この子一人の確かな学びと育ちを支援するとは(4)

― 青少年の生活･自然体験の実態と小学校学習指導要領の教育観及び知的障害児の教育内容･方法の検討から―

市 澤 豊
（星槎大学）

KEY WORDS：「生活･自然体験と人間形成」「生活の論理と教科の論理」「生活的概念と科学的概念」

1 課題設定の事由

学校は,学齢児一人一人が共に学び育つ場所であり「学校の教育目標」を達成させる公的機関です。

知的障害児教育の実践者は，一般の教育に準拠し《この子一人の確かな学びと育ち》を支援するために考慮された教育課程編成等の特例により創意工夫した教育課程を編成し実施してきた。しかし小生は，2007 年から 2022 年まで「特別支援学校教育実習指導」を担当し全国の 521 校を訪問指導した経験から，《確かな学びと育ちを支援している学校》と《楽しい学習ごっこでおもてなししている学校》の二極化現象が年々拡大している印象を強めてきました。かかる課題意識により，2020 年福岡大会(1)から三回に分けて実践論を発表した。そして日本特殊教育学会企画シンポジウム「知的障害のある児童生徒の教育課程の課題と知的発達段階に応じた教育課程（59 回）」／知的発達に応じた学習過程（60 回）の在り方」を聴講し，教育内容・方法の検討による普遍的な教育方法論の構築が緊要課題であると再認した。そこで主題解明の手続きを拡大して，2023 年大会（4）では「内容・方法等についての検討」し，2024 年大会（5）で「人間形成の道筋にたつ教育課程」を提案したい。

2 課題解明の目的

インクルーシブ教育の実現の捷径は，《この子一人の確かな学びと育ちを支援する学校教育の実践》です。その理論的背景を教育方法史と実践事例等の知見から学び実践論を考究する。

3 課題解明の手続きと経緯

2020 年の（1）の副題は，「インクルーシブ教育の実現は，［個別の指導計画］の機能化と学校の教育目標達成の C.M. による」として，①「等級制」時代の個別的授業法，②近代学校成立後の「学年別編成学級」の成立と授業法の転換について，③実践研究者が創案した《進級制の工夫・個に応じたカリキュラムの設定・能力別学習集団編成・個別指導・共同学習》等のオルタナティブな教育実践論の系譜と④個別的授業法と「個別の指導計画」よる実践事例の展開を考察した。2021 年の(2)の副題は，「学校が主体的に編成・実施・評価する教育課程と［個別の指導計画］及び［学習の成立］を考究する」と設定し，授業における「学習活動と支援活動の一体的成立」の実践的な授業デザイン手法とその要諦となる「事前・事中・事後の三評価」の実践事例を提案した。2022 年の(3)の副題は，「［学校の教育目標］を達成する方法である教育課程の中核に［個別の指導計画］を位置づけた学校経営計画案（S.M.）を考究する」とした。①「学校教育目標」と学校が設定する「学校の教育目標」の相違と役割，②その「学校の教育目標」が具備すべき六要件と，③「学校の教育目標」の価値概念と表現形式の実例を提示した。④「学校の教育目標」と「個別の指導計画の指導目標」との整合性と系列化，すなわち指導目標の具現化過程の S.M. 手法の原理と，⑤達成実践事例を提案した。

4「この子一人の学びと育ちを支援する」教育の視点

4-1 人間らしい学びと育ちの道筋

人間は，善く生きるために家庭と労働と社会生活と遊びなどに根ざして学び育って増殖し進化し文化を築き，途轍もない時間をかけて近代初等教育学校の成立期に至った。その実生活で学び育つ道筋は，東井義雄が「生活の論理と教科の論理」（1957）と名付けた《生きて働く知識や技能》であった。

4-2 青少年の生活･自然体験の実態と課題

教育内容の選択と配列には，対象児らの生活・自然体験等の理解の視点が不可欠です。多様な生活体験等は人間形成の基盤となる意欲・関心や生活スキルなど生活的概念の獲得に関わります。その実態から教育内容・方法への問いを見出す。

4-3 小学校学習指導要領にみる教育観の変遷

1947 年版：**「子どもの生活を出発点とする経験主義教育」**に立ち社会科をコアとしたカリキュラムを提唱した。1951 年版：**「経験の組織が教科である」**と教科の再編による**生活単元学習による指導方法**を求めた。1958 年版：教育課程編成原理を**「経験主義から系統主義へと転換」**し「教科の論理」により基礎学力向上を求めた。1968 年版：教育内容の現代化に沿って科学的方法や数学的考え方が重視され「学問中心の教育を定着させた。1977 年版：**「個性や能力に応じた人間性重視とゆとり」**，教育内容の精選や習熟度別学級編成などオルタナティブな教育を志向した。1989 年版：**個性尊重と新しい学力観**は，1947 年度版の教育観を受け継ぎ，教科偏重の教育を克服する教育観へ回帰した。**合科的指導形態の「生活科」の創設**による幼小教育との接続性は，ヴィゴッキー，L.S. の「生活的概念」形成から「科学的概念」への思想（1962）に通底します。**「児童の実態に応じた学習の個別化と個性化による個に応じた教育」**へと転回した。1998 年版：**「生きる力」を育むための「総合的な学習の時間」を新設**し，各学校が創意工夫して**「合科・統合形態による体験的で総合的な学習」の実施**を求めた。2008 年版：「確かな学力」の 3 層構造は，科学的概念となる「知識と技能の［習得］」と生活的概念との相互浸透による「［活用］［探求］」です。**教科学習では，他者，社会，自然，環境に向かって働く体験的活動の指導が強調**された。2017 年版は，**児童一人一人の発達段階や特性を考慮し，合科的・関連的な指導等により学習する児童の視点にたつ「生きる力の［資質・能力］の育成」**をアクティブな学習形態「主体的・対話的で深い学び」による育成を目指した。

4-4 知的障害児の教育内容と方法の特質

1.具体目標は「人間らしくこの子らしく生きる力」を育み社会参加と自立への基盤を培うこと。2.教育課程編成の基本原理となる教育内容の選択と配列は，「個別の指導計画」を踏まえ，発達期における学びと育ちの実態に対応する内容をスコープとし，シーケンスは生活年齢と発達段階を考慮して組織する。3.教育の方法は，各教科や教科外領域の横断的観点による「生活的概念と科学的概念」の相互浸透による知の統合です。4.指導目標設定と評価基準は，「教育の内容」を最近接発達領域（ZPD：ヴィゴッキー）の知見から整理し，組織して活用する修得主義に立つ指導と評価の一体的な設定です。

5 考察

小学校教育は，人間らしく学び育つ「生活と教科と教育の統合」へ一歩を踏み出した。**これは知的障害児教育が一貫して取り組んできた普遍的な教育の内容と方法でもあった**が，学習指導要領告示の趣意と教育実践との較差縮小こそ課題です。次回(5)は，東井義雄とヴィゴッキーの教育論を基にした教育内容と方法について検討したい。**(ICHISAWA Yutaka)**

知的障害特別支援学校の卒業者と保護者等に対する自立活動の観点を踏まえた社会生活調査

○田原　洋明　　佐々木　銀河
（茨城県立協和特別支援学校）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS：知的障害　自立活動　社会生活

（目的）

学習指導要領の改訂により、自立活動においても、これまでにも増して自ら考え、行動する主体性を求める要素が強まっている。しかし、知的障害特別支援学校卒業後の生活に関して、自立活動の観点を踏まえて当事者に調査した研究は見当たらない。そこで本研究では、知的障害教育特別支援学校高等部を卒業した者、その保護者・支援者を対象として、自立活動の 27 項目の内容がどの程度、現在の生活の中で遂行されているかを調査し、社会生活の遂行状況と教育歴との関連を明らかにすることを目的とした。

（方法）

混合研究法における、説明的順次デザインを用いて、質問紙調査（量的）とインタビュー調査（質的）を行なった。質問紙調査では知的障害特別支援学校高等部の卒業生 54 名および保護者・支援者 29 名を対象として、自立活動の 6 区分 27 項目に沿った評価項目を作成し、社会生活遂行状況を評価した。評価項目の作成にあたっては、特別支援学校教諭２名に指導・助言を求めながら内容的妥当性を確認し、修正をしつつ行なった。インタビュー調査では卒業生 8 名および保護者・支援者 12 名を対象として、質問紙調査における回答理由の詳細および学校教育との関連性について調査した。質問紙調査では、a）本人と保護者・支援者の回答比較（McNemar 検定）、b）27 項目の遂行状況と社会生活の満足度の関連（χ^2 検定）、c）27 項目の項目間の連関（ϕ 係数）を分析した。インタビュー調査では、M-GTA の手法を参考に、遂行状況に対する評価の理由や要因についての概念形成を行なった。実施にあたり研究対象者に向けて、質問紙調査は文書、インタビュー調査は口頭にて説明の上、研究への同意を得た。

（結果）

本人と保護者・支援者の回答比較を行なった結果、「6-（4） コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」において本人は「できている」、保護者・支援者は「できていない」と回答している割合が高く有意差がみられた。

また、本人の回答と満足度の関連について、「1-（5） 健康状態の維持・改善に関すること」、「2-（1） 情緒の安定に関すること」、「3-（1） 他者とのかかわりの基礎に関すること、（2） 他者の意図や感情の理解に関すること、（4） 集団への参加の基礎に関すること」において有意な関連がみられた。

さらに、本人、保護者・支援者から得られた回答から各項目における ϕ 係数を求め、有意な連関を示すものを羅列し、各項目間の連関の強さ（強度）を順位づけした。その結果、本人においては「2-（3） 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」、「3-（3） 自己の理解と行動の調整に関すること」が上位２項目となった。保護者においては「2-（3）」、「1-（3） 身体各部の状態の理解と養護に関すること」、「6-（4） コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」が上位項目となった。また、本人から得られた自由回答の記述より、挨拶、返事や時間の意識、報告、連絡、相談すること等や、具体的な作業スキル等は学校で学習してきたことが窺えるが、一方で、コミュニケーションに要する語彙力の習得や、本人の興味と学習内容との不一致等、本人の中で学校教育の内容について満たされなかったものもあることが明らかとなった。加えて、保護者・支援者から得られた自由回答の記述より、報告、連絡、相談や、ルールの遵守、生活上必要な計算や漢字などの学習、働くための意識等を学習し、学校教育への満足感を感じていると回答した保護者がいる一方で、本人の障害特性を理解し、それに応じた教育活動の展開を望んでいた保護者もいることが明らかとなった。

半構造化面接調査においては、特別支援学校高等部卒業生本人、その保護者・支援者を対象として、６区分に沿った内容で質問項目を校正し、得られた回答からそれぞれ、M-GTA を参考としながら概念形成及び、今後の教育に期待されることを創出した。その結果、本人のインタビューより、コミュニケーションがうまく取れない、ミスをミスだと認識できないなど、認知や注意等の課題が社会生活上で見られることが示された。これらから、「自己を振り返り、特性の理解を深める機会の充実」や、「自己の特性理解とそれを発信して必要な配慮を要求する能力を養うこと」、教育内容が実際の生活の中において生かされることが実感できるような授業内容の構築」などが今後の学校教育に期待することとして挙げられた。さらに、学校において、言われたことに素直に取り組むことを重視した教育が行われてきた結果、社会で本人が主体的に行動できない場合もあるという考えを一部の保護者が持っていることが示された。これについては、「指示されたことに素直に取り組むことを第一議とせず、自己の特性を発信しながら適材適所の職場環境が得られるような指導の充実」といったことが今後の学校教育に期待することとして挙げられた。

（考察）

本人の回答における社会生活の満足度との関連について、基本的な健康管理や感情のコントロールの仕方など、心身の状態を健康に保ちつつ、集団生活を送る上での基本的な知識、その上での他者とのやり取りと信頼関係の構築が満足度に影響することがわかった。自立活動の内容は全て重要なものであるが、卒業後の生活において、以上のようなスキルが社会生活の満足度を高めることを鑑み、よりこれらを焦点化した教育活動の充実を図ることで、今後の自立活動の指導の質的向上に繋がっていくものと考えられる。さらには、各項目間の連関の強さを順位づけした結果として、本人、保護者・支援者双方で「心理的な安定（3）」や「人間関係の形成（3）」の項目が上位であったことからも、自己の特性を理解し、自分のこととして、特性とどのように向き合っていくかということが重要であることが示唆された。また、半構造化面接調査において得られたエピソードからも、課題と感じていることの要因を自身で把握しておくことで合理的配慮の申請や援助要請に繋げていけることができるのではないかという方向性が伺えた。

(TAHARA Hiroaki, SASAKI Ginga)

成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為の実態

―本人調査を通して―

○今枝　史雄（大阪教育大学）
菅野　敦（東京学芸大学）

KEY WORDS：知的障害者　成人期　自己決定

Ⅰ.はじめに

2003年の支援費制度の施行以降、成人期知的障害者支援の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。2017年には厚生労働省より、「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」(以下、意思決定支援ガイドライン)が発表された(厚生労働省,2017)。意思決定支援ガイドラインでは、意思決定を構成する要素として「本人の判断能力」「意思決定が必要な場面」「人的・物理的環境による影響」の３点が挙げられている。「意思決定が必要な場面」は、①日常生活場面(食事、衣服、外出等の選択)、②社会生活場面(生活の場等の選択)に分かれており、社会生活場面は木口(2014)の自己決定に関わる活動の分類によれば、「契約場面」であると言える。

こうした自己決定が必要な場面について、我が国においては、與那嶺ら(2009)が障害福祉サービス事業所の利用者を対象に自己決定の実態を検討しているものの、就労先の選択や生活場所の決定などは含まれていない。今後、日常生活場面に加え、契約場面も含む社会生活場面における自己決定の実態を明らかにすることが必要であると言える。

以上より、本研究では、知的障害者本人に対する調査を通して、成人期知的障害者の日常生活及び社会生活場面における自己決定に関わる選択行為の実態を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ.方法

１.対象:成人期知的障害者 114 名であった。対象者は特例子会社、または障害福祉サービス事業所に勤務していた。平均生活年齢は 29.8 歳(±8.3,range:18-51)、平均精神年齢は 7:11(±1:09, range:4:05-13:00)であった。**２.調査項目**:The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)などを参考に、11 項目を作成した。回答は①いつも自分で決めてきた、②だいたい自分が決めてきた、③あまり自分で決めなかった、④他の人に決めてもらい、自分では決めなかった、⑤今まで自分で決める機会がなかった、の５件法で問うた。**３.調査方法**:回答する対象者の傍に支援者(事業所職員等)を配置し、必要に応じて調査項目や５件法の文言を読み上げるなどの支援を行った。**４.調査期間**: 20XX 年７月～９月であった。**５.手続き**:５件法について、①～③を合わせて、「自分で決めた経験がある（以下,経験あり）」とし、「他の人に決めてもらい、自分では決めなかった(以下,他人が決めた)」「今まで自分で決める機会がなかった(以下,経験なし)」の３種とした。それぞれの項目について、３種の割合の算出後、実数を用いてχ^2検定を実施した。**６.倫理的配慮**:所属機関の研究倫理規定に従い、対象者とその支援者に対して、書面にてプライバシー保護について説明し、同意を得た場合のみ、調査を実施した。また、研究発表についても同意を得た。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ. 結果

項目ごとに「経験あり」「他人が決めた」「経験なし」のそれぞれの割合を算出した結果を図１に示す。

図より「買い物に行く場所」「外食先でのメニュー」などの選択は「経験あり」の割合が 75%を超えていた。χ^2検定を実施したところ、有意な差が見られた($\chi^2(20)=245.40, p<.01$)。残差分析の結果、「生活する場所」「治療を受ける病院」「契約する携帯電話」を「経験あり」と選択した割合が１%水準で有意に低いことが明らかになった。

Ⅳ. 考察

障害福祉サービス事業所の知的障害者 693 名分を対象に自己決定の実態を分析した與那嶺ら(2009)は「医療的処置に関する自己決定」は「日常生活活動における自己決定」等より際立って自ら決定する機会が少ないとしている。本研究で「医療行為」とともに、有意な差の見られた「生活の場の決定」「契約する携帯電話」といった選択行為は木口(2014)によれば契約行為とされており、契約行為は今回対象となった知的障害者にとって、決定権が保障されていない、もしくは決定していても決定に対する実感を抱いていないことが明らかとなった。

今後は、対象者を増やし、項目の妥当性と信頼性を確かめるとともに、契約行為の自己決定に対して、知的障害者の自己決定の選択プロセス(今枝ら,2017)などを活用し、適切な選択が行えるか、検討を行っていく必要がある。

(IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

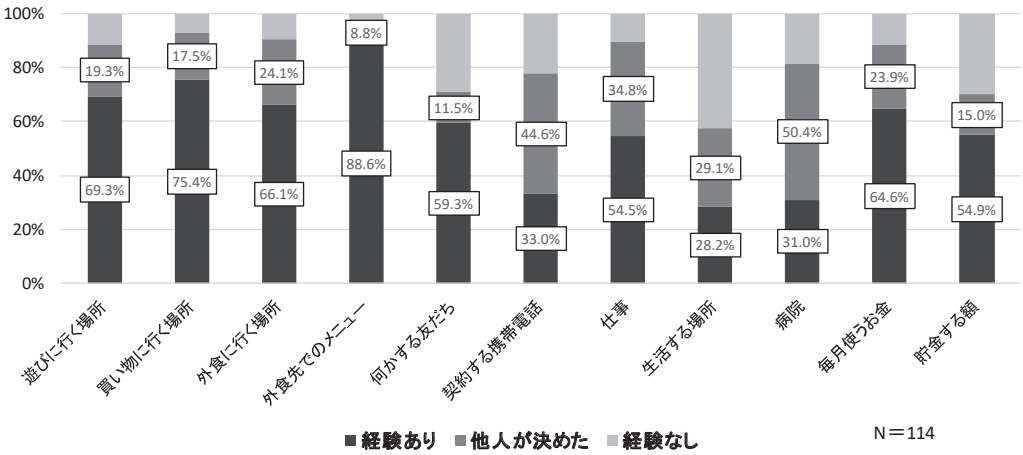


図１　成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為の実態

成人期知的障害者に対する将来の目標選択に関わる学習支援

—自己決定の選択プロセスに基づいて—

○辻村洋平[1)]　大沼健司[2)]　今枝　史雄[3)]　菅野　敦[4)]

[1)] 東京都立南多摩地区特別支援学校（仮称）　[2)]社会福祉法人 創隣会　[3)]大阪教育大学　[5)]東京学芸大学

KEY WORDS: 知的障害　自己決定　将来の目標

Ⅰ. はじめに

成人期知的障害者の近年のキーワードとして自己決定が挙げられている。Wehmeyer,et.al(1996)は自己決定には問題解決能力が関係するとしているため、適切な自己決定に向けて問題解決能力の形成が必要であると言える。そこで今枝ら(2017)はこれまでの自己決定及び問題解決プロセスを踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。プロセスには、選択者の問題解決能力に関わる「選択肢(対象物)の理解」や、選択者の選好による「観点の重み付け(妥協点の検討)」などが含まれている。

以上を踏まえ、成人期知的障害者の生涯学習支援の取組であるオープンカレッジ東京では、2022 年度に３年ぶりに「”これまで”と”これから”のわたしたち」と称する講座（以下,生活講座）を開催した。講座は、菅野(2012)が提唱する生涯発達支援・地域生活支援の４領域（以下,４領域）のうち、「くらす」「かかわる」「学ぶ・楽しむ」の３領域について、コロナ禍の３年間の現状と変化を振り返るとともに、将来の目標を選択する活動を取り入れた。

本研究では、「生活講座」での成人期知的障害者の将来の目標選択の活動を報告するとともに、課題の遂行状況を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

１. 対象者：成人期知的障害者 23 名であった。年齢は平均 36.3 歳(±6.8)であった。**２. 講座展開：**:講義では、菅野（2012）が提唱する４領域の①現状、②変化、③頑張っていることについて、対象者への事前アンケートの結果を基にした事例を示しながら説明した。講義後は自己決定の選択プロセスの「問題理解」に含まれる①要素の抽出、②要素の整理に基づき、講座を展開した。全ての活動、演習課題を例題として用いてから実際の活動を行った。**１）【個人】要素の抽出**:対象者自身の「くらす」「かかわる」「学ぶ・楽しむ」の３領域ごとの①現状、②変化、③頑張っていること（以下,要素）を考え、付箋に記入をし、要素抽出シートに貼り付けた。要素の抽出数は最大６個までという条件を設定した。自ら要素の抽出が困難であった場合は段階的な支援の手立てとして、①事前に対象者自身が作成をした事前アンケートをヒントシートとして提示したり、②グループ毎の支援者が対象者との対話を通じたモデル提示をしたりした。**２）【個人】マトリックス表への整理**: 観点を３領域「くらす」「かかわる」「学ぶ・楽しむ」と設定し、要素抽出シートに貼り付けた付箋を観点名（「くらす」「かかわる」「学ぶ・楽しむ」）が書かれたマトリックス表に整理した。**３）【グループ】３領域への分類**:班ごとのファシリテーターからの全体説明、グループ毎の支援者からのモデル提示を受け、個別に整理したマトリックス表の要素をグループ内で１つのワークシートに３領域ごとに分類をした。**４）【個人】大切にしたい領域の選択・記入**: 講義では個別の要素抽出シート、マトリックス表とグループ毎の分類を参照し、３領域（「くらす」「かかわる」「学ぶ・楽しむ」）の中から将来の目標を決める領域を選択、その選択理由の記入をした。選択における全体への例示としては「①自分にとって要素の多い領域」、「②グループ内の人の話やスタッフとの対話」を取り扱った。**３. 分析**：対象者の達成率を算出した。達成水準として、①自ら遂行できた「達成」、②ヒント、またはモデルを提示した「ヒント・モデル提示」、③②に支援者の言葉かけが必要だった「一対一支援」、④支援者が答えを提示した「答えの提示」とした。

Ⅲ. 結果

各プロセスの達成率を図１に示す。

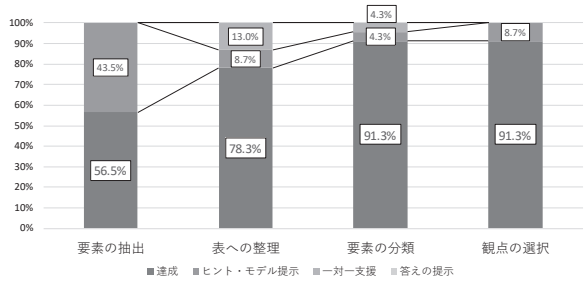


図１ 生活講座 将来の目標選択課題 各プロセス 達成率

「要素の抽出」は、およそ 56.5%の対象者が「頑張りたいこと」を記入していたものの、43.5%の対象者はヒント・モデル提示が必要であった。さらに将来の目標の設定を行う観点の選択では 91.3%の対象者が「達成」しており、その選択理由の記入の際に、マトリックス表やグループワークの分類の文言を使用していた対象者は 73.9%であった。「表の整理」で自ら記入したことをマトリックス表に整理するのに「ヒント・モデル提示」「一対一支援」であったのは全員ダウン症者であった。

Ⅳ. 考察

３年ぶりに実施した対面講座であったため、これまでの講座で共通して取り扱ってきた学習ツールや既習内容の再確認をしながら講座を進めていった。「要素の抽出」では、半数近くの対象者が、枠組みが無く「現状」、「変化」、「頑張っていること」を問うても、付箋に書き込むことができていなかったが、事前アンケートをヒントシートとして提示すると活動の枠組みや記入内容等を理解し、それぞれの内容について記入できた。「マトリックス表への整理」については、上述したように、ダウン症者が自分の記入したことを観点（上位概念）に当てはめること、上位概念と下位概念の関係性を理解することが困難であった。「大切にしたい領域の選択・記入」では９割以上の対象者が達成できていたことからも、活動のプロセスを追うことで、目標設定の理由の説明が可能になったと考えられる。

Ⅴ. 今後の課題

要素の抽出では、比較的軽度の知的障害者を含む対象者の半数程度にヒント・モデル提示といった支援介入が必要であったため、全体提示の方法及び学習ツールの精度向上が継続した課題である。

【附記】本研究参加者には、研究の目的、方法及び個人情報の保護について、文書と口頭で説明を行い、書面にて同意を得るなどの倫理的配慮を行った。

(TSUJIMURA Yohei, OONUMA Kenji, IMAEDA Fumio, KANNO Atsushi)

知的障害のある成人の生涯学習への取り組み

－「参加」という視点からの募集とプログラムの検討－

○ 衛藤 裕司
（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 生涯学習 知的障害のある成人 社会教育

１．研究の目的

平成 30 年度より，国の事業として「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究」が開始され，障害者の生涯学習が推進されている。そして，国からの委託を受け，全国の自治体や団体は，障害者の学びの場作りに関するモデル開発を進めている。そのような中，継続的な学びの場が少ないと言われる知的障害のある成人に対し，大分県は生涯学習の機会提供の検討を始めた。本研究では，令和 4 年度の取り組みを「参加」という視点，特に募集，参加可能な内容，学校教育からの持続的参加について，検討する。

２．方法

１）対象者

対象者は，大分県教育庁社会教育課の事業として，各生涯学習講座を主催した運営責任者全 4 名及び運営担当者 4 名（講座講師）であった。対象者全員に研究の趣旨を説明し，発表についての了解を得た。

２）生涯学習講座の主催団体

大分県教育庁社会教育課事業実施の主催団体は 4 団体であった。大分大学教育マネジメント機構，2 つの大分県立青少年の家（九重，香々地），そして豊後大野市千歳公民館であった。これらの団体は，大分県社会教育課より事業実施の依頼を受け，「知的障害のある成人の人を対象とする」という目的の元，生涯学習講座をそれぞれ企画･運営した。4 団体ともこれまで，知的障害のある成人を対象とすることを目的とした公開講座開催の経験はなかった。

３）手続き

各団体の実施した生涯学習講座を直接訪問し，終了後，インタビューを実施した。インタビューでは，(1)参加者の募集，(2)プログラムの構成，(3)実施してみての評価，反省（改善が必要な点），疑問について尋ねられた。1 回のインタビューは 30 分間～1 時間で 9 月～2 月に実施された。

３．結果

１）参加者の募集

(1)大分大学教育マネジメント機構：大学公式ホームページにおける呼びかけ及び大分県特別支援学校校長会を通じて，各特別支援学校「同窓会組織」への呼びかけにより募集された（大学まで来学できる条件）。その結果，後者のみ，応募があった。知的障害のある成人の人対象ということで，事務対応のため，申請を支援してくれる人が必要であった。

(2)大分県立九重青少年の家：地域の中核として活躍している施設職員 1 名に複数施設の同時参加のコーディネートを依頼した。その結果，3 施設から希望者の応募があった。各施設では，作業の忙しい時期，コロナ感染対策における理事判断に違いがあり，日程調整の困難，参加への許可に違いが生じた。

(3)大分県立香々地青少年の家：地域の障害者施設協議会において所長が参加依頼を行い，募集した。その結果，当日，早々に参加希望を表明した 1 施設を始めとし，全 3 施設が申請した。所長が障害者施設協議会で事業説明を行うまで，紹介等を，様々な専門機関の連携が必要であった。

(4)豊後大野市千歳公民館：大分県立竹田支援学校「同窓会組織」を通じの呼びかけ，「地域内」に居住されている障害のある人へのあらゆる「つて」をたどっての呼びかけが行われた。その結果，「知的障害以外の障害」のある成人も参加した。また，それまでになかった公民館－障害者施設間の連携構築が初めて実現した。

２）プログラムの内容

(1)大分大学教育マネジメント機構：（活動 1）第 1～5 回：大学探検，自己理解，（活動 2）第 1，2 回：創作ダンス，第 3，4，5 回：太極拳であった。

(2)大分県立九重青少年の家：(活動 1)プラネタリウム，(活動 2）選択 軽登山，作品製作であった。

(3)大分県立香々地青少年の家：(活動 1）プラネタリウム，（活動 2）作品製作であった。

(4)豊後大野市千歳公民館：全 10 のプログラムであった。

プログラムの内容は，①「新規開発」を目的としたもの（自己理解，太極拳），②「既存」のもの（創作ダンス，プラネタリウム，作品製作），③「新しい体験」を目的としたもののいずれかに分類された。①と③については，講師の謝金が大分県教育委員会社会教育課の予算にあり，それが使用されていた。各プログラムの難易度の調整が，全プログラムにおいて課題とされていた。また，福祉が実施しているものとどう違うのかという疑問が多く出された。

３）学校教育（特別支援教育）との「接続・持続」

大分大学教育マネジメント機構の活動 1 は，自立活動（自己理解），活動 2 は体育（舞踊＋武道）の延長上にあり，大分県立九重青少年の家の活動 1 は理科（プラネタリウム），活動 2 は，体育又は特別活動の行事（登山），美術（作品製作）の延長上にあり，大分県立香々地青少年の家の活動 1 は理科（プラネタリウム），活動 2 は美術（作品製作）の延長上にあった。

４．考察

「参加者の募集」については，知的障害のある人達の場合，視覚障害，聴覚障害，肢体不自由のある人達等と較べ，本人達へのアクセスの方法が極めて少なかった。同窓会組織，親の会を通じての募集は効果が低かった。一方，障害者施設及び市町村の「つて」をたどった募集は効果的であった。社会教育関連施設と福祉との連携が知的障害のある成人へのアクセスの 1 つの鍵であると考えられる。

また，「プログラムの内容」については，既存のプログラムは難易度の調整により実施可能であることが示された。一方，新規開発プログラムは，各講師が終了後，「難しすぎた」と多く発言したことから，難易度の調整が経験だけでは難しかったと考えられる。新規開発プログラムに関しては，講師依頼を複数回行うことにより，難易度の調整が可能になると考えられる。

それから，社会教育にける生涯学習と福祉が実施している企画との明確な違いは，教育サービスである生涯学習講座には「学び（学習）」がなければならい，という点であると考えられる。この理解により，社会教育により提供される知的障害のある成人を対象とした公開講座は，位置づけが明確になり，学校教育（特別支援教育）からの持続の関係もわかりやすくなると考えられる。

(Hiroshi Eto)

知的障害特別支援学校における外国語教育の現状と展望

○池田順之介（東京学芸大学教職大学院）
奥住秀之（東京学芸大学）
KEY WORDS：知的障害　特別支援学校　外国語活動・外国語科

Ⅰ．目的

学習指導要領の改訂により、特別支援学校小学部の知的障害のある児童のための教育課程において小学部３年生以上に「外国語活動」が導入された。この改訂により、必要に応じて設けることができるというレベルではあるが、知的障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校の全ての学部で外国語活動・外国語科を実施することができることとなった。本研究では知的障害特別支援学校での外国語教育の現状や今後の展望を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 対象

全国の国立大学附属特別支援学校の各学部の教育課程担当教員、または外国語教育の担当教員を対象に 20XX 年に質問紙調査を行った。質問紙の配布数は 42 校の各学部（1 校のみ小学部単独）に 124 部、回収数は 32 校から 94 部（回収率は 75.8%）、有効回答数は 94 部であった。

2. 調査項目

(1) 回答者属性及び実施状況：「学部」、「児童生徒数」、「教員数」、「中学校・高等学校外国語科教員免許保有者数(以下、外国語科教員免許保有者)」、「教科・領域別、または各教科等を合わせた指導(以下、合わせた指導)における外国語活動・外国語科(以下、外国語教育)の取り扱い状況」の回答を求めた。
※「取り扱う」とは、各学習の目標及び内容に、外国語活動または外国語科の目標及び内容等を取り入れることを指す。
(2)-1 外国語教育を取り扱っている場合：「現在の外国語教育の課題」を 4 件法で回答を求めた。
(2)-2 外国語教育を取り扱っていない場合：「取り扱っていない理由」を 4 件法で回答を求めた。

3. 分析

(1)の回答者属性は各質問項目の平均値を、外国語教育の実施状況は選択された数及び割合を算出した。(2)の 4 件法の質問項目は、「よく当てはまる」を 4、「やや当てはまる」を 3、「あまり当てはまらない」を 2、「当てはまらない」を 1 として平均値を算出した。

4. 倫理的配慮

調査用紙は記名式としたが、回答者が特定されない形で発表することを記した。また、調査の参加は各教員の意思に基づき、回答の拒否や回答の途中での取りやめを許可した。

表１　外国語教育の実施状況〔単位：校（%）〕

学部	教科・領域別	合わせた指導	取り扱っていない
小学部	2(6.3)	8(25.0)	22(68.8)
中学部	6(19.4)	9(29.0)	16(51.6)
高等部	7(22.6)	4(12.9)	20(64.5)
全体	15(16.0)	21(22.3)	58(61.7)

表２　現在の外国語教育の課題

選択肢	平均値
児童生徒の実態に合わせた教材の選定や教材づくり	3.8
児童生徒の実態に合わせた指導方法の工夫	3.7
児童生徒の実態や発達段階に合わせた目標の設定	3.6
全ての児童生徒に一律に実施すること	3.1
国語などの言語の基礎的な能力を高めること	2.8
教員の外国語教育への専門性を高めること	2.7
ALT 等と児童生徒が関わる時間を確保すること	2.6
外国語に苦手意識のある児童生徒がいること	2.4
外国語教育の授業時数を増やすこと	2.0
ALT 等と教員が連携すること	1.8

Ⅲ．結果

1. 回答者属性

有効回答 94 部は、小学部が 32 部、中学部が 31 部、高等部が 31 部である。各学部の児童生徒数の平均値は、小学部 2.9 人、中学部 5.7 人、高等部 7.5 人である。各学部の教員数の平均値と外国語科教員免許保有者の平均値（括弧内に示す）は、小学部 8.2 人（0.3 人）、中学部が 8.5 人（0.7 人）、高等部が 9.0 人（0.7 人）である。

2. 外国語教育実施状況

外国語教育の実施状況を表 1 に示す。学部段階が高くなるに従い、教科・領域別に外国語教育を取り扱っている学校が多くなっていた。一方で外国語教育を取り扱っていない学校は、各学部において半数以上であった。また、表には示していないが、教科・領域別、または合わせた指導において取り扱っている 16 校のうち、学校内の複数の学部で取り扱っているのは 12 校であった。

3. 現在の外国語教育の課題について

現在の外国語教育の課題を表 2 に示す。現在の外国語教育において児童生徒の実態等に合わせた教材づくりや指導方法の工夫、目標の設定といった点に課題を感じている教員が多い一方、授業時数を増やすことや ALT との連携などに課題を感じている教員は少なかった。

4. 外国語教育を取り扱っていない理由について

外国語教育を取り扱っていない理由を表 3 に示す。取り扱っていない理由として、児童生徒の実態から取り扱うことが不適切、他の教科等が優先、時間の確保が困難といったことが多く挙げられた。

表３　外国語教育を取り扱っていない理由

選択肢	平均値
児童生徒の実態から実施することが不適切	3.2
他の教科等の授業を行うことが優先	3.2
授業時間の確保が困難	2.7
児童生徒の実態から実施の必要がない	2.2
外国語教育を指導できる教員がいない	1.9
ALT 等の協力を得ることができない	1.4
外国語教育は日本語の習得に悪影響	1.3

Ⅳ．考察

外国語教育の教科・領域別の実施状況については、今枝ら(2021)の報告と概ね一致し、小学部で 6%程度、中・高等部で 20%程度に留まっていた。また、合わせた指導の実施も見られるものの、取り扱っていない学校が半数以上となり、あまり行われていない現状が明らかとなった。取り扱う上での課題として、児童生徒に合わせた教材づくりや指導の工夫、目標の設定等に課題を感じている学校が多くあり、今後、児童生徒の特性に応じた指導の検討、研究の蓄積が必要である。

また、実施状況を学校ごとに概観すると、複数の学部において取り扱われている学校が多く見られ、外国語教育を取り扱うにあたっては、学校単位での推進の重要性が示唆された。

Ⅴ．文献

今枝史雄・佐藤麗奈・菅野敦(2021).知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題:指導形態ごとの実施率と年間授業時間数の分析を通して.大阪教育大学紀要.総合教育科学,69,63-76.

(IKEDA Junnosuke, OKUZUMI Hideyuki)

視線解析装置を使用した読み間違いの原因の検討

○畑 翔太（京都府立八幡支援学校）　藪中 良彦（大阪保健医療大学大学院）　竹内 理恵　小林 利恵子（京都府立井手やまぶき支援学校）

KEY WORDS:視線解析装置，DEM（Developmental Eye Movement Test），STRAW-R

【目的】

知的障害特別支援学校には，文章の読みに課題がある児童生徒が多く，それが学習や生活の難しさの原因の一つになっていることが多い．そのため，読みにくさを改善・克服していくことが児童生徒の豊かな生活につながっていくと考えている．

スムーズに文章を読むためには，認知機能だけでなく情報を捉えるための適切な眼球運動が必要となる．前任校では大阪保健医療大学と連携し，視線解析装置を使って読みにくさや読み飛ばしのある児童生徒の眼球運動の計測を実施し，読みにくさを改善するためのアプローチ方法を検討していた．今回は，その実践の中から，読み間違いのある 2 名の生徒の眼球運動に対する評価結果を報告する．

【方法及び対象】

方法：視線解析装置（Tobii Pro Nano）を使用し①追従性眼球運動と②DEM 及び STRAW-R（速読）の検査時の眼球運動を計測し，Tobii Pro Lab で視線の軌跡を解析した．

対象：知的障害特別支援学校高等部生 2 名（生徒 A と生徒 B）．

なお，本発表にあたり，保護者からインフォームドコンセント，生徒からインフォームドアセントを取得し，書面による同意を得た．加えて，本発表に関して開示すべき利益相反はない．

【結果】

表 1　DEM の結果

	DEM										
	TEST【A】TIME	TEST【B】TIME	TEST【C】TIME	置換	省略	追加	変換	TIME1	TIME2	比率	総間違え数
A	15	13	37	1	2	0	0	28	37.9	1.36	3
B	11	9	22	0	0	0	0	20	22	1.1	0

表 2　STRAW-R（速読）の結果

	STRAW-R											
	単語（ひらがな）				単語（カタカナ）				非語（ひらがな）			
	所要時間	高2平均（SD）	誤反応	自己修正	所要時間	高2平均（SD）	誤反応	自己修正	所要時間	高2平均（SD）	誤反応	自己修正
A	18	14.7 (2.3)	1	2	17	13.8 (2.3)	0	0	24	17.9 (3.9)	6	2
B	13		0	0	12		0	0	16		0	1

	STRAW-R							
	非語（カタカナ）				文章			
	所要時間	高2平均（SD）	誤反応	自己修正	所要時間	高2平均（SD）	誤反応	自己修正
A	21	17.5 (4.0)	2	0	57	45.7 (5.7)	3	4
B	15		0	0	44		4	0

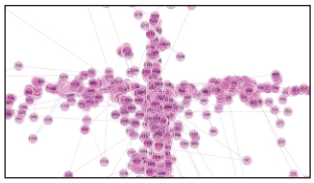


図 1 生徒 A

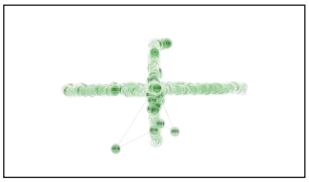


図 2 生徒 B

DEM の結果を表 1 に，STRAW-R（速読）の結果を表 2 に示す．また，生徒 A，生徒 B の追従性眼球運動（図 1，図 2）と STRAW-R （文章）（図 3，図 4）の視線プロット図を提示する．

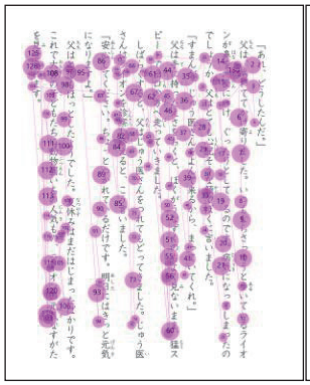


図 3　生徒 A

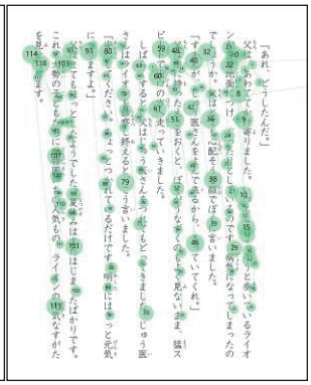


図 4　生徒 B

DEM の結果より，生徒 A は automaticity（自動化能力）よりも眼球運動に問題があることが，生徒 B は両方に問題がないことが示された．また，A はエラーが 3 つあったが，B はなかった．STRAW-R（速読）の結果より，A は所要時間が全般的に+1.5SD で長く，非語ひらがなで誤反応数が+2SD で多く，全般的に自己修正があった．B は所要時間に全く問題がなかったが，文章課題において誤反応数が+1SD に近い多さであった．A は流暢性に問題があったが，B にはなかった．文章課題において，誤反応数は B の方が多く，B の方が正確性に問題がある傾向があった．B は間違いに気付かず自己修正がなかったが，A は自己修正があり間違いに気が付いて修正できていた．視線プロットの結果より，追従性眼球運動において，B は滑らかに眼球を動かせていたが，A は視線の散らばりが大きかった．STRAW-R（文章）では，固視の数が A（127）B（118）であり，円の大きさで示される固視の停留時間もより長かった．行を読んでいる途中で他の行に視線が飛んでしまう回数は A（1）B（6）であった．

【考察】

DEM と追従性眼球運動の結果より，A には基本的に眼球運動の難しさがあることが明らかになったが，機能的活動である文章を読む課題においては，努力して視線がぶれないように 1 か所に長く固定し，固視の数を増やして 1 回の視線の移動距離を小さくして，基本的にぶれやすい視線を読んでいる行に留めて丁寧に文章を読もうとしていた．B は基本的に眼球運動に問題がないにも関わらず，文章を読んでいる時に視線が他の行に飛んでしまうため読み間違いをしていた．おそらく原因は注意の持続の難しさであると考える．

A も B も文章の読み間違いという同じ事象を示しても，その原因が A は眼球運動の問題が大きく影響し眼球運動の練習が必要で，B は注意障害の影響が強かったので注意を持続する練習が必要であった．読み間違いのある生徒の指導においては，まず眼球運動の問題がないかどうかを確かめた後，その原因を精査し，原因に合わせた支援を行う必要がある．

(HATA Shota, YABUNAKA Yoshihiko, TAKEUCHI Rie, KOBAYASHI Rieko)

知的障害児における両眼協調性評価の重要性

○藪中良彦（大阪保健医療大学大学院）　畑翔太（京都府立八幡支援学校）　竹内 理恵（京都府立井手やまぶき支援学校）　小林 利恵子（京都府立井手やまぶき支援学校）

KEY WORDS:視線解析装置，両眼協調性，読み課題

【目的】

知的障害児において，知的問題に加えて粗大運動や巧緻運動における協調運動障害が，学習や日常生活動作（ADL）の遂行の障害になっていることが認識されている．しかし，課題遂行時に外界の情報を正確に得るために必要な両眼の協調運動の重要性に対する認識はまだまだ広がっていない．2022 年度に視線測定装置 Tobii Pro Nano（科研費課題番号 19K21800 の資金で購入）を使用して教育活動の一環として実施した視線測定の結果，両眼の協調運動が難しいことが明らかになった生徒を経験したため報告する．

【対象と方法】

対象：目の動かしにくさがあると担任が感じた知的障害特別支援学校高等部 3 年生．

方法：23 インチ（縦 286 ㎜，横 506 ㎜）のモニター上に映った文章を読む時の視線の動きを Tobii Pro Nano を使って測定し，Tobii Pro Lab で解析を行い，左右の眼の視線の動きを描出した．読み課題は，DEM（Developmental Eye Movement Test）の Test B と STRAW-R（速読）の文章であった．

なお，本発表にあたり，保護者からインフォームドコンセント，生徒からインフォームドアセントを取得し，書面による同意を得た．加えて，本発表に関して開示すべき利益相反はない．

【結果】



図 1 カリブレーション　左眼（緑）右眼（紫）

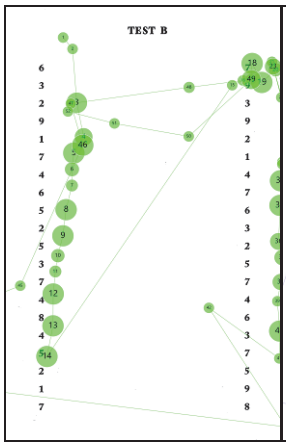


図 2　DEM　左眼

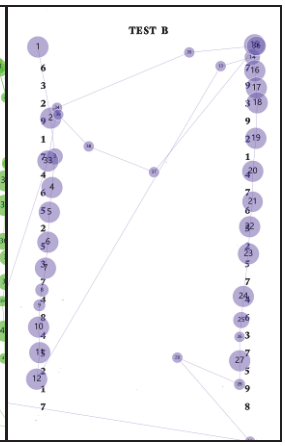


図 3　DEM　右眼

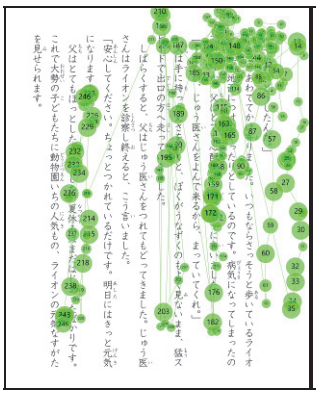


図 4　STRAW-R　左眼

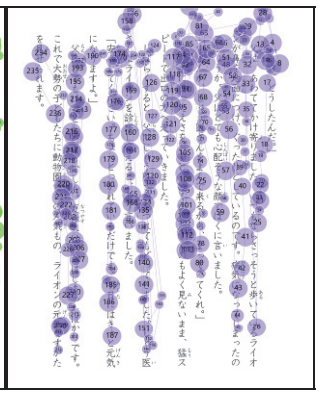


図 5　STRAW-R　右眼

カリブレーション（図 1）において，モニター上の視線の位置の誤差は 9.5ｍｍ±2.5mm（平均値±標準偏差）であった．縦方向の数字の読みにおいて，右眼の視線（図 3）はほぼ数字の上にあったが，左眼の視線（図 2）は右方向にずれていた．また，縦読みの文章を読む場合，右眼（図 5）は文章を追っていたが，左眼（図 5）は視線が右にずれたり全く文字を追っていない部分があった．

【考察】

この生徒は肉眼での観察では両眼を使って両眼視をしているように見えたが，視線解析装置を使って詳細に視線の動きを調べると，主に右眼を使用して数字や文字を読んでおり，左眼は数字や文字に視線を向けていないことが明らかになった．本生徒の場合，左右の目の視線の位置の違いから，1 つの同じ文字が 2 重に重なって見える複視が生じている可能性及び左眼からの視覚情報が脳の中で抑制されて右眼からの情報だけが使用される単眼視の可能性が示唆された．

現在実施されている多くのビジョントレーニングが両眼を同時に使用したものであるが，本生徒のように左右の眼を協調的に動かすことが難しく左右の眼で違う場所を見ていることもある．そのため，眼球運動の評価時に単眼での評価を行い，問題があれば片眼ずつの練習と両眼を協調的に動かす両方の練習が必要であると考える．加えて，細かい作業の時や文章を読む時などに，片眼を閉じて一側の眼だけを使った方が見やすいか楽かどうか確認を取り，有効性に応じてそのような見方（例えば片方のレンズを黒く塗りつぶした眼鏡）を学習時間に導入することを検討する必要があるのではないかと考える．

視線解析装置による評価は，課題によって異なるが一人 30 分程度で可能であり，持ち運びも簡単で，操作も複雑ではないため，今後の教育現場での普及を期待している．

〈文献〉

広田雅和，不二門尚：眼科領域における Video-oculography を用いた眼球運動解析の研究動向．視覚の科学，第 38 巻第 3 号，76-79，2017.

（YABUNAKA Yoshihiko，　HATA Shota，　TAKEUCHI Rie，　KOBAYASHI Rieko）

学びを深めるハイフレックス型「大学で学ぼう」への転換

―ハイフレックス型動画教材と指導形態の開発―

○山元薫　　瀬戸脇正勝
（静岡大学）　（静岡県障害者就労研究会）

KEY WORDS:生涯学習　知的障害者　動画教材

【問題の所在】

平成 26 年「障害者の権利に関する条約」の批准、平成 28 年「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行を踏まえ、学校卒業後の障害者が社会で自立して生きるために必要となる力を維持・開発し、共生社会の実現に向けた取り組みを推進することが急務となっている。

これまで静岡大学教育学部特別支援教育山元研究室と静岡県障害者就労研究会（以下、就労研）は協働して、知的障害者のための生涯学習「大学で学ぼう」を実施してきた。「大学で学ぼう」は知的障害者の生涯学習として定着してきたという成果もある一方で、固定化する参加者、新規の参加者の減少、コロナ禍での対面実施の難しさ、付き添い者の確保の難しさ等の課題も顕在化してきている。

そこで、本研究では、生涯学習の方法として、対面実施に加え、動画教材の配信を加えることができれば、参加の方法の拡大ができるのではないかと考えた。しかし、知的障害者の動画教材は実績数が少なく、特に成人を対象とした教材は管見の限りなかった。そこで、研究１では知的障害者を対象とした動画教材の開発を、研究Ⅱでは動画教材を活用した指導形態の開発を研究の目的とした。

【研究Ⅰ】知的障害者の動画教材の開発

１．目的

成人の知的障害者の生涯学習として価値ある動画教材を開発する。価値の定義として、「本物」であることを重視し、生活する場である静岡の「こと・もの・ひと」を題材・教材とし、身近なテーマを取り上げる。

２．開発方法

(1)知的障害者の生涯学習としての興味・関心に関する調査

(2)開発教材のテーマを決定

(3)テーマごと動画教材の開発

開発手順は、以下の通りである。①動画教材のデザイン②テーマに関する人材・素材を取材③問題解決型の教材展開の考案④動画教材の制作⑤専門家による編集・内容確認

３．結果

(1)開発した動画

①知的障害の興味関心（N=22）

最も関心があったのは「アニメ・漫画」18 人（81.8%）で、次に「ゲーム・ボードゲーム」17 人（77.2%）、「スポーツ・運動」が 12 人（54.5%）、「音楽・映画鑑賞」が 11 人（50.0%）、「カラオケ」「写真を撮ること」「グルメ」6 人（27.2%）であった。

②動画教材の種類

動画教材は、「生きる」「暮らす」「学ぶ」を柱のテーマとして、「生きる」では「セルフケア」、「暮らす」では「旬産旬消」、学ぶでは「英語」「SGDS」を開発した。

③動画教材の特徴

知的障害者が、視聴して学びやすいように、時間は 10 分から 15 分程度、構成は課題解決型とし解決したい問いについて学びを深めていけるように展開した。

【研究Ⅱ】動画教材を活用した生涯学習の効果

(1)目的

知的障害者の生涯学習の方法として、動画教材を活用した指導形態を開発する。

(2)仮説

事前に動画教材を配信し「問い」をもって対面授業に参加する。事前に動画教材を視聴することで、知的障害者の学びへの意欲を喚起することができる。

(3)動画教材を活用した実践

①実践１セルフケア―明日も元気に過ごすために―

(a)実施場所　静岡大学大学会館

(b)内容　「対処方を書き出す」「対処方の共有」「ストレッチの提案」「専門家からのアドバイス」「感想の共有」

(c)結果

質問項目に対し（４：とてもそう思う、３：そう思う、そう思わない、１：全くそう思わない）で回答を依頼した。

表１　動画教材の効果

項目	4	3	2	1
動画の見やすさ	63.6	31.8	4.5	0.0
学びやすさ	54.5	27.2	18.1	0.0

表２　動画教材への興味関心

項目	4	3	2	1
面白いと思った	22.7	50.0	27.2	0.0
生活で使えそう	36.3	36.3	22.7	4.5

表３　参加態度

項目	4	3	2	1
積極的な参加	45.4	45.4	4.5	4.5

動画教材は、見やすく・学びやすいことが分かった。また、対面授業に積極的に参加できたと考えられる。

②実践２　英語で買い物をしよう

(a)実施場所　特例子会社 A

(b)内容　「活用する英文の紹介」「ロールプレイ」「応用編」

(c)結果（実践①と同様に回答を依頼）

表４　動画教材の効果

項目	4	3	2	1
動画の見やすさ	47.4	52.6	0.0	0.0
学びやすさ	52.6	31.6	10.5	5.3

表５　動画への興味関心

項目	4	3	2	1
面白いと思った	31.6	36.8	21.1	10.5
話す練習になった	15.8	57.9	10.5	0.0

表６　参加態度

項目	4	3	2	1
積極的な参加	22.2	44.4	22.2	11.1

実践１と同様に動画教材の見やすさ・学びやすさは評価が高いものの、本題材では積極的な参加は低くなった。

4.考察

知的障害者にとって動画教材は、「見やすさ」「分かりやすさ」の点で有効であった。事前動画で学習し対面授業に参加する指導形態も、知的障害者が学習する上で一つの方法として有効であると考えられる。しかし、WEB へのアクセス状況は制限がある状況であった。今後、生涯学習の指導形態の多様化に向けては、WEB へのアクセス環境等の改善も含めて考えていく必要がある。

（倫理的配慮）静岡大学ヒトを対象とする研究倫理委員会の審査を受審し、研究目的や倫理上の配慮について団体代表及び研究協力者に承諾を得た上で実施した。

(YAMAMOTO Kaoru, SETOWAKI Masakatu)

特別支援学校（知的障害）における単元づくりから学習評価までのプロセスにおける課題の分析

―促進要因と阻害要因等の把握をとおして―

〇菊地 一文
（弘前大学大学院）

KEY WORDS: 単元づくり　学習評価　教育課程

1 目的

今般の学習指導要領を受け，特別支援学校（知的障害）においても観点別学習状況の評価（以下，観点別評価）の実施が求められている。障害の有無にかかわらず，一般的に「主体的に学習に取り組む態度」の評価の難しさが指摘され，知的障害の特性から「思考・判断・表現」が難しいと認識されているが，まさに「思考力・判断力・表現力等」の育成は，知的障害教育において求められる専門性の１つである。これらの背景から，本研究では単元づくりから学習評価までの一連のプロセスにに着目し，課題の所在を明らかにするとともに，促進要因と阻害要因等を把握し，対応方策について検討することを目的とした。

2 方法

小中高普通科併置校であるＡ校の教員 44 名を対象とした。Ａ校は，筆者が数年にわたり学校研究に携わっており，前年度から学校研究として「学習評価」を取り上げていた。

学校教育目標の組織的共有から単元等の構想や学習評価を踏まえた教育課程改善までのプロセス（菊地，2023）を 16 段階に区分したチェックシートを基に，４件法で回答を求めた。次いで，その結果に基づき，所属学部ごとにグループを編成し，上記の 16 項目それぞれについて「促進要因」「阻害要因」「対応方策」の３点について付箋に書き出し，共有するなどして検討を求めた。

研究期間は 2022 年 4 月から 2023 年 3 月であり，対面とオンラインによってコンサルテーションを行った。

3 結果

44 名中 42 名から回答を得た（回収率 95.5%）。肯定的な回答から最大４点～最小１点とし，16 項目全ての平均と SD を算出した。その結果を Table.1 に示す。

Table.1 チェックシートに基づく 16 項目の評価結果

項目	平均	SD	天井効果
① 学校教育目標の共有と実現に向けての意識化	2.55	0.80	
② 実態を踏まえた各教科の内容の把握	3.10	0.69	
③ 実態を踏まえた学習活動の構想	3.45	0.55	あり
④ 年間指導計画及び単元指導計画の作成	3.45	0.55	あり
⑤ 個別の指導計画を踏まえた単元計画の具体化	3.02	0.81	
⑥ 単元における評価計画の作成	3.26	0.66	
⑦ 各単元における授業の実施	3.62	0.49	あり
⑧ 授業ごとの見取りと共有による評価	3.40	0.59	
⑨ 単元等の評価の実施	3.45	0.55	あり
⑩ 単元等の評価を踏まえた改善の検討	3.45	0.59	あり
⑪ 評価を踏まえた個別の指導計画への反映	2.83	0.79	
⑫ 次単元の計画の見直しと反映	3.26	0.54	
⑬ 各単元の総括と年間指導計画の評価の実施	3.00	0.62	
⑭ 年間指導計画の評価を踏まえた改善	2.95	0.62	
⑮ 各年計の評価を踏まえた教育課程の評価	2.86	0.65	
⑯ 教育課程の評価を踏まえた各年計の改善	2.88	0.63	

16 項目中，天井効果が見られたのは③④⑦⑨⑩の 5 項目であった。16 項目のうち平均が 3 程度よりも低かったものは，個別の指導計画（以下，個計）に関する⑤⑪の 2 項目，学校教育目標の意識化や教育課程改善等，学校全体の視点と捉えられる①及び⑬⑭⑮⑯の 5 項目であった。

全学部から挙げられた要因数の結果を Table.2 に示す。

Table.2 16 項目について挙げられた要因等の数

項目	阻害要因	促進要因	対応方策	合計
① 学校教育目標の共有と実現に向けての意識化	6	0	0	6
② 実態を踏まえた各教科の内容の把握	4	2	0	6
③ 実態を踏まえた学習活動の構想	3	3	1	7
④ 年間指導計画及び単元指導計画の作成	4	2	0	6
⑤ 個別の指導計画を踏まえた単元計画の具体化	6	2	4	12
⑥ 単元における評価計画の作成	10	5	1	16
⑦ 各単元における授業の実施	0	9	1	10
⑧ 授業ごとの見取りと共有による評価	5	8	0	13
⑨ 単元等の評価の実施	3	3	0	6
⑩ 単元等の評価を踏まえた改善の検討	1	3	0	4
⑪ 評価を踏まえた個別の指導計画への反映	2	0	0	2
⑫ 次単元の計画の見直しと反映	2	3	0	5
⑬ 各単元の総括と年間指導計画の評価の実施	0	5	0	5
⑭ 年間指導計画の評価を踏まえた改善	1	3	0	4
⑮ 各年計の評価を踏まえた教育課程の評価	0	1	0	1
⑯ 教育課程の評価を踏まえた各年計の改善	1	0	0	1
合計	48	49	7	104

阻害要因が 48 件，促進要因が 49 件，対応方策が７件，計 104 件であり，合計数が 10 件を超えたものは，⑤⑥⑦⑧と個計の関連付けから評価の実施に至るまでのプロセスの流れに関するものであった。上位３項目を挙げると，阻害要因では⑥が 10 件，次いで①⑤が６件であった。促進要因では⑦が９件，次いで⑧が８件，⑥⑬が５件であった。対応方策は⑤が４件であった。内訳を見ると，阻害要因では「評価計画の作成と活用の課題」が一番多く 14 件挙げられた。促進要因では「評価表や単元指導計画，記録シート等のツール活用による可視化」が一番多く 20 件挙げられた。対応方策では，「話し合いの時間や機会の確保」と「個別の指導計画の目標の具体化と活用」等が挙げられた。

4 考察

天井効果が見られた項目は，授業実践を重視し，観点別評価への対応に苦労しつつも，着実な実施がなされている結果と捉えた。また，個計と単元指導計画（以下，単元計画）のつながりに関する⑤⑪については，菊地（2023）が指摘した課題と合致した。両計画の関連付けを図るために，個計で把握した実態を踏まえて，単元計画における目標の個別最適化を図るとともに，単元実施による学習評価の結果を個計に反映していく仕組みの必要性が再確認された。さらに，①及び⑬⑭⑮⑯の 5 項目については，学習評価の結果を年間指導計画や教育課程の改善につなげる組織的理解と意識化を図る必要性が確認された。

本研究は，単一校事例による試行的な取組であったが，組織的な学習評価の取組における現状の可視化とワークにより，成果と課題を共有し,協働解決の視点につなげる手立ての１つとして，今後の参考となる知見が得られた。

文献 菊地一文（2023）特別支援学校（知的障害）高等部におけるキャリア発達の視点を踏まえた単元づくりと学習評価に関する予備的研究－教育課程及び指導の形態の違いに着目して－．弘前大学教育学部紀要 129

付記 本研究は国立特別支援教育総合研究所の委託研究として助成を受けて実施した。また，研究の実施及び公開については，匿名化し対象機関の許諾を得るなど，倫理上の配慮を行った。

（KIKUCHI Kazufumi）

卒業生の就労先調査に基づく知的障害教育特別支援学校進路テキストの開発

〇千明亜由美　山﨑敏秀　松田弥花　是永かな子
（高知県立山田特別支援学校）（高知大学）　（広島大学）　（高知大学大学院）
ＫＥＹＷＯＲＤＳ： 就労支援　進路テキスト　知的障害

【問題と目的】本研究では、現代の高知県における知的障害特別支援学校を卒業した生徒の一般就労先の就労実態を調査する。調査では、各企業種における職務遂行に求められる動作(主な職務)及びその傾向を分析し、現代の高知県における知的障害特別支援学校卒業生の一般就労先の職務から見えてきた具体的な動作を明らかにする。その動作をもとに、学校教育段階で就労に向けた指導や支援を考えるための指針となる進路テキストの開発及び作成を目的とする。

【方法】第一に、分校を含む高知県国公立知的障害特別支援学校(調査当時全 7 校)を卒業し、一般就労をしている過去 3 年間の卒業生（99 名）を対象として、「①主な就労先の産業別分類（総務省：日本標準産業分類から産業種・職業種を適用）②主な職務に関する概要（職場の環境・1 日の主な職務・職務に求められる動作）③就労までの支援」について実態調査を実施した。回答者は、各校の進路指導主事もしくは、卒業時の学級担任に依頼した。実施期間は、令和 X 年 7 月～8 月末までとした。第二に、回答の分析を行った。期間は、令和 X 年 9 月～10 月とした。第三に、各企業種における職務遂行に求められる動作(主な職務)の傾向を明らかにするために、分析項目については、高知プラン(1959)で使用されていた作業者の所要特質一覧の職務分析に使用した要素を参考に、大きく 4 つの動作（職務に求められる内容、体の動きに求められる動作、人との関わりに求められる動作、状況に配慮した動作）に分けられると判断し、4 つの動作の観点と要素で分類してまとめた。第四に、第三で明らかになった 4 つの動作の観点と要素で分類してまとめたものをもとに、知的障害特別支援学校在籍生徒用進路テキストを作成した。期間は、令和 X 年 8 月～令和 X+1 年 3 月とした。

【結果】調査対象校全 7 校の全校から回答を得た。回答率は、100%であった。平成 29 年度から令和元年度までの分校を含む国公立知的障害特別支援学校の卒業生は 335 名で、そのうち一般就労をした卒業生は 99 名であり、就労率は、29.5%であった。「就労先の特徴」としては、卸売業・小売業が 29 名（29.2%）、製造業が 19 名(19.1%)、医療・福祉が 17 名（17.1%）、宿泊業・飲食サービス業が 11 名（11.1%）の割合を占めていることから、これらが現代の高知県の知的障害教育特別支援学校を卒業した一般就労先の特徴といえる（千明ら, 2021)。その後、この調査結果を元に、知的障害生徒が主体的に自分の進路を決めることができるように進路選択の参考となるもの、さらには、自分の進路（夢）を実現させるためには、今、自分が取り組まなければならない課題と学校の授業が結びつくものとなる進路指導テキストを作成した。進路指導テキストは、卒業生が従事している各職業における仕事の流れをイラストで作成し、「職場の環境と 1 日の主な職務」、「職務に求められる内容」、「仕事のながれ」、「大事な力をつけるために学校で頑張ること」の 4 つの項目整理をした。完成した進路指導テキストは、高知県内の知的障害特別支援学校全 7 校に配布をした。

【考察と今後の課題】今回は、テキスト作りに重きを置いたため、主に、卒業生が一般就労先で行っている職務について、卒業生の動作に注目をして分析を行った。結果、各業務に求められる主となる動作を知的障害のある生徒もイメージしやすいイラストで示すことができた。また、日常の学習が進路（夢）の実現につながっていることや日々の学習の重要性も伝えることができた。分析から明らかになってきたことは、身体の動きに関わる動作の特徴としては、一般的に、椅子に座ったままの作業ではなく、立位で動く作業が多い傾向にある。人との関わりに関する動作の特徴としては、サービス業に求められる「お客様との応対や気配りなどに関する」動作などが多くみられたことが特徴的である。状況に配慮した動作には、知的判断面が要求される動作が多くあり、中には知的判断を必要とする複数の動作を求められている。知的判断が要求される動作の特徴としては、状況を判断して行う職務や思考力が求められるもの、指示を聞きその内容を理解して一日の仕事の段取りや準備、片付けまでの流れを一人で判断して行っているものなど、認知や記憶、思考、判断等の知的面が必要とされる職務や専門的な知識や技能が求められる職務もある。さらには、パソコンや機械操作が求められる職務など、就労に求められる職務が多様化、高度化していると共に即戦力となることが求められる。このことから、これからの学校教育では、そうした動作に関わる内容の学習や就労に向けた支援など、いかに個々に応じた指導、支援を行えるのかが一般就労を目指す鍵となるであろうし、それは、知的障害特別支援学校に求められている現状といえよう。今後は、今回作成した進路テキストを基に「勤労観や職業観、自己に対する理解、自らの生き方を考えた進路の主体的選択等の力を高めるための授業」(宮﨑・横倉, 2019)で活用し、その効果を検証し、さらなる改良を重ねる必要がある。

〈引用・参考文献〉
1)高知県教育委員会（1959）精薄教育に於けるカリキュラムの研究(第一報)(高知県における精薄者の適耘とその分類)(※通称：高知プラン).
2)千明亜由美・是永かな子・松田弥花・山﨑敏秀・平地正幸・小原浄二・杉元美栄・濵村毅・宇川浩之・栗田勇気（2021）高知県における知的障害特別支援学校卒業生の一般就労先の職務分析，高知大学学校教育研究第 3 号, pp. 233-240.
3)宮﨑英憲・横倉久(2019)平成 31 年版学習指導要領改訂のポイント高等部・高等学校特別支援教育，明治図書.
4)高知大学教育学部附属特別支援学校,高知県で働くためのお仕事テキスト.http://www.kochi-u.ac.jp/tokushi/.
(CHIGIRA Ayumi・YAMASAKI Toshihide・MATSUDA Yaka・ KORENAGA Kanako)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 1 P1A-12

養護学校義務制前の六方学園の教育的役割

平田　香奈子
（広島修道大学　人文学部）
KEY WORDS: 歴史　知的障害教育　知的障害児施設

【目的】知的障害のある子どもたちを対象とした教育の潮流を探る研究は、これまでにも多く行われてきた。さらに、杉田(1965)が民間精神薄弱児施設での実践を私立学校的営みとしてとらえなおすことの意義を述べて以降、民間施設での取り組みを知的障害児教育史の一端としてとらえる研究もされてきた。しかし、これまでその取り組みがほとんど明らかにされてこなかった精神薄弱児施設の実践もあり、その一つが、広島教育治療学園（現在の六方学園：以下、六方学園とする）である。本稿は、六方学園に関連する資料を改めて整理し、知的障害児教育における六方学園の位置づけを描き出すことを目的とする。

【方法】

六方学園に関連する雑誌記事、六方学園創設七十五年記念誌の記事および園だよりを中心に整理し、戦前から 1970 年代の養護学校設置の時期にわたる六方学園の実態を描き出す。また、施設関係者 1 名に行ったインタビュー調査より、六方学園において営まれてきた教育実践を明らかにする。これらの分析を通じ、その教育的位置づけを検討する。インタビュー調査は 20XX 年に六方学園内にて 2 時間程度実施した。インタビュー調査の実施に際して、対象者 1 名に研究内容の説明を行い、承諾を得た。また、筆者の所属する大学による倫理審査を受け、承認を得た後に実施した。

【結果と考察】

①　戦前における六方学園と教育活動

六方学園は、広島県で最初に開設された特殊学級（広島市立尾長小学校）の担任であった田中正雄が、その職を辞し、昭和 6 年知的障害児の保護と教育を目的とした施設「広島教育治療学園」として創設されたことが知られている。

昭和 57(1982)年発行の学園だより No.144 には、「昭和十年、園児数十五名、今でいう重度、再重度組（原文ママ）がまるで大家族的生活、教室での授業が主だが園児の生活の流れは常に学びの場であって一挙一動の中にも肌を透して決してあせらず訓練を習慣づけていくようにとの園長の主旨…」とある。また、高橋・平田（2006）編集の知的・身体障害者問題資料集成第 13 巻に、昭和 14(1939)年 2 月末時点のものとして、精神薄弱児愛護協会に加盟する 9 施設で行われた調査の結果が残っている。当時の六方学園の 26 名の収容者のうち、15 歳以下が 22 名、退施設者 43 名の収容期間は皆 5 年以下であり、うち 20 名が成績良好であることが退所の理由とされていた。この記事からも、設置時の施設名称のとおり「教育治療」に主眼が置かれた実態が感じられる。

昭和 14(1939)年 6 月に、園は移転をするが（この移転の時期は、園だよりによって記載が異なる）、その当時は、「園児は六十名に急増、問題児と手に負えない重度は増す一方、移転当時はさほど困らなかった食糧事情も十六年ごろから徐々に不足の一途をたどり…」(学園だより No.249)と記されるなど、終戦前後の時期の園だよりの記事は、園生への教育支援等より、食糧難や出征する兵士の宿舎としての利用についての回顧が中心である。

②　児童福祉施設の認可と六方学園

戦後間もない時期には、緊急措置により戦災孤児たちが収容時の大半を占めるようなこともあった。この頃は、児童福祉法の制定の時期でもあり、六方学園も精神薄弱児施設として、認可を受けた。園舎の被爆、損壊も背景に、昭和 24(1949)年には再度移転、その当時は園児数 40 名、職員数 12 名、生活は園児と寝食を共にしていたことが報告されている。さらに、昭和 36(1961)年に学園に就任した職員の記述には、「いきなり学習指導部一組十三名の担任となった」と記されている。このように、時代の状況に影響されつつ、また、児童福祉施設の認可も受けながらも、教育施設としての取り組みが続けられていた実態をうかがうことができる。インタビュー調査においても、入所児・者の学びを大切にした取り組みが行われ、現在でも続けられていることが明らかになった。

③　学校教育と六方学園

インタビューではさらに、学校教育と六方学園の関係も示された。学園内でも独自の教育支援を行ってきた六方学園であったが、1979 年の養護学校義務制の前の時期には、地域の学校の分級が設置されることとなった。当初は徒歩地域の学校に通学をしていたものの、交通事情等での困難も生じ、園内に分級を設置し、教員が派遣されての学校教育が実施されるようになった。学園内の分級は、1979 年の養護学校義務制により廃止された。

④　六方学園の教育的位置づけ

六方学園は、戦後福祉施設として認可され、また養護学校義務制前の時期を境に、園生たちも学校教育を受けるようになり、教育施設としての役割は薄らいできた。戦前から 1970 年代に広島県内でまとめられた資料には、県内の最初の知的障害児の教育施設として紹介されているものの、当時の児童保護施設、教科施設、私設社会事業施設がまとめられたものの中には記載がないなど、個人経営として注目されてこなかった状況も浮かんだ。しかしながら、その実態としては、多くの知的障害児・者を収容し、入所する当事者にとっては多くの教育的役割を担ってきたことが推察された。

【主要参考文献】

六方学園 (2015) 六方 特集号 学園だより復刻版. 津曲裕次(編), 特別支援教育・福祉年史集成第Ⅱ期 第 9 巻. 日本図書センター, 東京都.

杉田裕 (1965) 戦前の精薄施設の性格について. 精神薄弱問題史研究紀要, 2, p.17.

(HIRATA Kanako)

学校卒業後の知的障害者に対する生涯学習に関する検討

―障害福祉サービス事業所における生涯学習実践例を中心に―

坂口友良　　大久保賢一
（ひまわり学園真美ケ丘自立訓練校）　（畿央大学）

KEY WORDS:教育（その他）知的障害 生涯学習

Ⅰ目的

2017 年 4 月 7 日、文部科学大臣は「特別支援教育の生涯学習化に向けて」を公表し、文部科学省内に「障害者学習支援推進室」を設置して、障害者の生涯を通じた多様な学習活動を推進するため、政策的に取り組みを始めることになった。そのために、文部科学省は 2019 年 7 月 8 日に、「障害者の生涯学習の推進方策について」(通知) を各都道府県知事、教育長、厚生労働省に出した。内容は障害者の学びに関する当面の強化策 2019－2022 の一つとして、「学校卒業後の組織的な継続教育の検討」(障害福祉サービス等における学びに資する実態把握等) があげられており、障害福祉サービス等における学びに関する活動の実態把握が目指されている。そこで本研究では、知的障害者を対象とした生涯学習に関する実践的検討を行い、その成果と課題について考察した

Ⅱ方法

生活介護事業所を利用する知的障害者の保護者 40 名に対して本研究への参加者を募集したところ、9 名が参加することになった。本人・保護者には、本研究の意義を説明し同意・協力を得、保護者自身も知的障害者の生涯学習に興味があるので参加したいという意思が示された。この 9 名の保護者に事前アセスメントの結果､学習希望ニーズに、基本的生活習慣、金銭管理、コミニュニケーションに関する内容が含まれていた。そこで知的障害者の日常生活の向上につながる活動として近所のコンビニエンスストアにおいて、買い物行動の実践研究を計画した。対象者間で数の理解、金銭の取り扱い、買い物に関するスキルや経験に差が有ることが推測されたため、A,B,C３グループに分けた。

A グループ　・A 男 10 代　区分４・B 男 10 代　区分４
B グループ　・C 女 30 代　区分３・D 男 30 代　区分４
　　・E 女 30 代　区分４・F 男 30 代　区分５
　　・G　男 20 代　区分５
C グループ　・H 男 20 代　区分５・I 男 20 代　区分６

研究期間は 202ｘ年 4 月から 9 月までの期間に、事前打ち合わせ 1 回と 7 回の実践を計画した。1 回の実践にかかる時間は、金銭や買い物練習とコンビニエンスストアでの買い物に 1 時間程度、その後の相談員のふりかえりと次回の予定打ち合わせに1時間の合計2時間の計画で行なった。

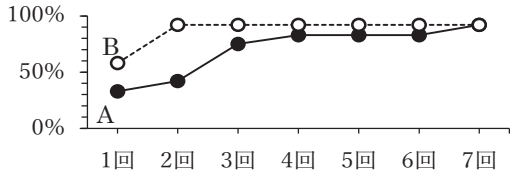
Ⅲ結果

１．正反応項目の割合推移と行動観察

研究場面の課題分析と 7 回の実践における正反応率を算出した。正反応率の算出方法については、福永・大久保・井上, (2005) を参照した。

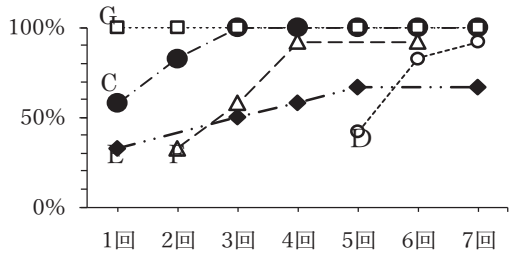
A グループ

お金のカウンティング学習の正反応項目の割合を表した。A､B ともに特別支援学校を卒業してそれほど時間が経っておらず、学校でのお金の扱いについて学習した経験があった。1 回目は 6 種類ある硬貨の弁別と抽出に間違い箇所があったが、回を重ねるごとに正反応項目が増え、安定した正反応を示した。



B グループ

特別支援学校高等部卒業後、11 年から 17 年目である。Ｃは支援区分 3 で場面緘黙があり、コミュニケーションは難しいが、カウンティングは回を重ねると正反応は増加し安定した結果であった。D は前半に欠席をしだが、混合硬貨の抽出は回を重ねるごとに正反応は増加した。E は高額硬貨の混合抽出が難しかったが、回を重ねるごとに学習効果が出てきて、徐々に正反応の増加を示した。F はカウンティング､弁別､抽出ともに初期は正反応率は低かったが、回を重ねると全体の正反応が増加して安定した。G は支援区分５であるが、研究開始前から四則計算に関わる基本的なスキルを獲得しており、毎回 100%の安定した結果を示した。



C グループ

Ｈは 1 円玉 4 個までカウンティング出来たが、Ｉは出来ず､お金の判別が不可能なのでカード支払いに切り替え、カードの使用練習（カードを財布から出し、機器に押し付ける）を行い、買い物に行く課題設定に切り替えた。

Ⅳ考察

先行研究においては、比較的軽度の知的障害者が対象となっていることが多かったが、本研究においては、中度・重度の知的障害のある者を対象として一定の成果を示すことができた。この成果は、学校教育を終えた後の知的障害者に対する十分な社会教育の機会が保証されていない現状に対して問題解決の第一歩となるかもしれない。さらに福祉事業所における教育機会の確保という面でも本研究成果は重要な意義を持つと考えられる。

Ⅴ文献

福永　顕・大久保賢一・井上雅彦, (2005) 自閉症生徒における携帯電話の指導に関する研究―現実場面への般化を促す指導方略の検討―特殊教育学研究, 43 (2) p.119-129

(SAKAGUCHI　Tomoyoshi)　(OHKUBO　Kenichi)

知的障害児における手指の巧緻性の評価

～評価課題の探索～

○岡田類　　平田正吾
（埼玉県立川口特別支援学校）（東京学芸大学）

KEY WORDS：知的障害，手指の巧緻性，評価

（目的）

知的発達障害（知的障害）は、知的機能の制約によって特徴づけられる発達障害であるが、運動の不器用さも、しばしば認められる。これまでに Movement assessment battery for children-2(MABC2)などの国際的な運動アセスメントを知的障害児に実施した数少ない研究を見ると、その成績が暦年齢相応の水準にないことが一貫して指摘されている(平田, 2018)。しかし、暦年齢相応の運動課題は、知的障害児には難度が高くなりすぎ、その評価点に床効果が生じやすくなる可能性を否定できないように思われる。適切な支援を行うためには、まずは運動能力の個人差を的確に評価できる方法を考案することが不可欠である。こうした背景を踏まえ本研究では、MABC2 における「手指の巧緻性」の一部を取り上げ、その全年齢層の課題を知的障害児に実施し、彼らに適した難度の課題とは、どのようなものであるのかについて探索することを目的とする。

（方法）

1　対象児

中学校の知的障害特別支援学級に在籍する生徒 15 名(13±1 歳)。知的障害の程度は、軽度に該当する者がほとんどであった。対象児の保護者に書面で研究目的や結果の公表方法について説明した上で、書面への署名により研究参加の意思を確認した。

2　MABC2

MABC2 の適用年齢は３歳から 16 歳であるが、対象児の年齢に応じた３つの年齢層（Age band）が設定されており、各年齢層に応じた課題が実施される。Age band 1 (AB1)では３歳から６歳が、Age band 2(AB2)では７歳から 10 歳が、Age band 3(AB3)では 11 歳から 16 歳が対象となる。いずれの年齢層も「手指の巧緻性」、「Aiming & Catching」、「バランス」の３領域から構成されている。さらに、「手指の巧緻性」領域は「片手での作業」、「両手での作業」、「線引き」の３つの下位検査から構成されている。どの年齢層でもこうした下位検査の項目は同一であるが、実施する課題は異なる。例えば、「手指の巧緻性」領域の「片手での作業」において、AB1 では片手でのコイン入れ課題が実施されるが（更に３～４歳と、５～６歳では扱うコインの数が異なる）、AB2 では片手でのピン挿し課題が、 AB3 では片手でのペグの回転操作課題が実施される。

今回は、この手指の巧緻性領域における「片手での作業」を取り上げ、AB1(５～６歳)から AB3 における全３課題を実施した。これらの課題で扱うコインやペグなどの数は、全て 12 個であり、はじめに６個で練習課題を行う点も共通している。測定は利き手(１名を除き、全て右であった)と非利き手それぞれに関して、２試行ずつ実施し、その所要時間を計測した。２試行における最小値を、分析の対象とする。

（結果）

全ての対象者から全課題に関して、両手を使う、身体や机を使ってペグの向きを変える、届かない場所にペグを落とすなどのマニュアルに定められた誤反応が生じていない試行における所要時間を計測することができた。

表１は、知的障害児における各課題の所要時間の平均と標準偏差を、利き手と非利き手別に示したものである。 課題の種類及び手(利き手, 非利き手)を要因とした２要因分散分析を実施したところ、課題の主効果は５％水準で有意であったが($F_{2,28}$=23.8, p<.05)、手の主効果は有意でなかった($F_{1,14}$=3.5, p>.05)。交互作用は有意でなかった($F_{2,28}$=1.9, p>.05)。なお原版マニュアルにしたがい、AB3 の利き手の各所要時間を評価点(平均 10, 標準偏差３)に換算したところ、１点とされた者は６名、これ以外で評価点が４点以下であった者は１名、評価点が７点以下であった者は６名であった。

表１　知的障害児における各課題の所要時間(n=15)

		利き手	非利き手
AB1	コイン入れ	16.8±1.9	18.4±2.7
AB2	ピン挿し	34.1±10.7	37.5±10.8
AB3	ペグ操作	27.4±.8.2	35.9±23.5

課題間の関係を整理するため、各所要時間を変数とした順位相関係数を算出した。表２は、その結果を示したものである。表より AB1 の成績は、他の２課題とさほど強く関連していない一方で、AB2 と AB3 の成績は互いに強く関連していることが分かる。

表２　各課題の所要時間の順位相関行列

		1	2	3	4	5
1	AB1 利き手					
2	非利き手	.31				
3	AB2 利き手	.41	.44			
4	非利き手	-.00	.24	.60*		
5	AB3 利き手	.31	.35	.90*	.73*	
6	非利き手	.05	.38	.79*	.83*	.88*

*: p <.05

（考察）

本研究に参加した対象児は、その暦年齢からすると AB3 を実施することが適当である者達であったが、原版マニュアルにしたがい評価点に換算した場合に、著しい床効果が生じているわけではなかった。今後は、知的機能の水準や臨床型との関連について検討を行っていく必要がある。

AB3 と AB2 の所要時間の間に有意差を認めることができず、両者の相関は強いものであった。この結果は、知的障害児における AB2 と AB3 が、片手での作業能力を評価する課題として等価であることを示している。しかし、課題の難度が低いと想定される AB2 の方が、AB3 よりもやや所要時間が長くなっていたことを踏まえると、この点については更なる検討が必要であろう。

（文献）平田 (2018) *特殊教育学研究*,56,241-9.

(OKADA Rui, HIRATA Shogo)

特別支援学校におけるマカトン法の活用の実態

○齋藤　愛子（旭出学園教育研究所）
菊池　けい子（旭出学園教育研究所）
KEY WORDS:　コミュニケーション指導　言語発達　マカトン法

【目的】マカトン法（以下「マカトン」）は、1970 年代に英国で開発されたサインとシンボルと話し言葉を同時に使いながら、コミュニケーションの力を育てる指導法である。1980 年代に日本版が作成されてから、本校では、全教職員が新任研修としてマカトンを学び、様々な教育活動にサイン・シンボルを取り入れ、その実践を報告してきた（2010）。導入して約 40 年が経った現在、マカトンを取り入れた言語環境をいかに継承していくかが問われている。そこで、マカトンの使用について現状を把握することを目的として実態調査を行った。ここでは、その概要と結果を報告する。

【方法】1.調査用紙の作成　調査用紙では①マカトンサインの使用、②マカトンサイン・シンボルを使用しての気づきについて尋ねた。①マカトンサインの使用：筆者らが各学部の授業・ＨＲなどを観察、教員が使用したサインを記録し語彙リスト（88 語）を作成した。調査用紙では、語彙リストの使用頻度（3 段階）と使用場面を尋ねた。②マカトンサイン・シンボルを使用しての気づき：マカトンを使って気づいた児童生徒の変化（9 項目）、教員側の変化（7 項目）、集団内の変化（1 項目）について４段階で尋ねた。

2.調査の実施　①調査の時期：X 年 2 月～3 月。②対象者：特別支援学校教職員 33 名（回収率 77%）③手続き：職員会議で趣旨を説明した後、メールに添付して調査用紙を配布。回答は入力または手書きどちらでも可能とした。

3.倫理的配慮　教職員に対し研究の目的および内容を伝えた上で、本学会にて発表することの同意を得た。

【結果および考察】1.マカトンサインの使用：語彙リストのうち、教職員がサインを“よく使う”と回答した上位 3 つの語彙は、「始める／始まる」「終える／終わる」「話す／いう」「よい／できた／上手」「仕事／会社」「次」であった。表１は、“よく使う”と答えた回答率と使用場面である。

表１　“よく使う”と回答した上位３語の回答率および使用場面

語　彙	回答率(%)	使　用　場　面
始まる／始める	84.85	・作業や学習の始まりを伝えるときに使う（全学部）
終わる／終える		・活動が終了することを告げるときに使う（全学部）
話す／いう		・教員が話始める時「話します」と言いこちらを見てもらう（全学部） ・授業中に“発表する”という意味で使う（全学部） ・生徒に作業の完了を報告してもらいたい時に、教員から「報告してください」「報告しましたか？」と声をかける際に使う（専攻科）
よい／できた／上手	81.82	・「上手だね」とほめる時に使う（小学部） ・やり遂げた際「できたね」と声をかける（小学部、中学部、高等部） ・係や作業の完了を「できましたか？」と確認する時に使う（全学部）
仕事／会社	78.79	・“係”という意味で使う（小学部） ・“作業”という意味で使う（中学部、高等部） ・進路の時間や実習について話すときに使う（高等部、専攻科） ・朝礼時、欠席の理由として「家の“用事”でお休みです」と使う（小学部）
次		・児童生徒に対し次の活動の予告をする時（全学部） ・作業の工程について説明をするさきに使う（中学部）

表１より、「始まる／始める」「終わる／終える」「次」のサインは、授業の開始や終了、直近の予定を伝える際に使われており、教職員は児童生徒に活動の見通しをもたせるためにサインを積極的に使用していることがうかがえる。

また、語彙によっては、サインとともに同時提示される音声が異なっていた。例えば、「話す／いう」のサインは、全学部において“話す”“発表する”という音声とともに使われていたが、専攻科では、加えて“報告する“という音声とともに使用されていた。これは、生徒が就業後に見聞きするであろう“報告する”という語彙の理解を深め、作業の完了を伝えられるようになるために、教員が“報告する”という声掛けとともに「話す／いう」のサインを積極的に提示していると考える。さらに、「仕事／会社」のサインは、小学部では“係”、中学部は“作業”、高等部は“実習”という音声とともに使われていたが、これは、児童生徒に対し、各活動が“仕事”に相当することを理解してもらうため、「仕事／会社」のサインを使用していると思われる。ここから、教員は、学習内容や発達段階を考慮し、同時提示する音声を適宜変化させながらサインを使うことで、幅広い語彙の意味理解と表出を促していると考える。

2.サイン・シンボル使用後の気づき・感想：全体の平均が、3.5 以上の項目は、「わかりやすく伝える」「コミュニケーションが広がる」「コミュニケーションに役立つ」等の５項目、教員側の変化であった。一方、全体の平均が 2.４以下の項目は、「子どもの気になる行動が少なくなる」であり、行動の変容を促すとは捉えにくいことが示された。次に、小・中学部（以下〈小・中〉）の教員と高等部・専攻科（以下〈高・専〉）の教員で平均を求めたところ、3.５以上の項目は、〈小・中〉は９項目、〈高・専〉は３項目であった。〈小・中〉の教員では教師側の変化に加えて、「子どもがサインを見る」「子どもがサインを出す（真似する）」「言うことが伝わる」等の子どもの変化について気づきがあったのに対し、〈高・専〉の教員では「ゆっくり話す」「わかりやすく伝える」等、教員側の変化についてだけだった。2.４以下の項目は、〈小・中〉の教員は「子どもの気になる行動が少なくなる」のみ、〈高・専〉の教員はそれを含む３項目であった。〈小・中〉の児童・生徒は、〈高・専〉の生徒に比べ、言葉が発達する時期にあるため、教員はサインやシンボルを使うことによる子どもの変化により気づきやすいことが推測された。但し、〈高・専〉の教員であっても、サイン・シンボルを使用することによる教員側の変化には気づいており、サイン・シンボルを使用するコミュニケーションの有用性を認めていることが示唆された。

【文献】旭出学園教育研究所(2010)　マカトン法を用いての教育実践

(SAITO Aiko, KIKUCHI Keiko)

知的障害国語、算数・数学の系統性を踏まえた教材開発

- ラーニングマップによる学習状況の評価に基づく教材化の工夫 -

○笹原　雄介　山口　美樹　加藤　貴愛　宇根　桃子　清　圭介　　山元　薫
（静岡県立伊豆の国特別支援学校）　（静岡大学教育学部）

KEY WORDS:　知的障害　学習内容の系統性　教材開発

【目的】

本研究は、学習指導要領及び学習指導要領解説に示された知的障害国語科、算数科・数学科の目標、内容に関する記述を学習内容の系統性、発達の段階性に沿って整理し、児童生徒個々の学習状況と発達の状況を適切に捉える授業づくりツール「ラーニングマップ」を活用し、系統性を踏まえた教材開発を行うとともに、その有効性を検討することを目的とした。ラーニングマップによる児童生徒一人一人の学習状況の評価に基づき、国語、算数・数学の段階ごとの目標、内容を念頭に置いた教材開発を行うとともに、段階ごとの教材開発や指導方法の知見を学校組織全体で共有することを目指した。

【方法】

（1）ラーニングマップを活用した学習状況の評価

ラーニングマップを活用し、筆者の所属校の全児童生徒について、国語、算数・数学の学習状況の評価を行った。国語、算数・数学それぞれの学習状況の評価に基づき、個別の指導計画における目標設定を行うとともに、年間指導計画を作成し、児童生徒個々にとって最適な目標、学習内容の選定を行った。

（2）学習状況の評価に基づく教材開発の工夫と組織的活用

（1）の学習状況の評価に基づき、段階ごとの系統性やその背景にある発達的基盤、児童生徒の学び方の特性を踏まえた教材開発を行った。担当する児童生徒の実態ごとに教員の小グループを作り、学部ごとの教員研修の際に事例研究を行い、開発した教材の有効性について協議を繰り返し行った。また、段階ごとの指導内容の系統性を踏まえて開発した教材の情報を整理した上で、教材集を作成し、学校組織全体で情報共有する取り組みを行った。

【結果】

（1）ラーニングマップを活用した学習状況の評価

筆者の所属校の全児童生徒について、国語、算数・数学の学習状況の評価を行った結果、全児童生徒の学習状況が小学部１段階から中学部２段階までのどの段階であるかが明らかになり、学習状況の分布を整理することができた。担当する児童生徒の実態に応じて教員の小グループを作り、教材開発を組織的に進めることにつながった。

（2） 学習状況の評価に基づく教材開発の工夫と組織的活用

校内研修において、段階ごとの目標、内容を踏まえた国語、算数・数学の授業実践、授業研究を行い、開発した教材の有効性について協議を深めた。あわせて、段階ごとの学習内容の系統性、その背景にある発達的基盤を踏まえた教材開発の在り方について共通理解を図り、教材やその活用方法について改善を重ねた。段階ごとの学習内容や領域ごとに教材の開発方法、授業での活用方法を整理し、教材集を作成するとともに、組織的な活用に取り組んでいる。

【考察】

知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒の学力、学習状況は幅広く、個々のニーズに対応する指導方略を組織的に蓄積する必要がある。例えば国語科においては、言葉への気付きから、言葉を用いた思考や概念的理解に向けた目標と内容が示されており、どのように授業で実践化するのか、その知見を組織的に共有する必要がある。ラーニングマップの活用は、児童生徒一人一人が国語、算数・数学の目標をどこまで達成しているのかを明らかにし、適切な目標設定と学習内容を選定する点に有効性があると考えている。ラーニングマップによって段階ごとの学習内容の系統性を整理し、児童生徒個々の学び方に応じた教材開発を行うことで、小学部１段階から中学部２段階までの学習ニーズに応じた系統的な指導につながる授業づくりの知見を蓄積することにつながった。また、全児童生徒の学習状況の分布を明らかにすることで、段階ごとの授業研究の成果を焦点化しながら組織的に授業力向上を図ることができた。一人一人の児童生徒に応じた指導を志向してきた特別支援学校では、個々の教師がもつ指導のノウハウを組織的に共有し、指導の質を担保することが重要であると考えている。組織的に実践的指導力の向上を図る取り組みを継続し、効率的・効果的に授業づくり、授業改善を行うことが課題である。

【参考文献】

宇佐川浩（2007）「感覚と運動の高次化からみた子ども理解」，学苑社

徳永豊（2014）「障害の重い子どもの目標設定ガイド - 授業における『学習到達度チェックリスト』の活用 - 」，慶應義塾大学出版会

山元薫，笹原雄介（2020）「知的障害のある子どものための国語、算数・数学 - ラーニングマップから学びを創り出そう - 」，ジアース教育新社

（倫理的配慮）研究・実践の実施にあたっては、所属長の許可を得るとともに、実践内容や学習状況の評価から児童生徒の特定ができないよう、個人情報の扱いに配慮した。

(SASAHARA Yusuke, YAMAGUCHI Miki, KIE Kato,
UNE Momoko, SEI Keisuke, YAMAMOTO Kaoru)

ベルクソンの記憶理論を手掛かりにした エピソード記録の分析

知的障害特別支援学校高等部での日々の実践を通して
〇濵田曜
（岡山大学教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS:ベルクソン　記憶理論　エピソード記録

Ⅰ．目的

特別支援教育の実践は、この 20 年あまりで、広く全国に浸透した。一方、佐藤（2015）は、これらの実践を支える「考え方」を整理する必要性を説いてきた。その手掛かりを得るために、佐藤（2022）は、ベルクソンの記憶理論を実践の傍らに置くことを提案している。

ベルクソンは、事物において「性質の差異」（性質を際立たせるもの）を生じる「傾向」に注目した。それを代表するのが、これから発展していこうとする動きや変化である。さらに、そのような「傾向」は、「持続」によってもたらされているという。

「持続」とは、本質的に記憶力である。ベルクソンによれば、過去はそれ自体で保存される即自存在であり、そこに純粋記憶が潜在的かつ多層的に存立している。このことを示したのが、「円錐モデル」である（図１）。円錐体は過去の全体を表し、現在である尖端Ｓはその一部である。尖端 S は、平面 P（環境）と接触しながら，現在を成立させている。純粋記憶とは、意識にのぼることのない記憶力であり、図１では、断面 A'B'，A"B"のように多層的に描かれている。

記憶力は潜在的に存続し（純粋記憶）、現在の要求に応じて呼び出される。呼び出されるのは、断面 A'B'や A"B"を見せつつ過去全体を含む記憶力である。こうして限定された記憶力が、現在に介入する。この反復こそが「持続」であり、人の生を創造している。

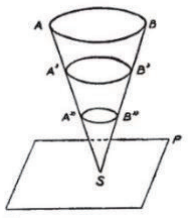


図１

ベルクソンの記憶理論からは、子どもたちのなかで成立している「持続」を考えることの重要性が示唆されている。本研究では、エピソードとして記録された日々の実践記録を基に、従来の評価からはこぼれ落ちてしまう子どもの「持続」を捉えようと思う。そうすることによって、実践を支えるあらたな「考え方」を提案したい。

Ⅱ．方法

１．資料の収集：知的障害特別支援学校高等部 1～3 年 24 名の生徒と主に筆者が関わった日々の実践をエピソードとして記録し、これを分析のための資料とした。エピソードには、その場の状況だけでなく、生徒の感情の推測，筆者の感情なども記録した。指導及び資料収集の期間は、X 年 4 月～X+１年 3 月の 12 か月である。対象となる生徒の保護者には、研究の目的や方法等について説明し、同意を得た。

２．分析の方法：１年間のエピソード記録から、子どもの「持続」を象徴的に示していると思われるエピソードを選択し、子どもの内部で起きている動きや変化を取り出す。

Ⅲ．結果

１．現在と過去の同時性

午後は新入生歓迎会の準備をした。生徒 A はお楽しみ活動でクイズ以外の活動がしたいと考えていたようだった。他の皆はクイズでいいと言ったので諦めたようだったが,もう少し考えたいと珍しく粘っていた。おそらく,昨年度にクラスの活動でやった司会が楽しくてそんな感じで今回も自分が司会をやりたいと思ったようだった。皆を楽しませるというより自分の世界で楽しみたいという感じがした。楽しいことも嫌だったことも過去の経験が結び付きやすい生徒A。小学生の頃はこんな風に主役（司会）となる活動はあまりできていなかったようだ。高等部になって思いっきり自分を表現できることが楽しくてしょうがないのかなとも思えた。

生徒 A のエピソードからは、生徒 A の現在と共存する過去が連続して関わって、現在の姿を示していることが考えられる。ベルクソンは、「それぞれの現在と共存するのは、全体としての統合的な過去であり、われわれのすべての過去である」としており、現在と過去の同時性を説いた。

２．過去は現在と同時に生成される

帰りの会の時,B 先生が,秋分の日の話をしていた。「〇〇の日」とホワイトボードに書き，その穴あけ問題を生徒Ｃに解かせると,生徒Ｃは間違えて「たいいくの日」と書いていた。それを見た生徒Ｄはひどい悪口を言ってしまった。筆者はどこまで指導しようかと悩んだ。一旦生徒Ｄに近付き,「そんなこと言ってはダメです。そんなこと言ったら注意されるって分からないの？」と話をした。しかし生徒Ｄは生返事で,B 先生が出す次の穴埋め問題に注意を向けていた。この場で話をしても指導にならないと判断し,一旦廊下に出るよう促した。すんなりついてきて申し訳なさそうにしている生徒 D に,悪口はいじめにつながる発言だということと,自分が言われたらどう思うかと質問した。すると生徒Ｄは「いじめ相談室に言います」と言っていた。内心,じゃあ言わなければいいのにと思いながら理由を尋ねると,「つい,,,」と言っていた。誰に対しても「つい」が出るのか,生徒Ｃには「つい」を出していいと思っているのか,思いを聞いてみたいと思った。

３ヶ月経ったある日。生徒Ｄが自分の机で連絡帳を書いているときに生徒Ｃが近くを通り,たまたま生徒Ｄの手元に当たってしまった。そのとき,「C さん，連絡帳書いているからぶつからないようにして」と少し強めな言い方だが，今までのきつい言い方に比べると随分優しい言い方ができていた。生徒Ｃが近くを歩いているから当たるかもしれないなと，予想したのだろうか。そうだとしたら，ちゃんと過去が生成されているのかなと思った。この一年間はこういった状況を切り取り丁寧に個別に指導してきた。その成果として，自分が「つい」やってしまう状況を理解して，望ましい行動が取れていたのだとしたらすごい成長だよなと思った。

ベルクソンの記憶理論では、「たんに過ぎ去った現在が過去になるのではなく、過去は現在と同時に生成される（過去は現在と同時にしか生成されない）」という。このことは、同時に過去になるような現在が、そのつど実現されなければいけないことを示している。

エピソード前半では、生徒 D に、適応的な現在と共存するにふさわしい過去が生成されていなかった。そのため、友達に対してそれまでと同じような関わり方をしてしまったのである。言い換えれば、かつて指導されたときの現在は、そのとき同時に過去になっていなかった、つまり記憶内容として残されることがなかったのだと考えられた。

これに対してエピソード後半では、つい発言してしまうという記憶が、教師との関わりによって消えずに残るようになった。生徒Dが近づいてきたときに、つい発言してしまったときの記憶内容と、それに近接する記憶内容とが呼び出され、それらが現在に入り込むことで、望ましい行動が反復されはじめたと考えることができる。

Ⅳ．考察

ベルクソンの記憶理論を手掛かりに実践を振り返ると、生徒に潜在する記憶力を把握することの重要性に、教師が十分気付けていないように思われた。現在と過去とが共存し、反復が「持続」をなすことによって、一人ひとりの子どもにどのような生が紡がれているのだろうか。この点にこそ、実践者の直観を働かせる必要がある。

（Yo Hamada）

特別支援学校における
リズムジャンプトレーニングの実践研究

都築　駿次郎

（旭出学園（特別支援学校）高等部専攻科）

KEY　WORDS：知的障害　運動・動作

【目的】

2015 年 6 月に設立されたスポーツリズムトレーニング協会[1]は，スポーツ選手のパフォーマンス向上や子どもの運動能力の向上を目的としたリズムトレーニングを開発した．その最も基礎となるトレーニングとして，リズムジャンプトレーニング(以下 RJT)がある．音楽に合わせて様々なジャンプをするトレーニングであり，幼稚園や保育園～高校といった各段階の教育現場で実践され，様々な効果が報告されている．しかし，特別支援学校における RJT の実践報告はまだなく，知的障害をもつ生徒に対する支援の方法も確立されていない．RJT は，楽しい雰囲気の中で喜びの感情表現であるジャンプ動作を中心に運動量が確保できること，段階的に難易度を設定できること等から，特別支援学校での運動指導に適していると考えた．ここでは，知的障害をもつ生徒に向けた RJT の指導方法の検討及び，支援の工夫について実践した内容と生徒の反応について報告する．

【倫理的配慮】

発表にあたり，個人が特定されないように記載し，内容について校長の承認を得た．アンケートは自由参加とし，回答しなかった場合でも不利益がないことを説明した．

【方法】

1．対象生徒　本校高等部専攻科生徒 25 名～30 名

2．指導期間　20××年 1 月～5 月

3．指導内容と方法

①準備物

ライン：ジャンプをする際に飛び越えたり，またいだりする為の目安となるもの．本実践では，厚さ約 10 ㎜，幅約 6 ㎝，長さ約 6m でウレタンなどの柔らかい素材で作成した．

音源：BPM(Beats Per Minute 1 分間あたりの拍数)105～120 のアップテンポな曲．ジャンプの難易度や生徒の様子を見ながらテンポを調整できるようにする．

②指導の流れ

図 1 のように並び，音源を流し，4 拍子のリズムに合わせて手を叩く．最前列から 1 列ずつ教員の「5，6 せーの！」の掛け声でスタートし，手本のジャンプを模倣しながら前へ進む．ラインの端まで着いたら対にあるマーカーに並ぶ．

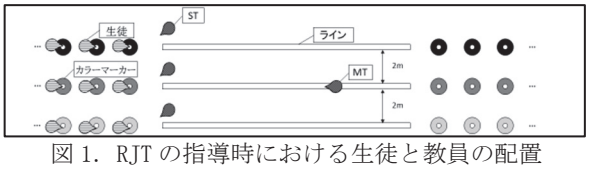


図 1．RJT の指導時における生徒と教員の配置

4．必要な支援や配慮

①BPM の調整

RJT では BPM115～120 を基本として指導するが，特別支援学校での指導では，ジャンプ動作の入力と出力に時間がかかる生徒が多い為，BPM105～110 の少し遅いテンポで指導する．難易度が高いジャンプをする際には，BPM を下げて成功裡に課題に挑戦できるようにする．できるようになったジャンプでは BPM を上げるようにする．

②マルチモードインストラクション[2]の導入

最重度知的障がい者が自然に体を動かすことを目的とした運動指導方法．扇動する，活気づける，称賛するといった声掛けを行って運動に挑戦しやすい雰囲気を作る．

③ジャンプ動作の入出力における支援

RJT 協会の指導方法による指導上の注意点では，できない子への対処法として，できない子のタイプが「入力系」か「出力系」のどちらなのかを見分けるとされている．

入力系タイプ：何をしているか理解できていない．

→別の場所で，ゆっくり，手足を持って動きを理解させる．

出力系タイプ：動きは理解できているが，実践できない．

→音，ラインがある状態で反復練習させる．

これらの注意点を踏まえた上で，本実践では生徒それぞれの実態に応じて以下のような指導を行った．

・両足を開いてジャンプするといった比較的簡単な動きを中心に，教員が正面に立って手本を見せ，模倣させる．

・4 拍子「①，②，③，④」のリズムに合わせてジャンプ（◯でジャンプ）するのではなく，「①，2，③，4」，「①，2，3，4，①，2，3，4」のようにジャンプのタイミングを遅らせる．また，ジャンプをしない拍にジャンプ動作を分解した動きを入れることで，正確な動作の入力を行う．

・教員が背を向けて生徒の前に立ち，生徒が教員の肩に手を乗せて一緒にジャンプする．

【結果】

生徒の反応としてアンケート調査を行い，30 名中 26 名から回答が得られた．26 名中 20 名が RJT に対して『楽しい/これからもやってみたい』という肯定的な捉え方をしており，4 名が『嫌い/つまらない』という否定的な捉え方をしていた．撮影した動画から，教員による生徒の運動機能の観察的評価をしたところ，リズム感の向上や連続したジャンプができるようになる等のバランス機能の向上が確認できた．

【考察】

生徒による自由記述式アンケートの結果から『リズムにのって気持ちいい』『おもしろい気持ち』『楽しい』といった記述があり，非日常的な雰囲気と爽快感を味わうことで楽しさに繋がったと考えられる．また『運動神経が良くなる』『むずかしいジャンプがしたい』といった記述からは，難易度が高いジャンプができるようになって達成感を味わうことで，運動に対する意欲を向上させることができたと考えられる．否定的な回答があったアンケートには『けっこうつかれました』『つかれてしまう』といった記述があり，運動量が確保できる反面で，疲労を感じて否定的な感情を抱く生徒もいることがわかった．自分のペースで取り組むことができるレーンの増設，聴覚過敏をもつ生徒の対応が今後の課題である．また，各障害及び，運動機能の諸課題に応じた RJT の指導や支援方法を検討し，誰もが楽し気な雰囲気の中で達成感を得られる活動としていくことが今後の目標である．

【参考文献・資料】

1) スポーツリズムトレーニング協会（http://srt.or.jp/）

2) 今村律子・山川烈・髙橋義直・仲里清・磯貝浩久 (2015)．最重度知的障がい者のための『マルチモードインストラクション』運動プログラム導入システムの開発

【共同研究者】旭出学園（特別支援学校）教諭　山下陽介

(TSUZUKI Shunjiro)

知的障害教育における各教科等を合わせた指導の方策

－「各教科等の内容の取扱いや学習評価」に着目して－

○藤谷峻介　　宮﨑善郎
（岡山県立岡山東支援学校）　（岡山大学学術研究院教育学域）

KEY WORDS：知的障害教育　各教科等を合わせた指導　各教科等の指導

（研究の背景および目的）

2017 年 4 月告示の「特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領」では、各教科等を合わせた指導（以下、「合わせた指導」と記す）について、「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」と解説が加えられた。A特別支援学校においては、合わせた指導の授業を教科の視点で見たときに、「何を学ぶか」が曖昧な実践が行われていることから、これまでと違った授業づくりへの転換が求められている。以上を踏まえ、本研究では、各教科等の内容の取扱いや学習評価を明確にして、授業づくりをすることができるための、合わせた指導の授業づくりに関する方策を検討することを目的とする。

（方法）

1　事前アンケートの実施

A特別支援学校での事前アンケート調査の結果からは、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定することを理解しているが、実際に各教科の目標や内容の設定や評価をすることに課題があることが分かった。また、合わせた指導のねらいを明確化することやねらいに沿った単元を計画することが難しいために、実際の授業では、具体的に指導内容を設定して指導をすることに難しさがあることが考えられた。

2　合わせた指導の授業づくりに関する方策の構想

調査した合わせた指導の編成やA特別支援学校の教員の課題やニーズを踏まえて、二つの方策の作成をした。

一つ目は、対象児童生徒の主に取り扱う各教科の設定や主に展開される教科の評価をすることができるように、Microsoft Excel で作成した「授業構想シート」（図１）。

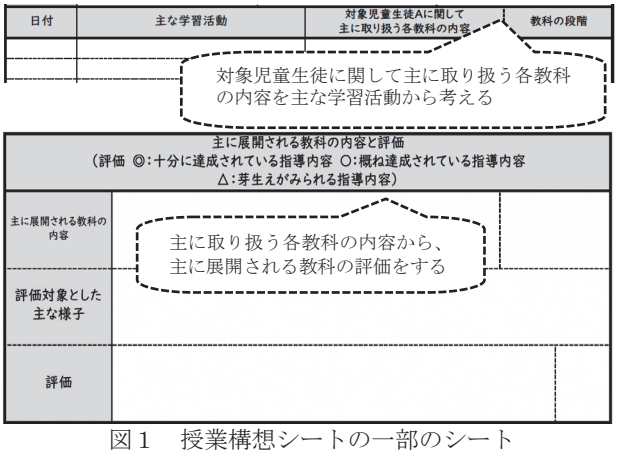


図１　授業構想シートの一部のシート

二つ目は、岡山県特別支援学校長会、岡山県教育庁特別支援教育課作成の「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」（2020）を基に、各教科の指導内容の把握の他、各教科の指導内容の立案、各教科の指導の記録、指導者間での共有や引き継ぎに活用できるように、Microsoft Excel で作成した「指導内容確認表」（図２）。児童生徒一人一人の各教科等の達成の段階に応じて色を設定することができるように、マクロの設定をしたり、今年度に取り扱う指導内容については、フォントの色を赤色に変更したりすることにした。

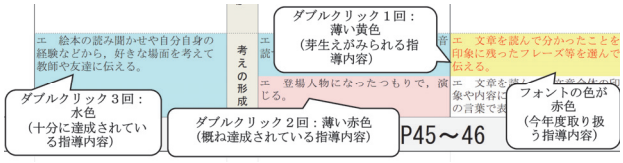


図２　指導内容確認表の活用例（シート：国語）

3　合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った実践

202X 年 6 月から 12 月の期間に、作成した合わせた指導の授業づくりに関する方策の効果を検証するために、OJT チームごとに児童生徒一人を検証の対象にして実践研究をした。また、実践研究後には、事後アンケートをした。

（結果と考察）

実践の分析、事前・事後アンケートの肯定的意見の割合および平均値の比較などから成果と課題の検討をした。

事前アンケートに比べ事後アンケートの平均値がいずれも高くなっていることからは、合わせた指導の授業づくりに関する方策が各教科等の内容の取扱いや学習評価について考えたり、踏まえたりすることに有効であったと考えられる。しかし、計画、実践、評価の順に全体に占める肯定的意見の割合および平均値が低くなっている。このことや実践からは、単元計画で立てた主に取り扱う教科の内容を実際に意識して授業をすること、評価をすることに課題があることがより明確になったといえる。そして、教科の評価については、実践をした授業者が教科の評価をする認識が強くなっていたために、教科の評価のあとに生活単元学習の評価をしたことがあったことからは、合わせた指導の評価から教科の評価を考えていく過程に難しさがあることが分かった。これらは、授業構想シートのガイドラインの不足によるものであると考えられる。

指導内容確認表については、事後アンケートの結果が高かったことからは、各教科等の指導内容を知ったり、把握したりすることに有効であったと考えられる。一方、「計画的・系統的に各教科等の指導をしているかどうか」を尋ねた、アンケートの平均値および全体に占める肯定的意見の割合は低くなっている。この理由として、年間を通して系統的に実践をしてきた経験が少ないことが関係していると考えられる。また、「系統的な学習が行われている」の事前アンケートから事後アンケートの平均値のポイントが増加していることは、指導内容確認表が系統的な学習をすることに対して、課題意識をもって実践をする契機になっていることが考えられる。

今後は、「何を学ぶか」「何ができるようになるか」だけではなく、合わせた指導のあり方を踏まえるために必要な方策を踏まえ、「どのように学ぶか」を明確にしながら実践をすることが必要であると考えられる。そのためにも、合わせた指導を通して、どのような資質・能力を育成したいのかを学校や学部でより明確にしていくことが必要である。

(付記)所属機関の許可を得て掲載している。調査には、目的と内容、個人名が特定されることがないことを明記した。

（FUJITANI Shunsuke, MIYAZAKI Yoshio）

自立活動の個別の指導計画作成における課題

～「流れ図」に沿った書式における作成困難性に関するアンケート調査結果より～

〇竹中 正彦
（兵庫県立姫路しらさぎ特別支援学校）

KEY WORDS: 自立活動、個別の指導計画、流れ図

（目的）

平成 30 年３月に文部科学省から出された「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説『自立活動編』（幼稚部・小学部・中学部」（2018）では、自立活動の個別の指導計画作成の流れを「流れ図」というものを使って説明している。「流れ図」とは、個々の幼児児童生徒の実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れを例示したもので、以下のような内容である。

(1)実態把握の段階

個々の幼児児童生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態を的確に把握する。

(2)収集した情報を整理する段階

障害名のみに頼って特定の指導内容に偏ることがないよう、対象となる幼児児童生徒の全体像を捉えて、自立活動の６区分 27 項目の解説を踏まえて整理する。

(3)指導すべき課題を整理する段階

指導開始時点で課題となることを抽出し、それらの課題同士がどのように関連しているのかを整理して中心的な課題を導き出す。

(4)指導目標を設定する段階

幼児児童生徒の実態把握に基づいて得られた指導すべき課題相互の関連を検討し、これまでの学習状況や将来の可能性を見通しながら、長期的及び短期的な観点から指導目標を設定する。

(5)目標を達成するために必要な項目を選定する段階

具体的な指導内容を設定するために、6 区分 27 項目から必要な項目を選定する。

(6)具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目同士を根拠に基づいて関連付け、具体的な指導内容を設定する。

A 県では令和５年度より県立特別支援学校の個別の指導計画の書式を「流れ図」に沿った内容に変更し、県内統一を図っている。その変更に伴い、A 県 B 特別支援学校（知的障害）＜以下 B 校＞では、教師から作成における困難さを示す声が寄せられてきたので、困難さに関するアンケート調査を行った。また B 校がセンター校としてサポートしている C 市でも同じ書式を採用したので、C 市内の特別支援教育に関わる教師にもアンケート調査を行った。本研究では、アンケート調査を通して、自立活動の個別の指導計画作成における教師の困難さを明らかにし、今後の課題を検討することを目的とした。

（方法）

自立活動の個別の指導計画作成における困難さに関するアンケート調査を行った。

(1)質問項目（選択式、複数回答可）

①自立活動の区分による実態把握での困難さ
②自立活動の長期目標設定における困難さ
③支援と手立ての検討の際の困難さ
④評価における困難さ

(2)対象

B 校の教師 86 名と C 市内の特別支援担当の教師 223 名。

(3)時期

令和４年度。

(結果)

アンケート調査の各項目における上位２つの回答結果は以下の通りであった。

表1 B校教師のアンケート結果上位２項目 (%)

(1)	表現の仕方が難しい。	52.3
	どの区分に記載するのか判断が難しい。	51.2
(2)	設定した目標が妥当かどうかの判断がしにくい。	53.5
	表現の仕方が難しい。	51.2
(3)	表現の仕方が難しい。	46.5
	手立てを検討する際、妥当な手続きについて考えるのが難しい。	39.5
(4)	評価が妥当かどうかの判断が難しい。	48.8
	表現の仕方が難しい。	47.7

表2 C市内の教師アンケート結果上位２項目 (%)

(1)	自立活動（６区分 27 項目）についてよく分からない。	43.9
	実態把握のポイント（観点）が分からない。	28.3
(2)	設定した目標が妥当かどうかの判断がしにくい。	65.9
	表現の仕方が難しい。	49.8
(3)	支援と手立ての内容が妥当かどうかの判断が難しい。	54.3
	目標達成のための支援の仕方や手立てを考えるのが難しい。	42.6
(4)	評価が妥当かどうかの判断が難しい。	59.2
	目標があまり達成できなかったときの評価の仕方が難しい。	53.4

（考察）

B校の教師とC市内の教師のアンケート結果には若干の違いは見られるが、共通することとして、文章表現において困難を感じている教師の割合が多いことである。保護者と合意形成をはかり共通理解するためには、言葉選びにおいて非常に苦慮すると、直接の声としてもよく聞くことである。また内容について妥当かどうかの判断で困るといった回答が多く見られたが、川上ら（2023）が指摘しているように、教師が話し合う時間を確保するのが困難であったり、専門性の向上のための研修を受けたり、スーパーバイズを得たりする機会が少ないなどが考えられる。今後の課題としては、「流れ図」に沿った自立活動の個別の指導計画作成のためのマニュアルガイダンス作りや研修のあり方の検討やスーパーバイズなどによる教師をサポートする体制の整備が必要である。

本発表は担当校長の承認を得た。

（文献）

川上佳奈・重永多恵・角原佳介・高下心輔・仲矢明孝（2023）自立活動の個別の指導計画作成に関わるチームによる検討の在り方. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 13, 57-21.

文部科学省（2018）「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説『自立活動編』（幼稚部・小学部・中学部）」

(TAKENAKA Kimihiko)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 1 P1A-21

知的障害教育における「考える力」を大切にした教育実践（１）

―子どもの「考える姿」の探究―

○岩松　雅文（宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校）
齋藤　大地（宇都宮大学共同教育学部）

Key Words：知的障害教育，考える力，考える姿

Ⅰ．はじめに

宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校では，「知的障害教育における『考える力』を大切にした教育実践」を研究テーマに掲げ，三年研究に取り組んでいる。現代社会では，AI 等の発展により，多くの知識を蓄えていることの価値が下がっていることが指摘されている。そのため，人間に必要なことは，「自分の頭で考えること」であり，その「考える力」をもつことで，生活の充実につながることが言われている（細谷，2017）。学校において，児童生徒がこの力を身に付け，自ら行動し，自分自身の身近な問題や課題を解決できるようになれば，学校生活のみならず，日々の生活が充実し，より良く生きることにつながっていくのではないだろうか。「考える力」とは，障害の有無にかかわらず，全ての児童生徒がもっているものと考える。しかし，その力を身に付けているか，また日常生活においてどのように発揮しているかについては，児童生徒の年齢や実態，さらには普段の姿によって差があるものと推測できる。では，児童生徒が「考える力」を発揮する「考える姿」とはどのようなものなのか。今後，教師が児童生徒の「考える力」について，どのように捉えて教育実践に生かすのかについて検討するためには，まずは児童生徒の「考える姿」とは何かについて，さらには「考える力」とは何かを整理し明らかにしていくことが必要であると考える。

Ⅱ．目的

知的障害特別支援学校における「考える力」を大切にした教育実践のために，児童生徒の「考える姿」について検討する。

Ⅲ．方法

１．「考える力」に焦点を当てた授業づくりと授業実践

各学部で，児童生徒の「考える力」に焦点を当てた授業について，授業づくり及び授業実践を行った。分析の対象とした研究授業は，各学部６授業の合計 18 授業であった。

２．児童生徒の「考える姿」のエピソード記述と学部内研究会の実施

研究授業の中で見られた児童生徒の「考える姿」についてエピソードを記述し，教師間で意見交換を行った。意見交換は，Google 社が提供するオンラインホワイトボードサービスである Google Jamboard を使用して行った。授業中のどの場面で児童生徒の「考える姿」が見られたかについての記述と，記述内容についての説明を求めた。また，出された意見を同じ場面や同じ姿ごとに分類し，キーワードを挙げながらカテゴライズして整理した。

3. 倫理的配慮

本研究を行うにあたり，筆者の所属機関において，研究及び発表に関して所属長より了解を得た。

Ⅳ．結果と考察

１．授業実践後の学部内研究会において検討した児童生徒の「考える姿」について

学部研究会では，研究授業中における児童生徒の「考える姿」がどこにあったのか，教師が児童生徒のどの姿を見て「考える姿」と捉えたか，またその時の児童生徒の内面の変化や考えの推察を中心として行った。その結果，各学部で様々なキーワードが出された。研究授業ごとにカテゴライズしたキーワード数の合計は，小学部では32ワード，中学部では38ワード，高等部では40ワードであった。挙げられたキーワードを詳しく見てみると，学部で多く挙げられたキーワードの他に，全学部に共通したキーワードも見られた。

学部毎に多く見られたワードを具体的に挙げると，小学部では，「関わり・やりとり」が最も多く挙がり5ワード(15.6%)，次いで「試行錯誤」が3ワード(9.3%)，「経験」が3ワード(9.3%)であった。特に友達や教師との関わりに関するキーワードは，小学部の全授業において挙げられた。次に中学部では，「選択」が最も多く挙がり5ワード(13.1%)であり，「試行錯誤」が3ワード(7.8%)，「比較」が3ワード(7.8%)であった。最後に高等部では，「経験」と「関わり」が最も多く挙がり4ワード(10%)，次いで「発問の工夫」が3ワード(7.5%)，「選択」が3ワード(7.5%)であった。

以上の結果から，小学部では自分が思うように試行錯誤する姿が多く見られ，中学部では試行錯誤しながらも選択する姿が多く見られ，高等部では教師や友達と関わりながら自分の経験を基に選択する姿が見られた。特に高等部では，教師の発問の工夫が重要な要素であることが分かった。

さらに，挙げられたキーワードの中でも，特に教師や友達などの他者との関わりについては，全学部で共通して多く挙げられたものであった。自分以外の他者と関わることは，児童生徒が学校のみならず社会で生きる上で，必要不可欠なことである。このことについて学習指導要領解説（文部科学省，2018）では，人との関わりを通して自分の思いや考えを伝え合う力を高め，思考力や想像力を養うことなどの重要性が述べられている。各学部の実践では，教師と児童生徒や児童生徒同士の関わり合いが見られるような場の設定を行ったことや，そのような授業の展開を実践した結果，各学部ともに児童生徒の「考える姿」につながったのではないかと考える。児童生徒が見せる「考える姿」は，全学部に共通する部分と共に，学部による違いが見られたが，これには児童生徒の発達段階に加えて，学習上の特性や生活経験等が関係していると推測できる。そのため，教師は児童生徒の過去の生活経験や生活場面を十分に考慮して学習環境や内容を設定していくことが，児童生徒の様々な力とともに，「考える力」にもつながるものであると考える。さらに，学校における授業実践のポイントや，児童生徒のためのより良い評価の在り方などを検討していくことが必要であると考える。

引用文献

細谷功（2017）『考える練習帳』，ダイヤモンド社.
文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編（小学部・中学部），文部科学省.

付記

本研究は，宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校における共同研究の一部を加筆・修正し，筆者らの責任の下に発表するものである。

（IWAMATSU Masafumi, SAITO Daichi）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 1 P1A-22

知的障害特別支援学校の保護者の ICT の利用に対する意識

○大川 甲太郎　大塚 玲
（静岡大学教職大学院）
KEY WORDS: 知的障害　特別支援学校　ICT

Ⅰ．目的

新型コロナウィルス感染拡大やそれに伴う学校の休業などを受け，学校現場への ICT 機器の導入が急激に進んだ。文部科学省（2022）によると特別支援学校の教育用コンピューター1 台あたりの児童生徒の数は 0.8 人であった。これは全校種の平均を上回る結果であり，特別支援学校において ICT を利用するための設備は整いつつあるといえる。

登本ら（2021）による小・中学校の保護者を対象にした教育への ICT 利用に対する意識の調査では，児童生徒や教師だけでなく保護者の ICT スキルの向上及び，保護者のさらなる理解の必要性が指摘された。一方で，特別支援学校の保護者が ICT 利用をどう考えているかの調査は十分ではない。そこで本研究では知的障害特別支援学校高等部を卒業した生徒及び高等部 3 年生の生徒の保護者を対象として，特別支援学校での ICT 利用の保護者の意識を調査し，保護者の不安感や満足度，困りごとなどを明らかにすることで，特別支援学校における ICT の利用に関する指導のあり方を検討する。

Ⅱ．方法

1　調査対象

知的障害特別支援学校高等部 3 年生の生徒の保護者 1 名と高等部を卒業後 3 年未満の生徒の保護者 5 名。

2　手続き

2022 年 10 月下旬から 11 月上旬にかけて保護者に 30 分程度の半構造化面接法による面接調査を実施した。また、IC レコーダーを使用して記録を行なった。

3　調査内容

面接調査の内容は，保護者自身の ICT 機器の利用状況や理解度について，学校教育への ICT 機器の導入に関する意見，子どもの学校での ICT 機器を利用した支援や教育活動について，子どもの ICT 機器の利用状況と影響についての 4 つに大別される。

4　倫理的配慮

本調査への参加は自由意志であり，拒否したことによる不利益はないこと，及び個人情報の保護について説明した上で同意を得て調査を実施した。なお，本論文には開示すべき利益相反事項はない。

5　分析方法

対象者の語りを類似の文節ごとにコード化し、カテゴリーを抽出し分析を行った。

Ⅲ．結果と考察

家庭での ICT の利用については全体的に満足度が高かった。その理由として障害が重度でも感覚的に利用できるため保護者のサポートや補助が必要なく利用できること，動画などを通して新しい言葉を子どもが習得したこと，子どもが余暇やコミュニケーションの場面で ICT を利用することで子どもの自信や積極性に繋がったことや，生活にメリハリが生まれたこと，親の負担が軽減したことがあげられた。

一方，ICT を利用する上での課題として，生活リズムの乱れがあげられた。学習指導要領の自立活動の指導内容に「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」（文部科学省，2018)が含まれているが，障害者の生活リズムの維持や健康について，ICT の利用という観点からも在学中から卒業後の生活を見据えた指導が必要であると考えられる。

保護者は ICT の学校での利用については，さまざまな障害特性のある子どもへの個に応じた指導に対する期待が高かった。小・中学校の保護者を対象にした登本ら（2021）の調査においても障害による困難さの改善・克服については 2 番目に期待が高い項目であった。一方，登本らの調査では子どもが考えをまとめて発表することへの利用の期待が最も高かったが，本研究ではそうした意見はみられなかった。登本らの調査と本研究の比較から，特別支援学校の保護者は ICT を障害によって生じる子どもたちの困難さや多様な特性に対する個別的な支援を重視しているということが示唆された。

また，学校における ICT の利用については，リスクの啓発が不十分であるとする保護者や，保護者が亡くなった後の ICT の管理について不安を述べる保護者もみられた。2019 年に改訂された特別支援学校学習指導要領高等部の総則には「生徒が情報モラルを身に付け」ることや「実践的，主体的に活用できるようにするための学習活動を充実する」としている。子どもが自立して ICT を用いることができるように，在学中に子どもの障害の特性や理解に即した ICT の正しい利用の啓発活動や学習活動の充実が必要である。

保護者の不満の中で目立った意見として，卒業時にタブレットが初期化されることや，在学中のタブレットの使用状況について適切な引き継ぎが行われないことがあげられた。髙津ら（2021）は，ICT を用いた支援や学習活動の長期継続について，個別の指導計画に明記することで次年度への引き継ぎが可能になったとした上で，「学校と保護者が連携しながら合理的配慮として設定，継続していくこと」の必要性を述べている。これを学校内の引き継ぎだけで留めず，生徒の卒業後の生活に関わる移行期の支援として保護者にも引き継ぎを行っていくことが求められている。

文部科学省（2020）の「教育の情報化に関する手引き-追補版-」では，ICT の利用を促進する必要性について職業教育をあげており，重度の知的障害者でも ICT を利用することで就労の選択肢を広げる職業教育を行っていく必要がある。しかし，今回調査を行った保護者の中で ICT を利用したことによって進路に影響があったと答える保護者はみられなかった。そのような保護者は子どもの障害が重度であるため，就労に影響を与えるほど上手に ICT を活用できないと述べた。また，子どもの学習活動や支援に関する利用についても期待を示さなかったが，自身の負担の軽減や子どもの余暇の積極性の向上といった面で ICT の有用性を評価していた。

教員の多忙さを指摘し，ICT を活用する余裕がないのではないかと述べる保護者もみられた。文部科学省が 2021 年に公開した「全国の学校における働き方改革事例集」に各種連絡のデジタル化，行事予定や備品の管理など ICT を活用した事例が多く報告されている。保護者からも，教員の負担軽減に役立てて欲しい，子どもの情報を ICT を活用して管理してほしい，学校との連絡をデジタル化してほしいなどの意見がみられ，教育への利用だけではなく，学校内の業務改善という面からも ICT の利用を促進する必要があると考えられる。

(OKAWA Kantaro, OTSUKA Akira)

特別支援学校における健康診断について

視覚的な教材の工夫

林　美里
（旭出学園（特別支援学校））

KEY WORDS: 知的障がい、健康診断、マカトン法

（目的・ねらい）

本校は、知的障がいのある児童生徒が通う特別支援学校で小学部・中学部・高等部・専攻科が設置されている。ここでは、毎年行われる定期健康診断・検査を実施する際に、既製の絵カードではなく、本校の実態に合わせたマカトン法も含めた「視覚的」な支援グッズの作成が必要であると考え、工夫した定期健康診断・検査の支援について報告する。

（倫理的配慮）

発表にあたり、個人が特定されないよう記載し、内容について学校長の承認を得た。

（実践内容）

知的障がいをもつ児童生徒は、その障がい特性から、定期健康診断を苦手としている子が多い。正確な検査ができない児童生徒、最後まで検査を受けることができない児童生徒が見られる。理由として、見慣れない器具への恐怖感、見通しの持てない行為への不安、感覚の過敏性、幼少期に病院で嫌な思いをした記憶などが挙げられる。それらが、泣き叫ぶ、暴れる、拒否といった行動として表れる。しかし、その行動の理由を考え、障がい特性に合わせた工夫をすることで、児童生徒が安心して健康診断を受けられるようになるのではと考えた。



（1）視力検査に際しての工夫

ランドルト環による検査が難しい児童生徒が多いため、幼児用視標を使用している。幼児用の視標の中には、いぬ、さかな、ちょうちょ、とりがある。事前にほけんだよりで、幼児用視標とそれに合ったマカトンサインを載せ、家庭で練習してもらう。また、学校の課題学習でサインを覚える時間を作ることもある。



提示された視標と手元の視標をマッチングできるか、４つの視標をどのように児童生徒が表現するか、その児童生徒によって様々である。担任や保護者に事前の確認や、過年度の健康診断の様子を記録したものを参考にしている。

また、動物視標による検査も難しい子には、その子が興味のあるキャラクターを使用することもある。キャラクターのイラストカードを提示し、手元にあるイラストをマッチングする練習もしている。

（2）耳鼻科検診及び歯科検診に際しての工夫

耳鼻科検診や歯科検診の練習では、絵カード手順表、実際に使う器具(鼻鏡、歯鏡、舌圧子)をまとめた健康診断練習セットを配布している。学級活動内で、気軽に器具に触れる環境を作っている。

（3）心電図検査に際しての工夫



検査の日より前に心電図検査の練習を設定している。保健室のベッドに人型の描かれたシーツを敷き、児童生徒に寝てもらう。大きな洗濯バサミと吸盤を心電図検査の電極にみたて、腕と足と胸に装着する。一人ずつ検査の流れを確認する。感覚過敏の児童生徒が多いため、経験を積んで慣れていくことを目的としている。心電図検査はいつ、どこでやるのか、何をするのか、いつ終わるのかを伝え、見通しを持って検査を受けられるようにする。心電図検査の流れを体験した後には、児童生徒に「上手にできたね！」「これで検査当日も大丈夫！」と話し、少しでも不安を軽減し、自信を持って当日の検査に臨めるようにしている。



（4）レントゲン検診に際しての工夫

車に興味があり、レントゲン車に入ることができるが、中で何をしていいかわからないという事が多々見受けられる。視覚的な支援は、有効であるため、写真・文字等の支援グッズを用意した。レントゲン車の写真やレントゲン検査手順表を作成し、レントゲン者の入り口に掲示する。

（5）学校医の先生と連携していること

本校では、児童生徒が健康診断で嫌な経験をしてしまい、その結果、医師に対して苦手意識、恐怖感を持つことがないようにしている。知的障がいを持つ児童生徒が、安心して医療機関を受診できるようになること、必要なときに適切な医療が受けられるようになることを目指している。

学校医の先生方は、本校の児童生徒の障がい特性をよく理解しようとしてくれている。器具やライトを使用せずに検査をし、強い抵抗を示す児童生徒は無理やり検診を実施することはない。

医療機関が苦手だった児童生徒でも、練習を重ねていくと、落ち着いて診察が受けられるようになる。

(成果と今後の課題)

一年に一回の健康診断だが、一年一年の経験の積み重ねで成長を感じている。去年までは受けられなかった児童生徒が今年は受けることができた、という事例が多々ある。

様々な障がいがあり、また小学部から高等部専攻科まで、年齢に幅がある児童生徒の在籍する特別支援学校は、健康診断一つにおいても学部ごと、学年ごとで工夫が必要であり、個人にあった支援をしていきたい。

また、卒後の保護者や関連施設の関係者の間で　大人になって作業所や福祉施設にいる方にとっても「病院での受診」は高いハードルであることがよく聞かれる。

学校での健康診断を安心して受けることができたという成功体験が、将来的にスムーズな病院受診に繋がることを願っている。

（文献）

松田祥子・津田望・上野一彦(1989)『改訂版日本版　マカトン・サイン線画集』日本マカトン協会発行
AREA(2022.1.17 号)朝日新聞社

(HAYASHI　Misato)

知的障害者における自己調整学習過程の検討

—ルーブリックを用いた学習における教師の授業内発話及びインタビューの質的データ分析を通して—

〇中村晋　　米田宏樹
（帝京大学教育学部）　（筑波大学人間系障害科学域）

KEY WORDS: 自己調整学習　ルーブリック　質的データ分析

Ⅰ．問題と目的

「自己調整学習（self-regulated learning）」とは，学習者が「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」の要素において自らが学習過程に能動的に関与していることであり（Zimmerman, 1989），このような学習を効果的に進めながら学びに向かう能力を育成することは，知的障害者にとっても生涯にわたる主体的な学習を可能にするために必要である。Agran ら（2017）は，学習障害や知的障害のある生徒に対して，メタ認知と自己調整学習を改善するための介入とその成果を示し、学校カリキュラムに自己調整学習を取り入れる必要があることを述べている。中村（2022）は，自己調整学習において目標の評価と次時に向けた課題検討の過程における教師の介入を明らかにし，知的障害者が他者と共同で学習に関する調整を行う経験が必要であることを指摘した。

そこで，本研究では，高等部でルーブリックを用いた教科学習に取り組む授業を対象に，授業内における教師の発話記録及び授業後の教師へのインタビューを分析し，生徒の自己調整学習を促進するための効果的な学習過程及び方略について考察することを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象：A 県立特別支援学校（高等部単独）において理科及び国語科を担当する２名の教師の授業（１学年対象）を対象とした。投稿筆頭者は，指導計画の立案及び指導案の検討段階からルーブリックを用いた学習評価表の作成や活用の方法について助言を行った。**2．授業の概要**：（1）理科：高等部理科第２段階 C アイの内容を取り扱う単元名「物の燃焼の仕組み」授業時数全６時間（授業内発話記録:第 3 時）生徒８名で構成。（2）国語：高等部国語第１段階 C ウオの内容を取り扱う単元名「物語を読もう『卒業ホームラン』」授業時数全５時間（授業内発話記録:第 3 時）２学級合同の生徒 13 名で構成。指導は 20XX 年 11 月～12 月に実施。（3）ルーブリックを用いた学習評価：単元指導計画における各授業回の学習内容に応じた評価項目とレベルが設定されており、ワークシートにルーブリック表を表記した。本時の学習目標に応じて理科は３段階，国語科は４段階と複数の評価レベルが示された。**3．データ収集の方法**：（1）授業内の発話記録：理科，国語科における１時間分の授業を対象に教師の発話をピンマイク付き IC レコーダーで記録した。（2）インタビュー記録：単元終了後，刺激再生法による半構造化インタビューを実施し，授業を振り返る発話を IC レコーダーで記録した（20XX＋１年３月に実施）。**4．半構造化インタビューの手続き**：教師 ab に対し，記録した授業の動画を「導入」「展開」「終末」ごとに視聴し，静止しながら以下の５つの質問を行った。（1）導入における目標設定の配慮について。（2）展開における目標への焦点化について。（3）終末における目標評価の配慮について。（4）生徒の変容について。（5）成果と課題について。インタビュー時間は，概ね 50 分間であった。データは，理科担当教師のインタビューが 90 パラグラフ 9,009 字，授業発話が 191 パラグラフ 8,970 字，国語科担当教師のインタビューが 73 パラグラフ 9,148 字，授業発話が 149 パラグラフ 9,435 字が抽出された。**5．分析方法**：本研究では佐藤（2008）の質的データ分析法を参考に MAXQDA ソフトを用いてデータを整理した。分析手続きは，以下の手順で行った。（1）オープン・コーディング：発話及びインタビューのテキストデータを意味のあるまとまりごとにセグメント化し，抽象的な概念で要約したコードを付ける。（2）焦点的コーディング：各セグメントに付けられたコードからより抽象度の高い概念で集約する。（3）概念モデルの構築：各焦点的コード内及び各焦点的コード間の比較分析を中心にカテゴリーの生成を行い，自己調整学習を援助する教師の方略について概念モデルを構築する。**6．倫理的配慮**：本研究は、帝京大学八王子キャンパス研究倫理委員会（2022 年 7 月 14 日付）の承認を得ている。研究協力校の学校長及び関係する教師に研究の目的及び研究データの取り扱い等の倫理的配慮について説明し、承認を得た上で実施した。

Ⅲ．結果

265 のセグメントに対するコーディングとカテゴリー化を行い，自己調整の学習過程に関する 185 のコードを抽出した。さらに 26 の焦点的コード，13 のカテゴリーを生成し，「学習方略の共同調整」「学習過程のメタ認知過程」「自己調整学習への動機づけ」の３つの概念モデルの構造が示された。以下，表１に分析の結果を示す。

表Ⅰ 自己調整の学習過程の構造　発話例（インタビュー・授業内）

概念	カテゴリー		焦点（コード）	※	インタビュー・発話例（事例-コード番号）
学習方略の共同調整	目標調整	①	目標レベルの意識化	11	①どんなこと次の目標にすればいいのかなっていうのをちゃんと考えるっていうのは，すごく大きな成果だったなっていうふうに思います。（o-IN-85）今日はどこまで頑張ろうか。グラフの変化とか今日やりますのでね。グラフの変化を書いてまとめまでできたらレベル3です。（o-IN-56）
		②	レベル理解の促進		
	方略の焦点化	③	教示整理方略	6	③ちょっとルーブリックの形に生徒が慣れたなっていうところから，もう特に線を引くようなことは提示せずに、自分で丸をつけるようにさせたんですけど，でもそれでも生徒たちは自分に合った方法で目標を確認できるようになったので，この1枚で大きく提示して字体を変える。それが生徒たち自身よく読み込めるようになったので，（b-IN-6-8）
		④	自己整理方略		
		⑤	共同思考方略		
	自己理解	⑥	メタ認知に基づく設定	3	⑥じゃあ、こういうことを気をつけて次回やりたいと思いますっていうようなことが（略）すごいみんなよく書けるんですよ，（b-IN-73）
	目標志向	⑦	ルーブリックの習慣化	5	⑦振り返りの欄にレベル3，レベル4っていうのを先に書いてしまうっていう子はまだまだいるんですけど，それでもきちんと考えてじゃあ、今日目標どこにしようかなって何かしら示しますね。（b-IN-14）
		⑧	協働的な学習姿勢		
学習過程のメタ認知	モニタリング方略	①	共同モニタリング（教師）	20	①今日グループワークの中でこういう風に発言してみんなの意見聞けたよね。とかっていう。助言をすることで「できたな」っていうのだったりとか，「そういえばここまで自分やってたな」っていうような。私が一声かけることで，（o-IN-23）
		②	共同モニタリング（生徒相互）		
	自己モニタリング	③	基準に基づくモニタリング	7	③ルーブリックに記載された（略）太字になっているところの言葉を見ながら，自分自身を評価していたと思います。（b-IN-21）④自分でどこまでできたのか。それがもちろん低い時もあるんですけど，でもそれでもここまではできたっていうような自分を肯定的に捉えて振り返りに書くことができるようになったなっていうふうに思うので，（b-IN-63）
		④	学習結果のモニタリング		
		⑤	学習過程のモニタリング		
	モニタリングツール	⑥	ワークシートの活用	4	⑥一緒にワークシートを確認してここまでできてるからレベルいくつまでできたと思う。みたいな言葉かけをしていました。（o-IN-93）
自己調整学習への動機づけ	目標調整	①	目標に向かう効力感	14	①ルーブリックと連動させてレベルの表示をすることなんとかやってやろうっていう子どもの姿が見られるようになりまして，ここまで頑張れたらレベル3だからなんと（略）クリアしたいみたいな（o-IN-35）
		②	目標の共同調整		
	失敗回避	③	間違いへの抵抗感	1	③理科の実験等の予想を立てても間違ってたらやだなとか実験の結果が間違ってたらやだなとか，（o-IN-77）
	過小評価	④	学習の過小評価	4	④やっぱり，自分をどうしても，低く見ちゃう子も多かったので，自分に自信がなかったりとか，（o-IN-23）
	肯定的評価	⑤	学習過程の即時評価	32	⑤いいこと書いてるよここの続きが知りたいよよさん。いいこと書いてるよ，（o-CS-108）⑤一つずつ確認すればねBさんだったらね分かるはずだよ，（o-CS-173）⑤ゆっくり考えればわかるね。大丈夫だよね。ゆっくり考えればBさんは大丈夫，（o-CS-174）
		⑥	学習結果の事後評価		
	学習文脈に応じた肯定評価	⑦	活動・思考・結果の評価	68	⑦すぐに消えたっていうのは大事なポイントになると思いますので，気づけた人は素晴らしいです。いい視点です。（o-IN-163）⑧さっきの実験をしっかり活かした予想立てているので，とてもいいと思います。（o-IN-150）⑨Cさん分かってること。小声で唱いてくれること全部あってるからさ，手を挙げて大丈夫だよ。全部今日あってたよ。（b-IN-
		⑧	即時的な評価		
		⑨	心理的配慮		
	肯定的な自己評価	⑩	自己肯定感の高まり	10	⑩なんていうかルーブリックを見せるときに結構自信がある。というか今日はここまでできましたっていうような自信があってのこのルーブリックの振り返りを書いてるなっていうような姿が見られる生徒さんなんかも最近見ていて感じます。（b-IN-53）⑪生徒もこっちが何を書くかって何を言うのかっていうのも，ちゃんと待つんですよね。（o-IN-
		⑪	他者評価への期待		
		⑫	肯定的な省察記述		
				※コード数 IN：インタビュ CS：教室発話	

Ⅳ．考察

本結果では，学習方略の調整及び学習のモニタリング過程，さらには教師による積極的な介入によって学習への動機づけが高められる過程が明らかになった。Pintrich (2000) は、自己の動機をモニタリングしながら目標志向的に達成へと向かう動機を調整することが，自己調整学習に関連していることを指摘している。知的障害者に対する自己調整学習の促進には，動機づけに関する自己理解と目標志向の評価を踏まえた支援方略についての検討が必要であると考える。

謝辞：本研究は A 県立特別支援学校、村木友香氏，中村真里氏，脇迫日奈子氏の協力を得て行った。

(NAKAMURA Susumu, YONEDA Hiroki)

知的障害のある子どものための触覚活用教材の検討

立体イメージプリンターで作成した触覚活用教材を用いた授業実践から

◯溝口大輔　　宮地弘一郎
（信州大学大学院教育学研究科）　（信州大学学術研究院教育学系）

KEY WORDS: 知的障害　立体イメージプリンター　触覚活用

【目的】

障害のある子どもの発達援助を考える際に、感覚やその相互作用は重要な視点となる。とりわけ触覚について、ザポロージェツ（1973）は、主動的感覚であり他のすべての感覚の教師であるという。またクラノウィッツ（2011）は、触覚は身体各部の認識、行為機能、視覚による識別、語学、学力、情緒の安定、社会的能力において人間を発達させる重要な役割を果たしているという。子どもの発達において触覚の活用が担う部分は非常に大きいと言える。一方で、知的障害のある子どもを対象とした触覚活用に関する研究は数少ない。

そこで本研究は、触覚に焦点を当て、立体イメージプリンターで印刷、作成された教材を用いる実践を行ない、触覚活用教材が知的障害のある子どもにどのような効果があったのか、記録映像によって検討を行なった。

【方法】

(1) 対象

特別支援学校に中学部 1 年の学級に在籍する、知的障害のある生徒 1 名を対象とした。

(2) 実践手続き

本研究実践は、20××年 1 月に A 県知的障害特別支援学校における個別学習の時間（約 30 分間）の中で、3 日間を通し計 3 回行なわれた。教材として、すごろく、ミニゲーム（パズル、福笑い、神経衰弱の 3 種）などのゲームの組み合わせと、トークンを作成した(Table1)。また、作成教材の素材について、普通紙に印刷されたものと立体イメージプリンター（SINKA 株式会社 EasyTactix）で印刷された立体シートによるものの 2 種類を使用した。実践 1 日目は素材を普通紙のみとする教材①と教材②を、実践 2 日目は普通紙と立体シートを組み合わせた教材①と教材④を、実践 3 日目は教材②、教材③に加え、ミニゲームの福笑いのみ教材④を使用した。

本研究は所属施設倫理委員会の承認を得て行なわれており、また開示すべき利益相反関連事項はなかった。

(3) 記録・分析方法

記録について、支援者と対象生徒が映るようにビデオ記録を行なった。分析について、生徒が教材に対し注意を向け意図的に図柄等を触れる行為（以下、触察的行為とする）の回数および秒数、その時の様子を、記録映像から事象見本法により抽出し、分析した。

【結果】

各実践日における授業時間（分）と触察的行為時間（秒）から、各授業実践内における触察的行為の発生率を算出し、Fig.1 に示した。実践 1 日目では、授業時間 37 分の中で触察的行為が 2 回、計 18 秒間発生しており、授業時間内の触察的行為発生率が 0.8%であった。実践 2 日目では、授業時間 31 分の中で触察的行為が 11 回、計 113 秒間発生し、授業時間内の触察的行為発生率は 6.1%であった。同様に、実践 3 日目では授業時間 28 分の中で触察的行為が 7 回、計 50 秒間発生しており、授業時間内の触察的行為発生率が 3.0%であった。

Table 1 使用する教材の素材と主な内容

教材	素材	内容
①	普通紙	すごろく・コマ
②	普通紙	ミニゲーム（パズル，福笑い，神経衰弱），トークン
③	立体シート	すごろく・コマ
④	立体シート	ミニゲーム（パズル，福笑い，神経衰弱），トークン

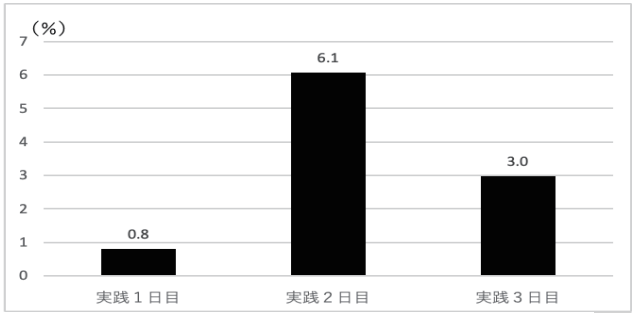


Fig.1 各授業実践内における触察的行為発生率

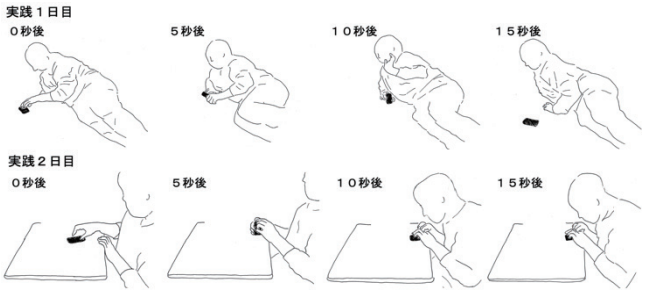


Fig.2 ミニゲーム（神経衰弱）時の生徒の様子

また、実践 1 日目と 2 日目におけるミニゲーム(神経衰弱)の中で、生徒が初めてカードを揃えた時点から 15 秒後までの 5 秒間ずつの様子を Fig.2 に示した。実践 1 日目では触察的行為が見られなかったのに対し、実践 2 日目では 10 秒後、15 秒後においてカードを見ながら触察的行為が継続して発生していた。

【考察】

Fig.1 より、触覚活用教材を使用した実践 2 日目と 3 日目では、触覚活用教材を使用していない実践 1 日目に比べて触察的行為が増加していることがわかった。このことから、触覚活用教材は生徒の触察的行為を引き出し、生徒は触覚を十分に活用させ授業に参加していたのではないかと思われる。

また、Fig.2 より、2 日目の触察的行為発生時において、生徒は触覚だけでなく視覚も用いながら触察的行為を行なっていた。このことから、触覚活用教材は生徒の触覚だけでなく視覚にも作用していたのではないかと思われる。

これらの点から、触覚活用教材は感覚の活用という視点から、生徒の発達援助の一助となったことが考えられる。

【文献】

キャロル・ストック・クラノウィッツ（2011）でこぼこした発達の子どもたち－発達障害・感覚統合障害を理解し、長所を伸ばすサポートの方法－. 土田玲子(監訳). 高松綾子(訳). 株式会社すばる舎.

ザポロージェツ　ア・ヴェ(1973)知覚と行為. 青木冴子(訳). 新読書社.

(MIZOGUCHI Daisuke, MIYAJI Koichiro)

教科の視点に着目して「各教科等を合わせた指導」を行うためのシートの開発・検討

～Ａ県版単元計画・評価シートの提案～

○遠山　裕一郎　　柘植　美文

（長野県木曽養護学校）　　（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS：各教科等を合わせた指導　単元計画　学習評価

【目的】

学校教育法施行規則第 130 条第２項において、知的障害者である児童生徒の教育には特に必要がある場合には各教科等を合わせて授業を行うことができると規定されており、各教科等を合わせた指導は知的障害特別支援学校の授業時数の最も多くを占めている（今枝ら，2021）。現行の学習指導要領では各教科の内容が資質・能力の３つの柱に整理されたことにより、各教科等を合わせた指導においても合わせている教科等を明確にした上で授業づくりを行うことが求められる。

Ａ県でも、学習指導要領の改訂を受けて、全県で統一して各教科等を合わせた指導の年間計画である「シラバス」を作成し、個別の指導計画の様式を教科の視点で記述するように改訂した。シラバスは年間のおおまかな計画を示すものとして、個別の指導計画はシラバスで示している内容の中から児童生徒個人にとって特に身につけさせたい事柄を抽出して示すものとして用いられている。しかしながら、シラバスや個別の指導計画で示された内容をどのように授業に組み込むかは各校の工夫に任されていた。そこで、本研究では、授業担当者が各教科等を合わせた指導を教科の視点で計画し、学習評価を行うためのシートを作成し提案することを目的とする。

【方法】

シートの作成に当たっては、国立特別支援教育総合研究所(2022)の「単元計画支援シート」を参考にし、Ａ県の共通様式であるシラバスや個別の指導計画の内容を取り入れる形で試案を作成した。試案はＡ県のＢ特別支援学校の各教科等を合わせた指導の計画や評価で実際に使用した。その後、授業担当の教員にシートの内容や授業で活用した際の感想についてインタビュー調査を行った。インタビュー調査をもとに、シート修正の要否と、シートが授業の計画や学習評価にどのように寄与したかの検討を行った。

なお、本研究は国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の審査を受けた（受付番号：2022-18）。授業実践とインタビュー調査は、Ｂ特別支援学校長と授業担当教員に本研究への協力は自由意志によるものであることや個人情報の保護について口頭と文書で説明を行い、承諾･同意を得て実施した。

【結果】

試案のシートは、以下の項目により構成している。①単元全体について：授業を行うクラスや単元名、期間、単元の目標などを記入する。合わせている教科等を記入する際には、シラバスで設定している教科を記入することとなる。②単元計画：主な学習活動や指導上の留意点、複数の教員で指導する場合の役割分担を記入する。単元目標のうち、どの観点をどの時間に評価するのかも示すこととしている。③個別の評価：合わせている教科等や指導内容、指導の手立て、評価を記入する。これらの項目は個別の指導計画の様式をそのまま用いているため、個別の指導計画から教科の視点で指導内容を転記し、本シートに記入した評価をそのまま個別の指導計画の評価とすることを可能にしている。④単元の総括的な評価：授業全体を通した取組の様子や次の活動・単元に向けて引き継ぐべき事柄を記入する。

なお、インタビュー調査では項目の修正が必要という意見がなかったため、試案をそのまま最終版とした（図１）。



単元計画・評価シート（各教科等を合わせた指導編）

【単元全体について】

学年・コース	高等部１～３年(縦割り) 木工班		指導場面	作業学習
単元名	販売会に向けて製品を作ろう		期間	10/11 ～ 11/22
単元全体の指導目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等		学びに向かう力、人間性等
	国：高①漢字と仮名を用いた表記や送り仮名の付け方を理解して文や文章の中で使うこと。 職：高①職業生活に必要とされる実践的な知識及び技能を身に付けること。	社：高①公共施設や公共物について調べ、それらの役割を考え、表現すること。 職：高①：作業上の安全や衛生及び作業の効率について考え、改善を図ること。		職：高①より良い職業生活の実現や地域社会への参画に向けて、生活を工夫しようとする実践的な態度を養う。
教科等	職業	国語	社会	

【単元計画】

時数	実施日	主な学習活動	教師の役割分担 指導上の留意点	主な評価の計画 知・技	思・判・表	学び
1		・販売会について知る（会場や日程） ・販売会までの活動内容の確認をする	A先生：進行・PC操作 ・昨年の写真を提示して当日のイメージをもてるようにする。			○ (職)
2-5		・販売する製品を作る （道具の使い方等について重点的に扱う）	・各担当で製品見本や手順表を用意して作業見通しを持てるようにする。	◎ (職)	○ (職)	

単元全体における留意事項（支援の手立て、準備物等）

・販売会までの日程表と作業計画を掲示して、見通しをもって取り組めるようにする。(作成：B先生)
・機械の使用は必ず教員が近くで指導を行うようにし、生徒のみで使用しないようにする。

【個別の評価】　◎：十分に達成できた　○：概ね達成できた　△：達成できなかった（支援の見直しが必要）

生徒	教科等		指導内容（目標）	手立て・単元での姿	評価（◎○△と記述）
○さん	知技	国語	高②チラシ作成で、漢字と仮名を使い分けて書くことができる。	チラシ作成時に、漢字を用いて書く場面を設定する。漢字が分からないときは、タブレットで調べるなど、自分で解決できる方法を伝える。	◎知っている漢字は教師に確認せずに自分から書くことができた。分からない漢字は教師に確認していたが、途中からタブレットで調べて書いた。
	知技	職業	高①職業生活に必要とされる実践的な知識及び技能を身に付けること。	めざしている木材加工センターでの就労に向け、鋸ややすりなどの道具を扱う。使用上の注意を確認しながら道具の扱いに慣れる。	◎これまで扱ってきた道具も多く、安全に気を付けながら、鋸とやすり、以下を固定する金具を使用することができた。
	思判表	社会	高①公共施設や公共物について調べ、それらの役割を考え、表現すること。	販売会場である地域センターでできることを調べ、友達と共有する時間を設定する。市のHPや広報など資料を複数用意して提示する。	◎地域センターは会議などでも使用できることや、1階の図書館ではホの貸し借りができることを自分の経験と合わせて友達に伝えた。

【単元の総括的な評価】

・普段から使用している道具が多かったため、道具の使い方については２時間程度の時数でよい。
・昨年度の製品を「先輩たちの作った物」として示すことで意欲的に製作活動に取り組めた生徒が多かった。

図１　作成した「単元計画・評価シート」
（各項目を一部抜粋）

【考察・結論】

インタビュー調査より、Ｂ校の教員は自立活動を重視して各教科等を合わせた指導を行ってきており、教科の視点での授業づくりに課題を感じていたことが分かった。「これは国語科の姿」(X 教諭) とシートを見ながら振り返る発言などから、本シートが教科等の視点で授業づくりを行い、学習評価をするために有効であったことが示唆された。また、個別の指導計画等の書式を取り入れたことで、個別の指導計画の評価時にも、シートに記入した「授業の時の生の姿」（Y教諭）を転記することで記入の負担を軽減できるという発言もあった。

一方で知識・技能は数学科、思考・判断・表現は職業科などと観点ごとに異なる教科等で目標を設定している事例もみられた。内容のまとまりを意識した目標設定の方法を検討することが今後の課題である。

（文献）

今枝史雄・佐藤麗奈・菅野敦(2021)．知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題 - 指導形態ごとの実施率と年間授業時間数の分析を通して - ．大阪教育大学紀要総合教育科学，69，63-76.

国立特別支援教育総合研究所(2022)．知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究(中間報告書).未刊行.

※本研究は国立特別支援教育総合研究所障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」に特別研究員として参画し、活動した成果の一部である。

（TOYAMA Yuichiro, TSUGE Mifumi）

知的障害を伴う自閉症幼児へのコミュニケーション指導

教師との関わりを通して「やりたい」気持ちや伝える力を育てる実践

飯田　里佳子
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS: 幼児期、自閉症、コミュニケーション

Ⅰ　目的

A 児は、初めての集団生活・学校生活を送る幼児である。A 児が安心して学校生活を送り、教師との関わりを軸としながら様々な活動や遊びを行い、その中で「～をやりたい。」という気持ちや、それを伝える力を育てたい。

Ⅱ　目標設定のためのアセスメント

1　実態

教師の膝の上に座って好きな遊びをしたり、教師と一緒に風船等の物を介して遊んだりするなど、身近な教師との関わりを受け入れている様子が見られた。しかし、教師が提案したことをやりたくないときに、泣いたり声を出したりして嫌な気持ちを伝えることがあった。

2　要求手段のアセスメント

上記のような姿が見られる背景として、自分の気持ちや要求を伝える手段が限られていることが考えられた。そこで、現段階での A 児の要求手段についてアセスメントを実施した。（図 1）

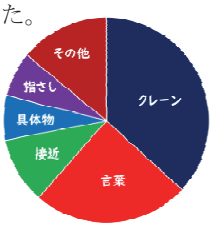


図 1

また、A 児にとって初めての集団生活が学校であり、親以外に初めて頼れる大人の存在が教師であることから、A 児にとって教師が魅力的な存在になるように関わることも欠かせないと考えた。そこで、教師から A 児への働き掛けについてもアセスメントを実施した結果、移動や日常生活動作についてが多くなってしまい、身体接触を伴う遊び等、A 児が教師を意識できる遊びや、教師と遊ぶことを楽しいと感じられるような遊びへの誘い掛けが不十分であった。

3　指導目標

上述のアセスメント結果等を踏まえ、指導目標設定した。

・身近な教師と一緒に好きな遊びを行う中で、「もっとやりたい」気持ちを表現する。

・身近な教師からの名呼や働き掛けに気付き、返事をしたり教師に近付いて一緒に遊んだりする。

・身振りや知っている言葉、写真カードなどで自分の気持ちや要求を伝える。

さらに、評価につなげるため、ねらいとする A 児の行動を①視線（教師・共同注意）、②教師への接近、③教師の模倣、④教師への要求と具体的に設定し、これらの行動を増やしていくための働き掛けを行うこととした。

Ⅲ　指導の経過

実践を進めていくにあたっては、日々記録を取り、その記録を基に授業の改善を行うことができるようにした。

1　教師への視線を増やす取組

（1）指導場面　教室での自由遊び・個別活動

（2）内容・手立て　絵本読みで、ページをめくった後やキーワードとなる言葉の手前で読むのを止め、間を作る。

（3）結果　視線が教師に向くことはなかった。せりふに動作を付けながら読むように改善すると、お気に入りの場面ができ、教師に視線を向けて笑顔で待つようになった。

2　共同注意の視線を増やす取組

（1）指導場面　教室・プレイスペースでの自由遊び

（2）内容・手立て　興味をもって見ることができるように教室の掲示を工夫し、１日５回程度言葉掛けを行う。

（3）結果　ほとんどの場面で応答的共同注意が見られた。活動の写真で始発的共同注意が見られたため、活動の写真を多く掲示できるように教室環境を見直した。

3　接近を増やす取組

（1）指導場面　プレイスペースでの自由遊び

（2）内容・手立て　身体接触を伴う遊びをしてから１m 程離れ、再び A 児が接近するのを待つ。

（3）結果　教師からの働き掛けは受け入れるが、再び接近することはなかった。物を介した引っ張りっこ等の遊びにすると、繰り返し教師に物を手渡す様子が見られた。

4　模倣を増やす取組

（1）指導場面　教室での自由遊び・個別活動

（2）内容・手立て　A 児の正面で決まったフレーズの後に教師が体の一部を触って見せる等のまねっこ遊びを行う。

（3）結果　遊びの意図が伝わらない様子だったため、経験したことのある手遊びや絵本と関連のあるダンスに取り組むと、肩の上げ下げ等の動作の模倣が見られた。

Ⅳ　指導後の変容

上記のような指導の経過後、指導前と同様に A 児の要求手段についてアセスメントを行った。（図 2）指導前と比べて言葉・接近・視線での要求が増え、要求の内容においても、追い掛けっこや絵本読み、くすぐり遊びなど、教師と一緒に行う遊びを要求することが増えた。また、教師から A 児への働き掛けにおいても、遊びに関する働き掛けが増えたという結果が出た。

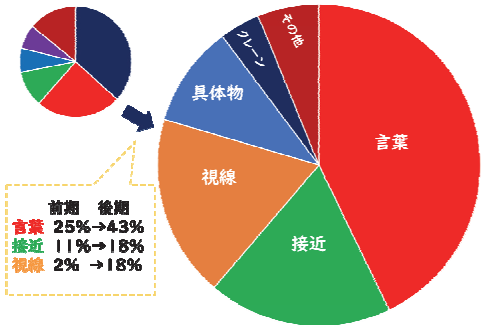


図 2

Ⅴ　考察

A 児の要求や遊びの変化には、教師からの働き掛けが増えたり、変化したりしたことが関わっていると考える。A 児の要求手段や教師から A 児への働き掛けについて、客観的な記録を基にしたことで、思っていたよりも A 児から言葉での要求があった、思っていたよりも教師から遊びへの働き掛けが少ないなど、認識とのずれに気付くことができた。そして、「教師を意識する」等のねらいに関する曖昧な表現について具体的な行動を定義したことで、客観的に A 児の行動を見取り、教師の関わり方を日々見直していくことができた。コミュニケーションは双方向で行われるものである。よって、本人の手段だけに目を向けるのではなく、教師側の関わり方を見直すことで、コミュニケーションの量や質が変化していくと考える。

最後に、筑波大学人間系・野呂文行教授には多くの御指導・御助言を頂きました。厚く御礼申し上げます。

※内容は、保護者、所属機関の許可を得て掲載している。

（HANDA　Rikako）

知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究(1)

○横尾　俊、真部 信吾、平沼源志、横倉 久、柘植 美文、嶋野 隆文　山口 遼
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 知的障害教育、単元目標、評価規準、学習評価

１．はじめに

令和３年度から４年度に国立特別支援教育総合研究所で行った障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」で行った、知的障害のある児童生徒に対する教科別の指導及び各教科等を合わせた指導における、学習の目標・内容・方法、適切な評価規準の設定を含めた学習状況の評価の方法に関しての事例研究について報告し、学習指導要領の内容を踏まえた評価規準の在り方について検討することが目的である。

２．研究の概要

知的障害のある児童生徒の学習評価について、新学習指導要領や文部科学省発行資料等における解説や学校現場での課題等などから、以下の①から④を検討する必要があるという結論に至った。

① 特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料（文部科学省,2020）（以下「参考資料」）を踏まえた、実態差がある児童生徒の学習集団が学習する単元における単元目標、評価規準の設定方法
② 知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本を踏まえて、日々の生活の質が高まるよう指導することや、生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据える際の各教科等以外の力の評価方法
③ 基本的な知見を踏まえた、単元作成プロセスの在り方とそのバリエーションの可能性
④ 評価規準の設定方法と学習評価方法の関係

本研究では、これらについて事例研究を行いながら考察したのが本研究である。本抄録では、主に、①と④について報告する。

３．方法

令和３年度と４年度において研究協力機関である、８校の特別支援学校に対して、以下の①から④を踏まえた、単元作成と実践を依頼した。単元作成時には、国立特別支援教育総合研究所の研究員が、研究協力機関の教師と事前協議を行い、依頼した観点について確認した上で事例研究を実施した。

① 一人一人の児童生徒に付けたい力を意識した上で、学習指導要領の目標・内容と関連付けた単元目標の設定の実施
② 参考資料に示された観点別学習状況の評価の実施
③ 学習指導要領に示されている目標・内容を踏まえた、単元づくりと学習評価を行う際の工夫点や課題点の考察
④ 実践に関わる資料提供

４．事例研究の結果

実施した事例数は表１のとおりである。

表１　実施事例数

	教科別の指導	各教科等を合わせた指導
令和３年度	3	1
令和４年度	4	5

また、教科別の指導、各教科等を合わせた指導それぞれの、学部別、指導の形態を示すと表２の通りとなる

表２　実施事例の学部別の指導の形態

	各教科別の指導						各教科等を合わせた指導	
	国語	算数	社会	体育	音楽	遊び	生単	作業
小	2	1	0	1	0	1	2	0
中	1	0	0	0	0	0	0	1
高	0	0	1	0	1	0	1	1

学習目標の設定方法をみると、教科別の指導、各教科等を合わせた指導ともに、観点別に学習指導要領の各教科の内容（以下「各教科の内容」）の文末を変更して設定する事例、各教科の内容を元に活動内容と児童生徒の実態を踏まえて観点別に設定している事例に分かれた。

各教科等を合わせた指導においては、取り扱う各教科の内容の文末を変更して設定する事例は１事例で、他の事例は取り扱う各教科の内容を元に活動内容と児童生徒の実態を踏まえて観点別に設定している事例であった。

評価規準の設定についても、同様の結果となっている。

学習評価では、教科別の指導、各教科等を合わせた指導ともに、評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫と、評価規準に対して、個別に評価につながる具体的な様子を端的な文章で記述する工夫の二つの方法がとられていた。前者の評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫では、評語で記録する以外に特記する内容を文章で記述する事例があった。

５．考察

事例研究では、参考資料で示されている単元目標や評価規準の設定方法を用いる場合には、それぞれの評価規準に対して A、B、C 等の評語を用いて評価できる様な工夫と、具体的な様子を端的な文章で記述して評価する工夫がとられていることが分かった。

知的障害のある児童生徒の学習の達成状況は、ペーパーテストなどで判断することが難しい場合が多く、児童生徒の普段の様子を踏まえて、どのような姿の場合に学習目標が達成されるかを想定することが求められる。そのため、事前に達成の度合いにレベルを設けたり、個々に評価につながる具体的な様子を想定したりする工夫の必要があることが分かる。また、これらの工夫をすることで、参考資料で示されている方法を踏まえながら学習評価が実施できると考えることができる。

（文献）
文部科学省,2020.特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料

［謝辞］本研究は、発表者の他に、都道府県から派遣され研究に参画した５名の特別研究員、令和３年度の研究分担者である涌井恵氏（白百合女子大）、神山努氏（横浜国立大学）の他、８名の研究協力者の協力のもと実施することができた。
［倫理］本報告は、国立特別支援教育総合研究所障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」（令和３～４年度）の成果をもとに作成した。また、本研究は国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得て実施した。
(YOKOO Shun, Manabe Shingo, HIRANUMA Motoshi, YOKOKURA Hisashi, TSUGE Mifumi, SHIMANO Takafumi,YAMAGUCHI Ryo)

知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究(2)

○平沼源志、横尾　俊、真部信吾、横倉　久、柘植美文、嶋野隆文、山口　遼
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 知的障害教育、単元目標、評価規準、学習評価

１．問題と目的

知的障害教育においては、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等を踏まえて、児童生徒一人一人の実態に応じて、生活場面等を題材にしたり、本人の主体的な態度や興味関心を重視したりする指導が行われてきた。一方で、学習指導要領で示されている各教科等の目標・内容の取り扱いや児童生徒一人一人の学習状況の適切な把握が課題となっている。また、「各教科等を合わせた指導を行う場合に、各教科の目標・内容を関連付けた指導及び評価の在り方が曖昧になりやすい」（中央教育審議会, 2016）との指摘もされている。

上記のことから、本研究では、教育計画作成段階から評価の段階の一連の流れの具体として、主に単元づくりに焦点を当て、現状と課題を明らかにし、単元づくりにおける観点別学習状況の評価の実施に向けた、指導目標の設定や評価規準の作成の工夫について考察することを目的とした。

２．方法

（1）聞き取り調査の実施

本研究一年次において、研究協力機関となる特別支援学校４校を対象に聞き取り調査を実施し、単元づくりと学習評価の現状や課題、工夫点について整理した。

（2）単元作成プロセスモデルの作成

聞き取り調査の結果を踏まえ、指導の形態ごとに「単元作成プロセスモデル」を示し、指導目標の設定と評価規準の作成の工夫や留意点について整理した。

（3）単元計画シートの作成

（1）（2）を踏まえ、教科別の指導及び各教科等を合わせた指導の単元づくりと学習評価の実施を補助するツールとして単元計画シートを作成した。

３．結果

（1）聞き取り調査の結果

研究協力機関４校の聞き取り調査から、単元づくりにおいては、計画作成段階から学習評価の実施に至るまで様々な工夫が行われ、各校試行錯誤していることが分かった。また、課題として、①単元目標の設定、②評価規準の作成、③各教科等を合わせた指導で取り扱う教科等の整理、④教員間の情報の共有と各教科等との関連が挙げられた。

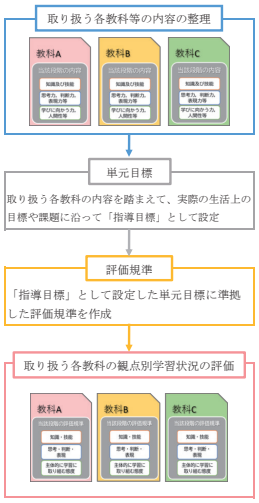
（2）単元作成プロセスモデルの提示

聞き取り調査を踏まえ、単元づくりに当たっては、単元目標の設定や評価規準の作成について、基本的な事項を押さえることが必要であるとともに、教科別の指導及び各教科等を合わせた指導について、それぞれ留意点等が異なることが考えられた。そこで、指導の形態ごとに「単元作成プロセスモデル」として示し、指導目標の設定と評価規準の作成の工夫や留意点について整理した。「単元作成プロセスモデル」は以下の６パターンに整理した。

①基本的な単元作成プロセス
②教科別の指導～取り扱う内容の段階が一つの場合～
③教科別の指導～取り扱う内容の段階が複数の場合～
④各教科等を合わせた指導～取り扱う各教科等の内容の段階が一つずつの場合～
⑤各教科等を合わせた指導～取り扱う各教科等の内容の段階が複数の場合～
⑥各教科等を合わせた指導～取り扱う各教科等の内容を踏まえて「指導目標」として設定する場合～

（3）単元計画シートの作成

（1）（2）の結果から、授業の目標設定や学習評価の実施を補助するツールとして、「単元計画シート」を作成した。本シートは Microsoft Excel®をフォーマットに、授業者が必要事項を記入して単元計画を作成することを想定している。学校の特色や児童生徒の実態等に応じて、自由に改変できるように、プルダウンや簡単な関数等の使用に留めて作成した。



（図 1）単元作成プロセスモデル⑥



（図 2）単元計画シート

４．考察

本研究では、学習指導要領を踏まえた単元づくりと学習評価の充実に向けた様々な工夫点や課題が示唆されることが分かった。今後、各学校の単元づくりと学習評価の実施に向けては、教職員一人一人が基本的な事項を押さえるとともに、留意点等が異なる教科別の指導と各教科等を合わせた指導の単元作成の工夫が求められる。

※本報告は、国立特別支援教育総合研究所障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」（令和３～４年度）の成果をもとに作成した。また、本研究は国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得て実施した。

【文献】

中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中教審第 197 号）補足資料

【謝辞】

本研究は、発表者である国立特別支援教育総合研究所の研究員の他に、１年間都道府県から派遣され、本研究に参画した５名の特別研究員、令和３年度の研究分担者である涌井恵氏（白百合女子大）、神山努氏（横浜国立大学）の他、７名の研究協力者の協力のもと実施することができた。協力頂いた皆様に謝意を示したい。

(HIRANUMA Motoshi, YOKOO Shun, MANABE Shingo, YOKOKURA Hisashi, TSUGE Mifumi, SHIMANO Takafumi, YAMAGUCHI Ryo)

知的障害特別支援学校体育科の授業における主運動に応じた体つくり運動の検討

長縄跳びを主運動とした際の準備運動の検討

○長谷川麗央　　永井伸幸
（宮城教育大学大学院教育学研究科）　（宮城教育大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:知的障害，特別支援学校，体つくり運動

（目的）

学校現場において体つくり運動は準備運動や補強運動として年間指導計画上で「帯状」に組み込まれている。授業導入段階での膝の屈伸から始まる体操やラジオ体操，ストレッチなどルーティーン的な流れで行われていることが多い（森、2021）。しかし，活動の見通しを持つために，主運動（ここでは授業の展開部分で行うメインとなる活動を指す）の内容に合わせた運動を行うことで，主運動に必要な動作の習得に繋がり，授業の質的向上が期待できると考えられる。

そこで本研究では，知的障害特別支援学校における長縄跳びを主運動とした際の準備運動に主運動で必要とされる動作を取り入れた運動プログラムの効果について検討した。

（方法）

（1）対象児童と実態

M 特別支援学校（知的障害）小学部 4 学年の男子児童 2 名を対象とした。

対象児 A：自閉症スペクトラム障害。走る運動やジャンプする運動に積極的に取り組み，笑顔を見せながら楽しそうに行っていた。

対象児 B：広汎性発達障害・選択制緘黙。様々な運動を好み，筆者と一緒に体を動かすことに積極的に取り組んでいた。また，放課後は支援機関で運動している。

なお，本研究への参加は自由意思で拒否による不利益はないこと，個人情報保護について説明し，学校及び保護者の同意を得た。

（2）研究の流れ

20XX 年 11 月から 20XX＋1 年 2 月まで体育の主運動で行った長縄跳びについて観察を基に対象児童の実態に合わせた運動プログラムを考案し，1 月，2 月の各 1 回，対象児 2 名へ運動プログラムを実施した。

運動プログラム実施前後の主運動の動作を録画し，保健体育を専門とする大学院生 2 名が評価した。

（3）運動プログラムの内容

主運動の長縄跳びにおいて，A は跳ぶ際につま先に力が入り前方に進んでいた。B は回っている縄を跳び越すことはできているが，跳ぶことに必死になり目線が下を向いていた。

そこで，主運動に応じた体つくり運動として，ジャンプの動きを取り入れた「ジャンプじゃんけん」を考案した。ねらいはその場で跳びその場に着地すること，両足で跳び両足で着地することの 2 つである。動きを児童と共に考え，楽しめる内容にした。指導上の工夫としては足形マットを置き，着地点を可視化すること，グー・チョキ・パーの動きをスライドで提示し，見通しを持つことができることとした。

図 1 に児童と共に考えたグー・チョキ・パーの動きを示した。

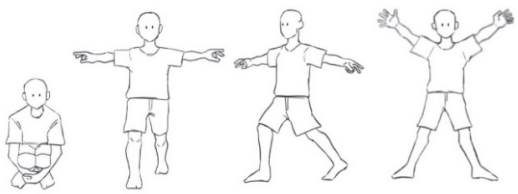


図 1「ジャンプじゃんけん」の動き

(結果)

運動プログラムを行う前（11 月）と後（2 月）の長縄跳びの動画を比較して動作に変容があるかを，その場での跳躍と着地，両足での跳躍と着地，自由記述の 3 点で評価した。

A は 11 月には跳ぶ際に前方に進み，両足同時に跳躍と着地することが難しい様子だった。また，腰が引けて縄をほとんど見ずに跳んでいるという様子だった。しかし，2 月には縄を跳ぶリズムが取れるようになり，両足同時に跳躍と着地ができるようになってきた。前方に進むことも 11 月より少なくなった。

B は 11 月には両足同時に跳ぶことはできていたが，下を見ながら跳んでおり，少し前方に進んでいる様子だった。しかし，2 月には目線が前に向き，跳び終わった後もほとんど場所が変わっていなかった。また，縄を跳び越す際に必要な高さでのジャンプ，タイミングを取るために小さなジャンプを挟むなど自身でリズムを取っているようであった。

（考察）

運動プログラム後の長縄跳びでは，タイミングを合わせたり，リズムを取ったりしながら跳ぶことの改善が見られたことから「主運動に応じた体つくり運動の効果」について，対象児童の課題を解決することやモチベーションを上げて主運動を実施することができたと考えられる。しかし，他の要因として 11 月から 2 月まで主運動で長縄跳びを継続していたため，自然とできるようになっていた可能性もある。

今回は足形マットやスライドなど視覚情報を多く活用した。これらによって動きのイメージを具体化し，体全体で表現でき，筆者や周りの児童の様子を見ながら楽しんで体を動かしているようであった。声の掛け方をさらに工夫することができればよりねらいに近い動きになったと考えられる。

他の主運動の活動においても，ねらいと実態に合わせた運動プログラムを考案して実施していくことにより，主運動に円滑かつ効果的な授業導入に繋がる可能性がある。

（文献）

森勇示(2021)体つくり運動のカリキュラムデザインー小学校低学年での実践事例を中心にー.愛知教育大学保健体育講座研究紀要,45,p9-18

(HASEGAWA Reo, NAGAI Nobuyuki)

「ラーニングマップ」を基盤とした学習評価システムの開発Ⅱ

○立石宣暁（静岡県立浜北特別支援学校）　松浦隆介（静岡県立御殿場特別支援学校）
木場夕佳子（株式会社アイティエス）　山元　薫（静岡大学）

KEY WORDS:ラーニングマップ　知的障害　電子システム開発

【問題の所在】

知的障害教育のカリキュラム・マネジメントの中で学習評価のシステム化が急務である。そこで、筆者らは「ラーニングマップ」（山元・笹原、2020）（以下、L-map）を基盤としたシステム化による学習評価を可能にすることで、評価しやすく管理しやすい管理システムを開発することとした。本研究では、第Ⅰ研究で、Excel（2019）を活用して「L-map」を学習評価の基盤とするシステムを開発し、個別の指導計画や年間指導計画と連動させることによる指導構想や学習評価に与える影響について検証した。第Ⅱ研究では、L-map と特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（文部科学省，2018）に記述されている目標と内容をもとに、Excel（2019）を活用した年間指導計画・授業カード・学習評価を連動させたシステムを完成させた。第Ⅲ研究では、研究Ⅰの開発データと研究Ⅱの取り組みを基に、山元と株式会社アイティエスが協働で、「L-map」を基盤とした電子システム「える net」を開発した。本発表では、L-map を活用した学習評価システムの開発のプロセスを研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲにまとめ、その開発プロセスを発表する。

【研究Ⅰ　学習評価を支える「還流型システム」の開発】浜北特別支援学校　立石宣暁

１．目的

「L-map」（山元・笹原、2020）を基盤として、児童生徒の「特性」「発達段階」「学習状況」を把握することで、集団学習における個別の指導と評価の一体化を図る教師の思考を補佐するシステムツールを開発する。

２．開発方法

L-map と研究協力校の各指導計画書式をベースとして項目間をリンク付けた。特別支援学校教員のアンケートを受けて改善した物を若手教員が試用し、意識の変容を半構造化面接法により聞き取り、SCAT 法で効果を分析した。

３．結果

還流型システム(Ver.2)を試用した４人（教員経験年数は平均 1.75 年）の語りから得られた理論記述の一部は次のとおりであった。ア．チェックした個々の教科の内容は、実態把握、手立て、評価基準の根拠として活用される。イ．教科の視点が多様な場面で、教員間で情報共有される。ウ．児童の詳細な見立てや学習過程には不明瞭さが残る。

４．考察

教科の内容に即して個々の指導計画、学習評価を補佐する本システムは、若手教員に教科横断的な指導根拠を与えると共に、教員間の連携の質である指導内容や支援方法、評価の根拠の面で精緻化を図ることを可能にした。ただし、Excel による大量のデータ管理には限界も見られた。

【研究Ⅱ　年間指導計画と単元カード、学習評価をつなぐ校務システムの開発】御殿場特別支援学校　松浦隆介

１．目的

学習指導要領を意識して授業づくりを行うことを目的に、学習指導要領の目標に沿って授業を構想し学習評価までつなげるシステムを開発する。

２．開発方法

特別支援学校学習指導要領の知的障害教科の全目標を Excel に入力し、教科と段階を選択すれば単元カード上に当該目標が表示できるようにした。また、学習評価も単元カード内に項目立てておき、評価規準に照らした評価がすぐにできるようにした。

３．結果

松浦が担当する学年団で実践し、業務の効率化につながったという実感が得られた。評価までを一体的に行ったことで、個別の指導計画の評価も効率的に行うことができた。

４．考察

単元カードの作成は効率化されたが、年間指導計画ともつながっている必要があると考え、年間指導計画から学習評価までを一体化した校務システムを開発した。これまで分散していた資料や書類がリンクしたことで、今後、授業づくりから学習評価がより効率的になっていくと考える。

【研究Ⅲ　学習状況管理システム「える net」の開発】株式会社アイティエス　木場夕佳子

１．目的

知的障害特別支援学校における国語、算数（数学）の「L-map」を活用した学習評価に関する電子システムの開発に関するプロセス（Version１から Version２）を明らかにする。

２．方法

「L-map」の視覚的操作と学習記録を必須仕様として Version1 を開発し、知的障害教育の現役教員へアンケートを実施し（2022 年度ポスター発表）、Version2 を完成させた。

３．結果

(1)Version１

・「L-map」の画面表示とチェック機能
・個別の指導計画への反映
・期末評価の記録
・学習の記録一覧表示

(2)Version２

特に要望の多かった仕様として「使用教材の画像添付」機能があった。同一の学習目標に対しても使用教材による表れの差があるため、ファイル形式の制限を設けず、画像やテキストファイルを学習の記録コメントと共に保存することを可能とした。

また、L-map 上に学習評価の記号を色分けして表示し、視覚的な分かりやすさを向上させた。

その他、より実用的な機能として次の各項目に対応した。

・児童生徒データのインポート
・年度更新機能
・L-map 画面のハードコピー機能
・学習記録の CSV 出力機能

（倫理的配慮）静岡大学ヒトを対象とする研究倫理委員会の審査を受審し、所属長に研究目的や倫理上の配慮について了解を得たのち、研究協力者に同様の手続きを経て承諾を得た上で実施した。

(TATEISHI Nobuaki, MATSUURA Ryusuke, KIBA Yukako, YAMAMOTO Kaoru)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 1 P1A-32

知的障害教育における身体づくり・動きづくりの体育科カリキュラム開発

○松見育子（静岡県立清水特別支援学校） 山元 薫（静岡大学教育学部）

KEY WORDS:知的障害 体育科 評価規準

【問題の所在】

平成 30 年告示学習指導要領各教科等編では知的障害教育体育科において、詳細に指導内容が示された。今後、小中学校と同時に「指導と評価の一体化」（文部科学省, 2019）を充実させるためには、「学習評価」の視点が欠かせない。しかしながら、知的障害特別支援学校の体育科の分野では指導目標と内容が示されているものの、指導者がどのような順番で目標と内容を設定し指導したらいいのか、系統的な目標設定、指導内容の検討、組織的な学習評価が難しい状況である。とりわけ特別支援学校の小学部では体育を専門教科としない教員が授業者であることが多く、教科としての体育授業の具現化が難しい状況にある（松見・山元, 2023）。そこで、研究Ⅰでは、知的障害教育における小学部体育科について、学習指導要領の目標と内容、例示を基に Physical ラーニングマップ（以下、PL マップ）を開発する。研究Ⅱでは、PL マップを活用した授業実践を行い、授業改善を検証する。研究Ⅰ・Ⅱを通して知的障害教育における「身体づくり・動きづくり」に着目した体育科カリキュラム開発をしたいと考える。

【研究Ⅰ】「学習指導要領（知的障害教育）に準拠する体育科評価規準の作成」

1 目的

知的障害特別支援学校における体育科の各領域内容の系統表を作成し、各指導内容の評価規準を整理した PL マップを開発する。この PL マップを作成することにより、各段階における児童の系統的な学びを理解し、学習目標が明確に示せること、また学習指導の内容の検討が容易になり、学習内容の充実が図られ、学習状況を評価することで、授業改善やカリキュラム・マネジメントに生かすことができるだろう。

2 開発方法

(1)特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）(2018) の体育科の各段階の目標と内容について記述を細分化した。

(2)各領域で細分化した運動の要素を運動発達（幼児の運動遊び,2020、小学校学習指導要領解説体体育編,2017）に照らし合わせ系統的に整理した。

(3)児童の実態幅が大きいことを考慮し、段階をさらに 2 Step に分け、担当する児童の実態や障害による特性に即した評価規準設定ができるようにした。

(4)(3)を評価基準として、各運動領域に示されている【例示】を基に PL マップを作成した。

3 結果

作成した「PL マップ」の特徴を以下に示す。

・学習指導要領に示された各運動領域の「内容のまとまり」と「評価の観点」との関係を整理した

・運動に含まれる要素の系統性を整理した

・運動（種目）ごとの具体的な活動を例示した

・観点ごとのポイントを踏まえ【例示】を参考にしながら評価規準の設定を可能とした

【研究Ⅱ】Physical ラーニングマップを活用した授業づくり

1 目的

知的障害特別支援学校小学部の体育科の授業づくりプロセスの中で PL マップの効果を授業改善について授業者の意識変化から検証する。

2 方法

(1)小学部体育科で PL マップを活用し、児童の実態把握、目標設定、評価規準の設定をする。

(2)目標を達成するための、学習活動（運動）を設定する

(3)授業後、授業者と意識変化へのインタビューを行う（インタビューの視点：これまでの授業づくりと授業実施後の（扱う内容や教材）支援や指導、評価に対する視点の変化等

(4)学習評価、授業評価を実施、授業を省察する

3 結果

(1)小学部２年体育科「よ～い、どん（30m 走)」実践例

①指導と評価の一体化

・PL マップを基にした単元設定、授業づくりを行うことで、授業ごと学習や指導の評価を行い、改善を行うことで常にアップデートされた授業を行うことができた。

②授業づくりの意識変化

・PL マップを基に学年の実態に合わせて作成した評価規準があることで、授業で何を学ばせたいのか目標が明確になるとともに、観点別学習状況の評価が可能になった。

(2)小学部４年体育科「徒競走（40m 走)」実践例

①指導と評価の一体化

・「走る」単元は知識技能面の習得の単元構成になりがちであるが、PL マップを基にした規準から授業改善と評価をしたことから、知識技能面だけでなく、課題解決する展開を工夫することができた。

②授業づくりの意識変化

・教科としての必要な学びが PL マップから明確になり、児童の記録やあらわれの見取りに反映された。

【総合考察】

(1) PL マップの開発の意義

・運動の身体づくり・動きづくりの系統性も加味された領域別系統表がなかった。段階別に評価規準が一覧で示されていることで経験が浅い教員もベテラン教員も分かりやすく、簡便性が高いものとなっている。また、体育専科の教師ではなくても体育の教科としての指導力を発揮することができる。

(2)PL マップがもたらす効果

・指導と評価の一体化を図ることができる。

・授業づくりを行う上で、学習活動を段階的に、緻密に内容構成することができる。

(3)本研究の今後の方向性と課題

・授業の実施前後の目標、評価などそれぞれの活動ベースでは評価・改善を行うことができた。しかし、年間のカリキュラム構成については、実績が少ないので実績を積んでいかなければならない。

・現在は小学部での取り組みとして行っているが、今後は小・中・高等部で積み重ねて、特別支援学校 12 年間のカリキュラムとして開発する必要がある。

（倫理的配慮）静岡大学ヒトを対象とする研究倫理委員会の審査を受審し、所属長に研究目的や倫理上の配慮について了解を得たのち、研究協力機関に同様の手続きを経て承諾を得た上で実施した。

引用文献：松見育子・山元薫(2013)知的障害教育における体育科年間指導計画に関する実態調査

(MATSUMI Ikuko,YAMAMOTO Kaoru)

重度の知的障害のある生徒に対する情緒の安定と行動の調整を目指した自立活動の実践

―エピソードを基にした事例検討を踏まえて―

小出　博史
（栃木県立那須特別支援学校）

KEY WORDS：自立活動　知的障害　エピソード

Ⅰ　問題の所在と目的

自立活動では、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための必要な要素で構成された枠組みを基に、子どものことを捉えて指導していく。その上で、行動の意味に着目して、「なぜ」と問い直しながら、行動を深く理解して対処していく姿勢が必要であると考える。

バリー・M・プリザント、トム・フィールズ・マイヤー（2018）は、「自閉的傾向とよくレッテルを貼られる行動のほとんどは、実際はまったく欠陥ではない。それは、人がより整った情動状態を感じるために使用する方略である」と示した。これは、問題行動を消去するという考え方ではなく、それらの行動パターンを調整不全のサインであると同時に対処方略でもあるという考え方であった。

行動の捉え方によって、省察や実践の在り方は大きく異なる。本研究では、内面の変化も含めて、行動の意味を省察していくために、エピソードを基に検討することとした。実践に対する当事者としての立場を大切にしながら、指導・支援の在り方について検討した。

Ⅱ　方法

１　対象生徒の実態

知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒Ａ。体調や意欲、興味・関心に左右されて、活動に取り組むことが難しい状況が生まれやすいという実態がある。また、自分の欲しい物（紙の資料など）を力ずくで手に入れようとする場面がある。

２　指導目標

学習活動の一部分であっても、見通しをもって取り組む機会を積み重ねていくことで、情緒の安定と行動の調整につなげていく。

３　指導の手立て

・二つ程度の選択肢から、自分の思いに近いものを選ぶ機会を積み重ねるといったやり取り場面を設定する。
・気持ちが不安定になったときに、情緒の安定や行動の調整を図るための行動や手立てを伝えるなど、働き掛ける。
・エピソードによる記録と省察、それらを基にして実践の改善を図る。

４　期間

20XX 年５月～20XX 年 12 月

Ⅲ　結果

Ａさんと教師とのやり取りについて、エピソードにまとめたものを示す。

エピソード１「作業中に見られた情緒の不安定さ」（７月）

作業（手芸班）では、ビーズ製品作りに取り組んでいる。ふだんは一生懸命に取り組んでいるものの、作業途中にワイヤーが切れてしまった。うまくいかなかったことで不安定になり、教室の隅に移動する。教師は、少し様子を見守る。そして、そっと作業の材料を持って行く。15 分程すると、気持ちを少しずつ立て直す。教室の隅で取り組み始め、そこから再び自席に戻って取り組むことができた。

エピソード２　「学習活動への参加」（10 月）

体を動かすことに対して、あまり積極的ではないＡさん。保健体育では、体育館に移動する前に不安定になり、教室の隅に移動して止まる。少し様子を見守り、「13:55 と 14:00、どっちで移動する？」と聞く。時刻の理解は難しいものの、タイマーと合わせて示したことで、移動のタイミングを示したものであることは理解していた。一度目の言葉掛けでは難しかったものの、同様の提示を続ける。三度目の言葉掛けで、少し気持ちを切り替えることができたのか、体育館に移動することができた。残り時間は少なかったものの、授業に参加することができた。

エピソード３　「教師と相談して情緒が安定できた場面」（11 月）

作業製品販売では、お客様に対応して、商品を渡すことができた。販売の時間を終えると、少し不安定な様子になった。紙の資料など、自分が欲しい物に対して視線を向け、教室の隅で立ち止まった。すぐに教室に戻って休むよう促すと、この場面では素直に応じることができた。教室で好きなアイドルのコンサートの動画を見て、気持ちの切り替えを図った。

エピソード４　「情緒の不安定さを抱えながら、行動の調整ができた場面」（12 月）

ＡＬＴの授業を、自教室ではない教室で行った。本人が気になる紙資料については、ある程度見えないようにするなどの配慮はしていた。授業の始めのうちは大丈夫だったものの、少しずつ教卓周辺が気になり始め、近くに行き止まった。強い態度で欲しい物を要求するわけではなく、静かに止まって見ていた。教師の話が伝わる状況であると判断し、Ａさんが好きな動画を一緒に見るように促した。ＡＬＴの授業中、少しずつ気持ちを切り替えることができ、後半のビンゴゲームには参加することができた。

Ⅳ　考察

力ずくで要求を通そうとする行動については、今後の生活においても大きな課題になってくる。できるだけ穏やかに、しかも気持ちの切り替えが少しでも早くなるようにと、実践を積み重ねた。指導の手立てとしては、できるだけ穏やかに対応しつつ、そのときの状況を踏まえて選択肢を提示することで、自分で行動を選ぶ機会を大切にした。一つ一つの対応には、根気強さが求められた。すぐに気持ちを切り替えて選べるわけではなかったものの、教師と相談しながら行動を選ぶという機会を通して、自分で気持ちを切り替える素地を育てることはできたと思われる。

本研究では、エピソード記述の考え方を基にして、行動の意味を探りながら自立活動の実践を重ねた。Ａさんの行動、教師の対応、そのときの状況の複雑さなどを踏まえつつ、内面を見つめながら小さな変化を省察していくことの有効性を指摘することができた。個別具体的な事例ではあるものの、例えば、情緒の不安定さという姿のなかに、気持ちを安定させようと努めている思いや、見通しをもって少し頑張ろうとする思いを見取ることができたことの意義を、これからも大切にしていきたい。

【付記】本研究の公表にあたり、Ａさんの保護者及び学校長より了承を得た。　（KOIDE Hiroshi）

「防災パンフレット」の学習効果に関する一考察

－保護者アンケート結果の検証を通して－

○澤本佳江*1　杉田葉子*1　飯島徹*1　堀江俊丞*1　菊池恵美*1　島　尚平*1　久野智宏*2　藤本美佳*3　小島道生*4
（筑波大学附属大塚特別支援学校*1）（東京都立中野特別支援学校*2）（神奈川県立茅ケ崎特別支援学校*3）
（筑波大学人間系*4）

KEY WORDS：知的障害児　社会科教育　防災教育

（目的）

知的障害特別支援学校中学部において、社会科の教科別指導を実施している学校は、2018 年に行われた今枝らによる全国調査によると、16.1％と低く、故に、知的障害児に対する理科や社会科に関する検討はほとんど行われておらず、これまでの授業実践の蓄積がないことを踏まえ、実践の蓄積が求められている（今枝ら,2021）。また、現在においてもその傾向が継続していると推測される。2022 年度より、A 特別支援学校（以下、A 校）中学部においても、教科別指導として社会科を教育課程に位置づけ、その実践を蓄積しようとしている。

本研究においては、知的障害教育における中学部社会科の内容「地域の安全」を扱った防災教育（単元名：B 区における安全・防災①～風水害から身を守ろう～）において、作成及び部内の各家庭に配布を行った「防災パンフレット」（以下、パンフレット）に関する保護者アンケートを通して、その学習等の効果（主に、主体的に学習に取り組む態度）を検証することを目的とする。

（方法）

1　調査対象

2022 年度に A 校中学部に在籍した 17 家庭を対象とした。

2　調査項目

2022 年度における在籍学年に関する 1 項目、パンフレットの閲覧に関する 2 項目、パンフレットの活用に関する 4 項目、パンフレットの改善に関する 1 項目、保護者の防災への意識の変化の有無を問う 1 項目、生徒の行動や発言の変化の内容を問う 1 項目、計 10 項目を問うた。

3　調査方法　調査用紙は、Google フォームにて送信し、返信を依頼した。

4　調査期間　パンフレットの各家庭への配布から 2～3 か月後にあたる 2022 年度 3 月～4 月であった。

5　回収率　17 家庭中、14 家庭（82.4%）から回答を得た。

6　手続き

（1）分析対象　調査項目の記入に不備はなく、返信のあった 14 家庭を分析対象とした。

（2）分析　パンフレットの活用に関して 4 件法で回答を求めた項目及び保護者の防災への意識の変化を問う項目については、それぞれの割合を算出した。パンフレットの活用及び改善、生徒の行動や発言の変化を記述式で問う項目は、共通するワードを基に、分類した。

（結果）

1　パンフレットの活用について

全家庭が、パンフレットを活用しようと「とても思う・そう思う」と答えた。その内容の内訳は、準備しよう防災グッズ 57.1%、風水害について知ろう 7.1%、学校周辺のハザードマップ 35.7%、であった。具体的な活用内容は、多い順に、防災グッズの不足分等を確認、通学路や居住地のハザードマップ等の防災情報、学習内容の復習であった。家族での話し合いでは、多い順に、居住地域の避難場所と避難方法、防災グッズの内容と保管場所、風水害の怖さ、身を守る大切さであった。

2　パンフレットの改善について

具体的な改善内容は、多い順に、通学中の災害時の対応、災害時に気持ちを落ち着かせる方法、避難所での実際の過ごし方、常備薬等必要な防災グッズの追加であった。

3　保護者の防災への意識の変化について

「とても変わった・変わった」と、変化を感じた家庭は 78.6%、「あまり変わらなかった」と変化を感じなかった家庭は、21.4%であった。

4　生徒の行動や発言の変化について

生徒の変化を感じた家庭は、85.7%であった。具体的な変化は、防災グッズの理解度の向上、自助バッグへの関心の高まり、風水害時の危険場所の理解度の向上、地図への関心の高まり、風水害そのものの理解度の向上、災害に対する意識の芽生え、災害のニュースへの興味関心の高まりや拡がりであった。

（考察）

まず、A 校の中学部においては、主体的に学習に取り組む態度の評価として、単元における指導場面での評価を行った上で、授業で学習した内容を他の指導場面や生活場面で生かそうとする姿を積極的に評価している。つまり、社会科では、社会的事象をいかに自分事として捉えることができるかどうかを大切にしている。そこで、パンフレットの活用に関するアンケート結果を見てみると、保護者のパンフレットの活用への意識は高く、特に、高かったのが防災グッズに関してであった。具体的には、学校や B 区について学んだことを各家庭や居住地域に当てはめたりして、各家庭において、災害を自分事として捉えようとする姿勢が見られた。この姿は、まさしく単元での学びを超えて、主体的に学習に取り組もうとする姿である。このように、主体的に学習に取り組む態度の育成には、各家庭の協力を得やすい状況を整えることが重要で、今回における資料（パンフレット）の配布で学習内容を共有したことはとても有益であったと考えられる。今後は、日頃の学習ファイルを活用することで、負担なく継続することができると考える。また、調査対象者の 2023 年度の自助バッグの持参率は、4 月末で 91%であった。必要な物品の揃ったものは 63.6%で、防災への意識の高さを伺えるものであり、防災教育の学習の効果を感じる結果であった。

また、パンフレットの内容の改善に挙げられた事項は、授業における題材の改善につなげていきたい。全国特別支援学校知的障害教育校 PTA 連合会が携帯を推奨する「安心手帳」の項目にあるように、実際の災害時（避難所等）での困難を想定するため、模擬体験を通して、生徒一人一人の安心につながる行動手順や配慮事項等、個々に応じた事前の備えを具体化する授業を考えていきたい。

（文献）今枝史雄・佐藤麗奈・菅野敦（2021）大阪教育大学紀要総合教育科学,69,63－76

【付記】本研究は研究の実施及び研究成果の公表にあたり、保護者、学校長及び所属校研究倫理委員会の承諾を得た。
(SAWAMOTO Yoshie, SUGITA Yoko, IIJIMA Toru, HORIE Shunsuke, SHIMA Shohei, KIKUCHI Emi,HISANO Tomohiro, HUJIMOTO Mika, KOJIMA Michio)

知的障害者の QOL を支える教育の在り方についての考察

～知的障害特別支援学校での生活経験と卒業後の生活実態の調査を通して～

〇新妻　翔太郎　　細川かおり
（千葉大学教育学部　研究時所属）　（千葉大学教育学部）

KEY WORDS:QOL Well-being　学校評価

Ⅰ．目的

学習指導要領(2017,2018)において、子ども達一人一人が幸福で豊かな人生を自ら創り出していけるよう育てていくことが、今後の学校教育に必要であることが述べられている。人生の豊かさや幸福感について、Quality of Life(以下 QOL)や Well-being といった考え方が注目され、OECD が 2015 年から進めている Education 2030 プロジェクトにおいても、Well-being に価値を置くことが求められていくことが言われている(OECD,2018:文部科学省,2018)。そのため、学校経験で培った力を子ども達はどの程度実感し、自身の生活に役立てているのか、また、豊かな生活を支えるために必要なことは何かといったことを考える必要がある。そこで本研究では、卒業後の知的障害者における学校生活経験の成果と課題を明らかにし、QOL を支えるための教育の在り方について考察することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象：X 大学教育学部附属特別支援学校の卒業生 443 名のうち調査用紙は 137 名(30.9%)から回収された。そのうち回答に不備があった 7 名を無効としたため、有効回収は 130(29.3%)名であった。

２．調査項目：アンケートは別府ら(2009) 、栗林ら(2018)が行った調査項目を参考に、知的障害者の卒業後の生活の実態について本人及び保護者を対象に質問項目を選定し、作成した。アンケートの内容として、Ⅰ「お子さんについて」で 5 項目、Ⅱ「学校生活経験について」で 7 項目、Ⅲ「身のまわりのことについて」で 7 項目、Ⅳ「健康について」で 4 項目、Ⅴ「余暇について」で 9 項目、Ⅵ「日中の仕事や作業について」で 8 項目、Ⅶ「悩みの相談やサービスの利用について」で 5 項目を設けた。

３．分析方法：実態把握を行うため、設問ごとに集計を行った。学校生活経験と余暇、現在の所属に関する満足度については年齢・障害種・所属別に分析をした。また、自由記述については KJ 法を用いて分析し、まとめた。

４．倫理的配慮：データの収集にあたり、協力校の学校長と、卒業生本人及び保護者に研究内容や倫理的な配慮を文書にて説明し、同意を得た。

Ⅲ．結果と考察

学校生活経験についての結果を Table1 と Table2 に示した。Table1 は 5 件法で回答を求め、それぞれ得点化し、Table2 は質問項目の中から上位 3 項目を選択し、回答を求めた。

X 大学教育学部特別支援学校は各教科等を合わせた指導をカリキュラムの中心に置き、学習活動を展開してきた。主として子どもたちの生活の充実・発展を重視し、ストーリーがある単元展開や生活の中の課題解決をテーマに、どうしたら児童生徒が主体的に授業に取り組むことができるのかといったことを考えてきた。Table1 を見ると、日常生活面や働く力に関する能力の平均得点が高く出ている反面、学習面に関するスキルは平均得点が低くなっていることが分かった。読み書きにおいては、コミュニケーションの手段や余暇活動での活用が期待され、金銭、数量などについては、自力通勤や旅行での利用、買い物などで活用している自由記述がみられた。Table2 において、その必要性は低い数値ではあるものの、自立や余暇の充実といった点で活用が期待できると考えられる。

	質問項目	平均得点
非認知能力	①目標や仕事・活動に取り組む態度	3.7
	②他者の気持ちを感じたり、理解したりする力、思いやり（共感性）	3.1
	③挑戦する力	3.2
	④日常生活のストレスに柔軟に対処する力	2.7
	⑤自分に自信をもつ、自分を価値ある人間だと感じられる力	2.7
コミュニケーション能力	⑥他者とコミュニケーションする力	2.8
	⑦自分の気持ちを表現する力	2.9
	⑧人とかかかわる力	2.9
日常生活・学習面のスキル	⑨文字を読んだり書いたりするスキル	2.6
	⑩数量計算の基礎的なスキル	1.9
	⑪お金の管理、使うスキル	1.7
	⑫調理をするスキル	2.0
	⑬買い物をするスキル	2.0
	⑭食事、排泄、着脱、清潔など自分の身の周りのことをするスキル	3.5
	⑮情報を活用する力	2.2
	⑯福祉サービスへの知識	1.6
	⑰余暇の過ごし方	2.7
働く力に関する能力	⑱仕事・作業に対する集中力	3.5
	⑲職場や作業場における挨拶などのマナー	3.3
	⑳仕事・作業を最後まで行う責任感	3.4
	㉑職場や日中の活動でやりとげる力	3.3
	㉒職場や日中の活動で、仲間と協力する力	3.0
	㉓仕事・作業で報告・連絡・相談する力	2.5
	㉔仕事・作業の正確さ・丁寧さ	3.3
	㉕仕事・作業における安全・衛生面の理解	2.9

Table1　学校生活を通して身についたと思う力(n=130)

	質問項目	回答数
非認知能力	①目標や仕事・活動に取り組む態度	20(15.4%)
	②他者の気持ちを感じたり、理解したりする力、思いやり（共感性）	22(16.9%)
	③挑戦する力	5(3.8%)
	④日常生活のストレスに柔軟に対処する力	27(20.8%)
	⑤自分に自信をもつ、自分を価値ある人間だと感じられる力	4(3.1%)
コミュニケーション能力	⑥他者とコミュニケーションする力	41(31.5%)
	⑦自分の気持ちを表現する力	31(23.8%)
	⑧人とかかかわる力	23(17.7%)
日常生活・学習面のスキル	⑨文字を読んだり書いたりするスキル	6(4.6%)
	⑩数量計算の基礎的なスキル	5(3.8%)
	⑪お金の管理、使うスキル	6(4.6%)
	⑫調理をするスキル	0(0%)
	⑬買い物をするスキル	1(0.8%)
	⑭食事、排泄、着脱、清潔など自分の身の周りのことをするスキル	15(11.5%)
	⑮情報を活用する力	0(0%)
	⑯福祉サービスへの知識	0(0%)
	⑰余暇の過ごし方	9(6.9%)
働く力に関する能力	⑱仕事・作業に対する集中力	15(11.5%)
	⑲職場や作業場における挨拶などのマナー	23(17.7%)
	⑳仕事・作業を最後まで行う責任感	14(10.8%)
	㉑職場や日中の活動でやりとげる力	10(7.7%)
	㉒職場や日中の活動で、仲間と協力する力	12(9.2%)
	㉓仕事・作業で報告・連絡・相談する力	25(19.2%)
	㉔仕事・作業の正確さ・丁寧さ	17(13.1%)
	㉕仕事・作業における安全・衛生面の理解	8(6.2%)
	㉖無回答	17(13.1)
	総数	356

Table2　社会に出てから特に必要と感じた力(n=130)

満足度についての結果を Fig.1 と Fig.2 に示した。4 件方で回答を求め、それぞれ得点化した。現在の所属よりも余暇活動のほうが満足度は低く、その理由として「外出の制限」「興味・関心の狭さ」「友人関係」についての記述が多く挙げられている。他方で、移動や外出に関するサポートを上手く活用できることで、満足度が高くなったという記述もある。Table2 では、福祉サービスや情報活用の数値は低いが、QOL を高めるために、こうしたサポートの周知や、情報を得るための手段の教授といったことが、今後必要になのではないかと考える。

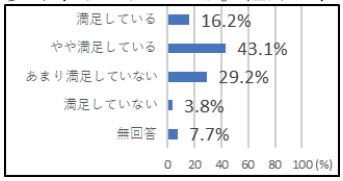


Fig.1 余暇の過ごし方の満足度(n=130)

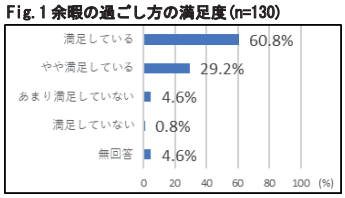


Fig.2　現在の所属の満足度(n=130)

(NITUMA Shotaro, HOSOKAWA Kaori)

自分の思いをうまく表現できない児童への理解と支援の在り方

横堀壮昭　　森川　悟
（新潟県立新発田竹俣特別支援学校いじみの分校）（新潟大学附属特別支援学校）
KEY WORDS:ASD　コミュニケーション　カード

（目的）

ASD の診断のあるＡ児は明瞭な発語はない。指差しやクレーン行動などはあるが、それ以外は職員が前後の行動から推測して思いや要求などを言語化している。しかし、自分の思いがうまく伝わらないと、それが頭をたたくなどの不適応行動となって現れる。この行動は、筆者がＡ児の思いや要求をうまく受け取れていないことが一因であると考えた。そこで、A児が今あるサインに加え、何らかの方法で要求を発信することができれば、今よりもＡ児の思いや気持ちを受け止めることができるのではないかと考えた。そのためには、A児が自分の思いや気持ちが伝わったと感じる回数や経験が増えればいいのではないか。加えて、それらを繰り返し経験する機会を設定すればいいのではないか。そうすることで、A児が自分から伝えようとする意欲も高まり、自発的なコミュニケーションが増えていくのではないかと考え、テーマを設定した。

（方法）

①　実態把握

A 児は特別支援学校小学部に在籍している男子児童である。初めに、A児の実態を詳細に、また客観的に把握するため、学校生活全般を 30 分で区切り、どの時間帯や活動で不適応行動が見られるか記録(6 月 1 日から 10 日間)した。次に、介入後のＡ児の要求と行動を前期(6 月下旬から 7 月中旬)と後期(9 月下旬から 10 月上旬)に分けて記録した。

②　介入

セリーン･A･ソールニア(2021)の対人コミュニケーションに問題のある子どもに介入プログラムを検討する際の要点を基に、実際の指導場面では、学級の職員間で共通理解を図るために簡略化して、次のような介入を行った。・A児がやりたいことを行動から見取り選択肢に入れる。・提示したカードをＡ児が指差せたら要求を実現する。・A児の要求を言語化して繰り返す。・コミュニケーションをとろうとする意欲付けを図るために、要求できたときに称賛する。

前期介入の第１段階(6 月下旬から 7 月上旬)はＡ児が好きなだっこおんぶを動機付けにした。また、A児の一緒に遊びたいという思いが満たせるように、A児からの要求が発生する前にも職員から誘い掛けるようにした。第２段階(7 月上旬から 7 月中旬)はA児に要求を表現する必要があることに気付いてほしいことから、こちらからアプローチすることはせず、A児からの自発的な要求があるまで待つことにした。そして、A児が近づいてきたところでイラストカードを提示し、A児の指差しとお願いのサインに合わせ「だっこおねがい」と言語化し逆模倣してから要求を受け入れるようにした。後期介入の第３段階(9 月下旬から 10 月上旬)はA児が自分のやりたいことを選ぶことができるように、選択の場面を作った。選択の機会と経験を積むことができるようにA児の好きなタブレットとクーピーのカードを増やし、４枚のカードを付けたボードを掲示した。そして、職員の手を引くなど、何らかの要求行動を示したら、「教えて」と言葉掛けして、ボードに着目を促すようにした。

（結果）

第１段階では、A児からの要求は指差しとクレーン行動がほとんどだった。カードを提示して要求を受け入れる第２段階では、初めのうちは提示されたカードをあまり見ることはせず、ただおんぶをしてもらえることを楽しんでいる様子だった。しかし、第１段階に比べ、カードを指差しての自発的なコミュニケーションが少し見られるようになり、自発的なコミュニケーションは徐々に増えていった。第２段階では、提示されただっこのカードを見て離れていき、少し時間をおいてからおんぶを実現したことや、おんぶのカードを見て離れていったことなどから、A児はカードの内容の区別がつき、Ａ児にとってイラストカードがコミュニケーションツールとして機能していることが分かった。後期介入の第３段階では、タブレットの要求が最も多かった。一方で、前期介入後と後期介入後のそれぞれ月曜日と火曜日の様子を比較したところ、複数回要求はなくなっているものの、要求そのものの回数が増え、要求内容の幅も広がっていることが分かった。また、カードが掲示されているところに職員の手を引いて行ったり、カードを指差したりして自分の思いを伝えようとする姿が見られるようになった。

（考察）

第１段階から第２段階にかけて徐々に自発的なコミュニケーションが増えていることから、カードを指させたら要求を実現させる出し控えの手法が有効に働いたと考える。もともとスキンシップが好きだったことから、おんぶとだっこを選択肢としたこと、また、要求の度に「おんぶおねがい」などと言語化して逆模倣を繰り返していたことがカードの内容理解につながり、有効に働いたと考える。介入後期では、A児が好む、タブレットやクーピーのカードを増やして動機付けにしたこと、A児とカードを近づけるために、タブレットやクーピーが置いてある近くにカードを掲示した環境調整が有効に働いた結果だと考える。後期介入後の様子でタブレットのカードがなく、３枚の中からクーピーのカードを指差しクーピーを要求してもすぐに返したことから、A児はタブレットを一番に求めているのだろうと推測できた。一方で、クーピーを要求しすぐに返した後、少し時間をおいてからまた要求し受け入れたこともあった。また、タブレットが使用可能であるにもかかわらず、先にクーピーでの落書きを楽しんだ後タブレットを要求したことや、クーピー使用後におんぶやだっこを要求したこともあることなどから、A児は四つの選択肢の中から自分のやりたいことを選び、要求することができたと考えられる。

一方で、余暇時間のみでの実践だったため、それ以外の時間への汎化が課題として挙げられる。また、コミュニケーションの対象を広げたりしていくことが今後の課題である。

※本研究は個別面談時に対象児童との関わりを記録すること、本事例を発表することに対して、プライバシーの保護と倫理的配慮の観点を口頭にて説明し、保護者に同意を得ている。

（文献）

・セリーン･A・ソールニア,シェリル・クライマン(2021)発達障害支援に生かす適応行動アセスメント.金子書房,150,4-15

(TAKEAKI Yokobori, SATORU Morikawa)

自閉スペクトラム症児における AQ の特徴

～得点の信頼性について～

○佐々木琉奈　　平田正吾
（東京都立多摩桜の丘学園）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症, AQ

（目的）

自閉スペクトラム症(ASD)は、主に対人的な相互作用の障害と、行動や興味の限定された反復的様式によって定義される発達障害である。そもそも自閉症スペクトラムという概念は、自閉症やアスペルガー症候群などを包括するだけでなく、ヒトの生物学的個人差の量的差異として自閉症圏の障害を捉えようとするものである。こうした自閉症特性の個人差を評価する尺度として、自閉症スペクトラム指数（AQ）がある（若林, 2016）。AQ は、学齢期の児童に対しては保護者が評価し、成人には自記式の評価が行われる場合が多いが、ASD 児本人と保護者で、その AQ に違いが生じるのかについては、特に児童用 AQ に関しては、さほど検討されていないように思われる。本研究では、まずこの点について検討する。更に、ASD 児における AQ が年齢縦断的に見て、安定した特性であるのかについても併せて検討する。

（方法）

1　対象児

重篤な知的障害がなく、ASD あるいはその疑いがあると診断されている 18 名(女性３名,15±5 歳)を対象とした。事前に本人またはその保護者に書面で研究目的や結果の公表方法について説明した上で、書面への署名により同意の意思を確認した。

2　AQ

対象児の年齢に応じて、日本語版の児童用（基本は保護者による回答）及び成人用 AQ（基本は本人による回答）をそれぞれ実施した。AQ は自閉症障害を特徴づける５つの領域、すなわち社会的スキル、注意の切り替え、細部への注意、コミュニケーション、想像力の各下位尺度が 10 問ずつ、全 50 項目から構成されている。また回答形式は「非常に当てはまる」「ほとんど当てはまる」「ほんの少し当てはまる」「まったく当てはまらない」の４件法となっている。マニュアルにしたがい、各項目で自閉症特性の現れとされる選択肢（「非常に当てはまる」「ほとんどあてはまる」, 逆転項目の場合は「ほんの少し当てはまる」「まったく当てはまらない」）に回答した場合に１点が与えられた。各下位尺度の最少得点は０点、最大得点は 10 点、AQ 総合得点の最少得点は０点、最大得点は 50 点であり、得点が高いほど特性が強いと解釈する。

対象児とその保護者（そのほとんどが母親であった）に対して、回答を依頼した。児童用 AQ に関しては、測定者が質問項目の表現を適宜変更して、対象児本人に回答を求めた。また、対象児が質問項目の意味をよく理解していない場合には、測定者が説明を行った。成人用 AQ に関しては、本人に回答を求めると共に、保護者に対して対象児の様子を思い浮かべて回答するように求めた。初回の評価（測定I, 児童用 AQ は 12 名に実施）から、約３年後に同様の手続きにより２回目の評価（測定II, 児童用 AQ は２名に実施。なお、測定 I から実施した AQ が児童用から成人用に変化した者は４名であった）を行った。

（結果）

表１は、測定Iにおける本人による AQ 各得点と、保護者による AQ 各得点の平均値と標準偏差を示したものである。本人と保護者の各得点に関して、対応のある t 検定を行った。その結果、総合得点の差は５％水準で有意でなかったが($t(17)=-1.0, p>.05$)。ただし、「社会的スキル」(例：何かをするときには、一人でするよりも他の人といっしょにする方を好むなど)と、「注意の切り替え」（例：同じことや同じやりかたを、何度もくりかえすことが好きだ）に関しては有意差が認められた(社会的スキル：$t(17)=-2.3, p<.05$, 注意の切り替え：$t(17)=2.8, p<.05$)、

続いて表２は、測定IIを実施することができた対象者７名における本人と保護者の AQ 総合得点を、測定Iの値と共に示したものである。評価者と時期を要因とした２要因分散分析を実施したところ、いずれの主効果も５％水準で有意でなかった。交互作用も有意でなかった。

表１　本人とその保護者による AQ(n=18)

	本人	保護者
AQ 総合得点	24.4±6.8	26.4±4.1
社会的スキル	4.3±2.2	5.3±1.4
注意の切り替え	6.3±2.3	4.6±1.4
細部への注目	5.1±2.8	5.9±1.7
コミュニケーション	4.7±2.1	5.6±1.8
想像力	4.0±1.9	5.0±0.9

表２　AQ 総合得点の縦断変化(n=7)

	本人	保護者
測定I	21.7±8.3	25.4±3.2
測定II	25.6±4.8	27.7±5.2

（考察）

先行研究(若林, 2016)と同様に、保護者による得点が本人によるものよりも僅かに高くなっていたが、ASD 児本人と保護者の AQ の総合得点に著しい差異は認められず、AQ は評価者によらず信頼できる指標であると言える。しかし、一部の下位項目については、評価者による差異が認められた。小松(1997)は、定型小児のパーソナリティ特性に関する質問紙評価の、本人と保護者の差異に関して、家庭生活と関連が強い統制性などに関しては評価の差が小さく、友達の関わりが強い外向性や調和性は、評価の差異が大きいことを報告している。AQ に関しても、その質問内容と家庭生活や家庭外での行動との関連について、今後検討していく必要がある。

統計的に有意ではなかったが、経年的に見ると ASD 児本人は自らの AQ を高く評価するようになっていた。より対象者を増やしつつ、この点について更に検討していく必要がある。

（文献） １）若林(2016) 三京房. ２）小松 (1999) *教育心理学研究*,47,49-58.

