5 ヶ月時点で KIDS 乳幼児スケール(タイプ A)を実施したところ，総合発達年齢は 0 歳 5 ヶ月であり，言語理解や社会性の発達段階が相対的に高かった。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認（15002）を得ており，保護者から書面による同意を得て実施した。

【方法】

(1) **活動時期及び場所**：20XX 年及び 20XX+1 年の 2 年間にわたり，M 児宅を訪問し，夏季休暇等を除いて原則週 1 回の頻度で活動を実施した。なお，M 児の体調不良等により最後まで活動を実施できないセッションもあった。上記を踏まえ，全 22 セッション（以下，S とする。S1～S10 は 20XX 年，S11～S22 は 20XX+1 年に実施）が分析対象となった。

(2) **活動の目的及び内容**：M 児の行動に対して，丁寧な意味付けを言語フィードバックで行いながら関わっていくことで，選択行動と意志表出行動をより促進させることを目的とした。具体的には，頭部回旋によるスイッチ操作によって楽曲を選択した後，選択した楽曲に合わせて演奏するという活動を設定した。

(3) **手続き**：楽曲選択は，①右と左のスイッチに対応して，それぞれ異なる曲を設定する，②M 児が設定された曲をそれぞれ確認する，③左右のスイッチのうち自分の好む方を自由に押下する（押下側の楽曲が再生），④かかわり手がスイッチの押下数や押下パターン，M 児の表情を読み取り，演奏したい楽曲を決定するという流れで実施した。楽曲の選択後には，⑤左右のスイッチ押下によって和太鼓音が再生されるよう設定し，楽曲に合わせて自由に演奏した。なお，楽曲選定に際しては，行動観察や保護者への聞き取りによって M 児の好みを事前に調査し，好んでいると思われる曲とそうではない曲をペアとし，それぞれのセッションにおいて左右のスイッチに振り分けた。M 児の混乱を防ぐために，同一の楽曲は常に同じ側に設定するようにした。楽曲として，2 年間で 4 種類のペアを用いた。

【結果】

(1) **楽曲選択時におけるスイッチの押下数**：各セッションの楽曲選択場面におけるスイッチ押下数について，20 秒ごとの平均押下回数を算出し，図 1 に示した。セッションが進むにつれ，スイッチ押下数が増加している様子が読み取れた。

(2) **楽曲選択時における押下行動の偏向性**：M 児の選択行動に一貫性があれば左右いずれかの方向の偏向性が高くなり，迷いが生じている際には左右均等にスイッチ押下がみられると予測された。そこで，セッションごとに押下数の多かった側から少なかった側を減じ，偏向性を算出した（図 2）。その結果，セッションによってばらつきはあるものの，セッションが進むにつれて偏向性が高まることが確認された。

(3) **楽曲選択時の表情の変化**：選択行動中における笑顔の出現について分析し，強度に応じて「笑顔」と「開口を伴う大きな笑顔」に分類した。その結果，全 22 セッションのうち S17 において笑顔が，S11 において開口を伴う大きな笑顔が確認された。

【考察】

活動の継続とともに押下数の増加が確認された。寺本ら(2011) と同様に，選択行動において意思表出が促進する過程の中で，明確な意思表出を行う回数が増加したと解釈できる。あわせて，活動全体を通して笑顔が多く観察され，かかわり手がそれらの行動を丁寧に言語化したことも影響し(遠藤,1992)，意志表出行動が促進されたと考えられる。

さらに，押下するスイッチの偏向性も，セッションの経過とともに高くなる様子が確認された。楽曲選択後の演奏場面では左右均等にスイッチを押している様子が確認されていたことから，選択場面では M 児が聞きたい楽曲の方向を意図的に押下していた様子がうかがえ，選択による要求表出(小池ら，2011)を獲得しつつあると推察された。今後は曲の種類を増やしたり，左右を入れ替える機会を増やしたりすることで，状況に応じた柔軟な選択行動の獲得を促す必要がある。

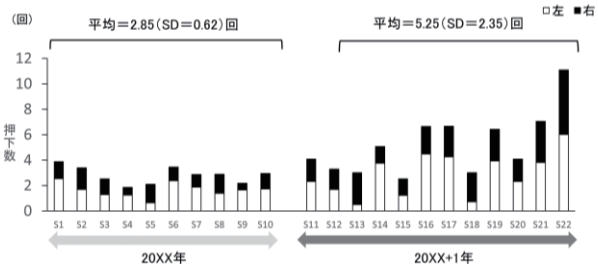


図 1　選択活動におけるスイッチ押下数の推移

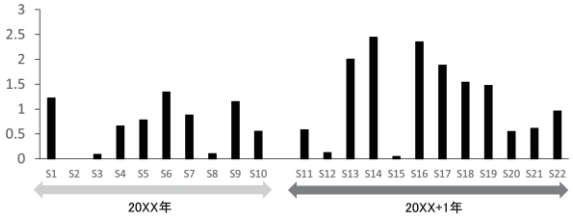


図 2　選択活動におけるスイッチ押下の偏向性

(OHTANI Moe, KUBO Manae, TABARU Kei, SHOJI Hiroaki)

鼻部皮膚温度による超重症児の不快状態評価の妥当性の検討

―心拍加速反応との生起一致率に着目して―

○石田　基起　　石倉　健二
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）　（兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS: 超重症児　皮膚温　心拍

【目　的】

石田・石倉(2021)は、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し、鼻部皮膚温度の低下に着目することで与えられた刺激が不快な刺激であるかどうかを確認できる可能性があることを報告した。しかし、働きかけの一部分について言及したものであった為、どの程度妥当性があるのかは不確かであった。

鼻部皮膚温度と心拍変動の相関関係から感情推定が可能であると報告されていることからも(橋本ら,2018)、どちらの生理指標も自律神経系の調整を受けて変動するため、類似した変動を示すことが予想される。

そこで本研究では、心拍反応を外部基準とし、鼻部皮膚温度による不快状態評価の妥当性を明らかにすることを目的とした。

【方　法】

１．対象:肢体不自由特別支援学校小学部に在籍し、医療的ケア判定スコアが 29 点以上で、覚醒と睡眠の区別がつきにくく、超重症児分類「１」に該当する超重症男児２名、女児１名(以下,A 児,B 児,C 児)を対象とした。

２．手続き：20XX 年３月～10 月に行われた教育実践の３日間を測定場面とした。サーモグラフィカメラ(FLIR 社製：FLIR C3)で対象児の顔全体の温度付き動画データを記録し、１台のビデオカメラで対象児の全身とパルスオキシメーター(コヴィディエンジャパン社製：N-BSJ)、デジタル電波時計(温湿度測定機能付き)を撮影し、行動指標と心拍値、時刻を記録した。室温 25℃±２℃、湿度 50%以下に設定された在籍校若しくは自宅の一室で実施した。赤外線放射率は ε =0.98、反射見かけ温度を 32℃に補正した。キャリブレーション(温度校正)による外れ値と測定部位に別の物体が被った場面は除した。石田・石倉(2021)同様、脈拍数を心拍数、鼻部皮膚温度を鼻部から額部の皮膚温度を引いた差分温度として扱うこととした。

３．分析：分析対象は、授業前後の安静と吸引、唾液採取、鼻部皮膚温度が撮影できていない箇所を除いた時間とした。鼻部皮膚温度は、刺激提示開始から次の刺激が提示されるまでを分析区間とし、刺激提示５秒前の平均皮膚温と標準偏差(SD)を算出し、分析区間において５秒前平均皮膚温より-１SD 以上変化があったものを鼻部皮膚温度低下ありとみなした。心拍値は、刺激提示開始から 10 拍を分析区間とし、刺激提示５拍前の平均心拍と標準偏差(SD)を算出し、分析区間において５拍前平均心拍より＋１SD 以上変化があったものを心拍加速反応ありとみなした。反応ありとみなした場面数をカウントし、「心拍反応との一致場面数/鼻部皮膚温低下場面数×100」により生起一致率を算出した。

４．倫理的配慮: 対象児の保護者及び授業実施者へ、口頭・書面により説明し、同意を得た。また、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】

A 児における３日間の生起一致率は 54%であり(Table1)、左腕に触れる活動で高頻度に生起した。B 児における３日間の生起一致率は 55%であり(Table２)、接触前の言葉掛けがなかった際に高頻度で生起した。C 児における３日間の生起一致率は 76%であり(Table３)、スイング停止直後に高頻度で生起した。

Table１ A 児における３日間の生起一致率の結果

調査日	実践内容	鼻部皮膚温度低下総数	心拍の加速反応との一致		生起一致率
			あり	なし	
1	指スタンプ	11	8	3	73%
	絵本とからだ	9	5	4	56%
2	指スタンプ	13	7	6	54%
	絵本とからだ	15	10	5	67%
3	指スタンプ	16	4	12	25%
	絵本とからだ	8	5	3	63%
合計		72	39	33	54%

Table２ B 児における３日間の生起一致率の結果

調査日	実践内容	鼻部皮膚温度低下総数	心拍の加速反応との一致		生起一致率
			あり	なし	
1	からだの緩め	21	9	12	43%
	楽器遊び	7	4	3	57%
2	からだの緩め	41	19	22	46%
	楽器遊び	18	9	9	50%
3	からだの緩め	29	23	6	79%
	楽器遊び	19	10	9	53%
合計		135	74	61	55%

Table３ C 児における３日間の生起一致率の結果

調査日	実践内容	鼻部皮膚温度低下総数	心拍の加速反応との一致		生起一致率
			あり	なし	
1	スイング	8	7	1	88%
2	スイング	11	8	3	73%
3	スイング	15	11	4	73%
合計		34	26	8	76%

【考　察】

一般的に、鼻部皮膚温度低下は、不快状態推移時に生起し、心拍加速反応は刺激に対する防御(驚愕)反応成分を反映していることが指摘されている。このように、各指標で測定している生理反応や心理学的な捉え方が異なっており、解釈については慎重に行うべきであるが、本研究で得られた生起一致率から、鼻部皮膚温度は、心拍を加速させるようなストレス刺激を受けて低下させている割合が高く、不快状態評価として一定程度妥当性のある指標であることが推察される。

しかし、変動が一致する場面と一致しない場面があり、刺激受容に伴う情動の種類による違いなのか、サーモグラフィカメラの精度の問題なのかまでは不明である。したがって、より精度の高いサーモグラフィカメラを用いて統データ収集を行い、データ数を増やした上で統計的に検討することが今後の課題である。

【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、第 60 回下中科学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】

石田基起・石倉健二（2021）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-.日本特殊教育学会大会発表論文集(CD-ROM)59th.

橋本稜平・菅沼睦・亀山渉・サイモンクリピングデル(2018) 鼻部皮膚温度と心拍変動の相関関係に基づく映像視聴者の感情推定方法の検討.電気情報通信学会誌,127-132.

（ISHIDA Motoki, ISHIKURA Kenji）

小学校を対象とした視覚障害理解教育の実践上の課題

越智美雨　　細谷一博
（北海道教育大学教育学研究科）　（北海道教育大学教育学部）
KEY WORDS：障害理解　視覚障害　小学校

Ⅰ．目的

障害理解学習は共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育の推進及び充実を図るために必要な教育活動であり，交流及び共同学習の事前事後学習としてもその必要性が指摘されている。「ユニバーサルデザイン 2020 行動計画」(国土交通省，2017)では，心のバリアフリーの推進について示し，東京オリンピック・パラリンピックに向けて障害理解教育の推進が一層高まっていると考えられる。また，田名部・細谷(2017)は 1994 年以降，視覚障害に関する障害理解授業が最も多く実施されていると述べていることから，本研究では，視覚障害理解教育の実施状況に関する調査から，小学校における実践上の課題を整理することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．調査対象

北海道内の国公立小学校 988 校を対象とし，各小学校長に調査依頼をした。調査の結果，274 校(回収率：27.7%)から回答があり，うち有効回答数は 271 校(98.9%)であった。

2．調査方法

202×年 7 月に Google フォームの QR コードを添付した依頼文書を添付し，8 月末までに回収した。アンケートと記入者は，特別支援教育コーディネーター又は障害理解授業を実施した教員とした。なお，回答は任意とし，回答が得られたものを研究への同意が得たものとして扱った。

3．調査内容

本調査では，「対象校のプロフィール(計 4 項目)」，「障害理解授業の実施状況(計 11 項目)」，「視覚障害理解授業の実施状況(計 9 項目)」，「研究結果開示の希望の有無(計 2 項目)」について，選択肢と自由記述による回答を設けて調査を行った。

4．分析方法

選択肢による回答については，クロス集計及びそれぞれの割合を算出した。自由記述による回答については，KHCoder を用いて分析を行った。

Ⅲ．結果

1．教材に関する課題(Table1)

視覚障害理解授業における教材に関する課題について，テキストマイニングを行った結果，①子どもの実態や授業時数に沿った教材の選定，②体験キットなどの教材の確保の 2 つが課題として抽出することができた。また，視覚障害理解授業で使用した教材について，割合を算出した結果，「自作教材」を使用した学校が 19 校(43.2%)と最も多く，「児童文学教材」や「教科書」を使用した学校はそれぞれ 3 校(6.8%)のみであった。その他の回答として，アイマスクやインターネットを活用した学校が多いことが分かった。

Table1　視覚障害理解授業で使用した教材

教材	N(%)
自作教材	19　(　43.2　)
児童文学教材(絵本を含む)	3　(　6.8　)
教科書	3　(　6.8　)
その他	12　(　27.3　)

2．教科・領域に関する課題

視覚障害理解授業における教科・領域に関する課題について，テキストマイニングを行った結果，他教科との繋がりをもたせることが課題として抽出することができた。

3．学習内容に関する課題(Table2)

視覚障害理解授業における学習内容に関する課題について，テキストマイニングを行った結果，①多くの時間を割くことが出来ず，「かわいそうだ」という表面的な学びで終わってしまうこと，②ゲストティーチャー頼みになること，③障害を自分ごととして捉えること，④他者理解に繋げることの 4 つを課題として抽出することができた。また，視覚障害理解授業を終えて児童に見られた成果及び今後，先生方が児童に期待する成果について，クロス集計を行った結果，「他人への思いやり，優しさ，労りの心」の項目のみ「今後先生方が児童に期待する成果」よりも「児童に見られた成果」の方が高いことが分かった。

Table2　視覚障害理解授業を終えて児童に見られた成果及び今後先生方が児童に期待する成果

	児童に見られた成果 (N=120)		今後先生方が児童に期待する成果 (N=178)	
生活経験、対人関係の広がり・深まり	18	(15)	22	(12.4)
社会性の習得	11	(9.2)	15	(8.4)
自己認識(障害受容も含める)	16	(13.3)	24	(13.4)
他人への思いやり、優しさ、労りの心	35	(29.2)	31	(17.4)
違和感や偏見に対する疑問視	11	(9.2)	23	(12.9)
人間の多面的な価値への気づき	12	(10)	30	(16.9)
かかわりの少なかった友達に対する長所への気づき	4	(3.3)	13	(7.3)
ひたむきな努力への感動と挑戦	5	(4.2)	7	(3.9)
協調性	6	(5)	10	(5.6)
その他	2	(1.7)	3	(1.7)

Ⅳ．考察

本研究では，小学校を対象とした視覚障害理解授業の実施状況について調査した結果，教材に関しては「教科書や絵本の活用の仕方」「子どもの実態把握」について課題が示された。また教科・領域に関しては，「他教科との関連性」について課題が示された。そのため，今後は実施する授業における障害理解の本質について検討し，ねらいを明確にすることが必要であると考えられる。さらに学習内容に関しては，「障害を自分ごととして捉え，他者理解に繋げること」が課題として示された。相手の得意なところや良いところに目を向けることが効果的であること(田名部・細谷，2018)や，障害を社会的問題として捉える必要がある(冨永，2011)としている。このことから，相手のよさに気づかせ，障害を社会的問題として捉え，考えていくことが必要であることが示唆された。

文献

国土交通省(2017)ユニバーサルデザイン 2020 行動計画.
田名部沙織・細谷一博(2017)障害理解教育の変遷と今後の課題：実践を中心とした今後の展望．北海道教育大学紀要教育科学編，67(2)，93-104.
田名部沙織・細谷一博(2018)学校間交流における障害理解学習の効果：交流活動と事前事後学習を通して．北海道教育大学紀要教育科学編，68(2)，191-202.
冨永光昭(2011)小学校・中学校・高等学校における新しい障がい理解教育の創造－交流及び共同学習・福祉教育との関連と 5 原則による授業づくり．福村出版.

(OCHI Miu, HOSOYA Kazuhiro)

弱視児童におけるはさみの操作の習得と視力・生活年齢・学習への意欲の要因との関連

〇二宮一水　　舘下智子　　吉本　萌　　福田奏子　　佐島　毅
（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　はさみ　習得

１．目的

はさみ操作は、３歳から４歳程度の幼児期から使用することができる（遠城寺, 2009；Folio&Fewell, 1983；津守・磯部, 1965）。すなわち、はさみの基本操作は幼児期に獲得する能力であり、初等教育段階では自由自在に使いこなすことができる。一方、弱視児童は見えにくさを背景とした弱視児特有の困難から、はさみ操作に困難を有している(佐島, 2009)。そこで本研究では、弱視児童におけるはさみ操作の習得と視力・年齢・学習への意欲の要因との関連を明らかにすることを目的とした。

２．方法

（１）対象者：全国の弱視通級指導教室および弱視学級、盲学校、通級指導を実施している総合支援学校に在籍し、墨字の使用および知的障害・肢体不自由をもたない視力 0.3 未満の弱視児童 176 名（低学年 42 名、中学年 69 名、高学年 65 名）を分析対象とした。

（２）手続き：調査用紙を郵送し、弱視児童の指導を担当している教員に記入してもらった。

（３）弱視児用はさみ操作評価表の作成と内容：調査項目は、先行研究および図画工作の教科書を参考に作成した。また、機縁法で弱視通級指導教室担当教員４名を対象として半構造化面接による予備調査を実施し、逐語録から項目を抽出するとともに、独自作成項目を加えて作成した。内容は、対象児の基本属性（６項目）、はさみの操作に関する項目は【はさみの使い方】４項目、【線に沿って切る】９項目、【形を切る】５項目の３領域から構成された。

（４）弱視児童用の学習への意欲に関する項目：福井・飯島・小山・中山・小松・小田・嶋・坂野（2009）の児童用一般性セルフエフィカシー（自己効力感）測定尺度（GSESC-R）参考に、弱視児童用の学習への意欲に関する項目として９項目を独自に作成した。

（５）分析方法：弱視児用はさみ操作評価表の３領域 18 項目は「できるまたは少しできる」を１点、「できない」「経験したことがない」を０点として得点化した。弱視児童用の学習への意欲に関する項目は、「はい」を１点、「どちらかといえばはい」を２点、「どちらかといえばいいえ」を３点、「いいえ」を４点として得点化した。個々の合計得点を算出し、はさみを従属変数、年齢、視力、学習への意欲に関する項目を独立変数として重回帰分析を行った。また、３つの領域の低学年・中学年・高学年別に達成数の代表値を算出し、２要因分散分析を行った。

（６）研究倫理：本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した。

３．結果

（１）はさみの得点に関する要因の分析：はさみを従属変数、年齢、視力に関する項目を独立変数として重回帰分析を行った。その結果、重決定係数は 0.082 であり、１％水準で有意な値であった。それぞれの独立変数から従属変数への標準偏回帰係数は、Table１に示した。年齢からはさみへの標準偏回帰係数は１％水準で有意な係数であった。

Table１　はさみの重回帰分析結果　N=173

独立変数	β	有意確率
年齢	0.215	**
視力	-0.076	n. s.
学習への意欲	-0.132	n. s.

（２）学年とはさみ操作の領域の２要因分散分析：平均達成数について、学年要因とはさみの操作の領域要因として２要因の混合計画の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（$F(4,340)=5.91$, $p<.01$）。各要因の単純主効果を分析した結果、学年要因は【はさみの使い方】($F(2,170)=3.91, p<.05$) および【線に沿って切る】($F(2,170)=7.30, p<.01$)と【形を切る】($F(2,170)=12.19, p<.01$)に有意差がみられた。はさみの操作の領域要因は低学年 ($F(2,340)=49.65$, $p<.01$)、中学年 ($F(2,340)=9.98$, $p<.01$)、高学年($F(2,340)=7.45$, $p<.01$)ともに有意差がみられた。学年要因における【はさみの使い方】の単純主効果については、LSD 法による多重比較の結果、低学年と高学年の平均の差が有意であった（$MSe=0.02$, $p<.05$）。【線に沿って切る】は、低学年と中学年・高学年の平均の差が有意であった（$MSe=0.07$, $p<.05$）。【形を切る】は、低学年と中学年・高学年の平均の差が有意であった($MSe=0.11$, $p<.05$)。はさみの操作の領域要因における低学年の単純主効果については、LSD 法による多重比較の結果、【はさみの使い方】と【線に沿って切る】【形を切る】、【線に沿って切る】と【形を切る】の平均の差が有意であった（$MSe=0.03$, $p<.05$）。中学年においては、【はさみの使い方】と【線に沿って切る】【形を切る】、【線に沿って切る】と【形を切る】の平均の差が有意であった（$MSe=0.03$, $p<.05$）。高学年においては、【はさみの使い方】と【線に沿って切る】【形を切る】の平均の差が有意であった（$MSe=0.03$, $p<.05$）。

４．考察

弱視児童のはさみ操作の習得は視力や学習の意欲とは関連がなく、年齢が関係することが示唆された。したがって、低学年から高学年まではさみ操作や目と手の協応動作の継続的な指導とその経験の積み重ねが、はさみ操作の習得において重要であると考える。また、はさみの操作の習得の困難は、低学年・中学年では【はさみの使い方】と【線に沿って切る】【形を切る】、【線に沿って切る】と【形を切る】の３段階に、高学年では【はさみの使い方】と【線に沿って切る】【形を切る】の２段階に分けられることが示唆された。【形を切る】は低学年・中学年・高学年ともに３領域の中で最も難しい操作であることが示された。したがって、弱視児童におけるはさみ操作の基礎的な指導においては、低学年・中学年においては３段階、高学年においては２段階の指導段階を想定して、自立活動の指導において６年間にわたって系統的・段階的な指導を継続して行うことが重要であると考える。

（NINOMIYA Hitomi, TATESHITA Tomoko, YOSHIMOTO Moe, FUKUDA Kanako, SASHIMA Tsuyoshi）

中心視と偏心視における文字処理の特徴

〇今津麻衣　氏間和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS: ひらがな　無意味語　音読潜時

【目的】

弱視の中には、中心暗点等があると偏心視という見え方をする場合がある。弱視者は晴眼者と比べ読み速度が低下し、特に弱視の中でも中心暗点の有無が読み速度に影響を与えている。視覚障害の研究では読み速度を向上するための方法が模索されてきた。研究の中で、中心視と偏心視の文字処理は同じなのか疑問視されている。Lee et al. (2003) は英語における中心視と偏心視の処理は類似しているが、偏心視の文字処理は低速であると示している。本研究では、日本語のひらがなとひらがな無意味語を扱い、中心視と偏心視の特徴を明らかにすることを目的とした。

【方法】

参加者：晴眼者 18 名（女性 13 名、男性 5 名）で、平均年齢は 20.5 歳、実験眼の小数視力は 0.9 以上であった。

実験デザイン：偏心度３水準（偏心 0 度、10 度、20 度）×文字数２水準（２文字、４文字）の要因計画法で行い、ひらがな単語・ひらがな無意味語で実施した。従属変数は音読潜時と正答数であった。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、実施した（承認番号：2019512）。

実験刺激：ひらがな単語刺激の親密度は「日本語の語彙特性」から心像性が４以上の名詞に統制し、本研究とは異なる参加者の予備実験により全刺激の音読潜時は１秒以内であることを確認した。刺激は全て清音であり各 20 個であった。

手続き：全刺激は片眼を使用し、偏心 10 度と 20 度の刺激は下方に提示した。文字サイズは今津ら（2021）を参考に、偏心 0 度で視角 16.5 分、偏心 10 度で視角 95.7 分、偏心 20 度で視角 296.3 分であった。刺激提示方法は、①注視点「＋」が 1,000ms 提示、②１～５までの数字が１つ、注視点と同位置に 1,000ms 提示、③白紙画面を 50ms 提示、④ターゲット刺激を 250ms 提示、⑤白紙画面を 3,000ms 提示し、参加者はターゲット刺激と数字を口頭で報告であった。

眼球運動を EOG により確認し、刺激提示時に瞬きや注視点から目が動いた場合は分析対象から除外した（全体の４%）。

結果の処理：音読潜時は刺激が提示されてから声を発するまでの時間とし、正答した刺激の音読潜時のみを各条件で平均した。正答の基準は、２文字刺激は全て正しく発音できれば正答とし、４文字刺激は３文字以上正しく発音できれば正答とした。

【結果】

正規性と等分散性を確認したのち、ひらがな、無意味語それぞれで２要因分散分析を行った。ひらがなにおける２要因分散分析の結果、交互作用は有意であったため（F (2, 34) = 9.944, p = .0004, η_p^2 = 0.369）、対応のある t 検定による多重比較（α = .05, 両側検定）を行った。偏心 10 度および 20 度で４文字より２文字が有意に短かった（F (1, 17) = 14.164, 調整 p = .002; η_p^2 = 0.454; F (1,17) = 10.627, 調整 p = .005, η_p^2 = 0.385）（Fig. １）。

無意味語における２要因分散分析の結果、交互作用は有意であり（F (2,34) = 3.201, p = .005, η_p^2 = 0.158）、対応のある t 検定による多重比較（α = .05, 両側検定）を行った結果、偏心 0 度で４文字より２文字が有意に短かった（F (1,17) = 8.499, 調整 p = .02, η_p^2 = 0.333）（Fig. ２）。

正答数は天井効果により正規性が確認されなかったため、ウィルコクソンの符号順位検定を行い、ひらがな偏心 10 度および 20 度（p = .02; p < .0001）、無意味語偏心 10 度および 20 度（p < .0001; p = .0004）で有意差がみられた（Fig. ３および Fig. ４）。

【考察】

中心視の音読潜時の結果、無意味語でのみ文字数の影響を受けており、心的辞書の活用が考えられる。偏心視の音読潜時の結果、ひらがなでのみ有意差がみられたが同様の傾向は無意味語でもみられ、心的辞書の活用による文字処理の促進的効果よりも視覚スパン（Visual Span）の狭小化（Legge et al., 2001）や解像度の低下による抑制効果が優ったことが考えられる。なお、無意味語では偏心視の音読潜時に文字数の効果がみられなかった。しかし、グラフが示す傾向は有意味語と同様であり、無意味語においても視覚スパンの狭小と低解像度の影響は限定的ながら存在すると解釈する方が妥当であろう。正答数はひらがなも無意味語も同様に偏心度の効果が確認された。偏心視ではひらがなより無意味語の方が正答数は少ないことから、数文字のつづりにおいて心的辞書の活用が文字処理に促進的な影響を与えることが考えられ、その効果は中心視よりも偏心視の方が大きい結果となった。偏心視で文字処理を正確に高速化するためには、心的辞書の活用、視覚スパンの拡大や低解像度への対応が必要である。

【文献】

今津ら(2021) 中心視及び偏心視の平仮名を用いた文字知覚について. 日本ロービジョン学会, 21, 98-103.

Lee et al. (2003) Is word recognition different in central and peripheral vision? Vision Research, 43(26), 2837-2846.

Legge et al. (2001) Psychophysics of reading: XX. Linking letter recognition to reading speed in central and peripheral vision. Vision Research, 41(6), 725-743.

JSPS 科研費 JP18H01040, JP18K11548 の助成を受けた。

（IMAZU Mai, UJIMA Kazuhito）

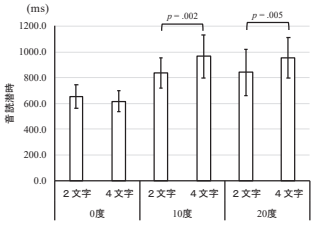


Fig. １ ひらがなの音読潜時

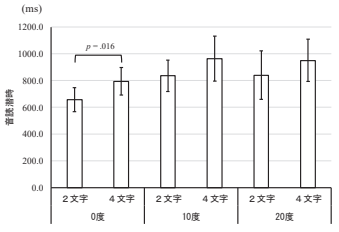


Fig. ２ 無意味語の音読潜時

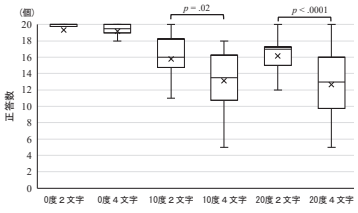


Fig. ３ ひらがなの正答数

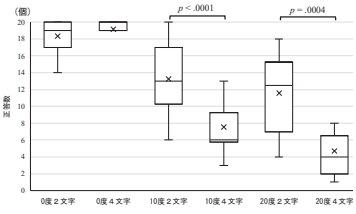


Fig. ４ 無意味語の正答数

弱視のある人におけるデジタル・リーディングのスクロール操作の検討

○尾原健太　　氏間和仁　　今津麻衣
（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS: デジタル・リーディング　スクロール操作

【目的】

弱視のある人の効率的な読書手段として活用されているデジタル・リーディング（氏間, 2017）は拡大が容易である一方で拡大に伴うスクロール操作が発生する特徴がある。尾原・氏間（2021）は、デジタル・リーディングのスクロール操作の際の指の動かし方であるスクロール方略を分類・判別するモデルを提案している。本研究は、尾原・氏間（2021）で提案されたスクロール方略判別モデルの弱視のある人のデジタル・リーディングにおける適用性の確認及び弱視のある人のデジタル・リーディングの特徴を検討することを目的とした。

【方法】

参加者：実験参加者は、実験参加に同意の得られた弱視のある当事者２名であった。実験参加者の情報を Table１に示した。なお、読速度及びスクロール速度について晴眼者 18 名を基礎スクロール条件として同様の実験を実施した。なお、本研究は、広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承認を受け、実施した（承認番号:2020016)。

Table 1　実験参加者の情報

	実験参加者A	実験参加者B
年齢	17	20
眼疾患	錐体・桿体ジストロフィー	レーベル遺伝性視神経症
近見視力（両眼）	0.1	0.08
臨界拡大率	5倍	6.3倍
視距離	15cm	10cm

実験刺激と装置：読刺激は２モーラの数列４行で提示された。拡大率は、空白を含めて画面幅に１行 35 文字がちょうど収まる文字サイズ 21pt（ヒラギノ丸ゴシック ProN-NW4 全角）を基準（１倍）(21pt ;「国」の高さの実測値 3.1mm) として拡大率を設定した。拡大率は、1.6 倍から 8 倍の６条件に設定した。刺激装置には iPad Pro（Apple 社製）を縦向きで利用した。刺激の提示と読書時間、画面の動きの計測には読書実験支援 iPad アプリ「experead」（氏間研究室製）を使用した。

手続き：実験は、予備調査により決定された拡大率で 10 試行行った。実験の際は、「できるだけ速く正確に読書できるように指の動かし方を工夫してください。」と教示した。

分析方法：判別モデルの適用の確認は、判別モデルに総読書時間におけるスクロール操作回数の値を代入し、スクロール方略の判別を行い、各拡大率の判別されたスクロール方略の数を計測した。各拡大率で実施した 10 試行を、総読書時間、順行時間の読速度及び逆行スクロール速度（character per minute; cpm)、逆行/順行比について，基礎スクロール条件の結果と併せて検討した。

【結果】

判別モデルの適用：実験参加者 A の判別されたスクロール方略は拡大率５倍で Wide Swipe４試行、Point Swipe ５試行、6.3 倍で Wide Swipe４試行、Point Swipe ６試行、８倍で Wide Swipe１試行、Point Swipe ９試行であった。実験参加者 B の判別されたスクロール方略は拡大率 6.3 倍、８倍の 10 試行全て Point Swipe であった。

読速度及びスクロール速度の検討：総読書時間について、弱視ある実験参加者の読速度は、130.99cpm～140.28cpm で、基礎スクロール条件では、169.93cpm～195.80cpm であった。

順行時間について、弱視ある実験参加者の読速度は、137.77cpm～168.00cpm で、基礎スクロール条件では、239.20cpm～256.64cpm であった。

逆行時間におけるスクロール速度について、弱視ある実験参加者のスクロール速度は、704.54cpm～993.21cpm で、基礎スクロール条件では、592.96cpm～842.25cpm であった。

逆行/順行比の検討：逆行/順行比の結果を Fig. １に示す。弱視のある実験参加者の逆行/順行比は、0.17～0.24 で、基礎スクロール条件では、0.31～0.41 であった。

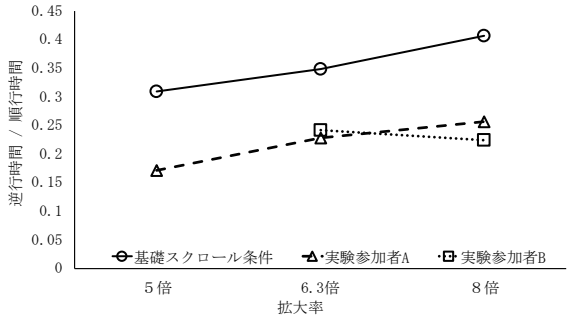


Fig. 1　逆行/順行比

【考察】

本研究では、スクロール方略判別モデルの適用性の確認と弱視のある人のデジタル・リーディングの特徴の検討を行った。その結果、スクロール方略判別モデルの検討では、判別モデルの弱視のある人のデジタル・リーディングにおいて実際の指の動きと一致した結果が見られ、判別モデルの適用性が確認できた。また、読速度について検討した結果、弱視のある人の場合、晴眼者に比べて、順行時間における読速度が総読書時間における読速度に強く影響を与えていることが示唆された。このことから、弱視のある人の「固定形式」のデジタル・リーディングについて考える上では、順行時間の読速度についてより詳細に検討する必要性が示された。

【謝辞】

本研究は、公益財団法人日本教育公務員弘済会より令和３年度 日教弘本部奨励金の助成を受けて実施された。

【文献】

尾原健太・氏間和仁（2021）デジタルリーディングにおけるスクロール方略の分類と判別モデルの検討. PC CONFERENCE 論文集, ３.

氏間和仁（2017）デジタルリーディングにおける読速度: 表示形式と文字サイズの効果. 読書科学, 59（１）, 24-32.

(OHARA Kenta, UJIMA Kazuhito, IMAZU Mai)

盲ろう児のコミュニケーション指導に関する研究

–発達段階ごとの指導に着目して–

○吉本萌　舘下智子　二宮一水　　佐島毅
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 盲ろう児　コミュニケーション指導 発達段階

【目的】

視覚と聴覚の双方に障害のある盲ろうは教育においては触覚を駆使した特別な方法が不可欠であるといわれているが（福島，1994），日本では長く重複障害の一群としてみなされ（菅井，2004），専門性の蓄積が不十分であった。そこで本研究では，特別支援学校（視覚障害）で盲ろうの児童生徒を担当した経験のある教員を対象とし，コミュニケーション能力を育むために必要な指導や指導上の工夫を明らかにすることを目的とした。

【方法】

（1）対象：日本国内の特別支援学校（視覚障害）で盲ろう児の指導を担当した経験を有する教員６名とした。

（2）調査項目： the Communication Matrix（Rowland, 2010）を参考に３つの発達段階（第一段階・第二段階・第三段階）を提示し，段階に応じた指導上の工夫について質問を行った。Table１にその詳細を示す。

（3）手続き：Web 会議ツール「Zoom」を使用して半構造化面接を行い，対象者の同意のもと面接内容を映像で記録した。分析の方法は佐藤（2019）の質的データ分析法を参考にした。

（4）倫理的配慮：研究の実施にあたっては文書にて所属長および本人に依頼・説明し、同意を得て実施した。

Table１　発達段階の分類

発達段階	レベル分けとその例
第一段階：他者が身体の動きや表情を解釈する。	レベル１：非意図的な行動(空腹，眠気などの状態の反映) レベル２：意図的な行動(手段-目的関係の理解)
第二段階：意図的なコミュニケーションが可能になる。	レベル３：前象徴的な，その子ども特有のコミュニケーション レベル４：前象徴的な，慣習的なコミュニケーション
第三段階：シンボルによるコミュニケーションが可能になる。	レベル５：具体物を用いた，触察可能なシンボル レベル６：単独の，抽象的なシンボル レベル７：２-３つのシンボルの組み合わせ

【結果】

Table２に第一段階における指導上の工夫を示した。第一段階の盲ろう児に対する指導では，盲ろう児が安心できる環境設定・人間関係の形成を行うこと，盲ろう児の感情表出に寄り添い共感することなど９点が挙げられた。第二段階の盲ろう児に対する指導では，盲ろう児と教員とのやりとりが膨らむように言葉を増やすことなど８点が挙げられた。第三段階の盲ろう児に対する指導では，オブジェクトキューやサインといった手段を使いながら，盲ろう児が主体的に選択したり意思表示をしたりできる経験を積み重ねることなど９点が挙げられた。一方で調査においては，発達段階の分類そのものに対する言及も見られ，理解できることや表現できることは行動の種類やその場の状況・文脈によって異なり，一人の盲ろう児が複数の段階を持ち合わせていることが示唆された。

Table２　第一段階における指導上の工夫

受信／発信	上位コード	下位コード
受信のみ	外界との接点探し	体の部位 好きなもの
	触覚の拡大	触れるものを少しずつ増やす
	行動の観察 身体の触れ合い	
発信のみ	動作への意味づけ	
	好きな活動の設定	
両方	安心感の醸成	環境の設定 信頼関係の構築
	共有・共感	感情の共有 共感の方法の確立 行動の共有 状況の共有
	サインの使用	新しいサインの導入 ホームサインによる働きかけ

【考察】

盲ろう児のコミュニケーションは他者とのつながりを形成することに始まり，徐々に一般性が高まっていくといえる。それによりコミュニケーション上のニーズも変化し，教員はそのニーズに即して様々な指導を行っていることがわかった。一方，行動の種類や文脈によってはこの段階論に当てはまらない場合もあり，盲ろう児と係わり手との関係性や場面・状況といった多面的な視点から盲ろう児の発達を捉えていく必要があると考えられる。(Fig. 1）

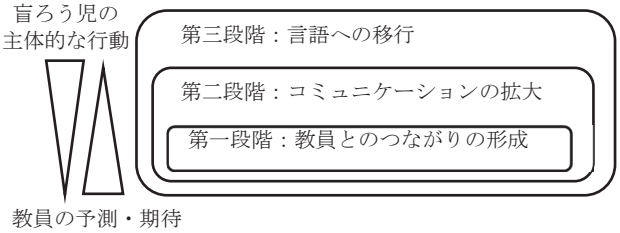


Fig. 1　盲ろう児の発達段階と指導の関連

【文献】

福島智（1994）盲ろう児の言語発達と教育に関する文献的考察:「読み」の指導と想像力の形成を中心に.特殊教育学研究，32(１)，９-17.

Rowland, C.& Fried-Oken, M. (2010) Communication Matrix: A clinical and research assessment tool targeting children with severe communication disorders. Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach, ３, 319-329.

佐藤郁哉（2019）質的データ分析法―原理・方法・実践. 新曜社.

菅井裕行(2004)感覚障害を伴う重複障害児教育をめぐる研究動向:視覚聴覚二重障害を中心に.特殊教育学研究 41(５)，521-526.

(YOSHIMOTO Moe. TATESHITA Tomoko. NINOMIYA Hitomi. SASHIMA Tsuyoshi)

新型コロナウイルス禍における 視覚特別支援学校の歩行指導に関する実態と課題

―近畿地方の視覚特別支援学校中学部への質問紙調査を通して―

〇中西雄飛　　湯浅哲也　　正井隆晶
（筑波大学人間総合科学学術院）（大阪教育大学総合教育系）（大阪教育大学総合教育系）

KEY WORDS: 視覚障害，歩行指導，新型コロナウイルス感染症

１．目的

2020 年から流行した新型コロナウイルス感染症(以下,コロナ感染症)は,ウイルスが付着した物体との接触が感染の原因になりえるとされ,そのため,教育活動を継続できない状態が起こったり,コロナ感染症への対応を含めた新たな取り組みが求められたりしてきた(鈴木・佐藤・仁昌寺・川上・東, 2021)。視覚特別支援学校の歩行指導においても,人や物との接触場面が多くあるため,コロナ感染症流行下(以下,コロナ禍)では,以前と同じ教育活動を行うことへの困難は容易に想定された。しかし,現時点では,コロナ禍での歩行指導に関する調査は見当たらない。

そこで,本研究では近畿の視覚特別支援学校の中学部を対象として,コロナ禍の学校生活や歩行指導に関する調査を実施し,コロナ禍での学校生活や歩行指導のあり方について実態を把握するとともに,課題を含めて検討した。

２．方法

《調査対象・方法・期間・内容》近畿地方にある視覚特別支援学校 10 校の中学部の自立活動や歩行指導担当者を対象に,郵送による質問紙調査を行った。調査期間は,2021 年 8 月 10 日から 9 月 30 日までである。調査内容は,「学校全体での対策に関する項目」 7 問,「歩行指導における状況・対策に関する項目」 21 問の計 28 問を設問した。

《調査回収率等》10 校中 8 校から返送があり,計 14 名から回答が得られた。ただし,対象生徒がいない等の理由から設問によって,有効回答率 80%～70%であった。

３．結果・考察

(1)歩行指導の担当教員に関する課題：回答者の属性から,歩行訓練士の資格を有する教員が在籍していた学校は 7 校 9 名(1 校あたり 1.2 人)であった。これは 7 校中 2 校でしか複数配置されていない計算となる。また,所属学部別で見ても,幼・小学部 3 名,中学部 1 名,高等部 3 名,その他(相談支援部等 2 名)であり,中学部所属は 1 名のみで,歩行訓練士資格を有する教員の不足は 1 つの課題と考えられる。今後,有資格教員の複数または各学部への配置が期待される。

(2)視覚特別支援学校のコロナ対応：授業中や休み時間等の学校生活での対策として,「換気・消毒・マスクの着用・距離の保持」は 8 校で共通していた。加えて,①登校時の対応では,「時間差登校」 3 校(37.5%),「学部ごとに出入りする場所を指定している」 2 校(25.0%)が多かった。②白杖の保管・管理では,「各自で折りたたんで保管する」が,流行前 5 校(62.5%)から 2020 年度は 7 校(87.5%)に増えていた。③手すりへの対策では,複数選択で「放課後にまとめて消毒している」 7 校(87.5%)が多かったが,「利用後に消毒している」「休み時間ごとに消毒している」各々1 校(12.5%)もあった。さらに,手すりに抗ウイルスコーティングを施したという回答も 1 校あり,消毒の手間を減じ,アレルギー等で肌が弱い幼児児童生徒にとっても有効な対策と考えられた。

(3)コロナ禍の歩行指導：「屋内の歩行指導」「ガイド歩行の指導」「白杖を用いた歩行指導」「学校外の歩行指導」に分けて調査を行った。「屋内の歩行指導」では,「手指の消毒」5 校(71.4%),「伝い歩きで触れたところは消毒」「環境認知では、手指の消毒をして設置物に触れるように指導」4 校(57.1%)で,4 校(57.1%)から「手すりの消毒」「接触回避・距離の保持」等で困り感が示された。「ガイド歩行の指導」では,「教員の手を握る・腕をつかませる場合,教員や生徒は手指の消毒をする」 5 校(71.4%),「校外でガイド者の手や腕をつかむ時には手指の消毒をする」3 校(42.9%)で,「会話を控えること」「距離の保持」等で困り感が示された。また,「白杖を用いた歩行指導」「学校外の歩行指導」は,流行後も全ての学校で実施されていたが, 学校外の指導では,交通機関の利用の指導で「人の少ない時間に行う」という変更が 4 校(57.1%)で実施されおり,「混雑地や交通機関の利用に困難があり,将来的に必要な歩行能力を身に付けさせることができない」「保護者の同意が得られない」「店舗や施設の利用は短時間に配慮」等の困り感の記述もみられた。

以上の結果から,コロナ禍の歩行指導全般について,以下の 3 点に注目した。①コロナ禍においても全ての学校で指導が継続されていたことである。このことは、視覚障害者にとっての歩行と歩行指導の重要性を示唆している。卒業後を含めた歩行指導の「教育課題としての必要性」から,消毒の必要性などの困難がありつつも,できるだけの指導の実施と継続が取り組まれたものと推測されるのである。②指導の時間帯や方法に変更が生じていたことから,卒業後の歩行も想定すると,それらの変更は「非日常時における歩行方法のスキル」とも考えられ、それらを「新たな内容として指導する必要性」が示唆されたことである。例えば,「混雑を避ける」では,晴眼の場合は,混雑を視覚情報から把握でき,駅などに到着してからでも混雑を避けられる。しかし,視覚障害者の単独歩行の場合は,混雑の情報を現地で得ることは難しい。そのため,事前に情報を得て,混雑を避けることが必要となり,このようなスキルを学校の歩行指導の新たな指導内容として付け加えられる必要を感じるのである。③「本人・保護者の同意を得た安心・安全な指導の必要性」である。先に示した通り,コロナ禍でも歩行指導は継続して取り組まれていた。筆者らは,それを歩行指導の「必要性や重要性」を示唆するものと捉えた。しかし一方,それは感染のリスクを冒してまで歩行指導を実施しなければならないという意味ではない。「保護者の同意」という困難も示されていたが,指導に関する情報を本人・保護者と十分に共有し,安心・安全に実施することが最優先されなければならないことは論を待たないことも付記しておく。

４．今後の課題

本研究の限界と課題としては,以下の 3 点が挙げられる。①本調査では,歩行指導の対象生徒の属性(単一障害か重複障害)は問わなかったこと,②本調査は実態調査という性格上,実態は一定程度,明らかにできたものの,その実態に至った背景や理由は明らかにできていないこと,③今後は他の災害や特殊な環境下での非日常時における視覚障害者の歩行や歩行指導に関する研究を進めること,である。

(NAKANISHI Yuhi, YUASA Tetsuya, MASAI Takaaki)

視覚特別支援学校が醸成するソーシャル・キャピタルと中途視覚障害者の心的外傷後成長（PTG）の関係

○松田　えりか　　宮内　久絵
（筑波大学大学院人間総合科学学術院・日本学術振興会特別研究員 DC）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS:視覚特別支援学校　ソーシャル・キャピタル　心的外傷後成長

I. 問題の所在と目的

Posttraumatic Growth（心的外傷後成長：以下、PTG）とは、容易には乗り越えられない危機に直面した後に、それを契機として成長を遂げるポジティブな心理的変容と定義され（Tedeschi & Calhoun, 2004）、この変容には認知的枠組みの変化や新たな可能性の発見を伴うとされている。

成人期以降に障害を受障した中途視覚障害者においては、見えていた経験があるため、視覚に依存した生活から他の感覚機能を代行した生活への変化を余儀なくされる。また、自ら選択した職業を遂行し、社会的な役割が構築される時期でもある。よって、成人期以降の視覚障害の受障はキャリア選択の制約と、自己価値の低下を招く可能性が高く、社会的適応のためには、見えていた時の自分から見えない自分への心理的な変容が必要となる。この意味において、PTG の誘発は重要といえよう。我が国では多くの中途視覚障害者が受障後の進路として、視覚特別支援学校の本科保健理療科、専攻科保健理療科、専攻科理療科、鍼灸手技療法科（以下、理療科）を選択している。つまり成人期以降に障害を受障した者にとって、PTG の誘導が肝要である時期と、学校という場に帰属する時期とがオーバーラップする。

近年、学校が個人に与えるソーシャル・キャピタル（以下、SC）の効用が注目を浴びている（Long, 2020）。SC は、「互いの認識と互酬的関係が備わった強固なネットワークを通じて得られる実在あるいは潜在的な資源の集まり」と定義されている。SC は、価値や認識などの主観的な人々の感覚を指す認知的 SC と、客観的に評価できる人々の行動や社会的ネットワークを指す構造的 SC で構成されている。

学校という場は、学級活動やクラブ活動、学校行事を通して生徒同士、教員、地域の人々との人間関係を構築するなど生徒の SC を醸成する要素に富んでいる。学校が醸成する SC は、生徒の抑うつ思考の低下や、レジリエンス・自尊感情の向上といった心理的な効果があることが報告されてきた（Qiaobing, et al., 2014）。そのため、学校生活で多くの時間を過ごす中途視覚障害者の PTG にも影響を及ぼすものと推察されるが、特別支援学校において、在籍する障害児童・生徒に対し、その関係を報告した研究はこれまでにない。そこで本研究では、視覚特別支援学校が醸成する中途視覚障害者の SC と PTG との関連を明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1)対象：全国の視覚特別支援学校理療科を有する学校のうち、学校長より本調査の承諾を得た 36 校に在籍する中途視覚障害者を対象とした（調査機関：2021 年 12 月～2022 年 3 月）。本研究では、中途視覚障害者を「成人期（18 歳）まで視覚障害がない、または重度でなかった者で、大学進学や就職を果たし、その後視覚障害の受障によってキャリアを変更せざるを得なかった者」として、操作的に定義した。これに基づき、255 人が本研究の対象となった。なお、学校の属性を調査するため、学校側に対する質問項目も別途用意し、各学校の代表者に回答を求めた。

2)調査項目：認知的 SC は、信頼感、互酬的関係の認知、および親近感を要素とする芳賀ら（2017）の「大学生活における主観的 SC 尺度」（以下、認知的 SC 尺度）における 3 領域を、「親しい仲間全員」、「生徒全員」、「教員全員」と改変して調査した。構造的 SC については、「学校行事」、「クラブ活動」、「委員会活動」、「学校生活の中における地域の人々との交流」、の 4 項目についての参加頻度を調査した。　PTG は日本語版心的外傷後成長尺度 PTGI-J を用いて評価し、起点となる心的外傷は「視覚障害の受障」とした。回答者の属性項目として、年齢、性別、視覚障害および学校生活に関する項目を、学校の属性項目としては、学校の立地状況、視覚障害教諭数、等を調査した。本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た（筑 2021-185A）。

3)分析方法：SC と PTG の関係を検討するため、PTG-J のスコアを従属変数とする重回帰分析を行った。認知的 SC 尺度 3 領域の得点及び、構造的 SC の 4 項目に関心があるため、それら全てを独立変数として多変量の重回帰式に投入した。また、回答者の属性項目（年齢、性別、障害者手帳の等級および取得時期、現学校在籍年数、最終学歴、同居家族の有無、理療科入学前の自立活動の有無）及び学校の属性項目（全生徒数、立地）を全て調整変数とした。以上により、調整した標準化係数βを算出し、結果にβの値とその 95%信頼区間を示した。統計学的有意差は $p<0.05$ を基準とした。

III. 結果

重回帰分析の結果、SC 項目のなかで認知的 SC の仲間（β=0.27(95%CI:0.13-0.42)）及び教員（β=0.15(95%CI:0.00-0.30)）、構造的 SC のクラブ活動への参加頻度（β=0.14(95%CI:0.01-0.27)）及び地域の人々との関わりの程度（β=0.15(95%CI:0.03-0.27)）の変数は、PTG のスコアと有意な正の関連を認めた。

IV. 考察

今般の結果から、視覚特別支援学校が醸成する中途視覚障害者の認知的・構造的 SC の双方が、PTG に関連していることが明らかになった。この意味において、学校が個人に与える SC は、先行研究で報告されている効用に加え、PTG についても同様の影響を及ぼすものと言えよう。視覚特別支援学校は当事者同士が世代を超えて集う場であり、とくに学内のクラブ活動は、障害があっても臆することなく他者と楽しむことができる。また、地域の人々との交流が学校生活の一環として実施される環境下では、それらに参加する機会も訪れやすい。中途視覚障害者は、このような学校という場において生活を送ることにより、障害への捉え方の変化や、新たな可能性の発見を経験した可能性があろう。しかしながら、横断的なアンケート調査では、個々の回答者の PTG の形成に寄与した具体的な因子や、その影響の詳細を調べることはできない。今後は聞き取り調査などによる解明が必要であろう。

Long, R. (2020) Protect Students' Educational Futures through Social Capital Opportunities in Sport and Non-Sport Extracurricular Activities. *Connecting Education, Practice, and Research*, 10(1), 1-15.

芳賀道匡・高野慶輔・羽生和紀・坂本真士（2017）大学生活における主観的ソーシャル・キャピタル尺度の開発．教育心理学研究，65(1)，77-90.

Qiaobing, W., Bill, T, Holly, M. (2014) Social Capital, Family Support, Resilience and Educational Outcomes of Chinese Migrant Children. *The British Journal of Social Work,* 44(3), 636–656.

Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (2004) Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.

(Erika MATSUDA, Hisae MIYAUCHI)

障害学生がオンライン授業における ICT 利用で感じる困難さと利便性

—同時双方向型授業に関する自由記述の分析—

〇岸良隼人　　佐々木銀河
（筑波大学大学院障害科学学位プログラム）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: ICT、高等教育、オンライン授業

【目的】

高等教育機関におけるオンライン授業の実施が世界的に本格化している。日本のオンライン授業は、COVID-19（coronavirus disease 2019）感染拡大防止を目的として 2020 年度から急激に推進されている。オンライン授業の受講時には、Web 会議システム等の多様な ICT（Information and Communication Technology）の利用が求められる。障害学生の学習時における ICT 利用については、困難さと利便性の双方について議論が行われている。そこで、日本の高等教育機関におけるオンライン授業の実施が増加した状況を活かし、障害学生の ICT 利用に関する調査を行なった。量的データにもとづいた分析結果については、Kishira and Sasaki（2022）にて報告した。しかし、自由記述に関して言及することが叶わなかった。本研究では、Kishira and Sasaki（2022）と同様のデータセットを対象に、オンライン授業における ICT 利用で感じる困難さと利便性の理由について障害の有無による比較を行なった。得られた結果をもとに、障害学生による ICT 利用の困難さや利便性を具体的に把握し、高等教育における ICT 利用の在り方について検討することを目的とする。

【方法】

1．対象者・調査方法：縁故法を用いた調査協力依頼によって障害学生支援室から協力を得た高等教育機関に在籍する障害学生 122 名および、インターネットリサーチ会社にモニター会員として登録している障害のない学生 314 名を対象とした。調査方法は、Web による質問紙調査とした（Kishira & Sasaki, 2022）。分析対象としたケース数は、困難さの理由が 154（障害学生：78、障害のない学生：76）、利便性の理由が 157（障害学生：80、障害のない学生：77）である。**2．調査項目**：オンライン授業のうち、同時双方向型授業における ICT 利用に関して「困った」「便利だ」と感じた程度について、その理由を自由記述で問う項目を分析対象とした。**3．分析方法**：KJ 法を参考に自由記述を分類した。困難さの分類項目は、「通信環境」「見えにくさ・聞こえにくさ」「教員」「質問・発言のしにくさ」「ICT の操作」「カメラ・マイク」「その他」とした。利便性の分類項目は「通学の不要」「見えやすさ・聞こえやすさ」「質問・発言のしやすさ」「安心感・集中」「体調」「その他」とした。例えば「体調」には、「体調が悪く、通学が困難な状況でも、自室で受講することができる」「持病があるので、自宅で受けられるオンライン授業は本当に助かった。オンライン授業が無ければ、授業への出席率が低くなっていたと思う」といった記述を分類した。分類の信頼性を確保するために、研究分担者２名によって分類の一致チェックを行なった。分類が一致しなかったデータは、協議によって分類を決定した。分類の結果をもとにコーディングファイルを作成し、KH Coder 3 を利用して障害の有無を外部変数とするクロス集計を行なった。**4．倫理的配慮**：本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を得たうえで調査を行なった（課題番号：2021-62A）。

Table 1　同時双方向型授業における困難さと利便性

コード名	障害の有無	該当数（構成比）	χ^2 値	
「困った」と感じた理由				
通信環境	あり	25 (32.05%)	0.000	
	なし	25 (32.89%)		
見えにくさ・聞こえにくさ	あり	17 (21.79%)	2.054	
	なし	9 (11.84%)		
教員	あり	13 (16.67%)	0.148	
	なし	10 (13.16%)		
質問・発言のしにくさ	あり	9 (11.54%)	0.044	
	なし	7 (9.21%)		
ICT の操作	あり	7 (8.97%)	0.000	
	なし	7 (9.21%)		
カメラ・マイク	あり	7 (8.97%)	0.338	
	なし	4 (5.26%)		
「便利だ」と感じた理由				
通学の不要	あり	19 (23.75%)	3.550	
	なし	30 (38.96%)		
見えやすさ・聞こえやすさ	あり	18 (22.50%)	8.368	**
	なし	4 (5.19%)		
質問・発言のしやすさ	あり	15 (18.75%)	5.563	*
	なし	4 (5.19%)		
安心感・集中	あり	14 (17.50%)	7.962	**
	なし	2 (2.60%)		
体調	あり	8 (10.00%)	6.177	*
	なし	0 (0.00%)		

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

【結果】

困難さの理由については、障害の有無による有意差が認められなかった。利便性の理由については、障害学生は障害のない学生に比べて、「体調」（$p < .05$）、「見えやすさ・聞こえやすさ」（$p < .01$）、「安心感・集中」（$p < .01$）、「質問・発言のしやすさ」（$p < .05$）に関する内容を有意に多く記述していた（Table 1）。

【考察】

本研究の結果は、高等教育における Web 会議システム等の具体的な価値を示唆するものである。例えば、日本では病弱・虚弱を有する障害学生の増加が顕著であることから、障害に起因する体調不良時の情報保障として、Web 会議システムや同時双方向型授業の利用は効果的である。

【文献】

Kishira, H. & Sasaki, G. (2022) Research on the Use of Information and Communication Technology by Students with Disabilities in Distance Learning. *The 37th Annual Pacific Rim Conference on Disability & Diversity*.

(KISHIRA Hayato, SASAKI Ginga)

「個別の教育支援計画」の作成・活用と連携についての研究

―特別支援学校における現状調査を通して―

○半澤 彰子（宮城教育大学教職大学院）
菅井 裕行（宮城教育大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 個別の教育支援計画　活用　特別支援学校

【目的】

「個別の教育支援計画」は，子ども一人一人のニーズを把握し，関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために策定されることになっている。しかし，計画を活用した連携が低調(丸山,2018)である等の課題が指摘されてきた。

そこで本研究では，特別支援学校における個別の教育支援計画の作成・活用に着目し，校内外の連携に関する現状と課題を明らかにすることを通して，子ども一人一人の実態とニーズに基づいた個別の教育支援計画の作成，個別の教育支援計画を活用した切れ目のない支援に必要な連携について，検討することを目的とした。

【対象と方法】

(1)質問紙調査

A 県立特別支援学校全校(19 校)に協力を依頼し，管理職，特別支援教育コーディネーター(以下，Co.)，進路指導主事を対象として実施した(2021 年７月~９月)。調査内容は「校内体制」「個別の教育支援計画 作成スケジュール」「個別の教育支援計画 作成・活用において関係者に意識してほしいこと」の観点から構成し，選択肢・一部自由記述にて回答を求めた。

(2)インタビュー調査

個別の教育支援計画の作成・活用や，校内外における連携の特徴等について，半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した(2021 年８月~12 月)。対象者の概要を表１に示す。データの分析には KJ 法を採用し，質的な検討を行った。

表１　インタビュー調査対象者の概要

対象者	立場	経験年数(経過年数)			
		教職	特別支援学校	Co.	進路指導主事
a	Co.	25 年以上 30 年未満	10 年以上 15 年未満	5 年以上 10 年未満	なし
b	Co.	25 年以上 30 年未満	15 年以上 20 年未満	2 年以上5年未満	なし
c	Co.	20 年以上 25 年未満	20 年以上 25 年未満	10 年以上 15 年未満	なし
d	Co.	30年以上	30年以上	10 年以上 15 年未満	なし
e	管理職	30年以上	30 年以上	5 年以上 10 年未満	なし
f	管理職	30年以上	30 年以上	5 年以上 10 年未満	なし
g	管理職	30年以上	20 年以上 25 年未満	2 年以上5年未満	なし
h	進路	25 年以上 30 年未満	15 年以上 20 年未満	なし	2 年以上5年未満
i	進路	25 年以上 30 年未満	15 年以上 20 年未満	なし	10 年以上 15 年未満

【結果】

(1)質問紙調査

15 校 44 名分の回答を回収した(77.2%)。回答者の内訳は，管理職 14 名，Co. 15 名，進路指導主事 15 名であった。

計画作成時に担任に意識してほしいこととして，「子ども・保護者の想いに寄り添うこと」，「多角的な実態把握」，「長期的な視点」が挙げられた。活用に関しては，「子ども・保護者の想い」や「子どもの実態」を捉え，共有する場での活用を期待する意見が挙げられた。

(2)インタビュー調査

1)多様な活用イメージ

①関係機関と共有する

支援会議や保護者面談で提示し，学校での支援目標・内容等を共有することが大切であると回答があった。一方で，計画は「保護者が使うもの」であり，支援会議では相談支援事業所から「サービス等利用計画案」が提示されるので，学校から計画を提示する必要性は感じないとする回答もあった。

②「積み重ね」を知る

「本人・保護者の願い」「支援内容」「学校の取り組み」等，子どもの「積み重ね」が見えると，引き継ぐ側にとって使いやすい計画になると回答があった。

③「背景」を感じ取る

計画に記載された情報から，子どもの状態や取り巻く環境といった「背景」を感じ取る必要があると回答があった。しかし，作成するだけで精一杯の担任もいるという回答もあった。

④修正する

子どもの状態や環境が変化したタイミングで，計画を修正するよう担任に働きかけていると回答があった。また，様式を「マイナーチェンジ」する必要があるという回答もあった。

⑤「個別の移行支援計画」に盛り込む

子どもの生育歴や医療情報等が記載された個別の教育支援計画を，移行支援会議で提示するか，個別の移行支援計画に盛り込むことが検討されていた。

2)「人から人へ」伝える連携

①「顔が見える」校外連携

Co.や進路指導主事が関係機関と「顔が見える」連携を構築し，担任・保護者と関係機関の〈橋渡し〉となることで，関係機関による迅速な対応に繋がった事例や，計画の活用に寄与する可能性について回答があった。

②「言葉にする」校内連携

気付いたことを教師同士が日常的に言葉にして伝え合うことにより，子どもの状態に合わせた支援や，教師や保護者を支えることに繋がると回答があった。

③「みんなで考える」支援会議

教師や支援者，保護者が「子どもを真ん中にして，それぞれの立場で」「どんな支援が必要なのか」話し合うことで，「良い支援」に繋がると回答があった。

3)「係わり」による実態把握

①子どもの「想い」を見出す

保護者からの情報や検査結果等を参考にしつつ，係わりを通して教師が子どもの「想い」を見出すこと，子ども本人が納得することが必要であり，教師と子どもが「やり取り」を繰り返すことが重要であると回答があった。

【考察】

個別の教育支援計画の活用について，多様なイメージが示されたことから，学校ごとや教師それぞれで形成されたイメージに基づいて活用されてきたことが推察された。また，これまで活用の必要性は強調されてきたが，多様性は充分に共有されていないと考えられた。個別の教育支援計画が多様に活用し得るものであるという認識を広め，校内や関係機関のみならず，特別支援学校間でも多様な活用イメージが共有されることで，新たな活用イメージの創出や，子ども一人一人の実態やニーズに合わせた教育・支援が可能になると考える。

一方で，今回の調査では，教師が子どもとの係わりから想いや実態を捉えていく過程や，具体的な捉えまでは明らかにすることができなかった。教師が子どもとの係わりから捉えた想いや実態が，個別の教育支援計画の作成・活用および連携においてどのように作用し，子ども一人一人の実態やニーズに合わせた教育・支援に繋がっていくのか，検討を続けたい。

（文献）

丸山啓史(2018)　障害者福祉と学校教育の連携―放課後等デイサービスに焦点を当てて―. 社会保障研究, 2(4):512-524.

（HANZAWA Akiko, SUGAI Hiroyuki）

ICF を活用した個別教育計画の作成から見る イタリアのインクルーシブ教育の特徴

〇大内紀彦（神奈川県立鶴見養護学校）
大内進（星美学園日伊総合研究所）
KEY WORDS: イタリアのインクルーシブ教育 個別教育計画 ICF

【目的】

イタリアでは、1970 年代に抜本的な教育改革が行われて以来、フルインクルージョンの原則に基づいて、誰もが通常の学校で学ぶインクルーシブ教育が実践されてきた。教育現場では、この原則の実現にあたって、「個別教育計画(P.E.I)」が重要な役割を果たしており、イタリアの場合、個別教育計画には ICF（国際機能生活分類）の理念が色濃く反映されている。本研究では、個別教育計画と ICF の関連を分析し、また教育現場におけるイタリアの実践の特徴を明らかにする。

【方法】

イタリアのインクルーシブ教育の方向性を示す重要な法令である 2020 年 12 月 29 日省令第 182 号を訳出し、この省令に言及しているイタリア語文献を参照しながら、その内容を精査する。また、日伊両国の個別教育計画を対比させることで、イタリアの個別教育計画の記載内容とその計画が反映された教育実践の特徴を明らかにする。

【結果】

省令 182 号は 21 の条項で構成され、内容は 5 つのセクションに分類できる。1,2 条では省令の目的および個別教育計画の作成に関する一般基準、3,4 条ではオペレーティング・グループ（G.L.O）の構成と機能、5,6 条では個別教育計画と「機能プロフィール（P.D.F)」および個別プロジェクトの関連、7-18 条では包括的な教育的介入の計画および個別教育計画の作成のための運用上の指針、19-21 条では個別教育計画の新たなモデル、ガイドライン、経過措置が記されている。

また特筆すべき点として、マルチディシプリナリーチームと呼ばれる医師、各種療法士、社会福祉士などの専門家チームが機能プロフィールを作成し、それを参照して、G.L.O と呼ばれる保護者、教師、学校内外の専門家たちから成るチームが個別教育計画を作成すること、加えて、この両文書は、全面的に ICF（国際機能生活分類）の理念に基づくものであることが挙げられる。

また、日本の場合とは異なる事例として、イタリアの個別教育計画には、医療や福祉など教育分野以外の専門家たちが、教育実践に直接的に介入する計画が記される。さらに、例えばリハビリテーションなどの目的で、日中に校外の専門機関を積極的に活用できること、あるいは、医療や福祉分野等の人的資源の活用や、人材の活用が可能な時間数などが教育計画に記載されることもイタリアの特徴である。

【考察】

ICF は、生物・心理・社会的という多元的な視点、あるいは医学モデルと社会モデルを統合した視点から人間の全体像を捉える考え方を提供する。イタリアのインクルーシブ教育では、その ICF の理念に基づいて、機能プロフィールと個別教育計画が作成されるため、教育計画の作成の段階から、教育・医療・福祉の専門家たちが連携して関与している。またその計画が反映された教育現場の実践においても、多分野の専門家たちが協働して指導・支援を行っている。

医療や福祉など他領域との連携が、「限定的」で「間接的」だと言える日本の教育と比較するなら、イタリアでは、ICF という「共通言語」が導入されたことにより、共通する理念に基づいて、教育・医療・福祉の領域にまたがる学際的な専門家チームが組織され、それらが緊密に連携しながら、共有された目標の達成に向けて教育を実践しているといえる。多領域の専門家たちが、連携して包括的な指導・支援を行っているイタリアの個別教育計画の取り組みには、今後はケーススタディを積み重ね、その質的な側面を追究していきたい。

（参考文献）

・Antonello, Mura, 2015, Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee, Franco Angeli.
・Dario, Ianes, Sofia, Cramerotti, Flavio, Fogarolo, 2021, Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica, Erickson.
・MIUR, Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020

（Oouchi Toshihiko, Oouchi Susumu）

特別支援学校における不登校の現状

○秋山　史菜　　芦谷　道子　　山川　直孝

（滋賀大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:特別支援学校　不登校　発達障害

【目的】

特別支援学校の小学部と中学部における長期欠席児童生徒の数は，年々増加傾向にある（文部科学省，2021)。しかし,高等部の状況や障害種別の違い等，特別支援学校における不登校の現状は十分に明らかとなっていない。滋賀県下の特別支援学校 13 校を対象とした質問紙調査において，不登校出現率が小学部と高等部で全国通常学校に比し高率であったこと等が報告されている（芦谷ら，2016)。本研究では，滋賀県内の特別支援学校に質問紙調査及びインタビュー調査を行い，芦谷ら(2016)の調査とも比較しながら，５年経過後の不登校の現状を詳しく把握し，不登校支援の在り方について探ることを目的とする。

【方法】

滋賀県下の盲，聾話学校を除く全ての特別支援学校（小学部，中学部，高等部）15 校を対象に，質問紙調査及びインタビュー調査を行った。質問項目は，不登校児童生徒数，性別や発達障害の有無，不登校継続年数，学内不登校対応者，学外機関との連携状況等であった。実施時期は 2021 年 10 月～2022 年 2 月で，2022 年 3 月に回答変更有無を尋ねる追調査を行った。なお,本調査への参加は自由意志であることや,個人情報が保護されること等について各学校長に文書で説明し，同意を得られた学校において調査を実施した。

【結果】

１．特別支援学校における不登校の現状

対象校全てから有効な回答を得た。その結果，不登校児童生徒数(不登校出現率)は全体で 93 人(4.25%)であり，およそ 24 人に 1 人の割合で不登校児が存在することが分かった。学年別では小学部 11 人(1.52%)，中学部 14 人(2.67%)，高等部 68 人(7.23%)であり，特に高等部での不登校の多さが注目された。また，インタビューを通して，高等部の中で，特に地域の中学校から進学した知的障害の程度が比較的軽度の生徒に不登校出現率が高いことが分かった。不登校児童生徒の主たる障害は，知的障害が 83.3%，肢体不自由が 11.1%，病弱が 5.6%であった。また不登校児童生徒全体の約 40%が自閉スペクトラム症(医師による診断または疑いがあり)を有していた。不登校継続年数は，　1 年未満が 23.3%，1～3 年が 44.4%，3 年以上が 32.2%であった。学内対応者として最も多かったのは担任で，続いて学部主事・学年主任，養護教諭，校長，主幹教諭，副校長，教頭であった。学外連携機関として最も多かったのは，市町発達支援センターや家庭児童相談室等の相談支援機関であり，続いて病院，子ども家庭相談センター（児童相談所)，教育委員会が挙げられた。

２．2016 年度と 2021 年度の比較

不登校出現率は全ての学部で増加しており(小学部:0.86%→1.52%，中学部:2.02%→2.67%，高等部:4.73%→7.23%)，特に高等部の増加が顕著であった。不登校継続年数は，3 年以上の割合は低下していたが(60.8%→32.2%)，1 年未満と 1～3 年の割合は増加していた。学内対応者では，養護教諭の割合が大きく上昇していた(27.3%→63.6%)。また全体的に学外機関との連携は密になっており，特に，病院と子ども家庭相談センターとの連携が進んでいることが分かった。

【考察】

不登校出現率は 5 年前と比べ増加しており，不登校継続年数も 1～3 年と新規の割合が多いことより，特別支援学校において不登校への対応が喫緊の課題となっていることが示唆された。特に高等部は深刻であり，通常学校から入学した比較的知的障害の軽い生徒や発達障害を有する事例への対応で困難が生じていることも分かった。校内体制(SC が未配置等)や情報の引継ぎ，社会との繋がりにくさが課題として指摘されており，特別支援学校に在籍する不登校児を支えるための校内体制の強化と地域の仕組み作りが急務である。今後はさらにインタビューや事例検討を通してより深く質的に検討を重ね，よりよい支援の在り方を模索する必要がある。

【主たる参考文献】

芦谷道子・岡ひろみ（2016）特別支援学校における不登校生徒の現状と支援体制，滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，24，67-72.

(AKIYAMA Hitona, ASHITANI Michiko, YAMAKAWA Naotaka)

障害者の成人教育について

デンマークのフォルケホイスコーレを参考にして

〇佐々木祥日（東京学芸大学教職大学院）
平田正吾（東京学芸大学）
増田貴人（弘前大学）

KEY WORDS：成人教育 生涯学習 デンマーク

【目的】

我が国の成人教育の参加率は 30～40％であり(OECD,2014)、障害者に対する生涯学習の推進体制も十分であるとは言い難い。例えば、青年期の障害者を対象とした生涯学習の事業・プログラムが「ない」と回答した都道府県・市区町村・特別支援学校は、それぞれ 28.6％・75.6％・46.7％である(国立特別支援教育総合研究所,2018)。一方、国外に目を転じると、デンマークでは、フォルケホイスコーレと呼ばれるノンフォーマルな成人教育機関があり、成人教育の参加率が 60%(OECD,2014)を超えている。グルントヴィ(Grundtvig,N.F.S:1873-1872)が発想したフォルケホイスコーレは、入学試験や資格は問わず、誰しも学ぶことができる場として発展してきたものであり、我が国のこれからの障害者の成人教育の拡充を図る上でも、重要な知見が得られるように思われる。こうした背景を踏まえ本研究では、デンマークのフォルケホイスコーレの現状と課題について、文献調査及び面接調査を行った。

【方法】

現在、フォルケホイスコーレは 63 校あるが、その中でも障害者を多く受けいれているとホームページに記載されていた、エグモントフォルケホイスコーレン(Egmont Højskolen)に、2021 年 11 月～12 月に、まずはメールで連絡をとった後に、インターネット会議で、担当者に対して、学校の特色や課題についての半構造化面接を行った。結果の公表について、施設からの同意は得ている。

【結果と考察】

表 1 は、調査の結果明らかとなったエグモントフォルケホイスコーレンの特徴を示したものである。整理したところ、３つの特徴がみられた。

１点目は、校内外の連携を密にすることで学生の状態やニーズを的確に把握し、必要な支援を行っていることである。必要に応じて、市のケースワーカーと連携し、学生のニーズを把握していた。また、教員以外のスタッフらと協力して、援助していることが分かった。2 点目は、障害者を受け入れるための制度やそれを支える人材、施設・設備を整備していることである。ヘルパー制度のもと、障害のない学生が、学生兼ヘルパーとして在籍していた。障害のある学生も、希望する学びを実現できるように、教員と同じ授業を選択する学生と協力していた。さらに、ユニバーサルデザインにも力をいれ、誰もが使いやすい施設・設備の整備に取り組んでいていた。3 点目は、グループディスカッションやプレゼンテーションを多く取り入れていることである。教師主導の授業を避け、学生が意見や考えを共有することに注力していた。また、多種多様な科目やコースがあり、学生自身の興味・関心に応じて自己決定することを重視している。このような取り組みは、障害の有無に関わらず協働して学ぶことにつながるほか、自己発見や仲間づくりにも通じていると考える。

表 1　調査したフォルケホイスコーレの特徴

	エグモントフォルケホイスコーレン
教育理念	お互いの権利(Myndighed)を尊重(Værdighed)し合い、多様な他者と共生(Solidaritet)し、自己発見・自己実現することに重点をおいている。
学校の現状	重度の肢体不自由、筋ジストロフィー、脊髄損傷、知的障害などの様々な障害を抱えている学生が約 80 名(約 4 割)在籍している。他の学生はデンマーク人又は留学生(日本人 5～8 人程度)である。
コース・科目	1, スポーツ、2, 実践的な科目、3, 創作、4, コミュニケーション・心理学・社会学のから 2 つ選択し通年で学ぶ。さらに、選択科目から前期に 2～3 科目、後期に 2～3 科目選択する。障害の有無に関わらず、どれでも選択することができ、学生が希望する学びが実現できるように、教員や同じ授業を選択した学生と協力している。
障害者の受け入れ	全ての障害のある学生に対して行っているわけではないが、必要に応じ、市のケースワーカーが、目標が明確であるか、自律に向けた学習ができるかなどを判断し、自治体が決定・許可している。授業に参加できることが入学条件となる。本校独自のヘルパー(Hjælperordning)制度のもと、学生兼ヘルパーとして在籍し援助を行う。
授業	教員が一方的に知識を伝達する形式を避け、グループディスカッションやプレゼンテーションを多く取り入れている。

平井(2022)は、「仲間がいることで学びが生まれ、学ぶことで仲間が作れることは障害の有無に関わらず言えることである。」と述べており、他者と関わり、共に学ぶ仲間ができることは、障害者本人の孤独感を軽減することや学習意欲の向上にもつながるといえる。また、今枝ら(2011)は、成人期の生涯学習において「好みに合った選択」が自己決定に重要であるとしている。これらのことから、今後、障害者の成人教育を推進するための土壌を整えていくとともに、学習者本人が自発的に学ぶことのできる事業・プログラムの内容を検討していく必要があるであろう。

(文献) 1) 今枝・菅野(2011) 東京学芸大学紀要, 62, 305-318. 2) 経済協力開発機構(2014) OECD 成人スキル白書第 1 回国際成人力調査, 明石書店. 3) 国立特別支援教育総合研究所(2018) 障害者の生涯学習活動に関する実態調査報告書. 4) 平井威(2022) 特別支援教育研究第 773 号, 24-27. 5) SASAKI Sachika, HIRATA Shogo, MASUDA Takahito

高等学校における合理的配慮の校内研修に関する研究Ⅱ

「支援の手がかりシート」の構成（案）

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，支援の手がかりシート

【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，昨年度，本学会で提案した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「(授業における高校生の困難さ）支援のための手がかりシート」（以下，「支援の手がかりシート」と言う。）の活用を考えている。本稿では，そのうち「支援の手がかりシート」の構成（案）について述べる。

【方法】

高等学校の中で，生徒に合理的配慮の提供が必要な場面としては，「入学試験」「校内生活」「授業」「校外の実習等」「部活動」等の場面が想定されるが，その中でも高等学校で多くの教員が生徒とかかわる「授業場面」に絞って，「支援の手がかりシート（案)」を作成することとした。

「支援の手がかりシート」は，A:授業場面において想定される生徒の困難さと B:その背景を考え，C：生徒の困難さへの支援の手立て及び合理的配慮を例示して示すことにより，高等学校の先生方が授業場面における生徒の困難さを把握し，その困難さに対して支援や配慮を行うための手がかりになることをねらいとしたシートである。

「支援の手がかりシート」の構成を考えるに当たり，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した。

【支援の手がかりシート（案）の作成】

「支援の手がかりシート」の構成（案）については，図のように，授業場面を１：授業共通場面，例えば，「教科書やノートなど，学習に必要な物を準備する」「宿題や課題を提出する」などのさまざまな授業に共通する場面と２：各教科・科目等の授業で特有な場面，例えば，国語科では「心情を読む（自分の立場以外の視点で考える，感情を理解する)」，数学科では「文章を読み取り，数量の関係を文字式であらわすこと」など各教科の指導において特有な場面）の２つに分け，各場面における，前述した A：想定される生徒の困難さ，B:困難さの背景，C:支援の手立てと合理的配慮を例示することを考えている。

図　支援の手がかりシート構成（案）

１　授業共通場面における支援				
場面	**A：想定される生徒の困難さ**	**B：困難さの背景**	**C：支援の手立てと合理的配慮**	**備考**
（例）教室への移動	教室移動が困難である。（行き方がわからない）	・・・・・	・・・・・・・	・・・・
（例）宿題	宿題や課題を提出することが難しい	・・・・・	・・・・・・・・	・・・・
２　各教科・科目における支援				
場面	**A：想定される生徒の困難さ**	**B：困難さの背景**	**C：支援の手立てと合理的配慮**	**備考**
（例）国語科	心情を読むことが困難である	・・・・・	・・・・・・・・	・・・・
（例）理科	器具を扱うことが困難である	・・・・・	・・・・・・・・	・・・・

〔付記〕本発表は JSPS 科学研究費(課題番号 18K02776)の助成を受けた。また、本研究の実施に当たっては、当研究所の研究倫理委員会の承認（許可）を得ている。

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―高等学校 23 校を対象としたインタビュー調査より―. 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)

通常学級における特別支援教育の推進に向けた実践的な研修プログラムの開発

-心理検査を活用した事例検討による対話に着目して-

山川　直孝

（滋賀大学大学院教育学研究科）

KEY　WORDS：通常学級　心理検査　教員研修

【目的】

個別の指導計画の作成と関わって、的確な実態把握や目標設定等、適切な計画を作成することは、全ての教員に求められる専門性の一つであろう。本研究では、児童の全体像を知る手掛かりとして心理検査を活用し、その結果を参考にした目標設定や支援方法について、教員同士で対話しながら仮想事例の個別の指導計画を立案し、通常学級における特別支援教育の推進に向けて、教員が主体的に学び、実践に役立つ研修プログラムの開発を目的とした。

【方法】

①対象者：公立小学校１校の通常学級担任（全学年）15 名

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研修日時・内容：20XX 年 Y 月 Z 日の放課後に 90 分の研修会を計画した。研修プログラム（表）は、対象者に行った事前アンケートを参考に、研究協力者（特別支援学校教員１名と小学校通級指導教室担当１名（いずれも教員経験 10 年以上））からの助言を得て、筆者が立案した。対象者への事前アンケートでは、個別の指導計画を作成する上で 80％が実態把握等に困り感があると回答した。心理検査について「検査結果の活用の仕方がわからない（WISC-Ⅳ:60%、新版 K 式発達検査 2020:70%）」と半数以上が回答した。指導上、困難を感じることについて「読み書きや計算、推論するなどに課題があり、学習に大幅な遅れのある児童」と 60％が回答した。主体的な参加を促す、実践的な研修とするため、「事前アンケートをもとにした、教員にとって困り感の強い事例（仮想）を提示する」、「事例の心理検査結果を提示する」、「事例の支援方法を検討する際にグループでの対話を設定する」の３点を取り入れた研修プログラムとした。

④評価分析方法：研修会終了後に対象者に事後アンケートを実施し、研修の内容（実践的な内容であったか）、参加（主体的に参加できたか）、結果（「心理検査」「事例検討」「対話」のどれが「主体的な参加を促す、実践的な研修」に一番影響しているか）に関して４件法と自由記述により評価を得た。

【結果】

研修会には 15 名中 13 名の参加であった（出席率 86.7％）。欠席理由は体調不良等やむを得ない理由であった。事後アンケートの結果から、研修の内容について、対象者は「実践的な内容」「おおむね実践的な内容」と肯定的に評価した。参加について、対象者は「主体的に参加できた」「おおむね主体的に参加できた」と肯定的に評価した。「心理検査」「事例検討」「対話」のどれが「主体的な参加を促す、実践的な教員研修であること」に一番影響しているかについては、対象者全体では顕著な差はなかった。しかしながら、参加した対象者を 20 代（４人）と 30 代以上（９人）とで対象者を年代別にわけたところ、20 代の対象者のうち３人（75％）は事例検討と回答し、その割合が高かった。対象者のうち 20 代は勤務経験年数が１年目から５年目までの若手の通常学級担任であった。

表　研修プログラム

時間・研修内容	留意点
導入 10 分:通常学級における特別支援教育の状況 ・通常学級での特別な支援を必要としている児童生徒の割合等を知る。	・教育委員会公表資料から特別な支援を必要としている児童生徒数等を把握し、その感想を発表し合う。
講義演習 15 分:児童を理解するための手だて ・実態把握の方法や内容についてグループワークを行う。	・実態把握の方法やどのような内容を通常学級の教員が集めるか、グループで話し合う。 ・特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に記載されている内容を紹介する。
講義 15 分:心理検査を活用した実態把握 ・WISC－Ⅳ知能検査、新版K式発達検査2020の概要について学ぶ。	・学校現場で実態把握として活用されている検査の概要を説明する。 ・検査のセキュリティ確保には十分留意する。
演習 20 分:WISC－Ⅳ知能検査及び新版 K 式発達検査 2020 の結果解釈 ・仮想事例の主訴や心理検査結果等をもとに、結果からわかることや支援方針についてグループで検討する。	・仮想事例（読み書きの困難がある学習に遅れのある事例）をもとに、担任・保護者からの聞き取りや観察の記録、検査結果の数値からわかることをワークシートにまとめる。
演習 20 分:事例検討 ・仮想事例の主訴や心理検査結果等をもとに、個別の指導計画をグループで作成する。	・仮想事例にもとづき、グループで今後の支援方針を検討し、個別の指導計画を作成する。作成後はグループごとに発表する。
まとめ10分:ふりかえり、質疑応答	・事後アンケートを記入する。

【考察】

事後アンケートの結果から、研修プログラムは実践的な内容であるとの評価を得た。また、自由記述において「今まで、個別の指導計画を一人で立てていたので、まわりの先生から意見をもらいながら書けるといいと思った」との記載があった。これは学年別のグループで対話しながら検討したことから、実際の個別の指導計画の作成をチームで検討する意義を実感したことが考えられる。通常学級の担任にとって、主体的な参加を促す、実践的な研修として、特に20代の若手教員が「事例検討」と回答した割合が高かった。これはインシデントプロセス法を取り入れたことが要因として考えられる。インシデントプロセス法は教員の同僚性を高めることに有効であると指摘されている（中野渡，2021）。若手教員にとって事例検討は、仮想ではあるが、事前アンケートをもとにした児童の支援で実際に困っている内容で、具体的な支援方法を学ぶ機会となった。さらに、グループでの学び合いの形態や自由に話し合える雰囲気から実践的な研修の評価に影響したとも考えられる。若手教員を含めて、学校全体で実践的な研修を推進していくためには、事例検討を取り入れることが有効であると示唆される。

（文献）

中野渡美幸(2021)小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響－質的研究を通して－，創価大学大学院紀要，42，271-285.

（YAMAKAWA Naotaka）

特別支援学校教員の職務満足感尺度の作成

〇尾川周平　　河村理怜　　小島道生
（筑波大学大学院人間総合科学学術院/日本学術振興会特別研究員）（筑波大学大学院人間総合科学学術院）（筑波大学人間系）
KEY WORDS:特別支援学校教員　職務満足感

Ⅰ．問題と目的

職務満足感は、個人の職務や職務経験の評価からもたらされる喜びや肯定的な感情である（Locke, 1976)。職務満足感は、職場のストレッサーとの関連が指摘されており（島津, 2004)、精神的健康と深いつながりがあると考えられている。

しかし、日本の公立の小学校、中学校、高等学校の教員に比して、最も精神疾患による休職者の割合が高い特別支援学校の教員（文部科学省, 2021）の職務満足感尺度は作成されていない。そのため、職務満足感の観点から特別支援学校教員の精神的健康について明らかにできず、支援の検討もできない状況にある。そこで本研究は、特別支援学校教員の職務満足感尺度を作成し、その信頼性および妥当性を検証することを目的とした。

Ⅱ．方法

1.　尺度の項目作成

特別支援学校に勤務する教員に対し、無記名の自由記述式でアンケート調査を行い、21 名から回答を得た。得られた回答を項目別に分類し、尺度作成の参考にした。その上で、小中学校の教員用職務満足感尺度（河原・宮本・津川, 2013)を参考にして、37 項目の尺度が作成された。

作成された特別支援学校教員の職務満足感尺度の項目の内容的妥当性を検証するために、予備調査として学部主事経験のある特別支援学校教員 2 名に対して、37 項目の内容の確認を行った。結果として、質問紙の項目の内容は妥当であるという旨の回答を得ることができ、特別支援学校教員の職務満足感尺度の内容的妥当性が示された。

2.　研究対象者

首都圏にある 11 校の県立知的特別支援学校に勤務する教員 377 名を対象にした。

3.　調査期間

2021 年 7 月から 10 月にかけて調査を実施した。

4.　本調査の内容

(1) 個人的特性：回答者の性別、年代、職名などを尋ねた。

(2) 職務満足感の測定：前述の手続きで作成された 37 項目を用いた。冒頭において「あなたが日々の仕事の中で、どのように感じているかをうかがいます。回答を 5 つの中から 1 つ選びマークしてください。」と教示した。回答は「とてもあてはまる（5 点)」から「全くあてはまらない（1 点)」の 5 段階評定尺度法であり、尺度の得点が高い程、職務満足感が高いことを示している。

(3) 主観的幸福感の測定：作成した尺度の併存的妥当性の検証のため、主観的幸福感尺度（伊藤・相良・池田・川浦, 2003）を使用した。

5.　倫理的配慮

本研究は第一著者が所属する研究機関の研究倫理委員会の承諾を得て実施された。

Ⅲ．結果および考察

特別支援学校教員の職務満足感尺度の因子構造の検討の前に記述統計量を確認したところ、天井効果が 3 項目見られたので、それらの項目を削除した。床効果は見られなかった。その上で 34 項目において因子分析（重みなし最小二乗法・Promax 回転）を行った。因子負荷量が.40 以下であった項目を除外し、因子分析を繰り返し行った。また、複数の因子に.30 以上の因子負荷がある場合、その項目も削除した。その結果、5 因子 25 項目が抽出された（Table 1)。5 因子での説明可能な分散の総和の割合は、64.03%であった。

尺度の信頼性を検討するため、クロンバックのα係数を算出し、尺度の内的整合性を検証した。その結果、各因子におけるα係数は.80～.87 であり、尺度の信頼性が示された。尺度の併存的妥当性を検討するため、主観的幸福感と職務満足感の下位 5 因子との相関係数を算出した。その結果、「職務意義への満足感（r=.44, p<.01)」「同僚との関係性への満足感（r=.36, p<.01)」「授業への満足感（r=.49, p<.01)」「保護者との関係性への満足感（r=.36, p<.01)」「職務環境への満足感（r=.25, p<.01)」であり、中程度から弱い正の相関を示していた。先行研究（Liu et al., 2017）においても、主観的幸福感と職務満足感は中程度から弱い正の相関を示していた。これらのことから、本研究で作成した特別支援学校教員の職務満足感尺度の一定の妥当性が示された。

Table 1　特別支援学校教員用職務満足度尺度の因子分析結果

		因子負荷量
第1因子　職務意義への満足感（α＝.87）		
25	教員という仕事に誇りを感じている	.84
36	教員は打ち込む価値のある職業だと感じる	.80
33	仕事を通して自身の成長を実感している	.60
11	創造的な仕事ができる職業についていると思う	.59
29	児童生徒ができなかったことが，少しずつできるようになってきていると感じる	.59
31	仕事を通して児童生徒の役に立っていると感じる	.56
9	仕事を通じて専門性の向上ができていると思う	.55
第2因子　同僚との関係性への満足感（α＝.87）		
1	同僚と良いチームワークを築けていると思う	.87
37	同僚とうまくコミュニケーションが取れていると思う	.83
10	職場の雰囲気が良いと感じる	.73
30	同僚と協力して仕事ができていると思う	.67
16	信頼できる同僚がいると感じる	.52
第3因子　授業への満足感（α＝.84）		
35	児童生徒の実態に応じた授業をできていると思う	.80
24	授業で児童生徒の実態に合う教材を用いることができていると思う	.78
4	自分なりに工夫して授業をできていると思う	.69
20	概ね授業がうまくいっていると思う	.67
第4因子　保護者との関係性への満足感（α＝.86）		
2	保護者から信頼されていると感じる	.79
28	保護者から感謝されていると思う	.71
34	保護者と円滑にコミュニケーションをとれていると思う	.68
14	保護者と協力的な関係を築けていると思う	.65
18	保護者と連携して，児童生徒の支援ができていると思う	.51
第5因子　職務環境への満足感（α＝.80）		
13	休憩時間がとりやすいと感じる	.76
32	プライベートと仕事の両立がしやすいと感じる	.75
19	年次休暇が取りやすいと思う	.73
6	仕事の量は適切だと感じる	.60

文献

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.
河原恵・宮本祐子・津川秀夫（2013）教師の職務満足感とバーンアウトに関する研究. 日本心理学会大会発表論文集, 76.
Liu, H., Zhang, X., Chang, R., & Wang, W. (2017) A research regarding the relationship among intensive care nurses' self-esteem, job satisfaction and subjective well-being. National Library of Medicine. *International journal of nursing sciences*, 4(3), 291-295.
Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology Vol. I*, Chicago, 1297-1343.
文部科学省（2021）令和 2 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00005.htm
島津美由紀（2004）職務満足感と心理的ストレス；組織と個人のストレスマネジメント. 風間書房.

(OGAWA Shuhei, KAWAMURA Risato, KOJIMA Michio)

A 市・B 市・C 市モデル地区における「小学校入学前サポートシート」の行政調査を実施して

○梶井 正紀　　熊井 正之
（茨城女子短期大学）（東北大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 行政　小学校入学前サポートシート

（目的）

文部科学省(2012)は、就学前から小学校入学期の一貫した支援の在り方として就学予定者を対象に「就学支援シート」（以下「シート」と記載）を作成し、各学校で保護者と担任等が子どもの学校生活や学習内容を検討・活用することとした。また、東京都（2007）は「シート」について就学相談を受けた児童や就学相談を受けずに小学校へ就学する発達障害の児童についても就学先の学校に引き継ぐものとして活用（就学前機関と保護者が連携）できるものとした。八王子市（2019）の調査では、「シート」推定利用率（市内保育園、幼稚園、認定こども園等）は平成 28 年度（29 年度入学）9.21%、平成 29 年度（30 年度入学）11.53%、平成 30 年度（平成 31 年度入学）13.75% となり、年々増加傾向にあるが約 1 割程度の活用であることが示された。一方、白取（2018） が実施した「シート」の実態調査（公立・私立含む東京都の保育士 182 名）では、「シート」を作成したことのある保育士は全体の 55 名（30.2%）、このうち 29 名（52.7%）は作成が負担と回答したことや「シート」を介した小学校との連携は 29 名（52.7%）がないと回答した。

これらの課題を踏まえ、すべての保護者を記入対象（原則任意）として保育者と小学校教諭が子どもの情報共有を図ることができるものとして梶井（2020）は「小学校入学前サポートシート」を作成した。本「シート」の活用により保護者の不安の解消や連絡協議会にて子どもの実態を的確に引き継ぎ、話し合いの充実を図ることが可能であるとされる。そこで、本稿では梶井（2020）の独自の「シート」の活用に関して園や学校に指導・助言を担う A・B・C 市の各行政担当者を対象とし、「シート」の有用性の検討を行うことを目的とした。

（方法）

A・B・C 市の行政担当者 1 名（幼児教育アドバイザー）を対象とし MicrosoftForms にて回答を求めた。質問紙の配付時期は 20xx 年 xx 月 xx 日とした。なお、茨城女子短期大学倫理委員会の承認（承認番号 2021 - 002）を得た後、行政担当者に対して文書・口頭にて承諾を得て実施した。

<表 1 > 質問紙調査項目

①行政的視点から「小学校入学前サポートシート」活用前と活用後を比較して保護者の不安の解消につながる変化は見られたか。
②行政的視点から見て「小学校入学前サポートシート」は子どもの実態を的確に引き継ぐツールとして有用性が認められる。
③行政的視点から見て「小学校入学前サポートシート」を活用することで、保幼小連絡協議会などの話合いの充実を図ることができて（有用性が高い）と考える。
④移行期（保・幼・小）の「すべての子ども」を対象とした保幼小の引き継ぎ書類を介した連携を行う場合、現時点で特に有用性が認められると考えるものは何か。（複数回答可能）
⑤「シート」を活用されたことで保護者・保育者・小学校教諭から何か問題点・課題点についてご意見等出されているか。ある場合には具体的にお願いします。
＊①・⑤は記述回答とし、②・③・④は 5 件法にて回答を求めた。

（結果）

＜表 1 ＞質問紙調査項目①の結果、A・B 市は「不安の解消につながってきている」と回答した。C 市は「不安解消できている保護者と負担を感じる保護者がいる」と回答した。②、③の結果、A 市・B 市は「非常にそう思う」と回答し、C 市は「そう思う」と回答した。④の結果、各市では現時点で特に有用性が認められるツールとして「小学校入学前サポートシート」が選択された。⑤の結果は以下の＜表 2 ＞に整理する。（記入があった市のみ抜粋・整理して記載）

＜表 2 ＞　保護者・保育者・小学校教諭の意見等

保護者	**・記入は任意であるかとする質問が出された。「シート」の性質を丁寧に説明し、できるだけご記入頂けるよう返答した。（B 市）** **・提出先を幼稚園にすると幼稚園の先生にチェックされるため素直に記入できないとする意見を聞いた。（C 市）**
保育者	**・小学校より園に対して全員分提出してほしいとする依頼があったため記入は任意である旨を行政側から説明した。また、就学時健康診断等の機会を利用して小学校と保護者が直接情報交換を行った方が良いとする一部の園（保育者）からの要望があったが子どもに対する保護者の見方と保育者の見方の違いを理解するため園を介した方がよいとする意見が多く出されている。（B 市）**
小学校教諭	**・教員間で確実に共有し、活用することが求められる。（A 市）** **・全員分の提出をお願いしたいとする意見が出されたため必要あれば入学後でも提出が可能であることや記入は任意であることを説明・指導した。（B 市）** **・教員の負担が増えるとする意見が出された。時間があって見ることができれば参考となる資料である。管理職が変わると「シート」に関する取組みが全く違う。（C 市）**

（考察）

設問①～④の結果からは、「シート」が保護者の不安の解消につながるツールであることや子どもの実態を的確に引継ぐことができること。また、連絡協議会において話し合いの充実を図ることができる有用性の高いツールであることが示唆された。一方、梶井（2020）が実施した C 市幼稚園の保護者対象アンケート調査では約 8 割が「必要である」と回答し、負担とする意見は見られなかったが、＜表 1 ＞①の C 市の結果や＜表 2 ＞の C 市の結果からは保護者・小学校教諭が負担を感じるとする意見が見られた。したがって、今後は各自治体の引継ぎ・活用場面を検討したり、連絡協議会の様子を検証したりする必要がある。また、＜表 2 ＞各市の結果から、本「シート」の活用方法、活用目的については保護者・保育者・小学校教諭間にて再確認する必要があることが考察できた。

本研究の研究者は演題発表に関連し，開示すべき COI （利益相反）関係にある企業等はありません。

（参考資料等）

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, 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
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について - 保護者のニーズ調査を踏まえて - 日本特殊教育学会第 58 回大会発表論文集、2020 年

(KAJII Masanori, KUMAI Masayuki)

コロナ禍における特別支援学校教育実習の工夫

○岩本悠希
（東京学芸大学附属特別支援学校、東京学芸大学教職大学院教育実践専門職高度化専攻）
奥住秀之
（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS: 特別支援学校、教育実習、連携

（目的）
教育実習は、大学の講義等で学んだ教育に関する知識や技能を実際の学校現場で実践する貴重な経験である。教員養成において、教育実習は非常に有意義な経験であり、将来教職を担う人材を育成するための第一歩となるものである。しかしながら、新型コロナウイルス感染症の発生に伴い、学校現場での教育実習の実施が変容している。教育実習の中止や延期、期間の変更等に対応するため、文部科学省は、教育実習の実施に当たっての留意事項や実施期間の弾力化について示し、教育実習の科目の扱いに関する特例措置を定めた（文部科学省，2020）（文部科学省，2021）。本研究では、T大学附属特別支援学校（以下，附属校）において実施された教育実習の実践事例から、コロナ禍における教育実習の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）
ア　附属校での教育実習の実践事例調査（202X 年 X 月）
イ　附属校での教育実習に参加した学生（24 名）を対象とした実習振り返りアンケートの調査
内容は、事前指導や本実習、感染防止の対応等についてである。選択肢を設定した設問（２項目）と自由記述（５項目）とする設問で構成した。
ウ　倫理的配慮
学校長及び参加学生から研究の同意を得た。

(結果)
ア　実践事例調査
１．事前指導（大学での講義）
非同期型オンデマンド型の授業及び対面授業で実施した。非同期型オンデマンド型では、配布資料を熟読し課題レポートを作成、対面授業では感染症対策を講じて、「各学部の学習」及び「学習指導案の書き方等」を実施した。
２．前実習（以下，プレ実習）
プレ実習は、学生が実際に授業に参加して、子どもとの関係づくりを行うことや実際の授業づくりに向けたイメージをもつことを目的とした体験型実習である。プレ実習の参加に関しては、実習生本人の参加意思を確認し、任意参加として実施した。実施に際して、プレ実習実施日の２週間前から健康観察を継続し、当日持参した健康観察票を確認した。ほとんどの実習生がプレ実習に１回以上参加した。
３．教育実習期間（以下，本実習）
本実習は、学校現場においての実習を基本とし、感染防止策を講じた教育実習を実施した。本実習のスケジュールや各学部の放課後の時程を事前に示すことで、計画的に授業づくり等ができる環境を設定した。(本実習での実施内容詳細については、本研究発表で示す。）併せて、実習生の健康管理について、大学と連携し、健康状態をより正確に把握し、管理することとした。本実習中、実習生の健康管理に関して、様々な状況が生じたため、大学や実習生本人と連携を図り、学校現場に出勤できない期間は在宅勤務及びオンラインを併用した形で教育実習を継続することとした。在宅勤務及びオンラインの詳細は、以下の通りである。

表１．教育実習在宅勤務及びオンラインの実施

在宅勤務	オンライン
【大学ポータル】 ・勤務に関する連絡 （勤務開始連絡・終了連絡） 【Microsoft Teams】 ・オンラインで参観した授業に関するレポート作成 ・進路指導やコーディネーター業務に関する資料を参照し、レポート作成 ・実地授業学習指導案の作成	【Microsoft Teams】 ・授業の参観 ・学級や学部生徒と交流 ・学校行事の参観 ・指導教員との打ち合わせ ・他実習生研究授業の参観 ※生徒との双方向のやり取りや教室移動等をスムーズにするため、学校側ではタブレット端末を使用した。

イ　アンケート調査
選択肢を提示した設問では、プレ実習未参加の学生を除きすべての学生が③または④を選択した（表２）。自由記述では、「感染対策が徹底でき、安心して実習に参加することができた。」など肯定的な意見が多く見られた一方、「授業回数が少なく、授業研究会でも意見をもらう経験が積めなかったことが不安である。」などの意見も見られた。

表２．選択肢を示した設問　回答（n=24）

１．プレ実習の内容が本実習に役立ったか	③「やや役立った」　4 ④「たいへん役立った」19 未実施のため回答なし　1
２．実習が充実したものになったか	④「たいへん充実した」24

（考察）
教育実習にあたり、大前提は「幼児児童生徒及び教職員、実習生の安全、安心」である。感染リスクをできる限りさげる感染防止策を講じた上で、教育実習を実施しなければならない。物理的・環境的に制約の多い教育実習では、実習生自身が、何を学びたいのか、どんな経験を積みたいのか、幼児児童生徒とどう関わっていくのか等、より具体的に考え、取り組む必要がある。
オンラインで勤務を実施した実習生からは「出勤できない期間に、生徒たちの様子を見たり、関わったりすることができ大変有意義であった。」、「画面を通して授業を見ることで、様々な視点から学ぶことができた。」といった肯定的な意見があった一方、「ST として参加する期間がほとんどなくなってしまい、残念であった。」という意見があった。特別支援学校でのオンライン活動は一斉指導と個別指導の両立等に困難さがあり、複数の教員が連携して支援・指導する TT 連携は、特に対面での実施が必要である。学生たちがどのような状況であっても学びの多い教育実習となる実施方法を今後も検討する必要がある。

（文献）
文部科学省（2020），「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」
文部科学省（2021），「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令（令和３年度文部科学省令 23 号）」

（IWAMOTO Yuki, OKUZUMI Hideyuki）

小学校における外国人児童の困難とその支援

―外国人児童に関わる教員への質問紙調査を通して―

○楊　鈺倩（筑波大学人間総合科学研究群）　裴　虹（筑波大学人間系）　三盃　亜美（筑波大学人間系）　米田　宏樹（筑波大学人間系）

KEY WORDS:　外国人児童　困難　支援

1. 目的

文部科学省の「学校基本調査」によると、令和 3 年に日本の公立小学校に在籍する外国人児童数は 74,683 人で、平成 23 年からの 10 年間で約 3 万 4 千人増加した。小学校における外国人児童への支援は重要であると考えられる。しかし、外国人児童生徒が抱えている困難は、日本語力の低さに起因することだけではなく、異なる環境や文化的背景、障害など、様々な原因を考えることが必要である。そのため、本研究では、外国人児童が在籍する小学校の教員を対象に調査を行い、実際に外国人児童が抱えている困難とその要因、実際に行われている支援を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象：A 市の B 小学校における外国人児童と関わりがある教員（担任教師あるいは日本語教室等での指導担当）5 名を対象とした。

(2) 調査方法：調査対象に対して、質問紙調査を行った。具体的には、教員の個人属性 2 項目（教育経験年数、今関わっている外国人児童人数）、関わっている外国人児童の基本情報 6 項目（国籍、年齢、母語、両親の母語、滞在期間、障害の有無）について調査し、外国人児童が抱えている困難とその困難の要因、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、学校や教員が利用している支援体制、今後実施して欲しい支援方法や体制について、記入してもらった。

(3) データの分析方法：収集済みデータのうち、「問題なし」という回答を除外し、質的データ分析ソフトウェア MAXQDA2020 を用い、回収された回答は「外国人児童の困難」、「外国人児童の困難の要因」、「外国人児童への対応とその効果」、「保護者とのやりとり」、「支援体制・支援方法」という 5 つの面に該当する内容を拾い出し、カテゴライズした。

3. 結果

(1) 小学校に在籍する外国人児童の基本情報：調査対象として 5 名の教員が関わった外国人児童は 6 名で、国籍は中国と日本であった。そのうち、中国語を母語とする外国人児童は最も多く、フィリピン語と英語を母語とする外国人児童も在籍している。そして、1 人は教育センターから自閉的傾向があると診断され、もう 1 人は発達障害の疑いがあるが、発達検査がまだ行われていない。

(2) 小学校における外国人児童の困難とその要因：「外国人児童の困難」についてカテゴライズした結果を Table1 に示した。友達とのやり取り問題や集団活動の参加が難しいなど、「社会性」に関する回答が最も多かった。

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	社会性	理解力	不適応行動	自己表現	集中力
コード（回答数）	人間関係（4） 集団活動（1） 社会性（1）	文章理解（3） 会話理解（1）	不適応行動（3） こだわり（1）	会話表現（2） 文章表現（1）	学習に集中できない（1）

外国人児童の困難の要因についてカテゴライズした結果（5 コード）を Table2 に示した。そのうち、「日本語力の不足」に関する回答が最も多かった。

Table 2　外国人児童の困難の要因をカテゴライズした結果

カテゴリー	日本語の不足	障害やこだわり	性格	習慣の違い	不明
コード（回答数）	日本語の不足（8）	障害やこだわり（3）	性格（1）	習慣の違い（1）	不明（1）

(3) 小学校における外国人児童への対応とその効果：カテゴライズした結果を Table3 に示した。「サポートルームによる支援」に関する回答最も多かった。ここであげられた対応すべてで有効との記述がみられた。

Table 3　外国人児童への対応とその効果をカテゴライズした結果

カテゴリー	サポートルームによる支援	連携	環境の調整	実態に応じた支援
コード（回答数）	日本語指導（3） サポートルームの入級（1） 本を読む（1）	大学との連携（2） 保護者との連携（1）	落ち着ける環境の調整（1） 周りの友達を巻き込む（1）	個別に約束事を決め守れたら褒める（1）

(4) 保護者とのやりとり：「保護者とのやりとり」について、困難の要因に関する回答は「保護者の日本語力の不足」、「保護者の仕事が忙しい」ということであった。それに対する支援方法として、「保護者に週一度来校してもらい連携を図ってきた」や「家庭と連携しての日本語の学習」という対応がとられていた。

(5) 支援体制・支援方法：「支援体制・支援方法」の回答によると、現在、「日本語指導」、「大学との連携」、「個別支援」等の支援が行われているが、「日本語指導の時間が少ない」や「教育センターに支援体制がまだ十分に整っていない」等の不足もあった。今後実施したい支援には、大学又は教育行政との連携や両親への支援があげられていた。

4. 考察

本研究の結果から、外国人児童は「社会性」、「理解力」、「不適応行動」、「自己表現」等について困り感を抱えやすいことが明らかになった。それらの困難の最も重要な要因は外国人児童の日本語力の不足であり、その対応はサポートルームによる日本語指導であった。この結果は、柿木・寶田・木村(2017)が「学校現場においては日本語指導が重視されている」という指摘とも共通する。障害又は障害の疑いがある外国人児童 2 名の困難の要因に関する回答からは、障害のある外国人児童の困難は，障害やこだわりとも関係があると考えられる。そのため、具体的な障害特性に合わせて支援を行うことは大切である。また、保護者とのやりとりに関して、実際に保護者の日本語力の不足や仕事多忙のため、学校とのコミュニケーションをうまくとれないことが困難の要因となっている。その課題に対して、保護者への支援も重要であると考えられる。

付記：本報告は JSPS 科研費 20K20807；22H01031 の研究成果の一部である。

＜文献＞柿木志津江・寶田玲子・木村志保（2017）滞日外国人児童が日本で生活するための支援-キャリア支援を中心に-. 関西福祉科学大学紀要, 21, 89-97.

(Yuqian YANG, Hong PEI, Ami SAMBAI, Hiroki YONEDA)

保育所における巡回相談コンサルテーションを支えるアセスメント方法の検討

－自治体の全保育所への調査結果の分析を通して－

○原　康行　　井澤信三
（兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科）　（兵庫教育大学）

KEY WORDS: 保育所　巡回相談コンサルテーション　アセスメント

（目的）

保育所等における巡回相談コンサルテーションにおいて，植木田ら（2009）は，保育士（コンサルティ）が抱える問題そのものへの介入の前に，コンサルティが属している組織及び地域の物理的･人的資源,それらの資源が果たす役割等を的確にアセスメントする必要性を示している。相談回数が限られる巡回相談において，これらのアセスメントにより，機会を有効に活用し，効果的な支援を進められると考えられる。各園に対するアセスメントを自治体全ての保育施設を対象として実施した場合，自治体としての特別支援に関する実態を明らかにでき，支援事業の方向性や取り組みを進める上での留意点を見出せるのではないかと考えた。

そこで本研究では，一つの自治体を対象に，全ての保育施設と全保育士に対し，植木田ら（2009）が試案として示す「校内の意識および行動アセスメント」を用いた調査を実施し，各園の現状と課題の分析に加え，自治体全体としての特別支援に関する現状やニーズについて分析することにより，巡回相談コンサルテーションを進める上での留意点を明らかにすることを目的とした。

（方法）

１）対象

X 県 Z 町と，Z 町内の全保育所 6 施設（公立保育所 4 園，私立保育所 2 園）を対象とした。

２）倫理手続き

研究開始前に，Z 町の保育担当部署と各園に①研究目的と方法等の概要，②研究への参加協力が本人の自由な意思に基づき行われ，途中でも中止でき，その際に不利益を被らないことについて，書面と口頭で説明し，承諾を得た。

３）調査方法

（１）概要

植木田ら（2009）が試案として示す「校内の意識および行動アセスメント」は，大きく「概要・校内外の資源の実態」と「特別支援に関する意識と行動」の 2 つで構成されており，「概要・校内外の資源の実態」は，各園の園児数，障害児数，連携機関等を問うもので，管理職 1 名が代表で回答した。「特別支援に関する意識と行動」は，a.「気付き･コンサルテーションニーズ」，b.「コミュニケーション･行動」，c.「自己効力感」，d.「教育観･理念」の 4 つの指標が調査項目であり，各園の全保育士が回答した。

（２）調査期間

202X 年 5 月から 6 月に各園に配布し 2 週間内に回収した。

（３）結果の整理手続き

植木田ら（2009）が示す手続きに従い，整理を行った。全保育士が回答した「特別支援に関する意識と行動」については，調査項目の a.「気付き･コンサルテーションニーズ」8 項目，b.「コミュニケーション･行動」8 項目，c.「自己効力感」5 項目の 3 つの指標の回答を数量化した。回答方式はすべて 5 件法とし全肯定から全否定までの 5 段階に対して 5 点～1 点を与えた。保育士ごとに各領域の合計を求めた。「自己効力感」に関しては，各保育所における「自己効力感」領域の合計の平均値を算出し，平均値とその前後 1 ポイントの数値を得た人を「自己効力感」中程度とし，それ以上を「自己効力感」の高い人，それ以下を「自己効力感」の低い人と分類した。これらの結果をグラフにプロットした。グラフは，X 軸を a.「気付き･コンサルテーションニーズ」，Y 軸を b.「コミュニケーション･行動」とした。

（結果）

１）「概要・校内外の資源の実態」の調査結果

町内全体での「支援児率」は平均 16.1％であった。最も高い A 園は 30.1％，最も低い E 園は 0％であった。ほとんどの園に ASD 児が在籍し，ASD の町内全体の障害種比率は 50.0％であった。6 園中 5 園で医療機関との連携があった。特別支援コーディネーターが指名された園は 2 園であった。

２）「特別支援に関する意識と行動」の調査結果

全 6 園のグラフにおける共通点として，各園とも 8 割以上の保育士が「チームで解決型」エリアとする第 1 象限内にプロットされた。「気付き･コンサルテーションニーズ(最高 40)」，「コミュニケーション･行動（最高 40)」がともに 36 ポイントを超える人材がいる園は 2 園となり，園内で特別支援をリードする人材がいる園は少なかった。各園のグラフでは，一定の割合（18％以下，各園で 1～2 つ，大規模園では 4 つ程度）で「コミュニケーション･行動」の数値が低く，第 3，4 象限にプロットされる保育士がおり，その多くが自己効力感が低いことが確認できた。

（考察）

１）「概要・校内外の資源の実態」の調査結果からの考察

支援児率の差に関して，「支援が必要な子」に対する園のとらえ方や保育方針,気付きが影響していると考えられた。各園でのとらえ方に留意し，調査結果に加え，個々の園児の実態確認の重要性が示された。医療機関との連携の強さがこの地域の特徴であり，ASD 児の診断が積極的に行われていた。「特別支援教育コーディネーター」への認識は低く，行政と共に理解を促す取り組みの必要性が示された。

２）「特別支援に関する意識と行動」の調査結果，グラフのプロット結果，分析からの考察

全園において，ほとんどのプロットが第 1 象限にあり，特別支援に関する一定の気付きやコンサルテーションニーズがあり，支援に関するコミュニケーションや行動がはかられていると判断できた。支援をリードする人材がいる園では，内部人材を「内部コンサルタント」として育成し，園全体の支援力を高める方法（原，2021）などが参考にできる。一人で問題解決に向かっている保育士や，孤立する保育士がすべての園に必ずいることを意識し，コンサルテーションを進める必要性が確認できた。

（文献）

植木田潤・小林倫代・笹森洋樹（2009）『学校コンサルテーションに関わる「校内の意識および行動アセスメント(試案)」の作成』国立特別支援教育総合研究所教育相談年報，30，13-22.

(HARA Yasuyuki, ISAWA Shinzo)

大震災・原発事故後 10 年、いわき市の子供の問題行動の背景

-A 教員の語りの事例分析から-

鈴木　美枝子
（名古屋女子大学短期大学部保育学科）

KEY WORDS: 東日本大震災・原発事故　発達障害　生活環境

（目的）

筆者は 2018 年に、東日本大震災・原発事故による生活環境崩壊が、子供の発達にどのような影響を及ぼしているかを明らかにしたいと考え、いわき市と静岡市の保育園・幼稚園に在籍する年長児（各地域 100 名）を対象に日本版 SRS-２ SRS - ２（SocialResponsiveness Scale －２）対人応答尺度幼児版を利用して調査を行った。その結果、いわき市の年長児に「発達障害」の行動特徴を示している子どもが多くいることは確認され、子どもたちの個人内差を検討した結果、本来持っている発達障害の資質よりも、環境的な要因が影響しているのではないかと推測された（鈴木，2018）。

そこで、大震災・原発事故後 10 年経過した 2021 年に、前研究の課題として残された環境的な要因の影響を明らかにするために、いわき市に勤務する公立小学校教員にインタビュー調査を実施した。その結果を分析し、年長児に見られた「発達障害」の行動特徴を示す環境的要因を明らかにすることを目的とする。

（方法）

時期：2021 年 10 月～12 月に 2 回調査を実施。一回のインタビュー調査時間は、60 分であった。

研究協力者：公立小学校の教員（教育歴 33 年）

方法：

（1） データ収集方法：研究協力者に了解を得て、半構造化面接法を用い、IC レコーダーに録音した。

（2） 分析方法；「複線経路・等至性モデルリング（ Trajectory Equifinality Modeling ; TEM）」の枠組みで検討を行った。

（3） 倫理的配慮：研究調査について紙面及び口頭で説明、調査研究協力に関する同意書に署名をしていただく。なお、本調査は、いわき短期大学研究倫理委員会の承認を 2020 年に得て、その手続きに基づいて実施した。

(結果)

教員の語りの分析結果は、（図１）に示す。

（考察）

教員が語った事例児は、0 歳で初めてできた 0 歳児保育に預けられた。両親は、東日本大震災による被害で家屋が倒壊したため､生活するために共働きをすることとなった。事例児は、そのため、園と家庭を往復する生活を余儀なくされた。八木（2022）は、この災害後の混乱期に生まれ乳時期を過ごすことは、保護者のメンタルヘルスの状態とも関連して、子どもの神経発達に負の影響を及ぼしていると調査研究から示唆している。事例児は、発災児に Piaget の認知発達理論に沿って見ると、感覚運動的知能期と考えられ､身体感覚と結びついた直接的な情報（「寒かった」「お腹すいた」など）から外界を理解し記憶する時期にあった（八木，2022）と考える。その時期に十分に事例児は、自身の気持ちを受け止められる経験ができなかったと推測する。その思いが、小学校に入ってから注目行動に繋がり、発達障害の行動特徴を示したのではないかと思われる。震災当時は、保護者も保育者や教師もその日の生活をすることが精一杯で、なかなかリスクのある子どもの心に寄り添うゆとりがなかったと思われる。

（本研究の課題と限界）

いわき市の公立小学校に勤務する教員一名の語りを分析した研究である。今後、本災害による環境要因についての影響を明らかにするためには、アンケート調査や研究協力者を増やすことが今後の課題と考える。

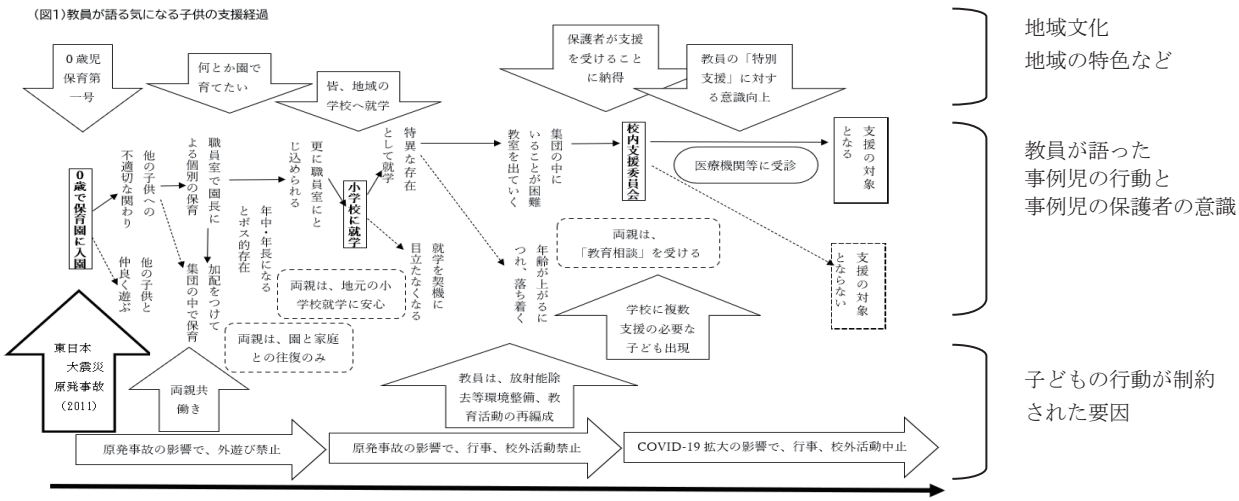
（文献）

鈴木美枝子（2018）:東日本大震災避難による「子どもの育て難さ」に関する検討―いわき市と静岡市における保育現場の現状の比較から―．明治安田こころの健康財団研究論文集　通巻第 53 号　2017 年度:137 - 146

八木淳子（2022）：トラウマの影響を受けて育つということ－被災地研究と臨床での出会いから－．小児の精神と神経 62(1)：13 - 21

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編（2015）：TEA 実践編－複線径路等至性アプローチを活用する－．新曜社

（MIEKO　Suzuki）



聴覚障害児に対する家庭での算数学習支援

数字の相対的な量関係の理解へ

○江原汐音　　脇中起余子
（筑波技術大学技術科学研究科）（筑波技術大学）

KEY WORDS: 聴覚障害　算数　数直線

【目的】

江原(2021)は、音声より手話を好む聴覚障害児 A に対して、「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支援を行ったことを報告した。本研究ではこの対象児 A に対して、日本語を理解力の影響が少ないと思われる数直線上での数の操作を通して数字の相対的な量関係を理解させることを目的とする家庭学習支援を行い、そこで有効と思われた手立てと考察をまとめる。

【方法】

1.対象児について

A は、本研究における関わり合い開始当時、8 歳の聾学校小学部 3 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：裸耳両耳約 110dB)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 5 や 10 の塊ごとに数えられるが、10 個の具体物を⑩というマグネットへ置換することには抵抗があり、「頭の中での具体物操作」や「半具体物操作」が困難な段階と思われた。

2.研究方法

関わりは全 8 回(内 4 回はビデオ会議システムを利用しての実施)で、関わり合い終了後に筆記記録として学習内容や A の様子等を書き留めた。

【支援方法と結果】

数直線上に硬貨を並べる活動を通して、並べる硬貨の選択や並べる枚数などを考える中で、数直線を利用して相対的な数値が理解することを目標とした。理解状況は筆者が作成した図 1 のような問題の正答状況から判断した。

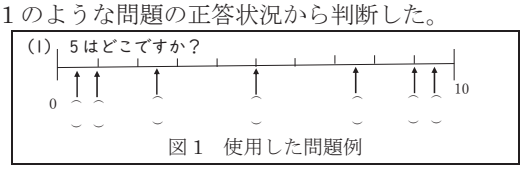


図 1　使用した問題例

第 1 期：硬貨を利用した数直線の理解

A に対して硬貨のおもちゃを 2～3 枚ランダムに提示し、その金額がいくらかを尋ねると硬貨の枚数を答えていた。その後硬貨ごとに金額を説明すると 1、10、100 円玉は正しく答えられていた。そのため、その 3 種類の硬貨を数直線上に適切に並べる活動を行った。はじめに、筆者が図 2 のように左端が 0、右端が 100 の数直線に 10 円玉 10 枚を横に並べその様子を A に提示した。

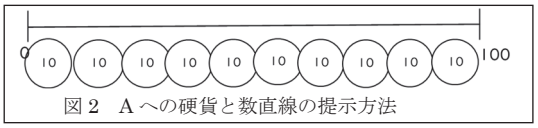


図 2　A への硬貨と数直線の提示方法

後日改めて、左端が 0、右端が 100 の数直線に 10 円玉はいくつ並ぶか尋ねると、8 や 9 などの当てずっぽうの答えが返ってきた。そこで全部足して確認するよう促すと、100 に満たないことは分かるが修正方法が分からず、筆者が「10 個並べてみて」と伝えた。すると、図 2 の数直線の下に 0 から 50 の数直線を提示し、その数直線に 10 円玉がいくつ並ぶかを尋ねるとすぐに 5 と答えられていた。そのため、「0 から 100 の間に 10 円玉が 10 個並ぶ」という基準が確立されればそれをもとに応用ができるようになるのではと考えた。

しかし、端の数や目盛りが様々な数直線を示すと A の意欲が減衰していることがうかがえた。これは A にとって硬貨はその金額としての量ではなく、枚数としての量に重きが置かれている可能性があると考えた。

第 2 期：目盛りを利用した数直線の理解

そこで、硬貨の使用を止め、数直線の目盛りに着目できるための支援を行った。具体的にはまず左端の数字に着目させ、その次に右端の数字。その後問題で問われている数字を確認するという流れである。その後、数直線上の 1 目盛りを筆者が指差し、その目盛りには何の数字が当てはまるかを尋ねた。すると、最初は間違った数字を言っており、そのまま目盛りごとに左から「1 を足して、また 1 を足して」と計算させると右端の数字と合わないことに直面し、図 3 のように自ら目盛りに合う数字を探している様子があった。

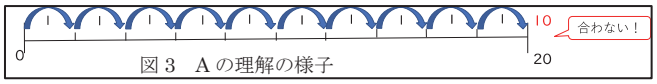


図 3　A の理解の様子

また、図 4 のように目盛りのところに答えがない問題も自力で目盛りを考えて解決することができるようになった。

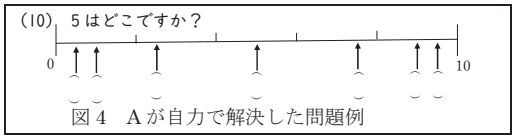


図 4　A が自力で解決した問題例

【考察】

A にとっては数直線に硬貨を並べる方法ではなく、目盛りに着目させ、数直線上の情報を適切な順番で処理する方法のほうが有効であった。硬貨の使用が有効でなかった原因として硬貨は金額と枚数という 2 つの面を持ち合わせており、A は硬貨における金額としての量の理解が十分でなかった可能性がある。すなわち、理解が十分でないツールを数直線という場に応用させようとしたために混乱が生じたと考えられる。鳥越(2010)も指摘するように聴覚障害児は認知特性として同時処理型が多く、「全体から部分へ」と視覚的情報を得ることが多いと言われているため、当初は硬貨の使用を考えたが、硬貨の金額の利用自体が量としての数であり、量としての数の理解が不十分な子どもには効果的ではなく、計算の力を利用して目盛りを考えさせる方法のほうが有効であったと考えられる。

今後は目盛りの利用を基本とし、具体物操作から半具体物操作への移行支援を行う必要があると思われた。

本研究は筑波技術大学の倫理委員会の承認を得て実施した。

【文献】

・江原汐音(2021) 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.日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集.

・鳥越隆士(2010) 聴覚障害児童に対する K－ABC 検査の実施とその特徴 －ろう学校，難聴学級在籍児童を対象に－．発達心理臨床研究, 16, 11-19.

(EBARA Shione)

聴覚特別支援学校中学部の数学授業において聴覚障害教員が数学概念を伝える手話表現に関する意識調査

下森めぐみ　　小林洋子　　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）

キーワード　聴覚特別支援教育　数学学習　手話

【目的】

手話の活用によって幼児児童生徒とのコミュニケーションの改善、また概念形成や心理的安定が促進されると言われているものの、手話の活用による効果や課題については実践報告にとどまり、中学部以降のより多くの教科における手話の活用による効果や課題についての研究の蓄積の必要性が示唆されている(雁丸・鄭, 2021)。

本論は聴覚特別支援学校中学部の数学科に焦点を当て、教員の数学概念を伝える手話表現に関する意識調査を行ったものである。

【方法】

全国の聴覚特別支援学校 107 校で中学部の数学科を担当する教員を対象とし、Google フォームで作成したアンケートの URL を配布した。なお、本調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。調査項目は次のとおりである。

① 回答者の属性について
② 中学部の単元における手話表現について
③ 数学授業における手話表現の意識・工夫や課題について

設問に応じて選択肢方式(単一及び複数回答法)と自由記述方式により回答を求めた。

【結果】

計 76 名より回答が得られた。得られた結果を集約する。

(A) 回答者の内訳は聴者 63 名、聴覚障害者 13 名であった。
(B) 1~3 学年の単元「数と式」「図形」「関数」「データの活用」における手話表現の困難さについて、聴覚障害者は殆どの学年・単元において「困難」より「容易」と回答した数が上回り、聴者ではその逆が見られた。(全学年の「データの活用」では 1%水準で有意、また第 2 学年の「関数」を除く全学年・全単元で 10%水準で有意傾向。)
(C) 単元「数と式」「図形」「関数」「データの活用」で＜用いる手話表現＞について、聴者は「日本語対応手話」が最も多く、聴覚障害者は「CL を含む視覚情報を手指で表現する」が最も多かった。(「図形」「関数」は 5%水準で有意、「数と式」「データの活用」は 10%水準で有意傾向。)
(D) ＜手話表現が困難な事象・概念＞について、「日本語の意味と結びつけるのが困難」「手話を十分に身につけていない」「手話での表現に限界を感じる」などの回答があった。
(E) ＜手話表現の学習方法＞について、「教材・本・動画」が最も多く挙げられた。
(F) ＜手話表現の意識や工夫＞について、過半数が少なくとも意識や工夫をしていると答え、「手話表現について生徒間で共通認識を形成している」「手話表現などに注意しながら表している」「視覚的イメージのために手話を活用している」などが意識や工夫として挙げられた。
(G) ＜手話表現を教員が学習する際の課題＞について、「数学的な手話を収録した教材が少ない、あるいは網羅的でない」が最も多く挙げられた。

【考察】

聴覚障害者教員と聴者教員の間に見られる回答内容の差は前者が後者に比べて手話の言語経験が豊富であるために困難が少なく、また「CL を含む視覚情報を手指で表現する」ことで何らかのメリットを享受していると推察される。

一方で、過半数の教員が生徒に数学概念を伝える際に、意識的に、手話を活用している様子が伺えた。その中には手話表現の課題に直面している教員も確認された。

(文献) 雁丸新一・鄭仁豪,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,45,77-89,2021

SHIMOMORI Megumi, KOBAYASHI Yoko, OSUGI Yutaka

建設的対話に臨む聴覚障害者の心構え・技術の分析

○土田悠祐　　白澤麻弓
（筑波技術大学大学院技術科学研究科）　（筑波技術大学）
KEY WORDS: 聴覚障害　建設的対話　KJ 法

１．目的

2016 年に施行された障害者差別解消法によって、合理的配慮の提供は法的なルールとなった(川島, 2016)。同法では、障害者の意思表明に基づき、事業者等と障害者の間で建設的対話を行うことで、合理的配慮の内容を決定する流れとなっている。しかし聴覚障害者は、日本語の意味論的・語用論的な言語理解を苦手とする側面があり(岩田, 2012)、現在研究が盛んな意思表明のみならず、日本語による高度なコミュニケーションが求められる建設的対話に際しても、課題に直面すると推測される。そこで本研究では、聴覚障害児者の建設的対話の力を高める方法の検討に向け、建設的対話で良い結果を出すために聴覚障害者に求められる心構え・技術について、有力な示唆を得ることを目的とする。

２．方法

職場や私生活において、試行錯誤しながら建設的対話を数多く行ってきたと考えられる方として、聴覚特別支援学校及び大学の聴覚障害教員 3 名と、対象者から同条件に該当すると考えられる者として紹介を得た 1 名の計 4 名を対象に、インタビュー調査を行った。インタビュー調査では、言語化が困難である心構えや技術について、対象者から詳細な語りを得るため、対象者にある場面を提示し、ロールプレイ形式で、実際にどのような形で対話しているのかを演じていただいた後、対象者が用いていた手法や発言等を手掛かりに半構造化面接を行った。その後、半構造化面接によって収集されたデータを、KJ 法を用いて分析した。なお、実施にあたっては、所属機関の研究倫理委員会における承認（承認番号：2021-15）を得るとともに、対象者に対して書面で研究参加の同意を得た。

３．結果

半構造化面接で得られたデータについて、KJ 法により分析した。結果を、図 1 に示す。

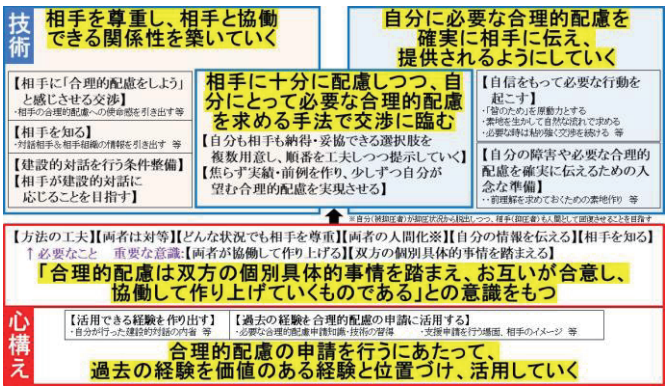


図 1　建設的対話において聴覚障害者に求められる心構え・技術

調査の結果、よりよい建設的対話に向けて、対象となった聴覚障害者が大切にしていた内容は、心構えと技術の 2 つに大別された。

このうち、心構えは大きく 2 つに分けられ、1 つは「合理的配慮の申請を行うにあたって、過去の経験を価値のある経験と位置づけ、活用していく」意識を持ち、実践していくこと、もう 1 つは「『合理的配慮は双方の個別具体的事情を踏まえ、お互いが合意し、協働して作り上げていくものである』との意識をもつ」ことであった。このうち、後者については、合理的配慮は【両者が協働して作り上げる】、【双方の個別具体的事情を踏まえる】ものであるという考えに加え、【どんな状況でも相手を尊重】する姿勢や、【両者は対等】であるといった、先述の合理的配慮のあるべき形を実現するために、対象者が建設的対話の在り方を深く掘り下げた結果、必要と判断した考えについても語られていた。

一方、建設的対話で求められる技術は、「相手を尊重し、相手と協働できる関係性を築いていく」、「自分に必要な合理的配慮を確実に相手に伝え、提供されるようにしていく」、「相手に十分に配慮しつつ、自分にとって必要な合理的配慮を求める手法で交渉に臨む」の 3 つに大別された。このうち、1 つ目と 2 つ目は、それぞれ、相手の協力を引き出す技術と、自分のことを相手に伝える技術であり、これら両方が重要であると捉えられていた。加えて 3 つ目は、上記 2 つが高度に融合した技術であり、最終的には【自分も相手も納得・妥協できる選択肢を複数用意し、順番を工夫しつつ提示していく】等の実践的な工夫等も語られていた。

４．考察とまとめ

障害者差別解消法基本方針（以下、基本方針とする）では、基本的な考え方として、合理的配慮は「多様かつ個別性の高いものであり（中略）双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応がなされるものである」と記されている。一方で、建設的対話の具体的な進め方は明記されておらず、障害者や事業者等の試行錯誤に委ねられている現状にある。

そのような中、本研究の対象者 4 名は、【両者が協働して作り上げる】、【双方の個別具体的事情を踏まえる】ことの重要性を認識し、相手の協力を引き出す技術や自分のことを相手に伝える技術を多数開発して、なおかつ「相手に十分に配慮しつつ、自分にとって必要な合理的配慮を求める手法で交渉に臨む」という 2 つの重要事項、2 つの技術を高度に両立させた手法を見いだしていることが明らかになった。これらは、基本方針でも述べられられている“「相互理解」を通じた「柔軟な」対話”の基礎になるものであり、建設的対話に臨むすべての関係者の間で広く共有できる内容と言えよう。

一方、本研究では、これらの心構え・技術の習得に至った経緯については明らかにされていないため、今後はこうした過程を紐解くことで、建設的対話の力を高めるために必要な知見を得たい。

５．文献

岩田吉生 (2012) 聴覚障害児の教育環境における課題―ろう学校および通常の学校での教育環境―. 愛知教育大学研究報告.教育科学編, 61, 19-25.

川島聡(2016) 第 2 章 差別解消法と雇用促進法における合理的配慮. 川島聡, 飯野由里子, 西倉実希, 星加良司, 合理的配慮―対話を開く、対話が拓く―, 有斐閣, 39-67.

(TSUCHIDA Yusuke & SHIRASAWA Mayumi)

人工内耳装用児における医療・家庭・教育(療育)の連携の実際について

○紺野莉沙[1]　菅井裕行[2]　熊井正之[1]
（東北大学大学院教育学研究科[1]　宮城教育大学大学院教育学研究科[2]）
KEY WORDS:　人工内耳　連携

Ⅰ.目的 人工内耳装用児の聴覚活用のために医療・家庭・教育(療育)の 3 者連携が必要(日本耳鼻咽喉科頭頸部外科学会, 2021)となるが、3 者連携や「医療と家庭」「家庭と教育(療育)」の 2 者連携が検討されておらず、高橋(2012)から「医療と教育(療育)」の 2 者連携の課題(連携不足)が明らかである。更に難聴児の幼稚園・保育園入園(杉田, 2015)や通常学校入学の増加(神田ら, 2018)が見られるものの、連携に関する検討が十分とは言い難い状況にある。そこで本研究では、3 者連携の有無を明らかにするとともに各々の 2 者連携の課題に関する基礎資料を得ることを目的とした。

Ⅱ.方法【時期】20XX 年 11～12 月 **【対象】**聴覚支援学校(以下、支援校とする)教員[教育相談・幼稚部・小学部]30 枚(学部別に回答した学校があるため枚数での集計を実施)、小学校(通常学級)教員 1 名、保護者 23 名[幼稚部・小学部(16 名)幼稚園・通常学級(7 名)]、言語聴覚士 2 名から協力を得た。**【手続き】**質問紙調査[教員・保護者]:協力者が紙面と電子面のいずれかを選択。半構造化面接調査[言語聴覚士]:対面実施。ボイスレコーダーで録音、逐語録作成後に電子メールで内容の確認・承認を得た。**【分析】**質問紙調査:単純集計とクロス集計。半構造化面接調査:各々の連携ごとに分類した上(カテゴリー化)での分析。**【倫理的配慮】**協力者に書面にて研究説明を行い、協力の同意を得た。

Ⅲ.結果と考察【「医療と家庭」の課題】医療機関と保護者(支援校、幼稚園・通常学級)では**①保護者のニーズ・心理的ストレスの対応**が課題となる。①言語聴覚士によると「リハビリテーション時間が限られる」とのことであるが、保護者(支援校)から「リハビリテーションの量的向上」「予約が取れるようにしてほしい」との要望があった。保護者(幼稚園・通常学級)からは「医療機関から言われることを気にし過ぎて子供につい厳しくなる。頭では理解していても子供に全く伝わっていないと更に焦ってしまい悩む」「家ではできていても先生を目の前にすると緊張から思うように話せなかったり課題をこなせなかったりして心配になった」との困難が見られた。以上から保護者のニーズ・心理的ストレスの対応が重要と考えられる。**【「医療と教育(療育)」の課題】**医療機関と支援校では**②継続的な連携、③共通理解による専門性向上に繋がる連携、④医療と教育の連携強化**が課題となる。②幼稚部教員では「3 者連携を取っている」が最多(8/12 枚)だが、小学部教員では「家庭との連携」が最多(8/16 枚)であった。また、言語聴覚士の「担当者が変わると継続的な連携が困難になることがある」旨の意見や、保護者の、医療関係者の学校訪問について「教員が変わったため今はない」「言語聴覚士が変わってからない」との回答から、担当者間の引継ぎが連携の継続性に関わると考える。③教員に人工内耳に関する知識・理解について尋ねた結果、「ある程度備えている」が最多(20/30 枚)となったが「あまり備えていない」との回答もあった(7/30 枚)。更に言語聴覚士の「教員の知識は古い。最新情報を得ても実践できていない」との見解からも、共通理解による専門性向上に繋がる連携が重要と考えられる。④殆どの教員(24/29 枚)がリハビリテーションに同行したことがないと回答した。理由の一つに「保護者から情報提供があるため」があるが、保護者(支援校)から「医療と教育の連携を望む」「情報共有の強化」との要望があったことから医療と教育の連携強化が求められよう。医療機関と通常学級では**⑤連携の必要性の認識**が課題となる。⑤言語聴覚士は「教員が困り感を抱けば連携が取れる」としたが、教員に人工内耳装用児の聞き取りの可否やコミュニケーションの困難を尋ねた結果、いずれも問題ないと回答しており困り感を抱いていないようであった。医療関係者との情報共有や先方の訪問も尋ねた結果、いずれもないと回答したが、家庭とは情報共有を図っているとしており、家庭との連携のみで十分と認識しているようである。以上から教員の連携への認識の検討が重要であろう。**【「家庭と教育(療育)」の課題】**保護者と支援校では**⑥保護者と教員の情報共有**が課題となる。⑥殆どの教員(28/30 枚)は発音・聞き取りの指導を実施しているとしたが、保護者の「短時間で良いので取り入れてほしい」「もう少し学校での様子を伝えてほしい」との要望から情報共有の不足が見られる。また、分からない場合は無回答で良いとした上で医療と教育の情報共有の実態について保護者に尋ねた結果、「無回答」が最多となった。以上から情報共有の充実が急務であろう。保護者と通常学級では**⑦人工内耳に精通する専門家の介入**が課題となる。⑦教員は知識・理解はあまり備えていないと回答した。更に保護者の「専門知識がない状態で人工内耳や難聴について伝えたが学校側の理解が心配である」との要望からも人工内耳に精通する専門家の介入が必要であろう。**【3 者連携の有無】**教員(支援校)の「家庭との連携(9/30 枚)」「医療も家庭も取っているが 3 者ではない(6/30 枚)」との回答や、教員(通常学級)の「医療との情報共有がない」という回答、保護者(支援校)からの「医療と教育の連携」「学校での様子の伝達」との要望、保護者(幼稚園・通常学級)の「3 者での情報共有の経験なし(4/7 名)」との回答から、3 者連携の不足がうかがえる。**【本研究の課題】**協力者数・属性の拡大と改善案の検討である。

〈本研究に関して開示すべき利益相反はない〉
（KONNO Risa，SUGAI Hiroyuki，KUMAI Masayuki）

発達障害のある聴覚障害児のオンラインにおける支援の実践

―学習活動「ダンボ」での取り組みから―

飯塚わかな　　大鹿綾
（東京学芸大学教職大学院）（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS: 聴覚障害　発達障害　　オンライン支援

（はじめに）

新型コロナウイルス感染症拡大防止に伴い、オンライン教育の機会は急激に増加している。聴覚障害児・者にとってオンライン教育の困難として、見なければならない情報が多すぎて授業についていけない、目の疲れ、聞き取りづらい音声、周囲の様子が分からずちょっとしたことを尋ねづらい等がある（PEPNet-Japan, 2021）。筆者らは聴覚障害に加え発達障害様の困難を併せ有する子どもたちに支援・指導を実施する、「学習活動ダンボ」（以下、「ダンボ」とする）を行っている（大鹿ら，2012）。本来は対面による活動を行っているが、2021 年度においては新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、全 17 回の活動の内 13 回がオンラインによる活動となった。発達障害様の困難を併せ有する子どもたちへの指導は、前述の聴覚障害による困難に加え、注意・集中や他者の意図理解が難しいといった発達障害様の困難があった。オンライン教育の実践が増加し、その有効性が認識されつつある状況において（小川・野口, 2021）、聴覚障害と発達障害を併せ有する子どもへのオンライン教育の可能性と困難を整理し、今後の活用に繋げることは重要な課題であるといえる。

（目的）

聴覚障害と発達障害を併せ有している子どもたちにおけるオンライン教育の可能性と困難を整理し、それらを今後どのように活用していくかを報告すること。

（方法）

対象者：「ダンボ」においてリーダーなど中心となって活動していた大学生・大学院生 12 名、参加児童の保護者 6 名。
実施方法：GoogleForms を使用。アンケート内容：学生用のアンケートにおいては「集中・注目」「コミュニケーション」「実態把握」「指導」「オンライン実施全般」「オンラインの活動で良かった点」の 6 つのカテゴリー全 42 問を設定し、5 件法と記述式を用いて回答を求めた。保護者用のアンケートにおいては、オンライン活動の困難や支援の方法、有効であった工夫について全 8 問設定し、選択式と記述式を用いて回答を求めた。

（結果）

〇学生用アンケートの結果

各項目において特に多かった意見について取り上げる。
「集中・注目」：集中していない時に注意を促すことは、12 名中 10 名（83.3%）が困難であった（1：困難ではなかった～5：とても困難だったの 5 件のうち、4 もしくは 5 を回答した者とする。）と回答した。集中を促すための工夫として、話す人を画面上に固定（ピン留め）して注目する場所を明確にする等があった。
「コミュニケーション」：子どもの手話が画面から見切れてしまい読み取れないことは、12 名中 10 名（83.3）%が困難であったと回答した。コミュニケーションの齟齬を防ぐための工夫として子どもの発言を文字に起こす等があった。
「実態把握」：子どもと他児が直接関わっている姿を見られないことは、12 名中 10 名（83.3%）が困難であったと回答した。子どもの手元が見られず書字の実態を把握できないことへの工夫として、保護者に写真撮影をお願いして送ってもらう等があった。
「指導」：指導する際にちょっとした支援（絵を描いて説明するなど）が行えないことは、12 名中 9 名（75%）が困難であったと回答した。指導の困難さへの工夫として、事前準備でパワーポイントなど教材を充実させる等があった。
「オンライン実施全般」：画面や音声が固まってしまい、音声や手話が読み取れないことは、12 名中 11 名（91.7%）が困難であったと回答した。活動中に学生スタッフ同士は連携がとれないことへの工夫として、活動中に携帯電話のメッセージ機能を活用し連携を図る等があった。
「オンラインの活動で良かった点」：子ども自身が慣れた場所でリラックスして活動できたこと、保護者が子どもの活動の様子を知ることができたことは、12 名中 9 名（75%）が良かった点として当てはまる（1：当てはまらない～5：とても当てはまるの 5 件のうち、4 もしくは 5 と回答した者とする。）と回答した。また、学生にとっては移動時間の短縮ができたことは、12 名中 11 名（91.7%）が良かった点として当てはまると回答した。

〇保護者用アンケートの結果

・大変だったことは、6 名中 3 名（50%）が子どもに集中を促すことや子どもがわからない点をフォローすることを選択した。また、手話が画面から見切れる、空気感が伝わらないといった記述があった。
・オンラインによる活動のメリットとして、全員（100%）が移動の負担軽減、6 名中 4 名（66.7%）がコロナ禍であっても支援がとぎれなかったことを選択した。
・有効だと感じた工夫は、6 名中 5 名（83.3%）が PowerPoint など視覚的教材の充実を選択した。

（考察）

オンライン教育において耳からの情報入力が制限されている聴覚障害児は、PC 画面を通して情報を取得、発信する必要がある。また、発達障害のある子どもの中には必要な場所に注意し続けることが難しい子どもや、自分がどう見られているのかの意識が弱い子どもがいる。そのことが、集中の困難さや画面から手話が見切れてしまうといった困難につながったと考察する。聴覚障害と発達障害の持つそれぞれの困難さが互いに作用しあって、オンラインでの指導を難しくした可能性がある。その一方で、保護者から「オンラインであっても活動が継続されたことが何よりありがたかった」という意見があったことから、スタッフと参加者の双方が困難に対して、事前準備を充実させる、情報交換をより丁寧に行うなどの工夫を行うことで、一定程度困難さが軽減する可能性があると考察する。

（文献）

PEPNet-Japan(2021)聴覚障害学生にとってのオンライン授業とは．オンライン授業での情報保障に関するコンテンツ集（2022 年 5 月 31 日閲覧）．
小川修史・野口晃菜（2021）インクルーシブ教育の観点に基づくオンライン教育の可能性．教育システム情報学会誌 Vol 38, No.1, 16-23.
大鹿綾・安田遥・濱田豊彦（2012）発達障害のある聴覚障害児の集団活動における支援の実践―学習活動「ダンボ」での取り組みから―．特別支援教育実践センター研究紀要　第 10 号, 41-49.

（IIZUKA Wakana, OSHIKA Aya）

人工内耳装用幼児における絵本読み時の絵と文字の活用の特徴

- 年齢の違いによる検討-

〇三枝里江
（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: 聴覚障害幼児　人工内耳　絵本読み

Ⅰ．研究の目的

絵本読みは、絵と文字というシンボルから意味のある情報を引き出す活動である（三枝・鄭, 2020）。幼児期は前読み期（pre-reading period）と呼ばれ、この時期における読みの活動が、後の文字による読みの発達を促すことが示唆されている（古屋, 1996；佐々木, 1989； Sulzby, 1985；高橋, 2006）。しかしながら、聴覚障害幼児における絵本読みの発達に関する体系的かつ総合的な情報はほとんど示されておらず、十分な情報がえられていない。近年では、人工内耳を装用する聴覚障害幼児が多く、音声を用いた早期からの絵本読み活動も考えられることから、絵本読みについて早急に検討する必要があると考える。本研究では、人工内耳を装用する聴覚障害幼児を対象に、発達レベルの異なる 2 種類の絵本を用いて、絵本を構成する絵と文字をどのように活用しているのかについて、年齢の進行に伴う発達的特徴について検討を行う。

Ⅱ．方法

１．調査対象者：全国の特別支援学校（聴覚障害）幼稚部、８校に在籍する裸耳の平均聴力レベルが 81 dB以上で他の障害を併せ持たない、人工内耳を装用している幼児（「２ページ絵本」では、3 歳児 6 名、4 歳児 5 名、5 歳児 8 名、計 19 名、「全体絵本」では 3 歳児 3 名、4 歳児 3 名、5 歳児 8 名、計 14 名）を対象とした。保護者の同意が得られた上で実施した。

２．読書材：短編的な内容の絵本（2 ページ絵本）と起承転結構造の絵本（全体絵本）の異なる発達レベルを示す 2 種類の絵本を使用した。

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。眼球運動の解析には、Tobii 専用データ解析プログラム、Tobii Pro Lab を用いた。

４．測定手続き：60 ㎝の距離にあるディスプレイを見てもらい、10 秒程度のキャリブレーションを行った後に「これから絵本が出るから読んでね。読み終わったらどんな話しが聞くよ」と口話および手話で教示を行い、課題を遂行した。その後、自由再生課題を行った。

５．分析の観点：絵本における絵と文字に、それぞれの興味領域（AOI）を設定し、注視点の数、全注視時間、読みの時間、再生数（IU：Image Unit）の平均と標準偏差を算出し、年齢間の差の検討をした（Kruskal-Wallis 検定）。

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

１．「2 ページ絵本」の発達的特徴

1）注視点の数：絵では、年齢の差が示され（H (2)＝10.9, $p<.01$）、3 歳児は、4 歳児（$p<.10$）、5 歳児よりも絵の注視点が多かった（$p<.01$）。文字でも、年齢の差が示され（H (2)＝6.45, $p<.05$）、3 歳児は、4 歳児よりも文字の注視点が少なかった（$p<.05$）。2）全注視時間：絵では、年齢の差が示され（H (2)＝10.3, $p<.01$）、3 歳児は、5 歳児よりも注視時間が長かった（$p<.01$）、文字では、年齢の差の傾向が示され（$p<.10$）、3 歳児は、4 歳児よりも注視時間が少ない傾向であった（$p<.10$）。3）読みの時間において、年齢の差がみられ（H (2)＝10.1, $p<.01$）、3 歳児は、5 歳児よりも読みの時間が長かった（$p<.01$）。4）再生数（IU）においても、年齢の差が示され（H (2)＝6.14, $p<.05$）、3 歳児は、5 歳児よりも再生数が少なかった（$p<.05$）。

２．「全体絵本」の発達的特徴

1）注視点の数：絵では、年齢の差が示され（H (2)＝8.31, $p<.05$）、4 歳児は、5 歳児よりも注視点が多かった（$p<.05$）。一方、文字では、年齢の差は示されなかった。2）全注視時間：絵では、年齢の差の傾向が示され（H (2)＝5.77, $p<.10$）、4 歳児は、5 歳児よりも全注視時間が傾向であった（$p<.01$）、また、文字でも、年齢の差の傾向が示され（H (2)＝5.20, $p<.10$）、3 歳児は、5 歳児よりも全注視時間が長い傾向が示された（$p<.10$）。3）読みの時間では、年齢の差は示されなかった。4）再生数（IU）でも、年齢の差が示され（H (2)＝8.42, $p<.05$）、3 歳児、4 歳児は、5 歳児よりも再生数が少なかった（$p<.10$）（Table 1・Table 2）。

Ⅳ．考察

「2 ページ絵本」においては、絵の活用と読みの時間は、年齢が上がるにつれ、減少していく傾向が示唆された。一方、文字の活用は、4 歳児では、その活用が多く、文字を読み取る時間も長いことから、この時期に絵から文字へと興味が変化する時期であることが考えられた。他方、「全体絵本」においては、4 歳児では、絵を多く活用していることが示され、文字による絵本の理解ではなく、絵を活用した理解が中心であることが推測された。以上のことから、年齢により絵本の構成要素である絵と文字の活用が異なること、全体的に、3 歳児は絵中心の発達段階、4 歳児は、絵から文字へと読みが変化していく発達段階、5 歳児は文字中心へと発達していく段階であることが推測された。

Table 1　眼球運動の指標の分析結果

絵本の構造	絵と文字	対象	N	注視点の数（回） 平均（SD）		全注視時間（msec） 平均（SD）	
2ページ絵本	絵	3歳児	6	67.3(32.5)	†, **	18.2(13.3)	**
		4歳児	5	22.6(18.7)		5.77(4.43)	
		5歳児	8	12.1(4.36)		3.12(1.72)	
	文字	3歳児	2	5.50(3.53)	*	1.57(1.05)	†
		4歳児	3	31.7(16.6)		8.90(5.57)	
		5歳児	8	17.9(6.06)		5.49(3.97)	
全体絵本	絵	3歳児	3	219(77.3)		47.2(27.9)	
		4歳児	3	315(159)	*	108(71.3)	†
		5歳児	8	108(50.2)		27.2(13.6)	
	文字	3歳児	2	3.00(0.00)		0.45(0.07)	
		4歳児	3	59.0(90.2)		26.9(42.1)	†
		5歳児	8	85.4(57.9)		35.2(40.3)	

**<.01, *<.05, †<.10

Table 2　読みの時間と再生IU数の分析結果

絵本の構成	対象	N	読みの時間（msec） 平均（SD）		N	再生（IU数） 平均（SD）	
2ページ絵本	3歳児	6	46.4(12.7)	**	2	0.33(0.52)	*
	4歳児	5	24.9(18.9)		3	1.20(1.30)	
	5歳児	8	14.2(4.11)		7	2.00(1.20)	
全体絵本	3歳児	3	174(140)		0	0.00	†, †
	4歳児	3	230(124)		0	0.00	
	5歳児	8	103(56.4)		7	3.00(2.45)	

**<.01, *<.05, †<.10

Ⅴ．文献：紙面上の都合により省略。

（SAIGUSA Satoe, CHUNG Inho）

聾学校における同僚性の構成概念に関する検討

—聾学校に勤務している教員への質問紙調査を通じて—

〇石川　美希　　熊井　正之
（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:　聾学校　同僚性　因子分析

【目的】

近年、教員同士の関係性を示す概念として「同僚性」の重要性が示されており、同僚性に関する先行研究や報告も数多くなされている（奥田・安藤，2018 等）。その反面、聾学校の同僚性に関する調査研究は行われておらず、同僚性の構成概念も通常学校を対象にした先行研究のみである（後藤，2016 等）。また、後藤（2016）の作成した尺度は内容的に重複する項目があることやサンプル数に課題が残されている。そこで本研究では、「同僚性」を「同僚間で相互作用し、調整し合っている状態」と定義し、後藤（2016）の尺度を改訂したものを用いて聾学校における同僚性の構成概念を検討する。そして、その信頼性及び妥当性について検討することを目的とする。

【方法】

〈時期〉 20XX 年 9～10 月 **〈対象〉** 全国の聾学校に勤務している教員 835 名を対象 **〈手続き〉** 郵送法にて質問紙を学校ごとに配布。目的及び任意協力等を文書で説明し、同意のうえ回答協力を得た。**〈質問項目〉** 後藤（2016）の作成した 28 項目を参考とし、項目内容や表現の改訂を行ったうえで 19 項目の尺度を作成。5 件法で回答を求めた。**〈分析方法〉** 同僚性の因子構造を探るため、探索的因子分析を行った。まず全 19 項目に対して因子分析を行い、各項目の因子負荷量と共通性を確認した。単純構造、固有値の減衰状況、解釈可能性の高さ、累積寄与率を考慮し、因子数は 3 が妥当と判断した。次に、3 因子構造を仮定し、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。項目の採択基準を因子負荷量が 1 つの因子のみに対して 0.40 以上の項目かつ共通性が 0.16 以上の項目とし、基準を満たした 15 項目による因子分析を再度行った。因子の命名においては、因子負荷や共通性及び因子間相関を参考とした。分析には SPSS ver.28、AMOS ver.27 を使用した。

【結果と考察】

因子分析の結果を Table1 に示す。第 1 因子は、「他の教員と自らの教材のアイディアなどを教え合う」「他の教員と共同で授業を計画する」等、授業の協同作業に重きを置いている特徴があることから、“授業の協同作業”因子、第 2 因子は、「他の教員の考えに意見を投げかけ、共通理解に向けて努力する」「教師や授業の在り方について他の教員とそれぞれの考えを交流する」等、他教員との意見交換及び交流に重きを置いている特徴があることから、“他教員との意見交換及び交流”因子、第 3 因子は、「他の教員の行動に対して感謝することがある」「児童生徒指導上、重要な判断をする際は他の教員にも相談する」等、他教員に対する敬意に重きを置いている特徴があることから、“他教員への敬意”因子と命名した。したがって、聾学校における同僚性の構成概念については、これら 3 つの要素が含まれていると考えられた。本研究では、“授業の協同作業”、“他教員との意見交換及び交流”、“他教員への敬意”がそれぞれ後藤（2016）の結果“教師の職能を高め合う関係性”、“教師集団として協働する関係性”、“教師間の友好な関係性”の概念的分類と類似しているものの、3 因子を構成する項目 No.2、No.16、No.19 以外は異なっていることが確認された。信頼性を検討するために α 係数を算出したところ、尺度全体が 0.908、下位尺度が 0.811～0.873 であり、内的整合性が確認された。また、確認的因子分析を用いてデータとモデルの適合性の検討を行ったところ、GFI＝.919、AGFI＝.889、CFI＝.929、RMSEA＝.079 と十分な適合度指標が得られた。そのため、十分な因子妥当性をもつと考えられる。しかし、本研究の対象者は全員が聴者教員となっている。次回は聴覚障害教員を対象とした調査を行うとともに、構成概念妥当性の検討を行いたいと考える。なお、本研究に関して開示すべき利益相反はない。

（註：今回除外された項目は次の通りである。）

No.6　子どもの他愛もない行動について他の教員と話をする
No.7　保護者について他の教員と話をする
No.9　専門性を持った教員に助けを求める
No.17 仕事以外のことで、他の教員と話をする

(ISHIKAWA Miki, KUMAI Masayuki)

Table1　聴者教員の同僚性の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）*N=835*

No.	項目	因子１	因子２	因子３	共通性	標準化係数	α係数
4	他の教員と自らの教材のアイディアなどを教え合う	**.918**	−.029	−.028	.788	.879	
3	他の教員と共同で授業を計画する	**.835**	−.068	−.005	.618	.776	
2	他の教員と授業を観察し合う	**.701**	.033	−.004	.524	.712	**0.873**
1	他の教員と授業について話をする	**.637**	−.006	.219	.551	.723	
5	他の教員に自分が得た授業などに関する情報を、進んで発信する	**.553**	.300	−.076	.580	.761	
18	他の教員の考えに意見を投げかけ、共通理解に向けて努力する	−.061	**.764**	.049	.560	.717	
12	教師や授業の在り方について他の教員とそれぞれの考えを交流する	.155	**.727**	−.056	.667	.823	
19	考えや価値観が異なる教員にも積極的に接する	−.129	**.709**	.068	.438	.623	
11	自分の考えについて、妥当であるか他の教員に意見を求める	.013	**.698**	.053	.542	.755	**0.859**
10	他の教員の仕事を進んでフォローする	.124	**.648**	−.053	.511	.700	
13	道徳・人権などの倫理的な価値観を含む指導にあたっては、他の教員の意見もきく	.076	**.500**	.212	.476	.691	
8	聴覚障害教育に関する自主的な研修で他の教員と積極的に交流する	.240	**.439**	−.146	.328	.533	
15	他の教員の行動に対して感謝することがある	−.001	−.025	**.853**	.706	.837	
14	児童生徒指導上、重要な判断をする際は他の教員にも相談する	.044	.033	**.747**	.613	.776	**0.811**
16	普段から他の教員にあいさつをする	−.033	.026	**.683**	.469	.699	
	初期の寄与率（%）	**44.893**	**11.740**	**7.560**			
	抽出後の累積寄与率（%）			**55.802**			
	因子間相関	**−**	**.705**	**.375**			
			−	**.516**			

人工内耳装用幼児に対する指導の実態と課題

－ 教育実践を基盤とした調査に焦点を当てて －

〇石原章子　　左藤敦子
（筑波大学大学院人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害幼児，人工内耳，教育実践

Ⅰ 目的

新生児聴覚スクリーニングの普及により早期に聴覚障害が診断され，人工内耳装用を選択する聴覚障害児も増えている(高度･重度難聴幼小児療育ガイドライン作成委員会)。また，聴覚特別支援学校に在籍する人工内耳装用幼児も増加しており，人工内耳装用にともなう言語発達やコミュニケーション，聴覚活用の幅の広がりが期待される一方で，人工内耳を装用している聴覚障害児に対する効果的な言語活動の方向性や指導の工夫をふまえた検証の必要性も指摘されている。本研究は，人工内耳装用幼児に対する指導や支援の一端を明らかにするために，聴覚特別支援学校幼稚部における教育実践の視点に基づいた研究論文および実践報告等を分析資料とし，人工内耳装用幼児に対する指導の実態と課題について検証することを目的とする。

Ⅱ 方法・分析資料

分析資料は，小児の人工内耳手術の適応基準が１才６ヶ月に改訂された 2006 年以降から 2021 年の期間とした。

CiNii で「人工内耳」「幼児」を検索ワードとして 159 件を抽出した。さらに，聴覚障害教育における実践にかかわる報告や知見をまとめた資料として,『聴覚障害』から，人工内耳装用幼児に関わる内容の資料を抽出した。

CiNii から抽出した 159 件のうち，聴覚障害における教育実践に関する資料は 3 件であり，『聴覚障害』については２件であった。加えて，全日本聾教育研究大会の研究発表および筑波大学修士論文も対象として検索を行い，聴覚特別支援学校教諭を対象に人工内耳装用幼児に対する指導に関する質問紙調査を実施した宍戸（2010）と，同じく聴覚支援学校教諭に対して質問紙調査を実施した鄭（2021）の２件の資料について，その相違について検討を行った。

Ⅲ 結果

（１）音の聞き取り：宍戸（2010）の調査では，「言葉の聞き取り」「呼びかけに対する反応」「音への気づき」「発話の明瞭度」等の音の聞き取りに関する項目において，補聴器装用幼児よりも人工内耳装用幼児の方が良好という結果であった。また，鄭（2021）の調査でも，補聴器装用幼児と比べて「聴覚活用が良好，コミュニケーションがしやすい」との回答がもっとも多く見られた。このことから，音の聞き取りや発話明瞭度については，補聴器装用幼児よりも人工内耳装用幼児の方が良好であるという認識に変化はないことがうかがえた。

（２）言語発達・コミュニケーション：言語発達やコミュニケーションという点については，宍戸（2010）の調査では、「どちらとも言えない」との回答が多く，補聴器装用幼児との差をそれほど感じないという結果であった。また，鄭（2021）の調査では，人工内耳装用幼児は補聴器装用幼児と比較して「言語発達に課題がある」との回答がもっとも多く挙げられていた。表１に示した自由記述をみても，言語発達の良さについて言及する記述が見られる一方で，課題について指摘する記述も認められた。これらのことから，言語発達・コミュニケーションという点では，補聴器装用幼児と比較して著しい装用効果は感じられない，もしくは補聴器装用幼児よりも課題があるという認識に大きな変化がないことが推察された。

表 1　聴覚特別支援学校教諭が感じる人工内耳装用幼児と補聴器装用幼児の違い（自由記述）

	宍戸（2010）	鄭（2021）
聴覚活用	・話す速度が速くても聞き取りが良い。 ・発音が明瞭である。	・音の届きやすさと聞かせやすさがある。 ・すぐに教師を注視できる。
言語発達／コミュニケーション	・ことばの定着が良い。 ・一方的にしゃべることが多い。	・自発的に獲得できる言葉や文型が多い。 ・聞こえているが意味を理解していない。
個人差が大きい	・個人差が大きく一概に言えない。 ・様々な子がいるので単純に比較できない。	・補聴器装用幼児と比べてというより，個人個人の特性がある。 ・「個に応じた」指導が基本。

Ⅳ 考察

これらの結果から，適応基準改定直後および現在ともに，音の聞き取りの面では人工内耳装用幼児の方が聞き取りが良いものの，言語発達の面では違いが感じられにくい，もしくは補聴器装用幼児よりも課題を感じているとの結果であり，音の聞き取りの良さが言語発達に直接的に寄与するものではないという聴覚特別支援学校教員の印象は引き続き存在するものであると考えられた。人工内耳装用幼児は，音の聞き取りの良さゆえに，一見コミュニケーションが円滑に行われているように見えること，そのため周囲からは理解できているものと判断されがちであり，言語理解のための十分な機会を逃していることも指摘されており（鄭，2021），今回の結果はその点を反映しているものと考えられた。また，鄭（2021）の調査では，「補聴器装用幼児と変わらない」との意見も多く見られ，補聴器と人工内耳による差というより，１人１人の子どもの個人の差として認識されていることも今回の結果の要因の１つとして考えられた。音の聞き取りは良好で一方で，言語発達には課題が残るという人工内耳装用幼児の特徴を踏まえつつ，個々人の特性にも留意した指導のあり方への検討の重要性が改めて確認された。

引用文献

高度・重度難聴幼小児療育ガイドライン作成委員会編（2021）小児人工内耳前後の療育ガイドライン 2021 年度版.金原出版.

宍戸淳子（2010）人工内耳装用幼児への指導の取り組み―指導経験のある担当者への質問紙調査を中心に―.平成 21 年度筑波大学大学院修士課程教育研究科修士論文（未刊行）.

鄭仁豪（研究代表）（2021）新学習指導要領に示される聴覚障害の状態像に応じた言語活動の充実―人工内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて－（文部科学省委託事業，令和元年度～令和２年度「特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業（新学習指導要領に向けた実践研究)」成果報告書）.

(ISHIHARA Akiko, SATO Atsuko)

聴覚障害児の英語の語彙習得における困難の分析（１）

〇小林汰門　　〇濵田豊彦
（東京学芸大学　教職大学院）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 聴覚障害　英語学習　スペル指導

Ⅰ.問題及び目的

近年、急速なグローバル化に伴い、外国語によるコミュニケーション能力がさまざまな場面で必要になってきている。それに伴い小学校英語は必修化（2020 年度４月１日施行）され、小学校中学年からの外国語活動においては、コミュニケーション能力を養う活動が中心となった。田邊（2003）らは、聴覚障害児の英語学習における読み書き指導の重要性を示しており、コミュニケーション活動が難しい場合には、読み書き指導にとって代わることが予想される。小学校段階からの読み書き指導をどこから始めれば良いのかが重要になってくると考えられる。そこで、本研究の目的は、聴覚障害児の英単語語彙習得の際の困難さを明らかにし、傾向と特徴を整理することとした。

Ⅱ.方法

１）対象者

聴覚特別支援学校中学部に在籍する生徒 19 名と高等部に在籍する生徒 25 名

２）手続き

授業グループごとに英単語テストを実施。テストの問題構成は有意味単語１０問、非単語５問の計１５問構成である。有意味単語については基本的に中学部で学習するものを選定し、非単語については CNREP（幼児・児童用非単語反復課題）から５つ選定した。非単語を加えた理由としては、有意味単語のみでテストを構成すると、単純に視覚的に得た情報から単語を記憶しているかどうかを区別できなくなってしまうためである。提示時間を１文字 0.2 秒として、画面に瞬間的に英単語を提示し、単語のスペルと読み方を書かせた。読み方をカタカナで記入させた理由は、聴覚障害児が英単語を記憶する際に、音を手掛かりにしているかどうかを調べるためである。非単語の読み方の正答は、事前に大学生にこのテストを行い、一番多かった解答を正答とした。

３）プロフィールデータの収集

英単語テストを行った生徒の英語の授業を担当する教職員４名にアンケートを実施した。

アンケート項目は４項目とし、生徒の主なコミュニケーション手段、裸耳聴力、読書力検査の結果、生徒の英語力（教職員の所感）を答えさせた。

Ⅲ.結果

スペルテスト全体の平均正答率は 46.3%、読み方テスト全体の平均正答率は 28.4%となった。読み方テスト全体の平均正答率がスペルテスト全体の平均正答率よりも 17.9 ポイント低い結果となったことから、聴覚障害児は文字と音の連結に難しさがあるのではないかと考えられる。

Ⅳ.考察

テストにおいて、judge や doctor など、視覚的混同が起きやすいアルファベット（judge の j と d、doctor の o と c など）が含まれていると、スペルテストの平均正答率が低くなった。このような間違い方は、音と文字の連結の不十分さや視覚優位性から来る間違いなど、聴覚障害を有することから来るものであると考察した。

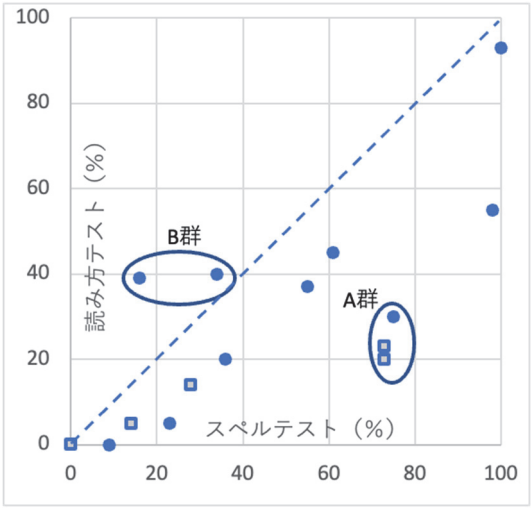


Fig. 1　スペルテストと読み方テストの相関図

Fig.1 は、スペルテストと読み方テストの結果で相関図を作成したものである。全体の分布から大きく外れる A 群、B 群を分析した。A 群は、スペルテストの結果が良いが、読み方の結果が悪い群である。これらは、rubid、diller といった非単語が含まれていることや photo のようなダイグラフのフォニックスルールが使用されていることから読み方に困難さが生じると考えられる。B 群は、読み方テストの結果が良いが、スペルテストの結果が悪い群である。これらは、ビューティフルやドクターのような日本語での馴染みが深い単語であるため、このような結果になったと予想される。

聴力群ごとに各テストの平均値をみたところ、スペルテストに関しては、有意差が見られず、読み方テストにおいて、90db 以上群で有意に低い値となったことから、英語学習（特に発音）において、聴力が影響することが示された。しかし一方で、スペルに関しては、有意差が見られないことから、重度の聴覚障害児も、本人なりの記憶方略を獲得することができれば、英語力の向上につながると推察できる。

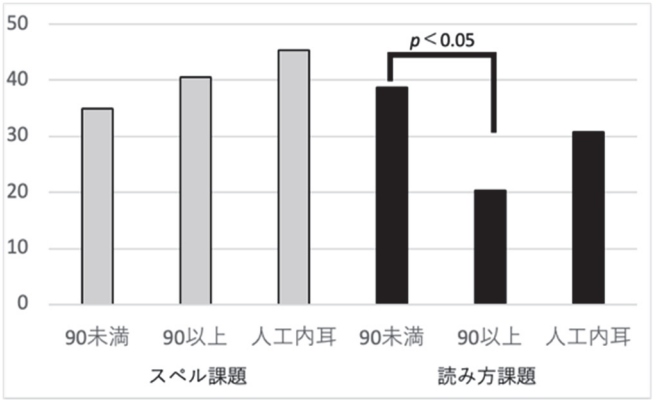


Fig. 2　聴力別のテスト成績

Ⅴ.文献

・河合裕美他（2020）特殊教育学会自主シンポジウム資料.
・田邊達雄他（2003）広島県立保健福祉大学誌, 人間と科学, 3（1）83-93.