(Sasaki Runa, Hirata Shogo)

スウェーデンのインクルーシブ教育と知的障害教育問題の動向

―スウェーデンの知的障害当事者組織「Riksförbundet FUB」への訪問調査から―

○田部絢子（金沢大学） 能田昴（尚絅学院大学） 石井智也（兵庫教育大学） 内藤千尋（山梨大学） 石川衣紀（長崎大学） 池田敦子（東海学院大学） 髙橋智（日本大学）

KEY WORDS: スウェーデン、知的障害教育、インクルーシブ教育、FUB、CIVID-19

1. はじめに

スウェーデンにおいて長年、知的障害当事者の権利擁護をめざして社会啓発や要求運動に取り組んできたのが知的障害当事者組織「Riksförbundet FUB」（以下、FUB）である。FUB は 1952 年、ストックホルムに「知的障害児の会」として設立された国際的に著名な当事者組織であり、FUB の当事者参画の取り組みはスウェーデンのノーマライゼーション・インクルージョン・障害者政策等に大きな影響を与え、現代に至っている。

スウェーデンのインクルーシブ教育において知的障害児の人権や特別教育の保障がどのように取り組まれているのかを検討するにあたり、長年、当事者実態調査や政策提言を行ってきた FUB への訪問･インタビュー調査を通して考察することは有意義と思われる。さらに COVID-19 パンデミックにおいて露呈したスウェーデンの知的障害当事者の「いのち・生活・発達」の困難・リスクや選別・格差問題はパンデミック以前の問題と不可分であり、それがコロナ禍で一層深刻化したと指摘する FUB の視点をふまえながら、スウェーデンのインクルーシブ教育における知的障害教育問題の動向と現代的課題を検討する。

我々の調査チーム（代表：髙橋）は 2023 年 3 月にスウェーデンのストックホルム市にある FUB 本部への訪問調査を実施したが、FUB 本部と FUB 調査協力者には事前に文書にて調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持・目的外使用禁止について説明し、承認を得ている。開示すべき利益相反関連事項はない。

2. FUB からみた知的障害教育問題と当面する改善課題

スウェーデンでは学校教育システムにおいてインクルーシブ教育の理念・方法を取り入れつつ、知的障害児等の特別学校も設置されている。近年、インクルーシブ教育の理念と実際の齟齬が顕在化し、例えば Magnússon（2019）は特別な教育的ニーズを有する子どもの学校選択が実際には限定されており「政策立案者がインクルージョン的価値観の意図を明確にし，それを達成するための組織的な前提条件を提供する必要がある」と指摘し、さらに Magnússon ほか（2019）もスウェーデンにおけるインクルーシブ教育の議論は「コンセンサスに達するにはほど遠い」と言及している。

FUB 本部においてインタビューに応じた弁護士の Julia Henriksson 氏は、スウェーデンでは知的障害特別学校が増加傾向にあり、障害者権利条約や国内法の方針とも齟齬があると指摘する。知的障害児が基礎学校のインクルーシブ教育を拒否されるケースがあったり、知的障害者を含む成人教育の中核機関である国民大学のリストラ・予算削減等が強行されている。さらに知的障害当事者は高等教育機関における学びを望む者も少なくないが、知的障害児の後期中等教育修了後の進路保障に大きな課題があり、高等教育機関における知的障害学生の受け入れ・修学保障システムが未整備であること、重度知的障害の場合には進学・就労先がなく、デイケアの機会が保障されないケースがあることなども課題とされた。知的障害当事者の教育機会保障やインクルーシブ教育の実質化において依然として課題が山積している。

3. コロナ禍で露呈した知的障害者の「いのち･生活･発達」の困難･リスクと選別･格差問題

スウェーデンでは COVID-19 パンデミックにおいてロックダウンを実施しなかったため、感染者は多かったが社会経済システムが比較的正常に保たれたという認識が強い。しかし、デイセンターやアクティビティが閉鎖・中止され、知的障害当事者は家族・友人とも面会できない孤独・孤立した状況が続いた。急速に浸透した ICT 機器利用からも排除され、特にグループホーム入居者者はデジタル・デバイドが顕著であった。そのような「隔離」により、当事者らは心身の健康が保てない状況にも追い込まれた（FUB：2020、FUB：2021）。

FUB はコロナ禍における知的障害当事者の生活実態調査を 3 回行い、日常活動の停止や孤独感の増加、デジタル環境からの排除、知的障害者特有の心身の健康問題の悪化等の深刻な実態を明らかにした。特に 3 回目の調査では、常に日常活動に参加している知的障害当事者の 56%は抱えている孤独感が少ないことが明らかにされ、コロナ禍における日常生活継続の重要性が示唆された。LSS 法の運用を含む基幹的福祉サービス継続に重大な支障が生じ、グループホームやパーソナルアシスタント等が十分に機能せず、情報アクセス困難等も相まって知的障害当事者の生存・生活が危機に晒されたことに対する国の対応を厳しく批判している（FUB：2021）。

4. おわりに

FUB は障害者権利条約やスウェーデン国内法で規定されている教育の諸権利の知的障害教育における実際的制限の現状を厳しく批判しているが、FUB の指摘に示されるようにスウェーデンにおいてもインクルーシブ教育の実質化と知的障害当事者の教育保障には課題が山積している。そのことはコロナ禍において知的障害当事者の「いのち･生活･発達」の困難・リスクや選別・格差問題として如実に露呈しているのである。

日本では障害者権利条約に照らして知的障害当事者の権利擁護と知的障害教育のあり方が厳しく問われているが、上記のスウェーデンの課題は日本の課題ともまさに共通するものであり、引き続き知的障害当事者の権利保障の観点から FUB の取り組みについての継続的な検討が求められている。

文献

FUB（2020）Om coronaviruset på lättläst och med bildstöd.

FUB（2021）Efter pandemin vill jag leva som vanligt.

Magnússon, G.（2019）Inclusive education and school choice lessons from Sweden. European Journal of Special Needs Education, 35(1).

Magnússon, G., Göransson, K. & Lindqvist, G.（2019）Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 5(2).

能田昴ほか（2021）スウェーデンにおけるコロナ禍と子どもの発達危機に関する動向、『SNE ジャーナル』27(1)。

髙橋智ほか（2023）コロナ禍における子どもの「生活・学習・発達」の困難と支援ニーズ―全国の小中高校生調査から―、『日本大学文理学部人文科学研究所紀要』105。

（TABE Ayako, NOHDA Subaru, ISHII Tomoya, NAITOH Chihiro, ISHIKAWA Izumi, IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru）

担任チームにおけるチームワークと会議のあり方の関連性

知的障害特別支援学校において複数教員で担任する学級を対象にした質問紙調査の結果をもとに

〇宮野 雄太　　八重田 淳
（横浜市立港南台ひの特別支援学校/筑波大学大学院人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：担任チーム　チームワーク　会議

（目的）

複数の教員でチームになって指導するには、情報共有や意思決定のための会議が不可欠である。ただし、学級担任が行う会議に決まった形があるわけではない。また、学級担任の会議が学校の会議計画に位置付けられていない場合もあり、学級担任が放課後自主的に会議を行っている場合もある。そのため、どのような会議のあり方が学級担任チームにとって良いのか、一般的な傾向を確認することは重要である。そこで、本研究では、担任チームのチームワークと、会議のあり方の関連性を明らかにすることを目的に質問紙調査を実施した。

（方法）

１.データ収集の概要：無記名式調査票を用いた郵送調査を実施した。調査対象は、関東甲信越の公立の特別支援学校 173 校とした。2023 年 1 月から質問紙を送付し 3 月までに回収した。なお、本調査は、「特別支援学校（知的障害）における担任チームについての質問紙調査」として実施したものである。本研究は、その結果の一部を報告する。

２.変数：

(1)学級担任のチームワークを測定する変数（以下、担任 TW）：担任チームワーク尺度（宮野・八重田, 2021）を改定して 35 項目を用いた。回答選択肢は、4 件法とした。

(2)月あたりの定例担任会議数（以下、定例会議）

(3)自主的に実施する担任会議のあり方（以下、自主会議）：「自主的な会議を行うことは非常に稀である(x1)」「いつ行うかを明確には決めず、担任が自然に集まって行う(x2)」「学級で問題があったときに行う(x3)」「毎日ではないが、少なくとも週に 1 回は行う(x4)」「基本的に毎日行う(x5)」の 5 選択肢とした。

３.解析方法：

(1)改定した尺度について、項目分析と探索的カテゴリカル因子分析を実施し、担任 TW 尺度改訂版の構成を行った。解析には M*plus* を用いた。

(2)月あたりの定例会議と自主会議の関連を示した。関連を示すうえで、定例会議の数を「定例会議あり」「定例会議なし」の２値に再コードした。そのうえで、定例会議と自主会議について χ^2検定を実施した。有意水準は５％とした。欠損値のあるデータは解析から除外した。解析には、js-STAR_XR を用いた。

(3)担任 TW の因子得点を従属変数、定例会議と自主会議を独立変数にして、対応のない 2 要因多変量分散分析（以下、MANOVA)を行った。定例会議は、前述のとおり 2 値に再コードした値を用いた。多変量検定には Wilk's の Λ を用いた。多変量検定後の分散分析と多重比較には Bonferroni の方法を用いた。有意水準は５％とした。欠損値のあるデータは解析から除外した。解析には SPSS ver.28 を用いた。

４.倫理的配慮：筑波大学人間系研究倫理委員会東京地区委員会の承認を得て実施した（課題番号 第 東 22-90 号）。

（結果）

１.標本について：314 件のデータを回収した。そのうち、研究対象外だった 10 件のデータを除外し、304 件のデータを分析対象とした。回答者の特別支援教育歴は平均 132.63 か月、（標準偏差 100.43 か月）であった。所属する学級の担任数は、2 人が 169 件、3 人が 100 件、4 人以上が 31 件、未記入 4 件であった。

２.改定版担任 TW 尺度の構成：改訂版担任 TW 尺度の質問項目の平均値は 1.89~3.56 の範囲であった。項目間相関の高かった(r＞.70)、2 組の項目ペアについて、一方の項目を除外し、計 33 項目を用いて探索的カテゴリカル因子分析を実施した。その結果、モデル適合度指標 RMSEA の値が 0.046 と良く、因子の解釈も可能な 2 因子モデルを最終的に採用した。因子 1 を「担任チームの指導・運営(21 項目、α＝.95)」、因子２を「担任チームの学習(12 項目、α＝.92)」と名付けた。因子間相関は、r＝.64 であった。

３.定例会議と自主会議の関連：定例会議と自主会議の分割表を Table 1 に示した。期待値が 5 未満のセルはなかった。χ^2検定の結果、有意な関連は見られなかった(χ^2＝2.954, p=0.57)。

Table 1　定例担任会議と自主会議の回答数（n=292）

	x1	x2	x3	x4	x5
定例会議なし	9	71	23	16	43
定例会議あり	5	53	19	21	32

x1…「自主的な会議を行うことは非常に稀である」, x2…「いつ行うかを明確には決めず、担任が自然に集まって行う」, x3…「学級で問題があったときに行う」, x4…「毎日ではないが、少なくとも週に 1 回は行う」, x5…「基本的に毎日行う」.

４.担任 TW の高い会議のあり方：n=292 を対象に MANOVA を行った。第 1 に、BOX の共分散行列の等質性の検定の結果、有意ではなかった（p＝.298)。第 2 に、多変量検定において、交互作用は有意ではなかった(Wilk's Λ=.970, F(8, 562)=1.084, p=.373, η^2=.015)。定例会議の主効果は有意ではなかった(Wilk's Λ=.986, F(2, 281)=1.986, p=.139, η^2=.014)。自主会議の主効果は有意であった(Wilk's Λ=.881, F(8, 562)=4.577, p<.001, η^2=.061)。第 3 に、Levene の誤差分散の等質性の検定を行ったところ、担任チームの指導・運営が p＝.313、担任チームの学習が p＝.389 で、有意ではなかった。第 4 に、多変量検定で有意だった自主会議は、担任チームの指導・運営で有意(F(4, 291)=4.674, p=.001, η^2=.062)、担任チームの学習でも有意(F(4, 291)=8.799, p<.001, η^2=.111)であった。第 5 に、多重比較の結果、担任チームの指導・運営では、x1<x5(p=.022)、x2<x5(p=.008)、x3<x5(p=.005)が有意であった。担任チームの学習では、x1<x4(p=.004)、x1<x5(p<.001)、x2<x5(p<.001)、x3<x5(p=.001) が有意であった。

（考察）

第 1 に、MANOVA の結果を踏まえると、チームワークが高い会議のあり方は、自主会議を「基本的に毎日行う」であることが明らかになった。ただし、自主会議を「基本的に毎日行う」と回答したのは全体の 25.7%でしかなかった。そのため、自主会議の頻度を増やす方法を明らかにする必要がある。第 2 に、定例会議のあり方について検討が必要である。定例会議と自主会議には関連が見られず、担任 TW に対する交互作用も見られなかった。定例会議の機能や限界について明らかにする必要がある。

付記：本研究は、2022 年度日本特殊教育学会「研究奨励」助成事業の助成研究の一部である。

（MIYANO Yuta, YAEDA Jun）

幼児教育施設における気になる子どもへの合理的配慮

園行事に対する配慮の実態

〇小林 真
（富山大学教育学系）

KEY WORDS: 幼児教育施設　園行事　合理的配慮

問題と目的

気になる子どもの保育に関する研究はかなりの数に上るが、行事の際にどのような配慮をしているかについてはあまり報告がない。広瀬ら(2010)は、運動会の練習から当日の配慮に関して調査し、１日の流れ、種目そのものへの工夫・配慮、練習方法の配慮などが行われていることを報告しているが、具体的な配慮についてはわずかしか報告されていない。また、保護者が子どもの様子を参観するもう１つの大きな行事である「生活発表会」でどのような配慮が行われているのかについては､ほとんど報告が見られない。

本研究では､運動会と生活発表会の２つの行事において、保育者がどのような配慮を行っているのかを調査し、今後の課題を明らかにすることを目的とする。

方　法

対象者　富山県内の保育者 150 名。

手続き　質問紙調査を実施した。富山県が保育者団体に委託して実施した研修会の開始前に、主催者の許可を得て質問紙を配付した。研修会の昼休み中に回答するように依頼し、研修会終了後に回収した。

調査内容　回答者の属性（勤務先・勤務年数・年齢）、園行事（運動会・生活発表会）における合理的配慮および日頃の保育の中での配慮、保護者との関わり方を訪ねる質問 30 項目に対して、「1. 全くしない・2. あまりしない・3. よくする・4. 必ずする」の４件法で回答を求めた。なお、本研究では運動会と生活発表会について尋ねた７項目の結果について発表する。調査項目は Table 1 の通りである。

Table 1　行事における合理的配慮についての質問項目

【運動会について】
1．気になる子どもが、競技や参加の仕方などを自己選択できるようにする
2．気になる子どもの走る距離を短くする
3．体力や体格を考慮して道具などを軽くする

【(生活)発表会について】
4．気になる子どもの能力に合わせて練習の量やセリフを決める
5．セリフを気になる子どもの言いやすい言葉に変える
6．出たり入ったりできる柔軟なポジションにするなど、気になる子どもに負担のない役を与える
7．劇の衣装を見せたり、歌を聞かせたりして、発表会に向けて意欲を高める

倫理的配慮　富山大学研究者倫理・行動規範に従って、調査依頼文に以下の５点を明示し、口頭でも説明した。内容を理解し、調査に協力できる場合には、調査票を事前に配付した封筒に入れ､密封して提出して欲しい旨を説明した。具体的には①調査は無記名で個人を特定することはない・②調査への協力は任意で協力しないことによる不利益は生じない・③調査への協力を撤回することは自由である・④回答は研究のためだけに使用し、結果を発表する際には、個人が特定されないように配慮する・⑤データは電子化した状態で小林が所定の期間保管する、の５点であった。

利益相反　本研究では開示すべき利益相反事項はない。

結　果

回答者の属性　回答者の勤務先は、幼保連携型認定こども園 104 名、幼稚園１名、保育所 39 名、その他３名、無記入３名であった。その他の内訳は、行政と病棟保育士であった。勤務年数は２年～38 年（m=12.3)、年齢は 21 歳～65 歳(m=35.4)であった。保育現場における合理的配慮を調べるため、その他・無記入の回答者を分析から除外した。

合理的配慮の実態　各質問への回答を Figure 1 に示す。

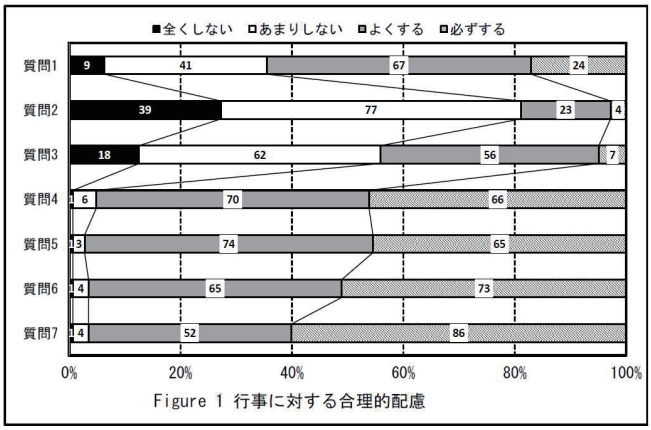


Figure 1 行事に対する合理的配慮

運動会においては、種目の自己選択を全くしない・あまりしないという回答が 35.5%を占めていた。走る距離を短くする配慮は、全くしない・あまりしないという回答が 81.1%を占めていた。体力や体格を考慮して道具などを軽くするという配慮は、全くしない・あまりしないという回答が 55.9%を占めていた。

生活発表会においては、練習の量やセリフを決める、セリフを言いやすい言葉に変える、負担のない役を与える、衣装や歌を通して意欲を高める、という 4 種類の配慮がいずれも高い割合で実施されていた。全くしない・あまりしないという回答は 2%～5%程度しかなかった。

考　察

Figure 1 に見られるように、運動会については種目を自己選択・自己決定したり、走る距離を調節したりするなどの配慮はあまり見られなかった。これに対して生活発表会では、大部分の保育者が配慮していると回答していた。発表会は多くの幼児が様々な役割で出演するため、子どもの実態に合わせた配慮を行うことができると考えられる。

しかし運動会で会っても、子どもたちが自分の能力や特性に応じて精一杯自己発揮するためには、もっと細やかな配慮が行われるべきであろう。特別支援学校の小学部の競技などを参考に、配慮の範囲を拡大することが望まれる。

文　献

広瀬由紀・佐藤慎二・高倉誠一・植草一世・中坪晃一 2010 保育所・幼稚園における「障害のある」子どもおよび、「気になる」子どもの活動参加に関する調査研究(3)　植草学園短期大学紀要,11,23-27.

(KOBAYASHI Makoto)

特別支援学校幼稚部における「家庭生活支援」の取組

石川千尋
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）

KEY WORDS：自閉症　幼児教育　生活支援

Ⅰ　本校幼稚部について

本校は知的障害を伴う自閉症のある幼児児童を対象とした特別支援学校である。３歳から５歳の幼児が在籍し、年齢ごとに学級を編成している。

幼稚部では、学校における子供に対する指導と併せて、家族に対する支援の充実を目指し、日々の教育活動を展開している。具体的には、毎月開催する「親子教室」や活動の様子を写真で配信する「kids 通信」、教師が家庭へ出向いて支援する「家庭生活支援」をはじめとする様々な支援を継続して実施している。

Ⅱ　幼稚部における「家庭生活支援」について

１　目的

「家庭生活支援」とは、子供や家族の生活の充実に向けた取組の一つである。教師が子供の生活の場である家庭や地域に出向き、子供と家族に対して個別に支援を実施している。主なねらいは、家族が教師と一緒に、①生活における現在の子供の課題や子供と挑戦したいことを整理すること、②具体的な方法を考えて取り組むこと、③子供の頑張りを振り返ったり取組を通して達成感を感じたりして、子育てに前向きな気持ちをもつこと、である。

２　実施方法

幼児一人につき年間に一日を家庭生活支援日として設定している。当日、幼児は学校に登校せず、担当教師が家庭へ訪問し、２時間程度の家庭生活支援を実施している。計画から実施までの実際の流れを表１に示す。「家庭生活支援シート」を活用しながら、保護者が教師と一緒に、課題の整理や取組内容の検討をしながら、具体的な計画を立て、取り組む。

表１　家庭生活支援の流れ

時期	内容	家庭生活支援シート
７月	①課題の整理	シート０、１
８月～９月	②計画の立案 「いつ」「どこで」「誰と」 「何を（ねらい）」 「どのように（支援）」	シート２
10月	③実施	
10月下旬	④振り返り（個人・全体） 保護者同士で情報交換	シート３、４
随時	⑤再挑戦	

３　取組内容

平成 25 年から令和４年までの過去 10 年間において行われた家庭生活支援の実施内容を分析した。内容を「着替え」や「トイレ」などのカテゴリーごとに分類し、実施件数を集計した。年齢別に見ると、３歳児・４歳児は家庭での取組が中心であり、行動範囲が広がる４歳児・５歳児学級では地域での取組が増加する傾向があった。

（１）家庭内での取組

集計の結果、過去 10 年間における家庭での取組の総数は延べ 133 件であった。その内、各項目が示す割合を図１に示した。家庭での取組で最も多かったのは、「食事・おやつ」が 31%であり、次いで着替えが 16%、トイレが 11%であった。

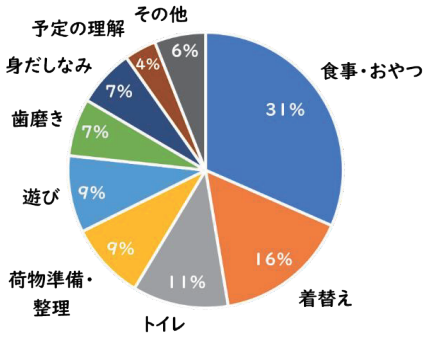


図１　家庭内での取組内容の割合

（２）地域での取組

集計の結果、過去 10 年間における家庭での取組の総数は延べ 101 件であった。その内、各項目が示す割合を図２に示した。地域での取組で最も多かったのは、「移動（歩行）」が 17%であり、次いで「買物」、「行先・予定の理解」、「電車・バス」それぞれ 12%であった。

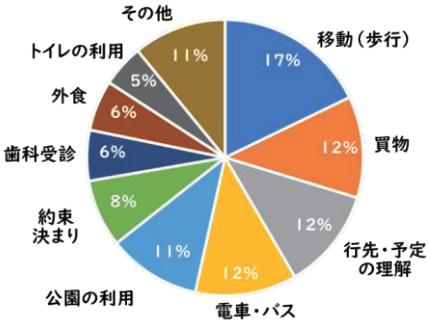


図２　地域での取組内容の割合

４　保護者アンケートの結果

令和４年度に在籍する幼児の保護者に対して、幼稚部の取組についてアンケート調査を実施した。その結果、「家庭生活支援」について満足しているか尋ねた項目において、14 名中 13 名が「ともそう思う／そう思う」と回答した。「家庭生活支援シートを使って課題を可視化できたことがよかった」、「子供のことをじっくり考える良い機会だった」、「幼稚部３年間の家庭支援で取り組んだ内容が定着し、親も子どもも自信がもてた」などの記述があった。

Ⅲ　まとめ

「家庭生活支援」を実施する中で、①「家庭生活支援」を実施する上で効果的な支援内容・方法、②家庭と連携・協力して取り組む上で大切なことに関する知見が積み上がっており、教師間で共有し支援を行っている。

幼稚部では、子供や家族の生活がより充実することを目指し、「家庭生活支援」を含む様々な支援を行っている。今後も、家族が安心して前向きな気持ちで子育てをすることができるように、家族や子供たちと日々真摯に向き合い、関わりながら、より良い教育活動を展開していきたい。

（文献）

本稿は、筑波大学附属久里浜特別支援学校令和４年度自閉症教育研究協議会実践研究集録に掲載した内容を加筆・修正した。　（ISHIKAWA　Chihiro）

重度知的障害を伴う自閉症者のアナログ時計の読み指導

コロロメソッドを活用した S さんの事例

〇金子尚弘（社会福祉法人コロロ学舎）　金子真奈美（社会福祉法人コロロ学舎）　芝崎悦子（社会福祉法人コロロ学舎）

KEY WORDS: 自閉症　時計の読み　コロロメソッド

（目的）

当法人では、成人期以降も言語・コミュニケーション力、社会性の向上を目的として読み書き、数課題等の学習を実施している。当法人の行うコロロメソッドは、自閉症児者の視覚優位の特性を活用し、無発語段階から文字を使用した書字による発語学習を行い発語に至る成果をあげており、数課題においても、順序数の書字から始め、集合数の理解へと進め、計算、お金、時計など実生活に役立つ課題を行っている。アナログ時計の読み指導については、藤田ら（2011）など、様々な指導方法が行われているが、コロロメソッドでは、自閉症者の視覚優位及び一度行われた行動がパターン化しやすい（条件付けが行われやすい）という特性を活かし、数列書字、目盛りの読みを組み合わせた学習を行うことにより、実物のアナログ時計を読むことを可能としている。本研究では、当学園で実施した時計の読み学習の過程を報告する。

（方法と結果）

1. 対象者　S さん　男性　重度知的障害　自閉症

名詞や二語文動作文（手を洗う等）の書字・簡単な口頭でのやり取り（「ありがとう」「どういたしまして」等）が可能

数については 1 から 100 の数列書き及び 1 桁の足し算・引き算を行うことが可能

2. 実施期間

20XX-3 年 12 月（14 歳）～　20XX 年 9 月(17 歳)

3. 実施場所・実施回数

五乃神学園学習室にて　月 2 回　約 60 分。

計　2 年 6 ヶ月　約 30 回

4. 実施者　担当を固定せず、複数（6 名）のスタッフが持ち回りで行った。担当者が変わることによるプログラムの停滞や刺激提示（プロンプトのタイミング等）に差異が生じないよう申し送りを行い、手続きを共有した。

5. 手続き

コロロメソッドに則り、次の通り等差数列の書字学習から始めた。各課題は全て書字学習から始め、口頭での確認を行った。

① 5 飛び数列の暗記及び時計図への記入（図 1）

横一列の数列を手本を見ながら模写し、順序を覚えられるようパターニングを行う。数列をほぼ正答できるようになったら、時計図の周囲に書き込み、長針を読む課題へと繋げていく。開始後 1 ヶ月目で達成。

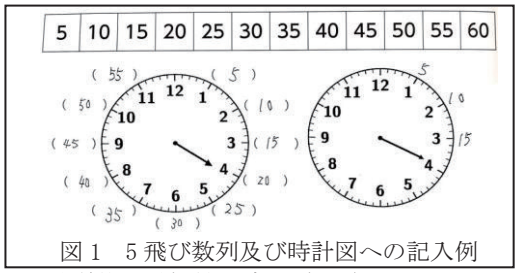


図 1　5 飛び数列及び時計図への記入例

② 5 分単位の長短針の読み（図 2）

プリントを用いて数字丁度の短針から長針の順に時間を読み、プリントに記入する。開始後 4 ヶ月目で達成。

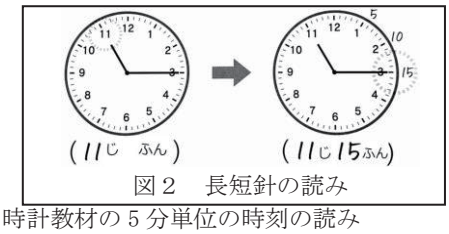


図 2　長短針の読み

③ 時計教材の 5 分単位の時刻の読み

教材で提示された時刻を読む。開始後 5 ヶ月目で達成。

④ 指定された時刻に合わせた時計教材の操作

「9 じ 13 ふん」等の時刻を記したカードを見て、時計教材を操作し、針を合わせる。開始後 6 ヶ月目で達成。

⑤ 2 桁の数字の読み・書き

「58＝ごじゅうはち」等の読み方・書き方を確認した。開始後 11 ヶ月目で達成。

⑥ 1 分単位の長針の読み（図 3）

指定された針の近くまで 5 飛び数列で数えた後、1 分単位で数えて答える。開始後 14 ヶ月目で達成。

⑦ 数字間の短針の読み（図 4）

短針の先から左回りに数字を囲み、囲った数字を読むパターニングを行った。開始後 20 ヶ月目で達成

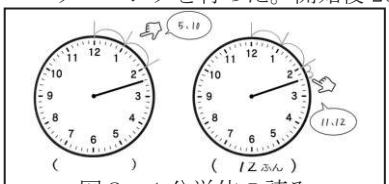


図 3　1 分単位の読み

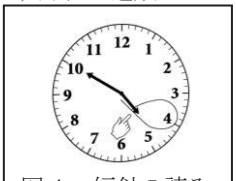


図 4　短針の読み

⑧ 机上で実物の時計を見ながらの 1 分単位の読み

実物の細かな目盛りを見ながら長短針両方を読む。開始後 22 ヶ月目で達成。

⑨ 生活場面における時計の読み

本人の 1m ほど前に置かれた時計の読みを確認した後、壁にかかった時計や腕時計を見て現在時刻を書いて答えた。開始後 30 ヶ月目で達成。

（考察）

現在では S さんは時計の課題を終了し、時計に限らず定規で長さを測る課題や、アナログはかりで実際に物の重さを量る課題等を行っている。時計よりも細かな目盛りや、大きな数を読めるようになったことで、作業課題や生活場面でも活かせるようになり、S さんの生活をより豊かにする一要素となったのではないかと思われる。今後は、実際に時計を見ながらの行動や、時間ごとの活動内容の記録、はかりを用いた作業などにも挑戦し、併せて口頭でのコミュニケーション力も高められるようプログラムを進めていきたい。本研究は父母の許可を得て実施・掲載した。

（文献）

石井聖(2014) 新発語プログラム 1・2. 学苑社.

コロロ発達療育センター(2020)コロロメソッドで学ぶ　とけいがよめるワークシート. 合同出版株式会社.

藤田昌也・松見淳子・平山哲(2011)最重度知的障害を伴う自閉症のある成人に対する時計の読みの指導. 行動療法研究, 37(3), 195-204.

(KANEKO Naohiro, KANEKO Manami, SHIBASAKI Etsuko)

構造化された学習環境に関する学校研究の実践

自閉症スペクトラムの障害特性と構造化の知識に焦点を当てて

〇村浦新之助
（埼玉県立上尾特別支援学校、東京学芸大学連合大学院教育学研究科発達支援講座）

KEY WORDS：学校研究，自閉症スペクトラム，知的障害特別支援学校

１．目的

2021 年に「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」(以下、教育支援資料改訂と略す)と改訂され（文部科学省,2021）自閉症の章においては障害特性等の内容に続いて「構造化」について 5 つの観点が具体的に記載された。

学校現場には様々な研修があるが、その一つとして学校研究がある。小泉ほか（2020）は学校研究について多くの実践が行われているが、エビデンス（客観的根拠、科学的根拠）を示せる学校研究は少ないと述べている。

そこで本研究では、研究部の立場から ASD の障害特性と構造化についての知識の獲得を目的とした学校研究を実施した。

２．方法

対象：S 県立知的障害特別支援学校担任 125 名(著者除く)、うち有効回答 119 件（95.2%）。

期間：20XX 年 4 月から 20XX+1 年の 1 月。

研究計画：研究は教育支援資料改訂を読んだ後、それを基にしてクラス単位で事例検討を 6 月から 11 月にかけて計 4 回（月 1 程度）で実施した。分析対象とする 3 つのデータは、①LS-ASD(酒井ほか, 2014)で得られる潜在特性値 θ(以下、θと略す)、②自己報告による構造化の理解度（「全く知らない」から「とても理解している」までの 10 件法)、③構造化の知識について回答必須の自由記述、とし、これらを事前事後研究法により検討した。自由記述は、記述された内容を統合・修正し、計量テキスト分析の手法を用いて分析を行った。

自由記述は概念単位での分析を実施するために、教育支援資料改訂に記載されている構造化の 5 つのカテゴリーと児童生徒の実態や障害特性に関わる単語からなる 6 つの概念でコーディングを行った。コーディングされた内容は、実施校研究部所属の教員 10 名により妥当性の確認を行い、文章中の概念数を算出した（code 数と表記)。

回答はすべて Google form を用いた web 調査であり、LS-ASD は 5 月と 12 月に実施し、構造化についての調査（理解度と自由記述）は 5 月上旬、5 月中旬、12 月に実施した。構造化についての調査 2 回目(5 月中旬)は、教育支援資料改訂の自閉症の章を読んだ後に回答を求めた。

分析には、学校現場の校務用パソコンでも扱えるものとしてフリー統計ソフト HAD（清水, 2016）とフリー計量テキスト分析ソフト KHcoder(樋口, 2004)を用い、統計的仮説検定に用いる有意確率は $p < .05$ で判断をした。

倫理：本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得ている(受付番号 583)。実施校の校長には研究に関して確認の上、学術論文化について書面で承諾を得ている。教員に対しては、研究の目的及び公開について説明し同意を得ている。

３．結果

図 1 は θと code 数のバブルチャート、図 2 は理解度(US)と code 数のバブルチャートであり、軸ラベルの数字はデータの時期を示す。θは 5 月と 12 月の比較であり、データ取得時期の近さから 2 回目の code 数とは事前調査のデータでプロットしている。

各値について平均の差の検定を行った。θは事後の結果が有意に高くなり、効果量は小であった(t (118) = 4.291, p < .001, d = 0.392)。自己報告による理解度は回を重ねるごとに有意に高くなり(1 回目＊2 回目,t (118) = 6.780 , p_{adj} <.001, d = 0.702; 1 回目＊3 回目目, t (118) = 13.583 , p_{adj} < .001, d = 1.369; 2 回目＊3 回, t (118) = 6.495, p_{adj} < .001, d = 0.650)。効果量は 1 回目から 2 回目、2 回目から 3 回目にかけては中であり、1 回目と 3 回目は大であった。code 数は 1 回目に比べて 2 回目、3 回目ともに有意に高くなり(t (118) = 4.472, p_{adj} < .001, d = 0.440; t (118) = 2.667, p_{adj} < .001, d = 0.254)、2 回目から 3 回目は減少が確認されたが有意ではなかった(t (118) = 1.906, p = .59, d = 0.211)。効果量は何れも小であった。

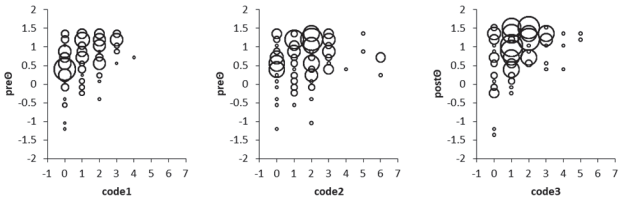


図 1　θと code 数のバブルチャート

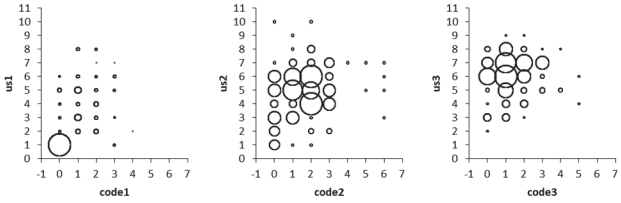


図 2　理解度と code 数のバブルチャート

４．考察

担任教諭の ASD 特性と構造化についての知識が増えた可能性が示唆された。一方で、θ が負の値であり、code 数 0 の教員がいることから、効果が見られなかった教員が想定される。一律の研修や研究ではなく教員研修を多層化する必要性や、事例検討についても実践のモニタリングやコーチングを用いてサポートする必要性が課題となった。

主な参考文献

小泉令三,西山久子,納富恵子,脇田哲郎(2020)「校内研究の新しいかたち―エビデンスにもとづいた教育課題解決のために―」,北大路書房,2-5.

文部科学省.(2021). 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～

酒井貴庸, 設楽雅代, 脇田貴文, 金澤潤一郎, 坂野雄二, & 園山繁樹. (2014). 自閉性スペクトラム障害の障害特性に関する知識尺度 (Literacy Scale of Characteristics of Autistic Spectrum Disorder: LS-ASD) の開発. 自閉症スペクトラム研究, 12(1), 19-28.

(MURAURA Shinnosuke)

オンライン学習システムによる学習効果の検討

広島大学 UD 学習支援システムの運用と開発
〇諸星奏希　　氏間和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS:音声教材　発達障害　読み上げ

（目的）

文部科学省では、障害のある児童生徒の学習のための教材である音声教材の普及促進を図っており、音声読み上げ機能を有する音声教材を使用する機会が広がっている。教材内容の音声読み上げ機能の効果について、内田・丹治(2021)は文章の内容理解を促す効果があることに加え、自宅学習の際に保護者に代読を依頼する頻度が減少し、主体的に学習に取り組めるようになる可能性を示した。一方、鈴木(2022)はデジタルな教材は特別な支援を要する児童生徒に効果的であるとしつつも、その他の効果については検討していく必要があるとしており、教員を対象とした森山・和田・殿岡・徳島・阪上・永田(2022)の調査では、教材に必要な機能として音声読み上げ機能等のニーズを明らかにしたが、同時にデジタルな教材の普及によりニーズが変遷する可能性を指摘した。これらのことから、デジタルな教材においては、実際の授業を踏まえながらどのような効果が観察されるかを明らかにしていく必要がある。広島大学では音声教材 UD-Book を製作、提供している。これは視覚障害、発達障害を対象とした音声教材であり、読み上げ機能やハイライト機能などが搭載されている。現在これらの機能をそのままに、インターネットブラウザで教材が閲覧できる広島大学 UD 学習支援システムを開発している。本研究ではこのシステムを学校で使用した際に、どのような仕様が有効であったかという仕様の妥当性という観点から効果を明らかにし、利用時に不具合がないかという動作の利用可能性の観点から課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）

(1)　協力校・調査期間・調査時間

調査は 2022 年 11 月～2023 年 1 月に実施し、計５校調査をした。Table 1 に調査の状況を示す。授業観察を４校、計５時限分行い、授業観察後の教員への調査は５校、各１時間程度であった。観察、調査中は同意を得た上で実施されビデオカメラにより録画を行った。

(2)　手続き

動作の利用可能性を検討するため授業を観察し、授業中に発生した不具合について集計をした。仕様の妥当性を検討するために授業実施後に教員から本システムを使用した感想を聴取した。質問項目については「音声教材化したねらい」「利用にて困ったこと」「利用して良いと思ったこと」「利用した効果」「今後期待すること」であった。Table 2 に調査結果を示す。

(結果)

「音声教材化したねらい」では音声読み上げ機能を利用して学習を行うことをねらいとした学校が３校あった。その中でも他のサービスでは読み上げ機能が使用できないからという理由が２校であった。「利用にて困ったこと」では、自分で編集したいと感じたという回答が２校であった。「利用して良いと思ったこと」では、保護者や教員への理解が進んだと回答した学校が２校、さまざまな端末に対応している点が良いという回答が２校、読み上げの質と同期するハイライトが良いという回答が５校、自宅で学習ができる点が良いという回答が３校であった。「利用した効果」では、音声読み上げにより学習理解が向上する効果があると感じたという回答が４校。その中でも２校は自宅学習についての言及があった。「今後期待すること」では、教材製作機能への期待が２校であった。実際に観察された動作の不具合では、合成音声によって児童が笑い、授業が一時中断する学校が１校、人為的な操作の失敗が２校、意図しない動作の不具合が２校で確認された。

Table 1　調査学校状況

学校	A	B	C	D		E
所在	中国地方	中国地方	中部地方	九州地方		中国地方
教材	教科書	整形外科	教科書	ワークシート	副読本	中間テスト
	(国語)	検査法	(国語・古文)	英語	社会	(国、数、社、理、英)
生徒	小学部	保健理療科	小学部	中学部	小学部	中学部
	特別支援学級	成人弱視	弱視	弱視	盲/弱視	
人数	7名	1名	1名	2名B	2名	1名
音声出力方法	電子黒板のスピーカー	なし	スピーカー	スピーカー	スピーカー	スピーカー
利用方法	読み上げ	拡大	拡大/読み上げ	読み上げ/拡大	読み上げ/拡大	読み上げ/拡大
授業観察	実施	未実施	実施（録画）	実施	実施	実施

Table 2　調査結果

質問項目	回答	回答学校数
音声教材化したねらい	音声読み上げ機能を利用して学習を行いたかった	3
利用にて困ったこと	意図した操作ができず困った	3
	小さいボタンの操作や小さい文字の認識が困難で操作に困った	4
	自分で教材を編集できず困った	2
利用して良いと思ったこと	保護者の学校気の関心や教員の児童生徒への理解が進んだ点が良い	2
	様々な端末に対応している点が良い	2
	音声読み上げの質と同期するハイライトが良い	5
	自宅で学習できる点が良い	3
	その他様々な機能がある点が良い	3
	代読の労力を削減できる点が良い（子供が主体的に読み上げさせることができた）	1
利用した効果	音声読み上げにより学習の理解が向上する効果があると感じた	4
	自宅でも学習ができるため学習の理解が向上する効果があると感じた	2
今後期待すること	教材を教員が製作できるようになることを期待する	2
実際に観察された動作の不具合	合成音声が不自然だと思う子供がいた	1
	ボタンの押し間違えなどで人為的な操作が失敗した	2
	端末の差異が起因となってペンでの書き込み操作が失敗した	2
	その他不具合	3

（考察）

教科書以外の教材の使用ができる点と読み方が指定された音声読み上げ機能が評価された。森山ら(2022)が音声読み上げのニーズを明らかにしていることからも有効な仕様と言える。さらに、ブラウザにより場所を問わずあらゆる端末で容易に利用できるため自宅学習による学習効果が評価されており、この点も有効な仕様であると言える。また、学校 E では代読の労力を削減できたという回答が得られ、内田ら(2021)の結果と同様に同学校の生徒の主体的な学習が促進される様子も確認された。

ボタンの大きさや端末の差異による不具合と合成音声の不自然さが課題となった。期待することとして教材の製作志向の発言があったことから、教材製作機能のニーズを確認した。令和５年度には教員が UD-Book 規格の教材を製作することができる UD-Book ビルダーを公開予定である。

（文献）

内田佳那・丹治敬之(2021)ICT の音声読み上げ機能の活用が学習障害児の文章読解成績と自律的な家庭学習にもたらす効果. LD 研究, 30(1), 73-84.
鈴木貴史(2022)「読む」こと」を支える国語科学習者用デジタル教科書の可能性. 帝京科学大学教育・教職研究, 8(1), 81-91.
森山潤・和田直久・殿岡貴子・徳島祐彌・阪上弘彬・永田智子(2022)学習者用デジタル教科書の機能に対する教員の期待感の構造. 教育メディア研究, 28(1), 33-44.

(MOROHOSHI Soki, UJIMA Kazuhito)

0JT 事例検討の成果から見る情報共有支援ツールの活用と連携のあり方

行動問題への指導・支援が中心的課題となった５事例の分析に基づいて

○区　潔萍*・柘植　雅義・熊谷　恵子・三盃　亜美・宮本　昌子・岡崎　慎治・野呂　文行・小島　道生・米田　宏樹
（＊関西外国語大学外国語学部）（筑波大学人間系）

KEY WORDS:　0JT オンライン研修　事例研究　連携方法

Ⅰ．目的

本研究は，通常の学校で行動問題を示す発達障害児に対して，実態把握から評価までに関与している教員（通級・特別支援学級担当者）が，それぞれどのような観点から何を根拠にして指導目標を設定し，指導・支援計画を立案したか，また，指導・支援する際にはどのような目的で，どんな支援ツールを活用しているのかについて，0JT 事例検討の結果を通して明らかにすることが目的である。さらに，研修を受けた教員と指導対象となる児童・生徒，そして，同じ学級にいる児童生徒たちを内包した集団での指導と支援を通じて，それぞれがどのように変容したと担当教師が捉えて報告したかを 0JT 事例検討の結果から分析し，学校場面での効果的な指導・支援を行うための支援と連携のあり方を検討する。

Ⅱ．方法

1. 対象者と実施方法： 20XY 年度の受講生は小学校 21 名，中学校 14 名，高校 3 名の計 38 名の教員である。また，20XY-1 年度の受講生 23 名の教員はメンターとして助言・コメントを提供する。20XY 年度の受講生は担当児童生徒から 1 名を選定し，作成した「個別の指導計画」を Google classroom のストリームにトピックが立てられ，コメントや返信によって，参加者による相互の質疑，助言，情報交換が行われた。本研究の事例検討の対象は，暴言や暴力など他害的な行動問題を示す知的・発達障害のある 5 名の児童生徒とした。

2. 分析方法：20XY 年度の事例報告会の動画を用いて，文字起こしを行い，報告及び質疑の内容に対して質的データ分析ソフトである MAXQDA2020AnalyticsPro を用いて分析を行った。コードを振り分けたうえで，類似したコードを統合し，まとめるカテゴリーを親コードとして作成した。これらのコードの関連性および質的な特徴を実証的に解析することを目指した（筑波大学人間系研究倫理委員会承認：筑 2020-103A）。

Ⅲ．結果（コードを「」，カテゴリーを【】内に示した。）

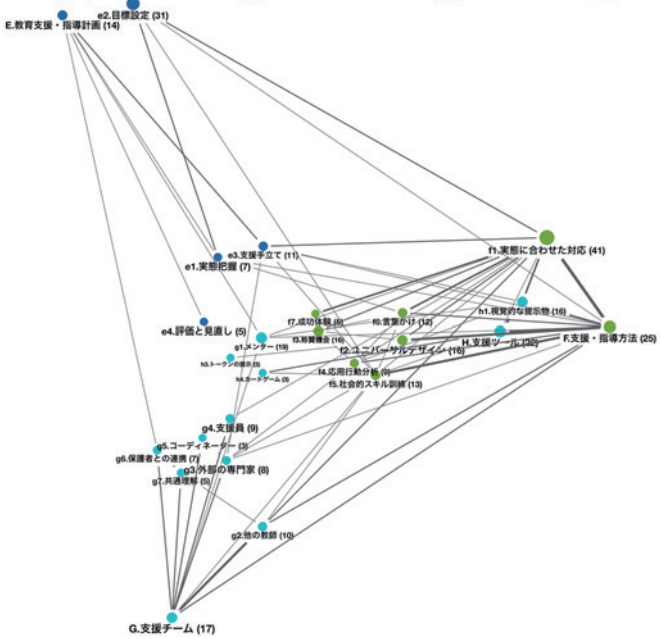


Fig.1　生成されたコードマップ

注：数字はコードが付けられた回数である。

【F. 支援・指導方法】のカテゴリーは，大学教員などの「g3. 外部の専門家」や担任教員以外の「g2. 他の教師」，そして研修に参加した「g1. メンター」等が構成した【G. 支援チーム】と強くかかわっていた。また，【E. 教育支援・指導計画】の作成では，「e2. 目標設定」と具体的な「e3. 支援手立て」は，「g6. 保護者との連携」を取りながら立案される形で，対象児の「f1. 実態に合わせた対応」とつながる結果となった。その対応の具体内容として，「f6. 言葉かけ」や「f3. 賞賛機会」を与え，対象児の「f7. 成功体験」を増やすことが挙げられた。「h1. 視覚的な提示物」などの【H. 支援ツール】の活用は，対象児のみではなく，同じ環境にいる他の児童生徒にとっても，わかりやすい「f2. ユニバーサルデザイン」の授業の手段となっていた。

Ⅳ. 考察

本研究では，大学教員をはじめ，指導・支援に携わる担当教員，そしてメンター等が事例検討の支援チームとなり，個別の教育支援計画や個別の指導計画，そして心理検査の結果等を踏まえて指導や支援の手続きに関する協議や情報共有を行なった。個別の指導計画や自立活動プロセスシート等の指導計画作成のための情報共有支援ツールを活用することにより，事例検討の支援チーム内及び保護者・校内の関係教員間でも情報が共有しやすくなることが示唆された。このことは，岡本 (2014) の大学スタッフなどの専門家と教師，保護者が連携を図りながら，機能的アセスメントを適用して，行動問題を示す発達障害児への指導・支援につなげた実践例とも共通する点がある。以上のことから，対象児の実態把握から評価まで，支援者同士が情報共有支援ツールを活用して協議を行うことの重要性が指摘できる。また，指導や支援の効果を検討する際には，対象児の行動変容のみではなく，クラスの他の児童・生徒と担当教員本人の意識の変容に着目することも重要である。

さらに，学校で指導・支援を行う教師だけではなく，保護者も発達障害児の行動問題の低減を喫緊の課題と判断した場合には，支援チームの一員として参加して効果的な指導・支援が行われることが示されている（岡本，2008）。対象児本人の実態把握とニーズを理解した上で，保護者が学校に求めることも指導・支援計画に反映させて定期的な協議を行うことにより，保護者の共通理解を得て連携を図ることができる。対象児は家庭場面でも行動問題を示すことが想定されるため，学校での指導・支援だけではなく，家庭においても学校と連携しながら，保護者が家庭での支援者として活躍することが期待される。

引用文献：

岡本邦広(2008)A 児,保護者の願いに寄り添った支援:中学での 2 年間の実践. LD 研究，17，62-71.

岡本邦広（2014）学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題．特殊教育学研究，52(3)，217-227.

付記：JSPS 科研費 22H01031;20K20805；茨城県教育委員会委託事業「通級による指導担当者養成の在り方に関する実践研究プロジェクト」による成果の一部である。

（Jieping OU; Masayoshi TSUGE; Keiko KUMAGAI; Ami SAMBAI;Syoko MIYAMOTO; Shinji OKAZAKI;Fumiyuki NORO; Michio KOJIMA;Hiroki YONEDA）

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する子どもを育てる母親のわが子の幼児期から就学期における心理変容に関する検討

○石川美喜　　見上昌睦　　中村貴志
（福岡教育大学大学院教育学研究科）　（福岡教育大学教育学部）
KEY WORDS: 自閉症　母親の心理変容　面接調査

（目的）

幼稚園・保育所においては、診断が確定されていない子どもも含めて、障害の程度が比較的軽度の子どもが在籍している傾向にある（尾崎ら，2020）。障害のある子どもをもつ母親のストレスやソーシャルサポートの重要性を指摘する研究は多く（浅海ら，2020）、夏堀（2001）は就学前には障害受容の危機的状況、母親の否定的な心理反応がまとまって表れやすい時期であると指摘し、湯沢ら（2007）は幼児期が最もストレスを受けたと感じていると報告している。また西村ら（2020）は、母親がどのような体験プロセスを辿るのかについて質的に検討を行っている。

本研究では、小学校の特別支援学級（自閉症・情緒障害）に在籍する子どもの母親を対象に幼児期から就学期における心理変容について質的な調査を通して検討を行った。

（方法）

1. 対象者：満 3 歳で幼稚園に就園し、就学時より特別支援学級（自閉症・情緒障害）に在籍する小学校 2 年の子ども A、B を育てる母親 2 名（母親 A、B と記す）。調査実施時の母親の年齢は、いずれも 40 歳代で、A、B の診断名は「自閉症スペクトラムの疑い」であった。

2. 調査手続き：202X 年 4 月に各対象者に個別に半構造化面接を行った。質問項目については、橋本ら（2011）、日野ら（2018）、西村らを参考に、10 項目程度の自由回答的面接を行った。子どもの幼児期から就学期を振り返り、後方視的にその時の子どもの状態等とともに母親の思いを語ってもらった。面接内容は IC レコーダーで録音、面接時間は 90 分～120 分程度であった。

3. 分析方法：面接の内容については匿名性に留意し逐語録を作成した。さらに、面接調査に関する上記先行研究（橋本ら，2011 等）、保護者の手記や子どもに関する記録、幼稚園の教師の保育の記録等も併せて参照し修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）（木下，2007，2016）についても考慮し分析を行った。

4. 倫理的配慮：本調査実施前に研究目的、守秘義務及び匿名性、調査を拒否したり中止を求めたりできる権利等についての説明を口頭及び書面にて行い、対象者から書面で同意を得た。

（結果）

各対象者の談話記録を整理し〔概念〕を形成後、概念間の関係を検討し、サブカテゴリー、カテゴリーを生成した。また、これらの概念とカテゴリーの関係を図化し、結果図としてまとめた。また、それらの分析結果をストーリーラインとして簡潔に文章化した。以下、本文中では、カテゴリーを【　】、サブカテゴリーを〈　〉、概念を〔　〕と示した。

母親は〔登園しぶり〕など〈子の不安定な様子〉を見て、〈具体的な支援と葛藤〉を繰り返し【子ども理解】に努めていることが示された。子への配慮を希望するものの〔十分な配慮の難しさ〕や〔個の配慮への申し訳なさ〕を感じていた。〔療育の利用〕や年少の担任教師（特別支援学校免許保有者）による【第三者の理解】や配慮がネガティブな心理面の好転の重要な契機となったことが示された。〔苦手だったことの克服〕〔興味関心の拡大〕など〈子の安定した様子・成長〉の姿が心理面の好転に大きく寄与したことが示された。〔同じ境遇の母親や子〕との交流についてもその時々での心理面の好転への寄与が示された。また、〔普通についての葛藤〕などから【母親の自己理解】を深め、自己の成長や肯定、自信、将来への希望をもつことについても心理面の安定への寄与が示された。母親は小学校における〔連絡帳の活用〕など〈教師とのコミュニケーション〉に努め、他の母親へ〔支援する側としての体験に基づく肯定的発信〕についても前向きな気持ちになることへの寄与が示された。

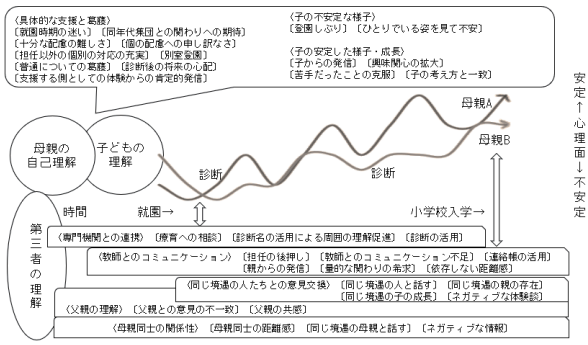


Figure　母親の心理変容（結果図）

（考察）

本調査結果から、就園前後という早い時期から療育機関で支援を受けていたり、教師等の十分な理解のもとで園生活を送れたりしたことは子どもの成長も併せて母親の心理面の変容・安定に影響したことがうかがえた。また、母親の子ども理解に加え、母親自身が自己成長を感じたり、自信や希望をもったりするという母親の自己理解の大切さもうかがえた。さらに、家族の理解、教師の理解・配慮、類似する体験をもつ仲間の存在、同年代の子どもの仲間など第三者の理解の大切さについてもうかがえた。その中でも、障害に関することを含め、初めて信頼できた第三者の存在が母親の心理変容に大きく影響していたことも示された。

（文献）

高畑芳美（2014）子育ての「主体」である母親を支援する幼稚園の役割 ―園内の「子育て相談」に対する保護者インタビューの考察から―. 保育学研究，52（3），45-54

（ISHIKAWA Miki, KENJO Masamutsu, NAKAMURA Takashi）

教育系大学生の発達障害児への対応に関する考え方の変化

—特別支援教育の学びによる合理的配慮及び漢字指導の工夫—

〇深谷あんじ　　鶴巻正子
（福島大学大学院教職実践研究科）　（福島大学人間発達文化学類）

KEY WORDS: 発達障害　漢字指導　教育系大学生

１．目的

文部科学省の調査（2022）では，小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒の中に「読む」又は「書く」に著しい困難を示す児童生徒の割合は 3.5%であることが明らかになった。また，ADHD 傾向のある子どもの漢字学習においては，合理的配慮に基づく指導法の必要性が報告されている（鶴巻他，2019）。そこで，本研究では将来，教員を目指す教育系大学生において，特別支援教育に関する学びをすることで，下記の項目にどのような変化が見られるか明らかにすることを主な目的とした。

（１）合理的配慮の寛容さの評価
（２）漢字指導における工夫についての考え方

２．方法

（１）調査協力者：教育系大学であるＡ大学の１年生 64 名（有効回答率は 87.7%）と同大学の４年生 71 名（有効回答率は 37.8%）。１年生と４年生の特別支援教育に関する学びは次の４群である。①特別支援教育の学びを開始したばかりで,特別支援学校教諭免許状取得予定の１年生(32 名)，②特別支援教育の学びを開始したばかりで，特別支援学校教諭免許状取得の予定がない１年生（26 名），③特別支援学校教諭免許状を取得する予定がなく,「特別支援教育入門」(1 年後期教職科目，２単位）を受講済みの 4 年生 (51 名)，④特別支援学校教諭免許状を取得予定で，特別支援教育関連の科目の 29 単位を取得済み（受講中を含む）の４年生（20 名）。なお，１年生において特別支援学校教諭免許状取得を迷っている 6 名は集計から除いた。

（２）質問紙：「フェイスシート」「発達障害の理解」「合理的配慮の理解」「注意欠如・多動症の児童に対する合理的配慮の事例に対する考え方」５項目（非常に適切である～不適切である，の４段階評定）「漢字指導の工夫に対する考え方」９項目（いつもしたい，ときどきしたい，ほとんどしない)。「発達障害の理解」は鈴木・東條（2013）を，「注意欠如・多動症の児童に対する合理的配慮の事例に対する考え方」は独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「合理的配慮」実践事例ベースを，漢字指導の工夫に対する考え方は，河村（2017），島村（1990），鶴巻・仁平（2019）を参考に作成した。

（３）手続き：Google フォームにより回答を求めた。手書きによる回答を希望する１年生３名には質問紙を用いた。

（４）調査時期：１年生 20XX 年５月，４年生 20XX 年 11 月

（５）倫理上の配慮：本調査の参加は任意で，拒否による不利益はないことや個人情報保護に関する説明を行った上で，同意した者のみから回答を得た。また，本調査に関して利益相反関連事項はない。

３．結果

図１は，群ごとの合理的配慮の評価の平均値と特別支援学校教諭免許状の取得予定（あり・なし）の関係を示している。その結果，群間における有意差は見られなかった。

一方，発達障害児を含む漢字書字が困難な児童生徒に対する指導の工夫についての９つの項目中「黒板に漢字を書いて，児童に見せる」(Fisher の直接確率検定，$p=0.04$)，「手や指で空中に漢字を書かせる」(Fisher の直接確率検定，$p<0.001$）において４つの群間で有意な分布の違いが認められた。特に，「手や指で空中に漢字を書かせる」は，４年生の特別支援学校教諭免許状取得予定の有無は有意であった（Fisher の直接確率検定，$p=0.04$)。

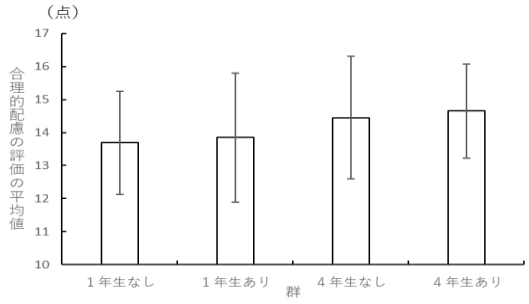


図１　合理的配慮の評価の平均値と特別支援学校教諭免許状の取得予定（あり・なし）の関係：学年による差

＊エラーバーは標準偏差

４．考察

注意欠如・多動症の児童に対する合理的配慮の適切さの評価において，学年間や特別支援学校教諭免許状取得の有無では有意な分布の違いが認められなかった。これは，１年生を対象に行った調査は特別支援教育に関心のある学生が集まる科目で実施したことや４年生は教員免許取得に関わる単位をほとんど習得済みの状況であり，教員採用試験を経験したものもいることが要因であると考えられる。しかし,合理的配慮の平均値に増加傾向が見られることから，特別支援教育の学びの度合いによって，合理的配慮の本質である多様性の容認と寛容さが促進される傾向が伺えた。また，「黒板に漢字を書いて，児童に見せる」と「手や指で空中に漢字を書かせる」の２項目は有意な分布の違いが認められた。調査を行った時点で４年生は，特別支援教育に関する単位を最低２単位以上取得していること，教育実習を終えていること，中には教員採用試験を経験しているものもいたことなどが要因ではないかと考えられる。つまり，大学在学中の特別支援教育に関する学びによって，漢字書字が困難な児童に対する漢字の書きの指導を行う上で，効果的な方法か否かを判断できるようになったと考えられる。

（文献）

文部科学省（2022）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について，2022 年 12 月 13 日.
https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf（2023 年５月 30 日閲覧）

鶴巻正子・仁平義明・佐藤拓・髙橋純一（2019）ADHD 傾向の子どもが書く漢字に見られる特徴.福島大学人間発達文化学類，29，53-60.

＊本研究は福島大学基金研究推進事業助成（23FA004）および JSPS 科研費 20H01668 の助成を受けたものである。

（FUKAYA Anji, TSURUMAKI Masako）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-9

発達障害が疑われる児童へのひらがな指導

50 音表を活用したひらがな読み書き指導を中心に

〇裴虹　　三盃亜美
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 発達障害児、平仮名指導、読み書き、アセスメント

Ⅰ．目的

発達性ディスレクシアのある子どもへの仮名指導法の一つに、50 音表を活用した指導（宇野ら，2015）がある。この指導が有効とされる条件として、①音声言語の聴覚的な記憶力が良好、②知的発達に遅れがない、③本人の練習の意思があることが挙げられている。本研究では、上記①と②の条件をみたさず、発達障害が疑われる児童を対象に、清音の平仮名習得を目指した 50 音表を活用した読み書き指導を工夫して実践したので報告する。

Ⅱ．方法

対象児:発達障害が疑われる 8 歳 2 ヵ月の児童 1 名(以下，A 児)。通常学級在籍の小学 2 年生であり、週 2 日放課後等デイサービスを利用している。正しく読み書きできるひらがなが少ない。勉強に対する苦手意識が強く、勉強へのモチベーションは高くないが、自分が好きなキャラクターを入れた課題になると、興味が高くなり、勉強に一定時間従事できる。なお A 児の保護者には、研究の目的や内容について説明し発表についての承諾を得た。

指導期間と場所：X 年 9 月～X+1 年 3 月にかけて、週 2 回約 40 分、放課後等デイサービスで実施した。

指導教材：ちびむすドリルの絵付き平仮名５０音度表、A 児専用の絵付き平仮名５０音度表(Fig 1 に示す)、文字カード、絵カード、マス目の用紙を使用した。

標的行動：清音の平仮名を正しく読め、正しく書ける。

手続き：【アセスメント】A 児に神経心理学的検査と読み書き検査を行ったところ、全般的な知的機能に遅れがみられ、正しく読むことができる字や書くことができる字が少なく、読み書きの習得に遅れがあった。また、言語発達にも遅れが認められた。読み書き習得が困難な背景として、音韻能力、視覚認知力および自動化能力の障害が推定された。非語や 1 モーラの復唱で誤りが多く、音韻表象に弱さがみられ、音声言語の長期記憶力も弱かった。【平仮名の清音文字の読み指導】正しく発音できる単語をキーワードに、正しい音韻（モーラ）を表出させ、音韻表象と文字表象の対応づけをさせた。50 音表の音韻配列を暗唱することは、音声言語の長期記憶力の弱さから困難であったため、絵付きの 50 音表を使用した。平仮名の清音文字の読み指導の内容と方法は Teble1 に示した。【平仮名の清音文字の書き指導】平仮名の清音文字の書き指導の内容と方法は Teble2 に示した。

Ⅲ．結果

A 児は平仮名の清音文字はすべてを正しく読むことができるようになった。す書取は 38 文字ができるようになった。勉強のモチベーションが高くなった。自発的に先生に「勉強しよう」と要求、他の子どもが宿題をしているとき、「宿題したい」と要求がする様子が多くみられ、学校の宿題も取り組むようになった。

Ⅳ．考察

本研究はアセスメントにより読み書きの困難の原因を特定したことで、実態や特性に合ったひらがなの指導を実施でき、平仮名の習得につながった。

A 児の低い音韻能力および音声言語の長期記憶力を補うために、絵付きのひらがな５０音表を作成した。しかし、本児は語彙力も低いため、市販の絵付きひらがな５０音表では、その絵に対応する単語を正しく認識できるか分からない。そこで、本児が獲得できている語彙で、かつ、本児が選んだ絵を使ったA児専用の絵付きひらがな５０音表を作成したことで、単語と１モーラ（アイスに対して「ア」という音）のマッピングができ、その単語から正しい音（モーラレベルの音韻表象）を想起でき、結果的に、文字と音の対応関係の獲得につながったと考えれる。

読み書きが困難な子どもに対応する指導法は、工夫をすることで、発達障害が疑われる、かつ知能の遅れの子どもにも有効であると考えられる。

本研究毎回の指導の結果は、A 児が書いたプリントと先生が書いた文字記録で残すのみで、今後、従属変数（音読正答率、音読速度、書字正確率、書字速度）はデータ化する必要である。また、A 児は平仮名の習得につなげることができたが、習得速度がまだ遅い。今後習得速度の遅い原因を解明し、より効果的な方法を検討する必要がある。

(PEI Hong, SAMBAI Ami)



Fig1.A 児専用の絵付きひらがな５０音表

Teble１　平仮名の清音文字の読み指導の内容と方法

内容	方法
文字だけを読ませて，読めるか確認をする。	・テスト
ちびむすドリルの絵付きひらがな50音表を用いてひらがなの文字を読ませる。	・A児が読めないとき →先生は絵を指さしながら「これはなに？」 →絵を見てひらがなの読みを言わないとき、「これは〇〇 だよ」、「このひらがなは？」 →先生はひらがなを読み、模倣させる。
A児専用の絵付きひらがな50音表を先生と一緒に作る。	・知っていることばのイラスト、可愛い絵。 ・覚えることが難しいとき、随時にほかのイラスト に変更する。 ・専用の絵付きひらがな50音表を少しずつ完成させていく。
文字カードを見て、その文字を読ませる。	・読めないときに、裏の絵をみせ、読みを確認する。

Teble2　平仮名の清音文字の読み指導の内容と方法

内容	方法
ひらがなのなぞり書きシートの練習	・なぞり書きシートのひらがな文字を大きくする ・よく間違うところ，色を変えて認知しやすいように工夫をする
なぞり書きシートの練習で、どうしても覚えられない文字を集中して勉強する	・文字は覚えやすい文で覚えさせる ・鉛筆が書きにくいとき、クレヨンで書く ・マスなしで自由に書く
A児専用の絵付きひらがな50音表で書き取り練習し、絵を見ながら，ひらがなを想起して言いながら書かせる。	・間違えた文字を書いても指摘しない，見本を示して，自分で気がついてから直させる， ・子どものペースを大事にし，ゆっくり待つ時間を設ける
ひらがなを読み上げたものを聞いて書かせる(ディクテーション)	・できないとき →絵の言葉を提示する →絵を見せて言葉を提示する →ひらがなの見本を提示する

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-10

プログラミング学習で思考力を育む

○竹内　嘉恵　　五味　修
（合同会社　くらしのまなび舎）
KEY WORDS: 発達障害・プログラミング的思考・社会情動的スキル

Ⅰ. 問題と目的

プログラミング教育は、2020 年より小学校から高校までの各学校で順次必修化され、プログラミング的思考を育むこと、プログラムの働きのよさに気づくこと、各教科での学びをより確実なものにすることをねらいとしている。

知的障害のある子どもたちにおいても、試行錯誤を繰り返しながら、自らの行動を考え、組み合わせ、動作の実現のために修正や改善をし、その結果を確かめるといった論理的な思考を獲得することは、自らのくらしを支えるための重要な力となる。

そこで、本研究では、知的障害特別支援学校に在籍する児童・生徒２名を対象とし、アンプラグドのロボット教材を活用したプログラミング学習を行い、プログラミング学習の基礎であるコマンドの理解の段階でのつまずきとその対処法について検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. 対象:知的障害特別支援学校に在籍する小学部高学年児童（対象 A）と中学部生徒（対象 B）の知的障害の程度区分は中度の２名を対象とした。両者ともに、コミュニケーションにおいては、１～２語文でのやりとりができる。ICT 機器については、動画視聴やアプリ利用を通してタブレット操作には慣れており、自分で操作することができる。学校等でのプログラミング学習の経験はない。生活場面において、手指を使った操作性のあることについては苦手意識があるが、興味のあることについては、意欲的に取り組もうとする。ゴールに向けて自ら行為を組み立てて取り組むことは難しく、ひとつひとつ大人が言葉かけや具体的な手本を示すことで、行動することができる。(本研究については、保護者に説明し、承諾を得ている。)

2. 実施方法：それぞれ X 年１レッスンを対象とした。アンプラグドのロボット教材によるプログラミング学習を行い、『前進』コマンドの理解を促す過程で、対象児童・生徒の行動や発話の内容を測定・観察した。

3. 実施内容:プログラミング学習は、市販のロボット教材を活用し、前進のコマンドの使い方について、マスの数や配置を変えながら理解を促した。

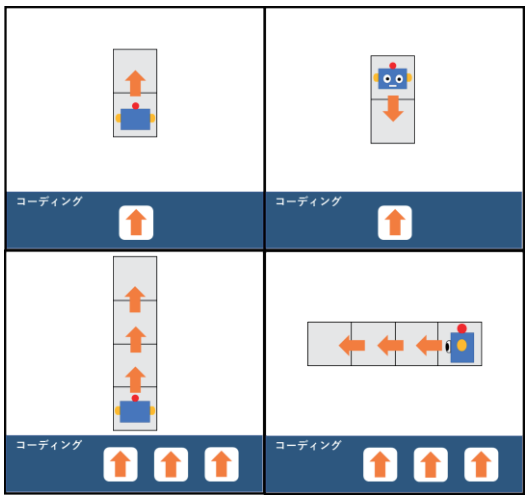


Fig.1　マップの配置例

Ⅲ. 結果

ロボット教材への興味関心は高く、ロボットやコマンドカードを触るなど、自ら関わろうとする姿が見られた。その上で、前進のカードを使って、ロボットを１マス前進させる課題から始めたところ、手本を見て同じように再現する形で両者ともに通過した。前進のカードの矢印の方向とロボットの進む方向が異なる状況でロボットを１マス前進させる課題では、対象 A は 5 回目で手本と同じように再現することができた。３マス前進の課題では、対象 A はマスと同じ数である４枚の前進のカードを並べ、エラー。その後、手本を見て修正し、3 回目で通過。前進のカードとロボットの進む方向が異なる状況で３マス前進させる課題では、両者ともに、ロボットの進む方向に前進のカードの向きを合わせ、エラー。対象 B は、前進のカードの数がマスとマスのつなぎ目の数と同じであることを、実際にマップの上にカードを置いて手本を示すことで、コーディングを修正し、5 回目で通過した。

Table　1　前進コマンドの理解の様子

課題	対象Aの様子	獲得までの試行数	対象Bの様子	獲得までの試行数
1マス前進 前進のカードとロボットの進む方向同じ	・手本を見て、再現	2	・手本を見て、再現	1
1マス前進 前進のカードとロボットの進む方向が異なる	・手本を見て、再現	5	・手本を見て、再現	1
3マス前進 前進のカードとロボットの進む方向同じ	・マスの数と同じ枚数の前進のカードを並べる	3	・手本を見て、再現	2
3マス前進 前進のカードとロボットの進む方向が異なる	・マスの数と同じ枚数の前進のカードを並べる ・ロボットが進む方向に前進のカードの向きを合わせる	不通過	・ロボットが進む方向に前進のブロックの向きを合わせる	5

Ⅳ. 考察

対象 A・B ともに、今回のプログラミング学習では、これまでに獲得してきた１対１の対応やパターンを覚えるという思考だけでは処理しきれない課題に出会い、戸惑い、不快の感情をあらわにすることもあった。

このことから、慣れ親しんだ考え方ではない思考の方法があることに気づくことが、プログラミング学習の第一歩であると考えた。この気づきを学習者自身が実感したうえで、学習者が主体的にロボットの動きとコマンドの意味を理解し、コーディングやプログラミングに繰り返し取り組むことで、新たな思考方法に気づくことが、自在にロボットを操作できるようになるために不可欠である。そのために支援者は、基本的な知識を教授する場面と学習者が獲得した知識を組み合わせたり、組み立てたりすることを促す場面を切り分け、場づくりや働きかけをしていかなければならない。

こうした学習で育まれた思考力は、各教科での学びをより深いものにすることはもとより、自らのくらしにおいても、順を追ってものごとを考えたり、さまざまな行為を組み立てながら行動したりする習慣につながり、豊かな人生の礎になるものと考える。

(TAKEUCHI Kae, GOMI Osamu)

重度知的能力障害を伴うダウン症候群 1 例の個別音楽療法における変化

〇山下貴子　　五十嵐一枝
（目白発達心理研究所　松本大学）　（国立病院機構　東京医療センター）
KEY WORDS: ダウン症候群、生涯発達、個別音楽療法

（目的）
筆者らは、人は人生を閉じる時まで、生涯を通して意識や行動が発達的に変容するという生涯発達の考えの基に、学校教育を終了し、就労をしてからも療育が必要であるという考えを施設と共有し、施設におけるグループ音楽療法活動を長期にわたり継続して実施している。その課題の中で記憶に特化した音楽療法が、加齢とともに認知症のリスクが高いとされる重度知的能力障害者のリスク回避の一手段として大きな意味があることを示唆する発表を行った。（2021 年、2022 年、日本特殊教育学会）
ダウン症候群は、障害そのものが老いを確実に早め、早老症とは別に急激な退行現象が見られ、早い時期に認知症を発症すると報告されている（植田、2015 年）。また、近年では、ダウン症候群の人の寿命が以前は 20 歳前後と言われてきていたが、現在は約 60 歳と寿命が延伸した。今回は、作業所において環境に適応できない、会話や発語の減少、食欲不振、乏しい表情など日常生活能力の問題の相談を施設と保護者から受け、好きな音楽を動機づけとした社会性を育てる個別音楽療法を通して、重度知的障害を伴うダウン症成人の行動変化の検討を行った。
（対象）
症例　A：28 歳　　女性
知能検査　26 歳時　IQ22
診断名　：ダウン症候群
特徴：幼児期から療育を受けたことがなく、高校の養護学校卒業までルールの少ない教育の中で時間の観念や集団適応をすることなくマイペースの行動が日常化していた。食事も立ったり、座ったりと落ち着かずに食べていた。社会性のなさが作業所では目立っていた。語彙も少なく、はなし言葉を聞いた事がない職員もいるような状態であった。その反面一人で音楽を聴くのが好きであった。
（本研究にあたり、症例 A と保護者と所属施設長より承諾書を得た。利益相反もなし。）
（方法）
20１X 年+2 年、月 1 回（60 分）計 24 回　セラピスト 1 名、アシスタント 1 名で実施した。
長期目標と短期目標を A と決め、以下のプログラムに沿って、ビデオ分析と毎回の保護者へのフィードバックと家庭からの報告、1 ヶ月の宿題の提出、作業所の担当者の報告をもとに行動の変化の検討を行った。
プログラム課題①～⑦
①　学習タイム：座る姿勢を正しく保持できるように声かけから始めた。絵カードを提示して、口頭で答え、紙面に書く。数字の並びかえを行う。数える順番を教示通リに模倣する。
（音楽療法の楽器準備を行う時間を学習タイムとする）
②　あいさつ：住所、名前、電話番号をはっきりとした発音で答える。ひらがな 50 音から 1 音選び、そのひらがなから始まる単語を用いて発声練習を行った。
③　ウォーミングアップ：即興曲や既知曲に合わせて、指と手と足、肩の可動域を広げる運動を行った。ボールを使って投げる、受け取る、ドリブルを行った。
④　ゲーム：大きなサイコロをふり、出た目の数字と音つみきの音の数字をマッチイングさせて選び、ピアノに合わせて即興演奏を行った。A が鍵盤ハーモニカでドから始まる曲の演奏を行った。
⑤　合奏と歌：トーンチャイムでコード奏を行った。
A が手作りしたマラカスで季節の曲に合わせてリズム活動を行った。歌唱は、セラピストの準備する曲を歌っていたが、半年もたつと A が歌いたい歌をリクエストした曲を用いて練習を行った。
⑥　反省会：今月頑張った事、来月頑張りたいことを発表した。
⑦　おしまいのあいさつ：姿勢と視線に注意をして、発音と声の大きさに注意をむけて、あいさつを行った。
(結果)
①　A は、正しく座位を保つことが難しいが、意識が姿勢に向かうようになった。勉強は特に宿題と数字が好きであった。視覚認知が悪いことや視力がわからないといった施設からの報告で保護者にセラピストがスポットビジョンのある眼科を紹介し、遠視と乱視があり近くが見えづらい事がわかった。②あいさつの質問には、宿題を出しているため A は答えられた。1 音から始まる単語も保護者と一緒に A は考えて行うようになり、答えられた。③ボールを使った運動が特に得意であった。可動域を広げていく運動や手を上にあげる運動は苦手であった。④音つみきの即興曲と鍵盤ハーモニカは、きらきら星とカエルの歌を一人で演奏することができた。⑤トーンチャイムのコード奏は、楽譜を見て色に合わせて、既知曲と未知曲も演奏できるようになった。リズム活動もマイマラカスが一番好きであり、リズムが取れていた。タンバリン、鈴などの楽器は、難しそうであった。Aのリクエスト曲は、「パプリカ」「アイノカタチ」「糸」「ツバメ」「365 日の紙飛行機」など音程や歌詞が難しいと思われていたが、何度も練習して発表会で前に出て笑顔で独唱ができた。⑥反省会の質問の言葉と答える言葉をしっかり覚えた。作業所での会の時に今日頑張ったことを仲間に訊いて回り、担当者や施設職員は A のきちんとした言葉を初めて聞き、他者へ質問ができることがわかり、Aへの理解と評価が変わったとこと、トイレに籠るなど問題行動が減った。保護者からは、家庭で一緒に料理をする、散歩を毎日して運動をする、音楽療法のプログラムを保護者と一緒に読む、音楽療法の先生から送られる 1 ヶ月分の宿題をAが自ら勉強をするなど日常生活での行動の変化が報告された。A は、歌詞を読み覚える事もできるようになった。
（考察）
ダウン症候群の成人の日常生活能力の低下など不適応な問題は、不安と緊張がベースにあると考えられている。（植田ら、2015 年）A の好きな音楽を動機づけとして、A に個別音楽療法を行い、家庭と施設と連携をして取り組んだ。不安と緊張で集中力も乏しかったAが毎日繰り返し学習することや、歌を聴き、歌をうたう練習を習慣化したことで自信がつき発表会での独唱に繋がった。療育経験も社会性も乏しい A の緩慢な発達ではあるが、社会性を育てる個別音楽療法は生涯発達の観点からも意義があると思われる。
（YAMASHITA　Takako、IGARASHI　Kazue）

自閉スペクトラム症の傾向がある幼児の共同注意の発達に関する予備的検討

〇李彩環（明星大学大学院心理学研究科）
竹内康二（明星大学心理学部）
裴虹（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症、共同注意、実態把握

（目的）

注意を向けている出来事や事象についての経験と感情を他者と共有することが共同注意という（熊・直井・山本, 2010）。共同注意には、他者の視線や指差しを追うなどという応答的共同注意と、他者の注意を引くために指差しや視線、ジェスチャーを使うなどという始発的共同注意が含まれる。共同注意は子どもの言語発達の基盤として重要な意義を持つが、自閉スペクトラム症児は共同注意の形成に困難を抱えている。そこで本研究は、療育場面における自閉スペクトラム症の傾向がある幼児の行動を観察し、生起した共同注意の詳細について分析する。それによって、自閉スペクトラム症児の共同注意の発達の実態を把握し、今後、自閉スペクトラム症児の共同注意の形成の促進指導に基礎的な資料を提供する。

（方法）

1. 参加児：ある児童発達支援・放課後等ディーサービス施設に通所している自閉スペクトラム症の傾向がある男児（以下、A 児）1 名を対象とした。観察開始時の生活年齢は 3 歳 4 ヶ月であった。言葉は 3 語文を使え、一人遊びの時、独り言が頻出していた。A 児は絵本が大好きで、スタッフが読み聞かせをしてあげると、嬉しそうに座って静かに聞く様子であった。

2. 課題設定：A 児とスタッフの 1 対 1 場面（以下、個別場面）と、A 児と通所している他児 2 名により集団場面を設定し、絵本の読み聞かせ課題を実施した。

3. 刺激：参加児の発達年齢と興味関心を考慮した上で、『ノンタンシリーズ』の絵本を用いた。

4. 場面設定と研究期間：A 児が通所している施設の個別指導室で、1 試行で 5～15 分実施した。個別場面を 3 回、集団場面を 1 回データ収集行った。研究期間は×年 12 月から×＋1 年 1 月までの 2 ヶ月であった。

5. 標的行動：熊・直井・山本(2010)を参考に、参加児の共同注意を、応答的共同注意と自発的共同注意に分けて、各項目に属する行動(Table 1)を観察し、記録した。

Table 1　共同注意の観察項目とその定義

観察項目		定義
行動	記録対象	
応答的共同注意	追視	大人が絵本を見た、又は指差した場合、子どもが頭や視線を対象の絵本へ向ける行動という。
	指差し	大人が絵本の絵を指差した後、子どももその絵を指差す行動という。
自発的共同注意	アイコンタクト	大人が絵本を操作する（例えば、絵本を見る、又は指差す）前に、子どもが行う目合わせ行動という。
	参照的な注視	子どもが絵本と大人を交互に見る行動という。
	指差し	大人が絵本を指差す前に、子どもが絵本を指差す。

6. 倫理的配慮：本研究の目的、実施内容と方法、研究データの使用方法、個人情報とデータ情報の保管・管理について、第一著者により、参加児の保護者に口頭で説明し、研究参加の同意を得た上で、データ収集を行った。

（結果）

個別場面では、いずれの試行でも、「追視」の頻度が 90.0%以上で最も高く、「アイコンタクト」の頻度が 0.0%で最も低かった。また、応答的共同注意には、「指差し」の頻度が 1.7%～10.8%で、自発的共同注意行動には、「参照的な注視」の頻度が 5.1%～10.8%で、「指差し」の頻度が 0.0%～10.1%であった。集団場面では、応答的共同注意には、「追視」の頻度が 100.0%で、「指差し」の頻度が 2.9%であった。自発的共同注意には、「アイコンタクト」の頻度が 0.0%で、「参照的な注視」の頻度が 5.9%で、「指差し」の頻度が 2.9%であった。これらの結果を Fig.1 に示した。

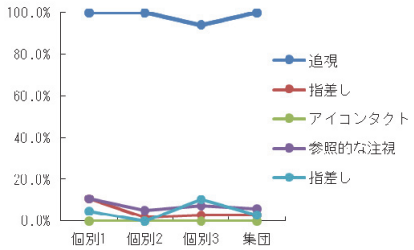


Fig.1　共同注意の各行動の頻度

（考察）

A 児は課題中に絵本を持続的に見ていたが、スタッフとアイコンタクトをする行動がなく、絵本とスタッフを交互に見る行動が少なかった。子どもは物と相手との間に視線を交互に移動することから、自分と対象物との関わりの文脈に相手を組み込もうとする心の働きが認められる（大藪,2004）。このことから、A 児にとって、絵本という物を介して他者と同じ場にいる場合、他者を自分と関わりをもつ存在として理解し難いことが考えられた。また、他者より、A 児は絵本を持続的に見ていたことから、自閉スペクトラム症児がよく指摘されているように、A 児は他者の顔や目を見ることに困難を抱え、今後、他者への注意を促す必要性が考えられた。

集団場面でみられた共同注意の各行動の頻度は、個別場面の各行動の頻度の範囲内にあった。このことから、場面の違いはA児の共同注意に影響しなかった可能性が考えられ、今後、試行を増やし、更なる検討が必要である。

また、A 児は絵本が大好きなため、どんな状況でも、絵本の読み聞かせを集中して聞ける。そのため、絵本が A 児の興味・関心をもつ刺激として、「追視」の生起と維持によい影響をもたらしたと推測された。今後、自閉スペクトラム症児の共同注意の形成の促進指導にあたって、刺激の選定に彼らの興味・関心を考慮する必要性が示唆された。

（文献）

熊仁美・直井望・山本淳一（2010）自閉症児の共同注意とコミュニケーション：発達初期コミュニケーション尺度を用いた分析．慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究, 69, 131-144。

大藪泰（2004）共同注意と意図．大藪泰・田中みどり・伊藤英夫（編著），共同注意の発達と臨床－人間化の原点の究明．川島書店，P136.

(LI Caihuan, TAKEUCHI Koji, PEI Hong)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-13

コロナ禍での発達障害のある児童生徒の様子と小中学校の対応

― 通常の学級・特別支援学級在籍児童生徒に関する支援教育コーディネーターによる自由記述回答の分析 ―

○竹村　洋子*・笹森　洋樹*,**・廣島　慎一***・井上　秀和*・榎本　容子*・玉木　宗久*・西村　崇宏*・三浦千夏****
（*国立特別支援教育総合研究所・**常葉大学教育学部・***徳島県立徳島視覚支援学校・****横須賀市教育委員会）

KEY WORDS:　covid-19　不登校・登校しぶり　連携

【問題と目的】

新型コロナ感染症対策のため 2020 年 3 月から 5 月末までに 9 割の公立学校で休校措置がとられた（文科省, 2020）。未曾有の事態における発達障害のある児童生徒（以下、発達障害児）の様子や学校の対応等を把握することを目的に、横須賀市教育委員会（以下、市教委）に国立特別支援教育総合研究所（以下、特総研）が協力し、「コロナ禍における自閉症等発達障害のある児童生徒の学校生活に関するアンケート」を実施した。全国調査等に資するため、結果を報告する。

【方法】

調査対象：横須賀市立小学校 46 校、中学校 23 校の支援教育コーディネーターに回答を求め、69 校分の回答を得た（回収率 100%）。学級種内訳は通常の学級 68 校分（小 46、中 22）、特別支援学級 62 校分（小 41、中 21）であった。

実施手続き：市教委担当課がメールにて各学校宛に質問紙を送付・回収した。通常の学級と特別支援学級に在籍する発達障害児について、各々（1）休校中、学校再開後において困ったこと、（2）（1）の困ったことに対して行った対応や工夫、対応や工夫を行った際の児童生徒の様子、（3）コロナ禍において、思いがけずよかったこと、の 3 つの設問に自由記述回答を求め、無記名式とした。実施時期は 2020 年 11 月であった。

倫理的配慮：個人情報の保護や調査対象への配慮など市教委による確認と了解、特総研倫理審査部会による許可を得た。

分析手続き：各設問への各回答を 1 名が内容毎に分割し、分割された記述を分類してカテゴリを生成した。「特になし」や無回答は除外した。その結果を他の 2 名が確認し、疑問点等について 3 名で協議して分析結果を同定した。各校学級種毎に、同一カテゴリに分類される複数の記述は一つと数えた。

【結果】

（1）は、休校中について「家庭学習・課題について」など 8 カテゴリ、再開後について「学校生活への適応や生活リズムの立て直し」など 16 カテゴリ（図 1）、（2）は、「保護者との連携・協働」など 16 カテゴリが生成された（図 2）。（3）は、児童生徒の様子について「休校・分散・短縮による負担減や登校しやすさ」など 16 カテゴリ、教職員の対応について「少人数でのきめ細かい指導」など 8 カテゴリが生成された（図 3）。

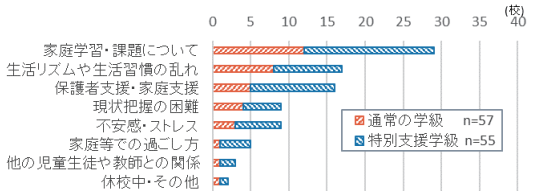


図 1-1　休校中に困ったこと

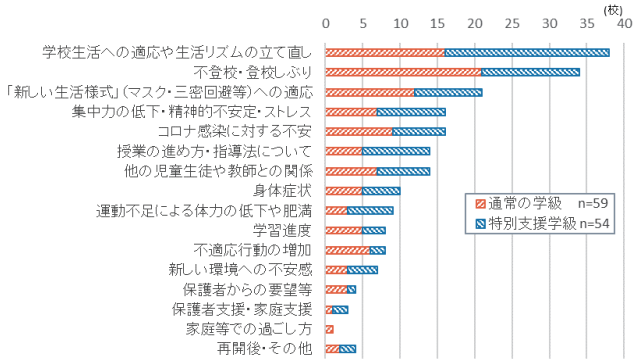


図 1-2　学校再開後に困ったこと

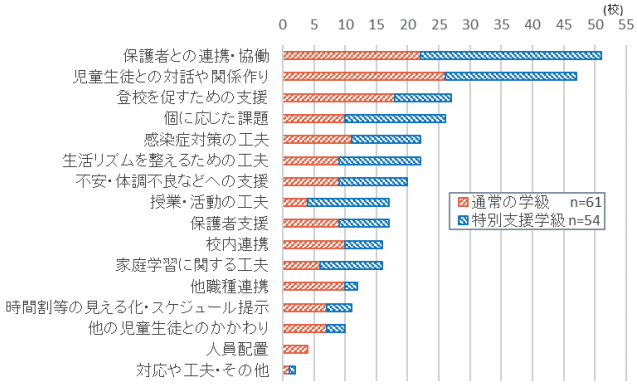


図 2　困ったことへの対応や工夫

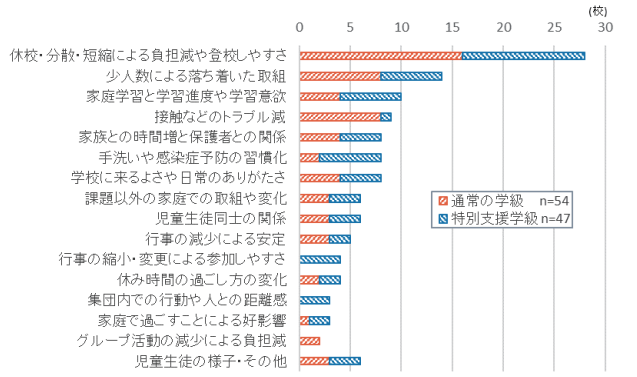


図 3-1　思いがけずよかったこと：児童生徒の様子

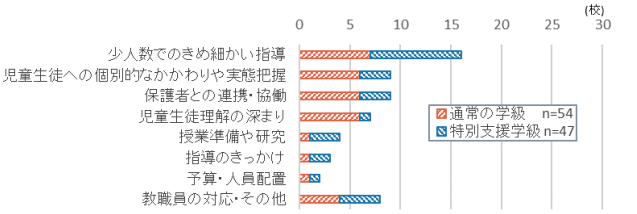


図 3-2　思いがけずよかったこと：教職員の対応

【考察】

困ったこととして、学習や生活リズムに関する内容が多く、かかわりに関する内容や、休校中では現状把握の困難、再開後では新しい環境への適応に関する内容もあった。対応や工夫では、保護者や児童生徒とのかかわりに関する内容が多く、児童生徒への対応と環境への働きかけの工夫があった。思いがけずよかったことでは、分散等による登校しやすさや、きめ細かな対応、保護者との連携が促された様子が示された。

家庭と教育・福祉の連携の重要性やその後の不登校増加が指摘されている。コロナ禍での困難や対応の経験を発達障害児への指導・支援に活かすため、さらなる検討を要する。

文献：文科省（2020）小中高等学校等の臨時休業の実施状況（令和 2 年 4 月 22 日；5 月 11 日）. **謝辞**：関係の皆様に記して深謝申し上げます。
（TAKEMURA Yoko, SASAMORI Hiroki, HIROSHIMA Shinichi, INOUE Hidekazu, ENOMOTO Yoko, TAMAKI Munehisa, NISHIMURA Takahiro, MIURA Chinatsu）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-14

幼児期のアクティブラーニングにおける ユニバーサルデザイン化に向けた事例的検討

〇橋本陽介
（白梅学園大学子ども学部）
KEY WORDS: 幼児期　アクティブラーニング　ユニバーサルデザイン

Ⅰ．問題と目的

2018 年に新たな「幼稚園教育要領」などが施行され、幼児期から「主体的・対話的で深い学び」とされる、いわゆる「アクティブラーニング」の実践が求められるようになった。一方、幼稚園等の幼児が通う施設には、障害などにより何らかの配慮を必要とする幼児も在籍している場合が多い。従って、幼稚園等においてアクティブラーニングを実践する際には、何らかの配慮を必要とする幼児も含め、すべての幼児が参加できるようユニバーサルデザイン化を進めていく必要がある。しかし、幼児期のアクティブラーニングについて、ユニバーサルデザイン化を進めるにあたっての幼稚園等における取り組みは明らかとなっていない。

そこで、本研究では、幼児期のアクティブラーニングの実践を調査し、ユニバーサルデザイン化に向けた取り組みと課題について、事例的に検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．調査対象

調査は、A 幼稚園 B 組を対象に実施した。B 組は、年長児クラスであり、計 25 名(男児 17 名・女児 8 名)の幼児が在籍していた。また、担任教諭 1 名と保育補助教諭 1 名で担当する体制のクラスであった。

２．調査時期及び当日の活動内容

調査は 202X 年 9 月に実施した。調査当日は、クラスの主活動として、運動会で取り組むクラス対抗競技に向け、3 つのグループに分かれてアクティブラーニングが行われていた。この競技は、各グループが手作りした道具を用いて、どちらが先にゴールの状態に至るかを競うものであった。そのため、幼児同士で話し合い、道具の改良と競技の試行を繰り返しながら、活動が進められていた。

３．調査手続き

調査は、まず筆者がクラスでの活動場面を観察した。その上で、観察終了後に、担任教諭を対象としたインタビュー調査を実施した。主なインタビュー項目は、配慮を必要とした幼児の参加状況や活動にあたって実施した工夫や支援､アクティブラーニングを実践する上での課題であった。なお、インタビュー調査によって得られた内容は、トランスクリプト化したうえで分析を進めることとした。

４．倫理的配慮

本研究は、白梅学園大学・白梅学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(申請番号 202310)。

Ⅲ．結果と考察

１．配慮を必要とした幼児の参加状況

調査当日は、アクティブラーニングの実施にあたって配慮を必要とした幼児が計 6 名いた。うち 2 名の幼児は、発達的な特性から配慮が必要であり、普段から個別の言葉がけや保育補助教諭による支援が必要であるとのことであった。またその他に、数週間ぶりの登園となり、これまでの活動内容について補足する必要があった幼児が 2 名、活動が思うようにいかず、情緒面も含めて支援する必要があった幼児が 2 名いた。

特に発達的な特性から配慮が必要な幼児 2 名の参加状況については、担任教諭から以下のように語られていた。

・(普段と比較して)割と参加できてた方なのかなとは思います。
・(1 名は)いつも、話し合いが長くなっちゃうと、部屋の隅っこのテーブルの下の中に、隠れてるんですよね(中略)今日はまぁ近くにはいれたかなぁと思います。
・(1 名は)〇〇先生(保育補助教諭)の膝の上に今日いたので、ある程度安定はしていたかな(中略)今日は〇〇先生(保育補助教諭)が、側にいて解説してくれたから、いれたかなっていうようなところはあります。

担任教諭の語りから、調査当日は、発達的な特性から配慮が必要な幼児 2 名が、普段よりも活動に参加できていた様子がうかがえた。

２．アクティブラーニングを進めるうえでの工夫・支援

調査当日の活動において、担任教諭が行った工夫や支援は、以下のように語られていた。

・やることを明確化しなきゃいけないなと思って、紙を用意しました。
・具体的に今日することが分かるようにしたっていうところは、一つあるかなっていうふうに思います。
・動きながら、子どもたちの声を伝えたりとか、喧嘩してるところは、まあまあまあって、間に入ったりだとか、他の子の声に気付かせたりだとか。
・(配慮を必要とした幼児 1 名に関しては)どうすればいいかなっていうのを、周りの子に聞いたりだとか、具体的にもこちらから、じゃあここやってごらんっていうふうに、支援したりだとか、っていうところで、実働的に声を掛けながら、実働的な部分で支援することが多かったかなと思うんです。

担任教諭は、冒頭でクラスの幼児すべてを集め、紙面に文字や絵を示しながら、前日までの様子を振り返り、この日に取り組むべき内容を明確化していた。これは、担任教諭からも工夫した点として語られており、すべての幼児の主体性を引き出す取り組みであると考えられる。また、発達的な特性から配慮が必要な幼児に対しては、担任教諭がグループ内の他児に言葉がけをしながら、対象児の役割を見つけ取り組むように促していたことも語られていた。これは、配慮が必要な幼児を含めた幼児同士の対話のきっかけを設定するうえで､必要な取り組みであると考えられる。

これらから､幼児期のアクティブラーニングにおいては、担任教諭などの大人の働きかけ方が、主体的・対話的な場面のユニバーサルデザイン化に影響すると考えられる。

３．アクティブラーニングを進めるうえで課題

アクティブラーニングを進めるうえで課題については、担任教諭から以下のように語られていた。

・(文字の)読めてない子達にとって、この字ってどういうふうに見えてるんだろうなって思うと、図とか写真とか動画で見た方が、理解しやすいだろうなって思うので、そのへんの配慮は必要だと思う。
・クラスの子どもをどう見ていくかっていうのは、その都度自分の中でも振り返らなきゃいけないなと思う(中略)私はこう見えてるけど、〇〇先生(保育補助教諭)には違う見え方もあるだろうし、そのへんはすり合わせていきながら、じゃあどういう形がいいかなっていうのを、探っていかなくちゃいけない(中略)私達が見てるまなざしが、クラスの子のまなざしにも繋がるので。

担任教諭の語りから、アクティブラーニングを進める上では、情報提示の仕方や個々の幼児に対する大人の見方が課題となっていた。さらに後者は、周囲の幼児に影響を与えることが語られており、結果として活動にも影響すると考えられる。従って、ユニバーサルデザイン化を進めるためには､これらの点をさらに検討する必要があるといえる。

付記：本研究は JSPS 科研費 20K13930 の助成を受けた。
(HASHIMOTO Yosuke)

教師による授業内対話の改善をめざす全学校規模の介入

――予備的研究：hyper-QU を用いた学校生活意欲の下位尺度（対人関係・学業達成）の前後比較――

大石幸二
（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS：スクールリフォーム　省察　hyper-QU

【目的】

教師による授業内対話は、子どもの意欲と態度の変容をもたらし（須藤・安永，2011）、児童の学業および情動両面の適応を促進させるものと期待される(杉山･加納,2021)。そして､教師が主体的に指導技術やカリキュラムを見直し、現場研修（大石，2000）を行い、外部専門家と連携しつつ学校改善に取り組むとき、メンタルヘルスに中程度の効果がある（Weare，et al.，2020 のメタ分析)。このように授業内対話の改善は、スクールリフォームの機縁となる。

本研究では、首都圏の公立小学校において、前・後期各１回の講義を校内研修会ですべての教師に行い、図書文化社刊行の hyper-QU をすべての児童に計２回実施した。また、個別のコンサルテーションを強く希望した低学年の教師に、授業内対話がどのように実現しているかに関するフィードバックを行った。そして、業務の都合上、個別のコンサルテーションに陪席することができなかった高学年の教師が担任する hyper-QU 得点との比較を行い、その差異について検討することを目的とした。

【方法】

参加者：首都圏の公立小学校の学級担任を受け持つ教師 12 名と､全校児童 385 名（＊分析の許諾を得たのは 375 名）が、本研究に参加した。

期間：202x 年１月～202x+2 年２月に実施した。

全体の手続き：全教職員への事前の研究計画説明→個別のコンサルテーション参加希望者の募集→校内研修会１→保護者説明会と同意→hyper-QU（事前）の実施→保護者講演会（hyper-QU[事前]の結果説明）→校内研修会２→hyper-QU（事後）の実施→全教職員への事後の研究成果報告、のように手順を踏み、結果を整理した。

個別のコンサルテーション：校内研修会１から事後の研究成果報告までの期間に、計３回（１回約 40 分）すべてに参加できる教師に実施した｡陪席は参加教師の了解を得て、随時認めた。高学年の４学級の教師は、学校行事や正課外活動、校外学習、研修会のために陪席がかなわなかった。中学年の４学級の教師は、１～２回の範囲で陪席できた。

研究に関する同意:教師 12 名と児童の保護者 375 名から書面により同意を得た。個人が特定されないこと、分析は数値のみを扱うことを条件とした。また、児童にも朝の会で説明した上、了解を得た。具体的には、hyper-QU の結果を学年毎に整理してまとめ、教師の関わりに役立て、クラスの雰囲気を温かなものにするという目標を伝えた。

分析：事前と事後の２回に欠席なく参加した 373 名分の hyper-QU の学校生活意欲の下位尺度（対人関係・学業達成）の平均値（全国平均との乖離）を学年間で比較した。

【結果】

hyper-QU における学校生活意欲の下位尺度（対人関係･学業達成）得点と全国平均との乖離を､図１に示した。対人関係と学業達成の平均得点を見ると、個別のコンサルテーションを行った小学１・２年生の４学級では、得点率が 83.3～91.7%であったものが、86.7～92.5%になった。一方、個別のコンサルテーションを行わなかった小学５・６年生の４学級では、得点率が 75.0～87.5%であったものが、73.3～87.5%になった。学業達成の得点の高低には、低学年からの習得度も影響する。ゆえに、低学年と高学年の下位尺度得点を単純に比較することは難しい。そこで、全国の同学年の平均得点との乖離を前後比較した。

全国平均との乖離は、１年生では、対人関係が＋0.1、学業達成が＋0.1 であった。２年生では、対人関係が＋0.4、学業達成が＋0.4 であった。一方、５年生では、対人関係が＋0.2、学業達成が＋0.3（－0.4→－0.1）であった。６年生では、対人関係が±0.0、学業達成が－0.2（－0.6→－0.8）であった。個別のコンサルテーションを行うことができなかった小学５・６年生では、学業達成の乖離が負の値をとっていた。

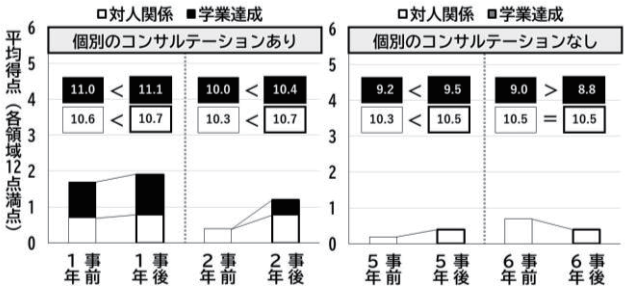


図１ hyper-QUにおける下位尺度得点と、全国平均との乖離

【考察】

個別のコンサルテーションを３回実施した低学年とそれができなかった高学年では、前者で hyper-QU の得点の乖離が大きくなった。そして、対人関係については両者で正の値をとったが、学業達成については正の値をとったのは、低学年だけであった。低学年では、個別のコンサルテーション時に、当日の授業場面の様子を捉えて（行動観察に基づいて)、①教師や黒板に正対する姿勢の喚起、②応答を引き出す発問の工夫、③児童の発表への意図を汲んだ上でなされる教師の評価語をフィードバックし、教師の省察を促すことができた。このような個別的なフィードバックにより日々の累積的な授業改善が可能になると示唆される。今後、一人ひとりの教師の内省との比較等も必要である。

【文献】

大石幸二（2000）知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ. 特殊教育学研究, **38**, 53-63.

須藤文・安永悟（2011）読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践―小学校５年生国語科への適用―. 教育心理学研究，**59**，474-487.

杉山尚美・加納誠司（2021）生活科における「学びに向かう力」を見取るための教師支援. 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要，**6**，145-152.

Weare，et al.（2020）School Behavioral Health: Interconnecting Comprehensive School Mental Health and Positive Behavior Support. Switzerland: Springer.

（OISHI Kouji）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-16

中学校における多様性理解学習の効果等に関する検討

〇鈴木暢子（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）
藤井慶博（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:多様性理解学習，中学校，効果，交流及び共同学習

Ⅰ　目的

我が国は，障害の有無にかかわらず，誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指している（文部科学省，2019)。そのため，多くの学校において障害のある子どもと障害のない子どもの交流及び共同学習が実践されてきている。また，交流及び共同学習がより有効に実践されるために，障害のない子どもを対象に，事前に障害理解授業や多様性理解授業を実践するケースも多くなってきている。しかし，実践は多く行われているものの，その効果や交流及び共同学習への波及効果については十分な検証がなされていない。そこで本研究では，中学校と特別支援学校間で行われる学校間交流の事前学習として行った多様性理解学習の効果等について検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

（1）実践

A県内のB中学校とC特別支援学校（知的障害）では，201X 年からユニバーサルスポーツ「ボッチャ」を通した交流及び共同学習を継続して行っている。これまでボッチャ交流のみを単発で行ってきたが，両校教員からのニーズにより，201X+8 年からは、交流及び共同学習の前にC特別支援学校の教員がB中学校に出向いて多様性理解学習を実施している。主な学習活動は以下のとおりである。

【導入】
・テレビドラマの「ふつうがしんどい」と言って,ある日突然会社を辞めて失踪してしまった主人公の幼なじみとその母親とのやり取りの場面を視聴する。
【問い】
・「ふつうってなんだろう？」
【展開 1】
・「自分を形に例えるとどんな形？」なのか，個人での思考とペアワークを行う。
【展開 2】
・テレビドラマの「やりたいことが見つかったら教えてほしい。おまえのことが知りたい」と言った父親の心情の変容について意見を交わす。
【問い】
・「とっても凸凹な人に,少し凸凹な私たちができることは何？」

（2）方法

B中学校１年生の全生徒 128 名に対し，多様性理解学習後にアンケート調査を実施した。内容は「授業に参加して感じたことや考えたこと」を自由に記述してもらった。それをＫＪ法に準じて分析・考察した。倫理的配慮として，研究の趣旨や内容，データの扱いや公表について，Ｂ中学校の校長に説明し許可を得た。

Ⅲ　結果

回答数は 111 であった（回答率 87%)。調査結果を表 1 に示した。( )の数字はラベル数を示す。分析した結果,「共に支え合う」、「多様な在り方」,「自己と他者の違いへの気付き」の３つの大カテゴリーに分類された。

・「共に支え合う」では,「苦手なことがあるから支え合って生きていける」ことや「相手のふつうと自分のふつうを認め合いながら生活したい」といった【共生社会実現の萌芽】が抽出された。また,「当たり前だと思っていたことについて深く考えた」ことや「ふつうの人はいないので少しでもよい自分を目指したい」という【自己の生き方への問いかけ】が抽出された。さらに,「相手をよく理解してその人に合った接し方をしたい」ことや「凸凹が大きくて支援が必要な人の理解も大切」といった【積極的な支援】が抽出された。

・「多様な在り方」では,「ふつうかそうでないかの境目は明らかじゃない」ことや「ふつうとは自分にとっての中心」といった【「ふつう」の概念への揺らぎ】が抽出された。また,「何が当たり前で何が当たり前でないか考えさせられた」ことや「気付かないうちに人を傷つけてしまっているのでは？」といった【内省】が抽出された。さらに「自分を形に例えてみると多種多様だった」ことや「自分にもたくさん凸凹（偏り）があった」という【発達の偏りへの気付き】が抽出された。

・「自己と他者の違いへの気づき」では,「自分と全く同じ人はいない。人はみなそれぞれ違う」という【他者理解の態度】や「自分の当たり前が相手に通用するわけではない」といった【価値観の相違】が抽出された。

表１　多様性理解学習の後に感じたことや考えたこと

共に支え合う（63）	共生社会実現の萌芽（29）
	自己の生き方への問いかけ（13）
	積極的な支援（10）
多様な在り方（54）	「ふつう」の概念への揺らぎ（25）
	内省（24）
	発達の偏りへの気付き(16)
自己と他者の違いへの気付き（25）	他者理解の態度(19)
	価値観の相違(6)

Ⅳ　考察

調査の結果,「共に支え合う」,「多様な在り方」,「自己と他者の違いへの気付き」の大カテゴリーが抽出された。

このうち,中カテゴリーをみると「積極的な支援」「他者理解の態度」についてはこれまで提起されてきた交流及び共同学習の意義や目的とも合致しているといえる（文部科学省,2019)。一方,「『ふつう』の概念への揺らぎ」「発達の偏りへの気付き」など,これまで自己を中心とした「ふつう」という概念への揺らぎが生じ,自己を含め誰もが持っている凸凹（偏り）への気付きやそれを受容する態度が育まれつつある状況が示唆された。また,それらの思いが自らの生き方・在り方に問いを発し,行動化へと歩みを進めている姿も見られた。これらの学びを今後の交流及び共同学習の充実に向けて実装していくことが求められよう。

【文献】

文部科学省（2019）交流及び共同学習ガイド.
細谷一博（2018）小学校５年生を対象とした知的障害理解学習の検討，日本教育心理学会第 60 回総会発表論文，403.
田名部沙織・細谷一博（2018）学校間交流における障害理解学習の効果－交流活動と事前事後学習を通して－，北海道教育大学紀要，68，2，191－202.

(SUZUKI Nobuko，FUJII Yoshihiro)

大学ゼミと障害者支援事業団との構内活動の連携

ゼミでの障がい者施設との協働による授産品の大学内販売活動と障がい者理解啓発の試み

川田　和子
（大和大学教育学部）
KEY WORDS: A 市障がい者の働く場事業団　授産品の大学内販売　障がい者の理解啓発

【目的】

2016 年に日本が批准した障害者権利条約への初の国連審査は、特に地域社会における自立した生活(脱施設化)とインクルーシブ教育については緊急的な措置をとるべきだと厳しい勧告となった。特別支援・インクルーシブ教育を専攻とする川田ゼミでは、現学習指導要領の「生きて働く知識・技能の涵養」をめざし、「A 市障がい者の働く場事業団」と連携した障がい者福祉施設の授産品等の学内定期販売を許可された。「インクルーシブ教育は当事者の子どもたちにとって有益なのか？」という学生の疑問や、障がいのある人の地域移行・地域定着に必要な①住むところ　②就労や日中活動の場　③支援体制の整備　が、A 市内の福祉施設利用者一人ひとりにとってフォーマル・インフォーマルな支援でどのように構築されているのかなどを調査・研究していく機会に発展させる。そのなかで学生たちが、インクルーシブ教育のめざす共生社会の実現は障がいのある人にとどまらない、社会が生み出すヴァルネラビリティーすべてを包摂するものであることを発見し、支えていってほしいと切に願う。

【初めての地域連携実現へ向けて】

2022 年度の 3 年生は、入学の年にコロナ禍で学校が 6 月までの休校となった学年である。入学式もなく、オンライン授業での大学生活を開始することになった。アルバイトの縮小・解雇、国内外での勉強会や旅行・留学のチャンスも奪われた学年である。この状況下川田ゼミには、放課後の学童保育や障がい者の移動支援(ガイドヘルパー)、グループホームでの夜勤など、福祉部門のエッセンシャルワークを先輩から引き継いで粘り強く継続する学生が集っていた。

コロナ禍真っただ中の 2022 年 3 月、ゼミで障がいのある人との協働・交流活動ができないかと「A 障がい者就業・生活支援センター」へ相談し、情報と提案をいただいた。A 市内では、「A 市障がい者の働く場事業団　(通称 C)」という素敵なネットワークが、自治体・民間・当事者間で立ち上がっていたことを知った。

A 市では 40 以上ある障がい者福祉施設のうち 35 法人(当時)が「(一社) A 市障がい者の働く場 事業団」を結成し、清掃や除草作業、市報配付などの役務や商店街の一隅に店舗を借り上げた授産品販売を事業団として受け、各施設で分担して収益化するシステムを2009年から構築してきた。 事業団は、障がいのある人らの社会参加・地域貢献の機会と工賃確保に向け、施設や支援学校から移行した障がい者が安定して地域に暮らしていけるよう、A 市福祉部障がい福祉室や厚労省の地域組織 「A 障がい者就業・生活支援センター」と連携してエンパワーしてきた。

大和大学は創立 9 年目で外部団体と連携した活動の実績は少ない。また社会的にもコロナ禍のため外部との交流は困難になっている。初めての障がい者福祉施設との協働及び交流学習に向けて、大学幹部のご尽力のもと様々な調整や確認が行われた。4 月末に最初の企画書を出してから 2 回の修正や販売授産品の確認などを経て、第 1 回目の活動日〇月〇日に向けてようやく許可が下りた。

この間、ゼミでは「C」事務局長等による事前指導や店舗見学で準備を整えた。

【実践の結果】

第 1 回〇月〇日(水)10 時～12 時 30 分
大和大学:教員 1 名、学生 7 名
事 業 所:社会福祉法人 B 「A 自立の場 B」(利用者 10 名、職員 7 名)「C」:2 名
PRESS:某地方紙 10 時~11 時
見学者:A 市障がい福祉室、A 就業・生活支援ｾﾝﾀｰ
【販売場所】大和大学構内 食堂棟玄関前

初回は青空・新緑・赤レンガの校舎の美しいコントラストのなか、ゼミ生や「B」利用者さんの販売会場に多くの学生や教職員等が訪れ、クッキーやアクセサリー等授産品を間に交流が深まった。ゼミ生の案内で「B」利用者さんたちが車いすを連ねてキャンパスツアーも堪能された。A 市や大学広報のご協力もあり、地域連携の試みは係わった者たちに大きな達成感をもたらした。成果を受けて年度内の定期開催と今年度への継続が決定した。その後、年度内計 5 回の実践が積み重ねられ今年度も継続中。毎回安定して３万円以上の収益も上がっている。

(文献)

A 市福祉部障がい福祉室・児童部子育て政策室
・第６期 A 市障がい福祉計画　第２期 A 市障がい児福祉計画
五石敬路・川田和子「子ども支援と SDGs」第 8 章
某地方紙「大和大で授産品販売」20220621
KAWATA Kazuko

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-18

インクルーシブ保育実践の可視化に向けて

テキストマイニングによる保育者の事例対応における視点の分析

中内　麻美
（相模女子大学）
KEY WORDS：インクルーシブ保育　可視化　テキストマイニング

目的

インクルーシブ保育では、一人一人の子どものニーズを満たすとともに集団と個の両方の視点を意識しながら、保育実践を繰り返し探求するプロセスが欠かせない。実際には、インクルーシブ保育の実践に困難さを感じている保育者は多く、その一因として保育者自身がインクルーシブ保育をいかに具現化するかというイメージを持てない状態にあると推察される。したがって、インクルーシブ保育実践を可視化することは、保育者そして園全体のインクルーシブ保育の実践を支える手段になると考える。本研究は、予備的研究として仮想事例を用いて、保育園に勤務する保育者の意見を収集し、インクルーシブ保育の実践に対する意識及び対応の視点について分析することを目的とした。

方法

１）対象者　都市部にある私立 A 保育園に勤務する保育士 19 名に協力を得た。A 保育園は 90 名定員であり、障害児の受け入れおよび一時保育を行っている。また、定期的（年４～５回）に心理士による巡回相談を実施している。

２）研究倫理　本研究の実施にあたっては、A 保育園の施設長に口頭と文書により研究目的と倫理的配慮について説明し同意を得た。各保育士に対しては、文書にて研究目的と個人情報の取り扱いについて文書にて説明し、研究協力の同意が得られた場合にアンケートへの回答を求めた。星美学園短期大学において倫理審査の承認を得ている。

３）調査内容　インクルーシブ保育の意識（冨田・根本，2019 を参考に 19 項目）について５件法で回答を求めた。また、要支援児が複数いるクラスの保育事例（徳留，2018 を参考）の対応について自由記述により回答を求めた。

４）手続き　調査は 202X 年 11 月～202X＋1 年１月に実施した。A 保育園に勤務する保育士全員に研究目的・倫理的配慮およびアンケートの回答方法、Google フォームの URL 及び QR コード、事例の内容を記した書類を配布した。回収率は 100%（19 名）であった。

５）分析方法　インクルーシブ保育の意識については単純集計を行った。仮想事例の分析には、テキストマイニングの手法を用い、分析には KH coder3 を使用した。

結果

インクルーシブ保育の意識に関する項目得点については、「インクルーシブ保育の成果」に関する項目の平均得点は高い傾向（4.2）にあったが、「インクルーシブ保育の困難さ」に関する項目の平均得点は低い傾向（2.8）にあった。

仮想事例に関する子どもへの対応方法については、抽出語リストより、頻出語句の上位には「子ども（19）」「保育（7）」「活動（6）」「作る（6）」「時間（6）」「遊び（6）」「環境（5）」「思い（5）」「落ち着く（5）」が挙げられた。

階層的クラスター分析では、７つのクラスターに分類され、それぞれ【保育者主体】【子ども主体】【ルール遵守】【個別対応】【情緒の安定】【子どもの発達をふまえた環境調整】【子どもの好みをふまえた活動】と命名した。役職における抽出語の対応分析は、「園長・主任等」には「個別」「支援」が布置されていた【園内体制の調整】。「幼児クラス」には「活動」「気持ち」「落ち着く」が布置されていた【活動の環境調整】。「乳児クラス」には、「時間」「思い」「作る」「好き」が布置されていた【子どものニーズの充足】。

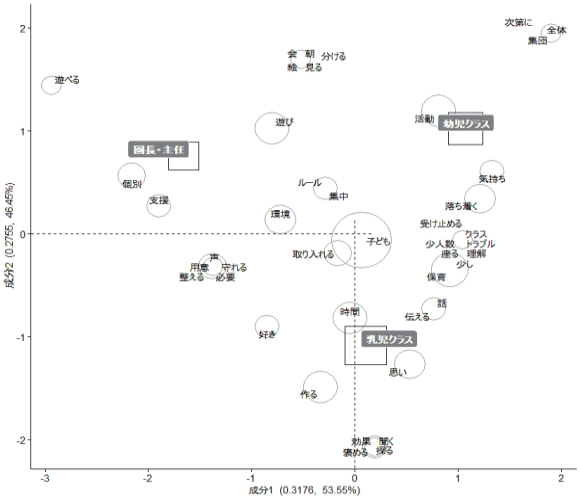


Fig. 仮想事例（４歳児クラス）の対応に関する自由記述の抽出語と園内の役職における対応分析

考察

A 保育園全体として、インクルーシブ保育の意義や成果を肯定的に捉えているものの、実践に対して困難さを感じている保育者が多くみられた。一方で、事例対応の自由記述からはインクルーシブ保育の理念に基づく具体的な方法が明記されており、保育者はこれまでの実践知や研修等から知識・技術を習得しているにも関わらず、インクルーシブ保育に対して確信が持てない状況にあると推察した。仮想事例の対応については、園長・主任は「個別に声を掛けてもらえる職員を入れる」、幼児クラス担任は「落ち着いて活動に取り組めるようにしていく」「活動場所を分けるなど環境を見直す」、乳児クラス担任は「好きな遊びを満足するまでできる時間を保障する」と対応方法には役職ごとに特徴がみられた。したがって、園全体で協議することにより、個と集団、クラスと園全体の視点から多角的に検討することができると考えられた。今後、インクルーシブ保育実践の可視化の実装に向けて、インクルーシブ保育の実践の方向性を示す手段と保育者一人一人の意見を引き出し協議していく方法について検討することが課題である。

文献

福留由貴（2018）複数の支援児が在籍するクラスにおけるインクルーシブ保育の事例的検討．教育科学研究，32，23-30.

冨田久枝・根本咲那（2019）インクルーシブ保育に対する保育者の意識―保育者者効力感・人権意識に着目して―．千葉大学教育学部研究紀要，67，89-96.

本研究は、星美学園短期大学日伊総合研究所所報（2022）にて一部を報告している。本発表にあたっては、JSPS 科研費 23K02278（研究代表者：中内麻美）の助成を受けた。

（NAKAUCHI Asami）

特別支援教育で培った書写指導の工夫

－連携指導実践の汎用性に着目して－

〇河野文子　　吉田崇　　諏訪肇
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）（東京都志村学園）　（青鳥特別支援学校）

KEY WORDS: 特別支援教育　書字指導　自己肯定感

（はじめに）

これまで、本研究グループでは肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導の実践を継続して行ってきた。肢体不自由教育における書字指導の基礎研究の成果や豊富な実践事例を発達障害や軽度知的障害のある知的特別支援学校職業学科及び普通科の実践に積極的に生かし、指導における問題点とその対応の工夫を行ってきた。今回は、その工夫を様々な場面に汎用した実践事例を中心に以下の通り報告する。

（目的）

本研究の目的は、肢体不自由教育と知的障害教育の連携により行ってきた特別支援教育の対象である児童生徒への書字指導の工夫及び指導法を汎用した実践事例を検証し考察するものである。

（方法）

なお、本研究及び発表を行うにあたり、対象児（ご家族）に口頭にて内容の確認をし、本研究発表以外では使用をしないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、書面にて署名により同意を得たものとした。

対　象：A 肢体不自由特別支援学校在籍の児童生徒 5 名，B 肢体不自由特別支援学校高等部在籍の知的代替クラスの生徒 4 名，準ずる教育課程の生徒 1 名，C 知的特別支援学校職能開発科 1 年 20 名 2 学級, D 日本語学校在籍学生（日本語を母国語としない外国人学生）24 名

期　間：20XX 年 3 月～20XY 年 9 月（19 ヶ月）

内　容：①国語科及び自立活動での指導
②余暇活動での指導その他
③オンラインによる授業交流
④社会教育活動での指導その他

教　材：本研究の課題の設定テーマとして「決意の一文字」という文字の強い作用と、「やさしいもじ」という文字の柔かな作用の両面に着目して進める。
文字に自身の「決意」という思いを込め、そこから自分を引っ張り押し上げる強い作用をねらう「決意の一文字」とそれに対し、自分の好きな文字を選び、文字に愛着を込めて書く「やさしい文字」は、自分の文字で癒される柔かな作用である。

1）共通の教材を使った教育実践について

肢体不自由特別支援学校では、就学前からの毛筆による書字の実施により、文字学習が効率的に進められると報告されてきた。さらに、これらの活動全体による児童・生徒の自己肯定感の向上も示された。これらの成果を知的特別支援学校の中高等部の教育実践に活かし自己肯定感の向上を図る工夫を行った。書写という共通の教材を使うことで連携が円滑となった。

2）肢体不自由特別支援学校での実践①

幼少時より書道に触れる機会があった高等部在籍の生徒らを対象とした授業で、篆刻を学習活動に取り入れた。「気軽にできる篆刻」として、生徒らがそれぞれの作品に押す落款のための篆刻に取組んだ。篆刻は、刃物を使用せず鉛筆で押し込みながら作成する印材を選択することで、麻痺があっても、微細な手の動作が容易で、小さな篆刻の細かな書字も可能となった。

3）肢体不自由特別支援学校の実践②

「決意の一文字」を学期当初から実施したが、昨年度からの持ち上がりで継続しての実施であったことから、生徒達は自主的に服装を選ぶ等意欲的に取組んだ。昨年度は色紙サイズであったが大きなものを書きたいという生徒の希望を取り入れて全紙を 70×70(㎝)の大きさにカットして書かせたところ、車椅子から降りて四つ這いでダイナミックに書いた生徒の姿も見られた。

水墨画を加えた実践では、本事例では「竹の絵」の実践を行った。点を使った描写と払う線を使っての竹の絵を書かせた。前回の事例での岩絵具や墨でのランダムな点を打つ技法から、紙面の白黒を意識しての点と線を使用しての技法へとステップアップを試みた。生徒自ら工夫し、楽しく活動に取り組むことができ、書道への興味・関心が高まった。

4）知的特別支援学校での実践

世田谷・目黒区を学区域とする本校と島嶼部の分教室を持つ知的障害特別支援学校高等部単独校である。本事例では職能開発科の生徒を中心として「決意の一文字」に取り組んだ実践である。書写は用具準備や片付け等があり、実施し難い部分もあるが、自己肯定感の育成、筆圧のコントロール、適切な文字の大きさを意識する、集中力や精神安定の効果などに有効であるとの認識から、簡略な用具を使用する等で容易に取り組める方法を開発した。

5）日本語学校（日本語を母国語としない外国人への日本語教育校）での実践

都内 D 日本語学校では、大学や専門学校、就職を目指す留学コース等が設けられ約 90 名の学生が日本語により、心が通い合う楽しさを学んでいる。文字の読み書きは、どのような語学学習の中心であるが、毛筆を用いた導入を加えることで、自分の気持ちを「やさしいもじ」に込めて表現する実践を行った。学生の実態に応じ、自身の気持ちを可視化するマインドマップの作成を取り入れた。文字を書くこと自体に苦手意識をもつ学生も多い中、自分の好みで選んで書いた筆文字には愛着を持ち、自己表現・自己実現の手段とすることができた。この実践により、書字への意欲の大きな向上が見られた。

（結果）

毛筆による書字の活動は、結果が視覚的に直接的に確認でき、自らの意識の昂揚や自律に効果的であった。

（考察）

「決意の一文字」や「やさしいもじ」による掲示で、児童生徒らは、自らの成功体験を反芻でき、それは心の自浄作用に繋がり、自己肯定感・自己有用感の向上に結びついた。特別支援教育で培われた実践方法は、日本語学習等を含めあらゆる指導へと幅を拡げる汎用性をもつ可能性が示された。今後も実践・検証を重ね開発を進めていく。

(KAWANO Fumiko, YOSHIDA Takashi, SUWA Hajime)

高校生の「障害」に対するイメージの実態

総合的な探究の時間における実践から

瀬戸山悠
（くらしき作陽大学子ども教育学部）

KEY WORDS：障害に対するイメージ、高校生、総合的な探究の時間

（目的）

障害者基本法によると、障害者とは「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。」とされている。

現在、我が国では多くの障害児・者が地域で生活している（厚生労働省，2016）一方で、障害者施策においては多くの課題がある。なかでも地域住民の理解の不足は大きな課題である。例えば、第 4 期岡山県障害者計画の策定に当たって、2020 年度に岡山県民を対象にしたアンケート調査において、「共生社会」の認知度は「知っている」48.0%、「言葉だけは聞いたことがある」28.7%、「知らない」21.5%となっており、認知度の低さが指摘されている（岡山県，2021）。こうした現状を踏まえ、障害に対する正しい知識の普及や日常的なかかわりを通した相互理解を促すことが求められている。

現代社会を生きる我々には、障害だけでなく性別、年齢、国籍や宗教、文化などの多様性を認め合い、共に暮らしていくことのできる共生社会の構築が求められる。

高等学校においては、「総合的な探究の時間」が設けられ、教科や科目の枠を超えた横断的・総合的な学びを深める機会が設けられている。生きる力、実社会で活用できる能力の育成を強く求める授業であり、インクルーシブ社会の実現に寄与するもののひとつであると考えられる。

本稿では、高校生の持つ障害へのイメージのあり様の分析を通して、共生社会の実現に向けて、教育現場で取り組むべき課題の内容について考察を加える。

倫理的配慮：調査を依頼した高等学校の学校長および担当教諭、調査に参加した生徒に口頭と書面にて本報告の目的と内容について説明し、同意を得た。調査への協力、質問紙への回答は任意とし、回答は無記名とした。

（方法）

対象：A 大学と B 高校との連携事業に参加した 2、3 年生、57 名（男性 11 名、女性 46 名、平均年齢 16.6 歳（SD:0.53））

調査時期：X 年 6 月～10 月

調査方法：授業の実施前後に担当した大学教員より質問紙を一斉に配布し、回答を求めた。

調査内容：筆者が独自に作成した質問紙を用いた。フェイスシート（学年、年齢、性別、所属するコース）に加えて、「1．障害児・者との日常的な接触頻度」、「2．障害に関する知識」、「3．障害に対するイメージ」について尋ねた。

（結果と考察）

「障害のある方と日常的に接する機会がありますか」という問いに対しては 33 名（58%）が「ない」と回答し、多くの高校生が障害者と関わる機会を日常的には有していないことが明らかとなった。「ある」と回答した者は、14 名であり、10 名は未回答であった。

「障害について知っていますか」に対して、「全く知らない」「聞いたことがある」「知っている」のいずれかで回答を求めたところ、48 人（84%）が「知っている」と回答した。障害種別では、発達障害（84%）、視覚障害（82%）、聴覚障害（73%）、知的障害（67%）、精神障害（65%）と認知度が高い一方で、病弱（47%）、肢体不自由（23%）と障害種の認知度が低いものの存在が明らかとなった。

高校生の持つ障害に対するイメージについて語群からの選択にて回答を求めたところ、「素直」と回答したものが 20%、次に「優しい」と回答した者が 19%であった。一方で、「怖い」が 13%、「迷惑」が 4%と否定的な印象を持つ者が一定数存在することが示された。

また、知識について○か×かの 2 件法で回答を求めた問いの正答率をみると、「障害による不自由さは道具や援助によって改善されることはない」（設問 2-2）、「障害は特別なものであり誰にでも起こり得るものではない」（設問 2-4）、「周りの人と同じようにできないのは、努力が不足しているからである」（設問 2-6）の誤答が目立った（図 1）。

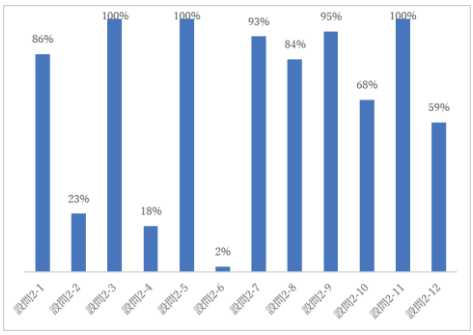


図 1　障害に関する知識問題の正答率

本研究の一環として実施した総合的な探究の時間の授業後に求めた質問紙からは、「授業前には、障害者に対して差別するような目で見ていたり、自分には関わりのないことだと感じたりしていた」という生徒から、授業で障害について学んだことにより、「障害のある方を支援していきたい」、「平等な目で見なければならないと思うようになった」との回答が得られ、障害に対するイメージが変化したことが示された。このことから高校生の障害に対する正しい知識や理解が不足していることが示唆され、これにより障害者に対する偏見や差別が生まれることへの懸念が示された。

共生社会の実現のためには、障害の有無にかかわらず、共に学ぶ場を設けることが重要である。今回の結果から、特に、障害者との日常的な接触の頻度が少ない生徒ほど、偏見や差別が存在しやすいことが明らかとなった。一方で、知識の修得によって障害に対する捉え方が変容することが併せて示唆された。

本研究の結果から、高校生における障害に関する認識とイメージに対する課題が存在し、障害に関する正しい知識の普及が必要であることが改めて示された。このことから、高校生が障害について学ぶことには一定の意義があり、共生社会の実現に向けた方略の一つに位置づけられる可能性があるものと考えられた。

（文献）

厚生労働省（2016）平成 28 年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）
岡山県（2021）第 4 期岡山県障害者計画

（SETOYAMA Yu）

特別支援教育に関わる知見検索支援システムの開発に向けた概念体系の構築 1

ー特別支援教育及び日本語指導に関わる教員支援に向けてー

○小川 修史（兵庫教育大学） 橋本 悠司（兵庫教育大学大学院学校教育研究科） 辻村 実央（兵庫教育大学大学院学校教育研究科） 太田 容次（京都ノートルダム女子大学）

KEY WORDS:特別支援教育,事例検索支援

【研究の背景】

特別支援教育におけるＩＣＴ活用は，ＧＩＧＡスクール構想に伴う校内のＩＣＴ環境の整備により新たな時代に突入したといえよう．文部科学省(2020)は特別支援教育におけるＩＣＴ活用の視点として,「教科指導の効果を高めたり，情報活用能力の育成を図ったりするために，ＩＣＴを活用する視点」「障害による学習上又は生活上の困難さを改善・克服するために，ＩＣＴを活用する視点」の重要性を指摘している．また，新特別支援学校学習指導要領において，各教科の指導計画の作成に当たっての配慮事項として，障害種ごとにＩＣＴの活用に関する規定が示され，指導方法の工夫を行うことや，指導の効果を高めることが求められていることから，ＩＣＴを活用するスキルは，これまで以上に特別支援教育に携わる教師にとって必要不可欠なものとなった．

本研究は「発達障害」をターゲットとし，さらにタブレット端末等の普及により近年ニーズが高まっている「アプリケーション（以後，単にアプリと表記する）の活用」に限定して議論を進める．近年，アプリの数は爆発的に増加しており，それに伴いアプリの活用事例も増加していることから，今後はアプリの活用事例検索に対するニーズが増加している．一方で，活用事例の増加と反比例して活用事例の検索が難しくなるのは想像に難くない．つまり，アプリを検索する際のキーワードが想起できないケース，ダウンロードしたアプリを実際に活用するまでに至らないケース，アプリを使用したものの児童生徒個別の特性に合致しないケースなど，一旦は導入を検討するものの，その過程で“つまずき”が発生し，結果として継続した利用につながらない可能性が懸念される．

つまずきが発生する要因として，アプリで達成したい目標や解決すべき課題等についての事前検討が十分に実施されていない点が挙げられる．水内(2015)[2]は，発達障害のある児童生徒に対して ICT を使うことの妥当性について十分に議論がなされないまま適用することの危険性について指摘しており，事前検討が十分でない状態でアプリを導入すると，有効活用ができないばかりか，失敗体験等による悪影響を及ぼす可能性すらあるといえよう．

以上の点から，特別支援教育に携わる教師がアプリを導入する際に事前検討を促す枠組みが有用といえる．アプリの導入に至るまでの経緯について検討させたうえでアプリを検索させることで，事前検討を促すことが可能と考えた．本研究では，特別支援教育に携わる教師を対象に，アプリ活用の事前検討を促すことを志向したシステム「アプリ＠コンシェルジュ」の構築を目指している．システム構築にあたり，教師とシステム間の対話を実現するための体系化された知識を準備する必要があると考えた．筆者はこれを「Pre-AIM (Prior Examination Application Introduction Model)」と定義した．本研究では，ICT の事前検討場面を収集・分析することを通した Pre-AIM の構築を目的とする．

なお，現状では Pre-AIM の試作までは完了しており，本発表ではシステム開発に際しての課題について報告する．

【進捗】

Pre-AIM は「概念化に現れる個物や関係をインスタンスとしてもつクラス（概念）を固定して，それらを上位下位関係に基づいて組織化したもの」（溝口 2005)であるオントロジーにより構築する．オントロジーを構築する上で検討を重ねた結果，オントロジーは「教育」と「配慮」を別の概念として定義した．教育と配慮を別の概念として定義することにより，教師の意図を明確に区別できる点が利点として挙げられる．また,「配慮」を構成する概念としてＩＣＦ（及川,2016）を参考に「困難」と「環境調整」を定義し，環境調整を「調整条件」「調整内容」で構成した．これにより，児童側の要求と教師の行動（環境調整）を対応づけることが可能になる点，環境調整を場面や状況で定義することが可能な点，の２点で有効である可能性が示唆された．

【システム構築に向けての今後の課題】

近年，chatGPT や Google Bard といった人工知能チャットボットが出現しており，急速に普及し始めている．こうした背景から，提案システムとの差別化をする必要があろう．こうした人工知能チャットボットは教師あり学習および強化学習を使用した仕組みであり，人間同士の会話の模倣を志向した仕組みであることから，現状において既に知識提供の観点において「誤学習」が懸念されている．従って，本研究が目指す「事例に対して専門家が定義した知識を用いて，妥当なメタデータを事例に付与する」仕組みとは異なる．ただし，現状において「事例に対して専門家が知識を定義する」については実現に近づいているが,「妥当なメタデータを事例に付与する」枠組みについては検討されていない．このことから，妥当なメタデータを事例に付与する枠組みについて，京都ノートルダム女子大学太田研究室の協力を得て検討を進める予定である．

（謝辞）

本研究は科学研究費補助金基盤研究 C「発達障害児に対する ICT 導入の事前検討の促進を志向したアプリ検索システムの開発」(課題番号 19K03055)の助成を受けたものです.なお，情報整理分析に当たっては，京都ノートルダム女子大学太田ゼミの学生に協力をいただいたことに謝意を表します．

（文献）

1) 文部科学省(2020),特別支援教育における ICT 活用について,https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_18.pdf (2023.5.20 確認)
2) 水内豊和(2015), 発達障害児(者)への ICT 機器活用の基本的視座-ICT でしかねらえない学習や発達の成果とは何か?-, 日本教育工学会論文誌, 39(2), pp.117-122
3) 溝口理一郎(2005),知の科学オントロジー工学,オーム社
4) 及川恵美子,井筒将斗,渡三佳(2016), ICF(国際生活機能分類)普及への取り組み, The Japanese Journal of Rehabilitation Medicine, Vol.53, No.9, pp.701-705

(OGAWA Hisashi, HASHIMOTO Yuji, TSUJIMURA Mio, OTA Hirotsugu)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-22

特別支援教育に関わる知見検索支援システムの開発に向けた概念体系の構築 2

ー特別支援教育及び日本語指導に関わる教員支援に向けてー

〇太田 容次（京都ノートルダム女子大学）
小川 修史（兵庫教育大学）
橋本 悠司（兵庫教育大学）
辻村 実央（兵庫教育大学）

KEY WORDS: 日本語指導, 教員支援, 特別支援教育,

【問題の所在】

日本語指導に関する国の情報提供は,文化庁は 2013 年に“NEWS”として,文部科学省では 2011 年に“かすたねっと”として（文部科学省の管理・運営は 2019 年から），ポータルサイトを公開している．また，外国人児童生徒受入れの手引き（文部科学省 2011）が発行され，その改訂版が 2019 年に発行されている．さらに,「外国人児童生徒教育研修マニュアル」（文部科学省 2014）や「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」（文部科学省 2014）などの基本情報が公開され，都道府県や市町村の教育委員会において，地域の実態に応じた様々な情報提供を行い，実際の教員研修や保護者，子供支援を直接的に行っているところである．つまり，2010 年代早期より国や都道府県の情報提供やそれに基づく取り組みが促されてきたところである．その現状は,「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査の結果(令和 3 年度）について」（文部科学省 2022)に公開されている．

日本語指導の必要な児童生徒が多く在籍する 13 都府県及び 1 政令市を対象に，聞き取り調査を実施した(太田,濱田,金森,丹羽,梅田 2022)．太田らは,「聞き取り項目の教育委員会の役割,日本語指導担当者,日本語指導が総抽出語数に占める割合が合わせて 74.9%である.一方で,個別の指導計画,校内体制,就学･啓発は,同様に 3 項目で 25.1%」であり，聞き取り調査担当者の所属は特別支援教育について所掌しない担当者が多いと述べている．つまり，特別支援教育の知見を生かすための教育委員会担当者の連携が日常的に行われていないことがうかがえた．

このような問題を受け，太田ら(2022)が設置したチャットボットのアクセス画面が図 1 である．現在設置している AI チャットボットは比較的簡単に設置できるものの，AI が判断するデータの数に限界があり，結果として一般の検索サイトで検索したものと差が認められなかった．図書館や大学の教務等のような簡単な定型の質疑応答には適しているように考えられるが，日本語指導に関する膨大な知見を整理・体系化し，検索する教員にとって使いやすく，わかりやすいものとはならなかった．



図 1 チャットボットのアクセス画面例

【目的】

本研究の目的は，科学研究費補助金基盤研究 C「AI を活用した日本語指導等が必要な子供の困難さ理解の為の教員支援システム開発による研究」（課題番号 20K03134）の成果及び課題を基に，文部科学省や（独）国立特別支援教育総合研究所，大学，教育委員会等による様々な知見に基づく情報を，日本語指導に関わる教育現場での指導・支援の改善に生かすための知見検索支援システム開発にむけた概念体系の構築である．

【方法】

外国人児童生徒受入れの手引き改訂版（文部科学省 2019）に示されている日本語指導に関する内容を,「概念化に現れる個物や関係をインスタンスとしてもつクラス（概念）を固定して，それらを上位下位関係に基づいて組織化したもの」(溝口 2005)であるオントロジーの手法により体系化し，概念体系の構築につなげる．

【考察】

現在、兵庫教育大学大学院小川ゼミの院生及び京都ノートルダム女子大学太田ゼミの学生，教員でオントロジーによる概念体系の構築に向けた演習，外国人児童生徒受入れの手引き改訂版のオントロジーによる分析を実施しているところである．オントロジーによる分析結果については，学会のポスターでの公表とするが，途中経過から手引きは執筆者や編集者を含む文部科学省担当者により日本語指導に関する知識が体系化されたもので、それらをよりわかりやすい概念体系とするために有効であると考える。溝口(2005)はオントロジーの効用として、「(1)合意を得る手段(2)暗黙情報を明示化(3)再利用と共有(4)知識の体系化（コンピュータ上での)(5)標準化(6)メタモデル的機能(7)総合的効用」をあげており，こうした効用をふまえて概念体系の構築を目指したい．今後，現在の日本語指導に関わる教員支援システム構築から，将来的には特別支援教育に関わる全ての教員支援システム構築と活用を目指したい．

（文献）

1) 文部科学省(2022),日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査の結果（令和 3 年度）について,https://www.mext.go.jp/(2023.5.20 確認)
2) 太田容次，濱田麻里，金森克浩，丹羽 登，梅田真理(2022),日本語指導等の特別な配慮を必要とする児童生徒への指導･支援に関する研究-14 都府県等教育委員会担当者への聞き取り調査から,日本特殊教育学会第 60 回大会論文集
3) 溝口理一郎(2005),知の科学オントロジー工学,オーム社

（謝辞）本研究の一部は,JSPS 科研費 JP20K03134 の助成を受けたものです.なお,兵庫教育大学大学院小川ゼミの院生,京都ノートルダム女子大学太田ゼミの学生に情報整理分析の協力をいただいたことに謝意を表します.
(OTA Hirotsugu, OGAWA Hisashi, HASHIMOTO Yuji, TSUJIMURA Mio)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-23

ギフテッド傾向のある子どもの特性に関する研究

保護者へのアンケート調査から

○伊藤　駿
（広島文化学園大学学芸学部・NPO 法人 ROJE）
佐藤　駿一
（東京大学大学院・NPO 法人 ROJE）
村上　詩織
（広島文化学園大学大学院教育学研究科・NPO 法人 ROJE）
中西　美裕
（大阪大学大学院人間科学研究科・NPO 法人 ROJE）

KEY WORDS: ギフテッド、保護者、アンケート調査

（目的）

本研究の目的は、ギフテッド傾向のある子どもたちについて、かれらの抱えている特性を明らかにすることにある。日本においては、ギフテッドという言葉は意図的に明確な定義を与えられず、広範囲の子どもたちを指し示す余地を残して使用されている。

また、2021 年 6 月には文部科学省が「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議」を設置し、いわゆるギフテッドの子どもたちに対する教育のあり方の議論が行われた。そしてその中では、ギフテッドの子どもたちを取り巻く国内の方針についての継続的な議論が必要であると指摘されている（石田 2023）。

一方、村上・伊藤（2023）のレビューでは、国外研究と比較して国内研究ではギフテッド児本人の語る困難さや、その保護者の抱えるニーズについて、研究者の耳目をほとんど集めてこなかったことが指摘されている。そこで本研究では先の目的を設定し、以下の調査を実施した。

（方法）

発表者らは 2022 年 4 月より、ギフテッド傾向のある子どもおよびその保護者を対象としたオンラインでの支援活動と「親の会」を主催している。この保護者のうち、研究参加への同意を得た 244 名に対して、子どものプロフィールおよび特性に関するアンケート調査を実施した（調査①）。さらにこの保護者のうち、より詳細なアンケートへの参加の同意を得た保護者に対して、「学校との関係性」に注目したアンケート（調査②）および、SDQ（Strength and Difficulties Questionnaire：子どもの強さと困難さアンケート）（調査③）を実施した。前者の回答者数は 82 名であり、後者の回答者数は 67 名である。なお、いずれの調査も Google Form を用いて実施している。

また、調査の実施にあたっては、広島文化学園大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得ている。

(結果・考察)

まず子どものプロフィールについて、学年（2022 年度）および性別を表 1 および 2 としてまとめた。

表 1　年齢（学年）

	人数	割合
未就学（0～3歳）	3	1.2%
未就学（4～6歳）	24	9.8%
小学1年生	29	11.9%
小学2年生	47	19.3%
小学3年生	39	16.0%
小学4年生	38	15.6%
小学5年生	18	7.4%
小学6年生	16	6.6%
中学1年生	14	5.7%
中学2年生	13	5.3%
中学3年生	3	1.2%

表2　性別

	人数	割合
女	76	31.1%
男	167	68.4%
回答しない	1	0.4%

その上で、上記調査①の結果を本要旨では示す（調査②および③については、当日のポスターにて掲出する）。まず、回答者の性別と特性に関する回答を図 1 として示す。図 1 を見ると、「芸術面の才能」「やる気喪失」および「不登校」以外の項目で半数を超える回答者が「当てはまる」と回答している。特に

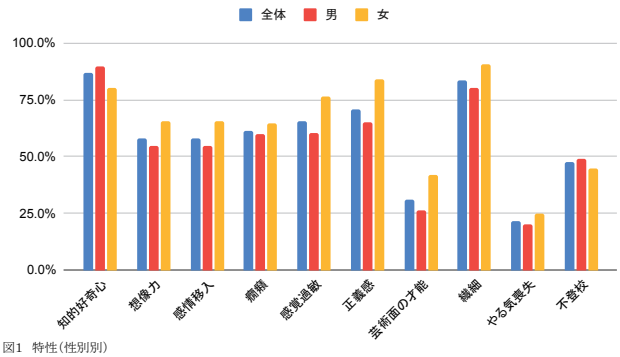


図1　特性(性別別)

「知的好奇心」および「繊細」については 75%以上の回答者が当てはまると回答しており、特に高い項目として挙げることができる。なお、このうち「芸術面の才能」については上述の支援活動がこうした才能へのアプローチというよりも困り感を抱えている子どもと保護者を支えるというスタンスで広報をしていたため、一定低い結果となったことが推定される。

続いて、年齢（学年）と特性について特に差異が見られ

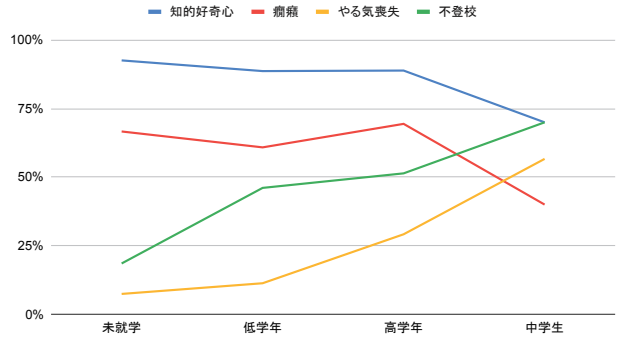


図2　年齢と特性

た項目を図 2 としてまとめた。図 2 からは、年齢があがるにつれて知的好奇心と癇癪は落ち着き、やる気喪失や不登校と回答する割合が増加していた。ただし、今回のデータは同一人物を縦断的に調査しているものではないため、今後継続的な調査を行うとともに特性に与える要因を明らかにしていきたい。

（文献）

石田祥代, 2023,「特別な教育的ニーズのある優秀児とその教育的支援に関する動向」『発達障害研究』44（4）, pp.323-333.

村上詩織・伊藤駿, 2023,「ギフテッドの子ども支援に関する研究動向と課題－かれらが抱える困難さとその支援方策に着目して－」『子ども学論集』9, pp.25-37.

(ITO Shun, SATO Shunichi, MURAKAMI Shiori, NAKANISHI Miyu)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 1、ダイバーシティ P1B-24

発達障害者に対する受容意識・理解度の性および世代間差異

石黒栄亀
（松本大学教育学部）
KEY WORDS：発達障害　理解　世代差

（目的）

発達障害の社会的理解はここ十年広く向上した。また地域では来たるべき超高齢化社会を迎えるに当たり、発達障害を含めた支援に関して高齢者を含めた地域在住者をボランティアとして積極的に支援活動に取り入れて展開している所も増えている。しかし発達障害という言葉は一部インターネットスラングとして歪曲された使用が行われたり、未だ正確な知識の普及は社会的にも不十分である。知識の偏極があると、地域住民による発達障害の支援活動も支障をきたし、ひいては長期的な発達障害者の地域生活に影響を及ぼすと考えられる。そこで本研究は、児童支援を含めた地域活動に積極的な高齢者を含む成人を対象に、発達障害者の理解と受容意識を性差、世代の両面から、菊池（2011）が教育学部学生用に作成した項目を本対象者向けに一部改変して調査した。

（方法）

児童支援に関する地域活動への取り組みに熱心な成人男女 57 名（18 歳～90 歳 64.9±16.1 歳）男性 19 名（68.1±16.1 歳）女性 38 名（63.3±15.9 歳）に対して、発達障害に関する基本的な知識を学ぶ講座を 1 回受講した後、講座内で出た発達障害の基本知識 15 項目を○×で回答してもらい、15 点満点で採点し、得点を比較した。次に社会的理解および受容に関わる 27 項目の質問項目に対して、1「全く思わない」、2「思わない」、3「ふつう」、「そう思う」、5「強くそう思う」で受容度を評価し比較した。なお質問紙への回答にあたっては地域名および個人名を無記名とし、匿名性を担保した上で結果は統計的処理されること、また本調査への協力を辞退することも自由である旨を用紙の最初に明記した。

(結果)

発達障害に関する基本的な知識を学ぶ講座を 1 回受講した後、講座内で出た発達障害の基本知識を問うたところ、平均得点は男性 8.7±3.5 点、女性 9.3±3.4 点であり、性による有意差はなかった。次に一般的に高齢者にあたる 60 歳を基準として 60 歳以上（41 名）と 60 歳未満（16 名）による差を比較検討したところ、60 歳以上 8.2±3.7 点、60 歳未満 11.4 点±0.9 点で 60 歳未満が有意に高得点であった。さらに比較的人数が均等になるよう年齢群に分け、1 群(～49 歳 13 名)、2 群（50～69 歳 13 名）、3 群（70～74 歳 14 名）、4 群（75～79 歳 9 名）、5 群（80 歳～8 名）で得点を検討したところ、1 群 11.2±0.8 点 2 群 10.9±2.1 点 3 群 8.9±3.0 点 4 群 7.8±3.9 点 5 群 4.8±3.6 点で、 1 群＞4 群(p=.042)、5 群(p=.000)、2 群＞5 群(p=.000)3 群＞5 群(p=.012) であった。各項目における回答傾向は、「自閉症は親の育て方など生後の環境により発症する」（p=.01）、「ADHD 児がしばしば指示に従えず、課題をやり遂げられないのは反抗的だからである」（p=.045）、「自閉症は過去に虐待を受けるなどして形成されたトラウマで発症する」（p=.031）、「ADHD は親の育て方や生後の悪い環境で発症する」（p=.050）の 4 項目は 5 群が有意に○を付ける傾向にあった。

次に『社会的理解および受容的態度』を検討したところ、「発達障害の人も周りの人と仲良くする能力があると思う」（p=.05）、「一般の人は発達障害の人ともっと接触することが必要だと思う」（p=.02）の二項目で男女差が生じた。

世代による比較では「発達障害の子どもも普通学級へ行った方がその子のためにも良いと思う」（p=.015）、「発達障害の人のことは社会全体が責任をもつべきだと思う」（p=.001）で、60 歳未満と比較して 60 歳以上が肯定的に回答する傾向が高かった。年齢群に分けて比較したところ、「発達障害の人のことは社会全体が責任をもつべきだと思う」（p=.020）で、就労や社会参加で現在社会の中心を構成していると考えられる 49 歳までの集団が、「ふつう」という曖昧な選択肢を選ぶ傾向が高かった。

（考察）

菊池（2011）の教育学部生に対する調査では、発達障害に関する知識問題の平均点は 11.5±0.9 点であり、本調査における 60 歳未満の平均得点とほぼ等しいものであった。これは、単なる知識の累積であるならば、機能的に若年者の方が有利であることを示している。その一方、性差で回答傾向に差があった 3 項目は間違った内容であるが、項目内容から全て「親の養育」に関わる内容であると推察される。したがって結果からは、男性は女性よりも発達障害は親の養育態度に影響を受けると考える傾向が強固であると示唆された。高齢化社会に向け発達障害者地域支援に対する高齢者の積極的参与を求める必要があると考えられるが、家庭および性別役割意識が強固な世代に発達障害を正しく理解してもらうためにも、高齢者への正しい継続的な知識提供が必要とされることが示唆される。

次に社会的理解および受容的態度について尋ねた 27 項目は、世代差から検討した場合、60 歳以上と未満の 2 群では平均得点において「発達障害の子どもも通常学級へ行った方がその子のためにも良いと思う」と「発達障害の人のことは社会全体が責任を持つべきだと思う」の 2 項目で、また回答傾向も 4 項目で 60 歳未満より 60 歳以上が肯定的回答傾向があり、このことは年齢群に分けて検討した結果から、49 歳までの集団よりそれ以上の年齢群で積極的な受容意識があることが伺われた。就労や社会参加で現在社会の中心を構成していると考えられる 49 歳までの集団が、発達障害の対する「社会全体」への関与や他者との関わりという視点から比較的消極的な選択をする傾向があることが示唆される。

（文献）

菊池哲平（2011）教育学部生における発達障害のイメージ 熊大教育実践研究 28,57-63.

(ISHIGURO Eiki)

学術研究において「色覚」の扱われ方はどう変わったか

文献に見る色覚研究についての変遷

〇加部清子
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS：色覚　テキストマイニング　計量書誌学

【目的】　人間の色覚には多様性があり、その少数派の人は、日本人男性の約５％いると言われている。かつては「色盲」、「色弱」といわれ、医学的には現在も「色覚異常」という用語が使われている。当事者は偏見や差別を受けるなど、色覚の違いは色覚問題を引き起こしてきた。色覚多様性について正しい知識を広げる活動をしているしきかく学習カラーメイト（2017）は「色覚の違いに気づいたときにマイナスイメージから入らない出会いをしてほしい」と述べている。加部（2022）は色覚に関する約 40 年分の新聞記事を年代ごとに内容分析をすることを通して、色覚についての話題の変遷、すなわち色覚に対する社会の扱いの変遷を明らかにした。その結果、2000 年代前半頃まではマイナスイメージにつながる話題が多いが、2000 年代後半頃からはプラスイメージにつながる話題に変わってきたこと、話題自体が多様化したことが読み取れた。それでは、学術研究においては色覚についてはどのように扱われてきているのだろうか。本研究では、色覚に関する学術的な文献の内容の変遷を、テキストマイニング、及び計量書誌学の方法を用いて明らかにすることを目的とする。

【方法】　国立情報学研究所が提供する学術情報検索サービス Cinii Research において、タイトル欄に「色覚」と入れ、「論文」、「2022 年 12 月」までに絞って詳細検索した。検索の結果ヒットした 2435 件のうち、欠損データ等を削除した 2230 件を分析の対象とした。最終検索日は 2023.3.28 である。なお、一般に公開されているデータベースを使用しており、結果に個人情報等を含まない。

分析１　文献数の推移　発行年毎の文献数を調べた。

分析２　タイトルと年代の対応　文献を発行年 10 年毎に分け（以下、「年代」とする）、樋口ら（2022）の KH Coder を使用して、文献タイトルをテキストデータとし、年代との対応分析を行った。

分析３　年代ごとの文献の分野　文献の掲載誌名をもとに、文献を医学、生物、工学、情報、総合科学、色彩学、その他、一般の８つの分野に分け、年代ごとに分野別の文献数を調べた。

【結果】

分析１　結果を図１に示す。1950 年代から 2000 年代まで文献数は増加し、2010 年代から減少に転じている。

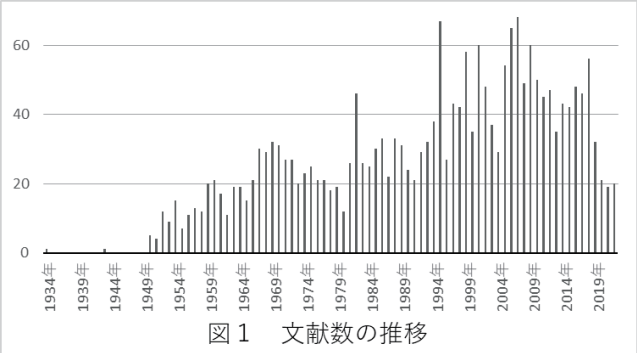


図１　文献数の推移

分析２　結果を図２に示す。1950 年代から 1970 年代には「色盲」「成績」「識別」「混同」「遺伝」「検査」などの言葉が、1980 年代、1990 年代は「脳性」「機構」「視野」「調査」「網膜」などの言葉が、2000 年代から 2020 年代は「多様」「配色」「ユニバーサル」「考慮」「変換」「開発」「対応」などの言葉が特徴的に示された。



図２　タイトルと年代の対応

分析３　結果を図３に示す。どの年代も医学分野が多いものの、1990 年代以降、他の分野の割合も増えている。特に、工学、情報、色彩学といった分野の増加が顕著である。

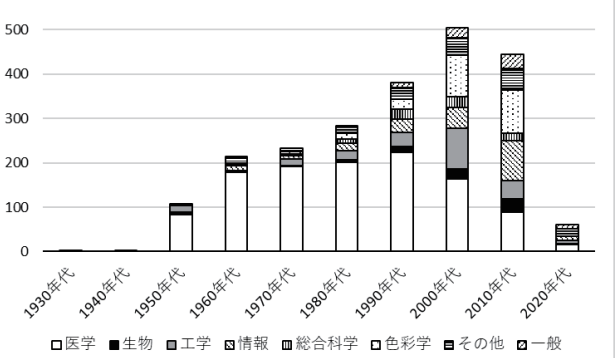


図３　年代ごとの文献の分野

【考察】　テキストマイニングの手法を用いた分析２より、1990 年代までは主に医学を連想させる言葉が特徴として見出された。2000 年代以降は内容が多岐に渡り、「多様」「配色」「ユニバーサル」「考慮」「変換」「開発」「対応」などの言葉が特徴的に示された。これは、加部（2022）と同様の結果である。計量書誌学的な手法を用いた分析３からは、1980 年代頃までは医学分野としての扱いが多いものの、その後、工学や情報、色彩学などでの扱いの割合が増えたことが読み取れる。幅広い分野で色覚が注目され、研究されるようになったことが窺える。

【文献】

・樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング,ナカニシヤ出版
・加部（2022）日本特殊教育学会第 60 回大会,P9-16
・しきかく学習カラーメイト（2017）はじめて色覚に出会う本　色っていろいろ　利用の手引き　（KABE Kiyoko）

保護者が考える自閉症のある子どもの感覚面の特性

自閉症のある子どもの感覚面の特性とセンソリールームの設置希望

高橋　眞琴　　中西　裕子　　牛込　彰彦　　田中　淳一
（鳴門教育大学）（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）　（帝京平成大学）　（鳴門教育大学）
KEY WORDS: 自閉症，感覚面の特性，環境設定

（目的）

文部科学省（2018）では，聴覚過敏をはじめとする自閉症のある子どもへの感覚面の特性への配慮事項が示されている。普段の学校教育でも個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づいて実態把握が行われている。一方，特別な教育的ニーズに基づく教育が先行して実践されてきた英国においては，通常の学校でも多感覚を活用する教材を用いるセンソリールームという部屋が設置され，学習活動が行われているため，日本における教育的支援でも参考になると推察される（高橋編著，2023,pp.102-119）。そこで，本研究では，自閉症のある子どもの保護者が，子どもの感覚面の特性や日本の学校園でのセンソリールームの設置について，どのように考えているか把握することを目的とした。

（方法）

20xy 年 z 月に，インターネット調査会社に，自閉症のある子どもの保護者に対する調査を依頼した。スクリーニング調査後，対象となるモニター100 名が調査に参加した。本研究では，①「お子様について，特に，気になる感覚面の特性について，最もあてはまるものを下記の中から１つお選びください。」という質問に対する回答状況と②「英国には，光や音，香り，感触などの多感覚を楽しむ専用のお部屋が，各園や保育所，子育て関係施設に設置されています。日本にもそのような専用のお部屋があったほうがいいと思いますか。」という質問に対する回答状況を取り上げる。①の質問への回答は，「触覚面の過敏・鈍麻」「視覚面の過敏・鈍麻」「嗅覚面の過敏・鈍麻」「味覚面の過敏・鈍麻」「聴覚面の過敏・鈍麻」「その他」の項目の中から最もあてはまるものを選択していただく形をとり，「その他」の場合には，具体的に記入いただく形をとった。②の質問については，「とてもそう思う」「少しそう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の５件法で回答する形を取った。倫理的配慮として，インターネット調査会社とモニター間の個人情報保護規定により，アンケート関連事項の伝達行為の禁止，回答者の不特定，インターネット調査会社の個人情報保護規定に基づいて回答内容が取り扱われる,同意して協力が可能な場合のみ調査に参加することという内容が調査画面に明記されており,希望するモニターが自由意思で回答を行う形となっている。

(結果)

①の「お子様について，特に，気になる感覚面の特性について，最もあてはまるものを下記の中から１つお選びください。」という質問については，文部科学省（2018）でも例示されているように「聴覚面の過敏・鈍麻」が最も多く 42.0%，次いで，「触覚面の過敏・鈍麻」が 21.0%，視覚面の過敏・鈍麻 14.0%と続き，表１の結果となった。自由記述では，「視覚と聴覚の過敏」など複数の気になる感覚面の特性や「痛みを感じにくい」「鳩アレルギー」があげられていた。

表１　保護者が気になる自閉症の子どもの特性　n=100

	%
触覚面の過敏・鈍麻	21.0
視覚面の過敏・鈍麻	14.0
嗅覚面の過敏・鈍麻	3.0
味覚面の過敏・鈍麻	7.0
聴覚面の過敏・鈍麻	42.0
その他(具体的に:)	13.0

②の質問については，「とてもそう思う」「少しそう思う」を合計すると 70.0%の保護者が設置を希望する結果となった。一方，「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を合計すると 6.0%の保護者が設置を希望しない状況だった。

表２　自閉症のある子どもの保護者のセンソリールームの設置希望　n=100

	%
とてもそう思う	36.0
少しそう思う	34.0
どちらでもない	24.0
あまりそう思わない	2.0
全くそう思わない	4.0

（考察）

①の質問に関連して「聴覚面の過敏・鈍麻」については，特別支援学校（聴覚障害）へ教育相談が入る場合がある。「触覚面の過敏・鈍麻」も一般的に示唆されているが，保護者も気になっていることが示されている。一般の子どもでは，このような結果にはならないと推察される。学校園全体と個別の両面からの環境設定が必要であり，個々の特性の把握，支援体制，環境設定が望まれる。

②の質問について，70%の保護者は，センソリールームの設置を希望している。従来の自閉症支援では，聴覚面，視覚面の支援が例示されてきた。センソリールーム活用により「触覚面の過敏・鈍麻」をはじめとする複数感覚の過敏・鈍麻の改善に向けた相乗効果も期待されているとも推察される。「どちらでもない」の回答も 24.0%存在するため，センソリールームの短期間の試験的導入を実施し，子どもや保護者の反応を一つの判断材料とすることも考えられる。個々の子どもの感覚特性に係る事前アセスメントや，利用時の子どもの様子についての情報共有も必要であろう。

（文献）

文部科学省（2017）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）.
高橋眞琴（編著）「困難を抱える子どもを包摂する多感覚を生かした活動」（科研費 19K02614 報告書）.
高橋眞琴（編著）尾関美和・亀井有美・中村友香・山﨑真義（著）「かんたんにできる発達障害のある子どものリラクセーションプログラム」学苑社，102-119.