(KOBAYASHI Tamon, HAMADA Toyohiko)

聴覚障害児における注意制御能力の発達的特徴

○石田　祐貴　（筑波大学大学院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　実行機能　注意制御

I. 目　的

実行機能は、人間の知的活動を支えるだけでなく、自己制御や自己調整とも関わりを持ち、日常生活の様々な場面で大きな影響を持つことが近年の研究から明らかにされている。目標を達成するための注意や行動を制御する役割を担う実行機能は、主に「目標の保持」と「反応抑制」により支えられていると仮定されている（Miyake & Friedman, 2012）。聴覚障害児の実行機能を検討した研究では、成績のばらつきが大きいことが報告されている（Hall et al., 2017）。また、実行機能と言語の関連も示唆されていることから、言語発達に遅れがみられることの多い聴覚障害児においては、言語能力が実行機能の発達に影響を及ぼすことが指摘されている（Jones et al., 2020）。そこで本研究では、聴覚障害児の言語力の違いを踏まえて、実行機能の中核を担う注意制御能力の発達について検討することを目的とする。

II. 方　法

1. 対象：特別支援学校（聴覚障害）に在籍し、音声言語を主に使用する聴覚障害児 83 名。対象児童生徒を群分けし、3 つの学年群を作成した。さらに言語力の指標として、Reading-Test 全国標準読書力診断検査（福沢・平山, 2009）の 5 段階評定に基づき、各学年群において読書力高群と低群に分類した（Table 1）。

2. 課題：「目標の保持」を行いながら「反応抑制」を行う課題である Dots task（Dividson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006）の刺激を改変したものを使用した。課題は、画面中央にプラス記号の擬視点を 500ms 呈示後、赤色または緑色の●を擬視点の左右どちらか一方に呈示した。対象児には、擬視点の左右どちらか一方に呈示される刺激を判断し、赤の●なら出現位置と同じ方向のボタン（一致条件）、緑の●なら出現位置と反対方向のボタン（不一致条件）を、可能な限り速く正確に押すように求めた。刺激は左右のボタンによる応答反応があるまで呈示し、反応後に再度擬視点が呈示され、次の試行が開始された。1 ブロック 32 試行実施した（一致／不一致条件を 16 試行ずつランダムに呈示）。

3. 分析観点：課題における正答率と正答した試行における反応時間の中央値を算出した。この 2 つを指標として、学年と読書力の相違による群間の差を検討する。

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

III. 結　果

1. 正答率：課題における正答率を従属変数とし、学年を独立変数とした Kruskal-Wallis 検定を、読書力高群と低群でそれぞれ行った結果、有意差は認められず学年間の変化はみられなかった。次に読書力を独立変数とした Mann-Whitney の U 検定を、各学年群で行った結果、小 3~4 年群でのみ有意差が認められ、読書力高群で正答率が高いことが示された（$U = 115.00$, $z = 2.80$, $p < .01$, $r = .61$）。

2. 反応時間：課題における反応時間を従属変数とし、学年と読書力を独立変数とした二要因分散分析を行なった結果、学年（$F(2, 76) = 21.06$, $p < .01$, $\eta^2 = .32$）、読書力（$F(1, 76) = 4.01$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$）ともに主効果に有意差が認められた。学年について Bonferroni 法による多重比較を行った結果、”小 3~4 年群と中学生群”、” 小 5~6 年群と中学生群”との間に有意差が認められたことから（いずれも $p < .01$）、いずれの学年においても読書力低群よりも高群で反応時間は速く、また小 5~6 年から中学生にかけて反応速度が高まることが示唆された。

Table 1　対象児童生徒のプロフィール

対象児（n）		読書力偏差値の平均（SD）	補聴器装用児の聴力レベルの平均（SD）	人工内耳装用児
小３・４年群	言語力高群(10)	64.9 (7.1)	94.9 (12.6)	6
	言語力低群(12)	44.1 (7.6)	97.7 (8.3)	5
小５・６年群	言語力高群(11)	64.9 (5.4)	84.9 (18.9)	3
	言語力低群(12)	45.4 (7.0)	97.6 (11.5)	5
中学１−３年群	言語力高群(26)	63.4 (4.9)	96.2 (15.2)	7
	言語力低群(12)	44.2 (6.7)	98.9 (15.2)	3

IV. 考　察

聴児を対象に同様の課題を用いた研究では、主に幼少期や低学年では正答率が、全体的に正答率が高まり個人差がみられなくなってくる小学校中学年以降や成人においては反応時間が注意制御能力の指標となり得ることを示している。ここから注意制御機能については、小学校 3・4 年頃までに正答率に示されるような基礎的な制御能力が発達し、その後は反応時間で示されるような処理効率の面で更に発達していくものと考えられる。この結果は、実行機能が幼児期から低学年の段階において大きく発達し、その後緩やかに向上しながらも中学校段階で再び統計的な伸びがみられることを示した研究（Zelazo et al., 2013）とも一致する。これらの知見を踏まえて本研究の結果を振り返ると、聴覚障害児を対象とした先行研究（Jones et al., 2020）と同様に、小学校 3~4 年段階では正答率に読書力による差が示されたことから、読書力が高い群で制御能力も高いことが示唆された。学年があがるにつれて読書力による正答率の差はみられなくなるものの、反応時間に示される制御の処理効率の面においては読書力の影響が続けてみられることが示された。したがって、幼少期の頃の基礎的な制御能力に加えて、制御の処理効率において言語力による影響があることが窺えた。

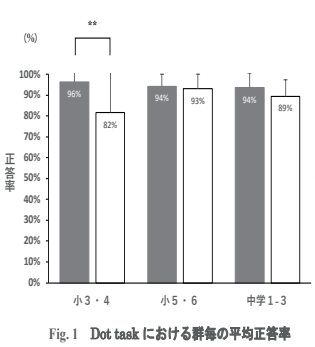


Fig. 1　Dot task における群毎の平均正答率

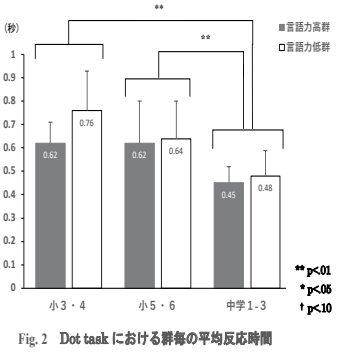


Fig. 2　Dot task における群毎の平均反応時間

V．文献：　紙面の都合上、省略

（ISHIDA Yuki,　CHUNG Inho）

ビジュアル・バナキュラーを活用した交流プログラムの開発

－日中における聴覚障害者と健聴者を対象として－

〇劉 錡洋　　林田 真志　　池田 吏志
（広島大学人間社会科学研究科）　（広島大学人間社会科学研究科）　（広島大学人間社会科学研究科）

KEY WORDS:ビジュアル・バナキュラー，促進要因，交流プログラム

１．研究の背景と目的

ビジュアル・バナキュラー（以下，VV）は米国の特別支援学校（聴覚障害）の教員であった Bragg，B.によって考案され，国立ろう者劇団（National Theatre of the Deaf；NTD）の活動を通じて発展した（Brandwij，2018）。

VV における表現様式は，その写像性の高さから，聴覚障害者同士が国を超えて内容を理解･共有できるだけでなく，健聴者も理解・共有できるものとなっている。また，VV のパフォーマーである Perez，J. は，VV を活用した交流プログラムを考察し，プログラムを通して聴覚障害者と健聴者のコミュニケーションが促進される可能性を指摘している（Vincent，2019）。

本研究では，VV を活用した交流プログラム（以下，交流プログラム）を試行的に開発し，当該交流プログラムが日中における聴覚障害者と健聴者のコミュニケーションに及ぼす効果を検証するとともに，その促進要因を明らかにすることを目的とした。

２．方法

（１）ビジュアル・バナキュラー交流プログラム

交流プログラムの活動内容は，「オリエンテーション」，「自己紹介・アイスブレイク」，「交流に役立つ手話を一緒に勉強しよう」，「ジェスチャーの表現方法を知ろう」，「VV の紹介」，「VV 入門」の６つの内容で構成した。（中国在住者を対象とした活動はオンラインで実施しため，「交流に役立つ手話を一緒に勉強しよう」を除外した。）

（２）日本における聴覚障害者と健聴者を対象とした対面による交流プログラムの開発・実施

縁故法により造形デザインを専攻する A 大学の聴覚障害のある学生１名と社会科教育を専攻する B 大学の聴覚障害のある学生１名，並びに特別支援教育を専攻する C 大学の健聴の学生２名を対象とし，C 大学教育学部棟 K215 室で実施した。事前・事後調査をアンケートフォーム作成アプリで作成し，オンライン上で回答するよう求めた。回答完了後，4 名の参加者に対してオンライン会議ツール Zoom(Zoom Video Communications，Inc.）を活用して個別に事後インタビュー調査（半構造化面接法及び再生刺激法）を実施した。調査期間は 202X 年１月～202X 年４月であった。

（３）中国における聴覚障害者と健聴者を対象とした非対面による交流プログラムの開発・実施

縁故法により中国に在住する聴覚障害者２名と健聴者２名を対象とし，オンラインで実施した。聴覚障害者２名と健聴者１名は企業に就労しており，健聴者１名は特別支援学校の教員であった。事前・事後調査をアンケートフォーム作成アプリで作成し，その QR コードをメッセンジャーアプリで配信し，4 名の参加者にオンライン上でフォームへの回答を求めた。回答完了後，４名の参加者に対してオンライン会議ツールを活用して個別に事後インタビュー調査（半構造化面接法）を実施した。調査期間は 202X 年９月～202X 年 11 月であった。

日本，中国ともに参加者の許可は承諾書への署名によって得た。本研究は，広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承諾を得て実施された(承認番号 2021096)。

３．結果

（１）日本における聴覚障害者と健聴者を対象とした対面による交流プログラムの分析結果

交流プログラムの中で，何が有効だったか，を振り返りシートで確認したところ，【ジェスチャー】と【VV の表現】という回答が４名であり，身体を用いた活動が両者のコミュニケーション促進に一定の有効性を持つことが明らかになった。また，何が促進要因だったかを SCAT（Steps for Coding and Theorization）による分析の結果で確認したところ，【協同を通して自身のコミュニケーションの客観視や相手の立場に立って考える視点】，【VV とジェスチャーがもたらす効果や多様な身体表現を含む複数のコミュニケーション手段の併用や，そこから生じる肯定的な心理作用】がその促進要因となっていた。

（２）中国における聴覚障害者と健聴者を対象とした非対面による交流プログラムの分析結果

交流プログラムで【ジェスチャー】と【VV の表現】が両者のコミュニケーションに役立つと思ったかを確認したところ，「よく当てはまる」という回答が３名，「やや当てはまる」という回答が１名であり，オンラインでの身体を用いた活動が両者のコミュニケーション促進にも一定の有効性を持つことが明らかになった。 また，何が促進要因だったかを SCAT で分析した結果，【交流プログラムへの期待や，相手とコミュニケーションを取るためのスキルを高める経験の蓄積】，【相手の生きる世界と心理的状態を理解するコミュニケーション手段の選択】，【関係構築やストレスの軽減、相手との交流意欲が高まる VV を活用した交流プログラムの効果】がその促進要因となっていた。

４．考察

日本と中国で交流プログラムを実施した結果，コミュニケーションの促進要因として，交流プログラムに①問題解決を含むコミュニケーション手段の設定，②個別作業と共同作業のバランス，③相互理解・肯定的感情をもたらす身体表現活動の設定，④身体的距離・心理的距離を縮小できる協同活動，⑤感情を伴う活動の設定，⑥段階的な経験の蓄積ができる活動が含まれていたことが挙げられた。

また，交流プログラムは，結果として参加者に①コミュニケーションを客観視するきっかけ，②情報の即時伝達性や了解度向上の達成感，③他者とのコミュニケーションへの意欲の向上，④コミュニケーションの障壁解消とストレスの軽減，といった省察的な効果をもたらしていた。

ただし，今後の課題として，実施者の指示の明確化，身体表現を活用する活動の難易度の調整，交流プログラムの促進効果・影響の最大化，身体表現を活用する協同活動の増加，オンラインでの活動の環境整備についても検討を重ねていく必要がある。

文献

Vincen，C.（2019）Visual vernacular: A different kind storytelling. *Alabama Public Radio*，2019 年 10 月 18 日，https://www.apr.org/post/visual-vernacular-different-kind-storytelling（2021 年 1 月 16 日 閲覧）.

(LIU Qiyang，HAYASHIDA Masashi，IKEDA Satoshi)

学習課題との関連が見出し難い児童の発信に対する「受け止め」と「取り入れ」の意義

－知的障害特別支援学校の一斉授業場面からの考察－

〇小林和佳　　中村保和
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（群馬大学共同教育学部）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　一斉授業　コミュニケーション

Ⅰ．問題と目的

授業内に生じる児童の発話は、必ずしも課題解決の文脈に即した内容であるとは限らない。こうした発話は、ふざけ等、学習の文脈から逸脱したインフォーマルな発話（藤江，2000）、授業進行から外れた発話（岸野・無藤，2005）とされ、観察者の立場から示されてきた。一方で実践者は、児童の発信を授業展開に組み込んでいくことを志向し、児童側の視点から彼らの発信に対する個別的意味を追求する。すなわち、実践者にとって、児童の発信に対する意味付けは実践の方向性を定める基盤であり、したがって、実践者の立場から児童の発信の意味を捉えた研究は、授業内コミュニケーションの在り方を見出す際の一助となり得る。

筆者は、知的障害特別支援学校小学部 1 学級を対象に関与観察を行った。経過においては、授業内に児童が示す課題解決の文脈に即さない内容の発話や行動（以下、「学習課題との関連が見出し難い発信」）に対して、教師が受容的な応答を重ねた結果、対象児は授業への能動性を増していった。そこで本研究では、対象児の授業に対する能動性を高めた条件との関わりから、「学習課題との関連が見出し難い発信」に対する受容的応答の在り方について検討を加える。

Ⅱ．方法

2021 年 5 月から 11 月までに、週に 1、2 回の頻度を基本とした教育活動全般への関与観察を合計 27 回行った（以下、S1～S27）。筆者は 3 名の教師と連携し、メインティーチャー（MT）への補助的役割を中心に担った。筆者が MT を務めた授業では、授業計画の立案と教材作成にも携わった。対象は小学部 5、6 年生の児童 6 名で、知的障害を有す。音声言語でコミュニケーションを行う児童が多い一方で、身振りや具体物を活用する児童も含まれる。経過については、毎回の筆記記録と合わせて適宜ビデオ記録を取った。

研究の実施と公表については、関係者からの承諾を得た。

Ⅲ．結果

1．課題の分析：当初、授業において、一部の児童は教師の提案を受容することが難しく、提案の受容が可能な他の児童も「学習課題との関連が見出し難い発信」を示すことがあった。上記のように、教師の意図と児童の意思の不一致が生じた状況において、教師側の意図を明示することで望ましい反応を引き出そうとした場合、対象児らは黙り込んでしまうなど、学習意欲を失ってしまう様子であった。

2．方針の検討：そこで教師は、授業内コミュニケーションの展開に関わる対応に工夫を講じていた（Table.1；S10）。

授業の導入場面において、児童からは「学習課題との関連が見出し難い発信」が生じており（1-1）、授業に関与しない参観者 X に関する内容の発言に困惑した筆者は、対応を行えずにいた。一方、T1 は児童への共感を示し（1-2）、T2 は、児童と同様に X の存在に言及する（1-3）ことで、発言を肯定した。さらに、X を発表の聞き手役に設定することで、児童の発言を学習課題と関連付けている（1-4）。

このように、教師は「学習課題との関連が見出し難い発信」に対しても肯定的に応答し（以下、「受け止め」；1-2・1-3）、学習課題と関連付けることによって授業展開に活かす（以下、「取り入れ」;1-4）という対応をとっていた。また、上記の対応を受けた児童は、学習課題へ注意を向けながら教師の言葉かけに応答しており、学習意欲の高まりが感じられた。そこで筆者は、対象児が授業に対してより能動的になることを目的に、「学習課題との関連が見出し難い発信」に対する「受け止め」と「取り入れ」による積極的応答を方針として定め、後の授業実践に携わることとした。

Table.1　教師の対応の具体例を示す逐語録

1-1	児童	今日はお客さんが多いね（参観者Xに視線を向ける）
1-2	T1	本当だ、お客さんがいるね（参観者Xに視線を向ける）
1-3	T2	お客さんが授業を観に来てくれたみたい
1-4	T2	お客さんにも伝わるように［学習課題を］発表できるといいね

左から、通し番号、発話者、発話内容を記した。（）は行動、［ ］は発話の補足説明を示す。

3．国語科「よみきかせをしよう」の経過： 筆者が MT を担った本単元は、絵本を読む学習を中心に構成した。見本合わせ法によって、文字とイラストを対応させながら内容を読み進めた(S19)。その後、児童が第三者に対して絵本を読み聞かせる発表会を設定し、児童が本文を読み上げ、さらに、その内容を動作で表現するという学習を行った(S20)。同様の活動を、絵本を変えて再度実施した(S21~S26)。このように、イラストや動作表現との対応関係を確認することで、言葉の意味理解を促すことを単元の学習目標とした。

目標に即した働きかけと同時に、方針に従った対応も重ねていった。例えば、S19 において、対象児らは絵本の本文中の言葉から歌詞を連想することによって、歌いながら踊る行動を示した。この時、筆者は「（絵本の言葉を聞いて、歌を）思い出したんだね」と語りかけ、児童の発信を「受け止め」ようとした。また、S20 において、筆者が学習内容に関する説明を行っていたところ、ある児童は離席を示した。そこで筆者は、児童に対して着席を促すのではなく、あえて、席を離れて行う活動を提案することで、離席という行動自体を授業展開に「取り入れ」ようと働きかけた。

上記の対応によって、児童が示す言動の展開を丁寧に追っていくと、「学習課題との関連が見出し難い発信」も対象児なりに学習課題に意識を向ける文脈で生じていることに気付かされた。筆者の気付きに伴って児童にも変化が生じ、働きかけに拒否的であった児童は教材提示を受容するようになった。多くの児童が挙手によって学習を要求するようになり、学習の開始点が児童の自発的行動となっていった。

Ⅳ.考察

以上のように、対象児は授業への能動性を増していった。この条件には、「受け止め」と「取り入れ」によって、対象児にとっての授業の認識が、教師の意図を基準とした評価を受ける場ではなく、自身の振る舞いが尊重される場として築かれたことが考えられる。また、対象児は学習課題に意識を向ける中であらゆる言動を示していた。筆者が上記の気付きを得た経過は、児童の発信の意味を児童側の視点から捉え直す観点から、受容的な応答の意義を裏付ける事実である。(KOBAYASHI Waka, NAKAMURA Yasukazu)

体験的な活動を通して言葉を学ぶ「国語」の検討（１）

－実態差のある学級集団における授業づくり－

○鴫原初穂[1] 髙津梓[2] 堀江俊丞[2] 田上幸太[2] 佐藤知洋[2] 吉井勘人[3] 米田宏樹[4]
（[1]千葉県立千葉特別支援学校）（[2]筑波大学附属大塚特別支援学校）（[3]山梨大学）（[4]筑波大学人間系）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　国語　授業づくり

【背景】知的障害特別支援学校における国語科の指導は、児童生徒の実態に対応するために、実態別の集団や個別に行われることが多い。しかし、実態差のある学級集団であってもそれぞれの実態に適した目標や活動を設定することができると考える。また実態差があるからこそ、児童同士の学び合いが促進されるとともに、学んだことが学級の共通言語となり、国語以外の場面でも活用しやすくなると考えられる。

【目的】本研究では、知的障害特別支援学校小学部において、実態差のある学級集団における「国語」の授業づくりと学習評価について検討した。本稿（研究１）では、実態差に対応した目標や活動の設定の工夫について報告することを目的とした（研究２では学習評価について報告）。

【方法】１．対象　Z 特別支援学校の 3・4 学年の一学級の授業を対象とした。学級に所属する児童は 7 名。知的障害のみのほか自閉スペクトラム症またはダウン症候群を有しており、知的障害の程度区分は軽度から重度と、多様なニーズのある学級であった。また、各教科の段階に照らし合わせると「国語」に関しては、1 段階の内容を中心に学ぶ児童が 3 名、2 段階が 2 名、3 段階が 2 名であった。対象学級で行う「国語」の教科別指導を対象とし、X 年 9 月から X 年 10 月までの計 9 回、題材名「なんだろう？だれだろう？」という題材において、授業づくりを行った。

２．授業づくり　１）題材設定: 日常生活に身近な物の名前が出てくるお話として、『こくご☆』（文部科学省，2019）の中から 3 つのお話を選んだ。計 9 回を 3 回ずつに分け、3 つの小題材を設定し、小題材 1 では、乗り物をテーマに『おーい』のお話、小題材 2 では、動物をテーマに『あなたはだあれ』のお話、小題材 3 では、食べ物をテーマに『まほうのはこ』のお話をそれぞれ扱うようにした。また、児童の実態差に対応するために、『こくご☆☆』（文部科学省，2019）の『なまえなーんだ』と『こくご☆☆☆』（文部科学省，2019）の『のりもの』を組み合わせて活用した。

２）集団活動の設定: 本題材では、1 授業時間の中に、集団活動とグループ活動の両方を行うようにした。集団活動では、学級全員で同じ活動をしながら、児童それぞれの実態に合わせた課題を設定した。小題材 1 では、『おーい』のお話を活用して、友達や教員の名前を呼んで、メガホン状のボードを次々と回していく活動を行った。小題材 2 では、『あなたはだあれ』のお話を活用して、動物のシルエットクイズに取り組んだ。小題材 3 では、『まほうのはこ』のお話を活用して、魔法使いに変身し、呪文を掛け、魔法の箱の中から様々な食べ物を出す活動をした。厳密には一人一人異なるが、1 段階相当の児童は、「音声ペンの音声や教師の言葉掛けを聞いて、道具を操作すること」、2 段階相当の児童は、「教師の言葉掛けを聞いて、台詞を言うこと」、3 段階相当の児童は、「台詞を言いながら演じたり、抑揚をつけて台詞を言うこと」をそれぞれに想定した。

３）グループ活動の設定: 相当する段階ごとに 3 グループに分けて取り組んだ。どのグループも小題材のテーマと関連させながら、活動を設定した。1 段階相当のグループでは、仕掛け絵本を用いた読み聞かせを活動の中心に設定した。2 段階相当のグループでは、『なまえなーんだ』を関連させながら、シルエットクイズやヒントクイズに取り組んだ後、なぞり書きや視写のプリント学習に取り組んだ。3 段階相当のグループでは、ヒントクイズと、『のりもの』を参考にして作成した 100 文字程度の文章の読解を活動に設定した。

【倫理的配慮】Z 特別支援学校長の承諾を得た上で、当該学級在籍児童の保護者への説明を行い同意を得た。なお、発表については、同校倫理委員会の承認を得ている。

【結果および考察】題材設定においては、日常生活に身近な物の名前を扱うことのできるものに着目し、☆～☆☆☆までの☆本を組み合わせて活用することによって、実態差に対応するものを設定することができた。

また、集団活動においては、例として、小題材 3 の集団活動である「魔法使いに変身し、呪文を掛け、魔法の箱の中から様々な食べ物を出す」という活動における、段階ごとの評価基準を Table1 に示した。他の小題材においても同様に、演じるという同じ活動をしながら、それぞれの児童に応じた手立てや目標（評価基準）を設定することができた。

そして、グループ活動においては、集団活動では十分に取り組むことが難しい活動を補うことができた。1 段階相当の児童には、絵や写真を見て、気付いたり選択したりする活動を補償することができ、2 段階相当の児童には、文字を書く活動を設定することができ、3 段階相当の児童には、文を聞いたり、文章を読んだりして考える活動を設定することができた。

このように、日常生活の中で身近な言葉に着目し、日常生活に結びついた学習活動を設定するとともに、道具を操作したり台詞を言ったりするなど実際に体を動かし、実際的な状況で体験する学習活動を設定することにより、実態差のある学級集団においても、それぞれの課題に対応した集団での学習活動を設定できることが分かった。また、1 授業時間の中に集団活動とグループ活動を設定することによって、集団では学習しにくい学習活動を補うことができることも分かった。

本題材においては、乗り物・動物・食べ物をテーマとして題材を構成したが、他のテーマにおいても、本題材と同様に実態差のある学級集団における授業を設定することができるかということについては、今後検証していく必要があるだろう。

【付記】JSPS 科研費 22H01031;18H010367 による研究の一部である。

(SHIGIHARA Hatsuho, TAKATSU Azusa, HORIE Shunsuke , TAGAMI Kota, SATO Tomohiro, YOSHII Sadahito, YONEDA Hiroki)

Table1 小題材 3 の演じる場面における各段階ごとの評価基準

活動内容	段階	1段階				2段階				3段階			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
台詞を言いながら、箱を叩く	思・判・表（聞く・話す）					言おうとしない	模倣して言う	言葉がけ・カードを手掛かりに言う	覚えて抑揚をつけて言う				
	思・判・表（読む）	演技の動きをしようとしない	支援を受けて演技の動きをする	教員の台詞を聞いて、演技の動きをする	台詞の一部を模倣して、演技の動きをする					読むことも道具の操作もしない	台詞を読む、覚えて言う、または道具を操作する	台詞を言い読む・覚える)、道具を操作して演じる	台詞に抑揚をつけて言いながら道具を操作して演じる

体験的な活動を通して言葉を学ぶ「国語」の検討（２）

－実態差のある学級集団における学習評価方法の検討－

○高津梓[1] 鴫原初穂[2] 堀江俊丞[1] 田上幸太[1] 佐藤知洋[1] 吉井勘人[3] 米田宏樹[4]
（[1]筑波大学附属大塚特別支援学校）（千葉県立千葉特別支援学校）（[3]山梨大学）（[4]筑波大学人間系）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　国語　学習評価

【目的】本研究では、知的障害特別支援学校小学部において、実態差のある小集団における各児童に対する、集団活動とグループ学習を合わせた「国語」の授業を行い、その学習評価の方法について検討した。

【方法】１．対象　Z 特別支援学校の 3・4 学年の一学級の授業を対象とした。学級に所属する児童は 7 名。知的障害のみのほか自閉スペクトラム症またはダウン症候群を有しており、知的障害の程度区分は軽度から重度と、多様なニーズのある学級であった。また、各教科の段階に照らし合わせると「国語」に関しては、1 段階の内容を中心に学ぶ児童が 3 名、2 段階が 2 名、3 段階が 2 名であった。

２．授業設定　対象学級で行う「国語」の教科別の指導、題材名「なんだろう？だれだろう？」（研究 1）の授業における、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の観点別学習評価をおこなった。

３．手続き

１）評価基準の作成: 本題材では、３観点別の目標に対応する評価規準をそれぞれに定めた。評価規準の文言は、知識・技能及び思考・判断・表現に関しては、領域を文頭に付したり、文末を「～している」に変えたりすることはしたが、基本的には学習指導要領の国語の内容を引用した。主体的に学習に取り組む態度に関しては、学習指導要領の国語の目標の文言を引用しつつ、個々の児童について実際の授業場面で想定される理解や表出・表現の方法を加えて作成した。

２）ルーブリック評価を活用した評価基準の作成: 評価の妥当性や信頼性を高めるために、各児童の実態と本題材の評価規準を照らし合わせながら、評価規準がどの程度達成できたのかという判断基準(評価基準)を検討した。評価基準の尺度としては、4 つのレベルを設けた。1 は評価規準に迫る様子が見られない姿、2 は実態から考えて容易に達成可能と考えられる姿、3 は十分に目標を達成したとする姿を想定して作成し、4 は 3 以上の教師の想定を越える姿として設定した。また、個別に評価基準を検討する中で、他児と類似した基準になる部分は、同じ基準を用いても適切な評価が可能か検討し、まとめて共通のものとして設定した。

３）「活動機会一覧・評価表」を用いた評価の実施: 本題材では、プリントを用いた客観テスト式の評価方法を一部用いたが、大半はパフォーマンス評価を方法として用いていた。そのため、評価を適切に行うために、想定される場面や機会を明確に示した、「活動機会一覧・評価表」を作成し、評価を行った（形式は、Table1 参照）。作成した「活動機会一覧・評価表」を使って、授業の中で ST が、授業や児童の様子を観察しながら、その場で書き込む形で形成的評価を行った。なお「主体的に学習に取り組む態度」については、単元全体や日常生活全般を通して評価した。

【倫理的配慮】Z 特別支援学校長の承諾を得た上で、当該学級在籍児童の保護者への説明を行い同意を得た。なお、発表については、同校倫理委員会の承認を得ている。

【結果および考察】　例として３段階相当の A 児を事例として取り上げ、活動機会一覧・評価表の記録を Table1 に示した。展開 2 はヒントクイズを設定し、他児が読み上げるヒントを聞いて「何が出てくるか予想して答える」活動をした。10/6 では、ヒントをよく聞こうとしたが想起したものを答えることはなかった。その後、選択肢を提示しながら再度ヒントを伝えると、当てはまるものを答えることができたので「3」とした。10/23 では、自分でヒントを読み上げた直後、当てはまるものを答えることができたため「4」とした。A 児は全体的に高い評価を維持し、新たな小題材では選択肢から回答し、2 回目には前回の経験を想起し、自ら回答することができていた。

このように、評価規準を踏まえた評価基準を設定し、「活動機会一覧・評価表」を用いて記録する評価の工夫をしたことで、形成的評価を数値として残すことができ、児童の成長や変容を追いやすくなった。数値化するための判断基準を設けたことにより、評価に対してある程度の客観性を担保することもできた。また、評価基準や「活動機会一覧・評価表」を作成して共有し、活用する中で、授業者間で、観察する視点や評価機会における支援の仕方、一人一人に期待する姿などを授業者で共通理解したり、見直したりすることができた。評価基準も「活動機会一覧・評価表」も指導案とは違い、短文で記されているため、文章を読み込む必要がなく、重点を置く部分が明確で、授業づくりや授業省察において活用しやすかった。

しかしながら、「活動機会一覧・評価表」の数値のみで児童の様子を完全に評価することは困難であった。数値として残るものは、評価基準や評価機会を限定した特定の視点となっている。そのため、評価機会以外の様子や評価基準に該当しない様子は、別にエピソードとして残し、児童の様子の評価や授業改善に生かす必要があると考える。どのようにエピソードを残すと、評価基準による評価を補いやすいのかについては、今後検証していく必要があるだろう。

【付記】JSPS 科研費 22H01031;18H01037 による研究の一部である。

(TAKATSU Azusa, SHIGIHARA Hatsuho, HORIE Shunsuke , TAGAMI Kota, SATO Tomohiro, YOSHII Sadahito, YONEDA Hiroki)

Table1「活動機会一覧・評価表」による A 児の学習評価

	活動内容	観点	評価基準 1	2	3	4	小題材1 10/5	10/6	10/8	小題材2 10/13	10/15	10/20	小題材3 10/21	10/23	10/29
展開1	何が出てくるか予想して答える	❾/⓯ 知・技	関心を示さない、聞いても応じない.	想起したものを答えようとする.	選択肢から選んで答える.	想起して答える.				3	4	4	4	4	4
	台詞を言って、パネルを友達や教師に渡す	❻ 思・判・表（読む）	読むことも道具の操作もしない.	台詞を読む、覚えて言う、または道具を操作する.	台詞を言い読む・覚える)、道具を操作して演じる.	台詞に抑揚をつけて言いながら道具を操作して演じる.	4	4	4						
	台詞を言いながら、動物めくりをめくる									4	3	4			
	台詞を言いながら、箱を叩く												3	4	4
展開2	何が出てくるか予想して答える	⓯ 知・技	関心を示さない、聞いても応じない.	想起したものを答えようとする.	選択肢から選んで答える.	想起して答える.	3	3	4	3	3	4	3	4	4
	文章を音読する	⓰ 知・技	促音を読む.				○	○	○	○	○	○	○	○	○
			長音を読む.				○	○	○	○	○	○	○	○	○
			片仮名を読む.				○	○	○	○	○	○	○	○	○
			漢字(小3程度)を読む.				○	○	○	○	○	○	○	○	○
	文を読み、設問に記述で答える	⓲ 思・判・表（読む）	読もうとしない、答えようとしない.	書いて答える(教員の支援)または口頭で答える.	書いて答える(自分で).	「どうやって」「どれくらい」等にも書いて答える.	3	3	3	3	3	4	2	3	4
	答えを読みあげ、間違いを直す	⓱ 思・判・表（書く）	間違いを正さない.	教師が書く、訂正したものを見て、間違いを正す.	書いたものを読んで正す(教師が口頭で伝える).	書いたものを読んで正す(自分で気づく).	3	3	3	4	4	4	2	3	3

自閉スペクトラム症を伴う知的障害のある児童に対する支払いスキルの形成に向けた指導の効果

吉田奈々子　　宮木秀雄
（山口大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、少し多く支払う行動、多層ベースラインデザイン

（目的）

買い物スキルは、障害児・者が社会で自立していく上で極めて有用な技能であり（松岡ら，1999）、先行研究においては、支払いスキルの形成に焦点を当てた実践がいくつか報告されている。子どもの頃からお金を利用するための行動のレパートリーを備えておくことは、将来の社会的自立の促進につながる（塚本ら，2014）。そこで、本研究では特別支援学校小学部児童に対して、財布の硬貨の数を減らし、金銭の使用と管理が容易になるような「少し多く支払う」スキルの形成に向けた指導を行った。

（方法）

１．対象児

自閉スペクトラム症を伴う知的障害のある特別支援学校小学部６年生男児１名であった。

２．倫理的配慮

本研究の実施と公表にあたっては校長および担当教員に予め同意を得た。また、山口大学の研究倫理審査委員会の承認を得た（管理番号：2021-076-01）。なお、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

３．研究期間・場面及び標的行動

算数科の個別学習の時間に、対象児が在籍する教室で３か月間（X 年 12 月～X＋１年２月）週１～２日指導を行った。買い物に必要なスキルについて課題分析を行い、1000 円未満の支払い場面において、ちょうどの硬貨がない場合に「少し多く支払う」行動を標的とした。指導にあたっては、100 円玉、10 円玉、１円玉の模擬硬貨を用いて、山田ら(2014)を参考に以下４種類の支払いパターンを扱った。すなわち、すべての位が足りる場合（ちょうど）、100 円玉は足りるが 10 円玉と１円玉は不足している場合(○××)、100 円玉と１円玉は足りるが 10 円玉は不足している場合（○×○）、100 円玉と 10 円玉は足りるが１円玉は足りない場合（○○×）であった。

４．手続き

対象児の机上には、所持金を入れた透明トレー、代金を入れる青色トレー、請求額を提示するタブレット端末を準備した。

（１）ベースライン（BL）

児童に 532 円を所持金として渡した。タブレット端末上に請求額をランダムに提示し、足りるように出すよう伝えた。正誤のフィードバックやプロンプトは与えなかった。

（２）介入

塚本ら（2014）を参考に作成した支払い補助シートを用いた。提示された請求額を見て、それぞれの位のマスに数を記入させた。足りる硬貨はシートの上に並べさせ、足りなければ、一つ上の位の硬貨を１枚加えるよう指示した。シートに並べ終わったら、その硬貨を青色トレーに移させた。その後、正誤のフィードバックを行った。誤答の場合には、補助シートの手続きを確認しながら正答を教えた。

（３）プローブ

補助シートを撤去し、BL と同じ条件で指導を行った。

（４）般化

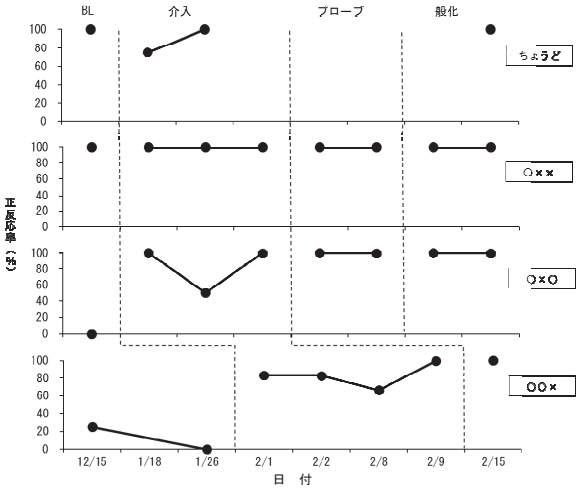
セッションごとに所持金を変えて指導を行った。補助シートは用いなかったが、正誤のフィードバックは行った。

５．測定方法及び実験デザイン

足りない硬貨の一つ上の位の硬貨を１枚多く出すなど適切な代金が支払えた場合を正反応とした。なお、児童から「教えてください」や「わかりません」などの発言が出た際には誤反応とした。課題間多層ベースラインデザインを用いて指導効果の検証を行った。

（結果）

正反応率の推移を下図に示す。



（考察）

介入の結果、対象児の少し多く支払う行動が形成された。特に、「○×○」や「○○×」の支払いパターンにおいては、補助シートの使用によって正反応率が上昇し、補助シートを撤去した後も維持された。なお、「○××」の支払いパターンでは BL から 100%の正反応率であったが、介入によって一の位の過不足まで確認するようになるなど対象児の行動に変化が生じた。本研究では、財布の硬貨の数を減らし、金銭の使用と管理が容易になるよう標的行動を選定したが、今後は現在普及が進んでいる電子マネーでの支払い行動など、対象児の生活環境の変化に合わせた指導の検討も必要であろう。

（文献）

松岡勝彦ら（1999）発達障害者における所持金内での買い物指導―般化促進のための環境要因の分析―. 特殊教育学研究，37(3)，1-10.

塚本匡・竹内康二（2014）知的障害のある自閉症スペクトラム障害児における「少し多め」に支払う行動の指導. 多摩心理臨床学研究，8，27-34.

山田ちひろ・須藤邦彦（2014）自閉性障害児の買い物場面における金銭支払いスキルの形成―所持金と請求額に応じた「少し多い金額を払う」行動に焦点をあてて―. LD 研究，23(4)，443-454.

(YOSHIDA Nanako, MIYAKI Hideo)

作業学習における「育成を目指す資質・能力」を明確にした指導

中学校の特別支援学級において、コミュニケーションを図りながら課題解決する生徒の育成

加藤　美千子　　奥住　秀之
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 特別支援学級　作業学習　資質・能力

【問題と目的】

「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成 23 年 1 月 31 日中央教育審議会答申）では、コミュニケーション能力、粘り強さ、課題発見・課題解決能力等が社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力であると示された。また、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成 30 年 3 月）では、コミュニケーション指導について「双方向のコミュニケーションが成立する成功体験を積み重ね、自ら積極的に人と関わろうとする意欲を育てることが大切である。」と示されている。

このことから、作業学習において、生徒一人一人がもてる力を発揮できる環境を整え、互いにコミュニケーションを図りながら課題解決する場面を意図的に設定し、実際的な活動の中で「できた」と感じられる成功体験を積み重ねることで、生徒のコミュニケーション能力や課題解決能力の向上と、自信と意欲を育むことができると考える。なお、各教科等を合わせた指導については、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成 30 年 3 月）では「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」と追記された。

そこで、本研究では、コミュニケーションを図りながら課題解決する生徒を育成するための作業学習の指導の在り方について研究した。

【方法】

1　調査研究（令和 3 年 10 月）

都内公立中学校特別支援学級の教員 10 名及び生徒 16 名を対象に、作業学習等に関する質問紙調査を実施した。

(1)教員対象の質問紙調査

作業学習における指導内容について「道具の使い方」「手指の操作性」等、技能面を挙げた教員が 10 名中 7 名であった。一方で、生徒の課題だと考える事項については「コミュニケーション」「社会性」を挙げた教員が 10 名中 7 名であった。

(2)生徒対象の質問紙調査

働くために身に付けたい力について、コミュニケーションに関する事柄を多く挙げていた。

教員対象と生徒対象の質問紙調査から、作業学習において、ものを作るために必要な技能面の獲得等に重点が置かれ、生徒の課題やニーズであるコミュニケーションに焦点を当てた指導が十分でないことが分かった。

2　開発研究

(1)作業学習コミュニケーションチェックシート（指導者用）

どの職場でも考えられる一般的なコミュニケーション場面を想定し、「目標とする生徒の姿」「具体的な発言・行動」「コミュニケーションを図るための手だて」を一覧表にした。

(2)作業学習　単元計画シート

学校教育目標からのつながり、育成を目指す資質・能力、各教科等の目標と学習内容・指導方法、個別の実態と自立活動との関連を整理できるようにした。また、問題発見・解決能力等を育む場面や、観点別学習状況の評価規準を見取る場面を計画できるようにした。

3　検証授業（令和 3 年 12 月実施）

以下の 3 点に留意し、都内公立中学校特別支援学級の生徒を対象に、単元名「版画カレンダーの製作」を実施した。

(1)育成を目指す資質・能力の明確化

・コミュニケーション能力の育成を軸にした各教科等の目標と指導内容を設定
・各教科等の評価規準を設定したルーブリックの作成
・作業前に生徒と教員が評価項目を確認し合う場面の設定
・自己評価と教員の評価を照らし合わせる場面の設定

(2)生徒同士で課題解決する場面の設定

・班員の適材適所を考え話し合う「役割分担決め」
・進捗状況を確認し、改善策を検討する「中間報告」
・作業を振り返り、班のよい点と課題点を伝え合う「反省会」

(3)コミュニケーションを図るための手だて

・異学年の生徒が役割分担して作業できるような環境の設定
・様々な実態の生徒が力を発揮できるような班編成の工夫

【結果】

(1)検証授業前後の生徒対象調査の比較

「作業中、困ったときに、どのように解決していますか」という設問に「友達に聞いて解決する」と回答する生徒が 11 名増えた。そして、「作業中、自分の考えを友達に伝えたり、友達の考えを聞いたりしていますか」という設問に「はい」と回答する生徒が 7 名増えた。

また、「作業後の振り返りでは、自分の課題を考えたり、次の目標を見つけたりしていますか」という設問に「はい」と回答する生徒が 12 名増えた。「働くために身に付けたい力について教えてください」という設問に、自分たちで考える力、自分で判断する力、自分の課題を見つける力等、理解力・判断力・課題発見力に関する記述が新たに出現した。

(2)授業中の観察による生徒の姿

班の目標数達成に向けて進捗が遅れていることに気が付き、途中で役割分担を変更する等、課題解決する姿が見られた。

(3)班担当の教員への聞き取り

検証授業前は、生徒が動くように指示や手助けを行っていたが、育成を目指す資質・能力を明確化したことで「評価規準を基に教科の目標が達成できるように声を掛けるようにした。」「生徒が気付いたり考えたりするような声掛けの仕方を意識した。」等、生徒への関り方が変容したことが分かった。

【考察】

(1)研究の成果

・コミュニケーションを軸にして各教科等の指導内容を整理し、育成を目指す資質・能力を明確に示して指導することで、教員の生徒への関わり方が変容した。
・学ぶ意義を生徒が理解することで、作業中に直面する問題に生徒同士で試行錯誤しながら課題解決するようになった。
・働くために必要な力に関して、生徒の課題意識が深まるとともに、次の活動への目標設定と活動意欲につながった。

(2)今後の課題

・教科別の指導においても課題解決する学習を充実させ、教育活動全体を通して、コミュニケーション能力や課題解決能力を育む。

(KATO　Michiko)

全国知的障害特別支援学校におけるアセスメント・理論・技法の傾向

～２つの全国調査を基にした校内組織との関連～

○村浦新之助　　奥住秀之
（埼玉県立川越特別支援学校・東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士課程）（東京学芸大学教育学部）

KEY WORDS:知的障害特別支援学校　アセスメント　理論

Ⅰ．目的

特別支援教育においては、様々なアセスメント・理論・方法が指導・支援の参考にされている。また、特別支援教育に関わる専門性の向上について、組織として取り組むことの必要性や、事例検討会などの課題解決型の研修の必要性が指摘されている（文部科学省,2021)。知的障害特別支援学校においては自立活動専任を担任外として配置している学校があり、今井&生川(2013)の調査では、自立活動専任の配置校の方が教師の専門性が高いという意見があったことが報告されている。

そこで本研究では、現在知的障害特別支援学校の一部で確立されている特定担任外の配置や事例検討会等の実施というシステム面が、その学校に所属している教員の指導・支援に関する様々なアセスメント・理論・方法の活用にどのように関連しているかということと、教員の指導・支援の意識や手続きの傾向を調査し、両者の関連を総合的に検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

対象：全国知的障害特別支援学校長会加盟校に所属している教員とした。【調査１】は初任者を除く採用後異動未経験者（以下、Q1)、【調査２】は自立活動専任、学部主事、担任外研究主任などの特定の担任外(以下、Q2)。

期間：20XX 年 7 月～20XX 年 8 月 (8/6 に督促)

方法：Microsoftform を用いた web 調査

質問項目:予備的手続きを経て作成した質問項目を用いた。

倫理的配慮：本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得ている（受付番号 507)。各調査の最初に、公表は匿名で行うこと等についての同意確認の項を設けている。

Ⅲ．結果及び考察

Q1 の回答件数は、393 件の回答であり、有効回答数 391 件､そのうち研究同意が得られているのは 390 件(99.7%)、回答学校数は 159 校であった。

Q2 の回答件数は、161 件の回答であり、有効回答数 158 件､そのうち研究同意が得られているのは 157 件(99.3%)、回答学校数は 155 校であった。

調査の合計回答校数は 192 校であり、131 校（68.2%）が両調査に参加した。回答不備が確認できたものについては、該当校の管理職に確認の上、修正し有効とした。

箱ひげ図を用いて外れ値を算出し、欠損扱いとなったデータを除いた 358 件 (Q1)、153 件 (Q2) を分析対象とした。分析はSPSSver27 を用い､有意確率は p<.05 で判断をした。

Table.1 はアセスメント･理論･方法の参考傾向であり、基本的には Q2 対象者の方が高い活用割合となっている。

Q1 回答者を対象に特定担任外の有無についてｔ検定を実施した結果、アセスメント参考数に有意な差が認められた（p=0.022)。次に事例検討会と事例報告会について、アセスメント・理論・方法の合計参考数を対象に二要因分散分析を実施した。その結果、交互作用はなく、事例検討会の主効果(F(1,357)=0.087, p=.768;F(1,357)=4.230, p=.040)が認められた。すなわち、特定担任外の配置や事例検討型の研修を行うことは、所属する教員の指導支援に関するアセスメント・理論・方法の活用に関連があることが示唆された。この結果は、文科省（2021）の報告に該当すると考えられる。

その一方、指導・支援についての意識や手続きに関する質問項目の結果は、特定担任外である中堅・ベテラン層教員の方（Q2）よりも若年層教員(Q1)の方が指導・支援の主観的根拠、客観的・科学的根拠を高く自己評価していた（p<.001, d=1.112;p<.001, d=1.224)。このことから若年層教員には指導・支援根拠について自己を過大評価する認知バイアスが働いている可能性があることが示唆された。

また、両調査ともに各種アセスメント・理論・方法等の介入整合性が高くないことが想定される結果であった。

Table.1　アセスメント・理論・方法の活用傾向

	Q1 n=358	Q2 n=153
	%	%
太田ステージ	32.4	33.3
NC プログラム	11.7	18.3
S-M 社会生活能力検査	44.1	60.1
Vineland-Ⅱ適応行動尺度	2.0	4.6
新版Ｋ式発達検査	11.5	25.5
K-ABC(KABC-Ⅱ)	3.9	12.4
ウェクスラー式知能検査(WISC-Ⅳ等)	36.6	58.8
ビネー式知能検査(ビネーＶ)	27.9	47.7
DN-CAS	0.0	4.6
フロスティッグ視知覚発達検査	1.4	6.5
KIDS	4.2	7.8
遠城寺式乳幼児分析的発達検査	13.7	26.1
LC スケール	1.1	3.3
PVT-R	0.8	3.9
PEP-3	2.2	7.8
T-TAP	2.2	6.5
ASA 旭出式社会適応スキル検査	2.5	5.2
機能的アセスメント	6.4	13.7
感覚プロファイル	1.4	5.9
ムーブメント教育・療法アセスメント	7.0	15.7
感覚統合	60.9	64.7
動作法	46.4	48.4
応用行動分析（PBS 含む）	59.8	72.5
TEACCH を参考にした指導	40.2	72.5
インリアルアプローチ	11.5	28.1
HANEN プログラム	0.8	1.3
認知療法	21.2	15.7
認知行動療法	29.1	37.3
SCERTS モデル	1.4	2.0
PECS	44.1	51.6
感覚と運動の高次化理論	10.1	19.6

Ⅳ．文献

１）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, 2013-03　千葉大学教育学部
２）文部科学省.(2021).「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　報告」

(MURAURA　Shinnosuke,OKUZUMI Hideyuki)

視知覚認知に困難性を伴う知的障害児の長さの認知力を高める指導プログラムの評価

○大久保咲来（愛知教育大学教職大学院）
相羽大輔（愛知教育大学特別支援教育講座）
KEY WORDS:知的障害　視知覚認知　長さ

Ⅰ．問題と目的

中枢系の視覚障害のある知的障害児にとって、長さ等の視知覚認知の指導は不可欠なものといえる(四日市, 1992)。そのような児童が長さを認識できるようになるためには、子どもが好きな遊びの中で、「見る力」を高めること(奥村, 2011)や、枠という基準の中で長さを構成すること(今野・唐木・渡邊, 2003)が有効である。

そこで、本研究では、実際に、視知覚(長さの認知)の課題を有する知的障害児を対象に、単純な線分を見比べる課題(線分見比べ課題)とゲームを活用した課題(イラスト課題)を通した指導を行い、長さの認知速度(効率)・認知行動の観点から教育評価による指導効果の検討を行った。

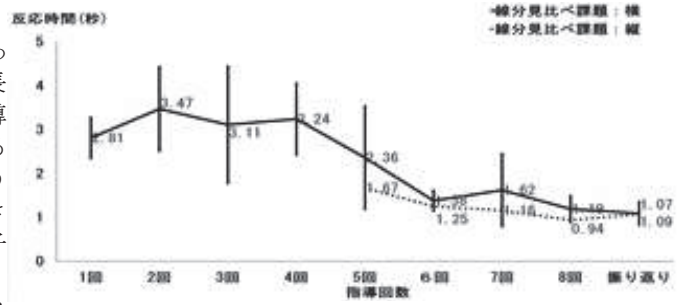


Fig. 1　線分見比べ課題反応時間と標準偏差の推移

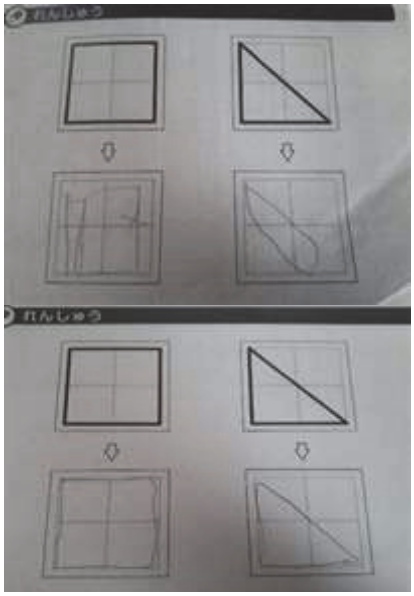


Fig. 2　形うつし(指導前：上、指導後：下)

Ⅱ．方法

１．対象児

コフィン・シリス症候群の男児１名(10:１)であり、視力値は、遠方視力が両眼(0.4)、WISC-Ⅳの FSIQ は 60、WAVES の VPECI は 40(長さの下位検査の評価点１)であった。

２．指導の概要

（１）指導期間・時間・場面：20XX 年７月から同年 10 月までの期間において、Zoomによる遠隔通信を活用し、計８回(60 分/1 回)の指導を実施した。A児は自宅で指導を受けた。

（２）課題内容：線分見比べ課題では、10 ㎝角のカードに書かれた横(縦)の赤(見本)と青の線分を見比べ、長さの異同を解答させた。イラスト課題では、Nintendo Switch(任天堂社製)用ソフト『あつまれどうぶつの森』のイラストを描く機能を活用し、ゲームモニターの未完成版で不足している横(縦)の線分を、紙に印刷された完成版と同じ長さで構成させた。

３．本指導の評価とその分析方法

線分見比べ課題では、長短の認知効率に対する指導の影響を検討するために、指導回における線分見比べ課題に要した時間(秒)の平均値(*Mean*)と標準偏差(*SD*)を算出した。また、指導効果がどのタイミングで現れたのかを求めるため、小田(2002)に基づき、区間平均－区間平均２*SD* を算出した。イラスト課題では、長短の認知行動の変化に対する指導の影響を検討するために、指導前後の WAVES の結果を比較した。また、保護者に対する振り返り調査から、指導効果の解釈を行った。

Ⅲ．結果と考察

１．線分見比べ課題における長さの認知効率の変化

本指導により、線分の基準を揃えるためにカードの並び位置を変える直接比較のような行動が減少し、目で見て瞬時に解答する行動が徐々に増加した。線分見比べ課題反応時間と標準偏差の推移(Fig. １)では、横、縦のいずれも、長さの異同を判断する効率が高まり、顕著な変化が４回分の指導後にみられた。このことから、意識して見るという経験を本指導により積み重ねたことが有効であったと考えられた。

２．イラスト課題における長さの認知行動の変化

指導開始直後は、21㎜ の長さのエラーに自分で気づけなかったものの、本指導により、3.5㎜ の長さのエラーに自分で気づき、正確な長さで線分を構成できるようになった。

長さを見比べる際に、枠という基準によって長さの基点をつくり、長さの違いを理解できるようになったことが推察された。このことは WAVES の評価点や問題への取り組みの変化からも明らかであった。WAVES の長さの評価点は、問題の正答数が５問から 10 問(16 問中)に増加し、１から５に向上した。形うつしでは、A 児が四角形や直角三角形を、枠を基準に長さを捉え、正確に描く姿がみられた(Fig. ２)。

また、保護者の「ゲーム機でやれるということで(中略)モチベーションも上がっていた」という振り返りからは、A児の興味関心の高いゲームを教材に用いたことの有効性が示唆された。

以上から、本実践では、児童の興味関心が高く、枠という基準を設定できるゲームを用いた長さの指導が、長さを正確に見比べ、基点と終点を理解することにつながり、長さの認知力を高める上で有効であることが明らかになった。

文献

奥村智人（2011）教室・家庭でできる「見る力」サポート＆トレーニング―発達障害の子どもたちのために―. 中央法規.
小田浩一（2002） MNREAD-J, JK チャートマニュアル. 日本女子大学情報処理センター.
今野・唐木・渡邊（2010）CO 中毒後の中枢性視覚障害児一事例における座標構成活動の再形成過程. 特殊教育学研究, 40, 505-515.
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.

(OKUBO Sara, AIBA Daisuke)

特別支援学校の講義型校内研修に演習を用いる効果と課題

高等特別支援学校の教員を対象にした BWAP2(Becker Work Adjustment Profile:2)に関するオンライン研修において

〇宮野 雄太
（横浜国立大学教育学部附属特別支援学校/筑波大学大学院人間総合科学学術院）

KEY WORDS: 高等特別支援学校　校内研修　演習

（目的）

特別支援学校における効果的な校内研修とはどのようなものであろうか。本研究では、講義型校内研修に、講師の提示する課題に受講者が取り組む「演習」を組み込み、演習が、研修テーマに関する知識獲得や、学んだことを実施することへの自信に対して、どのような効果と課題を示すか明らかにすることを目的に実施した。

（方法）

１.研究参加校：知的障害を対象にした高等特別支援学校１校が参加した。研究参加校は、普通科として、職業学級と普通級を設置していた。生徒は、研究期間に 47 名在籍していた。研究参加校の卒業生の進路状況は、X−４年度から X−１年度までの卒業生 66 名のうち、46 名が一般就労していた。研究期間の職員構成は 31 名であり、そのうち教諭は 20 名、進路専任が１名であった。

２.研究参加教員：教諭と進路専任の計 21 名のうち、研究参加に 12 名が同意した。同意した教員のうち、2 回の測定どちらもに参加した 7 名を解析の対象とした（33%）。解析対象教員の性別は、男性４名、女性３名であった。年齢平均は 46 歳であった。特別支援教育歴の平均は 13 年であった。

３.研究デザイン：研究参加校との協働による事前事後比較デザインを用いた。校内研修は、研究参加校の計画に沿って実施した（自然場面）。効果測定は、筆者が調査計画を立案し、研究参加校の承認のもと実施した。

４.研究期間：X 年度４月～６月

５.校内研修：BWAP２（梅永,2021）を研修テーマに、演習のない研修、演習のある研修を 60 分程度ずつ実施した。演習のない研修は、４月 26 日に研究参加校の進路専任が実施した。研修の内容には、BWAP２を実施するための情報を説明した（e.g.測定概念、検査領域、検査項目数、評定段階、スコアの記述分類、T スコア）。演習のある研修は、５月 17 日に筆者が実施した。新型コロナウイルスの感染拡大のため、対面を避けオンラインで研修を実施した。研修は、BWAP２を実施するための情報を含み、さらに演習課題を行う機会を設定した。演習課題は、第１にフォーマルアセスメントの意義を体験する活動として、「働く力の得点化」「Student is…」「測定エラーへの対処」を設定した。第２に、BWAP２に関する重要な用語等を確認するため、穴埋めプリントへスライドから重要な用語等を視写する演習と、試写した内容を職員間で確認し合う活動を設定した。第３に、BWAP２の検査用紙を使って、実際に「仕事の習慣/態度」のみ評定し、換算表を使う、T スコアに基づいて記述分類する、得点図表へのプロットを行う、といった演習を実施した。

６.測定：BWAP２に関する知識を測定する問題、評定に対する自信度を測定する質問、解釈への自信度を測定する質問の３領域を測定した。測定は、Microsoft Forms を使って行った。知識を測定する問題は、選択回答型の問題を８問設定した。選択肢は、全ての問題で４つ設定した。選択肢の内訳は、正答選択肢が１つ、誤答選択肢が２つ、「わからない」の選択肢を１つ設定した。正答した場合、１問につき１点を与え、８問の合計得点を知識得点とした。評定への自信度、および解釈への自信度を測定する質問は、それぞれ２問ずつ設定し、５件法リッカート式で回答を求めた。回答は連続尺度とみなし、それぞれ２問の合計得点を「評定自信度」「解釈自信度」とした。事前事後で同じ測定方法を用いた。事前測定は演習のない研修実施後、事後測定は演習のある研修の実施後に測定した。

７.解析方法：第１に、回答者ごとに得点結果を表に示した。第２に、測定領域ごとに、事後テストで得点が向上したもの、変化のなかったものの数を示した。第３に、測定領域ごとに、事前テストと事後テストの平均値の差を検定するため、対応のある *t* 検定を実施した。解析には SPSS ver.28 を用いた。

８.倫理的配慮：対象校の管理職に研究内容を書面で説明し、書面で研究実施の承諾を得た。また、研究対象の教員には、書面で研究内容を説明し、研究に参加することに同意したうえで測定に回答するよう依頼した。なお、研究内容の説明において、研究への参加が任意であること、参加を中断できること、研究の参加・不参加によって不利益を被らないこと、匿名性を確保して研究発表を行うことなどを付記した。

（結果）

事前事後テストの結果を表１に示した。知識が向上したのは５名、変化なしは２名であった。評定自信度が向上したのは６名、変化なしは１名であった。解釈自信度が向上したのは４名、変化なしは２名であった。それぞれの測定領域において、５%有意水準で対応のある *t* 検定を行った結果、知識は有意な平均値の差があった（t=−3.526,df=6, p=.012,d=.73）。評定自信度は、有意な平均値の差があった t=−4.583,df=6, p=.004,d=.98）。解釈自信度は、有意な平均値の差があるとはいえなかった（t=−1.549,df=6, p=.172,d=.27）。

表１ 事前事後テストの得点結果（n=7）

回答者	知識		評定自信度		解釈自信度	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
A	4	8	8	10	7	8
B	0	6	8	9	8	8
C	4	7	7	8	8	8
D	8	8	6	7	6	5
E	2	7	8	8	5	6
F	1	7	6	7	2	4
G	8	8	7	8	6	7
M	3.86	7.29	7.14	8.14	6.00	6.57
SD	3.19	0.76	0.90	1.07	2.08	1.62

（考察）

本研究の結果から、校内研修に演習を用いる効果として、教員の知識獲得を促進すること、評定に対する自信度を改善することが示唆された。課題として、演習を用いたとしても、講義型研修では解釈の自信度に対する効果が十分でない可能性が示唆された。今後は、実践と紐づいた研修、コーチング等の効果について検討が必要である。なお、標本数が少ないため、効果量の解釈には留意が必要である。

（文献）

梅永雄二 監訳・監修（2021）発達障害の人の就労アセスメントツール.合同出版.

（MIYANO Yuta）

障害児とそのきょうだい児が親和的な関係を構築する要因
−きょうだいに対する半構造化面接を通して−

瀬戸　希津奈（東京学芸大学教職大学院）
奥住　秀之（東京学芸大学）
熊谷　亮（宮城教育大学）

KEY WORDS: 教育(その他) 知的障害　障害受容

Ⅰ. 問題と目的

障害児（以後,「同胞」と呼ぶ）の兄弟や姉妹（以後「きょうだい」と呼ぶ）は，親と同じ程度あるいはそれ以上に同胞と生活を共にする時間が長くなる存在である(柳澤, 2007)。したがって，きょうだいの人生や心理面においてきょうだいと同胞の関わりの影響は大きい。本研究の目的は，きょうだいが必要とする支援のありかたや適切な関わりを明らかにするために，特別支援教育教員養成課程に在籍する障害児のきょうだいを対象に半構造化面接を行い，同胞ときょうだいが親和的な関係を構築するために必要な要因について検討することである。

Ⅱ. 方法

1. 調査参加者 : 特別支援教育教員養成課程に在籍する障害児のきょうだい 6 名(女性 5 名，男性 1 名)を対象とした。
2. 調査時期・場所 : 20XX 年 8 月～9 月, A 大学の特別支援教育センター3 階の演習室にて行った。
3. 調査手続き : 1 名ずつ 40 分程度の半構造化面接を行った。IC レコーダーで録音した後，逐語録を作成し，M-GTA で分析した。
4. 質問内容 : 小学校時代から現在にかけて「きょうだいがいて嬉しかったこと・辛かったこと」や「障害児をきょうだいにもつ子どもたちに伝えたいこと」「きょうだいへの想いの移り変わり」等, 12 個の質問項目とした。
5. 倫理的配慮 : 個人情報および倫理面に配慮した。調査参加者に対して，参加は自由であることや個人や機関が特定されないためのプライバシーは保護されること，データは研究発表の目的以外では使用しないこと等について明記した文書と口頭によって説明し，同意を得た。

Ⅲ. 結果

本研究では，抽出されたカテゴリーを＜幼少期の関わり＞＜思春期の想い＞＜障害の受け止め＞＜将来について＞の 4 つに分けた。図 1 は, M-GTA による障害に対する認識の変化である。

きょうだいが障害の受け止めを行うことができる背景として，幼少期からの関わりが重要である。幼少期の関わりでは，両親(特に母親)は，きょうだいと同胞に対して平等に接しており，きょうだいでも，同胞に対して普通の兄弟と同じように接していた。障害に対する先入観がない自然な状態から，思春期に周囲の人々や環境により”同胞がいない方が良かった”と感じていた時期(混乱期)を経るが，同胞の障害に対する気持ちの変化が起こり，きょうだいが同胞の障害を受け止めていくことができる肯定的な姿勢になったと推測される。特別支援学校の教員の印象が良かったことや，同胞が特別支援学校に楽しそうに行ってきた等の特別支援教育に対するポジティブな経験があったことが挙げられた。また，将来について，全員のきょうだいが将来の役割や将来設計の中で，同胞のサポートを行おうと考えており，将来についてネガティブな考えを持つ人は少なかった。しかし，波線で示した三角形では，将来の障害に対する壁の可能性が読み取れた。

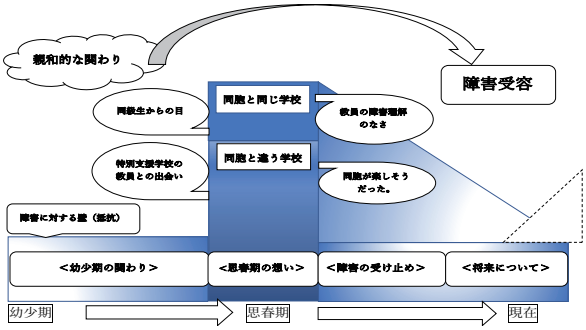


図 1 障害に対する認識の変化（M-GTA による）

Ⅳ. 考察

本研究で，同胞との親和的な関係を構築するためには，幼少期での親（保護者）の子どもに対する接し方が重要であることが分かった。特に，同胞ときょうだいと多くの時間を過ごしている母親の接し方が重要である。参加したきょうだいは，同胞の障害を認識する前から，普通の兄弟として遊んだり，接したりしていたことや障害を認識した際にもネガティブな気持ちを抱かず，受け入れることができていた。以上のことから，親(特に母親)の障害受容は，きょうだいの障害に対する肯定的な認識に影響しているといえる。同胞，そして同胞の家族が過ごしやすい環境を作るためには，学校や専門機関が連携・協力して同胞の家族を含めたトータルな支援や助言等を行うことも大切である。そのためには，学校でも，保護者会や面談等で保護者に対する支援や助言を行っていく必要がある。保護者が早期の段階で障害受容を行うためにも，保護者に対する心理的支援やストレスのアプローチ方法について研究することが求められている。また，本研究のインタビューの中では，保護者の早期の障害受容だけではなく，きょうだいの周囲の環境がきょうだいと同胞の親和的な関係を構築する要因であることが推察された。障害がある児童生徒とない児童生徒の交流できる機会を増やすことで，障害についての理解と認識を深めるだけではなく，同じ社会で生きる人間として，お互いを理解し支えあって生きていくための基盤づくりになると考える。そのためにも，通常学級での共同・交流学習を積極的に行ったり，道徳の授業で，知的障害や発達障害の見えづらい障害も扱ったりする等の障害理解を促進していくことが重要である。

今後の課題として，参加者が 6 人のため，エピソードや兄弟に対する想い等の偏りがある可能性が否めない。本研究では，全員が障害に対し肯定的な認識をもつきょうだいだったが，障害に対して否定的な認識をもつきょうだいを対象とした検討も必要であろう。

文献

柳澤亜希子(2007) : 障害児・者のきょうだいが抱える諸問題と支援のあり方.特殊教育学研究, 45, 13-23

（SETO Kizuna, OKUZUMI Hideyuki, KUMAGAI Ryo）

知的・発達障害児における子ども - 教師間の信頼関係構築に関する質的研究

—知的障害特別支援学校の教師による語りを通して—

〇山本響平　　小島道生
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 信頼関係構築，子ども - 教師関係，知的障害特別支援学校

【目的】

知的障害児や発達障害児においては定型発達児と比べて子ども - 教師関係が悪くなる傾向があることが報告されている（e.g. Eisenhower, Baker, and Blacher, 2007）が，知的・発達障害児との信頼関係構築に際して教師がどのような関わりを子どもとの間に持っているかを調べた研究は少ない。本研究では，知的障害特別支援学校教師の知的・発達障害児との信頼関係構築に対する認識，子ども理解の仕方，関わりの方針やその際に用いる具体的な方法といった，信頼関係構築の実態を明らかにする。そして，複数の教師間での比較を通して共通点を探り，知的障害特別支援学校における子ども - 教師間の信頼関係構築の特徴を明らかにすることを目的とする。

【方法】

対象者　知的障害特別支援学校での勤務経験がある現職の教師を対象とした。

調査手続き　一対一の半構造化面接を実施した。面接内容は対象者の同意を得て録画・録音した。面接の前にはフェイスシート（性別，現在の担当学年，校種ごとの勤務年数，所持している教員免許の種類）への記入を求めた。

質問項目　面接の質問項目は新井・寺門（2013）を参考に作成し，予備調査を経て一部修正を行ったものを使用した。①「信頼関係が築けている」というのはどのような状態か②信頼関係構築の方針に関して③子どもの理解に関して④信頼関係構築の方法に関して⑤信頼関係構築の困難さに関して⑥信頼関係構築のやり方の変容に関しての，計 6 項目から成っている。

分析方法　録画・録音したインタビュー内容を逐語録化した後，大谷（2008）を参考に SCAT 法による分析を行い，教師ごとにストーリーラインと理論記述を作成した。さらに，各教師の語りの共通点や知的障害特別支援学校における信頼関係構築の特徴を明らかにするため，導き出された理論記述を分類，整理し，比較を行った。

【倫理的配慮】

本調査は対象者の自由意思に基づき，対象者の同意のもと実施した。調査前に文書及び口頭にて研究関する説明を行い，研究協力同意書への署名をもって同意を得た。氏名は全て非公開とし，回答の内容は個人が特定できないよう，必要に応じて一部改変した。

【結果】

8 名の対象者から計 108 個の理論記述が得られた。分類を行った結果，4 個の大カテゴリ，11 個の中カテゴリ，34 個の小カテゴリを得た。得られたカテゴリのうち，【信頼関係の成立】，【信頼関係の不成立】，【信頼関係の深まり】，【子どもに寄り添う】，【子どもと対立する】，【具体的な補法（寄り添う）】，【具体的な方法（対立する）】の，計 7 つの中カテゴリを用いて信頼関係構築プロセスの概念図を作成した。また，信頼関係構築のプロセスに影響を与える要素として【子ども理解の視点】，【コミュニケーションの安定】，【信頼関係構築に関する力量形成】，【信頼関係構築が難しいケース】の，計 4 つの中カテゴリが見いだされた。

【考察】

信頼関係構築のプロセスは，信頼関係が全くない状態から，子どもに寄り添う方針をもって関わることで信頼関係を築き始める第 1 段階と一定程度構築された信頼関係を基盤に子どもと対立する関わりを持つことによって信頼関係を深めていく第 2 段階に分けられることが明らかになった。知的障害特別支援学校における信頼関係構築の特徴としては，信頼関係構築においても，情報共有，異なる関わり方（子どもに寄り添う度合い等）の分担といった教師間の協働がなされていることが明らかになった。また，知的・発達障害児との関わりにおいては，「子どもの表出を 30 秒待つ」，「子どもへの気持ちの伝達に当たっては，オーバーな身振り手振りを用いる」（インタビューより）等，特有に求められるソーシャルスキルが存在することが示唆された。

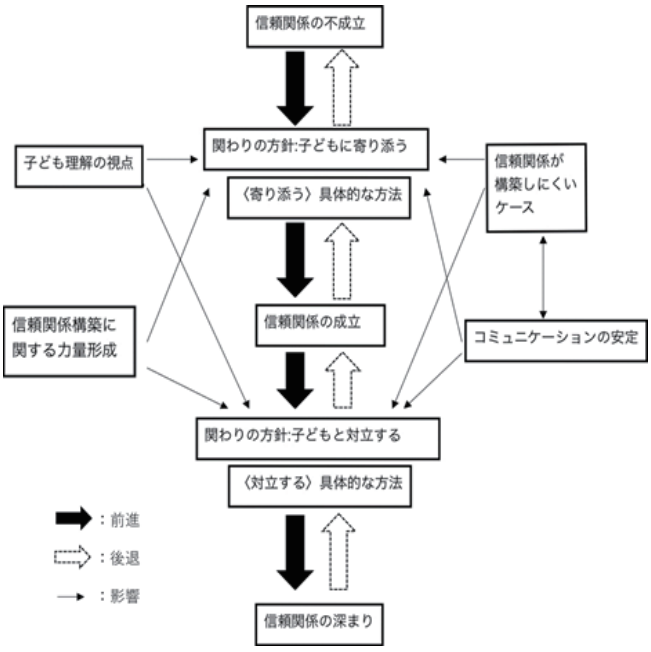


Figure　信頼関係構築プロセスの概念図

【文献】

新井英靖・寺門宏美（2013）集団に参加できない自閉症児を指導する教師の関係構築方略に関する質的研究．茨城大学教育実践研究，32，125－138

Eisenhower, A.S, Baker, B.L., Blacher, J. (2007) Early Student-Teacher Relationships of Children With and Without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social and Self-Regulatory Competence, *J Sch Psychol*, 45(4), 363-383.

大谷尚（2008）4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要．教育学，54(2)，27－44

(YAMAMOTO Kyohei, KOJIMA Michio)

道具操作における観察学習の非定型性の分析

○近藤みゆき　伊原千賀子　佐々木祥日　平田正吾
（東京学芸大学教職大学院）（ケアリッツ・アンド・パートナーズ）（東京学芸大学教職大学院）（東京学芸大学）
KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害，知的障害，観察学習

（目的）

本研究の目的は、知的障害と自閉症スペクトラム障害(ASD)を取り上げ、道具操作に対する観察学習の効果について試行的に検討することである。菊池ら(2021)は運動プランニングの一種である「最終状態の安楽効果」（ESC 効果）を取り上げ、知的障害者に対する正反応のモデル呈示が及ぼす影響について検討したところ、明らかな観察学習は認められなかった。本研究では、菊池ら(2021)よりも高い頻度で正反応のモデルを提示し、ESC 効果の出現が促されるのか検討する。また近年の乳児の学習に関する知見を踏まえ、明らかに誤った反応モデルを提示することの影響についても検討する。

（方法）

1　対象者. 知的障害児３名(月齢 114 土 20.5 か月)、重篤な知的障害のない ASD 児・者 16 名（210 土 62.5 ヶ月）)、定型成人７名(暦年齢 20 歳～22 歳)。対象者の知的発達の水準を、絵画語彙発達検査(PVTR)を実施することにより便宜的に把握した。知的障害児３名の PVTR 得点は 83+3.2 点であり、群全体で見るならば概ね３歳前半の発達水準にある。ASD 児・者の PVTR 得点は 74.6+10.0 点であり、群全体で見るならば概ね 12 歳前半以上の発達水準にある。研究への参加や結果の公表に関する同意は、対象児の所属する学校や保護者から得ている。

2　ハンマー課題. 本課題は ESC 効果の出現を見るためのものである。木製のハンマーを設置した装置と、ハンマーで叩き入れることが求められるピンがセットされた装置から構成される。先行研究にしたがい、ハンマーの頭部が上の状態で装置に設置され対象者に呈示される「統制条件」と、ハンマーの頭部が下の状態で装置に設置され対象者に呈示される「ESC 条件」を設け、各条件をそれぞれ４試行計８試行実施する。各条件において対象者は、利き手でハンマーを取り、ハンマーを持ち替えずにピンを叩くことが求められる。いずれの条件でも課題の終了時にハンマーの柄を握る手の親指が上側に来ている状態を、安楽な状態で運動を終了した「正反応」であると解釈する。一方ハンマーの柄を持つ手の親指が下向きで課題を終了している場合、これを「非安楽反応」であると解釈する。

本研究では以下の手続きで、対象者にモデルを呈示した。まず全ての対象者に対して、実験者が統制条件と ESC 条件における正反応モデルを直接呈示した後に、対象者にハンマーでピンを叩くよう教示する。統制条件で呈示するモデルは、ハンマーを利き手の親指が上にある状態でまず握り、装置から引き抜いた後ピンを叩くものである。ESC 条件で呈示するモデルは、ハンマーを利き手の親指が下にある状態でまず握り、装置から引き抜いた後、手首を 180 度回転させ、親指が上にある状態でピンを叩くものである。対象者が課題遂行中に正反応以外の誤反応を示した場合、次の試行に移る前に実験者が再び正反応モデルを呈示する。対象者が ESC 条件で正反応を３試行連続で示した場合、実験者は ESC 条件の４試行目の実施前に非安楽反応モデルを呈示する。このモデルではハンマーを利き手の親指が上にある状態で握り装置から引き抜いた後、手首を 180 度回転させ、親指が下にある非安楽な状態でピンを叩く。一連の課題の遂行様相は、ハイスピードカメラ(CASIO 製, EX100PRO)を用いて、毎秒 120 コマで撮影した。その後、対象者が各試行で示した反応について、２名の評価者が独立に評価を行った。

(結果)

表１は、対象者各群における統制条件と ESC 条件の正反応の出現回数の分布を示したものである。知的障害児において、ESC 条件で正反応を示した者は１名であり，その数も１回に留まった。誤反応としては，ハンマーの持ちかえが多く見られた。ASD 児・者と定型成人では，いずれの条件でも正反応を示す回数が、ほとんど３回以上であった。

表１　各条件における正反応の出現回数（人数）

		0 回	1 回	2 回	3 回	4 回
知的障害児	統制条件	0	1	0	1	1
	ESC 条件	2	1	0	0	0
ASD 児・者	統制条件	0	0	0	4	12
	ESC 条件	0	1	0	11	4
定型成人	統制条件	0	0	0	0	7
	ESC 条件	0	0	0	4	3

次に，ESC 条件において３回連続で正反応が出現し，非安楽反応モデルを呈示した後の試行における対象者の反応を、４つに分類した。表２は、各項目の出現回数の分布を示したものである。ASD 児・者では，非安楽反応を示した者が過半数以上を占め、これは定型成人でも同様である。

表２　ESC 条件における非安楽反応モデルの影響（人数）

	迷わず正反応	迷って正反応	迷って非安楽反応	迷わず非安楽反応	計
ASD 児･者	3	1	2	8	14
定型成人	2	1	2	2	7

（考察）

知的障害児において統制条件と ESC 条件のいずれにおいても、誤反応が現れるたびに正反応モデルを呈示したが、その遂行様相に大きな変化は生じないことが明らかとなった。この結果は、本研究で対象とした知的障害児における観察学習の困難を示しており、対象物から惹起されるステレオタイプな反応の強固さを示唆しているとも考えられる。今後は、この点についても検討していく。

一方、ASD 児・者と定型成人では、非安楽反応を観察した後では、自らもこの反応を示す傾向にあることが明らかとなった。観察したモデルの模倣を明確に求めていないにも関わらず、こうした結果が得られたことは、学習における観察学習の影響の強さを示している。知的障害児でも同様の事態が生じるのか、今後検討していく必要がある。

（文献）1)菊池ら（2021）*東京学芸大学紀要総合教育科学系*,72,259-266.
(KONDO Miyuki, IHARA Chikako, SASAKI Sachika, HIRATA Shogo)

特別支援学校教師は，軽度知的障害のある青年の障害受容をどのように捉えているか

○生田邦紘（神戸大学人間発達環境学研究科）
赤木和重（神戸大学人間発達環境学研究科）
KEY WORDS: 障害受容・軽度知的障害・青年

【目的】

近年，軽度知的障害のある青年が，知的障害者であることを否定する事例や，知的障害者と一緒にされることを拒否する事例が多数報告されている。教師や支援者は，このような青年と関わる時に，しばしば「障害受容ができていません」（三木，2017）という言葉を使用する。

障害受容研究は，リハビリテーションの領域では，障害受容の定義・理論化（上田，1980 など），それに対する批判と代替概念の検討（南雲，2002 など），そして障害受容の意味の再検討と「悪用・誤用」を防ぐための議論（田島，2021 など）が展開されており，先行研究が蓄積されている。その一方で，軽度知的障害のある青年を対象にした障害受容の研究はほとんど見られず，その研究の必要性が指摘されるにとどまっている（黒田，2019 など）。軽度知的障害のある青年の支援を考えるためには，これまで障害受容という言葉で問題視されてきた現象について，障害受容の「悪用・誤用」を避けながら，精緻に議論していくことが必要である。しかし，現場で「障害受容」という言葉がどのように意味で捉えられているかは明らかになっていない。そこで，本研究では，特別支援学校高等部の教師が，軽度知的障害のある青年の障害受容をどのような意味で捉えているのか，軽度知的障害のある青年の変容プロセスに焦点を当てて明らかにすることを目的とする。

【方法】

調査対象は，特別支援学校高等部を 4 年間以上担当したことのある教師，21 名を対象とした。一対一の半構造化面接をオンラインもしくは対面で実施した。分析は M-GTA を用いた。分析焦点者は「特別支援学校高等部を担当したことのある教師」，分析テーマは「軽度知的障害のある青年の障害受容の変容プロセスについて特別支援学校高等部の教師はどのように解釈しているのか？」と設定した。本研究は神戸大学の研究倫理審査委員会から研究の承認を得た（承認番号：518）。

【結果と考察】

48 人の軽度知的障害のある青年の事例が報告され，22 概念が生成された。分析の結果，（1）「障害受容ができていない」という言葉の意味，（2）障害受容の意味，（3）青年の変容プロセスの 3 点が明らかになった。

(1) 障害受容の困難には，障害「特性」を受容できないという意味と，知的障害者に分類して制度的支援を行う「枠」を受容できないという意味の２つが含意されていた。さらに，障害者「枠」の受容の難しさには，障害者の分類への抵抗感が高いという意味と，障害者の制度の利用が難しい意味が含意されていた。

（2）教師が障害受容の困難を感じなくなるのは，(ア) 軽度知的障害のある青年に対して障害「特性」を理解する，（イ）障害者「枠」の制度を利用できるようになる，（ウ）障害者「枠」の分類への抵抗感が低くなるという３つの状態であることが明らかになった。ただし，青年が (ア) (イ) (ウ) の状態に至っても，教師は障害受容したと明言できなかった。この点から，特別支援学校の教師は，軽度知的障害のある青年に対して「障害受容できていない状態」はイメージできるが，「障害受容した状態」はイメージしがたいことが明らかになった。

（3）軽度知的障害のある青年が，障害「特性」を理解するようになるのは，①障害「特性」を自覚するプロセス，あるいは②まんざらでもない自分に気付くプロセスを経ることが明らかになった。また，障害者「枠」の制度を利用できるようになるのは，①特別支援学校に居られるようになるプロセス，あるいは②手段として障害者「枠」を利用するプロセスを経ることが明らかになった。障害者「枠」の分類への抵抗感が低くなるのは，①障害者「枠」での生活が充実するプロセス，あるいは②障害の価値が転換するプロセスを経ることが明らかになった。

【総合考察】

（イ）と（ウ）の状況の組み合わせから，（A）障害者「枠」の分類への抵抗感が高く，障害者「枠」の制度を利用できない「利用拒否型」，（B）障害者「枠」の制度を利用できて，障害者「枠」の分類への抵抗感が低くなる「積極的利用型」と，（C）障害者「枠」の制度を利用できるが，障害者「枠」の分類への抵抗感が高い状態が継続する「消極利用型」の３種類に分けられた。この３類型の仮説モデルによって，障害の受容を前提とせずに，障害受容という言葉が指し示してきた状況を記述することが可能となった。この仮説モデルは，障害を受容する段階を想定していないという点で段階論（上田，1983 など）とは異なり，「価値の喪失」を前提とせずに「価値転換」のみで障害受容を捉えていないという点で価値転換論（Dembo ら，1956 など）とも異なるため，先行研究にはない新規性があるといえる。

【結論】

本研究は，軽度知的障害のある青年や特別支援学校の教師が直面している問題をあえて「障害受容」という言葉で検討することによって，逆説的にこの概念の限界を吟味した。本研究によって，軽度知的障害のある青年の障害受容の意味が整理されたことで，障害受容に代わる概念や，障害受容の「悪用・誤用」について議論を深めていくことが可能となった。しかし，本研究は軽度知的障害のある青年本人の語りを分析できなかった。今後の研究では，軽度知的障害のある青年本人の語りに基づいた議論が求められる。

【文献】

田島明子・岡　耕平・太田健一・石原八重子（2021）．作業療法の臨床場面における「障害受容」の使用状況と今後の課題　臨床作業療法 NOVA，18（1），21-26.

(IKUTA Kunihiro, AKAGI Kazushige)

軽度知的・発達障害のある成人の余暇の現状と課題

○山崎樹　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 知的障害　余暇　キャリア教育

（目的）

余暇とは，仕事や家庭と離れた自由な時間であり，自分の思うままに行うもので現在の社会において重要な要素の一つである。しかし，知的障害のある者はその特性や人間関係の広がりや日々の生活に制約があるために，余暇の過ごし方がわからない・余暇のレパートリーが少ないなど余暇指導を必要とする場合が多い。一方，軽度知的・発達障害者の余暇指導に関する従来の取り組みについて，余暇を手段として捉える取り組みが多く，余暇の「ただ楽しむ」という要素が副次的な要素として見なされている傾向がある（村上,2021)。また，余暇の現状を把握する研究は見受けられるが，学校教育に求められている内容や実際の余暇指導の授業開発等は少ない。本研究では、軽度知的・発達障害のある本人の余暇の現状と課題の把握や当事者の視点から整理することを目的とした。

（方法）

1. 参加者

余暇サークルに所属する発達障害または軽度知的障害のある成人 4 名を対象とした。この 4 名は生活年齢が 20 歳代前半から 20 歳代後半までで，男性が 3 名，女性が 1 名であった。4 名のうち 2 名は特別支援学校卒業，2 名は高等学校を卒業している。

2. 方法

zoom を用いて半構造化面接を実施した。本人とその保護者から承諾を得た。

3.内容

⑴参加者の属性：「名前」「年齢」「卒業した学校」「現在の仕事」について尋ねた。

⑵「仕事への満足度」「余暇の満足度」「余暇の内容」「高等学校（高等部）の教育内容でいまの仕事や余暇に役に立っていること」「仕事や余暇に関することで高等学校（高等部）にて学びたかったこと」等について回答を求めた。

4. 分析

回答内容について KJ 法を参考にして整理した。

(結果)

表 1 は「現在の余暇に満足しているか」に対する回答である。表中のアルファベットは参加者を表している。「満足している」,「友人がいたらより良い」と，大きく 2 つに分類した。

表 2 は,「現在の余暇の内容ついて」に対する回答である。表中のアルファベットは参加者を表している。「一人で出かける」,「一人または知らない人と一緒にゲーム」,「寝る」など大きく 3 つに分類した。

表 1　現在の余暇に満足しているか

グループ	回答内容	人数
【満足している】	・個人的に満足しているから。(B) ・気楽だから。(D)	3
【友人がいたら良い】	・休みの日を友人と過ごしたい。(C)	1

表 2 現在の余暇の内容

グループ	回答内容	人数
【一人で出かける】	・コロナ禍ということもあり，一人で出かけることが多い。内容としては映画や買い物などで,高校生の頃から一人で出かける頻度が増えた。(C) ・働いてから，人が少ない町やショッピング施設に一人で行くことが好きになった。(B)	2
【一人または知らない人と一緒にゲーム】	・小学校一年生の頃からゲームが趣味。一人で,またはインターネットを介した全く知らない人と一緒にゲームをする。(A)	1
【寝る】	・学生の頃から同じ休日の過ごし方をしており，保護者と共に過ごす。(D)	1

（考察）

調査の結果として，余暇内容についてレパートリーが少ないという点で先行研究と一致している(中村ら,2021)。さらに「誰と過ごしているか」という視点で考えると「一人で過ごす」と回答したのが 4 人中 4 人となった。武蔵ら(2009)は，知的障害特別支援学校高等部を卒業した生徒に休日等で一緒に過ごす人いるかを質問し，「いない」と回答した生徒が全体の半数を超えたという結果を明らかにしている。これらから，地域での人間関係及び生活範囲が限られ，保護者に依存している人が多い現状が示されており，一人・または保護者との時間が多いことが明らかになった。「現在の余暇に満足しているか」では,「現在の余暇に満足している」との回答が過半数を占めた。しかし，本人が余暇に満足していたとしても余暇が受動的で，レパートリーが少なく一人または保護者と過ごすことが多いために保護者は本人の余暇について多様なニーズをもっている可能性がある（栗林ら,2018)。今後の課題としては「豊かな余暇についての多角的な視点での検討」,「学校での余暇指導の実践の調査」,「その上での余暇指導に関する授業開発及び教材開発」などが考えられる。

（文献）

栗林 睦美・野﨑 美保・和田充紀（2018）「特別支援学校卒業後における知的障害者の 就労・生活・余暇に関する現状と課題 ―保護者を対象とした質問紙調査から―」，富山大学人間発達科学部紀要，12，135-149.

村上穂高（2021）「知的障害生徒の余暇の充実に向けた授業−楽しさの共有を通して−」京都教育大学総合教育臨床センター特別支援教育臨床実践拠点年報第２号，5，41-51

武藏 博文・水内 豊和（2009）「知的障害者の地域参加と余暇活用に関する調査研究」富山大学人間発達科学部紀要第３巻第２号，55-61

中村龍平・細谷一博(2021)「障害者を対象とした余暇学習（活動）に関する文献レビュー」北海道教育大学紀要　教育科学編 71(2)，55-67

(YAMAZAKI Itsuki, OKUZUMI Hideyuki)

知的障害のある ASD 生徒における感情の自己コントロールの促進

作業学習における評価シートの調整と代替行動形成の効果

○宇川浩之　　朝岡寛史
（高知大学教育学部附属特別支援学校／高知大学教職大学院）（高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門）

KEY WORDS: ＡＳＤ　白黒志向　学習評価

（目的）

自閉スペクトラム症（以下、ASD）において、感情の自己コントロールの困難が指摘されている（Laurent & Gorman, 2018）。そこで本研究は、白黒志向の傾向が強く、失敗したときや他者からの注意・修正を受けた時に不適応行動がみられる ASD の生徒に対し、感情の自己コントロールを促進するための方法を検討することを目的とした。

（方法）

1．対象生徒：知的障害特別支援学校中学部に在籍する知的障害と ASD の診断を受けた生徒 A を対象とした。研究開始前に実施した新版 K 式発達検査 2001 の結果は、全領域 8：07、認知・適応 10:01、言語・社会 7:11 であった。

A は、他者から手伝ってもらう、教えてもらう、修正されるなどを拒む傾向にあった。教師から修正や注意を受けた際や、本人ができていないと感じた際には、パニックや自傷、物損、教師への他害などが見られていた。また、教員間で協議した A の自立活動の流れ図の作成過程で、「白黒思考が強く、失敗に対して極度の恐怖心がある」ことを中心課題として共有していた。

2．倫理的配慮：本論文の執筆及び発表にあたっては、本人・保護者・所属機関の承諾を得た。またプライバシー保護の観点から、本稿では個人に関する情報について、実際の取り組みの事実に反しない範囲で修正・変更を行った。

3．指導場面：作業学習の反省会の振り返り場面とした。作業学習の評価は、自己評価、他者評価ともに 10 項目を 10 点×10 の 100 点満点で評価していた。指導開始前の実態として、A は自己評価をする際に毎回 100 点を付けており、教師からの他者評価が満点でなかったときに不適切行動が生起した。

4．指導手続き：作業学習の始めの会において、ソーシャルストーリーの形式を用いて 100 点でなくてもよいことを説明し、100 点でなかったときの代替行動について、教師が提示した候補の中から A が選択するようにした。

評価シートの調整に関して、指導Ⅰ期では教師が A の作業日誌のいずれかの項目に 9 点を付け、代替行動が生起したときに、教師が言語による称賛を提示した。続く指導Ⅱ期では、Ⅰ期の手続きに加え、代替行動が生起したときに作業日誌の代替行動のセリフの横に教師が花丸を記入し、言語でも視覚的にも称賛するように変更した。

次に代替行動の形成に関して、指導Ⅰ・Ⅱ期ともに作業開始前にソーシャルストーリーを用いて、100 点でなかったときの代替行動として教師がイラストともに提示したセリフの中から、また、作業の評価項目も課題が見られた場合は「言われてできた：5 点」としていたが、A には「おしい：9 点」とした。また、合計が 90 点以上のときに「合格」とし、作業日誌に合格ラインの記載を加え、「90 点あればすごいことなんだよ」と説明した。

3 回連続して代替行動が自発されたときに指導を終了することとした。なお、他者評価が 100 点だったときは「機会なし」とした。

（結果）

Table 1 に 9 点評価の要因と A の反応を示した。表内の pt 欄は「自発的に言えた：2、教員の指差しで言えた：1、声掛け等があってもできなかった：0」として評定した。また、Fig. 1 に自発的遂行の推移を示した。

ベースライン期では、作業中に教師の指示に対して拒否する発言があり、そのことに対して「嫌だって言っちゃった」と言って後悔している様子が見られた。反省会では、教師から評価を受けることを拒否し、大声を出し、机や教師を叩くという行動が生起した。その後、約 30 分間パニックとなったため、A の状態を鑑み、1 回でベースラインの測定を終了し、指導Ⅰ期に移行した。指導期以降において代替行動が生起するようになった。A は「どひゃ～」を選び（「どひゃ～」は驚きの意味で使用）、作業日誌に記入した。A はイラストを見て「目が飛び出てるね」と笑う様子が見られた。

Table1　A の 9 点評価の際の代替行動

期	9 点となった要因	A の反応	pt
Ⅰ	修正による、道具を投げる行為	教員の指差しで言えた	1
	作業の指示に対する「イヤ」発言	自発的に言えた	2
Ⅱ	教員の間違いによる集合遅れ	教員の指差しで言えた	1
	作業場所への忘れ物	教員の指差しで言えた	1
	教員の修正による不適切行動	教員の指差しで言えた	1
	準備に関する忘れ物	自発的に言えた	2
	わからないことからの教員への他害	自発的に言えた	2
	できなかった際の不適切行動	自発的に言えた	2

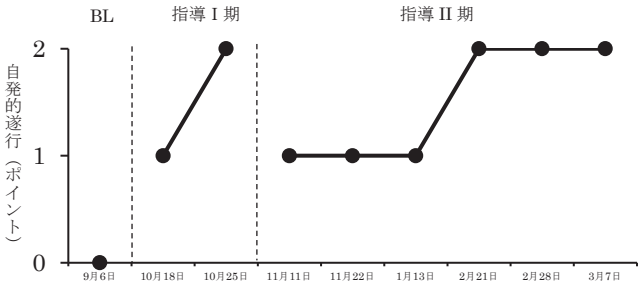


Fig.1 代替行動の自発的遂行の推移

（考察）

結果から、他者評価が 9 点だったときの代替行動と 90 点以上が合格という明確な基準をワークシート上に示したことが代替行動の生起を促進したと考えられる。さらに、指導Ⅱ期において言語での称賛に花丸での視覚的な称賛を加えたことで、代替行動が安定して生起したと推察される。今後の研究では、場面般化が成立に関して検討する必要がある。

謝辞：本研究の実施に際し、紀ノ國麻里奈氏と上村珠津子氏の協力を得た。記して感謝申し上げます。

(UGAWA Hiroyuki, ASAOKA Hiroshi)

知的障害特別支援学校における単元づくりと学習評価に関する予備的研究

―高等部における教育課程及び指導の形態の違いに着目して―

〇菊地 一文
（弘前大学大学院）

KEY WORDS：単元づくり　学習評価　教育課程

1 目的

本研究は，新学習指導要領の実施における知的障害特別支援学校の現状を踏まえ，単元づくりから学習評価までに至る課題の把握及びその解決に向けた具体的方策を検討するため，次の３点に関する基礎的資料を得ることを目的とした。１点目は，単元で取り扱う各教科の目標及び指導内容の検討，指導計画や評価基準の作成等，構想・計画段階から授業実施と評価に至るまでの一連のプロセスにおける課題の把握である。２点目は，単元に含まれる各教科等の内容や他の単元，他の指導の形態に関連付く内容等のつながり等，学習評価の実施におけるカリキュラム・マネジメントの参考となる知見の収集である。３点目は，学校現場での課題とされている「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法に関する知見の収集である。

2 方法

これまでコンサルテーションを行ってきた教育課程の異なる知的障害特別支援学校３校を対象とした（Table.1）。観点別学習状況の評価の実施については，いずれも学習指導要領の改訂を機に試行錯誤している状況であった。

①教科別の指導，②各教科等を合わせた指導（国語等の特定の教科に焦点化したタイプ），③教科別の指導（職業を中心とした作業学習）の３つの指導の形態における単元指導計画，学習指導案，評価規準及び評価基準等の資料の収集及び担当教員への聞き取り調査，授業等のコンサルテーションや研究協議会における意見交換等をとおして得た実践知見を基に，現状と課題について分析し考察した。

Table.1 研究協力校の教育課程の特長

	A校	B校	C校
設置形態	高等部単置・専門学科と普通科	高等部単置・専門学科	小中高併置・普通科
特色	地域協働活動を核としたカリキュラム・マネジメント	キャリアデザインの活用によるキャリア発達支援	内面の育ちに着目した組織的取組によるキャリア発達支援
教育課程のタイプ	全て教科別・領域別の指導	一部の教科については各教科等を合わせた指導	各教科等を合わせた指導中心
5教科の取扱い	教科別の指導	各教科等を合わせた指導	理科，社会，外国語については各教科等を合わせた指導
対象とした指導の形態	理科	言語（国語，外国語，自立活動を中心とした各教科等を合わせた指導）	作業学習

研究期間は 2021 年 7 月から 2022 年 3 月の 9 ヶ月であり，実践に関する具体的な知見の収集については，主にオンライン会議や電子メールによって進めた。

3 結果

聞き取り調査では，単元づくりにおいて意識していること，単元づくりにおける課題，学習評価において意識していること，学習評価における課題，の４点について把握した。その結果の一部を Table.2 に示す。

知的障害のある生徒の「思考・判断・表現」を引き出す活動など，知的障害による学習上の困難を踏まえた対応の工夫が不可欠であることや，このことを踏まえた指導計画の作成及びカリキュラム・マネジメントの重要性が共通する事項として挙げられた。また，各教科の指導内容の取扱いの広がりや他の指導の形態との関連付け等の可能性については，各校が対象とした指導の形態や教育課程の形態，

Table.2 単元づくりと学習評価に関する各校の状況

項目	A校	B校	C校
単元づくりにおいて意識していること	・身近な素材題材を用いた実験中心の授業を構成し，性質や法則などの知識を生活と関連させ，結び付けることを重視している。 ・教科等間の横断的なつながりや理科内の単元・題材間の連続性を重視している。 ・ICTを積極活用し画像での記録や資料提示にタブレットを活用している。	・生徒の実態に即した指導内容を設定している。 ・生徒，保護者，指導者の3者の願いを出発点とする長期，短期目標から学習計画を立て，それに沿った単元目標を設定している。 ・指導内容が学習指導要領のどの教科の内容に該当するのかを意識している。	・単元のつながりや前単元での生徒の様子，実態を踏まえて単元づくりをしている。 ・既習事項の活用・定着に加え，新しい知識・技能の習得を図れるようにしている。 ・生徒の工夫や目標に向けた努力を「気づき」として教師が捉えるとともに，発表・掲示し，意識化を図っている。その結果，生徒は自身と他者の気付きの両側面から学習を振り返り，次時につなぐことができるようになってきている。
単元づくりにおける課題	・理科の題材と学習内容の精選が必要である。 ・性質や法則を確認するための実験から考察し生活と結びつける展開では，知識中心になってしまうため，理科的な見方・考え方，学びに向かう力，思考・判断（妥当な考え）の育成を重視した構成へ改善する必要を感じている。 ・その際に，育成を目指す資質・能力を学校教育目標と関連させ単元題材計画を活用していく必要がある。	・個別に応じた指導をベースに計画しているので，単元全体としての評価基準が不明確である。 ・個の実態に応じることを重視していくと，取り扱う各教科等の内容に偏りが生じてしまう。 ・単元の捉え方が統一されていないため，組織的に計画性をもって単元づくりを進めることが必要である。	・生徒の各教科等の細かな実態について学級担任以外は十分に把握できていないため，授業担当者と学級担任が生徒の実態を共有し，授業へ反映していくことが必要である。
学習評価において意識していること	・知識が定着しているか，生活の場で生かせているかについて意識して捉えるようにしている。 ・興味や関心をもって取り組めているかについて意識して捉えるようにしている。	・観点別の評価を試行的に実施している。 ・どのような状況づくりや支援で目標を達成したか，生徒にどのような気づきがあったかを具体的に記述するようにしている。	・単元において「育てたい力」を踏まえた目標を設定し，その中に含まれる各教科等の内容を整理している。 ・各教科等の内容別に評価規準を設定し，4段階で評価基準を設定している。 ・作成に時間がかかるが，評価規準が詳細であるほど目標を意識して教員が取り組めるようになっている。毎時評価するようになり，指導の手立てが明確になってきている。
学習評価における課題	・3観点のバランスや育成すべき資質・能力を明確にした学習評価を実施することが課題である。	・観点別に目標を設定することに対してとまどい，悩む指導者が多い。 ・指導者間で表現のばらつきがあり，達成度合いが読み手の解釈によって異なっている。 ・指導と評価が必ずしも一致せず，特に各教科等を合わせた指導の評価が曖昧になってしまう。 ・キャリアプラン（個別の指導計画）の作成と授業実践，評価に時差が生じている。	・単元で取り扱う各教科等の内容は多岐に渡り個別性もあるため，目標設定の仕方が課題である。 ・取り扱う各教科等の中から，単元の中でねらう部分，既習事項，積み重ねていく部分を個別の指導計画と連動させながら振り分けていく等の仕組みが必要である。 ・幅広い生徒の実態に対応できるような評価基準の検討が課題である。

履修する学習集団の実態差によって異なる可能性が示唆され,特に各教科等を合わせた指導については,対象とした単元の中核となる教科以外の内容の取扱いの難しさなどが確認された。主体的に学習に取り組む態度の評価については，共通してキャリア発達の視点からプロセスに着目することや複数の指導者の目で捉えることなどが挙げられた。

4 考察

限定的なデータから得た結果ではあるが，単元計画作成から学習評価の実施までの一連の作業を円滑に行うためには，小単元から試行すること，ルーブリック評価，パフォーマンス評価等の考え方や手法の活用等の担当教師間での協働的な取組，PDCA サイクルによる妥当性の向上等が必要かつ有効な方法として考察された。また，今後の課題の解決方策として，①学習評価に関する用語及び基本的事項に関する組織的な理解を図るための研修の実施，②単元づくりから評価実施までの手続きの明確化，③個別の指導計画と単元指導計画の関連付けによる評価規準・評価基準の作成と活用などが挙げられた。

付記 本研究は国立特別支援教育総合研究所の委託研究として助成を受けて実施した。また，研究の実施及び公開については，匿名化し対象機関の許諾を得るなど，倫理上の配慮を行った。 （KIKUCHI Kazufumi）

知的障害特別支援学校での日課帳を活用した保護者との連携

○島尚平　小笠原志乃
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

キーワード：知的障害，日課帳，保護者

（目的）

令和 3 年に発表された『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(報告)』では、日頃から生徒の情報を保護者と共有することが重要だと述べられている。学校では情報共有において「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」などが作成されるが、これらは年間 2、3 回の評価が基本であり、日々の目標に対する評価や学校での様子について保護者と情報を共有し、連携する点については課題も見受けられる。そこで、本実践では生徒が学校で毎日記入する「日課帳」を活用することで、目標に対する生徒の日々の頑張りや様子を保護者と共有し、家庭からも目標に対してフィードバックを行えるようにした。そして、日課帳の内容や使用方法に関して、保護者にアンケートを実施し、アンケートから「日課帳」を活用する効果や課題について検討した。

（方法）

【対象】A 知的障害特別支援学校中学部に通う生徒6名を対象に日課帳を使用した実践を行い、その保護者6名にアンケートを実施した。

【実施時期】日課帳は 202X 年 4 月から 202X 年 3 月までの1年間毎日使用した。保護者へのアンケートは 3 月に実施した。

【日課帳の内容】日課帳の記入内容は一日の時間割や予定、目標などであり、生徒の実態に応じて全員違った様式を作成した。それに加えて、生徒の課題や目標を○や正の字で評価する欄、教師や家庭からのコメントを記入する欄を設け、A4 の両面1枚になるように作成したものを使用した。(Figure1)

【調査内容】アンケートの調査項目は、Table1 に示すように、1年間日課帳を活用しての評価を 5 件法（1 あてはまらない、2 ややあてはまらない、3 どちらともいえない、4 あてはまる、5 かなりあてはまる）と自由記述にて回答してもらった。アンケート内容は Table1 に示した。

【倫理】発表に関し保護者から同意を得て、アンケートに回答してもらった。また、当該校の研究倫理委員会の承諾を得た。

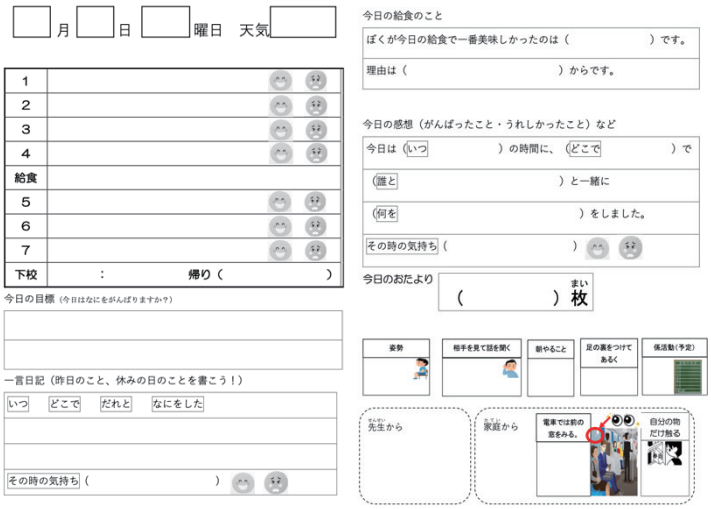


Figure1 生徒 A の日課帳

（結果）

5件法にて回答された 8 つの質問について 1、2 と回答された項目はなく、全て 3～5 の数字で回答されていた。(Figure2)自由記述の質問 No.11 では「(子と)家庭で話をするきっかけになった」等の好意的な回答があり、質問 No.12 では「記入欄が多い」といった回答が見られた。質問No13の満足度は5段階中4と回答した保護者が 2 名、5 と回答した保護者が 4 名いた。

No.	質問内容
1	日課帳を通して学校でのお子様の様子や頑張りがわかりましたか。
2	日課帳があることで担任とお子様の課題が共有できましたか。
3	学校で付けられた日課帳の評価（○,△）を見て、家庭で褒めたり、振り返ったり反省したりしましたか。
4	学校で付けられた日課帳の評価（○,△）は、お子様が自分の課題に取り組むやる気につながったと思いますか。
5	保護者の意向や考えが日課帳に反映されていましたか。
6	日課帳があることで家庭でのお子様の様子に変化はありましたか。
7	日課帳があることで、保護者の方が家庭でお子様と関わるときのやりとり等に変化はありましたか。
8	質問③に関して、具体的に日課帳を使って家庭で取り組んでいたことがあれば教えてください。
9	質問⑥に関して、具体的なエピソードがありましたらご記入ください。
10	質問⑦に関して、具体的なエピソードがありましたらご記入ください。
11	日課帳を 1 年間使ってみて、良いと感じた点を教えてください。
12	日課帳を 1 年間使ってみて、使いにくかった点や改善点を教えてください。
13	日課帳の満足度

質問は5件法での回答とし、No.8~12までは記述式の回答とした。
No13は1を不満、5を満足として 5 段階で満足度を回答した。

Table1 アンケート内容

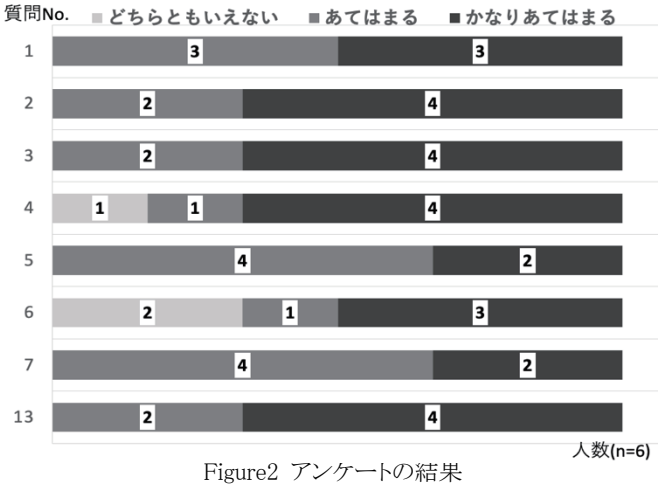


Figure2 アンケートの結果

（考察）

全ての質問で 3～5 の回答であったことから、保護者にとって日課帳を活用した実践が好意的なものであったことが窺えた。質問 No.13 の満足度に関する回答もそれを示している。「(子と)話をするきっかけになった」という自由記述の回答から、日課帳があることで、記載された目標に関して、生徒と保護者の間で話題となり、フィードバックにつながることが示唆された。一方で「記入欄が多い」という記述から、今後は生徒と保護者が負担のない項目数や記入内容を検討する必要がある。

生徒の目標を達成するためには学校だけでなく、家庭との一貫した指導が重要である。本実践から日課帳を活用することで日々の目標に関する評価を家庭と共有でき、それが家庭と連携した指導につながり、生徒の成長を促していけることが示された。(SHIMA Shohei, OGASAWARA Shino)

（参考文献）文部科学省（2021）「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(報告)」

生活単元学習における 児童生徒の学習評価に関する実践的研究

－ 各教科等の目標と内容を意識した「見取り」の試み －

山本義男
（静岡県立静岡北特別支援学校）
KEY WORDS：生活単元学習　各教科等の目標と内容　学習評価

（目的）

知的障害教育では児童生徒の学習上の特性を考慮して、各教科等を合わせた指導が行われており、その中心的な指導形態が生活単元学習である。生活単元学習を実践してきた筆者は、児童生徒が意欲的に取り組む姿が見られることを最も大事と捉える傾向を受け入れつつも、各教科等を合わせた指導であることから、どんな力が身についたのかを明確に見取ること、つまり学びのねらいと評価の明確化が重要ではないかと考えてきた。このことについて先行研究を調べ、研究校における調査を実施したところ、生活単元学習では、児童生徒にどんな力が身についたかが曖昧であることや、“活動あって学びなし”といった状況に陥りやすいことがわかった。これらは、生活単元学習における質の高い授業づくりや評価の妥当性を確保するために解決すべき課題と言えよう。

学習指導要領（文部科学省、2017）には、生活単元学習における各教科等の目標の位置づけを明確にし、それらの目標に準拠した学習評価を行う必要性が述べられている。また、田淵（2020）や名古屋（2018）は、生活単元学習の質を高めるためには各教科等の目標や内容に即した目標の設定及び評価の実施等が有効であることを示唆している。以上を踏まえ、本研究では、生活単元学習において、教員が児童生徒の表れを教科の視点から見取ることや、彼らにどんな力が身についたのかを説明できるようになることを目指した研修や授業実践を行い、その成果と課題を明らかにすることとした。

（方法）

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（上谷、2020）と福島県立西郷特別支援学校（會田、2020）の二つの研究報告、及び上述の先行研究を参考に以下の検証を行う。

＜検証Ⅰ＞学習指導要領が示す教科等の目標や内容を単元計画に反映させた授業実践を行う。生活単元学習の単元計画段階において、単元の内容に関連する教科の目標や内容に基づいて生徒が発揮する力(資質・能力)を設定し、聞き取り調査を通して、教員が教科の視点から彼らの表れを見取ることができていたかを明らかにする。

＜検証Ⅱ＞研究校の教員に対して、教科の視点から児童生徒の表れを見取るワークショップを中心とした研修を実施し、生活単元学習で授業者がどのように児童生徒の姿を見取っているのか、また、教科の視点をどのように捉えているのかなどを探る。

＜検証Ⅲ＞並行説（学習者の情意面と認知面の相関関係を表した学習評価モデル(田中、1996)）に基づく「見取りモデル」を活用した学年会研修の実施し、生活単元学習での主体的な児童の表れを教科の視点から見取ることについて、教員がどのような効果や課題を抱いているのかを明らかにする。

（結果）

検証Ⅰの聞き取り調査の結果、単元計画に教科の目標を位置づけたことで、教科の視点から生徒の表れを見取り評価につなげていたことが明らかになった。また、教科の視点から見取った姿の多くは、単元目標に迫る、意欲的・主体的に取り組む生徒の姿が中心にあることが分かった。このことは、名古屋（2018）の見解に合致しており、教科の視点から児童生徒の表れを見取る際の一つの指標となると考えた。

検証Ⅱでは、生活単元学習に教科の視点を取り入れていくことは、目標設定や学習評価の一つの拠り所となること、主体性を軸にした単元目標と深く結びついていること、教科の魅力や良さが生活単元学習に生かされることなどが明らかになった。

検証Ⅲのワークショップに参加した教員は、生活単元学習の授業で児童の表れを見取る際に、評価規準の曖昧さ、ティーム・ティーチングで共通理解を図ることの難しさ、各教科等の目標及び内容との関連性の希薄さという意識を抱いていたが、「見取りモデル」ワークショップを通して、学習指導要領を活用し教科の視点で見取ることは、児童の表れを見取る根拠や次の目標の指標になるという気付きに至った。

（考察）

本研究での主な成果を三つあげる。まず一つ目は、生活単元学習で主体的に活動する児童生徒の姿と、その姿に至る上で発揮された資質・能力（各教科等の目標や内容に示されたもの）の両方を見取ることの大切さについて、小中学部の教員が理解できたことである。二つ目は、各教科等での育成すべき資質・能力をねらいと評価に設定し着目したことにより、教員自身が根拠のある見取りを実感できたことである。三つ目は、「見取りモデル」評価シートの活用により、教科の視点からの資質・能力を可視化・共有化でき、教科レベルから次の目標設定や支援につなげられるという気付きを得たことである。

課題は、生活単元学習における各教科等の目標と内容を意識した見取りを定着させていくために既存の学年会や校内研修の時間に、本研究で実践した手立てを講じることや、新たな取組（教育課程の編成も含む）を提案していくことが重要だと考える。

（文献）

田淵健(2020)「学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点」,佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎、『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第４巻

會田晃子(2020)「『評価する教科等』を明確にした生活単元学習」,『特別支援教育研究』,第 753 号,東洋館出版社、pp20-23

（YAMAMOTO Yoshio）

知的障害特別支援学校高等部における理科授業の実態調査

－令和３年度における全国調査を中心として－

〇岩井　祐一、小島　啓治（東京学芸大学附属特別支援学校）
國仙　久雄、中西　史、生尾　光（東京学芸大学）
齋藤　大地（宇都宮大学）

KEY WORDS：教育課程、理科教育、実態調査

（目的）

本研究は、「東京学芸大学特別開発研究プロジェクト」の採択を受け、令和２年度から実施しているものである。本研究における実態調査の目的は、「知的障害特別支援学校高等部において自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって、観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を育成する」という目標の達成を目指した理科授業パッケージの開発を行うため、知的障害特別支援学校高等部における理科教育の実態や課題を明らかにすることであった。令和２年度に関東の特別支援学校高等部（一都六県）196 校を対象とし行った実態調査を参考に、全国の知的障害特別支援学校への実態調査（関東地区は除く）を行った。

（方法）

質問紙調査概要は以下の通りである。

①対　象：全国の国公立および私立の知的障害特別支援学校高等部（一都六県を除く）５６４校

②内　容：知的障害特別支援学校高等部における理科教育の実態と課題に関する調査（全１４項目）

表１　アンケート内容

〔Q１〕高等部における「理科」授業について
〔Q２〕「理科」授業の年間授業時間
〔Q３〕「理科」授業の担当教員
〔Q４〕「理科」授業で扱った内容
〔Q５〕今後どのような内容を扱いたいか
〔Q６〕「理科」授業で扱った内容の困難さについて
〔Q７〕「理科」授業での配慮事項について
〔Q８〕「理科」授業で行ったことがある実験について
〔Q９〕所有する実験器具他について
〔Q10〕「理科」授業で生徒に身に付いたと思う力
〔Q11〕「理科」の時間を設けていない理由
〔Q12〕「理科」授業とその他授業との関連について
〔Q13〕〔Q12〕の時間で、「理科」に関する具体的内容
〔Q14〕理科教育を実施する上での課題

③回答者：理科の授業担当教員、高等部主事など

④期　間：2021 年９月 27 日～11 月１日

⑤方　法：郵送にて発送、回答用紙を返信

⑥備　考：質問紙は普通科と専門学科を分けて回答

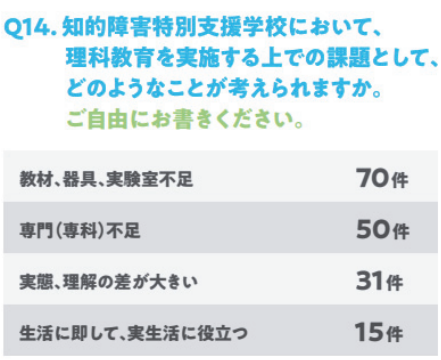
⑦倫理的配慮：研究の目的と内容、プライバシーポリシーを明記し、回答をもって調査協力への同意を得るものとした。

（結果）

全体の回収率は 28.7%（564 校中 162 校）であった。質問紙より、「理科」の授業を設けている（教科別の指導として位置づけている）と回答した学校は 38.1%であった。また、「理科」の時間は設けていないが、合わせた指導の中で実施していると回答した割合は 61.3%であった。

次に、「理科」の授業を担当している教員についての設問では、「理科」の授業を設けている（教科別の指導として位置づけている）と回答した学校のうち 74.1%の学校教員が「理科」の免許を有していることが分かった。また、「理科」の授業で、これまでどのような内容を扱ったかという設問では、「人の体のつくりと働き」と「天気の変化」が約９割の学校で実施されており、令和２年度に実施した関東地区の実態調査と同様の結果が得られた。

さらに、「知的障害特別支援学校において、理科教育を実施する上での課題として、どのようなことが考えられますか（自由記述）」という質問では、得られた自由記述を内容ごとに分類した結果、教材、教具、実験室不足や専門（専科）不足、実態、理解の差が大きいことなどが挙げられていた（図１）。



（図１）理科教育を実施する上での課題

（考察）

令和２年度に実施した実態調査では、理科の授業を設けていると回答した学校が約５割だったのに対して、全国の特別支援学校へ拡大した本調査では、約４割の学校が理科を教科別の指導として位置づけていることが分かった。理科教育の課題についても、前回調査と同様の結果が見られており、専門性の担保は大きな課題の１つになっており、理科の授業の実施に苦慮しているということなどが示唆された。これらを踏まえると、比較的入手しやすい器具等を活用し、理科教育の専門性に基づいて実施された実践事例の提案が必要であると考えられる。

（文献）

1. 文部科学省（2019）特別支援学校学習指導要領.
2. 小畑信五、井上典子、北岡大輔、久保田真由子、辻岡麻起子、中筋千晶、西本一史、古井克憲（2019）知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題 インタビュー調査より．和歌山大学教育学部紀要 教育科学 69
3. 東京学芸大学附属特別支援学校（2020）研究紀要　第 62 号.
4. 東京学芸大学附属特別支援学校（2021）研究紀要　第 63 号.
5. 山野真由美、三次徳二（2018）特別支援学校高等部における理科に相当する授業内容 知的障害のある生徒に対する理科教育. 大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 36

(IWAI Yuichi, OJIMA Keiji, KOKUSEN Hisao, NAKANISHI Fumi, IKUO Hikaru, SAITO Daichi)

高等特別支援学校における教育の意義と課題

学校卒業後の継続的な学びの可能性

水野　和代
（日本福祉大学スポーツ科学部）

KEY WORDS: 高等特別支援学校、教育課程、継続的な学び

（目的）

近年、文部科学省では、学校卒業後の障害者が生涯を通じて学び続けられる社会、共に学び、生きる共生社会の実現に向けた取組みが推進されている。

日本では、特別支援学校の中に、高等特別支援学校という高等部単独の学校が全国に約 100 校あり、現在も増加傾向にある。中学校の通常学級から進学した生徒もおり、一般就労を目的とした学校であるといえる。

先行研究を見てみると、「高等特別支援学校」のワードで CiNii Research で検索できる論文数はわずか 37 件であり、教育実践に関する内容がほとんどである [1)]。高等特別支援学校の教育内容については、高等特別支援学校の教育のあり方に関する研究（佐久間 2015）があるのみであり、高等特別支援学校における教育の意義と課題、学校卒業後の継続的な学びの機会に関する論文は管見の限り見られない。

そこで、本研究では、高等特別支援学校における教育の意義と課題を明らかにするとともに、生徒の学校卒業後の継続的な学びの可能性について検討し、明らかにすることを目的とする。

（方法）

本研究では、まず高等特別支援学校とは何であるか、その特質と教育内容を整理する。そして、その現状を分析・考察することで、高等特別支援学校における教育の意義と課題を明らかにする。さらに、生徒の学校卒業後の継続的な学びの可能性について検討し、明らかにする。研究の方法は、高等特別支援学校、知的障害者の学校卒業後の継続的な学びに関する一連の法律・制度・政策および報告書などの資料・文献から分析する。

（結果）

高等特別支援学校における教育には、以下に挙げる意義があると考えられる。

高等特別支援学校は、軽度の知的障害のために、通常の高校では授業について行くことが難しい生徒、特別支援学校高等部では障害が軽過ぎる生徒の受け皿としての役割を果たしていることが示された。

また、職業自立を目指した高等特別支援学校の設置は、障害のある子どもの保護者などの関係者からの強い要請に応えたものであり、その意味で一定の評価ができる。軽度の知的障害の生徒が将来自立して生活することを見据えた進学先が求められていたこと、職業教育を中心とした特別支援学校が求められていたことを鑑みると、高等特別支援学校の設置は、障害のある子どもやその保護者にとって将来への希望になり得るものだということがわかる。

高等特別支援学校の教育課程では、他の知的障害特別支援学校と比較して、より専門的な授業、高度な職業教育が行われており、実態としても、卒業生のほぼ 100%が一般就労しているため、障害者が自立して生活していくという観点から、高等特別支援学校における教育は職業自立、職業教育に的を絞り、将来を見据えたものであるといえる。

他方、高等特別支援学校の課題としては、近年の社会的な動向から、障害者の学校卒業後の継続的な学びを検討する段階にあることが示された。

軽度の知的障害のある生徒は、自分とゆっくりと向き合う機会がなく、中学 3 年生の時点で、職業自立、職業教育を掲げる高等特別支援学校しか選択の余地がないことは大きな課題である。

（考察）

障害のある青年も、ゆっくりと自分と向き合い、社会に出る自信を身につけ、自ら社会に出る時期を自己選択・自己決定するに至る時間が必要だと考えられる。なぜ障害のある子どもだけ、早期自立、早期就労しなければならないのか、近年の社会的な動向を踏まえ、現状を見直す時期に来ていると考えられる。

2006 年「障害者権利条約」に立脚すれば、今後国内において、どのように障害者の高等教育や生涯学習の機会を確保していくのかが課題である。障害のある青年も、まわりの青年達と同じように学ぶ権利を持っており、自ら社会に出る時期を自己選択・自己決定できるようにしていくべきだといえる。

2018 年度「障害者本人等への学校卒業後の学習活動に関するアンケート調査」では、知的障害者の学校卒業後の移行期の学びの場、身につけたい技術を学べる機会や情報、障害者が共に学ぶ仲間作り、居場所作りが求められていることが明らかとなった。加えて、学校卒業後だけではなく、学校教育段階から将来を見据えた教育活動の充実を図ることの重要性が示された。

高等特別支援学校の生徒は、卒業後は一般就労しか選択肢がなく、教育課程で職業自立、職業教育を重視するあまり、それ以外の学びが軽視される傾向にあると言わざるを得ない。学校教育における学びと学校卒業後の学びを接続させること、また学校教育段階から将来を見据えた教育活動の充実を図ることの重要性が指摘されており、高等特別支援学校における教育も職業自立、職業教育偏重ではなく、豊かな学びを生徒達に提供することが必要である。

また、大学における学びの場づくりも、本人のニーズを踏まえた対応の一つの有力な選択肢であり、大学全入時代を迎えた日本において、大学における知的障害者の受入れは検討すべき課題である。

さらに、海外に目を向けると、米国では、2008 年「高等教育機会法(HEOA)」の施行を契機として、大学における知的障害者の受入れが推進されており、このような米国の先進的な実践から、日本への示唆を導き出すことも重要だといえる。

（注）

1)　2022 年 5 月 30 日最終閲覧。

（文献）

・水野和代(2018)「アメリカ合衆国における知的障害者の高等教育機関進学の背景と現状」『中部社会福祉学研究』第 9 号、日本社会福祉学会中部部会
・文部科学省(2018)「障害者本人等への学校卒業後の学習活動に関するアンケート調査」イノベーション・デザイン&テクノロジーズ株式会社.
・佐久間宏(2015)「高等特別支援学校に関する研究 ： 教育の在り方を中心として」『作大論集』5、作新学院大学・ 作新学院大学女子短期大学部

(MIZUNO Kazuyo)

Dreams come true!
～「お金の未来ノート」を活用して生徒が自ら将来の生活プランをプロデュースする②～

○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）

ＫＥＹＷＯＲＤＳ： 知的障害・ライフプラン・アクティブラーニング

○問題と目的

F 校高等部の家庭科教育では、衣食住そして消費者生活分野の学習に取り組んでいる。生徒はそれぞれ卒業後の生活に夢を抱いている。昨年度はキャッシュフロー表を用いてライフプラン（以下 LP）学習を行った。これにより生徒は自分の思い描いた LP が視覚化されたことで、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、より明確に自分の目標を立てられるようになった。

しかし、昨年度までの学習では、キャッシュフロー表の数字をもとに、生徒が夢をかなえるために必要な金額や毎月の貯金額を支援者側から提示しており、生徒自身が自分で毎月の貯金額や生活プランを考える機会を十分に与えられていなかった。人生は自己選択・自己決定することで、より有意義に豊かになる。生徒自身が考え決定し、卒業後の長い人生に力強く踏みだせるよう、授業内容を再考し，より分かりやすい教材を開発する必要があると考え、実践研究を行った。

○方法

【対象】F 校高等部 3 年に在籍する生徒 5 名を対象とした。（知的障害：4 名　自閉症を伴う知的障害：1 名 /　療育手帳 Ｂ１：2 名　　Ｂ２：1 名　手帳未取得：1 名）

【方法】授業名「Dreams come true」は以下の流れで進めた。

1 段階：自分の思い描く LP を書き出す。

2 段階：実際にそれにかかる大まかな金額を調べる。

3 段階：「お金の未来ノート」を作成し、自分の LP 等を書き込み、収入・支出のバランスを考える。

4 段階：「夢貯金封筒」と「万が一貯金封筒」を作る。

【期間】2021 年 11 月～2022 年 2 月の期間に 6 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 「お金の未来ノート」の収入欄は、生徒本人のほか、学級担任や進路担当とも情報共有し、実際の進路先から支給させる給与額を目安にした。20 歳からは障害基礎年金を加えた。

② 「貯金額の参考表」を作成し、授業内で用いた。

③ 高額な買い物の際の「ローン」のほか、「キャッシング」「融資」等について学習時間を設けた。

④ 「お金の未来ノート」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。

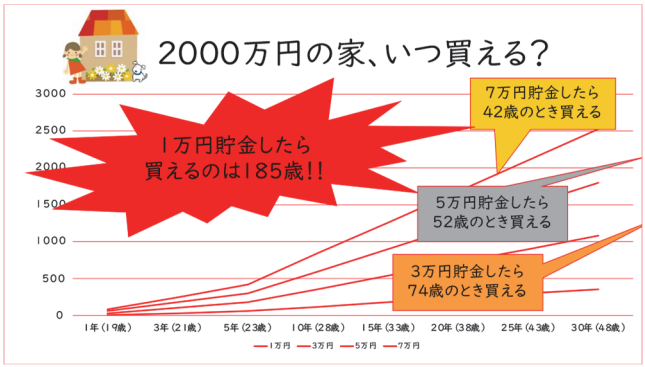
【評価と分析】授業における生徒の行動記録、生徒の振り返り記録、授業日誌などをもとに分析を行った。

【倫理的配慮】本研究発表における「倫理的配慮」については、生徒・保護者・学校長に承認を得て、実施している。

○結果

生徒 A は卒業後数年以内に一人暮らしを希望している。それに備えて、「家賃」「光熱費」「食費」等を記入した項目別封筒に給料を分け、そこに入れた金額以上の出費をしないでやりくりできたかを「お金の未来ノート」のチェック表で確認する学習ができた。また結婚資金を作るため、目標を決め、毎月 3 万円を積み立てていく決意をし、夢貯金封筒を作った。生徒 B はマイホームを購入したいと考えている。マンション・一戸建ての中古・新築それぞれの様々な物件を取り上げ、1500 万円貯めるという目標を立てた。ローンか貯金で購入するか考え、目標達成に向かって毎月 5 万円を積み立てていく決意をした。もしさらに高額な物件が欲しくなった時には、パートナーにも協力してもらい共働きをして夢をかなえるようにすることに自ら気づくこともできた。それ以外の生徒も、「お金の未来ノート」を作成する中で、自分の夢を支出と収入のバランスの中で考え、自ら貯金額を決定し、夢貯金封筒を作ることができた。

Table 1. 授業で使用したパワーポイント教材の一部



○考察

生徒はこれまでの学習を通して、人生のイベントにはお金がかかること、またそのために計画的に貯金をしていくことが大切であることは理解できていた。卒業が間近となり、実際手にする給料額から、夢が成就する時期や日々の生活のやりくり面も考慮しながら、どれほどの金額を貯金するのか考え、自分で LP を組み立てていくことができた。自分で決めたことは、人生の大きな柱となろう。授業に参加した生徒はいずれも社会人生活、自分の LP 実現に意欲を見せていた。

一昨年度この授業を受けた卒業生は、社会人 2 年目となった今でも、夢に向かって貯金を続けることができている。目標貯金額を達成した後も「次の目標」に向かってさらに貯金を続けるなど、人生のイベントに見通しを持てている。それだけでなく夢のために労働意欲も増し、学生時代以上に力を発揮し活躍を続けている。LP 学習で学んだことが、人生を前向きに生きるパワーになっていることは、この学習の大きな成果であると考える。

次なる取組としては、支援度の高い生徒への LP、お金の学習を取り上げたい。すべての生徒が自分の人生に光を見出し、より自分らしく生きられるようにするためにも金銭の学習を進めていきたい。

（YASUOKATomomi,　YAMASAKI Toshihide,）

自閉スペクトラム症を伴う重度知的障害生徒の情緒の安定を目的とした指導のエピソード分析

行動障害のある生徒が休憩することを肯定的に受け入れられるようにするための教師の関わり

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:行動障害　情緒の安定　エピソード

Ⅰ．目的

本研究では，他害，自傷などの行動障害のある自閉スペクトラム症を伴う重度知的障害生徒に対して，別室で休憩して情緒を安定させようとする教師の関わりの記録を整理・分析することにより，集団から離れて休憩することが難しい生徒に対する指導・支援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１年の生徒 A を対象とする。なお，生徒 A の保護者には，研究の目的や方法等について説明し，同意を得た。生徒 A は，自分の思い違いがあったときや暑さ，花粉，新たな課題を提示されたとき，以前の出来事を思い出したときなどに情緒を乱し，大声を出したり，物や周りの人を叩いたりする行動が見られた。そのようなとき，教師が別室で休憩を促すと，それを拒絶し，その場で怒った状態を継続させ，周囲の友達も不安定になることが多く見られた。

２．指導：情緒が乱れそうなときや乱れてしまった生徒 A に対し，教師から提案した休憩を受け入れることを意図した指導を行った。なお，生徒 A の指導は主に筆者が行った。

３．分析：指導期間は X 年 4 月～X+1 年 3 月の 12 か月であった。日常生活場面及び授業場面における生徒 A と筆者との関わりをエピソードとして記録した。記録の中で生徒 A に対し教師が休憩を促したり生徒 A が自発的に休憩を要求してきたりした全 125 場面の中から，生徒 A の休憩することに対する意識の変容が見られたと推察された４場面のエピソードを抽出して考察し，指導・支援の在り方について検討する。

Ⅲ．結果

代表的な４場面のエピソードを以下に示す。

エピソード①「休憩の名前を変える」（6 月 11 日，7 月）

朝生徒 A は，家庭でのイライラを引きずってきたようで大きな声をあげていた。このまま生徒 A を更衣させるわけにいかないと思い，初めて更衣前に教生控室への移動を試みた。生徒 A にとって「きゅうけい」という言葉が嫌なものになっているかもしれないと考え，「自立活動いくよ～」と誘ってみると，始めは拒否していたが，筆者が先に教室を出て歩き始めると教生控室まで付いてきた。別の言い方をしたことで移動を促せたのかもしれないと思った。しかし，７月頃には「自立活動」という言葉で誘う方法も徐々に拒絶するようになり，有効ではなくなっていった。

エピソード②「友達と一緒に移動する」（7 月 14 日）

ティーチャーズルームへの移動中は，落ち着いていたが，ティーチャーズルームの前で，急に声を出し始めた。教頭先生が生徒 A をなだめようとすると顔をパシンと叩いた。これは危険だと判断し，教室に戻ろうと促すが，生徒 A は嫌がり，他生徒のいるティーチャーズルームに無理やり入ろうとした。そこで教師 B は，周りの生徒と同じことをしたがる生徒 A の特性を踏まえ，皆に向かって「教室に帰ろう」と声掛けし，皆で教室に向かった。教師 B は，咄嗟にこのやり方を思い付いたようだった。すると，生徒 A もつられて教室に移動し始めた。その後教室に戻った生徒 A は徐々に落ち着き，最後は自分の席で突っ伏して寝始めた。この件以降，生徒 A だけに移動を促しても拒絶されるときは，周囲にいる他の生徒と一緒に移動するように促すと，休憩場所まで行けることが多くなった。

エピソード③「不調後に休憩できた姿」（11 月 18 日）

はっきりとした原因は分からなかったが朝からイライラしていた生徒 A。朝の会後，陶芸室に移動した生徒 A は椅子をガタガタさせ不穏な感じだった。念の為に休憩させた方がよいと思い，生徒 A に「きゅうけい」と書いたスケジュールの紙を提示した。さらに，今までの関わりから，物を介した方が移動を促しやすいと考え，その辺りにあった日誌の紙を深い理由なく選んで生徒 A に渡し，「行くよ」と声を掛けると，生徒 A はすんなりついてきて，教生控室まで移動し，休憩できた。今までであれば，ここまで情緒が不安定なときは移動が難しかったが，この日，初めてすんなり移動できた。

エピソード④「その場でスケジュールを書く」（2 月 4 日）

生徒 A は朝から絶不調だった。登校後そのまま教生控室に行くよう促してみたが，筆者の誘いを無視してそのまま教室に駆け上がった。教室に入ると，落ち着いているときのスケジュールを書くよう要求してきた。筆者は，いつものスケジュールではなく，休憩を挟んだ方がよいと考え，白紙のスケジュールに「1 きゅうけい(ティーチャーズルーム) 2 かばん　きがえ　3 さぎょう」と書いた。「きゅうけい」と書いた時点で生徒 A は嫌がっていたが，そのまま一日の流れを書いた。文字を書いている間，生徒 A はじっとスケジュールを見ていた。不調なときでも，文字を書いている間は書き終えるまで見つめている生徒 A だった。スケジュールを書き終えると，筆者は生徒 A の手持ちスケジュールを持って教生控室に行こうと誘い，教室の扉口に立った。それを見た生徒 A は嫌がっていたが，急に諦めた様子で鞄を机に置いて，筆者についてきた。移動中，イライラしながら大声を出していたが，教生控室に入るとマットに横になって休憩していた。

Ⅳ．考察

佐藤（2022）は，「子どもの育ちを手助けするときの心得として，大切なのは『現働化する潜在性の運動』を見極めること」し，「潜在性とは，持続が弛緩と収縮とに差異化し，自己に対して差異化するときに，『性質をかえるもの』をその内容としながら，なお持続であるものです。」としている。エピソード①では，生徒 A の中にある「きゅうけい」の言葉の意味を推測して関わりを試みた。エピソード②では，生徒 A の傾向をつかんだ教師 B の咄嗟の判断による支援が行われた。エピソード③では，物を介することとスケジュールを提示することを併用した。エピソード④では，白紙のスケジュールにその場で「きゅうけい」と書いて促した。これらのエピソードを見ると「この方法はよかった」という４つのエピソードに共通する支援方法は見い出せない。しかし，筆者が，変化する生徒 A の姿を捉えようとして試行錯誤しながら関わっている際に，生徒 A は「自己に対して差異化」されたものを肯定的に受け入れ，休憩することにつながったのではないかと考えられる。

また，図１に示したように，ベルクソン（2019）は，「現在」について，「今ここにいる空間と別の空間への拡がり（水平線 AB)」，および，「今ここにいる時間と別の時間（過去）への拡がり（垂直線 CI)」でできているとしている。この捉え方から休憩を受け入れるようになった生徒Aの姿をみると，今までは「I」だけの不安定な「現在」を過ごし，不安定な状態になることが多かったと考えられる。しかし，休憩の言葉の意味を変えることや，友達と一緒に移動すること，物を介して移動すること，目の前でスケジュールが提示されることなどを通して，生徒 A の「現在」が空間的な拡がりをもつようになったと推測される。さらに，生徒Aの過去の経験と目の前で起こっていることがつながり時間的な拡がりをりをもったことで，「自己に対して差異化」され比較的安定した「現在」をつくることになったのではないかと考えることができよう。

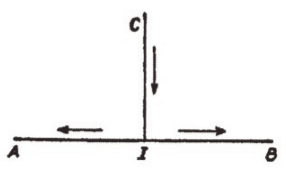


図１

（ベルクソン. 2019. pp202 より引用）

（HAMADA Yo, NAKAYA Akitaka）

知的障害特別支援学校高等部における SDGs をテーマとした授業づくりの要点

○小林敬和　　仲矢明孝
（岡山大学教育学部附属特別支援学校）（岡山大学大学院教育研究科）
KEY WORDS: SDGs　授業づくり

Ⅰ．目的

持続可能な開発目標（SDGs）とは，2015 年 9 月の国連サミットで加盟国の全会一致で採択された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」に記載されたもので，2030 年までに持続可能でよりよい世界を目指す国際目標である。また，持続可能な開発のための教育推進の手引き（文部科学省，2018）には，「持続可能な開発のための教育」は，まさに地球規模の課題を自分事として捉え，その解決に向けて自ら行動を起こす力を身に付けるための教育であること，新しい学習指導要領に基づき，すべての学校において ESD が推進される必要があることが示されている。本研究では，知的障害のある高等部生徒に対して，SDGs をテーマとした授業づくりの結果を整理・分析することにより，知的障害のある生徒に対する SDGs を題材とした授業づくりの要点について検討する。

Ⅱ．方法

１．対象：知的障害特別支援学校高等部男子生徒 4 名，女子生徒 4 名の計 8 名の学級で実施された生活単元学習の授業を本研究の対象とする。対象生徒は全員，高等部 1 年から 3 年まで同一学級で学習をしている。授業の中で生徒が取り組もうとした題材は，1 年次は，学級での運動やレクリエーションなど，自分たちが楽しいと思う活動が多く，2 年次から，徐々に他者のために取り組みたいという思いや社会問題への興味が生まれ始めた。しかし，具体的な社会問題への知識は少なく，実際に問題解決に取り組もうとする姿は見られなかった。本研究では，２年次後半（2021 年２月）から，３年次後半（2020 年１月）までの約１年間に取り組んだ SDGs 関連の７つの単元を対象とする。なお，対象生徒の保護者には，研究の目的や方法等を説明し，研究参加への同意を得た。

２．授業づくりの方針：指導者２名で話し合い，生徒の興味関心，得意・不得意などの視点から単元を設定した。自分たちが興味関心のある活動に取り組み，それが SDGs と関連しているという意味付けを行う学習から始め，徐々に自分たちが SDGs の目標達成のためにできる活動を考え，実践するように単元を構成し，授業展開を工夫することで，生徒の主体的な姿を引き出そうと考えた。

Ⅲ．結果と考察

SDGs を単元とした授業づくりの結果の概要を表に示す。

１．生徒の興味関心から学習活動を展開する段階：人のために活動することに喜びを感じる生徒の姿から，身近な地域の人のために自分たちができることを考えて取り組み，授業の終わりに教師がその活動と SDGs の関連を分かりやすく整理して示すようにした。また，得点性のごみ拾いに興味をもった生徒の発言を基に地域の清掃活動をしたり，海の生き物に興味のある生徒の発言から海水浴場のごみ拾いをしたりして，それらの活動と SDGs の関連を自分たちで確かめて整理し，ポスターにまとめた。SDGs に関する知識を得たり，社会問題に関心をもったりするためには，生徒の興味関心から学習を展開し，活動に意味付けをすることの重要性が示唆された。

２．SDGs の目標達成に向けて学習活動を展開する段階：SDGs の目標達成のために，自分たちができる活動を考え，体育館の扉の修理やエコごみ袋作り，防災グッズと防災教材の制作に取り組むと共に，自分たちの取組を発表したり，他者の取組を聞く機会を設けたりした。その結果，自分たちの活動に価値を見出したり，SDGs の達成に向けて様々な人と協力して取り組むことの重要性に気付いたりすることができたと考える。

Ⅳ．まとめ

社会問題や社会貢献への関心が少なく，それらの課題解決に向けて取り組もうとする姿が見られなかった本学級の生徒が，SDGs に関心をもち，その目標達成に向けて主体的に取り組むことができるようになった。本研究から，SDGs をテーマとした授業づくりでは，生徒の興味関心から学習活動を設定し，その活動と SDGs の関連を示したり，意味付けをしたりすることから始め，徐々に SDGs の目標項目から実際に自分たちができる活動を考えて取り組み，まとめるなどの段階的に取り組むこと，それらの取組を様々な人と共有し，自分たちの取組の価値に気付く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	2021 年 2 月	2021 年 3 月	2021 年 4 月	2021 年 5 月	2021 年 6 月	2021 年 9 月	2022 年 1 月
段階	生徒の興味関心から学習活動を展開する段階			SDGs の目標達成に向けて学習活動を展開する段階			
単元名	幼稚園児にマット絵本をプレゼントしよう	地域のごみ拾いをしよう	海岸のごみ拾いをしよう	体育館の扉を修理しよう	繰り返し使えるエコごみ袋を作ろう	防災グッズと防災教材をプレゼントしよう	自分たちの取り組みを発表しよう
単元目標	身近な地域の人のために，自分たちができる活動を考え，主体的に取り組むことができる。	地域に落ちているごみの種類に気付いたり，より良いまちづくりに向けて取り組もうとしたりすることができる。	海洋ごみ問題に気付き，海の豊かさを守るために，主体的に取り組むことができる。	普段から自分たちが使っている物を長く使い続けるための方法を考え，取り組むことができる。	エネルギー問題に気付き，普段の生活の中で自分たちが実践できることを考え，取り組むことができる。	環境変動に関心をもち，対処の仕方を考え，周囲の人に伝えることができる。	自分たちの取り組みが SDGs の達成に貢献していることや様々な人の協力で目標が達成されることに気付くことができる。
主な学習活動	・マット絵本の制作 ・地域の幼稚園児へのプレゼント	・地域のごみ拾い ・ごみの種類調査 ・まとめ	・海水浴場のごみ拾い ・ごみの種類の調査 ・まとめ	・体育館の扉の塗装	・エコごみ袋作り ・小学部児童へのプレゼント	・防災グッズ，教材作り ・小学部児童へのプレゼント	・取組のまとめ，発表
単元設定と単元構成	人のために活動することに喜びを感じる生徒の様子から，地域の幼稚園児にマット絵本をプレゼントする単元を設定した。単元の終わりに，SDGs との関連を示し，生徒の取組を意味付けた。	得点性のごみ拾い活動に興味をもった生徒の提案を基に単元設定することで，主体的に取り組むことができるようにした。また，地域のごみの種類を調べることで，環境問題に関心をもてるようにした。	海の生き物に興味のある生徒の発言から，海洋ごみの影響で海の生き物が困っていることに気付き，具体的な対策（海水浴場のごみ拾い）を考え，取り組むようにした。	生徒の SDGs に対する知識や関心が高まっていることから，SDGs の目標を提示し，その中から自分たちにできる活動を考えて取り組むようにした。	SDGs の取組を知った小学部から，給食のごみ袋を減らしたいという依頼を受け，プラスチックごみの削減に向けて取り組むようにした。	西日本豪雨災害での出来事を振り返ったり，大きな地震が想定されていることを知ったりすることで，防災への意識を高め，具体的な対策を考え，取り組むようにした。	これまでに自分たちが取り組んだ活動を文章や映像にまとめ，発表することで成就感を得られるようにした。また，様々な人との協力で目標が達成されることに気付くことができるようにした。
学習の結果	自分たちの取組が，SDGs の目標達成に貢献していることに気付いたり，園児が喜ぶ姿を見て満足感を得たりすることができた。	地域にはごみが多く落ちていることや落ちているごみの種類に気付き，ポスターにまとめることができた。	海水浴場にはプラスチックやタバコなどのごみが多く落ちていることや海の生き物が困っていることに気付くことができた。	自分たちが普段から使っている体育館の扉の修理を通し，物を大切に扱うことや直して使い続けることの重要性に気付くことができた。	プラスチック袋が多く使われていることに気付き，その解決方法を考え，エコごみ袋を作った。プラスチックごみの削減につながっていることに気付くことができた。	環境の変化や災害の原因を知り，災害が起きたときの対処の仕方を考えたり，調べたりして防災意識を高め，防災グッズと防災教材を作ることができた。	自分たちの取組を多くの人の前で発表するとともに，様々な分野の人たちの取組を知ることで，協力して目標達成に向けて取り組むことの重要性に気付くことができた。
関連する SDGs の目標	質の高い教育をみんなに	住み続けられるまちづくりを	海の豊かさを守ろう	つくる責任つかう責任	エネルギーをみんなにそしてクリーンに	環境変動に具体的な対策を	パートナーシップで目標を達成しよう

大学で学びたい知的障害のある子どもの家族支援内容

特別支援教育を専門に学ぶ大学生の意見より
〇高橋　眞琴　　香川　紘輝
鳴門教育大学大学院学校教育研究科
KEY WORDS：知的障害，家族支援，大学授業

（目的）

近年，ヤングケアラーへの支援が社会問題となっている。ヤングケアラーとは「本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話などを日常的に行っている子ども」（文部科学省，online,2022.5.22）とされ，ヤングケアラー支援のための方策についても提言されている。

文部科学省(2021a)においては，「特別支援学級，通級による指導を担当する教師に求められる専門性」として，「障害のある児童生徒の保護者支援の方法」（文部科学省 2021a, p.16）が，「特別支援学校の教師に求められる専門性」としても「障害のある子供に関する助言や援助」「教師の養成機関である大学が果たす役割」（前掲書, p.18）について述べられている。文部科学省（2021b）においても，令和 3 年 5 月 1 日現在の特別支援学校の在学者数は，146,000 人と過去最多となっているが，特別支援学校（知的障害）に多くの子どもたちが在学している。

近年の知的障害に関連する特別支援教育の対象者数やヤングケアラーに係る社会情勢を勘案すると，従前から教育・研究が進められていた内容ではあるが，保護者のみならず，きょうだいを含めた家族の支援に関連した内容を大学の授業で，計画的に取り扱う必要もあると推察される。そこで，本研究においては，特別支援教育を専門に学ぶ大学生が大学で学びたいと考える知的障害のある子どもの家族支援の内容について整理することで，今後の知的障害のある子どもの家族やきょうだいの支援に向けた大学授業の内容について検討することを目的とした。

（方法）

20xy 年 z 月に，特別支援教育を専門に学ぶ A 大学の大学生 15 名に，知的障害のある子どもの家族支援の内容に関連した自由記述による質問紙調査を行った。内容は，「知的障害のあるお子さんの家族の支援で大切だと思うことを記述して下さい。」「知的障害のあるお子さんのきょうだいの支援を行うに当たって，大学で学ぶとよいと思われる内容を記述して下さい。」という内容であった。A 大学においては，特別支援学校教諭一種免許状の知的障害領域の取得が可能となっている。これらの記述について，知的障害に関する研究歴がある発表者らがカテゴリーを付し，考察を加えた。尚，研究協力者には，回答は自由意思で行われること，本研究の趣旨や内容，回答内容（テキスト）は，カテゴリー別に分類され個人が特定されないように配慮することなどを説明し，研究協力に係る承諾書を作成している。

（結果）

1.「知的障害のあるお子さんの家族の支援で大切だと思うこと」，2.「知的障害のあるお子さんのきょうだいの支援を行うに当たって，大学で学ぶとよいと思われる内容」について，カテゴリー，記述内容（要約）の順に示す。

1.「知的障害のあるお子さんの家族の支援で大切だと思うこと」

①関係機関との連携

支援制度の紹介や子どもについての悩み，特別支援教育の専門家への相談，職場体験の計画等が可能な機関について，があげられた。

②教員の専門性

知的障害に関連する指導や支援内容，学校での様子や学校でできたことの保護者との共有，多くの経験ができるようにすること，教育的な熱意，子ども対する愛情，学校行事への招待，将来に向けた生活設計があげられた。併せて，保護者に対する心理面の支援として，問題解決や不安の除去，ストレスの解消法などのメンタルケアに関する内容，コミュニケーションの取り方，家族のペースで生活が可能となるように，家族を支援することなどもあげられた。

③地域や周囲の人々による理解や支援

周囲の意見や体験談等を聴く機会など，地域や周囲の人々が知的障害について理解することや実際の支援への協力体制の重要性があげられた。

2.「知的障害のあるお子さんのきょうだいの支援を行うに当たって，大学で学ぶとよいと思われる内容」について

①知的障害のある子どもの特性や支援

知的障害の特性や支援方法，成長発達，コミュニケーション，進路などがあげられた。

②周囲の人々の理解：家族の生活

きょうだいへの配慮事項，実際にあったエピソードや体験の学習，人権教育などがあげられた。

③きょうだいへの心理学的支援

悩みの共有，心が軽くなる方法，心のケア，ストレスや不安の解消，保護者との人間関係，カウンセリング方法などのきょうだいへの心理学的支援の内容があげられた。

（考察）

1.「知的障害のあるお子さんの家族の支援で大切だと思うこと」について

①関係機関との連携について，②教員の専門性に関連する内容，③地域や周囲の人々による理解や支援に関する内容は，大学での知的障害教育に関連する授業でも取り扱われているが，知識に関連するものが主にあげられていた。家族の社会的障壁の解消に対して，行動していく意味でも，家族の話題提供を聴く機会なども求められると推察される。

2.「知的障害のあるお子さんのきょうだいの支援を行うに当たって，大学で学ぶとよいと思われる内容」について

教育学的内容である①知的障害のある子どもの特性や支援，②周囲の人々の理解以外にも，③きょうだいへの心理学的支援として，カウンセリング方法を学ぶ機会の希望が複数あげられていた。きょうだい支援については，それぞれの家庭背景も異なり，具体的なケーススタディも必要であろう。今後もきょうだい支援の研究を続けていきたい。

（文献）文部科学省 web サイト「ヤングケアラーについて」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1387008_00003.htm（閲覧日：2022.5.22）
文部科学省(2021a)「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 報告」
文部科学省（2021b）「令和３年度学校基本調査（確定値）の公表について」

（備考）本研究は，JSPS 科研費 19K02614 の助成を受け研究の一部を行っている。

(TAKAHASHI Makoto, KAGAWA Kouki)

知的障害のある生徒への月経に関する指導

本人・保護者・教員への調査と教材開発

○香野　毅　　藤原菜々香
（静岡大学教育学部）　（島根県立出雲養護学校）

KEY WORDS: 性教育（包括的セクシュアリティ教育），月経，知的障害

（目的）

令和 3 年に「成育医療等の提供に関する施策の総合的な推進に関する基本的な方針について」が閣議決定され日本の性教育は今後一層広く､踏み込むことが求められている。

精神薄弱教育界でも 1971 年改訂の「特殊教育諸学校学習指導要領」に､「性について正しく理解し、異性に対して節度ある態度をとる」が追加されたことで、具体的な指導が始まったという（大井,1972)。しかし､「人の受精に至る過程は取り扱わないとする」いわゆるはどめ規定もあり、指導の具体化はなかなか進められず、常にその必要性のみが指摘されてきた。実践報告も多いとはいえない（井上・沖胡、2000 他)。

本研究では、月経に焦点を当てる。月経への適切な対処は安定して日常生活を送る上で重要な課題であり、生涯必要とされるものであるが、知的障害のある生徒の理解度にはバラつきがあるように感じる。生徒の月経に伴う諸症状や保護者や学校による指導の実態を調査によって明らかにし、今後の課題について検討していく。

また結果をもとに､生徒が利用できる教材の開発を行う。

（方法）

知的障害特別支援学校高等部女子生徒 60 人、その女子生徒の保護者 53 人、知的障害特別支援学校の教員 63 人を対象に質問紙調査を行った。

調査内容は以下の質問である。

①生徒：月経の状態、諸症状、対処方法、月経の知識、相談先、困りごと、月経のイメージ等

②保護者：子どもの月経の状態、諸症状、月経に関する指導、問題や相談の有無、月経のイメージ等

③教員：性教育や月経に関する指導の経験、月経の諸症状の知識、問題や相談の有無、月経のイメージ

※本調査は静岡大学ヒトを対象とする研究に関する倫理審査を受け､その内容や手続きについて承認されている。

（結果）

①生徒：回答者全員が初経を迎えていた。

・月経周期は 21.7%が「わからない」と回答した。月経の基本的な知識について、「ホルモンの働き」は 33.9%、「出血の理由」は 21.4%、「周期」は 7.1%の生徒が「知らない」と回答した。

・対処方法の入手先としては 73.3%が「親」、63.3%が「学校の先生」と回答した。知識の入手先としては 73.2%が「学校の先生」、39.3%が「親」と回答した。

・月経の諸症状が生活に影響があるのは 75.8%であり、症状は「腰やおなかが痛い」「感情が高ぶる」「疲れる」が多かった。症状への対処方法があると回答したのは 60%で、「薬を飲む」の回答が多かった。

・月経のイメージは「つらい」「痛い」が多かった。

②保護者：回答者全員が女性。

・子どもの月経周期は 20.8%が「わからない」と回答した。月経指導したのは 92.3%で、内容は「ナプキンのつけ方」「痛み止め」が多かった。一方 7.7%は教えていなかった。

・子どもの月経の諸症状で、問題があると回答したのは 23.1%であった。子どもの月経の症状では「腰やお腹が痛い」「体がだるい」「感情が高ぶる」が多かった。対処方法があると回答したのは 60.4%で､「薬を飲む」が多かった。

・月経のイメージは「面倒くさい」「痛い」「仕方がない」が多かった。

③教員：回答者の 42.9%が男性、57.1%が女性。

・選択肢の全ての項目について 60%以上が必要と回答した。性教育を行った経験は 82.2%で、扱った内容として「身だしなみ」「身体の清潔」は 70%以上で、「マスターベーション」「射精、精通の後始末」は 20%程度であった。

・生徒の月経の諸症状で問題があると回答したのは 43.5%であった。月経指導は 50.8%の教員が行っており、内容としては「体や心の症状」「症状がある時の過ごし方」が多かった。月経困難症、PMS について 12.9%が「聞いたことがない」と回答した。

・月経のイメージは「必要なこと」「つらい」が多かった。

（考察）

(1)月経の諸症状の困り感について

生徒と保護者、教員の間に困り感の認識に大きなギャップが生じていた。対処方法がない生徒、保護者が半数近くで、対処方法がある場合も痛み止めの使用がほとんどで、対処方法に乏しい生徒や保護者が多くいた。

(2)月経周期の把握について

月経周期について 2 割ほどの生徒と保護者が「わからない」と回答しており、体や心の変化が月経によるものと気付かず苦しんだり、次の月経を予測できず失敗したりすると考えられる。

(3)知識理解のバラつきについて

月経の基本的な知識について一定数の生徒が「知らない」と回答しており、知識の入手先として多くの生徒が「学校の先生」を挙げた。

(4) 月経のイメージについて

月経に持つイメージで、生徒は「つらい」「痛い」、保護者は「面倒くさい」というマイナスの見方が多く、教員は「必要なこと」という中間的な見方が多かった。学校では生徒の月経の見方を理解した上で､月経に適切に対処でき、プラスまたは中間的な見方ができるような指導が必要と考えられる。

(5) 学校での性教育の現状について

性教育が必要と感じる項目が多くのある一方、実際には 20%程度しか扱われていない項目もあり、頻度や内容に不足を感じていると考えられる。

（教材開発）

月経に関する資料及び本調査の結果を活用して、知的障害のある生徒の特性を考慮し、生徒に配布できる授業等への利用可能なパンフを作成した。現在、いくつかの学校に配布し利用をはじめている。

（KONO Takeshi, FUJIHARA Nanaka）

特別支援学校におけるリトミック教育法･教材教具等の活用法Ⅱ

～高等部音楽科において高等学校学習指導要領をどう捉えるか～

松田　孝可子
（京都府立盲学校）

KEY WORDS: 特別支援学校高等部　リトミック教育法　教材教具

（目的）

A 府立 B 支援学校は、2011 年に新設された知的障害･肢体不自由特別支援学校である。学年制による積み重ねを大切にした指導を基に、高等部においては 3 つのコース(C コース:生活の質の向上や地域とのかかわりを広げ、福祉就労など、社会に参加できる力を身につけるコース,D コース:後述,E コース:企業就労を目指し、労働･家庭生活･余暇のバランスがとれた地域生活の確立を目指すコース)を設定し、将来の姿を想定した教育を推進している。

筆者は、202X-1 年度、高等部 D コース第 1 学年に配属された。D コースは“文化的活動による自己表現の力や福祉就労･企業就労など地域の中でともに活動できる力を育てるコース”である。また、“創意工夫を活かした特色ある教育活動の展開(高等学校)”や、“自立と社会参加を目指し個々の教育的ニーズに応じた指導の充実(特別支援学校)”を掲げた A 府の学校教育の重点を踏まえ、学習指導要領の三つの柱のうち、“思考力･判断力･表現力等”の“表現力”について、筆者の専門教科である音楽の果たす役割は大きいと考えた。特にリトミック認定指導者(ディプロマ)である筆者は、リトミック教育法活用の充実をさらに図るべく、追究することとした。

本研究は、上記における実践を 202X 年度にまとめ、前所属機関(研究対象校)の許可を得たものである。202X-5 年の研究発表を基盤とし、さらに深めた実践研究として報告する。

（方法）

音楽の授業として週に 1 回、約 80 分間を基本として実施する。(※“音楽/美術”の時間枠は学年で週に 1 回設定されている。学年の生徒が 2 つのグループに分かれて学習する為、音楽の授業は 1 生徒につき 2 週に 1 回となる。)

・対象：高等部 D コース第 1 学年 27 名
（a グループ 14 名･b グループ 13 名）

・期間：201X 年 4 月 12･19 日(初回)
～201X+1 年 2 月 7･21 日(最終回)　全 14･15 回
※感染症休校措置による時数減

音楽を専門教科とする筆者を中心指導者として、同学年に所属する各クラスの指導者が個に応じた形で指導に加わる。

以下、筆者が設定した授業の流れである。

・授業展開：
①はじまりの音楽と挨拶　②創作･言葉とリズム表現　③創作リズムと身体表現　④歌唱表現　⑤器楽表現　⑤鑑賞　⑥おわりの音楽と挨拶

生徒の実態を踏まえ、毎時間一定の流れを軸として授業を展開する。

（結果）

はじまりの音楽から挨拶へ移ることについて、最初は疑問の顔色を浮かべた生徒も、2 回目以降は始業の合図として聴き取ることができた。おわりの音楽についても同様に終業を感知できたことで授業の枠組を明確に示すことができた。

創作･言葉とリズム表現については、メトロノームの 4 拍子に合わせて自己紹介を行った。拍子感は個人差があるものの、ビート感は一定共感できた。言語表出が難しい場合は一問一答方式で導いた。後期はより複雑なリズムや 3 拍子へと移行し、テーマも増やしてより表現力を高める手立てとした。

創作リズムと身体表現では、季節感溢れる選曲により、音の高低、強弱、緩急を取り混ぜて提示することとした。最初は、表現することへの困惑が感じられる生徒が立ち止まったが、指導者が行うことを模倣したり、身体補助できっかけを掴んだりすることで、共通の楽曲をとおして音楽の変化を身体で感じ取り、それぞれの表現を工夫することができた。

歌唱表現では、手話による表現を活用した。一語一語を丁寧に教示することで言葉の意味を捉えながら歌うことができ、豊かな表情表出へと繋がった生徒が数名見受けられた。

器楽表現では、ミュージックベルを音の高低や音階を学ぶことに役立てた。音の高低について、身体表現等で学んだことを生かし、同じ音高の仲間探しをしたり音階の順番に並んだりする活動を行った後、ペアになって演奏をした。お互いに声を掛け合ったり、息を合わせようとしたりする様子が見られた。後期は和楽器を取り上げた。和太鼓による演奏パフォーマンスに取り組んだことはリズムの模倣や感受、身体表現等に結びついた。また箏に実際に触れることによって、楽器の構成や音の出る仕組み等について試行錯誤することができた。

鑑賞では、音楽による時代の流れを大切にすることを含め、バロック派(と古典派)に焦点を絞った。J.S.BACH の『Goldberg Variations』では小さな紙芝居を使って楽曲の背景を語った。大多数の生徒が楽曲を本質から理解し、楽曲を聴きながら心地よく眠ることが(イメージ)できた。また、箏の学習に合わせて『六段の調』を鑑賞し、“和”に親しむことができた。

（考察）

授業の枠組を明確に示し、流れを一定に保つことは、個の特性に応じるのみならず、授業が見通せるという生徒一人一人の学びの安定に生かすことができると考えられる。その為、新たな教材教具が設定されても安心して取り組むことが可能であると推察される。創作について、音楽の三要素の 1 つである“リズム”を基本とすることは、その後の表現を積み上げていく礎と成り得ると考えられる為、リトミック教育法の活用には期待が大きい。手話による表現を伴う歌唱表現について、表現の幅が広がったり、表情や歌声を豊かにしたりすると感じ得られるが、今後の検証は必要である。器楽表現について、旋律楽器やリズム楽器により異なる表現力が養われる為、バランスの良い教材選びが重要である。鑑賞は、表現の学びとの繋がりができるか否かが今後の課題である。

（結論）

高等学校学習指導要領において、芸術(音楽)では表現領域に“創作”の分野が設けられている。また、特別支援学校学習指導要領においては“身体表現”の語句が明示されている。

リトミック教育法では、音楽(リズム)をどのように想像し身体で感じるか、身体全体で感じたものをどのように創造し表現するか等、個々に体得していくことを目指している。高等学校に準ずる指導を視野に入れつつ、身体表現を伴った創作活動として指導者が意図して取り入れることについては、専門的な知識技能と想像力豊かな創意工夫が必要である。

（文献）

・エミール･ジャック＝ダルクローズ(2003)『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社
・松田孝可子(2015)「特別支援学校におけるリトミック教育法･教材教具等の活用法」日本特殊教育学会第 53 回大会
・齋藤一雄(2018)『音楽とリズムと特別支援教育』東洋出版社　他

(MATSUDA Takako)

知的障害特別支援学校高等部外国語科における学習経験の違いや実態差に応じた指導の工夫

ーハイブリッドな授業形態を中心にー

〇加藤　達也　　木村　素子
（群馬県立富岡特別支援学校）　（群馬大学共同教育学部）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　外国語教育　指導方法

Ⅰ．問題の所在と目的

知的障害児教育においては，外国語教育の意義と実践が十分に重視されてきたとはいえない（高野・有働[2018]）。例えば，平成 11 年に初めて中学部と高等部において「必要に応じて設けることができる教科」として位置づけられた外国語科は，現在でもその位置づけが維持されている。

一方，新しい学習指導要領では，知的障害児童生徒のための各教科の目標や内容が，小学校等の各教科の目標や内容との連続性・関連性をもつよう整理され，小学校等と特別支援学校の学びの連続性の確保が求められている。しかし，知的障害特別支援学校高等部での外国語教育の実施にあたっては，特別支援学級卒業生と中学部卒業生とで学習経験が異なるために，他教科より学びの連続性が担保しづらい。特別支援学級出身生徒は，外国語科の学習経験があるが，中学部から進学した生徒は，外国語の学習経験が少ない。知的障害特別支援学校高等部の家庭科指導でも，高等部生徒特有の学習経験の相違による知識や技能の習得差が引き起こす指導の困難さが指摘されしている（齊藤・河﨑・伊藤[2018]）。

本稿では，学習経験や実態の違いが大きい知的障害特別支援学校高等部の外国語科における効果的な指導方法を検討することを目的とする。なお，研究成果の発表に当たって個人情報の保護に関する了解と利用範囲に関する承諾を得ている。

Ⅱ．方法

学習経験の違いや実態差が大きい知的障害特別支援学校高等部の外国語科における効果的な指導方法として，授業形態の工夫を試みた。知的障害特別支援学校の高等部１，２年生の生徒を対象に，一斉に学ぶ授業形態に，ティームティーチングを活用して実態の近い生徒から成るグループ別に学ぶ授業形態を取り入れた「ハイブリッドな授業形態」で外国語科の授業実践に取り組んだ。

研究Ⅰでは，授業観察者のチェックリストによる学習評価，及び生徒へのアンケート調査の結果を単純集計により分析した。研究Ⅱでは，抽出生徒の逐語録から会話場面ごとの表現の質や量の変化を分析した。

Ⅲ．結果

１．研究Ⅰの結果

グループ別に学ぶ授業形態を取り入れたことで，一斉指導では取り扱いにくい，学習経験や実態差に応じた内容が少人数で指導可能となり，理解度が向上した。生徒へのアンケート結果で，グループ別に学ぶ授業形態の良い点として，「少ない人数でわかりやすい」，「少し難しい内容もできる」といった自身に合った内容を学習できる趣旨の項目を選択した生徒が多かった。対象生徒として各グループからＦ男（学習経験あり，高等部１段階）とＧ男（学習経験なし，小学部２段階）を抽出し，チェックリストの項目で評価したところ，一斉に学ぶ授業形態時よりも，グループ別に学ぶ授業形態時の方が理解度のポイントが高かった。

２．研究Ⅱの結果

単元「英語に親しもう“Hello English.”」で相手に調子を尋ねる表現の学習を行った。グループ別に学ぶ授業形態で各グループに応じた表現を学習した後，一斉に学ぶ授業形態でインタビューゲームを行った際の抽出生徒Ｄ女（学習経験あり，高等部２段階）の会話場面を取り上げる。

Ｄ女：“Hello. How are you？”
Ｆ男：“Happy.”と自信をもって答える。
Ｔ４：“How are you?”と小声で発音し，Ｆ男にヒントを与える。
Ｆ男“How are you?”と尋ねる。
Ｄ女：“Amazing!”　Ｆ男が理解していない様子を察知して，すぐに，“Happy.”と言いなおす。
Ｆ男：「同じだ。」

Ｄ女は，小学部２段階のＦ男とのやり取りで，“Amazing”と答えた後に“Happy.”と簡単な単語に言い直した。“Amazing”は，彼女のグループ内のみで紹介した単語であったため，既知の英語の言語材料を駆使して相手に伝わる表現を選択して伝えようと工夫をしていた。

他方，別の抽出生徒らの様子からは，実態の違う生徒同士が一斉指導のなかでともに学ぶ意義として「教え合い」や「模倣（モデリング）」も確認された。

Ⅳ．考察

以上の実践から，ハイブリッドな授業形態は，学習経験の違いや実態差に応じた外国語指導になりうることが示唆された。グループ別に学ぶ授業形態は，一斉指導よりも少人数のため，試行回数を増やしたり，支援方法を生徒に合わせたりするなどのきめ細やかな指導を行うことができた。また，グループを構成する生徒の実態に応じて，平易な表現に絞ったり発展的な内容を扱ったりすることで，生徒がわかり退屈しない活動が可能になった。

一方，一斉に学ぶ授業形態では，学習経験や実態の異なる生徒が一斉に学ぶことで，相手がわかるように言い換えるといったコミュニケーションの本質に迫ったり，わからない生徒にヒントを与えることを通して学習事項の理解が深化するといった教え合いができたり，相手の良い表現を聞いて採用するといった模倣が促進されたりする等の相乗効果が見られ，グループ別に学ぶ授業形態のみの場合よりも，表現の幅が広がった。

Ⅴ．おわりに

一斉に学ぶ授業形態で多様な実態の生徒とコミュニケーションをとることにより，相手に合わせたり，教え合いや模倣をしたりといった，相手を意識したコミュニケーションが身についてきている様子が見て取れた。外国語を学んでいくなかで，人と関わる力やコミュニケーション能力が向上していることが本研究で示唆された。つまり，自立活動の「コミュニケーション」や「人間関係の形成」と密接にかかわっており，そこにも知的障害生徒への外国語指導の意義が見いだせるのではないだろうか。

Ⅵ．引用文献

高野美由紀・有働眞理子（2018）知的障害のある児童生徒の外国語活動・英語教育に関する研究．日本教育大学協会研究年報，36，307-315.

齊藤紀子・河﨑智恵・伊藤圭子（2018）特別支援学校高等部「家庭」における 中・高接続に関する教師の課題意識．日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集，61，30.

（KATO Tatsuya, KIMURA Motoko）

生徒が自らの学びを振り返り、次の学びや生活に生かすための授業づくりの検討

～知的障害特別支援学校高等部の職業科、家庭科の授業づくりを通して～

◯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、授業づくり

Ⅰ　目的

中央教育審議会答申（2016）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。答申を踏まえ、2020 年度から順次実施されている学習指導要領（2017）では，「生きる力　学びの，その先へ」のテーマのもと，学校で学んだことが，明日，そして将来につながるとともに，変化の激しい予測困難な社会の中で，自ら課題を見付け，自ら学び，自ら考え，判断して行動できる生きる力の育成が提起された。この生きる力を育むための授業づくりが多くの学校で検討されるなか、池田・藤井（2022）は、児童生徒が自ら学びを振り返るとともに，その学びを次の学びや生活につなげていく内容や方法を検討していく必要があると指摘している。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校における生徒が自らの学びを振り返り、次の学びや生活に生かすための授業づくりについて検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

1　実践

A県立B特別支援学校高等部では、202x-1 年度、202x 年度の２年間、職業科、家庭科の授業において、「生徒が自らの学びを振り返り、次の学びや生活に生かすための授業づくり」に取り組んだ。なお、表１に主な取組内容を示した。

2　分析方法

A県立B特別支援学校高等部の教員 31 名に対し、職業科、家庭科の授業づくりに関するアンケート調査を２回（１回目：202x-1 年 4～5 月、２回目：202x 年 12 月）実施し、１回目は 26 名（83.9%）、２回目は 27 名（87.1%）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、倫理的配慮として、研究の趣旨や内容、データの扱い、結果の発表についてB校の校長から許可を得た。

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、「②日頃から『振り返り』のカードを使って授業をしている」（+0.88）「③日頃から授業のゴールから『めあて』を設定している」（+0.68）、「⑥『めあて』と『振り返り』の整合性を意識した授業をしている」（+0.64）の順であった。

表１　主な取組内容

- 自分事として捉えられる「めあて」の設定（全学年）
- 学びを生徒自身が深く自覚できる「振り返り」の工夫（全学年）
- 学習活動を日常的に活用できるような展開の工夫（全学年）
- 生徒同士が見合う、目標と評価の動画上映週間の実施（全学年）
- 家庭の生活につなげる寄宿舎での生活体験（高３）
- 学んだことを後輩に伝える高３生徒による特別授業（高３）
- 学びを次の授業につなげる確認テスト（高２）
- 学びを家庭につなげる家庭科通信の発行（高１）

表２　職業科・家庭科の授業に関するアンケート調査結果

項目	平均	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	2.77 3.37	+0.60
②日頃から「振り返り」のカードを使って授業をしている	2.38 3.26	+0.88
③日頃から授業のゴールから「めあて」を設定している	2.69 3.37	+0.68
④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	2.62 3.19	+0.57
⑤活動や振り返りの際に、生徒の学習の成果を見取り、価値付たり意味付けたりしている	2.88 3.30	+0.42
⑥「めあて」と「振り返り」の整合性を意識した授業をしている	2.69 3.33	+0.64
⑦個別の指導計画の目標を生徒と一緒に共有している	2.65 2.93	+0.28
⑧個別の指導計画の評価を生徒と一緒に共有している	2.35 2.93	+0.58
⑨「生徒の学びがつながる」支援を工夫している	2.81 3.33	+0.52
⑩生徒自身が学びをつなげる（次に生かす）様子が見られる	2.85 3.30	+0.45

※上段は１回目（202x-1 年 4～5 月），下段は２回目（202x 年 12 月）の平均値
⑨、⑩のみ１回目（202x 年 4～5 月）の平均値

- 「⑨『生徒の学びがつながる』支援を工夫している」と「⑩生徒自身が学びをつなげる（次に生かす）様子が見られる」の項目の平均値が、類似した数値の伸びを示している。
- 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、「⑦個別の指導計画の目標を児童生徒と一緒に共有している」「⑧個別の指導計画の評価を児童生徒と一緒に共有している」の２項目であった。

Ⅳ　考察

結果から、授業のゴールから授業をデザインするようになるなど、めあてと振り返りの整合性が図られたことが成果として挙げられた。また、学びを次の学習や生活につなげる取組や支援の工夫により、生徒自身が学びを生かす様子が見られるとの回答が増えた。これらのことから高等部職業科、家庭科の授業において「生徒が自らの学びを振り返り、次の学びや生活に生かすための授業づくり」の取組は一定の効果があったと推察された。

しかし、「個別の指導計画の目標・評価を生徒と一緒に共有している」の項目の平均値が低かったことから、教師側から生徒に対して目標や評価を共有することが不十分だったことが推察される。今後は、生徒の主体性をより高めるために長期的スパンで生徒の学びたいことやこれから学ぶこと、学んだことを把握し、生徒と共有していくことが必要であろう。そのうえで、学びを次の学習や生活につなげる場面や方法について、教師と生徒が協働しながら検討していくことが求められよう。

【文献】

池田和馬・藤井慶博（2022）：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－共通実践事項の設定とその実践状況の評価を通して－，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第 44 号.

（IKEDA Kazuma,FUJII Yosihiro）

知的障害特別支援学校における不登校生徒の登校と学習参加の促進

○藤田 磨弥（新潟大学附属特別支援学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）
KEY WORDS:不登校、学習参加、知的障害特別支援学校

【目的】

知的障害特別支援学校でも、中・高等部生徒の不登校や登校しぶりへの支援は解決すべき課題の一つであるが（園山ら，2017）、病弱特別支援学校に比べて、知的障害特別支援学校での実践報告は少ない。生徒の登校を促す要因に着目し、的確なアセスメントを行った上で、登校を促す手続きを段階的に導入するアプローチが有効と考えられる。本研究では特別支援学校の担任と協働し、不登校傾向のある高等部生徒への効果的な支援方法を検討した。

【方法】

参加生徒（participant）は高等部 2 年女子（16 歳）の P1 と、中学部 2 年女子（13 歳）の P2 であった。P1 は自閉症スペクトラムで、WISC-IVの結果、FSIQ62（VCI74、PRI65、WMI73、PSI64）であった。8:30 に登校し、家庭科や作業学習等の好みの活動のある日は 12:00 まで参加した。軽度の社交不安があり、苦手な学習活動での不調の訴えが多く、10:30～11:00 の早退も多かった。P2 はダウン症で、SM 社会生活能力検査の結果、SA3:3、SQ:26 であった。発語不明瞭で一語文やオウム返しが多かった。介入前に急激に欠席が増え、担任からの援助要請があった。家族が登校を促すと P2 は激しい拒否や抵抗を示した。学校到着後、担任の身体介助で玄関から教室まで移動した。学校長、担任及び保護者に対して研究目的、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の承認を得た（承認番号：2020-4）。実施期間は X 年 4～11 月の 8 ヶ月。4 月：前年度アセスメント、5～8 月：事前アセスメント（ベースライン BL1・2、以下 BL）と介入計画の立案、協議、9～11 月：介入計画を実施した。研究者（支援者）は週 2 回のペースで学校訪問し、教師と協働してアセスメント、介入計画の立案、支援補助を行った。前年度アセスメントでは、前年度の登校状況やそれを促す、阻む要因について、学年主任にインタビューを行った。事前アセスメントの結果より、P1 の登校を支える要因として家庭科や作業の学習活動、俳優や歌手の話等好みの活動があった。給食は静かな教室環境であると落ち着いて食べられた。社交不安はあるが、授業場面での担任や友人との励ましや称賛等のやりとりが学習参加を支えていた。担任と協議し、登校日を週 4 日（水曜休み）、給食を月・木の 2 回、作業室または自教室で食べることを目標とした。給食後に支援者とコラージュ制作（好みの俳優や歌手の写真の切り貼り真の切り貼り）をした。「がんばり表」を用いて、登下校時刻、活動や給食参加の振り返りを行う自己記録を導入した。P2 では、家族の乗車介助が困難であることが最大の課題であった。家族だけの介助では負担が大きく、担任と協議しながら、大学での教育相談を活用し、支援者が家族と一緒に乗車介助した。登下校時刻、学習活動や給食への参加状況、教師や友人とのやりとりについて支援者または担任が A4 用紙に 2～3 段階（2:とても良い・1:良い・0:良くない）で主観的評価を行った。支援者は参与観察によりエピソード記録した。

【結果】

図に P1 の登校及び下校時刻、学習参加時間を示した。コラージュ実施日には全て出席でき（17 回）、学習参加時間は BL1 と 2 で平均 209.5 分、介入で 238.3 分となり、増加傾向が認められた。学習参加のレベルは、BL1 でレベル 1（良い）と 0（良くない）が多かったが、BL2、介入でレベル 2（とても良い）が増加した。教師や友人とのやりとりは、BL1～介入を通じてレベル 1（多い）が多かった。P2 では、支援者が家庭に出向いて家族と一緒に身体を持って乗車介助し、登校復帰した。学習参加時間は、BL の平均 316.2 分、介入の 407.8 分で増加し、参加状況も良好であった。

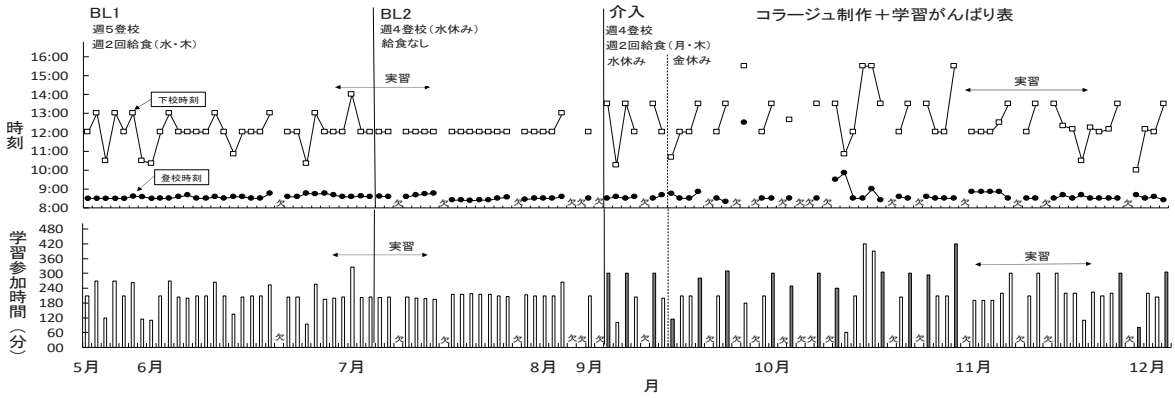
【考察】

P1 では、事前アセスメントに基づいた好みの活動のコラージュ制作の設定が活動への参加を高めた。コラージュ作品を担任や友人に見せ「素敵だね」と称賛された。下校の送迎時に母に作品を見せ、「よくできたね」と称賛された。本人と教師との話し合いに基づく登校の約束として、登下校時刻を「がんばり表」に自己記録し、目標達成や参加状況が可視化された。生徒評価と教師評価は一致し、目標達成や参加状況の客観的な振り返りと自身の頑張りの足跡の確認機会となった。教師や友人（頑張ったね、来たんだね）、家族の称賛が複合的に影響し、学習参加の励みになったと考えられる。P2 では、1 回の支援者による登校支援で、家族のみでの乗車介助が可能になった。支援者の介助方法がモデルとなり、そのモデルを家族が実行し、成功体験を得たと考えられる。

（文献）

園山ら（2017）障害科学研究，41，173-182.