（備考）

本研究は，科研費 19K02614，22K02463 の助成を受けている。利益相反はない。

(TAKAHASHI Makoto, NAKANISHI Yuko, USGIGOME Akihiko, TANAKA Junichi)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-2

障害理解啓発授業の実践における一考察

「みんなちがってみんないい」学級づくりをめざして

齋藤澄子
（和光大学　資格サポートセンター）

ICF・障害理解啓発・発達障害

（目的）

ICF（国際生活機能分類：InternationalClassification Functioning,disability and Health）は、障害を個人と周囲の環境双方から捉え、人間の状況を全体的に理解することを提唱している。ICF に示された環境因子には家族や友達、世間の人の目などの人的な環境も制度的な環境として含まれていることから考えると、発達障害等の発達に課題を抱えている子どもたちにとって彼らが所属する学級集団の子どもたちの存在は極めて重要である。また、2016 年に発出された障害者差別解消法に書かれている共生社会の実現のための「合理的配慮」や「基礎的環境整備」から考えて、発達に課題を抱えている児童にとって周りの子どもたちの存在は人的な「基礎的環境整備」であると捉えることができる。

こうした背景の中で、学級児童を対象にした「障害理解啓発教育」はこれまで「アイマスク体験」や「車いす体験」等が行われてきたが、発達に課題のある子どもたちへの理解をもたらすような授業実践は積極的に行われてきていない。　筆者は、小中学校に在籍する発達に課題を感じる子どもたちの人的環境を整備することを目的として通常学級における障害理解啓発の授業実践を試みた。

（方法）

公立小学校の通常学級で障害理解啓発の授業を行い、授業を通して得られた児童の意識変容を考察する。

1　対象児童：公立小学校第４学年児童 94 名（特別支援学級児童　7名を含む、3 学級）

2　倫理的配慮：

研究の目的や授業内容、発表については、あらかじめ学校長や担任に文章および口頭にて説明し同意を得た。

3．研究期間：

研究期間は、20x x -1 年 3 月から 20xx 年 3 月であった。介入準備期として 1 年間を費やしたが、新型コロナウィルスの感染状況の影響を受け、授業実践が滞る時期があった。授業は 202x-1 年 12 月、学校の人権週間に合わせて行われた。

4　アンケート：

①授業前の児童の実態を把握するために、児童に事前アンケートと授業後の意識の変容を把握するために、授業後アンケートを行った。

②授業後の児童の変容を把握するために学級担任に授業 2 週間後と授業 2 カ月後のアンケートを行った。

③本研究実践の妥当性を把握するために学校管理職や関係者にアンケートを行った。

5．手続き：

1）授業内容の全体構造

道徳の時間を活用して障害理解啓発のための授業を行うため、本授業実践を【内容項目Ｂ「主として人のかかわりに関すること」-(11) 相互理解、寛容　】に位置付けた。

授業の流れとしては、導入でパラリンピックの選手の話を行い、その後事前アンケートに基づいた障害理解に関する学習を展開し、最後に授業を通して考えたことを伝え合い、今後の生活に生かしていくことを担任が確認した。

2）指導案の作成と指導スタイル

筆者が学習指導案の作成を行い、ティームティーチング（以後ＴＴと記す）による授業を行った。

3）児童の実態把握と指導案検討

学級担任と対面で３回会議を開き、児童の実態を共有した上で学習指導案の展開に問題がないかを検討した。

(結果)

・授業に参加した児童の感想は以下の通りであった。（５択式回答で５：とてもあてはまる、４：少しあてはまる）

①授業の内容理解ができた‥100%の児童が 5 か 4 を選択

②障害について考えた……95%の児童が 5 か 4 を選択

③将来役立つ内容だった‥‥90%の児童が 5 か 4 を選択

・自由記述で「授業を受けてわかったことや気づいたこと」に書かれたことを分類すると以下のようになる。

○障がいのある人を助けたい。役に立ちたい……・38%

○障害があってもあきらめないのがすごい……‥‥21%

○いろいろな人がいることが分かったので、みんな平等にしたい……‥……17%

○その他……‥……22%

・授業２週間後、担任は「授業の内容をしっかり覚えていました。『みんな違っていい』という言葉が印象に残っているようです。」と報告してくれた。更に抽出児を決め、２ヶ月後の児童の意識変容が持続のフォローをとった。

授業後の感想（抽出児童の書いたもの）	２ヶ月後の児童の様子（担任へのアンケート）
先生が話していたように、しょうがいのある友だちができるかもしれないので、にげてしまう人の気もちはわからなくないので、その時に今日の話を思い出してしょうがいのある人もない人もびょうどうにできると思います。このけいけんを、つぎにいかせたらいいなとおもいました。	◎変容が見られた クラスでペアを作る時に、これまでは特定な子となることが多かったのですが、普段あまりかかわっていない子ともペアを組むようになりました。

（考察）

本授業実践は発達障害等の発達に課題を感じる児童の周りの子どもたちの障害理解啓発を目的としていたが、いきなり目に見えない障害理解を目的とすることに無理があるという指摘から、目に見える障害（肢体不自由、視覚障害等）を扱う授業となった。今後はこの授業を基にして、教室にいる発達障害等「目には見えない障害」のある児童への気付きに繋げていくことが課題である。効果的だったのは、授業を筆者が単独で行うのではなく、学級担任とペアを組みＴＴ方式で実践できた点である。その為児童は一度きりの授業でも担任から授業のフィードバックを受けることが可能であったので、学校生活全般を通して障害意識が深まっていった。「この授業後、学級全体の雰囲気が変わってきた」という担任の言葉は、障害理解啓発の授業の必要性を裏付ける証言であると考察できる。

(SAITO Sumiko)

全校児童への認知機能強化トレーニング「コグトレ」によるアセスメントの検討

北村　和美
（滋賀県米原市立米原小学校）

KEY　WORDS：小学校　アセスメント　認知機能強化トレーニング「コグトレ」

（目的）

通常学級において特別な支援を要する児童は、8.8%いると言われている。高村・宮口（2022）は境界域児童へは個別支援が必要とされるものの、通常学級で支援が必要な児童を発見すること自体が難しい環境の中で、通常学級の担任ができるアセスメントの必要性は高いと述べている。担任ができる簡易的なアセスメントの一つとして、認知機能強化トレーニング「コグトレ」（以下コグトレと記述）が使えるのではないかと考えた。コグトレの結果から、コグトレの各領域の課題の低成績児童が、学習上どのような困難を抱えているのか、関係性を見ることとした。また、コグトレの取り組みにより困り感のある児童の早期発見ができ、支援につながるかを検討したい。

（方法）

(1) 倫理的配慮

学校長・教職員に文書及び口頭で研究の目的、方法、結果の公表、個人情報の厳守を説明し、許可を得た。児童については個人が特定されないように配慮した。

(2)場所・対象者・時期

公立 A 小学校全校児童 448 名と教員 28 名を対象として、X 年６月～２月まで実施した。

(3)全校児童によるコグトレの実施

コグトレの５つ課題領域より「数える」「写す」「聞いて覚える」の３つの領域を選んだ。領域ごとの取り組みの中から正答数が半数以下の児童を低成績児童とした。

(4) ４年生から６年生へ認知機能アセスメントの実施

宮口著「ケーキの切れない非行少年」から円を３等分する課題と、同じく宮口著「不器用な子どもたちへの認知作業トレーニング」より立体模写の課題の２つを行った。この二つの課題については各年に１回調査をし、２年の経年比較した。また、コグトレ低成績児童とこの２つの課題について関係性を分析した。

(5)評価分析方法

低成績児童と学習実態の関係の分析

教員に対し、低成績児童に 10 項目のチェックリストの項目が該当するかについて、複数回答を求めた。その結果とコグトレ低成績児童との関係を分析した。

（結果）

(1)コグトレ低成績児童と学習との関係

課題「注意力・処理能力」「聴覚性ワーキングメモリー・指示理解」「視覚認知・書きの正確性」についてそれぞれの課題の低成績児童は、10 項目のチェックリストのうち、「集中力が低い」「人の話を聞くことが苦手」「文字が雑である」「指示理解に時間がかかる」という傾向が高いという特徴が見られた。特に、「集中力が低い」という点については、全てのアンケート項目の中で数値が最も高かった（図１）。

(2) コグトレ低成績児童と２つの課題の不正解者の比較

３つのコグトレの低成績児童は「円を３等分する」「立体模写」の課題で、不正解になる割合はその学年でも 10%から 30%いることがわかった。また、これら２つの課題で不正解になる割合は、学年が上がるほど高かった（図２）。

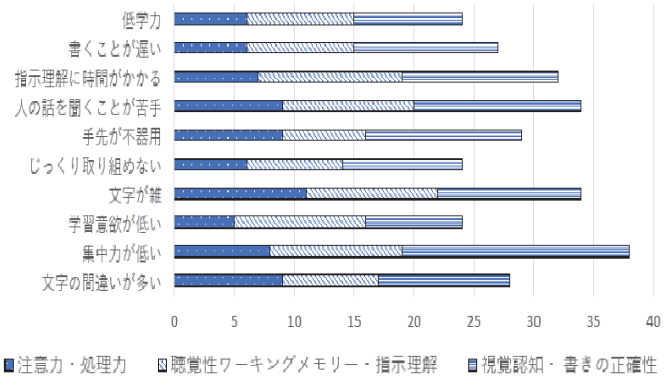


図１　低成績児童に見られる学習における実態

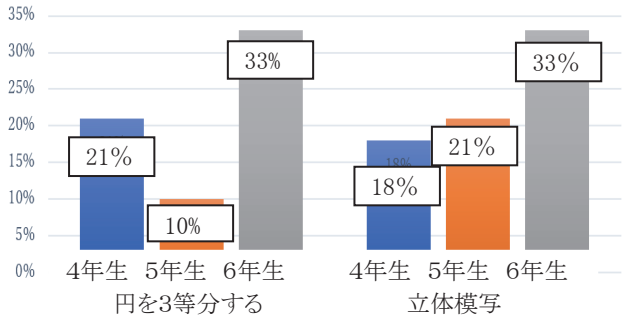


図2　コグトレ低成績児童のうち課題が不正解だった児童の割合

（考察）

教師が児童を観察して得られたアセスメント結果とコグトレによって判明した児童の困り感は一致した。また、円を３等分できない、立体模写が描けない児童はコグトレでも低成績児童である割合が高かった。それは学年が上がるほど高くなる傾向にあるということから、小学校では早期のうちに支援の必要な児童を気づき、支援につなげていく必要がある。研究事後の教職員に自由記述でアンケートを取った結果、低成績児童に気づいた教師が、「教師の話し方をわかりやすくした」「数の多いものについての処理の仕方を教えた」などの支援につなげていることがわかった。コグトレは担任が児童の困り感に早期に気づき、支援を早く入れていけるツールとして有効であると思われる。

（文献）

1)　高村希帆・宮口幸治（2022）学校における COGET 導入の可能性．コグトレ研究．
2)　宮口幸治・高村希帆・井坂幸恵・閑喜美史（2021）コグトレ実践集子どもの特性に合わせた導入事例．日本 COG―TR 学会．

（KITAMURA　Kazumi）

通常学級の国語科と自立活動との関連を図る授業づくり

-特別支援学級教師による通常学級教師の気づきに応じた支援の実践的検討-

〇髙地朋見（富岡市立高瀬小学校）
藤井和子（上越教育大学）

KEY WORDS: 交流及び共同学習　気づきに応じた支援　授業リフレクション

(目的)

平成 29 年学習指導要領では,個々の児童の障害の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫を行うことと明記されたが,通常学級教師には困難があると予想され,授業づくりについての支援を検討していくことが求められている。池田（2017）は,小学校において特別支援学校教師が肢体不自由のある児童が在籍する通常学級教師とともに実態把握図（安藤，2001）を作成することで,通常学級教師の肢体不自由を有する子供の実態の理解を高め,指導への負担感を軽減できたことを明らかにした。小学校では交流及び共同学習が盛んに行われており,授業の計画・実施・評価における特別支援学級教師の役割が大きい。特別支援学級教師が通常学級教師に対し,どのように説明し授業づくりにかかわると,通常学級教師が交流児童や交流児童と共に学ぶ他の児童の理解を高めるのかを検討した例はない。

本実践は,特別支援学級教師が交流及び共同学習で学ぶ特別支援学級在籍児童について実態把握図（安藤,2001）を作成し,通常学級教師と共に学習活動上の困難さに基づく手立てを取り入れた授業を行うことによって,交流及び共同学習を実施する通常学級教師の理解にどのような影響を与えるか検討することを目的とする。

(方法)

1. 対象教師

1)情緒特別支援学級担任(以下,筆者)。

2)教職経験年数2年目の通常学級教師(以下,Aとする)。

2. 対象授業

小学校 第二学年 国語科（ことば)

「主語と述語に気をつけよう」全 2 時間

3. 研究期間：20XX 年 11 月

4. 手続き

1）筆者は,担任する情緒特別支援学級在籍児童（以下,B 児とする）の自立活動における個別の指導計画を作成する際,安藤（2001）を参考に実態把握図を作成した。B 児は,A が担任する通常学級で交流及び共同学習を受けていた。

2）単元に入る前に,既習事項が身についているかを確認するため,レディネステストを通常学級児童並びに B 児を対象に実施した。

3）通常学級教師にレディネステストの結果を提示後,B 児の結果と実態把握図を提示しながら躓きの背景要因について説明し,実態把握に基づいた授業づくりを提案した。

4）B 児の実態を踏まえ【環境の把握】【コミュニケーション】の困難に基づく手立てを取り入れた国語科指導案並びに教材を筆者が作成した。

5）通常学級教師と放課後 40 分の授業の打ち合わせを 1 回実施し,作成した指導案と教材の使用意図について,B 児の実態を踏まえ説明すると共に,日頃の国語科授業での通常学級児童の実態についての聞き取りを行った。授業中の実態把握,支援を中心に行い,授業に対等な立場で関わり MT の授業における意思決定を支援するため ST として本単元の全 2 時間に参加することを確認した。

6）第 1 回目の授業では，筆者は ST として児童の実態を把握した。

7）授業が行われた当日の放課後,筆者と A とで 20 分の授業リフレクションを第 1 回目,第 2 回目の授業後の計 2 回実施した。授業リフレクションでは,児童の反応や通常学級教師の説明場面を共有し,安藤ら（2009）の「気づきに応じた支援」 モデルを参考に通常学級教師の気づきに応じた助言が行えるよう VTR 中断法を実施した。

8）筆者の説明が通常学級教師の児童の学習上の困難さに関する気づきを促すことにどのように影響を及ぼしたかを振り返れるよう，授業リフレクションでのやりとりの音声を IC レコーダに記録した。

5. 分析の視点

2 回実施した授業リフレクションでの音声記録において,通常学級教師の学習上の困難さに対する気づきに影響を与えたと考えられるやりとりを抽出し,筆者のどのような説明や授業づくりにおけるかかわりが影響を与えたのかを分析した。

(結果と考察)

第 1 回の授業リフレクションでは，「見ることが難しい」「読むことが難しい」という困難さに対して,「視覚的な支援」を取り入れるとわかりやすくなるのではという語りがあり,このことから,背景要因との関係で支援方法が決定されることへの気付きがあったのではないかと推察された。また，第 2 回目の授業リフレクションでは,「文章だけだと言葉の意味もわからなくなる」が「視覚的な支援」を取り入れるとわかりやすくなると語り,背景要因としての【環境の把握】との関連で手立てを決定することへの気付きがあったのではないかと推察された。授業実施前は児童がわかったと理解できるにはどう授業をするとよいか悩みをもっていたが,子供たちにとってわかりやすい「簡単な言葉」で説明することが「言葉の定着に繋がる」と語り,授業を通して,【コミュニケーション】に関する困難さに気づき,それを踏まえて支援の手立てを導くという考え方が理解されたのではないかと推察された。

国語科の授業において,自立活動の専門性をもつ特別支援学級教師と通常学級教師が,安藤（2001）の児童の実態把握に基づいた授業を行い,授業リフレクションにおいて安藤ら（2009）の気づきに応じた支援モデルを参考に支援の手立てを検討したことは,児童の学習上の困難さに基づいて手立てを決定するという授業づくりの考え方の獲得に何らかの影響を及ぼしたのではないかと推察された。

(主要文献)

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開 個別の指導計画システムの構築を通して．教育出版.

安藤隆男・丹野傑史・佐々木佳菜子・城戸宏則・田丸秋穂・山田綾乃 （2009）通常学級に在籍する脳性まひ児の教科学習の困難さに対する教師の気づ き．障害科学研究.

池田彩乃・安藤隆男（2017）特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成-センター的能を活用して-.障害科学研究,41,209-219.

(KOCHI Tomomi, FUJI Kazuko)

ライフキャリア教育の検討

―自閉スペクトラム症のある児童生徒の発達支援に視点をあてて―

大谷博俊
（鳴門教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS: 特別支援教育　ライフキャリア発達　教師教育

1. はじめに

発達障害のある児童生徒に対するライフキャリアに関わる実践研究は、平成 29 年公示の特別支援学校学習指導要領において、小学部での必要性が明示される以前から散見されるが（例えば、中田,2011）、今後もその重要性は変わることはないと考える。そこで、本稿では自閉スペクトラム症のある児童生徒（以下、自閉スペクトラム症児とする）に有用なライフキャリ発達支援を検討するために取り組んだ実践・調査等の研究を整理し、それらの成果と課題を報告示すると共に、重要な支援者である教員の養成についても言及したい。

2. 発達に障害のある児・者に関するライフキャリア発達支援研究の成果と課題（研究 1）

1）目的：2020 年～2023 年に取り組んだ実践・調査等を総括し、その成果と課題を報告する。

2）方法：ライフキャリアに関わる実践・調査等成果をまとめた 8 編の論文を対象とし、論文の属性や要点を抽出し、整理した。

3）結果：論文の属性である“実践・調査対象の教育段階・年代”は、就学前、初等中等教育、そして、青年期以降では 20～50 代を対象としていた。また実践・調査等研究で対象とした“主な障害種別”は、自閉スペクトラム症、知的障害であり、“授業づくりや評価等実践・調査の観点”として、基礎的・汎用的能力（文部科学省,2011）、キャリア概念の 4 要素（渡辺,2018）、ライフキャリアに関する能力・態度（川﨑,2010）、ライフキャリア発達支援に関わる論点（大谷,2022）、ライフキャリア教育実践の要件（大谷,2023）のいずれか、あるいは複数が設定されていた。研究要旨における主要語句を以下の①～⑮に示した。①特性を考慮したライフキャリア教育・授業づくり・能力態度の育成、②教育・指導に関わる指標と適切な評価、③教師教育、④物事の価値付けや認識のための“活動（体験）”、⑤児童生徒同士の活発な関わり、⑥ライフキャリアの能力・態度、⑦ライフキャリア発達支援に関わる論点、⑧生活指導におけるライフキャリア発達支援の視点、⑨教材・教具を整える、⑩児童同士、児童教員間の良好な関係、⑪ライフキャリア教育実践の要件、⑫能力の育成、⑬授業改善の示唆、⑭児の願いを生かす、⑮教員の受容的な態度。

4）考察：総じて幼児期から壮中年期までを幅広く対象としているが、初等中等教育におけるライフキャリア発達支援について言及する。ライフキャリア教育、特に授業を通した指導においては、ライフキャリアに関する能力・態度育成の観点を組み込むことが必要であると考える。学校全体の教育目標や学年目標に、例えば、基礎的・汎用的能力（文部科学省,2011）に即した児童生徒像が示されていても、授業の目標、主題、展開や評価計画といった“授業づくり”に意図的に位置づけられていなければ、育成の成否や是非を問うことは困難である。高畠（2021）は、特別支援学級に在籍する児童のライフキャリア能力・態度を把握するために評価項目を作成し、学級活動と家事の指導を行い、成果の成否を考察している。一方、このようなライフキャリア能力・態度を授業目標に含め、その育成を評価することは有用であるが、本研究においては授業の内容、教材・教具、授業計画などの授業づくりの要件を合わせて示すことの重要性が示唆されたといえよう。ところで、ライフキャリア発達を支える教員にはどのような専門性が必要であり、その向上のためにはどうすればよいのだろうか。キャリア教育を進めるにあたって､不可欠な知識をあげるとすれば、キャリア概念ではないだろうか。しかし、石川・田淵・稗貫・中村・宮崎（2013）は、キャリア教育の中核となる諸概念は，教員にとって馴染みが少なく，それらを表す用語の解釈には時間を要すると指摘している。とするならば、例えば、現職教員の研修、特に長期・派遣型の研修機会の 1 つである教職大学院での学修は重要であり、本研究結果は勤務校でのフィールドワークの有用性を示唆しているといえる。

3. 教員のライフキャリア発達支援力の向上（研究 2）

教員のライフキャリア発達支援に関わる専門性向上には、勤務校でのフィールドワーク以外に、どのような取り組みが有用であろうか。本節は前述の問題意識に基づき論じるものである。

1）目的：教員のライフキャリア発達支援力の向上を目指し、専門機関と連携して実施した教職大学院における授業実践を報告すると共に、その有用性を検討する。

2）方法：労働分野関連機関・施設で行ったフィールドワークに参加した受講生のうち、本研究への協力同意が得られた 7 名（以下 A～G とする）の事後レポート（アルファベットに併記している算用数字 1 はハローワーク、2 は障害者職業センターでのフィールドワークについてのレポートを表している）内容を教職実践力（鳴門教育大学,2023）の観点から分析した。

3）結果：教職実践力に関わると判断した記述内容の例を次に示した。A1 子どもたちに自己決定の場をあまり用意できていなかったと反省した。これからは子どもたちが自ら決定し、学習や活動を進めていく場面をたくさん用意していきたい。B1（講話で聞いた）小学校段から取り組んでおく力も学校現場で日頃から指導をしていることだったが、その言葉かけや子どもたちの見取り方も前述同様「できてないこと」ばかりを重視するよりも「できていることの積み重ね」を大切にしていきたい。C2 私たちが普段の学校生活で細かな指導をしていることが、将来の就労に大きく関わっており、改めて重要なことだったと認識を強くしました。　　※（　）は筆者が補足した箇所

4）考察：これまでの経験や実践を評価することや改めて価値づけることができていることから、専門機関・施設と連携して実施した本フィールドワークは、教職実践力の 1 つである“自己教育力”の向上に資するものであったと考える。また、現職院生が、自身の学校での支援と将来の職業生活との関連を明確に認識するに至ったことは、ライフキャリア発達支援にとって、その意義は非常に大きいといえよう。

本研究は JSPS 科研費 JP19K14286 の助成を受けたものである。

(OTANI Hirotoshi)

学習の見通しをもつための「算数科学びの系統表」の作成

小学校算数科「Ａ数と計算」領域を例にして

〇関口　貴之　（境町立静小学校）
小里　直通　（東京家政大学子ども支援学部）

KEY WORDS:　学習のつまずき　学びの系統表　基礎・基本の定着

はじめに（目的）

算数・数学は、教科の特性として、内容の系統性や学習の連続性が明確であるといわれており（井上･杉本, 2010）、前単元までに学習した内容を習得しておくことが学習のつまずきを少なくするためには必要である。しかし、通常の学級において、「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒、つまり、「学習につまずきのある児童生徒」は 8.8%存在していると考えられている（文部科学省, 2022）。系統性が重視される算数科では、学習につまずきが生じてしまうと、どんどん学習が遅れていってしまうので、学習のつまずきに早く気付き、対策をすることは重要である。

これまでも、ラーニングマップや指導内容確認表といった系統表を作成して、学びの系統性を把握し、学びを作り出そうとする研究はみられる（山元・笹原, 2020、後藤ら, 2022）。しかし、具体的な算数の問題例が記されているものは少なく、通常の学級で算数を担当している教員がすぐ使える状況ではない。

そこで、本研究では、領域別の割合が最も多い「Ａ数と計算」領域で「学びの系統表」の作成を試みることにした。

「学びの系統表」の作成方法

本研究では、主発表者が勤務している茨城県の全ての市町村立小学校で「大日本図書」の教科書が使用されていることを踏まえ、大日本図書のＨＰに掲載されている「領域別内容系統一覧表」（図１）を参考にすることにした。

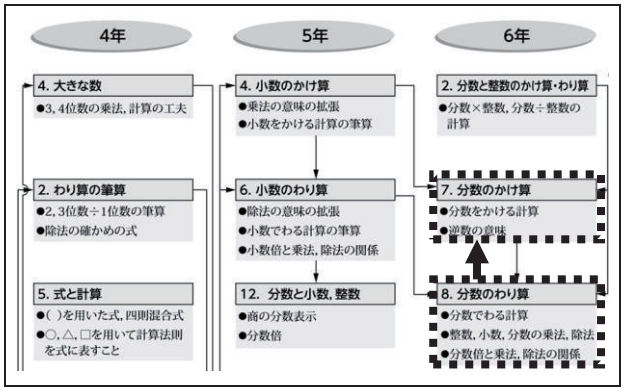


図１　領域別内容系統一覧表（大日本図書, 2019 を一部改変）

①領域別に、最後の単元を見つける。（例では、６年　８．分数のわり算）
②その単元で必ず身に付けてほしい問題パターンを見つけて、問題例を作成する。
③一つ前の単元に戻り（例では、６年　７．分数のかけ算）、②で作成した問題を解くために必要な問題パターンを見つけて、問題例を作成する。
④③の単元で、他に身に付けておきたい問題パターンがないかを確認して、必要があれば問題例を作成する。

以降、②③④の作業を繰り返した。なお、この系統表は、学習につまずきがある児童を想定して作成しているため、全ての単元の問題パターンを含んでいるわけではない。

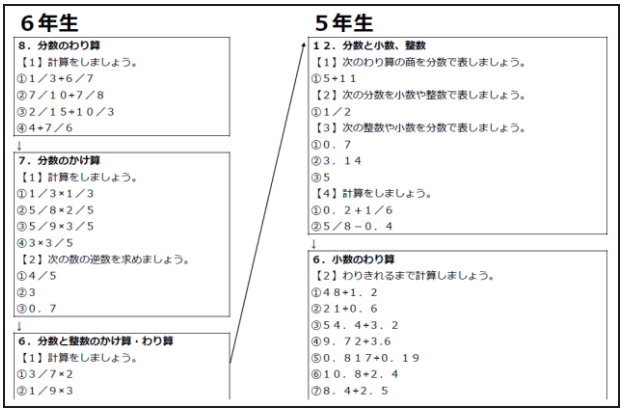


図２　「算数科学びの系統表」の一部

実際に作成した「学びの系統表」が図２である。一覧にまとめることで、単元のつながりが分かるようにした。

小学校での「学びの系統表」の活用案

本研究では、試案にとどまっており、小学校等で活用はされていないが、この「学びの系統表」を用いることで、教師も学習者も学年や単元のはじめに学習の見通しをもつことができると考えている。さらに、教師視点、学習者視点のそれぞれで以下のような活用を想定している。

①【教師】何年生相当の学習まで理解しているか、つまり、つまずきを見つける定着度テストとして活用して、児童の学習面での実態把握を行い、指導や支援につなげる。
②【学習者】自主学習で自分のつまずきを理解し、自分ができるようになりたい学びを計画できるようにする。

おわりに（今後の課題）

「学びの系統表」を活用することによって、児童の学習面でのつまずきを早期に発見し、基礎・基本の定着に向けた指導につなげることができると考えている。また、児童一人ひとりの個別最適な学びの足場を組むきっかけづくりになると考えている（奈須, 2022）。

今後は、「学びの系統表」を「Ａ数と計算」以外の領域に広げた作成や、授業で使いやすいプリントや一人一台端末等で活用できるデジタル教材の制作等を試みたい。

また、通常の学級での活用アイディアに加え、特別支援学級等の個別指導の場での活用アイディアも模索したい。

主な引用文献

大日本図書（2019）.「領域別内容系統一覧表」. https://www.dainippon-tosho.co.jp/sansu/files/r2sansuK.pdf,（最終閲覧　2023 年５月 19 日）
文部科学省（2022）.「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」. https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf,（最終閲覧　2023 年５月 19 日）

(SEKIGUCHI Takayuki, KOSATO Naomichi)

小学生のローマ字の達成状況及び学習支援効果に関する研究

クラスタ分析を用いた介入群・未介入群の比較による検討

〇銘苅実土　　小池敏英
（帝京大学教育学部）　（尚絅学院大学教育学部）

KEY WORDS: 小学生、ローマ字、読み書き困難

(目的)

小学校での音声を中心とした外国語活動と、中学校における読み書きを中心とした英語学習とのギャップが大きいという課題を受け、2020 年度より小学校に英語の読み書き学習が導入されている。しかし、中学における英語学習への接続を円滑にするために、小学校ではどのような読み書きの下地を形成すべきかについては十分検討されていない。この点については、ローマ字の学習によって、文字の持つ音の理解や音素の混成操作などの英語の読み書き習得に必要な下地を身につけられる可能性が指摘されているが(銘苅ら、2015)、ローマ字は短時間しか指導されないため、習得状況のばらつきが大きいことが報告されている(彌永ら、2018)。小学校段階でローマ字の理解を促すことで、中学校での英単語綴り困難を軽減できることを明らかにできたならば、小・中の英語学習を円滑に接続するための学習内容としてローマ字の活用を検討できると考えられる。そこで本研究ではまず、小学生を対象にローマ字の達成状況を調査し、学習支援を行うことによるローマ字成績改善の方法及び効果について検討することを目的とする。

(方法)

(1)対象：X 市の公立小学校の 5 年生 84 名を対象に、ローマ字達成状況の調査及び学習支援を行った。未介入群として、同小学校の 6 年生 52 名を対象にローマ字達成状況の調査を行った。(2)調査課題：ひらがなで書かれた清音、濁音、拗音をローマ字で書く課題を 4 問ずつ出題した。(3)学習支援：清音、濁音、拗音について、子音と母音の混成規則を表で説明したワークブックを作成した。ワークでは基本的に一度に 2 種類の子音を学習させ、全 8 回実施した(①k,s/②t,n/③m,y/④r,shi,⑤chi,tsu/⑥g,z/⑦d,b/⑧ky,ny/⑨sh,ch)。ワークブックは担任教員の指示で、一斉に実施した。全 8 回実施後、再度ローマ字の達成状況を調査した。(3)個人情報の保護：調査結果の発表にあたっては、個人及び地域を特定できる情報は一切公表しないことを学校長に説明し、調査への参加及び結果の発表に関して同意を得た。

(結果)

5 年生の支援前調査を介入群プレ、6 年生の達成状況を未介入群、5 年生の支援後調査を介入群ポストとして検討した。クラスカルウォリス検定によってローマ字テスト成績を比較したところ、清音の成績は介入群ポストが介入群プレよりも 1%水準で、未介入群より 5%水準で有意に高かった。濁音の成績は、どの群にも有意差は見られなかった。拗音については介入群ポストが他の 2 群と比較して 1%水準で有意に高い成績であった。

次に、全群の清音、濁音、拗音の成績を変数としてクラスタ分析を行った。結果、形成されたクラスタの特徴と各変数の平均正答率を図 1 と以下に示す。クラスタ A：清音・濁音・拗音全ての正答率が高い群(清音：96.12、濁音：91.33、拗音：99.08)、クラスタ B：清音・濁音の正答率は高く、拗音の正答率が低い群(清音：84.36、濁音：83.61、拗音：36.39)、クラスタ C：清音の正答率は中程度で、濁音・拗音の正答率が低い群(清音：56.92、濁音：24.52、拗音：24.80)、クラスタ D：全体的に正答率が低い群(清音：8.04、濁音：1.79、拗音：0.00)。次いで、各クラスタにおける群ごとの人数を算出し、集計表に整理し、残差分析を行った。結果、介入群プレはクラスタ D、未介入群はクラスタ C、介入群ポストはクラスタ A における人数が期待度数よりも有意に多かった(表 1)。

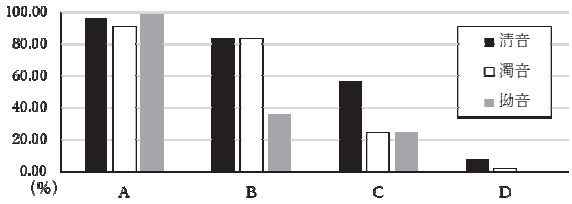


図 1　クラスタ毎のローマ字テスト平均点

表1　各クラスタにおける群ごとの人数に関する残差分析結果

	A	B	C	D
介入群プレ	43 (-1.98) ▽	13 (-0.28)	11 (0.64)	17 (2.63) ▲
未介入群	25 (-1.93)	11 (1.07)	11 (2.55) ▲	5 (-0.77)
介入群ポスト	63 (3.67) ▲	12 (-0.65)	3 (-2.86) ▽	6 (-1.95)

期待度数より有意に少ない(▽:p<.05,▽:p<.01)
期待度数より有意に多い(▲:p<.05,▲:p<.01)

(考察)

本研究の未介入群は、同じ小学校における上級生であり、介入群と同様の教育課程で学習している児童である。介入群ポストの清音・拗音の成績は、介入群プレだけではなく未介入群よりも有意に高かったことから、この成績改善は本研究で用いたワークブックの学習効果によるものであると考えられる。ワークブックの効果は、クラスタ分析及び残差分析の結果にも見ることができる。介入群プレは全体的に低成績であるクラスタ D、未介入群は清音だけが中程度の成績で、濁音・拗音は低成績であるクラスタ C に有意に多い結果であったことから、学習支援を行わない状況下では、清音のみが自然と習得され、クラスタ D からクラスタ C に移行するものと考えられる。しかし、介入群ポストは全体的に高い成績であるクラスタ A が有意に多い結果であった。このことから、ワークブックによる学習支援の結果、自力では習得されづらい拗音等の習得が促されたと推測できる。濁音については、全群で有意な成績の改善は見られなかった。ダ行とバ行(d,b)を同時に指導したことで、混同する児童が多かった可能性があると考えられる。今後は、混同しやすい子音の弁別に関する指導方法についても検討する必要がある。

本研究の結果、ワークブックによる学習支援によって、ローマ字の成績が有意に改善することが明らかになった。今後は、小学校段階でローマ字学習支援を実施した場合に、中学進学後の英単語綴り成績がどの程度改善するかという点について検討する必要がある。

(文献)

銘苅実土ら(2015) 中学生における英単語の綴り習得困難のリスク要因に関する研究　―綴りの基礎スキルテストと言語性ワーキングメモリテストの低成績に基づく検討―. 特殊教育学研究 53 (1), 15-24.

彌永さとみら(2018)　小学 3～6 年生におけるローマ字特殊表記低成績の背景要因に関する研究. 特殊教育学研究 56(2),65-76. (MEKARU Mito, KOIKE Toshihide)

小学校通常の学級における教師のアセスメントに基づく行動コンサルテーションの効果

○北場早智恵（ 宝塚市立養護学校 ）
岡村章司（ 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 ）
KEY WORDS ： 小学校　通常の学級　教師のアセスメント　行動コンサルテーション

Ⅰ．問題と目的

行動問題を示す児童に対して、行動コンサルテーション（以下, BC）の効果の高さが指摘されている（大石, 2016）。コンサルテーションを実施する上で、コンサルティの実践的な強みや特徴を活かしたコンサルテーション方法を構築する（野口・加藤，2010；道城，2012）ことは重要であるが、教師の実態に応じて変わることが推測される。そのため、教師のアセスメントが必要だが（堀川・嶋田，2021）、そのアセスメント内容やプロセスが十分に検討されているとは言い難い。そこで、本研究では、小学校通常の学級担任を対象に、授業中において行動問題を示す児童に対する BC を実施した。BC を実施する際に、コンサルティの特徴や強みを把握するためのアセスメントシートを作成し、コンサルティのアセスメントに基づいたコンサルテーションの工夫が子どもの行動変容と教師の支援行動に及ぼす効果を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．研究協力者：小学校通常の学級に在籍する 1 年生の女子児童 1 名を対象とした（以下，A 児）。A 児は、専門機関において、診断を受けた経緯はなかったが、授業中には、手遊び、指示とは違う行動、離席行動が多く見られた。コンサルティは、A 児が在籍する通常の学級担任であり、教職歴 10 年の教員であった（以下，教師 A）。教師 A は、応用行動分析学の研修やコンサルテーションを受けた経験はなかった。コンサルタントは、第一筆者であった。なお、対象校の管理職、コンサルティ及び保護者に対して、研究の目的とプライバシー保護について書面及び口頭により説明し、同意を得た。

２．実施期間：X 年 6 月 10 日～7 月 5 日をベースライン期（以下，BL 期）、7 月 6 日～11 月 9 日を介入期、11 月 10 日～30 日をフォローアップ期（以下，FU 期）とした。

３．標的行動：授業中において「活動に取り組む（以下, on-task 行動）」を設定した。

４．手続き

１）アセスメントシートの作成：コンサルティの実態を把握し、コンサルテーションの手続きを計画するための 5 項目で構成した。項目内容は、「1. 担任教師への聞き取り」「2. 授業観察」「3. ふり返り」「4. 認知・情動的側面」「5. コンサルテーションプラン」であった。

２）BC の実施：BC の手続きは「問題の同定」「問題の分析」「介入の実施」「介入の評価」の 4 段階で実施した。BL 期では、アセスメントシートに沿って、コンサルティの特徴を整理し、コンサルテーションプランを作成した（Table 1）。また、担任教師への聞き取りから、問題を同定し、記録をとった。介入期では、コンサルティのアセスメントに基づいたコンサルテーションを実施し、問題の分析及び介入計画の立案をした。その際、コンサルティが把握している内容は簡略化し、強みに関しては肯定的なフィードバックを行い、コンサルタントからの助言は控えた。

３）コンサルテーションプラン：不適切な行動の先行事象の把握や機能を同定していなかった。また、先行事象に関する方略の実施は不安定であったため具体例を提示しながら説明することとした。一方で、言語称賛を含む結果事象に関する方略の実施を強みとして同定し、支援立案時に活かす方針とした。行動支援計画作成における協議を 1 回、指導と結果の確認における協議を 2 回設定した。

Table 1　教師 A のコンサルテーションプラン

		教師 A	
		コンサルティの実態	コンサルテーションの手続き
アセスメント	把握	・不適切な行動 ・結果事象 ・生起しにくい場面	
	課題	・先行事象 ・機能の同定	・生起場面の特定 ・機能の説明
計画立案・実施	強み	先行事象に関する方略 ― 結果事象に関する方略 ・机間指導においての課題への取り組み確認 ・個々の言語称賛	・現状の支援を立案時に活かす
	課題	・学習予定の見通し ・注目の促し方 ―	・先行事象に関する方略の工夫は具体例を提示し説明
評価改善		・授業中の発言や日常の出来事の記録 ・児童の様子を自らの支援行動と関連し語る	・児童の行動変容の結果を提示し，支援行動についての効果をふり返る機会
認知情動		・児童の良い面を把握	・児童の良い行動変容を称賛

Ⅲ．結果

１）子どもの行動変容：A 児の on-task 行動の生起割合と行動問題の種別生起回数の推移を Fig.1 に示した。BL 期から介入期にかけて on-task 行動が上昇し、行動問題の生起回数が減少した。

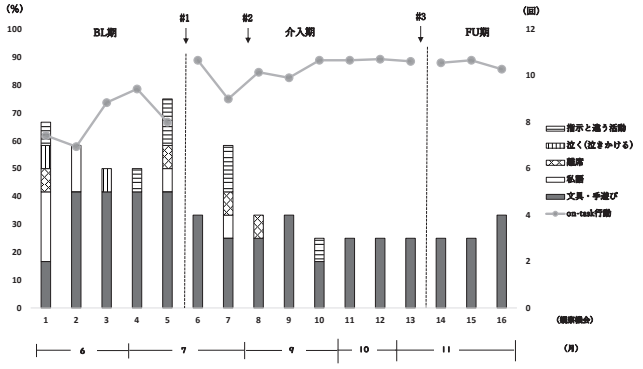


Fig.1　A 児の on-task 行動の生起割合及び行動問題の生起回数

２）教師の支援行動：協議①で計画した介入案は、介入期において継続的かつ安定的に生起された。また、先行事象に関する方略は、計画した支援策以外の実施も見られた。

Ⅳ．考察

コンサルティのアセスメントシートに沿って、実態を整理することにより、教師の強みや特徴を把握し、コンサルテーションの内容の精査を可能にしたと考えられる。さらに，3 回の協議のみで児童の行動変容に至ったことは、コンサルテーションがコンサルティに必要な内容で構成され、大きな負担を強いることはなかったと示唆される。今後は対象を増やして、アセスメント基づいたコンサルテーションの手続きの違いや効果を確認していくことが必要であると考える。　　（KITABA Sachie, OKAMURA Shoji）

ASD 児を対象とした平仮名指導における遅延見本合わせによる指導の検討

○武藤　豊　　石井恭子　　野呂文行
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症（ASD）、遅延見本合わせ、文字学習

【目的】

見本合わせ課題は時間関係に基づき、比較刺激呈示時に見本刺激が存在する同時見本合わせと、比較刺激呈示前に見本刺激が消失する遅延見本合わせに分類できる（中島, 1995）。遅延構成反応見本合わせ（Delayed Constructed-Response Matching-to-Sample、以下遅延 CRMTS）は発達障害児の文字の読み学習において効果が示されている（Stromer & Marckay, 1992）。本研究では、平仮名の読みの獲得が困難だった自閉症児 1 名に対して、遅延 CRMTS を導入することで、平仮名の読みが促進されるか検討することを目的とした。

【方法】

1. 参加者

ASD の診断がある児童（A 児）1 名が参加した。A 児は特別支援学校に在籍する小学 2 年生の女児で、本研究開始時の CA は 3 歳 5 ヶ月であり、新版 K 式発達検査 2020 では、姿勢・運動 DQ59、認知・適応 DQ59、言語・社会 DQ34、全領域 DQ48 であった。発声は明瞭であり、「○○、ちょうだい」「○○、やって」と、機能的な二語文の発語があった。見本刺激の絵カードと比較刺激の絵カードが同じの同一見本合わせや、絵カードを見本刺激としてその絵カードの名称を答えることはできた。Fig.1 に本研究を実施する前に成立していた関係と本研究実施前は未成立であり本研究で標的にした関係を示す。

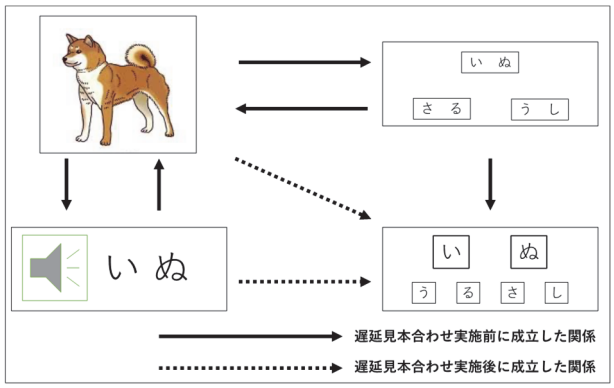


Fig.1　A 児の指導前の絵・音声・文字単語の関係性

2. 倫理的配慮

研究の実施と公表については、保護者からの承諾を得た。

3. 研究期間

X 年 10 月～X+1 年 2 月までの 5 ヶ月間であった。

3. 場面設定

週 1 回 1 時間程度の指導を行い、そのうち 15 分程度を本指導の実施時間とした。本研究の筆頭筆者及び第二筆者は、指導者（以下、MT）として A 児の指導を行なった。

4. 従属変数・達成基準

見本刺激／比較刺激（文字構成／文字構成、音声／絵、文字構成／絵、絵／文字構成、音声／文字構成、音声／CRMTS、絵／CRMTS）を 1 ブロック 9 試行行い、そのうちの正反応数を従属変数とし、9 試行中 8 試行が正反応を示した場合、次の見本刺激／比較刺激の組み合わせに移行した。

5. 手続き

絵カードの呼称テスト課題を行い、通過した「いぬ」「うし」「さる」を CRMTS 及び遅延 CRMTS 課題として採用した。見本刺激が絵カードもしくは音声の時の CRMTS で用いる比較刺激は、「い」「ぬ」「う」「し」「さ」「る」の 6 種類であり、一試行ずつ文字単語の位置を変更した。文字列／CRMTS の場合は、対象児が文字単語を操作している時も MT は文字列（例えば、「いぬ」）を呈示し続けるのに対し、文字列／遅延 CRMTS の場合は一定時間文字列を呈示し、その後対象児は見本刺激がない状態で CRMTS を行なった。

【結果】

見本刺激／比較刺激のそれぞれの組み合わせの結果を Fig.2 に示す。

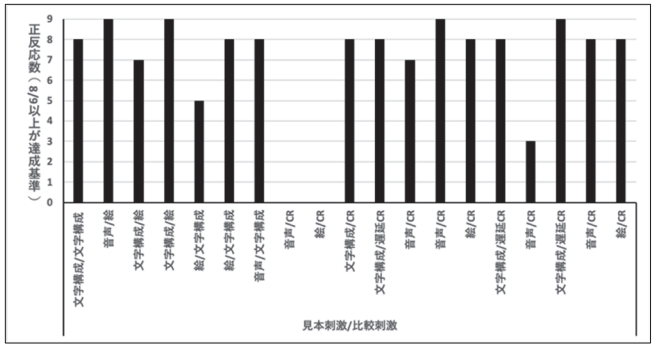


Fig.2　A 児の標的行動の結果

【考察】

本研究の結果は、平仮名文字学習において遅延見本合わせ手続きの有効性を示すもので合った。一回目の音声／CRMTS と絵カード／CRMTS では正反応数が 0 であったが、文字列／遅延 CRMTS 手続きを導入すると、その後の音声／CRMTS と絵カード／CRMTS は正反応基準に到達した。文字列／遅延 CRMTS を実施した後の四回目の音声／CRMTS では正反応基準に到達しなかったが、再度文字列／遅延 CRMTS 手続きを導入すると、音声／CRMTS と絵カード／CRMTS は正反応基準に到達した。本研究では見本刺激を呈示するのをやめてから CRMTS 課題に取り組むまでの時間は短い上に実験的な操作は行わなかった。そのため、今後の課題として見本刺激を呈示してから CRMTS 課題に取り組むまでの時間を検討する必要性が示された。

(文献)
中島定彦(1995)見本合わせ手続きとその変法. 行動分析学研究, 8(2), 160-176.
Stromer & Markay(1992)Delayed Constructed-Response Identity Matching Improves the Spelling Performance of Students with Mental Retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2(2), 139-156.
（MUTO Yutaka, ISHII Kyoko, NORO Fumiyuki）

場面緘黙傾向児童の授業参加行動の形成

―社会科の授業における選択法･穴埋め法と3語文回答法を通して―

〇藤本進太郎　藤田継道　庭山和貴

（神戸市立盲学校）（兵庫教育大学名誉教授）（大阪教育大学）

KEY WORDS:場面緘黙 通常の学級 授業参加

【目的】

専門家による校内での場面緘黙児の直接指導や担任へのコンサルテーションによる場面緘黙改善の事例研究はある（小野ら,2021,鈴木ら,2022）が，これらの研究は，発話を促す支援であり，授業参加を促した支援の報告は見られない。そこで，学習の遅れと場面緘黙傾向にあり，授業参加が困難な児童に対して，選択法・穴埋め法，3 語文回答法により授業参加行動を促すことを目的とした取り組みを行った。

【方法】

対象児. 場面緘黙傾向にあり,通常学級に在籍する小学4年生のA児(男)。医療機関で行われたWISC-Vでは,FSIQ78,VCI65,VSI86，FRI103，WM82，PSI80であった。介入前の学級では，担任や友達と会話することが困難であり特定の１名Ｂ児と片言で会話することができる程度であった。しかし放課後の教室や公園では，他の同級生と会話をしていた。また，家庭でも家族と会話することができていた。授業中は，課題に取り組めずに着席した状態でいることが多かった。

目標行動の選定. 場面緘黙は不安が強く人前で自己表現することが困難である。A児も,特に授業中に自分の意見を書く・伝えることが困難であった。そこで，社会科の授業で進行に合わせた５つの課題と，各課題（質問）に対する回答を３つ用意し，その中から１つ選んで回答枠内に回答を書き写すという形式のプリント（ワークシート）を用いて授業参加行動を促すことを「目標行動1」に設定した。なお，3 つの選択肢の回答文には（　）が設けられて，その中に適切なことばを書き込む「穴埋め課題」も設けた。また，班別の話し合いに参加できるかを観察したが，隣席の児童から促されても無言のままであった。そこで，隣席の児童から「A さんは何番を選びましたか。」と言われたら，ワークシートの回答を見ながら，「ぼくは/〇番を/えらびました。」と 3 語文で答える行動の形成を「目標行動 2」に設定した。なお，質問に 3 語文で回答する回答法は事前に練習しておいた。

目標行動１への介入. 授業の進行に合わせた 5 つの課題と，その課題の正答を含む 3 つの回答を印刷し，正答と思う回答を回答枠の中に書き写したり,3 つの回答文に設けられた（　）内に「ことば」を書き入れたり書き写したりする選択法や穴埋め法を最終的介入法として実施した。正答は褒め，誤答は修正した。

目標行動２への介入. もともと片言で会話ができていたＢ児とは別に，１学期からＡ児を献身的にサポートしていたＣ児を隣席に座らせた。C 児には事前に話し合い場面で「A さんは何番を選びましたか。」と聞く役割を依頼した。さらに,「A 児が正しく答えられた時には褒め，間違えたときにはすぐに『ぼくは〇番を選びました。』と言うのよ。」と手本を示すように説明し，練習を行った。A 児には,「話し合いの場面で C 児から質問されたら『ぼくは〇番を選びました。』と答えるんだよ。」と確認しておいた。また般化期には，C 児と並んで A 児をサポートしていた D 児，E 児，F 児に質問する役割を依頼した。

【結果】

目標行動１. 各授業において,ワークシート上の 5 つの課題のうち，いくつの課題を完成させる（回答を書き込む）ことができたかを図 1 に示した。ベースライン期に比べ，介入期には,完成させる課題を段階的に増やすことができた(図 1)。

目標行動 2. 7～8 セッション（以下 ss）で A 児は,「〇番」とのみ反応していたが，9～11ss で「ぼくは〇番を選びました。」という正反応を示した。般化期では，C 児から D 児に変わった 12ss は無反応であったが，隣席していた C 児がすかさず質問すると D 児に正反応を示すことができた。13ss 以降は児童が変わっても,3 語文での正反応が維持された(図 2)。

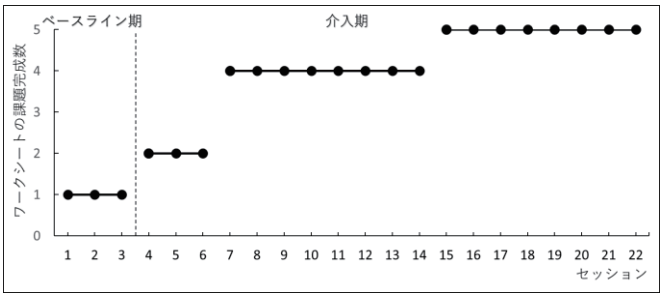


図 1. ワークシートの課題完成数

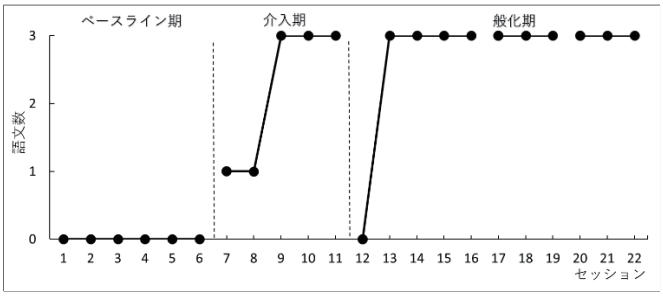


図 2. 話し合い場面における 1・2・3 語文発話の推移

【考察】

本実践では，学習の遅れと場面緘黙傾向がある児童の授業参加行動を促進するための方法として，選択法や穴埋め法，班別の話し合い場面での 3 語文回答法の効果を検討した。

目標行動 1 では，ワークシートを児童が回答できる形式に変更することで，段階的に課題完成数を増やしていった。目標行動 2 では，1 学期から A 児を献身的にサポートしていた C 児の前で発話する頻度を増やし，他の児童とのやり取りにも般化した。また，授業に参加する A 児の姿を見て児童達が驚き，賞賛する姿が見られた。さらに，A 児が担任以外の教師と個別で話す際に,「授業に参加できている。」と報告することができた。本実践は，人前で発話することを最初から目標行動とするのではなく，自分の意見を（発話という形態ではなくとも）表出する機会を増やした上で発話を促すようにする介入法が場面緘黙傾向のある児童に効果が表れやすいのではないかということを示唆している。

このような支援を学級担任が一人で実施するには，負担が大き過ぎる。個人の負担を軽減するためには，近年注目されている学校全体で取り組む SWPBS（School Wide Positive Behavior Support）3 層支援モデル（庭山,2020）や,集団随伴性を利用した授業参加行動の促進（庭山，2016）のように各児童に合わせた支援を組織的に行う校内体制を整えていく必要があると考えられる。

本実践並びにその報告はA児の保護者と校長の了承を得て行った。

(FUJIMOTO Shintaro, FUJITA Tsugumichi, NIWAYAMA Kazuki)

通級指導教室に通う小学 4 年生の読み障害のある児童に対する文節単位読み指導の効果

○野田航
（大阪教育大学教育学部総合教育系）
KEY WORDS：文節単位読み指導　文章読み　読み障害

（目的）

文部科学省（2022）によると，小学校の通常学級には学習面で著しい困難を示す児童が 7.8%在籍しており，それらの児童に対する支援状況に課題があることが示されている。現在，多様な学びの場による柔軟な指導が目指され，その一つとして通級による指導がある。

本研究では，通級指導教室に通う小学 4 年生の読み障害のある児童を対象として，通級による指導の枠組みの中で文節単位読み指導（中川ら，2013; Omori & Yamamoto, 2022）を実施し，その効果を検証した。

（方法）

1. 研究場所および状況：公立小学校の通級指導教室において個別に実施した。児童への指導は通級による指導の担当教員が実施した。著者は，毎週教員からの結果報告に基づいて，次回の指導内容について伝えた。

2. 対象者：公立小学校の通級指導教室に通う小学 4 年生の児童 A が参加した。児童 A は LD および ADHD の診断を受けており，WISC-Ⅳの結果は FSIQ = 84, VCI = 93, PRI = 76, WMI = 88, PSI = 91 であった。読み指導開始前に STRAW-R（宇野ら, 2017）の読みの課題を実施したところ，正確性の課題もあるが特に流暢性の課題が顕著であった。

3. 倫理的配慮：本研究は大阪教育大学倫理委員会の承認を得た（受付番号 22080）。なお，本研究に関して開示すべき利益相反関連の事項はない。

4. 教材：4 年生レベルの短い文章（平均 230 文字）を 3 つずつ，教材 A と B に割り当てた。文章は Microsoft PowerPoint®のスライド 1 枚に収まるように提示した。フォントは UD デジタル教科書体，サイズは 28 であった。

5. 従属変数：教材 A および B の文章を読み終えるまでにかかった平均時間（秒）を従属変数とした。また，訓練効果の般化を評価するために，STRAW-R の音読の流暢性（文章）課題の文章を読み終えるまでの時間も従属変数とした。

6. 手続き：①事前評価　教材 A および B の文章について，PC の画面上に提示して音読させた。正誤についてのフィードバックは行わず，課題従事のみ適宜賞賛した。

②教材 A の児童　週 1 回の通級による指導の時間のうち 10 分弱程度の指導を 1 セッションとして，文節単位読み指導を実施した。文節単位読み指導では，まず文章が文節毎に提示され，同時に読み方が音声で提示された。児童は文節を見ながら読み方を聞いて学習した。文章全体の読み方の提示が終了したら，次に文節毎に提示される文書を自分で音読した。文節を読み終えたら自分で画面をクリックし，すると次の文節が提示されるようになっていた。文節毎に自分で読む練習は 2 回連続で実施された。最後に，文節毎ではなく文章全体が提示され，それを自分で音読した。教材 A の 3 つの文章を 1 セッションに 1 つずつ指導した。

③中間評価　事前評価と同様の手続きを実施した。

④教材 B の児童　教材 B の文章を用いて，教材 A の指導と同様の手続きで訓練した。

⑤事後評価　事前評価と同様の手続きを実施した。

（結果）

1. 読み終えるまでの平均時間（秒）　教材 A の平均時間は，事前評価では 107 秒であったが，文節単位読み指導を行なった後の中間評価では 63 秒まで減少し，5 週間後の事後評価でも 71 秒と維持されていた。教材 B の平均時間は，事前評価では 120 秒であり，まだ指導していなかった 11 週間後の中間評価でも 125 秒と変化はなかった。一方，文節単位読み指導後の事後評価では 88 秒まで減少していた。

2. STRAW-R の音読の流暢性（文章）　読み指導開始前に実施した STRAW-R の音読の流暢性（文章）課題を読み終えるまでの時間は 144 秒であったが，教材 A および教材 B の両方の文節単位読み指導が終了した後に同じ課題を実施したところ，読み終えるまでの時間は 132 秒であった。

（考察）

本研究の結果から，Microsoft PowerPoint®を活用した文節単位読み指導は，通級による指導の枠組みの中でも実施可能であり，読み障害のある児童の文章読みの流暢性を向上させることが示唆された。しかし，指導していない文章（STRAW-R）の流暢性には明確な変化は見られず，指導効果の般化は確認されなかった。

本研究では 6 つの文章しか指導対象としなかったため，今後はより多くの文章を対象とした指導を行うことで，指導効果の般化が見られるか検討が必要である。また，文章理解についての評価も合わせることで，文節単位読み指導の効果をより厳密に評価していくことが求められる。

（文献）

中川ら（2013）知的障害を伴う自閉症のある生徒における文節単位読み訓練の効果. 特殊教育学研究, 51, 269-278.

Omori & Yamamoto（2022）Segment-unit reading comprehension training for Japanese students with autism spectrum disorder and learning disabilities. *Behavior Analysis in Practice*, 15, 857-866.

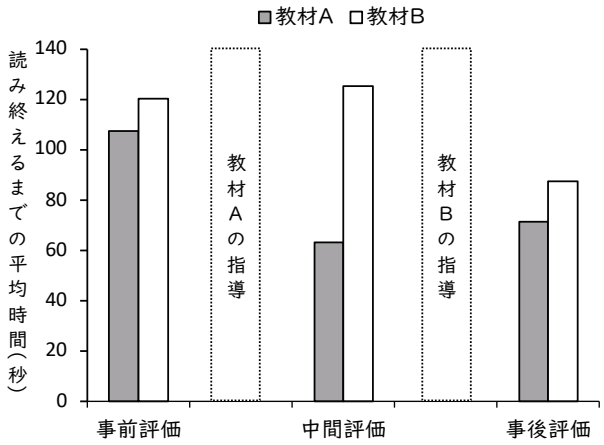


図 1 読み終えるまでの平均時間（秒）の変化

(NODA Wataru)
本研究は，JSPS 科研費 JP22K02769 の助成を受けた。

マルチメディア DAISY 教科書の活用阻害要因の分析

-マルチメディア DAISY 教科書の活用経験のある小中学校教員へのインタビューを通して-

○楠敬太
（大阪大学キャンパスライフ健康支援・相談センター）

KEY WORDS: マルチメディア DAISY 教科書，インタビュー調査，読み困難

【目的】

日本障害者リハビリテーション協会（リハ協）で開発された DAISY 規格は，2001 年に音声とテキストが同期された現在のマルチメディア DAISY システムとして開発された．2008 年度からは，本格的にマルチメディア DAISY による教科書が製作されるようになり，通常の教科書を読むことが困難な児童生徒に対して無償で提供されている．

マルチメディア DAISY 教科書は, 2008 年度の利用者数 80 名から，2021 年度では 15059 名となり，徐々にではあるが普及してきたが，2022 年に文部科学省で，実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」では，通常の小中学校に在籍している「読む」または「書く」に著しい困難を示す児童生徒は 3.5%であり，小中学校に少なくとも約 37 万人程度が在籍していると推測される．この点を踏まえると，いまだに 4.4%の読みの困難のある児童生徒にしかマルチメディア DAISY 教科書は普及していないことになる．さらに，都道府県別の普及率をみると，都道府県ごとに大きな差が見られ，この点も大きな課題となっている．こうした現状は，マルチメディア DAISY 教科書の活用を阻害する社会的要因の存在が影響していると考えられる．

そこで本研究ではマルチメディア DAISY 教科書を普段より活用している小中学校教員へインタビューを行い，マルチメディア DAISY 教科書の活用を阻害する社会的な諸要因を明らかにする．そのうえで，マルチメディア DAISY 教科書の理想的な活用方法について考察していく．

なお本研究は一般社団法人日本特殊教育学会倫理綱領に遵守し，対象者へ研究の説明を適切に行い，同意を取った上で実施している．

【方法】小学校通級指導教室担当者 9 名，中学校通級指導教室担当者 5 名に対して，①マルチメディア DAISY 教科書の活用阻害要因，②マルチメディア DAISY 教科書の理想的な活用方法に関するインタビューを行った．

【結果及び考察】インタビュー結果から，マルチメディア DAISY 教科書活用の阻害要因を「当事者や支援者側の障害の受容・理解」,「家庭と学校，２つの場における継続利用」,「マルチメディア DAISY 教科書自体の在り方の課題」に分類することができた．

●障害の受容・理解

当事者の障害特性やそれに見合った合理的配慮に関して，教員（教育委員会），周囲の児童たち，保護者，そして，当事者自身が適切に理解できていない場合，マルチメディア DAISY 教科書の活用は大きく阻害される．「本人が利用に抵抗感がある」という側面が，小学 5,6 年生から利用が難しくなる要因の１つであるが，周囲から暗黙の圧力を感じているものと思われる．読み障害に対して，当事者と周囲の理解が進むことで，そうした抵抗感も軽減するだろう．その意味で，インクルーシブ教育の重要性があらためて指摘できる．

●家庭と学校における継続利用

マルチメディア DAISY 教科書の利用は、主として、学校教育における特別支援教育の中で推進されてきており，家庭の場での利用の促進が課題となる．つまり「学校現場（特別支援教育）」と「保護者」との連携が大きな課題となる．とくにマルチメディア DAISY 教科書の利用が，通級指導教室等の個別指導の枠組みに限定されている点は問題と言える．小学 5,6 年生では，教科数や行事が増加し，通級指導教室に通えなくなることが，マルチメディア DAISY 教科書の活用低下に影響している．それゆえ，特別支援教育担当者と通常学級の担任の連携も重要となる．

中学校で利用者が極端に減少する要因としては，教科担当制や教科によっては教科書をあまり使用しなくなることが挙げられた．また，中学校教育では，高校入試の配慮の実態が大きく影響している．つまり，高校入試において合理的な配慮が認められていない項目は，中学校教育の場で配慮が難しくなるという悪循環が問題となる．

●マルチメディア DAISY 教科書側の問題

マルチメディア DAISY 教科書は，主要な教科ではほぼ提供されているが，副読本，副教材や高等学校の教科書では提供されていない. 現状では, マルチメディア DAISY 化には，時間がかかり，製作ソフトも有償版しかなく，現場教員がマルチメディア DAISY 化にエネルギーを投下するのは難しい. また，リハ協より提供されるマルチメディア DAISY 教科書のハイライトの長さは，原則，句読点レベルになっており，児童生徒の読みの苦手さによっては，適切ではない場合があり，これを変更するのも，現状では利用者側では難しい.

以上 3 点の阻害要因を排除することができれば，マルチメディア DAISY 教科書のさらなる有効性を担保することが可能となる．こうした点について考慮したうえで，理想的な活用方法に関しても聞き取り行い，その内容の分析を行った．

●マルチメディア DAISY 教科書の有効な活用方法

理想的な活用方法としては，なるべく長期間，継続的に使用すること，また，通級指導教室の指導時間だけでなく，通常教室や家庭でも日常的に利用できることが重要となってくる．そのためには，学校現場における教員間，そして，教員と保護者間の連携が必須であり，日常的な利用を促進する環境整備が必要である．マルチメディア DAISY 教科書を利用し始める時期（学年）に関してもインタビュー等を踏まえて検討したが，文字を学習し始める小学１年生から始めることが理想であることが示唆された．そのために，読み能力のスクリーニング検査を実施が重要となってくるが，現状では，こうしたスクリーニングとその後の支援方法について，その手法が確立されているわけではなく，一部の教育委員会では先進的な試みが実践されているものの、学校ごと，自治体ごとで現状が大きく異なることが明らかとなった．

マルチメディア DAISY 教科書を有効に活用するためには，併用する教材や指導方法（例えば、コグトレとの併用）も重要となり，そのため担当者のスキルや経験も大きな要因となる. また, 日本の発達性ディスレクシアの原因は,「音韻能力」「視覚認知能力」「自動化能力」などが組み合わされている（宇野他，2018）といわれており，児童生徒の読みの苦手さの特性に応じたマルチメディア DAISY 教科書の活用方法を検討することも重要であり，さらなる研究が必要であることが明らかとなった．

(KUSUNOKI Keita)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-13

自己刺激行動を示す ASD 児に対する 遊び・学習場面での適切行動の獲得と増加に向けた取り組み

○和田多香子　丸山真幸　稲本純子　遠藤佑一　野呂文行
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）（東京都立光明学園）（筑波大学附属久里浜特別支援学校）（筑波大学附属久里浜特別支援学校）（筑波大学人間系）
KEY WORDS: ASD　自己刺激行動　自立活動

【目的】

ASD 児の 88%において自己刺激行動が見られる（Chebli ら, 2016）が、自己刺激行動は学習を妨害し適応行動を獲得しづらくさせる（Koegel ら, 1972）と指摘されている。

本研究では､床で前転･ブレイクダンス様の回転をする、顎を拳や物で打つ、教材を摘まんで揺らしながら机にぶつけるといった自己刺激行動が繰り返し見られる知的障害を伴う ASD 児に対し、１）個別学習場面での課題従事２）使い方が分かり遊べる玩具のレパートリーの増加３）集団学習場面での課題従事の３点に焦点を当てた取り組みを行い、適切な行動の獲得・増加を目的とした。

【方法】

参加者　知的障害と自閉症の診断を受けた児童１名を対象とした。興味・関心の幅が狭く、繰り返し取り組む遊びはボール遊び・外遊び・トランポリンのみであった。学習指導要領では１段階に該当した。PEP-3 では運動領域が強み､コミュニケーション領域が弱みとして挙げられていた。

倫理的配慮　本研究の実施・発表に際し、対象児の保護者に口頭による説明を行い、同意を得た。

（指導１　個別学習）

手続き　同一見本合わせ課題、動作模倣課題を実施した。いずれの課題においても、正反応の場合は言語称賛またはくすぐりなどの身体接触を行なった。誤反応の場合は指差しまたは身体プロンプトを行なった。

場面　衝立で空間を狭く区切り、教師と本児が机を挟んで対面し着席して実施した。１回 20 分程度であった。

（指導２　玩具）

手続き　教師が遊び方の手本を提示した後、１種類ずつ玩具を手渡した。操作が難しい玩具は、自発的な援助要求が生起した場合に教師が操作を行なった。玩具を投げる等逸脱行動が生起した場合は別の玩具を提示した。

場面　自立活動の時間の指導に加え、休み時間や給食の待ち時間に実施した。

（指導３　集団学習）

手続き　集団学習場面での課題従事行動を促進するための環境調整として、以下の手立てを実施した。１）活動の始・終点の明確化：教師がピンク色のつなぎを着用し誘い掛けることで、常に活動の開始方法を同じにした。２）教師の働き掛けの工夫：１名分の教材を事前に箱に分けておき、活動に取り組み始めるまでの待ち時間を減らした。教師の手元に教材を置き、テンポよく対象児に手渡した。３）教材の工夫:触覚や視覚に訴え掛け､扱いやすい大きさで、行動と結果の因果関係が分かりやすい教材を使用した。

場面　週１回の図画工作の授業で実施した。

従属変数　課題従事率を従属変数とした。（活動に取り組んだ時間/授業全体の時間）×100（%）で算出した。

【結果と考察】

指導１の個別学習では、いずれの課題においても指導開始前に取り組むことができたのは１回につき 10 試行未満であったが、指導開始１ヶ月後には 20 試行程度実施可能になった。課題を提示するスケジュールや称賛の仕方を対象児の様子を見ながら教師が調整したことによって、課題従事への動機付けが高まったと考えられる。

指導２の玩具のレパートリー増加に向けた取り組みの結果を表１に示す。プッシュポップサイコロ等触覚/固有覚・視覚への感覚刺激が得られる玩具は、自ら手に取ったり教師に操作を要求したりすることが多かった。指導開始前からボールでは繰り返し遊ぶことができていたため、既に遊べている物と同様の感覚刺激が得られる玩具を受容しやすい傾向にあった可能性が示唆される。

指導３の集団学習での課題従事を促す取り組みの結果を表２に示す。授業３・４回は課題従事率が増加したが、５・６回目は低下した。５・６回目は教室への入室時点で泣いており教師からの働き掛けに応じることが難しく、活動をスムーズに開始できなかった。このことから、活動開始時に安定した状態であることも、課題従事率の増加のために必要な要素であると考えられた。

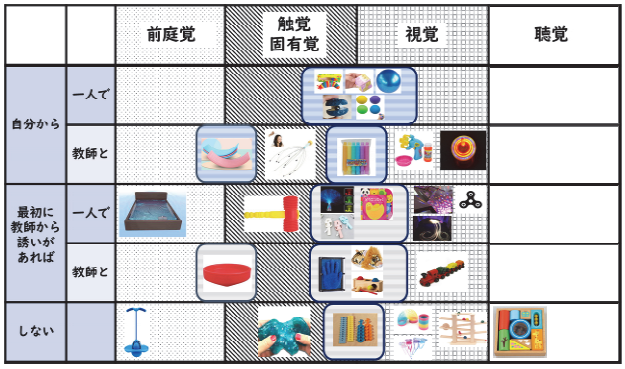


表１　遊べる玩具のレパートリーを増やす指導の結果

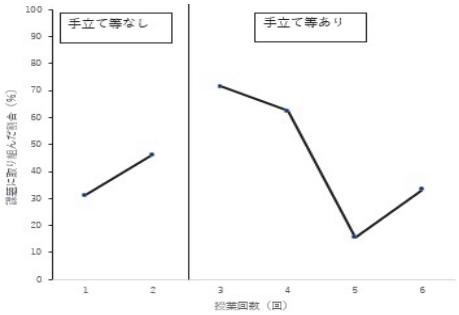


表２　集団学習場面での課題従事率

【文献】

Chebli, S. et al.（2016）. Prevalence of stereotypy in individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 107–118.

Koegel, R. L., & Covert, A.（1972）. The relationship of self-stimulation to learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 381–387.

（Wada Takako, MARUYAMA Masayuki, INAMOTO Junko, ENDO Yuichi, Noro Fumiyuki）

聞き取り場面におけるプランニングを促進する指導の検討

○本間　美桃子（京都市立西院小学校）
石原　章子（筑波大学人間総合科学研究科）
岡崎　慎治（筑波大学人間系）

KEY WORDS:プランニング，聞き取り，方略

【目的】

注意欠如・多動症（ADHD）児は方略の生成や適用といったプランニングやセルフモニタリングに弱さがあることが報告されている（Siklos et al.,2004）。したがって，このような児童に対して方略を使うことや，筋道を立てて考えることを教える必要がある（Naglieri & Pickering, 2003）。

ワーキングメモリが小さいと指示通りに課題に取り組めない（湯澤ら，2013）ことから，聞き取りや指示理解にはワーキングメモリの要素を必要とすると考えられる。その一方で，直接的にワーキングメモリの課題を扱うのではなく，方略の言語化を通してその解決過程に注目できる支援を提供することで，プランニング能力の向上を促すことができると推測される。

以上より本報告では，ADHD 児に対して聞き取り課題を用いてプランニングのプロセスを意識化させる指導を行い，その有効性について検討することを目的とした。

【方法】

対象児　通常学級に在籍し，通級指導教室を利用している小学 5 年生男児（A 児）を対象とした。A 児は専門機関において ADHD の診断を受けている。授業中は，指示されたことを聞き取って行動に移すことが難しい，注意が逸れやすく課題に集中できない等の様子が見られた。

実施期間　202X 年 1 月から 202X 年 6 月にかけて，B 小学校における週 1 回の通級指導教室での指導（45 分）で実施した。本研究の指導はそのうちの 20 分程度を目安にしており，全指導回数は 10 回である。

手続き　（1）プレテスト：認知処理過程のアセスメントとして，DN-CAS を実施するとともに，通常学級の担任には PASS 評定尺度への記入を依頼した。その結果，DN-CAS においてはプランニングが継次処理と比較して明らかに低いという結果であった。

（2）指導：課題には，聞き取りワークシート 2（LD 発達相談センターかながわ，かもがわ出版）を用いた。Naglieri et al.（2003），Iseman et al.（2011）を参考に，課題終了後に①課題をどのように行いましたか，②課題を始める前にどのような計画を立てましたか，③前のときはどのようなやり方をしましたか，④もっとよい方法はありますか，⑤あなたのやったことが正しいかどうかをどのように振り返っていますか，とプランニングに関わる 5 つの質問をし，回答を求めた。児童の回答に応じて，適宜指導者から方略の提案を行った。10 回の指導を通して，A 児のプランニングや方略使用に関する回答がどのように変化したか分析した。

（3）ポストテスト：DN-CAS を実施するとともに，新たな通常学級担任に PASS 評定尺度の記入を再度依頼した。DN-CAS については標準得点を時間経過による変化について確認するとともに，PASS 評定尺度についてはプレテストとポストテストでの得点を比較した。

倫理的配慮　第 2，第 3 筆者の所属機関の研究倫理委員会において実施の承認を得（2023-22 A 号），関係者には書面と口頭で説明，同意を得て実施した。

【結果】

プレーポストテスト　DN-CAS のプレテスト，ポストテストでの時間経過による変化がみられた。また，方略評価においては指導開始前と比較して指導終了後で具体的な報告が見られた。PASS 評定尺度についても，プレテストとポストテストで得点の変化が見られた。

指導　取り組みを重ねていくにつれ，質問に対する回答が具体的になったり，自分の用いた方法についてより正確に回答したりする様子が見られた。例えば，質問②では第 1 回目時に「間違いやすいところを考えていた」と回答していたが，第 8 回目時には「予想することと，最初に説明を読む」と回答していた。5 つの質問のうち，とりわけ質問①において A 児からの報告が多くみられ，「予想しておくとやりやすかった」といったように，単に用いた方略だけでなく，効果的であった方略にも言及する発言があった。一方で，質問③や⑤に対しては短く回答したり，方略を言語化することに時間を要したりすることが多かった。

【考察】

プレーポストテスト　DN-CAS の結果は方略評価チェックリストの結果を含め，ポストテストにおいて本来の力が結果に反映されたものと考えられた。PASS 評定尺度の結果についても，通級指導教室での指導が通常学級での様子にも反映されていることがうかがえた。

指導　指導を重ねていくにつれてA児の発言内容が増えたり具体的になったりしたことから，A 児が自分の用いた方略に注目できるようになったと考えられた。このことから，用いた方略を言語化していくことは，プランニングを促進していくという点で有効だったと考えられた。

あわせて，指導者と対象児がやりとりしながら指導を進めていくことは，A 児自身がうまくいくための方法について気付くことにつながり，自ら方略を生み出すことや，新しい方略に気付くために有効であったと推察できた。

一方で，A 児の 5 つの質問における回答量には差があった。質問①のような自分の方略についてモニターすることについては比較的意識が向きやすかった半面，質問③や⑤においては以前取り組んだ内容を見せて一緒に考える等，手がかりを付与して方略の意識化を促すことについて，継続した指導を行う必要があると考えられた。

【文献】

Siklos, S. & Kerns, K. A. (2004) Assessing multitasking in children with ADHD using a modified Six Elements Test. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 19(3), 347-361.

Iseman, J.S. & Naglieri, J.A. (2011) A cognitive strategy instruction to improve math calculation for children with ADHD and LD: a randomized controlled study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 184-95.

（HOMMA Mimoko, ISHIHARA Akiko, OKAZAKI Shinji）

発達障害のある児童が意欲的に取り組む LD 等通級指導教室における授業づくり

○片桐侑大　　下山真衣
（信州大学大学院教育学研究科）　（信州大学学術研究院教育学系）
発達障害　意欲向上　授業づくり

（目的）
特別支援学級や通級による指導を受ける児童・生徒は今までの失敗や経験から学びへの意欲が下がっていることが多い（土田，2019）。また，学習への意欲が下がっている児童に対して，通級による指導では障害特性への配慮やニーズに応じた指導はもちろんのこと，自信と意欲の回復を図る指導を行うことが重要である（日本自閉症スペクトラム学会，2005）。また，武田（2019）によると子どもは楽しい，楽しそうという気持ちが出発点となり，人との関わりを豊かにし，様々なことを学んでいくと述べている。そこで本研究では発達障害があり，授業参加を拒否する行動がみられる児童に対して，武田が示した「楽しさ」や「豊かな人との関わり」の要素を取り入れた自立活動を実践し，児童が意欲的に学ぶための授業づくりについて検討することを目的とする。なお，研究の参加にあたっては管理職と保護者の同意を得た。
（方法）
Ⅰ研究参加者；参加者は，A 県内の B 小学校の通級指導教室に通う，X 年の研究参加当時小学校 6 年生の男児(以下 C 児と示す）。C 児は自閉スペクトラム症と学習障害の診断を受け，2 次障害があり精神科に通院している。また，研究参加当時は学校への行き渋りを見せたり「帰りたい」と通級での授業中に訴えたりすることもある児童である。一方で，創造的で他者と関わる姿も見られていた。
Ⅱ期間；7 月から 10 月までは行動観察を行い，11 月から翌年 2 月まで計 6 日間のそれぞれ 1 時間，指導を行った。
Ⅲ場所；A 県内の B 小学校における通級指導教室
Ⅳ手続き；①アセスメント；研究の実施に先立ち，授業参観や通級指導教室の担任からの聞き取りを基に，自立活動 6 区分 27 項目の観点から個別の指導計画を作成し，アセスメントを行った。
②指導計画；アセスメントより，「人間関係の形成」「心理的な安定」を指導の中心として抽出した。その上で，今後の指導の目標を，「書くこと以外の手段を習得すること」「見通しを持ったり流れに沿って活動できるようになったりすること」「自分の強みや良さに気づくことができるようになる」と定め授業づくり及び実際の授業を行った。指導者はアセスメントより児童の強みや良さは「ものづくりが得意で，好きなことには熱中して取り組むことができる」と捉えた。これらを踏まえて椅子づくりの授業を基に授業を計画，実施した。「書くこと以外の手段を習得すること」と「見通しや流れを持って行動すること」という目標を達成するために長さや自分の頑張りたいことを記入する簡易的な設計図を制作した。
③指導者；指導者は A 県内の教職大学院 1 年次に在籍しており，特別支援教育について学んでいる第一筆者及び，B 小学校の通級指導教室の担任を務めており，特別支援教育に 20 年以上携わっている D 教諭の 2 名である。
④分析方法；授業を映像に残し，4461 秒分について，児童の活動への参加の様子とその際の授業の要素についての分析を行った。全体の活動時間における児童の活動参加の割合，活動の種類と児童の活動参加の様子，活動の方法と児童の活動参加の様子，の 3 観点から分析を行う。尚グラフにおいて，児童が活動へ参加しているときは「活動○」と示し，活動へ参加していなかったり，授業と直接関係していないものに注意が向いていたりするときは「活動×」と示した。

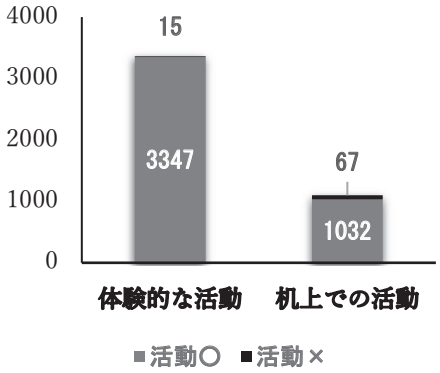


Fig. 1 活動の種類と児童の活動参加への様子

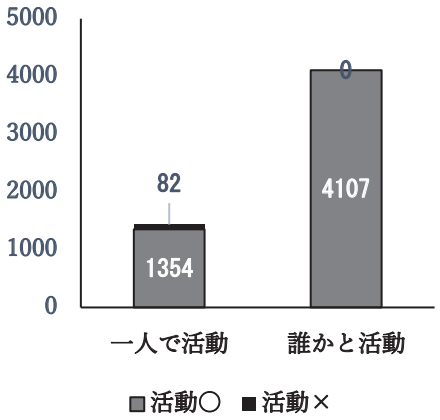


Fig. 2 活動の方法と児童の活動参加への様子

(結果)
それぞれの結果については Fig.1, Fig.2，に示す通りである。また，全活動時間 4461 秒のうち 98%にあたる時間活動に取り組んでいる。体験的な活動は全体で 3362 秒であり，そのうち 99%以上の 3347 秒の間活動に参加している。一方机上での活動は約 94%にあたる 1032 秒間活動に参加している。一人で活動している時間は全体の 1436 秒で約 94%に当たる 1354 秒活動に参加しており，教師や友と活動した時間は 4107 秒で全ての時間活動に参加している。
（考察）
結果から、C 児は授業のほとんどに参加し、活動に取り組むことができていた。このことから、「楽しさ」や「豊かな人との関わり」を含んだ自立活動の授業づくりが有効であったことが考えられる。本児にとって「授業が体験的であること」や「他者と共に活動すること」は主体的な参加に関係していることが示唆された。子どもにとって意欲的な授業であれば，机上での活動に従事しており，工夫次第で机上での活動に取り組めることが明らかになった。

（KATAGIRI Yudai，SHIMOYAMA Mae）

児童の情報活用能力の育成を通した読みの困難に対する指導

○熊谷裕央　　永井伸幸
（塩竈市立第二小学校）　（宮城教育大学）
KEY WORDS：情報活用能力　読みの困難

１．はじめに

支援を必要とする児童のためのICT活用が注目されており，学びの場に応じた実践事例が報告されている。特にSociety5.0 が提唱されて以降は，学校現場における情報活用能力の育成が注目され，幼児教育や小学校教育での報告が増えてきている。しかし，特別支援教育においては，代替技術の視点での研究や教材としてのICT活用が主であり，情報活用能力の育成に関する研究は少ない。

本稿では，情報活用能力の育成に焦点を当てた通級指導を通して，対象児の学習を充実させ，その効果を検証することを第一の目的とした。そして，通級指導における情報活用能力の育成の在り方について検討することを第二の目的とした。

２．方法

対象:S 小学校に在籍する通級指導を利用する６年生の A さん。A さんは漢字の読み書きに困難があり，LD が疑われたため，通級指導を開始した。 読み書き速度のアセスメントである URAWSSⅡの結果は，書き課題が A 評価，読み課題は C 評価だった。A さんの保護者に対して本研究への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと，個人情報保護について説明し，同意を得た。

実践方法及び内容:20XX 年 5 月から 12 月まで，通級指導で実践を行なった。実践内容を決める際には，事前に情報活用能力チェックリスト（熊谷ら，2022）を実施し，得意意識に合わせた内容を設定した。主な内容は，Access Reading（東京大学先端科学技術研究センター）の使用方法の指導，ロイロノートを用いた漢字のカードの作成と確認テストである。漢字カードは，読みカード，イラストカード，用例カードで構成され，通級指導の際に A さんがロイロノートで作成した。漢字テストは，読み課題の通過後に書き課題を実施した。テスト後には，結果に応じて，「読み・書きの両方ができる」，「読みはできるが書きができない」，「読み・書きの両方ができない」の観点で A さんが分類した。なお，本研究で取り扱った単元は６年国語「ヒロシマのうた（東京書籍）」である。

分析方法:黙読のスピード（1 分間あたりの黙読した文字数）を 3 回，漢字テストの結果を 4 回記録した。また，7 月に 2 回目，12 月に 3 回目の情報活用能力チェックリストを実施し，意識の変容を整理した。実践の終了時には，Google フォームによるアンケートとインタビューを実施した。

３．結果

漢字テストの結果と黙読スピードの変化

表１　漢字テストの結果

	1回目(11月22日)		2回目(11月29日)		3回目(12月6日)		4回目(12月13日)	
	読み	書き(未実施)	読み	書き(未実施)	読み	書き(1回目)	読み	書き(2回目)
窓	○		○			○		○
座席	○		○			○		○
電源	○		○			○		○
預かる	○		○			×		○
温泉	○		○			○		×
裏	○		○			○		○
同盟	○		○			×		○
賛否	×		×		×		○	
勤務先	×		×		×		○	
忘れる	○		○			○		○
寸法	○		○			×		×
裁く	×		○			×		×
山頂	×		×		×		○	
立派	×		○			○		○
胸	○		○			○		○

表１には漢字テストの結果を示した。正答数の増加を確認することができた。

黙読のスピードについて，1 回目は実態把握で行った URAWSSⅡの結果であり，234 文字であった。2 回目は単元の学習開始時に物語の冒頭部分を黙読し，218 文字であった。3 回目は単元テストと同時に実施し，308 文字であった。

情報活用能力についての意識の変容

2 回目と 3 回目の結果を比較した際に，結果に 2 段階以上の変化があった学習内容を表 2 に示した。PC の操作などの 10 の学習内容が該当した。

表２　情報活用能力チェックリストの変容

カテゴリ	活動スキル																			
学習内容	記録と編集		PCの操作		ウェブ検索		図書利用		インタビュー		アンケート		メモ		口頭発表	
レベル	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1回目	◎	○	◎	▲	◎	◎	▲	−	△	−	▲	−	○	▲	△	−
2回目	◎	◎	○	◎	◎	◎	○	○	○	○	◎	○	○	△	○	△
3回目	◎	○	◎	△	◎	○	◎	△	○	○	◎	◎	○	○	▲	−

カテゴリ	活用スキル																			
学習内容	取捨選択		読み取り		創造		伝達内容の構成		表現の工夫		受け手の意識		学習計画		評価と改善	
レベル	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1回目	○	○	△	−	△	−	○	○	△	−	○	○	◎	△	△	−
2回目	○	◎	○	○	◎	△	○	◎	▲	−	▲	−	◎	○	◎	○
3回目	○	▲	○	△	○	△	△	−	○	○	○	◎	○	○	▲	−

カテゴリ	プログラミング																			
学習内容	物事の分類		情報の分類		情報の関連付け		問題解決の手順		試行錯誤		データの傾向		情報技術の未来							
レベル	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2						
1回目	◎	○	◎	◎	○	○	○	△	△	−	◎	○	▲	−						
2回目	◎	○	◎	◎	○	◎	○	○	◎	○	○	◎	○	○						
3回目	◎	◎	○	○	○	○	△	−	▲	−	○	△	△	−						

カテゴリ	情報モラル																			
学習内容	コミュニケーション		法と権利		健康と安全		ルールとマナー		セキュリティー		個人情報		情報社会の未来							
レベル	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2						
1回目	▲	−	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎						
2回目	○	△	◎	◎	△	−	○	○	◎	○	◎	◎	○	△						
3回目	△	−	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	△	◎	◎	◎	△						

◎あてはまる　○すこしあてはまる　△あまりあてはまらない　▲あてはまらない・質問の意味がわからない
−レベル1の結果により未回答

振り返りの結果

実践当初 A さんは，漢字を苦手としていたが，「漢字暗記」が得意と答えるようになった。Access Reading については，音読の宿題として使うことを想定していたものの，A さんは学級での国語の授業でも使用していた。A さんの担任に聞いてみたところ，「学習の進行に遅れないようになった」と答えている。

４．考察

本研究では学習の土台として位置付けられた情報活用能力に着目し，チェックリストを活用して対象児の意識を把握して指導を行なった。これにより，A さんは読みの困難に対する代替手段を使いながら，漢字の読み書きの学習を行い，黙読スピードや漢字テストにおける正答数を向上させることができたと考えられる。

最後に通級指導における情報活用能力の育成について考察する。通級指導における漢字の読み書きや音読の指導は，習得のための指導が主であり，代替手段の適用は少なかったように思われる。当然，習得のための指導も大切であるが，本人が何らかの困難を抱えている以上，学習に対する苦手意識を持つ前に，代替手段の利用の仕方を学ぶことも必要であろう。そして，代替手段にはICTを使うことが当たり前になってきている。児童の情報活用能力を伸ばすことで，効果的な代替手段を適用でき，児童の実態によっては代替手段によって得た情報を効率的に整理できるようになる。そのためには，通級指導でも情報活用能力に焦点を当てた指導が必要になるのではないかと考えられる。

（KUMAGAI Hironaka, NAGAI Nobuyuki）

知的障害自閉症児童が意欲的に活動に向かう指導の検討

－困難さの分析から得られた効果的な指導の視点を他の学習活動に生かす取組－

〇遠藤佑一　　飯島杏那　　野呂文行
（筑波大学附属久里浜特別支援学校）　（筑波大学附属久里浜特別支援学校）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　自閉症　自立活動

【目的】

知的障害特別支援学校における自立活動の課題として明官ら（2023）は過去 10 年間の先行研究から、目標設定、個別の指導計画との関係、知的障害児への自立活動を指導するときの教員の専門性、自立活動の学校教育活動全体での取り組み方などが挙げられていることを指摘している。

本事例は、知的障害のある自閉症児童において、始めに困難さが顕著に表れている場面に着目して指導仮説の検証を行い、そこで得られた効果的な指導の視点を、学校教育活動内の様々な学習場面で応用し、本児が意欲的に活動へ向かうための指導方法ついて検討を行った。

【方法】

対象児　小学部低学年の男児１名を対象とした。学習面は平仮名単語を読んだり、五つ程度の具体物を数えたりでき、学習指導要領では国語、算数共に２段階である。前年度取り組んだ PEP-３においては注意の持続や、指示への応答性の難しさが特徴として挙げられた。

倫理的配慮　第一著者が対象児の保護者に内容を口頭で説明し、発表の承諾を得た。

指導目標の設定　本児は「自分が知りたいこと、気になることを身近な大人に伝える力」、「褒められたことや、できたことに達成感を感じ、新しいことに挑戦しようとする気持ち」が芽生えていた。一方で困難さとしては「興味・関心が高い活動が少ないことや、苦手なことなどに取り組むときは、注意がそれやすい」、「一つのことを最後まで取り組むことが難しい」ということがあった。

これらの実態を踏まえ、本児の中心課題を「『できた』、『もっとやりたい』と感じる経験を重ね、意欲的、継続的に活動に取り組める力を育てる」こととした。また、学級担任以外の教師と共に本児の実態や指導課題、指導方針について検討を行う機会を設け、指導目標の妥当性を得た。

実際の取組　指導１）では、本児の困難さが顕著に表れていた身支度の場面を分析し、困難さの要因の仮説を立て、効果的な指導について検討した。

指導２）では、指導１）において、効果的であった指導の視点を、集団学習の場である朝の会や体育など様々な学習場面において取り入れ、授業の改善を行った。

【結果】

<u>指導１）困難さに対する効果的な指導の検討</u>

困難さを分析した結果、本児の困難さが表れる要因の仮説が四点立ち、各仮説に対して実際の指導場面で取り組むことができる工夫について表１に示した。

表１　身支度で困難さが現れる要因と取り組める工夫

困難さが現れる要因（仮説）	実際場面で取り組むことができる工夫
・本児が気になること（衣服のタグ等）が身の回りにたくさんある。	・実際の指導場面において，全ての気になることを取り除くことは難しい。
・身支度の流れが多く，今何をやるべきなのかが分からなくなる。	・流れを工程ごとに分割。各工程のイラストが記された表で今すべきことを提示。各工程の始まりと終わりを明確にする。
・身支度をすることよりも，近くの教師や友達と話したほうが楽しい。	・身支度の合間に教師とやり取りする機会を作る。
・身支度を終えたことに対するポジティブなフィードバックが少ない。	・身支度が早く終えられるような支援をすることで，褒められる機会を作る。身支度後の活動への価値を高める。

以上の工夫を取り入れ、身支度の課題分析を基にした工程表やタイマーアプリなどの支援ツールを取り入れるなどの指導の結果、下図の通り身支度時間が減少した（図１）。

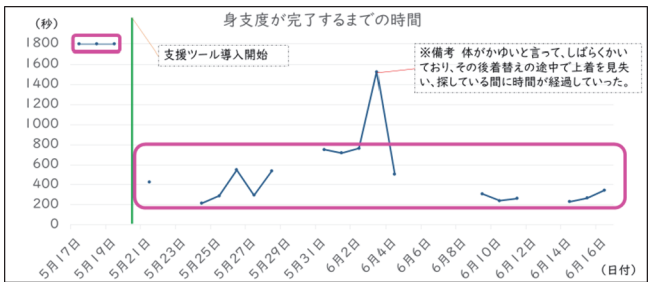


図１　身支度を終えるまでの時間の変化

本児が身支度を終えるまでの時間の変化から、今回の指導が効果的であったことが示されたと考える。

<u>指導２）効果的だった指導の視点を他場面で生かす取組</u>

以下の**表２**には指導１で得られた効果的だった指導の視点を朝の会に応用し、本児の困難さが出ている要因の仮説と、それらに対して考えられる指導の工夫について記した。

表２　朝の会の困難さが現れる要因と取り組める工夫

困難さが現れる要因（仮説）	実際場面で取り組むことができる工夫
・本児が気になること（名前カード等）が身の回りにたくさんある。	・実際の指導場面において，全ての気になることを取り除くことは難しい。
・朝の会の流れが多く，今何をやるべきなのかが分からなくなる。	・活動内容精選。テレビ画面に取り組んでいることを表示。活動間に役割を入れ、工程の始まりと終わりを明確化。
・朝の会をすることよりも，近くの教師や友達と話したほうが楽しい。	・活動の合間に教師とやり取りをする機会を作る。
・朝の会の活動を終えたことに対するポジティブなフィードバックが少ない。	・活動の合間に楽しい活動を入れ，活動を終えることを楽しみにする。活動の中に本児を称賛する機会を作る。

以上のような指導を行ったことで、エピソード記録として、朝の会の途中で席を離れること等が減った。一方で、朝の会については毎日繰り返し行う活動という特性上、取組を導入してすぐは、関心が高まったが、何度か繰り返す中で目新しさが少なくなり、集中が途切れることが度々見られるようになってきた。そのため、継続的に改善を行う必要があった。

その他の学習場面として学級で行う体育や教師と一対一で行う国語など、指導１で効果的だった指導の視点を取り入れて授業の見直しを行い、一定の効果が得られた。

【考察】

本児の困難さを分析し、そこから指導仮説を立て、得られた効果的な指導方法を他の学習場面等でも取り入れて指導を行うことは、一定の効果があったと考える。一方、指導２）で触れたとおり、一度授業を見直したらそれで終わりではなく、参加児童の様子を観察・評価しながら，継続的にねらいが達成されているのか、子供の望ましい変化が持続しているのかどうかなど、実態の変化に応じて指導内容を常に調整、改善していく視点は大切であると考える。

【文献】

明官茂・渡邉健治・大井靖・梶井正紀（2023）知的障害教育における自立活動の指導の実態と課題　－特別支援学校全校調査の結果から－　明星大学研究紀要　13，11 - 25
(ENDO Yuichi、 IIJIMA Anna、 NORO Fumiyuki)

海外で特別支援教育を受ける発達障害児の保護者のニーズ

～半構造化面接を通じた特別支援教育に対するニーズの把握～

〇島田恭仁
（関西福祉科学大学教育学部）

KEY WORDS: 海外在留邦人・発達障害・保護者のニーズ

（目的）海外在留邦人数調査統計によると、海外で永住する邦人の数はコロナ禍の最中でも増加し続けたことが分った（外務省領事局政策課, 2022）。この調査の永住者の統計値には、海外で特別支援教育を受けている児童の保護者も少なからず含まれていると予想されるが（我妻, 2003）、これらの保護者の特別支援教育に対するニーズについて知ることは、日本の特別支援教育の在り方を考える上での参考になる。筆者（以下、th.）はコロナ禍以前に、ボランティア活動の一環として、在住国で特別支援教育を受ける発達障害児の保護者にインタビューを行う機会を得たため、半構造化面接（以下、面接）の記録の分析を通して保護者の特別支援教育に対するニーズを把握することにした。

（方法）参加者：在住国の小学校通常学級で特別支援教育を受けている発達障害児の保護者（以下、cl.）。在住国で家族と長年暮らしてきた永住者である。cl.が本研究に参加し、筆者の面接に協力することについては、本人自身、児童の学校の責任者・ボランティアの主宰者の同意を得た。また、利益相反関係はない。

材料：th.が作成した面接用チェックリスト（以下、チェックリスト：島田, 2023）を用意した。表 1 に示したように、2 領域（Ⅰ．児童について、Ⅱ．在住国と日本の特別支援教育について）・7 下位領域（Ⅰ-Ⅰ～Ⅱ-Ⅳ）・19 項目（①～⑲）で構成されたチェックリストである。その他、面接室、記録用紙、筆記具、レコーダーを用意した。

手続： cl.に対する面接は約 60 分で行った。領域Ⅰの面接を約 20 分、領域Ⅱの面接を約 40 分で実施した。いずれの領域でも一般的な質問（Ⅰ：児童のことをお話しください、Ⅱ：在住国と日本の特別支援教育について思うことをお話しください）から始め、cl.が自由に語れる時間をできる限り確保した。筆者は cl.の語りを注意深く聴取して、チェックリストの各項目の回答を記録した。A.の自由な語りに出てこない項目については、その項目に関する特定の質問（④医療機関にかかられたことはありますか、⑩小学校では保護者向けの支援などもありましたか、等）を行って cl.の回答を引き出すように工夫した。終了後には、記録を見直して、チェックリストの項目順に重要事項を整理し、保護者の特別支援教育に対するニーズについて検討を行った。

（結果）cl.の回答を要約すると表 1 に示した通りの結果になった。領域Ⅰの詳細な内容は次の通りであった。「Ⅰ-Ⅰ」①幼少期は問題なかったが、小学校に上がってから診断を受け、現在 4 年生になっている。②言葉や読み書きに遅れはないが、社会性の面が低い。③4 年生になっても学習面での困難は生じず、社会性の面が気になる。「Ⅰ-Ⅱ」④ASD。⑤LD と同様にディスアビリティーとして扱って欲しい。「Ⅰ-Ⅲ」⑥⑦通常学級でも、通常学級以外の場でも特別支援教育を受けている。領域Ⅱの詳細な内容は次の通りであった。「Ⅱ-Ⅰ」⑧在住国の公立小学校。⑨児童個々人のニーズに合わせてエイドがつき、平日は教室の中で第 2 言語の支援をしてくれる。⑩ペアレントトレーニングがある。⑪高校に進んだら、在住国の大学に進学したい。ASD など見えにくい障害は不利なので十分な支援をして欲しい。「Ⅱ-Ⅱ」⑫⑬特別支援学級はなく、特別支援学校は障害の重い児童用で、どちらも利用できない。「Ⅱ-Ⅲ」⑭在留邦人子弟のための民間の補習授業校で、現地の小学校と連携している。⑮日本の国語教科書を使って、1 週分を 1 日で行う。⑯4 年生になると全員そろって授業を受けるのが難しくなるため、「帰国コース」「読んで意味の分かるコース」「算数」の目的別コースを選べる。⑰補習授業校のペアレントがエイドになって支援を行う運動が広がっている。「Ⅱ-Ⅳ」⑱日本の学校に体験入学した時に、対応のし方が県によってバラバラな感じがした。⑲個別教育支援計画が証明書になり、仕事への移行支援をしてくれる。

（考察）結果から、児童は学習面より社会性の面でのディスアビリティーを有しているため、小学校では通常学級でもエイドによる第 2 言語の支援を受けることができ、保護者向けの支援もあることが分った。補習授業校では日本の国語教科書を使った第 1 言語に対する十分な支援があることも分った。特に、保護者の特別支援教育に対するニーズは、補習授業校のペアレントがエイドになる運動を広げ、見えにくい障害への十分な支援体制を整え、障害のある児童も在住国の大学に進学できるようにして欲しいということであった。コミュニケーションに関する支援を充実させた上で、個々人の見えにくい障害への支援体制を整えてゆくという視点は、今後の日本の特別支援教育においても有用な視点になると言える。

表Ⅰ　半構造化面接の結果

領域Ⅰ．児童について		
Ⅰ-Ⅰ：主訴	①生育歴	現在4年生。
	②気になる点・特性	社会性の面が低い。
	③現在の学習上・生活上の困難	学習面での困難はない。社会性の面が気になる。
Ⅰ-Ⅱ：障害種別	④障害の診断	ASD
	⑤特別な教育的ニーズ	ディスアビリティー。
Ⅰ-Ⅲ：特別支援教育の状況	⑥通常学級での特別支援教育の有無	通常学級での特別支援教育有り。
	⑦通常学級以外の場での特別支援教育の有無	通常学級以外の特別支援教育有り。
領域Ⅱ．在住国と日本の特別支援教育について		
Ⅱ-Ⅰ：通常学級でどのような支援を受けているか	⑧どんな小学校か	在住国の公立小学校。
	⑨第2言語の支援は	エイドがついて、第2言語の支援をしてくれる。
	⑩その他の支援は	ペアレントトレーニング。
	⑪支援への期待	在住国の大学に進学したい。見えにくい障害への十分な支援。
Ⅱ-Ⅱ：特別支援学級や特別支援学校での支援	⑫どんな特別支援学級か	特別支援学級はない。
	⑬どんな特別支援学校か	特別支援学校は利用できない。
Ⅱ-Ⅲ：補習授業校でどのような支援を受けているか	⑭どんな補習授業校か	民間の補習授業校。
	⑮日本語の支援は	日本の教科書で1週分を1日で行う。
	⑯その他の支援は	帰国コース・読んで意味の分かるコース・算数のコースを選べる。
	⑰支援への期待	補習授業校のペアレントがエイドになって欲しい。
Ⅱ-Ⅳ：日本に帰るとどのような支援が受けられると思うか	⑱日本の特別支援教育についてのイメージ	対応のし方が県によってバラバラな感じがした。
	⑲児童の教育を考えた場合、日本に帰りたいと思うか	個別教育支援計画が証明書になり、仕事への移行支援が充実している。

(SHIMADA Yasuhito)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-19

通級指導教室における学校インターンシップの試行

中村理美

（西九州大学）

KEY WORDS：通級指導教室、インターンシップ、教員養成

（目的）

文部科学省（2012）は、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)において、教職員の専門性についてはすべての教員が特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められるとし、「教員養成段階で身に付けることが適当」であると示している。小学校教員等の養成を目的とする教職課程においては、令和元年度入学生から、全ての学生が発達障害や軽度の知的障害をはじめとする特別支援教育の基礎的内容を 1 単位以上修得することが義務付けられた。インクルーシブ教育の推進のためには、この教職課程コアカリキュラムを踏まえ、大学と学校現場での実習による往還的な学びが重要であり、多様な学びの場における発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児児童生徒への対応ができる教員の養成が不可欠であるといえる。また、文部科学省（2023）は、各大学の教職課程において、学校インターンや学校ボランティア等の学校現場における体験を重視した活動が展開されるとともに、「チーム学校」の取組が進められる中、教職課程で学ぶ学生が学習指導員等の支援スタッフとして学校現場を経験する取組も広がりつつあるとしている。特別支援教育においては、教職大学院生を対象とした特別支援学級での実習等が行われている（納富ら,2022）が、学部レベルでの特別支援学級や通級による指導に係わるインターンシップの実施は少ない。このような中で、西九州大学子ども学科では佐賀県教育委員会と連携・協力協定を締結し、地域連携強化による、持続可能な発達障害児支援に強い教員養成のプログラムに関する検討を行っている。本研究においては、通級指導教室におけるインターンシップの試行を実施し、学生及び担当教員へのインタビュー調査より、発達障害児支援に強い教員の養成の在り方について検討を行った。

（方法）

対象：学生 1 名（A 大学 4 年生）
　　教員 1 名（B 小学校通級指導教室担当）

期間：202X 年 10 月～11 月（計 5 回）

内容:学生による通級指導教室における授業観察、見守り、児童の在籍学級での授業観察等（表 1）。

方法：対象学生が小学校教育実習を実施した小学校の通級指導教室での学校インターンシップ(試行)を実施した。児童の実態や指導内容等によって、通級指導教室内にいることが難しい場合には、別の通級による指導を受ける児童の在籍学級や特別支援学級の授業参観及びその他児童へのサポートを行った。実施後の学生及び担当教員への聴き取り調査は、学生指導担当の大学教員が実施した。なお、本調査研究の実施にあたっては、対象者及び実習校への研究趣旨を書面にて説明し、同意を得た。

表 1.　スケジュール

1 時間目：A 児（言語発達）の指導（観察）
2 時間目：B 児（吃音）の指導（観察）
3 時間目：通級担当教員からの指導・打合せ等
4 時間目：C 児（構音障害・読み書き困難）の指導（観察）
5 時間目：児童の在籍学級等での授業参観

（結果と考察）

通級指導教室におけるインターンシップの事後聴き取り調査の結果は以下の通りである（一部抜粋)。

学生：

- 現状の通級指導教室の実態について知ることができた。
- 通級指導教室担当者と在籍学級担任間の連携方法、教員間の連携による効果的な支援の大切さを学んだ。
- 自立活動の重要性を改めて確認できた。
- 多様な教育的ニーズに対応するため,通級指導教室の効果的な利用について常に考えなければならないと感じた。

教員：

- 学生がいることで、児童が緊張する場面があったが、慣れてくると普段見ることができない児童の一面を客観的にみることができ参考になった。
- 当初、学生対応をすることにより他の業務がはかどりにくいことがあった。
- コミュニケーションに課題のある児童にとって、学生や色々な人と関わることができる意義は大きい。　等

今回の試行においては、教育実習を実施した小学校に受入れを依頼することで、手続きが円滑に進み、有意義な体験活動となった。一方で、学生への対応に関する教員の負担感をどのように軽減するかが課題として挙げられた。今後は、小学校教育実習前後に実施することにより、児童の実態把握や、指導が可能となるような取り組みを検討する必要がある。また、インターンシップの学生数を増やすことで、特別支援学級や通級指導教室など多様な学びの場における特別な支援を要する児童生徒への対応ができる教員の養成を進めたい。

（参考文献）

文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）

文部科学省（2023）教職課程の見直しに係る検討の方向性と主な論点（11）

納富恵子　他（2022）教職大学院の現職教員大学生を対象にした特別支援学級での実習―附属中学校での実施の成果と課題―,福岡教育大学大学院教職実践専攻年報第 12 号,331-340.

(NAKAMURA Rimi)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-20

ある市における公立小学校から中学校への進学連携に関する研究

○大竹くるみ（東京学芸大学教職大学院）
奥住秀之（東京学芸大学）

KEY WORDS: 小中進学連携 発達障害

【目的】

近年、中一ギャップ等を背景として、小中連携教育が重視されるようになった。特に、特別な支援を要する児童にとって、小学校から中学校への進学が課題となりやすく、丁寧な小中連携教育への取り組みが重要であるといえる。しかし、特別支援教育の側面から中一ギャップについて論じているものは極めて少なく(西川・生島,2010)、その連携の形や、教員が大切にしていること、課題だと感じていることを整理していくことが求められる(平山・村山,2022)。

本研究では、ある市における公立小学校から中学校への進学連携に関して、特に特別支援教育の側面に焦点を当てて、現状と課題について検討することを目的とした。

【方法】

義務教育学校を除いた A 県 B 市のすべての公立小学校(29 校)、中学校（12 校）の特別支援教育コーディネーターを対象に、郵送法による質問紙調査を実施した（回収率 87.8%、有効回答（小）24 校、（中）11 校)。質問項目「特別支援教育対象児童生徒の小中進学連携の実施状況」「特別支援教育対象児童生徒の小中進学連携において充実を望む取り組み」「小・中学校教員の課題意識」では、選択・自由記述による回答を求めた。倫理的配慮としては、結果は統計的に処理して学校名や回答者が特定されないことなどを文書にて明記した。

【結果】

表 1 は、特支教育対象児童生徒の進学連携に関する実施状況と充実を望む取り組みを百分率でまとめたものである。

小・中学校教員の課題意識については、「引き継いだ情報の活用」について、Fisher の正確確率検定において小・中学校教員の回答に有意な差が認められ (p＜.05)、小学校教員の方が課題意識をもっているということが分かった。

表 1　小中学校全体における実施状況と充実を望む取り組みの比較（N=35）

選択項目	令和 4 年度実施		充実を望む	
	% [数]	順位	% [数]	順位
A. 小、中学校の先生同士が対象児について情報交換する機会を設ける。	100 [35]	1	74 [26]	2
F. 対象児の保護者に向けて情報提供、相談等を行う。	97 [34]	2	66 [23]	4
C. 個別の教育支援計画や個別の指導計画を使った情報交換を行う。	94 [33]	3	69 [24]	3
D. 対象児が中学校の授業等を見学する機会を設ける。	74 [26]	4	60 [21]	6
H. 関係機関との連携を行う。	74 [26]	4	63 [22]	5
G. 対象児が進学後も小、中学校で連携した支援を行う。	49 [17]	6	51 [18]	7
B. 中学校の先生が直接対象児の様子をみる機会を設ける。	43 [15]	7	80 [28]	1
E. 対象児が中学校の生徒と交流する機会を設ける。	20 [7]	8	43 [15]	8
J. 特にない。	0 [0]	9	0 [0]	9

【考察】

実施状況と充実を望む取り組みの比較では、「中学校の先生が直接対象児の様子をみる機会を設ける。」の選択項目から、対象児が中学校入学前に、進学先の中学校教員が直接対象児の様子を見る機会を、今以上に強く求めているといえる。

教員の課題意識については、中学校の教員は引き継いだ情報を上手く活用できていると感じているが、小学校の教員は対象児が進学後どのような支援を受けているのか把握できていないといえる。「対象児が進学後も小、中学校で連携した支援を行う。」の選択項目を実施していると回答した学校が、小中学校全体で 50%を下回っていることからも、連携は対象児が中学校に入学するまでが主であり、中学校入学後の対象児の様子等は小学校側に伝わることが少ないと考えられる。

（文献）

平山由未恵・村山拓(2022)特別支援学級における小中連携に関する研究の動向と課題：小中 9 年間を見通した系統的な支援体制の構築のための検討，東京学芸大学紀要．総合教育科学系，73， 207-214.

西川絹恵・生島博之(2010)小学校から中学校への変換期を支える特別支援に関する実践研究―広汎性発達障害児に対するスクールカウンセラーの関りを中心に―，愛知教育大学教育実践総合センター紀要，13，225-231.

（OHTAKE Kurumi, OKUZUMI Hideyuki）

小学校の通常学級における離席行動への対応

授業映像の視聴を通した振り返りと授業改善

〇鏡原崇史
（松山東雲女子大学人文科学部）

KEY WORDS: 小学校、離席、教師教育

（目的）

本研究では、小学校の通常の学級を対象として、インクルーシブ教育環境の構築を目的として、教師自身による授業の振り返りを通した授業改善に関する実践を行った。教師の教育力の自己研鑽が求められる一方で、多忙な業務の中、授業について振り返る時間を設けることが難しい現状がある。そこで本研究では、撮影した授業の様子を教師自身が視聴しながら振り返る時間を設けたうえで、特別支援教育を専門とする第三者との話し合いを行った。初回（介入前）の振り返りの中で、授業中に児童が電子黒板を勝手に操作するや教師に抱き付く等の教卓周辺に児童が集まることによって授業進行が遅れていることが明らかとなった。そこで、電子黒板や教卓といった教室前方に児童が集まる状況を改善することを目的として、教師自身による授業の振り返りと第三者との話し合いを 5 ヶ月間実施した。

（方法）

参加者：【児童】小学校 2 年生の 1 学級 12 名。
【教師】採用から 5 年未満の 20 代の教員 1 名。
期間：202x 年 11 月～202x+1 年 3 月。
手続き：学級担任が月 1 回、振り返りを行いたい授業を選び、教室後方に設置したビデオカメラで撮影。その後、授業映像を視聴しながら、特別支援教育を専門とする第三者（本研究発表者）と気づきや改善点について話し合いを行った。振り返り及び話し合いは、月に 1 度、介入前に 1 回（国語）、介入後：1 回目（算数）、2 回目（国語）、3 回目（算数）の合計 4 回実施した。なお、振り返りの時間を短縮するため、本研究では、授業動画を 1.5 倍速で再生して振り返りを行った。
児童の行動の分析：介入前の振り返りで課題として明らかとなった、電子黒板や教卓周辺に児童が集まる行動（前方離席）の継時的変化について検討するため、授業中に各児童が離席して教室前方にいる時間を算出し、各授業回ごとに全児童の合計前方離席時間を算出した。
倫理的配慮：本研究の実施に際し、学校長及び学級担任に対して、研究目的や研究発表の可能性、参加が自由であること及び断った場合も社会生活及び学校教育上不利益が生じないことなどの倫理的配慮について、口頭及び書面にて説明し、書面にて同意を得た。また、児童の保護者に対しては、学校を通じて上記事項を記載した文章を配布し、書面にて同意が得られた児童のみ本研究に参加した。本研究は、松山東雲女子大学倫理委員会の承認得て実施した。なお、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(結果)

「前方離席時間の変化」

児童の前方離席の変化を図 1 に示す。介入前の授業中は、児童 5 名が同時または交互に教室前方に集まり、電子黒板を勝手に操作する、先生に抱き付くといった行動が認められ、5 名の合計前方離席時間は、68 分 58 秒であった。次に、介入後 1 回目の授業中の前方離席については、3 名で 29 分 19 秒であり、大幅な減少が認められた。2 回目の授業中の合計前方離席時間については、4 名で 12 分 20 秒であった。最後に、3 回目の授業に関しては、前方に集まった児童は 0 名であり、合計前方離席時間についても 0 秒であり、介入前と比べて大幅な減少が認められた。

「振り返り・話し合いによる授業改善」

【介入前】児童の姿:授業中に児童が教卓の周囲に集まる、電子黒板を勝手に操作する、担任が注意しても笑っている。授業改善の方針：電子黒板を触ったり、教卓に来た児童に対して担任が注意することが強化子となり、前方離席行動の生起頻度が増えている可能性について話し合いを行った。そのうえで、「1.注意は端的に行い、離席している際に必要以上に関わらないこと」、「2.着席している時や学習に取り組んでいる際に褒めること」の 2 点を主に今後の授業で実践していくこととなった。
【1 回目】児童の姿：学級全体の前方離席行動は減少したが、1 名（A 児）の児童については依然として 26 分以上の前方離席が確認された。授業改善の方針：前回同様に上述の 2 点を継続することとなった。
【2 回目】児童の姿：A 児含めて前方離席が減少したものの、新たに児童同士で遊び、各座席周辺での離席する行動が増加。授業改善の方針：前回同様に上述の 2 点の継続にくわえ、授業中に各児童が注目される機会を増やすこと、グループワークを増やした授業を行うこととなった。
【3 回目】児童の姿：前方離席は無くなり、児童同士で遊ぶ行動も減少する。授業改善の方針：教室前方以外の離席はまだあるため、これまでの話し合いの内容を継続していくこととなった。

（考察）

教師自身による振り返りと第三者との話し合いを 5 ヶ月間継続的に実施した結果、授業進行の妨げとなっていた行動の大幅な減少が確認された。教師が映像視聴によって振り返りを行う中で、板書している際の児童の行動や離席に対する対応など、映像で実際に見るまで気づかなかったという感想もあり、映像による振り返りの重要性が示唆された。映像は後方から教室全体が撮影できるように設置したものであり、自身の授業を客観視するための補助的な機能があったと考えられる。また、振り返りの時間を短縮するために 1.5 倍速再生としたが、十分に振り返りを行えるとの回答が得られており、多忙な業務の中で授業改善の方法を探る一つの手段として成立し得ると言える。

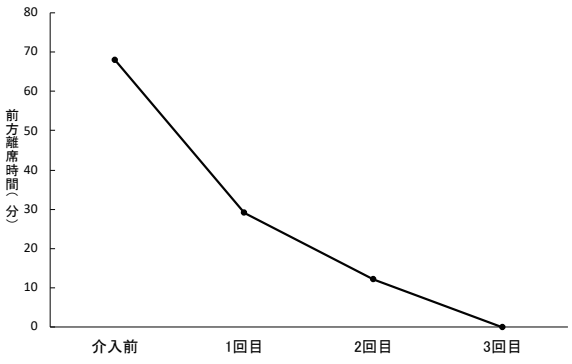


図 1　前方離席時間の推移

(KAGAMIHARA Takafumi)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-22

対人関係ゲームが特別支援学級の児童に与える効果の検討

―交流学級での般化の様子を考察して―

〇鈴木 若那　　有川 宏幸

（加茂市立加茂小学校）　（新潟大学教育学部）

KEY WORDS：Social Interaction Games ソーシャルスキル 交流学級

Ⅰ．問題と目的

情緒障害特別支援学級で SIGs プログラム (Social Interaction Games：以下 SIGs とする) を用いた活動を行い，学級集団での参加への変化と自尊感情の変化に着目し，SIGs の効果を明らかにする。

Ⅱ．研究方法

１．調査対象

Ｘ小学校の特別支援学級Ｙ組（情緒障害）に在籍する小学５年生２名（Ａ児・Ｂ児），小学４年生１名（Ｃ児）の計３名とした。交流学級へは，Ａ児は安定して行っていた。Ｂ児は本人の体調や気分によって行けない時もあった。Ｃ児は全く行っておらずＹ組にのみ登校していた。 なお、本研究は、新潟大学研究倫理審査において承認された。

２．手続き

田上・今田・岸田(2007)をもとに、児童の実態に合わせて活動を設定した。第１回目「好きなものバスケット（関係をつくるゲーム)」，第２回目「紙コップタワー(他者と折り合いをつけるゲーム)」，第３回目「協力席並べ（集団活動の楽しさを実感するゲーム)」，第４回「新聞紙タワー(他者と折り合い他者と折り合いをつけるゲーム)」を行なった。

３．データ

（１）活動中の発話・行動内容の量的分析

全４回の活動の様子をビデオで撮影し，発言・行動の内容をテキストデータにした。それを岸田ら(2021）による「対人行動カテゴリー」に従い，「１.観察」「２.単独参加」「３.同調行動」「４.積極的交渉」「５.攻撃的交渉」「６.依存的交渉」「７．中立的交渉」「８.受容」「９.拒否」「10.離脱」に分類し，各回の対人行動全体のうちの各項目の出現割合を算出した。

妥当性を検証するため，データの 40％を無作為に抽出し，研究協力者４名との一致率を算出し 82%の一致率が得られた。

（２）ＱＯＬの測定

古荘・柴田・根本・松嵜（2014）「小学生版 QOL 尺度」により，「精神的健康」と「自尊感情」について実施前・後で比較した。

Ⅲ．結果と考察

情緒障害学級での「群れ」意識は高まっていったが、活動後、Ｂ児は「交流学級へ行きたくない」と述べていた。また QOL については、A 児と C 児の「精神的健康」が低下しており、「自尊感情」には変化が見られなかった。交流学級担任からの聞き取りからは交流学級での変化も見られず,情緒障害学級での実施だけでは限界があることが示唆された。

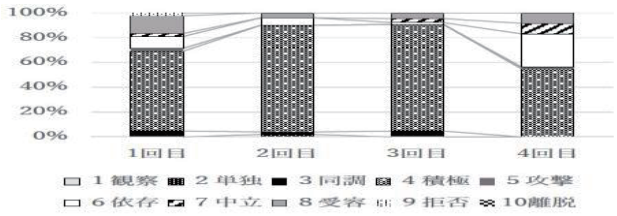


Fig.1　Ａ児の項目別割合

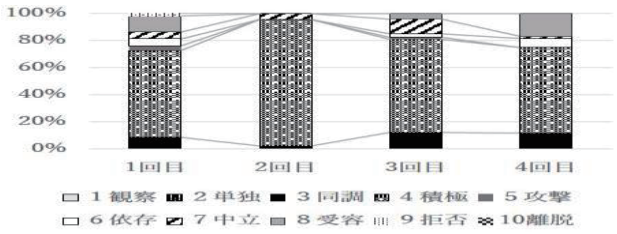


Fig.2　Ｂ児の項目別割合

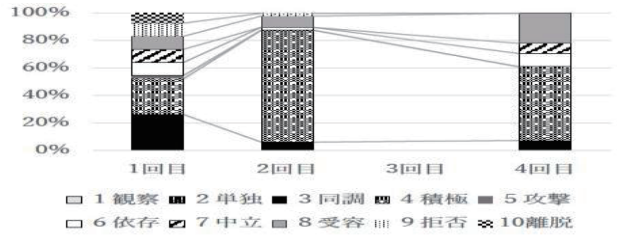


Fig.3　Ｃ児の項目別割合

(SUZUKI Wakana , ARIKAWA Hiroyuki)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-23

小学生を対象とした発達障害に関する障害理解教育の在り方の検討

—NHK for School『ｕ＆ｉ』の視聴による効果—

〇飯原　美帆　（新潟市立南万代小学校）
有川　宏幸　（新潟大学教育学部）

KEY WORDS： 障害理解教育　発達障害　メディア教材

Ⅰ．問題と目的

水野・徳田（2014）は，障害理解教育の段階モデルを提案している。年齢の小さな子どもに対する発達障害に関する理解指導は，発達障害の子どもの特徴を示す「架空の子ども」を設定し，「自分とは違う特徴がある人がいることを知る」という「気づき」を子どもたちに促す指導が必要と示している。

近年，学校のインターネット環境の整備が進むなかで，メディア教材の有効性について検討する必要がある。

そこで本研究では，小学生を対象に発達障害の特徴をもつ児童を登場人物に設定したNHK for Schoolの番組『ｕ＆ｉ』の視聴後の感想文を分析し，障害理解への効果を明らかにする。

Ⅱ．研究方法

１．対象

A県B市立小学校(本研究で視聴を行う『ｕ＆ｉ』を授業等で活用していない)に在籍する全児童112名に対し，視聴と感想文の記述を教育の一環として朝学習の時間に行った。各回の動画は10分、その後の感想文の記述時間も含め、概ね20分程度の時間を要した。記述が終わった用紙は，学級毎にその都度学校長へ提出してもらい，後日感想記述用紙を回収した。データ収集に関して，一定の時間の拘束に対する負担がある可能性を説明し，教育の一環として行うことに学校長の同意を得た。

２．視聴した番組

NHK for School『ｕ＆ｉ』の放送リスト17話の内，発達障害の感覚の違いについて扱った4話について視聴した。動画視聴は、①「授業に集中したいのに…」，②「ひとりになっちゃうかも…？」，③「どうしてじっとしていられないの？」，④「ちゃんとやって！」の順番で視聴を進めた。

３．分析

調査対象者が，『ｕ＆ｉ』の視聴後に記述した感想文を分析した。分析にはKJ法を用い，感想記述枠が白紙である児童は分析に含めなかった。感想文記述を分類した後，その妥当性を検証するために，研究協力者の学校関係者２名に全てのラベルから無作為に50%抽出したラベルをカテゴリーにあてはめて分類したところ，一致率は80.4%であった。

Ⅲ．結果と考察

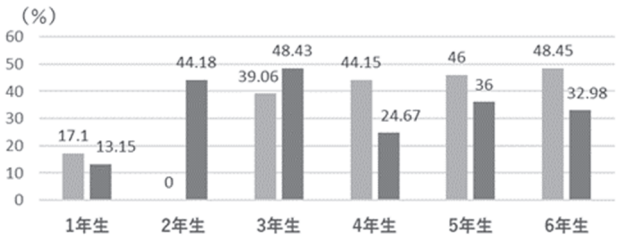
KJ法によって分類された表札のグループ及び児童の感想をTableに示す。また，全4回の感想記述の中で，（（ｎ年生の中で各カテゴリーに含まれる記述した児童数）/（ｎ年生から回収した感想記述用紙数））×100（%）をFigに示す。

障害の特性に対する理解についての記述	
人はそれぞれ感じ方が違うことについての理解	番組で提示された特性についての理解
●ものの感じ方は人それぞれ違う	●光の感じ方や見え方が人によって違う
●自分とは違う感じ方をする人がいる	●音がみんなより大きく聞こえる人がいる
●人はいろいろな悩みを抱えている	●すぐいらいらして怒って，物を投げたり手を出したりしてしまう人がいる
●人によって他の人からされて嫌なことは違う	
●人にはそれぞれ個性がある	●すぐにいらいらして怒る人にも，理由があった
●みんな違うけどみんな同じと気付いた	●1つのことに集中してどうして怒られているのかわからない人がいる

特性のある友達とのかかわり方を考えた記述	
●感じ方は違うので，直接本人に理由を聞くことが大切	
●困っている人がいたら責めずにまずは話を聞く	●相手の気持ちになってみる
●困っている人に合った工夫を考えて実行する	●相手のいいところを見つけると仲良くなれる
●音が大きく聞こえる子がいたら，自分の話し方を工夫する	

特性のある友達を身近に感じている記述		
自分の周囲との関連	自分の経験との関連	自分だったらどうだろうかと相手の気持ちを考えた表現
●周りにも困っている人がいるかも	●カレーが辛く感じることがあるのと一緒だと思った	●光が苦手なユウくんは大変そう ●かわいそう
●すぐに怒鳴ってしまう子がクラスにもいる	●自分はユウくんと似ていると感じた	●自分がされたら嫌だなっていう気持ちを知ることができた
●自分の周りにも困っている人がいるかもしれないから気を付けたい	●自分もグループで話すことが嫌い ●自分も経験があるからわかる	●もしユウくんだったら自分の気持ちをわかってほしい

番組内容に対する感想	
肯定的な感想	否定的な感想
●勉強になった　●おもしろい	●つまらない
●知ることができてよかった	●音楽がうるさかった
●今までと違う考え方が思い浮かんだ	●おもしろくなかった



「障害の特性に対する理解についての記述」の記述児童割合（全4回分）

■ 人はそれぞれ感じ方が違うことについての理解
■ 番組で提示された特性についての理解

低学年は番組で描かれた具体的な特性についての記述が目立ち，高学年は番組で描かれた具体的な特性についての記述とともに，自分と違う他者がいることや人の多様性を認める記述が多い傾向があった。児童の道徳性の発達段階と本研究の結果より，『ｕ＆ｉ』の発達障害の感覚の違いについて扱った動画の視聴は，特に4年生以上の児童に有効であると考えられる。

文献

水野智美・徳田克己（2014）身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案，障害理解研究，第15巻，1-8.

（ IIHARA Miho , ARIWARA Hiroyuki ）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-24

ASD 児・者における言葉の発達支援の内容と日常生活への活用

斎藤遼太郎
（茨城キリスト教大学文学部）
KEY WORDS:自閉スペクトラム症　言語　般化

【問題と目的】

自閉スペクトラム症（ASD）児・者の特性の 1 つに、言葉の発達の遅れがある。その原因の一つとして、相手と同じものを見る共同注視の困難さ（内山, 2013）や、乳児の語彙獲得及び幼児期の心の理論発達に遅れが見られることが指摘されている（Kristen et al, 2011）。

これまで ASD 児・者の言葉の発達の遅れに対して、様々な支援が行われてきた。特に、「絵・写真カード」を用いた支援は、ASD 児・者の特性を利用した要求言語行動を生起させやすい支援としてよく行われている。ASD 児・者に対して行われる支援が効果的であったかどうかを判断するためには、指導場面だけでなく日常生活への般化についても検討することが重要である。しかし、これまで ASD 児・者に対して行われた言葉の発達支援について、支援の日常生活への般化について検討した研究はあまり見られない。

本研究では、ASD を有する子どもを育てる保護者に対して、これまで受けてきた言葉の発達支援の内容や、日常生活での活用状況等について質問紙調査を通して検討する。

【方法】

1）対象者：A 施設を利用しており調査の承諾が得られた ASD 児・者の保護者 8 名を対象に質問紙調査を行った。

2）調査時期・方法：202x 年 11 月に実施した。施設長に質問紙を送り、施設長から保護者へ質問紙の配布をお願いした。質問紙への回答後、保護者から施設長へ提出してもらい、施設長から直接回収した。

3）調査項目：はじめに対象児・者の学年と現在のコミュニケーション・意思疎通の取り方を尋ねた。次に、「言葉の発達支援を受けたことがあるか」を尋ね、受けたことがあると回答した場合は、「言葉の発達支援の内容」、「保護者による支援の困難さ」等について質問した。受けたことがない場合には、「受けていない理由」や「家庭での支援」等について質問した。回答方法は選択式または記述式とした。

4）研究倫理：書面にてデータの研究発表使用、個人が特定されないことを説明し同意を得た上で本調査を実施した。

【結果】

調査対象の属性において、学年は、未就学児が 4 名、小学生が 2 名、高校生が 1 名、成人が 1 名であった。

コミュニケーション方法は、「表情や視線」「身振り」「短い言葉」が最も多く、次いで「絵・写真」「長い文章」が見られた。言葉の発達支援の有無については、4 名が支援を受けたことがあると回答した。

表 1 は、言葉の発達支援を受けたことがあると回答した 4 名における「言葉の発達支援の内容」についてまとめたものである。療育センターを中心に早期から支援を受けており、その内容としてはパズルや絵カードが見られた。

表 2 は、日常生活における活用の現状についてまとめたものである。「家庭内」や「外出時」など複数の場面で活用されている現状が見られた。保護者による支援の困難さとしては、程度が分かれる結果となった。困難の理由としては「時間の確保」が挙げられた。

表 1　言葉の発達支援の内容

	学年	支援開始年齢	支援場所	支援方法
A	未就学児	1-3 歳	療育センター	
C	未就学児	1-3 歳	療育センター	パズルを 1 ピースずつお皿に受け取りながら完成させる。
D	未就学児	1-3 歳	療育センター	身体を動かす、絵カードを見せて促す。
F	小学生	4-6 歳	病院	ST（パズル、しりとり、クイズなど）。

表 2　言葉の発達支援の日常生活への活用の現状

	支援の活用場所	保護者による支援の困難さ	困難だと感じる理由
A	家庭内、外出時	少しある	時間の確保
C	家庭内	全くない	
F	学校や病院の支援時間内、家庭内、外出時	あまりない	

言葉の発達支援を受けていない 4 名に対して理由を質問したところ、「障害の程度から必要でない」や「言葉の遅れよりも優先すべき困難性がある」という回答、「受け入れ先がない」という回答が見られた。家庭内において支援を行なっているかについては、「たまに行なっている」が 1 名、「行なっていない」が 2 名、無回答 1 名であった。また、今後言葉の発達支援を受けたいかについて質問したところ、「ある」が 2 名、「あまりない」が 1 名、無回答が 1 名であった。

【考察】

言葉の発達支援を受けている対象児・者は低年齢から支援が開始されていたことがわかった。現在我が国では、母子保健法により乳幼児健診を行うことが定められている。言葉の発達の遅れは、保護者にとって気付きやすく、関心の高い問題であることから、低年齢での早期発見により早期支援を行うことが可能であることが示唆された。

対象児・者の現在受けている支援方法は、要求言語行動を促すものが多かった。指導場面の設定が、日常生活の自然な環境でのスキルの実行機会を保証するものであったことから、日常生活への活用が促進されたと推察される。

【文献】

Kristen et al. (2011) Infants' joint attention skills predict toddlers emerging mental state language. *Developmental Psychology*, 47, 1207-1219.

内山千鶴子(2013)　自閉症児の共同注視と言語発達.高次脳機能研究,33,175-181.

(SAITO Ryotaro)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-25

小学校道徳科におけるクラスワイドな支援の実態

—通常の学級の担任教員への質問紙調査より—

〇青木　利樹　　奥住　秀之
（栃木県那珂川町立小川小学校・東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 道徳科　通常の学級　クラスワイドな支援

Ⅰ. 問題と目的

2007 年度に特別支援教育が本格的に開始されて以降，小学校においてその推進が図られている。近年では発達障害等教育的ニーズに合わせた個別の支援に加えて，学級全体に対して行う「クラスワイドな支援」が注目されている（菊池・白濱，2014）。一方で，2015 年度に「特別の教科　道徳」（以下，道徳科）が教科として位置づけられた。道徳科においても発達障害等のある児童に対する指導上の工夫が必要とされているものの，クラスワイドな支援については十分検討されていない。

そこで本研究では小学校道徳科で行われているクラスワイドな支援の実態と特徴を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方　法

ある市内にある全ての公立小学校（全８校）に調査協力を依頼した。調査協力校（8 校）に所属する通常の学級の担任教員 63 人に質問紙調査を依頼し，56 部回収し（回収率 88.9%），有効回答は 55 部であった。質問紙は全て郵送委託法により配布，返信による回収を行った。質問紙の内容を表 1 に示した。質問紙は全部で 25 項目から構成した。質問項目について学習指導全般で行っている支援，道徳科で特に行っている支援についてそれぞれ当てはまるものの回答を求めた（複数回答可）。

本研究の実施については、東京学芸大学倫理審査委員会の承諾を得ている（承認番号　590）。

Ⅲ. 結　果

表１は，学習指導全般で行っている支援と道徳科で特に行っている支援について，選択した者の全体に対する割合と選択した人数の多い順位を示した。なお，学習指導全般で行っている人数が多い順に示した。学習指導全般で行われている支援と道徳科で特に行われている支援の順位を比較すると，「自分の考えを友達と伝え合う活動を取り入れる」が両方において最も高かった。また，「教科書や教材の内容が分かるように，関係のある絵や図を提示するようにしている」は，学習指導全般では同率で 4 番目に高かったが，道徳科では「教科書や教材の内容が分かるように，関係のある絵や図を提示するようにしている」が順位をあげ，２番目に高くなった。最も順位の変動があったものは「心の動きをイラストや数字で視覚的に表すようにしている」で，学習指導全般では 18 番目であったものが，道徳科では５番目になっている。一方で，学習指導全般で 20 番目以降になった支援については，道徳科においても大きな順位の入れ替わりは見られなかった。

表１　学習指導全般及び道徳科におけるクラスワイドな支援（n=55）

質問項目	学習指導全般で行っている		道徳科で特に行っている	
	%	順位	%	順位
自分の考えを友達と伝え合う活動を取り入れる。	92.7	1	60.0	1
デジタル教科書や拡大投影機のICT機器を授業に活用し，視覚的・聴覚的に注目しやすくする。	92.7	1	40.0	4
今日の授業のポイントや中心となる。発問を明確に伝えている。	83.6	3	47.3	3
板書の仕方（色チョークの意味など）のルールを学級全体で決めている。	76.4	4	23.6	10
教科書や教材の内容が分かるように，関係のある絵や図を提示するようにしている。	76.4	4	50.9	2
教室前面や黒板の掲示物などの刺激を少なくしている。	76.4	4	36.4	6
映像資料を見せ，教材の内容を理解しやすくしている。	72.7	7	23.6	10
授業後学習の過程が明確になるような板書計画・板書の工夫をしている。	70.9	8	36.4	6
１回の指示で１つの内容を伝えるようにしている。	67.3	9	25.5	9
かごや箱などを活用してどこに何を提出すればいいのか分かりやすくしている。	67.3	9	18.2	13
読む・操作・考える・書く・友達に聞くなどの多彩な学習活動で集中を維持できるようにする。	63.6	11	18.2	13
教科に合わせた授業規律を子どもと一緒に確認している。	60.0	12	16.4	16
話し合い活動やグループ活動の時に机の配置を変えるなど集中できるようにしている。	56.4	13	27.3	8
授業の流れをパターン化し，１時間の授業展開の構造化をする。	54.5	14	18.2	13
これからすることなど授業の流れや指示内容を黒板に順に示すようにしている。	52.7	15	9.1	19
指示棒やマグネットなどの道具を使って見る箇所を示している。	49.1	16	10.9	18
授業に必要なものを視覚的に提示するようにしている。	47.3	17	23.6	10
心の動きをイラストや数字で視覚的に表すようにしている。	41.8	18	38.2	5
声の大きさや気持ちを表す言葉など抽象的な概念を視覚的に提示する。	41.8	18	12.7	17
運動場を一周したら・あいさつをしたら色を塗るなどの，継続した努力によって成果の得られるチャレンジカード等を学級の児童全員に用意している。	40.0	20	0.0	25
授業で使う教材を習熟度別に用意している。	30.9	21	1.8	22
１枚の問題数や書く量が少ない学習プリントやノートを用意し，書くことへの負担を軽減する。	30.9	21	9.1	19
九九表，ひらがな表，ローマ字表などの苦手分野を補助する。個別教具を用意し，自由に使える。ようにしている。	27.3	23	1.8	22
授業規律を視覚的に提示している。	20.0	24	3.6	21
宿題や家庭での課題を習熟度別に用意している。	14.5	25	1.8	22

Ⅳ. 考　察

学習指導全般で行われている支援と道徳科で特に行われている支援の順位を比較すると，道徳科における順位が目立って高かったのは,「教科書や教材の内容が分かるように,関係のある絵や図を提示するようにしている」と「心の動きをイラストや数字で視覚的に表すようにしている」という内容であった。これについては，道徳科の教科の特性を活かした指導･支援であり,教材の提示や板書の工夫をし，様々な人の心を可視化することは，道徳的価値について考えることに繋がり，道徳性を養うことにつながる。また，発達障害のある児童への支援としては，「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」（文部科学省，2016）において，LD や ASD のある児童の道徳指導上の困難として教科書に関連するものが予想されている。教科化に伴い，教科書を使った授業展開が中心となる中で，文字情報の読み取りや他者の心情を想像することに課題のある発達障害のある児童にとって，教科書や教材の提示方法に関する支援が道徳科に臨む上で必要な支援であることが推察される。道徳科の授業では，教科書の登場人物が教材の中で立たされた状況に児童が共感し，自分事として生き方を考えることが求められている。教科書等の提示や板書の工夫などの教科書の内容や物語の場面をより深く理解するための支援は，児童が自分事として道徳的価値について考える前段階として重要な支援であり，個別での配慮・支援と合わせて，クラスワイドの支援の視点からも行うことが重要であろう。

文　献

文部科学省（2016）「特別の教科 道徳」の指導方法･評価等について（報告）.
菊池哲平・白濱由香梨（2014）熊本市内公立小学校通常学級における特別支援教育の実態調査. 熊本大学教育学部紀要, 63, 159-165.

(AOKI Toshiki, OKUZUMI Hideyuki)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-26

自閉症・情緒障害特別支援学級における ADHD 児の自己肯定感を高める支援の工夫

自立活動での指導を通して

〇加藤　由佳里
（千葉県君津市立周西小学校）

KEY WORDS: ADHD　自立活動　指導方法

【目的】

自立活動における指導・支援を通して、ADHD 傾向のある児童の自己肯定感の向上を目指し、その有用性を検討することを目的とした。児童の困難さに応じて自立活動を行い、児童の自己肯定感を高める支援を考究し、その有用性を明らかにする。

【方法】

ア）対象　V 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する ADHD 傾向のある低学年の児童 2 名（A 児・B 児）

イ）期間　202X 年 Y 月～Z 月

ウ）標的行動及び効果の指標　自己肯定感の測定には、東京都版自尊感情測定尺度（低学年版）を用いた。尺度は大きく 3 つの因子に分かれており、1「自己評価・自己受容」では「今の自分でよいと思いますか」「自分のことが好きですか」など 8 項目で構成されている。2「関係の中での自己」は「みんなの役に立ちたいと思いますか」「自分のことを分かってくれる人がいますか」などの全 7 項目で構成された。3「自己主張・自己決定」は「できることがたくさんあると思いますか」「自分のことは自分で決めたいと思いますか」の全 7 項目であった。各項目について、4 つの尺度で回答することが求められた。肯定的な回答ほど得点が高い。

エ）手続き

ベースライン期、介入期、フォローアップ期を通して、特別支援学級で調査を実施した。自己肯定感の測定はベースライン期に実施され、児童と 1 対 1 で半構造化面接にて回答を得た。また、介入期の効果を確認するために、介入後にも測定を行った。自立活動の個別の授業実践は期間内に週 1 回、全 8 回実施した。A 児の自立活動の内容は表 1 の通りであった。

表 1　自立活動の内容（A児）

時	主　な　学　習　活　動
1	・ワークシートを用い、怒りについて知る。
2	・「イライラ温度計」を作成し、温度計の目盛りに当てはまるイライラした出来事を思い出す。
3	・「イライラ温度計」の目盛りに好きなアニメ番組のキャラクターを描く。
4 5	・「イライラ温度計」の目盛りを確認しながら、対処方法を考える。
6 7 8	・自作 SST カードを提示し、具体的な場面で「イライラ温度計」を用いて、怒りの大小の確認をしたり、対処方法を考えたりする。

オ）倫理的配慮

本研究の内容、個人情報の取扱い等について、対象児 2 名の保護者にそれぞれ説明を行い、承諾を受け研究を開始した。

【結果】

自立活動を通して、A 児の自己肯定感の変容について以下に述べる。

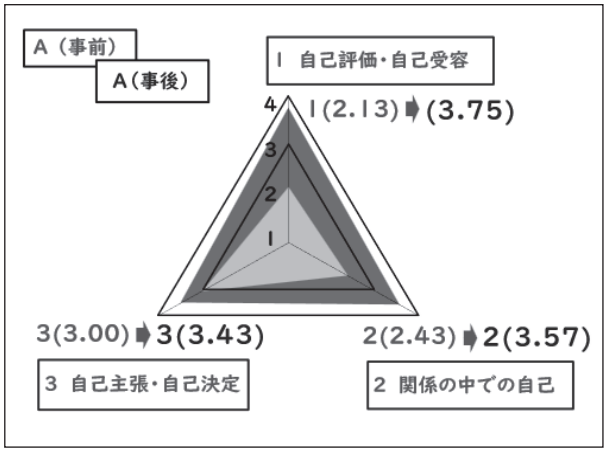


図 1　自己肯定感の変容（A 児）

自己肯定感の事前結果では、1、2 ともに得点が 2.5 以下であり、低めであった。本児は理由として「すぐに怒ってしまう」と答えた。3 の得点は 3.00 と高く、その理由として「皆の役に立ちたい」と述べ、感情調整とそれに対する周囲の評価や称賛が、A 児の自己肯定感を高めるのに大変重要と推測した。そのため、授業の支援上の留意点とし、自立活動では「イライラ温度計」によって感情調整を、「SST カード」によって日常生活場面の振り返りを行った。

事後は全体的に大きく数値が上昇し、特に 1 の得点はプラス 1.62 と大幅に増加し、その理由として、自分の怒りには悲しみが内包されていることに気付けたこと、それを周囲に友人に称賛されたことを挙げていた。

これは、第 2 回目の学習活動の際、教師の問い掛けに対して、イライラ温度計にA児自らマイナスの目盛りを書き出した。「本当は、悲しかったんだよ。僕のイライラの反対は悲しいなんだ。」と言い出した。「A さんのイライラの反対は、悲しいなの？」とさらに言葉を掛けると「違う。イライラの本当の気持ちは、悲しい。」と答えた。

これらのやり取りを通して、自らの心を分析できたこと、個別の指導で信頼関係を築いた上で、教師がA児を受容し、称賛したことによって、周囲の友人にも表現しようという意欲に繋がったのだと推察する。

【考察】

児童の困難さに対する指導・支援を個別に行うことで、安心できる身近な人間関係への児童の気付きをもたらした。その安心感を基盤とした中で、児童自ら目標を設定し主体的に学習に臨んだり得意な活動を取り入れた学習活動をしたりすることで、困難さを改善・克服できたという成就感や成功体験が自信につながり、自己肯定感の高まりを示したと推測される。さらに、自己理解の深まり、ソーシャルスキルの習得も自己肯定感を高める要因となったと言える。

(KATO Yukari)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-27

A県立高等学校における通級による指導

―拠点校方式による「巡回指導」の導入期における課題と解決の手立て－

○ 大本 直子（鳥取県立米子西高等学校）
原 広治（島根大学大学院）

KEY WORDS: 高等学校 通級による指導 巡回指導

Ⅰ. 目的

平成 30 年度より高等学校において「通級による指導」（以下、通級指導と略記）が実施され、各都道府県において高校通級が実施されている。A県では平成 30 年度から高校通級が導入され、現在５校で自校通級が行われているが、高校に在籍する生徒のうち全生徒に対する発達障がいと診断された生徒の割合が、年々増加傾向にあり、通級指導をさらに充実させる必要があると言える。

そこで本研究では、A 県における拠点校方式による「巡回指導」導入期に予想される課題を整理し、解決の手立てを提案することを目的とする。

Ⅱ. 方法

質問紙調査および訪問調査を実施した。調査対象教員および学校長には研究の目的が知らされ了解した教員のみ回答をした。

1. 質問紙による調査

調査期間は 20XX 年５月中旬～６月下旬であった。調査対象は、通級指導を実施している県立高校 6 校、通級指導未実施県立高校 22 校、A 県西部地区を中心とする公立中学校 26 校であった。郵送で質問紙を配布し回収した。通級指導実施高校 6 校については訪問調査時に回収をした。回収率は、通級指導実施高校 100%、通級指導未実施高校 81.8%、公立中学校 84.6%であった。調査内容は、(1)各高校における校内支援体制について (2)高校通級に期待することについて (3)通級指導の効果について(通級指導実施高校・中学校) (4)通級指導担当者の専門性について (5)県立高校における今後の通級指導体制についてである。

2. 訪問調査

20XX 年 6 月 20 日～10 月下旬にかけて半構造化インタビューによる訪問調査を実施した。調査対象は、A 県立高校(自校通級 5 校、通級指導未実施 9 校)、隣接する B 県の県立高校 3 校(巡回指導)、A 県西部地区公立中学校 4 校、中学校通級指導担当者 2 名、教育委員会 2 名である。調査内容は(1)各高校における校内支援体制について (2)通級指導について (3)通級指導の成果と課題について(通級指導担当者、中学校担任) (4)高校通級について等である。

3. 通級指導場面の関与観察

20XX 年 5 月上旬～12 月下旬まで週 1 回 A 県立高校において通級指導場面の関与観察を行った。受講生徒 2 名には口頭で研究と通級指導に参加する趣旨を説明して同意を得た。11 月下旬～12 月上旬には受講生徒に対して半構造化インタビューを実施した。

Ⅲ. 結果および考察

先に述べた調査と関与観察での結果を踏まえると、「巡回指導」導入期に 12 の課題が予想されることが浮き彫りとなった。以後、それらに対する具体的な解決の手だてを含め、述べることとする。

1. 高校通級の理解・啓発について

「高校通級」は高校教員、保護者・関係機関にとって新しい制度であることから、高校教員向けの「手引書」と保護者・関係機関向けてのリーフレットを作成し配布する。

2. 巡回指導の必要性について

高校は入学直前まで通級指導が必要な生徒が明確にならないため、必要な生徒が現れてもすぐに「自校通級」を開始することができない。「他校通級」は他校で指導を受けることや移動などの生徒の負担が大きい。これらのことから、拠点校方式による「巡回指導」の体制整備が必要である。

3. 拠点校の配置について

通級担当者が他校へ出向いて通級指導を行うため、他校への移動距離や各高校の特別な支援を必要とする生徒の在籍者割合などを考慮して、拠点校を決定する必要がある。

4. 拠点校内での通級指導担当者の位置付けについて

通級指導担当者が、通級指導に専念できるように、校務分掌や授業担当等を配慮する必要がある。

5. 通級指導の時間帯について

「自立活動」に替えることの出来ない科目が定められているため、時程内に通級指導が実施できない高校が多いと考える。できるだけ多くの生徒の指導を行うためには、通級指導担当者の複数配置や長期休業中に実施するなどの工夫が必要である。

6. 指導内容について

調査から中高の教員は「生徒の自己理解」「自己肯定感の向上」を通級指導に期待していることが明らかになった。「巡回指導」では、在籍校の教員とは異なる視点で生徒を見つめ、在籍校の教職員と協働して「生徒の自己理解」「自己肯定感の向上」を図る必要がある。

7. 通級指導担当者について

通級指導担当者には、専門的な知識や指導技術に加え、高いコミュニケーション力も求められる。通級指導の質の担保のためには、担当者の研修機会の確保や教材・書籍の購入費用の確保が必要である。

8. 在籍校との連携について

在籍校教職員との情報交換や学習ファイルの閲覧に加え、在籍校でも行える指導や支援について在籍校の教職員と一緒に検討をしていくことで連携体制を深める必要がある。

9. 通級指導教室の設備・備品について

指導を受ける生徒の心理的負担に配慮して、通級指導を行う教室の配置や環境整備が必要である。

10. 保護者との連携について

保護者と通級指導担当者との連携と信頼関係が、対象生徒の心の安定につながることになる。

11. 関係機関との連携について

高校卒業後も対象生徒や保護者が相談できる支援機関と繋がる必要がある場合もあるため、通級指導担当者は、各機関と顔の見えるつながりを作っておく必要がある。

12. 進路に向けての支援について

高校卒業後を見据えて、自己理解を深め、自己肯定感を高めるとともに、自分に必要な支援を知り、支援要請ができる力を身に着けることも必要である。

本研究では、「巡回指導の導入期において検討すべき 12 の課題と解決の手立て」を検討したが、今後はこれを元に、持続可能な巡回指導の在り方を通級指導担当者や特別支援教育を担っている教員等と検討していくことが必要である。

(OMOTO Naoko, HARA Hiroji)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-28

進路成熟態度を標的とした高校のポジティブ行動支援の試行

○若林上総
（宮崎大学教育学部）
KEY WORDS：高等学校、ポジティブ行動支援、介入受容性

（目的）
本研究の目的は、進路に向かう態度の成熟を課題とする高校において実施された学校規模ポジティブ行動支援（以下、SWPBS とする）の影響の検討にある。SWPBS は、適切な行動の生起を支援する「実践」、教職員の一貫した実践の提供を支える「システム」、システム運営の根拠として活用される「データ」、これらの特徴に基づいて導かれる「成果」といった要素を含む（Horner & Sugai, 2005）。後期中等教育段階は、高等教育や就労につながる重要な時期であり、進路先での適応に必要なスキルの習得、流暢性向上など、進路態度の成熟が求められる。本研究では、進路態度の成熟に課題のある全日制普通科高校 1 校との協働を通して、SWPBS の枠組みを用いて、高校生の進路態度の成熟を標的とした介入を実施した。
（方法）
期間： 202X 年 6 月から 202X+1 年 3 月に実施された。
対象： 全日制普通科公立 A 高校を対象とした。所属する教職員は校長 1 名、教頭 1 名、教諭 38 名、養護教諭 1 名、ジョブ・サポート・ティーチャー1 名、実習助手 1 名、ALT1 名、非常勤講師 6 名であった。生徒は 322 名であった。生徒は総じて学校の指導に受身的であり、卒業後の進路実現に必要な意識の醸成が課題であった。加えて、教育的ニーズの高い生徒の在籍があり、併置されていた知的障害特別支援学校高等部分校から指導助言を受けることがあった。202X＋1 年 4 月からは、通級指導教室も設置された。
A高校の特別支援教育コーディネーター（以下、Co とする）は、通級指導教室の設置に伴い、通級指導教室と通常の学級が連携しながら学校規模で生徒の適応を高める支援を模索していた。その一環として、202X 年 3 月に筆者を講師として校内研修を行った。その後、校内で研修内容に基づき SWPBS を導入するという意思決定が行われ、正式に筆者との協働が行われることとなった。A 高校は、筆者の所属機関から遠方にあり、協働は web 会議システム、e-mail、電話を用いたテレコンサルテーションで行われた。
コンサルテーションの記録： SWPBS 実施に必要な準備、試行までの過程では、Co へのコンサルテーションにより記録が蓄積された。併せて、e-mail でのやりとり、添付された提案文書も蓄積された。これらのテキストデータをもとに、コンサルテーションの過程を記述した。
指標： ①教職員を対象として、SWPBS 試行前に共有された計画をどの程度受け入れていたかを査定した。査定には、第 1 層評価尺度（Primary Intervention Rating Scale; PIRS; Lane, et al., 2002）を日本語訳して用いた。PIRS は 6 件法 17 項目で介入受容性を測定する。PIRS は、202X 年 10 月時点で実施された。②月ごとに教職員からどの程度の数のポジティブなフィードバックを受けたかの自己報告を生徒に求めた。③進路実現に必要な意識の醸成を評価するために、進路成熟態度尺度（坂柳・竹内, 1986）を用いた。測定時期は 202X 年 10 月及び 202X+1 年 3 月の 2 回だった。④試行の実行度がどの程度かを査定した。査定には、第 1 層支援の実行度尺度（Tiered Fidelity Inventory; TFI）の日本語版（日本ポジティブ行動支援ネットワーク, 2022）を用いた。TFI は 15 項目で構成され、各項目は 3 段階で評定する。TFI は、202X 年 3 月に実施された。
倫理的配慮： 上記の手続きは、筆者の所属機関における研究倫理審査委員会で承認を得たものである。
（結果）
コンサルテーションの過程： 202X 年 6 月には A 高校の校内員会において SWPBS 実施が決定され、職員会議でも了承された。7 月には「生徒に期待される姿」を具体化する作業を行った。作業は、ジグソー学習の形式をとった。1 年生は教員の話をもとに、2 年生は保護者の話をもとに、3 年生は地域の企業の話をもとに、A 高校の「生徒に期待される姿」を生徒同士で議論した。その後、生徒から示された「生徒に期待される姿」をマトリクスとしてまとめ、9 月には生徒と共有した。
10 月には、「生徒に期待される姿」に基づき、A高校として SWPBS をどのように試行するかが協議された。そして教職員は、適切行動に取り組む生徒に対して、シール付与、ハンコ押印など多様な方法を用いて認めることとなった。生徒には、認められるごとに「いいねポイント獲得票」に日付を記録させるよう指導することとなった。この計画は 202X+1 年 1～3 月に実施された。
PIRS の評定： 202X 年 10 月時点で、教諭 38 名、養護教諭 1 名のうち、16 名から回答を得た。各項目の評定の平均値が 4 点（どちらかといえば同意する）以上だった教員は 11 名だった。
SWPBS の試行： 月ごとに教職員から受けたポジティブなフィードバックの記録の推移を図に示す。

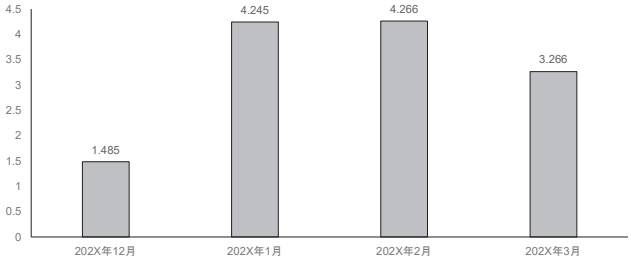


図 月ごとのフィードバックの記録

進路態度成熟度： 進学希望者、就職希望者のそれぞれの得点を時期（202X 年 10 月、202X+1 年 3 月）×学年（1 年、2 年、3 年）の 2 要因で分散分析したが、有意差はなかった。
TFI の評定： 30 点満点の評定で 12 点であった。
（考察）
コンサルテーションに基づいて SWPBS の計画が立案されたが、その受入れは限られていたといえる。しかし、教職員から受けたポジティブなフィードバックの記録は、試行期間中に上昇の傾向を示した。今後は、進路態度の成熟に一層影響を与える方策と、その実行を確実にする校内体制の構築を要する。

(WAKABAYASHI Kazusa)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-29

特別支援学校高等部の生徒の二次障害に対する教員の意識

○北岡大輔　　武田鉄郎
（和歌山大学教育学部・兵庫教育大学大学院）　（和歌山大学名誉教授）
KEY WORDS: 二次障害　行動上の問題　知的障害特別支援学校高等部

【問題と目的】

現在、知的障害特別支援学校高等部においては、二次障害を抱える生徒の指導に対して、教員の困難感が浮き彫りになっている。

熊地ら(2013)は、二次障害を抱える生徒への指導は常に緊張度の高い対応を迫られるものの、現在は担任個人レベルでの対応に留まっているものが多く、チームや組織的な支援体制が必ずしも整っていないと述べている。そして、生徒が呈する問題をどのように捉えるかについては、教員間で必ずしも共通理解されているわけではなく、問題の背景をどのように捉えるか､そしてどのように対応するかは、各教員が各々手探りで進めている現状に言及している。

小畑・武田(2014)は、子どもの行動面だけを見て「わがまま」「自己中心的」と捉えてしまったり、不安感や悩みを受け止める指導を「甘やかし」と捉えてしまったりする教師がチームの中にいると指導・支援の効果が十分に期待できないことを懸念している。

そこで本稿では、生徒の二次障害に有効な教育的対応の糸口を探るため、特別支援学校高等部における二次障害を呈する生徒の在籍状況と、二次障害やそれに付随して生じる行動上の問題に対する教員の意識について調査を行った。

【方法】

1. 対象

A 県の特別支援学校 3 校に学校調査、および各校高等部の学級担任 116 名に質問紙調査(以下、意識調査)を行った。

2. 時期

201X 年 5 月～201X 年 6 月

3. 調査手続き

本調査では、現場の教員に二次障害という用語が十分に周知されていない可能性を考慮し、質問紙には「行動上の問題」という用語を用いることとした。

学校調査においては高等部の在籍人数、そのうち地域の中学校から入学した生徒数、軽度知的障害または発達障害のある生徒数、高等部の全学級数および行動上の問題を呈している生徒が在籍する学級数について回答を求めた。

意識調査においては学級における生徒の行動上の問題の有無や、その推測される原因、現在用いている対応方法、効果的と思われる指導や支援等について回答を求めた。

なお、本調査は各学校及び対象となる学級担任から同意を得たうえで実施した。

4. 分析手続き

学校調査から得られた回答はそれぞれの項目について単純集計を行った。

意識調査のうち、選択式の質問項目については得られた回答の単純集計を行った。自由記述による回答を求めた項目については、まず、得られた回答を意味のまとまりで区切りコード化した。その際には文脈を損なわないように配慮した。そして、内容が類似しているコード同士をカテゴリーとしてまとめたうえで、各カテゴリーの含まれるコードの数を集計した。自由記述のコード化やカテゴリー化、コードの集計には MAXQDA 2018 を用いた。

【結果】

1. 学校調査の結果

3 校の高等部の学級数について、知的障害学級は計 42 学級であった。そのうち軽度知的障害または発達障害があり行動上の問題を呈している生徒が在籍する学級は 32 学級(76.2%)であった。

2. 意識調査の結果

意識調査は 116 名中 85 名から回答が得られた。回収率は 73.3%であり、次のような結果が得られた。

①行動上の問題を呈する生徒の割合：38.4%
②学級に行動上の問題を呈する生徒がいると回答した教員の割合：74.1%
③生徒が呈する行動上の問題：不適切なコミュニケーション(65.1%)、自己肯定感・自尊感情の低さ(61.9%)、情緒不安定(58.7%)、対人関係の不適応行動(55.6%)等
④行動上の問題について推測される原因：適切な人間関係が築けない(61.9%)、集団活動が苦手(60.3%)、自己評価が低い(55.6%)、過去のトラウマ(55.6%)、家庭環境が不安定(52.4%)、不安が強い(50.8%)等
⑤実際に行っている教育的対応（降順）：行動上の問題が見られた時の個別対応、課題解決に向けた個別対応、日常的な個別対応、信頼関係を築く等
⑥効果的であった対応（降順）：信頼関係を気づく、向き合おうとする教師の態度を意識する、自尊感情を高める、教師も共に取り組む、安心感を高める、人との関わりを支える、自己理解の支援等

【考察】

本調査では 76.2%の学級において、行動上の問題を呈している生徒がいることが明らかとなった。そして、残りの 23.8%の学級には、知的障害の程度が重度である生徒のみで編制された学級も含まれることを鑑みると、軽度知的障害のある生徒の担任は、ほぼ確実に行動上の問題への教育的対応に携わっていることが示唆される。

また、それらへの対応は問題が起こった際に行われている現状がある一方で、効果的であった対応は、信頼関係を築く等､日頃からの関係性を重視したものが多く見られた。

以上より、二次障害への教育的対応にあたっては、予防的対応を重視し、問題行動を起こした後の事後指導を行う時間を減らすこと、他者との関わり合いの中で生徒自らが成長していける場を保障することを観点として、教育課程の改善を図っていく必要があると考えられる。

（文献）

熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤(2013)特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題(2)：教員が抱く困難性について．秋田大学教育文化学部研究紀要，教育科学部門，68，97-101.

小畑伸五・武田鉄郎(2014)発達障害のある生徒に関する特別支援学校高等部教員への意識調査．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，24，51-57.

（付記）

本研究の詳細は「北岡大輔・武田鉄郎(2023)特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害や発達障害のある生徒が呈する二次障害に対する教員の意識調査．和歌山大学教育学部紀要，教育科学，73，51-58」に記載されている。

(KITAOKA Daisuke, TAKEDA Tetsuro)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-30

英語学習の特異的な弱さを早期にスクリーニングする方法

スクリーニングアプリ『E-Screener』の開発

〇鈴木恵太
（岩手大学教育学部）

KEY WORDS: 英語学習、読み書き、スクリーニング

（目的）

文部科学省の調査（2022）から、通常の学級に在籍する小・中学生のうち「読み」「書き」の学習に著しい困難を示す者の割合が 3.5%と報告された。英語教科の読み書きを考えるとき、この割合はさらに増えることが懸念される。先行研究からは、母語の読み書き習得の困難さが第二言語習得でも同様にみられること（Sparks, et al., 2012）や、日本語に比べ英語の文字・音韻体系の複雑さ（Wydell & Butterworth, 1999）が指摘されている。2020 年度より全面実施となった英語教科の拡充・強化に伴い、その学習に特異的なつまずきを示す児童生徒はより早期から顕在化する可能性がある。

読み書きの特異的な弱さに対して効果的な指導を行うためには、まず学習のつまずきに早期に気づき、その背景的特性を踏まえた指導を行うことが求められる。しかしながら、我が国ではこの点に関する研究は十分に進められていない。

我々は英語学習に特異的な弱さを示す子どもを早期にスクリーニングする評価ツール『E-Screener』の開発を行っている。本研究では一般の中学校を対象とした調査から、得点分布やカットオフ値に関する予備的検討を行った。

（方法）

対象：A 県の公立中学校 2 校にて調査を行った。第 1 学年から第 3 学年に在籍する全生徒合計 67 名を対象とした。

方法：E-Screener は iPad を利用するもので児童生徒が各自でアプリを操作して実施する。短時間で実施でき教師用アプリでは即時的に結果が表示されるのが特徴である。問題は、文字情報処理に関わるトライアングル・モデル（Seidenberg & McClelland, 1989）に基づき、アルファベットや英単語の知識に関する問題（問題 1～2）、文字の視覚的処理に関する問題（問題 3～4）、文字の聴覚的処理に関する問題（問題 5～7）の全 7 題から構成される。

手続き：調査は 202X 年 12 月に実施した。調査では各生徒に iPad とイヤホンを用意した。実施に先立ってツールの概要と操作方法の説明、回答における注意事項の確認を行った。これらに 5 分ほど要した。回答は一斉実施とし、調査の所要時間は約 15 分であった。

分析：本ツールの得点は、問題 1～7 の各得点と全てを合計した合計点の 8 つから構成される。各問題の正答を 1 点とし、問題 1 は 10 点満点、問題 2 から問題 7 はそれぞれ 20 点満点、合計点は 130 点満点で算出した。統計分析では、基礎統計量を計算し得点分布はヒストグラムで表した。合計点の算出にあたってはクロンバックαの値を算出した。学年間の得点分布の差異に関しては Kruskal Wallis 検定を用いて検討した。カットオフ値の検討に関しては%tile を用いることし、10%tile や 15tile を中心にいくつかの値を検討した。

なお本研究は岩手大学における人を対象とする医学系研究実施規則に基づき行われた。研究に先立ち学校および保護者、生徒に書面を用いて説明した。

(結果)

Table 1 は全問題の得点の基礎統計量を示す。得点は全体的に正規分布ではなく得点の上限付近に中心が偏る分布であった。問題 1 から問題 7 の Cronbach αの値は 0.750 であった。学年間の得点の差異を検討したところ、合計点、問題 2 および問題 4 に有意な差異が認められた(p<0.05)。多重比較を行ったところ、いずれも 1 年生の得点が 2 年生および 3 年生よりも有意に低かった。学年間で有意な得点の違いが示されたことから、カットオフ値は学年ごとに設定することが望ましいと考えられた。本研究では試行的に 10%tile や 15%tile を含むいくつかの値を算出した。

Table 1.E-Screener の基礎統計量(n=67)

Q	*Mean*	*95%CI*	*SD*	*10%tile*	*15%tile*
1	8.9	8.5–9.3	1.7	7.0	7.2
2	16.5	15.5–17.5	4.1	10.8	13.0
3	16.2	15.4–17.5	4.1	11.0	12.0
4	16.3	15.7–16.8	2.1	13.0	14.0
5	18.3	17.8–18.7	1.9	16.0	17.0
6	16.9	16.2–17.7	3.1	12.0	13.2
7	18.1	17.8–18.5	1.5	17.0	17.0
Total	111.2	108.3–114.1	11.9	94.8	97.0

（考察）

クロンバックαの値から問題の内的一貫性が保たれていると考えられた。学年差の検討から 2 つの問題で 1 年生が他学年に比べて低いことが示された。問題 2 は英単語の知識に関する課題で語い量が反映されることから、英語学習に対する習熟度の関連が考えられる。問題 4 は聴覚提示された無意味単語の綴りを選択する問題で、基礎的な音韻⇒文字表象の力が反映される。したがって、1 年生は文字の基礎的な発音ルールの理解が弱いことが考えられ、またこの力は学習を通して身に付く能力であると考えられる。先行研究を概観すると標準的な読み書きに関する評価法では－1.5SD をカットオフ値に用いられることが多い。本研究では全体の得点分布は上限付近に分布の中心がみられる傾向であったことから、試行的に%tile を用いることとした。

本研究は小規模集団での調査であり考察には多くの限界がある。今後は大規模な集団を対象とするとともに他尺度との関連などを通して検出力の検討を行っていく。

（文献）

Seidenberg,M.S. & McClelland,J.（1989）A distributed, developmental model of recognition. *Psychological Review*, 96, 523-68.

Sparks,R.L., Patton,J., & Ganschow,L.（2012）Profiles of more and less successful L2 learners: A cluster analysis study. *Learning and Individual Differences*, 22. 463-472.

Wydell.T.N. & Butterworth.B.（1999）A case study of an English-Japanese bilingual wit monolingual dyslexia. *Cognition*, 70, 273-305.

(SUZUKI Keita)

専門学校における発達障害特性のある学生への支援の実態

学生支援担当者を対象とした質問紙調査

〇齊藤彩
（お茶の水女子大学）

KEY WORDS: 専門学校，発達障害，学生支援

目的

近年，大学・短期大学・高等専門学校（大学等）を対象とした障害学生の修学支援に関する実態調査が継続的に実施され，高等教育における発達障害特性のある学生に対する支援の重要性が広く認識されてきた。高等教育機関の中で，専修学校専門課程（専門学校）は，職業や実生活に即した実践的な職業教育を行う機関であり，令和 4 年度学校基本調査（文部科学省，2022）によれば，全国 2,721 校に 581,522 名が在籍している。令和 4 年 3 月の高校卒業者の 16.8%が専門学校に進学しており，四年制大学に次ぐ割合を占める。令和 3 年度の全国の大学等に在籍する障害学生のうち 21.3%（8,698 名）に発達障害があることが報告されているが（日本学生支援機構, 2022），専門学校についても, 大学等と同程度の割合, あるいは大学等以上の割合で，発達障害特性のある学生が在籍していると想定される。しかしながら，専門学校における発達障害特性のある学生への支援に焦点を絞った調査研究はきわめて乏しい。

専門学校は，職業実践的教育中心のカリキュラム，実習の多さ，クラス単位での生活等の独自の性質をもつ。したがって，発達障害特性のある専門学校生に対する支援の充実のためには，専門学校に特化した知見の蓄積が必要である。また，専門学校は大学等と比べて中退率が高く（文部科学省, 2014），背景要因の一つに，発達障害特性のある学生への対応の困難が報告されている（鈴森・中田，2021）。専門学校は，大学等と異なりクラス担任のみが学生支援を担いやすいことや（吉本，2009）カウンセラーの配置が難しいこと（高橋，2015）が指摘され，大学等と比較して専門学校の発達障害特性をもつ学生への支援体制は未熟であり，整備及び推進が強く求められている。

本研究では，専門学校における発達障害特性のある学生に対する支援の実態を明らかにするために，専門学校で学生支援を担う教職員を対象とした質問紙調査を実施した。

方法

調査対象者と手続き：202X 年 9 月に，都道府県による層化無作為抽出法により，全国 900 校の専門学校に調査への参加を依頼する説明文書ならびに質問紙を郵送した。説明文書では，本研究の目的, 調査への参加方法, 匿名回答でありプライバシーへの配慮が十分に行われること, 調査参加はあくまで任意であり回答提出をもって同意と見なすこと, 調査に参加しない場合にも何ら不利益を受けないことを丁寧に説明した。回答方法については，紙の質問紙の返送またはオンラインの質問紙フォームの提出のいずれかから各学校が選択できるようにした。調査を依頼した 900 校のうち, 280 校から有効回答を得た（回収率：31.1%）。本研究の実施に際し，責任発表者の所属大学の倫理審査委員会の審査・承認を受けた。なお，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

調査内容：①障害学生支援全般について（専門担当部署・専門担当者の有無，対応要領等の有無，実施している活動や取組み），②発達障害の診断を受けている学生について（在籍状況，学生数の把握の可否，実施している支援），③発達障害の可能性のある学生（発達障害特性のある学生）について（在籍状況，実施している支援）

結果

①障害学生支援全般について：担当部署については，「専門部署・機関がある」学校が 0.4%，「他の部署・機関が対応している」学校が 25.0%，「担当部署・機関はない」学校が 73.9%，「無回答」が 0.7%であった。担当者（複数回答可）については，「専任スタッフ」が 5 校，「兼任スタッフ」が 32 校，「外部スタッフ」が 65 校，「担任教員が担当」が 121 校，「担当者はいない」が 114 校であった。対応要領等については，「ある」学校が 3.5%，「現状はないが策定の予定がある」学校が 12.1%，「現状はなく策定の予定もない」学校が 83.7%，「無回答」が 0.7%であった。

②発達障害の診断を受けている学生について：学生数の「正確な人数を把握している」学校が 15.4%，「おおよその人数を把握している」学校が 31.4%，「把握していない」学校が 47.1%，「無回答」が 6.1%であった。実施している支援（複数回答可）については，「授業での支援」が 117 校，「実習での支援」が 107 校，「対人関係に関する支援」が 88 校，「学生生活で必要な手続き等に関する支援」が 57 校，「進路・就職指導に関する支援」が 98 校であった。

③発達障害の可能性のある学生について：各校における発達障害特性のある学生の在籍の把握状況を Table 1 に示す。また，実施している支援の状況について Figure 1 に示す。

Table 1　各校における発達障害特性のある学生の在籍の把握状況

	ASD 特性	ADHD 特性	LD 特性	DCD 特性
在籍していない	31.4%	46.8%	55.7%	54.6%
全学生の 10%未満	59.3%	49.6%	38.6%	41.1%
全学生の 10%以上	6.8%	1.8%	3.6%	2.9%
無回答	2.5%	1.8%	2.1%	1.4%

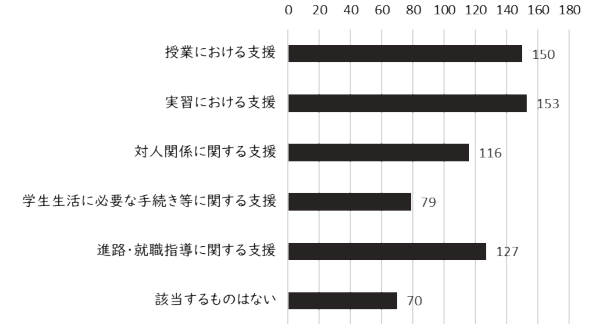


Figure 1　各校における発達障害の可能性のある学生への支援実施状況

考察

全国の専門学校において，障害学生支援の専門担当部署・専門担当者の配置はきわめて乏しい現状が示された。発達障害特性のある学生が在籍していると把握している学校は決して少なくはなく，学校生活のさまざまな側面における支援の実施状況が明らかとなった。質的調査を加え，より具体的な支援の在り方を検討する必要があるだろう。

(SAITO Aya)

大学での困難認知に影響する要因と心理的不適応感

ADHD 特性の認知・被サポート認知及び顕在的不安・心理的不適応感との関連の検討

○吉田　ゆり　　田中　真理
（長崎大学教育学部/九州大学大学院人間環境学府）　（九州大学基幹教育院）

KEY WORDS: ADHD 学生・困難の認知・心理的不適応

【問題と目的】 ADHD 学生の大学生活における困難は多く報告されている（高橋ら,2012：Lewandowski ら,2008 他）。大学生が自分の ADHD 傾向（診断基準上の特性である不注意、多動・衝動）を認知することで心理的不適応を感じることが指摘されているが（遠矢,2002：篠田・沢崎・篠田,2015）、修業困難と関連が深いと考えられる機能障害（実行機能や三重経路モデル）の認知との関連は明らかではない。一方、周囲のサポートを得ていると感じることができれば適応を高め不安が軽減するとの指摘もある（篠田・沢崎,2012：岩橋・高橋,2013）。ADHD 学生の休学・退学など修業中断の課題も存在する（吉田・田中,2022）ことから、ADHD 学生が自らの困難を認知して心理的不適応感に結び付くかどうかは学生の支援における重要な課題であると言える。本研究では、大学生活での困難の認知に影響を及ぼす、ADHD の特性の認知について整理する。さらに大学生活での困難の認知がどのように不安を顕在化させるかについて明らかにすることで、心理的不適応感に至る背景を理解する基礎資料とする。仮説は５つである。1. 困難の認知を目的変数、ADHD 傾向と機能障害の認知を説明変数とし 仮説①ADHD 傾向を認知するほど困難は強く認知される 仮説②機能障害（実行機能のつまずき）を認知するほど困難は強く認知される 仮説③ソーシャルサポートが認知されると困難の認知はされにくい、を検証する。2. 困難の認知を説明変数とし、顕在的不安の有無を目的変数として 仮説④困難を認知すると顕在的不安が強い 仮説⑤顕在的不安を示す学生は不適応感を持つ、の 2 つの仮説を検証する。

【方法】

研究協力者： A 大学生 67 人。学年・所属学部などは問わずスノーボールサンプリング法を採用した。

倫理的配慮：研究の説明書を同封した質問紙一式を手渡し、回答を施錠式ボックスへの投函を持って同意とした。本研究は研究者の所属にて研究倫理審査を受け承認された。

質問紙構成：尺度は以下の 5 つで構成した。

○困り感質問紙(ADHD)（高橋,2012）（自記式 24 項目 4 件法）下位尺度は用いず合計得点を使用した。カットオフ設定はなく標準パーセンタイルが示されている。

○ADHD 傾向の認知：成人期 ADHD 自己記入式症状チェックリスト（ASRS　Ver1.1）（WHO,2019）（全 18 項目 5 件法）をパート A(6 項目)のみを得点化して使用した。

○機能障害の認知：実行機能尺度（EF 質問票）Strait ら（2019）（自記式 25 項目 4 件法）を日本語に訳して使用した。

○被サポート認知：学生用ソーシャルサポート尺度（久田・千田・箕口,1989）（自記式 16 項目 4 件法）サポート源を学部・専攻等の同級生、学部・専攻等の先生、サークル・部活・アルバイトの友人、メンターやサポーター（学生）、大学のサポート専門スタッフに変更して実施した（該当なしは 1 と回答する）。

○顕在的不安の有無：CLAS（大学生活不安尺度）（藤井,2013）（自記式 30 項目 2 件法）顕在的不安の判定の他「日常生活不安」「評価不安」「大学不適応」の 3 下位タイプの判定が可能。

分析：質問紙の回答は合計得点を算出し分析に使用した。まず、ケンドールの順位相関係数を用いて相関分析を行い、各尺度間の相関を求めた。次に重回帰分析（強制投入法）を用い、大学生活の困り感質問紙を目的変数として関連を検討した。分析には統計ソフト（SPSS）を用いた。困難の認知においてパーセンタイル 90 以上を抽出して困難認知群とし CLAS の結果（顕在的不安と下位タイプを判定した。

【結果】

1)記述統計 困り感質問紙は各項目平均 0.875（SD11.8）でパーセンタイル 40-50 に位置、ASRS は平均 15.2(SD3.8)で 14 名が ADHD 可能性有(19%)、実行機能尺度は平均 21(SD11.8、正常域)、CLAS は Z 得点換算して平均 33.4 点でありカットオフ値(55 点)を下回った。よって母集団に特異な偏りは見られなかった。

Table1. 各尺度間の相関係数

	実行機能尺度	大学生活困り感尺度	CLAS	大学生活サポート尺度
ASRS	.456**	.451**	.379**	.006
実行機能尺度		.582***	.309**	.072
大学生活困り感尺度			.323**	.037

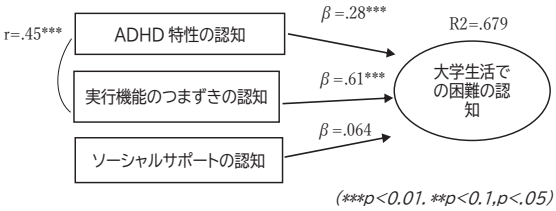


Fig.1 目的変数「大学生活での困難の認知」に対する各項目間のパス図

2)相関係数及び重回帰分析 相関分析の結果(Table１)から、大学生活質問紙と、ASRS、EF 質問票、CLAS 間にそれぞれ正の相関がみられ、学生生活サポート尺度は相関がみられなかった。また、多重共線性の問題はないと判断できたため(すべて VIF2 以下)重回帰分析を行った結果(Fig.1)目的変数である大学生活での困難の認知には説明変数である ADHD の認知、実行機能のつまずきの認知の正の影響が示された。よって仮説①②は支持された。しかしソーシャルサポートの認知はどの尺度とも相関がみられず(合計得点・各サポート限種別)影響も示されなかったことから仮説③は支持されなかった。

3)顕在性不安の判定 2）により困難の認知(各尺度)と顕在的不安との相関が見られ仮説④が支持された。また困難認知群(14 人)のうち 6 人が顕在性不安有(42.8%)「日常生活不安」9 人(64.3%)「評価不安」9 人(64.3%)「大学不適応」7 人(50%)であり、いずれも有意に多いとは言えず、困難認知の高い学生の顕在的不安の中に高リスク者が存在することを確かめるに留まり仮説⑤は支持されなかった。

【考察と今後の課題】 以上のことから、ADHD の特性および機能障害の強さを認知することは、大学生活での困難の認知と強く関連しており、顕在的不安にもつながる可能性が示唆された。しかし被サポート認知があっても困難や不安が軽減されるとは言えなかった。この要因の分析と、どのようなサポートの種類が必要かについて更なる検討が必要である。また顕在的不安や特に不適応感を示す学生が一定数存在し要支援であることは明示的だが、顕在的不安を示さない学生が存在する点では要因の解明が課題である。また本研究は、学生本人の困難認知に基づく尺度研究であったが、困難が認知されるとは限らないことからも、研究方法のさらなる検討が必要である。

＊本研究は科学研究費補助金(基盤研究(C)：課題番号 20290661・研究代表者：吉田ゆり)の助成を受けた （YOSHIDA Yuri, TANAKA Mari)

大学生の自閉スペクトラム症傾向とオンライン授業に対する意識との関連

○市川　哲　　森本晃介　　井澤信三
（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）　（大阪府立豊中支援学校）　（兵庫教育大学）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症傾向、オンライン授業、大学生

【目的】

自閉スペクトラム症（Autism-spectrum：AS）を含む，発達障害のある大学生はオンライン授業で支援が必要な傾向にある（菊池・黒山・本吉，2021）。一方，大学生の AS 傾向とオンライン授業に対する意識との間にいかなる関連が見られるのかについては殆ど検討されていない。本研究は，大学生の AS 傾向とオンライン授業に対する意識との関連を検討し明らかにすることを目的とする。

【方法】

調査時期：2022 年 12 月であった。

調査対象者：近畿地方の 3 大学に在学する 1～4 年生 318 名であった。全調査対象者に，大学でのオンライン授業と対面授業両方の受講経験があった。

調査手続き：授業終了後教室内で実施・回収した。使用質問紙：①AS 傾向：Autism-spectrum Quotient 日本語版（AQ） 50 項目（若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright,2004） 4 件法，②オンライン授業に対する意識：対面授業とオンライン授業を比較してどちらが「好きか（項目 1)」「集中できるか（項目 2)」「成績が上がると思うか（項目 3)」「苦手か（項目 4)」の 4 項目を 6 件法（対面授業の方がかなり○○～オンライン授業の方がかなり○○）で回答を求めた。オンライン授業の良かった点・良い点（項目 5)，オンライン授業の良くなかった点・良くない点（項目 6)，オンライン授業の改善点・こうした方が良いと思う点(項目 7)の 3 項目は自由記述で回答を求めた。

分析方法：AQ 得点 75%以上を AQ 高群，25%以下を AQ 低群とした。項目 1～4 の各平均得点を，AQ 高群・低群間で t 検定により比較した。項目 5～7 の自由記述データは，コード化しコード別に記述数を算出したものを AQ 高群・低群間で尤度比検定により比較した。

倫理的配慮：調査対象者には，調査時に文書と口頭で，調査参加の任意性，回答拒否・中断や回答内容で一切の不利益を被らないこと，無記名回答，プライバシーの保護等を説明し，調査協力への同意を得た。

【結果】

AQ 高群は 66 名(AQ27 点以上)，AQ 低群は 77 名(AQ18 点以下) であった。項目 1～4 への t 検定の結果，AQ 高群・低群間でいずれも有意差が示されなかった（t (136～144) ＝-0.27～1.15，p=.13~45)。項目 1～4 各平均得点から判断して，AQ 高群・低群ともに対面授業よりもオンライン授業の方が好きで，オンライン授業よりも対面授業の方が集中でき，成績が上がるが，苦手と考える傾向が示された。

項目 5 では，「移動の手間のなさ」「どこでも受けられる」「気楽さ・負担の無さ」「資料の見やすさ」「聞き取りやすさ」「勉強のしやすさ」「他の人がいない」「静かな環境」「遅刻しなくて済む」「体調不良でも受講可能」「感染予防」「質問のしやすさ」「動画が見直し可能」「集中できる」「課題提出のしやすさ」「お金の節約」「コミュニケーションの取りやすさ」のコードが出現した。尤度比検定の結果，「集中できる」でのみ記述数に有意差が見られ，AQ 高群が 3 で AQ 低群は 13 だった（χ^2=5.90，p<.05)。項目 6 では，「接続の問題」「集中できない」「サボってしまう」「質問しづらい」「教員の操作等に不手際がある」「オンライン授業における制限」「トラブル」「様々な能力の低下」「機材準備の手間」「友達と関われない」「接続可能箇所の制限」「目が疲れる」「授業間での違い」「資料や提出物等の不便さ」「お金がかかる」「システムの操作性の悪さ」「画面が見づらい」のコードが出現した。尤度比検定の結果，「様々な能力の低下」「機材準備の手間」で記述数に有意差が見られ，AQ 高群で順に 5，4，AQ 低群で共に 0 だった（順に，χ^2=7.94，p<.01；χ^2=6.32，p<.05)。「授業間での違い」「資料や提出物等の不便さ」「お金がかかる」で記述数に有意差が見られ，AQ 高群でいずれも 0，AQ 低群で順に 5，5，4 だった（順に，χ^2=6.35，p<.05；χ^2=6.35，p<.05；χ^2=5.05，p<.05)。項目 7 では，「特にない」「教員のオンライン授業方法」「システムの不便さ」「通知・表示」「不具合」のコードが AQ 高群・低群ともに見いだされたが，尤度比検定の結果いずれも記述数に有意差は見られなかった。

【考察】

AS 傾向が高い大学生はそうでない大学生よりも，オンライン授業が集中できると考えず，忍耐力や対人関係等の能力が低下すると考え，充電を忘れる等機材準備に手間がかかると考えていた。授業間での違い，資料や提出物の不便さについては，AS 傾向が低い大学生の方がより苦手と考えていた。本研究結果から，大学生における AS 傾向の高低でオンライン授業に対する意識の一部に相違が見られることが明らかになった。

【文献】

菊池哲平・黒山竜太・本吉大介（2021）発達障害学生のオンライン授業におけるニーズや困り感に関する調査結果. 熊本大学アマビエ研究推進事業. https://www.kumamoto-u.ac.jp/whatsnew/kyouiku/20210316（閲覧日：2023 年 5 月 31 日）

若林明雄・東條吉邦・Baron-Cohen，S.・Wheelwright，S.（2004）自閉症スペクトラム指数（AQ）日本語版の標準化－高機能臨床群と健常成人による検討―. 心理学研究，75，78-84.

(ICHIKAWA Satoshi, MORIMOTO Kosuke, ISAWA Shinzo)

精神疾患を主とする高等部生徒を対象とした発問への応答理解を促す指導技術に関する研究

〇土谷充章（大分県立別府支援学校）
衛藤裕司（大分大学教育学部）
KEY WORDS：病弱，自立活動，精神障害，発問への応答

Ⅰ．目的

病弱教育を主とする特別支援学校高等部に在籍する生徒の病類調査（全国病弱虚弱教育研究連盟，2019）によると，6 割以上が「精神疾患及び心身症」である。長期又は急性期における精神疾患のある生徒への教育，中でも自立活動に関する教育は，医療等の関係機関との連携を踏まえ，内容選定や教える教師の高い専門性が必要とされる。

病弱教育を主とする特別支援学校の学校現場では，以前の「身体の内部疾患」による在籍の高等部生徒に加え，「精神疾患及び心身症」による在籍の高等部生徒が多くなっていることから，自立活動の研修の設定はかなり難しくなっている。ところで，精神疾患のある生徒への自立活動では，「心理的安定」の区分の項目が多く使用される。ところで，発達障害のある高校生の場合，進路と関連させた学習内容の有無が卒業後のつまずきとよく関係する（土谷・衛藤，2022）。発達障害のある高校生の場合，例えば，面接スキルを学ぶ際，認知処理的な困難がスキル獲得を妨げることが多いが，精神疾患がある場合，むしろ，社会的な般化場面で困難を示すことが多い。そのため，般化のための手続きが丁寧である必要があり，効果を確かめてから場面を日常的に近づけていく必要がある。現実には，精神的な緊張が高く，語用に問題を抱えており，語用の学習に入る以前に，質問されたことの意味が分からない場合が多くあり，個々に困難が生じることがある。最初に学ぶ際に発せられた相手の言葉への答えがわからないということもしばしばある。

そこで本研究では，病弱の特別支援学校高等部で社会的な場面に近づけることを含む自立活動の授業において，教員の発問の意味を理解して応答してもらうための指導技術に関する分析を行う。

Ⅱ．方法

１．調査対象

A 県の病弱特別支援学校高等部で「自立活動」の授業を担当し，１年間で 2 単位時間（50 分×70 時間）コミュニケーションスキルについて教えた教員１名を対象とした。この教員は，特別支援学校教諭専修免許状を所有していた。

なお，本研究発表に際し対象教員に対し事前説明を行い，了解を得て，さらに学校長の承認を得た。

２．手続き及び結果の分析方法

手続きは以下の通りであった。X 年 4 月から X＋1 年 3 月の間に実施された，病弱特別支援学校高等部で精神疾患のある生徒を対象に自立活動を行っている教員の授業を録画し（7 授業時間），指導技術と使用の場面を分析し，教員の発問や指示に対して，生徒の反応が，意味が分かって言うべきことが適切になってきたものと，そうではないものに分類し，回数をカウントした。

発問や発問の意味を理解して，考えやすくするために，以下のような指導技術を授業で用いた。「発問（知識・理解の確認）」「発問（活動の確認）」「指示（活動指示）」「指示（判断指示）」「説明（授業内容）」であった。

調査期間は X＋1 年 3 月から 4 月の 2 ヶ月間であった。

Ⅲ．結果

Table に高等部生徒に用いた指導技術に対する生徒の意味理解の効果の有無についての結果を示した。

「発問場面」については，「知識・理解の確認」は 30 回実施され，効果のあった回数は 22 回，効果のなかった回数は 8 回であった。また，「活動の確認」は 12 回実施され，効果のあった回数は 4 回，効果のなかった回数は 8 回であった。また，「指示場面」については，「活動指示」は 29 回実施され，効果のあった回数は 10 回，効果のなかった回数は 19 回であった。また，「判断指示」は 9 回実施され，効果があった回数は 4 回，効果がなかった回数は 5 回であった。また，「説明」は 22 回実施され，効果のあった回数は 22 回，効果がなかった回数は 0 回であった。

Ⅳ．考察

本研究では病弱教育を主とする特別支援において，精神疾患を主とする高等部生徒の自立活動の授業で，教員の指導技術の分析を行い，生徒に効果的なものについて明らかにした。

その結果，発問や指示で効果があったものは，発問や指示を出す前に教員が説明やヒントを出しており，生徒の関心を寄せてから行っていた。そのため生徒が理解しやすく効果のある反応が表れていた。また，単純な発問や指示では，生徒の反応が少なく，興味も低かった。

今回，意味論的な枠組みにより指導技術の検討を行ったが，精神疾患がある生徒にとって指導するときに起こる問題は，その日その時の体調や精神的な状態がどうであったかが影響されると考える。田崎(2021)によると，精神疾患がある児童生徒は，気分の変化が大きいため教師のアプローチの仕方が重要であるという。

精神疾患がある生徒を指導すると起こるパニックや不安に対応し，精神的安定性を持った状況で指導技術を用いることが必要であろう。

（TSUCHIYA Mitsuaki，ETO Hiroshi）

Table 高等部生徒に用いた指導技術に対する意味理解の効果の有無

場面	発問場面		指示場面		説明
教師の用いた指導技術	知識・理解の確認	活動の確認	活動指示	判断指示	
使用回数	30	12	29	9	22
効果あり	22	4	10	4	22
効果なし	8	8	19	5	0
効果の割合	73.3%	33.3%	34.5%	44.4%	100%

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-35

高等学校の通級による指導におけるチーム学校としての生徒支援

〇矢島総一　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院特別支援教育高度化プログラム）　（東京学芸大学）

KEY WORDS：高等学校における通級による指導、チーム学校、特別支援委員会

【目的】

2016 年の「学校教育法施行規則及び文部科学省告示」の改正を受け、高等学校における通級による指導（以下、通級指導と略記）の制度化が実現されるに至った。しかし、吉澤(2018)は、高等学校の特別支援教育の受け入れ態勢は小学校、中学校と比べて脆弱であることを指摘している。また、同じく吉澤は国立特別支援教育総合研究所の特別支援教育に関する意識調査（2011 年）の結果を引用し，高等学校の教員の約 8 割が特別支援教育の必要性を認識しているが，その実施について「難しい」,「できない」と回答している教員が 4 割以上いることについて言及している。

この状況を改善するために、筆者は勤務校における通級指導に関して、「チームとしての学校」（文部科学省初等中等教育分科会　2015）を意識した特別支援教育体制の構築と生徒の通級指導効果の般化を目指した実践を行った。本研究の目的は、通級による指導を「チームとしての学校」で取り組んだ支援の効果や課題について検討することである。

【方法】

実践当時高等学校 2 年生（17 歳）であった通級指導対象生徒 A（以下、生徒 A と略記）は、小学校 5 年生の時に ADHD の診断を受け、問題行動の絶えない生徒であった。通級指導を希望する際のアセスメントとして、「大人数での会話の際に誰が誰に向かって話をしているのかがわからない」といった内容があった。その他のアセスメント結果は当日に発表する。上記の訴えをもとに、WAIS-Ⅳを実施し、筆者・スクールカウンセラー・学校心理士である教員の３名による生徒 A 及び保護者への面談などの心理教育的アセスメントをもとに以下の教育援助の方針に基づく支援を行った。

①通級指導の結果を般化させるために、特別支援委員会を中心に全教員が生徒 A に関する情報を共有し、チームとしての学校（以下、チーム学校と略記）として一貫した指導を行う。

②生徒 A のアセスメントであがった「大人数での会話での困難さ」の改善に向け、生徒 A の自助資源である友人を交えたソーシャルスキル獲得を目的としたゲーム活動を行う。また、他者の気持ちを読み取ることに困難さが見られたため、認知能力向上のための個別のソーシャルスキルトレーニングも並行して行う。

③特別支援委員会を中心に保護者との面談の機会を定期的に設定する。また、保護者に対するカウンセリング及びコンサルテーションを行う。

【倫理的配慮】

本実践の遂行に当たっては、得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないことを明記し、実践校管理職、対象生徒の保護者、対象生徒の承諾を得た。

【結果】

チーム学校としての取り組みとして効果的であったものを【方法】に記載した①、②、③に即して述べる。

①通級指導開始以前から、企画会議、職員会議にて通級指導に関する情報の周知を徹底した。また、通級指導開始後も担任には月に２回程度、管理職には特別支援委員会開催のたびに通級指導の状況を報告した。その結果、対象生徒の発言や行動に対して、多様な教員が正の強化に繋がる声掛けをすることができた。これが好循環となり、授業成績も向上し、教科担当からも生徒 A の正の行動変容が報告されるようになった。このことから、学校が対象生徒の安全・安心な居場所となっていったと捉えられる。

②まず、友人とのソーシャルスキル獲得のためのゲーム活動を通じて、複数の人数での会話に慣れていった。次に、他学級の生徒、続いて他学年の生徒も交えてゲーム活動を行うことができるようになった。

③生徒 A が保護者との繋がりを望んでいることを保護者に告げ、I メッセージを使い、自分の言葉で褒めてあげて欲しいと伝えた。保護者がコンサルテーションに基づく行動を積み重ねていった結果、生徒 A と保護者の関係が改善した。その後、学校生活において、生徒 A の正の行動変容が数多くみられるようになった。具体的には、他者と目を見て会話ができるようになり、多くの教員や級友と話をしている姿が見られるようになった。

【考察】

チーム学校としての支援では、専門能力スタッフの配置、教職員一人一人が力を発揮できる環境整備、保護者と学校の協力体制の重要性が指摘されている。（文部科学省初等中等教育分科会　2015）本実践では、専門能力スタッフであるスクールカウンセラー、学校心理士の教員によるコンサルテーションをもとに、特別支援委員会が管理職を含む全教員への情報の共有を行った。その結果、生徒の行動を学校全体で見取り、適切な声がけを多くの教員が行うことができた。また、保護者も含めたチームの形成も効果的であったと考える。保護者との面談を通じて、保護者の行動変容が見られるようになり、対象生徒の正の行動変容に大きな影響を与えたことは明白であった。どのような変容が見られたのかについては当日に発表する。

課題としては他者の感情を読み取るソーシャルスキルトレーニングの効果があまり見られなかった点である。現状、学校の見知った人たちの中だからこそコミュニケーションが成り立つが、初対面の人からすれば奇異に感じる言動は多い。今後は、社会人になることを見据え、困ったときにどのように人に頼るのか、自分の特性をいかにして認知していくのかに関する指導をチーム学校として取り組んでいく必要がある。

【参考文献】

文部科学省初等中等教育分科会
2.チームとしての学校の在り方について（2015）
吉澤　勝治(2018)　特別支援教育における高等学校教育の課題の研究　―高等学校における通級による指導の実践的課題に焦点化して― 日本高校教育学会年報（25）

（〇YAJIMA　Soichi , OKUZUMI　Hideyuki）

大学生における障害への態度の変容

○横田晋務[1] 佐々木銀河[2] 藤原あや[3] 脇 貴典[4] 末吉彩香[4] 竹田一則[2]
1 九州大学基幹教育院 2 筑波大学人間系 3 福岡教育大学障害学生支援センター
4 筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 潜在的態度 大学生

【目的】自閉スペクトラム症(ASD)は、障害特性の可視性の低さから、社会的に期待される行動と実際の非定型的な社会行動とのギャップにより、否定的な態度や社会的排斥につながることが指摘されている(Aubé et al., 2021)。ASD 者への態度については、障害特性への否定的な顕在的態度(Butler et al., 2015)が報告されている。また、社会的望ましさなどの変数により影響されにくい潜在的態度についても否定的であることが明らかにされている(Yokota & Tanaka, 2022)。このような否定的な潜在的態度を変容させる試みとしてオンライン教材を用いた知識提供による介入(Dickter et al., 2021)が行われているが、介入効果は十分に検討されていない。また、介入による態度変容が他の障害種へ般化するかについても先行知見は存在しない。以上より、本研究では、ASD または身体障害に関する知識的、体験的な理解を促す介入による障害への態度の変容について検討することを目的とした。

【方法】[対象者]障害・疾患の診断のない日本語を母語とする大学生・大学院生を対象とした。なお、過去に本講座への受講歴がある対象は除外した。人数の内訳は、介入群 37 名(発達障害に関する介入(発達障害介入群)15 名、身体障害に関する介入(身体障害介入群)22 名)、統制群 35 名であった。また、研究実施にあたり、筆頭発表者の所属機関にて研究倫理審査委員会の承認を得た。

[介入方法]オンラインによる障害学生支援に関する基礎的な理解を促す講座および、2 日間の集中講義形式による支援技術の体験や実習、ディスカッション等を実施した。

[データ取得] Yokota & Tanaka(2022)で使用した Implicit association test を実施し、ASD と身体障害への潜在的態度をそれぞれ測定した。また、同様に ASD と身体障害への顕在的態度(多次元態度尺度; 生川, 1995)、および障害学生支援に対する認識(横田ら, 2020)を問う質問紙を実施した。障害に関する知識を測定するため、ASD(Tipton, Blacher, 2014)、および身体障害(聴覚障害; Ebert, 1995、肢体不自由; Kirshblum, 2020、視覚障害; 自作)に関する知識問題への回答を求めた。

[実施手続き]行動実験については、web プログラムにより刺激提示、反応、および反応時間の計測を行なった。質問紙については、web アンケートフォームを利用した。行動実験、および質問紙は講座実施に合わせ、事前(講座受講 1 週間前)、事後(講座受講直後～1 週間)、フォロー(講座受講後 4～5 週間)の計 3 回実施した。統制群については、身体障害介入群と同時にデータ取得を行なった。

[分析]潜在的態度測定課題により得られたデータは Greenwald(2003)の D_6 アルゴリズムを用いて潜在的態度指標(D score)を算出した。介入による態度および障害に対する知識の変容を検討するため、繰り返しのある 3 要因分散分析を実施した。独立変数は、実施時期(事前／事後／フォロー)、障害種(ASD／身体障害)、対象群(発達障害介入群／身体障害介入群／統制群)とし、従属変数は D score、および多次元態度尺度、障害学生支援に対する認識、知識の合計点とした。統計分析には SPSS ver.24 を使用し、有意水準を 5%に設定した。多重比較を行う際には Bonferroni 法により有意水準の補正を行なった。

【結果】[潜在的態度]実施時期($F(2,68) = 4.0$, $p = 0.02$)、および対象群($F(2,69) = 9.7$, $p < 0.01$)の有意な主効果が認められた。多重比較の結果、事後に比較してフォローが有意に肯定的に変化していること、統制群と比較して発達障害介入群、および身体障害介入群が有意に肯定的であることが明らかとなった。

[顕在的態度]実施時期($F(2,68) = 7.5$, $p = 0.01$)、対象群($F(2,69) = 4.0$, $p = 0.02$)の主効果、および実施時期と障害種($F(2,68) = 20.4$, $p < 0.01$)、2 次の交互作用($F(4,138) = 3.0$, $p = 0.02$)が有意であった。2 次の交互作用に焦点を当て、単純・単純主効果検定を行った結果、発達障害介入群では、身体障害への態度が事後に比較して事前・フォローで有意に肯定的であること、身体障害介入群では、ASD への態度が事前に比較して事後・フォローで有意に肯定的であること、身体障害への態度が事前・事後に比較してフォローで有意に肯定的であることが明らかとなった。また、統制群では、身体障害への態度が事前に比較してフォローで有意に肯定的であることが明らかとなった。

[障害学生支援への認識]実施時期の主効果が有意であり($F(2,68) = 20.1$, $p < 0.01$)、多重比較の結果、実施時期を経るごとに有意に否定的に変化することが示された。また、実施時期と障害種の交互作用が有意であったが($F(2,68) = 4.9$, $p = 0.01$)、有意な単純主効果は得られなかった。

[障害への知識]実施時期、障害種、対象群それぞれの有意な主効果が認められた。多重比較の結果、事前・事後に比較してフォローの正答数が多いこと、統制群に比較して介入 2 群では有意に正答数が多いことが明らかとなった。

【考察】潜在的態度の変容に関しては、実施時期と対象群との交互作用が有意ではなかったため、介入の効果は明確ではない。また、実施時期の主効果が認められたことから、短期間のうちに同様の課題を複数回行うことによる練習効果の可能性が指摘される。一方で、対象群の主効果が有意であったことから、介入に参加した対象者は、事前の時点から障害に対して肯定的な態度を有していたと考えられる。顕在的態度に関しては、介入群によって効果が異なっていた。発達障害に関する介入については、ASD への態度には影響せず、身体障害への態度を一時的に否定的に変化させたことが明らかとなった。発達障害に関する介入を受けることにより、身体障害における困難さや関わりへの不安を過度にイメージした可能性やリバウンド効果(Macrae et al., 1994)が示唆される。一方で、身体障害介入群では、介入により肯定的に変化し、この肯定的変化は ASD への態度についても般化がみられている。これらの点については、今後、具体的な介入内容との関連から更なる検討が必要であると考えられる。

(YOKOTA Susumu, SASAKI Ginga, FUJIWARA Aya, WAKI Takanori, SUEYOSHI Ayaka, TAKEDA Kazunori)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 2 P1C-37

大学における発達障害学生支援に必要とされる知識の検討

支援者へのインタビューを通して

○[1]藤原あや [2]田中真理 [2]横田晋務 [3]石井映美 [4]大村美保 [5]脇貴典 [6]岩田淳子 [4]竹田一則
（[1]福岡教育大学障害学生支援センター） （[2]九州大学基幹教育院） （[3]早稲田大学） （[4]筑波大学人間系）
（[5]筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局）（[6]成蹊大学）

KEY WORDS: 発達障害 障害学生支援 知識

【目的】

発達障害学生が直面する困難として、修学上の困難、対人関係や大学生活上の困難、行動・情緒面の困難、就労の困難があると報告されており（総務省関東管区行政評価局, 2020）、高等教育機関において発達障害学生の多様なニーズへの対応が求められていると推測される。そのため発達障害学生支援において必要とされる知識や技術、姿勢などのコンピテンシーを明らかにし、それらを身に付けた支援者の育成が必要であると考えられる。

本研究では、大学において発達障害や発達障害の傾向がある学生支援に携わる支援者にインタビューを実施し、発達障害学生支援に関するコンピテンシーを検討することを目的とした。ここでは、コンピテンシーのうち知識の結果を報告する。

【方法】

1．対象者

対象者は、大学の障害学生支援担当部署または学生相談室において過去 3 年のうち、1 年以上発達障害やその傾向がある学生の支援に専従し、発達障害学生支援を主たる業務としている支援者とした。縁故法により推薦された対象者に調査への協力を依頼した。

2．調査方法および研究期間

対象者の基本情報の調査は Web 上に作成したフォームを使用し、発達障害学生支援に関する調査は Web 会議システムを用いて半構造化インタビューを実施した。研究期間は、20XX 年 1 月～20XX 年 11 月であった。

3．調査項目

インタビューにおける調査項目は、相馬（2021）を参考に作成し、具体的には①現在、過去の所属機関における障害学生支援に関する業務、②発達障害学生支援を行う上で必要と考えている姿勢、③発達障害学生支援を行う上で必要と考えている知識、④発達障害学生支援を行う上で必要と考えている技術、⑤発達障害学生支援を行う上で必要と考えている意識・配慮、⑥発達障害学生支援における課題についてであった。インタビュー内容は、対象者の承諾を得て録音し、音声データから逐語録を作成した。

4．分析方法

インタビューデータは、Thematic analysis（Boyatzis, 1998）に基づき調査項目ごとにコーディングし、カテゴリ化を行った。

5．倫理的配慮

対象者に文書と口頭で研究に関する説明を行い、同意書にて同意を得た。本研究は、福岡教育大学倫理審査委員会の承認を得て実施した。

【結果】

対象者は、障害学生支援担当部署の教職員やコーディネーター11 名、学生相談室の教員やカウンセラー10 名の計 21 名で、経験年数は 1 年～25 年であった。

調査項目③発達障害学生支援を行う上で必要と考えている知識についてのインタビューデータを分析したところ、15 カテゴリ、68 コードを見出した。カテゴリは、［発達障害］［発達障害に関する医療］［アセスメント］［心理や行動］［発達］［所属大学］［発達障害学生支援］［社会資源］［支援機器］［キャリア支援］［大学入学までの一般的な支援］［生徒指導］［法律］［倫理］［教育や臨床現場］であった。上記 15 のカテゴリのうち 4 名以上の対象者が必要な知識として挙げた 8 つのカテゴリについて、Table1 に示した。

Table1 カテゴリとコードの具体例

カテゴリ	コードの具体例	人数
発達障害	発達障害に分類される障害、各障害の特性	17
所属大学	学内の仕組、利用可能なリソース、各組織の風土	7
発達障害に関する医療	診断基準、薬の影響、医療的なアプローチ	5
発達障害学生支援	発達障害学生の強みを活かした支援、学生への支援事例	5
社会資源	就労支援、卒業後に頼れる場所	5
法律	差別解消法、発達障害者支援法	5
アセスメント	発達検査の仕組み、検査結果の解釈	4

【考察】

本研究の結果から、発達障害学生支援において支援者は、さまざまな知識が必要であると考えており、支援者には発達障害学生の多様なニーズへの対応が求められていることが伺えた。また、［発達障害］に次いで［所属大学］が多い理由として、大学での支援においては学内連携に加え、大学のシステムや授業の特徴等に応じた支援内容の検討が必要であるためと推測される。そのため支援者育成プログラムにおいては、所属大学の仕組みや風土等を知る必要性についても取りあげる必要があると考えられた。今後は、姿勢や技術、配慮に関するインタビューデータの分析を行い、発達障害学生支援に関するコンピテンシーを明らかにする。

【文献】

Boyatzis, R. E. （1998） *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development. London*: Sage Publications.