（FUJITA Maya, MURANAKA Tomohiko）



※■はコラージュ制作の実施日（月・木）
※欠は欠席

図 P1 登校及び下校時刻、学習参加時間

地域支援におけるコーディネーター育成に関する研究(1)

地域の小中学校コーディネーターにおける資質向上のためのチェックリストについての検討

清水謙二
（大阪府立佐野支援学校）

KEY WORDS: センター的機能・コーディネーター研修・資質向上のためのチェックシート

1 はじめに

「特別支援学校学習指導要領（平成 29 年 4 月公示)」では各学校の教師の専門性を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めることが明示されている。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小中学校との連携を図ることも示されている。

大阪府では、支援教育地域支援整備事業において、府内を８ブロックに分け、各地域の実態に応じて特別支援学校がセンター的機能を発揮できるように地域支援体制及び特別支援学校の校内体制の構築を推進している。筆者が所属するＡブロックでは、特別支援学校のリーディングスタッフ（地域支援の中心的役割を担うコーディネーター：以下 LS）と５市３町の教育委員会及びリーディングチーム（各市町の特別支援教育の中心的役割を担うコーディネーター：以下 LT）が連携して、地域の特別支援教育力が向上するための取り組みを進め、一定の成果があがっている。しかし､近年､教員の年齢構成が変化してきたことにより、次世代のコーディネーターの育成が急務であることが課題となっている。そこで本研究では、Ａブロックにおける次世代コーディネーター育成のための効果的な研修の在り方について検討することを目的とする。

2 方法

(1) Ａブロックにおける LT の研修体制

Ａブロックにおける LT 研修体制について、令和２年度と令和３年度の研修方法を整理し､結果を Table 1 に示した。

(2) Ａブロックにおける LT 研修についてのアンケート結果

令和２年度と令和３年度に実施した LT に対する研修についてのアンケート結果を Fig. 1 に示した。

※「研修内容」について、「非常にわかりやすい／わかりやすい／ややわかりにくい／非常にわかりにくい」のリッカート尺度による４件法で実施

(3) 資質向上のためのチェックシートの開発

(1) (2) の結果を考察し、次世代育成のための新たな研修方法を検討し、開発・作成を行った（Table 2)。

Table 1 令和2年度及び3年度の LT 研修体制

年度	対象	研修方法	研修内容	
令和2年度	LT及び次世代Co	全員に同じ内容の研修を実施	WISC-Ⅳ検査結果の活用 ～解釈から支援方法の検討～	
令和3年度	LT及び次世代Co	研修を初級・中級・上級に分けて募集し実施	初級①	明日からすぐできるアセスメント ～S-M社会生活能力検査の活用～
			初級②	応用行動分析入門
			中・上級	知能検査の実際 ～WISC-Ⅳ・KABC-Ⅱ・DN-CAS～

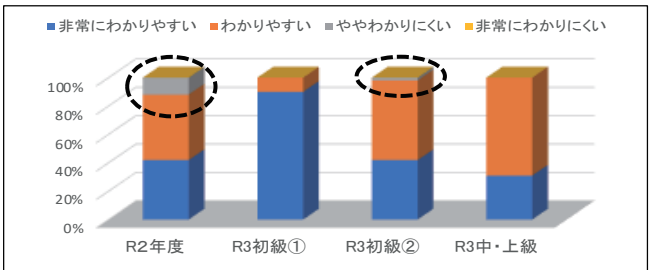


Fig.1 令和2年度及び3年度の LT 研修についてのアンケート結果

3 結果及び考察

Table 2 特別支援教育コーディネーターの資質向上のためのチェックシート

	第Ⅰ期（初級）	第Ⅱ期（中級）	第Ⅲ期（上級）	第Ⅳ期（エキスパート）	在校
アセスメントスキル	＊子どもの行動観察から実態を把握することができる	＊簡易検査や発達検査を実施し、結果を処理することができる	＊アセスメントの結果を解釈し支援方法を検討することができる	＊アセスメントスキルについての研修講師ができる	Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ
研修 (1)行動観察スキル				★検査の実施 ★研修担当（所属市町／他市町）	
研修 (2)検査解釈スキル（WISC-Ⅳ・KABCⅡ等）					
研修 (3)重度・重複障害児対象の検査スキル（K式・S-M等）					
教育相談（巡回相談）スキル	＊発達障がい等の知識や支援方法についての知識を有している	＊「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」を作成・活用（指導・支援）ができる	＊支援が必要な子どもに対する指導・支援について実践的な助言ができる	＊他校の巡回相談を担当したり、合同相談会で助言したりできる	Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ
研修 (1)障がいの理解と支援方法についての知識				★校内の相談 ★他校への巡回相談 ★巡回相談実習 ★合同相談会での助言	
研修 (2)個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識					
研修 (3)事例検討スキル			合同相談会等での助言（＋支援学校）		
研修 (4)相談スキル演習			支援学校＋Coでの巡回相談実習		
プレゼンテーションスキル	＊パワーポイントを使った研修資料の作成ができる	＊研修内の資料を作成し、実践事例等を発表することができる	＊研修ニーズに応じて資料を作成し研修を担当することができる	＊所属の市町や他市町の研修を担当できる	Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ
研修 (1)パワーポイント作成・活用スキル				★研修担当（所属市町・他市町）	
研修 (2)プレゼンテーション演習					
Aブロック支援教育研修会	＊公開講座・公開研修等への参加	＊教材・教具展への参加	＊教材・教具展示交流会への出展	＊協働研究の発表	

Table 1 より、令和２年度は対象者全員に同じ内容の研修を実施しているのに対し、令和３年度は、初級・中級・上級に分けて研修を実施する等、対象者のレベルに合わせた研修を実施していることが示されている。また、Fig. 1 より、どちらの研修内容についても、「非常にわかりやすい」「わかりやすい」と肯定的に回答した割合が 80%を超えているが、「ややわかりにくい」と回答した割合に注目すると、令和 2 年度の全員同一内容の研修では 12% 、令和 3 年度のレベルに応じた研修では 0% ～2% となり、令和 3 年度の方が、より効果的でわかりやすい研修を実施できていることが明らかになった。なお、このアンケート結果の公表については、市町の教育委員会を通じて対象教員の同意を得ている。

これらの結果を受けて、令和 4 年度は、Table 2 に示した「資質向上のためのチェックシート」を開発・作成し、チェックシートの結果に基づいた研修を実施していきたいと考えている。具体的には以下の手続きで進めていく予定である。

(1) 特別支援教育コーディネーターの必要な研修内容として「アセスメントスキル」「教育相談スキル」「プレゼンテーションスキル」を設定する。

(2) 各スキルについて対象コーディネーター自身がどのような資質レベル（第Ⅰ期：初級、第Ⅱ期：中級、第Ⅲ期：上級、第Ⅳ期：エキスパート）にあるかをチェックする。

(3) 対象コーディネーターがチェックした結果に基づいて、特別支援学校 LS が必要な研修を企画・実施する。

(4) Ａブロック全体で行っている取り組み（公開講座、公開研修会、合同相談会、巡回相談実習等）についても (3) の資質向上のための研修の一部として実施していく。

(5) チェックシートを継続的に活用し､効果的に次世代コーディネーターが育成できるようにしていく。

以上の取り組みを進めていくことで、研修対象者が自分の今のレベルを把握でき、自己の資質に応じた研修内容の選択や継続した研修受講による資質向上が可能になると考えられる。

今後は、チェックシートの配布・集計方法を検討すること、及び各レベルに応じた研修内容の充実を図ることが課題である。

(SHIMIZU Kenji)

知的障害者用教科書・教材等に関するアンケート調査を踏まえた今後の知的障害教育の推進方策について

武富　博文
（教育政策研究会特別支援教育部会）
KEY WORDS：知的障害者用教科書，教科書解説，実践事例集

１．研究目的

「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　報告」(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，2021）では、現在、文部科学省著作教科書として発行されている「国語、算数・数学、音楽以外の教科についても、各学校における指導の状況や学習者用デジタル教科書の在り方に係る検討の方向性に留意しつつ、著作教科書（知的障害者用）を作成することが必要である」旨の提言がなされた。しかしながらこれに先立って、特別支援学校（知的障害教育）を中心とした知的障害教育分野における文部科学省著作教科書の選択状況や使用状況が十分に把握されているとは言い難い状況にある。教育インフラとしてあるべき姿を追求することは重要であるものの、学校現場の実情や教師のニーズ等を細かな視点で把握し、現状と課題を分析した上で、教科書等の活用を促進し、知的障害児の資質・能力の育成を図ることが極めて重要な教育政策上の課題であると言える。

本研究では､知的障害者用文部科学省著作教科書(以下、教科書）の全国的な活用状況を質問紙法により調査し、実態を明らかにするとともに、その活用の促進に資するアイディア等について、知的障害教育現場の教師からの聞き取りをもとに検討し、今後の知的障害教育の推進方策について提言することを目的とした研究を実施した。

２．研究方法

1)調査対象

全国を６ブロック（北海道・東北、関東、中部、近畿、中国・四国、九州・沖縄）に分類し、各ブロックから２校の特別支援学校を抽出した。抽出に当たっては、筆者がこれまでに直接、研修会や研究会等で関わりのあった特別支援学校、もしくは自治体レベルでの研究事業に参画したことのある自治体の中から事前に管理職に相談し、承諾の得られた特別支援学校の小･中学部教師を調査の対象とした。

2)調査内容

アンケート項目は、教科書を「①手に取って見たことの有無､②現在の指導の実施状況､③過去の指導の実施状況、④教科書解説を手に取って見たことの有無、⑤教科書解説を参考にしたこれまでの指導の実施状況、⑥新たな教科の教科書が刊行された場合の活用の可能性、⑦教科書の活用促進に関するアイディア、⑧教科書以外の教材等の活用の可能性、⑨知的障害教育の充実のための教科書・教材等のアイディア、⑩学部所属、⑪教職経験年数、⑫知的障害教育経験年数」の合計 12 項目とした。

3)回答・回収方法

回答は①～⑤までが選択肢（２択）による回答、⑥、⑧は５段階尺度による回答（なお、５段階尺度に加え「わからない」という選択肢を設定した)、⑦、⑨は自由記述、⑩～⑫は記述式により回答を求めた。なお，調査は 2021 年８月上旬から 2021 年９月中旬までの約１カ月間とした。

4) 倫理的配慮

対象となる特別支援学校の管理職に口頭で説明をおこない、了承を得るとともに、回答者となる教師に対しては、書面によりアンケート調査の趣旨や、個人情報の取扱いを厳正におこなうこと、調査対象者個人を特定できるような情報公開をおこなわないこと､調査への参加は任意であり、不参加の場合でも不利益が生じないことを説明し、回答への協力が可能な場合に同意書への自署を求めた。

3．研究結果及び考察

アンケート調査の配布数及び回収数は表１のとおりとなり、回収率は 81.8% であった。なお、回答結果は質問項目毎に無回答や選択肢「わからない」を選択したものを除外した上で集計・分析をおこなった。

表１　アンケート配布数及び回収数

地域	学校	小学部配布数	中学部配布数	小学部回収数	中学部回収数
北海道・東北	A校	12	13	12	13
	B校	60	28	58	22
関東	C校	34	25	32	23
	D校	69	34	52	28
中部	E校	66	30	37	21
	F校	29	16	29	16
近畿	G校	22	16	22	16
	H校	42	16	25	15
中国・四国	I校	37	25	37	25
	J校	7	7	7	7
九州・沖縄	K校	41	20	26	7
	L校	8	8	8	6
合計	12校	427	238	345	199

アンケート調査の結果の概要は、次の通りであった。①教科書を手にしたことのある教師の割合は全体で 80% 前後であるものの、実際に教科書を使用して指導している割合は 30% 未満であった。②教科書を使用して指導した過去の経験を含めても、その割合は全体で 50% 未満となっていた。③小学部では音楽の教科書が使用される割合が高くなっている一方で、算数では低く、国語と算数・数学では、中学部での使用の割合が高くなっていた。④教科書解説を参考にした指導については、各教科共に小学部でその割合が高くなっており、30% 程度となっていた。また、中学部では 20% 程度と顕著に低い値を示していた。⑤「教科書以外の教材等の活用の可能性」について、小学部では「指導の手引きや事例集」､「学習指導案集」を「必ず活用する」と回答した割合が顕著に高い状況があった。

以上の状況について、児童生徒の認知的な発達の高まりとともに教科書が使用される可能性が推察された。この点は、知的に重度の障害のある児童生徒や重複障害を有する児童生徒でも活用できる教科書を望む意見や、内容をスモールステップ化する等、バリエーションを豊富にして、より一層の内容の充実を望む意見がみられる状況とも関連が深いことを考察した。また、教科書の活用促進に関して、教科書解説以外にも「指導の手引きや事例集」､「学習指導案集」等のより詳細で具体的な参考資料を提供する必要性を検討した。とりわけ、そのプロセスで国が事業予算として教科書の活用促進に向けた研究事業を実施することや活用の成果を踏まえた研修会を開催することを含めた政策推進が必要であることを考察し、提言としてまとめた。

（TAKEDOMI Hirofumi）

ダウン症のある中学生に対する絵カードを用いた要求行動の指導

ワークシステムにおける欠品課題を用いた手続き
〇佐治信一郎
（東京都立羽村特別支援学校）
KEY WORDS: 絵カードによるコミュニケーション　欠品課題　ワークシステム

1.問題の所在と目的

ダウン症児者に対するコミュニケーションの支援には、マカトン法をはじめ、数多くの試みがされており、その中でもPECS による支援の効果は数多く報告されている(Babosa et al .,2018.)。PECS のトレーニングでは、初期段階の強化子として食餌性強化子が活用されることが多いが、学校場面では衛生面等から、活用が困難である。本研究では、欠品課題手続きを利用した絵カードによる要求行動の指導について検討した。

2.方法

(1)参加者:特別支援学校中学部に在籍する中学 2 年生のダウン症女児であった。発音は不明瞭であり、有意味語を話す場面はほとんど見られなかった。また、マカトン様のジェスチャーを用いて自発的に要求しようとすることができたが、家族であっても意図が分からない場面が多かった。個別学習課題においては、ペグ刺しや色のマッチング課題等について、カゴを積み重ねておき上から順に取り組むワークシステムを活用し、20 分間に 5 つ程度の課題を完了することができた。

(3)支援方針:学校での個別学習の時間帯を中心に要求行動の指導を行い、要求行動の定着後、学校での指導と並行して家庭での汎化を促していくこととした。

(4)支援期間:201X 年 9 月～201X +1 年 5 月まで、学校での個別学習の時間に 1 日 1 セッションを週 4 回実施した。

(5)手続き:個別学習課題において、課題毎に必要な材料が足りない状況を設定し、本児が指導者に絵カードを渡し、要求物を受け取るまでを 1 試行とした。

BL 期から維持 Probe までは 1 セッション 5 試行、2 度目の Phase4(色を含んだ三語文)(以下 Phase4(色))からは 1 セッション 10 試行を基本とし、2 セッション連続で 80%を達成基準とした。要求行動については PECS トレーニング・マニュアル改訂版（第 2 版)」（Frost & Bondy, 2002）を参考に指導を行った。各フェイズの指導目標は以下の通りである。

フェイズ 1:本児の手元に“ください”のシンボルを設置し、対面に座っている MT にカードを手渡す。

フェイズ 2:フェイズ 1 の条件に加えて、5m ほど離れた MT にカードを手渡す。

フェイズ 3:5 つの候補の中から物品を選択し MT に手渡す。

フェイズ 4:物品と“ください”カードの構文をして渡す

フェイズ 4(色):フェイズ 4 に加えて 4 色から色を選択して、手渡す。

(6)分析方法:担任(筆者)及び副担任がそれぞれの試行毎に記録を行い、セッション毎に達成率(達成数/試行数×100)を算出した。

(7)倫理的配慮:本発表に先立ち、保護者に口頭で説明した後、文書で同意を得た。

3.結果

Phase1 から Phase4 まで、導入当初に多少のエラーは見られるものの、概ね 60%以上の達成率を保ち、ステップを進めることができた。Phase4(色)の段階で、20%と大きく達成率が下がり、絵カードと対象物のマッチングにエラーが見られる様になったため、1 度 Phase4 に戻り指導を行った。また、Phase4 再達成後、学校行事等の関係から一時継続した指導が困難になったため、しばらくデータの収集を中断した。再開後、5 セッション分維持プローブの期間を設け、Phase4 の定着と維持が確認されたため、改めて Phase4(色)の指導を再開した。再開後も 5 セッションの間 80%を超えずに推移したが、色のマッチングにエラーは見られるものの、その他のカード選択等でのエラーが見られなかったため、継続して指導を行った。指導を再開して 36 セッションと 37 セッションの間に長期休業を挟み、37 セッションから急激に達成率が向上し、38 セッションから達成率が 80%を超える様になった。

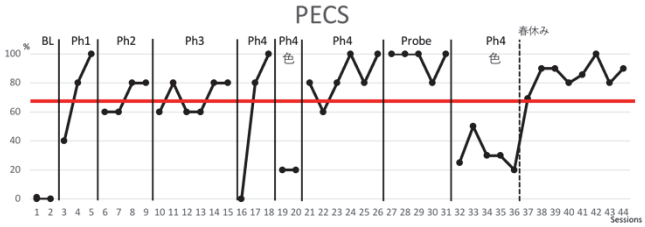


図　フェイズ毎の要求行動の推移

4.考察

本研究の結果、ワークシステムによる欠品課題手続きを活用することで絵カードを用いた自発的な要求行動を形成することができることが示唆された。これには本児が不完全ながら、すでに別の形での要求行動のレパートリーを有していたこと、また、ワークシステムによる課題に対して、自立して取り組むことができていたことが影響していると考えられる。また、Phase4(色)において、長期休業後に急激に達成率が向上した理由としては、36 セッションと 37 セッションの間に保護者と面談を行い、家庭での般化指導が開始されたことによるものであると考えられる。

本研究では、学校での指導場面においてのみ行動の記録を行った。家庭での汎化指導において、口頭での確認は行ったものの、データを収集することはできなかった。今後、汎化場面でのデータを収集することによって、より場面間での関連を検討していくことが求められる。

5.引用・参考文献

・Frost, L. & Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System: Training manual*(2nd ed.). Pyramid Educational Products, Newark, Delaware.(門眞一郎監訳, (2008), 絵カード交換式コミュニケーション・システムトレーニングマニュアル第 2 版.フロム・ア・ヴィレッジ出版.)

・Thaís, R., Barbosa, D. A., Souza, A., Oliveira, B. De, Yohanna, J., Lima, F. De, Crocetta, T. B., Guarnieri, R., Pedrozo, T., Antunes, C., Arab, C., Massetti, T., Bezerra, M. P., Bandeira de Mello Monteiro, C., & de Abreu, L. C. (2018). Augmentative and alternative communication in children with Down ' s syndrome: a systematic review. *BMC Pediatrics*, *18*(1), 1–16.

(SAJI Shinichiro)

自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童の自立活動に関するアセスメントツールの開発

〇村上精一（熊本市立弓削小学校）　本吉大介（熊本大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 自立活動　アセスメント　ソーシャルスキル

１．問題・目的

特別支援学級在籍児童数が増加している中，自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童は，平成 19 年度と比べて約 4 倍に達している．自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童の増加に応じて，担当教員も増加している．しかし，自閉症・情緒障害特別支援学級担任の経験がない教員が担任となることも多く，令和 2 年度の小学校の特別支援学級担当教員のうち，特別支援学校教諭免許取得者は，32.6%であり，特別支援教育を専門的に学んでいない教員が特別支援学級の担任となっていることがうかがわれる．特別支援学級担任の専門性として，大きな課題となっていることが自立活動の指導に関することである．障害のある児童にとって自立活動は，日常生活や学習場面で生じる様々な困難を改善・克服するための学習となるため意義深く，自立活動 6 区分 27 項目と課題に対する指導内容との関連を焦点においた研究の充実が必要である．そこで，特別支援学級担当の経験が少ない担当者でも自立活動の指導計画及び授業実践ができるように，児童のソーシャルスキルの課題と 6 区分 27 項目を関連づけるツールを開発することを考えた．

以上のことを踏まえ，本研究では，自立活動の授業を行う際のアセスメントの効率化を図り，授業構成の見通しを持ちやすくすることを目的とし，自立活動アセスメントツールの開発を行うこととした．

２．方法

特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説自立活動編(文部科学省,2018)の「自立活動の内容」の 6 区分 27 項目毎の「②具体的指導内容例と留意点」及び「③他の項目との関連性」から，自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童の特性に多く見られる【自閉症】【ADHD】【LD】【かん黙】【言語障害】の項目を抽出した．次に，各障害に関する「②具体的指導内容例と留意点」から対応策を抽出し，各項目の自立活動の指導と関連のあるスキルを整理した．

ソーシャルスキルの選定は，発達障害児の具体的なソーシャルスキルが記載されている書籍を参考に，関連する内容の整理を行い 75 のソーシャルスキルを選定した．

自立活動 6 区分 27 項目と 75 のソーシャルスキルとの関連付けを行うため，本吉ら(2021)を参考に，関連度を 1(関連がある)，0(関連がない)で示し，表計算ソフト(Microsoft Excel)上でマトリクスを作成し，アセスメントチェックシートを構築した．2 値化によるパラメータを使用し，アセスメントチェックシートに入力すると自立活動 6 区分 27 項目の関連度をヒートマップとして表示し，支援を行う際の直観的なヒントとなるようにした(Fig.1)．

３．結果

75 のソーシャルスキルを選定した結果，ソーシャルスキルの内容から「A 生活面」「B 情緒面」「C 行動面」「D 関係づくり」「E 集団活動」「F 意思表示・伝達」の 6 つのグループと 17 の下位カテゴリーに分類することができた．自立活動 6 区分 27 項目とソーシャルスキルと強く関連した項目に，「３人間関係の形成」(３)【自己の理解と行動の調整に関すること】，「１健康の保持」【(４)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること】，「２心理的安定」【(２)状況の理解と変化への対応に関すること】があげられた．

４．考察と今後の課題

本ツールは，学習指導要領や先行研究の情報を集約し，経験が少ない教員の実態把握と授業計画をサポートすることが目的である．児童のソーシャルスキルの実態を行動レベルでチェックし，自立活動 6 区分 27 項目との関連付けの参考にすることで，広い視野でのアプローチが実現することが見込まれる．

現在進行中であるが，自立活動アセスメントツールを次年度の引継ぎや新年度の授業計画に活用する方向である．小学校生活のアセスメントチェックシートや授業構成シートを設けており，前年度からの変化の把握や過去の自立活動の引継ぎを行い，学習内容や個人の成長を記録・活用する予定である．特別支援学級での学びを学校全体で共有し，通常学級の児童にも学習の機会が広がるような支援体制が構築できるよう，視野を広く持ちつつ改良を重ねていきたい．

６．文献

本吉大介・倉田沙耶香(2021)知的障害特別支援学校高等部における既存のデータとデジタルツールを活用した自立活動指導体制の構築と指導実践，熊本大学教育実践研究，38，99–107

(MURAKAMI Seiichi, MOTOYOSHI Daisuke)

カテゴリー	内容	ソーシャルスキル	入学前	2年	3年	4年	5年	6年	指導前の気づき	優先度
A生活面	生活習慣	早寝・早起きができる	2	0	0	0	0	0		
		食べ物の好き嫌いを減らすことができる	1	0	0	0	0	0		
	衛生・清潔	衣服の調節を行うことができる	0	0	0	0	0	0		
		身だしなみを整えることができる	1	0	0	0	0	0		
B情緒面	感情コントロール	すぐに泣かずに対応できる	2	0	0	0	0	0		
		親から離れることができる	0	0	0	0	0	0		
		がまんすることができる	0	0	0	0	0	0		
		暴言・暴力を抑えることができる	0	0	0	0	0	0		
		怒りや抑うつに対処することができる	0	0	0	0	0	0		
		物事へのこだわりを抑えることができる	0	0	0	0	0	0		
	対応・臨機応変	予定外のことに対応できる	0	0	0	0	0	0		
		場面の切り替えができる	0	0	0	0	0	0		
		上手に気持ちを切り替えることができる	0	0	0	0	0	0		
		場面に順応することができる	0	0	0	0	0	0		
		新しい思考を取り入れることができる	0	0	0	0	0	0		
	自己理解・自己肯定	自分の気持ちについて考えることができる	0	0	0	0	0	0		
		自分の意見をもつことができる		0	0	0	0	0		
		自分の課題について自己理解ができる		0	0	0	0	0		
		自尊心を高めることができる		0	0	0	0	0		
		自分のよさや得意なことに気づくことができる		0	0	0	0	0		

	6区分27項目	事前 1年	後 1年	後 2年	後 3年	後 4年	後 5年	後 6年
健康の保持	(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関すること	4	0	0	0	0	0	0
	(2)病気の状態の理解と生活管理に関すること	0	0	0	0	0	0	0
	(3)身体各部の状態の理解と保護に関すること	0	0	0	0	0	0	0
	(4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること	5	0	0	0	0	0	0
	(5)健康状態の維持・改善に関すること	3	0	0	0	0	0	0
心理的な安定	(1)情緒の安定に関すること	3	0	0	0	0	0	0
	(2)状況の理解と変化への対応に関すること	3	0	0	0	0	0	0
	(3)障害による学校よび生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること	4	0	0	0	0	0	0
人間関係の形成	(1)他者とのかかわりの基礎に関すること	3	0	0	0	0	0	0
	(2)他者の意図や感情の理解に関すること	2	0	0	0	0	0	0
	(3)自己の理解と行動の調整に関すること	5	0	0	0	0	0	0
	(4)集団への参加の基礎に関すること	2	0	0	0	0	0	0
環境の把握	(1)保有する感覚の活用に関すること	0	0	0	0	0	0	0
	(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること	6	0	0	0	0	0	0
	(3)感覚の補助及び代行手段の活用に関すること	3	0	0	0	0	0	0
	(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた対象に関すること	0	0	0	0	0	0	0
	(5)認知や行動の手掛かりとなる教室の単位に関すること	2	0	0	0	0	0	0
身	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること	0	0	0	0	0	0	0

Fig.1　アセスメントチェックシートと自立活動 6 区分 27 項目のヒートマップ(一部抜粋)

高次脳機能障害のある高校生の感覚・認知評価の事例的検討

感覚・認知特性のアセスメント結果を通した検討

〇武村知保　　岡崎慎治
（筑波大学心理・発達教育相談室）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 高次脳機能障害，感覚プロファイル，指導支援

（目的）

小児の高次脳機能障害は成人の高次脳機能障害と区別して考えるべき点があり，たとえば発達にともなう症状が変化すること，脳炎脳症等が原因疾患であることが多いことと原因疾患による特徴的な症状，環境による症状変化等が指摘されている（栗原，2007）。多様な症状とその変化に関連して，感覚の調整や統合の困難およびその神経認知発達への影響も指摘されており（Königs，et al.，2017），小児の高次脳機能障害の特性評価にあたっては認知特性とともに，感覚特性の評価を総合的に解釈し，支援につなげることが望ましいといえる。本報告では，高次脳機能障害発症後に複数の医療機関，相談機関の利用を経て教育相談に来談した高校生男児について，認知特性評価と感覚特性評価を実施し，生育歴や既実施の各種アセスメント結果もふまえた今後の指導支援の方向性について検討した。

（方法）

対象児はインテーク時 16 歳 3 ヶ月で，高等特別支援学校 2 年の男児。1 歳時に急性脳症に罹患，左側頭葉を発作焦点とするてんかんを発症し，継続的に医療機関を利用していた。A 大学の教育相談には認知特性の把握，母親との分離不安，対人関係の独特さの理解を主訴として来談された。なお，本報告にあたり本人ならびに保護者には研究発表として報告する旨を説明し，同意を得ている。

来談時までに種々の検査実施を受けており，８歳 2 ヶ月時点での諸検査結果を踏まえた医師による所見では「高次脳機能障害に特異的な傾向無し・読み困難なし・PDD 傾向あり」とされていた。

B 大学教育相談来談前に医療機関で実施された WISC-IV の結果（16 歳 0 ヶ月時）は FSIQ80（90%信頼区間，以下同，75-87），VCI88（81-98），PRI71（66-83），WMI94（89-105），PSI81（79-97）であった。同時期に実施された KABC-II（認知尺度のみ）の結果は MPI82，継次処理 98，同時処理 71，計画 78，学習 102 であった。

インテーク実施にあたり新奇場面および初見の相談対応者への不安を事前に聴取していたものの，相談対応者とのやり取りは問題なくでき，認知検査の実施にも承諾を得られたことから，本人に対しては DN-CAS，保護者には PASS 評定尺度（PRS，Naglieri & Pickering，2003；前川・中山 ・岡崎，2010）の記入を依頼した。PRS は PASS モデルの構成要素の個人内差を推定することを目的としており，４つの構成要素に対応する 6 つずつの質問項目に「よくある」「ある」「たまにある」「ない」で回答を求める。指導支援にむけた実態把握とともに，指導支援の前後で子どもの質的な変化を確認するために用いることができる。各項目で「よくある」3 点，「ある」2 点，「たまにある」1 点，「ない」0 点で得点化した。

これに加え感覚特性の評価として，保護者には SP 感覚プロファイル（Dunn，1999；辻井・萩原・岩永・伊藤・谷，2016）の記入も依頼した。

背景情報として，高等特別支援学校においては友だち関係もでき通学に拒否感はないものの作業等の課題への負担感が増してきている。週 1 回で放課後デイサービスに通うが，長期休み明けは行き渋りがみられる。

種々のこだわりがあり，趣味的な内容としては鉄道，バスへの強い興味関心があり，バスの工作は細部にわたるまで再現されたペーパークラフトを自分で設計，制作を行っている。また，目的とするバスや鉄道に乗るためのスケジュールを立てるが計画倒れや修正が困難であり，とりわけ家庭でも放課後から就寝に至るまで儀式的なスケジュールの作成と振り返り（母親に確認を課す）を行わないと気が済まない。入眠時儀式様の強いこだわり（母親に体をさすってもらう，綿棒で耳かきをしてもらう等）もあり，主訴にも関連して，これらのこだわりに対応する母親の疲労感もうかがえた。

（結果と考察）

DN-CAS の結果（16 歳 4 ヶ月時）は，全検査標準得点 72（90%信頼区間，以下同 68-79），プランニング 66（62-77），同時処理 74（69-84），注意 85（79-95），継次処理 91（85-99）であり，PASS 平均 79.0 に対してプランニングの得点は有意に低く，継次処理の得点は有意に高かった。

保護者による PRS の結果はプランニング 1，同時処理 8，注意 11，継次処理 8 であった。プランニングの低さは DN-CAS の結果に，継次処理の高さは DN-CAS，KABC-II の結果に対応した。注意の高さは過集中の影響がうかがえた。

SP 感覚プロファイルの結果は象限スコアでは低登録，感覚過敏および感覚回避が【非常に高い】，感覚探求も【高い】評定であった。また，セクションや因子別に見ると得点のバラつきも大きく，刺激になるものへの気づきが変化しやすいこと，一方で刺激になるものに対しては，内容によって過集中と感覚回避傾向が極端な形で表れやすいことがうかがえ，高次脳機能障害における神経疲労の一因となっている可能性が推察された。セクション別の結果では行動や情動反応に関する項目を中心に総じて高いスコアであり，感情が不安定になることにともなう感覚や行動の扱いへの影響が大きいこともうかがえた。このことは，主に家庭以外の場では直接的な不安定さとして見受けにくいと考えられ，家庭ではそれらに対する不安や情緒的な不安定さもこだわりとして表面化しがちであることが推測できた。

以上より，指導支援においては，見通しが持てる状況を確保しつつ，感覚を含め自分の状態や予測を興味関心のある内容（バスや工作など）を介して言語化し，一方的ではなくやり取りを通した視点の変換を促すことが有効と考えられた。また，感覚を意識する手がかりに気づいてもらえる場面や機会の設定も望ましいと考えられた。

（文献）

Königs, M et al. (2017) Pediatric traumatic brain injury affects multisensory integration. Neuropsychology. 31(2), 137-148. https://doi.org/10.1037/neu0000302
栗原まな（2007）小児の高次脳機能障害．リハビリテーション医学，44，751-761.

（TAKEMURA Chiho, OKAZAKI Shinji）

福祉施設における強度行動障害にかかわる人材養成

臼井　潤記　　吉田　五月　　田熊　立
（千葉県発達障害者支援センター）　（千葉県発達障害者支援センター）　（千葉県発達障害者支援センター）
KEY WORDS:強度行動障害 人材養成研修　モデル事例検討

（目的）

民間の福祉施設の職員を対象として、標準的支援の支援現場への実装を目的とした人材養成研修を実施している。本研修は、受講者 16 名を年間 30 日以上かけて集中的に育成する。

（方法）

1.　対象

受講者は、障害児（者）入所施設、生活介護、共同生活援助の職員 16 名である。行動障害のある方への支援の経験が 5 年以上で、支援計画の立案や勤務調整ができる立場にある者である。

本研修では、研修開始前に個人の氏名、住まい等が特定されない形で、原則として数量化したデータを用いて研究成果の公表することついて承諾を得た。

2.　研修の内容

（1）　研修の構成

基本的な内容は「強度行動障害支援者養成研修[基礎研修・実践研修]（特定非営利活動法人全国地域生活支援ネットワーク, 2020)」で示されたものと同等なものである。一方で、強度行動障害支援者養成研修との違いはカリキュラムである。本研修では受講者が体系的かつ具体的に学び、実践できように講義、見学、模擬場面での実習を経て、センター職員からコンサルテーションを受けながら施設での実践を行うという構成になっている。また、実践の最後には公開報告会を開催する。本研修の特徴は、受講者はあくまで支援チームの代表であり、モデル事例に対して、研修で学んだことをチーム全体で実践することを課題としている点である。

（2）受講生が所属している施設の利用者（以下、モデル事例）における実践

5 月から 6 月に実施する講義、7 月中旬に実施する模擬場面における実習を経て、7 月下旬からモデル事例の実践が始まる。モデル事例の実践には２つの目標がある。１つ目は、講義および演習で得た知識を受講生の所属する施設に応用できるように支えることである。受講生はモデル事例を対象に認知の特性、発達の段階、行動問題、適応行動のアセスメントを実施し、特性に配慮した物理的、人的環境調整や機能的コミュニケーションなどの支援の計画を立案し実践する。２つ目は支援過程を支えることである。支援過程とは、行動観察と記録に基づいたアセスメントを行い、そのアセスメントに基づいた支援計画を立案、実践して、その結果から支援を再検討することである。

この２つの目標を達成するために７月から 11 月の間に月１回実施するセンター職員の施設訪問によるコンサルテーション、8 月から 12 月の間に月１回実施する記録に基づくモデル事例の検討などによってモデル事例に対する支援が妥当なものであるかどうか、および PDCA サイクルが機能しているかどうかを定期的に確認する。

(結果)

16 名の受講生（受講施設）で始まった本研修であるが、最終的に修了したのは 14 名（施設）であった。よって、事前と事後の評価を比較できる修了した 14 名（施設）について結果と考察を報告する。

1.　受講者への研修効果

応用行動分析学に関する知識を評価する KBPAC では、25 点満点のうち、平均で 12 点から 14 点へと得点が上昇した。支援に関する自己評価 13 項目を 5 段階で評価する尺度では、各項目の平均点において、ほとんどの評価点で増加しており、減少した項目はなかった。強度行動障害の環境要因を支援手法の観点から評価する尺度では、「実施」の数が 12 施設で増加した。また、「要実施」の数が 10 施設で減少した。これは、研修を通して実行可能な支援手法のレパートリー拡大に効果があったといえる。

2. モデル事例検討対象者の行動改善への研修効果

行動関連項目では 9 施設で得点が減少し、4 施設において事前と事後で同じ得点であった。行動障害の評価尺度（BPI-01）では、「頻度」において 12 施設の得点が減少し、「重症度」において 12 施設の得点が減少している。多くのモデル事例対象の行動問題の改善に対して、研修の効果が認められた。本研修では，すべてのモデル事例検討において、適応行動と不適応行動についてインターバル記録法等を用いて、支援の直接的な効果を検証している。支援計画の目標に関してはいずれの施設でも達成している。

3. 本研修の社会的妥当性

受講生に対する研修終了後のアンケートで、各カリキュラムを 3 段階で評価した。その結果、各項目においてほとんど「役に立った」と評価した。一方で、研修に参加するにあたっての課題について、多くの受講生が「勤務調整の大変さ」や「通常業務への支障」と回答した。

（考察）

本研修では、受講者の強度行動障害支援に関する知識や技術が向上し、多くのモデル事例検討の対象者の行動改善がみられた。講義によって強度行動障害の支援の基礎を固めるとともに、PDCA サイクルを重視した仮説検証型の事例検討の過程をコンサルテーションで支えることが重要な要素であろう。一方で、年間 30 日以上をかけて実施する本研修の性質上、受講生の通常業務への負担が課題となった。今後は、本研修の重要な要素を残しつつもより受講生に負担のないカリキュラム開発が必要である。

（文献）

特定非営利活動法人全国地域生活支援ネットワーク(2020)
強度行動障害のある人の「暮らし」を支える. 牛谷正人・肥後祥治・福島龍三郎(編), 中央法規.

(USUI Junki, YOSIDA Satsuki, TAKUMA Ritsu)

人材養成手法としての行動コンサルテーションの検討

強度行動障害者への支援者養成研修における実践

田熊　立　　鵜沢　敦史
（千葉県発達障害者支援センター）　（社会福祉法人菜の花会　ネクスト名木小）

KEY WORDS: 強度行動障害、人材養成研修、行動コンサルテーション

（目的）

行動コンサルテーションは、応用行動分析学に基づく間接的な支援の総称である。大石（2016）は、わが国の行動コンサルテーションの研究の特徴として、コンサルティ（教員等）への支援の一環として行われていることを指摘し、そのひとつに、クライエントの問題解決を達成するとともに、現場研修と連動した人材育成の手法としての試みをあげている。千葉県では、強度行動障害者の支援ができる事業所を拡大するために人材育成研修を行っている。組織の行動変容とその維持を確立するために、人材養成研修の要件を検討する必要がある。福祉の現場では、人材養成の手法として、上司や先輩が実務を通して教育をする On the job training (OJT)が重視される。そこで、組織の行動変容において、OJT と行動コンサルテーションを連動させたモデル事例検討を人材養成研修として行うことの効果について検討することを目的とした。

（方法）

1. 期間

202×年 7 月～12 月の間、研修の一環として月 1～2 回、合計 9 回のコンサルテーションを実施した。また、同年に 3 回コンサルティが所属する組織の事例検討に対して、コンサルテーションを実施した。

2. 対象

コンサルティ（研修の受講生）：社会福祉法人が運営する生活介護事業所の職員で、職位は副施設長。日々の報告と記録の確認、および、月 1 回の支援会議での支援計画の立案と結果の検証を通して、支援チームに対して OJT を行う立場にある。

支援チーム：現場リーダー1 名、担当者 1 名、支援にかかわる職員 8 名。支援計画と手順書に沿って支援を実行し、記録をする立場にある。

モデル事例：19 歳、診断は知的障害および自閉症、障害支援区分 5、行動関連項目 18 点（障害支援区分の調査項目のうち、行動問題に関わる項目 10 点以上で、加算上の強度行動障害と判定される）。事業所では受注作業を行っている。自分の頭を叩く自傷、職員への頭つき、指を折る等の他害行為がある。

コンサルティが所属する組織：過去 6 名が本研修を受講している。事業所ごとに、22 の支援チームに分かれている。過去の受講生は数チームの OJT を受け持ち、研修と同様の行動コンサルテーションによって事例検討をすすめる。

コンサルタント：発達障害者支援センター職員。

3. 手続き

(1) 研修の構成

研修全体の構成は、講義、見学、実習、行動コンサルテーションを受けながらのモデル事例への実践である。

(2) 行動コンサルテーションによるモデル事例検討

モデル事例検討の構成は、①支援内容：講義や演習で学んだ障害理解と応用行動分析学に基づいた支援を実行すること、②支援過程：支援の改善と継続のために仮説検証（効果評定）による PDCA サイクルを進めること、③支援チームへの OJT：日々の記録や報告、会議という支援者間のコミュニケーションを通して、支援チームが①②をすすめられるように進捗管理と指揮をとる、ことで構成されている。

(3) コンサルティが所属する組織のコンサルテーション

過年度受講生が 22 の支援チームに対して、行動コンサルテーションによる OJT を行った。コンサルタントは、その進捗を報告する会議に参加した。

(結果)

(1) 行動コンサルテーションの経過

コンサルティ（受講生）は、コンサルタントとの話し合いを受けて、下表に示した内容について OJT を行った。

	対コンサルタント	対支援チーム
7 月 ⋮ ⋮ 8 月	・アセスメントシートを共同で作成 ・追加のアセスメントの提案と記録方法の提案	・追加のアセスメントの実施 ・ABC 記録等を実施 ・記録のグラフ化
9 月	・アセスメントに基づいて仮説の検討 ・仮説に基づく支援計画の報告、検討	・仮説の検討と支援計画の立案 ・手順書の作成、実施、記録、検討
10 月 ⋮ 12 月	・記録などに基づく結果の報告、仮説の検証、計画の改善の検討	・支援計画の改善、支援の実施、記録、仮説の検証(PDCA サイクルの実施)

(2) モデル事例の支援経過

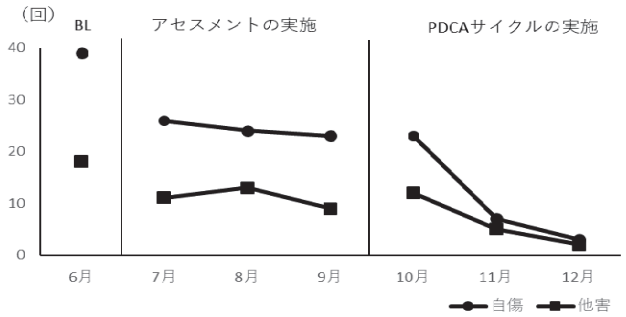


図.モデル事例の自傷と他害の生起頻度の推移

モデル事例となった方の自傷と他害は大幅に減少した。

(3) コンサルティが所属する組織での実践

22 チームの実践のうち、10 チームにおいて本研修で行った行動コンサルテーションが実施された。

（考察）

PDCA サイクルの実施によって、モデル事例の行動問題が減少しており、行動コンサルテーションの効果が確認できた。人材育成研修において、行動コンサルテーションと OJT を連動させたモデル事例検討を行うことで、コンサルティの行動変容が生じ、支援チームの行動変容につながったと考えられる。また、過去の受講生が、組織内の OJT において、行動コンサルテーションを取り入れていくことが可能であることが示された。

（文献）

大石幸二(2016)行動コンサルテーションに関するわが国の研究動向-学校における発達障害児の支援に関する研究と実践-.54(1),47-56.(TAKUMA Ritsu, UZAWA Atsushi)

ペアレント・プログラムの普及に向けた取り組み

オンライン形式による開催の検討

〇吉田 五月　　田熊 立
（千葉県発達障害者支援センター）　（千葉県発達障害者支援センター）

KEY WORDS: 家族支援　ペアレント・プログラム　オンライン

（目的）

厚生労働省の発達障害者支援体制整備事業（2014）の中で、ペアレント・プログラム（以下、ペアプロ）が地域での家族支援のメニューの１つとして明記されている。

千葉県においては、第七次障害者計画の中でペアプロ等の受講者数について具体的な数値目標が設定され、各市町村における実施が期待されている。千葉県発達障害者支援センターでは、ペアプロの実施を希望する市町村等に対して、支援者養成を主とした実施支援を行っている。今後、より多くの保護者が地域でペアプロを受講できる体制を整備するために、対面のみならずオンライン形式での実施を進めていく必要がある。そこで、オンライン形式によるペアプロを実施し、保護者に対してその効果が得られるかどうかについて検討をすることを目的とする。その上で、オンラインで実施する際に必要な要素について考察をする。

（方法）

１．実施期間

2022 年１月～3 月の間、隔週１回（全６回）実施した。

２．対象

保護者：3 歳～6 歳の子どもを育てる保護者６名。

支援者：県内の市町村または民間法人において、発達障害のある子どもやその保護者への支援を行っている支援者５名。なお、支援者は、全６回のペアプロにペアワークのファシリテーターとして参加をすることで、ペアプロの実施資格を得ることができる。

３．実施方法

事前研修および全６回のプログラム全てについて、オンライン会議システム Zoom（以下､Zoom）を用いて実施した。事前研修では、支援者を対象に①Zoom の使い方、②ペアプロの概要についての説明を行った。保護者に対しては、公式 LINE に登録してもらい、課題の提出やスタッフとのやりとりをスムーズに行える手段を設定した。また、希望する保護者に対して、事前に Zoom の使い方についてのレクチャーを個別で行った。センター職員は、スタッフとして、全体の進行役１名、ファシリテーターのバックアップ役３名、機材対応役１名を配置した。進行役は、講義内容や指示を示すスライドを作成し、画面共有機能を用いて提示した。バックアップ役は、ペアワークの際に、保護者が宿題記入した課題を画面共有し、適宜記録を行った。

４．内容

特定非営利法人アスペ・エルデの会（2015）の内容（全６回）を実施した。

５．評価方法

保護者に対して、プログラム実施の事前と事後に養育スタイル尺度（松岡他, 2011）および BDI-Ⅱベック抑うつ質問表の記入を依頼した。養育スタイル尺度については「子育てについてのアンケート」という名前で実施を依頼した。また、事後には、自由記述式のアンケートでプログラム全体の感想を記入するよう求めた。

６．倫理的配慮

保護者に対して、評価実施の目的および個人情報の取扱について事前に説明を実施し、書面で同意を得た。

（結果）

養育スタイル尺度の各項目と BDI-Ⅱの結果を図１に示す。

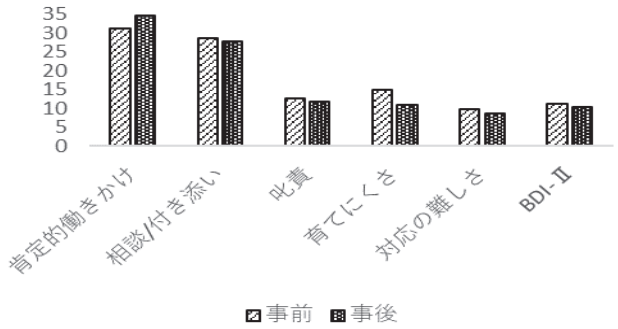


図１．養育スタイル尺度各項目および BDI-Ⅱにおける事前事後の平均値比較（N=6）

養育スタイル尺度について、「肯定的働きかけ」は、事前と比較して事後で増加した。「相談/付き添い」について増加は見られなかった。減少することが望ましいその他３つの項目および BDI-Ⅱについては減少が見られた。

自由記述式のアンケートでは､オンライン開催について「自宅でできることで時間を有効に使えた」「家から参加できたことがよかった」といった回答が得られた。

（考察）

結果から､保護者に対して一定の効果が得られたと言える。また、この結果は当センターが対面式での実施支援を行った機関で得られたものと概ね同じであり、対面と比較してもオンライン形式は有効であることを示唆している。

オンライン形式での開催を有効なものにするために必要であった要素について、以下に考察する。まず、事前準備として、事前研修や公式 LINE の作成を行ったことで、対象者がスムーズにプログラムに参加をすることができた。また、進行役とは別に、ペアワークのバックアップや機材対応のスタッフを配置したことで、ペアワークにおけるファシリテーターという支援者の役割を明確にすることができた。さらに、保護者が記入した課題を画面共有することでオンライン上でも確実に情報共有をすることができた。

今後の課題として、ペアプロの目標のひとつである「仲間づくり」については、今回オンライン形式では促進することが難しかったことがあげられる。保護者同士のかかわりを促進するためにできる工夫について今後検討していく必要がある。また、今回は１クールのみの実施であったため、今後はさらに回数を重ね、より充実したオンライン形式によるペアプロの実施方法を検討していく必要がある。

（主要文献）

特定非営利法人アスペ・エルデの会（2015）　楽しい子育てのためのペアレント・プログラムマニュアル 2015-2020

(YOSHIDA Satsuki、 TAKUMA Ritsu)

自閉スペクトラム症の反復的行動に対する理解

児童発達支援サービスにおける指導員の理解の構造

〇廣澤満之　　豊永麻美
（白梅学園大学　子ども学研究科）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、反復的行動、児童発達支援

【問題と目的】

自閉スペクトラム症の特性の一つとして、興味関心の限定および反復的なこだわり行動・常同行動がある。これは、「反復的行動」という一群の行動である。反復的行動は、かつて問題行動と捉えられることが多かったが、関わり手側の理解(環境への配慮や特性理解)によって変化しうる Challenging behavior(適訳がないため原語)として捉えられるようになってきた。つまり、反復的行動は、周囲の人の困難感、環境との関係の中でどの程度許容されるのかといった相対的な課題として捉え直されるだろう。柳沢・綿(2012)は、自閉スペクトラム症児・者のこだわり行動について、こだわり行動自体が不適応行動ではなく、支援者がこだわり行動をどのように捉えているかということが不適応行動の要因となることを指摘している。反復的行動に対して、どのように対応するかという実践的な課題だけではなく、対応の根幹にある理解の在り方を問題とする必要があると考えられる。特に、幼児期は発達的変化も大きく、保護者の困難感も高いと考えられる。そこで、本研究では児童発達支援にたずさわる指導員を対象として、反復的行動に対する理解の構造を明らかにすることを目的とした。

【方法】

１．参加者

児童発達支援センター・事業所に勤める経験年数が 5 年以上（障害児・者の支援の経験）の指導員 4 名を対象とした(Table1)。

Table1　*参加者のプロフィール*

参加者	年齢	性別	役職	経験年数	職歴
A	27	女	ー	5 (1)	障害者支援施設に4年
B	31	女	サビ管	9 (7)	保育所に2年
C	47	女	ー	19 (4)	障害児･者施設に15年
D	62	女	施設長	28 (5)	保育所に23年

( )内は児童発達支援の経験年数を示す

２．調査方法

オンラインもしくは対面による面接法によって行った。会話内容は IC レコーダーに録音された(平均 66.5 分)後に書き起こしが行われた。

３．質問項目

参加者の基礎情報(年齢・職歴・経験年数・保有資格)を聴いた後、反復的行動に対する①理解、②困難感、③対応について尋ねた。なお、反復的行動は、先行研究にしたがって 6 つの下位カテゴリー（常同行動、自傷行動、強迫的行動、儀式的行動、同一性保持行動、限局行動）に分類されるため、それぞれについて上記の①～③を尋ねた。

４．分析方法と分析テーマ

分析方法は、「継続的比較分析」を使用した。分析テーマは、「児童発達支援にたずさわる指導員は、反復的行動にどのような理解をしているのか」とした。

５．倫理的配慮

参加者に対して研究の概要やプライバシーの保護に関する説明等を行い、同意書によって同意を得た。

【結果】

分析の結果、４つのカテゴリーが見出された（①反復的行動への意味づけ、②具体的な対応、③困難感の変容、④保護者の新しい視点の形成)。“①反復的行動への意味づけ”のカテゴリーには、行動の理由を探索するために一概に止めることをしないこと、他者とのコミュニケーションとして意味づけていくこと、長期的視点から捉えることの 3 点がサブカテゴリ―として挙げられた。“②具体的な対応”のカテゴリーには、子どもの行動の意図に沿うことやこだわる前に対応することといった 2 点がサブカテゴリ―として挙げられた。“③困難感の変容”のカテゴリーには、上司や先輩からのアドバイス、複数の人がチームとして理解していくことが困難感の変容につながること、困難感の低下によって行動の文脈から捉えられる余裕が生じることといった 3 点がサブカテゴリ―として挙げられた。“④保護者の新しい視点の形成”のカテゴリーでは、反復的行動に対して保護者との理解に差があること、保護者にモデルを示すことといった 2 点がサブカテゴリ―として挙げられた。

【考察】

反復的行動への対応については、環境との関連、行動の前後関係、こだわる前に察するといったことが語られており、行動分析的な視点を具体的な対応の方法として、多くの参加者がもっていることが明らかとなった。一方で、反復的行動を他者とのコミュニケーションのきっかけとして位置付けるという点も語られており、一概にネガティブな行動としては捉えていないことが明らかとなった。柳沢・綿(2012)が述べるように、反復的行動を不適応行動として捉えるのではなく、多面的な理解の幅を持つことが重要であると考えられた。

反復的行動に対する困難感が経験とともに低下することが明らかになった。その変化の背景には、上司や先輩、同僚との対話があった。いわゆる、同僚性が反復的行動への理解を促進していたと考えることができる。また、困難感が低下することによって、反復的行動の意味を多様に解釈でき、文脈から捉えられるようになっていた。反復的行動に対する理解の熟達化の一面であると考えられる。

保護者が反復的行動に対してネガティブに捉えているという言及が多くあり、指導員は保護者に新しい行動理解の視点の必要性を語っており、療育の意義として位置付けていた。比較的発達初期の段階の子どもの保護者には、このような視点の転換が必要とされていると考えられた。また、保護者のタイプによって伝え方も異なるとの言及があったことから、今後の課題として保護者の反復的行動の理解のタイプや理解の過程を検討する必要があると考えられた。

【引用文献】

柳沢ゆかり・錦祐二. (2012). 自閉症のこだわり行動による生活困難性へのあり方ー福祉専門職と母親の支援内容についてのエピソード分析ー. 文京学院大学人間学部研究紀要, 13, 19-32.

【付記】

・白梅学園大学研究倫理審査委員会の承認を得た
・科学研究費助成事業「基盤研究 C」(研究代表者：廣澤満之、課題番号 18K03080)の助成を受けた
(HIROSAWA Mitsuyuki, TOYONAGA Asami)

発達障害でミソフォニア症状を有する特別支援学校高等部生徒のキャリア発達を促す包括的支援方法の開発とその後

ミソフォニア症状と向き合いながら自己肯定感尺度を用い自分らしく成長する姿を支援する
〇鈴木　雅義
（静岡北特別支援学校　南の丘分校）
KEY WORDS:ミソフォニア症状（音嫌悪症）の支援方法　発達障害のキャリア発達支援

（目的）

発達障害について、社会的認知の広がりを見せながらも「対人関係が築けない」「指示したことができない」等、発達障害に対する一般社会における理解が深まっていない。また、発達障害においては、感覚過敏をもち合わせている傾向が強く、イヤーマフやサングラス等で外界からの刺激の軽減を図ることがあるが、何のために支援ツールを使用しているのか分からず、誤った関わり方を行っている事例が見られる。発達障害と感覚過敏について周りの人たちの関わり方、支援方法を整理、発信していくことで理解が進み、障害者にとって生活しやすい環境づくりにつながる。

特に聴覚過敏でミソフォニア症状（厳密にいうと聴覚過敏には当てはまらない）を有する場合、日常の何気ない音に対して敏感になるため、周囲の理解がより必要となる。研究実践校（知的障害特別支援学校）においても同様の症例が見られる生徒が在籍し、包括的支援方法の開発および支援体制を構築し、支援方法について共通理解を得ながら支援、指導を行った。本研究では、発達障害に加え、ミソフォニア（音嫌悪症）を有する生徒について、自身での障害理解及び､自ら社会参加するための方策について研究し、包括的支援方法の開発とその検証を行う。そして、進路選択し､職場定着と至る経過についてのあらわれや課題から、高等部で行った支援の継続性について調査し、同様のミソフォニア症状を有する方々への支援の一助としたい。

（方法）

①問題解決のための調査・開発方法の計画を以下に示す。

１　発達障害を有する生徒の生徒理解の方法について、今までの実践や報告等を整理する。

２　学校生活の中で集団活動についての参加の方法について探る。集団生活への参加方法について、教員間で探る。

３　各学習場面での参加姿勢の記録をとる。

４　自己肯定感を高めるために大学や病院と連携し指導方法について考案｡大学等調査研究機関と連携し対策を練る。

５　ミソフォニア症状についてのアンケート調査の実施。

③実践方法

生徒自身の障害理解及び、対処方法について生徒とともに考案したり、提案したりして取り組む。障害理解方法及び、対処方法について日々の話し合いから考案し、実践する。来の生活の展望を抱けるように、現在の生活と将来の生活において比較し、どのように生きていけばよいのかを探る。聴覚過敏（ミソフォニア症状）の原因とその対処法について考案する。　実践の検証では、障害理解が進んだか。マイノートへの記述から検証。対処方法について実践したことにより活動に参加できたか、日々の学校生活を記録し検証する。

（研究経過）

ミソフォニア症状が頻出する場面に行事が挙げられる。大勢の人が参観するということでトリガー音となる「咳」が聞こえるという理由からである。行事に対して強い拒否反応があることから、行事参加プログラムを設定し取り組んだ。生徒Ａは、運動会そのものに対して消極的であったこと、失敗経験から二度と失敗したくないという思いを強くもっていたことから、運動会について自ら話をしようとすることはなかった。運動会の練習が始まると、不安感や苛立ちから暴言が目立つようになり、練習に参加できないこともあった。また、トリガー音が聞こえたという理由で回避する場面が多く見られた。

プログラムを実施するにあたり、生徒Ａと話す機会を設定し、困っていることや悩んでいること等を聞き出しながら進めることとして取り組んだ。

生徒Ａは、独り言を話したりアピールしたりして、自分のことを伝えようとしていたが、繰り返し何度も同じことを話したり、イライラし始めたりしたことから、内面でどのように思っているのか、感じているのかをブレインストーミングの手法で整理した。いくつか考えていることを引き出すことができたため、一つ一つのことについて教師が確認をした。教師は受容する気持ちで向き合い話をし、安心感のもてる環境で話した。ブレインストーミングから、参加したいという気持ちが見えたため、参加するための目標を立てた。ソーシャルストーリーの手法を用い、生徒自らがどうなりたいのかを考えながら作成した。自分を振り返りながら、なりたい自分について先のことについて想定しながら作成したことにより見通しをもつことができた。見通しがもてたことで生徒Ａから「不安がなくなってきました。」と不安感が少しずつ薄れてきたことが伝わってきた。さらに、不安になったときはどうするのかという対処カードを用意したことで、どのように対処すればよいのか具体的な方法が分かり、「これがあれば大丈夫。」の発言から安心した気持ちになっていることを伺うことができた。

以上の高等部での取り組みを、進路先に伝え可能な支援について検討し、本人がミソフォニア症状と向き合いながら働ける環境を設置することで、音に対する嫌悪感を「働く」という達成感のある活動を通して軽減できるであろうと考えた。

（今後の展望）

進路先に、ミソフォニアについての最新の情報を提供しながら継続した支援を続ける。

（文献）

Misophonia Aconditioned Aversive Reflex Disorder Second Edition (2017 ThomasH.Dozier)
Investigating Misophonia: A Review of the Empirical Literature, Clinical Implication, and a Research Agenda.(2018 Jennifer J. Brout et al.)

本研究は､2020 日本科学協会の笹川科学研究助成による助成を受けたものです。

(SUZUKI Masayoshi)

日本における自閉スペクトラム症児者の「強み」に関する研究論文の収集・分析による探索的研究

〇渡邉咲季（佐賀県立中原特別支援学校）
末吉彩香（筑波大学人間系）
柘植雅義（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　強み

【目的】

本研究では、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder: ASD）児者がもつ「強み」に着目した支援の提供に向け、日本における ASD 児者の強みに関する研究論文を収集・分析し、ASD 児者の「強み」の捉えられ方や、「強み」が本人や周囲に与える影響を探索的に検討することを目的とした。

【方法】

1. 対象論文の抽出方法：本研究では、「強み」のシソーラス用語として、「長所」「ストレングス」を位置づけた。対象論文を選定基準（Table1）に沿ってデータベースから検索、抽出した。データベースでの検索は、2020 年 7 月に行い、論文の出版年数は限定しなかった。分析に当たり、特別支援教育を専攻する博士後期課程の学生 1 名に筆者と同様の手続きで分析を依頼し、選定結果が異なる場合は協議の上で論文を抽出した。

Table1　対象論文の選定基準

基準	内容
包含基準	言語が日本語に限定する
	対象地域は日本国内に限定する
	文献の種類は研究論文（原著、調査、報告、実践、事例等）に限定する
	査読ありのものに限定する
	対象はASD児者とASD児者の家族や先生、医者等周りの者に限定する
	ASDの強み、ストレングス、長所に関する記載がある文献に限定する

データベースでの検索では CiNii と医中誌 Web のデータベースを用い、「ASD、自閉症、自閉スペクトラム症、アスペルガー、PDD、広汎性発達障害」と「強み」をそれぞれ掛け合わせて AND 検索を行い、シソーラス用語（長所、ストレングス）も同様に行った。さらに、データベースでの検索から対象論文となった論文の引用文献をたどる引用文献検索（芋づる法）を行った。

2. 対象論文の分析方法：対象論文の本文から、「強み」「長所」「ストレングス」が記載されている文を、筆者と後期博士課程に在籍する 1 名で抜き出したのちにテキストデータとし、KH　coder（樋口，2014）を用いて、共起ネットワーク分析を実施し、本文に立ち返りながら内容を確認の上、語のグループの検討を行った。分析時、強制抽出語として、ASD に関連する用語など、主に固有名詞が語として認識されるように指定し、解釈を容易にするために、抽出語を名詞、サ変名詞に絞った。表記の揺れ修正では、高機能自閉症、ASD、アスペルガー、広汎性発達障害、自閉症を「ASD」とした。また、「長所」、「ストレングス」を「強み」の同義語として統制した。分析対象となる抽出語の最小出現数を 4 とし、共起ネットワーク図に反映される抽出語は、Jaccard 係数 0.25 以上のものとした。

【結果】

対象となった 13 件の論文（Table2）の共起ネットワーク分析の結果、語は 8 つのグループに分けられた。対象論文内での各グループを構成する語の使用状況や文脈から、グループ名を付した。Table3 にグループ名とテキストデータの要約を示す。

Table2　対象論文

No	タイトル	著者	発行年	雑誌名
1	広汎性発達障害患者が認識し育んだ自らのストレングスとは　看護師の関わりにより自己肯定感が向上した一事例	荒香織・小野栄子	2020	日本看護学会論文集：精神看護，(50)，19-22.
2	自閉スペクトラム症者が職場で陥りやすい過剰適応と対処	川端奈津子	2019	産業精神保健，27（4）370－377.
3	自閉スペクトラム症の男子高校生の母親に対する心理面接過程　就労移行期における障害受容に着目して	尾花 真梨子	2019	カウンセリング研究，51(3)，168-177.
4	自閉症スペクトラムの自己理解支援へのシステムズアプローチの適用	高林学	2017	家族療法研究，34(3)，265-272.
5	KABC-Ⅱ 特別支援学級に在籍する自閉症児への作文指導 ： 子どもの「できた」を引き出すための長所活用型指導の試み	白府士孝 ・ 青山眞二	2016	K-ABCアセスメント研究 18，41-48.
6	高いストレスをもつ保護者による行動問題を示す自閉症児への家庭での介入を促す支援方略の検討　強みに基づくアプローチを通して	岡村章司	2016	特殊教育学研究，54（4），257-266.
7	特別支援学校高等部生徒への自閉症スペクトラム障害の認知面の長所を活かした進路指導について	松原錫之	2015	K-ABCアセスメント研究 16，47-56.
8	発達障害診療における保護者支援の在り方－医師8名への面接結果から	小林朋佳・鈴木浩太・森山花鈴・加我牧子・稲垣真澄	2014	小児保健研究，73（5）737－744.
9	自閉症スペクトラム障害に対する森田療法の活用可能性の検討　森田療法の人間観に基づく進路選択の支援を通して	松浦隆信	2013	日本森田療法学会雑誌 24（2），181-188.
10	広汎性発達障害児を持つ母親が体験している困難と心理的支援	松岡純子・玉木敦子・初田真人・西池絵衣子	2013	日本看護学会誌，33（2），12－20.
11	高機能自閉症スペクトラム生徒の強みを生かしたキャリア教育－高機能ASD、キャリア教育、TTAP、現場実習	清水浩・片柳優美・梅永雄二	2012	自閉症スペクトラム研究，9，9－17.
12	知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み	樋口陽子・納富恵子	2010	特殊教育学研究，48（2），97-109
13	広汎性発達障害児の家族支援―専門家の支援内容に関する調査研究	野田香織	2010	臨床心理学，10（1），63－75.

Table3　共起ネットワークのグループ別テキストデータの要約

グループ	グループ名	テキストデータの要約
グループ 1	本人や周囲の自信	ASD児者の強みや適応行動に着目することで、本人や担任、母親が自信を持つことができること。
グループ 2	学習や生活指導における「強み」に着目した支援実践	ASD児者の得意なことや特徴を強みを活用した指導。
グループ 3	ストレングスアセスメント	ストレングアセスメントの手法を生かした看護実践における「強み」や自己肯定感の変化。
グループ 4	「強み」への支援と同時に本人や周囲の困難さを支援する必要性	ASD児者が強みを伸ばし、発揮するために本人や周りの人の困難さを軽減するための支援の必要性。
グループ 5	母親の心理的支援	ASDを有する子どもの母親の心理的支援として機能すること。
グループ 6	発達特性の再構築やアセスメントから明らかになった「強み」	ASD者の問題としてとらえられがちなことを「強みとして再構築すること。 アセスメントに基づいた「強み」の活用。
グループ 7	障害特性による困難だけでなく「強み」に着目すること	ASD者の社会適応という観点では困難な部分を踏まえつつも、強みを発揮させることを支援する側が意識をすること。
グループ 8	「強み」をいかしながらニーズを実現すること	アセスメントにより、強みやニーズを明らかにすること。 強みをいかしながらニーズを実現すること。

【考察】

ASD 児者の強みに注目した支援は、本人や周りの人の自信へつながるが、当事者が強みを発揮するためには、周囲が本人の特性を適切に把握し、強みが発揮しやすい環境設定をすることが必要である。また、ASD 児者の強みは、苦手なこと（弱み）をリフレームすることで表現される場合がある。ASD 児者本人の自己理解の状態を踏まえ、本人の特性を苦手さ（弱み）として支援・配慮するか、あるいは強みへのリフレームが可能を検討することが必要であると考えられる。

【文献】

樋口耕一（2014）社会調査のための計量テキスト分析　内容分析の形象と発展を目指して．ナカニシヤ出版.

(WATANABE Saki, SUEYOSHI Ayaka, TSUGE Masayoshi)

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(3)

「参加型」研修としてのオンライン OJT 事例検討の実施

○区 潔萍*・柘植 雅義・熊谷 恵子・三盃 亜美・宮本 昌子・岡崎 慎治・野呂 文行・小島 道生・米田 宏樹
（＊関西外国語大学外国語学部）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 通級による指導 OJT オンライン研修 事例研究

Ⅰ．問題の所在と目的

従来の特別支援教育に関する現職教員研修は主に講義型の研修であり，基礎的な理論知識の講義が中心であったが，事例的・実践的な内容を取り入れた研修はより効率的・効果的な研修方法であると指摘された（畠山，2014）。そこで，本研究では，特別支援教育担当教員を対象としたオンデマンド講義と個別の指導計画作成に関するオンライン OJT 事例検討を試行し，研修のあり方を考察したい。特に本報告では，オンライン事例検討において，受講生と受講生以外の教員であるメンター及びアドバイザー（以下，参加者）との間で行われた意見交換・情報共有や大学教員の指導助言がいかなる内容であったかを分析するとともに，事例検討による学びを受講生・参加者がどのように受け止めたかについても検討した。

Ⅱ．方法

1．対象者：①受講生：20XY 年度の受講生は小学校 16 名，中学校 5 名，高校 2 名の計 23 名の教員である。②メンター：20XY-1 年度の受講生 18 名（小学校 13 名，中学校 3 名，高校 2 名）の教員は助言・コメントを提供する。③アドバイザー：市町村指導主事，教育事務所担当，高校教育課担当，特別支援教育課担当④本研究プロジェクトに携わる大学教員。

2．実施方法：各受講生は担当児童生徒から 1 名を選定し，作成した「個別の指導計画」を Google classroom のストリームにトピックが立てられ，コメントや返信によって，大学教員・アドバイザー・メンター・受講生相互の質疑，助言，情報交換が行われた。

3. 分析方法：意見交換や情報共有，助言によるやり取りで事例検討が深められたと思われる 10 事例を取り上げ，トピックスから得られた事例に関する情報や，助言・コメントの内容を MAXQDA2020（質的データ分析ソフト）を用いて分析した。また，各コード間の関連を検証するために，可視化ツールであるコードマップを用いて分析を行った。コードマップでは，コーディング箇所の出現パターンが類似しているコードがマップ上で近くに表示され，それぞれのコードの関連の強さを調べることができる（筑波大学人間系研究倫理委員会承認：筑 2020-103A）。

Ⅲ．結果及び考察

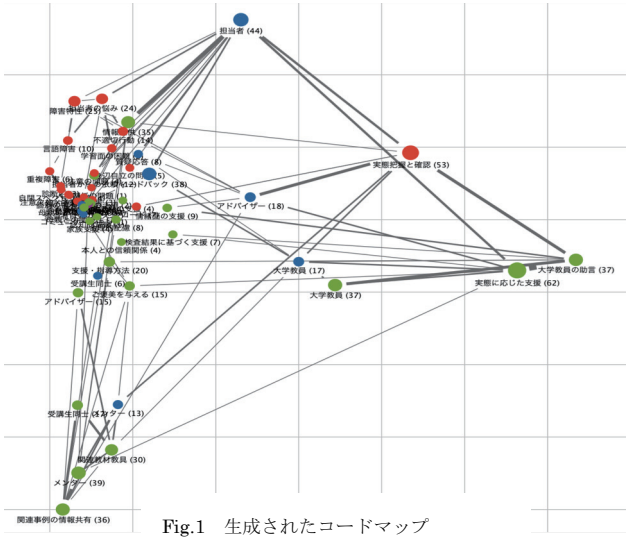


Fig.1 生成されたコードマップ

コードを「」で，カテゴリーを【】で示した。コードマップ上には，【支援・指導方法】のカテゴリーにある「実態に応じた支援」と「大学教員の助言」が近くにあった。「大学教員」からの【情報提供】と【質疑応答】が近くにあった。大学教員からの助言は，児童生徒の実態に応じた支援と指導の方法を提案し，さらに，担当者の質疑に対するコメントには，関連の知識や情報提供が多く見られた。さらに，「メンター」，「受講生同士」は「関連事例の情報共有」や「関連教材教具」のコードが近くにあるとみられた。

参加者はそれぞれの立場から，各事例に関して質疑応答や情報提供をすることで，対象児の課題と困難に対する理解を深めたとみられた。さらに，対象児に対する支援・指導方法を巡って，各自の視点からアイディアを出し合い，問題解決を向けて議論をした。

昨年度の研修を受けたメンターは，関連事例の情報共有や，指導を実施するための教材教具の情報を提供したとみられた。そして，事例に対してコメントやアドバイスをする際，児童生徒の行動面や学習面における困難さに関して，認知機能の障害を含め，その背景にある原因を推定することが見られた。また，アドバイザーは，児童生徒の実態を確認した上で，対象児が在籍している学級や学校，自治体の環境に着目し，全体的要素を考慮した上で現実で実施可能な方法の提案に努めた。さらに，児童生徒の保護者や，在籍学校の管理職に対して，支援を実施するには必要な働きかけとアプローチを紹介した。大学教員は，児童生徒の実態を把握した上で，理論的な観点から考え，対象児に適した具体的な支援や指導方法を提案した。さらに，児童生徒が当面抱えている困難さのみではなく，中学校や高校に進学し，そして社会に出てから直面する課題を見据えて，よりよい家庭生活と学校生活を送るための支援方法を提案した。また，将来の社会生活で必要な知識と技能を身につけられるように，現段階に実施可能な支援を考えることの重要さを述べた。

事例検討を通して，参加者は受講生の取り組みと実践に対して肯定的で的確なコメントやフィードバックをすることで，受講生のモチベーションアップにつながったと考えられる。さらに，当該事例のみではなく，他の関連事例の情報や教材教具の創意工夫を含め，多様なアイディアを出し合うことができ，参加者にとって有意義な研修であると考えられる。「講義型」の研修に加え，「参加型」の研修を推進することで，特別支援教育に対する教員の意識を高め，指導法を充実させることが，特別な教育的ニーズのある子どもに対する支援を充実させるとともに，学力向上や指導面での充実を図ることにつながると考えられる（長曽我部・尾園・猪俣・安東，2007）。

引用文献：

畠山和也（2014）特別支援教育を専門とする若手教員のニーズ調査及び実践的研修の在り方に関する研究．埼玉県立所沢おおぞら特支学．

長曽我部博・尾園千広・猪俣千夏・安東末廣（2007）特別支援教育に対する小・中学校教師の研修のあり方．宮崎大学教育文化学部紀要，16，73-89．

付記：JSPS 科研費 20K20805；茨城県教育委員会委託事業「通級による指導担当者養成の在り方に関する実践研究プロジェクト」による成果の一部である。（Jieping OU; Masayoshi TSUGE; Keiko KUMAGAI; Ami SAMBAI;Syoko MIYAMOTO; Shinji OKAZAKI;Fumiyuki NORO; Michio KOJIMA;Hiroki YONEDA）

視覚特別支援学校における 外部専門家（歩行訓練士）と連携・協働した歩行指導

〇丹所　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: 視覚特別支援学校 歩行指導　外部専門家（歩行訓練士）

Ⅰ　問題と目的

視覚特別支援学校（盲学校）では、自立活動の時間を中心に児童生徒への歩行指導が行われている。しかしながら、歩行指導の専門性が高い教員の不足が課題となっている（芝田, 2013；首藤・牟田口, 2009）。歩行指導担当教員に関する課題を解決するための方策の一つとして、「外部専門家活用事業」（文科省）を利用して外部専門家（歩行訓練士）と連携・協働して歩行指導を行う盲学校が複数校あるという。

「外部専門家活用事業」とは、特別支援学校の教員の指導力と専門性の向上を目的とし、視能訓練士や理学療法士等の外部専門家を非常勤講師として採用するというものである。盲学校と外部専門家（歩行訓練士）が連携・協働して行う歩行指導に関する報告は多くなく、連携・協働の実際はまだ十分には明らかにされていない。本研究では、連携・協働の方法や内容を事例報告し、成果と課題、課題の改善策を検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

1 研究協力者：Z 盲学校の教員（A 教諭）と、Z 盲学校と連携・協働して歩行指導を行う外部専門家（歩行訓練士：B 先生）に研究協力を得た。

2 調査方法：オンライン会議システムを用いて面接調査を実施した。まず、A 教諭に連携・協働した歩行指導について 30 分間程度説明してもらった。次に、事前に作成された調査項目に基づき、A 教諭と B 先生に対して、個別に 15 分程度インタビューを行って詳細な情報を得た。

3 調査項目：①連携・協働の経緯と目的、②連携・協働の方法と内容、③連携・協働の成果と課題を調査した。

4 調査時期：Z 盲学校が連携・協働した歩行指導を開始した 20XX 年度の取組みを 20XX＋2 年 1 月に調査した。

5 倫理的配慮：研究協力者に対して本研究の目的を事前に説明し、研究協力と結果の公表への承諾を得た。また、オンライン調査とする理由、セキュリティ上の配慮、及びデータの保管方法について説明し、同意を得て実施した。

Ⅲ　結果

1 連携・協働の経緯と目的：Z 盲学校では、20XX 年度より外部専門家（歩行訓練士）を非常勤講師として採用し、2 年経過した。校内の歩行指導のニーズに対応することと、Z 盲学校教員の歩行指導の専門性向上のために、学校長の発案により、「外部専門家活用事業」の利用に至った。教育委員会に申請が認められ、Z 盲学校と同県内にある障害者リハビリテーション関連施設に当時非常勤で勤務していた B 先生を外部専門家として採用した。

2 連携・協働の方法と内容： 窓口担当は、Z 盲学校「自立活動委員会」内の歩行指導推進係数名で行っている。

外部専門家（歩行訓練士）の主な役割は、歩行指導担当教員が行う歩行指導の授業参観と歩行指導担当教員への助言、及び授業参観時の児童生徒への直接指導である。

授業参観・直接を受ける児童生徒の実態や、歩行指導担当教員のニーズ等に関する情報共有は、「歩行指導相談依頼書」（依頼書）により行っている。この「依頼書」を歩行指導担当教員が作成して、B 先生来校日の 1 週間前に送るようにしている。「依頼書」の項目は、対象児童生徒に関する情報として、学部・学年、視覚状況（眼疾患、視力、視野）、コミュニケーションの様子、本人の希望欄がある。また、歩行指導担当教員のニーズとして、児童生徒の歩行に関する課題、歩行指導の当面の目標、及び外部専門家（歩行訓練士）への質問事項等を記入する。あわせて、Z 盲学校で独自に作成された「歩行の基礎的能力チェックシート」、「白杖歩行の実態表」、「自主通学実態表」を可能な範囲で添付することにしている。

外部専門家（歩行訓練士）の勤務時間数は、年間 60 時間程度である。B 先生は、来校日 1 回当たり、3 名程度の歩行指導の授業参観を行い、その後、歩行指導担当教員に対して助言等を行っている。対象は全校幼児児童生徒であり、盲弱や重複障害の有無を問わず、歩行指導担当教員からの希望を受け付けている。

なお、A 教諭はじめ歩行指導推進係の教員が、B 先生による授業参観・助言に立ち会い、連携・協働して行われる歩行指導を把握して全校に発信・共有しているとのことであった。

3 連携・協働の成果と課題：Z 盲学校側の成果として、次の 3 点が挙げられた。①歩行指導の重要性に対する教員の認識が向上し、授業参観・助言を希望するリピーター教員が増えた。②外部専門家からの助言により、歩行指導担当教員による歩行指導の質が向上したと考えられる。③歩行指導担当教員が個別的に行っていた歩行指導を歩行指導推進係が把握して、全校的に共有することができるようになった。

一方、Z 盲学校側の課題として次の 3 点が挙げられた。①授業参観・助言を希望する教員が固定化しているため、どの教員も気軽に希望を出してもらえるようになると良い。②B 先生による授業参観・助言を（歩行指導の短期的な課題達成にとどまらず）児童生徒への長期的な目標・計画立案につなげていけると良い。③B 先生来校日に 1 日を通して歩行指導推進係が同席できるようになると良い。これらの課題を改善し、歩行指導（の質と量）が担当者により偏りなく行われるよう全校的に働きかけていきたいとのことであった。

Ⅳ　考察

盲学校において、外部専門家（歩行訓練士）と連携・協働して歩行指導を行うことには一定の成果があることが示唆された。一方で、教員一人一人が指導力をより向上させることや、児童生徒の将来的な姿を見据えた歩行指導計画を立案できるようにしていく必要性があるという課題があると考えられた。

課題に対する改善策として、教員の指導力向上のためのニーズに応じた研修会の実施や、「個別の指導計画」作成時の相談・助言システムの検討が挙げられる。こうした場でも、外部専門家（歩行訓練士）を活用することを検討すると良いであろう。

今後の研究課題として、長期的な指導目標・課題設定等、幼児児童生徒を共通理解してより良い連携・協働をするためのツール（書式等）のあり方を検討することが考えられた。

(TANSHO Shinobu, MISHINA Satoko, KADOWAKI Hiroki, HAN Sunmin)

本研究は JSPS 科研費 20K03047 の助成を受けた.

視覚障害教育における卒業後を見通した支援のためのシステムの整備と充実のために

有効な視覚障害学校（盲学校）卒業後の生徒の支援の充実のためのエビデンスに基づいた多様な支援のチャンネルの検討

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 エビデンスに基づいた支援のありかた

（目的）

視覚障害教育の児童生徒の卒業後における支援については従来より福祉面を含めた連続した支援システムを構築してきている。しかし、個々の相談体制など、個々人が満足できる方向性が目指せれているかといえば、それはなかなか難しいものがある。今回、学校卒業後の多様な支援に関わる中で、支援を求める相手を探すのに苦労したり、自分で問題を解決しようとしてかえって悩みを抱えたりする例を多く見かける。悩みや問題を抱える個人とのつながりの中で、いかに対応していくべきかシステムの充実以上に在学中からの対応の能力の体験や学習において強めていく必要性を感じる。個々の事例においては、AFB の「拡張されたコア・カリキュラム」の事項ではつぎの3点があげられている。①全人的な個々の児童・生徒の発達的な視点での取り組み。②個々の指導項目の意味と実施状況の点検と効果の検証。③詳細な指導項目の記述、この３点をあげている。視覚障害教育において示された国内外の知見には、多様な児童生徒の状況に応じた支援についての方向性が示されている。発達障害などの側面にも対応した要素にも対応するためには、個のアセスメントの情報が十分に認識され、配慮されているようである。個人個人が何を求めているか、それに対してどのような手立てがどのような効果をもたらしたか、具体的にはどのような項目について支援が必要なのかなどの方向性が見られる。視覚支援学校（盲学校）卒業後の多様な進路、地域社会での生活の中で、卒業生が中心となって活動している「チーム響き」との関わりの中で、多様な児童生徒の「思い」を実現していくことで在学中の活動の有効な部分の洗い出しと、その有効性をどのように生かして当事者中心の活動サークーとしての活動に結び付けていったかについてもその経緯を追うことで、有効な長期にわたる支援の実態に迫るためのヒントとなる可能性も考えられる。

自らの手で自分たちの問題に迫っていく流れができたのは彼らの在学中の体験によりところも多くあったようであり、どのような体験、学習が効果的であったかも彼らの活動や意見のなかに探ることができる。また、教科におけるアプローチについて、教科教育の方法論についても、個々の状況に沿って、教材の工夫、理解の状況に鑑みた対応が基本的な対応である。多様な視覚障害教育を状況に対応するためには、教育全体に及ぶ内容の検討の上で、個をどのように把握し、視覚障害教育のフィールドで生かしていくかを、個々の状況の把握とともに考えていくところにある。

（方法）

卒業後の自主支援サークル「チーム響き」の活動の状況や活動の中で出てきた意見や聞き取りの情報をまとめ、在学中から卒業後の活動につながる観点をさぐり、有効な事象を分析していく。また、AFB のECC に記述された支援の事項を具体的に検討し、わが国の項目との比較検討をし、実践の状況や従来の方向性の比較などで、有効な視覚障害教育について整理、活用していく項目についての内容や、他の障害領域の教育へも有効な観点を明らかにしていく。調査の対象とした方については、研究のデータとして協力いただけることの了承を頂いている。個人のデータについては、個人の特定ができないよう配慮している。研究対象者への身体的な危険性が無く精神面への影響と配慮がなされている。

（結果）

活動等の状況から明らかになってきた事項には次のようなものがあった。①在学中の生徒間の話し合いの機会をもてたことで今のサークルの基盤となった。②福祉等の公の結びつきを求めていく上で在学中からの問題意識を深めていったことが役立った。③在学、卒業の前後であっても個人のレベルで言うならば、常に支援してくれる機関や個人があってほしいと思っている、などの意見を述べている。

実際の活動の中で常に目指しているのは「支援する側」の視点でなく「当事者（支援される）側の思いによっているとしている。

AFBの「拡張されたコア・カリキュラム」においては、実際の支援・指導の中での有益な事項が見受けられる。また、多様な指導に関連した項目を実際の支援に応用していくことで、異なる場面での多様な指導を考えることができる。個々の生徒の状況を検討する上で「拡張されたコア・カリキュラム」は、個々の児童生徒の支援をすすめる上で、重要な指針として、さらに個々の支援の方向性を保障する重要な計画の実際の例として活用していくことが重要であり、支援の際の指導のあり方について有効な手立ての方向性として「チーム響き」の実践の事例を生かしていくこともできると思われる。

（考察）

視覚障害教育においては、在学中から培っていくべき支援の方向性については、アメリカの拡張されたコア・カリキュラム等にみられる教育・支援・介入の方向性と比較すると、個々の児童生徒の支援のニーズをさらに多角的な視機能の活用すすめていく必要がある。視覚障害教育において十分な支援、介入を行う場合、常に支援の手を差し伸べることのできる教育、地域、福祉、就労等での連続的な支援の継続がなされる必要性があるように思われる。重複障害を含めて、多様な指導の項目を整理し、実践していくことが重要である。視覚障害教育において個の指導の中で得られてきた方向性は、個を重視する見識として見直されるべき観点であり、社会での自立を結果的な目標点として規定した、アメリカの視覚障害教育カリキュラムにおいて実践されている個々の事項からもわかるように、児童生徒に向けて必要であり、実践されていくべきことである方向性にもしめされていることに注目していくべきであろう。また、精緻な実践への姿勢は、知的障害教育等で児童生徒への個の支援を手続きとしてのシステムにとどまることなく、個のニーズへの姿勢をはっきりとしていくことにもつながっていくと考えられる。

（文献）

ECC Essentials, AFB,2014

（YUTAKA Tone）

共生社会の形成に向けた異なる障害種間での交流活動の検討

－視覚障害児を対象にして－

○ 渡邉 杏　　三科聡子

（東京都葛飾区立柴又小学校）（宮城教育大学教職教育総合学域）

KEY WORDS：視覚障害・共生社会・交流活動

（目的）

文部科学省は、共生社会の形成に向け、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が学校教育の一環として活動を共にする「交流及び共同学習」の推進が必要であるとしている。「交流及び共同学習」では、共に尊重しあいながら協働して生活していく態度を育むことを目的としているが、“障害のない児童生徒”が「支援者」となり、“障害のある児童生徒”が「被支援者」となる一方向的な関わりを示す実践例が多く見られる。このような障害の有無による図式が成立する時点で対等な関係であるとは言えず、「交流及び共同学習」を推進するだけでは障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重しあえる共生社会の形成は難しいと考える。これに対して、“障害のある児童生徒”と“異なる障害のある児童生徒”が活動を共にする「異なる障害種間での交流活動」（以下、「交流活動」）では交流を行う両者が対等な関係性を構築し、双方向的な関わりが生み出されると考えた。

本研究では視覚支援学校に在籍する視覚障害児童生徒と、視覚障害とは異なる障害がある児童生徒との「交流活動」の現状を「交流及び共同学習」と関連させながら明らかにすることを目的とする。

（方法）

視覚支援学校における「交流及び共同学習」及び「交流活動」の実際を把握するために、全国の視覚支援学校を対象に質問紙調査を行った。質問項目には、実施の有無、実施時間数や具体的な内容、活動を通した児童生徒の変容等の項目を設定し、選択肢回答法を用いた。

質問紙調査を行うにあたり、本研究の趣旨を説明し、研究協力と結果の公表への承諾を得た。

（結果と考察）

全国の視覚支援学校68校を対象とした郵送による質問紙調査の結果、53校の視覚支援学校より回答が得られた（回収率：77.9%）。そのうち8校が併置校であった。

Table1　各活動の実施率と実施時間数

	交流及び共同学習	交流活動	交流活動（併置校）
実施率	96.2%	49.0%	75.0%
実施時間数（年7単位時間以上）	48.0%	9.5%	66.6%

（１）実施率・実施時間数

「交流及び共同学習」が「交流活動」よりも高い実施率を示した。実施時間数に着目すると、1年間に 7 単位時間以上になると、「併置校での交流活動」の割合が高くなっていた。これは交流相手との物理的な距離が近いことが実施の契機を高め、活動を継続するうえでの大きな要因になっていると考えられる。また教員間の連絡の取りやすさや、教員同士が交流相手である同一校内の児童生徒の状況を把握しているといった理由があげられる。物理的な距離の近さは併置校のみならず、異なる障害種の特別支援学校間での交流活動の実施率の高さにも影響をもたらしていた。さらに、異動による教員同士のつながりも、交流活動の実施のきっかけともなっていた。

（２）教育課程上の位置づけ

教育課程上の位置づけで設けた「各教科」の項目では、「交流及び共同学習」は国語・算数（数学）・理科・社会・英語（外国語・外国語活動）の5教科が含まれていたが、「併置校での交流活動」には5教科の科目は含まれていなかった。「交流活動」では国語と社会のみが行われ、音楽や図画工作、体育等の実技的な内容が多くの割合を占めていた。このことから、「交流活動」は「交流及び共同学習」に比べ、活動内容が制限されていると考えられる。

（３）活動内容

「交流及び共同学習」及び「交流活動」の活動内容の中では「通常授業への参加」「行事参加」「ゲームなど」「障害理解教育」の回答が共に多く見られた。その中でも「交流及び共同学習」では「通常授業への参加」と回答した学校が42.5%であった。「交流活動」では17.6%、併置校では行われていなかった。これは文部科学省が「交流及び共同学習」の一側面とする「教科等のねらいの達成を目的とする共同学習」に則っていると考える。一方、「交流活動」では「ゲームなど」と回答する学校が35.2%となり、これは、文部科学省が示すもう一つの側面である「相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流」に基づいていると考える。「交流活動」が「交流及び共同学習」に比べ、企画性の高い活動が主となっている現状をふまえると、日常的な活動の中で生じる自然な交流がより望ましいと考える。

（４）児童生徒の変容

児童生徒の変容をとらえた視点の中で、「交流活動」（38.8%）と「併置校内の交流活動」（33.3%）が「交流及び共同学習」（32.0%）よりも高い項目が「活動中の自主性・主体性の増加」のみである。これは「交流及び共同学習」では、障害のある児童生徒を手伝ってあげる・支援してあげるといった障害のない児童生徒の行為が評価され、障害のある児童生徒自身の行動等を制限することに繋がり、彼らの自主性や主体性の低下をももたらしていると思われる。また、「支援者」と「被支援者」といった関係性の成立は、障害のある児童生徒の自己有用感の低下をもたらすと考える。「交流活動」と、「併置校での交流活動」での児童生徒の自主性や主体性の増加の高さは、彼らに対等な立場を築き、双方向的な関わりを生み出したことに影響を受けていると考える。

実施時間数の増加と、児童生徒の変容の増大が比例していることから、継続的に活動を行うことの必要性が明らかになった。しかし年7単位時間以上の実施時間では、児童生徒の変容が減少したことから、単に「交流活動」を継続するだけでは、活動の意味が失われてしまうと考える。

以上のことより、「交流及び共同学習」だけでは共生社会の形成に向けた活動としては不十分であり、「交流及び共同学習」に加え、「交流活動」を行うことによって、障害のある児童生徒がより多様な経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重しあう大切さを学ぶ機会となると考える。

（WATANABE Anne ,MISHINA Satoko）

全国視覚特別支援学校児童生徒の視覚障害の程度と使用文字との関係

—2020 年度全国調査結果を中心に—

〇柿澤敏文
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 視力　使用文字　眼疾患

目　的：視覚障害教育においては，児童生徒の視覚障害の状態や程度に基づいて，点字による教育といわゆる普通文字による教育とが行われている。本研究では，2020 年度に実施した全国視覚特別支援学校在籍児童生徒の調査結果について，文字指導を進める際の基礎資料となる視力と使用文字との関係，および，眼疾患と使用文字との関係について報告する。

方　法：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，視力分布，使用文字，眼疾患の部位と症状について報告する。

結　果：本調査の結果得られた全国視覚特別支援学校在籍幼児児童生徒 2,481 人の個票のうち，6 歳以上の児童生徒 2,336 人の個票を抽出して結果の処理を行った。なお，この他に，3‐5 歳の幼児 145 人と年齢不明 22 人が本調査時に視覚特別支援学校に在籍していた。視力分布について，6 歳以上の児童生徒 2,336 人のうち，視力 0.02 未満が 774 人（33.1%），0.02 以上 0.04 未満が 175 人（7.5%），0.04 以上 0.1 未満が 397 人（17.0%），0.1 以上 0.3 未満が 484 人（20.7%），0.3 以上が 379 人（16.2%），視力不明が 127 人（5.4%）であった。これらの割合，すなわち，0.02 未満が児童生徒のおよそ 3 人に 1 人，0.02 以上がおよそ 3 人に 2 人であることに，1970 年度調査からこれまで，大きな変化は認められない。

文字使用の状況について，6 歳以上の児童生徒 2,336 人のうち，点字を使用している児童生徒が 566 人（24.2%），普通文字を使用している児童生徒は 1,211 人（51.8%），併用の児童生徒は 81 人（3.5%）であった。すなわち，6 歳以上の児童生徒の 4 人に 1 人が点字使用者である。また，5 割を超える児童生徒は何らかのかたちで保有する視覚を活用して学習している。一方，75 人（3.2%）は音声・録音教科書を用いて学習しており，331 人（14.2%）は文字指導困難であった。視覚特別支援学校在籍者の 3%を超える在籍者が文字の使用の代わりに聴覚的な情報を用いており，1 割以上は文字指導ができない状態にある。なお，文字指導困難の 331 人のうち，175 人は視力 0.02 未満で，83 人は視力不明者である。

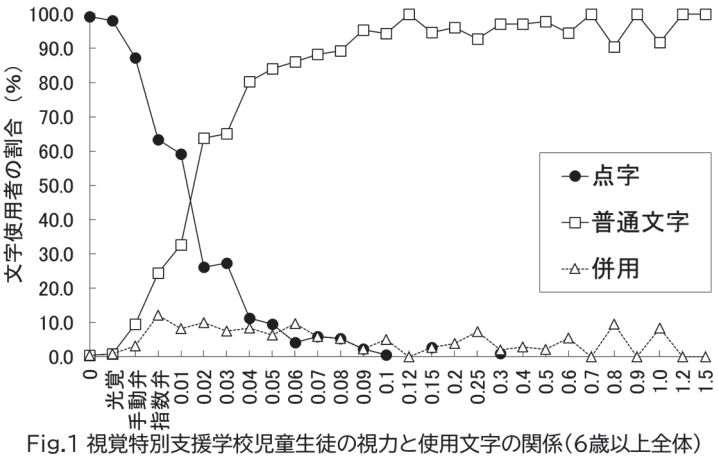


Fig.1 視覚特別支援学校児童生徒の視力と使用文字の関係(6歳以上全体)

6 歳以上の文字使用者 1,858 人について，視力別の点字，普通文字，併用の使用割合を Fig. 1 に示した。視力 0 の児童生徒 265 人のうち 263 人（99.3%）が点字を使用している。視力値が高くなるとともに，普通文字使用者の割合が上がり，視力 0.1 以上では，普通文字使用が 95%以上となっている。Fig.1 における点字使用者の割合の曲線と普通文字使用者の割合の曲線が交差する視力値を点字と普通文字の境界視力と捉えると，今回調査の結果，境界視力は視力 0.01～0.02 となった。

文字使用者の眼疾患と使用文字の関係を Fig.2 に示した。眼球ろう，角膜軟化症，ベーチェット病，網膜芽細胞腫，網膜剥離，角膜白斑，視神経欠損，未熟児網膜症，小眼球・虹彩欠損，硝子体網膜症，小眼球・虹彩欠損，硝子体混濁，白子，弱視，ぶどう膜炎，黄斑変性，屈折異常，眼振，白内障，糖尿病網膜症，網脈絡膜萎縮症，全色盲で普通文字使用者の割合が高かった。

本研究は全国盲学校長会の多大なご協力のもと調査が進められた。また，全国視覚特別支援学校の先生方や在籍幼児児童生徒の皆様よりご協力を得た。本研究は JSPS 科研費 JP20K02992 の助成を受けた。本研究は，柿澤敏文（2022）2020 年度全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調査報告書．筑波大学人間系障害科学域 に掲載した研究成果の一部に加筆・修正を行ったものである。
(KAKIZAWA Toshibumi)

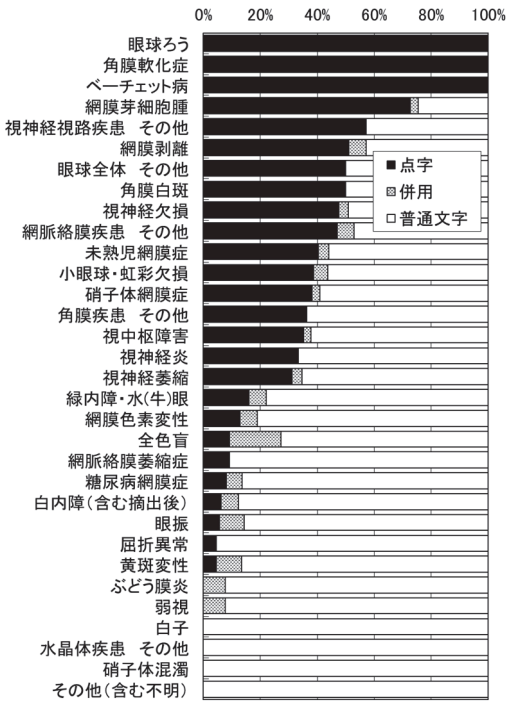


Fig.2 眼疾患と使用文字の関係

弱視学生が求める ICT 環境整備に対する大学教員の支援自己効力感に及ぼす個人要因の影響

○相羽　大輔（愛知教育大学）　丹野 傑史（長野大学）　鈴木 祥隆（岐阜大学）

KEY WORDS: 弱視学生　障害学生支援　ICT

Ⅰ．問題と目的

ＩＣＴ環境は弱視学生の大学生活の成否を握る鍵であり、その整備においては大学教員の理解が不可欠である(Trief, 2016)。その理解啓発においては、どのような教員がどのような内容に協力的かを把握することが重要であろう。

そこで、本研究は相羽・奈良・荒巻(2020)に基づき、弱視学生が合理的配慮として求めるＩＣＴ環境整備に対する大学教員の支援自己効力感と個人要因との関係を検討した。

Ⅱ．方法

１．調査協力者・手続き

日本ブラインドサッカー協会が提供する UB-Finder を活用したウェブ調査システムを構築した上で、クロスマーケティング社の誘導調査を活用し、大学教員に対する個別質問紙調査を 202X 年 1 月からの 3 ヶ月間で実施した。有効回答は 393 名（男性：323 名・女性：70 名）で、協力者の大学勤務年数は 1 年～10 年未満 116 名（29.5%）、10 年～20 年未満 108 名（27.5%）、20 年～169 名（43.0%）であった。なお、本研究は大学の研究倫理委員会の承認を得て行った。

２．調査内容

（１）支援自己効力感：相羽ら（2020）の ICT 環境整備項目（18 項目）を用い、協力者には、授業を受講する弱視学が必要とする合理的配慮について、支援ができるかどうかを、「全く気軽にはできない」から「非常に気軽にできる」までの 7 件法で尋ねた。

（２）個人要因：所属大学の障害学生支援**体制**（5 件法：全く整っていない-非常に整っている）、障害学生支援**負担感**（5 件法：全く負担に感じない-非常に負担に感じる）、弱視への**関心度**（4 件法：全く関心がない-非常に関心がある）、困っている障害者への**声掛け**（6 件法：見かけても全く声をかけない-見かけたら必ず声をかける）、障害観連の**番組**（6 件法：見つけても全くみない-見つけたものは全て見る）、障害観連**記事**（6 件法：見つけても全くみない-見つけたものは全てみる）、障害学生支援の **FD** 研修（2 件法：不参加-参加）について尋ねた。

Ⅲ．結果と考察

１．ＩＣＴ環境整備に対する大学教員の支援自己効力感

全項目に主因子法による因子分析を行い、スクリ―法と解釈可能性から 2 因子を抽出し、プロマックス回転による解析を繰り返した(Table)。その結果、第Ⅰ因子(負荷量平方和：6.13, 寄与率：42.42%)は間接的な支援である支援機器類等の整備内容(環境整備因子：8 項目)，第Ⅱ因子(負荷量平方和：5.62, 寄与率：11.33%)は直接的な支援である授業や試験に関する整備内容(授業・試験因子：9 項目)が採択され、因子間相関は 0.49 であった。ＩＣＴ環境整備の多次元構造が確認できたため、各因子を代表する項目からなる下位尺度を構成すべく、*Cronbach* の α 信頼性係数を算出したところ、環境整備尺度(0.91)と授業・試験尺度(0.88)は基準値に達していた。各下位尺度の内的整合性が確認されたため、それぞれの総和得点を尺度得点として採用した。

Table ICT 環境整備項目に対する因子分析の結果（プロマックス法）

項目	因子Ⅰ 環境整備因子	因子Ⅱ 授業・試験因子
タッチスクリーン：共用パソコンは、Aでも触って操作できるタッチスクリーンのものを導入してほしい。	.849	-.089
音声付学習ソフト：授業用のタイピング学習ソフトは、Aにも使えるよう、課題を音声で提示してくれるものを導入してほしい。	.800	.032
画面拡大ソフト：共用パソコンは、Aでもモニターが見やすい画面拡大ソフトをインストールしたものを導入してほしい。	.799	.074
OCR システム：Aにも使いやすいデジタル教材を個人で作成できるよう、学内に OCR（光学的文字認識）システムを導入してほしい。	.781	-.071
ウェブアクセシビリティ：図書館などの大学のウェブサイトは、Aにも見やすいよう、拡大率の変更が可能なデザインで設計してほしい。	.718	-.049
画面読み上げ：共用パソコンは、Aでもモニターが読みやすい画面読み上げソフトをインストールしたものを導入してほしい。	.717	.129
大型モニター：教室には、Aでもプレゼンが見えるよう大型モニターを導入してほしい。	.675	.003
UD フォント：共用パソコンは、Aでも読みやすいユニバーサルデザインフォントをインストールしたものを導入してほしい。	.480	.307
試験での PC 解答：小論文などの筆記試験では、Aでも記入しやすい PC での解答を許可してほしい。	-.095	.857
机の利用許可：Aが支援機器を使って授業に参加できるよう、机を二つ使うことを許可してほしい。	-.099	.805
利用許可：授業でのタブレット等の利用許可：授業内課題では、Aでも調べやすいようスマホやタブレットの利用を許可してほしい。	-.041	.751
レコーダー許可：授業では、Aでもノートテイクができるよう、IC レコーダーの使用を許可してほしい。	-.040	.737
試験のデータ提供：試験では、Aでも問題が読めるよう電子データで提供してほしい。	.183	.612
撮影許可：実技の授業では、Aでも確認できるようスマホやタブレットで手本の動画撮影を許可してほしい。	.076	.581
書類のデータ提出：事務書類は、Aでも記入できる電子データでの提出を許可してほしい。	.189	.525
クラウドサービス：電子データの資料は、Aも利用しやすいクラウドサービス（Dropbox や iCloud 等）から提供してほしい。	.309	.457
試験での PDF アプリ：電子データによる試験問題は、Aにも使いやすい PDF ビューワーアプリで提供してほしい。	.389	.405

２．大学教員の支援自己効力感に及ぼす個人要因の影響

各下位尺度得点を従属変数とし、各個人要因を独立変数とするカテゴリカル重回帰分析を行った。その結果、環境整備尺度（R^2=.25, F(12, 380)=8.34, p<.01）と授業・試験尺度（R^2=.28, F(12, 380)=15.09, p<.01）のいずれも回帰式は有意となり、独立変数の線形結合も確認されなかった。そこで下位尺度ごとに、有意な影響が見出された独立変数をまとめた。

このうち、環境整備尺度は、体制（β=0.21）、関心度（β=0.18）、声掛け（β=0.17）、FD（β=0.16）の順に標準偏回帰係数の値は高かった。授業・試験尺度は、関心度（β=0.38）、体制（β=0.11）の順に標準偏回帰係数の値は高かった。

いずれも体制や関心度が支援自己効力感を高めたものの、環境整備に関する合理的配慮については、困っている障害者に声をかける姿勢や、障害学生支援の FD 研修会への参加態度も支援自己効力感を高めていた。声掛けや FD は授業・試験尺度では有意な影響が見られず、有意な独立変数の標準偏回帰係数の値からは関心度が影響力を持つことが示された。したがって、授業・試験での合理的配慮のような直接支援においては、弱視学生への関心を高めることが重要と示唆された。

文献

相羽大輔・奈良里紗・荒巻恵子 (2020) 弱視学生支援における ICT 環境整備に対する健常学生の態度に及ぼす個人要因の効果. 日本教育心理学会第 62 回総会発表論文集. 287.

Trief, E. (2016) College Bound: A Guide for Students with Visual Impairments. 2nd ed. New York: AFB Press.

（Daisuke AIBA, Takahito TANNO, & Yoshitaka SUZUKI）

白杖操作の有無が歩行の安定性に及ぼす影響

—歩行の変動性と足圧 CV の視点から—

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

KEY WORDS: 視覚障害　歩行　白杖

I. 目的

視覚障害者の歩行において、白杖は安全に移動するために不可欠な歩行補助具であるが、これまで白杖操作が歩行の安定性に及ぼす影響については十分に検討されていない。そこで、本研究では視覚障害者を対象に、白杖操作の有無が歩行の安定性に及ぼす影響について、歩行機能の視点から検討することを目的とした。

II. 方法

1．参加者：視覚障害者９名（男性５名と女性４名、年齢 40〜60 歳）を対象とした。参加者は歩行訓練士によって選定され、日常的に歩行補助具として白杖を使用している者が実験に参加した。参加者には事前に研究の目的および方法について書面および口頭で説明を行い、研究参加の同意を得た。

2．歩行課題と手続き：本研究では、歩行課題（13m）を実施した。参加者はアイマスクを装着し、白杖歩行を行った。計測は、白杖を振りながら歩行する白杖操作有り条件と白杖を振らずに歩行する白杖操作無し条件において３試行ずつ、計６試行を条件ごとに無作為に行った。

3．歩行分析：歩行課題において、ベアリング値を計測した上で、歩行の変動性と足圧の指標から歩行分析を行った。歩行の変動性は DSP ワイヤレス９軸モーションセンサ（日本光電社製）を用いて、歩行中に計測される重心加速度波形における類似度をもとに、垂直・側方・前後の３軸の変動性を計測した。歩行の類似度（以下, 類似度指数）は、歩行による加速度波形が完全に一致した場合を１とし、波形が異なるほど類似度も低い値を示す。足圧は足圧モニタインソール PiT（リーフ社製）を用いて、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、各部位の変動係数（標準偏差／平均値, 以下, 足圧 CV）を求めた。また、ベアリング値は歩行路の中心を 0 とし、そこからの絶対量と定義した。

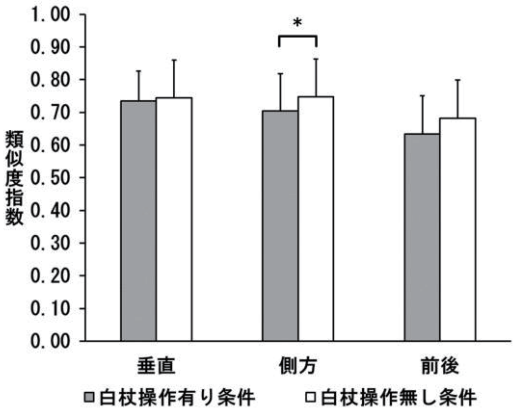


Fig. 1　歩行の変動性の結果

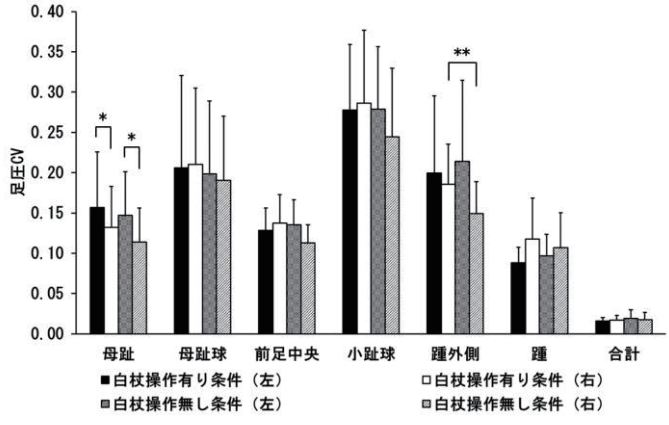


Fig. 2　各部位の足圧 CV に関する結果

III. 結果

ベアリング値について、白杖操作有り条件では 1.51±1.29m、白杖操作無し条件では 1.35±0.96m であった。各条件のベアリング値を比較するために対応のある t 検定を行った結果、有意差は認められなかった（t（8）=0.38, *n.s.*, d=0.18）。

Fig. 1 には、歩行の変動性の結果を示した。各指標の類似度指数を比較するために、条件ごとに対応のある t 検定を行った結果、側方で有意差が認められた（t（8）=2.83, p<.05, d=−1.27）。垂直（t（8）=0.57, *n.s.*, d=−0.25）と前後（t（8）=2.02, *n.s.*, d=−0.96）では有意差は認められなかった。

Fig. 2 には、各部位の足圧 CV に関する結果を条件ごとに示した。白杖操作の有無が足圧 CV に及ぼす影響をみるために、各部位で二要因参加者内の分散分析（白杖操作の有無×左右足）を行った。その結果、母趾では左右足の主効果が有意であった（F（1, 8）=6.31, p<.05, η^2=0.06）。また、踵外側では交互作用が有意であった（F(1, 8)=11.25, p<.05, η^2=0.02）。そこで、各水準ごとに単純主効果を分析した結果、右足における白杖操作の有無で有意であった（F（1, 8）=15.75, p<.01, η^2=0.13）。

IV. 考察

ベアリング値を比較したところ、両条件で有意差は認められなかったことから、白杖操作の有無はベアリングに影響しないことが示唆された。また、歩行分析の結果、歩行の変動性は側方において有意差が認められ、白杖を操作した場合に左右方向の変動が拡大していた。この変動が拡大した理由として、視覚障害者が白杖を操作する際、左右方向にリズミカルに振ることが必要になるが、この振り方が安定していなかったことが影響したと考えられた。歩行の変動性が拡大すると、転倒や怪我のリスクが高くなることから、白杖を操作する際には特に注意が必要となる。足圧 CV は母趾、踵外側の部位で主効果および交互作用が有意であったが、白杖操作の有無の要因で主効果がみられた部位はなかったことから、白杖操作は足圧 CV に影響しないと推察された。

Jung, Yang, and Kim（2017）は、近年多くの歩行補助具が開発されているが、その多くが視覚障害者の歩行やバランスの特徴について考慮されていないと指摘している。今後は、歩行補助具の有効性について、歩行機能の視点から客観的な指標を用いて検証することが必要である。

主要文献

Jung et al.（2017）Gait analysis for elderly people with visual impairment using plantar pressure measurement. *International Journal of Biology and Biomedical Engineering*, 11, 187-193.

本研究は JSPS 科研費 21K13634 の助成を受けたものです。
(KADOWAKI Hiroki, TANSHO Shinobu, UJIMA Kazuhito, NAKAMURA Takashi)

各国で普及している点字サイズと身体サイズの関係

--文献調査に基づいた検証--

〇大島研介
（横浜商科大学　商学部）

KEY WORDS:点字、身体サイズ、国際比較

（目的）

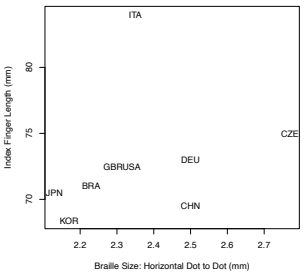
ルイ・ブライユが 1825 年に 6 点点字を考案して以降、点字は 6 点の凸点が指先に収まるサイズであることは変わらないが、世界中でサイズの異なる点字が普及してきた。点字サイズは、点の大きさ（形状も含む）・点間（縦・横の点と点の距離）・マス間（隣のマスとの距離）・行間の 4 要素で構成されており、バリエーションも豊富である。しかし、欧米やアジアの一部の国の点字サイズを調査したデータ(Gill, 2008)はあるものの、世界規模で点字サイズを比較検討した研究はなく、点字サイズ普及の全体像を把握する方法がない現状にある。また、日本では世界的に小さい点字が採用されている等、国や地域で普及している点字サイズに傾向がある可能性があり、言語や文化などに加え、点字は指で読む文字であることも踏まえると、国や地域による身体サイズの違いと点字サイズとの関連が予想される。そこで、本研究は文献調査を行い、国ごとの点字サイズと身体サイズに関するデータを収集し、相関分析により点字サイズと身体サイズの関連性に関して、検証を行う。

（方法）

点字サイズ（点間、マス間、行間、点の高さなど）と身体サイズ（身長、手長、第二指長）に関して、学術データベース、ウェブ検索エンジンを通じて情報の収集を行った。検索に使用する言語は日本語と英語とした。点字サイズに関しては、横点間（マス内の 1 点と 4 点の距離）、縦点間（マス内の 1 点と 2 点の距離）、マス間（隣合うマスの 1 点間の距離）、行間、点の直径、点の高さの 6 項目について収集した。身体サイズに関しては、指のサイズの指標として第二指長（人差し指の根元から先までの長さ）、手のサイズの指標として手長（中指の先から手首までの長さ）に加え、身長も身体サイズの指標とした。Guerra et al. (2014)によると、手長で身長を予測することができることから、手のサイズに関しては身長を代用することで対応可能であるとも考えられる。

(結果)

文献調査の結果、点字サイズは 14 カ国、手長は 15 カ国、身長に関しては 30 カ国のデータが得られた。このうち、点字サイズの収集ができた 14 カ国（日本、韓国、ブラジル、ポルトガル、イギリス、アメリカ合衆国、イタリア、中国、ドイツ、スペイン、スウェーデン、ラトビア、フランス、チェコ）に関して、点字サイズと身体サイズとの関連性を調べるため、散布図の作成と相関係数の算出を行った。点字サイズのうち、関連が強いと予想される横点間に注目して分析を行った。図 1 は 9 カ国の横点間と第二指長の関係、図 2 は 10 カ国の横点間と手長、図 3 は 14 カ国の横点間と身長との関係を示している。それぞれ国名を 3 字のアルファベットの国名コードで示している。点字サイズと身体サイズの指標間の相関係数は、横点間と第二指長では、 .27、横点間と手長では .42、横点間と身長では .54 であった。無相関検定を実施した結果、点字サイズ（横点間）と身体サイズ（身長）との間にのみ、統計的に有意な相関が見られた（$p < .05$）。



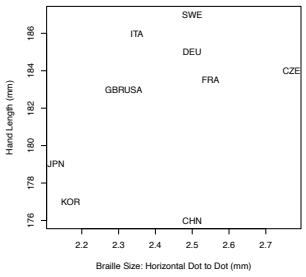


図１ 各国の横点間と第二指長　　図２ 各国の横点間と手長

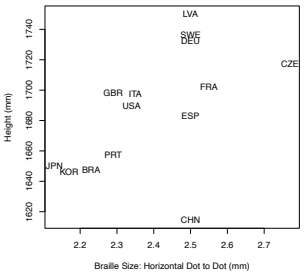


図３ 各国の横点間と身長

（考察）

文献調査の結果から、横点間と身長の間には統計的に有意な相関係数が見られた。一方、第二指長と手長に関しては、横点間との間に統計的に有意な相関係数は見られなかった。これらのことから、身体サイズと点字サイズのバリエーションには関連があることに加え、身体サイズの指標の中でも手や指のサイズと点字サイズの間に関連がない可能性が示唆された。このことは、手や指のサイズと点字サイズには関連がない可能性と、手や指のサイズのサンプルサイズが少ないことに起因する可能性がある。今回の文献調査では点字サイズのデータが集まった国の数は十分とは言えなかった。今後、点字サイズと身体サイズの関係に関して実証するためには、各国の点字サイズを実際に測定し、より多くの点字サイズを収集する必要性があるだろう。

（文献）

- Gill, J. M. (2008). Braille Cell Dimensions. http://www.tiresias.org/research/reports/braille_cell.htm
- Guerra, R. S., Fonseca, I., Pichel, F., Restivo, M. T., & Amaral, T. F. (2014). Hand length as an alternative measurement of height. *European journal of clinical nutrition*, *68*(2), 229-233.

謝辞　本研究は，科研費 19K02938 の助成を受けたものです。
(OSHIMA Kensuke)

視覚障害者の鉄道駅プラットホームからの転落の関連要因 1

－不統一の点字ブロック、片側だけのホームドア－

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: 視覚障害　プラットホーム　実地調査

（目的）

視覚障害者が駅のプラットホーム（以下、ホーム）から転落し、死傷する事故が後を絶たない。国土交通省の調査によると､2019 年度において視覚障害者がホームから転落した件数は 61 件、そのうち列車等との接触があったケースが 5 件あった（国土交通省，2020)。

本研究では、視覚障害者の転落経験を詳細に聞き取り、ホーム上にどのような課題があるのかを整理した上で、実際のホームにおいて具体的にどのような問題があるのかを確認した。それらの結果から、ホームドアがないホームをどのように改善すればよいのかを提案したい。

（方法）

１．調査手続き、調査対象駅、調査期間、調査者

いくつかの団体から紹介を受けた、通勤・通学をしている全盲者及び重度の弱視者計 34 名から、電話あるいは対面によってホームからの転落経験、転落のヒヤリハット経験の詳細を聞き取った。なお、ヒアリング調査を実施する際には、調査の趣旨や匿名性の確保に関する説明した上で同意を得た。また、調査途中での同意の撤回も可能である旨を伝えた。本研究は筑波大学医学医療系医の倫理審査委員会の承認を得て行った(承認番号 1559)。その後、実際に転落やヒヤリハットのあった駅の実地調査を行った後に、類似するホームの構造を持つ駅の実地調査を加えた。

調査対象駅は全国の 382 駅。調査期間は 2020 年 10 月～2022 年 4 月。

（結果）

調査の結果、ホームからの転落に関わる要因に視覚障害者の誤認や不注意､手引き者のミス､点字ブロックの問題、ホームドアの問題、車両連結部の問題、車両ドアとホームの隙間の問題などがあり、転落・ヒヤリハットはそれらの要因が重なったときに発生していることが確認できた。本稿では点字ブロックの問題とホームドアの問題を扱う。

１．誘導ブロックが車両の連結部に導かれている

車両連結部は視覚障害者が転落しやすい箇所である。誘導ブロックが連結部の前に設置されていれば目の前の空間はドアが開いている場所であると勘違いしやすい（写真 1)。

２．誘導ブロックで電車の止まらない位置に導かれている

電車の先端あるいは末端から外れて、電車が停まらない場所に誘導さているケースは多い。特に、誘導ブロックが設置されている位置が電車の先端に近い場合に、視覚障害者は電車の縁をドアの縁と誤認してしまう（写真 2)。

３．ホーム端の警告ブロックの内方線の有無の不統一

ホームの端に設置されている警告ブロックの多くに内方線が敷設されている。しかし、必ずしもすべての駅に設置されているわけではない。内方線が設置されていない場合に、それをホームの端ではなく階段やその他の障害物の前のブロックであると勘違いをすることになる。

４．ホーム端に警告ブロックが設置されていない

ホーム端に警告ブロックが設置されていない駅が依然として存在する。島状ホームの一方には警告ブロックが設置されているが、もう一方には設置されていないなどの不統一があるケース（写真 3）は、視覚障害者を混乱させる。

５．同じホームでホームドアの有無が不統一である

島状ホームで、ホームドアが設置されている側とそうでない側があるケースは非常に危険である（写真 4)。

（考察）

本研究の結果、ホーム上に様々な不統一の箇所があることが明らかになった。不統一は、視覚障害者の認知地図を混乱させることになる。混乱が事故の原因と言っても過言ではなく、早急に統一に向けた改修をする必要がある。

写真 1：連結部へ誘導されている（JR 天王寺駅）

写真 2：電車を外れている誘導ブロック（JR 法界院駅）

写真 3：島状ホームの片側だけに警告ブロックがある（JR 羽後本荘駅）

写真 4：一方の側にしかホームドアがないホーム（JR 東十条駅）

付記　本研究は「2019 年度公益財団法人大林財団」の研究助成を受けて実施した。

(TOKUDA Katsumi, MIZUNO Tomomi)

視覚障害者の鉄道駅プラットホームからの転落の関連要因 2

－車両連結部の不備、電車ドアとホームの隙間－

○水野智美　　徳田克己
（筑波大学医学医療系）　（筑波大学医学医療系）

KEY WORDS: 視覚障害　プラットホーム　実地調査

（目的）

本稿では 1 に引き続き、視覚障害者の鉄道駅のプラットホームからの転落に関連する要因として、車両連結部の問題及び車両ドアとホームの隙間の問題を扱う。

（方法）

全盲者及び重度の弱視者計 34 名から、電話あるいは対面によってヒアリング調査を行った。なお、ヒアリング調査を実施する際には、調査の趣旨や匿名性の確保に関する説明した上で同意を得た。また、調査途中での同意の撤回も可能である旨を伝えた。本研究は筑波大学医学医療系医の倫理審査委員会の承認を得て行った(承認番号 1559)。その後、実際に転落やヒヤリハットのあった駅の実地調査を行った後に、類似するホームの構造を持つ駅の実地調査を加えた。調査対象駅は全国の 382 駅。調査期間は 2020 年 10 月～2022 年 4 月。

（結果）

1．車両連結部の問題

ヒアリング調査の結果から、視覚障害者は車両の連結部をドアであると誤認するケースが多いことがわかった。障害物(電車の側面)から反響する白杖の音や自身の足音で、前方に障害物の有無を確認する人がいる。いわゆる障害物知覚である。また、明るさを感じることで、障害物の有無を確認する光覚盲の人がいる。そのような人たちにとって、大きく空間があく車両の連結部はドアが開いている状態と誤認しやすい（写真 1)。本来、視覚障害者は乗車する際に手や白杖でドアの縁を確認するとともに、白杖で車両の床面を検知してから乗車するように訓練を受けている。しかし、実際には急いでいて確認を怠るケースだけでなく、周囲の乗客に迷惑をかけないようにあえて確認をしていないケースがあった。視覚障害者がどのような状況にあっても転落を防ぐための対策を行う必要がある。そのためには、車両の連結部に必ず転落防止幌（写真 2）を設置しなくてはならない。ただし、転落防止幌が設置されていても、幌の位置が高い場合は白杖で検知できないケースがある。また、それぞれの車両から互い違いに設置されている幌も、視覚障害者には検知しにくい。白杖で検知できるように、足元付近の低い位置まで幌があることが望ましい。

2．電車ドアとホームの隙間が広い

視覚障害者は乗車の際に白杖で電車の床面を探索・検知するとともに、電車ドアとホームのそれぞれの端を確認し、隙間の距離を考えて進まなければならない。しかし、利用客が多い場合にはその確認が十分にできないことがある。実際に、手引きを受けて乗車をする際に、手引き者の方法が不適切であったために、視覚障害者が確認することができず、隙間に転落し負傷してしまった事故が 2 例あった。

ホームと電車の間が広く空いている駅は多い（写真 3)。隙間に転落しないためには、ホームと電車の隙間を埋める必要がある。最近では、ホームと電車の隙間を埋めるための対策が少しずつ進んでいる。ホームの縁端部の嵩上げをするケース（写真 4）とホームの縁端部に櫛状のゴムを設置するケース（写真 5）がある。これまでホームと電車の隙間については、車いす使用者の乗降のしやすさという観点で検討が進められてきたが、視覚障害者の転落防止という視点を含めて進めていかなければならない。

今回の報告した要因以外に、ホーム上の空間構成の問題（ゴミ箱やベンチ等の障害物が多い、警告ブロック上に大きな障害物がある、ホーム幅が狭いなど)、転落防止柵やホームドアの問題（同一駅内のホームドアの有無が不統一である、転落防止柵と電車の間に空間があるなど）がある。今後、これらについて報告していきたい。

写真 1．大きな空間が空いた車両の連結部（近鉄鳥羽線）

写真 2．白杖で検知しやすい転落防止幌（大阪メトロ御堂筋線）

写真 3．ホームと電車の隙間が広い（JR 渋谷駅）

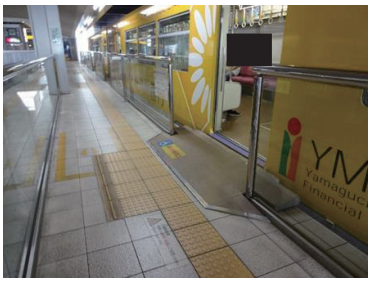


写真 4．一部のドアの前にしかホームと電車の隙間の対策がなされていない（北九州モノレール小倉駅）

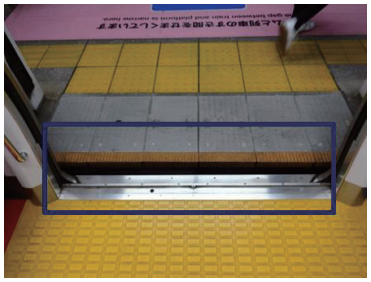


写真 5．ホームの縁端部に櫛状のゴムを設置してある（JR 恵比寿駅）

付記　本研究は「2019 年度公益財団法人大林財団」の研究助成を受けて実施した。

(MIZUNO Tomomi, TOKUDA Katsumi)

「おしゃべり知」をひきだす 対話型ワークショップの検討

視覚障害児支援における暗黙知的ノウハウの抽出・共有手法

〇三科聡子　赤井　愛　政倉祐子
（宮城教育大学教職教育総合学域）　（大阪工業大学ロボティクス&デザイン工学部）　（愛知淑徳大学創造表現学部）

KEY WORDS:視覚障害児　暗黙知的ノウハウ　おしゃべり知

Ⅰ　問題と目的

家庭や教育機関等で行われている個々の視覚障害児への支援には、実際的で具体的なノウハウが蓄積されている。しかし、そこにはノウハウと意識されていない「暗黙知的ノウハウ」が数多く存在していると考えられる。さらに、視覚障害児の減少により、それらのノウハウを再認識し、他者と共有する機会の保障が難しい状況にある。

本研究では、参加者の活発な会話（おしゃべり）を通して、彼らが蓄積をしている暗黙知的ノウハウの抽出を目的とした「対話型ワークショップ」の開発をめざしている。その限定された時間と空間において、各自の経験に基づいたノウハウを可視化とともに共有することを通して、新たに抽出されたノウハウを「おしゃべり知」とする。これらの抽出されたノウハウを検索可能なデータベースとすることにより、ノウハウの可視化、共有化が可能となり、希少障害といわれる視覚障害児の支援に寄与すると考える。本稿では「対話型ワークショップ」開発に向けた予備実験を通して、参加者の違いによって生じるであろうノウハウが抽出・共有される状況の違いを明らかにする。これによって、効果的なノウハウの抽出・共有方法につなげることができる。

Ⅱ　方法

Web 会議システム「Zoom」とオンラインホワイトボードツール「miro」を用い、対話型ワークショップ開発への実験を行った。ファシリテーターがトピックを提示し、参加者の自由な会話を保障した。参加者の会話をリアルタイムに可視化（落書きスケッチ）し、それを用いて実験終了後にファシリテーターと参加者で振り返りを行った。なお、実験参加者には事前に研究及び実験趣旨を説明し、同意を得ている。

Ⅲ　結果と考察

（1）実験の概要

3回の実験の概要を表に示した。

Table1 実験の概要

	参加者	トピック
第1回	保護者 4名 ファシリテーター 1名	好きな音、うける音 衣服へのこだわり ねかしつけ、どうしています？
第2回	療育施設職員 2名 大学教員 1名 ファシリテーター 1名	夏休みの遊び 触ってもわからないモノやコト 感触遊び
第3回	療育施設職員 2名 視覚支援学校教員 1名 大学教員 1名 ファシリテーター 1名	マスク生活、困ったこと・よかったこと 冬の楽しみ 時間の概念

（2）落書きスケッチの活用

「落書きスケッチ」は、会話の内容等をイラスト等を用いて逐次的に可視化する手法である。会話の内容を空間的な位置関係等で図示することにより、会話の経過を視覚的に構造化することができる。

トピックの関係を空間的な位置関係や記号等で図示する「コンテクスト型」は、各々のトピックをきっかけとして共通する経験やそれを基にしたノウハウの抽出に効果的であった。また、配列系の図的表現である「タイムライン型」はトピックの連鎖、あるいは内容の転換を経時的に把握する場合に適していた。

（3）発話量

会話での相槌や感嘆、笑い等を含めた発話部分を発話量として集計した。第1回が 10,621 文字、第2回が 18,333 文字、第3回が 17,303 文字であった。

第1回では、トピックごとにファシリテーターに指名された参加者が発言をし、一人の話者が継続して話す場面が多かった。それに対し、第2回・第3回では複数の参加者同士の会話が同時に重なり合うことが多くみられた。これは、保護者同士が各々の子どもの状況を把握するための傾聴を重視していることに起因していると考える。教員同士では他者の状況を容易に想定することができ、初対面であっても会話を通しての共感が得やすいことを明らかにしている。

（4）発話内容とおしゃべり知の抽出

おしゃべり知を「コト」「モノ」「考え方」にカテゴリー化し、それぞれを参加者の経験に起因する「経験」と、おしゃべりによって新たに出現した「新アイデア」に分類した。

保護者を対象とした第1回では、抽出されたノウハウ総数が 28 であったが、教員同士での第2回・第3回ではそれぞれ 79、64 を数えた。特に第2回では 77、第3回では 62 というノウハウ数に示されるように、参加者と視覚障害児との活動経験に基づく、カテゴリー「コト」の「経験」が多くの割合を占めた。これは個々の教員の実践によるものであり、視覚障害教育や視覚障害支援の専門性の表れともいえる。異なる視覚支援学校に勤務する教員や異なる業種形態の視覚障害児に関わる指導員や支援者、居住地域や勤務年数の違い等、参加者のグルーピングによって、より多様なノウハウを抽出することができるだろう。そして、このような「おしゃべり知」の抽出・共有の機会が、教員等自らが自身の「暗黙知的ノウハウ」の存在を意識するきっかけになると考える。

第1回では、会話を始める前に我が子の成育歴・教育歴の詳細な紹介が自発的に行われ、多くの時間を費やした。保護者同士の会話は互いの子どもの状況の把握から共感へとつながっていったが、ノウハウの抽出・共有は少なかった。

ファシリテーターからの呈示に対し、保護者同士は一つのエピソード（参加者が語る体験）から一つのノウハウが抽出されるパターンが多かったが、教員同士では一つのエピソードから想起された多角的なノウハウが産み出されるパターンと、一つのエピソードを多面的にとらえ、そのエピソードに内包される複数のノウハウを新たな気づきと共に共有していくパターンが見られた。ノウハウの共有は知識や経験の共有にとどまらず、それらを意識しあう参加者の言語化によって、さらに新たな「暗黙知的ノウハウ」の抽出へとつながっていくと考える。

保護者同士と教員同士で行った実験結果からは量的にも質的にも違いが見られた。おしゃべり知の産出、抽出を意図する対話型ワークショップの設定には、他者との会話から共有された経験や知識の意識化や再認識を促進できるような参加者の構成、呈示するトピックやおしゃべり知のカテゴリーの精査が求められる。

また、保護者は我が子という特定の対象児との経験が基盤となっており、教員同士の会話内容は、任意の対象児であっても視覚障害による共通点として汎化されていた。抽出されたノウハウの個別性と共通性についての検討も課題である。

（MISHINA Satoko、 AKAI Ai、 MASAKURA Yuuko）

本研究は JSPS 科研費（基盤 C 課題番号：20K02661）の助成を受けている。

地方の私立大学における障害学生支援の取組

－東海地方の A 大学を例にして－

○松本　和久　（岐阜聖徳学園大学教育学部）
安田　和夫　（岐阜大学教育学部）
鈴木　祥隆　（岐阜大学教育学部）
丹所　忍　（兵庫教育大学）

KEY WORDS：私立大学　障害学生支援　支援内容

【目的】

高等教育機関に在籍する障害学生数は年々増加し，各大学においては障害学生への支援が必要不可欠となっている。舩越（2021）は日本の全高等教育機関に求められている対応として①障害学生に対する合理的配慮，②障害学生の支援等に関する体制の整備，③障害学生の就職指導，④入試における障害学生の配慮に関する情報公開を挙げている。また，私立大学は合理的配慮の提供が努力義務であることから，国公立大学と比較して対応状況の遅れは否めないと指摘している。

東海地方の A 大学では，2018 年 4 月に学生支援センターを開設し，学生支援センターに保健室，障害学生支援室，学生相談室を置き，障害学生支援室が在籍する障害学生の支援を担っている。

障害学生の支援者は，有償ボランティアの学生サポーターである。全学の学生を対象に希望者を募り，学生支援センターが開催する「学生サポーター研修会」を受講した後，学生サポーターとして障害学生の支援にあたっている。

本研究ではこれまでの障害学生支援室の取組を振り返り，障害学生に対する支援の内容を整理して，A 大学における障害学生支援をより充実させるための方策を検討することを目的とする。

【方法】

障害学生支援室が所持している記録をもとに，2021 年度に実施した授業支援と授業以外の支援の内容を障害種別ごとに整理した。対象となる学生は，4 年制学部（教育学部，外国語学部，経済情報学部，看護学部）及び短期大学部の 30 名である。A 大学学生支援センター運営委員会にて審議し，了解を得た。

【結果】

表 1 は，2021 年度の障害学生数及び授業支援と授業以外の支援の内容である。独立行政法人日本学生支援機構の『大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査』の項目のうち，支援を実施した授業支援 20 項目と授業以外の支援 9 項目のみを挙げている。重複障害が斜線となっているのは，2021 年度は重複障害の学生が在籍しておらず支援の実績がないためである。

本稿では，聴覚・言語障害の学生に対する具体的な支援について報告する。「15　読み上げソフト・音声認識ソフト使用」として，『UD トーク』を使用し，支援を行った。聴覚・言語障害のある学生は支援を受けるために，登校したら障害学生支援室を訪ね，タブレットと専用マイクを借用する。その後，学生は，講義室で授業担当教員に専用マイクを渡す。講義室によっては，教室備え付けのマイクが『UD トーク』に対応しているため，学生が支援の準備をする負担が少なくなっている。また，「21　その他の支援」として，学生サポーターの活用が挙げられる。支援を必要とする学生 1 名に対して，原則として 2 名のサポーターが付く体制を構築している。1 名は教員の指示を伝えたり，グループワークの際に議論への参加を補助したりする。もう 1 名は，『UD トーク』の誤変換を修正する体制を構築している。

表 1　2021 年度の障害学生数と実施した支援内容

区分			計	視覚障害	聴覚・言語障害	肢体不自由	病弱・虚弱	重複	発達障害	精神障害	その他の障害
障害学生数			30	2	3	1	9	0	7	4	4
授業支援	1	教材のテキストデータ化		○			○				
	2	教材の拡大		○			○				
	3	ノートテイク			○		○				
	4	パソコンテイク			○						
	5	ビデオ教材字幕付け・文字起こし			○						
	6	試験時間延長・別室受験		○			○				
	7	解答方法配慮					○				
	8	パソコンの持込使用許可		○			○				
	9	注意事項等文書伝達			○						
	10	使用教室配慮					○				
	11	実技・実習配慮		○		○	○				
	12	教室内座席配慮		○	○		○				
	13	FM補聴器/マイク使用			○						
	14	専用机・イス・スペース確保		○			○				
	15	読み上げソフト・音声認識ソフト使用		○	○						
	16	講義に関する配慮（録音許可・板書撮影許可）		○	○		○		○		
	17	配慮依頼文書配布		○	○	○	○		○	○	○
	18	出席に関する配慮（遅刻、欠席、途中退席等）					○		○		○
	19	学習指導（補習、補講、レポート作成等）							○		
	20	学習内容の代替、提出期限延長等		○			○			○	○
	21	その他の授業支援		○	○	○	○		○	○	○
授業以外の支援	1	居場所の確保（占有スペース、仲間づくり等）							○	○	
	2	通学支援（自動車通学許可、専用駐車場等）					○				
	3	個別支援情報の収集（出身校との連携等）		○							
	4	専門家によるカウンセリング							○	○	
	5	医療機関との連携					○				
	6	休憩室・治療室の確保等					○				
	7	介助者の入構、入室許可					○				
	8	キャリア教育（障害理解、職業適性の把握等）							○		
	9	障害学生向け求人情報の提供							○		

【考察】

今回は独立行政法人日本学生支援機構の『大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査』の項目を参考に，実施した支援について整理を行ったが，項目に振り分けることができない支援については，その他の授業支援に整理を行った。今後，大学の特徴や在籍する学生の実態に合わせた項目の整理を行う必要が感じられた。

また，今回は支援の有無のみの整理に留まったが，詳細な支援件数の把握や，実施した支援が有効であったか，改善点など学術的に検証する必要がある。地方の私立大学ではマンパワーが限られているが，支援を必要とする学生は在籍している。A 大学においても，視覚障害や聴覚障害を専門とする教員がいない中で視覚障害学生や聴覚障害学生に支援を実施してきた。学内に専門家がいない障害分野については，他大学の専門家との連携を図り支援体制の構築することが望まれる。

今後も支援を積み重ね，その内容を検証することでより充実した支援の可能性を探ることが望まれる。

【文献】

舩越高樹（2021）私立大学における障害学生支援の課題の共，令和 3 年度障害学生支援理解･啓発セミナーシンポジウム「障害者差別解消法改正法施行に向けた私立大学等の課題と求められる対応」

(MATSUMOTO Kazuhisa, YASUDA Kazuo, SUZUKI Yoshitaka, TANSHO Shinobu)

イタリアにおけるフルインクルーシブ教育の動向

-2019/2020 学校年度の ISTAT 調査から-

○大内　進*・大内紀彦**

（*星美学園短期大学日伊総合研究所　**神奈川県立鶴見養護学校）

KEY WORDS:　イタリア　フルインクルージョン　障害児教育

【目的】

イタリアでは、1970 年代からフルインクルージョンが実施されている。様々な課題を内包しつつも、その基本方針は約半世紀を経ても揺るぐことはない。イタリア国家統計局（Istituto Nazionale di Statistica：ISTAT）から発表されたインクルーシブ教育に関する調査資料を情報源として、2019/2020 学校年度におけるフルインクルーシブ教育における障害のある子どもの支援体制と新型コロナウイルス感染拡大の影響について明らかにする。

【方法】

イタリア国家統計局（ISTAT）による 2019/2020 学校年度のインクルーシブ教育に関する調査資料（L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ - A.S. 2019-2020）を精査し、障害がある児童生徒の状況や学校生活を保障するための体制整備の現況について整理する。

【結果】

ISTAT による調査から、2019-2020 年度の通常の学校における障害児教育の状況については、以下のように整理できる。

(1)通常の学校で学ぶ障害がある児童生徒の状況

通常の学校に通う障害のある児童生徒数はほぼ 30 万人（全在籍者の 3.5%）で、前年より 13,000 人以上増加していた。

(2)特別な教育的ニーズ（BES）のある児童生徒の増加率（前年比）

学習障害がある、社会的文化的に不利益な状況にある、外国人児童生徒等で言語の障壁を抱えているなどの特別な教育的ニーズ（Bisogni Educativi Speciali）がある児童生徒は、全児童生徒のほぼ 9%に上っていた。特に中学校で特別な教育的ニーズのある児童生徒が増加していた。

(3)支援教員（insegnante di sostegno）の動向

支援教員とは、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導及び学校生活を支援する役割を担う教員であるが、学級の運営についても担任と共に責任を有しているところに特徴がある。支援教員数は 17 万 6 千人強で、人数は充足しているものの、その増大に伴い専門性のない支援教員の比率が高まっていることが課題となっていた。この傾向は、特に北イタリアに顕著であった。

(4)日常生活及びコミュニケーション支援員の動向

日常生活及びコミュニケーション支援員は、我が国の特別支援教育支援員に相当する学校職員だといえる。2019-2020 年度においては、特に遠隔教育下で児童生徒の支援に貢献したことが示されていた。支援員一人当たりの児童生徒数は全国平均 4.6 人となっているが、自治体による雇用ということもあり南北間の格差があることが認められた。なお、支援員の 5%はイタリア手話が使えた。

(5)支援のための ICT 活用

①障害のある児童生徒のための特定の ICT 活用の研修と参加

28%の学校ではすべての教員が何らかの形で研修を受けており、61%の学校では教員の一部が研修を受けていた。ただし、支援教員は一割しか研修に参加していなかった。

②端末等の整備状況

障害のある児童生徒のニーズに適応した端末の配備は、全国でみると 4 校中 1 校の学校が未整備で、地域格差が顕著だった。北部イタリアでは整備が進んでいた。支援のためのスペースやコンピューター室に支援用の端末を設置している学校も多く（58%）、こうした学校では、障害がある児童生徒の日常的な端末使用に制約が生じていることが示された。

(6)通常の学校の校舎のバリアフリー化の状況

児童生徒のためのアクセシビリティ対応が整っている小・中学校は、運動障害への対応では 3 校のうち 1 校程度、感覚障害への対応については 5 校に 1 校程度の割合だった。エレベーター未設置または障害者の利用不可の学校が 44%、標準のバスルームを設置している学校が 26%、階段昇降機（内部および外部）を設置している学校が 25%で、通常の学校における物理的なバリアー解消が課題となっていた。

(7)Covid-19 への対処と影響

コロナ禍以前から遠隔教育システムの活用に取り組んでいたが、Covid-19 の拡大による緊急事態への対応として、遠隔教育システムの利用が義務化づけられた。遠隔教育システムの導入は、障害がある児童生徒の活動等にも影響を及ぼし、以下のような課題が顕在化した。①障害を持つ児童生徒の遠隔授業への出席が大幅に減少した。②入学などの手続きが複雑になった。③障害がある児童生徒の学校教育への参加を支えている関係機関との連携など重要な仕組みが十分に機能しなかった。

【考察】

イタリアでは、障害があると認定された児童生徒に加え、特別な教育的ニーズのあるすべての児童生徒について、フルインクルージョンを前提として個別化された教育にもアクセスする権利を有することを明確に示している。ISTAT による調査では、2019-2020 年度において通常の学校で学ぶ障害がある児童生徒や特別な教育的ニーズを有する児童生徒が増大していることや南北間の格差が認められることなどが明らかにされていた。他方で、Covid-19 感染拡大が、障害がある児童生徒や特別な教育的ニーズを有する児童生徒の学習や生活に大きな影響を及ぼしていることも認められた。こうした影響を受けながらも、フルインクルーシブ教育が揺ぐことなく推進されていることが調査から示されたが、支援教員の質、障害等に対応した ICT の活用と研修、ハード面のアクセシビリティの改善など喫緊の課題となっていることなどが認められた。ISTAT は、すでに 2020/2021 学年度のインクルーシブ教育に関する調査結果を公開している。2019/2020 学校年度に認められた課題等に留意しながら、引き続き最新の動向を確認していきたい。

【文献】

ISTAT（2021） L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ - A.S. 2019-2020

(OOUCHI Susumu, OOUCHI Toshihiko)

障害のある子ども等の就学先決定手続きに関する全国調査（１）

－就学先の状況、乳幼児期からの支援体制の状況－

○吉川和幸[1)]・久保山茂樹[1)]・廣島慎一[2)]・久道佳代子[1)]・滑川典宏[1)]・澤田真弓[1)]・佐藤利正[1)]
1 国立特別支援教育総合研究所・ 2 徳島県立徳島視覚支援学校

KEY WORDS: 就学先決定手続き　全国調査　乳幼児期の支援体制

【目的】

平成 25 年に、就学先決定の仕組みに関する学校教育法施行令の一部改正が行われたが、障害のある子どもの就学先や、学びの場決定の手続きについて、全国的に調査、分析した研究は行われていない。また、近年、課題が指摘されている外国につながりのある子どもの就学先決定についても同様である。これらの課題を踏まえて、国立特別支援教育総合研究所では、全国の市区町村教育委員会を調査対象として、「令和３年度 障害のある子ども等の就学先決定手続きに関する調査」を実施した。調査の目的は以下の３点である。①障害のある子どもの就学先や学びの場の決定に至る以前の、乳幼児期からの支援体制について実態を明らかにする。②障害のある子どもの就学先や学びの場の決定手続きについて実態を明らかにする。③外国につながりのある子どもの就学先や学びの場の決定手続きについて実態を明らかにする。

発表（１）では、調査全体の概要と、乳幼児期の支援体制に関する調査結果について抜粋して報告する。

【方法】

１．調査対象

全国の 1,740 市区町村教育委員会を対象とした。

２．調査実施手続き

郵送による質問紙の送付及び回収により実施した。回答者の便宜のため、研究所の Web サイトから質問紙をダウンロードし、メール添付による回答も可能とした。

調査実施にあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査部会の審査を受け、許可を得た。

３．調査項目

質問紙は、都道府県、市区町村名と回答者の所属部署等の基礎情報に加え、当該自治体の①保育施設、学校等の設置数、就学先の状況等の基本情報、②乳幼児期からの支援体制の状況、③就学相談や就学先決定の手続きの状況、④外国につながりのある子どもの就学の状況、以上４項目に関して、53 の質問から構成された。

４．調査実施期間

令和３年８月上旬に質問紙を郵送、９月末を回答期限とした。

【結果】

１．回収数

1,740 市区町村のうち、748 市区町村から回答があり、回収率は 43.0%であった。内訳は政令指定都市が 11、中核市が 22、市及び区が 335、町が 304、村が 76 であった。

２．就学先の状況（抜粋）

１）令和３年度就学において、教育支援委員会等の対象となった子どもの割合（有効回答数 666）

就学対象児全体の４%以上５%未満の自治体が最も多く（63 自治体）、次いで３%以上４%未満（59 自治体）、５%以上６%未満（52 自治体）であった。

２）教育支援委員会等が審議の対象とした障害の種類（有効回答数 748）

知的障害が最も多く、638 自治体（85.3%）であった。次いで「情緒障害」が 528 自治体（70.6%）、「自閉症」が 522 自治体（69.8%）であった。

３） 教育支援委員会等が審議の対象とした子どもの就学先（有効回答数 748）

特別支援学級が 644 自治体（86.1%）と最も多く、次いで特別支援学校が 485 自治体（64.8%）、通常の学級が 458 自治体（61.2%）であった。

２．乳幼児期からの支援体制の状況（抜粋）

１）５歳児健診等の実施状況（有効回答数 734）

５歳児健診、５歳児発達相談等を実施していると回答したのが 330 自治体(45.0%)、実施していないと回答したのが 353 自治体(48.1%)、実施の有無について「分からない」と回答したのが 51 自治体（6.9%）であった。

２）児童発達支援センター、児童発達支援事業の整備状況（有効回答数 741）

児童発達支援センター、児童発達支援事業を整備していると回答したのが 386 自治体（52.1%）、整備していないと回答したのが 321 自治体(43.3%)、「分からない」と回答したのが 32 自治体（4.6%）であった。

３）特別支援教育連携協議会等の設置状況（有効回答数=739）

特別支援教育連携協議会等を設置していると回答したのが 478 自治体（64.7%）、設置していないと回答したのが 261 自治体（35.3%）であった。

４）特別な支援を要する子どもに関する、母子保健、療育機関から、保育所、認定こども園、幼稚園への情報共有の仕組みの有無（有効回答数 740）

情報共有の仕組みがあると回答したのが 510 自治体(69.0%)、仕組みがないと回答したのが 93 自治体（12.6%)、「分からない」と回答したのが 136 自治体(18.4%)であった。

５）特別な支援を要する子どもに関する、母子保健、療育機関から、教育委員会への情報共有の仕組みの有無（有効回答数 735）

情報共有の仕組みがあると回答したのが 553 自治体(75.2%)、仕組みがないと回答したのが 182 自治体（24.8%）であった。

６）就学に関する引き継ぎ以外の、保育所、認定こども園、幼稚園と小学校の情報共有機会の有無（有効回答数 741）

情報を共有する機会があると回答したのが 545 自治体(73.5%)、情報を共有する機会がないと回答したのが 196 自治体（26.5%）であった。

７）情報共有のための相談支援ファイル、個別の教育支援計画の作成及び活用の有無（有効回答数 740）

作成・活用していると回答したのが 467 自治体(63.1%)、作成・活用していないと回答したのが 169 自治体（22.8%)、「分からない」と回答したのが 104 自治体（14.1%）であった。

【考察】

乳幼児期から就学までの切れ目ない支援を充実させていくためには、母子保健等から保育所、認定こども園、幼稚園、そして、学校、教育委員会を繋ぐ縦横の連携の充実が重要となる。調査結果を踏まえて、このような連携を実現している自治体の状況を今後調査していく予定である。

(YOSHIKAWA Kazuyuki, KUBOYAMA Shigeki, HIROSHIMA Shinichi, KUDO Kayoko, NAMEKAWA Norihiro, SAWADA Mayumi, SATO Toshimasa)

障害のある子ども等の就学先決定手続きに関する全国調査（２）

－障害のある子どもの就学先や学びの場の決定手続き－

○久道佳代子[1)]・廣島慎一[2)]・久保山茂樹[1)]・吉川和幸[1)]・滑川典宏[1)]・澤田真弓[1)]・佐藤利正[1)]

１ 国立特別支援教育総合研究所・ ２ 徳島県立徳島視覚支援学校

KEY WORDS：就学先決定手続き　全国調査　就学相談

【目的】

発表（２）では、「令和３年度障害のある子ども等の就学先決定手続きに関する全国調査」から、障害のある子どもの就学先や学びの場の決定手続きに関する調査結果を抜粋して報告する。

【方法】

障害のある子どもの就学先や学びの場の決定手続について、17 の調査項目を作成し実施した。

【結果】

１．就学に関する教育支援委員会（就学先決定の検討の場）の構成メンバー

１）教育支援委員会のメンバー（有効回答 745 自治体：複数回答可）

構成メンバーで最も多かったのは「医師」で 645 自治体、続いて「特別支援学級の教員」が 594 自治体、「特別支援学校の教員」が 581 自治体、「保健師」が 479 自治体であった。「その他」と回答した 416 自治体の内訳（複数記入）として、最も多かったのが、「学校長」の 190 自治体、続いて「幼稚園等就学前施設長」の 127 自治体であった（図）。

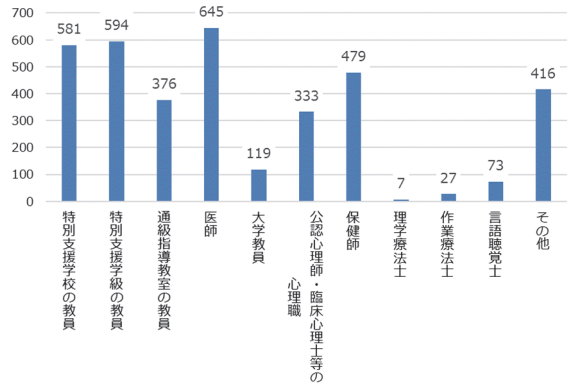


図　就学に関する教育支援委員会の構成メンバー

２）乳幼児健診や５歳児健診などでの子どもの実態把握に関する教育支援委員会の関与（有効回答数 745）

教育支援委員会のメンバーが関与している自治体は 440（59.2%）、関与していない自治体は 268（36.1%）、分からないと回答した自治体は 35（4.7%）であった。

３）教育支援委員会の対象となる子どもの相談や心理検査、行動観察等を行った者の教育支援委員会への出席（有効回答数 745）

全員出席している自治体は 177（23.8%）、一部出席している自治体は 525(70.5%)、出席していない自治体は 43(5.8%)であった。

２．就学先や学びの場の変更事例及び児童生徒数（有効回答 748 自治体、変更があった児童生徒合計 18,508 人）

令和２年度における就学先や学びの場の変更事例で、最も多かったのは「通常の学級から特別支援学級」で 586 自治体（変更があった児童生徒 12,196 人）、続いて「特別支援学級から通常の学級」が 488 自治体（2,820 人）、「特別支援学級から特別支援学校」が 448 自治体(1,305 人)であった。「その他」と回答した 116 自治体(1,489 人)の内訳は、「特別支援学級の障害種の変更」(知的障害から自閉症・情緒障害等)、「通級による指導に関する変更」(通常の学級から通級による指導等）等であった。

３．保護者への情報提供

１）保護者を対象とした、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導等に関する説明会やガイダンス等の実施（有効回答数 745）

ガイダンスを実施している自治体は 386（51.8%）、実施していない自治体は 359（48.2%）であった。

２）５歳児学級だけではなく、３歳児・４歳児学級などの保護者が就学に関する情報を聞く機会（有効回答数 730）

３歳児学級や４歳児学級などの保護者が就学に関する情報を聞くことができる機会がある自治体は 399(54.7%)、機会がない自治体は 331(45.3%)であった。

４．　就学先等を検討するための審議資料の取り扱い

１）審議資料作成時に行っていること（有効回答 748 自治体：複数回答可）

審議資料作成時に行っていることで最も多かったのは「在籍園からの意見聴取」で 700 自治体、続いて「保護者からの意見聴取」が 698 自治体、「行動観察の実施」が 663 自治体であった。

２）審議資料の就学先等への引継（有効回答数 736）

審議資料等を子どもの就学先等に引き継いでいる自治体は 441(56.9%)、引き継いでいない自治体は 295(40.1%)であった。

５．　保育所、認定こども園、幼稚園と小学校との情報・資料の引き継ぎ

１）就学支援シートや個別の教育支援計画等、支援を要する子どもに関する情報を小学校と共有するためのツールの作成・活用（有効回答数 739）

子どもに関する情報を小学校と共有するためのツールの作成・活用を行っている自治体は 407(55.1%)、行っていない自治体は 332(44.9%)であった。

２）就学支援シートや個別の教育支援計画等をもとに、就学後、保育所、認定こども園、幼稚園等と小学校で話し合う機会の設定（有効回答数 738）

就学後、保育所、認定こども園、幼稚園等と小学校で話し合う機会を設定している自治体が 369(50.0%)、設定していない自治体が 369(50.0%)であった。

【考察】

教育支援委員会のメンバーについて、障害や特別支援教育に関する専門家や保健師等が関わっていることが分かった。就学先や学びの場の変更について、「通常の学級から特別支援学級」が最も多かった。保護者への情報提供について、「障害のある子供の教育支援の手引」（文部科学省，2021）には、就学前に相談会を実施する必要性が示されているが、実施は５割であった。審議資料作成時には、総合的な判断のために子どもの様々な情報を収集しているが、資料を引き継いでいる自治体は約６割、「就学支援シート」や個別の教育支援計画等を作成し活用している自治体、そして就学後に就学前施設と小学校が話す機会を設定している自治体は約５割であった。

（KUDOU Kayoko, HIROSHIMA Shinichi, KUBOYAMA Shigeki, YOSHIKAWA Kazuyuki, NAMEKAWA Norihiro, SAWADA Mayumi, SATO Toshimasa）

障害のある子ども等の就学先決定手続きに関する全国調査（３）

－障害のある外国につながりのある子どもの就学先や学びの場の決定手続き－

○澤田真弓[1)]・滑川典宏[1)]・北川貴章[1)]・竹村洋子[1)]・久保山茂樹[1)]・廣島慎一[2)]・吉川和幸[1)]・久道佳代子[1)]・佐藤利正[1)]
1 国立特別支援教育総合研究所・ 2 徳島県立徳島視覚支援学校

KEY WORDS: 就学先決定手続き　全国調査　外国人児童生徒等

【目的】

発表（３）では、「障害のある子ども等の就学先決定手続きに関する全国調査」から、各自治体における障害のある外国につながりのある子どもの就学先や学びの場の決定手続きについての調査結果を抜粋して報告する。

【方法】

外国につながりのある子どもの就学先や学びの場の決定手続きに関して、11 の調査項目を作成し実施した。

なお、本調査において、「外国につながりのある子ども」とは、①国籍（外国籍か日本国籍か）は問わない、②日本語指導が必要な子ども（日常会話が十分にとれない子ども、日常会話ができても、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている子ども）と定義した。

【結果】

１．令和２年度の教育支援委員会等の対象となった外国につながりのある子どもについて

「外国につながりのある子どもで、令和２年度に教育支援委員会等（就学先決定の検討の場）の対象」となったと回答した 310 自治体（41.4%）であった。対象の外国につながりのある子どもの人数は、全体で 1,010 人であり、就学前が 314 人で最も多く、次に６年生が 153 人であった。小学校入学時や中学校進学時に就学先を検討することが多かった。

２．令和３年度の教育支援委員会等で対象となった外国につながりのある子どもの就学先について

「通常の学級」に就学したのは 238 人で、小学校１年生が 95 人で最も多かった。「特別支援学級」に就学した人数は 622 人で、小学校１年生が 139 人で最も多く、「特別支援学校」に就学した人数は 69 人で、小学部１年生が 42 人で最も多かった。また、各学年とも、特別支援学級に入級する子どもが多かった（図１）。

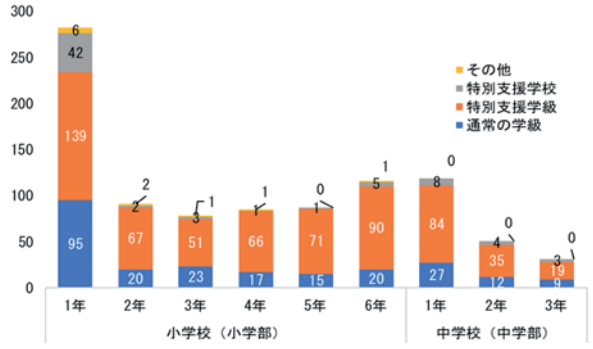


図１　令和３年度の学年ごとの就学先の内訳（n=940）

３．令和３年度の教育支援委員会等で対象となった子どもの外国につながりのある子どもの障害種について

197 自治体から回答があり（複数回答）、知的障害が 152 自治体、情緒障害が 63 自治体、自閉症が 53 自治体であった。その他は、22 自治体であった。

４．就学先を検討するための審議資料作成時に行っている事項及び心理・発達検査の種類等について

285 自治体より回答があり（複数回答）、「行動観察」については、回答があった 285 自治体全てが実施していた。次に「保護者からの意見聴取」が 284 自治体、「日常生活及び園・学校生活や学習の様子等の聞き取り」が 279 自治体、「心理・発達検査」が 240 自治体であった。「DLA や類似の日本語能力測定」について資料を作成していると回答したのは、16 自治体であった。

「心理・発達検査」を実施していると回答した 240 自治体に検査の種類について回答を求めた（複数回答）。使用している検査は、WISC 知能検査が 127 自治体と最も多く、次に田中ビネー知能検査が 56 自治体、新版Ｋ式発達検査が 33 自治体、Ｓ－Ｍ社会生活能力検査が 26 自治体であった。検査の際に使用した言語については、142 自治体が、日本語を使用しており、次に 43 自治体が、日本語と母語を使用していた。

５．外国につながりのある子どもの就学先の柔軟な見直しを検討するための体制について

537 自治体から回答があり、就学後に、就学先の柔軟な見直しを検討するため体制について、「特にないが、就学先からの申し出により検討する」と回答が 492 自治体（91.6%）で、「１年後に就学先を巡回し、検討の場を持つ」との回答が９自治体（1.7%）であった（図２）。

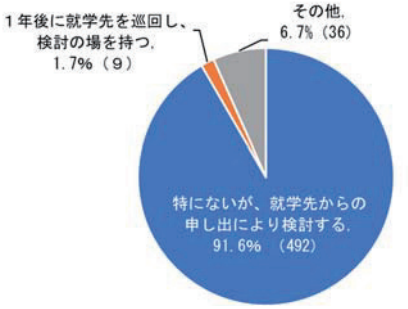


図２　外国につながりのある子どもの就学先の柔軟な見直しを検討するための体制（n=537）

６．令和２年度における外国につながりのある子どもの就学先や学びの場の変更事例について

小学校１年生から中学校３年生までの全学年の状況について、447 自治体から回答があった。変更事例が「ある」と回答したのは、120 自治体であり、「ない」と回答したのは、327 自治体であった。変更事例があると回答した 120 の自治体のうち、「通常の学級から特別支援学級」への変更が 140 人で最も多く、次に「特別支援学級から通常の学級」の変更が 95 人であった。

【考察】

令和２年度に教育支援委員会等で、外国につながりのある子どもを対象とした審議がなされた自治体が全体の 41.4%であった。そして対象となった子どもの就学先として「特別支援学級」が多かったことが分かった。その判断に関わる審議資料については、「行動観察の実施」「保護者からの意見聴取」や「心理・発達検査の実施」等がなされていたが、心理・発達検査の実施の際に使用する言語が「日本語のみ」での実施が多く、その信頼性等に課題も見られる。今後、各自治体の状況等を調査していく予定である。

(SAWADA Mayumi NAMEKAWA Norihiro KITAGAWA Takaaki TAKEMURA Yoko KUBOYAMA Shigeki HIROSHIMA Shinichi YOSHIKAWA Kazuyuki KUDO Kayoko SATO Toshimasa)

Web 学習支援の在り方に関する一考察

-コロナ禍における都道府県・政令指定都市の教育委員会における特別支援教育への対応-

阿部　崇
（東京家政大学子ども学部子ども支援学科）

KEY WORDS: Web 学習支援　コロナ禍　教育委員会

１．目的

新型コロナウイルスの影響で、教育活動に多大な影響がもたれされている。政府の緊急事態宣言により特別支援学校でも休校措置等の対応が取られてきた。そのような環境下において、プリント学習や動画配信、さらにはテレビ会議システムを利用した学習支援が行われてきた。また、学校が再開となった後も教育活動は実施されているが、新型コロナウイルスへの感染や、ワクチン接種の副反応等により、教育活動に参加できないケースがあり、学習支援の在り方が問われているといえよう。そこで、本研究は、各地方教育行政担当機関である教育委員会の Web サイトを調査することにより、コロナ禍における Web 学習支援の現状とその在り方を検討することを目的とした。

２．方法

１）対象

47 都道府県と 20 政令指定都市の教育委員会 Web サイトを対象とした。なお、本研究では教育センターならびに特別支援教育センター等の教育委員会関係機関を広義の教育委員会として取り扱うことにした。

２）調査期間

2022 年 5 月 20 日から 5 月 27 日までの 1 週間とした。

３）方法

都道府県及び政令指定都市の教育委員会の Web サイトに掲載されている特別な支援を要する児童生徒へ向けた学習支援に関するサイトを調査し、①情報提供(サイト紹介)、②学習情報の提供(プリント等)、③動画配信の 3 点について検討した。さらに、充実した学習支援を実施していた 2 つの Web サイトを分析対象とし、考察を行った。

３．結果

調査結果から、16 件(25.4%)の教育委員会が特別な支援を要する児童生徒向けの Web 学習支援を実施していた。そのうち 15 件が①情報提供(サイト紹介)を行っており、その多くが文部科学省 HP にある「学習支援コンテンツポータルサイト（子供の学び応援サイト）」を紹介していた。そこには、千葉県教育委員会、さいたま市教育委員会等の 5 つの Web サイトが紹介されたに留まっていた。また、②学習情報の提供(プリント等)を行っていたのは 10 件で、内容は日程や課題等を記述する生活記録表が主で、その他に国語・算数(数学)の教科学習のプリント等も見られた。③動画配信を行っていたのは 9 件であり、10 以上の動画が配信されていたのは、さいたま市教育委員会(143 動画)、北海道立特別支援教育センター(118 動画)、京都府教育委員会(95 動画)、福岡市教育委員会(92 動画)と千葉県教育委員会(47 動画)、埼玉県教育委員会(47 動画)の 6 つの教育委員会であった。本研究では①②③それぞれについて配信し、さらに動画配信数の多かったさいたま市教育委員会と北海道立特別支援教育センターの 2 つの Web 学習支援についてさらなる分析を行った。

１）さいたま市教育委員会

Web サイト「さいたま市学習支援コンテンツ(特別支援教育)」は、さいたま市教育委員会学校教育部特別支援教育室により構築され、コンテンツが各教科学習、自立活動、生活記録表関係に分けられている。143 の動画(YouTube)が配信されており、動画にポイントとなるキーワードが記述されわかりやすく説明されている。特徴的なことは動画配信だけでなく、PowerPoint、Word、Excel、PDF による学習シート等が準備されダウンロードができる点である。児童生徒はニーズに合わせて使用できるようになっている。

２）北海道立特別支援教育センター

Web サイトに「児童生徒のみなさん向けページ」と明記されたコンテンツがあり、その中に「ほっかいどう・チャレンジド TV」、さらにその中に「オンデマンド教材」と「特別支援教育 YouTube チャンネル」が構築されている。「オンデマンド教材」の中には小学部、中学部、高等部の各教科のコンテンツがあり計 118 の動画が準備されている。特徴的なことはそのコンテンツが学習指導要領における各教科の段階ごとに整理されている点である。コンテンツには PowerPoint のデータとそのスライドに沿って音声を入力した動画データが公開されている。また、「特別支援教育 YouTube チャンネル」では、特別支援学校作品展が紹介されており、各特別支援学校の展示作品が動画で視聴できるようになっている。

４．考察

今回調査した教育委員会の Web サイトの多くには特別支援教育に関する①情報提供(サイト紹介)、②学習情報の提供(プリント等)、③動画配信のいずれも見当たらなかった。しかし、これらの教育委員会の多くは通常の小、中、高等学校の学習支援サイトを構築していた。要因としては、特別支援教育は多様なニーズのある児童生徒への対応が難しいことにあるだろう。そして、個々の特別支援学校が独自に情報発信をしているため、教育委員会としての対応は行わなかった場合もあるだろう。

しかし、このようなコロナ禍において、さいたま市教育委員会のように様々なコンテンツを準備することにより多様なニーズのある児童生徒への対応もあった。北海道立特別支援教育センターのように各教科の段階に合わせた学習支援も見られた。このように、ベーシックな学習内容を教育委員会が中心となり情報発信をして、個々の児童生徒には、特別支援学校がテレビ会議システムを利用した双方向の学習を実践してもよいと思う。今後も、教育活動が実施できない状況が起きることも想定して、これを機に学習内容を自分で選択し、時間や場所を選ばず自分のペースで学習できる、そのような Web 学習支援の整備があってもよいのではなかろうか。特別な支援を要する児童生徒だからこそ、今新たな学びのスタイルを構築する必要があると思われる。

文献

1) 北海道立特別支援教育センター. 児童生徒のみなさん向けページ, http://www.tokucen.hokkaido-c.ed.jp/? Page_id=934 (参照 2022-05-27)
2) さいたま市教育委員会.さいたま市学習支援コンテンツ(特別支援教育), https://www.city.saitama.jp/003/002/017/004/index.html (参照 2022-05-27)

(ABE Takashi)

マネジブル・ビデオフィードバックによる特別支援学校教員の省察特徴

〇太田　研　　須藤　邦彦
（山梨県立大学 人間福祉学部）　（山口大学 教育学部）
KEY WORDS: ビデオフィードバック　特別支援学校教員　省察

I. 問題と目的

ビデオフィードバック（VFB）は、教師の専門性や指導行動に肯定的な変化をもたらす介入方法である。特に、観察すべき行動を明確にし、観察区間を区切る構造化された観察は、視聴する教員の焦点を方向づける（Fukkink et al., 2011）。技術革新に伴い、授業撮影と同時、または直後に映像を編集することで、即時的に構造化された観察が可能になっている（杉原ら，2017）。しかしながら、即時的に構造化された VFB による教員の言語的な省察特徴については知られていない。

そこで、本研究では特別支援学校の教員と外部専門家とのコンサルテーションに即時的な VFB を導入した。コンサルテーションにおける教員の発言をテキストマイニングし、省察特徴を把握することを目的とした。

II. 方法

コンサルティ（CTE）　教職経験 12 年目の 35 歳の女性教員が参加した。特別支援学校の教員歴は 2 年であった。

クライエンツ　特別支援学校小学部 5 年の児童 6 名であった。主に知的障害、自閉スペクトラム症と診断を受けていた。

コンサルタント（CTA）　臨床発達心理学、応用行動分析学を専門とする大学教員であった。

倫理的配慮　研究開始前に学校長、コンサルティ、クライエンツの保護者に対して、研究の目的と方法、成果の発表、個人情報保護の手立て、研究参加は自由意志であり拒否による不利益はないことを書面にて説明し、同意を得た。なお、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

材料　撮影媒体には、Microsoft Surface Pro 7 を用いた。授業の撮影ソフトは、録画タッチ記録ソフト（竹井機器工業製）を使用した。本ソフトは、録画をしながら任意の区間の映像の切り出しやスタンプ、文字テロップを追加できた。

手続き　以下の手続きから成った。

Pre　CTE と CTA は、ビデオ映像を用いずにクライエンツの課題従事行動および対人相互作用について協議した。CTA は、これらに関する場面を取り上げ、CTE の機能的な指導行動をフィードバックした。

VFB　課題従事行動や対人相互作用の場面について、授業撮影と同時に編集した映像クリップを約 4 場面作成した。1 場面あたり 30 秒程の長さであった。CTA は、ビデオ映像を用いて CTE の機能的な指導行動をフィードバックした。

分析方法　協議内容をテキストファイルにし、CTE の発言を抽出した。KH Coder 3 を使用し、以下の 2 点を分析した。第 1 に、Carroll の修正タイプトークン比を算出し、各協議における抽出語の種類の多さを把握した。第 2 に、対応分析により各段階において特徴的な抽出語を散布図に布置した。対応分析の対象は、CTE の名詞、サ変名詞、形容動詞、感動詞、動詞、形容詞とした。

Table 1 各協議における Carroll の修正 TTR

	Pre	VFB1	VFB2	VFB3
協議時間（分）	24	18	32	30
総文字数／分	111.46	76.67	86.50	89.77
延べ語数（N）	510	271	556	503
異なり語数（V）	232	125	231	209
CTTR（V/√2N）	7.26	5.37	6.93	6.59

III. 結果

Table 1 に示したように、CTTR は VFB が導入された直後で最も低い値を示し、その後の VFB でも Pre よりも低い値を示した。Figure 1 に各協議で頻出した単語を布置した。Pre では「エレベーター」「掃除」「行動」といった単語が布置され、原文を参照するとクライエンツの行動や興味関心に関する言及が多かった。VFB1 では「意識」、VFB2 では「子ども」「授業」、VFB3 では「聞く」「言う」といった単語が布置し、原文では CTE の指導行動および指導に対する子どもの反応について言及していた。

IV. 考察

即時的に構造化された VFB は、協議の話題を焦点化し、教員の無意識的な指導を可視化することにつながると考えられる。即時的であるため、授業における他の関連場面の省察を促すことが可能である。一方、CTE の特性や標的行動、協議段階等によって VFB の効果は左右されるであろう。

V. 文献

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. (2011) Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educ Psychol Rev*, 23(1), 45-63.

杉原大輔・脇貴典・須藤邦彦 (2017) タブレット端末を用いた授業力向上への即時的なビデオフィードバックの効果. 研究論叢. 芸術・体育・教育・心理, 66, 161-171.

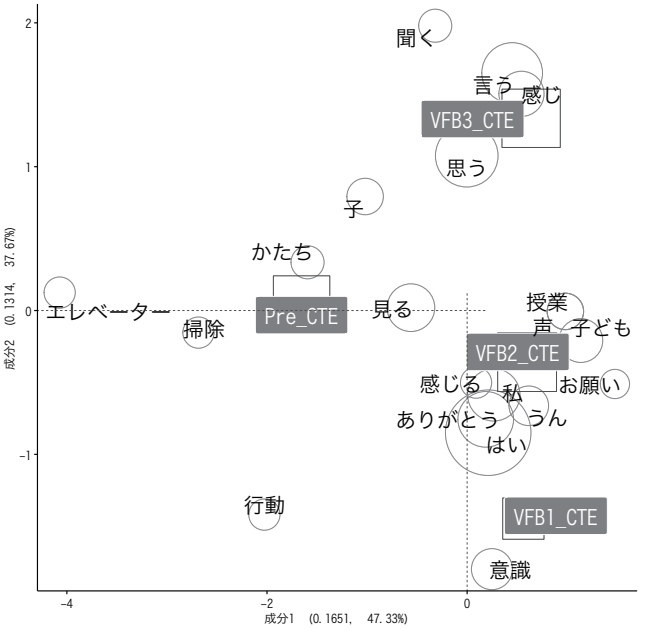


Figure 1 対応分析による各協議と頻出語の布置図

(OTA Ken, SUTO Kunihiko)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 視覚障害③・障害全般③ P8-18

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Ⅱ

―「個別の指導計画システム」の活用を踏まえた取り組みー

○阿久津百子[1] 山田康朝[2] 髙橋佳菜子[3] 竹内博紀[4] 引場陽子[5] 渡辺政治[6] 吉田光伸[7] 丸山真幸[8]
（1 茨城県立水戸特別支援学校）（2 千葉県立四街道特別支援学校）（3 筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（4 茨城県立下妻特別支援学校）
（5 新潟県妙高市立新井中央小学校）（6 前さいたま市立さくら草特別支援学校）（7 東京都立光明学園）（8 筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS: 個別の指導計画の作成・活用 実態把握 授業改善

Ⅰ．問題の所在と目的

小学校等の学習指導要領（2017）では、自立活動の指導を積極的に導入し、各教科等との密接な関連を図ることや個別の指導計画の作成と活用を明示した。このことは特別支援学校学習指導要領の関連規定に準ずるものであり、例えば、個別の指導計画をどのように作成するのかの手順や方法は各学校に委ねられることとなった。

特別支援学校における個別の指導計画作成に関して安藤(2021)は、作成が授業に「つながらない」ことや、実態把握などに「確信がない」という教師の意見があることなどの課題を指摘している。小学校等においても同様な課題が懸念される中、作成に当たりどのような方法、手続きを採るのかの議論は今日的で意義あるものといえる。安藤（2021）は、これに関して誰が、何を根拠に、どのような手続きにより実態把握などに至ったのかのプロセスを明示するモデル（プロセス・モデル）とそれに基づく「個別の指導計画システム」（以下、「システム」）を提起した。小学校等における各教科にあっても、今後自立活動の時間の指導との関連を踏まえた効果的な指導が求められる。特別支援学校はこのことに関する先導的で具体的な成果を蓄積し、センター的機能として小学校等に発信する責務を有すと考える。

本研究では、特別支援学校教師のほかに小学校の教師の参加を得て多様な場での個別の指導計画システムの作成、活用に供する基礎的な資料を得ることを目的とした。

Ⅱ 方法

(1)対象者：個別の指導計画や自立活動に課題意識をもち当該課題に関する自主研修に積極的に取り組む教師。
(所属・経験年数・校務分掌・研究での役割)
A:特別支援学校・13 年・自立活動係・授業者
B:特別支援学校・２年・自立活動係・作成協力者
C:特別支援学校・25 年・高等部副主事・ファシリテーター
D:小学校・27 年・通級指導/特別支援 Co・作成協力者
(2)対象授業：対象 A が担当する肢体不自由特別支援学校高等部準ずる教育課程の英語科１単元。
(3)手続き:システムをオンライン（Google スライド）で実施した。具体的な手順は以下の通り。
①情報収集：学習上の困難場面を示す動画や授業者の説明をもとに、「信頼性」「正確性」「適切性」を踏まえ自立活動の６区分につき各自１枚ずつオンライン上の付箋に記入。②情報収束：情報を整理して実態把握図として可視化。③課題抽出：実態把握図の島同士の関係性を踏まえて中心課題を抽出。授業に落とし込む基礎課題を抽出。④指導目標・指導内容の設定：基礎課題を踏まえ授業者が自立活動の時間の指導の目標・内容を設定し、その関連から英語科の指導における配慮を検討。⑤試行的授業の実施：単元の開始直後に即時的フィードバックによる実態把握・課題の修正を実施。⑥授業実施と評価・改善：授業の動画や説明をもとに単元の中盤・終盤に評価と授業改善を実施。
(4)倫理的配慮：授業関係者及び調査対象者に同意を得た。
(5)調査と分析:対象者へのアンケート・面接調査を実施。分析は佐藤（2008）の質的データ分析法にて「逐語録」―『オープンコード』―【概念】の順に語りから概念を抽出した。

Ⅲ．結果

(1)個別の指導計画システムが教師や授業に与えた影響
①【教師自身の学び】では、『複数の教師で検討する手続きの効果』『子どもを見る視点や捉え方の変化』『課題の構造を整理できる効果』が挙げられ、システムの活用が実態把握からの授業の実施・改善に効果的に関与したことが語られた。また、同僚教師や保護者への『説明責任』を果たすことにもつながっていた。さらに「小学校の教師の子どもの見方を知る機会」や「特別支援学校の教師との実施が新たな見方や考え方の研修機会」になるなど、双方の教師にとって自己教育力の向上（安藤，2021）につながっていた。
②【授業への効果】では、中心的な課題から『教科指導と自立活動の時間の指導の関連』を踏まえた指導につながること、『自立活動場面を含むことで教科指導の生徒理解が深まる』こと、評価と修正は指導の妥当性を高めるという『フィードバック・修正過程の意義』などが挙げられ、システムの授業のデザイン・実施・評価・改善への効果が語られた。
③【オンラインでのシステムの活用】では、遠隔地での実施、内容確認・修正がいつでも可能、修正過程の保存が可能など『オンライン実施の有効性』が語られた。また、ファシリテーターによる議論の調整や作業の効率化のための『教師の役割設定』や『手続きの工夫』の必要性が語られた。
(2)システム活用の課題と小学校の現状
①【システムの現場活用での課題】では、『校内のケース会での実施や共有の難しさ』『簡易な手続きでの実施が必要』『小学校教師の目標説明への不安』など校内のシステム作りや説明責任を負うことへの不安が語られた。
②【教科指導と自立活動の時間の指導の関連の認識】では、『自立活動が教科指導の補修になりがち』『教科の手立てや配慮と時間の指導の違いがわからない』など、『自立活動の時間の指導の認識の違いへの対応の必要性』が語られた。
③【自立活動やシステムの理解】では、小学校では『６区分の記述が難しい』『背景要因や課題抽出が難しい』など、自立活動やシステムの理解を図ることの必要性が語られた。

Ⅳ．考察

教師が協働して行うシステムを小学校等に活用するにあたっては、手続きの工夫などの必要性はあるものの互いの自己教育力を高め、自立活動と各教科との関連を意識した指導を進める上で有効であることが示唆された。

主要文献:安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開―個別の指導計画システムの構築を通して―．教育出版.

（付記）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。

(AKUTSU Momoko, YAMADA Yasutomo, TAKAHASHI Kanako
TAKEUCHI Hiroki, HIKIBA Yoko, WATANABE Masaharu
YOSHIDA Mitunobu, MARUYAMA Masayuki)

コロナウイルス蔓延期の障害のある児童生徒の在宅修学状況

～A 市小・中学校及び特別支援学校への質問紙調査から～

○池谷航介（岡山大学教育推進機構） 川島聡（岡山理科大学経営学部） 原田新（岡山大学教育推進機構） 後藤悠里（福山市立大学都市経営学部）

KEY WORDS: 新型コロナウイルス　特別支援教育　在宅修学

（目的）

日本において 2020 年初頭より新型コロナウイルスが蔓延し，未曾有かつ不測の事態が生じることとなった。これまでに我々は，災害時における障害者の脆弱性に関する調査と提言（後藤・川島・原田・池谷，2020）を行ってきた経緯から，このような事態が，障害のある児童生徒に特段の困難さをもたらすことになったのではないかと考えた。そこで本研究では，ある自治体（A 市）の小・中学校及び特別支援学校を対象に，コロナウイルス蔓延期の障害のある児童生徒の修学状況について，どのような困難や課題，あるいは工夫や配慮があったかを明らかにすることを目的に据え，コロナウイルス蔓延期を前期（長期休校期：2020 年 2 月～5 月末）・中期（休校解除期：2020 年 5 月末～同年 1 学期終業式）・後期（2020 年 2 学期開始～年度末）の 3 期に分けた上で質問紙調査を行った。なお，本発表では，コロナウイルス蔓延期の障害のある児童生徒の修学状況のうち，特に前期と中期の在宅修学状況に焦点を合わせる。

（方法）

A 市内にある小学校（92 校）及び中学校（40 校），並びに特別支援学校小学部（8 校）及び特別支援学校中学部（8 校）（特別支援学校の小学部及び中学部は個別に 1 校とみなして調査），全 148 校を対象に質問紙を送付した。回答は任意であり，対象が特定されないよう取り扱いに留意するとともに，データの管理と分析後の粉砕破棄について明記した上で実施した。この結果，56 校（37.8%）から有効な回答を得た。回答者は「管理職，主幹教諭又は指導教諭等，指導支援の実際を総括する立場の先生方」と教示を行った。実施期間は 2021 年 2 月～7 月であった。なお，特別支援学校小学部と中学部の両方をまとめて回答があった場合については両学部とも同内容であったものと解釈した。

【項目 1】前期（長期休校期）の状況

（1）在宅中の障害のある児童生徒支援を進めるうえで，特に困難や課題が生じた項目（複数回答可）

（2）在宅中の障害のある児童生徒支援を進めるうえで，特に工夫や配慮を実施した項目（複数回答可）

【項目 2】中期（休校解除期）の状況

（1）在宅を継続した障害のある児童生徒の有無

（2）在宅を継続した理由（複数回答可）

(結果)

1. 前期（長期休校期）の状況

（1）特に困難や課題が生じた項目

「個別の学習課題の準備」は 38 校（67.9%），「学校ホームページ・オンライン通信・オンデマンド教材等，インターネットを活用した学習」は 16 校（28.6%），「在宅ストレスの対処やメンタルヘルスケアに関する働きかけ」は 6 校（10.7%），「家庭訪問」は 5 校（8.9%），「電話等による保護者への定期連絡」は 4 校（7.1%），「電話等による本人への定期連絡」は 2 校（3.6%），「その他」は 2 校（3.6%），「課題や手紙等の郵送」は 1 校（1.8%）であった。

（2）特に工夫や配慮を実施した項目

「個別の学習課題の準備」は 42 校（75.0%），「電話等による保護者への定期連絡」は 12 校（21.4%），「学校ホームページ・オンライン通信・オンデマンド教材等，インターネットを活用した学習」は 10 校（17.9%），「電話等による本人への定期連絡」は 9 校（16.1%），「課題や手紙等の郵送」は 6 校（10.9%），「在宅ストレスの対処やメンタルヘルスケアに関する働きかけ」は 3 校（5.4%），「家庭訪問」は 3 校（5.4%），「その他」は 2 校（3.6%）であった。

2. 中期（休校解除期）の状況

（1）在宅を継続した障害のある児童生徒の有無

「有」と回答したのは 20 校（35.7%）であった。

（2）在宅を継続した理由

在宅を継続した児童生徒について「有」と回答した 20 校中，その理由について複数選択で尋ねたところ，「コロナウイルスに対して本人の不安や恐怖感が高いため」は 9 校（45.0%），「万一コロナウイルスに罹患した場合，症状が重篤化する等の危険性が高いため」は 6 校（30.0%），「例年通りの時期に初回登校できず休校期間が続き，ペースが戻らないため」は 1 校（5.0%）であった。

（考察）

総じて「個別の学習課題の準備」に関する困難や課題の割合が高く，その結果，工夫や配慮についても高い割合で取り組まれていたことが分かった。個々の実態に応じて教材等の提供が行われたことが窺えた。また，次に困難や課題の割合が高かった「学校ホームページ・オンライン通信・オンデマンド教材等，インターネットを活用した学習」では，相対的に工夫や配慮の割合がやや低く，障害のある児童生徒に応じて在宅学習中に活用を促すことに，何らかの困難さが生じていた可能性がある。池谷・吉川（2016）では知的障害のある児童に対する ICT 機器の活用にあたって「個々の児童に応じた活用方法を十分に検討する」必要性が示唆されており，在宅では児童生徒に対するきめ細かい対応が不可能であるため，積極的な活用が進めにくかったのではないかと考える。

休校解除後の在宅継続について「コロナウイルスに対して本人の不安や恐怖感が高いため」という理由が半数近く有り，次いで「万一コロナウイルスに罹患した場合，症状が重篤化する等の危険性が高いため」という理由も一定認められた。学校が在宅継続の理由についてこのように判断していることから，見通しの立たない，もしくは説明のつきにくい状況への不安感や外出（登校）することの警戒感が本人・保護者の中で高まっていたのではないかと推察される。

（文献）

後藤悠里・川島聡・原田新・池谷航介（2020）.「平成 30 年 7 月豪雨」における障害者の被災実態に関する調査および提言.生協総研賞 第 16 回助成事業研究論文集, 101-116.

池谷航介・吉川悠貴（2016）. 知的障害特別支援学校におけるウェアラブルデバイスを活用した活動参加の促進に関する研究. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門教育科学, 65（1）, 1-5.

(IKETANI Kosuke, KAWASHIMA Satoshi, HARADA Shin, GOTO Yuri)

学習指導要領に基づく教育課程編成・実施の現状と課題(1)

―市区町村教育委員会、及び小・中学校特別支援学級調査の結果から―

○金子健* 土屋忠之* 米山妙子** 照井純子* 吉川知夫* 北川貴章* 竹村洋子* 河原麻子*
（*国立特別支援教育総合研究所）（**伊東市立東小学校）

KEY WORDS:教育課程、特別支援学級、市区町村教育委員会

１．目的

本研究所では、特別支援教育に係る教育課程の編成・実施についての実態把握、教育課程の改善のための研究に取り組んできているが、令和３年度からは２年計画で重点課題研究「学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施・評価・改善に関する研究」として取り組んでいる。

平成 29 年に告示された学習指導要領は、小学校、及び特別支援学校小学部については令和２年度から、中学校、及び同中学部については令和３年度から全面実施されているところである。このことを踏まえ、本研究の一環として、令和３年度には、この学習指導要領に基づいた特別支援教育に係る教育課程の編成・実施状況を把握することを目的に全国調査を実施した。調査対象は特別支援学級を設置する小学校及び中学校と設置主体の市区町村教育委員会、小学部及び中学部を設置する公立特別支援学校と設置主体の都道府県教育委員会、指定都市教育委員会とした。ここでは、そのうち、市区町村教育委員会と小・中学校を対象とした調査について、いくつかの結果を取り上げ、報告する。

２．方法

市区町村教育委員会については 600 機関を対象とした。そのうち、20 の指定都市教育委員会は悉皆とし、残りの 580 は各都道府県の指定都市を除く市区町村教育委員会数に比例して抽出数を割り当てて抽出した。小学校及び中学校については、それぞれ 600 校を対象とした。その抽出では、学校基本調査を基に、小学校３年生、６年生、中学校３年生の児童生徒が特別支援学級に在籍している学校を抽出した。また、学級数が少ない弱視、言語障害、難聴、病弱・身体虚弱、肢体不自由の５つの障害種の学級を設置している学校が一定数（それぞれ約 50）含まれるようにし、残りを知的障害と自閉症・情緒障害に均等に割り当てて、確率比例抽出によって 600 校を抽出した。

調査期間は共に令和３年 11 月～12 月とし、対象機関・対象校に依頼文を郵送して回答を依頼した。回答については、本研究所のホームページより回答シートをダウンロードし、回答入力後に電子メールでの提出を求めた。

なお、本調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の承認を得て、個人情報の保護、調査対象者の回答に係る配慮等のうえ実施した。

３．結果と考察

①回収率

回収率は、教育委員会については 41.0%（246 機関）、小学校については 32.5%（195 校）、中学校については 30.0%（180 校）であった。

②教育委員会についての結果から

「各教科等を合わせた指導」を行っている場合、その時間数について、どのように把握しているかに関して回答を求めた。その結果、「『各教科等を合わせた指導』の種類ごとに授業の年間時数の合計を把握している」が 148 機関（60.2%）で最も回答数が多かった。一方、「『各教科等を合わせた指導』の授業時間数の報告を求めていない」が 44 機関（17.9%）あった。なお、「『各教科等を合わせた指導』の内訳として、各教科等（国語、社会、算数など）に位置づく授業の年間時数の合計を把握している」は 37 機関（15.0%）と少なかった。

また、特別支援学級の教育課程編成に当たって、教育委員会が実施する説明会について回答を求めた。その結果、「特別支援学級を設置している学校の管理職に対して実施している」が 80 機関（32.5%）で最も多かったが、一方で「実施していない」が 79 機関（32.1%）であった。それ自体としては実施されておらず、他の機会に実施されている可能性もあるが、特別支援学級における教育課程編成に当たって、各地域の市区町村教育委員会が、どのように関与、あるいは支援しているか、調べる必要があると考える。

③特別支援学級についての結果から

小３、小６、中３、それぞれの児童生徒が在籍している特別支援学級での自立活動の指導の計画の作成・実施の状況に関して項目を挙げ、「十分できている」、「概ねできている」、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」で回答を求めた。その結果、「十分できている」、「概ねできている」を合わせた回答数で最も多かった項目は、どの学年も「個々の児童生徒の実態の把握」であり、小３が 193 校（99.0%）、小６が 190 校（97.4%）中３が 173 校（96.1%）であった。一方、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数では、小６、中３では、「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」が最も多く、それぞれ 43 校（22.1%）、50 校（27.8%）であった。小３でも、この項目は２番目に多く、43 校（22.1%）であった。

小学校と中学校における学校全体の状況として、特別支援学級の教育課程の編成・実施に関して項目を挙げ、各項目に関して課題と考えるかについて「たいへんそう思う」、「ややそう思う」、「どちらとも言えない」、「あまりそう思わない」、「まったくそう思わない」で回答を求めた。その結果、「たいへんそう思う」、「ややそう思う」を合わせた回答数で最も多かった項目は小学校、中学校ともに「実態の異なる複数の児童生徒に応じて教育課程を編成すること」で、それぞれ 164 校（84.1%）、145 校（80.6%）だった。

特別支援学級担当による通常の学級への支援について、支援の項目を挙げ、実施したことがあるものについての回答を求めた。その結果、小学校、中学校ともに、割合が高い順で「授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導」、「授業時間において別の場所で行う個別または小集団指導」、「授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導」、「休日、長期休業中等における個別または小集団指導」であった。即ち、小学校では、順に 148 校（75.9%）、88 校（45.1%）、82 校（42.1%）、21 校（10.8%）、中学校では、順に 91 校（50.6%）、52 校（28.9%）、50 校（27.8%）、33 校（18.3%）であった。ただし、中学校では無回答の割合が、64 校（35.6%）と高く、この中には、項目として挙げた、どの支援も実施していない学校が含まれている可能性がある。

(KANEKO Takeshi, TSUCHIYA Tadayuki, YONEYAMA Taeko, TERUI Junko, YOSHIKAWA Tomoo, KITAGAWA Takaaki, TAKEMURA Yoko, KAWAHARA Asako)

学習指導要領に基づく教育課程編成・実施の現状と課題(2)

－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に焦点を当てて－

○ 北川貴章* 竹村洋子* 河原麻子* 吉川知夫* 金子健* 土屋忠之* 米山妙子**

（*独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（**伊東市立東小学校）

KEY WORDS: 特別支援学校、学習指導要領、教育課程

１．問題と目的

平成 29 年に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の改訂においては、教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントを確立することが示されたり、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（以下、知的障害の各教科）の目標や内容の充実が図られたりした。各校は、新たに告示された学習指導要領の理念を踏まえた教育課程の編成と教育活動の実施に向けて準備を進め、小学部においては令和２年度より、中学部においては令和３年度より、全面実施されている。

今枝ら（2021）は、知的障害特別支援学校における教育課程の編成上の課題について分析し、道徳の指導に次いで、「各教科等を合わせた指導」を挙げている学校が多いことを明らかにした。知的障害である児童生徒に対しては、学校教育法施行規則 第 130 条２の規定に基づき、必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。その際、各教科、道徳科、特別活動のそれぞれの目標及び内容を基にして、授業時数を定めることが求められる。しかし、各教科、道徳科、特別活動、自立活動ごとの授業時数が明確になっていない学校が散見される現状が示唆され（国立特別支援教育総合研究所，2021）、社会に開かれた教育課程を目指す上では、大きな課題であると考える。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律に示されているとおり、各教育委員会は、所管に属する学校が編成する教育課程に関する事務を管理、執行し（第 21 条第５号）、法令又は条例に違反しない限度において教育課程に必要な教育委員会規則を定めるものとする（第 33 条第１項）とされている。そのため、教育委員会が教育課程に係る規則を設けている場合は、各校はその規定に従って編成することが求められる。

本研究所では、平成 29 年に告示された学習指導要領に基づいて編成された教育課程の状況を把握するために、教育委員会を対象にした質問紙調査（調査１）と特別支援学校教務主任を対象に質問紙調査（調査２）を行った。本ポスター発表では、知的障害の各教科で編成する教育課程の現状を把握した調査結果に焦点を当て、現状と課題を明らかにする。

２．教育委員会を対象に行った調査（調査１）

（１）対象・方法

都道府県及び特別支援学校を設置する指定都市の教育委員会 62 機関を対象に、調査の依頼文を送付し、調査への協力を依頼した。回答は、令和３年９月～10 月の期間において、電子メールでの提出を求めた。

（２）結果・考察

57 機関から回答が得られ、回収率は 91.9%だった。

各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科、道徳科、外国語活動（小学部）、特別活動、並びに自立活動の授業時数の内訳を算出しているかについては、「算出している」と回答した教育委員会は 19 機関（33.3%）、「算出していない」と回答した教育委員会は 38 機関（66.7%）であった。各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科、道徳科、外国語活動（小学部の場合）、特別活動、並びに自立活動の目標を年間指導計画等に明記し、教育委員会に提出することになっているかについては、「提出する」と回答した教育委員会は 11 機関（19.3%）、「提出しない」と回答した教育委員会は 46 機関（80.7%）であった。

教育委員会に届け出る教育課程に関する資料に基づいて、各教科等を合わせた指導を行っている学校の各教科等の授業時数の内訳を十分に把握していない教育委員会が多い現状が看取できる。

３．特別支援学校を対象にした調査（調査２）

（１）対象・方法

小学部及び中学部を設置する公立特別支援学校全 868 校を対象に実施した。複数障害種の教育部門を併設する学校もあるため、複数障害種の部門がある学校の回答にあたっては、視覚障害、聴覚障害、病弱の部門を優先して回答部門を指定した。また知的障害と肢体不自由の併設校は、均等に分けて本調査の回答部門を指定した。その結果、本調査の対象となる特別支援学校の障害種の内訳は視覚障害特別支援学校 61 校、聴覚障害特別支援学校 87 校、知的障害特別支援学校 450 校、肢体不自由特別支援学校 196 校、病弱特別支援学校 74 校であった。調査の依頼文を学校長あてに送付し、調査への協力を依頼した。回答は、令和３年９月～10 月の期間において、電子メールでの提出を求めた。

（２）結果・考察

544 校から回答が得られ、回収率は 62.7%だった。

各教科等を合わせた指導の指導内容・授業時数等を明確にする各校の取組状況は、「年間指導計画や単元ごとの指導計画に記載している」が 278 校（51.1%）と多く、続いて「各教科や領域との時間数の関係が教育委員会へ提出する教育課程の届け出で、明確になっている」が 272 校（50.0%）であった（複数回答）。

調査１において、教育委員会に届け出る資料で内訳まで把握している自治体が少ない中、各教科や領域との時間数の関係が教育委員会への届け出で明確になっていると回答した学校が半数以上だった。各教科等を合わせた指導の授業時数について、各校がどのように理解しているか課題であると考える。

＜引用文献＞

１）今枝史雄・佐藤麗奈・烏雲畢力格・菅野敦（2021）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－．日本特殊教育学会第 59 回大会研究発表 O-1502.

２）国立特別支援教育総合研究所（2020）特別支援教育における教育課程に関する総合的研究―新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題―研究成果報告書.

（KITAGAWA Takaaki, TAKEMURA Yoko, KAWAHARA Asako, YOSHIKAWA Tomoo, KANEKO Takeshi, TSUCHIYA Tadayuki, YONEYAMA Taeko）

乳幼児期支援に Holistic な枠組みを包含するための試み（1）

―「幼稚園で見つけた「好み」の遊びを家庭でも」の実践から―

○真鍋健
（千葉大学教育学部）
KEY WORDS: 乳幼児期支援、興味関心や好み、園と家庭との連携

【目的】

「専門家主導の早期支援」と「保護者を含めて皆が関わる早期支援」とで、二分されがちな乳幼児期支援において、ともすると職人気質で、乳幼児期支援に関わる専門家養成が集約的でないわが国では、建前上後者を重視していても、実際には前者に偏る状況が散見される。調和のとれたホリスティック（全人的）な乳幼児期支援を考えていくためにも、後者に依拠したパラダイムの在り方と具体的な方法を改めて検討し、選択肢を増やすことが必要である。これについて、ことさらに乳幼児期は「子どもの発達と家庭生活との切り離しは難しく、不可分である（Sandall ら, 2000）」という理解の元、他のライフステージと同様あるいはそれ以上に「子どもの興味・関心、好み」や家族の「関心ごと」が重視されている（DEC, 2014）。そして、個別の諸計画の策定・展開にそうした価値観を巻き込むべく、24 時間の生活実態の聞き取りや地域社会生活とのつながりを把握する手法は欠かせないものとして、具体的な手続きが検討されてきた（MacWilliam, 2010）。しかし「生活や遊び」という点で本来つながりやすいはずの家庭と幼稚園等就学前施設との間で、子どもの興味・関心、好みをどのように扱うことができるかについてはこれまで注目が及んでいなかった。本研究では、幼稚園に通う 1 名の ASD 幼児について、幼稚園で見つけた「好み」の遊びを家庭でも導入した事例について報告を行う。具体的な手続きと実践上の今後の課題を提示し、今後の発展可能性を検討する。

【方法】

対象：対象幼児は当時 ASD と軽度精神発達遅滞の診断を受けていた、私立幼稚園に通う年長幼児（男児）。視覚―運動の協応が得意で、ものづくりを好んでいた。今回の検討では、母と父に、また幼稚園側には主にクラス担任と園長に連携等の協力をいただいた。

手続き：

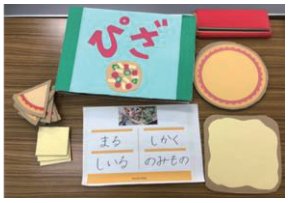
① 月に 1 回程度、筆者と研究協力者は幼稚園にて午前中を中心に観察を行い、情報収集。観察の観点として「気持ちの流れ（浜谷, 2004）」を参考とした。

② 担任・園長とも情報の整理を行い、幼稚園で夏以降継続して遊びが続き、また他児との相互作用の見込みもあった「ピザ屋さんごっこ」や「こままわし」をテーマとして取り上げた。

③ 大学側で当該テーマの遊びをいかに家庭で用いるかを検討。一般的なピザ屋や園で行っている遊びのスクリプト・道具を確認した上で、家庭でも遊べそうな流れやそのための道具（例：かまど、ピザピール、トッピングのシールなど）を大学側で作成（写真）。

④ 道具一式を渡し家庭にて自由に遊んでもらう（2 回）

⑤ ASD 特性もあり自由な場面設定ではやり取りが難しい可能性を考え、「ピザが焦げちゃった」というテーマの寸劇動画を作成（Ipad に保存）。子どもと保護者に提示し、再度家庭にて遊んでもらった（2 回）。なお、寸劇動画については、本児がどのシーンで楽しみそうかを、父親と母親それぞれに波線で予想してもらった。



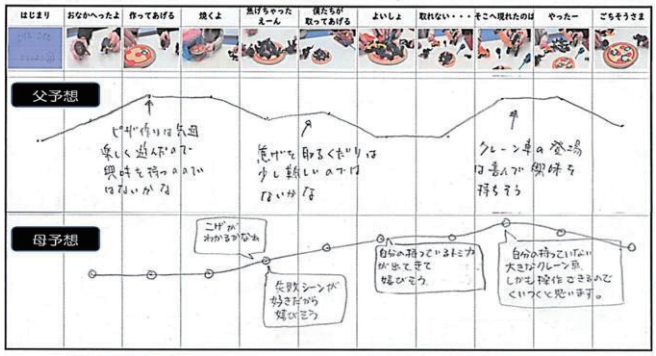
研究にあたって

今回の研究発表にあたっては、保護者ならびに所属園に対して説明を行い、公表の許可を得た。

【結果】

① 導入寸劇に対する保護者の予想

本児はごっこ遊びと乗り物遊びを好んでいたため、「焦げたピザの焦げを取るために、クレーン車など乗り物が登場する」という設定を寸劇動画に登場させた。下記図に寸劇動画の各シーンに対する本児の「気持ちの盛り上がり」について父母が予想した結果を示した。双方で遊びに対するイメージは異なり、「気持ちの盛り上がり」に関わる予想の波線は違っていたが、『ピザの焦げを大きなクレーンがとってくれる』というシーンで、もっとも関心を引くことを予想することは共通していた。



② 実際の家庭での遊びの様子について

DVD 視聴後に家庭で 4 回実施した。初回で親子・きょうだいとのやりとりが多く発生したものの、早くに本児のピザ道具を使った遊び方が決まり、また 3 回目以降操作に没頭できる車が登場したことで、やりとり自体は減ることとなった。遊びこみの状態自体は高かったといえる。

【考察】

園と保護者との日ごろのやりとりは連絡帳が多かったが、本事例を受けて、遊び内容が共有され、園での遊びのイメージ化に寄与していた。一方、「他児とやりとりができるのか」という不安が喚起されることもあり、手続き・段階にはさらなる配慮が必要であった。その他の効果、求められる配慮点について、発表を行う。

（付記）本研究は科学研究費（18K13210）による。本研究を進めるにあたり、阿部美月・菅野梨絵（千葉大学教育学部生（当時））の協力を得た。

（MANABE Ken）

特別支援学校の児童生徒数の増加と教室不足の要因

-特別支援教育資料及び新聞記事の分析を中心として-

高野聡子
（東洋大学文学部）

KEY WORDS: 特別支援学校　教室不足　特別支援学校設置基準

（目的）

近年、特別支援学校では児童生徒数が増加し、それに伴い教室不足が深刻である。このような状況下で 2021(令和 3)年 9 月 24 日に特別支援学校設置基準が公布された。これまで学校設置基準は、小学校、中学校、高等学校等についてはあったものの特別支援学校には児童生徒の多様な障害に柔軟に応じるため設けられていなかった。それゆえ同設置基準は教室不足の解決の一助として期待されている。本発表ではそもそも教室不足がいかなる背景から生じたのか、教室不足の原因、教室不足が特別支援学校に与えた影響も含めて検討することとする。

（方法）

文献研究の方法で行う。検討対象時期は 1997（平成 9）年 4 月 1 日から、2022(令和 4)年 3 月 31 日までに設定する(但し、学校数及び児童生徒数は 2020 年度までとする)。検討対象の開始時期を 1997 年に設定する理由は、特別支援教育の制度が開始される 10 年前であり、特別支援教育の制度の開始前後の特徴や違いについて検討するためである。以上から第 1 期は 1997 年 4 月 1 日～2007 年 3 月 31 日、第 2 期は特別支援教育の制度が開始された 2007 年 4 月 1 日～2022 年 3 月 31 日までとする。

分析の視点として①特別支援学校の学校数及び児童生徒数の推移、②教室不足の原因、②教室不足が与えた影響の 3 点に設定する。資料は、分析の視点①では特殊教育資料及び特別支援教育資料を使用し、分析の視点②及び③では、新聞(朝日新聞、読売新聞)を使用する。なお、新聞記事は「聞蔵Ⅱビジュアル(朝日新聞オンライン記事データベース)」、「ヨミダス歴史館」を使用し、検索キーワードは特別支援学校と教室不足に設定した(但し、第 1 期は養護学校と教室不足に設定)。

（結果）

1. 特別支援学校の学校数及び児童生徒数の推移

特別支援学校が対象とする 5 障害のうち本発表の検討対象時期において最も多い学校(分校を除く)はいずれの年度も特別支援学校(知的障害)であった。また、5 障害のうち最も児童生徒数が多いのは、いずれの年度も特別支援学校(知的障害)であった。では、特別支援学校(知的障害)の各学部の児童生徒数はどうだろうか。特別支援学校(知的障害)において最も児童生徒数が多い学部は高等部で、増減率は 2012 年まで 2001 年、2006～2008 年を除いで高等部が最も高いものの、2013～2015 年は中学部が、2016～2020 年は小学部が最も高かった。したがって近年では小学部の増加率が最も高い状況にある。

2. 特別支援学校(養護学校)における教室不足の原因

(1)第 1 期：1997 年 4 月 1 日～2007 年 3 月 31 日

設定したキーワードで収集した新聞記事の数は朝日新聞が 15 件、読売新聞が 19 件だった。養護学校における教室不足の原因に言及した記事は大きく 4 つに分けられた。まず、養護学校(知的障害)の高等部における生徒数の増加による教室不足だ。例えば、朝日新聞 2003 年 9 月 27 日の記事では「県内の全児童生徒が減少する中、知的障害養護学校高等部は、養護学校のほか特殊学級や普通学級からの生徒も集中するため、慢性的な教室不足が続いている」と指摘していた。その他、医療技術の発展による障害のある児童生徒の救命率の上昇、保護者の意識の変化、理由不明に分けられた。

(2)第 2 期：2007 年 4 月 1 日～2022 年 3 月 31 日

収集した新聞記事の数は朝日新聞が 55 件、読売新聞が 61 件だった。新聞記事は大きく 5 つのカテゴリーに分けられた。まず、特別支援学校の専門性の認知による就学希望者の増加だ。また、発達障害のある児童生徒が通常の学級よりも特別支援学校への就学を希望しており、読売新聞 2010 年 10 月 19 日の記事は、「特別支援学校の児童生徒が急増するのは、本来、一般の小中学校に入ることになっている発達障害の子どもが、支援学校に入学してきているためとみられる」と指摘していた。その他、保護者の特別支援教育に対する肯定的な意識の変化、障害の早期診断や理解、障害のある児童生徒の救命率の上昇であった。

3. 特別支援学校における教室不足によって生じた現象

第 1 期、第 2 期ともに教室不足によって以下のような状況が起きていた。特別教室の転用による教室不足の解消、カーテンやロッカー等で仕切りを作り教室を分けて使用する方法、特別支援学校の敷地内にプレハブ校舎等の増設だった。さらには、通常の学校等の空き教室を利用して分校や分教室を確保し教室不足を解消していた。朝日新聞 2018 年 8 月 31 日の記事では、「保護者の送迎の負担軽減のほか、障害の有無にかかわらず一緒に学ぶ「インクルーシブ教育」にもつながる」という県教育委員会の見解を示し、一方、読売新聞 2011 年 1 月 21 日の記事では、「本校の行事に参加できない、給食や送迎バスを利用することができないなど、学校生活に支障をきたしかねない事態となっている」と指摘していた。その他、スクールバスの長距離化、児童生徒数の増加に伴う教師の増加(職員室不足)があげられていた。

（考察）

教室不足の原因は第 1 期、第 2 期ともにほぼ同じであったが、第 2 期になると発達障害のある児童生徒の特別支援学校への就学希望者についての言及がみられ、通常の学級における特別支援教育の現状や課題との関連についての検討が必要である。また、通常の学校等の中に分教室や分校を設置する方法で教室不足の解消を目指しつつ、障害のある子どもとない子どもの交流を期待していた。今後は、都道府県教育委員会が作成した特別支援教育推進計画を使用し、地域ごとの特性について分析する必要がある。

（文献）

特殊教育資料 平成 9～14 年度版.
特別支援教育資料 平成 15 年度版～令和 2 年度版.
朝日新聞 2003 年 9 月 27 日「県がノーマライゼーションの中間報告 学びの場、垣根低く」
朝日新聞 2018 年 8 月 31 日「PTA「独立して設置を」空き教室に特別支援発行の分校計画」
読売新聞 2010 年 10 月 19 日「特別支援学校 2800 教室不足 更衣室、廊下、職員室まで転用」
読売新聞 2011 年 1 月 21 日「気になる！「仮住まい」の特別支援学校」

本発表は JSPS 科研費 JP20K03031 の助成を受けた

(TAKANO Satoko)

療育関係者のキャリア発達を支えるプログラムの実証的研究

―社会資源に制限が多い地域での新たな支援体制の構築―

有村　玲香
（鹿児島国際大学　福祉社会学部）

KEY WORDS:　他地域での展開　行動分析　社会資源の再開発

（目的）

本研究は、療育関係者の一貫した能力開発や専門性向上に資する支援体制の構築を目指している。これまで、「就業前グループ」として、保育士養成課程に在学する大学生と、「一貫性グループ」「就業後グループ」として、現在療育関係者として実際に障害のある子どもに携わる専門家グループに対して「身近な場所で専門的な学習を支援すること」ができるプログラムを実施しその効果と課題を検討してきた（有村 2018,2019,2020）。

そこで、本研究では「社会資源に制限が多い地域での新たな支援体制の構築と、他地域での展開の可能性と実行性を探ること」を目指し、離島にある「保育所」に対して「行動分析を駆使した支援スキル獲得」の研修に取り組んだ。また、キャリア段階以外にも各事業所が持つ学びのニーズに応じるため園での事例を活用し、保育者が持つ実践課題を行動の側面から捉えることにより、研修参加者にもたらす効果を明らかにすることを目的とした。

（方法）

対象は、A 県 B 地区（離島）にある C 保育園の保育者のうち 5 名の常勤職員を分析の対象とした。実施期間は、202X 年 X 月から X+2 月の期間に、合計 4 回（ニーズの確認、事例検討）実施した。研修内容は、C 保育園での実践事例に対して、オンライン（zoom）を用いて事例検討を実施した。調査内容は、プログラム終了後に「オンライン研修の感想」「保育者としての気付きと反省」「今後の保育の自信に繋がる気付き」の 3 点についてレポートを実施し、KJ 法を用いて分析を行った。なお、KJ 法認定「株式会社エバーフィールド」において、2019 年 8 月に集中研修を受講し分析手順について指導を受けた。

（倫理的配慮）

研究協力者に対して、研究目的、内容、方法について文書と口頭で説明しで同意を得た。合わせて得られたデータは、匿名性を守り学術的な目的以外には使用しないことを約束した。

（結果）

調査対象者 5 名分のテキストデータ 3443 文字（①オンライン研修の感想 948 文字、②保育者としての気付きと反省 1538 文字、③今後の保育の自信に繋がる気付き 957 文字）であった。各項目のデータを基に「ラベル作り」「グループ編成」「図解化」「陳述化」の手順で分析した結果、3 点の表札に統合された。

「①オンライン研修の感想」のシンボルマークは『対応が難しい状況から対応がしやすい状況へのサポート』とし、「個別性のあるニーズに応じた研修の実施」と「行動の「原因と結果の繋がりの理解」と「対応を見出す」きっかけ」、「異なる認識を生み保育士の行動の再構成を図る」効果が明らかとなり、ニーズに応じた研修により保育を再構成する契機が示唆された（図 1）。

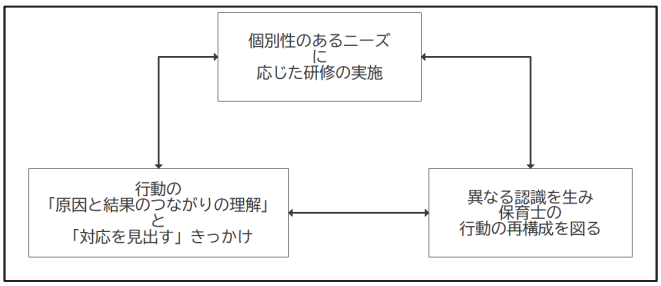


図 1　オンライン研修会の感想と効果

「②保育者としての気付きと反省」のシンボルマークは『地域に根づく専門家の再開発』とし、「根本的な保育の仕組みやプロセスの再設計」「思い込みの罠からの脱出」、「習慣的な行動パターンの変更の必要性への気付き」、「習慣的な行動パターンの保留の必要性への気付き」の効果が明らかとなった（図 2）。

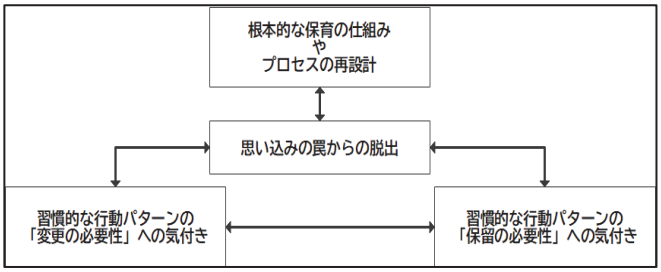


図 2　保育者としての気付きと反省の効果

「③今後の保育の自信に繋がる気付き」のシンボルマークは、『エンパワメントに繋がる気付きと行動』とし、「習慣化した見方を変えることによる新鮮な驚きを伴う変化」「自分の選択した取り組みから生まれる自己への祝福と幸福感」、「パターン化された行動を保留してから生まれる新たな展開」の効果が示唆された（図 3）。

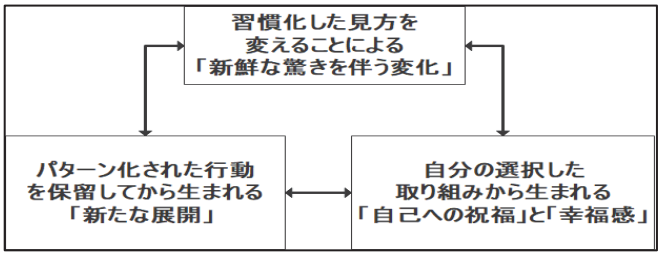


図 3　今後の保育の自信に繋がる気付き

（考察）

有村（2020）の行動分析を学ぶための困難な 3 要素「新たな思考スタイル」「新たな実践スタイル」「思考と解釈の見極めスタイル」の獲得過程に注目をして、オンライン研修会を実施した。保育実践を行動変容アプローチに基づき検討することで、子どもにとっての環境（人的・物的・心理的）を調整し、同時に相互作用によって得られた保育者自身の変化が研修の効果になったと考える。本研究は JSPS 科研費　18K13017 の助成を受けたものです。（ARIMURA　Reika）

特別支援学校における外部専門家によるコンサルテーション

外部専門家（心理職）への相談内容と教員への助言内容の傾向

〇藤野正和
（長崎短期大学保育学科）

KEY WORDS: 外部専門家　心理職　コンサルテーション

１．目的

近年、特別支援学校においては、幼児児童生徒の増加および障害の多様化に直面している。平成 29（2017）年に告示された特別支援学校学習指導要領の自立活動における個別の指導計画の作成と内容の取扱いにおいて「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・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする。」と明記され、専門職との連携・協力により、教員の専門性の向上を図ることが求められている（文部科学省，2019）。従来、特別支援学校の外部専門家に関する研究おいては、医師・看護師・PT・OT・ST などの専門職に検討はなされているものの、心理職に関する研究はあまり見られていない。

そこで本研究では、特別支援学校の外部専門家活用における心理職に対する相談内容と教員への助言内容の傾向について検討を行った。

２．方法

（１）対象：A 特別支援学校（分校も含む）における外部専門家活用の中で過去 3 年間に相談依頼のあった計 15 事例。また、事例の概要については、知的部門が 14 事例、肢体部門が 1 事例であった。学部は、中学部が 3 事例、高等部が 12 事例であった。性別は、男児 12 名、女児 3 名であった。

（２）検討内容：特別支援学校の外部専門家（心理職）として過去 3 年間の相談内容と教員への助言内容について検討を行った。1 事例に対して複数の相談内容・助言内容がある場合は、その内容別に分類を行い、整理した。

（３）期間：X−2 年～X 年の 3 年間

（４）研究倫理上の配慮：本研究については、A 特別支援学校の管理職に対して本研究の趣旨および個人情報の取り扱いについて事前に口頭と文書にて説明を行い、同意を得た。

３．結果

（１）外部専門家活用に対する教員の相談内容

外部専門家活用に対する教員の相談内容については一事例の相談で複数の相談内容が見られたため、相談内容ごとに分類を行った（Table1）。

Table1　外部専門家（心理）に対する相談内容

問題行動への対応	10
自己理解・障害特性の理解	4
他者からの助言の受け入れ	4
生徒の言語表現への対応	3
不登校への対応	3
パニック時の対応	2
感情のコントロールへの指導	2
対人トラブルの振り返りへの対応	2
保護者との協力のあり方	2
その他	4
計	36

相談内容では、問題行動への対応が 10 件、自己理解・障害特性の理解が 4 件、他者からの助言の受け入れが 4 件、生徒の言語化への対応が 3 件、生徒の登校継続への対応が 3 件、パニック時の対応が 2 件、感情のコントロールへの指導が 2 件、対人トラブルの振り返りへの対応が 2 件、保護者との協力のあり方が 2 件、その他が 4 件であった。

（２）外部専門家からの教員に対する助言内容

外部専門家からの教員に対する助言内容については一事例の相談で複数の助言を行ったため、助言内容ごとに分類を行った（Table2）。

Table2　教員に対する助言の内容

指導方法における工夫	16
教員の関わり方の工夫	8
学校における枠組みの設定	4
教員の指導体制	4
保護者への対応	2
計	34

助言内容では、指導方法における工夫が 16 件、教員の関わり方の工夫が 8 件、学校における枠組みの設定が 4 件、教員の指導体制が 4 件、保護者への対応が 4 件であった。

４．考察

（１）外部専門家活用に対する教員の相談内容

外部専門家活用に対する教員の相談内容については、生徒の問題行動に対する対応が特に多かった。生徒の問題行動については、学校の生活・学習と直結する問題であり、教員からも喫緊の課題として捉えられていると考えられる。また、それ以下の項目については、相談依頼のケースが主に高等部が多かったため、「他者からの助言の受け入れ」「生徒の言語表現への対応」など卒業後のことを見据えての対応を考慮して相談があったと考えられる。

（２）外部専門家からの助言内容

外部専門家からの助言内容については、指導方法における工夫、教員の関わり方の工夫が多く見られた。指導方法における工夫については、「PDCA サイクルの指導における工夫」「他者のかかわりにおける指導の工夫」「感情のコントロールへの指導の工夫」など多岐にわたっていた。このことから、教員の指導方法が多岐にわっていることが窺われる。また教員のかかわり方については、「生徒との信頼関係構築における工夫」「生徒の自己肯定感・効力感を高めるための工夫」など教員の普段の声掛けや関わり方の工夫に多かった。これは、日頃教員として生徒に対して指導的役割が求められるため、受容・共感的役割を意識していても、指導的役割と受容・共感的役割の使い分けが難しいことが推測される。

今後は外部専門家としての心理職の役割を他の専門職との相違から検討を行っていく必要がある。

５．参考引用文献

文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領．文部科学省

(FUJINO Masakazu)

多様な参加者における学習支援システムの長期的使用性の検討

○熊井正之[1]　森つくり[2]　石川美希[1]　紺野莉沙[1]　梶井正紀[1,3]　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]茨城女子短期大学 [4]白梅学園大学子ども学部)
KEY WORDS: 学習支援システム、多様な参加者、長期的使用性

【目的】これまで、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)、それらを実装した非同期型学習支援システムが実用水準の使用性(ISO9241-11)を有していて(熊井ら,2010)、使用時のワークロード(ISO10075, -2, -3)も比較的低いこと(熊井ら,2011; 2012)等が確認された。また、議論・質問がしやすい同期型学習(遠隔ビデオ通話等を含む)と組合せたブレンディド学習が望まれること(熊井ら, 2016)、同期型学習に用いる字幕作成システムの使用性には一部問題があり、校正者による修正が必要・有効であること(熊井ら, 2019; 2020)等が確認された。システムのより良い利用体験の実現には、継続利用による使用性の変化・推移等を含む長期的使用性の検討が重要である(安藤, 2005; 2007)が、学習支援システムについては未検討であった。そこで今回は、多様なニーズを有する者が参加する同期型学習場面での支援システムの長期的使用性を検討した。

【方法】参加者：ろう(手話・指文字・文字使用。音声聴取は困難)日本人、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)日本人学生各 1 名、聴者日本人学生 4 名(6 名とも学部・大学院在学)。聴者教員 1 名。目的・内容・方法、プライバシー保護、参加辞退の自由等を使用性評価用質問紙の表紙に提示して説明・同意済。**設備・機器等**：学習支援システムとして Zoom(遠隔ビデオ通話,文字チャット)と法人契約版 UD トーク[ろう・難聴学生が利用希望,大学特別支援室が契約.音声認識による字幕作成等:青木(2016)]、iOS・iPadOS・Windows・Mac 端末と鍵盤、ヘッドセット[Jabra Evolve 65・40 Mono 等]、外付大型画面、白板を使用。発話は UD トーク経由で、参加者が音声・鍵盤等入力併用で実施。誤認識・誤変換された字幕は専従校正者(大学特別支援室が養成、2〜3 名体制で派遣)が修正。音声入力時は、話速度・文長・文間・表現・発音(皆川, 2016)、専門用語や固有名詞等の事前登録に留意。UD トークの字幕ログを保存。**同期型学習**：配布資料(紙・電子ファイル)・スライド、学習支援システム等を用い、発表者による発表と、参加者による質疑応答・議論を実施。同期型学習と使用性評価は、参加者の希望に応じて対面(感染症対策としてマスク着用等)とオンライン併用で実施。**長期的使用性(JIS Z 8521: 2020)評価**：学習支援システムのうちの UD トークの初回利用時と継続(平均 36 か月間)利用後の効果(役立感)、効率(効率感)、満足(満足感, 非負担感) 、継続利用希望等を質問紙で定量的(1:全く〜5:とても)・定性的(自由記述)に評価。

【結果と考察】長期的使用性の全体的傾向：**効果(役立感)・継続利用希望**(表 1)は、**修正無**では中央値 3 と、初回の評価より下がっていたが、**修正有**では中央値 5 と上がっていた。修正有で評価が下がった参加者はいなかった。**効率(効率感)・満足(満足感, 非負担感)**(表 1)は、**修正無**では中央値 2.5〜3 と、初回より下がっていたが、**修正有**では中央値 4 と同程度であった。全体として、長期的使用性は校正者による字幕修正が無い場合には下がるが、修正が有る場合には上がる傾向にあること、特に効果(役立感)と継続利用希望においてその傾向が強いことが確認され、改めて修正の必要・有効性が支持された。なお、対面参加者からは「マスク(透明マスクを含む)装用下だと音声認識率が低下してしまう。誤変換誤認識の修正に時間がかかるため議論に参加できないときがしばしばあった(鍵盤入力の場合は問題なし)。マスクの義務がなくなるまではオンラインの方が良い」との意見があり、対面の感染症対策が使用性低下の一要因となる可能性が示唆された。

長期的使用性に特徴的変化があった参加者：参加者ごとに評価の変化を見ていくと、修正有でも複数の項目で評価が下がった参加者が 2 名(3 項目低下 1 名、2 項目低下 1 名)いたこと、また、修正有でも 3 項目で初回に 3 だった評価が 3 のままであった参加者が 1 名いたことも確認された。この 3 名の参加者(オンライン参加の聴者・難聴者)からは、「日本語入力の快適さ」への期待や「使用を続けることで従来の音声認識ソフトよりも精度が上がっていく可能性」への期待が当初あったが、継続利用する中で「ある場面で特定の言葉が何度も用いられるとき、一旦その言葉を誤変換すると繰り返し誤変換する」、また、「正しい発音を発声することに気を使ってしまい大切な内容に集中できない時がある」という問題点の指摘があった。また、「校正者の心の中を推察すると鍵盤入力のほうが助かるであろうなと想像できる反面、最初から最後まで鍵盤入力だと時間がかかり、正直大変だなと感じてしまう」、「聴覚情報の補足として字幕を見ている。対面では疑問形だと瞬時に理解できるが、オンラインだと非言語としての表情が見づらいことに加え、人によっては声がこもって聞こえるため、疑問形で質問されても肯定文と判断しがちになる危険性がある。UD トークを見ずに表情に注目すれば疑問形だと判断できるかもしれないが、UD トークを見るという視線移動を伴うことでなかなか表情に注目できないと痛感している」という否定的体験の報告もあった。継続利用の中でのこうした問題点への気づき、否定的体験の積み重ねが、校正者による字幕修正が有る場合でも長期的使用性が下がる、特に効率感・満足感が下がる、あるいは負担感が上がる要因となっている可能性が考えられた。

【今後の課題】一部で確認された長期的使用性の低下とその要因に関する参加者数を増やした検討、UD トークを見る際の視線移動の低減と長期的使用性改善の検討等が今後の課題である。なお、本研究に関して開示すべき利益相反はない。

(KUMAI Masayuki, MORI Tsukuri, ISHIKAWA Miki, KONNO Risa, KAJII Masanori, HASHIMOTO Yosuke)

表 1　効果(役立感)・継続利用希望、効率(効率感)・満足(満足感, 非負担感)評価の結果

参加者(属性)		役立感			継続利用希望			効率感			満足感			非負担感		
		初回	継続利用後		初回	継続利用後		初回	継続利用後		初回	継続利用後		初回	継続利用後	
			修正無	修正有		修正無	修正有		修正無	修正有		修正無	修正有		修正無	修正有
A(ろう者日本人学生)		4	＞3	＜5	5	＞4	5	4	＞3	＜5	4	＞3	＜5	4	4	＜5
B(難聴者日本人学生)		4	＞3	＜5	4	＞2	4	4	＞3	＞3	4	＞2	4	5	＞2	＞3
C(聴者日本人学生)		4	4	＜5	4	＞3	＜5	2	＜3	＜4	3	＜4	＜5	2	＜3	＜4
D(聴者日本人学生)		5	5	5	5	＞3	5	5	＞3	＞4	5	＞2	＞4	5	＞2	＞3
E(聴者日本人学生)		2	＞1	＜5	3	3	3	2	＞1	＜5	3	3	3	3	3	3
F(聴者日本人学生)		5	−	5	5	−	5	4	−	4	4	−	4	5	−	＞4
G(聴者日本人教員)		3	3	＜5	3	＜5	＜5	3	＞1	＜5	2	2	＜5	3	＞2	＜4
全参加者(n=7)	中央値	4	3	5	4	3	5	4	3	4	4	2.5	4	4	2.5	4
	最小値	2	1	5	3	2	3	2	1	3	2	2	3	2	2	3
	最大値	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	5

＞：初回より継続利用後の評価が低い，　＜：初回より継続利用後の評価が高い.
修正無：校正者による字幕修正が無い場合，修正有：校正者による字幕修正が有る場合.

特別支援教育との協働に向けた 作業療法士の人材育成と学校との連携

〇有川真弓（一社 日本作業療法士協会）
酒井康年（一社 日本作業療法士協会）
本間嗣崇（一社 日本作業療法士協会）
KEY WORDS:作業療法　連携　協働

（目的）

義務教育段階の全児童生徒数のうち特別支援教育を受ける児童生徒数は年々増える中，多様な在り方をする児童生徒に対して適切な教育を進めるため，多様な専門性が求められている．一般社団法人日本作業療法士協会（以下，OT 協会）では特別支援教育の充実に寄与するため，人材の育成等に取り組んできた．本発表では，OT 協会が組織的に行ってきた取り組み，特別支援教育との協働の在り方について提示する．

（方法）

作業療法士が定義する作業とは『対象となる人々にとって目的や価値を持つ生活行為』[1]である．学校においても，登下校，学習，給食，掃除，遊び，交流など児童生徒の学校生活はさまざまな作業で占められている．全ての児童生徒が，学校で充実した時間を過ごすためには，少しの配慮と工夫が必要な場合がある．

作業療法士の養成課程では，解剖学・生理学・運動学のほか，精神医学・内科学・神経内科学・整形外科学等の基礎医学を修学する．これらの基礎医学に加え，作業療法の専門科目では作業分析や環境分析その相互作用の分析などを習得する．これらから，作業療法士は特別なニーズのある児童生徒の障害特性を把握し，必要な配慮や具体的な工夫を提案するための専門性を身につけてきている．一方で，作業療法士養成課程には学校教育に関する知識を学ぶ科目は含まれていない．したがって，学校教育の場で作業療法士が教諭と協働していくためには，学校の文化，学校教育で大事にされていること，学校教育活動の構造などを理解することが必須になる．そのため，OT 協会では全国の 47 都道府県の作業療法士会と協力して，2014 年より「学校を理解して支援ができる作業療法士」育成研修会の基礎編を開催し，2017 年からは同研修会の実践編を開催してきた．この人材育成研修会は，今後も継続して全国的に開催することを前提としており，研修マニュアルの整備も進めている．

(結果)

1.「学校を理解して支援ができる作業療法士」育成研修会基礎編

研修プログラムは，日本の教育の制度と内容，特別支援教育の今，特別支援教育と作業療法の関わりー学校現場で作業療法士が行うことー，学校における作業療法士による支援などから構成されている．研修の総時間は 520 分で 2014 年度から 2019 年度までは全て対面集合型で 2 日間に分けて開催された. 2020 年度以降は新型コロナウィルス感染症の影響を受けオンラインで行われている．2014 年度から 2019 年度までの 6 年間に 18 都府県で開催され，受講した会員数はのべ 603 名となった．また，2018 年 10 月には，作業療法マニュアル 65「特別支援教育と作業療法ー学校を理解して支援するためにー」[2] を発刊し，人材育成研修のテキストとしても活用している．

2.「学校を理解して支援ができる作業療法士」育成研修会実践編

研修プログラムは，環境に関するアセスメント演習，人的環境・児童生徒に関するアセスメント演習，事例のアセスメント演習，解決すべき要因の同定・支援内容の検討演習，具体的支援内容を伝える面談演習などから構成されている．研修の総時間は 630 分で，2017 年度から 2020 年度まで合計 3 回, 3 都府県で開催され, 受講した会員数はのべ 67 名である．

全て対面集合型で 2 日間に分けて開催された．研修プログラムには学校場面の映像を用いた演習が多く，オンライン開催を想定していなかったため，現在のところ対面のみでの開催としている．

3.「学校を理解して支援ができる作業療法士」育成研修会開催後の展開例

2018 年度に「学校を理解して支援ができる作業療法士」育成研修会の基礎編を開催したある地域では，県教育委員会の特別支援教育推進室副参事に「日本の教育の制度と内容」の講義を依頼した．そこでのつながりを契機に，校長会に招かれ作業療法士の有用性を PR する機会を提供していただき，県の作業療法士会が行っている学校訪問支援事業のリーフレットや OT 協会が作成したパンフレット[3] などを校長会や市町村教育委員会に配布し広報活動を行うことができた．2018 年度から 2021 年度までの学校への作業療法士の派遣回数は合計 33 回であった．

（考察）

現在，全国各地で特別支援教育とさまざまな職種との連携が進んでいる．作業療法士が特別支援学校や教育委員会等に採用される例も散見されるようになってきた．また特別講師や教育委員会の非常勤職員としての関与例も多く聞かれ，地域により，さまざまな方法での採用が試みられている．OT 協会としては，教育チームの一員として，特別支援教育の充実，児童生徒の学校生活の充実に貢献できる機会が増えることを期待し，人材育成と 47 都道府県の作業療法士会との間での情報の共有を進め，地域の実態に沿った形で学校教育現場との協働を進めていきたい．

（文献）

1) 日本作業療法士協会：作業療法の定義．（https://www.jaot.or.jp/about/definition/）
2)日本作業療法士協会：作業療法マニュアル 65「特別支援教育と作業療法－学校を理解して支援するためにー」．（https://www.jaot.or.jp/academic_committee/OTmanualseries/#manual65）
3)日本作業療法士協会：特別支援パンフレット（作業療法士が教育現場でできること）．（ https://www.jaot.or.jp/files/page/kankobutsu/pdf/ot_Inclusivesienkyoiku.pdf）

(ARIKAWA Mayumi, SAKAI Yasutoshi, HONMA Hidetaka)

「もうすぐ大人期」のきょうだいが抱く悩みに関する研究

－思春期後期～青年期前期にあるきょうだいへのアンケート調査から－

○阿部美穂子　諏方智広　滝島真優
（山梨県立大学看護学部）（横浜市立港南台ひの特別支援学校）（成蹊大学文学部）

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）はライフステージによって異なる課題に直面し、それぞれに対応した支援が必要であるとされる（笠井，2013；他）。しかし、子どもから大人への過渡期にあたる思春期後期～青年期前期（以下、「もうすぐ大人期」とする）のきょうだいについては、同胞と自身の将来の生活不安（伊藤・栗田，2017）や、同胞のケアに対する使命感や親からのプレッシャー（春野・石山，2011）を抱えているとする指摘がある一方で、支援の必要性と内容が十分検討されてきていない。生き方を探り、進路を決定する本時期は、きょうだいのライフステージにおいて重要な支援期であると考える。そこで本研究では、当該期のきょうだいに対し、自身や、家族に関して抱く悩みに関する質問紙調査を行い、その支援ニーズを明らかにすることを目的とする。

２　方法

(1) 質問紙

質問内容は、Face 項目の他、①自身や家族に関する悩みの有無（過去、現在）、②悩みの内容（複数選択。きょうだい児を育てる親を対象とした先行研究（阿部, 2021）で用いた「きょうだい児の子育てアンケート」を参照し、同胞との関係における悩み、親との関係における悩み、進路や将来の生活に関する悩みに関し、選択肢 20 項目を設けた。）、③前述の悩みの内、学びたい、話し合いたい項目（複数選択）、④他のきょうだいや親と学び合う機会への参加希望の有無からなる。

(2) 調査対象・調査方法

回答者をおおよそ 10 歳代後半～20 歳代前半のきょうだい本人とし、進路未決定であることを条件に明確な年齢制限を設けることはしなかった。全国きょうだいの会と、連携する各地のきょうだい支援組織、特別支援学校 26 校、及び保護者団体 2 か所等に依頼し、障害児者家庭、及びきょうだいに Google Forms による匿名アンケートのリンクを紙面、メール、ツイッター等で周知した。2021 年 9 月～翌 4 月で、166 名の回答を得た。オンライン調査のため回収率は不明である。回答期間を 1 年間に設定しており、本稿は中間報告となる。

(3) 分析方法

以下の観点から得られたデータを単純集計比較し、その特徴を明らかにする。①回答者自身とその同胞の属性、②悩みの有無の選択者数、③多数選択された悩み内容、④多数選択された学びたい内容と、学び合い機会への参加希望者数。

(4) 倫理的配慮

研究の趣旨、個人情報の保護方法等を文面で説明し、同意する者のみが回答するよう求めた。なお、第一筆者が所属する大学の研究倫理審査会の承認を得ており、利益相反はない。

３　結果

(1) 回答者の属性

兄 40 人（24%）、姉 88 人（53%）、弟 18 人（11%）、妹 20 人（12%）で、年齢中央値は 19（13～25）歳であった。

同胞の性別は男 108 人（65%）、女 58 人（35%）（同胞複数の場合は、最年長者のデータとする。以下同様）で、年齢中央値は 17（5～32）歳であった。同胞の 163 名（98%）が自宅で暮らしており、所属は、特別支援学校 103 人（62%）で最も多数を占め、次いで、18 歳以上対象のデイサービスや通所支援施設等が 28 人（17%）であった。23 人（14%）は、幼児施設、通常小・中・高等学校、大学・専門学校在籍、3 人（2%）が在宅のみであった。また障害種（複数選択）では知的障害 110 人（66%）が最多数を占め、次いで ASD が 53 人（32%）、重症心身障害 25 人（15%）であった。

(2) もうすぐ大人期のきょうだいが抱く悩みの有無

「現在悩むことがある」66 人（40%）、「以前は悩んでいたが、現在は悩むことがない」37 人（22%）、「現在も、以前も悩むことはない」63 人（38%）であった。

(3) 選択数が高かった悩み内容

悩み経験のある 103 人の回答から、過去の悩みで多数を占めたのは「同胞の障害のことで、同胞や自分自身が周りからいじめられたり、いやな思いをしたりしたときにどう対応するか」48 人（47%）、「同胞に対して自分の中に湧いてくる、いろいろな辛い気持ちにどう向き合ったらよいか」41 人（40%）であった。現在の悩みでは、「将来、親なき後、自分と同胞との生活はどうなるのか」54 人（52%）、「同胞の将来の生活に関して、どんな支援サービスが受けられるのか」53 人（51%）が多数を占めた。過去・現在に続く悩みでは、「将来、親なき後、自分と同胞との生活はどうなるのか」21 人（20%）、「同胞が困った行動や迷惑をかける行動をするとき、どう対応したらよいか」15 人（15%）が多数であった。

(4) 学びたい、話し合いたい内容と、機会への参加希望

「自分や家族のことで学びたい」内容（複数選択）の回答者は 157 人で、最多選択項目は、「親なき後の自分と同胞との生活がどうなるか」97 人（62%）であった。また、そのための機会に「ぜひ参加したい」44 人（27%）、「できれば参加したい」70 人（42%）と全 166 人中 7 割が参加を希望した。

４　考察

① 姉の立場にある回答者が半数を占め、本テーマにより関心が高いと推測される。また、大多数の同胞が学齢期にあり、家族と同居している状況にあることから、きょうだいは家族の将来像がイメージしにくい時期にあると考えられる。

② 悩み経験者は 6 割を占めたが、一方で、現在はもう悩んでいない者が 2 割あったことから、「もうすぐ大人期」きょうだいは、悩みを乗り越えつつある過渡期にあると考えられる。

③ 選択数が多かった悩み内容を見ると、過去の悩みは、自分と同胞との関係や周囲の人々との関係など日々の生活で直面する葛藤が中心であった。一方、現在では将来の生活への悩みが中心となっていることが示された。過去から現在に継続する悩みの数は比較的少ないが、その内容は毎日の生活、将来の生活の双方にかかわるものであった。このことから、「もうすぐ大人期」のきょうだいは、自らの課題について、日常から未来展望へと視線を移しつつあると考えられる。

④ 学びたい内容及び参加希望は、先行研究における親の希望調査結果（阿部,2021）と同じ傾向にあることが示された。このことから、「もうすぐ大人期」のきょうだい同士、及び、きょうだいと親の学び合いの場が求められているといえる。

（ABE Mihoko, SUWA Tomohiro, TAKASHIMA Mayu）

※本研究は科研費基盤研究(C) 20K03050「思春期後期～青年期前期のきょうだいとその家族のための QOL 支援プログラムの開発プログラムの開発」（研究代表者:阿部美穂子）の補助により実施した。

障害児の「家族支援」に関する研究

相談支援に活かす家族 QOL アセスメントを活用した支援ツールの提案

〇小林保子　　江利川ちひろ
（鎌倉女子大学児童学部）　（武蔵野大学大学院人間社会研究科）

KEY WORDS：家族支援　相談支援　家族 QOL アセスメント

【目的】

2014 年に「今後の障害児支援のあり方について（報告書）」において家族支援の重視が明言され、障害児相談支援は、地域における連携の要であり、障害児本人だけではなく、保護者含め、家族にも寄り添うことが重要であると示された。このような流れの中で、障害児の「家族支援」に関する研究は、2010 年以前の 10 年間と以降の 10 年間では 1.5 倍の増加が見られ、「家族支援」を施策に明示する地方自治体や児童発達支援事業者等も増えている。しかし、それらの内容は発達障害児や自閉スペクトラム症の子どもの親を対象とするペアレントプログラム、きょうだい支援等、支援の対象と内容が家族のメンバーの一部に対するものが多く、家族の包括的な支援の実践に関する研究等は依然少ない。これまで筆者らは、家族一人ひとりの QOL の向上を目的とした家族支援の重要性を鑑み、家族 QOL アセスメントの開発やそれを用いた支援につながる事例研究を通して、家族の状況を客観的に把握し PDCA サイクルで支援できるツールの必要性を確認してきた。そこで本研究では、家族の包括的な支援の窓口であり、担い手として期待される障害児相談支援事業や家族への相談支援を行っている関係機関等での家族支援の実践に役立つ家族 QOL アセスメントを活用した家族支援ツールの開発を目的とした。今回は、作成した家族支援ツールについて報告する。

【家族支援ツール】

1．構成

障害児相談支援における家族を包括した支援の実践を円滑にするためのツールの構成は以下となる。

① 家族 QOL アセスメント（用紙）
② 家族 QOL アセスメントの入力フォーム
③ アセスメント結果
　1） 家族 QOL アセスメント結果（図 1）
　2） 家族 QOL 総スコアの推移（図 2）
④ 面談記録表（図 3）

⇨ エクセル入力

2．実施手順・方法

① 家族 QOL アセスメントの実施

本アセスメントは、家族全体の QOL を明らかにするものであり、その時々で変わる家族の状況を把握するために用いる。面談やモニタリング等の際に、家族（保護者等）に記入してもらう。

② 家族 QOL アセスメントの入力

この結果をエクセルのシートに作成してある入力フォームに相談専門支援員等が入力する（2 分程度）。入力するとアセスメントの結果が表示される。

③ アセスメント結果の確認

1）家族 QOL アセスメントの結果（図 1）のシートには FQOL 総スコアと下位項目の平均スコアの表とプロフィール図が表示される。主にプロフィール図の形状から全体像と下位項目等の状況を確認する。同シート上には、過去の面談時の結果も表示されるため、プロフィールの変化も確認する。気になる点などを面談の際の参考に用いる。

次に、2）家族 QOL 総スコアの推移のシート（図 2）から、家族 QOL に急激な変化等がないか、確認する。

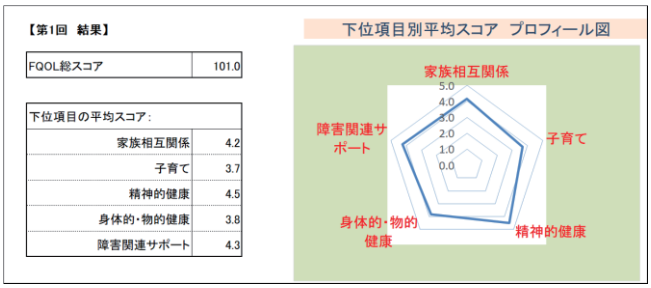


図 1 家族 QOL アセスメント結果の表示例

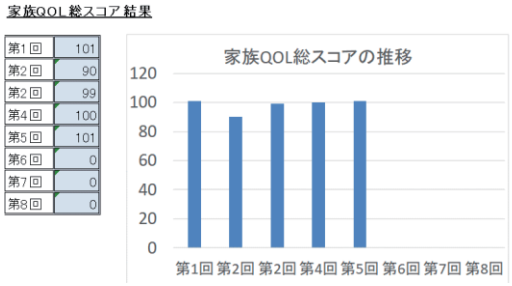


図 2 家族 QOL 総スコアの推移の表示例

*図 1、2 の数値等の結果は参考例

図 3 面談記録表

④ 面談記録

アセスメント結果を概観し、面談を実施する。希望する家族には結果を共有しながら面談を行う。面談後に面談記録シートに記入する。障害児相談支援事業においては、アセスメントがあるため、必要に応じ併用していく。

3．相談支援から家族支援につなげる

【今後の課題】

現在、相談支援を担う 2 つの事業所に本ツールを活用した実践研究（12～18 か月）を依頼し、協力承諾が得られた 4 家族を対象として実施中である。本ツールを用いた家族支援の有用性や問題点、改善点等を家族と支援者の両方からヒアリングを通して検討していく予定である。なお実践研究は、鎌倉女子大学研究倫理委員会の承認を得て、家族に研究の趣旨等を説明の上、同意のもと実施している。

※本研究は、科研費の助成を受けて行っている。

（KOBAYASHI Yasuko, ERIKAWA Chihiro）

日本版自己決定尺度の教育実践への活用に関する研究

-日本版レポートガイド作成過程とワークシートの活用-

山口　明日香（高松大学）　萩原　真由美（米国サンフランシスコ州立大学）　前原　和明(秋田大学)
土肥　靖人(千葉県総合教育センター特別支援教育部)　八重田　淳（筑波大学）

KEY WORDS:　自己決定力(Self-determination)　教育実践への活用　SLDMI

【問題の所在と目的】

1990 年代から米国で取り組まれてきた Self-determination(自己決定)の理論基づき開発された自己決定尺度 Self-Determination Inventory（以下，SDI）(Shogren.et. al,2015)は世界各国の言語や文化に合わせた翻訳版の導入が進んでいる。国内においても日本版 SDI 開発に 2019 年から取り組んでいる（山口・萩原・前原ら，2019，前原ら，2020）。米国では自己決定力の向上を目指す教育実践として SDI を用いた Self-Determined Learning Model of Instruction（以下，SDLMI）が開発され，教育現場において幅広く導入されている。

筆者らはこれまでに日本版自己決定尺度開発における日本語版尺度開発の過程（山口ら，2019）や国内の特別支援学校教員の自己決定への捉え（前原ら 2020，山口ら 2021a，山口ら 2021b），自己決定尺度を用いた教育実践への期待やその効果に関して報告してきた（山口ら，2021c）。これらの研究発表の結果，現場の教員らから「日本版 SDI を用いて，自己決定力を高めるための教育実践に使える教材や素材があると実践しやすい」といった要望や「日本版 SDI を用いた教育実践を行うことで客観的指標として生徒の状態を確認することができ，自己決定力を高めるための道筋のわかる指導の取り組みが実現できる」など，日本版 SDI 及び SDLIM の活用に期待を寄せる意見をいただいた。

そこで本発表では，日本版自己決定尺度の教育実践への活用に向けた取り組みとして作成したハンドブック等について紹介する。

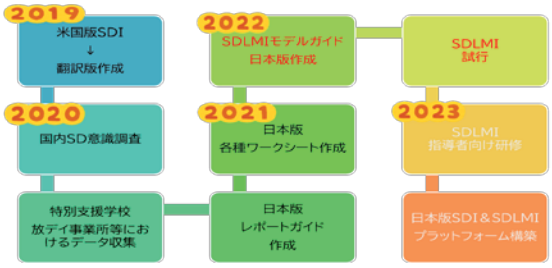


Fig.1　日本版 SDI 及び SDLMI 開発の変遷

【方法】

米国版レポートガイドを翻訳し，現職教員の視点や内容表現を改善しながら日本版レポートガイドを作成した。また教育実践に活用するための補助ツールとして，米国で用いられている各種ツールを基に日本版の「（１）SDI 結果の見方」，「（２）私の自己決定シート」，「（３）SDLMI3-2-1 スナップショット」を作成した。なお本研究の実施は，高松大学研究倫理審査委員会(高大研倫審 2020001)で承認されており，報告すべき利益相反はない。

【結果】

日本版レポートガイドは，日本の教育現場の実態に馴染む表現や言葉の選定を行い，採用するイラストについても，特別支援学校卒業生にイラスト等の挿絵作成を依頼し，自己決定に関するやり取りやイラスト作成者の在学時の自己決定場面を想起してもらいながら，自己決定の要素の伝わりやすい挿絵素材を採用するなど，当事者視点による工夫を行った。「（１）SDI 結果の見方」では，日本版 SDI の結果の見方と解釈におけるポイントについて示した。「（２）私の自己決定シート」では，生徒との対話の中で生徒の考える自己決定の要素とその定義を確認するため問いを設定している。「（３）SDLMI3-2-1 スナップショット」では，生徒が自分自身の自己決定を実践するための各ステップとして取り組むことを整理することを目的に各問いが構成されている。

Fig.2　日本版レポートガイドの表紙と挿絵

【考察】

本研究で開発した日本版レポートガイド及び実践補助教材等のツールを用いて，自己決定力を高める教育実践を始めることで，教員の実践への導入ハードルが低減することに加え、生徒の自己決定力を高める具体的な方法を選択することができる。

【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.

山口明日香，前原和明，萩原真由美，八重田淳(2019)障害のある生徒や学生の為の自己決定力と自己理解支援Ⅰ-米国の自己決定力促進支援の最新動向と実践から今後の展望を考える-，日本特殊教育学会第 57 回大会抄録集, 自主シンポジウム, 4-5.

前原和明，山口明日香，萩原真由美，土肥靖人，八重田(2020) 障害のある生徒及び学生の為の日本版自己決定力尺度開発と自己理解支援-米国の自己決定力促進支援の最新動向と実践から今後の展望を考える-,日本特殊教育学会第 58 回大会抄録集.

山口明日香，前原和明，土肥靖人，萩原真由美，八重田(2021a)「特別支援学校教員の自己決定の捉えに関する研究-KHCoder 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-,日本特殊教育学会第 59 回大会, O-R306.

山口明日香，前原和明，土肥靖人，萩原真由美，八重田淳（2021b）特別支援学校(知的障害)教員の自己決定の捉えに関する研究-性分析による概念要素の分析から-,日本キャリア教育学会第 43 回大会抄録集,152-153.

山口明日香，前原和明，土肥靖人，萩原真由美，八重田淳(2021c)日本版自己決定力尺度開発と教育実践-開発の進捗状況と教育現場へのインパクトに関する報告から-,日本特殊教育学会第 59 回大会抄録集，自主シンポジウム

(YAMAGUCHI　Asuka,　HAGIWARA　Mayumi,
MAEBARA　Kazuaki, DOI　Yasuhito, YAEDA　Jun)

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Ⅱ

～専門性の高い教員の確保･育成に向けた，教育実習を含む大学等との連携による人材育成～

〇深谷純一
（東京都立高島特別支援学校）

KEY WORDS:教育実習　教員の専門性　教員のキャリア

１　目的

特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告(令和４年３月)において，特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム(案)が示され，今後特別支援学校には益々人材育成への貢献が求められている。東京都特別支援教育推進計画(第二期)第二次実施計画「第４章(施策の方向性Ⅳ)特別支援教育を推進する体制の整備･充実　１専門性の高い教員の確保･育成」において，大学等との連携による人材育成が示されたことを受け，所属校の今年度の学校経営計画に，新たに大学等と連携した質の高い人材の養成について「東京教師養成塾や特別支援学校教諭免許の取得のための教育実習の受け入れ等，特別支援教育の知識と能力を備えた人材を養成していくため，学生の段階から特別支援教育への理解を深める取組に寄与する。」と位置付けた。この目標の達成に向け，これまでの取組を振り返り，今後の取組の参考とするため，関係者にアンケート調査を行った。

２　方法

（１）指標作成

「東京都教職課程カリキュラム」東京都教育委員会(平成 29 年 10 月)より，教育実習成績評価票の９項目，「知的障害教育における専門性の向上と実際」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)より令和元年度の所属校で作成した「知的障害教育における専門性(試案)測定表」のうち中項目の 19 項目を設定した。

（２）調査対象及び調査方法

調査対象は，指導者として，教育実習に加え次のいずれかの実習を指導した立場の教員とした。①教師養成塾(東京都教育委員会事業)②臨時的任用(正規採用経験のない者への指導等)③往還型教育実習(東洋大学)④教職大学院連携(本校では未実施)⑤学習ボランティア(所属校での任意の学習補助)。また，実習者として，自らの教育実習の経験に加えて，上記のいずれかの実習を経験した教員とした。

調査方法は，質問紙により，【フェイスシート】回答者属性等，【質問１】①教育実習で向上したと考える実践的な指導力②その他の実習等で向上したと考える実践的な指導力③指導することで向上したと考える実践的な指導力(①から③まで１位から５位まで選択，③は指導者のみ)，【質問２】①教育実習で向上したと考える専門性の項目②その他の実習等で向上したと考える専門性の項目③指導することで向上したと考える専門性の項目(１位から５位まで選択，③は指導者のみ)，【質問３】自らの経験を基に，今後への期待や要望(自由記述)とした.

（３）倫理的配慮

当該教員に対し，目標達成のためアンケート結果の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，分析を行った。

３　結果及び考察

（１）結果

指導者４名，実習生 17 名から回答を得た。指導者と実習生の比較では，東京都教育委員会の示す教育実習成績評価票の９項目のうち，領域「実践的な指導力」の「児童・生徒の学習状況の把握を授業改善」が共通した伸長，実習生にとっては領域「学級経営」の「学級経営と集団の把握・生活指導」が伸長と評価していた。指導者では実習生と同様に領域「教員の在り方」の「コミュニケーション能力と人間関係力」の伸長と評価されたほか，実習生とは別に自らの領域「教育課題」の「多様な教育課題の理解及び対応力」及び領域「学級経営」の「児童・生徒理解と教育相談・保護者との連携」が伸長したと評価された。「知的障害教育における専門性(試案)測定表」の中項目 19 項目のうち領域「障害の理解と基本的な対応」の「障害の特性等の理解」が共通した伸長，実習生にとっては指導者の評価とは別に領域「指導内容の選択」の「指導内容の選択」及び領域「ティームティーチングに関すること」の「ティームティーチングに関すること」が伸長したと評価された。

（２）考察

指導者には，実習生が評価する，実習を通じて自らが伸長していると評価する項目を理解の上で，その項目への意図的な指導により，より具体的な成果を導き出すことが求められる。また，教員免許更新制の廃止を盛り込んだ教育公務員特例法と教育職員免許法の一部を改正で求められる教員ごとに研修等に関する記録において，教育実習の指導担当が自らの専門性も向上することは明らかであり，同研修制度に準じ記録に値すると考える。実習生には，実習生が評価する，教育実習やその他の実習を通じた自らの伸長の項目を事前に知ることで，伸長する項目を踏まえた実習などがより有効となる。こうした結果を，学校経営に反映し，人材育成に取り組んでいく。

(文献)
「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)
「東京都教職課程カリキュラム」東京都教育委員会(平成 29 年 10 月)
「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」文部科学省(令和４年３月)
「東京都特別支援教育推進計画第二期第二次実施計画」東京都教育委員会(令和４年３月)

(FUKATANI Junichi)

特別支援教育におけるキャリア・パスポートの導入と展開

〇石川和博（群馬県立あさひ特別支援学校） 霜田浩信（群馬大学共同教育学部） 内田誠（群馬大学共同教育学部） 任龍在（千葉大学教育学部）

KEY WORDS: キャリア・パスポート 個別の指導計画 個別の教育支援計画

1. 目的

令和２年４月より，全ての小・中学校，高等学校，特別支援学校において「キャリア・パスポート」が導入された。「キャリア・パスポート」とは，児童生徒が，小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について，特別活動の学級活動及びホームルーム活動を中心として，各教科等と往還し，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ながら，自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオのことである[1)]。

しかし，特別支援学校においては，「個別の教育支援計画や個別の指導計画との違い」，「それらがある中でのキャリア・パスポートの必要性」，さらに「利活用の方法」については必ずしも十分な検討がなされていない。

そこで本稿では，特別支援教育におけるキャリア・パスポートの導入や位置づけについて明らかにすることを目的とした。さらに，キャリア・パスポート，個別の指導計画，個別の教育支援計画の位置づけについて検討し，今後のキャリア・パスポートの導入と展開について提案していく。

2. 方法

まず，文献調査として中教審答申[2)]や各学校種における学習指導要領（2017～2018），そして，文部科学省の資料[1) 3)]からキャリア・パスポートの目的や定義，内容の整理を行う。加えて，導入までの流れを時系列で一覧表に集約し，提言をまとめ，キャリア・パスポート，個別の指導計画，個別の教育支援計画の資料から関係性を明らかにする。

3. 結果および考察

キャリア・パスポートの導入としては，平成 28 年に出された中教審答申[2)]と平成 29・30 年に告示された学習指導要領をもとに，時系列でまとめた。その結果，「キャリア教育の充実を図るため，キャリア教育の中核となる特別活動について，その役割を一層明確にする観点から」[2)]導入された点と，「小学校から高等学校までの特別活動をはじめとしたキャリア教育にかかわる活動について，学びのプロセスを記述し振り返ることができるポートフォリオ的な教材」[2)]であることがわかった。次に学習指導要領では，ほぼ全ての内容に「見通し」と「振り返り」という文言を含み，つまり，キャリア・パスポートでは，児童生徒一人一人が，自らの学習状況やキャリア形成を見通したり，振り返ったりすることが重要になってくるということである[3)]。

一方，特別支援教育とのかかわりについては，「『キャリア・パスポート』の様式例と指導上の留意事項」の案[4)]と決定稿[5)]を比較したところ，特別支援教育に関する記述の加除修正が計６カ所にわたり行われていたことがわかった。また，上記の資料に「『キャリア・パスポート』に関するQ&A」（2022）を加え，個別の指導計画・個別の教育支援計画に関する文章を抜き出し，関係性の変化を追った。その結果，特別支援学校での運用方法を定める際には，紆余曲折を経て，キャリア・パスポートと個別の指導計画・個別の教育支援計画との関係性が検討され，個別の教育支援計画や個別の指導計画に記載することをもってキャリア・パスポートの活用に代えることができるとする一方，その内容がキャリア・パスポートの目的に沿うことが必要であると判明した。

4. まとめ

作成の目的や主体者，評価方法等を比較していくと，これら３つの役割が同じでないことは，明らかである（表1）。

表 1. キャリア・パスポートと個別の指導計画及び個別の教育支援計画との比較

	キャリア・パスポート	個別の指導計画	個別の教育支援計画
目的	キャリア教育の充実を図るもの	教科等の指導の充実を図るもの	関係機関との連携を図るもの
作成主体者	・児童生徒の記入 ・教師が対話的にかかわりながら作成をする。	・教師の記入 ・個別の教育支援計画の方針に沿って，目標を立てる。	・教師の記入 ・本人と保護者の聞き取りから，支援方針を決める。
評価方法	・児童生徒による自己評価 ・担任やその他の教師，保護者の対話による他者評価	・担任又は，各教科の教師による多面的評価	・保護者と担任による支援方針や連携機関の見直し
活用期間	小・中学校，高等学校	幼稚園，小・中学校，高等学校	幼稚園，小・中学校，高等学校 （支援計画自体は，卒後も使用されていく。）

一番の違いは作成の主体者が児童生徒という点である。つまり，特別支援教育においてキャリア・パスポートを活用する際には，作成主体者が児童生徒であるという考え方を教師がもち，対話的にかかわろうとする姿勢が必要なのである。以上を踏まえて，特別支援学校への導入と展開については，以下のような提案ができる。

①小・中学校及び高等学校と同様に児童生徒が主体となり，作成に取り組む，②作成及び活動を記録することが困難な児童生徒は，保護者や家族の支えによって，作成に取り組む，③上記の内容が実現不可能な場合には，個別の指導計画又は，個別の教育支援計画の書式にキャリア・パスポートの目的に沿った欄を新設し記入することで作成とする，の３点である。つまり，障害種別，学部，発達段階等を考慮し，一人一人に合ったキャリア・パスポートの作成と運用が求められ，記述する内容や記述の方法というものを児童生徒の実態に合わせて用意・準備をしておく必要があるということである。

（文献）

1) 文部科学省（2019）「キャリア・パスポート」例示資料等について．https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1419917.htm（参照 2022/5/16）
2) 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の改善及び必要な方策等について（答申）．55．62．106．234-235.
3) 文部科学省・国立教育政策研究所（2018）キャリア・パスポートって何だろう？特別編 1.
4) 文部科学省（2019）「キャリア・パスポート」の様式と指導上の留意事項（案）．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/143/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2019/02/20/1413594_002.pdf（参照 2022/5/18）
5) 文部科学省（2019）「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項．https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/08/21/1419890_002.pdf（参照 2022/5/18）

(ISHIKAWA Kazuhiro, SHIMODA Hironobu, UCHIDA Makoto, LIM Yongjae)

第 24 条（教育）に関する事前質問事項

（ａ）の質問内容の分析

中山忠政
（弘前大学 教育学部）
KEY WORDS：障害者権利条約 インクルーシブ教育システム 合理的配慮

（目的）

2016 年６月、わが国は、障害者権利条約の履行に関する、初めての「締約国報告」を提出し、2019 年９月、国連の障害者権利委員会から、「List of issues（質問票）」の送付がなされた（10 月に公表）。「事前質問事項」とも言われるものであり、第１～33 条にわたり、34 の質問事項（計 69 項目）が示されていた。このうち、第 24 条（教育）に関しては、３項目の質問しか示されなかったことから、「私たち市民社会の情報提供の努力が足りなかった」（長瀬, 2019）との声も聞かれところであった。

果たして、条約第 24 条（教育）に関する質問事項は、そのようなものであったのだろうか、検討していく。

（方法）

条約第 24 条（教育）に関する質問事項のうち、（ａ）の項目を対象とし、検討する。

（結果）

条約第 24 条（教育）に関しては、第１項に規定される「インクルーシブ教育システムの確保」を中心に、その取り組みや進展状況などについて、質問されるだろうことは、誰もが予想するところであった。

しかしながら、（ａ）の項目において質問されたのは、分離された学校からインクルーシブ教育に向けた「移行（transition）」についてであった（以下）。

> ろう児童及び盲ろう児並びに知的又は精神障害のある児童を含め、障害のある全ての者のために、分離された学校における教育から障害者を包容する（インクルーシブ）教育に向け移行するための、立法及び政策上の措置並びに人的、技術的及び財政的リソース配分。【外務省仮訳】

この質問には、聞きなじみのなさと若干の「驚き」を覚えるものであった。

なぜなら、「移行」の用語は、わが国においては、特別支援学校高等部を卒業してからの就労先などへの移動について、用いられており、「教育の場」の移動について、用いられることは、これまでになかったことだからであった。

一方で、条約第 24 条は、「インクルーシブ教育システムの確保」を求めるものであり、2014 年２月に条約を批准したわが国が、締約国の責務にもとづき、「インクルーシブ教育システムの確保」に向けた施策が進められてきたのであれば、批准後２年後の履行状況として、（ａ）の質問事項にあった、「移行」の状況が尋ねられることは、当然のことでもあった。

また、わが国が提出した「初回報告」において、それらが読み取れない、または、報告されていなかったが故に、事前質問事項において、取り上げられたとも言える。

条約批准後、第 24 条の「履行状況」に関する質問として、「移行」の用語を用い、その状況が尋ねられたことは、「これ以外にない」と言えるほど、的確なものであった。

さらに、（ａ）の項目は、単に「移行」について尋ねるものではなく、移行元を「分離された学校における教育（education in segregated schools）」とし、移行先を「インクルーシブされた教育（inclusive education）」としたものであった。つまり、回答としても、「分離された学校」から「インクルーシブされた教育」への移行について、回答せざるを得ないものであった。例えば、「交流および共同学習」も、「インクルーシブ教育の一部である」などと回答することは不可能なものとなっていた。実際、回答案（2021 年６月）において、このような回答はなされず、締約国からの不明瞭な回答を回避することに成功したと言えよう。

最終的に、（ａ）の項目は、「移行するための（allocated for transition）」とし、その「立法及び政策上の措置並びに人的、技術的及び財政的リソース配分」を求めるものであった。

これに対して、回答案は、その冒頭、「障害のある子供と障害のない子供が可能な限り」と、障害者基本法（2011 年７月改正）第 16 条の規定にある「可能な限り」の文言の後に、「共に教育を受けられるように条件整備を行った」とし、「インクルーシブ教育システム」とは言いがたい、わが国の取り組みと姿勢を示すものでもあった。

その後、①就学先決定の手続きの改正、②特別支援教育支援員、③教職員の資質向上のための事業等、④通級による指導における教員の定数化をあげ、「この他」として、教科用特定図書や情報端末機器の整備などの説明をしていた。①には、回答が求められていた「立法及び政策上の措置」を、②～④には、続く「人的、技術的及び財政的リソース配分」を、それ以外のものを、「この他」以下に示そうとしたもののようであった。

しかしながら、そのいずれもが、尋ねられた「移行」に関する措置やリソースと言えるようなものではなく、現行の「特別支援教育」の体制下で行われている、施策の一部を示すに過ぎないものであった。

（考察）

障害者権利委員会の第 27 会期中（2022 年８月 15 日～９月９日）において、障害者権利条約の初回報告に関する対日審査が行われる（国連ジュネーブ事務所にて）。

2019 年９月に示された質問票において、第 24 条（教育）に関しては、わずか３項目の質問しかなされず、その内容も、強いインパクトが感じられるものではなかったため、失望の声さえ聞かれたところであった。

しかしながら、（ａ）の項目一つを取り上げても、実に的確かつ具体的なものであり、「鮮やか」とも言えるものであった。その一方、回答案として示された（ａ）の回答案は、非常に弱々しい印象を受けるものとなっており、（ａ）の項目においてなされた質問が、周到なものであったからであろう。

「事前質問事項で取り上げた課題は勧告の内容の柱となる」（長瀬, 2019）とされているように、この後、示されることとなる「総括所見」の内容とともに、事前質問事項が、効果的なものであったかどうか、検証することができるだろう。

わが国のインクルーシブ教育への取り組みをめぐっては、子どもの権利条約における総括所見において、過去４回にわたり懸念や勧告が示されている。今回は、それを上回るような内容の勧告が示されるのではないかと予想された。

（文献）

・長瀬 修（2019）「障害者権利条約の日本への事前質問事項」『福祉労働』165, pp. 90-91.

（Tadamasa NAKAYAMA）

障害のある人の美術展覧会の鑑賞に関する実態調査Ⅱ

－記述回答の分析を通して－

○池田 吏志　　児玉 真樹子　　竹林地 毅
（広島大学）　　（広島大学）　　（広島都市学園大学）

KEY WORDS:美術展覧会，鑑賞，実態調査

1．研究の背景と目的

本研究は，『美術教育学』第 43 号に掲載された池田吏志・川尻博満・小川ひろみ・川口隆司・保田香織・鰐川華衣・児玉真樹子・竹林地毅による論文「地方自治体・大学・NPO の連携による障害のある人・サポートする人の表現及び美術展覧会の鑑賞に関する実態調査」（以後，研究Ⅰとする）の継続研究である。研究Ⅰでは，広島県在住の障害のある人・サポートする人を対象に質問紙調査を実施し，入所施設や通所施設等での表現活動および美術展覧会の鑑賞活動の実施実態を提示した。ただし，紙幅の都合により，度数分布や因子分析などの量的手法による分析が中心となり，記述回答の分析結果を提示できなかった。特に美術展覧会の鑑賞について，「展覧会への行きづらさ」，「展覧会で必要な配慮・支援」，「あればよい展覧会」の三つの質問項目では，全回答者 370 名のうち 200 名以上から，各質問に対して 250 個前後の記述回答を得た。

そこで，本研究では，これらの記述回答の分析・考察を行うことで，特に美術展覧会のどこに行きづらさを感じているのか，またどのような支援や展覧会が必要とされているのかを明らかにすることを目的とした。

2．方法

（1）調査方法と回答者数

調査対象は，研究Ⅰで提示したとおり，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 通の，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，障害のある人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。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。回答は，広島県内 23 市町のうち 20 市町に在住，在勤する，当事者 88 名を含む 370 名から得られた。

（2）分析対象

本研究では，記述で回答を求めた次の 3 つの質問への回答を分析対象とした。質問内容，回答者数，回答数は次の通りである。1 点目は「『展覧会への行きづらさ』の具体的な内容を教えてください」であり，回答者 247 名（回答率 66.8%），回答数 272 個であった。2 点目は，「どのような配慮・支援・取り組みがあれば展覧会に行きやすくなりますか？」であり，回答者 204 名（回答率：55.1%），回答数 242 個であった。3 点目は，「見たいと思う展覧会は，どのようなテーマ（ジャンル）の展覧会でしょうか？思い浮かぶものがありましたら記入ください」であり，回答者 212 名（回答率：57.3%），回答数 269 個であった。なお，1 つの文章の中に異なる内容の記述が含まれていた場合は分けてカウントした。

（3）分析方法

KJ 法を用い，記述内容ごとに分類した。その後，研究Ⅰで示した，「展覧会鑑賞の難しさ」に関する 4 件法による 24 問の回答の集計結果及び因子分析の結果を踏まえ，再分類した。再分類後は先行研究と比較し，特筆すべき内容を抽出した。

3．結果と考察

（1）展覧会への行きづらさ

分類の結果，【興味関心のなさ】，【心身の負担】，【会場の設備への不安】，【行動への憂慮】，【アクセスしづらさ】，【支援体制への不安】の 6 種類のカテゴリーと 37 種類のサブカテゴリーで整理できた。最も回答数の多かった【興味関心のなさ】は，文化庁（2017）『障害者の文化芸術の鑑賞活動及び創作活動実態調査』の結果とも共通していた。ただし，興味関心のなさには様々なバリエーションが含まれており，例えば，「美術すべてに興味がないわけではなく特定の分野は好き」や，「体験も含まれる鑑賞であれば興味がある」という回答もあった。また，施設の場合，利用者の誰かが鑑賞に興味がないと集団の活動として展覧会鑑賞が選択されなくなるという回答もあった。その他にも，「障害が重く本人の興味の所在を的確に読み取れない」や，「興味を持ちすぎることで起こる衝動的な行動により展覧会に行くことが難しい」という障害特性に関連する回答もあった。

（2）展覧会で必要な配慮・支援

分類の結果，【サービス・支援の整備】，【興味関心を持てる展覧会の開催】，【施設・設備の整備】，【広報の充実】，【交通アクセスの整備】，【人材の育成と配置】の 6 種類のカテゴリーと 18 種類のサブカテゴリーで整理できた。研究Ⅰでは，障害種と展覧会鑑賞の関係について，特に広汎性発達障害の人達が行きづらさを感じている実態を示した。具体的には，声を出してしまうこと，多動であること，動かなくなること，作品破損，そして支援体制に対する懸念や不安であり，行動特性に対応した配慮や支援を求める回答が相対的に多かった。具体的には，走り回ったり大きな声を出したりしてもよい鑑賞環境，納得できるまで触れること，作品を壊さない展示，出入口の警備等といった行動面への対応，障害者ウエルカムデーのような特設日の設定や障害者優先の時間帯の設定，人数を制限した鑑賞，美術館等での障害者同士の交流機会の創出等の要望もあった。また，事前事後活動に活用できる資料を求める意見もあった。このように，必要とする支援には多面的なニーズがあった。

（3）あればよい展覧会

分類の結果，【五感を使った体験型の展覧会】，【障害のある人の展覧会】，【マンガ・アニメ】，【特定のモチーフ】，【特定の表現手法】，【特定の美術作家】の 6 種類のカテゴリーとの 29 種類のサブカテゴリーで整理できた。この中で相対的に多かったのが「体験型の展覧会」や「障害のある人達の展覧会」であった。これらは，自身も展覧会に参加できることや身近で関心が持てる内容への要望であると考える。

本研究の実施と発表に際し，JSPS 科研費 JP18K13160，JP21H00855，JP22H01008 の助成を受けた。
（IKEDA Satoshi，KODAMA Makiko，CHIKURINJI Takeshi）

小学校と特別支援学校小学部間の交流及び共同学習における事前学習の効果と課題に関する検討

○鈴木暢子　　平塚達也　　藤井慶博
（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）

KEY WORDS：交流及び共同学習，事前学習，小学校，効果と課題

Ⅰ　目的

交流及び共同学習は，豊かな人間性や社会性を育み，共生社会の実現に向けて大きな意義がある学習活動であり，そのためにもお互いを理解することが大切である。細谷ら（2013）は，交流及び共同学習における事前指導の重要性を指摘している。一方で，加藤ら（2017）は，事前・事後学習が大切であるものの，十分な時間が確保されていないといった課題を報告している。そこで本研究では，交流及び共同学習終了後の児童へのアンケート分析を通して，事前学習の効果と課題について検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

（１）実践

Ａ県内のＢ小学校とＣ特別支援学校（知的）では，202X 年度に 4 年生児童らが「共に楽しむ」ことをねらいとした交流及び共同学習を行った。その際，Ｂ小学校では事前学習として 4 時間にわたり，以下の内容を取り上げた。

①障害理解学習，質問タイム（「自分や友達の感じ方の違い」や「同じ面や似ている面」を知る活動）
②プレ交流（Ｂ小学校の児童代表らがＣ特別支援学校児童に，交流で企画した内容の一部を事前に実践する）
③プレ交流のＶＴＲ視聴（個々の児童に着目できるよう，グループ毎に特別支援学校の児童の分担を決めて視聴）

（２）分析方法

Ｂ小学校 4 年生の全児童 87 名に対し，交流及び共同学習のアンケート調査を実施した。調査内容は，「交流でうまくいったこと・うれしかったこと」と「交流でうまくいかなかったこと・むずかしかったこと」を自由に記述してもらった。回答をＫＪ法に準じて分析・考察した。倫理的配慮として，研究の趣旨や内容，データの扱いについて，Ｂ小学校及びＣ特別支援学校の所属長に説明し，許可を得た。

Ⅲ　結果

調査結果を表1，2に示した。( )の数字はラベル数を示す。

（１）「うれしかったこと・うまくいったこと」の回答は，3 つの大カテゴリーに分類された。

・「児童らの反応」では，「Ｈさんが工作しているとき，とても楽しそうで嬉しかった」といった【相手の反応に対しての喜び】や，「Ｎさんがちゃんと話を聞いてくれた」といった交流相手の【理解力への気付き】などがあげられた。
・「企画・運営」では，「好きな的に入れられるように様々な形の的を作った」と【選択できるよさ】を感じたり，【成功体験からの学び】が得られたりしたことがあげられた。
・「分かり合えた実感」では，「Ｈさんがしっかり説明を聞いてくれた」といった【コミュニケーション】が図られたことや，「手を取って場所に連れて行くことができた」ことなど【相互交流】が図られたことなどがあげられた。

（２）「うまくいかなかったこと・むずかしかったこと」の回答は，4 つの大カテゴリーに分類された。

・「障害特性への戸惑い」では，「乗り物をうばわれてしまいびっくりした」ことや「興奮しすぎる」ことなど【健常児との違い】が指摘された。また「Ｋさんが廊下を走り回ったりした」など【対応への戸惑い】があげられた。

表１　交流してうまくいったこと・うれしかったこと

児童らの反応（64）	相手の反応に対しての喜び（40）
	理解力の気付き（4）
	交流した実感（20）
企画・運営（38）	選択できるよさ（8）
	成功体験からの学び（21）
	合理的配慮（9）
分かり合えた実感（40）	コミュニケーション（10）
	相互交流（9）
	新たなる発見（21）

表２　交流してうまくいかなかったこと・むずかしかったこと

障害特性への戸惑い（40）	健常児との違い（20）
	対応への戸惑い（20）
コミュニケーション（25）	言語によるコミュニケーション（17）
	非言語的コミュニケーション（5）
	気持ち（3）
企画・運営（25）	物理的要因（6）
	合理的配慮への気付き（19）
新たなる課題（19）	省察からの学び（9）
	多様性尊重の萌芽（10）

・「コミュニケーション」では「案内するときにどういう言葉をかけたらいいのか分からなかった」といった【言語によるコミュニケーション】の壁などが指摘された。
・「企画・運営」では，「準備していた物が壊れた，不足した」等の【物理的要因】に加え，「実際にやってみるだけでなく，絵やイラストで表す，というのをやってみたい」といった【合理的配慮への気付き】もあげられた。
・【新たなる課題】では，「勝っているとき相手がどんな気持ちか考えるところを次の交流で生かしたい」といった【省察からの学び】や，「やりたいことは人それぞれ」など【多様性尊重の萌芽】に関する感想も寄せられた。

Ⅳ　考察

・【相手の反応に対しての喜び】に関する記述が最も多かったことから，事前学習において「自分と他者の共通点に着目する視点」を提供した指導内容が寄与したと考えた。
・個別の児童に対する記述が多かったことから，事前学習での「個々の児童に着目する」という教師側の指導により，個々の児童と十分に交流が図られた状況が示唆された。
・プレ交流のＶＴＲ視聴により，交流に対するイメージ作りや相手に寄り添う準備・心構えに繋がったと考えられた。
・「コミュニケーション」では，肯定的，否定的な感想の両方が見られた。今後は，言葉以外の多様なコミュニケーションモードで交流できるような指導が必要といえよう。
・障害のある児童との交流に関する戸惑いは，小学校 4 年という年齢を考えると当然であり，ステップアップするため，より一層の手立てや場面設定の工夫が必要であろう。

（SUZUKI Nobuko, HIRATSUKA Tatsuya, FUJII Yoshihiro）

【文献】

細谷一博・木原美桜（2013）交流及び共同学習における「小学生の学び」に関する質的研究，北海道特別支援教育研究，7，1-7.

加藤しお子・藤井慶博（2017）居住地校交流の現状と課題に対する研究～特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して～，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，39，167-176.

デンマークの特別学校の実態に基づく 特別支援教育における「個別最適な学び」について

―訪問調査を通して―

○縄田　登紀子（大阪府立藤井寺支援学校）
今枝　史雄（大阪教育大学）

KEY WORDS:デンマーク　特別学校　個別最適な学び

Ⅰ．はじめに

令和の日本型教育では、一人一人の児童生徒が，自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要であると述べられている(文部科学省, 2021)。そのためには①個別最適な学びと②協働的な学びを充実することが重要であると述べられている。特別支援教育においてはインクルーシブ教育の理念を構築するため，全ての子どもたちが適切な教育を受けられる環境整備、障害のある子どもとない子どもが可能な限りともに教育を受けられる条件整備等が行われている。

デンマークでは、2007 年に「2007 デンマーク自治体改革」が行われ、県に相当するアムトが廃止され、市町村単位でインクルーシブ教育が推進されている。デンマークでは、特別学校、国民学校に併設する特別学級、通常学校の中で、インクルーシブ教育という形態が展開されている。特別学校でも通常学校と同様に少人数クラスでの教育が進められており、授業方法については一方向の教授方式の授業ではなく、グループ学習、相互学習が展開されている。こうしたデンマークのインクルーシブ教育の動きについて、令和の日本型教育に活かしていく必要があると言える。

以上より、本研究では、デンマークの特別学校の訪問調査を通して、日本の特別支援教育における「個別最適な学び」について考察することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．調査対象校とその地域について:①Fjordskolen（フィヨルド特別学校,以下,学校 A)、②Klφverskolen(クローバー特別学校,以下,学校 B)と Sonderborg（セナボー市教育委員会）を訪問した。セナボー市は人口 27,595 名、面積 13 ㎢の都市で、デンマークの南に位置する地域で、ユネスコの提唱する SDGs 持続可能性、市民権、生涯学習ネットワークに 2016 年 7 月に加盟した学習都市であった。**２．訪問期間**:2019 年 8 月であった。**３．手続き**:調査対象校について、①設備、②教育課程、③児童生徒の様子、④関係機関との連携の 4 点について述べ、「個別最適な学び」を考察した。**４．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、調査を実施した。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ．結果

１．設備について:学校 A では肢体不自由児のための施設を完備していた。廊下は広く、防音壁を使用し、プールは利用者によって水位が変わる。床に黄色いテープで出口がわかるように矢印が示してあり、外遊び遊具のブランコでは利用者を黄色いテープで身長制限をしていた。教室内でも児童一人一人のブースに分かれ、自分の空間が保たれていた。学校 B では年齢によって遊ぶスペースをフェンスで囲っている。野外バスケットコートも競技に集中できるよう囲いで見えないようになっていた。落ち着いて過ごせるようチェーンブランケットを置いたマットレスの部屋、広い廊下では跳ね上げ式のテーブルとイスがあり、教員の話し合いの場に変容できるようになっていた。グラウンドに集合する時に何名かわかるよう数字列を地面に設置していた。また、どちらの学校もヘッドホン、パーテーション、遊具が充実していた。

２．教育課程について:学校 A、学校 B ともに授業は 8 時～14 時であり、学校 B の時間割を見てみると、8 時から 30 分間は個別学習（トランポリン、コンピューター、レゴ等）、9 時から 30 分間は授業、9 時 30 分から 15 分間はフルーツタイム、9 時 45 分から 30 分間は授業、10 時 45 分から 45 分間は昼食、11 時 30 分から 30 分間は授業、12 時から 1 時間は、障害に起因する支援（マインドフルネス等）であった。また、教育課程について、体育と音楽の授業の選択をするなど、自己選択・自己決定が本人に委ねられていた。個を中心とした時間割になっており、時間割が一人一人違っていた。留年制度も設けられていた。

３．児童生徒の様子について:授業では個人の課題別にスケジュールされていた。学校 B では抽出型の調理実習を行っており、生徒が、最初から全行程を自分でできるようカードなどを用意し支援していた。それ以外にも多岐の活動の場が設けられており、実態に即した活動に取組んでいた。

４．関係機関との連携について:学校 B は学校に隣接してリハビリテーション施設があった。土、日曜日など休みの日は有料で学校の外部施設が利用できるよう福祉関係(デーサービス)に貸し出していた。

Ⅳ．考察

デンマークではインクルーシブ教育を優先するため特別学校で学ぶ児童生徒を限定し、できる限り通常の学校で学べるように習熟度に基づき、留年制度を設けるなどし、個々の学びを充実させていた。さらに、学習ツールのシステム化、共有化を進め、子どもたちの理解を深め、スキル定着化、習熟度の促進に努めていた。令和の日本型教育システムでは「個別最適な学び」で修得できるよう，「指導の個別化」により個々の児童生徒の特性や学習進度等に寄り添うことが求められている。そのため、デンマークの個々を抽出し、全行程を独力で取組むことのできる活動などを取り入れることが重要であると言える。また、個別最適化といっても年齢別に活動するスペースを分けたり、遊具の身長制限をしたりするなど、生活年齢に基づく学習システムも充実していることから、我が国においても、習熟度、生活年齢を踏まえた学習内容、環境設定を学校内で検討してくことが必要であると言える。

今後の課題として、各国のインクルーシブ教育の取組例を踏まえ、令和の日本型教育が求める個別の最適な学びとともに、協働的な学びについても検討することが必要であると言える。

（NAWATA Tokiko, IMAEDA Fumio）

インクルーシブ教育学のための教育対話研究

―「教育対話のためのガイドブック―教師編―」開発の取組から―

〇荒巻恵子
（帝京大学教職研究科）

KEY WORDS: インクルーシブ教育学　教育対話　ダイバーシティ

１．目的

本研究では，英国教育対話研究（Cambridge Educational Dialogue Research; CEDiR）成果のうち，Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis ：T-SEDA と呼ばれる「教育対話のためのガイドブック―教師編―」（以下，「教育対話ガイド」）開発の取組から，インクルーシブ教育のための教育対話の特徴を明らかにすることを目的とする。第 1 フェーズとして，教育対話に関連する用語の解釈の国際比較研究を行う。第 2 フェーズでは，日本の特別支援学校，特別支援学級の授業を対象として「教育対話ガイド」で紹介される対話分析法である「教育対話コーディングスキーム（T-SEDA coding scheme）」を使って，対話コードの抽出を行う。第 3 フェーズでは，抽出された対話コードから日本の特徴を検討し，第 4 フェーズでは，国際間のインクルーシブ教育での教育対話の比較研究を行う。

２．「教育対話のためのガイドブック―教師編―」とは

ケンブリッジ大学教育対話研究チームが中心となって開発した Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis ：T-SEDA は，世界 10 カ国が参加して国際共同研究によって進められ，2021 年現在，フランス語，スペイン語，中国語，ヘブライ語に翻訳され，教師のための教育対話の探究教材として，ビデオ教材や授業ですぐに活用できるワークシートなどのコンテンツと共に開発され，パッケージ化して公開している。我が国でも 2021 年より国際共同研究に参加し，荒巻・司城・池田ら(2022)は「教育対話のためのガイドブック―教師編―」とタイトルを邦訳し発表した。

３．教育対話とは

「教育対話ガイド」では，教育対話を次のように定義し，ビデオ教材やワークシートなどのコンテンツと共に，教師が自分のクラスの教育対話を発展させるように支援する。

１．教育対話とは，参加者がお互いの話に耳を傾け，自分の考えを述べることで対話に参加したり，自分の発言を正当化したり，対等関係の中で他の人の意見に関わり合いながら対話に参加することです。

２．教育対話とは，異なる視点や理由を探り，対話を評価したり，関連する質問や発言によって，考えを関連付けたりすることやそれを促すことです。

３．教育対話とは，その授業内だけでなく，関連した一連の単元内において，知識をまとめて構築することです。

４．教育対話とは，言語による対話ばかりでなく，非言語的なコミュニケーション（ジェスチャー，表情，アイコンタクトなど）による対話や，視覚教材や技術教材の活用によって，対話を支援することも含みます。

５．教育対話とは，沈黙，身体の動き，学級の習慣や雰囲気（グランドルール）のことでもあり，これらも教育対話の重要な要素として捉えています。

４．方法

T-SEDA 開発国際共同研究は，言語の違い，教育制度の違い，教室文化の違いから，対話教育の背景にある多様性に焦点を当てるため，研究の方法は，文化社会学的アプローチとその比較教育学的アプローチによる方法をとる。本研究では比較教育学的アプローチからインクルーシブ教育に必要な教室内での教育対話を対象として，T-SEDA の分析方法でもある「教育対話コーディングスキーム（T-SEDA coding scheme）」と呼ばれる逐語分析方法を使って，検討する。

対象は，特別支援学級（情緒障害）で実践された授業 15 事例を対象として，教室内対話の逐語録を起こし，教育対話コード分類表（表１）を使って，逐語分析を行う。研究協力者である児童（保護者），教師に対して倫理的配慮のもと,事前の説明の上，承諾書を得てから研究を進めた。

表１　教育対話コード分類表

B – Build on ideas　考えを積み上げる
IB – Invite to build on ideas　考えの積み上げを促す
CH – Challenge　異議を唱える
R – Make reasoning explicit　理由を明確にする
IRE – Invite reasoning　理由づけを促す
CA - Coordination of ideas and agreement アイデアの調整や合意をする
RD – Reflect on dialogue or activity 対話や活動を振り返る
C – Connect　関連づける
G – Guide direction of dialogue or activity 対話や活動を方向づける
E – Express or invite ideas　考えを述べたり，促す

５．結果と考察

特別支援学級（情緒障害）小学 5 年生（男児 5 名内自閉症児 1 名）の授業では，40 分授業内において教師の逐語数が全体の 7 割を占めていたが 10 のカテゴリーすべての対話がみられた。教師が児童への対話の促しであったり，対話によって考えを積み上げたり，関連付けたりするといった教師の意図的な教育対話への活動の様子がわかった。他の事例でも教育対話コードから授業の展開や教師の教育対話への働きかけが教育対話の量的増加がみられた。今後質的検討をしていく。

＜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) 訳荒巻恵子・司城紀代美・池田彩乃ほか(2022)「教育対話のためのガイドブック―教師編―」ケンブリッジ大学出版.

(ARAMAKI Keiko)

「色覚」に対する社会の扱い方は 40 年間でどう変わったか

新聞記事に見る色覚についての話題の変遷

〇加部清子
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS: 色覚　新聞記事　テキストマイニング

【目的】　人間の色覚には多様性があり、その少数派の人は、日本人男性の約５％いると言われている。かつては「色盲」、「色弱」といわれ、医学的には現在も「色覚異常」という用語が使われている。当事者は偏見や差別を受けるなど、色覚の違いは色覚問題を引き起こしてきた。現在では進学や就職における制限は大きく改善しているが、学校での色覚検査の実施については未だ議論になっている。しきかく学習カラーメイト（2017）は「色覚の違いに気づいたときにマイナスイメージから入らない出会いをしてほしい」と述べている。近年では、色のバリアフリー化が進んだり、関連書籍が出版されたりと色覚についての話題が多様化しているように見受けられるが、実際はどうだろう。

そこで本研究では、約 40 年間の色覚に関する新聞記事を年代ごとに内容分析をすることを通して、色覚についての話題の変遷、すなわち色覚に対する社会の扱いの変遷を明らかにすることを目的とする。

【方法】　朝日新聞データベース「聞蔵Ⅱビジュアル」を使用し、1985 年から 2022 年４月までの朝日新聞本紙、東京発行、朝刊および夕刊の本文に「色盲」、「色弱」、「色覚」というキーワードが含まれる記事を検索した。検索の結果ヒットした 234 件を分析の対象とした。最終検索日は 2022.4.30 である。なお、一般に公開されているデータベースを使用しており、結果に個人情報等を含まない。

記事の掲載年を、①1980 年代後半：1985 年～1989 年、②1990 年代前半：1990 年～1994 年、③1990 年代後半：1995 年～1999 年、④2000 年代前半：2000 年～2004 年、⑤2000 年代後半：2005 年～2009 年、⑥2010 年代前半：2010 年～2014 年、⑦2010 年代後半：2015 年～2019 年、⑧2020 年代：2020 年～現在の８期に分け、以下の分析を行った。

分析１　掲載件数の変遷

①期から⑧期までの、掲載記事数を調べた。

分析２　内容の変遷

①期から⑧期の各時期にどんな話題がどれくらいの頻度で取り上げられているかを調べた。色覚に関する問題、話題をコンセプトとして取り上げるために、コーディングルールを設定し、樋口ら（2022）の KH Coder を使用して年代とのクロス集計を行った。[コーディングルールの例：＊検査必要　（ 検査 or 診断 or 眼科 ）and 必要]

【結果】

結果１　掲載件数の変遷を表１に示す。

表１　掲載件数の変遷

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	計
31	37	32	37	29	28	27	13	234

②期、④期がやや多いものの、時期による掲載件数の大きな差はなかった。

結果２　内容の変遷を表２に示す。出現頻度の高いものは濃い色で示した。

【考察】　「進学制限」「就職差別」「差別撤廃」に関しては、実際に問題が顕著で議論が活発、あるいは廃止、撤廃が進んだ②、③期に多いが、過去の事実としての文脈で語られることも多く、どの年代でも一定程度話題になっている。2003 年度から小学校４年次での色覚検査が健康診断の必須項目から削除されたが、色覚の特性に気づかないと進学、就職で支障が出かねないとして、2014 年度から学校で色覚検査ができることを保護者に積極的に周知するようになった。「検査廃止」「就職差別」「検査必要」などの項目は④期や⑥期に多く、これらの制度改正の影響が読み取れる。⑤期以降、「理解」「社会の変化」「色のバリアフリー」が増加する。テレビのリモコンの４色ボタンの文字表記、案内表示やホームページなどの色のバリアフリー化などの話題が目立つようになったことを反映していると考えられる。「生物多様性」は⑥、⑦期に多い。色を見るしくみや人間以外の生き物の色覚などが話題として挙がっていた。

本研究では、一般的なメディアである新聞記事で、色覚に関してどのような話題がどのような頻度で取り上げられているかを調べた。その結果、2000 年代前半頃までは進学制限、就職差別や色覚検査についてなど、マイナスイメージにつながる話題が多いが、2000 年代後半頃からは多様な見え方、感じ方を受け入れ、配慮しようという話題に変わってきたこと、話題自体が多様化したことが読み取れた。今後もさらに多様な取り上げ方がされることで、マイナスイメージではない出会いができることを望む。

【文献】　・樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング,ナカニシヤ出版
・しきかく学習カラーメイト（2017）はじめて色覚に出会う本　色っていろいろ　利用の手引き　（KABE Kiyoko）

表２　内容の変遷

	検査廃止	進学制限	就職差別	差別撤廃	検査必要	治療	学校での配慮	理解	社会の変化	色のバリアフリー	生物多様性
①1980年代後半	1.16%	1.59%	0.42%	0.74%	0.42%	0.63%	0.32%	1.06%	0.00%	0.00%	0.95%
②1990年代前半	8.52%	7.77%	7.27%	5.26%	0.50%	4.51%	0.75%	1.50%	0.50%	0.00%	0.25%
③1990年代後半	8.61%	4.31%	3.59%	5.26%	1.44%	0.48%	0.48%	1.91%	0.96%	0.48%	0.00%
④2000年代前半	8.12%	2.46%	3.33%	2.75%	0.87%	0.43%	0.14%	0.14%	0.87%	0.29%	0.72%
⑤2000年代後半	2.13%	0.80%	1.06%	0.27%	0.53%	0.00%	1.33%	3.19%	3.99%	4.79%	1.06%
⑥2010年代前半	9.27%	2.65%	6.62%	1.66%	2.98%	0.99%	1.32%	6.95%	3.64%	2.65%	4.30%
⑦2010年代後半	3.32%	2.04%	3.32%	1.79%	0.51%	0.26%	0.51%	2.81%	2.04%	2.30%	3.06%
⑧2020年代	2.36%	0.47%	0.00%	0.94%	0.47%	0.00%	0.47%	3.30%	2.83%	4.72%	1.42%

重度・重複障害児への自立活動の指導の改善について

実態把握と課題設定を集団で検討することを通して

吉田　光伸
（東京都立光明学園）

重度・重複障害　自立活動　実態把握

（目的）

現在我が国の特別支援学校においては、児童生徒の障害の重度・重複化が進んでおり、令和２年度の調査では肢体不自由のみを対象とする特別支援学校に在籍する児童生徒の 85.3%が重複学級に在籍している（文部科学省、2021）。肢体不自由特別支援学校に在籍している重複障害児は、障害の程度が重度化している重度・重複障害児が多い。特別支援学校においては障害の重度・重複化、多様化に対応した専門性の確保が強く求められている（齊藤ら、2013）。

さて特別支援学校における自立活動の指導に際しては、「個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定」するとされている。しかし重複障害のある児童の実態把握は難しく、障害の重度・重複化と自立活動の実態把握や目標設定の難しさから考えると、指導経験の浅い教員は不安や困難を抱える事が多い。個別指導計画の作成は基本的に複数の教員が関与して作成するが、研究を行なった学校では、専任教員を中心に作成された指導計画を元に専任教員と担任が連携して指導を行っており、経験の浅い教員や担任になって間もない教員にとっては、主体的に実践をすることが難しいと思われる状況があった。そこで自立活動の指導について、実態把握や課題設定を改めて集団的に検討することが、経験の浅い教員の指導にどう影響があるのか検証を試みることにした。

本研究は自立活動について集団で検討する事が、指導への主体性につながり、指導の改善にポジティブな効果を与えるのではないか、という仮説に基づいて検討をすることを目的とした。

（方法）

（１）対象

X 特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主とした教育課程の指導をするグループの教員集団。3 名中 1 名が新規採用 2 年目、対象グループの指導 1 年目の若手教員（以下教員 A）

（２）実態把握及び課題の設定

教員集団において、教員 A の担当児童を対象に、北川・安藤（2019）を参考にして検討し、実態把握と指導すべき課題を設定した。

（３）　目標・内容の設定と実践

指導すべき課題を、指導目標と指導内容に具体化した。自立活動の指導の中で教員 A が実践を行なった。

（４）　聞き取り及び考察

教員Aに取り組みに対して抱いた感想の聞き取りを行い、それを元に考察を行なった。

（５）　倫理的配慮

グループの所属教員に口頭において、研究の趣旨、配慮事項を説明し，口頭にて同意を得た。

(結果)

教員Aを含めた所属教員集団３名で２ケースの実態把握を行なった。１学期中に実施時間を確保することが困難であったため、夏季休業中に検討を行なった。

児童の普段の様子をもとに、課題と思われることを付箋に書いて出し合ったが、最初のうちは、何を課題として書くと良いのか、ということ自体がわかりにくかったため、経験の長い教員が例示を行い、それを参考に記述と整理を進め検討を行った。浮かび上がった課題を整理し、課題と課題の関係性について検討した。ここまでを集団で行い、検討の結果を元に教員 A が課題の関連を図式化した。別日に課題関連図を集団で共有し、そこから教員 A が具体的な指導目標と内容を設定した。設定した目標と内容を、２学期以降の指導に反映させていった。年度末に教員 A の感想を聞き取った（表１）。

・これまで子供を見ていても、何が実態でどこが課題かもよく分からなかった。整理できて分かりやすくなった。 ・姿勢とコミュニケーション、認知など、課題はそれぞれ別と思っていたが、関連していることに気付いた。 ・関連図を作ることで、子どもに何をしたら良いか自分なりに考えられた。普段からそれを意識して指導に取り組めた。 ・時間の指導でももっといろいろなことを指導したいと思うようになったが、自立活動専任の先生とは十分に共有できていない。もっと話をしたり共有したりする時間が欲しい。 ・他のケースもやってみたい。

表１　教員 A の感想

（考察）

教員Aにとっては､これまで実態把握や課題設定自体が、具体的に十分に理解できていなかった状況があった。それが自分なりに理解できるように変化している。また課題がそれぞれ独立して存在しているという捉え方だったのが、課題と課題の関連を見るなど多様な視点につながっている。そして課題が自分なりに捉えられたからこそ、それを普段から意識して指導をすることにつながっている。実際に指導場面において、何を指導したら良いか尋ねてくるだけではなく、自分なりに工夫した教材を用意して指導するようになった。このように指導集団で実態把握と課題を検討したことをきっかけに、指導への意識に変化が見られたことから、今回の方法が教員 A が主体的に指導に取り組み、改善していくきっかけになったのではないかと考えられる。

課題としては、グループ教員集団主体で取り組んだことと時間不足のため自立活動専任との連携に発展しなかったことがあげられる。本研究は一事例について限定した範囲の考察に留まるもので、一般化するにはさらなる検討が必要である。

（参考文献）

文部科学省（2021）特別支援教育資料（令和２年度）文部科学省初等中等局特別支援教育課
齊藤由美子ら（2013）重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察、国立特別支援教育総合研究所研究紀要、40、67-80
北川貴章・安藤隆男(2019)、「自立活動の指導」のデザインと展開、ジアース教育新社

(YOSHIDA Mitsunobu)

重度・重複障害児の家族に対する オンラインを活用したコミュニケーション支援の試み

～2 事例の取り組みを通して～

〇赤松裕美（東京大学 RCAST） 小室惟（長野県飯田養護学校） 志磨村早紀（東京大学 RCAST） 武長龍樹 中邑賢龍（東京大学 RCAST）

KEY WORDS: 重度・重複障害 コミュニケーション オンライン

（目的）

重度・重複障害がある場合、正しい認知レベルや運動機能の評価がないままコミュニケーションが行われる可能性が高い。しかし、彼らの動きは微細、不随意な動きが多い、刺激に対する反応までに遅延があるなど客観的にその評価を行うことは難易度が高く複雑なため、家族や支援者の中にはどうコミュニケーションしていいか分からない場合も少なくない。そのため、家族や支援者の主観で彼らの意思を読み取り様々な活動が行われやすく、重度・重複障害児の意思が反映されないことも多い。また、重度肢体不自由がある場合、運動能力の制限から能動性が発揮できずにいる場合がある。そのため、環境を自分でコントロールすることすらできず与えられた環境で長時間を過ごす児童も多いが、家族も日々の生活に追われコミュニケーションが難しい子どもの子育てに悩んでいる。

そこで、個々に応じた適切なコミュニケーション支援を行う必要があるが、限られた時間や場所だけでは彼らの評価は難しく、専門家がその場で介入をしてもそれを日常生活で家族が行えるものにはつながりにくい。そこで、オンラインを活用して、評価、提案、介入、介入後の反応を見て更に評価や提案に繋げていく循環の中で家族と共に支援することを目的とした活動を試みた。

（方法）

重度・重複障害児およびその家族と円滑にやりとりを行うため、日常的に支援を行う事業所職員に協力をいただき、次のようにオンラインでのやり取りを進めた。事業所職員が事前に家族への聞き取りを行い、東大先端研チームに共有する。その後、TV 電話システム（オンラインシステム）を用いて、対象児と家族から聞き取りを行うと共に観察をする。聞き取り後タブレット端末を貸し出し、記録して欲しい日常生活の場面を依頼した上で日々の様子を動画で撮影してもらう。遠隔で送られてきた動画で児童の様子を観察し、児童の残存機能と認知レベルの客観的評価を行い、コミュニケーションおよび生活支援に繋げるための試し（相談では「宿題」とした）を再びオンラインシステムを用いて提案する。家族には提案の意図することをわかりやすく伝え、宿題の実施方法をイメージしながら詳細な質問を受ける。その後家族および事業所職員によって、児童の覚醒の高い時間に課題を行い録画してもらう。タブレット端末で録画したものは、そのままクラウドを利用しスタッフ間で共有可能にし、次の提案へと繋げた。

【対象児 A】

年齢：8 歳（相談を開始した 2021 年 3 月時点）

性別：男児

症状：声門腔狭窄のため気管切開、肢体不自由、発語の獲得ができておらず、時々スピーチバルブ装着。

【対象児 B】

年齢：8 歳（相談を開始した 2020 年 9 月時点）

性別：女児

疾患：18 トリソミー

症状:四つ這いで自由に移動可､手を引くと立って歩行可､発語はない。

（結果）

オンラインシステムを用いてA児や家族と東大先端研を繋ぎ相談を始めた当初、家族からは「VOCA で本人から要求を伝えられるようにして欲しい」と希望があった。本システムを通して家族と共に日常のA児を観察することからやり取りを始めた。A 児を観察するポイントをお伝えし、日常の中でそれをビデオに撮りクラウドを通して我々と共有した。その結果、VOCA を押すと人が来る因果関係理解が難しいと判断し、人を呼ぶという行為を目で見て理解しやすいように、紐を使った遊びを宿題提案とした。紐の先に大好きなお父さんが繋がっており、紐を手繰り寄せることでお父さんが近づいてくる。家族はその意図を理解した上で数日間取り組んだ。A 児は紐を手繰り寄せて遊ぶ中で予測し、手繰り寄せる際に興奮する様子が見られるようになった。家族が撮影した宿題動画は我々と共有され、それを基に A 児についてオンラインシステムで議論し、次の宿題提案へと繋げる循環が生まれた。家族は我が子にどんな関わりが必要なのかを細かなステップを通して理解していくことができた。オンラインを活用することで循環的に提案と宿題を繰り返すうちに、次第と家族から次に向けた声かけややり取りのアイデアが上がってくるようになった。

B 児についても、オンラインシステムを介してやり取りを進めた結果、遊び方について母親から積極的な提案が生まれた。

（考察）

保護者からは､「オンライン相談を通して、子どもに丁寧に寄り添ってくれたことが初めての経験だった」「この支援が心の拠り所であり、子どもの成長を実感すると共に保護者の成長にも繋がっていると感じる」などの感想が寄せられ、本支援が重度・重複障害児者のコミュニケーション支援にもたらす意義は大きいと考える。従来型の対面療育では、一方向的になりやすく、家族や支援者とのコミュニケーションが成り立ちにくかった。オンラインを使うことによってその回数が増え、共に議論することができ、家族や支援者も子どもとのやり取りの面白さに気づきやすくなったと考えられる。それが親子に良いフィードバックの循環を生み出し、子どもに応じたやり取りのアイデアを試すことを楽しむようになった。

（謝辞）本研究は科研費の助成を受けて一部行われた（研究種目：基盤研究（B），研究代表者：巖淵 守，課題番号：20H01710，研究課題名：IoT を利用した重度・重複障害児の新たなコミュニケーション支援システムの開発）。ここに感謝の意を表する。

(AKAMATSU Hiromi, KOMURO Yui, SHIMAMURA Saki, TAKENAGA Tatsuki, NAKAMURA Kenryu)

障害が重い子どもの学習を支える理論（3）

—行動セッティングの視点からの重度・重複障害児の学習活動の改善—

〇樋口和彦（広島修道大学人文学部）
渡邉正人（鳥取大学地域学部）
藤川志つ子（淑徳大学短期大学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　学習内容と学習環境　行動セッティング

（問題）

重度・重複障害児の学習を考える際、エビデンスとなる理論があると教員が参考として活用できる。本研究では、（3）「生態心理学（Ecological Psychology）」、（4）「感覚と運動の高次化理論による初期学習」を基にした実践例を挙げ検討したい。

樋口（2017; 2018; 2021）は、重度・重複障害児の「対人関係の構築や能動的学習の成立に必要な要素」を生態心理学の行動場面理論（Barker, 1986）をもちいて検討することを提案している。

研究（3）では、樋口（2021）の行動セッティングのシステム構造評価（Table 1. 以後、構造評価とする）を基に、SRC ウォーカーで学校内を歩行する重度のコルネリア・デ・ランゲ症候群の児童の行動を検討する。

Table 1　行動セッティングのシステム構造の評価（樋口, 2020）

	評価の区分	内容例
1	活動の目的と活動の役割	目的：活動は、何を目的とするか【例：教育目標、子どもの好きな活動、季節に合わせた活動等】役割：学習計画における活動の役割【例：活動により、何を学ぶか？、その活動の学校の行事や学級活動上の役割】
2	構成員（子どもと教師）の行動セッティングでの役割	構成員が受け持つ役割：活動全体の流れの中でその構成員が果たす役割【例：全体の進行、ある場面での重要な役割、活動を支える支援者的な役割（裏方）等】
3	構成員の役割の階層	構成員が受け持つ役割の階層：階層構造（ヒエラルキー）のどの階層に位置するか【例：リーダーである、特別の役割がある、ある程度の役割がある等の役割の階層】
4	活動空間・設置されている教材や補助具等・形態・目的・配置	活動する場所の状態：どこで行うか？【例：対象児が慣れた力を発揮しやすい場所か？、対象児が好きな場所か？目的に合った教材が選ばれているか？、適切な場所に配置されているか？】
5	活動における構成員（参加者）の価値観	参加者の価値観が活動に与える影響【例：授業をする際の先生がもつ価値観→教育の目標の達成。子どものもつ価値観→自分の興味・関心があることを行う】

（目的）

能動的に歩行を開始しない A 児に対し、構造評価（Table 1）の区分と内容例を参考に、活動環境を再設定し、環境の行動に与える影響を検討する。

（方法）

1. 対象児

A 児。コルネリア・デ・ランゲ症候群。特別支援学校小学部 4 年生。膝立ちで頻繁に移動する。感覚を使った遊び、①パイプやキャップ等を指に差し込んで振る、②ひもを口で噛んで手で張り、弾いて遊ぶなどを好んで繰り返した。SRC ウォーカーに乗ると、自発的に足で床を蹴って移動していた。しかし、本研究の前年は、SRC ウォーカーに乗ったまま、全身を静止させ、10 分程度経過することが多く、全く移動しないことも多かった。SRC ウォーカーの操舵では、自分の行きたい方向に向きを変えたり、停止したりすることは難しかった。

2. 支援期間

20XX 年 9 月～3 月。

3. 支援開始以前の SRC ウォーカーでの活動の様子

A 児の 20XX－1 年度担当教員（B とする）は、「運動量を増やしたい」という理由で、A 児の前方 3m付近で A 児の好むおもちゃを持ち、名前を呼んで移動を促していた。当初 A 児は B に向かって移動した。しかし、A 児が B の近くまで移動すると、B は 2m程度後ずさり、さらに移動することを求めた。指導を続けると、A 児は停止し、全身を静止させ、移動しなくなった。

4. 構造評価の区分と内容に基づいた指導内容の改善

B との活動で、A 児が静止するようになった理由を検討し、次の原因が挙げられた。①A 児が好むおもちゃを目指して歩行してもおもちゃを得られない、②運動量を増やすという理由では、動機づけにならない、③移動行動は、本人が移動する理由があって行うものである。

①～③に対し、構造評価（Table 1）を基に「行動場面」を再設定した（Table 2）。

Table 2 行動セッテイングのシステム構造の評価の区分に基づく支援の内容

	評価の区分	内容
1	活動の目的と活動の役割	子どもの好きな活動：A児が希望する方向へ移動する支援を行う。A児の希望する方向に移動できるように、顔を向けた方向にSRCウォーカーを向ける
2	構成員（子どもと教師）の行動セッテイングでの役割	支援者の役割：A児の行動を支持し、A児の考えを実現するための支援者となる
3	構成員の役割の階層	
4	活動空間、設置されている教材や補助具等の形態・目的・配置	A児の空間と所属する人・物の把握：学校全体の教室の配置、各教室に存在する物品、所属する教員や子どもの状況をA児に知らせる
5	活動における構成員（参加者）の価値観	A児の価値観の尊重を優先する：支援者の価値観は抑制し、社会的に認められない行動を除き、A児の行動を支援する

（結果）

支援内容を Table 2 のように設定することにより、A 児は自発的に移動するようになった。その際、次の行動が観察された。①各教室の人や物を目標に、能動的に移動するようになった、②意識して移動したい方向に顔を向けて支援を要求するようになった、③支援者に視線を向ける時間が増加した。

（考察）

構造評価（Table 1）を基に、行動場面を設定することにより、子どもの能動的な活動が促されることが示唆された。

（文献）

樋口和彦（2021）重度・重複障害児の学習とは？ —障害が重い子どもの主体的で対話的な深い学び—, ジアース教育新社.

＊本研究に際し、所属機関の倫理審査を受け、保護者・子どもの在籍学校長、研究協力者（学校教員）の研究承諾を文書で得ています。また、本研究は、身体的な危険性が無く、精神面への影響とそれに対する配慮を行った上で実践しています。

＊本研究は JSPS 科研費 JP20K02999 の助成を受けたものです。

(HIGUCHI Kazuhiko, WATANABE Mashato, FUJIKAWA Shitsuko)

障害が重い子どもの学習を支える理論（4）

—感覚と運動の高次化理論による重度・重複障害児の学習活動の取り組み—

〇渡邉正人　　樋口和彦　　藤川志つ子
（鳥取大学地域学部）　（広島修道大学人文学部）　（淑徳大学短期大学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　初期学習　感覚と運動の高次化理論

（問題）

肢体不自由の特別支援学校に在籍する重度・重複障害児への教育的支援において、エビデンスとなる理論を用いた学習活動の報告は非常に少ない状況にある。

渡邉（2020）は、宇佐川（2007）の「感覚と運動の高次化理論」と中島（1992）の「人間行動の成りたち」から初期学習の特徴を整理し、重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層）における「実態把握のあり方」と「系統的な学習の観点と評価」について示した。特に、重度・重複障害児への学習活動においては、宇佐川が重視してきた人間理解型発達的視点*を基盤とすることが重要となる。

そこで（2）では、肢体不自由の特別支援学校の指導実践例（渡邉,2019）を活用しながら、「感覚と運動の高次化理論」を基にした重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層）の実践的評価と有効性について議論する。

*人間理解型発達臨床的視点：子どもの行動を深く理解していくために、単にできるかできないかという見方を越え、多くの角度から発達的視点で行動の意味やプロセスを捉えようと努力していく視点である。

（目的）

渡邉（2020）による重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層）の視点を基に肢体不自由特別支援学校（自立活動）における指導実践を整理し、学習理論の有効性について議論する。

（方法）

本研究の議論は、次の手順で行う。

1. 渡邉（2020）による重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層）を基に自立活動（個別課題学習）の学習内容と評価等について整理した後、2. 自立活動（個別課題学習）の学習場面における実践的評価と学習理論の有効性を検討し、重度・重複障害児の学習の適用を示す。

（結果）

1. 重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層）
－実態把握と系統的な学習内容と評価のあり方－

渡邉（2020）の重度・重複障害児の初期学習・第Ⅰ層は3水準に分かれている（Table 1）。各水準には、実態把握の視点や学習時の観点を示すことで、具体的な学習内容と評価について検討できるとしている。また、第Ⅰ層における感覚器官の受容のしやすさについては、宇佐川（2007）の「前庭感覚・固有感覚＞触感覚＞聴覚≫視覚」の順序性があることを基にしている。実態把握の視点では、肢体不自由の障害特性を踏まえ視覚・聴覚の活用、ヘッドコントロール、学習時のポジショニングの項目を設けている。学習時の観点では、宇佐川（2007）の感覚と運動の高次化理論と中島（1992）の「人間行動の成りたち」の初期学習の特徴を踏まえて設定した。

Table 1　重度・重複障害児の初期学習・第Ⅰ層（渡邉，2020）

	Ⅰ水準：感覚入力水準			Ⅱ水準：感覚運動水準			Ⅲ水準：知覚運動水準		
実態把握	視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 感情表現 人との関わり 物との関わり			視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 感情表現 人との関わり 物との関わり			視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 手先の操作性 感情表現 人との関わり 物との関わり		
学習時の観点及び学習内容と評価	観　点	学習内容	評　価	観　点	学習内容	評　価	観　点	学習内容	評　価
	感覚の入力 動きと姿勢 因果関係 情動			感覚と運動の繋がり 運動表現 刺激入力時の混乱 因果関係 終点の理解 情動 大人とのやりとり			始点と終点 物の永続性 手の操作性 目と運動の繋がり 耳と運動の繋がり 情動 人とのやりとり		

2. 肢体不自由の特別支援学校における指導実践例
－表情や運動の表出が難しい児童生徒の自立活動－

渡邉（2019）の指導実践例（自立活動：個別課題学習）から重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層・Ⅱ水準：感覚運動水準）における実態把握と学習内容と評価について以下のように整理した（Table 2, Table 3）。

Table 2　第Ⅰ層Ⅱ水準（感覚運動水準）の実態把握

	Ⅱ水準：感覚運動水準	
実態把握	視覚の活用	目の近くにライトが来ても気づいていないようである。
	聴覚の活用	耳元で太鼓の音が鳴ると眼球を端に寄せて聞いているようである。
	ヘッドコントロール	保持することが困難であるため、クッション性のある枕を使用している。
	ポジショニング	座位保持椅子を使用している時には呼吸が整い、リラックスしていることが多い。
	感情表現	快不快の表情がわかりにくいことが多い。
	人との関わり	教師からの言葉かけに対して、応答しているのかわかりにくい。
	物との関わり	音が出る物（低音）や振動するおもちゃを手首や肘にあてると刺激を感じているようである。

Table 3　第Ⅰ層Ⅱ水準（感覚運動水準）の学習内容と評価

	Ⅱ水準：感覚運動水準		
	観　点	学習内容	評　価（基準の目安）
学習時の観点及び学習内容と評価	感覚と運動の繋がり	振動教材： 振動刺激を手のひらや肘で感じる。手の動きが止まる。	◎：振動を感じている様子である。 〇：時々感じている様子である。 △：感じ取っているかわからない。 ※：受容時には目を端に寄せたり、手の動きが止まったりする。
	運動表現		
	刺激入力時の混乱		
	因果関係	大型スイッチ： （光＋音＋振動） 教師と一緒にスイッチを押して音や振動に気づく。	◎：スイッチのON,OFFで目の動きが変わる。 〇：ON,OFFの違いが少しある。 △：ON,OFFの違いがわからない。 ※：スイッチが入ると目を端に寄せる。スイッチが切れると目が戻る。
	終点の理解		
	情動	教師とのやりとり： （耳元への言葉かけ） 低音による呼びかけに気づく。	◎：教師の声を感じている様子である。 〇：時々感じている様子である。 △：感じ取っているかわからない。 ※：教師の声がすると目を端に寄せたり、手の動きが止まったりする。
	大人とのやりとり		

実態把握では、自立活動（個別課題学習）の内容に即して整理し、簡潔にまとめた。また、学習内容については、学習時の観点を踏まえ学習内容を再設定し、3 種類とした。さらに、学習の目標や評価の判断がわかりやすくなるように、目標や評価基準の目安を具体的に記述することにした。

（考察）

今回は、重度・重複障害児の初期学習・第Ⅰ層Ⅱ水準（感覚運動水準）にあると考えられる指導実践例から学習理論に基づいて内容を整理した。このことによって、発達段階に応じた学習内容や評価について具体的に示すことができた。この試みは、重度・重複障害児の学習内容や評価を考える際において有効であり、活用できるものと考える。しかしながら、学習期間や目標の達成状況などを把握するためには、新たなツールを開発していく必要がある。さらに、次の水準に移行する際の留意点や第Ⅱ層の発達水準における学習についても実践評価に向けて検討を進めていきたい。

（文献）

(1)宇佐川浩(2007)　障害児の発達臨床Ⅰ, Ⅱ. 感覚と運動の高次化による発達臨床の実際. 学苑社.
(2)中島昭美(1992)　人間行動の成りたち-重複障害教育の基本的立場から-. 研究紀要第 1 巻第 2 号. 重複障害教育研究所.

(WATANABE Masato, HIGUCHI Kazuhiko, FUJIKAWA Shitsuko)

重複障害のある児童生徒の教育に関する調査（２）

～特別支援学級を対象とした調査の結果から～

○小澤至賢[1)]　齊藤由美子[2)]　星祐子[3)]
（１独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（２帝京平成大学）（３筑波大学附属視覚特別支援学校）

KEY WORDS：特別支援学級　重複障害

１．目的

特別支援学校の重複障害学級や小・中学校の特別支援学級には、重複障害のある子供が一定数、在籍しているが、その子供の指導にかかる課題や工夫点について、全国的な状況は必ずしも明らかになっていない。そこで、重複障害教育研究班では、令和元年度、全国の特別支援学校や小・中学校の特別支援学級を対象に、重複障害教育に関する調査を実施した。本調査の目的は、特別支援学校の重複障害学級と小・中学校の特別支援学級に在籍する重複障害のある子供の教育の充実に向けて、課題とそれに対する工夫点について、全国的な状況を把握することである。本年度は、特別支援学級を対象とした調査の結果を報告する。

２．方法

（１）調査の方法

令和元年 12 月 6 日から令和２年１月 21 日を調査期間とし、全国の市区町村教育委員会に対し、特別支援学級に重複障害のある子供が在籍する管下の小・中学校全てに依頼文や調査用紙を配布いただくよう依頼した。特別支援学級に在籍する学校教育法施行令第 22 条の３に該当する程度の障害を複数併せ有する児童生徒の現状と課題に関する調査を行った。

本調査の依頼文を全国の市区町村教育委員会 1,740 ヶ所へ郵送した。重複障害のある子供が特別支援学級に在籍している小学校 155 校、中学校 49 校、義務教育学校１校の計 205 校より回答があった。

（２）倫理的配慮

調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を得て実施している。

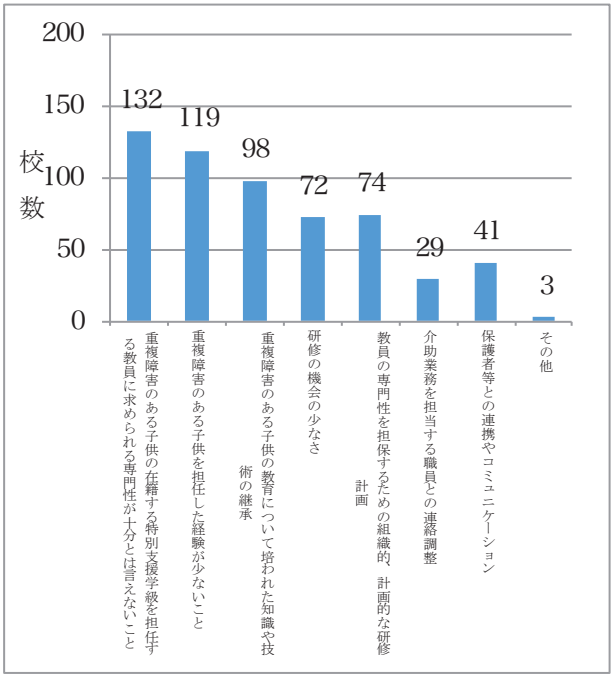
３．結果

（１）課題と工夫点について

特別支援学級の教育課程では、小・中学校に準ずる教育課程が最も多く、次いで下学年適用の教育課程であった。重複障害のある子供の教育においては、複数の障害を併せ有していることで生じる困難さにより、実態把握等を行う際に課題があり、複数の教員で協議する等の工夫をして対応している状況があることが示された。また、交流及び共同学習において、通常の学級の子供とペースが異なることや人手が必要であることから、ねらいの達成に課題があることが示された。

（２）教職員の専門性の課題とその対応について

図に示したように、重複障害のある子供の在籍する特別支援学級を担任する教員の専門性の課題では、最も多いのは、「重複障害のある子供の在籍する特別支援学級を担任する教員に求められる専門性が十分とは言えないこと」で 132 校あった。次は、「重複障害のある子供を担任した経験が少ないこと」で 119 校、「重複障害のある子供の教育について培われた知識や技術の継承」で 98 校の順であった。なお、19 校は、特に課題はないと回答している。専門性が十分とは言えない教員が多いことや担任した経験の少なさ等の課題に対して、「研究会等での研修」、「教育センターでの研修」、「特別支援学校のセンター的機能を活用した研修」等、研修で対応している結果が示された。



n=186

図　教員の専門性について課題となっていること

（３）学校体制について

重複障害のある子供の教育の充実のための特別支援学校との連携について、７割近くの学校が実施している。特別支援学校との連携によって重複障害のある子供の教育の充実を図っていることが推察される。連携している学校では、連携の相手先として、学校数が多い特別支援学校（知的障害）を選ぶ学校が多かった。連携の内容としては、特別支援教育等に関する相談・情報提供が多かった。

４．考察

教員の専門性について、重複障害のある子供を担任する教員に求められる専門性が十分とは言えないことが課題として挙げられており、この点は、「重複障害のある児童生徒の教育に関する調査（１）」で示したように特別支援学校の状況と同様であった。

重複障害のある子供に対する教育や指導については、大学等での講義や実習で学ぶことが難しく、また教員研修等の機会も少なく、重複障害のある児童生徒の担当になった際に必要が生じる傾向があるものと予想される。小・中学校の特別支援学級の場合は、担任する教員の専門性について、重複障害のある子供を担任した経験が少ないこと、校内に OJT 形式で伝達することが難しいことが構造的な問題として挙げられる。

小・中学校の特別支援学級の場合、７割近くの学校が特別支援学校と連携している。重複障害のある子供の教育の充実のために特別支援学校のセンター的機能や教育委員会における研修等で対応している現状が明らかになった。

(OZAWA Michimasa, SAITO Yumiko, HOSHI Yuuko)

重症心身障害児を含むインクルーシブ保育の専門性

－子ども同士の関わり合いを促す自己評価項目の検討－

○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、 専門性

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が求められている。共に育つ上で、子ども同士が関わり合うことの重要性は広く保育者に理解されているものの、それらを原理化・一般化することについては長く課題とされてきた。わが国も他国の取組を参考にインクルーシブ教育・保育に必要な支援技術の標準化研究が進みつつある（高尾, 2017）。しかしながら、近年増加傾向にある重症心身障害児を含む集団のインクルーシブ保育スキルについては十分な議論が進んでいるとは言い難い。

筆者らは子ども同士の関わり合いを促す保育スキルについて検討を重ね、保育者の保育を創造する力に着目してきた（小柳津・野々山, 2022）。しかしながら、保育を創造する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、重症心身障害児を含む集団における子ども同士の関わり合いを促すために、保育を創造する上で重視する具体的な行動を明らかにし、自己評価指標として活用できる視点を探ることを主たる目的とした。

2 方法

（1）研究協力者

重症心身障害児を含むインクルーシブ保育を実施している園（園児 26 名、重症心身障害児 6 名在籍）の保育職員に協力を得てアンケート調査を実施し、12 名から回答を得た（回収率 100%）。

（2）アンケート内容・調査方法

インクルーシブ保育を実施する上で、重症心身障害児と他児の関わり合いを促すために必要な保育者の専門性に関する内容として、小柳津・野々山（2020,2021）をもとに保育者の創造力という視点から 27 項目を抽出した（分類 A：番号 1-27）。また、小柳津（2019）を基に、インクルーシブ保育を実践する保育者が自身の強みとする視点 17 項目（分類 B：番号 28-44）、先行研究の分析（小柳津・野々山, 2020）から 6 項目（分類 C：番号 45-50）を抽出し、合計 50 項目のアンケートを作成した。

2021 年 11 月、研究協力者には合計 2 回の回答を依頼した。1 回目の回答は 50 項目の中から重症心身障害児と他児が関わり合うために保育者として「必要」と考える項目について数の制限なく選択する。続けて 2 回目は、回答者自身が 1 回目に選択した項目（制限なく複数回答したもの）の中から、「特に必要」と考える項目について最大 10 項目を上限として選択することとした。

（3）倫理的配慮

本研究の趣旨及び倫理的配慮について口頭および文書で説明し、趣旨に賛同する方の協力を得た。また、筆者所属機関にて研究倫理審査を受審して承認を得た。

（4）分析方法

1 回目の選択で回答された項目を 3 点、2 回目の回答で選択された項目を 5 点として得点化した。各項目の合計得点を算出して分析の対象とした。

3 結果

全項目の得点平均値は 23.0 点。合計得点上位 5 項目を表 1 に示す。

表 1 合計得点の上位 5 項目

順位	番号	項目内容	得点	分類
1	3	即興で子どもたちにかける言葉を考えつき、伝えることができる	39	A
2	30	子どもの情報を職員で共有し、相談できる	33	B
3	8	子どもの定型発達が説明できる	32	A
	38	遊びを通した発達の支援ができる	32	B
5	49	障害のある子どもが、自立に必要な力を育成できる保育が実践できる（改善できる）	31	C

4 考察

（1）自己評価項目として上位に位置づくものの背景

平均値より上位 22 項目のうち、分類 A が 13 項目（59.0%）を占めた。分類 A は小柳津・野々山（2022）で保育者の行動観察から導き出した 4 つの創造力（予見的・即時的・共感的・未来的）を基に抽出した項目である。合計得点では、即時的創造力を背景とした項目が最も上位になった。また、分類 A の 13 項目中 5 項目が予見的創造力を背景に持つ項目であり、4 つの創造力の中で最多となった。ここから、重症心身障害児を含むインクルーシブ保育においては、即時的創造力や予見的創造力を背景に持つ力を保育者の行動として求める可能性があると考えた。

（2）創造力を用いた働きかけのプロセス

保育者は、子どもと関わる際にさまざまな創造力を働かせながら保育に取り組んでいる。その関わり方は、子どもの発達段階や置かれている環境（物的、人的、心理的状況）によってアプローチの仕方は変化してくる。子どもの状況を理解したうえで保育者が行うアプローチの順序は、経験等を基にしたフローチャート構造をもって提供している可能性があると考えた。また、4 つの創造力はさらに 2 つのカテゴリーに分かれることがみえてきた。Ⅰ子どもへの直接支援（②即時的創造力、③共感的創造力）と、Ⅱ子どもと直接関わらない支援（①即時的創造力、④未来的創造力）である。上位に位置した項目のうち、ⅠとⅡはほぼ同数であったことから、重症心身障害児を含む集団のインクルーシブ保育では、子どもと直接関わることと同じだけ直接関わらない想像力（創造力）も必要であると考えられる。

【文献】 小柳津和博・野々山貴（2022）インクルーシブ保育における子ども同士の関わり合いを促す保育者の専門性－重症心身障害児を含む集団に着目した質的研究－,リハビリテイション心理学研究,48（1）.印刷中

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)

大学で身に付けておきたい「経験の浅い教員ができる発達の支援」

特別支援教育に関する大学の教員養成課程における取組みについて

川田　和子
(大和大学教育学部)

KEY WORDS: 重複障害児の発達の支援・大学における特別支援教員養成・自立活動「身体の動き」

【目的】

本学教育学部の学生は 4 割が特別支援学校教員免許を取得する。障害児への支援について自立活動等に重点がある。卒業後すぐ指導に入る学生に必要な知識や技能を大学教育で整えておきたい。主に重複障害教育に焦点化し①定型を踏まえた発達の支援　②コミュニケーションと身体の動きの支援　③「できる」自立活動の実践内容を考察する。経験の浅い教員が現場で支援を推進できる大学特別支援教育について、展望を開きたい。

【課題】新任教員へのニーズと問題点

特別支援学校の重複障害児は 8 割が知的と肢体不自由の障害を併存している。特別支援学校の教育課程は、小・中学校等に準ずる、知的代替、自立活動を主とする、の 3 つを主に編成するが、多くが自立活動を主とする教育課程で学ぶ。福田ら(2013)は、重症心身障害児(重症児)の予後に粗大運動能が大きく係わると指摘する。寝返りや座位がとれる場合は呼吸器系疾患が少なく、平均死亡時年齢が 10 歳以上高い。生命予後改善には寝返りなどの粗大運動能を獲得する機能訓練と加齢で進行する変形・拘縮による運動能低下を予防する重要性を指摘する。自立活動の内容だ。一方で植田ら (2021)によると、特支免取得の履修科目には自立活動に係る内容の取扱いや位置付けが明確でなく、自立活動の理念や個別の指導計画等の学修なしに現場での指導に当たる教員の姿が示される。

【アプローチ】経験の浅い教員ができる「発達の支援」

例 1：定型発達を踏まえる指導・支援

姿勢・乳幼児の粗大運動発達・母子健康手帳を活用。

例 2:富田分類で対話による働きかけから子どもを伸ばす

図 3 コミュニケーション段階別支援方法 富田朝太郎

大島分類では、横軸を運動機能、縦軸を知能指数(IQ)で障害程度を分類する。社会福祉法ではこの 1 ～ 4 が重症児の基準である。富田分類(2014 図 3)は、この縦軸をコミュニケーション能力 4 段階とした。IQ や知的発達を数値表示しない点が画期的だ。富田朝太郎は大阪整肢学院(医療型障害児入所施設)の ST として 100 名近い重症児を担当し新入職員にもわかりやすい分類の必要性を感じた。**富田分類**により多職種の職員が児童の 障害特性を捉え、コミュニケーション能力の段階に応じた適切な支援に繋がる。対話は医療や看護の現場でも切実なニーズがあり、子どもからの反応や意思表出サインの汲み取りは教員にも求められる。入所児への特別支援学校の自立活動等にも**富田分類**が共有されている。

例 3：「自立活動」での実践例「ファシリテーションボールメソッド(FBM)」

図 5　四つ這いから座位へ　FBM プログラムカード カテゴリー「四つ這い・移動」

理学療法士の専門的知識・技能や動作法の深い経験がなくても子どもに有効な取り組みの一つとしてファシリテーションボールメソッド(FBM)がある。自立活動ではシーツブランコ、トランポリン、回転盤、バランスボールなど前庭感覚を刺激する活動に子どもは大喜びだ。FBM には粗大運動の発達段階を踏まえた体系的なプログラムが存在する。本学では支援学校と連携し学生が FBM の手ほどきを受ける。

【展望】コロナ禍がもたらした子どもたちの危機と新任教員の ICT 活用の強み

図 6 「GIGA スクール構想と ICT 機器による特別支援教育充実の可能性」川前寛(大阪府立支援学校)出前授業

(文献)富田朝太郎　「富田分類から学ぶ　障害の重い子どもへのコミュニケーション支援」学苑社　2022
FBM 研究会　「チャレンジ！ファシリテーションボールメソッド」クリエイツかもがわ 2014

KAWATA Kazuko

重度・重複障害児のスヌーズレン授業に関する全国調査研究

コロナ禍における肢体不自由特別支援学校（知肢等併置校を含む）小学部の現状分析を通して

〇姉崎　弘

（常葉大学教育学部）

KEY WORDS: コロナ禍　重度・重複障害児　スヌーズレン授業

(目的)

肢体不自由特別支援学校に在籍する「自立活動を主とする類型」の最重度児を含む重度・重複障害児のスヌーズレン授業に関する全国調査研究は、筆者が 2012 年と 2021 年に実施し、それぞれ 2015 年と 2022 年に結果が報告されている。

しかし今日のコロナ禍における実施状況の詳細はこれまで未発表になっている。上記 2021 年の調査では、スヌーズレン室の設置校数や授業内容、授業の回数・時期・指導形態を初めて明らかにした。その結果、スヌーズレン室の設置校数が 9 年間で 2 倍以上に増加し、毎週この授業を実施する学校が約 7 割に増加したことから、重度・重複障害児に対するスヌーズレン授業のニーズが年々高まっていると推測される。

しかしながら、コロナ禍におけるスヌーズレン授業の実施状況や学校における配慮の仕方、さらに対象児や担当教師へのスヌーズレン授業の具体的な効果およびこの授業が必要な理由等についてはこれまで報告されていない。そこで本研究では、これらの点を中心にスヌーズレン授業の現状を主に報告し、今後の実践に生かせる資料を提供したいと考える。

(方法)

1. 調査対象　全国の肢体不自由特別支援学校(知肢等併置校を含む)298 校小学部の「自立活動を主とした類型」で最重度児を含む重度・重複障害児を担当するスヌーズレン授業に詳しい教師 1 名。調査校は「全国学校データ(2021)」に基づいて抽出した。
2. 調査方法　郵送法による質問紙調査。回答は上記 1.の教師 1 名に依頼し、質問紙にスヌーズレンの定義を示し、回答は選択式と記述式を併用した。
3. 調査時期　2021 年 11 月～12 月。
4. 研究倫理等
   本調査は常葉大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号:研草 21-3)。開示すべき利益相反関連事項なし。

(結果)

1. 質問紙回収率
   107 校から回答があり、すべての都道府県の学校から回答があった。回収率 35.9%であった。
2. スヌーズレン授業の実施有無
   多い順に「現在実施している(63%)」「現在実施していない(20%)」「以前実施していた(11%)」「今後実施する予定(7%)」
3. コロナ禍での配慮(複数回答可)
   ①現在実施している学校について
   多い順に「手指・器材用具の消毒(41%)」「参加人数の制限(34%)」「換気の徹底(8%)」「使用器材等の制限(6%)」「人との間隔を空ける(5%)」「教室空間を広くする(2%)」「その他(3%)」であった。
   ②現在実施していない理由
   多い順に「授業のやり方がわからない(32%)」「器材の故障(19%)」「感染症予防(16%)」「対象児がいない(16%)」「器材と環境が整っていない(7%)」「年間計画にない(7%)」「その他(3%)」であった。
4. 教育課程上の位置付け(複数回答可)
   多い順に「自立活動(66%)」「遊び学習・生単(23%)」「特別活動(5%)」「生活(2%)」「その他(4%)」であった。
5. スヌーズレン授業の実施場所(複数回答可)
   多い順に「普段の教室(34%)」「スヌーズレン室(21%)」「プレイルーム(21%)」「自立活動室(8%)」「視聴覚室(2%)」「体育館(2%)」「放送室(2%)」「その他(10%)」であった。
6. 対象児への教育的効果の有無(複数回答可)
   多い順に「注視・追視力の向上(30%)」「情緒の安定・リラックス(27%)」「動機付けや興味・関心の拡大(19%)」「動きを引出す(スイッチ操作等)(16%)」「コミュニケーション力の向上(9%)」「効果は見られない(0%)」「その他(0%)」
7. 担当教師への効果の有無
   多い順に「効果はある(47%)」「効果は多少ある(45%)」「効果はあまりない/効果はない(8%)」であった。二項検定の結果、効果が「ある/多少ある」が「あまりない/ない」よりも有意に回答が多かった($P<0.001$)。
8. 上記 7.で「効果あり」と回答した教師への具体的な効果は、主に「リフレッシュ(54%)」と「リラックス(40%)」。
9. スヌーズレン授業は重度・重複障害児に必要な指導法か
   多い順に「どちらかと言えばそう思う(59%)」「非常にそう思う(38%)」「あまりそう思わない(3%)」「全くそう思わない(0%)」。二項検定の結果、「どちらかと言えばそう思う/非常にそう思う」が「あまりそう思わない/全くそう思わない」よりも有意に回答が多かった($P<0.001$)。
10. スヌーズレン授業が重度・重複障害児に必要な理由
    多い順に「感覚刺激の受容が発達を促す(23%)」「リラックスしながら学習できる(20%)」「興味・関心をもって取り組める(17%)」「情緒や表出が豊かになる(12%)」「注視や集中を促す(10%)」「情緒が安定する(7%)」「その他(12%)」。

(考察)

スヌーズレン授業の現状は、コロナ禍でも 6 割以上の学校で実施され、配慮として主に消毒と人数制限がなされ、実施していない学校の理由は主に「授業のやり方がわからない」であった。教育課程では、主に自立活動に位置付け、普段の教室での実施が多く、注視・追視力の向上等に効果を認めていた。担当教師へのリフレッシュ効果等も認め、ほとんどの教師がこの授業が必要であると認識していた。今後、教師の授業方法の研修受講が急務の課題といえる。

(文献)

1. 姉崎　弘(2015)肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児のスヌーズレンの授業に関する全国調査.日本特殊教育学会第 53 回大会発表論文集(ポスター発表),P5-14.
2. 姉崎　弘(2022)最重度児を含む重度・重複障害児のスヌーズレン授業に関する全国調査研究―肢体不自由特別支援学校(知肢等併置校を含む)における実施状況の分析―.教育研究実践報告誌,5(2),19-28.

(ANEZAKI Hiroshi)

重度重複障害児の刺激処理能力に関するアセスメントの試み

アニメーション刺激と生理心理学的方法を用いて

〇宮地弘一郎　（信州大学教育学系）
渡邉流理也　（新潟大学教育学部）

KEY WORDS: 重度重複障害　刺激処理能力　瞬目

（目的）

重度重複障害児の行為の発現について，感覚・認知機能が重要であることが示唆されている（吉川・堤・宮地, 2012）. 個別の事例が，視覚や聴覚の感覚機能を有するかどうかについては検査やアセスメントが行われるが，重度な脳障害のある事例の場合，入力された感覚刺激の処理において遅延や過負荷も想定される．重篤な脳障害を有する重症心身障害児において，刺激の動きの複雑さによって運動の発現が異なる可能性が示唆され，重度事例の発達援助において刺激の性質と受容との関係についてのアセスメントは重要といえる（宮地他，2018）．そこで本研究では，我々は，重度重複障害児の刺激処理能力に関するアセスメントについて，刺激の速度と複雑さが異なるアニメーション刺激と生理心理学的方法を用いた試みを行った.

（方法）

1）対象：児童発達支援センターの重複障害クラスに在籍する就学前幼児 5 例（事例 A～E）を対象とした.【事例 A】レット症候群，5 歳，眼鏡着用，視覚刺激への注視や追視が確認される．上肢運動可能だが，リーチングはあまり出現しない.【事例 B】18 トリソミー．5 歳，眼鏡着用，視覚刺激へのリーチングがみられる.【事例 C】MR，視覚障害．5 歳，自閉的傾向がみられる．視覚刺激に対する能動行為はほとんど見られないが，物体の有無や動きはある程度受容できている可能性が示唆されていた.【事例 D】コルネリア・デ・ランゲ症候群，5 歳，掌を眼前で振る常同行動が多い. 玩具をもって眼前で振る遊びもよくみられる. 遠方への注視もみられる.【事例 E】低酸素脳症後遺症，1 歳，大人に対する持続的注視が頻出.

2）刺激：一定速度で移動するキャラクターの繰り返しによるアニメーションを使用した．白背景の中央に家の形をした図形が配置されているが画面上を，単一のキャラクターが 1 方向に移動する単純系列と，複数のキャラクターがランダム方向に移動する複雑系列を作成した．単純系列では，キャラクター刺激は画面の右端から出現して左方向に水平移動し，左端で消失したら直ちに右端に再出現し，移動を繰り返した．途中，中央の図形を通過する際にも図形の右辺で消失し，図形の左辺から再出現した．刺激の移動速度は 31dig/s, 10dig/s, 5dig/s の 3 条件とした．複雑系列では，2 または 3 種類のキャラクターが同時に異なる位置から出現して中央の図形に向かって直線移動し，図形に隠れた後，別のキャラクターに変化してランダムな方向へ直線移動した. 移動速度は 10dig/s とし，事例 C のみ 31dig/s を追加した．アニメーションは，超短焦点プロジェクターを用いて壁面に投影した．投影された画面サイズは横幅約 120cm，縦幅約 34cm であった．キャラクターのサイズは直径約 10cm（視角サイズ約 6dig）であった.

3）手続き：対象は，画面から 100cm 離れた位置で，椅子またはバギー上でアニメーションを観察した．観察中は施設スタッフが背後で見守った．刺激観察時間は 1 条件につき約 60s とし，開始直後に視線の逸脱がみられた場合には最長で約 100s まで延長した．条件の順序は全員，単純系列の 31dig/s 条件，10dig/s 条件，5dig/s 条件，複雑系列の 10dig/s 条件とし，事例 C のみ最後に複雑系列 31dig/s 条件を行った．条件間インターバルは約 60～120s とし，施設スタッフが対象と会話した.

表 1　各条件の瞬目数および明らかな視線逸脱率

		事例A		事例B		事例C		事例D		事例E	
		瞬目数	逸脱率	瞬目数	逸脱率	瞬目数	逸脱率	瞬目数	逸脱率	瞬目数	逸脱率
		(回)	(%)	(回)	(%)	(回)	(%)	(回)	(%)	(回)	(%)
単純系列	31dig/s	5	20.7	9	0.0	12	2.2	6	49.0	2	40.7
	10dig/s	9	2.2	7	75.5	9	2.2	6	37.2	2	35.7
	5dig/s	4	1.5	10	0.0	14	16.7	6	9.2	1	48.8
複雑系列	10dig/s	5	8.8	3	0.0	11	11.3	6	37.8	3	49.3
	31dig/s	–	–	–	–	11	11.2	–	–	–	–

4）記録および分析：対象の全身を左右の斜め前から VTR 記録した．記録より，各条件の開始後，視線逸脱でないタイミングから 60s 間を分析区間として，瞬目を計数した．また，瞬目パターンについて検討した．さらに，視線の明らかな逸脱率の算出と，行動特徴の観察を行った.

5）倫理的配慮：本研究は信州大学教育学部の倫理審査による承認を受け，保護者説明による同意を得て実施した．医療的ケアの必要な対象については看護師が帯同した.

（結果）

単純系列について，事例 A，D は，31，10，5dig/s の順に視線逸脱率が低くなった．また事例 B は 31dig/s，5dig/s で視線逸脱がなかった．他方，事例 C は 31，10dig/s の視線逸脱率が 5dig/s と比べて低かった．瞬目数については条件による特徴はみられなかったが，瞬目パターンについて特定の条件により瞬目間間隔のばらつきが小さくなる傾向がみられ，視線逸脱率が低い条件や行動が出現する条件で生じる傾向があった．複雑系列については同じ速度の単純系列との共通性はほとんどなかった．なお事例 E については，視線逸脱率が全ての条件において 35%以上だった.

（考察）

課題の負荷が高い場合，瞬目頻度の増加や課題後の群発の出現があるといわれる．この場合，瞬目間間隔のばらつきは大きくなる．本研究において，瞬目数について速度による特徴は不明瞭であったが，事例 A～D について特定速度で瞬目間間隔のばらつきが小さくなり，視線逸脱や行動との関連も示唆された．対象にとって受容しやすい速度条件であった可能性がある．なお事例 E は受動的なアニメーションへの興味が喚起されなかったと思われる. 以上より，本手法のアセスメントとしての可能性と課題が示された.

（文献）

宮地弘一郎，津瀬直彦，堅田明義(2018) 重症心身障害児の自発運動を促す映像空間に関する検討．日本特殊教育学会 56 回大会発表論文集，P4-4.

Yamada, F. (1998) Frontal midline theta rhythm and eyeblinking activity during a VDT task and a video game: useful tools for psychophysiology in ergonomics. Ergonomics, 41(5), 678-688.

(MIYAJI Koichiro, WATANABE Ruriya)

自立活動における ICT（デジリハ）活用の効果と課題

特別支援学校（肢体不自由）教師に対するインタビュー調査をもとに

〇八柳千穂　　仲村佳奈子
（茨城県立水戸特別支援学校）　　（株式会社デジリハ）

KEY WORDS:　ICT 活用　　デジリハ　　自立活動

【目的】

文部科学省（2011）は、情報通信技術（以下「ICT」という）は、障害の状態や特性等に応じて活用することにより、各教科や自立活動等の指導の効果を高められるとしている。また、ICT 活用の意義に「個別に最適で効果的な学びや支援」「可視化が難しかった学びの知見の共有やこれまでにない知見の生成」等を挙げている（文部科学省,2019）。

自立活動は、児童生徒の実態をもとに指導目標及び指導内容を設定、実施する、極めて個別性の高い領域である。自立活動においても ICT 活用の知見の蓄積が必要である。

デジリハ（Digital Interactive Rehabilitation System）は、デジタルアートとセンサーによって起きるインタラクションを活用した新しい支援ツールである。センサーの感度、ターゲットの大きさ、サウンドの有無等、目的や障害の状態に応じて柔軟に設定を変えられるところに特徴がある。また、視線、手指・腕・足の動き、声等、複数のセンサーに対応しており、児童生徒の動きに応じて選択が可能である点からも、個に応じた学びを提供しやすい ICT 機器だと言える。

そこで本研究では、自立活動において、デジリハを活用して実践を行った教師へのインタビュー調査から、デジリハ活用の効果と課題について明らかにする。

【方法】

対象者：特別支援学校（肢体不自由）の教師４名（重複教育の課程２名、重度重複教育の課程２名）を対象とした。いずれも、自立活動の時間における指導において、デジリハを活用し４回以上指導を行っている。

手続き：(1)対象者が自立活動の時間における指導においてデジリハを活用した実践を児童生徒と１対１で行う。使用するアプリ及びセンサーについては児童生徒の実態に応じて自由に選択する。(2)対象者に、半構造化面接（約 40 分）を実施し、①児童生徒の自立活動の目標②デジリハを取り入れた理由③児童生徒の反応④指導上配慮したこと⑤目標達成への貢献⑥教師の意識の変容、について語りを得た。(3)作成した逐語録から筆者と共同研究者が各自コーディングを実施した後、内容をすり合わせ、妥当性を検証した。(4)分析結果をもとに再度、半構造化面接（約 20 分）を実施し、①気づきにつながったデジリハの要素②従来の指導との比較、について語りを得た。(5)(3)と同様の手続きを実施した。

倫理的配慮：調査実施前に本研究の趣旨を説明し、対象者の同意を得て実施した。

【結果と考察】

26 のコード、15 のサブカテゴリ、4 のカテゴリ【実態把握】【気づき】【従来の指導との比較】【デジリハの特性】が生成された。そのうち【気づき】と【従来の指導との比較】に関する語りが、全体の６割を占めた。

【実態把握】では［児童の実態］から［指導上必要な配慮］を検討するが、同時に教師は［実態把握に対する確信のなさ］を感じていることが分かった（Fig.1）。デジリハを活用した指導では、［実態把握の修正］［指導方法の改善］［指導の評価］に関する【気づき】を得ていた（Table1）。

自立活動の指導では、実態把握をもとに個別の指導計画が作成される。デジリハの活用は実態把握の精度を高め、指導の PDCA サイクルの実現につながったと言える。また、［児童生徒自身の気づき］［自発性の現れ］は、【従来の指導との比較】（Table2）の［受け入れやすさ］［目的意識の明確化］［教師との関わり］が関係していると考える（Fig.1）。

デジリハのルールはシンプルで分かりやすい。ゲームの進行は身体の動きと連動するため、自身の身体の動きにくさに向き合うことになる。しかし、デジリハのゲーム性は学習への抵抗感を感じさせにくく、児童生徒が試行錯誤する姿を引き出した。一方で、障害の重い児童生徒には、自身の動きと画面上で起こる変化の因果関係を理解することが難しく、事前に獲得すべき認知能力の必要性を教師は感じている。中邑（2018）が指摘するように障害の重い子どもへのテクノロジーの活用については、目的や意義の明確化が重要だろう。

Table1 気付きとして挙げられた内容 （一部抜粋）

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	逐語録
気づき	実態把握の修正	因果関係を理解することが難しい	ギューッと握っていてエネルギーが溜まる、離すと爆発するというのは関連付かなかった。
		指導を通して新たな実態に気付く	画面に注視させるように促すと、画面だけを見ていて、手の動きがなくなっちゃう
	指導方法の改善	指導の発展につながる視点を得る	ゲーム感覚で取り組めるのを、もっともっと視野広げて、自立活動っていうものを、なんていうか色彩豊かにしたい
		教材の工夫の必要性を実感	掴んだ感覚が彼女には必要だった気がします。
	指導の評価	教師が感じた指導の結果	やってる間はすごく姿勢もいいんですけど、まあ、普段の生活を考えると、なかなか姿勢っていうのは簡単には良くならないな
	児童生徒自身の気づき	児童生徒が試行錯誤する	本人が就いて、「あっこれだ！」って気付いて取り込むっていうのがうまくいく
		児童生徒自身の自己理解が深まる	自分事として、自分のことをいろいろ考えられるようにはなってきている。
	自発性の現れ	児童生徒が自発的に活動する姿	「あれ、なんかスムーズにやってるな」って
		児童生徒が示す肯定的な感情	「やってみたい！」ていう意欲とともに取り組め
		児童生徒が示す否定的な感情	「えー」という感じは見せます。ちょっと苦手なんだよなあ、みたいな。

Table2 従来の教材との比較として挙げられた内容（一部抜粋）

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	逐語録
従来の指導との比較	教師の関わり	教師の関わり方に変化が見られる	「なんで左手の時は、フルーツ落ちないんだろうね」って二人で「なんでだなんでだ」ってやってました。
		実態が見取りやすい	自分でその身体の部分を動かせるかどうかっていうのをある意味待っていられる余裕があった
	ICTへの期待	ICTに期待すること	動きだけでいろんな変化がでてきたら
		教材のバリエーション	何回もおんなじこと繰り返しても取り組める人ですけど、やっぱ楽しくなくなるかなっていう心配があって。
	アナログ教材の再評価	アナログ教材での指導に立ち戻る	ビニールボール、プラスチックボールを1個持ってて、じゃ次の渡すからそれ放してって、こう受け渡しの練習とか、
	受け入れやすさ	児童生徒が受け入れやすい	自分の好きなものとか、自信があるものでまず取り組めるっていうこと、ですよね。
	目的意識の明確化	ルールが分かりやすい	ゲームの目的があるというかルールがある
		目的意識を持ちやすい	一個一個、開く、握る、で目的のところに動かす

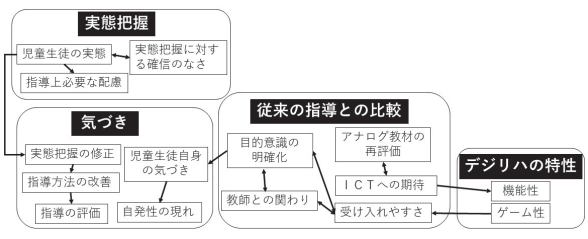


Fig.1 カテゴリ間の関係

（付記）

本研究は、株式会社デジリハより機材一式及びアカウントの貸与を受けて実施した。

（文献）

文部科学省 (2019) 新時代の学びを支える最先端技術活用推進方策 (最終まとめ).

中邑賢龍 (2018) テクノロジーの乱用. 魔法のプロジェクト 2018～魔法のダイアリー報告書, https://maho-prj.org/projects/330/ (2022 年 5 月 15 日閲覧).