相馬大祐（2021）厚生労働行政推進調査事業費報告書 相談支援専門員に対する実地教育の実施方法及び実地教育に従事する指導者養成カリキュラム開発についての調査. 厚生労働省.

総務省関東管区行政評価局（2020）障害のある学生等に対する大学の支援に関する調査－発達障害を中心として－結果報告書. 総務省.

（FUJIWARA Aya, TANAKA Mari, YOKOTA Susumu, ISHII Terumi, OMURA Miho, WAKI Takanori, IWATA Atsuko, TAKEDA Kazunori）

コロナ禍でのオンラインによる特別支援学校教員研修

ICT 活用の促進をねらいとしたワークショップ型研修後アンケートの分析から

郡司竜平（名寄市立大学）
奥村香澄（名寄市立大学）

KEY WORDS: 教員研修　双方向型オンライン　テキストマイニング

（目的）

コロナ禍での教員研修は、小﨑（2022）が「学校や教員自身の状況を客観的に把握することができていないこと」を指摘し、情報共有のためにも「できるだけ広域で行うこと」が必要であるとオンライン教員研修のあり方を分析している。岩田ら（2022）は研修の満足度を高めるためには「講師」「コンテンツ」「仲間」の３つの相互作用が必要であると指摘している。これらの指摘を踏まえた上で、「ICT 活用の促進」をねらいとした A 県特別支援学校教育研究会主催の教員研修において、2x 校対象の広域でのオンライン研修を立案し、実施した。双方向型オンライン上で各校の教員グループがタブレット端末を用いて学校紹介コンテンツ製作を行い、状況や情報をリアルタイムで共有し、製作したコンテンツを互いに紹介する活動を展開するよう計画した。

この 202x 年に実施した A 県特別支援学校 2x 校を対象とした双方向型オンライン教員研修を終了した教員を対象に、研究会事務局が実施したアンケート調査の一部を分析した。結果から本研修の目的に対する有効性を明らかにすることを目的とする。

（方法）

対象者 : 202x 年に実施した A 県特別支援学校 2x 校に在籍し、双方向型オンライン研修に参加した教員約 1000 名を対象とした。

調査項目：オンライン教員研修終了後に「今回の研修会で体験したことや学んだことを今後どのように授業や校務で活用していけそうですか」について Google フォームによる自由記述で回答を求めた。なお、回答は任意とし、事務局への回答時に無記名とし、事務局の承諾を得て自由記述部分のみを分析に使用することで倫理的配慮とした。

分析方法：軽量テキスト分析を行うためにテキストマイニングソフト KH coder(ver.3.Beta.04c)を用いアンケート結果の可視化を行った。なお、事前にタブレット端末、校務、QR コード、学校間交流、ウォークラリー、生活単元学習、活かせる、学校探検を複合語として強制抽出を行った。

(結果)

アンケート回収は 624 名、そのうち該当項目への自由記述は 296 名であった。KH Coder による分析結果は総抽出語（使用）8,391（3,380）、異なり語数（使用）1,006（738）であった。文章の単純集計では、文 376、段落 295 であった。上位頻出語上位 20 位までを表 1 に示した。上位頻出語として「写真」、「活用」、「紹介」、「授業」、「生徒」、「使う」、「活動」、「撮る」などが抽出された。

表 1 上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
写真	120	児童	40
活用	93	作成	34
紹介	81	機能	33
授業	72	カメラ	32
生徒	69	学校	32
使う	48	子ども	31
活動	45	自分	31
撮る	45	加工	27
タブレット端末	43	学習	26
自己	43	感じる	26

図１に共起ネットワーク分析の結果を示す。分析の結果、８つのグループに分かれた。①「写真アプリの活用」、②「自己・学校紹介への活用」、③「QR コードの活用」、④「タブレット端末の活用」、⑤「学習活動への取り入れ」、⑥「活用方法への気づき」、⑦「研修会の感想」、⑧「アイディアの取得」と分類した。

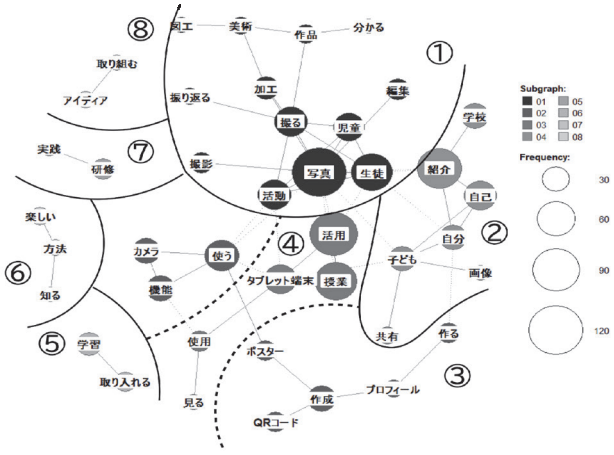


図 1 抽出語の共起ネットワーク分析の結果

（考察）

本研修において、講義型ではなくワークショップ型による小グループでのコンテンツの共同製作や、オンラインによる学校間での各グループによる情報共有を行うことによって、ＩＣＴ活用についての知識の蓄積だけではなく、指導場面での具体的な活用方法や他学校グループの情報共有による気づきや新たなアイディアの取得に至ることが明らかになった。

今後の課題として、オンライン研修における項目の違いや教員の所属学部や障害種別による学びの差異を詳細に分析していく必要があると考えられる。COVID-19 の影響による双方向型オンラインを用いた教員研修機会は減少する傾向にあることが予測されるが、オンラインシステムを用いて実施するからこそ得られる研修の具体的な有効性をより明らかにしていく必要もあると考える。

（文献）

小﨑誠二（2022）GIGA スクール構想における教員研修が教員の ICT 活用指導力に与えた影響．奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」14 巻，1-10

岩田鈴生・金森香織・川瀬貴子・神出建太郎・益子典文(2022) 教員研修の評価分析による最適な研修方法の一考察–岐阜県総合教育センターにおける集合型研修とオンライン研修の比較評価–. 岐阜大学カリキュラム開発紀要, Vol. 38, No. 1, 190-198

（GUNJI Ryuhei, OKUMURA Kasumi）

特別支援学級教師の交流及び共同学習に対する意識

コロナ禍による影響と工夫

〇小島道生
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 交流及び共同学習、特別支援学級、知的障害

【目的】

知的障害児の交流及び共同学習に関する研究は一定程度取り組まれ、実践研究や調査研究などが報告されている。コロナ禍における取り組みについても、オンラインによる実践などが報告（小島ら, 2022）されつつあるが、教師の意識、さらにはコロナ禍における工夫、有意義な取り組みなどについては明らかになっていない。

交流及び共同学習についても、コロナ禍以前の状態に戻りつつあると予想されるが、コロナ禍において取り組まれた新たな試み、工夫などについて明らかにすることで、充実した交流及び共同学習の実践への手がかりを得られると考えられる。

そこで、本研究では小学校の知的障害特別支援学級における交流及び共同学習にかかわり、コロナ禍における取り組みについて教師の意識を明らかにするとともに、コロナ禍での工夫などについて明らかにする。

【方法】

調査対象者；関東地域の小学校 1250 校の知的障害特別支援学級の教師 1 名を対象に実施した。

調査項目；対象者について、年齢、教員経験年数、特別支援学級の教員経験年数などを尋ねた。また、コロナ禍における交流及び共同学習の取り組み状況に関する 7 項目、コロナ禍での工夫や有意義であった取り組みについて尋ねる自由記述などから構成されていた。

調査時期；2022 年 12 月に実施した。

分析方法；コロナ禍における交流及び共同学習の取り組みに関しては、5 件法に基づき、1～5 点の得点化を実施した。

倫理的配慮；本研究は、発表者が所属している倫理審査委員会の承諾を得て実施された（課題番号；筑 2022-74）。調査は研究対象者の自由意思に基づき、研究対象者の同意の下に実施されることなどを説明した。

【結果】

1．対象者の平均年齢及び教員経験年数など

調査用紙は、234 校（回収率 18．7%）の教師から返却があり、選択肢の項目については記入漏れなどがなかった 200 校の教師について分析対象とした。対象者の平均年齢は 44.3 歳（標準偏差；10.7, 範囲；23～68）であった。平均教員経験年数は 17.9 年（標準偏差；10.6, 範囲；1～47）であった。また、特別支援学級の経験年数は 7.6 年（標準偏差；6.5, 範囲；0～34）であった。

2．コロナ禍における交流及び共同学習に対する意識

コロナ禍における交流及び共同学習に対する意識について、特別支援学級の教員経験年数による影響を検討するために、平均値を基に、経験年数の短い群（0～8 年未満）と経験年数の長い群（8 年以上）の 2 群に分けて、比較検討した。その結果は、表 1 の通りである。t 検定の結果、7 項目全てについて有意差はなかった。

3．コロナ禍における工夫と有意義な取り組み

コロナ禍における交流及び共同学習での工夫について、自由記述で尋ねた。その結果、オンライン、あるいは手紙、などの間接的な取り組みを実施した、という意見が多くみられた。また、少人数による対面とオンラインの両方を組み合わせて実施した、という意見もあった。

表1 特別支援学級教師の経験年数によるコロナ禍における交流及び共同学習に対する意識の違い

	長い群		短い群	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
コロナ禍になり交流及び共同学習の準備が大変になった。	3.32	1.19	3.26	1.12
コロナ禍以前に比べて、交流及び共同学習は実施しにくくなった。	4.04	1.18	3.84	1.06
コロナ禍以前に比べて、交流及び共同学習は実施方法論の工夫が求められている。	4.11	0.95	3.89	1.10
コロナ禍以前と比べて、交流及び共同学習について心配することが多くなった。	3.82	1.15	3.82	1.16
コロナ禍になり、交流及び共同学習に割く時間が多くなった。	2.06	0.92	2.20	0.90
コロナ禍になり、交流及び共同学習の新たな方法論を見出すことができた。	3.11	1.08	3.03	1.06
コロナ禍になり、交流及び共同学習はより一層充実することができた。	2.28	0.87	2.17	0.86

有意義な取り組みとしては、オンラインを利用したことによって、感染予防ができることや、移動や準備の負担が対面実施時よりも軽減されることが多く報告されていた。

【考察】

小学校知的障害特別支援学級の教師のコロナ禍における交流及び共同学習に対する意識については、経験年数による違いはないことが明らかとなった。経験年数の違いは、コロナ禍による取り組み関する意識に影響を与えていないと考えられる。

コロナ禍における支援の工夫としては、オンラインや手紙などを活用した間接的な交流及び共同学習が示されていた。また、オンラインによる交流を通して、一つの作品を作り上げるといった実践も示されていた。コロナ禍においても、オンラインを活用した交流及び共同学習の実践は報告されているが、本研究においても改めて、オンラインによる工夫が多く取り組まれている現状が明らかとなった。

また、コロナ禍における有意義な取り組みにおいても、オンラインにより、移動や準備の負担軽減につながることが示されていた。オンラインによって、所属している機関で、そのまま交流及び共同学習に参加できる参加のしやすさが子どもと教師にとってメリットとしても示されていた。交流及び共同学習に対する教員の意識について検討した研究（岡本・村山, 2023）において、通常学級の教員は教育活動に意義を感じている一方で負担感や難しさを感じることもあることが報告されている。したがって、オンラインの活用などにより通常学級の教員の負担軽減へとつなげることが重要と考えられる。

【付記】本研究は科学研究費補助金（基盤研究 C 20K03039）の助成を受けた。

【文献】

・小島道生ら(2022) コロナ禍におけるオンラインによる交流及び共同学習の実践-知的障害特別支援学校と高等学校の生徒自身の評価からの検討-.発達障害研究, 43(3),268-277.
・岡本綾子・村山拓（2023）「交流及び共同学習」に対する教員の意識に関する研究動向.東京学芸大学紀要,74, 175-185.

(KOJIMA Michio)

知的障害特別支援学校でのメタバースを活用した体育実践

—インクルーシブ教育の視点を踏まえた授業実践—

〇岩井　祐一
（東京学芸大学附属特別支援学校）
KEY WORDS：知的障害特別支援学校　メタバース　体育授業

（目的）

本研究の目的は、「知的障害特別支援学校でのメタバースを活用した体育実践」を行うことである。特に、インクルーシブ教育の視点を踏まえて、一般高校との同期型の体育授業における実践試行を行うことをした。

メタバース利活用における教育的成果は、メリーランド大学やPwCの研究により、①学習が能動的になりやすい、②擬似体験しながら学べる等の理由から、学習効率が高く、学んだ内容が記憶に残る確率が高いことが明らかとなっている。また、インターネットからアクセスできる環境は、学習者にとって地方や郊外からでもマルチレベルに合わせた教育に対応できることを意味しており、国際交流を含め学校や地域、国境を越えた学習も可能であることを意味する。本研究では、これらのメリットを生かしつつ、申請者らが実践を行った先行研究をベースとして、体育授業における実践試行を行う。リアルでは実現できない、より発展的で協働的な学びや個別最適学習の実現に向けて、課題を整理し新たな時代の教育活動の創出を行っていきたい。メタバースの利活用については、各学校における活用が進みつつあるが、本研究のような学校・校種を越え連携した学習の実践研究の試みは少なく研究的な意義も非常に大きいと考える。

申請者ら（2022）は、特別支援学校におけるメタバースを活用した表現運動における国際交流の実践研究を行う中で教育的成果や課題を明らかにしてきた。また、ガートナージャパン（Gartner）の予測によると、2026 年までに全人口の 25%の人は、1 日 1 時間以上をメタバースで過ごすようなるとしており、日常生活にも近い存在になっている。しかしながら、実践例もまだ少なく学校における活用段階には至っていないのが現状である。本実践研究では、これらの内容を踏まえ、学校単体での実践はもちろんだが、学校内だけではなく、学校や関係機関などと連携したメタバースによる実践試行を通して、新たな学習機会の創出を図り、体育授業における思考力を深め、表現力を高めるための授業実践を行い、授業モデルを構築し提案していきたいと考える。

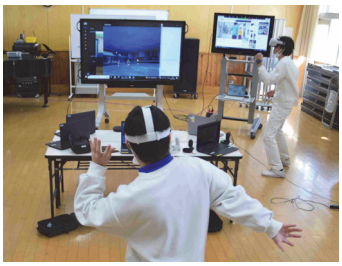
（方法）

本研究の方法は以下の通りである。

1. 対象：知的障害特別支援学校高等部 1 年生 4 名（中等度から重度の知的障害を有する生徒）
2. 内容：高等部体育ダンス単元における実践
3. 使用機器等：「Meta Quest 2（ＶＲヘッドセット）」および「DanceVR アプリ（SOLIZE 株式会社）」、ノートパソコン、Zoom
4. 期間：202X 年 XX 月 XX 日（X）～XX 日（X）
5. 実践の評価等：活動状況の観察および生徒へのインタビュー調査、記録映像からの分析
6. 倫理的配慮：研究実施に当たっては、校内の承認及び授業対象者本人とその保護者に同意を得て実施した。

（結果）

本実践授業では 2 時間構成でダンス授業を展開した。一人 1 台ずつ「Meta Quest 2（ＶＲヘッドセット）」を装着し実施をした。導入では「ラジオ体操」を用いながら動きや使用方法について確認した後に、課題曲に合わせてメタバース上でダンスを披露した（写真）。このダンスでは、決まった振り付けではなく、各々の創作ダンスを披露した。Zoom 上でのフィードバックの場面では、お互いに感想を伝え合ったり、別の曲を設定して新しく創作ダンスをおこなったりする場面も見られた。実践後の生徒のインタビューからは、「歌舞伎をイメージして振りをダンスにすることができた」、「メタバース上にたくさんいて楽しかった」、「色々な人たちに自分の踊りを披露できるところが良いな、と思った」等の感想が挙がった。



（考察）

メタバースを活用した研究は始まったばかりであり、教育分野での活用への期待も大きいといえる。ただ、現時点で、実際の授業実践レベルで成果を挙げたものはまだほとんど見られず、今後の着実な実践と検証が必要になると考える。また、機器準備やアプリ開発なども課題といえる。実践場面では非常に意欲的に活動をしている様子が見られた。一方、トラッキングが外れたり、ヘッドセットが途中で外れる、装着に抵抗感を感じたり、VR 酔いをする生徒もみられたため、生徒の実態に合わせながら有用な実践に発展させていきたい。また、授業の評価に関しても動画の撮影方法の工夫等、検討の余地があると考える。

（文献）

1. 文部科学省（2019）：特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（高等部）.
2. 岩井祐一，鈴木直樹，藤村聡（2022）：知的障害特別支援学校におけるメタバースによる実践的研究―高等部における表現運動の取組による国際交流―，日本発達障害支援システム学会　第 20 回研究セミナー／研究大会発表.
3. PwC：How virtual reality is redefining soft skills training,https://www.pwc.com/us/en/tech-effect/emerging-tech/virtual-reality-study.html（2023 年 5 月 27 日閲覧）.
4. Science Daily：People recall information better through virtual, realityhttps://www.sciencedaily.com/releases/2018/06/180613162613.html（2023 年 5 月 27 日閲覧）.
   Gartner（2022）：メタバースに関する展望, https://www.gartner.co.jp/ja/newsroom/press-releases/pr-20220209（2023 年 5 月 27 日閲覧）.

（IWAI Yuichi）

知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究(1)

姿勢・身体の動きに着目し、作業療法士と連携した取り組みについて

〇松下圭輔　小林敬芳　西浦修平　朝倉由里乃　坂井聡
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校、姿勢・身体の動き、作業療法士

【目的】

知的障害特別支援学校である本校も例外ではなく、立位でのふらつきや座位姿勢の悪さや動きのぎこちなさが目立ち、協調運動の苦手な児童生徒が多く在籍している。近年注意欠如・多動症(ADHD)の 30～50%、限局性学習症(SLD)の 50%、自閉スペクトラム症(ASD)の 80%に発達協調性運動障害(DCD)との重複が認められるという報告がされている。協調運動障害があると、さらに生活や学習での困難なことが増える。姿勢・動き、行動の問題を引き起こしていることがあると考えられるからである。児童生徒ひとりひとりの協調運動に関連する課題への対応は、令和３年１月２６日には中央教育審議会にて「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～の答申にある、個別最適な学びにも合致するものである。

本研究では、特別支援学校卒業後の豊かな生活へとつなぐため、個々の子どもの特徴を知るための質問紙や新体力テスト等様々なアセスメントにより実態把握を行い、子どもたちの「姿勢・身体の動き」の特徴を明らかにし、作業療法士等を連携し、子どもたちの姿勢・身体の動きに関する助言を得て、より効果的な活動・学習内容を実践し、その効果を評価する。そして、子どもたちの様子の記録から卒業後にも役立つ学習内容を検討することを目的とする。

【方法】

１．アセスメント

本校の児童生徒の姿勢・身体の動きの実態を把握するために様々なアセスメントを行った。（表 1）

表１　アセスメントの内容について

DCD 関係	DCDQ—J、運動発達チェックリスト、重心動揺計
感覚統合	日本版感覚プロファイル短縮版（SSP）
	新体力テスト

２．作業療法士との連携

外部指導者との連携として、作業療法士と連携し、児童生徒の姿勢・身体の動きについて動画を撮影したものを見ていただいて動作の分析をしていただいたり、学習活動についての助言をいただいて日々の学習活動設定のヒントになったりした。また、職員向けにミニ講演を適宜実施していただき、姿勢・身体の動きについての貴重な学習の場となった。

３．分析結果と各学部のテーマ設定

全児童生徒のアセスメントの結果より外部指導者の助言より各学部のテーマを設定した。(表 2)

表２　各学部のテーマについて

	テーマ	課題
小学部	姿勢・バランス	感覚処理特性の観点から
中学部	バランス・協調運動	投球動作に着目する
高等部	協調運動	ラジオ体操を介入手段とする

４．各学部の取り組み

各学部のテーマのもと、指標や目標を各学部ごとに設定し、各学部で実践を行った。(表 3・4)

表３　各学部の指標と目標

	指標
小学部	サーキット運動　チャレンジタイム個別課題
中学部	ソフトボール投げ
高等部	ラジオ体操

表４　各学部の目標

	目標
小学部	身体を動かすことを楽しむ
中学部	様々な動きを経験しながら、効率的な身体の動きを身に付けていく
高等部	1.卒業後の視点を大切にしながら、職業実習や日常生活において質の高い動き効率的に行えるようにする 2.運動を習慣化して、生涯健康を保持・増進し、豊かなスポーツライフの実現を目指す

本研究は、対象児童生徒の保護者へ、研究の目的、方法プライバシーの保護、研究への参加及び撤回の自由などについて文書にて説明を行い、同意を得て学校長承認の上実施した。

【結果及び考察】

各学部で、アセスメントに基づき個々の目標を設定し、専門家の助言をもらいながら取り組んだことにより、握力が強くなったり、ソフトボールの投げ方が改善したりする効果は見られた。一方で、これらの取り組みが卒業後の生活として、働くことや余暇にどのようにつながっていくかについては検討していく必要がある。今後はこれらのアセスメントから得られた児童・生徒のプロフィールを基にどのような環境を用意して社会参加を目指せばよいのかについて、個人因子と環境因子との双方から、インクルーシブ教育システム構築をどのように果たせばよいのか検討していきたいと考える。

最後になりますが、DCDQ-J を使用させていただいた中井昭夫先生、MDC を使用させていただいた松原豊先生には大変感謝いたします。ありがとうございました。

（MATSUSHITA Keisuke、KOBAYASHI Takayosi、NISHIURA Shuhei 、ASAKURA Yurino、 SAKAI Satoshi）

特別支援学級を担当する教師の人材育成に関する研究

【中学校・知的障害】特別支援学級担当教諭等の専門性に係る育成指標（試案）の開発を通して

〇加藤　美千子　（東京都教育庁）
奥住　秀之　（東京学芸大学）

KEY WORDS：特別支援学級　専門性　育成指標

【問題と目的】

平成 29 年告示の学習指導要領では、特別支援学校と幼稚園・小学校・中学校・高等学校の教育課程との連続性が重視されるなど、障害のある児童・生徒の学びの場について、環境整備が図られ、柔軟で連続性のあるものになりつつある。今後は、多様な学びの場において、特別支援教育の専門性向上を図ることが課題となってくるだろう。

しかし、国立特別支援教育総合研究所の全国調査（2018）では、特別支援学級担任（以下「支援級担任」）は、特別支援教育の経験年数が浅く、入れ替わる期間が短いことが報告されている。日常的な業務を通して専門的な助言を受けることが難しく、特別支援学級の専門性の向上を図るためには、教師が自律的に研究と修養に励むことが求められる。

現在、教員研修制度は大きな転換期を迎えている。令和５年４月から、教育委員会による教員の研修履歴の記録の作成と、研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の仕組みが施行された。この改正を受け、教育委員会は教員育成指標と、それを踏まえた教員研修計画を新たに策定している。

そこで本研究は、支援級の資質向上を目指し、人材育成の具体的な方策を提案すること、支援級に求められる専門性を分析し、担当教師の育成指標を開発することを目的とする。

【方法】

１　基礎研究

目的に達するために次の文献研究を実施した。①初任者研修創設から現在までの教員人材育成に関する法改正及び政策の経緯②新たな教員研修制度における各機関及び職種別の役割③支援級担任に求められる専門性について言及している答申・報告・通知④支援級の職務遂行に必要な資質・能力⑤全国都道府県及び政令指定都市が策定している教員育成指標⑥東京都教育委員会が実施する特別支援教育に関する研修

２　調査研究

都内３地域の公立中学校支援級を訪問し、担任３名を対象に半構造化面接を実施した。区市町村教育委員会が実施している研究・研修の状況、校内研究・校内研修の状況、支援級内の研究・研修の状況、支援級担任が身に付けるべき資質・能力に関する教師の意識について調査した。

３　開発研究

基礎研究及び調査研究に基づき、中学校知的障害特別支援学級担任が身に付けるべき専門性について、具体的な資質・能力を指標で示した。

４　検証研究

都内３地域の公立中学校支援級担任３名を対象に半構造化面接を実施した。考案した指標について評価を行い、開発物の改善を図った。

５　倫理的配慮

面接調査に当たっては、学校名、個人名は一切明らかにならないこと、面接途中でも回答拒否の権利があること、結果は研究のみに利用すること等を伝えて、当該学校の管理職及び面接参加者から承諾を得た。

【結果】

１　特別支援学級担任の人材育成に関する具体的な方策

図１は、基礎研究及び調査研究を基にして考えた「これからの特別支援学級担当教師の学びの姿」のイメージである。具体的な方策としては、区市町村教育委員会が主体となり、①学校間連携・協力体制を図ること②特別支援教育の研修推進を担う地域中核教員を育成すること③特別支援教育の専門性を有する教師を計画的に育成するために、バランスのとれた人事配置を工夫すること④支援級担任を対象とした研修プログラムの充実を図ることを提案する。

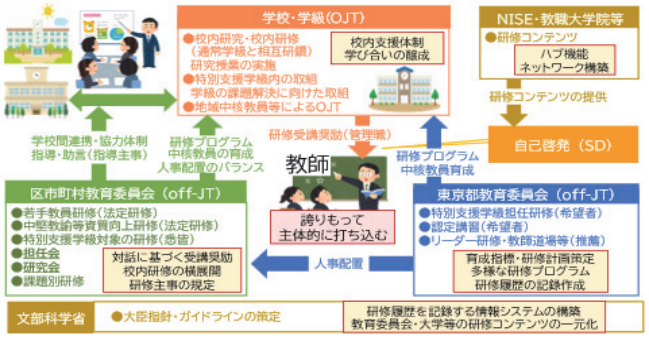


図1　これからの特別支援学級担当教師の学びの姿　イメージ

２　開発研究

表１は、開発した「特別支援学級担当教諭等の専門性に係る育成指標」（一部抜粋）である。

ア　教員の成長段階

「新任者」「中堅者」「指導者」の３段階とした。新任者は、初めて支援級担任に着任した教諭を想定した。中堅者は、特別な教育課程編成において中心的役割を担う主任教諭を想定した。指導者は、地域の特別支援教育推進において中核的な役割を果たすことができる主幹教諭・指導教諭を想定した。

イ　区分の設定

身に付けるべき専門性の区分については、「『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供達の可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和３年１月 26 日文部科学省）において、支援級に求められる専門性として示された「特別な教育課程の編成方法」「個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成方法」「障害の特性等に応じた指導方法」「自立活動を実施する力」「障害のある児童生徒の保護者支援方法」「関係者間との連携の方法」「各教科等の目標が異なる児童生徒を同時に指導する実践力」とした。

表1　特別支援学級担当教諭等の専門性に係る育成指標(一部抜粋)

	新任者（教諭）特別支援教育１～８年目	中堅者（主任教諭）特別支援教育９年目～	指導者（指導教諭・主幹教諭）
特別な教育課程の編成方法	・教育課程に関する法令や学習指導要領（小学校・中学校・特別支援学校）等の知識を有しており、知的障害の教育課程編成の基本的な考え方を理解している。	・教育課程編成に関する東京都及び区市町村教育委員会の規則や方針を理解している。	・特別支援教育に関する法改正や政策の経緯等の知識を有しており、国の動向に注視するとともに、東京都及び区市町村教育委員会の特別支援教育推進計画を理解している。
	・生徒一人一人の障害の状態や特性、心身の発達の段階等を把握することができる。	・生徒一人一人の障害の実態、学級の生徒集団の状況、学区域の実情等を把握することができる。	・地域の特別支援学級（小・中学校）の状況、保護者を含む地域住民の意向、地域の資源や実情等を把握することができる。
	・学習指導要領に示されている各教科等の目標や内容を踏まえ、担当する教科等の指導計画を作成できる。（指導計画は、年間・学期指導計画、単元計画、学習指導案、個別指導計画）	・学習指導要領に示されている各教科等の目標や内容を整理し、教科別指導と各教科等を合わせた指導の指導形態を適切に組み合わせて指導計画を作成できる。 ・各教科間の指導内容相互の関連を踏まえた、学	・学校教育目標の実現に向け、特別支援学校高等部卒業までを見据えた特別支援学級の教育課程を編成できる。生徒、学校・学級や地域の実態を考慮して、全体として調和のとれた具体的な指導計

【考察】

研究の成果は、支援級の育成指標の開発を通して、教師の成長段階に応じた専門性を具体的に把握できるようになったことである。担任の活用例は、自己の現時点における専門性を把握し、キャリアアップに向けて目標設定をすること、若手教師の育成を図り担任間の OJT を促進すること等が考えられる。管理職の活用例は、対話に基づく研修受講奨励、長期的な視点に立った支援級担任の人材育成等が考えられる。教育委員会の活用例は、研修プログラムの開発等が考えられる。

（KATO　Michiko，OKUZUMI　Hideyuki）

特別支援学校（知的障害）の道徳教育における現状と課題に関する予備的検討

〇高橋祐貴（横浜国立大学大学院教育学研究科）
雁丸新一（横浜国立大学教育学部）
KEY WORDS：特別支援学校　知的障害　道徳教育

１．問題の所在と目的

特別支援教育における道徳教育に関して、多くの学校で系統的、計画的な実践がなされていないことや知的障害のある児童生徒の実態による授業づくりの難しさがあることが指摘されている（半澤，2023）。

一方、A 県では「いのちの授業」という取り組みが推進され、そのねらいは、道徳教育の目標にも重なると考えられる。A 県の各学校において道徳教育がその一翼を担うことが期待されており、特別支援学校（知的障害）の道徳教育においても計画的な取り組みが求められている。

このような中、全国の特別支援学校（知的障害）を対象とした研究はあるが、A 県の特別支援学校（知的障害）における道徳教育についての現状や課題の詳細な検討には至っていない。

このことから、本研究では A 県立 B 特別支援学校の教師を対象とした質問紙調査によって、A 県の特別支援学校（知的障害）における道徳教育の現状と課題の一端を明らかにすることを目的とする。

２．方法

（１）調査対象者：小学部・中学部・高等部が設置されている A 県立 B 特別支援学校（知的障害）の全教師を対象とした。

（２）調査方法：web アンケート調査を用いた。

（３）調査期間：令和 4 年 12 月下旬～令和 5 年 1 月下旬

（４）調査項目：先行研究（酒井,2014;齋藤 2021）を参考にし、回答者の基本情報、道徳教育への意識、道徳教育における課題や考え、感じていること等の内容により構成された。これらについて選択式と記述式により回答を求めた。

（５）分析方法：選択式については単純集計、記述式については酒井（2014）を参考にし、調査者及び特別支援学校（知的障害）において経験年数 15 年目の教師、管理職経験を有する教師の計 3 名の教師により合議を行い分類した。

（６）倫理的配慮：本調査の実施にあたっては所属長に研究目的や調査方法について文書及び口頭にて説明を行い許可を得た。その上で、調査協力者には不利益が生じないよう、匿名での回答を求め、データの取扱等についてアンケートに記載した。なお、本調査への回答をもって同意を得たものとした。

３．結果

（１）回収率：143 名のうち、79 名から回答が得られ（回答率 55.2%）、全ての回答を分析の対象とした。

（２）基本情報：所属については小学部 28 名、中学部 15 名、高等部 29 名、管理職等 7 名であった。また、特別支援学校（知的障害）での経験年数は「５年以下」の教師が 33 名、「6～10 年」が 15 名、「11～15 年」が 18 名、「16～20 年」が４名、「21～25 年」が２名、「25 年以上」が 7 名であった。

（３）道徳教育への意識

道徳教育への意識①～⑤については表１に示した。

⑥日々の授業における特別の教科道徳の目標や内容の実践については、「いつもしている」と「時々している」を合わせると 36.7%、「ほとんどしていない」と「全くしていない」を合せると 63.3%であった。

表１　道徳教育への意識

	十分知っている・大体知っている	あまり知らない・全く知らない
①特別の教科道徳の新設	72.2%	27.8%
②特別の教科道徳の目標や内容	38.0%	62.0%
③B校における道徳教育の全体計画	19.0%	81.0%
④特別の教科道徳の年間指導計画の作成が必要なこと	46.8%	53.2%
⑤道徳教育推進教師の役割	25.3%	74.7%

（４）道徳教育における課題や考え、感じていること

⑦「道徳教育における課題」については、47 名から 59 件の記述が得られた。「読み物だけでは理解が難しいため具体的な場面をイメージさせる工夫が必要である」等の「指導」に関する意見が 19 件と最も多くなった。次いで、「生活場面への応用や実践が難しい」や「相手の気持ちの理解が難しい」等の「児童生徒の障害特性」に関する意見が 12 件と多かった。

⑧「道徳教育について考えていることや感じていること」については、43 名から 57 件の記述が得られた。「道徳的価値観は強制してはならないため、児童生徒の考えや感じたことをどのように引き出して行くかを検討していく必要がある」等の「指導」に関する意見が 22 件と最も多かった。

４．考察

本研究で対象とした教師については、道徳教育に関する理解や意識が十分ではなく、目標や内容を意識した計画的な指導のための取り組みの必要性が示された。

その背景には、教師が道徳教育について話し合う機会が少ないことや、道徳教育に関する研修や情報共有の機会の確保が難しいこと、教師自身が知的障害を有する児童生徒への道徳教育の目標や内容を意識した実践経験が少ないこと等があると考えられる。また、「障害特性」に伴う「指導」の難しさも要因の１つであると推測される。

一方で、知的障害を有する児童生徒が社会に適応し、よりよく生きるための資質や能力を育む指導は日々の教育活動を通して常に行われている。つまり、道徳教育に関連する指導は実践されているが、「道徳教育」や「いのちの授業」の目標や内容を意識した計画的な指導はあまり行われていないという課題があると推察される。

今後は、対象校を増やし、本研究で示された知見を確認するとともに、A 県の特別支援学校（知的障害）において、よりよい道徳教育の実現に向けて現状と課題についてさらに検討をする必要があると考えられる。

５．主要引用文献

・半澤嘉博（2023）知的障害特別支援学校での道徳教育のあり方について．東京家政大学研究紀要，63（１），75－84.

TAKAHASHI Yuki, GANMARU Shinichi)

知的障害特別支援学校の道徳教育に関する教員の意識調査

〇齋藤大地
（宇都宮大学共同教育学部）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　道徳教育　全国調査

（目的）

齋藤（2021）は全国の国立大学附属特別支援学校を対象とした道徳教育の現状と課題に関する調査により、道徳科の教育課程上の位置づけや、道徳科の教科としての特性と知的障害の障害特性に起因する授業づくりの困難さなどが、知的障害特別支援学校独自の課題であることを明らかにした。こうした、知的障害特別支援学校を対象とした道徳教育に関する実態調査は道徳の教科化以前に行われてきたが、教科化後に知的障害特別支援学校の教員を対象とした道徳教育に対する教員の意識を調査する研究はこれまで行われてきていない。

そこで、本研究では知的障害特別支援学校の教師を対象として、道徳教育の実態と課題に関する調査を実施し、所属学部や経験年数などの教師の属性による差異を明らかにすることによって、今後の知的障害特別支援学校における道徳教育の充実に向けた方策を検討することを目的とした。

（方法）

1　調査手続きおよび実施期間

全国の知的障害を主な対象とする特別支援学校 782 校を対象とした。調査の回答は、小～高等部のいずれかの学部に所属する教師２名に求めたが、回答者の選出は各校に一任した。回答者には 2020 年 10 月 1 日における状況の回答を求めた。調査は 2020 年 10 月～12 月に実施した。

2　調査内容

質問項目は、回答者の属性（所属学部・年齢・教師歴・校務分掌）、道徳科の指導経験、重視する内容項目、道徳教育の課題、効果的な指導方法や学習活動についてであった。重視する内容項目については、「道徳教育に関する小・中学校の教師を対象とした調査」（永田・藤澤,2012）を参考に、学習指導要領に示された 22 の内容項目について内容を端的に表す言葉と指導の要点を示し、特に重視したいと考えるものを７つ以内で選択することを求めた。道徳教育の課題については、「道徳教育実施状況調査」（文部科学省,2012）における［道徳教育の実施上の課題］の５項目に加え、齋藤（2021）によって明らかになった知的障害特別支援学校における道徳教育実施上の課題をもとに９項目を新たに作成し、合計 14 項目から構成した。効果的な指導方法や学習活動については「道徳教育実施状況調査」（文部科学省,2012）における［道徳の時間の指導方法の研究］の 9 項目をもとに、知的障害教育の教育課程や知的障害の障害特性を考慮し全 15 項目から構成した。

3　倫理的配慮

本研究は宇都宮大学ヒトを対象とする研究倫理審査委員会の承認を受けて実施された（登録番号 H20-0040）。

（結果）

紙面の都合上、ここでは回答者の属性と道徳科の指導経験についてのみ記載する。

1　回答者の基本情報

配布した 1,564 件のうち 581 件を回収した（37.1%）。そのうち、欠損値のあった 19 件を除外し、分析には 562 件を用いた。回答者の所属学部は、小学部 30.4%、中学部 30.8%、高等部 38.8%で、おおよそ同程度であった。回答者の年齢は、40～49 歳が 33.3%と最も多く、次いで 50～59 歳の 31.5%であった。特別支援学校の教師歴は、11～20 年が 32.0%と最も多く、次いで４～10 年の 26.3%であった。

2　道徳科の経験経験の有無

道徳科の指導経験がある教師は全体の 57.3%であった。また、特別支援学校における指導経験のみある教師は全体の 28.3%であった。小学校のみは 8.7%、中学校のみは 10.5%であり、小中学校における指導経験は同程度であった。また、特別支援学校と小中学校両者における指導経験のある教師は 8.8%であった。道徳教育推進教師あるいは道徳に関連する校務分掌に所属しているか否かによって指導経験の有無に差があるかどうか検討するため χ^2 検定を実施した結果、偏りはなかった（$\chi^2(1)=3.171$, *n.s.*）。

（考察）

知的障害特別支援学校において半数以上の教師に道徳科の指導経験があるという結果となった。中でも特別支援学校においてのみ指導経験がある教師は 28.3%であり、こうした教師に対しては道徳に関連する教職課程で取得した基礎的、理論的な内容と実践的指導力の基礎等を踏まえた、具体的な授業づくりに関する研修等など手厚いサポートが求められよう。一方で、特別支援学校、小中学校いずれにおいても道徳科の指導の経験のある教師は 8.8%であった。彼らの道徳科の指導経験は、小中学校での経験が特別支援学校に先行すると考えられ、小中学校における道徳科の知見を、知的障害の障害特性に応じた形で柔軟に展開している可能性がある。そのため、道徳教育推進教師に任命するなどして、学校全体の道徳教育の推進に大いにその力を発揮することが期待される。

本研究では、教師の属性として道徳教育推進教師の役割を担っているか、あるいは道徳教育を主に担当する校務分掌に所属しているかについて問うた。道徳教育推進教師あるいは関連する校務分掌に所属し、かつ道徳科の指導経験のある教師が最も多くなったが、χ^2 検定の結果、他と比較し意味のある差はなかった。つまり、知的障害特別支援学校においては必ずしも道徳科の指導経験が豊富な教師が、道徳教育推進教師を担ったり道徳教育に関連する校務分掌に所属したりしているわけではない。こうした現状を踏まえれば、知的障害特別支援学校の道徳教育推進のためには、道徳教育推進教師に道徳教育の指導計画の作成や、研修の充実などの経験や知識の量や質を問われる役割ではなく、まずは経験や知識の量や質に左右されない役割を分担することで結果として道徳教育の推進に貢献する可能性がある。

（文献）

齋藤大地（2021）知的障害特別支援学校における道徳教育に関する現状と課題―全国国立大学附属特別支援学校を対象とした質問紙調査から―. 宇都宮大学共同教育学部研究紀要, 71, 45-54.

（附記）

本研究は 2020 年度日本特殊教育学会研究奨励助成により行われた。

(SAITO Daichi)

コロナ禍における特別支援学校教育実習の現状と課題

－全国国立大学附属特別支援学校に対する質問紙調査より－

○岩本悠希（東京学芸大学附属特別支援学校）
奥住秀之（東京学芸大学特別支援科学講座）
藤野博（東京学芸大学教職大学院、東京学芸大学附属特別支援学校長）

KEY WORDS: 特別支援学校、教育実習、教員養成

（目的）

教育実習等の学校現場での教育実践は，大学と学校等が共同して次世代の教師を育成するとともに，学生自身が教職への適性や進路を考える貴重な機会となるものである。しかし、近年、新型コロナウイルス感染症の流行（以下，コロナ禍）に伴い、学校現場での教育実習の実施が変容している。今現在、特別支援学校での教育実習の実施状況についての調査や研究は少なく、日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門が実施した「新型コロナウイルス感染拡大の状況下における授業・実習運営に関する実態調査」（2021）によると，2021（令和３）年度の教育実習において、約25%の大学が教育実習の一部代替措置を講じていた。

そこで，本研究では，多くの教育実習生を受け入れている全国国立大学附属特別支援学校（知的障害部門）を対象としたコロナ禍における教育実習の実施状況に関する質問紙調査を通して，コロナ禍における特別支援学校教育実習の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）

全国国立大学附属特別支援学校（知的障害対象）42 校を対象とした。質問紙の記入は，教育実習を担当している教員（教育実習主任等）１名に依頼し，自記・無記名式質問紙（学校名のみ記入）による調査を行った。回収数は 35 部（回収率 83%）であり，有効回答率は 100%だった。

倫理的配慮について、研究参加及びデータ処理について書面で説明し、同意が得られた特別支援学校に対して質問紙調査を実施した。回答データは、学校名が特定されない形で統計的に処理した。

（結果）

１．教育実習の実施状況

回答を求めた期間内の教育実習の実施について、中止した学校が６校（17.1%），延期した学校が 18 校（51.4%）であった。また，中止及び延期した学校は２校（5.7%）、中止または延期した学校は 22 校（62.8%）であった。半数以上の学校が教育実習を中止または延期していたことがわかった。さらに、教育実習の中止に伴い全期間及び一部期間教育実習特例措置を講じた学校は，５校（14.3%）、延期した教育実習では、次年度に延期した教育実習が最も多く５校（14.3%）であった。

２．教育実習の実施内容

オンライン指導を実施した学校は，19 校（54.3%）であり，半数以上の学校が教育実習にオンライン指導を取り入れていたことがわかった。実施方法としては、zoom の利用が最も多く 16 校（45.7%）であり、実施場面としては、オンライン指導を実施した全ての学校（19 校）が，事前指導において実施しており，実習期間中の指導での実施は、14 校（40.0%），事後指導での実施は、４校（11.4%）であった。事前指導では，「講話（管理職，保健，給食，実習主任等）」，「指導教諭等との打ち合わせ」，「オリエンテーション」，「授業観察」が実施されていた。

３．教育実習生による幼児児童生徒に対する指導

学習指導または生活指導等において，マスク着用や手指の消毒等の基本的な感染対策以外の感染防止対策を実施していた学校が 30 校（85.7%）、コロナ禍以前と同様に実施した学校が５校（14.3%）であった。学習指導場面での感染防止対策は、「幼児児童生徒との身体的距離を確保・身体接触の減少」が最も多く 21 校（60.0%）であり，「指導場面における教室内の人数制限」が、20 校（57.1%）であった。生活場面での指導における感染防止対策は、「給食指導の制限」が最も多く 27 校（77.1%）であり，「幼児児童生徒と身体的距離を確保・身体接触の減少」が 21 校（60.0%）であった。多くの学校で，身体接触や密を避けるための感染防止対策が講じられていることがわかった。

（考察）

コロナ禍において，およそ６割の学校が教育実習の中止または延期を余儀なくされており，延期した学校は半数以上に及んでいた。従来，当たり前のように実施されていた教育実習がコロナ禍の影響から様々な形態で実施されていたことが示された。また、実施内容としては、オンライン指導が多く見られ，全期間をオンライン教育実習として実施した学校もあり，コロナ禍において ICT 機器や，オンライン活動や指導が進められ，物理的・環境的な制約が多い教育実習における新たなツールとして活用されていた。しかしながら，実際の学校現場での学びや経験をどう確保するかという点が課題として挙げられ，特に特別支援教育は実際の学校現場において身辺自立に向けた指導や接触指導など対面でしか学べないこと経験できないことがあり，将来の教職に向けた学びや経験をどう保障するか考える必要があるだろう。さらに、学習指導において，子どもとの距離を確保したり身体接触を減らしたりする対策や教室内の人数を制限する対策が取られ，生活指導等において，給食指導の制限する対策や子どもとの距離を確保したり身体接触を減らしたりする対策が取られていた。特別支援学校では，給食（摂食）指導や身辺自立に向けた活動（排泄や更衣等）などの身体接触を伴う支援指導が必要な場面があるが，実習生は感染防止対策による影響から，こうした身体接触を伴う支援指導を実施することが難しい現状だと推察される。

各実習校において，学習指導や生活指導等において様々な感染防止対策を講じながら，教育実習を実施しているが感染防止対策の影響や制約により，実習生の指導場面が限定的になっていることが示された。

（文献）

日本教育大学協会全国特別支援研究部門（2021）、新型コロナウイルス感染拡大の状況下における授業・実習運営に関する実態調査

（IWAMOTO Yuki, OKUZUMI Hideyuki, FUJINO Hiroshi）

知的障害特別支援学校の就職率の推移からみえる成果と課題

国や県の施策に基づく取組を通して

〇中川恵乃久
（愛知県立三好特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校　進路指導　職業教育

1　目的

愛知県では、2014 年に策定された「愛知県特別支援教育推進計画（愛知・つながりプラン）」にて「特別支援学校高等部卒業生の一般就労の就職率 50%」を目標として掲げた。それに伴い、県内知的障害特別支援学校では、2016 年の職業教育充実強化事業をきっかけとして、就職率向上に向けた取組が具体的に進められてきた。その取組の一つに、知的障害特別支援学校の教育課程に、就労をより目指した教育内容等を導入した職業コースの設置がある。先述の 50%の目標は、「第２期愛知県特別支援教育推進計画（愛知・つながりプラン 2023）」にも継承されている。

M特別支援学校（以後M校）もこの事業に基づき、職業コースの導入を検討しつつ、職業教育の充実に向けた取組を行ってきた。締めくくりの 2023 年を迎え、改めて県全体の動向とM校の取組の成果と課題を振り返り、今後の職業自立を目指した教育の在り方についての考察を試みるため、今回のテーマを設定した。

2　方法

全国及び愛知県が公開している政府統計の総合窓口（e-Stat）及びあいちの教育統計、そしてM校高等部卒業生の就職率等のデータを用いて、2014 年からの推移を比較検証した。県および校内のデータ及び実践内容は、所属長の許可を得て個人情報等に配慮した上で用いている。

3　結果

(1)　全国及び愛知県、本校の就職率

表１は、2014 年から 2022 年までの全国及び愛知県の知的障害特別支援学校の就職率、そしてM校高等部卒業生の就職率の推移をグラフ化したものである。

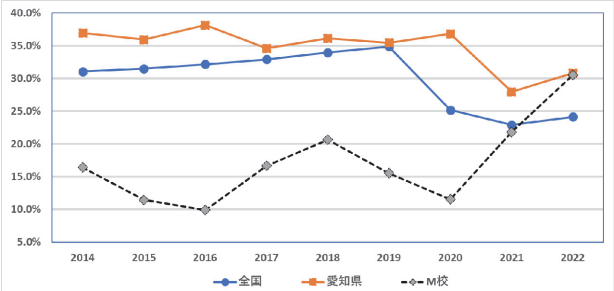


表１　知的障害特別支援学校卒業生の就職率

(2)　全国及び愛知県の動向

障害者雇用に係る全国の動向をみると、障害者の法定雇用率は、2017 年までは 2.0%だったが、2018 年に 2.2%に引き上げられた。また、2018 年から障害者雇用義務の対象に精神障害者が加えられた。最低賃金も継続的に引き上げられ、愛知県は 2021 年では 955 円である。

県では、2016 年の職業教育強化充実事業を受け、職業コースの設置が進められた。この流れは 2019 年の愛知・つながりプラン 2023 に引き継がれ現在に至る。 この事業における 2022 年現在での各校の職業コースの取組状況は、アセスメントを元に対象生徒を選出する学校が４校、複数ある教育課程の一部を職業コースと位置付ける学校が５校である。それ以外の３校は現在、検討中となっている。

(3)　M校の就労に関する動向

M校も 2016 年の職業教育強化充実事業を受けて、職業コースについて検討を行った。県内２校の先行事例やM校の生徒の実態や地域性などを踏まえ、教育課程の変更を行うのではなく、作業学習の見直しを行うことで、就職率の向上を目指すこととした。教育課程の工夫による職業コースの設置は、過大化解消が実現してから検討することとした。そして、2018 年と 2019 年の学区の重なる地域での新設校の開校に伴い、再びその検討を始めた。主には作業学習の班編制や内容の検討と改編である。当初、教育課程の変更は行わないとしていたが、2021 年から３年生で２回行っていた産業現場等における実習を２年生で設定し、計３回の実習の機会を設けるなどの改善を行った。合わせて 2021 年に、進路指導部の職員体制を見直し、進路指導主事とは別に２年生に職場開拓担当教員を１名配置した。2022 年の就職者数は、30.5%である。 2017 年から 2022 年就職者の内、卒業後２年以内の離職率は 8.4%である。

4　考察

障害者雇用の実績では、愛知県は全国よりも常に高い傾向にある。これは、自動車産業を中心としたモノづくり産業が特色である県の強みが現れていると考える。全国の障害者雇用の推移をみると、微増傾向にあったが 2020 年に下落している。コロナ禍により採用計画の後ろ倒しや経済状況の影響が現れた数字だと考える。県はその影響が１年遅れで現れているようにみえる。2021 年からは、全国よりもやや高い実績で全国と同程度の回復傾向にある。ここからも県の雇用の安定力の高さが推察される。

M校の過去９年間の就職率の平均は 16.8%である。2018 年から下降傾向にあったが、その要因に新設校２校の開校やコロナ禍が影響したかは検証に値するデータがない。2021 年は 21.8%、2022 年は 30.5%と改善傾向がみられる。この要因は、職場開拓担当教員配置の効果と言えるか、①今後の就職率の推移の分析、②進路指導体制の質的な検証、③実習を３回実施した成果の３点で継続的に評価し、教育課程の改善に反映すべきである。

2022 年における県およびM校の就職率はおおよそ 30%である。県が掲げる目標に達するためには、20%以上の就職率の底上げが必要となる。これを教育課程の改善だけで達成するにはハードルが高い。M校の離職率は低い傾向にあるため、企業と生徒とのマッチングや障害者就業・生活支援センターとの連携は、適切に行えていると評価したい。離職率のさらなる低下をねらいつつ、就職率の向上を図るためには、特定短時間労働者の実雇用率算制度を活用した進路指導を行うなど、より実効性の高い対応も検討せねばならない。今後、法定雇用率や最低賃金の改定もさらに進められる。特別支援学校は、国や県の動向や施策等を吟味し、時代のニーズに呼応した生徒の職業自立、その先にある well-being な人生の土台づくりとなる教育を目指さねばならない。そのためにも、エビデンスに基づいたカリキュラム・マネジメントの視点がより重要となる。

（文献）

2014,2019:愛知県特別支援教育推進計画.愛知県

（NAKAGAWA Enoku）

特別支援学校の教頭が行う問題解決志向型相談への対応の類型化

－ 教頭が受けた「相談内容」と行った「対応」に着目して －

○ 三原 彰夫（大分県立新生支援学校）
衛藤 裕司（大分大学教育学部）

KEY WORDS: 特別支援学校の教頭　問題解決志向型相談　教師の力量形成

１．研究の目的

教頭は「職員室の担任（天野, 2017）」と呼ばれるように，教師たちから日常的かつ頻繁で，多岐にわたる相談を受けている。幅広い年代の教師が力量の向上を実感した要因として「仕事上の実践での経験」を挙げており（山﨑・飯田, 2020），自らの実践，業務を行う過程で，重要な知識や気付きを得ながら問題解決する営みは教師の力量形成に影響を及ぼすものと考えられる。

本研究では，特別支援学校の職員室で教頭が受ける問題解決志向型相談の相談内容及び対応の類型化を試みる。

２．方法

１）対象者への相談

対象者はＡ特別支援学校（知的障害）の教頭１名。対象者への相談後，短文で付箋等に書き込み，記録された。

２）勤務校の概要

児童生徒数, 学級数から, 勤務校は比較的大規模であり，４名の管理職を含む 100 名以上の教職員が配置されていた。職員室では管理職２名が執務を行い，対象者は主に小・中学部全般，教務部，研究部，保健部等を担当し，もう１名の管理職が高等部全般，人事管理，進路指導部，生徒指導部等を担当していた。

３）調査期間

Ｘ年 10 月～Ｘ＋１年２月の５ヵ月間のうち, 任意に抽出した 42 日間（午前７時から午後７時の間）であった。

４）分析方法

定性的コーディング（佐藤，2008）を用い，特別支援教育の専門家（大学教員）１名の協力を得て，以下を実施した。(1)事例収集：教頭席への来席 256 件のうち，報告や依頼を除く 188 件について, ①日付, ②相談者, ③相談内容, ④対応が記録された。(2)事例コード・マトリックス：相談事例を縦軸，相談内容及び対応を横軸とし，記録を基に要約した記述が書き込まれた。(3)コード化：事例の相談内容について，記述の特徴に沿ってコード（見出し）を付与した。(4)カテゴリー化：事例間の比較を行い，個々のコードを整理・統合することで一群のカテゴリーを生成した。更にカテゴリー間でも比較を行い，上位カテゴリーとして整理・統合した。(5)対応の分類：数事例を抽出し，専門家と共に対応の意味を「活性化」「安定化」「修正・修復」と暫定的に設定した。各事例は約１ヵ月ごとに分類された。

なお，勤務校の校長に研究の趣旨・方法を説明し，実施・発表の承諾を得た。データの作成・処理過程では，個人名を記号で記述するなど個人が特定されないように配慮した。

３．結果

１）生成されたカテゴリー数

188 事例に対し 43 種類のコードが付与された。コードを整理・統合し，最も大きなカテゴリーとして「児童生徒の指導」「学校の運営」「保護者・外部対応」の３類型が生成された。また，下位カテゴリーは，「児童生徒の指導」では「教育課程」「授業」など６類型，「学校の運営」では「学籍管理」「人事管理」など６類型，「保護者・外部対応」では「保護者・PTA 対応」など３類型，計 15 類型であった。

２）教頭が受けた相談内容の割合

「健康・保健指導」が 43 件（22.9%）で最も多く，次いで「学校行事」が 31 件（16.5%），「危機管理」が 20 件（10.6%）であった。その他の 12 類型はいずれも１割に満たないが，何らかの相談が生じていた（Fig. 参照）。

３）教頭が行った相談への対応の分類

「安定化」が 144 件（76.6%）で最も多く，「修正・修復」は 23 件（12.2%），「活性化」は 21 件（11.2%）であった。「安定化」は「進路指導」を除く全カテゴリーで生じ，「活性化」は「授業」のカテゴリーで，「修正・修復」は「健康・保健指導」のカテゴリーで最も多く生じた（Table 参照）。

４．考察

「健康・保健指導」「学校行事」「危機管理」が相談内容の約半数を占めたものの, その他の 12 類型でも少なからず相談が生じており，特別支援学校の教頭には問題解決に必要な知識が幅広く求められることが示唆された。一方で，どのような教頭の対応が効果的であるのかについては，本研究の結果から明らかではない。例えば，相談１件に要する時間の長さなど，件数以外の評価の観点について更なる検討が必要である。

（ MIHARA Akio, ETO Hiroshi ）

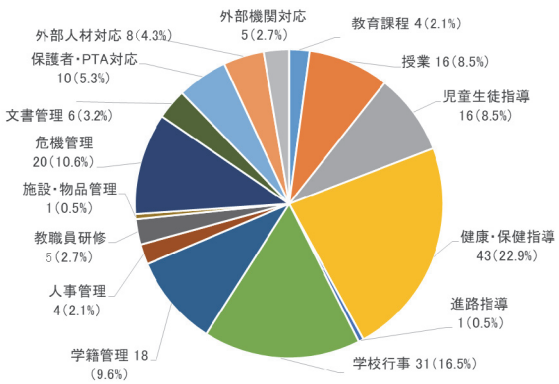


Fig. 教頭が受けた相談内容の割合（件）

Table 教頭が行った相談への対応の分類

カテゴリー No.	カテゴリー コード名	下位カテゴリー No.	下位カテゴリー コード名	相談件数	教頭が行った対応 活性化	教頭が行った対応 安定化	教頭が行った対応 修正・修復
Ⅰ	児童生徒の指導に関する業務	1	教育課程	4（ 2.1%）	2(1.1%)	2(1.1%)	0(0.0%)
		2	授業	16（ 8.5%）	8(4.3%)	8(4.3%)	0(0.0%)
		3	児童生徒指導	16（ 8.5%）	2(1.1%)	11(5.9%)	3(1.6%)
		4	健康・保健指導	43(22.9%)	0(0.0%)	35(18.6%)	8(4.3%)
		5	進路指導	1（ 0.5%）	1(0.5%)	0(0.0%)	0(0.0%)
		6	学校行事	31(16.5%)	4(2.1%)	22(11.7%)	5(2.7%)
Ⅱ	学校の運営に関する業務	7	学籍管理	18（ 9.6%）	1(0.5%)	16(8.5%)	1(0.5%)
		8	人事管理	4（ 2.1%）	0(0.0%)	4(2.1%)	0(0.0%)
		9	教職員研修	5（ 2.7%）	2(1.1%)	3(1.6%)	0(0.0%)
		10	施設・物品管理	1（ 0.5%）	0(0.0%)	1(0.5%)	0(0.0%)
		11	危機管理	20(10.6%)	0(0.0%)	18(9.6%)	2(1.1%)
		12	文書管理	6（ 3.2%）	0(0.0%)	6(3.2%)	0(0.0%)
Ⅲ	保護者・外部対応	13	保護者・PTA対応	10（ 5.3%）	0(0.0%)	6(3.2%)	4(2.1%)
		14	外部人材対応	8（ 4.3%）	1(0.5%)	7(3.7%)	0(0.0%)
		15	外部機関対応	5（ 2.7%）	0(0.0%)	5(2.7%)	0(0.0%)
		計		188(100.0%)	21(11.2%)	144(76.6%)	23(12.2%)

知的障害特別支援学校を対象とした教科学習に関する調査

－生活科・理科・社会科に関するアンケート調査を通して－

○佐藤義竹※1　大宮弘恵※1　佐藤知洋※1　小笠原志乃※1　田上幸太※1　杉田葉子※1　石飛了一※1　川間健之介※2
（※1：筑波大学附属大塚特別支援学校）（※2：筑波大学人間系）

KEY WORDS ： 知的障害特別支援学校 教科学習

１．目的

知的障害特別支援学校における教科学習についてアンケート調査を行い、その実施状況について明らかにする。具体的には、複数の特別支援学校（小学部・中学部・高等部）を対象に教科（生活科・理科・社会科）の実施状況を明らかにすることで、今後の教科学習の課題や可能性について検討する。

なお、筑波大学附属大塚特別支援学校では、２０２２年度より文部科学省研究開発学校の指定を受け、「知的障害特別支援学校における小中学校教科の授業実践－生活科・理科・社会科に関する教科横断的な学びを通して－」を研究課題として、教育課程開発に取り組んでいる。本発表はその１年目の報告の一部である。

２．方法

（1）対象の学校：①大学附属特別支援学校（41 校）②公立特別支援学校（43 校）を対象に、設置学部ごとにアンケートへの回答を依頼した。

（2）実施時期：X 年７月頃に各校にアンケート用紙を郵送し、同 X 年８月末日を回答期限とし実施した。

（3）調査内容：小学部は生活科、中学部と高等部は理科・社会科について、各３問・5 件法での回答とした（表１）。

表１ アンケートの質問項目

①〈時間割上の位置づけ〉時間割に「生活科・理科・社会科」を位置付けていますか？
②〈取り扱う内容〉学部在籍期間中に学習指導要領の「内容」をどのくらい取り扱うことができていますか？
③〈教科書等の活用〉実際の授業では、教科書等をどのくらい活用していると感じますか？

複数の教育課程を編成している場合は、特に教科別の学習を位置付けている学年/学級を対象に回答を依頼した。

３．結果

（1）アンケートの回収：回収結果を表２に示す。

表２ アンケート分析対象

学校	回収（校）	回収率	件数
附属特別支援学校	30 校/41 校	73%	83 件
公立特別支援学校	28 校/43 校	65%	59 件

（2）分析結果：アンケートの分析結果（一部）を図１～3）に示す。

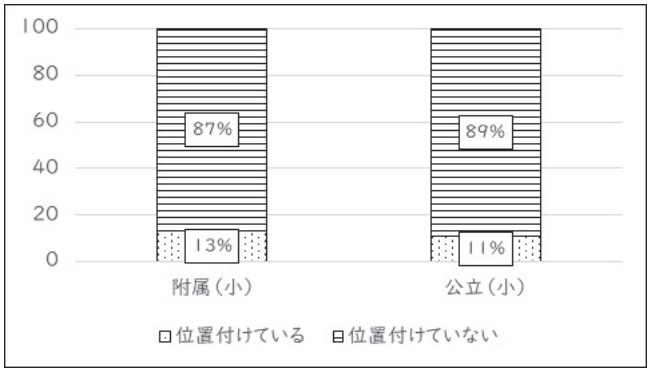


図１ 時間割上の位置づけ（小学部・生活科）の結果

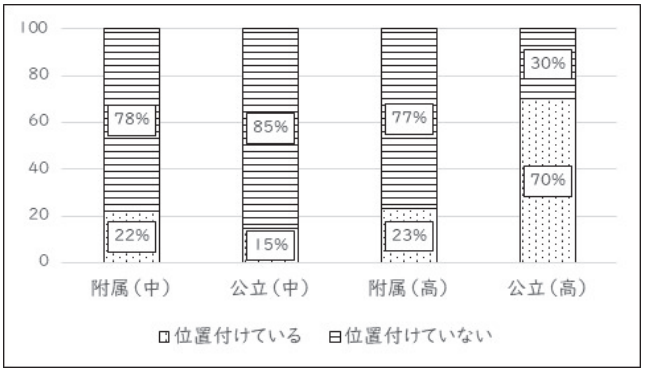


図２ 時間割上の位置づけ（中高・社会科）の結果

生活科と社会科の時間割上の位置づけについては、図 1 及び 2 の通りとなった。小学部・中学部は位置づけていない＝合わせた指導として実施している学部が 8 割～9 割であった。一方、公立特別支援学校・高等部は、教科別の指導として実施する学部/学級が 7 割あることが示された。

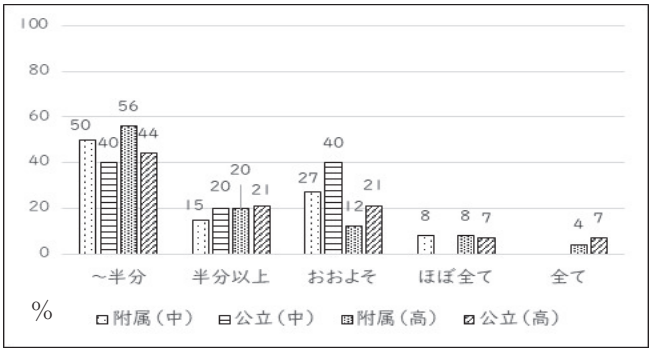


図３ 取り扱う内容（中高・社会科）の結果

学習指導要領（中学部・高等部社会科）で示されている「内容」の取り扱い状況の調査結果が図３である。大半の学部で半分未満（～半分）の取り扱い状況であることが示された。

４．考察

知的障害特別支援学校においては、学校教育法施行規則に基づき知的発達等の実態に応じた教育課程の編成が可能である。学校ごとに各指導形態（合わせた指導/教科別の指導）や年間授業時数を十分踏まえた系統性のあるカリキュラムを立案することが重要であることが示唆された。そのためにも、連続性について十分に検討する必要があると考える。特に本研究においては、1 年間・学部在籍期間の連続性だけでなく、学部間や学校間も含めた連続性について研究を深めていくようにしたい。

※調査にご協力いただきました皆さまに感謝申し上げます。
※本研究は文部科学省研究開発学校指定の研究活動の一部として実施しています。
※本研究は筑波大学附属大塚特別支援学校研究倫理審査委員会の承認を得ています。

(SATO Yoshitake, OMIYA Hiroe, SATO Tomohiro, OGASAWARA Shino, TAGAMI Kota, SUGITA Yoko, ISHITOBI Ryoichi, KAWAMA Kennosuke)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 2 P1D-12

知的障害特別支援学校における教育課程編成の実態

—実態調査結果の概要—

○米田　宏樹　・　小林　秀之　・　細川　かおり
（筑波大学人間系）（筑波大学人間系）（千葉大学教育学部）
KEY WORDS:知的障害特別支援学校　教育課程編成　実態調査

1. 目的

2017（平成 29）年･2019（平成 31）年の特別支援学校学習指導要領の改訂（以下，新学習指導要領）では，通常の学校の教育課程と知的障害である者を教育する特別支援学校における各教科（以下，知的障害各教科）による教育課程等との連続性の可視化が重要ポイントの一つとされた。新学習指導要領では，知的障害各教科の目標や内容が，小学校等通常の各教科と同じく，「育成を目指す資質・能力の三つの柱（①知識及び技能，②思考力・判断力 ・表現力等，③主体的に学習に取り組む態度）」で整理された。知的障害のある児童生徒の学習評価については,各教科の評価の観点及びその趣旨を踏まえて評価（観点別学習状況の評価）することとなっている。教科ごとに学習評価規準を作成して評価を行うことから､知的障害教育における教育課程の編成と実施のあり方にも大きな影響がある。この新学習指導要領に対する評価には,教科別領域別に学習内容を明らかにする教育実践の拡充・蓄積を期待するもの(今枝・佐藤・菅野，2021；三浦，2021）や、内容の示し方のパラダイムシフトを前向きにとらえて知的障害教育の意識改革･充実を期待するもの（山元・佐原，2019；名古屋，2018）などがある。本報告では、知的障害特別支援学校における新学習指導要領にもとづく教育課程の編成状況の実態を明らかにするために実施した調査結果の概要を示したい。

2. 方法

(1)調査対象：知的障害者である者を教育する特別支援学校として全国特別支援学校校長会に登録のある学校(分校・分教室を含む)870 校・教室を対象とし、学校の教育課程編成・カリキュラムマネジメントの実情をよく知る教師に実態調査票への回答を依頼した。**(2)調査内容：**①「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」（特別支援学校学習指導要領解説各教科等編小学部・中学部 p.27;高等部上 p.30）についての校内の共通理解の状況、②各教科等の別の授業時間の設定状況、③各教科等を合わせた授業時間の設定状況、④小学部３段階／中学部 2 段階の各教科等の内容を習得し目標を達成しており，小・中学校の各教科の目標及び内容の一部を取り入れて指導を行った児童生徒の有無、⑤中・高等部で下学部の各教科の内容に替えた生徒の有無⑥次年度以降の教育課程の編成方針等の事実についての回答を求めた。**(3) 調査方法・倫理的配慮事項の説明等：**各学校・分校・分教室宛に実態調査票を郵送し、記入後の調査票を同封の返信用封筒にて郵送返信してもらうように依頼した。調査期間は 2023 年 2 月～3 月。なお、実態調査の依頼状に以下の点を明記し文書による説明を行った。①調査結果の分析及び成果の発表に際しては，学校名・個人名は匿名化して処理すること。②公表に際して、学校名・個人名が公表されることはないこと。③調査票の質問内容のうち回答したくない項目には回答しなくてもよいこと、④記入済みの調査票提出をもって調査協力の同意を得たとすること。

3. 結果と考察

(1)回収率： 192 校・教室から回答を得た（回収率 22.1%）。**(2)教育的対応の基本の確認状況：**学校として全教員で確認しているとの回答は 117 校（60.9%）、管理職・主要な分掌担当は確認しているとの回答は 24 校（12.5%）であり、学校としては確認せず、個々の教員の確認状況も把握していないとの回答は、24 校（12.5%）、未記入・無回答が 25 校（13.0%）であった。したがって、学校として知的障害教育の基本的対応を確認し、それに即した教育を行っている学校は、73.4%であった。**(3)各教科等の別の時間の設定状況：**小学部有効回答 140 校、中学部同 131 校、高等部同 167 校のすべてで、各教科等の別の時間の設定がなされていた。7 割以上の学校で設定のあった教科等は高い順に小学部は、「音楽、体育、国語、算数、図工、自立活動」、中学部は、「音楽、保健体育、国語、数学、美術、総合的な学習の時間、自立活動、特別活動」、高等部は、「保健体育、音楽、国語、数学、美術、総合的な探究の時間、特別活動」であった。**(4)各教科等を合わせた授業時間の設定状況：**合わせた指導の設定がある学校は、小学部 128／140 校(91.4%)、中学部 113／131 校(86.3%)、高等部 133／167 校(79.6%)であった。合わせている教科の内訳は、日常生活の指導においては、小学部で生活科(94.5%)・自立活動(72.7%)・国語(71.9%)・算数(65.3%)・道徳(63.3%)の順に含めているとの回答校が多く、中学部では自立活動(74.3%)・国語(60.2%)・道徳(57.5%)など、高等部では、自立活動(69.9%)・国語(62.4%)・道徳(51.9%)・家庭(50.4%)であった。このほか遊びの指導（小学部上位：生活・体育・自立活動・図工・道徳)、生活単元（小学部上位：生活・国語・図工・算数・自立活動、中学部上位：社会・国語・理科・数学・道徳・職業・家庭・美術・自立活動）などであった。**(5)小・中学校の各教科の内容を取り入れた児童生徒の有無：**小学部では、該当児あり 106 校（75.7%)、なし 26 校（18.6%)、無回答：8 校（5.7%）であった。該当児ありの学校のうち、児童総数中何名かの回答があった 25 校の人数合計では、1,439 名中 163 名（11.3%）が、小学部 3 段階の各教科の内容を修得しており、小学校の各教科の内容を取り入れているとの結果となった、 中学部では、該当児あり 110 校(84.0%)、なし 15 校(11.5%)、無回答 6 校(4.6%)であった。生徒総数中何名かの回答があった 15 校の人数合計では、508 名中 70 名（13.8%）であった。**(6)各教科の習得状況から，下学部の各教科の目標・内容に一部を替えた生徒の有無：**中学部 131 校中該当生徒なし 43 校、該当ありは、「小 3 段階の内容に替えた」生徒は 62 校 1,777 名中 458 名（25.8%)、「小 2 段階の内容に替えた」生徒は 66 校 122 名中 12 名（9.8%)、「小 1 段階の内容に替えた」生徒は 46 校 1,464 名中 234 名（16.0%)。高等部 167 校中該当生徒なし 61 校、「中学部 2 段階の内容に替えた」生徒は 69 校 2,510 名中 616 名（24.5%)、「中学部 1 段階の内容に替えた」生徒は 68 校 2,453 名中 443 名（18.1%)、「小学部 3 段階の内容に替えた」生徒は 62 校 2,223 名中 371 名（16.7%)、「小学部 2 段階の内容に替えた」生徒は 54 校 1,957 名中 262 名（13.4%)、「小学部 1 段階の内容に替えた」生徒は 47 校 1,821 名中 168 名（9.2%）であった。**(7)次年度以降の教育課程の編成予定：**小学部で変更の予定なしが 108 校、低学年／1 段階の児童においても各教科等の別の時間増 21 校、合わせた指導の時間増 2 校であった。「必要な教科内容を含む合わせた指導の時数を増やす」「全ての指導の形態で各教科等の内容の取り扱いの確認をした」というように、指導形態と内容とを分けて教育課程の検討がなされる傾向が見て取れた。今後、調査結果の詳細な分析を行って行きたい。

【謝辞】ご回答いただいた先生方に感謝申し上げます。本報告は JSPS 科研費 22H01031；18H01037 による研究成果の一部である。

(Hiroki YONEDA, Hideyuki KOBAYASHI, Kaori HOSOKAWA)

小学校高学年における欠席と関連する主観的容態の検討

欠席日数が影響する要因と欠席日数に影響する要因の分析

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

KEY WORDS: 小学生　欠席　主観的評価

Ⅰ．問題と目的

近年、不登校の予兆の早期把握の重要性が示されている（文部科学省, 2023）。佐藤・熊谷（印刷中 a）は、不登校への実践研究で支援目標に定められていた項目を集約して、Screening Test of Absenteeism Risks (STAR) を作成した。一方、課題として、児童の主観的な容態と欠席の関連の検討を挙げている。また近年、感覚過敏をきっかけとした登校しぶりの事例が報告されたが(佐藤・佐藤・熊谷, 2022)、そのような感覚特性の影響は、本人しか分からないものとして本人に尋ねる項目に含めることとし、その上で本研究では、児童の欠席に影響する主観的容態と、欠席が児童の主観的容態に与える影響を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象

首都圏における小学校３校の小学４−６年の児童 503 名及び各学校の校長３名

２．調査事項と時期

特別支援教育を専攻する大学院生及び大学教員らと STAR（佐藤・熊谷, 印刷中）の全 19 項目を児童用に改変した（以下、STAR 項目）。STAR 項目は５件法とした。また、小学生用社会的スキル尺度（嶋田, 1998；以下、SSS-C）15 項目と感覚特性（視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚；以下、感覚項目）に関する５項目を設けた（例：触覚「学校で、手や足、体にふれるといやな感じのするものがありますか（例：赤白ぼうしのゴム、体育着のタグ、水、砂、ねんど など）。」）。SSS-C は４件法、感覚項目は５件法であった。これらと性別、学年、クラス、出席番号は児童から、Google フォームで収集した。また、各学校長から各児童の欠席日数を収集した。尚、調査は 20XX 年２−３月に実施した。

３．分析手続き

SPSS. ver. 29 で分析し、欠損値のないデータを用いた。

（１）欠席の影響の検討：１学期欠席日数と学年、性別を独立変数、各 STAR 項目を従属変数とした順序ロジスティック回帰分析を実施した。同様の独立変数と SSS-C の３因子（向社会的行動、引っ込み思案、攻撃行動）の得点を従属変数とした重回帰分析(ステップワイズ法)を実施した。

（２）欠席への影響の検討：感覚特性に関する項目と学年、性別を独立変数、１学期の欠席日数を従属変数とした重回帰分析（ステップワイズ法）を実施した。また、各 STAR 項目と感覚特性項目、SSS-C の３因子、学年、性別を独立変数、３学期までの長期欠席（以下、長欠）の発現を従属変数とした２項ロジスティック回帰分析(変数減少法:Wald 法）を実施した。加えて、同様の独立変数、３学期までの欠席日数を従属変数として、重回帰分析（ステップワイズ法）を実施した。

４．倫理的配慮

本研究は筑波大学人間系倫理審査委員会の承認を得た。

Ⅲ．結果

388 人分のデータを分析に用いた（4 年：134、5 年 120、6 年：134、男子：200、女子：188、有効回答率：77.1%）。感覚項目の中央値は視覚３(四分位偏差:1.5)、聴覚４(1.0)、嗅覚１（1.0)、触覚１（1.0)、味覚５（0.5）であった。

Table１　１学期の欠席日数が影響を及ぼす項目

従属変数	β	オッズ比	95%CL 下限	95%CL 上限
援助要請		.353**	.179	.696
朝食		.282**	.108	.735
学年（４年）		3.935*	1.313	11.811
学年（５年）		4.212*	1.359	13.053
性別（男子）		3.896**	1.416	10.719
漢字の読み書き		.484*	.240	.973
性別（男子）		2.307**	1.285	4.141
算数の文章題		.493*	.250	.974
学年（４年）		2.337*	1.184	4.618
性別（男子）		2.512**	1.438	4.393
引っ込み思案	.173*			
学年	.166*			

**：$p<.01$ *：$p<.05$

Table２　欠席日数又は長期欠席と関連する項目

独立変数	β	オッズ比	95%CL 下限	95%CL 上限
１学期の欠席日数への影響				
触覚	.114*			
３学期までの欠席日数との関連				
同級生との会話	−.159*			
特殊音節の読み書き	−.190**			
３学期までの長期欠席発現との関連				
体育参加		.365**	.175	.759
引っ込み思案		1.510*	1.088	2.095

**：$p<.01$ *：$p<.05$

Ⅳ．考察

欠席が影響する要因と欠席に影響する要因には差異が見られた。例えば、援助要請は児童が欠席することにより困難が生じ、同級生との会話は欠席日数の累積に関連することが示唆された。したがって、同級生との会話の機会を計画的に設けることで、欠席の低減に寄与する可能性がある。

また、やや多くの児童が学校で眩しさや騒がしさを感じている可能性が示唆された。今後は、具体的な場面や場所、ものを特定し、欠席に影響する程度を検討する必要がある。

文献

文部科学省（2023）生徒指導提要．東洋館出版．
佐藤亮太朗・熊谷恵子（印刷中）学校欠席リスク・スクリーニングテストの作成と小学校高学年における欠席日数に関連する要因の検討．特殊教育学研究．
佐藤亮太朗・佐藤七瀬・熊谷恵子（2022）登校しぶり児に対する不登校への進行防止を目標とした支援−佐藤・熊谷（2021）によるチェックリストの実践適用と登校しぶり行動に対する支援方針の立案−．日本特殊教育学会第 60 回大会（2022 理事会）．P5-7.
嶋田洋徳（1998）小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究．風間書房．

(SATO Ryotaro, KUMAGAI Keiko)

先行情報が雑音下聴取時の Listening Effort に及ぼす影響

聴者を対象とした基礎的検討

○佐藤真希（茨城大学大学院）　久保愛恵（筑波大学大学院）　田原 敬（茨城大学教育学部）　石田 修（茨城大学教育学部）　勝二博亮（茨城大学教育学部）

KEY WORDS：Listening Effort　雑音下聴取　先行情報

【目的】

Listening Effort とは，音声を聞こうとする際，ききとりづらさを克服するために，心的資源を意図的に分配することとされている(Pichora-Fuller et al., 2016)。Listening Effort を測定することで，聴取成績や聴力検査では評価できない認知的負荷を明らかにすることができる。Listening Effort に影響を与える要因を扱った研究を概観すると,SN 比の低下に伴う Effort の増加について言及しているものが多い(例えば Zekveld et al., 2011)。他方で，先行音があることで，雑音下聴取時の正答率が上がることが明らかにされている（神田ら，2015）ものの，Listening Effort についての検討は行われていない。

そこで本研究では，先行音の有無が Listening Effort に影響を及ぼすのかどうかを明らかにするために，先行音を操作した条件で雑音下聴取課題を実施した。

【方法】

1. 対象者：聴覚に障害がない大学生27名(平均年齢21.10±1.43歳，男：女=13：14)を対象とした。実験に先立ち，研究の目的，内容についての説明を行い，文書にて同意を得た。なお，本研究の実施にあたり，茨城大学教育学部研究倫理委員会の承諾（許可番号19P1601）を得ている。**2. 課題及び条件**：雑音に後続して呈示される検査文章を聞き，一定時間後に正しく復唱する課題を設定した。被験者の前方に設置された2つのスピーカーから雑音が，いずれか一方のスピーカーから文章が呈示された。雑音は文章が終了するまで持続された。音声呈示前の先行音の有無や音源方向に関する情報の有無を操作し，①雑音呈示の3秒～6秒後に文章が流れる条件（先行音なし条件），②雑音呈示3秒～6秒後に，左右のスピーカーから先行音が同時に呈示され，その1秒後に文章が流れる条件（先行音あり条件），③雑音呈示3秒～6秒後に，どちらか一方のスピーカーからランダムで先行音が呈示され，その1秒後に先行音が呈示された側のスピーカーから文章が流れる条件（方向あり条件），を設定した。**3. 刺激**：文章はCI-2004(試案)成人用日常会話文検査リスト1からリスト3を使用した。雑音として大学の講義室で40人程度の学生に，一斉に会話をさせた時の様子を録音したものを使用した。500 Hz(立ち上がり・下がりを含む200 ms)の純音を文章呈示の先行音及び対象者に応答を求めるための合図とした。音圧はCI2004の校正音の音圧が60 dBSPLになるように調節し，雑音と文章のSN比は-6 dBに設定した。**4. 手続き**：各条件17試行ずつ行い，総試行数は51試行，条件の実施順はカウンターバランスをとった。各試行では，雑音下で呈示される文章を聞き，合図音の後に正しく復唱するよう求められた。また，1条件が終わるごとに，どのくらいの労力を用いたか，9段階(1：ほぼ労力を使わなかった，9：とても労力を要した)で回答を求めた(主観的評価)。**5. 瞳孔計測**：課題遂行中の瞳孔径を計測するため，Tobii pro グラス2(トビー・テクノロジー社製)を使用した。瞳孔データは50 Hzサンプリングレートで20msごとに記録された。Tobii pro グラスで得られた瞳孔径のデータについて，文章呈示1秒前から文章呈示7秒後の計8秒間を分析対象区間として試行ごとにそれぞれ切り出し，文章呈示前の1秒間の平均値をベースラインとして補正した。その後，対象者ごとに各条件におけるアベレージ波形を算出し，文章呈示から7秒間の瞳孔径ピーク値を求めた。

【結果】

1. 正答率：条件ごとに中央値をみると，先行音なし条件は80.5%，先行音あり条件は 89%，方向あり条件は 89%であった。Friedman 検定を行った結果，有意差が確認された($\chi^2(2)=11.955$, $p=.003$)。多重比較を行った結果，先行音なし条件に比べ，先行音あり条件の方が有意に高かった($p=.003$)。**2. 瞳孔径のピーク値**：条件の中央値を見ると，先行音なし条件では0.166 ㎜，先行音あり条件では0.128 ㎜，方向あり条件では0.084 ㎜であった。Friedman 検定を行った結果，有意差($\chi^2(2)=6.75$, $p=.034$)がみとめられた。多重比較の結果，方向あり条件に比べ，先行音なし条件の瞳孔径が有意に($p=.028$)拡大していることが明らかになった。(図 1)。**3. 主観的評価**：条件ごとに中央値をみると，先行音なし条件では 7.5，先行音あり条件では 6.5，方向あり条件では 5.5 であった。Friedman 検定を行った結果，有意差($\chi^2(2)=18.091$, $p=.001$)が確認された。多重比較を行った結果，方向あり条件と先行音なし条件($p=.000$)との間及び，先行音あり条件と方向あり条件で有意差($p=.042$)が確認され，先行音なし条件の方が労力を感じていた。

【考察】

瞳孔径は，方向あり条件よりも先行音なし条件で有意に拡大していた。Zekveld et al.(2011)は瞳孔径が拡大するにつれて Listening Effort が高まると解釈していることから，本研究において，方向あり条件よりも先行音なし条件の方が認知的負荷が高く，Listening Effort が増加していたと解釈できる。主観的評価においても，方向あり条件よりも先行音なし条件で負荷が高いという結果が得られ，方向情報を伴う先行音が呈示されることで，Listening Effort が軽減されることが明らかになった。Listening Effort に影響を及ぼす要因は多岐にわたるため，様々な支援方法を組み合わせながら Effort の軽減を図る必要がある。

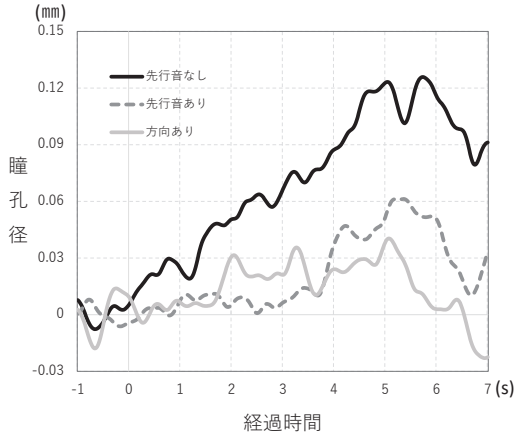


図１　各条件における瞳孔径のグランドアベレージ波形

(SATO Maki, KUBO Manae, TABARU Kei, ISHIDA Osamu, SHOJI Hiroaki)

小学 1 年生の ADHD 児における継次的刺激ペアリング手続きによるひらがな単語読みの流暢性に対する効果

○内田佳那[1) 2)]　木下豪[1)]　丹治敬之[3)]
（1. 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）（2. 日本学術振興会特別研究員）（3. 岡山大学学術研究院教育学域）
KEY WORDS: 継次的刺激ペアリング手続き、読みの流暢性、早期支援

Ⅰ　目的

継次的刺激ペアリング(sequential stimulus paring；以下、SSP)とは、単語中の各文字と音のペアを順次提示する読み支援方法である(Omori & Yamamoto, 2013)。ひらがなの早期読み獲得や未習語への般化(石塚・山本，2019)、眼球運動や読み速度を高める可能性(中川ら, 2013；Omori & Yamamoto, 2019)が指摘されている。しかし、ひらがな単語読みの流暢性を高める効果を検討した研究はみられない。

ひらがな単語読みの流暢性は、小学 1 年生から 3 年生にかけて発達し、その後の読み発達の予測因子となるという指摘(春原ら，2011；Inoue et al., 2019；Tanji & Inoue, 2022)から、小学校低学年段階での有効な早期支援が重要となる。本研究は、小学 1 年生の ADHD のある読み困難児を対象に、SSP によるひらがな単語読みの流暢性向上に対する効果を検討した。さらに、未指導単語への般化効果も検討した。

Ⅱ　方法

1）参加児：通常学級在籍の小学 1 年生の ADHD 児(A 児)であった。STRAW-R(宇野ら，2017)は、ひらがな単語、非語の読みの流暢性課題の成績が+2*SD* 以上であり、刺激から何度も注意がそれ、1 文字ずつ拾いながら読む様子がみられた。WAVES(奥村ら，2014)の「数字みくらべ」は実施が困難であり、視覚的注意力の弱さが認められた。

2）研究期間・場所：期間は X 年 7 月～X+1 年 3 月であった。保育所等訪問支援の個別指導で実施した。指導時間は 1 回 10 分程度であり、1～2 週間に 1 回程度実施した。

3）継次的刺激ペアリング(SSP)教材：PowerPoint で作成し、PC のディスプレイ上で刺激を提示した(Fig.1)。ディスプレイへの注目を促すため、最初のスライドに、A 児の好みの刺激(例：キャラクター)を提示した。文字・音声刺激の提示時間は、ベースライン(BL)期の成績により、0.3 秒とした。また、BL 期に時間を気にして素早く読もうとする反応が見られため、最後のスライドにタイムフィードバックを導入した。

4）従属変数：4 文字のひらがな単語(指導／未指導)の読みの流暢性とした。指導単語は、1 セッション 10 試行から構成され、1 スライドに 1 単語ずつランダム提示した。1 単語当たりの平均読み時間(10 単語の合計読み時間／10)を算出した。未指導単語は、4 文字単語が縦に 20～21 個配列された、ひらがなスピードクイズ (Tanji & Inoue, 2022)を用いて、45 秒間で正確に読めた単語数(最大値 104)を算出した。

5）実験デザイン：刺激セット間多層プローブデザインを用いた。ひらがなスピードクイズ(般化テスト)は、各セットの介入前後に実施した。BL 期：ひらがな単語(10 個)を 1 スライドに 1 単語ずつ提示し、素早く読むことを求めた。介入期：SSP 教材を実施した後に、BL 期と同様の手続きで 10 単語の読み時間を計測した。Probe：介入期で 3 セッション連続 BL 期よりも読み速度が速くなることを達成条件とし、Probe に移行した。BL 期と同様の手続きで実施した。フォローアップ(FU)期：介入後から、1 ヶ月、2 ヶ月、3 ヶ月後に BL 期と同様の評価を行った。

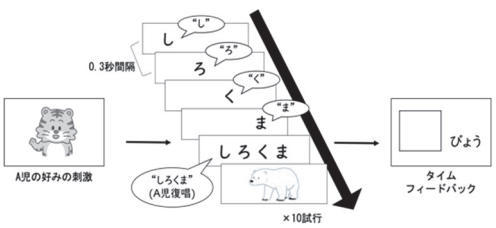


Fig.1　SSP 教材の刺激提示の流れ

6）倫理的配慮：本研究は岡山大学倫理委員会の承認を受けており、保護者と施設代表者から文書による同意を得た。

Ⅲ　結果

1 単語あたりの平均読み時間の推移を Fig.2 に示した。BL 期：setA～C について、平均 3.1 秒(*SD*= 0.77)であった。setA の介入に伴い、setB、setC の読み時間が速くなる傾向が認められた。介入期：BL 期に比べて読み時間が減少し、平均 1.4 秒(*SD*= 0.14)であった。好みの刺激に反応して、課題終了まで集中して素早く読む様子や、読み時間が速くなったことを喜ぶ様子がみられた。Probe：介入期と同水準で推移した。平均 1.4 秒(*SD* = 0.11)であった。FU 期：全てのセットで、介入から 3 ヶ月後までの介入効果が維持された。

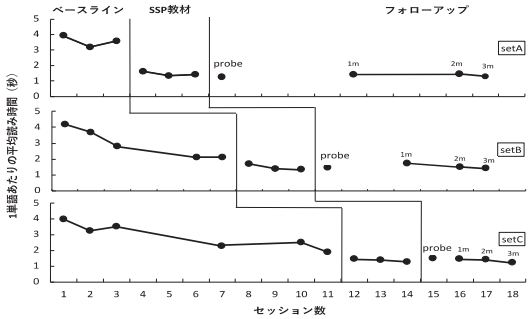


Fig.2　1 単語あたりの平均読み時間の推移

Fig.3 に、ひらがなスピードクイズ(般化テスト)の結果を示した。S1 と比較し、setA～C の介入につれて、連続した単語を次々と素早く認識して読み上げる単語数が増加した。

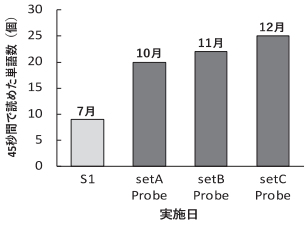


Fig.3　未指導単語の読み数の推移

Ⅳ　考察

SSP による読み支援によって、ひらがな単語読みの流暢性が向上し、3 ヶ月後までの介入効果が持続した。さらに、未指導単語の読み速度の向上が認められた。SSP は、一度に提示される文字刺激が 1 つであり、音声提示の後に復唱を求める手続きであることから、学習単語のみに注意を向けながら、1 単語ずつ読み詰まることなく自信をもって読む練習を進められる学習方法であると考えられた。さらに、好みの刺激提示やタイムフィードバックの導入は、速く読もうとする意識や課題への意欲を高める可能性が示唆された。今後は、ひらがな単語読みの流暢性向上に対するこれらの効果、介入時期や期間の影響についての検討が必要である。

付記　本研究は、JSPS 科研費 22H01033、18K13220 の助成を受けて行われた。(UCHIDA Kana, KINOSHITA Go, TANJI Takayuki)

呼名活動における重度・重複障害児の表出に関する事例的検討

8 年間の継続的な観察を通して

〇大谷 萌（茨城大学大学院教育学研究）
久保愛恵（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
田原 敬（茨城大学教育学部）
勝二博亮（茨城大学教育学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害児，意思表出，呼名活動

【目的】

重度・重複障害児においては，反応表出の乏しさなどから，コミュニケーションや意思表出に困難さを示す事例は少なくない(坂口，2017)。また，重症児における微弱な応答の確立には長い時間を要すると指摘されている(高木ら,1998)。これまで茨城大学障害児生理学研究室では，約 8 年間，ある重度・重複障害児 1 名(以下，M 児)を対象に，呼名活動や，頭頸部の回旋動作によるスイッチ操作を用いたコミュニケーション支援を継続してきた。本研究では，これまで 8 年間継続して実施してきた呼名活動を分析し，M 児における表出行動の変容について検討することを目的とした。

【対象児】

生後 3 ヶ月時に脳室周囲白質軟化症と診断を受けた介入当時 8 歳(20XX 年 4 月時点)の女児。自力での立位や座位，姿勢の保持が困難であり，普段は仰臥位で過ごしている。視機能は医師から光覚程度であるといわれている。聴覚機能は，ABR 検査，行動反応聴力検査において，30dB 以上の音は受容できていることを確認した（佐藤ら，2019）。20XX+2 年度から実施している KIDS 乳幼児スケール(タイプ A)のうち，言語及び社会性領域の結果を表 1 に示す。M 児のコミュニケーションに関して，受信については，応答するようなタイミングの良い発声や表情の変化などの反応を見せることがある。発信については，発声や表情の変化などの表出行動がみられるが，明確な意思表出として捉えることは難しい。なお，本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認（15P002）を得ており，保護者から書面による同意を得て実施した。

表 1 KIDS 乳幼児スケール(タイプ A)の結果

	言語(理解)	言語(表出)	社会性(対成人)
20XX+2年度	0:8	0:7	0:6
20XX+3年度	0:7	0:8	0:6
20XX+4年度	0:7	0:8	0:6
20XX+5年度	0:8	0:8	0:6
20XX+6年度	0:10	0:8	0:7
20XX+7年度	0:10	0:8	0:7

【方法】

1. 活動時期及び場所：20XX 年 4 月から 20XX+8 年 3 月までの約 8 年間にわたり，M 児宅を訪問し活動を実施した。分析対象のセッション数は年度ごとに異なるが， 8 年間で全 201 セッションが分析対象となった。**2.呼名活動の内容**：呼名活動は①「説明」，②「予告」，③「呼名」，④「評価」の 4 つの場面で構成され，すべてのセッションにおいてこの順序で行われた。かかわり手は，「初めに M ちゃんのお名前を呼びます。お名前が呼ばれたら大きな声でお返事をしてください。」と，言葉がけを行い(①)，その後「それではお名前を呼びます。」と予告した(②)。その後約 5 秒間の間をあけてから，M 児のフルネームを呼名し(③)，約 5 秒間 M 児の応答を待ち，それに対して「M ちゃん，お口もぐもぐ動いたね」，「大きな声でお返事できたね。」など M 児の表出行動に対して評価と称賛を行った(④)。**3. 表出行動の分析**：活動時のビデオ映像を確認しながら，M 児の表出行動を整理した。具体的には，4 つの場面それぞれで，開口を伴わずに口角を上げている「笑顔 A」，開口を伴う強度の高い「笑顔 B」，「発声」の生起をセッションごとに記録した。その後年度ごとに，各表出行動が確認されたセッション数を集計し，各場面の当該年度の総セッション数で除して生起率を算出した。本稿では，4 つの場面のうち M 児のフルネームを呼称する「呼名場面」の分析結果を報告する。

【結果】

図 1 に笑顔の生起率の経年変化を示した。笑顔 A の生起率は，20XX 年度から 20XX+3 年度にかけて 10-30%の生起率で推移していたが，20XX+4 年度，20XX+5 年度ではほぼ確認されず，その後 20XX+6 年度から 20XX+7 年度にかけて増加に転じた。一方で，笑顔 B の生起率は，20XX 年度から 20XX+6 年度で 10%以下であったが，笑顔 A と同様に 20XX+4 年度から 20XX+6 年度では確認されず，20XX+7 年度に急激な増加をみせた。発声の生起率の経年変化（図 2）については，20XX+3 年度まで 0-5%の生起率で推移していたが，20XX+4 年度からはゆるやかな上昇をみせ，20XX+7 年度に急激な生起率の増加が認められた。

【考察】

笑顔 A をみると U 字型の経年変化を示していた。笑顔が少なくなった 20XX+4～5 年度は，呼名活動以外の場面において，泣くことや不快な表情・発声による M 児の意思表出が増加した時期であり，保護者から「自我が芽生えて自己主張が強くなった」と報告のあった時期と重なっていた。このことから，不快な表出を通して M 児が能動的表出行動を獲得している時期（石井・白石，1993）とも考えられ，笑顔の生起が確認されなかった可能性がある。他方で，20XX+6 年度以降では，笑顔 A も増加傾向にあり，より応答性が高いと思われる笑顔 B（Messinger & Fogel, 2007）や発声が多く確認されるようになった。さらに，KIDS 乳幼児スケールの言語理解や社会性の発達段階に伸びがみられた時期でもあった。20XX+4～5 年度を経て，M 児の意思表出行動が定着し始めたことが影響し，呼名場面においてより応答的な行動表出が増加したと解釈できる。本研究では M 児の表出行動について定量的な分析を行ったが，今後は各行動の質的な違いなどの解釈も含んだ定性的な分析も求められる。

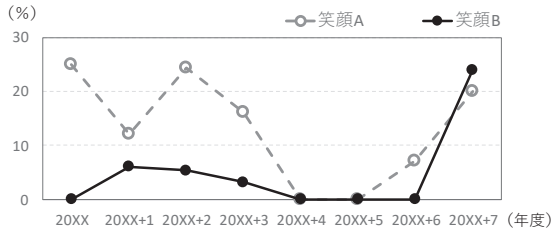


図 1 「呼名」場面における笑顔の生起率の経年変化

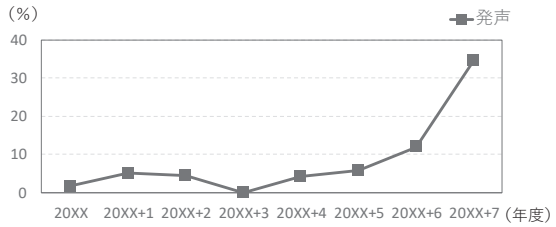


図 2 「呼名」場面における発声の生起率の経年変化

(OHTANI Moe, KUBO Manae, TABARU Kei, SHOJI Hiroaki)

Cambodian Teachers' Concerns about Including Students with Disabilities in Mainstream Classrooms

POV Sokunrith[1] and KAWAI Norimune[2]
(Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University[1] and The Institute for Diversity and Inclusion, Hiroshima University[2])
KEYWORDS: concerns about inclusion, students with disabilities, Cambodia

Purpose

In 2021, there were 899 pupils with disabilities enrolled in preschools, 11,953 in primary schools, and 4,437 in secondary schools in Cambodia, according to the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) (MoEYS, 2021). Despite the significant number of students with disabilities (SWD) in primary schools, no previous research has investigated teachers' concerns about including SWD in mainstream classrooms. Thus, this study aimed to assess Cambodian in-service teachers' concerns about inclusion regarding resources, workload, academic standards, and acceptance and identify the effects of background variables on their concerns.

Methods

This study used a quantitative approach with a survey design to examine teachers' concerns about inclusion and identify which background variables significantly influenced their concerns. This study was approved by the Research Ethics Review Board of Hiroshima University (reference #HR-ES-000805) on 24 February, 2023 and MoEYS (reference #735) on 6 February, 2023. We obtained individual consent from all teachers. A total of 1,008 primary school teachers from 236 primary schools across Cambodia participated in the study. The Cambodian version of the Concern about Inclusive Education Scale (CIES) was used as the research instrument (see Sharma & Desai, 2002). Descriptive statistics, exploratory factor analysis (EFA), a reliability test, and linear regression were used to analyze the data.

Results

EFA with Principal Component Analysis using the Varimax rotation method confirmed the four-factor model of the Cambodian version of CIES. Table 1 shows that Cambodian teachers indicated high concerns in overall and specific scales, which are varied and statistically significant, as indicated by confidence intervals that do not overlap at a 99 percent confidence level. Their concerns were the highest about resource support (M = 2.72) and acceptance (M = 2.53).

Table 1 Cambodian teachers' concerns about inclusion with 99 percent confidence interval (CI) values (n = 1,008).

	M	SD	Lower CI	Upper CI
Resource	2.72***	0.50	2.68	2.76
Workloads	2.16***	0.62	2.11	2.21
Academic standards	2.25***	0.63	2.19	2.30
Acceptance	2.53***	0.52	2.49	2.57
Overall scale	2.46***	0.45	2.42	2.49

Note. ***p < 0.001

Table 2 shows that the regression model was statistically significant (F (4, 1003) = 4.92), indicating that the independent variables collectively explained a significant proportion of the variance in concerns about inclusion. The adjusted R-squared value of 0.02 shows that the model explained 2 percent of the variance in overall attitudes. The educational level significantly and positively influenced teachers' concerns (β = 0.09, p < 0.01), indicating that every one-unit increase in educational level significantly raised concerns about inclusion by 9 percent. Moreover, the experience of in-service training in inclusive education was a significant predictor of concerns about inclusion (β = -0.07, p < 0.05), suggesting that a unit increase in experience of in-service training in inclusive education significantly reduced teachers' concerns about including SWD in their classes by 7 percent. Lastly, teachers' concerns about inclusion were significantly influenced by years of teaching (β = 0.09, p < 0.01), showing that a unit increase in years of teaching significantly increased their concerns by 9 percent.

Table 2 Effects of background variables on teachers' concerns about inclusion (n = 1,008).

	Standardized Beta	t-value
Gender	0.05	1.52
Educational level	0.09	2.69**
Inclusive education training	-0.07	-2.22*
Years of teaching	0.09	2.63**
Model statistics	F (4, 1003) = 4.92***	
Adjusted R^2	0.02	

Note. *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

Discussion and conclusion

The results highlight the inclusion barriers regarding teachers' perceived resources, workload, academic standards, and acceptance to include SWD in Cambodia. Age, educational level, experience teaching SWD, and confidence in teaching SWD were significant predictors of concerns, which is consistent with Bhatnagar and Das (2014) and Shah et al. (2016). To address these issues, resource supports regarding incentives, teacher aides, and teaching resources for schools having SWD are deemed crucial. It is necessary to expand and strengthen pre-service and in-service training in inclusive education (Bhatnagar & Das, 2014; Shah et al., 2016). Additionally, hands-on experience in real classroom settings should be integrated into the training module to help teachers learn how to modify their teaching methods and accommodate SWD alongside their peers without disabilities (Alnahdi, 2020). Collaboration skills between teachers, professionals, and parents should also be emphasized (Shah et al., 2016).

References

Alnahdi, G. (2020) Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education,* 67(2), 182-193.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014) Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction,* 7(2), 89-102.

MoEYS (2021) *Report on inclusive education in Cambodia. The 9th national forum on inclusive education.*

Shah, R., Das, A., Desai, I., & Tiwari, A. (2016) Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 16(1), 34-45.

Sharma, U., & Desai, I. (2002) Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability,* 5(1), 2-14.

(POV Sokunrith and KAWAI Norimune)

顔の一部を隠した際の表情識別と視線機能の検討

○井澤 悟（早稲田大学大学院人間科学研究科）
大森 幹真（早稲田大学人間科学学術院）
KEY WORDS: 表情識別，視線機能，自閉スペクトラム症(ASD)傾向

(目的)

感情を理解することは，人が社会の中でコミュニケーションを行う上で，重要な能力の 1 つである。近年は日常生活でマスクやサングラスをする機会が多く，海外の研究では表情識別が困難になることを示している(Grundmann, Epstude, & Scheibe, 2021)。特に，自閉スペクトラム症（以下，ASD とする）は，表情識別が定型発達より難しくなる傾向にある(Pazhoohi, Forby, & Kingstone, 2021)。また，日本人は，アメリカ人に比べ，口より目を重視して表情識別を行うこともわかっている(Yuki, Maddux, & Masuda, 2007)。しかし，日本人を対象にした研究は少なく，視線計測によって視線機能を検討した研究も少ない。

そこで，本研究は，大学生を対象に，表情識別実験を行い，目や口を隠すことで表情識別や視線機能に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。加えて，ASD 傾向の高低により，表情識別や視線機能に差が出るのかを検討した。本研究は早稲田大学研究倫理委員会の承認を得た上で実施した(承認番号：2021-152)。

(方法)

大学生 20 名(男性 8 名，女性 12 名)に対して実験を行った。顔刺激は，男女 2 名ずつに協力を得て，喜び，怒り，悲しみ，驚き，無表情の 5 つの表情を撮影した。撮影した表情は，事前実験により刺激の妥当性を確認した。装置は，アイトラッカー(Tobii X3-120)を用いて視線を計測した。

表情識別実験では，顔刺激提示，反応，黒背景の順で実施した。顔刺激提示では，上記の顔刺激を用いて，そのままの顔刺激(素顔条件)，顔の上半分を黒く遮蔽した顔刺激(アイマスク条件)，顔の下半分を黒く遮蔽した顔刺激(マスク条件)を作成し，合計 60 刺激を 1 つずつ 2 秒間ランダムに提示した。反応では，提示した表情が 5 つの表情うちどれであるかをパソコンのキーを押して回答させた。黒背景では，白い十字線を入れた黒い画面を 1 秒間提示した。

最後に，成人期 ASD 検査（福西，2016）を用いて ASD 傾向を調べた。分析方法は，表情識別に関しては，表情の種類（喜び・怒り・悲しみ・驚き・無表情）と提示条件（素顔条件・マスク条件・アイマスク条件）を独立変数，正答率や反応時間を従属変数として被験者間計画の 2 要因の分散分析を行った。視線機能に関しては，表情の種類，提示条件，AOI（目領域と口領域）を独立変数，平均注視時間や視線停留回数を従属変数として被験者間計画の 3 要因の分散分析を行った。そして，ASD 傾向の変数に対して，正答率，反応時間，平均注視時間，視線停留回数のそれぞれを変数として相関分析を行った。

(結果)

まず，正答率に関して分散分析を行ったところ，表情の種類と提示条件の有意な交互作用が見られた。そのため，単純主効果の検定を行ったところ，怒りの表情で提示条件の有意な単純主効果があり，アイマスク条件が，他の条件に比べ，有意に正答率が低下した。そして，悲しみと驚きの表情で，提示条件の有意な単純主効果があり，素顔条件，マスク条件，アイマスク条件の順で有意に正答率が低下した。一方で，無表情で提示条件の有意な単純主効果があり，マスク条件が，他の条件に比べ，有意に正答率が低下した(Figure1)。さらに，反応時間は，素顔条件の怒りとマスク条件の驚きにおいて，ASD 傾向が高いほど反応時間が短くなるという有意な負の相関が見られた。

そして，平均注視時間に関しては，提示条件と AOI の有意な交互作用があった。そのため，単純主効果の検定を行ったところ，素顔条件で AOI の有意な単純主効果があり，目領域が，口領域に比べ，有意に平均注視時間が長かった。さらに，視線停留回数においても，提示条件と AOI の有意な交互作用があった。そのため，単純主効果の検定を行ったところ，素顔条件で AOI の有意な単純主効果があり，目領域が，口領域に比べ，有意に視線停留回数が多かった。

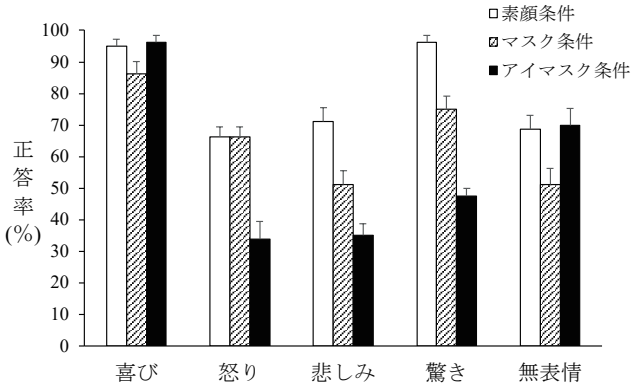


Figure1. 参加者の表情ごとの正答率

(考察)

まず，表情識別実験では，目や口を隠すと正答率が低下した。ただし，目を隠すと最も正答率が低下したことは，日本人の特徴を示す結果といえる。すなわち，日本人は目を重視する傾向があるため，目を隠すと表情識別が困難になった可能性が予測できる。一方で，喜びの表情はいずれの条件も正答率が高いことから，コミュニケーションを行う上で重要な表情である可能性がある。

また，視線機能（平均注視時間と視線停留回数）を検討すると，素顔の場合は口より目を注視することがわかった。これらから，表情識別の際には，口よりも目が重要な情報源となる可能性が予測できる。

そして，ASD 傾向に関しては，いくつかの条件において ASD 傾向と反応時間の負の相関が見られるのみであった。このような特徴が子どもにも見られるか検討が必要である。

(文献)

福西 勇夫 (2016). 成人期 ASD 検査 千葉テストセンター
Grundmann, F., Epstude, K., & Scheibe, S.(2021). Face masks reduce emotion-recognition accuracy and perceived closeness. *PLoS ONE, 16*, e0249792. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249792

(IZAWA Satoru, OMORI Mikimasa)

障害児を中心とした地域防災の課題

学校・地域支援団体関係者へのインタビュー事例の質的データ分析から

梶本夏未　　丹治敬之
（岡山大学教育学研究科）　（岡山大学学術研究院教育学域）

KEYWORDS:障害児 地域防災 SCAT

Ⅰ．目的

地域防災は，大規模災害を転機として促進される傾向がある．実際に，「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」が，日本国内観測史上最大となるマグニチュード 9.0 を記録した 2011 年の東北地方太平洋沖地震の翌年に開催されている．同会議の最終報告(文部科学省，2012)では，「特別支援学校等における障害のある児童生徒等については，障害の状態，発達の段階，特性等及び地域の実態等に応じて，自ら危険な場所や状況を予測・回避したり，必要な場合には援助を求めたりすることができるようにする」という指針が記載されている．

加えて，防災教育は，地域間で意欲格差が生じやすい教育活動でもある(藤井他，2014)．我が国でも過去に大災害を経験した地域や，近い将来に災害が予想される地域，それほど災害への危機意識を持っていない地域がある．よって，大災害を経験した地域，将来の災害発生リスクが高い地域から，何を学ぶか，何が活かせるかを考え，また他の地域にも普及させる意義は大きい．

以上の背景を踏まえ，本研究では，過去に大災害を経験した地域の防災について，学校・地域支援団体等，それぞれの立場の意見を聞きとった．地域防災関係者のインタビュー事例をもとに，障害児を中心とした地域防災に重要なことは何か，どのようなことが課題なのかを考察することを目的とする．

Ⅱ．方法

障害児が在籍する学区にて，地域と学校が連携を図っている地域防災事例について集約した．集約の方法は，インタビュー調査を用いた．過去に大災害の被災経験のある地域の特別支援学校教職員(2 名)と障害者支援を行う NPO 法人代表を対象に，半構造化面接を実施した．事前に研究テーマを伝え，取材承諾を得た．質問項目は，1）被災時のエピソード，2）被災時の障害児との関わり，3）被災前後の心境・取組みの変化，について尋ね，その中から導き出される地域防災における重要事項，課題を整理した．インタビュー調査の結果は，フリー・コーディング(Smith et al., 2004)を用いて，分析概念の案出を行った．その結果を Steps for Coding and Theorization(SCAT)(大谷, 2007)手続きを通して，質的データ分析に適用した．

Ⅲ．結果と考察

インタビュー調査で得られた意見を，以下の通り分析した．

1. 阪神淡路大震災を経験した特別支援学校教員(A さん)

A さんは，1995 年の阪神淡路大震災を，重度てんかんの症状を持つ家族と被災した．現在は，知的障害・肢体不自由・病弱(訪問教育)の児童生徒が通う特別支援学校にて勤務をしている．A さんのインタビューから，地域防災に大切なこととして，①障害児に関わる大人同士，あるいは障害のある子どもと大人の間に存在する，災害に対する実感値，喫緊性の個人間差の認知とその擦り合わせ，②被災経験の伝承からの学び，③地域の多様な主体を繋ぐイニシアチブのある存在，が導き出された．課題については，①防災計画と災害等の非常事態に対する学校 BCP(Business Continuity Plan：学校事業継続計画)の強化・実体化により，個人間差にアプローチすること，②職住分離・頻繁な移転・核家族化・地域社会崩壊により難しくなった世代間伝承を，地域防災や学校での地域学習を介して行い，現代の被災の想定に役立てること，③個人の防災行動計画であるマイタイムラインを，地域住民が障害児分も合同で考える場などを充実させること，が出された．

2. 西日本豪雨を経験した特別支援学校副校長(B さん)

B さんは，2018 年の西日本豪雨を勤務先で被災した．現在は，知的障害・肢体不自由の児童生徒が通う特別支援学校にて勤務をしている．B さんのインタビューから，地域防災に大切なこととして，①市町村に拠らない県立学校や，通学区域が広い特別支援学校，新興地を巻き込んだ災害伝承の困難さを踏まえ，多様な主体が参画する会議等を定常化すること，②被災した月を防災月間とするなど，防災に焦点化した取組みの持続可能性を高め，障害児も見通しを持って安心して取組めるようにすること，③近隣に特別支援学校があることに肯定的でない事例も歴史上散見される中で，地域の人との接点を積極的に持ち，有事に繋げていること，が導き出された．課題については，①行政・地域，施設等の多様な主体が協働する場を，いずれの地域でも実現すること，②防災月間の学習について，定例の避難訓練の事前学習や学校安全計画との連動，地域住民の参画を図ること，③学校所在地に留まらず，障害児の居住地や施設で生活をする障害児の生家周辺地域との有事を見据えた関係構築に展開すること，が出された．

3. 西日本豪雨被災地のまちづくり推進協議会委員(C さん)

C さんは，代表を務める障害者のグループホーム，作業所にて被災をした．同地区のまちづくり推進協議会に所属し，学校や医療機関，行政，社会福祉協議会等との地域防災に取組んでいる．C さんのインタビューから，地域防災に大切なこととして，①平時から障害の特性を地域と共有し，当事者を交えて支援の想定を行うこと，②助けられるだけでなく，居るだけで地域の意識が上がるなど，障害児にも役割があるという認識を持つこと，③最悪の状況を想定しておくこと，が導き出された．課題については，①個人情報管理や障害児とその家族の心理的負担，また支援を担う地域住民の過度な重責に考慮すること，②障害の特性に応じた当事者意識の醸成，③事態を過小評価し安心しようとする心理機能である正常性バイアスに向き合うこと，が出された．

Ⅳ．総合考察

インタビュー事例の結果分析より，⑴障害児の特性を踏まえた地域防災に関わる多様な主体との日常的・定常的な関わり，⑵防災計画や学校 BCP，マイタイムライン等を介した地域との協働の場づくり，⑶被災経験の有無や地域間格差の課題，への示唆が得られた．

(KAJIMOTO Natsumi and TANJI Takayuki)

初等教員養成課程の大学生を対象とした美術鑑賞の実践研究

－ろう芸術における多様な身体表現を活用して－

○劉　錡洋　　池田　吏志
（広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS: ろう芸術　Visual Vernacular 美術鑑賞

１．研究の背景と目的

永瀬 ・藤田（2021）は障害理解教育を実践できる教員の養成については十分に行われていないことを指摘し,「教育現場において障害理解教育を推進していくためには，大学等の高等教育機関において，障害理解教育を実践することのできる教員を養成することが必要不可欠である」と提言した。また，劉（2023）が指摘するように，ろう芸術における Visual Vernacular(以下，VV とする)をろう者と聴者の交流促進へ導入する教育意義の１点として，ろう文化を背景として生み出された VV が聴者にろう文化とろうの特性を深く理解することに繋がることが考えられる。このように，ろう者への理解を促進する交流及び共同学習を実践できる教員の養成のために，大学において教員を目指している大学生は児童生徒を対象とした交流及び共同学習のようにろう者との交流機会の作る必要性があると考える。

本研究では,ろう芸術である VV を美術鑑賞に活用した研究実践を行うことで，初等教員養成課程の大学生のろう者に対する意識や態度がどのように変化するのか明らかにすることを目的とした。

２．方法

（１）美術鑑賞の実践研究の内容

本研究では，授業の一環として教育学部の初等教育養成コースの学部生 37 名を対象に A 大学教育学部 L204 室で実施した。調査期間は，202X 年 1 月～202X 年 2 月であった。美術鑑賞活動の実施には，「VV の紹介」,「身体で表現する（基礎編）」,「身体を活用して絵を表現する（静態編）」,「身体を活用して絵を表現する（動態編）」,「絵を VV で表現する共同制作」,「鑑賞会」の６つの活動が含まれた。

（２）事前調査

美術鑑賞の実施研究の開始前に，教育学部の初等教育養成コースの学部生 37 名に対して,事前アンケートをオンライン上で回答するよう求めた（アンケート作成アプリ（MS Forms）で作成)。回答は任意とし，無記名での回答を求めた。「障害のある人との関わり」,「ろう者に対する考え」,「障害者の美術教育」,「授業に対する期待」の４カテゴリーで選択式23項目及び自由記述式6項目を作成した。また，美術鑑賞の実践研究で４名の協力者の交流場面の様子を収集する必要があるため，事前アンケート（無記名）の中に「あなたの交流場面を録画・撮影してよろしいでしょうか？」という質問項目を設定した。「はい」という選択肢を選択した方に事前アンケート(記名式)のリンクを配信し，オンライン上で回答するよう求めた。

（３）事後調査

美術鑑賞の実践研究終了後，事前アンケートに回答した学生に対し,事後アンケート(無記名）のリンクを配信し，回答を求めた。同様に，事前アンケート（記名）に回答した学生にも事後アンケート（記名）のリンクを配信し，オンライン上で回答するよう求めた。

（４）インタビュー調査

インタビュー協力に同意を得られた学生から,「ろう者と関わることに不安を感じている」と「ろう者と関わることに不安を感じていない」という２つの視点で各２名（4 名）を選抜し，個別のインタビュー（半構造化面接法）を実施した。筆者はろう者であるため，MS PowerPoint を用いて質問項目を協力者に示しながら，UD（Universal Design）トーク（音声認識アプリ）を用いて協力者の回答を収集して逐語録に整理した。

なお，協力者の許可は協力承諾書によって得た。本研究は，広島大学大学院人間社会科学研究科倫理審査委員会の承諾を得て実施された（承認番号：HR-ES-000323）。

３．結果及び考察

（１）事前・事後アンケートの比較（選択肢）

IBM SPSS を用いて事前・事後アンケートの比較を行った結果,「ろう者に対する皆さんの考え」に関する９項目に対し，（１）～（５）については平均値が上昇した。「障害者の美術教育」に関する５項目に対し，平均値がすべての項目で上昇した。また,「授業に対する期待／授業に対する皆さんの考え」に関する５項目についても，平均値がすべて上昇した。

（２）事前・事後アンケートの比較（自由記述）

事前・事後アンケートにおける「現在，障害のある人とと交流したい理由を教えてください」という自由記述では，大多数が,ろう者をテーマに扱ったドラマと YouTube による情報からの影響を得てろう者に対する関心や好奇心が持たれていることがわかった。「今回の実践研究を通して，障害のある人と交流したいと思うようになった理由を教えてください」という自由記述では，事前の自由記述の内容と比較して,「障害があることはあくまでその人の特徴の一つであり,交流を避ける理由にはならないと考えているから」のような肯定的な回答があった。

（３）インタビュー調査

協力者４名へのインタビューを行った結果，ろう芸術における多様な身体表現を生かした美術鑑賞の実践研究に参加した４名は，ろう者とのコミュニケーションの方法が複数あることを知り，障害を持つ人が特別であるという意識が希薄になり，その意識すらなくなっていることを知ることで，ろう者に対するイメージや印象が変化していた。

本研究では,ろう芸術である VV を美術鑑賞に活用した研究実践を行うことで，初等教育養成課程の大学生はろう者に対する意識や態度がポジティブに変化したことが窺えた。また，実践研究参加後にろう者とコミュニケーションを取りたい理由が参加前から変化し，ろう者と聴者の間に「ろう者の障害」や「コミュニケーションの困難」といった障壁が以前よりも希薄になったこと，また，ろう者と聴者が言葉以外でコミュニケーションを取る方法が複数あることをより明確に理解できたことが示唆された。

付記

本研究は，JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム：広島大学創発的次世代研究者育成・支援プログラム JPMJSP2132 の助成を得て実施された。
(LIU Qiyang, IKEDA Satoshi)

超重症児における快状態の推定に関する事例的検討

-鼻部皮膚温度を用いて-

○石田　基起*,**　　石倉　健二***

（*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）　（**大阪府立藤井寺支援学校）　（***兵庫教育大学大学院）

KEY WORDS: 超重症児　皮膚温　情動評価

【目　的】

超重症児への教育では、「心地よさ」「楽しさ」「安心感」「期待感」につながる「快」を探求しつつ働きかけることが重要である（細渕,2019）。しかし、自発的な動きが見られず、睡眠と覚醒の区別すら困難であることが多い。

鼻部皮膚温度は、末梢血管の収縮と拡張に伴って、不快情動表出で低下、快情動表出で上昇することが近年の研究で明らかにされている。石田・石倉（2022）は、超重症児の鼻部皮膚温度を測定し、苦手な刺激を探索する指標になることを報告した。一方、快情動に伴う鼻部皮膚温度の上昇変化を用いた検討はできていなかった。

そこで本研究では、鼻部皮膚温度を用いることで、超重症児の快を推定することが可能か否かを検討した。

【方　法】

（1）対象：超重症児スコア 32 点の男児（7 歳 2 ヶ月）で、瞼の開閉により睡眠と覚醒の区別は可能であった。刺激に対して口を動かしたり、上肢や下肢の筋緊張の亢進が現れたりするが意識的な反応かは不明であったため、超重症児分類（大村,2004）の「2」に該当した。動くモノ・光るモノへの追視や、音源方向への眼球運動が観察されたことから、視聴覚情報を受容していることが伺えた。

（2）手続き：20XX 年 7 月～11 月に計 7 試行実施した。快状態を促すと想定される刺激を保護者と担任から聴取した。その後、複数の刺激の内 2 種類を学年教員 5 名で協議の上選定し、Task①を朝の会の曲「おひさまキラキラ」と担任による歌声と上肢へのタッピング、Task②をオーナメントライトの光と曲「朝空を開いて」とした。室温への慣れを考慮し 15 分以上の順化を行なった後、安静 3 分、刺激呈示 1 分(Task①)、安静 3 分、インターバル 1 分、安静 3 分、刺激呈示 1 分(Task②)、安静 3 分で実施した。刺激呈示順はランダムとし、呈示順による影響がでないようにした。また刺激への慣れを考慮し、測定は 1 日 1 回とした。Task②は、消灯下で実施するため、安静から消灯状態で実施した。

（3）測定：鼻部皮膚温度は、赤外線サーモグラフィカメラ(InfReCR450pro;日本アビオニクス社製)を対象児の前方 1.0m に設置し、顔面熱画像を記録した。パルスオキシメーター(iSpo2;マシモ社製)で心拍値を測定した。対象児の表情等を含めた様子をビデオカメラで録画した。主観的評価(VAS 得点)として、対象児が不快状態である場合を 0、快状態である場合を 100 とした 10cm の直線に刺激呈示者(担任)からプロットを求めた。プロットは、刺激呈示直前、刺激呈示直後、安静後の 3 回を 2 セット（計 6 回）とした。

（4）分析：顔面熱画像の鼻部領域から額部領域を引いた差分温度（以下,鼻額差分温度）を算出した。Task 前後 30 秒間の平均値を算出し比較した。Task 前 30 秒間の鼻額差分温度の平均値を基準とし、Task 開始から安静終了までの鼻額差分温度変動値を求め、変動の有無を検討した。また、鼻額差分温度と VAS 得点、心拍値の関連性を検討した。分析には、統計ソフト HAD.ver17(清水,2016)を使用した。

（5）倫理的配慮: 兵庫教育大学の「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得た（2022-3)。

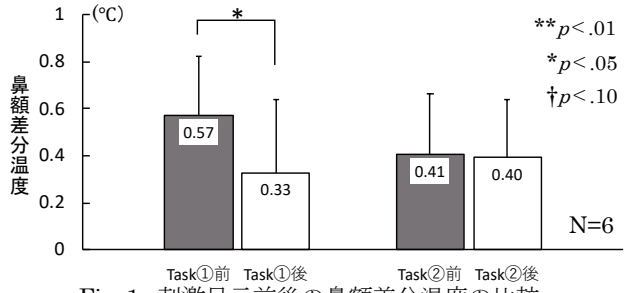


Fig. 1　刺激呈示前後の鼻額差分温度の比較

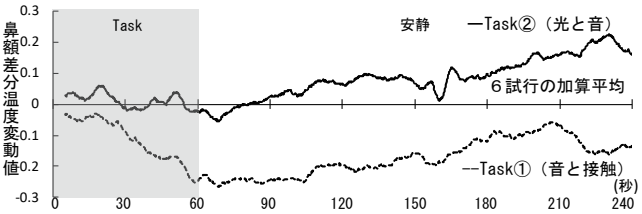


Fig. 2　刺激呈示に伴う鼻額差分温度変動値の変化

Table 1　鼻額差分温度と相関分析の結果

	鼻額差分温度と VAS 得点	鼻額差分温度と心拍値
Task①	.504 *	−.417 †
Task②	.098 n.s.	.329 n.s.

注）*p<.05,†p<.10 を示す.

【結果と考察】

一部欠損値が認められたため、6 試行で分析を行なった。Task 前後 30 秒間の鼻額差分温度に対して t 検定を実施した結果、Task①後の鼻額差分温度が Task①前に比べて有意に低下したことが認められた（t(5)=3.30,p<.05,d=0.8）。一方で、Task②では有意差は認められなかった（Fig.1）。このことから、Task①を受けて不快状態に推移したことが推察された。Fig.2 に刺激呈示に伴う鼻額差分温度変動値の変化を示す。刺激呈示後の時間経過に伴う変動の有無について検討するため、鼻額差分温度変動値の 30 秒毎平均（刺激呈示後 240 秒まで）を算出し、一要因分散分析を実施した。その結果、Task②で有意な温度上昇が認められた（t (7,35)=5.46,p<.01）。このことから、Task②を受けて快状態に推移したことが推察された。鼻額差分温度と VAS 得点、心拍値との関連性を検討するため、Pearson の相関係数を求めた結果を Table 1 に示す。Task①の鼻額差分温度は、VAS 得点と正の相関、心拍値と負の相関が認められた。鼻部皮膚温度は不快情動表出で低下し（善住ら,2004）、心拍値は刺激に対する防御(驚愕)反応で増加することが報告され（片桐ら,1999）、異なる変動が生じた点で一致する。このことから、不快状態への推移は、観察や心拍値においても捉えやすい反応であることが推察された。一方、快状態へ推移した Task②は、関連が認められず、観察や心拍値では確認できない情動喚起に伴う快を、鼻部皮膚温度によって推定することが可能であることが推察された。

【付　記】

本研究は、第 60 回下中科学研究助成金、JSPS 科研費(奨励研究) JP23H05116 の助成を受けて実施したものである。

（ISHIDA Motoki, ISHIKURA Kenji）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会）フューチャーリサーチアワード P1D-22

小学校における外国人児童の抱える困難に関する研究

—担任教師への質問紙調査を通して—

○楊　鈺倩（筑波大学人間総合科学研究群）
裴　虹（筑波大学人間系）
三盃　亜美（筑波大学人間系）
米田　宏樹（筑波大学人間系）

KEY WORDS：外国人児童　困難

1. 目的

在日外国人児童の人数が年々増加していることに伴い、外国人児童への教育的支援も重視されてきた。外国人児童に適切な支援を行うために、彼らが抱えている困難を明らかにすることが必要である。そのため、筆者らは 2022 年に A 市の B 小学校における外国人児童と関わりがある教員 5 名を対象に、質問紙調査を行なった。その結果、外国人児童は「社会性」、「理解力」、「不適応行動」、「自己表現」等について困り感を抱えやすいことが示唆された（楊・裴・三盃・米田,2022）。しかし、上述の調査は調査対象が少なく、多くの外国人児童が抱えている困難が示されたとは言えない。そこで本研究では、在留外国人が多い地域の小学校の教員を対象に質問紙調査を行い、日本の小学校における障害のある（疑いを含む）外国人児童と障害のない外国人児童が各自の抱える困難を明らかにすることを目的とする（筑波大学人間系研究倫理委員会承認：筑 2020-171A 号）。

2. 方法

（1）調査対象：在留外国人統計により、2020 年在留外国人総数上位 100 位の市区町中、日本語指導を行っている小学校を 100 校抽出し、これらの小学校における外国人児童を担当する担任教師への回答を依頼した。

（2）調査方法：調査対象に対して、質問紙調査を行った。担当教師には、支援が最も難しく感じる外国人児童から 1 名を選んで、その児童の状況を記入してもらった。具体的には、担当する外国人児童の基本情報 8 項目（国籍、年齢、母語、両親の母語、滞在期間、滞在予定、障害が診断されているかどうか、診断された機関）について調査し、5 件法の選択式で外国人児童が抱えている学習面及び行動面の困難について、回答してもらった。38 校（回収率 38%）から計 122 名分の児童に関する回答が得られた。

（3）データの分析方法：Ⅰ障害のある（疑いを含む）外国人児童が抱えている困難とⅡ障害のない外国人児童の困難との相違を検討するため、データは、ⅠとⅡの 2 つの群に分けて、それぞれの質問項目の回答の平均値を計算した。そして、これらの回答を用い、Wilcoxon 符号順位検定で中央値 3（5 件法中の選択肢に点数を付けて、「当てはまらない」は 1 点、「あまり当てはまらない」は 2 点、「どちらとも言えない」は 3 点、「やや当てはまる」は 4 点、「あてはまる」は 5 点、その中央値は 3）との比較検定を行った。なお、Ⅱ群の児童のうち、回答に不備のみられた 6 人のデータを解析から除き、群 24 名（障害と診断された者は 8 名、障害の疑いがある者は 16 名）、2 群 92 名のデータを用いて分析した。

3. 結果

（1）小学校における外国人児童の学習面の困難：各項目の平均値、Wilcoxon 符号順位検定の結果はを Table1 に示す。5 件法のリーカット尺度で 3 点を中間値とすると、障害のある外国人児童のうち、「文章理解」、「学習の定着」、「集中力」、「文章表現」、「授業参加」と「意欲・自信」に関する学習困難の平均値は中間値より大きく、困難感が高いことが推測された。障害のない外国人児童のうち、「文章理解」、「学習の定着」、「文章表現」、「話す」、「授業参加」と「意欲・自信」に関する学習困難の平均値は中間値より大きく、差の有意性が示されて、困難感が高いことが推測された。

Table 1　学習面の困難における項目の平均値（SD）と Wilcoxon 符号順位検定結果

学習困難（できず）	文章理解	学習の定着	集中力	文章表現	話す	授業参加	意欲・自信
障害のある	4.50**	4.25**	4.25**	4.75**	3.46	4.17**	4.00**
外国人児童	(1.14)	(.944)	(1.07)	(.44)	(1.29)	(1.05)	(1.02)
障害のない	4.22**	3.47**	3.04	4.25**	3.27*	3.87**	3.05
外国人児童	(1.31)	(1.44)	(1.50)	(1.16)	(1.33)	(1.28)	(1.42)

注：** $P<.01$　* $.01<P<.05$

（2）小学校における外国人児童の行動面の困難：その結果を Table2 に示した。5 件法のリーカット尺度で 3 点を中間値とすると、障害のある外国人児童のうち、「コミュニケーション」と「集団活動」に関する項目の回答の平均値は中間値との間に有意差が見られ、平均値が中間値より大きく、困難感が高いことが推測された。その一方、障害のない外国人児童のうち、「自信がない」、「友達いない」、「（人との）距離が近い」と「不適切行動」に関する項目の回答の平均値は中央値の間に有意差が見られて、平均値が中間値より小さかく、困難感が低いことが推測された。

Table 2　行動面の困難における項目の平均値（SD）と Wilcoxon 符号順位検定結果

行動困難	自信ない	友達いない	コミュニケーション	距離が近い	集団活動	不適切行動
障害のある	2.75	2.83	3.71*	3.21	3.79*	3.33
外国人児童	(1.39)	(1.27)	(1.16)	(1.53)	(1.32)	(1.61)
障害のない	2.61**	2.18**	2.96	2.32**	2.78	2.34**
外国人児童	(1.41)	(1.24)	(1.34)	(1.30)	(1.45)	(1.41)

注：** $P<.01$　* $.01<P<.05$

4. 考察

本研究の結果から、担任教師が考える、小学校に在籍する障害のある外国人児童と障害のない外国人児童が抱えている学習面・行動面の困難さの相違点を明らかにした。そのうち、学習面について、障害のある外国人児童は障害のない外国人児童より、学習に集中できないことや学習意欲が低かったり、自信がなかったりすることに対して困り感があると教師に認識されていることがわかった。一方で、障害のない外国人児童は、障害のある外国人児童より、話すことが難しく意思表示の時点で止まってしまうことに対して、困り感があるとみられていることがわかった。

行動面については、障害のある外国人児童は障害のない外国人児童より、友達とのやりとりがうまくいかず、正しいコミュニケーションをとることが難しく、集団での行動に困難を抱えやすいと認識されていた。コミュニケーションにおいて障害がある自閉症スペクトラム症の児童を例とすると、武田（2015）によると、自閉症スペクトラム障害のある子どもの場合、社会性の障害を中核とするために、「人との関係」でつまずくことが多く、集団に参加すること自体に困難を抱えていたり、物事を共有することが難しかったりする。障害のある外国人児童は、その障害を原因の一つとして人間関係に大きな影響をもたらしやすいと考えられた。その一方、障害のない外国人児童は行動面についての困り感があまり認められないと考えられた。

【謝辞】調査にご協力いただいた学校の先生に感謝いたします。
【付記】JSPS 科研費 22H01031；22H00666；20K20807 の研究成果の一部である。

＜文献＞・楊鈺倩・裴虹・三盃亜美・米田宏樹（2022）小学校における外国人児童の困難とその支援：外国人児童に関わる教員への質問紙調査を通して. 日本特殊教育学会，ポスター発表 P6-18.・武田喜乃恵.(2015) 集団参加に苦手さのある自閉症スペクトラム障害児への支援-小学校の特別支援学級における自立活動の授業実践から-. 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要,(7),153-160.

(Yuqian YANG, Hong PEI, Ami SAMBAI, Hiroki YONEDA)

人工内耳装用者の障害認識とアイデンティティ形成に関する考察

―思春期以降に人工内耳埋め込み手術を行った事例から―

〇柘植　香穂　　岩田　吉生
（愛媛大学教職大学院）（愛知教育大学特別支援教育講座）

KEY WORDS：人工内耳　障害認識　アイデンティティ

１．問題と目的

Erikson（1959）は、青年期におけるアイデンティティの形成を重要視している。聴覚障害者の場合、自己の聴覚障害によりアイデンティティ形成に課題を抱えることがある。

近年、聴覚障害の早期発見が可能になり、発話・言語能力の発達に大きな効果を示す人工内耳（以下 CI とする）を乳幼児期から装用する事例が増えた。しかし、保護者が子どもに CI を装用させることは、その価値観を強要することになりかねないと苦悩することも多い（荒木, 2014）。このような課題を受け、CI 装用を選択せずに成長した者が自分自身で CI 装用を決断する事例も目にするようになった。先行研究として、聴覚障害者や CI 装用者の障害認識・アイデンティティに関する研究は多数報告されているが、中学生以降に CI 装用を決断した青年の事例に関する研究は実施されていない。そこで本研究では、CI 装用者の障害認識・アイデンティティの形成について検討することを目的とする。

２．方法

（１）調査対象：中学生以降に CI 埋込手術を行った先天性聴覚障害者で、現在 20 歳～24 歳の CI 装用者 4 名(A～D)。

（２）手続き：202X 年 10～11 月に個人面接による半構造化インタビューを実施した。インタビューは Zoom で行い、録画した。面接時間は 1 名につき 60～80 分程度であった。

（３）質問内容

①個人属性 ②CI に関すること ③聴者とのかかわり ④聴覚障害者とのかかわり ⑤障害認識 ⑥アイデンティティと将来像

（４）分析方法：KJ 法を参考に質的分析を行った。インタビュー調査の録画データを基に逐語録を作成し、分析を行った。

（５）倫理的配慮：調査協力者に研究調査の理解を得た。また、協力者の個人情報保護を遵守することに留意した。

３．結果

分析の結果、6 個のコアカテゴリー、14 個のカテゴリー、34 個のサブカテゴリー、283 個のコードが生成された。生成された主なコアカテゴリー・カテゴリーは以下の表の通りである。

表　生成されたコアカテゴリーとカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー
CI に対する想い	・装用前　・装用時　・意見
聴者とのかかわり	・変遷　・コミュニケーション　・聴者の世界　・障害開示
聴覚障害者とのかかわり	・変遷　・コミュニケーション　・聴覚障害者の世界
障害認識	・障害認識
アイデンティティと将来像	・アイデンティティ　・将来像

４．考察

（１）CI 装用に対する意識

幼少期からの CI 装用の課題として、聴覚障害児本人の意思を尊重することが難しいことが挙げられる。これについて、自分の意思で CI を装用した者は 2 つの問題に触れた。

先行研究から CI の早期装用が語音弁別能と高い相関を認めていることが明らかになっている（岩崎・西尾・茂木・工・笠井・福島・宇佐美, 2012）。協力者の語りから、CI 装用開始時期によって聞き取りの差の認識があることが明らかになった。

また、荒木（2014）は、保護者が子どもの CI 装用を選択することでろう者として生きることを否定してしまう危惧から、決断する保護者の覚悟が必要だと述べた。保護者の強い想いで CI を装用したが現在でも良かったとは言い切れないと感じており、CI を装用していてろう者から同じ聴覚障害者として見られない感覚がある者(C)の存在が明らかになった。CI の装用が、聴覚障害児がろう者として生きようとすることへの妨げとなることも懸念される。

（２）中学生以降で CI を装用することによる障害認識やアイデンティティ形成への影響

中学生以降で CI を装用することによる障害認識やアイデンティティへの影響は、個人差が大きかった。

①CI の装用を決断することによる影響：C は CI 決断の際、CI 装用への抵抗感と、両親からの強い想いの間で葛藤を重ねてきた。そこで自分の障害を認め、葛藤した後に自分自身の存在意義が分かり、障害を肯定的に捉えられるようになった。このことから、C にとって障害認識やアイデンティティ形成に CI 装用の決断が大きな影響を及ぼしたと考えられる。

②CI 装用後の聞こえの変化が及ぼす影響：B は自身のことを難聴者と捉えている。CI を装用してから、以前より聴者との会話が円滑となり、難聴者として生きやすくなった。自分のアイデンティティを肯定していきやすくなったという面で CI 装用の影響があったと考えられる。

D は聴力低下以降、3 年間は殆ど聞こえない状態で生活し、自己肯定感が低下した。しかし CI 装用後、聴者と円滑な会話が可能となり、電話や音楽等、楽しみが増え、自分に自信がついた。CI 装用による影響があったと考えられる。

③CI 装用による影響が小さい例：A は高校生まで聴覚口話法で育ち、自身を難聴者と捉えていた。大学進学後に手話を学び、得られる情報量が聴者より少ないことに気付き、自身の聞こえを認識した。聞こえない自分を肯定的に受容した後に CI 装用を決断した。そのため A は CI 装用による障害認識やアイデンティティ形成への影響が小さかったと考えられる。

５．今後の課題

CI 装用者の心理形成の要因として、CI 装用の他、成育環境や教育歴、現在の生活環境等が挙げられる。思春期以降に CI を装用した者は、CI の特性を理解した上で装用を決断する者が多い。そのため当事者に対して、CI の知識や経験談等、情報提供をする環境作りが大切である。また、周囲の人は「CI を装用すれば聞こえるようになる」等の誤解が多くあり、葛藤を抱く CI 装用者の姿も明らかになった。多様な CI 装用者の姿があることを理解し、よき理解者が増えていくことと、当事者の積極的な理解啓発の取り組みを期待したい。

引用文献

Erikson（1959）Identity and Life Cycle. 小此木啓吾訳（1973）『自我同一性』, 誠信書房.

荒木友希子（2014）障害のある子が育つということ-幼児期に人工内耳埋め込み手術を施行した聴覚障害児の事例から考える-, 子育て研究, 4, 20-31.

岩崎聡・西尾信哉・茂木英明・工藤・笠井紀夫・福島邦博・宇佐美真一（2012）人工内耳装用時期と言語発達の検討-全国多施設調査研究結果-. 日本聴覚医学会, 55（1）, 56-60.

(TSUGE Kaho, IWATA Yoshinari)

間接的要求理解における ASD 傾向と視線機能の関連

〇林珠里　　大森幹真
（早稲田大学大学院人間科学研究科）　（早稲田大学人間科学学術院）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症(ASD)・間接的要求・視線機能

（目的）

自閉スペクトラム症（ASD）は，社会的コミュニケーションに持続的な障害がある。社会的コミュニケーションには言語と非言語によるものがあり，構成要素に語用論，社会的理解, 社会的相互作用, 言語処理が含まれる(American Speech–Language–Hearing Association, 2022)。本研究では，語用論に含まれる間接的要求を扱う。海外の研究では Bucciarelli et al.(2003)が定型発達児の間接的要求理解を測定した。一方で ASD 児に対する研究は少なく，結果は一致していない(Kinssine et al., 2012; MacKay & Shaw, 2004)。国内では，定型発達児を含めて間接的要求理解の発達段階を解明する研究は少ない。本研究では,発達障害児を対象に，言語場面と非言語場面での間接的要求の理解と課題遂行中の視線機能を明らかにすることを目的とした。

（方法）

参加者：発達障害の診断,または発達障害傾向がある子ども 27 名(男児 20 名，女児 7 名，平均年齢 9.0 歳，5 歳~15 歳)が本研究に参加した。本研究は早稲田大学倫理審査委員会(2021-152)での承認後，参加児の保護者に文書と口頭での説明を行い，書面による同意を得た上で研究を実施した。

手続き：対人応答性尺度(SRS-2)と広汎性発達障害日本自閉症協会評定尺度(PARS)短縮版児童期を保護者に回答を求めた。参加者の言語年齢(PVT-R)を測定した。次に，言語・非言語場面での間接的要求場面の視線機能を計測し，間接的要求の理解を問う質問に対して自由に回答を求めた。

刺激：非言語場面では 1 枚の図版に「相手」,「自分」,「もの」の 3 つのイラストを配置し，間接的要求を行っている場面を作成した。言語場面には非言語場面の図版に間接的要求文である「文字」を追加した。4 パターン作成し，言語・非言語場面の合計 8 枚の図版を提示した。

装置:アイトラッキング装置(Tobii,X3-120)が搭載されたコンピュータ画面上に，刺激図版を提示した。課題遂行中，IC レコーダーで自由回答を録音した。

結果の処理法：まず, 障害傾向による群わけを行い, SRS-2 の総合得点の T 得点で 76 以上の「重度の範囲」にある子どもを ASD 傾向高群, それ以外の子どもを ASD 傾向低群とした。言語・非言語場面での図版での合計注視時間・注視領域ごとの注視回数等を求めた。そのうえで,従属変数を「相手」,「自分」,「もの」領域とし，各従属変数に対して群・場面の 2 要因の混合計画での分散分析を行った。さらに,「文字」において群での 1 要因分散分析を行った。

(結果)

群わけの結果，本研究参加者の ASD 傾向高群は 15 名，ASD 傾向低群は 12 名であった。群要因，場面要因ごとの「相手」の合計注視時間を比較した。分散分析の結果，群要因と場面要因での有意な主効果があったが，有意な交互作用はなかった。ASD 傾向低群より ASD 傾向高群の方が「相手」の合計注視時間が長かった。他の領域の合計注視時間に対しても同様に分析した結果,「自分」と「もの」では場面要因の有意な主効果があり，そのほかの要因での有意な主効果や交互作用はなかった。さらに,「文字」に対する 1 要因分散分析では, 群要因の有意な主効果があり, ASD 傾向高群の方が合計注視時間は長かった。

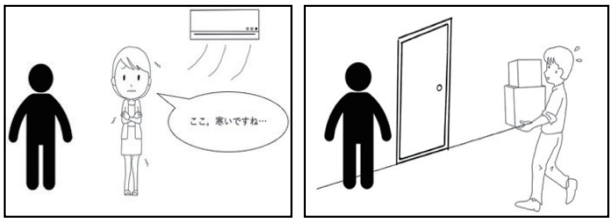


図 1. 言語・非言語場面の図版例

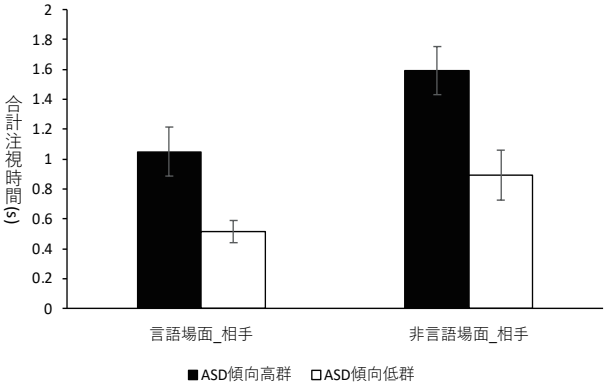


図 2. 場面間，群ごとの「相手」の合計注視時間

（考察）

本研究の結果から，ASD 傾向高群は「相手」の合計注視時間が長いのにも関わらず，自由回答での間接的要求の理解に困難があった。したがって,「相手」を長く注視しているが，相手の行動や表情といった非言語的な文脈理解が難しく，理解に困難が生じた可能性がある。「文字」に対しても ASD 傾向高群は合計注視時間が長く，間接的要求理解で，非言語情報より言語情報を優先している可能性が示唆された。一方で，回答方法や実験条件によって，ASD 児でも間接的要求の理解ができたという先行研究もあり，理解の促進要因や阻害要因を見極める必要がある。今後は，非言語理解や言語能力との間接的要求理解の関連を見ていく。

（文献）

Bucciarelli, M., Colle, L., & Bara, B. G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of Pragmatics, 35*, 207-241.

Kissine, M., De Brabanter, P., & Leybaert, J. (2012). Compliance with requests by children with autism: The impact of sentence type. *Autism*, *16*, 523-531.

(HAYASHI Juri, OMORI Mikimasa)

肢体不自由通級指導を受けている児童生徒の移行期支援の課題

通級担当と通級による指導を受けている児童生徒の在籍する学校との関係から

〇新田賢司　　真鍋　健
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校・元千葉県立松戸特別支援学校）　（千葉大学教育学部）

KEY WORDS: 肢体不自由　通級による指導　移行期

（目的）

小学校・中学校に在籍している障害のある児童生徒の教育的ニーズに対しては,連続性のある多様な学びの場に位置付けられた通級による指導がある。通級による指導においては,在籍学級の教育課程の中で実施しており,通級による指導を受けている児童生徒の在籍する学校（以下，在籍校）との連携は欠かせない。平成 29 年度告示の小学校・中学校の学習指導要領には,個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成及び活用が示され,書式などのツールによる連携はされていると考えられる。一方で,移行前から移行後の情報共有や，中学校入学後の支援への接続について，その実態は明らかになっていない。特に，肢体不自由の通級による指導（以下,肢体不自由通級）の場合は,中学校での実施人数が少ないなど，移行期において連携の困難さが見られる。そこで本研究では，千葉県で肢体不自由通級を進める特別支援学校に対する調査を行い，肢体不自由通級を受けている児童生徒の小学校から中学校への移行期に関する課題を,在籍校との関係から明らかにする。

（方法）

(1)対象：千葉県で肢体不自由通級を実施している特別支援学校２校（以下 A 特別支援学校,B 特別支援学校という）の肢体不自由の通級担当教師（以下，通級担当）6 名。

(2)手続き：1 校につき 3 名へグループインタビュー（45 分）にて半構造化面接を行った。内容は対象者の承諾を得て録音後，学校ごとに逐語録を作成し,SCAT 分析（大谷,2007）を行い，構成概念をまとめてカテゴリー化した。その後,通級による指導の実施校,在籍校,進学先,関係機関,対象児,家庭の関係図の上にカテゴリーを配置し図解した（図 1・2）。調査期間は,A 特別支援学校は 202X 年 10 月,B 特別支援学校は 202X 年 11 月に実施した。

（倫理的配慮）

調査にあたっては,書面にて研究内容の説明を行い,肢体不自由通級を実施している特別支援学校の学校長の承諾および対象者の同意を得た上で実施した。

（結果）

(1)A 特別支援学校の肢体不自由通級の移行期の連携

小学校卒業時には通級による指導は終了となり，進学後は困難さに対する本人・保護者からの支援要請を待つことになる。進学先と通級による指導の実施校とは,関係がないため生徒の情報は得られなく，卒業後の支援は困難となる。また,中学校へ支援をつなげていく組織的な決まりはなく,進学後のフォロー体制は課題であった。

(2)B 特別支援学校の肢体不自由通級の移行期の連携

個別の学習よりも学級での学習が有効との考えから，進学後の通級による指導は勧めないことがあった。また，通級による指導の終了（卒業）時は,通級の指導計画とサポートシートを作成し,分かりやすく伝える工夫をしているが,指導にあたっては，在籍校の個別の指導計画の確認をしてないなど,通級担当と在籍校との指導計画を活用した連携は課題であった。

（考察）

通級による指導の終了（卒業）時の小学校から中学校への移行期において，通級担当は引き継ぎへ積極的に関与をしていないことが明らかになった。通級担当は問題意識をもっているが,進学先への引継ぎは,主として在籍校が行うことから,通級担当は引き継ぎ資料の提供に留まり,適切に引き継ぎが行われているかどうかは,在籍校のやり方を尊重し,確認まではしていなかった。しかしながら,その状況では進学後に困難が見られるまで,適切な支援を受けられない場合も考えられるため,進学先での情報を得られるような仕組みは必要ではないか。特に,肢体不自由のある児童生徒においては，体の問題に目が行きがちで，環境面の支援に偏る傾向が見られることから，中学校進学の際に生じる学習面や心理面などの問題を踏まえると，進学先での適応に向けた移行期支援における活動を工夫しなければならないと考える。

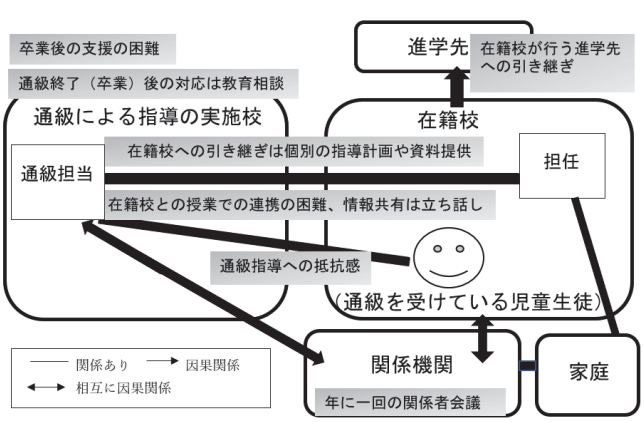


図 1 A 特別支援学校構成概念関係図

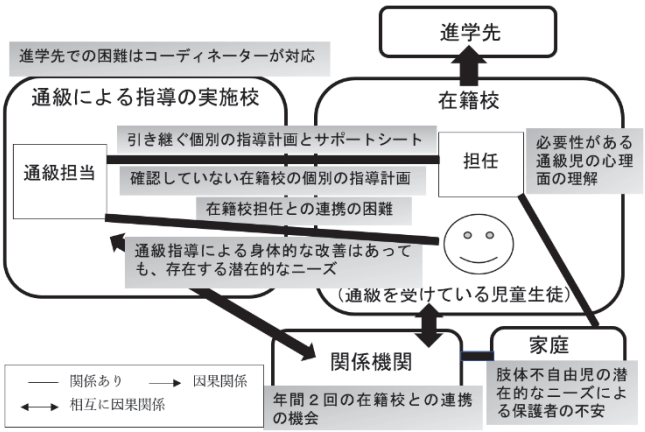


図 2 B 特別支援学校構成概念関係図

(NITTA Kenji, MANABE Ken)

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童へのインクルーシブ体育の実践

― 8 の字大縄跳びのルールの変更と視覚支援を用いた段階的な指導の効果 ―

〇宮崎光明（富山大学教育学部）
齊藤嵩之（富山大学教育学部附属小学校）

KEY WORDS: 肢体不自由　インクルーシブ体育　8 の字大縄跳び

Ⅰ．目的

インクルーシブ体育に求められる視点として、児童の障害特性に応じた指導や支援方法を考え、ルールや用具をその人の特性に合わせて、修正や調整、変更、改善を行うことが考えられる（澤江, 2020）。そこで本研究では、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童に、障害や運動機能の実態に合わせたルールの変更と視覚支援を用いた段階的な 8 の字大縄跳びの動きの指導を行い、その効果を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象：公立小学校の肢体不自由特別支援学級に在籍する 1 年生の男児 1 名（以下、A 児）と 2 年生の女児 1 名（以下、B 児）であった。A 児は、医療機関で背筋脂肪髄膜による両下肢機能障害と診断されていた。5 歳 4 か月時の WISC－Ⅳの結果は FSIQ102、VCI93、PRI120、WMI112、PSI83 であった。右足より左足の方が短く、日常的に両足に下肢装具を装着して、左右のバランスとっていた。全身の動きが不安定なためヘルメットを着用していた。B 児は、医療機関で先天性骨髄麻痺による両下肢機能全廃と診断されていた。6 歳時に田中ビネー知能検査を行い、4 歳程度であった。日常的に、車いすで生活していた。右手の動きが悪く失調しているため作業療法を受けていた。左利きであった。2 名とも校内の 8 の字大縄跳び大会に参加したいという意志をもっていた。

２．指導者、指導場所及び期間：指導者は、体育主任の第一著者と特別支援教育コーディネーターの第二著者であった。指導場所は、プレイルームで指導した。指導の期間は 2 日間で、休憩を入れながら A 児は約 1 時間 6 分、B 児は約 31 分の練習を行った。

３．8 の字大縄跳びのルールの変更：A 児、B 児ともに、跳ぶという動作が難しかった。そこで、回っている縄に入り、縄を車いすで踏み越すか、またぐことで 1 回跳んだこととするルールに変更した。

４．指導方法：A 児の指導は、ヘルメットと両足に下肢装具を装着した。指導の手順は以下のようにした。なお、A 児、B 児とも、縄の回し手は、指導者が行った。

(1) 縄は使わず、床に置いた青色、黄色、赤色、緑色の印の順に走る練習をした。印は、8 の字大縄跳びの動きができるように置いた。黄色と赤色の印は斜めに並んでおり、縄の真ん中でまたぐ時の足を置く場所の印とした。8 の字大縄跳びは、両側にスタート位置があるが(1)～(8)までは、片方のスタート位置からスタートする指導をした。

（2）棒の先に下矢印を付け、それが円を描くように回した。下矢印の先が黄色の印に付いた時に、青色の印からスタートし、黄色、赤色、緑色の印に行く練習をした。

（3）A 児が通過した後、回っていた下矢印の付いた棒を地面に置いた。黄色の印から地面に置かれた棒をまたいで赤い印に行き、緑の印に行く練習をした。

（4）（3）の練習で赤色の印から緑色の印に行く時に、直線ではなく大回りして行ってしまっていたため、赤色の印と緑色の印の間に緑色の印に向けて赤色の印を置いて練習した。

（5）印と矢印はそのままで、真ん中に下矢印の付いた新聞紙で作った縄で練習をした。

（6）印と矢印はそのままで、真ん中に下矢印の付いた縄で練習をした。

（7）印と矢印をなくして、真ん中に下矢印の付いた縄で練習をした。

（8）通常の縄で練習をした。

（9）8 の字で縄入る方向を逆にして、（3）のように印を置き練習した。

（１０）特別支援学級合同チームで練習をした。

B 児の指導は、車いすに乗ったまま指導を行った。指導の手順を以下のようにした。

（1）縄は使わず、床に置いた青色、黄色、赤色の印の順に車いすを動かす練習をした。矢印は、大縄跳びの 8 の字の動きができるように置いた。

（2）棒の先に下矢印を付け、それが円を描くように回した。下矢印の先が黄色の印に付いた時に、青色の印の所から車いすを発進し黄色の印に行く練習をした。

（3）B 児が通過した後、回っていた下矢印の付いた棒を地面に置いた。それを黄色の印で車いすの向きを変え、棒を踏み、赤い印の所へ行く練習をした。

（4）下矢印の付いた棒を真ん中に下矢印の付いた縄に替えて練習した。印は同様に設置した。

（5）通常の縄に戻し、印もなくした。特別支援学級合同チームで練習した。

５．倫理的配慮：本研究は、公立小学校での授業の実践を研究発表用にまとめたもので、個人情報および倫理面に配慮し行った。また研究の発表について、保護者と校長の同意を書面で得た。

Ⅲ．結果

視覚支援を用いた段階的な指導を行った結果、A 児、B 児ともに、変更したルールに基づいて、8 の字大縄跳びの動きを短時間で獲得した。その後、全児童が参加する校内の 8 の字大縄跳び大会に知的障害、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童と 7 名のチームになり参加した。縄は指導者 2 名が回した。3 分間を 2 回行い合計 95 回跳び記録を残すことができた。

Ⅳ．考察

8 の字大縄跳びは、跳ぶという動きが入ってくるため、肢体不自由のある児童の運動機能の実態に合わせたルールの変更を行った。また、A 児は、WISC-Ⅳの処理速度が低く、B 児は知的発達に遅れが見られたため、どこに注意を向けるのか分かりやすく、複数の動きや情報の判断を一つ一つ習得していく段階的な指導を行った。結果大会に参加できた。肢体不自由のある児童のインクルーシブ体育の実践は、運動機能の実態だけではなく、知的発達や認知機能も併せて指導方法を考えていくことが有効であった。

文献

澤江幸則 (2020)：インクルーシブ体育の可能性と限界. 体育科教育学研究, 36(2), 33-38.

(MIYAZAKI Mitsuaki, SAITO Takayuki)

重度重複障害児の視線入力装置を使った初期学習

重度障害児・者支援システム EyeMoT を使った二者択一の習得

由谷るみ子
（常葉大学教育学部）

KEY WORDS: 視線入力　初期学習　二者択一

Ⅰ目的

重度の肢体不自由と知的の重複障害がある場合、手を使ったプットインや円の型はめといった初期学習ができないため、形を触る⇒注視する⇒入れる⇒達成のルールを理解することが難しい。自分で行動して結果の正解、不正解のフィードバックを得ることも困難なため、学習を積み上げていくことが難しいことが多い。近年、視線入力装置の普及によって重複障害の児童生徒にも選択場面や教科学習等で活用が広がってきた。しかし、写真と実物のマッチングができない発達段階の場合、視線入力で注視して二者択一を実施しても対象児が課題意図や自分の意思に沿って注視しているとは限らず、正解率が 5 割前後で推移してしまうことがある。そこで視線入力装置を使って、選択後に明確なフィードバックがある方法で、自分で意図して視線を向け選択できるできるように指導を行った。

Ⅱ方法

１対象児

肢体不自由特別支援学校に在籍する 5 年生女児（A 児）、筋強直性ジストロフィー、脳室周囲白質軟化症で、S スケールで「話すこと」、「読むこと」、「聞くこと」は 8 ヶ月から 12 か月程度、車いすを使用し、わずかに手指が動く程度であった。質問すると声を発するが、「はい」「いいえ」の区別はできなかった。本研究前は視線入力装置で友達等の写真の二者択一を実施したが、正答率は 5 割程度で推移し、意図的に選択する様子は見られなかった。

２使用した機器とソフト

タブレットパソコンは NEC 社パーソナルコンピューターVK140 S-9、アイトラッカーは Tobii Dynavox 社 PCEye Mini、ソフトは重度障害児・者支援システム EyeMoT(島根大学 伊藤)の射的アプリを使用した。

３指導方法

20XX 年度の 9 月から 3 月まで 35 日間、行事等を除き週 2 回 10～20 分程度実施した。画面に表示された 2 枚のカードの 1 枚は A 児が好きな絵本動画や音楽ビデオの最初の画面を示し、選択されるとカードが倒れて動画が始まるようにした。もう 1 枚は水色で、選択するとカードが倒れるだけに設定した。9 日目まで 2 秒の注視でカードが倒れるよう設定したが、右側に視線を向けたままで維持するのが難しいことから、1.5 秒に変更した。実施には複数の担任が順番に担当し、横で言葉かけや画面への指差しを行い支援した。理学療法士が主にアイトラッカー調整と射的アプリの課題作成、A 児の姿勢調整を行い、著者は主に課題の難易度の調整と記録を行った。

４倫理的配慮

本研究について、A児の保護者に授業の様子を参観してもらい、学習成果と公開内容を説明して書面で承諾を得た。学校長と関係教員にも趣旨を説明し了解を得た。

Ⅲ結果

二者択一で動画のカードを選択できた正解数と正答率を図 1 に示した。11 日目に 15 試行中 13 の正解があり、これ以降、正解率が高いことが多くなった。また、はじめは視線を固定するのに時間がかかり、授業後半に疲れた様子を見せたので 15 試行以内で終わることが多かったが、18 日目くらいから 20 試行が安定してできるようになった。動画への飽き対策と、選択の理解促進のため 12 日目からは 2 動画の最初の画面を同時に提示して学習する課題を選択させることを加えた。32 日目からは 4 動画の最初の画面を同時に提示し、選択したものを実施した。

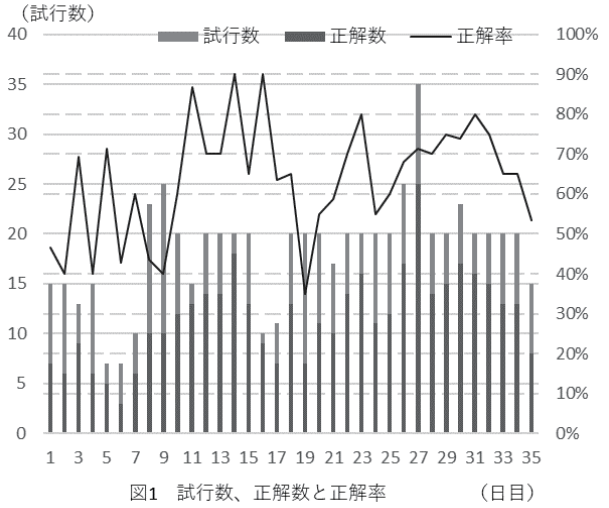


図1　試行数、正解数と正解率

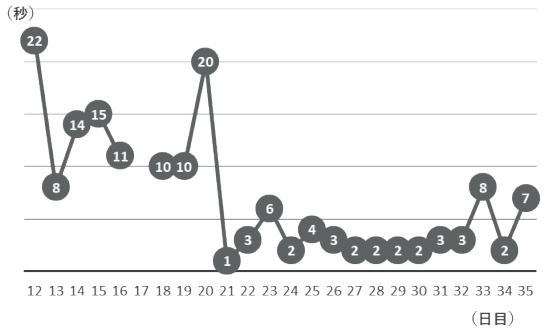


図 2 平均選択時間

選択時間の計測ができた試行についての平均反応時間を、図 2 に示した。アイトラッカーと姿勢の調整をしたが、左側のカードの注視は容易で、右側の注視が安定しなかったり、視線が右側に動いていても左に戻ってしまって不正解となったりすることがあった。次第にコントロールが良くなり、短時間で正解のカードを注視できるようになった。

Ⅳ考察

視線入力は、A児と教員双方で結果を共有することが容易であった。また、正解率の上昇とともに指差しに反応する様子が見られたり、動画が始まると教員に視線を向ける初期の三項関係が見られたりした。重度重複障害児で注意する必要があることは、目の疲労を考慮した試行数と実施時間、体調や覚醒レベルの確認、姿勢や髪型の調整、反射的に視線が奪われる人の動きや急な音を遮ることであった。

(YUTANI Rumiko)

肢体不自由児の小中学校体育に対するセンター的機能の検討

養護学校義務制前の養護学校学習指導要領の記述を通して

〇松浦孝明
（国士舘大学文学部）

KEY WORDS:肢体不自由児，インクルーシブ体育，養護学校学習指導要領

【目的】

近年，小・中・高等学校において，特別支援教育を必要とする児童生徒が増加している。しかし，小学校等の体育指導を担当する教員からは，インクルーシブ体育の授業の難しさが課題として挙げられている。2023 年 3 月「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」は，学校教育法施行令第22条の3に規定される障害の程度に該当しつつ，通常の学級で学ぶ児童生徒が十分な指導を受けられるよう小学校等への特別支援学校のセンター的機能の充実が必要であることを示したが，その機能の具体については各特別支援学校の検討課題である。筆者は，小学校における肢体不自由児の体育指導の変遷について小学校学習指導要領の記述を基に報告してきた（松浦,2022）が，肢体不自由養護学校の体育授業の変遷についても明らかにすることは今後のセンター的機能を担う上で意義があると思われる。

本研究は，1979 年養護学校義務制以前の肢体不自由養護学校において体育授業がどのように展開されていたかを明らかにするとともに，小中学校等に在籍する肢体不自由児の体育指導に対する特別支援学校のセンター的機能充実のための指針を得ることを目的とする。

【方法】

1962 年度版養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編，1970 年養護学校（肢体不自由教育小学部・中学部学習指導要領，1979 年盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領の各教科体育（体育・機能訓練），および各指導要領解説の小学部の記載内容を分析対象とした。

【結果及び考察】

1962 年，養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編が肢体不自由教育における初めての学習指導要領（事務次官通達）として示された。体育は「体育・機能訓練」として一教科として位置づけられた。「第 2 章 各教科 第 9 節 体育・機能訓練 1.体育」には，小学校学習指導要領に示された内容を児童の障害の状態に即して設備や方法，グループ分けを工夫し適切な指導を行う事が必要であると示されている。また，機能訓練との関連を考慮し障害の改善に必要な内容をできるかぎり課すことを求めるとともに，機能訓練との違いを考え，必要な内容がかたよりなく学習されるように留意する必要があることが示された。1967 年発刊の養護学校小学部中学部学習指導要領肢体不自由教育編解説には，「児童の障害を理由に，簡単に切り捨てたり，極端な場合には，体育を課さなかったりすることのないようにしなければならない。（中略）やり方を肢体不自由児に適したように修正し，それに合わせて設備をくふうすることによって，体育を行う配慮が必要」と示された。また，小学校体育の目標達成を目指すことの必要性が述べられている。当時の養護学校は肢体不自由単一障害の児童生徒を教育対象としていたため，1962 年以前の小学校学習指導要領の記載内容を引き継いだ内容といえる。

1970 年告示養護学校(肢体不自由教育)小学部・中学部学習指導要領では，機能訓練が養護・訓練として独立し，体育が単独の教科に位置づけられた。「第 2 章 各教科 第 1 節 小学部 8 体育」には，内容について，運動技能に関する事項の指導に当たっては肢体不自由の状態や能力に応じて習得可能な運動を課すこと，球技のルールやグループ分けについては肢体不自由の状態や能力に即して工夫することや，運動機能の障害が重度の児童については他者の補助により運動を経験させたり，可能な役割を分担することにより集団活動に参加させたりするように配慮が必要であることが示された。解説では，重度児に対して全身的な運動を多く課し全体的な体力の向上を図ること，運動経験の乏しさに対して他者の補助によりいろいろな運動に親しませること，集団のゲームには可能な役割を持たせて活動させることなど合理的配慮といえる具体的な記載が見られる。脳性まひの子供の在籍数の増加や児童の障害が重度・重複化する傾向にあることに対応する内容となった。

1979 年告示学習指導要領は今まで各障害種別に作成されていたものが盲・聾・養護学校学習指導要領としてまとめられた。学習指導要領が教育課程編成の基準を示すという性格が強まり，また，同年から養護学校教育義務制が施行されたことに伴い重複障害の児童生徒が増加傾向にあることが考慮され，障害種別に示されていた指導計画の作成と内容の取扱いに関する事項が共通に示された。結果として第 2 章各教科には，「各教科の目標，各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱いについては，小学校学習指導要領第2章に示すものに準ずるものとする」という記述に留まる。また，肢体不自由者について「児童の運動機能の状態等に応じて，指導内容を適切に選定するとともに，補助用具や補助手段の活用を図ること」と各教科共通の配慮が示されたが，従前までのような具体的な配慮に関する記述はみられない。同解説では従前と同様に，体育授業において児童の運動機能障害，運動経験，興味など実態に即した配慮，実態児応じた習得可能な運動の選定，単元構成と配列，グループ編成についての配慮が必要であることが示された。

以上のことから，単一障害の子供が対象とされた養護学校義務制までの養護学校学習指導要領には，肢体不自由児の体育授業において障害の状態に応じた指導内容の選定が必要であること，指導環境の整備，ルールの変更やグルーピングなど指導方法の工夫が必要であることが共通して示された。また，障害の重度・重複化，多様化する傾向に対しても得意な技能を発揮できる役割を持たせることなどの工夫が示されている。これらの内容は，現在の小中学校等の体育授業の合理的配慮の検討において十分に参考になると思われる。特別支援学校は，養護学校義務制以降重度・重複障害児の自立活動の指導に関する研究に重点が置かれる傾向があった。今後，小中学校等に対する特別支援学校のセンター的機能の充実を図るためには，従前の学習指導要領に示された視点を参考にするなどしてあらためて特別支援学校で展開されてきた教科「体育」の指導を整理することが重要である。小中学校等のインクルーシブ体育の充実に資する有効な指導方法や配慮の蓄積に努めることが喫緊の課題といえよう。

【文献】

松浦孝明(2022).肢体不自由児の小学校体育における歴史的変遷.日本特殊教育学会第 60 回大会予稿集
文部科学省(2023). 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告

(MATSUURA Takaaki)

重度脳性まひ児童の視線選択動作の指導手順の開発

○中野芽生　　寺田信一
（高知県立高知若草特別支援学校）　（高知大学教育学部門）
KEY WORDS: 重度脳性まひ　視線入力　自立活動

１．目的

視線入力装置が実用化されるようになり、肢体に不自由があってもパソコン画面の操作が可能になった。これまで主に ALS をはじめとする重度障害者の意思伝達用に応用されてきた（伊藤，2016）が、重度脳性まひのような不随意運動のある児童への使用例はまだ少ない。そこで、本研究では、重度脳性まひ児童が視線選択を習得するための指導手順を明確にし、その有効性を検証した。

２．方法

（１）対象：肢体不自由特別支援学校に在籍する小学部６年生の男児１名。脳性まひで、知的障害と肢体不自由がある。未定頸で緊張が強く随意的に動かすことが難しい。発語があるが、不明瞭で伝わりづらい。徳永（2009）の学習到達度チェックリストのスコアは、国語・算数ともに 60 である。遠視矯正の眼鏡を使用。視線入力の際の目線の随意的な操作は可能だが、頭部の固定に困難さがある。実施時には、座位保持装置 Panda を使用した。本研究の論文掲載にあたっては、保護者及び本人の了解を得ている。

（２）視線入力に関して：使用したのは視線検出式入力装置 tobii PCEye Mini、教材(アプリ)は全て EyeMoT３D シリーズを活用した。（島根大学、ポランの広場より）

（３）期間：指導Ⅰ期 20XX 年４月～６月
指導Ⅱ期 20XX 年７月～11 月(８月を除く)
指導Ⅲ期 20XX 年 12 月～20XX+1 年２月

（４）指導内容：自立活動の時間の指導の中で週３回行った。授業前には首と肩を重点的にストレッチし、座位で前傾姿勢を取り緊張を弛めた。授業時間の始めには毎回キャリブレーションを取った。視線操作に取り組んだ時間は 30 分。内容は Fig.1 にまとめた。指導にあたっては、頭部の動きが少なくなるように、ティルトをかけず、頭部の位置をタオル等で調整し後傾することを防いだ。急な声掛けなどの刺激で筋緊張が入り目線が変わってしまうことを防ぐため声掛けは最小限にした。

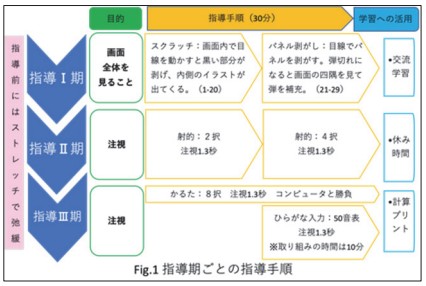


Fig.1 指導期ごとの指導手順

３．結果

（１）指導Ⅰ期

指導始めは、自分の目線がマウスポインターとして示されることに反応し頭部が後傾して目線が画面から外れることが多かった。それに慣れるまでに 10 回かかった。11 回目からは画面全体に目線が向けられるようになり、１課題における所要時間の減少が見られた（Fig.2）（Fig.3）。

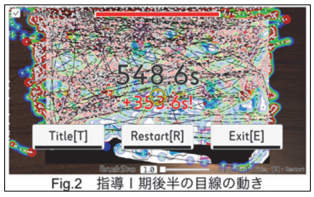


Fig.2　指導Ⅰ期後半の目線の動き


Fig.3 １課題にかかる平均時間（分）

（２）指導Ⅱ期

指導Ⅱ期の初めは注視して選択する時間（1.３秒間）のうちに、目線が的に合ったり外れたりを繰り返し注視して選択できず、時間内にできなかったが、繰り返し取り組むことで、注視の上達が見られ、余分な動きが減り目的的に的を見ることができるようになった（fig.4）。

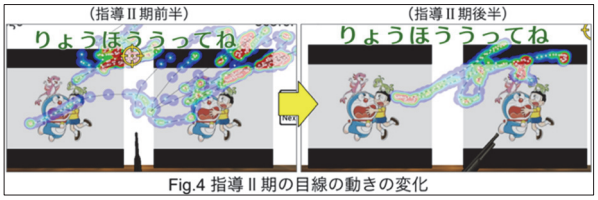
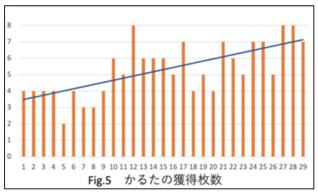
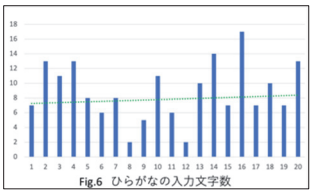


Fig.4 指導Ⅱ期の目線の動きの変化

（３）指導Ⅲ期

かるたの獲得枚数は日によって違いはあるものの平均獲得枚数が緩やかに増えており、注視の上達が見られた（Fig.5）。時間内に打ち込めたひらがなの数は日によって違いが大きく出た。（Fig.6）。


Fig.5　かるたの獲得枚数


Fig.6　ひらがなの入力文字数

４．他の学校活動への適用（Table1）

Table1　他の学校活動への適用による指導期前後の児童の変容

指導期	適応場面	指導前の様子	指導中（後）の他の学校活動の様子
Ⅰ期	交流学習	言葉でクイズを出したり、何かを発表する活動が多かったが、不明瞭で伝わりづらいため教師が聞き取ったことを伝えていた。	スクラッチをしている画面を共有し、隠されたイラストを当てるクイズを行った。自分で操作できること、友達から褒められることを喜んでいた。
Ⅱ期	休み時間等	クラスの友達がクロームブックで好きな動画を検索して見ているのを一緒に見ていた。自分の好きな動画を選ぶ場面が少なかった。	動画検索画面まで進めておくと、見たい動画を自分で注視して選択し、再生してみることができた。自分の好きな動画を選ぶことができ、主体的な行動が見られた。
Ⅲ期	教科学習（国語・数学）	児童の発言を聞き、教師が掻き取ったり、パソコンで打ち込んで提示していた。聞き取りづらさがある時は、ひらがな表で1文字ずつ訊ねていた。伝わらないこともあった。	手紙の宛先や計算の答えなど部分的に自分で打ち込みができた。時間を要するため個別に取り組んでいる授業の中で取り組んだ。自分でできたことに達成感を感じ、成果物を印刷して持ち帰りたがった。

５．考察と今後の課題

本研究において、視線入力に慣れる準備期が指導の始めに 10 回程度必要なことが分かった。画面全体を見ることと注視もそれぞれ 20 回程度の指導で上達することが分かった。このことから重度脳性まひの児童であっても弛緩をしてから指導を行うこと、前述の指導手順で指導することで視線選択動作が向上した。練習を重ねることで視線選択に要する時間の短縮も見られた。しかし、キーボードでタイピングができる他児に比べて所要時間は 10 倍以上かかる。この差を縮められるよう指導を継続することは必要だが、時間短縮の限界値はあると考えられる。そのため合理的配慮は必須である。今後は、更なる時間短縮に向けた学習を続ける一方で、児童にとって個別最適化された教材開発を続ける必要がある。選択肢の大きさや文字の配列、ローマ字入力も含め、児童にとって何が最適なのかを追求していきたい。

（文献）

徳永豊（2014）障害の重い子どもの目標設定ガイド
島根大学 伊藤助教授主宰 ホームページブログ『ポランの広場』（https://www.poran.net/ito/）

(NAKANO Mei, TERADA Shinichi)

中学部理科１段階において疑問をもつ力を育てる単元の構成

―「物質とエネルギー」の単元づくりを対象として―

〇小山　信博
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）

KEY WORDS:　知的障害　　肢体不自由　　思考力，判断力，表現力等

Ⅰ　目的

知的障害特別支援学校中学部の理科で育成を目指す「思考力，判断力，表現力等」は，「観察，実験などを行い，疑問をもつ力と予想や仮説を立てる力を養う」とされている。特に１段階では，同時に複数の自然の事物・現象を比べたり，自然の事物・現象の変化を時間的な前後の関係で比べたりして，その差異点や共通点を明らかにする学習活動を通して，疑問をもつ力を養うこととされている。しかしながら，学習指導要領解説には，疑問をもつための指導については解説されていない。なおかつ，知的障害を伴う肢体不自由生徒の理科学習では，比較することで差異点や共通点に気付くことができても，疑問をもつことが難しい様子が見られる。

疑問は，「今までにもっていた知識では解釈できない事象に出会ったときに，「なぜ」「どうして」というように自ら問い直したもの」（角谷ら（2005）『小学校　理科の学ばせ方・教え方事典』（教育出版））である。この定義を踏まえると，疑問をもつことが難しい理由として，知的障害の特性から知識と経験を結び付けて解釈しようとすることが難しかったり，肢体不自由児の学習上の困難さである経験不足により，前提となる知識が生活経験から蓄積されていなかったりすることが考えられる。

本研究では，これらの知的障害を伴う肢体不自由の学習上の困難さを踏まえ，中学部理科１段階の学習を通して，疑問をもつ力を育てる単元の構成を明らかにする。

Ⅱ　方法

１）対象生徒

肢体不自由特別支援学校中学部に在籍する知的障害を併せ有する生徒Ａ～Ｃの３名。

２）対象授業の内容のまとまり（単元）と実施時期

Ｃ　物質とエネルギー
　オ　電気の通り道
　　（ア）㋐　電気を通すつなぎ方　　９～１０月
　　（ア）㋑　電気を通すもの　　１１～１２月
　エ　磁石の性質
　　（ア）㋐　磁石につくもの　　１月
　　（イ）㋑　磁石と磁石　　２月

３）単元の構成

疑問をもつことをねらい，以下の①～③の３つの展開を有する単元を構成した。

①　対象の自然の事物・現象に関する経験を補う活動
②　予想を立てて実験的に確かめる活動
③　自分の考えがどう変わったのか振り返る活動

４）分析対象

授業で用いられたワークシートへの生徒の考えや感想などの記述から，疑問に関する表現を抽出する。

５）倫理上の配慮や手続き

本研究は，対象生徒の保護者に研究への参加と発表について同意を得るとともに，個人情報保護を踏まえたデータの使用と発表について，所属校による審査を受け，承認を得ている。また，授業の計画及び実施にあたっては，対象生徒に身体的な危険や精神的な負担の無いよう配慮するとともに，単元終了後のアンケートにより，楽しく学びがいのある授業だったかを「５：とてもたのしかった」から「１：とてもつまらなかった」の５件法で尋ね，１か２とならなかったことを確認する。

Ⅲ　結果

１）対象授業の歓迎度

単元終了後のアンケート結果を Table 1 に示す。

Table 1　生徒による対象授業の単元後終了後の歓迎度

内容のまとまり（単元）	生徒A	生徒B	生徒C
電気を通すつなぎ方	4	4	4
電気を通すもの	4	3	4
磁石につくもの・磁石と磁石	4	3	4

２）疑問についての表現

単元の構成として示した３つの展開のそれぞれにおける生徒の記述から，疑問に関する表現を抽出した。

Table 2　対象の自然の事物・現象に関する経験を補う活動

内容のまとまり（単元）	生徒A	生徒B	生徒C
電気を通すつなぎ方	０回	０回	０回
電気をとおすもの	２回	４回	１回
磁石につくもの・磁石と磁石	０回	３回	０回

Table 3　予想を立てて実験的に確かめる活動

内容のまとまり（単元）	生徒A	生徒B	生徒C
電気を通すつなぎ方	０回	０回	０回
電気を通すもの	１回	１回	１回
磁石につくもの・磁石と磁石	２回	３回	１回

Table 4　自分の考えがどう変わったのか振り返る活動

内容のまとまり（単元）	生徒A	生徒B	生徒C
電気を通すつなぎ方	０回	０回	０回
電気を通すもの	２回	０回	０回
磁石につくもの・磁石と磁石	１回	０回	０回

Ⅳ　考察

Table 1 より，実施授業は概ね歓迎されていたと考えられる。

また，Table 2～4 の結果から，全般的に「②予想を立てて実験的に確かめる活動」で疑問をもちやすいと考えられた。これは，実験によって予想通りとならなかった場合に「なぜだろう」という気持ちが起こったり，予想通りとなっても「別のこれならどうだろう」と発展的に考えたりすることで疑問をもつのだと考えられる。ただし，既習の内容を基に予想し，表現するのは，２段階で育成を目指す資質・能力である。

さらに，①や③の展開では，生徒Ａのように「自分の考えがどう変わったのかを振り返る活動」において疑問をもちやすい場合と生徒ＢとＣのように「対象の自然の事物・現象に関する経験を補う活動」において疑問をもちやすい場合があった。これは，授業前に関連する生活経験があれば，改めて授業の中で自然事象と出会ったときに既有知識との齟齬から疑問をもちうるのに対し，生活経験が少なければ，学習を進めることで知識をもち，その知識をもとに考えると予想通りにならないことで，疑問をもつのだと考えられる。

以上のことから，①～③の単元の構成は，一連の授業の中で，生徒が疑問をもつことに有効だったと考えられる。

(KOYAMA Nobuhiro)

バリアフリーマップの作成を通した学生による障害学生支援の実践

藤村励子
（郡山女子大学家政学部）
KEY WORDS: 障害学生支援　合理的配慮　ピアサポート

（目的）

全国の高等教育機関における障害学生の在籍数は年々増加しており、大学の障害学生支援体制の整備・充実が求められている。後藤・菊池（2016）は、大学内では教職員よりも身近な学生によるピアサポートが、障害学生が支援を求めやすい環境として必要であると述べている。筆者が担当する授業では、受講生が大学構内のバリアフリー化や車椅子での移動における課題について調べ、問題解決の方法としてバリアフリーマップを作成した。それを電動車椅子を使用して生活している障害学生に合理的配慮として提供した。本稿では、学生による障害学生支援の実践事例として、授業の流れや受講生の感想について報告する。

（方法）

1. 受講生

大学 2 年生 21 名と科目等履修生 1 名（現職教員）の合計 22 名である。特別支援学校教諭免許状取得を目指す学生と福祉関係の資格取得を目指す学生が主に履修していた。なお、受講生には本研究の参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し同意を得た。

2. 授業の流れ

まず、肢体不自由者の心理を学ぶために車椅子体験をした。次に、障害者差別の現状と合理的配慮について講義をし、環境整備の重要性について学習した。その後はグループに分かれて大学の課題と問題解決の方法について議論した。いくつかの案の中から、バリアフリーマップを作成することにし、完成したバリアフリーマップを合理的配慮として電動車椅子を使用している障害学生に提供した。

（結果）

1. 車椅子体験の感想

車椅子体験後の受講生の感想は以下の 3 点にまとめられた。すなわち、①車椅子での移動には時間がかかること、②時間のロスが大きいこと、③周囲の障害理解が大切であることである。①については、学内には物理的バリアが多く通行できても時間がかかる、周囲の人の歩くペースに合わせると速くて怖い、車椅子だと足元や行き先が見えにくくて怖い、急ブレーキをかけると身体への負担が大きい等の意見が出た。②については、道を間違えたときの時間のロスが大きい、周りの人に道を尋ねてもほとんど当てにならない、1 階上がるだけでエレベーターの順番待ちが生じることが挙げられた。③については、周囲の人の障害理解がないと新たなバリアを生む、生活する上では心理的バリア（周囲の人にお願いするのは申し訳ない等）の影響も大きい、車椅子だと周囲の人や物からの圧迫感を強く感じるためかかわる際には距離感が大事といったことが述べられた。これらの感想から大学における課題をグループごとに考え、問題解決の方法を全員で議論した。

2. バリアフリーマップ作成の過程

Google ドライブで共同作業を行った。全ての校舎のフロアごとに役割分担をして、リーダーを中心に作業を進めた。作成にあたっては、他大学のバリアフリーマップを参考にするとともに、受講生が意見を出し合って以下の 3 点に留意した。障害学生以外にも使ってもらえるように、①情報量は必要最低限にすること（細かいバリアはカット）、②可愛さを重視すること、③障害者以外（高齢者や道に迷いやすい人）にも配慮したデザインにすることである。例えば、各校舎の出入り口の位置と扉の形状がわかりやすくなるようになっている。本学は増改築の影響で各校舎の出入り口がわかりにくく、オープンキャンパス等で来校した人から「どこから出られるのか」と質問されることが多いという意見が出た。そのため、各校舎の出入り口が一目でわかるように全体図と各校舎の地図に位置を明示した。さらに、車椅子使用者が自力で出入りできるかどうかがわかるように扉の形状ごとに地図記号を新たにデザインし、誰にとっても便利で使いやすくなるように工夫している。他にも、渡り廊下がどの校舎の何階とつながっているか、教室名のヒントなど補助的な情報を記載した。さらに、手に麻痺がある人や高齢者でも使いやすいようにカード形式で使えるように加工し、サイズも大小を選べるようにした。これは障害学生の「紙一枚ではすぐに汚れてしまうし使いにくい」という意見が反映されたものである。

3. 授業全体の感想

受講生の感想を抜粋すると、「最初は『障害者＝手助けが必要』という考えになるかと思ったが、マップを作ることで『私達も障害者も皆でよりよいスペースを作るんだ』という考えになった。」「車椅子体験で理解は深まったがわからないことも多く、当事者に尋ねながら合理的配慮を考えるのが大事と思った。」といった意見が出た。

（考察）

本実践では、受講生が障害学生支援の 1 つとしてバリアフリーマップを作成し、合理的配慮として障害学生に提供した。バリアフリーマップの提供前には、障害学生から「多機能トイレがどこにあるかわからず、普段使用する校舎でしか用を足せない。」「工事があるから迂回するよう連絡があったが、どのように行けばバリアを避けながら迂回できるかわからず困った。」などの相談があった。バリアフリーマップができたことにより、「移動教室や学食に行くついでにトイレに行けるようになった。」「行動範囲が広がった。」「人に聞いたり連れて行ってもらったりしなくても自分でできることが増えたのが嬉しい。」といった発言が得られ、合理的配慮としても有効であったと考えられる。また、作成過程で受講生が障害学生に「こういうときはどうか」など意見を求めたり、提供後に「使用してみてどうか」と感想を聞いたりしたことで、受講生と障害学生の交流にもつながっている。今後も学生による障害学生支援に力を入れ、支援体制の整備を進めていく必要がある。

（文献）

後藤綾文・菊池紀彦（2016）障がい学生支援推進に向けての取組―三重大学における現状と課題―．三重大学教育学部研究紀要，67，293-299.

（FUJIMURA Reiko）

戦後肢体不自由教育における実践課題の変遷とその背景

－日本肢体不自由教育研究会の機関誌『肢体不自由教育』の特集テーマの分析による考察－

柴垣　登
（岩手大学教育学部）

KEY WORDS：肢体不自由教育　　実践課題　　時代的背景

１．課題

我が国の戦後の肢体不自由教育は、1950 年代に入って設置が進められた肢体不自由児施設等に設けられた特殊学級から始まった（文部省 1978）。肢体不自由児施設に入所している児童の多くは、ポリオ（脊髄性小児マヒ）、脳性マヒ、先天性股関節脱臼、骨・関節結核であり（文部省 1982）、肢体不自由単一の障害で、通常の教科の学習等を行うことが可能であった。

肢体不自由児のための養護学校（以下「養護学校」）は、非義務教育機関であったために設置が遅れ、1956 年の大阪府立養護学校と愛知県立養護学校の設置を嚆矢として設置が進められるようになり、1969 年の滋賀県立養護学校の設置をもって全都道府県での養護学校の設置が実現した。養護学校の整備が進むにつれて、問題となったのが脳性マヒ児の増加である。1970 年代後半には、養護学校在学児の約 70％を脳性マヒ児が占めるようになった（村田 1997）。増加した脳性マヒ児の多くが、障害が重度であったり、他の障害を重複したりしていたため、通常の教科の学習等を行うことは困難であった。

脳性マヒ児への対応は「脳性まひ児の教育法や取り扱い方など、先生方が普通学校で得た体験や知見をもってしては全然通用」せず、「全く新しい方法の試みを要求する」ものであった（橋本 1970）。そのため、肢体不自由単一障害を対象とした 1963 年の『養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編』の内容では対応が難しくなり、1971 年に、養護・訓練の新設や教育課程の弾力的な編成を可能とし、脳性マヒ等の児童生徒に係る各教科についての特例を新設した『養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領』へと改訂された。その後も、1979 年の養護学校義務制実施以後現在に至るまで、児童生徒の重度・重複化が進む中で、それに対応するように学習指導要領の改訂が行われている。

以上のような対象児の変化に伴い、肢体不自由教育の実践課題も変化してきた。1970 年に発刊された日本肢体不自由児教育研究会の機関誌『肢体不自由教育』の第 1 号から第 200 号（2011）の特集テーマを分析した村田（2011）は、その特集テーマが「その時期の教育実態を反映しており、特徴的である」としている。『肢体不自由教育』の特集テーマを分析することは、時々の教育実践課題を明らかにすることに通じる。そして、そこからは現在の教育実践課題の解決策を検討する上で有効な手がかりを得られると考えられる。そこで本研究では、『肢体不自由教育』の第 1 号から第 259 号までの特集テーマについて、それらのテーマがどのような背景のもとで生じたのか、また時代状況の変化に応じてどのように変遷してきたのか、どのように解決が目指されてきたのかを分析することにより、戦後の肢体不自由教育における教育実践課題とその対応の変遷を明らかにする。

２．『肢体不自由教育』について

肢体不自由教育研究会の機関誌として 1970 年 2 月に第 1 号が発行された。発行の目的は、1969 年に全都道府県に肢体不自由養護学校が設置され、各地で研究活動も盛んになりつつある中で、それらの成果を交流し、整理する場としての機関誌とするというものであった（村田 1997）。2023 年 3 月に第 259 号が発行されている。各号は、その時々の肢体不自由教育における実践上の課題に基づいて特集テーマを設定し、研究者や教育行政関係者、医療、福祉関係者によるテーマに関する論説や、養護学校（特別支援学校）や特殊学級（特別支援学級）で肢体不自由教育に携わる教員による実践報告などからなり、学校や学級での実践に役立つことが企図されている。

３．方法と結果

まず、全特集テーマ 254（テーマが設定されていない号が 5 つある）をその内容から仮に「授業全般」、「養護・訓練（自立活動）」、「重度・重複障害」、「教科指導」などに分類した。その結果を「全体」（1970～2023 年）、「1 号～100 号」（1970～91 年）、「101 号～200 号」（1991～2011 年）、「201 号～259 号」（2011～23 年）の区分に分けて、それぞれ頻度の高い 5 つを示したものが表 1 である。

表１　頻度の高いテーマ

順位	全　体	創刊号～100号	101号～200号	201号～259号
1	授業全般	授業全般	授業全般	健康・安全
2	養護・訓練(自立活動)	養護・訓練(自立活動)	教職員	授業全般
3	教職員	重度・重複障害	養護・訓練(自立活動)	教職員
4	重度・重複障害	教科指導	指導(支援)計画	支援・配慮・工夫
5	教科指導 健康・安全	教職員	進路指導・キャリア教育	教科指導 重度・重複障害

「全体」では「授業全般」が最も高くなっており、各区分でも高くなっている。「授業全般」とは、各教科を合わせた指導、授業の展開や指導案など、日々の授業実践に関わるものである。また、教職員の専門性やその向上のための研修などに関する「教職員」も各区分を通じて頻度が高くなっている。一方で、「養護・訓練（自立活動）」、「重度・重複障害」、「健康・安全」など区分によって高低が変化しているものもある。

４．考察

分類の結果から、村田がいうように特集テーマがその時期の時代状況や教育実態を反映しており、特集テーマを分析することによって、その時々の肢体不自由教育における教育実践課題を明らかにすることが可能であると考えられる。

しかし、では特集テーマがその時期のどのような時代状況や教育実態を反映しているのかは、村田（1997）においても詳しく検討はされていない。また、本研究でも現時点では詳しくは検討できていない。そのため、今後の研究課題としては、その時々の時代状況や教育実践課題と特集テーマがどのように関連しているのかを、時代の変化によるその時々の特殊教育（特別支援教育）全体の状況や、肢体不自由教育の状況、各号の掲載記事の内容などを詳しく分析することによって明らかにする必要がある。また、そのことと合わせて、特集テーマの分類の方法や区分の分け方について検討し、より適切なものとしていく必要がある。

（文献）

橋本重治（1970）「今後に期待する」、日本肢体不自由教育研究会『肢体不自由教育』第 1 号、2-3.
文部省（1978）『特殊教育百年史』東洋館出版社.
文部省（1982）『肢体不自由教育の手引き』.
村田茂（1997）『新版　日本の肢体不自由教育』慶應義塾大学出版会.
村田茂（2011）「機関誌に見る肢体不自由教育の進展」、日本肢体不自由児教育研究会『肢体不自由教育』第 200 号、10-11.

（SHIBAGAKI Noboru）

ボッチャのリモート投球に関する研究２

知的障害と肢体不自由を併せ有する子どもを対象とした IoT を活用したスポーツ参加

〇大森直也
（浜松学院大学　現代コミュニケーション学部）

KEY WORDS: 支援機器、肢体不自由、IoT

（目的）

筆者は、2022 年度特殊教育学会ポスター発表（以後、前研究）において、安価で比較的入手しやすい材料、部品である DC ソレノイド（タカハ機工株式会社 2023）を使い、特別支援学校等の教員が自作可能なボッチャのリモート投球装置の製作について発表を行った。本研究は、課題となった、ボッチャ会場から離れた場所でのリモート参加に関する取組である。

支援機器は Assistive Technology（以下 AT）の訳語であり、2002 年に発行された文部科学省の「新情報教育の手引き」では、「障害による物理的な操作上の不利や、障壁（バリア）を、機器を工夫することによって支援しようという考え方」である。このような中、ボッチャ投球を遠隔操作する先行研究は、武居(2020)のボッチャ用ロボティック投球デバイスや、(株) ユニコーンと徳山工業高等専門学校の共同開発によるボッチャ競技用ランプの試作(2020)といったものはあるが、いずれもボッチャ投球ロボット開発研究であり、投球の強さや方向等も含めた遠隔操作を目指すものであることは、前研究でも述べたとおりである。一方で、筆者の特別支援学校での勤務経験から、①市販していなかったり、大変高価であったりする支援機器を公費で購入することは大変困難であった。また、②複雑な電子機器の製作や高いプログラミングの技術を要する自作についても、大変ハードルの高いものであった。前研究では、この２点はクリアできたと考えるが、体育館等の競技場所から離れた教室や自宅からの参加に関する課題が残った。そこで、様々な家電や機器を制御する IoT（Internet of Things／モノのインターネット）技術を用いることで、この課題に対応することとした。なお、今回使った IoT 機器は、前回同様①ネット通販等で比較的安価に入手でき、②複雑な支援機器の製作技術や高いプログラミングの技術を要しないことを目指した。

なお、本研究は、実験協力者に趣旨を説明したうえで協力依頼し承諾を得ており、特に個人情報の取り扱いの配慮を必要しない。また、生命倫理・安全対策に留意し、法令等に特に必要な手続きは特に不要であり、関係者間の利害相反はない。

（方法）

リリース機構は、「Switch Bot」を使用した。Switch Bot は、2018 年にアメリカで発売された IoT インターフェースであり、スマートフォンのアプリ上から、家庭にある家電製品や照明機器等の操作ができるものである。筆者はその特徴である、壁の照明スイッチ等を遠隔操作で物理的動作により ON-OFF できることに着目し、前回の研究で製作した、ソレノイドによるボッチャ投球装置の機構を応用して製作を行った。また、離れた場所から目標とする白いボール（ジャックボール）の状況を確認するために、スマートフォンのテレビ電話機能を使用した。これは、できるだけ特別のものを用意するのではなく、すでにある機器等を使用するという前提である。なお、操作スイッチは前回に引き続き、特別支援学校等でよく使用されているビッグスイッチ（AbleNet 社）を使用した。また、実験１、２は、試合コートでのテレビ電話担当者が選手の口頭指示に従って投球装置の付いたランプスの位置合わせ等を行うこととした。なお、公式ルールでは、選手はコート内にいる必要があり、操作も自分の身体の一部かリリーサーを使用することとなっているが、今回はローカルルールとして、遠隔参加をすることとした。また、１エンドの制限時間も設けないこととした。

実験１、ボッチャランプスをリリーサーで操作する場合とリリース機構を別室の選手が操作した場合のボールの転がり具合の差を５回ずつ３試行実施することとした。また、実験２では、実際にボッチャの試合を行い、試合進行にかかる時間とその結果および参加者によるリリース機構に関する所見を聞くこととした。

(結果)

実験１では、リリーサーを使った場合とリリース機構を使った場合に差はなかった。実験２では、テレビ電話でのやりとりに時間がかかったものの、試合自体は成立した。参加者の所見では、別室の選手の声は聞こえるものの、スマートフォンの小さな画面では様子がわかりにくかったのでもう少し大きい画面で別室の選手の様子がわかればよかったという意見があった。

（考察）

実験１・２ともに、別室から選手がボッチャランプスに装着した投球装置を操作することにより、ボールをリリースする形で試合に参加することができた。

前回同様、日常的に朝の会や授業で使っている使い慣れたスイッチを使うことで、特に操作に習熟する必要がなかった。一方で、別室から会場全体の様子を動画で確認するためには、スマートフォンを使ったやり取りだけではわかりにくいという課題は残った。

（文献）

大森直也（2022）ボッチャのリモート投球に関する研究. 第 60 回特殊教育学会ポスター発表
タカハ機構株式会社 HP「DC ソレノイドとは」 https://www.takaha.co.jp/technological/action.html （2023 年５月確認）
武居直行（2020）ボッチャ用ロボティック投球デバイスの開発. 計測と制御第 59（6）pp.373-397
Sam's e-AT Labe-AT HP(2022). e-AT でボッチャを楽しもう～miyasuku と高専によるコラボから生まれた【e-AT を活用したボッチャシステム】 https://sam-eatlab.blog.jp/archives/27697174.html （2022 年 5 月確認）
オンラインボッチャ協会 HP. http://online-boccia.net/ （2022 年５月確認）
Switch Bot 株式会社 HP. https://www.switchbot.jp/pages/about-us

(OHMORI Naoya)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 肢体不自由 P1E-10

特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントモデル（試案）の検討

―肢体不自由特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの現状を踏まえて―

小倉　靖範　（愛知教育大学　特別支援教育講座）
池田　彩乃　（山形大学　地域教育文化学部）

KEY WORDS:　特別支援学校　カリキュラム・マネジメントモデル　協働性

Ⅰ．問題の所在および目的

武富（2018）は、特別支援学校の独自性として、教育課程の枠組が小・中学校等とは異なり、各教科等を合わせた指導が設定できることや特別支援学校の教育課程に特徴的な自立活動があることなどを挙げている。また、同一校に複数の学部や学科等を有していることから、カリキュラム・マネジメントが多様かつ複雑に絡み合っていると述べている。

さらに小倉(2022)は、特別支援学校にあっては、教職員同士の協働が、小・中学校等以上に求められることから、教育の質的向上と教職員間の「協働性」の構築を両立させたカリキュラム・マネジメントが必要となることを指摘している。

そこで本研究では、先行研究と肢体不自由特別支援学校 11 校の取組を踏まえ、特別支援学校に適用可能なカリキュラム・マネジメントモデルを検討・提案することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．調査研究

(1) 調査の目的

肢体不自由特別支援学校のカリキュラム・マネジメントの推進に必要な手順や構成要素、教育課程改善の仕組みとそれを支える校内組織、ミドルリーダーの役割について明らかにする。

(2) 対象

特別支援学校内でカリキュラム・マネジメントの推進において中心的な役割を担う教員（教務主任）を対象とした。東北地方の肢体不自由特別支援学校 11 校に対してアンケート調査を実施し、さらに、承諾を得た 4 校にヒアリング調査を実施した。

(3) 調査の実施

特別支援教育を専門とする大学教員 2 名で、特別支援学校の独自性を考慮し、質問項目を作成した。各校のカリキュラム・マネジメントの取組について「学校の教育目標」「教育課程の実施状況の評価と改善」「人的・物的な体制整備」「個別の指導計画」「教育の内容」「授業時数や時程」「学習評価の改善」「その他」の 9 つの項目で質問し、各項目において困難さと工夫点を尋ねるようにした。その後、2022 年 12 月に 11 校に自由記述式のアンケート調査を実施し、2023 年 3 月に 4 校に 60 分程度のヒアリング調査を実施し、取組の詳細について聞き取った。

(4) 倫理的配慮

本調査は、愛知教育大学倫理審査委員会の承認を経て実施した。掲載に当たっては、各校の校長から事前に同意を得ている。

２．カリキュラム・マネジメントモデルの検討

田村（2011・2016 ほか）は、カリキュラム・マネジメントを行う上で配慮すべき 7 つの要素として「ア．教育目標」、「イ．カリキュラムの PDCA」、「ウ．組織構造」、「エ．学校文化」、「オ．リーダー」、「カ．家庭・地域社会等」、「キ．教育課程行政」が必要であるとし、それらの関係性や構造を図示化したモデルを開発した。また、一木（2021）は、特別支援教育のカリキュラム・マネジメントに不可欠な「個別の指導計画と教育課程が連動するシステムの構築」と「自立活動の指導を担う教師の成長を支える研修体制の整備」を柱に、自校の課題を整理し、解決していくための 10 のステップを考案している。

本研究では、先の調査研究及び上記に示した先行研究の知見を参考に、カリキュラム・マネジメントモデルを考案した。

Ⅲ．結果

本研究で考案したカリキュラム・マネジメントモデルを Fig.1 に示す。田村（2011・2016 ほか）と異なる点については、以下のとおりである（色付けした部分）。

①学校内に複数の学部があることから、教育目標の具現化（学部）を追加した。

②「イ．カリキュラムの PDCA」の枠内に、個別の指導計画の実施状況の評価と改善を追加した。

③学校と各関係機関等の連携の役割を果たす個別の教育支援計画を追加した。

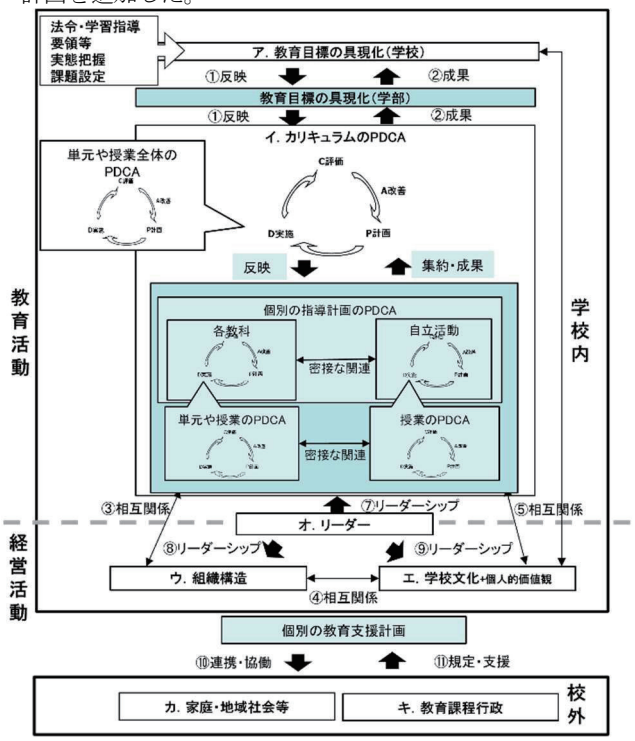


Fig.1　特別支援学校のカリキュラム・マネジメントモデル（試案）

Ⅳ．考察

ヒアリング調査を実施した各校の取組を考案したモデルに沿って整理した結果、全ての取組がモデル内のいずれかの項目に該当した。このことから、本モデルは特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントを考える上で有効であると言える。

特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの要点として、自立活動と各教科の連動、個別の指導計画を集約して教育課程に反映させる仕組み等が挙げられる。また、調査研究からは、カリキュラム・マネジメントを円滑に進めるために学校文化（教職員への理解啓発等）を重視する学校において、カリキュラム・マネジメントがより機能していた。このことから、特別支援学校の経営活動をより具体化させたカリキュラム・マネジメントモデルの必要性が示唆される。

付記：本研究は JSPS 科研費 21K02723 の助成を受けて実施したものの一部である。

【主要文献】

田村知子編著（2011）実践・カリキュラムマネジメント．ぎょうせい．

（OGURA Yasunori, IKEDA Ayano）

肢体不自由のある学生の教育実習について

コロナ禍で可能となる教育実習受入れを探る

〇田実潔　　播磨正一
（北星学園大学社会福祉学部）

KEY WORDS: 肢体不自由　教育実習　コロナ禍

（目的）

身体障害者手帳障害区分で上肢および下肢ともに 1 級(四肢痙性まひ)で、不随運動・固縮により歩行不可能な移動機能障害(1 級)のある学生が、教員免許の取得を希望し教育実習を行うこととなった。基礎免許以外に特別支援学校教員免許の取得も希望しており、コロナ禍という特殊事情のもと、どのような教育実習を行ったか、その様子を報告することで、今後の肢体不自由のある学生の教育実習に寄与する知見を得ることが、本研究の目的である。

なお本研究は、発表者の所属大学での研究倫理委員会から承認および対象学生(以下 A さんとする)の研究参加への承諾も得ていることを明記しておく。

（方法）

A さんは、移動は電動車椅子を使用しており、不随運動があるため文書入力は音声入力装置を使用している。スマホやタブレットの操作は可能であり、食事や水分補給は介助なしで可能であるが、トイレは介助を必要としている。また、実習校までの通勤は保護者が送迎している。

A さんの実際の教育実習は、令和 4 年文部科学省令第 1397 号「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令」に基づき、5 日間の実習校で実習(オンライン 4 日間対面 1 日間)と大学での代替授業(他の特別支援学校見学を含む 5 回の講義(代替授業の時間数計算については、単位数と実習時間から割り出した。詳細は大会にて説明することとする))による特別支援学校での教育実習であった。

A さんの特別支援学校でのこれらの教育実習の内容および実習受入れ校や実習に送り出した大学での関連資料を分析することする。

分析の対象とした資料は

① 実習にむけた大学および実習校の記録
② 代替となった実習期間に関する資料
③ 模擬授業作成に関する資料　である。

(結果)

① 実習にむけた大学および実習校での準備

教育実習に入る前に、実習生との面談を数回行った。A さんや保護者から教育実習を実施する上で必要な支援を確認したが、教育実習のほとんどがオンラインや大学での代替授業であったため、実際の対面による教育実習では、特にトイレ支援が協議となった。学校や職場におけるトイレ介助は福祉サービスの適用外で有償となるためトイレ介助を含む身体介助については、保護者が行うことで了解することとなった。母が送迎を行うため、実習校で母の待機できる場所の提供を依頼した。

一方、実習校では対面もオンラインも授業参観が主であったため、A さんの障害についての特段の配慮はほとんどみられず、コロナ対策の徹底がはかられていたようである。

② 代替授業の実際

教育実習に相当する教育効果が得られるよう、学校現場の見学や学習指導案の作成、模擬授業等の実習・演習を実施し、特別支援教育を実際的、総合的に理解できるようになることを目的とする。概要としては、特別支援学校の教育の実際について理解し、学校見学や学習指導案の作成と模擬授業を行うことで授業づくりと指導技術を学ぶこととした。

代替授業の到達目標は、教員免許を取得し卒業後に学校教員として働くことを前提とした上で必要な知識や技能を身に付けることとし、そのため特に学習指導案を作成し、それを基に授業ができるようになることを目指すこととした。授業計画は以下の通りである。

第１回　特別支援学校の学習内容。学校見学の事前学習
第２回　特別支援学校の実際①(B 高等支援学校(知的障害)における教科指導)
第３回　特別支援学校の実際②（B 高等支援学校における職業学科の指導)
第４回　学校見学の事後学習と学習指導案の作成
第５回　模擬授業と授業反省

② 模擬授業のための指導案作成

大学での、教育実習前の指導において、学習指導案とパワーポイント、ワークシートについては、他の学生と同等の内容の物を準備することができた。事前に学習指導案のひな型を提示し、学習指導要領の関連個所を引用させるなど、指導教員と何回かの個人的なやりとりをすることで担保できることとなった。しかし、実際の指導展開の内容は、教科書に基づいた授業を組み立てることはできるが、応用展開が難しいため（障害特性から来るものと思われる）、生徒に考えさせることができず一方通行の授業になりがちであった。

そのため、展開の仕方について、日常的な、より現実的なことを例にとって行うことなどを例示しながら助言することが必要であった。

（考察）重度の身体障害のある学生が教員とくに特別支援学校教員を目指す上での課題

本学生は、教員採用選考検査を障害者特別選考で受検する予定である。これまで述べてきたように、代替手段等々考えられる万全の支援策を講じることで、通常の教育実習で得る経験や知見に近いものを保障できたと考えている。教育委員会の障害者法定雇用率は２.５％で、雇用目標値を達成できない状況が続いているため、令和元年度 (2019 年度) 実施の採用選考から、これまで受検資格としていた「介助・介護なしで職務の遂行が可能」及び「自力による通勤が可能」の要件が撤廃された。しかし、介助や介護についてのシステムは無く、あくまで個人の問題とされているのが現状であるため、教育委員会や福祉制度の面からの体制整備を望みたい。

最後に教育実習校からの実習生評価の一部を紹介しておく。オンラインでの講義が多かったことから『講義の内容を理解し、どのように自分の課題を解決しながら教職を目指していくかを考えるなど今後の意欲を感じた』との評価を得ている。障害があったとしても意欲がある学生に、教職の道が開かれることを願ってやまない。

本研究は、所属大学研究倫理委員会より審査を受け採択されている(23-研倫 1 号)。

(TAJITSU　Kiyoshi, HARIMA Shoichi)

肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能について —通級による指導と高等学校への教育相談に着目して—

阿部　晃久　　三嶋　和也
（千葉県立松戸特別支援学校）　（千葉県立船橋夏見特別支援学校）
KEY WORDS：特別支援学校　通級による指導　センター的機能　自立活動

Ⅰ　目的

千葉県では「第３次特別支援教育推進計画」を策定し、特別支援学校の教育機能に加え、支援機能を組み合わせて「総合的な教育機能を有する特別支援学校」として、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の通級による指導を展開している（千葉県教育委員会, 2021）。特別支援学校においては、今後ますます地域の独自性を生かしながら、通級による指導の根幹をなす自立活動の指導を充実させ、小・中学校側からの評価や求められるニーズに合わせて、センター的機能を展開することが求められる。文部科学省（2018）は、特別支援学校のセンター的機能について、小・中学校の教師絵への支援機能は充実してきていることが明らかになっている一方で、高等学校への支援機能は以前、低いことが明らかになった。安藤（2020）においても、今後の特別支援学校のセンター的機能の充実に向けて高等学校へのセンター的機能の充実を挙げている。そこで、本研究では、研究ⅠとしてA特別支援学校が小・中学校に在籍する児童生徒に対する１０年間の通級による指導の成果についてまとめる。なお、A特別支援学校は平成27年度よりB特別支援学校の開校に伴い、小学生の通級による指導はA特別支援学校、中学生の通級による指導はB特別支援学校が担うこととなった。研究Ⅱとしては、B特別支援学校の通級による指導を終了し高等学校に進学した生徒への教育相談について、B特別支援学校がどのような教育相談を行ったかについて、教育相談記録から概観していく。なお、倫理的配慮として、対象とするA特別支援学校及びB特別支援学校の学校長から許可を得ている。

Ⅱ　研究Ⅰ（通級による指導に関する研究）

１　方法

①　対象：平成25年度から令和4年度まで、A特別支援学校及びB特別支援学校の通級による指導に一年間以上在籍した児童生徒。

②分析方法：通級による指導の在籍状況については、各年度における在籍状況、指導開始学年、指導形態（来校指導、巡回による指導）を記述統計で表した。身体の状況については、上肢の障害の有無、下肢の障害の有無、体幹の障害の有無について、校内における移動手段は独歩、車椅子、電動車椅子、その他から当てはまる移動手段を、指導内容については、自立活動の６区分から当てはまる区分を記述統計で表した。就学先に係る進路状況については、小学校（卒業を含む）及び中学校在学中に通級による指導を終了し、特別支援学校に入学または転校、中学校卒業時に通級による指導を終了し、特別支援学校の高等部に入学、高等学校へ入学、通級による指導継続中、就学先を変更せずに通級による指導を終了の５つに分類し、記述統計で表した。

２　結果と考察

①身体の状況

障害の状態では、上肢の障害や体幹の障害に比べ、下肢に障害がある児童生徒の割合が高く、全体の８割近い結果が得られた。一方、下肢障害の割合は高いものの、移動手段においては全体の約６割が独歩で車椅子の割合は３割強であった。小・中学校でのバリアフリー化は進んでいるものの、校内のエレベーターの設置状況などの関係から小・中学校では、車椅子の児童生徒よりも独歩の児童生徒の割合が高くなる現状があると思われる。

②通級による指導を受けた児童生徒の主な指導内容

自立活動の指導は障害に特化した特定の区分の指導ではなく、児童生徒の実態把握から指導すべき課題と指導目標を設定し、自立活動の６区分27項目から具体的な指導内容を設定する手続が必要となる。一方、本調査においては、通級による指導の担当者が考える指導内容を自立活動の６区分から抽出し、各区分の占める全体との割合は健康の保持24.1%、コミュニケーション21.8%、環境の把握は4.6%、心理的な安定は0%、人間関係の形成は3.4%、身体の動きは97.7%となり、身体の動きが極めて高い結果が得られた。担当者からの聞き取りでは、通級による指導の週あたりの授業時間数は１時間である。そのため、通級による指導を受けている児童生徒は下肢障害の割合が高い現状から、少ない指導時間が影響し、指導内容が下肢障害に着目した指導に偏りがちな面があることが予想される。今後は、通級による指導の担当者に対してインタビュー調査を実施し、肢体不自由のある児童生徒の通級による指導における指導内容について、質的な面からの分析が求められる。

Ⅱ　研究Ⅱ（教育相談に関する研究）

１　方法

①対象：B特別支援学校肢体不自由の通級による指導を終了し、高等学校へ進学した生徒に対しての特別支援学校による教育相談記録を対象とした。

②分析方法：高等学校に進学した生徒のうち、B特別支援学校のセンター的機能を受けた生徒の相談記録を分析の対象とし、相談回数、相談期間、相談の主訴、相談内容について分析を行った。

③結果

平成27年度から令和3年度までにB特別支援学校の通級による指導を終了し、高等学校へ進学した生徒のうち、高等学校在籍時にB特別支援学校のセンター的機能を受けた生徒数（以下、通級による指導を終了した生徒）は11名であった。通級による指導を終了した生徒のうち、高等学校へ進学した生徒は平成29年度から始まり、通級による指導終了した生徒の高等学校へのセンター的機能も開始された。その後平成30年度から令和4年度まで、３名～５名の数を推移している。相談回数は平成30年度の52回が突出して多く、他の年度は19回～35回で推移している。

Ⅲ　総合考察

今後、肢体不自由における通級による指導が他県でも広がるように、丁寧な分析と課題について明らかにしていく必要があると考える。また、教育相談記録の分析においても、質的な視点から整理、分析していき高等学校への支援拡充につなげていきたい。

(ABE Akihisa　MISHIMA Kazuya)

肢体不自由特別支援学校の「魅力化」における地域連携コーディネーターの役割（１）

～肢体不自由特別支援学校に求められているこれからの学び～

〇玉木実希子　　原　広治
（島根県立松江清心養護学校）　（島根大学大学院）

KEY WORDS: 教育魅力化　地域との連携・協働　共生社会

１．背景と目的

地域の中で様々なひと・もの・ことと触れ合いながら体験的に学ぶことの少ない肢体不自由のある子ども(海老沢,2013 佐藤,2016)に対し，「体験的学習」を教育活動に適切に取り入れることが重要である。また，このことは学習指導要領で示された社会に開かれた教育課程や地域との連携・協働を通して生きる力を育むことと関連しており，共生社会を実現するための多様で柔軟な学びの場を充実していく意味でも大切といえる。島根県においては令和３年２月策定の「しまね特別支援教育魅力化ビジョン」の中で特別支援教育の魅力化や地域連携を教育活動の柱として位置づけ，先述した学びの実現にむけ，地域連携コーディネーター(以下，連携 Co.)を新たに配置した。

そこで本研究では，このような教育動向を踏まえながら，肢体不自由特別支援学校の「魅力化」に貢献する連携 Co.の役割を明らかにすることにある。そのため，本稿においては，まず，肢体不自由特別支援学校に求められている「学び」について検討することとする。

２．方法

島根県立 A 養護学校(肢体不自由)(以下，A 校)に期待する「魅力化」を含めた教育活動についての調査を実施した。

（１）質問紙調査

A 校のある地域在住の方 1070 名を対象に 20XX 年 10～11 月に実施し，322 名の回答(31%)を得た。主な質問項目は，「A 校の広報」「児童生徒と一緒に活動できそうなこと及びその際の心配事」「学校に期待すること」であった。また，A 校の教職員 69 名を対象に 20XX+1 年 2 月に実施し，67 名の回答(97%)を得た。主な質問事項は，「『魅力化』の理解や意欲」「地域との連携・協働の必要性や意欲」「連携 Co.に期待する役割」であった。

これらは調査項目ごとに単純集計し，全体の傾向を把握することとした。また，自由記述については，内容を一つの意味をなす文章のまとまりごとに分け，内容の類似性によって分類した。

（２）インタビュー調査

A 校の卒業生 8 名(男性 7 名・女性 1 名，19～46 歳，在学中の教育課程は準ずる教育課程 5 名，知的障がい特別支援学校の各教科等を中心とした教育課程 3 名)に対し，20XX 年 10 月～20XX+1 年 1 月，60～90 分の半構造化面接を個別に行った。主な質問項目は，「卒業後の地域や他者とのかかわりの変化」「学校で学んでいてよかった，役に立ったと思えたこと」「学校でこんな勉強しておいた方がよかったと思うこと」であった。面接後，逐語録を作成し，内容を一つの意味をなす文章のまとまりごとに分け，内容の類似性によって分類し，分類名を付けた。

なお，調査対象者からは，本研究の推進並びに発表についての同意が得られている。

３．結果と考察

（１）地域の方への調査

地域の方の中には，A 校や児童生徒にかかわりたい思いはあるが，不安なことや心配なことがあるために消極的になってしまっている様子がうかがえた。A 校には，特別支援教育や子どもへのかかわり方について伝えたり，情報発信をしたりして理解啓発を行いながら，地域の方と児童生徒がかかわる機会をつくっていく必要性が明らかになった。

（２）A 校の教職員への調査

地域との連携・協働は子どもの育ちにとって必要(平均値 4.24/5)だと考え，「多様な経験」「多様な人とのかかわり」「地域の方の学校・子ども理解の深まり」等の教育的意義を感じており，取り組む意欲は高い(平均値 4.11/5)ことが分かった。しかし，実際にはなかなか進んでいない現状を鑑みて，地域との連携・協働を進める上での課題としては「(教職員自身が) どこと協働したらよいか分からない，地域について知らない」「事務手続きが大変」「(児童生徒の学びに) 必要な時に実施できない」が上位を占めた。A 校においても，地域との協働が教職員の個人的なつながりに依存していたり，負担感が大きかったりすることから，地域との連携・協働に取り組みにくい現状が浮き彫りとなった。

（３）卒業生への調査

インタビュー調査の卒業生の言葉から，卒業後にかかわった社会は，彼らにとって，厳しく，生きにくいものであったことが察せられた。また，同時にその厳しさを，自分のコミュニケーション能力の低さや経験の不足からくるものだと帰責し，後輩にそのような努力を求める姿がうかがえた。しかし，社会が障がいのある人をそのまま受け入れ，誰もがその人らしく生きられる社会であったならば，彼らが卒業後に感じる社会の印象も違っていたのではないだろうか。そう考えたとき，障がいや特別支援教育についての社会への理解啓発をより一層進め，共生社会を実現していくことが必要不可欠であると考えられた。

４．全体考察

今回実施した調査から，学びを学校に閉じるのではなく，地域社会に開き，在学中から様々なひと・もの・ことかかわる経験をすること，すなわち，地域と協働し，自分で試行錯誤したり，失敗したりしながら体験的に学んでいくことの必要性が示唆された。

また，バリアフリーの社会といえども，まだまだ障がいのある人にとっては厳しい社会であり，これからも誰もが住みやすい共生社会を実現していけるように，学校も努力していかなければならない。その第一歩として，まずは子どもが住む地域や学校のある地域から障がいへの理解を深め，かかわってくれる人を増やしていくことが大切であると考えられた。

そのためには，地域との連携・協働を通して，理解啓発を進めていくことが必要となる。情報を伝えるだけでなく，場を共有したり，積極的に一緒に取り組む機会を作ったりすることが求められている。

（文献）
・海老沢ひとみ（2013）:「児童生徒が主体性を身につけるための学習環境の整備～地域との連携を活かした実践～」，筑波大学特別支援教育研究，実践と研究，7
・佐藤孝二，清水聡，小泉清華，清野祥範（2016）:「肢体不自由児における視知覚認知機能の特徴と活用方法について－視知覚認知学習シートの開発－」，筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校研究紀要，52
・島根県教育委員会（2021）:「しまね特別支援教育魅力化ビジョン」
・中央教育審議会初等中等教育分科会（平成 24 年 7 月）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

(TAMAKI Mikiko, HARA Hiroji)

肢体不自由特別支援学校の「魅力化」における地域連携コーディネーターの役割（２）

～求められる学びを実現するための地域連携コーディネーターの役割と成果～

〇原　広治　（島根大学大学院）
玉木実希子　（島根県立松江清心養護学校）

KEY WORDS：教育魅力化　地域との連携・協働　地域連携コーディネーター

１．背景と目的

今回の一連発表(1)において，肢体不自由特別支援学校では，学びの中に＜地域と連携した教育活動＞を取り入れ，学校の学びを地域に開き，理解啓発を進めていく中でバリアを下げ，＜地域で学ぶことのできる環境＞を整えていくといった学校と地域社会の双方に変化をもたらす実践が求められることが明らかになった。これらの両者を繋ぎ，一体的な実践を行う存在が「地域連携コーディネーター(以下，連携 Co.)」であろう。島根県では令和 4 年度から特別支援学校に連携 Co.が配置されたが，その活用については緒に就いたばかりである。また，教員がもつ地域との連携・協働に対する潜在的なマイナスの意識(佐藤(2016)が述べる「４つの不(不安感，不要感，不信感，不能感)」)も加わり，なかなか地域との連携・協働が進まない現状がある。

そこで本研究では，「魅力化」に取り組む肢体不自由特別支援学校における連携 Co.の必要性や果たす役割について明らかにすることを目的とし，本稿ではそのまとめとしたい。

２．方法

連携 Co.が授業づくりや授業実践に参画することで生じる影響(効果)について検討するため，次のことを行った。なお，調査対象者からは，本研究の推進並びに発表についての同意が得られている。

（１）連携 Co.に関する島根県立 A 養護学校(肢体不自由)(以下，A 校)教職員の意識調査

A 校の教職員 70 名を対象に 20XX+1 年 11 月に実施し，68 名の回答(97%)を得た。主な質問事項は，「『魅力化』の理解や意欲」「地域との連携・協働の必要性や意欲」「連携 Co.の必要性や連携」であった。

これらは調査項目ごとに単純集計し，全体の傾向を把握することとした。また項目によってはクロス集計を行い，コーディネーターとのかかわりがあった教員（関わり有）となかった教員（関わり無）についての相関関係や傾向を把握することとした。自由記述については，内容を一つの意味をなす文章のまとまりごとに分け，内容の類似性によって分類し，分類名を付けた。

（２）連携 Co.と協働した授業実践と教員の意識調査

連携 Co.と一緒に取り組んだ授業実践を行うとともに，連携 Co.のかかわりと教員の意識変容について，サトウ（2009）を参考に，非可逆的な時間における意識の変容のプロセスとその要因について分析する質的研究の手法である TEM（伏線経路・等至性モデル）を用いた。

３．結果と考察

（１）連携 Co.に関する教職員の意識調査から

「魅力化」を進めるための連携 Co.の配置の必要性は，平均値が 4.53/5 という高い数値となった。また，必要性の低い１又は２の選択者はいなかった。その理由としては，「地域人材や教育資源について詳しい」「教育実践上の必要な地域資源とつないでくれる」「学校と地域双方の窓口になってくれる」等であった。子どもの成長を見据えながら，個人ではなく学校(組織)として地域とつながり，その際には連携 Co.が窓口となって学校や学級の様子を事前に伝えたり，打ち合わせの日程調整をしたりと，連携 Co.との連携・協働が実感されていた。また，連携 Co.の存在により，校内の他学部との連携ができたことに気づく教員が多くいた。連携 Co.と一緒に行う教育活動を実践することで，その必要性が高まっていくと推察できた。

（２）連携 Co.と協働した授業実践と教員の意識調査から

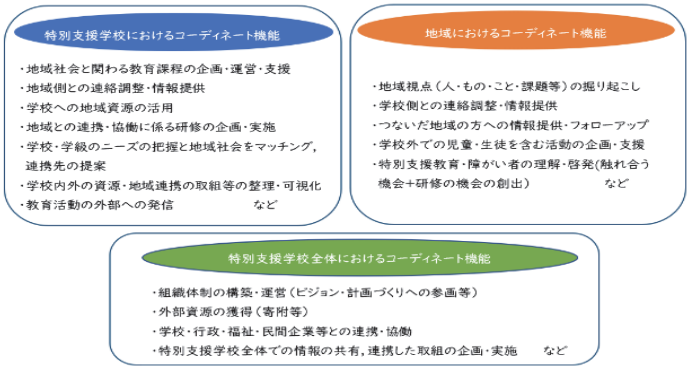
TEM 図を作成していく一連の作業(協議)を通して，地域と協働した学習に取り組んだ教員の意識変容には，連携 Co.の存在とかかわりが大きいことがうかがえた。

４．総合考察

（１）A 校における連携 Co.の役割と成果

調査全体から明らかになった連携 Co.の役割を図 1 に示す。

図１　地域連携コーディネーターの役割



連携 Co.が配置された成果としては，「学校内外がつながる」「地域とかかわることのハードルが下がる」「学校と地域がつながることで，子どもに多様な学びの場が準備される」「校内に地域の情報が発信される」ことが挙げられた。

（２）教員の意識変容からみえてきた連携 Co.の役割と成果

地域との協働の意義を感じているものの，その実践には抵抗があった教員のマイナス意識が，連携 Co.と一緒に授業実践を行うことで，子どもや地域の方の変容をもたらす意義ある取組であることを実感できていた。それにより，教員は地域のひと・もの・こととかかわりながら，より豊かな教育活動をやりたいとするプラス意識に変容していった。

また，A 校の連携 Co.はこれまで特別支援教育に不案内だったが，教員と一緒に活動することで，その教育や障がいに関する理解を深めていった。その中で，教員の思いを大切にすることはもとより，子ども一人ひとりを把握し，必要で適切な支援を考慮しながら個に応じた地域のひと・もの・ことをコーディネートしていった。

このような連携 Co.と教員の相互作用による意識の変容や役割の深化こそが，今までなかなか進まなかった地域との協働を含む「魅力化」の推進力となっていくと考えられた。そして，子どもは地域の中で体験的に学ぶことで，学びを広げ深め，地域は特別支援学校や障がいのある子どものことを知り，社会のバリアに気づく契機になると思えた。

とすれば，コーディネーターの役割は，図１で示したように機能的な捉えだけでなく，教員との相互作用の中で連動し深まっていく動的なものと捉えることができた。

（文献）・佐藤晴雄（2016）「学校と地域社会の連携」篠原清昭編『免許更新講習から学ぶ教職論　新・教職リニュアール教師力を高めるために－』ミネルヴァ書房
・安田裕子・サトウタツヤ編（2012）『TEM でわかる人生の経路』誠信書房

(HARA Hiroji,　TAMAKI Mikiko)

楽器演奏指導における障害特性への配慮

肢体不自由児・者の視覚認知特性および自立活動の指導との関連に着目して

永杉　理恵
（東京大学大学院教育学研究科・ルーテル学院大学）

KEY WORDS: 肢体不自由　視覚認知　自立活動

1. 目的

本研究は，肢体不自由のある児童生徒・成人へ楽器（鍵盤楽器）演奏を指導する際に必要な障害特性への配慮について，実証的に明らかにしようとするものである。

2. 研究の背景

肢体不自由（特に脳性まひ）児・者は，運動・動作の全部または一部に困難がある場合が多く，さらに視覚認知の発達異常等，感覚や認知の困難を伴う場合がある（任 2020 他）。演奏することにはこれらが直接的に関与するため，肢体不自由児・者の演奏を指導する際には，指導者が対象児・者の障害特性を理解し配慮することが欠かせない。例えば，一般の音楽指導の場面で用いられる「姿勢を良く」「よく見て」といった言葉かけは，肢体不自由児・者への指導においては不十分な言葉であると言わざるを得ない。なぜならば，姿勢保持が難しく視覚認知に困難があるケースには，姿勢を良くするにはどうしたらいいのか，何をどう見ればいいのか，などの具体的な手続きを示す必要がある。

永杉（2016）は障害特性に配慮した器楽指導では，演奏する際の困難が「運動障害」にあるのか「(音やリズムの)理解」にあるのかを見極めるために，楽器を使用する前段階として演奏するフレーズを「唱える」こと，リズムを指導する際には，発音させようとしている音そのものではなく，「ブレスと共に前拍を指示」するという呼吸を含めた指導が必要であることを述べている。本研究では永杉（2016）が触れていない「鍵盤楽器（ピアノ・キーボード等）」の指導に着目し，二つの事例を挙げる。

〈ケース１：さとみ〉鍵盤楽器（ピアノ等）の鍵盤上に「ド」「ド♯」等の音ごとに色分けをしたシール等を張り付け，児童生徒の演奏上の負担を減らす支援が行われることは珍しくない。限られた時間数のなかで効率よく目標としている内容を達成するには有効であることも多い。しかしながら，目印を頼りに弾く奏法では，音の高低が捉えにくい等基礎的な技能が身につきにくい。本研究では，特別支援学校卒業後の演奏活動で，音名色分けシール等に頼ることから脱却し，鍵盤の位置関係を理解し身に着けることができた事例について報告する。

〈ケース２：ゆう子〉肢体不自由特別支援学校においては，不随意運動等によって手を楽器に当てることさえ難しいケースに出会うことがある。学校等で演奏を指導するためには，音楽科だけではなく自立活動の指導との関連が重要になる。本研究では特別支援学校卒業後の演奏活動の際に，特別支援学校時代の自立活動の授業で行った姿勢保持のための体幹への意識をキーワードと共に思い出し，身体をコントロールし楽器に触れる事ができた事例を報告する。

本研究では，関わる障害当事者とそのご家族に研究協力を依頼し，本研究への参加は自由意志で拒否による不利益はないこと，個人情報保護について説明し，同意を得た。本報告上の名前は全て仮名である。

3.1 方法：アクションリサーチ

筆者は 2017 年 9 月より特別支援学校の卒業生を対象に，ピアノ演奏等の芸術活動を行うサークルを主宰し，協力者と共に演奏指導及び企画・運営を担っている。活動は月１～２回公民館を拠点に練習日を設け，単年度の助成金によって演奏会を不定期に開催するなどの活動を行っている。

3.2 分析対象および分析の視点

アクションリサーチの際の指導記録とビデオ映像，HP に綴られている活動日毎の当事者の感想を分析の対象とし，事例１では，さとみが鍵盤の位置関係を掴むプロセスに関する記録を，事例２では，ゆう子が体幹への意識を綴っている感想および関わる指導記録を抽出した。

4. 結果と考察

ケース１：さとみの指導経過〔様子〕

1 段階：鍵盤上にシール等で印を付ける。〔マークを頼りに鍵盤を探している，ミスタッチが多い。〕
2 段階：鍵盤上の印を「ソ」に絞り込む。〔跳躍があると（1 オクターブ上など）鍵盤を捉えにくく，ミスが目立つ。〕
3 段階：鍵盤の捉え方を指導する。黒鍵が 2 本と 3 本の箇所がありその連続であることを伝え確認する。鍵盤への印は付けない。
4 段階：黒鍵と白鍵の関係性で鍵盤を捉えることを繰り返し指導しつつ，姿勢と視点についての指導を加える。手元を見ようとする余り視点が指先に集中し姿勢が崩れる状態がみられた時に，視点を鍵盤全体に向けるための言葉がけとして「上空（飛行）」というキーワードを用いる。〔キーワードをきっかけに，視点を鍵盤全体（白鍵と黒鍵の関係性）に広げ，屈曲していた体幹を伸展させることができるようになる。ミスタッチが減る。〕

ミスタッチが激減し技能が向上しているのはさとみ本人の熱心に練習に励む努力の成果であるが，黒鍵と白鍵の関係性で鍵盤を捉えられるようになったことの効果は大きい。

ケース２：ゆう子（ゆう子の感想より）

2019 年 9 月 15 日・16 日「久々にピアノを弾きました。体幹（おなか）を忘れてしまい力がはいってしまいうまく弾く事ができませんでした。後半になってやっとできるようになりました。一日経って，今度は通して出来るようになりました。」
2019 年 9 月 23 日「また力が入っていて思うように弾けませんでした。後半から上手く弾けました。」

ゆう子は当初「体幹」を「おなか」と表現していたが HP 向けにわかりやすく「体幹」とした。「おなか」は在学中に自立活動で姿勢保持等に関わって繰り返し学んできた身体感覚を表すキーワードであり，筆者は手を鍵盤に近づけることができない状態に陥っていたゆう子に対し直接的に介助するのではなく「ゆう子，おなか」と言葉を掛けた。すると，それがきっかけとなり「後半になってやっとできるように」なった。体幹への意識によって上肢をコントロールするプロセスが示されていると捉えることができる。

文献

任龍在（2020）「肢体不自由の理解と指導」『特別支援教育基礎論』安藤隆男編著，放送大学教育振興会，pp.164－177.
永杉理恵（2016）「器楽のリズム指導　効果バツグンの３つのポイント～「唱える」「前拍」「ブレス」～『特別支援教育の実践情報』No.169，明治図書 p.49.（NAGASUGI Rie）

共生社会の推進につながる交流及び共同学習の検討

―授業を活用した大学生と特別支援学校生徒との行事交流を通して―

藤原彰子
（大阪体育大学教育学部）

KEY WORDS: 交流及び共同学習　大学生　特別支援学校

（目的）

「心のバリアフリーのための交流及び共同学習」は、特別支援学校の学習指導要領の改訂のポイントにもあげられる「障害の有無やその他の個々の違いを認め合いながら、誰もが生き生きと活躍できる共生社会の形成」につながる重要な取り組みであるが、現役大学生にその経験を問うたところ「ない・覚えていない」と回答した者が小学校時代で 55%、中学校 79%、高等学校 85%にのぼった。（２年次配当の特別支援教育関連科目を履修する大学生 58 名対象）

人々の多様な在り方を理解し、ともに支え合う意識を醸成し、実社会の中で活かされる「交流及び共同学習」の在り方について、その準備に大学での授業を活用した特別支援学校生徒との行事交流を通した検討を行う。

（方法）

対象　特別支援教育関連科目（４年次配当）を履修する大学生 10 名

内容　20xx 年行事交流のために来学する肢体不自由特別支援学校高等部生徒へ贈る記念品を作成する

① 何を作るか

学生が書籍やインターネット等で調べた案を出し合い検討した。

材料及び費用（できるだけ安価なもの）、制作時間、制作過程、自宅での活用状況等を参考にした。

② 材料を購入する

学生自らが店舗に出かけ、制作に必要な材料を複数の候補から色や大きさ、材質等を考え購入した。

③ 試作する

より生徒に見合う記念品となるよう、繰り返し試作を行った。

④ 配慮事項を検討する

自立活動の観点を取り入れ、制作上の配慮事項を考えるためグループワークを行った。

（結果）

スノードームの制作

① 100 円ショップの材料を用いスノードームを制作する

・自宅に飾り好きな時間に見ることができる

・手に持って瓶を上下させ、中のスノーパウダーが移動するのを見て楽しむことができる（関心をもって、主体的に物を見たり手を動かすことができる）

② 容器の選定

（１回目）容器は 150ml のガラスボトルとアルミ製の蓋を使用したが、大きい方が見やすく見栄えがするのではという意見が出て、600ml の容器に変更することになった。合わせて肢体不自由の生徒は、上肢にマヒがあり不随意運動が起こることもあるため、落としても割れないＰＥＴボトルを使用することにした。

（２回目）600ml の容器に糊と水を混ぜた液体を満たすと、とても重くなり生徒の力では上下に動かすことが困難であることが分かり、最終的に 150ml のＰＥＴボトルを用いることになった。

③ ドーム内の装飾

人気のあるアニメキャラクターを描いたプラスティックボードを準備し、生徒が好きなものを選択できるようにした。

液体の中を移動するスノーパウダーも色や形の異なるものを用意し、生徒が選べるようにした。

④ 自立活動の観点を取り入れた肢体不自由のある生徒に対する配慮事項

（環境の把握・身体の動き）

・できるだけ生徒自身の動きを引き出したり、一緒に手を動かすことを大切にする。

ex. 漏斗なども用いながらスノーパウダーを瓶に入れる、瓶を上下させてスノーパウダーの動きを見る

（コミュニケーション）

・瓶に入れるアニメキャラクターやスノーパウダーを生徒自身が選択する際に、音声言語で意思を伝えることが難しい場合は、手や目を動かすしぐさや表情などをよく観察しながら確認する。

学生の振り返り

・試作を繰り返すことで「ここはこうした方がいい」「これがあれば便利」など細かな工夫が見つかった。

・実際に試作することが大切だと分かった。材料が足りなかったり、生徒がやりにくいことに気づけた。

・完成したスノードームを渡したとき、生徒が嬉しそうに握りしめていたので、自分も嬉しくなった。

（考察）

行事交流終了後、生徒に贈ったスノードームを家の中のよく見える場所に飾り生徒もそれをよく眺めている、自分でスノードームを上下に動かしながら、スノーパウダーが移動するようすを見て楽しんでいるなど、生徒たちの自宅での状況を特別支援学校の教員から伺った。また保護者から、ガラスでなくＰＥＴボトルを使用していることがありがたいというお話もあったそうである。

学校段階が進むにつれて交流及び共同学習の機会が減少し、教育課程の連続性が途切れ、学校生活、日常生活との関連性に繋がりにくい傾向がみられる。実社会の中で活かされる多様性の理解や支え合う意識の醸成のため、交流及び共同学習は大学時代にも学生の成長段階にふさわしい目的をもった学びの場として、積極的に機会を設けて取り組む必要があると考える。今後も関係機関と連携し、触れ合い等の体験活動を通じた相互理解の促進に努めていきたい。

＊　行事交流先である特別支援学校の許可を得て、掲載しています。

（文献）

1）心のバリアフリー学習推進会議：学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～. 2018

2）文部科学省：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 2018

(FUJIWARA Akiko)

女性重度肢体不自由学生の生活支援の援助要請と関連要因

○山森一希
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
川間健之介
（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 女性肢体不自由学生　生活支援　援助要請

（目的）

大学などの高等教育機関に在籍する障害学生が増加している。そのなかで、肢体不自由学生は大学が提供する修学上の合理的配慮や友人等によるサポートを受けたりしながら大学生活を送っている。他者に何らかの支援を求めることは援助要請(help-seeking)と呼ばれる。

援助要請を行う意識は被援助志向性（水野・石隈, 1999）と呼ばれ、「個人が、情緒的、行動的問題および現実生活における中心的な問題で、カウンセリングやメンタルヘルスサービスの専門家、教師などの職業的な援助者および友人・家族などのインフォーマルな援助者に援助を求めるかどうかについての認知的枠組み」と定義される。被援志向性には抵抗感が関係していると考えられている。

先行研究を概観すると、発達障害を中心に障害特性から困難な状況にあることに気づきにくく援助要請が困難になる場合や、そのほかの障害種において困難さには気づいているものの援助を断られる不安や周囲から気づかれにくい困難さについて十分な説明ができず援助要請が躊躇される場合があることが指摘されている。

さて、肢体不自由学生は食事介助や排泄介助が必要になる場合がある。食事介助や排泄介助は生活支援と呼ばれ、生活支援が必要な肢体不自由学生は重度障害学生と呼ばれている。生活支援は大学が提供する合理的配慮の対象外とされてきた。従来は大学内において障害福祉サービスを提供するのは基本的に困難であったが、２０１８年度より「重度訪問介護利用者の大学修学支援事業」が開始されたことで、生活支援を大学内において福祉サービスとして提供可能になった。これにより今後は高等教育機関に進学する重度障害学生が増加すると予想される。また、障害のある女性の排泄介助の際に「本当に嫌なんだよね」といった思いを抱く当事者がいる（土屋, 2018）ことがわかっており、生活支援の援助要請には女性独自の抵抗感がある可能性がある。しかし、その詳細は明らかではない。よって、本研究の目的は「生活支援を必要とする女性重度障害学生が幼少期から現在までに介助を依頼する際に生じる抵抗感と関連する要因をを明らかにすること」とする。

（方法）高等教育機関に在籍している食事と排泄について介助が必要な女性肢体不自由者５名に２段階のインタビューの実施した。内容は（１）構造化インタビューによるフェイスシート情報の聴取、ならびに（２）グループによる半構造化面接で、食事及び排泄介助の援助要請における抵抗感と関連要因について聞き取った。サンプリングは、第１筆者が機縁法にて行った。調査は、2022 年 3 月に実施し、分析は、KJ 法に準じた質的分析を行った。調査実施にあたっては、筑波大学人間系研究倫理員会(課題番号 筑 2020-192A 号)の承認を得た。

（結果）

（１）食事介助の抵抗感と関連要因:食事介助の抵抗感は、＜食事介助をしてもらう恥ずかしさ＞と＜口を拭く様子を見られる恥ずかしさ＞の【恥ずかしさ】、＜毎回依頼する申し訳なさ＞、＜移動してもらう申し訳なさ＞、＜食事を中断させる申し訳なさ＞から成る【申し訳なさ】、＜介助を依頼することへのめんどくささ＞という【めんどくささ】、＜友達が嫌なんじゃないかという不安＞という【不安】、【自力で解決したい】､＜依頼するかどうかの迷い＞と＜介助を依頼するタイミングの迷い＞の【迷い】、【友達を介助者にしたくない】の７つであった。関連要因は、【介助者要因】、【本人要因】、【本人と介助者の相互要因】、【環境要因】であった。【介助者要因】では、＜介助者の種類＞と介助を行う＜同級生の忙しさ＞が挙げられた。【本人要因】では、＜障害の程度＞、＜被介助経験の積み重ね＞、＜本人の認識＞、＜本人の性格＞が挙げられた。【本人と介助者の相互要因】では、＜困難さの共有とその積み重ね＞と＜介助とできることの交換関係＞が挙げられた。【環境要因】では＜特別支援学校での指導＞と＜教員による介助ニーズの公表と関係の固定化＞が挙げられた。

（２）排泄介助の抵抗感と関連要因:排泄介助の抵抗感は、【恥ずかしさ】、【申し訳なさ】、【友達には我慢させてしまうのではないか】、【汚い介助を依頼するハードル】、【汚いものを目にさせている罪悪感】､【生理介助の大変さ】、＜生理の介助は説明がめんどくさい＞と＜介助が上手でない人には説明がめんどくさい＞から成る【説明がめんどくさい】､【自力で解決したい】､＜排泄介助を依頼する迷い＞と＜依頼するタイミングの迷い＞から成る【迷い】の９つであった。関連要因は、【介助者要因】､【本人要因】､【その他】であった。【介助者要因】では、友達かヘルパーかといった＜介助者の種類＞、＜介助者の年齢＞、＜介助者との関係性＞、＜介助者の特性＞が挙げられた。さらに、＜介助者の特性＞では、「介助の上手な介助者」、「共感的な介助者」、「潔癖ではない介助者」、「経血の量や便の状態を教えてくれる介助者」が挙げられた。【本人要因】では、食事と同様に、＜本人の性格＞や「被介助経験の積み重ね」が要因としてあることがわかった。さらに、＜女性の身体構造＞や＜説明のテンプレート化＞が要因としてあげられた。【その他】は、＜便の種類＞や＜友人の申し出＞があげられた。

（考察）

食事介助では、フォーマルな福祉サービスのヘルパーだけでなく、友人といったインフォーマルな介助者が介助を担うこともあることから、【恥ずかしさ】や【申し訳なさ】だけでなく【友人を介助者にしたくない】などの抵抗が生じると考えられた。また友人とヘルパーで抵抗感が異なる可能性も示唆された。一方、排泄介助ではおおむねヘルパーに依頼されることが志向されることも明らかとなった。ただ、ヘルパーに依頼する際でも、頼みやすい介助者の特徴があり、さらに女性の身体構造からくる生理介助や排泄の方法といった要因が排泄介助の抵抗感には影響していると考えられた。

（文献）

水野治久・石隈利紀(1999)被援助志向性,被援助行動に関する研究の動向.教育心理学研究, 47(4), 530-539.
土屋葉 (2018)「障害女性であるゆえに悩みはつきない」―― 語りから読み解く身体障害のある女性の「生きづらさ」(1), 愛知大学文學論叢, 155, 1-22.

(YAMAMORI Kazuki, KAWAMA Kennnosuke)

自己免疫疾患に伴う身体機能低下児者への支援内容検討

－病気と身体症状の理解－

兒玉尚子
（筑波大学大学院人間総合科学研究科，宮城教育大学教育学部）

KEY WORDS：肢体不自由　障害受容　自己免疫疾患

Ⅰ．目的

自己免疫疾患は、寛解の状況になっても完治することが難しい病気である。新たな治療法が開発されたものの、病状の悪化を繰り返すケースがあり病状の変化によっては、次第に体の自由が利かなくなり、生活への不安感やストレスが生じる場合もある（全国特別支援学校病弱校長会,2013）。このような状況にある自己免疫疾患の子どもは、自身の症状悪化や身体症状の変化等の病気受容が求められる。障害受容においては、上田（1980）が、「ショック期」「否認期」「混乱期」「努力期」「受容期」の 5 段階プロセスを解説している。

本研究では、症状の悪化により肢体不自由を伴った自己免疫疾患の子どもの病気や身体の状況の理解の程度を明らかにし、病気の受容（以下、障害受容）にとって必要な支援内容について検討し、今後の病気に伴う障害受容の必要な子どもへの支援対応策を検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

1.　期間・対象者：X 年～5 年以内。身体症状に変化の大きい状態にあった自己免疫疾患の当事者 5 名（女性 3 名、男性 2 名）を対象とした。いずれも症状が再燃している状態であり、調査中に杖や車椅子等の補助具を利用し始めた。調査開始時当事者の年齢範囲は、13 歳～16 歳であった。

2.　調査方法：定期通院に付き添い、医師等の医療者からの日々の生活での注意点や、リハビリ等についての説明を聞き、症状の悪化の程度を確認し、さらに、著者自身が、病気についての説明や、今後起こりうる可能性のある症状の説明を行う時間も設定した。また、調査終了時に、症状の悪化によって、どのような支援が必要なのかを調査した。

3.　調査内容：独自に作成した質問紙を使用した。①当事者の属性、②病気の認識、③不安の程度、④どのようなことを支援してほしいか等について、半構造化面接を行った。

4.　分析方法：回答された内容を類似した項目に選出して分類し、カテゴリー生成を行った。分析過程においては、特別支援教育の研究に従事する学生 3 名が分析に参加し、カテゴリーの妥当性の検討を行った。

5.　倫理的配慮：文書と口頭で個人情報の保護等の倫理的配慮に関する説明を行い、当事者と保護者両方の同意が得られた者に対して、調査を行った。

Ⅲ．結果・考察

抽出されたカテゴリーを【】、代表的な内容を「」で表した。質問②、③の回答については、再燃直後と補装具利用時期、現在の心理状態の変化と、そのときの出来事を表し、上田（1980）の障害受容モデルに照らし合わせ Fig.1 に示した。病状の悪化とともに心理状態も悪化していき、新たな治療への期待も認められたが、症状悪化とともに期待が裏切られるという経験をしている。しかしながら、症状の安定や、補助具の利用に慣れることによって、次第に、安定している。補助具の利用により、自由に行動が可能になると「自分の行きたいところに行けることがうれしい」等の前向きな発言が得られた。通院ごとに著者が今後の病状の変化について説明をしていたことや、同じ病気の人との交流があったことで、徐々に今後の病状の変化や将来像についての見通しが立ったと考えられる。病気の理解にあたっては、病状悪化直後から少しずつ病気についての説明を開始し、今後起こりうることや、必要となる支援についての理解をすすめる活動を行う必要があると考えられる。障害受容の段階については、上田（1980）と同様のプロセスをたどっており、病気の子どもの障害受容においても有用だと推測される。

当事者の病気の認識について Table2 に示した。不安な感情が多く認められ、症状が安定すると、「できることを頑張ってみたい」等の前向きな発言が認められた。病気について見通しが立たず、将来像が見えにくい状態だった時期から、病気の説明を受けることで、身体症状への理解につながっていったと考えられる。目に見えにくい内部障害だったものが、目に見えてわかりやすい肢体不自由の状態になったことへの不安についての発言もあり、肢体不自由についての理解についてもすすめていく必要があると考えられる。

障害受容のために必要な支援の内容を Table2 に示した。【病気の理解】【他者との連携】【サポート資源へのアクセス】など、日常生活だけでなく、将来を見据えた回答が得られた。障害受容をしていくためには、自身の身体の状態の理解だけでなく、他者への働きかけが必要となる。他者に説明を行ったり、他者から説明を行ってもらったりなど、他者との関係は重要である。そのため、特別支援教育や、通常の学級での教育、病院内、家庭内でのソーシャルスキルトレーニングや、キャリア教育を行う必要性があると考えられる。自己免疫疾患の子どもは、病気についての説明に加えて、肢体不自由の状態にある自身の説明も行わなくてはならないため、より細かな説明をする力が求められる。

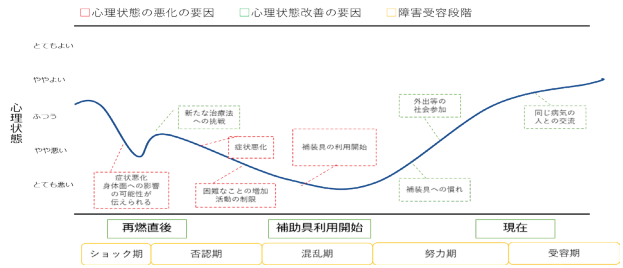


Fig.1　障害受容に対する心理状態と認知の変化

Table1　病気についての思い

カテゴリー	代表的な内容 再燃直後	現在
不透明な未来への不安	病気がどうなるのかわからない。 病気がなければいいのに。 自分がどうしたらいいのか不安。 何が起こるのかわからない。	病気の不安はあるが、できることを頑張ってみたい。 （著者から）病気がどうなっていくのかについて 説明を受けたので、将来のことをもう少し考えてみたい。
日常生活への不安	学校に今までと同じように通うことができるのか。 困った時に自分で解決できないかもしれない。 家や外出先で、 誰かに迷惑をかけてしまうかもしれない。 病気のことを友だちに知られてしまうかもしれない。 友だちは病気のことは知っているけれど、車椅子を 使うとなると、友だちが今まで通りに接してくれるか不安	学校の先生や友だちに家族が話してくれるので、 安心している。 （著者から）困った時には、助けてと言うことも 大事だと聞いたので、頼れる人をつくりたい。 自分のできることを、できる限りやってみる。 もし、みんなが病気のことを わかってくれなかったらと思うと不安。

Table2　障害受容のために必要な支援

カテゴリー	代表的な内容
病気の理解について	病気の説明を詳しく聞けてよかった。 もっと将来に起こるかもしれないことを知りたかった。 医療者に聞きたくても聞けなかったことを聞くことができた。 わからないことをイラストや実際に同じような状態の人からの経験談を聞きたい。 今後、どうなっていくのかを知りたい。
医療者との連携	学校で病気のことを説明するのに、医療者から説明があるとうれしい。
教員との連携	学校の先生にも病気のことを理解していてほしい。困ったときに わかっていてほしいし、友だちにも説明を一緒にしてほしい。
友人からの理解	友だちに病気の子とを説明することが難しい。説明方法を知りたい。
病気の説明の練習	病気のことを他の人に説明する方法を試してみたい。
サポート資源へのアクセス	病気のことを相談する相手を知りたい。 小児慢性特定疾患ではあるけれど、それがなくなった後に どうすればいいのかがわからない。 同じ病気の人と交流する機会が増えたらいい。

（KODAMA Shoko）

肢体不自由児の社会参加への意識を育む指導

時事を活用した自立活動の指導に関する一考察

〇加藤隆芳
（香川大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS: 肢体不自由教育　キャリア教育　自立活動

（目的）

共生社会の実現に向け，障害児・者の自立と社会参加の機会の拡大が進められるなか，雇用や卒業後の学びの拡充等，様々な取り組みが促進されている。特別支援学校（肢体不自由）においては，児童生徒のキャリア発達の伸長を目的に，自立活動の指導や各教科等との密接な関係を保ちながら，社会の動向を踏まえたキャリア教育や中学部・高等部段階の進路指導を展開している。社会参加への資質・能力を育むに当たり，肢体不自由児においては，社会的な話題や事象への関心が低い，あるいは，将来を検討するために必要な知識を基盤とするキャリアプランニング能力に係る課題（2016，加藤）を示すことが少なくない。その背景には，少人数での学習や生活環境による社会の狭さや，認知特性等が起因する興味や関心の偏り等が考えられ，個の実態を鑑みた個別的な指導の余地があるといえる。

そこで，本研究では一人一人の学習上又は生活上の困難の主体的な改善・克服を目的とした自立活動の指導に着目し，社会の出来事や事象に関心を寄せるための実践を行い，その課題について考察する。

（方法）

1. 対象児

小学部より特別支援学校（肢体不自由）に在籍する脳性まひの高校生１名（以下，A)。知的発達の遅れはなく，身辺自立は確立しており，卒業後は一般就労を目指している。校内の出来事や医療に関する話題には高い関心を寄せる一方で，社会的な話題への知識は乏しく，友人や教員との会話で広く知られる社会事象が示されても，知らない・興味がないと述べることが多くみられた。

2. 実践期間

20XX 年 9 月～20XX＋1 年 3 月

3. 方法

関心の狭さへの気づきと社会的視野の拡大を念頭に，「人間関係の形成」「環境の把握」とその関連に着目し，A が抱える経験の乏しさ・情報処理の困難へ着目した指導を行う．

(1)メディアに示された多様なニュース等を提示し，A が関心を寄せる話題を確認する。

(2)が関心を寄せた話題と関連する記事を複数提示し，特に関心が高い話題を選択させ，選択理由を確認する。

(3)A 自身が話題を収集する時間を設け，入手した話題と選定理由を確認し，社会事象等への関心について考察する。

なお，本研究においては，対象児個人が特定されないよう，取り扱った時事に関する回答のみを検証する旨を対象生徒及び担任教員に説明し，了承を得た。

(結果)

新聞，テレビやインターネット上のニュース等の話題を提示したところ，障害者に関する話題への関心が高いことから，実践時点の 2022 年度に新聞で報道された話題のうち，研究者が把握した障害者関連の記事をAに提示した(表1)。その中で A は◎印「特別支援学校生の増加」「ギフテッド教育」を選択し，「自分が在籍する特別支援学校へ希望者が増えることにどのような問題があるかを知りたいから」「ギフテッドは能力が高いというのに，困りがあることが不思議だから」を選択理由に挙げた。これらは選定理由と同時に疑問点の明示であるため，記事の見出しを用いて内容理解を図り，疑問の解決を促した。続いて，A 自身が新聞から収集した話題は「臓器移植」「いじめ」であった（表2)。障害児・者の話題ばかりでなく，A に経験のない・状況が異なる困りや困難への着目が考えられた。また，本実践が進むにつれ，これまで関心を示すことが少なかった分野の時事を雑談のなかで話題にする様子もみられた。

表１　Aに提示した記事の話題及びAが選択した話題

記事の話題	
①パラに携わる障害者	⑬東京パラのレガシー
②特別支援学校の教室不足	⑭聴覚障害者の子ども
③特別支援学校と小中高一体化の試行	⑮障害者のおしゃれ事情
④発達障害児の学校生活	⑯出生前診断
⑤障害者の冤罪	⑰障害者雇用の拡大
⑥特別支援学校生の増加◎	⑱車いすシェリング
⑦ギフテッド教育◎	⑲障害児への暴力
⑧発達障害の生きづらさ	⑳車いすのモデル
⑨発達障害学生への支援	㉑医ケア児の生活支援
⑩診断のない学生への支援	㉒各地の特別支援教育
⑪義手製作者	㉓障害者の地域生活支援
⑫防災に取り組む障害者	**◎　Aが選択した話題**

表２　Aが自ら入手した記事の話題とその選定理由

記事の話題	選定理由
臓器移植	臓器移植を決心・実行し，生きることを選択した人が，後遺症等で苦しむ現実があるのを知り，大きな治療がハッピーエンドにつながるとは限らないと感じたから。
いじめ	学校が好きな自分には経験がない体験でありどういうものなのかと読んだが，被害者が転校した事実が示されており，学校が問題の根本解決をしていないと感じたから。

（考察）

自身を取り巻く環境等の理解を目的に，障害者を取り巻く多様な話題にふれ，そこに自らも生きていることに気づくことを契機に，社会参加に向けて視野を広げる必要性を感じ，自己の身近にある病気，学校生活等について「障害」の視点以外から着目する思考が育まれてきた。今後，広く社会に目を向け，社会事象への知識を有するには，各教科等を軸にした指導の効果的な展開が求められる。

（文献）

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

加藤隆芳（2016）肢体不自由児のキャリア発達を促すための指導方法，障害特性を踏まえた就労支援方法の開発に係る実践研究

(KATO Takayoshi)

肢体不自由者へのキャリア教育・職業教育に関する実態調査

○高野陽介
（横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）
KEY WORDS: 肢体不自由　キャリア教育　職業教育

（目的）

本研究では、実際に就労している肢体不自由者に対しアンケート調査を実施し、就労の実態を把握するとともに、就学時にキャリア教育・職業教育を受けた経験が、現在の就労においてどのように活かされているかを明らかにすることを目的とした。

（方法）

【対象】

肢体不自由と関連のある当事者団体、支援機関等に所属する実際に就労している肢体不自由者を対象とした。

【調査方法】

2022 年 1 月から 4 月にかけて、所属機関を通して郵送により調査を実施した。

【調査項目および分析方法】

調査項目は、①プロフィール（性別、年齢、家族構成、障害種、ADL（日常生活動作）、身体機能の状況、障害者手帳の有無、福祉サービスの利用状況、就学状況等）、②就学時のキャリア教育・職業教育について、③現在の就労状況と満足度、働く上で必要な支援、働く上での困り感等についての項目を設定した。データ入力作業のみ業者に依頼する。選択項目は単純集計し、記述項目は、KJ 法に準じた内容分析を行った。

【倫理的配慮】

①調査への協力は回答者の自由意思であり、同意が得られなくても何ら不利益を受ける事はないこと、②得られた情報は今回の調査目的以外には使用しないこと、③調査用紙には無記名で記載し、個人や施設が特定されることがないこと、④調査への回答をもって同意とすること、を所属機関に説明し、質問紙にも同様の内容を記載したうえで調査を実施した。

(結果)

肢体不自由と関連のある 5 つの当事者団体にご協力いただき、120 名の調査対象者から回答が得られた。本発表では、調査結果の一部を報告する。

【プロフィール】

性別は男性 50 名（41.7%）、女性 70 名（58.3%）であった。年齢の内訳は、24 歳以下が 20 名（16.7%）、25～29 歳が 24 名（20.0%）、30~34 歳が 38 名（31.7%）、35～39 歳が 31 名（25.8%）、40 歳以上が 7 名（5.8%）で平均年齢は 31.4±5.7 歳であった。最終学歴は、大学が 56 名（46.7%）、高校が 24 名（20.0%）、特別支援学校高等部が 12 名（10.0%）、大学院が 9 名（7.5%）、専門学校が 9 名（7.5%）、短期大学が 5 名（4.2%）、その他が 2 名であった。自身の障害や病気の症状については、最も多かったのが脳性麻痺で 27 名(22.5%)、次いで、下肢障害（全廃、欠損、麻痺）が 25 名(20.8%)、上肢障害（全廃、欠損、麻痺）が 18 名(15.0%)であった。身体障害者手帳の等級については、1 級が 56 名(46.7%)、2 級が 35 名(29.2%)、3 級が 15 名(12.5%)、4 級が 6 名(5.0%)、5 級が 4 名(3.3%)、6 級が 3 名(2.5%)、持っていないが 1 名(0.8%)であった。

【これまでの学校生活で、将来の生き方や進路を考える上で役に立った学習や指導】

これまでの学校生活で、将来の生き方や進路を考える上で、役に立った学習や指導について尋ねたところ、「とても役立った」で最も多かった項目は、「国語、数学など、教科の授業」が 57 名(47.5%)で最も多く、次いで「部活動などの課外活動」が 51 名(42.5%)、「社会人・職業人としての常識やマナーについての学習」が 49 名(40.8%)であった。一方で、「まったく役に立たなかった」で最も多かったのが、「先生(校長先生や担任など)の体験談」が 24 名(20.0%)で最も多く、次に「卒業後の進路(進学や就職)についての相談」が 11 名(9.2%)、3 番目に「社会人や職業人などの講話・講演」が 9 名(7.5%)という回答であった。

【学生時代の自身の能力の自己評価】

学生時代を振り返り、キャリア発達の基礎的・汎用的能力である「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題、対応能力」「キャリアプランニング能力」の 4 つの能力について、自己評価してもらったところ、回答者の 4 割程度は、「自分の将来について具体的な目標を立て、その実現のための方法について考えることができた」や「学ぶことや働くことの意義について考えたり、学校で学んだことと自分の将来とのつながりが考えられた」といったキャリアプランニングに関する能力に対する評価が低い結果であった。

【過去の教育経験が就労に活かされているか】

過去の教育経験が就労に活かされているか尋ねたところ、活かされたと感じている群（とてもそう思う、そう思うと回答）は 76 名（63.3%）、活かされていないと感じている群（あまりそう思わない、まったくそう思わない）は 43 名（35.8%）であった。活かされたと感じている群の理由では、「様々な年齢・立場の人とコミュニケーションを取る際、学校生活での経験が役に立っているから」といった《コミュニケーション能力が身に付いたから》や「職場で重要なのは、まず人間関係。空気を読むとか、互いに心地良い関係を維持するために、これまで学校でたくさんのクラスメートと関係を維持してきたスキルが活かされている」といった《社会性・協調性が身に付いたから》という理由が挙げられた。活かされていないと感じている群の理由としては、「学校で学ぶことと、実際に働く事は違いすぎるから」や「基礎学習の必要性はわかるが、PC 入力業務や仕事上で使える作業が少ない」といった《学んだことが仕事に結びつかないため》といった意見がみられた。

（考察）

キャリア教育・職業教育の内容では、授業での学習や課外活動など、体験・経験的な学習が現在の自身の就労に活かされていると感じていたため、引き続き、そのような機会を積極的に増やしていく必要があると考えられる。また、キャリアプランニング能力に対する評価が低いことから、学んだことが、将来にどのように活かされるのかを示した上であらゆる教育活動に取り組むことで、学習意欲を高め、進路選択に向けた興味関心を広げていくことができるのではないかと考える。

(TAKANO Yousuke)

特別支援教育におけるキャリア･パスポートの導入と展開

TT（TeamTeaching）の特性を活かした教師との対話的なかかわりによる授業実践

〇石川和博（群馬県立あさひ特別支援学校） 霜田浩信（群馬大学共同教育学部） 内田誠（群馬大学共同教育学部） 任龍在（千葉大学教育学部）

KEY WORDS: キャリア･パスポート TT（TeamTeaching） 教師との対話的なかかわり

Ⅰ．目的

本研究の目的は，キャリア･パスポートの導入を受け，特別支援学校における効果的な利活用について，授業実践を通して提案することである。なお，キャリア･パスポートについては,「児童生徒が小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について，特別活動の学級活動及びホームルーム活動を中心として，各教科等と往還し，自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりしながら，自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオ」と定義されている [1)]。

Ⅱ．方法

キャリア･パスポートを扱っている肢体不自由特別支援学校高等部２学年（準ずる教育課程）の１グループ（男子 3 名，女子 4 名）を対象とし，指導（20xx 年 4 月～翌 3 月）を行った。その際に，キャリア･パスポートの特徴である「教師との対話的なかかわり」と，特別支援学校の「TT（TeamTeaching)」の特性を生かした授業を構成した。具体的には，教師が生徒とより対話的にかかわれるよう教師 1 人に対して，生徒 1～2 人の小グループの学習形態をとった。その際，筆者が MT（MainTeacher），クラス担任は ST（SubTeacher）となり，主に生徒と対話を行うのは ST とした。検証方法は，キャリア･パスポートの記述，教師や生徒同士のかかわり方の記録，授業後に行う ST へのアンケートをから行った。以下に，キャリア･パスポートの定義，及び対話的なかかわりと TT に絡めた効果的な利活用について，5 つの観点から考察を記す。本研究は，学校長の許可，対象生徒とその保護者に同意を得たうえ実施した。

Ⅲ．結果および考察

1.教科等の往還：各学期の授業を振り返る記入欄では，体育の教科において,「心がつながっていて声をださなくてもれんけいして点が取れてかてた」とあった。これは，小集団による話し合いにより，生徒同士のかかわりがとれ，当時の場面を想起し，考えが深まった結果と考える。このような成功体験が記録されることで，生徒の自己肯定感が育まれていくと共に，次学期や次年度での教科の目標設定の際に，この記入を踏まえた更なる高みと広がりのある目標を立てる際の参考になると感じられる。

2.将来を見通した実践：学校行事の振り返り時の記入では,「今回の体験・経験を踏まえて，今後に生かしていきたいところ」の欄を設けた。この欄があることにより，学校行事で行う発表内容の選定（Plan）→発表の実施（Do）→キャリア･パスポートの記入（Check）→今後に生かすところ（Action）が成り立つ。ある生徒は，発表順を決める際に，自ら立候補をして 1 番に発表することを決めた。その時の積極的な行動を,「今後に生かしていきたいところ」として掲げている。このように，学校行事での行いを日常生活へと般化させていき，毎日の積み重ねから自己の将来へ繋げていく，という方法も効果的であると感じられた。

3.自己の成長への振り返り：ST への事後アンケートから，生徒が自身を振り返り，自分の言葉でキャリア･パスポートを記入している点が挙げられた。すなわち，教師は対話の中で教師の意見を述べるものの，それは決して意見の押し付けではなく，対話によってお互いの考えをすりあわせる過程において，生徒の思考のプロセスを助ける役割を担っているということである。その助けが，生徒をより深い思考へと導き，生徒自身が気づかなかった点に触れることで，生徒の自己理解が促進されていくと感じられる。

4.対話的なかかわり：教師と生徒による小集団の活動を通して，教師が対話への重要性を認識し，効果があったことが感じられた。更に，対話を繰り返すことで，教師の生徒に対する評価がより具体的なものになったとも感じた。これは，対話を行う以前では，具体性に欠けていた生徒の意見が，教師とのかかわりによってより具体性を増す中で，教師にも生徒の思考がより明確になり，教師の生徒理解に繋がった結果だと感じられる。

5. TT（TeamTeaching）：TT のデメリットとして挙げられることの多い教師同士の依存による生徒への働きかけの減少も，本実践の学習形態であれば起こることは少ない。なぜなら，授業全体で捉えた場合に ST という立場であったとしても，小集団内では MT になるからである。また，キャリア教育で育成すべきとされている基礎的・汎用的能力は，数値化することも難しく測りにくい能力であることから，生徒の変化や変容を複数の教師で共有することは有効的であると感じられた。

Ⅳ．まとめと課題

キャリア･パスポートの指導にあたっては，対話的にかかわることが求められている。筆者は，本実践を通してこの対話を「互いの思考をすり合わせる行為」だと認識した。一例として，生徒から発せられる言葉に対し，教師は一度共感をした後，なぜそう考えたのか尋ねる，それに対して生徒が応えていく，教師が言い換えをしたり，具体的に言語化したりして，意思の確認をしていく。教師の発言によって生徒は，違った自分に気付くこともある。逆もまたしかり，生徒の発言によって，教師が生徒の新たな一面に気付くことさえある。このようにお互いの考えを一歩ずつ歩み寄らせ，すり合わせていく行為こそが，キャリア･パスポートを指導する際に必要とされる対話ではないだろうか。

一方で本実践を通して出てきた課題は，キャリア･パスポートの内容の質が対話を行う教師の資質能力により，決定付けられてしまう点である。上記の能力以外にも，生徒のレディネスを高めるための準備力，生徒の思いを受け止める包容力，生徒の発言に対して切り返していくアドリブ力，小集団をまとめるファシリテーション力，生徒の思考を言語化する語彙力等，挙げればきりがないほど，教師に必要な資質能力があることがわかった。この課題については，数回の研修や一朝一夕で身につき解決することができるものではないと考えられる。それこそ，教師自身が歩んできたキャリアや場数，思考によるところが大きく，解決には時間を有すると感じられるとともに，今後も検討の余地があるとされる。

（文献）

1）文部科学省（2019）「キャリア･パスポート」例示資料等について．https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1419917.htm（参照 2023/5/18）

(ISHIKAWA Kazuhiro, SHIMODA Hironobu, UCHIDA Makoto, LIM Yongjae)

スクールバスと車いす等の安全な車両固定

PT・OT 視点からの支援の工夫

○本杉直子　　石田秀典

（神奈川県立茅ケ崎支援学校）　（神奈川県立中原支援学校）

KEY WORDS：福祉制度、スクールバス、移送安全

【目的】

神奈川県立特別支援学校では平成20年度より理学療法士(以下ＰＴ)、作業療法士（以下 OT)、言語聴覚士、臨床心理士が自立活動教諭（以下専門職）として採用され、令和 5 年現在 45 名が県内特別支援学校に配置されている。業務は「自立活動の指導への指導助言」「個別教育計画の作成・評価への参加等」「地域の小・中学校等への巡回相談等による教育相談への対応」とされている。さらに各校で通学支援・摂食指導・研究授業支援、スクールバス（以下 SB）内姿勢保持や車いす等車両固定について組織的に専門職が介入している場合がある。本研究では SB での通学における安全な車いす等車両固定について三つの視点から情報と支援の成果を紹介すると共に、移送安全に関する社会的課題について報告する。なお本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。また本論文は所属機関の許可を得て掲載している。

【方法】

① バギー型車いす（以下バギー）構造不安定性：神奈川県では車載用以外のバギーはパイプ径・前後折り畳み方法の観点から SB 固定を基本認めていない。車いすと比較しバギーの車両固定が危険な根拠について文献調査を進め、かつ複数の補装具作製業者から聞き取り調査を行った。また A 校では SB 乗車全生徒について PT・OT 参加での乗車前・後検討会を必須としており、バギー乗車について組織的に検討している。

② 車いすの安全な車両固定：ISO（国際標準化機構）で安全面が保障されている日本社製車いすは少なく、車いすの構造を理解して、SB 固定専用フックを装着する部位の決定をしなければならない。間違うことは車いす破損による児童生徒の怪我につながる。そのため B 校では PT を中心に教員や SB 介助員へ正しいフック固定方法を周知し、安全チェックリストを作成した。

③ 関係機関との情報共有不足：上記①②について、通学支援・送迎に関わる福祉車両等事業者・放課後等デイサービス・車いす作製療育機関・保護者に対し、説明会での口頭や紙面等で情報共有した。

【結果】

① バギー車両固定が危険という法律は存在しないが、多くの補装具業者が構造上危険と判断していた。学校が正しい情報を得る努力をし、SB 検討委員会等で複数人での確認をすることで、安全を保障する必要があった。

② 校内研修会開催や安全チェックリストを作成したことで、教員・SB 介助員共に車両固定の知識が向上し、安全への丁寧な配慮・連携がなされるようになった。新年度の教員異動による継続的な安全確保は課題である。

③ 学校が他機関での車両固定について指摘することは難しかった。バギー車両固定が危険であることについて保護者の認識は薄く、作製業者や放課後等デイサービスは危険を認識しているものの、送迎手段が整わないために周知の上で車載用以外のバギーを利用していることも少なくない。

【考察】

神奈川県立特別支援学校では県全校での SB 共通規約は存在せず、各校で対応が異なる。また PT・OT の組織的介入が行われている学校も多くない。法律等未整備で安全基準が不明確なまま社会全体で車いす等の SB・福祉車両への固定がなされている。車いす等車両固定をする際は、関係者で課題を共有し、現状で最も安全と考えられる支援方法を模索・提供していくことに努めなくてはならない。

【結論】

車いす使用者の移送安全について現状できることを検討しつつ、かつ社会全体の問題として情報共有や法等の整備をしていくことも必要である。

（文献）

・神奈川県教育委員会教育局支援部特別支援教育課：自立活動教諭（専門職）の手引き　　他

(MOTOSUGI Naoko(PT),ISHIDA Hidenori(OT))

通常学級に在籍する中学生における Listening Difficulties

〇小渕 千絵　笹目 友香　山本 弥生　佐々木香緒里　岩崎淳也
（国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科）
KEY WORDS: Listening Difficulties, 質問紙調査, 発症率

（目的）

日常生活の聞き取りにくさの一般的な原因は難聴であるが、難聴がない場合にも同様な聞き取りにくさの症状を訴えることがある。聞き取りにおける注意機能の問題が生じている場合には、Listening Difficulties(LiD)が考えられる（Obuchi et al, 2022）。以前は、聴覚情報処理障害（Auditory processing disorder, APD）の用語が使われていたが、最近の欧米での研究ではより症状に適した LiD の用語が用いられるようになっている。

最近では、LiD と類似した症状を示す cochlear synaptopathy を抱える例がみられること、聞き取りの主訴がないにもかかわらず、聴覚検査上では成績が低下する例も報告されるなど、聞き取り良好とされる正常聴力とされる対象者にも十分な評価が必要であることが指摘されている。

本研究では、通常学級に在籍する中学生に聞き取りの質問紙を実施し、聞き取りにくさを抱える割合や、その特徴について分析し、自覚を示す LiD 例の問題との違いについて検討することとする。

（方法）

1. 対象

一般の通常学級を有する中学校に在籍する生徒 3 学年計 243 名を対象とした。

2. 実施課題

聞き取りにくさに関する質問紙(Obuchi & Kaga, 2019)を用いた。本質問紙は、難聴者の生活上の聞き取りにくさを評価するための質問紙であることばと空間、きこえの質に関する尺度(Speech, Spatial and Qualities of Hearing Scale, SSQ; Gatehouse and Noble, 2004)の簡易版 12 項目（SSQ12, Noble et al, 2013）を日本語訳し、かつ心理項目 4 項目を付加して全 16 項目とした質問紙である。各質問項目に対して、対象者に「全くできない（段階 0)」～「完全にできる（段階 10)」の 11 段階で評価するよう求め、主観的な聞き取りの状態を測る質問紙として用いられている。最大 160 点であり、LiD 症状を訴える例と訴えない例との ROC 分析により、109 点以下を示す場合には、LiD の可能性があると推定されている。

本質問紙に加えて、聞き取りにくさの自覚を把握するため、聞こえについての相談の希望の有無についても項目に加えた。

3. 実施方法

2 の質問紙を A 中学校全生徒に配布し、記述式にて回答を求め、その場で回収した。このうち記載漏れがあるデータを除外し、213 名分のデータを有効回答とした。

なお本研究は、国際医療福祉大学倫理審査委員会（21-Im-001）の承諾を得て実施し、質問紙調査実施時にも参加の有無を確認した上で実施した。

4. 分析

聞こえについての相談の希望がある例を聞き取りにくさの自覚がある例とし、全対象児中の割合を求めた。また、総合得点が 109 点以下で、LiD 例とされる対象児の割合、および回答傾向について 18 歳以上の成人例について分析された先行研究結果(Obuchi & Kaga, 2019)と比較した。

（結果）

対象児のうち、相談希望である聞き取りにくさの自覚のある例は 8 名(3.8%)であった。これらの例の平均得点は、82.0(SD 16.1, 範囲 63-115)であり、1 名が 115 点で、それ以外は 90 点以下であった。

一方で、質問紙のカットオフ値である 109 点以下の例は 39 名（18.3%）であり、上記の 8 名を除いた 31 名には聞き取りにくさの自覚はみられなかった。平均得点は、90.7(SD 12.5, 範囲 60-107)であり、90 点以下は 10 名で、自覚のある例よりも得点の低い例もみられた。

各質問項目の結果を 109 点以上と以下に分けて、成人例(Obuchi & Kaga, 2019)と比較した。この結果、109 点以上の聴取能に問題が見られない例の結果では、質問項目の得点傾向は成人例と同じであったが、109 点以下の聞き取りにくさを示す例では、項目により結果に違いがみられた。

（考察）

通常学級に在籍する中学生の中にも、聞き取りの問題を抱えている例が 3.8%存在することが明らかとなった。本結果が全国的な傾向であるか否かについては、さらに広範囲にわたる調査を行う必要がある。一方で、聞き取りにくさの自覚があっても、得点上は良好な結果を示す例が 1 名、自覚はないが同様な基準で聞き取り自体の得点が不良な例が 10 名みられた。今回はあくまで質問紙調査であり、実際の聴覚検査による結果ではないが、このような例の存在が、LiD の明確な鑑別を難しくしているといえる(小渕, 印刷中)。

成人例との比較においては、LiD 症状を示す中学生の聞きにくさのパターンは、成人例と異なっていた。LiD 症状の特徴については個人差があり、今回のように 8 名と少ない場合には個別の特徴が結果に反映されやすいといえる。いずれにしても、個々に異なる聴取特徴を持つことを考え、支援においては、個別の聴取能の特徴を明らかにした上で適切な方法を選択する必要性が示唆された。

（文献）

・ Obuchi C, Kawase T, Kaga K, Noguchi Y. Auditory attention ability under dichotic dual-task situation in adults with listening difficulties. Audiology and Neurootology, 27(7) 1-8, 2022.
・ Obuchi C, Kaga K. Development of a questionnaire to assess listening difficulties in adults with auditory processing disorder. Hearing Balance and Communication, 18, 29-35, 2019.
・ 小渕千絵. Listening Difficulties の評価とその課題. Audiology Japan, 印刷中

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

聴覚障害学生のキャリア発達及び その促進と抑制に関する追跡研究Ⅴ

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

【目的】

近年、聴覚障害者に対する支援として、要約筆記や手話通訳等の情報支援が整備されつつある。しかし、学び得た知識を活かし、自身の将来に対する見通しを持つためには、彼ら固有の精神構造や心理的課題に目を向け、そのキャリア発達についても支援していく必要がある。わが国の聴覚障害教育におけるキャリア発達（Career Development）の概念は、キャリア教育の導入過程において、就職するための技術や態度、自己開示力等を示すものと理解されがちであった。無論それらも重要であるが、本来の概念を引けば、キャリアには発達段階に応じた「将来のための課業(Work)」という視点が欠かせない。学生にとっての Work とは学業であり、すなわち、学生生活をとおして自分が何者であるのか、自己吟味をはかることで、就労も含めた、調和した将来像を探るという行為が不可欠である。

若年聴覚障害者の早期離職の多さについては、近年、サンプルサイズこそ小さいが実証されている（高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター，2017）。その原因としては、雇用側の聴覚障害に対するステロタイプや、障害部位の不可視性から来るミスマッチが指摘される。

そこで本研究では聴覚障害学生のキャリア発達の未成熟や、あるいは彼ら特有の減算的将来展望の影響があると仮説を立て、2018 年度より縦断研究を実施している。本稿では、大学を卒業し、進学・就職をした調査協力者の状況に、彼らと同世代である、新社会人の協力者を加えた、五年目の調査結果を報告する。

【方法】

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

実施五年目にあたる今年度は、聴覚障害のある社会人一年目（進学含む）の男女 21 名（平均年齢 23.6 歳，*SD*=1.9 歳）を対象とし郵送法によって質問紙を手交した。調査開始時の調査協力者は 24 名であったが、うち卒業に至った者 12 名全員の継続協力を得て、ここに同世代である 9 名の新規協力者を加える形で五年目の調査を開始した。

デモグラフィックデータとして年齢・性別・生年月日（データ取得日との間で日齢を取得）・聴力・人工内耳装用の有無・コミュニケーションモード・専攻・被教育歴・被情報支援歴・職業（アルバイト）経験の記入を求めた。次いで、混合研究法（mixed methods）の視点により組成したバッテリへの記入を求めた。具体的には、標準化された心理尺度 3 点（職業レディネス・テスト/職業未決定尺度/自我同一性地位判定尺度）と、自由記述（コロナ禍の影響・自身の職業について）2 点であった。

これまで本稿において報告してきた、大学卒業までの縦断調査に関する定量（心理尺度）・定性的（自由記述）分析については、現在出版物にまとめている。ここでは、自身の職場の障害理解があるか否かについて、自由記述のデータをもととして、定性的に分析した結果を報告する。

本研究は小田原短期大学研究倫理委員会、筑波技術大学研究倫理委員会、東北文教大学学術研究倫理委員会の受審と承認を得て行った。

【結果】

定性的な分析の結果、21 名中 20 名（1 名は中立）が、自身の職場等を理解があると捉えていた。その根拠としては、ICT の活用による文字情報の保障や手話の習得に対する理解、職場自体が聴覚障害支援に積極的である等が挙げられた。しかし、細部においては、困難も挙げられていた。その点について、以下にいくつかを引用した。

「総じて理解のある環境だと思う。合理的配慮は支援体制がしっかりしているため、授業で困ることはあまりないように思う。人間関係については大きなトラブルはないが、大学時代は手話ができる友人がいたり、聴覚障害を学んでいる人がほとんどだったのでもっと気楽に話せた気がしている。現在は自分から話しかけることがあまりなく、会話に入ることの難しさを感じている。「人工内耳をつけてある程度聞こえる人」として最初に認識されてしまったため、「聞こえない人」という認識がされていないようには感じる。」

「会議を除いて声の会話に入れていないことが時々あります。私がその人たちに視線を送れば何の話か教えていただけるので嬉しいですが…」

「自分から何をして欲しいとか、聞き取れなかった時の対応など、自らからアクションを起こさない限り理解を得るのは難しいと感じた。公務員なので、毎年度異動がある度に関わる方も変わるので、その度自分の聴覚に関する説明をするのが少し面倒。」

【考察】

2010 年代の先行研究と比べると、ICT を用いた支援に関する言及が増加しており、コロナ禍も職場のリテラシーを向上させる方向に作用した様子がある。一方で、人工内耳者に対する外的イメージ等、今日ならではの課題もある。

今後は同様の方法論をもって、早期離職の基準となる新卒 3 年目の時期まで縦断調査を継続予定である。ここで得た各データを統計的に精査するほか、自由記述データを変形し、質的多変量解析へと供することで、混合的に分析し、聴覚障害者のキャリア発達に関する知見を導きたい。

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

（謝辞）
回答頂いた聴覚障害学生の皆様、また彼らを斡旋頂いた教職員の皆様に深謝します。なお、本研究は科研費若手研究 18K13227、基盤研究(C) 21K02717 の助成により実施しました。記して御礼申し上げます。（SUGINAKA Takuo）

聴覚障害者と聴者の絵本読み特徴の違い

○金恩河　　張好延　　梁洗賑
（昌源大学、韓国）
KEY WORDS: 聴覚障害者　絵本　　読み　眼球運動

【目的】

聴覚障害者は視覚的な注意の転換に敏感であることが示されている（Dye et al., 2008)。しかし、これが学習に否定的な効果を及ぼす可能性があることや、聴覚障害者が視覚的な学習者ではないことも報告されている（Marschark et al., 2016)。そのため、聴覚障害者に対して視覚的な情報を提供することが効果的学習方法であるかどうか明確ではなく、聴覚障害者が視覚的情報をどのように獲得しているかについても明らかにされていない。

したがって、本研究では絵本を用いて聴覚障害者と聴者が視覚的情報と言語的情報をどのように見ているのかについて検討することを目的とする。

【方法】

1. 実験参加者

主なコミュニケーション手段が手話（Korea Sign Language）であり、大学を卒業したろう成人 9 名（女性:6 名，男性:3 名，平均年齢:36.52(*SD*:8.3))、大学在籍中の聴者（女性:10 名，男性:4 名．平均年齢:24.36（*SD*:2.7)）を対象にした。

2. 手続き

1） 絵本選定

絵本の選定基準は、物語の起承転結があること、物語の重要内容が挿絵として表現されていることが重要な要素であった。また、文章による理解が参加者間で差がないように、小学生の低学年向けの推薦図書に含まれている絵本を選定した。絵本の選定は、小学校教経論２名、絵本の専門家１名に選定基準を満たした絵本を推薦してもらい、その中から絵本１冊を選定した。その結果、「あかいセミ（福田，2006)」が刺激絵本として選定された。

2）絵本の読み実験

視線の計測機器は、Tobii Fusion（Tobii technology 社）を使用した。視線の測定に当たり、アプリを起動し、キャリブレーションを行った。絵本を絵ファイルとしてノートパソコンに提示した。その後、実験参加者がマウスを操作して次のページに移動し、最後まで黙読するように指示した。

実験に先立ち、研究者は眼球運動を追跡することと絵本の読みが終わったら読んだ内容を再生することを教示した。

3. 倫理的配慮

研究参加者の倫理的配慮を満たすため、昌源大学校の生命倫理審査に受け、承認を得た（7001066-202205-HR-028)。

4. 分析視点及び方法

絵本の理解評価か以下の５つに関して明確な言及は３点、一部を言及すると２点、誤答や答えられなかった場合１点として採点した。(①主人公、②背景、③事件の発端、④事件の進行、⑤事件の結末)

眼球運動のパータンを Tobii Pro Lap を用いて、絵と文章の中で重要な部分を Area of Interest(AOI)を設定した。測定数値は、Total duration of reading と AOI に関する Total duration of Fixations, Number of Fixations, Number of Saccades in AOI にした。また、これらの測定数値のグループ間の差を SPSS 27 を用いて t 検定を行った。

【結果】

絵本の理解評価と全体的読みの時間、AOI に関する眼球運動の測定数値を Table 1 に示した。

Table 1 全体的読みと AOI に関する読み眼球運動の測定

	Measurement	Hearing M (SD)	Deaf M (SD)	*t*
Total reading	reading comprehension (score)	13.07 (2.38)	12.22 (3.44)	1.181 p =2.247
	Total duration of reading (ms)	219720.4 (113536.1)	248208.2 (134273.1)	− 0.547 p =0.590
AOI visual	Total duration of fixations (s)	664.62 (836.72)	1131.28 (1869.25)	−4.128 p <0.001
	Number of fixations (n)	2.90 (3.39)	4.83 (7.29)	−4.355 p <0.001
	Number of saccades in AOI (s)	93.26 (473.01)	1334.46 (2198.11)	−9.780 p <0.001
AOI text	Total duration of fixations (s)	1059.30 (1162.76)	1055.04 (1130.84)	0.039 p =0.969
	Number of fixations (n)	4.75 (4.74)	4.54 (5.11)	0.433 p =0.665
	Number of saccades in AOI (s)	2.31 (3.13)	2.01 (2.64)	1.111 p =0.267

絵本の読み時間と理解度に関して、聴者と聴覚障害者の間に差がみられないという結果が示された。しかし、絵の重要な部分に視点を固定する時間や回数、サッカード（眼球の素早い運動）においては、聴覚障害者のほうが有意に高い数値を示していることが示されている。一方、重要な文章の眼球運動の測定値については、聴者と聴覚障害者の間に差がみられないという結果が示されてる。

【考察】

選定された絵本が小学校の低学年向けのあり、実験参加者の両グループとも大学在学以上の学歴をもつ成人であったため、両グループ間の理解度や読み時間の差がないことから絵本の理解が同等であることが確認された。これにより両グループが視覚的な情報である絵をどのように見るかを検討する条件が整えた。

しかし、重要な絵をみる際には、聴覚障害者が聴者に比べて長い時間視点を固定し、素早い動きもより多いことが明らかになった。これは絵をみながら聴覚障害者の思考が活発であったことを示唆している（Holmqvist, et al. 2011)。これは、聴覚障害者が聴者に比べて視覚的スキールの使用が有利ではないといった先行研究と異なる結果であり（Marschark et al., 2016)、聴覚障害者は視覚的情報の処理を積極的に行うことで聴者とは異なる視覚的情報処理過程をもつことが確認された。

文献

Dye, M. W., et al. (2008). Visual attention in deaf children and adults: Implications for learning environment. In M. Marschark & P. Hause (Eds.). *Deaf cognition*250-263. New York: Oxford University Press.

Holmqvist, K., et al. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. OUP Oxford.

Marschark, M., et al. (2016). Don't assume deaf students are visual learners. *Journal of developmental and physical disabilities, 29*, 153-171.

人工内耳を装着した聴覚障害大学生の発語分析（２）
—有声・無声、母音、直音・拗音、構音点、構音方法別の明瞭度に関する検討—

○加藤　誠大郎　　湯浅　哲也
（東海大学インクルージョン推進室）　（大阪教育大学教育学部）
KEY WORDS ： 聴覚障害大学生　人工内耳　明瞭度

【問題の所在と目的】

音声コミュニケーションにおいて、相手に発話内容を受聴されやすくするためには、発音・発語能力の基礎的土台である単音節の明瞭度を高めた上で、連続音声としての単語、文章明瞭度・了解度を高める必要がある。しかし、補聴器装用及び人工内耳装用の聴覚障害者の発音・発語の明瞭性及び了解性の研究は、単音節明瞭度が多く、発語に見られる連続音声の検討はほとんど見当たらない。補聴器装用者の発音及び発語の分析は継続的に検討してきたが、人工内耳装用者の発音・発語については検討の余地が残されている。

そこで、本研究では人工内耳装用の聴覚障害大学生を対象に、単音節明瞭度と日本語 100 音節を語頭に含む単語の音節明瞭度の関連性及び 100 音節の有声無声・母音・音節・構音点･構音方法別の明瞭度について検討することを目的とした。

【方法】

（1）対象者：音声言語を主なコミュニケーション手段とする人工内耳を装用する聴覚障害大学生 2 名を対象とした。良聴耳裸耳平均聴力レベルは A（101dB）、B（105dB）であった。人工内耳装用開始時期は、A（右：20 歳、左：16 歳、調査時：21 歳）、B（右：2 歳、左：12 歳、調査時：20 歳）であった。

（2）音声聴取者：聴覚障害が認められない健聴大学生 6 名。

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

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

（5）分析方法：聴取者 3 名中 2 名正しく回答した場合を正答とし、単音節明瞭度及び単語了解度の正答率を算出した。また、単音節及び単語の語頭に含んだ 100 音節を有声･無声、母音、直音・拗音、構音点、構音方法別に、3 名の回答の総正答数と該当する総音節数を割った正答率を算出した。さらに、単音節明瞭度と単語語頭音節明瞭度の比較も行なった。

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

【結果・考察】

Table 1 に単音節明瞭度及び単語語頭音節明瞭度の正答率、Table 2 に単音節明瞭度－単語語頭音節明瞭度の両方正答もしくは片方正答より算出した正答率を全体、有声・無声、母音、直音・拗音、構音点、構音方法別に示した。

対象者 A は、単音節明瞭度は 58.7%、単語了解度は 77.3%、単語語頭音節明瞭度は 79.3%であった。一方、対象者 B は単音節明瞭度は 88.3%、単語了解度は 96.7%、単語語頭音節明瞭度は 98.3%であった。板橋（2012）は、人工内耳装用児の発話明瞭度の向上は人工内耳使用経験年数と関係があることを指摘している。本研究の結果からも、人工内耳の装用時期の長い対象者 B が、装用時期の短い対象者 A よりも高い明瞭度を示していることが確認される。

また、単音節明瞭度及び単語語頭音節明瞭度の結果より、対象者 A・B とも単音節明瞭度より単語語頭音節明瞭度の方が向上していることが確認される。拗音について、単音節明瞭度では比較低い傾向が見られたが、単語での発語になると 20%近く向上していることが伺える。今回は、有意味単語での単語リストで実施したため、単音節が不明瞭でも聴取者は単語としてのニュアンスより推測して回答したと思われる。

今後の課題としては、今回は 2 名での分析であったため、人工内耳装用者の人数を増やして、定量的に検討することや、人工内耳装用時期と単音節及び単語の明瞭性・了解性の関連性を分析する等が挙げられる。また、単語の推測においては母音が重要な役割を担うことからも、CV 音節のうちの母音の正答率を示す母音明瞭度の分析も求められる。

Table 1 単音節明瞭度及び単語語頭音節明瞭度の結果

対象者		音節数	単音節明瞭度 正答率 A	単音節明瞭度 正答率 B	単語語頭音節明瞭度 正答率 A	単語語頭音節明瞭度 正答率 B
全体		100	58.7	88.3	79.3	98.3
有声		55	75.2	84.8	86.7	97.6
無声		40	32.5	91.7	67.5	99.2
母音	a	26	64.1	89.7	75.6	97.4
	i	12	47.2	97.2	80.6	97.2
	u	24	54.2	83.3	81.9	98.6
	e	13	66.7	92.3	89.7	100.0
	o	25	58.7	85.3	74.7	98.7
直音		67	64.2	93.5	84.6	98.5
拗音		33	47.5	77.8	68.7	98.0
構音点	両唇音	25	66.7	97.4	93.6	100.0
	歯茎音	23	46.7	83.8	75.2	98.1
	硬口蓋音	23	53.3	84.4	73.3	95.6
	軟口蓋音	16	60.4	81.3	62.5	97.9
	声門音	8	100.0	100.0	100.0	100.0
構音方法	破裂音	42	54.4	91.2	77.2	99.1
	鼻音	16	95.8	91.7	97.9	97.9
	摩擦音	22	28.6	85.7	66.7	97.6
	破擦音	3	53.3	93.3	66.7	100.0
	弾音	8	95.8	66.7	95.8	95.8

Table 2 単音節明瞭度－単語語頭音節明瞭度の両方正答もしくは片方正答の結果

対象者		音節数	単音節明瞭度-単語語頭音節明瞭度両方正答率 A	単音節明瞭度-単語語頭音節明瞭度両方正答率 B	単音節明瞭度のみ正答率 A	単音節明瞭度のみ正答率 B	単語語頭音節明瞭度のみ正答率 A	単語語頭音節明瞭度のみ正答率 B
全体		100	51.7	87.3	7.0	1.0	27.7	11.0
有声		55	68.5	83.6	6.7	1.2	18.2	13.9
無声		40	25.0	90.8	7.5	0.8	42.5	8.3
母音	a	26	57.7	88.5	6.4	1.3	17.9	9.0
	i	12	41.7	94.4	5.6	2.8	38.9	2.8
	u	24	52.8	83.3	1.4	0.0	29.2	15.3
	e	13	59.0	92.3	7.7	0.0	30.8	7.7
	o	25	45.3	84.0	13.3	1.3	29.3	14.7
直音		67	58.7	92.5	5.5	1.0	25.9	6.0
拗音		33	37.4	76.8	10.1	1.0	31.3	21.2
構音点	両唇音	25	65.4	97.4	1.3	0.0	28.2	2.6
	歯茎音	23	41.0	83.8	5.7	0.0	34.3	14.3
	硬口蓋音	23	46.7	80.0	6.7	4.4	26.7	15.6
	軟口蓋音	16	39.6	79.2	20.8	2.1	22.9	18.8
	声門音	8	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
構音方法	破裂音	42	43.0	90.4	11.4	0.9	34.2	8.8
	鼻音	16	93.8	89.6	2.1	2.1	4.2	8.3
	摩擦音	22	25.0	84.5	3.6	1.2	41.7	13.1
	破擦音	3	33.3	93.3	20.0	0.0	33.3	6.7
	弾音	8	95.8	66.7	0.0	0.0	0.0	29.2

【文献】

板橋安人（2012）人工内耳装用児のための発音指導上の留意点と教材の扱い方. 筑波大学附属聾学校紀要, 34, 89-104.

（KATO Seitaro，YUASA Tetsuya）

聴覚障害児における副詞の量感評価

—量や程度を表す副詞の評価傾向—

〇澤隆史・大鹿綾・村尾愛美・相澤宏充・林田真志・新海晃
（東京学芸大学） （福岡教育大学）（広島大学）

KEY WORDS: 聴覚障害児，副詞、量感

1. 目 的

動作・状況の有り様や程度を修飾する副詞は、事物等の状態や属性を修飾する形容詞よりも、その使用や意味の解釈において心理面が反映されやすく、抽象度が高いといわれている（森田, 2008）。特に事物の数量や時間の程度を表す副詞の解釈には、形容詞と同様に比較対象、社会通念、自己意識、自己視点などの基準が関連し、同じ副詞表現でも文脈や状況に応じて異なる解釈や量的評価がなされることが考えられ、特に日常会話や文章読解においては、社会通念的な解釈が要求される場面が少なくない。本研究では、日常的な場面で使用されやすい程度副詞の解釈について、量感評価の観点から検討し、聴覚障害児の副詞の理解における特徴を検討することを目的とする。

2. 方 法

1)対象：聴覚特別支援学校小学部に在籍する児童 18 名（5・6 年生各 9 名）、および通常小学校に在籍する児童 58 名（5・6 年生各 29 名）を対象とした。さらに社会通念的な量感の基準を推定するために、大学生 15 名を対象とした。

2)課題：量や程度を表す副詞を用いた文を提示し、副詞の表す量を評価させる課題として描画課題（P 課題）と数量記述課題（N課題）を設定した。P 課題では、副詞を含む課題文（例：「ケーキをちょっと食べていいよ」）を提示し、「あなたならどのくらい・・・しますか。絵をかいてください」と教示して、使用された副詞の表す量を絵（例：ケーキ）に描画させた。なお、問題 No.1～4 は減じた部分を、No.5～8 は加えた部分をそれぞれ描画させた。N 課題では、課題文の副詞が表す数量を推定して数値で記述させた。使用した副詞は「少し」「ちょっと」「たくさん」「いっぱい」の 4 語であり、P 課題と N 課題のいずれも、それぞれの副詞について量感が異なる 2 問の問題を作成した。各課題で使用した文の例を表 1 に示した。

3)手続き：課題はワークシート形式で実施した。P 課題で使用した絵は 14×12cm の大きさとし、A4 縦の用紙 1 枚につき上下 2 段で 2 問ずつ提示して、教示文に応じて増減する部分を斜線で描画させた。N 課題では、課題文の下の括弧欄に解答の数値と単位（助数詞）を記述させた。P 課題→N 課題の順序で実施し、P 課題では描画方法を例示した後、練習問題 1 問、N 課題では練習問題 2 問を行って、本課題に移行した。課題は一斉テスト形式とし、実施方法の説明文書を添付して各学校の担任教員に実施を依頼した。

表 1 各課題の文例

課題		文例
P 課題	課題文	「ごはんが多いので、少し減らしてよ」
	教示文	あなたならどのくらいごはんを減らしますか。絵をかいてください。
N 課題	課題文	「鉛筆を持ってくるから、ちょっと待っていてね」
	教示文	どのくらいの時間、待つと思いますか。

4)倫理的配慮：調査内容を文書にて説明し、各学校長の許諾を得るとともに保護者の同意を得た。

3. 結 果

1)P 課題における量感の評価：各問題において、絵の全体面積に対する対象者が描画した面積の割合(%)を算出し、問題ごとに聴覚障害児群（以下、D 群）と聴児群（以下、N 群）の平均値と中央値を求めて表 2 に示した。なお、2 問以上の問題で絵の全体面積(100%)の描画をした N 群の児童 5 名を分析の対象から除外した。H 検定の結果、問題 No.4,5,6 において D 児群と H 群の間に有意差が示された（No.4:p<.01、No.5,6 : p<.05）が、両群ともに大学生の値とは有意差が示されなかった。

表 2 P 題における各群の平均値・中央値（値は%）

副詞	No.	D 児		H 児		大学生	
		Mean	Med.	Mean	Med.	Mean	Med.
少し	1	22.5	16.8	20.4	18.4	13.6	14.3
	2	19.7	10.4	12.3	10.6	7.9	7.4
ちょっと	3	21.1	21.1	21.6	20.4	19.2	20.7
	4	74.0	79.8	50.2	48.1	58.0	59.7
たくさん	5	30.1	25.3	45.3	38.8	37.0	34.1
	6	39.6	39.3	54.5	53.3	52.8	47.7
いっぱい	7	65.7	66.8	71.4	76.5	77.3	78.0
	8	72.0	72.0	71.2	73.1	69.3	70.8

表 3 N 題における各群の平均値・中央値

副詞	No.	D 児		H 児		大学生	
		Mean	Med.	Mean	Med.	Mean	Med.
少し	7	19.6	5.0	9.9	5.0	15.6	7.5
	8	3.9	1.9	19.6	7.0	35.8	3.4
ちょっと	5	20.8	5.0	5.3	1.0	3.3	4.4
	6	53.0	40.0	33.4	30.0	33.3	35.0
たくさん	1	20.1	15.0	9.9	8.0	11.1	17.5
	2	24.5	12.5	14.7	10.0	10.3	11.3
いっぱい	3	25.8	20.0	26.9	12.0	9.5	10.5
	4	116.1	50.5	80.0	30.0	55.1	25.5

2)N 課題における量感の評価：各問題の解答について、助数詞の単位をそろえて数値変換した上で、群ごとの平均値と中央値を求めて表 3 に示した。H 検定の結果、問題 No.1,5,6,8 において D 児群と H 群の間に有意差が示された（いずれも p<.01）。また No.3 では H 群と大学生の間に有意差が示された（p<.05）。

4. 考 察

本研究の結果、P 課題と N 課題のいずれでも、文が表す状況の違いに応じて副詞の量感評価は異なることが示された。聴覚障害児の量感評価は、大学生の評価と統計的に有意差がなく、副詞から同程度の量感をイメージしていることが示唆されたが、N 課題においては「ちょっと」「いっぱい」の表現における評価の値が大きくなることから、聴覚障害児においてはこれらの副詞から”強い“量感をイメージしやすい傾向があることが考えられる。本研究では、副詞が示す量感の社会通念的（常識的）な評価が可能か否かという観点から検討したが、いずれの群においても問題によって評価の値が極端に大きい・小さい解答がみられるなど、個人内・個人間での評価結果の差異が大きい傾向が認められ、日常生活での経験の差異が影響していることが考えられた。

文献：森田良行(2008)動詞・形容詞・副詞の辞典.東京堂出版.

(SAWA Takashi, OSHIKA Aya, MURAO Aimi, AIZAWA Hiromitsu, HAYASHIDA Masashi, SHINKAI Akira)

聴覚障害児の文章産出における方略使用に関する一考察

文間ポーズのパターンによる個人差の観点から

〇新海晃（広島大学） 澤隆史（東京学芸大学） 林田真志（広島大学） 相澤宏充（福岡教育大学）

KEY WORDS: 聴覚障害児 文章産出 方略

１．目的

文章を書くことの指導においては，書き手が用いる方略の理解によって適切な指導方法を考案し得る。安西・内田（1981）は，文章産出中の筆記具の停滞行動から，小学２・３・５・６年生のいずれの学年でも方略スタイルに個人差があること，方略使用に発達的な変化があることを報告している。聴覚障害児の筆記行動については，筆記具の停滞行動を指標とした分析から，停滞行動の継続時間や頻度に個人差があることが示唆されている（新海ら, 2021）が，詳細な検討は行われていない。そこで本研究では，個人差の観点から新海ら（2021）を再検討し，聴覚障害児の文章産出における方略使用について検討することを目的とした。併せて，方略使用と印象評定法による作文評価の関連についても検討した。

２．方法

１）対象児：聾学校に在籍する中学部生徒 16 名（２年：３名，３年：13 名），高等部生徒 20 名（１年：５名，２年：７名，３年：８名）。良聴耳の平均聴力レベルの平均は，中学部で 95.9dB（64-124dB），高等部で 97.2dB（54-134dB）であった。なお，対象児は新海ら（2021）と同様である。

２）課題：最初と最後の１文のみが提示された文章（最初：最近では，小学生からお年寄りまで多くの人がスマートフォンを持っています。／最後：だから，スマートフォンは便利な道具ですが，注意が必要なのです。）について，間の４つの空欄にそれぞれ１文を書いて６つの文からなる文章を完成させる課題である。文章のテーマは，「スマートフォンの特徴を小学６年生に分かりやすく説明すること」とした。

３）手続き：小集団ごとに実施し，ビデオカメラを用いて手元の様子を撮影した。なお，実施に先立ち，個人情報の扱い（例：個人名の不使用）等を説明した文書を学校に呈示し，学校長の許可を得た。本研究は，東京学芸大学内に設置された研究倫理審査委員会の承認を受けて実施された。

４）作文評価：総合評価（文章全体の完成度）の観点について，印象評定法を用いて大学生及び大学院生３名に 10 段階で評定させた。評定値は，標準得点（z 得点）に変換し分析に用いた。

５）分析方法：収集した映像データについて，筆記動作や消しゴムを用いた修正動作以外で２秒以上経過した箇所（以下，ポーズ）を抽出し，それぞれの継続時間を計測した。なお，映像データを確認し，ポーズの抽出が十分に行えない（例：手元が隠れている）と判断した対象児は分析から除外した。また，４つの文を書き始める前をポーズの生起位置（１文目前～４文目前）として設定し分析を行った。

３．結果

１）ポーズの継続時間に基づくパターン

抽出したポーズを用いて継続時間の平均を算出し，対象児ごとに平均よりも長いポーズが生じた箇所をまとめて表１に示した。表１より，中学部では５つのパターンに分類され，１文目の前で長いポーズが生じたパターンに該当する対象児が最も多かった。高等部では８つのパターンに分類され，中学部と同様に１文目の前で長いポーズが生じたパターンに該当する対象児が最も多かったが，その割合については中学部に比して低い値が示された。

表１ 継続時間の長いポーズの出現箇所とそのパターン

ﾊﾟﾀｰﾝ	１文目前	２文目前	３文目前	４文目前	中学部(n=12)	高等部(n=19)
A	■				５名(41.7%)	５名(26.3%)
B	■	■			２名(16.7%)	０名
C	■		■		１名（8.3%)	２名(10.5%)
D	■			■	２名(16.7%)	３名(15.8%)
E	■	■	■		２名(16.7%)	１名（5.3%)
F	■	■		■	０名	２名(10.5%)
G	■	■	■	■	０名	３名(15.8%)
H			■	■	０名	１名（5.3%)
I					０名	２名(10.5%)

■：全ポーズの継続時間の平均よりも長いポーズが生じた箇所

２）ポーズパターンと作文評価の関連

表１のポーズパターンに基づき，対象児を，前半部（１文目又は／及び２文目前）に長いポーズが生じた者（分類１：パターン A・B），前半部と後半部（３文目又は／及び４文目前）にそれぞれ一箇所長いポーズが生じた者（分類２：パターン C・D），前半部と後半部で三箇所以上長いポーズが生じた者（分類３：パターン E・F・G），上記以外（分類４：パターン H・I）に分類し，印象評定法による総合評価の評定値（z 得点）の散布図を作成して図１に示した。図１より，分類１～３においては，作文評価における評定値の個人差が大きいことが示唆された。また，分類２においては，分類１と分類３に比して全体的に評定値が低い傾向が示された。

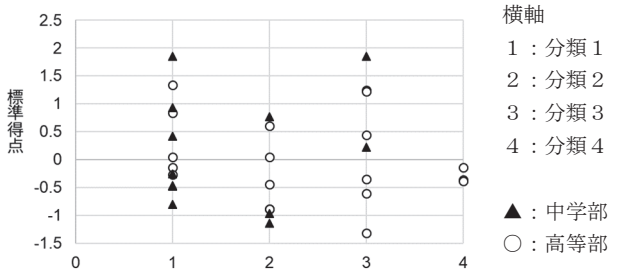


図１ ポーズパターンと作文評価の関連

４．考察

本研究の結果，いずれの学部においても５種類以上のポーズパターンが示され，ポーズから推測される方略使用の様相が明らかとなった。特に，高等部においては中学部に比してその種類が多く，特定のパターンへの偏りが小さいことから，書くことの経験や概念的知識の蓄積に伴う方略使用の変化（安西・内田, 1981）があることが示唆された。一方，ポーズから推測される方略使用と印象評定法による作文評価との明確な関係は示されなかった。しかし，分類２に該当する対象児の作文は評定値が低い傾向にあった。分類２では，話題の転換（スマートフォンの利点から注意点に話題を変える）に際して長いポーズを要した可能性があるが，例えば４文目に注意点を述べた場合，最後の１文との整合性を図るための急な話題転換により，全体的な整合性や一貫性，読み手意識に欠けた文章となったことが考えられた。

※本研究は，平成 31 年度特別研究員奨励費（課題番号：18J12599）及び令和４・５年度科学研究費若手研究（課題番号：21K13624）の補助を受けた。

主要文献：安西・内田（1981）教育心理学研究, 29(4), 323-332./新海・澤・相澤・林田(2021)日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集 O-1103.

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

聴覚障害児における選択的注意の発達的特徴

○石田 祐貴（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
鄭 仁豪（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 聴覚障害 発達 選択的注意

I. 目 的

日常生活の様々な場面で、目標を達成するために注意や行動を制御する役割を担う実行機能において、非関連刺激や望ましくない反応を抑制して制御する機能が重要とされ、認知発達において中心的な役割を果たすことが示唆されている（Miyake & Friedman, 2012）。特に聴覚障害児を対象とした、非関連情報からの干渉を抑制し、正しい情報に注意を向ける選択的注意に関する研究では、言語力の影響、使用課題の相違によって、一貫した結果が得られていない（Merchán et al., 2022）。そこで本研究では、刺激の相違を踏まえた選択的注意力を測定することができる新ストループ検査Ⅱを用いて、聴覚障害児の視覚的情報に対する選択的注意の発達と言語力の影響を検討することを目的とする。

II. 方 法

1. 対象：特別支援学校（聴覚障害）に在籍し、主に音声言語を使用する聴覚障害児 83 名（小 3：10 名，小 4：12，小 5：11 名，小 6：12 名，中 1：11 名，中 2：13 名，中 3：14 名）で、補聴器装用児の裸耳聴力の平均は 92.02 dB（SD = 15.3）、人工内耳装用児は 29 名であった。

2. 課題：視覚的な情報処理における認知特性の個人差を測定する新ストループ検査Ⅱ（箱田・渡辺, 2005）を使用した。新ストループ検査Ⅱは、口頭反応を伴わないマニュアル反応による 4 つの課題（Fig. 1）で構成されており、色情報による干渉の抑制に関する逆ストループ干渉効果、言語情報による干渉の抑制に関するストループ干渉効果を検討することができる。実験は 6 名から 8 名に及ぶクラス単位で一斉に実施し、それぞれの課題が印刷されている用紙を配布して、各課題 60 秒間でできるだけ早く正確に選択肢の中から該当するものにチェックをしていくよう求めた。

3. 分析観点：各課題における正答数を計算し、検査マニュアルに基づいて算出した、逆ストループ干渉率とストループ干渉率を分析の指標とした。

（1）聴覚障害児における干渉効果の発達的特徴：学年の相違による両干渉効果の変化を分析し、聴児を対象とした先行研究（松本ら, 2012）との比較を通して検討する。

（2）読書力の相違を踏まえた干渉効果の発達的特徴：言語力の指標として用いた Reading-Test 全国標準読書力診断検査（福沢・平山, 2009）の 5 段階評定に基づいて、対象を 3 つの学年群および各群において言語力高群と低群に分類し（小 3・4 年言語力高群：10 名，小 3・4 年言語力低群：12 名，小 5・6 年言語力高群：11 名，小 5・6 年言語力低群：12 名，中学 1-3 年言語力高群：26 名，中学 1-3 年言語力低群：12 名）、両干渉効果の学年群と言語力の相違による違いを検討する。



Fig, 1 新ストループ検査Ⅱを構成する４つの課題の例（※実物はカラー）

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

III. 結 果

1. 聴覚障害児における干渉効果の発達的特徴

干渉条件×年齢の二要因混合計画分散分析を行なった結果、交互作用が有意であった（$F(6, 75) = 3.20, p < .01$）。年齢別の干渉条件の単純主効果の検定では、小 3 は逆ストループ干渉率よりストループ干渉率が高く（$p < .01$）、小 4 と小 5 では干渉率に差はなく、小 6 以降の学年では両干渉の大小関係が逆転してストループ干渉より逆ストループ干渉率が高かった（$p < .01$）。干渉条件別の年齢の単純主効果の検定では、逆ストループ干渉およびストループ干渉ともに有意差は示されなかった。

2. 読書力の相違を踏まえた干渉効果の発達的特徴

（1）逆ストループ干渉効果：干渉率を従属変数、学年と読書力を独立変数とした二要因分散分析を行なった結果、学年要因のみ主効果に有意差が認められた（$F(2, 76) = 4.03, p < .05$）。学年要因について Bonferroni 補正による多重比較を行った結果、”小 3・4 年と中学 1–3 年”との間に有意差が認められた（$p < .01$）。

（2）ストループ干渉効果：干渉率を従属変数、学年と読書力を独立変数とした二要因分散分析を行なった結果、学年要因のみ主効果に有意差が認められた（$F(2, 76) = 6.15, p < .01$）。学年要因について Bonferroni 補正による多重比較を行った結果、”小 3・4 年と中学 1–3 年”との間に有意差が（$p < .01$）、”小 3・4 年と小 5・6 年”の間に有意傾向で差が示された（$p < .10$）。

IV. 考 察

聴児を対象とした先行研究（松本ら, 2012）と比較すると、聴覚障害児における選択的注意の発達の様相に大きな違いはみられないものの、発達的特徴として、第一に逆ストループ干渉効果の生起が早く、いずれの学年においても聴覚障害児で高い傾向が窺えた。これは、聴覚障害児が色情報からの妨害を抑制しにくいことを示す。第二にストループ干渉効果において、低学年（小 3~4）で高い傾向がみられた。読書力による相違については、逆ストループ干渉もストループ干渉のいずれにおいても確認されなかった。この結果から、読書力の高低に関わらず、聴覚障害児は視覚的な色情報に注意が向きやすいことが示唆された。ストループ干渉効果については、個人差が大きかったことから、今後は読書力以外の要因（コミュニケーションモード・単語処理の自動化など）も考慮して検討する必要がある。

V. 文献： 紙面の都合上、省略

(ISHIDA Yuki, CHUNG Inho)

聴覚障害者の絵物語再生の特徴に関する研究

― 言語モードと言語力による検討 ―

○鄭 仁豪
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害　再生　絵物語

Ⅰ　目 的

聴覚障害者の物語の理解については、文章理解の観点から、主に文章等の言語的提示による再生が検討されている。これまでの聴覚障害者の物語理解に関する研究では、Top-down 的理解方略による意味論的歪みを補うための Bottom-up 的方略にシフトできること（鄭,1993；1994；1996）や、物語文理解における世界に関するスキーマの使用（Kluwin, Getson, & Kluwin,1980）や物語構造の使用（Griff & Ripich,1988）が可能であることが示唆されている。また、物語の理解に影響を及ぼす要因として、言語力や興味度が示唆され（鄭,1996）、要旨や主題の把握、心情表現や推論の理解等に困難を示すことも報告されている（鄭・岡田,1993; 深江,2009）。他方、聴覚障害者は、健聴者に比べて、視覚的認知課題において効率的に処理できることや、聴覚障害児の物語理解と絵本の活用には関連性が示されること（三枝・鄭,2021）も報告されている。しかしながら、非言語的課題として物語が視覚的に提示される場合の聴覚障害者の物語理解やその処理に関しては明確な情報が得られていない。そこで、本研究では、非言語的認知課題として絵からなる物語を提示し、その理解の特徴を、言語力と主な言語モードの側面から、検討することを目的する。

Ⅱ　方 法

1．対象者：特別支援学校（聴覚障害）の高等部に在籍する聴覚障害生徒 57 名であり、聴覚障害以外の他の障害は持たない対象とした。対象者は、「言語力（高・低）と日常生活における主な言語モード（口話優位・手話優位）の 2 つの要因に基づき、口話優位言語力高群 21 名、口話優位言語力低群 10 名、手話優位言語力高群 15 名、手話優位言語力低群 11 名に群分けされた。なお、優位言語の判定は、生活言語と学習言語を考慮した聴覚障害者本人の判断によるものであった。また、言語力の判定は、対象者の言語力を担任教に 5 段階で評価してもらい、1–3 段階を低群、4-5 段階を高群に分類した。

2．課題：4 コマ絵（起承転結の構造）からなる物語。

3．手続き：対象者に 4 コマ絵物語を 2 分間(各コマ 30 秒間)で読ませ、読み終わってから、即時自由再生を行った。

4．分析内容：絵物語の理解は、全体再生文数と感情表現文の出現数により検討した。1）再生文数の算出：絵物語再生の判定には、予め各コマの内容を命題文にしたチェックリストを用いた。チェックリストの全体 13 文（起部コマ 3 文、承部コマ 3 文、転部コマ 3 文、結部コマ 4 文）における再生文数を算出した。2）感情表現文の出現数：感情表現文 2 文における再生文数を算出した。

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

Ⅲ　結 果

対象者の言語力と主な言語モードに基づき分類された手話優位言語力高群、手話優位言語力低群、口話優位言語力高群、口話優位言語力低群の 4 つの群における物語全体、物語構造別、感情表現文の再生文の平均を Table 1 に示す。

Table 1　絵物語の再生数と感情表現文の出現数

対象内容		口話優位 言語力高群	口話優位 言語力低群	手話優位 言語力高群	手話優位 言語力低群
人数（人）		21	10	15	11
再生数	全体*	7.24 (1.09)	6.20 (1.03)	6.93 (0.91)	6.91 (1.45)
	構造別 起**	2.76 (0.44)	2.60 (0.52)	2.08 (0.41)	2.46 (0.52)
	構造別 承**	1.14 (0.48)	0.90 (0.32)	1.00 (0.54)	1.09 (0.54)
	構造別 転**	0.95 (0.38)	0.80 (0.42)	0.87 (0.35)	0.91 (0.30)
	構造別 結**	2.38 (0.81)	1.80 (0.79)	2.27 (0.70)	2.18 (0.60)
感情表現文の数***		1.19 (0.51)	0.50 (0.71)	1.20 (0.68)	1.09 (0.70)

注）再生数の各項目における数字は平均（SD）を表す。
＊は、物語命題分 13 文のうち、再生された文の総数
＊＊は、物語構造における起部 3 文、承部 3 文、転部 3 文、結部 4 文のうち、再生された文数
＊＊＊は、物語命題文のうち、感情的表現を示す 2 文のうち、再生された文数

1．物語全体における 4 群の再生数の差を検討するために、Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、再生数における群間の差は示されなかった（$H(3) = 5.81$, *n.s.*）。

2. 物語構造(起承転結)別の 4 群の再生数の差を検討するために Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、4 つの部いずれにおいても群間の差は示されなかった（$H(3) = 4.45$, 1.10, 0.46, 3.38, *n.s.*）。

3. 感情表現文における 4 群の再生数の差を検討するために Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、群間の差に有意傾向が示された（x^2=7.81, df=3, p<.1）。群間の差について Steel-Dwass 法による多重比較を行った結果、口話優位の言語力高群と低群の差が認められた（p<.05）、手話群においては言語力による差は見られなかった。

4．各群における物語構造上の再生率の差を検討するために各群毎に Kruskal-Wallis 検定を行なった。その結果、4 つの群いずれにおいても構造間の差が示された（x^2=7.81, df=3, p<.05）。Steel-Dwass 法による多重比較の結果、口話優位言語力高群（起＞結＞承＝転）、口話優位言語力低群（起＞承＝転＝結）、手話優位言語力高群（起＞結＞承＝転）、手話優位言語力低群（起＞結＞承＝転）の傾向が認められた（p<.05）。

Ⅳ　考　察

非言語的認知課題として絵物語を提示してその理解を測定した結果、従来言語的課題で指摘されている言語力による相違（鄭,1996）は見られなかった。また、主言語モードによる相違も本研究では示されない。このことは、言語力の低い聴覚障害者も基本的な物語文法を獲得していることと（Griff & Ripich,1988）、言語力や言語モードは影響しない非認知課題の解決におけるメタ認知学習（Mousley & Kelly,1998）の可能性を示唆するものと思われる。但し、本件の課題は極めて簡単な課題であり、課題の複雑さにより、処理方略や処理の結果が異なる可能性も完全には否定できない。課題の複雑さに関する検討は、今後の課題にしたい。

Ⅴ　文　献：　紙面の都合上、省略

※本研究は 2022 年度 JSPS 科研費 JP19H01697 の助成を受けた。

（ CHUNG Inho ）

聴覚障害幼児を対象とした環境音聴取テストの開発

○田原 敬（茨城大学教育学部） 久保愛恵（筑波大学人間総合科学研究科） 石田 修（茨城大学教育学部） 勝二博亮（茨城大学教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障害幼児 聴能評価 環境音聴取テスト

【目的】

環境音認知について，先行研究では様々な観点から検討がなされており，聴力レベルが高いほど聴取成績が低くなること，低音域の周波数情報や繰り返しのある時間的変化パタンを手がかりとして環境音を認知していること（田原ら，2017），環境音の聴取経験が多いほど聴取成績が高くなること（小林ら，2019）などが明らかにされている。しかし，これらの多くは学齢期以上を対象とした研究であり，発達初期にある聴覚障害幼児を対象としたものは少ないという課題がある。そこで，本研究は，先行研究で用いられている刺激や応答方法を整理した上で，環境音聴取テストを開発し，実際に聴覚障害児を対象として実施することで，実施上の利点や課題等を明らかにすることを目的とした。

【方法】

1. 対象：聾学校の幼稚部に在籍する聴覚障害幼児 16 名（3 歳児～6 歳児）。16 名に対して実験を試みたものの，そのうち 5 名は離席や指示従事の困難さから課題の実施ができなかったために，11 名が分析の対象となった。11 名のうち 7 名が補聴器を装用し，2 名（J, K）が最重度，2 名が重度（B,D），3 名が軽度から中等度（E, F, H）に分類された。残りの 4（A,C,G,I）名は人工内耳を装用していた。11 名のうち知的発達の遅れがあるものが 1 名（I），デフファミリーで育った等の理由で聴覚活用の経験が不足していると思われる者が 2 名（J,K）おり，これらの 3 名と残りの 8 名（A～H）を分けて分析した。なお，本実験の実施に先立ち，研究目的やデータの取扱いに関する説明文書を配布し，対象幼児が在籍する聾学校及び保護者から書面で同意が得られた者のみを対象とした。本研究は茨城大学教育学部研究倫理委員会の承認（承認番号：20P2002）を得た上で行われた。

2. 課題：聴覚的な言語理解をみるための 67 式 20 単語による単語了解度検査と，以下の手続きにて作成した環境音聴取テストを実施した。**3. 環境音聴取テストの刺激**：国内外を問わず聴覚障害児者の環境音認知を扱った主要文献を 15 件収集し，それらで使用されている刺激計 445 音の中から，2 つ以上の研究で用いられている環境音を 44 音抽出した。その後，幼児には馴染みがないと考えられる音を除外し 40 音を刺激の候補とした。その後，健聴成人 20 名に選定した刺激を用いて同定実験を行い，「わかりやすさ」についても刺激ごとに評価させた（1:わかりづらい～ 4:わかりやすい）。これらの結果を踏まえ，正答率 90%以上でかつ，わかりやすさの平均評定値が 3.0 以上であった 25 音（例：犬の鳴き声，雷の音，インターホンの呼び出し音等）を，最終的な刺激音とした。なお，3 歳と 4 歳の健聴幼児 2 名に予備実験を実施し，選定した刺激 25 音全てに正解できたことを確認した。実験の際には刺激音 25 音に加え，選択肢として使用するイラスト 29 種類も使用した。**4. 手続き**：実験に先立ち，選択肢のイラストの確認を行い，消防車のサイレン音を用いて練習課題を行った。本試行では 25 種類の環境音をスピーカから快適レベル（60-70 dB，各刺激のラウドネスは事前に統制された）で呈示し，刺激と合致するイラストを 4 つの選択肢（イラストの下に音源名がひらがなで書かれている）の中から回答させた。各刺激は 1 回ずつ呈示したため，総試行数は 25 試行となった。

【結果および考察】

1. 知的な遅れあるいは聴取経験の不足のない 8 例の結果：環境音聴取テストの平均正答率は 81±12.92%であり，単語了解度検査の平均正答率（84±23.11%）と概ね同等の値であった。次に，刺激ごとの正答率を算出し（Fig. 1），これらの正答率と刺激の音響特性との関係について検討したところ，周波数特性および時間特性ともに明確な関係は確認されなかった。一方で，親密度との関係をみると，正答率の下位 5 音のうち 2 音の親密度が低く，正答率が 100%であった 10 音のうち 7 音の親密度が高かった。以上より，正答率の高い刺激と低い刺激を比較した際に，成人を対象とした先行研究（田原ら，2017）で報告されているような音響特徴との関係は見いだせなかったものの，特に正答率の高い音については，親密度との間になんらかの関係がある可能性が示唆された。今回の対象が幼児であるからこそ，親密度や日常での聴取経験がより強く影響した可能性（小林ら，2019）が考えられる。

2. 知的な遅れあるいは聴取経験の不足のある 3 例の結果：前項にて述べた 8 名と比較すると，3 名とも正答率が低い傾向があった（Fig. 2）。聴覚障害幼児の環境音認知において，聴取経験は大きな影響要因になり得る（小林ら，2019）が，J や K のように聴取経験が不足している事例や，I のように知的障害のために聴覚学習が困難な事例はその影響をより強く受けたと考えられる。さらに 3 名に共通し，単語了解度検査よりも環境音テストの成績が高いという特徴がみられた。環境音は聴能発達の初期に学ぶべき音であるとされ（文部省，1992），言語音よりも身近である。すなわち，他の 8 名に比して聴能がまだ発達段階にある 3 名にとっては，環境音の方が聴能評価に適した刺激であった可能性も考えられる。

3. 本検査の利点と今後の課題：本テストを試行したところ，聴覚障害幼児に対して適応可能であり，非言語音認知の視点から個々の聴能を評価することができた。また，語音検査の成績が低い幼児や，言語獲得の初期段階にある幼児にとっても本テストが有効であると考えられた。ほとんどの対象幼児が誤った刺激も存在したことから，刺激を含む実施方法を引き続き検討する必要がある。さらに対象を拡大しながら，影響要因や発達的変化について検討することが求められる。

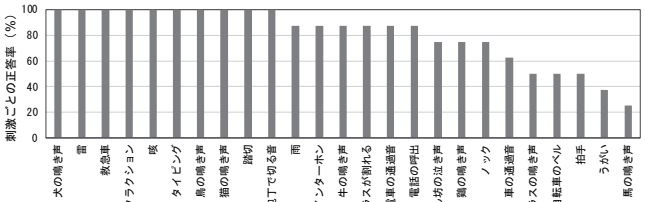
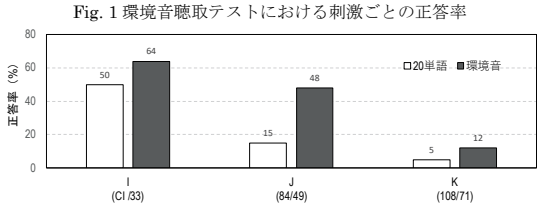


Fig. 1 環境音聴取テストにおける刺激ごとの正答率



*（ ）内は（裸耳/装用耳）の平均聴力レベルを示す. CIは人工内耳を装用していることを意味する.

Fig. 2 知的な遅れあるいは聴取経験の不足のある 3 例の結果

(TABARU Kei, KUBO Manae, ISHIDA Osamu, SHOJI Hiroaki)

難聴通級指導教室在籍児童生徒の障害認識に成人聴覚障害者との交流が与える影響

○小林　優子
（上越教育大学臨床・健康教育学系）
KEY WORDS：聴覚障害児　難聴通級指導教室　障害認識

【問題と目的】

ろう学校や聴覚特別支援学級では、障害認識に関する指導時間として、成人聴覚障害者との交流の実践例が報告されており、また成人聴覚障害者との交流を通して、児童生徒の自己肯定感を育てたり、多くの健聴集団のなかへ円滑に参加して自分らしい生活を送るためのヒントを得たり、さらに自分のより具体的で、肯定的な将来像をイメージしやすくなるとされている（大塚・岩田, 2008；鳥越, 2009）。しかし、難聴通級指導教室での実践に関する報告はほとんど見られない。

そこで本研究では、難聴通級指導教室に在籍する聴覚障害児を対象に、成人聴覚障害者との交流する機会による障害認識への影響について検証することを目的とした。

【方法】

＜対象者＞A 市・B 市の難聴通級指導教室に在籍する小学 4 年生から中学 3 年生のうち、研究協力に同意が得られた 31 名（両耳難聴 14 名、片耳難聴 17 名）。

＜実施期間及び実施場所＞20XX 年 9 月～10 月に、A 市・B 市の小学校内の教室で実施した。

＜手続き＞難聴通級指導教室の指導時間中に、在籍する児童生徒と両耳難聴および片耳難聴の成人（いずれも大学院生）との交流会を行った。対象児に「聴覚障害に対して感じるイメージ」について、交流会の実施前と実施後にアンケートを実施した。交流会は①成人聴覚障害者による体験談②対象児との質疑、意見交換を行った。

＜アンケートの質問項目＞聴覚障害者へのイメージを表す語の選定には、河内（2001）を参考に、難聴通級指導教室担当教員と協議し、9 項目を選定した。また、障害認識の対象として、自分自身（以下、自分）および自分以外の聴覚障害者（以下、他者）について、各イメージについてどの程度感じるか、「そう思う（4 点）」から「全く思わない（1 点）」の 4 件法での回答を求めた。

＜分析＞対象児を両耳難聴と片耳難聴で分け、交流会実施前後、障害認識の対象（自分／他者）、交流会以前の聴覚障害者との交流機会の有無（以下：交流機会あり／なし）の 3 要因について、分散分析を行った。

＜倫理的配慮＞本研究は上越教育大学研究倫理審査委員会より承認を得た（承認番号：2021-46）。また、対象児本人あるいは保護者、所属機関等の許可を得て掲載している。

【結果】

1　交流による聴覚障害のイメージの影響（両耳難聴児）

「周りの人に遠慮すると思う」（以下「遠慮」）について、交流機会なしにおいて 10%水準で交流前より交流後の得点が有意に低くなった（図 1）。

「すごいと思う」（以下「すごい」）について、交流前後の主効果に有意傾向が見られ、交流前より交流後の方が得点が高くなった。また、印象の対象の主効果が 5%水準で有意となり、「自分」より「他者」の方が得点が高くなった。

2　交流による聴覚障害のイメージの影響（片耳難聴児）

「遠慮」について、交流機会有りの印象の対象の得点の差が 1%水準で有意であった。また、交流前後の主効果に有意傾向がみられた。（図 2）。

「勉強が苦手だと思う」（以下「勉強が苦手」）について、交流後における印象の対象の得点の差が 1%水準で有意であった。また、他者の印象における交流前後の得点の差が 5%水準で有意であった。さらに、交流前後の主効果が 5%水準で有意であった。加えて、印象の対象の主効果に有意傾向がみられた（図 3）。

「すごい」について、交流前後の主効果に 10%水準有意傾向が見られ、交流前より交流後の方が得点が高くなった。

【考察】

両耳難聴児、片耳難聴児ともに、「遠慮」と「すごい」の項目について、交流会の実施前後で得点の変化が見られた。両耳難聴児は交流会後に「すごい」と思う傾向が見られたのに対し、片側難聴児は交流機会の有無や対象によって傾向が異なり、幼少期に自分以外の聴覚障害児者に接する機会の有無が障害認識に影響したり、自分自身への障害に対するイメージと、自分以外の聴覚障害児・者へのイメージが異なる傾向があると考えられた。

また、「遠慮」については両耳難聴児は交流機会がない群の方が交流会後に「遠慮」の得点が低くなったのに対し、片耳難聴児は交流機会がある群において交流会後に得点が高くなり、かつ自分に比べ他者の方が得点が高くなるなどの違いが見られた。このように、両耳難聴児と片耳難聴児で交流機会の有無や自分と他者についての障害認識における違いがあることが示唆された。

「勉強が苦手」については、成人聴覚障害者の体験談を聞いたことで、自分以外の片耳難聴者について「勉強が苦手」というイメージを有してしまったと考えられた。さらに交流機会が無い群の方が得点が高い傾向があり、片耳難聴児は自分以外の聴覚障害者に接する機会の少なさが障害認識に影響することが推測された。

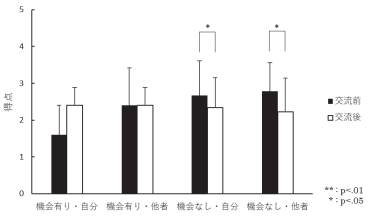


図 1　両耳難聴児の「遠慮」の各条件における得点

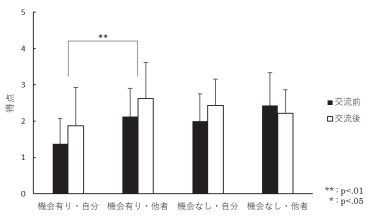


図 2　片耳難聴児の「遠慮」の各条件における得点

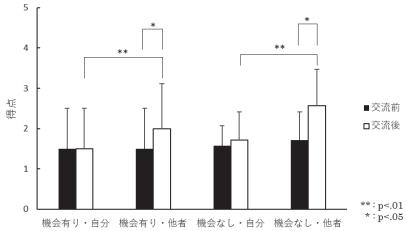


図 3　片耳難聴児の「勉強が苦手」の各条件における得点

(KOBAYASHI Yuko)

難聴・聞き取り困難者をつなぐ「きこえカフェ」の実践（２）

開催状況と今後の課題

○勝谷紀子（東京大学先端科学技術研究センター）
佐野智子（城西国際大学福祉総合学部）

KEY WORDS: 難聴, 聴覚障害, 当事者

（目的）

難聴があることでコミュニケーションが難しくなることから（難聴者の心理学的問題を考える会, 2020)、職場の会議のようなフォーマルなコミュニケーションだけでなく、雑談や井戸端会議のようなインフォーマルコミュニケーションにも参加しづらくなる。また、日常生活での難聴にまつわる悩みや苦労を安心して話せる場も少ない。インフォーマルなコミュニケーションや苦労の分かち合いを安心して行うことを目的の一つとした「きこえカフェ」は、筆者たちが 2017 年度から開催している難聴・聞き取り困難者向けの交流会である（佐野・勝谷, 2022)。

「きこえカフェ」のねらいは、「聞こえにくさ、聞き取りにくさを持つ人びと同士の気持ちや知恵を共有する」ことである（「きこえカフェ」のサイトより)。これまでに対面やオンラインで 37 回（本稿執筆時点）開催されてきた。本報告では、「きこえカフェ」のこれまでの開催状況について報告し、「きこえカフェ」の機能や効用と今後の課題について考察する。

（方法）

これまでの「きこえカフェ」の開催記録、開催時の参加者へのアンケート（任意）をもとにして、開催状況の整理ときこえカフェの機能や効用、今後の課題の洗い出しを行った。「きこえカフェ」への参加は、開催案内への自由意思による各自の参加申し込みによってなされた。参加者へのアンケートは、「きこえカフェ」開催後に毎回参加者に自由意思に基づく回答を Google フォームで求めていた。質問項目は、参加しての印象(開催時に感じていた気持ちなど)、開催時間、内容、進行、テーマなどに対しての意見（5 段階評価および自由記述）からなっていた。「きこえカフェ」の開催や研究実施にあたり、城西国際大学および北陸学院大学の倫理審査委員会の承認を得ている。

(結果)

開催形態　「きこえカフェ」はこれまでに 37 回おこなわれた。2018 年は 1 回、2019 年は 2 回、2020 年は不定期に 7 回、2021 年と 2022 年は 11 回、2023 年は 5 回開催された。4 回までが対面実施、5 回(2020 年 5 月)以降は ZOOM を用いたオンライン開催であった（第 6 回と第 7 回はハイブリッド形式)。すべて日曜・祝日、あるいは土曜日に 2 時間開催するという形式であった。

参加形態　対面開催の場合は、自己紹介で名前を述べ、基本的には顕名で顔を見せあって対話を重ねた。オンライン開催となって以来、ZOOM でカメラオフでの参加者、本名を明かさずニックネームを表示して開催する参加者もみられた。また、「オブザーバ参加」という自己紹介のみでその後は発言しない（チャットの利用は自由）という参加枠も通常の参加枠とは別に設けた。

進行と構成　第一発表者が司会をおこない、全体の流れの説明、テーマの説明、発言の指名、参加者への質問などをおこなった。2 時間の主な構成は、自己紹介、テーマトーク、全体の振り返り、フリートーク（ZOOM の場合はブレイクアウトルームを使用、入退室自由として 1 時間程度延長する場合もあった）であった。途中休憩を 5 分から 10 分ほど挟んだ。

テーマ　37 回の開催でテーマトークの題材として多様なテーマを取り扱った。具体的には、「聞こえの健康情報」「病院にまつわる何でもトーク」などの医療や健康に関するテーマ、「コミュニケーションのもやもや」といったコミュニケーションに関わるテーマ、「家族や身近な人の理解」など対人関係に関するテーマ、「私の聞こえ方」のような聞こえに関わるテーマがみられた。特定の参加者の困りごとについて参加者全員で話を聴く「聞こえにくい・聞き取りにくい人の当事者研究」というテーマも設けた。年の初めには「20**年に向けて」、年の終わりには「20**年の振り返り」といった季節に合わせたテーマも選定した。

情報保障　対面開催であった 4 回目まではパソコン要約筆記サービスを利用した。外部サービスを依頼せずに音声認識アプリを利用した回もあったが、誤認識の修正の必要から、現在は遠隔での文字通訳サービスを継続利用している。

参加者アンケートの回答　参加後のアンケートから、テーマトークへの意見（自由記述）の回答を検討した。テーマごとに多様な意見がみられたが、他参加者の意見が参考になる・自分も心当たりがある、多様な意見を聞けて良い、いろいろな意見が聞けるのはよいが統一感も必要、テーマが難しい、少人数制がよい、みんなが共有できる話題があれば、といった意見がみられた。時間制約がある中で多くの意見を聴くための工夫への要望もみられた。

（考察）

難聴者には、聞こえにくさによる日常生活での困難に対処するための社会的資源の情報が得られる場、専門家ではない当事者からの心理的支援、ソーシャルサポートをたやすく得られる場が必要である。「きこえカフェ」がインフォーマルなコミュニケーションの場としてだけではなく社会的資源や心理的支援を得られる場（勝谷, 2022）としても機能しうると考えられる。今後はテーマや開催形態を改善して参加しやすくすることが求められる。オンライン開催ではパソコンやスマートフォン、アプリの使用方法が十分にわからず、参加が難しかったケースもみられたので、テーマによっては対面開催も併用する必要があると考える。

（文献）

勝谷紀子 (2022). 難聴者・中途失聴者への心理的支援のあり方について－軽度・中等度難聴、一側性難聴、聴覚情報処理障害への支援の提言 特殊教育学研究, 60(3), 159-169.

きこえカフェ
https://sites.google.com/site/norikokatsuya/kikoecafe
（2023 年 5 月 31 日アクセス）

難聴者の心理学的問題を考える会(編) (2020). 難聴者と中途失聴者の心理学―聞こえにくさをかかえて生きる かもがわ出版

佐野智子・勝谷紀子 (2022). 「きこえカフェ」の有用性と課題：オンラインによる難聴者・聴覚障害者の自助グループの検討　日本特殊教育学会 60 回大会（ポスター発表）

※本研究は, 科研費 19K02219 の助成を受けたものである。
※開示すべき利益相反関連事項はない。

(KATSUYA Noriko, SANO Tomoko)

聴覚障害幼児における指文字単語表出時の誤りの特徴

○井口亜希子（茨城大学教育学部）　田原　敬（茨城大学教育学部）　原島恒夫（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害　幼児　指文字

【目的】

聴覚障害幼児の指文字の習得過程について，手話言語環境下での調査はあるものの（Padden，2005；鳥越・武居，2019），音声言語の発達との関連についての報告は少ない。井口・原島・田原（2021）の調査では，指文字の 1 字表出は 5 歳前後で可能となるが，単語表出が可能になる時期は個人差が大きく，音韻意識の発達等が影響すると推察された。また，同調査で指文字単語表出時の手形の誤り方には，音声算出の誤り方と類似した特徴があることが示唆され，指文字表出時に伴った発声も分析することが求められた。そこで，本研究では聴覚障害幼児の指文字の単語表出時の誤りについて，伴った発声と併せてその特徴を分析し，幼児期の指文字の習得過程を明らかにすることを目的とした。

【方法】

1)参加児：日常会話で音声言語・手話・指文字を使用する特別支援学校（聴覚障害）幼稚部 3 校の協力を得た。両耳の裸耳平均聴力レベルが 40dB 以上で，指文字の 1 字読み・表出が可能な 21 名（学年:年中児 7 名，年長児 14 名，平均年齢 5;08）を分析の対象とした。参加児のうち 14 名は片側または両側に人工内耳を装用していた。残り 7 名は両側耳に補聴器を装用していた（良聴・裸耳平均聴力 76.0dB，*SD*=20.1dB）。筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て，参加児および保護者の同意を得た上で調査を開始した。

2)調査時期：20XX 年 10-11 月の期間に各児 1 回

3)実施課題：指文字単語表出課題を個別に実施した。単語を表すイラストと音節数分の丸枠を併記した図版を呈示し，「これ何？」と名称を尋ねてから，1 字ずつ指文字を表出させた。指文字表出時の発声についての教示は行わなかった。課題には清音で構成される単語を使用し，全参加児が名称を音声で発話可能であった 3 音節の 4 語（カエル，クルマ，スイカ，ハサミ）を本研究の分析対象とした。

4)分析手順：①指文字表出課題正答率：単語を構成する文字に該当する指文字を正しい順序で全て表出できた場合を正答とし，学年別の平均正答率，各単語の正答率を算出した。②指文字表出時の発声の正誤：学年別に各回答を，指文字表出及び伴った発声（単語を構成する文字音に該当するか）の正誤の各組合せの件数及び割合を算出した。③誤り方の分類：指文字表出時の誤り方を，a.指文字・発声ともに誤り，b.指文字のみ誤り別に，音声産出の誤り方の分類（風間，2000）を参考とし，単語を構成する字（音）の一部の「置換」（例：ク<u>ク</u>マ），単語を構成する字（音）同士の「交換」（例：<u>ルク</u>マ），単語を構成する字（音）の一部の「省略」（例：ク<u>*</u>マ）に分類した。無回答は除外した。

【結果】

1)指文字単語表出課題正答率：平均正答率は年中児 46.4%（*SD*=41.9%），年長児 83.9%（*SD*=18.0%）であった。各単語の正答率は 66.7%～76.2%であった。

2)指文字表出時の発声の正誤：全参加児とも指文字表出時に発声が伴った。学年別にみた指文字・発声の正誤の内訳を Table 1 にまとめた。年中・年長児ともに指文字表出が正答の場合，伴った発声はすべて正しかった。年中児においては，指文字が誤答で発声が正しいという組み合わせと，指文字も発声も誤答という組み合わせが同程度みられた。一方で年長児においては，指文字も発声も誤答という組み合わせが，指文字が誤答で発声は正答という組み合わせよりも多かった。なお，指文字誤答時に伴った発声の誤答は，すべて誤って表出された指文字と同じ文字音であった。

3)誤り方の分類：指文字表出時の誤りを a.指文字・発声ともに誤り，b.指文字のみ誤り別に，置換，交換，省略に分類した結果を Table 2 にまとめた。a・b ともに置換の誤りが多かった。a の置換は，母音が同一で子音が異なる字（例：<u>サ</u>サミ）や子音が抜け落ちた字（例：カエ<u>ウ</u>）への誤りが主であった。b の置換は，類似した簡易な手形への誤りが主であった（「ツイカ」を除く）。

【考察】

幼少期から音声及び指文字を使用する聴覚障害幼児は，年中児期から年長児期にかけて，指文字による 3 音節単語の表出が可能になり，その過程で手形やそれに伴う発声の誤りが生じると考えられた。誤りは a.指文字も発声も同様に誤る場合と，b.指文字のみ誤る場合に分けられた。a.の誤りは，子音の省略や置換等の音韻的誤りであり，その児なりの音のイメージにより音韻表象を形成し（長南・齋藤，2007），文字音の同定等を行ったことにより生じたと推察された。音韻的な誤りは，年長児期にもみられたことから，自然には解消されにくく，日常的に幼児に指文字を表出させて確認する機会が重要となると考えられた。一方，b.の誤りは，類似した簡易な手形への置換や手形の省略であり，これらは文字音から指文字への変換が自動化し，微細運動の発達に伴い表出面の負荷が減ることで，解消していくと予想された。今後，幼児期の指文字の習得過程について，手形・発声の両方に着目した更なる検討が必要である。

Table 1　学年別にみた指文字・発声の正誤の内訳

		年中児(n=7)		年長児(n=14)	
		指文字		指文字	
		正答	誤答	正答	誤答
発声	正答	50.0 (14)	28.6 (8)	83.9 (47)	3.6 (2)
	誤答	0.0 (0)	21.4 (6)	0.0 (0)	12.5 (7)

表中の数値は学年別の各回答の割合，( ) 内は件数を示す.

Table 2　指文字・発声の誤り方の内訳

			カエル	クルマ	スイカ	ハサミ
a	指文字・発声ともに誤り	置換	カ<u>レ</u>ル 1	ク<u>ク</u>マ 1	<u>ク</u>イカ 1	<u>ア</u>サミ 2
			<u>エイ</u>ル 1			<u>サ</u>サミ 1
			カエ<u>ウ</u> 1			
		交換		<u>ルク</u>マ 1		
		省略		ク*マ 1		ハ*ミ 1
b	指文字のみ誤り（発声は正しい）	置換	カエ<u>ワ</u> 1	ク<u>ワワ</u> 1	スイ<u>ル</u> 1	<u>カ</u>サミ 1
					<u>ツ</u>イカ 1	
		省略	カエ* 1	ク*マ 1		ハ*ミ 2
				ク*マ 1		

表中の数値は回答件数，白色は年中児，灰色は年長児の回答を示す.

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

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 聴覚障害 1 P1F-13

人工内耳装用児支援のための連携に関する質的研究

－医療機関と家庭との連携に焦点化して－

○紺野莉沙　　熊井正之

（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：　人工内耳　連携　家庭

【目的】人工内耳装用児の聴覚・言語発達を促すために、術前後とも医療機関や聴覚特別支援学校、家庭で連携をとる必要があるが、術前と術後とに分けたうえでの連携の実態や、課題とその改善策が検討されていない。さらに家庭も連携に関わる重要な存在であるにもかかわらず、連携においてどのような困難や要望を抱えていたのか、家庭からみてどのような実態であったのか十分に検討されていない。そこで、人工内耳装用児の家族を対象に、「医療と家庭」「学校と家庭」「医療と学校」の 2 者間と、「医療・学校・家庭」の 3 者間の、術前と術後における連携について調査し、その実態を明らかにするとともに、課題を検討し改善策を提案した。なお紙面の都合上、今回は医療機関と家庭との連携に焦点化して論じる。

【方法】 協力者：術前後に聴覚特別支援学校の乳幼児教育相談、幼稚部あるいは小学部に通った経験のある人工内耳装用児の母親 5 名。**手続き：**20XX 年 6～7 月に、協力依頼と、対面あるいは LINE チャットによる個別の半構造化面接調査を行った。調査前、Google フォームによるフェイスシート回答を求め、質問項目(情報提供の明瞭性、連携に向けて必要と考えられる課題、困難と要望の有無等)とともに、協力者が回答しやすくなるために先行研究の知見を踏まえ作成した連携に関する説明文(家族にとって支援があると感じられる、満足する十分な情報提供がある等)を提示した。対面調査では許可を得てビデオカメラとボイスレコーダーを使用した。調査後、トランスクリプトの確認、分析等の承諾を得た。**分析：**術前と術後とに分けた後、トランスクリプト上の全発話から医療機関と家庭との連携に関する発話内容を抜き出した。意味単位に分割した各発話からコードを生成し、コードをさらに説明する小カテゴリを生成あるいは構成した。その後、抽象度を高めるため大カテゴリを生成した。**倫理的配慮：**調査の目的や内容、プライバシー保護について書面あるいは口頭で説明し、Google フォームにて同意を得たうえで調査を実施した。

【結果と考察】小カテゴリを〈 〉、大カテゴリを《 》で示す。**術前の実態：**6 のコード、4 の小カテゴリ、4 の大カテゴリが抽出。(1) 言語聴覚士による《情報提供の創意工夫》があったことが明らかになった。〈人工内耳手術を検討する聴覚障害児と家族に適した情報提供〉により、理解が深まることがうかがえた。(2)《当事者家族との交流》があったことが明らかになった。〈ロールモデルとなる当事者家族との出会いの創出〉により、人工内耳手術を検討する聴覚障害児の家族は術前から人工内耳装用後の日常および学校生活が想像できると同時に安心感を抱く可能性が示唆され、情報提供の一環として必要であると推察される。(3) 子供との関わり方について家族と共に検討したり、親しみのある雰囲気づくりに努めたりする〈人工内耳装用児と家族への熟練した関わり〉例が確認され、《言語聴覚士からの働きかけ》が有効に機能したと考えられる。(4)〈音声言語獲得のためのリハビリテーションに関する情報提供の要望〉が確認され、《リハビリテーションに向けた情報提供の不十分さ》がうかがえる。**課題とその改善策：**［人工内耳装用児の音声言語獲得に繋がる情報提供の強化］が課題とされた。改善策として、言語聴覚士が情報提供の重要性を再認識し、術前から人工内耳装用児支援に直結するリハビリテーションについて情報提供を行うことが挙げられる。ただしその際、明瞭に伝える必要がある(渡辺,2007)。**術後の実態：**7 のコード、6 の小カテゴリ、4 の大カテゴリが抽出。(1) 言語聴覚士からのリハビリテーションや子供との関わり方に関する指導支援〈家族への熟練した関わり〉、〈直接的な助言〉、言語聴覚士に対する〈家族に近いほどの親近感〉が明らかになり、《言語聴覚士からの働きかけ》が有効に機能したと推察される。(2) 聞こえや言語発達の状況、リハビリテーションについて互いに情報を共有し合う〈言語聴覚士との二人三脚〉例が確認され、《言語聴覚士との協働》が有効に機能したと考えられる。(3)〈言語聴覚士の負担過重が家族にもたらす心配と指導の懸念〉が確認され、《労働条件・職場環境の問題》が考えられる。(4) リハビリテーションの詳細や担当言語聴覚士の変更に関する情報の共有がなされなかった〈言語聴覚士と家族との情報共有の問題〉例が確認され、《情報共有の不十分さ》がうかがえる。**課題とその改善策：**(1)［言語聴覚士の負担過重に対する心配と懸念の払拭］が課題とされた。言語聴覚士定数の増加が理想的であるが、言語聴覚士と家族との協働が現実的改善策として有効といえる。こうした協働を通して家庭で実践可能なリハビリテーションの方法をより深く学ぶことができ、医療機関でのリハビリテーションに依存しなくなると同時に言語聴覚士の人工内耳装用児に対する指導への懸念が解消され、気軽に相談しやすくなると推察される。さらに、医療機関に対する要望が減るに伴い言語聴覚士の負担軽減に繋がり、連携を促進する可能性が示唆される。ただし聴覚障害児を養育する共働き世帯が確認されており(佐藤・新井・武田,2018)、家庭内でリハビリテーションの実施が困難な場合もあると想定したうえで協働する必要がある。(2)［情報共有の強化］が課題とされた。改善策として、言語聴覚士が情報共有の重要性を再認識し、リハビリテーションの詳細や、担当言語聴覚士の変更といった医療機関での異動状況を共有することが挙げられる。ただしその際、明瞭に伝える必要がある(渡辺,2007)。なお、本研究に関して開示すべき利益相反はない。

(KONNO Risa, KUMAI Masayuki)

Listening Difficulties を抱える児の学校での聞き取りにくさ

○岩﨑 淳也　笹目 友香　山本 弥生　小渕 千絵
（国際医療福祉大学成田保健医療学部言語聴覚学科）

KEY WORDS: Listening Difficulties, 質問紙調査, 学校

（目的）

聴力に問題は見られないが、聞き取りにくさを示す Listening Difficulties(LiD)のある子どもは一定数存在すると考えられている。LiD の評価や対応については研究が進んでいるが(小渕,2019)、LiD のある学齢期の子どもが学校でどのような場面で聞こえにくさを感じ、どのように過ごしているのか、その実態については明らかになっておらず、学校教員の理解が進んでいるとは言えない。

本研究では、学校での聞き取りにくさに関する質問紙を LiD 群と定型発達群(Typical developing, TD)に実施し、LiD のある子どもが学校生活で感じる聞こえにくさの実態を明らかにすることを目的とする。

（方法）

1. 対象

聞こえにくさを訴えて APD/LiD 当事者会に参加している小学生 17 名(LiD 群)と、通常の学級に通う聞こえにくさの訴えがない小学生 18 名(TD 群)を対象とした。

2. 実施課題

基本情報として、学年および難聴、発達障害の有無について確認した。難聴の診断がある場合は集計から除外した。学校での聞こえにくさを測定するための質問紙である Listening Inventory For Education-Revised (L.I.F.E.-R.)を参考に、学校での聞き取り困難な場面を検出するための質問紙を作成した。これは、場所(教室、体育館など)、環境(静か、友達が騒いでいる、エアコンの音がするなど)、聞き取る内容(先生の話を聞く、友達の話を聞くなど)の視点から作成した、学校で想定される 15 の場面での聞き取りを「いつも聞き取れる」から「いつも聞き取れない」の 5 段階で評価するよう求めるものである(表 1)。さらに LiD 群に対しては、聞き取りにくい状況でどう振る舞うか(手を挙げて先生に質問する、友達の様子を見て内容を推測する、聞こえたふりをするなど)について、5 つの状況(先生の話が聞こえない時、授業中騒がしい時、話し合っている時、友達と遊んでいる時、騒がしい場所で話す時)での対応について複数選択での回答を得た。

表 1　学校における聞こえにくさの質問紙の内容

質問番号	場所	環境	聞き取る内容
1	教室	静か	先生の話を聞く
2	教室	静か	黒板を向いた先生の話を聞く
3	教室	静か	歩き回る先生の話を聞く
4	教室	静か	遠くにいる生徒の話を聞く
5	教室	静か	先生の指示を聞き取る
6	教室	友達が騒いでいる	先生の話を聞く
7	教室	教室の外が騒がしい	先生の話を聞く
8	教室	静か	テレビを見ながら先生の話を聞く
9	教室	エアコンの音	先生の話を聞く
10	教室	別の先生が生徒と話す	先生の話を聞く
11	教室	グループワーク	友達の話を聞く
12	教室	友達が騒いでいる	放送を聞き取る
13	体育館	静か	マイクなしの先生の話を聞く
14	校庭	友達が話している	友達の話を聞く
15	教室(休み時間)	騒がしい	友達の話を聞く

3. 実施方法

LiD 群は当事者会の SNS に研究への協力依頼文と Google フォームを掲載し、本人および保護者から協力の同意が得られた者を対象とした。TD 群は保護者から研究協力の同意が得られた児に対し、対面で研究の内容を説明し、同意が得られた場合にアンケートを実施した。

4. 分析

LiD 群の回答について、発達障害の診断の有無、各項目の聞き取りにくさ、聞き取りにくい際の対応を集計した。TD 群と LiD 群の各項目の聞こえにくさ得点を Mann-whitney の U 検定で比較した。

（結果）

LiD 群の内、発達障害の診断を受けた者は 8 名(47%)であった。LiD 群で聞こえにくさ得点が最も高かったのは「12.放送が流れている最中に友達が騒いでいる」場面(平均得点 4.29)であり、次いで「8.テレビを見ながら先生の話を聞く」(4.24)、「6.教室での授業中に友達が騒がしくしている」(4.12)、「7.教室の外が騒がしい」(4.12)場面であった。

聞こえにくい時の対応は場面によって差が見られたが、先生の話が聞こえなかった際「友達の様子を見て先生の言ったことを理解しようとする」(38%)、「聞くことをあきらめる」(16%)が多く、「手を挙げて先生に質問する」(8%)といった積極的な対応をする児は少なかった。また皆で話し合っている時に友達の話を聞き取れない場合、「何もせず聞くことに集中する/聞こえたふりをする」が 48%を占めるなど、全体的に消極的な回答が多かった。

TD 群と LiD 群の結果を比較したところ、15 の質問全てにおいて LiD 群で聞こえにくさ得点が有意に高かった。

（考察）

LiD 群で発達障害の診断を受けた者は 47%と非常に多かった。LiD 児の聞き取りにくさの背景に発達障害が関与するとする報告もみられるため、今後学校での聞き取りにくさが、発達障害の有無によってどのように変化するのかなど、更なる検討が必要と考えられた。

TD 群に比し、LiD 群では学校生活のあらゆる場面で聞き取りにくさが認められた。特に周囲が騒がしい場合や、複数の音声を同時に処理する場合に聞き取りが困難になることが明らかになった。聞こえにくい場面で「手を挙げて先生に質問する」といった積極的な対応を行う児はわずかであり、「友達の様子を見る」「何もしない」といった消極的な対応が多かった。米国では「先生に質問する」が半数を占めるという報告があり(Nelson et al,2020)、消極的な対応の多さは日本特有の文化的問題であることも考えられた。

聞こえにくさを周囲に積極的に伝える児が少ないことから、教員や友人が聞き取り困難に気づいていない可能性が高いと考えられた。今後対象者を増やして LiD 児の学校における聞き取りにくさの実態を解明し、教員や友人に聞き取りにくさについて理解を促すことが重要だと考える。

（文献）

・小渕千絵. 聴覚情報処理障害（Auditory processing disorder, LID）の現状と対応. 小児耳鼻咽喉科, 40 (3), 225-230, 2019.
・Nelson et al. Classroom Listening Experiences of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing Using Listening InventoryFor Education-Revised. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 51, 720-733, 2020.

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

難聴学齢児の音声における感情判断の処理速度に関する検討

聴児と難聴児の比較

〇笹目友香　山本弥生　岩﨑淳也　佐々木香緒里　小渕千絵
（国際医療福祉大学　成田保健医療学部　言語聴覚学科）

KEY WORDS: 感情判断　聴覚情報　処理速度

（目的）

私たちの日常会話におけるコミュニケーションは、必ずしも実際の感情を表現しているとは限らず、言葉とは裏腹な気持ちを微妙な表情や韻律で表現し、暗に相手に伝えることがある。このような相手の微妙な感情を正確に、瞬時に捉えることは、他者と良好な人間関係を保つ上では重要なスキルであり、私たちは他者とのコミュニケーションの中でこれらの力を発達させていく。8～11 歳頃になると、皮肉の判断において発話の韻律情報を用いるとされており（Carol AC, et al., 1990）、聴覚情報が重要な役割を果たすことが明らかになっている。難聴児の韻律聴取について、難聴の程度により成績に有意差があったとする報告がみられるが（今泉、2016）、韻律聴取による感情判断の程度についての検討は少ない。日常生活のやりとりの中では正確さとともに瞬間的な判断が求められると考えられる。そこで本研究では、難聴児が言語情報と感情情報の一致・不一致を判断する際の反応時間について、音声刺激を用いて検討することを目的とする。

（方法）

対象：聴児 25 名（2～5 年生）、難聴児 13 名（2～6 年生）

難聴児基本情報：良聴耳平均聴力レベル 51.9dBHL（range26.3-80）、低音域の平均聴力レベル 41.2dBHL（range18.3-80）、装用下の平均語音明瞭度 85.7％（range55-95）、PVT-R 評価点の平均は 11.6（range4-19）であった。対象児及び保護者に研究の目的について説明し、同意が得られた上で課題を実施した。

課題：言語情報と感情情報が一致または不一致である音声を聞かせ、情報の一致/不一致について判断を求めた。

音声刺激：言語情報が肯定的な語（例：すごい）5 語、否定的な語（例：だめだ）5 語の計 10 語を使用した。それぞれの語について、言語情報と感情情報が一致している音声と不一致の音声を作成し、各 3 刺激ずつ計 60 刺激をパソコンよりランダムに提示した。難聴児には、補聴器装用下で MCL（快適レベル）にて、スピーカーより提示した。

手続き：パソコンより提示された音声について、発話内容（言語情報）と韻律（感情情報）が一致している場合は〇、不一致の場合は×を押すよう説明を行った。〇、×は音声が提示されるパソコンのキーボードに貼付した。その後練習課題を行い、教示が理解できていることを確認し、本課題を行った。なお、本研究は、国際医療福祉大学倫理審査委員会にて承認を受けて実施し（21-Ig-11）、保護者に対し口頭および書面にて説明を行い研究に対する同意を得た。

分析方法：情報の一致/不一致判断における正答率および反応時間を算出し、聴児と難聴児の差について統計学的検討を行った。難聴児については、聴覚機能、言語発達との関連について個別的に検討した。

（結果）

聴児：正答率は 92.7%（SD4.5, range86.7-100）、平均反応時間は 2.16 秒（SD0.50, range1.37-3.36）であった。

難聴児：正答率は 74.5%（SD15.0, range46.7-95）、平均反応時間は 1.92 秒（SD0.58, range1.06-3.13）であった。

統計学的検定：聴児と難聴児の正答率および反応時間について、マン・ホイットニーの U 検定を実施した。その結果、難聴児は聴児に比し有意に正答率が低下し（$z= 4.10$, $p<0.001$）、反応時間においては両者に有意差は認められなかった（$z= 1.50$, *n.s*）。両者について、正答率と反応時間の相関について検討したところ、聴児は負の相関（$r= -0.42$, $p<0.05$）、難聴児は正の相関（$r= 0.67$, $p<0.05$）が認められた。難聴児において、各要因と反応時間の相関を検討したところ、良聴耳の平均聴力レベル（$r= -0.38$, *n.s.*）、低音域の平均聴力レベル（-0.25, *n.s.*）、装用下語音明瞭度（$r= 0.08$, *n.s.*）、PVT-R 評価点（$r= 0.32$, *n.s.*）、年齢（$r= -0.19$, *n.s.*）のいずれにおいても相関は認められなかった。

（考察）

本課題の結果、聴児に比し難聴児の正答率が有意に低下した。反応時間については、聴児と難聴児で差は認められなかったが、正答率の相関において、聴児は負の相関が認められた一方、難聴児では正の相関が認められた。すなわち聴児は、正確かつ瞬間的な反応が可能であるのに対し、難聴児は正確さが向上すると反応時間が延長していた。今回、キーボタン押しのスピードは求めなかったが、聴児は課題のルールに即座に適応し、一度聞いた音声刺激については２回目以降の反応スピードが速くなっていた。その結果、正確な反応と素早い反応が可能となったと推察される。一方難聴児の韻律聴取について、平均聴力レベルが 70dBHL 以下の難聴児はイントネーションおよびアクセントの聴取が可能であることが報告されているが（濱田、2010）、今回の課題では韻律情報だけでなく音韻情報の聴取も必要とされ、さらにその一致・不一致を判断するという、難聴児にとっては負荷のかかる課題であった可能性がある。この負荷の中で、正確に判断しようとした結果、正答率の高さと反応時間に相関がみられたと考えられた。難聴児の中には日常生活の中で他者の感情を音声刺激のみで瞬間的かつ正確に判断することが難しい児が存在することを考慮し、指導や支援を行う必要であることが伺われた。

今後は、誤りの傾向や音声刺激の音響特性について分析し、難聴児が判断しやすいあるいは判断しにくい音響的要因について検討していくことが必要であると考える。

（文献）

Carol AC, Noreen N, Cary MM（1990）How children understand sarcasm: The role of context and intonation. Child Development, 61, 1824-1841

今泉敏（2016）発話意図理解機能を巡って. 人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌, 16(1), 1-8

濱田豊彦（2010）聴覚障害児の韻律の獲得と聴力レベルとの関係に関する検討. 音声言語医学, 51(4), 341-350

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

知的障害を伴う ASD 児の小集団場面における離席行動への機能的アセスメントに基づく介入

滝澤　健
（香川県立香川中部支援学校）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　機能的アセスメント　代替行動

1　目的

知的障害児が示す問題行動に対し、機能的アセスメントに基づく応用行動分析学的アプローチの有効性が示されている。

本研究では,小集団指導場面において、離席行動を示す重度知的障害を伴う ASD 児に対し、機能的アセスメントの結果を基に、代替行動と役割遂行の機会を設定した。結果から、小集団指導場面における介入効果と指導プロセスについて検討する。

2　方法

(1) 対象者及び倫理的配慮

特別支援学校小学部に在籍する重度知的障害のある ASD 児 1 名を対象とした。太田ステージによる評価は StageⅡであり、日常場面での簡単な指示理解や、絵カードによる要求が可能であった。対象児の保護者には，書面にて研究の目的と方法及び個人情報の扱いについて説明し,同意を得た。

(2) 指導期間：X 年 11 月～X+1 年 1 月までの 50 日間であった。

(3) 標的行動と介入場面の設定：離席行動は、小集団指導場面（学級には 6 名の児童が在籍）で生起することが多く、椅子から立ち上がりその場でジャンプを繰り返したり、気になる刺激を直接触りに行ったりすることであった。対象児だけでなく、他児への学習妨害の影響もあったため、標的行動とした。介入場面は、継続して取り組まれており、介入効果を比較しやすい点から「朝の会」を対象とした。

(4) 標的行動の機能査定：標的行動の機能を査定するため、MAS（Durand、1990）を実施した結果、「感覚」が最も高く（15)、ついで「注目」(10）であった。

(5) ABC 分析：朝の会での対象児の様子をビデオに撮り、ABC 分析を実施した。標的行動が生起する先行条件として、「始まりの歌」の開始、MT が前に出て話す、等が確認されたが、どの先行条件も一定せず、弁別刺激として同定することができなかった。結果条件としては、ST が身体的プロンプトにより着席を促す、他児からの注目、自分で椅子に座る、が確認された。分析の結果「感覚刺激」による自動強化、教師や他児による「注目」により維持されていると仮説を立てた。

(6) 指導手続き：指導Ⅰ期では、標的行動が、他児の学習の妨げになっていたことを考慮し、離席行動を低減させることを優先した。感覚刺激を得る代替行動として足元にバランスクッション（直径 33 ㎝）を配置し、座ったままでジャンプと同様の感覚刺激を得られるようにした。

指導Ⅱ期では、着席時間の短縮と望ましい行動による教師や他児からの「注目」獲得を意図し、朝の会を進行する役割遂行の機会を加えた。役割遂行のための手がかりとして、「進行手順カード」、「VOCA」を使用し、プロンプトとプロンプトフェーディングによる指導を行った。指導Ⅲ期では、バランスクッションを取り除いた。

3　結果

Fig.1 に対象児の標的行動の頻度を示す。指導Ⅰ期では、標的行動の頻度が BL 期より大幅に減少した。プローブセッションでは、BL 期と同等の頻度で標的行動が示された。Fig.2 に、指導Ⅱ期における役割遂行のためのプロンプト数を示す。10 回のセッションで、プロンプトが必要なくなった。指導Ⅲ期では、バランスクッションを除いたが、標的行動の頻度は維持された。

4　考察

指導Ⅰ期の効果は、バランスクッションに足を乗せることで標的行動と同様の感覚刺激が得られたこと、バランスクッションに足を乗せることで、離席行動を起こすための反応努力が増したことが要因として考えられる。しかし、一時的な着席行動が優先される消極的な対応であり、根本的な解決には至らなかった。指導Ⅱ期では、役割遂行の機会により、他児や教師からの「注目」を得る機会が増え、標的行動による「感覚刺激」の獲得が相対的に減少した。本事例のように、他児への影響を考慮する場合、最初から役割遂行の機会を設定し指導することは非効率であったと考える。まずは離席行動の低減を図ってから、より望ましい行動を指導するプロセスが効果的であったと考える。

(TAKIZAWA Ken)

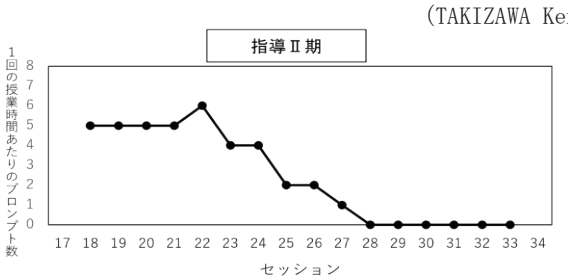


Fig.2　役割遂行のためのプロンプト数

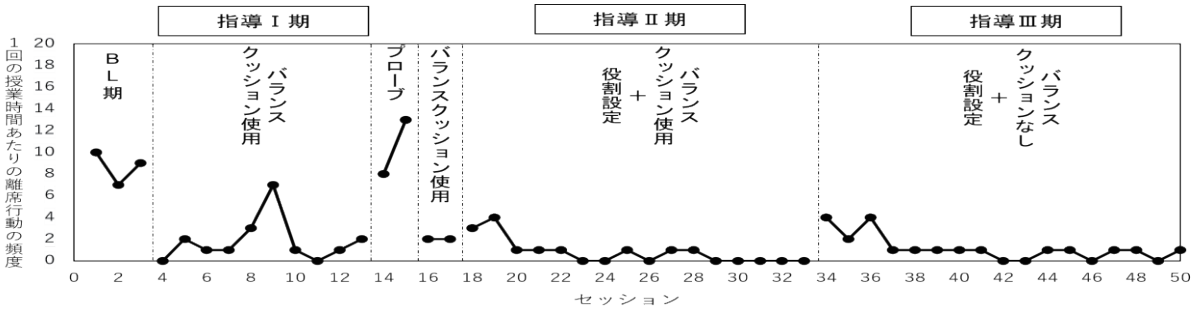


Fig.1　標的行動の頻度

相互行為の再演としてのことばの学習

長澤真史
（関東学院大学）

KEY WORDS: 知的障害　言語・コミュニケーション　相互行為

問題と目的

知的障害のある児童・生徒の言語・コミュニケーションスキルの支援をめぐっては、従来、般化の困難性が問題とされてきた。セラピールームで特定のスキルが獲得されたとしても､それが日常的な場面に生かされるとは限らない。この問題に対して、生態学的アセスメントを行う、指導場面と日常生活の文脈を漸次的に近づけていく、日常生活の中で言語・コミュニケーションスキルを指導及び評価していくなどのアプローチがとられ、成果をあげてきた。これらのアプローチでは、特定のスキルを所有することと、そのスキルを特定の状況で適用することを、いったん切り分けて捉えた上で結び付ける。これは介入という観点では、有効な手順だと考えられる。一方、状況論的な学習観において、子どもの行為はそもそも環境中の様々な資源と結びついている。そしてその結びつきの変化が、ときに学習として記述される。本研究では、こうした観点から、日々の学校生活の中で広義の“ことば”の学習がどのように成立しているのかを探索的に調査する。これによって、知的障害児の言語・コミュニケーションの学習過程を状況との関係から捉えなおす基礎的資料を得ることを目的とする。

方法

１）対象　特別支援学校小学部に在籍する知的障害のある児童 A 児。調査時の生活年齢は 9 歳 4 か月、田中ビネー知能検査Ⅴによる MA は 1 歳 11 か月、IQ21 であった。S-M 社会生活能力検査による SA 1 歳 11 か月, SQ21 であった。有意味語の発語はなく、発声や簡単なサイン、クレーンや物の受け渡しなどでコミュニケーションを行っていた。

２）調査方法

(1) 発表者の振り返り：A 児は発表者の勤務する特別支援学校に在籍していた。A 児のコミュニケーションに関する行動を振り返り、表出の形式、機能、用いられるツールという観点で整理して書き出した。

(2) インタビュー：A 児の担任にインタビューを行った。A 児のコミュニケーションについて、表出の形式、コミュニケーションの機能、用いられるツールという観点から聞き取りを行った。

(3) 動画記録の分析：A 児が教師とのやりとりを始発している場面のビデオ録画を行った。録画したやりとりについて非言語的行動を含めて書き起こし、A 児と教師との相互行為がどのように連鎖しているのか分析を行った。

なお、研究の実施にあたっては，研究の目的と計画，ビデオカメラで撮影を行うこと,研究への協力は任意であり，研究協力の拒否や撤回による不利益は被らないこと，個人情報を伏せた上で学会や学術論文で公表することについて説明し，学校長及び保護者に書面で了承を得た。

結果と考察

＜発声＞　A 児の発声レパートリーとして以下が挙げられた。「ンチャッ」: 最も出現頻度の高い発声。援助要求、呼名や挨拶への返答などの隣接対の第２成分、授業前後の儀式的な挨拶（例「お願いします」「ありがとうございました」）として表出されることが多い。「トゥブトゥブチャ」: 口唇を重ねて発声することを楽しんでいる印象があり、発声後に教師を見て笑うことが多い。聞き手としては、なにかを伝えようとしていると感じられやすい。「デッタッ」: 排せつ後に「でた？」-「デッタッ」の隣接対の第２成分として発せられる。「ウエッタ」など若干異なる発音の時は言い直すように教師が促している。「イタッ」: 友達の写真カードなどへの指差しを伴い、人の存在、不在への言及として発せられる。A 児の発声レパートリーは形式的には類似しているが、先行する他者の発話、ジェスチャーや環境中の指示対象と結びついて異なる意味を付与され、またそうした相互行為を繰り替えすことで分化していることが示唆された。**＜サイン＞** A 児の用いるサインとして、以下が挙げられた。進行中の活動の遂行（例：朝の会の役割としての天候を示すサインをする)、進行中の出来事の叙述・コメント（例：着替えをしながら着替えを示すサインをする)、過去の共同行為で用いられた物の叙述（例：授業で読んだ絵本を見て、読み聞かせ時に皆で行ったジェスチャーを行う)、教師や友達の存在・不在の叙述（例：教師が教室を出た後にバイバイのサイン)、要求（例：好きな個別学習課題をやりたいときに授業名のサインをする)。A 児のサインは、特定の物や事を指し示すために使用されるだけではなく、進行中の活動ルーティンに組み込まれたふるまいとして行われたり、過去の活動で用いられたツールと身振りを結び付けることで、活動全体に注意を向けさせたりすることが多かった。**＜物の受け渡し＞** A 児が行う物の受け渡しとして以下が挙げられた。要求（例：ポートフォリオ、タブレット端末、連絡帳などを教師に渡して、一緒に見たり読み上げたりするよう求める)、お手伝い（例：ペン、白衣、歯ブラシなど、教師がこれから使うと予想されるものを持ってきて手渡す)、再演遊び（例：絵本、CD、椅子など、過去に一緒に行った活動のツールを持ってきて、同じ流れを行うように求める)。A 児の受け渡す物の多くは、過去に行われた相互行為に用いられたものだった。そしてそれを指示したり渡したりすることで、いわば相互行為の舞台を再設定しているように捉えられた。**＜再演遊びの分析＞** A 児が繰り返し行っていた朝の会の再演をビデオ録画して分析を行った。A 児の朝の会ごっこは教師やボランティアの学生等の大人と共に、実際の朝の会で使用される進行表やボードなどのツールを用いて行われた。大人を所定の位置に座らせたり、使用されるツールをセッティングすることが相互行為開始の合図となり、普段は行っていない司会役などの役割も A 児が担った。実際の朝の会よりも素早くはっきりした動作や発声がみられた。また、大人の実況的な発話や進行に伴うセリフに敏感に応答し、大人の発話等が期待されるタイミングでなされないと活動も途中で終了することが多かった。

A 児の発声やサイン、ツール使用は、個別の対象物を指示したり、特定の伝達意図を伝えたりするための手段として用いられるというより、相互行為の連鎖の中で相手の発話への応答として引き出されたり、相手の応答や環境中のツールと結びついて初めて意味が理解可能になるものが多かった。また、そうした相互行為の一部または全体の再演を繰り返すことで、他者と共有可能な“ことば”が発現してくることが示唆された。

(NAGASAWA Masashi)

知的障害がある小学生を対象とした VR 動画教材による実践

修学旅行の事前・事後学習での活用

○立石力斗（近畿大学九州短期大学）
小川拓郎（九州大学人間環境学研究院）
宮本聡（九州大学人間環境学研究院）
梅崎真理子（九州大学大学院人間環境学府）

KEY WORDS: VR ICT 修学旅行

（目的）

近年、先端技術の教育的利用が注目されている。その中の一つに、リアルな疑似体験を実現する VR（Virtual Reality：仮想現実）がある。今後、普及が予想される VR 技術が教育に活用できるか検討することで、知的障害がある児童生徒の学習方法の選択肢を増やすことができる可能性がある。本研究では、先行研究とは異なり、現実世界と近似した空間を構成するデジタルツインを活用した VR 動画教材を開発した。開発した教材を知的障害特別支援学校で行われる修学旅行の事前・事後学習で活用し、その効果と課題を明らかにすることを目的とした。

（方法）

1）研究期間と対象

本研究は、202X 年 10 月から 11 月にかけて実施した。対象は、P 市立の Q 特別支援学校とした。Q 特別支援学校は、主に知的障害がある児童生徒が在籍する学校であった。本研究では、小学部 6 年生の 2 クラスに対して実施された、修学旅行の事前・事後学習で VR 動画教材を活用した。対象となった児童は、感染症拡大防止の観点から、本来は小学部 5 年生で実施する宿泊学習に参加することができおらず、学校教育としての宿泊の経験は修学旅行が初めての機会であった。

2）VR 動画教材の開発

学習者が旅行先の施設に関する知識を得たり、未知の空間への不安を軽減したりすることを目指した教材開発を行った。本研究では、一斉授業で活用することができるように、動画教材を開発した。教材開発は、①該当施設でのレーザー実測、②点群データによる 3D データの構築、③VR 対応ビューアーへの 3D データ読み込み、④VR 空間内をキャラクターが移動する動画の撮影、⑤動画編集の 5 つの手順で行った。

3）効果検証の方法

VR 動画教材の有効性の検証は、図 1 の手続きで行った。テストは、旅行先に関する知識を問う問題、旅行への期待感を問う問題を 4-5 問程度出題した。画像教材提示後と VR 動画教材提示後のテスト結果を比較することで、VR 動画教材および画像教材のそれぞれが、学習にどのような影響を与えるかについて検討した。

あわせて、授業中および修学旅行中における VR 動画教材の影響を確認するため、事後学習終了後に授業者である教員を対象にインタビューを行った。

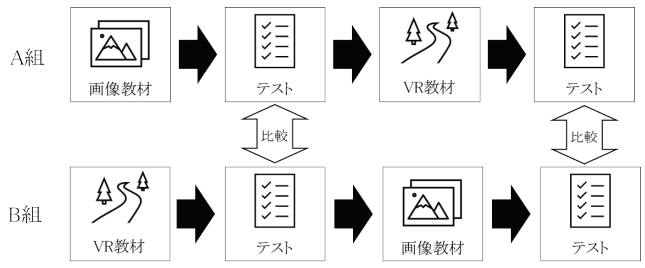


図1 VR教材と画像教材の比較

4）倫理的配慮

本研究は、九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門等研究倫理委員会による承認を得た（承認番号：22-002）。また、事前に保護者からの同意を得た。

(結果)

1）テストの分析結果

表 1 に VR 動画教材と画像教材の比較結果を示した。事前・事後学習ともに、VR 動画教材を用いた際に、効果を確認することができた児童数が多かった。

表 1 VR教材と画像教材の比較

事前学習①（宿泊施設）		事前学習②（文化施設）	
効果	人数	効果	人数
VR効果有	4	VR効果有	6
画像効果有	2	画像効果有	2

事前学習③（娯楽施設）		事後学習	
効果	人数	効果	人数
VR効果有	11	VR効果有	3
画像効果有	4	画像効果有	0

※人数は、のべ人数である

※対象となった児童は、14名であった

2）インタビューの結果

引率した教員から、旅行中に児童から「この道 VR で通ったことがある」「この先に門があるんだよね」というように、事前学習で得た知識を旅行先で活用していることが語られた。また、「VR ではこれはなかった」のように、事前学習と現実との違いをとらえる姿も語られた。

学習の様子としては、事後学習で繰り返し動画を見るなど、関心の高さを確認することができたことが語られた。

一方、画質の改善や授業での活用方法については、今後検討が必要であることが指摘された。

（考察）

本研究で開発した VR 動画教材は、従来の修学旅行の事前・事後学習で用いられている画像教材と比較して、学習の効果が高いことが示された。また、旅行中の児童の言動からも、VR 動画教材の有効性を確認することができた。これまで、VR 教材は知識の定着や学習への関心を高める点で有効であることが示されてきた。本研究の結果から知的障害がある児童を対象とした場合でも、VR 教材の有効性を確認することができた。一方、動画教材の画質の問題や授業者がどのように活用することが望ましいかといった点については、今後検討する必要がある。

（付記）

本研究は、九州大学大学院人間環境学府令和 4 年度『萌芽的学際研究に対する研究助成』および公益財団法人博報堂教育財団による第 18 回児童教育実践についての研究助成を受けて実施されたものです。

(TATEISHI Rikito、 OGAWA Takuro、 MIYAMOTO Satoshi、 UMEZAKI Mariko)

知的障害を伴う ASD 児同士の協同活動の発達支援

―「友だち列車」ルーティンを用いて―

○森本 章（徳島県立板野支援学校）
青木 雄一（東京学芸大学附属特別支援学校）
吉井 勘人（山梨大学大学院総合研究部教育学域）

KEY WORDS: ASD 児 協同活動 ルーティン

【目的】自閉スペクトラム症(ASD)児は、他者との協同活動や相互作用に困難をもつ(長崎ら,2009;Prizant ら,2010)。協同活動とは、目標の共有、相互の役割理解、相互支援の 3 つの要件を満たす活動である(Tomasello,2013)。先行研究では ASD 児への共同行為ルーティン(以下ルーティンと表記)を用いた支援は児童と大人の協同活動を促すとされているが(森澤ら,2018) 、ASD 児同士の協同活動への影響は検討されていない。そこで本研究では知的障害を伴う ASD 児同士に対して「友だち列車」ルーティンを用いた支援を行い、ASD 児同士の協同活動の獲得可能性と仲間との相互作用に与える影響について明らかにすることを目的とする。

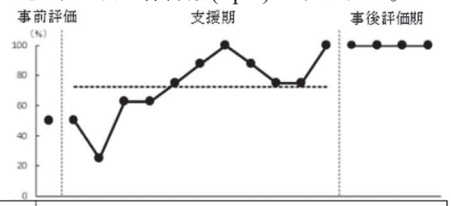
【方法】1.**対象児** 特別支援学校の小学部高学年(複式学級)に在籍する男児 2 名(以下 A 児、B 児)で医療機関において知的障害と ASD の診断を受けた。支援開始時の生活年齢は A 児が 10 歳代、B 児が 12 歳代であった。発達年齢は A 児が 3 歳代、B 児が 2 歳代であった。研究の実施にあたっては、対象児の所属する特別支援学校の学校長の承認、および対象児の保護者に対する文書と口頭による説明を行ったうえで書面での同意を得た。

2.**支援期間・場所** 20XX 年 9 月～12 月までの 4 カ月間、特別支援学校のプレイルームにて、計 16 試行の支援を実施した。

3.**手続き** (1)**場面構成**：「友だち列車」ルーティンは、乗り物にのって移動する「列車役」、「列車役」が止まった際にターゲット(捕まえる人)にフープをかける「駅役」に分かれる。A 児と B 児が行った「駅役」は、3 つの成分(設定、実行、解除)と 8 つの要素から成る(Fig.1 参照)。参加者は、A 児と B 児、他 3 名の児童と支援者 4 名であった。(2)**支援計画**：援助を行わない事前評価(第 1 試行)と事後評価期(第 13～16 試行)、段階的援助を行う支援期(第 2～12 試行)で計画した。(3)**支援目標**：支援目標は、ペアで協同してターゲットを決定しフープをかけることとした(ルーティン要素①～⑧のペアによる自発遂行)。(4)**援助方法**：A 児と B 児がルーティン要素を自発遂行しない際には、MT による間接的促し、言語指示、モデル提示、身体援助の順に段階的援助を行った。

4.**分析方法と信頼性** (1)**支援場面内での評価**：全試行を DV カメラで記録し、その映像を基にルーティン要素の遂行と相互調整を評価した。前者は、試行毎の各要素において段階的援助の遂行レベル(A.自発遂行、B.間接的促し、C.言語指示、D.モデル提示、E.身体援助、F.未遂行)を同定した。そして各試行の自発遂行した要素の生起率を算出した。後者は、協同活動の成立要件の 1 つである相互支援を次のように評価した。各試行におけるルーティン要素(8 つ)の中で A 児(B 児)がペア児童を待つ又は援助する行動が生じた要素を同定した。なお、前者と後者の κ 係数による二者間の一致率はそれぞれ κ =.76、κ =.79 であった。(2)**支援場面外での評価**：担任が日常生活場面での A 児と B 児の相互作用のエピソードを記録した。

【結果】 1．**支援場面内での評価** 結果を Fig.1 に示す。ルーティン要素の自発遂行の生起率は、事前評価では 50%、支援期では 25～100%の範囲で概ね増加傾向を示し、事後評価期では 100%であった。相互調整は、A 児が第 8～16 試行間に 5 回、B 児が第 7 試行で 1 回生起した。事前評価には生起しなかったターゲットに一緒にフープをかける行動(要素⑤～⑦)が支援期～事後評価期には生起し、要素の自発遂行率が高まった。相互調整は、A 児と B 児で支援期後半からフープを持ち続ける行動(要素③)等で生起した。 2．**支援場面外での評価** 事後評価期での A 児と B 児の相互作用のエピソード(Ep)を 2 つ示す。休み時間に B 児が A 児を遊びに誘う共同行為の要求行動(Ep.1)と、学級で飲料を飲む際に A 児と B 児が概ね同時にコップを当てる共有行動(Ep.2)がみられた。



ルーティンの要素	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
①一緒に移動する	-	○	⊙	●	○	△	○	●	⊙	⊙	⊙	●	●	●	●	●
②ターゲットを一緒に決定する	●	●	●	⊙	⊙	●	●	●	●	⊙	⊙	●	●	●	●	●
③フープを一緒に持つ	●	△	●	●	●	●	●#	●*	●	●*	●*	●	●	●	●	●*
④フープを一緒に持ち続ける	●	-	-	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
⑤ターゲットまで一緒に移動する	-	△	⊙	●	-	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●*	●
⑥フープを一緒に持ち上げる	-	●	-	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
⑦フープを一緒に下げる	-	●	-	○	●	-	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
⑧フープを一緒にはなす	●	●	-	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

注. ●●：自発遂行の生起率, ▬▬：自発遂行の平均生起率,
段階的援助レベルに基づくルーティン要素の遂行：●自発遂行, ⊙間接的促し, ◎言語指示, ○モデル提示, △身体援助, －未遂行。
対象児別の相互調整の遂行：A 児＊, B 児＃。

Fig.1 段階的援助レベルに基づくルーティン要素の遂行の変化と相互調整の記録

【考察】「友だち列車」ルーティンを用いた支援によって、A 児と B 児が協同してターゲットを決定しフープをかける行動が自発遂行できるようになり、相互調整も生起するようになった。以上より、ルーティンの反復により仲間の行動を予測しやすくなったり、段階的援助により仲間に合わせた行動を自発遂行しやすくなったりしたことで、A 児と B 児が協同活動を獲得したと考えられる。日常生活での仲間との相互作用では、A 児と B 児で協同活動ができるようになった時期から共同行為の要求行動、共有行動がみられるようになった。これらの関係から、A 児と B 児の協同活動の成立がペア間での親密さや利他性の促進に寄与した可能性が推察される。

(MORIMOTO Akira, AOKI Yuichi, YOSHII Sadahito)

多範例訓練による特別支援学級在籍児童の語彙指導

—単語順が異なる文の音読による見本合わせ課題への転移—

〇河村優詞
（八王子市立宇津木台小学校/環太平洋大学）

KEY WORDS: 多範例訓練、言語行動、音読

【目的】

知的障害特別支援学級では教科書や絵本などの読み物教材を日常的に国語の指導に用いる教員が多く、有効な指導法を検討する必要がある。それを踏まえて河村(印刷中)では、２つの文を音読する際、文中の位置が同じ単語間で等価関係が成立するシークエンス反応を利用した指導がなされ、見本合わせ等への転移が確認された。しかし課題として単語順を入れ替えた場合の効果が未検証である点が挙げられた。順序の異なる二つの文の間で、同意味の単語間における等価関係成立を促進できれば、一つの文章とその解説文などを読むだけで語彙の獲得が進む可能性がある。そこで本研究では､一部の単語を入れ替えた二つの文の間で、単語の位置を入れ替えた場合、多範例訓練(MET)によって単語間の等価関係が成立するか検証することを目的とした。

【方法】

参加児等 公立小学校に在籍する中～軽度知的障害を伴う児童３名が参加した。個人面談時に口頭及び書面で本研究の概要や参加を拒否しても不利益が無いこと等を含むインフォームドコンセントを実施し、保護者から署名で同意を得た。さらに、在籍校校長に実施許可を得た。

刺激セット 新規語と基礎語を各 20 語用意した。基礎語文の訓練文とテスト文を各５文用意し、さらに基礎語文の基礎語を新規語に置き換え、語順を入れ替えた新規語文の訓練文とテスト文を各 5 文用意した。例えば、基礎語文の「太郎君はお菓子屋さんで働いている」に対し、新規語文は「太郎君が勤務しているのは製菓店だ」(下線部が見本合わせ課題で見本刺激・比較刺激となる新規語・基礎語である)のように、語順を変え、かつ新規語⇔基礎語を入れ替えた。これらの各文について、一つの文が印刷された音読用教材、各単語が一つ印刷されたカード教材を用意した。

手続き BL期→交互音読期→MET期→プローブ期→追加訓練期の順に指導を実施した。これらの全期間でカード教材の見本合わせを実施したが、訓練文に含まれる単語は BL 期・交互音読期・MET 期、テスト文に含まれる単語は BL 期・交互音読期・プローブ期・追加訓練期にのみ実施した。

BL 期 訓練文とテスト文を対象とし、見本合わせのみを実施した。

交互音読期 訓練文とテスト文を対象とした。基礎語文の音読用教材およびそれと対応する新規語文の音読用教材を各一枚配布して基礎語文・新規語文を交互に各 5 回音読させた後、音読用教材を回収し、カード教材を机上に配置して見本合わせを行った。見本合わせ時、正誤のフィードバックや顕在的な強化子・プロンプトを提示しなかった。

MET 期 訓練文のみ対象とした。交互音読期と同様であったが、見本合わせ時に誤反応が生じた場合は指導者が「正解はこれ」と言って正答を指差してフィードバックし、正反応が生じた場合は即時強化子を提示した。

プローブ期 テスト文で交互音読期と同じ手続きを実施した。

追加訓練期 プローブ期で正反応が生じない文があったために実施した、全テスト文を対象に、MET 期と同じ手続きを実施した。

従属変数 見本合わせ課題について、各系統の各試行内で正反応率を算出した。

【結果】

図 1 に見本合わせ課題の正反応率を示す。A・B 児では BL 期よりも交互音読期に正反応率が向上したが、C 児は向上しなかった。MET 期に入ると全参加児で訓練文に含まれる単語への正反応率が向上し、さらにその後のプローブ期では BL 期・交互音読期よりも正反応率が高い傾向が見られた。ただし、全参加児がプローブ期に全問正答となっていないため、追加訓練を実施したところ、全参加児でテスト文に含まれる単語の正反応率が 100%となった。

【考察】

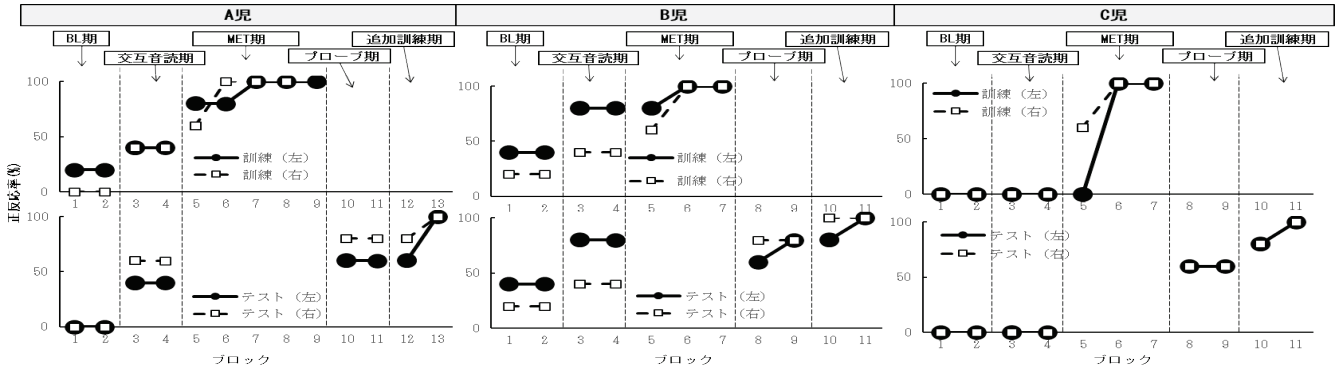
特に C 児では MET により転移が促進されたと考えられたが、追加訓練を要する文もあり、文の構成要素の形態的特徴を弁別する訓練法を別途実施する必要があったと考えられる。

(文献)

河村優詞（印刷中）. シークエンス間の等価関係成立を活用した特別支援学級における音読指導―見本合わせおよび口頭表出への転移― 行動分析学研究.