(HACHIYANAGI Chiho, NAKAMURA Kanako)

肢体不自由児への自立活動の視点を踏まえた動作による指導

児童の主体的な取り組みを促す指導・支援の考え方と工夫

〇本吉大介
（熊本大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 肢体不自由　自立活動　動作による指導

１．問題・目的

肢体不自由児の自立活動における指導法として、動作による指導が選択肢としてある。動作による指導は自立活動の身体の動きを中心に扱うことが多いが、その展開の仕方によっては心理･社会的な側面を含めて扱うことができる。

本吉(2013)は言語教示(言葉での伝え方)の違いが学習者の体験に影響することを示している。このことは“何に取り組むか”も重要であるが“どのような心構えで取り組むか”という視点を持って指導・支援することも重要であるということを示唆している。この点を踏まえると、身体の動きを中心に扱う動作による指導であっても、改善・克服に向けた意欲を高めたり、自分自身の身体の特徴を理解したり、身体感覚との向き合い方を整えたり、指導者(将来的には介助者)への伝え方を学んだり、長続きする人間関係の在り方を学んだりすることが可能であると考えた。

以上のことを踏まえ、本研究では、知的障害がない肢体不自由児への動作による指導について報告し、自立活動 6 区分を総合的に扱う考え方と有効性について考察する。

２．事例の概要

①対象児：特別支援学級(5 年生)在籍の男児(以下、A 児)

②診断名：脳性麻痺（両麻痺）

③指導の構造：B 大学で実施している脳性麻痺の児童・生徒を対象とした学習会。週 1 回 60 分実施。

④指導時期と実施回数：X 年 4 月～7 月(計 9 回実施)

⑤児童の実態(保護者及び行動観察からの情報)

自分自身に必要な支援やケアなどの理解については未学習であるが「なんでこれをやるの？」と尋ねるなど、関心を持っている。苦手な課題ややり方が分からない課題では口数が減り、「疲れた」や「充電 0%」と言って意欲が高まらないことを表現する。人への基本的な信頼感は高く、短時間の会話でも打ち解けることができる。抗重力姿勢での重心の位置や姿勢を整えるためには、適切な方法を理解した上での繰り返し学習が必要である。足首の慢性緊張に加え、股関節に屈曲方向の力を入れると随伴して内転・内旋方向に力が入るため歩行に困難がある。他者に対して感覚やニーズを伝えて対応することについては未学習であり、体勢を変えるなど回避的・防衛的な対応をしている。

⑥本人のニーズ：体育で走る時に痛みを感じたり、家庭科で立って料理をしてみたいといったニーズがある。6 年生には歩けるようになりたいという希望を持っている。

⑦指導目標の設定

児童の実態、本人のニーズを踏まえ長期目標と短期目標を設定した。詳細は学習評価とともに Table 1 に示す。

⑧指導・支援の工夫

1)成果が確認できるように必ず事前・事後の比較を行う。
2)困難な課題に取り組むときには、達成イメージを持てるように、動きの細分化や言葉での説明を充実させる。
3)難しい状況では回避するのではなく、コミュニケーションを通して打開する習慣が身に付くよう、語彙の増加も含めてコミュニケーションの力を高めるようにする。
4)抗重力姿勢では、本人が試行錯誤する時間を設定し、身体の動きに対する評価だけではなく、主体的に取り組んでいることそのものを高く評価するようにする。

３．考察

具体的な活動は身体の動きであるが、他の区分を扱うよう指導目標・場面を設計することで、自立活動の他の区分も意図的・効果的に指導することが可能であった。結果的に本人の主体性が高まり、家庭等で学習ニーズを表現するようになったため、学習機会を拡大することができた点は本事例の特徴である。自立活動 6 区分を総合的に扱っていくことで、A 児自身が改善・克服の方法を幅広く考えていけるようになることが見込まれる事例であった。

４．今後の課題

自立活動で学習した知識・技能・態度及び習慣は、時間的・空間的な広がりをもって役立つものである。今後も、A 児のチャレンジする気持ち高めるべく自己の可能性に気づく体験ができるように指導を継続していきつつ、生涯発達の視点で自立活動の意義について研究を続けていきたい。

５．文献

本吉大介(2013)動作法における言語教示の違いが動作体験及び動作遂行に与える影響，九州大学心理学研究，14，79-88

【付記】本研究は A 児の保護者の同意を得て実施した。

(MOTOYOSHI Daisuke)

Table1　A児の動作学習における長期目標・短期目標と学習評価

設定した目標	学習評価
長期目標①：クラッチや人の補助がない状態で歩くことができる（身体の動きを主軸とした目標）	
①-1：足裏全体を接地し、自分自身の体重を下肢の力で支えて、立位姿勢を維持できる。	①-1：重心の整え方が理解できており、本人なりに立ちやすい位置を見付け「先生、（援助）離していいよ」と言うことができた。また、重心を安定させ、足裏で踏み分けて、姿勢を２、３秒保持できた(1/3回程度)。
①-2：壁立ちから、独力で2～3歩程度歩くことができる。	①-2：歩く前に、歩行しやすい足幅に調整することができた。また、かかとが浮くことや、踏みしめには課題があるが、２・３歩程度歩くことができるようになった。
長期目標②：身体の動きの学習や身体のケアの必要性を認識する（健康の保持、心理的な安定を主軸とした目標）	
②-1：学習前後の身体の変化に気づくことができる。	②-1：立位姿勢や歩行に関わる身体の部位を弛めた後、立位や歩行をした時に「立ちやすくなった」と発言があった。また、抗重力姿勢での姿勢保持のコツを掴むと、すぐに応用することができるようになった。
②-2：学習課題の目的を知り、苦手な課題でも意欲を維持して取り組むことができる。	②-2：足首の課題は目的が分かりやすく、つながりを理解できている。弛める時に感じる痛みは、コミュニケーションによって調整できることや、身体の変化につながることを理解して受けとめられるようになった。
②-3：身体の変化に気づき、家庭や学校での動作学習の意欲を高めることができる。	②-3：膝立ちや立位姿勢、歩行などできることが増え、家庭でも壁立ちから立位や歩行の自主練習を行うことができた。動画を撮って自分でも変化・成長を確認し、意欲を高めることができた。
長期目標③：自分の身体の状態や感覚などについてコミュニケーションをとることができる（環境の把握、人間関係の形成、コミュニケーションに関わる目標）	
③-1：5段階評価のスケーリングを使って、痛みの程度を他者に伝えることができる。	③-1：5段階の数字と自分が感じている痛みの程度を照合し、数字を使って痛みの程度を伝えることができた。
③-2：学習前後の身体の変化に気づき、他者に伝えることができる。	③-2：「立ちやすくなった」という発言や、「膝が楽になった」など、振り返りで表現することができるようになった。また、身体を弛めていく中で痛みが軽減したことを数値を使って伝えることができるようになった。

コロナ禍における新たな教育実習の方法に関する一考察

ー北海道手稲養護学校におけるオンライン教育実習の実施を通してー

〇小田　　亨
（北海道手稲養護学校）

KEY WORDS: オンライン、教育実習、子どもとのかかわり

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。

本論文ではコロナ禍においても教育実習の実施方法を検討することで、基礎疾患があり障害の重い子どもが在籍する特別支援学校（肢体不自由）においても、教育実習が可能であることを提案したい。

Ⅱ　大学生にとっての教育実習の意義について

岡田ら（2021）は研究の中で、対面での教育実習において、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かかわりに満足を得たという記述が多く見られたという、教育実習生としての大学生側の気持ちを述べている。

教育実習生は授業を中心とした子どもとのかかわりに満足を得るという意味では、現在の対面での教育実習が困難な状況は、満足を得て教職への意識や想いを強くする機会を失っていると考えられる。教育実習の経験では、講義や学習指導案作成、日誌の作成のみならず、子どもとかかわることでの「子ども理解」や「子どもとのコミュニケーションの方法」を学ぶことが重要であると考える。子どもとのかかわりが物理的に困難な状況でどのように教育実習を行っていくかがこれからの教育実習を実施する上での課題となる。

Ⅲ　オンライン教育実習実施までの経緯について

令和 2 年度当初は 6 月と 11 月の 2 回、対面での教育実習を予定していた。ただ、本校はすべての子どもが何らかの基礎疾患を有し、障害が重い子どもも多数在籍しているため、慎重に検討した結果、最終的に中止となった。その後、新型コロナウイルス感染症の波は、減少と増加を繰り返し、令和 3 年度になっても収束までには至らずにいた。

令和 3 年度の教育実習については、教務部内で検討し、対面での実施を模索しつつも、オンラインでの実習を行うことができないかとの意見が出された。令和 3 年度の教育実習は第 1 期（8 月開催）、と第 2 期（10～11 月開催）を予定していたが、8 月中旬になっても札幌市内の感染者は 1000 人近くまで達するなど感染状況は改善しなかったため、教育実習開始前の学校運営委員会（コロナ部門）において協議し、オンラインでの教育実習の実施を決定した。

Ⅳ　北海道手稲養護学校のオンライン教育実習について

（1）オンライン教育実習の内容について

配信方法については、クラウド型 WEB 会議サービスの「Zoom」を使用した。オンライン教育実習の内容については、①オリエンテーション、②学校長講話、③教頭講話、④講義、⑤講義振り返り、⑥事例協議に向けて、⑦事例協議、⑧日誌書き・諸連絡の 8 つを行った。第 1 期の反省を生かし、第 2 期は授業見学と児童生徒とかかわる時間を設けた。

2）教育実習生の感想について

第 1 期、第 2 期（前半、後半）とも、筆者が教育実習生に教育実習全体の感想を聞き取った。教育実習生からは概ね高評価を得ることができた。まず、教育実習生からは教育実習の中止を余儀なくされている学校が多い中で、教育実習を受け入れてくれたことに対する感謝の言葉が多く聞かれた。講義の内容についてはより実践的な内容であり、大学で学ぶ学術的な内容だけではなく、学校現場の中での具体的な指導方法や重度・重複障害児とのコミュニケーション、自立活動の内容や実態把握の重要性など幅広く学ぶことができたという感想があった。仮想事例をもとにした学習指導案の作成と教育実習生同士の協議については、仮想事例に対する説明や資料をもとに、どのような実態の子どもかを想像力を働かせながら、考えることができたという意見が多数あった。また他の実習生の意見を聞くことで自分にはない指導上の視点を得ることができたり、講義の中で学んだ支援の方法やコミュニケーションについて、仮想事例の中で応用しながら考えることができたという意見もあった。講義で学んだことを仮想事例の中に反映し、自分で支援の方法を考えることができたということである。一方、第 1 期においては学校としてオンライン教育実習の実施を決定したのが教育実習開始の 1 週間前であったということで、校内でも教育実習生が、どのように児童生徒とかかわるかといったことの検討をする時間が不足していた。教育実習生からも、「授業の様子を見ることができなかったことや子どもとのかかわりがなかったことと、校舎内を見学することができなかったのが残念であった」という意見が出された。そのため、第 2 期においては授業見学の場面と校舎内を見学する時間を設けた。教育実習生がオンラインでの授業を行うまでには至らなかったが、画面上を通して児童生徒とかかわることで、どのような児童生徒が在籍しているかを知ったり、学校施設設備を見ることで肢体不自由に配慮した具体的な校舎の様子や教材・教具について知ることができた。教育実習は教育実習生が実際の授業を見たり、子どもとかかわったり、学校施設設備を見ることが重要であることを再認識した。

Ⅴ研究のまとめと今後へ向けて

全国的な新型コロナウイルス感染症の感染状況は、数年は変わらない状況が予想される。対面で教育実習を行うことが教育実習生の今後の教職への動機づけや子ども理解ために有効ではあると考えられるが、現在の感染状況を考えると、これから数年は同様のオンライン教育実習を行っていかなくてはならないと想定される。今後よりよい教育実習の実施を考えたときに内容や環境整備を含め、以下の 3 点について改善し、実施していく必要があると考える。

① 子どもとのかかわりを踏まえたオンライン教育実習の実施。
② 対面とオンラインを組み合わせたハイブリット型の教育実習の実施。
③ Zoom 環境の整備

＊本研究においては研究実施に係る学校長の承認を得ています。（ODA Toru）

ボッチャのリモート投球に関する研究

知的障害と肢体不自由を併せ有する子どもを対象とした支援機器を活用したスポーツ参加

〇大森直也
（浜松学院大学　現代コミュニケーション学部）

KEY WORDS: ３語以内

（目的）

支援機器は Assistive Technology（以下 AT）の訳語であり、2002 年に発行された文部科学省の「新情報教育の手引き」では、「障害による物理的な操作上の不利や、障壁（バリア）を、機器を工夫することによって支援しようという考え方」であると説明されている。1980 年の世界保健機関（WHO）総会において採択された ICF（国際生活機能分類）は、人間の生活機能と障害の分類法として「生活機能」を「心身機能・構造」「活動」「参加」の３つの視点でとらえたが、この「活動」「参加」を支えるものとして、AT は普及・発展を続けている。一方、スポーツ基本法では「スポーツは、障害者が自主的かつ積極的にスポーツを行うことができるよう、障害の種類及び程度に応じ必要な配慮をしつつ推進されなければならない」（スポーツ基本法 2011）とされ、これを受けて、文部科学省は「スポーツ基本計画」(2012)を策定し「年齢や性別、障害等を問わず、広く人々が、関心、適性等に応じてスポーツに参画することができる環境を整備すること」として障害者スポーツの推進を図った。ボッチャは、障害の重い人も楽しめるパラスポーツであり、ボールの投げ方、転がし方を競技者に合わせたものにすれば、健常者とでも対等に競い合えるユニバーサルデザインのスポーツである。これにリモート操作環境を加えることで、さらに多くのユーザーが競技に参加でき、知的障害と肢体不自由を併せ有する子ども（以下　対象児童生徒）の社会参加が進むと考える。公式ルール上、投球はプレイヤーの身体の一部か、その延長上にあるリリーサー（棒状のものを口にくわえる等して、ボールを押し出す道具）を操作する必要がある。しかし、リリーサーの操作ができなかったり、姿勢保持や人工呼吸器の設置場所の関係でボッチャコートの指定位置でプレイすることができなかったりする対象児童生徒がおり、通常の方法ではゲームに参加できなかった。ボッチャ投球を遠隔操作する先行研究は、武居(2020)のボッチャ用ロボティック投球デバイスや、（株）ユニコーンと徳山工業高等専門学校の共同開発によるボッチャ競技用ランプの試作(2020)といったものはあるが、いずれもボッチャ投球ロボット開発研究であり、投球の強さや方向等も含めた遠隔操作を目指すものである。本研究では、投球の強さや方向については、公式ルールどおりに競技アシスタントが操作し、ローカルルールに基づいてボールのリリースのみ遠隔操作する機器（以下　リリース機構）を開発するものである。リリース機構は比較的安価で簡易に作成することができ、１スイッチのみで操作することができるので、対象児童生徒が日頃教室で使っている、VOCA（音声意思伝達装置）や支援機器教材用のスイッチで操作できるので、特別支援学校等で活用しやすいと考え、本研究を進めることとした。

（方法）

リリース機構は、DC ソレノイドを使用した。DC ソレノイドは、「銅線に電流を流すことにより磁界を発生させ、磁性体の可動鉄芯を吸い寄せる（吸引）電気部品」（タカハ機構株式会社 2022）であり、対象児童生徒がスイッチ操作をすることによって、電流が流れた DC ソレノイドが物理的な動作をし、ボッチャボールをリリースするものである。このリリース装置を取り付けた、ボッチャランプス（投球用スロープ）によりボッチャボールを投球するのである。本研究では、複数のスイッチによる動作確認のために、特別支援学校等でよく使用されているビッグスイッチ（AbleNet 社）と自作の棒スイッチおよび紐スイッチを使用することとした。なお、実験１では、ボッチャランプスをリリーサーで操作する場合とリリース機構を使用した場合のボールの転がり具合の差を５回ずつ３試行実施することとした。また、実験２では、実験１の２つのリリース方法によってボッチャの試合を行い、試合進行にかかる時間とその結果および参加者によるリリース機構に関する所見を聞くこととした。

(結果)

実験１では、リリーサーを使った場合とリリース機構を使った場合に差はなかった。また実験２では、リリーサーよりリリース機構を使用した場合の方がわずかに投球にかかる時間が短く、参加者の所見でも、リリーサーを使った場合とリリース機構を使った場合での試合進行上の違いは感じられないという所見が多かった。

（考察）

実験１・２ともにボッチャランプスによりボールをリリースすることは変わらないことから、特に結果に違いはなかった。しかし、ヘッドギアに口にくわえる等によるリリーサーの操作は多くの対象児童生徒にとって難易度が高いと思われる。一方で、日常的に朝の会や授業で使っている使い慣れたスイッチを使うことで、特に操作に習熟する必要がないことから、投球の難易度が低いと思われる。なお、今回は、ランプスの近くで操作を行ったが、様々な家電や機器を制御する IoT（Internet of Things／モノのインターネット）技術を用いることで、必ずしもその場にいなくてもボッチャに参加することが可能であり、実際に（一社）オンラインボッチャ協会による活動等がある。しかし、できるだけ少ない初期投資によって、特別支援学校等で対象児童生徒等が活動できることを目指して新たな研究を準備している。

（文献）

武居直行（2020）ボッチャ用ロボティック投球デバイスの開発．計測と制御第 59（6）pp.373-397

Sam's e-AT Labe-AT HP(2022). e-AT でボッチャを楽しもう～miyasuku と高専によるコラボから生まれた【e-AT を活用したボッチャシステム】 https://sam-eatlab.blog.jp/archives/27697174.html （2022 年 5 月確認）

タカハ機構株式会社 HP「DC ソレノイドとは」 https://www.takaha.co.jp/technological/action.html （2022 年 5 月確認）

オンラインボッチャ協会 HP．http://online-boccia.net/ （2022 年 5 月確認）

(OHMORI Naoya)

脳性麻痺児に対するコミュニケーション支援についての研究動向と課題①

○藤村励子（郡山女子大学・東北大学大学院教育学研究科）
野口和人（東北大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 脳性麻痺　コミュニケーション　系統的レビュー

（目的）

コミュニケーションに問題を抱える脳性麻痺児に対する支援としては，拡大・代替コミュニケーション（以下，AAC）の活用や発声発語機能の改善といったアプローチが多い。これらは対象児の能力向上や機能代替に焦点化したものである。しかしながら，コミュニケーション上の問題は一方の当事者にのみ原因を帰属するのではなく，双方に帰属されるべきである。この視点は社会モデルに基づくものであり，特別支援教育においても重視すべきである。本研究では，日本における脳性麻痺児に対するコミュニケーション支援の系統的レビューを行い，コミュニケーションの問題を双方の問題として捉えている知見や，脳性麻痺児ではなくかかわり手側の要因について検討している知見がどれ程あるか調べることを目的とした。本稿では論文の分類を行い，各カテゴリーの論文数と内容，課題について報告する。

（方法）

1. 抽出方法

CiNii Articles において「肢体不自由　コミュニケーション　OR　脳性麻痺　コミュニケーション」を検索ワードとして検索を行ったところ，436 件の文献が抽出された。題目から明らかに脳性麻痺児に対するコミュニケーション支援に関係のないものや，論文ではないもの，学会発表集，介護雑誌などの一般読者を想定した雑誌，電子工学系の論文等を除外した。その結果，66 件が抽出された。それらの論文を通読し，脳性麻痺児を対象としていない論文を除去した。その後，「脳性麻痺　AAC」「脳性麻痺　言語発達」など，関連するキーワードで再度検索した。通読した論文の引用文献から関連のある論文を追加し，最終的には 45 件の論文が抽出された。

2. 抽出された論文の分類

上記の手続きで抽出した論文を，渡邉（2011）に基づき内容ごとに分類した。分類は，第一著者と特別支援教育を専攻する大学院生 1 名がそれぞれ行った。一致率は 90.6% であり，一致しなかった論文については内容を確認した上で再度分類した。なお，記述においては「脳性麻痺」と漢字表記で統一し，旧来の用語は現代の用語に置き換えた（例えば，「精神薄弱」を「知的障害」とした）。なお，本論文は倫理上の配慮や手続きが必要な研究には該当せず，開示すべき利益相反関連事項はない

(結果と考察)

論文を分類した結果，①AAC に関するものが 17 件（37.8%），②発声・発語の発達に焦点を当てたものが 13 件（28.9%），③かかわり手側の要因に焦点を当てたものが 4 件（8.9%），④身体を通したコミュニケーションが 6 件（13.3%），⑤コミュニケーションの困難に関する評価に焦点を当てたものが 5 件（11.1%）だった（Table 1）。論文数が最も多かったのが①AAC に関するものであり，最も少なかったのが③かかわり手側の要因に焦点を当てたものだった。コミュニケーションの問題を双方の問題と捉えている知見は，③の中の 3 本のみだった。以下では，各カテゴリーの概要とその課題について述べる。

①では，コミュニケーションボードやスイッチ（川住・石川，2000），トーキングエイド（元木，1992），コンピュータ（江田，1994），タブレット（青木，2015）を使用した実践研究が数多く報告されている。こうした機器の利用によりコミュニケーションが豊かになり，ストレスの軽減や QOL の向上，周囲の理解の深まりといった効果が認められている。②では，言語治療の症例報告（高橋，1986），静的弛緩法等のリハビリテーション（田口・見上，1997），音声言語・書字・非言語行動の形成を目指したものに分けられる。全体的に幼児期の脳性麻痺児を対象とした実践報告が多い。①②の課題として，日常生活への汎化が多くの実践報告において挙げられていた。③は他のカテゴリーと比べて最も論文数が少なかった。仁部・和（2001）は「コミュニケーション障害は障害を有する生徒自身の問題ではなくむしろかかわり手が変わることによって改善しうる」という視点に立ち，かかわり手が変化したことにより対象児の発話数や語彙の増加等の効果を報告している。④は動作法や静的弛緩法により対象児の心理的側面にアプローチしている。このような実践は学校現場では数多く行われているが報告が乏しく（小柳津・森﨑，2009），コミュニケーション支援というよりは教員と児童生徒のコミュニケーション自体が目的となっている場合も多い。そのため，対象児のコミュニケーションの問題のどの側面に効果があったのか（直接的な効果があったのか）わかりにくいといった課題が挙げられる。⑤は，一般的な心理検査や評価が難しい多様な状態像を示す脳性麻痺児の言語障害を評価するための方法論の確立を試みている。課題としては，追試が行われていないため，その有効性が十分に確かめられていない点が挙げられる。

（結論）

日本における脳性麻痺児に対するコミュニケーション支援に関する研究においては，コミュニケーションの問題を双方の問題として捉えているものや，かかわり手側の要因について検討したものが他のアプローチと比較して乏しかった。こうした視点に立ったコミュニケーション支援についても，今後さらに検討する必要があるだろう。

Table 1. コミュニケーション支援に関する論文の分類

分類	論文数（%）
①拡大・代替コミュニケーション（AAC）	17（37.8）
②発声・発語の発達に焦点を当てたもの	13（28.9）
③かかわり手側の要因	4（8.9）
④身体を通したコミュニケーション	6（13.3）
⑤コミュニケーションの困難の評価	5（11.1）
合計	45（100）

(FUJIMURA Reiko and NOGUCHI Kazuhito)

「『他者との学び合い』を創るオンライン授業（遠隔合同授業）」

中学部２年社会科地理的分野の事例
〇田丸秋穂　　木村美佳子
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS: 教科指導　　社会科　主体的・対話的で深い学び

【目的】

新学習指導要領では，資質・能力の育成に向け「主体的・対話的で深い学び」の実現やこれらの視点での授業改善が求められている。

一方，筑波大学附属桐が丘特別支援学校（以下，当校）で学ぶ生徒においては，学習集団が小さく，固定化されており，主体的・対話的で深い学びに向けた学習環境として整っていない現状がある。また，肢体不自由児特有の認知特性に由来する表現意欲や技術の不足，思考の深まりの難しさ，新たな気付きや考えの形成のしにくさ，学習理解の深めづらさなどを有する生徒も多い。このような環境要因と障害に基づく要因から「学び合い」の経験や学び合う力が不足しており，他者との対話から自分の考え方を振り返ることや自分に無い考え方を生み出すことが難しいという課題がある。

これらを踏まえ、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて遠隔合同授業を活用し，「学び合う」環境を確保するとともに障害特性に応じて指導の工夫を講じた中学部社会科の授業を行った。授業について授業者による評価及び生徒に対する授業後のアンケートを行い，授業が主体的・対話的で深い学びになっていたか考察する。

【方法】

１．対象（１）対象学級

①学級の構成

対象の学級は中学部２年生の学級である。学級に在籍しているのは，生徒５名（男子３名，女子２名）である。社会科において当該学年の目標・内容で学ぶ生徒，一部下学年・下学部適用で学ぶ生徒がおり同じ教材を用いながら，生徒の実態に応じて評価規準を設定している。

②学級の実態

社会科では，意欲的に学習活動に参加し，資料から読み取ったことや気付いたことなど，自分の言葉で発表することができるようになってきている。一方では，資料を根拠に考えることや社会的事象を多角的に捉えること，また生活と関係させて捉えることなどに難しさが見られる。

（２）対象授業

①単元名「日本の諸地域―関東地方―」

②接続校の学級の構成　Ａ養護学校　中学部　男子２名

③単元の指導目標

関東地方の地域的特色や地域的課題について，関東地方に見られる様々な地理的な事象と関連させて，他の地域と比較するなど複数の視点で考察し，表現することができるようにする。

④単元での学習内容

１　関東地方の自然環境の特色を知る
２　関東地方の人口の特色を知る
３　首都東京についての特色を知る
４　「なぜ満員電車が起きるのか」の要因を考える
５　解決策を考える（本時）
６　地域的特色や地域的課題を理解する

⑤障害特性に応じた学び合いを深めるための指導の工夫

社会的事象の成立条件を地理的事象の根拠として関連付けて考えることができるように，ワークシートを作成した。

また,思考を確認したり,整理できたりするように，生徒同士の発言を視覚化した。

２．手続き

学習内容のうち「５」を遠隔合同授業として実施し、各自の考えを発表した後,他者の意見や考えを踏まえて行った発言（場面）から、新しい気付きや考えの深まりが見られた発言（場面）を抽出した抽出した。場面の抽出については，授業者が一人で行い，その後，当校の社会科担当教員３名とともに主体的・対話的で深い学びになっていたかの検証を行った。さらに，対象授業終了後に当校と相手校の生徒にアンケートを実施した。

【結果】

１．対象授業における生徒の発言

対象授業において，学び合いを通して，より良い解決策を導くために自分の考えを付け加え，内容を深める場面が見られた。対象授業のまとめでは，他校の生徒が「学校の先生達は，みんな自分の自動車で通勤している」との発言から，当校の生徒が「電車以外での乗り物で解決策を考えることが無かった」との発言が見られた。

２．授業終了後のアンケート

「主体的・対話的・深い学び」の視点で作成した７項目のアンケートを実施した。アンケートでは，通常の授業と比較する質問を設定し「３：いつもよりそうだ」「２：いつもと同じだ」「１：いつもよりそうでなかった」の３択とした。結果は，全体的に平均数値２以上が多くみられ，特に，「友達の意見と比べて聞いた」，「学習の理解が進んだり，自分の考えが深まったりした」「もっと知りたいことや学びたいことが増えた」の項目で高得点を示した。

【考察】

１．新たな視点での物の考え方の獲得

遠隔合同授業をツールとした学び合いを行うことで，普段の学習集団では生まれにくい思考や多様な視点を獲得することができたと推察できる。

２．社会科の見方・考え方を働かせた学び

資料を考えやすいようにしぼったことと，事実を基に考えらるように，視覚化して整理し考えられるような工夫をすることでこのことから，資料から読み取ったことを社会的な見方・考え方を働かせ，根拠として自分の考えを自分なりに論理立てることや話すことや様子が見られ，今まで以上に根拠となる資料を探し出したり，その資料を活用した自分の考えを発言したりするなどの変化につながったのではないかと考える。

【文献】

文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成２９年告示）解説　社会編

（TAMARU Akiho, KIMURA Mikako）

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Ⅱ

肢体不自由特別支援学校の研修企画者の思考のプロセスに着目して

○植田佐知子[1] 武部綾子[2] 小倉靖範[3] 長谷川哲[4] 一木薫[5] 奥田裕幸[6] 永冨茉未[7] 渡辺政治[8]
(1 静岡市立長田東小学校)(2 東京都立光明学園)(3 愛知教育大学)(4 新潟県立東新潟特別支援学校)(5 福岡教育大学)
(6 北海道立特別支援教育センター)(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)

KEY WORDS: 自立活動　教員（現職）研修　学校組織

Ⅰ　問題の所在と目的

植田ら(2021)は、自立活動の校内研修に関する取組の調査を通して、研修企画者は、教師の意欲に着目し、講義型研修から実践型研修への形態の移行や教師間の協働性の構築を意図した研修場面の設定を行う実態を報告した。

安藤（2021）は、特別支援学校における現職研修の論点の重要性を指摘した上で、教育的営為としての自立活動の指導での教師間の協働性の構築や自立活動の指導における新たな専門性モデルの必要性を述べている。自立活動の指導は、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化によって、教師個人では対処しえないことが多い。そのため、校内における教師の協力の下、自立活動の指導を進め、学校組織の専門性の担保・維持が求められる。これを支える一つとして重要なのが校内研修である。本研究では、肢体不自由特別支援学校における校内研修の企画・運営を担う教師(以下、研修企画者とする)の思考のプロセスに着目し、以下の目的の下、インタビュー調査を実施することとした。なお、ここで思考のプロセスとは、研修企画者が自らの知識や経験等を活用しながら、学校の課題を把握し研修の設計・実施・評価までを行う一連の過程とした。

本研究は、肢体不自由特別支援学校における研修企画者の思考のプロセスを取り上げることで、自立活動の専門性向上に資する校内研修の在り方及びその関連要因を探ることを目的とする。

Ⅱ　方法

１．対象者：①校内における自立活動に関する研修を企画・運営する役割を担った経験をもち、②自立活動に関する自己研鑽(学会発表や継続的な研究会の参加等)を積んでいることにより、自校の学校課題を把握し自立活動の専門性担保の課題に対してビジョンをもつ教師、２名を選定した。

２．手続き:一人 30～40 分程度の半構造化面接を実施した。

３．調査内容：植田ら(2021)の調査結果を基に KJ 法を参考として現職教師及び共同研究者である大学教員で質問項目を作成した。質問項目は、①学校組織からどのような使命が与えられたか。②自校の自立活動の専門性は、どのように捉えられたか。③実際の校内研修の計画・運営、それについての成果と課題④計画と実際の相違⑤今後の校内研修の展望の５項目である。

４．分析方法：佐藤(2008)の質的データ分析法を援用し、逐語録からセグメントを抽出し、オープン・コーディングを行い、類似性に着目してカテゴリーを生成した。分析においては、現職教師及び共同研究者である大学教員の間で協議をして確定した。

５．倫理的配慮：対象者へ本研究の説明後、対象者の自由意思で拒否による不利益はないことや個人情報保護について説明し、同意を得た。

Ⅲ　結果

セグメントとして抽出された発話は、155 であった。分析の結果、①≪学校組織での役割≫　②≪管理職の関与≫　③≪外部助言者の関与≫　④≪学校組織としての課題≫　⑤≪教師の実態≫　⑥≪研修企画者の課題意識≫　⑦≪研修企画者の意図≫　⑧≪研修内容の設定の経緯≫　⑨≪研修方法の工夫≫　⑩≪研修企画者の評価≫　⑪≪教師の力量形成≫　⑫≪研修企画者がもつ自立活動の理念≫の 12 の大カテゴリーが生成された。

≪学校組織としての課題≫では、人事異動による肢体不自由教育に長年携わるベテラン教師の減少、小・中・高等部で構成される特別支援学校特有の学部間の教師の認識の違い、学校課題や個々の児童生徒が抱える課題に組織として取り組む上で協働性が必要になること等が語られた。

≪教師の実態≫では、教師が自立活動の実態把握から課題の抽出、目標・指導内容設定に至るまでの手続き、自立活動を主とした教育課程の下で学ぶ児童生徒への自立活動の指導に難しさを感じていること等が挙げられた。

≪研修企画者の課題意識≫では、研修企画者が自校の同僚教師の現状把握に努めながら、個々の教師の力量の違い、前年度や本年度の研修内容の波及効果などを絶えず意識しながら研修内容と方法を調整していることの言及があった。

≪研修内容の設定の経緯≫では、前年度の校内研修の評価から次年度の研修内容を焦点化したり、新たな研修内容を取り入れたりしていた。肢体不自由教育に必要な専門性にかかわる研修内容の必要性が語られた。

≪研修方法の工夫≫では、若手教師育成のための協働性の構築、校内における自立活動の考え方の共有、研修時間の設定に関する工夫が語られた。

≪研修企画者がもつ自立活動の理念≫では、自立活動が主に個別指導であるがゆえの個業性の側面が強いこと、児童生徒の全体像を捉えた上で指導への根拠をもつことの必要性が語られた。

Ⅳ　考察

本研究より、研修企画者の思考のプロセスにある学校組織や教師の実態に関する課題意識が、研修内容及び研修方法の工夫に影響を与えていることが推察される。また、中カテゴリーにおいては、協働性に関する言及が数多くあったことから、研修企画者は学校組織の自立活動の専門性向上と自立活動の理念の実現に教師間の協働性が必要不可欠であると捉えていることが示唆された。

本研究で得られた知見は、障害種、学校種を問わず、今後学校組織内で自立活動の専門性向上に資する校内研修を推進する際の一つの資料になると考えられる。

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）

安藤隆男(2021)新たな時代における自立活動の創成と展開. 教育出版.
植田・武部・長谷川・任・奥田・小倉・永冨・渡辺・北川・安藤(2021)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.日本特殊教育学会第 59 回大会.
(UEDA Sachiko, TAKEBE Ayako, OGURA Yasunori, HASEGAWA Tetsu, ICHIKI Kaoru, OKUDA Hiroyuki, NAGATOMI Mami, WATANABE Masaharu)

人通りの多い場所において肢体不自由者が感じているバリア

○西館有沙　西村実穂　水野智美　徳田克己
（富山大学教育学系）（東京未来大学子ども学部）（筑波大学医学医療系）（筑波大学医学医療系）
KEY WORDS: 肢体不自由，人通りの多い場所，ひとによるバリア

（目的）

肢体不自由者が屋外の移動時に感じているバリアはこれまで、主には物理的なものに焦点があてられてきた。しかし、道のバリアフリー化が進んだこと、スマートフォンが普及したこと、健康等のためにランニングやジョギングを行う人が増えたことなどにより、ひとによるバリアが問題になっている（西館・徳田・水野，2016；徳田・水野，2013など）。

そこで本研究では、人通りの多い場所において、肢体不自由者はどのような歩行者をバリアであると感じているのか、どのような点に困り感をもっているのかを明らかにすることを目的とした。

（方法）

肢体不自由者 18 名を対象に、2020 年 6 月から 9 月にかけてオンラインもしくは電話を用いて、半構造化ヒアリング調査を行った。調査は一人につき約 60 分であった。対象者の障害は脊髄損傷やポリオ、脳性麻痺などであった。年齢は 10-20 代が 3 名、40-50 代が 5 名、60 代以上が 10 名、性別は男性 9 名、女性 9 名であった。居住地は東北 2 名、北陸信越 2 名、関東 6 名、関西 6 名、九州 3 名であった。使用している機器は、手動車いす 8 名、電動車いす 9 名、杖 3 名であり、うち 2 名は電動車いすと杖を状況により使い分けていた。

(結果と考察)

肢体不自由者がひとによるバリアを感じることのある人通りの多い場所として、繁華街や商店の並ぶアーケード通り、駅の周辺、混雑する横断歩道が挙げられた。アーケード通りや駅周辺は、歩行者の進行方向がまちまちであることが多く、かつ歩行者の進む方向も速度も変化しやすいことが特徴である。また、駅周辺や横断歩道上には急いでいる人、進む先の情報に目を向けながら歩く人、道に迷っている人が含まれることがあり、歩行者が肢体不自由者の存在に気づくのが遅れやすいという特徴があると言える。

車いす使用者 17 名中 6 名は、他の歩行者と接触した場合に、自分だけでなく相手にもけがをさせてしまうと述べた。杖使用者は、他の歩行者と接触すれば自身が転倒するなどしてけがをするリスクを感じていた。また、ある杖使用者は＜杖はそもそも目立ちにくいので、周囲の人にあまり意識してもらえない＞と述べており、杖使用者 3 名のうち 2 名は杖を蹴られた経験があるとした。肢体不自由者は他の歩行者の接触を回避するために、自分が相手の行動を予測して距離をとったり避けたりする（18 名中 11 名）、接触の危険を感じたらその場で立ち止まる（8 名）、接触の危険を感じたら声を出す（5 名）、無理な追い越しをしない（3 名）、その他（2 名）の対応をとっていた。このように人通りの多い場所では、肢体不自由者は常に周りの歩行者の動きに気を配り、その動向を予測しながら行動している。そのため、動きを予測できない人が多くいるほど、移動の効率性や安全性が損なわれると感じていた。

肢体不自由者が行動を予測しにくい存在として、歩きスマホをする人（18 名中 15 名）や高齢者（11 名）、幼児期や学童期の子ども（8 名）などが挙げられた。ながらスマホをする人の増加や高齢化により、人通りの多い場所では以前より移動のしにくさを感じると述べた者がいた。歩きスマホ者や高齢者については、よそ見などにより進む方向が変わりやすく、急な減速や立ち止まり、方向転換をしばしばすることが問題点として挙げられた。加えて、歩きスマホ者や高齢者、幼児期や学童期の子どもは周囲に意識を向けていないことが多いことも指摘された。

他の歩行者より背丈の低い車いす使用者に気づくのが遅れがちな歩行者としては、観光客や会話しながら歩く集団なども挙げられた。車いす使用者は＜観光客は地図アプリと周囲の建物を見ながら歩くので目線が上に向いている傾向にあり、余計にこちらの存在に気づかない＞＜おしゃべりに夢中で並列になって道をふさいでいる人は、こちらの存在に気づかないことが多い＞と述べていた。

また、肢体不自由者の中には、キャリーケースがバリアになるとした者がいた（キャリーケース使用者をほとんど見かけないとした者を除いた 16 名中 8 名）。車いす使用者からは＜キャリーケース使用者は、キャリーケースの軌道まで考えていないので接触が起こる＞＜点字ブロックに車輪がとられて反転したキャリーケースがぶつかった＞＜車いすに当たれば車体に傷がつくし、自分のつま先に当たればけがをするかもしれないのでヒヤリとする＞＜つま先に当たると痛い＞といった経験談が語られた。また、自分の前を歩いていたキャリーケース使用者が急に立ち止まることで、キャリーケースと接触しそうになるという者がいた（2 名）。加えて車いす使用者は、歩行者が横向きに持つ傘（たたまれた状態のもの）、歩行者が持つ火のついたたばこなども、人通りの多い場所では突然に目の前に現れることがあるために、危険であると感じていた。

混雑する横断歩道では、肢体不自由者が他の歩行者と接触する危険性を感じたとしても、赤信号になる前に渡り終えなくてはならないので、その場で止まって接触を回避することはできない。横断歩道の幅は 3～4m ほどであり、車いすの軌道を変えて歩行者を避けるという行動もとりにくい。車いす使用者の中には＜横断歩道上では止まれないので、歩きスマホを見つけたら早めに大きく避けるようにしている＞＜混雑した横断歩道では行く先を見ている人、複数人でおしゃべりしている人、歩きスマホをする人などと接触しそうになることがあり、横断歩道の端を進むようにしているものの、通行には気を遣う＞と述べた者がいた。

（文献）

徳田克己・水野智美（2013）交通障害者のバリアになっている歩きスマホに関する研究，日本障害理解学会 2013 年大会発表論文集，28-31.

西館有沙・徳田克己・水野智美（2016）ランニングやジョギングを楽しむランナーと交通弱者の共存および住み分けの提案，笹川スポーツ研究助成研究成果報告書，142-151.

付記：本研究は，公益社団法人大林財団の 2019 年度助成を受けて行われた。

(NISHIDATE Arisa, NISHIMURA Miho, MIZUNO Tomomi, TOKUDA Katsumi)

包括的就学移行支援プログラムの開発（１）

- CWPBS の視点から -

〇前川圭一郎（足立区こども支援センター/東京学芸大学）
荻野昌秀（埼玉東萌短期大学 幼児保育学科）

KEY WORDS: 就学移行支援、ポジティブ行動支援、クラスワイド PBS

【目的】

就学移行支援について、前川ら(2019)は、就学予定先の小学校の教室において、就学に必要なスキルをシミュレーション型 SST として実施する幼児向けプログラムと、SST の様子を見ながら行動的対応を学ぶ保護者向けプログラムを就学移行支援のプログラムとして開発し、一定の効果が得られたことを報告した。しかし、地域全体で広げるためには、SST や保護者支援を担当する指導者の育成といったコスト面での課題があった。解決策として、保育園において、こうしたプログラムを保育士が幼児に実施できれば、就学に必要なスキルを習得できスムーズな移行が可能になると考えられた。そのため、本プログラムでは、こうしたクラス全体で望ましい行動を望ましい方法で伸ばしていくというポジティブ行動支援の考えを取り入れプログラムの開発と実践を行った。（保護者プログラムは（２）を参照）

本研究では、保育園の年長児に対して、就学移行支援のプログラムを実施し、幼児全員に対してどのような効果があるのか検討を行った。

【方法】

1．対象児:公立保育園に在籍する年長児 19 名(5 歳児)、そのうち 2 名は、発達障害が疑われる幼児であった。また、本プログラムを実施するにあたり、保護者と保育士の同意を得た上で倫理的な配慮を行った。

2．指導期間及び場所:202X 年 1 月から 202X 年 3 月まで、プログラムは X 年 2 月から 3 月にかけて隔週で全 4 回（7 スキル）を実施した。

3．アセスメント:幼児の実態を把握するために、Strength and Difficulties Questionnaire（SDQ）を実施した。また、在園児の就学時に必要なスキルの現状を確認するために、第一著者と第二著者によるクラスへの直接行動観察と MT である保育士と ST である保育士に対して、インタビューによる聞き取り調査を行った。

4．標的行動:アセスメント結果と前川ら(2019)の先行研究を基に、①「あったかことば」、「仲間の応援」、「どんまいという」等の対人関係構築・維持のためスキルと②「順番を守る」、「待つ」、「許可を求める」、「最後まで聞く」等の授業に参加するために必要となるスキルを標的行動として選定した。

5．指導手続き・プログラム構成

1）全体的な手続き:プログラムは全 4 回として実施した。1 回のプログラムは 30 分程度であり、クラス全員に実施した。指導は、第一著者と第二著者、MT の先生、ST の先生で実施した。指導の流れでは、①クラス全員に望ましい行動を学習する理由を具体物や視覚的な刺激を用いて説明する、②モデル呈示を行う、③実際に一緒に取り組んでみる、④本活動を行う、⑤活動の結果を視覚化し、クラス全員と保護者に対して FB を行うという構造であった。

2）指導プログラム:子どもに対するスキルの習得場面は、先行刺激 - 行動 - 結果事象として、構造化され、対象児が標的行動を自発した場合には、即座に好子を呈示し、行動を強化することとした。また、標的行動が自発しない場合には、プロンプトを呈示した。プログラムの質と手続きの厳密性を保障するために、指導者の行動をセリフレベルにした台本を用意した。

6．実験デザイン:スキル間ベースラインデザイン

7．分析方法:クラス全員へのプログラムの効果を測定するために、SDQ をプログラム度入前（アセスメントの時期）とプログラム終了後に実施した。また、発達障害が疑われる 2 名に対しては、標的行動の自発出現状況を観察するためにスキル事に場面を固定し、事象記録法によって保育士が記録を行った。

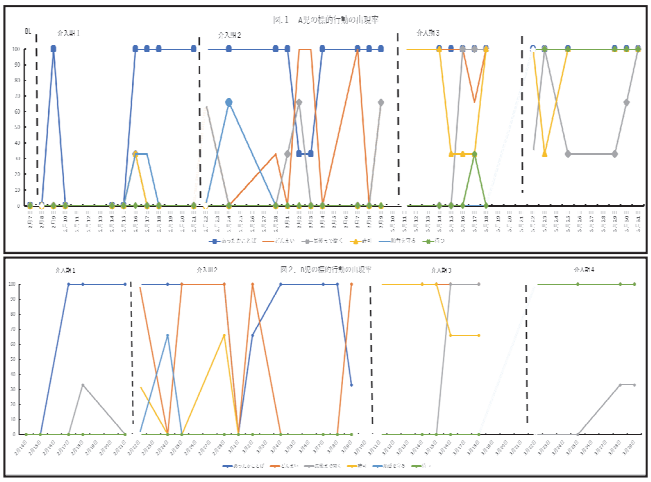
【結果】

保育者が回答した質問紙の得点（平均値、SD）および有意差の結果を表 1 に、標的行動の結果を図 2, 3 に示した。

表1 保育士質問紙の得点（平均値、*SD*）およびWilcoxon符号付順位検定の結果
（研究2の保護者プログラムを任意に受けなかった幼児の群）

	Pre		Post		*P*値
	Mean	*SD*	Mean	*SD*	
SDQ					
行為	3.92	3.34	2.50	3.00	.094 †
多動	4.67	2.31	2.92	1.31	.019 *
情緒	1.92	2.23	0.83	1.03	.108
仲間関係	2.83	2.79	1.92	2.43	.135
向社会性	3.50	2.11	5.25	3.49	.040 *
総得点（4因子）	13.33	9.57	8.17	5.41	.031 *

※ †$p<.10$ *$p<.05$



【考察】

プログラムがクラス全体の向社会的行動の形成などに効果的であったことが示された。また、発達障害を有する 2 名の幼児に対しても複数のスキルを学習させることに成功した。しかし、「最後まで聞く」といったスキルでは、一斉授業の中で学習が難しいことが示された。このことから、個別による支援をどのように展開するのかが今後の課題である。また、今後は対象を増やして効果を確認していくことや、保護者プログラムとの関連性を検討するための研究デザインが必要であると考えられた。

（文献）
前川・荻野・成瀬(2019) 発達障害が疑われる幼児への就学支援プログラムの効果検討. 第 57 回特殊教育学会大会論文集,P5-41.

(MAEKAWA Keiichiro OGINO Masahide)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-10

包括的就学移行支援プログラムの開発（2）

ペアレントトレーニングの手法を活用した子育て支援動画作成の試み

〇荻野昌秀　　前川圭一郎
（埼玉東萌短期大学 幼児保育学科）　（足立区こども支援センターげんき）

KEY WORDS: ペアレントトレーニング、子育て支援、就学移行支援

（目的）

発達障害の家族を対象とした支援方法の一つとしてペアレントトレーニング（以下、PT）があり、我が国でも研究、実践が進んでいる（日本発達障害ネットワーク，2020）。

研究 1 において実施した就学移行支援の幼児向けプログラムに加えて、上記の PT の要素を組み合わせることで、より効果の高いプログラムとなることが想定される。例えば前川ら（2019）は、幼児向けプログラムと保護者向けプログラムを組み合わせた効果について報告している。

一方、神山ら（2011）は PT における保護者の負担の軽減の必要性を指摘している。そこで本研究では、幼児向けプログラムに加えて保護者支援のためのオンデマンド動画配信を行い、その効果について検討する。

（方法）＜対象者、プログラム内容＞

公立保育所 1 か所の年長児（5 歳児）の保護者 19 名に対して、子育て支援動画の配信という形で参加の募集を行った。データ処理や結果の公表については個人が特定されない形で行うことや途中での同意撤回が可能であることを説明したところ、公表に同意し、後述の質問紙に回答した保護者は 7 名（平均年齢 36.14 歳）、対象児は 7 名（開始時平均 73.86 ヵ月）であった。

プログラムは以下の内容を X 年 1 月～3 月に隔週で 6 回配信した。動画は無料の動画配信サービスサイトにアップロードし、保育所経由で動画の URL および QR コードを記載した手紙を配布した。なお、全ての動画は X 年 3 月末までアップロードされており、参加した保護者は自由に見返すことができる設定とした。

各動画はいずれも約 10 分程度で、10 年以上の PT の実施経験のある心理士（第 1 著者）が作成した。内容は免田ら（1995）、荻野（2021）、荻野ら（2021）、荻野・前川（2022）、Coyne & Murrell（2009）を参考にした。動画の内容を以下に示す。

第 1 回：オリエンテーション（プログラムの説明）、行動の見方、強化と弱化、記録の仕方について。

第 2 回：マインドフルネスの説明、子どもに注意を向けること、親のストレスについて。

第 3 回：ABC 分析、環境の調整（食事や学習の際の席の配置、食具や筆記具のグリップ、興味を引く物を隠すなど）について。

第 4 回:マインドフルネスワーク（呼吸に注意を向ける）。

第 5 回：声かけや強化の仕方、トークンエコノミー。

第 6 回：マインドフルネスワーク（呼吸に注意を向け、注意を広げる）（育児ストレスを観察する）について。

＜効果測定＞ 以下の質問紙をプログラム開始前および終了後にそれぞれ実施した。

1）日本版 Parent Stress Index ショートフォーム（PSI-SF 実用版）（荒木ら，2005）：保護者の養育上のストレスを測定する質問紙の日本語版である。5 件法、19 項目。なお、近年の多様化した家族状況に配慮して、「子どもを産んでから」の表現を「子どもができてから」に、「夫」の表現を「家族」に変更して実施した。

2）Strength and Difficulties Questionnaire（SDQ）日本語版（Goodman,Ford,Simmons,Gatward & Meltzer, 2000）：子どもの行動のポジティブな面とネガティブな面を評価する質問紙。3 件法、25 項目。行為、多動、情緒、仲間関係の 4 因子と総得点、向社会性因子を算出できる。

(結果)

保護者が回答した質問紙の得点（平均値、SD）および有意差検定の結果を Table1 に示した。

Table1 保護者質問紙の得点（平均値、*SD*）およびWilcoxon符号付順位検定の結果

	Pre		Post		*P*値
	Mean	*SD*	Mean	*SD*	
PSI-SF	52.57	19.20	49.00	18.32	.058 †
子どもの側面	25.43	8.26	24.00	8.49	.062 †
親の側面	27.14	11.47	25.00	10.26	.034 *
SDQ					
行為	3.71	2.21	3.29	2.21	.374
多動	4.29	1.70	4.86	2.27	.410
情緒	3.86	3.48	3.29	4.27	.586
仲間関係	2.29	1.25	2.71	1.60	.374
向社会性	6.71	2.21	6.71	2.36	1.000
総得点(4因子)	14.14	6.77	14.14	9.10	1.000

※ †p<.10 *p<.05

（考察）

子育て支援動画の視聴により、PSI-SF 得点が有意（一部有意傾向）に軽減した。このことから、子育て支援動画が養育ストレスの軽減に有効であった可能性が示唆された。

一方で、動画視聴のみでは保護者回答の SDQ には有意な変化は見られなかった。しかし研究 1 では保育士回答の SDQ は有意な変化が見られていた。これらのことから、研究 1 の幼児に対するプログラムと子育て支援動画の組み合わせにより、家庭内での対象児の変化は大きくなかったものの、保育園内の様子が変化した可能性があると考えられた。また、評定者（保護者と保育士）が異なることにより、結果にも違いが見られた可能性がある。つまり、家庭内の様子を中心に見ている保護者と、園内の様子を集団の中で見ながら研究 1 のプログラムの実施者でもあった保育者とでは、見る視点が異なったため、評価も異なった可能性があると考えられた。

今後は対象を増やして効果を確認することや、評定者の違いによる差を検証していくことが必要と考えられた。また本研究は研究 1 と同時に行われたため保護者向け動画のみの効果は明らかになっておらず、保護者向け動画のみを視聴する場合の効果の検証が必要と考えられた。

（文献）

荻野昌秀・前川圭一郎・成瀬稚歩（2021）発達障害の疑いのある幼児の保護者に対する就学移行期のペアレントトレーニング．自閉症スペクトラム研究,19(1),43-51.

(OGINO Masahide, MAEKAWA Keiichiro)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-11

不登校状態を呈する知的障害のない自閉スペクトラム症の児童に対する Zoom を用いた遠隔支援に関する研究

○福本稜佑（山梨県立わかば支援学校）
石坂務（国立障害者リハビリテーションセンター）
渡部匡隆（横浜国立大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、不登校、遠隔支援

Ⅰ．研究の目的

本研究では、緊急で始めた知的障害のない自閉スペクトラム症の児童（以下、ASD 児）を対象にした遠隔支援をもとに、障害特性に合わせた遠隔支援の方法の開拓と課題、配慮について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象児：ASD と診断されている小学 3 年生の女子児童 1 名。小学校の特別支援学級に在籍しているが、小学 1 年生の 9 月より不登校が続いていた。第二著者の所属する A 大学には、およそ週 1 回来校していた。なお、支援開始時に対象児の母親から研究発表への同意を得るとともに、本発表についても承諾を得た。

２．支援形態と期間：COVID-19 の感染拡大により、対面での支援が実施困難となった。そこで、Zoom を使用した遠隔支援を提案したところ、対象児とその保護者から同意が得られたため、およそ週 1 回、40～50 分程度の活動を行うこととなった。支援は 202X 年 5 月から 12 月にかけて計 25 回実施した。活動には、特別支援教育を専攻する学生 2 名（第一著者は ST）と対象児及び母親の計 4 名が参加した。第二、第三著者は学生への指導・助言を行った。

３．支援内容：各回の大まかな流れは以下の通りである。①各自、自宅の PC からミーティングルームに入室する。②対象児の同意を得てから、カメラを起動する。③始めの挨拶をする。④活動の提案と順番決め。⑤各活動に取り組む。⑥一人一言ずつ感想を発表する。⑦終わりの挨拶をする。

４．手続き：本支援では、対象児の特性に合った支援を展開するべく、以下の手立てを段階的に取り入れた。

①第 1 期（第 1～3 回）：対象児がカメラに映ることや気持ちの表出が難しい場合、ぬいぐるみを代用したり、母親に代弁を求めたりしてよい等のきまりを確認、共有した。

②第 2 期（第 4～8 回）：対象児から支援に不信的な表出があったため、MT から月 1 回、対象児の思いに寄り添う内容の手紙を送り、活動への動機づけを高めることとした。また、主な活動内容は「リズム活動」と「ゲーム」の 2 つとした。

③第 3 期（第 9～15 回）：「リズム活動」への動機づけを高めるため、トークンエコノミー法を導入した。活動カードが埋まった際には MT から手紙と一緒にメダルを送付した。

④第 4 期（第 16～21 回）：活動中の対象児の自発的な表出を促すため、6～7 分を目安にアイスブレイクを導入した。

⑤第 5 期（第 22～25 回）：対象児に代わって MT がゲームの題材を提案することとした。事前に対象児の好みのゲームの特徴を聴き取り、該当するゲームを選んで提案した。

５．記録と評価：第 2 回以降はビデオ記録を基に、対象児の行動観察による記録を行った。第 4 回以降は、対象児と母親にメールにて事後の聞き取りを行った。対象児には「活動の自己評価」、母親には「活動中のリラックスの状態」「参加中の様子」「活動の充実度」をそれぞれ 5 段階評価で回答を求めた。

Ⅲ．結果

母親が評定した、対象児の活動中のリラックスの状態を

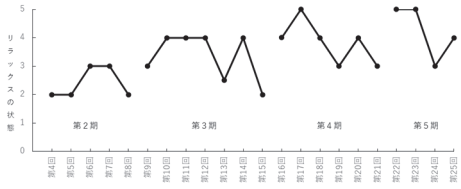


Fig. 1　活動中のリラックスの状態

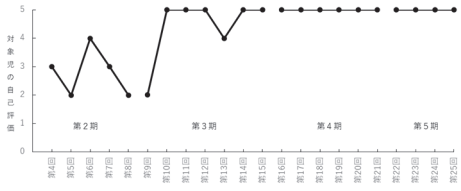


Fig. 2　対象児の活動の自己評価

Fig.1 に、母親が対象児から聞き取った活動に対する自己評価を Fig.2 に示した。支援の経過に伴ってリラックスしながら取り組む傾向がみられ、活動に関する自己評価は、支援とともに向上・安定していた。

一方、対象児はカメラに映ることに抵抗を示したほか、音声が聞き取りづらく正しく伝わらなかったり、会話の行き違いが生じたりしたとき、一時的に表出が減少することがあった。さらに、活動の初期には、「遠隔支援の方がいいと思っているのではないか」と支援者や支援に不信感も示していた。それに対して、対象児の気持ちに寄り添い、ぬいぐるみを代用したり、支援者から手紙を送付したりすることで信頼感や安心感を高めるようにした。

Ⅳ．考察と今後の課題

本研究では、対象児の気持ちに寄り添い、楽しむ遊びを設定したり、特性に配慮したりしながら遠隔支援を実施した。遠隔支援ならではの緊張や不安の高まりもみられたが、ぬいぐるみの代用や母親に代弁を求めることなど、表出の方法に選択肢を用意することで、活動への自発的な参加が促進された。また、母親のサポートを得て、対象児の様子や思いの把握に努めることも有効的であった。さらに、対象児が周囲に不信感を表出した場合は、その要因を見極めるとともに、手紙などの多様なコミュニケーション手段を用意することでやり取りが促進されると考えられた。不登校状態を呈する ASD 児への新しい支援の形態として遠隔支援を実施する場合も、①本人の取り組みやすい環境・方法を丁寧にアセスメントすること、②家庭との連携を図ること、③支援の際の留意点と配慮点を明らかにすることが重要であると考えられる。

今後は、遠隔支援を活用する際に、その個の特性に合った方法と配慮をどのように見出していくか、対面における支援と遠隔支援の役割を精査し、活用の仕方を検討していくかを実践的に検討していきたい。

Ⅴ．付記

本研究は、令和 2 年度横浜国立大学教育学部卒業生の徳森あみさんが提出した卒業論文の内容を再検討して執筆したものである。

(FUKUMOTO Ryosuke, WATANABE Masataka)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-12

自閉症生徒における寡動の機能に関する研究

○尾﨑　友里花　　加藤　慎吾
（下関市立川中西小学校）　（東京学芸大学教育学部）
KEY　WORDS: 寡動、機能的アセスメント、自閉症

【目的】寡動とは、麻痺や筋力低下、運動失行がないにもかかわらず、日常の習慣的動作や随意運動が極めて緩慢な状態を指す、介護・医療用語である。寡動への一般的な対応である、支援者による促し・介助、活動の免除などが、注目獲得、逃避などの機能を充足させている可能性がある。そこで本研究では、思春期に寡動がみられるようになった、知的障害を伴う自閉症の女子高校生 1 名に対して、寡動がもつ機能を推定し、その制御変数を意図的かつ計画的に操作する。変数の操作によって何らかの変化がみられれば、寡動が機能をもつ行動上の問題であることを明らかにすることができる。また、結果として、望ましい行動によってその機能を満たすことで、寡動の抑制を試みる。

【方法】1.対象生徒：A。指導開始時、17 歳 8 ヵ月の女子高校生。診断名は自閉症。MA：3 歳 6 ヵ月、IQ：21（田中・ビネー知能検査Ⅴ）、SA：4 歳 2 ヵ月、SQ：32（S-M 社会生活能力検査）。指導開始時、日常的に高頻度で寡動がみられた。
2.倫理的配慮：A の保護者に研究の主旨を説明し、個人情報の取り扱い、得られたデータの公表について書面で同意を得た。
3.寡動の機能仮説：機能的アセスメントインタビュー（FAI）、動機付けアセスメント尺度（MAS）、行動観察の結果、A の寡動は、周囲からの声かけや身体接触を伴う援助などの促しを得る、注目獲得機能を有しているという仮説を立てた。
4.従属変数：寡動とそれに類する行動（寡動とは、活動に従事せず、動きを止める、座りこむ、体を揺らすなどの行動を、いずれも 5 秒以上行っている状態とした。寡動に類する行動とは、活動に従事せず、自傷行為をする、手伝いを要求する、指導室から飛び出すなどの行動とした。）
5.独立変数：1)寡動に対する注目あり条件：寡動とそれに類する行動に対して、声かけや援助などの促しをする。2)寡動に対する注目なし条件：寡動とそれに類する行動そのものに対する関わりを極力少なくする。
6.指導場面：大学の臨床活動で、週に 1 回 30 分の個別指導を行った。
7.指導手続き：A が自力で遂行できる課題を提示した。
1)寡動に対する注目あり条件：寡動とそれに類する行動への注目がある時の、従属変数の生起割合を把握するため、寡動に対して、活動を促す声かけや身体接触を伴う援助を行った。
2)寡動に対する注目なし条件①：寡動とそれに類する行動への注目がない時の、従属変数の生起割合を把握するため、寡動に対しては一切声かけを行わず（寡動が 1 分以上生起した場合は、指さしのみで促した）、自力遂行に対しては、5 秒に 1 回の頻度で即時言語フィードバックを行った。3)寡動に対する注目なし条件②：適切行動への注目を日常的に行える頻度にするため、自力遂行に対する即時言語フィードバックを 10 秒に 1 回、20 秒に 1 回と段階的に減らし、最終的には、課題完了時のフィードバックのみ行った。

【結果】寡動時間の割合を図 1 に、寡動に類する行動をしていた時間の割合を図 2 に、それらを合わせた、活動に従事していない時間の割合を図 3 に示した。寡動に対して注目を与えず、課題従事行動に対して、5 秒に 1 回の頻度で声かけを行うと、セッションを追うごとに寡動が抑制された。その後、寡動に対する注目なし条件②において、即時言語フィードバックを段階的に減らし、課題完了時のフィードバックのみで、課題従事行動を維持することができた。

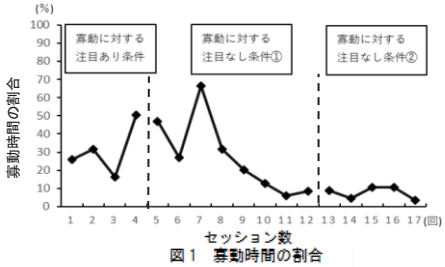


図 1　寡動時間の割合

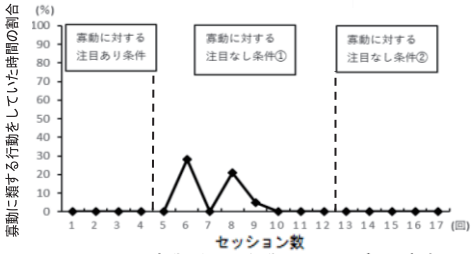


図 2　寡動に類する行動をしていた時間の割合

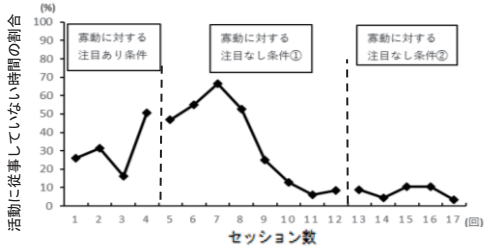


図 3　活動に従事していない時間の割合

【考察】独立変数の操作による、従属変数の生起割合の変化から、指導者による注目が A の寡動の制御変数であったと言える。寡動に対する注目なし条件①に移行してすぐの数セッションでの従属変数の生起割合の増加は、それまで得られていた注目が得られなくなったために生じる消去バーストによると考えられる。さらに、課題従事行動に対して指導者の注目を与える分化強化によって、寡動の抑制と課題従事行動の促進が維持されたと考えられる。これらのことから、この事例では、寡動とそれに類する行動が、機能を有した行動であったことが明らかとなった。自閉症をはじめとする発達障害児者に散見される寡動に対しても、機能に基づいた対応をすることで、寡動の問題を改善できるケースが存在すると考えられる。

（OSAKI Yurika , KATO Shingo）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-13

壮年・高齢期における自閉症のある人の行動障害の縦断的研究

○近藤 裕彦
（社会福祉法人檜の里　あさけ学園）
KEY WORDS: 壮年・高齢期、行動関連項目、縦断的研究

（目的）

自閉症のある人の行動障害の研究について、本邦では強度行動障害判定基準や行動関連項目によるものが目立つ。このうち、井上・福崎の調査（2022）には 60～70 歳代の高齢者も報告されているが、加齢に伴う変化を調べた研究は見当たらない。そこで、障害者総合支援法施行（2013）の直後と直近の障害支援区分認定調査時の行動関連項目データを比較した縦断的研究を行ない、自閉症のある人の行動障害の加齢変化の検討を目的とした。

（方法）

a．対象者

A園の入所及び通所事業所、グループホームを利用している知的障害をもつ自閉症のある人 69 名中、障害者総合支援法施行時の認定調査において、行動援護や重度障害者支援加算の対象となる行動関連項目合計点数 10 点以上を示した 61 名。暦年齢の分布は、44 歳以下群 12 名、45～49 歳群 18 名、50～54 群 16 名、55 歳以上群 15 名（Min. 27 歳、Max. 70 歳）となっている。なお、知的障害水準は療育手帳のA（重度）54 名、B（中・軽度）7 名。てんかん発作を有する者は 20 名である。

b．行動関連項目の評価

上記した 2 回の区分認定調査の記録から、各行動関連項目（12 項目）の点数及び合計点数を求めた。

c．結果の整理

1）2 回の認定調査間の行動関連項目の合計点数を比較して、2 点以上増／減した者の人数を年齢群ごとに集計する。
2）同様に、各行動関連項目の点数が 1 点以上減少した者の人数（%）の年齢分布を図 1 に示す。

d．倫理的配慮

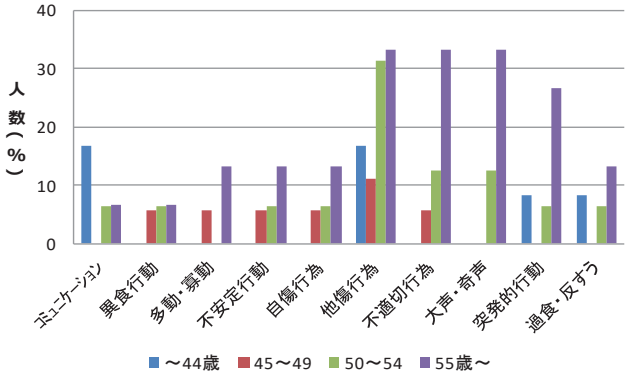
個人が特定されないよう、データは統計的に処理する旨を所属機関及び保護者に説明し、発表の許可を得ている。

（結果）

① 行動関連項目の合計点数の加齢変化について

合計点数が 2 点以上増加したのは、45～49 歳群の 5 名がピークで、それ以上の年齢群ではいずれも 1 名ずつと少ない。一方で、2 点以上減少した者は、44 歳以下群で 8.3%、45～49 歳群 11.1%、50～54 歳群 18.8%のように、年齢が高くなるにつれて漸増しているが、50～54 歳群までは変化のない者が大部分を占めている。ところが、最も年齢の高い 55 歳以上群では 2 点以上減少した者が 9 名（60.0%）に達し、同年齢群で変化のない者 5 名（33.3%）を大きく上回わった。さらに、この 9 名中 4 名は合計 10 点以上から 10 点未満に減少し、重度障害者加算が非該当となっている。

図1．各項目点数に低下がみられた人数の年齢分布



② 各行動関連項目点数の加齢変化について

図 1 のとおり、各行動関連項目に関しては、直近の認定調査で減少の見られた人数（%）を示す。ただし、全 12 項目のうち[説明の理解][てんかん]（2 項目）は増／減の変化のあった者が皆無のため、図 1 には含めていない。

調査結果をみると、最も減少した人数の多い項目は[他人を傷つける行為]の 14 名（23.0%）、次いで[不適切な行為] 8 名（13.1%）、[大声・奇声を出す] 7 名（11.5%）、[突発的な行動] 6 名（9.8%）となっているが、直接的な行動障害ではない[コミュニケーション][説明の理解][てんかん]を除く他の 5 項目は、それ以下の低い割合にとどまっている。また、有意性の検定は行なっていないが、このうち[他人を傷つける行為]のみ 50～54 歳群から高齢期にかけて減少する傾向が認められ、加えて[不適切な行為][大声・奇声を出す][突発的な行動]についても、55 歳以上の高年齢群で減少した者の割合の高いことがわかる。

（考察）

今回は、障害支援区分認定調査のデータを用いて、A園の成人期から壮年・高齢期における行動障害の加齢変化を縦断的に検討した。その結果、10 年足らずの間に行動関連項目の合計点数は 55 歳以上の高齢の自閉症のある人の 60%で減少していることがわかった。さらに、この知見を各項目間で分析すると、上記した[他人を傷つける行為][不適切な行為][突発的な行動]の低下に裏付けられるように、動きが早く、力の強い粗大運動機能の衰えとの高い関連性がひとつの要因と考えられる。

最後に、本研究の限界としては、同一コホートによる調査なのに加えて、障害支援区分認定調査における行動関連項目の評価の留意点に、「行動上の障害が生じないように行なっている支援や配慮、投薬等の頻度を含め判断する」とあるため、「行動上の障害が現れないように支援している場合」も「行動上の障害が現れた場合」の評価となる点が特徴にあげられる（障害支援区分認定ハンドブック, 2015）。

（文献）

井上雅彦・福崎俊貴（2022）強度行動障害のある人の鳥取県における総人口調査．自閉症スペクトラム研究，19, 25-34.

障害者福祉研究会（2015）障害者総合支援法 障害支援区分認定ハンドブック．中央法規.

(KONDOU Yasuhiko)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-14

自閉スペクトラム症の青年男子を支える段階的支援（３）

～放課後等デイサービスを利用した集団・個別 SST の効果について～

○荒牧　要右　　加藤　健一
（YCC こども教育研究所）　（YCC こども教育研究所）
KEY WORDS: 自閉ｽﾍﾟｸﾄﾗﾑ症　青年男子　集団・個別 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 ASD の青年男子１名の 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。ASD の青年男子に集団適応スキルや心の問題の改善に焦点を当てた個別と集団 SST を行い、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（第 4 期訓練実施時 18 歳）、新盤Ｋ式の全領域 61 であった。A は中学校卒業後に学外で警察や児童相談所が関与する問題を起こし自尊感情が著しく低下していたが、支援学校に通学するようになって徐々に改善していった。

本研究期間の第 4 期（X+2 年 4 月～X+3 年 3 月）も前期引き続き、A に集団 SST と個別 SST を行った。集団 SST は課題の近しい中学生および高校生（A を含む利用者 5 人グループとスタッフ 4 名）の小集団にて週 1 回（計 47 回）、個別 SST はスタッフ 1 名と A の面談形式で週 2 回(計 89 回)行った。訓練時間は集団 SST、個別 SST ともに 1 回 50 分、場所は民間療育施設Ｓの訓練室にて、A との良好な関係を築いていたスタッフ(公認心理師) 3 名が担当した。

集団 SST は他者の見方・考え方を認めて、社会で適切な行動ができる大人を目指す訓練（Table 1）である。青年期に遭遇しやすい対人的トラブル状況を、ロールプレイを行うなどしながら正しく状況を認識できるように配慮して意見交換しながら、適切な行動への理解を深めるものとした。

Table 1　4期の青年期SSTの訓練内容（テーマ）

世間の常識と暗黙のルール	成人と未成年
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

一方、個別 SST では、A が希望するテーマや日頃の学校生活や集団 SST 等で抱えた思いを表現すること、社会適応に向けた自己・他者理解を促す話し合い等を行った。

なお、対象者とその母親からは本発表について書面による同意を得ており、療育機関の倫理委員会の承認を得た。

【結果】

保護者評価用の質問紙（困っていること、ADHD-IRS、ADHD-RSⅣ、QCD）を訓練前と訓練実施１年後ごと(第 2 期、第 3 期、第 4 期終了時)に実施して、その結果を Table 2、Fig.1、Fig.2 に示した。X+2 年 3 月(第 3 期)までは多くの行動問題が減少し、望ましい行動が増加していたが、X+3 年 3 月(第 4 期)は『登校渋り』、『大人への反抗』が見られるようになり、『Ⅳ不注意』、『Ⅳ多・衝』、『I-注意』、『QCD 夕方』のいずれも行動問題が増加した。

Table 2　保護者が困っていること

	X年3月	X＋1年3月	X＋2年3月	X＋3年3月
登校渋り	―	―	―	○
大人への反抗	―	―	―	○
自信のなさ	○	―	―	○
不安を抱く	○	―	○	○
友達とのトラブル	○	―	―	―

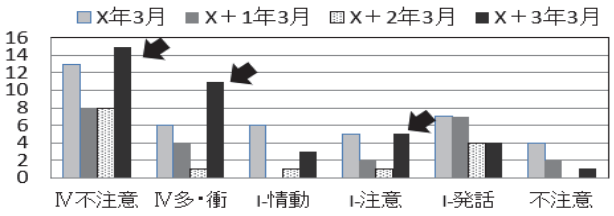


Fig.1　訓練前後のADHD RS-Ⅳ、ADHD-IRSの得点
＊得点が低いほど、行動問題が少ない。

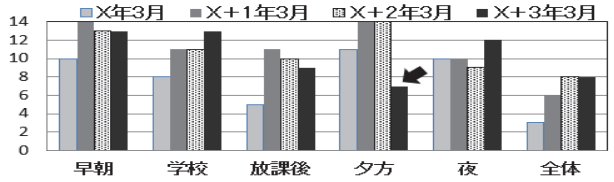


Fig.2　訓練前後のQCDの得点
＊得点が高いほど望ましい行動がとれている。

第 4 期は、X+2 年 8 月頃に「真面目に頑張っても好きな女性と仲良くできないから意味がない」と発言していたあたりから、極端に反抗的な態度をとるようになった。

集団 SST ではマスク着用などの感染症対策を拒否したり、スタッフにため口で話したり、スタッフの指示に従わなかったりすることが増えた。また、性的な興味関心を集団場面で発言したため、スタッフから《人が嫌な気持ちになるような話題はしないように》と注意されたが、「正直に言うことはいいことです」と頑なに拒否し、受け入れなかった。

個別 SST では A の関心のあるテーマであった、『障がい者としての将来像』『性的な願望』『ストーカー行為の是非』『成人の定義』などを議論したが、「僕さえ良ければ他はどうでもいい」と自分本位な発言をして、社会のルールに合わせることに納得しなかった。自分の考えが世間の認識にズレがあることは認めたが、「一つくらい自分のしたいことを叶えてほしい」とスタッフに懇願することがあった。

母親の話の中で A は、「世間の常識やルールは知っているが、スタッフとたくさん話をするなら反抗した方がいい」と発言していたこと、また、母親自身が A の子育てに疲弊したため、A のしたいようにさせているとのことだった。

スタッフは、A の話や気持ちを聴いて、＜A は社会で適応した大人になれる＞と肯定的な期待を伝えるなどの対応したところ、徐々に A の反抗的な態度は緩和していった。

【考察】

A の反抗的な態度については、スタッフの注意を引くためといった ASD 青年男子特有の理解の難しさと、発達上の反抗期のようなものが作用した可能性が高いと思われるが、A のような社会規範意識の弱い ASD 青年男子の支援においては本人の反抗的な態度や行動問題などを行う心理への理解を深めながら、支援していくことが重要であると言える。

青年期の ASD 男子の支援において、集団 SST と個別 SST を組み合わせて行うことは、２つの支援構造の相補、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ると考えられる。

(ARAMAKI Yosuke　KATO Kenichi)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-15

当事者中心の個別支援計画に基づいた支援の効果に関する検討

行動問題を呈する自閉症者の職場実習の事例から

松田　光一郎
（花園大学社会福祉学部）
KEY WORDS：当事者中心の個別支援計画、行動問題、自閉症

【目的】

わが国の福祉サービス利用に伴う障害者福祉領域においては、2003 年に施行された支援費制度から、「サービス計画」の作成が義務化された。2006 年に施行された障害者自立支援法においてもこの流れは踏襲され、個別支援計画の作成は義務化されている。しかしながら、障害者就労支援の現場では、当事者の「できないこと」に焦点を当てた個別支援計画が作成されている。支援費制度以降、福祉施設が採用した日本知的障害者福祉協会による支援計画様式においても、障害者に対する画一的な能力評価を中心としたアセスメントとなっている。また、障害者自立支援法における障害程度区分でも、「できる・できない」に焦点を当てたアセスメントによる指導・訓練が実施されている。本研究では、障害者就労支援事業所が実施している職場実習支援における実践の検討をとおして、当事者中心の個別支援計画に基づいた支援の効果について検討する。

【方法】

（1）A 事業所の概要

障害者就労支援事業所（以下、A 事業所）は、20XX 年に障害者総合支援法における就労継続支援 B 型事業と就労移行支援事業の多機能型事業所として開設された。初年度に 11 名の障害者(知的・精神)が就労移行支援を選択したが、A 事業所では職場定着支援を行う職場適応援助者の配置や、職場実習と訓練を連動させた連環的な支援の整備が遅れていた。また、個別支援計画に関しては、その策定の際に「できないこと」に着目しがちであり、障害者の不足した能力を補うためのボトム・アップ支援が主となり、職業訓練における結果が重視されていた。

（2）対象者

対象者(男性、20 歳代)は、5 歳の時に自閉症及び軽度知的障害と診断された。特別支援学校高等部卒業後、精神的に不安定となり、家族に度々暴力を振るうようになった。就労後間もなく、職場で自傷・他害の行動問題が頻発したため、それまで勤めていた清掃会社を退職した。その後、日中の働く場の確保と再就職を目的に、A 事業所の就労移行支援サービスが開始された。A 事業所のサービスがスタートして間もなく、作業中に壁に頭を打付けたり、親指を噛むなどの自傷行動が生起するようになったが、改善が見られないまま 1 ヶ月が経過した。この間、対象者の個別支援計画の修正や短期目標の変更など、新たな支援が提案・実施されたものの、目立った効果は見られなかった。

（3）当事者中心の個別支援計画

A 事業所では、対象者の支援経過を振り返り、行動問題への対処として、対象者が置かれている環境の可能性に着目した当事者中心の個別支援計画の考え方を導入することとなった。これに伴い、当事者中心の個別支援計画の特徴である、ⅰ)計画作成への障害者の参画、ⅱ)障害者の可能性への着目、ⅲ)障害者を中心にした支援体制という観点から個別支援計画の見直しが行われることとなった。①「行動問題の動機づけアセスメント尺度」を用いて、行動問題のチェックを行い、その素点を 4 つの行動(感覚・逃避・注目・要求)の機能に分けて合計し、各機能の平均点を算出した。②応用行動分析学の手法を用いて、ABC 分析によるアセスメントを行い、行動問題の機能を推定した。

（4）倫理的配慮

本研究への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。また、花園大学研究倫理委員会の審査を得て実施した。(承認番号:2021-19)

【結果】

図 1 に洗面所清掃における自立反応率の経過を示した。それによると、6 月 20 日の自立反応率は 40%であった。21 日の自立反応は 47%であり、25 日の自立反応率は 40%であり、プロンプトは言語指示のみで 67%であった。6 月 27 日の自立反応率は 47%であり、言語指示 20%であった。7 月 2 日の自立反応率は 67%であり、言語指示 13%となった。7 月 14 日の自立反応率は 73%であり、言語指示 27%、7 月 20 日の自立反応率は 67%であり、言語指示 33%、23 日の自立反応率は 67%であり、言語指示 33%、28 日の自立反応率は 60%であり、言語指示は 40%となった。続いて、31 日の自立反応率は 73%であり、言語指示は 13%であった。8 月 5 日の自立反応率は 80%であり、言語指示は 20%、8 月 12 日の自立反応率は 87%であり、言語指示は 13%、17 日と 22 日の自立反応率は 93%で、両日共に言語指示は 7%まで減少した。

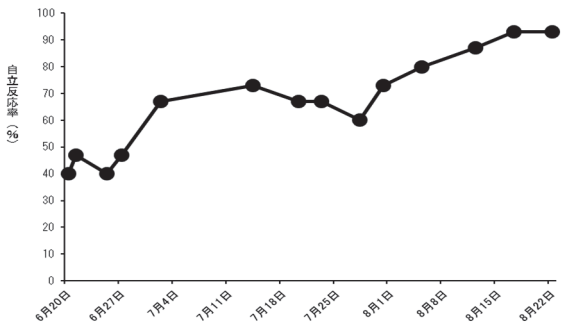


図 1　洗面所清掃の自立反応率の経過

【考察】

本研究は、対象者に合った不快刺激のない環境にするため、当事者中心の個別支援計画に基づいた支援を実施した結果、親指を噛む、壁に頭を打付けるなどの自傷行動は、6 月 20 日から 8 月 22 日までの実習期間中、1 度も生起しなかった。このことから、外周清掃から洗面所清掃へと職務変更を行ったアプローチは効果があったと考えられる。また、作業結果における職場適応援助者の賞賛は、対象者にとって自信となり、自ら能動性を高めていくことに繋がったと考える。こうした対象者の行動の変化は、職場実習における当事者中心の個別支援計画に基づいた支援の効果を示しているといえよう。今後は、障害者就労支援における個別支援計画の作成過程において、当事者中心の個別支援計画に基づいた支援の効果を実証的に検証することをさらなる課題としたい。

(MATSUDA koichiro)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-16

児童養護施設の発達障害の子どもと心理療法担当職員の関わり

アタッチメント形成にかかる生活場面での支援と多職種協働

〇田中美生　　石川慶和
（社会福祉法人 健生会）　（静岡大学教育学部）

KEY WORDS:児童養護施設，心理療法担当職員，多職種協働

Ⅰ．目的

近年､児童養護施設では心理療法担当職員の設置が進み、生活場面での心理療法の展開が期待されている。児童養護施設の子どもには気持ちを理解できる職員による長期・多面的な治療的ケア、安心できる家庭的環境で日常的に行われる心理的ケアが必要である(春海，2019)。また、本来の心理療法は非日常的な時間と空間で行われるが、児童養護施設では日常生活の中で行われるため、関係性と日常性の維持に困難さが生じる上、施設の様々な専門職員が協働し職務を分担する必要がある(楢原ら，2015)。本研究では、心理療法担当職員が生活場面内で行っている支援内容や関わり、困難点や改善点を明らかにする。そして、心理療法担当職員と他の職員との連携や情報共有の現状、困難点を明らかにし、専門性を効果的に活かし、互いに有利に作用させることができるような多職種協働の在り方を探る。

Ⅱ．方法

１．対象：発達障害の子どもが入所しており、施設入所定員が 30 名以下の A 児童養護施設と B 児童養護施設の心理療法担当職員(各 1 名)、計 2 名を対象とした。

２．手続き：30 分程の半構造化面接を実施した。A 施設は施設内の地域交流室､B 施設は Zoom を用いてで行った。許可が得られたため、筆記と録音による記録を行った。

３．調査内容：発達障害の子どもの実態や課題、心理療法担当職員としての発達障害の子どもとの関わり、心理療法担当職員と施設内外の職員との連携や情報共有の三つの枠組みで聞き取りを行った。

４．倫理的配慮：施設長及び対象者に研究の趣旨と個人情報の保護について説明し、書面にて研究の承諾を得た。

５．分析方法：回答を文字に起こし、文字に起こした回答にコードをつけた。その後、コードごとにグループ分けを行い、グループ名をつけた。

Ⅲ．結果

１．発達障害の子どもの実態や課題

担当職員などの大人と他に入所する子どもの間で起こる様々な問題が挙げられた。障害特性による社会適応の困難や障害特性の理解が望める環境の確保が必要となっていた。

２．心理療法担当職員と発達障害の子どもとの関わり

担当者と子どもの両方に対して支援や提案を行っていた。子どもが施設内で過ごしやすくするために、伝え方や環境の整備を行っていた。職員全体でアセスメントを行い、得た情報を職員同士で共有するようにしていた。

３．施設内外の専門職員との連携や情報共有

施設内の他の職員や他の児童養護施設、児童相談所の職員との情報交換や研修の機会やスーパービジョンの時間の確保とその活用について挙げられた。心理療法担当職員としての専門性の向上と活用を意識しあうえで、施設内外の専門職員と情報共有や連携を行っていた。

Ⅳ．考察

１．心理支援実施のためのアセスメント

子どもの障害種が増加・多様化している背景には、軽度の発達障害の子どもが虐待を受けるケースや虐待により発達障害のような表れを示すケース等、虐待の増加によって多様化していることがある。アセスメントには障害の有無という狭い視点ではなく、子どもの育ちや生活環境も含めた広い視点から、表れの背景を理解する姿勢が求められている。そのため、子どもに対応したアセスメントや、属する集団全体に対するアセスメントの基盤を作ることが重要となる（吉田ら,2010)。対象児が属する集団全体に対して、日常生活の中でアセスメントを実施することを前提とする体制を作ることができれば、子どもの特徴や日常生活上での問題点や課題がより明らかになるだろう。「アセスメントの基盤」が支援の根底にあることで、児童養護施設に入所する子どもの状態や状況に応じた、有効な支援を実施することができ、施設内での良好な人間関係の形成や、施設退所後の自立に大きく繋がっていると考えられる。

２．児童養護施設での心理支援

子どもが生活する環境の調整や改善を行ったうえで、障害特性から起こる問題に対して支援を検討する必要がある。心理療法担当職員は知識や理解を提供するともに、子どもと担当職員の両方に関係や相互作用を客観的に見直す手助け、情緒面におけるサポートを行うことが必要である（加藤,2006)。関係性がより良くなるよう､子どもには支援を、担当職員には助言や支援の提案を実施する第三者、橋渡しを行う者として心理療法担当職員は機能している。そして、生活場面に介入することで、生活場面で抱える人間関係形成の問題に対する支援を実施でき、子どもと担当職員の良好な関係形成のために必要な助言を日常的にその両者に行える。こうすることで、杉山ら(2013)のいう､「良好な人間関係の形成」に繋がっていると考えられる。

３．心理療法担当職員と施設内外の専門家との連携

心理療法担当職員と児童相談所、他施設の心理療法担当職員とが行っている連絡会の実施､情報共有の機会の確保、スーパービジョンは最適な支援の実施に必要不可欠である。心理療法担当職員が定期的にスーパービジョンを受け、知識や技術の獲得を図ったことで施設の職員から信頼された例も報告されている(山田，2007)。スーパーバイザーはスーパーバイジーが生活場面で心理支援を行った経験や施設職員との情報共有の現状を把握し、個として子どもを捉えるだけでなく、集団に属する個としても子どもを捉える視点をもって子どもを観察し支援を検討するよう助言を行うとよいだろう。スーパーバイジーの実践を踏まえてスーパービジョンを行うことで、その施設で必要な知識や技術を身につけさせることができる。こうすることで心理療法担当職員の専門性とされる心理面の知識の獲得と心理支援の技術の向上だけでなく、施設の職員からの信頼の獲得に繋がることが期待される。また心理療法担当職員は子どもを個として捉える視点をもっており、一方で他の施設職員は集団に属する個を捉える視点をもっている。両者の視点から得た情報を共有したうえで支援を検討すれば、子どもが生活する児童養護施設という特定の生活場面における個への支援がより充実し、信頼関係の構築、子どもの施設生活の充実にも繋がる。そして、連携や仕事の分担がより明確にでき、施設内で実施する支援が充実するだろう。

(TANAKA Mio, ISHIKAWA Yoshikazu)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-17

放課後児童クラブにおける発達障害児等の就学支援

斎藤遼太郎
（茨城キリスト教大学文学部）
KEY WORDS: 学童　就学支援シート　個別の支援計画

【問題と目的】

発達障害等のある子どもは様々な関連機関と関わりつつ成長をしており、そのため、各関連機関の連携が重視されている。特に就学期においては、2010 年に文部科学省が「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」を報告するなど、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いる。このように、発達障害児等のよりよい支援のための関連機関同士の連携が重視されている一方で、保育、教育、福祉それぞれの分野における子どもの捉え方の違いから伝えたい情報と受け取りたい情報に差異があるなど連携の内容に齟齬が発生しているという指摘もなされており（西山，2002）、関連機関同士の連携の在り方について再度検討することが求められている。

今日、放課後児童クラブにおいても発達障害等のある子どもが増加しつつある。発達障害児等の就学支援においては、これまで就学支援シートや個別の支援計画等を用いることで情報の共有が図られているが、放課後児童クラブにおけるこれらのツールの活用状況については明らかにされていない。一部の自治体においては、これらのツールの記載例に放課後児童クラブが記載されていることから、小学校等との連携のためのツールとしてだけでなく、保育と福祉機関の連携についても活用されることが望まれる。

本研究は、放課後児童クラブにおける発達障害児等の在籍の状況や就学支援における支援ツールの活用の実態について調査することを目的とする。

【方法】

1）対象者：全国の放課後児童クラブ約26,000施設のうち、無作為に抽出した 1,000 施設を対象とし無記名による質問紙を配布した。155 施設から返送があり（回収率 15.5%）、そのうち調査の承諾が得られ、かつ回答に不備のない 147 施設（有効回答率 14.7%）を対象とした。

2）調査時期・方法：2022 年 3 月に実施した。質問紙を各施設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放課後児童クラブ自体に関する項目：通所児童数、学年、支援員数、施設の場所、運営主体。②障害児の受け入れ及び支援に関する項目：障害児（グレーゾーンを含む）の数、障害種、学年、加配職員の数、行っている支援、就学支援シート及び個別の支援計画の活用方法、小学校との連携、受け入れ時の未就学児療育保育機関との連携、他機関との連携の課題と要望など。

4）研究倫理：本研究は茨城キリスト教大学倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：2021-13）。

【結果】

図 1（左）は、施設に在籍している子どもの中に障害の診断を受けている子どもがいるかどうかを尋ねた結果である。147 施設中 94 施設（63.95%）において何かしらの障害がある子どもが在籍していることが分かった。図 1（右）は施設に在籍している子どもの中に障害の診断は受けていないが支援員から見て障害が疑われる子どもがいるかどうかを尋ねた結果である。147 施設中 94 施設（63.95%）において何かしらの障害が疑われる子どもが在籍していることが分かった。

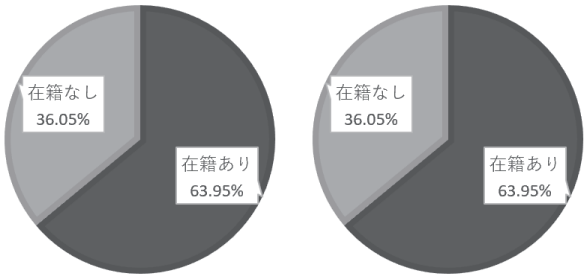


図 1　障害のある子どもの在籍の有無
（左：医師の診断あり　右：医師の診断なし）

障害の診断の有無を問わず障害があると考えられる子どもが在籍している施設は 121 施設（82.31%）であった。この 121 施設を対象に就学支援シート及び個別の支援計画の使用の有無を検討した。結果、就学支援シートと個別の支援計画どちらにおいても 19 施設（12.93%）において使用しているとの回答が得られた。

表 1　就学支援シート及び個別の支援計画の使用の有無

	使用している	使用していない
就学支援シート	19	128
個別の支援計画	19	128

【考察】

診断を受けている場合は 6 割以上、診断の有無を問わない場合は 8 割以上の放課後児童クラブにおいて、何かしらの障害がある子どもが在籍していることが明らかになった。またその障害の種類を見ると発達障害がほとんどであった。本調査は全国的な調査であり、かつ無作為抽出なデータであるため、地域や施設の規模を問わず放課後児童クラブにおける障害児の支援を検討することが重要であることが示唆された。

一方で就学支援において就学支援シートや個別の支援計画を使用している施設は 2 割に満たなかった。一部の自治体においては就学支援シートや個別の支援計画の使用例として放課後児童クラブの記述もあるにもかかわらず、使用している施設はほとんど見当たらなかった。学校等の教育機関だけでなく放課後児童クラブ等の放課後支援の場においても情報を共有する仕組みを整えることが求められる。

【文献】

文部科学省(2011)幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）
西山薫(2002)「幼保小の連携」の方向性と今日的課題：連携の諸相と問題点を中心に．清泉女学院短期大学研究紀要，21，105-119
(SAITO Ryotaro)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-18

この子一人の確かな学びと育ちを支援するとは(3)

―「学校の教育目標」を達成するための教育課程の中核に「個別の指導計画」を位置づけたスクール・マネジメントを考究する ―

市 澤　　豊
（星槎大学）

KEY WORDS：「学校の教育目標」 「個別の指導計画の目標」 「目標達成のスクール・マネジメント(S.M.)」

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。学校の教育目標達成の証は一人一人の確かな学びと育ちの evidence に求めます。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し実施し評価しています。「学校の教育目標」の設定と「個別の指導計画」の作成については，法令や学習指導要領等に示されております。「個別の指導計画」は，「個別の教育支援計画」に準拠して学校が一人一人の確かな学びと育ちを支援する視点から作成します。特別支援教育学校は，「学校の教育目標」像と「個別の指導計画」の指導目標像に教育的価値観の系列性や SDGｓといった教育科学的要件を考慮した手法が不可欠です。特別支援教育学校におけるカリキュラム・マネジメント：C.M.の軸足は，「学校の教育目標」の達成よりも教育課程の編成・実施におかれています。そこで，「学校の教育目標」達成の証を「個別の指導計画」の目標の確かな達成事実の累積を根拠とする教育目標と教育課程の管理・運営（スクール・マネジメント：S.M.）の視点からの実践的検討が緊要な課題と考えます。

2 課題解明の目的

インクルーシブ教育の実現の捷径は，〈この子一人の確かな学びと育ちを支援する〉学校教育の実践にある。その理論的背景を教育方法史と実践事例から明らかにしたい。

3 課題解明の手続きの経緯

2020 年大会では，主題(1)として〈この一人の教育への志向〉にいて，①「**等級制」時代の個別的授業法**，②近代学校成立後の**学年別編成「学級」の成立と授業法の転換**は教師主導の一斉画一注入型授業法を平準化したこと，③無限の可能態である児童の個別性や個性化を志向する実践研究者らは，「学年別学級編成と学級授業法」が内包する問題を批判し《進級制の工夫・個に応じたカリキュラムの設定・能力別学習集団編成・個別指導・共同学習》等のオルナティブな教育実践論を創案した。その**「この子一人の」教育観に立つ教育方法の系譜**と④日本における 1905 年頃から 2008 年に至る**個別的授業法と「個別の指導計画」**による実践事例の展開を考察した。

2021 年大会では，主題 (2)「学校の教育目標」の達成には「教育課程の編成・実施・評価」と「本時の授業目標」との系列化・関連性を具備した指導計画の作成と展開が不可欠であること。学校教育の要諦は，授業における「**学習活動と支援活動の一体的成立**」にあることから事前，事中，事後の三つの評価法による授業デザイン手法論とその結果を活かす実践事例を提案した。

4 学校と個別の指導目標達成のスクール・マネジメント

4-1. 一条校の「学校教育目標」と「学校の教育目標」

小・中・高等学校等の学校教育目標は，学校教育法や学習指導要領に規定されています。「学校の教育目標」は，学校が法令等に示された「学校教育目標」を効果的に達成する為に，児童と学校及び地域の実態に応じて主体的に設定する独自の教育目標です。すなわち，「学校の教育目標」を達成する為の教育課程編成の在り方を方向づける学校の要なのです。

4-2. 「学校の教育目標」の教育学的要件

学校の教育課程は，「学校の教育目標」を達成する為に学校が実践する全教育活動の指標としての教育科学的要件が求められます。それは，藤枝静正（1978 年）の論考を基に次の六つとします。①科学性（関係諸学の論理に依拠した価値性と的確な実証性），②独自性（児童・学校・地域の実態による必然性，創意性），③具体性（各発達段階と全教育活動領域を見通した可視的で実現可能性），④統合性〈人間像の全体性と具現化過程を貫く法則性〉，⑤構造性（目標達成機能と経営維持機能を成立させる S.M.），⑥持続可能性（周到な準備と民主的手続によるサステナビリティと指導の一貫性）。すなわち「学校の教育目標」は，教育課程の実施である教育活動により学び育つ望ましい人間の姿についての目当てなのです。

4-3. 「学校の教育目標」の価値概念と表現形式

学校要覧等に記載されている「学校の教育目標」の教育的価値概念や標記は実に多種多様です。法令等に系列化されない目標とか，教育目標を学校経営目標（教育目標達成の方針）と混同したもの，教育目標の対象が児童でなく教職員にあるとか，学校の教育目標像と学部・学年や学級並びに児童の指導目標像が価値観や表現形式に整合性のない例などです。

4-4. 「学校の教育目標」と「個別の指導計画の指導目標」

学校は，「学校の教育目標」と「個別の指導計画」の指導目標との関係性や整合性を十分に考慮した学校経営計画案を樹立することです。「個別の指導計画」は，《この子一人の確かな学びと育ちを支援する》特別支援教育の単なる免罪符ではありません。特別支援学校（小・中，高）学習指導要領には，〈児童・生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え，個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげていくように〉と示されています。「学校の教育目標」の達成には，「個別の指導計画」を教育課程編成の中核に位置づけ，教育課程の下部構造へ指導目標の具現化過程という統合・構造化を図るスクール・マネジメント手法です。それは，「学校の教育目標」⇔「学部の目標」⇔「学年の目標」⇔「学級の目標」⇔「個別の目標」⇔「授業本時の目標」へと系列化させる運営と管理です。

4-5. 「学校の教育目標」達成の S.M. の実践事例

発表者の実践（北海道余市養護学校：1994）を解説します。

5 考察

特別支援教育とは，〈この子一人の確かな学びと育ち支援する〉オルナティブな教育的営為です。そして，当該年度の児童生徒一人一人の確かな学びと育ちの真正な到達度と状況を受容される方法と内容により明確にし，その証の集積を「学校の教育目標」達成の基礎資料として公開することです。

参考文献

上滝幸治郎・山村賢明・藤枝静正『日本の学校教育目標』ぎょうせい 1978／稲葉宏雄『教育方法学の課題』ミネルヴァ書房 1979／北海道稚内養護学校『神薄弱児教育の実践』第一法規 1983／山口薫編『アセスメント　評価』明治図書 1984／北海道余市養護学校『平成 5 年度研究集録 あしたを拓く』1994／ハミルトン『学校教育の理論に向けて』世織書房 1998／OECD 教育究革新センター編著『個別化していく教育』明石書店 2007／和田充紀「知的障害特別支援学校における教育目標と教育課程編成の現状」『特殊教育学研究』57(2)，2019

(ICHISAWA Yutaka)

LBM における刺激変数変換の効果について：その２

所属：よこはま児童文化研究所
○松阪啓子

1. 目的

LBM では、これまでの実践において反応率は常時１００％であるが、達成率は0～１００％を示した。この事実は異なる学習者間において共通する事実であった。本稿では昨年度に継続して反転法において反応率１００％を示す中で達成率にどのような変化が生起するかどうかを検証し、変化の効率化に効果を示す要因を探ることを目的とする。

2. 方法

（1）学習者　A 女子（30 歳代；他項目無掲載にて）（2）ワークシート　研究対象課題のワークシートは 2016 年 4 月から 2022 年 3 月までに実施した視覚的知覚課題の中から選択され、全て本研究所の学習室において実施した。

（3）実施方法　(a)提示―選択の手続き　①呈示時間は反転法 とした。１課題 40 試行を約 15 分にて実施。T_2 T_4時の+時に電子音(以降 P 音)提示。 (b)実施装置「T_1-T_2-T_3-T_4学習法」用のラーニングボックス

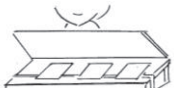


図１学習材

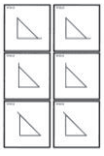


図２ 0013

（4）本研究用の課題シート　視覚的知覚課題 VP0013、(5)反転法；右記にて記載。

3. 結果

表１　反転法実施の結果

Tr	反転	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%
T1	VP	+	+	+	+	+	+	+	−	+	+	90
	RVP	+	+	+	+	−	+	+	+	−	+	90
T2	VP	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
	RVP	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
T3	VP	+	+	+	+	+	−	+	+	+	+	90
	RVP	+	−	+	+	+	+	+	−	+	+	80
T4	VP	+	+	+	+	+	+	+	−	+	+	90
	RVP	+	−	+	+	+	+	−	+	+	+	80

4. 考察

表１から VP と RVP との間に差がなかったことがわかる。しかし、他の視覚的課題において差が出た結果も多数あった。ここでは、差が出なかった事例を取り上げて反転法について考えたい。学習者の行動状態を(1)刺激、(2) 内部システム、(3)行動、(4)随伴刺激と分化させてみると(2)の内部システムが学習における主役のように思える。しかし実際の学習場面では学習者は共同学習者の行動を見ている。反転法は提示時間と待ち時間の（1）刺激を変換することである。仮説を時間量の刺激を反転されると達成率に差が出るとしてみたが差が出ない事例が出た。この結果は(2)内部システムに負うように考えられる。「呈示」―「待ち」時間量が内部で処理されて差が出なかったと考えることができるだろう。現在（今）を 0.1 秒間と見做す研究があるが、この 0.1 秒間の出来事をひと纏りの出来事と捉えれば学習者にとって刺激を反転されたとしても結果に差が出ないのかもしれない。その後の学習過程に必要と想定された(2)内部システムの想定関連因子（視覚、記憶、認知）が処理を実行した結果が表１であると考えられる。協働学習者に関係する変数の(1)(3)(4)は(2)の処理過程と同時に機能したと考えられた。本研究において個人情報保護法及び)日本特殊教育学会研究論理規定を守し学習者の心身負担に考慮しながら協働学習を実施した。インフォームドコンセントの原則に立ち学習者並びに保護者に学習目的、調査責任者、連絡先、調査利用、発表方法秘密保持と目的外使用不可について事前説明し了解を得ている。

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-20

「ラーニングマップ」を基盤とした学習評価システムの開発

○立石宣暁（静岡県立浜北特別支援学校） 山元 薫（静岡大学教育学部）

KEY WORDS:ラーニングマップ 知的障害 電子システム開発

【問題の所在】

「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（文部科学省,2019）に示された通り、知的障害教育においても学習状況を分析的に捉える学習評価は重要である。知的障害教育で学習評価をシステマチックに実施するためには、筆者らは以下の課題があると考えている。これまでの知的障害教育では活動中心の評価であり学習評価の概念が浸透していないこと、各教科等を合わせた指導の指導形態を教育課程に編成しつつも指導内容の教科横断的な視点に立ったシステムがないこと、評価の記録媒体が紙面であるが故に容量が限られたり情報が一旦保存・保管されると活用が制限されたりと児童生徒の評価が共有されにくいことである。

そこで筆者らは、「ラーニングマップ」を基盤とした電子システムによる学習評価を可能にすることで、評価しやすく管理しやすい管理システムを開発し、結果的に、児童生徒も自己の学びの状況を理解しやすく、教員は児童生徒の学習状況を過去にさかのぼって把握しやすく、一貫して学習評価を授業に活用することができる管理システムを開発することを目指すこととした。第Ⅰ研究では、筆者を中心にエクセルを活用して、「ラーニングマップ」を学習評価の基盤とするシステムを開発し、個別の指導計画や年間指導計画と連動させることによる指導構想や学習評価に与える影響について検証した。第Ⅱ研究では、研究Ⅰの開発データを基に、山元氏とITS 株式会社が協働で、「ラーニングマップ」を基盤とした電子システム「える net」（version1.1）を開発した。

【研究Ⅰ 学習評価を支える「還流型システム」の開発】

１．目的

「ラーニングマップ」（山元・笹原、2018）を基盤として、児童生徒の「特性」「発達段階」「学習状況」を把握することで、集団学習における個別の指導と評価の一体化を図る教師の思考を補佐するシステムツールを開発する。

２．方法

(1) ラーニングマップ、研究協力校の各指導計画書式をベースとして項目間をリンク付け、version１を作成（開発）
(2) Version１に関する知的障害特別支援学校教員２人による質問紙調査の実施と改善（テストと再開発）
(3) Version２に関する若手教員の試用による効果の検証
意識の変容を半構造化面接法により聞き取り、逐語録化したものを SCAT 法により分析した。（テスト）

３．結果

(1) Version２に関する半構造化面接調査結果
① 回答者について
回答者は４人で、教員経験年数は平均 1.75 年であった。
② 還流型システムを試用した若手教員の評価
若手教員の語りから得られる理論記述は次のとおりであった。ア．本システムでチェックした個々の国語科、算数科の内容は、実態把握、手立ての視点として、生活科は単元の目標につながる評価基準の根拠として活用される。イ．教科の視点は多様な場面における評価規準の根拠として、教員間で情報共有がなされる。ウ．実態把握が精緻化されることで、挑戦的な課題設定ができる。エ．教科という新たな視点を得たことにより、一定の手応えと同時に、より高度で実践的な指導力向上への課題意識を覚える。オ．児童の詳細な見立てや学習過程には不明瞭さが残り、検討を要する。カ．リンクは正常に作動し、課題を把握することができる。

４．考察

知的障害を持つ児童生徒の実態把握には様々な方法やツールがある。学習指導要領に示される教科の内容に即して、個々の指導の計画、学習評価を補佐する本システムは、教員間の連携の質を高め、その指導を精緻化するだろう。

【研究Ⅱ 学習状況管理システム「える net」の開発】

１．目的

知的障害特別支援学校における国語、算数（数学）の「ラーニングマップ」を評価規準とした学習評価に関する電子システムを開発することを通して、評価の管理と個別の指導計画との連携を可能にする。

２．方法

(1) 仕様書の策定後、「ラーニングマップ」をアセスメントデータとした version１を作成（開発）
(2) Version1.0 に関する知的障害特別支援学校教員 7 人による質問紙調査の実施（テスト）
各質問項目について 4 件法にて回答を依頼した。
(3) テストを受けての改善（再開発）

３．結果

(1) Version1.0 に関する質問紙調査結果
① 回答者について
回答者は 7 人で、校内の職務は、研修課長 3 人、教務課長 2 人、各研究機関への現職派遣 2 人、教員経験年数は平均 16.7 年であった。
② 各質問項目の評価
ファイス画面見やすさ（4.0）、学習記録編集機能（3.29）、学習記録―個別の指導計画連動機能（3.86）、個別の指導計画画面（3.57）、「える net」の可能性（3.71）であった。すべての項目で 3.5 以上と高い評価を得た。
③ 今後の改善点
学年集団の学力分布機能、個別の指導計画画面での編集機能、指導要録との連動、学習評価欄の色分け機能、年間指導計画との連動、セキュリティ面での要望を確認した。
(2) Version1.1 の仕様
編集機能、記録機能、連動機能、色覚効果の付与した version1.1 の策定を実施。

４．考察

「ラーニングマップ」を評価規準とした学習状況管理システム「える net」の開発は、質問紙調査からも学習評価の概念を教育活動で具現化するために有効なシステムに成り得ることを示している。このシステムの将来性としては、知的障害教育におけるカリキュラムマネジメントと個別の指導計画とを連動させる機能面で大いに期待できると考えられる。

（倫理的配慮）静岡大学ヒトを対象とする研究倫理委員会の審査を受審し、所属長に研究目的や倫理上の配慮について了解を得たのち、研究協力者に同様の手続きを経て承諾を得た上で実施した。

(TATEISHI Nobuaki,YAMAMOTO Kaoru)

成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為の実態

―本人調査を通して―

○今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害者　成人期　自己決定

Ⅰ.はじめに

2003年の支援費制度の施行以降、成人期知的障害者支援の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。2017年には厚生労働省より、「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」(以下、意思決定支援ガイドライン)が発表された(厚生労働省,2017)。意思決定支援ガイドラインでは、意思決定を構成する要素として「本人の判断能力」「意思決定が必要な場面」「人的・物理的環境による影響」の３点が挙げられている。「意思決定が必要な場面」は、①日常生活場面(食事、衣服、外出等の選択)、②社会生活場面(生活の場等の選択)に分かれており、社会生活場面は木口(2014)の自己決定に関わる活動の分類によれば、「契約場面」であると言える。

こうした自己決定が必要な場面について、我が国においては、與那嶺ら(2009)が障害福祉サービス事業所の利用者を対象に自己決定の実態を検討しているものの、就労先の選択や生活場所の決定などは含まれていない。今後、日常生活場面に加え、契約場面も含む社会生活場面における自己決定の実態を明らかにすることが必要であると言える。

以上より、本研究では、知的障害者本人に対する調査を通して、成人期知的障害者の日常生活及び社会生活場面における自己決定に関わる選択行為の実態を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象:成人期知的障害者 114 名であった。対象者は特例子会社、または障害福祉サービス事業所に勤務していた。平均生活年齢は 29.8 歳(±8.3,range:18-51)、平均精神年齢は 7:11(±1:09, range:4:05-13:00)であった。**２.調査項目**:The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)などを参考に、11 項目を作成した。回答は①いつも自分で決めてきた、②だいたい自分が決めてきた、③あまり自分で決めなかった、④他の人に決めてもらい、自分では決めなかった、⑤今まで自分で決める機会がなかった、の５件法で問うた。**３.調査方法**:回答する対象者の傍に支援者(事業所職員等)を配置し、必要に応じて調査項目や５件法の文言を読み上げるなどの支援を行った。**４.調査期間**: 20XX 年７月～９月であった。**５.手続き**:５件法について、①～③を合わせて、「自分で決めた経験がある（以下,経験あり）」とし、「他の人に決めてもらい、自分では決めなかった(以下,他人が決めた)」「今まで自分で決める機会がなかった(以下,経験なし)」の３種とした。それぞれの項目について、３種の割合の算出後、実数を用いてχ^2検定を実施した。**６.倫理的配慮**:対象者とその支援者に対して、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。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ. 結果

項目ごとに「経験あり」「他人が決めた」「経験なし」のそれぞれの割合を算出した結果を図１に示す。

図より「買い物に行く場所」「外食先でのメニュー」などの選択は「経験あり」の割合が 75%を超えていた。χ^2検定を実施したところ、有意な差が見られた($\chi^2(20)=245.40, p<.01$)。残差分析の結果、「生活する場所」「治療を受ける病院」「契約する携帯電話」を「経験あり」と選択した割合が１%水準で有意に低いことが明らかになった。

Ⅳ. 考察

障害福祉サービス事業所の知的障害者 693 名分を対象に自己決定の実態を分析した與那嶺ら(2009)は「医療的処置に関する自己決定」は「日常生活活動における自己決定」等より際立って自ら決定する機会が少ないとしている。本研究で「医療行為」とともに、有意な差の見られた「生活の場の決定」「契約する携帯電話」といった選択行為は木口(2014)によれば契約行為とされており、契約行為は今回対象となった知的障害者にとって、決定権が保障されていない、もしくは決定していても決定に対する実感を抱いていないことが明らかとなった。

今後は、対象者を増やし、項目の妥当性と信頼性を確かめるとともに、契約行為の自己決定に対して、知的障害者の自己決定の選択プロセス(今枝ら,2017)などを活用し、適切な選択が行えるか、検討を行っていく必要がある。

(IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

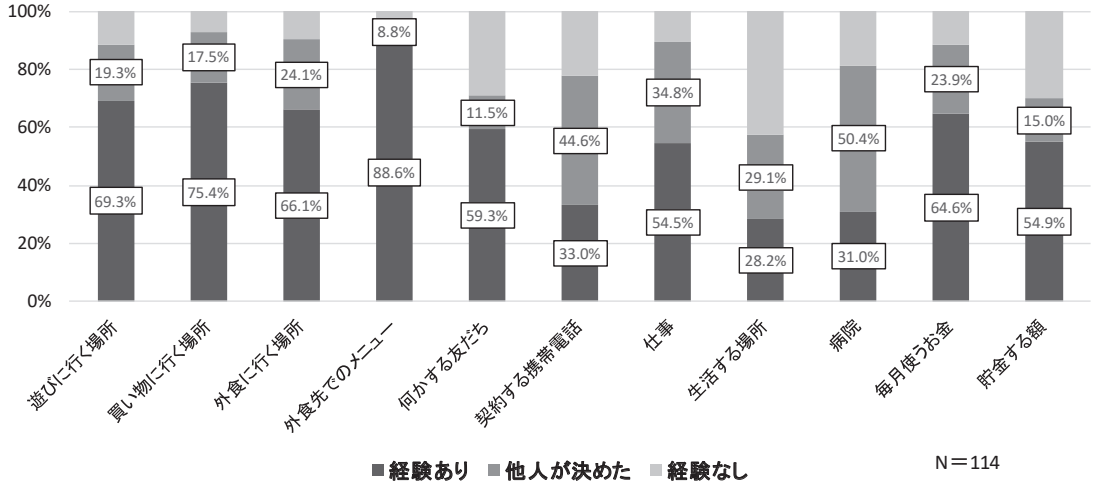


図１　成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為の実態

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-22

特別支援学校教員に対する機能的アセスメント研修に関する校内研修の効果

―日常的なフォローアップを通して―

〇中島真由美（兵庫県立阪神特別支援学校）
岡村章司（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS:特別支援学校　機能的アセスメント　校内研修

【問題と目的】

教師を対象とした機能的アセスメント研修の検討が進められてきている。課題として、計画した支援が実行されにくい状況や記録をもとに分析することの困難さが挙げられ（平澤，2018）、実践に対するフィードバックの重要性（神山，2017）が指摘されている。そのため、実行段階における必要な支援として、研修後に、継続的な実行を可能にする体制整備が求められると考える。特別支援学校においては、担任以外の特別支援教育コーディネーターや学年主任といったキーパーソンが日常的なフォローアップを行うことで担任らの継続的な支援につながり、成果を挙げやすくなるだろう。

そこで本研究では、特別支援学校の学年団の教師を対象に機能的アセスメントに基づく行動支援を実施するための研修を行った。研修の実施後、研究推進担当である第 1 筆者が日常的にフォローアップを行った。研修およびフォローアップから構成される研修の効果を検討することを目的とした。

【方法】

1. 参加者 : A 特別支援学校高等部、5 クラスの担任 18 名が学年研究として取り組んだ。各クラス担任は 3 名～4 名であった。18 名のうち特別支援学校勤務経験 10 年以上が 6 人、5 年～10 年が 6 人、5 年未満が 6 人であった。研究推進担当者である第 1 筆者は特別支援学校勤務経験 18 年、修士号と特別支援教育士の資格を有していた。また、前任校では特別支援教育コーディネーターとして地域支援を担っていた。本研究は学校長の承認を得て実施し、研修及び指導においては個人情報に配慮して行った。発表に関して、保護者及び管理職、参加者に対して説明し同意を得た。

2. 実施期間 : X 年 5 月の研修後、6 月～12 月までフォローアップ、X+1 年 2 月には校内で成果発表会を設けた。

3. 手続き

1）研修の実施 : 学年研修として、参加者は日本ポジティブ行動支援ネットワークの動画コンテンツ「行動を理解する ABC の枠組み」、「強化に基づく支援のあり方」の 2 本を視聴した。加えて、各クラスの支援を推進する役割のリーダーに対しては、第 1 筆者が行動問題の機能、支援計画、記録方法等、機能的アセスメントに関する研修を別途 1 時間実施した。その際、クラスでの ABC 分析の際に重篤な行動問題を扱わないこと、支援する場面を絞ることなどを教示した。

2）フォローアップ : 各クラスで対象生徒、支援する行動問題を決定した後、参加者は行動問題動機づけ尺度（MAS: Motivation Assessment Scale; Durand, 1990）を記入し行動の機能を特定した。また、対象児のコミュニケーションの特徴シートに記入した後、井上・井澤（2007）を改訂したストラテジーシートを用いて ABC 分析を実施した。次に、リーダーと第 1 筆者はストラテジーシートの内容について検討を行なった。ストラテジーシート記入後、参加者は 1 週間程度決定した行動について記録を取った後（ベースライン期）、支援を開始した。1 ヶ月後の 7 月に学年全体で、ストラテジーシートの内容と現在の取り組み状況を共有し、8 月中に各クラスで現在の支援状況の振り返りを行うよう教示した。振り返りの結果、3 クラスから要望がありリーダーと第 1 筆者は支援内容等の検討を行なった。10 月には各リーダーが支援結果の記録をグラフ化し、学年全体に共有した。共有後、1 クラスが支援を再検討した。取り組み全体を通して、第 1 筆者は各クラスのストラテジーシートを適宜確認し、支援内容の検討に積極的に関与した。日常的にはリーダー以外の教員に取り組みの状況を尋ね、適切な支援に対して肯定的にフィードバックを行なった。リーダーには支援状況や記録等について問い、適切な支援や取り組みに対して称賛した。

【結果】

行動問題に対する機能的アセスメントと ABC 分析を実施し、参加者が支援を行なった結果、5 クラス中 4 クラスは記録評価し、生徒の行動改善に一定の結果を出すことができた。D 組では、場面緘黙の生徒に対して、「朝の会の呼名で挙手し返事をする」を標的行動として、返事ができるまでの呼名回数を記録した。介入 1 期の後半で呼名回数が増加したため、介入 2 期では、事前の対応の工夫で座席位置、見通しについて再考し、ほめ方として連絡帳にシールを貼るようにした。シールを見て保護者も生徒を称賛するようになった結果、返事までの呼名回数が減少した（図 1）。

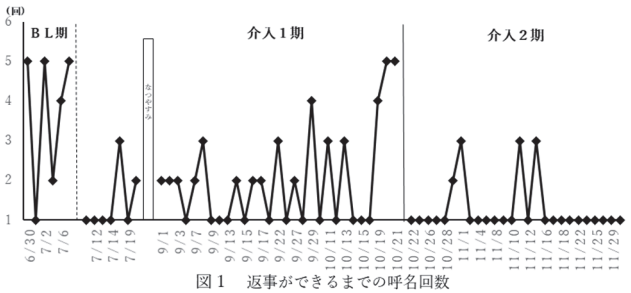


図 1　返事ができるまでの呼名回数

社会的妥当性アンケートでは、参加者全員に対する、マテリアルや実践の負担に関する 12 項目は平均 3.8 点であった。加えて、リーダーに対する、研修内容や負担に関する 4 項目は平均 4.0 点であった。自由記述には「生徒の実態によって支援を改善していく様子が見られてよかった」「定期的に共有したことで途中経過や成果などを知ることができた」「日常の中で生徒へのポジティブな声かけが聞こえることが増えてよかった」などが記された。

【考察】

特別支援学校現場で実行可能な実践のあり方として、最小限の研修の実施とリーダーによる推進、研究担当者の日常的フィードバックは実行段階で生じる支援内容の修正等の問題に対応する事を可能にしたと考えられる。また、適宜全体への共有の機会を設けたことで、共有の前後では各クラスで振り返り、記録をグラフ化し実行過程を分析する事ができた。共有の後には、肯定的なフィードバックがリーダー同士や担任間に広がり、長期に渡る実践を可能にし、行動改善へとつながったと考えられる。実行段階で起こる困難やそれに基づく効果的なフォローアップの内容を明確にすることは今後の課題である。（NAKASHIMA Mayumi, OKAMURA Shoji）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-23

UDL ガイドラインを用いた知的障害特別支援学校の授業改善

―「学び方を身につける」ための指導・支援の計画と実践 ―

〇三浦駿介　　名越斉子
（埼玉大学教育学部附属特別支援学校）　（埼玉大学教育学部）

KEY WORDS: UDL　知的障害特別支援学校　授業改善

【目的】

中教審の答申(2021)では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に進める重要性が示された。「個別最適な学び」は、個々の特性や学習進度等に応じて指導方法・教材等の柔軟な提供・設定を行う「指導の個別化」と、子供自身が学習が最適となるように調整する「学習の個性化」から成るとされる。知的障害特別支援学校では、多様な実態の児童生徒が共に学び合える授業づくりに取り組んでいる。しかし、児童生徒が自身に合った学習方法を自ら選択・調整できるようにするといった「学び方」を身につけるための指導・支援の提供及びそれらに対する教師の理解は十分ではない。

CAST が提唱する Universal Design for Learning(以下、UDL)は、学習者の多様性に応じ、全てのニーズに合わせられる柔軟なカリキュラム（学習の目標、方法、教材教具、評価）をデザインする理論的枠組みである。UDL では、学習者の学びにくさをカリキュラムの障害と捉え、個々の学び方に注目して、事前に想定した学びの障壁を、UDL ガイドラインを用いて除去・軽減する。UDL を知的障害特別支援学校の授業の計画・実施に用いることで、前述の問題の解決に繋がると考えた。

そこで、知的障害特別支援学校の授業の計画・実施に UDL ガイドラインを用いることが、指導・支援に及ぼす影響を明らかにし、学び方を身につけるための指導・支援における UDL の活用の可能性について考察することを目的とした。

【方法】

知的障害特別支援学校の小学部 A 学級の教科別の指導 「体育」及び、中学部 B 学級の生活単元学習と、その担任教師、児童生徒を対象とし、各授業の 1 単元について、UDL ガイドラインを用いて指導・支援を計画・実施してもらった。そして、指導・支援の検討過程、授業の様子、授業後の指導・支援の評価の様子を観察し、単元終了後に、対象の教師に半構造化インタビューを行った。これらのデータから UDL ガイドラインの活用方法や UDL による指導・支援の変容を分析した。本研究は個人情報及び倫理面に配慮し、関係者の同意を得て発表している。利益相反関係はない。

【結果と考察】

両学級の指導・支援の計画・実施では、学習内容へ「アクセスする」段階を保障する「ガイドライン 1：知覚するためのオプションの提供」、「ガイドライン 4：身体動作のためのオプションの提供」、「ガイドライン 7：興味を持つためのオプションの提供」が参考にされることが多かった。これらの指導・支援は、障害特性等に応じた配慮を目的とし、集団全体を対象とする様子が多く観察された。また、学習内容を「積み上げる」、「自分のものにする」段階への指導・支援では、「ガイドライン 5：表出やコミュニケーションのためのオプションを提供する」、「ガイドライン 6：実行機能のためのオプションを提供する」、「ガイドライン 8：努力や頑張りを続けるためのオプションの提供」が参考にされていた。これらの指導・支援は、特定の児童生徒を対象としていることが多く、取り組み方や学習活動の内容・段階を児童生徒自身が決め、選択することを意識した指導・支援が行われていた。

教師へのインタビューでは「UDL ガイドラインの 3 つの原則を柱とすることで（指導・支援の目的を）整理しやすくなる」などの回答が得られ、教師が無意識、慣例的に行っていた指導・支援の目的が意識化されることがわかった。また、「ガイドラインの『積み上げる』『自分のものにする』という段階が参考になる生徒が多かった」、「これまでは、できていればそれで終わらせていたが、次はどういうステップを踏んでいこうかと、できた子たちにももっとできるようになってほしいと考えられるようになった」など、個々の学びへの注目や、その学びの次の段階への指導・支援に対する意識の高まりが明らかになった。

知的障害特別支援学校における UDL の活用は、集団を構成する多様な実態の児童生徒の学習内容へのアクセスの保障、個々の学びの習熟度に応じた指導・支援の充実に効果があることが示唆された。UDL ガイドラインを参考にすることで、指導・支援の目的の明確化や整理がなされ、どのように学びを保障するかを教師が意識しやすくなったと考えられた。また、教師が学習者の学び方に注目し、児童生徒が自ら学び方を選択・決定することを重視した指導・支援が行われることが示唆された。UDL ガイドラインがカリキュラムの柔軟性を示すことで、教師が既存のカリキュラムの障害に気づき、その子に合った学び方について考えるきっかけになることが推察された。これらのことから、知的障害のある児童生徒に、自身にあった学び方を身につけさせるための指導・支援を計画・実施する上で、UDL の活用は有効であると考えられた。

【本研究の限界と今後の課題】

本研究では UDL による指導・支援への影響を検討したが、児童生徒の学び方への影響については明らかにしていない。

また、本研究では両学級で、自らの学び方への意識を促す指導・支援は見られなかった。自身に合った学び方を身につけるには、児童生徒が自らの学び方を意識できるようになることも重要である。学び方への意識を促す方法として、学習評価と合わせて自身の学び方を評価・振り返る場を設け、児童生徒自身が学び方をモニターできるように支援していくことが考えられる。自己評価が難しい場合には、取り組み方や学習活動の内容・段階を選択・決定させる場面を設定し、教師がその様子を観察・フィードバックしていくことで、その子に合った学び方を提供していくこともできるだろう。また、このような学び方のモニターは、児童生徒が自身の学び方を意識することだけでなく、教師が児童生徒の学び方の変容を捉え、その習熟を支援することにもつながると考えられる。

今後、知的障害特別支援学校における実践を継続すると共に、自己評価や観察を通して、児童生徒が自身に合った学び方を身につけることに対する効果を検証していく必要がある。

【主な参考文献】

CAST(2011) Universal Design for Learning Guidelines version2.0 日本語訳：金子晴恵・バーンズ亀山静子 https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf（2022.5.20 最終閲覧）

柳澤真美・名越斉子 (2019) 知的障害特別支援学校の作業学習における授業改善に関する研究 (2) ―課題分析を用いた授業改善の取り組み―.埼玉大学紀要, 教育学部, 68(2), 107-119.

（MIURA Shunsuke, NAGOSHI Naoko）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-24

知的障害教育における自立活動の実態と課題

特別支援学校全国調査の結果から

明官　茂
（明星大学教育学部）

KEY WORDS: 自立活動、知的障害、教育課程

（目的）

知的障害教育において自立活動は教育活動全体を通して指導する形態が多くの特別支援学校で行われてきた。渡邉（2021）によれば、1971 年の学習指導要領改訂で、「養護・訓練」が導入される時点において、他の障害の学校においては児童生徒のもつ主障害そのものの克服・改善となるのに対し、知的障害教育においては明確な指導対象を特定することができなかったとしている。国立特別支援教育総合研究所の報告書（2012）によれば、自立活動の時間の指導を設定している学校は 45%であり、他の障害（視覚障害 79%、聴覚障害 93%、肢体不自由 85%、病弱 98%）に比べで少ない割合である。その後の全国特別支援学校知的障害教育校長会（全知長）の調査（2020）によると、小学部 581 校を対象とした調査で 65.2%、中学部 574 校を対象とした調査で 60.5%となり、（重度重複学級においては、それぞれ 88.5%、87.8%）依然として他の障害種に比べては少ないが、自立活動の時間における指導を設定している学校が増えていることがわかる。

知的障害特別支援学校においても障害の多様化が進み一人一人の障害の実態に応じた指導である自立活動の充実が求められている。その中で自立活動の指導を充実させるための様々な取り組みが行われていることが想像できる。今回、自立活動に関する全国調査を行い、時間における指導で行われている自立活動の内容や課題、その他の学習や教育活動全体を通して行われている自立活動の内容との関係、自立活動の充実のための個別の指導計画の在り方、教員の自立活動の専門性を高めるための取り組み等を分析することで、知的障害教育での自立活動の充実につながる糸口となる課題を明らかにすることを目的とした。

（方法）

全国の知的障害特別支援学校小中学部を対象にアンケート調査を実施し結果を分析した。

１．調査期間

2021（令和３年）11 月から 12 月までとし、回答期日までに、小学部 221 校、中学部 216 校から回答があり、回答率は小学部 38.3%、中学部 37.6%であった。

２．調査方法

郵送による質問紙調査を採用した。調査対象は、全国特別支援学校長会令和３年度実態調査を基に、知的障害部門がある全国の国公立知的障害特別支援学校 584 校を対象とした。質問紙回答者は、学校長を通じて自立活動に責任ある立場の教員に依頼した。

３．調査内容

Ⅰ　自立活動の充実への対応
Ⅱ　学級（普通学級）における自立活動の指導の教育課程の位置付け
Ⅲ　自立活動の具体的な指導に関する課題について
Ⅳ　個別の指導計画と自立活動の指導
Ⅴ　自立活動に関する教員の専門性について

(結果)

全体的に学部による結果に大きな違いは見られなかった。

Ⅰの自立活動の充実については、検討している、検討済みであると回答した学校は、小学部、81.9%、中学部、79.2%であり、ともに高い割合である。検討している具体的内容は、①実態把握の在り方、②時間における指導の充実、③個別の指導計画の内容・評価、④教員の専門性の向上の順番になっている。また、検討していない理由は、小中学部ともに、教育活動全体で実施しているからと答えた学校が多かった。

Ⅱの、自立活動の時間における指導を週時程に位置づけている学校は、小学部、62.9%、中学部、59.3%であり、全知長の調査と同様の数値となっている。時間における指導の指導形態は、複数のパターンを対応させて指導しているケースが多かったが、個別に指導する形態より、複数の児童生徒を各自の課題に応じて指導している形態での回答が多かった。

Ⅲの、自立活動の具体的指導に関する課題は、時間における指導の場合の課題では、実態把握をあげる学校が多かったのに対して、各教科で指導する場合や各教科等を合わせた指導の場合は、指導計画や授業の展開の課題をあげる学校が多かった。

Ⅳの、個別の指導計画に自立活動の項目があると答えた学校は、小学部 87.8%、中学部 87.0%であり、その理由として、時間における指導が設定されていなくても何らかの教育活動で自立活動の指導が実施されることをあげた学校が多かった。

Ⅴの自立活動の教師の専門性については、校内で自立活動の研修を実施している学校は、小学部 83.7%、中学部 88.4%であった。専門性を高めるために必要な研修として、アセスメントに関する研修が共に１位であり、行動観察に関する研修、事例研究・授業研究に関する研修が、続いている。

（考察）

自立活動の指導の充実については、多くの特別支援学校で取り組んでいる実態が明らかになった。また、時間における指導を位置付けている学校の方が、自立活動の充実を検討している割合が高いことがクロス集計の結果で明らかになり、時間における指導が、知的障害の自立活動の充実に向けた要になる要素がある。

自立活動の指導課題については、実態把握の在り方を重視している学校が多かった。このことは個別の指導計画との関係にもつながっており、一人一人の課題の把握と授業での設定をどのような指導形態で進めるかが今後の課題になっている。

教員の専門性については、適切な実態把握の在り方と指導実践の質を高める組織的な取組が重要となることが想定される。

（文献）

渡邉健治ら（2021）「知的障害教育を拓く自立活動の指導」
特総研（2012）「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」
全国特別支援学校知的障害教育校長会（2020）情報交換資料

(MEIKAN Shigeru)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-25

知的障害教育における対話的な学びの探求

ー授業づくりのＰＤＣＡサイクルの検討ー

〇岩松　雅文（宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校）
小出　博史（栃木県立那須特別支援学校）
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：知的障害特別支援学校，対話的な学び，授業づくりの PDCA サイクル

Ⅰ．はじめに

宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校では，「対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造」を研究テーマに掲げ，三年研究に取り組んだ。複雑な状況のなかで生きるために必要な力を「自ら考え，判断して行動を調整できる力」と捉え，一人一人が内面をより豊かにして学びに向かうために「対話」に注目した。

知的障害教育における対話的な学びとは何かを出発点として，本校における授業改善の視点としての「対話性」について検討した。しかし，言葉での対話そのものが難しいと予想される児童生徒も見られるため，障害の特徴や実態等を考慮し，対話につながる学びの在り方を模索した。その結果，本校では，対話性を「相互主体的に，自分の考えを表現したり，他者の考えを受け止めたりするなかで，新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義した。

そこで三年次には，これまでの研究を踏まえ，「知的障害教育における対話的な学び」を実践していくための PDCA サイクルの在り方を検討し，計画〈P〉で必要となる授業づくりのポイントを整理するとともに，児童生徒の学びを中心に据えた PDCA サイクルの在り方を提案し，その成果を明らかにしたいと考えた。

Ⅱ．目的

「知的障害教育における対話的な学び」について，授業づくりのポイントを整理するとともに，実践を通して PDCA サイクルの在り方を検討する。

Ⅲ．方法

二年次までに作成した指導略案（小学部 11 授業，中学部 10 授業，高等部 10 授業）に記載した手立てと，授業研究会での意見等をカード化し，「知的障害教育における対話的な学び」という視点から関連する要素を整理することによって，授業づくりのポイントの具体化を図った。また，一人一人の学ぶ姿に焦点を当てた授業づくりの PDCA サイクルを検討し，実践を積み重ねた。

Ⅳ．結果と考察

１．授業づくりのポイントの具体化

各学部の授業づくりのポイントを具体的にまとめたものを，Table 1 に（紙面の都合上小学部のみ）示した。研究で作成した指導略案に示した手立てと，授業研究会で出た意見等を参考にして，要素をカード化し，分類したり関連付けたりすることで，さらなる改善と充実につなげることができた。これは，授業実践において重視していた手立てを振り返ることを通して，さらに実際的で具体的な手立ての検討に有効であり，一人一人の学びの姿を踏まえながら，授業を計画することに効果的であったものと考える。

２．授業づくりの PDCA サイクルの検討

計画〈P〉では，単元・題材の意図，児童生徒の学ぶ姿，授業づくりのポイントの具体化等を踏まえて指導略案を立案して，実践〈D〉を行った。しかし，実践とは，様々な状況が複雑に絡み合う具体的で個別的なものであるため，授業における児童生徒の学ぶ姿については，内面を推察しながら丁寧に見取る必要がある。そこで，対象児童生徒を選定して，その学びの姿を，複数の視点から多面的に捉えることを試みた。児童生徒の内面は，せりふ口調で表記することで推察した。評価〈C〉は，授業研究会において行った。参加者全員で授業評価表に記載した情報を共有し，授業者が実践を振り返るとともに，授業改善に向けた問いを立てた。それを基に参加者が思い思いに意見交換をしていくという，一連の手順を設定して取り組んだ。これは，授業者が評価されるようなかたちではなく，児童生徒一人一人の学びの事実と解釈を基に，次の実践に向けて活発にアイデアが出てくるような協議になるために有効な手段であったと考える。そして，その評価や意見交換，問いの設定が，次の授業実践に向けた改善〈A〉に効果的に繋がったものと考える。

Table 1　小学部における授業づくりのポイントの具体化

学部研究テーマ	「やってみたい」という思いを育む授業作り ～個々の思いを活かして～
対話性の主な要件	「表現する」
授業作りのポイント１	分かりやすい環境を整える
	・実態，興味関心等を把握する ・家庭と協力して，好きなこと（得意なこと）の情報を集める ・動機が生じやすい環境を整える
授業作りのポイント２	関わりは教師を基盤として，徐々に広げていけるようにする
	・目的を共有して，友達と関わる場面を設定する ・関わり方の見本を示す ・教師が仲介し，子ども同士をつなぐ ・本人の行動に寄り添い言葉掛けをする ・一人一人の対話を見つめる
授業作りのポイント３	自己選択，決定できる場面を設定する
	・子どもの選択，決定を尊重する ・新奇性，発展性のある活動や教材を準備する ・自由度が高い活動を設定する ・活動の文脈を踏まえて，子どもの表出を予測する ・「やってみたい」は複雑な気持ちであることを踏まえて推察する
授業作りのポイント４	他者の思いに触れる機会を設定する
	・気持ちに寄り添いながら，友達の遊びにも誘ってみる ・教師が代弁する ・本人の見方とは異なる見方を伝える

３．授業実践

検討した授業づくりのPDCA サイクルを基に，学部ごとの研究テーマに沿って授業実践に取り組んだ。小学部では，「クラス全体で目的を共有しながらも，そこに至る活動や手段が多様である」授業づくりが有効であることが明らかとなった。それぞれのやってみたいという思いが重なり合うことで，自然なかたちで関わりが広がっていったことが，対話的な学びに効果的であったものと考える。

中学部では，「他者の気付きを受け止めるという主体的な活動を通して，生徒同士や生徒と教師が丁寧にやり取りを重ね，その過程で生徒自らが気付いたり考えたりすることが，次の選択や行動に繋がること」が明らかとなった。生徒同士が互いの気付きを伝え合い，自らの行動に活かそうとする姿が見られたことが，対話的な学びに効果的であったものと考える。

高等部では，「生徒自身が課題に向き合い，活動や体験を通して得た互いの気付きを基に考えることで，新たな認識が作られていくこと」が明らかとなった。生徒が課題に向き合うことで，試行錯誤する姿や，仲間の気付きを受け止めて考える姿が見られたことが，対話的な学びに効果的であったものと考える。

付記

本研究は，宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校における共同研究の一部を加筆・修正し，筆者らの責任の下に発表するものである。

（IWAMATSU Masafumi KOIDE Hiroshi,
OKAZAWA Shinichi, SAITO Daichi）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-26

重度知的能力障害者１例の個別音楽療法における記憶の検討

○山下貴子[1)]　　五十嵐一枝[1) 2)]

１）目白発達心理研究所　２）白百合女子大学発達臨床センター

KEY WORDS: 重度知的障害者　能動的音楽療法　認知機能

（目的）

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す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、施設におけるグループ音楽療法活動を長期にわたり継続して実施している。また、記憶に特化した音楽療法が、加齢とともに認知症のリスクが高いとされる重度知的能力障害者のリスク回避の一手段として大きな意味があることを示唆する発表を行った。（2021 年、日本特殊教育学会）。

今回は、生涯発達の観点からも発達が緩慢であり、早期認知症やアルツハイマー病のリスクを抱え、加齢とともに様々な合併症もひき起こす可能性を持つ重度知的能力障害者について、就学時から現在まで療育を継続して行っている１例を対象に個別音楽療法を行い、その認知機能の特に記憶に注目し、検討を行った。

（対象）

症例 A：45 歳　女性

知能検査：41 歳時　IQ30　（田中ビネーV）

43 歳時　IQ32　（田中ビネーV）

診断名：知的能力障害（重度）

特徴：ピアノ歴 25 年、施設の仲間の誕生日を一度で記憶できる。

（本研究にあたり、症例 A の女性と保護者と所属する施設長より承諾書を得た。利益相反もなし。）

（方法）

202X 年 X 月～202X 年 X+12 月の１年間、月に１回（60 分）計 12 回、セラピスト１名とアシスタント１名で実施した。以下のプログラムに沿って、口答、目視、ビデオ分析と A の記述、による評価を行った。また、毎回ミニメンタルステート検査（以下、MMSE）を行い、変化の有無をみた。

課題①～⑥

課題①ウォーミング・アップ：音楽にあわせて、リズムエクササイズを行った。セラピストが見本動作を行い、A が動作模倣とリズムを正しく記憶できるか否か、また、バランスボールを使ったブレスと運動をセラピストが見本を行い、A がブレスとバランス運動を記憶し、正しく行うことができるか否か評価。

課題②和太鼓演奏：メトロノームで、おそい・ふつう・はやい、速度を A に聴取、記憶させ、セラピストがホワイトボードに書いた速度で A に和太鼓の演奏を１分間行わせた。速度記憶ができているか否か評価。

課題③.記憶演奏：セラピストが毎回 6 曲の曲名を A に口頭で伝え、A がピアノ演奏を行った。選曲は、既知曲をなじみのある曲と数回聴いた曲にわけ、また、同名異曲をランダムに設定した。全曲のメロディーラインと伴奏コードを正しく演奏でき、題名と曲が一致するか否か評価。

課題④曲あてクイズ：セラピストが既知曲 5 曲を演奏し、その後、A に曲名を紙に書かせた。漢字や文字の間違いは、減点として評価。

課題⑤クールダウン：セラピストが A にピアノ演奏指導を行った。セラピストが未知曲を 5 回弾き、A が記憶して弾けるか否かを評価。

課題⑥質問に答えよう：セラピストが口頭で A の氏名・住所電話番号・誕生日を質問し、その答えを A が紙に書き、正確に書けたか否かを確認した。A からセラピストとアシスタントに質問をさせ、その答えをセッション終了後に再生させて評価。

(結果)

課題１：ゆっくりのリズムが正確に記憶できず、音楽に同期せず、動作模倣の記憶もできなかった。バランスボール運動は、ブレスと運動模倣の記憶ができなかった。

課題２：ふつうとはやいでは、はやいが記憶でき、ふつうとおそいは、ふつうが記憶でき、おそいとはやいは、はやいが記憶できた。おそい速度は、記憶できなかった。

課題３：既知曲でなじみのある曲は歌いながら伴奏をつけて演奏し、習得したピアノ曲は伴奏が正しく弾け、いずれも記憶できていた。数回聴いた曲は、メロディーは不確かであり、伴奏も記憶できなかった。同名異曲は、「これは２つあるね。」といい記憶できていた。作曲者や国の名前を正確に記憶していた。

課題４：全問記憶できていた。しかし、漢字やカタカナの誤字があり減点とした。

課題５：セラピストが未知曲を 5 回弾くと A はメロディーラインを記憶した。

課題６：氏名・住所電話番号・誕生日は、誤りなく書け、正確に記憶できていた。終了後の再質問には、正確に記憶を保持できていた。

MMSE は、計算が低得点であり、図形模写ができなかった。他は全問正解して毎回合計が 24 点以上の正常であり、変化がなかった。

(考察)

A の知能検査と MMSE の結果は、低下がなく、加齢および時間的経過において、認知機能の低下は認められなかった。特に手がかりがなくても長期記憶から記憶の再生が可能であった。佐藤らは（2017 年）、認知症やアルツハイマー病の発症予防の実証実験において、音楽と運動（能動的音楽療法）が、医学的に認知機能の維持や改善に有効であるとした。認知機能の障害により日常生活に支障をきたすリスクの高い重度知的能力障害者の A は、継続した療育を受け続ける機会があり、好きな音楽で自己表現ができている。A における記憶低下のリスク回避と長期音楽療法活動との関係性については、観察による実践報告の域を出ないが、生涯発達の視点からも医学的に裏付けされた能動的音楽療法で療育を継続していくことは意義があると考える。

（YAMASHITA　Takako，IGARASHI　Kazue）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-27

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（２）

～グループ学習場面での ICT の効果的な活用とは～

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、ICT、

（目的）

GIGA スクール構想の実現により１人１台端末が整備される中、障害のある児童生徒等に対する効果的な指導による学びの充実が求められている。特に特別支援学校における自立活動の指導においても ICT 機器の活用が期待されている。新型コロナウィルス感染拡大により、学級閉鎖や休校となる中、知的障害のある児童生徒が ICT 機器を使って遠隔かつ双方向でのやり取りを行うことの課題も見えてきた。よって本研究では、知的障害特別支援学校では、どのような ICT の活用が効果的であるのかを実践を通して検証していくことを目的とした。

（方法）

１．対象

X 知的障害特別支援学校高等部１年生８名（S-M 社会生活能力検査：7 歳～13 歳）。共通する実態としては、①自分の思いや考えを言葉で他者に伝えるのが苦手。②他者の意図を推測したり、指示内容の意味を理解したりするのが苦手。③予定変更や新規場面に直面すると、困惑したり緊張して固まったりする。④様々な ICT 機器の使用経験はあるが、遠隔システムによる同時双方向型のやり取りを行うためのスキルは未習得、であった。

２．自立活動のグループ内共通目標（支援は個別に）

（１）自分の思いや考えを人に伝わるように話す。
（２）人の話を聞いて、考えや意図を理解する。
（３）見通しを持って新しいことに取り組む。
（４）ICT 機器を活用したコミュニケーションスキルを獲得する。

３．指導内容

水曜を除く毎朝 25 分間、自立活動の時間における指導でのグループ学習場面で指導を行った。主指導者（MT：発表者）１名と副指導者（ST）２名が担当した。基本的に MT は遠隔から教室の生徒に発信し、ST が教室で生徒の支援を行った。PC、iPad、大型モニターを使用し、Google Classroom と Meet を活用した。

・全体活動Ⅰ期(8 回)：概略を説明した後、Meet を使って、別室にいる MT から教室の生徒に様々な仮想の問題発生場面（例えば、先約のある時に別の遊びに誘われた場合等）を提示し、その時の対応について一人ずつ発表させた。

・全体活動Ⅱ期(8 回)：一人 1 台 iPad を使って ID やパスワードの入力の練習を行い、Classroom 内に作ったグループから Meet に入室する練習を行った。

・グループ活動Ⅰ期(4 回)：２グループに分かれ、PC を使って Meet に入室し、別室の MT とやり取りを行った。

・グループ活動Ⅱ期(4 回)：生徒は教室と別室の２グループに分かれて Meet でつながり、交代でクイズの出題者と回答者となり、クイズ大会を開催した。

・ペア活動Ⅰ期(7 回)：ペアで別室から Meet を使って、教室の他生徒に対して自分の趣味を紹介させた。

・ペア活動Ⅱ期(4 回)：一人 1 台 iPad を持ってペアで校内の指示された所へ行き、その場所にいる教師にインタビューさせた。その様子は、Meet で共有した。

４．評価について

「言語表出」「言語理解」「心理的な安定」「積極性」の４つの観点において、それぞれ 10 段階評価尺度を作成して評価した。担当教師３名が評価した値の一致率をはかるために平均値を算出した。本実践の事前（Pre）と事後（Post）で評価をし、その平均評価点の変化を比較した。また ICT 機器の活用スキルについては、行動観察より評価した。

（結果）

「言語表出」「言語理解」「心理的な安定」「積極性」の４つの観点において、実践の Pre と Post で対象生徒全員の平均評価点が上昇した（Fig.1～4）。

ICT 機器の活用スキルについては、対象生徒全員が自分の ID を使って Classroom のグループに入って Meet に入室できるようになり、遠隔でもインターネットを介して相手とやり取りができるようになった。

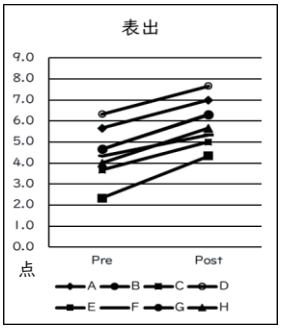


Fig.1「言語表出」評価

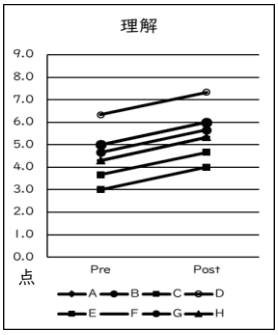


Fig.2「言語理解」評価

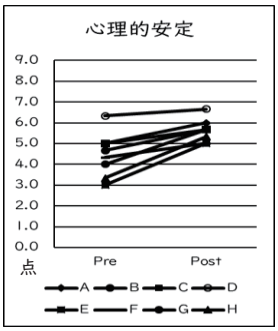


Fig.3「心理的安定」評価

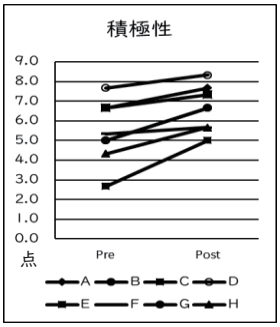


Fig.4「積極性」評価

（考察）

「言語表出」については、発言を求めた仮想の問題発生場面が生徒に身近な場面設定であったことや自分の趣味などを取り上げたことで発言しやすくなったことが推測できる。また、どのような回答にも肯定的にフィードバックを行い、発言したことを評価していったことで、他者の前で発言することに抵抗が少なくなっていったと考えられる。「言語理解」については、視覚的な手掛かりの活用や ST による補足説明により内容の理解が進んだものと考える。また画面に映る相手に注意集中が向けられていたことの影響も考えられる。「心理的な安定」については、段階的な学習集団の形態の操作や見通しが持てるように細かく事前に情報提供を行ったことで心理的な安定が保たれたと推察される。「積極性」については、機器を操作する楽しさや即時に得られる達成感などによる動機付けの影響が考えられる。

＊本発表は X 校校長の承諾を得た。（TAKENAKA Kimihiko）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-28

知的障害特別支援学校高等部における作業学習と関連付けた総合的な探究の時間の授業開発

〇佐久間智大　　小林　寛子
（千葉大学教育学部附属特別支援学校）　（千葉大学教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS：知的障害特別支援学校，総合的な探究の時間，授業開発

1　目的

知的障害児は，知識が断片的になりやすかったり，関連付けて思考することが難しかったりするとされる。その特性を踏まえた総合的な探究の時間の授業開発を行った。

本校高等部では，卒業後の自立的な生活を目指し，作業学習に取り組んでいる。年間を通じて 7 単元を設定し，製品を作り，販売するという流れを軸にしている。製品作りの知識・技能の習得をはじめ，学校祭や近隣商業施設での販売，納品等，将来の働く生活に生きる力の育成を目指し，実際的，体験的に学んでいる。年度の中間にあたる 10，11 月の単元を「個の技術や班としてのまとまりが高まりつつある時期」「班の実情や特性，課題も明確になってくる時期」と位置付け，生徒の意欲や興味関心，疑問等から，製品作りに回帰できる取組が可能なのではないかと考えた。

総合的な探究の時間が，探究的な見方・考え方を働かせ，横断的・総合的な学習を行うことを通して，よりよく課題を解決し，自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目標にしていることから，生徒の気付きや思考を生かし，深い学びを促し，支える探究的，課題解決的な取組をすることは，作業学習をいっそう充実させるために有効であると考える。そのために，本研究では作業学習と総合的な探究の時間を関連付ける意義，有効性やより良い関連付けのための手続等を明らかにすることを目的とする。

2　方法

1）対象

X 特別支援学校高等部生徒 19 名（1 年生 8 名，2 年生 7 名，3 年生 4 名）を縦割りで編成した三作業班（農耕班 6 名，工芸班 7 名，木工班 6 名）。本報告は，工芸班の取組について行う。

2）授業期間

2021 年 10 月 26 日（火）から 10 月 29 日（金）4 日間の 13 時から 14 時 30 分（8 コマカウント）

3）手続き

①年度当初に立案する年間計画に「作業班ごとに取り組む総合的な探究の時間」の計画を組み込む。

②各作業班での実践に向け，生徒の興味関心，班の実情や特性，課題等を明らかにする。

③この取組を作業学習の製品作りに回帰させることを念頭に置き，探究的，課題解決的な活動を計画し，実践する。

3　結果

工芸班では，手織り，縫製，レザークラフトの 3 グループに分かれ，生徒の希望と適正を考慮して担当を決め，製品作りに取り組んでいる。手織りを担当する生徒の「カラフルな製品を作りたい」という発言から，様々な色の糸に着眼できるよう働きかけると「どうやって色を着けているのか？」という疑問につながった。この疑問こそ，探究的に調べ，体験し，課題解決をしてほしいと考えていたものであり，「糸」に着目した「総合的な探究の時間」に取り組むことにした。

実践①【情報収集と課題の設定】

タブレットや書籍を用いて，ワインの色がブドウの実，皮から出ていることや，草木染めでは，枝や葉，実を使っていることなどを学んだ。次に，染めたい色を考え，枝や葉，実の色から仮定し，様々な植物の採取を行った。

実践②【課題の追究】

採取した植物を煮る活動に取り組んだ。40℃程度になると色が着き始め，80℃程度になると色が濃くなり，沸騰するとより濃い色になることを明らかにした。布で濾した液には色が着いていることを確認する中で，匂いを嗅いだり，一口なめて，渋みがあることを確かめたりする姿も見られた。

実践③【課題の検証】

糸に色が付いていく様子を観察した。「色が淡い」や「糸から植物の香りがする」など，普段，使っている糸と自分たちで染めた糸とを比べた発言が出た。また，染める回数で色の濃さが変わることや，目指した糸に染めるための植物の選択など，染める活動の度に，素材への見方が広がり，活動への理解も深まった。他班の生徒に伝えるための掲示物作成にも取り組んだ。

実践④【作業学習への回帰】

「自分たちで染めた糸で，生地，製品を作りたい」という意見が口々に出始めた。実際に製品を完成させ，学校祭で販売することができた。

4　考察

作業班ごとに取り組む総合的な探究の時間について，資質・能力の三つの柱に基づいて整理したことについて述べる。

〇知識・技能について

糸を染めたいという願いから，事前学習，実践活動を通じて，得た情報の集積と活用をすることで，見方，考え方を広げたり，深めたりすることに繋がった。

〇思考力・判断力・表現力について

様々な色の糸があることに気付き，自分達で染めた糸で製品を作りたいと表現された。他班の生徒に伝えるため，使った資料の分析，実験や実践の過程の記録の整理をし，写真を使って掲示物などに表現したことも大きな成果となった。また，伐採した桜の枝，敷地内で除草された植物，作物の不要部分を使って染色液を作ることは，ごみの削減，有効活用につながり，染色液を取り終えた植物は，土に埋めて土に返すことで，環境について考える良い機会となった。

〇学びに向かう力，人間性等について

糸を染める過程や結果から，生徒の糸への思いが変化し，一本一本の糸を大切にする姿が見られた。糸を染めるという取組があってこその製作意欲の高まり，より主体的な取組に繋がっていったと考える。

5　まとめ

様々な糸の色はどうやって着けているのかという疑問，自分たちで染めた糸で製品を作りたいという願いから出発し，探究的に，課題解決的に取り組む活動は，製品の成り立ちや素材への理解，生徒一人一人のより良い製品を作りたいという意欲，製品作りへの新しい感性につながり，作業学習の取組がより主体的になり，広がり，深まりといった変化をもたらした。この変化こそ「作業学習への回帰を生徒たち自身で成し遂げた」ということと言えるのではないかと考える。今後も，教育課程の中心に据える作業学習がさらに充実した取り組みとなるよう，実践を積み重ねていきたい。

(SAKUMA Tomohiro　KOBAYASHI Hiroko)

（本報告にあたっては，関係者の承諾を得ている。）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-29

特別支援学校（知的障害）用文部科学省著作教科書の採択と活用に係る調査研究

～ 知的障害及び同部門を設置する特別支援学校を対象として ～

〇長江清和
（埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター）

KEY WORDS: 特別支援学校 知的障害、文部科学省著作教科書

（目的）

文部科学省は、特別支援学校(知的障害)文部科学省著作教科書（以後、「著作」教科書と記す）を、小学部・中学部用に国語、算数・数学、音楽の三教科で発行している。特別支援学校学習指導要領は、今回の改訂で小学部の各教科が 3 段階、中学部の各教科が 2 段階で目標と内容が示された。それに対応して、小学部用として「☆」「☆☆」「☆☆☆」と三種類が発行された。そして令和３年度は中学部用として「☆☆☆☆」「☆☆☆☆☆」の二種類が発行された。しかし「著作」教科書は、全ての学校が採択しているわけではない。特別支援学校(知的障害)では、学校教育法附則第 9 条により「当分の間、検定教科書、著作教科書以外の教科用図書を使用することができる」ので、「附則 9 条一般図書」として認められる絵本、図鑑、ワークブック等を採択することも多い実態がある。本研究では、「著作」教科書の採択の実際を明らかにするために、全国の知的障害の特別支援学校を対象にアンケート調査を実施した。質問項目には採択の状況だけでなく、今後のデジタル化についても設定し、知的障害教育の質的向上に寄与するために改善の方策の指針を示すことも目指す研究として取り組んだ。

（方法）

対象は、全国の知的障害の特別支援学校（知的障害部門を併設する学校及び高等部のみ設置の学校を含む）861 校、なお全国特別支援学校校長会ＨＰに掲載されている名簿と住所録を活用した。令和４年１月に、各学校あてに調査依頼の文書と調査の概要等の文書を郵送した。調査の回答は Web 上にアンケートフォームを設定して、学校の代表者（回答者は指定せず学校に一任）が回答する方法で実施した。回答期間は、令和４年２月末日と期限を設定した。なお、本学倫理委員会の承認を得た上で研究に取り組んだ。

(結果)

267 校（46 都道府県）から Web 上で回答があった（回答率は 31.01%）。回答のうち、小学部又は中学部を設置している学校は 210 校だった。

【設問１】

＊「著作」教科書を採択していますか？

・「こくご」又は「国語」→採択している　59%

・「さんすう」又は「算数」→採択している　59%

・「おんがく」又は「音楽」→採択している　53.3％

【設問２】

＊採択した理由（選択肢から一つ回答）

どの教科も「学習指導要領に準拠した内容で編集されているから」が 30%以上であった。続いて多かった回答が、「教科書に載っている教材が児童生徒の実態と課題にあっているから」で 30%前後、「学校や教育委員会の方針で採択することが決まっていた」が 15%前後「特別の教育課程編成に基づいた授業をする際に活用しやすい内容だったから」「教科書の内容が児童生徒の個別の学習（家庭学習を含む）で活用できそうだったから」「教科書の編集が授業で活用しやすいように工夫されているから」と続いた。

【設問３】

＊不採択の理由（選択肢から一つ回答）

どの教科も「附則９条一般図書の方が児童生徒の実態と課題にあっていた又は授業で活用しやすそうだったから」が 80%以上の回答だった。この結果から、附則９条一般図書を積極的に評価していると捉えられる。続いて多かった回答は、「教科書に載っている教材が児童生徒の実態と課題に合っていないから」で、いずれの教科も 10%程度の回答だった。「特別の教育課程編成に基づいた授業をする際に活用しにくいから」「教科書の編集が授業で活用しにくそうだったから」「教科書の内容が児童生徒の個別の学習（家庭学習を含む）で活用しにくそうだったから」は少数だった。

【設問４】

＊教科書のデジタル化に係る質問

①　教科書のデジタル化について（選択肢から一つ回答）

64%が紙媒体とデジタルの併用を支持した。

②　デジタル化したら採択するか（選択肢から一つ回答）

「そもそも「著作」教科書を採択する意向はない」「教科書のデジタル化には問題を感じる」を除いた 85%が、デジタル化されたら採択したいと回答した。

③　デジタル化で取り入れて欲しい機能（複数回答）

回答は多岐に散らばったが、20%前後の支持を集めたのは、「動画教材」「写真やイラスト」「音声や音楽」といったデジタルの特性を活かしたコンテンツを取り入れて欲しいというものであった。

（考察）

回答した学校の過半数以上が「著作」教科書を採択しているという結果は、予想以上に多かった。採択の理由としては、どの教科も「学習指導要領に準拠した内容で編集されているから」が多かったのは、特別支援学校学習指導要領に準拠した唯一の教科書なので、それが採択の理由として最も多くあげられたことは納得ができる結果であった。「学校や教育委員会の方針で採択することが決まっていたから」という回答が、どの教科も 15%前後あり、自由記述の回答から教科書採択の仕組みは自治体によって違いがあることも、今回の調査で明らかになった。不採択の理由としては、附則９条一般図書を積極的に評価している結果が明らかになった。今後、採択数の多い附則９条一般図書を研究して「著作」教科書を改善することが必要である。自由記述の回答から「著作」教科書のイラストや編集の改善を求めるもの、中学部で「☆☆☆☆」「☆☆☆☆☆」の内容が生徒の実態に合わないという回答が目立った。教科書のデジタル化については、紙媒体とデジタルの併用の支持が明らかになった。知的障害の実態から多くの学校が紙媒体の教科書をなくすことは望ましくないという考えが強いことが明らかになった。しかし紙媒体の教科書との併用を前提に、教科書のデジタル化に積極的に賛成する学校の考えも明らかになった。「著作」教科書の改訂の際には、デジタル化は必須の課題であるので、早急に研究が求められる。

(NAGAE Kiyokazu)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-30

知的障害を有する児童生徒への ICT を活用した教育に対する評価の動向

—GIGA スクール構想開始以降を対象にした文献的検討—

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: 知的障害　ICT 活用教育　評価

Ⅰ．問題と目的

文部科学省は、2019 年 12 月に「GIGA スクール構想の実現」を発表した。これにより、学校教育現場では、すべての児童生徒に 1 人 1 台のコンピュータ等の端末が配備されることとなった。

このような状況を受け、知的障害を有する児童生徒にとっても、学校や家庭などで学習を進めるにあたり、以前よりもさらに ICT(Information and Communication Technology;情報通信技術)を活用しやすい環境になったといえる。しかし、GIGA スクール構想の開始以降、知的障害を有する児童生徒への ICT を活用した教育に対する評価は、どのよう進められているか、明らかにされていない。

そこで本研究では、GIGA スクール構想の開始以降に公表された研究論文を対象に、知的障害を有する児童生徒への ICT を活用した教育に対する評価の動向を、教育工学的な観点を踏まえて、明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

1．文献の収集

2022 年 5 月に、国立情報学研究所が運用する CiNii Research を用いて、研究論文を検索した。その際、検索キーワードには、「知的障害　ICT」「知的障害　オンライン」「知的障害　デジタル」の 3 つの組合せを用いた。その上で、検索結果に表示された研究論文の中から、①GIGA スクール構想の開始となった 2019 年 12 月以降に発行されていること、②知的障害を有する児童生徒への教育に対して直接的に ICT が活用されていること、の 2 点を要件として、分析の対象とする研究論文を抽出した。

2．評価の分類方法

抽出した研究論文で用いられている評価は、日本教育工学会が監修する永岡・植野・山内(2012)を参考に、Table 1 の通りに定義し、分類することにした。

Table 1　評価の分類

分類	定義
生理指標を用いた評価	教材・授業・学習成果に対する生理指標(脳活動や眼球運動、自律神経系の活動)を用いた評価
教材の評価	開発した教材(コンテンツとツールによって構成される教育プログラム)に対する生理指標以外の指標を用いた評価
授業の評価	授業者・児童生徒・第三者による教育活動(授業)に対する生理指標以外の指標を用いた評価
学習成果の評価	学習を進めた結果に対する生理指標以外の指標を用いた評価

Ⅲ．結果

1．抽出した研究論文

設定した 2 つの要件をもとに、分析の対象となる研究論文を抽出した結果、13 件の研究論文が該当した。

2．分類結果

抽出した研究論文で用いられている評価を分類した結果は、Table 2 の通りである。

13 件の研究論文のうち、3 件は「教材の評価」に、6 件は「授業の評価」に、4 件は「学習成果の評価」に、それぞれ分類された。一方、「生理指標を用いた評価」に該当する研究論文がなかった。

Table 2　分類結果

分類	該当した研究論文数
生理指標を用いた評価	0 件
教材の評価	3 件
授業の評価	6 件
学習成果の評価	4 件

3．各分類における研究論文の概要と具体的な評価方法

「教材の評価」に分類された研究論文では、知的障害を有する児童生徒が学習を進めるための ICT を活用した独自の教材(北村ら,2020；瀧澤ら,2021)や、指導のためのアセスメントツール(本吉ら,2021)が開発されていた。具体的な評価は、教育実践での活用の様子をエピソード記述としてまとめる形式で進められているものが多かった(北村ら,2020；本吉ら,2021；瀧澤ら,2021)。その他、家庭での実施状況の把握と保護者へのアンケートによって評価する形式で進められているものもあった(瀧澤ら,2021)。

「授業の評価」に分類された研究論文では、知的障害を有する児童生徒へ既製のアプリケーション教材や機器、Web 上にあるシステムを用いて、教育実践が進められていた(山崎ら,2021；小島ら,2021；水谷ら,2021；太田ら,2021；瀧ら,2021；藤原ら,2021)。具体的な評価方法は、小島ら(2021)を除く、すべての研究論文で、教育実践での活用の様子をエピソード記述としてまとめる形式で進められていた。また、小島ら(2021)では、授業に参加した生徒にアンケートを実施する形式で進められていた。

「学習成果の評価」に分類された研究論文では、知的障害を有する児童生徒へ既製または自作のアプリケーション教材や既製の機器を用いて、教育実践が進められていた(山崎ら,2019；高橋,2021；高津ら,2021；丹治ら,2021)。具体的な評価方法は、山崎ら(2019)と高津ら(2021)では標的とした行動の生起頻度を、高橋(2021)では課題に対する正反応を、それぞれの実践過程で記録する形式で進められていた。また、丹治ら(2021)では担任へのアンケートと児童のパフォーマンス評価を実施する形式が併用されていた。

Ⅳ．考察

抽出した 13 件の研究論文を分類した結果、9 件は「教材の評価」「授業の評価」のいずれかに分類され、ほとんどの研究論文では、教育実践での活用の様子をエピソード記述としてまとめる形式で評価が進められていた。一方、4 件は「学習成果の評価」に分類され、すべての研究論文で児童生徒の反応を記録する形式で評価が進められていた。

以上から、GIGA スクール構想の開始以降は、開発者や実践者がとらえたエピソードをもとに評価する研究論文が多いことが明らかとなった。その一方で、わずかながら、児童生徒の反応を記録するといった、開発者や実践者の主観によらない、より客観的な評価を進める研究論文もあった。加えて、「生理指標を用いた評価」も、より客観的な評価が可能であるが、該当する研究論文がなかった。

今後は、「生理指標を用いた学習評価」も含め、多様な方法でより客観的に評価を進める必要があると考えられる。

(HASHIMOTO Yosuke, KUMAI Masayuki)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-31

知的障害特別支援学校の道徳教育の実態と課題

―教師の道徳的価値が指導に及ぼす影響と道徳の教科化に着目して―

〇赤山　千暁　　小谷　裕実
（京都府立井手やまぶき支援学校）　（京都教育大学教育学部）

KEY　WORD　特別の教科「道徳」　道徳的価値　特別支援学校

【目的】

「特別の教科」道徳の導入を一つの皮切りに、知的障害特別支援学校における道徳教育の質的な充実を目指した具体的方策の検討を目的とした。特別支援学校教員の道徳教育の取組の実態や、指導の中で意識している道徳的価値を明らかにするために実施した質問紙調査の結果について報告する。

【方法】

公立特別支援学校の内、「特別の教科」道徳を一部、教育課程に位置付けているＡ校の教員(学級担任)110 名を対象に、全 26～27 項目から構成される質問紙調査を行い、学部別、担当する児童生徒の発達の段階別に集計した。

質問紙の内容は、特別支援教育の経験年数、道徳科の指導経験の有無、指導の中で特に意識している道徳的価値、道徳的価値をより意識している教科・領域等、知的障害のある児童生徒に対して特に大切であると考える道徳的価値等についてであり、多肢選択や自由記述による回答を行った。なお、自由記述で得られた回答は、計量テキスト分析システム KHcoder を使用したテキストマイニングにより、記述語の統計量や語と語のむずびつきの傾向から内容を分析した。回収率は 86 名（77%）であった。倫理的配慮として、実施に際し、学校長の許可を得た。回答は自由意志により、不利益を被ることはない旨を伝えた。

【結果】

（１）回答者の指導における道徳的価値

回答者が特に道徳的価値を意識して指導を行っている項目について評定尺度の結果を学部ごとに示した結果、小学部は「善悪の判断、自律、自由と責任」に関する項目が、よく行っている・行っているが、計 37 名（98%）と最も多く、最も少ない項目は、「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」であり、全く行っていない・あまり行っていないが計 32 名（84%）であった。中学部は、「友情、信頼」に関する項目が、よく行っている・行っているが計 25 名（96%）で最も多く、最も少ない項目は、「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」であり、全く行っていない・あまり行っていないが計 19 名（76%）であった。高等部は、軽度グループを除いたグループでは、「親切、思いやり」が 18 名（100%）が最も多く、「国際理解、国際親善」が最も少なく、全く行っていない・あまり行っていないが計 11 名（61%）であった。

高等部軽度グループは、「向上心、個性の伸長」「礼儀」「公正、公平、社会正義」が３名（100%）で全員がよく行っていると回答した。

（２）知的障害のある児童生徒にとって大切だと思う道徳的価値

小学部と中学部は、「善悪の判断、自律、自由と責任」、高等部はすべての段階で「親切、思いやり（思いやり、親切)」が大切な道徳的価値であると考えられていた。

（３）知的障害特別支援学校の道徳教育に関する自由記述

KHcoder を使用したテキストマイニング分析を行った。抽出語リストでは、「思う」「道徳」「指導」「教育」「子ども」「難しい」「意識」「学校」「生活」「必要」等の出現率が高く、「学習」「経験」「教える」「共有」等は出現率が低かった。

また、特徴的であった記述の一群についてカテゴリー分けを行った結果、「道徳教育の指導内容や指導機会に関するもの」「道徳教育に取り組む上の意識に関するもの」「教師の思いに関するもの」以下３つの大きなカテゴリーに大別することができた。道徳教育と関連する指導内容では、自立活動との関わりが挙げられたり、実践においては、教科としての意味を考えたり、気づいたりして取り組むことや内容に対して難しさを感じていたりすること等が挙げられた。

【考察】

道徳教育を生活年齢・発達段階で捉え直すことで、重点項目や特に取り組むべき教科・領域等、発達段階ごとの留意点が明らかになった。また、道徳教育に対する意識としては、情報共有不足の解消、先行モデルを参考にした教材開発や教師自身の道徳性の育成の必要性も示唆された。

(CHIAKI　AKAYMA, HIROMI　KOTANI)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-32

小学校知的障害特別支援学級における指導内容確認表の活用

－効果的な「学びの系統性」の担保を目指した小学校版指導内容確認表の開発と試用－

○後藤匡敬　　水内明子　　水内豊和
（熊本大学教育学部附属特別支援学校）　（富山市立鵜坂小学校）　（帝京大学文学部）

KEY WORDS:指導内容確認表　学習指導要領　知的障害特別支援学級

はじめに

小学校学習指導要領において，知的障害特別支援学級に在籍する児童は,「児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上，各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり，各教科を，知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして，実態に応じた教育課程を編成すること」とされている。これは，実態差の大きい児童一人一人に対して柔軟に教育課程を合わせられることを意味する。要するに，該当学年に準ずる教育課程（以下，準ずる課程）の指導内容が難しい場合は下学年のものに代替したり（以下，下学年代替），知的障害特別支援学校の各教科の内容を取り扱ったりすることで，児童の発達段階にあった学びを保障できる。その際重要なのが，教師が「学びの系統性」を把握し，学習段階の見通しをもった上で指導内容を設定することである。

そこで本報告では，小学校の知的障害特別支援学級において，「指導内容確認表（図１；後述）」の活用を通した，効果的な「学びの系統性」の担保の実現を目指す。

指導内容確認表

準ずる課程や下学年代替の場合は教科書会社の指導書などを参考にできるが，知的障害特別支援学校の各教科の系統性は，特別支援学校学習指導要領解説（各教科等編）の文中や，巻末に表でまとめられた「目標・内容の一覧」を参考にする。巻末の「目標・内容の一覧」の表は，１教科の内容が複数ページにまたがり,全教科 60 ページに及ぶ。学習段階や内容のつながりを捉えるためには，ページをめくりながら前後の関係等を捉える必要がある。そこで，後藤（熊本大学教育学部附属特別支援学校）が教材掘りおこしプロジェクト名義で開発した「指導内容確認表」を活用することにした。「指導内容確認表」は，学習指導要領の表現をそのまま使用し，１教科につき１枚のレイアウトで知的障害特別支援学校の小学部・中学部だけでなく高等部までの指導内容のつながりを一望できる特徴がある。横軸方向に各学部の学習段階が，縦軸方向に教科の分野の表記が並び，分野名のラベルが貼られている。段階や分野間の学習のつながりが一目で分かりやすく，現在の児童の実態を考えた際，どのような学習を積み上げ現在に至るのかを把握し，教師が今後の学習に対する見通しをもつことができる。結果，「学びの系統性」の担保に寄与すると思われる。2022 年 5 月 26 日時点で全教科総計（PDF，Excel 合わせて）64,551 回ダウンロードされ，大きな反響を得ている。

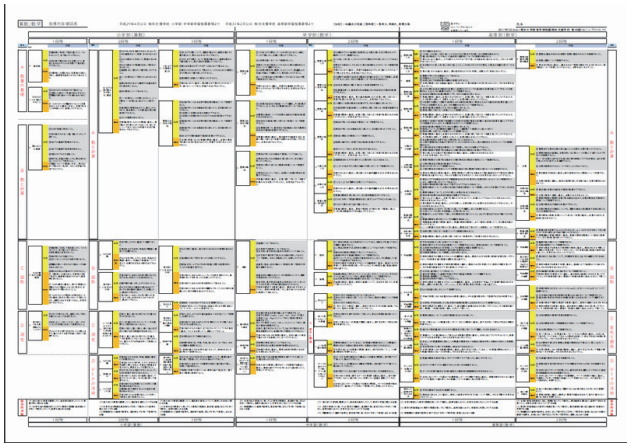
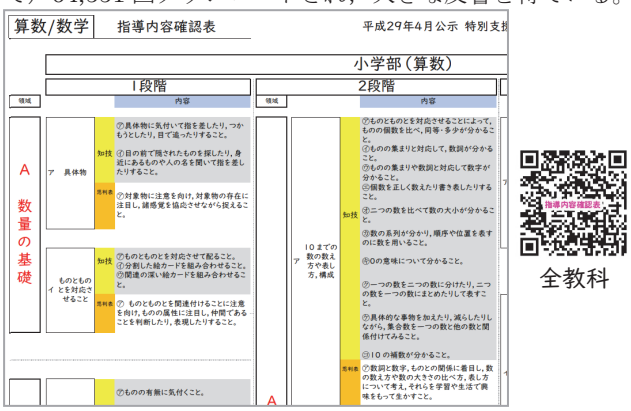


図１　指導内容確認表（算数/数学版サムネイル）



(a)算数/数学　小学部１段階　付近　　(b)QR コード

図２　算数/数学　指導内容確認表を一部拡大

小学校での「指導内容確認表」の活用実践

小学校の教育課程が児童の実態に合っているか「準ずる課程→下学年代替」と指導内容を検討していくが，ここで難しいのが，個人内差が大きい場合である。下学年代替を検討する際，例えば２年生で，漢字の読み書きは学年相当だが，読解は１年生の内容も難しい場合がある。このように１年生より前段階の実態の場合，「指導内容確認表」を活用し，学習内容を考えた。

「指導内容確認表」を活用する中で，小学校学習指導要領の内容をまとめた「小学校版指導内容確認表」があれば，小学校の知的障害特別支援学級において年間カリキュラムを作成する際に，内容のつながりを意識し見通しをもって効果的に授業作りができると考え，「指導内容確認表」の縦軸と横軸のまとめ方を踏襲し，２教科（国語・算数）分試作した。年度初めにこれらの表の項目にチェックを付け，児童の実態把握を行い，学習内容を決めた。他にも，児童が学習でつまずいている内容について，「指導内容確認表」を参照することで，児童が学習を積み上げるためにどのような内容を取り扱えばよいのかをより具体的に知ることができた。年度末にはこれらの表を用い，引継ぎを行った。

おわりに

「小学校版指導内容確認表」は現在開発・試用中で，順次 Web 公開を目指している。

文献

・熊本大学教育学部附属特別支援学校教材掘りおこしプロジェクト（2018）：指導内容確認表
https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/ict.html
・Teach U～特別支援教育のためのプレゼン教材サイト～(2019)：指導内容確認表
https://musashi.educ.kumamoto-u.ac.jp/shidounaiyou/

(GOTO Masataka, MIZUUCHI Akiko, MIZUUCHI Toyokazu)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑤・肢体不自由③・発達障害③ P10-33

コロナ禍における交流及び共同学習の現状と課題

全国の知的障害特別支援学校を対象とした調査研究による検討

〇小島道生　　尾川周平
（筑波大学人間系）　（筑波大学大学院人間総合科学学術院　日本学術振興会特別研究員）

KEY WORDS: 交流及び共同学習、知的障害特別支援学校、コロナ禍

問題と目的

交流及び共同学習については、これまでに数多くの実践研究や調査研究が行われてきた。しかし、コロナ禍になり、対面や集団での交流及び共同学習の実施が、地域によっては困難な状況となっている。その一方で、新たな試みとしてオンラインによる交流及び共同学習も報告（小島ら, 2021）されるようになってきており、従来とは異なる方法も試行されつつある。

交流及び共同学習は、障害者と健常者が支え合って生活することのできる共生社会を実現する上で不可欠な教育実践と指摘（楠見・小池, 2019）されている。したがってコロナ禍においても、工夫を行いつつ、取り組まれることが期待される。そこで、本研究では全国の知的障害特別支援学校を対象として、コロナ禍における交流及び共同学習の現状と課題について明らかにすることを目的とした。

方法

1)対象；全国の知的障害特別支援学校 562 校に対して、コロナ禍における交流及び共同学習に関するアンケート調査を実施した。校長先生への依頼文書とともに、学校の代表教諭 1 名に対して、回答を依頼した。

2)調査内容と調査時期；先行研究（国立特別支援教育総合研究所, 2018）を参考に、交流及び共同学習の現状と課題について、主に学校間交流と居住地交流に分けて、それら取り組みに対する教師自身の評価や実施状況、評価方法などについて尋ねた。また、コロナ禍以前に比べて変化が生じた内容、指導上特に気をつけた事柄について、自由記述で尋ねた。調査は、2022 年 3 月に実施された。

3)倫理的配慮；調査の実施にあたり、所属機関長に対して研究の趣旨、プライバシーの保護、倫理的配慮などについて文書にて説明し、承諾を得た。調査対象の教諭に対しても、研究の趣旨等を文書にて説明し、調査への回答をもって調査の協力に同意したとみなすことを説明した。なお、本研究は発表者が所属する倫理委員会の承認を得ている。

結果

アンケート調査は146校(回収率26.0%)から返却され、そのうち回答されていた 143 校について分析対象とした。

令和 3 年度における交流及び共同学習の取り組み状況について、学校間交流と居住地交流に分けて、小・中・高等部ごとに実施の有無を検討した。また、コロナ禍以前について、同様に尋ねた。その結果は、Table1 の通りである。

次に、コロナ禍以前と比べて、学校間交流及び居住地交流の相手校の総数について検討したところ、①「増えた」のは 8 校（5.56%）、「変わらない」のは 47 校（32.64%）、「減った」のは 80 校（55.56%）であった。

コロナ禍になり、交流及び共同学習の実施方法について検討したところ、①「交流及び共同学習を中止した」のは 36 校(25.0%)、②「実施方法を変えた」のは 112 校(77.78%)、③「実施方法は、変更していない」のは 18 校（12.5%）であった。そして、実施方法を変えた内容としては、「オンラインに変更した」が 65 校（45.14%）、「手紙など間接的な方法に変更した」が 80 校(55.56%)、「その他」が 12 校（8.3%）であった。

コロナ禍以前と比べて、交流及び共同学習について変化が生じていた内容としては、「直接交流ではなく、手紙、ビデオレターなどの間接交流を取り入れた」「オンラインでの交流を実施するようになった」などがあがっていた。また、コロナ禍になり、交流及び共同学習の実施にあたり、指導上に、特に気をつけていたこととしては、「感染予防対策」「オンライン上であっても交流が深まるような工夫」などがあがっていた。

Table1　学校間及び居住地交流の状況

		コロナ禍		コロナ禍以前	
		実施している	実施していない	実施している	実施していない
小学部	学校間交流	84（58.3%）	33(22.9%)	109（75.69%）	8(5.56%)
小学部	居住地交流	81(56.25%)	37(25.69%)	96(66.67%)	20(13.89%)
中学部	学校間交流	73(50.69%)	41(28.47%)	99（68.75%）	14(9.72%)
中学部	居住地交流	65(45.14%)	49(34.08%)	79(54.86%)	33(22.97%)
高等部	学校間交流	63(43.75%)	58(40.28%)	80(55.56%)	40(27.73%)
高等部	居住地交流	3(2.08%)	118(81.94%)	6(4.17%)	114（79.17%）

考察

コロナ禍における交流及び共同学習においては、学校間交流のおいては、小学部から高等部にかけて割合は減るものの、50%台から 40%台と 50%前後の学校において実施されていることが明らかとなった。居住地交流については、小・中学部段階では、学校間交流と同程度の割合で認められているものの、高等部になると 2.08%と学校間交流に比べて顕著に低かった。また、コロナ禍以前と比べると、学校間交流と居住地交流に共通して、いずれの学部においても実施状況は低くなっており、コロナ禍において交流及び共同学習は、実施困難になっていることが本調査からも示された。

また、実施方法を変えた学校も 77.78%と高い割合で認められており、手紙など間接的な方法に変える、オンラインの方法に変えるといった学校が 50%程度認められており、いずれかの方法に取り組んでいると推察される。先行研究（小島ら, 2022）において、オンラインによる交流について、困難さを感じる生徒と感じていない生徒がいることが示されている。交流及び共同学習の内容の影響も関係すると考えられるが、今後はオンラインでも生徒が参加し交流しやすい内容等について、検討していくことが求められる。

付記；本研究は科学研究費補助金（基盤研究 C 20K03039）の助成を受けた。

文献

国立特別支援教育総合研究所(2018)交流及び共同学習の推進に関する研究.
小島道生ら（2022）コロナ禍におけるオンラインによる交流及び共同学習の実践-知的障害特別支援学校と高等学校の生徒自身の評価からの検討-.発達障害研究, 43(3), 268-277.
楠見友輔・小池貴之（2019）交流による視覚障害理解の構造 —晴眼児の交流経験についての語りの分析—. 特殊教育学研究, 57(1), 37-47.