(KAWAMURS Masashi)

図 1 各期の正反応率



教科交流（体育）における知的障害児と典型発達児の相互交渉

○細谷一博　　野口和人
（北海道教育大学函館校）　（東北大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS：特別支援学級児童　教科交流　相互交渉

Ⅰ　問題と目的

交流及び共同学習は，共生社会の形成に向けて重要な教育活動である。そのため，障害のある児童生徒とない児童生徒が相互の関わりを通じて，相互理解を促進していくことが求められている。実際に小学校の特別支援学級における交流及び共同学習の実施率は非常に高いことが報告されているが，教科交流の実施において，通常学級での学習に困難を示していると評価されている児童の存在が明らかとなっている(細谷，2020)。そこで実際の教科交流場面において，両者間における相互の関わりの現状を明らかにすることは，交流及び共同学習の活動内容や実施方法などの在り方を検討する上で重要である。

本研究の目的は，小学校の知的障害特別支援学級に在籍している児童の交流及び共同学習の中で，教科交流の一場面を取り上げ，知的障害児と典型発達児の相互交渉の現状を把握することである。

Ⅱ　方法

1.対象児：H 市内の小学校知的障害特別支援学級に在籍している 3 年生の児童 1 名(女児：A 児)である。A 児は，国語と算数以外は通常学級で学習をしている児童であり，特別支援学級に在籍しているもう 1 名の児童(2 年生)との関わりはあまり見られない。

2.分析場面：教科交流の中でも体育の実施率が高いことが報告されていることから，202×年 10 月に実施された体育(縄跳び/ミニハードル)の教科交流場面(45 分)を分析場面とした。なお分析対象とした授業は，準備体操・縄跳び練習(0'00~8'41)，休憩をはさんだ後に，4 名で構成されたグループに分かれてミニハードル練習(10'16~41'50)である。

3.分析方法：A 児の行動を全て VTR 記録し，A 児と典型発達児の相互交渉がみられた全ての行動を抽出し，トランスクリプトを作成した。その後，「A 児から典型発達児に向けた働きかけとその応答」「典型発達児から A 児への働きかけとその応答」に分類し，分類された行動を北澤(1997)，田坂・鴇田(2003)を参考に A 児の実態に合わせて設定した行動カテゴリー(発信-応答)を用いて分類した。なお，分類は第一筆者を含めた 3 名で協議しながら行った。

4.倫理的配慮：本研究は，北海道教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(北教大研倫 2022032001)。

Ⅲ　結果

1.始発行動から相互交渉への発展

A 児が始発の発信を Table1，典型発達児が始発の発信を Table2 に示す。A 児が始発の発信は全部で 20 回確認されたが，いずれもミニハードル練習になってからであった。さらに，相互交渉に発展したものは，3 回(15%)のみであり，残りの 17 回(85%)の発信は，相互交渉が不成立となった。

Table1　A児からの発信における相互交渉

始発		（ n ）	成立		不成立	
知的障害児		（ 20 ）	3	（ 15.0 ）	17	（ 85.0 ）
内訳	説明	（ 3 ）	1	（ 33.3 ）	2	（ 11.8 ）
	質問	（ 4 ）	1	（ 33.3 ）	3	（ 17.6 ）
	指摘	（ 10 ）	0	（ 0.0 ）	10	（ 58.8 ）
	模倣	（ 0 ）	0	（ 0.0 ）	0	（ 0.0 ）
	試行	（ 3 ）	1	（ 33.3 ）	2	（ 11.8 ）
	要求	（ 0 ）	0	（ 0.0 ）	0	（ 0.0 ）

Table2　典型発達児からの発信における相互交渉

始発		（ n ）	成立		不成立	
典型発達児		（ 7 ）	7	（100.0 ）	0	（ 0.0 ）
内訳	質問	（ 1 ）	1	（ 14.3 ）	0	（ 0.0 ）
	説明	（ 4 ）	4	（ 57.1 ）	0	（ 0.0 ）
	同意	（ 0 ）	0	（ 0.0 ）	0	（ 0.0 ）
	提示	（ 2 ）	2	（ 28.6 ）	0	（ 0.0 ）
	復唱	（ 0 ）	0	（ 0.0 ）	0	（ 0.0 ）

具体的な内訳をみると「指摘」が 10 回(58.8%)と 6 割近くを占めていた。また，「質問」は 3 回(17.6%)，「説明」「試行」は 2 回(11.8%)であった。それに対して，典型発達児の A 児に対する始発の発信は全部で 7 回確認されたが，全ての発信（7 回，100%）が相互交渉に発展していた。これらの結果から，典型発達児から A 児への働きかけに対して，A 児は典型発達児に積極的に働きかけていることがわかる。その一方で，A 児始発の発信は，相互交渉が不成立になる割合が高いことが確認された。

2.相互交渉の不成立における典型発達児の状況

不成立となった際の典型発達児の様子を Table3 に示す。その中でも特に不成立が高い割合でみられた「指摘」の際の典型発達児の様子として，「先生の話を聞いている最中」「話しかけられたことに気が付いていない」など，相手の状況にかかわらず「一方的な関わり」「場面を共有していない」などの，様子が明らかとなった。

Table3　相互交渉の不成立時における典型発達児の様子

典型発達児（通常学級児童）の様子	Typ (a)	Typ (b)	Typ (C)	←	Dis
(b)は先生の話を聞いているので，反応しない		無反応			▲指摘
(a)は違うところを見ているので，話しかけられたことに気が付いていない	無反応				▲指摘
3名それぞれがすでにハードルを持って移動している	無反応	無反応	無反応		▲指摘
3名はすでに置く位置について話をしている	無反応	無反応	無反応		▲指摘
自分に言われていることに気が付いていない	無反応	無反応			▲指摘
話しかけられたことに気が付いていない			無反応		▲指摘
話しかけられたことに気が付いていない			無反応		▲指摘
次が自分の番なので，自分に言われていることを気が付いていない	無反応				▲指摘
本人には聞こえていない	無反応				▲指摘
自分の順番なので，前を見たまま	無反応				▲指摘
女児2名(b)©も答えを持っていない為，反応しない		無反応	無反応		▲質問
自分たちのグループに関係ないので返答しない		無反応			▲質問
他の児童も同時に話をしているので返事をしない	無反応	無反応	無反応		▲質問
他の児童と話をしているので見ていない	無反応				▲試行
どうしてよいかわからず無反応			無反応		▲試行
指先を見るが反応しない		無反応			▲説明
(a)は遠くにいるので聞こえていない	無反応				▲説明

※ ▲は知的障害児始発の発信を示す

Ⅳ　考察

これまでに教科交流（体育）の実施率は非常に高いことが報告されているが，単元や学習内容によっては相互交渉があまり行われていない現状が明らかとなった。また，相互交渉が確認できたのは，授業開始後の 12 分が経過してからであった。このことから参加しやすい教科であったとしても，単元や学習形態によっては，相互の関わりが見られないことが示唆された。今後は相互の関わりを授業の中で如何にして確保していくか，学習形態について検討が必要である。なお，本稿は，体育の一場面を取り上げたものであることから，学習形態の違いによる相互交渉の現状について検討する必要がある。

文献

細谷一博(2020)小学校の知的障害特別支援学級における交流及び共同学習に関する交流内容の決定と児童の参加状態に関する調査研究．北海道教育大学紀要(教育科学編)，71(1)，141-148.

北澤克実(1997)仲間との共同問題解決を導入した知的発達障害生徒への作文指導．特殊教育研究施設研究生研究報告，1，17-26.

田坂裕子・鴇田征子(2003)極低出生体重だった小学校低学年双胎児の発達・学習を促進する協同問題解決．発達障害研究，25(2)，117-128.

(HOSOYA Kazuhiro，NOGUCHI Kazuhito)

他者との「共有」に焦点を当てたコミュニケーション指導

角原佳介
（岡山県立東備支援学校）

KEY WORDS:自閉スペクトラム症，他者との「共有」，コミュニケーション指導

【はじめに】

コミュニケーションとは，表面的な言語記号のやりとりに留まるものではなく，他者と様々な対象を「共有」するための行為と言える。本研究では，自立活動の個別指導における対象児と教師のやりとりを,「共有」という視点から整理・分析し，教師との「遊び」を介したコミュニケーション指導の効果と，コミュニケーションを分析する際の視点について検討することを目的とする。

【方法】

１．対象

対象は，知的障害特別支援学校小学部 1 年自閉スペクトラム症男児である。20XX 年 4 月実施の田中ビネー知能検査Ⅴでは，精神年齢 3 歳 2 か月，知能指数 46，同年 6 月実施の絵画語い発達検査では，語い年齢 3 歳 10 ヵ月であった。余暇時間は,「ミニカーを坂道で走らせる」遊びを一人で繰り返し，大人とのやりとりでは，特定の質問の繰り返しがほとんどである。言葉での要求はあるが，教師の働き掛けに対する応答は見られず，友達との関わりも見られない。他者とのやりとりの難しさの背景には，他者と，注意や意図，活動などを共有することの難しさがあると考える。なお，対象児の保護者及び所属機関には研究目的と方法について説明し，研究参加への同意を得た。

２．指導期間と学習活動等

20XX 年 6 月～20XX+1 年 1 月の約 8 か月間,原則週 2 回（1 回約 40 分間），個別による自立活動の指導を行った。学習活動は，①手遊び②机上学習課題③遊びとした。遊びは，児童の主体的な取組を引き出しやすく，児童の取組に教師が応答的に関わることで，注意や意図，活動などを共有するコミュニケーションが生まれやすいと考えた。そのときの対象児の興味・関心や遊びの様子に基づいて環境設定を行った。設定した遊びにより，指導期間を 4 期に分けて整理した。遊びの中では，教師は対象児の遊びを模倣する，対象児の遊びを発展させて見せる，対象児が興味をもちそうな新しい玩具を使って遊んで見せるなど，対象児と教師による「共有」を意図した関わりを行った。

３．記録・分析方法

学習活動③遊びの場面を分析対象とし，各指導期間でやりとりが多く見られた活動場面を抽出した。抽出した場面のやりとりについて,対象児と教師との「共有」の状況を,「遊び」「身体の向き」「発話」の 3 点から整理し，分析した。

【結果】

結果の概要を表 1 に示す。「遊び」では，Ⅱ期②に象徴遊びや役割のある遊び,「ボールを拾う―ダンプカーに載せる―ダンプカーを走らせる―目的地でボールを下ろす」のような遊びの連続性の増加が見られるようになり,教師と長く複雑な遊びを共有するようになった。「身体の向き」では，Ⅱ期②に教師と対面してやりとりをするようになり，その後，自ら身体の位置や向きを調整して教師との対面状態を維持したり，教師の注意の先に身体を向けたりする等，能動的に身体の向きを共有してやりとりをするようになった。「発話」では，Ⅱ期①に教師を遊びに誘う発話が見られるようになり，Ⅲ期には自身の遊びについてコメントする発話が出現し,遊びを共有する発話が見られるようになった。この他にも，文脈に沿った問い掛けが増える等，教師と話題を共有したやりとりが行われるようになった。Ⅳ期の発話でのやりとりの一部を表 2 に示す。表 2 の 6 で，教師が「建物」を探して室内を歩き回っていると，対象児も，教師と同じ方向に身体を向け，7「それ建物？」と問い掛けており，教師の意図を捉えてやりとりを行っている。

表 2 Ⅳ期 1 月２５日のやりとり（一部）

1:児童	坂道です。橋作る。これで橋。橋作る。建物がない。
2:教師	何がいる？
3:児童	た・て・も・の
4:教師	建物？つかっていいよ。
5:児童	建物ください。
6:教師	建物？あるかな？
7:児童	それ建物？
8:教師	建物？これ建物？
9:児童	建物。トラック作る建物。

【考察】

指導経過に伴い，対象児は，より長く複雑な遊びを教師と共有して楽しむようになると共に，身体全体を教師に向けてやりとりをしたり，教師の遊びや発話に関心を向け積極的に応答したりする姿が見られるようになった。教師が対象児の遊びを共有すると共に，遊びの中で「楽しい」という情動を共有したことで，対象児は教師を遊び相手として認識し，遊びの中での教師の注意や意図へと関心をもつようになったと考えられる。コミュニケーション指導における話題や快の情動の共有を意図した環境設定や教師の関わりの有効性が示唆される。さらに,「遊び」と「発話」のみならず,「身体の向き」という視点からやりとりを分析した結果,「共有」に関わる変化を一定程度捉えることができ,コミュニケーションにおける分析の視点として重要と考えられる。また，Ⅱ期②では，特定の発話の繰り返しが見られているが，これは,「お届け物です(渡す児童)→ありがとう(受け取る教師)」という役割のあるやりとりが繰り返されたものである。同時期から象徴遊び等が出現しており，特定のやりとりパターンの獲得が，象徴遊びの獲得に影響を及ぼした可能性が推測される。(KAKUHARA Keisuke)

表 1 各指導期間におけるやりとりの状況

	Ⅰ期 20XX 年 6～7 月	Ⅱ期①20XX 年 9～10 月	Ⅱ期②20XX 年 9～10 月	Ⅲ期 20XX 年 11～12 月	Ⅳ期 20XX 年 1 月
遊び	・転導的な遊び ・一人遊び	・教師への意識の高まり ・遊びの連続性	・象徴遊び ・役割のある遊び	・教師の遊びの模倣 ・遊びの連続性の増加	・象徴遊びの増加 ・教師との遊びのための働き掛け
身体の向き	・様々な方向	・遊び場や，玩具	・教師(対面状態)	・身体の位置や向きを調整 (教師との対面状態の維持)	・教師が注意を向けた方向 ・身体の位置や向きを調整 (教師との対面状態の維持)
発話	・具体物の要求	・教師への遊びの誘い	・特定の発話の繰り返し	・自身の遊びについてのコメントの増加（教師と対象児）	・教師への有意味な問い掛け ・応答の増加

交流及び共同学習において双方向のかかわりが児童に及ぼす影響に関する研究

○平塚達也（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）
鈴木徹（秋田大学教育文化学部）
KEY WORDS: 交流及び共同学習　インクルーシブ教育　双方向のかかわり

1. 目的

交流及び共同学習において肝心となる「双方向のかかわり」に関して、先行研究ではどのような学習活動によって違いが生じるか明らかになっていない。本研究では、交流及び共同学習における学習活動の違いが、子どものかかわり方や学びに及ぼす影響を検討することを目的とした。

2. 方法

A 特別支援学校(知的)の 3・4 年生と、B 小学校の 4 年生 3 クラス(1 組、2 組、3 組)の間で行われた交流及び共同学習の授業実践を取り上げた。学習活動は B 小学校の児童が A 特別支援学校の児童と『共に楽しむ』ために主体的に企画と運営を進めたことで、3 クラス異なる内容となった。1 組では両校の児童が小グループごとに分かれてゲームに取り組む交流を、2 組では出店の店員とお客さんという役割を設定した交流を、3 組では両校全員で一緒となって同じゲームに取り組む交流を行った。

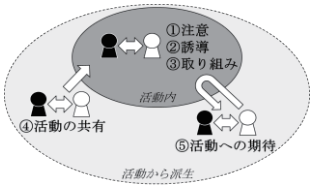
双方向のかかわりを『発信者の主体的な行為に対して、受信者が何らかのリアクションを行い、やりとりが継続したもの』と操作的に定義した。その上で、3 クラスの授業を撮影し、ビデオ映像から双方向のかかわりが発生した場面を抽出した。これらを発生した場面や理由を基に、各クラスで双方向のかかわりの種類を分類し、傾向を分析した。また、B 小学校の全児童(83 名)に対してアンケート調査を行い、交流の成果と課題を自由記述で回答してもらった。得られた回答をＫＪ法に準じて分類を行い、各クラスで児童の学びを分析した。これらの学習活動・双方向のかかわりの傾向・児童の学びの 3 点から、双方向のかかわりが児童に及ぼす影響について分析を行った。

倫理的配慮として、研究の内容やデータの扱いに関して A 特別支援学校と B 小学校に説明を行い、許可を得た。また、B 小学校の児童にアンケートの趣旨を事前に説明した上で調査に協力してもらった。

3. 結果

(1) 双方向のかかわりの傾向

双方向のかかわりは 5 種類に分けられた(図 1)。①注目・②誘導・③取り組みの 3 種のかかわりは、活動に取り組むことで発生していた。④活動の共有・⑤活動への期待の 2 種のかかわりは、活動内容を見学するといった“間接的に活動に参加する状況”で発生していた。



かかわりの種類	1組	2組	3組
①注意	7	0	7
②誘導	7	3	8
③取り組み	0	19	8
④活動の共有	10	0	0
⑤活動への期待	13	0	0

図 1　双方向のかかわりの種類と数

各クラスの傾向としては、1 組は④と⑤のかかわりが多く、個別に密接なやりとりが生じた。2 組は③のかかわりが多く、さらに 1 つ 1 つのかかわりがとても長く生じた。3 組は集団の中で①～③のかかわりが満遍なく生じた。

(2) 児童の学びに関するアンケート

交流の【成果】に関する回答は 2 つの大項目、4 つの中項目、12 の小項目に分類された(表 1)。1 組では小項目〈仲良くなれた〉や〈良さに気づいた〉の回答といった相手理解に関する回答が多かった。2 組では中項目〈交流後の思い〉といった相手理解に関する回答が少なかった。3 組では小項目〈共に楽しめた〉や〈テーマの達成〉といった活動での一体感に関する回答が多かった。

表 1　児童の学び【成果】

大項目	1組	2組	3組	中項目	1組	2組	3組	小項目	1組	2組	3組
相手とのやりとり	40	32	32	反応に対する喜び	16	21	13	気持ちを推察して	5	6	4
								行動や言質を挙げて	6	9	9
								プレゼントを渡して	5	6	0
				交流後の思い	14	4	15	共に楽しめた	7	2	13
								仲良くなれた	4	1	1
								良さに気づいた	3	1	1
				自身の言動	10	7	4	相手に伝わった	5	1	4
								自分が伝えられた	5	6	0
活動内容	14	10	12	企画に関して	14	10	12	企画の成功	6	6	2
								練習の成果	3	0	4
								テーマの達成	2	0	4
								役割遂行	3	4	2
特になし・無記入									0	1	0

交流の【課題】に関する回答は 2 つの大項目、3 つの中項目、6 つの小項目に分類された(表 2)。1 組では小項目〈ルールの説明〉といった活動上で苦戦する回答が多かった。2 組では大項目〈相手とのやりとり〉に関する回答が少なく、対人でのつまずきが見られにくかった。3 組では中項目〈相手への対応〉に難しさを感じた回答が多かった。

表 2　児童の学び【課題】

大項目	1組	2組	3組	中項目	1組	2組	3組	小項目	1組	2組	3組
相手とのやりとり	19	14	22	自身の言動	11	8	9	ルールの説明	8	6	4
								対話や会話	3	2	5
				相手への対応	8	6	13	戸惑い	6	6	9
								気持ちの推察	2	0	4
活動内容	9	19	10	企画に関して	9	19	10	運営の不備	6	17	6
								企画の考案	3	2	4
特になし・無記入									1	5	0

4. まとめ

1 組では小グループに分かれたため、両校の児童の間で個別に密接なやりとりが生じ、相手理解が進んだ点が成果として挙げられた。一方、距離感が近いことから相手とのやりとりに苦戦した点が課題として挙げられた。2 組では児童が役割を担ったことで、やりとりの際に生じるつまずきが軽減した点が成果として挙げられた。一方、役割の固定が相手理解の至りにくさに繋がった点が課題として挙げられた。3 組では両校の児童が活動を共有したため、一体感が芽生えやすくなった点が成果として挙げられた。一方、個別にかかわる場面は限られた点が課題として挙げられた。

このように、各クラスの学習活動が異なったことで、双方向のかかわりの傾向や児童の学びに変化が生じ、クラスごとに別々の成果と課題が挙げられた。それぞれの学習活動に良い点と気をつけなければならない点があったことから、最適な学習活動を一概に決めつけるのではなく、両校の児童同士の関係性や人数バランス、学習の目標や目的などを総合的に踏まえて、その都度適した学習活動を選んで設定する必要があるといえよう。

(HIRATSUKA Tatsuya, SUZUKI Toru)

知的障害児における絵本の内容理解を促す指導について

国語科「読むこと」の“挿絵と結び付けて”内容を捉えることをねらいとした取組みによる検討

〇宮本和輝　　加賀詩織
（金沢大学附属特別支援学校）　（金沢大学附属特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害　国語科　絵本

1. 目的

現行の特別支援学校学習指導要領(知的障害・小学部)の国語科の指導事項において，絵本に関する項目が散見される。その一つに,「絵本や易しい読み物などを読み，挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像すること」(小学部 3 段階「C 読むこと」ア)がある。これは，文章の構造と内容の把握に関連して，挿絵を手掛かりに登場人物の行動等を想像することを求めている指導事項である。

また,知的障害のある児童の学習上の特性等については,「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく，実際の生活の場面の中で生かすことが難しいこと」,「成功経験が少ないことなどにより，主体的に活動に取組む意欲が十分に育っていないことが多いこと」,「抽象的な内容の指導よりも,実際的な生活場面の中で,具体的に思考や判断,表現できるようにする指導が効果的である」ことが示されている(文部科学省，2018)。そこで，本研究では，これらの学習上の特性等を踏まえ，知的障害がある児童が絵本の内容を理解することや挿絵と結び付けて登場人物の行動等を想像することができるような指導について検討することとした。

2. 方法

202x 年 9 月から 10 月に全 7 時間で行われた国語科の授業「3 びきのこぶたのげきあそびをしよう」(表 1)における，対象児 A 児の行動観察を行った。A 児については，実践のおよそ 1 年前に LC スケールを実施した(表 2)。また，授業分析や A 児の行動についての検討に当たっては，授業者の授業記録と授業の動画像記録を併せて用いた。

表 1：「3 びきのこぶたのげきあそびをしよう」単元目標

知識及び技能	昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞き，言葉の響きやリズムに親しむことができる。
思考力，判断力，表現力等	絵本や易しい読み物などを読み，挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像することができる。
学びに向かう力，人間性等	言葉がもつよさを感じるとともに，図書に親しみ，思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。

表 2：A 児の LC スケールの結果

表出言語:2歳8ヶ月　言語理解:3歳3ヶ月 コミュニケーション:3歳4ヶ月　総合得点:3歳1ヶ月

なお，倫理的配慮として，個人は特定されないこと，参加拒否における不利益はないこと及び本研究の目的と内容を保護者に説明し，口頭と書面で同意を得た。

3. 結果

授業には，絵本『3 びきのこぶた』(いもとようこ文絵,金の星社刊)が題材として用いられた。また，毎時間の学習活動は,「教師による読み聞かせ」「児童自身が絵本を読む」「ミニチュア操作での再現遊び又は劇遊び」で構成された。

1)読み聞かせ場面における A 児の言動の変化

単元前半，読み聞かせ時の A 児の発言は，教師が読んだ言葉の反復が多かった。単元中盤になると，よく注目する場面とそうでない場面が出てきた。そして，4 回目の読み聞かせ時に，オオカミがレンガの家を吹き飛ばそうと息を吹きかけている場面で「汗。」と発言があった。オオカミの汗についての描写は記述にはなく，挿絵にのみ描かれたものであった。また，この 4 回目の読み聞かせ時には，こぶたを追いかけるオオカミの挿絵を真似る姿も見られた。

2)自身で絵本を読む時間と再現遊び・劇遊び場面の様子

自身で絵本を読む活動と再現遊びや劇遊びは，ミニチュア操作で再現した場面を絵本で確認したり，劇遊びの前に登場人物の行動等を確認してから劇遊びをしたりといったように，単元を通して絵本を読むことと表現することを往還的に取組めるように設定された。自身で絵本を読む場面では，家を作る場面やオオカミがこぶたを追いかけたり火の中に落ちたりするシーンを中心に繰り返し読んだ。また，単元中盤の劇遊びで一番上のお兄さんぶたを演じた際には，藁の家を作った後に家の中で昼寝をする様子が見られ，絵本に具体的な描写のない登場人物の行動まで演じた。

4. 考察

読み聞かせ場面で，挿絵のみに表現された「汗」に関する発言があったことやオオカミの挿絵の真似をしたことは,単元目標にある挿絵と結び付けて想像した姿であったと捉えられた。また，劇遊び場面においても，具体的な描写のない昼寝を表現したことは，登場人物の人物像を捉えて想像した結果であると推察された。このように，挿絵と結び付けて想像したり，登場人物の人物像から想像したことを劇遊びで表現したりするようになったことには，単元を通して行った次の 2 つの指導が寄与していると考えられる。

1 点目は，再現遊びや劇遊びである。これらの活動を通して絵本の場面を体験的に捉えることで，物語の流れを掴み，その中で自然と登場人物の行動を想像したように考えられた。また，本実践においては，劇遊び等をする際，児童なりの表現や解釈を尊重しつつも，絵本を再現することを意識するよう促した。この働きかけにより，逐一絵本に立ち返りながら取組むことができた。

2 点目は，児童自身が本を読む機会を設定したことである。本実践前，授業担当教師の意識では，知的障害児における読むこととは集団に向けた教師の読み聞かせが中心だと考えていた。しかし，A 児に絵本を手渡してみると，自分の興味関心のある場面で立ち止まり，挿絵や文字に注目したり繰り返し読んだりするといった姿が見られた。また,隣にいる教師と気付きや感想等についてやりとりする機会ともなった。これらのことが，絵本の内容理解を促進することにつながったのではないかと考えられる。ただし，ただ絵本を手渡しただけではここまで積極的な読みは期待できなかっただろう。本実践においては，劇遊び等で絵本を再現しようとしてよりよく絵本を読んだように思われた。

以上より，本研究においては，知的障害がある児童が絵本の内容を理解したり挿絵と結び付けて想像したりすることをねらいとした指導では，劇遊び等児童が楽しみながら絵本の世界を体験的に捉えることができる活動と児童自身が絵本を読む活動の有効性が示唆された。そして，これらの活動は相互に関連付けて設定されることが効果的なのではないかと考えられた。

（文献）

・文部科学省(2018) 特別支援学校学習指導要領解説
各教科等編（小学部・中学部）

(MIYAMOTO Kazuki, KAGA Shiori)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 3 P2A-10

傾きの認知に困難さを示す知的障害児の指導に用いる課題の試作

○大久保咲来　　相羽大輔
（愛知教育大学教職大学院教育学研究科）　（愛知教育大学特別支援教育講座）
KEY WORDS:知的障害　視知覚認知　傾き

Ⅰ．問題と目的

傾きの認知の指導では、子どもの好きなものを通して(奥村，2011)、全体・部分への視点の行き来が行える環境が求められる（川端，2020)。その環境をつくる手段のひとつとして子どもの興味関心の高いゲームが考えられ、実際に「Minecraft」が教育現場で活用されつつある(総務省，2018)。ゲームを活用した傾きの認知学習を効果的に実施するためには、角度の実態把握が必要である。

そこで、本研究は、視知覚(傾きの認知)の困難さを有する知的障害児を対象に、線分の傾きを見比べる課題(時計見比べ課題)を実施し、児童が実際に認知できている角度を把握するとともに、「Minecraft」を活用した課題を試作することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象児

コフィン・シリス症候群の男児１名(11:10)であり、見え方は、遠方視(0.3：両眼)、近方視(0.2：両眼)、MAXO.6/10cm(両眼)、WISC-ⅣのFSIQは60、WAVESのVPECIは40であった。なお、本実践研究は、筆者の所属機関の研究倫理（AUE20220802HUM）を経て実施した。

２．指導実践の概要

（１）実施期間・場面：20XX 年４月から同年５月までの期間において、Ａ児の在籍する小学校の自立活動の時間に計３回実施した。

（２）時計見比べ課題：10 cm角のカードに書かれた時計の針の角度が、赤（見本）と青の線分で同じか違うかを解答させた。角度の差は見本－15°～＋15°の７段階、出題数は３回であり、7×3 の 21 の試行回数であった。

３．本課題の分析方法

Ａ児が見比べ可能な角度を把握するために、指導回における課題の回答時間（秒)の平均値(*Mean*)と標準偏差(*SD*)、正答数を算出した。その結果をもとに、ゲームを活用した課題の試作を行った。

Ⅲ．結果と考察

１．時計見比べ課題におけるＡ児の見比べ可能な角度

Ａ児が課題回答に要した時間の平均値、標準偏差と正答数をTable１・２に示した。

正答回数は＋の方向、－の方向のいずれも、15°より10°、10°より５°の方が誤答は増え、角度の差を 10°以上にした方が正答回数は安定する傾向を示した。

反応時間についても、見本と角度の差が小さくなるにつれて、長くなる傾向がみられた。３回目については、５°の差になると、見本と同じであると即答する場面もあり、５°の差は反応時間の面からも安定しなかった。

以上の結果から、線分構成課題は、10°以上の角度構成で作成していくことがよいと推察された。

Table　1　時計見比べ課題における正答回数

	正答回数			
	１回目	２回目	３回目	合計
－15°	3	2	3	8
－10°	1	0	2	3
－５°	0	0	1	1
±０°	1	2	2	5
＋５°	2	0	0	2
＋10°	1	2	1	4
＋15°	1	2	2	5

Table　2　時計見比べ課題における回答時間の平均(SD)

	回答時間の平均(SD)		
	１回目	２回目	３回目
－15°	1.55(0.29)	1.28(0.30)	1.61(0.36)
－10°	2.15(1.57)	1.52(0.06)	1.25(0.16)
－５°	1.56(0.09)	1.97(0.92)	1.27(0.27)
±０°	1.49(0.76)	1.48(0.23)	1.47(0.17)
＋５°	1.99(0.55)	2.01(0.31)	1.72(0.28)
＋10°	1.56(0.27)	1.61(0.67)	1.55(0.27)
＋15°	1.69(0.31)	1.35(0.24)	1.72(0.26)

２．教材の試作

10°以上の傾きで教材を作成するにあたり、傾きの認知は、水平、垂直方向に近づくほど難しくなる（橋本・加藤，1988)ため、１ブロックの 45°から試作教材を作成した。、さらに、レゴブロックで再現させる課題で、触覚的フィードバックを行えるようにした(Fig. １)。指導を重ねる中で、45°±15°と±30°を扱うこととした。

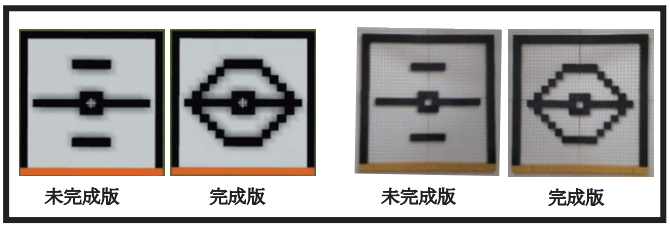


Fig. 1　試作教材(左:Minecraft、右:レゴブロック)

３．今後の展望

前述の試作教材を実際の指導で活用し、傾きの認知における速度と正確性の向上にどのような教育効果を与えるのかを検討していく。

文献

橋本憲尚・加藤義信（1988）発達的観点よりみた斜線効果現象．教育心理学研究，36，358-368.
川端秀仁（2020）発達障害に見られる視覚の問題～理解とサポート～．発達障害医学の進歩．32.
奥村智人（2011）教室・家庭でできる「見る力」サポート＆トレーニング―発達障害の子どもたちのために―．中央法規.
総務省（2018）「若年層に対するプログラミング教育の普及推進」事業実施団体別報告書．019_report.pdf (soumu.go.jp)（2023 年 2 月 8 日閲覧).

(OKUBO Sara, AIBA Daisuke)

ASD 児に対する社会情動的スキルアセスメント

行動観察前のサンプル動画の視聴の有無が評価時の教師 2 者間の会話に及ぼす影響

〇青木雄一　　吉井勘人
（東京学芸大学附属特別支援学校）　（山梨大学大学院総合研究部教育学域教育学系）

KEY WORDS：ASD 児，社会情動的スキル，教師の会話分析

（目的）

社会情動的スキルとは「長期的な目標の達成」,「他者との協働」,「感情を管理する能力」の三つの側面に関するスキルのことである(OECD,2018)。ASD 児にとってもこのスキルの重要性が示唆されているものの(杉田・中道,2022), 知的障害教育における実践の数は非常に限られている。筆者は 2020 年度の A 大学教育学部附属特別支援学校の学校研究において，行動観察による社会情動的スキルアセスメントシートを作成した。本シートは教師同士の，対象児の実態の相互理解を促進するという特性上，評価者 2 者間で協議しながら評価を行った。その結果,「協議がブレイクダウンし，なんとなく評価点をつける」,「一方の評価者が，もう一方の評価者の意向に合わせる」といった現象が起きやすいという課題が見えてきた。以上から本研究では，アセスメント実施前に，評価項目に該当するサンプル動画を視聴することにより，アセスメント時の評価者 2 者間の会話にどのような影響が生じるか検証することを目的とする。

（方法）

(1)参加者とアセスメントの内容　特別支援学校に 10 年以上勤務する男性教師(H,U)が，ASD 児の対象児 A が「掃除活動において仲間と一緒に,ほうき役とちりとり役を分担してごみを集める場面」の評価用動画を PC 上で視聴した。その後アセスメントシートの項目「共通の目標を達成するために，異なる役割の相手（役割αと役割β）と協力して関わることができる」に関して，評価者 2 者間で協議しながら「できる:3 点」,「だいたいできる：2 点」,「あまりできない：1 点」,「できない：0 点」の 4 段階で評価した。アセスメントは 2 回実施し,2 回目のみ,評価動画の視聴前にサンプル動画を例として視聴した。

(2)サンプル動画　サンプル動画は,評価項目に該当する具体例について A 大学の障害児教育を専攻する学生が演じた場面を iPad で録画し,(株)インテージテクノスフィアの協力を得て，「相手に合わせる」「相手を見る」等の評価の観点に該当する行動にマークづけ,スロー再生の加工を施した。サンプル動画のイメージを Figure1 に示す。



Figure1　サンプル動画のイメージ

(3)記録及び分析方法

①記録　教師 H,U が協議している場面を 1 台の iPad により記録した。アセスメント終了後,筆者が教師 H と U の発話及び行動を逐一文字に起こしプロトコルを作成した。

②分析　串田ら(2017)を参考に,会話分析で標準的に用いられている転記記号を用い，「会話がブレイクダウン(なんとなく評価点をつける)しているかどうか」の視点に着目して分析した。

(4)倫理的配慮

動画の出演者本人または保護者、及びアセスメントを行なった 2 名の教師に研究成果の公表及び個人情報の保護等について説明し,同意を得た。

（結果）

(1)動画視聴時における H,U の 1 回目の会話　U は,67 行目「動画の対象児 A と仲間 B がほうきとちりとりの役割分担が明確になされていたかどうか」という点に着目しつつ,73 行目「協力」の定義に困惑していることが見てとれることから,何をもって協同と評価するのか不明確であったと解釈できる。H は,72 行目「難しいね」と言及しているものの,U には視線を向けず,74 行目「2 か!」のように根拠が明確にならないまま評価の決断下そうとしたことから,ブレイクダウンが生じていると考えられる。

(2)動画視聴時における H,U の 2 回目の会話　U は,62 行目「対象児 A が仲間 B の動きに合わせて役割を遂行するか」という評価の観点を開示していると捉えられる。一方で,H は U の評価の観点が変化したことにより,58 行目「ほうき役とちりとり役を対象児 A と仲間 B で明確に分担していないことからどのように評価したらいいのか」疑問を呈している。このことから,U が新たな評価の観点に着眼したものの,H はそれが十分に理解できないために疑問を投げかけており,ブレイクダウンせずに会話が維持されている。

(考察)

「相手に合わせている」「相手を見ている」といった ASD 児の微細な行動に着目できないと,協議の論点が定まらずブレイクダウン(なんとなく評価をつける)が生じやすいと考えられた。しかしながら,サンプル動画により,評価の観点が焦点化・視覚化されたことで,会話のトピックが維持されやすくなった可能性が高いと考えられる。しかしながら本研究は，一事例による考察であるため,横断的調査により,その効果を検証することが求められる。

本研究は JSPS 科研費 22H04024 の助成を受けたものです。
(AOKI Yuichi, YOSHI Sadahito)

67 U　62と同じ　↑じゃあ,一緒に本当に役割を,((相手を指差すような動作をして))「あなたは置く人です」,((自分の胸に手を当てて))「私はちりとりです」で,2人の中で役割分担が↑決ってかどうか〉ってなると,難いですよね?。自分もほうきを持ってるから,合間に(0.7) 手伝っ- あ::, 何なんだろう((首を傾げて)) 合間に((0を見て)),

68 H　反射　((頷く))　((頷いてIを見る))　((両手を口元で組みながら頷いて))　((頷く)),　((胸を組んで))

69 H　応答　*確かに(1.1) 協力, 協同*((胸を組んで上を見ながら))

70 U　反射　そう(.)そうそう.

71 U　確認　協同は(.) ま-(.)(だ-)難しいですよね?=((胸を組みながらIを見て))

72 H　反射　=ゃ難しいね(.)((Iとは反対側に顔を向けて))

73 U　開示(弱)　協力ヤスっていうのが-(0.5) ま-一緒には やってたよ!, 一緒には やってた。じゃあこれを協力?((首を傾げて)) ナ.h (1.6)*協力?*

74 H　開示　2か!((状態を起こして早く決断したそうな様子で))

75 U　反射　*ナよね*

Figure2　1 回目アセスメントでのほうきちりとりの掃除動画視聴時における教師 H と U の会話(抜粋)

58 H　開示　L.hhh, .hh な:::ん, まあでも, そう考えると-(1.4) (振り直して体勢を変えて)どう-え::むずっ! だって(0.4)そうそう, でも1ちあんま, 1ち俺の中でないん (0.3)だよな:((Iを見ながら))できてるから::-(1.5)) 【ち】っき言ったみたいにその-(1.8)Aくんのその(0.2)(掃く仕草をして)結局片分でこうやっちゃっ 【たっていう】うかと、ことが(1.7)どう::評価するか【なんだけど】-〈最初はやってたっ ナ.h.h.h(悩むようにして眉間を手で押さえる),

59 H　反射　ああ:　【だ】　【【ああ:】　【【そうですね:】　(頷く).hhh

60 U　情報(実験者の説明)　(自分の頭を触りながら)多分何か前回ときからなんか言ってたので、なんか役割は全部明確には多分してないんですよね,

61 H　反射　う:ん(冒頭を手で押さえて俯いたまま)

62 U　開示　こうやりますよ、あなたやってくださいよ(相手を指差すようにして)じゃなくて、〈相手に多分、合わせてどうするか〉っていうのをみたい。

63 H　反射　う:ん(冒頭を手で押さえて俯いたまま)

64 U　62と同じ　で、ときにBくんがほうきしか持たされてない【【ことを考えると】, Bくんはほうき(ほうきをもつ仕草をする)-(1.2)んで, だから空気を読んでで!ちりとりを多分-わかんないっすよ、やってほしい-(0.4)　けど,(0.2)だから-(0.5)で-(0.3)ま, Aくんも変な話, (ちりとりやほうきを持つ仕草をして)あっ、Aくんがほうき持ってるから俺もほうき, 、でちりとりも-(2.7)ねややって-やってて, で, ほうきとちりとりあるけど, 役割として多分ちりとりは-(2.1)あれで, >ほうきを持てばそれはくけど<, でBくんがじゃあこうほうきとして(掃くふりをして), 役割として持いてて, 持っていたときに, そこに, 「あっ, Bくんがはいてる, 」(Aが8が掃いてることに気づいた仕草)を表現して)

(顔を上げてIの方を見て)【【はいはいはいはい】はいはい!　うん　うん

65 U　応答　(上体を起こしてコーヒーを飲んで)

Figure3　2 回目アセスメントでのほうきちりとりの掃除動画視聴時における教師 H と U の会話(抜粋)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 3 P2A-12

遠隔操作ロボット Double3 を用いた歴史博物館の鑑賞活動

―他機関との連携による小学校特別支援学級における実践―

〇横山　由季　（広島大学附属東雲小学校）
池田　吏志　（広島大学大学院人間社会科学研究科）

知的障害　遠隔操作ロボット　歴史博物館

【目的】

文化庁（2023）は，障害者の文化芸術活動に関する多様な情報の発信・活用等の施策推進を目指している。中小路（2016）は，美術館や博物館等ミュージアムの原型を「好奇心の陳列棚」であるとし，「創造性」や「コミュニケーション」を活性化させるとしている。これらを踏まえ，児童の文化芸術に親しむ素地を養うために，文化芸術施設を活用して好奇心を高める体験が有効であると考えられた。

他方，小学校では，主体的・対話的で深い学びの実現に向け地域の美術館，博物館の活用や地域との連携が示されており（文部科学省，2018），小学校段階から徐々に文化芸術に親しむ環境整備が必要だと思われる。また，ＩＣＴ等を活用した学習活動の充実を図る取り組みが求められ（文部科学省，2018），その一つとして，遠隔操作ロボットを用いた授業の有効性が報告されている（田中，2022）。

そこで本研究では，小学校特別支援学級，歴史博物館，支援機器研究会，アート活動を支援する NPO 法人，大学が連携し，遠隔操作ロボット Double3（以下，ロボット）を用いた歴史博物館鑑賞の単元を開発した。単元の開発，実践を通して，児童の文化芸術に親しむ資質・能力を育成すること，また実践上の課題を明らかにすることを目的とした。特に本研究では，文化芸術に親しむ資質・能力として，児童の好奇心が喚起されることを目指した。好奇心とは，知りたい，見たい，経験したいなど新しい情報を獲得したい内発的な欲求（Litman, 2005）とした。

【方法】

1　対象者

Z 小学校特別支援学級中学年に在籍する知的障害のある児童２名（以下，A, B）を対象とした。本研究の趣旨と公表について口頭及び書面にて保護者，学校長の了承を得た。

2　実践の概要

202x 年２月～202x 年４月に生活単元学習「歴史博物館を見学しよう」（計８時間）を行った（Table１）。第二次では，学校にロボットを持ち込み，教室内で操作練習をした後，図書室にロボットを移動し，教室のパソコンから遠隔操作の練習をした。その後，第四次では学校から約 100km 離れた場所にある Y 歴史博物館にロボットを設置し，学校のパソコンから遠隔操作で展示品を鑑賞した。鑑賞活動では，中世の装束姿の館長や学芸員が A，B と対話や質疑応答を行った。また第五次で製作した掲示物は，Y 歴史博物館に展示された。

3　分析の方法

活動記録から A と B の好奇心が喚起されたと思われた場面を抽出し，考察した。A と B の担任と，美術教育と特別支援教育の複合領域を専門とする大学教員が分析結果の妥当性を協議した。

【結果】

抽出場面１：ロボットへの関心

A はロボット自体に興味をそそられていた。ロボットを持ち上げて下から覗き，どのように動いているのか構造を眺めていた。B は，ロボットの前後に立ち，その迅速な動きに対抗するかのように自分も動いてスリルを味わっていた。

Table１　単元計画

第一次	歴史博物館とは？（１時間） ①博物館や美術館など公共の施設を知る。 ②ロボットで Y 歴史博物館を見学する見通しをもつ。
第二次	ロボットを操作してみよう（１時間） ①支援機器の専門家にロボットの操作方法を習う。 ②Zoom で，館長と学芸員に，ロボットによる Y 歴史博物館見学の案内を聞く。
第三次	ロボットや Y 歴史博物館を知ろう（１時間） ①病院，特別支援学校でのロボットの活躍を視聴する。 ②Y 歴史博物館の案内アプリ「ポケット学芸員」を見る。
第四次	ロボットで Y 歴史博物館を見学しよう（２時間） ①Y 歴史博物館の展示をロボットを通じて見学する。 ②館長や学芸員と活動を振り返る。
第五次	学んだことをまとめよう（２時間） ①学んだことを Microsoft PowerPoint にまとめる。 ②それを印刷して模造紙に貼ったり絵を描いたりする。
第六次	これまでの活動を友達に伝えよう（１時間） ①他学年の友達に，本活動について説明する。

抽出場面２：関心のある事物の発見

A は，高い位置に展示された虫を見つけると，パソコンの画面を出力したテレビの前に立ち，じっくり観察した。B は，コントローラーを駆使して展示品に焦点を合わせ見入っていた。そして，学芸員による展示品の用途の問いに対して，A は「スープのお椀」と答え，それを聞いた B は「カレー，シチューのお椀」とイメージを膨らまして答えた。

【考察】

A と B は，未経験の物に興味を示すことが難しい一面があったが，本実践では自らロボットに接近したり，展示品を拡大して見たりした。これは，新奇で多様な情報を求めようとする拡散的好奇心（西川，2021）が高い姿だと思われた。また，学芸員は，A と B が関心をもった物について問いかけた。このやりとりは，A と B が関心のある物を抽出する機会を促し，主体となって見学する楽しさにつながったと思われた。本実践終了後，A はレストランで配膳用ロボットを見たことを話し，B は多様なコントローラーの画像検索をして見せるなど，普段と異なり自分から教師に伝えたいという様子があり，拡散的好奇心が持続していたことがうかがえた。

以上より本研究は，A と B が文化芸術に親しみ，学校と地域をつなぐ機会の増進に寄与することが示唆された。

本研究の課題として，①博物館内の見学ルートの見通し，②ロボット操作のマウスやコントローラーの手順書，③児童と館長や学芸員との定期的な交流による関係づくりなど，事前の準備の必要性が挙げられた。

【主要引用文献】

西川一二（2021）「好奇心　新たな知識や経験を探究する原動力」小塩真司編『非認知能力　概念・測定と教育の可能性』北大路書房，63-81.

(YOKOYAMA Yuki, IKEDA Satoshi)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 3 P2A-13

ラーニングボックス学習法における学習者の関係構造の解明

○足立圭子　原ふみ
（よこはま児童文化研究所）
KEY WORDS: LBM(ラーニングボックス学習法)　関係構造　学習過程

【目的】

A さんは長く LBM を続け、LBM を既存の装置ではなく、プロセスにおいて変化、構成されるものと認識するようになった。LBM において、A さんの認識変化における構造を、協同学習者の動的な体験を交えて考察する。

【方法】

① 参加者

学習者 A：男子（30 歳代）

入学前に知的障害と言われ研究所に来所。
LBM を続けることで、自己決定と自分の考えを言葉にすることに自信を持つようになる。 研究所の活動時にも周りの気持ちを汲み取り行動している。
作業所の仕事で生きづらさを感じた時、LBM の学習中に情報を整理している様子が見られる。
20 年間ほぼ毎週 1 回約 60 分間 2〜3 課題 LBM を継続学習している。

協働学習者 B

音楽大学を卒業。在学中は楽器専攻の友人の伴奏を頼まれると、協働して演奏をした。
研究所では、LBM を始めてから協働学習者として学習しながら、LBM の理論をまとめた。
学習時は、見本項を学習者に呈示。学習者の状況に合わせて選択項をラーニングボックス上にならびかえる。

② 課題シート

よこはま児童文化研究所の学習の定義
「三者択一で二者関係を学ぶ」

A. 枚数　3 枚研究課題１、研究課題２、研究課題３（研究所作成）

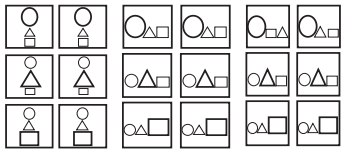


図 1 ワークシート（左右で二者関係）

B. 変数　①形状　○△□　②大きさ　大ー小
③配列 a. たて、b. よこ、c. かたまり.

③ 手続き　T_1-T_2-T_3-T_4 による学習手続き
T_1-T_2-T_3-T_4 各 10 試行、T_2 期と T_4 期で協働学習者が関係付けしたカードを学習者が選択取得すると **P 音**が鳴る

④ 呈示法　0.5 秒の通常呈示法
見本項を 0.5 秒呈示されたら LB の蓋を開け選択取得

⑤ 選択取得法　①即時選択取得
見本項を見たら、直ぐに LB の蓋を開けて、カードを選択取得する。
②遅延選択取得(5 秒間 10 秒間)
見本項を見た後、LB の蓋を開けるのを 5 秒間か 10 秒間待つ

⑥ 使用装置　ラーニングボックス（研究所作成）



選択項を見る⇒　遅延(無､5 秒､10 秒間)　⇒選択取得

図 2 ラーニングボックス学習法

【結果】

表 1　研究課題の結果

	試行期		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
研究課題 1	T_1	P音−	○	○	○	○	○	○	○	○	○	✖
	T_2	P音＋	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	T_3	P音−	○	○	○	○	○	○	○	○	✖	○
	T_4	P音＋	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
研究課題 2	T_1	P音−	○	○	○	○	○	○	○	○	○	✖
	T_2	P音＋	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	T_3	P音−	○	○	○	○	○	○	○	○	✖	○
	T_4	P音＋	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
研究課題 3	T_1	P音−	○	○	○	○	○	○	✖	○	○	○
	T_2	P音＋	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	T_3	P音−	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	T_4	P音＋	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

- 協働学習者が二者関係をつけたカードを選択した時「○」を、協働学習者が二者関係をつけたカードを選択しなかった時「✖」を記録用紙に記入
- T_1→T_2→T_3→T_4 試行期：40 試行を試行順に 4 つに分けた。
- T_2 期と T_4 期では協働学習者が二者関係をつけたカードを選択した時に P 音が鳴る
- ベースライン→二者関係をつける→P 音がならない為混乱する。→再び鳴る P 音で二者関係に確信を持つ。

各試行期の後半、それも P 音の鳴らない T_1 期と T_2 期で「✖」を出している。

【考察】

試行数ごとに LBM が A さんに対して有する意味が変化することを示す学習結果であった。
A さんは長く LBM を続けて体感的に 10 試行の後半で次の試行期の準備をしているとように思われる。
学習装置や学習材料が既存のものとして不動の装置と連関し，ワークシートの有する意味や価値が変化することに気がついていく。方法に挙げた 6 つの項が試行毎に自ら変化し、各項の項間における関係がそのつど動的に変化していることを認識していく。
継続してきた力は LBM と協働学習者との相互連関で培われてきた結果であるとおもわれる。

A さんとご家族に御礼申し上げます。

本研究において個人情報保護法および日本特殊教育学会の研究倫理規定を遵守し、学習者の心身の負担に配慮しながら協働学習を実施した。インフォームド・コンセントの原則に立ち、学習者及び保護者には「調査目的 、調査責任者・連絡先、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」について事前に説明し了解を得ている。

Adachi Keiko　Hara Fumi

知的障害を伴う自閉症児の動きを介したやりとりとその分析

―自立活動の個別指導から―

○丸山真幸
東京都立光明学園（前筑波大学附属久里浜特別支援学校）
KEY WORDS: 知的障害を伴う自閉症児　動きを介したやりとり　自立活動の個別指導

（目的）

本研究においては、知的障害を伴う自閉症児に対して行った自立活動の個別指導場面でのやりとりの展開について動きに着目して分析を行い、動きを介した個の学びについて検討することを目的とした。

（方法）

１　対象児と指導期間

Ａ特別支援学校（知的障害）小学部に在籍したＢ児を対象とした。Ｂ児には 202X 年度に自立活動の個別指導を Y 月から Y＋１月に週１回程度学級担任（Ｃ教師）が指導した。

２　自立活動の指導について

（１）手続きについて

安藤（2001）を参考に実態把握図を作成し、仮設、中心的な課題、指導目標・内容・方法を設定し、指導を行った。

（２）実態把握図の作成と仮説・中心的な課題の設定

身体の動かしにくさ、他者へ注意を向け他者の動きに合わせることの難しさ、他者からの働きかけの意図を理解することの難しさ、活動の切り替えの難しさ、自分の世界に入りやすいことが挙げられた。このことから、身体の動かしにくさがあることで、他者の動きに合わせることが難しく、そのことが他者からの働きかけの意図を理解することの難しさにつながっていると考え、中心的な課題を「自分の身体を感じながら他者の動きに合わせること」とした。

（３）指導目標・内容・方法の設定

指導目標を「教師と一対一のやり取りを通して教師の働きかけを受け入れたり、応じたりする」、指導内容を「教師とのやりとりを通して自分の身体に注意を向けながら、動きを調節したり、応じたりすること」、指導方法を動作法の「腕上げ動作コントロール法」とした。

３　動きに着目したやりとりの展開の分析について

自立活動の個別指導場面における動きに着目したやりとりの展開を分析するにあたり、重橋・大神(1993)で行われている triad 分析、CTI 分析を参考に分析を行った。

（１）triad 分析の手順

ビデオカメラによる撮影を行い、授業の VTR を録画した。活動の１試行目の授業プロトコルを作成し、教師（T）と児童（C）の行動を、設定した行動カテゴリーに分類した。連続する３つの行動の連鎖（triad）を、第２項を固定し前後する第１項、第３項の動向を追う疑似３次元行動推移行列で表現した。分析対象とする triad は第２項が行動カテゴリーの C6 と C8 である triad とし、頻度を算出した。

（２）CTI 分析の手順

Ｃ教師が作成した記述記録の内容を「所見（客観的な情報）」「所感（主観的な情報）」「かかわり（子どもに対するかかわり方）」に色分けし、重橋・大神(1993)で用いられたテーマカテゴリーに分類した。

４　倫理的配慮

本研究発表においては、対象児の保護者及び所属長より承諾を得ている。

（結果）

１　triad 分析によるやりとりの展開

課題動作に沿ったやりとりが成立しているパターン（T2・T3・T4→C8→T3・T4）は、授業２、授業７、授業８で多かった（図１）。また授業１から授業４までは固有パターンの修正（T2）と課題動作を援助・促進するような行動（T4）を受けてＢ児が主動で課題動作に沿った行動（C8）をすることが多かったが、授業５からは自分で腕を保持したり動かしたりすることを確認する行動（T3）を受けてＢ児が C8 の行動をとることが見られ始めた。授業７、８ではやり取りが成立するパターンが徐々に多くなった。

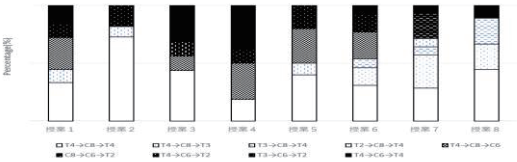


図１　Ｂ児とＣ教師のやりとりの頻度

２　CTI 分析によるやりとりの展開

授業１ではＢ児が自分の身体をはっきりと感じ取れるような働きかけをしていた。こちらの課題伝達や意図の理解が上手くいかないことがあったが、同じ動きを取ることができている様子も見られた。授業２では自己受容感覚への働きかけを弱めても、Ｃ教師の意図をＢ児が感じ取り、Ｃ教師の顔を見て同じ動きをとる様子が見られた。授業３、５では動き始めや動かしている時に「そう」等の言葉掛けを行っている様子があった。授業６、７、８では、これまでの声を出す等といった様子は少なくなり、変わりに自分の腕を違う方向に動かす等の様子があった。また自己受容感覚への働きかけを弱めたとしてもＣ教師の意図を感じ取り同じ動きをとる様子が見られた。

（考察）

自立活動の個別指導場面における動きに着目したやりとりの展開の分析から、授業１から授業５の時期に自分の身体に注意を向けられるよう自己受容感覚に働きかけたり、表出された動きに対して「そう」等の言葉かけをしたりしたことで、Ｂ児は自分の身体に注意を向けること、他者の動きを感じ取ることを学んだのではないかと考えられる。また授業６、７、８の時期には、自分の身体を自分で動かしてみることで身体の動きを介して教師との多様なやりとりを行うことができ、動きから他者の意図を理解していったと考えられる。これらのことから、自己身体への注意の向け方とその操作、他者の意図理解について、身体の動きを介したことでの学びがあったのではないかと考えられる。

（文献）

安藤隆男(2001)自立活動における個別の指導計画の理念と実践. 川島書店.

重橋史郎・大神英裕(1993)重度・重複障害児に対する主動作援助の熟達過程. 九州大学教育学部紀要教育心理学部門, 38(2), 311-318.

本発表はつくば自立活動研究会の助成を受けたものです。

（MARUYAMA Masayuki）

知的障害を伴う広汎性発達障害のある児童に対する話を振る行動の形成に向けた指導の効果

○吉田奈々子（山口県立下関総合支援学校）
宮木秀雄（山口大学教育学部）
KEY WORDS：広汎性発達障害、話を振る行動

（目的）

障害のある児童生徒に対するコミュニケーション指導については、質問スキルに焦点を当てた研究がいくつか見られる。しかし、知的障害を伴う広汎性発達障害のある児童を対象にオープン・クエスチョン（５Ｗ１Ｈの疑問詞を用いた質問）とクローズド・クエスチョン（相手が「はい／いいえ」等で答えられる質問）を含めた相手に話を振る行動について指導し、その獲得と維持・般化について検討した研究はこれまで行われていない。そこで、本研究では、知的障害を伴う広汎性発達障害のある特別支援学校小学部在籍児童に対し､話を振る行動の形成に向けた指導を行い、その効果を検討することを目的とする。

（方法）

１．対象児

特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う広汎性発達障害のある５年生児童１名であった。

２．倫理的配慮

本研究の実施にあたっては､研究実施前に学校長､教頭、学部主事、学級担任、対象児の保護者に対して研究の目的や方法､個人情報保護の徹底等について説明した｡その際、学校長と教頭に対しては書面と口頭で、学部主事と学級担任に対しては口頭で説明し、いずれも口頭で許可を得た。また、保護者に対しては口頭と書面で説明し、書面で許可を得た。その上で、山口大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。

３．標的行動

標的行動は話を振る行動であり､「クローズド・クエスチョンまたはオープン・クエスチョンによって、相手の意見や相手が有している情報を聞き出す言語行動」と定義した。

４．手続き

指導は、個別学習の時間に主に学級担任が対象児と１対１で実施した。

（１）ベースライン：従来通りの指導が行われた。

（２）教示：介入開始前に授業を１時間行い、標的行動の具体的な説明やその意義について教示した。また、学級担任と筆者で適切な会話のモデリングを行うとともに、相手に話を振るための言葉や文（おたずね言葉）を例示した。

（３）介入１：話を振る行動を促す視覚プロンプトとして直径 10 センチ程度のボール（おたずねボール）を使用して会話の練習を行った。対象児が話を振ると同時におたずねボールを相手に手渡し、また相手も話を振る際に手渡すという手続きで会話の練習を行った。タイマーを３分に設定し、話のきりが良いタイミングで終わりの合図を出すようにした。

（４）介入２：介入１において、対象児の話を振る行動の生起回数の減少傾向がみられたことから、介入２では、おたずねボールの使用に加えて、会話終了後に対象児が自発した話を振る行動の生起回数と内容を学級担任がフィードバックすることとした。また、話を振る行動の生起回数に応じて「花丸シート」に花丸を描いた。なお、会話時間については、介入１で対象児が負担なく取り組んでいた様子から５分にタイマーを設定した。

（５）プローブ：おたずねボールを撤去し、花丸シートは継続して行った。

（６）般化：会話相手を別の教員へ変更した。他の条件はプローブと同様であった。

５．従属変数

指導の様子をビデオカメラで定点撮影し、録画映像を見ながら筆者が、①対象児の話を振る行動の１分あたりの生起回数、②学級担任によるプロンプトの１分あたりの生起回数、③対象児の話す行動の最大持続時間を記録した。

６．社会的妥当性の評価

手続きの社会的妥当性を検討するため、指導終了後対象児に筆者がインタビュー調査を行った。また、学級担任へは書面でアンケート調査を行った。

(結果)

対象児の話を振る行動の１分あたりの生起回数について、ベースラインでは平均 0.084 回、介入では平均 0.813 回、介入２では平均 0.493 回、プローブでは平均 0.650 回、般化では平均 0.704 回であった。次に、対象児の話す行動の最大持続時間について、ベースラインでは平均 462 秒、介入では平均 65 秒、介入２では平均 85 秒、プローブでは平均 64 秒、般化では平均 74 秒であった。

（考察）

介入の結果、介入２において対象児の話を振る行動の生起回数が安定した。また、ボールを撤去したり、会話相手を変更したりしても生起回数は維持された。さらに、対象児の話す行動の最大持続時間についても大幅に短縮された。指導後に行った対象児および学級担任への調査の結果、本研究の社会的妥当性も概ね示された。

本研究の課題として、まず、対象児の話を振る行動の中には、脈絡のないものも含まれており、会話の内容が逸れてしまうことがあった。本研究では、まず話を振る行動の「量」を増加させることをねらいとしたが、今後は、話を振る行動の「質」を向上させるような指導も必要となるだろう。また、本研究においては、話を振る行動の弁別刺激については統制できていない。話を振る行動の弁別刺激としては､会話が一定時間以上滞っている状態や相手の表情、会話の文脈等が考えられるが、仮にこうした刺激が弁別刺激として十分に機能していない場合には、条件を統制した弁別訓練が必要になるかもしれない。さらに、個別学習の場面以外の例えば休み時間での会話場面等でも話を振る行動が生起するかといった場面般化については検討できていないため、今後は個別学習以外の様々な場面での指導も必要であろう。

(YOSHIDA Nanako, MIYAKI Hideo)

特別支援学級（知的障害）在籍児童の英語教育Ⅰ

交流学級での学びについての調査から中学年と高学年の違いに注目して

○平野晃子　高野美由紀　有働眞理子
（神戸大学附属特別支援学校）　（兵庫教育大学）　（兵庫教育大学）

KEY WORDS：交流学級、知的障害、英語教育

（目的）現在グローバル化・国際化が進み、外国語教育が重視されるようになってきている。我が国でも、2011 年に小学校５，６年生において「外国語活動」が必修化され、さらに、2017 年には小学校３，４年生に「外国語活動」が前倒しされ、５，６年生に「外国語科」が新たに教科化された。

近年ではインクルーシブ教育の推進により、知的障害のある児童は、通常学級の児童と学ぶことが重視されるようになるとともに、通常の学級、特別支援学級、特別支援学校と多様な学びの場で学べるようになってきている。

知的障害のある児童に対する外国語教育の意義に関しては、国際理解への導入、コミュニケーション能力の向上、インクルーシブ教育の推進、学びの保障などが挙げられている（進・馬場・伊藤・辻野，1999； 晋川・高野，2020）。

Yu, Newman, and Wagner（2009）は、知的障害のある児童は、読字・書字学習に難しさをもつと指摘している。小学校５，６年生の外国語の教育内容に「読むこと」「書くこと」が入ってきたことから、知的障害のある児童の中には困難を示す子どもも出てくる可能性が考えられる。

本研究では、外国語教育強化地域拠点事業研究校となっている学校の特別支援学級（知的障害）在籍児童への英語教育について質問紙調査を行い、英語教育に先駆的に取り組んでいる学校の交流学級での知的障害のある児童への英語教育の現状を明らかにしたので報告する。

（方法）調査方法：郵送法による質問紙調査

調査対象者：外国語教育強化地域拠点事業研究校の特別支援学級（知的障害）に在籍する児童

回答者：外国語教育強化地域拠点事業研究校 108 校に所属する中学年担当と高学年担当の外国語活動あるいは外国語科の教員、各代表者１名

調査期間：2022（令和４）年２月

質問内容：回答者のプロフィール（今年度の職務、特別支援学級担任の経験年数、所有免許等）、特別支援学級（知的障害）在籍児童の有無、交流学級での英語教育の現状（「聞くこと」「話すこと」等の各領域の学習や歌・チャンツを活用した活動等の学習活動への参加状況、他児との交流状況、評価、ともに学ぶためによかった活動や教材）、交流学級での英語教育と知的障害のある児童生徒への英語教育についての回答者自身の意見

倫理的配慮：紙面にて個人情報を匿名化すること、所属機関で求められる期間保管した後に完全に破棄すること、研究のみにデータを使用すること、研究協力は自由意思であることなどを明記して、同意した場合に回答・返信することを求めた。

（結果）１．中学年（３年生・４年生）の結果

108 校中、27 校（25.0%）の返送があり、そのうち 22 校（20.4%）の回答が得られた。回答者の教員免許保有状況は、外国語（英語）が９人（45.0%）、特別支援領域の教員免許状が２人（10.0%）であった。授業担当者の今年度の職務では、14 件（53.9%）が当該学年の学級担任であった。

回答校の特別支援学級（知的障害）在籍児童の交流学級での外国語授業への参加状況は、全員参加が 17 校（85.0%）、一部児童の参加が１校（5.0%）、参加者なしが２校（10.0%）であった。また、知的障害の児童の他児との交流状況については３人（15.8%）が「できている」、11 人（57.9%）が「だいたいできている」と回答した。

２．高学年（５年生・６年生）の結果

108 校中、30 校（27.8%）の返送があり、そのうち 24 校（22.2%）の回答が得られた。回答者の教員免許保有状況は、外国語（英語）が 10 人（45.5%）、特別支援領域の教員免許状が３人（14.3%）であった。授業担当者の今年度の職務では、15 件（57.7%）が当該学年の学級担任であった。

特別支援学級（知的障害）在籍児童の交流学級での外国語授業への参加状況は、全員参加が 12 校（66.6%）、一部児童の参加が３校（16.7%）、参加者なしが３校（16.7%）であった。また、知的障害の児童の他児との交流状況については、３人（20%）が「できている」、８人（53.3%）が「だいたいできている」と回答した。

（考察）交流学級の外国語の授業担当者の意見では、中学年・高学年ともに、ともに学ぶことの困難よりも、よい側面の回答件数の方が多かった。知的障害のある児童生徒への英語教育についての自由記述では、否定的に捉えた意見は少なく、取り入れたいという肯定的な意見が多かった。また、ともに学ぶことについても同様に肯定的な意見が多かった。これらから示唆されるのは、特別支援学級（知的障害）在籍児童は、交流学級での学習にも概ね参加でき、また他児との交流もできており、基本的には小学校段階の外国語は、交流学級で通常の学級の児童とともに学ぶことができるということであろう。

各領域の学習や学習活動では、参加しやすかった活動として、集団での活動と視聴覚教材や ICT を活用した活動という回答が多かった。中学年と高学年で比較すると、中学年ではゲーム要素のある活動が多かったが、高学年ではあまり出てこなかった。

各学習活動への参加状況を見ると、高学年から実施される「読むこと」「書くこと」の領域では、学習活動へ「ほとんど参加できていない」「参加できていない」の回答割合が 45%超であり、これは他のどの領域の学習（高学年内で比較）よりも高い数値であった。高学年から実施される「読むこと」と「書くこと」については、他領域の学習に比べて（高学年内で比較）、授業への参加状況が悪かったことから、知的障害のある児童が困難を示しやすい学習領域と考えられる。

今後、詳細を分析していく予定である。

（文献）晋川真由美・高野美由紀（2020）A 県知的障害特別支援学校小学部における英語活動の現状と課題－指導者の意識に着目して－.兵庫教育大学学校教育研究,第 33 巻,pp 47-54.

Jennifer,Yu,.Lyn,Newman,.&Mary,Wagner.（2009）Facts from NLTS2：Secondary school experiences and academic performance of students with mental retardation, http：//www.nlts2.org/fact_sheets/nlts2_fact_sheet_2009_07.pdf（2022 年 10 月 31 日取得）.

本研究は、JSPS 科研費 GA19K02953 の助成を受けたものである。また、開示すべき利益相反関連事項はない。

（HIRANO Akiko, TAKANO Miyuki, UDO Mariko）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 3 P2A-17

特別支援学級（知的障害）在籍児童の英語教育 II

特別支援学級担任への調査から中学年と高学年の違いに注目して

〇高野美由紀　　平野晃子　　有働眞理子
（兵庫教育大学特別支援教育専攻）　（神戸大学附属特別支援学校）　（兵庫教育大学）

KEY WORDS: 知的障害、特別支援学級、外国語活動、英語科

（目的）世界的なインクルーシブの潮流から、知的障害が「障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと（障害者権利条約）」と、学校教育において「授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けられる（共生社会の形成に向けたインクル―シブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進）」ことが求められている。

社会の国際化・グローバル化が進む中、英語教育がより重要との認識のもと、学習指導要領の改訂に伴い 2020 年から小学校３年生、４年生に外国語活動が導入され、小学校５年生、６年生はそれまでの外国語活動から外国語科に変更された。同時期の特別支援学校の学習指導要領の改訂では、学びの連続性を重視、一人一人の障害に応じた指導の充実、自立と社会参加に向けた教育の充実から改善が図られ、外国語教育については、日常生活の中で外国の言語や文化に触れる機会が増えてきていることもあり、知的障害のある児童に対しても、小学部では児童の実態等を考慮のうえ教育課程に外国語活動を設定できると規定された。

全国の特別支援学校（知的障害）小学部での調査では 60.7%の学校が「英語の活動・授業」（外国語活動、自立活動あるいは特別活動等で英語の歌を唄うなどと定義）を行っており、行った学校の 76.0%が３年生以上の児童全員が授業を受けていた。そして、実施した学校の 62%が有意義だったと回答していた（高野・有働, 2023）。教育課程は、各教科等を合わせた指導が多く、頻度は学期に１，２回もしくはそれ以下が多かった。

特別支援学級に在籍する知的障害児は、特別支援学校在籍児童よりも外国語教育を受ける割合、頻度は多いことが予想される。特別支援学級では小学校の教育課程を行い、必要に応じて特別支援学校の教育課程を採用することから、各学校でどのように知的障害児童に対して外国語教育を行っているかは見えにくい。

本研究では、小学校外国語教育の先進校にある特別支援学級に在籍する知的障害児の外国語教育の現状を調査したので報告する。

（方法）調査方法：郵送法による質問紙調査

調査対象者：外国語教育強化地域拠点事業研究校の特別支援学級（知的障害）に在籍する児童

回答者：小学校中学年（３年生・４年生）および高学年（５年生・６年生）の特別支援学級（知的障害）を担当する教員でそれぞれ代表者１名

調査期間：2022（令和４）年２月

質問内容：回答者のプロフィール（特別支援学級担任の経験年数、所有免許等）、特別支援学級（知的障害）の有無、交流学級での外国語活動・英語科の参加状況、特別支援学級での外国語活動・英語科の参加状況、知的障害の児童への英語教育についての課題など

倫理的配慮：紙面にて個人情報を匿名化すること、所属機関で求められる期間保管した後に完全に破棄すること、研究のみにデータを使用すること、研究協力は自由意思であることなどを明記して、同意した場合に回答・返信することを求めた。

(結果)１．中学年（3 年生・4 年生）の結果：

108 校に送付し、30 校（27.8%）から返信があり、有効回答の 24 校について分析した。回答者の特別支援学級担任暦が 5 年未満の者が 17 人（70.8%）、知的障害領域の特別支援学校の免許を取得しているものは 10 人（41.7%）、中学校外国語（英語）の免許を取得しているものは 3 人（13.0%）であった。

令和 3 年度の特別支援学級（知的障害）在籍児童の交流学級での外国語活動への参加については 20 校（83.3%）が全員参加しており、4 校（16.7%）は参加していない児童がいた。多くの児童が交流学級での外国語活動を楽しみにしていると回答したのが 18 校（90.0%）であった。

令和 3 年度に特別支援学級で英語の活動・授業（外国語活動、自立活動あるいは特別活動等で英語を使った活動）を行ったのが 9 校（37.5%）で、行った学校は特別支援学級（知的障害）在籍児童全員が参加していた。頻度は 1 か月に 1，2 回が 4 校、1 学期に 1，2 回と 1 週間に 1 回程度がそれぞれ 2 校であった。教育課程は外国語活動に位置付けている学校が 6 校（66.7%）、自立活動が 3 校（33.3%）であった、

２．高学年（5 年生・6 年生）の結果：

108 校に送付し、27 校（25.0%）から返信があり、有効回答の 23 校について分析した。回答者の特別支援学級担任暦が 5 年未満の者が 17 人（77.3%）、知的障害領域の特別支援学校の免許を取得しているものは 10 人（45.4%）、中学校外国語（英語）の免許を取得しているものは 3 人（13.6%）であった。

令和 3 年度に特別支援学級（知的障害）在籍児童がいる学校 21 校のうち交流学級での英語科への参加については 14 校（66.7%）が全員参加しており、7 校（33.3%）は参加していない児童がいた。多くの児童が交流学級での外国語活動を楽しみにしていると回答したのが 13 校（76.3%）であった。

令和 3 年度に特別支援学級で英語の活動・授業（外国語活動、自立活動あるいは特別活動等で英語を使った活動）を行ったのが 11 校（50.0%）で、行った学校は特別支援学級（知的障害）在籍児童全員が参加していたのが 8 校（72.7%）であった。頻度は 1 か月に 1，2 回が 7 校、1 学期に 1, 2 回が 2 校、1 週間に 1 回程度が 1 校であった。教育課程は外国語活動に位置付けている学校が 6 校（60.0%）、合わせた指導 2 校（20.0%）などであった。

（考察）中学年に比して高学年で、交流学級での外国語教育への参加が少なく、代償するかのように特別支援学級での英語の活動・授業が多いものの、英語の活動・授業も参加しない児童がいることが明らかになった。今後、詳細を分析していく。

（文献）高野・有働（2023）特別支援学校（知的障害）小学部における英語の活動・授業に関する全国調査. 日本教育大学協会研究年報，第４１巻，123-133.

本研究は、JSPS 科研費 GA19K02953 の助成を受けたものである。また、開示すべき利益相反関連事項はない。

（TAKANO Miyuki, HIRANO Akiko, UDO Mariko）

特別支援学校小学部児童に対する書字の代替としてのフリック入力の指導

〇富山芽衣　吉田奈々子　宮木秀雄
（山口県立防府総合支援学校）（山口県立下関総合支援学校）（山口大学教育学部）
KEY WORDS：特別支援学校、書字の代替、フリック入力

（目的）

本研究では、書字に困難を抱える特別支援学校小学部に在籍する児童を対象に、書字の代替としてフリック入力の指導を行い、その効果を検討することを目的とした。

（方法）

１．対象児

対象児は、特別支援学校小学部に在籍する知的障害を伴う広汎性発達障害のある５年生児童１名であった。ひらがなの読み書きや学年相当の漢字の読みは習得していたが、ひらがなや漢字の書字、およびローマ字に苦手意識を抱いていた。

２．倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、研究実施前に学校長、教頭、学部主事、学級担任、対象児の保護者に対して研究の目的や方法、個人情報保護の徹底等について説明した。その際、学校長と教頭に対しては書面と口頭で、学部主事と学級担任に対しては口頭で説明し、いずれも口頭で許可を得た。また、保護者に対しては口頭と書面で説明し、書面で許可を得た。その上で、山口大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。

３．指導期間

指導期間は、X年 11 月～12 月であった。

４．手続き

指導は、対象児が在籍する学級で週に２回、個別学習の時間を使って、第一著者または第二著者が行った。

（１）ベースライン（BL）：対象児の興味・関心を踏まえ、ポケットモンスター（以下、ポケモン）の名前や特徴について説明した図鑑（以下、ポケモン図鑑）を作成する課題を設定した。BL においては、ポケモンのキャラクターのイラストとともに「キャラクターの名前」および「説明」を書き込む欄を設けた用紙（A4 サイズ表面）を複数枚用意し、１回の指導で１枚ずつ対象児に選択させ、手書きで記入させた。

（２）介入：ポケモン図鑑をフリック入力で作成する課題を行った。フリック入力の指導では、タブレット端末（Apple 社・iPad）を使用した。Google スライド（Google 社）に BL で使用した図鑑の様式と同様のスライドを複数枚準備した。フリック入力は未学習であったため、１回目に対象児の名前と好きなポケモンをフリックで入力する練習を行った。その後、キャラクターを１つ選択し、フリック入力で図鑑の作成を行った。指導の際には、視覚プロンプトとしてフリック入力の手順を示したカードを用意し、対象児の手元に置いたり、ホワイトボードに貼ったりして手順を説明した。２回目以降は練習を行わず、フリック入力の手順を示したカードも徐々にフェイディングした。

５．従属変数

活動の様子をビデオカメラによる定点撮影（BL）またはタブレット端末の画面録画（介入）で記録し、その映像を見ながら以下の指標について抽出した。

（１）文字数：BL では対象児が書いた文字数を、介入では対象児がフリック入力した文字数を記録した。

（２）漢字の字数：対象児が使用した漢字の文字数を記録した。

（３）書字速度：「キャラクターの名前」において 「書いた／入力した文字数÷所要時間（秒）」という計算式によって書字速度を算出した。加えて、所要時間に影響を及ぼす要因として、BL では消しゴムで消した文字数、介入ではフリック入力で消した文字数も記録した。

（４）予測変換の回数：対象児が予測変換を使用した回数を記録した（介入のみ）。

６．社会的妥当性

手続きの社会的妥当性を検討するため、介入終盤に対象児に著者がインタビュー調査を行った。

（結果）

文字数について、BL では平均 34.3 文字、介入では平均 46.4 文字であった。漢字の字数について、BL では平均 0.7 文字、介入では平均 8.1 文字であった。書字速度について、BL では平均 0.52 文字/秒、介入では平均 0.18 文字/秒であった。予測変換を使用した回数については、介入初日は０回であったのに対し、最終日には 21 回であった。

（考察）

指導の結果、手書きよりもフリック入力の方が文字数と漢字の字数が増えた。また、予測変換の使用回数も増えていった。これは、フリック入力を使用することで対象児の書字にかかる負担を減らすことができたためであると考えられる。特に、予測変換を習得することにより大きな負担軽減につながったと予想される。また、使用した漢字の字数の増加について、フリック入力を使用することで様々な漢字を使用する頻度が高まったことから、対象児は漢字の読み書きを習得しているにもかかわらず、手書きでは書字にかかる負担が大きいため使用していなかった可能性が高い。一方、フリック入力では予測変換に漢字が出てくるため、対象児が負担なく漢字を使って書くことができるようになったと考えられる。

次に、書字速度について、手書きにおいては消すことで書字速度が下がっているが、フリック入力においてはバックスペースを使用するため、消すことによる書字速度への影響は少なかった。こうしたことから、フリック入力は、文字を消す負担も軽減できると考えられる。一方で、書字速度は介入より BL の方が速かった。つまり、現段階では手書きの方がフリック入力よりも書字の流暢性は高いと考えられる。ただし、対象児にとっては初めてのフリック入力であり、今後指導を重ねたり、フリック入力の使用頻度が増加したりすることで流暢性が高まり、書字速度も上がる可能性は十分にある。

(TOMIYAMA Mei, YOSHIDA Nanako, MIYAKI Hideo)

知的障害特別支援学校の教員が行う授業における ユーモア活用の認識と自閉スペクトラム症児への指導実践

西　知美　　佐々木銀河
（茨城県立美浦特別支援学校）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 特別支援学校、ユーモア、自閉スペクトラム症

（目的）

教員がユーモアを活用して教育を改善していくという視点が重要であると言われている（河村, 2017）。知的障害特別支援学校では自閉スペクトラム症（以下、ASD）児が増加しており、ASD 児の中には教師の話に注意を向けたり、集中するのが難しい場合もある。しかし、ユーモアの教育上の意義や効果について、特別支援学校の教員を対象にした調査や ASD 児への授業実践は行われていない。

本研究では、知的障害特別支援学校の教員がユーモアをどのように捉え、授業に取り入れているかを調査し、授業でユーモアを取り入れることで ASD 児の注目を促すことができるか、実践研究を行った。なお、本研究では、教員が目にする文面では「ユーモア（遊び心）」として表記した。

（方法）

研究１　調査研究：200X 年１月から２月に WEB アンケート（Google フォーム）で実施した。対象者は知的障害特別支援学校 A 校の教員 74 名（回答率 65.0%）で、ユーモアの認識と活用に関する 21 項目の質問で構成した。分析方法は単純集計を行うとともに、統計ソフトウェア HAD（清水, 2016）により第２著者が統計分析を行った。

研究２　実践研究：[期間・場面]200X 年１月から３月に知的障害特別支援学校 A 校の授業にて実施した。[対象者等]ASD と知的障害の診断を受けた小学部２年女児および、対象児の国語・算数のグループ授業の担当教員２名（A、B）であった。[研究デザイン]国語及び算数を場面とする場面間多層ベースラインデザインを適用し、介入前の授業を「ベースライン期（以下、BL 期）」、ユーモアを対象教員に提案するコンサルテーションを行う「介入期」、介入後の「維持期」により構成された。[手続き]BL 期では通常通りの授業実施を依頼した。介入期では調査研究の結果および対象児の授業観察で得られた情報をもとに有効なユーモア刺激を要素表にしてまとめた。そのうえで、第１著者が担当教員にユーモア要素表を提示し、授業におけるユーモア刺激の導入に関するコンサルテーションを行った。維持期ではコンサルテーションを行わずに担当教員が授業を実施した。[従属変数]対象児の授業内容への注目率と教員の自発的なユーモア生起数を用いた。[社会的妥当性]維持期終了後に教員２名に対して５件法 16 項目の質問により評価した。[倫理的配慮]研究１は質問紙の回答をもって同意を得た。研究２は対象児の保護者に個人情報の取り扱いや成果発表に関する同意を書面で得た。担当教員２名も同様に同意を得た。

（結果）

研究１　調査研究：授業にユーモアが必要と考える教員は約 97.3%、授業でユーモアを取り入れたことがある教員は約 77.0%であった。教員がユーモアだと思う刺激で最も多かったものは「聴覚：効果音」であり、次いで「視覚：ICT 教材」「触覚：くすぐりなど」であった。統計分析では、「教員の経験年数」と「ASD 児が関心をもったユーモアの数」間に有意な正の相関が見られた（r=.33, p=.004）。

研究２　実践研究：[対象児の注目率]セッション 13 までは BL 期よりも介入期の方が全体注目率は、高い水準を示した。セッション 14 から花粉症の症状が強く出始め、自己刺激行動が多くなり、徐々に注目率が減少した。そこで国語授業のセッション 18 において、自己刺激行動の減少に有効と考えられたユーモア刺激を先行事象と結果事象に付加する「ユーモアサンドイッチ法」と名付けた追加介入を実践したところ注目率はやや上昇した。

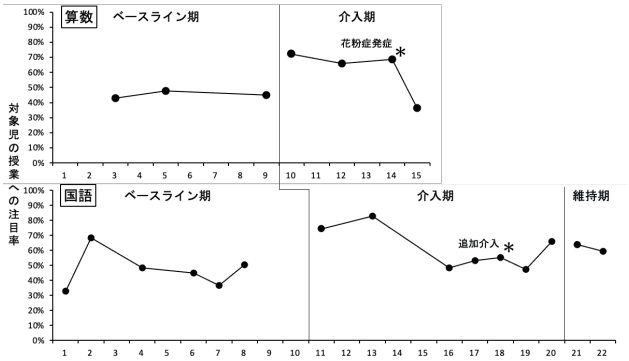


Fig.1　対象児の授業への注目率

[教員の自発的なユーモア生起]追加介入後、教員の自発ユーモアは増加し、維持期は飛躍的に増加した。[社会的妥当性]教員２名共に、ほぼ全ての項目で高評価であった。

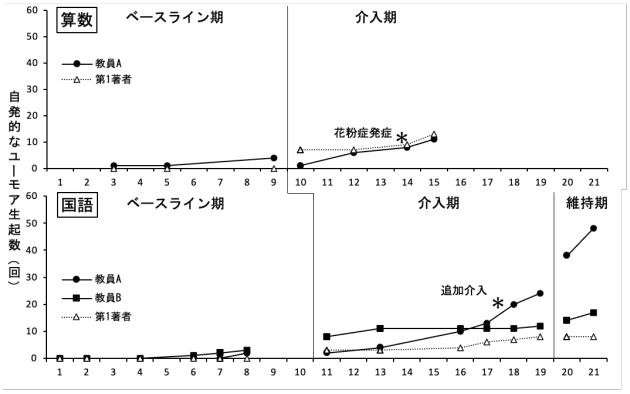


Fig.2　教員の自発的なユーモア生起数

（考察）

調査研究から、知的障害特別支援学校のほぼ全ての教員は授業にユーモアを取り入れる必要性を認識しており、教員の経験年数に伴って ASD 児が関心をもつようなユーモアの幅を広げていく可能性が考えられた。つまり、教員のユーモアはセンスというよりも、授業等で実態把握をしながら PDCA サイクルを経て、有効なユーモアを創造するスキルと推測される。実践研究では、授業におけるユーモア刺激の導入提案により、教員の自発的なユーモア生起も上がり、ASD 児の注目率も上昇することが確認された。したがって、何が有効な刺激かを適切に把握できれば、ユーモア刺激は ASD 児童生徒の注目率向上に効果があり、教員のユーモアセンスに依存せずに実施できると示唆された。

(Nishi Tomomi, Sasaki Ginga)

特別支援学級在籍児童に対する漢字の読みの指導

—刺激ペアリング手続きを活用して—

〇松岡仁哉　　細谷里香
（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS：漢字の読み　　刺激ペアリング手続き　　知的障害特別支援学級

（目的）

応用行動分析学に基づく学習指導のアプローチの方法に，刺激ペアリング手続きがある。刺激ペアリング手続きが，教育現場の実践として行われた研究として，知的障害特別支援学校に在籍する重度知的障害のある子どもの漢字の読みの指導（松下・茂木，2022）や，知的障害のある児童の漢字熟語の読みに指導（野田・豊永，2017）があるが，未だ蓄積が少ない状況である。先行研究では，漢字の２字熟語の指導はあるが，訓読みの指導報告は見られない。また，小学校現場で日常的に漢字の読みの指導で使われている漢字ドリルに出てくるような短文を用いた読みの指導は見られない。そして，タブレット端末を用いた刺激ペアリング手続きが，従来の紙に書いて漢字の読みを覚える方法よりも効果がある指導法なのかを検討したものも少ない。

これらのことを踏まえ，本研究は，特別支援学級に在籍する軽度や中度の知的障害児に対し，刺激ペアリング手続きを活用して，どのような漢字の読みの指導が児童の記憶に残りやすいのかについて検討を行うことを目的とした。

（方法）

１）対象児

A 市立小学校特別支援学級に在籍する５年 A 児，６年 B 児の２名を対象とした。兵庫教育大学の人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を得たうえで，研究協力校学校長，研究対象児童の保護者に研究に関する依頼文と口頭で説明をし，同意を得た。

２）手続き

児童にとって未習である 36 文字の漢字を学習教材として選定し，６日に分けて漢字の読みの指導を行った。プリントで学習する方法，タブレット端末を使用し，刺激ペアリング手続きを活用した漢字の訓読みを単純な絵刺激で学習する方法，刺激ペアリング手続きを活用した漢字の訓読みを短文形式の短文絵刺激で学習する方法の３種類の指導法を１日３回に分けてランダムな順番で行った。各指導法において，スライド表示により，口頭で間違いなく漢字を読むことができるようになるまで指導を行った。１回の指導では，２つの漢字の読みを指導し，指導開始時から２回提示して２回とも間違いなく漢字を読める状態になるまでの指導所要時間も計測した。指導５日後に，ランダム順にスライドに学習した漢字を表示し，口頭で答えさせる維持テストを行った。全６日分の指導期間終了後，全 36 文字の漢字の読みをプリントに書かせる読みの確認テストを行った。その翌日に，学習時に使用していない短文を用いた全 36 文字の漢字の読みをプリントに書かせる般化テストを行った。

(結果)

表１は，各指導法別の６回の維持テストの正答率の平均を算出した維持テスト平均正答率，指導開始時から漢字の読みを２回とも口頭で読める状態になるまでの所要時間の平均を算出した平均指導所要時間，全 36 文字の確認テスト正答率，全 36 文字の般化テスト正答率を示している。

維持テストの平均正答率は，A 児は，短文刺激が他の指導法よりも顕著に高かった。B 児は，プリントと短文刺激は全て正しく答えられた。平均指導所要時間は，A 児は，プリントが他の指導法よりも顕著に長かった。B 児は，プリントが他の指導法よりも長かったが，A 児に比べると指導法による顕著な差は認められなかった。確認テスト正答率は，A 児は，短文刺激が他の指導法よりも顕著に高かった。B 児は，短文刺激が全て正答であった。般化テスト正答率は，A 児は，短文刺激が他の指導法よりも顕著に高かった。B 児は，短文刺激が全て正答であり，他の２つの指導法の正答率も 80%を超えていた。

表１　３種類の指導法による指導結果

		プリント	絵刺激	短文刺激
維持テスト平均正答率	A児	50%	50%	92%
	B児	100%	75%	100%
平均指導所要時間	A児	307秒	97秒	76秒
	B児	109秒	68秒	84秒
確認テスト正答率	A児	17%	33%	92%
	B児	83%	67%	100%
般化テスト正答率	A児	42%	50%	92%
	B児	83%	92%	100%

（考察）

A 児は，維持テストの平均正答率，確認テスト，般化テストの正答率が他の２つの指導法よりも顕著に高かったことから，短文刺激の指導法が，他の指導法に比べ，記憶に残りやすいと考えられる。また，平均指導所要時間からは，プリント学習よりも刺激ペアリング手続きを活用する学習の方が，早く記憶することができるのではないかと考えられる。B 児は，維持テストの全ての平均正答率が 75%以上，そして，平均指導所要時間も，A 児に比べ，顕著な差が認められなかったため，どの指導法においても，記憶の残りやすさには，あまり差がないと考えられる。しかし，確認テスト，般化テストともに，短文刺激の漢字を全て正答しているため，一定時間経過した後においても，短文刺激による学習の方が定着しやすかったことが考えられる。

A 児は知的障害が中度であり，知的障害児を対象とした先行研究で検討されたように，タブレット端末を用いた刺激ペアリング手続きの学習効果が出やすいと考えられる。B 児は知的障害が軽度であり，従来型のプリント学習でも，ある程度の学習効果が得られると考えられる。ただ，プリントによる指導は，漢字とともに短文も併記されていたことから，プリントにおいても短文刺激が効果的であった可能性も考えられる。短文刺激の学習効果について，さらなる検討が必要である。

（文献）

松下浩之・茂木直輝（2022）．重度知的障害のある子どもに対する漢字の読み学習に関する一事例研究 －タブレット端末を用いた構成反応見本合わせおよび刺激ペアリング手続きの効果－．山梨大学障害児教育学研究紀要，第 16 巻，pp55-64.

野田航・豊永博子（2017）．知的障害のある児童の漢字熟語の読みに対する刺激ペアリング手続きの効果と般化および社会的妥当性の検討．行動分析学研究，第 31 巻，第２号，pp153-162.

(MATSUOKA Jinya, HOSOTANI Rika)

知的障害教育と日本語教育における言語能力育成を志向したデジタル教材開発と Web 公開

○後藤匡敬
（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS: 知的障害教育 ICT 日本語教育

目的

筆者は，これまで知的障害特別支援学校におけるデジタルのプレゼンテーション教材の開発と Web 公開に取り組み，知的障害のある児童生徒の実態に合わせて柔軟に変更可能なプレゼンテーション教材配信サイト「Teach U」を介して学校現場に教材を提供してきた。Teach U で開発を進めている知的障害特別支援学校向けの「言語能力育成を志向したデジタル教材」は，世界中の日本語教育を支援・指導する教師から反響が度々寄せられている。昨今，外国籍の児童生徒が特別支援学級に在籍するケースが増えており，教材開発は有意義であると考えている。

そこで本研究では，知的障害教育と日本語教育の共通項を明らかにするとともに,「言語能力育成を志向したデジタル教材」を開発し，Teach U 上で公開することで，全国の知的障害教育と日本語教育の教材充実の一助としたい。

方法

(1)言語能力育成を志向した既存の教材の調査及び分析

「言語能力育成を志向した教材」について，知的障害教育向け開発のものと日本語教育向け開発のものを，論文・書籍や Web での検索で収集し，その共通項を探る。

(2)開発教材の Web 公開

知的障害教育及び日本語教育の知見を集め，両者に求められる「言語能力育成を志向したデジタル教材」の開発をめざす。教材の公開は，特設 Web ページ「にほんご×Teach U」で行う。「にほんご×Teach U」の Web ページは，筆者がこれまでの科研費採択の研究を基盤として開発・運用している「Teach U～特別支援教育のためのプレゼン教材サイト～（https://musashi.educ.kumamoto-u.ac.jp/）」内に整備・構築し，Web 公開する。

(3)開発教材に関するアンケート調査及び分析

「にほんご×Teach U」で公開した教材について，知的障害教育と日本語教育の教育実践者にアンケート調査を実施し，双方の専門分野の教材が自らの専門分野において活用できるかどうか，実現可能性について探究する。アンケート調査においては,回答者のプライバシー保護の観点から，回答者の個人情報を特定できないようにし，回答者が自由に回答できるよう，質問内容や回答の形式にも配慮する。

これまでの成果

Teach U 内に日本語教育と特別支援教育での活用を想定した教材の特設ページ「にほんご×Teach U」を公開した（https://musashi.educ.kumamoto-u.ac.jp/jlt/）。特設ページは主に 2 構成で,[①Teach U で公開中の教材情報]と,[②日本語教育教材の外部リンク]に分けている。

[①Teach U で公開中の教材情報]については，2023 年 5 月 19 日現在, PowerPoint 教材を 58 種類公開できている。図 1 は知的障害教育向けに作成した PowerPoint 教材「うごくオノマトペ」である。「ムギュー」という文字を押すと，アニメーションで文字そのものが潰れる状態になる。語彙をアニメーションで表現した教材である。図 2 は，知的障害教育向けに作成した PowerPoint 教材「ことば探しゲーム」である。9×9 マスの中に平仮名が 1 文字ずつ並んでおり，隠れた動物名を探して平仮名を押すと，押したマスの色が 2 色に変わり，2 チーム対抗で学習ができる。楽しみながら文字を覚えることをめざした教材である。

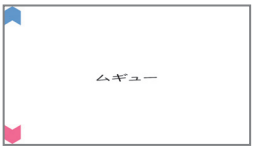
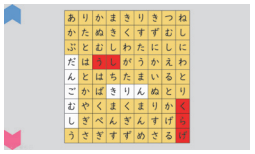


図 1 教材[うごくオノマトペ]


図 2 教材[ことば探しゲーム]

また，図 3 は，アメリカ在住の日本語教育講師と共同で制作した日本語教育向け PowerPoint 教材「形容詞の活用」であり，Teach U で公開している。「あつい」「いい」等の形容詞を「～ない」をつけて否定形にする際に，「あつくない」「よくない」と活用する形容詞について学ぶ教材である。



図 3 教材[形容詞の活用]

[②日本語教育教材の外部リンク]については，日本語教育関連の教材について，Web 検索等や SNS で寄せられた情報を基に収集し,リンク一覧を整理している段階である。既存の日本語教育教材の情報を紹介している。NPO 多言語多読の「にほんごたどく（https://tadoku.org/japanese/）」では，イラストとルビ付きの文字で構成された読み物を Web ブラウザで読むことができ，読み上げの音声も用意されている。国際交流基金の「日本のことばと文化 まるごと＋（https://marugotoweb.jp/ja/）」は，「あいさつをします」等の生活の一場面を切り取った動画を見ながら学習できるようにデザインされている。

考察及び今後の志向

知的障害教育の視点から日本語教育の教材を見ると，教材に生活年齢の表記がないことや，題材が生活に密着したものであり，生活の中でできることを広げる目的のものが多い点に親和性があると思われる。今後，日本語教育の視点から知的障害教育の教材を見た際に，活用できるかどうかも含めてアンケート調査を進めるとともに，デジタル教材の開発と Web 公開を進める。

文献

朝日デジタル新聞(2018)「特別支援学級在籍率，外国人の子が日本人の倍 民間調査」（6 月 24 日付）.
https://www.asahi.com/articles/ASL4T43HKL4TUHBI01G.html

付記 本研究は JSPS 科研費（JP23H05112）の助成を受けている.

(GOTO Masataka)

知的障害特別支援学級における「生活単元学習」と「算数」との学びをつなげる授業実践

〇髙阪英徳　　村上理絵
（広島大学附属東雲小学校）　（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS: 特別支援学級　生活単元学習　算数　つながり

（目的）

知的障害のある児童生徒は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすい。このため、特別支援学校（知的障害)においては､児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であるとされている（特別支援学校学習指導要領解説各教科等編, 2018)。本研究では、生活単元学習（以下、生単）と算数科（以下、算数）の学習内容を関連付けながら授業を行った。生活の流れに即して算数科の学習内容を指導することにより、児童にどのような変容が見られるか検討した。

（方法）

対象は､A 小学校特別支援学級に在籍する 6 年生の B 児とした。実施期間は 20XX 年 4 月から 7 月とし、生活単元学習 3 時間、算数 10 時間の授業を行った。授業内容は、生単は「野菜を育てよう」とし､「育てた野菜をおいしく食べたい」など、活動を通して意欲的な場面をたくさん捉えつつ、作業に必要な手袋や苗を買って野菜の成長に携わった。算数は「残りのお金は何円？」とし、支払後のお金がおつりであること、所持金、商品代、おつりはそれぞれいくらなのかについて理解することを目指した。教員が授業において実践したり考えたりしている「学びのつながり」に関するカテゴリー（髙阪, 2023）を授業に取り入れ、教員が生単および算数のつながりを意識できるようにした。Table 1 には生単および算数に組み込んだカテゴリーの一部を示した。これにより、B 児が生単で体験したことを算数で、算数で学んだことを生単で活かしている部分を取り上げ、おつりを正しく求められるようになるまでの変容に注目した。それぞれの授業を録画し、教員および児童の発言を文字に起こした｡次におつりを計算する場面を中心に 、生単で学んだことを算数で深化させている場面、算数で学んだことを生単で活かしている場面を抽出した。

本研究は、所属施設倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 20210104)。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

Table 1　学びの「つながり」に関するカテゴリーの一部

カテゴリー	生単	算数
一連の流れ	野菜を育てることを楽しみに、収穫までの活動に取り組む。栽培に必要ものを購入する場を設定する。	野菜の苗の購入と関連づけ、支払いについて学習できるようにする。
意図的な働きかけ	買い物場面で、算数での学習と関連した問いを投げかける。	買い物場面をイメージできるように具体物（硬貨）、写真、言葉で働きかける。

(結果)

Table2 には､生単および算数の授業におけるつながりと B の様子を示した。生単①では、教員におつりの金額を尋ねても B は答えることができなかった。算数①では、買い物体験を言語化および文章化することにより、おつりを求めるための式を立てることができた。生単②では、買った物の合計金額を答えたり、レシートを見たりする様子を確認することできた。算数②では、買い物をした苗の値段を例に計算したところ､1 問目は正解､2 問目は誤答だったが自ら間違いに気づくことができた。

Table2　生単および算数の授業におけるつながりと B の様子の一部

	生単と算数とのつながり	B の様子
生単①	おつりはいくらと尋ねる。	おつりはいくらと尋ねたが「わからない」と答える。
算数①	買い物した事柄を文章化して「財布の中のお金」「値段」「おつり」の区別について学習する。	買い物をした事柄を文章化し、式を立てて計算する。
生単②	サツマイモの苗を買いに行く。B は 1000 円でできるだけたくさんの苗を買うよう伝える。	購入後、全部で何円だったか聞くと 950 円と答える。おつりは何円か聞くと、レシートを見て、50 円と答える。
算数②	これまでの学習で使用した商品について、おつり計算をする。	1000−100 について、具体物を操作して 900 円と示す。1000−130 について、具体物を操作して 970 円と示す。B が発表して黒板に 970 円を書くと、間違いに気づき、870 円にする。

（考察）

本研究では､「学びのつながり」に関するカテゴリーを用いて、生単のどこでどのように算数の学習内容を取り入れるのか、あるいは、算数のどこでどのように生単の学習経験を取り入れるのかを意識しながら、生活の流れに即して算数の学習内容を指導した。B は生単①ではおつりを理解していなかったが、算数①では教員と体験を言語化し、文章化することによって買い物の一連の流れや、おつりについて具体的イメージを持つことができたと思われた。続く生単②では、教員の問いかけにより、野菜作りに必要なものを所持金の範囲内で買うことを意識付けたことによって、おつりやレシートを意識したと思われた。算数②では、正答とはならなかったものの、具体物（硬貨）を操作することによって、支払いに関する金銭の具体的な流れが再現され、引き算の理解を促したと考えられた。

（主要文献）

田淵健・佐々木全・東信之（2019）「各教科等を合わせた指導」を志向する知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識. 生活中心教育研究, 34, 65-74.
髙阪英徳（2023）知的障害特別支援学級における「各教科等を合わせた指導」と「教科別の指導」との学びをつなげる授業に関する検討. 令和 4 年度修士論文, 1-82.

(KOHZAKA Hidenori, MURAKAMI Rie)

知的障害教育における学級集団に対する教科指導（1）

－実態差のある集団における「算数」の授業実践－

○髙津梓　田中翔大　田上幸太
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　協同的な学習　算数科

【目的】近年、知的障害のある児童生徒のための各教科の改善・充実が図られている。しかしながら、知的障害教育における教科の指導は、各校や教員の裁量に任されており、拠り所とするものが少ない状況で、教員自身が指導に対する不安を抱えていることが報告されている（窪田・藤井，2020）。また、個人差の大きな集団の場合には学級等での一斉指導は適していないと考えられ、特に算数国語等の教科の指導は各学習段階別の縦割りの学習集団を編成する場合や個別指導が多い（江田，2012）。一方で、知的障害のある児童は、学習で得た知識や技能は断片的になりやすく実際の生活の場で応用されにくいという課題がある中で、日常的に生活を共にする学級集団での学びは、学んだことが学級の共通言語となり、仲間との体験的で協同的な学習による個々の学びの引き上げや、生活での活用につながりやすいとの報告がある（鴫原・髙津ら，2022；髙津・鴫原ら，2022）。

本研究では、知的障害特別支援学校小学部において実態差のある小集団における教科「算数」における、各児童に合わせた学びの機会設定について検討した。

【方法】

１．対象：Z 特別支援学校の 5・6 学年学級の「算数」（週 2～4 単位時間実施）の授業を対象とした。学級に所属する児童は 7 名。知的障害のみのほか自閉スペクトラム症またはダウン症候群を有しており、知的障害の程度区分は軽度から重度と、多様なニーズのある学級であった。また、特別支援学校学習指導要領の段階に照らし合わせると「算数」に関しては、1 段階の内容を中心に学ぶ児童が 3 名、2 段階が 2 名、3 段階が 2 名であった。

２．授業づくり

１）年間単元計画：授業の年間計画としては、①数と計算およびデータの活用を取り扱った単元（7h）、②測定のうち時間を取り扱った単元（2h）、③数と計算を取り扱った単元（6h）、④測定を扱った単元（20h）、⑤図形を扱った単元（11h）を設定している。本稿ではその内①の学習活動について報告する。

２）単元の概要: 主にデータの活用の内容を取り上げた単元として、「表とグラフで調べてみよう」を設定した。しかしながら、児童によっては、「数と計算」の内容を扱うことが必要と考え、児童の個別の目標とする活動として併せて設定した。投票による意見の集約や、ゲーム的活動の得点調べを通して、表やグラフを作成し、数を数えたり合計したりしながら、その多少を比べて判断する活動を取り上げている。

前者は、生活科で行っている「宿泊学習」に関する単元と関連して設定し、行き先や乗り物、活動内容などの選択肢から自分が希望するものを選んで投票する活動であった。児童と教員の投票後、開票作業をしながら、児童の実態に合わせて表にシールを貼ったり○や正の字を書いて数字を書き入れたりした表を作成し、それをもとにシールや○を積み上げたグラフや棒グラフを作成する学習を行った（Fig.1 参照）。後者は、得点を○×で表しながら行う的当てゲームを通し、出来事を表にしたり、グラフで表すことで多少を比較してゲームの結果を判断したりする学習を行った。

両活動共に学級集団で活動をしつつ、各児童に対して個別の指導計画の目標に合わせた教材や活動、役割を設定し、各児童が同じ目的に向かってやりとりをしながら協同的に活動する中で、個々の目標に応じた学習機会を得られるようにした。

３．評価: 児童の学習評価について、本単元では３観点別の目標に対応する評価規準を、基本的に学習指導要領の算数の内容を引用して定めた。その上で、学習活動の中に各評価規準の評価機会を設定し、そこでの具体的な行動として一覧できるようにし、評価の尺度（1:行おうとしない/機会なし 2:身体ガイダンス等を受けて教員と一緒に行う 3:教員のモデルを模倣して行う 4:教員の促しを受けて行う 5:自発的に取り組む/自発的に答える）を設けて、主にパフォーマンス評価を行った。繰り返しの活動の中で、評価機会が複数回ある場合は一番多い評価点を選択することとした。なお「主体的に学習に取り組む態度」については、単元全体や日常生活全般を通して評価したほか、学習中の学校及び家庭でのエピソードを収集して評価の参考とした。

４．倫理的配慮: 実施及び公表にあたっては、Z 特別支援学校長の許可を得た上で、当該学級在籍児童の保護者へ説明し許可を得た。

【結果および考察】

前半の学習における児童の学習評価を Table1 に示した。投票のテーマは変わりながらも、共通の手続きで繰り返し学習をすることで、友達が票に○を付けたり、読み上げられたりした選択肢を「1」として記号化し、表に表すことができるようになった。1 段階の児童については、複数の選択肢があることで迷うことがあるが、教員が遅延で指差し支援をしていくことで、自分から適切な場所にシールを貼ったり○を書いたりできるようになってきたほか、数字への理解が高まった。

本学習では、１．２回目の授業において「自分たちが投票して一番多かったものが宿泊学習の活動になる」と設定したことで、児童たちが集計時に表の数に一喜一憂する様子や、量の違いに注目する様子が多く見られた。他教科や行事と関連させた題材設定は、算数の学習に向かう意欲を促し、生活体験の中で算数の見方・考え方を働かせながら資質・能力を育成することが可能となると考える。

活動の中で細かく評価機会を設けることで、児童の学習機会を確保し、適切な支援を行うことができる一方で、複数児童に対応する場合の教員間の連携が課題であった。

Table1 単元前半の活動３回における各児童の学習評価

活動内容［評価規準に対応した活動］		段階	1									2						3					
		児童	児童A			児童B			児童C			児童D			児童E			児童F			児童G		
		評価機会/授業回	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
投票をする																							
1	自分の好きな選択肢を選ぶ																						
2	投票用紙に○を付ける																						
3	2回繰りたたむ																						
4	封筒に入れる																						
票をかぞえて発表する																							
5	投票の○部分を読み上げる																						
6	読み上げられた部分の表の箇所にマグネットを貼る。	1段階				4			4														
	読み上げられた部分の表の箇所にシールを貼る。	1段階	4	4	4	4	4	4	4	5	／												
	読み上げられた部分の表の箇所に○を書く。	2段階										4	5	4	5	5	／						
	読み上げられた部分の表の箇所に正の字を書く。	3段階																4	5	5	5	5	4
7	表のシールや○を教員と指差しながら数唱する。	1段階	2	3	3	2	2	2	4	4	／												
	表のシールや○を正しく数える。	2段階										4	5	5	5	5	／						
8	○やシールの数詞を聞いて数字を選ぶ（2択）。	1段階	2	2	4	2	2	5	2	2	／												
	数字のなぞり書きをする。	1段階	1	5	5				5	5	／												
	○やシールの数を書く（書く個所は支援を受けてもよい）。	2段階										4	5	5	5	5	／						
	○や正の字を数えて表を完成させる。	3段階																5	5	5	5	5	5
グラフを完成させる																							
9	表の数字をグラフ用紙に移し書きする（縦から横へ）	3段階																4	5	5	4	5	4
10	表のマグネットを動かしてグラフを作る	1段階	2		4			2			／												
	教員と一緒に数を数えながらシールを貼る。	1段階	4	4	4	4	4	4	4	4	／												
	数字を見て、対応する数のシールを貼ったり○を書いたりする（積み上げ）。	2段階										4	4	4	5	5	／						
11	数字を見て、棒グラフを書く。	3段階																5	5	5	5	5	4
12	グラフのマグネットや○を見て「多い」「少ない」「同じ」ものを答える。	2段階										3	5	5	5	5	／						
	グラフを見て「○番目に）多い・少ない」「同じ」を確認し、結果を答える。	3段階																5	5	5	5	5	5

【付記】JSPS 科研費 23H05108 による研究の一部である。

(TAKATSU Azusa, TANAKA Shodai, TAGAMI Kota)

知的障害児のルーティンの遂行の特徴

――通常および後戻りを必要とするルーティンに注目して――

〇三橋翔太
（茨城キリスト教大学 文学部児童教育学科）

KEY WORDS: 知的障害　ルーティン　後戻り

１．目的

日常生活において，目標に向かって因果関係のある複数の行為の系列であるルーティンを遂行することは頻繁に求められる。しかしながら，知的障害児のルーティンの遂行特徴を取り上げた検討は行われていない。本研究では，知的障害児のルーティンの遂行特徴の検討を目的とした。

２．方法

参加児　重篤な感覚障害のない知的障害児 16 名（平均年齢：12.8±3.9 歳）を対象に行った。なお，このうち１名は脳性麻痺を有していた。また後述する語彙年齢を用いて統制された定型発達児 13 名（平均年齢：53.7±11.8 ヵ月）に対しても測定を行った。本研究に先立ち，施設長および参加児の保護者に対して調査の概要等を説明し，書面で同意を取れた者のみに調査を実施した。本研究は，茨城キリスト教大学研究倫理審査委員会から承認を得て行われた。

手続き　調査は，参加児がリラックスできる環境で実施した。実験者は，調査前に参加児とラポールを形成するよう努めた。調査について簡単な説明をした後，後述する人形課題，その後，語彙理解を測定する絵画語い発達検査（PVTR：上野ら，2008）を実施した。

人形課題　柳岡（2014）を参考として作成された課題であり，参加児の服を着るルーティンを検討できるものである。市販のメルちゃん人形を使用し，参加児の性別に合わせて，男の子のと女の子の人形の２種類を用意した。本研究のアイテムは，男児女児共通で，シャツ，パンツ，ズボン，靴下，靴，かばん，帽子の７つである。まず各アイテムの名前の確認を１回行った。人形がお風呂から出た後という設定を伝え，アイテムを着せるよう教示した。なお各アイテム間には，入れ替えることのできる行為の順序である可変順序や，入れ替えることのできない行為の順序である不変順序が存在し，その関係を表１に示した。

表１　人形課題のアイテム間の関係

①	シャツ	→	かばん		
		↘	帽子		
②	パンツ	→	ズボン	→	くつ
③			くつした	↗	

注．→は不変順序の関係を，①，②，③，は可変順序の関係をそれぞれ表している

人形課題は，ルーティン確認問題と後戻り問題の２問から構成された。なおルーティン確認問題において正しい順序で服を着せられた場合のみ，後戻り問題を実施した。ルーティン確認問題は，通常のルーティンの遂行特徴を検討できるものである。参加児は裸の状態の人形を手渡され，机上の７つのアイテムを着せるよう求められた。アイテムは，ランダマイズされ一列に配列された状態で提示された。

後戻り問題は，後戻りを必要とするルーティンの遂行特徴を検討できるものである。参加児はズボンと靴を履いた状態の人形が手渡され，残りのアイテムを着せるように求められた。この問題では，人形が間違って着ているアイテム（ズボンと靴）を，一度脱がすことが後戻りとなる。

分析　人形課題について，人形に順序通り服を着せられた者を「通過」，着せられなかった者を「非通過」として，それぞれの人数を算出した。PVTR については，マニュアルに従い算出された語彙年齢（VA）を分析に用いた。

３．結果

まず PVTR について，知的障害児３名に実施できなかった。そのため，PVTR を実施した知的障害児は，13 名であった。測定の結果，知的障害児の VA の平均値は 56.3±29.4 ヵ月，定型発達児の VA の平均値は 55.1±26.2 ヵ月であり，定型発達児と知的障害児の VA の平均値に有意差は認められなかった（$t(24)=0.10$, *n.s.*）。表２は，参加児の属性と各問題における通過の可否の関係のクロス集計表である。１名の知的障害児については，教示理解が困難であったため，課題を実施しなかった。なお PVTR を実施しなかった参加児も含めて分析を行った。まずルーティン確認問題について，２（知的障害児，定型発達児）×２（通過，非通過）の Pearson の χ^2 検定を実施した。その結果，人数の偏りは有意ではなかった（$\chi^2=0.01$, $df=1$, *n.s.*）。次に後戻り問題について，２（知的障害児，定型発達児）×２（通過，非通過）の Pearson の χ^2 検定を実施した。なお１名の児は，後戻り問題を実施できなかったことから，後戻り問題を実施した知的障害児は９名である。分析の結果，人数の偏りは有意ではなかった（$\chi^2=0.00$, $df=1$, *n.s.*）。

表２　参加児の属性とルーティン確認問題および後戻り問題における通過の可否の関係のクロス集計表

	ルーティン確認問題		後戻り問題	
	通過	非通過	通過	非通過
知的障害児	10	5	7	2
定型発達児	9	4	6	3

４．考察

測定の結果，人形課題の両問題の通過の可否に関して，定型発達児と知的障害児の間に有意な差は見られなかった。これより，知的障害児の通常および後戻りを必要とするルーティンの遂行能力は，語彙年齢を統制した定型発達児と同等であることが示された。柳岡（2014）によれば，定型発達児においては，ルールを切り替える力の高い者ほど，後戻り問題を通過する傾向があり，後戻りを行うためには，注意を切り替える力が必要だと結論付けている。知的障害児の注意の切り替え能力については，語彙年齢を統制した定型発達児と比較して，低い傾向があることが示されている（三橋，2023）。以上を踏まえると，知的障害児は，定型発達児とは異なり，後戻りを必要とするルーティンの遂行に注意の切り替えを必要としない可能性がある。

引用文献　上野ら（2008）．PVT-R 絵画語い発達検査．日本文化科学社；三橋（2023）．知的障害者の心理機能における内言の役割の解明．(Doctoral dissertation), 東京学芸大学；柳岡（2014）．発達心理学研究, 25(3), 232-241.

(MITSUHASHI Shota)

知的障害特別支援学校の心理教育的なニーズとスクールカウンセラーに期待する業務

〇下山真衣（信州大学学術研究院教育学系）
堂山亞希（目白大学人間学部）
酒井貴庸（甲南女子大学人間科学部）

KEY WORDS: SC　メンタルヘルス　校内支援体制

（目的）

4 歳～20 歳の知的障害のある子どもの 30%～50%、知的障害のない子どもの 8%～18%がメンタルヘルスの不調を示している（Einfeld et al. , 2011)。知的障害のある子どものメンタルヘルスに関するニーズは高いと考えられるが、知的障害特別支援学校における心理教育的支援に関する体制や児童生徒や学校のニーズについてはあまり明らかになっていない。2019 年度に SC が配置されている学校の割合は、小学校 78.0%，中学校 97.7%，高等学校 65.7%，特別支援学校 33.1%であった（下山, 2022)。特別支援学校の SC の配置状況はかなり少なく、また都道府県ごとに地域間格差が著しい状況である。知的障害特別支援学校においてスクールカウンセリングを広げることへの必要性やそれを判断するための基本的情報を整理することが必要である。

そこで本研究では、国内の知的障害特別支援学校における児童生徒のメンタルヘルスの状況や校内支援体制、また SC に期待する業務について実態調査し、知的障害特別支援学校における心理教育的なニーズについて検討した。

（方法）

1．研究参加校：国内の知的障害特別支援学校 775 校
2．調査期間：2021 年 10 月～11 月
3．調査方法：郵送にて配布
4．調査内容

調査項目は（1）回答者の属性、（2）児童生徒のメンタルヘルスと精神疾患の診断状況、（3）児童生徒の問題行動状況、（4）児童生徒のメンタルヘルスのニーズと対応職員状況、（5）児童生徒のメンタルヘルスに関する校内支援体制状況、（6）SC の派遣・配置状況と期待する業務内容について 16 項目からなり、選択肢で回答する質問と、自由記述で回答する質問があった。なお、本研究への参加と公表について学校管理者から書面で承諾を得ており、研究実施については信州大学教育学部倫理審査部会の承認を得た（管理番号 19-20)。

(結果)

775 校中、同意が得られ、なおかつ回答が有効であった学校は 261 校であった（有効回答率 33.7%)。

（1）回答者の属性

回答者は教頭 187 名、副校長 44 名、校長 19 名、その他 8 名、不明 3 名で、年齢は 50 代 196 名、40 代 50 名、60 代 12 名、不明が 3 名であった。

（2）児童生徒のメンタルヘルスと精神疾患の診断状況

学校にメンタルヘルスに不調がある児童生徒いる学校 235 校（90.0%）で、そのうち精神疾患の診断を受けている児童生徒が在籍している学校 169 校（64.8%）だった。主な診断名は場面緘黙 72 校、愛着障害 52 校、統合失調症 49 校、不安障害 46 校、適応障害 37 校、睡眠障害 34 校、うつ病 31 校、強迫性障害 25 校、双極性障害 17 校、解離性障害 16 校、摂食障害 15 校、反抗挑戦性障害 15 校、パニック障害 13 校、異食 12 校、PTSD11 校などであった。

（3）児童生徒の問題行動状況

問題行動を示す児童生徒のいる学校 236 校(90.4%)で、内訳は自傷行動 192 校、他害行動 178 校、大声や奇声 173 校、多動 150 校、物を壊す 119 校、暴言 95 校、反抗的な態度 92 校、異食 75 校、行動停止 48 校、性非行 47 校、糞便遊び 43 校、過度な要求 34 校、窃盗 33 校、過食 23 校、いじめ加害 15 校などであった。

（4）児童生徒のメンタルヘルスのニーズと対応職員状況

メンタルヘルスの主なニーズは、不登校 168 校、家族との関係 153 校、問題行動 142 校、友人関係 124 校、ストレスの対処法 112 校、自分自身のこと 96 校、異性との関係 79 校、進路 76 校、教師との関係 51 校などであり、ニーズに対応している学校職員は､担任 244 校､養護教諭 142 校、部主任 135 校、特別支援教育コーディーネーター120 校、生徒指導担当教員 101 校、学年主任 94 校、SC80 校、主幹教諭 27 校､寄宿舎職員 26 校､教頭 44 校などでった。

（5）児童生徒のメンタルヘルスに関する校内支援体制

児童生徒のメンタルヘルスについて校内委員会で取り扱っている学校は 194 校（74.3%）であった。委員会の構成は、教頭 159 校、養護教諭 143 校、校長 140 校、担任 141 校、部主任 140 校、生徒指導担当教員 137 校、特別支援教育コーディーネーター129 校、学年主任 72 校、主幹教諭 50 校、副校長 44 校、SC30 校、寄宿舎職員 21 校、自立活動専任教員 17 校などであった。

（6）SC の派遣状況と期待する業務

SC が派遣・配置されている学校は 143 校（54.8%）であった。SC に担ってほしい業務として、児童生徒のカウンセリング 221 校、保護者の相談 202 校、教師へのコンサルテーション 172 校、児童生徒のメンタルヘルスに関する予防的支援 130 校、研修や講演会 118 校、問題行動への対応 111 校、不登校への対応 108 校、児童生徒の実態把握 101 校、障害特性に関する専門的な助言 94 校、校内教育相談体制への貢献 85 校、外部機関との連携 80 校、教師と保護者とのコーディネーション 73 校､いじめへの対応 49 校、教師間のコーディネーション 46 校であった。

（考察）

本調査に参加した知的障害特別支援学校において多くの学校で児童生徒がメンタルヘルスの不調や問題行動を示していることがわかった。児童のメンタルヘルスのニーズについて学校で対応している職員は、担任や養護教諭以外にも様々な教員や SC や寄宿舎職員も関わっており、多様な職員で児童生徒を支援することが特徴的であった。SC に期待する業務は地域の学校の SC が主に担っているカウンセリングやコンサルテーションと同様であった。一方で、知的障害のある児童生徒へのカウンセリングや問題行動への対応、障害特性に関する専門的な助言など、通常の SC が研修機会を受けにくい領域においても期待されており、今後知的障害特別支援学校における心理教育的な支援体制を充実させるためには SC に必要なコンピテンスや研修についても検討する必要がある。

(SHIMOYAMA Mae, DOYAMA Aki, SAKAI Takanobu)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 3 P2A-26

知的障害児と定型発達児の文表出を促す条件について

能動文と受動文を用いた検討

竹尾勇太
（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）
KEY WORDS: 知的障害児　言語発達　文表出

【目的】

知的障害（intellectual disability: ID）児の言語発達では、理解よりも表出の困難が顕著であるとされる（Laws, 2004）。ID 児が表出する文は、精神年齢（menta age: MA）が同程度の定型発達（typical development: TD）児と比べると短く、複雑さも乏しい（Thordaraottir et al, 2002）。また態の表出では、受動態や使役態を用いることが非常に少なく、受動態を用いるべきところに能動態を用いるといった誤りが多いことも指摘されている（斉藤、2002）。

正しい文の理解や表出を支える要素の一つに視点取得があり、視点取得能力は特に受動文の習得に大きく関与する可能性が指摘されている（Suzuki, 2002; 竹尾・大伴、2022）。そこで本研究では、対象となる動作の行為者及び被行為者への注目が、能動文と受動文の表出を容易にするか明らかにすることを目的とした。

【方法】

1. 研究参加児

研究参加児は ID 児 22 名（CA 7;11~15;5, MA 3;2~7;6）、TD 児 30 名（CA 4;7~5;8）であった。両群は MA で統制した。実施に際しては、保護者に対し口頭及び書面で研究内容と目的について説明し、同意書に署名を得た。

2. 実験課題

絵の内容について参加児に発話を促す誘導産出課題を用いた。文表出の条件として、刺激絵を見ながら実験者による音声指示を聞いて文を表出する条件（非操作条件）と、登場人物の切り抜き絵を自分で操作しながら表出を試みる条件（操作条件）の 2 条件を設定した。用いた動詞は「押す」「追いかける」「叩く」「なでる」「引っ張る」「捕まえる」の 6 種類であった。刺激文は、能動文 12 文、受動文 12 文であり、各条件下で表出を求める文は 6 文である。したがって、各構文において、それぞれの条件の満点は 6 点である。



図 1. 刺激絵の例
（女の子が男の子を押す／男の子が女の子に押される）

1）非操作条件の手続き

①絵を見せながら、「この絵は、女の子が男の子を押しています」と口頭提示する。

②「では、次は私に続いてお話してください。男の子が・・・」と主語となる名詞と主格の格助詞を口頭提示し、続き（この場合は受動態）の表出を求める。

2）操作条件の手続き

①登場人物の切り抜き絵を見せながら、「今からこの 2 枚の絵を並べるので見ていてください」と教示して行為者と被行為者に注目させ、実験者が「女の子が男の子を押しています」と口頭提示しながら、切り抜き絵を配置する。

②参加児に切り抜き絵を渡し、「では、女の子はどうしているかな？絵を並べてお話してください。女の子が・・・」と続きの表出を求める。

なお実施に際しては、各条件の効果を相殺するために、非操作条件→操作条件の順で表出する児と、その逆の順で表出する児に分けた。

【結果】

図 2 に、各条件における能動文と受動文の平均正答数を示す。2（参加者群）× 2（構文）× 2（提示条件）の 3 要因の分散分析の結果、参加者群の主効果（$F(1,50)=10.48$, $p<.05$）、提示条件の主効果（$F(1,50)=15.60$, $p<.01$）が有意であった。このことから、TD 群の平均値は ID 群より高く、両群において操作条件の平均値が非操作条件より有意に高いことが示された。なお、構文の主効果と交互作用は有意ではなかった。

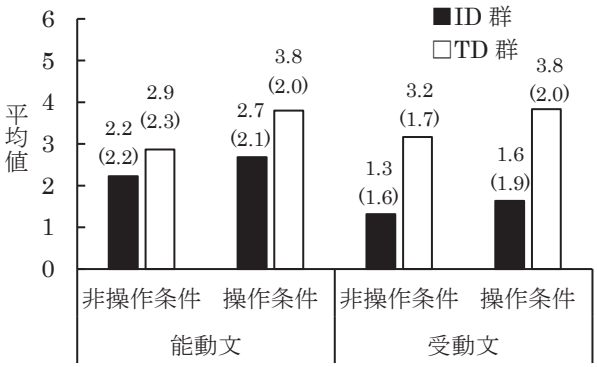


図 2. 正答数の平均値

【考察】

本研究の結果、能動文、受動文それぞれにおいて、切り抜き絵を子ども自身が操作しながら文を表出する操作条件の方が、非操作条件より表出が容易になることが示唆された。またその傾向は、ID 群、TD 群ともに見られた。

操作条件では、動詞の項構造が切り抜き絵で明示されている。項とは、動詞や形容詞などの述語にとって必須となる名詞句のことである。また、名詞句には文中での意味役割が与えられており、意味役割のリストを項構造という。例えば、「押す」という動詞は、「押す」行為を行う行為者（Agent）と、その行為を直接受ける被行為者（Patient）という 2 つの意味役割からなる項構造を有する。切り抜き絵を子ども自身が操作することで、行為者や被行為者となる主語及び目的語・補語に注意が焦点化され、適切な文表出が促されたと考えられる。このことから、格助詞や動詞の形態変化といった文法面に困難のある ID 児に対しても、項構造の明示が言語指導において有効である可能性が示唆された。

(TAKEO Yuta)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 3 P2A-27

シェアリングタイムによる ASD 児の仲間との対話の促進

—支援場面外の変化に着目して—

○吉井勘人（山梨大学）　長澤真史（関東学院大学）　青木雄一（東京学芸大学附属特別支援学校）

KEY WORDS: 特別支援学校　自閉スペクトラム症児　対話の支援

Ⅰ．問題と目的

自閉スペクトラム症（以下、ASD）児は、コミュニケーションの語用論領域に困難があり、対話の中でのトピック維持の困難さ（Capps et al.,1998）が指摘されている。知的障害を伴う ASD 児の教室環境における仲間との対話では、相手の発話に応答しない、文脈不適合な発話をするといったトラブルが生じることが報告されている(吉井ら,2022)。吉井・長澤・青木（2023）は、特別支援学校の「朝の会」の場面にシェアリングタイムの活動を導入し、ASD 児の対話機能の促進を試みた。シェアリングタイムとは、子どもが一人ずつ仲間の前に立ち、経験した出来事を紹介し、周囲の子どもがそれを聞き、質問するといった活動である。その結果、支援場面における ASD 児のトピック維持機能の向上が示された。本研究では、シェアリングタイムの実施前・後で、支援場面外における ASD 児の対話機能にどのような変化が生じるのかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象児　Z 特別支援学校（知的障害）の中学部 2 学年に在籍する ASD の生徒１名（A 児）を対象とした。支援開始時の CA は 13 歳代であった。A 児の学級には、知的障害と ASD が重複する生徒が A 児の他に３名、知的障害の生徒が 2 名の計 6 名在籍していた。A 児は、文レベルでの言語表出が可能であり、大人から未来・過去の出来事について質問されると応答することができていた。しかし、他者のトピックに関連性のある発話をして、対話を維持していくことには困難がみられた。特に、仲間との間で共通のトピックにもとづく対話の維持はほとんどみられなかった。

２．手続き　１）支援計画：事前評価、支援期、事後評価で構成した。事前・事後評価では、非現前の事象について言及が可能な 3 名の生徒（A 児を含む）での自由対話の評価を行った。また、A 児に対話の認識を評価するためのインタビューを行った。支援期では、以下の２）と３）に示すシェアリングタイムを用いた支援を行った。２）支援期の活動：「朝の会」は、基本的に、挨拶、健康観察、献立発表、シェアリングタイム（トークタイム）、先生の話の順に行った。３）支援目標と援助方法：支援目標は A 児が他者（紹介役や周囲の仲間）のトピックに関連性のある質問、コメント、応答の発話をすること。援助方法として、支援期では、A 児が他者のトピックに関心を向けるように、方向づけや状況の叙述等の足場かけを行った。４）事前・事後評価：①仲間との自由対話の評価では、テスターがテーマ（休みの日、私の好きなもの、最近楽しかったこと）を示し、「自由に話してください」と A 児を含む３名の生徒に指示をだした。生徒が対話の終了をテスターに報告する、または、対話が 30 秒以上生じない場合を対話の終結とした。②対話の認識に関する評価では、テスターが A 児に対して「人と会話をする際に気をつけていることは何ですか」等の質問をして、半構造化インタビューを実施した。

３．期間　X 年 9 月から 3 月まで行った。

４．記録・分析方法　①仲間との自由対話は、ビデオカメラ 3 台で記録した。対話の開始から終了までの 5 分間を分析対象として、各生徒の発話やジェスチャー等を逐一書き起こした。次に、各発話を、始発、後続、その他に分類した。後続発話は、仲間のトピックに関連性があるか否かで分類した。始発と後続の各発話は、質問、コメント、応答、その他（独言等）の発話機能に分類した。

５．倫理的配慮　研究実施に先立ち、研究の目的と方法などを保護者に説明し、承諾を得た後に研究を実施した。

Ⅲ．結果

１．事前・事後評価における A 児と仲間との自由対話　A 児の「関連性のあるコメント」の発話数が事前評価の 2 から事後評価の 14 に増加した。具体的には、仲間の「(A 児は) 車が好きだよね」に対して「日産車が好き」とコメントする等の発話がみられた。また、事後評価では、仲間の「(私は) ディズニーとか、キャラクターが好き‥」のコメントに対して、A 児は「おー」と「関連性のある単純応答」の発話が１生起した。

２．A 児における対話の認識　対話での留意点に関して、事前評価では、「強く言わないようにしている」との回答であった。一方、事後評価では、「よく聞くとか。・・あと人の気持ちを考える」との回答がみられた。

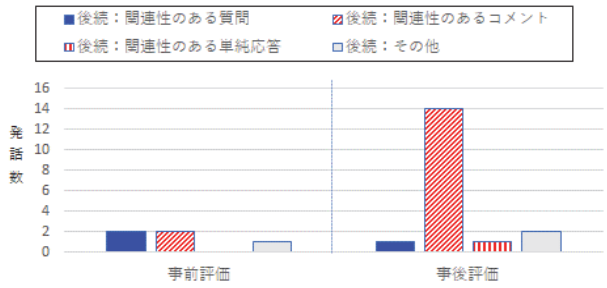


Fig.1　自由対話場面でのA児の「仲間のトピックに関連性のある発話」の生起頻度

Ⅳ．考察

支援場面外での変化を検討したところ、事後評価では、事前評価に比べ、自由対話における仲間のトピックに関連性のある発話の増加が確認された。加えて、事後インタビューから、A 児は、対話において他者の内面に配慮することへの認識の高まりがみられた。以上より、シェアリングタイムの活動内だけでなく、支援場面外においても、A 児の対話におけるトピック維持機能が向上したと考えらえれる。

［本研究は科学研究費（基盤研究[C] 課題番号 21K02722）の補助を受けて実施しました。また、本研究は、Z 特別支援学校中学部の先生方の多大なるご協力のもとに実施致しました。心より感謝申し上げます。］

文献：吉井勘人・長澤真史・青木雄一(2023)知的障害を伴う ASD 児における対話機能の発達促進―特別支援学校の「朝の会」におけるシェアリングタイムの活動を通して―. 日本発達心理学会第 34 回大会発表論文集, 4PM1-P-PS11.

(YOSHII Sadahito, NAGASAWA Masashi, AOKI Yuichi)

脳炎後遺症男児における経年的認知発達評価の事例検討

指導経過と DN-CAS 認知評価システムの時間経過による変化から

○岡崎慎治（筑波大学人間系）　武村知保（筑波大学心理・発達教育相談室）

KEY WORDS：脳炎後遺症，心理教育的アセスメント，時間経過による変化

（目的）

小児における脳炎後遺症・高次脳機能障害の主症状は，発症からの経緯や発症年齢，原因等の個々の違いも相まって多彩といえる。そのため，個々の認知特性を含めた実態の経年的な把握とそれに基づく支援の継続的な立案検討の観点が重要と考えられる。

DN-CAS 認知評価システム（DN-CAS）は，背景理論とする知能の PASS 理論におけるプランニングと注意の特性評価とともに，同時処理と継次処理という情報の符号化様式の間の個人内差を評価できることに加え，得られる標準得点を時間経過による変化の検討として経年的に比較できる。これらの点で DN-CAS は経年的な認知特性の確認が可能な点で脳炎後遺症児の特性評価に有用なツールと考えられる。

本報告では急性脳症発症後に全般的な知的発達の遅れと視空間認知の独特さ，転導性の高さがみられた男児を対象に，複数回の DN-CAS 実施およびその間の指導支援の経過から脳炎後遺症のある子どもの認知発達の経年的評価について検討した。

（方法）

対象児は A 教育相談でのインテーク時 7 歳 9 ヶ月（小学校 2 年），下記 3 回目の DN-CAS 実施報告時点では 12 歳 8 ヶ月の男児。公立小学校の知的障害特別支援学級在籍の後，公立中学校の知的障害特別支援学級に在籍している。乳幼児期に発達の遅れ等はなかったが，3 歳 6 ヶ月時に急性脳症を発症，てんかん含む投薬とリハビリテーションが開始された。インテーク時に持参された田中ビネーV 知能検査の結果（6 歳 3 ヶ月時，教育センターで実施））は IQ69 であった。医師の所見では知的発達の遅れと ASD 傾向の指摘があった。

インテーク，指導の開始時点において，てんかん発作の再発はしばらく見られていなかったが，学習の定着の悪さを主訴に教育相談に来談した。

初回の DN-CAS の標準得点は全検査 64（60-71；以下 90% 信頼区間），プランニング 68（64-79），同時処理 61（57-72），注意 74（69-86），継次処理 89（83-97）であり，PASS 平均 73.0 に対して継次処理は 5%水準で有意に高く，同時処理は 5%水準で有意に低かった。これらの情報から，全般的な知的発達の遅れと視覚認知の独特さを考慮した支援が適切と考えられ，書字を含め，同時処理の低さが反映する視空間情報の扱いの困難さへの言語化を中心とした支援を実施した。これ以後，2 ヶ月から 3 ヶ月に 1 回程度の教育相談での支援を実施するとともに，DN-CAS を経年的に実施した。

2 回目の DN-CAS（9 歳 0 ヶ月時）を実施したところ，全検査及び PASS 標準得点は 1 回目との間に明らかな差は認められなかったものの，検査実施中の自発的な課題の言語化とそれにともなうと考えられる行動調整が観察された。その時点での経過は岡崎・武村（2020）において報告している。

その後，コロナ禍で直接の相談対応が中止となったため約 2 年半経過した後，相談の再開にあわせ 3 回目の DN-CAS を実施した。

この一連の相談活動および検査実施，報告については，保護者の同意を得ている。

（結果）

表 1 対象児の DN-CAS の時間経過による変化

（実施時CA）	1回目 8歳0ヶ月時	2回目 9歳0ヶ月時	1回目から2回目 P=.10	3回目 11歳8ヶ月時	2回目から3回目 P=.10
プランニング	68	68	予測範囲内	57	予測範囲内
同時処理	61	61	予測範囲内	58	予測範囲内
注意	74	74	予測範囲内	61	予測範囲内
継次処理	89	89	予測範囲内	83	予測範囲内
全検査	64	64	予測範囲内	53	予測範囲内

表 1 に対象児に実施した 3 回の DN-CAS の時間経過による変化を示した。いずれの実施時でも PASS プロフィールにおいて継次処理は年齢相応に近い位置で一貫した。また，2 回目から 3 回目に 2 年 8 ヶ月の間がある一方で，標準得点はやや低下したものの，1 回目と 2 回目の間でも 2 回目から 3 回目の間でも，標準得点はいずれも前回の予測範囲内であった。

また，検査実施中の自発的な課題の言語化とそれにともなうと考えられる行動調整が 2 回目および 3 回目で観察された。これに関連して，日常場面では問題解決的な独り言や自発的な言語による目標確認が増えてきていることが保護者より報告された。相談場面でも当初の誤りに対する抵抗や同一性の保持要求の強さは 3 回目の DN-CAS 実施時にはみられなくなり，合目的的な計画だてや取り組む内容や行動の振り返りの言語化が多くなり，学年相応の学習進度には至らないものの学習課題への取り組みも定着したことも報告された。

（考察）

相談対応が中断された 2 年 8 ヶ月を経た DN-CAS の結果は，全体的なプロフィールが同一であるとともに，時間経過による変化においては標準得点いずれも予測範囲内であったことは，少なくとも本児の認知能力に低下はみられなかったことを示している。また，岡崎・武村（2020）にて報告した，本児の継次処理の強さ，これを踏まえた系列化を促す言語による行動調整を支援することで補償的な課題解決に至る経験がこの間も蓄積されてきたことがうかがえた。全般的な知的発達の遅れは否めないながらも，神経疲労を考慮しつつ強い継次処理を活かした系列的言語化を意識した関わりは今後も有効であることを示唆する結果が得られた。

継次処理の強さは脳炎後遺症児を対象に 7 年間 5 回にわたる DN-CAS の経年的実施において安定した継次処理の強さを示した事例（渡邉・岡崎，2017）と類似してもいるが，いずれも事例レベルの知見であり今後の経年的評価の事例蓄積が必要と考えられる。

（文献）

渡邉はるか・岡崎慎治（2017）高次脳機能障害のある男児の認知特性の経年変化〜小学校 1 年から中学校 1 年にかけての DN-CAS プロフィールを通して〜.（前川久男，中山 健，岡崎慎治編．日本版 DN-CAS の解釈と事例．日本文化科学社，pp.226-247.）

岡崎慎治・武村知保（2020）脳炎後遺症男児への認知教育的指導支援アプローチ マトリクス課題を用いた言語化促進の検討．日本特殊教育学会第 59 回大会ポスター発表.

(OKAZAKI Shinji, TAKEMURA Chiho)

本報告は JSPS KAKENHI（課題番号 22H01031）による研究の一部である。

ダウン症児の行動特性と社会生活能力に関する研究

○鶴田絢子
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

小島道生
（筑波大学人間系）

KEY WORDS：ダウン症　行動特性　社会生活能力

【目的】

ダウン症児の行動特性に関して、知的障害児が問題を抱えるリスクが高いとされる行動の問題は他の知的障害児と比較すると少ないとの報告（Stores et al., 1998）もある。しかし一方で、行動の問題は少ないもののダウン症児に行動の問題がみられる可能性があることも明らかになってきている（Coe et al., 1999）。また、ダウン症児の行動特性に関して、生活年齢との関係や、社会的スキルとの関係が示唆されている（Nærland et al., 2017）ものの、これらの関係は明らかにされていない。そこで本研究では、ダウン症児の行動特性と生活年齢の関係や行動特性と社会生活能力の関係を明らかにすることを目的とする。

【方法】

調査対象　調査対象児は特別支援学校１校、親の会４ヶ所に所属する 4 歳から 18 歳のダウン症児であり、調査対象児の保護者に回答を求めた。79 名の回答が得られ、回答の欠損や算出不可があったデータを除外し、子どもの強さと困難さアンケート（the Strengths and Difficulties Questionnaire：以下、SDQ）下位尺度得点と生活年齢の関係の分析では 76 名を、SDQ 下位尺度得点と社会生活能力の関係の分析では 56 名を対象とした。

手続き・調査内容　郵送もしくは手渡しで調査を行った。筆者が先行研究（石川, 1997; 位頭, 1988; Nærland et al., 2017; 澤本ら, 2010）を参考に独自に作成した子どものプロフィールに関する調査、行動特性に関する調査として SDQ 日本語版 4~17 歳児用/親記入用、社会生活能力の調査として S-M 社会生活能力検査第３版（日本文化科学社, 2016）を使用した。

分析　SDQ については、一部逆転項目もあるが、得られた回答を 0 点、1 点、2 点と数値化し、各下位尺度 0~10 点の範囲で５つの下位尺度得点を算出した。「情緒の問題」「行為の問題」「多動/不注意」「仲間関係の問題」は困難さを抱えるほど得点が高く、「向社会的な行動」は強みであるほど得点が高く算出される。S-M 社会生活能力検査については、「S-M 社会生活能力検査　第３版　手引」（上野ら, 2016）に従い、６領域の領域別社会生活年齢を算出した。

倫理的配慮　本研究は、筑波大学研究倫理委員会の承諾を得た（倫理調査承認番号：筑 2022-97A）。回答者が不利益を被ることはないこと、調査への協力は任意であり協力を随時撤回することが可能であること、個人が特定される形で結果を公表することはないことなどを説明した。

【結果】

平均 SDQ 下位尺度得点および SDQ 下位尺度得点と生活年齢の関係

生活年齢群毎の SDQ 下位尺度平均得点を Table１に、SDQ 下位尺度得点と生活年齢（CA）との関係について分析した Spearman の順位相関係数を Table２に示す。すべての SDQ 下位尺度と生活年齢について相関はみられなかった。

Table1　生活年齢群毎SDQ下位尺度平均得点（標準偏差）

	4-6歳	7-9歳	10-12歳	13-15歳	16-18歳
	N=17	*N*=19	*N*=14	*N*=19	*N*=7
情緒の問題	2.18（1.42）	1.58（1.68）	2.14（1.79）	2.42（2.24）	2.14（0.90）
行為の問題	1.82（1.13）	1.79（1.47）	2.43（1.02）	1.95（1.43）	1.28（1.80）
多動/不注意	4.35（1.97）	3.89（1.56）	4.93（2.59）	3.95（2.30）	2.86（2.12）
仲間関係の問題	3.29（1.99）	2.32（1.73）	3.36（1.34）	3.00（1.91）	2.43（1.27）
向社会的な行動	5.59（2.55）	5.63（2.43）	6.14（2.63）	5.79（3.08）	7.14（2.54）

Table２　生活年齢とSDQ下位尺度得点の相関（*N*=76）

		情緒の問題	行為の問題	多動/不注意	仲間関係の問題	向社会的な行動
CA	相関係数	.04	-.05	-.14	-.03	.15

SDQ 下位尺度得点と社会生活能力の関係

SDQ 下位尺度得点と社会生活能力の関係について分析した Spearman の順位相関係数を Table３に示す。「多動/不注意」は「身辺自立」「移動」「作業」「集団参加」「自己統制」の５領域について、「仲間関係の問題」および「向社会的な行動」は６領域全てについて相関がみられた。一方、「情緒の問題」および「行為の問題」について相関はみられなかった。

Table３　SDQ下位尺度得点と社会生活年齢の相関（*N*=56）

	身辺自立	移動	作業	コミュニケーション	集団参加	自己統制
情緒の問題	.00	-.05	.08	.09	.09	-.01
行為の問題	-.07	.00	-.01	-.01	-.01	-.16
多動/不注意	-.25	-.24	-.22	-.16	-.29*	-.34**
仲間関係の問題	-.33*	-.29*	-.30*	-.27*	-.38**	-.33*
向社会的な行動	.39**	.36**	.36**	.43**	.39**	.35**

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

【考察】

ダウン症児の行動特性について、生活年齢との相関はみられず、社会生活年齢との相関がみられる結果となった。

生活年齢に関して、困難となる行動特性について相関がみられなかったことは、ダウン症児の不適応行動は質的には学齢期を通して一貫している（細川ら, 1998）との結果と一致していると考える。一方、強みとなる「向社会的な行動」についても生活年齢との相関はみられなかった。これらから、困難となる行動特性のみならず強みとなる行動特性についてもダウン症児の行動特性は学齢期を通して一貫している可能性が示唆された。

また、社会生活年齢との関係については、特に「多動/不注意」「仲間関係の問題」「向社会的な行動」について相関関係がみられやすいことが明らかになった。加えて、生活年齢との相関がみられた「多動/不注意」「仲間関係の問題」「向社会的な行動」の３尺度については社会生活能力６領域のうち５領域以上に同程度の相関がみられたことから、行動特性と関係する社会生活能力は特定の領域ではなく全般的な社会生活能力と関係があると考えられる。

（主要引用文献）

細川かおりら（1998）ダウン症児の学校における適応行動の特徴. 特殊教育研究施設 研究年報 1998, 75-82.

Nærland, T. et al. (2017) Age and gender-related differences in emotional and behavioural problems and autistic features in children and adolescents with Down syndrome: a survey-based study of 674 individuals. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(6), 594-603.

（TSURUTA Ayako, KOJIMA Michio）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 3 P2A-30

知的障害児における定位操作の特徴

～２種類の積木課題から～

佐々木祥日　　平田正吾
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 知的障害　定位操作

（目的）

知能検査や発達検査の多くでは、積木を積むことや積木で模様を構成することが、その課題の一つとして含まれている。こうした行為は定位操作とも呼ばれ、知的発達や道具操作の重要な側面とされてきた。知的障害児においては、この定位操作が暦年相応の水準にないことがほとんどであるが、彼らがどのような誤りを示すのかについては、十分な検討が成されていないように思われる。本研究では、積木を用いた定位操作課題２種を知的障害児に行い、その成績の関連について、誤反応も含めた分析を行うことにより、彼らの定位操作の特徴を明らかにすることを目的とする。また、定型小児に対しても、縦断的な調査を行い、その成績の発達的変化について検討した。

（方法）

１　対象児

特別支援学校小学部及び中学部に在籍している児童生徒 26 名(平均 11.1 歳, 男児 17 名)に対して測定を行った。対象児の知的発達の程度を、簡便に把握するため、絵画語彙発達検査を実施し、語彙年齢を算出した。また、定型小児(男児) 1 名に対して、月齢 22 ヶ月から約 1 ヶ月に 1 回の頻度で 11 回の測定を、まず行った。これは現在も継続中である。

２　課題

（1）大脇式知的障害児用知能検査（以下、大脇式）

全 29 問から構成され、誤答が生じた時点で測定を中断する。問 1 から 10 では、赤や青の同色立方体を使用する。実験者が特定の同色立方体を対象児に呈示した上で、対象児は眼前に置かれた複数の同色立方体の中から同じものを、実験者に渡すよう求められる。また、後半の問題では、図版に描かれた色付きの正方形と、同じものを実験者に渡すように求められる。

問 11 以降では、六色立方体を使用する。問 11 から 13 では、六色立方体 1 個を対象者の眼前に置き、図版に描かれた色付きの正方形と、同じ面を上にして置くように求められる。問 14 以降では複数の六色立方体を使用し、図版と同じ模様を構成するように求められる。

（2）WPPSI-III「積木模様」（以下、積木模様）

全 20 問から構成され、3 問連続で誤答した時点で測定を中断する。問１から３では、実験者が積木で立体物を構成した上で、対象児も同じものを作るように求められる。問４以降では、図版と同じ模様を、与えられた積木で構成するように求められる。本課題は大脇式の後に、実施された。

（結果と考察）

大脇式か積木模様のいずれかを実施できなかった３名を、以降の分析から除外した。まず大脇式の課題の構造から、大きく３つの段階が想定されると考え、対象児がどの段階に位置づくかを分類した。すなわち、六色立方体 1 個を使用する問 11 を通過することができない反応タイプⅠ、問 12 から問 13 を通過することができない反応タイプⅡ、少なくとも問 13 までは通過することができる反応タイプⅢである。定型小児においても２歳代では、この問 11 を通過できない反応が持続的に生じていることから、ここを基準として分類を行うのは妥当であると考えている。更に、定型小児においては、積木構成の問１から３で closing-in と呼ばれる誤反応が、しばしば認められたため、知的障害児におけるこの反応の生起（０から最大６回）についても分析した。closing-in とは、呈示されたモデルに自らの積木を重ねようとする反応であり、アルツハイマー病などの脳障害において、しばしば出現することが、古くから指摘されている。

表１は、知的障害児における３タイプの特徴を示したものである。大脇式で通過できる問題が進むほど、PVTR の語彙年齢や積木模様の得点も高くなっており、本検査は現在でも知能検査として妥当であると言える。ただし、大脇式のマニュアル(1964)にしたがって算出された精神年齢は、PVTR(2008)から算出される語彙年齢よりも低くなっており、これがサンプルの違いによるものか、評価領域の違いによるものなのかについて、今後検討していきたい。

知的障害児においてタイプⅠの者達では closing-in がよく生起しているのに対し、タイプⅢの者達ではさほど生じていない(図１も参照のこと)。大脇式の得点と closing-in の回数について、PVTR 得点を統制した偏相関係数を求めたところ、有意に強い負の相関係数が得られた。ただし、この両者の関係については、縦断的に見て closing-in が減少・消失した者達で、大脇式の成績上昇が生じるかという点や、これ以外の誤反応との関連についても検討した上で主張していく必要がある。今後は、これらの点についての検討を進めていく。

表１　知的障害児各タイプの特徴(平均±標準偏差)

	タイプⅠ	タイプⅡ	タイプⅢ
人数	10	4	9
語彙年齢	36.6±1.3	42.8±5.8	83.1±27.1
大脇式精神年齢	29.2±5.9	37.5±0.9	60.4±8.7
積木模様　得点	4.0±3.6	18.5±5.0	25.3±6.2
closing-in 回数	3.10±2.3	1.5±1.7	0.33±0.7

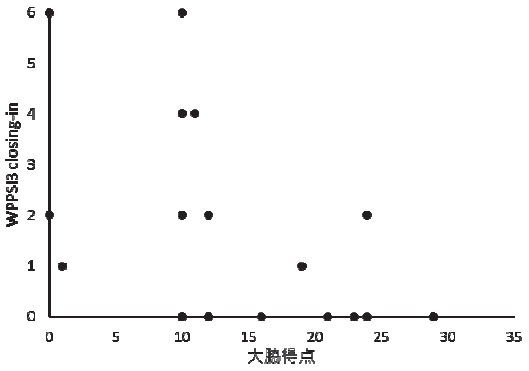


図１　知的障害児における大脇式得点と closing-in の回数

研究倫理上の配慮

研究の実施や結果の公表に関する同意は、それぞれの保護者から書面で得ている。

(Sasaki Sachika, Hirata Shogo)

知的障害のある子どもの余暇活動と保護者のメンタルヘルスに関する研究

松下 浩之
（山梨大学大学院総合研究部教育学域）

KEY WORDS ： 知的障害 余暇活動 保護者 メンタルヘルス

Ⅰ. 問題と目的

知的障害のある子どもが余暇を過ごすうえで、保護者の支援は現実的に不可欠であるといえる。一方で、知的障害のある子どもの保護者の負担は大きく、保護者支援と余暇支援は一体的に検討する必要がある（松下，2023）。本研究では、保護者による余暇支援を持続させるための変数として、保護者のメンタルヘルスを想定し、知的障害のある子どもの余暇との関連を検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 研究参加者：本研究は、A 県内の特別支援学校 5 校において、知的障害を主たる障害として特別支援学校に在籍する高等部生徒の保護者 244 名を対象とした。

2. 調査時期および方法：2022 年 10 月に、各学校から保護者に質問票を配布して実施した。回収までの期間は約 3 週間であった。

3. 質問項目：先行研究にもとづき、以下の項目を作成した。①保護者の属性（年齢、家族構成、収入状況、利用できる支援リソースなど）、②子どもの情報（性別、学年、障害の程度、問題行動など）、③子どもの余暇活動（先行研究（Iwasa et al., 2018；松下・福本, 2022）を参考に、40 項目の活動について「頻度」「主な相手」などについて選択式で回答）④保護者の余暇活動（岩佐ら（2019）を一部修正した保護者用余暇尺度を作成し、総合得点を算出）、⑤保護者の受けるソーシャルサポート（岩佐ら，2007）、⑥保護者のメンタルヘルス（島ら（1985）による抑うつ尺度（CES-D））

4. 分析方法：保護者のメンタルヘルスとの関連について、CES-D 総合得点を目的変数として重回帰分析（ステップワイズ法）を行なった。説明変数の候補として、以下の変数を投入した。

（1）回答者の年代（40 代／50 代など）、家族構成（ひとり親／三世代など）、世帯収入（放デイの自己負担基準）、勤務状況（夜間勤務あり／土日勤務ありなど）子どもの知的障害の程度（軽度／中度／重度以上）、ASD の合併の有無／利用している支援リソースの有無をそれぞれダミー変数化した。

（2）子どもの問題行動の程度：稲田ら（2018）による問題行動評価尺度短縮版（BPI-S）を用いて得点を算出した。

（3）子どもの余暇活動：頻度（月 1～2 回以下／週 1～2 回／週 3～4 回／週 5 回以上）、相手（ひとりで／家族と／家族以外と）を組み合わせ、40 項目のうちのレパートリー数を数値化した。

（4）保護者のソーシャルサポート尺度得点（岩佐ら，2007）

（5）保護者の余暇活動尺度得点

5. 倫理的配慮：質問票に説明文書を添付し、調査の目的や参加が自由意志であること、回答によって個人が特定されないことを明記した。なお、本研究は山梨大学大学院総合研究部教育学域研究倫理委員会の承認を得て実施した（受付番号：R4-018）。また、本研究に関して開示すべき利益相反はない。

Table 1 保護者のメンタルヘルスに関連する要因

	CES-D総合得点（N＝106）		
	β	*p*	VIF
BPI-S総合重症度	0.148	.049	1.02
余暇レパートリー	0.263	.003	1.32
主に家族以外と週5回以上行う余暇レパートリー	-0.162	.040	1.09
塾や習いごと（1：あり）	0.209	.008	1.07
ソーシャルサポート	-0.427	<.001	1.22
保護者余暇合計	-0.204	.030	1.55
夜間勤務の有無（1：あり）	-0.147	.048	1.04
R	.676		
R2	.457		
自由度調整済み*R2*	.418		

（n=106）

Ⅲ. 結果

165 件の回答が得られ（回収率 67.6%）、欠損値を含まない 106 件を分析対象とした。回答者は 91.3%（95 件）が母親であり、対象となる子どもの障害の程度は「軽度」54.7%、「中度」18.9%、「重度」26.4%であった。重回帰分析の結果、「BPI-S 総合重症度」「余暇レパートリー」「塾や習いごとの利用あり」に正の相関、「ソーシャルサポート」「保護者余暇」「主に家族以外と週 5 回以上行う余暇レパートリー」「夜間勤務あり」に負の相関がみられた。なお、重回帰モデルの適合度は 0.1%水準で有意であった（$F(7,98)=11.786$, $p<.001$）。

Ⅳ. 考察

先行研究と同様に、知的障害のある高校生の余暇として、音楽鑑賞や PC など、室内で行う静的な活動が多く、主な相手は家族が多かった。このことは、家族の支援が重要であることを支持している。また、保護者のメンタルヘルスに関連する要因として、家族以外の人と日常的に過ごす余暇レパートリーが多いこと、保護者自身の余暇が充実していること、保護者が受けるソーシャルサポートが充実していることが示された。一方、余暇レパートリーが多いだけではメンタルヘルスに悪影響がある可能性も示唆された。

本研究の結果から因果関係を考察することはできないが、子どもの余暇と保護者のメンタルヘルスに関連があることが示され、それらを一体的に支える支援資源の拡充が必要であると考えられる。また、持続可能な支援のためには、余暇活動スキルの形成によってレパートリーを増やすだけではなく、家族以外の支援のもとに様々な活動が選択できるような設定が必要である。学校や放デイで日常的な余暇活動の発揮を促すための支援場面の構築が課題であると考えられる。また、本人にとって、どのように余暇を過ごすことが「より良い生活」につながるのか、更なる検討が必要である。

［付記］本研究は JSPS 科研費 21K02682 の助成を受けた。

（MATSUSHITA Hiroyuki）

双極性障害を伴う知的障害者の実習課題と支援方針に関する検討

ICF の視点を活用した職場体験実習を事例に

松田　光一郎
（花園大学社会福祉学部）
KEY WORDS：双極性障害を伴う知的障害者、職場体験実習、ICF 関連図

【目的】

現在、就労移行支援や就労継続支援事業等では、利用者一人ひとりに個別支援計画が作成されている。しかし、昨今の福祉サービスの構造的変化と労働条件悪化により、個別支援計画が情報収集とアセスメントを経て、関係者間の論議の基に作成され、実行されているとは言い難く、個別支援計画の形骸化は、利用者の課題や支援方針を極めて感覚的で恣意的に捉える傾向を強め、有名無実化している。その背景には、段階的な支援報酬の引き下げによる、利用者の利用日数の増加、正規職員の減少、パート･非正規職員の増加による職員間の時間的な分断によって、個別支援計画を基にした支援方針についての討議の場を確保することが非常に困難になってきていることが挙げられる。そのようなことから、利用者の目標や課題を踏まえた支援方針の妥当性について検討することは、本人中心に据えた計画作成において意義がある。そこで本研究は、筆者が担当した職場体験実習（以下、実習）の実践を基に検討する。

【方法】

（1）実習生の障害程度

実習生は知的障害のある 20 代の女性であった。4 歳 6 ヶ月に療育手帳 B2 と判定された。田中ビネー知能検査は、精神発達年齢 6 歳 5 ヶ月、知能指数 53 であった。

（2）実習生の臨床像

実習生は、特別支援学校高等部卒業後、特例子会社に就職するが、対人関係や不慣れな職務の対応から、睡眠リズムが不規則となり、遅刻や欠勤が増えていった。上司の勧めで精神科クリニックを受診し、双極性障害と診断された。病状は高揚的な躁病相と抑鬱的な鬱病相とが交互に周期的に生じて、やがて日常生活にも影響が及ぶようになり、会社を辞職した。その後、就労移行支援を開始したが、気分の悪い時は思考がまとまらずイライラしたり、周囲の音に過敏に反応する等の傾向が見られた。また、ストレスが溜まると喘息による発作が見られた。

（3）ICF 関連図の作成

実習生は、「自分に自信をもつ」を目標に、実習を通して「体調管理」や「体力向上」を図っていくことを目標としていた。しかし、個別支援計画には目標達成の具体的な方法が記されていなかった。そこで、サポーターは、目標を「自分に自信をもつ」とした経緯や、「体調管理」と「体力向上」がなぜ必要なのか、それらについて、実習生に聞き取りを行った。その結果、実習生は緊張すると喘息発作が出るため、体力の向上と体調管理が就職に向けて必要であると考えていた。しかし、実習生を担当する就労移行支援事業所の職員は、生活リズムが身体症状に及ぼす影響の程度を明確に認識しておらず、対人関係スキルが身につけば再就職を果たせると考えていた。そこで、サポーターは ICF 関連図を作成し、課題を抽出するため、活動、参加の内容について検討した。

（4）実習概要

Z 市役所では、特別支援学校高等部の生徒や就労移行支援を利用する障害者を対象に実習が実施された。実習では、障害福祉課執務室で、ゴム印押し、郵便物の仕分け、書類の三つ折り、案内文等の封入、宛名ラベル貼り等の軽作業が用意された。実習期間は 5 日間で、10 時から 16 時の 6 時間であった。実習ではサポーターが配置され、障害福祉課から委託を受けた社会福祉法人のジョブコーチが実習記録と評価を担った。

（5）倫理的配慮

本研究の実施にあたり、地域の団体、支援機関、実習生に関する匿名性を考慮し、固有名詞の使用を控えた。また、個人情報は厳重に保管し、秘密保護を遵守するとともに、公表する場合は、実習生及び地域の団体、支援機関の責任者から同意を得るなど十分に配慮を行った。

【結果】

実習生には、日中の生活リズムの乱れと共に焦りなどの気分の変動があった。そこで、サポーターは「日中活動記録表」を用いて、イライラ感やそう・鬱などの気分の程度を記録することにより、身体症状の原因について、実習生に気づきを促すため、「日中活動記録表」の介入を行った。また、実習終了時点で喘息の発生数を確認したところ、実習期間中に 3 回、発作が生起していた。そのことから、実習生は身体症状と睡眠時間との関連が正しく理解されていないと判断された。そこで、「日中活動記録表」に 1 日及び 1 週間のコメント欄を追加し、気分の程度を記録することで、実習生が身体症状の原因と課題に気づくことができるよう、就労移行支援事業所の担当職員に協力を依頼した。また、ICF 関連図で明らかになった環境因子から、実習生の 3 つの目標を検討した。まず、「自分に自信をもつ」ための支援方針に、毎日の気分の程度を「日中活動記録」に記録し、喘息発作の発生数を確認することで、健康状態を自身で管理できるようにすることと定めた。次に、「体調管理」のための支援方針に、生活リズムの調整に向けた援助設定として、作業終了時に喘息発作の発生数を確認することで、心身の状態を把握できるように定めた。さらに、「体力向上」のための支援方針に、睡眠リズムの改善に向けた援助設定として、「日中活動記録表」を用いて睡眠時間を記録し、自身の睡眠リズムがわかるようにすることと定めた。その結果、実習生は、「日中活動記録」と喘息の発生数から、不規則な睡眠時間が発作の原因と関連していると判断できるようになり、焦りや不安感が軽減した。

【考察】

実習の実践を振り返ると、ICF 関連図で明らかになった環境因子を受けて、目標や課題を踏まえた支援方針に捉え直した結果、実習生は生活リズムを整えることが再就職にとって不可欠であることに気づき、焦りや不安感が軽減した。以上のことから、実習生の目標や課題を達成するためには、これまでどのような方法で支援されてきたのか、あるいはどのような援助があれば能力を発揮することができるのか、障害や適性に関する情報だけでなく、生活機能のプラスの視点から個々の課題を捉え、支援方針を検討していく必要がある。

(MATSUDA koichiro)

ASD 知的障害児への感覚統合を活かした効果的な遊びの広げ方の検証 I

—安全基地からの挑戦—

○木村 薫志 理学療法士 野々部夫磯子 公認心理師
（ラポール発達教室 Coral） （NPO 法人発達サポート NAGOYA）

KEY WORDS:知的障害児・感覚統合・遊び

【目的】

当事業所は、感覚統合を活かした療育を提供している。療育者が感覚刺激を調整しながら子どもが能動的に取り組めるように支援を行っている。当事業所では自閉スペクトラム症(以下 ASD)率は 70.4%である。ASD 児は特定の物への興味関心が強く、新しい遊びや物を受け入れたり自ら挑戦しようとしたりすることを回避しがちで遊べない、あるいは遊びが広がらないと指摘されている[1)]。特に、知的障害を有する ASD 児は言語による意思疎通も困難であることから、人的または物的な活動の幅はますます狭まりがちであり[2)]限定された遊具で遊ぶ傾向がある。しかし私たちは、この限定された遊具での遊びを安心する場所（安全基地）と捉え、そこをベースに遊びを広げて行くことが効果的であると考えている。現に知的障害を持つ ASD 児が遊び慣れた遊具で落ち着き、次の遊具へ挑戦する反復行動をしばしば目にする。

そこで本研究では、挑戦する遊具とその前に遊ぶ遊具との関係性を明らかにすることを目的とした。

【方法】

対象児：特別支援学校小学部男子 1 名 A 児。療育時 9 歳で無発語。新版 K 式発達検査 2001 では、全領域は、1 歳 10 か月で知的障害重度。JSI-R の検査では、固有受容覚や前庭感覚に感覚探求があり、行動観察から初めての物を触ることに抵抗感が強い特徴がみられた。大きな音がする時や新しい遊具を見た場合には、トランポリンに走って行き、落ち着かせる行動があった。**期間**：202X 年 11 月～202X 年 3 月の 4 か月間における、対象児がデイサービスを利用した 17 日間を解析対象とした。**手続き**：放課後等デイサービス(B 発達教室)の機能訓練室に 5 つの遊具を準備し C 支援者が 50 分間の療育にあたった。遊具は対象児にとっての安全基地であるトランポリンを含め、対象児が触覚、前庭感覚、固有受容覚が堪能できる遊具を選定した(Table.1)。D 支援者が VTR 撮影した。**解析方法**：ビデオ映像から、対象児が 5 つの遊具に立ち寄った回数を測定した。そして、児が、挑戦する遊具のプレイベースを触れる前に立ち寄った遊具の回数を比較検討するために、一元配置分散分析を行った。また、プレイベースに触れた回数とプレイベースに触れる前の遊具に立ち寄った回数の相関をピアソンの相関分析によって検討した。有意水準は 5%未満とした。**倫理的配慮**：対象児が混乱をしないように安全・安心を確保し支援にあたる職員を支援者 C・D に統一した。撮影、データの数値化、効果検討および学会報告についての同意を保護者から得た。自由意志による同意の撤回も説明した。

【結果】

1.プレイベースに触れる前に立ち寄った遊具の回数

プレイベースに触れる前に立ち寄った遊具の平均回数を Table.1 に示す。一元配置分散分析の結果、有意な主効果が認められた(P<0.01)。ボンフェローニ法による多重比較検定の結果、トランポリンに立ち寄った回数はボールプールとスクーターボードに立ち寄った回数よりも有意に多い回数であった(vs ボールプール P<0.05；vs トランポリン：P<0.01)。また、イルカに立ち寄った回数はボールプールとスクーターボードに立ち寄った回数よりも有意に多い回数であった(どちらも P<0.05)

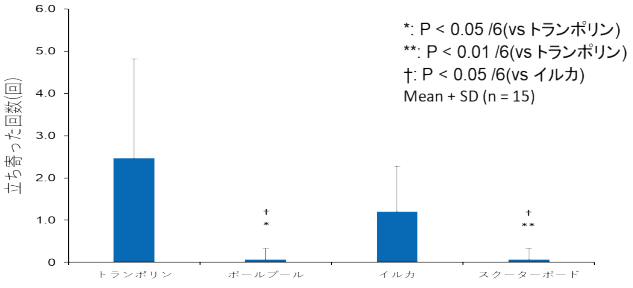


Table.1 プレイベースに触れる前に立ち寄った遊具の回数

2. プレイベースに触れた回数とプレイベースに触れる前の遊具に立ち寄った回数の相関

プレイベースに触れた回数とプレイベースに触れる前の遊具に立ち寄った回数の相関を Table2 に示す。プレイベースに触れた回数とトランポリンに立ち寄った回数においてのみ有意な正の相関関係が認められた(r=0.91, P<0.0)

Table 2 プレイベースに触れた回数とプレイベースに触れる前の遊具に立ち寄った回数の相関

	プレイベース	トランポリン	ボールプール	イルカ
トランポリン	0.91**			
ボールプール	-0.13	-0.24		
イルカ	0.43	0.04	-0.01	
スクーターボード	0.26	0.31	-0.06	-0.25

n = 17 **: P < 0.01

【考察】

本研究の結果から児の安全基地であろうトランポリンで遊んだ回数が多ければプレイベースに挑戦する回数も多くなる結果が得られた。他の重度の知的障害を伴う ASD 児にも、安全基地的遊具から新たな遊具へと挑戦するような行動が見られる。ASD 児が、限定された遊具で遊ぶ傾向があり、遊びが広がらないと指摘はあるが、限定された遊具を安心できる場所と捉えるとその周りに新しい遊具を置くことで挑戦できる可能性が高くなるのではないだろうか。現在A児の支援では、「トランポリン」の周りに新たな遊具を置くことで遊びの広がりが進んでいる。

しかし、この結果は A 児のみのデータである。今後は、本研究の結果を子どもたちの支援に活かし、検証をしていきたいと考える。

【文献】

・Beyer, J., and Gammeltoft, L. 荒木穂積・井上洋平（訳）(2008)『自閉 症と遊び』クリエイツかもがわ. 1998
・中島範子, 松山郁夫：知的障害もある自閉症スペクトラム障害児に対する自由遊びの幅を広げる介入. 佐賀大学教育実践研究. 2014, 32. p95-100.

(KIMURA Tokuji、NONOBE Fukiko)

遠隔支援技術を用いた巡回相談支援システムの社会実装①

Apple Schoolwork システムを用いた支援システムの開発

○大橋智（東京未来大学）[1]　榎本拓哉（徳島大学）　遠藤愛（文教大学）　小川洸菜（巡回相談員・公認心理師）　原口政明（羽生純真短期大学）　矢野善教（作新学院大学女子短期大学部）

KEY WORDS: 遠隔支援技術 ・ コンサルテーション ・ 巡回相談

【目的】

コロナ禍での心理的支援において、遠隔通信技術を用いた心理的援助が選択肢の一つとなった（池田,2020）。さまざまなガイドラインが提示されている（厚生労働省,2022、日本心理学会,2020、日本学生相談学会,2020 等）が、直接援助における医療やカウンセリングなどが中心であり、間接援助におけるコンサルテーションなどのガイドラインの整備は不十分である。また、間接援助特有の個人情報保護を行いながら情報共有を行うソリューションは、整備されていない。

そこで本研究では、巡回相談システムを構築し、ガイドラインを作成することを目的として、埼玉県総合教育センターの主催する官民連携事業（大橋ら,2021）におけるシステム開発とその運用について、その開発と運用上の障壁を報告する。

【 方法 】

本研究では、遠隔相談システムとして、Apple 社の提供する SchoolWork システム（Apple.inc,2023）と Zoom 社の提供する Zoom for Healthcare（Zoom.inc,2023）を使用し開発した。

Apple Schoolwork は、学校教育における在宅学習者に向けシステムである。システムに登録された「講師」が「生徒」に課題の配布・回収・確認を管理することができ、Apple iPad での利用が前提となっている。システムには事前に管理者によって Apple School manager を通して、「講師」および「生徒」の登録が必要であるため、登録外のメンバーの接続は出来ない仕様となっている。また Apple School Manager の利用には、Apple 社への D-U-N-S 番号の登録必要であり、組織の実在性証明を行っている。

Zoom for Healthcare は米国の健康情報保護ガイドラインである HIPAA に準じている。設定により、エンドツーエンドの暗号化を行い、通信経路におけるセキュリティを確保することが出来る。

本研究における学校側の相談システムは、iPad（第9世代）を用いて、内蔵する携帯電話回線（iij-mio）に接続し、相談員側の iPad 等を結んで、遠隔相談システムを構築した。

Apple School Work では、学校側からの事前資料の送付、相談員側からは事前の質問紙調査や Zoom for Healthcare に接続するための URL などの提示を行った。また事前資料の送付では、iPad の「書類をスキャンする」機能を活用し、キーボード入力を極力排除した。データは iCloud 上で共有され、経路とサーバ上では暗号化されている。

Apple iPad では iPadOS15より、マイクモードとして背景音を低減する「声を分離」モードや、周囲の音を集める「ワイドスペクトル」モードなどを備え、カメラについても「センターエフェクト」とよばれる複数のメンバーのうち発話しているメンバーを認識し、フォーカスする機能などを標準で備えている。このため、別途マイクなどを追加することなしに、より円滑に相談を進めることが出来る。このため相談の際に、iPad 単体で実施することが可能となり、相談を行う場所や空間の制限を少なくしている。

【 結果 】

本システムを用いて、小学校・中学校・高等学校等への巡回相談を実施した。主な不具合は、物理的環境、人的環境、システム環境に分けられる。

物理的環境として、校内において相談に適した部屋が十分に備えられていないため、移動が強いられたり、電波環境が悪い事例が見られた。校内環境において、個室として周囲の雑音が遮り、他者から覗かれたりすることのないような環境を設定することが困難な場合が見られる。この場合、図書室や校内の会議室などが用いられた。

人的環境としては、相談においては特別支援教育コーディネーターが仲介するが、ICT 活用においては情報担当の教員などとの連携が必要である点である。システムとして出来るだけ障壁の少ないものを用意しても、利用する教員にとっては心理的な障壁が高く、校内における調整が必要となる事例があった。

システム環境においては、自治体によって教職員ごとの公的なメールアドレスが配布されていない学校が存在したため、対面や電話による情報交換を併用しなければならない事例があった。これは、教職員が利活用するための PC の配置が遅れていたため、相談のスケジュールの調整など別途連絡手段を整備する必要があった。

【 考察 】

本来児童生徒向けのソリューションである Apple School Work システムだが、十分な個人情報保護に関わるシステムを持ち、巡回相談システムとして利活用することが出来た。今後、このシステムを利用し、巡回相談の運用を行いながら、ガイドライン作成に必要となる要件を整備することを目指している。

（文献）

池田真依子.（2020）. アメリカ・スクールサイコロジストを取り巻くテレヘルスサービスの現状と展望. 学校心理学研究, 20(1), 71-76.

大橋智・榎本拓哉・遠藤愛・小川洸菜・原口政明・矢野善教（2021） 遠隔通信技術を用いた特別支援教育巡回相談プロジェクト 埼玉県総合教育センター官民連携事業「まなプロ」

Apple.inc.(2023). スクールワークユーザガイド https://support.apple.com/ja-jp/guide/schoolwork-teacher/welcome/1/ios

厚生労働省（2022）. 医療情報システムの安全管理に関するガイドライン第5.2 版 https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/0000516275_00002.html

日本心理学会.(2020). 特設ページ：遠隔心理学（Telepsychology） https://psych.or.jp/special/covid19/telepsychology/

日本学生相談学会.(2020). 遠隔相談に関するガイドライン ver.01 https://www.gakuseisodan.com/wp-content/uploads/2020/10/enkaku_soudan_guideline_ver01.pdf

Zoom.inc.(2023). Zoom for Healthcare https://cdc.zoomgov.com/docs/doc/Zoom%20for%20Healthcare.pdf

(OHASHI Tomo, ENOMOTO Takuya, ENDO Ai, OGAWA Hirona, HARAGUCHI Masaaki , Yano Yoshinori)

遠隔支援技術を用いた巡回相談支援システムの社会実装②

—通級指導教室における活用可能性の検討—

〇遠藤愛　榎本拓哉　大橋智　小川洸菜　原口政明　矢野善教
（文教大学）（徳島大学）（東京未来大学）（巡回相談員・公認心理師）（埼玉純真短期大学）（作新学院大学女子短期大学部）

KEY WORDS：遠隔支援技術　巡回相談　通級指導教室　スーパービジョン

【目的】

通級指導教室（以下「通級」と表記）の教員は、①児童生徒を的確に見立て通常学級への適応を踏まえた自立活動を計画し、②在籍学級との連携・環境整備を行う等、高度な専門性を要する。しかしこれらの専門性を支える体制整備は不十分である。本研究では、通級の多様な研修ニーズに対応するためのサポートシステムとして、遠隔支援技術を活用した巡回相談を試験的に実践した。遠隔支援技術を用いた巡回相談の実装までの経過をまとめ課題点を検討した。

【方法】

１．参加者（コンサルティ／コンサルタント）

コンサルティは首都圏郊外にある A 市内の通級担当者３名（小学校教諭２名／中学校教諭１名）であった。コンサルタントは、障害児心理学を専門とする大学教員（第 1 著者）で，公認心理師・臨床心理士の有資格者であった。

２．研究に至る経緯

第一筆者は、X－13 年より A 市の通級立ち上げに携わり、その後も市内の小中学校の巡回相談員として参与した。コンサルティはこの巡回相談に同行したり、通級担当者間で企画する自主研修の講師として第１筆者を招くなど、積極的な交流があった。A 市教育委員会とコンサルティに本研究の趣旨を説明し、通級の自主研修として遠隔巡回相談を試験的に実施することについて了承を得た。

３．方法・手続き

X－１年より遠隔巡回相談の実践に至るまでの手続きについて、以下の手順を実施した。遠隔巡回相談は Apple 社の提供する SchoolWork システム（Apple.inc,2023）を活用した。

６月上旬：通級担当者への研修ニーズの調査として、口頭のインタビューを実施した。

８月下旬：A 市教育委員会より、市内の校長連絡会にて、各通級設置校の校長に研究の内諾依頼を行った。

９月中旬：各通級設置校へ訪問し、校長と通級担当者に対して研究の概要説明と研究依頼を行い、具体的な実践方法や懸念事項、実施日程について協議した。

10 月中旬：通級担当者と協議し、事例検討対象となる児童生徒の保護者に研究依頼と承諾手続きを実施した。

２月中旬：教育委員会の指導主事に遠隔巡回相談機器（iPad）の受け渡しを行い、管理方法や使用方法について共有した。

２月下旬：第１筆者と第２筆者、通級担当者とで遠隔巡回相談に向けての打ち合わせを行った。その際、遠隔巡回相談機器の通信テストを実施した。

３月中旬①：遠隔巡回相談の第 1 回（小学校主催）と第 2 回（中学校主催）を別日程で実施した。その後、メールにて遠隔巡回相談の感想と評価について調査を実施した。

４．倫理的配慮

本研究は、東京未来大学研究倫理・不正防止委員会の倫理審査（承認番号 2022-010）を受審した。なお事例検討の対象となる児童生徒と保護者には、通級担当者を通じて研究依頼を行い、個人情報の保護、自由意志による参加を約束した。児童生徒に関わる資料は、個人が特定されないような表記を行い、Schoolwork 内のみでのやりとり・管理を徹底した。

【結果・考察】

第１回の「通常学級への般化が困難なケースの検討」では、通常学級での対象生徒の様子が撮影された映像資料を共有することで、般化を阻害する要因の特定をスムーズに検証することが可能となった。第２回の「新規入級生徒の見立て」では、初回の保護者・本人面談の記録のみで十分な検討が可能であった。また初期の機器操作上のトラブルをその日に解決できたことにより、コンサルティの不安も解消され、次回への活用動機につながった。

（ENDO Ai，ENOMOTO Takuya，OHASHI Tomo，OGAWA Hirona，HARAGUCHI Masaaki，YANO Yoshinori）

表　各回における遠隔支援技術による巡回相談の様相と実施後の感想

	第１回	第２回
研修内容	通級と在籍学級での様子に大きな差がある事例の検討	新規入級生徒の見立てと支援方針の検討
事例提供	小学校通級	中学校通級
検討資料	・事例の概要 ・WISC－Ⅳプロフィール ・映像資料（通級での様子） ・映像資料（通常学級での様子）	・事例概要 ・WISC－Ⅳプロフィール ・保護者と本人面談の経過
トラブル	・資料の共有ができず対応に時間を要したが、icloud上にデータ保存することで共有ができるようになる	・設定したzoomに入れず、第１回目のURLを使用して解決する
感想	・通級でできていることが通常学級では難しい場合にどういうことを考えるべきかがわかった	・これから入級する生徒が対象のため、映像資料が準備できず協議が進むか心配だったが、紙面の資料のみで十分検討することができた
	・通常学級の環境面を見て詳しく検討して頂けたので、通常学級での問題を分析するにあたってはやはり映像資料がある方がよいと思った	・入級した生徒の情報から見立てをして指導計画を考案するまでの流れで悩むことが多いので、この時点で助言を頂けるのはとても助かる
	・映像資料の共有に手間取り時間のロスが多くなってしまったが、やり方が分かったので次回からは速やかにできると思う	・２回目であったため、資料共有もスムースにできたので、初回よりも実施の不安が少なくできた

遠隔支援技術を用いた巡回相談支援システムの社会実装③

－高等学校における活用可能性の検討－

○矢野善教　大橋智　遠藤愛　榎本拓哉　小川洸菜　原口政明
（作新学院大学女子短期大学部）（東京未来大学）（文教大学）（徳島大学）（巡回相談員･公認心理師）（埼玉純真短期大学）

KEY WORDS：巡回相談　遠隔技術　高等学校　満足度

【目的】

特別支援教育における遠隔支援技術は、コロナ禍における支援の継続性や ICT 活用などの社会的ニーズによって、さまざまな領域で活用されるようになっている。(Coutta,MJ,2015、池田真依子,2020)

本研究では、高等学校における遠隔技術を用いた特別支援教育巡回相談の実装までの経過**と課題**について検討し、今後の実装継続と更なる発展に役立てることを目的とした。

【方法】

1. コンサルティとコンサルタント

コンサルティは A 県 B 市の A 県立 C 高等学校の教頭 1 名、特別支援教育コーディネーター1 名、担任教員 2 名であり、男女比は男性 2 名、女性 2 名であった。コンサルタントは特別支援教育や障害児心理学を専門とする大学教員(第 1 著者)公認心理師・臨床心理士の有資格者であった。

2. 経緯

第 1 著者は X－6 年より A 県が実施している高等学校特別支援教育巡回相談員として A 県立 C 高等学校に携わり、特別支援教育コーディネーターと特別支援学校の連携体制の構築や校内研修会の講師を担当していた。コンサルティに本研究の趣旨を説明し、同意を得た。

3. 活動の流れ

遠隔巡回相談の実践に至るまでの手続きについて、以下の手順を実施した。遠隔巡回相談は Apple 社の提供する SchoolWork システム（Apple.inc,2023）を活用した。

6 月下旬：A 県教育委員会指導主事による A 県立 C 高等学校の教頭と特別支援教育コーディネーターに研究内容を説明した。

7 月中旬：第 1 著者が遠隔巡回相談機器(iPad)の受け渡しを実施した。

7 月下旬：第 1 著者が教頭に遠隔巡回相談の懸念事項と希望の確認を実施した。

9 月上旬：C 高等学校への特別支援教育巡回相談実施日に教頭と特別支援教育コーディネーターと遠隔巡回相談機器通信テストに向けての打ち合わせを実施した。

10 月中旬：iPad を使用した遠隔巡回相談機器通信テストを実施した。参加者は第 1 著者、第 2 著者、教頭と特別支援教育コーディネーターであった。

12 月中旬：第 1 回遠隔巡回相談を実施した。参加者は第 1 著者、特別支援教育コーディネーターと教員（女性）であった。

2 月上旬：第 2 回遠隔巡回相談を実施した、参加者は第 1 著者と特別支援教育コーディネーターであった。

2 月中旬：第 3 回遠隔巡回相談を実施した。参加者は第 1 著者、特別支援教育コーディネーターと教員（男性）であった。

3 月上旬：第 1 著者が遠隔巡回相談に参加した特別支援教育コーディネーター、担任教員 2 名に質問紙調査とインタビューを実施した。インタビューの様子は録音を依頼し、承諾を得た。質問紙調査は Fischer, A.J.(2014)の TECHNOLOGY ACCEPTANCE MODEL INSTRUMENT FAST FORM（表 1）を日本語に翻訳し、使用した。

表 1　TECHNOLOGY ACCEPTANCE MODEL INSTRUMENT FAST FORM

非効率	-3	-2	-1	0	1	2	3	効率的
パフォーマンスの低下	-3	-2	-1	0	1	2	3	パフォーマンスの向上
生産性低下	-3	-2	-1	0	1	2	3	生産性向上
効果なし	-3	-2	-1	0	1	2	3	効果あり
役に立たない	-3	-2	-1	0	1	2	3	役に立つ
かなり使えない	-3	-2	-1	0	1	2	3	かなり使える
学習が難しい	-3	-2	-1	0	1	2	3	学習が容易である
操作しにくい	-3	-2	-1	0	1	2	3	操作しやすい
対話するのが難しい	-3	-2	-1	0	1	2	3	対話するのが難しい
対話するのに硬い	-3	-2	-1	0	1	2	3	対話するのに柔軟性がある
使いこなすのが難しい	-3	-2	-1	0	1	2	3	使いこなすのが簡単
非常に面倒	-3	-2	-1	0	1	2	3	非常に使いやすい

4. 倫理的配慮について

東京未来大学研究倫理・不正防止委員会の倫理審査（承認番号 2022-010）を受審した。コンサルティには研究概要を説明後、同意書への署名を依頼した。

【結果・考察】

第 1 回・第 2 回遠隔巡回相談は訪問しての巡回相談時に行動観察をしていた生徒の遠隔巡回相談であったため、状況を把握しての巡回が可能であった。第 3 回遠隔巡回相談は行動観察をしていない生徒の遠隔巡回相談であったため、状況の把握までに時間を要した。インタビューにおいてもコンサルティから出た意見であった。

質問紙調査は、「3」の回答率が 63.8%と最も高く、「2」が 13.8%であった。

遠隔巡回相談は初の試みであったため、コンサルティに戸惑いがあったが、実施後のインタビューでは対面と同様に滞りなく行うことができたと回答しており、一定の満足度を得ることができたと考えられる。

（文献）

Apple.inc.（2023）. スクールワークユーザガイド
https://support.apple.com/ja-jp/guide/schoolwork-teacher/welcome/1/ios

Coutts, M. J. (2015). Conjoint behavioral consultation via distance delivery (CBC-D): An evaluation of efficacy and acceptability.