（KOJIMA Michio, OGAWA Shuhei）

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Ⅱ

―「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」の事項を含む科目に関する検討 ―

○ 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・教職課程

Ⅰ 問　題

本研究では，インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成について一連の研究を行ってきた。その中で,教員を目指すすべての学生を対象にした基礎プログラムの実施を提案するとともに,学校現場のニーズ調査の結果から特別支援教育に関する科目の必修化及び必要な学習内容について報告した（鳥海ら,2015 など)。教職免許法の一部改正に伴い,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)」の事項を含む科目が必修科目として新設された。磯貝(2021)は教職課程を置いている,首都圏の国立大学法人の大学 10 校を対象に,この科目についてどのように授業を行っているかを調査した。その結果,先行研究（丹野,2020）と同様に,ほとんどの大学で教職課程コアカリキュラムの「(１）特別の支援を必要とする幼児,児童及び生徒の特性及び心身の発達を理解する。」を取り上げていたが,「(３）障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児,児童及び生徒の把握や支援,又は生活上の困難とその対応を理解する。」は半数にとどまっていた。また,授業で取り上げている障害種も大学によって違いが見られた。今回は対象地域を拡大し前報と比較検討した。

Ⅱ 目　的

本報告では,「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」の事項を含む科目に関する授業の現状につい明らかにすることを目的とする。

Ⅲ 研 究 方 法

１　調査対象：全国にある国立大学法人の教育大学 10 校（北海道・東北・上越・近畿・関西・中国・四国・九州地方）

２　手続き

（１）調査：大学のホームページから,教職科目を検索し,当該科目についてのシラバスを調査資料とした。

（２）調査期間：　202X 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 2 単位,3 校が 1 単位と前報とは逆の結果であり,15 回授業が多かった。

２　履修学年

1年次が最も多く,6校であり,2年次,3年次に設定している大学が各１校,不明が 2 校あった。介護等体験実習前に位置付けている大学があった。

３　到達目標

各大学の到達目標については,シラバスの到達目標及び授業概要,授業計画を教職コアカリキュラムに基づいて分類した。授業の中では取り上げている可能性が否定できない例もあったが,明記されていない場合には不明と判断した。

表１　大学の到達目標とコアカリキュラムの到達目標

	到達目標	校数
(1)	1)制度の理念や仕組みの理解	10
	2)発達,心理特性,学習の過程	10
	3)学習上又は生活上の困難についての基礎的知識	10
(2)	1) 支援の方法について例示できる。	10
	2)「通級による指導」及び「自立活動」の位置づけと内容の理解	4
	3)個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する意義と方法	5
	4)特別支援教育コーディネーターや関係機関,家庭との連携	5
(3)	1)母国語や貧困等により特別の教育的ニーズのある子どもの困難や組織的な対応の必要性の理解	2

４　シラバスに示された障害種

取り上げられていた障害種は表 2 の通りである。大学により差はあるが,視覚障害,聴覚障害,知的障害,肢体不自由,病弱や発達障害が多かった。表記については,運動障害,健康障害,あるいは「障害」という総称での記載もあった。

表２　シラバス上の障害種等

大学	障害の種類
①	視・知・LD・ ADHD・ASD・情緒・運動
②	視・聴・知・発障・運動・言語・重複・健康
③	視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD
④	視・聴・知・肢・病・発障
⑤	障害
⑥	知・発障
⑦	視・聴・知・肢・病・発障・重複
⑧	視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD
⑨	発達障害・重複
⑩	視・聴・知・肢・病・発障

＊発障：発達障害,運動：運動障害,健康：健康障害の略

５．授業計画に記載されたその他の内容

今回の調査では,15 回の授業計画の中に,「合理的配慮」,「早期対応」,「福祉」,「通常学級における指導」,「保護者・きょうだい」,「擬似体験」などを含んでいる大学があった。

Ⅴ 今後の課題

今回の結果によれは,昨年度に比較して 15 回の授業を設定している大学が多かったものの,到達目標「(2)特別の支援を必要とする幼児,児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する」のすべてを取り上げている学校数が半数以下であった。「(3)障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児,児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。」についても昨年度は約半数であったが,今回は 2 割にとどまった。しかし,大学によっては,発展科目の設定も考えられるため,今後詳細な検討が必要と思われる(磯貝順子は鳥海順子の学会ネームである)。

(ISOGAI Junko)

特別支援教育の連携による書写指導の工夫

－コロナ禍における連携指導の実践事例－

○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）（青鳥特別支援学校）

KEY WORDS: 肢体不自由　知的障害　書字指導

（はじめに）

これまで、本研究グループでは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。肢体不自由教育における書字指導の基礎研究の成果や豊富な実践事例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した実践事例を中心に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：A 肢体不自由特別支援学校在籍の児童生徒 5 名，B 肢体不自由特別支援学校在籍の中学部生徒 9 名，A 知的特別支援学校在籍の高等部生徒 74 名及び知的特別支援学校在籍の高等部生徒 6 名 合計 95 名

期　間：20XX 年 3 月～20XY 年 9 月（19 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

肢体不自由特別支援学校において就学前から毛筆による書字を実施することで、文字学習が効率的に進められると報告されている。それに加え、これらの活動全体によって児童の自己肯定感の向上が示された。それらの指導を知的特別支援学校の中高等部の教育実践に活かし生徒らの自己肯定感を向上させる指導方法の工夫を考えた。書写という共通の課題を使うことで連携した実践が容易となった。

2) 肢体不自由特別支援学校での実践①

小学部から書道を継続して行なっている中学部在籍の生徒らを対象とした実践で、月 2 回の行書に取り組んだ。水墨画をウォーミングアップに用いたところ、これまで学んだバランス形成の基礎を活かして伸び伸びと描いた。その後行書を書いたが、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が、楷書より自在に筆を進めることができ、書き易い印象を持てたとのことである。画数の多い難しい課題であっても、水墨画を描くように、点や線の動きを楽しみ活動できた。

3) 肢体不自由特別支援学校の実践②

肢体中学部 1 年、生徒 9 名、男子 3 名、女子 6 名を対象とし、筆文字のウォーミングアップとしての水墨画を書写の授業の中で取り入れた。生徒の中には、書字はできるものの字を書くことそのものへコンプレックスを抱えている生徒と文字認識をしているが書字がまだ難しい生徒が混在している。そこでまず、筆を用いて、書くことへの抵抗を減らすことと、書く楽しさを知ることをねらいとし、筆文字の前段階として水墨画の時間を設定した。季節に合わせた題材の水墨画（春は桜、藤の花、夏は竹林など）を線と点を使って描く。始めに墨で線を書き、その後顔彩や岩絵具を用いて点描写を用いて花びら、はらいを用いて葉を書き完成させる。シンプルな線と点で作品を完成させることができるので、書字をできるが苦手な生徒も、書字がまだ難しい生徒の双方ともが楽しく活動に取り組むことができ、書道への興味・関心を引き寄せるきっかけを作ることができた。さらには水墨画の上へ、俳句や熟語を書き、書画融合の作品制作へと発展させたい。

4) 知的特別支援学校での実践①

高等部 2 年生 74 名（重度重複 2 名、2 類 38 名、3 類〈軽度〉34 名）を対象とし、「自分の気持ちを文字にしよう（渾身の一文字）」の単元を 3 類〈軽度〉の生徒らのクラスで設定した。生徒同士でインタビューの単元を実施したが、何を質問したら良いか分からない、思いつかない。どのように答えたら良いか分からないなど、自分の気持ちを言葉にすることが難しい生徒が多い実態であった。まず自分の気持ちを整理し可視化するためマインドマップを作成してから書く文字を決めた。また、文字を書くことが苦手な生徒が多い。特に文字のバランスを整えるのが難しく、その原の一つは正しい書き順で書けていないことが考えられる。書く文字を決めた後一人一人正しい書き順で書くことができるよう練習する。

5) 知的特別支援学校での実践②

本校は、世田谷・目黒区を学区域とする知的障害特別支援学校高等部単独校である。書写は用具準備の等があり、他の学習活動より実施しにくい。しかし、自己肯定感の育成、筆圧のコントロール、適切な文字の大きさを意識する、集中力や精神安定の効果など書写指導は有効であるとの認識から、用具を工夫して準備に時間と手間をかけずに指導できる方法を開発した。

（結果）

「水墨画」及び「決意の一文字」を書くことやそれらを掲示することで、児童生徒らは、自らの成果をしっかりと自己評価でき大きな成長に結びついた。

（考察）

これらの活動は、非常にシンプルであり、成果は視覚的に直接に入るため、自分を昂揚させたり律したりすることにつながり、効果的であった。文字の形だけを評価するのでなく、点や線の一点一画に思いや個性を表現できる。自己評価に加えて周囲から評価されることは、自己肯定感及び自己有用感の醸成につながる。共通の課題を用いることで特別支援教育において障碍種別の枠を超え連携の幅を拡げることができる。今後も実践・検証を重ね開発を進めていく。

(KAWANO Fumiko, ABE Atsuko, YOSHIDA Takashi, SUWA Hajime)

特別支援学校における「協働性」を構築するための カリキュラム・マネジメントのプロセスと要件の検討

―北海道真駒内養護学校におけるカリキュラム・マネジメント導入期に焦点を当てて―

小倉　靖範
（愛知教育大学　特別支援教育講座）

KEY WORDS:　特別支援学校　カリキュラム・マネジメント　協働性

Ⅰ　問題の所在および目的

特別支援学校は、複数の学部・学科が設置されている学校も多く、ティーム・アプローチがその主流であるなど、学校組織の構造が複雑で、教員同士の協働が、通常の学校以上に求められる。このことから特別支援学校においては、児童生徒の自立と社会参加を見据えた教育の質的向上と教職員間の「協働性」の構築を両立させたカリキュラム・マネジメントが必要となる。

そこで、本研究では、カリキュラム・マネジメントに先駆的に取り組んできた北海道真駒内養護学校（以下、同校とする）におけるカリキュラム・マネジメント導入期の取組を整理し、「協働性」を構築するためのカリキュラム・マネジメントのプロセスと要件を検討することを目的とした。

Ⅱ 方法

１．北海道におけるカリキュラム・マネジメントの取組

北海道の肢体不自由教育においては、2014（平成 26）年より校長会が主導し、肢体不自由特別支援学校全 10 校が介する研究協議会において文部科学省より講師を招へいし、学習指導要領に関する講演が行われてきている。2015（平成 27）年からは、その講演内容を受け、各校がカリキュラム・マネジメント等に関する実践研究を進め、次年度の研究協議会にて成果をポスターで発表する、という取組がなされている。

２．北海道真駒内養護学校について

学校規模としては、140 名程度の児童生徒が在籍する肢体不自由特別支援学校で、日常的に指導に当たる教師は、小学部・中学部・高等部を合わせて 100 名程度である。

2016（平成 28）年よりカリキュラム・マネジメントの仕組みを構築するための実践研究に取り組んでいる。

３．研究対象期間

北海道の肢体不自由特別支援学校がカリキュラム・マネジメントに取り組む契機となった 2014（平成 26）年より 5 年間を同校の導入期と位置付けた。

４．分析方法

田村（2011）に示された「カリキュラムマネジメント・モデル」（Fig.1 参照）に同校におけるカリキュラム・マネジメントの取組を照らし、時系列に沿って整理し、「協働性」を構築するための要件について考察を加えた。

Ⅲ 結果

同校の導入期の取組を整理したものを Fig.1 に示す。

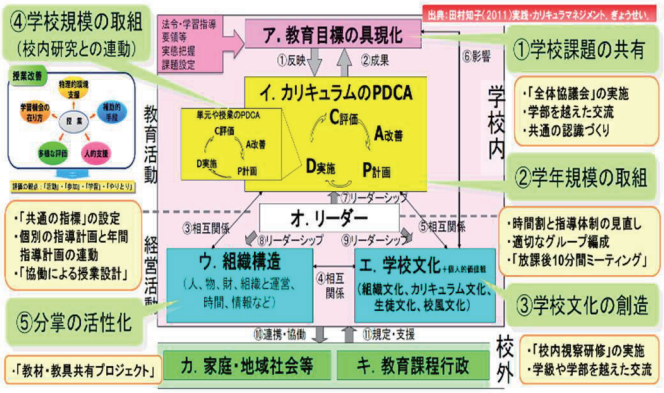


Fig.1　北海道真駒内養護学校における取組の整理

【2014 年度】学校課題の共有とモデル的実践

前年度より、学部を越えて、教職員が自校の学校課題について協議する場として「全体協議会」が設けられたことで、学校課題の共有が図られるようになっていた（Fig.1：①）。

この時期、学年単位でのカリキュラム・マネジメントに取組として研究協議会において発表した学年では、時間割と適切な学習グループの編成等の見直しが行われた。また。並行して教師集団の「協働性」を高めるための取組として「放課後 10 分間ミーティング」の取組が報告された（Fig.1：②）。

【2015 年度】校内における「共通の指標」と「校内視察研修」

校内において互いに授業を見合う学校文化を醸成することを目的に「校内視察研修」が設定された（Fig.1：③）。その際に、授業観察の視点として、藤原（2012）による物理的支援環境・補助的手段・人的支援・学習機会の在り方・多様な評価）を「授業づくりの 5 つの視点」として取り入れ、校内における「共通の指標」とした（Fig.1：④）。

【2016 年度～】校内研究としての本格的なスタート

同校の個別の指導計画（個の課題の焦点化）と年間指導計画（学校として教えるべき教育内容の明確化）の連動は、田村（2011）における教育課程の PDCA に当たる（Fig.1：④）。

2016 年度、個別の指導計画においては、「課題関連図」の作成が試行された。事例的に「課題関連図」を作成することで、新学習指導要領に示された自立活動の目標設定の手続きが理解され、個々の教師の気づきが共有される機会となった。

2017 年度、年間指導計画の見直しでは、「生きる力の五要素」（同校・H21～H24 の実践研究）を観点に、小学部・中学部・高等部の年間指導計画の指導内容における連続性等の検討がなされた。また、特徴的な取組として「協働による授業設計」と題し、課題関連図・年間指導計画・指導方法の 3 チームに分かれての授業づくりや授業設計に焦点を当てた授業研究会が実施された。また、複数の分掌が関わるプロジェクトが企画されるなど、分掌の活性化も図られた（Fig.1：⑤）。

これらの取組を通して、各教科と自立活動の指導目標の関連等の検討がなされ、2018 年度以降、同校のカリキュラム・マネジメントの基本的な考え方として定着することとなった

Ⅲ 考察

同校の導入期のプロセスから、特別支援学校においてカリキュラム・マネジメントを円滑に機能させるためには、学校課題が共有され、授業改善や教育課程改善の下支えとなる「協働性」が、学校文化となっている必要性を指摘できる。

そのためには、本事例で示した「校内視察研修」や「協働による授業設計」のようなカリキュラム・マネジメントを促進するための具体的な“仕掛け”づくりも重要である。

個人レベルでの参画意識を高め，学級・学年といった単位での小さなカリキュラム・マネジメントの歯車を校内研究等の機会を通じて学校全体の大きなカリキュラム・マネジメントの歯車に波及させることで、更なる活性化が期待できる。

付記：本研究は JSPS 科研費 21K02723 の助成を受けて実施したものの一部である。掲載に当たり、同校の同意を得た。

【主要文献】

田村知子編著（2011）実践・カリキュラムマネジメント．ぎょうせい．

（OGURA Yasunori）

授業中の教師発話における使用語彙の学校間比較

○岡田信吾、　羽崎綾乃
（就実大学教育学部、岡山県立瀬戸高等支援学校）
KEY WORDS: 教師発話、学校間比較

（目的）

授業は一般的に教師の発話によって展開される。学校間で教師の授業中の発話に用いられる語彙は異なっており、その機能も異なっていることが予想される。

今回の研究では、高等学校、中学校、小学校、特別支援学校の 4 校種間で教師の発話を手がかりに使用語彙と機能の違いに注目し初歩的な分析を行うこととした。

（方法）

10 名の現職教員に依頼し、11 事例の授業録音データを採集し分析対象とした。研究協力者への依頼は、それぞれの教員に研究目的、データ採集の方法を説明し研究参加の同意を得た上で、各所属校の校長に文章で承諾を得て依頼した。授業録音データの採集にあたっては、いつもと同じように授業をするように口頭説明をした。授業中はボイスレコーダーを持ち歩き、発話を録音することを依頼した。また、認められた場合は、研究者が授業の参観も行った。

依頼した研究協力者の学校種と録音した授業名(括弧内)は、次の通りである。高等学校 3 名（国語、社会、数学)、中学校 3 名（国語、社会、数学)、小学校 3 名（国語、社会、算数)、特別支援学校（ことば・かず、生活）であった。

授業録音データは、授業時間の内、10 分間を抽出し逐語録を作成してテキスト化した。なお、逐語録の作成に当たっては児童生徒の発言は対象とせず、教員の発言に個人名があった場合は単に「生徒名」として表記するようにした。

分析は、全て KH coder3β を使用した。なお、分析にあたって、出現度数が 4 以上の複合語は強制抽出した。また、結果の偏りを防ぐために特定の教科に紐付く語（例えば歴史上の人物名、地名、物語文の登場人物名、算数・数学におけるＸ、Ｙなどの文字、算術記号など）は、分析から削除した。加えて、方言のため別の語として抽出されるケースについては、オリジナルテキストを確認し修正した。

(結果と考察)

採集されたテキストは、3,129 文から構成され、総抽出語数 31,524 語、使用語数 3,194 語であった。

図 1 にネットワーク分析の結果を示す。ネットワーク分析は、語の最大出現数を 150、出現する共起関係の中から上位 30 を描画した。ネットワーク分析の結果とそれぞれの語の前後の文を読み込み特徴的な部分を取り上げて分析コードを生成した。作成した分析コードは、①および①’より（出来る、上手、今日、まる）を抽出し「褒める」と命名した。②より（あー、なるほど）を抽出し「同意」と命名した。③および③’より（覚える、ページ、教科書、大事、考える）を抽出し「強調」と命名した。④より（自分、意見、プリント）を抽出し「意見」と命名した。

次に、作成したコードと学校種の関連を対応分析により検討した。図 2 に対応分析結果を示す。図 2 から、それぞれの学校種毎の教師の発話における使用語彙と機能の関連が特徴付けられた。高等学校においては、学習の重点が**強調**され自己学習が促されていた。中学校においては、学習の中で自分の**意見**を表すことが促されていた。小学校では、子どもの考えに教師が**同意**したり**褒めたり**することで学習に参加することや考えることが奨められていた。特別支援学校においては、**褒める**ことが重視され、子どもが自身をもって活動に参加することが重視されていた。

教師の発話の使用語彙と機能の違いは、それぞれの学校のミッションと在籍する児童生徒の発達段階によって重視される点とが異なるためであると考えている。

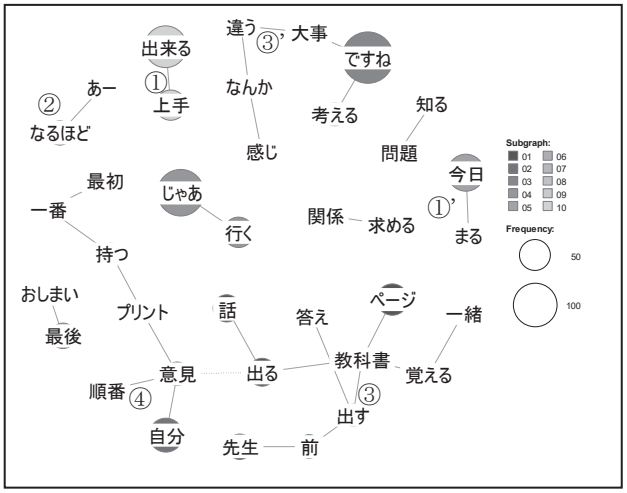


図 1　教師発話のネットワーク分析結果

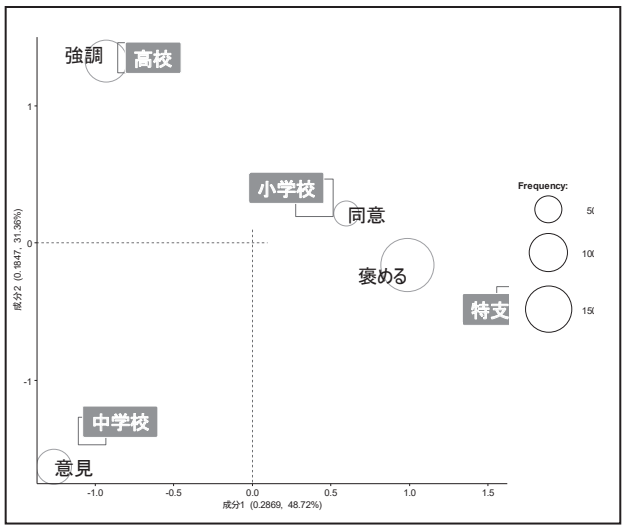


図 2　学校種と分析コードの対応分析結果

（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― 第 2 版』 ナカニシヤ出版

(OKADA　Shingo,　HAZAKI　Ayano)

「共に学ぶ」教育実践の充実に向けて

～米国の最少制約環境（LRE）施策の展開と多層的な支援システム（MTSS）の取組からの示唆～

〇齊藤由美子（帝京平成大学）
小澤至賢（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS：交流及び共同学習　最少制約環境　多層的な支援システム

【研究の背景と目的】

交流及び共同学習は、我が国がインクルーシブ教育システムを推進し構築する上で核となる教育施策の一つである。平成 23 年（2011 年）3 月に改正された障害者基本法第 16 条においては、「障害者が（中略）…十分な教育が受けられるようにする」という目的のために「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒とともに教育を受けられるよう配慮しつつ」必要な施策を講ずるべき、という文言が新たに加わった。この「共に学ぶ」ことを積極的に志向する規定は、特別支援教育の在り方のみならず、通常の学級における教育を含めた教育全体の在り方に影響を与えるものである。

本論考では、米国の最小制約環境（LRE）施策の展開と多層的な支援システム（MTSS）の取組から、我が国の「障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ」取組への示唆を得、今後の交流及び共同学習の在り方を展望する。

【米国における取組の概要】

（1）最少制約環境（LRE）条項に基づく教育の変遷

米国において、「障害のある子どもがない子どもと共に教育を受ける」という方針は公民権運動の一連の流れに基づいており、全障害児教育法（EHA: Education for All Handicapped Act, 1975）において「最少制約環境（LRE: Least Restrictive Environment）」という文言で規定された。この法律は 1990 年に障害のある個人の教育法（IDEA: Individuals with Disabilities Education Act）と名称が改められ、LRE 条項も IDEA へと引き継がれ、今日に至る。

1975 年以降、障害のある子どもの最少制約環境での学びをいかに保障するか、についての試行錯誤は、時代と共に、インテグレーション（integration）、メインストリーミング（mainstreaming）、インクルージョン（inclusion）などの呼び方の変化とともに理論的な解釈を変化させながら、以下のような段階的な変遷を遂げてきたと考えられる。

第 1 の段階：障害のある子どもの教育プログラムと障害のない子どもの教育プログラムを統合して同じ場所で教育を行うこと、すなわち、障害のある子どもがどこで教育を受けるのか、という教育の場の統合を課題とする段階。

第 2 の段階：障害のない子どもの教育プログラムを主流とし、障害のある子どもの教育プログラムをそれに近づけ合流させること、また、障害のある子どもの通常の学級への集団帰属や、個別教育プログラム（IEP: Individualized Education Program）の目標に対する指導と学習が通常の学級において保障されることを課題とする段階。

第 3 の段階：障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、通常の教育カリキュラムの中でその学びが保障されることを課題とする段階。

（2）多層的な支援システム（MTSS）による学校づくり

多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tired Systems of Supports）とは、上記第 3 の段階において、学校のすべての子どもたちが通常の教育カリキュラムに基づいた教育の成果を上げるために、学校全体で多層的に取り組む指導・支援の仕組みである。以下に述べる 3 つの層で説明される。

第 1 層（Tier 1）：すべての子どもたち（all）が、エビデンスに基づいた、質の高い、ユニバーサルにデザインされた指導・支援を受ける。その際には、子どもたちの言語的・文化的背景や障害、その他の学習ニーズが考慮される。

第 2 層（Tier 2）：第 1 層の指導・支援のみでは、学習面、また、行動・社会性の面で成果を出すことができない一部の子どもたち（some）については、第 1 層の指導・支援に加えて、追加的な焦点を絞った指導・支援を受ける。

第 3 層（Tier 3）：成果をあげるために最も手厚い支援が必要な少数の子ども（a few）については、第 1 層、第 2 層の指導・支援だけでなく、より手厚い、しばしば個別化された指導・支援を受ける。

これらの異なるレベルの層は、教育の場（placement）を意味するのでなく、あくまで指導・支援の手厚さの度合い（intensity）を示していることが強調されている。

【我が国における「共に学ぶ」教育実践への示唆】

米国における取組から、我が国の今後の交流及び共同学習への示唆として以下の 2 点を掲げる。

①従来の「どこで学ぶのか」の問いから、「どのように学ぶのか」「何を学ぶのか」の問いへの展開

②通常の教育課程の柔軟性と障害のある子どもの教育課程の連続性、及び合理的配慮の必要性

これらの示唆から、表 1 に「共に学ぶ」教育実践のために我が国が目指すべき教育の方向性について整理した。

2022 年 4 月には、交流及び共同学習における「教科等のねらいの達成」という目的の重視や、通級による指導の更なる活用等について、改めて文科省通知がなされた。この表の内容を心に留めながら、今後の我が国における「共に学ぶ」教育実践の展開に注目したい。

表 1「共に学ぶ」教育実践の充実のために目指すべき方向性

視点	第 1 ステージ（インクルーシブ教育システム以前）	第 2 ステージ（目指す方向性）
学びの場	障害のある子どもは特別な場、障害のない子どもは通常の学級で学ぶ	可能な限り通常の学級を基本とし、子どものニーズに応じて特別な場で学ぶ
教育課程	通常の教育課程と特別の教育課程が独立して存在	通常の教育課程の柔軟性、及び通常の教育課程を基本として特別の教育課程の連続性を検討
支援の対象	障害のある子どものみ	学校の子ども全員
支援内容と決定変更	障害に応じた支援・固定的	様々な教育的ニーズに応じた階層的な支援・柔軟に対応
支援者	担当となった教員	専門職を交えたチーム
支援の必要性の考え方	課題状況に対処	プロアクティブ・予防的
「共に学ぶ」場面での障害のある子どもの学び	場の共有を重視する	合理的配慮の提供により子どもの学びを保障する
通常の学級における学習の目標・内容	教員による決定 全員が同じ目標・内容	教員及び子ども自身の自己決定 全員で取り組む内容と個々のニーズに応じて異なる目標・内容
通常の学級における学習活動	教員からの一方向的な指導	子ども同士の主体的・対話的で深い学び
障害のある子どもの特別な学習が目指すもの	障害状況の改善・克服	集団やコミュニティにおける自己実現

＊本研究は科学研究費助成事業（基盤研究C）「教科等のねらいの達成を目指した交流及び共同学習の実践方法に関する開発研究」（課題番号 18K02807）の助成を受け実施した。
(SAITO Yumiko, OZAWA Michimasa)

近年中国融合教育（インクルーシブ教育）の現状と課題

呂暁彤
（帝京科学大学）
KEY WORDS：中国、融合教育、インクルーシブ教育

【目的】

1986 年、中国政府は「国連障害者の 10 年」（1983～1992）に合わせ、障害児の義務教育を「中国障害者事業“八五”計画綱要」（1991～1995 年）の緊要課題として、1990 年、「障害者保障法」の施行とともに、「随班就読」が本格的に実施された。その後 2008 年の「障害者保障法」修正までに、障害児童の義務教育普及率は急速に増加した。近年の障害児教育は、就学の普及から教育の質の向上に変遷し、2014 年の「特殊教育促進計画（2014-2016）」では、自閉症児を含む障害児教育の就学率および特別支援教育の質の向上に関するシステムの確立を目指すようになった。障害児教育は国内就学率の向上のための「随班就読」から国際的な融合教育（インクルーシブ教育）に変遷しつつあった。

本研究では、近年の中国特殊教育の制度、政策、教育システムの変化から、教員の質の向上対策まで検討し、中国の特殊教育の変動を分析したい。

【内容】

中国では、1980 年代から「特殊教育学校を、特別支援学級と随班就読を中心に特別支援教育を発展させる」という中国的な特殊教育形式で展開してきた。その後 2008 年「障害者保障法」を改定し、「国家中長期教育改革和発展企画綱要（2010～2020 年）」も公表し、特殊教育体系を完備するようにというスローガンが掲げられた。2014 年、中国国務院は「特殊教育提昇計画（2014～2016 年）」を公表し、全面的にインクルーシブ教育を推進しようとした。それに合わせて、国家教育部第 7 部門が「第二期特殊教育向上計画（2017～2020 年）」を発行し、これまでの「特殊教育学校を、特別支援学級と随班就読を中心に」という方針を基盤に、「送教上門（訪問教育）と遠程教育（遠隔教育）」を補充するという形で全面的に融合教育（Inclusive Education）（インクルーシブ教育）を展開し、障害児教育を普及する」ほか、障害児の就学前教育と高等教育における障害児の職業教育を展開する以上に障害者の高等教育も促進する」という大きな進展が見えた。

2017 年、「第二期特殊教育提昇計画（2017～2020 年）」が公表され、通常学校にインクルーシブ教育の推進と質の向上およびリソースルームの整備、さらに通常学校への専門教員の配置と特別支援学校の協力が着実に推進された。同年中国統計公報によって、2020 年末までに、全国に特殊学校 2,288 ヵ所、在校生 91.98 万人、特別支援のクラス数 24,093 個、在校生 24.27 万人、リハビリセンターは 7,310 ケ所にまで急増した。ほかに、特別支援学校のセンター機能を果たすために、教員の研修や専門性の向上を従来の現職教員の研修が中心の状態から、養成校のカリキュラムの改定や特別支援教師資格認定などの改善をした。2018 年に国家教育部は、インクルーシブ教育を受けた障碍児は 304,273 人、障害児の 52.57％を占めたと公表した。インクルーシブ教育は中国障害児教育の主な形式とも言えよう。

【考察】

中国の特殊教育は随班就読から統合教育・全納教育を経て、今現在は融合教育に辿りついている。2006 年の「零拒絶」の実施によって、国家教育部を中心に、障害者連合会の後押しにより発達障害児の入学問題が大きく取り上げられ、心身障害児の就学問題は多少改善したが、実際には入学後の問題が新たに浮き上がってきた。特殊教育に関する専門的な法律がないため、、インクルーシブ教育の推進にまだ多くの課題がある。今後の課題として、以下の状況を改善すべきである。まずは、インクルーシブ教育を中心に相関法律の整備。次に公平かつ質の高い教育を受ける権利の保障のための零拒絶（全入）」の実現である。それから、ライフステージを考慮した学習計画と生活支援システムの保障などが挙げられる。一方で、中国の特殊教育は日本に比して、特殊教育学校が特別支援教育のセンター機能を十分に発揮し、リソースルームがリハビリセンターの役割を果たされ、中国独自の「医教結合」形式で身体障害児の就学支援が行わていている。国際インクルーシブ教育理念を受け入れつつ、中国独自の融合教育形式を生み出し、中国の現状に適した特別支援教育の形になっている。

注：

「随班就読」とは、中国における障害のある児童・生徒の義務教育を普及、就学率を高めるため、中国の国情に合わせた特別支援教育の主な形式である。対象児童は一定の能力を有する軽度の視覚障害児，聴覚障害児，知的障害児を身近な通常学校に就学させ，健常児生徒と一緒に学び，活動し，共に発達，学習する教育形態である。

「融合教育」とは、2003 年中国国家教育部「全国随班就読工作経験交流会議紀要」に初めて教育法規に提出された教育方針であり、最大限度で心身障害児童と健常児が同じ教室で学習する形式である。障害児が別の環境で学習するではなく、すべての児童が通常教育環境の中で、特別ニーズ教育を受け、他の児童と同じ教育サービスを受ける。特殊教育と通常教育は同じ教育システムに置くという理念であり、他国のインクルーシブ教育と同じ意味を持っている。

「医教結合」とは、2009 年中国教育部基礎教育二司（日本の文部科学省特別支援教育課に当たる）が 部分省・市教育庁に発布した実験的な法令である。「医療（主にリハビリ）と教育を有効に結合し、個人差を尊重して、個別ニーズに応じた教育形式をとること。「医」では、児童の身体状況を把握し、障害疾患を厳密に検査・診断し、それに応じた治療を行う。主に作業療法（OT）、理学療法（PT）、言語聴覚士（ST）を用いる。「教」では、授業を通して、最低限の学習と生活技能を身に付けるようにする。

【文献】

鄧猛：西方特殊教育範式の変遷及我国特殊教育学校功能転型的思考、中国特殊教育、第 225 期、2019.3
彭霞光：中国残疾児童随班就読現状和未来発展建議、現代特殊教育、総第 228 期、pp19-21、2012
李永・陳潔：自閉症児童インクルージョン教育を受ける期間中の困難に関する研究、『中国科教創新導刊』、第 36 期、2008
呂暁彤：中国における「随班就読」のシステムについて、帝京科学大学紀要、第 10 巻、pp 159～pp162、2014
中国随伴就読網、http://www.tjzx.sh.cn

（LV Xiaotong）

幼児とその母親の食嗜好と偏食行動との関連

○勝二博亮（茨城大学教育学部）　久保愛恵（筑波大学大学院人間総合科学研究科）　田原　敬（茨城大学教育学部）

KEY WORDS: 食嗜好　野菜　偏食

（目的）

子どもたちに対する食育は，生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくむ基礎となる（中岡ら，2019）。緒方・直井（2015）によれば，幼児期における食の好みは年齢とともに変化していくと考えられており，母親の食嗜好による影響も指摘されているが(今田･根ヶ山，1996)，調査方法の違いなどもあり一貫した結果が得られていない。そこで，本研究では，親の食嗜好との関連性が比較的高いとされる野菜類に注目し，幼児期における野菜の食嗜好の特徴と母親の食嗜好との関連について検討することを目的とした。さらに，偏食との関連をみるために，野菜の食嗜好と偏食行動との関連も併せて検討した。

（方法）

(1)対象者：年少児 25 名（男 16 名，女 9 名：4.23±0.30 歳），年中児 32 名（男 13 名，女 19 名：5.23±0.27 歳），年長児 35 名（男 18 名，女 17 名：6.12±0.45 歳）の計 92 名の母親。 **(2)質問紙の構成**：*①食物の好意度に関する調査*：野菜類の 28 品目に対して子どもと母親自身の好意度を「好き」「やや好き」「どちらともいえない」「やや嫌い」「嫌い」の 5 件法により回答を母親に要求。なお，好意度評定が難しい場合には「該当なし」を選択。項目選定の際には，農林水産省「青果物卸売市場調査」で扱われている品目のうち，単語親密度（天野・近藤，1999）が高いものを抽出。*②偏食に関する調査*：中岡ら（2019）が開発した「食に関する行動質問紙」のうち偏食に関わる因子の中から 9 項目を抽出し，子どもの食行動から「あてはまらない」「まれにあてはまる」「ときどきあてはまる」「しばしばあてはまる」「いつもあてはまる」の 5 件法による回答を母親に要求。**(3)手続き**：幼稚園を通じて，質問紙調査の用紙を配布し，質問紙への回答をもって同意とみなした。 **(4)分析**：「該当なし」の回答数が多かった年少児 4 名，年中児 1 名，年長児 2 名の計 7 名を分析対象から除外。品目については，「該当なし」の回答が多かった 3 品目を分析対象から除外。統計処理には，SPSS Statistics25 を使用。**(5)倫理的配慮**：本研究は，茨城大学教育学部倫理委員会の承認を得て実施（承認番号：21P1800）。**(6)利益相反**：本研究に関して開示すべき利益相反はない

(結果および考察)

(1)幼児期における食嗜好

好意度評定を行った品目について根菜類，葉茎菜類，洋菜類，果菜類，豆類，土物類，きのこ類の計 7 つに分けて，各分類における好意度の平均値を求めた。その結果，土物類の好意度が最も高く，葉茎菜類が最も低かった。そこで，学年(年少，年中，年長)と野菜(根菜類，葉茎菜類，洋菜類，果菜類，豆類，土物類，きのこ類)の 2 要因分散分析を実施したところ，野菜のみに主効果がみられた（F (3.982, 302.64)＝8.166，p <.001)。Bonferroni 法による多重比較の結果，土物類は他の分類に比べ好意度が有意に高く(ps <.05)，葉茎菜類は他の分類に比べ有意に低かった(ps <.05)。

野菜に関しては，葉茎菜類のような葉物野菜は幼児が好まない食物として挙げられている（Park et al., 2021)。とりわけ，葉茎菜類の調査品目に含まれていたキャベツやほうれん草などは繊維性の強い野菜であり，咀嚼の未熟さから幼児は好まないことが指摘されている（今田・根ケ山，1996)。一方で，幼児期を含む子どもは「甘味」や「塩味」を好むことが報告されており（Mennella et al., 2014)，土物類の中には，でんぷんが含まれ食感が柔らかいいも類が含まれていたことから，先行知見を裏付けるものであった。

(2)母親の食嗜好が子どもに及ぼす影響（図 1）

子どもと母親における野菜の好意度について Pearson の積率相関分析を実施したところ，年長児にのみ母子間で有意な中程度の正の相関が認められた(r(31)＝.485，p<.01)。Park et al.（2021）によれば，野菜に対する母子間の好みについて弱い正の相関がみられることを報告している。幼児期における食の好みは経験とともに変化していくことが指摘されており（稲田ら，2016)，食経験とともに母親の食嗜好に影響を受けたものと推察された。

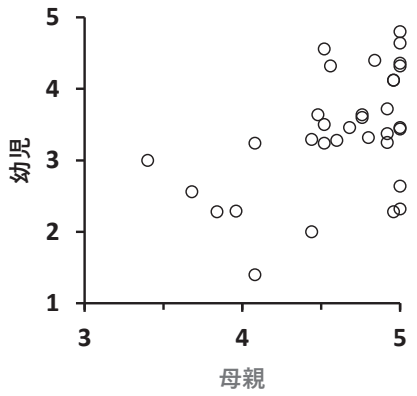


図 1　年長児とその母親における野菜の好意度の相関

(3)偏食と野菜嫌いとの関連（図 2）

野菜の好意度と偏食の強さとの関連を検討するため，偏食に関する調査の平均得点との間で Pearson の積率相関分析を実施した結果，両者の間に有意な中程度の負の相関が認められた(r(83)＝-.63，p<.05)。このことから，偏食傾向の強さと野菜の好意度は関連があることが示された。

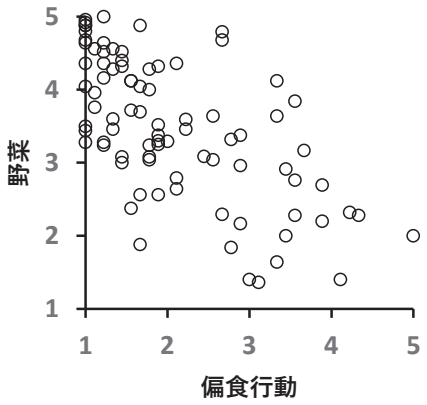


図 2　野菜の好意度と偏食行動との関連

(SHOJI Hiroaki, KUBO Manae, TABARU Kei)

幼稚園における巡回相談後の実践上の課題

―テキストマイニングによる定性分析を用いて―

〇遠藤　愛
（星美学園短期大学）

KEY WORDS: 幼稚園　巡回相談　多職種連携　テキストマイニング

１．問題提起と目的

多様化する保育ニーズに対応するために保育現場に導入された巡回相談は，特に乳幼児理解や保育者の不安解消という側面において，現場から一定の評価を得てきた。一方で乳幼児理解に関する過度な専門家依存など，巡回相談がかえって保育者の主体性を損ねる可能性も危惧されている。こうした問題を防ぐためには，保育現場が外部専門家のやりとりを通して，保育実践を再構築することが重要である（芦澤，2010）。本研究では，巡回相談で得た知見を踏まえ，保育現場が新たに保育実践を再構築する上での課題について，外部専門家による巡回相談を活用している幼稚園を対象に，郵送による質問紙調査を実施した。

２．方法

1）調査協力者：

関東圏内を中心とした幼稚園 185 園を対象として質問紙調査票を郵送し，各園の研修担当者を対象として調査協力を依頼した。回答が得られた園の中から，外部専門家による巡回相談を年間計画に組み入れており，自由記述欄への回答が確認できた 86 園（公立 50 園，私立 36 園）の回答を有効回答として，分析の対象とした。

2）調査内容

調査票は，表紙にフェイスシート，２～５ページに調査対象項目（A４版５枚）を設定した。調査対象項目５項目（a～d）のうち，(d) の中の質問項目「巡回相談で得られたことを活用する際に課題だと思うことは何ですか」に対する自由記述式回答を分析対象とした。

3）倫理的配慮

調査票郵送の際，研究協力依頼書と質問紙調査票のフェイスシートにて，①研究協力は任意であり回答を拒否できること，②協力拒否により園が一切の不利益を被らないこと，③プライバシーや個人情報の保護に十分配慮すること，④調査票の回収をもって研究への同意が得られたと判断することを説明した。なお，回答の集計及び自由記述の分析にあたっては，個人の同定されうる情報を符号化した。

4）分析方法

テキストマイニングのソフトウェア KHcoder（Version 3.Beta.05）（樋口,2022）を用いて，形態素解析にて分析対象データから多く出現していた単語を摘出した。さらに，共起ネットワーク分析により単語間の共起関係を検討した。これらの分析を始めるにあたり，自由記述回答のテキストデータの全体を概観し，テキストエディタの置換・正規表現機能を用いて同意味語を統一するデータクレンジングを行った。

３．結果・考察

分析を行った記事数は 141 記事，そのうち文章数は 110 であった。総抽出語数は 2210 語で，そのうち分析に使用した語は 963 語であった。

抽出された頻出語（上位 20 語）を表にまとめ，各頻出語の共起ネットワークを図示した。共起ネットワークを用いた分析の結果，最も頻出した「難しい」は，①「保護者」「伝える」，②「助言」「実践」「活用」に繋がっていた。これらの語は，①巡回相談で得られた見解を保護者に理解してもらうことの困難さや，②助言を実践に活用することの困難さを示していると考えられた。その他，「全体」「個別的支援」「配慮」「必要」「人員」につながりが見られた。これらは,「助言を実践に活かすには配慮が必要な子どもが多く，人員が必要である」という人的資源の限界についての叙述であるとうかがわれた。

引用文献

芦澤清音（2010）発達臨床の専門性は保育カンファレンスで保育者をどのように支援するか―保育園の“気になる子"の事例検討会の分析―. 帝京大学文学部教育学科紀要 35，25-35.

(ENDO Ai)

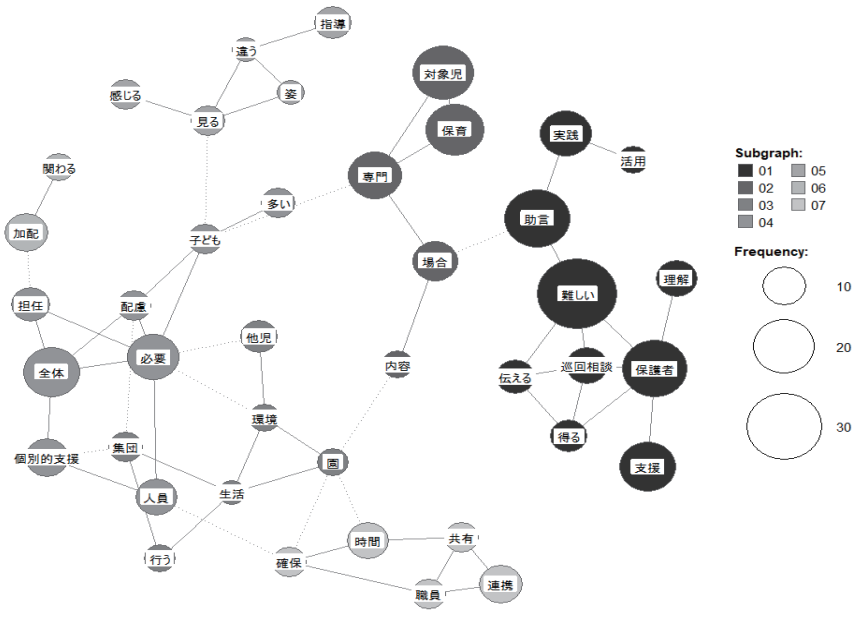


図　共起ネットワークによる分析結果

表　頻出語のリスト

順位	抽出語	出現回数
1	難しい	34
2	助言	23
3	保護者	22
4	対象児	20
5	保育	18
6	支援	17
6	全体	17
8	専門	15
9	実践	14
9	必要	14
11	場合	11
12	加配	10
12	個別的支援	10
12	連携	10
15	時間	9
15	巡回相談	9
15	人員	9
15	理解	9
19	担任	8
19	伝える	8

読みの発達段階に応じた読み書き場面での視線機能

○大森幹真
（早稲田大学人間科学学術院）
KEY WORDS: 読みの発達段階・視線機能・書字

（目的）

書きは読みの発達に付随して発達するとされており(Akita & Hatano, 1999)，読み書きの学習の困難さは視線機能に反映するとされている(Kirk et al., 2016; Rayner, 2009)。近年，読み課題時(大森, 2019a)や書字場面(大森, 2019b)での視線機能計測を行う研究は増えてきている。国外の研究では Sita and Taylor (2015)が，定型成人を対象にした際に，単語を「読む」ときに比べて「書く」ときに刺激を見る時間が長くなることが明らかにしている。一方で，読みの発達段階に応じた対象者での書字場面での視線機能計測は行われていない。本研究では定型発達児 21 名を対象に有意味もしくは無意味な日本語文章を音読・視写を行っているときの視線機能を計測した。その上で，生活年齢や言語能力に応じて参加者を「文字－単語読み」相当群と「単語－文章読み」相当群に分類した際に，読み書き場面での視線機能に違いが見られるかを検討することを目的とした。

（方法）

参加者：定型発達児 21 名(平均年齢 10.66 歳：4 歳~17 歳)が本研究に参加した。本研究は早稲田大学倫理審査委員会(2021-152)での承認後，参加者本人と代諾者に文書と口頭での説明を行い、両者からの書面による同意を得た上で研究を実施した。

手続き：参加者の言語年齢(PVT-R)と視覚運動協応(Beery VMI6)を測定し，次に音読・視写時の視線機能を計測した。

刺激：85 文字程度，3 行構成の有意味と無意味な日本語文章を各 2 つ，計 4 文用意した。

装置：参加者が音読・視写を行っている際の視線追跡反応を計測するため，アイトラッキング装置(Tobii, X3-120)が搭載されたコンピュータ画面上に，刺激文章を提示した。

音読・視写評価：参加者には 3 行の刺激文章を，音読すること，もしくは提示された形式と同様に，3 行で視写することを求めた。それぞれ刺激文章は，参加者ごとにランダムな順序で提示された。

従属変数：まず PVT-R の言語年齢と，Beery VMI の視覚運動協応の標準得点を算出した。また，刺激文章を音読・視写するときの所要時間を求めた。最後に，音読・視写を行っている際の 1 文字あたりの視線停留回数・平均注視時間を算出し，各従属変数に対して 2 要因の混合計画での分散分析を行った。

(結果と考察)

グループ分け・行動評価：生活年齢が 10 歳未満かつ言語年齢が生活年齢より 1 歳以上低い参加者 10 名を「文字－単語読み」相当群とし，それ以外の 11 名を「単語－文章読み」相当群として分類した。両群の各条件下での 1 文字当たりの音読所要時間を分散分析により検定したところ，交互作用[F (1, 19) =12.66, p <.01, r=.63]が見られ，単純主効果検定の結果から有意味・無意味文章の音読時に「単語－文章読み」相当群の方が短くなったことを示した。また，書字所要時間においても，「単語－文章読み」相当群の方が短くなったが，同群は有意味・無意味文章間での書字速度に差がなかったことも示した。一方で，「文字－単語読み」相当群では有意味文章に比べて無意味文章の書字所要時間が有意に短くなっていたことも示した。

視線機能分析：両群間の読み書き時の視線機能を分析したところ，「単語－文章読み」相当群の方が音読時の平均停留回数が少なく，平均注視時間も短くなることを示した。一方で書字場面においては，平均停留回数(図 1 上部)においては両群間で差が見られず，有意味文章の方が無意味文章での平均停留回数が少なかったことを示した[F (1, 19) =5.30, p <.05, r=.47]。また，平均注視時間(図 1 下部のみが「単語－文章読み」相当群の方が短くなることを示した[F (1, 19) =10.70, p <.005, r=.60]。

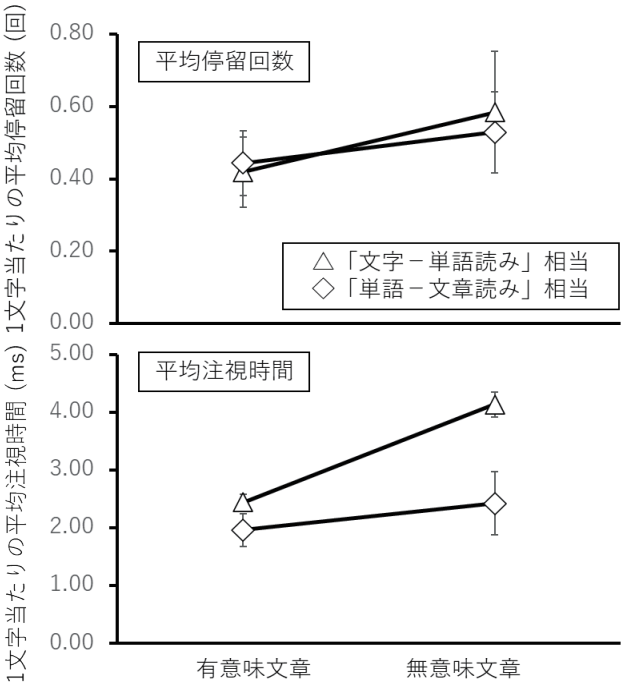


図 1．両群の視写課題時の視線機能の様子

本研究の結果から，読みの発達段階が高い群でも書字場面での刺激観察頻度は他群と差が少ないことが判明したが，1 文字あたりの停留時間がより短いことが明らかにされた。今後は視線逸脱回数や刺激への訪問回数等も分析することで，読み書き場面での視線機能の障害・発達・行動間での差異を検討していくこととする。

（文献）

大森幹真. (2019a). 学習支援における行動の計測と制御: 応用行動分析における工学的手法の応用. *計測と制御*, *58*, 415-418.

大森幹真. (2019b). 女子大学生・大学院生における書字運動と視線パターンの関連. *学苑*, *940*, 12-21.

研究にあたって利益相反関係はない。本研究は科学研究費(No.18K13225)の助成を受けて実施した。

(OMORI Mikimasa)

日本における場面緘黙の高リスク児スクリーニングのための後方視的行動抑制アセスメント尺度(RASBI-J)の開発（第 2 報）

〇酒井貴庸（甲南女子大学人間科学部）
松下浩之（山梨大学教育学域）
奥村真衣子（信州大学学術研究院）
園山繁樹（島根県立大学人間文化学部）

KEY WORDS: 場面緘黙・行動抑制・スクリーニング

Ⅰ．問題と目的

場面緘黙（Selective Mutism：SM）は DSM-5 では不安症群に分類され、有病率 0.03～1%、通常 5 歳未満の発症とされている。言語能力があり慣れした親しんだ場所では会話できるが、学校や職場など特定の場所では発話が困難であるという特徴を示す。SM の子どもは、行動抑制（Behavioral Inhibition：BI）を示すことに注目されている。幼児期の BI について評価をすることの重要性は高いため、筆者らは RASBI-J（酒井他，2022）の開発を試みているが､尺度の項目群について検討の余地が残っていた。そのため、本研究では第 2 報として、Kagan et al.（1990）が定義した「不慣れな人や出来事に遭遇した後、ひきこもり、親を求める、遊びや発語を抑制する初期の傾向：行動抑制」を参考に項目群の再検討を目的として行った。

Ⅱ．方法

インターネットを介した調査を行っている業者へ依頼し、3～12 歳の子どもの養育者で、子どもが 1 ～2 歳頃の様子について回顧的に回答できる者 1000 名に次の調査指標への回答を求めた。①子どもの年齢・性別、養育者の続柄・年齢など。②RASBI-J：子どもが 1～2 歳時点での行動抑制に関する質問 26 項目：RABI（Gensthaler, 2013）を参考にし､SM を研究している著者ら 4 名で項目の作成を行い、予備調査後に BI を測定する項目として適切と判断された項目から成る。③気質に関する質問項目：IBQ（中川ら，2004）および ECBQ（中川ら，2011）のなかで、SM に関連することが報告されている気質（discomfort，fear，high/low intensity pleasure，shyness，sociability，perceptual sensitivity）についての 42 項目。④SMQ-R（かんもくネット，2011；現在の状態）。なお酒井他（2022）においては、BI に関する 77 項目に回答を得たが、本研究ではそのうちの Kagan et al.（1990）の BI の定義に合致する 26 項目を分析の対象とした。

本研究は、各大学の研究倫理委員会の承認を受けた。

Ⅲ．結果

1042 名から有効回答を得た。因子分析（主因子法、プロマックス回転）の結果、RASBI-J は、19 項目で 1 因子構造が妥当であると判断された。クロンバックのα係数は、0.92 であった。また、RASBI-J 得点と気質に関する項目および SMQ-R 得点との間に関連が示された（Table 1）。

Ⅲ．考察

項目作成の手順および気質に関する相関係数から RASBI-J の内容的妥当性および基準関連妥当性は十分であると判断した。SM に関連する気質として perceptual sensitivity や shyness、fear もあげられるが、本研究においては、SMQ-R との関連は弱かった。これは、SMQ-R に対しては現在の状態で回答を得ていることや、SMQ-R が緘黙とその他の不安症を弁別可能な尺度であることに起因する可能性がある。第 1 報で使用した RASBI-J の項目群においては、SMQ-R との相関係数は低かった（r=.09, p>.01）。これは、気質を含む項目群となってことが原因であると考えられる。項目群を再検討したことにより、BI と関連する気質および緘黙症状を検討する際に、より有用な尺度となった。

【文献】

Gensthaler, A., Khalaf, S., Ligges, M., Kaess, M., Freitag, C. M., Schwenck, C. (2016). Selective mutism and temperament: The silence and behavior inhibition to the unfamiliar. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 1113-1120.

かんもくネット (2011). SMQ-R（場面緘黙質問票）. https://www.kanmoku.org/_files/ugd/0251a2_0678ec9bf50048e691d3bf5bc7ab8878.pdf（2022 年 2 月 10 日取得）

Kagan, J., Reznick, JS., Snidman, N., Johnson, M, Gibbons, J., Gersten, M.(1990). *Origins of panic disorder*. In: Ballenger JC(ed) Neurobiology of panic disorder: frontiers of clinical neuroscience, vol.8. New York: Wiley-Liss, pp.77-87.

酒井・松下・奥村・園山（2022）．日本における場面緘黙の高リスク児スクリーニングための後方視的行動抑制アセスメント尺度（RASBI-J）の開発．障害科学会第 17 回大会発表論文要旨集，p22.

（謝辞）本研究は JSPS 科研費 20K20422 の助成を受けた。(Takanobu SAKAI, Hiroyuki MATSUSHITA, Maiko OKUMURA, Shigeki SONOYAMA)

Table1 RASBI-Jと気質およびSMQ-Rとの関連（n＝1042）

	1. discomfort	2. perceptual sensitivity	3. shyness	4. fear	5. sociability	6. high intensity pleasure	7. low intensity pleasure	8. RASBI-J	9. SMQ-R
1	—	.588**	.380**	.561**	.086**	.154**	.143**	.551**	-.126**
2	.588**	—	.505**	.643**	.283**	.415**	.389**	.579**	.062*
3	.380**	.505**	—	.569**	.250**	.318**	.321**	.633**	-.044
4	.561**	.643**	.569**	—	.253**	.348**	.333**	.696**	-.060
5	.086**	.283**	.250**	.253**	—	.535**	.502**	.131**	.311**
6	.154**	.415**	.318**	.348**	.535**	—	.696**	.259**	.221**
7	.143**	.389**	.321**	.333**	.502**	.696**	—	.266**	.252**
8	.551**	.579**	.633**	.696**	.131**	.259**	.266**	—	-.224**
9	-.126**	.062*	-.044	-.060	.311**	.221**	.252**	-.224**	—

** : p >.01, * : p >.05

小学生における屈折異常と読み能力との関係

1 公立小学校での検討

○岡野真弓　漆原美希　内川義和　新井田孝裕
（国際医療福祉大学 保健医療学部 視機能療法学科）

KEY WORDS: 屈折異常 読み能力 読書意欲

1. 目的

屈折異常は、就学前児および小学生の読み能力低下に関与することが指摘されている（Simons and Gassler 1988）。しかし、これらは英語話者での検討であり、日本語話者で検討した報告は見当たらない。読み能力は教科学習の基盤となるものであり、日本語話者でも屈折異常と読み能力低下との間に関連がみられるのであれば、早期に屈折異常を発見し、眼科的対応（屈折矯正）を行うことが必要である。そこで本研究では、小学生における屈折異常と読み能力との関係について検討した。

2. 方法

栃木県内の 1 公立小学校の 1～6 年生 122 名のうち、同意の得られた 107 名（1 年生 21 名、2 年生 23 名、3 年生 16 名、4 年生 14 名、5 年生 16 名、6 年生 17 名;男子 57 名、女子 50 名）を対象とした。眼鏡装用中または装用経験のある児、視機能検査で屈折異常以外の異常を認めた児は対象から除外した。

調査は 2022 年 1 月に 2 日に分けて小学校で実施した。1 日目に視機能検査として、遠見視力検査（裸眼視力、矯正視力）、近見視力検査、屈折検査、近見立体視検査、眼位・眼球運動検査、輻湊近点検査を実施した。屈折検査では、オートレフケラトメータ ARK-1s（NIDEK 社）を用いて自然瞳孔下で屈折値を測定し、等価球面値（以下、SER）を算出した。屈折異常は、SER＋0.50D 以上を遠視、SER－0.50D 以下で裸眼視力 0.8 以下を近視、円柱屈折値（以下、C）1.00D 以上を乱視、SER または C の左右眼での差が 1.00D 以上を不同視とし、これら基準に当てはまらない場合を正視とした（Mayro et al. 2018）。2 日目に教研式読書力診断検査（図書文化社）を用い、読み能力の測定と読書についてのアンケートを実施した。読み能力の測定では、読字力、語彙力、文法力、読解力の下位検査 4 項目を実施し、読書力偏差値と下位検査の評定（5 段階評価）を求めた。読書についてのアンケートでは、読書意欲（読書に対する興味・関心や本を読みたいと思う気持ち）、読書意義（読書が自分のためになると考える傾向）、読書行動（読書に対する普段の様子）の 3 項目について質問紙形式で問い、各項目の合計得点を求めた。

読書力偏差値、下位検査の評定、読書意欲、読書意義、読書行動の得点について、正視群、遠視群、近視群での比較には Kruskal-Wallis 検定と Steel 検定を、不同視または乱視の有無での比較には Mann-Whitney の U 検定を用いた。調査は国際医療福祉大学研究倫理審査（承認番号 20-Io-22-2）で承認を得て実施した。

3. 結果

107 名中、眼鏡装用中または装用経験のある児 16 名、矯正視力 1.0 未満、近見立体視 80 秒以上、斜視または 15⊿以上の外斜位、輻湊近点 10 ㎝以上であった児 9 名は対象から除外し、82 名（1 年生 17 名、2 年生 21 名、3 年生 12 名、4 年生 11 名、5 年生 10 名、6 年生 11 名;男子 45 名、女子 37 名）を分析対象とした。屈折異常と判定された児は 35 名で、その内訳（延べ人数）は遠視 12 名、近視 12 名、乱視 15 名、不同視 9 名であった。正視群、遠視群、近視群の読書力偏差値、下位検査の評定および読書意欲、読書意義、読書行動の得点を表 1 に示す。正視群、遠視群、近視群で読書力偏差値、下位検査の評定に有意な差を認めなかった。しかし、読書意欲の得点は 3 群間で有意な差を認め、遠視群は正視群よりも有意に低かった。乱視、不同視の有無で読書力偏差値、下位検査の評定および読書意欲、読書意義、読書行動の得点に有意な差を認めなかった。

表1 正視群、遠視群、近視群の読書力偏差値、下位検査の評定および読書意欲、読書意義、読書行動の得点

	正視群	遠視群		近視群
読書力偏差値	47.0 (40.0－56.0)	51.5 (48.3－61.3)		54.0 (38.3－59.8)
読字力評定	3.0 (2.0－4.0)	3.0 (2.0－4.0)		3.0 (2.0－4.0)
語彙力評定	3.0 (2.0－4.0)	4.0 (3.0－4.0)		3.0 (2.0－4.8)
文法力評定	3.0 (2.0－3.0)	3.0 (3.0－4.8)		3.0 (1.5－4.8)
読解力評定	3.0 (2.0－4.0)	3.0 (3.0－3.8)		3.0 (2.3－4.8)
読書意欲得点	11.0 (9.0－13.5)	9.5 (8.3－10.8)	*	13.5 (11.3－15.0)
読書意義得点	9.0 (8.0－11.5)	9.0 (7.3－9.0)		11.0 (9.3－11.0)
読書行動得点	9.0 (8.0－11.0)	8.0 (7.0－10.0)		10.0 (8.0－12.8)

中央値（四分位範囲），* p <0.05 (vs. 正視群)

4. 考察

小学生において、遠視、近視、乱視または不同視の有無で読み能力に差はなく、屈折異常と読み能力との関係は認められなかった。しかし、遠視では、読書意欲の得点が低いことが確認された。正視に比べ、遠視では近方を明視するのに多くの調節量を必要とする。また、遠視において、持続的な近見作業中の調節反応の不安定性が報告されている（Roberts et al. 2018）。近方視での調節量の増加や調節反応の不安定性は眼精疲労をきたす要因になる。遠視で認められた読書意欲の低下には、調節反応や眼精疲労が関与している可能性が考えられる。

屈折異常のうち、遠視と読書意欲低下との関連が示され、遠視に対する屈折矯正の必要性が示唆された。

文献

Simons HD, Gassler PA: Vision anomalies and reading skill: a meta-analysis of the literature. Am J Optom Physiol Opt 65: 893-904, 1988.

Mayro EL, Hark LA, Shiuey E, et al: Prevalence of uncorrected refractive errors among school-age children in the School District of Philadelphia. J AAPOS 22: 214-217, 2018.

Roberts TL, Manny RE, Benoit JS, et al: Impact of cognitive demand during sustained near tasks in children and adults. Optom Vis Sci 95: 223-233, 2018.

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。
本研究は JSPS 科研費 20K03052 の助成を受けて実施した。

（ OKANO Mayumi, URUSHIBARA Miki, UCHIKAWA Yoshikazu, NIIDA Takahiro）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-12

特別支援学校に勤務する教員の職能成長に関する研究

ー4 名のミドルリーダーの役割と満足度に着目してー

〇藤田　貴史　　柘植　雅義
（神奈川県立高津養護学校）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 教職安定期、指導観の選択、ミドルリーダーの立場の選択

1.問題

学校種を問わず、近年の教員の大量採用・大量退職の影響等により（文部科学省中央教育審議会, 2015）、知識・技能の伝承をするミドルリーダーの存在が注目され、近年増加傾向にあることが指摘されている（吉村・中原, 2017； 畑中, 2010 など）。特に、特別支援学校においては教育課程の構造（名古屋, 2012）や様々な障害種への対応（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2009； 松原, 2009）、複雑な職場環境（坂本・一門, 2013）が指摘されている。

また、教員の成長は質的分析においては様々な手法で研究が進められている（古別府, 2009； 任・安藤, 2012； 井上・坂田, 2015 など）。その中でも特別支援学校教員の経験の研究動向を調査するため、質的研究法マッピング（サトウ, 2019）を用いた質的研究の動向調査（藤田・柘植, 2020）では、「実存性」は目の前の授業や子どもを教員が把握し、「理念性」は教員のゆらぎを明らかし、「過程」は、教員の教職人生の時の流れ人のやり取りの順序を示し、「構造」は、支援を受ける側とする側の相互作用や要因を示すことを明らかにしている。

2.目的

本研究では、特別支援学校に勤務する教員の中でも、ミドルリーダーがこれまでに経験してきた出来事やきっかけ、価値観などを検討し、特別支援学校に勤務する教員の教職に就いてからミドルリーダーである現在に至るまでのプロセスを明らかにすることを目的とする。

3.方法

面接期間は、201X 年 6 月～201X 年 10 月であった。本研究におけるミドルリーダーの定義を「主任等学校運営上重要な役割を担い、同僚教職員の指導・助言など指導的役割を持ち、職務に関する専門的知識や幅広い教養を身につけており、学校運営に積極的に参加できるよう企画・立案ができる、教職経験約 10 年以上の教員」とした。

本研究は、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門を設置している Y 特別支援学校に在職するミドルリーダー4 名を対象とした。

研究方法は、「実存性」と「過程」（サトウ, 2019；藤田・柘植, 2020）を示すことができる TEA（複線径路・等至性アプローチ）を用いた。サトウ（2015）と井上・坂田（2015）の手順を参考に、教員として働き始めてから現在のミドルリーダーに至るまでの出来事や経験、役割について 3 回の面接を行った。調査回答者 4 名の TEM 図を加筆・修正を繰り返し、調査回答者と著者がお互いに納得した TEM 図ができたことをもって、TEM 的飽和（サトウ, 2015）とした。さらに、4 名のミドルリーダーの TEM 図を統合した TEM 図を作成し、複数の研究者の意見をもとに、加筆・修正を行い、著者が納得した統合した TEM 図ができたことをもって、TEM 的飽和とした。4 名の平均面接時間は、面接 3 回の合計で約 109 分であった。

4.倫理的配慮

本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受けた。承認後、Y 特別支援学校の学校長と調査回答者 4 名に研究趣旨を説明し、研究に承認、同意をいただいた。また、承認、同意の撤回は随時自由にでき、それによって不利益を受けることはないことを説明した。

結果

Y 特別支援学校のミドルリーダー4 名の TEM 図は、分析の結果、図 1 のようになった。

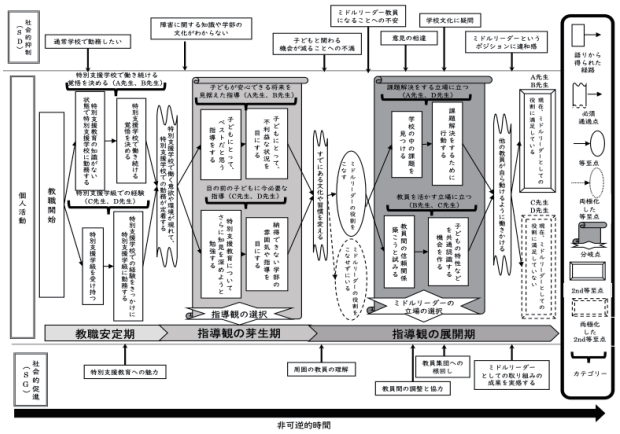


図 1　調査回答者 4 名の統合 TEM 図

「教職安定期」では、特別支援教育への魅力を感じて特別支援学校での勤務が定着していた。「指導観の芽生期」では、学部の知識や文化がわからない戸惑いの中で、自身が考える教育観と現実が異なる現状を目にする。それにより既存の枠組み（教育課程やこれまでの学部の文化など）を維持するのではなく、周囲の理解を得ながら、既存の枠組みを変えていく選択をし、学校運営にそれぞれの形で参画していた。「指導観の展開期」では、ミドルリーダーになることへの疑問や不満を抱えながら、教職安定期と指導観の芽生期で得た経験などをもとに、教員間の調整や協力、根回しをしながら、これまでに培ってきた指導観を他の教員とともに展開させていた。

ミドルリーダーである現在に至るまでに「指導観の選択」では、誰もが納得できる指導へと転換させたいという価値観が明らかになった。「ミドルリーダーの立場の選択」では、人間（子どもや同僚）が持つ能力を最大限引き出したいという価値観が明らかになった。さらに、現在のミドルリーダーのポジションに満足しているミドルリーダーらと満足していないミドルリーダーらの 2 つの径路があることが分かった。

5.考察

ミドルリーダーの内的変容には、子どもに対する視野の違いや、受け持つ校務分掌の大きさの違いが、影響することが考えられる。特に特別支援学校は、幼稚部から高等部まで幅広く受け持つことや、教員数が多いため、通常学校に比べて担当する校務分掌の大きさが異なる。学校や子どもの実態に応じたミドルリーダーの成長があることが考えられる。

特別支援学校に勤務するミドルリーダーの役割は、他の学校種と変わらないが、経験年数などだけでミドルリーダーを決めるではなく、個々の教員の考え方や実態を把握した上で、ミドルリーダーを任命する評価や仕組みが必要だと考える。

【付記】

今回の発表に関連し、開示すべき利益相反関連事項はない。

また、本研究は、筑波大学人間総合科学研究科に提出した修士論文の一部を改変して発表するものである。

(FUJITA Takashi, TSUGE Masayoshi)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-13

場面緘黙の児童への担任による持続可能な支援の検討

進級後の発話レベルの変化を踏まえて

〇吉本悠汰　　山中智央　　辻田那月
（春日井市立松山小学校）　（鳥取大学学生支援センター）　（京都大学大学院人間・環境学研究科）
KEY WORDS: 場面緘黙　担任　発話支援

【目的】

場面緘黙（以下、緘黙と表記）の症状の改善には、早期対応が重要である。しかし緘黙についての知識をもつ教員は少なく [1]、学校で支援が受けにくい現状にある。また症状が改善し、話せるようになってきたとしても、進級後などに再び話せなくなる「ぶり返し」が生じることも多い [2]。よって緘黙症状の改善には長期的な支援が必要となると考えられるが緘黙について知識のある教員が毎年継続して緘黙児の担任になるとは限らない。本研究では、小学校 2 年時の担任による発話支援で学校での発話が認められるようになってきた緘黙児 [3]の進級後の発話状況を確認し、進級後のぶり返しを防ぐために必要な発話支援について検討した。

【方法】

対象児：対象児は、小学校の通常学級に在籍する 5 年生の男児（以下、A）である。2 年生進級時は発話が一切なかったが、2 年時の担任（第一筆者、以下 T1）による発話支援の結果、学校での発話が受け身であればほぼ可能となった。A は 3 年時（T2）、4 年時（T3）と担任が変更となり、5 年時には再び T1 が担任となった。本研究では 2 年生 4 月から 5 年生 5 月までの発話状況の変化をまとめる。研究成果を公表するにあたり、A と保護者及び学校長より了承を得た。

発話レベル：A の発話の程度を評価するため、発話レベル評価表を作成した（表 1）。2 年生での A の状況を踏まえ「場所」「相手」「活動」について 4 つずつ項目を設定し、難易度の低いと思われるものから順に 1～4 ポイントとした。「活動」については、発話が見られない場合は 0 ポイントとし、「場所」「相手」「活動」の各ポイントを掛け合わせた数値を「発話レベル」とした。発話レベルは、T1 による直接の観察と、T2 や T3 からの聞き取りにより、T1 が A の発話状況を文章にまとめた情報を元に評価し、第二・第三著者らで確認した。

発話支援：2 年生では、啓発絵本の読み聞かせなど安心できる環境づくりを進めた上で、発話練習を 6 月から放課後の学校で計 5 回、9 月から家庭訪問で計 5 回行った。1 月からは、学校で毎日 5~10 分程度継続して行った。3 年生では、2 年生の頃の T1 の介入により、児童の中では最も親しく、話しやすい相手となった親友（以下、B）と同じクラスにする配慮がなされた。3 年生進級直後には、発話練習を放課後の学校と家庭訪問で 1 回ずつ行った。それ以降は学校での T2 や児童らとの挨拶や質問の練習が継続的に行われた。進級前には、学年全クラスで読み聞かせと A についての話をした。3 年生では、年度当初に学級で読み聞かせをした。5 月には T1 が介入し、A が T2 との発話ができるようになるために挨拶練習を行った。8 月からは T2 や児童らとの発話練習が継続して行われた。4 年生では、引き続き B を同じクラスにする配慮がなされ、4 月には T2 が介入した挨拶練習が行われた。2 学期からは声量を上げることを目的とし、11 月頃には学校での T3 や児童らとの挨拶や質問の練習が数回行われた。

	1ポイント	2ポイント	3ポイント	4ポイント
場所	自宅で	家族（旧担任）がいる(放課後の)学校で	家族（旧担任）がいない廊下で	家族（旧担任）がいない教室で
相手	家族に	担任に	親友や友人，他の先生に	クラスメイトに
活動	九九，挨拶など決まっている単語を言う	簡単な質問への応答やしりとりなど，決まっていない単語を言う	質問をしたりスピーチをしたりなど，文章を言う	自発的な発話をする

表 1　発話レベル評価表

【結果】

2 年生：9 月の家庭訪問以前は発話レベル 0 のままだったが、家庭訪問 1 回目から発話がみられ、4 回終えた 12 月末には発話レベルは 6（場所 3×相手 2×活動 1）となった（図 1）。発話支援のために作成したカード [3]を用いて行った、家族がいない学校での発話練習を始めた 1 月からは発話場面が急拡大し、発話レベルは 48（場所 4×相手 4×活動 3）になった。

3 年生：進級してすぐはぶり返しが見られ、T2 への発話も確認できなかったが、5 月の挨拶練習に T1 が介入することで T2 の前でも声を出せるようになり、発話レベル 4（場所 2×相手 2×活動 1）になった。7 月に家庭訪問を 1 回行った後は T2 からの質問に学校でも答えられるようになった。8 月から家族がいない学校での発話練習を継続した結果、11 月時点にて教室内で英語のペア交流が出来るようになり、2 年生 3 学期と同じである発話レベル 48（場所 4×相手 4×活動 3）に達したため、ぶり返しから回復したと見なした。

4 年生：進級直後はぶり返しが見られたが、4 月の挨拶練習に T2 が介入することで、T3 の前でも声が出せるようになり発話レベル 4（場所 2×相手 2×活動 1）になった。それ以降、特別な発話支援をしていない 6 月の時点で T3 からの質問に答えたり日直の司会ができるようになり、発話レベル 48（場所 4×相手 4×活動 3）に達し、ぶり返しから回復した。

5 年生：進級直後から、囁き声であるが自己紹介など様々な発話が可能であり、発話レベルが 48（場所 4×相手 4×活動 3）を維持していたことから、ぶり返しは無いと判断した。

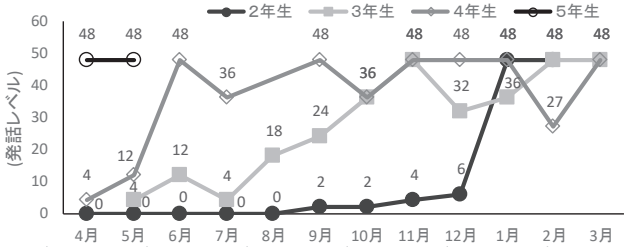


図 1　進級後の発話レベルの変化

【考察】

3 年進級時はぶり返しの回復に約半年を要したが、4 年生では 2 ヵ月のみであった。5 年生では T1 の影響も考えられるが、ぶり返しは見られなかった。A が新しいクラスで声を出せるようになるにあたっては、学年全クラスに啓発絵本の読み聞かせをしたことや、旧担任を介しての挨拶練習、B と同じクラスにするなどの配慮が影響を及ぼしたと考える。そして 2、3 年生で継続した発話支援を行い、高い発話レベルを維持できるようになっていたことが、4、5 年生でのぶり返しの軽減に繋がったと考える。旧担任が話せる相手になれば、進級後は家族の介入がなくても旧担任の介入により新担任との発話が形成できる可能性がある。また 4 年生以降は学級の児童数が増えた関係でほとんど発話支援を行えていないが、学校での発話を維持できていた。このことから、早い段階で適切な支援を行い、症状を改善させることができれば、担任の支援における負担が軽減するため、学校でも持続可能な支援を緘黙児に提供することが可能であることが示唆された。以上より、特に、低学年の担任が緘黙を正しく理解し早期の支援ができるようになることが望ましいと考える。

（文献）

[1] 高市秀昭. (2008). 長期研修講座研究集録, 73-76.
[2] Kearney, C. A. 大石幸二他（訳）. (2015). 学苑社
[3] 吉本悠汰,菅野晃子. (2021). 日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集

(YOSHIMOTO Yuta, YAMANAKA Tomohisa, TSUJITA Natsuki)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-14

スコーピング・レビューによる 国内の場面緘黙の臨床研究の動向（1）

研究デザインおよび年次推移に着目して

○飯村大智[1)]・辻田那月[2)]・萩原広道[3,4)]
[1)]川崎医療福祉大学リハビリテーション学部 [2]京都大学大学院人間・環境学研究科
[3)]東京大学国際高等研究所ニューロインテリジェンス国際研究機構（WPI-IRCN）[4)]日本学術振興会

KEY WORDS: 場面緘黙 介入研究 スコーピング・レビュー

【目的】

場面緘黙の臨床研究に関する報告が国内外で増えてきており，海外ではシステマティック・レビューやメタ分析によってそれらの結果が要約・統合されている。一方で本邦の報告のほとんどは日本語で記述されており，上記の要約・統合には概して含まれていない。そこで本研究では日本における場面緘黙の介入研究のエビデンスを調べるために，その文献のデザイン，対象者や介入に関して幅広い文献を包括したスコーピング・レビューを実施した。なお本発表ではレビュープロトコル，文献の研究デザインおよび年次推移を中心に報告する。

【方法】

プロトコルは PRISMA-ScR[1)]をもとに作成した。複数のオンラインデータベース（CiNii および医中誌）を使用し，検索式は「場面緘黙」OR「選択性緘黙」OR「場面かん黙」OR「選択性かん黙」とした。2021/5/8 までに発表された論文を検索した。適格性基準は，場面緘黙に関する介入研究であり（年齢は問わない），場面緘黙を主とした介入を行っており，定量的あるいは定性的アウトカムが報告され，対象児者が場面緘黙による症状を有していることとした。論文情報，対象者情報，介入情報，介入プログラムに関するデータを収載した。会議録や解説，薬理学的介入，緘黙症状が他の障害によって説明されるもの，日本語以外で本文が記述された文献は除外した。文献選択およびデータのコーディングは著者 2 名が独立して実施し，不一致箇所は議論により決定した。収集する情報は対象者ごとの内容が多いことから，コーディングは文献単位ではなく対象者単位とした。

【結果】

データベース検索で 1,022 件，ハンドサーチ検索で 56 件が収集され，重複文献の除外後，タイトルおよびアブストラクトによる一次スクリーニング（一致率 0.852），本文から判断した二次スクリーニング（一致率 0.752）を経て，173 件（有効対象者 216 名）が最終的な分析対象として同定された（図 1）。

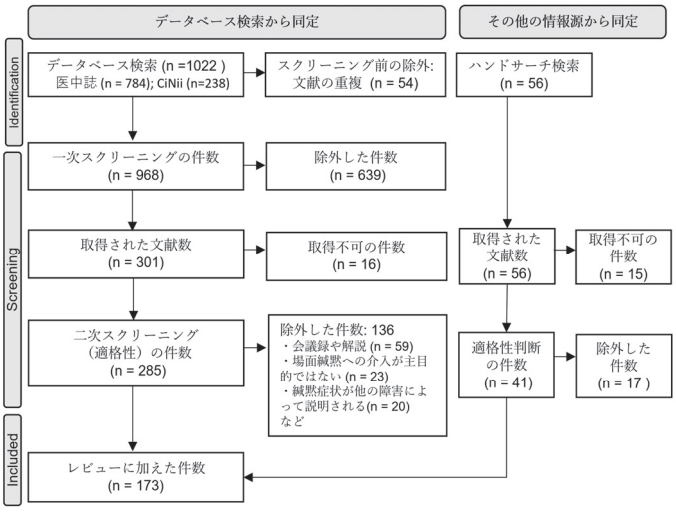


図 1 PRISMA フローチャート

研究デザインで文献を分類すると（図 2），記述的研究が大半を占め，うち症例研究が 156 件（有効対象者 156 名），症例集積研究が 13 件（有効対象者 34 名）であり，その他実験的研究として前後比較研究が 4 件（有効対象者 26 名）含まれた。

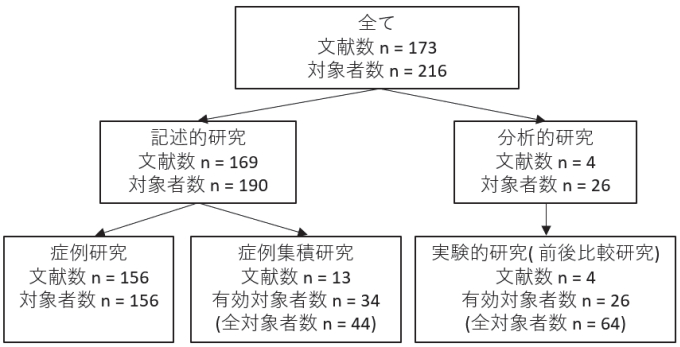


図 2 研究デザインによる分類

文献数の推移としては（図 3），1980 年までは 5 年間で 10 件以下であったが，1980～2009 年は 5 年間で 10～25 件，2010 年以降は 5 年間で 30 件程度と文献数は増加した。

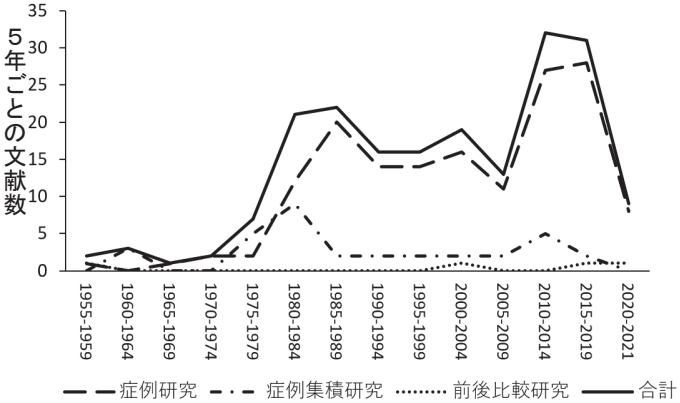


図 3 5 年ごとの文献数の推移

【考察】

本発表では本スコーピング・レビューにおけるレビュープロトコルを概説し，対象文献の研究デザインと年次推移を要約した。包括的な検索条件・適格性基準を設けて文献を収集し，結果としては 173 件の文献が対象文献に含まれたことから，場面緘黙の介入研究は多く報告されていることが示唆される。一方でそのほとんどは記述的研究，症例研究であり，統制された条件下での研究は一部に限られた。そのため，エビデンスの一般化可能性は乏しいことが想定されるが，報告文献は 1950 年代から始まり，特に 21 世紀に入ってから文献数が増加傾向にある。そのため，今後の大規模な研究や介入研究の増加が期待されるだろう。

(文献)

[1)] Tricco AC et al. (2016). BMC medical research methodology, 16(1), 1-10.

(IIMURA Daichi, TSUJITA Natsuki, HAGIHARA Hiromichi)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-15

スコーピング・レビューによる 国内の場面緘黙の臨床研究の動向（2）

対象者の属性と主訴および併存症に着目して

○辻田那月[1)]・飯村大智[2)]・萩原広道[3,4)]

[1)]京都大学大学院人間・環境学研究科 [2)]川崎医療福祉大学リハビリテーション学部

[3)]東京大学国際高等研究所ニューロインテリジェンス国際研究機構（WPI-IRCN） [4)]日本学術振興会

KEY WORDS: 場面緘黙 併存症 スコーピング・レビュー

【目的】

場面緘黙の臨床研究は，海外ではシステマティック・レビューやメタ分析によって結果が要約・統合されている一方で，本邦の報告はそのほとんどが日本語で記述されており，それらの要約・統合の範疇に入っていない。日本の臨床研究における，主訴や併存症を含めた対象者の属性が明らかになることによって，海外の報告との比較や国内の研究の動向を明らかにできると考えられる。そこで本研究では日本における場面緘黙の介入研究のエビデンスを調べるために，幅広い文献を包括し，その文献のデザイン，対象者や介入に関するスコーピング・レビューを実施した。なお本研究では対象者の属性や主訴および併存症に関して報告する。

【方法】

プロトコルは PRISMA-ScR をもとに作成した。データベース検索で 1,022 件，ハンドサーチ検索で 56 件が収集され，重複文献の除外後，タイトルおよびアブストラクトによる一次・二次スクリーニングを経て，173 件（有効対象者 216 名）が最終的な分析対象として同定された。方法の詳細は同演題(1)を参照されたい。対象者の属性として，年齢，性別，発症年齢，場面緘黙の診断有無，主訴，併存症の有無，入院・看護の有無に関する情報を抽出した。主訴および併存症は類似性に基いて分類し，著者 3 名の議論で最終決定した。著者 2 名が独立して分類作業を行い，分類の不一致があれば議論の上決定した。

【結果】

対象者の属性を図 1 に示す。対象者の年齢は未就学児から成人まで幅広く，中でも小学生が 99 名(46%)と多かった。男女比は 1:1.5 で女性が多く，場面緘黙の発症時期は 92 名(64%)が就学前であり，男女比[1)]や発症時期[2)]を調査した海外の報告と一致していた。場面緘黙の診断がある者は 43 名(20%)であり，68 名(31%)に併存症が認められた。入院治療を受けていたのは 17 名(8%)であった。

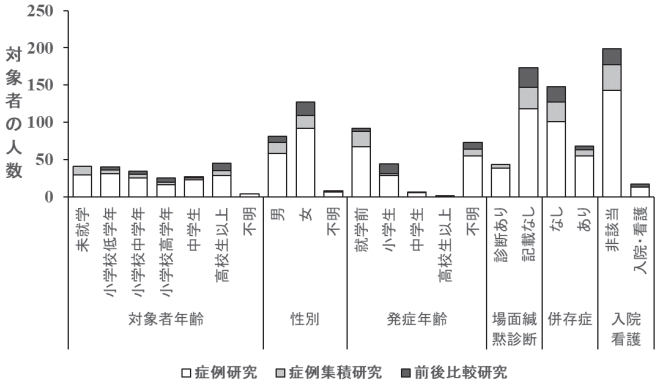


図 1 対象者の属性

対象者の主訴では場面緘黙の症状(158 名)に次いで不登校・引きこもりおよび行動の問題(どちらも 51 名)が多く報告されていた(表 1)。

表 1 対象者の主訴

	大カテゴリー	n^a	n^b	n^c
本人の症状	場面緘黙の症状	121	25	12
	不登校・引きこもり	42	6	3
	行動の問題	35	13	3
	言語（話す・聞く）	10	1	0
	学習（読み・書き・計算）	4	1	1
	知的発達の遅れ	2	0	0
	不安障害	5	1	0
	強迫性障害	2	0	0
	心的外傷ストレス	2	0	0
	摂食障害	3	0	0
環境要因	虐待	1	0	0
その他	その他（腹痛など）	7	3	0

[a]症例研究, [b]症例集積研究, [c]前後比較研究における有効対象者数

対象者の併存症で最も多かったのは神経発達障害群(54 名)であった(表 2)。

表 2 対象者の併存症

大カテゴリー	n^a	n^b	n^b	小カテゴリー	n^a	n^b	n^c
神経発達障害群	44	6	4	自閉スペクトラム症	22	1	0
				学習障害	3	1	0
				知的能力障害	13	2	3
				コミュニケーション障害	6	1	1
				運動障害	2	0	0
				その他	2	1	0
不安障害群	3	1	0	社交不安障害	3	0	0
				分離不安障害	0	1	0
強迫性障害および関連障害群	1	1	0	強迫性障害	1	1	0
心的外傷およびストレス因関連障害群	2	0	0	適応障害	2	0	0
食行動障害および摂食障害群	1	0	0	摂食障害	1	0	0
秩序破壊的・衝動制御・素行症群	1	0	0	反抗挑戦性障害	1	0	0
その他	12	3	3				

[a]症例研究, [b]症例集積研究, [c]前後比較研究における有効対象者数

【考察】

本研究より本邦における対象者の年齢や男女比，発症時期などの属性については海外での報告と一致していることが分かった。一方で，日本の現状として場面緘黙の診断や併存症がある者は少ないことや，主訴として場面緘黙の症状以外にも不登校や行動の問題がよく報告されていることが分かった。今後は場面緘黙症状以外の主訴および併存症にも注目していく必要があると考えられる。

(文献)

1) Sharkey, L., & McNicholas, F. (2012). Irish Journal of Psychological Medicine, 29(1), 36-40.

2) Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Clinical Psychology Review, 29(1), 57-67.

(TSUJITA Natsuki, IIMURA Daichi, HAGIHARA Hiromichi)

オンラインゲームによる場面緘黙児とのコミュニケーション

「あつまれどうぶつの森」を用いてカウンセリングを行った実践例

○高木潤野（長野大学社会福祉学部）
臼井なずな（信州かんもく相談室）

KEY WORDS: 場面緘黙　オンラインカウンセリング　メタバース

【目的】

場面緘黙（Selective Mutism: SM）の介入では段階的エクスポージャーの有効性が知られている。しかし臨床場面で発話できないためカウンセリングが困難なケースもある。

近年オンラインのカウンセリングが普及しつつある。クライアントとのコミュニケーションが可能であれば有効な手段となるが、非言語的な情報はビデオ通話で伝わりづらいため、音声表出が困難な SM 児の場合コミュニケーションがとりづらい。一方ゲーム内で文字等の表出が可能であれば、有効なコミュニケーション手段となる可能性がある。

対面でコミュニケーションがとれない SM 児 1 名にオンラインゲームによる介入で成果が認められたので報告する。

【方法】

1. 対象　女児 A。小学 4 年次に母親の依頼により介入を開始。SM 及び強迫性障害の診断あり。視線や人への恐怖が強く、小学 3 年後半より学校は欠席している。新型コロナウィルス感染への恐怖から人の多い場所への外出もできない。PARS-TR の得点及び筆者 2 名による行動観察から ASD はないと思われた。知的発達は正常の範囲内と推察された。初回面談時（両親同席）は筆者と顔を合わせることができず終始ソファーに顔を押しつけており、音声だけでなく身振りや筆談等による表出もなかった。

2. 指導期間　20XX 年 4 月～20XX+1 年 3 月の 1 年間（継続中）。週 1 回、50 分程度の指導を実施。XX 年 4 月、8 月、XX+1 年 3 月の計 3 回、対面による面談を行った。

3. 指導内容　家族以外と関わりがないため「筆者と話せるようになること」を当面の目標とした。指導は Nintendo Switch ソフト「あつまれどうぶつの森」（以下「あつ森」）と Google Meet を同時に接続して行った。対象児は家族とともに自宅から参加した。面談は「あつ森」を用い、前半は虫取りやかくれんぼなどの遊び、後半は文字での会話を行った。Google Meet は保護者と筆者との会話の他、音声・映像を相互に表示するために用いた。

4. 不安度の評価（セッション 4 以降測定）「筆者のいるところで母と話す」「本児側の音声・カメラを ON にする」等の状況についてそれを行うと想定した場合の不安度の評価を求めた（1 らくちん／2 ふつう／3 少し怖い・緊張／4 かなり怖い・緊張／5 ものすごく怖い・緊張の 5 段階）。毎回指導後に本児が評価し、母親がメールで提出した。

5. 倫理的配慮　介入開始時に本人及び保護者に研究の目的及び内容について説明し同意を得た。

6. COI 申告　開示すべき利益相反関連事項はない。

表 1　指導の経過（主な変化）

セッション	内容
1	Google Meet（双方とも音声・カメラ OFF）で文字チャットによるしりとりができた
2	「あつ森」開始：文字で会話ができた
32	「あつ森」の中で、エクスポージャーの方法について相談することができた
33	32 で相談したエクスポージャー（友だちと会って話す練習）を実践することができた

【結果】

1. 指導の経過　「あつ森」はセッション 2 から用いた。セッション 5 以降は Google Meet の音声・カメラを併用した。セッション 5 では筆者側の音声・カメラを ON に、セッション 11 では対象児側の音声を ON にした。その後セッション 20 で対象児側の音声を OFF に戻したが、セッション 24 で再び音声を ON にした。

指導の経過を表 1 に示した。セッション 1（Google Meet 使用）から文字チャットにより筆者としりとりができ、「あつ森」開始後はゲーム内で文字での会話ができた。セッション 32（開始後約 8 ヶ月）において、はじめて筆者とゲーム内で「話せるようになるための練習方法」についての相談を行うことができた。練習を行う「相手」「場所」「方法」などを相談した結果、A 自身によって「休みの日のお昼ごろ 10 メートル離れてお母さんとコソコソ声でしりとりをします。B ちゃんには猫を見ていてもらいます」とエクスポージャーを行う状況を具体的に決定することができた。

一方筆者との対面時のコミュニケーションには顕著な変化がなく、開始 1 年後の XX+1 年 3 月の面談でも音声だけでなく文字や身振りによる表出もできないままであった。

2. 不安度の変化　不安度の変化を図 1 に示した。「筆者側音声 ON・カメラ ON」については指導開始直後から不安度が低下し、セッション 11 で 1 となった。「対象児音声 ON・カメラ ON/OFF」についてもセッション 11 から 29 までに低下した。一方、「筆者のいるところで母と話す」については最後まで不安度 5 であった。

【考察】

本児は対面では音声だけでなく身振り等でも筆者に対して意思表出が困難であった。一方ゲーム内では初回から文字のやりとりが可能であり、セッション 32 では話す練習についての具体的な相談もできるようになった。従ってオンラインゲームは本児とのコミュニケーション手段として有効であったと言える。その理由として、自宅などのより安心できる環境で行えること、アバター（ゲーム内の分身）を用いるため見られることへの抵抗が低くなること、時間をかけて返答を考えやすいこと、対面よりも返答のタイミングがつかみやすいこと、等の可能性が考えられる。

以上のことから、オンラインゲームは SM 児との有効なコミュニケーション手段の一つとなると考えられる。

（TAKAGI Junya, USUI Nazuna）

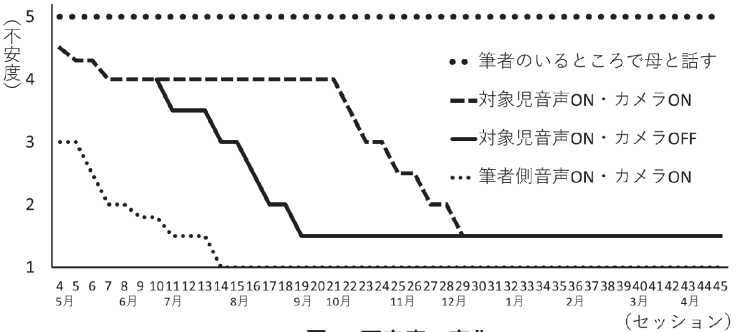


図1　不安度の変化

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-17

場面緘黙児に対する筆談や音読を活用した支援

小島拓也
（船橋市立市場小学校）
KEY WORDS: 場面緘黙・コミュニケーション・筆談

I. 目的

場面緘黙の児童や生徒に対しては、話すことを目標とした支援だけをするのではなく、安心して過ごせる場所や人、活動などをアセスメントしながら、本人にとって心理的負荷の軽い方法で支援を行っていくことが重要であると考えられる。すなわち、発話支援の前段階として、非音声言語によるコミュニケーション支援が必要であるといえる。また、場面緘黙の児童や生徒は、自分の声を聞かれることに対する強い不安がみられることもあるが、一方で声を聞かれることに少しずつ慣れていくことも重要であると考えられる。

そこで、本研究では、特別支援学級に在籍する３年生の児童に対して、筆談によるコミュニケーション手段を取り入れ、他者とのコミュニケーション行動を増やすこと、録音した音読課題を色々な人に聞いてもらい、自分の声を聞かれることへの緊張や不安を減らすことを目指した支援を行った。そして、その結果から、支援の妥当性について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象児と期間

対象児は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する３年生の女児（以下、A 児とする）である。A 児は校内で声を発することはなく、身振りや指差し、頷き等で他者とコミュニケーションをとっていた。支援の期間は、201X 年 4 月～201X＋2 年 2 月までであった。筆者が A 児の担任として、学級で実施した。なお、対象児童の保護者には研究の目的や方法について説明をし、発表について口頭で同意を得ている。

2. 目標とする行動

A 児が筆談を用いて他者とコミュニケーションをとること、及び音読を他者に聞いてもらうこと、とした。

3. 手続き

A 児と担任で相談をしながら、以下の方法で筆談や音読の支援を行った。

（1）電子メモパッド（201X 年 4 月～）：書いて消せるメモパッドを用意し、特別支援学級にいるときは A 児に渡すようにした。授業中の発問に対する応答などの場面で、担任から声をかけ、使用を促すようにした。

（2）付箋メモ（201X＋1 年 1 月～）：必要なことがあったときに、A 児が自由に使えるよう、メモ代わりに付箋を渡した。付箋は筆箱に入れるように声をかけ、教室にいる間は使えるようにした。

（3）「いっしょにやってください」カード（201X＋1 年 9 月～）：課題が終わった時に自分からしたいことを伝えられるカードを用意した。カードを渡す前に、「授業中の課題が全て終わったあとに、一緒にやりたいことがあったらこの紙に書いてね」と担任が伝え、使い方を説明した。

（4）音読課題（201X 年＋1 年 5 月～）：A 児と相談をし、音読課題を家庭で行い、それを録音することにした。音読の手順は、①担任が音読課題を A 児に伝える。②A 児が宿題として音読課題を行い、それを録音する。③音読課題を行った後、音読カードに自分で振り返り（◎○△）を書く。④音読課題を担任等が聞き、音読カードにコメントを書く。とした。

III. 結果

1．筆談によるコミュニケーションの変化

（1）電子メモパッド：電子メモパッドを A 児に渡すと、担任や級友からの質問に対して、メモパッドに書いて応答する姿が見られた。はじめは応答に用いるだけであったが、次第に自発的な報告(「友達にちょっかいを出されました」など)も見られるようになった。

（2）付箋メモ：折り紙や電子メモパッドを用いて担任に報告すべきことを A 児が書いてくるようになったので、付箋メモを A 児に渡した。メモの使い始めは自発的な報告(「テストがおわったら、モーターカーを走らせます」など)だけが見られたが、次第に自発的な要求(「はさみかしてください」など)が見られるようになった。付箋メモは交流学級の担任や専科の教員などに用いるようになった。

（3）「いっしょにやってください」カード：自分のやりたいことを伝えられるカードを用意し、A 児に渡した。これまでは自分のやりたいことを自発的に伝える姿はみられなかったが、「いっしょにやってください」カードを渡すことで、自分からやりたいことを書き、担任や支援員にそれを見せるようになった。

2．音読の経過

交流学級と同じ音読の宿題を A 児が行うようにしたところ、自分の振り返りに△がつくことが多かった。そこで、A 児と相談し、詩を読んで録音することにした。詩を読むようになってからは、少しずつ○や◎を振り返りで記入するようになった。はじめは担任だけが音読課題を聞いていたが、A 児と相談し、9 月から聞く人を増やすことにした。友達ではなく、先生の方が良いということであったので、校内にいる先生方の名前と顔写真のリストを用意し、そこから聞いてもらう先生を A 児が選ぶことにした。はじめは聞いてもらいたい人の人数が少なかったが、次第にいろいろな先生を選ぶようになった。支援期間中に、担任を除く女性の先生８名、男性の先生３名の計 11 名に聞いてもらうことができた。また、聞いてもらった先生の名前にシールを貼り、達成感をもてるようにした。家庭での様子を聞くと、貼ってあるシールを保護者に見せて、喜んでいるという報告があった。

IV. 考察

筆談によるコミュニケーションでは、A 児は電子メモパッドや付箋メモの使用を通して、質問への応答から自発的な報告や要求へとコミュニケーション行動を変化させた。したがって、場面緘黙児のコミュニケーション支援は，まず応答によるやりとりを形成し、応答行動を形成することが重要である可能性が示唆された。音読課題では、音読課題を A 児の実態に合わせた内容に変えることで，A 児は音読課題に対して意欲的に取り組めるようになったのではないかと考えられる。また、音読課題をいろいろな先生に聞いてもらう過程を通して、A 児は声を聞かれることに対する不安や緊張を低減することができたのではないかと推察される。

V. まとめ

以上の点から、A 児に対する筆談や音読を活用した支援は、支援方法及び効果の点において妥当であるといえる。

（KOJIMA Takuya）

図形選択課題における学習過程の理解の枠組み

所属：よこはま児童文化研究所
○島津久子

キーワード：情報処理（受信　処理　発信）　図形課題　ラーニングボックス学習法

1.　目的

LBM において協働学習者は学習者の学習が適切に継続することを維持しようと努める。この時の課題は協働学習者が学習者の学習過程に関する枠組みを知っている事であろう。本稿ではこの枠組みについての構造を構成し、さらなる効果的な支援を可能にする基礎を構築する。

2. 方法　調査対象者は（1）学習者　A 男子（13 歳）状況について無付加。

（2）ワークシート　研究対象課題のワークシートは、2016 年 4 月から 2022 年 3 月までに実施した視覚的知覚課題の中から選択され、全て本研究所の学習室において実施した。各課題従事時間約１５分とした。紙面の為装置説明文掲載。

（3）実施方法　(a)提示―選択の手続き　①呈示時間は、瞬間呈示；0.5 秒提示後、0.5 秒―２０秒待って選択とした。②反転法 10―30 秒提示後選択とした。(b)実施装置　「T_1-T_2-T_3-T_4 学習法」用のラーニングボックス；T_2、T_4時、+時に P 音（電子音）提示。（4）本研究用の課題シート

視覚的知覚課題 VP0015　両側を一致させる。呈示時間４段階呈示

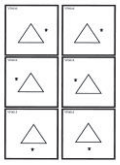


図 1 VP0015

3. 結果

表１　VP0015　４段階呈示

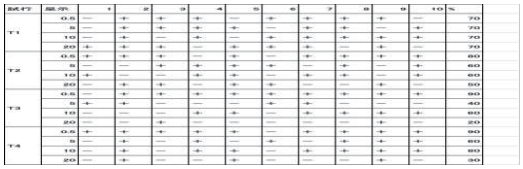


表１は、VP0015 の呈示時間 0.5,5,10,20 秒間の結果である。仮説としては呈示時間が長くなるほど達成率が上がる。しかし本課題の結果はこの仮説を満たさなかった。なぜだろうか。主観性という内部システムを想定すれば簡単に解答できるが、独立変数である呈示時間（客観的にすなわち外部条件として操作可能）が従属変数である達成率（内部システムの協働作業の結果）と相関関係が成立しない事実と協働学習者はどのように向き合えばいいのだろうか。恐らく、考えられる理由として呈示時間の長短は刺激や条件とならないで、「今、ここで」の私が成立する、すなわち「ひと纏りの出来事」として把握できる一瞬にかかっているのではないだろうか。主観（意識）とは一瞬の出来事の連続であるとすれば、そのように理解できる。研究倫理上の配慮としまして本研究において個人情報保護法および日本特殊教育学会の研究倫理規定を遵守し学習者の心身の負担に配慮しながら協働学習を実施した。インフォームド・コンセントの原則に立ち学習者及び保護者には「調査目的 、調査責任者、連絡先、調査の利用、発表方法、秘密保持、目的外使用禁止」について事前説明、了解を得ている。

4. 考察

学習者の記憶の過程（記銘―保持―想起）と水準

	記憶の過程	水準	情報処理過程
1	記銘	学習行動過程	刺激カードAを見る。
2	保持	脳内情報処理過程	その刺激カードAが脳内に表象される。（そのカードをE1とする。）
3	記銘	学習行動過程	LBの蓋を開けて、LB上の選択カードA、B、Cを見る。
4	保持	脳内情報処理過程	その選択カードA、B、Cが脳内に表象される。（それをE2とする。）
5	想起	脳内情報処理過程	選択カードE2(A、B、C)のなかから刺激カードE1（A）が脳内に表象される。
6		学習行動過程	LB上の選択対象カードAを選択取得する。

表２　実施反応行動過程

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-19

場面緘黙の学校における段階的エクスポージャー実施のための連携上の課題

4 事例の比較とフォローアップ調査からの検討

奥村　真衣子
（信州大学学術研究院）

KEY WORDS: 段階エクスポージャー　コンサルテーション　連携

Ⅰ．問題と目的

場面緘黙の発話治療として、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の有効性が指摘されており、特に幼児期・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）や McHolm et al.（2005）は、場面緘黙は学校で生ずる問題であることから、学校との連携支援の必要性を説き、その具体的方法を論じている。Bergman（2013）は、支援の主体をセラピストから教師へ移行していくプログラムを提供し、支援を効果的かつ持続可能なものとしている。

しかしながら、場面緘黙の発話治療に関しては、一般に治療の場を大学相談室やクリニックとした来談治療が中心であり、学校現場で積極的なアプローチが行われることは少ない。そのような中で、園山（2017）は場面緘黙児のクラス担任、母親、特別支援教育コーディネーターに月 1 回程度コンサルテーションを実施しその効果を示しているが、保護者・教師（管理職含む）ともに理解があり、支援参加に積極的だったことが大きい。一方で、各学校、家庭の状況は異なり、子どもの症状にも多様性があるため、すべてのケースで同様の方法が適用可能とは限らない。

本研究では、筆者に相談のあった場面緘黙 4 例の連携事例に対して、本人・学校・家庭の状況を整理することにより、学校におけるエクスポージャー課題実施の共通項やケースに応じた個別性を検討することを目的とする。また、場面緘黙が解消して支援を終結した 1 例に関して、支援効果や支援方法の妥当性について、本人・保護者・教師にインタビューを実施した結果についても報告する。

Ⅱ．方法

1．学校との連携支援の状況比較

1）対象者

保護者もしくは教師より相談のあった場面緘黙の 4 事例 A～D である。A：中学校 1 年生男子、B：小学校 2 年生女子、C：小学校 5 年生男子、D：小学校 5 年生女子であった。

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や学級担任に助言を行った。学級担任は学校で一週間のエクスポージャー課題を実施し、週末に対象者本人と保護者で不安度の評価と振り返りを行い、コンサルタントの助言を受けながら次週の計画作成を行う、この一連の流れを基本とした。

3）連携状況の比較の観点

大きく①相談時と終了時の学年、②本人に関すること（緘黙症状、併存症、特別支援学級等の利用、発話への意思）、③教師に関すること（担任および管理職の理解と協力）、④保護者に関すること（支援方針への理解と協力）、⑤クラスメイトに関すること（友達の有無）として、比較検討した。

2．フォローアップ調査

1）調査の対象

対象者 A とその保護者、小学校までの担任教師 E、中学校での担任教師 F であった。

2）調査の方法

対象者 A と保護者：支援終了から 4 か月経過した後に、オンライン会議システム Zoom にて、保護者と本人に対して支援効果や実施負担に関するインタビューを行った。インタビューの項目は事前に送付し、回答を用意できるようにした。

担任教師 E および F には、電話でインタビューを行った。教師 E にはエクスポージャー課題実施の負担や効果について、教師 F には中学校での様子を聞き取った。

なお、本研究は保護者または本人、教師に説明ののち、同意を得た上で、適切な倫理的配慮のもと実施した。

Ⅲ．結果と考察

連携に関わる状況の比較を Table 1 に示した。本人の発話意思、担任および保護者の協力、クラスメイトとの関係がエクスポージャー課題のスムーズな実施に有効に働くことが示唆される。また、担任の協力が得られない場合は戦略的に支援学級を利用し、支援学級担任を中心にエクスポージャー課題を実施するなどの工夫が必要である。

Table 1　対象者間の連携に関わる状況の比較

	A	B	C	D
相談時の学年	小学校5年	小学校1年	小学校4年	小学校4年
終了時の学年	小学校6年	継続中	継続中	継続中
症状の特徴 併存症	筋緊張で動作がぎこちない，表情が硬い	体育や掃除で動けない，空間認知に困難	ASD 断続的な不登校 表情が硬い	表情が硬い，学校では声の出し方が変わるためか低い
特別支援教育の利用	通級による指導	特別支援学級 （ほとんど原級で過ごす）	特別支援学級 （ほとんど支援級で過ごす）	ー
本人の発話意思	強い	強い	しばらくは話せないと言っている	治ったらいいとは思っている
保護者	協力的	協力的	協力的	共通認識が困難
管理職の理解	有	有	有	有
担任（原級）	協力的	理解が得られない	協力的	協力的
担任（支援級）	ー	協力的	協力的	ー
クラスメイト	良好	良好	友達がいない	転校後， 友達がいない

また、フォローアップ調査の結果から、本人はエクスポージャー課題に対して肯定的に受け止めており、学校において毎週スモールステップでチャレンジする取り組みを行ってよかったと報告した。保護者からは支援効果は高く評価された一方、実施負担は少なくない（教師と支援者との仲介役、支援者と毎週の計画立案、自身の仕事との両立）ことが報告された。教師からは実施負担はなかった上に効果が高かったこと、学校の教育目的を阻害するものではなかったこと、教師だけでは術がわからなかったので専門家とつながる意味を感じたことが報告された。進学後の中学校担任からは仲のよい友達もでき、休み時間は楽しそうに話をしていること、学校生活で困ったことはないことが報告された。これらのことから、本連携システムは妥当な方法であったと考えられる。

一方で、支援継続中のケースの中には、自閉スペクトラム症などの併存症や不登校などの二次的問題があったり、担任教諭もしくは保護者の理解が得られず連携に困難を示したりするものもあり、個々の状況に応じてアプローチを検討する必要を再認識した。　（OKUMURA Maiko）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-20

場面緘黙がある者やその家族の支援ニーズの検討

階層的クラスター分析を用いた自由記述の内容分析

○山中智央（鳥取大学学生支援センター）　広瀬慎一（かんもくグループ北海道）　高木潤野（長野大学社会福祉学部）　久田信行（群馬医療福祉大学）

KEY WORDS: 場面緘黙　当事者支援　家族支援

【目的】

場面緘黙（selective mutism 以下，SM）は小児期の障害と思われがちだが，成人後も SM やその影響が継続する者がかなりいる（久田ら，2015）。そのため，幅広い年齢層の SM 者やその家族の支援ニーズを満たすことは重要である。

SM は法制上で発達障害者支援法の対象に該当する（文部科学省，2007）のだが，本邦では医療的な治療や教育的支援などを十分に受けていない『忘れられた障害』と言っても良い状況にある（久田ら，2016）。そのため，幅広い年齢層の SM 者やその家族が持つ支援ニーズは未だに調査されていない。本研究では SM 者とその家族が困難さを感じていることやその状況を明らかにすることを目的に調査を行い，SM 者やその家族が求めている支援ニーズを考察した。

【方法】

Web やメールにて SM の当事者や家族に調査協力の依頼をした。調査協力者には，文面にて研究の主旨及び配慮を説明した。調査に同意が得られた場合，回答者の立場（現在症状のある当事者・過去に症状を経験した経験者・家族や親族・その他），年代について回答を求めた。SM の当事者とその家族が困難を感じることやその状況については「『どのような状況で困っているか』『どのように困っているか』について教えてください」という質問に自由記述で回答を求めた。年代は，当事者以外の親などが回答する場合には，対象として想定している者の年齢を記入するように教示した。各回答者から研究成果の公表について了承を得ている。

回答者の立場は，当事者 31 名，経験者 40 名，家族や親族 87 名，その他 6 名，不明 5 名であった。年代は 10 代 50 名，20 代 21 名，30 代 20 名，40 代 26 名，50 代 16 名，10 代未満 25 名であった。

自由記述は，KH-Coder（樋口, 2004）を用いて，テキストマイニングの手法による階層的クラスター分析を行った。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）として抽出される（例，出来ない→出来る，言えない→言える）。本研究は，SM 者やその家族の困難さを感じていることやその状況を明らかにすることが目的であるため，分析の際には当事者，経験者，家族や親族の 3 つの立場の記述を用いた。また，“緘黙”や“場面緘黙”は記述の中で多く出現し，解析結果を歪ませる可能性があるため，分析から除外した。

【結果】

階層的クラスター分析の結果，SM の当事者やその家族の困難感には，6 つのクラスターが示された（図 1）。①発達障害がなく SM の診断もない場合に支援を受けられない，②幼稚園や学校の先生が SM についての理解が薄いため，対応してもらえない，③病院や相談機関に行っても，本人が困っていることを説明できず，親を通して伝えることになる，④SM の症状によって授業に困難が生じるため，登校出来なくなっていく，⑤声が出ないため，言葉を言ったり話したり出来ない，⑥人と話せず精神的に苦痛を感じることが多いため，社会での生活が不安。

【考察】

回答者の年代は幅広く分布していることから，様々な立場から包括的な SM に関する困難感が示されたと考えられた。

階層的クラスター分析の結果から，3 つの支援ニーズがあることが考えられた。1 つ目の支援ニーズとして，クラスター1 およびクラスター2 から，SM 当事者やその家族が，現状の支援環境に関する課題の解消を求めていることが推察された。例えば，成瀬・高橋（2019）によると学校教員であっても SM の理解度が高くない。そのため，今後は対人援助職に SM の理解を深めてもらい，SM 者に十分な支援を提供できる環境を醸成していく必要がある。具体的には，対人援助職の養成課程で，SM についての知識と対応方法について学ぶ機会を増やしていくことなどが考えられた。

2 つ目の支援ニーズとして，クラスター3 およびクラスター4 から，SM 者の親が感じている困難の解消が求められていることが考えられた。SM の親支援の重要性は古くから指摘されているが（坂野，1986），未だに確立された方法はない。そのため，今後 SM 者の親支援方法の確立や親の会の拡充，ペアレント・メンターの養成などが今後 SM 者の親の支援ニーズの解消に向けて求められると言える。

3 つ目の支援ニーズとして，クラスター5 およびクラスター6 から，SM 者自身が感じる困難感の解消が求められていることが考えられた。低年齢の SM 児への支援方法は有効な方法が確立されつつあるが，その方法を実施できる者が少ない。また，青年期以降の SM 者や SM 経験者への支援方法も限られている（e.g.高木，2021）。SM 当事者の支援ニーズの解消に向けて，SM の発生・維持要因を明らかにしていくことで，より有用な支援方法を検討していく必要がある。

（YAMANAKA Tomohisa, HIROSE Shinichi, TAKAGI Junya, HISATA Nobuyuki）

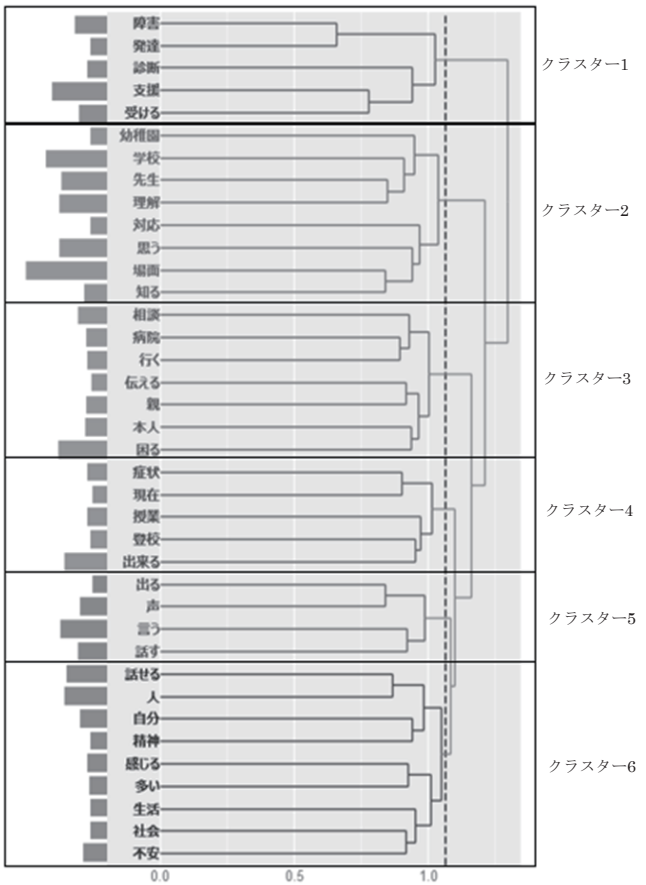


図 1　階層的クラスター分析の結果

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-21

放課後等デイサービスにおける支援内容の実態と評価

―知的障害のある子どもの保護者に対する調査結果から―

松下 浩之
（山梨大学大学院総合研究部教育学域）

KEY WORDS ： 放課後等デイサービス　知的障害　余暇活動

Ⅰ. 問題と目的

知的障害のある子どもは、障害のない子どもやほかの障害がある子どもに比べて動画鑑賞や受動的な活動への従事が多く、子どもが積極的に取り組める余暇活動を広げることに保護者のニーズが高いことが指摘されている（松下・福本，2022）。障害のある子どもに対する余暇活動の提供の場として、放課後等デイサービス（以下、放デイ）があり、その事業所数は年々増加傾向にあるが、支援の質の低下やサービス提供に課題があることが多く指摘されている。

そこで本研究では、放デイを利用する知的障害のある子どもの保護者を対象に、サービス利用の実態やサービス内容の評価を行い、放デイにおいて提供するべきサービスに関するニーズを整理し、今後の課題を検討するための基礎資料とすることを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 研究参加者：本研究は、小学 1 年生から高校 3 年生までで放課後等デイサービス（放デイ）を利用している知的障害のある子どもをもつ保護者 419 名（男性 232 名、女性 187 名）が参加した。

2. 調査時期および方法：2022 年 1 月に、株式会社楽天インサイトに委託し、web 調査を実施した。

3. 質問項目：先行研究（江上・田村，2017；松下・福本，2022；森地・大村・小澤，2019 など）にもとづき、「放デイの利用実態」「サービスの実施状況および評価」「事業所選定において重視する項目」「放デイの改善点」について質問項目を作成し、回答を求めた。なお、調査実施にあたり、放デイを利用する知的障害のある子どもの保護者 3 名を対象に、作成した質問項目を用いて予備調査を実施し、回答しやすくなるように質問文や項目を修正した。

4. データの処理方法：サンプル全体について、「障害の程度」を 3 群（軽度・中等度・重度および最重度）に、「学年」を 4 群（小学校低学年・小学校高学年・中学校・高校）に、「学校種」を 3 群（特別支援学校・特別支援学級・通常学級）に分け、群間比較を行った。各サービスの評価、重視する項目については、各選択肢を 1 点から 4 点までに数値化して比較した。

5. 倫理的配慮：回答の前に、調査の目的、参加は自由意志であること、回答によって個人が特定されないことを明記した。なお、本研究は山梨大学大学院総合研究部教育学域研究倫理委員会の承認を得て実施した。また、本研究に関して開示すべき利益相反はない。

Ⅲ. 結果

対象となった 419 名の子どものうち、男子は 298 名（74.5%）、女子は 121 名（74.5%）であり、99.8%は日本語を使用していた。

1. 放デイの利用実態：1 日の利用日数は特別支援学校で最も多く（15.1 日）、事業所数も多かった（1.7 カ所）。また、障害の程度が重度の子どもは軽度に比べて利用日数および事業所数が多かった。

2. サービスの実施状況および評価：最も多く実施されているのは社会性（97.9%）やコミュニケーション（96.4%）に関する支援であった。日常生活に関する支援は保護者の評価が最も高かったが、実施率は 89.5%であり、特に通常学級の子どもや障害の程度が軽度の子どもでは実施率が低かった。

3. 事業所選定において重視する項目：全対象者の平均値を順に並び替えた上位 10 項目のうち、障害の程度による比較を Table1 に示す。「スタッフが信頼できること」「子どもとの関わりが良いこと」等が上位として挙げられ、特に重度の障害のある子どもにおいて重視されていた。一方、「土日の利用が可能」（2.94）、「地域の人との交流が増える」（3.05）などは重要度が低かった。

Ⅳ. 考察

本研究の結果、特に特別支援学校に通う重度の障害のある子どもが複数の放デイを利用している実態が明らかとなった。事業所選定において、支援者に対する信頼や実態把握を重視していることからも、同じ事業所を安定的に利用できる体制づくりが求められる。余暇の過ごし方は個々によってそれぞれであるが、社会性やコミュニケーションの支援、運動機能や学習に関する支援など、「自立生活を支援するための活動」が多く実施されている可能性がある。今後は、「余暇の提供」そのものや、充実した余暇を過ごすための支援について、ニーズに合わせて実施していくことが求められる。

[付記] 本研究は JSPS 科研費 21K02682 の助成を受けた。

(MATSUSHITA Hiroyuki)

Table 1 事業所選定において重視する項目

	軽度 (n=199) 平均値	(SD)	中等度 (n=112) 平均値	(SD)	重度以上 (n=108) 平均値	(SD)	合計 (n=419) 平均値	(SD)	F値	多重比較
16. スタッフが信頼できること	3.66	(0.56)	3.58	(0.69)	3.81	(0.48)	3.68	(0.59)	4.69 *	中<重
22. 子どもとの関わり方が良いこと	3.62	(0.60)	3.62	(0.67)	3.81	(0.50)	3.67	(0.60)	4.40 *	軽<重，中<重
21. スタッフが子どものことをよく理解していること	3.59	(0.60)	3.55	(0.75)	3.78	(0.54)	3.63	(0.63)	4.21 *	軽<重，中<重
23. 子どもがサービス利用を楽しみにしていること	3.55	(0.62)	3.55	(0.68)	3.73	(0.56)	3.60	(0.63)	3.28 *	軽<重
20. スタッフに相談しやすい環境があること	3.56	(0.65)	3.48	(0.70)	3.66	(0.58)	3.57	(0.65)	2.03	
8. サービス内容が良いこと	3.52	(0.65)	3.52	(0.70)	3.66	(0.55)	3.56	(0.64)	1.83	
18. スタッフに障害に対する専門知識や支援技術があること	3.49	(0.67)	3.56	(0.71)	3.64	(0.60)	3.55	(0.66)	1.75	
25. 子どもの育ちにつながっていること	3.52	(0.65)	3.51	(0.60)	3.62	(0.61)	3.54	(0.63)	1.10	
6. サービスの方針が良いこと	3.43	(0.68)	3.39	(0.74)	3.70	(0.57)	3.49	(0.68)	7.58 **	軽<重，中<重
27. 子どもの社会経験を広げることができること	3.52	(0.63)	3.38	(0.80)	3.53	(0.62)	3.48	(0.68)	1.94	

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 行動情緒障害②・その他③ P11-22

応用行動分析を用いた思春期の子どもの保護者支援

―知的障害特別支援学校におけるペアレント・トレーニングの実践―

○今村 幸子

（鹿児島女子短期大学児童教育学科）

KEY WORDS:保護者支援 応用行動分析 ペアレント・トレーニング

Ⅰ．問題と目的

「発達障害者支援法」制定以来、多様なニーズに応えるための教育、療育の充実が図られ、体制整備が進められてきた。その中で、施設で行われる専門的な教育・療育の必要性と同様に家庭での障害児やその家族に対する支援の必要性についても広く認識されてきた。

ペアレント・トレーニングとは、さまざまな障害をもつ子どもの保護者に、行動療法の理論を系統的に講義し、さらに実習してもらうことによって、自分の子どもの困った行動に保護者自身が対処できるようになってもらうものである（大隅・伊藤、2005）。子どもにとって身近な保護者が専門的な知識や技術を身につけ、教育・療育を担う専門家の共同治療者となる事は、専門家によるサービスの充実と同様に子どもや家族の生活の質を向上させるために効果的で重要である。

Ⅱ．方法

1．対象

Z 市内の特別支援学校に通う A 児、B 児の保護者、計 2 名。A 児は中学部 1 年生の女子生徒、B 児は高等部 1 年生の女子生徒であり、2 名共通に家庭内での行動上の問題を抱えていた。

2．期間

X 年 4 月から 7 月にかけてプログラムを実施し、その後月に 1 回 120 分のペースで 3 回、現状報告とアドバイスを行った。

3．プログラムの概要

実施されたプログラムを Table.1 に示した。プログラムは 2 名の保護者のペアワークを中心に 120 分を 1 コマとして 5 回、フォローアップを 1 回の全 6 回行った。その後、保護者からの求めに応じて現状報告とアドバイスを 3 回実施した。

尚、本研究の目的、内容については口頭や文書で対象者に説明し、同意を得ている。

Table 1 プログラム内容

第 1 回	子どもとのやりとりをスムーズに進める知恵
第 2 回	子どもの行動を育ててみましょう
第 3 回	行動が続くのには、わけ(理由)がある
第 4 回	うまくいかない時は、自分を見直すチャンス
第 5 回	子どもは私たちから学んで成長し、私たちも子どもから学んで成長する
フォローアップ	ね～ね～、きいてもらえる？

4．データの収集方法

プログラムの開始時と終了時に過去 2 週間の抑うつの状態についての質問紙である BDI-Ⅱ、行動分析の知識獲得の指標となる KBPAC に回答してもらった。また、プログラムの終了時には、プログラム期間内に実際に取り組んだ課題に就いてのレポートを提出してもらった。

Ⅲ．結果と考察

1．ＫＢＰＡＣ

KBPAC は、各設問に想定された育児場面における適切だと考える対応を選択してもらうことで行動分析の知識獲得の程度を測定する質問紙である。結果を fig.1 に示す。2 名の受講者の得点は、A 児の母親、B 児の母親それぞれ、プログラム実施前 10 点、7 点であり、プログラム終了時は両者とも 15 点であり、プログラム前後で得点の上昇が見られた。

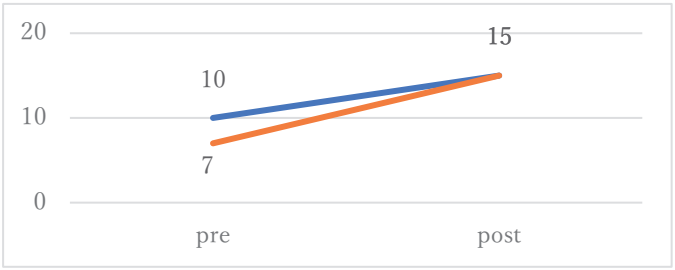


Fig.1 プログラム前後の KBPAC の得点の変化

2．BDI-Ⅱ

プログラム前後の参加者の抑うつの程度を測定するために BDI-Ⅱ抑うつ質問票を用いた。結果を fig.2 に示す。B 児の保護者はプログラム開始前 18(鬱との境界線)、プログラム終了時 9(正常範囲の気分の揺れ)、全日程終了時 16(軽い鬱状態)のように推移していた。A 児の保護者は開始前 9(正常範囲の気分の揺れ)、プログラム終了時 17(鬱との境界線)、全日程終了時 10(正常範囲の気分の揺れ)のように推移していた。

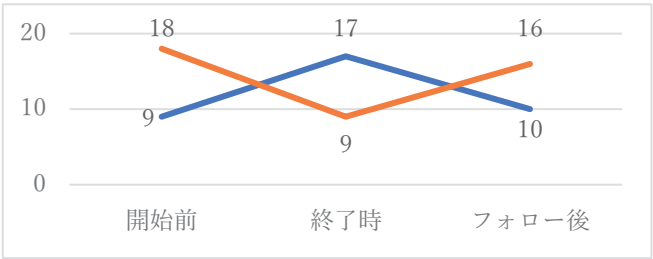


Fig.2 プログラム前後と全日程終了時の BDI-Ⅱの得点変化

Ⅳ．考察

KBPAC の得点の変化より、プログラム受講によって行動分析についての一定の知識を身につけることができたと考える。BDI-Ⅱの結果から、A 児の保護者は、プログラム開始時は、困りを訴えてはいたが、子どもの変容について期待していない発言も見られ、子どもをそのまま受容する様子があった。プログラム内の取り組みにより行動変容をねらうと、消去沸騰が起こったためにプログラム終了時のストレスは高かったと考えられる。その後のフォローにおいては、消去沸騰が収まり、行動上の問題に対応できる容認っていたのでストレスが減ったと考える。B 児の保護者はプログラム期間中は家庭での取り組みも順調であり、ストレスが減ったと考えられるが、プログラム終了後はまたストレスが高まっていることから、フォローのあり方について検討が必要であると考える。2 名ともプログラム期間中に行った取り組み内容とプログラムに関する保護者の感想等を今後丁寧に検討する必要があると考える。

(IMAMURA Sachiko)

聴覚障害児への日本語指導における配慮に関する研究

—ICT の活用に向けた意識調査から—

○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，日本語文法指導、ICT

1. 目 的

インターネットの活用が日常化した現在、Web を介した情報の取得や発信に際して、より高次な日本語力が求められている。従来、聴覚特別支援学校（聾学校）では日本語力の向上を重視し、指導における様々な工夫を行ってきたが、各教科での教育内容の増加、カリキュラムの過密化によって、日本語指導に充てる時間はより制限される現状にある。それ故、ICT を活用した教材作成の効率化や子どもの自発的学習を促すことが重要な課題になると考える。本研究では聾学校における聴覚障害児への日本語指導の形態及び指導において重視すべき配慮を検討するとともに、試作した日本語文法教材作成ソフトの有用性を検証し、日本語指導において求められる ICT の機能について考察することを目的とした。

2. 方 法

1)対象：聴覚特別支援学校（5 校）の教員 30 名。担当等による人数の内訳は、管理職 3 名、幼稚部 6 名、小学部 8 名、中学部 6 名、高等部 2 名、その他（通級担当等）5 名であった。

2)教材作成ソフトウェア（SW）：日本語の各文法項目について、文の穴埋め課題プリントを作成する SW を作成した。この SW では画面上で文法項目、各項目の問題数、難易度、選択肢数等を指定することで RichText 形式のファイルを作成・保存することができ、現状、澤ら（2021）で取り出した項目のうち、345 項目（約 6,000 文）の問題を格納している。

3)調査方法：各学校に SW を CD-ROM にて郵送し、試用したうえで各質問項目について評価させるとともに、自由記述による意見を求めた。評価は、(1)SW の形式、(2)SW の有用性、(3)日本語指導の形態、(4)日本語指導に必要な ICT の機能、(5)日本語指導において重視する配慮事項の 5 カテゴリに関して 3～11 個の項目を設定し、(1)は 6 件法、それ以外は 4 件法によって評定させた。なお回答は Google Form を用いた WEB アンケートの形式によった。各カテゴリでの評価における観点を表 1 に示した。

表1 質問項目の構成と観点

カテゴリ		項目数	観点
ソフトウェア	形式	3	画面、操作性、問題文が適切か
	有用性	5	どんな場面で活用できるか
日本語指導	形態	7	どのような形で日本語指導を行っているか
	ICT	5	日本語指導で必要な ICT の機能は何か
	配慮	11	日本語指導で配慮していることは何か

4)倫理的配慮：調査内容を文書にて説明し、各学校長の許諾を得るとともに、調査に同意する教員のみから回答を得た。

3. 結 果

1)SW の形式と有用性：評定段階ごとの人数の割合(%)を表 2 に示した。使用した問題文についてはおおむね適切であるとの評価を得たが、「画面の見やすさ」「使いやすさ」の評価が低い傾向を示した。有用性については全体的に評価が高く、特に「個別教材」「宿題」などでの活用に有効であるという回答が多かった。

2)日本語指導の形態：それぞれの指導形態が実施される程度について回答を求めた結果、表 3 に示したように「ICT の利用」と「自主的な学習時間の設定」を積極的に行っている教員の少ないことが示された。

3)ICT で求められる機能：表 4 に示したように、いずれの機能とも必要性が高いと評価されたが、他の項目と比較して「子どもが 1 人で使える」ことについてはやや低い評価となった。

4)重視する配慮事項：表 5 に示したように、いずれの項目についても重視すべきとする回答（A）が多い一方で、ICT 機器の活用については重視すべきとする回答が最も少なかった。

表 2 SW の形式・有効性に関する評価(%)

質問項目（概略）	A※	B	C	D	E	F
画面が見やすい	13.3	20.0	23.3	33.3	10.0	0.0
操作しやすい	26.7	43.3	20.0	6.7	3.3	0.0
問題文がわかりやすい	33.3	30.0	26.7	6.7	3.3	0.0
授業の教材作成ができる	53.3	36.7	6.7	3.3		
宿題などの作成ができる	63.3	26.7	6.7	3.3		
個別教材の作成ができる	70.0	23.3	3.3	3.3		
ことばのテストができる	50.0	36.7	10.0	3.3		
実際に活用してみたい	53.3	33.3	13.3	0.0		

表 3 実施している日本語指導の形態(%)

質問項目（概略）	A	B	C	D
個別の指導時間の設定	56.7	16.7	13.3	13.3
文法や語彙等の特別な指導時間の設定	43.3	30.0	10.0	16.7
教科などの授業の中での指導	53.3	33.3	3.3	10.0
指導や練習用のプリント教材作成・活用	46.7	26.7	16.7	10.0
パソコンやタブレット（ICT）の利用	16.7	46.7	20.0	16.7
宿題・家庭学習用プリント等の配布	53.3	23.3	13.3	10.0
子どもの自主的な学習時間の設定	10.0	26.7	33.3	30.0

表 4 日本語指導において必要と考える ICT の機能(%)

質問項目（概略）	A	B	C	D
データソースの豊富さ	80.0	20.0	0.0	0.0
個に応じた学習が可能	80.0	16.7	3.3	0.0
子供が 1 人で使用可能	60.0	33.3	3.3	3.3
興味を持って取り組める	93.3	6.7	0.0	0.0
力の伸長や発達を評価できる	80.0	16.7	3.3	0.0

表 5 日本語指導における配慮の重要度(%)

質問項目（概略）	A	B	C	D
明瞭な音声・口形、発音・発話の確認、丁寧なコミュニケーション、やり取りの豊富さ、手話と音声の併用、手話と日本語の違い、文字による確認、読み書きの活動、プリント教材、辞書・辞典の活用	※※ 76.7 ～ 96.7	 3.3 ～ 23.3	 0.0 ～ 3.3	0.0
ICT 機器の活用	50.0	50.0	0.0	0.0

※表 2～5 はいずれも A→D(F)の順で評価が高いことを示す。
※※10個の項目における最小値(上段)～最大値を示す(下段)。

4. 考 察

試作した SW については、画面の視認性と使いやすさに対する評価が低い傾向にあった。自由記述では操作の簡便性、絵や写真の活用、仮名文字（ルビ）の付加等を求める意見も多数あったことから、幼児等を対象にする場合も想定した改良や修正が必要であると考える。また自由記述では ICT 活用の重要性を指摘する意見が顕著に多かったが、調査項目への回答では「子どもが 1 人で使える」機能の評価が低く、自主的学習時間の設定、ICT 機器の活用を積極的に行っている例は少ないことが推察された。これらの結果から、ICT の活用に対する意識を高める取り組みとともに、簡便に使用できる有効な ICT 機器やソフトの開発が必要であると考えた。

(SAWA Takashi, MURAO Aimi, OSHIKA Aya, AIZAWA Hiromitsu, HAYASHIDA Masashi, SHINKAI Akira)

音韻意識の発達に遅れを示す聴覚障害幼児への介入指導

○大鹿綾　　濵田豊彦
（東京学芸大学特別支援科学講座）　（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS:聴覚障害幼児　音韻意識　介入指導

【目的】聴覚障害児の音韻意識の発達については、発達スピードはやや緩慢であるものの、聴児と同様の発達過程をたどるということ（斉藤,1978;近藤・濵田,2011)が明らかにされている。幼児期の音韻意識の発達の程度が、その後の読みの初期段階における習得をある程度予測するという報告もあり(Magnusson&Naucler, 1990)、言語の初期発達段階である幼児期において音韻意識発達に躓きを示す場合、就学後に言語習得、ひいては学習面で困難がより深刻さを増すことが予想される。そこで本研究では、音韻意識の発達に著しい困難を示す幼児に対し、その実態を明らかにするとともに、早期介入をする機会を得たので報告する。

【方法】手話併用環境にある聴覚特別支援学校幼稚部 2~3 年生 44 名を対象に、絵カードを見せて単語の①音韻分解課題（モーラ分解)、②指文字表出課題、③かな単語書字課題を行った（大鹿,2016)。その結果、音韻分解課題の正答率 100%の幼児が増える 5 歳 3 ヶ月以降でも音韻分解課題で一度も正答率が 100%とならなかった者の中から研究協力が得られた一事例（以下、a 児）について抽出（図 1）し、1 年間（小学部 1 年生間）の個別での継続介入を行った。なお、研究に当たっては筑波技術大学倫理審査委員会の許諾を得たうえで、保護者からの同意を得ている。

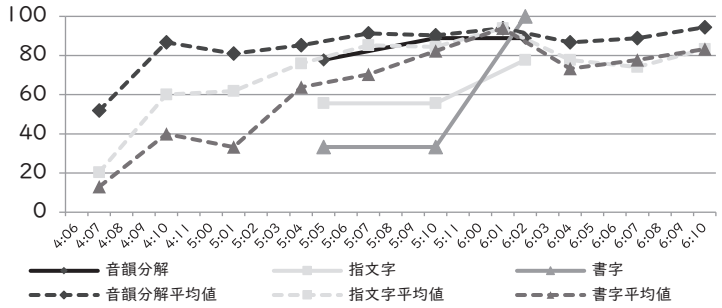


図 1. 各課題の平均正答率と a 児の結果

【結果と考察】**a 児について：**検査時幼稚部 2～3 年生。聴力は片耳 CI 装用 39 dB(術時 2:11)、片耳 HA 装用 68 dBであった。介入開始前の WISC-Ⅳでは VCI86、PRI104、WMI85、PSI110 で、PVT-R では VA4:7(CA7:1)、SS3(参考値:手話提示 SS19)で、普段は主に聴覚を活用しつつ手話も用いている。検査時の様子として、音韻分解時に発声と分解のタイミングが分からなくなってしまう、それらしく発音しているように聞こえたものも指文字表出が難しい、口声模倣がうまくできずに構音器官の動きや発音が曖昧などの様子が見られた。各課題の発達の様子では、音韻分解正答率は 80%を超えるものの結果が安定せず、平均を超えることはなかった。また指文字、書字課題では成績が伸び悩んでおり、聴覚を活用しておおよその単語の音イメージはあるものの正確さに欠け、書き言葉につながっていない様子であった（指文字課題不正解後、指文字模倣をして書字できたものは正答とした)。

介入指導について：小学部 1 年 4 月(7:0)より月 1 回程度の介入指導を行った。①音韻意識を伸ばすこと、②語彙の意味ネットワークを拡充することの 2 点を指導のねらいとした。

①について、「構音器官の運動」を毎回の指導での実施及び家庭でも継続的に実施するよう依頼した。初めは舌を大きく動かしたり、ゆっくりと動かすことが難しく、勢いで動かしていたが、継続して行く中で徐々に練習場面であれば意識的に動かすことができるようになってきた。一方で自然発話場面や 5 音節程度以上になると難しい様子だった。きれいな発音ではなく、本人なりに言い分けできることを目指し、継続していくことが効果的であると考える。また、「リズム打ち課題」では、初めは筆者が幾つか拍手をして模倣させたが、リズム、数ともに正しく模倣することができなかった。また、一定のリズムで手を打ち続けることがむずかしく、だんだん早くなって行ってしまう様子があった。そこでドットシールで視覚的にリズムを表したものを示しながら練習したところ、徐々にドットがなくてもスムーズに行うことができるようになっていった。保護者からも通学中などに一緒に遊びながら取り組むことができたと報告があった。リズム感覚は音韻意識の一側面（西川ら,2021）とされており、言語を扱う前段階の介入として取り入れやすいものであった。「単語・単文の音読課題」では、5 音節を超える単語になると読み間違えたり、発音が曖昧になる様子があったが、拍数のシールを貼ったり、拗音部にスラー記号を書くなど視覚的に示すことで誤りが減り、本人なりに言い分けようとしている様子が見られた。2 月からはブロックを使った指導を開始した。拍に合わせて筆者がブロックを並べ、それを指差しながら発音させた。ブロックと自分の発音の数が合わないことに気づき、自ら言い直したり、自分でブロックを並べたりしながら発音することができ、自らの発音に意識を向けることができた。また、a 児はひらがなと音の一対一対応はしているものの、勝手読みが多かったり、つかえたりすることがあることから、文字から音に素早く変換する事に何らかの苦手さがあることが予想された。そこで 10 月から flush を用いて独自に作成したソフトを用い、「文字から音への素早い変換」の練習を開始した。有意味語と無意味語では時間差が大きく、無意味語の音読は負荷が高いことが示された。家庭での継続実施も依頼したが、パソコンを立ち上げなくてはいけない等扱いにくい点もあり、継続は難しかった。タブレットの活用など、より扱いやすいようにする工夫が必要であった。

②については「状況絵を用いたことばの抽出」を行った。はじめはなかなかスムーズにことばを抽出することができず、絵を指しながら「これは何？何をしてる？」と問いかけるとそれに答えることはできた。継続実施していくことで 2 月頃には自ら多くの単語を挙げることができるようになった。また、名詞を挙げることが多かったので、筆者が動詞や形容詞を例として挙げると、「そういうのもあるね」と気づき、動詞や形容詞も挙げることができ、思考カテゴリーが広がってきている様子が感じられた。当初は語彙は知っていてもネットワークが充分に広がっていない様子で、実際のコミュニケーションに活用できていない様子だったが、思考ストラテジーの見本を見せていくことで、自ら語と語の関連に気づいたり、新たな言葉を知ろうとする様子が見られ、言語知識を広げていくことができたと考察する。

今後はさらに長期的に、音韻のみならず言語や教科学習の習得状況についても検討していきたい。

（OSHIKA Aya, TOYOHIKO Hamada）

聴覚障害者用教科書のデジタル化に求められる機能の評価

〇坂口嘉菜（上越教育大学） 脇中起余子（筑波技術大学） 渡部杏菜（筑波技術大学） 長南浩人（筑波技術大学） 中野泰志（慶應義塾大学）

KEY WORDS: 聴覚障害 デジタル教科書 言語指導

Ⅰ．目的

GIGA スクール構想により 1 人 1 台端末及び高速大容量の通信ネットワークの整備が進み、学習者用デジタル教科書の活用が広まっていることから、特別支援学校（聴覚障害）で使用されている聴覚障害者用教科書についてもデジタル化が求められている。そこで、本研究では聴覚障害者用教科書の学習者用デジタル教科書を試作し、特別支援学校（聴覚障害）教諭による評価を通して、デジタル教科書の各機能の必要性及びデジタル化に伴う課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

1．デジタル教科書の作成

文部科学省著作教科書「特別支援学校小学部聴覚障害者用教科書 国語 言語指導」第 1～6 学年及び「特別支援学校中学部聴覚障害者用教科書 国語 言語編」のデジタル教科書を作成し、以下の機能を搭載した。

1）基本機能

ページめくり機能、拡大機能、書き込み機能、保存機能、文字色・背景色の変更機能、ふりがな表示機能、リフロー表示機能、音声読み上げ（機械音声）機能

2）特化機能

聴覚障害者用教科書が言語指導や読解指導、発音指導を主な目的としていることを踏まえ、聴覚障害者用教科書の内容の枠組みを【音韻意識】【わらべ歌（日本語のリズム）】【発音】【語彙】【文法】【読解】【学習コンテンツ】の 7 つに分け、それぞれの枠組みごとに機能を設定した。

Table1 聴覚障害者用教科書の内容の枠組みと機能

枠組み	機能
【音韻意識】	音韻意識課題（デジタルコンテンツ）
【わらべ歌】	「ぞうさん、大きなくりの木の下で」（動画）
	「あいうえおの歌」（動画）
【発音】	発音要領動画機能（動画）
	発音誘導カード機能（動画）
	口形記号（口形文字）機能（画像）
【語彙】	手話・音声動画機能（動画）
	音の聴き取り機能（動画）
【文法】	やりもらい動画機能（動画）
	音声動画機能（動画）
【読解】	分かち書き機能（表示切替）
	助詞の表示選択機能（表示切替）
	読解方略学習機能（表示切替）
	音声動画機能（動画）
【学習コンテンツ】	復習課題（デジタルコンテンツ）

2．分析方法

上記の機能を搭載したデジタル教科書及びデジタル学習コンテンツについて、11 校の特別支援学校（聴覚障害）の教諭計 35 名にタブレット端末上で操作をしてもらい、搭載機能の必要性について 5 件法で評価してもらい、理由について自由記述してもらった。その後、「必要」を 5 点、「やや必要」を 4 点、「どちらとも言えない」を 3 点、「やや不要」を 2 点、「不要」を 1 点として処理を行い、評価点として平均値を算出した。研究の実施にあたっては、学校長及び教諭に本調査への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。また、上越教育大学研究倫理審査委員会所定のチェックを行い、実施において倫理指針に抵触しないことを確認した。

Ⅲ．結果

回答者 35 名の年齢区分は 20 代が 3 名(8.6%)、30 代が 4 名(11.4%)、40 代が 7 名(20%)、50 代が 17 名(48.6%)、60 代が 4 名(11.4%)であった。聴覚障害教育の経験年数区分については、1～10 年が 18 名(51.4%)、11 年～20 年が 10 名(28.6%)、21 年～30 年が 7 名(20%)であった。

基本機能に対する評価点の平均値を Fig.1、特化機能に対する評価点の平均値を Fig.2 に示した。

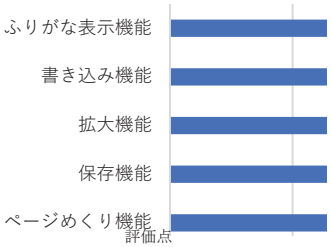


Fig.1 基本機能に対する評価点の平均値

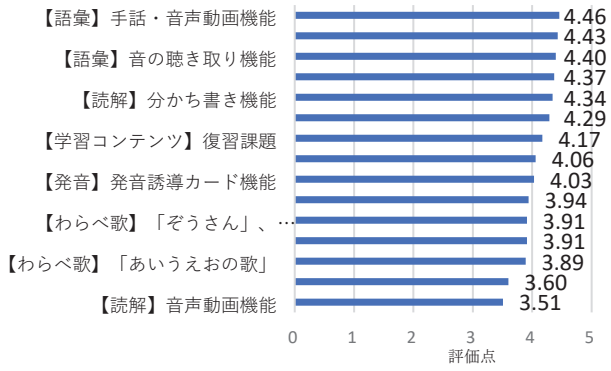


Fig.2 特化機能に対する評価点の平均値

Ⅳ．考察

特化機能では、手話・音声動画機能に対するニーズが最も高かった。その他、読解方略学習機能や助詞の表示選択機能、分かち書き機能など【読解】の枠組みに関する機能への評価が高い傾向にあった。自由記述によれば、発音要領動画機能などは実際にその場で教師が見せた方が良いが、感染症対策や専門性の継承という観点で必要性を感じるといった意見が複数あった。同様に【わらべ歌】についても、その指導の必要性を感じているものの、実際に見せた方が良いという理由から、評価点の平均値が 4 点未満であった。これらのことから、手話や音声、字幕など多様なコミュニケーションモードへの対応、読解方略学習機能など思考の可視化、感染症対策、聴覚障害教育の専門性継承といった観点による評価が行われた可能性が示され、今後評価の観点を分析したうえで評価点を解釈する必要がある。

※本研究は令和 3 年度文部科学省委託事業「ICT を活用した障害のある児童生徒等に対する指導の充実（文部科学省著作教科書のデジタル化に求められる機能の研究）」として実施されたものです。

(SAKAGUCHI Kana, WAKINAKA Kiyoko, WATANABE Anna, CHONAN Hirohito, NAKANO Yasushi)

音声認識アプリを活用した情報保障システムの運用と課題

－通常学級で学ぶ難聴児へのインタビュー調査から－

〇奥沢　忍
（茨城県つくば市立竹園東小学校）

KEY WORDS：難聴児　通常学級　情報保障支援

1. 目的

難聴児への情報保障は，難聴児の授業への参加を保障することを目的としており，聞こえにくさに応じた視覚的な情報や聴覚的な情報・環境の提供が図られたりしている（文部科学省，2014）。学校現場における情報保障の研究は大学等の高等教育機関における難聴学生の支援事例（松崎，2017：二神・金澤・神塚・中野，2018）が中心であり，初等中等教育機関における実践例は少ない。筆者は，これまでに小学校の通常学級で学ぶ難聴児への支援活動に音声認識アプリを取り入れた実践を行い，支援システムの構築のための基礎資料を収集してきた。実際の運用には多様な学習形態や利用者のニーズに応じた環境整備や環境調整を必要としており，さらには活動を通して難聴理解をどのように図ったらよいのかの検討が求められている。

そこで，本研究では通常学級で学ぶ難聴児に対し，音声認識アプリを活用した情報保障活動を行い，支援を利用した当事者の反応に焦点を当てる形で情報保障システムとしての運用の効果と課題を検討し，報告する。

2. 実践の概要

支援利用者はA小学校難聴学級に在籍する中等度難聴の 6 年児童 2 名である。両名とも補聴器を両耳装用し，FM 補聴システム（フォナック社，ロジャー）も利用しているが，聞き漏らし等が生じることがあり，教師の説明や友達の発言等を可能な限りリアルタイムで知りたいという要望があり，即時性に優れた音声認識アプリを使用した情報保障支援を希望した。なお，本研究の実施に際しては，倫理的配慮として，事前に研究の趣旨を説明し，保護者の同意を得た上で行った。

本実践では，音声認識アプリとして UD トークによるアプリ導入プログラム（Shamrock Records,Inc）を使用した。外部マイクにて，話者の音声を入力し，支援者が音声認識の状況を確認，必要な修正をしてから教室内のモニターや支援利用者の机上のスマホ等に表示する方式を取った。今回は延べ 6 名の支援員を，利用者の希望による国語，算数，社会，理科の主要 4 教科について優先的に配置し，202＊年 5 月末より翌年の 3 月までの支援員配置 157 日間のうち 135 日，延べ 218 コマの授業にて支援配信を実施した。

3. 本事例の検討の手続き

Table 1　インタビューガイド

質問内容
1 音声認識アプリによる支援を受けてみての感想とそう思えた理由
2 クラスの反応はどんな様子だったか，それに対して感じたこと考えたこと
3 もっとアプリを活用していくためには何が必要だと思うか
4 授業以外での活用の様子と，これから期待していること

約 1 年間にわたる実践終了後，支援利用者 2 名に対し，約 40 分程度の半構造化面接を行った。面接者は概ねインタビューガイド（Table 1）に沿って問う形をとったが，会話の流れに応じて対象者に自由な発話を引き出すようにし，実践期間中の具体的なエピソードと，感想や認識について聴取した。回答内容によっては，後日にさらに詳しく質問した。２名の記述内容は，KJ 法に準拠する形で，意味内容に基づいて自由記述を区分し，コード単位ごとに下位ラベルをつける形で情報の言語化を図った。その後，相互の関係性を考察して構造化を図った。

4. 結果

対象者の叙述により，文字情報の共有化に関する意味単位は 53 件を得た。共通する状況や場面により 4 領域に分類した。すなわち【音声認識アプリ活用の有効性】（15 件,28.3%），【利用者に求められる認識】（15 件,28.3%），【音声認識アプリ活用の課題】（8 件,15.1%），【より効果的な運用と可能性】（15 件,28.3%）の 4 領域であり，下位カテゴリとして 13 種，さらに 25 種のラベルを生成した。

【音声認識アプリ活用の有効性】での叙述例

「先生の声をリアルタイムで変換できていることに（みんな）驚いていた」「修正が間に合わないことがあるが，情報量の多さには満足している」「自分だけでなく，他の人にとっても聞き逃してしまった場面ではとても役立っていると思う」「スペースをとらない机の上のスマホはとても使い勝手がよかった」「先生の話し方がコンパクトになって，わかりやすくなった」ことが示された。

【利用者に求められる認識】での叙述例

「周囲にはなぜその機器を使うのかを理解してもらうようにする」「ぱっと画面を見て読み取る力が必要だなと思う」「必要な時に見るという活用の仕方を身につけることが大切」「出てきた情報は本当のことかと確かめる判断は大切」「自分からこういう機器を使っていきたいと（周りに）お願いしたい」ことが挙げられた。

【音声認識アプリ活用の課題】での叙述例

「もっと活用されるためには誤変換を減らすようにすることが必要」「誤変換を修正してくれる人をつけることが必要」「きれいに変換できるような機器を備えてほしい」「持ち運びがしやすいように（スマホが）小型化されるといい」などが示された。

【より効果的な運用と可能性】での叙述例

「授業以外でも友達とのコミュニケーションをとる場面で活用できた」「卒業式でもスクリーン提示で使ってもらい，その便利さでみんなに喜ばれた」「中学校や高校でも活用したい」「他の機器との併用を試してみたい」「人に頼らなくてもできるという部分をどんどん増やすようにしたい」ことが挙げられた。

5. 考察

本研究では，利用者へのインタビュー調査から現行の支援では誤変換への修正対応を必要としており，個々には瞬時で読み取る力が求められるが，リアルタイムで表示される情報量の多さや聞き逃した場面の確認ができることが示された。また，環境整備が進むことで様々な場面での活用や文字情報の共有を図ることでの難聴理解が進むことが期待されており，インクルーシブ環境における情報保障システムとして有効な手立てであることを示唆した。

本研究は，JSPS 科研費(研究課題番号：JP22H04126）の助成を受けて行った。　（OKUZAWA Sinobu）

日本手話・日本語バイリンガル児童生徒の言語運用力とは何か

－ろう者教員に対する半構造化インタビュー調査をとおして－

〇阿部敬信
（九州産業大学人間科学部）

KEY WORDS：日本手話・日本語バイリンガル・言語運用力・SCAT 分析

１．目的　高井（2010；2017）は、日本特殊教育学会第 53 回大会（宮城大会）から「聴覚障害児の言語運用力育成」という自主シンポジウムを積み重ねる中で、言語運用の二重構造モデルである「言語運用の高井モデル」を明らかにしている。それは、言語そのものの基礎である「音韻・語彙・頭語・書字」と 4 側面である「聞く・話す・読む・書く」を核としながら、言語運用の力をその外側に重ねる二重構造をもつモデルである。阿部（2020；2021）では、言語運用力の評価の枠組みを明らかにするために、聴覚障害教育関係者に質問紙調査を行っている。その結果、高井モデルのさらにその外側に社会的文脈の中での他者との「対話」「協調」「足場かけ」の第３層を加えたモデル（評価の枠組み）を提示している。これは、言語運用力を個人の枠組みに押し込むだけでなく、「「行為」として見て、個人に属するものから、周囲の人たちといった一定のコミュニティにある全ての参与者との協働によって構築するもの」という相互行為能力（interactional competence）（Young, 2000; Johnson,2003）に基づいたものであるといえる。では、そのデフ・コミュニティの内側にいるろう者は言語運用力をどのようにとらえ、どのように評価しているのだろうか。本研究では、日本手話を母語とする成人ろう者の教育関係者に対して、半構造化インタビュー法による調査を実施することで、ろう者教師からみた言語運用力とは何かを明らかにすることを目的とする。

２．方法　日本手話・日本語バイリンガル教育を実践しているＡ学園に所属する５名のろう者教諭を調査の対象者とした。５名はＡ学園の小学部高学年及び中学部の担任の経験がある。半構造化インタビュー調査は、調査者である本研究の研究者が、次の質問項目を日本語文で提示しながら、日本手話で質問を行った。回答は全て日本手話で行われた。日本手話による回答は全てデジタルビデオカメラで録画された。録画された回答を、手話通訳士の有資格者が日本語文に翻訳した。本研究の調査者が日本手話による回答が過不足なく翻訳されているかを確認した。さらに、別の手話通訳士の有資格者が日本語翻訳文を日本手話にもう一度翻訳し、調査対象者に調査対象者自身の回答の録画ともう一度翻訳された日本手話の録画を比較し、日本語翻訳文の妥当性について検証した。この back-translation を実施して妥当性の確認ができた調査者対象者１名の日本語翻訳文を分析の対象とした。分析は質的データの分析手法である、SCAT；Steps for Coding and Theorization（大谷，2019）を用いた。SCAT は，マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し，そのそれぞれに，〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念、の順にコードを付していく 4 ステップのコーディングを行い、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論記述を行う分析手法である。本調査の実施については、まずＡ学園の校長に同学園に所属する教諭５名に対する調査実施の承諾を得た。次に、調査対象者には、個別に本調査の趣旨を手話と文章で説明した上で、調査に賛同し、個人情報保護を行った上での結果の公表への同意を得て実施した。半構造化インタビュー調査の質問項目は表１のとおりであった。

表１　半構造化インタビュー調査の質問項目

番号	内容
１	あなたのこれまでの経験で、公立ろう学校やＡ学園の児童生徒で高い言語運用力を使っているなと思った場面を具体的に教えてください。 どのような児童生徒ですか。 どのような場面でしたか。 何をどのように用いて、どんな目的を達成していましたか。
２	あなたは、なぜ「高い言語運用力を使っている」と判断されましたか。 理由を、３つぐらい教えてください。
３	あなたは、初めに「言語運用力」と聞いて、どんな“言葉”を思い付きましたか。単語や短い文で構いません。あなたが、頭の中で、パッとイメージされた“言葉”を、できるかぎり多く教えてください。

３．結果　本研究で分析の対象となった１名のろう者教諭の回答の日本語翻訳文に対して SCAT による分析を行った結果、表２の理論記述を得ることができた。

表２　SCAT 分析により理論記述

- 小学部高学年のろう児が、聴児と対等な立場で話し合いを行えるようなエンパワーメントを生み出すには、自分の母語をもつことと、ろうであるというアイデンティティがあることが必要である。
- 小学部高学年ではろう者教師による足場かけが必要な場面もある。
- ろう児が高い言語運用力をもつには、デフ・コミュニティへの十全参加が必要である。
- 相手の話す手話を見て、自分の手話のスピードを合わせたり、語彙を言い換えたりするなど、自分の手話を相手に合わせて調整する力や、日本語の単語の羅列の筆談と身振りを組み合わせてコミュニケーションをしようとする力が身に付いている姿が、言語運用力の高いと考えることのできる姿である。

４．考察　SCAT 分析によって得られた理論記述を阿部（2020；2021）のモデルに当てはめると、１点目は高井モデルでも示されている核となる言語そのものの基礎といえる。２点目は社会的文脈の中での他者による「足場かけ」である。３点目は社会的文脈の中での他者との「対話」「協調」が十分に果たせていることになる。４点目は高井モデルでも言語運用として示されている「「相手・場に応じて使う」、「コミュニケーションモードの選択」である。コミュニティの内側にいるろう者教員から見た言語運用力の姿は、阿部（2020；2021）のモデルによく適合しているといえる。日本手話・日本語バイリンガル児童生徒においても、言語運用力の評価の枠組みとして用いることができることが示唆されたといえる。ただし、これはろう者教員１名に対する半構造化インタビュー調査によって得られた結果であることに留意する必要がある。　（ABE Takanobu）

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（２）

ー利点と課題の分析を中心にー

〇雁丸新一　　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）では多様なコミュニケーション手段が活用され、その中の１つとして手話が重要な役割を果たしている。雁丸・鄭（2021）は聾学校高等部教員を対象に手話の活用に関する質問紙調査を実施し、活用の概要について報告した。本研究では質問紙調査における手話使用の利点と課題について検討する。

２．方法

（１）対象

聾学校高等部（71 校）の国語、地理歴史・公民、数学、理科、英語科の指導経験を有する教諭を対象とした。

（２）方法

郵送法による質問紙調査を実施した。

（３）調査項目

①回答者の基本情報、②コミュニケーション手段、③教科指導における手話使用の利点と課題で構成された。

（４）分析方法

多肢選択式については集計、自由記述式は調査者と高等部国語科の教師が分類し、分析した。

３．結果

（１）回収率

71 校 355 名のうち、183 名より回答が得られ（回収率 51.5%）、すべての回答を分析対象とした。

（２）手話使用の利点

手話使用の利点について、Fig. 1 に示した。また、手話使用が効果的と感じる指導場面は聴者の教師では「説明」（83.8%）、聴覚障害教師では「発問・問題提示」（84.2%）、教科内容は聴者の教師では 24.3%、聴覚障害教師では 50.0%で「教科の専門的用語・概念」が最も多かった。

（３）手話使用の課題

手話使用の課題を Fig.2 に示した。手話使用が向かないと感じる指導場面は聴者の教師では 61.9%、聴覚障害教師では 78.9%で「なし」、教科内容も聴者の教師では 36.1%、聴覚障害教師では 58.3%で「なし」が最も多かった。

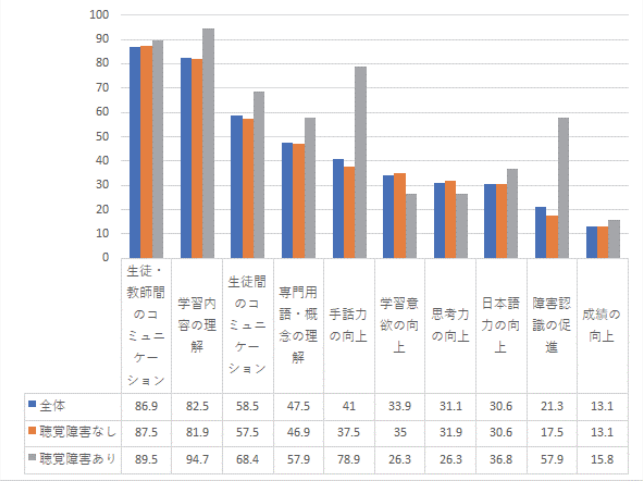


Fig. 1　手話使用の利点

（４）手話使用の配慮や工夫

手話使用の配慮や工夫については、Fig. 3 に示した。

４．考察

本研究の結果から、高等部の教科指導における手話使用の具体的な利点や課題が明らかになった。しかしながら、聴者の教師と聴覚障害教師では手話使用の利点や課題の捉え方が異なっていること、特に、聴覚障害教師はさまざまな観点から利点を捉え、また、配慮や工夫をしていることも示された。今後、手話使用の利点や課題と教科の特性との関係について、さらな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）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．日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集，O-R104.

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

（GANMARU Shinichi, CHUNG Inho）

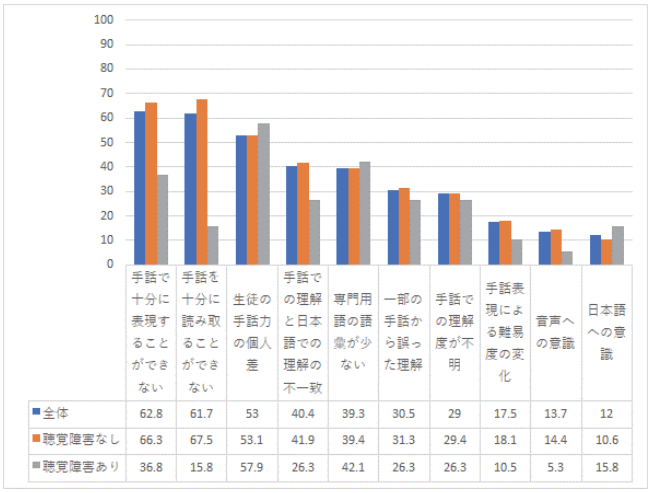


Fig. 2　手話使用の課題

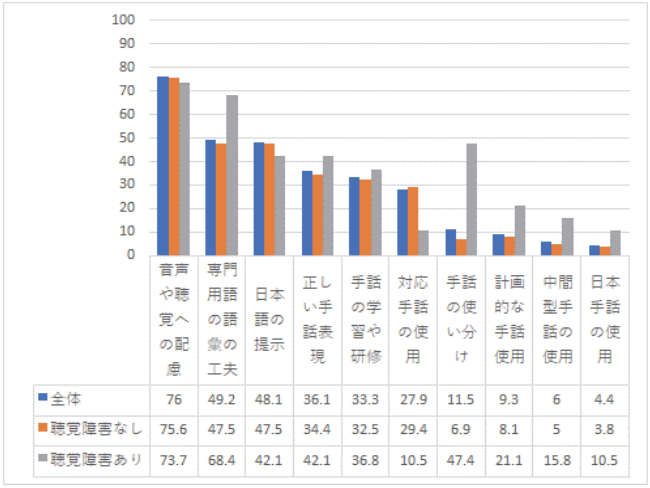


Fig. 3　手話使用の配慮や工夫

聴覚障害児が書いた説明文の評価に関する一研究

—視線計測を伴う印象評定法による検討—

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、作文、評価

１．目 的

聴覚障害児の書く力の評価方法を開発するため、評価観点の抽出や、印象評定法による評価結果と言語要素の使用傾向との関連など、評価の仕組みに焦点を当てた研究がなされてきた（例えば、新海・澤, 2018; 2019）。一方、作文評価には文章を読んで理解する活動が含まれ、そこでは複雑な認知処理過程（van Dijk & Kintsch, 1983）が想定される。それ故、例えば、統語的誤りや文のねじれ等により意味理解に時間を要する場合には、作文評価の結果にも影響が及ぶことが考えられる。そこで本研究では、聴覚障害児が書いた説明作文の評価時に視線計測を行い、眼球運動特性と評価との関連について検討することを目的とした。併せて、実際の評価活動に用いることを想定した簡便な評価観点の実用性を検討した。

２．方 法

1) 対象者：教育学部に在籍する大学３・４年生 10 名。

2) 課題：呈示された作文を読み評価する課題である。パーソナルコンピュータ上で呈示された作文を読み、画面移動後に口頭で評定値を回答させた。なお、視線計測に際しては Tobii Pro ナノを使用し、眼球運動特性を記録した。

3) 刺激：聾学校に在籍する中学部生徒が書いた作文６編を使用した。いずれの作文も、新海ら（2021）の対象作文 16 編から選定した。選定に際しては、大学生及び大学院生３名が実施した印象評定法による総合評価（文章の完成度、10 段階評定）の評定値を z 得点に変換した後、得点が上位の２編（評価 A 群）、下位の２編（評価 C 群）、z 得点が０に近い２編（評価 B 群）を抽出した。

4) 作文評価：新海（2021）を参考に、“表記・構成力”“表現力”“課題対応力”の３観点（**表１**）を分析的評価とし、総合評価を加えた計４項目を使用した。分析的評価は７件法、総合評価は 10 段階で評定させた。

表１　教示に使用した分析的評価の概要

評価観点	具体的な内容の例
表記・構成力	言葉や文法の正確さ、文の組み立て・構成要素の適切さ、語と語・文と文の正しい接続
表現力	語彙・表現技法・記述内容の多様性、文章構成や表現の工夫、内容のオリジナリティ
課題対応力	テーマと内容の整合性、文章の整合性、文章の説明力

5) 手続き：静音な部屋にて、実験者と対象者の１対１で実施した。実験に際しては、初めにキャリブレーションを行い、課題へ移行した。なお、実験の前には、研究の趣旨や個人情報の扱い等を書面・口頭にて説明し、同意を得た。また、本研究は、東京学芸大学内に設置された研究倫理審査委員会ならびに広島大学人間社会科学研究科教育学系プログラム倫理審査合同委員会の承認を受け実施された。

３．結果と考察

1) 評価観点の有効性の検証：総合評価の評定値を目的変数、分析的評価（３観点）の評定値を説明変数とした重回帰分析を行った（**表２**）。決定係数は高い値を示し、各観点の標準偏回帰係数の値も有意であった。特に、“課題対応力”の値は高く、重要度の高いことが示唆された。また、分析的評価の観点間で偏相関係数を求めたところ（**表２**）、“表現力”は他の観点との有意な相関が認められたが、“表記・構成力”と“課題対応力”に有意な相関はなかった。このことから、“表記・構成力”と“課題対応力”はそれぞれ独立した評価観点として活用可能であることが示唆された。

表２　重回帰分析及び偏相関分析の結果

	標準編回帰係数（β）	偏相関係数	
		表現力	課題対応力
表記・構成力	0.31**	0.45**	0.01
表現力	0.27**	–	0.61**
課題対応力	0.53**	–	–
決定係数(R^2)	0.89**	–	–

** : p<.01

2) 作文評価と眼球運動特性との関連：評価群（A・B・C 群）ごとに印象評定による評定値の平均値と、眼球運動特性における各指標の中央値を求めた（**表３**）。表３より、眼球運動特性の各指標の値は C 群で最も大きかった。C 群では、他の分析的評価の観点に比べて“表記・構成力”が顕著に低いことを踏まえると、単語表記や文法的な誤りによる文構造や接続関係の理解に困難が生じたことが推察された。そこで、ヒートマップ(Heat Map)を確認したところ、単語表記や文法的な誤りの他に、ひらがな綴りにより文節区切りが不明確な箇所における注視が確認され、可読性と評価との関連が示唆された。A 群と B 群では、１回あたりの停留時間は同程度である一方、200 字あたりの停留時間及び停留回数の値は A 群で大きかった。A 群においては全体的な評価が高いことから、他の作文に比して多様な語や表現が使用されたことが推察され、１つ１つの意味理解に時間を要したことが考えられる。一方、B 群では、逆行跳躍回数の割合が大きく、A 群に比して内容理解のため読み返しや文間における視線移動が生じたことが示唆された。しかしながら、B 群においては“表記・構成力”における標準偏差が顕著に大きいことから、異なる特徴の作文２編であることが推察される。それ故、視線の停留箇所を含めた事例的な検討の必要性が考えられた。

表３　評価群の評定値の平均(標準偏差)と眼球運動特性の中央値

	評価 A 群	評価 B 群	評価 C 群
表記・構成力	5.20 (1.21)	4.45 (1.63)	3.20 (1.08)
表現力	5.30 (0.90)	4.70 (0.84)	4.15 (1.11)
課題対応力	5.30 (1.10)	4.85 (1.06)	3.85 (1.11)
総合評価	6.85 (1.59)	5.80 (1.11)	4.50 (1.47)
課題時間／200 字 (ms)	31464.6	30998.6	39834.6
停留時間／回 (ms)	224.5	223.5	236.0
停留時間／200 字 (ms)	24501.4	22669.2	27939.4
停留回数／200 字 (回)	95.6	85.8	114.5
逆行跳躍回数の割合 (%)	24.7	26.8	28.9

※本研究は、令和２年度及び令和３年度科学研究費研究活動スタート支援（課題番号：20K22181）の補助を受けて行った。

主要文献：新海(2021)東京学芸大学紀要総合教育科学系, 72, 267-277./新海・澤・相澤・林田(2021)日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集 O-1103.

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

聴覚障害生徒における漢字の読み習得の発達

習熟度別の誤答傾向からの検討

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特徴を習熟度別に、誤答傾向の観点から明らかにする。

（方法）

対象児：3 県 3 校の聴覚支援学校中学部に在籍する生徒 33 名（1 年生 8 名、2 年生 12 名、3 年生 13 名）を対象とした。なお、重複障害児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（180 題）を作成した。

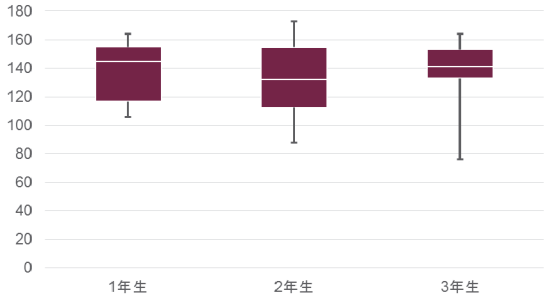
分析の観点：漢字の読みテストの成績順に上位群（11 名）、中位群（11 名）、下位群（11 名）に分類し、各群の誤答傾向の違いについて検討する。

誤答分析：Motegi ら（2014）を参考に、誤答を音韻の誤り・字形の誤り・意味の誤り・その他の誤りに分類した。

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（RS171102）、対象校からの承諾を得た。

（結果と考察）

漢字の読みテストの成績をみると、対象児全体の平均は 135 点（最小値 76 点、最大値 173 点）であった。学年別の平均は 1 年生 137 点（最小値 106 点、最大値 164 点）、2 年生 133 点（最小値 88 点、最大値 173 点）、3 年生 137 点（最小値 76 点、最大値 164 点）であった（Fig. 1）。



茂木（2021）の縦断的な分析からは、学年上昇に伴う成績の上昇が確認されたが、本研究のような横断的な分析からは、学年上昇に伴う成績の上昇が確認されなかった。そのため、習熟度別に分析を行うこととした。

下位群の読みテストの平均は 106 点（最小値 76 点、最大値 128 点）、中位群の読みテストの平均は 140 点（最小値 131 点、最大値 152 点）、上位群の読みテストの平均は 160 点（最小値 153 点、最大値 173 点）であった。

習熟度別の誤答頻度および誤答傾向について検討したところ Table 1 のような結果となった。

Table 1　習熟度別の誤答頻度

	下位	中位	上位	計
字形	12	11	2	25
音韻	397	280	145	822
意味	5	6	8	19
その他	303	81	48	432
無回答	96	57	21	174
計	813	435	224	1472

Table 1 から、すべての群において、「音韻の誤り」が最も多くみられ、「その他の誤り」、「無回答」が続いた。誤答総数を比較すると、下位群が 813 件、中位群 435 件、上位群 224 件であった。誤答数の差について検討すると、下位群と中位群の差が 378 件であり、そのうちの過半数が「その他の誤り」であった。「その他の誤り」とは漢字が持つ本来の読み方から大きく逸脱した読み方であり、漢字が持つ読み方を正確につづる能力に差があることが窺われた。

次に、成績中位群と上位群の誤答数を比較すると、総数では 211 件の差があり、そのうちの 60%以上が「音韻の誤り」であった。「音韻の誤り」の内訳を検討したところ、Table 2 のような結果となった。

Table 2　習熟度別の「音韻の誤り」の特徴

	下位	中位	上位
子音	35	13	9
母音	3	0	0
濁点	49	20	5
長音	8	4	1
促音	2	0	0
撥音	4	0	1
拗音	4	4	1
読替	292	239	128
計	397	280	145

Table 2 から、「音韻の誤り」の傾向をみると、下位群と中位群の成績の差を規定する要因として、子音および濁点の誤りによる影響が確認された。また、中位群と上位群の成績の差を規定する要因として、濁点の誤りならびに読替の誤りの多さが影響していることが窺われた。

以上のことから、下位群の生徒に対しては、漢字がもつ読み仮名を正確につづる能力を育成するよう、仮名単語つづりの指導を行う必要性が考えられた。また中位群に対しては、下位群と同様に、仮名単語つづりの指導を行いつつ、文脈に応じた漢字の読み方についての指導を行う必要性がうかがわれた。

（引用文献）

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, et al.（2014）The Features of Japanese Kana Spelling in Deaf Children : Developmental and Related Psychological Factors, *Journal of Special Education Research*,2(2),63-70.

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.

(MOTEGI Masatomo)

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 活用の状況とその課題

○森本明　加藤慎一　曽根一輝　原山玲　東城恵　米山文雄
（福島大学）（秋田大学）（宇和特別支援学校）（静岡聴覚特別支援学校）（白河市立白河第二小学校）（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

ICT 活用の環境整備が進み，これからの時代の学校教育への ICT 活用の検討が本格化しつつある。本研究は，聴覚特別支援学校の数学科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，ICT 活用の枠組みをもとに，その観点に基づく活動デザインの具体化と活動デザインへの ICT 活用の状況とその課題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

森本ら(2021)は，ICT 活用を検討するにあたって，その活用の枠組みを構築し，３つの観点を設定した。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。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ものである。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。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 活用の観点である。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 活用の観点である。

3　ICT 活用による数学的活動デザイン

ICT 活用の枠組みの各観点に基づく活動デザインの具体化については「図形」領域における事例的検討(森本ら, 2021)を手始めに，他の領域にも広げ検討を重ねてきた。本稿では「数と式」領域における活動デザインの具体化について，「17 段の不思議」を例に，その一端を紹介することにしよう（図１）。これは，１段目に好きな１桁の数字を入れ，２段目に共通の数字(図１では「５」)を入れて，１段目と２段目の数字をたした結果の一の位の数字を３段目，３段目と４段目の数字をたした結果の一の位の数字を５段目に入れるという操作を 17 段目まで繰り返すものである。

1	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	8	6	7	8	9	0	1	2	3	4
4	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	1	7	9	1	3	5	7	9	1	3
6	4	8	1	4	7	0	3	6	9	2
7	5	5	0	5	0	5	0	5	0	5
8	9	3	1	9	7	5	3	1	9	7
9	4	8	1	4	7	0	3	6	9	2
10	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	7	9	3	7	1	5	9	3	7	1
12	0	0	5	0	5	0	5	0	5	0
13	7	9	8	7	6	5	4	3	2	1
14	7	9	3	7	1	5	9	3	7	1
15	4	8	1	4	7	0	3	6	9	2
16	1	7	4	1	8	5	2	9	6	3
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

図１　17 段目の不思議

第一の観点，言語活動の保障と充実を基盤とする ICT 活用については，ｽﾌﾟﾚｯﾄﾞｼｰﾄの活用が，「17 段目に並ぶ数字はすべて同じ」という抽象的な事柄を，それに対応する多くの具体を手中にし，抽象的な言葉のやりとりだけではなく，例えば，７，12 段目の数字の共通性を認識し説明するなど，その具体の間にある共通性を認識したり，具体に根ざして説明したりする活動デザインを可能にする。第二の観点，算数数学の教科・領域の特性を踏まえた ICT 活用については，「数と式」領域の特性である一般・特殊の関係について，ｽﾌﾟﾚｯﾄﾞｼｰﾄの活用が，帰納的推論はもちろん，類比的推論，例えば２段目の数字を変えても，変える前と同じように，17 段目に並ぶ数字はすべて同じになるだろうなど，のプロセスを創出する活動デザインを可能にする。第三の観点，学習者における探究を豊かにする道具としての ICT 活用については，ｽﾌﾟﾚｯﾄﾞｼｰﾄの活用が 17 段目と同じように数字がすべて揃う他の段があるかどうかなどのように，条件を変えて成り立つ事柄を予想したり，条件を変えて発展的に考察したり，条件を変える前後で統合的に考察したりする活動デザインを可能にする。

4　ICT 活用の状況とその課題

学校における ICT 活用の環境整備が進み，物理的には生徒と教師を取り巻く新しい教室環境がつくられる。この新しい教室環境における教育のあり方，本研究では聴覚障害特別支援学校における算数・数学教育のあり方，について検討することはこれからの時代の教育を創造するうえで必要かつ重要であるだろう。コンピュータが従来の紙と鉛筆による数学科の授業とは異なる新しい教室環境を創りだす触媒となる役割（Olive, 1992）として期待されたように，ICT もまたその触媒となることが期待される。

しかしながら，ICT 活用の環境が整いつつあるなかで実際に数学科の授業で活用してみたいものの，どのように活用し数学的活動をデザインしたらよいかわからないという不安を教師が抱えていることも考えられる。従来，紙と鉛筆による数学的活動デザインに親しんできたことを考えれば，活動デザインに ICT 活用を取り入れることへの不安を抱えることは無理もない。

ICT 活用による数学的活動デザインといっても，場面設定やその目的はさまざまである。「ドリル・練習を行う」場面やその目的のためをはじめとして，「計算をする」「表に表す」「グラフに表す」「作図する」「図に表す」，また特定の数学のアプリケーションを使って「探究する」場面とその目的のためまで，さまざまである。ICT 活用指導事例の情報を手に入れるものの，聴覚特別支援学校において ICT 活用による数学的活動デザインを，何を大事にしてすすめるべきか迷う状況があるようにも思われる。ICT 活用による数学的活動デザインについての研修会や研修会などの設定も今後必要であるだろう。

5　まとめと今後の課題

本稿では，ICT 活用の枠組みをもとに，その観点に基づく活動デザインの具体化と活動デザインへの ICT 活用の状況とその課題について考察を行った。今後は，ICT 活用の状況とその課題を踏まえ，聴覚特別支援学校における ICT 活用による数学的活動デザインの指導に必要となる資質・能力の育成に向けたプログラムを構築することが課題である。

主な引用・参考文献

森本ら(2021).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.日本特殊教育学会第 59 回大会

Olive,J.(1992).Technology and school mathematics. International Journal of Educational Research, 503-516.