Fischer, A.J.(2014).Evaluating the Efficacy and Acceptability of Videoconferencing in School-Based Behavioral Consultation.

池田真依子. (2020). アメリカ・スクールサイコロジストを取り巻くテレヘルスサービスの現状と展望. 学校心理学研究, 20(1), 71-76.

(YANO Yoshinori, OHASHI Tomo, ENDO Ai, ENOMOTO Takuya, OGAWA Hirona, HARAGUCHI Masaaki)

小・中学校に在籍する健康管理に特別な配慮を必要とする児童生徒に関する大学生の問題認識

○坂口嘉菜
（上越教育大学）

KEY WORDS: 健康管理，児童生徒，問題認識，大学生

Ⅰ．目的

近年，小・中学校ではアレルギー疾患や心のケア，発達障害や病弱など，健康管理に特別な配慮・支援を必要としている児童・生徒が多数在籍しており，一人一人のニーズについて実態把握し，適切な合理的配慮を提供する必要がある。そこで本研究では教育学部と看護学部の学生が，教諭または養護教諭の視点から学校教育における子どもたちの健康管理に関してどのような意識を持ち，また現在の学校におけるその支援の重要性をどの程度認識しているのかを明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象者と調査期間

A 大学教育学部 2～4 年生 500 名，B 大学教育学部 1～4 年生 235 名,C 大学看護学部 2 年生～4 年生 285 名にアンケート調査への協力依頼を行った。なお，A 大学と C 大学ではメールやウェブ掲示板を通して依頼を行い，B 大学では複数の講義後に直接依頼を行った。アンケート調査は 2022 年 4 月～5 月に実施した。

２．調査方法と倫理的配慮

アンケートは無記名で回答してもらい，Google Forms を用いて実施した。本研究は，上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施された(承認番号: 2021-90)。

３．アンケート項目と分析方法

回答者属性として，性別及び学年，実習経験の有無について尋ねた。アンケートは教育学部用と看護学部用で種類を分けており，実習先の選択肢及び教諭・養護教諭の表現のみ変更を行った。

必須の項目として「教諭(養護教諭)が児童生徒の健康を管理するために,『○○』の知識は必要だと思いますか？」「児童生徒の健康管理に関して，現時点で学校が『○○』に配慮していると思いますか？」「大学の在学中に，児童生徒の健康管理に関連して『○○』について学びたいと思いますか？」といった 3 つの質問を行った。それぞれ,『○○』には,『生活習慣』『アレルギー』『外傷』『疾患』『心のケア』『障害』の 6 つのカテゴリーをあてはめ，計 18 問の質問を行い，5 件法で回答してもらった。

自由記述として「教諭/養護教諭が児童生徒の健康を管理するためには，どのような知識が必要だと思いますか？」「児童生徒の健康管理に関して，現時点で学校が最も配慮している内容は何だと思いますか？」「大学の在学中に，児童生徒の健康管理に関連して学んでおきたいことは何ですか？」という質問を行った。

回答者属性は単純集計を行い，選択式回答は「とてもそう思う」を 5 点,「全くそう思わない」を 1 点として換算し，それぞれの質問において学部間で差があるかどうかについて Mann-Whitney の U 検定を用いて分析した。また，学部内のカテゴリー間で差があるかどうかについてはフリードマン検定,のちに Bonferroni 法補正を行った多重比較を行った。自由記述回答についてはキーワードを抽出，コード化を行い，カテゴリーごとに集計した。

Ⅲ．結果

有効回答者数は A 大学 53 名(回収率 10.6%)，B 大学 203 名(回収率 86.4%)であり，教育学部全体として 256 名からの回答があった。看護学部の有効回答者数は 101 名(回収率 35.4%)であった。

教諭/養護教諭が児童生徒の健康を管理するために必要だと思う知識については，両学部で 6 カテゴリーともに中央値・最頻値が 5(とてもそう思う)であった。自由記述では，教育学部で「疾患」(33 名)，「体調変化への気づき(表情等)」(27 名)，「アレルギー」(26 名)，「救命救急・応急処置・対応方法」(20 名)などが挙げられ，看護学部で「疾患」(12 名)，「心のケア」(10 名)，「発達段階・発達課題」(10 名)などが挙げられた。

現時点で学校が配慮していると思うかどうかについては，両学部とも「アレルギー」の評価点が他のカテゴリーよりも有意に高かった($p<.01$)。学部間の比較を行うと，「心のケア」のカテゴリーにおいて，教育学部の方が看護学部よりも評価点が有意に低かった($p<.01$)。自由記述では，教育学部で「アレルギー」(55 名)，「生活習慣」(11 名)，「コロナウイルス/感染症」(11 名)，「障害/特別な配慮を要する児童生徒」(10 名)などが挙げられ，看護学部で「アレルギー」(12 名)，「コロナウイルス/感染症」(9 名)，「精神面/メンタルケア」(6 名)などが挙げられた。

大学在学中に学びたい内容としては，両学部とも「心のケア」「障害」の評価点が高かった。自由記述では，教育学部で「精神面/メンタルケア」(40 名)，「障害/特別な配慮を要する児童生徒」(33 名)，「アレルギー」(26 名)，「疾患」(16 名)などが挙げられ，看護学部で「発達段階」(9 名)，「精神面/メンタルケア」(8 名)，「生活習慣」(7 名)などが挙げられた。

Ⅳ．考察

教育学部と看護学部の学生は，子どもたちの健康を管理するために生活習慣，アレルギー，外傷，疾患，心のケア，障害の知識が必要であることを十分に認識していた。学部による違いが見られたのは，現時点で学校が配慮していると考える内容に関する項目であり，教育学部の学生の方が心のケアに関する支援が十分ではないと認識していた。教育実習の経験の有無によって差があるかどうかを分析したが,経験有群と経験無群で有意な差は見られなかったため，教育学部の学生は経験に関係なく，学校課題として心のケアが十分でいないと認識していると考えられた。これには，不登校やいじめの話題などに触れる機会が多いことが影響している可能性がある。

(謝辞)
ご協力いただいた学生の皆さまに御礼申し上げます。
※本研究は JSPS 科研費 20H01706「健康管理に特別な配慮を必要とする子どもの教育的支援に関する地域連携モデルの構築」の助成を受けたものです。

(SAKAGUCHI Kana)

児童発達支援センターの役割と今後の在り方

アンケート調査における自由記述内容の質的分析から

是枝喜代治
（東洋大学福祉社会デザイン学部）

KEY WORDS:児童発達支援センター，発達支援，質的分析法

１．目的

児童発達支援センターは 2020 年の時点で全国に 699 ヶ所設置されており，福祉サービスを中心に行う「福祉型」と福祉サービスと併せて治療を行う「医療型」など，多様なサービス形態に分かれている．また，近年では「受給者証」の発行により，手帳の有無に関わらず療育の必要性が認められた児童を対象に加えることができるなど，弾力的な運用が可能となっている．一方で，自治体による格差や療育の質のばらつきなどの課題も指摘されている．

本研究の目的は，全国の児童発達支援センターに対する悉皆調査の中の自由記述項目を参考に，児童発達支援センターの役割や今後の在り方を探ることである．

２．方法

１）調査対象：各都道府県の Web 情報を基に，所在地等の集約が可能であった全国の児童発達支援センター（497 機関）を対象に，質問紙調査を実施した．

２）調査手続き及び分析方法：2020 年 1 月末～2 月中旬にかけて調査対象機関に質問紙を郵送し回答を求めた．本研究では、自由記述の内容について質的内容分析法を用いてキーワードを特定し，複数のカテゴリーとして集約すると共に，カテゴリーごとに内容の考察を行った．なお，回答者は各センターの所長，児童発達支援管理責任者等の中から当該機関として意思決定に関与できる者に依頼した．

３）倫理的配慮について：各回答者に対し，本研究の目的や方法，研究協力に関する利益，不利益等について書面で説明し，同意が得られた場合のみ回答を求めた．なお，本研究の実施にあたり，東洋大学ライフデザイン学部研究等倫理委員会による承認を得た（承認番号:LH2019-016S）．

３．結果

児童発達支援センターの今後の在り方に関しては，自由記述として 105 機関からの記述回答（総数：230 件）を得た．各記述内容からキーワードを特定し，質的内容分析法を用いて関連する内容を集約した結果，9 のカテゴリー＜①（医ケア児を含む）多様化する児童の受け入れと対応，②早期療育体制及び子どもの発達支援の充実，③職員待遇の改善による支援体制の充実，④子育て支援・家族支援の充実，⑤地域における中核施設としての役割の強化，⑥アウトリーチ型の支援の拡大，⑦センターと他機関との連携の充実，⑧インクルーシブな地域支援体制の構築，⑨センター職員の専門性の向上＞が生成された．さらに，各カテゴリー間のつながりを検討したところ，児童発達支援ガイドラインに示される基本的事項の内容（本人支援，家族支援，地域支援，関係機関との連携，支援の質の向上と権利擁護）と関連づけられた．**表１**には各カテゴリー及び上位カテゴリーの内容の抜粋と自由記述データの抜粋を示した．

４．考察

質的内容分析法（Krippendorff,1980）により，最終的に上位カテゴリーとして括られた児童発達支援ガイドラインの基本的事項 5 項目の中から，特に記述量が多かった「発達支援」と「関係機関との連携」について考察していく．

表１　各カテゴリー及び上位カテゴリーの抜粋（*N=105*）

上位カテゴリー	カテゴリー	記述データ
発達支援	（医ケア児を含む）多様化する児童の受け入れと対応	・遠い所から通わなくとも、地域で安心して通うことができる（医ケアの受け入れ可能な）医療型児発が増えればいいと思う。 ・訓練や入浴支援等も受けられれば、なお良いと思う。 ・発達障害のお子さんだけでなく、医療的ケア等を必要とするお子さんへの支援の検討と拡充が必要になってくると感じています。 ・多様化するニーズに応えながら障害のある子ども達も地域であたり前に生活できるサポートを考えていきたいです。
	早期療育体制及び子どもの発達支援の充実	・児童の将来にとってとても大切な時期に、専門的な療育を集団活動の中で行うことは非常に有効と考えます。 ・0才から行政機関と連携しながら早期に障がいを発見し、療育につなげることによって、将来引きこもり等の二次障がいを回避することにつながる。 ・幼児に関しては、保育園・幼稚園・認定こども園等があるが、児発を利用している子ども達のステップアップとして利用していくには、少し難しい問題もあり、うまく引き継ぎができない状況にもなる。幼児への教育課程の中に、もう少し発達支援のカリキュラムが必要なのではないかと感じる。
	職員待遇の改善による支援の充実	・地域支援も行うセンターの役割から見て、通所支援の報酬だけではない資金の補助、助成を行ってほしい。 ・児発センターは、今後、役割を地域の中で明確にしていかなければ、淘汰されていくのではないかという危機感を抱いております。また、児発事業所への指導監査等の強化や、児発ガイドラインの遵守を徹底させていくなど、行政機関とも連携を強化しながら、地域の発達支援システムの中心的な立ち位置を構築していくことが必要です。 ・受け入れる側の人員確保が最大の問題である。センターによっては待機児童がいるのに、職員不足で縮小している所もある。賃金水準を安定させなければ運営自体が危ぶまれる。
関係機関との連携	センターと他機関との連携の充実	・児童発達支援センターだけで、全ての支援を担うことは困難であるため、関係機関と連携を深めたり、役割分担をしながら、地域での支援をよりスムーズに行っていくことが必要と考えます。 ・適切な運営等は監査により指導、確認されるが、支援の内容については、アドバイスも参考にならず、「適切な支援」がどうあるべきか、センター間交流等があれば良いのになぁとも思います。 ・育て難さを抱えている保護者の事例は様々で年々、困難事例も増すばかり。支援者側は研修などを通して事業所間のネットワークを拡げつつ、事業者側も連絡協議会などに参加しながら、関係機関との情報交換や意見交換の場を設け、相互の連携は今も今後も大切だと思う。
	インクルーシブな地域支援体制の構築	・障害のある子はセンターへ行くのではなく、どの子も皆、地域の幼稚園、保育園へ通い、そこで必要な支援を受けられるようになれば、児童発達支援センターは必要なくなると思う。 ・保育所等訪問支援事業がより活用されることで、地域で過ごせる子どもの受け入れが広がってほしい。インクルーシブと言われているが、現状は厳しいものがある。教育・医療・福祉、縦横の連携と言われているが、整備されてきた面と、自治体によって格差を感じる。児童に携わる人材確保が難しくなり職員や保護者から見ても魅力ある施設づくりが必須となる。 ・現在の社会資源においては、まだまだ児童発達支援センターの役割は必要とされていると思うが、将来的には子どもは、障害の有無に関係なく、地域の中で、共に成長できたらと思う。

「発達支援」に関しては，医療型センターの増設や医療的ケア児への支援の検討，拡充を求める意見などが認められた．本調査における医療型センターは，全体で 11 機関（公設 7 機関，民間立 3 機関，その他 1 機関）と限られていたが，厚生労働省の調査でも，2020 年の時点で，全国の児童発達支援センター669 機関の中で医療型センターは 98 機関と，7 分の 1 程度に留まっている．また，「障害児支援の現状分析と質の向上に関する研究：平成 27 年度総括研究報告書」（2015）では，医療型センターの大半が公立・事業団などの公的機関が実施していることから，地域に開かれた医療機関として機能の拡充を行い，さまざまな発達支援を要する児童の受け入れを図ることや，発達支援の内容に応じて加算を付けていく仕組みの検討などが提言されている．2021 年 4 月以降，児童発達支援事業等における看護職員加配（配置）加算の報酬改定等が行われているが，今回の調査結果を含めて考察すると，医療型センターの機能を拡充するなど，地域の中で医療的ケア児の支援を包括的に検討していくことの必要性が考えられた．

「関係機関との連携」に関しては，地域の他の児童発達支援事業所等との役割分担や，地域の他のセンターとの情報交換，さらには自治体の格差解消や共生社会をめざして取り組むことの必要性などの幅広い意見が示された．児童発達支援事業を行う事業所数は，近年漸増傾向にあり，2015 年の段階で 3,258 機関であったのに対し，2021 年の段階では 8,265 機関が認定され，6 年間で約 2.5 倍となっている．年々，増え続ける児童発達支援事業所に対し，行政や地域の児童発達支援センターが有機的に連携し合い，適切に役割分担を行うなどして，地域の実情に合わせた包括的な療育システムを構築していくことが直近の課題として考えられた．こうした課題解決に向けて，地域に在住する障害児の実態（対象児個々人の障害の状態やニーズ，地域療育の実情等）を把握している行政機関が主導的に関わっていくことと，児童発達支援センターを中心とする縦横断的な地域ネットワークを早急に整備し，充実させていくことが望まれる．

（KOREEDA Kiyoji）

「もうすぐ大人期」のきょうだいがとらえた家族 QOL に関する研究

－思春期後期～青年期前期にあるきょうだいへのアンケート調査から－

〇阿部美穂子　諏方智広　滝島真優
（山梨県立大学看護学部）（横浜市立港南台ひの特別支援学校）（成蹊大学文学部）

KEY WORDS: きょうだい　家族 QOL　家族支援

1　目的

障害のある子ども（以下、同胞）の兄弟姉妹（以下、きょうだい）について、ライフステージに対応した支援の必要性に鑑み、阿部ら（2022）では、特に、子どもから大人への過渡期にあたる思春期後期～青年期前期（以下、「もうすぐ大人期」）にあるきょうだいを対象とし、質問紙調査により、自身や家族に関して抱く悩みを分析した。その結果、回答者 166 人中の約 40%が、「現在悩むことがある」と答え、その内容として、将来の自分と同胞との生活に関する懸念をあげる者が多数であった。このことから、きょうだいにとって、家族の生活の質（以下、FQOL）は、重要な関心事であると考えられた。

そこで本研究では、引き続き「もうすぐ大人期」きょうだいがとらえた FQOL について、質問紙調査により① FQOL の因子構成、②家族に関連する悩みの有無、出生順、同胞の障害種別と FQOL 値の関係、③先行研究（阿部，2021）におけるきょうだい児を育てる親が回答した FQOL との相違点の 3 点から実態と課題を明らかにし、支援ニーズを探ることを目的とした。

2　方法

(1) 質問紙

「日本版 FQOL Scale」（小林・阿部・藤井，2016）を用いた。The Beach Center FQOL Scale（2012）の邦訳版で、5 件法 25 項目からなる。妥当性と信頼性を確認済みである。

(2) 調査対象・調査方法

阿部ら（2022）と同じ方法で実施した。回答者を進路未決定の 10 歳代後半～20 歳代前半のきょうだい本人とし、全国きょうだいの会と連携する各地のきょうだい支援組織、特別支援学校 26 校、保護者団体 2 か所等に依頼し、障害児者家庭、及びきょうだいに Google Forms による匿名アンケートのリンクを紙面、メール、ツイッター等で周知した。2021 年 9 月～翌 9 月に得られた 169 名の回答中、質問紙が規定する 21 歳までの障害児者を同胞にもつ回答者は 146 名（86.4%）であった。オンライン調査のため回収率は不明である。

(3) 分析方法

上記 146 名の回答を基本データとし、上記で示した 3 つの観点から、Face 項目に欠損があるものを除いて、必要に応じて統計的手法（エクセル統計 2016）を用いて分析した。

(4) 倫理的配慮

第一筆者が所属する大学の研究倫理審査会の承認（承認番号 2021－05）を得ており、利益相反はない。

3　結果と考察

(1) 回答者の属性

兄 25%、姉 60%、弟 10%、妹 4%で、年齢中央値は 19（13～23）歳であった。同胞の性別は男 66%、女 34%（同胞複数の場合は、最年長者のデータとする。以下同様）で、年齢中央値は 16（5～21）歳であった。同胞の障害種（複数選択）は、知的障害 61%、重症心身障害 16%、知的障害を伴わない発達障害 9%、同身体障害が 8%、不明が 7%であった。

(2) 観点①　FQOL の因子構成

基本データを対象に因子分析（主因子法、プロマックス回転）を実施したところ、きょうだい児を育てる親が回答した FQOL（阿部，2021）と同様、「家族内環境要因」と「家族外環境要因」の 2 因子構造が得られた。しかし、親の回答では「家族内環境要因」に含まれた、「生活の浮き沈み」「子どもの自立」「子どもの生活にかかわる友達や先生などに関する知識」の 3 項目が、きょうだいの回答では「家族外環境要因」に含まれた（**表 1**）。このことから、「もうすぐ大人期」きょうだいは、家族 QOL を外的な環境との関連で認識する範囲が親よりも広く、親の認識とずれがあることが示唆された。

表 1　きょうだいと親が回答した FQOL の因子構造

	きょうだい回答	α	親回答	α
家族内環境要因	12項目	α=0.94	15項目	α=0.94
家族外環境要因	13項目	α=0.93	10項目	α=0.88
因子間相関	0.69		0.54	

(3) 観点②　FQOL に関連する要因

FQOL の平均値は、「悩み有」群（n=55, M=3.5, SD=0.80）＜「悩み無」群（n=91, M=4.0, SD=0.63）となり、有意な差が認められた（$p<0.001$）。きょうだいの出生順（兄、姉、弟＆妹の 3 群）及び、同胞の障害種別 4 群による比較では、有意な差は見られなかった。「家族内環境要因」「家族外環境要因」の 2 因子別に比較したところ、差は見られなかった（「家族内環境要因」M=3.8, SD=0. 82 ;「家族外環境要因」M=3.8, SD=0.73）。2 因子と「悩みの有無」「出生順」「同胞の障害種」の各要因を組み合わせた 2 要因混合計画分散分析の結果、「悩みの有無」要因の主効果のみが確認された。このことから「もうすぐ大人期」きょうだいにとって、他の要因とは関係なく、家族に関する悩みのみが FQOL に関連すると示唆された。

(4) 観点③　親 FQOL との比較

表 2 のとおり、きょうだいに比べ親の値が有意に低かった。「きょうだい・親」と「悩みの有無」の 2 要因分散分析の結果、交互作用が見られ（$p<0.05$）、単純主効果を確認したところ、きょうだい、親の各群で「悩み有」群の FQOL 値が、「悩み無」群よりも有意に低かった。また、「悩み無」群において、親の値がきょうだいの値より有意に低かった。このことから、家族に関する悩みを抱えることは、きょうだい、親に共通して、FQOL 低下につながる課題であると考えられた。

表 2　きょうだいと親が回答した FQOL の比較

	M	SD		n	M	SD
きょうだい	3.8	0.78	悩み有	55	3.5	0.80
			悩み無	91	4.0	0.63
親	3.5	0.65	悩み有	419	3.5	0.58
			悩み無	149	3.7	0.52
	きょうだい>親, $p<.001$		悩み無>悩み有;きょうだい悩み有=親有, きょうだい悩み無>親悩み無, $p<.001$			

4　まとめ

以上より、家族に関する悩みを抱える「もうすぐ大人期」きょうだいには、親と同様に FQOL 向上の視点から支援が必要であると考えられた。その際、双方の FQOL 構造に関する認識の差異を踏まえた内容が必要であることが示唆された。

（ABE Mihoko, SUWA Tomohiro, TAKISHIMA Mayu）

※本研究は科研費基盤研究(C) 20K03050「思春期後期～青年期前期のきょうだいとその家族のための QOL 支援プログラムの開発プログラムの開発」（研究代表者:阿部美穂子）の補助により実施した。

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 障害全般 1 P2B-7

就労継続支援 B 型事業所における農作業向上について（Ⅳ）

－農福連携推進のための行政との連携、栽培品種選定、猪対策における地域との連携について－

〇畠山富士雄　　船津静哉　　久野建夫
（NPO 法人らいふステージ金立ファーム）（NPO 法人らいふステージ）　（周継会教育学・発達医学研究所）

KEY WORDS: 農福連携、B 型事業所、関係機関等との連携

Ⅰ．はじめに

われわれは、本学会 58、59、60 回において、農福連携のための事例検討、農作業における淡路式農作業分析表、農作業難易度分類等 3 表や ICF 活用の有効性を検討してきた。今回、A ファーム（NPO 法人の一組織、以下 A 農園と称す）は新たな畑（7959 ㎡から 5868 ㎡拡張、約 1.7 倍）を取得し、その具体的活用法の検討が必要となった。課題解決を図った経過と結果を報告する。

Ⅱ．目　的

利用者が楽しく意欲的に農作業ができるように、地域・市・県・国と連携して知見や技術を得る。各関係機関の補助金制度についても情報を集める。また、B 町鳥獣被害対策協議会（以下本協議会と称す）に発足時から参加、猪対策も進める。

Ⅲ．方　法

1　A 農園の現状分析、問題点の洗い出し

職員や地域農業経営者（以下関係者と称す）との情報交換で、当事業所の現状を分析し問題点を洗い出した。

2　地域、行政との連携をやろうと思った経過

1 で明らかになった点に対し、農福連携の最新知見は国、農作物計画は県、猪防止柵の設置は市の各担当部署と考え、直接出向いて依頼と情報収集を行った。

3　どんな仕組みを作ろうとしたか

関係者と各関係機関との連携を図るため、新たに A 農園農福連携委員会（以下本委員会と称す）を設立した。猪防止対策については、本協議会に発足時から参加した。

4　地域、行政官への声かけ

本委員会の目的、内容等を法人内で決定し、各行政官と関係者に文書で参加依頼した。県の機関には新たな畑の活用について現地視察で助言を得た。本協議会では、くくり罠の積極的使用を検討した。

5　会議、助言等の実際

本委員会当日は、国の担当官を講師招聘し、農福連携の最新情報について説明していただいた。関係者に農福連携の共通理解を促したうえで意見を聴いた。また、本協議会を通じ、地域協働しながら猪防止対策を進めた。

6　それを現場にどう生かしたか

A 農園の利用者が、本委員会の前後で作業内容がどのように変わったのか調べた。

7　評価

本委員会と本協議会のメリットを調べた。

Ⅳ．結　果

1　A 農園の現状分析、問題点の洗い出し

令和 4 年度売り上げ 65 万円だったが、これから 100 万円への目標達成には、新たな柱となる農作物が必要だった。関係者には、農福連携についての理念の共有がなかった。また、新たな畑活用について必要な施設設備と費用も不明だった。耕作計画の立案は困難で、その活路を行政機関の助言と補助金に求めた。猪対策は本協議会との協働で対応した。

2　地域、行政との連携をやろうと思った経過

畠山は過去、6 年間県教育委員会において行政にかかわり、文部科学省からの情報収集、行政企画立案にかかわった。国や県・市の行政の重要さを身をもって感じた。今回、まず、農福連携の最新の情報と補助事業については、直接、国の出先機関に尋ねようと考えた。県の関係機関には、今後の「儲かる」栽培種類と補助事業について、市には、猪防止柵設置の補助事業について考えを請おうと考えた。関係者に対しては一堂に会する体制作りを考えた。

3　どんな仕組みを作ろうとしたか

本委員会を設立でき、有意義な情報交換ができた。また、本協議会（令和 4 年 4 月～令和 5 年 5 月現在で 13 回開催）を発足し、自然公園指定外しで猪を捕獲できる仕掛けが可能になった。昨年度、A 農園周辺で 12 頭捕獲できた。

4　地域、行政官への声かけ

本委員会への講師招聘や参加を文書で依頼した。

5　会議、助言等の実際

本委員会では国の農副連携担当行政官が、関係者や A 農園職員に直接説明してくださったことで、「農福連携の考え方や補助対象となる施設設備を初めて知った」との意見が大半だった。また、種芋 70 円が売価 1,000 円になる「儲かる」長芋の栽培方法や、A 農園から徒歩 500m のビニールハウス（24m×40m）の提供を申し出ていただき、特に雨天時有効だった。

本協議会では、畠山がくくり罠 6 セット 36 個を地域で最初に導入した。メンバーの中でも、くくり罠は箱縄より軽くて安価と好評だった。また、補助金については、猪防止柵設置 26 万円のうち、市から 10 万円の補助を得た。

6　それを現場にどう生かしたか

上記のビニールハウスについて、雨天時にアスパラガスや大トマト、長ナスやカボチャの栽培で活用している。また、長芋の栽培や、ぼかし肥料作りや自然食品での消毒液について利用者も説明を受け製作が可能になった。

7　評価

本委員会後、A 農園の利用者にとって新たに長芋やぼかし肥料、自然食品からの消毒液つくりなどが体験できた。また、関係者からの理解と協力が得られやすくなった。

Ⅴ．考察とまとめ

本委員会では、参加者は国の農福連携について共通理解できた。関係者から農業技術や環境整備について提言いただき、今後のことで協議できたことは画期的だった。

Ⅵ．今後の課題

補助金を申請するためには、経費の半額を A 農園が負担する必要があり、今後、売り上げを増やし自己資金を確保していく必要がある。

Ⅶ．謝　辞

今回、ご協力いただいた関係者の方々に感謝申し上げる。

Ⅷ．文　献

畠山富士雄・船津静哉・久野建夫(2022)，日本特殊教育学会第 60 回大会ポスター発表知的障害 P14-12.

（倫理的配慮）この発表に関し NPO 法人の機関決定を得た。また、関係機関、関係者からも承諾を得た。

(HATAKEYAMA Fujio, FUNATSU Shizuya, KUNO Tateo)

大学における障害学生のキャリア支援に関する調査研究

規模及び地域別にみた実施状況のちがいとキャリア支援の展望

〇面高有作
（九州大学）

KEY WORDS: キャリア支援、大学、障害学生

【問題と目的】

高等教育における障害学生支援は、入試や修学上の配慮のあり方、学校生活における支援についてなど、修学・生活支援に関する知見の蓄積が進みつつある。一方で、いわゆる「出口の支援」にあたる社会移行支援（就労支援、キャリア選択支援など）は、障害学生支援における残された主要な課題のひとつとされており（文部科学省「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」, 2017）、共生社会を構築するという観点からも重要なテーマである。

障害学生の社会移行において、障害学生の主体性の尊重や就労移行に関する幅広い情報の提供、インターンシップ等の機会の提供が高等教育機関に求められる。これらを実現するためには、学内の支援体制の整備や、地域の社会資源との連携が重要である。

これまでに障害学生の社会移行支援に関する組織的な取り組みについて、いくつかの先駆的な実践が報告されている（例えば、面高・船越・桶谷・西村，2018；面高・柏村・末富・近藤，2019 など）。先行実践・研究においては、地域と連携し卒後も継続した支援を行うこと（西村，2015）や、障害学生の特性に考慮した支援を行うこと（堀江，2013）の意義が明らかにされている。しかし、大学の種別や規模別に障害学生の社会移行支援体制の構築がいかに進みつつあるのかを整理したものは見当たらず、個別の報告に留まっている。また、企業の人事機能の配置や就労支援サービスの地域差があるため地域の特性に応じた社会移行支援のあり方を模索していく必要があるが、地域別の取り組み状況を整理した研究は見当たらない。大学毎の独自の取り組みを促進するうえで、大学規模別及び地域別の観点から資料を整理し、考察することは意義があると考える。

そこで、本研究では大学における障害学生のキャリア支援実施状況について、大学規模別や地域別の違いを明らかにする。そして、地域の特性に応じた大学での障害学生のキャリア支援のあり方について検討する。

【方法】

対象：大学 792 校。日本学生支援機構がおこなったアンケート調査結果（調査期日 2019 年 5 月。回収状況は、日本の高等教育機関 1,174 校、回収率 100%）のデータのうち、大学（792 校）のみを抽出した。

分析方法：大学規模別及び地域別に、キャリア教育及びキャリア支援、配慮実施の有無、学内外連携の実施状況について分析した。大学規模については、文部科学省がおこなっている学術情報基盤実態調査の「規模別大学一覧表（令和元年 5 月 1 日現在）」を参考に、A（８学部以上）を「大規模」、B（５～７学部）と C（２～４学部）を「中規模」、D（単科大学）を「小規模」と分類して比較した。地域については、関東と近畿、その他（北海道・東北・中部・中国・四国・九州）の３つに分類して比較した。実際には構成比の違いを検討するためにカイ二乗検定をおこなった。また、残差分析をおこなった。

【結果】

大学規模別では、大規模及び中規模の大学で実施割合が高く、小規模の大学で実施割合が低かった。「キャリア教育実施状況」（$\chi^2(2)=97.860$, $p=.000$, $V=.35$）、「学外機関との連携状況」（$\chi^2(2)=90.722$, $p=.000$, $V=.34$）、「一般就職ガイダンス、セミナー等における配慮実施状況」（$\chi^2(2)=39.262$, $p=.000$, $V=.22$）、「障害学生向け就職ガイダンス、セミナー等の実施状況」（$\chi^2(2)=115.536$, $p=.000$, $V=.38$）、「インターンシップ先と就職先の開拓活動及び企業との連携状況」（$\chi^2(2)=53.940$, $p=.000$, $V=.26$）。

地域別では、近畿地区において実施割合が高く、そのほかの地域での実施割合が低かった。「一般就職ガイダンス、セミナー等における配慮実施状況」（$\chi^2(2)=9.172$, $p=.000$, $V=.11$）、「障害学生向け就職ガイダンス、セミナー等の実施状況」（$\chi^2(2)=10.148$, $p=.006$, $V=.11$）。

【考察】

アンケート調査の結果より、大学規模や地域によって取り組みの差が見られた。これらの背景には人的資源の確保の難しさや社会的資源の偏在が想定された。これらより、大学規模や地域ごとの支援モデルを構築することが必要だと考える。また、地域別の違いについて一定程度の差が見られたものの効果量は低かった。全体として低い実施率であったことから、障害学生のキャリア支援に関する一層の拡充が求められる。

全国調査の課題として、インターンシップ状況と卒業後の定着状況についての調査が必要であると考えられた。

教育機関の規模や地域を問わず障害学生が在籍している現状を踏まえると、キャリア支援を必要とするすべての障害学生が支援を利用できる体制づくりが求められる。

【文献】

堀江まゆみ（2013）.「発達障害のある大学生への就労支援プログラムの開発」. 研究年報，18， 129-133.

西村優紀美（2015）. 大学における発達障害大学生の支援 ： キャリア教育と就職支援（特集 発達障害者の就労支援の現状）, 職業リハビリテーション 29(1), 28-33.

面高有作・船越高樹・桶谷文哲・西村優紀美（2018）. 大学における発達障害学生へのキャリア支援―自己理解の深化とセルフアドボカシースキルの獲得に向けた支援の実施報告から―, 日本特殊教育学会第 56 回大会　自主シンポジウム

面高有作・面高有作・柏村美生・末富真弓・近藤武夫（2019）. 障害のある大学生への社会移行支援のあり方―大学および企業における支援の実施報告から―, 日本特殊教育学会第 57 回大会　自主シンポジウム

面高有作・塚田吉登・梅田恵・桶谷文哲・近藤武夫（2020）. 大学における障害学生のキャリア支援体制の構築に向けて, 日本特殊教育学会大 58 回大会　自主シンポジウム

高橋知音（2019）.「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告」,「第４章　発達障害・精神障害学生支援の課題」, 日本学生支援機構

本研究は、独立行政法人日本学生支援機構による「学生支援の推進に資する調査研究事業 2020-2022」の成果の一部である。また、科学研究費補助金（若手研究）の助成をうけた（JSPS KAKENHI Grant Number 21K13476）。

(OMODAKA Yusaku)

特別支援学校高等部における個別の移行支援計画（ITP）作成の現状と課題

–2008 時点の本人・保護者の参画の調査結果との比較–

山口　明乙香（高松大学）

KEY WORDS:　個別の移行支援計画　自己決定力(Self-determination)　生徒の参画

【問題の所在と目的】

個別の移行支援計画書(以下、ITP)は、特別支援学校高等部を卒業する生徒の社会的自立及び職業的自立を目的に関係機関との情報共有や支援の一貫性を保つためのツールとして作成されるものである(全国特殊教育学校長会,2003)。個別の教育支援計画が、生徒の在学期間全般の関係機関との連携を目的とするのに対して、ITP は、生徒の移行期である高等部 3 年間と卒業後 3 年間を対象期間として作成される点で目的が異なっている。この ITP は米国をモデルに開発されたものであり(全国特殊教育学校長会,2003)、生徒の自己決定の実現や生活の質(Quality of Life)の向上、ノーマライゼーションを実現する手法として用いられている Person-Centered Planning(以下、PCP)による作成をモデルにしている。

藤井・落合(2011)は、2008 年に全国の特別支援学校を対象に質問紙調査を行い、361 名の回答から ITP の作成状況及び作成時期、作成者、作成会議への生徒本人、保護者の参画の現状について明らかにしている。その結果、在学時 ITP への本人が必ず参加するのは 19.3%であり、意向は確認するが会議へは参加しない(45.9%)という結果であった。卒業後 ITP の作成会議には、本人の参加が必ずとする回答は 33.9%、意向は確認するが会議へ参加しないは 35.0%である現状が報告された。本研究では、藤井・落合(2011)の調査から 14 年経過した 2022 年時点の特別支援学校高等部の ITP の作成状況と本人・保護者の参画状況を比較検討し、国内の移行期における PCP 導入の現状について検討することを目的とする。

【方法】

全国の知的障害・肢体不自由・病弱の特別支援学校から 500 校を無作為抽出し、郵送法による自記式質問紙調査を実施した。実施期間は、2022 年 3 月 1 日-4 月 18 日であった。具体的な調査内容は、藤井・落合(2011)と同様の設問項目として①在学時 ITP の作成者、②在学時 ITP の作成時期、③在学時 ITP 作成会議への本人の参画状況、④在学時 ITP の保護者の参画状況、⑥卒業後 ITP の作成者、⑦卒業後 ITP の作成時期、⑧卒業後 ITP 作成会議への本人の参画状況、⑨卒業後 ITP の保護者の参画状況についてであった。なお本研究の実施は，高松大学研究倫理審査委員会(高大倫審 2021001)で承認されており，報告すべき利益相反はない。

【結果】

調査の結果 73 校の特別支援学校から回答があった。回収率は 14.6%であった。回答校のうち高等部を設置のある特別支援学校は 61 校であった。

1. 在学時 ITP の現状

在学時を対象とする個別の移行支援計画の作成者は、57 校の 93.4%が担任教員であった。作成時期では、高等部入学時が 35.4%（23 校）で、最も多く、次いで高等部 3 年前半が 24.6%(16 校)であった。作成会議をしている場合の、生徒の参加については、必ず生徒が出席するとした回答は 27.3%(12 校)で、意向のみ確認するが最も多い 43.2%（19 校）であった。

保護者の参加は、必ず出席が(23 校)、次いで意向のみ確認するが 29.8%（14 校）であった。

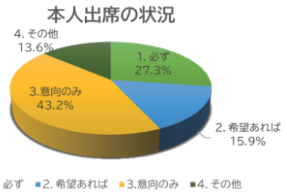


Fig.1 在学時 ITP(本人)

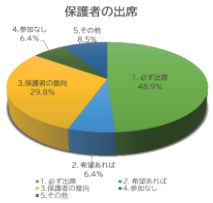


Fig.2 在学時 ITP(保護者)

2. 卒業後 ITP の現状

卒業後を対象とする個別の移行支援計画の作成者は、担任教員が 81.0%(47 校)であった。作成時期は、卒業前が 53.8%（28 校）で最も多く、次いで高等部 3 年次 23.1%(12 校)、就職内定後 17.3%（9 校）という結果であった。作成会議をしている場合の、生徒の参加については、必ず出席するとした回答が 40.8%(20 校)で最も多く、次いで希望があれば出席する 18.4%(9 校)、同じく生徒本人は出席しないが 18.4%(9 校)であった。意向のみ確認するというものが 12.2%(6 校)であった。保護者の作成会議への参加は、必ず出席とする回答は 54.2%(26 校)で最も多く、次いで保護者の意向のみを確認するが 18.8%（9 校）、希望があれば出席するとした回答は 10.4%（5 校）であった。

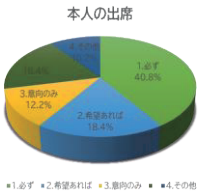


Fig.3卒業後 ITP(本人)

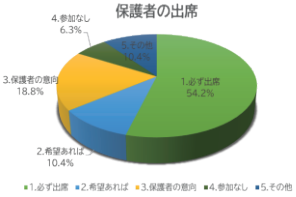


FIg.4 卒業後ITP(保護者)

3. 2008 年調査(藤井･落合,2011)との相違点

卒業後の ITP 作成会議において、必ず参加するに次いで、希望があれば参加する（18.4%）と意向のみ確認する（12.2%）より割合が多くなっていたのは、2008 年調査とは異なる傾向であった。保護者の傾向は必ず出席の割合が、在学時 ITP、卒業後 ITP のいずれも割合が高まっていた。

【考察】

本研究の結果より、在学時、卒業後 ITP の作成状況として、全体的な大きな傾向の異なりは確認されなかったが、保護者に関する作成会議への出席や卒業後 ＩＴＰにおいては本人が必ず出席とする回答割合も増えていることから、当事者中心の ITP 作成にたいする意識の高まりは低下していないと思われる。

【引用参考文献】

藤井明日香・落合俊郎(2011)特別支援学校(知的障害)高等部における個別移行支援計画の内容及び作成状況に関する調査、広島大学付属特別支援教育センター紀要、9,29-37.

全国特殊学校長会 (2003) 障害児･者の社会参加をすすめる個別移行支援計画「就業支援に関する調査研究報告書」．ジアース教育新社.

(YAMAGUCHI Asuka)

障がいのある親のケアを担うヤングケアラーの自己開示における配慮について

研究動向と事例からの考察

〇江頭　進
（栃木県立今市特別支援学校）

KEY WORDS: ヤングケアラー　こども家庭庁　オオルベリーグッド(All Very Good)

（はじめに）

「ヤングケアラー」とは、慢性的な病気や障がい、精神的問題やアルコール・薬物依存を抱える家族などを世話している 18 歳未満の子どもや若者を指す言葉である。日本では 2014 年ごろから、家族のケアを担う子どもや若者が新聞やテレビなどのメディアで関心が持たれるようになった。また、三富(2000,2008,2010)によってイギリスの支援制度の紹介がされ、澁谷(2017)が 2014 年にイギリスで成立した「2014 年子どもと家族に関する法律(Children and Families Act 2014)」と「2014 年ケア法(Care Act 2014)」がもたらした状況について、イギリス滞在をとおして行ったインタビュー調査等の内容について、それまでの研究の蓄積に加えて報告している。

日本国内においても研究が進んでおり、精神障害の母を子どもの頃からケアしてきた女性のライフストーリーを論じた森田(2010)、関西の中核都市の公立中学校 18 校の担任教師にヤングケアラーと思われる生徒がいるかどうかを尋ねたアンケート調査に基づく北山(2011)などがある。

2023 年 4 月 1 日より、日本政府において「こども基本法」が施行されて、「こども家庭庁」が発足し、こどもたちの健全育成に向けて横断的に行政が行われるようになった。政策の中で「4　成育環境にかかわらず誰一人取り残すことなく健やかな成長を保障」をあげ、ヤングケアラーについては、「本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話などを日常的に行っているこどものこと。責任や負担の重さより、学業や友人関係などに影響が出てしまうことがある」としている。

（目的）

「ヤングケアラー」は、まわりの人たちの反応などを意識していることが多く、本人から自己開示しにくいという困難性があるため、学校などの集団内では実態把握が難しい面がある。そこで本研究では、学校現場や職場環境などでヤングケアラーが自己開示していく上で適切な人的物的環境について検討することを目的とした。森田(2010)の論じた手法により自己開示した私自身の体験事例をあげて、まわりの人たちの態度変容や開示の時の人的物的環境などの配慮について必要なことを考察する。

（方法）

① 私自身のライフストーリーをまとめる。
② 生涯のそれぞれの時期において「ヤングケアラー」の自己開示をまわりの人たちに実施し、まわりの人たちの態度変容をとらえ、配慮について考察する。

(結果)

① ライフストーリー

私自身のヤングケアラー人生は誕生の時から始まる。母親が本人を産んだ後に産褥熱で脳炎となり入退院を繰り返す。本人が小学校 2 年生までは祖母に育てられるが、祖母が交通事故で他界し、以後はヤングケアラーとなる。父親は仕事の都合で留守にすることが多く、母の介護は小 2 の本人が主となっていた。母の介護をしながらの学校生活となっていく。

② 自己開示時における人的物的環境

・幼少期

祖母が亡くなった時に担任教師に呼ばれて小さな職員室で話をする。まわりでは教職員が仕事をしていたが、他の児童はいない状況。これからの介護と学習について話をする。その時、担任教師からテストを返却され、「All Very Good」とサインされた。サインを励みにして生活する。子どもたちの前では自己開示できず過ごす。

・青年期

高校生　定期テストでは成績良好 毎日のストレス発散のため合唱部で昼休みに歌う。個別懇談で自己開示。家庭状況を踏まえ進路について担任と相談をする。

大学生　卒業論文で障害者への偏見に関する臨床社会心理学的研究をまとめ発表する。その時母親の介護について自己開示する。みんなの前での自己開示に抵抗感があり、反応もさまざまであった。

・壮年期

施設職員や教職員として勤務。途中で母親が他界。それまでの 2 倍速のように感じていた生活が終了。職場では介護については何も言えず。ヤングケアラーとして過ごした日々の生活から、児童生徒に言葉や手で補助をし過ぎてしまい同僚の注意を受ける。自己開示できず。

・成熟期

ヤングケアラーの時の食生活の影響で、胃炎となり休みがちとなる。ヤングケアラーであったことをまわりの人に自己開示するが、理解は不透明。

（考察）

このような研究からヤングケアラーの自己開示においては、利害関係のない状況、小さめの部屋、話を聞いてもらえる雰囲気、個人情報保護を前提とすることが必要と思われ、カウンセリングマインドのある状況での自己開示が大切と思われる。また、ケアラーの終了後の人生においても様々な影響が出やすいので配慮が必要と思われる。

（文献）

・北山沙和子(2011)「家庭内役割を担う子どもたちの現状と課題－ヤングケアラー実態調査から」兵庫教育大学大学院学校教育研究科 2011 年度修士論文
・こども家庭庁(2023)「こども基本法パンフレット」こども家庭庁ホームページ
・三富紀敬(2000)「在宅介護を担う児童」「イギリスの在宅介護者」ミネルヴァ書房 393-481
・三富(2008)「介護を担う子どもと支援事業」「イギリスのコミュニティケアと介護者－介護者支援の国際的展開」ミネルヴァ書房 279-332
・三富(2010)「介護を担う子どもと社会的排除」「欧米の介護保障と介護者支援－家族政策と社会的包摂、福祉国家類型論」ミネルヴァ書房 218-237
・森田久美子(2010)「メンタルヘルス問題の親を持つ子どもの経験－不安障害の親をケアする青年のライフストーリー」立正社会福祉研究 12(1),1-10
・澁谷智子(2017)「ヤングケアラーを支える法律－イギリスにおける展開と日本での応用可能性」成蹊大学文学部紀要 52 1-21

(EGASHIRA　Susumu)

なぜ、特別支援教育は「中止」の勧告を受けたのか？

～勧告（ａ）の検討から～

中山忠政
（弘前大学 教育学部）

KEY WORDS：障害者権利条約 インクルーシブ教育システム 総括所見

（目的）

2022年９月９日、国連の障害者権利委員会は、わが国の障害者権利条約の履行に関する「総括所見」を公表した。総括所見は、2016年６月に提出された締約国報告（初回報告）に対するものであり、事前質問事項（2019年10月）やそれへの回答（2022年５月）、対面（建設的対話）による対日審査（８月22・23日）の過程を経たものであった。わが国が条約を批准（2014年２月）して、初めてとなる総括所見であったが、第24条（教育）に関しては、「特別支援教育の中止（cease）」を含む「強い勧告」（urges）がなされた。なぜ、特別支援教育は中止の勧告を受けたのであろうか、検討していく。

（方法）

総括所見は、「懸念」と「勧告」からなり、第24条に関しては、それぞれ（ａ）～（ｅ）の６項目（計12項目）が示された。このうち、勧告の（ａ）の項目について検討する。

（結果）

「勧告」は、「一般的意見第４号」（2016）と「持続可能な開発目標（ＳＤＧｓ）」を「想起し」（Recalling）とする前文のもと、「the Committee urges the State party to:」とされ、以下の（ａ）（前半部分）が示された。

> （ａ）Recognize the right of children with disabilities to inclusive education within its national policy on education, its legislation and its administrative arrangements, with the aim of ceasing segregated special education,
>
> （ａ）国の教育政策、法律及び行政上の取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある児童が障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること。（外務省仮訳）

勧告（ａ）の冒頭、「障害のある子どものインクルーシブ教育を受ける権利を認めること」（Recognize the right of children with disabilities to inclusive education）が求められた。

条約は、第24条第１項において、「締約国は、教育についての障害者の権利を認める（recognize）」とし（１文目）、その権利（教育についての障害者の権利）の実現のため、インクルーシブ教育システムの確保を締約国に求める（２文目）ものである。また、「一般的意見第４号」には、「Article 24: Right to inclusive education」として、第24条の「インクルーシブ教育の権利」について、74のパラグラフにわたり示されている。例えば、パラグラフ10においては、「インクルーシブ教育は、以下のように理解される。（ａ）すべての学習者の基本的人権（後略）」（石川ミカら仮訳）（Inclusive education is to be understood as: (a) A fundamental human right of all learners.）とされている。なお、「一般的意見」は、条約の特定の条項などについての委員会の解釈を示したものであり、締約国においてはガイドラインとして機能するものである。

今回の勧告においては、第 24 条第１項に規定された内容を、「障害のある子どものインクルーシブ教育を受ける権利を認めること」と冒頭に示し、第 24 条第１項の履行を強く「念押し」するものだったものと言えよう。

一方、中央教育審議会の報告（2012）においては、「インクルーシブ教育システムの定義」として、「障害者の権利に関する条約第 24 条によれば」と説明を始めながらも、「インクルーシブ教育システムが障害のある人の権利であること」（第１項の冒頭）を取り上げることなく、インクルーシブ教育システムの説明を行っていた。

締約国報告（2016）においては、154・155 パラグラフにおいて、憲法第 26 条（教育を受ける権利）、教育基本法第４条第２項（障害のある者が十分な教育を受けられるようにすること）、障害者基本法第 16 条（障害のない児童生徒と共に教育を受けられるよう配慮すること）の３つを取り上げ、その後、障害のある子どもの教育施策について説明されていた。しかしながら、取り上げられたもののいずれもが、インクルーシブ教育システムが障害のある人の教育についての「権利」であることを規定するものではなかった。

また、締約国報告に添付された、障害者政策委員会による「議論の整理」（2015 年９月）（第３次障害者基本計画の実施状況の監視を通じてまとめられた委員会の意見）においても、インクルーシブ教育システムについては、「インクルーシブ教育の進捗状況はどうか」「本人及び保護者の意思は尊重されているか」「環境の整備は進んでいるのか」の３つの論点が示されたが、そのいずれにもおいて、インクルーシブ教育が障害のある子どもの「権利」であることに関係しそうな指摘はなされていなかった。

勧告を受けた、文部科学大臣の記者会見（９月 13 日）においても、「条約に規定されておりますインクルーシブ教育システムというのは、障害者の精神的、または、身体的な能力を可能な限り発達させるといった目的の下に障害者を包容する教育制度であると、そう認識しております」として、インクルーシブ教育システムが障害のある人の「権利」であることについての言及はなかったのである。

（考察）

障害者権利委員会からの第24条に関する勧告（ａ）の冒頭、インクルーシブ教育を障害のある子どもの「権利」として「認めること」（外務省仮訳では「認識すること」）が求められた。わが国においては、条約の批准に向けた段階から、また、勧告がなされた後においてさえも、インクルーシブ教育システムが障害のある人の「権利」であることについて言及されることはなく、それは一貫し、「かたくな」でもあった。わが国は、インクルーシブ教育システムの確保を求める条約を批准したにもかかわらず、障害者基本法第16条の「可能な限り（中略）共に教育を受けられるよう配慮し」の規定（2011年８月改正）にみられるように、インクルーシブ教育システムが、障害のある人の「権利」であることを認めることはなかった。障害のある人の「権利」に向き合わない、わが国の姿勢は、この間、障害のある子どもが学ぶ教育の場の「分離」が急速に進むという事態を招き、その結果として、「特別支援教育（分離教育）の中止」という勧告を招いたのであった。

文献 文部科学省（2022）永岡桂子文部科学大臣記者会見録（2022年９月13日）https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00300.html

(Tadamasa NAKAYAMA)

「個別の教育支援計画」の作成・活用と連携についての研究

―特別支援学校における連携事例を通して―

○半澤　彰子　　菅井　裕行
（宮城県立山元支援学校）　（宮城教育大学教職大学院）

KEY WORDS:　個別の教育支援計画　連携事例　特別支援学校

【目的】

「個別の教育支援計画」は，子ども一人一人のニーズを把握し，関係者・機関の連携による適切な教育的支援のために策定されることになっている。現状調査から，個別の教育支援計画の〈関係機関と共有する〉〈「積み重ね」を知る〉〈「背景」を感じ取る〉〈修正する〉〈「個別の移行支援計画」に盛り込む〉といった多様な活用イメージが充分に共有されていない可能性，連携における対話や係わりを通した実態把握の重要性が示された(半澤・菅井, 2023)。本研究では，教師が子どもとの係わりから実態を捉える過程と，連携ネットワークの動態を分析し，子どものニーズ・実態に基づく個別の教育支援計画の作成と，計画を活用した連携について検討することを目的とした。

【対象と方法】

X年６月～X＋１年12月，A県内のB特別支援学校(以下，B校)にて，教師と子どもの係わり合いや子どもをめぐる教師間のやり取りを参与観察し，エピソード記述式で記録した。

＊倫理的配慮：本研究の実施・結果の公表については，B校の校長・教職員に研究趣旨を説明し，同意を得ている。なお，本稿で取り上げた事例は，個人情報保護のため，本質を損なわない範囲で加工したものである。

【事例】

C児は自閉スペクトラム症と診断されている。前籍校では，疼痛等の身体症状を呈して学校生活を送ることが難しかった。本稿では，Cをめぐる校内連携を中心に報告する。

1:「個別の教育支援計画」作成・核となるネットワークの形成

前籍校から引き継がれた個別の教育支援計画から，Cの感覚の敏感さや二極化した捉え方が示唆された。B校転入後の係わり合いにおいて，Cは〈比較的安定した状態〉〈興奮した状態〉〈応答しない状態〉の頻繁な入れ替わりを示した。対人関係への不安が背景にあると考えられたため，Cの気持ちの言語化を通して，心理的な安定を図ることを支援目標とした。

初期の校内連携ネットワーク(図1)では，Cに対する捉えや支援方針の共有の困難さが常態化し，医療機関への問い合わせや校内ケース会実施の見通しも立たない状況にあった。担任Dは，連携ネットワークを見直す必要があると考え，Cとの係わりが多い〈担任D-担任E-養護教諭〉を核とするネットワークの形成を試みたところ(図2)，エピソードの共有から支援方針の検討に繋がった(Ep. 1)。一方，連携ネットワーク全体では支援方針の統一が難しく，インシデントが生じた。管理職も含めたケース会では，Cの言動の問題点を挙げる発言や，議論が“散漫”になる場面が続いた。担任Dは，個別の教育支援計画の支援目標と，エピソードから理解されたCの実態を示し，“(インシデントは)Cにとって自分そのものを破壊されるような体験だったのではないか”と投げ掛けた。すると，出席者の一人から「Cにとっては傷付く体験だった」と発言があった。

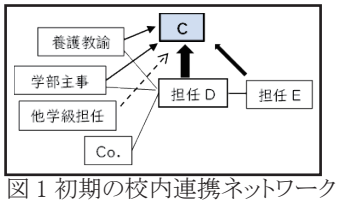


図1 初期の校内連携ネットワーク

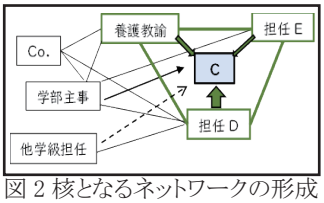


図2 核となるネットワークの形成

➡:支援関係(線の太さは係わりの程度を示す) ━:情報共有関係

Episode 1「Cにとっての保健室」

担任Dは“Cは保健室に出入りするとき「行ってきます」「ただいま」と言っていた”ことを共有し，“〈保健室に戻れる安心感〉があるから，保健室の外での活動に取り組めるのではないか?”と投げ掛けてみた。すると，養護教諭から「Cが『保健室から出たら戻っちゃダメなの?』と訊いてきて，『そんなことないよ。大丈夫だよ』と応えた」やり取りが語られた。…担任Eが「今のペースに乗せる」方針を示すと，担任Dと養護教諭も同意した。

2:教師間連携の「揺れ動き」・「個別の教育支援計画」活用場面

教師と一対一で係わる自立活動を中心にすると，Cは少しずつ登校するようになった。登校が安定した頃，言動について教師から注意を促されたCは，「怒られる」と訴えて校舎外へ飛び出した。飛び出しを契機にCは不安定な状態が続き，登校回数が月１回程度となった。担任D・Eは家庭訪問を通してCとの係わりを維持することにしたが，次第に担任Eから「訪問する必要はあるのか？」等の言葉が出てくるようになり，担任間の連携が不全状況に陥った(Ep. 2)。そこへ養護教諭の働きかけがあり，〈担任D-担任E-養護教諭〉のネットワークでCの実態や支援を再び検討することとなった(Ep. 3)。

Episode 2「無力感」

《校外学習にCが参加することについて話し合っていた》担任Eは，「参加するなら，Cには教室で皆と事前学習を受けさせる」と主張した。担任Dが難色を示すと，担任Eは「Cが前みたいに『飛び出し』たらどうするのか」「責任をとれない」と口にした。担任Dは“Cの行動と，Cの行動に対する大人の不安は，分けて考える必要がある”“Cも変化している部分がある”と伝えるが，担任Eは「どこが変化したのか?」「D先生の考え方と自分の考え方は違う」と返して出ていった。担任Dは“無力感”を覚えた。

Episode 3「もどかしい」

養護教諭が「『Cが教室に行く』のは難しい」と口にすると，担任Dは“Cを無理に教室へ連れて行きたくはなかった”と応えた。…担任Eは，「Cに参加してほしい気持ちは担任間で同じだったと思う」「どうすれば良いかわからない，もどかしさがあった」と明かした。担任Dは“担任間で話し合う段階で躓くから，もどかしかった”と言葉にした。…担任Eの「Cはすぐ行動に出すから困る」「集団で動くことを教えるために，教室で皆と授業を受けさせたかった」という発言に，担任DはCの「個別の教育支援計画」に記された支援目標やエピソードを挙げ，“Cが行動に出すのは，〈不快だ〉という気持ちに突き動かされてしまうからでは”“少しずつ気持ちを言葉にするようになってきている”と捉えを示した。しかし，話は打ち切られ，担任Dは“不全感”“もどかしさ”を覚えた。

【考察】

本事例において，「個別の教育支援計画」はCの背景や積み重ねを捉えるといった現状調査に示された活用イメージに加え，Cの実態や支援を検討する場に担任が計画を持ち込むことで〈対話の軸〉としても活用された。また，教師間の関係性に「揺れ動き」が見られたことから，連携・支援は動的関係性のなかに生じ，教師間の関係性や子どもの示す言動への教師自身の不安が校内外連携の障壁となり，計画の活用を停滞させることが示唆された。さらに，連携・支援における対話には，*(1)子どもの心の理解に基づいたニーズ・実態の把握　(2)子どもの在り様を描き出し共有する動的な営み　(3)子どもの想いを受け止め応えようとする姿勢* が必要であると考えられた。

以上から，個別の教育支援計画の活用の多様性が認識され，連携・支援において対話が保障されていることにより，子どものニーズ・実態に基づいた計画の作成や，計画を活用した連携に繋がると考えられる。連携・支援における対話が意義あるものとなるためにも，個別の教育支援計画の活用は重要である。

付記：本稿には，第一著者の宮城教育大学教職大学院実践研究論文の一部が含まれているが，内容は新たに書き起こしたものである。また，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(文献) 半澤彰子・菅井裕行(2023)「個別の教育支援計画」の作成・活用と連携についての研究－特別支援学校における現状調査を通して－．宮城教育大学教職大学院紀要, 4:129-136.

(HANZAWA Akiko, SUGAI Hiroyuki)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 障害全般 1 P2B-13

特別支援学校における GIGA スクール構想の成果と課題の検討

～秋田県内の特別支援学校の研究主任に対するアンケート調査の分析を通して～

◯池田和馬
（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）
藤井慶博
（秋田大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:特別支援学校，GIGA スクール構想，ICT 活用

Ⅰ 目的

2019 年 12 月「新しい時代の初等中等教育の在り方論点取りまとめ」では，児童生徒向けの１人１台端末と，高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することが提起され，GIGA スクール構想が進められた。また，2021 年１月中央教育審議会から出された「令和の日本型学校教育の構築を目指して」の答申の中では，不登校，病気療養，障害，あるいは日本語指導を要するなどにより特別な支援が必要な児童生徒に対するきめ細かな支援，さらには個々の才能を伸ばすための高度な学びの機会の提供等に，ICT の持つ特性を最大限活用していくことが重要であることが示された。今後，特別な支援が必要な児童生徒の実態に応じた個別最適な学びを進めていくうえで，ICT の活用が大いに期待されるが，本研究では，特別支援学校における GIGA スクール構想の実施後の成果と課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ 方法

（１）対象

秋田県内特別支援学校　研究主任 15 名

（２）分析方法

GIGA スクール構想元年にあたる 2021 年度の成果と課題について自由記述によるアンケート調査を 2022 年１月に実施し，KJ 法に準じて分析した。なお，倫理的配慮としてアンケート対象者と秋田県特別支援学校教育研究会会長に対して，研究の趣旨や内容，データの扱いについて説明し，承諾を得た。

Ⅲ 結果

アンケート調査の結果を成果（表１）と課題（表２）に分けて示した。

ICT 活用の成果は，４つのカテゴリーに分類された。

「児童生徒の学びの充実」では，障害による困難さへの改善手段，学習への参加意欲の向上，児童生徒の情報活用能力の向上などが挙げられた。

「授業への効果的な活用」では，リモートでの双方向による交流や遠隔授業，授業のねらいに沿った活用などが挙げられた。

表１　ICT 活用の成果（ｎ＝37）

児童生徒の学びの充実(17)	障害による困難さへの改善手段(6)
	学習への参加意欲の向上(3)
	児童生徒の情報活用能力の向上(3)
	振り返りや自己評価での活用(3)
	学校生活での般化(1)
	児童生徒の余暇の充実(1)
授業への効果的な活用(12)	リモートでの双方向の交流(4)
	遠隔授業(4)
	授業のねらいに沿った活用(2)
	活用できるアプリの増加(2)
校内体制の整備(6)	研究会や研修会での活用(4)
	ICT 推進リーダーとの連携(1)
	職員間での情報共有(1)
職員のスキル向上(2)	職員の活用率の向上(1)
	効果的な機器や教材の選定(1)

※ICT 推進リーダー・・・秋田県内特別支援学校において，ICT 活用の推進と指導的役割を担う教員

表２　ICT 活用の課題（ｎ＝25）

職員のスキル向上(11)	活用に向けた情報の収集と共有(5)
	職員間の格差(4)
	授業のねらい達成に向けた活用(2)
機器・システムの制約(8)	アプリの不足と使用制限(5)
	接続トラブル(2)
	整備の遅れによる機器の不足(1)
体制整備(3)	指導・支援可能な職員の配置(2)
	早期の体制づくり(1)
児童生徒の情報活用能力の育成(3)	ICT 活用スキルの向上(2)
	メディアに触れる機会の不足(1)

「校内体制の整備」では，研究会や研修会での活用，ICT 推進リーダーとの連携などが挙げられた。

「職員のスキル向上」では，職員の活用率の向上，効果的な機器や教材の選定が挙げられた。

ICT 活用の課題は，４つのカテゴリーに分類された。

「職員のスキル向上」では，活用に向けた情報の収集と共有，職員間の格差などが指摘された。

「機器・システムの制約」では，アプリの不足と使用制限，接続トラブルなどが挙げられた。

「体制整備」では，指導・支援可能な職員の配置，早期の体制づくりが指摘された。

「児童生徒の情報活用能力の育成」では，ICT 活用スキルの向上，メディアに触れる機会の不足が挙げられた。

Ⅳ 考察

調査結果から，成果として児童生徒の学びの充実が一番多くのラベル数であった。これは障害による困難を改善・克服するための活用や学習意欲の向上につながるなど，児童生徒の内面に寄り沿う内容であったと推察された。また，児童生徒の学びの充実と授業への効果的な活用は，表裏一体の関係で影響し合っていると推察された。さらに，校内支援体制が整備され，職員のスキル向上も認められた。

一方で，課題として職員のスキル向上，機器・システムの制約，体制整備，児童生徒の情報活用能力の育成が挙げられた。これらは，一定の成果として認められたものの，課題としても指摘されたことになる。機器・システムの制約や職員間の格差，情報を共有する機会については，校内だけでなく，コンソーシアムのような組織づくりのもと，幅広い情報収集や共有が求められよう。また，児童生徒の情報活用能力の育成は，「生きる力，学びのその先へ」といった学習指導要領の趣旨からも学び続ける環境作りとしても，今後更なる充実が求められよう。

【文献】

中央教育審議会（2019）:「新しい時代の初等中等教育の在り方論点取りまとめ」.
中央教育審議会（2021）:「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～(答申).

(IKEDA Kazuma,FUJII Yosihiro)

インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究Ⅲ

― 「特別の支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対する理解」の事項を含む科目に関する検討 ―

○ 磯貝順子
（大妻女子大学 家政学部）

KEY WORDS: インクルーシブ教育・教員養成・教職課程

Ⅰ 問 題

教職免許法の一部改正により,2019 年 4 月からは「教育の基礎的理解に関する科目」に「特別の支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対する理解（1 単位以上修得）」の事項を含む科目（以下,当該科目）が必修科目として新設された。これによって,教職免許を希望するすべての学生が必ず「特別の支援を必要とする幼児及び児童生徒」について学ぶことになった。筆者は,インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成について一連の研究を行い,学校現場のニーズ調査から特別支援教育に関する科目の必修化を指摘し,学校現場が求めている学習内容について明らかにした（鳥海ら,2015 他）。前々報「インクルーシブ教育の推進に必要な教員養成に関する研究Ⅰ」（磯貝,2021）では,教職課程を置いている首都圏の国立大学法人の大学 10 校を,同研究Ⅱでは全国の国立大学法人の教育大学 10 校を対象に,当該科目についてどのように授業を行っているかを調査した（磯貝 2022)。これらの研究の結果，教職コアカリキュラムの「(2)特別の支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する」、「(3)障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児，児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。」、障害種の扱い方が養成校によって異なっていた。本報告では,全国の国立大学法人の教員養成を行っている学部（以下,養成校）に対象範囲を拡大し当該科目の現状を分析する。

Ⅱ 目 的

本報告では,「特別の支援を必要とする幼児,児童及び生徒に対する理解」の事項を含む科目に関する授業の現状と課題について明らかにすることを目的とする。

Ⅲ 研 究 方 法

1 調査対象：全国 6 地区（北海道・東北,関東・甲信越,東海・北陸,近畿,中国・四国,九州地区）にある国立大学法人の教員養成学部 10 校（研究Ⅰ,Ⅱの対象校を除く。）

2 手続き

（1）調査：大学のホームページから,教職科目を検索し,当該科目についてのシラバスを調査資料とした。

（2）調査期間： 202X 年 3 月～4 月

（3）分析の視点：①単位数,②履修学年,③到達目標,④シラバスに示された障害種等

Ⅳ 結果と考察

1 単位数

10 校の養成校の中で 7 校が 2 単位（15 回授業）,3 校が 1 単位と前報と同様な結果となった。

2 履修学年

3 年次が 4 校,2 年次,全学年が 3 校,1 年次が 2 校,不明が 1 校と養成校によって様々であった。前報では 1 年次が 6 割を占めて最も多かった。

3 到達目標

シラバスの到達目標及び授業概要,授業計画から各養成校の当該授業における到達目標を確定した後,教職コアカリキュラムの到達目標に即して分類を行い表 1 に示した。

4 シラバスに示された障害種

表 2 に示されたように,養成校により差はあるが,視覚障害,聴覚障害,知的障害,肢体不自由,病弱や発達障害が多く取り上げられていた。

表 1 教職コアカリキュラムの到達目標により分類した養成校の到達目標

	教職コアカリキュラム上の到達目標	校数
(1)	1)制度の理念や仕組みの理解	10
	2)発達,心理特性,学習の過程	7
	3)学習上又は生活上の困難についての基礎的知識	9
(2)	1) 支援の方法について例示できる。	9
	2)「通級による指導」及び「自立活動」の位置づけと内容の理解	7
	3)個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する意義と方法	4
	4)特別支援教育コーディネーターや関係機関,家庭との連携	9
(3)	1)母国語や貧困等により特別の教育的ニーズのある子どもの困難や組織的な対応の必要性の理解	5

表 2 シラバス上で取り上げられている障害種

大学	障害の種類
①	視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD
②	視・聴・知・肢・病・発障・言語
③	視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD・情緒・言語
④	特別の支援を必要とする幼児及び児童生徒
⑤	視・聴・知・肢・病
⑥	視・聴・知・肢・病・発障
⑦	視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD・言語
⑧	視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD・重複
⑨	視・聴・知・肢・病・LD・ ADHD・ASD・情緒・重複
⑩	発障・種々の障害

＊発障：発達障害,言語：言語障害，情緒：情緒障害,重複：重度重複障害の略

Ⅴ 結論

本報告では当該科目を 2 単位設定とする養成校が多かった。2 単位設定の養成校では,「授業のユニバーサルデザイン化」,「交流及び共同学習」,「共生社会」,「合理的配慮」,「保護者支援・連携」,「いじめ・不登校・非行」など養成校独自の授業内容が見られた。「(3)障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児,児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。」を取り上げた養成校は前々報同様に,本報告でも半数にとどまった。(磯貝順子は鳥海順子の学会ネームである)。 (ISOGAI Junko)

フィンランドの通常学校における多様な学びの保障

－PBL とインクルーシブ教育の視点から－

是永かな子
（高知大学教育研究部 人文社会科学系 教育学部門）

KEY WORDS: フィンランド　通常学校　PBL

(目的)

2022 年 9 月、国連の障害者の権利に関する委員会は日本の第一次報告書に対して「長く続く特別支援教育により、障害児は分離され、通常の教育を受けにくくなっている」との最終見解を公表した。特別な場で分離的に提供される特殊教育から、一般的な教育制度から排除されず個のニーズに柔軟に応じるインクルーシブ教育への転換は依然課題である。よって、本報告では学校教育における多様な学びの保障の状況を分析することを通じて、インクルーシブ教育をいかに促進するかを問いとする。とくに近年特別学校を閉鎖して、通常学校におけるインクルーシブ教育を推進してきたフィンランドに注目する。具体的な研究課題は前述の国連委員会の指摘を踏まえて「すべての障害児が小中高校に入れる手段の確保」のための、個別化(Individualization)と柔軟性(Flexibility)を追求する学校制度の検討、PBL(Project/Problem/Phenomenan Based Learning)とインクルーシブ教育の関連性、についてである。

(方法)

方法は文献研究と調査研究である。文献研究は関連する先行研究や公的機関の公式 Web サイト掲載情報、訪問調査時提示資料等を分析する。調査研究は、2023 年 3 月に実施した PBL とインクルーシブ教育の関連性についての訪問調査の分析結果を示す。具体的には 20XX 年 3 月 23 日、24 日に訪問した首都ヘルシンキ市立 A 義務教育学校(以下、A 校)、3 月 27 日に訪問した第 7 の都市ユヴァスキュラ市立 B 義務教育学校(以下、B 校)、3 月 28 日に訪問したユヴァスキュラ市立 C 義務教育学校(以下、C 校)において、PBL とインクルーシブ教育の関連について授業参観と管理職に対する聞き取り調査を実施した。そして 3 月 28 日にはユヴァスキュラ大学で PBL を研究する大学教員に対して聞き取り調査を行った。具体的な質問項目は以下である。①フィンランドにおいて PBL はいつ導入されたか。②PBL を導入したメリットとデメリット及び今後の課題は何か。③PBL とインクルーシブ教育の関係をどのように考えるか。④PBL の活動に関して個々の子どもをいかに評価するか。⑤PBL の時間を教科に分割して計算するか。⑥特に低学年には PBL をどのように導入するか。⑦PBL をいかに実践しているか。⑧PBL を指導できるようになるための教員研修や教員養成における工夫。⑨PBL の導入において難しいと考える点は何か。⑩PBL の導入して良かった点は何か、である。

倫理的配慮に関しては、聞き取りを実施した研究協力者に対して、論文投稿を含めた研究の目的と聞き取り調査の意図、質問項目を英語の文書で提示し、了承を得られた項目のみを回答してもらった。

(結果)

以下に調査結果の概要を記す。①の導入時期において、以前から学際的な指導は示されていたが、現行の 2016 年ナショナルコアカリキュラム(2014 年版)の実施の際に PBL(Phenomenan Based Learning)が導入され、年に 1 回は取り組むべき内容として示された。「現象的」「全体的」「総合的」な論理を活用する、学際的な学習内容である。②に関連して、「Phenomenan」とは何かの学術的議論は継続されている。③インクルーシブ教育との関連では活動内容として指導者は、子どもの活動の環境や選択肢を用意して、そこに子どもを招待するというガイドの役割を担うことになる。子どもができる役割を見つけること、子どもに応じた課題設定、子ども自身での活動選択を促すことはインクルーシブ教育を促進する可能性もある。対話を中心に学習が行われ、教員は対話を導くことになる。また知的障害特別学級の活動内容自体がそもそも教科統合的であるため、PBL との親和性が高いとの指摘もあった。④の評価に関しては、形成的評価も含めてテストではなくレポート等の成果物を評価することになる。可能であれば評価基準を学習着手当初に示し、子ども自身の自己評価や集団での評価もできるように準備をすることがリフレクション(内省)という観点からは望ましい。⑤の授業時間計算に関しては学校裁量による。A 校は「テーマ週間」として PBL に集中的に取り組むが、授業数に換算しない。B 校は PBL に散発的に取り組むが、授業数に換算しない。C 校は恒常的に PBL に取り組み教科時間数に換算することもあるが、計算方法は厳格ではないとのことであった。⑥⑦の低学年の実践として B 校の 3 年生では、「選挙」に関連して選挙制度を学ぶのみならず、自分たちで政党や公約を考えてアピールし、学級内での投票活動まで導く学習活動があった。⑧の教員の学びに関して、研修や教員養成においても、指導者が学ぶ環境を整備して、学びを深めるための支援を提供する PBL の内容で教えるとのことであった。⑨⑩に関連して教員のマインドセットを変えることは難しいが、同じことの繰り返しでは飽きるため、新しい学びが嬉しいと感じる、と。その上で管理職としては新しい挑戦を励ますことが重要である、と指摘していた。

(考察)

PBL で指導者は、子どもに応じた課題設定や子どもが選択できる環境を準備する。子どもができる役割を見つけ、対話を導く。また知的障害特別学級の活動内容自体がそもそも教科統合的であるため、PBL との親和性が高い。よって PBL は通常学校における多様な学びの保障やインクルーシブ教育を促進すると考察した。また日本の「総合的な探究の時間(Inquiry Based Learning)」もその可能性を秘めているであろう。

(文献・参考資料)

Multidisciplinary learning - building bridges in teachers' basic education and continuing education,https://www.youtube.com/watch?v=-YTnwXtmg7U(2023/4/11 参照).Naukkarinen A., et al.(2022), Reframing Teacher Education: Towards the Integration of Phenomenon-Based Curriculum Reform and Organizational Culture,Journal of Teacher Education and Educators,11(2),165-186.,Tarnanen M.,et al.,(2023)Pupils' Academic Self-efficacy in Subject-specific and Integrated Curriculum Instruction, Scandinavian Journal of Educational Research,67(2)252-267.

(KORENAGA kanako)

子どもの育ちを切れ目なく支える ICF を活用した 共通情報シート開発に向けた基礎的研究

○徳永亜希雄（横浜国立大学）
田中浩二（至誠館大学）

KEY WORDS:ICF　切れ目ない支援　移行支援

１．目的：就学前から就学後では，それぞれを所掌する行政区分が異なることが多いことから，子どもへの支援に必要な情報が円滑に引き継がれていないことが課題とされ，厚生労働省と文部科学省の共同事業「トライアングルプロジェクト」等の取組が進められてきた（家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトチーム，2018）．一方，WHO において共通言語として開発された ICF(国際生活機能分類)は，本邦ではその概念図が広く紹介され，実際の活用も概念図の活用が多く報告されてきた（徳永・松村・加福他，2013）．それらを踏まえ，筆者らは，ICF 及び ICF-CY（同児童版）（以下,ICF とまとめて表記)の分類項目の活用を手がかりとし，子どもへの支援に必要な情報を円滑に引き継ぐための研究に取り組み，報告してきた（徳永・田中・柏木他，2020；徳永・田中・大夛賀，2021）．

そこで，本研究においては，子どもの育ちを切れ目なく支える ICF を活用した共通情報シート開発に向けて基礎的な知見を得るため，特別支援学校の実際の個別の教育支援計画への実装に向け，適切と思われる ICF の項目を抽出することを目的とした．

２．方法：令和２年度に実施した保育所の保育内容の「健康」及び特別支援学校（知的障害）の「生活科」の内容と ICF-CY を含む ICF の項目とのマッピング作業結果をもとに作成した 31 項目について，令和３年度は A（教育・保育の中で意識しているか），B（接続における情報共有で活用できるか），C（項目・説明は子どもの状態を意識できるか）について、それぞれ 4 件法で尋ねる質問紙調査を行った．

調査票は，ICF の項目名、説明は ICF の元々の説明文、例は下位項目や説明文から引用し、項目の意味がわかりやすいように再構成した．なお，令和２年度に 31 項目のセットを作成する際に，就学前後にかかわる保育士と教員にとって，より分かりやすく使いやすくするために,「d815 就学前教育」及び「d820 学校教育」は，「d815・820　就学前教育・学校教育」と一つにまとめた，また，調査の際は，コードは除外し，項目名のみで尋ねた．調査対象は，特別支援学校（知的障害）において小学部 1 年生を担当したことがある教員 30 名及び保育所において年長児を担当したことがある保育士 18 名とした．

調査結果については，教員と保育士それぞれについて，単純集計を行うともに，両者の比較を通して，ICF を活用した共通情報シートに援用に適した項目を抽出することとした．併せて，実用化に向け，特別支援学校（知的障害）1 校の個別の教育支援計画への実装を試みるため，まず,「B」において，保育士・教員双方において選択肢の一つ「有効である」が項目内で最多となった項目について抽出することした．次に，抽出された項目について,「C」において保育士・教員いずれかから「イメージできない」との回答があったものを再抽出し，就学前から就学後に用いられる「個別の教育支援計画」への実装に向けた表記の仕方についての知見を得ることとした．

なお，本研究は，発表者の所属先の倫理審査委員会の承認を受けたうえで，対象者に文書で調査の趣旨を伝え，任意性を確保した上で，文書で協力の承諾を得ている．

３．結果：A（教育・保育の中で意識しているか）では，保育士で最も高いのが「d530 排泄」，その後に「d230 日課の遂行」が続いた．教員では,「d130 模倣」が最も高く，続いて「d571 安全に注意すること」が高かった． B（接続における情報共有で活用できるか）については，保育士で最も高いのが「d571 安全に注意すること」であり，その後に「d230 日課の遂行」が続いた．教員では,「d230 日課の遂行」が最も高く，続いて「d571 安全に注意すること」が高かった．C（項目・説明は子どもの状態をイメージできるか）については，保育士で最もイメージにしにくいとされたのが「d134 付加的言語の習得」，その後に「d860 基本的な経済的取引き」が続いた．教員では,「d860 基本的な経済的取引き」,「d355 ディスカッション」であった．

一方，個別の教育支援計画への実装のための項目として抽出した,「B」において保育士・教員双方において選択肢の「有効である」が項目内で最多となった項目は,「d130 模倣」等の計 17 項目であった． また，これらのうち,「d163 思考」,「d530 排泄」,「d570 健康に注意すること」,「d710 基本的な対人関係」「d880　遊びに携わること」の 5 項目については,「C」において保育士・教員いずれかから「イメージできない」との回答があった．

４．考察：本研究では，子どもの育ちを切れ目なく支える ICF を活用した共通情報シート開発に向けた知見として，就学前から就学後の接続時に有効と考えられる ICF の項目 17 項目を抽出することができた．さらに，抽出された項目のうち，C（項目・説明は子どもの状態をイメージできるか）において保育士・教員いずれかから「イメージできない」との回答があった 5 項目を再抽出し，就学前から就学後に用いられる「個別の教育支援計画」への実装に向け，これらの項目や説明の表記の仕方を改善する必要性が見出された．

表記の修正を加えたこれらの 17 項目について，A県のB特別支援学校（知的障害）の個別の教育支援計画に実装し，試用を開始することとした．同校の支援計画様式の中の就学時に作成する実態把握の箇所に導入するため，実用性を高めるための学校側の負担軽減の観点から，既存の様式にどのように溶け込ませるかについて，検討を進めている．さらに，試用後の効果について，担当教員に対して，聞き取り調査を行い，その有用性や改善点等について実証を行う予定である．

（主な文献等）

徳永亜希雄・田中浩二・大夛賀政昭（2021）：子どもの育ちを切れ目なく支える ICF を活用した共通情報シート開発に向けた基礎的研究－保育所及び知的障害特別支援学校の内容と ICF のマッピング作業を通して－，厚生労働省第９回 ICF シンポジウム．

（TOKUNAGA Akio，TANAKA Koji）

※本研究は，厚労科研「地域包括ケアシステムにおいて活用可能な国際生活機能分類（ICF）による多領域にまたがる評価手法の確立に資する研究」の補助を受けて行った．

障害のある外国人児童生徒への特別支援学校における教育支援に関する調査研究Ⅰ

坂本　裕
（岐阜大学教育学部）
KEY WORDS: 障害のある外国人児童生徒　特別支援学校　教育支援

【目的】

本研究は障害のある外国人児童生徒への特別支援学校における教育支援の現状を検討することを目的としている。本稿はその第一報として，全国特別支援学校悉皆調査を行った結果から，障害のある外国人が在籍する特別支援学校における支援状況を報告・検討する。

【方法】

1　対象校

特別支援学校 615 校

2　期間

2018 年 12 月から 2019 年 2 月

3　方法

全特別支援学校 1051 校に調査用紙を郵送し，自由意思での回答，データの電算処理等を文面で示し，同意を得た学校 626 校(60.6%)から回答を得た。欠損データ有の 11 校を除外し，615 校分のデータを分析対象とした。

4　調査項目

予備調査(坂本ら,2019)に，障害のある外国人児童生徒数の在籍率が高い地区の状況から設定した。

【結果】

1　在籍状況(複数回答)

在籍している学校 198 校（32.2%），在籍していた学校 64 校（10.4%），在籍がない学校 374 校（60.8%）

2　在籍している学校の状況

(1) 基礎情報

①　地区

北海道 2 校(1.0%),東北 6 校(3%)，関東 77 校(38.9%)，東海 50 校(25.3%),北陸 7 校(3.5%)，関西 38 校(19.2%)，中国 2 校(1.0%),四国 3 校(1.5%),九州・沖縄 13 校(6.6%)

②　外国人児童生徒適応指導員

配置済 15 校(7.6%),未配置 174 校(87.9%),その他 9 校(4.5%)

③　所属学部（複数回答）

小学部 418 校，中学部 188 校，高等部 312 校

④　障害の状況（複数回答）

知的 173 校(87.4%),肢体 56 校(28.3%),聴覚 16 校(8.0%)，視覚 10 校(5.0%)，病弱 8 校(4.0%)(医ケア 17 校(8.6%))

⑤　教育課程（複数回答）

知的障害教育課程 156 校(78.8%)，自立活動教育課程 56 校(28.3%)，訪準ずる教育課程 27 校(13.6%)，問教育 7 校(3.5%)

⑥　児童生徒の第一言語（複数回答）

ポルトガル語 62 校(31.3%)，英語 60 校(30.3%)，カタログ語 46 校(23.2%)，中国語 35 校(17.7%)，スペイン語 35 校(17.7%),ピサヤ語 6 校(3.%),タログ語 1 校(0.5%),その他の言語 111 校(56.1%)

(2) 教育活動の状況

①　主に使用する言語（複数回答）

日本語 191 校(96.5%)，英語 27 校(13.6%)，その他の言語 15 校(7.6%)

②　コミュニケーションの状況（複数回答）

会話：困難無 108 校(54.5%)，身振り・絵・写真付加 100 校(50.5%)，ゆっくりの会話 84 校(42.4%)，手話併用 24 校(12.1%)，困難 77 校(38.9%)，その他 19 校(9.6%)

文字の読取り：簡単な漢字・平仮名可 99 校(50.0%)，平仮名可 83 校(41.9%)，困難 102 校(51.5%)

文字の筆記：簡単な漢字・平仮名可 68 校(34.3%)，平仮名可 67 校(33.8%)，困難 115 校(58.1%)

③　特別な支援

写真提示 107 校(54.0%)，ICT(視覚情報)74 校(37.4%)，平仮名提示 53 校(26.7%)，英語使用 24 校(12.1%)，翻訳機 13 校(6.6%)，その他 14 校(7.1%)，実施無 12 校(6.1%)

④　進学先

小学部：自校中学部 126 校(90.6%)，中学校特別支　援学級 4 校(2.9%)，その他 9 校(6.5%)

中学部：自校高等部 88 校(83.0%),高校 5 校(4.7%)，福祉施設 2 校(1.9%)，在宅 1 校(0.9%)，その他 10 校(9.4%)

高等部：福祉就労 81 校(43.8%),一般就労 57 校(30.8%),福祉施設 34 校(118.%)，在宅 3 校(1.5%),大学等 2 校(1.6，その他 8 校(4.0%)

(3) 保護者の状況

①　保護者の第一言語（複数回答）

英語 73 校(36.9%)，ポルトガル語 72 校(36.4%)，カタログ語 64 校(32.3%)，中国語 43 校(21.7%)，スペイン語 42 校(21.2%)，ピサヤ語 8 校(4.0%)，インドネシア語 4 校(2.0%)，その他の言語 88 校(44.4%)

②　主に使用する言語（複数回答）

日本語 178 校(89. 95%)，英語 52 校(26.3%)，その他の言語 42 校(21.2%)

③　コミュニケーションの状況（複数回答）

会話：ゆっくりの会話 133 校(67.2%)，困難無 102 校(51.5%)，通訳者 76 校(389.4%)，困難 45 校(22.7%)

文字：課題無 80 校(40.4%)簡単な漢字・平仮名 58 校(29.3%)，平仮名可 94 校(47.5%)，ローマ字 62 校(31.3%)，翻訳者 32 校(16.2%),困難 55 校(27.3%)

④　個別の教育支援計画・指導計画（複数回答）

翻　訳：　75 校(37.9%・理解可　56 校)

翻訳無：189 校(95.5%)・日本語可 89 校)

翻訳困難：33 校(16.7%)　　その他：67 校(33.8%)

【考察】

障害のある外国人児童生徒は 32.2%の学校に在籍し，小・中学校同様，関東，東海，関西地区で 83.4%を占めていた。また，在籍者の大半は知的障害のある児童生徒(87.4%)であり，知的障害教育課程対応(78.8%)が主である状況が明らかになった。教師からの児童生徒への関わりは日本語(96.5%)がほとんどであり，会話，文字でのやり取りが半数の者は困難であった。保護者への関わりも日本語(89.95%)であった。

＊本研究は JSPS 科研費 22K02766 の研究助成を受けた。　(SAKAMOTO Yutaka)

特別支援学校における不登校児童生徒の実態把握に関する研究

～各々に応じた不登校支援の充実を目指して～

○山崎　真理　　渡部　匡隆
（神奈川県立瀬谷支援学校）（横浜国立大学大学院教育学研究科）
KEYWORDS：特別支援学校　不登校　実態把握

[問題と目的]

令和３年度の文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査（以下、問題行動等調査）」では、国公私立小・中学校の不登校児童生徒数は 244940 人（全児童生徒の 2.6%）、高校の不登校生徒は 50985 人（全生徒の 1.7%）であり、平成 24 年度から増加傾向が一段と高まっていることを示している。しかしながら、特別支援学校は調査対象になく不登校児童生徒の実態は十分明らかにされていない。

井上（2016）は全国知的障害特別支援学校に実態調査を行い、小・中・高等部の児童生徒数 58,905 人に対し、不登校の児童生徒が 1,237 人（2.1%）であることを報告した。また、山崎・渡部（2021）は、A 県立特別支援学校高等部知的障害教育部門の生徒を対象に調査を行い、不登校生徒が 8.8%在籍していることを示した。これらの調査から、特別支援学校知的障害教育部門の不登校の実態の一部が示されているが、調査対象が知的障害教育部門やその高等部に限られていた。

そこで本研究は、特別支援学校のすべての教育部門と小学部から高等部までを調査対象として特別支援学校の不登校児童生徒の実態を全体的に明らかにすることを目的とした。

[方法]

A県内の公立特別支援学校 29 校の視覚障害教育部門・聴覚障害教育部門・肢体不自由教育部門・知的障害教育部門・病弱教育部門と学年に令和２年度に在籍した児童生徒を対象とした。文部科学省の問題行動等調査を参考に、令和３年 12 月から令和４年１月に郵送による質問紙調査を実施した。回答は単純集計をした。調査にあたって、各学校長に倫理的配慮を含めた依頼を文章で行い了承を得た。22 校から回答があり、回収率は 76%であった。

[結果]

１．不登校児童生徒の割合

在籍児童生徒 4115 人に対し 190 人が不登校であり、不登校児童生徒の割合は５％であった。そのうち、107 人（56%）が 90 日以上の長期欠席であり、99 人（52%）が前年度から継続していた。教育部門別に不登校児童生徒の割合を算出した結果、視覚障害教育部門は０％、聴覚障害教育部門は１％、知的障害教育部門は 3.4%、肢体不自由教育部門は 10%、病弱教育部門は 7.2%であった。視覚障害教育部門、聴覚障害教育部門では不登校児童生徒がほとんど見られず、また、病弱教育部門については多くが医師による登校制限によるものであった。そのため、肢体不自由教育部門と知的障害教育部門を中心に実態把握を進めた。

２．教育部門別の割合

（１）肢体不自由教育部門

学部別では、小学部が 16 人（10%）、中学部が 13 人（16%）、そして、高等部は４人（3%）であった。また、全学年に在籍しており、前年度から継続した不登校児童生徒は７人（22%）に対し、当該年度（令和２年度）からの新規不登校児童生徒が 25 人（78%）と３倍以上であった。

（２）知的障害教育部門

学部別では小学部が 10 人（2%）、中学部が３人（1%）、高等部が 91 人（5%）であった。そのうち、本校高等部は 61 人、高等部分教室は 30 人であった。また、本校高等部と分教室を合わせて、前年度から継続した不登校生徒と当該年度（令和２年度）からの新規不登校生徒が半数ずつであった。

３．不登校の傾向と原因

（１）肢体不自由教育部門

不登校の傾向は、文科省の問題行動等調査の「その他」の理由がすべてであった。具体的には、「家庭の事情による欠席傾向」が 37%、「行動障害、集中療育、不定愁訴、家庭の事情」が 56%であった。不登校の原因は、「学校・家庭に係る原因に該当なし」が 50%であり通院や入院、本人の体調不良、短期入所等が挙げられた。次に、「保護者の登校への意識の弱さ」が 20%であった。

（２）知的障害教育部門

不登校の傾向は、「家庭の事情による欠席傾向」が 28%、続いて「無気力」が 23%、「不安」が 16%、「不定愁訴等による体調不良」が 12%であった。そのうち、高等部本校では「家庭の事情」「不安」「無気力」が多く、高等部分教室では「無気力」「遊び・非行傾向」「学校での人間関係」「不安」が多く挙げられた。不登校の原因は、「学校生活の流れへの不適応」が 24%と高く、続いて家庭での「登校への支援の弱さ」が 19%、「保護者の登校への意識の弱さ」が 18%、ゲーム依存等による生活の乱れであった。

[考察と課題]

本調査から、特別支援学校のすべての教育部門の小・中学部、高等部において５％の不登校児童生徒が在籍していること、そして、主に肢体不自由教育部門と知的障害教育部門に在籍していたことが発見された。不登校児童生徒の約６割が 90 日以上の欠席であり、前年度からの継続が過半数であった。教育部門別では、肢体不自由教育部門は小・中学部を中心に、知的障害教育部門は本校高等部、高等部分教室を中心に在籍していた。不登校の傾向や原因では、学校生活の流れへの不適応や無気力、不安といった要因に加え、家庭の事情や登校するための支援の弱さといった家庭に係る要因が示された。

特別支援学校における不登校児童生徒の割合は、井上（2016）の 2.1%よりも多く、山崎ら（2021）よりも低かった。新型コロナウィルスの影響によるものか、継続的に不登校児童生徒の割合を把握していくことが求められる。

今後、不登校児童生徒への指導・支援結果と課題、関係機関との連携した指導・支援の実態について分析を進め、特別支援学校における不登校の全体的な実態解明を進める必要がある。また、通常の学校よりも高い不登校児童生徒の割合から、特別支援学校における不登校支援の充実が必要である。加えて、特別支援学校中・高等部に入学した段階で不登校であった事例もあり、小・中学校との連携も不可欠である。

[文献]

井上雅彦（2016）知的障害特別支援学校における行動面に課題を持つ児童生徒についての不登校の実態.自閉症児の学校教育を考える懇談会資料.山崎真理ら（2021）特別支援学校における不登校の現状と課題（２）. 日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集.（YAMAZAKI Mari, WATANABE Masataka）

コロナ禍のスウェーデンにおける子どものメンタルヘルス問題の動向と発達支援の課題

―児童思春期精神障害中間ケア施設「BUP Mellanvård NV」の訪問調査を通して―

○石川衣紀　田部絢子　石井智也　能田昴　内藤千尋　池田敦子　髙橋智
（長崎大学）（金沢大学）（兵庫教育大学）（尚絅学院大学）（山梨大学）（東海学院大学）（日本大学）

KEY WORDS: スウェーデン、COVID-19、メンタルヘルス問題、BUP（Barn-och ungdomspsykiatri）、コロナ後遺症

1. はじめに

COVID-19 パンデミックの発生から 3 年が経過し、コロナ禍に伴う子どもの不安定な生活基盤、孤独・孤立、睡眠・生活リズムの乱れ、不安・緊張・抑うつ・ストレス等が顕在化し、そして国内外において学校の長期欠席・不登校・ひきこもり、自傷・摂食障害、自殺等の子どものメンタルヘルス問題の急増・悪化等が報告されている。日本でも小中高校の不登校児童生徒数が増えて 2021 年度には過去最多の 295,925 人となっている（文部科学省：2022）。

日本政府は 2023 年 5 月にコロナ禍の行動制限を大幅に緩和したが、しかし「子どもは依然として COVID-19 パンデミックの最前線にいる」実態が国内外で多数報告され始めている。福祉国家スウェーデンも例外ではなく、子ども・若者のうつ病・不安神経症の有病率はコロナ禍以前から増加傾向にあったが、2022 年の全国公衆衛生調査では女子 73%、男子 46%が不安を抱え、なかでも女子 23%と男子 9%が重篤な問題を抱えていることが報告されている（Folkhälsomyndigheten：2022）。とくにコロナ禍の社会的交流制限の影響が深刻で、子どものメンタルヘルス問題や精神疾患の増加が懸念されている（SVT Nyheter：2021）。

近年のスウェーデンにおける子どものメンタルヘルス問題への危機感と支援要請の高まりを背景に 2000 年に導入されたのが「BUP（Barn-och ungdomspsykiatri、子ども・若者メンタルヘルスセンター）」である。「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」調査チーム（代表：髙橋智）は 2023 年 3 月にスウェーデンのストックホルム市にある児童思春期精神障害中間ケア施設「BUP Mellanvård NV」への訪問調査を実施したが、本報告では BUP への訪問・インタビュー調査を通して、コロナ禍のスウェーデンにおける子どものメンタルヘルス問題の動向と発達支援の課題について検討する。なお、「BUP Mellanvård NV」の調査協力者には事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」を説明し承認を得た。また開示すべき利益相反事項はない。

2. コロナ禍のスウェーデンにおける子どものメンタルヘルス問題の動向

スウェーデンの子どもの権利擁護団体「BRIS」は 2020 年のパンデミック発生以降、子どもの不安・抑うつなどのメンタルヘルスに関する相談の増加を指摘する（BRIS：2021）。2020 年ではメンタルヘルスに関する相談が前年より 61%増加、特に不安・自傷・摂食障害の相談数が顕著に増加した。2022 年の相談件数はうつや気分の落込みは減少したが、摂食障害 17%、自殺 15%、自傷 14%の増加というように精神疾患が深刻化している。子どもの自殺に関わる相談件数は約 5,300 件で、BRIS に相談した子どもの 10 人に 1 人は相談を行ったことになる（BRIS：2023）。

スウェーデン教育庁の調査では、パンデミックが子どもの精神的身体的健康に影響を与えたとする教師の認識を紹介し、また子どもの社会的孤立、欠席率の増加、オンライン教育の推進に伴う「ホームシッター（ひきこもり）」のリスクを指摘している（Skolverket：2022）。

またスウェーデン高校生協会（Sveriges Elevkårer：2021）によれば、オンライン学習によって健康に悪影響を受けたと感じる高校生は 62%であり、「燃え尽き症候群になり、学校へのモチベーションをすべて失い、プログラムを中退するところだった」「うつ病はさらに悪化し、基本的に全く起き上がることができなかった」等の生徒の声を学校は十分に聴いていないと指摘している。

コロナ後遺症当事者団体の「スウェーデンコロナ協会（Svenska Covidföreningen）」は「子どもへの COVID-19 の影響に関する知見を集約し、子どもの傍で臨床研究を行うための学際的専門クリニックが必要」と提起し、「COVID-19 により親や親戚を失うことは大きなトラウマを意味する。これは親やきょうだいが健康状態から深刻な病気になるのを見た子どもにも当てはまる」として喪失体験のケアの必要性も指摘している（Svenska Covidföreningen）。

3.「BUP Mellanvård NV」への訪問調査からみたコロナ禍における子どものメンタルヘルス問題

BUP はスウェーデンの全県に設置され、「中間ケア」が 2005 年から導入されている。これはメンタルヘルス問題を有する子どもが入退院を繰り返したり、入院治療には至らないが通院のみでは治療・支援が不十分な場合に、BUP と家庭・学校・医療・福祉が連携した子ども・家族に対する包括的チームアプローチであり、BUP はその中核を担う。

コロナ禍で一層顕在化した長期欠席・不登校・ひきこもり、自傷・摂食障害、自殺等の子どものメンタルヘルス問題の支援においても重要な役割を果たすと考えられる。コロナ禍の子どものメンタルヘルス問題は年単位の時間差で出現するという指摘もあり、子どもの発達困難・リスクは今後さらに拡大することが懸念される。BUP がその問題にいち早く取り組み、家庭・学校・関係機関・当事者団体等と連携協働して継続的に支援することが求められている。

4. おわりに

社会的セーフティネットが整備された福祉国家スウェーデンにおいても COVID-19 パンデミックという未曾有の事態に遭遇し、対応が後手に回ったことやその背景にある子ども・社会的弱者の第一義的救済の弱さが露呈したことは否めない。Nijman（2021）は、社会や政府は成人に焦点を合わせ、子どもの声はほとんど聴かれていないと指摘する。

ポストコロナにおいては、「Long COVID」「コロナ後遺症」を含め子どものメンタルヘルス問題の実態解明と対応・予防支援に一層の注力が不可欠である（能田ほか：2022）。

文献

BRIS（2021）BRIS RAPPORT 2021:1ÅRSRAPPORT 2020.
BRIS（2023） BRIS RAPPORT 2023:1ÅRSRAPPORT 2022.
Folkhälsomyndigheten（2022）Statistik psykisk hälsa: yngre vuxna 16–29 år.
Nijman, R.G.（2021） The impact of the COVID-19 pandemic on child health. Journal of Laboratory Medicine, 45(6).
能田昴ほか（2021）スウェーデンにおけるコロナ禍と子どもの発達危機に関する動向、『SNE ジャーナル』27(1)。
能田昴ほか（2022）新型コロナ後遺症（Long COVID）と子どもの発達困難・リスクに関する研究動向、『尚絅学院大学紀要』84。
Svenska Covidföreningen：Särskilda satsningar på barn.
Sveriges Elevkårer（2021）Framtidsoro & psykisk ohälsa — Så har Sveriges gymnasieelever påverkats av distansundervisningen.
髙橋智（2022）コロナ禍における子どもの「いのち・生活・発達」の危機と学校教育の意義・役割、『教育学研究』89(1)。

（ISHIKAWA Izumi, TABE Ayako, ISHII Tomoya, NOHDA Subaru, NAITOH Chihiro, IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru）

多様な障害種に対応した 3D プリンター教材データベースの構築と活用方法の研究

青木高光
（長野県長野養護学校　国立特別支援教育総合研究所）
KEY WORDS: 3D プリンター　教材データベース　多様な障害種

【目的】

特別支援教育の現場においては近年、児童生徒一人一人の困難点や障害特性に対応した、学習・生活上の補助具や、認知発達に合致するよう、個別にカスタマイズされた教材・教具の必要性が高まっている。そのためには、個々の困難点を正確に捉え、適切な支援方法を提供する知識と技能が求められるが、支援する側の知識や技能には個人差があり、すべての教員が適切に対応できるわけではない。学習プリントの共有や、タブレットのアプリの情報共有はネット上で比較的進んでいるが、実物・立体物である補助具や教材・教具の共有は限られた範囲内でしか進んでおらず、具体的な取り組み例は少ない。

そこで本研究は、3D プリンターとネットワーク技術を活用し、肢体不自由や知的障害、発達障害という障害種ではなく、個々の「困難点に対応」した支援ツールや教材・教具の作成技術とデータの共有を進めることで、この課題の解決を行うものである。

【方法】

本研究は以下のような手順で進められる。

(1) 研究協力校における、支援機器、教材・教具に関するニーズ調査
(2) 多様な障害種に対応する「支援機器、教材・教具」データの作成
(3) 研究協力校への3D プリンター設置と使用方法情報共有
(4) データベースの構築とデータ共有（研究協力校からのデータの随時追加）
(5) データの検索・閲覧・ダウンロード機能に加えて、子どものニーズに合わせて、造形データをカスタマイズ可能なタブレット向けデータベースアプリの開発

この内容を、以下のスケジュールで進めていく。

＜初年度＞教材・教具の開発に関しての論文等の執筆・研究発表等の実績がある教員が所属する学校（特別支援学校4、特別支援学級1）を対象に研究協力を依頼し、支援機器、教材・教具の活用や課題、3D プリンターに関する理解などについてアンケート調査を行う。研究協力校に 3D プリンターを設置し、既存の教材データを共有し、活用と修正を進める。

＜次年度以降＞各協力校で 3D プリンターと既存データの活用・修正を進める。並行して 3D データ共有用のデータベースを設置し、それを介して各校のオリジナルデータの作成と共有を行う。

【結果】

本研究は令和2年度～5年度の研究のため、本稿では令和4年度までの成果を報告する（今後、協力校への最終的なインタビューおよびアンケートを行い、3D プリンターによる教材作成・共有の学習支援への効果と有効性について最終的な評価を行う予定である）。また、本研究の遂行時期は、新型コロナ感染症による休校・移動制限などの影響を受けた時期と重なり、学校参観等の実施が難しくなったため、研究の方法を一部変更した。その上で、現時点では以下のような結果を得ている。

(1)研究協力校における、支援機器、教材・教具に関するニーズ調査

アンケート結果では、3D プリンターで作成することで、バリエーションの拡大や時間の節約を期待する物としては、自立課題用教材の作成が最も多かった。また、これまでの製作素材の中心である木材や紙に対して、微妙なサイズ調整のしやすさ、耐久性に期待する回答が多かった（本調査は、国立特別支援教育総合研究所内の倫理審査委員会の承認を得て行った）。

(2)多様な障害種に対応する「支援機器、教材・教具」データの作成

教材教具の STL データを研究協力者と共に作成し、2022 年度末の時点で、音声表出型コミュニケーションエイド、書字補助教材、計算補助教材、自立課題教材、図形作図補助具など計 33 種を作成した。この過程で、学校間で共有された課題として「児童生徒が自分の教材を管理する事が困難」「製作した教材の保存・管理・引き継ぎが困難」などがあった。その解決手段として、各種教材のモデル設計を、一般的な百円均一店などで購入できる A5サイズおよび A4 サイズドキュメントケースに簡便に収納できるサイズに納まる共通フォーマットにするという手段を考案した。自立課題教材と図形作図補助具はこのフォーマットで製作することで、現場での活用にスムーズにつながった。また、当初の研究計画になかった新たな取り組みとして、2022 年度より LiDAR センサーと 3D スキャンソフトウェアを用いた、既存の自作教材教具の 3D データ化も行なった。

(3)研究協力校への3D プリンター設置と使用方法情報共有

研究協力校に3D プリンター設置した。その使用方法とデータ作成方法をまとめたドキュメントを作成し、随時更新した。

(4)データベースの構築とデータ共有（研究協力校からのデータの随時追加）

STL データは研究協力校間で共有・活用されており、5 月末現在までに合計 267 回ダウンロードされ、共通フォーマットの有効性が確認できた。

(5)タブレット向けデータベースアプリの開発

アプリの仕様を再度検討した結果、計画を一部変更し、既存の web サービスおよび、NAS を併用した、データ共有システムを導入することとした。データ作成協力者が安全にアクセスできること、運用の負担が大きくならないことを重視して、各種設定の最適化を行い、安定したデータ共有が行われている。

【考察】

研究協力校との情報交換や、データの共有時におけるディスカッションなどから「個々の児童生徒の困難点の中でも、特に手指の巧緻性に関わる部分に対して、3D モデリングデータの変更によって比較的短期間に教材の形態を調整できる点は、他の教材作成方法には無い利点である。」「個に合わせた調整を児童生徒と相談しながら継続的に行なっていくことで、より積極的に自分に合った道具を使ってみたい、という姿勢がみられるようになった。」という、新たな知見が示唆されている。

本研究は日本学術振興会科学研究費（基盤研究(C)：20K03037)の助成を受けた。　(AOKI Takamitsu)

インクルーシブ教育システム構築の現状と動向に関する研究

-都道府県の「特別支援教育推進計画」を中心に-

楊子驍　　内海友加利
（孔子園株式会社）　　（東京学芸大学）

KEY WORDS:インクルーシブ教育システム、教育振興基本計画、 教育政策

（目的）

1994 年にサラマンカ声明が採択されて以来､特別ニーズ教育を積極的に推進する方向性が日本を含めて、世界レベルで合意されている。このような背景において、日本では政府と各自治体が特別支援教育の着実な推進と強化に向けて、関連法律の整備及び推進計画の策定などを行なっている。

教育政策の方向性を示す計画として、国や都道府県が示す教育振興基本計画がある。加えて、特別支援教育に特化した計画として､「特別支援教育推進計画」などを発行している自治体も複数認められる。ただし、各自治体における実際の状況などが異なるため、特別支援教育推進計画にも相違点がある。それらを総合的に考察し比較することを通して、日本におけるインクルーシブ教育システム構築の現状を俯瞰することに加え、将来に向けた発展動向を検討することができる。しかし、これまでこのよう研究はあまり見られていない。

そこで､本研究は､各都道府県の「特別支援教育推進計画」を分析し、日本におけるインクルーシブ教育システム構築の現状を把握することを目的とした。このような基礎的な研究を通して、今後のインクルーシブ教育システム構築を発展させるための重要な視点を展望したい。

（方法）

各都道府県教育委員会が発表した最新版の「教育振興基本計画」及び「特別支援教育推進計画」を対象資料とした。

分析の視点として、文部科学省（2012；2021）を参考に 1.基礎となる環境整備､2.インクルーシブ教育に係る理念､3.多様な学びの場の整備と学校間連携、4.特別支援教育を担う教師の専門性の向上､5.関係機関との連携､6.独自性という六つをあげ、各推進計画の記述内容に基づきカテゴリーを生成した。

（結果）

分析の結果は以下の通りである。カテゴリーは多くの自治体が言及したものから順に示している。

1.基礎となる環境整備（４つのカテゴリー）:各種の相談窓口の開設(83%)、ICT 活用の推進(74%)、学校施設の増築や改修(74%)、老朽化などによる学校施設のバリアフリー化(49%)。

2.インクルーシブ教育に係る理念（３つのカテゴリー）:障害理解教育啓発(91%)、自立活動の重視(87%)、合理的配慮の提供(79%)。

3.多様な学びの場の整備と学校間の連携（６つのカテゴリー）:特別支援学校における教育環境の整備(100%)､小中学校における障害のある子供の学びの充実(98%)、高等学校における学びの場の充実(94%)、個別の教育支援計画の利活用(94%)、交流及び共同学習(91%)、就学前における早期からの相談・支援の充実(81%)。

4.特別支援教育を担う教師の専門性の向上（３つのカテゴリー）:特別支援学級、通級による指導を担当する教師に求められる専門性(98%)、特別支援学校の教師に求められる専門性(96%)、全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性(79%)。

5.関係機関との連携（５つのカテゴリー）:就労関係機関との連携(96%)、医療的ケアに関する人事、施設拠点の充実(91%)、就学前から切れ目ない支援を受けられる連携体制の整備(89%)、教育、福祉、労働等の個別支援計画を活用した一体的な情報共有(77%)、障害のある外国人児童生徒への対応(13%)。

6.独自性:インクルーシブ教育システムを構築するために、実情に対応する独自の施策項目を立てている自治体は 81%あり、高い割合になっている。

（考察）

インクルーシブ教育を構成する各項目の推進について、各都道府県においてほぼ全面的に展開していると言える。その背景として、日本は 2006 年国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択されて以来、障害者の権利保障、共生社会の構築及び特別支援教育の推進に関して、様々な条約と法律を整備したことに関係すると考えている。

一方、「学校施設のバリアフリー化(49%)」、「合理的配慮の提供(79%)」、「全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性(79%)」及び「教育、福祉、労働等の個別支援計画を活用した一体的な情報共有(77%)」、「障害のある外国人児童生徒への対応(13%)」という五つの相対的に言及率が低いカテゴリーは言及率が相対的に低く、このことは、関連する法律や制度の確立（高橋，2021；中澤，2022）が相対的に遅いことと関連があると考えられる。

以上に基づいて、本研究における全体の結論として以下の二点を挙げる。第一に、自治体によって一部の施策項目にばらつきが見られるものの、インクルーシブ教育システムを構築するために必要とする点について、各都道府県の施策は高い割合で一致していた。第二に､「学校施設のバリアフリー化」をはじめとする五つのカテゴリーについては、 各都道府県の間にばらつきが見られた。近年改正されたバリアフリー法や、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律などによって、と各自治体のインクルーシブ教育システム構築がさらに加速化することが期待される。

（文献）

文部科学省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告.

中澤幸子（2022）インクルーシブ教育の現状と方向性に関する一考察－イタリアの学校視察を通して－.名寄市立大学社会福祉学科研究紀要,12,39-50.

高橋儀平（2021）「教育」活動におけるバリアフリー化の取り組み.特集 3 変わる教育環境のバリアフリー, 23(2), 51-56.

柳本雄次（2015）通常学校に設置された特別支援学校分校・分教室に関する研究⑵－都道府県の特別支援教育推進計画と先進的な取り組み－.常葉大学研究紀要（教育学部）,第 35 号,247-267.

（YANG Zixiao, UTSUMI Yukari）

障害と人権に関わる社会問題に着目した障害理解教育で扱いたい内容の検討

日髙　優（筑波大学大学院人間総合科学学術院）
本吉　大介（熊本大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS：障害理解教育、社会問題、人権

【問題・目的】これまで共生社会の実現にむけて様々な取り組みがなされてきているが、いまだ現代社会には障害に関わる差別・偏見が多く存在しており、障害理解に関わる教育の充実が必要である。徳田(1994)によると、障害理解教育とは「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマリゼイションの思想を基軸にすえた教育であり、障害に関する科学的認識の形成を目指したものである」とされている。さらに、ここでいう『科学的な認識』とは、「子どもたちが障害特性やそれに応じた適切な関わり方のほかに、障害とは何か、またはわれわれの社会や生活に障害がいかなる影響を及ぼすかについて思考すること」(金丸・片岡，2016)とされている。学校教育に注目すると、学習指導要領等には障害理解教育の内容や方法についての詳細な記述は無く、そのカリキュラムの整備が必要である。

この現状を踏まえ、障害理解教育を通して学習者が思考すべき内容について検討する必要があると考えた。特に本研究では、実際に現代社会で起こった障害と人権に関わる社会問題・紛争を取り上げてその背景にある差別・偏見の考え方や価値観を考察することで、障害理解を深めるために思考すべき内容を検討したい。

【方法】障害と人権に関わる社会問題・紛争を『[A]障害と人権全国弁護士ネット(2009)ケーススタディ障がいと人権－障がいのある仲間が法廷を熱くしたー，障害と人権全国弁護士ネット編，生活書院』『[B]副島(2000)知的障害者奪われた人権－虐待・差別の事件と弁護ー，明石書店』の 2 冊から収集し、事例の内容をまとめる。

さらに、収集した事例からその問題の原因となる考え方や価値観を導き出し、障害理解教育で扱いたい内容を考察する。

【倫理的配慮】本発表では個人の特定に至る懸念に配慮し、事件や訴訟に関する情報は文献からの引用のみを扱った。

【結果】収集した事例を抜粋して Table.1 に示す。

【労働　6 件】
障害者雇用率情報公開訴訟[A]
【教育　8 件】
カニューレ装着幼児 A 子さん事例[A]
【移動　6 件】
航空機搭乗拒否事件[A]
【生活保護・年金・介護　5 件】
在宅障害者と介護給付[A]
【虐待　7 件】
S 学園障害児体罰事件[A]
【施設内事故　2 件】
重度自閉症者への安全配慮義務違反[A]
【損害賠償　3 件】
障がいのある子の死亡事故・重度の障害者死亡事件で逸失利益ゼロを変える[A]
【参政権　2 件】
ALS 選挙県国家賠償請求訴訟[A]
【刑事事件　10 件】
知的障害者・執行猶予期間中の窃盗事件[A]

【考察】障害と人権に関わる問題は、「障害があるという違いによって不当な扱いを受けること」、「障害があることで生じる困難に目を向けられずに権利が保障されないこと」、「障害に関する認識の違いから差別されること」、「共生社会の実現のために必要な合理的配慮や社会システムについて理解されないこと」の４つに分類できると考えた。このことから、それらに対応した「違いに関すること」、「同じに関すること」、「障害に関すること」、「共生社会に関すること」の４つの区分を設け、それらを細分化した計 12 個の「障害理解教育で扱いたい内容」を考案した。

「違いに関すること」については、①多様性があることの意義について、②受容・尊重に関することについて、③疎外・排除・迫害に関することの３つ、「同じに関すること」については、④権利の保障について、⑤個人と社会の調和について、⑥個人として尊重されることの３つを考案した。これらは、障害のある人が学校や職場、公共の場などで障害を理由に不当な扱いを受けた事例や、障害があることで生じる困難を軽視されて必要な支援を受けられなかった事例から、「同じ」と「違い」のどちらかに比重が偏ることなく両方を意識した内容を扱う必要があると考え、設定した。

「障害に関すること」については、⑦疾患の理解に関すること、⑧障害の概念に関することについての２つを考案した。障害が個人のみに起因するものとして捉えられ、必要な支援を受けられなかったり、パターナリズム的な考えを持つ支援者から虐待を受けたりする事例があったことから、ICF が示す統合モデルの考え方、障害の永続性や状況依存性について思考できる内容を扱う必要があると考えた。

「共生社会に関すること」については⑨社会システムに関すること、⑩ユニバーサルデザインに関すること、⑪合理的配慮に関すること、⑫差別・偏見に関することの４つを設定した。社会保障やユニバーサルデザインなどについての理解不足や無関心などの問題があることが事例から分かった。このことから、共生社会の実現に向けてすべての人が安心して暮らすことのできる仕組みについてその構成員である１人１人が考えることのできる内容を設定した。

【今後の課題】生涯学習を想定し、発達段階を踏まえた内容項目の段階設定、社会問題を素材にした教材研究、実践を行うことなどに取り組みたい。

(Hidaka Yu, Motoyoshi Daisuke)

我が国におけるカンボジアの特別支援教育に関する文献研究

〇鈴木祥隆　　間々田和彦
（岐阜大学教育学部）　（王立プノンペン大学社会科学部）
KEY WORDS: カンボジア　特別支援教育　文献研究

目的

我が国においては長年にわたりカンボジアに対する支援が行われてきている。特別支援教育についても多くの支援が行われてきているが、その概要について整理された研究は見当たらない。そのため、一定の基準を設けてカンボジアの特別支援教育について文献の検索を行い、これまで行われてきた支援や研究について整理する必要があると考えられる。そこで本研究では我が国におけるカンボジアの特別支援教育に関する文献の整理を行い、我が国におけるカンボジアの特別支援教育の研究の現状について明らかにすることを目的とした。

方法

１．検索について

国立情報学研究所 CiNii Research において、検索語を「カンボジア」と以下の用語「障害、障がい、障碍、特殊教育、特別支援、インクルーシブ」の AND 検索を行った。

検索は 2023 年 4 月に行った。検索結果について一覧表を作成し、著者間で検索結果に漏れがないか確認を行った。表の作成にあたり、検索に漏れが見られた場合や特別支援教育に関する内容に該当するかどうかについては、合議の上、一覧表に追加した。

２．文献の分類について

「１.」で検索された論文について精読を行い、論文の分類を行った。分類の項目については、検索された論文について、論文、学会発表の抄録、科学研究費、事業報告書、博士論文、書籍等、コラムについて分類を行った。分類の項目については、「１.」の一覧表の作成を終了した時点で全体像を見ながら、分類項目について検討を行った。

結果と考察

１．検索結果について

検索結果から重複して検索された論文を除外し、最終的に分析の対象となった論文は 45 件であった。Fig.1 に分析の対象とした文献の発表年の推移を示した。2009 年については最も多い 6 本論文が発表されていたが、1999 年、2000 年、2001 年、2003 年、2008 年については、論文が発表されていなかった。

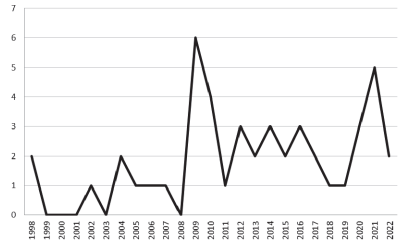


Fig.1 我が国におけるカンボジアの特別支援教育に関する文献の推移

２．分析の対象とした文献の分類について

学術論文が 17 件（37.8%）、学会発表の抄録が 2 件（4.4%）、科学研究費のプロジェクトが 4 件（8.9%）、報告書が 3 件（6.7%）、博士論文が 1 件（2.2%）、書籍が 4 件（8.9%）、雑誌等のコラムが 14 件（31.1%）であった。

Table 1 検索された文献の分類結果

	論文	抄録	科研	報告書	博論	書籍	コラム
件数	17	2	4	3	1	4	14
割合（%）	37.8	4.4	8.9	6.7	2.2	8.9	31.1

学術論文全 17 件のうち 6 件（35.2%）が同一著者による論文であった。また、科学研究費 4 件のうち、特別支援教育を中心的に取り上げたものは 0 件であった。これらから、我が国におけるカンボジアの特別支援教育に関する研究は少なく、カンボジアの特別支援教育を研究の対象としている研究者が少ない現状であることが伺えた。

またコラム 14 件うち、7 件が同一の会誌であった。カンボジアの特別支援教育について長期的かつ継続的取り上げている会誌の少なさがうかがえた。

３．今後の課題

今回、一定の検索の基準を設けて文献の検索を行い、文献の分類を行うことで、我が国におけるカンボジアの特別支援教育の研究の現状について、その概要を整理することができたと考えられる。しかし、今回の検索方法で得られた学会抄録が 2 件、報告書が 3 件であり、今回の検索用語だけではカンボジアの特別支援教育に関する論文を十分に検索ができていない可能性が考えられる。様々な学会等でカンボジアの特別支援教育に関する研究報告が行われていると考えられるが、今回の検索方法では検索が十分にできない可能性もある。また今回は CiNii で検索を行ったため、CiNii を越えた検索はできていない。

カンボジアに限らず、途上国への教育的な支援は JICA（Japan International Cooperation Agency；国際協力機構）や現地の大使館（外務省）の草の根・人間の安全保障無償資金協力や NGO をはじめとする組織によって支援を進められてきた経緯がある。今後、そうした組織等の報告書に関する情報の整理も行うことで、カンボジアの特別支援教育に対する研究の現状をより正確に把握し、支援分野の偏りなどを明らかにしたいと考える。論文がどのような特別支援教育に関する内容を取り上げているのかについても分類を行う必要があるが、論文の数が 17 本であり、多くが教育制度について述べられているものであった。

論文の検索の基準や JICA 等の活動報告書を検索する際の用語の基準については今後の検討課題としたい。

また、今回分析の対象とした文献のうち、現地での長期間滞在により研究を行っている文献は多いとはいえなかった。プロジェクト等は最長でも 5 年で終わる傾向にあるため、長期的かつ継続的な視点での研究が望まれる。竹下（2009）は現地への支援について、長期間現地に住み込み、文化や生活を学びながら提供することが理想の姿と述べている。研究についても同様であると考えられるため、現地の大学や研究者との連携した長期的かつ継続的な研究が望まれる。

文献

竹下亘（2009）着実に進む視覚障害者自身による自立への歩み　日本ライトハウスとカンボジア支援事業．ノーマライゼーション，29（2），44-47.

(SUZUKI Yoshitaka, MAMADA Kazuhiko)

スウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の動向と実際

―特別ニーズ教育を実施する就学前学校3校の訪問調査から―

○内藤千尋　田部絢子　石井智也　能田昴　石川衣紀　池田敦子　髙橋智
（山梨大学）（金沢大学）（兵庫教育大学）（尚絅学院大学）（長崎大学）（東海学院大学）（日本大学）

KEY WORDS: スウェーデン、就学前学校、特別就学前学校、特別ニーズ教育

1. はじめに

スウェーデンでは 3～5 歳の幼児対象の就学前学校は学校教育制度の第 1 段階に位置付けられ、子どもの育つ権利と学ぶ権利の保障がめざされている。障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児の場合には 1 歳から必要な範囲で就学前教育が実施されている。就学前学校の教育は「就学前学校カリキュラム（Läroplan för förskolan）」に基づいて行われる。

スウェーデンの就学前学校は従来よりケア・発達・学習を総合的に捉える「エデュケア」モデルが重視されている（Gäreskog：2020、訓覇：2010）。加えてインクルーシブ教育の観点から、障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児は通常の就学前学校において教育を受けることが多いが、より専門的な発達支援が必要な場合はその対応が可能な特別就学前学校等に通うケースもある。

このようにスウェーデンではインクルーシブな就学前教育システムのもとに、障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児には特別ニーズ教育が実施されているが、その実際については十分に明らかにされていない。それゆえに本報告では「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」調査チーム（代表：髙橋智）が 2023 年 3 月に実施したストックホルム市運営の「Reimers specialförskola（レイマシ特別就学前学校）」「Bamse språkförskola（バムセ言語発達就学前学校）およびダーラナ県レクサンド市運営の「Förskolan Myran（ミラン就学前学校）」への訪問調査を通して、スウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の動向と取り組みの実際および課題を検討する。

なお、訪問した 3 校の調査協力者に対して事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」について説明し、承認を得ている。本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

2. スウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の動向

スウェーデンの就学前学校では 3 歳から少なくとも年間 525 時間の就学前教育が義務づけられ、前述のように特別ニーズを有する幼児の場合には 1 歳から必要な範囲で就学前教育が実施されている（Skollag2010:800）。

2010 年時点で就学前教育を受けている子どもの約 20%が特別な支援を必要とし、そのうち約 4～5%が障害の診断を有していた。特別ニーズを有する幼児のほとんどはインクルーシブな環境で就学前教育が実施され、就学前学校教師は特別教育家・言語聴覚士・心理士のほかハビリテーションセンター等の外部機関と連携しながら必要な教育・発達支援を行っている（Almqvist ほか：2018）。

学校監督庁による調査では、適切な視覚・聴覚支援機器・教具を用いて言語理解を促す等の特別な教育的配慮がなされる一方で、子どもの障害・特別ニーズに応じた適切な活動を提供できていない、外部機関・専門家との連携協働が不十分等の課題が示されている（Skolinspektionen：2017）。こうした問題状況の改善のために複数の自治体では特別就学前学校の開設等にも取り組んでいる。

3. スウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の実際

ストックホルム市運営のレイマシ特別就学前学校は知的障害・肢体不自由・神経疾患・てんかん等の重度重複障害の子どもを対象とする就学前学校である。就学前学校カリキュラムによる教育支援と医療面の特別ケアという 2 つの役割を有しており、教師・保育士のほか特別教育家、理学療法士、作業療法士等による手厚い支援が行われている。在籍幼児はハビリテーションセンターにも併行通園して治療・療育・ハビリテーションを受けており、ハビリテーションセンターや医療機関とプログラムを調整している。教育においては遊びやコミュニケーションを自発的に楽しめる教材・教具の開発、感覚刺激の機会や自然環境に触れることを重視していた。

ストックホルム市運営のバムセ言語発達就学前学校はスウェーデン国内でも規模の大きい特別就学前学校である。特に子どもの語彙・言語力向上のための教育が教師と言語聴覚士（ST）によって重点的に行われている。バムセ言語発達就学前学校の後はほとんどの子どもが基礎学校に就学しているが、その背景には特別基礎学校の定員の少なさから基礎学校を選択している状況もうかがえた。基礎学校に就学した子どものなかには、子どもの特別ニーズに関する専門的対応がなされないために、通常のカリキュラムに適応できない困難が課題とされていた。

ダーラナ県レクサンド市運営のミラン就学前学校は開校 2 年目の就学前学校であり、「精神神経障害の子どもの学習プロジェクト（Lärmiljö NPF project）」として開設された。その背景には、就学前学校の現状として「精神神経障害」等の発達障害を有する幼児に対応できる就学前教育システムの改善が求められていたためである。しかし教師のうち特別教育家の資格を持つのは 1 名であり、特別ニーズ教育の専門性を有する就学前学校教師養成は重要課題となっている。

4. おわりに

スウェーデンではインクルーシブな就学前教育システムのもとに障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児には特別ニーズ教育が実施されているが、その際に障害等による発達課題に対応した専門的支援を行う特別就学前学校が設置されている意義はきわめて大きい。しかし特別就学前学校の設置における自治体による格差解消が課題となっている。

また学校監督庁による調査では、就学前学校に在籍する特別ニーズを有する幼児への教師の理解不足による問題も指摘され、就学前学校教師の特別ニーズ教育に関する専門性の向上が求められている（Skolinspektionen：2017）。

上記の困難・課題は日本の就学前教育とも共通する課題であり、今後も継続してスウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の動向と取り組みの実際および課題についての検討が求められている。

文献

Almqvist, L., Sjöman, M., Golsäter, M., & Granlund, M.（2018）Special Support for Behavior Difficulties and Engagement in Swedish Preschools. Frontiers in Education, 3, Article 35.

訓覇法子（2010）スウェーデンの"EDUCARE"モデルの形成過程と政策視座、『海外社会 保障研究』173。

Skolinspektionen（2017）Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd.

田部絢子ほか（2021）スウェーデンの就学前学校におけるアレルギー対応支援―マルメ市の「アレルギー専用就学前学校（Änggårdens Allergiförskola）」への訪問調査から―、『金沢大学人間社会研究域学校教育系紀要』13。

(NAITOH Chihiro, TABE Ayako, ISHII Tomoya, NOHDA Subaru, ISHIKAWA Izumi, IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru)

特別支援学校「自立活動」を幼児教育に活かすー考察

保育所保育指針と特別支援学校学習指導要領自立活動の関連の検討から

〇鈴木美枝子　　東原文子
（名古屋女子大学短期大学部保育学科）　（聖徳大学教育学部児童学科）

KEY WORDS: 自立活動　保育内容　個別の教育支援計画

（目的）

2022 年 9 月、障害者権利委員会から日本政府へ勧告（総括所見）が出された。そのなかで、障害者権利条約の第 24 条の教育においては、「障害のあるすべての子どもたちが、個々の教育的要求を満たし、インクルーシブ教育を確保するための合理的配慮を保障すること」が示された。

学校教育においては、「特殊教育から特別支援教育への転換」（文部科学省：2001）の実施により、特別な配慮を必要とする児童生徒の人数が増え、「自立活動」が、小・中学校でも取り入れられるようになった。幼児教育（幼稚園、保育所など）でも、特別な配慮を必要とする子どもの在籍数が増え、「個別の教育支援計画」などの作成が求められている。しかし、そこには「自立活動」の視点はない。

本研究では、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」を幼児教育で活用することを目指し、保育所保育指針に示されている「保育の内容」と「自立活動」の関係について検討する。そして（1）特別支援学校学習指導要領の自立活動の構成を再考し、（2）現在の幼児教育にどのように活かすことができるのか提案することを目的とする。

（方法）

特別支援学校学習指導要領解説自立活動の 6 区分 27 項目の内容と保育所保育指針第 2 章「保育の内容」に示されている「乳児の 3 つの視点」、「1 歳以上 3 歳未満、3 歳以上の 5 領域」の記述（ねらい、内容、内容の取り扱い）を抜き出して整理する。整理したものを、A.保育内容の「乳児の 3 つの視点」と自立活動の「6 区分 27 項目の内容」、B.保育内容の「5 領域」と自立活動の「6 区分 27 項目の内容」との関連性を検討し、それぞれの結果を考察し、幼児教育で「自立活動」を活用する方法を提案する。

(結果)

A.保育内容「乳児の 3 つの視点」と自立活動「6 区分 27 項目の内容」の検討

乳児の 3 つの視点（身体的発達に関する視点：健やかに伸び伸びと育つ、社会的発達に関する視点:身近な人と気持ちが通じ合う、精神的発達に関する視点：身近なものと関わり感性が育つ）の 3 つの視点の内容と自立活動の 6 区分 27 項目が対応することができた。紙面の都合上、「社会的発達に関する視点」についてのみ記載する。

＜社会的発達に関する視点：身近な人と気持ちが通じ合う＞

①子どもからの働きかけを踏まえた、応答的な触れ合いや言葉がけによって、欲求が満たされ、安定感をもって過ごす。

⇒人間関係の形成：(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること

②体の動きや表情、発声、喃語等を優しく受け止めてもらい、保育士等とのやり取りを楽しむ。

⇒コミュニケーション：(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

③生活や遊びの中で、自分の身近な人の存在に気付き、親しみの気持ちを表す。

⇒人間関係の形成：(2) 他者の意図や感情の理解に関すること

④ 保育士等による語りかけや歌いかけ、発声や喃語等への応答を通じて、言葉の理解や発語の意欲が育つ。

⇒コミュニケーション：(3) 言語の受容と表出に関すること

⑤ 温かく、受容的な関わりを通じて、自分を肯定する気持ちが芽生える。

⇒人間関係の形成：(4) 自己の理解と行動の調整に関すること

（※⇒は「自立活動」の区分と項目を示す）

B.保育内容の「5 領域」と自立活動の「6 区分 27 項目の内容」の検討

1 歳以上 3 歳未満、3 歳以上の「5 領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）と自立活動の「6 区分 27 項目の内容」との関係では、自立活動の「心理的な安定」、「人間関係の形成」の項目は、5 領域の内容と対応するが、「健康」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の項目と 5 領域の内容とは対応が難しいものが多かった。

（考察）

「自立活動」と「保育内容」との関係を検討した結果以下のことが明らかになった。

(1)「乳児の 3 つの視点」は、「自立活動」の 6 区分 27 項目と関連性が見られたことにより、特別支援学校指導要領の「自立活動」に記載されている項目の発達は、乳児期の発達を中心にしていることが推測された。

(2)特別支援学校指導要領の自立活動の 6 区分のうち、「健康の保持」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」は、「養護・訓練」と言われていた時代の「心身の適応」、「感覚機能の向上」、「運動機能の向上」、「意思の伝達」の区分を継承した内容が多く見られた。すなわち、教師が個々の子どもを指導し、身に付けることが期待されている項目が整理されていると思われる。名称が、「自立活動」に変更になったときに追加された「心理的な安定」と「人間関係」の形成は、集団のなかで身に付ける項目が整理されているため、5 領域との対応が比較的よくできていた。

（3）幼児教育に特別支援学校指導要領の自立活動を活用する方法については、以下のことを提案したい。5 領域との関連が難しかった「健康の保持」の内容は理学療法の分野の内容、「環境の把握」の内容は作業療法の分野の内容、「コミュニケーション」の内容は言語聴覚の分野の内容とそれぞれ対応していると思われる。現在も、幼児教育を受けている特別支援の必要な子ども(特に障害のある子ども)は、幼稚園や保育所（園）などに通園しながら、同時に療育センターや特別支援学校の幼稚部を利用し、併行通園をしていることが多い。「個別の教育支援計画」を作成するときに、特別支援学校の自立活動を参考にして整理すると、幼保小の連携がより充実したものになると考える。

（今後の課題）

幼児教育において、障害のある子どもの「個別の教育支援計画」を作成するときには、自立活動の 6 区分 27 項目について理解し、一人ひとりの実態にあわせ、5 領域の指導内容を検討していくことが必要である。

（文献）

文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編
厚生労働省（2018）保育所保育指針解説
文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説

(MIEKO Suzuki, FUMIKO Higashibara)

特別支援学校における 授業改善システム「授業者支援会議」への関心理由と有用性

○田村康二朗　　逵直美
（東京都立墨東特別支援学校）　（東京都立光明学園）
KEY WORDS: 授業改善　授業研究手法　働き方改革

【目的】

多くの特別支援学校では､授業の質的向上を図るために、校内研究に継続的に取り組んでいる。一方、その多くは実施上の課題を抱えている。特に重度重複化・多様化が進む肢体不自由特別支援学校や大規模化が進む種別部門併置型特別支援学校では、授業研究上の諸課題（授業者選定、研究授業体制の調整、協議会テーマの設定、意見交換の質確保、競技時間の確保他）の解決が求められている。この課題解決に向けて「特別支援学校における授業改善を具体化するための新たな授業研究手法の開発−授業者支援会議の導入−」（田村,2013）を本学会で発表した経過がある。

これを契機として多くの学校等が「授業者支援会議」の手法に高い関心を示し、導入等の支援要請が現在まで続いている。その関心理由と有用性を分析し、授業改善システムに求められる条件を明らかにし、システムの必要性を考察する。

＜解説＞

授業者支援会議」とはコンセプトを「参加する誰もが積極的に参画でき、明日からの授業に生かせる授業研究の実現」とし、研究授業及び研究協議会の在り方、授業者と参加者の位置付け、到達点に至る進め方とアウトプット及び時間配分を明確にした会議手法である。特長は、授業者支援の明確化、参加者を支援者に位置付け、授業改善アイデアをブレイン･ライティング法で多数の改善策提案を促進、授業者が納得でき、即活用したい３改善策の選択、選択策の効果検証と還元、効果的な改善策の全校共有（授業改善ハンドブック等への利用）、短時間（20 分以内）・少人数で省力化、主体的参画等である。更に他者の負担軽減による校務消化に寄与できる副次的効果を有する。

【方法】

支援依頼を受けた教育委員会・関係団体・学校の依頼動機・事後感想の分析、公開研究会における授業者支援会議分科会参加者アンケート分析及び手法解説動画 DVD 貸出依頼校の研究主任等からの依頼動機及び支援活用後の感想（自由記述）を分析・考察した。尚、倫理的配慮として回答者の地域・学校及び個人が特定できないようにした。

【結果】

○域内の学校への導入や情報提供として研究大会やリーダー研修への講義を依頼した都道府県教育委員会及び域内特別支援学校長会等の７組織の依頼内容・動機・効果分析

依頼団体／内容	動機（関心理由）	主たる事後感想
１都道府県教委 ／模擬体験指導	授業研究の低調さ 新手法の紹介	半数以上の学校導入、若手の積極参加
１都道府県教委 ／映像紹介講義	教員参画意識向上 中堅教員の活性化	システム改善意欲 改善提案の活発化
１地域校長会 ／教員向講義	授業研究の活性化 教員多数の支持	授業研究在り方検討 慣例的手法の見直し
４地域校長会 ／校長向講義	校長の学校経営術 校長多数の支持	積極的学校経営理解 教職員の活性化

○学校への導入を図るための依頼主体の分析

学校からの依頼内容	主たる依頼動機（関心理由）
実演･解説ＤＶＤ（10 校）	的確な導入による協議会の活性化
講義・導入指導（8 校）	新たな授業研究手法の理解と応用

○依頼校からの質問及び事後感想（頻度順）

質問内容	オーダー作成支援、支援チーム構成、支援策は適切か、進行のコツ、転入者の関わり方
感想等	進行役の進行管理力が成否、短時間で効率的・効果的手法、教員の主体的参画の実現

【考察】

本手法提案者（田村）は 201x～202x の 14 年間にわたり、特別支援学校開催の全国公開研究会において断続的に授業者支援会議による授業改善分科会を設け、効果的・効率的な授業改善手法の必要性を述べ、本手法の紹介･実演・解説を行ってきた。併せて参加者の所属校・設置者の求めに応じて導入支援も行ってきた。ちなみに、公開研究会では諸課題を取り挙げる 4～8 分科会があり、その中で当該分科会選択の受講者が上位を占める状況が継続している。直近の 202x 開催の A 校全国公開研究会参加者 336 名中最多の 77 名が選択する等、依然として本手法に関するニーズは高い。参加者や支援先からの感想等からは、世代交代が大きく進む中で、若手等の教員への具体的な授業改善支援が急務とされる学校事情を背景として、特にここ数年、働き方改革（時間外勤務縮減、業務効率化とスクラップ&ビルド等）が訴求される中で、短時間（15～20 分）で到達できる手法への関心が高い。とりわけ大人数で行う従来の協議スタイルが有する問題点に対する模索があると考える。

支援者全てが同時に改善策立案作業を行う生産性改善、多数の策を提示する程、被選択率が向上する仕組み、理想論の押付けではなく、授業者自身の主体的判断により改善策を選択でき、授業改善に活用可能な手法への期待感が興味・関心の高さに繋がっていると考えられる。

現在に至る間、新手法の導入要請が続いている状況からは､非活発化･非焦点化等の課題が依然として生じており、その解決に向けて効率的で役割と到達点が明確な本手法が依然として必要とされていることが分かる。

今後は、本手法が定着している学校と定着できなかった学校を比較検証し､その阻害要因を明らかにしていきたい。

【文献】

田村康二朗（2010）授業者支援会議の勧め－明日の授業に直結する授業改善の研究を－.障害の重い子供の授業づくり Part3, I (4) 51-71,ジアーズ教育新社発行.
田村康二朗（2012）明日の授業に直結する効果的・効率的な「授業者支援会議」,実践障害児教育 vol.470.2012・8 月号 22-25, 学研株式会社発行.
田村康二朗（2013）特別支援学校における授業改善を具体化するための新たな授業研究手法の開発−授業者支援会議の導入−,日本特殊教育学会第 51 回大会研究集録,O-16.

（TAMURA Kojiro, TSUJI Naomi）

障害児・者のきょうだいに関する研究

—日本語版 SRQ を用いて—

○黒岩あこ　　有川宏幸

（新潟大学現代社会文化研究科）　（新潟大学）

KEY WORDS： きょうだい Sibling Relationship Questionnaire

Ⅰ．問題と目的

障害児・者の家族研究の中でも、きょうだいに焦点が当て始められている。武田・熊谷（2015）では、障害児・者ときょうだいの関係について、北米で標準化され公表されている Sibling Relationship Questionnaire（以下,SRQ）を用いて、保護者記入の回答をもとに、因子構造を明らかにしている。そこで本研究では、きょうだいによる回答により、障害児･者ときょうだい関係について分析することを目的とした。

Ⅱ．研究方法

1．対象

障害児･者のきょうだい児がいる家庭から回答を求めた。Google フォームの QR コードが書かれた用紙を 530 世帯に対し配布し、無記名で回答を求めた。本研究は、新潟大学倫理審査は受けていないが、配布に際し、A 県 B 市 C 地区手をつなぐ育成会本部に出向き、倫理審査書の様式内容と説明文書をもとに研究説明を行い、研究への同意を得た。また質問紙と合わせて、研究参加は任意であること、個人情報の保護を行うこと、身体的な危険性はないことを記載した文章も同封した。回答は 38 名から得られた。

2．質問紙の作成

質問紙は、Furman & Buhrmester（1985）の原版 SRQ と、武田・熊谷（2015）の日本語版 SRQ をもとに作成した。回答期間は、202X 年 11 月 5 日から 11 月 26 日とした。質問項目は、16 項目とフェイスシート 7 項目で構成し、回答は、「全くあてはまらない」「ほとんどあてはまらない」「多少あてはまる」「結構あてはまる」「とてもよくあてはまる」のいずれか一つを選択するようになっていた。

3．分析

各回答を「全くあてはまらない」を 1、「ほとんどあてはまらない」を 2、「多少あてはまる」を 3、「結構あてはまる」を 4、「とてもよくあてはまる」を 5 点として処理した。床効果（7 項目）と天井効果（1 項目）を分析から外し因子分析を行った。因子の抽出には最尤法を用い、プロマックス回転を行った。因子数の決定は、固有数 1 以上の基準を設けて検討した結果、2 つの因子が抽出された。

さらに、フェイスシート項目の、きょうだい自身の「年代別」「性別」、障害児・者の「障害種別」「自閉症スペクトラム障害の有無」「出生順別」「肢体不自由の有無」「障害児・者以外のきょうだいの有無」によって t 検定を行った。

Ⅲ．結果と考察

因子分析の結果は、Table 1 の通りであった。また、t 検定の結果が、Table 2・3 の通りであった。この結果から、障害児・者ときょうだいの関係について考察した。

Table 1 日本人の障害児･者とそのきょうだいにおける関係

	因子1 温かさ･親密さ	因子2 愛着
第1因子		
･世の中には、お互いに人格･行為などを尊び敬うきょうだいもいれば、一方あまりしないきょうだいもいます。小学生の頃、「きょうだい」はあなたを尊び敬いました。	**.936**	−.243
･世の中には、お互いに親密なきょうだいもいれば、一方あまりそうでないきょうだいもいます。小学生の頃、あなたときょうだいはお互いに親密だと思いました。	**.910**	−.196
･世の中には、お互いに人格･行為などを尊び敬うきょうだいもいれば、一方あまりしないきょうだいもいます。小学生の頃、「あなた」はきょうだいを尊び敬いました。	**.743**	−.069
･世の中には、お互いに相手に対して愛情の気持ちを向けるきょうだいもいれば、一方あまり向けないきょうだいもいます。小学生の頃、あなたときょうだいはお互いに愛情の気持ちを向けました。	**.707**	.140
･世の中には、お互いにとってよいことをするきょうだいもいれば、一方あまりしないきょうだいもいます。小学生の頃、あなたときょうだいはお互いにとってよことをしました。	**.601**	.251
第2因子		
･世の中には、お互いに似ていると感じるきょうだいもいれば、一方あまり感じないきょうだいもいます。小学生の頃、あなたときょうだいはお互いに似ていると感じました。	−.264	**.687**
･世の中には、お互いにきょうだいの世話をするきょうだいもいれば、一方あまりしないきょうだいもいます。小学生の頃、「きょうだい」はあなたの世話をしました。	.261	**.518**
･世の中には、お互いにきょうだいの世話をするきょうだいもいれば、一方あまりしないきょうだいもいます。小学生の頃、「あなた」はきょうだいの世話をしました。	.395	**.440**

因子抽出法:最尤法　　回転法:Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

Tbale 2 因子尺度に対する因子得点の平均値と標準偏差および t 検定

尺　度	肢体不自由がある（n＝10） M(SD)	肢体不自由がない（n＝28） M(SD)	t 値	t 検定
温かさ・親密さ	−0.301（ 0.832）	0.056（ 1.038）	0.337	ns
愛着	−0.580（ 0.257）	0.173（ 0.739）	0.013	＊

注 ＊：p<0.05　ns：有意差なし

Table 3 因子尺度に対する因子得点の平均値と標準偏差および t 検定

尺　度	他のきょうだいがいる（n=18） M(SD)	他のきょうだいがいない（n＝20） M(SD)	t 値	t 検定
温かさ・親密さ	0.325（ 0.960）	−0.293（ 0.719）	0.044	＊
愛着	0.174（ 0.853）	−0.157（ 0.562）	0.232	ns

注 ＊：p<0.05　ns：有意差なし

文献

Furman,W.＆Buhrmester,D.（1985）Children’s perceptions of the qualities of sibling relationships. Child Development,56, 448―461.

武田瑞穂・熊谷恵子（2015）自閉症スペクトラム障害のある児童とそのきょうだい関係―行動問題と知的障害の有無の影響―. 特殊教育学研究, 53, 2, 77―87.

(KUROIWA Ako,ARIKAWA Hiroyuki)

特別支援教室構想のその後に関する一考察

インクルーシブ教育を実現するプロセスとしての展望

髙橋幸子（國學院大學人間開発学部）

KEY WORDS: 特別支援教室　　教育振興基本計画　インクルーシブ教育

Ⅰ．問題と目的

2022 年 9 月、障害者権利委員会より日本政府に 90 項目以上の勧告（総括所見）が出された。教育においては「質の高い質の高いインクルーシブ教育に関する国家行動計画の採択」し分離教育をやめること、同時に同年 4 月に発出された「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）」（以下「通知」）を撤回することが求められた。障害者権利条約を批准して約 10 年、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」で目指した方向性に反し、分離された特別支援学校、特別支援学級の在籍者は増える一方である。通知は、特別支援学級において個別のニーズに応じて展開していた交流及び共同学習に時間制限を求めるものであり、それまで認められていた「弾力的運用」を否定するものとして各所に動揺をもたらした。権利委員会の勧告は当然と受け止められる。

一方、「通知」の意図するところは、大半の時間を通常の学級で過ごすのであれば「通級による指導」を活用することが望ましいということである。現実的には「通級による指導」がインクルーシブ教育推進に寄与しているとはいい難い。そもそも設置校数が少なく、他校通級を余儀なくされている。そこで、2003 年最終報告で提示された「特別支援教室構想」は「通常の学級に在籍した上で、障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別な場で行う形態」に着目したい。2005 年以降、研究開発校の指定があり具体的な検討が進められたものの実現には至らなかった。池本（2018）は、担当教師の専門性確保をはじめ、教育課程や教員配置等、法改正などの課題に対し、抜本的な改革を伴うものであったため導入が見送られたと分析している。

すでに、東京都においては、「通級による指導」を代替する形で都内全校に「特別支援教室」を設置した。インクルーシブ教育を実現するプロセスとして「特別支援教室」の在り方は注目に値する。本研究では「特別支援教室」設置状況について、全国の自治体の状況を調査し、今後めざすべき方向性を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1．調査目的

「特別支援教室」「多様な学びの場」の現状

2．調査対象

47 都道府県 20 政令指定都市

3．調査方法

各自治体のホームページから「教育振興基本計画」または、「特別支援教育に関する計画」（それぞれ自治体によって名称は異なる）をダウンロードし、内容を精査

「特別支援教室」「特別支援教育」「インクルーシブ教育」「多様な学びの場」「多様性」「人権」に関する記述を抜粋

5．分析方法

「特別支援教室」設置自治体の内容比較など

Ⅲ．結果

1．「特別支援教室」設置状況

67 自治体中 4 自治体（東京都、神奈川県、横浜市、浜松市）に記載あり

2．「特別支援教室」の状況

自治体名	名称	特色
東京都	特別支援教室	・「東京都公立学校特別支援教室専門員 」を配置 ・臨床発達心理士等の専門家による巡回
神奈川県	みんなの教室	・すべての教職員で「多様で柔軟な支援体制」を整備 ・既存のさまざまな支援の場（特別支援学級、教育相談室、通級指導教室、心の教室など）を活用した校内支援体制の充実
横浜市	特別支援教室（ネーミングは学校により異なる）	・児童生徒が、在籍する学級（一般学級、個別支援学級 ）を離れて学習するためのスペース ・連続した学びの場としての活用、在籍学級での学習を安定・充実させるためのベースづくり等 ・不登校児童生徒も利用（適応指導教室としての位置づけ）
浜松市	発達支援教室 ＊サテライト方式の通級指導教室別途あり	・校内で通常の学級に在籍する特別に支援を必要とする子供に対して、個に応じた指導 ・社会的スキルの指導や教科の補充 ＊「幼児ことばの教室」を小学校に設置

Ⅳ．考察

「教育振興基本計画」においては、すべての自治体が「特別支援教育」の項目を立てているが、その項目の位置づけは様々であった。上位の項目として「一人の子どもも取り残されない」「多様性を包み込む」（長野県）「共生社会の実現に向けた取組の推進」（相模原市）「誰もが等しく豊かな教育を受けられる環境の整備」（新潟県）等があり「外国につながる児童」「貧困」「いじめ」「不登校」「性的マイノリティ」等へのと並列的に「特別支援教育」や「インクルーシブ教育」を取り上げている自治体も散見した。

「特別支援教室」については「受け入れる児童の障害の状態像が広がりすぎる」という指摘もあり（松谷 2016）、実現への課題は多い。しかし、「インクルーシブ教育」が人間の多様性を尊重し、共に学ぶすべての子どもにとって良い効果をもたらすことを目指すとすれば、「特別支援教室」は、多様なニーズをもつ児童に開かれ、新たな役割をもって存在することが望まれるのではないか。さらに、実践事例の分析に取り組み、「特別支援教室」の可能性を探りたい。

（TAKAHASHI Sachiko,）

特別支援教育の国際連携に関する研究

その８　バンコク中央特別支援教育センターにおけるセンター的機能の検討

〇池谷尚剛　　池谷幸子
（岐阜大学）　　（岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校）

KEY WORDS：特別支援教育　国際連携　バンコク中央特別支援教育センター

（本研究の背景と目的）

本研究における特別支援教育の国際連携とは、ASEAN 各国で広く実践･普及している農業や食品加工に関わる特別支援学校の作業学習や就労支援の取り組みについて、① 就労を見据えた特別支援教育の教育内容に関する調査研究、② 障害のある児童･生徒の卒業後の進路や就労状況に関する調査研究、③ASEAN 各国が特別支援教育に関する情報を共有できるネットワークの開発を目的として、科学研究費補助金（19H01701）を得て、4 年間の研究期間（2019 年度～2022 年度）として本研究を開始した。

本研究のこれまでの経緯は、岐阜大学が特別支援教育に関する協定を結んできたタイ王国教育省基礎教育委員会事務局（OBEC）ならびにシーナカリンウィロート大学教育学部との連携、教員の意識調査等、タイ王国に関する研究成果が中心であった（池谷・鈴木・大場・安田、2018、池谷・野田・Sujin、2019）。その後、2019 年度は、①ASEAN 諸国の特別支援学校における訪問調査、②特別支援学校教員の養成・学校運営に関する調査等を実施して、特別支援教育に関する ASEAN 諸国とのグローカルネットワークを形成する活動を展開した。その成果は、タイ、ベトナム、インドネシアの訪問調査とネットワークの構築ならびに日本特殊教育学会におけるシンポジウム等において報告した（池谷・鈴木・平澤・大場・安田・菊池、2020）。しかし、2020 年度、2021 年度および 2022 年度については、世界的なコロナ禍により、活動の停滞・変更を余儀なくされた。この間の研究成果としては､ネットワークを活用して 2022 年 3 月に実施した台湾の特別支援教育関係者との国際シンポジウム「日本・台湾における特別支援学校管理職養成」、タイの特別支援教育関係者とのオンラインミーティングの実施があげられる（池谷・鈴木・平澤・大場・西尾・安田・篠原・菊池、2021，2022）。最終年度となった 2022 年度は、年末にようやく渡航制限が解除されたことから、海外訪問調査を再開した。本研究は、2023 年 3 月にタイのバンコク中央特別支援教育センターを訪問調査した報告である。

（研究の方法と結果）

施設名：バンコク中央特別支援教育センター
（CSEC：Central Special Education Center）

訪問日時：2023 年 3 月 10 日 10：00～11：30

調査者：著者２名

尚、シーナカリンウィロート大学教育学部特別支援教育講座教員３名も参加して調査と課題分析を進めた。

＜研究倫理＞CSEC に本研究の趣旨を説明し了解を得るとともに、調査は CSEC の指示に従って実施した。

CSEC は、バンコク市とその周辺地区における特別支援教育の基幹センターとして、インクルーシブ教育の推進に向けた三つの主要な活動、①主に障害幼児を対象とした個別指導・小集団指導の実施、②保護者を対象とした養育指導ならびに地域において保護者が主導する地域センターを運営することへのサポート、③インクルーシブ教育を担当する学校教員の研修に努めていることであった。

それぞれの取り組みに関する現状と課題を以下に整理した。

①主に障害幼児を対象とした個別指導・小集団指導の実施

CSEC はバンコク市及びその周辺地域の 50 の関係機関と連携して、特別支援教育に関するサービスを提供している。現在、支援を提供している障害児は乳児から成人までであるが、通所している障害幼児は 30 クラスの 145 名であった。CSEC にはスクールバスが無く、保護者の送迎が原則となっている。障害の種別は知的障害が主となっていて、視覚障害児と聴覚障害児は、市内にある専門機関（盲学校・聾学校）で支援を受けているとのことであった。対象児には個別の指導計画を作成して、6～10 名の小集団指導を３人程度の指導員が担当している。先進的な指導として､積極的に ICT を活用した指導を実施していること､PT、OT、ST の指導室に加えて、脳機能を測定して神経科学的な指導を担当するスタッフの指導室が開設されていた。

②保護者を対象とした養育指導ならびに地域において保護者が主導する地域センターを運営することへのサポート

現在、CSEC が支援をしている保護者は 524 名が登録している。CSEC に通って、直接的な養育指導を受けている保護者は、個別指導・小集団指導に子どもとともに参加して、指導者から子どもの障害に関する知識や子どもとのかかわり方を習得している。また、CSEC に通うことが困難な保育者・障害幼児は、居住している地域にある特別支援教育センターで指導を受けているが、こうした地域リソースの数が限られているため、居住するコミュニティで保護者が主導する地域支援センターを開設・運営することをサポートしている。こうした地域支援センターに関与している保護者は 119 人とされていて､CSEC からの訪問指導や、インターネットを活用したオンラインの指導やミーティングが実施されている。

③インクルーシブ教育を担当する学校教員の研修

インクルーシブ教育に関する研修講座を積極的に開設して、多くの教員が参加している。バンコク市内ではインクルーシブ教育を推進する学校が増加していて､CSEC では、こうしたインクルーシブ推進校に保護者を積極的に紹介することに取り組んでいる。

（考察と課題の検討）

今回、インクルーシブ教育が推進されているタイにおいて、障害幼児を主な対象としているバンコク中央特別支援教育センターの現状と課題について､訪問調査を実施した。CSEC が課題としていたのは、対象児の増加が著しく、また多様な支援活動（障害児・保護者・学校教員）が求められていることに対して、センターのスタッフ（職員 80 名）が不足していること、インクルーシブ教育を推進している学校等においても教育・指導する人材の養成が追いつかないことであった。こうした課題について、シーナカリンウィロート大学の教員も交えて、意見交換を行った。

（文献）

池谷・鈴木・平澤・大場・西尾・安田・篠原・菊池（2022）：ASEAN 諸国の特別支援教育とのグローカルネットワークの構築（3）、岐阜大学教育学部附属特別支援教育センター年報、第 29 号、29-31

本研究は科学研究費補助金（19H01701）の支援を受けた。

（IKETANI Naotake , IKETANI Sachiko）

障害のある子どもの自己決定の指導の課題

—中国本土と台湾の特別支援学校の教員に焦点を当てて—

〇陳　玉欣
（広島大学人間社会科学研究科）

KEY WORDS: 特別支援学校　自己決定の指導　困難

Ⅰ．目的

特別支援教育を実施するとき、自己決定の指導が最も重要な課題となっている（Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000）。教員は自己決定スキルを重要視している（Grigal, Neubert, Moon, & Graham, 2003）。一方、特別支援学校の教員は、自己決定に関する指導と自己決定の機会の提供が不足している（Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000）。その理由として、自己決定に関する研修や指導時間などの不足、自己決定力に関する指導内容や指導方法の未確立などが挙げられる（Grigal et al., 2003; Agran, Snow, & Swaner, 1999）。そこで本研究では、特別支援学校の教員を対象に、障害のある子どもの自己決定の指導上の困難について明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

1．対象：中国本土の特別支援学校教員 251 名、台湾の特別支援学校教員 169 名が参加した。対象教員にオンラインアンケートの QR コードを送付し、回答を求めた。その中で、中国本土の特別支援学校教員 61 名(小学校段階 39 名、中学校段階 18 名、高校段階 4 名)、台湾の同 39 名(小学校段階 20 名、中学校段階 9 名、高校段階 10 名)が、自己決定の指導上の困難に関する自由記述に回答した。子どもの障害種別は、単一障害が 7 名(ASD 3 名、知的障害 2 名、聴覚障害・視覚障害各 1 名)、重複障害 93 名(知的障害を伴う ASD74 名、他障害を伴う知的障害 15 名、他障害を伴う ASD3 名、言語障害を伴う学習障害 1 名)であった。(広島大学倫理審査委員会承認：20210150)。

2．分析手続き：質問紙の自由記述欄の回答から得た文章をデータとした。それらを質的分析である修正版グラウンドデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析した（木下, 2003）。分析の手順として、まず、データから分析ワークシートを作成した。分析ワークシートでは、具体例への記入から始まり、具体例からその意味を考え、「定義」として定義欄に記入し、それを短い言葉に凝縮したものを「概念」として概念名欄に記入した。そして生成された複数の概念同士を比較検討し、より抽象度の高い「カテゴリー」としてまとめた。

Ⅲ．結果

分析の結果、カテゴリーを［］、サブカテゴリーを【】と表記した。「学校教育で障害のある子どもに自己決定の指導の促進の課題」として 17 概念、7 サブカテゴリー、3 カテゴリーが生成された。概念と定義を表 1 に示す。［学校の課題］については、【教員の指導力の不足】（30 件）と【自己決定環境の問題】（17 件）の 2 つのサブカテゴリーが抽出された。［保護者の欠席］については、【保護者からの協力の不足】（23 件）と【保護者の自己決定の意識の不足】（10 件）の 2 つのサブカテゴリーが抽出された。［子どもの自己決定力の育成への心配］については、【障害の状況への顧慮】（18 件）、【言語理解と表現の問題】（16 件）と【自主性の不足】(7 件)の 4 つのサブカテゴリーが抽出された。

Table 1 概念と定義

サブ	概念名（件数）	定義
A1	研修経験の欠如（11）	自己決定に関する研修を受けていないため、自己決定の指導について不安・心配になること
	個別指導の力の不足（6）	同じ学級の生徒が多様な問題を持っているため、子どもの状況に応じて適切な指導方法を提供することについて自信がないこと
	自己決定の知識の欠如（8）	自己決定に関する理論的知識を持っていないこと
	同僚との協力困難（5）	自己決定の指導を促進するため、他の教員との協力について不安になること
A2	教育課程への位置づけの困難（6）	自己決定の時間が学校の既存の授業スケジュールと矛盾していること
	自己決定への重視の欠如（9）	学校全体での自己決定に関する理解が不足しているため、自己決定の授業立案を阻むこと
	関係機関の協力の不足（2）	外部機関や専門家などとの連携がないこと
B1	自己決定の指導への関与の不足（12）	子どもの自己決定の促進に関して、保護者としての役割が明らかになっていないこと
	自己決定の指導への支持の不足（11）	自己決定の指導の価値や意義がわからないため、自己決定の指導を支持していないこと
B2	不適切な期待（2）	子どもへの期待が高すぎて、子どもの能力では実現しにくいこと
	自己決定への重視の欠如（8）	保護者が自己決定に関する認識に欠けているため、自己決定の重要性が感じられないこと
C1	子どもの学力の心配（6）	子どもの学力が低いため、自己決定の指導を受けても、身につけることが難しいこと
	子どもの障害程度の心配（12）	中・重度障害の子どもは、自己決定の指導についていけるのか不安・心配になること
C2	コミュニケーション上の問題（5）	子どもが言語力を持っていないため、自己決定できるかについて心配になること
	認知力、理解力の不足（11）	教員の指示が理解できないため、彼らに自己決定の指導を提供しにくいこと
C3	内発的動機付けの不足（5）	子どもの学習意欲が低いため、自主的な行動が見えないこと
	自己制御力の不足（2）	子どもは自分の行動を自分で制することができないため、自己決定の指導効果に影響があること

A1：【教員の指導力の不足】；A2：【自己決定環境の問題】；B1：【保護者からの協力の不足】；B2：【保護者の自己決定への意識の不足】；C1：【障害の状況への顧慮】；C2：【言語理解と表現の問題】；C3：【自主性の不足】

Ⅳ．考察

学校教育では自己決定に関する授業を展開するとき、様々な困難が示されている。特別支援教育を担当する教員は、障害のある児童生徒の自己決定の重要性を認識しているが、自己決定の指導がほぼ展開されていない(Wehmeyer et al., 2000)。そのため、障害のある子どもの自己決定の指導を促進するため、教員が抱えている課題を明らかにすることから始まり、困難を解決するための具体的な支援方法を検討する必要があると考えられる。

自己決定の指導の困難が多様である。まず、教員が自己決定の指導を実施する力を持っていないことに対して、どの場面においてどのような方法で自己決定の指導を実施するかについて、研修を通して教員に教える必要があると考える。次に、学校において、自己決定の指導環境を作る必要があり、管理職から担当教員まですべての教職員は、自己決定の重要性に対する意識を高めることが重要であると考える。また、保護者は子どもの自己決定力の育成を教員の責任として考えて、自己決定の指導を欠席した(Zhang, Landmark, Grenwelge, & Montoya, 2010)。自己決定に関する保護者の意識を深め、自己決定の指導に積極的に関与することを促進するため、教員は学校における自己決定の指導に関する情報を保護者と共有し、自己決定の指導において、保護者が自分で担っている役割を認識させることが重要であると考える。最後に、教員は障害のある子どもが自己決定力を身につけるかについて心配がある。障害のある子どもの自己決定の指導は、すべてのことを子ども自身で決定させることより、子どもの意識を尊重しながら適切な支援を提供することである。つまり、障害のある子どもが自己決定力を身につけるため、教員は子どもの障害の状況により、適切な支援や配慮を提供することが重要である。

(YUXIN CHEN)

インクルーシブ教育学のための教育対話研究２

―交流及び共同学習での対話的な実践から「Inclusive Pedagogy」を捉え直す―

○荒巻恵子　TRIGO-CLAPÉS Ana Laura　司城紀代美　楠見友輔　池田彩乃　香川奈緒美
（帝京大学教職研究科）（メキシコ国立自治大学）（宇都宮大学）（信州大学）（山形大学）（島根大学）

KEY WORDS: 交流及び共同学習　教育対話　Inclusive Pedagogy

１．目的

交流及び共同学習の授業実践での障害児と健常児の対話場面から，インクルーシブな実践に向けた対話的な実践について検討を行う。また，Inclusive Pedagogy（インクルーシブ教育学か教授学か）の概念について検討する。

２．背景

2-1. 交流及び共同学習の意義と目的

我が国は小・中学校等や特別支援学校の学習指導要領等において， 交流及び共同学習の機会を設け，障害 のある子供と障害のない子供，あるいは地域の障害のある人とが触れ合い，共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むことが推進される(文部科学省 2019)。交流及び共同学習の２つの目的として，①相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育む交流の側面と，②教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があることを示している。

2-2. Inclusive Pedagogy とは

Kershner(2016)は「Inclusive Pedagogy」の pedagogy の概念は，教えるための際立った技術や知識を超えて，すべての子どもたちの学びを支える教室の人間関係や教育の目的を含有している。学級で学ぶ児童生徒個々の学習者の幸福（well-being）と繁栄（flourishing）に対する教師の関心は，学級全体のグループに対する同様の関心と結びついていることを示している。これらの視点は学校をより良くするためにおいても，必ずしも学校内外の一致やバランスを常に保つことでなく，合意形成をすることは限らないと述べている。つまり,教師や学校は目の前の児童生徒個々の学習者に寄り添った実践の必要性を説いている。

３．方法

対象：A 大学教育学部附属小学校と附属特別支援学校交流及び共同学習，図画工作科高学年「作ってみよう」を含む全学年 14 時間の授業

方法：交流及び共同学習の対話場面をフィールドノーツ，ビデオ撮影と逐語記録を起こし，教育対話コード分類表(表１)から対話分析を行う。

表１　教育対話コード分類表（T-SEDA coding scheme）

B – Build on ideas　考えを積み上げる
IB – Invite to build on ideas　考えの積み上げを促す
CH – Challenge　異議を唱える
R – Make reasoning explicit　理由を明確にする
IRE – Invite reasoning　理由づけを促す
CA - Coordination of ideas and agreement アイデアの調整や合意をする
RD – Reflect on dialogue or activity 対話や活動を振り返る
C – Connect　関連づける
G – Guide direction of dialogue or activity 対話や活動を方向づける
E – Express or invite ideas　考えを述べる，促す

倫理的配慮：研究協力者である児童（保護者），教師に対して倫理的配慮のもと,事前の説明の上，承諾を得てから研究を進めた。

４．結果：フィールドノーツと逐語記録からの対話場面

・ユウタロウさんの共同注視の場面（以下児童名仮名）

ケイタさんとヒデキさんはユウタロウさん（自閉症児）が絵の具で汚れた床を雑巾で一心に拭く様子をはじめは眺めていた。少しして，ケイタさんとヒデキさんは，ユウタロウさんの横に座り，同じ様に雑巾で拭きはじめた。３人ともただただ床を拭いている。
教師Ａ：ユウタロウさんは（床を）綺麗にしてくれているんだね。（R）ケイタさんもヒデキさんも手伝ってくれているんだね。(C)ありがとう。(賞賛)
ケイタさん：いや，僕は，ユウタロウさんの真似をしているだけだよ。(CH)
教師Ａ：そうなの。
ケイタさん：ユウタロウさんはどんな気持ちなのかなと思って。（RD）
教師Ａ：それでケイタさんはどんな気持ち？（R・E）
ケイタさん:わからないけど,綺麗になって嬉しい気持ちかな。(R)

・ユウカさんの作品に絵の具を塗る場面

サヤさんはユウカさん（自閉症児）に絵の具を手につけて紙の上を塗るように，自分の手に絵の具をつけて見本を見せる。それを見ていたユウカさんは自分の指に絵の具をつけ，そっと紙の上に絵の具をつける。
サヤさん：(笑う)
ユウカさん：・・・
教師Ｂ：ユウカさん，どんな感じ？（IRE）
ユウカさん：・・・
教師Ｂ：冷たい？（E）
　　サヤさん，どんな感じ？（IRE）
サヤさん：楽しい。(R)
教師Ｂ：ユウカさん，サヤさんは楽しいって。
　　ユウカさんは，どんな感じ？（IRE）

５．考察と課題

障害児と健常児間の対話を捉えようとするとき，障害特性が大きく影響するため,対象児ごとに分析を行った結果,言語の無い自閉症児童のもつ発話は対話コード分類では測れない特性があった。そこには，教師が児童間の対話に介入することで，児童の内言を言語化する対話場面となり，教師の介入の影響が多く見られた。意図的な教師の対話の介入のために，教育対話のコーディングスキーム（コード分類）を捉え直す必要性もあり，対話的な実践への課題が検討された。

＜主な参考文献＞

Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis v.8b (2023) 訳荒巻恵子・司城紀代美・池田彩乃ほか(2023)「教育対話のためのガイドブック―教師編―」ケンブリッジ大学教育対話研究グループ.

Kershner, R. (2016). Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? International Journal of Educational Psychology, 5(2), 112-139.

(ARAMAKI Keiko, TRIGO-CLAPÉS Ana Laura, SHIJO Kiyomi, KUSUMI Yusuke, IKEDA Ayano, KAGAWA Naomi)

特別支援学校における初任者研修について

拠点校方式による校内研修

檜皮　修
（滋賀県立草津養護学校）

KEY WORDS: 初任者研修　拠点校方式　弾力的実施

【目的】

初任者研修は，新規採用職員に対して，現職教育の一環として 1 年間の研修を実施し，実践的指導力と使命感を養わせるとともに幅広い知見や見分を得させることを目的として実施されている。（教育公務員特例法第 23 条）

現行の初任者研修は 1998(昭和 63)年に制度化され滋賀県の特別支援学校においても平成 4 年度から本格実施している。

2003（平成 15）年度より，小学部・中学部においては，拠点校方式が導入され，校内指導教員を中心とする研修と拠点校指導教員 1 人つき初任者を 4 人担当して研修を実施する形に大きく変更することになった。

2010（平成 27）年に示された中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力向上について」では，教員の養成・採用・研修を通じた方策の中で「教員は学校で育つ」の考えのもと，教員の学び支援することが求められた。

2012（平成 29）年には，公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の一部改正があり，初任者研修に係る加配定数を 2026(令和 8）年度までに初任者 6 人に拠点校指導教員 1 人の割合で基礎定数化された。2013（平成 30），文部科学省初等中等教育局の「初任者研修の弾力的実施について」で，ベテランの教員やミドルリーダークラスの教員がメンターとして若手教員等の指導や助言を行い，チーム内で学び合うメンター方式等も改善の方策が示された。

本研究の目的は，拠点校方式実施前後と弾力的実施後の 3 期に分けて，「校内研修」の経過について研修時間数をまとめ，学校現場での「校内研修」について考察を行うことである。

【方法】

滋賀県教育委員会「初任者研修の手引き」を踏まえて，〔A 拠点校方式実施前〕〔B　拠点校方式実施〕〔C　弾力的実施〕の各時期を比較して「校内研修」の経過についてまとめる。（筆者自身の延べ 6 年間の拠点校指導教員等の経験も踏まえて考察を行いたい。）

【結果】

〔A　拠点校方式実施前〕

拠点校方式導入以前は，年間で校内研修を 180 時間程度(授業研修 120 時間，一般研修６０時間）として，週時程に 6 時間を設定して実施されていた。また初任者の担当授業時数は「15 時間を超えないものとする」とされた。

〔B　拠点校方式実施〕

校内研修が年間 180 時間から 300 時間に大きく増えて，授業研修 180 時間，一般研修 120 時間と明記された。一方で「準備やまとめ」の時間として，週に 4 時間，年間で最大 120 時間組み入れることが可能であるため，実質的な研修時間は拠点校実施前と同水準であるケースもあったとも言える。また初任者の担当授業時数は「校長は，学校組織の実情に応じて，初任者担当授業時数等，校務分掌を軽減するものとする」という記述に変更された。

〔C　弾力的実施〕

年間研修 300 時間から 210 時間(授業研修 180 時間，一般研修 120 時間)に大幅に軽減することになった。一方で OJT 研修（On-The-Job Training）は採用後 2 年目 3 年目の教員も必ず受けることになった。

授業研修 120 時間	一般研修 60 時間
校内指導教員を中心 例　週4時間×30週	週2時間×30週
年間 180 時間	

表 1 【A 拠点校方式実施前】

授業研修 180 時間	一般研修 120 時間
拠点校指導　例　週4時間×30週	週2時間×30週
校内指導教員を中心　例　週2時間×30週	週2時間×30週
年間 300 時間	

表 2 【B 拠点校方式実施】

授業研修 150 時間		一般研修 60 時間
拠点校　例　週 4 時間×30 週		
校内指導教員を中心　例	OJT 30 時間	週2時間×30週
年間 210 時間		

表 3 【C 弾力的実施】　　各表　筆者作成

【考察】

拠点校方式実施当時は、厳格な研修の実施が求められていたが，「弾力的実施な運用」により，より学校現場の実情や初任者のニーズに応じた研修が進められるようになったと考えられる。また OJT 研修の実施によって，2，3 年目に研修を分散化することで採用後 1 年目に集中していた研修を改善することになった。

一方，多忙な現場中で，初任者が学級担任として授業をしながら一年間研修を進めるには，学校として校内研修の実施体制作りや指導教員等の研修制度の理解が必要であり，特に年度初めにおいて、初任者の担当授業時数や校務分掌の軽減は非常に重要である。

（文献）

文部科学省初等中等教育局(2018)「初任者研修の弾力的実施について」
滋賀県教育委員会(2003, 2004, 2005, 2006, 2010, 2014, 2022)「初任者研修の手引き」

(HIWADA Osamu)

小・中学校への学校コンサルテーションの研究動向

効果的なコンサルテーションに求められる専門性の検討に向けて

○ 長澤 洋信（四天王寺大学）　麻生川 理詠（元大阪府立和泉支援学校）

KEY WORDS: 小学校 中学校 学校コンサルテーション

Ⅰ 問題の所在と目的

文部科学省(2007)の初等中等教育局長通知（文科初第125号）の「教育委員会等における支援」において、「各学校の支援体制の整備を促進するため、『専門家チーム』の設置や巡回相談の実施については可能な限り行うこと」としていることを踏まえ、各自治体において特別支援学校のセンター的機能に加え、他職種連携による特別支援教育推進が進められている。近年においては、特別支援教育のニーズ拡大や通級指導教室の増加を踏まえ、効果的に特別支援教育を推進できる取り組みとして、他職種連携による学校コンサルテーションのさらなる充実が求められている。

そこで本研究においては、特別支援教育関係者・関係機関が連携・協働した学校コンサルテーションのあり方や効果的なコンサルテーションに求められる専門性を検討する基礎資料として、学校コンサルテーションに関する研究の動向を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 方法

2013～2023年の約10年までに刊行された論文を対象に、「特別支援教育」「コンサルテーション」等を検索語としてCiNiiによる文献検索を行った(2023年5月15日に実施)。抽出された文献のうち、コンサルティが小学校または中学校であり、コンサルタントが学校コンサルテーションを意図している実践研究または調査研究を再抽出した結果、33編が選定された。

Ⅲ 結果

1．学校コンサルテーションの内容

学校コンサルテーションの内容については、大山ら(2018)の特別支援学級児童の他害行為を対象としたコンサルテーションのような特定の児童生徒にある特定の課題を対象とした実践のほかに、森ら(2018）によるクラスワイドな支援を用いた行動コンサルテーション、森ら(2014)による個別の指導計画の有効活用に向けた実践等、校内研修等を通じた学校全体へのコンサルテーションがみられた。また、竹澤ら(2023）による特別支援学校のセンター的機能を活用した地域支援の実践や、大澤ら(2022）による特別支援学校教員の専門性を活かした地域支援の実践等、特別支援学級や通常の学級への援助や助言を通じた校内体制へアプローチもみられた。一方、コンサルテーション時の効果的なアセスメントのためのツールとして、植木田（2015）の「学校アセスメント」、大澤ら（2019）の行動分析学に基づく「ダイナマイトモデル」、江口（2022）の「自立活動チェックリスト」等を活用した実践がみられた。また、コンサルテーションプロセスを整理するツールとして、江藤（2015）の支援対象者別三層モデルや、大山ら（2018）のTEM図を活用した実践もみられた。

調査研究については、池田(2019)の特別支援学級担当教諭の外部専門家に対するニーズを把握する質問紙調査、竹澤(2023）のコンサルテーションの成果を把握するためのコンサルティへの質問紙調査、長山ら（2022）のコンサルタントの課題意識を把握する質問紙調査、尾崎(2022）のコンサルテーション記録の分析からコンサルテーション技法の特徴を明らかにした研究等がみられた。

2．学校コンサルテーションの課題

石隈（1999）が「コンサルテーションは、異なった専門性や役割をもつ者同時が子どもの問題状況について検討し今後の援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）」と述べているように、学校コンサルテーションのプロセスでは他職種とのコミュニケーションが含まれるため、効果的・効率的な他職種連携のあり方が課題となる。連携においては、各コンサルタントの専門性や連携スキルはもちろん、岡村（2016）が指摘するように、コンサルティである学校の管理職や特別支援教育コーディネーターを中心とした組織体制が重要になる。岩崎ら(2019）が報告した他職種専門家のコンサルテーション等による他職種との効果的な連携体制づくりは、今後の重要な課題といえよう。

また、都築ら（2016）がクラスワイドな支援は他の児童や学級全体の改善及び対象児童の集団参加や他児との環境調整に有効だったことを報告しているように、学校コンサルテーションの対象を特定の児童生徒に限定せず、クラスや学校全体を包括する視点も必要である。本研究では、学校コンサルテーションを円滑に進めるためのツールが複数みられたが、助言・援助の内容を学校教育スキルとして汎用化するプロセスを促進できるようなツールを開発し、実践研究が進められることが求められる。

一方、長山ら（2022）は授業コンサルテーションに着目し、コンサルタントには、通常の学級の一斉授業の手法や展開を理解していること、教員それぞれの専門性を把握すること、そして学校の実態に即した提案ができることが求められると述べている。限られた時間の中で実施する学校コンサルテーションを充実させるためには、実態に即した提案は重要であり、その際にはコンサルティの状況を把握するアセスメントスキルが求められる。山内ら（2019・2020）が学校の状況やコンサルティのタイプに応じたコンサルテーションスキルの必要性を指摘しているように、コンサルテーションのアセスメントは、クライアントである児童生徒に限らず、コンサルティである学校や教師も対象となる。関係者の個別と全体、さらには相互関係性のアセスメントを踏まえ、課題となる行動に限らず、授業や学級経営にまで踏み込んだ即応的なコンサルテーションを充実させるためには、スクールカウンセラー等の「準外部性（限元ら,2015）」のある専門家や教育を熟知した教員の専門性が不可欠であり、専門性のあり方と同時にそれら他職種専門性による協働のあり方も今後の検討課題といえよう。

Ⅳ 今後の研究の方向性

学校コンサルテーションを実施するコンサルタントには、アセスメントスキルだけではなく、他職種に伝わる情報提供や具体的説明のスキルが必要になる。また、学校コンサルテーションを通じて十分な成果を得るためには、コンサルティ自体にも専門性が必要になる。今後、コンサルテーションに関わるコンサルタント・コンサルティの双方が、効果的な他職種連携を図るコーディネート機能と、様々な情報を授業改善につなげるファシリテーション機能を、組織的かつ継続的に検討し協働する実践が必要であろう。

(NAGASAWA Hironobu, ASOGAWA Michie)

1 型糖尿病のある子どもの病気体験

—学校生活における病気開示に焦点を当てて—

○藤中真帆　　永田彰子
（安田女子大学大学院文学研究科）　（安田女子大学教育学部）

KEY WORDS: 1 型糖尿病　学校生活　病気開示

Ⅰ．目的

1 型糖尿病は、小児に発症が多く、生涯にわたりインスリン注射による血糖コントロールを必要とする疾患である。南（2002）は、乳幼児期、児童期には母親の管理下において血糖コントロールを行っているため、病気自体の受け入れができていない場合が多く、思春期になると病気になったことに「なぜ自分だけが？」という気持ちをもつということを指摘している。児童期の病気体験が、思春期以降の人生にも影響してくるのではないだろうか。本研究では 1 型糖尿病のある人の児童期に着目し、子どもの生活時間の多くを占める学校生活における体験を明らかにすることを目的とする。さらに本人の体験に周囲の人はどのような影響を与えるのかについても明らかにする。

Ⅱ．方法

1．協力者：児童期に 1 型糖尿病に罹患している成人 2 名を対象とした。A さんは 4 歳発症、現在 20 歳代の女性である。B さんは 3 歳発症、現在 20 歳代の女性である。2．調査期間：202X 年 4 月~5 月。3．手続き：あなた自身について・これまでの経験・病気に対する気持ちの質問項目を設定し、回想法を用いた約 50 分程度の半構造化面接調査を行った。調査により収集したデータを逐語録に書き起こし、語りを意味まとまりごとに切片化し、児童期の病気体験を抽出した。4．分析方法：1 型糖尿病のある子どもの病気体験を明らかにするために、複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model、以下 TEM）を採用する。TEM を用いることにより、不可逆的時間のなかでの個人の体験と、その体験がどのような影響を受けながら変化していくのかを検討した。5．倫理的配慮：本人に研究目的や個人情報保護に関して文書を用いて説明し、同意を得た。なお本研究は、安田女子大学倫理審査委員会の承認を得た上で実施した。

Ⅲ．結果

以下では、語りを「*イタリック体*」、執筆者が命名した概念を**【明朝体（太字）】**で示す。

1．A さんの TEM 図

A さんは、小学校入学時からクラス替えの度に担任、養護教諭、母親と一緒に話し合い、クラスの友だちに対して母親が作成した病気についてのプリントを配布していた。**【クラスの友だちに知ってもらう】**ことが分岐点となり、**【血糖測定や注射を教室で行う】**ことができていた。「*病気のことを隠そうとか思わなくて、むしろ知ってほしい派だった*」と語る A さんは、**【授業中、「先生、体調悪いんで保健室行ってきます」と挙手をして】**、補食を摂るために保健室に行っていた。小学 6 年生になると、プリントでの説明は不要だと思いながらも「*一応知っていてもらった方が楽だしなあ*」と、プリントを配布していた。

2．B さんの TEM 図

B さんは、小学校入学前に母親が学校側と打ち合わせをしてくれ、**【担任が「B さんちょっと体調がしんどくなったら授業中に物食べたりするかもしれないけど、病気だから、お菓子食べてるみたいな感じで言わないのよ」という感じの説明をしてくれ】**たことが分岐点になり、授業中に低血糖になった場合には、教室で緊急用のブドウ糖を食べていた。小学 2 年生の時には、**【「え、学校にお菓子持ってきてるじゃん」と言われる】**体験をしていた。小学 4 年生では、**【すごく仲良くなった子に分かってほしいと思い】**、「*小学生が持ちうる語彙力で一生懸命しゃべった記憶はありますね*」と初めて自分の口から病気のことを伝えた。

Ⅳ．考察

1．他者のアプローチによる病気開示

A さんは、母親が作成してくれたプリントによって、周囲から病気に対する詳細な理解を得ていた。関他（2002）は、周囲の同級生に病気を公表した患児の 70%が療養行動がしやすくなったと感じていることが明らかにしている。A さんの場合も、友人の理解があったからこそ、療養行動を教室で行うことができ、負担軽減に繋がっていたと考えられる。B さんは補食を学校に持参することでネガティブな体験をしているが、これは担任からの口頭説明に留まっていたために、病気に対する正しい理解が周囲に浸透していなかった可能性がある。兼松（1994）は、低学年では親が学校関係者によく説明し、その上で、担任がクラスの友人によく説明し配慮することが必要だと述べている。本研究の結果から、担任からの説明においては、クラスにどのような伝え方をして欲しいと本人が考えているかを考慮した十分な配慮が求められることが示唆された。分岐点となった小学校入学時の病気開示方法が、周囲の理解の深さに関連し、本人の体験にも影響を与えたのではないだろうか。

2．自らの意志による病気開示

A さんの場合、小学 5 年生までは、母親が作成した病気についてのプリントを配布するという方法であったが、小学 6 年生になると、友人に病気開示しておくと、自分が楽になるということを認識し、プリントを自発的に配布していた。B さんは、小学 4 年生でとても仲良くなった友人に、「（病気について）なんか話したい」、「分かってほしい」という思いが芽生え、病気について自己開示した。関（2002）では、本人のみで同級生に病気の説明をするのは、中学生以降であるとされているが、本研究より、小学校段階であっても、学年が上がるにつれて、病気開示をする意味を自分なりに意識し、病気開示をすることもあると考えられる。

本発表では児童期の体験に着目したが、思春期以降の体験の分析を進めることで、児童期の体験とその後の体験の関連を見出すことができると考える。

Ⅴ．文献

兼松百合子(1994). 糖尿病児の看護における成長発達の視点, 日本看護科学会誌, 14(1), 1-10.

サトウタツヤ（編著）(2009). TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして　誠信書房

関 秀俊・宮川しのぶ・津田朗子・木村留美子・稲垣美智子・笠原善仁・小泉晶一・西村真美子(2002). 1 型糖尿病患児の学校生活における療養行動（2）病気公表の療養行動への影響, 小児保健研究, 61(3), 463-469.

南 昌江(2002). 思春期 1 型糖尿病患者に対する最新の考え方と対応, プラクティス, 19(6), 648-652.

(FUJINAKA Maho, NAGATA Akiko)

小学校の通常の学級における病弱教育の推進に向けた教職員の資質能力向上の実際

○田中　亮　　奥住　秀之
（長野県塩尻市立桔梗小学校）　　（東京学芸大学）
KEY WORDS: 小学校　病弱教育　教職員の資質能力向上

【問題と目的】

近年,「学び続ける教師」の視点に立つと，教育課程や学校体制，児童の実態，教職員のキャリアステージ等の受講者ニーズに合わせた小学校における病弱教育に関する教職員の資質能力の向上を目的とした効率的かつ効果的な研修体系の確立は喫緊の課題と言える。

しかし、田中（2020）は，小学校における病弱教育に関する教職員研修の実施状況を調査したところ，約半数以上の小学校において取り組まれているが，一方で，児童に関する情報共有のみを研修として捉えている傾向が高い現状が指摘された。また，病弱教育に関する校外研修は，研修機会自体が多いとは言えず，病弱教育に関する最新の知見を学校現場に伝達できていない可能性が示唆されている（田中・奥住,2021）。

そこで、本研究では，ある地方都市に存在する公立小学校において，教職員の学びの深まりモデルに基づき実践された病弱教育に関する校内研修の推進の内容を題材として，今後の病弱教育に関する教職員の資質向上のプロセス化とそのあり方について検討する。

【方法】

①調査対象と内容

ある地方都市に存在する公立 A 小学校（全校約 300 人・教職員数約 25 人）における実践を調査対象とし、A 小学校に在籍する教職員（特別支援教育コーディネーター・研究主任・養護教諭・学校看護師・病気を有する児童の担任教諭の 5 名）に対して,「A 小学校における病弱教育に関する教職員の資質能力向上を目的とした研修の内容と企画・実施の経過を具体的に教えてください」という教示による半構造化面接を行った。なお、A 小学校は，病気の児童の在籍が複数あり，なおかつ，モデル事業や研究推進校等の指定のない，いわゆる一般的な校内体制であることが事前調査により確認できたため本研究の題材とした。

②実践期間・調査期間

実践は 20XX 年 4 月～２０XX＋１年３月，聞き取り調査は，20XX＋1 年 8 月に行われた。

③倫理的配慮

回答は任意，データは統計的に集約され，回答者が特定されないかたちで使用することを口頭及び文面に示し，調査参加者の同意を得た。なお，東京学芸大学倫理委員会の承認を得た（受付番号：435）。

【結果と考察】

A 小学校では，教職員の学びの質の深まりモデル（秋田,）を基盤として行われた資質能力向上に向けた研修は表１のとおりに整理された。

病弱教育に関する教職員の資質向上のプロセスは，教職員のニーズから企画をスタートし，はじめに全校体制による情報共有を行い，次に，当事者性の高い教職員で学びを深め，それをさらに全校体制で共有・検討する還流型の学びの深まりが学校全体を資質向上の共同構成的状態につながるということが示唆された。

なお，研修形態については，校内における専門職の活用や講義と演習のバランスのとれた内容であることで学びの深まりにつながっていた。これは、チームとしての学校のあり方による多職種連携・協働の成果と重なり得る。

一方、多忙化する教育現場においては、研修時間の確保は重要な課題となっている。今後は，学校規模や構成する教職員あるいは各校の教育課程・教育課題・学校風土等に合わせ，教職員が主体性をもって取り組むことができ，効果的・体系的な資質向上に資するように，A 小学校において取り組まれた，教職員の学びの深まりモデルを基盤とした資質向上のプロセスの汎用性を高めていく必要がある。

【文献】

秋田喜代美(2012)学びの心理学―授業をデザインする―. 左右社.
田中亮（2020）小学校における病弱教育の指導法・教育課程編成に関する校内研修.病気の子どもと医療・教育,26,26-33.
田中亮・奥住秀之(2020)都道府県及び中核市の教職員研修センターにおける病弱教育に関する研修の実施状況－指導法改善や教育課程編成に向けた校外研修のあり方－. SNE ジャーナル,26,162-175.

（TANAKA　Ryo，OKUZUMI Hideyuki）

表１　実施された病弱教育に関する研修

研修名	時期	形態	講師	参加者	具体的な内容
１型糖尿病研修①	4月	講義 演習	看護師免許を有する養護教諭 学級担任	全教職員	病気の基礎的な知識 学校看護師や担任の不在時における健康管理や急変への対応 医療機器の装着やケアに対する理解 ケースの情報共有 参加者による血糖値測定後に記入する健康管理票への記入の演習
１型糖尿病研修②	6月	ワークショップ	学校看護師 特別支援教育コーディネーター	１型糖尿病の児童にかかわる教職員	保護者・医療機関との連携 カロリー制限等の食事管理などの詳細なケース検討 一般的な１型糖尿病罹患児童の生活の様子や予後 病気を有する児童全般の心理
１型糖尿病研修③	８月	ワークショップ	他校の学校看護師	学校看護師	学校看護師としての職務のあり方 医療的ケアと対象児のケース検討
食物アレルギー研修①	4月	講義 演習	学校医 栄養教諭 該当児童の担任教諭	全教職員	基本的な病気に関する基礎知識 該当児童の日常時の健康管理とアナフィラキシーショック時の緊急対応
食物アレルギー研修②	8月	演習	栄養教諭 該当児童の担任教諭	全教職員	緊急時を想定した役割演技による実技講習
ICT研修	9月	演習	指導主事 校内のICTを担当する教員	病気を有する児童の担任 関心のある教職員	遠隔ビデオ会議システムを用いて、家庭と学校とをつなぐ体制の先進的な取り組みの紹介と仕組みの理解 本校における体制づくり
病気の児童の心理研修	11月	講義 演習	特別支援教育コーディネーター	全教職員	病気を有する児童の心理的不安定さの臨床像を担任より出し合い、それらの整理・分類
児童理解研修	通年	報告	病気を有する児童の担任	全教職員	ケースの報告・共通理解
特別支援教育ミニ研修	通年	講義	特別支援教育コーディネーター	全教職員	医療的ケアや遠隔授業など病弱教育に関する最新動向

教員が精神疾患を抱える生徒の理解を深める過程

支援方法に関する検討

〇古長治基
（大分大学教育学部）

KEY WORDS：精神疾患　病弱　支援方法

（目的）

特別支援学校（病弱）に在籍する児童生徒の内，精神疾患等の児童生徒の割合が増加し続けており，今後も複雑な背景を抱えた困難事例が増えてくると予想される（石川, 2020）。精神疾患児に対して教員が行っている支援の具体例に関する調査は行われているものの（土肥, 2019），なぜその支援が必要であり，どのようにその支援方法にたどり着いたのかという過程の検討は行われていない。教員が現場で生徒と直に接する中で支援方法を身につける過程を明らかにすることで，支援のポイントが明確になり，教員の支援技術の向上につながると考えられる。

（方法）

対象：特別支援学校（病弱）に在籍する教員のうち，精神疾患を抱える生徒に 1 年以上教員として関わった経験のある 12 名（A～L）を対象とした。中学部教員が 4 名，高等部教員が 7 名，養護教諭が 1 名であった。

期間：20XY 年 2～3 月に対面での半構造化面接を行った。

質問項目：「精神疾患の子どもの教育をするという体験」について尋ねたいという趣旨の説明の元，「精神疾患の子どもと関わる前の精神疾患に対するイメージ」「精神疾患の子どもと最初に関わることになった時の状況」「最初に関わった際に考えたこと」「その後関わってきた精神疾患の生徒について」「指導を工夫した中で成功したことや失敗したこと」「関わっていく中での自分自身の変化」などであった。

インタビュー時間：1 人につき 40～60 分程度であった。

分析方法：インタビューの録音データから逐語録を作成し，「精神疾患の子どもの教育をするという体験」に関わる内容のテキストについて定性コーディングを行った。次に，インタビュイー1 人 1 人の支援方法獲得のプロセスを把握しやすくするため，コーディング内容について，時系列を意識して並べ替え，1 枚の紙に図示した。その上で，全員分の紙を見比べながらコーディングを再検討しつつ，複数人に共通した支援方法を抽出し，その支援方法を行うに至った過程について整理した。

倫理的配慮：本研究は大分大学教育部研究倫理審査委員会の承認を得ている(R4-014)。

(結果)

精神疾患を抱える生徒に対する支援方法として特に多く挙げられた 2 点について示す。はじめに，『生徒の話を聞く』が抽出された。A の場合，定時制高校勤務時代に「他の教員がつれない中，事情を聞いて対応したことで生徒の態度が良くなった」経験を通して，恵まれない環境にある生徒にとって「大切にされると嬉しい」ことを実感し，どのような生徒に対しても「大事にしてもらうことが大前提」であると思い至り，「指導の前に生徒の言い分を聞く」ことを心がけるようになった。C の場合，「意外な子が不登校」となり「家庭訪問による支援」を重ねたものの「不登校前に支援を始められなかった後悔」が残り，「似たような存在が多くいることの気づき」から「話を聞くようにする意識」を高めた。G の場合，「構ってほしがる生徒」が「教員が話す余裕もなく話してくる」ために「自然と聞く側に回る」という対応が身についていた。H の場合，初期の関わりとして「教員の意見を伝える関わり」を行っていたが「生徒の反発」があり，「自分自身の学生時代の振り返り」を通して生徒の「聞いてほしかった」気持ちに気づき，「細かに聞く意識」を持つようになった。J の場合も同様に「他の教員の意見を伝える関わり」が「生徒の反発」につながると感じたことで，「話をずっと聞く」という関わりを身につけていた。L の場合，教員になったころから「生徒を最初に受け入れることを重視」していたが，病弱特別支援学校に勤務する中で「落ち着いて過ごせない生徒」の存在から「とりあえず受け入れる」ことを目標とし，上手くいかないなかでも「同じことをこつこつ続ける」中で，「研修で得た聞き方の知識」も踏まえ「環境を整えてゆっくり聞く」関わりを身につけていた。

次に，支援方法として『言語表現の工夫』が抽出された。C の場合，「週に 1 回は大泣きする生徒」と出会い「きちんとさせたい気持ち」から「言い過ぎてしまった」経験を経て，「表現の試行錯誤」を行う中で最終的に「ポジティブな言い回し」が生徒に伝わりやすいことに気づいた。G の場合，生徒が「他の教員の言葉にショック」ことがあり，その際「回復に時間がかかる」体験を経て「言葉に気を付けるべきという意識」を高め，「冗談を言う場面の明確化」や「発言に前振りを入れる」といった「発言の文脈を補足」する言い方の工夫を身につけていた。J の場合も「他の教員と生徒のやりとり」をきっかけに，「教員へのシャットダウン」が生じたことから，「小さな言葉の選択が大きな傷になる」ことを認識し，「勝手に読み取って傷つく繊細さ」も踏まえ，「言葉の選択に十分注意」することを身につけていた。L の場合，自分自身が「精神疾患児のポイントが分からない」ことから「何気ない発言」が「生徒の琴線に触れる」ことで「保護者からの電話」や「生徒の飛び出し」に繋がってしまったという「衝撃的な体験」を踏まえ，「NG な表現の教員間での共有」を行うようになった。

（考察）

本研究で抽出された『生徒の話を聞く』はよく知られる対応であるものの，教員が最初から身につけているわけではなく，生徒とのやりとりや教員の失敗体験，半ば受動的な体験や生徒と自己の体験を重ねる作業を通して獲得された支援方法であった。また，『言い方の工夫』についても，実際の生徒の様子を目の当たりにする中で必要に迫られ，身についたものであることが推察された。以上のように，特定の支援方法であっても，多様な経路を経て獲得されることが明らかになった。

（文献）

石川慶和(2020) 特別支援学校（病弱）における精神疾患等を併せ有する発達障害の児童生徒の支援. 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇). 71, 69-82.