(MORIMOTO Akira, KATO Shinichi, SONE Itsuki, HARAYAMA Rei, TOJO Megumi, YONEYAMA Fumio)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-10

ろう学生の受け入れ経験の違いから見た合理的配慮の提供実態

○白澤 麻弓　磯田恭子　萩原彩子　中島亜紀子　吉田未来　石野麻衣子　岡田雄佑
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

全国の高等教育機関（以下、大学）における障害学生の支援実態は、日本学生支援機構（2005～）の全国調査によって明らかにされている。これによると、調査開始時より聴覚障害学生の人数は大幅に増加しており、中でも聴力 60 デシベル未満の難聴学生の増加は顕著である（同上）。しかし、聴覚障害学生の授業受講に重要なノートテイクによる支援を提供している大学数ならびに聴覚障害学生の在籍校に対する実施率は、年々減少する傾向にあり（2005 年 185 校 49.3%→2019 年 142 校 27.7%）、支援の広がりと矛盾する側面も見られる。

このため筆者らは、聴力レベルが 60 デシベル以上で話声の理解が困難な程度の聴覚障害学生（以下、ろう学生）に焦点をあて、各種支援の提供実態を明らかにしてきた（白澤ら, 2021）。この結果、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、既に 90～80%に上っており、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と見られることなど、先行研究とは異なる支援実態が浮き彫りになってきた。

一方、白澤ら（2018, 2020）では、在籍するろう学生への支援実態は、ろう学生の受け入れ経験の多少によって異なる傾向にあることを指摘している。そこで、本研究では、白澤ら（2021）によって収集したデータを元に、受け入れ経験の違いによる支援実態の差異について明らかにした。

2. 方法

全国の 4 年制大学 759 校を対象に、郵送法による質問紙調査を実施した。調査項目は、回答大学のプロフィールの他、補聴援助システムやノートテイクなど、情報保障手段ごとの要望の有無や提供実態、場面による支援実態の違い等であり、該当する支援が提供できなかったとする場面では、その理由について選択式項目と自由記述の両方で尋ねた（全 39 項目）。

得られたデータを概観したところ、ろう学生の受け入れ経験の多少によって、回答結果が異なる傾向が見て取れた。このため、過去 4 年間に 1～5 名のろう学生を受け入れてきた大学（経験少群）と、6 名以上のろう学生を受け入れてきた大学（経験多群）に分けて分析を行い、項目ごとにカイ二乗検定を用いて有意差の有無を明らかにした。調査期間は、2019 年 3 月～5 月であり、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、回答者の同意を得た。

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）経験少群と経験多群のプロフィールを比較したところ、経験多群は、学生数 5000 名以上の大学が 6 割以上を占めるなど、大規模大学に偏る傾向があり、20 名以上の障害学生を受け入れている大学が 7 割、調査時点で在籍しているろう学生も 2 名以上が 9 割、6 名以上が 3 割を占めていた。また、障害学生支援の専門部署や専門委員会を有している大学が 7 割あり、設置年も 2009 年以前が 4 割を占めるなど、支援経験が豊富な大学が多かった。

2）補聴援助システム、手書きノートテイク等の各種情報保障手段について、過去 4 年間の要望の有無を尋ねたところ、経験少群では、座席の配置を除いたすべての手段で要望有が 4 割以下だったのに対して、経験多群では遠隔情報保障を除いて 6 割以上を占めていた（図 1）。一方、これらの要望への対応状況を尋ねたところ、経験少群では、事例数は少ないものの要望のあった例に対して、ほとんどのケースで何らかの対応ができていたのに対して、経験多群では、結果的に要望通りの対応ができなかったケースも一定数含まれており（図 2）、理由としてリソース不足や制度上の制約等があげられていた。

3）場面ごとの対応状況では、一般的に対応が難しいと考えられる英語授業や、授業自体が英語で進行される授業などでは、85%を超える大学で支援が提供できていたのに対し、宿泊を要するような学外での支援については、議論になった割合が高く、特に経験多群で明確なルールが引けない等の難しさが示されていた。

4. 考察とまとめ

本研究の結果、ろう学生は支援経験の豊富な大規模大学に偏って在籍する傾向が明らかになった。これらの大学では、多様な情報保障手段・場面に対する要望を受けていたが、必ずしも経験多群の方が要望に応えられているわけではなく、むしろ要望が多様化するため、議論になったり、対応できなかったりする例も生じていることが明らかになった。この背景には、明確なルール作りの難しさなどが指摘されており、今後の検討が必要と考えられた。

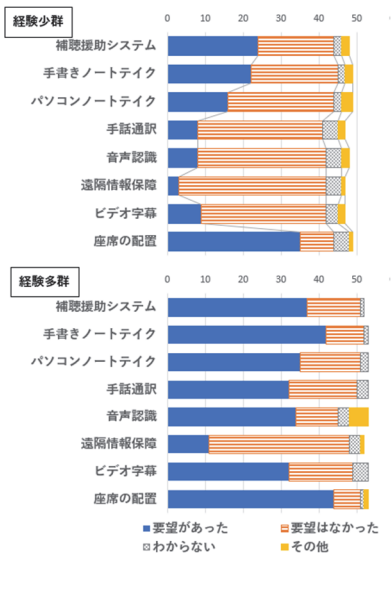


図1　各種情報保障手段ごとの要望の有無

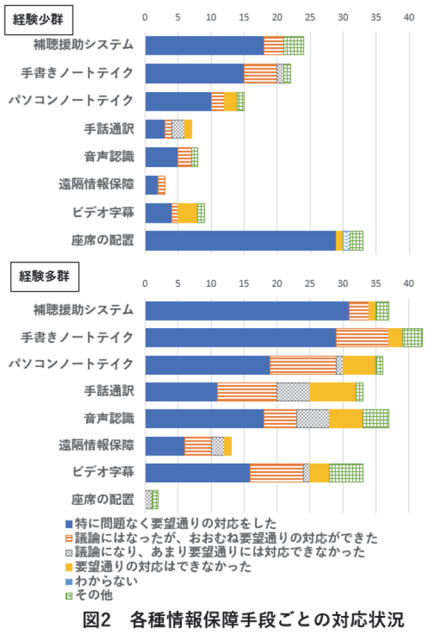


図2　各種情報保障手段ごとの対応状況

主要引用文献：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(2022)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. 第 59 回日本特殊教育学会発表論文集 Web 版.

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／OKADA Yusuke）

自閉スペクトラム症児におけるアナログ時計の読み指導の検討

○宇梶優　藤本夏美　野呂文行
（新座市立新堀小学校）　（筑波大学大学院　人間総合科学研究科）　（筑波大学　人間系）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　自己教示訓練　アナログ時計読み

Ⅰ．目的

時間や時刻に関する知識を使えるようになることは日常生活を営む上で重要なスキルであり、時計を読むことはそのスキルの基礎の一つである。ASD 児の中にはアナログ指導の読みに困難を示す子どもが存在する。その指導方法のひとつとして自己教示（五味・野呂, 2008）が挙げられる。

そこで本研究では、アナログ時計の読みに困難を示す ASD 児を対象に、五味・野呂(2008)を参考に自己教示を用いたアナログ時計の読み取りスキルの指導方法を検討した。また、指導の効果が時計の操作へと転移するかについても検討した。

Ⅱ．方法

1．対象児：ASD の診断を受けている 11 歳男児を対象とした。研究開始時に実施した WISC-Ⅳの結果は、FSIQ42 であった。時計の活用の様子では、日常生活の中で時計に注意を向けることがあった。アナログ時計については、長針は読むことができたが、短針は、短針の位置が次の時刻に近づくと読み間違える様子が見られた。

2．倫理的配慮：本研究を開始するにあたって、保護者へ説明を行い、保護者から同意を得た。本研究の外部への報告についても保護者から許可を得ている。

3．刺激：時刻は、特定の時間を抽出した刺激セット 1、2（S1、S2）を使用した。時計操作の指導においては、MT が「n 時〇分」といった時間を音声で提示した。時計読みの指導においてはアナログ時計の図､刺激外プロンプト(矢印、複数矢印）を加えたアナログ時計の図を使用した。

4．手続き：（1）アセスメント：保護者へ対象児の日常生活における時計の活用状況の聞き取りを行った。（2）時計操作のプレテスト：MT が時刻を音声で提示し、対象児に模型時計を操作することを求めた。（3）BL 期：時計の図を提示し、「n 時〇分」という音声による解答を求めた。正誤によるフィードバック（FB）は行わなかった。（4）事前訓練：短針だけの時計の図を提示し「短い針が n と n+1 の間だから何時」と質問した。「n 時」と答えることを正反応とし、正反応には言語賞賛を与えた。刺激は S1 から対象児が誤答する傾向のある 6 刺激を抽出した。（5）般化プローブ（PR）期：BL 期と同様の手続きを用いた。（6）自己教示訓練期：時計の図を提示し、対象児が（a）「短い針が n と n+1 の間だから」という自己教示と（b）「n 時」の両反応を正しく遂行することを求めた。正反応には言語賞賛を与えた。（7）矢印付き時計提示期：短針の前後の数字に矢印の刺激外プロンプトを加えた時計の図を提示し、自己教示訓練期と同様の反応を求めた。（8）矢印フェイディング期：提示する刺激の矢印を撤去して、自己教示訓練と同様の反応を求めた。誤反応の場合、提示する刺激を矢印付き時計の図に変えて再試行を行った。（9）複数矢印付き時計提示期：時計のすべての文字盤の間に矢印を加えた図を提示し、自己教示訓練期と同様の反応を求めた。（10）自己プロンプト訓練期：矢印付き時計提示期で使用した矢印を対象児自身が生成できるように、MT の指示に合わせて矢印（自己プロンプト）を書き、「n 時〇分」と解答することを求めた。（11）指示遅延期：自己教示、自己プロンプトの指示を遅延し、「n 時〇分」という解答を求めた。（12）FB 期：使用する刺激を抽出していた 6 刺激から 12 刺激に増やし（S1、S2）、正反応には FB を行った。（13）実物時計 FB 期：実際の時計を提示し、FB 期と同様の手続きで指導を行った。（14）時計操作のポストテスト：プレテストと同様の手続きで評価を行った。

Ⅲ．結果

時計読み指導の結果を Fig.1 に示す。時計操作の正反応率はプレテストで 75%、ポストテストで 66.7%～75%であった。

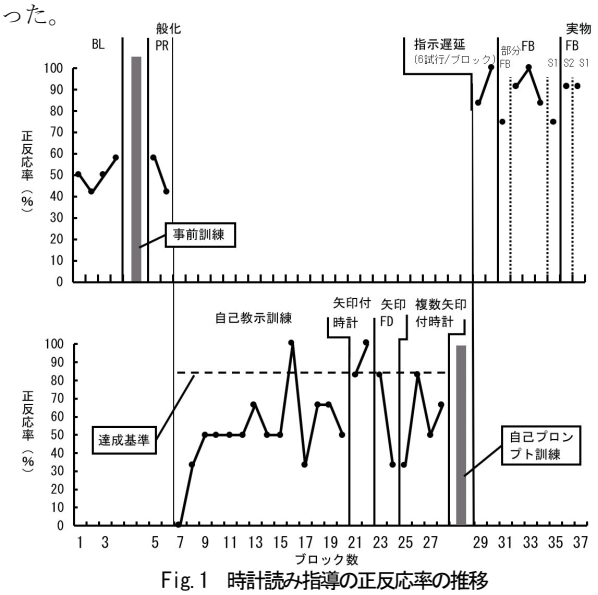


Fig.1　時計読み指導の正反応率の推移
（上）標的行動‥「n 時〇分」
　　刺　　激‥アナログ時計の図
（下）標的行動‥(a)「短い針が n と n+1 の間だから」(b)「n 時〇分」の両反応
　　刺　　激‥アナログ時計の図、矢印付時計、複数矢印付時計

Ⅳ．考察

本研究の結果より、時計の図を見て「短い針が n と n+1 の間だから n 時〇分」と声に出す自己教示訓練では、アナログ時計の読みスキルを獲得することはできなかったが、自己教示に加えて短針の前後に矢印を書くという自己プロンプトの指導により、アナログ時計の読みスキルを獲得することができた。自己教示訓練で獲得できなかった要因として、事前訓練と自己教示訓練で使用した刺激が異なったこと、対象児が自己教示の内容である、短針の位置から「n と n+1 の間」と順序性を持って弁別することが出来ていなかったことが考えられる。自己プロンプト訓練により獲得できた要因として、対象児が自分で刺激外プロンプトを生成したかどうかが関係している可能性がある。これにより、「n 時〇分」の弁別刺激が、それまでの矢印から「短い針が n と n+1 の間」という言語刺激に刺激性制御が転移したと考えられる。

しかし、時計読み指導の効果は時計の操作に転移しなかったため、今後は時計操作の指導の方法を検討していく必要がある。

（UKAJI Yu, FUJIMOTO Natsumi, NORO Humiyuki）

知的能力障害を伴うASDの生徒へのアニメーションセルフモデリングを用いた行動問題低減についての指導研究

○西田裕明（兵庫県立赤穂特別支援学校）
山本真也（畿央大学）
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　行動問題

Ⅰ．目的：ASD 児に家庭生活スキルを指導するために、アニメーションセルフモデリング（Animation Self Modeling：以下、ASM）を考案した。ASM とは、対象児がモデルとして登場するアニメーション動画を本人に視聴させ、それを手がかりに行動形成を図るものである。ASM は、ビデオモデリングなどの実写とは異なり、アニメーションであるため、「対象児の顔写真をイラストの体に貼り付けた“対象児モデル”が標的行動を行う」「標的行動に必要な情報のみを表示（背景の簡略化・削除など）する」「各行動項目（標的行動）に合わせた場面（コマ）を作ることで、一つずつの行動の連鎖が明確になり分かりやすい」という 3 つの特徴がある。西田・山本・井澤（2020）は、この ASM を用い、知的能力障害を伴う ASD 児に対して掃除スキルの指導を行った。結果、モデルの手本を即時観察して掃除を行うよりも、ASM を視聴してから掃除を行う方が掃除のスキルの獲得と般化に効果が見られた。

本研究では、家庭生活スキルの遂行中にこだわり行動が生じる知的能力障害を伴う ASD 児に対して、対象児の好みを取り入れた ASM を製作し、行動問題の抑制と望ましい行動の増加について、ASM を用いた指導の効果を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象児：公立特別支援学校高等部 1 学年に在籍する 16 歳 6 ケ月（訓練開始時）ASD 男児（以下、A 児）であった。3 歳 0 ヶ月時に医療機関において自閉症と診断された。療育手帳は A 判定であった。

２．倫理的配慮：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。

３．指導期間および場所：指導期間はアセスメントも含めて約 4 ヶ月で、セッションは計 52 回、1 回あたり約 3 分行った。指導場所は A 児の自宅とした。

４．標的行動：家庭での様子を保護者に聞き取りしたところ、A 児は家庭でハンドソープを連打したり、泡立っていても追加で複数回ハンドソープを押したりする行動が頻繁に見られていた。そのため、保護者はハンドソープを適量取れるようになってほしいという願いを持っていた。よって標的行動は「ハンドソープを 1 回押す行動」とした。

５．アセスメント：指導開始前に家庭で A 児の実態を保護者に観察してもらった。観察は第一著者が作成した記録シートに、一日の中で最も多く連続してハンドソープを押した回数を記録することとした。その際、プロンプトは行わないものとした。また、記録は保護者の負担にならない範囲で行うこととし、記録できなかった日は、セッションとして含まないものとした。その結果、10 セッション中 1 セッションあたりのハンドソープを押した平均回数は 3.5 回（最高 6 回、最低 2 回）であった。

６．デザイン及び手続き：本研究では、以下のデザイン（アセスメント、ベースライン、介入 1、介入 2、テスト）を用いた。

ベースラインでは、記録シートに一日の中で最も多く連続してハンドソープを押した回数を保護者が記録することとした。アセスメントとの違いは、普段通り保護者がプロンプトをしてもよいこととした。介入 1 では、保護者の決めた時間（夕食前）に、写真カード①（よくない行動：A 児がハンドソープを複数回押す行動）と写真カード②（望ましい行動：ハンドソープを 1 回押す行動）をそれぞれ見せながら各行動について説明し、更に「せっけんを使うときは、1 回押してね。せっけん・1 かい・ごしごし」と読み上げ、それ以外はベースラインと同じ手続きとした。介入 2 は、ASM 教材（写真カードの提示と同じ内容のアニメーション動画）を、介入 1 と同じ時間に保護者がタブレット端末で 1 回見せた。ASM 教材の効果を検討するため、プロンプトは行わないものとし、それ以外はベースラインと同じ手続きとした。テストは、A 児が X 大学の教育相談に参加した際の休憩時間に行った。

Ⅲ．結果及び考察

ベースラインでは、保護者がプロンプトを行わなかったのは 20 セッション中 3 セッションで、1 回あたりのハンドソープを押した平均回数が 4.7 回（最大 5 回、最小 4 回）であった。介入 1 では、写真カードを提示し、1 回あたりのハンドソープを押した回数が 2.9 回（最大 6 回、最小 2 回）であった。介入 2 では、ASM 教材を 1 回視聴し、1 回あたりのハンドソープを押した回数が 1.2 回（最大 2 回、最小 1 回）となった。A 児は「せっけん・1 かい・ごしごし」と唱えながら行動する様子が複数回見られた。テストでは、ASM 教材を視聴していないが、ハンドソープを 1 回押す行動が見られた。本研究の A 児は、ASM 教材を 1 日 1 回視聴することで、ハンドソープを 1 回押す行動が獲得でき、更に、視聴を終えた後も、獲得した行動の般化と維持が確認できた。般化と維持を促進させたのは、望ましい行動のフレーズの暗唱で、この暗唱が自己教示（self-instruction）の役割を果たし、望ましい行動の長期的な遂行につながったと考えられる。

Ⅳ．文献

西田裕明・山本真也・井澤信三（2020）知的能力障害を併せもつ自閉スペクトラム症の生徒の掃除スキルにおける行動連鎖の獲得と般化についての検討―アニメーションセルフモデリングを用いて―．特殊教育学研究, 58, 187-199.

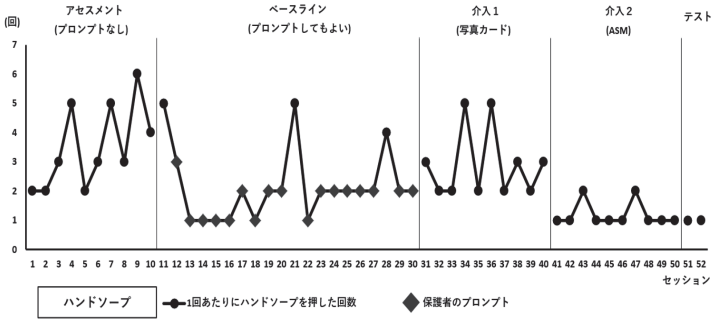


Fig. 1　各セッションにおけるハンドソープを押した回数の結果

（NISHIDA Hiroaki, YAMAMOTO Shinya, ISAWA Shinzo）

自閉スペクトラム症幼児の声処理と読み能力の関連

幼児期の声に対する脳反応と後の読み能力についての縦断的調査

○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　聴覚誘発反応（P1m）　読み書き能力

（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)。発達性ディスレクシアの神経基盤に関する研究から、8 歳から 12 歳の読み困難のある児において、聴覚刺激に対する脳反応の側性化が乏しいこと（Johnson et al., 2013）、リスク児では生後 6 か月および 12 か月時点において、音韻刺激に対する非典型的な反応を示し、非典型的な脳活動が読み困難の初期マーカーになる可能性（Kuhl et al., 2022）が示唆されている。しかしながら ASD があり、読み困難を示す児について、その神経基盤や初期の特徴については明らかになっていない。ASD 児の中には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 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、ASD 児における読み書き能力の基盤となる認知特性及び生理学的特徴を早期に捉え、ASD 児の特性に合わせた支援法の検討が必要である。

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読み書き能力を予測する指標になりうるかについて検討することである。

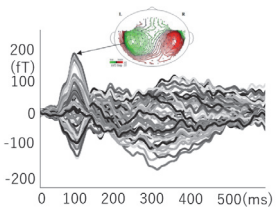
（方法）

1)参加者

ASD 児 20 名（男児 15 名、女児 5 名）、初回時平均月齢 72±15.7 か月、追跡時平均月齢 136±25.2 か月。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 89.6（±18）、追跡時の認知総合尺度（K-ABCⅡ）は 93.3（±18）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。本研究では、2 種類の声のうち、頻度の高い平坦な言い方の「ね」によって引き起こされた聴覚誘発反応（P1m）を左右半球それぞれから検出した。本研究では、ダイポール推定法により先行研究（Yoshimura et al., 2012）の検出基準に基づいて左右半球の P1m の振幅（nAm）と潜時(ms)をそれぞれ求めた。



3）読み書き能力の評価

追跡調査時に K-ABCⅡを実施した。本研究の解析では、読み書き能力に関連する行動学的指標として K-ABCⅡの習得総合尺度の下位項目である「言葉の読み」「言葉の書き」の評価点をそれぞれ用いた。

4）統計解析

左右半球の P1m の振幅、潜時をそれぞれ従属変数とし、初回参加児の月齢、追跡時月齢、言葉の読み、言葉の書き評価点を独立変数として投入した重回帰分析により、P1m の反応と読み書き能力の関連を調べた。変数については相関行列によってすべて|r|<0.8 であることを確認した。また VIF はすべて 10.0 未満であり多重共線性に問題は無かった。有意水準は P <0.0125 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。

（結果）

左半球の P1m 潜時を従属変数とした重回帰分析の結果、言葉の読み評価点の間に有意な負の相関が示唆された（F =3.566, P<0.05, N=15, β =-3.087, P=0.010）。初回参加時及び追跡時の月齢、書き尺度との有意な相関はいずれも認めなかった。左半球 P1m の振幅及び右半球のいずれの指標においても有意な関係は認められなかった（下表）。

	Latency				Intensity			
	Left		Right		Left		Right	
	β	t	β	t	β	t	β	t
初回参加時月齢	-0.021	-0.074	0.108	0.327	-0.058	-0.140	-0.263	-0.785
追跡時月齢	0.183	0.734	-0.080	-0.254	-0.125	-0.334	-0.137	-0.427
ことばの読み評価点	-0.894*	-3.087	-0.566	-1.643	0.048	0.110	-0.485	-1.390
ことばの書き評価点	0.719	2.369	0.472	1.319	0.049	0.109	0.635	1.750
Adjusted R-Square	0.406		0.006		-0.326		-0.022	
N	15		17		15		17	

*P < 0.0125

（考察）

今回、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。結果として、就学前の人の声に対する脳反応（P1m）の潜時の速さは、後のことばの読み能力の高さに特に関連することが明らかとなった。本結果は、音韻刺激に対する反応が、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り、ディスレクシアの因果に関する理論の一つである、音声処理障害を支持する結果であると考えられる（Schulte-Körne et al., 2010）。聴覚誘発磁場の潜時の速さは脳神経細胞の成熟を反映するという知見を踏まえると、読み困難を伴う ASD 児では、初期から音声処理にかかわる脳領域の発達の未熟さがあると考えられる。今後さらに 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ためには、研究参加者を増やし群分けによる分析と ASD の合併のない発達性ディスレクシア児を含めた比較検討が必要である。

（文献）

Nation K et al （2006）J Autism Dev Disord.
Johnson B et al (2013) Neuropsychilogia
Mittag M et al(2022) Int J Environ Res Public Health.
Yoshimura Y et al (2012) . Eur J Neurosci.
Schulte-Körne G & Bruder J (2010) Clin Neurophysiol

本研究は JSPS 科研費 19K02952/20H04993/22K02785 の助成を受けて実施しています。

(YOSHIMURA Yuko, TANAKA Sanae)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-14

思春期の自閉スペクトラム症児の自尊感情と不適応行動との関連

○永井 祐也[1] ・ 永井 絵莉子[2]
（1 岐阜聖徳学園大学教育学部，2 所属なし）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症　自尊感情　不適応行動

【目的】

小島（2013）は、ASD を含む発達障害のある児童生徒の学校や社会への適応には、自尊感情を低下させないことが重要であると指摘している。しかし、不適応な状態にある情緒及び行動（不適応行動）と自尊感情との関連は十分に実証されていない。そこで、本研究では、不適応行動を示しやすくなる思春期の ASD 児の自尊感情と不適応行動との関連を検討することとした。なお、本研究で扱う自尊感情は、近藤（2010）に倣い、他者との優劣や比較で決まる社会的自尊感情と自分はこのままでよいと思える基本的自尊感情の 2 側面があるものとした。

【方法】

1. 研究参加者

本研究の参加者は、小学校 3 年生から中学校 3 年生までの ASD 児 44 名と TD 児 46 名であった。ASD 児の生活年齢の平均は 137.93±2.49 ヶ月齢であり、WISC-Ⅳによる知能指数（IQ）の平均は 93.30±2.43（64~133）であった。母親が評定した Social Communication Questionnaire 日本語版（以下、SCQ; 黒田・稲田・内山, 2013）の得点は 19.11±0.59 であった（カットオフ値 15 点）。ASD 児と TD 児の生活年齢は統制されており、SCQ のカットオフ値以上の TD 児はいなかった。

2. 手順・評定内容

ASD 児とその母親には大学に 2 回訪問するように依頼した。1 回目は母親のみに個別面談を実施し、2 回目は母親が引率した子どもに質問紙調査を実施した。TD 児とその母親には、1 回の訪問を依頼した。

(1) 個別面談: この面談では、ASD 児の母親を対象に、Vineland-Ⅱ適応行動尺度の評価を行った。また、日頃の子育てにおける悩み等に助言する時間を設けた。分析には、Vineland-Ⅱ適応行動尺度の不適応行動、内在化問題、外在化問題の V 評価点を用いた。

(2) 母親回答の質問紙調査: 面談または事前郵送により、子どもを引率して来学する際に、回答した SCQ を提出するように求めた。

(3) 子ども回答の質問紙調査: この調査では、自尊感情を評価する Social Basic Self-Esteem Test（以下、SOBA-SET; 近藤, 2010）への回答を依頼した。分析には、自尊感情の総得点、社会的自尊感情得点（S-SE）、基本的自尊感情得点（B-SE）を用いた。

3. 分析

本研究の分析には、SPSS ver.28 を使用した。

4. 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：HB020-031-01）。

【結果】

1. ASD 児と TD 児の自尊感情の比較

ASD 児と TD 児の SOBA-SET の得点を比較した。その結果、ASD 児の自尊感情総得点は、TD よりも有意に低かった（$t(88)=2.00$, $p<.05$）。SOBA-SET の下位尺度を被験者内要因、診断の有無を被験者間要因とする二要因分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（$F(1, 88)=15.37$, $p<.01$）。多重比較の結果、ASD 児の社会的自尊感情は TD 児よりも低かったが（$p<.01$）、ASD 児の基本的自尊感情は TD 児と同程度であった。

2. ASD 児の自尊感情と基本属性との関連

ASD 児の自尊感情（SOBA-SET の総得点、S-SE、B-SE）と基本属性（生活年齢、IQ、SCQ）との相関分析を行った(Table1)。どの変数間にも相関関係はみられなかった。

3. ASD 児の自尊感情と不適応行動との関連

ASD 児の自尊感情（SOBA-SET の総得点、S-SE、B-SE）と不適応行動の程度（Vineland-Ⅱの不適応行動、内在化問題、外在化問題の V 評価点）との相関分析を行った(Table1)。その結果、S-SE は、内在化問題 V 評価点との有意な負の相関関係がみられた（$r=-0.33$, $p<.05$）。また、B-SE は、外在化問題 V 評価点との有意な負の相関関係がみられた（$r=-0.30$, $p<.05$）。

Table1　ASD 児における自尊感情と基本属性、不適応行動との相関係数

	1	2	3
1.　自尊感情総得点		0.88**	0.81**
2.　社会的自尊感情			0.44**
3.　基本的自尊感情			
生活年齢	-0.22	-0.22	-0.14
知能指数（IQ）	0.08	0.15	-0.03
SCQ	-0.02	0.03	-0.06
Vineland-Ⅱ不適応行動	-0.19	-0.17	-0.15
Vineland-Ⅱ内在化問題	-0.26	-0.33*	-0.07-
Vineland-Ⅱ外在化問題	-0.23	-0.11	-0.30*

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

【考察】

本研究の結果は、ASD 児の自尊感情は TD 児よりも低い傾向にあり、とりわけ、他者との比較によって生じる社会的自尊感情が低いことが示された。ASD 児の社会的自尊感情は内在化問題と負の相関関係にあったことから、他者に比べて劣っていると感じることが、不安や抑うつといった内在化問題と関連していることが示唆された。一方、ASD 児の基本的自尊感情は外在化問題と負の相関関係にあることが示された。自分はこのままでよいという安心・安全感が低いと、他者への暴言や攻撃といった外在化問題と関連することが示唆された。このように、本研究は、ASD 児の自尊感情と不適応行動との間に負の相関関係があり、自尊感情の中でも影響する不適応行動が異なる可能性を示した。また、ASD を含む発達障害のある児童生徒の学校や社会への適応には、自尊感情を低下させないことが重要であるという指摘（小島, 2007）を支持した。

【付記】

本研究は科研費（21K13615）の助成を受けた。

(NAGAI Yuuya)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-15

大学生の注意欠如・多動傾向と コロナ禍におけるストレス，抑うつとの関連

〇齊藤彩（お茶の水女子大学） 松本聡子（お茶の水女子大学） 吉武尚美（順天堂大学） 菅原ますみ（白百合女子大学）

KEY WORDS: 注意欠如・多動傾向，コロナ禍，抑うつ

目的

注意欠如・多動症（ADHD）の主症状である不注意および多動性・衝動性の症状は，診断の有無にかかわらず，一般人口集団内において連続体として捉えられる（Levy et al., 1997）。連続変量として捉えられる不注意および多動性・衝動性の症状に関連する行動傾向を，本研究では「注意欠如・多動傾向」と定義する。高等教育機関に在籍する ADHD の学生数は年々増加を辿っており，診断閾下の注意欠如・多動傾向の高さを抱える学生まで含めると，高い注意欠如・多動傾向をもつ大学生の割合は決して低いものではない。注意欠如・多動傾向の高い大学生は，抑うつをはじめとする精神的健康の問題を抱えやすく（緑川ら, 2020; 齊藤・坂田, 2017），その予防や早期支援は重要な課題である。大学生の注意欠如・多動傾向と抑うつとの関連については，ストレスの高さが媒介要因の一つであることが示されているが（Rychik et al., 2021），現在の大学生の抑うつの発現に関連することが想定される強力なストレス因として，新型コロナウイルス感染症の流行が挙げられるだろう。ADHD をもつ人々は，コロナ禍において精神的健康の問題が生じやすい一群であることが指摘されている（Behrmann et al., 2021）。また，ADHD をもつ人々の環境の変化への敏感さやストレスを感じやすい特性を踏まえると，注意欠如・多動傾向が高い大学生は，コロナ禍において特にストレスを感じやすく，抑うつの発現リスクが高まっている可能性が想定される。本研究では，大学生を対象とした大規模な質問紙調査により，“注意欠如・多動傾向の高さがコロナ禍におけるストレスの高さを媒介して抑うつの高さへと関連する”という仮説を検証することとした。

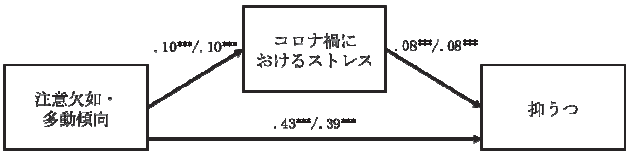
方法

調査対象者と手続き：202X 年 10 月に，インターネット調査会社にモニターとして登録されている大学生を対象に web 質問紙調査を実施し，4120 名の大学生（男子：1733 名・女子：2387 名）から回答が得られた。調査開始前の画面において，本研究の目的，調査方法，プライバシーへの配慮，調査参加は任意であること，参加を辞退することによっても何ら不利益を受けないことを文章によって提示し，説明を読んだ上で内容を理解し「調査に参加する」の回答を選択した者のみが調査画面へと進み，最終的な回答の送信をもって同意を得たものとした。本研究の実施に際し，責任発表者の所属大学の倫理審査委員会の審査・承認を受けた。

測定尺度：①注意欠如・多動傾向：Adult ADHD Self-Report Scale（ASRS: Kessler et al., 2005）（18 項目，5 件法）。②コロナ禍におけるストレス：発達障害の当事者・家族を対象とした COVID-19 の家族への影響に関する調査（国立障害者リハビリテーションセンター, 2021）や，大学の障害学生支援担当を対象とした発達障害学生のオンライン授業におけるニーズや困り感に関する調査（菊池他, 2021）を参考に作成（10 項目，4 件法）。③抑うつ：Center for Epidemiologic Studies Depression Scale（CES-D; Radloff, 1977）の日本語版（島他, 1985）（20 項目，4 件法）

結果

相関分析の結果，注意欠如・多動傾向はコロナ禍におけるストレスとの間に正の関連を示し（男女共に $r = .10$, $p < .001$），抑うつとの間にも正の関連を示した（男女共に $r = .41$, $p < .001$）。また，コロナ禍におけるストレスは，抑うつとの間に正の関連を示した（男子：$r = .13$, $p < .001$，女子：$r = .12$, $p < .001$）。続いて，男子と女子の 2 つの母集団を想定する多母集団同時分析によるパス解析の結果，良好なモデル適合度が確認された。注意欠如・多動傾向から抑うつへの直接の正の関連に加え，注意欠如・多動傾向の高さがコロナ禍におけるストレスの高さを媒介して抑うつの高さへと関連を示すことが明らかとなった（Figure 1）。



$\chi^2(22) = 29.280$ $p = .137$, CFI = 994, GFI = .998, RMSEA = .009。***$p < .001$。数値は標準化係数。左が男子，右が女子の値を示す。

Figure 1 パス解析の結果

コロナ禍におけるストレスの各項目に着目してみると，特に顕著な注意欠如・多動傾向の高さを示す ADHD ハイリスク群の大学生（男子 386 名，女子 514 名）は，男女ともに，レポート課題の多さと生活リズムの乱れをつらいと感じやすいことが示された。これらに加え，女子の ADHD ハイリスク群の大学生は，家族と過ごす時間の増加についてもつらいと感じやすい一方で，大学の休校の経験や対面授業の減少についてはつらいと感じにくいことが示された。

考察

注意欠如・多動傾向の高さと抑うつの高さとの直接の関連に加え，注意欠如・多動傾向の高さがコロナ禍におけるストレスの高さを媒介して，抑うつの高さへと関連するモデルが男女ともに支持された。これにより，注意欠如・多動傾向が高い大学生は，コロナ禍におけるさまざまなストレスをつらいと感じることが多いことで，抑うつ症状の高さへと関連するというメカニズムの可能性が示された。ADHD ハイリスク群の大学生が，必ずしもコロナ禍におけるストレスのすべての側面においてつらいと感じやすいとは結論づけられないものの，注意欠如・多動傾向が高い大学生における抑うつ症状の発現リスクの高さを認識し，予防および早期介入に向けて，コロナ禍におけるストレスを軽減するような支援の必要性が示唆された。

主要引用文献

Behrmann, J. T. et al. (2021). *Journal of Attention Disorders*. *26*, 959-975.

Rychik, N. et al. (2021). *Journal of Attention Disorders*, *25*, 1676-1686.

(SAITO Aya, MATSUMOTO Satoko, YOSHITAKE Naomi, SUGAWARA Masumi)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-16

知的障害を伴う ASD 児の社会的反応の生起促進に向けた随伴応答の方法の検討

机上におけるおもちゃを用いた遊び場面において

◯和田多香子　根本由香里　石塚祐香　野呂文行
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）（株式会社 LOOKMUM）（作新学院大学人間文化学部）（筑波大学人間系）

KEY WORDS: ASD　随伴応答　社会的反応

【目的】

ASD 児は、社会的コミュニケーションおよび対人相互交流の持続的な障害がある(APA, 2013)。

これまでに、子どもの反応に随伴させて大人が刺激を提示する随伴応答は、社会的相互作用の促進に有効であると示されてきた。本研究では、玩具を用いた机上での遊び場面で、子どもの社会的な反応の生起を最も促す随伴応答の方法について明らかにすることを目的とした。

【方法】

参加者　知的障害を伴う ASD の診断を受けている幼児 2 名、児童 1 名を対象とした。

研究デザイン　条件交代デザインを用いた。

従属変数　（実験 1）社会的な反応の生起回数を従属変数とした。（実験 2）(1)社会的な反応の生起回数、(2)「顔を見る」行動の機能別の生起回数を従属変数とした。

実験手続き　（実験 1）即時条件：2 分間、対象児が表出した動作と音声を即時に随伴模倣した。遅延条件：実験者は 15 秒間真顔で下を向いたのち、5 秒間対象児が表出した動作と音声を即時に模倣した。

（実験 2）音声条件：2 分間、対象児が表出した動作に対しては予め定めたスクリプトから選定した音声刺激を提示し、音声に対しては即時に随伴模倣した。動作条件：2 分間、対象児が表出した動作を即時に随伴模倣した。動作＋音声条件：対象児が表出した動作・音声を即時に随伴模倣した。動作のみ表出している場合には予め定めたスクリプトから選定した音声刺激を提示した。

倫理的配慮　本研究は対象児の保護者に対し書面と口頭による説明を行い同意を得た。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 2021-59 A 号）

【結果と考察】

実験 1 の各ブロックにおける社会的な反応の生起回数を Fig.1 で示す。全ての対象児で連続提示条件においてより多くの社会的な反応の生起回数が認められた。また、条件間で反応の内訳に違いが見られた。

実験 2 の各ブロックにおける社会的な反応の生起回数を Fig.2 で示す。動作条件で最も多くの社会的な反応の生起回数が認められ、特に実験者の手元をみる行動の生起回数が多かった。

実験 1 と実験 2 の結果から、実験者が提示した刺激が随伴模倣として機能した場合により多くの社会的な反応の生起や維持を促進することが示唆された。これは、随伴模倣が、社会的刺激の中で比較的随伴性の高い刺激であるためであると考えられる。随伴模倣を高い頻度で提示することで社会的な反応の生起を促進する可能性が考えられた点において、Nadel et al.（2000）などのさまざまな先行研究を支持する結果となった。また、ASD 児のおもちゃ遊び場面では、同じ場に人がいてもよりおもちゃに注意が向きやすいことが多くある。そのような場面においても、特に子どもの表出した動作に対する随伴模倣を行うことで、社会的な反応を引き出しやすい可能性が示唆された。

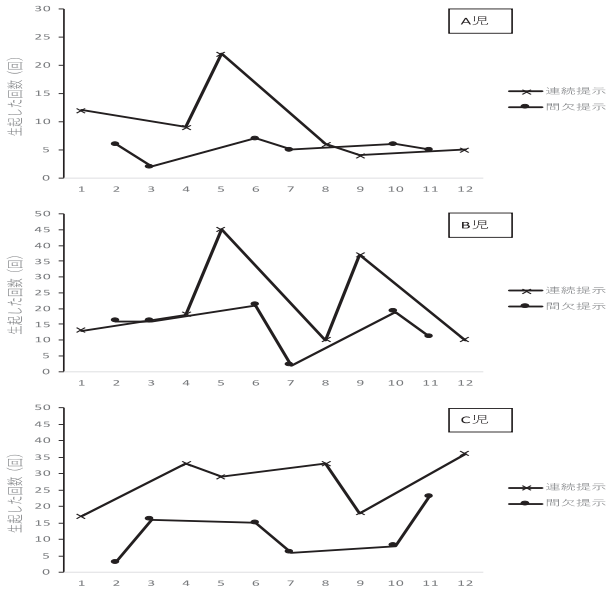


Fig.1 実験 1 における社会的な反応の生起回数

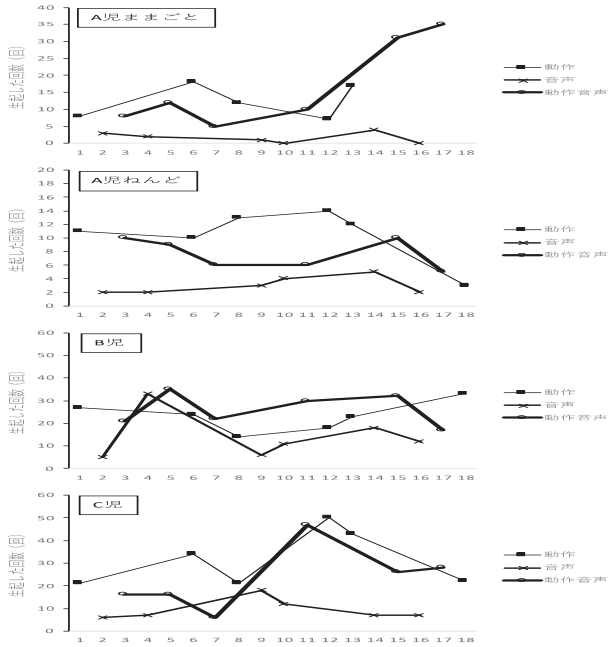


Fig.2 実験 2 における社会的な反応の生起回数

（文献）

Nadel, J., Croue, S., Mattlinger, M. J., Canet, P., Hudelot, C., Lecuyer, C., & Martini, M. (2000). Do children with autism have expectancies about the social behavior of unfamiliar people? A pilot study using the still face paradigm. *Autism*, 4, 133–146.

(WADA Takako, NEMOTO Yukari, ISHIZUKA Yuka, NORO Fumiyuki)

感覚処理特性が書字・描線反応に及ぼす効果の探索的検討

通級指導教室と連携した運動調節スキルへの介入事例から

〇竹森亜美　　大石幸二
（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS: 書字　描線　感覚処理特性

問題と目的

文字を書いたり（＝書字），線を引いたり（＝描線）する活動は，知覚や認知，触覚や運動感覚などを組み合わせた複雑な知覚―運動技能である(Feder & Majnemer, 2007)。発達障害を抱える児童は，姿勢の保持や微細運動，協調運動の制御などに困難さを抱えやすいことが報告されている(香野，2010)。また，自閉スペクトラム症をはじめとした発達障害児・者には，感覚の過敏さや鈍麻といった特有の感覚処理特性が見られ，書字・描線反応に影響が現れる。

本研究では，日本版感覚プロファイルで測定した感覚処理特性と，書字・描線反応の関連を探索的に検討する。

方法

研究参加者：公立小学校通級指導教室を利用する小学校 3 年生～6 年生の児童 7 名であった。いずれの児童も，通級指導教室の担当教員より書字・運筆の支援ニーズがあげられたことから，本研究の参加者となった。

研究実施者：研究計画の立案とアセスメント，データの分析を発表者が担当した。また，新型コロナウイルス感染症(COVID-19)拡大防止の観点から，通級指導教室の担当教員が課題実施者となった。

倫理的配慮：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:21-24)。その後，研究実施者が，通級指導教室担当教員と学校長に研究目的と課題実施方法について説明した。研究参加者の保護者には，課題実施者が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，参加者にも課題内容を説明し，研究参加の承諾を得た。

期間：X 年 10 月～X＋1 年 3 月であった。課題は，ベースライン 2 試行・介入 3 試行・維持 1 試行の計 6 試行を基本とし，課題遂行にかかる時間は約 10 分であった。

課題：ひらがなから図形の一部を抜粋して作成した「描線課題」を用いた。また，「迷路課題」として「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) のうち，課題難度が低い「ぐるぐる迷路」，もしくは課題難度が高い「〇×数字レース」を実施した。描線課題は，力加減や運動方向といった運動調節スキルへの介入として実施し，迷路課題は介入の効果検証のために用いた。

手続き：アセスメントでは，研究参加者の保護者に「日本版感覚プロファイル」への回答を求めた。

ベースラインでは，「迷路課題」のみを実施した。書字・描線に苦手意識がある参加者の心理的負担を考慮し，ベースラインは原則 2 試行の実施とした。

介入で実施した「描線課題」では，直線 3 種類，曲線 3 種類の図形の濃淡を書き分けるよう求めた。「迷路課題」では教示は行わず，参加者が独力で遂行した。課題実施後には，疲労度（疲れ）の主観的評価を百分率で尋ねた。

分析方法：単一事例実験法の ABA デザインを用いて，介入による参加者の個人内差を分析した。「迷路課題」は，運動方向の切り替えが必要な区間ごとに逸脱の有無を判定し，逸脱があった区間数を全区間数で除したものを逸脱率として算出した。

結果

感覚プロファイル：「感覚探求」「情動的反応」「耐久の低さ・筋緊張」「口腔感覚過敏」「不注意・散漫性」「低登録」「感覚過敏」「寡動」「微細運動・知覚」の 9 因子が「非常に高い」となった参加者は 7 名中 4 名であり，これらの参加者は，感覚処理における困難さを有していると考えられた。また，その他の 3 名の参加者も「高い」因子は複数見られたことから，感覚処理の困難さを有しながらも他要因が関連している可能性が考えられた。以下，感覚処理のつまずきが優位な参加者のデータを分析対象とした。

迷路課題：ベースライン期と介入期の逸脱率の平均値を算出し，ベースラインの逸脱率の平均値をもとに，介入期の変化率を算出した。Figure 1 に示す。

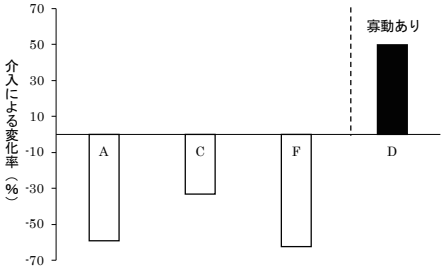


Figure 1　介入による迷路課題の平均逸脱率の変化

変化率が負の方向の値となった（＝介入により逸脱率が減少傾向を示した）参加者（A，C，および F）は，感覚プロファイルの「寡動」が優位とならなかった 3 名であった。

疲れの主観的評価：介入期の課題実施後に参加者に聴取した疲れの主観的評価を Figure 2 に示す。

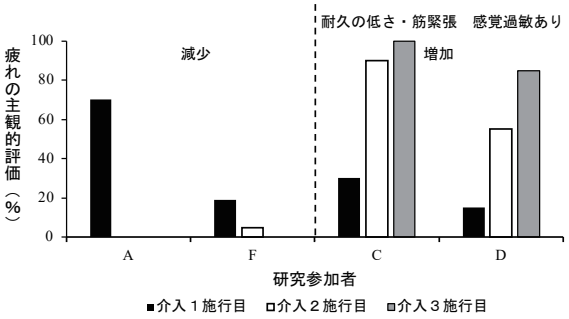


Figure 2　介入期における疲れの主観的評価

介入期に疲れの主観的評価が減少した参加者は，感覚プロファイルの「耐久の低さ・筋緊張」「感覚過敏」が優位とならなかった 2 名（A と F）であった。

考察

日本版感覚プロファイルの下位因子において，寡動傾向が優位でない参加者において運動調節スキルへの介入が効果的である可能性が示唆された。これは，寡動傾向がある児童が運動により生じる感覚入力を避ける傾向を示すことから，線の濃淡といった微細な刺激を検知しにくいことによると考えられる。また，「耐久の低さ・筋緊張」「感覚過敏」がある参加者は，身体の動きのぎこちなさや感覚刺激を検出しやすいことから，書字や描線反応時に疲れを過度に感じることによると推察された。

付記　本研究は JSPS 科学研究費 JP20K222891 の助成を受けた。　（TAKEMORI Ami and OISHI Kouji）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-18

高校生段階－大学生段階ともに学習上の困難を感じた場面に関する研究

－学習上の困難を著しく強く感じた大学生を対象に－

〇衛藤 裕司
（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 高校生段階－大学生段階　学習面の困難　生じる場面

Ⅰ．目的

本研究は，高校生段階－大学生段階ともに学習上の困難を強く感じた大学生を対象に，高校生段階－大学生段階の困難が生じた「場面」について尋ねたものである。

学習上の困難に限らず，生じる困難は人的支援や物理的環境により，個々で違う。

しかしながら，それぞれの感じる困難性には一定程度の共通性を有する可能性もあると考えられる。そのため本研究では，高校生段階－大学生段階に共通した困難を感じた場面について調べ，高校生から大学生に移行する際の支援を考える資料とする。

Ⅱ．方法

１．対象者

高校生の学習面・行動面の困難について 7760 名の高校生を対象とし，7203 名からの回答を得て分析した衛藤（2015）のチェックリストにより，学習面の困難が著しい（平均点＋1.5SD 以上）と判断された大学 4 年生男性 20 名，女性 48 名，計 68 名が対象者であった。

２．手続き

高校生段階で困難を感じた学習上の場面及び大学生段階で困難を感じた学習上の場面について，それぞれ３場面ずつ自由記述により記入させた。また，それぞれの場面の困難の程度について，５段階のリッカート尺度で尋ねられた。

３．分析方法

困難を感じた学習上の場面について，KJ 法（川喜田，1967）により分類し，困難を感じた活動別に総計を算出した。また，「困難をほとんど感じていない群」の間で場面の種類・活動等について比較を行った。

Ⅲ．結果

Fig. 1 に結果を示した。

学習面の困難を強く感じている大学生が，高校生段階―大学生段階ともに困難を強く感じた場面は，順に

「書くときに見やすいノートをとる」
「書くときに（同時に）内容を理解する」
「時間内に板書を写す」
「聞くときに話に集中する」
「聞くときに内容を理解する」
「聞いた内容を記憶する」等の場面であった。

なお，これらの困難な場面に対し，工夫は，「板書を写すとき」，「先生の話を聞くとき」，「授業の準備をするとき」「家庭で学習するとき」に対応していた。

Ⅳ．考察

高校生段階－大学生段階ともに学習上の困難を強く感じた大学生は，困難の生じる場面の多くに「聞く」活動を含んでいることがわかった。「聞きながら活動する」場面は，認知処理的に複雑な場合が多い。この場面の困難さは，高校生段階－大学生段階の移行があっても変わらず困難を感じたということに対し，対応や工夫移行前に準備されれば，より学習面の困難感が少なく，大学生活を送れる可能性がある。

今後，検討が必要であろう。

Ⅴ．文献

衛藤 裕司（2015）高校生の学習面・行動面等の困難に関する質問紙の検討　7760 人の高校生を対象として．日本特殊教育学会 第 53 回大会（2015 宮城大会）口頭発表.

（ETO Hiroshi）

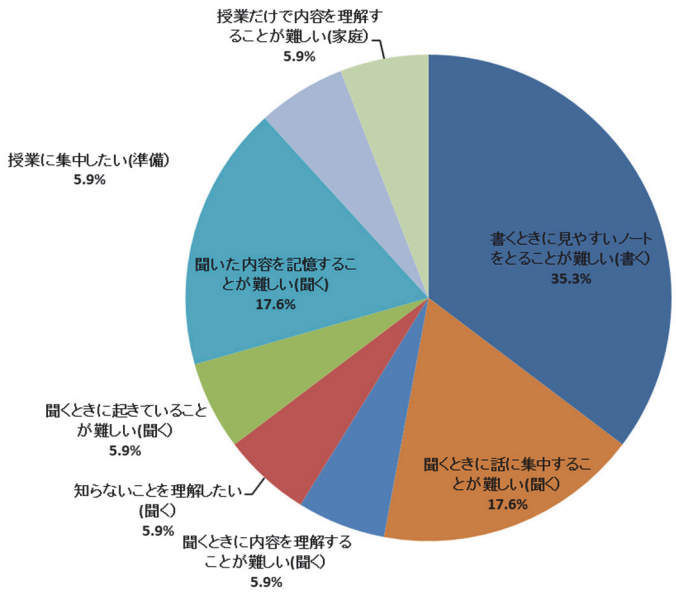


Fig. 1 困難の生じる場面（学習上の困難を強く感じている群）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-19

高機能自閉スペクトラム症児における運動制御の促進

動作模倣課題における疲労感・困難感の主観的評定値の確認

○大石幸二[1] 竹森亜美[1] 渡邉孝継[2] 坂本真季[1] 和田恵[3] 木下愛[3] 佐藤亜美[3] 荻野梨紗子[3] 佐々木水穂[3] 濵田佳那[3]
（[1] 立教大学現代心理学部） （[2] 星美学園短期大学幼児保育学科） （[3] 立教大学大学院現代心理学研究科）

KEY WORDS: 高機能自閉スペクトラム症 動作模倣課題 運動制御

（目的）

自閉スペクトラム症（autism spectrum disorder: ASD）は，社会コミュニケーション障害を伴う神経発達障害の一型である。ASD 児の行動レパートリーを拡大し，対人相互作用を改善するために動作模倣の支援が試みられ，成果を挙げている。一方，動作模倣の失敗は ASD 児の中核症状であり，今日まで議論が続けられている（Tunçgenç et al., 2022）。たとえば，Foster et al.（2020）は ASD 児の感覚運動処理の困難が新奇動作の模倣学習を一層困難にさせると指摘した。また，村田（2005）は動作模倣では運動制御と自他の区別が必要で，その認知的負荷は決して低くないとしている。

このように動作模倣課題は ASD 児の支援として利点がある反面，①その情報処理の負荷は決して低くない。加えて，②易疲労性（油井，2015），③独特の身体知覚（村上，2015），④過剰模倣の負担（加藤・畦上，2021）など，ASD 児の身体知覚や運動制御の困難も考慮すべきである。以上を踏まえ，本研究では１名の高機能 ASD 児を対象として，動作模倣課題で運動制御を促進する介入を行い，疲労感・困難感の主観的評定値について確認することを目的とした。

（方法）

参加者 公立小学校４年生の男児１名（通常学級在籍）を対象とした。専門医より自閉スペクトラム症の診断を受けていた。就学時の WISC-IV の FSIQ は 126 で，知的障害はなかった。WMI（97）と PSI（107）が低く，動作のモニターに弱さがあった。また，SP 感覚プロファイルによると，低登録（23）で，疲れやすさや動作構成・維持に課題が見られた。加えて，前庭感覚（18）と運動の調整機能（17）の値が高く，身体知覚や運動制御に課題を示した。

倫理的配慮 本研究に先立ち所属機関の研究倫理審査を受審し（承認番号：16-01），保護者に研究目的と課題内容を説明し，研究実施と成果発表に関する同意を得た。また，対象児にも課題内容を説明し，研究参加のアセントを得た。

期間と場面設定 20xx 年５月から同年 12 月まで所属機関の一室（人数制限により，第２・４著者以外は自宅から遠隔方式で参加）で，計 11 回の動作模倣課題を実施した。新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大に伴う所属機関の入構制限措置により，対象児も会議支援ツール（ZOOM）に接続し，遠隔方式でのセッションを実施した。

手続き 『発達の気になる子のビジョントレーニング』（ナツメ社）を参照し，左右の腕と左右の足の位置と方向を構成する動作見本を選定した。実施手順は，①動作見本（イラスト）の提示⇒②構成と待機⇒③動作模倣（再生）⇒④正誤のフィードバックとした。なお，第１～３回は，再生の正確さについてのフィードバックを口頭で行った。第４～11 回は，再生された動作をスクリーンショットし，その画像（身体像）を視覚的にフィードバックした。また，動作模倣課題には，原則として６名のスタッフも参加した。

分析方法 課題を統括するスタッフの他に，対象児から疲労感・困難感の主観的評定値を聴取するインタビュアーを選定した。インタビュアーは疲労感・困難感（難易度）について百分率で主観的評定値を得るとともに，対象児の所感についても聴取した（１回目は，感想のみ聴取した）。

（結果）

図１に疲労感・困難感の主観的評定値の推移を示した。

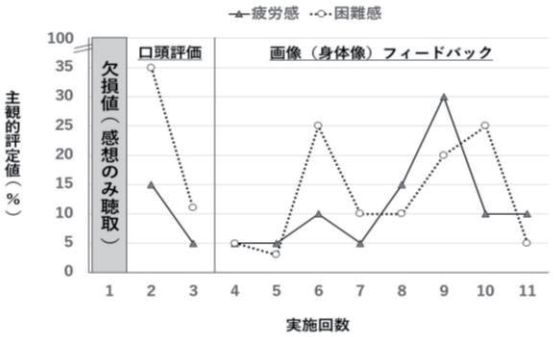


図１ 疲労感・困難感の主観的評定値の推移

１～３回の疲労感の平均値は 10.0，困難感の平均値は 23.0 であった（１回目は，欠損値）。４～11 回の疲労感の平均値は 11.3，困難感の平均値は 12.9 であった。

図２に課題の内容による主観的評定値の差を示した。

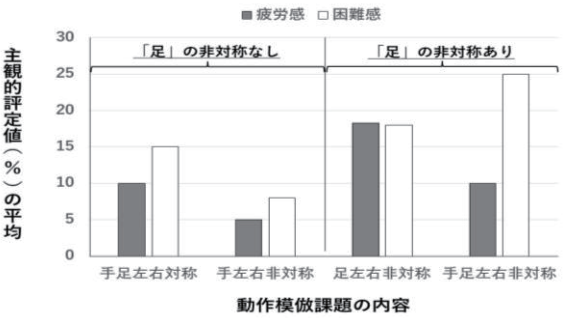


図２ 動作模倣課題の内容による主観的評定値の差

「足」の位置と方向が左右非対称である場合に，疲労感・困難感の主観的評定値が高くなった。

（考察）

身体像の視覚的フィードバックにより，困難感の主観的評定値は半減したが，疲労感は変化しなかった。疲労感や緊張・不安の緩和には，今野（2014）が言う運動制御への直接介入が必要かも知れない。一方，「手」に比べ「足」の位置と方向が左右非対称である場合には，主観的評定値が高くなった。左右が非対称となる「足」の位置や方向は，新奇な刺激（Foster et al., 2020）に該当する。そのため，このような動作見本を再生することは対象児の情報処理の負荷（村田, 2005）を高めた可能性がある。加藤・畦上（2021）の指摘のように，ASD 児はただでさえ定型発達児を上回る情報処理を行う可能性も考えられる。ただし，本研究は，一事例から主観的評定値を得たに過ぎない。今後，事例を重ね，観察事実とも照合して，更なる検討が必要である。

（OISHI Kouji, TAKEMORI Ami, WATANABE Takatsugu, SAKAMOTO Maki, WADA Megumi, KINOSHITA Ai, SATO Ami, OGINO Risako, SASAKI Mizuho, & HAMADA Kana）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-20

自閉スペクトラム症児の社会的行動を促進する要因の検討

—構造化面接を用いた母親からの日常生活場面に関する聴取を通して—

○渡邉孝継[1] 竹森亜美[2] 坂本真季[2] 和田恵[3] 木下愛[3] 佐藤亜美[3] 荻野梨紗子[3] 佐々木水穂[3] 濵田佳那[3] 大石幸二[2]
（[1]星美学園短期大学幼児保育学科）（[2]立教大学現代心理学部）（[3] 立教大学大学院現代心理学研究科）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症児 社会的行動 母親

（目的）

自閉スペクトラム症（以下 ASD）児は，社会・コミュニケーション障害のために「他者の気持ちを理解することが困難」である。このことが放置されれば，ASD 児は他者との関わりから回避的し対人関係を学ぶ機会を失う。さらに不登校や引きこもりなどの精神疾患へ至る可能性がある。これまで，ASD 児の社会的行動を促進するために，他者の注意方向や表情・感情の理解促進，ソーシャルスキルトレーニングなど，他者と円滑に関わる上で必要となるスキルを獲得させる介入が行われてきた。しかし，ASD 児の社会的行動を促進させるために，人的環境（例えば，母親）が自然な文脈で提示する刺激は明らかではない。本研究では，日常生活場面で ASD 児の社会的行動を促進するために，母親が自発している行動を明らかにすることを目的とする。

（方法）

参加者

参加者は，A 大学の臨床発達セッションに参加している小学４年生の ASD 児（以下，対象児）とその母親であった。対象児は男児であり，専門医より自閉スペクトラム症の診断を受けていた。本研究開始以前に WISC-Ⅳ，新版 S-M 社会生活能力検査を実施していた。これらの検査結果と保護者からの聴取や行動観察から，他者の気持ちや状況に目を向け，“他者と円滑にコミュニケーションする”ことにおいて課題があることが示された。

倫理的配慮

所属機関の研究倫理審査を受け（#30-10），事前に承認を得た。そして，対象児とその保護者から，研究活動や論文作成などへの協力に関する承諾を書面にて得た。

場面設定と実施方法

X 年５月から同年 12 月まで A 大学の一室（人数制限により，第 2・3 著者以外は自宅から遠隔方式で参加）で，構造化面接を実施し，母親から日常生活場面における対象児と他者とのコミュニケーション場面について聴取した。面接時間は１回 10 分～20 分であり，計 11 回実施した。

先行研究のレビューから，抽出された社会的行動のうち日常生活場面で“よく確認される”と母親が判断した対象児の社会的行動（計 24 個）の前後関係（刺激性制御と随伴性）について聴取を行った。

質問項目

質問項目は,「日常生活場面での母親と対象児の関わりの中で（たとえば,“誰かを遊びに誘う”など）対象児の行動の手がかり，あるいはご褒美は何か」であった。

分析方法

母親からの聴取内容を IC レコーダーで記録し，逐語録を作成した。その中の質問項目に対する回答をデータとして取り扱った。先行研究のレビューから抽出されたカテゴリーを用いて回答データの分類を行った。どのカテゴリーにも属さない回答においては，意味内容が類似しているものを分類し，カテゴリーとした。カテゴリーの分類は，応用行動分析を専門とする教員２名と研究者で合意形成できるまで，修正と検討を重ねた。

（結果）

表１ 対象児の社会的行動の先行事象となる母親の行動の分類

種類	内容
援助要請	対象児への家事や困りごとの解決の依頼 例：弟に水筒を持って行って欲しいと依頼する
失敗・反省の言語化	母親自身の反省や失敗の言語化 例：「あーあ，間違えちゃった」
ルール提示	対象児への家族内でのルールの伝達 例：同じ玩具で遊びたい場合「○分交代」と伝達する
行動修正	対象児の行動の変容を求める行動 例：不適切な言葉遣いや行動を注意する
援助行動	対象児の困難への援助 例：残りの宿題を明日へ回すよう提案する
他者との話し合い	父親と今後の計画についての話し合い 例：母親と父親が明日の計画を話し合う
確認行動	対象児の注意や説明の理解度の確認 例：説明中に「わかった？」と確認する

表２ 対象児の社会的行動の後続事象となる母親の行動の分類

種類	内容
援助行動	対象児の援助要請に応える行動 例：わからない問題を対象児へ教える
返礼行動	対象児へ感謝の気持ちを伝える行動 例：弟の忘れ物を届けてくれたことへのお礼を言う
同意	対象児からの提案や励ましへの同意 例：「そうだね」
賞賛	対象児の行動に対する賞賛 例：「すごいね」，「○○できて偉い」
受け入れ	対象児からの提案を受け入れる 例：ゲームや遊びの誘いを受け入れる

聴取の結果，対象児の社会的行動の先行事象となる母親の行動は，援助要請，失敗・反省の言語化，ルール提示，行動修正，援助行動，他者との話し合い，確認行動の７種類に分類された。対象児の社会的行動の後続事象となる母親の行動は，援助行動，返礼行動，同意，賞賛，受け入れの５種類に分類された。

（考察）

聴取の結果，日常生活場面で ASD 児の社会的行動を維持・強化している母親の行動の種類が明らかになり，特に言語行動が多いことが見出だされた。これまで，ASD 児と保護者に早期介入し，関わりの変化を分析している研究（Rollins,Campbell, Hoffman, & Self, 2016）があるが，ASD 児の社会的行動を促進するために，母親が自発している行動は不明確であった。今回明らかになった保護者の行動は，ASD 児の社会認知を高め，社会的行動のレパートリーを広げていくための基盤となると考えられる。保護者面接で取り扱うことで，ASD 児の社会性を促進する可能性が指摘できる。

（付記）

本研究は JSPS 科学研究費 JP19K14458 の助成を受けた。
（WATANABE Takatsugu, TAKEMORI Ami, SAKAMOTO Maki, WADA Megumi, KINOSHITA Ai, SATO Ami, OGINO Risako, SASAKI Mizuho, HAMADA Kana, & OISHI Kouji）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-21

発達障害女子グループにおける Covid19 流行下での継続支援

予防的心理教育の視点から

〇佐田久　真貴
（兵庫教育大学発達心理臨床研究センター）

KEY WORDS: 発達障害女子　Covid19　グループ支援

（目的）

臨床行動分析の考え方は，発達段階や成長に応じた自閉スペクトラム症（以下，ASD）女子特有の問題や課題を，個人の「心の中の働き」であるとは考えずに，「個人と環境との相互作用」からとらえ，ASD 女子に必要な行動レパートリーを増やしていくよう支援する．筆者は，児童期から思春期の ASD 女子を限定とした応用行動分析的（以下，ABA）グループプログラムの立案と実践研究（佐田久，2010；2015）を通して，ASD 女子が成長するにつれて認知面・行動面・情緒面の変容が起こり，“ASD 特性のある自己”を理解し，行動する過程を観察してきた．

本報告では，2019 年以降に起きた Covid19 によるパンデミック禍に，中断していた活動を再開させ，オンラインと対面により継続的に支援を試行した実践報告，そして参加者の Covid19 に対する思考やふるまい，適応力に焦点をあてて考察することを目的とする．

（方法）

１．対象者

筆者が運営している発達障害女子グループに参加中の 10 代～20 代の 6 名であった．ASD や ADHD の診断を受けて告知を受けているケースと，確定診断は受けていないがその傾向があると自認しているケースが含まれている．

２．倫理的配慮　本グループ参加者と保護者から本研究活動の趣旨について書面と口頭により同意を得ている．それに加え，実施形態がオンラインになる点について，親子で話し合って参加の可否を選択するよう依頼した．また，オンライングループ活動前に全親子に個別オンライン面談を実施した．Zoom 機能を初めて使用する親子が多く，通信状況や接続場所は保護者主導とすることを依頼した．オンライン活動を親子で体験して，親子共に不安を軽減できるよう個別対応を行った．そして，対面でのグループ活動を再開する前には，その参加への不安感や参加可能性について親子へ確認した．

３．活動の経過

（１）オンライン形態による支援期間は，約半年で，その間にグループ活動はのべ＊＊回であった．1 回の活動は約 60 分とした．活動内容は，「近況報告」「学びの時間」「エクササイズ（ゲーム）」「茶話会」「アンケート」で構成された．「学びの時間」では，予防的心理教育として，Covid19 に関するテーマを取り入れた．

（２）対面によるグループ活動を再開してから，各グループは月 1 回（1 回 90 分）で，本報告ではのべ 11 回を対象とした．活動内容は，「近況報告」「学びの時間」「エクササイズ（作業療法）」「茶話会」「アンケート」で構成された．

４．分析の対象

①Covid19 感染拡大に伴う経験についての質問（ポジティブな変化含む）
②Covid19 に関する思考と感情についての質問
③参加時の言語反応，顕在的行動の質的評価
④毎回実施のアンケート
⑤その他（個別面談希望の有無とその内容）

(結果)

（１）オンライン個別面談は 100%の参加率だった．オンライングループへの出席率も高かった．緊急事態宣言が発令された時期は全員が「休みが長くなってうれしい」と回答したが，中盤になると「学校の課題が多い」「外出できない」「やることがなく退屈」「学校の友だちとおしゃべりしたい」など，ネガティブな気持ちや考えが頻出した．オンライン活動後アンケートでは，全員から良好な評価を得た．コロナ禍での実施形態に関する質問には，「オンラインのままがいい」「オンラインと対面どちらでもいい」「対面の方が話しやすい」等の回答があった．

また，Covid19 に伴う影響について，「ゲームの時間が長くなった」「運動不足になった」「オンラインで出される課題を終えることができない」といった回答がみられた．その一方，「通学時間の代わりにできることが増えた」「メールで課題の質問がしやすい」「家で過ごす時間が増えて体力的に楽になった」などの回答もあった．

（２）Covid19 に対する考えやマスク等の感染拡大防止のための生活様式に慣れたという回答は 9 割となった一方で，不安感については減少傾向とはいえ，維持された参加者が多い（Fig. 1）．「学びの時間」でとりあげたテーマについては，「関心をもてた」「役に立った」と良好な評価を得た．参加者の自由記述欄には，対面グループの再開時，「みんなに会えて嬉しかった」「久々に集まれてよかった」等の感想が得られた．

日常では，対面授業が再開されたことへの負担が増したり，学校生活への不適応が顕著となったり等，一時的に心身の不調を訴えたケースもあった．これらの事例に対しては，QOL 向上と個人の尊厳を重視しながら，正の強化が随伴される環境保障を目標に ABA アプローチを並行させた．

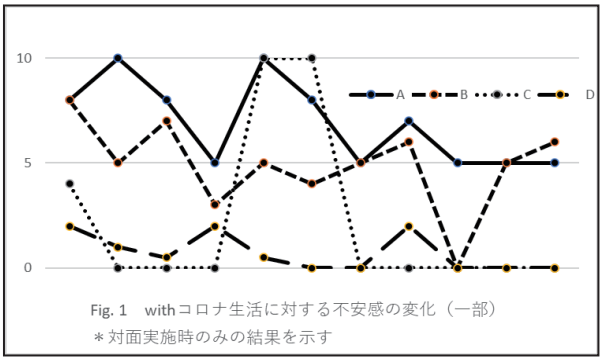


Fig. 1　withコロナ生活に対する不安感の変化（一部）
＊対面実施時のみの結果を示す

（考察）

さまざまな制限がある中で，仲間とのつながりを実感できるオンライン活動が可能だった．予防的心理教育の観点からのテーマを「学びの時間」に導入したこの支援継続は，参加者の心身の健康維持，所属感や仲間とのつながりを感じること，ネットツールとの安全なかかわり方を親子で意識すること，等の効果があったと考えられる．

なお本発表において，開示すべき利益相反状態はない．

(SADAHISA Maki)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-22

自閉症は津軽弁を話さない　海外事情

-アイスランドにおける ASD の英語使用-

〇松本敏治
（教育心理支援教室・研究所ガジュマルつがる）

KEY WORDS:ASD　メディア　言語習得・運用

（目的）

松本ら（2011, 2014）は、ASD の方言不使用という印象が全国で見られる現象であることを報告し、さらに青森県津軽地方の保健師を対象とした調査からは後に ASD と診断された幼児では 3 才児健診時での方言使用が少ないとする印象が存在することを示した（松本, 2016）。

松本（2015）は、より年長において見られる方言の不使用は「方言の社会的機能」に関連し、言語習得期の方言不使用は、「共同注意・意図理解・自己化」の不全のための自然言語（方言）の習得の困難を示し、メディア等から共通語を習得している可能性を指摘したが、これについては異論も多くあった。

海外に目を転じると、アイスランドには「若い ASD は、アイスランド語よりも英語を好んで話す」、北アフリカには「学齢前/学齢初期にも関わらず（日常会話ではほとんど使われずテレビ等でしか聞くことのない）MSA(現代標準アラビア語)の顕著な習得を示す ASD の子どもに頻繁に出会う」との関係者からの指摘があり、ASD がメディアから言語習得している可能性が示唆されている（Ralston, 2016、Kassine, et al., 2019）。

アイスランドは、アイスランド語が第一言語であるものの、人口三十数万の国でメディア（テレビアニメ・ゲーム等）コンテンツの多くが英語であり、映画ではアイスランド語字幕はつくが、吹き替えなどは少ない。現代アイスランドでは、90 年代半ば以降、若年層では「テレビ視聴（海外番組（特に英米制作）」を通じて英語の運用能力が向上しているとの報告がある。定型発達の子どもでも、正式な英語学習が始まる以前に初期英語学習者に期待される以上の英語スキルを有していると言われる（Lefever, 2007）。

このような中、アイスランド在住の日本人の方から「家庭での言語がほとんど英語である ASD を知っている」との情報提供があり、この方を通じて、アイスランドの英語使用が優勢な ASD の当事者・母親に聴き取りを行った。

方法

調査対象者は、４名。うち２名はきょうだい。回答者は、当事者２名、母親（保護者）２名。

【対象者】

各対象者の年齢、障害、診断、障害レベル、知的能力、性別は次の通りである。

A: 18/ ADHD, Autism/ 84.0(ICD-10)/ Mostly normal, some deviations/ Male.

B: 12/ ADHD, Autism/ 84.1(ICD-10)/ Mostly normal, some deviations/ Male.

C: 25/ Asperger's syndrome, ADHD, Generalized disorder/ /Female.

D: 33/ Autism//High Functional Autism/ Male.

なお、A と B はきょうだいである。

【質問内容】

１）家族の母語、２）初期言語、３）英語使用開始年齢、４）英語使用のきっかけ・ソース、５）学校での言語、６）発音、７）現在の英語使用の割合、８）回答者への話しかけ、９）使い分けについて、半構造化の質問を行った。

実施方法

アイスランドにおいて旅行企画、取材・撮影等のコーディネーターとして活動し英語通訳の経験もある在住日本人 A 氏を介し、アイスランド自閉症協会へ調査依頼を行い調査協力の申し出のあった当事者・母親に ZOOM を通してインタビューを実施した。インタビューは、A 氏を通訳として英語にて行った。当事者・保護者に本研究目的および発表に関する文書を提示し、研究協力承諾書の提出を得た。さらに聴き取りに先立ち口頭にて説明も行った。

(結果)

両親の母語は全員アイスランド語であり、本人の初期言語はアイスランド語であった。英語使用開始年齢は、A は 8-9 歳、B は 3 歳、C は 7-8 歳、D は 14 歳であった。英語使用のきっかけとしては、A の母は、「アイスランド語の読みは苦手だったが英語の方が流暢に読めた」ことを挙げている。B は、3 歳頃から見始めた YouTube、C は 7-8 歳ごろによく見ていたディズニーアニメとゲーム（英語版）、D は、オンラインでみたアメリカ映画としている。

現在の英語とアイスランド語の使用割合について

A) 英語 50%、アイスランド語 50%。祖母へはアイスランド語、友人・外国人には英語、アイスランド人（母も含む）へは英語・アイスランド語のミックス。

B) 英語 80%、祖母へは英語で話しかけ、アイスランド語で話すように言われるが、結局英語になる。友人（オンライン）には英語。母との会話では、母はアイスランド語、本人は英語。

C) 英語 80%、友人とは英語。16 歳ごろまでは両親ともアイスランド語で話していたが、現在は英語。

D) ほとんど英語。祖父とはアイスランド語。友人には英語。店ではアイスランド語。移民であれば英語。初期は家族とアイスランド語で話していたが現在は英語で会話。ショートメッセージなども英語。

１）初期言語はアイスランド語であったこと、２）友人との会話では英語を使用することは全員で一致していた。また B・C・D については、メディアの影響が本人あるいは母親から報告された。A については、発音からはメディアの影響が伺える（学校英語ではなくメディア米語）。４）また、祖父母とアイスランド語で話そうとするが単語が出てこず英語になる、英語を理解し使用する相手であれば基本的には英語を使用している等、母語よりも英語使用の流暢さを示す報告も全員でみられた。今回の対象者は、初期言語はアイスランド語であったが、幼児期において英語を好んで話す事例も報告されている（Ralston,2016）。

日本における、方言と共通語、アイスランドにおけるアイスランド語と英語、北アフリカにおける口語アラビア語と現代標準アラビア語は、自然言語とメディア言語という関係性で共通しており、いずれも ASD によるメディアからの言語習得の可能性を示唆している。

（文献）

松本敏治（2017）自閉症は津軽弁を話さない　自閉スペクトラム症のことばの謎を読み解く．福村出版

(MATSUMOTO, Toshiharu)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-23

発達障害児の認知的クリエイティビティ評価の事例的検討

言語的指標による分析の試み

〇別府さおり　石原章子　奥畑志帆　井上知洋　大柳俊夫　岡崎慎治
（東京成徳大学）（筑波大学大学院）（佛教大学）（香港中文大学）（札幌医科大学）（筑波大学）

KEY WORDS：創造性　問題解決　発話分析

（目的）

発達障害の種々の特性は支援の対象と見做されることが多いが、近年では ADHD や ASD の特性とクリエイティビティ（創造性）に着目した研究(Hall, 2022; Kasirer, Adi-Japha, & Mashal, 2020)も見られ、特性を強みやアドバンテージとして捉えることの意義は大きいと考えられる。

クリエイティビティを評価する課題において、対象者に思考を発話させる方法（think-aloud-method）がしばしば用いられる。例えば、Jankowska, Czerwonka, Lebuda, and Karwowski(2018)は、Test of Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)における発話プロトコルを用いたプロセスの分析から、TCT-DP の高得点群は低得点群に比べ可能な解法をより集中的に探索し、最初に描いた絵が目標に適合しているかの継続的な評価により注力していたこと、自己効力感や従事の高さを示唆する発言が多いことを明らかにした。また、実際のクライエントのための製品デザインタスクを創造的問題解決場面とし、会話を分析した Georgiev and Georgiev(2018)の研究では、フィードバックが意味的類似性の拡散と情報量の増大、多義性と抽象度の低下といった問題解決プロセスのポジティブな変容に寄与し、生成されたアイデアがまだ進化している時期に得られる外部からの批判が創造性に利益をもたらすことが示唆された。

認知的クリエイティビティを評価する課題遂行時の発話を分析した研究は少なく、言語化の効果について一定の結論は示されていないが、阿部(2019)は、問題を解きながら言語化することは思考を焦点化し創造性に妨害的に作用することもあるが、反省的な言語化は創造的な思考を促進することを示唆している。

以上のことから、言語的指標を用いた分析はクリエイティビティ評価の一助となり、また促進（支援）につながる示唆を得ることができると考えられる。そこで本研究では、発達障害児の認知的クリエイティビティの評価及び促進課題遂行時における発話の特徴を明らかにすることを目的とし、言語的指標を用いた分析を試行的に実施した。

（方法）

協力者：自閉スペクトラム症の診断のある中学 3 年生男児 1 名（CA14：5）であった。14 歳 5 ヶ月時の WISC-IV の結果は全検査 IQ132(90%信頼区間 125-136)、言語理解 137(126-140)、知覚推理 144(132-147)、ワーキングメモリー120(111-125)、処理速度 86(80-96)で、処理速度は他の指標得点に対し有意に低かった。12 歳 2 ヶ月時の DN-CAS の結果は全検査 109(90%信頼区間 103-114)、プランニング 98(90-106)、同時処理 131(121-135)、注意 85(79-95)、継次処理 112(103-118)であった。注意は PASS 平均 106.5 に対し有意に低く、同時処理は有意に高かった。

課題と手続き：クリエイティビティ促進の媒介課題として Crack-the-Code 課題(CtC)を用いた。CtC は、コンピュータ上で、あらかじめ与えられた情報を手がかりとして、色のついた 3〜5 個のチップを正しい並べ方で解答ラインに配置することが求められる。チップや手がかりの数や種類によって分けられた 4 ブロックから各 2 題、計 8 題を実施した。Codebreaker（協力者）と Codemaker（筆者の一人）が別々のコンピュータ画面に向かい、Codebreaker はチップを操作し、Codemaker は操作のモニタリングおよびフィードバックを行った。協力者には、考えたことを話しながら CtC 課題を行うよう教示した。

分析：本報告では CtC は各問題の回答の正誤と発話内容を取り上げる。発話内容は Papadopoulos, Parrila, and Das(2001)に基づく 6 カテゴリー（課題の明確化、移動の決定、予測、評価、多方面にわたる発言、無関係）と 13 の下位カテゴリーにより評定した。また、系列分析ソフト GSEQ(Bakeman & Quera, 2011)を用いて各発話間の連鎖を分析した。

倫理的配慮：実験参加・公表に関し、協力者と保護者に倫理的配慮及びプライバシーの保護に関し説明し同意を得た。

（結果）

8 題のいずれも時間内に正答した。一方で最初にチップを動かすまでの時間（pre-plan）は問題にかかわらず短かった。また、各問題における Codemaker のフィードバックは後半の問題ほど多くなった。

発話内容については、計 92 の発話のうち課題の明確化 9 回、移動の決定 25 回、予測 20 回、評価 26 回、多方面にわたる発言 10 回、無関係 2 回であった。下位カテゴリーでは、データなしの移動の決定 25.0%、予測 21.7%、複数の移動の評価 15.2%、解答ラインの評価 10.9%の順で割合が高かった。特徴的な発話として、「これだと一つ合ってるやつを合わなくなっちゃうから、でもこれだと合わなくなる」「ここがこうだとするとこうなってしまうから、間違い」（評価）などが認められた。予測の後に移動の決定に関する発話が生起する確率がやや高いことが示された（OR = 2.32, $\chi^2 = 40.73$, $df = 25$, $p = .02$）。

（考察）

データなしの移動の決定が多いことは、CtC において未来の行動を最大限制約する理想的な課題の定義をする生徒は殆どいなかったという知見(Parrila, 1996)と一致した。また、pre-plan の時間は短いものの、協力者なりの予測をした上で移動の決定をする傾向があることが考えられた。懐疑的・批判的と捉えられる発話は、反省的な言語化(阿部, 2019)に相当すると考えられる。実際に協力者は、これらの発話の後に誤った配置を修正し、フィードバックの情報も使いながら結果的に正答に至っている。以上のことから、発達障害児の細かいところに気づく特性が反省的な言語化及び問題解決に反映された可能性があり、言語的指標の分析は発達障害児の認知的クリエイティビティの評価に用いることができることが示唆された。

今後は、Codemaker と Codebreaker とのやりとりやフィードバック後の発話内容の変化の分析、チップの移動プロセスとの照合などを行うことが課題である。

本研究は科学研究費補助金（20K20808）の助成を受けている。

(BEPPU Saori, ISHIHARA Akiko, OKUHATA Shiho, INOUE Tomohiro, OHYANAGI Toshio, OKAZAKI Shinji)

外発性注意に及ぼすAD/HDおよびASDの障害特性:ワーキングメモリ課題遂行時の視線情報を用いたアナログ研究

○五島　史子　　新井　雅明
（田園調布学園大学）　（田園調布学園大学）

KEY WORDS: attention, developmental disorder, eye tracking

【目的】

近年，発達障害の前頭葉機能について，多くの知見が報告されている。発達障害と脳機能の関連性については，脳神経科学など幅広い領域で研究されている。前頭葉機能の中で，実行機能の観点から発達障害の特徴を検討した研究は多い。

注意欠陥/多動性障害（AD/HD）と自閉症スペクトラム障害(ASD)は，DSM-5 による診断基準は異なる。両障害の実行機能については，異なる特徴がある一方で（浅野，2015），共通した特徴も報告されている（Lau-Zhu, Fritz, & McLoughlin, 2019）。

しかし，若年成人期の発達障害の前頭葉機能については十分に解明されていない。Lau-Zhu et al.（2019）は，事象関連電位に焦点を当てた 75 件の研究を対象に，ADHD と ASD の認知活動において両障害が重なる部分を示した。重なる部分は，注意処理，行動モニタリング，顔の処理，感覚処理の４種類の認知領域であった。

そこで本研究は，注意処理の中で外発性注意に焦点を当て，注意機能と両障害の障害特性の関連性について，視線情報を用いて検討することを目的とする。注意は２種類の方式で向けられる。内発性注意は，意思によって意図的に制御するものである。外発性注意は，意図に関わらず顕著な刺激に強制的に注意が向けられる。また，ワーキングメモリ課題遂行時の視線計測が，発達障害の注意機能を反映することは先行研究において示されている（五島・宮森，2019）。本研究では顕著な特徴を持つディストラクターに注意が捕捉されるかを視線情報から可視化し，外発性注意と障害特性の関連性を検討する。

【方法】

実験参加者　大学生 25 名（男性 13 名，女性 13 名），年齢 M=20.5, SD=1.9)が実験に参加した。本研究は田園調布学園大学の倫理審査委員会の承認を得て実施した。

質問紙　A-ADHD と AQ を実施した。

実験課題　視空間ワーキングメモリ課題（Luck, Leonard, Hahn, & Gold, 2019）を用いた。「記憶項目」はターゲットとなる赤色の●が３個と，ディストラクターとなる黄色の●が２個，中心から等間隔に配置された 12 マス中にランダムに提示された。続く「テスト項目」では，赤●が１カ所「記憶項目」とは異なるマスの位置に提示された。ターゲットとディストラクターは，40 試行中 20 試行の「テスト項目」で「記憶項目」の提示位置とは異なった。「回答項目」は，「テスト項目に番号を付記したものであった。

視線計測器　Tobii 社 Pro スペクトラム 1200Hz

手続き　参加者は，A-ADHD と ASD に回答した後，ワーキングメモリ課題を 40 試行行った。「記憶項目」を 200ms 提示した後，150ms のブランクに続いて，「テスト項目」を提示した。参加者は「記憶項目」と「テスト項目」のターゲットの赤●の空間位置が同じか異なるか，異なる場合はどの位置の赤丸が異なるかを判断し，マウスをクリックした。続く「回答項目」画面で，ターゲットの提示が異なる位置の番号を口頭で答えた。ワーキングメモリ課題遂行時の視線情報を視線計測器で測定した。

【結果】

ワーキングメモリ課題遂行時の外発的注意を分析するため，課題を構成する３刺激（「記憶項目」「テスト項目」「回答項目」）において，ディストラクターが提示されたマスの位置に視線が向けられた回数の全体平均を算出した。

ADHD と AQ の全体平均は，それぞれ M=40.9（SD=6.5）と M=20.8（SD=5.9）であった。ADHD と ASD の下位尺度（「不注意」「多動性」「衝動性」および「社会的スキル」「注意の切り替え」「細部への関心」「コミュニケーション」「想像力」）を予測変数，ディストラクターに視線を向けた回数を従属変数として，強制投入法による重回帰分析を行った。結果は Table 1 に示した。

Table 1
Multiple Regression Results Predicting the Number of Visits to Distractors

	Working memory task					
	TBR item		Test item		Answer item	
Predictor	β	p	β	p	β	p
ADHD-inattention	0.39	0.16	- 0.09	0.66	- 0.30	0.12
ADHD-hyperactivity	- 0.04	0.88	0.20	0.28	0.24	0.16
ADHD-impulsivity	0.04	0.87	- 0.69	0.00	- 0.64	0.00
AQ-social skill	0.08	0.76	- 0.68	0.00	- 0.63	0.00
AQ- attention to detail	- 0.40	0.18	0.13	0.49	0.14	0.40
AQ- attention switching	0.28	0.25	- 0.43	0.06	- 0.60	0.01
AQ-communication	0.35	0.28	0.50	0.05	0.48	0.04
AQ- imagination	- 0.14	0.59	- 0.11	0.60	0.00	0.99
R^2	0.38		0.64		0.39	
F	1.07		3.14*		1.16	
ΔR^2	0.03		0.44		0.06	

*p <.05

【考察】

本研究は，外発性注意に及ぼす発達障害の障害特性を視線情報から検討することを目的とした。課題のゴールからは，ワーキングメモリ課題の各刺激画面において，ディストラクターに注意を補足されないことが求められる。

実験結果は，テスト項目が示され，ターゲットの位置を記憶項目と比較する際に，ディストラクターに注意を補足される外発性注意と，発達障害の障害特性とに関連性が示された。

これらの結果は，事象関連電位の研究で示された，AD/HD と ASD の障害が重なる注意処理（Lau-Zhu et al., 2019）について，詳細な説明を与え得る可能性がある。今後，注意処理と発達障害特性の関連についてより深めてゆく。

（文献）

五島史子・宮森孝史（2019）. 視線から見る認知的情報処理機能―ワーキングメモリからの検討ー　田園調布学園大学共同研究

Lau-Zhu, A., Fritz, A., & McLoughlin, G. (2019). Overlaps and distinctions between attention deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder in young adulthood: Systematic review and guiding framework for EEG-imaging research. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, *96*, 93-115.

Luck, S. J., Leonard, C. J., Hahn, B., & Gold, J. M. (2019). Is attentional filtering impaired in schizophrenia? Schizophrenia Bulletin, *45*, 1001-1011.

読む力と聞く力のアセスメントアプリ「みみより」の開発

○村瀬 忍（岐阜大学教育学部）
神山典子（岐阜市立加納中学校）

ディスレクシア　アセスメント　タブレット端末

【問題と目的】

限局性学習症の症状の一つに文字の読みの困難さがあり、ディスレクシアと呼ばれている。ディスレクシアには音声による文字の読み上げによる支援が推奨されており、デイジー教科書などの音声教材の活用効果が報告されている（金森ら、2011）。ところが、2016 年の文部科学省による音声教材の需要調査では、ディスレクシアのある子どもの推定数の 100 分の 1 しか重要数が報告されていない（井上、2017）。この調査が正確な需要数を把握できていない問題点はある（井上、2017）が、調査から 5 年以上経過した現在でも、教育現場での音声教材の躍進的な普及は実感できない。

ディスレクシアの子どもに音声教材の使用が進まない要因の一つに、文字は自分では読めないが読み上げてもらったらわかることを客観的に示す評価ツールがないことが挙げられる。そこで、本研究では、タブレット端末を用いて、音声による読み上げの効果を簡単に評価できるアプリ「みみより」を開発したので、その特徴と発達障害のある小中学生に実施した結果を報告する。

【方法】

1．対象者　対象者は G 大学に在籍している障害のない大学生 30 名（男 15 名、女 15 名）および通級指導教室に通う発達障害のある小学生であった。

2．課題　「みみより」を実施してもらった。「みみより」は iPad で実施できるアセスメントアプリで、「母のきらいな色は青色だ」のような 20 文字程度の日本語の短文を 2 文もしくは 3 文提示し、引き続き提示される文の内容についての問題に○×をタップして解答するものである。1 組の課題文に対して問題文は 6 問あり、文は文字（よむ課題）、音声（きく課題）、文字と音声との両方（よむきく）の 3 種類で提示した。課題文と問題文とは同一の方法とした。提示方法ごとに、16 課題あり、質問は 96 問であった。

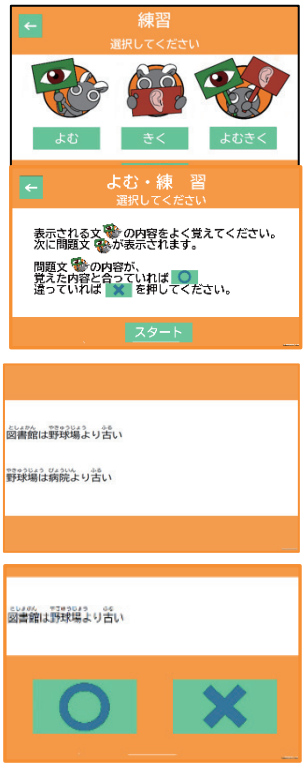


図 1 みみよりの画面

3．手続き　「みみより」は個別に行った。iPad を対象者に渡し、「みみより」を自分のペースで進めてもらった。実施時間は約 45 分程度であった。大学生は 1 回で実施した。小中学生の場合は、2 回から 3 回に分けて実施した。対象者の解答と解答にかかった時間は、iPad に自動的に記録された。

4．倫理的配慮　対象者には課題実施前に研究の趣旨と倫理的配慮について書面で説明し同意を得た。小中学生には口頭で、保護者からは書面で同意を得た。

【結果】

本稿では、大学生の平均および特徴的な結果が得られた小中学生について報告する。

1．大学生の結果

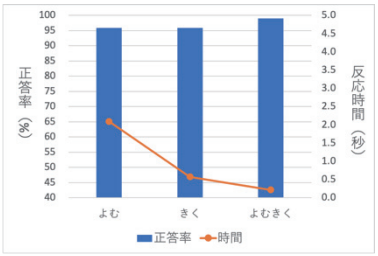
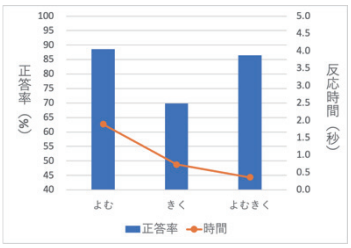


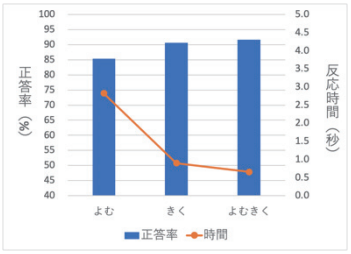
図 2 大学生の平均

「よむ」と「きく」の正答率には有意な差は見られなかった。「よむきく」は「よむ」と「きく」より正答率が高かった。計測方法の関係で「よむ」と「きく」の反応時間は比較ができなかった。

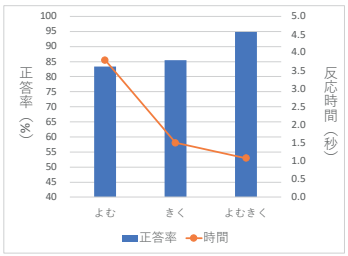
2．小中学生の例



①中学 1 年生男児。「きく」の正答率は「よむ」の正答率より顕著に低い。「きく」課題が苦手であることがわかる。



②小学 4 年生女児。「よむ」の正答率が「きく」の正答率より低い。反応時間から「よむ」の課題に時間がかかっていることがわかる。



③小学 4 年生男児。ASD および限局性学習症の診断がある。「よむ」と「きく」の正答率には大きな差はないが「よむきく」で正答率が高くなっている。反応時間は長い傾向にあり、「よむ」の反応時間が顕著に長い。

図 3　特徴的な小中学生の 3 例

【考察】大学生の正答率の結果から、「みみより」は読む課題と聞く課題とに難易度の差がないことがわかった。したがって課題間の正答率の差は、対象者の文字を読む力と言葉を聞いて理解する力との差であると考えられた。発達障害が疑われる小中学生の結果から、対象者に音声読み上げの効果があるかどうかを「みみより」で判断できる可能性が示された。

【文献】

井上芳郎(2017) 日本デジタル教科書学会発表予稿集、Vol.1、6、25-26
金森裕治ほか（2010）大阪教育大学紀要第 IV 部門教育科学、59(1) 65-80.

(MURASE Shinobu, KOUYAMA Noriko)

LD・ADHD・ASD が重複する中学 1 年生に対する解読指導

〇大井雄平
（常葉大学教育学部）
KEY WORDS: 発達障害　デコーディング　家庭学習

【目的】

音読困難に対する解読指導の効果が報告されている（内山ら，2013；若山ら，2013）。解読指導に関する研究は、発達性ディスレクシア単独の診断ないし症状を有する児を主な対象として、低学年を介入時期として行われている。本研究では、発達性ディスレクシアに加えて、注意欠如多動性障害と自閉症スペクトラム障害が併存する中学 1 年生に解読指導を行い、その効果と課題を検討した。

【方法】

対象　自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する中学 1 年生 1 名を対象とした（介入時年齢 12 歳 5 カ月）。本児は小学 1 年生時に注意欠如多動性障害、自閉症スペクトラム障害および発達性ディスレクシアと診断され、小学 2 年生時に自閉症・情緒障害特別支援学級に転籍した。音読不良や読字・書字に関する学習困難が指摘されていたが、解読指導は受けておらず、かな文字の読みに困難が見られた。WISC-Ⅳ（検査時年齢 10 歳 9 カ月）は FSIQ72、VCI78、PRI78、WMI63、PSI88 であった。Methylphenidate を内服していた。本研究の趣旨を本人と保護者に説明し、書面によるインフォームド・コンセントを得て本研究を開始した。

解読指導　解読指導プログラムを E-Prime3.0（Psychology Software Tools）を用いて作成して使用した。本プログラムでは、訓練刺激としてひらがなが 1 文字ずつパソコン画面上に呈示され、それをできるだけ速く間違えないように声に出して読むことが求められた。プログラム A では、1 回の指導につき、ひらがな直音・拗音（いずれも清音・濁音・半濁音すべてを含む）の中からランダムに 50 個が訓練刺激として選択された。プログラム B は拗音からランダムに 36 個が選択される点でのみプログラム A と異なっていた。解読指導は家庭において対象児と保護者（母親）によって行われた。訓練刺激を呈示時間 3 秒内に正しく読み上げられた場合には、保護者はすぐに〇ボタンを押し、それに伴って正解のフィードバックが呈示された。誤読した場合（保護者は×ボタンを押す）または呈示時間内に無反応であった場合には、正しい読み音声が呈示された。10 回の訓練刺激呈示につき 1 回のペースで休憩が与えられた。最後に、誤答（誤読および無反応）の訓練刺激すべてが一覧で呈示され、その文字-音対応の学習が求められた。この学習は対象の文字を 3 回繰り返し読み、加えて絵カードを参照してその文字が含まれる単語と結びつけて発声することとした

本プログラムによる解読指導は 4 週間、毎日実施することを求めた（指導期間 20XX 年 4–5 月）。最初の 2 週間はプログラム A、残り 2 週間はプログラム B を用いた。指導の継続性を高めるために、1 週間連続して指導を完了した場合には、ささやかなご褒美（報酬）を与えることを本児と保護者の間で取り決め、指導を開始した。

効果判定　指導直前に特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドラインひらがな読み検査（単音連続読み検査、単語速読検査：有意味語・無意味語、単文音読検査）、小中学生の読み書きの理解 URAWSS Ⅱ、日本版レーブン色彩マトリクス検査 RCPM を実施した。解読指導プログラムにおける反応（正読・誤読・無反応）および正反応時間（訓練刺激呈示から〇が押されるまでの時間）の変化を分析するとともに、指導終了直後にひらがな読み検査、URAWSS Ⅱおよび RCPM を再度実施して、指導効果を評価した。

【結果・考察】

Figure 1 は上から順にプログラム A（直音・拗音）とプログラム B（拗音のみ）における各 2 週間の結果を示す。欠損箇所は指導が実施されなかったことを意味する。Table 1 は指導前後のひらがな読み検査・URAWSS Ⅱ・RCPM の結果を示す。

プログラム A・B ともに、指導経過に伴い正読率が向上した。指導前後では、特にひらがな読み検査の単語速読検査（有意味語・無意味語）の音読時間が顕著に短縮した。しかしながら、解読指導が実施されなかった日が多く、プログラム A では指導中断後に正読率が低下しているようにも見られる。指導後の聞き取りから、パソコンへの興味もあり意欲的に指導を開始したが、途中では指導に飽きが見られ、指導時間帯の遅さ、報酬忘れも確認された。他の発達障害が併存する児に解読指導を行う際には、プログラムの最適化に加え、ペアレントトレーニングを含む包括的な支援が実態に応じて必要である可能性が示唆された。

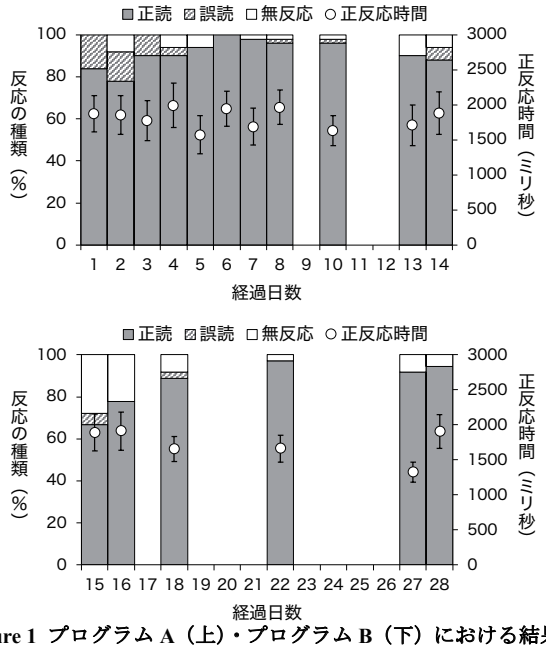


Figure 1 プログラム A（上）・プログラム B（下）における結果の推移（エラーバー：標準偏差 SD）

Table 1 指導前後のひらがな読み検査・URAWSS Ⅱ・RCPM

		指導前		指導後	
ひらがな読み検査	単音	46.9秒 [+3.0SD]	1個 [+0.9SD]	45.8秒 [+2.9SD]	0個 [-0.6SD]
（時間・誤読数）	有意味語	39.1秒 [+4.6SD]	0個 [-0.3SD]	25.6秒 [+1.3SD]	0個 [-0.3SD]
	無意味語	75.5秒 [+4.8SD]	2個 [+0.6SD]	60.9秒 [+2.9SD]	0個 [-0.9SD]
	単文	14.3秒 [+3.0SD]	1個 [+1.0SD]	14.9秒 [+3.4SD]	1個 [+1.0SD]
URAWSS Ⅱ（読字速度・正答数）		337.5字/分 [-0.8SD]	正答4/5問	490.9字/分 [+0.3SD]	正答4/5問
RCPM		正答33/36問		正答34/36問	

Note. 角括弧内は標準値（6 年生）との比較を表す

文献

内山仁志ら (2013). 脳と発達, 45(3), 239–242.
若宮英司ら (2013). 脳と発達, 45(4), 275–280.

(OI Yuhei)

“かわいい”が自閉スペクトラム症者の視覚探索課題パフォーマンスに与える影響

○大野愛哉[1] 田中真理[2]
(1 九州大学人間環境研究院 2 九州大学)

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 かわいい 視覚探索

【問題と目的】 自閉スペクトラム症(ASD)は，注意集中の困難さや全体を統合して処理を行うなどの視覚的注意の特性が指摘されており(e.g., Mann & Walker, 2003; Klin et al., 2002)，このような特性は教育場面での学習の困難さに繋がるため，ASD 者の学習に対する有効な支援の確立は急務である。ASD 者への学習支援は，認知や行動の特性に対する環境調整や指導方法の確立が主流であり(e.g, Smith et al., 2000)，キャラクターの導入などにより(e.g., 伊藤ほか, 2017)，ASD 者の視線を集め，注意集中を高めるような取り組みが行われているが，何が ASD の学習支援に効果的かについての実証的な知見は乏しいため，ASD 者の注意を引き出し，認知的な機能を向上させるような刺激を明らかにすることが重要である。ASD 者は自身の興味関心に関するものには注意を向けやすいことから(Manyakov, et al., 2018)，本研究では ASD 者の興味・関心と関連が深く(大野・田中，印刷中)，視覚的認知課題パフォーマンスを向上させる(e.g., Nittono et al., 2012)“かわいい”に着目した。

先行研究によって定型発達(TD)者は“かわいい”刺激を見た後には視覚探索課題パフォーマンスが向上することが示唆されており(e.g., Nittono et al., 2012)，“かわいい”は集中力や視覚的注意を向上させる刺激となり得ることが考えられる。よって，ASD を対象とした追試を行い，ASD 者の学習支援に“かわいい”を用いることの有用性について検討を行う必要があると考えられる。その際，ASD は非常に個別性が高く，状態像が様々であること，“かわいい”は興味・関心と深い関連があることを考慮し，対象者の興味関心の限局性といった障害特性の高低についても検討する。

以上より本研究では，“かわいい”が ASD 者の視覚探索課題パフォーマンスに与える影響を検討することを目的とする。

仮説: ①ASD 者はかわいい刺激を見た場合，視覚探索課題の成績が有意に向上する。②ASD 群の中でも興味関心の限局性特性が高い群はかわいい刺激を見た場合の成績が向上する。

【方法】 対象者 ASD 者 15 名(男性 9，女性 6 名，16~25 歳，M=20.40, SD=3.32)。知的障害，学習症，視覚障害なし

課題 数字ブロック中に，左上部に書かれている数字が何個あるかを口頭で答える視覚探索課題(Fig.1)。制限時間3分以内に正答できた数を得点(Nittono et al., 2012 を参考)。

刺激 画像を 18×25cm で厚紙に印刷。**かわいい刺激**:調査前に対象者に「あなた自身が“かわいい”と思うものを 3〜5 個挙げてください。」と教示して得た画像。 **統制刺激:** 予備調査において，“かわいい”と評価されず，ネガティブ情動を引き出さないことが担保された文具や日用品の画像(Fig.2)

質問紙 成人用自閉症スペクトラム指数(AQ; 若林, 2016)

手続き 対象者は 2 日間調査に参加した(1 日目と 2 日目の間隔は 2 週間以上)。両日ともに①視覚探索課題 pre，②刺激呈示(かわいい刺激 or 統制刺激)，③視覚探索課題 post の順番で行われ，②の刺激の種類のみが変更された。かわいい刺激と統制刺激の呈示順は対象者間でカウンターバランス。

倫理的配慮 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た。

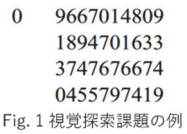


Fig. 1 視覚探索課題の例

Fig.2 かわいい刺激(左4個)，統制刺激(右4個)の例

【結果】

仮説①:ASD 者の“かわいい”が視覚探索課題の成績に与える影響

刺激の種類(かわいい／統制)，試行(pre/post)を独立変数，視覚探索課題の成績(得点)を従属変数とする対応ありの二要因分散分析の結果，交互作用，刺激の主効果は見られず ($F(1,14) = 3.39$, $p = .087$, *n.s.*, $F(1,14) = 0.904$, $p = .358$, *n.s.*)，試行の主効果のみ有意 ($F(1,14) = 70.70$, $p < .01$; Fig.3)。

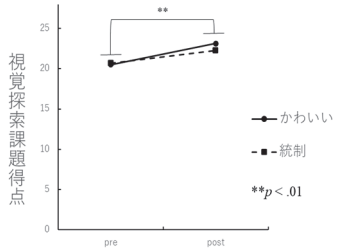


Fig.3 各刺激を見た際の視覚探索課題の成績

仮説②:興味関心に関連する ASD 特性(AQ 下位尺度)が“かわいい”刺激を見た際の課題成績に与える影響

かわいい刺激を見た際の視覚探索課題の成績変化(post-pre)得点を用い，興味関心の限局性(診断基準 B)に関連する「細部への関心」「注意の切り替え」の 2 尺度について，対象者をカットオフ値または中央値である 7 点を基準に高群低群に分けて，かわいい刺激呈示時の成績変化について対応無しの *t* 検定を行った。その結果，「細部への関心」得点高群は低群よりもかわいい刺激を見た際の成績変化が有意に大きかった($t(13) = -3.29$, $p = .006$)。「注意の切り替え」は有意差が見られなかった($t(13) = 0.91$, $p = .38$)。

【考察】 結果より仮説①は支持されなかった。先行研究より，社会的志向の高い者はかわいい刺激を見た際に手先の器用さや集中力を必要とする課題のパフォーマンスが向上しやすいことが指摘されているため(Sherman et al., 2013)，社会性の障害が成人以降も持続的に発現する ASD 集団全体では，TD のような“かわいい”による課題成績向上が見られなかった可能性が示唆された。一方で，ASD 集団内で比較を行ったところ，興味関心や注意の限局性と関連のある「細部への関心」得点高群で “かわいい”刺激を見た際のパフォーマンス変化が大きいことが示され，仮説②は支持された。興味関心の限局性特性が高い ASD 者は“かわいい”刺激に対してもより強い興味・関心をもち，その結果短期的な集中力や視覚的注意が促進されたと考えらえる。社会性の障害と比較して，興味・関心の限局性の障害特性は成人以降は認められなくなることもあるため(APA, 2013)，興味関心の限局性といった特性が持続的に発現している興味関心の限局性高群の ASD 者では成績変化が見られた可能性が考えられる。今後は教育場面で用いられるより実践的な課題を用いて，ASD 者の学習支援に“かわいい”を用いることの有用性について示すことが必要である。

本研究は科学研究費補助金の助成を受けた(19J12908)。
(OHNO Aikana, TANAKA Mari)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 聴覚障害④・発達障害④ P12-28

小学生における文の書き取りと関連要因について

―単語読みスキルとの関連から―

○古椿 潤[1] 塚田 睦実[2] 小久保 博幸[3] 四ツ永 信也[4] 小池 敏英[5] 雲井 未歓[6]
([1]鹿児島大学附属特別支援学校) ([2]鹿屋市立鹿屋小学校) ([3]鹿児島大学大学院) ([4]鹿屋市教育委員会) ([5]尚絅学院大学) ([6]鹿児島大学)

KEY WORDS: 学習困難，書字，単語読みスキル，リスク要因

【目的】学習障害児における書字のニーズについては正確な書字の達成に着目した検討が多数なされてきたが、速やかで流暢な書字に着目したものは少ない。速やかに書く力は板書や作文など学習課題の遂行に影響すると考えられるため、評価方法や促進要因の検討が必要と考える。河野（2008）は小学生の書字速度を種々の要因との関連で検討し、有意味文と無意味文の視写では有意味文の方が効率よく書字されることを明らかにした。このことからは、文の書き取りに読みのスキルが関与し、板書などを速やかに行うことの困難の一要因となっている可能性が示唆されるが、この点については十分検討されていない。読みのスキルとしては単語読みの流暢性や聴覚記憶、漢字の読みの習得の特徴が従来明らかにされている。そこで本研究では、小学生の通常学級に在籍する児童を対象に、文の書き取り課題と単語読みのスキルの評価を実施し、課題間の関連性を分析する。それに基づき文の書き取り速度の個人差と関連要因について考察する。

【方法】対象児：公立小学校 8 校の通常学級在籍児童 1066 名（1 年生 210 名，2 年生 200 名，3 年生 176 名，4 年生 166 名，5 年生 138 名，6 年生 176 名）を対象とした。手続き：(1)文の書き取り課題：トークンテスト（葛西ら，2006）の単文３つ（計 77 字）をテキストとし、1 分間にできるだけ多く書き取る課題とした。(2)語彙判断作業課題：有意味語と無意味語が無作為に配列されたリストを用い、一語ずつ意味の有無の判別していく課題（古里ら,2016）を行った。1、2 年生は 1 分間、3～6 年生は 30 秒間とした。課題はひらがな単語によるものを全学年で、漢字単語によるものを 2 年生以上でそれぞれ行った。 (3)聴覚記憶課題：担任による数唱を聞いて記憶し、用紙に書き出す課題（順唱と昇順を各 4 問）とした。(4)漢字読みテスト：下学年の学習漢字による単語を 20 問出題した。課題は 2 年生以上のみ実施した。いずれの課題も実施手順を示したマニュアルに基づいて学級担任が教示した。分析：文の書き取りは正しく書かれた文字数を、語彙判断作業課題は正答数から誤答数を引いた値を、聴覚記憶と漢字読みテストは正答数をそれぞれ得点とした。研究に際し各学校および参加者への協力依頼と同意取得は教育委員会を通じて行った。

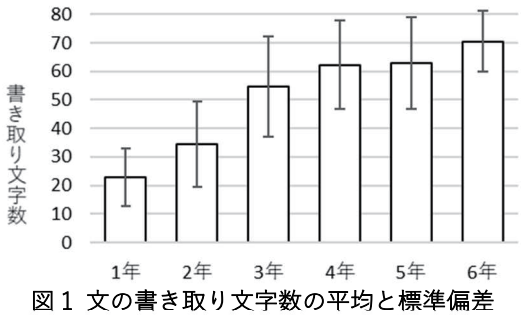


図 1 文の書き取り文字数の平均と標準偏差

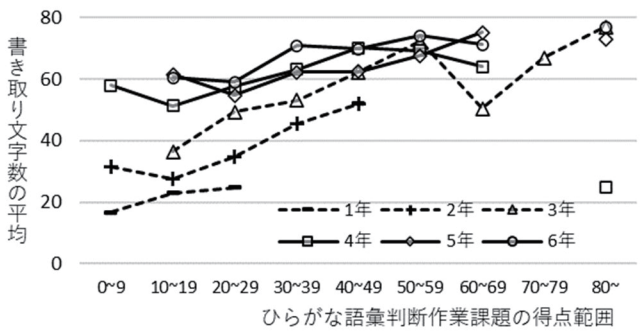


図 2 ひらがな語彙判断作業課題の得点と書き取り文字数の関係

【結果・考察】図 1 は、文の書き取り課題において対象児が正しく書き取ることのできた文字数の学年平均を示したものである。1 年生の書き取り文字数の平均は約 23 であり、2 年生から 4 年生にかけて 34、54、62 と学年とともに明瞭に増加した。5 年生と 6 年生でも書き取り文字数は増加したがわずかであった。それより、本研究で行った書き取り課題は、学年に伴う書字速度の増大を反映し、特に 1 年生から 4 年生までの感度が高かったことが明らかとなった。6 年生では平均が約 70 と高く、全 77 字を書き取った児が約半数の 85 名であった。これより 5 年生と 6 年生では天井効果により学年に対する感度が低下したことが指摘される。図 2 は、ひらがな単語による語彙判断作業課題における得点の範囲ごとに、文の書き取り文字数の平均を算出した結果を示したものである。1 年生から 3 年生において、語彙判断作業課題の高い得点域ほど、文の書き取り文字数が多い傾向を認めた。語彙判断作業課題は単語を流暢に読むスキルであることから、1 年生から 3 年生では流暢な単語読みの達成と文の書き取り速度との関連が強いことが確認された。4 年生以上においてこの特徴は明瞭でなかったが、語彙判断作業課題が 29 以下の得点域で書き取り文字数が少ない点を確認した。図 3 は単語読みスキルの各課題と文の書き取り文字数との関連を相関係数により表示したものである。1 年生ではひらがな単語による語彙判断作業課題との間に正の相関（0.53）を認め、聴覚記憶との間には弱い相関を認めた（0.3）。2 年生ではひらがな単語の語彙判断作業課題と漢字単語のそれの双方について正の相関（0.4）を認めた。漢字読みとの相関は弱く（0.3）、聴覚記憶については無相関（0.1）と判断された。3 年生以上は、ひらがな単語の語彙判断作業課題との相関（0.4）を認めた。以上のことから、各種単語読みスキルのうち、単語を流暢に読むスキルの個人差は文の書き取り速度に比較的強く関与していることが考えられた。一方この特徴は上位学年では明瞭でなかった。5 年生と 6 年生では、書き取り課題の天井効果により他の学年と比べて個人差が反映されにくかったことが要因の一つと考えられ、評価の工夫が必要である。今後は、視覚や運動の要因をあわせて考慮し、書く速さに関連するニーズへの支援について検討することが課題と考えられる。

(FURUKAKOI Jun, TSUKADA Mutsumi, KOKUBO Hiroyuki, YOTSUNAGA Shinya, KOIKE Toshihide, KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 19K02957 の助成を受けたものです。

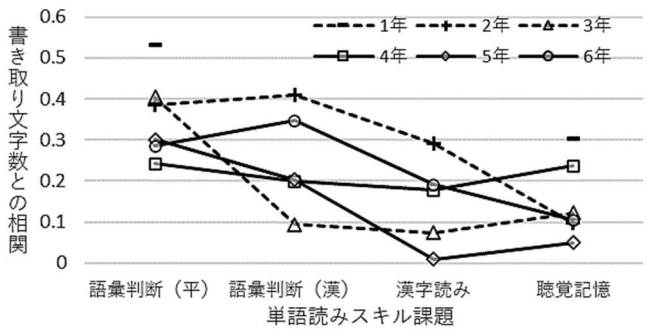


図 3 単語読みスキル課題と書き取り文字数の相関係数

知的障害のある ASD 児に対する疑問詞応答スキルの指導

○朝岡寛史　　岡村章司
（高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門）（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　疑問詞応答スキル　場面般化

（目的）

自閉スペクトラム症（ASD）児に対して疑問詞応答スキルの指導を試みた先行研究では、刺激般化の成立は一定に示されているものの（井上ら, 1999）、場面般化についてはデータが十分に収集されていない（松下・志村, 2018）。そこで本研究では、知的障害のある ASD 児 2 名を対象に、松下・志村（2018）の手続きに準じた疑問詞応答スキルの指導を行い、その効果を検討することを目的とした。

（方法）

1．対象児：幼稚園に在籍する女児 1 名（以下、A 児）と知的障害特別支援学級に在籍する小学校 1 年生の男児 1 名（以下、B 児）の 2 名を対象とした。A・B 児は知的障害及び ASD の診断を受けていた。指導開始前の A 児の疑問詞応答の実態に関して、保護者からは「なに」「だれ」は適切に応答できることがあるものの、全般的に疑問詞の理解や表出が難しいとの報告を受けていた。また、B 児の保護者からは「なに」を用いた質問には概ね適切に応答することができるが、質問者に注意が向いているかどうかや質問内容への興味の有無によって応答の適切さが変動するとの報告を受けていた。

2．倫理的配慮：研究実施に先立ち、A・B 児の保護者に口頭と書面にて研究の目的や方法、研究成果の公表について説明を行い、書面による同意を得た。

3．刺激：指導及びテストでは、松下・志村（2018）と同様に「人」「場所」「もの」の 3 要素を組み合わせた 2 種類の訓練刺激と 6 種類の般化刺激を用いた（表 1）。非関連刺激般化テストでは「お母さんが部屋で絵本を読んでいる」「お母さんが廊下でボールを持っている」の 2 種類の写真カードを用いた。

表 1　指導及びテストで用いた写真刺激のマトリックス表

	X 先生		Y 先生	
部屋	コップ	ティッシュ	コップ	ティッシュ
	①	あ	い	う
階段	コップ	ティッシュ	コップ	ティッシュ
	え	お	か	②

①と②は訓練刺激を，「あ」から「か」は般化刺激を示す．

4．指導手続き

（1）指導場面における質問応答

①BL：般化刺激を提示して「持っているものは何？」と質問した。正誤のフィードバックは行わなかった。②音声フィードバック訓練：2 種類の訓練刺激と 3 つの質問「だれ」「なに」「どこ」の組み合わせ 6 種類をランダムに提示した。正反応が生起した場合には言語賞賛やハイタッチ等を提示した。誤反応の場合は正反応を口頭でフィードバックして対象児に復唱させ、直後に再試行した。③テスト：BL の手続きと同様に実施した。④非関連刺激般化テスト：刺激が異なる以外は BL と同様であった。

（2）遊び場面における質問応答

BL 測定前と非関連刺激般化テスト実施後に行った。指導者または保護者が質問者となり、絵本の読み聞かせとブロック遊びを対象児と行い、「だれ」「なに」「どこ」「どっち」「どのように」「Yes/No」質問を行った。1 回の機会に各遊びを 5 分間実施し、上記 6 種類の質問を最低各 1 回行った。

（3）日常生活場面における質問応答

指導終了後に、保護者に日常生活場面における疑問詞応答の記録を依頼した。

（結果）

図 1 に指導場面における質問応答の正反応率を示した。疑問詞に応じて適切に応答することを正反応と定義し、正反応が生起した試行数を 1 ブロック全体の試行数で除し、100 を乗じて正反応率を算出した。音声フィードバック訓練が導入されると A・B 児ともに正反応率が上昇した。また遊び場面の質問応答において、2 名とも BL 測定前に比べて非関連刺激般化テスト実施後に正反応数が増加した。「絵本」と「ブロック遊び」の正反応数を比較すると、「絵本」が「ブロック遊び」より正反応数が多い傾向がみられた。日常生活場面において、「どのように」を用いて質問した際に誤反応が生起したが、その他の疑問詞では概ね正反応が生起した。

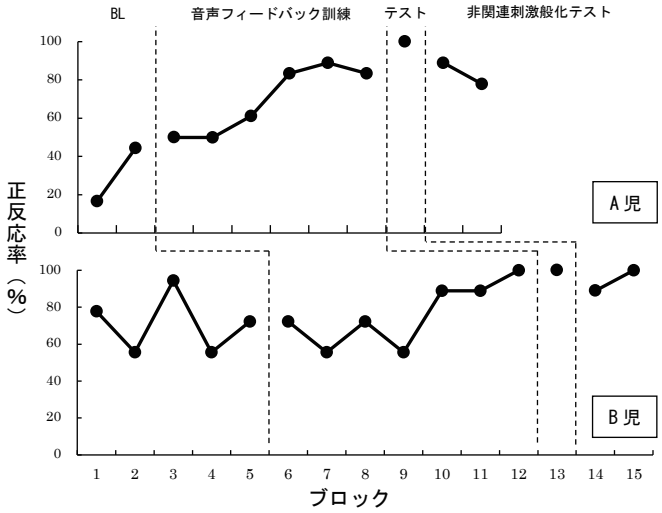


図 1　指導場面における質問応答の正反応率の推移

（考察）

A・B 児ともに指導開始前に疑問詞の種類によらず部分的に応答が可能であったため、比較的少ないブロック数で疑問詞応答スキルが獲得され、場面般化が部分的に成立したと考えられる。具体的には、指導によって「疑問詞質問→疑問詞に応じた応答」という関係が確立されたことが推察される。疑問詞に応じた応答が強化されたため、遊び・日常生活場面において自発されたといえよう。「絵本」と「ブロック遊び」の正反応数の相違の理由として、質問者と対象児それぞれがブロックを組み立てる状況よりも、ひとつの絵本を共有することで絵本そのものや質問に注意が向けやすいという遊びの特徴や指導場面の状況と類似していたことが考えられる。

謝辞：本研究の実施に際して、西岡夏妃氏の協力を得ました。記して感謝申し上げます。

(ASAOKA Hiroshi, OKAMURA Shoji)

自閉スペクトラム症児の幼稚園での子供同士の関わりにおけるコンサルテーションによる保育者の介入の効果（1）

―初期アセスメントに基づく支援方針―

○長崎 勤[1] 若井広太郎[2] 吉井勘人[3] 板倉達哉[4]
（[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）

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、多くの自閉スペクトラム症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プログラムを開発する。

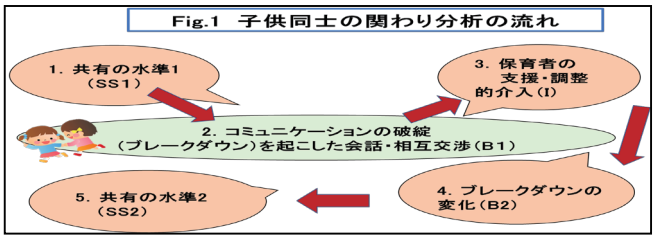
Ⅱ.方法:1. 対象児：H 児： ASD 女児(CA6:1、DA:3:3)私立 S 幼稚園の年長クラス、週 2 日特別支援学校幼稚部に通う。幼稚園では教員 1 名が加配されていた。

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:1 学期(6 月)に幼稚園を訪問し、自由遊び時間を観察し、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・介入的調整(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)**。信頼性(一致率)は 91.17%であった。

Tab le 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 b.モデル提示による促し c.言語指示による促し 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 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 3.（普通）：2と4の間 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 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 うずくまる（行動×自己） 無視（行動×自己） けんか（行動・言語×相互） 拒否（行動・言語×自己） b.自分の意図が伝わらない c.相手の意図が伝わらない d.その他
		行動形態（BB1）	a.離脱 b.参加しない （指示に従わない。指示が理解できない。協同活動しない。 c.Tに援助を求める 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 ・代弁（自己×言語） ・仲介（行動・言語×相互） ＊情動調整不全を起こした場合のみ使用 b.相互の意図が伝わらない場合の代弁(モデル提示) 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） （相手の意図が伝わらない） d.共同注意を促す。協同活動を促す。 e.注意、叱責。 f.指示の繰り返し g.意図に沿った身体援助 h.意図に沿わない身体援助 i.見守る、一緒に遊ぶ。 （j.他児への援助→削除） j.その他 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 a-2.情動調整不全を維持（持続） a-3.情動調整不全が解消されない。 a-4.情動調整不全がひどくなる b-1.自分の意図が伝わる b-2.自分の意図が伝わらない状態を維持 c-1.相手の意図が伝わる 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） a-2.「離脱」したまま b-1.参加するようになる b-2.参加しまいまま c.問題解決の方略を獲得する d.その他
SS2	共有の水準（Sharing Story）		1.（低い）：全く共有できない 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 3.（普通）：2と4の間 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 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、10 月と 11 月に保育者と意見交換を行い、H 児と他児との関わりの支援方針を立てるコンサルテーションを行った。。また保護者、専門機関にも協力を頂き、支援目標の共有を図り、行動・発話の記録をつけていただく。

Ⅲ.アセスメント結果:1. ブレークダウン:H 児の意図が他児に伝わらない(60%)相手の意図が伝わらない(20%)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、「介入なし」が 80%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)は全て「普通」であったが、保育者の介入後の共有水準(SS2)は「やや高い」「高い」が 40%であり、保育者の介入の可能性が感じられた。(5 エピソード)

Ⅳ. H 児への支援の方向性(保育者との話し合い)

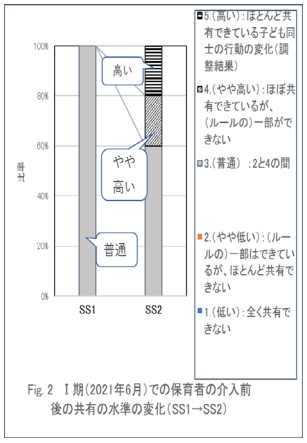


Fig. 2 Ⅰ期(2021年6月)での保育者の介入前後の共有の水準の変化(SS1→SS2)

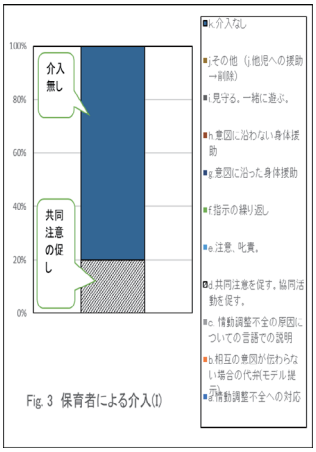


Fig. 3 保育者による介入(I)

1. H 児への支援:あつまり等で友達と共にできる役割活動を設定する。H 児が自発的に役割を担えるように支援をする。

2. 保育者へのコンサルテーション:設定保育および自由遊びにおいて、H 児や他児の視線や行動の意図をことばにする（通訳）することで相互の理解を促す、「大人の関わりのアイデア」を伝える。エピソード記録から具体的な場面と関わりを挙げながら、簡易シートにして保育者間で閲覧できるようにする。

3. 保護者・専門機関との連携：保護者には幼稚園での目標を説明し、他児の意図理解を促すために、家庭での自己や親しい他者（保護者・きょうだい）の欲求・叙述の心的状態についての発話とその日の出来事の語り（ナラティブ）を記録していただいた。専門機関は、大学教員のスーパーバイズを受け、幼稚園、家庭の記録をふまえた「子ども同士の関わりの発達支援メモ」を作成し共有を行った。

（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。H 児、およびその保護者、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）、各氏に感謝します）(NAGASAKI Tsutomu, WAKAI Kotaro, YOSHII Sadahito, ITAKURA Tatsuya)

自閉スペクトラム症児の幼稚園での子供同士の関わりにおけるコンサルテーションによる保育者の介入の効果（2）

－子供同士の関わりの変化と家庭・専門機関との連携－

○若井広太郎[1]　長崎　勤[2]　吉井勘人[3]　板倉達哉[4]
（[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）

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:関わりのエピソード分析での初期アセスメント結果（長崎ら,2022;発表 1）に基づいたコンサルテーションによって幼児の関係性発達支援の可能性を検討する。

Ⅱ.方法:1.対象児 H 児： ASD 女児(CA6:1、DA:3:3)。私立 S 幼稚園の年長クラスと特別支援学校幼稚部に通園。

2.幼稚園へのコンサルテーションの方法:6 月から翌年 2 月の間に合計 6 回のコンサルテーションを実施した。特別支援学校教員と共同研究者の 2 名で S 幼稚園を訪問し、学級担任（以下、保育者とする）と 1 時間程度のミーティングを行った。（感染状況により 12 月から 2 月は電話によるミーティングを行った。）アセスメント結果に基づき、保育者との相談から、長崎ら（2022;発表 1）で得られた支援方針にそって保育をして頂いた。

Ⅲ. 結果：

1. 他児との関わりの変化: 1)保育者の介入前後の共有水準の変化(SS1→SS2)**(Fig.1):**（1）Ⅱ期（9-11 月）: SS1（大人の介入前）において、自発による「4. やや高い」が出現するようになった。また、SS2（大人の介入後）には、「4. やや高い」＋「5. 高い」で 100%を占めるようになった。(6 エピソード)（2）Ⅲ期（12-1 月）: SS1（介入前）において、自発による「5. 高い」が出現するようになった。また、全体の 75%が「やや高い」以上の共有水準となった。さらに SS2（介入後）には、全体の 85%が「4. やや高い」以上の共有水準となり、幼児同士の自発的な関わりが安定的に生起することが多くなった。(7 エピソード)

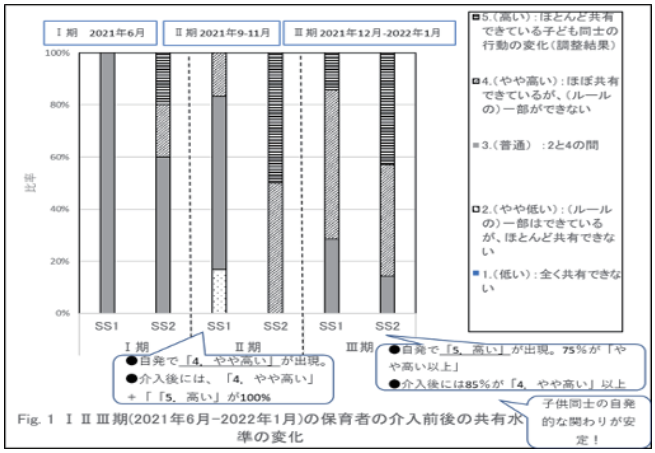


Fig. 1 ⅠⅡⅢ期(2021年6月−2022年1月)の保育者の介入前後の共有水準の変化

2)保育者の介入方法(I)の変化: Ⅰ期（初期アセスメント）では、「介入なし」が 80%であった。Ⅱ期では「代弁」による介入が 100%、さらにⅢ期では、H 児および他児の行動や言語、その意図を説明する「代弁」が 60%見られるようになった。H 児や他児との共同注意に着目し、子供同士の関わりを見守る様子が見られるようになった。

3)ブレークダウン:介入前のⅠ・Ⅱ期では「b.自分の意図が伝わらない」が多かったがⅢ期ではブレークダウン自体が少なくなった。

2.幼稚園でのコンサルテーションの様子:エピソード分析の記録と「子供同士の関わりの発達支援メモ（記録用紙）」を活用し、H 児と他児との関わりについて、保育者との情報共有、および支援目標と方法の確認を行った。9 月には、H 児が「友達が行っていることや話していることをことばにする」ことを目標とし、保育者が「子供同士の行動やことばを言語化し橋渡しをする」支援方法を確認した。その結果、10 月には幼稚園から幼児同士の関わりに関する 4 場面のエピソードと写真記録が報告された。10 月、11 月の 2 回のミーティングを経て、H 児が「友達の感情や気持ちをことばにする」や「因果関係（～だから等）をことばにする」等、発達に応じた目標や方法を設定した。

3.家庭との連携:保護者による家庭での関わりの記録:幼稚園におけるミーティングで話し合われた支援目標や方法について保護者と共有し、併せて家庭での様子について記録を依頼した。「友達の感情や気持ちをことばにする」については、「お母さん、眠いって」、「疲れちゃった？」、「お姉ちゃん、喉乾いたの？」など、他者の様子を見て状態を表すことばが報告された（10 月）。また、「因果関係（～だから等）をことばにする」については、「雨止んだから遊ぶ。(11 月)」、「(時計が）もう 11 になっちゃった。もう、終わり。もう、（家に）戻ります。(2 月)」など、時系列で自分の行為を表すことばが報告された。

4.専門機関（特別支援学校幼稚部）との連携:大学教員のスーパーバイズを受け、幼稚園、家庭の記録をふまえた「子供同士の関わりの発達支援メモ」を作成し、幼稚園や家庭との情報共有を行った。また幼稚園でのミーティングで話し合われた支援の目標や方法は、個別の指導計画に反映され、幼稚部の保育活動でも支援を行った。

Ⅳ. 考察

幼稚園での行動観察によるアセスメント、保育者との協議・コンサルテーションによって、保育者は H 児と他児の行動・意図について説明、通訳を行う役割を担った。その結果、子供間のブレークダウンは減少し、共有の水準が高いレベルへと変化した。保育者は「行為の風景から意識の風景(Bruner,1985)」にアプローチをしており、子供同士および保育者の関わりを基にしたコンサルテーションに一定の効果があったといえる。また「発達支援メモ」を基に保護者や専門機関とも支援目標を共有した。専門機関では、個別の指導計画に反映された。また家庭では H 児の自己・他者意図理解に注目した記録がなされた。各場面で目標に応じた支援を行ったことが感情や因果関係等、H 児のことばや関わりの発達につながったと考えられる。

（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で承認された。また S 幼稚園および対象幼児の家族に自由意志での参加、および個人情報保護について説明し同意を得た。）(WAKAI Kotaro, NAGASAKI Tsutomu, ITAKURA Tatsuya, YOSHII Sadahito)

SLD 児の学習態度の変容プロセスに関する事例的検討

漢字学習指導を題材として

〇瀬戸山悠（くらしき作陽大学子ども教育学部）
原田愛香（島根県立益田養護学校）
橋本正巳（くらしき作陽大学子ども教育学部）

KEY WORDS: 限局性学習症、学習態度、実態把握

（目的）

学習障害は、DSM5（2013）において限局性学習症（SLD）として整理され、本邦の教育現場でも多くの SLD 児が様々な困難がありながらも学び続けようとしている。それに伴い、教職員の SLD 児に対する理解、関心も高まりつつあるが、当事者にとっては十分な支援を受けられているとは言い難い状況もある。例えば、当事者の体験（NHK スペシャル取材班，2018）として、音読ができないことに対して「怠けているからだ」「ふざけているんだろう」と容赦ない言葉が浴びせられたことや、「ディスレクシアと言っても分かってもらえない」ことから伝え方に工夫が必要であることなどが紹介されている。

学習障害は、学力習得の困難以外に学校および日常生活における自己評価の低下、自信喪失を生じる可能性も指摘されており（早田ら，2016）、不登校や社会不適応へとつながる可能性も考えられる。そのため、個々の実態把握とそれに基づいた適切で共感的な支援が求められる。

本稿では、消極的な発言を繰り返し、学習に対する意欲の乏しさが認められていた女児に対して行った漢字学習の指導を振り返り、学習態度の変容に影響を及ぼした要因について考察する。

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：11 歳（小学校 6 年生）、女児（以下、A）

主訴：「楽しい活動がしたい」、「少しでも漢字を書けるようになりたい」（A）、「第 3 学年の漢字が書けるようになってほしい」、「A の話し相手になってほしい」（保護者）

診断：学習障害（書字表出障害）

指導の目標：「分からない漢字があった時にはヒントを活用しながら書くことができる」、「漢字の学習に対して意欲的に取り組むことができる」

活動形態：9 名の知的障害・発達障害のある児童生徒が参加している活動であった。はじまりの会、個別学習、集団遊び、おわりの会で構成されていた。漢字学習は個別学習の時間に行った。個別学習は個室で行われた。

活動期間：X 年 7 月～X+1 年 12 月の期間に毎月 1 回の頻度で計 6 回行った。新型コロナウイルス感染症の影響により、対面での活動とクラウド型ビデオチャットサービスを用いた活動を併用して行った。

指導者：個別学習の指導を大学生が担当し、大学教員 2 名がスーパーバイザーとして参加した。

(事例の経過)

第 1 期　A の思いを指導者と共有する時期（#1～#3）

初回の活動では、A から強い緊張が伺われた。日常生活に関する質問に対しては、カメラに顔を見せなかったり、母親に答えるように要求したりする様子が見られた。新奇場面に対する緊張に加え、自信のなさが垣間見えた。#2 は、対面での活動であったが、質問に対する返答は乏しく、話題を選択的に提示する中で少しずつ会話が展開していった。用意した課題については、「たぶんできない」などの否定的な発言が頻回に認められたが、指導者の肯定的フィードバックによって最後まで取り組むことができた。#3 では、「宿題が多くて困っている」ことや、「先生の授業がおもしろくない」などの学校への不満が語られた。一方で、「漢字の学習が苦手だから取り組みたい」という発言が見られた。

第 2 期　漢字学習に取り組む時期（#4～#6）

個別学習の部屋に他者が入ってくる可能性に強い不安を示していた。新奇場面や想定外の出来事に対する予期不安的な緊張に加えて、他者からの評価に対する反応性の強さが伺われた。活動中は安心できる環境を設定したものの、「やったことはあるけど覚えていない」、「できないかもしれない」と話し、自信のなさに起因する否定的な発言や態度が認められた。それに対して、『強制されるものではない』こと、『苦手なことを克服するために無理強いすることはない』ことを伝え、受容的な態度を心がけた。その結果、活動中は「分からない」という発言はあっても、「できないからしない」という消極的態度で諦める様子はなかった。また、題材として A が関心を示す「料理」に関する漢字を用い、意欲的に取り組めるよう工夫した。漢字の書き取りでは、偏と旁を声に出しながら書いており、視覚的なイメージに加えて音声として表出し、聴覚的な刺激を同時に取り入れることでイメージ化が促進され、定着しやすくなるものと考えられた。また、必要な時に使えるようにヒントを用意することで、苦手な問題であっても他者のサポートを得ることで取り組むことができることに気づき、課題に取り組みやすくなったようであった。#6 では、「こういう場合は漢字カードヒントだ」と自ら支援を要求するとともに、「この漢字はレベル高いから間違えてもいい」と自らの失敗を受け入れる発言があり、態度の変容が認められた。

（考察）

SLD 児に対する支援は、学習の遅れのカバーと二次障害の予防の 2 つの視点から考える必要がある。また、読み書き障害については、視覚機能の問題だけでなく、音韻認識の困難も含めた聴覚的刺激の処理に焦点を当てた指導が必要である。本稿で取り上げた A は、SLD の特性としての漢字学習の困難に加えて、自信のなさや自己肯定感の低さに起因する取り組みの困難が示されていた。本実践を通して、児童の認知特性を適切に把握し、学びやすい方略を保障することの重要性が再認識された。加えて、興味・関心を示しやすい題材を教材として用いることについての有効性が示された。学習の遅れにも影響を及ぼし得る否定的な学習態度については、自立活動の区分における「心理的な安定」を目指した指導の在り方が求められると考えられた。

（文献）

早田聡宏・東晃子・中村みゆき・中西大介・西田寿美（2016）学習障害，注意欠如・多動性障害および母子密着を背景とした長期不登校児童への入院治療―あすなろ学園での 18 カ月間の療育的かかわりと経過―,児童青年精神医学とその近接領域,57(5),808-828.

NHK スペシャル取材班（2018）発達障害を生きる,集英社.

（SETOYAMA Yu, HARADA Aika, HASHIMOTO Masami）

発達障害児に対するオンライン学習支援

熟語読みの獲得・維持・般化に及ぼす効果の検討

〇石塚祐香　　藤本夏美　　野呂文行
（作新学院大学 人間文化学部）　（筑波大学大学院 人間総合科学研究科）　（筑波大学 人間系）

KEY WORDS: 刺激ペアリング手続き、読み、オンライン学習支援

（目的）

学校教育において、読むことは話すこと、聞くこと、書くことに加えて、あらゆる教科学習で求められる活動である。読みに困難のある児童への読みの指導方法の 1 つに刺激ペアリング手続き（Omori & Yamamoto, 2013; 野田ら, 2021）があり、対面だけではなくオンラインによる学習においても適用可能であることが示されている。読みの困難さは多様な発達段階の子どもたちにみられることから、今後もさまざまなプロファイルの児童を対象とした系統的な再現を行うことは、読みの学習支援方法の開発において有用である。本研究では、野田ら (2021)の系統的な再現を行うと同時に、これまでのオンライン学習支援において十分に検討されていなかった、読みの学習の維持と般化に及ぼす効果についても検討することを目的とした。

（方法）

対象児 特別支援学校小学部 4 年の自閉スペクトラム症男児 1 名が参加した。読みのアセスメントの結果から、2 年生で習う漢字で構成された熟語を読むこと標的行動とした。

教材セット 指導に使用した熟語を表 1 に示した。教材は、Microsoft Power Point for Mac で作成された。漢字の提示手順は刺激ペアリング手続き(Omori & Yamamoto, 2013)を用いた。1 文字目の漢字及び音声刺激、2 文字目の漢字及び対音声刺激、熟語全体及び音声刺激、最後に絵刺激と音声刺激の順に提示され、参加児は復唱することが求められた。例えば、「大雨」の場合には「大(おお)」、「雨(あめ)」、「大雨(おおあめ)」、「大雨の絵(おおあめ)」の順に提示された。各セットに含まれる 4 語を 1 回ずつ上記の順で提示した後、熟語を提示し、読みの評価を行った。

研究実施期間 研究期間は 20XX 年 12 月から 20XX+1 年 5 月であり、そのうちオンライン学習は約 2 か月間であった。

従属変数 従属変数は、読みの正反応率であった。セットに含まれる 4 語を分母とし、正しく読めた語を分子とした。また指導した熟語が含まれた文章を用意し、文章内の熟語が読めるかを評価した。

実験デザイン セット間多層プローブデザインを用いた。

手続き タブレット端末 1 台と支援マニュアルを参加児に貸し出し、オンラインの接続方法やオンラインでの学習時のルールを説明した。ベースライン(BL)期：参加児は、タブレット端末に提示された二字熟語を読むことを求められた。オンライン学習支援期：週に約 1 回約 10 分程度、読みの学習支援を実施した。フォローアップ(FU)期：学習後から 1 週間、2 週間、3 週間、4 週間、8 週間、12 週間後を目安にベースラインと同様の手続きの評価を実施した。

倫理的配慮 本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を受けた研究説明書に基づいて詳細な説明を行い、同意を得て実施した(課題番号 2021-46A)。

（結果）

読みの正反応率の推移を図 1 に示した。セット 1 の BL 期は 2 セッション目から上昇したが、読み支援期では 4 語全ての読みを獲得し、FU 期でも維持した。セット 2 の BL 期は 2 セッション目で上昇したが、3、4 セッション目で下降した。読み支援期では、4 語全ての読みを獲得し、FU 期では「左足」を「みぎあし」と読む誤反応などがみられることがあり、一時反応率が下降したが、その後維持した。セット 3 の BL 期の正反応率は 0 を推移していたが、読み支援期には正反応率が上昇し、FU 期でも維持した。また文章中に提示された熟語を読めた割合の推移を表 1 に示した。全てのセットで事前評価よりも事後評価で読みの正反応率が向上した。

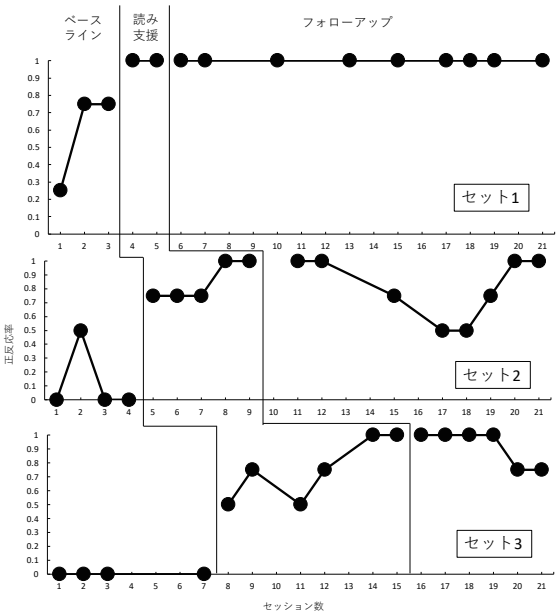


図 1. 読みの正反応率の推移

表 1. 文章中の熟語読みの正反応率の推移

	熟語	事前評価	事後評価
セット1	大雨、青空、天気、名人	0	50
セット2	左足、右手、年上、下水	0	100
セット3	風車、会社、見学、休校	0	100

（考察）

週 1 回、1 回約 10 分以内のオンライン学習支援により、二字熟語の読みが獲得することが示された。このことから、これまでの先行研究と同様の結果が得られた。さらに、本研究では、3 ヶ月後も読みが維持し、文章中の熟語の読みの正反応率も向上することが示された。このことから、刺激ペアリング手続きを用いたオンライン学習支援は、本対象児において、学習の定着という観点からも有効な方法であることが示された。

（文献）

野田航・石塚祐香・石川菜津美・宮崎優・山本淳一 (2021) 発達障害のある児童の漢字の読みに対する刺激ペアリング手続きを用いた遠隔地学習支援の効果. 認知行動療法研究, 47, 93-105.

Omori, M., & Yamamoto, J. (2013). Stimulus pairing training for Kanji reading skills in students with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1109-1118.

(ISHIZUKA Yuka, FUJIMOTO Natsumi, NORO Fumiyuki)

小学生を対象としたローマ字学習支援の効果に関する研究

日本語読み書きと聴覚記憶の困難の有無に基づく支援効果の違いにおける検討

〇銘苅実土　　小池敏英
（帝京大学）　　（尚絅学院大学）

KEY WORDS: 小学生、ローマ字、学習支援

Ⅰ.目的 中学生の英語教科における学習上の課題として、英単語を覚えることの困難さが指摘されている(ベネッセ、2009)。銘苅ら(2015)は、ローマ字の低成績が中学 1 年生時点での英単語綴り学習困難のリスクを約 24 倍高めることを報告した。このことから、小学生時点でのローマ字学習困難を改善することが中学以降の英語学習におけるつまずきを予防するために重要である可能性を指摘できる。彌永ら(2018)によると、ローマ字は小学 3 年生で指導され、その後学年が上がるにつれ自然と習得が進むが、日本語の読み書きに困難を示す児童は自力での習得も困難である。そのため、小学生のローマ字学習困難を軽減するための介入方法について検討する必要性を指摘できる。そこで本研究では、小学生を対象にローマ字学習支援を実施し、日本語読み書き困難の有無による学習効果の違いについて検討した。

Ⅱ.方法 1．対象：X 市公立小学校に在籍する小学５年生児童 84 名。倫理的配慮として、研究結果の発表にあたっては個人が特定される情報は公表しないことを学校長を通じて保護者に説明し、研究実施及び公表の承諾を得た。

2．方法：(1)事前評価：ローマ字の成績と日本語読み書き困難の有無、認知特性について評価するため、ローマ字の書きテスト、前学年で学習した漢字の読み書きテスト、数唱の順唱テストと昇順テストを実施した。(2)学習支援①：まず、銘苅ら(2021)によって学習効果が検証されたワークブックによる支援を実施した。動画教材によってワークブックの進め方を説明し、クラス全体で一斉実施した。(3)事後評価：ワークブックの効果について検討するため、事前評価と同様の調査を行った。(4)オンライン個別学習支援：保護者の同意が得られた児童を対象に、オンライン会議システムを用いた個別学習支援により、ローマ字の仕組みを指導した。指導にあたっては、銘苅ら(2021)によって効果が検証されたひらがなの五十音表を用いる方法により、ローマ字の混成規則を説明し指導した。

なお､本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ.結果 ローマ字テスト以外の事前評価の結果から､児童を A 群(漢字読み書きも聴覚記憶も良好)、B 群(漢字の読み書きは低成績で聴覚記憶は良好)、C 群(聴覚記憶は低成績で漢字の読み書きは良好)、D 群(漢字の読み書きも聴覚記憶も低成績)の 4 群に分類した。この分類ごとに、事前・事後評価のローマ字テストの清音・拗音の問題について、正答率が 50%未満であった児童と 50%以上であった児童に分け、クロス集計表に整理した。事前・事後評価をまとめて残差分析を行った結果(表 1)、A 群は清音の事前評価、拗音の事前・事後評価で正答率 50%以上であった児童の人数が期待度数よりも有意に多かった。対象的に、D 群は清音の事前・事後評価、拗音の事後評価において正答率 50%未満の児童の人数が期待度数より有意に多かった。

次いで、個別学習への参加について保護者の同意が得られた児童を対象に、オンライン会議システムを用いて学習支援を行った｡清音･拗音の仕組みを個別指導したところ、ワークブックの学習によってローマ字成績に改善が見られなかった児童についても良好な定着が見られた。

表 1　低成績の分類に基づくローマ字成績区分ごとの人数

		事前評価		事後評価	
		50%以上	50%未満	50%以上	50%未満
清音	A群	2.175 △	-3.111 ▼	0.872	-2.174 ▼
	B群	-1.004	1.437	-0.497	1.240
	C群	0.554	-0.792	0.626	-1.560
	D群	-2.302 ▼	3.293 △	-1.265	3.153 △
拗音	A群	2.694 △	-3.015 ▼	2.287 △	-3.612 ▼
	B群	-1.719	1.924	-0.301	0.475
	C群	-0.882	0.987	-0.182	0.288
	D群	-0.845	0.946	-2.239 ▼	3.535 △

数値は調整済標準化残差を示す。
△：期待度数より有意に多い、▼：期待度数より有意に少ない

Ⅳ.考察 事前評価に基づく低成績の分類ごとにローマ字テストの正答率を整理したところ、漢字の読み書きと聴覚記憶が重複して困難な D 群の児童は、清音に関しては事前・事後評価の両方で正答率が 50%未満であった人数が期待度数よりも有意に多かった。拗音に関しては、事後評価で期待度数よりも多くの人数が正答率 50%未満であった。拗音テストで正答率 50%未満を示した児童に関しては、事前評価では D 群も B,C 群と同様に期待度数と同程度の人数を示した。にも関わらず、事後評価では D 群の児童のみが期待度数よりも多くの人数を示した。このことから、日本語の読み書き困難に加えて聴覚記憶の困難さを抱えている場合、ワークブックを用いた自主学習ではローマ字の理解が困難である可能性を指摘できる。

次いでオンライン会議システムを用いた個別学習支援を実施したところ、D 群の児童も良好な学習定着を示した。

本研究の結果より、小学生へのローマ字学習支援については、彌永ら(2018)の指摘する日本語読み書き困難の有無に加え、聴覚記憶の困難さについても検討した上で実施する必要性を指摘できる。日本語の読み書きと聴覚記憶のいずれかが困難である場合には、ワークブックのような教材を提供することにより自主学習が可能だと推測できるが、両者の困難さが重複している場合には、個別の介入が必要であると考えられる。今後は、小学生時点のローマ字の学習支援によって、中学生の英語学習困難がどの程度予防されるのか縦断的検討によって明らかにする必要があろう。

Ⅴ.文献

Benesse 教育研究開発センター(2009)第 1 回中学英語に関する基本調査(教員調査)速報版.
銘苅実土ら(2015) 中学生における英単語の綴り習得困難のリスク要因に関する研究　―綴りの基礎スキルテストと言語性ワーキングメモリテストの低成績に基づく検討―. 特殊教育学研究 53 (1), 15-24.
彌永さとみら(2018)　小学 3～6 年生におけるローマ字特殊表記低成績の背景要因に関する研究. 特殊教育学研究 56(2),65-76.
銘苅実土ら(2021) ローマ字･英語の読み書きに困難のある児童生徒への支援　支援方策に関する検討（２）. 日本特殊教育学会第 59 回大会　学術研究発表８ O-R807.

(MEKARU Mito, KOIKE Toshihide)

通常の学級担任教師と校内外及び保護者との連携に関する研究

特別支援教育連携尺度（小学校版）作成の試み

竹村洋子
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:校内支援体制　他職種・他機関　保護者

【問題と目的】

通常の学級における発達障害児への対応について、教師と児童の接近的相互作用の成立の重要性が指摘されている。教師と校内や専門機関、保護者との良好な連携は支援効果を高める条件となるが（竹村,2011）、担任と他者との連携について、学級での対応との関連性の検討や担任の役割の明確化が必要である（竹村,2021）。

本研究では、「通常の学級における特別な支援を要する児童生徒への支援と連携に関する調査」として実施した質問紙調査の結果から、小学校通常の学級担任教師と校内外との連携、保護者との連携について尺度作成を試みる。

【方法】

調査対象者：某市立小中学校通常の学級担任教師を対象として悉皆調査を実施した。小学校教師への質問紙配布数は 743 部、回収数は 687 部、回収率は 92.5%であった。

実施方法：某市教育委員会の了解を得て、各学校宛に質問紙や説明文等を郵送した。回答済みの質問紙は各回答者により個別封入の上、学校毎にまとめて返送してもらった。

調査時期:2021 年 11 月～12 月

質問紙の内容：回答者の概況や担任学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒の有無と概況を尋ねる項目、連携に関する 53 項目（校内外との連携に関する 26 項目、保護者との連携に関する 27 項目）、問題性評価尺度・対処行動評価尺度（竹村,2008）、特別な支援を要する児童生徒への指導や支援と連携に関する自由記述欄で構成し、無記名式とした。連携に関する 53 項目は、インタビュー調査（竹村,2018 など）の結果から項目案を抽出し、教師や研究者の確認を経て記述を整えたもので、4 件法で回答を求めた。

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研究所倫理審査部会の審査を受け、調査実施の許可を得た。

分析対象：回答者のうち、担任学級に特別な支援を要する児童が在籍しているとして回答した者は 616 名であった。そのうち、校内外との連携に関する 26 項目、保護者との連携に関する 27 項目への欠損値のない回答を対象とした。

【結果と考察】

校内外との連携に関する 26 項目について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い、因子負荷量の最低値を.30 として 22 項目 5 因子を抽出した。対象は 556 名分であった。

第Ⅰ因子は、「SC、SSW、医師など、他の専門職に相談したり助言を得たりしている。」、「医療機関や相談機関など、外部専門機関と情報共有している。」など 5 項目が含まれ、「他職種との連携・協働」と解釈した（α=.89）。第Ⅱ因子は、「特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任、通級担当に相談したり助言を得たりしている。」、「校内の教員から協力や助けを得たり支えられたりしている。」など 7 項目が含まれ、「教員間の連携･協働」と解釈した（α=.87）。第Ⅲ因子は、「前年度以前のその児童生徒の様子や取組の内容を今年度の取組に活かしている。」、「前年度以前のその児童生徒の様子や支援内容などについて引継ぎを受けている。」など 5 項目が含まれ、「指導・支援の連続性」と解釈した（α=.79）。第Ⅳ因子は、「管理職の理解や励ましがある。」、「管理職から助言や助けを得ている。」の 2 項目が含まれ、「管理職のサポート」と解釈した（α=.90）。第Ⅴ因子は、「特別な支援について、他の児童生徒の保護者への説明を行っている。」、「特別な支援について、他の児童生徒への説明を行っている。」など 3 項目が含まれ、「他の児童生徒や保護者への説明と協力」と解釈した（α=.71）。

第Ⅰ因子と第Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ因子、第Ⅱ因子と第Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ因子、第Ⅲ因子と第Ⅳ、Ⅴ因子に中程度の正の相関（r=.58,.44,.48,.63,.55,.58,.52,.46,.43）、第Ⅳ因子と第Ⅴ因子に弱い正の相関があった（r=.37）。

保護者との連携に関する 27 項目について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行い、因子負荷量の最低値を.50 として 22 項目 4 因子を抽出した。対象は 555 名分であった。

第Ⅰ因子は、「特別な支援の必要性について保護者に話すことができる。」、「保護者の思いや考えがだんだんわかってきた。」、「特別な支援について保護者との共通理解が得られている。」など 9 項目が含まれ、「特別な支援に関する共通理解」と解釈した（α=.90）。第Ⅱ因子は、「保護者と直接話したり電話で話したりしている。」、「保護者に家庭での学習や過ごし方について助言している。」など 5 項目が含まれ、「情報共有の方法や内容」と解釈した（α=.82）。第Ⅲ因子は、「保護者が頑張りすぎたり保護者による支援が不足したり、家庭での対応が十分でない。」（逆転項目）、「家庭への支援が必要だと感じる。」（逆転項目）など 4 項目が含まれ、「家庭支援の必要性」と解釈した（α=.81）。第Ⅳ因子は、「学校と保護者の間に信頼関係が築かれている。」、「保護者が学校や担任の対応に満足している。」など 4 項目が含まれ、「信頼関係の構築」と解釈した（α=.77）。

第Ⅰ因子と第Ⅱ、Ⅳ因子、第Ⅲ因子と第Ⅳ因子に中程度の正の相関（r=.64,.64,.40），第Ⅰ因子と第Ⅲ因子、第Ⅱ因子と第Ⅳ因子に弱い正の相関があった（r=.27,.31）。

特別支援教育連携尺度（小学校版）として作成した校内外連携尺度は 5 因子 22 項目、保護者連携尺度は 4 因子 22 項目の構造が認められた。両尺度の関連や教師 - 児童間相互作用との関連、教師の職務経験や児童の学年等の諸要因との関連など、さらに詳細な分析と検討が必要である。

【文献】

竹村（2008）「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討. 教育心理学研究, 56, 44-56.
竹村（2011）通常学級における「問題行動」をめぐる児童と環境との相互作用の分析と行動論的介入. 特殊教育学研究, 49, 415-424.
竹村（2018）特別支援教育における連携に関する予備的検討. 特殊教育学会第 56 回大会発表論文集, P5-67.
竹村（2021）通常の学級における教師 - 児童間相互作用と教師と他者との連携の関連. 特総研研究紀要, 48, 1-13.

【付記】

ご協力下さった皆様に深謝いたします。本研究は JSPS 科研費 17K04956 の助成を得たものです。（TAKEMURA Yoko）

通級による指導を利用する高校生の最終在籍学年のつまずきに関する研究

－通級担当教員の視点から－

〇土谷充章　　衛藤裕司
（大分県立別府支援学校）　（大分大学教育学部）

KEY WORDS：高校生，通級による指導，つまずき

Ⅰ．目的

平成 30(2018)年 4 月から，「通級による指導」が高等学校で正式に開始され 5 年目になる。高等学校のうち，完全単位制の高等学校では，「通級による指導」の単位を教育課程の時数に「加える」のではなく「替える」ことができるため，生徒にとってのハードルは低く，利用する生徒数もそれなりに多い。

その一方，学校生活の中で生じるつまずきも様々なものがあり，いわゆる進学校や専門学科を主とする教育課程高校とは，その様相が異なっていることが予想される。当然，「通級による指導」で行われる学習内容に関しても，そのことに対応していく必要があり，卒業後の進路への有益性も含め，改善が必要であろう。

そこで本研究では，単位制高等学校の「通級による指導」を受けた高校生について，担当教員の視点から学校生活の中で生徒に起こったと考えられるつまずきを確認し，その後の進路も視野に入れた自立活動の学習内容の改善について考察を行う。

Ⅱ．方法

１．調査対象

A 県の完全単位制定時制高校(3 部制)で「通級による指導」を担当し，2 年間で生徒全 58 名を担当した教員 2 名を対象とした。これらの教員は，それぞれ特別支援学校教諭専修免許状又は臨床心理士の資格を所有しており，2 名とも特別支援学校勤務経験（それぞれ 9 年間と 1 年間）があった。

なお，本研究発表に際し対象教員に対し事前説明を行い了解を得て，さらに学校長の承認を得た。

２．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。X 年 4 月から X+2 年 3 月の間実施された「通級による指導」を受けた生徒のつまずきの有無とその内容について質問が行われ，それらが逐次記録された。そして，①単位認定に関わる直接的又は間接的な事柄であること，②教員自身がどのようにすればよいのか迷ったり，関係者又は専門家に相談したりしたことのどちらかを満たすという条件で合致するものを抽出し，年数順に並べた。さらに，それを「最終在籍学年以前」と「最終在籍学年時」に並べ，対象教員 2 名により，つまずきごとに該当する生徒数をカウントした。

また，つまずきの内容とその後の進路について，進学，就職，未定，就職を希望しなかった 4 つに分類し，該当する生徒数をカウントした。

調査期間は X+2 年 4 月の 1 ヶ月間であった。

Ⅲ．結果

Fig 1 に「通級による指導」を受けた生徒の学校生活におけるつまずき（最終在籍年以前）を，Fig 2 に「通級による指導」を受けた生徒の学校生活におけるつまずき（最終在籍年）を示した。最終在籍学年以前のつまずきは，不登校，授業に出られない，パニックの順に多く，最終在籍学年のつまずきは，授業に出られない，就職試験失敗，教員に反抗，不登校，コミュニケーションができない，友だちができない等であった。

また，これらのつまずきがあった生徒達の進路は就職や未定が多く，進学した生徒は少なかった。

さらに，最終在籍学年以前，最終在籍学年時とも不登校又は授業に出られないというつまずきがあった生徒達は，結果的に，必要な単位修得ができず，多くは，進路変更又は留年していた。

Ⅳ．考察

本研究では完全単位制高等学校（3 部制）の「通級による指導」を受けた生徒の「つまずき」について，最終在籍学年以前と最終在籍学年時の内容について検討を行った。その結果，最終在籍学年以前と最終在籍学年で異なっていた大きなつまずきは，「就職試験失敗」，「教員に反抗」，「コミュニケーションができない」，「友達がいない」であった。

これらは大きく「面接スキルの欠如」，「心理的不安」，「孤独」と分けることができると考えられる。最終在籍学年であることから「面接スキル」が求められる状況にあることは当然であるが，後者 2 つは，進学又は就職に直面する最終在籍学年時に現れやすい心理面でのつまずきなのかもしれない。

通級による指導における自立活動に授業において，1)面接でも使用できるスキルの早期からの学習，そして，2)最終在籍学年時における「心理的安定」の区分に係る自立活動の学習内容の導入が必要であると考えられる。

また，これらのつまずきは，進路に大きく影響している可能性がある。そのことを考えると，進路指導と関連させながら自立活動の学習内容として設定することが必要であろう。

(TSUCHIYA Mitsuaki, ETO Hiroshi)

Fig. 1「通級による指導」生徒のつまずき（最終在籍年以前）

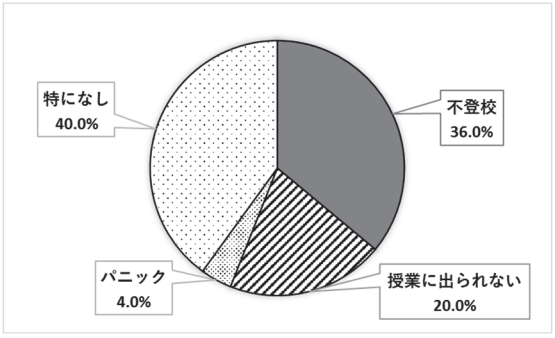
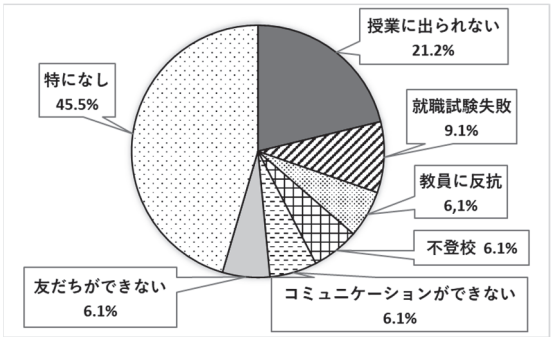


Fig. 2「通級による指導」生徒のつまずき（最終在籍学年）



発達特性のある生徒の自己制御手続きの有効性の検討

中学校通級指導教室と在籍校の連携事例を通して

○矢田勝　　石黒康夫　　三田地真実
（星槎大学大学院）　（桜美林大学リベラルアーツ学群）　（星槎大学大学院教育学研究科）

応用行動分析学　発達特性　PDCA サイクル

【目的】 応用行動分析学の理論に基づき、発達特性のある生徒に対し、通級指導教室と在籍校が PDCA サイクルによって連携し、自らの発達特性と学校規則との折り合いをつけた自己ルールを、自ら作成し、実施していくことによる自己制御手続きの有効性の検討を、研究の目的とした。

【方法】 **(1) 実施期間及び実施場面**：20XX 年 10 月~20XX+1 年 2 月。(翌年 5~6 月にフォローアップ期)。対象生徒が在籍する中学校の所属学級での生活全般の場面と対象生徒がほぼ週 1 回通級している通級指導教室での指導場面。 **(2) 対象生徒**：医療による診断名はないが対人関係と書字が苦手でこだわりが強く衝動性があり、視覚・触覚・皮膚感覚等の感覚刺激処理での過敏さをもつ、知的な遅れを伴わない、通常の学級に所属する 2 年生。標的行動の正確な自己記録は苦手であった生徒。 **(3) 標的行動**：学級担任による行動観察及び通級教室担当者の第一筆者による保護者・学級担任・対象生徒との面談により、具体的な行動として外から観察可能で必要度が高く対象生徒や学級担任が実現させたいものという観点で、標的行動を 6 種類に絞り込み在籍校での支援会議で対象生徒を含む関係者の了解を得て決定した。大目標をフェアプレー行動とし 3 種の中目標と 6 種の小目標(標的行動)を**図 1** のように決めた。

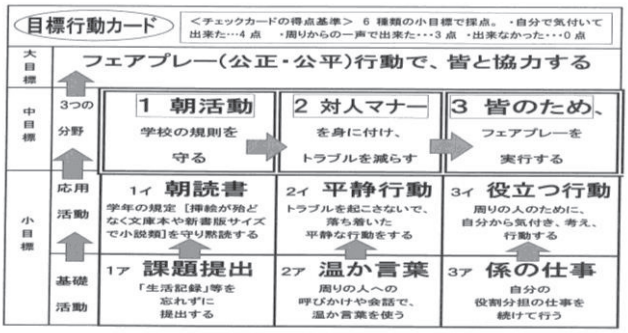


図 1　対象生徒の行動改善に向けた標的行動の配置

(4)支援計画：対象生徒は行動観察や MAS(動機付けアセスメント)による評価では苦手回避と行為要求が高く、同時に対象生徒は公正・公平を重視し、学校規則に合致する本を探したり、温か言葉で対人マナーを向上させたり、自発的に困っている級友の手助けをしたいという願いを持っていた。そこで、対象生徒のこれらの意向の実現を図るために、通級授業で学校規則に合致し、同時に対象生徒が納得できる自己ルールの実践計画を立て(P)、それらを対象生徒が在籍学級で実行し(D)、それらの結果を記録し(C)、それを踏まえて再度通級授業で自己ルールを見直し(A)、再実践をしていく中で行動改善を図るという支援計画を立てた。 **(5) 研究デザイン**：ベースライン期と介入期での標的行動の生起頻度を記録しグラフ化する A-B デザインを用いて支援計画の効果を比較検討した。介入期に 7 回設定された通級授業を活用して各標的行動の生起頻度のグラフを見て、各期の標的行動での自己ルールの見直しを対象生徒自身によって行い、通級担当はそれを支援した。それらを自己ルールを組み込んだ PDCA 図＝円環的な ABC フレーム図を**図 2** のように作成することにより行った。 **(6) 標的行動記録**：特性による合理的配慮として学級担任が実施した。 **(7) 研究倫理**：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：1605)。

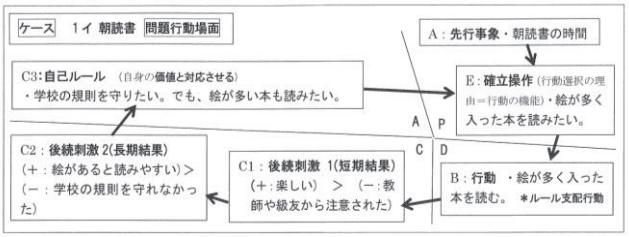


図 2　自己ルールを組み込んだ PDCA 図＝円環的な ABC フレーム図

【結果】 **(1) 6 種の標的行動の全てで生起頻度が上昇。** **(2)「朝読書」の生起頻度の急改善**：学校規則に合致し、自身の感覚特性を満たす本を発見するまでは苦しんだが、発見後は標的行動を連日実行できた。 **(3)「温か言葉」と「平静行動」の両立頻度の増加：**対象生徒は当初は両立を疑うが行動記録を見て「温か言葉」の効果を発見した。これが両立頻度増加の契機となった。 **(4)「役立つ行動」の生起頻度の上昇期は各標的行動の増加期と一致：図 3** のように各標的行動の増加期に、通級授業を経ることなく、標的行動を自ら設定し実行できた。

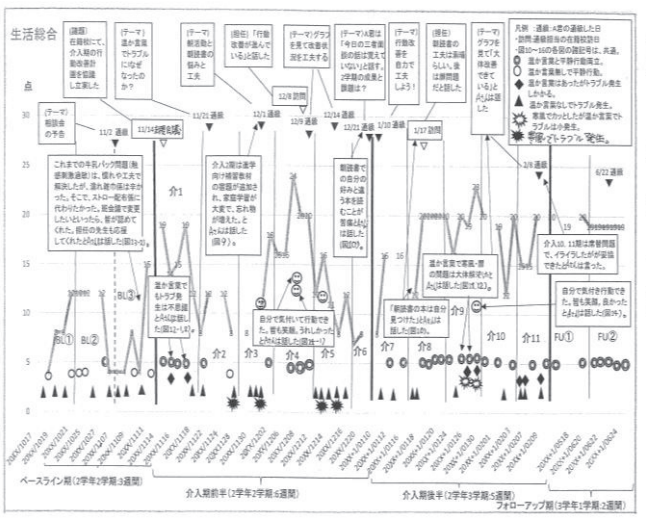


図 3　6 種類の標的行動の得点を合算した行動記録グラフ

【考察】 通級と在籍校が役割分担する PDCA サイクルは有効な支援の要であり、当事者が自らの行動を振り返り自己ルールを改定し再実践に取り組む円環的 ABC フレームを組み込むことで当事者の行動改善スキルの向上につながり、これを通級で行うことが在籍校での習慣改善に寄与することを示唆した。また当事者の願い(好子＝価値)の実現に繋がる階層的標的行動と包括目標の設定で当事者の意欲を喚起できた。自己記録が難しい場合には通級授業での行動記録グラフの振返りで補えるが記録者の労力軽減が課題。

(文献) 石黒康夫(2015)：学校秩序回復のための生徒指導体制モデル,風間書房。三田地真実・岡村章司(2009)：子育てに活かす ABA ハンドブック,日本文化科学社。

(YADA Masaru, ISHIGURO Yasuo, MITACHI Mami)

ADHD 学生の休学が原因帰属・自己効力感の変化に及ぼす影響

修業困難に対する原因帰属スタイル・自己効力感を修正する休学中の過ごし方の検討

○吉田　ゆり　　田中　真理
長崎大学/九州大学大学院人間環境学府　　九州大学

KEY WORDS: ADHD 学生・休学・原因帰属

【問題と目的】 ADHD 学生は,抑うつ症状を示し不登校を呈し休学に至ることがある。抑うつ症状は原因帰属との関連が指摘される。原因帰属とは行為等の原因を推論,判断する思考である。自身の行為等に影響を与えた要因への認知である原因帰属スタイルは,帰属因（運・難度・努力・能力）と原因の次元（安定性・全体性・内在性）及び統制性（統制・非統制性）で説明されることが多い（田中,2013)。抑うつ傾向の強い人は失敗経験を安定的で全体的で内的な負の抑うつ的原因スタイルを示す学習性無力感仮説が知られている（Abramson ,et.al,1978）が,ADHD 者は失敗事態にこの負の抑うつ的原因帰属スタイルを示すことが指摘されている（Rucklige,1999)。また,自己効力感とは個人がある状況への対処行動を効果的に遂行できると考える認知（Bandura,1997）であり,結果予期を保持し効力予期を高めるためには原因帰属が大きく影響する(伊藤,1996)。

本研究は,大学において抑うつ症状を示し休学した ADHD 学生の原因帰属スタイルと自己効力感について,休学前（回想）と復学後の様相を整理し,休学前は負の抑うつ的帰属スタイルで説明ができるのか,復学後の原因帰属スタイルは変化するのか,復学後には修業に対する自己効力感が持てるのかを検証することで,復学のためにはどのような休学期間を過ごすことが重要なのかを検討する。

【方法】

○研究協力者：Z 大学に在籍し休学・復学した学生 3 名。いずれも順調な単位取得が困難になり抑うつ症状により不登校を呈し休学,ADHD（不注意型）と診断された。

事例 A（社会科学系学部）: 2 年在学後 2 年休学
事例 B（医学系学部）: 2 年在学後 1 年休学
事例 C（人文系学部）: 2 年後期より半年休学

○手続き:研究協力者が復学後 2 か月以内に,研究者が作成したインタビューガイドを用い休学までの経緯,休学中の過ごし方,復学後の現在について半構造化面接を行った。面談時には抑うつ症状の状況を確認した（POMS)。

○分析：逐語録を作成し発話を切片化,3 視点で分析した。

①原因帰属:休学前後の原因帰属に関する発話を抽出し,コーディングルールの枠組みを独自に作成し,分類した。

②自己効力感：休学前後の Bandura（1997）をもとにコーディングルールの枠組みを作成した。

③休学中の過ごし方に関する発話を抽出,切片化し,カテゴリー化した。

○倫理:研究及び発表にあたっては本人の承諾を書面で得た。

【結果と考察】 結果を Table. 1 に示す。

原因帰属：休学前の原因帰属スタイル（発話 72）は,学習領域に関しては非統制的な負の抑うつ的帰属スタイルが確認できた。帰属因は特定できなかった。すなわちうまくいくと思ったが原因がよくわからないままに失敗し,自分ではどうにもできない,いつもこれからも自分が悪いと考えていたことが回想され,このような思考が抑うつ症状と関連が大きいことが推測された。復学後（発話 24）は抑うつ的帰属スタイルは確認できず統制性・内在性・安定性・全体性も個人内・間で一定ではなく,休学中に修正がされたと考えられる。

自己効力感：休学前の自己効力感（発話 12）は結果予期・効力予期ともにポジティブであった。休学後はポジティブな結果予期（卒業できるだろう）が全員に見られるが「自分はやれそうだ」というポジティブな効力予期と「だめかもしれない」というネガティブな効力予期を確認し一貫しなかった。

休学中の過ごし方：発話（34）から「環境調整」「自己理解を深める」「成功経験」の 3 つのカテゴリーが得られた。**『環境調整』:** 抑うつ症状の治療には薬物療法・CBT の他,トリガーから離れる環境調整が採択され(ex.日本うつ病学会,2017),休学は環境調整として治療的効果をもたらしたと考えられる。**『自己理解を深める』**: 診断や治療的プログラムへの参加や自己の障害理解を深めたり,ポジティブな評価を得ることで自己評価の回復がなされ,必要以上にネガティブな内在化をする必要がなくなったことが示唆されよう。**『成功経験をした』:** 好きな勉強をしたり家業を手伝うなどにより成功経験をしたことが,効力予期を高める結果となったと考えられる。

【まとめと今後の課題】 ADHD 学生の休学には負の抑うつ的原因帰属スタイルが大きく関係している。また休学が有益な環境調整となり自己理解を深め成功経験をすることで,負の原因帰属スタイルを修正することができることが示唆された。今後の課題は、有益な休学期間を方向付けるような支援の検討と,その際の原因帰属や効力予期の持ち方の検討である。＊科学研究費補助金(基盤研究(C):課題番号20290661　代表　吉田ゆり）による助成を受けた。

(YOSHIDA Yuri, TANAKA Mari)

Table. 1　原因帰属スタイルと自己効力感の休学前後の変化と休学中の過ごし方（主な発話と分析）

		休学前の状態		休学中の過ごし方	復学後の状態	
抑うつ症状		抑うつ症状有(休学中に診察)			軽快・治癒(ABC)(POMS)	
原因帰属スタイル	統制位置	どうにもならなかった(ABC)	非統制性	『環境調整』 大学から離れてもいい(C) 考えなくてもいい(ABC) 考える時間と余裕ができた(BC) 『自己理解を深める』 再受験のための勉強(A) 医療機関の受診(ABC) 講演や親の会の手伝い(B) ポジティブな評価を得る(BC) 『成功経験をした』 好きな勉強をした(C) 家業の手伝いがうまくいった(B)	自分でどうにもならない(A) どうにかなる(BC)	非統制性 統制性
	次元（変数）	何もかもだめ,八方ふさがり(A) 先がない,これからもダメ(C) 自分が悪い	全体性 安定性 内在化		自分の問題(B)先生による(AC)誰のせいでもない 何もかも,いつまでだめではないはずだ(C)	内在化・外在化特定できず 安定性・全体性の否定
	帰属因	わからない(ABC) しかたがない(AC) がんばったけどだめ(AC)	特定できず 特定できず 努力因ではない		難しいとは思えない(A) 自分では選べないことも(AB) できる能力はある(AC)	難度(−) 運(−) 能力(+)
自己効力感	結果予期 効力予期	大丈夫だと思ったし,やれると思ったけどダメだった(ABC)) 自分ではやれたと思った(B) やるべきことをやってもだめだった(AC)	結果予期 効力予期は+だったが結果は失敗		卒業できるだろう なんとかなる(AC) やり方はわかるから(AC) やってみないとわからない(B) やる気はあるがダメかも(AC)	+ + + − −

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-11

コロナ禍における障害のある学生への修学支援

利用者アンケートからの検討

○蒔苗詩歌　　金彦志　　梅田真理
（宮城学院女子大学）

KEY WORDS: 障害学生支援、合理的配慮、コロナ禍

目的

日本学生支援機構[2]によると、障害のある学生の修学率は年々増加しており、各大学において障害学生支援部署の設置や体制整備が進んでいる。体制整備を進めるにあたり、障害のある学生のニーズを把握することは重要な課題である[3]。そのような中で、新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、2020 年度からは全国の大学において遠隔授業（オンライン授業やオンデマンド授業など）が新たな修学方法として加わった。障害特性に応じた支援に加えて、コロナ禍特有のニーズも生じることから、現状を把握しつつ新たなニーズを汲み取って支援へつなげていく仕組みづくりが求められる。そこで本研究では、コロナ禍での修学（対面、遠隔形態）について、障害学生支援部署を利用していた学生へアンケートを行うことで、コロナ禍を踏まえたニーズを把握し、支援内容への示唆を得ることを目的とした。

方法

対象者と実施期間　X 大学の障害学生支援部署において、2020 年度と 2021 年度に修学支援として個別面談を受けていた学生へ、アンケートの回答を依頼した。医学的診断書のある学生のほか、診断はないものの修学への困りから個別面談を受けていた学生も対象とした。2020 年度の利用については 2021 年 3 月に、2021 年度は 2022 年 3 月に実施した。回答は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、回答および研究協力への同意を得られた 27 名分の回答（2020 年度 14 名、2020 年度 13 名）を分析対象とした。2020 年度卒業生や 2021 年度新規支援学生、継続利用の学生がいるため、各年度の参加者は一部異なっていた。

アンケート項目　アンケートは google forms で作成し、選択回答式とした。4 項目設定し、A. 対面授業ついて 10 問（よかったこと 4 問、困ったこと 6 問）、B. 遠隔授業について 18 問（よかったこと 8 問、困ったこと 10 問）、C. 感染症予防について 8 問、D. 障害特性による困りごとについて 10 問、計 46 問とした。各項目の質問は、個別面談で話題となる内容を踏まえて著者らで作成した。

手続きと分析　参加者は google forms にアクセスして、2020 年度は A〜C の 3 項目、2021 年度は A〜D の 4 項目について複数選択式で回答した。回答者が少なく年度で異なることから、統計的検討は行わず各問の選択率を算出して全体の傾向を把握することとした。

結果

各問の選択率を、2020・2021 年度の順に小括弧内に示す。A. 2020 年度と 2021 年度を比較すると、対面授業の項目では、よかったこととして「授業内容を理解しやすかった（28.6%→61.5%）」「集中しやすかった（7.1%→38.5%）」「先生に質問しやすかった（28.6%→53.8%）」が 2021 年度が高くなった。困ったことについては、2020 年度は「通学時や大学内での人の多さ等が気になってしまった（42.9%）」が最も高く、年度比較では、「座席の変更や衛生ルールに慣れるまで大変だった（21.4%→0%）」が低くなり、「教室の消毒状況等が気になってしまった（7.1%→30.8%）」「特になし（7.1%→30.8%）」が高くなった。

B. 遠隔授業の項目では、「自分のペースで学習できた（64.3％→84.6％）」「通学の負担がなくなった（85.7％→61.5%）」「大教室の授業による緊張や負担が少なくなった（50.0%→46.2%）」の回答が両年度とも高かった。一方、困ったこととして、「課題が多かった（78.6%→84.6%）」「集中力が続かなかった（42.9%→61.5%）」「PC 画面で目や頭が疲れた（50.0%→53.8%）」が両年度とも高かった。

C. 感染症予防については、「感染しないか心配（78.6%→69.2%）」が両年度とも高かった。その他、高い回答率とまではいかないものの、「人と会う機会が減ってつらい（42.9%→23.1％）」「出かける機会が減ってつらい（35.7%→46.2%）」「気持ちが沈むことが増えた（42.9%→38.5%）」といったメンタルヘルスへの影響が示唆される回答が両年度で一定数みられた。

D. 自分の障害特性に関わる困りごととしては、「グループワークが苦手（53.8%）」「困ったときに相談するのが苦手（69.2%）」が他に比べて高かった。

考察

2020 年度は感染症対策を講じながらの対面授業となったため、新しい授業様式に適応する必要があり、対面ならではのよさが生かされにくかった可能性がある。そのため 2021 年度では、授業様式に慣れてきた影響から対面授業をよかったと評価する回答が増加したのではないかと考える。遠隔授業については、身体的負担（通学）や精神的負担（集団による緊張）が少なく、自分のペースで学習できたとする評価が 2 年間継続的にあった。遠隔授業は、個別支援を必要とする学生にとって一定の利点がある修学方法であると考えられる。その一方で、提出課題をどのようにこなすか、集中力や体調に合わせて調整するスキルが求められることが明らかになった。このスキルは対面授業においても必要であり、今後の支援課題といえる。加えて、困ったときに相談するセルフアドボカシーとして支援/援助要請スキルを育んでいくことも支援課題として明らかになった。このスキルは合理的配慮を求める時やメンタルヘルスケアにもつながる。学年や学部、障害特性によって抱える困りごとは異なる「1」。だからこそ、学生が自身の困りに対して自ら支援につながることができる力を、育んでいくことが支援の中で求められると考える。

文献

[1] 後藤・佐藤・村田・望月・桑原・中津・植田 (2019) 高等教育機関における障害学生が抱える困りごとの検討，高等教育と障害，1 (1)，34-44.

[2] 日本学生支援機構 (2020) 令和元年度（2019 年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査.

[3] 富永・金・梅田 (2018) 大学における障害学生支援の取り組み―支援ニーズの検討―，宮城學院女子大學研究論文集，127，49-60.

(MAKINAE Shiika, KIM Eonji, UMEDA Mari)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-12

コロナ禍における発達障害学生支援に関する調査

—支援業務及び学生の受講状況への影響—

〇野崎義和
（宮城教育大学教育学部）

障害学生支援　発達障害　コロナ禍

Ⅰ　目的

黒山ら（2022）等によって,コロナ禍における発達障害学生支援に関する研究知見は蓄積され始めているが,学生への対応のみならず学内の教職員や学外の関係機関との連携を含めた支援業務にどのような影響があったかについては十分に明らかとなっていない.そこで本研究では,支援業務と学生の受講状況への影響という視点から,発達障害学生支援の現状と展望について検討することを目的とする.

Ⅱ　方法

(1)調査対象:ある地域における 26 校の高等教育機関(以下,「大学等」)である.

(2)調査手続き:本研究はすべてオンラインにより実施した.まず,各大学等の障害学生支援関連部署へ調査概要を説明したメールを送信し,正式な依頼文書とアンケートの送信について了承が得られた大学等を調査対象とした.各大学等に対しては,依頼文書とアンケートの送信について了承した後,内容を確認して協力できないと判断した場合は回答を辞退しても差し支えない旨を説明した.また,回答は障害学生支援業務に従事する実務者 1 名に依頼した.

(3)調査内容:①令和元年度以前及び令和 2 年度以降における発達障害学生の在籍の有無,②コロナ禍前後での発達障害学生支援業務の取り組みやすさに関する変化,③コロナ禍が発達障害学生全般の受講状況(授業への参加や試験・レポートへの取り組み等)にもたらした影響,④コロナ禍における発達障害学生支援を充実させるために学内で取り組んでいることや工夫していること,⑤コロナ禍における発達障害学生支援全般に関する自由意見の大きく 5 点である.なお,本研究では①～③の結果を取り上げる.

(4)調査期間：令和 4 年 2 月 28 日～3 月 25 日である.

(5)倫理的配慮：本研究は,宮城教育大学の「ヒトを対象とする研究に関する倫理委員会」の承認(受付番号 6)を得て実施した.アンケートには回答への協力について同意を得るための項目を作成し,チェックを入れなければ回答を送信することができないように設定した.そして,この項目へのチェックと回答の送信をもって同意を得たものとした.

Ⅲ　結果

(1)回収率等：13 校から回答が得られ,回収率は 50.0%であった.すべて令和元年度以前と令和 2 年度以降のいずれにおいても発達障害学生が在籍している大学等であった.

(2)支援業務の取り組みやすさの変化：①発達障害学生への対応,②学内の教職員との連携,③学外の関係機関との連携の 3 点について尋ねたところ,評定結果は Table 1 のとおりとなった.①の自由記述回答に着目すると,オンラインでの相談実施によって不登校傾向の学生とコンタクトが取りやすくなった一方,対面で会う機会が減ったことによってコンタクトが取りづらくなる学生もいた等,肯定的変化と否定的変化の双方が見いだされた.しかし,③においては「取り組みやすくなった」という評定が 1 校のみに認められたものの,その詳細に関する自由記述回答は得られなかった.そして,5 校が否定的変化のみを指摘していた.具体的には,打ち合わせの機会の減少や中止が自由記述回答において挙げられた.また,医療・支援機関につなぎたくても,感染状況拡大により受け入れが制限されたり,予約に時間がかかったりして取り組みにくさを感じたという回答も得られた.

Table 1　支援業務の取り組みやすさの変化

	発達障害学生への対応	学内の教職員との連携	学外の関係機関との連携
取り組みやすくなった	0	0	1
取り組みにくくなった	5	1	5
取り組みやすくなった面と取り組みにくくなった面がある	4	1	0
変わらない	4	11	7

N = 13.

(3)発達障害学生全般の受講状況への影響：①リアルタイム形式(オンライン会議ツール等による同時双方向型),②オンデマンド形式(動画配信型),③感染拡大防止策のもとでの対面形式の 3 点について尋ねたところ,評定結果は Table 2 のとおりとなった.特に②については,「当該の形式で受講している発達障害学生はいない」という 2 校を除き,すべての大学等が発達障害学生全般へ何らかの影響があったと回答した.そして,①と②の自由記述回答を整理した結果,オンライン授業は対人緊張がある学生や不登校傾向の学生にとっては受講しやすい一方,スケジュール管理の苦手な学生や周囲の様子・雰囲気からレポート等の情報を得ていた学生には困難がみられることが示唆された.

Table 2　発達障害学生全般の受講状況への影響

	リアルタイム	オンデマンド	対面
全体的に良い影響があった	2	3	2
全体的に悪い影響があった	2	2	1
全体的に良い影響も悪い影響もあった	4	6	2
特に影響はなかった	2	0	5
分からない	1	0	2
当該の形式で受講している発達障害学生はいない	2	2	1

N = 13.

Ⅳ　考察

コロナ禍によって,発達障害学生への対応や学外の関係機関との連携を中心に,実務者は様々な困難に直面していることが明らかとなった.しかし一方,相談対応や授業のオンライン化によって,特に不登校傾向のある発達障害学生にとっては肯定的な影響もあったと評価していた.大学等はこうした良い面にも着目することが重要である.そして,アフターコロナにおいても,学生の実態やニーズに応じて,相談時に適宜オンライン会議ツールを活用する等,柔軟性のある障害学生支援に取り組むことが望まれる.

最後に,本研究の問題点として調査回答数の少なさが挙げられる.調査範囲の拡大や大学等の規模または特色による回答の比較検討が今後の課題である.

[付記]本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない.

(NOZAKI Yoshikazu)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-13

大学における障害学生支援室の取組み

～一次予防に視点を当てた実践～

〇立田祐子　　川島るい　　藤井直美
（中部大学現代教育学部）　（北海道大学学生相談総合センター）　（北星学園大学就職支援課）

KEY WORDS: 障害学生支援　一次予防　高大連携

【はじめに】

大学に入学すると，履修の計画を自ら立て，授業によっては，毎回レポートの提出を求められたり，協議の時間も多くなったりするなど，高校までの間に学んだ，知識，技能などを活用しながら，学生が主体となり自ら学びをつくっていくことが求められる。しかし，特に発達障害のある学生は，その特性から，今までのやり方をうまく応用して大学での学びに活かすことができずに挫折してしまうことがある。また，新たな環境での大学生活全般になじめなかったり，二次的な障害が出てしまったりすることもある。そこで，A 大学の障害学生支援室では，大学生活の開始時期に新入生の「困りごと」について予防的に対応をすることは新生活のつまずきを減らし，充実した学生生活を送る上で重要であると考えた。通常，障害学生支援室では，学生自らが来室し，スタッフとの対話を通して，自らの「困りごと」を整理し，選択，判断しながら解決する，いわゆる「二次予防」的な関わりが多い。本実践では，大学入学後に学生が直面しやすい「困りごと」を未然に防ぎ，自力で対応できる範囲を広げることを「一次予防」とし，その視点からアプローチを試みた取組みについて紹介する。

【実践内容】

(1)「A 大学生応援カレンダー」の作成・配布

多くの学生から，シラバスを見て登録日を記憶することは難しく，ついつい履修の取り消しや集中講義の申し込みなどを忘れてしまう，との声が多く聞かれた。そこで， 1 年を通して学生にとって「大切なこと」が書かれてある 4 月始まりの卓上カレンダーを作成し，日常的にそれらが目に触れ，様々な重要事項の確認が取りやすくなることで，学生の抱えるこれまでの「困りごと」が少しでも解消され，充実した学生生活につながることを目指した。作成に当たっては以下の 3 点を重要な視点として据えた。

・学生の生活面と修学面の両方に対応していること。
・大学のどこに相談に行くと良いかわかること。
・他者と話すことが苦手でも，最低限の情報がわかること。

カレンダーの作成にあたっては，障害学生支援室を利用している学生から意見をもらうなど学生目線を尊重した構成とし，年度当初から配布できるようにした。

(2) チラシの作成・配布

新入生に知ってもらいたい内容を盛り込んだチラシを作成し，入学早々配布した。内容は学生が困ったときにどこに相談に行くとよいかをまとめたもの，高校と大学での生活の違いについてまとめたものである。チラシを作成する際には，大学生として自立を目指して何でも一人で解決しようと問題を抱えこむよりも，むしろ，きちんと誰かに援助を求められることのほうが成熟した大人のやり方であり，誰かに相談することは恥ずかしいことではないというメッセージを盛り込むなど，今後の大学生活全般に活かせる心構えを伝える内容にすることを心がけた。また，高校時代のように毎日ホームルームがあるわけではないことや，友人とも受ける授業がばらばらなので，自分で情報を収集しなければならないこと，大量な情報の中から，休講や授業場所の変更など自分に必要な情報を見つけることが必要なこと，そのために掲示板，Web 上の通知やメールのチェックを忘れないでやることが大学生活に必要であることも明記した。大学生活で最初につまずくと思われる内容をあらゆる側面からチラシとしてまとめた。次に，夏休みの時期に合わせ，新たなチラシを作成した。大学での夏休みは，2 か月ほどある。この休み中に生活のリズムを崩し，後期の授業に出られなくなる学生がいたり，夏休み明けに 1 年生は学部移行のガイダンス等もあったりすることから，「夏休みの生活」と題して，学生が知っておくとよい情報について記載し注意を喚起した。また，「防災について」の情報も載せて配布を行った。これらのチラシには，一見して教育の最終段階ともいえる大学生向けとは思えないような，就学以来学んできたであろう生活や学修に関する基本的な内容も盛り込まれている。しかしながら，これらの考え方や生活習慣こそが，大学生という新しい人生段階においてまさに必要とされるスキルであり，その重要性については，学生との個別面談においても随時説明を行った。

【まとめと今後の課題】

この取組みを通して，実際に困っている障害学生に対する二次予防だけではなく，一次予防の視点，すなわち支援を受けずとも自力でできる範囲を広げる取り組みを行うことの重要性を改めて確認した。支援を要する学生だけに焦点を絞ったものではなく，全学生にとって役立つ情報を提供することは，問題を未然に防ぐ一次予防としての役割を果たすと考えられる。しかし，自分をマネジメントできている学生ほどカレンダーやチラシの有用性も把握して利用する傾向がある一方，発達障害のある学生をはじめ，自分で問題に気づき必要な情報を収集してマネジメントしていくことが難しい学生ほど，このようなカレンダーやチラシの有用性に気づいていない可能性もある。したがって，HP への掲載をはじめ，そうした学生にも行き渡るような工夫が必要である。また，オープンキャンパスにおいて高校生に大学の 1 年を知ってもらうなど，一次予防として入学前からのアプローチも試みていきたい。大学で障害学生支援をする私たちは特別支援教育が果たしている（いく）役割について日々学び，学生への切れ目のない支援を現実的にしていきたいと考えている。そのためには，小・中，高校，大学が組織を超えて，それぞれの知見を共有し融合を図っていくことが，重要なことであると考えている。

付記

・本研究は，『特別支援教育研究』No.755 .2020. 7 に掲載されたものについて発行元の東洋館出版社より許可を得て本稿の目的に沿って再構成した。本研究の内容については，個人情報を含むプライバシーに関する内容を対象としないことで倫理的配慮を徹底したとともに，所属機関の許可を得て掲載している。
・本研究は，日本学術振興会科学研究費助成事業基盤研究（C)大学での障害学生支援のリソースを活用した高等学校への包括的支援プログラムの開発（課題番号２２Ｋ０２７９１）の一部が含まれている。

（TATSUTA Yuko, KAWASHIMA Rui, FUJII Naomi）

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-14

SNS による遠隔フィードバックを活用した 自閉スペクトラム症児の保護者への模倣手順指導

SNS によるフィードバックを用いた効果の検討

◯根本由香里　和田多香子　石塚祐香　野呂文行
（株式会社 LOOKMUM）（筑波大学附属久里浜特別支援学校）（作新学院大学人間文化学部）（筑波大学人間系）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症　オンライン支援　模倣指導

【目的】

ASD 児は社会的コミュニケーション及び相互関係の障害により、模倣獲得に困難を示すことが分かっている。定型発達児(以下 TD 児)に比べ模倣頻度や精度が低い結果が示されている（Vivanti,Trembath,& Dissanayake,2014)。TD 児のように自然な模倣獲得は難しく、練習環境の設定が重要である。また、コロナ禍では家庭内での練習支援も望まれる。しかし、保護者側の実施負担に考慮したオンライン介入、SNS による遠隔フィードバックを活用した研究はまだ少ない。

本研究では、動画、マニュアルによる ASD 児の模倣手順指導、SNS 遠隔フィードバックが、(1)保護者による手順指導の忠実度、(2)保護者の育児ストレスの変化、(3) 子どもの模倣獲得にもたらす効果を検討することを目的とした。

【方法】

参加者　知的障害のある重度 ASD 男児（平均年齢 5 歳 5 ヶ月）2 名とその保護者 2 名であった。

標的行動選定　A 児は「ブロックを頭に乗せる、両手を振る、口をすぼめる」、B 児は「スプーンで机を叩く、手を叩く、口を開ける」を選定した。

研究デザイン　多層プローブデザインを用いた。

従属変数　(1)保護者の指導手順忠実度、(2)保護者の育児ストレス、(3)参加児の標的行動への反応数を算出した。

手続き　ベースライン：標的行動を紙で配布し練習依頼した。介入Ⅰ：マニュアル・動画での学習後、参加児へ模倣指導を依頼した。上野・野呂(2010)を参考に、良い点・改善点を SNS にてフィードバックした。介入Ⅱ：マニュアル・動画に加え、ビデオ通話でお手本を教示し、フィードバック表を配布した。介入Ⅲ：ビデオ通話にてビデオフィードバックを実施した。練習動画を手順ごとに停止し、改善点の手続きを教示、手順チェック表を配布した。

倫理的配慮　本研究は、参加児の保護者に対し、書面と口頭による説明を行い同意を得た。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 2021-41A)。

社会的妥当性　プログラム全体、マニュアル・動画に関するアンケートを実施した。A 児保護者は 26 項目中 25 項目、B 児保護者は、26 項目中 24 項目において、「とても役にやった・非常にそう思う」と回答した。

【結果と考察】

A 児保護者の忠実度、A 児の反応数を Fig.1 に示した。両保護者において、指導手順忠実度の向上が観察され、介入終了 1 ヶ月後も忠実度を維持していた。育児ストレス数値の減少が見られた。両参加児は 3 種類の標的行動を獲得し、1 ヶ月後も正反応を示した。オンラインによる指導・フィードバックが、保護者の指導手順獲得に有効な方法であることが証明された。保護者の学習を支援した要因として、「指導者へ報告した」結果、フィードバックにて具体的に褒められ、報告行動が強化された可能性が高いと考えられる。さらに「フィードバックにより、子どもへの関わりが増え自信が持てるようになった」と述べている。保護者の指導・関わりにより、子どもに変化があることで、育児ストレス減少に効果をもたらした可能性が高いと考えられる。両参加児は、標的行動ではない他の模倣行動の獲得も観察された。これは、Poulson et al.(2002)で、ある模倣行動を強化すると強化されていない他の模倣行動も系統的に増加した結果を支持するものである。今後の課題として、ASD 重症度による標的行動選定、練習頻度・期間、強化方法、強化スケジュールを考慮し、模倣獲得にどのように影響するか検討することで、保護者の忠実度と参加児の関係性を明らかにできると考える。

(文献)

Poulson, C. L., Kyparissos, N., Andreatos, M., Kymissis, E., & Parnes, M. (2002). Generalized imitation within three response classes in typically developing infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81(3), 341-357.

上野茜・野呂文行（2010）自閉性障害児の親に対するペアレントトレーニングに関する研究: ビデオフィードバックが親の養育行動にもたらす効果の検討. 特殊教育学研究, 48(2), 123-133.

(NEMOTO Yukari, WADA Takako, ISHIZUKA Yuka, NORO Fumiyuki)

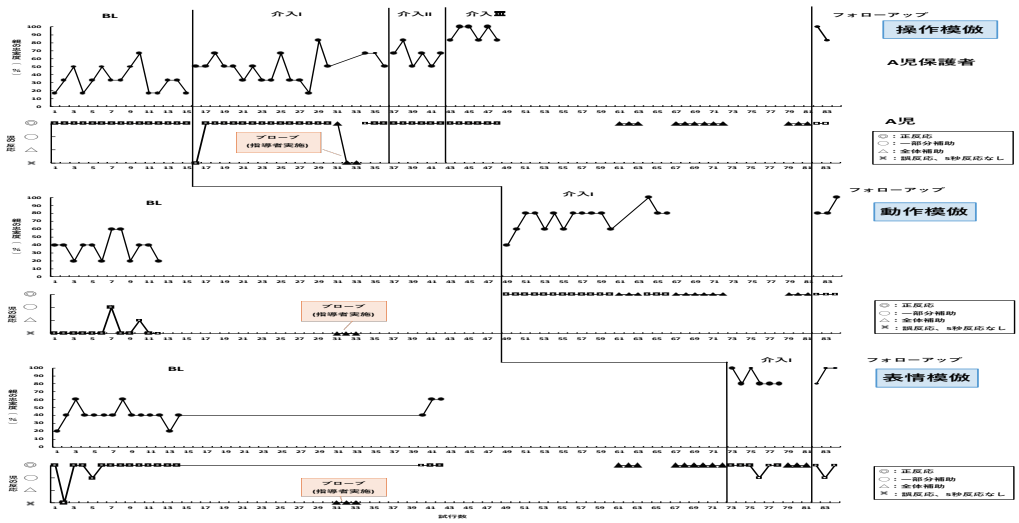


Fig.1 A 児保護者忠実度と A 児の反応数

マルチメディア DAISY 教科書の現状と課題

日本障害者リハビリテーション協会の利用者アンケート結果を通して

〇楠敬太
（大阪大学キャンパスライフ健康支援・相談センター）

KEY WORDS: マルチメディア DAISY 教科書，アンケート分析，読み困難

(目的)

DAISY とは Digital Accessible Information System の略であり，日本語では，アクセシブルな情報システムと訳される．2008 年度より日本障害者リハビリテーション協会ではボランティア団体等と協力して，読みに困難のある児童生徒に向けて小中学校文部科学省検定済教科書のマルチメディア DAISY 教科書を無料提供し始めた．また，2013 年度からは教員や保護者等の申請者に対して，年度末に利用状況を把握するためにアンケート調査を実施している．このアンケートは①マルチメディア DAISY 教科書の対象者属性，②マルチメディア DAISY 教科書の使用の仕方，③マルチメディア DAISY 教科書の学習効果に大きく分けることができる．本研究では，日本障害者リハビリテーション協会の WEB サイト（ENJOY DAISY）で公開されている 2013 年度から 2019 年度のアンケート結果をまとめることで，マルチメディア DAISY 教科書の現状と課題を整理することを目的とする．

(方法)

日本障害者リハビリテーション協会の WEB サイト（ENJOY DAISY）で公開されている 2013 年度から 2019 年度のアンケート結果を取り出し，年度ごとにまとめていく．年度ごとに総数が違うため，それぞれ割合を算出し，比較していく．なお今回は，①マルチメディア DAISY 教科書の対象者属性である「児童生徒の学年」，②マルチメディア DAISY 教科書の利用の仕方である「マルチメディア DAISY 教科書の利用期間」，「マルチメディア DAISY 教科書の利用機会（場所）」に注目し，分析していく．

(結果及び考察)

1.マルチメディア DAISY 教科書を利用する児童生徒数

まず，マルチメディア DAISY 教科書を利用している児童生徒数を年度ごとにまとめた（図 1）．

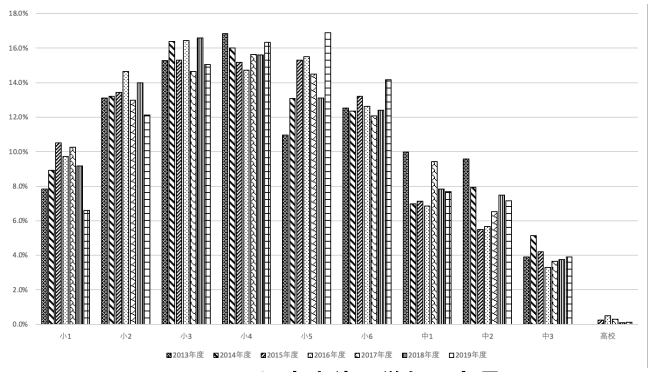


図 1　児童生徒の学年の変遷

図 1 をみると，中学生・高校での使用状況が少ないのが明らかである．また，小 1 では少ない状況であり，2019 年度は例外的であるが，基本的には，小 3,4 が一番ピークとなっており，小 5，6 から逓減している．

2.マルチメディア DAISY 教科書の利用期間

続いて，マルチメディア DAISY 教科書を利用している期間を年度ごとにまとめた（図 2）．

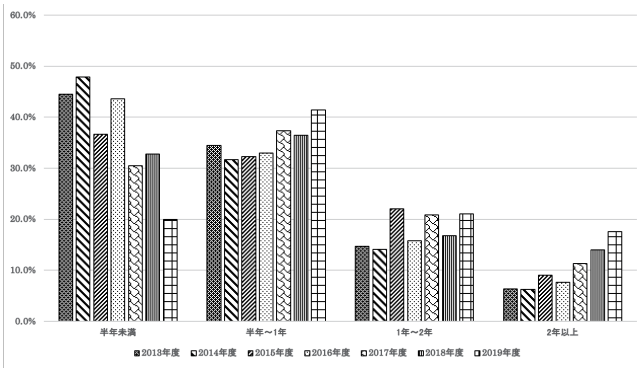


図 2　利用期間の変遷

図 2 を見ると，「2 年以上」の利用が毎年徐々に増加していることが分かる．ただし，全体を見ると，2 年以上はまだ少ない状況である．マルチメディア DAISY 教科書の長期利用は課題になるといえる．

3.マルチメディア DAISY 教科書の利用機会（場所）

続いて，マルチメディア DAISY 教科書を利用している機会（場所）を年度ごとにまとめた（図 3）． 2018 年度以降，回答項目が変更になっているため，別立てで表記している．

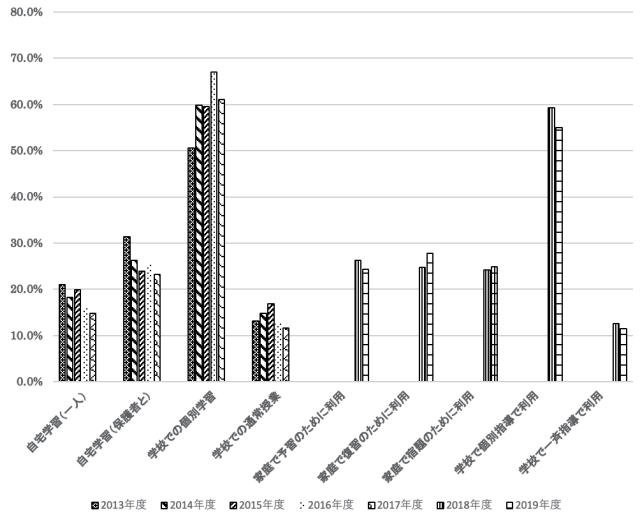


図 3　利用機会（場所）の変遷

図 3 を見ると，「学校での個別学習（指導）」が毎年度多くなっている．一方で，自宅（家庭）での学習は少なくなっている．マルチメディア DAISY 教科書を有効的に利用するためにも，自宅（家庭）学習が重要になるため，今後は自宅（家庭）学習でもマルチメディア DAISY 教科書を利用できる環境を整えることが求められる．

今回，日本障害者リハビリテーション協会のアンケートを年度ごとに分析した．その結果，「利用が小 5,6 から逓減している．」，「2 年以上の利用者が少ない．」，「自宅（家庭）学習が少ない」という課題が明らかとなった．このような課題を踏まえて，マルチメディア DAISY 教科書を適切に利用できるシステムを構築していくことが求められる．

(KUSUNOKI Keita)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-16

ASD 傾向のある児童に対する Web 会議システムを用いた SST の効果について

—聞き手に伝わりやすい話し方の形成—

〇半田瞳（作新学院大学臨床心理センター）
高浜浩二（作新学院大学大学院心理学研究科）

KEY WORDS: ASD オンライン SST

Ⅰ．問題の所在と目的

自閉症スペクトラム（ASD）児は社会性の問題を抱えており、ソーシャルスキルトレーニング（SST）の効果が示されてきている。SST は子どもの適応スキルを支援する方法であり、その基本は言語によるコミュニケーションと対人相互作用の形成を目的としている（東ら,2021）。

近年、新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大により、リモートワークの推奨やオンライン授業が増加した。ICT 活用によって、注意集中の長期的な持続が期待できる等、その有効性が検討されている（松下, 2018; 佐原, 2013）。しかし、これまでの SST 研究は対面でのトレーニングが前提とするものが多く、オンラインを使用した研究は少ない。

そこで、本研究では Web 会議システムを用いたオンライン SST によって適切なコミュニケーションの形成ができるかを検討した。

Ⅱ．方法

（1）参加児と倫理的配慮：参加児（A 児）は指導開始時、小学校 6 年の男児であった。診断は受けていなかったが、先生からの聞き取りや、筆者の直接的な観察により ASD 傾向があると考えられた。WISC-Ⅳの結果は、8 歳 11 か月時で、FSIQ62、VCI84、PRI78、WMI79、PSI102 であった。本研究を実施、発表するにあたり所属小学校の管理職及び A 児の保護者に対し、担当教師を通じて書面と口頭で同意を得た。

（2）学校との調整と標的行動：オンライン SST を実施する上で、担当教師と筆者で、通信環境や機材の確認、準備や操作についての事前打ち合わせを行った。また、回線が途切れた際の対応等についても事前に打ち合わせをした。標的行動については、担当教師からの聞き取りや、A 児と筆者との会話でのやりとりから、『聞き手にわかりやすく伝える話し方』とした。

（3）場面と課題設定：筆者は B 大学の研究室において、ノートパソコンを使用した。A 児は自身が通う学校の教室で、支給されているノートパソコンを使用した。筆者が Zoom の Web 会議を立ち上げ、接続した。週 1 回、20～30 分間の支援を実施した。

（5）手続き：会話条件：筆者から話すテーマ（学校での出来事等）を提示し、それについて分かりやすく話すことができるかを確認した。その後は、取り組みについて言語賞賛行い、正誤については伝えなかった。**ベースライン（BL）およびプローブ（PR）条件**：登場人物が 2 名いる遊び場面の動画を再生した。動画を見せ終わった後、筆者が「どうだった？」と教示し、報告を求めた。それ以外は、会話条件と同様であった。**心理教育＋枠条件**：パワーポイントを使用した視覚教材を用いて、心理教育を行った。心理教育では聞き手にわかりやすいポイントとして 5 つのポイント（場面、登場人物、主題、時系列、感情）を示し、それらが含まれる場合と含まれない場合の聞き手の印象について教示した。その後、BL とは異なる遊び場面の動画を再生した。再生後に、視覚プロンプトとして四角の枠内にわかりやすく話すポイントを記述したスライドを提示した。次に、筆者が「どうだった？」と教示し、報告を求めた。ポイントを含んで話すことができた場合を正反応とし、言語称賛を行った。ポイントが含まれていない場合を誤反応とし、筆者が「ん？」と言って、わからない表情をした。視覚プロンプトは段階的に撤去していった。**維持条件**：直前の会話条件から 2 か月後に行動の維持ができているかを確認した。会話条件と同様の手続きを実施した。**対面条件：**会話条件で使用したテーマを A 児と担当教師が対面で話した。その他は、会話条件と同様であった。

（4）従属変数と研究デザイン：単一事例実験計画法の ABA デザインを採用した。A 児の報告において 5 つのポイントを含んで話しているかを従属変数とした。

Ⅳ．結果

A 児の言語叙述における正反応率の推移を図 1 に示した。BL では約 20%と低い正反応率であった。介入後は、1 ブロック目から 80%と上昇した。その後は 100%を維持した。PR の 1 ブロック目では 55%と低下するものの、2 ブロック目以降は 100%を維持した。対人般化においては 70%と高い正反応率となった。

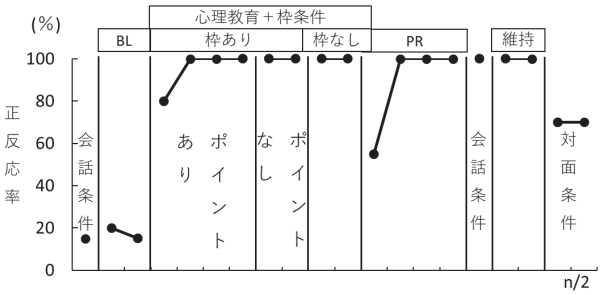


図 1　言語叙述における正反応率の推移

Ⅴ．考察

本研究では、Web 会議システムを用いた SST によって、学校での出来事等について、必要な要素を含めた言語叙述が促進されることが示唆された。このことから、必要な要素を視覚的に提示したことが行動形成を促進することが考えられる。また、支援者のマスクを外すことが可能で、他者の表情が強化として機能しやすかったことも促進要因であったと考えられる。さらに、A 児は課題中、画面をよく見て反応しており、先行研究を支持する結果となった。

Wed 会議システムを用いることで、支援者が遠くにいる条件でも、対面と同様に社会的スキルの学習機会を確保できることが示唆された。このことから、コロナ対策というだけでなく、他校通級や、離島などへの遠隔指導など、対面での指導が難しい環境においても応用できる可能性があり、今後も検討する必要がある。

Ⅵ．文献

東ら（2021）認知行動療法研究，47(3)，235-247.／松下（2018）山梨障害児教育学研究紀要，12，117-126.／佐原（2014）教育情報研究，29(2)，29-38.

(HANDA Hitomi, TAKAHAMA Kohji)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-17

自閉スペクトラム症児の保護者に対する標的行動の記録に基づくオンラインペアレント・トレーニングの予備検証

神山努
（横浜国立大学教育学部）
KEY WORDS: 発達障害　ペアレント・トレーニング　オンライン

Ⅰ．目的

自閉スペクトラム症児の子育て支援に関してペアレント・トレーニングの有効性が示されてきている（Nevill et al., 2018）。一方で、これまでのペアレント・トレーニングは対面実施が中心だったが、地域の支援機関から遠方に居住している家族などを対象に、オンラインを介した遠隔実施を検討する必要がある。そこで本研究では、発達障害児の保護者を対象に、オンラインを介した遠隔実施のペアレント・トレーニングを行い、その有効性を保護者記録から検証した。

Ⅱ．方法

１．参加者

自閉スペクトラム症児の保護者 4 名が参加した。子どもの平均年齢は 8 歳 5 か月（6 歳 6 か月～11 歳 10 か月）で、3名が母親で1名が父親であった。本研究の参加者募集は、発達障害児親の会 1 団体の会員に対して、本研究の概要を記述した書面を配付して行った。そこで 4 名の保護者が本研究の内容に賛同した。この 4 名に対してオンラインを介して、研究内容についての説明会を行った。説明会では、本研究の目的や内容、研究への参加及びその撤回の自由について書面を用いて説明し、最後に研究参加の同意を得た。

２．設定

参加者へのペアレント・トレーニングは 1 回 90 分で、Web 会議サービス Zoom®を介して、2－3 週間に 1 度行った。第 1 回から第 6 回までの回と回の間には、参加者は日常生活において、自らの子どもについて標的行動の記録及びその行動に対する指導を行った。

３．手続き

ペアレント・トレーニングの内容は、Kamiyama and Noro（2020）に準じた。全 6 回で、各回は講義と演習で構成した。演習では、その回の内容に対応したワークシートを用いて各自で行い、行った後はその内容について参加者間で意見交換した。

第 1 回は選定する標的行動の基準、その標的行動を記録するためのシートの作成方法について講義した。演習では各参加者が、標的行動を選定し、その行動に対する記録シートを作成した。

第 2 回は環境調整について講義した。演習では各参加者が、選定した標的行動に対する環境調整の方法を計画した。

第 3 回は強化子の提示について講義した。演習では各参加者が、選定した標的行動に対する強化子の提示方法を計画した。

第 4 回は言語指示について議論した。演習では各参加者が、選定した標的行動に対する言語指示の方法を計画した。

第 5 回では日常生活における保護者の余暇活動について、第 6 回では子どもの 10 年後の生活について講義と演習を行った。また、標的行動の記録結果をもとに、立案した子育て工夫の計画を再検討した。

４．結果の評価方法

参加者が日常生活で行った標的行動の記録結果を集計した。また全 6 回終了後に、保護者に満足度評価のアンケートへの記入を依頼した。

Ⅲ．結果

参加者が選定した標的行動は、帰宅後の学校の荷物片づけと準備、朝の着替え、朝の身支度、土曜の余暇活動であった。4 名中 2 名の参加者では標的行動の生起について、第 1 回～第 2 回と比較して、第 5 回～第 6 回では上昇がみられた。また、満足度評価の結果ではいずれの保護者からも概ね肯定的な評価が得られた。

1 名の参加者の、帰宅後の学校の荷物片づけと準備の自発遂行率の推移を Fig.1 に示した。日によってばらつきはみられるが、第 2 回以降では 80%以上の自発遂行率を示す日も増えてきた。本児の体調不良による欠席、在籍学校が COVID-19 の感染状況による休校などがあったため、標的行動の実施機会がなく記録されていない日もあった。保護者が第 2 回以降に立案した子育ての工夫は、本児が片づけと準備を始める時間の 15 分ほど前から開始予告の言語指示を 2，3 回行う、片づけと準備で行うことを紙に書きだして壁に貼っておく、片づけと準備の各行動ができた際にはほめる、であった。

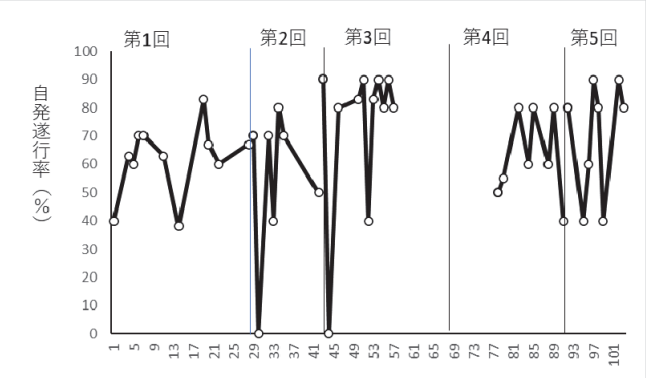


Fig.1　A 児の帰宅後の学校の荷物片づけと準備の自発遂行率の推移

Ⅳ．考察

本研究の結果から、自閉スペクトラム症児の保護者に対して、標的行動の記録に基づくペアレント・トレーニングを、オンラインを介して遠隔実施することの一定の有効性が示唆された。標的行動に十分な獲得が見られなかった参加者のうち 1 名は、標的行動の記録が休日しかできず、他の参加者と比べて十分に行動記録の日数が確保できなかった。今後は、標的行動に十分な変容が見られなかった参加者に対しては、Kamiyama and Noro（2020）で行われたように、小集団によるペアレント・トレーニングから個別によるペアレント・トレーニングに移行し、標的行動や子育て工夫を再検討することを、オンライン実施においても検討する必要があると考えられる。

(KAMIYAMA Tsutomu)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-18

学校における外国人子どもの困難さに関する文献的検討

〇裴 虹　　李 彩環　　胡 孜奇　　任 龍在

（筑波大学人間系）（株式会社スタートライン教育）（筑波大学人間総合科学学術院）（千葉大学教育学部）

KEY WORDS:外国人子ども 発達障害 困難さ

【目的】

外国人子どもが示す、移住に伴う変化（環境・文化・言語面）によって生じた困難さと、発達障害の特性は類似する面が多く、外国人子どもに既存の発達障害チェックリストを使用したのでは誤って「発達障害の疑い」とされる恐れがあり、外国人子どもを対象とした発達障害スクリーニング・チェックリストの開発が求められている。本研究は、外国人子どもに対する移住による環境・文化・言語の違いによって生じた困難さと、発達障害の特性によって生じた困難さを区別・判断する指標を得るため、学校における外国人子どもの困難さに関する文献研究を行い、外国人子どもの困難さとその困難さが生じる原因を明らかにし、外国人子どもを対象とした発達障害スクリーニング・チェックリストの開発に必要な資料を得ることを目的とした。

【方法】

1. 文献検索方法

CiNii にて、「外国人」「バイリンガル」「児童」「生徒」「子ども」「発達障害」のキーワードで検索を行った（例：外国人＋子ども＋発達障害）。その後、学校における外国人子どもの困難さに関する文献を選定し、選定された文献を精読した。本研究に関連が認められない文献を除外する作業を実施した結果、12 件の文献を分析対象として抽出した。

2. 分析方法

まず、分析対象文献を整理し、外国人子どもにおける発達障害と発達障害の疑いがあるという研究対象別で分類した。次に、各研究対象において、困難さ、困難さを生じた原因とした障害や日本語力やそのた（文化、習慣、宗教など）が含まれた内容を各項目に整理した。

【結果】

学校における外国人子どもの困難さとその困難さを生じる原因は Table1 に示した。発達障害が明確な外国人子どもの中に、ADHD と ASD の子どもの困難さはそれぞれの障害特性行動を表し、その原因は主に障害と文化である。学習遅れや障害のある子どもにおける困難さは読み書き、学習言語の理解などがあり、その原因は障害、日本語力、文化など複雑である。一方、発達障害の疑いがある外国人子ども中に、疑われる障害特性行動を持ちながら、学習遅れや障害のある子どもと同様に、日本語力と文化などの複雑な原因がある。

【考察】

学校における外国人子どもが学校生活にみられた困難さが，文化的な背景やコミュニケーション上の問題から生じているものなのか，あるいは，発達障害があり，それらを基盤にして生じてくるものなのかは特定しがたい面がある（吉田・都築，2010）。しかし、外国人子どもに対して、日本語面への支援・指導は整備されつつあるものの、日本の既存の発達障害スクリーニングは外国人子どもを適用対象に含めておらず、発達障害の発見が難しい。それゆえに、外国人子どもが発達障害の特性に応じた十分な支援を受けられていない状況にある。本研究は文献研究により、外国人子どもを対象とした発達障害スクリーニング・チェックリストの開発に関する外国人子どもの困難さを区別・判断する指標を得た。今後、外国人子どもを対象とした発達障害スクリーニングに有用な指標を特定することが課題になる。

【文献】

吉田やすえ・都築繁幸(2010) 母親が外国人の読み書き障害児への指導の試み. 障害者教育・福祉学研究,6,83-92.

（付記）本研究は JSPS 科研費 20K20807 の助成を受けた。

(Hong PEI, Caihuan LI, Ziqi HU, Yongjae LIM)

Table1.学校における外国人子どもの困難さとその困難さを生じる原因

発達障害有否	困難さ	困難さを生じる原因		
		障害	日本語力	そのた
発達障害	教師の発言に対する「応答」の出現頻度が低い。	ADHDの不注意		文化的背景や指導体制,保護者の日本語獲得
	集中が長く続かず，進行中作業があっても別のことに注意がそれ，他人の注意を引くためちょっかいをかけたり，ふざけたりする。注意が散漫しており，学級全体に対して指示が出される時に，聞いていなかったり，聞いていても理解していなかったりする。	ADHDの不注意		
	「同じ動作を繰り返す」，「手や髪などで遊ぶ」，「注視」行動」はなく，体や手をゆらゆら動かしたり，手で遊んだりする。	ADHDの多動性	日本語理解のための行動	
	意図的に他人をからかったり，かまってほしい。自分の気に入った物は他人の物でも欲しがり，断ることなく奪うなど，対人トラブルになる 。	ADHDの衝動性・多動性		保護者から愛情を注がれていない
	気持ちが上手く伝わっておらず，誤解されるとき，上手く言葉で説明ができないとき，友達にも手を出してしまい，トラブルになる。	ADHDの衝動性	日本語力不足	
	何かにこだわりを持ち，学習に向かうことができない。最後までやらないと次の活動に向かうことができない。	ASDのこだわり		
	ひらがな（特殊音節）が書けない，発音が不明瞭で，聞き間違いがある。	高機能自閉症	日本語力不足	
	授業が分からないときに問題行動を起こす。集中できず，他事をする。	学習の遅れ	日本語力不足	
	拗音を含む文字を読む，書くことができない。	学習の遅れ	日本語力不足	母国語の言語体系とは異なる
	漢字が書けない。集中が困難で，短気で課題をやり遂げられない。	学習障害		
	日本語の音韻の聞き分が難しく，聴覚記憶がよいにもかかわらず，音韻処理が上手くいかない。	学習の遅れ	日本語力不足	母親の母国語の発音からの影響
	日本語で日常会話はできるが，学習言語の理解ができない，指示が通じていないことなど。授業中にぼーっとし，話を聞いているかどうか不明である。	学習の遅れ	日本語力不足	文化的相違
発達障害の疑いがある	自分の気持ちや感想がうまく伝えられなかったり，書けなかったりすることがある。	知的な面での遅れが推測される	日本語はほぼ分かるが，細かい点については理解しにくい	
	授業に必要なものの準備が遅れたり，ねらいにずれたものを準備してしまう。	知的な面での遅れが推測される		本人の意識の低下や子どもに対する保護者の関心の低下
	興味のない授業であれば，一人で遊びだす。	ASDのこだわり傾向		
	宿題をしてこないことが多く，配布物をみせなかったり，忘れ物が多かったりする。集中力や注意力が散漫になり，話を聞くときにわき見や手遊びをしていることが多い。	ADHDの不注意傾向	日本語力不足	
	簡単な日本語で会話できるが，口数は少なく，難しい言葉を使うことは見られない。基本的には日本語で会話するが，時々母語が出る。	学習の遅れの傾向	日本語力不足	
	授業中の発問や指示，学習内容がつかめず，活動に入りにくい。	知的な面での遅れが推測される	日本語力不足	
	時々ぼーっとするため，話の聞き取りと行動に遅れが出る。	ADHDの不注意傾向	日本語力不足	
	机の中はあまり整理されておらず，持ってきたものを押し込む様子。	ADHDの不注意傾向		文化と習慣的背景

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 発達障害⑤ P13-19

中国における特別支援学校教員のバーンアウトに関する研究

―浙江省と甘粛省という経済発展の格差がある地域の比較を通して―

○LI WENTING　　裴 虹　　柘植 雅義
（株式会社スタートライン教育）（筑波大学人間系）（筑波大学人間系）
KEY WORDS：バーンアウト 特別支援学校教員　　中国

【目的】

本研究は、浙江省と甘粛省における特別支援学校で勤務する自閉症指導教員のバーンアウトの現状を把握するとともに、経済発展の格差がある地域により、教員のバーンアウトの違いはあるのかを検討し、中国における特別支援学校教員のバーンアウト状況と社会、職場環境を改善するための支援策について提言することを目的とした。

【方法】

1.調査対象者

中国の東部地域に位置し、5627 万人がいる浙江省にある特別支援学校（７ヶ所）に勤める知的障害を持つ自閉症生徒を指導する教員 234 名と、中国中西部地域に位置し、2594 万人がいる甘粛省における特別支援学校に勤める知的障害を持つ自閉症学生を指導する教員 150 名を対象とする。

2.調査方法

ウェブサイトでアンケート調査を実施した。

3.データの分析方法

逆転項目を含めたバーンアウト尺度について、逆転項目の質問に対する点数が反転し計算を行った。浙江省と甘粛省の特別支援学校に勤める教員のバーンアウトの程度の比較について、Mann-Whitney の U 検定を行った。バーンアウトの 3 の下位尺度ににおける浙江省と甘粛省の２群間の差について、Mann-Whitney の U 検定を行った。

4.手続き

中国における最大のウェブ調査サイト、問巻星を利用してアンケートを実施した。調査対象者に対し、アンケート調査用の Web サイトの URL を送った。調査対象者はネットに接続された PC やスマートフォンなどを通して、アンケートの URL にアクセスし、回答した。このサイトから回収されたアンケートは、自動的に Excel で記入された。

なお、本研究は筑波大学の研究倫理委員会から承諾を得て実施した。

【結果】

浙江省と甘粛省のバーンアウト状況について、両省とも得点分布は正規分布に従わず、バーンアウトが重度になった特別支援学校教員が比較的に多かった。また、浙江省と甘粛省の特別支援学校に勤める教員のバーンアウトの程度の比較について、甘粛省の特別支援学校に勤める教員より浙江省の方が有意に高かった。バーンアウトの 3 の下位尺度ににおける浙江省と甘粛省の２群間の差について、Table１に示したように、「情緒的消耗感」でのバーンアウトについて、浙江省のほうが有意に高かった（N=336,p＜.05）。

【考察】

本研究の結果から見ると、経済発展が進んでいる浙江省で勤務する教員の方がバーンアウトの得点が高いことが示された。その原因として、経済発展が進んでいる地域はほかの地域と比べ、クラス規模がより大きい、学校内の競争もより激しいことで、教員の負担がより大きくなった。甘粛省と比較すると、浙江省の物価が高い、もらえる特別支援教育手当は甘粛省より低いが理由として考えられる。また、経済が進んでいる浙江省において、生徒の両親は比較的に裕福で、教員に対してより高い専門性を求めることも原因であると考えられる。そして、浙江省の特別支援学校で勤務する自閉症指導教員の「情緒的消耗感」の得点が低い原因として、小島ら(1998)は、バーンアウト状態を示す最も特徴的な兆候は情緒的消耗感が増大することと述べた。したがって、浙江省教員のバーンアウトは甘粛省教員より高いことから推測できるように、兆候とする「情緒的消耗感」も甘粛省教員より高いと考えられる。以上述べたことから、特別支援学校教員に対し、仕事のやりがいを感じさせ、様々なサポートを提供することで、バーンアウトを軽減する可能性があると考えられる。

また、中国における特別支援学校教員のバーンアウト状況を改善するため、五つの提言を述べる。⑴浙江省の特別支援学校において、授業時間数とクラス人数を限定する。そして、話し合い活動を充実する。また、学校内で相談窓口を設置する。⑵甘粛省の特別支援学校において、学校の施設を整備する。また、多様な研修機会と見学を増加する。⑶新任の自閉症指導教員に対して実践的な研修を行う。そして、ベテランの自閉症指導教員に対して終身学習の意識を培う。さらに、自閉症指導教員を対象とする交流会を行う。⑷特別支援教育法づくりを推進する。⑸特殊支援教育の社会と職場の環境を改善する。

【文献】

小島秀夫・中村朋子・篠原清夫(1998)Golembiewski バーンアウト・フェイズ・モデルの検討.茨城大学教育学部紀要(教育科学),47,291-303.

(Wenting LI, Hong PEI, Masayoshi Tsuge)

Table 1　経済発展の地域格差によるバーンアウトの各下位尺度の比較

	浙江省 (n=199) 平均ランク	甘粛省 (n=137) 平均ランク	漸進有意確率（両側）
情緒的消耗感	180.10	151.65	.008*
個人的達成感の低下	163.35	175.98	.228
脱人格化	176.51	156.86	.066

*:p＜.05

特別支援学校の授業における ASD 児の仲間との対話の特徴

―「朝の会」活動の相互作用の分析を通して―

○吉井勘人 1・長澤真史 2・青木雄一 3
（1 山梨大学大学院・2 関東学院大学・3 長野県長野養護学校）
KEY WORDS: 特別支援学校　自閉スペクトラム症児　対話の分析

Ⅰ．問題と目的

自閉スペクトラム症（ASD）児は、社会 - 語用論に困難があり、使用する「発話機能」の偏り（Prizant et al.,2006）、対話の中でのトピック維持の困難さ（Capps et al.,1998）、対話における「修復」の弱さ（Volden, 2004）が指摘されている。このような ASD 児の対話の問題は、教室環境における仲間との対話の成立を困難にすることが予想される。授業とは、教師と子どもとの一対一の関係だけでなく、教師対多数の子ども、あるいは、子ども同士の相互作用を含む多様な相互作用が展開される場である。先行研究では、特別支援学校の生活文脈において ASD 児が仲間とどのような対話を行うのか、また、そこにどのような困難があるのかについて十分に検討されていない。

本研究では、特別支援学校（知的障害）の「朝の会」の授業において ASD 児と仲間との対話の特徴を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（知的障害）の中学部 1 学級の生徒 6 名（CA13～14 歳代）と教師 2 名を対象とした。対象生徒は、知的障害を伴う ASD の生徒（本児、B、C、D）が 4 名、知的障害の生徒が 2 名（E、F）であった。本児（「健康観察」の進行を行う）と B 児は、二語発話から三語発話による表出が中心であり、大人との間で現前の事物を介した 2 ターン程度の対話が成立していた。C、D、E、F 児は、文レベルでの言語表出が可能であり、大人との間で、非現前の事象をトピックとして対話が成立していた。

２．対象授業　「朝の会」は、原則として、「挨拶」、「健康観察」、「献立」、「先生の話」等の順に活動を行うルーティン活動である。生徒 1 名が司会として教室の前の席につき、各活動を担当する係の生徒を指名する。指名された各係は、教室の前に出てきてその活動の進行を行う。本研究では、生徒同士の相互作用が中心となる「健康観察」の活動を分析対象とした。「健康観察」は、司会に健康観察係として指名された本児が、所定の位置に立つ。そして、挙手する生徒の中から特定の生徒の名を呼び、健康状態を話すように指示や質問をする（例：「○○さん、お願いします」や「○○さん、元気ですか」）。指名された生徒は自分の体調について話す（例：「元気です」等）といった「仲間：挙手－本児：指名または質問－仲間：応答」の組み合わせから成る相互作用である。このような相互作用の流れを「健康観察」ユニットとして、健康状態について生徒全員が言及し終えるまで続けた。

３．期間　X 年 5～7 月まで週 1 回程度の頻度。

４．記録・分析方法　デジタルビデオカメラで「朝の会」の授業場面を記録した。6 回分の朝の会における「健康観察」の活動を分析対象として、生徒と教師の発話、発声、挙手や頷きといった身ぶり、サイン、物の操作や身体の動きを逐一書き起こした。そして、以下の観点より分析した。

（1）本児の発話頻度と発話機能の分類：本児の各発話は質問（文脈適合）、質問（文脈不適合）、指示・依頼、指名（文脈適合）、指名（文脈不適合）、叙述、応答、無反応等の発話機能に分類した。各回における発話の生起頻度と発話機能カテゴリー（質問、指名等）の割合を算出した。

（2）本児の発話における重複の有無：各回における本児の発話が仲間の発話と重複した割合を算出した。

（3）発話連鎖タイプの分類：発話連鎖の単位は、「健康観察」ユニットの終結、または、参加者の無反応やトピックの変更によって発話連鎖が中断した場合、それらを 1 単位とした。各発話連鎖は、本児－仲間間の発話連鎖の成立、本児の修復（反復等）による発話連鎖の成立、本児の修復と仲間の援助（注意喚起等）による発話連鎖の成立、本児の修復と教師の援助（代替質問等）による発話連鎖の成立、仲間の援助による発話連鎖の成立、教師の援助と仲間の援助による発話連鎖の成立、教師の援助による発話連鎖の成立、発話連鎖の不成立に分類し、各回における各カテゴリーの割合を算出した。

５．倫理的配慮　研究実施に先立ち、研究の目的と方法などを保護者に説明し、承諾を得た後に研究を実施した。

Ⅲ．結果

１．発話頻度と発話機能の変化　各回における本児の発話は、平均 8.33 回（範囲：7～12 回）生起した。発話機能では、無反応が 1 ～ 4 回目まで 11～33%の範囲で生起したが、5 ～6 回目ではみられなかった。一方、質問（文脈不適合）は、1 ～3 回目は生起しなかったが、4 ～6 回目にかけて 33～41%の範囲で生起した。

２．重複発話の変化　各回における本児の重複発話の平均生起率は、12%（範囲：0～29%）であった。

３．発話連鎖タイプの変化　本児が文脈に応じた発話ができない際に、教師の援助が 0～33%の範囲で生起した。また、仲間の援助も 12～33%の範囲で生起した。本児の修復発話も、2、4、5 回目の授業で、12%以上で生起した。

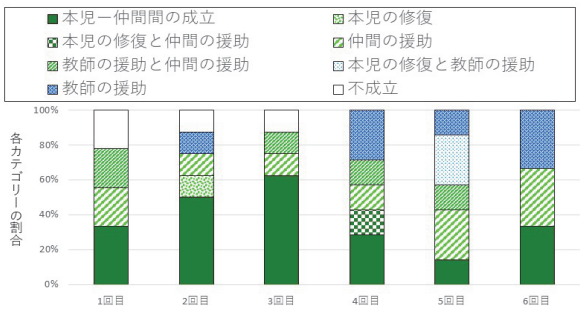


Fig.1「朝の会」における本児と仲間との発話連鎖の変化

Ⅳ．考察

「朝の会」において、本児は文脈不適合な発話や重複発話といった対話の困難がみられたが、一方で、発話連鎖の分析からは、本児の発話に困難がみられた際には、教師の援助だけでなく、仲間の援助を介して、または、本児自身の修復を通して、相互に協力して授業における対話を成立させていることが見出された。[本研究は科研費・基盤研究(C)の補助を得た。]

(YOSHII Sadahito, NAGASAWA Masashi, AOKI Yuichi)

福祉型障害児入所施設に入所する特別支援学校児童生徒への指導上のニーズと有効な支援に関する検討

〇五位塚和也
（大阪大谷大学）

KEY WORDS: 知的障害　特別支援学校　アタッチメント

1　問題

近年の特別支援学校の教育課題の一つとして，児童生徒のメンタルヘルスの問題が挙げられる（中野ら，2018）。なかでも近年注目されているのは，安定した養育の欠如がうかがわれる成育歴をもち，学校生活において著しい情緒及び行動上の課題を有する，いわゆるアタッチメントに課題のある児童生徒の存在が挙げられる（大橋，2019）。特別支援学校においては，スクールカウンセラーなどの臨床心理に関する専門職の配置が進んでおらず，このようなアタッチメントに課題のある児童生徒のメンタルヘルスに関する支援についても担任教員が中心となって行わざるを得ない状況にある。しかしながら，アタッチメントに課題のある児童生徒への指導に関して，特別支援学校教員が抱える指導上のニーズや，教員が行い得る有効な支援については十分に検討されていない。

そこで，本研究では，養育者の疾患や障害，経済的理由，虐待などの理由によって福祉型障害児入所施設に入所する知的障害のある児童生徒への指導経験のある教員を対象として，児童生徒に対する指導上のニーズと有効な支援方法について明らかにすることを目的とする。また，有効な支援体制について検討するため，学校内外の連携のあり方についても調査する。

2　方法

（1）研究協力者：校区内に福祉型障害児入所施設が設置されている特別支援学校〈知的障害〉に勤務し，施設入所している児童生徒の担任経験がある教員 46 名（平均教職経験＝12.22 年，*SD*＝9.05）を対象として質問紙調査を行った。内訳は小学部：中学部：高等部＝17 名：23 名：6 名であった。

（2）質問紙の構成：①フェイス項目として，教員の年齢，教職経験年数について回答を求めた。②担任経験のある児童生徒のうち，育者の疾患や障害，経済的理由，虐待などの理由により，福祉型障害児入所施設に入所する知的障害のある児童生徒を具体的に 1 名想起するよう求めた。その上で，担任した当時の児童生徒の学部，学年，性別，施設入所の経緯について回答を求めた。③指導上のニーズについて調査するため，想起した児童生徒への指導・支援において困難さを感じた内容について自由記述による回答を求めた。④有効な支援方法について調査するため，想起した児童生徒に対して有効性を感じた支援方法について自由記述による回答を求めた。⑤想起した児童生徒への指導・支援において，学校内でどのような連携をとっていたか自由記述による回答を求めた。⑥想起した児童生徒への指導・支援において，学校外の機関や家庭とどのような連携をとっていたか自由記述による回答を求めた。

なお，③④⑤⑥の自由記述回答については，KJ 法による分類を行った。

（3）倫理的配慮：調査対象校の管理職に，研究の目的，調査内容，個人情報の保護，研究協力が任意であることを説明し，許可を得た上で研究協力者を募集した。研究協力者に対しても同様の説明をし，同意を得た上で回答を求めた。

3　結果

指導上のニーズについては，自由記述回答の分類結果を Table1 に示す。担任教員が指導上の困難さを抱えているのは，「関係形成の困難」（41.86%）が最も多く，次いで「行動制御の困難」（37.21%），「情緒の不安定さ」（30.23%）が多かった。

有効な支援方法については，自由記述回答の分類結果を Table2 に示す。担任教員が行った支援の中で有効性を感じたものは，「個別的な関わりの場の設定」（43.59%）と「受容的・支持的関わり」（43.59%）が最も多く，次いで「ポジティブな行動支援」（17.95%），「自律を促す指導」（15.38%），「意欲の喚起」（12.82%）であった。

学校内外での連携については，学校内での連携を実施していたケースは 42 件（91.30%）に対して，学校外での連携を実施していたケースは 16 件（34.78%）であった。

4　考察

結果より，福祉型障害児入所施設に入所する児童生徒に対して，担任教員は児童生徒と信頼感のある関係性を形成することに困難さや，衝動的な行動や破壊的な行動や情緒面の課題への支援に対する困難さを抱きやすいことが示された。これらは，子どものアタッチメントの課題に関する兆候（藤岡，2008）と一致しており，福祉型障害児入所施設に入所する特別支援学校の児童生徒においては，高い割合でアタッチメントの課題を有する児童生徒が含まれている可能性が示唆された。また，それらの児童生徒への有効な支援方法としては，個別的に関わる場を設け，受容的・支持的な関わりによって，教員との安心感のある関係性を形成することが支援の基盤となっていることが考えられる。

学校内外の連携については，ほとんどのケースで校内教員間での連携が図られているが，学校外の他職種との連携は十分に行われていないことが課題であると考えられる。

Table1　福祉型障害児入所施設に入所する特別支援学校児童生徒に対する指導上のニーズ

指導上のニーズ	記述例	児童生徒数	割合
行動制御の困難	・衝動的な教室を飛び出したり，手を出したりすること。 ・かっとなって物を壊すこと。	16	37.21%
否定的認知	・自信がなく，失敗したくない気持ちが強い。 ・目標や希望を見つけることができない。	5	11.63%
情緒の不安定さ	・感情の起伏が激しく，落ち着かせることが難しかった。 ・急に不機嫌になったり，泣き出したりすることへの対応。	13	30.23%
関係形成の困難	・困ったときに「頼ろう」と思えるまでに時間がかかった。 ・特定の教員に執着し，不安定になるときの距離のとり方。	18	41.86%
道徳的判断の困難さ	・善悪の理解が難しいこと。 ・生徒自身に非があるが，それを認めようとしないこと。	4	9.30%
その他	・「家に帰りたい」と言う生徒に，教員として力になれなかった。 ・複数担任制における連携の難しさを感じた。	5	11.63%

Table2　福祉型障害児入所施設に入所する特別支援学校児童生徒に対する有効な支援

有効な支援	記述例	児童生徒数	割合
個別的な関わりの場の設定	・週に1度，一緒に振り返りをする場を設けた。 ・1対1で話し合える機会を作ると，徐々に気持ちを言えるようになった。	17	43.59%
受容的・支持的関わり	・まずは本人の話をよく聴いて，本人の気持ちの理解に努めた。 ・生徒の思いに寄り添った言葉かけをする。	17	43.59%
ポジティブな行動支援	・事前に約束をしたり，目標を作って，できたら褒める。 ・「できたこと」にフォーカスした日誌をつけて，一緒に見返す。	7	17.95%
自律を促す指導	・理由を明確に伝えた上で，ルールを守るように徹底して指導する。 ・過剰に声かけをせず，自分で気持ちを切り替える時間をとった。	6	15.38%
意欲の喚起	・授業で何か役割を与えてやる気を出すようにした。 ・得意なバスケットボールを学校生活の中心になるよう意識づけた。	5	12.82%
その他	・曖昧な伝え方はせず，具体的で明確な伝え方を心がけた。 ・触ってほしくない物などは，目に見えないところにしまった。	5	12.82%

付記

本研究は，JSPS 科研費 22K13748 の助成を受けて行われたものである。

（GOITSUKA Kazuya）

公立特別支援学校小学部に在籍するダウン症児童への行動コンサルテーション実践

－攻撃行動等の改善と適切な言語行動等の促進をめざして－

松岡 勝彦
（山口大学 教育学部）

KEY WORDS: ダウン症 現職教員 行動コンサルテーション

Ⅰ．はじめに

本研究では、特別支援学校小学部に在籍するダウン症児童１名を対象とし、攻撃行動と恐怖感や相手に不快感を与える言語行動を減少させ、穏やかな言語行動と黙って見守る行動がより生起（増加）するように、長期研修派遣教員と行動コンサルテーションを実施し、その効果等について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．参加者

本研究には、公立特別支援学校小学部３年生の知的障害のあるダウン症児童１名、担任教師、同学級教員、長期研修派遣教員、発表者が参加した。

２．倫理的配慮

保護者、学校長、担任教師、同学級教員に対して、研究目的・個人情報保護・承諾の自由・研究途中で断っても不利益を被らないこと等について口頭及び文書による説明を行い、同意を得た。

３．対象となる行動

（１）減少させたい行動：友達や教師を叩く、蹴る、突き飛ばす、目を突く等の攻撃行動と「バカ！」「早くして！」等の暴言や相手に不快感を与える強い指示行動とした。

（２）増加させたい行動：「早くしてね～」「どんまい」等の穏やかな言語行動と黙って見守る行動とした。

４．学校訪問期間

長期研修派遣教員は、Ｘ年７月～Ｘ年１月まで計 13 回（9:00～13:30）訪問した。

５．手続き

（１）ベースライン：担任教師に対して助言や提案は行わず、児童に対して「普段通りに」対応してもらった。

（２）介入１：ストラテジー・シート（井上・井澤, 2007）を用いて、待ち時間を少なくする等の事前対応の工夫、モデル提示等を含む代替行動への対応、攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動生起時の対応等について説明した。その後、担任教師から支援案が出され、一部修正のうえ、これに従って担任教師が支援を実施した。担任教師による適切な支援には肯定的フィードバックを行った。

（３）介入２：パソコンの使用をめぐるトラブルが生じたことから、パソコン・コーナーを設け、使用を１人ずつに限定した。また、バックアップ強化子を削除した。

（４）フォローアップ１：ベースラインと同じ手続き。

（５）フォローアップ２：同上。

（６）事後インタビュー：担任教師、同学級教員の２名に対して効果と負担について尋ね、回答を得た。

（７）連絡帳等に関する手続き

家庭でも「早くしてね～」「どんまい」等の適切な行動が正の強化によって強化・維持される条件を整備するため、以下のようなこと実施した。

(a) 連絡帳とは別に、新たに「花丸シート」を持ち帰らせ、保護者に対して穏やかな言語行動等の生起回数を伝えた。

(b) 連絡帳には「穏やかな言語行動が生起したとき言語称賛を与えた」等の担任教師の対応について具体的に記載した。

(c) 家庭における支援の負担を考慮し、連絡帳にはこれまでは文章で記入してもらっていたが、「ご機嫌指数」を４段階（４が最良）で記入してもらうよう、配慮を行った。

Ⅲ．結果

本児の攻撃行動及び相手に恐怖感や不快感を与える言語行動は大幅に減少した一方で（Fig.1）、穏やかな言語行動は増加し、BL においては全く生起しなかった黙って見守る行動が生起するようになった。また、事後インタビューの結果、担任教師等からは、今回の取組みが本児にとってもクラス全体にとっても有効であった旨の回答が得られた。さらに、家庭においても攻撃行動及び恐怖感や不快感を与える言語行動が減少し、穏やかな言語行動が増加した旨のコメントが保護者から得られた。

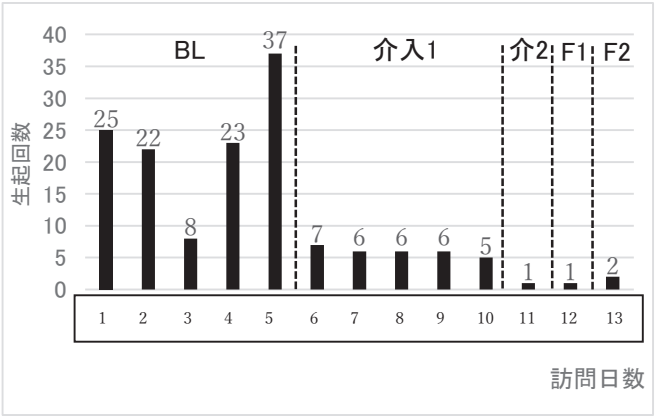


Fig.1 攻撃行動及び相手に恐怖感等を与える言語行動の推移.

Ⅳ．考察

本研究では、ダウン症児童１名に対して、攻撃行動等を減少させる一方、穏やかな言語行動や黙って見守る行動がより生起するよう行動コンサルテーションを実施した結果、攻撃行動等は減少し、穏やかな言語行動等は増加した。当初、担任教師からは、本児の行動問題は注目要求機能を有するのではないかとの所見を得ていたが、実際の行動観察の結果、逃避機能を有することが明らかになり、これを基に作成したストラテジー・シートによる介入によって、先述の不適切行動は減少し、適切な行動が増加した。また、模倣力に優れるとされるダウン症児童の特性を活かした介入手続き（音声言語モデル及び動作モデル）が有効であった。家庭においても同様の良好な結果が得られたが、このことから、連絡帳には保護者が家庭で実践するための再現可能な具体的手続き等に関する情報を盛り込むことが必要であると考えられた。

本研究を行うにあたり、長期研修派遣教員（当時）の辰田理帆先生のご協力を得ました。心より感謝申し上げます。

（MATSUOKA Katsuhiko）

Mixed Reality を用いた知的障害児への手順支援：予備的検討

○山本　健太　　黒川陽司
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）　（神戸大学附属特別支援学校）
KEY WORDS: Mixed Reality, 手順支援, 知的障害

問題と目的

知的障害児は手順の理解に困難を示す。例えば，朝の準備や調理など，手順を理解し独力で遂行することが難しい場面がある。このような場面では文字やイラストで書かれた紙の手順書を提示されることが多く，知的障害児の手順理解に大きく貢献している（for review, see Spriggs et al., 2017）。一方，知的障害児にとって手順書を理解すること自体がハードルとなることがある。例えば，書かれている単語の理解が難しい（単語理解），工程と工程のつながりがわからない（作業の連続性），書かれている単語と行為がむすびつかない（単語と行為の不一致），などが挙げられる。このようなハードルに対し，教師は逐一指示を出すなどして手順支援をおこなっている（教師の声かけ）。これらの支援によって手順を覚えることができる知的障害児が存在する一方で，手順を覚えることができず「どうせ自分にはできない」と活動に対して消極的になる知的障害児も存在する。そのため，従来の手順支援で作業遂行が難しい児童のための新たな手順支援が急務である。

そこで本研究では，Mixed Reality（複合現実）を用いた手順支援をおこないその効果の検証を目的とする。Mixed Reality（複合現実）とは，現実世界にあるモノをデバイスが把握し，それらにホログラムとよばれる 3 次元像の写真を合わせる技術の総称である（**図 1**）。例えば，図 1 では工具と手順が書かれた説明文がホログラムとして提示されている。利用者は自身が持っている工具と工具のホログラムを対応させて作業を遂行する。この技術ではリアルタイムで現実世界に手順が提示されるため，対象児童は逐一手順の確認をおこなわなくて済む。従来の紙ベースの手順支援の問題であった「単語理解」「作業の連続性」「単語と行為の不一致」「教師の声かけ」が解消できる。本研究では，これまで「どうせ自分にはできない」と意欲減退を示している児童のできることを増やし活躍の場を広げることを目指す。

図 1. Mixed Reality（複合現実）の使用例：ゴーグルを装着するとホログラムが見え現実世界での手順を支援する。（マイクロソフト社 HoloLens2）

方法

対象者：特別支援学校高等部に在籍している知的障害児 6 名を対象とする。

倫理的配慮：対象者には発達や理解の水準に相応した形で研究の目的・方法，予想される苦痛，研究成果の公表，研究期間終了後の対応について説明し書面と口頭で同意を得る。加えて保護者にも説明を行い書面と口頭で同意を得る。本研究で使用する Hololens2 はメガネと同様に目の周辺に装着して使用する身につけられる情報機器である。機器に不具合が生じた場合でも人体へのリスクはない。しかし，複数の課題を実施するため参加者は疲労を感じることが予測される。そのため，適宜休憩を入れながら進める。

場面：対象児にとって新規の作業となる，折り紙，編み物などを想定している。

課題：Mixed Reality（複合現実）の手順支援の効果を検証するために，紙手順支援条件と Mixed Reality 条件の 2 条件を設定する。紙手順支援条件では，対象児は紙で作成された手順書に従って作業を遂行する。一方，Mixed Reality 条件では，対象児はゴーグルを装着し現実世界にリアルタイムで提示されるホログラム画像に応じて作業を遂行する。6 名全てが両条件で作業を遂行する。試行数は各条件 5 試行とする。条件の実施順序は参加者間でカウンターバランスされる。課題の工程について課題分析をおこない，総工程数を決定する。課題達成率として，遂行完了工程数を総工程数で割った値を算出し分散分析を実施する。そのほか，作業完了までにかかる時間計測やデバイス評価として対象児への簡易インタビュー，教師側のデバイス導入前後のインタビューを実施する。

予想される結果

紙条件よりも MR 条件の課題達成率が高くなると予想する（**図 2**）。

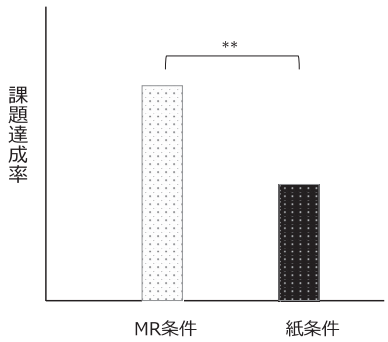


図 2. 1 要因参加内計画における分散分析の結果の予想。

考察（本研究の意義）

近年，一般市場において安価なスマートグラスが普及しつつある。スマートフォンの普及が特別支援教育に影響を与えたように（e.g., 宮﨑ら, 2012; 秋口ら, 2016），私たちの生活でスマートグラスの使用が当たり前になったとき，特別支援教育への波及も想像に難くない。本研究は ICT 時代に対応するための重要な知見になる。また，コロナ禍において支援者による直接的な支援ができない状況では，知的障害者の困難を増幅させることが浮き彫りとなった（e.g., 名古屋，2020）。直接的な支援ができない状況になった事態に備えて本研究のような新たな支援のスタイルの確立は重要であろう。　(YAMAMOTO Kenta, KUROKAWA Yoji)

知的障害特別支援学校に通う ASD 児をもつ保護者のストレス緩和につながるメディアによる情報的サポートのあり方の検討

○國光陵介　　柘植雅義
（北海道網走養護学校）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: ASD, ストレス, 情報的サポート

（目的）

本研究は、ASD 児の保護者の情報的サポートの活用状況の実態、情報的サポートによるストレス緩和効果の認識について調査することを通し、今後の ASD 児の保護者のストレス緩和につながる情報提供のあり方を検討することを目的とする。

（方法）

・対象

知的障害児を対象とする特別支援学校に通う ASD 児をもつ保護者を対象とした。知的障害の有無は問わなかった。学部は小学部から高等部とした。

・調査方法

Microsoft Forms を用いて質問フォームを作成した後、質問フォームにアクセスできる QR コードを作成し、保護者向け配布プリントに添付した。学校の学校長宛てに依頼書類を送付し承諾書を受領した後、学校を通じて保護者にプリントを配布した。

・調査項目

フェイス項目として、学校名、所属学部、子どもの性別、知的障害の有無、きょうだいの有無、保護者の年齢（20 代～60 代で選択）、就労形態を聞いた。次に、情報的サポートの活用状況を調査する項目として、ウェブサイト、交流系 SNS（専門家のアカウント）、交流系 SNS（専門家以外のアカウント）、メッセージ系 SNS、YouTube、メールマガジン、テレビ、ラジオ、専門書籍・専門雑誌、新聞の計 10 種類の情報的サポートに対し、育児に必要な情報を得るのに用いているか、はい/いいえで回答を求めた。次に、ストレス緩和効果の認識について、同じ 10 種類のサポートに対しストレスをどの程度緩和しているかを「全く緩和しない」～「とても緩和する」の 7 件法で調査した。最後にストレスが緩和された場面、ストレスが増大された場面、今必要としている情報についてそれぞれ自由記述で回答を求めた。

・分析方法

7 件法による調査は IBM SPSS Statistics ver.27 を用い、X^2検定、相関分析、Mann-Whitney の U 検定、Kruskal-Wallis の検定を実施した。自由記述はテキストマイニングの手法により、共起ネットワーク図を作成した後、生成された各因子に名称をつけた。分析には KH-Coder を用いた。

・倫理的配慮

本研究は筑波大学人間系研究倫理審査委員会の審査承認のもと実施した。

（結果）

6 校の特別支援学校で調査を実施し、198 人の保護者を対象として調査を実施した。そのうち、62 人から回答を得て 60 人が分析対象となった。有効回答率は 30.3%であった。

ウェブサイトの活用割合が 83％と最も高く、Mackintosh et al.（2005）と同程度の割合となり、保護者の年代による活用の状況の差は見られなかった。次いでテレビの活用割合が高く、依然として活用されていた。同じサポートの活用状況とストレス緩和効果の得点の間で X^2 検定と残差分析を実施したところ、交流系 SNS（専門家以外のアカウント）、YouTube において有意差があり、活用しているほどストレスが緩和されていることが示された。ストレス緩和場面の自由記述からは、同じ立場にある保護者や専門家からの経験談によってストレスが緩和されていることが示唆された。ストレス増大場面からは、実際と違う扱い方をされる際にストレスが増大していると感じていること、40 代以下の保護者は情報に対して不安を感じたり考え込んでしまったりする傾向があることが示された。今必要としている情報からは、年代に関わらず就労後や将来の生活についての情報を求めていることが示された。

（考察）

ウェブサイトの活用割合が高く、年代に関わらず利用していることから、オンラインのサポートを拡充していく必要性が示された。また、40 代以下の保護者の心理傾向から、若年層を中心にウェブサイト等を用いるための情報リテラシー教育を実施することを提言した。また、石本ら（2008）や吉利ら（2009）が示すように、専門家よりも身近な存在が助けになっている可能性がある。そのため、専門家が関わらない情報的サポートを活用しているほどストレスが緩和されていることから、SNS による情報提供を拡充し、当事者や当事者でもある専門家と簡単につながれる仕組みを作ることを、経験談によってストレスが緩和されていることから、より生活実態に即した具体性のある情報を提供することを提言した。さらに、年代に関わらず就労後や将来の生活についての情報を求めていることから、就労後や将来の生活について情報を多く提供することを、それぞれ提言した。

注）本稿は、第一筆者が筑波大学に提出した修士論文の一部を改変してまとめたものである。

（文献）

石本雄真・太井裕子（2008）障害児をもつ母親の障害受容に関連する要因の検討−母親からの認知, 母親の経験を中心として - . 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 1, (2), 29－35.

吉利宗久・林幹士・大谷育実・来見佳典（2009）発達障害のある子どもの保護者に対する支 援の動向と実践的課題. 岡山大学大学院教育学研究研究集録, 141, 1－9.

Virginia H. Mackintosh, Barbara J. Myers and Robin P. Goin-Kochel （ 2005 ） Sources of Information and Support Used by Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. JOURNAL ON DEVELOPMENTAL DISABILITIES, 12, 1, 41－51.

(KUNIMITSU Ryosuke, TSUGE Masayoshi)

成人知的障害者に理解しやすいピクトグラムのグラフィック

IQ との連関から

〇工藤真生
（九州大学　大学院芸術工学研究院）

KEY WORDS: 知的障害　ピクトグラム　IQ

1. 目的

視覚記号であるピクトグラムの最たる特徴は、言語に依存しないことである。しかしながら、日本で標準利用されている日本産業規格 JIS 案内用図記号のピクトグラムの中には、認知症や知的障害を有する人にとって理解しにくいものが多く存在する。また、障害を有さない一般成人にとっても同様に、理解度が低いものが多い。そのため、「一見して意味がわかる」はずのピクトグラムが、「見てもわからない」という現象が起こっている。本研究では、公共交通機関を利用し通勤をする成人知的障害者を対象に、理解しやすいピクトグラムのグラフィック要素について明らかにすることを目的とした。また IQ と（重度群、中等度～軽度群）理解しやすいグラフィックの連関も明らかにすることとした。

2. 方法

2.1 調査参加者

19 人の知的障害を有する人（男性 9 名、女性 10 名）に調査に参加してもらった。平均年齢は 34 歳。19 人のうち、12 名はダウン症候群、4 名は知的障害に自閉スペクトラム症をあわせ有し、4 名が知的障害であった。

2.2 視覚刺激

呈示された視覚刺激は、20 種類を左右反転し、計 40 種類であった。Marquardt & Schmieg (2009)にて、認知症者 450 人を対象とした Wayfinding 調査に使用されたものを引用し [2)]、中央に「現在地」を示す赤いドットを加え、ピクトグラムは、左右両脇に配した。ピクトグラムは、JIS 規格にある 16 項目を対象とした。JIS のピクトグラムをコントロール刺激とし、比較刺激は、これまでの研究結果を踏まえ、筆者が制作した。呈示刺激の大きさは 180×255mm とし、そのうち 55mm×200mm に、図を配した。ピクトグラムの高さは 35mm。視距離 700mm、視角 16°であった。

2.3 手続き

実験者は、1 枚ずつ呈示刺激を参加者に呈示した状態で、教示を行う。実験参加者は、実験者から伝えられる、ある経路探索場面の教示を聞く。実験参加者はその場面に自分がいることを想像し、目的達成のためにどちらのピクトグラムの方へ行くか、いずれかを選ぶことが要求された。意思決定は指差し及び口頭で行われた。場面の教示内容文は、知能検査テスト WISC-IV及び田中ビネーの実施マニュアルの教示文を参考に、平均 60 字程度とした。

3. 結果

20 種類の比較刺激のうち、11 種類が JIS よりも有意にわかりやすい結果となった($p<.001, .01, .05$)。グラフィックエレメントは、①その場所を象徴する人物、②実際の向き、③*motion line*（：動き、強調、音などを表す線）、④場所の要素、⑤矢印は、軸が矢羽の幅よりも長いことが理解度に影響する、ことがわかった。結果を IQ の程度、重度 IQ21-35(以下 A 群)及び軽度～中等度 IQ36-50（以下 B 群）で分類した。

4. 考察

IQ A 群と B 群の違いは、青い背景の「指示」に関するピクトグラムの見られた。A 群は「2 列並び」「右、左側にお立ちください」は JIS よりも比較刺激の方が理解度が高く、B 群は同率又は JIS の方が理解度が高い結果となった（図 1, 2）。これは、視認経験による学習効果が要因と考えられる。つまり、見る頻度が少ない場合は、「2 列並び」は正面からの描き方の方が、「右、左側にお立ちください」は *motion line* があった方が、理解度が高まることが、示唆された。

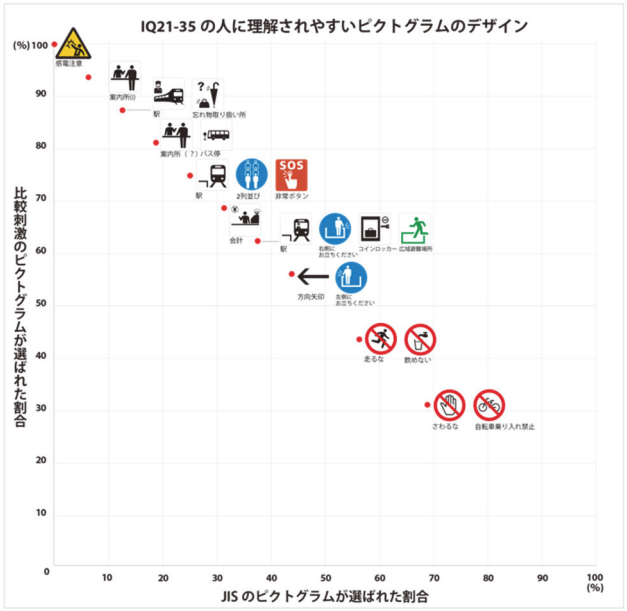


図 1　IQ21-35 群に理解されやすいピクトグラムのデザイン

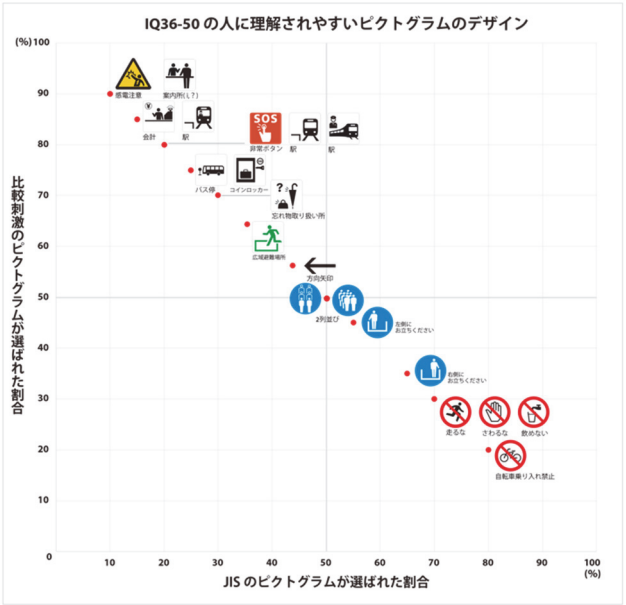


図 2　IQ36-50 群に理解されやすいピクトグラムのデザイン

研究倫理　本研究は、九州大学大学院芸術工学研究院実験倫理審査委員会の承認を得て行われました（承認番号 404）。

謝辞　本研究は、JSPS 科研費 21K18007 の助成を受けたものです。調査参加者の皆さんに心より謝意を表します。

(KUDO Mao)

小学校特別支援学級児童の物語作文における心的状態語の表出

○川井　拓郎（加茂市立下条小学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）

Key Words：小学校特別支援学級、物語作文、心的状態語

【目的】

知的障害や自閉症スペクトラム障害（autism spectrum disorder）児童は、障害の状態から起因する感覚・欲求・感情・意志・思考状態を表現する言葉（以下、心的状態語）の表出が乏しい（Janet Bang et al, 2013）。作文にも影響し、感情表現の乏しさや出来事の羅列的記述が認められる（大橋・平沢，1981；渡辺，2010）。大久保ら（2009）は、感情表現に注目した物語作文を通じて、他者感情の理解や自己の感情表出を促すことを試み、心的状態語の表出は促されたが、表出された要因を特定するには至らなかった。本研究では、小学校特別支援学級に在籍する児童 2 名の物語作文において、口頭作文や発問「どんな気持ち？」、ペアにおける板書を導入し、登場人物の心的状態語の表出を促す手続きを検討した。

【方法】

参加児は自閉症・情緒障害特別支援学級 2 学年の A、B であった。A は自閉症男児で、日記の話題の固定やパターン化した文章、心的状態語の記述の少なさが見られた。田中ビネーでは IQ91。B は男児で診断名はなく、出来事の羅列的な日記を書いた。心的状態語の記述は少なかった。他者への一方的な働きかけや授業逸脱が見られた。WISC-IVでは FSIQ71（VCI78、PRI82、WMI76、PSI67）であった。保護者に研究目的、観察記録や指導の方法、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。上越教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：2021-4）。期間は X 年 4～11 月であった。週 1～2 回のペースで、1 回約 15 分の指導を行った。7 月から介入を開始した。担任と協議し、特別支援学級での国語の時間に第一著者が主指導者、特別支援学級担任が補助として指導を行った。3 枚の絵カード（エスコアール，2018）を並び替えて、それに即して物語作文を書いた（以下、文字作文）。ベースライン（BL）1 では、作文の課題手続きを形成した。指導前半で一斉指導による文字作文、後半では個別に取り組む文字作文を実施した。BL2 では個別の文字作文のみを実施した。介入 1 では BL2 の手続きに加えて、指導者に物語を話す（以下、口頭作文）個別の口頭作文を導入した。「考えたら物語を話してください」と指示した。介入 2 では BL2 の手続きに加えて、文字作文の後、登場人物の心的状態の推察を促す発問「～（登場人物）はどんな気持ち？」を導入した。発問後、文字作文への書き加えを促した。プローブは BL2 と同じ手続きであった。介入 3 ではペアによる口頭作文と個別に取り組む文字作文を行った。指導前半のペアによる口頭作文では、発問「どんな気持ち？」に対する参加児の発語の共有と発話された心的状態語の板書を導入した。文字作文では、参加児が書いた文字作文の記録から心的状態語の使用数や種類、文節数等を評価した。口頭作文では、IC レコーダー録音の発話記録から心的状態語の使用数を評価した。心的状態語は、岩田（1999）を参考に感情・思考状態（例えば、嬉しい、思う）、欲求・意志（例えば、～したい、～しよう）、感覚（例えば、暑い）を表現する言葉とした。

【結果】

Fig.1 に、A の文字作文と口頭作文における心的状態語の使用数と文節数を示した。BL1、2 では、心的状態語の記述は少なかった。介入 1 の口頭作文以降、全ての指導日で心的状態語の記述が認められた。介入 3 のペア、板書で、心的状態語の発語が増加した。文節数は BL と介入を比べて大きな差は認められなかった。B でも同じ傾向が認められた。Fig.2 に、A の心的状態語の種類数を示した。介入 2 の発問「どんな気持ち？」以降、感情・思考状態を表現する言葉の記述が増加した。B でも同じ傾向が認められた。

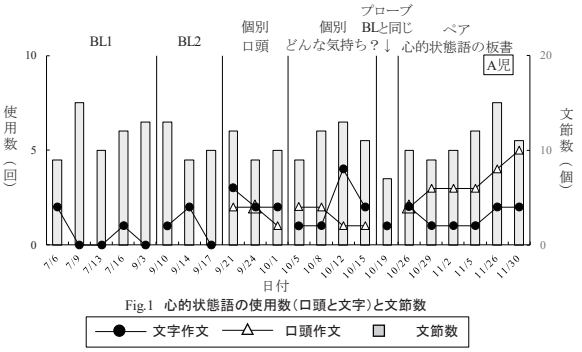


Fig.1 心的状態語の使用数（口頭と文字）と文節数

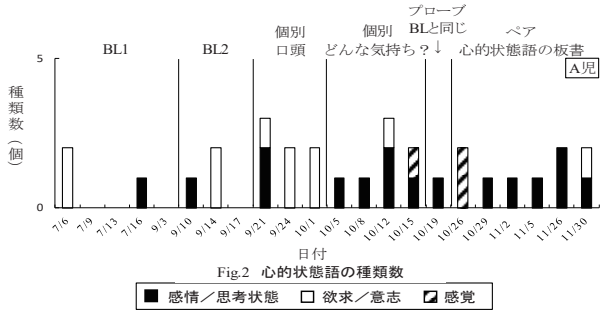


Fig.2 心的状態語の種類数

【考察】

AB では、口頭作文や発問「どんな気持ち？」における自身の発語が音声手がかりになり、心的状態語の発語や記述を促したと考えられる。さらに、心的状態語の板書が視覚手がかりになり、心的状態語の記述につながったと考えられる。文節数の変化はなかったことから、心的状態語を含む文字作文へと質的変容が認められた。特に登場人物の心的状態を具体的に推察させる「どんな気持ち？」の発問が、感情・思考状態を表現する言葉の発語や記述を引き出したと考えられ、富田・菅佐原（2018）を支持するものである。

（文献）岩田（1999）発達心理学研究，10，110-124.
Janet Bang et al.（2013）*Journal of Autism and Developmental Disorders,* 43, 1732-1740.
大橋・平沢（1981）金沢大学教育学部紀要，31，147-164.
大久保・深川・安達（2009）北海道教育大学紀要，60，179-189.
富田・菅佐原（2018）行動分析学研究，32，110−126.
渡辺（2010）発達心理学研究，21，169-181.

（KAWAI Takuro，MURANAKA Tomohiko）

支援困難な児童生徒の指導に当たる教員のメンタルヘルスについて

－特別支援学校における社会的トラブルに関する指導のストレス要因－

○赤塚めぐみ（常葉大学）　堀江まゆみ（白梅学園大学）　小倉正義（鳴門教育大学）

KEY WORDS ：特別支援学校　社会的トラブル　ストレス

1. 目的

近年、子どもを取り巻くコミュニティの多様化や成人年齢の引き下げ等、知的障害児の社会的トラブルに関するリスクの高まる中、その指導においては試行錯誤が繰り返されている。知的障害・発達障害のある青年の性トラブルに関する検討（堀江,2016）では、障害特性や経験不足だけでなく、家庭や学校における教育の機会の少なさが問題の背景にあることが指摘された。さらに、性トラブルに対して指導経験のある教員は、指導が手探りであることへの不安やトラブル再発に対する不安、学校での組織的対応に関する困り感を抱えていることを指摘している。

一方、重篤な社会的トラブルの対応には、当事者や関係機関からの情報収集が必要とされるが、教員の中にはこれらの経過の中で共感的疲弊や二次受傷を引き起こす事例がある。これまで、特別支援学校の危機支援における教員の心理的負担は十分に議論されてこなかったため、現場では心理的ダメージを負った教員に対する誤解によって傷つき体験を深めていく事例が存在する。このことは、トラブル対応に当たる教員の孤立を深め、休職や離職につながる可能性があり、対策を講じる必要がある。もし、知的障害児の社会的トラブルに関する教員のストレス要因の特徴を明らかにできれば、児童生徒のみならず、教員にとっても安全な支援方法の提案につながるのではないかと考えた。

そこで本検討では、知的障害児の在籍する特別支援学校の教員を対象に、児童生徒の社会的トラブルへの対応とストレスに関する調査を実施し、ストレスを増大させる要因について検討することを目的とした。

2. 方法

1）対象：特別支援学校に勤務する教員とした。

2）調査時期：令和 4 年 3 月に実施した。

3）手続き：X 県立特別支援学校の校長会にて調査協力校を募り、協力の得られた学校に調査を依頼した。調査協力の得られた学校に勤務する教員に対し、インターネット上の質問フォームを通じて回答するよう依頼した。質問フォームは、勤続年数等の基本情報に関する 3 項目と社会的トラブルに関する 11 項目、教員のメンタルケアに関する 8 項目の計 22 項目から構成された。回答所要時間は、約 15 分とした。

4）倫理的配慮：本研究は、常葉大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：研草 21-17）。

3. 結果

回答者数は、67 名であった。そのうち、児童生徒の社会的トラブルへの対応経験のない 6 名を除外し、計 61 名を分析対象とした。

「教員として児童生徒のトラブルに対応する際、どの程度ストレスを感じましたか。」という質問に対して、「強く感じた」は 26 名、「多少感じた」は 19 名、「少し感じた」は 13 名、「まったく感じなかった」は 3 名であった。そこで、教員のストレス要因に関する検討を行うため、ストレスを強く感じた群を「ストレス大」群、多少感じた群を「ストレス中」群、少し感じた群を「ストレス小」群として検討した。

表 1 は、教員の属性とトラブル対応の概要を示したものである。表中の数字は、回答者数の割合を示している。各群において、男女差や担任であるか否か、また、児童生徒の被害対応か加害対応かという点では明らかな差は認められなかった。一方、トラブルの相手が校内関係者であった事例への対応は、「ストレス大」群で 54%、「ストレス中」群で 47%、「ストレス小」群で 15%であった。また、トラブルの場所が校内であった事例への対応は、「ストレス大」群で 23%、「ストレス中」群で 21%、「ストレス小」群で 0%であった。

表 2 は、回答者が対応した社会的トラブルの内容を示したものである。群間比較において、「窃盗」や「暴力」については一定の傾向を認めることはできなかった。一方、「性被害」については、「ストレス大」群で 15%、「ストレス中」群で 5%、「ストレス小」群で 0%であり、ストレスの小さい群ほど、回答者数の減少する傾向が見られた。

4. 考察

本検討より、特別支援学校における児童生徒の社会的トラブル対応によって生じる教員のストレスは、トラブルの相手または場所が校内である場合に強いこと、またトラブルの内容が性被害である場合に強いことが可能性として示された。今後は事例を増やし、ストレス要因に関するより詳細な検討が必要である。

5. 文献

堀江まゆみ（2015）知的障害・発達障害青年の性トラブル解決に向けた特別支援キャリア教育における性アクセスビリティー支援.研究年報 20,98-101.

(AKATSUKA Megumi, HORIE Mayumi, OGURA Masayoshi)

表1. 教員の属性とトラブル対応の概要　（%）

	男	女	担任	被害対応	加害対応	トラブルの相手（校内）	トラブルの相手（校外）	トラブルの場所（校内）	トラブルの場所（校外）
ストレス大（n=26）	46	54	62	23	69	54	50	23	73
ストレス中（n=19）	42	58	74	37	42	47	32	21	79
ストレス小（n=13）	54	46	62	31	62	15	62	0	92

表2. 対応したトラブルの内容　（%）

	窃盗	暴力	放火	SNSトラブル	性被害	性加害
ストレス大（n=26）	27	27	8	4	15	8
ストレス中（n=19）	16	11	0	32	5	11
ストレス小（n=13）	31	15	0	0	0	31

表 1 と表 2 のいずれも、表中の数字は回答者数の割合を示す。

Rubinstein-Taybi 症候群

－心理社会的支援のための文献検討－

加藤　美朗
（関西福祉科学大学教育学部）

KEY WORDS: Rubinstein-Taybi 症候群　遺伝性疾患　心理社会的支援

【目的】

Rubinstein-Taybi syndrome（以下 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り、様々な身体疾患や症状を合併する先天性奇形症候群のひとつである。出生率は 100,000 人から 120,000 人に 1 人で、16 番染色体短腕 13.3 領域（16p11.3）の部分欠失や、その領域に座位する CREB-binding protein 遺伝子あるいは 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な病因であると考えられている。

RTS は、アメリカ知的発達障害協会の「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８つの遺伝性疾患のひとつで、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ら（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、障害特性や指導方法に関する情報を得たいというニーズが高いが、書籍などの活用例はみられなかった。RTS のような希少疾患では、家族や教員にとって情報は不足しがちであり、遺伝性疾患の研究や支援の先進国である欧米から支援や啓発方法を学び、情報提供していく必要がある（北川ら, 2016）。そこで本研究は、RTS の行動面や認知面の特徴、社会的情動発達、精神医学的症状、および支援や介入例の文献検討を行い、今後の心理社会的支援の構築に向けた有用な資料作成につなげることを目的に実施した。

【方法】

海外の文献は「PubMed」および「PsycINFO」、「Eric」を利用し、国内の文献は「CiNii」および「医中誌」を利用して 2022 年２月に検索を行った。検索結果について、本研究に該当しない文献の削除や重複文献を整理し、外国語文献、日本語文献、日本語会議録に分類した。次に研究テーマについて ICD-10 2013 年版疾病分類（厚生労働省, 2013）を参考に分類した。さらに心理社会的支援と関連性があると考えられる行動面の特徴や支援に関する文献、認知面や精神学的症状の特徴に関する文献を中心に抽出し、その内容の検討を行った。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果】

文献検索の結果、外国語文献 757 件、日本語文献 137 件、日本語会議録 196 件が抽出された。これらの文献を研究テーマごとに分類した結果から、文献総件数に占める割合がそれぞれ上位５件だったテーマについて文献種別ごと Fig.1 に示す。海外の文献では、遺伝学的診断や染色体あるいはゲノム機構のような遺伝医学関連のものが 235 件（31.0%）、症例報告が 132 件（17.4%）、新生物が 48 件（6.3%）、緑内障などの眼科的疾患が 36 件（4.8%）、ケロイドなどの皮膚疾患が 34 件（4.5%）で上位を占めていた。

心理社会的支援に関連する文献について、日本語文献で

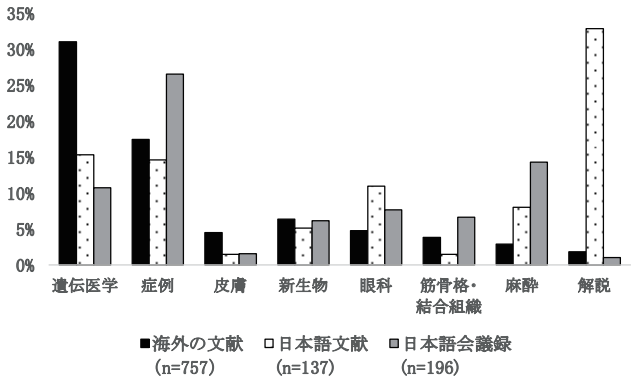


Fig.1　件数が上位であったテーマの文献種別ごとでの割合

は遺伝子カウンセリングや助産婦による支援の計２件を除いて家族心理学の文献が１件あるのみであった。英語文献では、特別支援教育に関する解説が１件、行動特徴や行動支援に関する研究が８件、運動面の特徴や歩行訓練などの介入に関するものが３件、コミュニケーションや社会性、認知面の発達や特徴に関するものが 11 件、精神医学的症状に関するものが６件、この他、身体発達や遺伝カウンセリングに関するものなどが６件みられた。

これらの文献を検討した結果、行動面について、社交的でフレンドリーな傾向があるとされる反面、RTS のある人の 70%から 90%に注意集中の問題が、60%から 70%に協調運動の問題が、60%に興奮しやすい傾向が、約半数に神経質で怖がりで不安を感じやすい傾向がみられた。さらに CBCL（Achenbach, 1991）の下位尺度のうちの不安/抑うつや社会的問題、攻撃行動尺度の得点が 14 歳以降上昇する結果もみられる（Yagihashi et al, 2012）。認知面では視空間ワーキングメモリーや視覚的協調運動の困難が顕著であるとともに言語的ワーキングメモリーにも困難がみられ、反復質問との関連性が示唆されていた。精神医学的症状としては、パニック/広場恐怖や強迫性障害といった不安障害のリスクが高く、感情障害や統合失調症の発症例も複数みられた。支援については、コミュニケーション面ではサイン言語の使用、行動面では応用行動分析の技法を用いた介入、運動障害では理学療法の効果が示されていた。

【考察】

RTS では、注意集中や協調運動や感情コントロールの困難、不安障害等の高いリスクが示され、加齢による悪化の予防の必要性も示唆された。今後は、今回の文献で得られた行動面などの特徴や行動支援に関する知見をまとめて資料を作成し、特別支援学校等に提供していく予定である。

（文献）

加藤美朗・嶋﨑まゆみ・蓑崎浩史（2019）遺伝性疾患のある児童生徒を担当する教員のニーズ調査. 特殊教育学会, 第 57 回大会抄録集 P19-13

(KATO Yoshiro)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑥・肢体不自由③ P14-10

スムーズに移動ができないノンバーバル児童への小児はりを用いた支援

鍼灸の体表観察方法を活用した症例報告

寺井 壽香

（大阪府立生野支援学校）

KEY WORDS ： 小児はり ノンバーバル 体表観察

【目的】A 校は知的障がい特別支援学校であり、特に小学部には要求や不調を言語でうまく伝えることができないノンバーバルな児童がいる。本論文では、鍼灸師である筆者が、保護者から「最近スムーズに移動ができない」と相談を受け、小児はりの知識や技術を活用して改善した例について報告する。

【方法】

1．対象 小学部 3 年 B 児。診断名は中等度知的障がい、自閉症スペクトラム。発語は反響言語や好きなテレビのセリフを繰り返すが、思いを伝える発語はない。

2．施術期間と方法 20XX 年 10 月 31 日から 11 月 24 日まで、週 3 回（計 10 回）休憩時間に 1 回あたり約 1 分の施術を、身体に刺さない小児鍼を用いて、児童が受け入れてくれるツボとその周辺に鍼をあてたり、擦ったりする。

3．評価 顔の気色、舌、児童が嫌がらない範囲で背中や手にあるツボの反応の変化を診た。保護者から食事、排泄、汗、睡眠について問診を行い、多面的に観察を行った。また、「スムーズに行動できる」かどうかは、100 ㎜の視覚的評価スケール（Visual Analog Scale、以下 VAS）を用いて、0 を問題なし、100 をこの上なく問題であると設定して、保護者にスケール上に問題度合をレ点で記入を求めた。

4．倫理的配慮 本研究にあたり、対象児の保護者に対し、研究目的および内容、施術について口頭と書面で説明し、本学会で発表することの同意を得た。

5．体表観察情報と問診 主訴はスムーズに移動ができない。平素は、固執はあるが、言葉かけや手を引くことで移動できる。

体表観察情報 顔面気色：両目の間の白抜けが顕著。背部：背中の上方が熱い。仙骨外側にある胞肓穴の両側の冷え。舌：舌本体が紅い、舌先が紅い。ツボの反応：後渓穴、照海穴、湧泉穴、公孫穴のいずれも左側に虚の反応があり、左側が凹んでやわらかい（右＞左）。手首の内側にある内関穴は右側に実の反応がありツボに弾力と熱感がある。その他：急にシクシク泣き出すことがある。口周辺、舌の様子はマスクのため常時、観察できない。

問診：偏食があり、野菜全般が苦手で家庭では食べない。チョコやポテトチップスなど脂っこい菓子を好む。全体的に食事は甘いものが多い。口や咽頭の渇きがあり、冷水を一気にゴクゴク飲む。頭、顔、胸、腋下、背、上肢、足底に汗をかく。22～23 時に就寝し、7 時半に起きるが、最近は就寝時間が遅くなり、朝はなかなか起きられない。寝つきはよく、夜中に起きることはない。動画を見たいか入浴が嫌いか分からないが、入浴はしたがらない。また、湯船に浸からず、シャワーで頭、身体を洗うとすぐに出る。痰が絡んでいる。虫に刺されやすい。主訴は朝に多い。服薬なし。

6．施術 後渓穴に鍼をあてる。手の爪際にあるツボと頭頂にある百会穴に鍼をはじくようにあてる。イチョウ鍼で上背部を擦る。

【結果】

第 3 診、学校で泣くことがなくなり、移動が少しマシになる。舌の紅みが薄くなる。第 4 診、感情不安定で教員に体当たりする。上背部の背骨の際にあるツボを手で擦るとそのまま椅子に座ったまま眠り、すっきりとした表情で目覚めた。第 6 診、座り込むこともあるが移動ができる。後渓穴の虚の反応が左右、入れ替わる（左＞右）。第 9 診、ゆっくり入浴し、早めに就寝。後渓穴の虚の反応が入れ替わる（右＞左）。第 10 診、淡紅舌、薄白苔で正常な舌になる。後渓穴の左右差がほぼなくなり、内関穴の熱感がマシになる。両目の間の白抜けに色味がかかる。スムーズに移動ができる。VAS は初診時 78 から 10 回施術後 25 に改善した。

【考察】

身体内部で起こっている不調はすべて体表に現れる[1]という原則の元、児童の体調と体表観察を行ってきた。中国思想によると事物は陰と陽の 2 つに分けることができる。日中の活動は陽であり、睡眠は陰の働きによる。陽は活動や興奮、陰は鎮静や滋養と関係する。児童 B は就寝時間の遅延で睡眠不足しがちで、陰の働きが低下していた。後渓穴は体内のすべての陽経を調節していて、盛んな陽気を散らしたりや足らなくなった陽気を集めることができる[2]ツボである。それぞれのツボに施術を続けていく過程で、後渓穴の虚の反応が入れ替わり、それに合わせてスムーズに移動できるようになってきた。また、睡眠は東洋医学の五臓（肝・心・脾・肺・腎）で分けると心に関わりが深く、睡眠不足が続くと、心陰が不足し心神不安定になる。両目の間は心の状態が映し出される部位で、初診時は白く色抜けしていたが、施術とともに気色がでてきた。また下半身を触られるのを嫌がり、上半身だけの施術となったが、10 回の施術である程度の効果を得ることができた。

つまり「スムーズに動けない」は、児童が発した不調のサインであり、小児はりの施術をきっかけにして睡眠不足を解消し、心の陰の部分が補われたことにより、体全体のバランスが調整され、主訴を改善することができたと考えられる。

ノンバーバル児童は周囲にいる関係者が体調の異変に気づく必要がある。今回、鍼灸の体表観察方法を多面的に活用することでノンバーバル児童の体の状態を知ることができ、体表刺激により問題行動を改善できる可能性があることがわかった。

注釈 後渓穴：手背、第 5 中手指節関節尺側の近位陥凹部、赤白肉際。

（文献） 1）藤本蓮風『体表観察学』 2）藤本蓮風『経穴解説』

（TERAI Toshika）

放課後等デイサービスの自由遊び場面における コミュニケーション行動の促進に関する支援実践の検討

—買い物遊びへの好みの導入—

〇伊藤　貴大　　森岡　裕子　　矢ヶ崎　紗千恵　　大久保　優介
（社会福祉法人どろんこ会 DoronkoLabo）

KEY WORDS:放課後等デイサービス　自由遊び場面　コミュニケーション行動

【目的】近年、「気になる子」を含む発達障害児が増加傾向にあり、児童発達支援事業所や放課後等デイサービスのニーズは高いものとなっている。事業所において提供される支援は様々だが、他場面への行動の般化や維持を考えた際、構造化環境ではなく、自然場面に近い環境での支援が重要であることが考えられる。今回は、コミュニケーションに困難さを抱える児童 1 名に対し、放課後等デイサービスの自由遊び場面で生じた買い物遊びに対して、好みに基づく先行子操作による支援を行い、コミュニケーション行動が促進、及び維持されるかを事例に基づき検討した。

【方法】対象児：B 放課後等デイサービス利用の男児 1 名とした。支援開始時は CA6：10、小学校の特別支援学級に在籍していた。小学校入学時に実施したインフォーマルアセスメントによれば、3 語文の理解、表出は可能だが、抽象的な指示理解は難しく、理解できない際には黙る、あるいはエコラリアがみられた。自由遊び場面においては職員に対して関わりを求めることが多く、他児との関わりはほとんど見られなかった。実施日時：202x 年 6 月～202x 年 10 月に実施した。セッティング：支援は B 放課後等デイサービスにおける指導室で実施した。週 2 回自由遊び場面の約 30 分間に対象児のコミュニケーション行動を記録した。研究実施者と管理者で算出した観察者間一致率は 85.7%であった。デザイン：支援開始前の行動観察期間を BL 期、行動観察後の介入を介入期とした、ABA＋フォローアップデザインにて実施した。標的行動：対象児の他児に対する自発的なコミュニケーション行動を標的行動とした。手続き：①BL 期では B 放課後等デイサービスにおける支援方針に基づき、自由遊び場面においても児童の自己選択を尊重した支援が実施されていたため、記録のみ行った。②介入期では BL 期の自由遊び場面において A 児のコミュニケーション行動が最も多く確認された社会的遊びに対し、先行子操作による物的環境調整を実施した。先行子操作に関しては A 児の保護者に対し、日常生活における好みの遊び等の聞き取りを実施し、物的環境調整に組み込んだ。③プローブ期・フォローアップ期は BL 期と同様の条件で実施した。従属変数：自発的なコミュニケーション行動の生起数を従属変数とした。社会的妥当性：フォローアップ期の後、介入の社会的妥当性について、指導員 3 名と管理者 1 名の計 4 名を対象としたアンケートを実施した。研究倫理:対象児の保護者に対し研究内容、個人情報保護、拒否による不利益は生じない事等を説明し、口頭、及び書面にて外部に向けた発表に関する許可を得て掲載している。なお、本研究では開示すべき利益相反事項はない。

【結果】BL 期で確認された自発的なコミュニケーション行動の生起数は 0.75 回であり、他児からのコミュニケーションは平均 0.25 回であった。BL 期で A 児が参加していた遊びのうち、社会的遊びに分類される遊びは買い物遊びのみであった。買い物遊びへの参加場面においては、他児に対する自発的なコミュニケーション行動の生起が確認されたため、買い物遊びに対しての介入を決定した。介入内容は保護者に対して好みの聞き取りを行った結果、チェーン店のハンバーガーが好みであることが判明し、物的環境調整として看板、ハンバーガーを作成、自由遊び場面に指導室に設置した。介入期では買い物遊びを中心に、平均 3.3

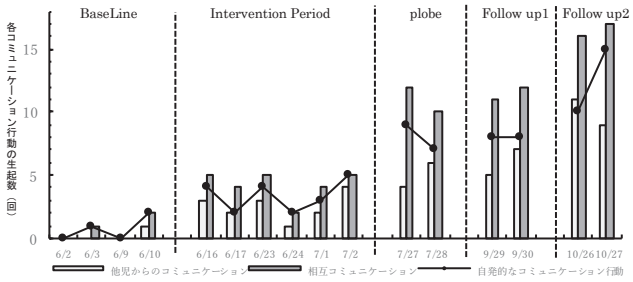


Fig.1 自発的なコミュニケーション行動の生起数と
他児からのコミュニケーション、及び相互コミュニケーションの回数

回の自発的なコミュニケーション行動の生起が確認された。また、プローブ期では平均 8.0 回、1 回目のフォローアップ期では平均 8.0、2 回目のフォローアップ期においても平均 12.5 回の生起が確認され、標的行動の促進及び維持が認められた。職員に対して実施した社会的妥当性のアンケートでは各質問項目において平均 4.0 以上の評価を達成した。

Table 1　藤原・園山(2018)を参考に作成した社会的妥当性評価の結果

	質問項目	平均評価得点
1.	A 君にとって他児とかかわる遊びを支援することは必要だと思いますか？	5.0
2.	介入した遊びは、A 君にとって他児とかかわる遊びになっていたと思いますか？	5.0
3.	A 君は実施した遊びを楽しめていたと思いますか？	4.6
4.	A 君は、遊びに負担なく参加できていたと思いますか？	4.3
5.	介入した遊びは、他の他児とかかわる遊びに応用することができると思いますか？	4.6
6.	遊び以外の場面でも他児とかかわることが増えたと思いますか？	5.0

【考察】自由遊び場面における先行子操作を用いた介入は、コミュニケーション行動の促進が確認され、介入の有効性が示唆された。また、物的環境調整を設定したことや A 児の行動の生起数が増加したことが他児の行動に変化を及ぼしている可能性があり、A 児と他児の間で相互的にコミュニケーション行動が強化された可能性がある。今後の課題として、自由遊び場面のような自然場面におけるデータの信頼性を高めるためにも、より行動を客観的に測定できる手続きを検討していく必要がある。

【文献】

藤原あや・園山繁樹（2018）認定こども園における自閉スペクトラム症児に対する社会的遊びの支援―遊びの選定方法と支援の効果の検討―.自閉症スペクトラム研究,15(2),25-35.

上野茜・神山努・野呂文行（2009）自閉性障害児の遊びスキルの獲得に向けた指導の検討―好みの活動の開発―.障害科学研究,33,2,49-258.

(TAKAHIRO Ito, YUKO Morioka, SACHIE Yagasaki, YUSUKE Okubo)

就労継続支援 B 型事業所における農作業向上について（Ⅲ）

－収穫増と利用者ニーズの両立を目指す取り組み－

○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

本学会第 58、59 回大会において、事業所における農作業向上について報告してきた。今回は収穫増と利用者ニーズの両立を目指す取り組みを発表する。

Ⅱ．目　的

利用者が楽しく意欲的に農作業ができる一方で収穫増を図る取り組みを行う。

Ⅲ．方　法

1　収穫増に向けて可能な手立ての立案、検討
- a 耕作面積拡大、ビニールハウス利用の検討
- b 作物の検討
- c 農業機械導入の検討

2　利用者実態と想定作業の難易度の把握
- a 淡路式園芸療法評価表
- b 想定される作業の淡路式農作業分析表による分析
- c 淡路式農作業難易度分類表で分類

3　支援手立ての調整
- a　ICF の人的支援に関わる支援
  - a-1 作業パターン、栽培品種の絞り込み
  - a-2 根拠に基づく利用者のグループ分け
  - a-3 自閉症者への合理的配慮
  - a-4 年間計画の策定
- b　ICF の物的支援に関わる支援
  - b-1 5 年後を見越した栽培品種の選定
  - b-2 農業機械導入
  - b-3 水まき労力軽減の取り組み
  - b-4 施設の全面的見直し
  - b-5 販売の工夫

4　評価
- a 農作業の実施状況評価
- b 利用者の意欲、生きがい向上の評価
- c 収益の評価

Ⅳ．結果

1　収穫増に向けて可能な手立ての立案、検討
- a　20XX 年 1 月～現在まで実施。近くの農業従事者 Y 氏の紹介で面積 1,721 ㎡の畑を借用でき、耕作面積が 1,262 ㎡から 2.3 倍強になった。ビニールハウス 4 棟支柱のみだったが、専門業者にビニールを張ってもらった。
- b　新規に収益性が高い太径で生食もできる、S 県で一番人気のウェルカムアスパラガスを 2 棟分栽培した。
- c　耕運機（ヤンマーYS8）のほかトラクター（ヤンマーYM1301D）を購入したことで短時間での耕作が可能になった。水やりポンプの購入でジョウロは不要になった。

2　利用者実態と想定作業の難易度の把握
- a　利用者 8 名の個人差は大きい。6 名以外、1 名は主な作業が草取り、もう 1 名は見学が多く、今回の評価では得点が高くなかったが、10 項目の結果より個人内差を把握できた。合計点はグループ分けに使用できた。
- b　一連の農作業を分けパターン化してとらえ、立位や座位の作業負担度、巧緻性等の新たな視点で利用者の作業実態を詳細に把握でき、グループ分けにも有効だった。
- c 一定動作の間に複数の対象に向ける注意（例：注意配分数 2 は苗定植では両手と苗が注意対象）で、利用者の実態に応じて農作業を提供できるようになった。

3　支援手立ての調整
- a　ICF の人的支援に関わる支援
  - a-1　耕作面積は増えたが新たにアスパラガス以外は前年度と同様の野菜種類とした。利用者の負担増を避けるため、極力作業パターンは増やさなかった。
  - a-2　観察だけでなく淡路式 3 表の結果を根拠に、利用者 8 名を各々2 名 4 グループに分けることができた。
  - a-3　特別支援教育の支援方法内容を活用した。例えば、SCERTS モデルの早期発達支援の「身体援助→モデル提示→指さし→言語→自発の順序での指導」、TEACCH プログラムでの作業手順書、50 ㎝の間隔棒で視覚的支援を行った。
  - a-4　アスパラガスのみ新規に野菜耕作の年間計画に加えた。
- b　ICF の物的支援に関わる支援
  - b-1　ここ数年は単価の高い桃太郎トマトの耕作を増やしつつ、5 年後には新規アスパラガスも収益の柱と考えている。
  - b-2　トラクター新規導入で、支援者 1 人は座位で短時間に広く耕作できた。
  - b-3　ポンプを新たに購入し、水量豊富な井戸水を利用できた。1 時間 30 分で畑を全面散水可能にできた。
  - b-4　根腐れ防止で水はけを良くし間隔を開けるため 5 棟から 4 棟へビニールハウスを減築した。機械置場専用のビニールハウス設置、4 トントラックが通行できるように畑入口に 1 ㎝鉄板 2 枚を設置した。
  - b-5　農作業確保で販売を利用者全員でなくグループ担当にして、収穫販売の日数をできるだけ増やした。

4　評価
- a　ビニールハウス 4 棟の野菜の生育は順調で、夏野菜は 6 月から収穫可能である。年間 50 万円が目標である。
- b　「農作業は楽しい」と明言する利用者がいた。作業パターンが分かり大方の利用者は積極的に作業ができている。
- c　年間 40 万円程度であったが、今後は耕作面積が増えアスパラガスも数年後から 100 万円収益増が見込める。

Ⅴ．考察と今後の課題

3 表で数値化でき、利用者の課題が把握でき、グループ化や分担が容易になった。物的支援でも機械化で作業の効率化がある程度図れた。楽しい農作業に近づいたと考える。課題として、3 表が利用者変容に利用可能か検討したい。

Ⅵ．謝　辞

今回農業指導と畑の仲介を頂いた 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.

（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 8 名及び Y 氏から文書による承諾を得た。

(HATAKEYAMA Fujio, FUNATU Shizuya. KUNO Tateo)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑥・肢体不自由③ P14-13

コロナ禍での保護者に対する情報提供の工夫

保護者と実習先、学校がつながる現場実習懇談会

〇松本　晃　　小島　啓治　　川井　優子　　岩井　祐一
（東京学芸大学附属特別支援学校）
KEY WORDS:家庭との連携・就労支援・オンライン

Ⅰ．問題と目的

A 校では毎年 12 月に保護者向けの行事として、高等部の産業現場等における実習（以下、現場実習）の場を提供していただいた事業所を学校に招き、事業所の紹介とテーマを設定した懇談会（以下、現場実習懇談会）を実施している。

現場実習懇談会のねらいは、現場実習先の話から事業所の事業内容や特色等についての理解を深めること、卒業後の職業生活に向けて今後の学校生活・家庭生活の一助にすることである。事業所の方々それぞれの話を伺い、共通していることや特色を聞くことができる貴重な機会と考えている。

新型コロナウィルス感染症拡大前は事業所の方々、保護者、教員が一堂に会し実施していたが、感染症予防のために実施方法の見直しを余儀なくされた。そこで、コロナ対策を行いながら、現場実習懇談会のねらいにより迫るための方法について実施、検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．コロナ対策を踏まえた開催方法

実施にあたっては、保護者は自宅からオンラインで参加していただくこととした。オンラインツールは Zoom を使用することとした。

今回は企業、就労移行、就労継続 B 型、生活介護あわせて 15 事業所の方々に参加いただくことになったが、それぞれの事業所の通信環境や機器面の足並みを揃えることが難しいと考え、事業所の方々には来校していただいた。

会場は A 校多目的教室を使用し、参加事業所の方々、高等部教員が着席し、会の様子を Zoom で保護者に配信することにした。参加事業所の方々の前に大型モニターを設置し、Zoom のギャラリービュー機能でモニター越しではあるが参加している保護者が見えるようにした。

さらに、参加事業所の了解を得た上で、懇談会の様子を録画し期間限定で数日間視聴できるようにした。

２．現場実習懇談会のねらいに迫るために

今回、よりわかりやすい情報提供をねらいとして、事業所紹介用の統一書式を作成した。この書式には作業内容、従業員数（利用者数）や定員、給料（工賃）や事業所が大切にしていることなどを記入できるようにし、事前に参加事業所の方々に記入していただいた。また、事業所のパンフレットも印刷して保護者に事前配布した。

懇談テーマについては、「働く生活で必要なこと」という大きなテーマを設定した。このテーマを掘り下げるために４つの項目（①学生のうちに取り組んだ方がよいこと、②社会人生活を送る上で必要になる自己選択・自己決定とは、③仕事の時間プラスαの過ごし方、考え方、④成長・変化に伴う転職や利用サービスの変更について）を設定し、参加事業所の方々にどれか１つについて話していただくこととした。

保護者には事後アンケートで印象に残った内容やオンラインでの取り組みについて意見を伺った。

Ⅲ．結果と考察

１．コロナ対策を踏まえた開催について

保護者アンケートからは、「下の子どもがいても自宅から参加できるのでありがたい」、「当日参加は難しかったので後日配信がとてもありがたい」など、オンラインでの実施は好評ではあったが、聞き取りにくさや画面のフリーズがあったという意見もあり、集音技術や通信環境などのハード面の課題も明らかになった。また、全参加事業所の方々に話をしていただくと、相応の時間が必要になった。複数回に分けて実施するなどの開催方法も今後の検討課題となった。

２．現場実習懇談会のねらいに迫るための取り組みについて

事業所の紹介は統一書式を使用したことにより、「それぞれの事業所の方針や現状、特色がまとめて伺えてよかった」という保護者の意見があった。

懇談テーマ「働く生活で必要なこと」については以下のようなご意見をいただいた。

①については、安定した勤怠や体調管理、挨拶や返事、家庭で役割を持つこと、自分から支援表明ができること、本人が理解、納得して進路先を決めることなどの話をいただいた。

②については、たとえ小さいことでも本人が願いをもったときに叶えられる選択肢の提示や声かけ、応援を繰り返すことでより大きな願い（働き方や暮らし方）につながる話をいただいた。

③については、勤務時間と休憩時間のオンとオフの気持ちの切り替え、休日に本人が趣味を楽しめるような過ごし方がより生活を豊かにするという話をいただいた。

④については、本人の成長や変化に合わせて柔軟にサービスを変更してもよいこと、周囲の環境などの様々な変化を受けてサービスの変更を考えなければならないこともあること、本人の内面の変化を見逃さないようにすることや相談できる支援機関を確保しておくことなどのお話をいただいた。

保護者アンケートでは、「手伝いなど家庭でできることを改めて大事にしないといけないと感じた」、「挨拶、報告、連絡、相談ができることの大切さを改めて感じた」という意見があった。これまで学校が保護者へ伝えていた内容がより説得力をもって保護者に伝わったといえよう。

Ⅳ．今後に向けて

保護者にとっては卒業後に我が子が通う事業所を考えるにあたって、事業所の方針や考え方などはぜひ知りたい内容である。本実践はコロナ禍であっても事業所の考え方に触れられる有効な方法といえる。今回の実践で得られた成果と課題を踏まえ、現場実習懇談会がより有意義になるよう実施方法を検討していきたい。そして、保護者も事業所も生徒の人生を支えるメンバーとしての役割を担っていけるような関係作りに取り組んでいきたい。

（付記：倫理的配慮について、本実践の発表において、参加者の所属及び個人名が第三者に特定されることがないこと、ならびに本実践発表の目的と内容を参加者へ説明し、同意を得た。また、現場実習に協力していただいた各事業所の皆様に感謝申し上げるとともに、上記の連名者の他に A 校高等部の全教員が本実践に関わったことを付記する。）

（MATSUMOTO Akira，KEIJI Ojima，YUKO Kawai，
YUICHI Iwai）

知的障害特別支援学校卒業生の報告されづらい離職要因に関する研究

－ 数事例における具体的状況と先行研究の比較を通して －

○ 三原 彰夫（大分県立新生支援学校）
後藤 海斗（大分県立日田支援学校）
衞藤 裕司（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校卒業生 報告されづらい離職理由 必要と考える就労関連スキル

１．研究の目的

特別支援学校高等部卒業後の職場定着率は 68.0％（厚生労働省,2020）であり，離職が課題である。その理由は先行研究で明らかにされてきたが，知的障害者の離職理由の中には報告されづらいものがある（高瀬ら，2017）。本研究では，特別支援学校教員を対象にインタビューを行い，先行研究との比較により，報告されづらい離職理由と，その対応として必要であったと考えられる就労関連スキルについて検討を行う。

２．方法

１）対象者

特別支援学校教員で進路指導を２年以上経験又は特別支援教育コーディネーターを経験したことのある者全６名（A,B,C,D,E,F）であった。

２）分析材料

本調査のために次の(1)～(5)を作成した。(1)インタビューガイド:予め質問項目を整理し,実際の質問順に並べた。質問項目は①対象者の属性，②卒業生の属性，③在学時の様子，④実習時の様子，⑤就労の経緯と終了直後の様子，⑥離職時の様子の６領域 20 項目で構成された。(2)逐語記録表:インタビューで得られた音声データが文字化された。(3)事例コード・マトリックス：事例生徒を縦軸，質問項目を横軸とし対象者の要約した語りが書き込まれた。(4)離職理由分類表：高瀬ら（2017），中嶋ら（2013），定岡（2017），真謝・中村（2002）の離職理由ごとに表が作成された。(5)就労関連スキル分類表：Wehman（1975）の職業的自立を目標としたカリキュラム，萩原（2016）の Vineland-Ⅱ適応行動尺度から，それぞれ具体的なスキルを書き込んだ表が作成された。

３）調査期間

Ｘ年 10 月～Ｘ年 11 月までの２か月間であった。

４）手続き

対象者に本研究の趣旨・方法を説明し，研究参加・発表の承諾を得た。また，対象生徒の氏名や卒業年度等，個人の特定につながる情報は話す必要がないことを確認し，インタビューガイドに沿って半構造化面接が実施された。

５）分析方法

(1)離職理由：卒業生徒の離職の具体的な状況例は，離職理由分類表に従って分類された。分類できないものは「報告されなかった離職理由」に分類された。(2)就労関連スキル：卒業生徒に必要であったと考える就労関連スキルは，就労関連スキル分類表に従って分類された。分類できないものは「報告されなかった就労関連スキル」に分類された。

３．結果

１）離職理由の分類

分類された離職理由は，生活面の素行不良，コミュニケーション不適応，人間関係などであった（Table 参照）。分類できなかった離職の具体的な状況例は，「SNS やネットに会社の機密を載せてしまった」，「ネットで知り合った人から来ないかと誘われ，その職場へ行くため離職した」であった。

２）就労関連スキルの分類

分類された就労関連スキルは「コミュニケーションスキル」，「対人関係スキル」，「金銭管理スキル」であった（Table 参照）。また，分類できなかった就労関連スキルは，「セルフマネジメントスキル」，「情報モラルスキル」，「柔軟性」，「職への動機づけ」であった。

４．考察

計 15 事例のうち,報告されなかった離職理由に属したものは２事例に見られた。報告されづらかった理由として，SNS やネットに会社の機密を載せた状況例では会社の名誉への配慮，ネットで知り合った人から誘われ離職した状況例では就労意欲の低下が考えられる。また，10 事例で必要であると考えられた「情報モラルスキル」，「職への動機づけ」，「セルフマネジメントスキル」「柔軟性」の４スキルは先行研究の知見に分類できず，報告されなかった就労関連スキルとして示された。これらは高等部在学中に学習されるべき内容として，教育課程の中に位置付けられる必要がある。

(MIHARA Akio, GOTO Kaito, ETO Hiroshi)

Table 本研究で聴取した「離職の具体的な状況例」,「必要と考える就労関連スキル」と先行研究の比較

対象者	卒業生徒	本研究で聴取した具体的な状況例	先行研究にある離職理由 高瀬ら(2017)	中嶋ら(2013)	定岡(2017)	真謝・中村(2020)	本研究で聴取した必要と考える就労関連スキル	先行研究にある就労関連スキル Wehman(1975)	萩原(2016)
A	①	休みの日にバイクを乗り回し，就労先に戻らなくなった	職場以外の要因（生活リズムの乱れ）		生活面の素行不良	生活習慣の乱れ	善悪の判断，生活の質の判断，将来を思い描く思考・判断を指導したい（セルフマネジメントスキル）	分類できなかった就労関連スキル	
	②	接客や返事を求められたができなかった	業務遂行上の課題（意思疎通が困難）		コミュニケーション不適応		意思や思いを表現できる指導ができればよかった（コミュニケーションスキル）	会話	コミュニケーション
	③	公共交通機関の遅延による遅刻の原因をうまく答えられない	業務遂行上の課題（意思疎通が困難）		コミュニケーション不適応		自分の困りを伝える機会が学校ではあまりなかったので，必要だと感じた（コミュニケーションスキル）	会話	コミュニケーション
	④	SNSやネットに会社の機密を載せてしまった	分類できなかった具体的な状況例				SNSが絡んだ性に関する問題もあるので，そこの指導はリアルに行っていたが，さらに必要と感じた（情報モラルスキル）	分類できなかった就労関連スキル	
B	①	金銭を要求する先輩がいて巧みに金銭を引き出され，人間関係が崩れてきた（引き出したのは自分）	人間関係の悪化（職場の障害理解など）	人間関係		人間関係の不適応	場面で言えば断るスキル，長期的には関わらないスキルを身に付けさせたい（対人関係スキル）	対人関係	社会性
C	①	ネットで知り合った人から来ないかと誘われ，その職場へ行くため退職した	分類できなかった具体的な状況例				今の職に対しての関心が低かった（職への動機づけ）	分類できなかった就労関連スキル	
D	①	仕事の割に給料が低い，看護助手の仕事ではない看護師の仕事をさせられる	労働条件が合わないため	雇用条件が良くなかった			※ 文字テキストデータなし（言及なし）		
	②	勤め始めてすぐ会社が移転。公共交通機関では通勤できない場所で，運転免許もなかった	職場以外の要因（通勤が困難）	通勤の問題		通勤困難	※ 文字テキストデータなし（言及なし）		
	③	原付免許を所持し通勤していたが，店舗が移転し，原付通勤は危険とされ通えなくなった	職場以外の要因（通勤が困難）	通勤の問題		通勤困難	※ 文字テキストデータなし（言及なし）		
	④	実習・雇用に尽力してくれた方が異動。他職員は障害に理解がなく人間関係が築けなかった	人間関係の悪化	人間関係	企業側の障害者認知不足		※ 文字テキストデータなし（言及なし）		
	⑤	もっと条件のよいところに行きたいという前向きな希望で転職した	キャリアアップ	スキルアップ	キャリアアップ		※ 文字テキストデータなし（言及なし）		
	⑥	職場で喧嘩を起こしてしまった		暴力		行動上の問題	人間関係，人とのかかわり方を指導したい（対人関係スキル）	対人関係	対人関係
E	①	土日出勤が納得できず，出勤しない	基本的労働習慣に課題				生徒会活動を頑張らせたらよかった。自分で考えて実行し実現する過程や，失敗し考え直す時間を取れればよかった（柔軟性）	分類できなかった就労関連スキル	
F	①	勤務中，職場の特定の人に過度に話しかけ，業務上支障が出た			コミュニケーション不適応		話しかけたくなった時は，誰かに伝えることで気持ちをコントロールするなど対人関係におけるマナーの指導が弱かった（対人関係スキル）	対人関係	対人関係
	②	お金を使い過ぎて家賃を払えず出勤できない	職場以外の要因（金銭トラブル）		生活面の素行不良		経済的にも自立しようと，タイミングを考え，行ったが上手くいかなかった（金銭管理スキル）	金銭管理	

日本における知的障害者の雇用とその継続の要因に関する系統的文献研究

○折　明宏　　柘植　雅義
（北海道網走養護学校）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS:知的障害者、雇用、系統的文献研究

目的：国内の知的障害者の雇用や就労に関わる先行研究のシステマティックレビューから、雇用を促進するための要因、雇用に結びつくための要因、雇用が継続するための要因、の３つの要因について質的研究を対象にしたメタ統合により明らかにすることを目的とした。
方法：牧本（2013）のシステマティックレビューの手続きに基づいて選択された７本の論文から、知的障害者の雇用に関わる語りのデータから（カテゴリー）を抽出した。それらをメタ統合し、さらに統合結果を図示した。また、メタ統合には、Grounded Theory Approach:GTA（戈木,2014）の手法を参考に分析を行った。文献の主な取り込み基準を 5 つ設定した。①対象は、国内の知的障害者 15 歳以上。②焦点となる現象は、知的障害者が雇用に結びつくもの、結びつかないもの、雇用が継続している状態。③文脈、状況は、一般就労、福祉的就労、就労継続支援、特別支援学校。④対象とする研究のデザインは、対象者の語り等が確認できる質的研究。⑤査読付きの論文を対象とした。

表１　検索キーワード

検索キーワード	①	知的障害 AND（複合検索ワード）
	②	知的障害 AND 地域 AND （複合検索ワード）
複合検索ワード：就労、雇用、就労支援、就労要因、就職、職業リハビリテーション、特例子会社、職場定着、ジョブコーチ、現場実習、作業学習、離職		

検索では、CiNii を使用した。検索キーワードを表１に示す。①と②の内容に複合検索ワードをそれぞれ一つずつ AND 検索で行った。抽出された一次論文について、質的研究の評価項目（牧本,2013）を用いて評価を行った。
結果：論文の抽出では、851 件の論文がヒットした。その中から選択基準に適合する 1996 年～2019 年までの論文が７件、抽出された。この中の 3 件の論文では、カテゴリーの抽出を行なっていないため、本文中の語りの内容を基に GTA の手法を参考にカテゴリーを設定した。その結果、50 カテゴリーが抽出され、統合では、50 カテゴリーから新たに 24 カテゴリーが統合された。このカテゴリーの抽出結果について「制度・システム」、「支援体制」、「本人」のそれぞれに分類した（図１）。
「制度・システム」では、【公的な制度による雇用の促進】が促進させる要因として考えられた。【雇用の継続のためシステムの課題】では、支援体制の整備が課題となっており雇用の継続を抑制する要因となっていた。「支援体制」では、支援者の【障害があっても職場や社会の中で力を発揮することができるという信念】が、促進する影響であり、これが他の要因へもポジティブな影響を及ぼしていた。【ニーズに応じた支援の実行】には、【環境の持つコンピテンシー】、【ジョブコーチによる支援】が影響しており、さらに【同僚の共通理解】が抑制・促進のどちらにも影響を及ぼしていた。この点に関して【ジョブコーチによる支援】が、本人と同僚や支援者にポジティブな影響を示していた。「本人」では、【ネガティブな経験による就労意欲の喪失】などが、【本人の業務適応】に抑制的な要因となっていた。しかし、【好ましい本人の資質】は、【本人の業務への適応】へ促進する要因となっていた。【本人の業務への適応】から【本人の社会化の変化】に結びつき、このことが、【お互いの情愛を深める】などの知的障害者と支援者との強い結び付きが生み、雇用の継続を促進する要因となっていた。

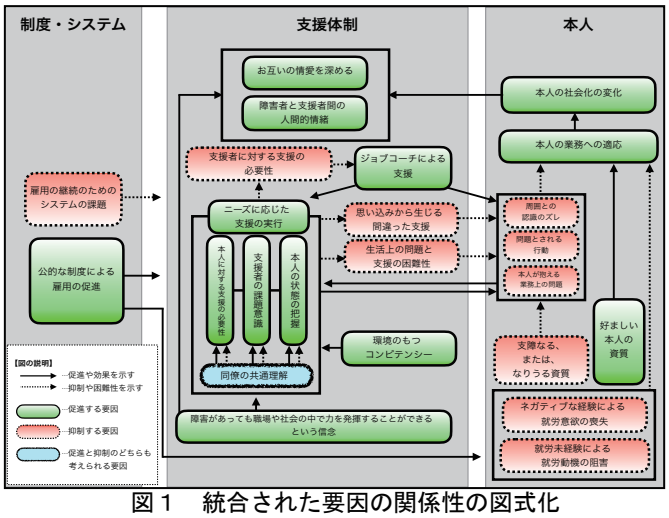


図１　統合された要因の関係性の図式化

考察：松井・小澤（2018）を参考に「雇用を促進するための要因」「雇用に結びつくための知的障害者の要因」「雇用が継続するための要因」の 3 つの要因から考察を行った。また、法律や制度の改正前の論文も対象としているため、その点を踏まえた状況下での結果として考察を行なった。
雇用を促進するための要因では、法定雇用率が促進する要因となっていた。しかし、中小企業での雇用率の低さが問題となっており、企業の規模にかかわらず、障害者雇用を促進する必要性が示唆された。また、経営者、上司、同僚、支援者の信念や高いコンピテンシーが雇用の促進に影響しており、企業での社員の育成や採用が重要であることが示唆された。雇用に結びつくための知的障害者の要因については、職場で好ましいとされる本人の資質と就労意欲の向上が、雇用に結びつくための要因として考えられ、就労前の就労体験やキャリア教育の重要性が示唆された。雇用が継続するための要因では、就労後の成功体験の蓄積が就労意欲の向上につながることから、職場での専門家による支援体制の構築や環境整備の重要性が考えられた。その点について、ジョブコーチが担う役割は大きく、知的障害者本人と企業の双方への支援が必要であることが示唆された。また、雇用が継続されるためには、途切れのない継続的な支援の実行が重要であり、企業での支援体制の工夫など検討が必要であると考える。

（文献）

牧本清子編（2013）エビデンスに基づく看護実践のためのシステマティックレビュー. 日本看護出版会.
戈木クレイグヒル・滋子　(2014)　グラウンデット・セオリー・アプローチ概論. KEIO SFC JOUNAL, 14(1), 30-43.
松井優子・小澤温（2018）日本における知的障害者の就労の動向と課題に関する文献研究. 国立特別支援総合研究所研究紀要, 45, 13-26.
(ORI Akihiro, TSUGE Masayoshi)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑥・肢体不自由③ P14-16

知的障害教科「職業・家庭(中学部)」の独自性と通常学習指導要領との連続性の検討(１)

―職業分野の検討―

○米田宏樹* 森澤亮介** 杉田葉子** 今畠陽平*** 本間貴子****
（筑波大学*）（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***）（国士舘大学****）

KEY WORDS: 学習指導要領 知的障害教科 職業・家庭

Ⅰ．目的

平成 29～31 年の学習指導要領改訂において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・関連性の観点から確認・整理することが必要である（平成 30 年，特別支援学校学習指導要領解説)。本報告では、教科名称が異なる知的障害の独自の教科である中学部「職業・家庭」に焦点を当て、①設定当時(昭和 37 年)の養護学校学習指導要領精神薄弱教育編に示された「職業・家庭」の職業分野(以下、職業分野)と、同時期（昭和 33 年)に改訂された通常教育の「技術・家庭」における技術分野(以下、技術分野)との関連性を検討し、②現在の平成 29～31 年の学習指導要領改訂における職業分野と技術分野を比較し、職業分野の記述が通常の学習指導要領にもあるか否かを検討した。

Ⅱ．方法

分析の資料は、①では昭和 37 年養護学校学習指導要領精神薄弱教育編、昭和 32 年度改訂版中学校学習指導要領職業・家庭科編、昭和 33 年度中学校学習指導要領を用いた。②では平成 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、中学校学習指導要領ならびに解説であり、職業分野に示された目標や内容の文言が通常学習指導要領にみられるかを比較検討した。

Ⅲ．結果

１．昭和 37 年養護学校「職業・家庭」と昭和 33 年中学校「技術・家庭」の関連性と相違点

昭和 33 年に中学校学習指導要領では従前の「職業・家庭」が「技術・家庭」に改訂された。もとは知的障害教科の「職業・家庭」と同じ名称であった。通常教育側が「技術・家庭」に変更した理由は、昭和 32 年改訂版の職業分野で示された 12 の仕事の分野が、典型的な仕事に淘汰されず、技術と科学との関連が不明確なことがあった。昭和 33 年の改訂で当時の産業構造にあわせて仕事の分野を精選し技術的な側面を強化した(男子を対象)。昭和 37 年養護学校「職業・家庭」の仕事の分野には、昭和 32 年改訂版「職業・家庭」の 12 分野と共通するものが含まれていた(例;飼育・栽培、調理、手芸・裁縫)。ただし、技術指導の詳細は記されなかった。知的障害側は職業に関する知識・技能については概略的に述べる程度だったが、働くための態度面に関する記載に分量を割いた。仕事に必要な安全や健康、働くことへ関心をもち働く喜びを味わうこと、物をつくり作業を完成する喜びを味わい仕事への自信を高めること、仕事の内容と自分の分担する役割がわかり協同して働くことなど、どの仕事にも共通する基礎的な態度面を重視していた。この態度面の記述は、小学校・中学校学習指導要領の道徳や特別活動の内容に共通点が見られた(山田・米田, 2011)。

２．平成 29～31 年「職業分野」と通常学習指導要領との関連性：(１)「職業分野」と「技術分野」の検討：

職業分野の３つの柱の目標には全て「職業生活」という言葉が入っており、職業生活の基本的な知識や表現・課題の解決を目標としている。一方で通常教育側には職業生活という文言はない。技術分野では、目標・内容項目ともに、材料・加工、生物育成、エネルギー変換及び情報の技術面で整理されている。技術分野では、持続可能な社会を構築する資質・能力を養うねらいが前面に出ているが、知的障害職業分野は、職業生活(働くことの意義、職業)、自分の生活への情報機器の活用、産業現場等における実習など、自身の将来の職業を含めた生活に直結する内容が中心である。技術分野における職業に関連する記述は、内容の取扱いと指導上の配慮事項において「生活を工夫し創造する資質能力を身に付けること」が勤労の尊さや意義を理解することにつながることや、生徒のキャリア発達を踏まえた学習内容と将来の職業選択や生き方との関わりを扱うことが記載されているが、僅かである。

（２）「職業分野」と通常学習指導要領との関連性：

職業分野と関わりが深い記述は、中学校学習指導要領では以下にみられた。特別の教科道徳の勤労では、「勤労の尊さや意義を理解し，将来の生き方について考えを深め、勤労を通じて社会に貢献する」という記述がある。総合的な学習の時間では、職業や自己の将来に関する課題を取り上げること等が示されている。また、特別活動の学級活動にある一人一人のキャリア形成と自己実現、特別活動の学校行事にある勤労生産・奉仕的行事においても関連する記述が見られた。知的障害職業分野における独自の記述は、作業学習に関するものである。「作業学習の指導は、中学部では職業・家庭科の目標及び内容が中心となる」とされ、実施上の考慮点が詳細に記載されている。

Ⅳ．考察

知的障害職業分野は、設定当初より働くことへの関心や意義、態度面に関する内容の記載が多く、働く生活全体を意識した文言「職業生活」が特徴的である。この点で技能に力点を置く通常教育の技術分野とは異なる。知的障害の離職理由は技術的側面ではなく就労意識の低下や人間関係の形成、生活面の課題等が大きい(小野・岩崎, 2020)。知的障害教育が、就労先との連携を重視して、知的障害児の社会適応上の困難に対応するように、その教育内容を形成し、継承してきたことがうかがえる。仕事と生活をトータルに捉える知的障害職業分野の特徴は、近年厚生労働省で提唱される「仕事と生活の調和」の理念に沿うものであり、この理念の重要性は通常学校においても同様だろう。知的障害教科「職業・家庭」の意義を熟考することで、「働く生活に関する現代社会の課題」にせまる通常各教科等の内容設定と各教科等横断による指導のあり方が見いだされると考えられる。

【文献】山田康広・米田宏樹(2011)「精神薄弱」教育の独自性と通常教育との共通性. 障害科学研究,(35),185-196.
小野里美帆・岩崎季路(2020) 就労移行支援事業所における知的障害者及び ASD 者の就労準備性についての変化. 文教大学教育学部紀要, (54), 157-167.

【付記】本研究は科学研究費 21K02714, 18H01037,22H01031 の助成を受けた。(YONEDA Hiroki, MORIZAWA Ryosuke, SUGITA Youko, IMAHATA Youhei, HOMMA Takako)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑥・肢体不自由③ P14-17

知的障害教科「職業・家庭(中学部)」の独自性と通常学習指導要領の連続性の検討（２）

―家庭分野の検討―

〇本間貴子* 森澤亮介** 杉田葉子** 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****）

KEY WORDS: 学習指導要領 知的障害教科 職業・家庭

Ⅰ．目的

平成 29～31 年の学習指導要領改訂において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(平成 30 年特別支援学校学習指導要領解説)。本報告は、①平成 21 年と平成 29～30 年改訂の知的障害学習指導要領の「職業・家庭」の内容項目の構成を比較し、平成 29～30 年改訂による通常教育「技術・家庭」との共通点を整理したうえで、②平成 29～30 年知的障害特別支援学校学習指導要領の中学部「職業・家庭」の家庭分野(以下；知的家庭)と通常教育中学校学習指導要領の「技術・家庭」の家庭分野(以下；中学家庭)／小学校学習指導要領の「家庭」(以下；小学家庭)との関連から共通性と独自性を分析した。

Ⅱ．方法

分析の資料；①②に共通して平成 29～30 年「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・解説」を用いた。加えて、①では平成 21 年「特別支援学校学習指導要領解説」、平成 20 年「中学校学習指導要領」を用いた。②では「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」と各解説を用いて、知的家庭と中学家庭、小学家庭の共通性・相違点を検討した。

Ⅲ．結果

１．平成 21 年「職業・家庭」から平成 29～30 年「職業・家庭」における内容項目の変化；中学校技術・家庭は、昭和 33 年より「技術分野」と「家庭分野」に大きく構造を分けて内容項目を設定していたが、知的障害教育学習要領職業・家庭は、平成 21 年版までは「職業分野」と「家庭分野」に分けておらず、職業・家庭全体の中に、次の９項目が定められていた；「働くことの意義」,「職業に関する基礎的な知識」、「道具・機械等の取扱いや安全・衛生」,「役割」、「産業現場等における実習」、「家庭の役割」、「家庭に関する基礎的な事項」、「情報」、「余暇」である(下線は主に職業に関連する内容)。平成 29～31 年改訂における大きな変化は、「職業分野」と「家庭分野」に分けた点であり、通常教育との連続性の可視化が進んだ。職業・家庭に共通する大目標においても、３つの柱に基づき通常学校の技術・家庭の大目標とほぼ共通する文言で示されるようになった。職業・家庭では、「生活の営みに係る見方・考え方や職業の見方・考え方を働かせ，生活や職業に関する実践的・体験的な学習活動を通して，よりよい生活の実現に向けて工夫する資質・能力」と示されている。中学校技術・家庭では、「生活の営みに係る見方・考え方や技術の見方・考え方を働かせ，生活や技術に関する実践的・体験的な活動を通して,よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて，生活を工夫し創造する資質能力」と示されている。下線部の「生活の営みに係る見方考え方」と「実践的・体験的な学習活動を通して」行う点は知的障害教育と通常教育に共通している。技術、持続可能な社会への構築という文言が知的障害教育にはなく通常学校側の目標にある文言である。なお、小学校の家庭の目標は「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ，衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して，生活をよりよくしようと工夫する資質・能力」であり、小学家庭との共通性も確認できた。「実践的・体験的な活動を通して」という文言は、通常教育側の技術・家庭で平成 10 年より使用されてきた言葉である。実践を通じた教育を重視するという点で、知的障害教科職業・家庭と通常の技術・家庭は方法においても共通性がみられる。

２．知的障害教科「職業・家庭」の家庭分野と中学家庭／小学家庭との共通性；知的家庭の大目標は「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ，衣食住などに関する実践的・体験的な学習活動を通して，よりよい生活の実現に向けて工夫する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」であり、中学家庭は下線部が「よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造する」であり、小学家庭が「生活をよりよくしようと工夫する」であるが、それ以外は同じ文言であり、共通性が見られる。その下位目標は３本の柱に基づき記述がなされている。これも、共通性・連続性が見られる。知的家庭の目標にある「自分の役割に気づき」という表現が、中学家庭では「家族・家庭の機能について理解を深め」という文言になる。知的家庭の「課題や解決策に気づき実践し」は、中学家庭は「解決策を構想し、実践を評価・改善し」になる。内容項目は、平成 21 年の職業・家庭における家庭に関する項目は「家庭の役割」、「家庭に関する基礎的な事項」、「余暇」であったが、平成 29～30 年学習指導要領の内容項目は中学家庭と小学家庭と同様に A 家族・家庭生活、B 衣食住の生活、C 消費生活・環境の中項目の中にそれぞれに小項目が 2～5 つ設定された。平成 21 年の知的の家庭内容項目で扱われていなかった A エ幼児の生活と家族は、中学家庭にあった項目であるし、C 消費生活・環境は、余暇で触れられていただけだったが、項目として設置された。内容項目が、中学家庭と小学家庭の内容項目に類する項目で構成され、項目が細かく分けられたことで、各項目の解説の分量が大幅に増加した。職業分野ではみられない内容項目の共通性が確認できた。

Ⅳ．考察

家庭分野では目標、内容で通常学校中学家庭／小学家庭と可視的な連続性を確認できた。この背景には、通常教育の家庭科も家庭生活への適応と生活の充実を念頭においた教科目で、体験活動を重視しているため、知的障害教育と連続性を持たせやすい特性をもつ教科である点が考えられる。ただし、この変更が知的障害の子どもにとって良いかどうかは、「職業生活」全体を重視する職業分野との関係や中学部社会科・理科、小学部の生活科、高等部段階との関係を踏まえつつ、実際の指導と子どもたちの学びに及ぼす影響を検討する必要がある。【付記】本研究は科学研究費 21K02714,18H01037,22H01031 の助成を受けた。(HOMMA Takako, MORIZAWA Ryosuke, SUGITA Youko, IMAHATA Youhei, YONEDA Hiroki)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑥・肢体不自由③ P14-18

知的障害者のライフプラン構築に関する縦断的研究

ー就労 1 年目から就労 8 年目（8 年間）の変容を中心にー

〇清水浩
（帝京大学理工学部）

KEY WORDS: ライフプラン、知的障害者、就労支援

【目的】

近年、障害者福祉制度の多くが改正され、障害者の就労支援と職場定着に向けた施策等の充実が図られてきている。特に、自立過程への支援を重視したシステムや事業目的・内容・方法等が整備され、障害者に対する理解と人権意識の深まりから、障害者の各ライフステージに対応できる制度が整い、就労生活の広がりと安定が図られてきている。

一方で、一般企業就労を続ける知的障害者の職場定着等における課題は多く、具体的には、障害特性の理解、雇用者側の知的障害についての理解、余暇生活の充実等の就労先への移行支援の困難さ等が挙げられている（浅井、2012）。

知的障害者の職業生活を支えるためには、本人の QOL を保障し自分の将来設計について見通しを持たせ、ライフプランを構築できる支援が求められる。ライフプランの構築に関しては、ライフプランシートを活用した ASD 児者に対する報告がみられ、時間軸で自分の生活を考えることができることや、視覚的に把握しやすくイメージしやすいことなど有効性が示されている。

今回は、就労 1 年目から就労 8 年目までの 8 年間の就労生活を参考にしながら、知的障害者がライフプランニングをする上での具体的な指導方法を検討した。

【方法】

1　対象者の概要

A さん（2X 歳、仮名、男子、療育手帳 B1）。B 知的障害特別支援学校高等部卒業。言葉による指示を理解し、正確に行動に移すことができるが、語彙数が少ないため、的確に意思を伝えることができず、トラブルに巻き込まれる場面がみられる。現場実習を経て居住地区近隣の C 自動車部品製造会社（株）に正社員として就労した。

2　手続き

就労 8 年目に A さん本人にライフプランシートの作成を依頼した。その結果を、就労 1 年目のライフプランシートの記入内容と比較し、将来像や生活設計等がどのように変容したかを分析した。なお、A さん及び保護者、所属機関に対する研究の説明及び同意に関しては、書面による依頼と書面による承諾を頂いた。

【結果】

1　就労 1 年目（201X 年）

201X 年の卒業後支援時に、ライフプランシートの作成を行った（表 1）。

2　就労 8 年目（202X 年）

①仕事：仕事に真面目に取り組む姿勢が評価され、業務内容の拡大と、担当する機械の種類の増加等がみられた。また、就労時から希望していた新工場への出向となり、責任感を持って仕事に取り組んでいる。

②家族：結婚に対する希望を持っているが、出会いの場が見つからない状況である。また、同じ会社に入社した弟への仕事に関するアドバイスを行っている。

③趣味：コロナ禍から、大好きなキャンプに行くことができない状況である。現在は、自宅でのゲームと釣りなどを楽しんでいる。

④社会活動：出身高校へのボランティアを行ったり、地域の民生委員の仕事を継続して担当したりしている。

⑤スキル：職場で活用できるバネに関する資格を取得したことに伴い、一層仕事に対する意欲と責任感が増し、現在は、担当部署の責任者になることを目指している。

⑥友達：友人関係の広がりなどに関しては、あまり変化はみられない。後輩の高校生への進路に関するアドバイスを行いたいと考えている。

表 1　ライフプラン（A 君・就労 1 年目）

項目	20 歳　30 歳　40 歳　50 歳　60 歳 ～
仕事	・残業、土曜出勤（18 歳） ・民生委員の仕事（20 歳） ・貯金（18 歳）　・働きたい（50 歳） ・長生き（60 歳）
家族	・給料で母親へプレゼント（18 歳） ・弟の進学アドバイス（18 歳） ・家族旅行に連れて行く（20 歳） ・結婚（25 歳）
趣味	・中華料理、お弁当を作る（18 歳） ・キャンプ（18 歳） ・キャンプ用品購入（20 歳） ・後輩とカラオケ、ゲーム（20 歳）
社会活動	・弟の学校の行事に参加（18 歳） ・卓球クラブへの参加（週一回、居住地）（18 歳）
スキル	・検査の仕事、自動機の仕事（18 歳） ・フォークリフト、原付免許取得（20 歳）
友達	・学校の先輩とバーベキュー（18 歳）

【考察】

就労 1 年目では、自分自身の生活設計や就労生活等の内容を検討することが難しい状況であったが、徐々に余暇生活や職業生活で自分が望む生活のスタイル等を記入できるなど、就労生活に広がりがみられた。

就労 8 年目では、仕事に必要となる資格を取得し、スキルの向上を図っている。また、職場で年下の従業員が離職しないように配慮するなど、自分の立場や役割を確認し、人間関係を構築しながら仕事を行うことができている。趣味の面では、キャンプの他に、ゲームや釣りなどの余暇活動の広がりや、第一種運転免許を取得し、好きな車を購入したいという希望も芽生えている。

今後は、担当部署における管理的な役割も求められるので、A さんが理解しやすいように、他の従業員との関係性構築方法等も含め、丁寧に支援できる人材が求められる。

また、継続して経過を把握し、就労に関する適切なアセスメントや本人への適切なサポートができるように、就労先との障害特性や支援方法等についての十分な共通理解及び、具体的な本人の就労生活を支援する関係機関との連携など、包括的なサポート体制の構築が望まれる。

（文献）

1) 浅井浩（2012）日本の障害児（者）の教育と福祉. 田研出版.

(SHIMIZU Hiroshi)

自閉的な成人男性への動作訓練を通した発達支援

〇田中　紀行
（こんごうの会）

KEY WORDS:　動作訓練　　自己コントロール　　コミュニケーション

１．問題と目的

今日の特別支援学校では、自閉症・情緒障害が在籍する児童・生徒の数は年々増加傾向にある（文部科学省の学校基本調査より）。また、近年教員の採用も増え、特別支援教育を充実するため様々な研修の取り組みもあげられている。

自閉的な児童生徒成人には、動作法（動作訓練）、ムーブメント、FBM など様々な方法で行動を自己コントロールする力を伸ばしたり、人を認知する力を高めたりすることをねらいとして取り組まれている。特に、自閉的な児童生徒成人は肩・肘周りに力が入り、からだの不調やこころの不調が表れやすく、心理療法のひとつである動作法（動作訓練）が有意義な方法としてあげられている。しかし、学校現場での動作法（動作訓練）や成人者の障害者の動作法の実践は少ない。

本研究では、動作訓練の課題である腕上げのコントロールや各動作課題のやりとりを通しての身体的なコミュニケーションの幅を広げる可能性について検討をする。

２．方法

期間：教員（以下：トレーナー）を対象とした動作訓練の研修会、２０XX 年１X 月２X～２X 日（２泊３日）に実施。６０分の訓練を７回行った。

ねらい：

・動作課題に向き合う時間を増やす。

・無理に動作課題に向き合うのではなく、信頼関係をつくりながら身体を通したコミュニケーション課題を取り入れる。

Aの実態：

・自閉症　成人男性（以下：トレーニー）。

・一人で立位、歩行ができる。

・見通しが持てないと、気持ちが不安定になる。

・触れられることを嫌がる。

・生活リズムが不規則（睡眠不足や食が充分に取れていない）であり、心理的に不安定である。

・便秘気味である。

訓練課題：

・あぐら座位での重心移動。

・あぐら座位での背反らせ。

・仰臥位での、腕上げコントロール。

・側臥位での、体幹の捻り。

・側臥位での肩上げ

倫理的配慮：

上記の方法で訓練を記録すること、報告することに関し、いずれも団体・保護者の同意を得ている。

３．訓練・生活の結果

初日は、気持ちが不安定になり、動作課題に向き合うことが難しく、背中へのソフトタッチをしていき、お互いに手や身体の動きを感じ、意識するようにした。スーパーバイザーからトレーニーの気持ちが入った時に動作課題を意識するように助言を頂いた。２日目よりゆっくりと動作課題に向き合う時間が増えてきたので、身体の部分に触れると特に肩周りに力が入りなかなか抜けなかった。トレーナーも構えすぎず、トレーニーの様子を見てソフトタッチで触れて進めていった。腕を触ることにトレーニーが嫌がることがなくなったタイミングで、トレーニーの意図に合わせて腕上げをするように促した。３日間繰り返し行うと徐々に力も抜けていき、トレーナーも腕に意識が向くようになってきた。

４．考察と本事例より示唆

今回の動作訓練を通して全てトレーニーのやりとりうまくできたわけではない。今回の動作訓練を通して以下のようなやり取りや日常生活の変化ができた。

①　最初は、ドアの開け閉め等こだわりや訓練途中で退出する等あったが、見通しを持ち訓練を臨む時間が増えてきた。

②　初めてのトレーニーでお互いに信頼関係がなく、ソフトタッチから触れることからの開始であったが、その時その時のトレーニーの動きに腕上げや捻りなど課題を整理し、取り組むことで背そらせして、背中を預けるまで自己調整をすることができた。また、捻りでは秒数などを言葉かけすることで同じ姿勢を数秒保ち、自分から力を抜くこともできた。

③　日常生活では食事を２日目の夜から食べることができた。また、便秘を解消することもできた。

一方で、今後の課題として、単位動作だけではなく、継続した時間で取り組むことやトレーニーのペースではく、トレーナーのペースで課題に取り組むことの難しさを感じ、今後の課題としてよりやりとりを深めていく必要性がある。

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑥・肢体不自由③ P14-20

知的障害特別支援学校における GIGAスクール構想の展開と教師の意識の変容

○山崎智仁（富山大学教育学部附属特別支援学校）
水内豊和（帝京大学文学部心理学科）
KEY WORDS：知的障害、GIGA スクール、教師

Ⅰ．目的

知的障害特別支援学校において、児童生徒に教育 ICT 環境を活用した実践を行うとともに、教師を対象に GIGA スクール構想や ICT 活用に関するアンケートを実施した。アンケートの結果と推移より、教育 ICT 環境を活用した実践に伴う教師の意識の変容を明らかにすることを目的とした。なお、本研究は、個人情報および倫理面に配慮し行った。また、発表と掲載について対象者、学校長の同意を得ている。

Ⅱ．方法

1．実施期間

2020 年 4 月～翌年 3 月の期間に、対象者に向けて GIGA スクール構想に関するアンケートを 4 回実施した。

2．対象者

対象者は、A 知的障害特別支援学校に勤務している教員である。対象校では児童生徒だけでなく、教員にも Chromebook を貸与しており、授業や教材の作成などに使用することができる。また、Google Workspace for Education（以下、Google for Education）やロイロノート・スクール（以下、ロイロノート）といった教育用クラウドサービスを導入している。

3．分析の対象

本研究では、A 知的障害特別支援学校にて行った教育 ICT 環境に関する研修や実践に併せて行ったアンケートの結果とその推移について分析する。

4．教育 ICT 環境の選定

本研究では、教育ICT環境としてChromebookとGoogle for Education、ロイロノートを使用した。Chromebook は、Google 社が提供している ChromeOS を搭載した PC である。本機は強固なセキュリティが特徴なため、安全性が高い。Google for Education とは、Google 社が提供している教育用クラウドサービスである。Google のアカウントでログインすることで、文書の作成や表計算などが可能となる。また、Classroom や Jamboard というオンライン学習ツールもあり、児童生徒の写真や動画といった個人情報のやり取りをクラウド上で安全に行うことができる。ロイロノートは、株式会社 LoiLo が提供しているクラウド型の授業支援システムである。教師や児童生徒が考えたことをカードに書いてまとめたり、互いに送り合ったりすることで双方向の授業が可能となる。

Ⅲ．結果

4 月に校内の教員に向けて第一回情報研修会を実施した。研修会の初めにアンケートを行ったところ、「GIGA スクール構想の目標と内容を理解していますか。」の問いに「おおむね理解している」「少し理解している」と答えた教員は 15%であった。また、「現時点での自身の ICT の教育的活用に対する自信度を教えてください。」の問いに「ICT 活用にかなり自信がある」、「ICT 活用に少し自信がある」と答えた教員は 5%であった。研修は、GIGA スクール構想の説明と Chromebook の基本的な使用方法などについて行った。数日後に、第二回情報研修会を実施した。研修内容は Classroom の使用方法についてである。教員らに機器を操作してもらい理解を深めてもらった。4 月下旬に、第三回情報研修会を実施した。実施内容は、ロイロノートの使用方法である。ロイロノートで作成した教材を教員らの端末に送り、実際に操作をしてもらうことで理解を深めてもらった。5 月より、中・高等部にて生徒が家庭で Chromebook を活用したり、機器管理をしたりできるように毎日 Chromebook の持ち帰りを開始した。学校においても授業で Chromebook を活用したり、ロイロノートを介して生徒に宿題を出したりする教員の姿がみられるようになった。7 月に第四回情報研修会を行った。授業でロイロノートを活用している教員に講師になってもらい、活用方法を紹介してもらった。8 月にアンケートを実施したところ、「GIGA スクール構想の目標と内容を理解していますか。」の問いに「おおむね理解している」「少し理解している」と答えた教員は 96.4%であった。また、「現時点での自身の ICT の教育的活用に対する自信度を教えてください。」の問いに「ICT 活用にかなり自信がある」、「ICT 活用に少し自信がある」と答えた教員は 25%であった。9 月に第五回情報研修会を行った。研修内容は、Jamboard の使用方法である。研修を終え、授業研究を行う際に Jamboard を使って意見を交換する教員の姿がみられるようになった。12 月にアンケートを実施したところ、「GIGA スクール構想の目標と内容を理解していますか。」の問いに「おおむね理解している」「少し理解している」と答えた教員は 86.2%であった。また、「現時点での自身の ICT の教育的活用に対する自信度を教えてください。」の問いに「ICT 活用にかなり自信がある」、「ICT 活用に少し自信がある」と答えた教員は 32.1%であった。2 月になり、教員らに児童生徒にどのような情報活用能力の伸長がみられたかの聞き取りを行った。教員らが行った授業により、プログラミングアプリを使ってゲームを作り、友達に紹介したり、友達に送るために自発的に Chromebook を使ってポストカードを作成したりするといった児童生徒のエピソードが集まった。3 月にアンケートを実施したところ、「GIGA スクール構想の目標と内容を理解していますか。」の問いに「おおむね理解している」「少し理解している」と答えた教員は 96.2%であった。また、「現時点での自身の ICT の教育的活用に対する自信度を教えてください。」の問いに「ICT 活用にかなり自信がある」、「ICT 活用に少し自信がある」と答えた教員は 46.2%であった。

Ⅳ．考察

研究開始前に行ったアンケートでは、ほとんどの教員が GIGA スクール構想の内容を理解できていなかった。しかし、研修会にて GIGA スクール構想に関する説明を受けたり、教育 ICT 環境の使用方法を学んだりしたことで GIGA スクール構想の目標と内容への理解につながったことが考えられる。また、それらを児童生徒の支援に活用したことで、教員の ICT 活用に対する自信が高まったことが考えらえる。以上より、GIGA スクール構想に関する校内研修会は、GIGA スクール構想を推進する上で、必要不可欠であることが分かった。

附記

本研究は JSPS 科研費 21K02828、ならびに（公財）パナソニック教育財団の 2021 年度実践研究助成により行われた。

(YAMAZAKI Tomohito & MIZUUCHI Toyokazu)

日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会） 知的障害⑥・肢体不自由③ P14-21

通達学習指導要領時代の肢体不自由養護学校における各教科等における機能訓練の実態に関する一考察

丹野傑史
（長野大学社会福祉学部）
KEY WORDS：肢体不自由養護学校　機能訓練　機能訓練に関する指導

１．問題の所在と研究の目的

1963（昭和 38）年 2 月に養護学校学習指導要領が文部省事務次官通達により示され、肢体不自由に応じた指導として機能訓練が、教科「体育・機能訓練」（中学部は保健体育・機能訓練）として位置づけられた。機能訓練については、「医師の指示の下」「特別の技能を有する教職員」が指導にあたること、「機能の訓練」「言語の訓練」「職能の訓練」等、従来医学の中で行われていた訓練が内容と規定されたことから、医学的訓練であるとの認識であったと指摘されている。一方で、学習指導要領解説では、機能訓練は、「機能訓練の時間の指導」だけでなく、「学校教育活動全般を通じた機能訓練」、すなわち、「各教科等における機能訓練」を行う必要性も指摘されている（文部省, 1965）。例えば、江藤ら（1969）は体育科・音楽科・図画工作科において、教科指導における機能訓練のあり方について実践研究を行い、動作の習得をねらった指導についても、プラスの点が考えられると指摘しており、教科指導の前段階としての機能訓練の可能性が示唆された。しかしながら、その実態について十分検討されてこなかった。

本稿では、各学校の研究紀要や文部省主催の教育課程研究集会資料を通じて、「各教科等における機能訓練の実態」について、その一端を明らかにすることを目的とした。

２．研究の方法

（１）分析対象資料：「各教科等の（実践）報告の中で機能訓練について触れているもの」「教育課程に関する実践・研究報告のうち、各教科等における機能訓練あるいは学校教育活動全般を通じた機能訓練について取り上げているもの」12 本を分析対象とした。なお、分析対象の内訳としては、文部省主催教育課程研究集会（東京集会）での発表 5 本（桐が丘, 1964; 光明, 北, 小平, 江戸川, 1965）、各学校の研究紀要等 7 本（尼崎,1963; 江戸川, 1966; 書写, 1967; 諏訪, 1965; 諏訪, 1966; 桐が丘, 1969; 江戸川, 1970）であった。

（２）分析手続き：「各教科の指導内容として機能訓練を取り上げている」「各教科の前段階として機能訓練の内容を取り上げている」「機能訓練は扱わないものの、機能訓練との関連について取り上げている」という観点から整理を検討したものの、本稿では各教科の実践内容までは明らかにできなかった。そのため、「各教科等における機能訓練の取り上げ方」「各教科等の指導と機能訓練との関係」に関する記述を整理した。

３．各学校における機能訓練に関する指導の実際

（１）各教科と機能訓練（指導内容）：体育・音楽については、「体育、音楽、技術、家庭等は、作業を主とし、教科そのものが機能訓練をしているようなものである（光明, 1965）」、「音楽については機能訓練と密接不可分な関係に位置する（小平, 1965）」、と教科の中で機能訓練を重視している様子があった。特に、体育については、「体育・機能訓練」と同一教科であることもあり、運動機能の向上という観点からも各種体操や、手足の運動機能の向上を目的とした内容が配置されていた（江戸川, 1966; 書写, 1967）。中には、教科指導との関係性を意識し、「制作について、家庭科の時間については技能の問題として、訓練室では訓練として指導（同一内容，異目標）」（諏訪, 1966）ような報告もあった。

これに対して、国語や算数といった教科においては、「学習効果を高め、能率的に学修が進められるよう障害対策を配慮することが大切である（諏訪, 1965）」「作業科（中学部）として、上肢訓練の要素を含んだ作業であること（江戸川, 1970）」「本校での機能訓練の時間は、理想論はともかくとして、現実的には、身の回りの作業を現場の肢体で少しでも一人でできるようにするのを目的として字を書いたり、線を引いたり、する応用訓練は教科指導の中で行っている（北, 1965）」等、教科としての目標を第一に掲げつつ、器具の操作場面を訓練として活用しようとする姿勢が見られた。

（２）各教科と機能訓練（目標設定、教育課程）：江藤ら（1969）は、技能教科において機能訓練を扱う上で、「教科としての指導ではなく、訓練の内容の指導になってしまうのではないかという疑問」「教科において動作の修得や改善をねらった指導を行うことにより、運動動作という観点から児童の機能訓練としての評価は出されるが、教科における技能面については評価がない（評価水準に至らない）事例が生じた」ことを報告している。本稿で対象とした報告においても、「機能訓練に終わる学習であってはならない（尼崎, 1963）」「例えば、算数の指導でコンパスの練習で手指が向上しても、円の概念が身につかなければ算数の学習としては 0 である（尼崎, 1963）」「各教科には、それぞれのその教科の目標があるので、その目標達成のためには、授業の中へ、いわゆる機能訓練の基本動作訓練や起立歩行訓練などを、そのまま持ち込むことは、多くの場合できないし、そうすべきでないと考える（諏訪, 1965）」「教科目標を崩すようなことはしない（北, 1965）」と教科指導と機能訓練の関連で、特に目標設定については明確に線引きをしようとしている実態がうかがえた。

（３）脳性まひ児に対する指導：1960 年代後半になると、脳性まひ児に関する報告が大半を占め、各教科等の指導と機能訓練に関する報告は数が限られた。言い換えれば、教科と機能訓練との関係以前に、「教科指導が成立しにくい」実態が見られた。例えば、「脳性小児麻痺児の学習障害が最も主要な問題点である。（中略）目の悪いものが多く、読み誤りをすることが多い。これは、眼鏡使用で矯正されるという簡単なものではない（北, 1965）」というような、いわゆる脳性まひ児の視知覚の課題、または重度化に伴う教科以前の内容が報告の多くを占めた。すなわち、各教科等の指導における機能訓練の在り方が一定の方向性を持つ前に、脳性まひ児の指導課題が肢体不自由教育の現場の重要課題となった状況であった。

４．終わりに

今後は、教科（特に体育・音楽等機能訓練と大きく関係ある教科、国語・算数・理科のように各教科の学習活動の基盤的能力として上肢操作を必要とする教科）による違いに注目して、各教科等における機能訓練、学校教育活動全般を通じた機能訓練の実際について資料分析を進めていく。

５．文献

江藤ら（1969）通学制養護学校における機能訓練のあり方（２）．東京教育大学教育学部附属桐が丘養護学校研究紀要, 5, 1-20.
文部省（1965）養護学校小学部、中学部学習指導要領肢体不自由教育編解説．日本肢体不自由児協会.

（TANNO Takahito）