土屋忠之(2019) 精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育的支援・配慮に関する研究. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書.

本研究は科学研究費助成事業（若手研究）課題番号 22K13738 の一環として行った。

(KOCHO Haruki)

入院治療を経験した子どもの病気説明および友人からの質問への対処

―学校に復帰する際の適応を目指して―

○大野智佳子（西豊田小学校）
大多和碧（ミナシアフレンズ）
石川慶和（静岡大学教育学部）

KEY WORDS: 入院治療　学校復帰　病気説明

Ⅰ．目的

本研究では、子どもの病気の説明の状況や、子どもの病気を説明できる自信、友人からの質問に対処できる自信に影響を与える要因を明らかにし、子どもの説明できる力を育成するのに有効な支援を考察する。また、子どもが実際に人間関係面で困っていることを明らかにし、その困難さを乗り越えるために子ども本人に必要な力と、その力を育成するのに有効な支援を考察する。

Ⅱ．方法

1．対象：A病院に受診している小学校 5 年生以上の児童・生徒のうち、2 週間以上の入院とその後の学校復帰を経験している者とその保護者を対象とした。
2．期間：2022 年 11 月から 12 月に行った。
3．手続き：研究説明を行い本人及び保護者に同意を得た者にA病院を通してアンケートを配布・回収した。
4．調査内容：ア）対象の概要、イ）友人への病気の説明の状況、ウ）説明できる自信に影響を与える要因、エ）友人からの質問への対処の状況、オ）友人関係で困ったこと
5．倫理的配慮：静岡大学（承認番号 22-8）とA病院（受付番号 71）の倫理委員会での承認を得て行った。

Ⅲ．結果

1．対象の概要：子どもと保護者それぞれ 22 名の有効回答が得られた。学年は、中学校 1 年生から高校 3 年生であった。入院期間の平均は 116.7 日で、疾患は慢性腎疾患が最も多かった。
2．友人への病気の説明：子ども本人が病気について友人に説明していることが多かった。また、説明できる自信の有無と説明の有無、説明の難易度には相関がみられた。
3．説明できる自信に影響を与える要因：説明できる自信に影響を与えると推測した要因と、3 つの理由それぞれの自分で友人に説明できる自信の有無との相関を調べたが、今回は相関がみられなかった。
4．友人からの質問への対処：病気について友人から質問された子が多かった。質問に対処できる自信と質問への対処が簡単かの質問の答えには強い相関があった。友人からの質問に対処できる自信に影響を与えると推測した要因と、友人からの質問に対処できる自信の有無との相関を調べたが今回は相関がみられなかった。
5．友人関係で困ったこと：薬の副作用や病気の影響による容貌の変化に対して友人からどう思われるかを気にしていた。また、病気による制限を面倒と思われていないか心配していた。欠席によりついていけない話題があったり、グループができあがっていたことにも困っていた。病気のことを軽視されていると感じている子どももいた。

Ⅳ．考察

1．子どもの病気の説明
1）友人への病気の説明：患児は開示の必要性と不都合を同時に感じている（青木, 2012）。子ども本人が自分には正しく分かりやすく説明するスキルがあると認識できれば、それは説明できる自信があるということと同義であると考えられる。これらのことから、説明するスキルがあり説明できる自信があることで、正しく完全に理解されることが期待できるため、無理解や中途半端な理解による不都合への不安が減り、開示の必要性から説明にいたるのだと考えられる。
2）説明できる自信に影響を与える要因：本研究で説明できる自信に影響を与えると推測した要因の他に要因があると考えられる。正しい理解のための説明するスキルが要因の一つであると考えられる。また、『対象への信頼』のもと、疾患の開示を行っていることから（石河ら, 2010）、分かってもらえるという対象への信頼も要因の一つであると考えられる。
3）友人からの質問への対処：質問に対処できる自信があることで、質問されることへの不安が減り、質問に対処することへの負担感も減るため、質問に対処しやすくなるのだと考えられる。本研究で質問に対処できる自信に影響すると推測した要因の他に要因があり、正しい理解のための説明するスキルと、分かってもらえるという対象への信頼が要因であると考えられる。
4）友人関係での困難さ：外見の変化について、治療の副反応や病気の症状であり移らないということを、子ども本人が正しく説明できることが必要であると考えられる。また、好意的な受け入れや肯定的な反応をもらえるような関係性を築くことが必要であると考えられる。
2．子ども本人が自ら困難を乗り越えていく力を育成するための支援
1）病気を説明し周囲の理解を得る力：説明するスキルを高めるために、個別の時間をとって行う支援が考えられる。専門性のある養護教諭を中心に、実践的に成功体験の伴う説明の模擬体験やトレーニングを行う支援が有効であると考えられる。国語の授業等で、担任教師が復学した子どもを含むクラス全体に対して支援していく方法も考えられる。意識的に説明するスキルを高める授業を行うことができると考えられる。
2）関係性を築く力：子どもが関係性を築いたり調整したりするためのソーシャルスキルを育成する支援が有効であると考えられる。個別の時間をとった支援や、総合的な学習や特別活動の時間などの授業やクラスづくりとしての支援をすることができると考えられる。
3）必要な支援を求めていく力：必要な支援を求めていく力も、ソーシャルスキルの一つであるため、個別の時間をとっての支援や、授業やクラスづくりとしての支援をすることができると考えられる。
4）個別の指導計画と自立活動：子どもの力を伸ばすために様々な方法で行う支援は、子どもやクラスの細かな実態把握の元、一貫性や計画性を持って行われるべきであると考えられる。そこで、個別の指導計画を作成し、これに沿って支援を行うことが有効であると考えられる。また、支援を行うための実態把握や、支援の内容や方法を考えるにあたって、指導内容が 6 区分 27 項目に整理された自立活動の視点が有効であると考えられる。

※本研究は JSPS 科研費 17K140638 の助成を受けたものである。
（ONO Chikako, OTAWA Aoi, ISHIKAWA Yoshikazu）

筋ジストロフィー児の就学状況の現状について

－筋ジストロフィー児の総人数の変化による影響を踏まえて－

○新津雪乃 1)2)　　野口和人 1)

1）東北大学大学院教育学研究科　　2）日本学術振興会特別研究員 DC

KEY WORDS: 筋ジストロフィー　就学状況　総人数の変化

Ⅰ　問題の所在と目的

1960 年代における筋ジストロフィー児（以下、筋ジス児とする）は、その多くが病弱養護学校に就学していた（日本筋ジストロフィー協会, 2000）。しかし医療技術の向上等に伴い、1980 年代以降は通常の学級に就学する筋ジス児が増大傾向にあることが想定されている（西牧, 2016）。

ところで筋ジス児の就学者数を調査した研究は少なく、各学校における筋ジス児の就学状況については不明な点も多い。また、病弱特別支援学校における筋ジス児就学者数の減少には筋ジス児の総人数の減少が影響していることも考えられるが、これに関しては検討がなされていない。筋ジス児の総人数の変化が病弱特別支援学校の減少に影響を及ぼしており、病弱特別支援学校以外の場において筋ジス児就学者が確認されないとすれば、これは共生社会の形成に向けて推進しているインクルーシブ教育システムの理念が教育現場に反映されていないことを示唆しうるだろう。

そこで本調査では筋ジス児の就学状況の現状を把握するとともに、各学校における筋ジス児就学者数の増減について、筋ジス児の総人数の変化を踏まえて検討する。

Ⅱ　方法

対象及び手続き: 筋ジス児の就学状況については、A 市内の小学校 118 校、中学校 67 校、X 県内の特別支援学校 26 校（うち A 市内の特別支援学校 8 校）を対象に、Google form によるアンケート調査を行った。アンケートでは就学状況の他、提供した合理的配慮の内容や筋ジス教育における教員の困難さについても尋ねた。なお分校については本校とは別の独立した対象とみなしたが、分教室については本校のデータとまとめて回答してもらった。また筋ジス児の総人数の変化については、A 市に在住の障害児・者とその家族を対象とした相談支援等を行っている A 市相談機関を対象とし、聞き取り調査を行った。**倫理的配慮:** 本調査は東北大学教育学研究科倫理審査委員会の承認を得て実施した。**集計・分析:** 統計解析ソフト R（4.2.2）を使用し、90%の信頼区間の推定によって校種別の筋ジス児在籍率を求めた。また A 市相談機関に登録されていた筋ジスを含む相談者数のデータについては、乳幼児登録者数、学齢期（小学校）登録者数、学齢期（中学校・高等学校）登録者数、成人登録者数の 4 グループに大別し、90%信頼区間の推定によって年齢別の筋ジス児登録者率を求めた。

Ⅲ　結果

回答校数は合計 83 校で、回答率は 39%であった。回答のあった特別支援学校のうち、筋ジス児が在籍していたと答えた学校が設置している障害部門の内訳は、知的障害部門が 66%（4 校）、肢体不自由部門が 17%（1 校）、病弱・身体虚弱部門が 17%（1 校）であった。

就学状況の現状: 表 1 は A 市内の各学校における筋ジス児の在籍率を示している。在籍率をもとに各学校における筋ジス児の推定児童・生徒数を算出したところ、小学校には 0.1－11 人程、中学校には 1－21 人程の筋ジス児が在籍していると推定された。他方、特別支援学校小学部には 0.09－11 人程、中学部には 0.08－11 人程、高等部には 1－18 人程の筋ジス児が在籍していると推定された。小学校と特別支援学校小学部、中学校と特別支援学校中学部で筋ジス児の推定在籍者数を比較したところ、筋ジス児の在籍者数に大きな違いは見られなかった。中学校と特別支援学校中学部における筋ジス児の推定在籍者数は、特別支援学校に比べて中学校の方が多い傾向が示された。

筋ジス児の総人数: 表 2 は A 市相談機関における筋ジス児・者登録率を示している。A 市相談機関の登録者数をもとに筋ジス児･者の年齢別推定登録者数を算出したところ、乳幼児は 6.8－20 人程、学齢児（小学校）は 4－16 人程、学齢児（中学校・高等学校）は 0.8－8 人程、成人は 0.045－4.5 人程が登録されていると推定された。若年齢ほど登録率が減少しているという傾向は特段認められなかった。

Ⅳ　考察

今日の筋ジス児の就学先は病弱養護学校にとどまらず通常の学校や各種特別支援学校と多岐に渡っていることが示された。また A 市内の相談機関における筋ジス児登録率は、年齢別のグループ間でさほど変わりなかった。すなわち 2000 年以降における筋ジス児の出生数は、必ずしも減少しているとは限らないことが示唆された。これより病弱特別支援学校における筋ジス児就学者数の減少に関しては、筋ジス児の総人数の変化による影響は強くないと思われる。

しかしながら本調査では、A 市相談機関に登録されている筋ジス児は A 市に在住しているすべての筋ジス児とは必ずしも一致しないため、各学校における筋ジス児就学者数の増減に対して筋ジス児の総人数の変化による影響を十分に踏まえることができなかった。筋ジス児の就学状況および総人数の実態に関する調査は少ないため、今後はさらにデータを収集して検討する必要がある。

表 1　A 市内の各学校における筋ジス児の在籍率（90%信頼区間）

	%	2017	2018	2019	2020	2021	2022
小学校	標本比率	0.005	0.005	0.005	0.005	0.005	
	上限値	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	
	下限値	0.0002	0.0002	0.0002	0.0002	0.0003	
中学校	標本比率						0.02
	上限値						0.08
	下限値						0.004
特別支援学校（小学部）	標本比率	1.09	1.04	1.16	0.57	0.53	
	上限値	3.38	3.24	3.59	2.67	2.50	
	下限値	0.19	0.19	0.21	0.03	0.03	
特別支援学校（中学部）	標本比率	1.25	2.10	1.60	0.80	1.47	2.16
	上限値	3.88	5.33	4.95	3.74	4.56	5.48
	下限値	0.22	0.57	0.29	0.04	0.26	0.59
特別支援学校（高等部）	標本比率	1.41		1.29	2.07	2.20	1.27
	上限値	3.60		3.29	4.29	4.58	3.24
	下限値	0.38		0.35	0.82	0.87	0.35

表 2　A 市相談機関における筋ジス児の登録比率（90%信頼区間）

%	成人（1993-2003生）	学齢期 中・高校生（2004-2009生）	小学生（2010-2014生）	乳幼児期（2015-2022生）
標本比率	0.06	0.16	0.23	0.35
上限値	0.30	0.42	0.40	0.57
下限値	0.003	0.04	0.12	0.20

Ⅴ　文献

日本筋ジストロフィー協会(2000)筋ジストロフィー教育のあゆみ:QOL の向上と教育の充実を求めて.

西牧謙吾(2016)筋ジストロフィーを巡る特別支援教育の課題とその解決の方策に関する一考察. 医療, 70(7), 317-322.

(NIITSU Yukino, NOGUCHI Kazuhito)

病弱教育に携わる教員の教育的対応の様相に関する研究

－主として指導している子どもの病類との関連－

○五島脩[1]　泉真由子[2]　高野陽介[1]
（１．横浜国立大学ダイバーシティ戦略推進本部）　（２．横浜国立大学）

KEY WORDS: 病弱教育

（目的）

本研究では、病弱教育に携わる教員の指導・支援上の教育的対応の様相について探索的に検討すること、病気療養児への指導・支援上の教育的対応について、主として指導する児童生徒の病類（慢性疾患、精神疾患・心身症、重症心身障害）（以下、慢性疾患群、精神疾患群、重心群）との関連を検討することを目的とした。

（方法）

１．対象と手続き

病弱教育を行う全国の特別支援学校（病弱）から 14 校を抽出し、その学校に所属し指導・支援に携わる教員を対象とした。電話にて学校長に研究の趣旨を説明し、同意の得られた学校へ実施要項(質問紙の URL)を送付し、Google form にて回答を求めた。調査は令和５年２月に実施した。

２．調査内容

A 県内にある病弱教育を行う３校の特別支援学校を対象に行った予備調査の結果及び武田（2016）、藤井・門脇（2020）を参考に暫定質問項目を作成した。その後、小学校教諭２名、病弱教育の経験のある特別支援学校教員２名に予備調査を実施し、修正を加え、最終的に 30 項目から成る質問紙（５件法）を作成した。

３．分析手続き

因子構造を確認するため因子分析（最尤法、プロマックス回転）を実施した。因子負荷量が .40 より低い項目を除き，残された項目を再度因子分析した。また、抽出した因子に対して項目的妥当性と信頼性を検証するために Cronbach のα係数を算出した。次に、得られた各因子の下位尺度得点の平均値を従属変数、主として指導している子どもの病類を独立変数として一元配置分散分析を行った。

４．倫理的配慮

本研究は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得て実施した。

(結果)

調査票を送付した 14 校に在籍する教員 679 名のうち、257 名から回答を得た（回収率 37.8%）。全 30 項目に対して最尤法による因子分析を行った。固有値の変化と解釈可能性を考慮すると３因子構造が妥当であると考えられたため、再度３因子構造を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果.40 以下の十分な因子負荷量を示さなかった項目を削除し（１回目４項目、２回目３項目）、最終的に 23 項目で再度最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。なお、回転前の３因子で 23 項目の全分散を説明する割合は 51.98%であった。第１因子（12 項目）は、「子どもが不安に思っていることの原因を的確に掴むことができる」等、心理面の対応に関する項目が高い負荷量を示していたため「心理的支援」（α=.949）と命名した。第２因子（６項目）は「治療により授業時数の確保が困難な子への対応ができる」等、病気療養児のニーズへの対応に関する項目が高い負荷量を示していたため「病弱児特有のニーズ対応」（α=.844）と命名した。第３因子（５項目）は「病気療養中の児童を他の子に見せるのは良いことではないと思う」等、病気療養中の教育に関する葛藤を示す項目が高い負荷量を示していたため､「対応への葛藤」（α=.662）と命名した。第３因子のみα係数値が高いとはいえないが、尺度として耐えうるα係数値.50（小塩，2004）を下回っていないことから、以降の分析に用いることとした。なお、主として指導している子どもの病類別に因子構造に違いがあるか検討するためそれぞれで因子分析を試みた結果、慢性疾患群と重心群は収束したが、精神疾患群は収束しなかった。次に、得られた各因子の下位尺度得点の平均値を従属変数、主として指導している子どもの病類を独立変数として一元配置分散分析を行った結果を表１に示した。第１因子（$F(2,252)=4.45$，$p<.05$）、第２因子（$F(2,252)=4.05$，$p<.05$）、第３因子（$F(2,252)=4.42$，$p<.05$）すべてに有意な差が見られた。Tukey 法による多重比較の結果、心理的支援について慢性疾患群の方が重心群よりも５％水準で有意に得点が低く、病弱児特有のニーズ対応について慢性疾患群の方が精神疾患群よりも５％水準で有意に得点が低く、対応への葛藤について精神疾患群が重心群よりも５％水準で有意に得点が高かった。

（考察）

教員の教育的対応の様相：　精神疾患群のみ因子分析が収束しなかったという結果は、近年の精神疾患・心身症を抱える子どもの状態像が多様化している実態を反映し、教員の指導・支援に共通性が少ないことが予想された。

教員の教育的対応の様相と主として指導している子どもの病類の関連：　慢性疾患群は心理的支援、病弱児特有のニーズ対応について他群よりも得点が低いという結果は、主として慢性疾患を抱える子どもの指導・支援を行っている教員は精神疾患・心身症、重症心身障害を抱える子どもの指導・支援を行っている教員よりも指導・支援上の困難さを抱えていることが推察され、子どもの病類に応じた教員の困難さにも注目する必要性が示唆された。

（付記）

本研究は、科学研究費助成事業（学術研究所生基金助成金（基盤研究(C)）課題番号 22K02851 による。

(GOSHIMA Osamu, IZUMI Mayuko, TAKANO Yosuke)

表１　主として指導している子どもの病類別の平均値と*SD* 及び分散分析の結果

	慢性疾患		精神疾患・心身症		重症心身障害		*F* 値
	平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*	
心理的支援（第１因子）	2.52	.67	2.72	.60	2.82	.64	4.45*
病弱児特有のニーズ対応（第２因子）	2.52	.65	2.76	.62	2.74	.59	4.05*
対応への葛藤（第３因子）	2.26	.65	2.47	.56	2.21	.64	4.42*

*p ＜.05

病弱特別支援学校における遠隔操作ロボット活用の現状

GIGA スクール時代における遠隔操作ロボットの有用性

越智ちひろ　　奥住秀之　　田村康二朗
（東京都立光明学園）　（東京学芸大学）　（東京都立墨東特別支援学校）

KEY WORDS: 遠隔操作ロボット　病弱教育　ICT 活用

【目的】

現在、一部の病弱特別支援学校等において効果的な教育支援システムの一つとして、OriHime や kubi をはじめとした遠隔操作ロボットが活用されている。効果として、学習のモチベーション維持、不安や孤独感の低減（本間, 2022）等が挙げられている。しかし、病弱教育における遠隔操作ロボットについて未だその研究数は多いとはいえない。また、GIGA スクール構想による 1 人 1 台端末の配備により、遠隔操作ロボットの有用性が低くなってきているとの意見もみられる。本研究では、遠隔操作ロボットを導入・活用している学校に対し、活用理由、導入している遠隔操作ロボット、課題、タブレット端末や PC 等の導入による遠隔操作ロボット活用への影響等について調査・分析を行い、遠隔操作ロボットの活用実態について検討することを目的とした。

【方法】

①対象：全国特別支援学校病弱教育校長会令和 4 年度資料から、「ICT の活用について」欄において遠隔操作ロボットに関するキーワードが記載されている学校および先行研究や各校の HP 等から活用を行っているとみられる学校 16 校の病弱部門における管理責任者かつ遠隔操作ロボットの活用について把握している教員 16 名に対し調査を行った。

②手続き：20XX 年 9 月上旬に依頼文および Google フォームの QR コードを記載した書類を発送し、同月末にかけて、Google フォームを用いた Web 調査（アンケート）を行った。なお、調査項目について、遠隔教育実施に関するニーズ調査を行った滝川ら（2021）の調査項目を一部抜粋した。

③倫理的配慮：Web 調査は無記名とし、回答は任意であること、データは統計的に集約され、回答者が特定されないかたちで使用することを文面に示した。また、調査対象となる学校の管理職に承諾を得たうえで、回答者が Google フォームを通じて回答した調査協力への可否を Web 上で確認した。

【結果】

活用している遠隔操作ロボット：OriHime との回答が 9 校、kubi が 5 校、temi が 1 校、Double3 が 1 校であった。

導入台数：1 台のみとの回答が 7 校と最も多く、次に 2 台が 4 校、3 台が 2 校、10 台が 1 校であった。また、他に導入している遠隔操作ロボットについて、OriHime と kubi の 2 種類を導入している学校が 2 校、OriHime、kubi、Double3 の 3 種類を導入している学校が 1 校であった。

利用頻度：ほぼ毎日、月 1 回程度、学期に 1 回程度への回答が各 3 校、年に 1 回が 2 校、週 2～3 回程度、週 1 回程度が 1 校であった。また、復学支援や病院内の感染状況、行事等によって頻度が異なる等の回答もみられた。

接続先：自校（本校・分校・分教室）から自校在籍の児童・生徒の病室へ接続との回答が 6 校と最も多かった。次いで、校外学習先や前籍校、児童・生徒の自宅への回答がみられた。

運用及び活用における課題：「突発的な機器の不具合によって活動が中断する」、「活用の際にトラブルがあった場合の対応が難しい」が 10 校と最も多く、次いで「Wi－Fi がつながりにくい等の通信回線が不十分」が 8 校と多く回答が得られた。さらに、機器の移動に対する時間や労力、機器操作の煩雑さ、接続先で同意や許可を得ることが困難といった回答もみられた。

GIGA スクール構想開始による遠隔操作ロボット活用への影響（記述式）：「タブレット端末が使いやすい」、「Teams を使用するようになった」等の回答があった一方で、「遠隔操作ロボットへ関心が高まった」、「機器が増加したことにより容易に使うことができ活用機会が増えた」との回答も得られた。

活用時の ICT 専門員等の配置：「遠隔操作ロボット活用時には、ICT に関する専門員や情報科の教員等は立ち会わない」、「情報科の教員が、遠隔操作ロボットの接続準備に立ち会う」の回答が 6 校と最も多く、次いで「ICT に関する専門員が、遠隔操作ロボットの接続準備に立ち会う」、「情報科の教員が、遠隔操作ロボットを活用した活動が終了するまで立ち会う」への回答が得られた。また、担任やコーディネーター等が接続を行う等の回答もみられた。

校内研修の実施状況：1 年に 1 回程度が 6 校と最も多く、次いで、実施していないが 4 校であった。

校内研修の内容：基本的な操作方法との回答が 11 校、次いで、具体的な実践例が 6 校、活用における留意点が 4 校と多かった。また、関係機関との連携実践例や、自校で活用していない遠隔操作ロボットについての回答も得られた。

今後導入を検討している遠隔操作ロボット及びその理由：タブレット端末で十分という回答も多い一方で、OriHime が復学支援に適しているという回答や、遠隔操作で走行が可能なロボットの導入を検討しているといった回答が得られた。また、予算的な都合により、導入が困難との回答も多かった。

【考察】

①病弱特別支援学校における遠隔操作ロボットの活用実態

遠隔操作ロボットを活用している学校は多くはなく、その活用頻度も学校によって様々であることがわかった。また、活用において通信環境や費用の都合等の課題があり、さらに、機器トラブルへの対応が難しいとの回答が多く得られたことから、突発的なトラブルに対応するための ICT 専門員配備やマニュアルの作成、校内研修による教員の個々の活用スキル向上等、遠隔操作ロボットを活用するためのさらなる校内支援システムの構築の必要性が考えられる。

②GIGA スクール時代における遠隔操作ロボットの有用性

GIGA スクールにおける 1 人 1 台端末配備の中、タブレット端末が使いやすい一方で、遠隔操作ロボットの活用機会の増加や、復学支援への遠隔操作ロボットの有効性への回答等もみられたことから、未だ遠隔操作ロボットも一部の学校では有効な支援システムの一つとして活用されていることが推測された。今後さらに、効果的な場面や対象児童・生徒等、具体的な有用性について検討したい。

【文献】

本間優子（2021）子どもに対する ICT 活用の現在と未来－学びの継続と進化：リアルとバーチャルの統合－.知能と情報（日本知能情報ファジィ学会誌）,34(2),55-62.

滝川国芳,永井祐也,平賀健太郎,大江啓賢,太田容次,小畑文也,河合洋子,五島脩,副島賢和,髙野陽介,武田鉄郎,舛本大輔,三好祐也,森山貴史（2021）病弱教育を行う特別支援学校における遠隔授業実施に関するニーズ調査.育療,68,16-29.

(OCHI Chihiro, OKUZUMI Hideyuki, TAMURA Kcjiro)

病気療養児の学習と教育的支援の実態

子どもの主体的な困難の克服を促す支援の検討

○大多和碧（ミナシアフレンズ）　大野智佳子（静岡市立西豊田小学校）　石川慶和（静岡大学教育学部）

KEY WORDS：病気療養児　学校復帰　教育的支援

Ⅰ．目的

入院治療を受ける子どもは入院中のみならず、退院後も学習に遅れが生じやすい。そこで退院後の学習での困り感、解決を試みるために行なった行動を明らかにすることで、入院中や退院後の子どもたちに対して行なう効果的な支援について検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象：A病院へ 2 週間以上の入院経験がある小学校 5 年生から高校 3 年生までの子どもとその保護者

２．調査内容

１）保護者アンケート：①子どもの属性、②学校や病院への意見や要望（自由記述）

２）子どもアンケート：最後の問い以外は全て選択式であった。①退院後の学習で困ったこと、②困難が解決した行動、③入院中の勉強方法、④退院後勉強で困った教科、⑤退院後の学習における困難を解決するためにした工夫

３．調査の手続き：対象者が外来診療の待ち時間の間にアンケートの内容説明、配布、回収を行なった。

４．倫理的配慮：静岡大学（承認番号 22-8）とA病院（受付番号 71）の倫理委員会での承認を得た。

Ⅲ．結果

１．入院中の学習の実態：学校のワークやプリントを用いての自習的な学習が最も主流であった。院内学級やオンライン授業のような公的な学習補償を受けていたものは全体の約 3 割であった。勉強しなかったものも 25%いた。

３．退院後の学習のおける困難

１）学習の困難の実態：対象者の約 2/3 が退院後の学習に困り感を抱えており、テストや授業などの場面での困難が特に多かった。

２）退院後学習に困った教科：5 科目の中の割合は、数学が最も高く、英語も比較的高かった。

３．困難解決のためにとった行動：困難の解消に繋がるケースは、先生より友達に助けを求めた場合の方が多かった。他者を援助資源とするもの以外は、困難の解消方法を自分で案出し行動を工夫することで解決を試みたものもいた。先生による個別授業を受けても困難の解決に繋がらなかったと回答したものが 46%いた。

Ⅳ．考察

１．入院中の学習：学校の教材を使用する者が多く、与えられた課題に対して受動的に取り組んだ様子がうかがえる。しかし、自ら教材を用意して学習した者もいた。学習意欲が高い子どもにとってはワークやプリントは入手・活用しやすいツールであるといえる。院内学級を選択しない子どもが多い背景には転校自体への抵抗感や転籍によって学校と繋がりが途切れることを恐れている可能性がある。

２．退院後の学習の困難

１)学習の困難の実態:授業やテストへの困難が多かった。一方で、学習に困難があっても学校や学習自体が嫌になったり、友人関係に困難を抱えたりはしていなかった。学校や学習そのものよりも、学校や学習に参加する中で感じる困難が問題であるといえる。また、学習に不安なしと答えた群の約 5 割が入院中に学習していなかったことから、入退院後に学習が遅れていることに対する諦めから、不安に繋がらなかった可能性もある。

２）退院後学習に困った教科：数学や英語の割合が他教科と比較して高かった。これらは既習内容を元に授業を進める科目であるため、内容の理解不足や未学習であることで困難が生じたと推測される。

３．困難解決のためにとった行動：近年はＳＮＳやゲーム等を通して友達と繋がっていることも多く、入院期間があっても援助を求めやすくなっている可能性がある。一方、教員に対してはバラツキがあり、個別授業でも解決に繋がらないという回答もみられた。しかし、自由記述には教員による補習を求める意見もあった。本人に意欲があり補習を望む場合は効果的だが、教員が一方的に補習をさせようとしてもかえって負担になる可能性もある。

４．病気療養児への教育的支援

１）院内学級に在籍する子ども：退院後の学習を見据えると院内学級では数学・英語等、主要教科に重点を置いた支援が必要だが、その分他教科は前籍校と連携しながら、前籍校での学習状況の把握やワークやプリント等の活用により、子ども自らが補えるように支援する必要がある。

２）院内学級に在籍しない子ども

①病院による教育的支援：入院中に学ぶ場として院内学級があることや学校と繋がれる Wi-Fi 環境があることを子どもや保護者に伝えるとともに、そのメリットやデメリットを整理して伝えることで、入院中の学習方法を主体的に判断できるようにする必要があると考えられる。

②在籍校による教育的支援：病院のネットワーク環境とどの程度の学習が可能であるかを把握する必要がある。双方向的なオンライン授業が理想ではあるが、まずはワークやプリントのフィードバックをオンラインで行うなど、既存の学習活動を補う形で始めるとよいだろう。

３）退院後の教育的支援

①子どもの学習ニーズの把握：退院後の学習は子どもの学習に対する不安や意欲によって異なると推察される。子どもや保護者が何を求めているか、どこに不安や困難を感じているのかを把握することから始める必要がある。

②個別的な学習指導:個別的な学習指導のニーズはあるが、教員が課題や補習を一方的に設定してもかえって負担になる様子もうかがえる。そのため、子どもの学習のニーズを把握し入院中の学習の取り組みやその理解度を把握する必要がある。

③友達によるサポート：身近な友達の存在は最も活用しやすい援助資源であるといえる。そのため入院中から友達との繋がりが失われないよう学校の教育活動の中でもオンライン等で繋がる機会を設けるとともに、学級内でも特に誰と繋がっているのか、子どもたち同士のインフォーマルな関係も把握するとよいだろう。退院後はそのような入院中から繋がっている友達が重要な援助資源となると考えられる。

※本研究は JSPS 科研費 17K140638 の助成を受けたものである。

（OTAWA Aoi, ONO Chikako, ISHIKAWA Yoshikazu）

病気療養児の自己調整学習を促す学習支援の在り方

○長田百萌子　　石川慶和
（静岡県立藤枝特別支援学校）　（静岡大学教育学部）
KEY WORDS: 病気療養児　自己調整学習　遠隔教育

Ⅰ．目的

近年、入院児に対して遠隔教育が行われているが、継続した学習ができる「自立した学びを支援する」ことが課題である（近藤ら，2021）。本研究では計画表を用いた自己調整学習の有効性から、振り返りが学習を調整する力の向上に気づかせ、成功体験につながるために重要であると考えた。そこで、計画表と振り返りシートを活用し、自己調整学習を促す支援のあり方を検討することを目的とした。

Ⅱ 方法

1．対象：A 病院に入院している中学３年生のA児、B児を対象とした。

2．学習支援

1）学習形態：Zoom を使用して行った。

2）学習計画表：学習計画表は１週間の学習内容のみ記入するものとカレンダー形式のものを作成し、対象児が選んだ方を使用した。

3）振り返りシート：振り返りシートには、「うまくいったこと」「うまくいかなかったこと」「今後やってみたいこと」を記入する欄を作成した。支援者と口頭で学習への取り組みを振り返った後に、対象児に記入させた。

3．調査内容

1）学習支援：①支援者の発言 ②学習支援中の発言及び態度 ③指導経過を観察した。

2）インタビュー調査：　事前・事後ともに「学習量」「学習の仕方」「学習に対する気持ち」「学習する理由」「学習支援への要望」について質問をした。

4．調査の手続き：行動観察を行い、筆記で記録した。学習支援の事前・事後にインタビューを行った。

5．倫理的配慮：　静岡大学（承認番号：22-8）と A 病院の倫理委員会（承認番号：70）での承諾を得た。

Ⅲ 結果

1．学習計画表作成に関わる学習方略：A児は作成する際に悩む姿がみられたが、支援者が A 児の要望を踏まえた声かえをすると「関数の利用ができる」と目標を立てられた。B児は苦手な問題という要望があり、「わからない問題をできるようにする」という目標を立てた。

2．学習計画表作成と振り返りのプロセス：A児は週ごとに学習内容を決める計画表を使用し、利用の問題の解き直しという計画を立てた。最初は計画を遂行できず、「やる時間がなかった」と答え、次回は「夜ならできる」と答えた。B児はいつ学習するか決めた方が学習しやすいと考え、カレンダー形式の計画表を選択し、外泊や検査を考慮して計画を立てることができた。その計画に取り組むことができ、わからない問題は姉に聞いて解決した。

3．事前インタビューの結果：A児は気分に合わせて学習に取り組んでいると答えた。学習の仕方について、A児は、主に学校の宿題、B児は受験勉強に取り組んでいた。学習に対する気持ちは、A児は「少し嫌い」、B児は「あまり好きではない」と答えた。学習する理由については、A児は「テストの点が悪いから勉強しないとまずい」、B児は「受験を控えているから」と考えていた。

4．事後インタビューの結果：学習量は大幅に変化していなかったが、両児ともに肯定的な評価をしていた。A児は計画表と振り返りシートは、テスト前に使いたいと答えた。B児は計画表があることで、学習すべき内容がわかり、取り掛かることができたと答えた。

Ⅳ 考察

1．自己調整学習を促す指導

1）A児の実践から：A児は学習習慣が身についておらず、入院中に在籍校の授業やリハビリ等の多くの予定を抱えていた。このような場合は、予見段階において学習するタイミングや時間を指示することで、学習を習慣づける環境につながると考えられる。

2）B児の実践から：B児は入院中も自主学習に取り組み、計画した内容にも取り組むことができた。また、冬休み中でオンライン授業もなかったため、学習時間を確保しやすかったと考えられる。振り返りシートでは、「うまくいかなかったこと」を踏まえて「今後やりたいこと」を考えていた。振り返りの中で、学習の改善点が明らかになることで、予見段階における目標や計画設定、学習の遂行をしやすくなると考えられる。

2．成功体験につながる学習支援

1）無力感の解消：受験等の目標のため苦手を克服したい意欲がある場合、入院環境によって克服する手段をとりにくいことが無力感につながると考えられる。学習支援では苦手に対してどのように解決すべきかを一緒に考えることで、自己調整学習を促すことができるだろう。

2）計画表の活用：学習に苦手意識があり、学習習慣がない病気療養児は、入院中の環境や慣れない日程の中ではさらに学習に取り組むことが難しくなる。このような場合は学習習慣の形成をねらいとした計画表の活用が必要である。また学習習慣が身についても、体調の変化や治療によって思うように学習できないこともある。その段階になってから状況や体調に応じて学習を調整させるとよいだろう。

3）振り返りシート：病気療養児の成功体験につなげるためには、振り返りをもとに、計画や目標の見直しを行い、病気療養児自身が実現可能性の高い目標や計画を設定できるようになることが重要である。振り返りの中で立てた計画の難しかった点を気づかせることで、次の予見段階で実現可能性の高い計画を立てさせることができる。

4）要望：入院期間や学習状況の違いから、様々な要望を持った病気療養児がいると考えられる。要望をわかる楽しさにつなげることで、入院中における学習意欲へつなげられるのである。

5）理解度：遠隔での学習支援は対象児の理解度の把握が課題であるが、支援者が理解度を把握するためにノートを確認していると、次第に対象児からノートを見せるようになった。これは確認のタイミングが対象児にも身についてきた表れだと考えられる。支援者の確認行動が対象児自身が遂行段階で自らの学習をモニタリングすることにつながることが期待される。

※本研究は JSPS 科研費 17K140638 の助成を受けたものである。
（OSADA Momoko, ISHIKAWA Yoshikazu）

筋ジストロフィー症児のための VR ボッチャの事例的検討

〇木尾京一郎　　村瀬忍　　坂本裕
（岐阜県立岐阜希望が丘特別支援学校）（岐阜大学教育学部）　（岐阜大学教育学部）
KEY WORDS: 筋ジストロフィー　VR　コミュニケーション

【目的】

ボッチャは，重度の障害があっても参加できることから，障害のある人が生涯にわたって取り組める数少ないスポーツである（洞井ら，2021）。しかし，筋ジストロフィー症児は病状が進行し，成人を迎える頃には，ボッチャへの参加が困難になることが多い。そこで筋ジストロフィー症児が，身体機能が低下しても継続して楽しめるよう，バーチャルリアリティの技術と専用のインターフェースを用いた VR ボッチャを開発した（村瀬ら，2022）。本研究では，筋ジストロフィー症児 1 名に VR ボッチャを使用し，ボッチャのプレイスキルが向上するかどうかを検討した。さらに，VR ボッチャを通した他者との発話の変化も観察し，その結果を報告する。

【方法】

1　対象児

男児 1 名（10 歳 5 か月 Duchenne 型筋ジストロフィー）

2　期間

202X 年 11 月から 12 月　10SS（1SS45 分）

3　使用機器

VR ボッチャ（村瀬ら，2022）

ゲーミングノート PC を使って行い，HMD は用いずに PC の画面上で実施した。活動中のプレイの動画や発言は Game Bar を用いてゲーミングノート PC に記録した。

4　課題

コート上に相手の球が配置されており，プレイヤーは自分の球を 6 球連続で投げて勝敗を競う。課題には一般社団法人日本ボッチャ協会主催のボッチャ甲子園で採用された中の 6 課題を用いた。対象児はその課題を一人でプレイした。ルールは通常のボッチャのルールを用いた。

5　方法

①　プレイスキルの向上

高得点で勝つ作戦を考えながら一人で試合に取り組む活動：10SS で行った。各 SS の試合の勝敗及び得点と，投球に要する時間（カーソルの動き始めから投球されるまでの時間（以後，投球時間）から，対象児の VR ボッチャのプレイスキルの向上について検討した。なお，最高得点は 6 点で，試合に敗北した場合は 0 点とした。

②　発話量の変化

対象児とかかわりのない見学者の教師に対象児が VR ボッチャを説明する活動：1SS 目，9SS 目に行った。発話数や会話時間，会話時間におけるサイレントタイムを計測し，発話量の変化を分析した。

6　研究倫理

岐阜大学医学系研究科医学研究等倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 2022-0116）。

【結果】

1　プレイスキルの向上

Table 1 のように，6SS 目以外の全ての試合で勝利することができた。しかし，高得点を継続して取ることはできなかったことから，試合に勝つことはできるが，確実に高得点で勝てるプレイスキルの向上は見られなかった。

投球時間の平均は，1 SS 目は 16.7 秒（SD=6.24）に対して，最終回である 10SS 目は 12.0 秒（SD=6.30）であった。t 検定の結果，最終回の平均投球時間は初回より有意に短かいことが明らかになった（$t(4) = 2.90, p = .044$）。このことから，対象児は練習を積み重ねることで操作に慣れ，速く投球できるようになったと考えられた。

2　発話量の変化

Table2 より，1 SS 目よりも終盤の 9 SS 目が対象児の発話数が増加し，会話中におけるサイレントタイム継続時間や割合も減少したことがわかる。これは，1 SS 目に比べて 9 SS 目の方が，対象児が見学者と多く話し，会話が長く続いていたことを表している。対象児はかかわりのない教師に対して発話量が増加したと推測された。

【考察】

投球方法や作戦を考える力などのプレイスキルの向上を得点の高さで検討したが，安定して高得点が得られるまでにはスキルの向上はみられなかった。しかし，対象児がプレイする様子からは，投球方法や作戦に関する具体的な発言の増加が観察できた。VR ボッチャを使うことにより，プレイスキルの向上がみられたと考えられた。

また，発話量の増加から，VR ボッチャは対象児にとって，コミュニケーションを促すツールとしての有用性があったことが示唆された。

【文献】

・洞井秀之・藤田紀昭・金森克浩（2021）生涯スポーツへの展開を見据えた肢体不自由児の体育指導に関する研究 ～ボッチャの運動習熟と自己効力感の獲得にも注目して～. 日本福祉大学スポーツ科学論集，4，1-10.
・村瀬忍・山口優希・笹竹佑太・松下光次郎・木尾京一郎・坂本裕（2022）特別支援学校に在籍する筋ジストロフィー児のための VR ボッチャの開発．電子情報通信学会，HCG シンポジウム 2022.

（KIO Keiichiro, MURASE Shinobu, SAKAMOTO Yutaka）

Table1　作戦場面の各 SS の勝敗及び得点，投球時間の平均

SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
得点	6	1	2	2	5	0	4	2	5	3
平均投球時間（秒）	16.7	20.2	23.8	17.1	18.8	14.0	13.6	13.5	10.4	12.0

Table2　説明場面における対象児の発話回数，会話時間

	1SS	9SS
対象児の発話数（回）	34	49
会話時間（分）	10:05	8:21
サイレントタイム（分）	6:40	3:35
会話中のサイレントタイムの割合（%）	66	42

疾患及び障害種と各学部による病弱児の社会的自立のために行っている指導内容の違い

○李受眞[1)]　橋本創一[2)]　川池順也[3)]
1)浜松学院大学　2)東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター　3)山梨大学
KEY WORDS：病弱虚弱，キャリア教育，特別支援教育

【問題と目的】

「職業」教科の指導計画の作成に当たって配慮すべき事項に関して特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年）では生徒一人一人のキャリア発達を促していくことを踏まえ，発達の段階に応じて望ましい勤労観や職業観を育むとともに，自己に対する理解を深め，自らの生き方を考えて進路を主体的に選択することができるよう，将来の生き方等についても扱うなど，組織的かつ計画的に指導を行うことを挙げている。

病弱児の場合，何事も自分の力でできるようになるといった感覚を持つことが難しく，主体性や自律性の発達に影響を及ぼすことがある。また，心理社会的問題を抱えるリスクが健康な子どもに比べて，1.3～3 倍も高いことが指摘されており（Thompon et al，1992），このような問題が将来の社会不適応，社会的自立の困難さにつながることが予想される。谷口（2014）は具体的な実践内容やガイドラインも存在しない中，病弱児の社会的自立のために必要な力について，病院内教育担当教師らを対象に調査した結果，子どもたちが病気や療養生活というネガティブな経験を抱えながら生活していく中で遭遇すると想定される様々な困難を乗り越えるための個としての心の力と自分の人生をより良いものにする心のエネルギーであることを示した。病弱教育の対象が多様になってきている中で，個々に応じて指導内容も多様であると考えられる。しかし疾患や障害の種類によって特に大事にしている指導内容は異なってくる。

そこで，病弱特別支援学校研究部主任教諭と院内学級担当教諭を対象に，谷口（2014）が分類した社会的自立のためにつけたい力 11 カテゴリーの実態を把握し，疾患及び障害種ごとにどのように実施している内容が異なるのかについて調査を行った。

【方　法】

1. 手続き：全国の病弱特別支援学校 156 校に郵送にて質問紙を配布し，無記名で回答し，返送の際は質問紙と同封した封筒にて返信を投函するよう依頼した。依頼文では，任意で回答を求めることや調査結果はプライバシーに関することを固く厳守し統計的に処理するため校名や特定の児童生徒や教師に関する情報は公表しないこと，データ分析後調査用紙は責任をもって廃棄すること等を説明し，質問紙に同封した。

2. 対象者：病弱特別支援学校研究部主任教諭と院内学級担当教諭 51 名（平均教員歴 = 24.2 年，SD = 8.6）であった。

3. 質問項目：フェイスシート，担当学部，キャリア教育の取り組みについて社会的自立のために身に付けたい力の指導内容（①自分の病気理解，②自己管理力，③自尊感情を高める，④自己肯定感・自己受容を高める，⑤自己選択・自己決定力，⑥ストレスに適切な対処ができる力を育成する，⑦人間関係形成，⑧援助要請，⑨自己表現，⑩サポート資源活用能力，⑪学習力）の中で，実施している項目に丸を付けてもらった。あわせて，疾患及び障害種ごと（身体疾患・小児がん，精神疾患，重症心身障害，発達障害）に実施している項目に丸付けを求めた。

【結果と考察】

51 名（回収率 32.7%）の教員から返送があった。担当学部について，小学部が 18(35.3%)，中学部が 15(19.4%)，高等部が 9（17.6%），小中学部が 4（7.8%），訪問指導となしがそれぞれ 2（3.9%）であった。社会的自立のために身に付けたい力の指導内容（N=48）について，「⑦人間関係形成」が 36 件（75.0%），「④自己肯定感・自己受容を高める」が 32 件（66.7%），「⑤自己選択・自己決定力」が 30 件（62.5%）で上位を占めた。また，身体疾患・小児がん（N=45）においては，「⑦人間関係形成」が 17 件（37.8%），「③自尊感情を高める」が 16 件（35.6%），「⑪学習力」が 16 件（35.6%），精神障害（N=46）においては，「⑦人間関係形成」が 17 件（37.0%），「③自尊感情を高める」が 16 件 (34.8%)，「⑪学習力」が 16 件 (34.8%)，重症心身障害（N=46）においては，「⑦人間関係形成」が 11 件(23.9%)，「⑤自己選択・自己決定力」が 10 件(21.7%)，「⑨自己表現」が 9 件（19.6%），発達障害（N=46）においては，「④自己肯定感・自己受容を高める」が 15 件（32.6%），「⑦人間関係形成」が 14 件（30.4%），「⑪学習力」が 13 件(28.3%) でそれぞれ上位を占めた(Figure1)。いずれの疾患及び障害種においても人間関係づくりを重視しており，社会の中で自立していくために不可欠であるものの，病弱児の場合，社会経験の不足から友人関係の築きにくく社会性の発達が未熟になりやすいため，特に意識して行われていることが考えられる。

また，今回の調査では，担当教員の小学部の割合が一番大きく，小学部では「⑪学習力（81.3%）」と「⑦人間関係形成（75.0%）」が高い割合を占めており，中学部では④自己肯定感・自己受容を高める（64.3%）」「⑤自己選択・自己決定力（64.3%）」「⑦人間関係形成（64.3%）」，高等部では「⑤自己選択・自己決定力（88.9%）」「⑦人間関係形成（88.9%）」が上位を占めていた。小学部では，前籍校に戻ることを考え退院後に続く学校生活を重視していることが示唆された。

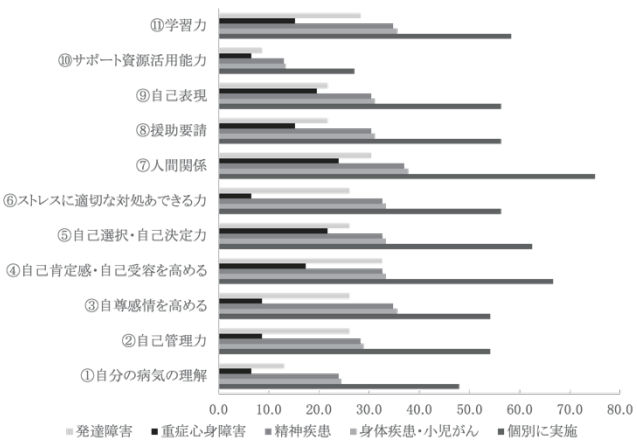


Figure 1. 個別と疾患及び障害種による指導内容

(LEE Sujin, HASHIMOTO Soichi, KAWAIKE Junya)

授業中に行動問題を示す小学校通常学級 2 年生に対する相互依存型集団随伴性を用いた支援

〇松永悟　　関戸英紀
（神奈川県立相模原支援学校）　（東海大学児童教育学部）
KEY WORDS: 小学校　相互依存型集団随伴性　行動問題

Ⅰ，はじめに

米国では、通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童・生徒への支援として「階層的予防支援」（Sugai & Horner,2002）を用いている。第 1 段階の支援方法の 1 つに集団随伴性(GC)がある。相互依存型 GC を用いた支援には学級集団を 1 つの集団として支援を行う学級集団タイプと学級を複数の小集団に分けて支援を行う小集団タイプの 2 つがある。Ennis et al.(2016)は依存型、非依存型、相互依存型の 3 種類の GC すべてで般化が見られることを明らかにしたものの、集団の大きさが般化に影響を及ぼすかどうかについては明らかにしていない。ところで、第 2 段階の支援方法の一つとして Check In/Check Out がある。Maggin et al.(2015)は、CICO の効果についてレビューをし、行動問題の機能が異なる複数名を対象とした支援においては行動の機能によって効果の差が明らかになっていないことを報告した。そこで本研究では、第 1 段階の介入として集団の規模が異なった相互依存型 GC を用いた支援を行い、相互依存型 GC の介入と並行して般化を測定し、集団の規模によって般化に差が見られるかどうかについて検討することを第 1 の目的とした。その後、4 名の児童に対して第 2 段階の支援として CICO を参考にした個別支援を行った。支援の前に機能的アセスメントを行い、明らかになった 4 名の児童の行動問題の機能と個別支援の介入効果との関連性について検討することを第 2 の目的とした。

Ⅱ，方　法

1.対象児

対象は公立小学校 2 年の通常学級で、在籍児童数は 28 名であった。学級には授業中に行動問題を示す児童 4 名（以下、「対象児」とし、それぞれを「A 児・B 児・C 児・D 児」とする）が在籍していた。機能的アセスメントの結果から、A・B 児の行動問題は逃避によって維持され、C・D 児の行動問題は注目によって維持されていると推察された。なお、学校長に支援内容に関して説明をし同意を得るとともに、研究成果の公表についても了承を得た。

2.BL 期、般化場面

全児童に対して、「授業参加行動」に関する特別な支援や強化を行わなかった。また、般化場面は国語の授業とした。

3.小集団 GC 期

算数の授業を対象とし、学級の児童 28 名を 4 人からなる 7 つのグループに分け、相互依存型 GC を用いた支援を行った。授業終了後、「せきを立つときは、先生に言う」などの 5 つの目標が書かれたカードを配付し、4 人とも達成できた目標には〇を、達成できなかった目標には×を付けさせた。強化子を貰える基準は担任によるくじ引きで決定することにし、×の数が基準より低い場合は、強化子として金のシールを 1 枚与え賞賛した。10 日間で金のシールを 7 枚以上手に入れられたグループには、各自の好きなキャラクターのシールを 1 枚与え賞賛した。

4.大集団 GC 期

授業中、いずれかの児童に授業不参加行動がみられた場合に、担任は個人が特定されないようにマグネットを 1 個置き、授業終了後引いたくじよりも個数が少ない場合強化子を与えた。その他は小集団 GC と同じである。

5.個別支援期

CICO を参考にして、担任は各授業の終了後、各対象児が目標を達成できたかどうかを評価した。バックアップ強化子の基準は担任と各対象児が話し合って決定し、達成できた場合は好みのシールを与えた。

Ⅲ，結　果

1.授業不参加行動の推移

算数の授業における 4 名の対象児の授業不参加率の推移を Fig.1 に、国語の授業における不参加率を Fig2 に示した。

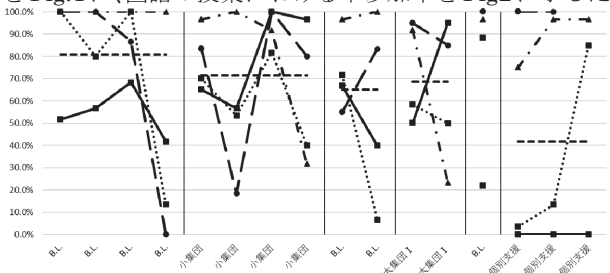


Fig.1 算数の授業における授業不参加率

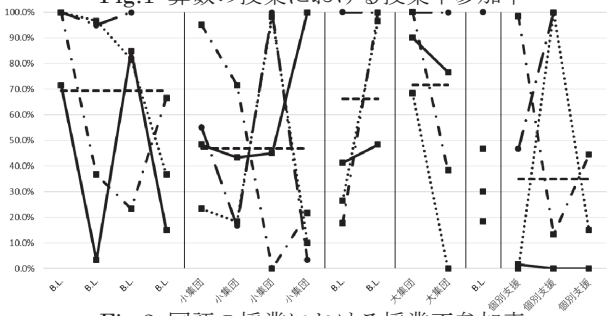


Fig.2 国語の授業における授業不参加率

2.担任による介入受容性に関するアンケートの結果

GC を用いた支援の評価点の平均は 3.7 点であり、支援の評価点の平均は 4.3 点であった。11 項目のうち、両者間で評価点に 2 ポイントの差があった項目は、離席等の不適切な行動を示す児童が少なくなったなどの 2 項目であり、いずれも個別支援のほうが高かった。

Ⅳ，考　察

1..相互依存型 GC を用いた支援では集団の規模によって般化に差が見られるかどうか

Effect Size によると B 児の小集団 GC 期においてのみ般化が見られたがその他の 3 人には般化が観察されなかった。このことから、相互依存型 GC を用いて支援を行った場合、集団の規模によって般化の生じやすさにほとんど差異が見られなかったと言える。

2.行動問題の機能と個別支援の効果に差は見られるか

個別支援期では、A・B 児において平均授業不参加率にほとんど変化は見られなかったが、C・D 児では下降した。特に D 児は算数の授業不参加率が 3 セッションすべてで 0%であり、国語は平均 0.6%であった。これより、行動問題の機能によって効果に差が出ることが示唆された。

(MATSUNAGA Satoru, SEKIDO Hidenori)

場面緘黙児に対する交換ノートを用いた支援

〇小島拓也
（船橋市立市場小学校）
KEY WORDS: 場面緘黙　交換ノート　日記

Ⅰ．目的

場面緘黙児は、声を出すことだけでなく、動作や態度、感情や非音声言語の表出なども抑制されていることがある。そのため、音声言語の表出の前段階として、筆談などの非音声言語の表出を促すことが必要であると考えられる。学校では、作文や感想文など「書く」ことに関する学習活動があり、場面緘黙児は自分の気持ちや考えを文章で表現することに対しても困難さを抱えていることがある。そこで、本研究では、特別支援学級に在籍する小学校５年生の場面緘黙児に対して、交換ノートを用いた支援を行い、その有効性について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象児と支援期間

対象児は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する小学校５年生の女子児童（以下、A児とする）である。A児は小学校入学時から校内で話すことがなく、身振りや指差し、筆談等でコミュニケーションをとっていた。文章を書くことに対する困難さも示しており、行事などを振り返る作文や、自分の気持ちを書く学習では、個別の支援を必要としていた。支援期間は、X年６月～X＋２年の３月（A児が小学校５年の６月から６年の３月まで）で、A児の担任である筆者が支援を行った。なお、対象児童の保護者には研究の目的や方法について説明をし、発表について口頭で同意を得ている。

２．支援目標と手続き

（１）支援目標：①A児が出来事を振り返ったり、伝えたいことを考えたりして日記を書くことができる。②担任へいろいろな質問を書くことができる。

（２）交換ノートの手順：①ノートの左ページに担任が日記とA児への質問を書き、それをA児に渡す。②ノートの右ページにA児が家庭で質問の返事や日記、担任への質問を書き、担任に提出する。③担任が、A児の書いた日記にコメントをしたり質問の返事を書いたりする。Table１に支援開始時の交換ノートの構成を示す。

Table１　支援開始時の交換ノートの構成

担任　４月７日　月曜日 今日は業間休みに鬼ごっこをしました。楽しかったです。 しつもん Aさんの好きな食べ物は何ですか？	A児　４月８日　火曜日 今日はお母さんと買い物に行きました。楽しかったです。 しつもん 先生の好きな食べ物は何ですか？

Ⅲ．結果

１．日記について

（１）日記を書いた日数、日記の文字数について：日記を書いた日数は、小学校５年生（X年６月～X＋１年３月）では 107 日、小学校６年生（X＋１年４月～X＋２年３月）では 69 日であった。日記の文字数の平均値は、小学校５年生で 62 字、小学校６年生で 55 字であった。

（２）自分の気持ちを書いた日記の数について：自分の気持ち（楽しかった、嬉しかった等）を書いた日記の数は、５年生では 60 日で約 56%であった。６年生になると 54 日で約 78%となり、自分の気持ちを書いた日記の数が増えた。

（３）日記で言及された内容について：５年生の日記で言及された内容は、学校での出来事、外出先での出来事、自宅での出来事、担任が書いた日記に対する回答、担任への質問、未来に関することであった。６年生では、上記の内容に加え、担任への相談（Table２）を日記に書いてくるようになった。

Table２　担任への相談を書いた日記

家庭科の調理実習のときに使うたまごとブロッコリーはどこに置いたらいいですか？

（４）文末表記の変化について：支援開始時の日記の文末は「～です。」「～ました。」といった書き方であった。X年 10 月になると「～ですね。」のように、語りかけるような書き方（Table３）がみられるようになった。

Table３　語りかけるような書き方をした日記

最近寒いですよね。先生は風邪引いていませんか。夏は暑かったのに秋はどんどん身体が冷えますね。

２．担任への質問について

担任への質問は交換ノート開始時から書くことができたが、２回目の交換ノートから質問を書く代わりになぞなぞを書くようになった。５回目の交換ノートからは、質問となぞなぞを書くようになった。質問の内容については、「好きな〇〇は何ですか」のような担任に関する質問が中心であった。X年 11 月に、A児が「〇〇というキャラクターの絵をかけますか」という質問があり、担任が絵を描いて返事をするというやりとりが発生した。X＋１年１月には、「好きな動物ランキングをかいてください」という新しい形式の質問がみられるようになった。X＋１年２月には、質問となぞなぞに加え、「私の好きな食べ物は何でしょうか」のようなA児自身に関するクイズを書くようになった。同時期に、「３年生は６年生を送る会で何をしますか」のような担任とは直接関係しない質問も書くようになった。

Ⅳ．考察

これまでのA児は、日記の課題があると家庭での出来事について書いていた。しかし、交換ノートで日記を書くようになると、学校での出来事などいろいろな内容について書くことができるようになった。場面緘黙児は、学校生活の中で自分の気持ちや感じたことを表出する機会や方法が少ない。そのため、交換ノートで日記を書くことによって、自分の思っていたことや感じていたことを他者に伝えたり、楽しかった出来事などを共有したりすることができるようになったと考えられる。また、交換ノートでは、即時的なコミュニケーションを求められておらず、自分の好きなタイミングで日記や質問の答えを書くことができた。そのため、A児は安心した状態で交換ノートの作成に取り組むことができたのではないかと考えられる。さらに、質問の変化やなぞなぞを出し合うなど、A児が担任とのやりとりを楽しんでいるような様子がみられた。したがって、場面緘黙児に対する支援の一つとして、交換ノートは有効であると考えられる。

今後は担任だけでなく、級友と交換ノートを行うなど、自分の思いや考えを文章で伝えられる相手を増やしていく手立てを検討する必要があるだろう。

(KOJIMA Takuya)

小学校における自閉傾向のある児童の特性に配慮した「不安対処プログラム」の効果検討

－対処行動と行動問題の変容に着目して－

〇小谷理恵　　**岡村章司**
（ 尼崎市立難波学校 ）　　**（ 兵庫教育大学院学校教育研究科 ）**

KEY WORDS ： 自閉傾向　不安　対処行動　行動問題

Ⅰ．問題と目的

自閉スペクトラム症（ASD）の不安の高さは，日常生活における社会性の問題をさらに深刻化する事が予測される（石川，2012）。ASD 児への不安にアプローチする際，特性に応じたプログラム上の工夫が必要である（大久保，2017）。ASD 児への「不安プログラム」(神谷ら，2010)や認知行動療法(以下，CBT)による介入（石川ら，2012）は行われているが，個々の ASD 児の特性に配慮した手立ての検討は不十分である。また，野中ら（2017）では，教師が ASD 児の不安に対する CBT に基づくプログラムを実施したが，内容は予防的介入かつ教育的側面が強く，学校現場における不安の問題に関する介入研究は見られない。

そこで本研究では，小学校で不安傾向の高い ASD の特性のある特別支援学級在籍の児童に対して，個々の特性に配慮した「不安対処プログラム」を小学校で実施し，その効果について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．研究協力者：小学校特別支援学級に在籍する 6 年生女児（以降 A 児と表記）と 5 年生男児（以降 B 児と表記）の 2 名であった。A 児は，PARS-TR において ASD が強く示唆され，SCAS では高い不安を確認し，登校渋りや交流学級での授業不参加が観察された。A 児の不安は，人混みや大きな音，友だちにどう思われているかであった。B 児は診療所において ASD 傾向の診断を受けており，SCAS においても高い不安を確認し，自傷行為やパニックが観察された。B 児の不安は，わからない・怒られると感じることであった。記録等は A 児，B 児の特別支援学級担任および養護教諭に依頼した。なお，対象校の管理職，教員及び保護者に対して，研究の目的とプライバシー保護等について書面及び口頭により説明し，同意を書面で得た。

２．実施期間：20XX 年 6 月 8 日から 20XX 年 12 月 16 日までの 6 カ月間であった。場所は X 市立 Y 小学校の特別支援学級の教室で行った。

３．手続き

（1）介入１

①不安対処プログラム：不安対処プログラムは，神谷ら(2010)の「不安のコントロール」プログラム及び，Attwood (2004)の CBT を参考に作成し，ワークシートを活用しながら少人数の授業形式でセッションを進行した。プログラム 1 は自己紹介から対象児の長所や苦手な事の自己理解・嬉しさやリラックスなどの快の感情理解，プログラム 2 は不安という感情理解と自分の不安に対する自己理解，プログラム 3 は感情調整方略として対処行動の学習，プログラム 4 は対処行動の練習，プログラム 5.6 は対象児の記録をもとに実践した対処行動の振り返りを行った。

②ASD の特性に合わせた配慮:すべてのプログラムを実施するにあたり ASD 特性に対する配慮として，①視覚的な情報処理が優位なことから，イラストを多くとり入れたワークシートの作成，②見通しの持ちにくさから，セッション毎のパワーポイントを用いた説明，③振り返りの困難性から，視覚化・体験・ロールプレイ等の支援の 3 点を工夫として取り入れた。さらに，A 児は言語化や振り返りに困難さが顕著だったため，特にロールプレイを多く取り入れた。B 児は書字に困難さもみられたため，ワークシートの記述部分には自由記述方式だけでなく〇をつける選択肢を多く設けた。

（2）介入２

教師が対象児への対処行動の促しと，対処行動の実行に対する称賛を行った。

Ⅲ．結果

１．正反応生起率：プログラム中の言動において，A 児はロールプレイを行うことに抵抗を示していたが，ロールプレイを行う事で日常場面や不安場面を想起し，具体的な言語表出が可能となった。B 児は視覚支援や体験を行う事で感情の言語化が可能となった。

２．対象児の対処行動と行動問題の生起数：A 児の対処行動と行動問題の生起数を fig.1 に示す。A,B 児共に対処行動が増加し,維持が確認され,行動問題が生起しなくなった。介入２において，教師は自発的に環境調整や指導方法の工夫を行っていた。

３．スペンス児童用不安尺度（SCAS）の結果：SCAS を pre，post①，post②の 3 回実施し，その結果を比較した。対象児は 2 名とも post②において得点の低下が認められた。

Ⅳ．考察

対象児の包括的アセスメントから，個々の ASD 特性に対して行った配慮が，対象児へのプログラムの内容理解を促進したと考えられる。また，不安対処プログラムの実施から対象児の不安要因を明確にし，対処行動を決定・実行したことが,SCAS の得点の減少に繋がったと考えられた。さらに，教師の介入が対象児の対処行動の維持に大きく影響したと示唆された。学校が予防的対応だけではない不安の問題に対処するための体制整備は今後の課題である。

(KOTANI Rie, OKAMURA Shoji)

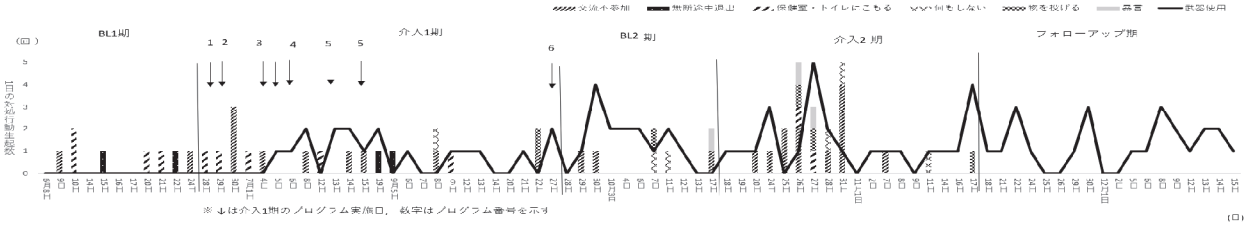


fig.1　A 児の対処行動と行動問題の生起数

特別支援学校において指示待ちを示す自閉症生徒に対する自発的な着替え行動の促進

―いわゆるプロンプト依存の変容－

☆末永 統　　原田 晋吾　　冨田 享子
（東京都立羽村特別支援学校）　（東京家政学院大学）　（愛媛大学）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 プロンプト依存 自発的行動

【目的】

集団活動が多い学校生活において、自ら教員の指示に応じることが重要であるが、中には、自発的に遂行できるはずの行動であっても、他者からの指示や援助を求める「指示待ち」を示す自閉症児がいる(有川, 2003)。このような状態を応用行動分析学の枠組みからみると、「正しい行動が起きる確率を高める補助的な刺激(杉山ら, 1998)」であるプロンプトが撤去されずに、先行刺激の一部になっていると説明できる。

また、指示待ちは、他者からの指示によって強化される随伴性でもある。したがって、自発的な行動を標的とし、どれだけ魅力的な刺激を用意しようとも、指示待ちとの分化強化を図る上では、他者から直接的に示されるプロンプトそのものが指示待ちの強化子となる可能性が高いため、プロンプトに依らない操作が必要となる。

魅力的な刺激にさらす方法である随伴ペアリングとは、現在の行動を維持する強化子と同時に別の刺激とを対提示する手続き(青木・野呂, 2019)であり、介入の結果、新たに導入した刺激での随伴性が成立したことが報告されている。そのため、指示待ちを維持する強化子(指示刺激)と自発的な行動に対する新たな刺激とを対提示し、一つの強化随伴性として成立させることができれば、後者の行動を促進させるよう分化強化できる可能性がある。

本研究では、着替え場面で指示待ちを示す生徒に対し、随伴ペアリングにより自発的行動を促進した効果を検討する。

【方法】

対象児 知的障害特別支援学校高等部第３学年であった自閉症の男子。高等部入学時に実施した S-M 社会生活能力検査の結果は SA:1-6、SQ:9。食事、移動、更衣など、自発的にできる行動であっても、静止する、相手の顔を見るなどの行動(以下、指示待ち)を示す傾向。好きなことは輪ゴムを握ること。気になる行動として、担任は、指示待ち、大声を挙げていた。

標的行動 校内着へ着替える一連の行動。課題分析した結果、シャツを脱ぐ、シャツを着る、靴を脱ぐ、ズボンを脱ぐ、履く、靴を履く、袋に入れる、の下位行動で構成。

期間･場面･介入者 X 年９月下旬より 12 月上旬まで、原則として対象児の登校した日の朝の時間に実施(ただし、作業着となる毎週木曜日を除いた)。学年の生徒が共用する男子更衣室(対象児を含めて生徒が常時３～６名ほど在室)。介入は他クラスの担任であった筆頭発表者が、アセスメント及び BL1 とプローブは主幹教諭に実施を依頼。

倫理的配慮 研究の実施や発表にあたり、対象児の保護者に書面にて、当時の学校長に口頭にて同意を得た。

介入手続き　　表 各フェイズの介入手続き

	目的	手続き
ベースライン	標的行動の生起を観察	更衣中に５秒程度の静止があった場合、音声言語「つぎ」と促し
アセスメント	〃	促しなどを一切与えなかった
介入１	標的行動の促進 (指示との対提示、 強化子の遅延)	下位行動の生起機会で５秒毎に… ①時間遅延、②音声とｼｭｼｭ◎を示す、③音声と輪ｺﾞﾑ○を示す、④身体援助 ※標的行動の生起に◎/○、机上に置く(最後に手渡し)
介入２	〃(別の刺激との対提示、即時強化)	介入１と同様。②音声+◎示し。※５秒手渡し
介入３	〃	〃。②ｼﾘｺﾝ毛球★示し。１回の生起に５秒手渡し
介入４	〃(強化スケジュールの希薄化)	〃。②★示し。2-4 毎の生起に５秒手渡し
プローブ	標的行動の生起を観察	主幹教諭により★示し。8 毎の生起に※

評価方法 対象児と指導する教員の姿が映る位置に、タブレット型端末を立掛けて動画撮影した。分析にあたり、１回あたりの着替えの総時間、下位行動間の時間(潜時)、下位行動が生起した時の教員のプロンプトの内容を対象とした。教員の行動について、働きかけがない場合「なし」とした。介入の妥当性として、本研究に参加した主幹教諭、及び不定期ながら学年の様子を巡回していた学部主任にアンケートを実施。

【結果】

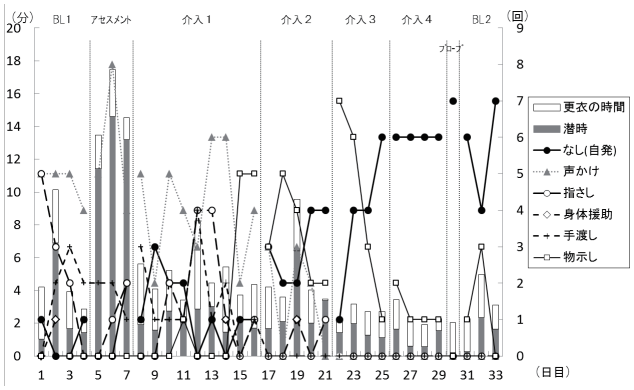


図 着替えの総時間･潜時･教員のプロンプト

自発的行動に関し、教員からのプロンプトの変化をみると、BL 及び介入１を通じて 0-2 回と変わらなかったものの、介入２に移行した 17 日目以降は２回以上と安定して生起し、特に 25 日目以降は５回であった。プロンプトの内容は、介入の前半は声かけが主であったが、15-21 日目は物示しが多かった。

２名へのアンケートの結果、良い変化・手続きの負担・他の生徒への応用などに肯定的な評価が、「事前と事後で明らかな変化、有効な支援」「高等部の生徒でも進展することを他の教員にも伝えて」などの自由記述が得られた。

【考察】

介入を通じて、対象児の自発的な着替え行動が促進され、指示待ちは低減した。また、潜時も含めた着替えにかかる時間も大きく短縮され、別の教員でも実行できた。

介入の手続きとして、これまでに対象児にとってプロンプトとしての機能ではなく強化子として機能していた指示刺激と共に、対象児の好む別の刺激を新たに対提示することによって、２種類の強化子が提供される１つの随伴性として成立させることができた。その上で、これまでの指示刺激を段階的に撤去し、自発的行動における強化スケジュールも希薄化することで、両者の分化強化が達成された。

転移はすぐに起きた訳ではなく、一つの強化随伴性として、一定程度は強化子が随伴される機会を経る必要があった。また、対象児の好むグッズを机上に置いて渡すのを遅延していた介入１と異なり、効果の表れ始めた介入２以降では、好みの刺激を即時に手渡したため、期待が高かったと推察される。

しかし本研究では、刺激制御の強かった教員からの直接的な指示を、別の反応型(物示し)に置き換えただけであり、将来的、あるいは他の場面への応用を見据え、支援者の行動でなく手順表など間接的なものに移行していく必要があった。

【文献】

青木・野呂(2019)障害科学研究, **43**; 有川(2003)特殊教育学研究, **41**(4); 杉山・島宗・佐藤・マロット・マロット(1998)行動分析学入門, 産業図書

(SUENAGA Subaru, HARADA Shingo, TOMITA Kyoko)

自閉スペクトラム症児に対するエビデンスに基づいた実践を学ぶことのできるネット上の公的資料について

AFIRM（Autism Focused Intervention Resources and Modules）を参考に

大石博司

（畿央大学教育学研究科）

KEY WORD：自閉スペクトラム症　研修　インターネット

【問題意識】

近年は自閉スペクトラム症の子どもがその通り、あるいは発達障害として保護者に診断、告知されることも増え、また告知後に対応する医療・教育・福祉の機関も増えてきている。しかしまだまだ「待ち」が生じたり、何も有効な手立てが取られないまま、苦しむ保護者が SNS などでも可視化されている。また学校でも特別支援学級や特別支援学校で、初めて自閉スペクトラム症の子どもを担任する教師が、子供の、それまでの自分の常識から見ると不思議に見える行動に、困っている様子も散見される。もちろんそれぞれ専門家に相談できたり、グループで学習できたりする機会に恵まれれば良いが、なかなかそういった機会がもてないのが現状もある。

その状態を少しでも解消でき、最初に自学自習できるようなネット上の情報を探してみた。

【調査方法】

自閉症スペクトラム症の子どもへのエビデンスに基づいた実践（Evidece-based Practices：以下　EBP ）については、アメリカでは 米国教育省特別教育プログラム局から 2007 年から 2014 年まで資金を得た自閉症スペクトラムに関する国立自閉症専門家育成センター（the National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder： 以下 NPDC）が、自閉症に焦点を当てた介入の資料と講座（Autism Focused Intervention Resources & Modules：以下 AFIRM）として公開講座化している。

比較のために公的サイトとして国立特別支援教育研究所（NISE）の「NISE 学びラボ」や、「発達障害ナビポータル」「発達障害情報・支援センター」、またこれは民間になるかもしれないが、準公的サイトとして「一般社団法人日本自閉症協会」のサイトを見てみた。

【結果と感想】

AFIRM は以下のような構成になっている（2023 年 5 月 28 日時点、分類、数字、訳語は報告者）。

TOP ページには 1.自閉症とは, 2.EBP の選択（選択するための考え方）, 3.パラプロフェッショナル（教師より専門性の低いと考えられる職員）向け模擬 e ラーニング , 4.幼児（への支援者）向け講座, 5.利用可能な EBP 講座, 6.利用可能な補足講座,へのリンクが貼られている。EBP として上げられている 28 項目のうち､応用行動分析（以下 ABA）の具体的やり方についてのものが 14 項目、視覚的支援（TEACCH に基づいていると言ってもいいと考えられる）についてが 2 項目､全体的なもの（しかしその中では ABA の項目や視覚的支援が使われている）が 5 項目、その他が 5 項目となっている。講座は、動画や静止画をふんだんに使い、音声で説明するスライドやインタラクティブなクイズなどもあり、場面のシミュレーションなどあり具体的に考えられる。

それに対し、日本のサイトは日本自閉症協会を除いてひとつの講義、概論としてはまとまりは良いものの、具体的にどうして良いかはわからないままだった。また一人でさらに深めようと思う時に難しいと感じさせられた。

日本自閉症協会については、子どもに対する診断告知を受けた保護者に対して、まずは落ち着ける工夫はされていると感じた。

【課題】

日本の公的サイトを見た時、どのサイトでも具体的な関わり方については語らず､「まずは相談を」と勧めるようになっている。自閉スペクトラム症の特性がどのように個人に現れるかは千差万別であり、これは基本的に正しい。しかし、告知されたばかりの時、まずは日本自閉症協会の動画などを見て少し落ち着いた時､「じゃあどうすればいい」「どんな EBP があるのか」というのを、専門家に出会える前にとりあえず知ることのできる公的なサイトが必要ではないかと考えられる。

（参考文献）

井澤信三（2021）自閉症スペクトラム症のある人への介入研究が学校教育に貢献するために

Kristi L. Morin et al.（2020）Knowledge of evidence-based practices and frequency of selection among school-based professionals of students with autism.

Wong et al.（2015）Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review.

（OOISHI Hiroshi）

スマートウオッチとクラウドによる行動記録共有システムの構築と試用

○原　伸生　　青木高光
（長野県上田養護学校）　（長野県長野養護学校）
KEY WORDS：行動記録，スマートウオッチ，情報共有

【背景と目的】

長野県では特別支援学校を対象に，一人一人の幼児児童生徒の豊かな育ちにつなげていくための行動支援に関する事業がはじまった．昨年度までの行動支援の成果として，外部専門家の助言を受け，行動記録をとり支援チームで情報共有を十分行いながら支援を工夫していくことにより，着実に行動上の問題が改善され生徒の豊かな生活につながる実践が報告された．一方で，行動の記録と集計，入力作業，グラフ化，資料作成に多くの時間と労力がかかり，複数のケースで行動記録のデータが準備できないことがあった．

このような行動記録にかかるコストは従来から課題とされ，その対策として ICT を活用した行動記録や情報共有の提案がなされてきた（井上・中谷・東野，2019），（信州 ABA 研究会，2019），（奥田・笹田，2020）．信州 ABA 研究会(2019)は，Apple Watch で「ログ記録アプリ」を作成し，スマートウオッチの活用方法やその可能性について報告した．奥田ら（2020）は，Google スプレッドシート等を使った園内情報共有システムを構築し円滑な情報共有と業務改善を報告した．

そこで，本研究ではスマートウオッチとクラウドサービスを活用した行動記録共有システムを構築し，試用することによって行動支援における有用性と課題を検討することを目的とする．なお、本発表論文はその趣旨を十分説明した上で、保護者と所属機関の許可を得て掲載している。

【方法】

(1) 対象学級と対象児童生徒の選定する（1 学級 1 名）．
(2) スマートウオッチ(Apple Watch SE)，スマートフォン(iPhone SE)，クラウドサービス(Google ドライブ，Google スプレッドシート，Google サイトを使った行動記録共有システムを構築する(Fig.1).

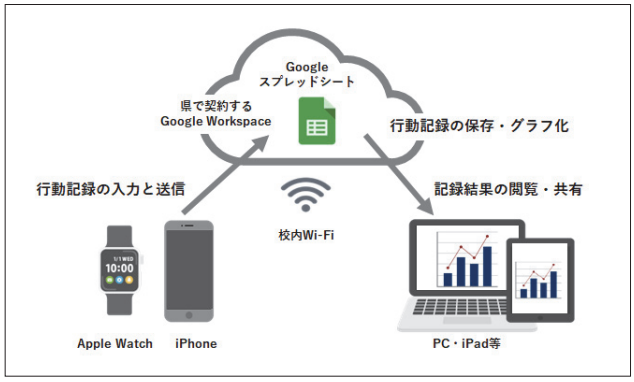


Fig.1 行動記録共有システムのイメージ

(3) 個人情報を保護するための配慮や設定を行う．スプレッドシートに記録される情報は日時と行動の型やその回数，強度，正反応・誤反応のみとし，個人が特定される情報は仕組みとして扱えないようにする．また，記録情報は，教育委員会が契約管理するクラウドサービスに保存される．記録の閲覧は，支援チームメンバーの業務用 Google アカウントでのみ閲覧可能となる設定をする．その他の個人情報の保護に関する事項については県の規定を遵守する．
(4) 保護者へのインフォームド・コンセントを書面で行う．
(5) 標的行動と従属変数を設定し行動記録を開始する．
(6) 行動記録共有システムの評価として従来の方法との作業時間の比較と学級担任へのアンケートを実施する．

【結果】

実際の記録場面での記録状況と行動記録共有システムの評価を行った．指導中、または指導直後に、1 回約 5 秒で行動の種類のタップと送信を完了させた．下校後、担任をはじめ支援チームのメンバーがその日の記録結果(グラフ)を端末から確認した．学級職員からは，記録が容易であり結果もすぐ確認できると好評であった．

【考察】

スマートウオッチを使った記録の入力と送信は 1 回につき 2 タップで完了するため，行動の記録にかける時間的コストを大幅に削減できた．これによって目の前の児童生徒の指導に専念できた。さらに，グラフ化も同時に自動で行われ常に閲覧できるため、行動記録の資料作成時間は大幅に削減された．資料準備が容易になり情報共有がしやすくなることも期待できる．

課題としては，複数の担任が記録をする場合，人数分の端末が必要になり費用がかかること，誤入力を修正する際の確認がしにくいこと，校内 Wi-Fi の届かない校外では使用できないことである．

場面や状況によっては，紙とペンによる記録のメリットも大きい．ICT を使った方法は，行動記録と情報共有の選択肢の一つとして考えていくことが現実的ではないかと思われる．今後，活用事例を増やしながらより有効な活用方法を検討していきたい．

【文献】

井上雅彦・中谷啓太・東野正幸(2019)「行動上の問題に対する行動記録アプリケーション“Observations”の開発」行動分析学研究 34 巻 1 号 p.78-86
奥田健次・笹田夕美子(2020)「2019 年度 学習上の支援機器等教材活用評価研究事業 ICT を用いた支援の実際」学校法人西軽井沢学園サムエル幼稚園
信州 ABA 研究会(2019)「ICT 機器の活用による，応用行動分析に基づく支援の効率化の研究～新しい記録・分析方法による授業改善～」 第 43 回実践研究助成（パナソニック教育財団）

(HARA Nobuo, AOKI Takamitsu)

特別支援学校におけるキャリア教育体制の充実

－研修や対話を通じたキャリア発達支援の促進－

○長井　奈月（岐阜県立郡上特別支援学校）
平澤　紀子（岐阜大学大学院教育学研究科）
出口　和宏（岐阜大学大学院教育学研究科）

KEY　WORDS：キャリア発達支援　研修　対話

（目的）

特別支援学校は自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援する視点で行う教育であり、キャリア教育そのものと捉えることができる。しかし、キャリア概念について組織的に理解が図られている学校は少なく（菊地，2013）、高等部の就業に関わる教育・指導への傾注があり（大谷ら，2020）、キャリア発達を促す教育を実践していても、その認識をするまでに至っていないと推測できる。

そこで、本研究では、菊地（2013）の提案を基に、「組織的な取り組み」としてキャリア教育推進プロジェクトを校内に位置付ける。そして、キャリア発達について共通理解を促す研修を行い、「教員の意識改革」として、キャリア発達を意識した授業実践に関わる対話の機会を積極的に設ける。その結果、キャリア発達支援の理解が進んだかどうか検討する。

（方法）

(1) 倫理的配慮：A大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、校長、全職員へ調査の趣旨や内容、個人情報の保護、研究成果の報告や公開に関する説明をし、同意者が参加した。

(2) 対象者：B県立C特別支援学校担任 28 名

(3) 手続き：X年４月～12 月

①事前評価（菊地，2013；国立教育政策研究所，2021）

②キャリア発達等についての対話による交流を含めた校内研修（３回）

③各部推進担当者によるキャリア発達を意識した授業モデルの提示と対話を大切にした授業研究会（６回）

④全職員によるキャリア発達を意識した公開授業とその振り返りの実施

(4) 評価分析方法

・担任のキャリア発達支援の意識や理解：４月（事前）、７月（中間）、11 月（事後）に以下を評価し、変化を分析した。

①キャリア教育で重要だと考える内容：11 項目４件法

②キャリア教育に対する悩みの回答：11 項目２件法

・授業モデルクラス担任への半構造化面接：研修・対話前後の授業を比較し、違いや手ごたえを評価する。

・社会的妥当性：11 月（事後）に本研究の妥当性について：５項目４件法、管理職、全職員対象

（結果）

(1) 担任のキャリア教育で重要と考える内容（表１）：４月と 11 月の評価点の平均値について、11 項目中９項目が４月と比べて平均値の増加が見られた。有意な向上が見られた項目は、項目７「キャリア教育の取り組みを評価すること」($t(27) = -1.987, p<.05$)、項目８「キャリア教育の評価を受けて改善すること」($t(27) = -1.996, p<.05$)、項目９「児童生徒にキャリア・カウンセリング（児童生徒との対話）を行うこと」($t(27) = -2.714, p<.01$)、項目 11「基礎的・汎用的能力の理解度」($t(27) = -2.173, p<.05$）であった。

(2) 担任の悩み：４月と 11 月の回答数について、ノンパラメトリック検定（McNemar）を実施した結果、11 項目中９項目の割合が減少した。「個別の教育支援計画とキャリア・パスポートの違いの理解」の割合について、４月が 25.0%、11 月は 3.6%（$x^2(1)=4.50, p<.05$）、「児童生徒に対するキャリア・パスポートの在り方や使い方」については４月が 67.9%、11 月は 35.7%（$x^2(1)=6.23, p<.01$）、「保護者と連携してキャリア教育を行うこと」については４月が 60.7%、11 月は 28.6%（$x^2(1)=4.76, p<.05$）と３項目が有意に減少した。

(3) 社会的妥当性の評価：本研究の妥当性関わる全ての項目において、「はい」「どちらかといえばはい」の肯定的な回答を得た。

表１　担任のキャリア教育で重要と考える内容

評価項目	4月		7月		11月		4月と7月	7月と11月	4月と11月
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	P	P	P
1キャリア発達の視点等基本的事項を共通理解する	3.86	0.36	3.86	0.36	3.71	0.54	ns	ns	ns
2児童生徒が具体的な目標を立てる	3.68	0.55	3.64	0.56	3.68	0.61	ns	ns	ns
3各教科にキャリア教育を位置付け実践する	3.50	0.75	3.61	0.63	3.54	0.79	ns	ns	ns
4学校として目標や育てたい力を共通理解する	3.46	0.74	3.61	0.57	3.57	0.69	ns	ns	ns
5キャリア教育担当者に協力すること	3.54	0.69	3.54	0.74	3.68	0.67	ns	ns	ns
6研修会に参加し、具体的な実践イメージや指導力を向上する	3.68	0.67	3.79	0.42	3.79	0.50	ns	ns	ns
7キャリア教育の取り組みについて評価を行うこと	3.50	0.69	3.64	0.56	3.68	0.55	ns	ns	*
8キャリア教育の評価を受けて改善を行うこと	3.57	0.69	3.57	0.57	3.79	0.42	ns	*	*
9児童生徒にキャリア・カウンセリングを行うこと	3.50	0.64	3.54	0.64	3.71	0.54	ns	ns	**
10キャリア・パスポートを活用すること	3.75	0.44	3.32	0.67	3.57	0.57	**	*	ns
11基礎的・汎用的能力の理解度	2.29	0.71	2.64	0.49	2.64	0.68	**	ns	*

ns 有意差なし　*5%水準で有意　**1%水準で有意

（考察）

本研究では、事前調査を踏まえて、菊地（2013）を参考に「組織的な取り組み」（キャリア教育推進プロジェクト）として、学校としてキャリア教育の概念の共有化の研修、授業モデルクラスの授業研究会による具体的なキャリア教育のイメージの提示と、各自の教育実践の中でのキャリア発達支援について、対話の機会を設け、その理解を深めていった。その結果、担任のキャリア教育を行う上で重要だと考える内容が増加し、悩みについては減少した。また、全校でも妥当性が確認された。このことは、教員のキャリア教育の理解が促進し、キャリア発達支援に対する意識が向上した結果であると推測でき、このようなキャリア教育体制の充実が有効であるといえる。課題として、全ての教員がキャリア教育の教育実践のイメージを共有するに至っていない。今後も、教員のキャリア発達の理解度等が違うことも鑑みつつ、キャリア発達の視点を意識した授業実践とその成果を全校で共有し、積み上げていくこととする。

（文献）

1) 菊地一文(2013)：特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況と課題－特別支援学校を対象とした悉皆調査の結果から－．発達障害研究，35(4)，269-278.

2) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター(2021)： キャリア教育に関する総合的研究第二次報告書.

3) 大谷博俊・尾関美和・井上とも子・佐藤長武・高原光恵・伊藤弘道(2020)： 特別支援教育におけるライフキャリアの支援．鳴門教育大学研究紀要，35, 93-108.

(NAGAI Natsuki, HIRASAWA Noriko, DEGUCHI Kazuhiro)

特別支援学校における経験の浅い教員が自己の目標達成に向かうことを支えるメンタリング体制の構築

○松本　光央（岐阜県立羽島特別支援学校）
平澤　紀子（岐阜大学大学院教育学研究科）
出口　和宏（岐阜大学大学院教育学研究科）

KEY　WORDS：特別支援学校　メンタリング　自己課題

【目的】

近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、若手教員への知識・技能の伝承がうまく図れない状況である(中央教育審議会，2015)。このような中、メンタリングを用いた経験の浅い教員育成の有効性が明らかになってきている。しかし、先行研究の多くはメンタリングの内容がメンター教員の「伝えたいこと」を中心として検討されており、経験の浅い教員の「学びたいこと」に焦点を当てたメンタリングの検討は十分とは言い難い。そこで、本研究では経験の浅い教員の自己課題に焦点を当てたメンタリング体制を検討することを目的とした。

【方法】

(1) 倫理的配慮：A大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻研究倫理ガイドラインに基づいて、学校長をはじめ対象者に研究の趣旨や方法、結果の公表を説明し、同意を得た。

(2)対象者：B県立C特別支援学校全教員 106 名を対象とした（経験の浅い教員 15 名、先輩教員 85 名、管理職 6 名)。経験の浅い教員は特別支援学校勤務３年未満の教員、先輩教員は特別支援学校勤務４年目以降で、かつ管理職を除く教員とした。

(3)手続き

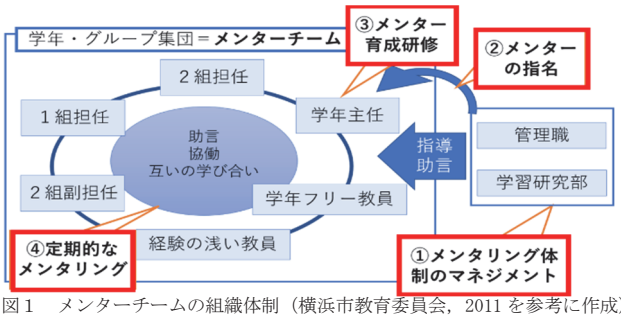


図１　メンターチームの組織体制（横浜市教育委員会，2011 を参考に作成）

①メンターチーム体制のマネジメント

学習研究部をメンタリング体制構築の中心組織とし、実践を進めた。

②メンターの指名とメンターチームの結成

学年主任など指導的立場にある教員をメンター教員として指名するとともに、学年会やグループ会のメンバーでメンターチームを結成した。

③メンター育成研修

メンター教員にメンタリングに関する基礎研修を行った。

④定期的なメンタリング活動

経験の浅い教員の自己課題をメンターチームで共有し、その課題に即した助言等（メンタリング）を行った。学年会やその終了後に行った。

(4)評価分析方法

①先輩教員による評価

「経験の浅い教員の目標達成に関する支援」５項目４件法。

「経験の浅い教員に伝えられていること」１項目２件法、10 項目４件法。

②経験の浅い教員による評価

「自己課題への取り組み」５項目４件法。

４件法については事前、中間、事後で評価点の平均値の差について、対応のあるデータの t 検定により分析した。

③社会的妥当性の評価

12 月に、全教員を対象に、本実践の目的、方法、結果の妥当性に関する５項目４件法と自由記述を得て分析した。

【結果と考察】

(1) 先輩教員：経験の浅い教員の目標達成に対する支援が５項中４項目で有意に向上した。特に、メンターチームの先輩教員は、５項目すべてで有意な向上が見られた（表１)。

表１　経験の浅い教員の目標達成に関する支援の変化

属性	評価項目	5月 Mean	5月 SD	7月 Mean	7月 SD	11月 Mean	11月 SD	5月と7月 P	7月と11月 P	5月と11月 P
先輩教員 (N=68)	目標の理解	1.78	0.69	2.59	0.93	2.71	1.04	**	ns	**
	情報の提供	1.87	0.75	2.18	0.75	2.28	0.79	**	ns	**
	助言等	2.54	0.95	2.90	0.90	2.84	0.84	**	ns	*
	改善の支援	2.43	0.90	2.62	0.95	2.65	0.81	ns	ns	ns
	悩みを話す機会の提供	2.40	0.93	2.63	0.88	2.84	0.84	*	*	**
メンターチームの先輩教員 (N=44)	目標の理解	1.73	0.66	2.86	0.90	3.02	0.90	**	ns	**
	情報の提供	1.77	0.68	2.25	0.78	2.36	0.72	**	ns	**
	助言等	2.43	0.97	2.98	0.82	3.00	0.72	**	ns	**
	改善の支援	2.34	0.89	2.73	0.85	2.80	0.70	**	ns	**
	悩みを話す機会の提供	2.39	0.92	2.68	0.80	2.95	0.71	*	*	**
メンターチームに属さない先輩教員 (N=24)	目標の理解	1.88	0.74	2.08	0.78	2.13	1.03	ns	ns	ns
	情報の提供	2.04	0.86	2.04	0.69	2.13	0.90	ns	ns	ns
	助言等	2.75	0.90	2.75	1.03	2.54	0.98	ns	ns	ns
	改善の支援	2.58	0.93	2.42	1.10	2.38	0.92	ns	ns	ns
	悩みを話す機会の提供	2.42	0.97	2.54	1.02	2.63	1.01	ns	ns	ns

ns有意差なし　*5%水準で有意　**1%水準で有意

(2) 経験の浅い教員：自己課題の取り組みの５項目中４項目で平均値が増加した。特に「今年度の目標を学年会に報告する」という項目について有意な向上が見られた。 全校の教員や児童にも同様な傾向が見られた。

(3) 社会的妥当性の評価：全体で見ると肯定的な回答が 91.6%であった。自由記述では「経験の浅い教員の自己課題やそれに向けた取り組みを知ることで、協力や助言をしやすい状況や効率の良い育成につながった。」「日々の学年やグループでの打合せや話し合いなどのすべてが、メンタリングの場になっていると感じた。」という回答を得た。

以上の結果から、経験の浅い教員の自己課題に焦点を当てたメンタリングを行うこと、学年、グループ単位でメンターチームを結成し、学年会等を利用してメンタリングを行うこと、この２点がメンタリング体制構築として重要な要素であるということが確認された。今後はメンターチームに属さない先輩教員にもメンタリングの意識を広めていくため体制の検討が課題である。

【文献】

1) 中央教育審議会(2015)：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について　学び合い，高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて(答申)」．

2) 横浜市教育委員会(2011)：「『教師力』向上の鍵ー『メンターチーム』が教師を育てる、学校を変える」．時事通信社.

(MATSUMOTO Mitsuo, HIRASAWA Noriko, DEGUCHI Kazuhiro)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 病弱虚弱、行動・情緒障害 P2C-20

強度行動障害のある特別支援学校卒業生の現状と課題

－所属事業所に対する聞き取り調査を踏まえて－

○矢野川　祥典[1)]　　○大久保　裕也[2)]

1)福山平成大学　2)高知大学教育学部附属特別支援学校

KEY WORDS:強度行動障害　特別支援学校卒業生　聞き取り調査

【問題と所在】

筆者が勤務していた特別支援学校卒業生である対象者Aは、高等部1年生 3 学期頃(2017 年)から強度行動障害と判定される特徴的な行動が頻繁に見られるようになり、家庭生活や学校生活で深刻な状況となった。具体的な行為として、自身の頭を壁や床にぶつけたり手首付近に噛みついたりといった自傷行為、他者に掴みかかって頭突きをしたり噛みついたりといった他害行為、激しいこだわり等がみられた。

本研究では、厚生労働省による強度行動障害の定義と判定基準に基づき 2018 年に実施した調査研究を踏まえ、卒業後 5 年目の現在(特別支援学校卒業から 4 年 2 カ月)、対象者 A の実態を調査した。在学時の担任により、通所利用している事業所の担当者に聞き取り調査を実施、在学時の実態と比較検討し、対象者 A の現状と課題を明らかにすることを目指す。

【方法】

厚生労働省による「強度行動障害児(者)の医療度判定基準『強度行動障害スコア』(以下、スコアという)」によると、10 点以上を強度行動障害、20　点以上を特別支援処遇事業の対象とみなしている。これに基づき、在学時の 2018 年に実施した A の実態を踏まえ 2023 年の調査と比較検討する。今回、2023 年 5 月に調査し検査時生活年齢は 22 歳 7 カ月、2018 年 5 月の検査時生活年齢は 17 歳 7 カ月であった。なお、新版 K 式発達検査 2001(実施日 2017 年 3 月､検査時生活年齢は 16 歳 5 カ月)では認知・適応領域 2 歳、言語・社会領域 1 歳 1 か月、全領域発達年齢は 1 歳 11 か月である。倫理的配慮として、対象者 A の保護者にデータの使用目的や取得方法を説明、本人の代諾として保護者及び所属事業所施設長の了承を得た上で検査実施、発表の承諾を得ている。筆者の所属機関においては、所属学科研究倫理委員を通し倫理的に問題がない旨、確認を得ている。

【結果と考察】

まず、2018 年に実施した調査結果を振り返ると、11 項目中当てはまらない項目は「7 排せつに関する強度の障害」の 1 項目のみで、7 項目で最も高い 5 点、2 項目で 3 点、1 項目で 1 点を示した。結果、総得点が 42 点となり心身の状態の不調や周囲の対応の危険性、緊急度の高さを示した。ちなみに 2017 年 11 月実施の 1 回目調査スコアは 46 点とさらに高い数値を示す。

表1 強度行動障害児(者)の医療度判定基準強度行動障害スコア

－2018 年調査より－

行動障害の内容	行動障害の目安の例示	1 点	3 点	5 点
1 ひどく自分の体を叩いたり傷つけたりする等の行為	肉が見えたり、頭部が変形に至るような叩きをしたり、つめをはぐなど。	週 1 回以上	日 1 回以上	1 日中
2 ひどく叩いたり蹴ったりする等の行為	噛みつき、蹴り、なぐり、髪ひき、頭突きなど、相手が怪我をしかねないような行動など。	月 1 回以上	週 1 回以上	1 日に頻回
3 激しいこだわり	強く指示しても、どうしても服を脱ぐとか、どうしても外出を拒みとおす、何百メートルも離れた場所に戻り取りに行く、などの行為で止めても止めきれないもの。	週 1 回以上	日 1 回以上	1 日に頻繁
4 激しい器物破損	ガラス、家具、ドア、茶碗、椅子、眼鏡などをこわし、その結果危害が本人にもまわりにも大きいもの、服をなんとしてでも破ってしまうなど。	月 1 回以上	週 1 回以上	1 日に頻繁
5 睡眠障害	昼夜が逆転してしまっている、ベッドについていられず人や物に危害を加えるなど。	月 1 回以上	週 1 回以上	ほぼ毎日
6 食べられないものを口に入れたり、過食、反すう等の食事に関する行動	テーブルごとひっくり返す、食器ごと投げるとか、椅子に座っていれず、皆と一緒に食事できない。便や釘・石などを食べ体に異常をきたした偏食など。	週 1 回以上	ほぼ毎日	ほぼ毎食
7 排せつに関する強度の障害	便を手でこねたり、便を投げたり、便を壁面になすりつける。強迫的に排尿排便行為を繰り返すなど。	月 1 回以上	週 1 回以上	ほぼ毎日
8 著しい多動	身体・生命の危険につながる飛び出しをする。目を離すと一時も座れず走り回る。ベランダの上など高く危険なところに上る。	月 1 回以上	週 1 回以上	ほぼ毎日
9 通常と違う声を上げたり、大声を出す等の行動	たえられない様な大声を出す。一度泣き始めると大泣きが何時間も続く。	ほぼ毎日	1 日中	絶えず
10 パニックへの対応が困難	一度パニックが出ると、体力的にもとてもおさめられずつきあっていかれない状態を呈する。			困難
11 他人に恐怖感を与える程度の粗暴な行為があり、対応が困難	日常生活のちょっとしたことを注意しても、爆発的な行動を呈し、かかわっている側が恐怖を感じさせられるような状況がある。			困難

次に、2023 年調査結果を示す。事業所担当者によると該当は 3 項目となる。項目 3、5～11 は現在、該当しないほど減少したとのことである(表 2 で項目 5～11 は該当無のため省略)。強度行動障害は思春期頃、その行為が最も激しく顕著になり、成人期になると徐々に落ち着く傾向にあるといわれている。その傾向が明確に当てはまる結果が、このスコアで示された。

表 2 強度行動障害児(者)の医療度判定基準強度行動障害スコア

－2023 年調査より－

行動障害の内容	行動障害の目安の例示	1 点	3 点	5 点
1 ひどく自分の体を叩いたり傷つけたりする等の行為	肉が見えたり、頭部が変形に至るような叩きをしたり、つめをはぐなど。	週 1 回以上	日 1 回以上	1 日中
2 ひどく叩いたり蹴ったりする等の行為	噛みつき、蹴り、なぐり、髪ひき、頭突きなど、相手が怪我をしかねないような行動など。	月 1 回以上	週 1 回以上	1 日に頻回
3 激しいこだわり	強く指示しても、どうしても服を脱ぐとか、どうしても外出を拒みとおす、何百メートルも離れた場所に戻り取りに行く、などの行為で止めても止めきれないもの。	週 1 回以上	日 1 回以上	1 日に頻繁
4 激しい器物破損	ガラス、家具、ドア、茶碗、椅子、眼鏡などをこわし、その結果危害が本人にもまわりにも大きいもの、服をなんとしてでも破ってしまうなど。	月 1 回以上	週 1 回以上	1 日に頻繁

【課題と展望】

2017 年 2 月に体調を崩して以降、強度行動障害の特徴が顕著となり、卒業前に状態がやや上向いた対象者 A だが、現状まで回復することは予想できなかった。また、場面によりヘッドギア装着が可能となったこと、自傷行為は依然激しいものの他害行為が著しく減少したことが示された。服薬による対応は欠かせないものの、学校在学時から支援の基本としていた「絵カード交換式コミュニケーションシステム」は引き継がれ、事業所で支援に活用していることが分かった。在学時から現在まで継続した視覚支援に基づくスケジュールなどの構造化は、回復を図る上で重要な視点といえるだろう。

【文献】

厚生労働省(1993),別紙 14 の 2 強度行動障害児(者)の医療度判定基準「強度行動障害スコア」

（YANOGAWA　Yoshinori，OOKUBO　yuya）

公立小学校通常の学級における行動問題改善のための行動コンサルテーション実践

－授業妨害行動と離席行動の低減をめざして－

松岡 勝彦
（山口大学 教育学部）

KEY WORDS: 授業妨害・離席行動 現職教員 行動コンサルテーション

Ⅰ．はじめに

本研究では、公立小学校通常の学級に在籍する児童２名を対象とし、大声を出す授業妨害行動と授業中における離席行動を低減し、授業に参加する行動が生起（増加）するように、長期研修派遣教員と協働して行動コンサルテーションを実施し、その効果等について検討した。

Ⅱ．研究１

１．方法

（１）参加者：大声を出す授業妨害行動のみられる児童１名、担任、研修教員、発表者であった。

（２）倫理的配慮：保護者、学校長、担任に対して、研究目的・個人情報保護・承諾の自由・研究途中で断っても不利益を被らないこと等について口頭及び文書による説明を行い、同意を得た。

（３）標的行動：大声を出す授業妨害行動とした。

（４）学校訪問期間：長期研修派遣教員は、Ｘ年７月～Ｘ年１月まで計 13 回（9:00～13:30）訪問した。

（５）手続き：①ベースライン期　生活科授業のある３日間（8:25～14:30）測定した。担任は大声行動に対して基本的には消去を実施していたが、このことを含め「普段通りに」対応してもらった。②介入期　図工及び体育の授業における担任の支援（ほめる、即対応、側位置、短い指示、モデル等をカードで垂直提示した。③フォローアップ期　15 日後、3 週間後に測定した。④事後インタビュー　担任と保護者に実施した。⑤維持状況の確認　長期休業明けの１ヵ月間、担任、特別支援コーディネーター、管理職に対して聞き取りを行い、さらに授業参観（行動観察）も行った。

２．結果

ベースライン期は71.0回、33.0回、18.0回、介入期は5.1回、1.0回、フォローアップ期では1.0回、1.0回、3.6回であった。

３．考察

ベースライン期では減少傾向がみられたが、担任・管理職の困っている様子に変化がみられなかったため、介入を導入した。介入期以降は適切行動への正の強化子（例；着席行動への注目）の提示が奏功し、大声を出す行動が減少した。また、モニターを活用した指示・即時 FB は他児にとっても好影響を及ぼしたと考えられた（大対, 2016；米沢谷・柘植, 2020）。負担感について良好なコメントを得たが、①担任によるモデル、②他教科・他児童への有効性、②担任の要望を重視、③視認による FB、垂直サイン等が効果的であった。

Ⅲ．研究２

１．方法

（１）参加者：ASD と ADHD の診断があり、離席行動のみられる児童１名、担任、支援教員、研修教員、発表者であった。

（２）倫理的配慮：保護者、学校長、担任に対して、研究目的・個人情報保護・承諾の自由・研究途中で断っても不利益を被らないこと等について口頭及び文書による説明を行い、同意を得た。また、山口大学における人を対象とする一般的な研究に関する審査委員会の承認（管理番号：202107001）を得た。

（３）標的行動：授業中における離席行動とした。

（４）学校訪問期間：Ｘ年 10 月～Ｘ年 12 月まで計 14 回訪問した。

（５）手続き：①ベースライン期　４日間（8:25～14:30）、担任に対しは「普段通り」に対応してもらった。②介入１期「授業開始時、必ずＣさんに注目する」「授業をチャイム音で確実に開始・終了する」「読書等をしてもよい条件を明示する」こととした。③介入２期　「チャイムが鳴ったら帰る」等を約束した。④介入２’期　「Ｃさんが○○したら△△しましょう」等を付加した。⑤介入３期　「合法的な」離席機会の確保等を実施した。⑥事後インタビュー　保護者と担任にインタビューを実施した。⑦維持の確認　長期休業明けに担任、管理職に対して聞き取りを行い、さらに授業参観（行動観察）も行った。

２．結果

ベースライン期は 12 回、５回、９回、７回、介入１期は２回、４回、介入２期は２回、２回、介入２‘期は２回、介入３期はともに０回であった。

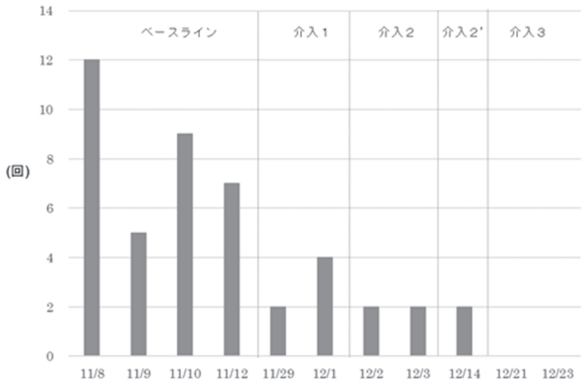


Fig.　標的行動の生起回数推移

３．考察

介入２期において、授業の開始と終了を時刻通り行ったこと、好みの活動を遂行するために必要な物品は予め手元に確保して置かせたこと、着席行動に対して担任が頻繁に注目したこと、以上により離席行動が減少したと考えられた。介入３期においては「合法的」離席（文科省, 2021）の指示を行ったことが離席行動を「０」にまで減少させたと考えられた。そして、適切行動も増加し、担任の負担感は軽減した。介入案については担任によるアレンジ可としたが、このことが継続した支援につながったのであろう（道城, 2012）。研究２では、支援員も可能な範囲で参加したが、支援員になるべく多く参加してもらうためには、担任を含めた時間調整等に関する配慮が必要である。

本研究を行うにあたり、奥田薫先生（山口県公立小学校）のご協力を得ました。心より感謝申し上げます。　（MATSUOKA Katsuhiko）

家庭場面における自閉スペクトラム症児の行動問題変容と母親の心理的変化の検討

-自己記録とトークン・エコノミー法を用いた介入を通して-

〇棚田千尋　　井澤信三
（兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻）

KEY WORDS: 行動問題　自己記録　心理的変化

（目的）

本研究では自己記録とトークン・エコノミー法による行動問題の低減と望ましい行動の増加といった行動の変容と母親の心理的変化を明らかにすることを目的とする。

（方法）

1. 対象児・者

研究開始時、小学校通常学級 2 年で、自閉スペクトラム症、注意欠如・多動症の男児（以下、A 児）とその母親とした。家族構成は父親、母親、A 児、弟（4 歳）であった。

2. アセスメント

母親にアンケートとインタビューを行い、A 児の標的行動となる行動問題、望ましい行動及びバックアップ強化子の候補を出した。家庭場面での母親の主訴は「弟に当たること（暴言・暴力)」等であった。

3. 介入デザイン及び手続き

A 児の自宅を介入場面とした。期間は X 年 11 月から X+1 年 5 月までの全 14 週であった。ベースライン、介入 1-1、1-2 による AB デザインを適用した。A 児への介入手続きは、小笠原・末永（2013）を参考に作成し、自己記録とトークン・エコノミー法を適用した。母親の心理的変化を検討するために、平日及び介入 1-1 では放課後等デイサービスに行く土曜日に母親へ日記の記入を依頼した。また、研究実施者は週に 1 回家庭での様子について 15 分程度聞き取った。

4. A 児の標的行動

行動問題の標的行動は、介入 1-1 において「弟を叩く」、介入 1-2 において「弟を泣かす（暴言など)」とした。望ましい行動の標的行動は、介入 1-1 において『放課後等デイサービス・学童の先生に「さようなら」を言う』等 3 つ、介入 1-2 においては「お風呂を上がったら、5 分以内にパジャマを着る」等 4 つであった。

5. 評価・分析方法

1) 標的行動:行動問題について 1 週間毎に生起の有無の数を記録があった日数で割り、生起率を算出した。

2) 母親の心理的変化:母親の日記の記述と週に 1 回の聞き取り内容をそれぞれ時系列でまとめ、ポジティブ（例:「多少叩くことは減っていると思う。」)、ネガティブ（例:「寝る前に 2 回叩いて泣かせていました。」）に分けた。介入期の前期（3〜5 週目)、中期（6〜9 週目)、後期（10〜14 週目）で、それぞれのポジティブとネガティブの数を出し、その合計で割り、前期、中期、後期のポジティブとネガティブの割合を算出した。また、前期、中期、後期のポジティブとネガティブの数について分散分析を行った。母親の日記は、行動問題の有無におけるポジティブとネガティブの数について t 検定を行った。また、母親に対し、介入の前後で、GHQ-28（中川・大坊,1985）及び育児自己効力感アンケート（田坂,2003）を行い、本研究に伴うストレス値や育児自己効力感の変化を比較した。

6. 倫理的配慮

保護者に対し、研究の目的・個人情報の保護及び発表について書面及び口頭にて説明し、書面にて同意を得た。

（結果）

1. 標的行動の結果

行動問題の週毎の生起率を Fig.1 に示した。簡単に結果について記述する。

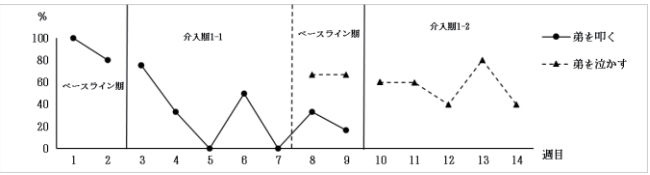


Fig.1 母親が記録した行動問題の週毎の生起率

2. 母親の心理的変化の結果

1) ポジティブ・ネガティブの生起率の結果

①母親の日記：前期はポジティブ 5（33.3%）／ネガティブ 10（66.7%)、中期はポジティブ 15（45.5%）／ネガティブ 18（54.5%)、後期はポジティブ 10（33.3%）／ネガティブ 20(66.7%)であった。分散分析の結果、前期、中期、後期に有意な差はなかった。行動問題が無かった 24 日のうち、ポジティブが多い日は 11 日、行動問題があった 24 日のうち、ネガティブが多い日は 17 日であった。t 検定の結果、行動問題があった日のポジティブとネガティブに有意な差があった(P＜0.01)。

②聞き取りにおける母親の発言：前期はポジティブ 11（28.9%）／ネガティブ 27（71.1%)、中期はポジティブ 9（28.1%）／ネガティブ 23（71.9%)、後期はポジティブ 14（35.9%）／ネガティブ 25（64.1%）であった。分散分析の結果、前期、中期、後期に有意な差はなかった。

2) 介入前後のアンケート結果

育児自己効力感尺度の事前事後では、「子どもに自己統制させる自信」が 2.3 から 3.3 に増加した。GHQ-28 の事前事後では、介入前は「身体的症状」、「不安と不眠」「社会的活動障害」「うつ傾向」すべてが中等度以上の症状であったが、介入後は「身体的症状」が軽度になった。

（考察）

行動問題があった日の母親の日記から、A 児の行動問題は母親のネガティブな感情につながると考えられる。

介入により A 児の行動問題は増減を繰り返しながら減少していったが、母親のストレスや育児自己効力感には大きな影響は見られなかった。しかし、A 児自身の記録行動などにより行動問題が抑制され、母親の A 児に自己統制させる自信につながったことが考えられる。

前期から中期にかけて A 児の行動問題が減少しても母親の心理が明確にポジティブな変化をすることはなかった。A 児にとって行動問題を抑えることで得られる母親からのポジティブなフィードバックがなかったことが後期の行動問題の生起に影響を与えた可能性が考えられる。

（主要文献）

小笠原恵・末永統(2013). 特殊教育学研究, 51(2),147-156.

(TANADA Chihiro, ISAWA Shinzo)

日本における場面緘黙の研究動向に関する研究

事例論文アブストラクトの計量テキスト分析
○飯村大智[1)]・辻田那月[2)]・萩原広道[3)]
[1)]筑波大学人間系 [2)]大阪大学国際共創大学院学位プログラム推進機構 [3)]大阪大学大学院人間科学研究科
KEY WORDS: 場面緘黙 テキストマイニング 研究動向

【目的】

本研究では，場面緘黙の事例論文について，アブストラクトの計量テキスト分析を通して場面緘黙研究の国内動向およびその推移を俯瞰する系統的レビューを実施し，今後の緘黙研究の発展に向けた示唆を得ることを目的とした。

【方法】

日本の場面緘黙の臨床研究についてのスコーピングレビュー[1)]で得られたデータセットを対象文献とした。二段階スクリーニングにより，それら全ての対象文献を第一・第二著者がブラインドで判定した。適格性基準については，対象は緘黙症状を有する場面緘黙児者であること，年齢や診断の有無は問わないこと，専門家による臨床的介入・支援が行われていること，研究デザインやアウトカムの有無は問わないこととした。各文献においてタイトルおよびアブストラクトのテキストを抽出し，形態素単位で単語を抽出し，その抽出語について頻度分析を行った。ひとつの文献内の重複単語は除外した。発表時期による抽出語の比較を行うため，全文献数を発表年月でソートし，文献数が均等になるように 3 群に分けた。語と語のつながりについては共起ネットワークを作成することで単語間の共起性・関連性を調べた。作成された各サブグラフについて，それぞれのテーマに属する語をそのテーマのコンセプトとしてコーディングし，発表時期でテーマごとの語の出現数を調べた。

【結果】

対象となった 1,078 件のうち，適格性基準を満たした 89 件を分析対象とした。文献ごとのタイトルとアブストラクトを合計した平均文字数は 404.6 文字，標準偏差は 134.0 文字であり，形態素の総抽出数は 21,063 語（687 文）であった。助詞や助動詞などの機能語を除外した 8,906 語を分析対象とした。文献で使用されていた語は，多い順に「場面緘黙（80 文献）」「行う（49 文献）」「関係（39 文献）」「事例（37 文献）」「報告（37 文献）」「症状（36 文献）」となった。訓練技法・治療法としては「遊戯療法」が最も多く抽出され（16 文献），次に「心理療法（11 文献）」「行動療法（8 文献）」「（刺激）フェイディング（8 文献）」「箱庭療法（6 文献）」「エクスポージャー（5 文献）」などの語が続いた。併存症・併存障害としては，「自閉症スペクトラム（7 文献）」「発達障害（5 文献）」「言語発達遅滞（3 文献）」「情緒障害（3 文献）」「精神障害（3 文献）」「不安障害（3 文献）」などの語が多く含まれた。

文献の発表時期について，文献数で 3 群に分けると，前期（1969～2004 年の 30 件），中期（2004～2014 年の 30 件），後期（2015～2021 年の 29 件）となった（図 1）。抽出語について，文献の発表時期における抽出語の推移を調べた。各群（前期・中期・後期）において，抽出数の多かった上位 70 語における，抽出語と上位からの番号（順位）を示すと，「治療(8)」「問題(15)」「歳(29)」「心理(39)」「症例(49)」「家族(54)」「家庭(55)」などは前期から後期にかけて減少の傾向を示した。また，「関係(3)」「母親(14)」「面接(23)」「言語(35)」「遊戯療法(46)」「意味(53)」などは後期で低値を示した。一方で，「支援(30)」「示す(31)」「介入(34)」「発話(50)」などは前期から後期にかけて増加の傾向を示した。また，「検討(16)」「有効(37)」「自分(58)」は前期で低値を示した。

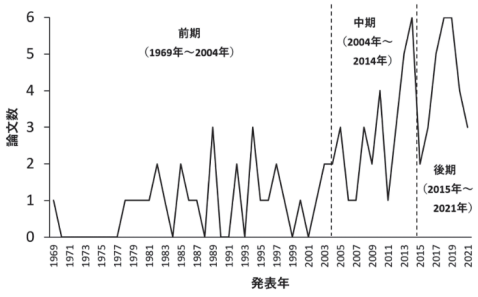


図 1　対象文献の発表年

共起ネットワークとして 4 つのサブテーマが作成された。「緘黙への治療」を構成する抽出語は前期で有意に出現数が多い一方で中期では少なく，「場面緘黙と学校」は前期に有意に出現数が少なく，「母子の面接過程」は「中期」で出現数が多い一方で「後期」には少なくなることがわかった（図 2）。

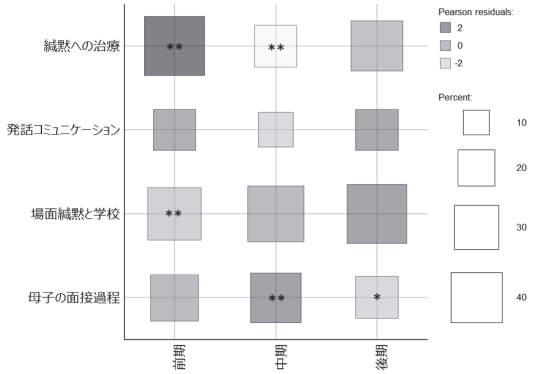


図 2　各テーマの時期ごとの出現頻度 ** $p < .01$, * $p < .05$

【考察】

訓練技法・治療法としては「遊戯療法」が最も多かった。認知・行動療法的なアプローチが多く報告されている海外と比べるといくらかの相違点がある可能性が推察された。併存症・併存障害としては，「自閉症スペクトラム」「発達障害」が多く報告され，場面緘黙との関連性については今後のさらなる検証が求められるだろう。

前期から中期，後期にかけて全体としては「緘黙の治療」や「母子の面接過程」をテーマとした語は減り，一方で「場面緘黙と学校」をテーマとした語は増えていることが示された。障害が国際機能分類の枠組みで考えられるようになり，場面緘黙の症状を一方的な治療対象とするのではなく，学校などの環境との相互作用の中で必要な支援を行っていくという治療構造の変化が示唆される。

(文献)
1) Iimura, D., Tsujita, N., & Hagihara, H. Prospects for clinical trials on selective Mutism in Japan: a scoping review of Japanese literature. (in submission)

(IIMURA Daichi, TSUJITA Natsuki, HAGIHARA Hiromichi)

我が国における RRBIs に関する行動的介入のレビュー

〇髙橋甲介
（長崎大学教育学部）

KEY WORDS: 行動、興味、または活動の限定された反復的な様式（RRBIs）、応用行動分析学、介入

Ⅰ．目的

行動、興味、または活動の限定された反復的な様式（Restricted and Repetitive patterns of Behavior and Interests, 以下 RRBIs）は、自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder, 以下 ASD）を定義する主要な障害特性の 1 つである（American Psychiatric Association, 2013）。しかし、ASD を定義するもうひとつの主要な障害特性である「社会的相互作用における質的障害」に関する行動的介入研究と比べると、RRBIs に関する行動的介入研究の蓄積は少ないことが指摘されている（Boyd et al., 2012）。その一方で、国外においては RRBIs に対する行動的介入の研究動向がいくつかの論文でまとめられている（例えば、Boyd et al., 2012 ; Wei et al., 2021）。しかしながら我が国においては RRBIs に対する行動的介入の動向についてまとめたものはほとんどない。そこで本研究では、我が国の RRBIs に対する行動的介入の動向についてまとめ、国外の動向と比較することにより、その動向の特徴と今後の研究の方向性を示すことを目的とする。

Ⅱ．方法

2023 年 4 月に国立情報学研究所の CiNii Research を用い、キーワード検索を行った。検索は Wei et al.（2021）を参考に、「自閉」または「広汎性発達障害」または「アスペルガー」の障害種に関するキーワードと、「反復」または「ステレオタイプ」または「儀式」または「限定」または「固執」または「興味」または「同一性」または「自己刺激」または「こだわり」または「常同」または「エコラリア」の RRBIs に関するキーワードを組み合わせて行った。その結果、713 件の文献が選定された。この中から学会や出版社が発行している学術雑誌や大学や研究機関等が発行している紀要論文でない文献や重複している文献を除外した 554 件の論文をレビュー対象論文とした。レビュー対象論文についてはタイトルと要約を読み、以下の基準で分析対象論文をさらに選定した。①RRBIs がみられる ASD 児者が対象になっている、②介入効果を明らかにするために行動指標が従属変数として測定されている、③従属変数が RRBIs に該当する行動か RRBIs と競合する代替行動である、④行動分析学の理論に基づく介入が行われている。選定された分析対象論文は、先行研究を参考に、以下の観点でデータ抽出を行い、コーディングを行った。①参加者の人口統計学的特徴（性別・年齢・知的障害の有無）、②介入者の特徴（大学教職員および学生・専門機関職員・学校の教職員・保護者）、③介入の場面設定（大学・専門機関・学校・家庭・職場）、④RRBIs のトポグラフィ（高次の RRBIs・低次の RRBIs）、⑤RRBIs の機能（自動強化・社会的強化・特定されていない）、⑥介入手続き（単一コンポーネントからなる介入手続き・複合したコンポーネントからなる介入手続き）、⑦研究デザイン（グループ比較研究法・単一事例研究法（介入期のみ・AB デザイン・反転デザイン・多層ベースラインデザイン・操作交代デザイン・基準変更デザイン等）。介入手続きの単一コンポーネントについては、①先行事象の操作（動機づけ操作・RRBIs や望ましい行動の弁別刺激の操作等）、②結果事象の操作（RIRD・競合行動または代替行動の分化強化・抑制的な刺激性制御の獲得等）、③行動変動性に対する分化強化、の観点で整理を行った。

Ⅲ．結果

554 件のレビュー対象論文のタイトルおよび要約から、19 件の分析対象論文を選定した。また、分析対象論文の文献リストを読み、2 件の論文を分析対象論文に追加した。さらに、「RIRD」のキーワードで CiNii Research による検索を行い、1 件の論文を分析対象論文に追加した。従って、合計 22 件の論文が分析対象論文となった。

22 件の論文の参加者は合計 32 名で、そのうちの 30 名（93.8%）が知的障害を伴っていた。介入者は大学教職員および学生が行っている研究が 13 件（56.5%）と最も多く、続いて療育や福祉の専門機関職員が 7 件（30.4%）、学校の教職員が 1 件（4.3%）、保護者が 2 件（8.7%）であった。介入の場面設定は大学と専門機関がそれぞれ 8 件（34.8%）と最も多く、続いて学校が 3 件（13.0%）、家庭が 4 件（17.4%）、職場が 1 件（4.3%）であった。RRBIs のトポグラフィは、低次の RRBIs を対象とした研究が 14 件（60.9%）と最も多く、続いて高次の RRBIs を対象とした研究が 7 件（30.4%）、両 RRBIs を対象とした研究が 1 件（4.3%）であった。RRBIs の機能については、特定されていた研究は 12 件（52.2%）であり、11 件（47.8%）は特定されていなかった。特定されていた RRBIs の機能の内訳は、自動強化が 6 件、社会的強化が 6 件であった。介入手続きは単一コンポーネントからなる介入手続きを実施している研究が 6 件（26.1%）、複合したコンポーネントからなる介入手続きを実施している研究が 16 件（69.6%）であった。単一コンポーネントからなる介入手続きとしては、先行事象の操作が 5 件（自己刺激行動の機能にマッチした玩具での遊びを促すなど）、後続事象の操作が 1 件（フリーオペラント法）であった。複合したコンポーネントからなる介入手続きでは、先行事象の操作と結果事象の操作の両方が行われている研究がほとんどであった（RRBIs の生起に関する弁別刺激の撤去と望ましい行動の分化強化など）。行動変動性に対する分化強化に関する研究は 0 件であった。研究デザインについては、グループ比較研究法のみを用いている研究は 2 件（8.7%）と少なく、ほとんどの研究（20 件）で単一事例研究法が用いられていた。しかしながら内訳を見ると、介入条件のみの研究が 6 件、AB デザインを用いた研究が 6 件と多かった。

Ⅳ．考察

「社会的相互作用における質的障害」に関する行動的介入研究と直接比較をしていないが、我が国においても RRBIs に関する行動的介入の研究数は少ない傾向がみられた。また、国外の研究動向と同様に、低次の RRBIs に対する行動的介入と比べ、高次の RRBIs に対する行動的介入が少ない傾向がみられた。国外の研究動向と異なる傾向として、RRBIs への行動的介入に関して単一コンポーネントからなる介入手続きの効果を検討する研究が少ないこと、先行事象の操作による介入として、動機づけ操作の介入効果について検討した研究が少ないことが示唆された。

（TAKAHASHI Kosuke）

場面緘黙質問票(SMQ)を使用した介入研究のメタ分析

○辻田那月[1)]・飯村大智[2)]・青木瑞樹[3,4)]・萩原広道[5)]
[1)]大阪大学 国際共創大学院学位プログラム推進機構 [2)]筑波大学人間系
[3)]筑波大学大学院 人間総合科学学術院 人間総合科学研究群 [4)]日本学術振興会 [5)]大阪大学大学院 人間科学研究科
KEY WORDS: 場面緘黙 SMQ メタ分析

【目的】

場面緘黙症状を評価する方法に場面緘黙質問票（Selective Mutism Questionnaire; SMQ）がある。SMQ は学校・家庭・社会の 3 つの場面における子どもの発話について、保護者が回答する質問票である。本研究では、SMQ を使用した介入研究のメタ分析を行い、介入によって SMQ の総スコアにどの程度改善が見込まれるかを明らかにすることを目的とした。

【方法】

2021 年に出版された Rodrigues Pereira らによるレビュー[1)]、2021 年以降のデータベース検索および引用文献検索から SMQ を使用した介入研究を抽出した。適格性基準については、対象は年齢を問わず場面緘黙症状を呈する児者であること、場面緘黙への介入を主目的とすること、介入前後の SMQ 得点が記載されていることとした。SMQ は学校 6 項目・家庭 6 項目・社会 5 項目それぞれについて 0（まったく話さない）から 3（いつも話す）までの 4 段階、合計 0〜51 点で評価され、点数が低いほど緘黙症状が重いことを示す。各場面における項目数が異なるため、合計点を全項目数で割った平均点を総スコアとして算出した。ランダム効果モデルを用いて、介入前後での SMQ 総スコアの平均差（加重スコア）と 95%信頼区間（CI）を推定した。

【結果】

先行研究のレビューでは 56 件のうち 5 件が今回の分析に適格であった。またデータベース検索から 138 件、引用文献検索から 2 件が収集され、8 件が最終的な分析対象として同定された（図 1）。

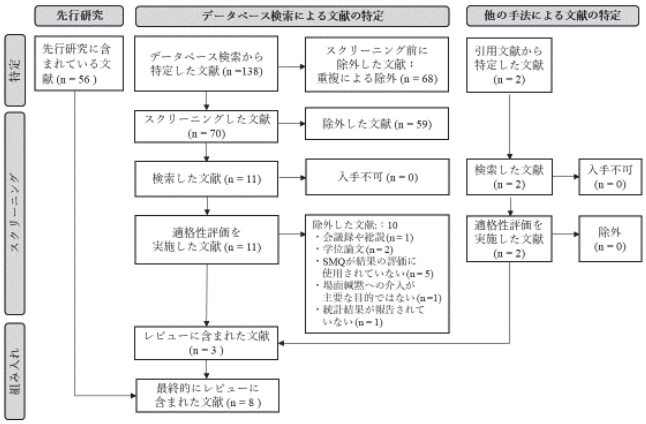


図 1 対象文献決定のフローチャート

対象文献のうち 3 件は RCT 研究、5 件は前後比較研究であった（表 1）。研究デザインの違いによる加重スコアの有意な差はみられなかった。研究参加者の平均年齢は 5.43〜8.45 歳であり、女性の方が多かった。介入方法は親子相互交流療法や統合行動療法などの行動療法をベースにしたものがよく行われていた。

表1. 対象文献の参加者および介入情報

著者・発表年	n	女性率	年齢（SD）	介入方法
RCT研究				
Bergman et al. (2013)	21	47.6%	5.43 (1.16)	統合行動療法
Cornacchio et al. (2019)	29	75.9%	6.6 (1.3)	集中集団行動療法
Ooi et al. (2016)	21	38.1%	8.62 (1.99)	Webベースの行動療法
前後比較研究				
Aldrich et al. (2021)	112	63.4%	7.26 (2.55)	親子相互交流療法
Catchpole et al. (2019)	31	51.6%	6.47 (1.68)	親子相互交流療法
Klein et al. (2017)	40	62.5%	6.78 (1.58)	社会的コミュニケーション不安治療
Oerbeck et al. (2018)	30	66.7%	6 —	学校ベースの行動療法
Tan et al. (2022)	20	45.0%	8.45 (1.96)	VRエクスポージャー

SMQ 総スコアの治療前後の平均差の加重スコアは-0.52［95%CI：-0.29, -0.75］であり、治療により有意に改善することが示された（表 2）。これは SMQ の合計点で 8.84 点[4.93, 12.75]の改善を意味する。

【考察】

SMQ を使用した研究の参加者の特徴は、2021 年に出版されたレビュー[1)]に含まれる他の文献と同様であり、また介入方法も行動療法が第一選択であると報告している先行研究 [2)]と一致している。よって本研究で抽出された文献は場面緘黙の介入研究の一般的特性を備えていると言える。

また治療の結果、SMQ の合計点 8.84 点が改善の指標となることが示された。場面緘黙症状の評価指標が複数使用されており解釈が難しかった先行研究のメタ分析 [3)] に対して、SMQ 単体を対象とした本研究は結果の解釈が容易であり、SMQ を用いた評価において、期待される介入効果を定量的に示した点に意義があると考える。

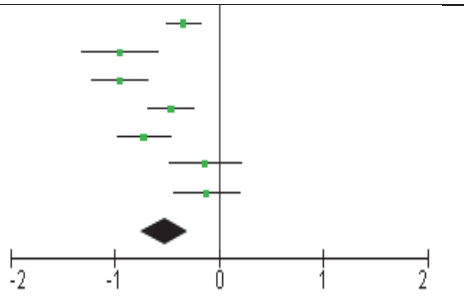
(文献)
[1)] Rodrigues Pereira et al. (2021) Eur Child Adolesc Psychiatry:1–19.
[2)]Muris & Ollendick (2021) Psychol Res Behav Manag 14, 159–167.
[3)] Steains et al. (2021) Child Care Health Dev 47(6):771-781.

(TSUJITA Natsuki, IIMURA Daichi, AOKI Mizuki, HAGIHARA Hiromichi)

表2. 介入前後のSMQ総スコアおよびフォレストプロット

文献	介入前 平均	SD	n	介入後 平均	SD	n	重み	平均差	[95%CI]
Aldrich et al. (2021)	1	(0.45)	93	1.34	(0.51)	57	16.5%	-0.34	[-0.50, -0.18]
Bergman et al. (2013)	0.79	(0.36)	12	1.74	(0.54)	12	12.4%	-0.95	[-1.32, -0.58]
Catchpole et al. (2019)	1.08	(0.46)	31	2.03	(0.59)	30	14.5%	-0.95	[-1.22, -0.68]
Klein et al. (2017)	0.98	(0.39)	33	1.44	(0.53)	33	15.4%	-0.46	[-0.68, -0.24]
Oerbeck et al. (2018)	0.86	(0.35)	30	1.58	(0.61)	30	14.8%	-0.72	[-0.97, -0.47]
Ooi et al. (2016)	0.83	(0.3)	10	0.96	(0.46)	10	12.9%	-0.13	[-0.47, 0.21]
Tan et al. (2021)	1.02	(0.43)	20	1.14	(0.58)	20	13.5%	-0.12	[-0.44, 0.20]
合計			**229**			**192**		**-0.52**	**[-0.75, -0.29]**

フォレストプロット（※左に行くほど症状の改善）



場面緘黙当事者・経験者と対照群における精神・行動の問題と社交不安、発話の関連および比較

田中佑里恵
（京都大学大学院人間・環境学研究科）

KEY WORDS：場面緘黙　精神・行動の問題　パス解析

【目的】

本研究は、場面緘黙当事者、場面緘黙経験者、対照群における精神・行動の問題と社交不安、場面緘黙症状により抑制される発話の程度を比較し、精神・行動の問題と社交不安、発話、群との関連を明らかにする。

【方法】

対象者　場面緘黙当事者 5 名（男性 2 名、女性 3 名；平均 20.80 歳、*SD* = 2.95、18-25 歳）、場面緘黙経験者 21 名（男性 3 名、女性 17 名、その他 1 名；平均 21.29 歳、*SD* = 2.12、18-25 歳）、対照群（大学生）9 名（男性 3 名、女性 6 名；平均 19.44 歳、*SD* = 1.59、18-23 歳）を分析対象とした。

質問項目　ASR（ASEBA）大項目Ⅸ尺度Ⅰ-Ⅸ123 項目 3 件法（0-2；精神・行動の問題）、SFNE12 項目 5 件法（1-5；社交不安）、SMQ-R（改変）16 項目 4 件法（0-3；発話）兼 SMQ-J（改変）15 項目 4 件法（0-3；発話）を用いた。

倫理的配慮・利益相反　京都大学大学院人間・環境学研究科人間情報研究・動物実験倫理委員会の承認を得た（承認番号 30-H-6）。開示すべき利益相反関連事項はない。

【結果】

全体・群別の記述統計量と信頼性係数および場面緘黙経験者群と対照群間でのウィルコクソンの順位和検定（Table 1）　当事者群は検定に十分でない人数のため経験者群と対照群間で検定した結果、不安／抑うつは経験者群、侵入性は対照群が有意に高かった。

パス解析（Table 2, 3, 4）　群別は対照群を基準とした当事者群、経験者群のダミー変数に変換した。SMQ-R と SMQ-J は別にモデルに使用し分析した。有意なパスは、両モデルにて、SFNE から不安／抑うつ、注意の問題、攻撃的行動、規則違反的行動、侵入性、その他の問題へ正、当事者群から攻撃的行動、侵入性へ負、経験者群から侵入性へ負のパスがあった。さらに SMQ-R 使用モデルにて、当事者群から注意の問題へ負、SMQ-R 学校や職場からひきこもり、攻撃的行動へ負、SMQ-R 社会的状況から不安／抑うつへ負のパスがあった。SMQ-J 使用モデルにて、SMQ-J 学校や職場場面（教師や上司）からその他の問題へ負のパスがあった。両モデルは GFI、CFI は良いが χ^2 検定結果、AGFI、RMSEA は良くなく、適合が良いとはいえなかった。

【考察】

群によらず社交不安の高さは多くの問題に、学校や職場およびそのうち教師や上司への発話の抑制は数個の問題に影響があり、治療や支援の必要性がある。家庭での発話の抑制の影響は見られなかった。対照群は分析に共通して侵入性が経験者より高く、パス解析では加えて当事者より高く、当事者および経験者における他者に目立つ行動の少なさが示唆される。当事者の人数やパス解析の適合度が十分でない点は本研究の限界である。

【質問項目の文献】

船曳康子・村井俊哉（2015）ASEBA 行動チェックリスト（18～59 歳成人用）の標準値作成の試み. 臨床精神医学, 44(8), 1135-1141.

笹川智子ら（2004）他者からの否定的評価に対する社会的不安測定尺度（FNE）短縮版作成の試み―項目反応理論による検討―. 行動療法研究, 30(2), 87-98.

角田圭子ら（2022）Selective Mutism Questionnaire 日本版（SMQ-J）の信頼性と妥当性の検討. 不安症研究, 14(1), 47-55.

（TANAKA Yurie）

Table 1　全体・群別の記述統計量と信頼性係数および場面緘黙経験者群と対照群間でのウィルコクソンの順位和検定結果

		全体 (*N*=35)			場面緘黙当事者群 (*n*=5)			場面緘黙経験者群 (*n*=21)			対照群 (*n*=9)			α	経験者群-対照群間	
		Mean	(*SD*)	Median	Mean	(*SD*)	Median	Mean	(*SD*)	Median	Mean	(*SD*)	Median		*W*	*r*
SFNE		47.57	(8.92)	50	47.80	(5.12)	50	50.71	(7.40)	52	40.11	(9.97)	43	.90	154.5	.51
SMQ-R	合計	23.89	(9.51)	23	16.40	(4.98)	15	25.43	(9.59)	25	24.44	(10.01)	25	.92	93.0	.01
	学校や職場	9.29	(4.04)	9	5.20	(2.59)	6	10.05	(3.99)	10	9.78	(3.73)	10	.85	96.5	.01
	家庭や家族	8.37	(3.35)	8	8.20	(3.03)	7	8.76	(3.65)	9	7.56	(2.96)	7	.82	114.5	.16
	社会的状況	6.23	(3.60)	5	3.00	(1.22)	3	6.62	(3.53)	5	7.11	(3.92)	7	.88	82.0	.10
SMQ-J	合計	22.63	(8.80)	22	16.00	(5.00)	15	24.14	(8.90)	25	22.78	(9.20)	23	.91	97.0	.02
	社会場面	4.97	(2.88)	4	2.60	(1.14)	3	5.33	(2.85)	4	5.44	(3.21)	5	.85	88.0	.05
	学校や職場場面（教師や上司）	4.46	(2.13)	4	2.60	(1.14)	3	4.90	(2.23)	5	4.44	(1.88)	4	.75	107.0	.10
	家族関連場面	8.37	(3.35)	8	8.20	(3.03)	7	8.76	(3.65)	9	7.56	(2.96)	7	.82	114.5	.16
	学校や職場場面（同級生や同僚）	4.83	(2.22)	5	2.60	(2.19)	2	5.14	(2.03)	5	5.33	(2.12)	6	.76	86.0	.07
ASR	全問題	79.83	(37.03)	78	66.00	(32.04)	51	87.43	(32.77)	82	69.78	(47.40)	59	.97	125.0	.25
	内向	33.86	(16.18)	31	31.20	(12.56)	26	38.14	(14.85)	39	25.33	(18.65)	25	.95	136.5	.35
	外向	12.89	(8.15)	13	8.20	(6.76)	8	13.05	(5.94)	13	15.11	(12.33)	12	.88	101.5	.05
	Ⅰ不安／抑うつ	18.89	(8.36)	20	17.60	(5.27)	17	21.62	(7.29)	22	13.22	(9.68)	14	.93	143.5 *	.41
	Ⅱひきこもり	8.91	(4.63)	10	7.80	(3.96)	7	10.14	(4.28)	10	6.67	(5.20)	6	.88	133.5	.32
	Ⅲ身体愁訴	6.06	(5.29)	4	5.80	(4.49)	4	6.38	(5.60)	3	5.44	(5.46)	4	.88	109.5	.12
	Ⅳ思考の問題	4.14	(3.81)	4	3.20	(3.63)	2	4.57	(4.19)	4	3.67	(3.16)	3	.81	106.5	.10
	Ⅴ注意の問題	13.00	(7.32)	12	10.20	(6.14)	11	14.38	(6.64)	14	11.33	(9.25)	6	.90	122.5	.23
	Ⅵ攻撃的行動	7.34	(4.34)	8	4.00	(3.39)	3	8.05	(3.61)	8	7.56	(5.77)	6	.81	112.0	.14
	Ⅶ規則違反的行動	3.49	(3.32)	3	2.60	(3.13)	1	3.52	(2.16)	3	3.89	(5.44)	1	.75	121.0	.22
	Ⅷ侵入性	2.06	(2.15)	1	1.60	(1.52)	1	1.48	(1.99)	1	3.67	(2.18)	4	.79	39.5 **	.48
	Ⅸその他の問題	15.94	(6.34)	15	13.20	(5.40)	13	17.29	(5.91)	16	14.33	(7.53)	13	.95	125.0	.25

* p < .05,　** p < .01,　*** p < .001.

Table 2　SMQ-R使用モデルのパス解析結果

構造方程式（因果関係）	β	ASR Ⅰ 不安／抑うつ	ASR Ⅱ ひきこもり	ASR Ⅲ 身体愁訴	ASR Ⅳ 思考の問題	ASR Ⅴ 注意の問題	ASR Ⅵ 攻撃的行動	ASR Ⅶ 規則違反的行動	ASR Ⅷ 侵入性	ASR Ⅸ その他の問題
SFNE		.63 ***	.16	.27	.34	.37 *	.51 **	.39 *	.48 **	.55 **
SMQ-R学校や職場		−.04	−.55 **	−.45	.12	−.36	−.39 *	−.13	−.04	−.19
SMQ-R家庭や家族		−.02	.07	.21	−.10	.20	−.06	−.28	.18	−.18
SMQ-R社会的状況		−.35 *	−.18	−.19	−.17	−.16	−.07	.07	.04	−.04
当事者		−.15	−.26	−.32	−.15	−.38 *	−.62 ***	−.25	−.46 **	−.30
経験者		.12	.27	−.09	−.07	−.03	−.20	−.21	−.76 ***	−.03

共変関係	*r*	SFNE	SMQ-R 学校や職場	SMQ-R 家庭や家族	SMQ-R 社会的状況
SFNE		–			
SMQ-R学校や職場		−.22	–		
SMQ-R家庭や家族		.14	.57 **	–	
SMQ-R社会的状況		−.19	.66 **	.55 **	–
当事者		.28	−.41 *	.07	−.40 *
経験者		.54 **	.03	.18	−.07

決定係数	R^2	ASR Ⅰ 不安／抑うつ	ASR Ⅱ ひきこもり	ASR Ⅲ 身体愁訴	ASR Ⅳ 思考の問題	ASR Ⅴ 注意の問題	ASR Ⅵ 攻撃的行動	ASR Ⅶ 規則違反的行動	ASR Ⅷ 侵入性	ASR Ⅸ その他の問題
		.66	.50	.26	.11	.28	.50	.23	.50	.38

* p < .05,　** p < .01,　*** p < .001.

Table 3　SMQ-J使用モデルのパス解析結果

構造方程式（因果関係）	β	ASR Ⅰ 不安／抑うつ	ASR Ⅱ ひきこもり	ASR Ⅲ 身体愁訴	ASR Ⅳ 思考の問題	ASR Ⅴ 注意の問題	ASR Ⅵ 攻撃的行動	ASR Ⅶ 規則違反的行動	ASR Ⅷ 侵入性	ASR Ⅸ その他の問題
SFNE		.64 ***	.16	.29	.36	.40 *	.52 **	.41 *	.47 **	.60 ***
SMQ-J社会場面		−.27	−.11	−.09	−.05	−.08	.00	.17	.01	.13
SMQ-J学校や職場場面（教師や上司）		−.30	−.35	−.07	−.36	−.32	−.23	.07	−.47 *	
SMQ-J家族関連場面		−.05	.06	.15	−.19	.11	−.13	−.41	.22	−.41
SMQ-J学校や職場場面（同級生や同僚）		.01	−.33	−.15	.20	−.01	−.09	.15	−.13	.37
当事者		−.12	−.24	−.27	−.09	−.32	−.57 **	−.17	−.49 **	−.14
経験者		.14	.28	−.06	−.03	.01	−.17	−.17	−.78 ***	.05

共変関係	*r*	SFNE	SMQ-J 社会場面	SMQ-J 学校や職場場面（教師や上司）	SMQ-J 家族関連場面	SMQ-J 学校や職場場面（同級生や同僚）
SFNE		–				
SMQ-J社会場面		−.11	–			
SMQ-J学校や職場場面（教師や上司）		−.13	.53 **	–		
SMQ-J家族関連場面		.14	.57 **	.47 *	–	
SMQ-J学校や職場場面（同級生や同僚）		−.27	.53 **	.72 **	.58 **	–
当事者		.28	−.35	−.31	.07	−.43 *
経験者		.54 **	−.02	.11	.18	−.04

決定係数	R^2	ASR Ⅰ 不安／抑うつ	ASR Ⅱ ひきこもり	ASR Ⅲ 身体愁訴	ASR Ⅳ 思考の問題	ASR Ⅴ 注意の問題	ASR Ⅵ 攻撃的行動	ASR Ⅶ 規則違反的行動	ASR Ⅷ 侵入性	ASR Ⅸ その他の問題
		.65	.49	.25	.11	.29	.50	.25	.51	.46

* p < .05,　** p < .01,　*** p < .001.

Table 4　SMQ-R使用モデルとSMQ-J使用モデルのパス解析のモデルの適合度

	χ^2	*df*	*p* 値	GFI	AGFI	CFI	RMSEA [90% CI]
SMQ-R使用モデル	10.07	1.00	.002	.97	−2.87	.98	.51 [.26, .81]
SMQ-J使用モデル	10.07	1.00	.002	.97	−3.12	.98	.51 [.26, .81]

インターネットゲーム障害と診断された児童の攻撃行動に対する心理社会的介入

家庭訪問による行動療法の試み

藤田知也

（上越市すこやかなくらし包括支援センター）

KEY WORDs: 攻撃行動　インターネットゲーム障害　行動療法

（問題と目的）

インターネットゲーム症は、インターネットやゲームの過剰な使用により社会生活や精神的健康等に悪影響を及ぼす。特に攻撃的な行動を示す IGD は、複数の領域において機能の低下を招くことから、より積極的な介入が求められる。

IGD に対する介入では、認知行動療法の有効性が示されているが（Kim, Lee, Shim, Balva, Choi, Chey, Shin, & Ahn, 2022）、国内における IGD に関する症例研究は見当たらない。そこで、本研究では、攻撃行動を示す IGD と診断された児童を対象に家庭訪問による行動療法を行い、その効果を検証することを目的とした。

（方法）

(1) 対象児童：公立小学校の通常学級に在籍する小学 2 年生男児（以下、A）であった。小学校に就学後、家庭では親の言うことを聞き入れず、長時間のゲーム使用が目立つようになった。母親がゲームの使用を制限すると、大声や物を投げるなどの攻撃的な行動が出現していた。1 年生 2 学期になると登校しぶりが増し、欠席した日は自宅でゲームをして過ごしていた。小学 2 年生に進級後、不登校状態となり、ゲームの利用時間が平日で平均 10 時間を超え、医療機関から IGD の診断を受けた。小学 2 年 2 学期、母親への暴言や物を投げるなど攻撃行動が増したことから、教育委員会から筆者の所属する行政機関に家庭支援の依頼を受けた。

(2) 機能的アセスメントと介入方針：母親や学校職員へのインタビューおよび観察記録より、攻撃行動は、ゲームのバトルロイヤル利用中における母親によるゲームの中止および登校の促しに関する言語指示が先行し、母親のゲームの中止や登校の促しに関する言語指示の消失が後続することで維持していると推察された。介入では攻撃行動が発生しても安全が確保できるようゲームの利用場所を制限した。ゲームの利用は、A と母親の物理的距離が取れる場所とした。A と母親の物理的距離が取れれば、母親によるゲームの中止や登校の促しが少なくなる可能性があった。また、ゲームの時間利用を対象とした低頻度行動分化強化および代替行動として登校行動の形成を段階的に実施することとした。

(3) 介入期間：X 年 1 月から X+1 年 1 月まで実施された。

(4) 行動の定義：家庭内の物（「襖」「テーブル」「炬燵」「扇風機」「リモコン」）を叩くと投げる行動を攻撃行動と定義した。

(5) 記録方法：攻撃行動は、筆者が家庭訪問前日の生起の有無を口頭で母親に確認した。ゲーム利用時間の測定は、Nintendo Switch の見守り設定を用いた。登校率は（登校した日数）÷（登校すべき日数）×100 で評価した。

(6) 倫理的配慮：保護者から口頭及び書面により、研究の目的、手続き、予想される結果等の説明を行い、承諾を得た。

(7) 介入手続き

約 2、3 週間に 1 回の程度で家庭訪問（#3～24）を行った（#1、2 は学校でのケース会議）。1 回あたりの家庭訪問の時間は、約 50 分であった。介入経過は、介入の内容により 2 期に分けた。

アセスメント期（#1～3）：保護者や学校職員へのインタビューや自宅にて A の行動観察を行った。この情報をもとに機能的アセスメントを行い、介入方針を決定した。

介入 1 期（#4～9）：ゲームの利用場所の設定は、筆者と母親が Wi-Fi の通信速度が速くなるという利点を A に提示したもとで開始した。決められた場所でゲームができたら母親はカレンダーに記録（行動記録）を付けた。筆者と母親は行動記録を用いて決められた場所でゲームができたことに対して言語称賛した。また、低頻度行動分化強化では、ゲームの利用時間の減少に対して、筆者と母親による言語称賛が行われた。

介入 2 期（#10～24）：不登校により学習の遅れはあったが、集団生活や友人関係など学校環境において登校を阻害する事象は、A や母親、学校職員から確認されなかった。また、「学校に行けば友達と遊べて楽しい」など学校環境において強化的に機能すると思われる事象が A により確認された。そのため、再登校の介入では、オンラインゲームのチャプターが変わるなどゲームの関心が薄れた時点で登校に関する行動契約やトークンエコノミーが開始された。

（結果）

Fig.1 に攻撃行動とゲーム利用時間、登校率の推移を示した。介入 1 期における攻撃行動とゲーム利用時間は、アセスメント期と比較して減少を示した。介入 2 期導入後、攻撃行動とゲーム利用時間は介入 1 期よりも減少し、登校率は約 75%で安定した。

（考察）

介入 1 期の結果、所定の場所でのゲーム利用は可能になったが、攻撃行動の生起数に大きな変化は見られなかった。介入 2 期でゲーム利用時間が大幅に減少したことは、登校行動がゲーム利用に対して拮抗行動として機能したと思われる。また、ゲーム利用時間が減り、登校行動が増したことから、攻撃行動の先行事象と想定された母親のゲーム禁止や登校の促しが減り、結果的に攻撃行動も減少したと思われる。

（FUJITA Tomoya）

強度行動障害の予防

福祉型障害児入所施設における集中療育の現状と課題

高橋 潔
（公益財団法人鉄道弘済会・弘済学園）

KEY WORDS: 強度行動障害　福祉型障害児入所施設　集中療育

（目的）

「強度行動障害」とは、生来的な発達障害ではなく、環境と個体内素因との交互作用で形成された二次障害・三次障害による不適応を意味するが故に、対応環境と精神症状の調整によって軽減・改善が見込まれる状態像である。

本研究は、福祉型障害児入所施設において実施している、強度行動障害を示す児童を有期限・有目的で受け入れる「集中療育」を対象として、その療育的効果の検証を行い、行動障害が「強度」に増悪しないための予防的・治療教育的役割について考察することを目的とする。

集中療育とは、神奈川県内児童相談所と福祉型障害児入所施設である弘済学園（以下、当施設）において実施している施設内療育の一形態であり、①開始時期・利用期間はケースのニーズに応じて任意とし、②既存の近似値集団（＊）に包含して日常生活支援と日中活動支援とを提供し、③主訴とされる「生活改善」「行動変容」を療育目標に設定し、④利用期間中、家族・学校・行政関係者の参観実習やカンファレンスをもって、⑤利用終了後は在宅・通学復帰を目指す、⑥契約による施設利用である。

＊近似値集団：当施設では、単なる年齢・学年割りのグルーピングではなく、障害特性・行動特性・認知特性などを総合的に評価し、能力面で近似値を示す利用児童のクラスを複数設けている。現在、日常生活支援では 11 クラス、日中活動支援でも 11 クラスを編成し、多様な様相を示す利用者間に効果的な集団力学が起こることを期待している。

（方法）

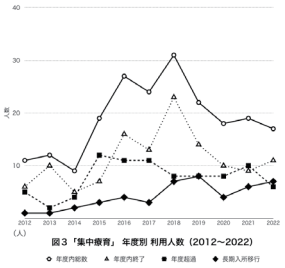
当県内で集中療育を標榜する施設利用形態は、当施設を含め２施設のみで実施されている。当施設における集中療育は 2001（平成 13）年度から始まっているが、本稿では、本研究の第一段階として、過去 11 年間～児童福祉法の改正が成った 2012（平成 24）年度から 2022（令和 4）年度～の当施設における集中療育の利用実績を整理し、近年の利用ニーズの全体傾向を把握・分析することとする。

当研究は、日本特殊教育学会倫理綱領、及び倫理規定（第２章 2-2）を踏まえた個人情報保護の配慮を行った。

（結果）

本期間中、当施設での集中療育の対象となった利用児童の総数はのべ 214 名である。年齢別の利用人数（図１）を見ると、ピークに三つの山～「幼児（内訳は２～５歳）」「小５～小６」「高１～高２」～が認められた。

次に、集中療育としての利用期間（図２）を見ると、およそ「12 ヶ月前後」と「6 ヶ月前後」の人数が多かった。ここで、12 ヶ月以内の利用期間を「年度内終了ケース」とし、13 ヶ月以上の利用期間だった場合を「年度超過利用ケース」として、年度別の利用者数をまとめた（図３）。11 年間の利用状況の推移を視察すると、12 ヶ月以上、つまり年度を超えた利用者数が漸増し、また集中療育から利用期限を 18 歳までとする「長期入所（一般入所）」に移行するケースも増えている傾向にあった。



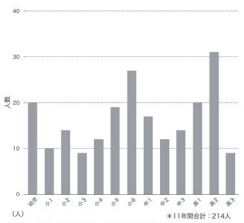
（考察）

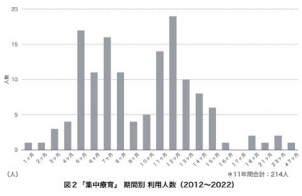
集中療育は、管轄の児童相談所児童福祉司と当施設の入所担当部署との綿密な情報交換と処遇方針の共有によって、その開始時期と利用期間を設定している。利用開始年齢の三つのピークを考察すると、ひとつ目は、養育の難しさに直面し、就学に向けた不安が高まる「就学前年齢」にあると考えられる。ふたつ目は、小学生高学年年齢であり、この時期は「思春期前期」の入口であり、発達障害を示すケースの中で行動障害が顕在化しやすい時期と重なっている。そして三つ目のピークは「思春期後期」の高等部年齢であり、第二次性徴が顕著となって行動障害が増悪しやすい時期となる。家庭生活だけでなく、学校生活における不適応も募っての利用開始に至ったケースと考えられる。

利用期間に関しては、その開始時期を年度替わりとするか、年度途中・学期替わりとするかは、保護者の意向により様々である。概ね３ヶ月、ないしは６ヶ月間を想定して利用を開始するが、年度別利用人数（図３）の推移から考察すると、前もって想定した期間では当初の療育課題・目標の達成に至らず、利用期間を延長するケースが多くなっている現状があると考えられる。この判断は、対象ケースの個別性においては当然の帰結であり、事前に利用期間を限定することの不合理さを示していると言えよう。期間中、保護者を初め、児童相談所、学校関係者、地域の相談支援事業者によるカンファレンスを繰り返し、ケース本人の生活改善・行動変容の進捗を丁寧にトレースしながら、長期間にわたって利用期間を延長し、最終的に在宅・学校復帰を果たしたケースもいる。利用期間の多様性は、ケース本位の利用・支援計画を担保している証左でもある。

（まとめ）

本稿では、行動障害を「強度」に発展させないために有効な児童期療育のひとつの形としての「集中療育」の現状を整理した。利用開始年齢や利用期間に見られるいくつかの特徴に、「強度」行動障害の芽吹きを推測させる危機感と共に、成人期に向けて増悪させないための予防的・治療教育的な取組みの重要性をあらためて確認した。次報以降で、療育方法とケースへの適合性について詳述する。





(TAKAHASHI Kiyoshi)

自閉症青年の母親との主に郵送での協議ツールを活用した協働的アプローチの効果

○岡本　邦広
（新見公立大学）
KEY WORDS: 自閉症青年　協働的アプローチ　FQOL（Family Quality of Life）

（目的）

本研究では自閉症青年の家族と大学教員による主に郵送での協議ツールを活用した協働的アプローチにより、FQOL が改善するか検討することを目的とした。

（方法）

対象：知的障害を伴う自閉スペクトラム症のある男性 A（21 歳）とその母親（57 歳）であった。A は日中一時支援を受けていた。家族構成は母親、父親、A、きょうだい 2 人（知的障害あり）の 5 人家族であった。要求手段は、「～ください」「お母さん」等と呼ぶことであった。言語理解は、日常的な単語や「起きる」といった動作を表す言葉が理解できた。起床後と帰宅後にジュースを頻回に飲んでいた。

研究期間：X 年 11 月～X+2 年 2 月の約 28 か月間。

全般的手続き：岡本（2022）と同様、基本的に協議ツールを活用した協働的アプローチの実施に必要な書類を封筒に入れ、母親と主に郵送によるやりとりを行った。

標的行動ならびに支援手続きに関する協議：協議ツール⑴に、「ジュースを勝手に頻回に飲む」等 5 つの気になる行動が挙げられた。このうち、改善の緊急性、家族のストレス、頻度、従事時間の評価段階は 5 と高く、この行動の改善後に、他を支援対象にすることが妥当と判断した。さらに、「母親より提示された分量以内のジュースを飲む行動」（以下、ジュース飲み行動）と操作的に定義した。ジュース飲み行動は、近くに冷蔵庫がある、パソコンやテレビの合間、近くに人がいない状況下で起こりやすく、飲んだ後は、喉への味覚や、勝手に飲んだことに対して注意を受けることによって強化されてきたと考えられた。この仮説に基づき複数の支援方法を提示した結果、「スケジュール提示」「言語称賛」「スケジュール活用による交渉」が他に比べ協議ツール⑶の評価段階が高く、これらを採用した。

支援手続き：BL 期（S1～10）：6 場面すべてにおいて、A あるいは母親がマグカップ（200ml より多く外側から分量が見えない）にジュースやお茶を注いでいた。またジュース飲み行動が設定された 6 つのどの場面も共通し、母親は A が提示された分量内で飲み終えても言語称賛を行わず、提示された分量より多く飲んだ場合、「ダメ」と言語教示を行った。Ⅰ期（S11～30）：以下の点で BL 期と異なった。①マグカップを使用せず、透明コップ（200ml）を使用した。②スケジュール提示：起床後から施設に出かける（あるいは帰宅後から就寝）までのスケジュールを視覚的に提示し、起床後にスケジュールに注目させたうえで、口頭で行うことを説明した。③スケジュール等を活用した交渉を行った。Ⅱ期（S31～50）：支援Ⅰ期に実施した最終的に○杯までで終えられれば、我慢できたことを言語称賛すること等を実施しなかった。これ以外は支援Ⅰ期と同様であった。Ⅲ期（S51～60）：支援Ⅱ期におけるスケジュール等を活用した交渉の手続きの一部について、負担が示されたことから、余裕のある時のみ、ジュースが飲めるまでに求められる行動を示した。これ以外は支援Ⅱ期と同様であった。

倫理的配慮：研究実施者の所属機関において倫理審査を受けた（承認番号 243）。

（結果）

標的行動の変化：「母在・勝手（母親在時勝手に飲む）」「母不在・勝手（母親不在時に勝手に飲む）」「空っぽ（容器が空になるまで飲む）」の 1 日平均がそれぞれ BL 期 0.5 回、0.9 回、0.8 回、Ⅰ期 0 回、0.8 回、0.45 回、Ⅱ期 0 回、0.5 回、0.1 回、Ⅲ期 0 回、0.4 回、0.3 回であった。

母親による支援の工夫の変化：Ⅰ期は、A が母親より提示された分量より多く飲もうとした時、「だめ」とジュース飲み禁止が 1 日平均 0.7 回と多く見られた。しかしⅡ期以降、禁止は 1 日平均 0.1～0 回と使用頻度は減少した。また「お茶ならいいよ」やトイレ後、「（飲むのを）待って」とジュース飲みに代わる声かけが見られるようになった。

協議ツール⑷評価：最終評価は、標的行動は 100 点中 80 点、支援手続きはすべての評価段階が 3 以上であった。

FQOL 評価：開始前に比べ、評価段階が向上した項目数は 7（評価段階が 2 向上したのは、項目 9：良い判断ができるように教えている、項目 11：人と仲良くできるよう教えること）であった。

（考察）

項目 9 の段階評価が 2 向上した要因として以下が考えられる。協働的アプローチ開始後の 1 期途中まで、ジュース飲み行動生起後、飲むことを禁止する言語指示を提示していた。しかし支援 1 期後半以降、禁止指示はほとんどなくなり替わりにお茶のみを提案したり、次にジュースが飲める時間を提示したりする適切な声かけが増加した。その声かけに伴い A の標的行動は減少傾向を示した。このように協働的アプローチ継続により、A に対する関わり方が変わった。さらに、それに伴い A の行動問題が減少することで、母親自身が A に項目 9 について実感するようになったと考えられる。項目 11 について、推測の域を超えないが以下が可能性として考えられる。A の標的行動は、言い換えれば母親からの提案内容に応じる行動であった。人と仲良くするための要件の 1 つに相手からの提案内容に応じるやりとりに関することが必要と考えられる。結果から、母親は A が本研究を通して母親の提案内容に応じられるようになったと判断し、人と仲良くなるための基礎的な能力が培われたと判断したのではないだろうか。協働的アプローチと FQOL の関係を見た先行研究との比較について、本研究では青年を対象にし、先行研究（幼児期の本研究とは異なる標的行動）を発展させることができたと考えられる。今後の課題として、家族の実態を踏まえた支援計画、「勝手に」ジュースを飲む行動に対する支援方法、長期に協働的アプローチを実施する際の面談の持ち方の検討が考えられた。

（文献）岡本邦広（2022）知的障害を伴う自閉症幼児の家族と大学教員の主に郵送での協議ツールを活用した協働的アプローチ: Family Quality of Life の分析. 発達障害研究, 44, 303-320.

付記　本研究は、JSPS 科研費 20K02316 の助成を受けた。

(OKAMOTO Kunihiro)

離島における遠隔版保護者支援インストラクター養成研修の効果

―プログラム全体への評価アンケートの分析から―

○今村 幸子　　肥後 祥治

（鹿児島大学教育学研究科）（鹿児島大学教育学部）

KEY WORDS: ペアレント･トレーニング インストラクター養成プログラム 遠隔実施

Ⅰ．問題と目的

2016 年の発達障害者支援法の改正により「発達障害者の家族その他の関係者に対し、相談、情報の提供及び助言、発達障害者の家族が互いに支えあう活動の支援」が求められた。その支援の一つが、ペアレント・トレーニングである。ペアレント・トレーニングは保護者が行動療法の理論を学び、同時に実践してもらいサポートすることで、自分の子どもの行動に対処できるようになってもらうものである。保護者が知識と技術を身に着けることにより、家庭での生活が安定し、子どもに対する支援も一貫した方法で提供できるようになるという利点がある。

しかし、そのインストラクターの数は不十分であり、地域によってはプログラムにアクセスすることが容易ではない状況である。そこで、筆者らは専門家が少ない離島において児童発達支援施設が主体となりペアレント・トレーニングを開催することを目指し、その際にインストラクターと務めるための研修を遠隔会議システムを用いて事前に行った。本研究では、研修の参加者が研修終了後に全体への評価として回答したアンケート内容についての分析・検討を行う。

Ⅱ．方法

１．期間

20XX 年 1 月～ 3 月の期間に 120 分×全 5 回で実施した。

２．対象

A 島、B 島において児童発達支援事業所に勤務し、20XX 年 6 月から 7 月に実施する子どもの行動上の問題を抱える保護者を支援するためのペアレント・トレーニングにおいてグループインストラクターを務めることを希望した A 島 8 名、B 島 12 名、計 20 名。

３．プログラムの概要

実施されたプログラムを Table.1 に示した。実施するプログラムは「押してもダメなら、引いてみな!!ワークブック」を基本として行われた。実施にあたっては、理論の習得だけでなく、プログラム期間中に課題を設定し実施するようにした。実施形態はオンライン会議システムを使用した。A 島、B 島の受講者は各島で 1 か所に集まりグループを形成しグループワークを行った。講師は遠隔地よりリアルタイムで講義を提供した。プログラム実施に当たっては、事前に本研究の目的、内容について口頭や文書で対象者に説明し、同意を得ている。

Table1　プログラムの内容

	プログラム内容
第 1 回	チームビルディング、行動分析の基本
第 2 回	ほめ上手への道、行動の育て方
第 3 回	行動を育てる知恵、行動を減らす時
第 4 回	他の行動に置き換える、振り返り
第 5 回	実践報告、今後の課題設定

４．データの収集方法

本プログラムの実施前後に行動分析の知識及び精神状態の評価を行うため KBPAC、POMS 2 短縮版へ回答をしてもらった。実施後にはさらに、期間中の取り組みについてのレポートとプログラム全体に関するアンケートを提出してもらった。本研究では、プログラム全体に関するアンケートについて分析を行う。

Ⅲ．結果と考察

１．プログラムの評価

アンケートの結果を Table2 に示した。実施したプログラムについて、参加者全員が参加してとても良かった又は良かったと回答していた。行動分析の知識習得ができたかの質問では、15.8%がとてもそう思う、84.2%がそう思う、5.2%があまり思わないと回答した。新しい知識・技術が身についたと思うかと新しい体験や考え方に出会えたか、自分に良い影響があったか質問では、参加者全員がとてもそう思うまたはそう思うと回答した。

２．グループワークへの評価

グループでの話し合いは、内容の理解の助けになったかの質問では、72.2%がとても役立った、27.8%が役立ったと回答している。話し合いが実践へ役立ったかの質問では、52.9%がとても役立った、35.3%が役立った、11.8%があまり役立たなかったと回答していた。

３．遠隔実施への評価

遠隔で行動分析を学ぶことは可能かの質問では、94.4%が可能と回答し、5.6%があまり可能でないと回答した。遠隔のプログラムで困ったことがあったかの質問では、33.3%があった、66.7%がなかったと回答した。

４．今後の参加に関する希望

今後の保護者支援プログラムに参加したいかの質問では、大変そう思う 5%、そう思う 45%、あまり思わない 45%、思わない 5%であった。今後の保護者支援プログラムは遠隔と対面のどちらが良いかの質問では 55.6%が遠隔、5.6%が対面、38.9%がどちらでも良いと回答していた。

Table2　アンケート結果

	とても思う	思う	あまり思わない	思わない
プログラムに参加して良かったか	65	35	0	0
行動分析の知識を学べたか	15.8	84.2	5.2	0
新しい体験・考え方を経験したか	26.3	73.7	0	0
良い影響があったか	63.2	36.8	0	0
GW は理解の助けになったか	72.2	27.8	0	0
GW は実践の助けになったか	52.9	35.3	11.8	0
遠隔で学ぶことは可能だったか	33.3	61.1	5.6	0
遠隔で行う際に困りがあったか	33.3			66.7
次の保護者プログラムに参加したいか	5	45	45	5

５．考察

結果より、プログラムにより行動分析の知識が得られ、良い影響があった。また、知識獲得に比べて自身の実践についてはグループによるサポートを実感しにくかった。遠隔による 1 回の研修ではインストラクターを務めるだけの自信の獲得には困難性があることが推測されたため、更なる実施上の工夫が必要である。　（IMAMURA Sachiko, HIGO Shoji）

視覚障害児の立体図形認識に関する研究

○宮﨑　善郎　　正井隆晶
（岡山大学）　（大阪教育大学）
Key Words：視覚障害　盲児　図形認識

【目的】

視覚障害特別支援学校小学部の各教科の目標及びの内容は小学校に準ずるものとなっているが，指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱いにあたっては，視覚の活用が困難であることに配慮することが求められており，五つの配慮事項が示されている(文部科学省，2017)。視覚障害は空間に関する情報の障害であり（香川，2013)，「視覚補助具やコンピュータ等の情報機器，触覚教材，拡大教材及び音声教材等各種教材の効果的な活用を通して，児童が容易に情報を収集・整理し，主体的な学習ができるようにするなど，児童の視覚障害の状態等を考慮した指導方法を工夫すること」が求められている（文部科学省，2017)。

このような配慮の一例として，盲児が学習に使用する視覚特別支援学校（盲学校）小学部算数科点字教科書（以下，点字教科書とする)には,見取り図で表現された立体について，投影図や展開図による表現に置き換えられている。３次元空間を２次元的に表現した図は算数科のみならず，社会科や理科など，各教科の点字教科書で用いられているが，投影図や展開図であっても視覚的な映像を平面図として表現しているため，主として触覚で事物を認知する盲児が，小学校の学習内容に準じた，つまり小学校の学習内容と基本的に同一の内容について理解するためには，盲児の空間関係や情報処理プロセスに配慮した学習活動を組織する必要がある。しかし関連する報告は散見される程度であり，未だ効果的な指導方法が確立されているとは言い難い現状がある（宮﨑，2022)。そこで本研究では，全盲児童の立体図形認識を促す学習プログラムの開発及び効果的な活用を目指し，関連する先行研究を基にその指導方法について整理概観することを目的とする。

【方法】

盲児を対象とした３次元の立体を２次元的に表現した図の理解を促す指導方法に関する先行研究を４編抽出し，比較検討の対象とした。

【結果】

国立特別支援教育総合研究所(2010)は，視覚障害のある児童の算数指導に関する配慮事項や教材を網羅的にまとめたガイドブックを作成している。これによれば，立体の２次元的表現，とりわけ見取り図的表現は盲児にとってイメージしにくいため，原則的に投影図法の表現や展開図，もしくは文章に置き換えて説明する必要があるとしている。しかし投影図法による表現の理解を促すためには，図から立体を想起する経験の積み重ねが必要であるとし，「そのためには， 展開図で面の形状を確認したり実際に投影図を切り抜いた空間に立体模型をはめ込んでその形状を核にしたりするなどの３次元と２次元を媒介する操作的な活動を介在させるとよい」としている。

笹田・田中(1992)は，盲児１名を対象とした指導実践を基に指導方法の整理を試みている。その際，球や円柱のように曲面で構成される立体と面との対応を学習する場合には，球の断面の間に面図形のカードをはさむ活動や，円柱のまわりにボール紙を巻いたりすることで，平面から曲面ができていることをとらえる活動を設定している。また，光の直進によって写し出される立体の像を針金でつなぐことにより，投影図法による表現の理解を促す方法も提案している。一方，立体図形の２次元的表現は盲児にとって指導実践が困難と思われる単元であるとも述べている。

宮﨑・香川(2003)は，スチロール板に基本形態や具体物がすき間なく通るトンネルをくり抜き，そのトンネルに基本形態や具体物をすき間なく通す活動を中心とした「トンネル法」（香川,1975)による指導を用いて立体と平面との投影的対応関係を理解させ，これを基盤として見取り図や簡単な絵等を触覚的にとらえることができるか検証した。盲児８名を対象として検証した結果，円柱を用いたトンネル法の指導を通して，円柱と投影的対応関係にある平面図形との対応関係の基礎的理解を基盤として，他の基本形態と平面図形との対応関係についても学習の転移性を確認できたとしている。

増岡・佐藤・大内(2004)は，全盲児のための基礎的な立体物圧縮による２次元的理解を促す教材として円柱・三角柱・四角柱・六角柱の基本立体と，それらの立体の前面・上面・側面それぞれの方向から圧縮した形状の「視覚障害児学習用立体圧縮教材」を用い，盲児３名を対象とした立体と平面との対応関係の理解を促す指導を試みている。その結果，この教材を用いた指導により盲児に立体物と２次元的表現との関係を理解させることができたことを報告している。

【考察】

立体の２次元的表現の理解を促すためには操作的な活動が必要であるとした国立特別支援教育総合研究所(2010)の指摘は，視覚障害が空間に関する情報の障害であり，このことを考慮し，視覚によって外界から情報を収集する者とは異なる方略による学習活動を展開することにより，視覚障害に基づく種々の困難を克服することが可能であるとした香川(1974)の指摘と一致する。宮﨑・香川(2003)及び増岡・佐藤・大内(2005)の試みからも触覚を用いた操作的な活動を中心とした学習活動を組織することにより，視覚的な表現である投影図の理解を促すことが可能であるとする報告は意義深い。また，香川(1975)のトンネル法は，「視覚障害児学習用立体圧縮教材」よりも安価かつ簡便であるという利点がある。

今後は盲児の認知特性に配慮した立体図形認識に関する学習プログラムの開発及びその実証的な検証並びに効果的な活用が可能となるカリキュラムモデルを提案予定である。

（文献）

1) 香川邦生（1975）学習指導案,昭和 50 年度筑波大学附属盲学校授業公開資料
2) 増岡直子・佐藤知洋・大内進(2004） 立体物圧縮による全盲児の二次元的理解を促すための教材開発と指導実践，日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集,388
3) 宮崎善郎・香川邦生(2003)立体と平面との対応関係に関する研究―盲児を対象とした指導法の開発―，日本特殊教育学会第 42 回大会発表論文集

本研究は 2023 年度科学研究費補助金基盤研究(C) (2)(課題番号 23K02616)による研究の一部である。

(MIYAZAKI Yoshio, MASAI Takaaki)

小学生を対象とした手引き歩行の習得を通した視覚障害理解授業の実践

越智美雨（札幌市立東光小学校）
細谷一博（北海道教育大学教育学部）

KEY WORDS: 障害理解　視覚障害　小学生

Ⅰ．目的

障害理解学習は共生社会の実現に向けたインクルーシブ教育の推進及び充実を図るために必要な教育活動である。しかしながら、障害理解学習の実践上の課題として、教育目標の不明確さ(金丸・片岡，2016)が指摘されている。また、稲田・西館(2011)は具体的な援助技術の獲得が必要であるとしている。本研究では、小学校通常学級に在籍している児童を対象に、手引き歩行の習得を目的とした視覚障害理解授業を実施し、子どもの学びの変容について個別に明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

1．対象

X 小学校に在籍する第 5 学年児童 9 名である。対象児童は日常的に特別支援学級児童との交流を行っているが、障害理解学習の経験はない。

2．期間及び場所

202X 年 10 月中旬から下旬にかけて、対象児童が在籍する教室や廊下、階段にて実施した。

3．本研究の流れ

本研究では、FUMIE テスト及びフェイスシートを用いて、対象児童の障害者に対する潜在的態度と障害のある人との経験について把握した。その後、5 回授業を実施し、毎授業後に振り返りシートを配布し、授業を通して分かったことを記入することとした。本授業のねらいと評価規準を Table1 に示す。

4．分析方法

毎回の授業終了後に、振り返りシートの記入を全児童に求めた。振り返りシートの記述から、児童の視覚障害理解に対する学びの変容を個別に整理し、本研究における視覚障害理解授業の成果と課題について分析した。

Table1　ねらいと評価規準

時数	ねらい	評価規準
1	視覚障害者の日常生活を知ることを通して、目が見えなくても触って物を確かめたり、音を聞いたりして生活していることに気付く	日常生活の中から、目の不自由な人が触覚や聴覚を頼りにして生活していることを捉えている
2	目の不自由な人が一人で歩く場面から、どんなお手伝いが必要になるかについて考える	目の不自由な人が歩行時に困ることを知り、どんなお手伝いが必要になるかについて考えている
3	それぞれのグループの考えを基に、介助役を体験し、よりよいお手伝いについて気付く	介助役を体験し、周りの意見を参考にして、よりよいお手伝いについて気付くことができている
4	手引きの仕方を知り、グループの考えをまとめて、よりよいお手伝いについて考える	手引きの仕方やグループの考えを基に、よりよいお手伝いについて考えている
5	再度体験をして、目の不自由な人に対する介助について理解を深め、目の不自由な人を案内する時のポイントをまとめる	今までの考えを基に、グループで協力して体験に取り組み、目の不自由な人を案内する時のポイントをまとめている

Ⅲ．結果

振り返りシートの記述(抜粋)の結果を Table2 に示す。

Table2　振り返りシートの記述(抜粋)

時間数	記述
1時間目	目が不自由な人は触って種類を分けるのは時間がかかるし、大変なことが分かった(D児)
2時間目	目の不自由な人は1人で歩けないから分かりやすい説明をしないといけない(A児) 何か物や人がいないと、目の不自由な人は歩いたり、何かするだけでも大変(C児)
3時間目	上手く方向を伝えられずにジグザグに移動させてしまった(F児) 音などを使って、段差や階段の位置について工夫して伝えたらよいと思った(G児)
4時間目	いろいろな人の立場に立って考えた(B児) 相手に合わせないと目が見えない人からすると困る(C児) 目の不自由な人を案内する時は、その人の目線を考えて、指示を出したり、手引き歩行で案内すると良い(H児)
5時間目	声かけをする人だけじゃなくて、手引き歩行をする人もいた方が伝えやすかった(D児) 正確な情報を伝え、無駄な会話をなくして、安全なルートを正確に案内する(H児)

Ⅳ．考察

1．成果

1)できるようにするための工夫の視点

1 時間目の振り返りシートでは、視覚障害者の生活に対する不便さに着目している様子も見受けられたが、3 時間目では、1 時間目での既習事項を生かして、自ら工夫に気付いていた児童もいた。また 5 時間目の振り返りシートにおいても、介助体験を通して、新たな気づきを得ていることから、「どうすれば視覚障害者が安全にスムーズに移動させることができるのか」といった「できるようにするため」の方法に児童自ら気づくことができたと考えられる。

2)当事者の立場に立った考え

3 時間目の振り返りシートでは、「上手く方向を伝えられずにジグザグに移動させてしまった(F 児)」という反省が挙げられたことから、これを解決するためにはどうすればよいかを考え、「目の不自由な人からみてどの方向かを伝える」ことが重要であることを確認した。そのため、4 時間目の振り返りシートでは、手引き歩行をする際、相手(当事者)の視点に立つことが重要であるということに気付くことができたと考えられる。

2．課題

2 時間目の振り返りシートでは、「目の不自由な人は 1 人で歩けないから分かりやすい説明をしないといけない(A 児)」「何か物や人がいないと、目が不自由な人は歩いたり、何かするだけでも大変(C 児)」と記述していたが、視覚障害者は常に大変で、一人で歩けないわけではなく、点字ブロックなどの生活環境整備が設備されていない場所で一人で歩くことが困難なのである。そのため、なぜ目の不自由な人は一人で歩くことが難しいのかについて考える時間を設け、障害のない人を前提に作られた社会の作りや仕組みに問題があるという障害の社会モデルについて理解を深める必要があったと考えられる。

文献

稲田麻実・西館有沙(2011)地域で行われている障害理解活動～障害理解シミュレーション体験の内容分析を中心に－．障害理解研究，13，1-6.

金丸彰寿・片岡美華(2016)「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性－1960 年代から 2012 年までの歴史的変遷を通して－．大阪教育大学障害児教育研究紀要，36・37，25－42.

(OCHI Miu, HOSOYA Kazuhiro)

触覚に依拠した数のブロックの作成と評価

―10 までの数量感覚を促すために―

○小森　朱里　　宮田　桃佳　　森本　朝子　　中西雄飛　　佐島　毅
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 視覚障害児　触覚　算数

【目的】

文部科学省（2017）は、算数科第一学年では具体物の操作や身の回りのものによる比較を重視するとしている。そうした観点から数と計算においては学習を進める手助けとして数のブロックが使われている。しかし、市販の晴眼児用の数のブロックは触覚で操作するには、盲児に適しているとは言えない。視覚障害児、特に盲児は触覚で断片的に得た情報を組み合わせて概念を形成していくため、より具体物の操作が重要になると考えると、盲児に適した触覚に依拠した盲児用ブロックの作成が必要であると考えた。本研究は岩田（2022）が分数教材として作成したブロックを参考に盲児用ブロックを作成し、その有用性を検討することを目的とした。本研究は、書面にて所属長および保護者に研究の内容・個人情報保護等について説明し、保護者の書面による同意を得て実施した。

【方法】

対象　特別支援学校（視覚障害）在籍の単一障害（視覚障害以外に合わせ有する障害がない）盲児６名（３年生４名、２年生１名、１年生１名）を対象とした。

使用した教材　①晴眼児用数のブロック教材（晴眼児用ブロック）：大日本図書（2019）の算数の教科用図書に付属する算数セットの数のブロックで、18 ㎜×18 ㎜×12 ㎜の直方体であり、このブロック合計 20 個と、このブロックが 10 個入るケースを使用した。②盲児用数のブロック教材（盲児用ブロック）：１辺 30 ㎜の立方体で、磁石によっていずれの面を合わせても２つのブロックが貼りつく構造であり、このブロック 20 個とそれが全て入るケース、木板の上部に鉄板を貼ったマグネットボードを使用した。

課題・手続き　ブロックを十分に触らせたうえで、２つのブロックについてそれぞれ以下に示す３課題を行い、VTR に録画した。（１）課題１：①ケースからブロック 10 個取り出して１列に並べる。②指定された数のブロックを左にずらす。③ケースにブロックをもどす。（２）課題２：①与えられたブロックを１列に並べて数を答える。②追加のブロックを並べて合計のブロックの数を答える。（３）課題３：①与えられたブロックを１列に並べて数を答える。②指定された数のブロックを左にずらして残りのブロックの数を答える。

分析内容　ブロックの配置、操作する手の動き、発言内容を分析し、課題終了後に数えやすいブロックはどちらか、勉強に使いたいブロックはどちらかについて質問した。

【結果】

ブロックの配置　ブロックの整列状態については、盲児用ブロックは対象児全員が直線上の配置となった一方、晴眼児用ブロックで直線上の配置となった児童は2 名のみであった。またブロックのまとまりについては、盲児用ブロックは６名全員が隣り合うブロックの全てが接している状態であった一方、晴眼児用ブロックでは２名のみであった。ブロックの傾きについて、晴眼児用ブロックと盲児用ブロックはそれぞれ３名が直列に配置できていたが、２つのブロックを比較して大きな差は見られなかった。

操作する手の動き　修正する手の動きについては、晴眼児用ブロックは４名に出現した一方、盲児用ブロックで出現した児童は１名のみであった。またスライドする手の動きについては、盲児用ブロックは６名に出現した一方、晴眼児用ブロックで出現したのは３名にとどまった。全体を覆う動きについては、盲児用ブロックでは６名に出現した一方、晴眼児用ブロックは４名に出現していた。一方、指を置く動きについては、盲児用ブロックでは２名に出現した一方、晴眼児用ブロックでは４名に出現していた。

発言内容　質問への回答では、両方の質問に対して晴眼児用ブロックが望ましいと回答した児童が３名いた。理由としては、小さい方が分かりやすいこと、２つのブロックの境目が分かりやすいこと、２つのブロックを分けるのが簡単であることが挙げられた。1 名は数えやすさについては盲児用ブロック、勉強に使うのは晴眼児用ブロックと回答した。理由としては、高さと大きさがあって触ったときに分かりやすいが、勉強で慣れているので晴眼児用ブロックを使いたいという意見だった。１年次の児童は２つの質問に対して盲児用ブロックと回答した。大きいから数えやすい、使いやすい、１列に並べるときにずれないという理由を挙げていた。

【考察】

盲児においては、晴眼児用ブロックよりも盲児用ブロックの方がブロックを直線的かつ隣り合うブロックが接するように整列させやすいことが示唆される。この背景には、ブロックのいずれの面であっても貼りつく構造であることおよび、マグネットボードにブロックが固定されるということがあると考えられる。また、盲児では盲児用ブロックの方がブロックの全体を把握する動きが出現しやすいことが示唆される。指を置く動きの結果の背景には、晴眼児用ブロックは小さくかつ手を触れるとブロックが動くため、１つずつ指で押さえる必要があることが考えられる。

ブロックの配置、操作する手の動きの観点から、固定されることにより操作の難易度が容易になることが分かった。手指の操作が未熟な小学校低学年の盲児において、指先を使わずに全体を把握できることも重要であると考えられる。一方、児童の発言から操作しやすさ、個の区別のしやすさも重要な観点であることが示唆された。以上の結果から、（１）鉄板の上にシート状のものを貼り、磁力を減らす、（２）ブロックの角や辺を丸くし、2 つのブロックの境目を分かりやすくする、（３）軸が分かるマグネットバーの追加する、という３つの改善が考えられる。また、調査の積み重ねによるデータ収集、長期間の使用における影響の検討による結果の確からしさの保証、改善後のブロックの有用性の検討が今後の課題である。

（文献）

岩田恵実(2022)盲児童生徒における「分数のわり算」の指導法に関する研究－触覚的イメージに依拠した文章題と操作可能な教具の有用性の検討－. 障害科学研究, 46, 137－147.

大日本図書(2019)たのしいさんすう 1 ねん. 大日本図書.

文部科学省(2017)【算数編】小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説. 日本文教出版.

(KOMORI Akari, MIYATA Momoka, MORIMOTO Asako, NAKANISHI Yuhi, SASHIMA Tsuyoshi)

日本の教育的文脈からみた拡大コアカリキュラム（ECC）の特徴と習得上の課題

宮内久絵
（筑波大学人間系）
KEY WORDS：インクルーシブ教育　視覚障害　拡大コアカリキュラム（ECC）

I. はじめに

拡大コアカリキュラム（Expanded Core Curriculum、ECC)とは、1980 年代にアメリカで開発され、視覚障害生徒が障害があるがゆえに獲得しなくてはならないコンセプトやスキルを示す（Sapp & Hatlen, 2010)。ECC には 9 つの領域（支援技術に関するスキル、キャリアに関するスキル、補完的スキル、感覚の効率的活用、身辺自立スキル、歩行スキル、レクリエーション・余暇活動スキル、自己決定スキル、社会交流スキル）があり、その獲得には視覚障害教育専門家による幼少期からの系統立てた指導が不可欠とされる。

近年、インクルーシブ教育が進む中で視覚障害生徒の学びの場は通常の学校へと移行し、通常の学校で学ぶ視覚障害生徒の教育的・社会的課題が山積していることは欧米の研究から明らかになっている。この背景の一つに、通常の学校で学ぶ視覚障害生徒が十分に ECC スキルの修得ができていないことが挙げられる（Ntim et al., 2021; Wolffee & Kelly, 2011)。日本においても通常の学校で学ぶ視覚障害生徒が増える中、彼らの ECC 修得が課題となることが想定される。日本には ECC に類似する指導領域として自立活動があるが、ECC の特徴を自立活動との比較から明らかにした研究はない。本研究では、日本の教育的文脈からみた ECC の特徴と、現在の日本の通常の学校で学ぶ視覚障害生徒の ECC 習得の課題を明らかにした。

II. 方法

日本の視覚特別支援学校に勤め、地域の通常の学校で学ぶ視覚障害生徒の支援に携わるベテラン教員（勤務経験平均 20.5 年）8 人に対し、フォーカスグループ法を用いて、1 回 2 時間程度の集団インタビューを計 8 回実施した。初回には ECC の 9 つの領域について、資料を元にインタビュー実施者が解説した。その後、(1)ECC スキルは日本において視覚障害生徒たちに指導しているスキルやコンセプト（つまり自立活動に該当する内容）を網羅しているか、(2) アメリカではインクルーシブ教育で躓く理由に、視覚障害生徒の ECC スキル習得の不足が挙げられているが、これについてどう考えるか、の 2 つの質問を軸にして自由に議論を行った。録音データを文字起こしして、テーマ分析法を用いて帰納的に分析した。実施に際して、筑波大学人間系研究倫理委員会（筑 2020-105A）の承認を得た。

III. 結果

1．日本の教育的文脈からみた ECC の特徴

ECC で示される 9 つの領域に関する指導は、日本においても自立活動やその他の教科指導を通じて、指導レベルに強弱はあるにせよ、実施されていることが確認された。ECC の特徴は、第一に、ECC は幅広い相互に関連するスキルの集合体であること、第ニに、その中には他のスキル習得に重大な影響を及ぼす基本的スキルがいくつかあること、第三に、ECC スキルの修得に当たっては、専門家主導の安定かつ継続した学習環境と十分な時間が確保される必要があること、第四に、習得にあたって学習者本人がモティベーションを有していることが必要であることが挙げられた。

2.日本の通常の学校で学ぶ視覚障害生徒の ECC 習得の難しさ

ECC の 9 領域の中でも通常の学校で学ぶ視覚障害生徒にとってもっとも習得が難しい領域として自己決定スキルと支援技術に関するスキルが挙げられた。背景には、通常の学校で学ぶ視覚障害生徒の場合、幼少期からの専門家による系統的な指導が不足する傾向にあり、よって通常の学校に入学した段階で、本来、彼らが有すべき補完的スキル、感覚の効率的活用、身辺自立スキルといった基本的スキルを有していないことが多いことが挙げられた。また、通常の学校という環境の特性上、ECC スキルを練習するための時間と学習環境を確保することが難しい点も挙げられた。専門家不在の環境に置かれた生徒の場合、学ぶ意欲そのものがそがれてしまっているものもおり、環境によってモティベーションの欠如が引き起こされている可能性も指摘された。

IV.おわりに

本研究では、ECC の 9 つの領域は日本においてもおおむね指導されており、日本の視覚障害生徒の教育においても重要なスキルであることが確認された。米国やオーストラリアを中心に実施された多くの先行研究が、ECC を構成する 9 つの領域は相互に影響しあっていることや（Wolfee and Kelly, 2011)、1 つ 1 つの領域が細かなスキルの集合体であること（Allaman et al, 2014; Koening and Rex, 1996）を認めており、日本の特別支援学校教諭が挙げた ECC の特徴はこれを支持する内容であった。さらに、日本の通常の学校で学ぶ場合、ECC の中でも特定の領域の習得が特に難しいことや、ECC 習得において不可欠な生徒側のモティベーションの低下や欠如などの課題があることが浮き彫りとなった。

アメリカやオーストラリアでは、通常学校で学ぶ視覚障害生徒は常に時間に追われていることが明らかとなっている。そのような状況下で、視覚障害生徒が ECC スキルを伸ばし、教科カリキュラムや学校生活で遅れをとらないためには、幼少期からの系統立てた視覚障害教育専門家による指導を通じて、特に基本的スキルとされた領域を身に着けておくことが大切であろう。また、適切な支援者や支援環境がない通常学校では、視覚障害生徒は学習性無力感（learned helplessness）を獲得することがわかっている（Ferrell and Smyth, 2017)。障害について知識のある教員が通常の学校に入って支援し、支援環境を整えることは、視覚障害生徒のインクルーシブ教育の成功のためには不可欠といえる。

主な参考引用文献（その他、参考文献は当日、配布する）

Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. Journal of Visual Impairment and Blindness, 104(6), 338–348.

(MIYAUCHI, Hisae)

視覚障害生徒の日常生活動作の再指導方法についての提案（2）

紙を折る―発達順序性の項目ネットワーク図・下位項目表の活用―

左振恵子
（帝京平成大学）

視覚障害　日常生活動作　ADL

【目的】

本学術大会第 59 回大会（令和 3 年度開催）において、視覚障害生徒への日常生活動作の再指導を行うための指導内容例（箸操作と洋服のたたみ方）の提案を行った。提案を行う際の考え方は、以下のとおりである。視覚障害生徒が苦手な動作の指導をする際に、その動作そのものを指導するのではなく、発達順序性の項目ネットワーク図から習得すべき動作の下位の動作を見つけ、下位動作を習得させてから、当該動作の指導に戻るような指導内容を提案する。本発表では、折り紙の端と端を合わせて二等分に折る動作に着目し、下位動作を分析し、指導内容案を作成することを目的とする。

【方法】

（1）項目ネットワークの作成

対象：神奈川県内の園 I 幼稚園の 3 歳～6 歳の園児の保護者

手続き：20XX 年 6 月に 3 歳～6 歳の園児の保護者にアンケート用紙を配布した。アンケート内容は、手指動作を中心とした日常生活動作を 90 項目提示し、各項目の動作についての子どもの習得状況について、〇か×をつけていただいた。

アンケート内容：提示した 90 項目は、4 個の大項目と 23 個の中項目の構成とした。

食事：A～E（スプーン・箸・こぼさない・紙パック飲料）、衣類：F～L（着脱・ボタン・スナップ・ファスナー・靴下・靴・紐）、衛生：（M～Q 手洗い、うがい・歯みがき・入浴）、手指運動 R～W（持つ、握る・ちぎる、切る・折る・たたむ・開ける）

分析方法:項目ネットワーク作成のために､以下の手順で、項目間の順序性を判定した。

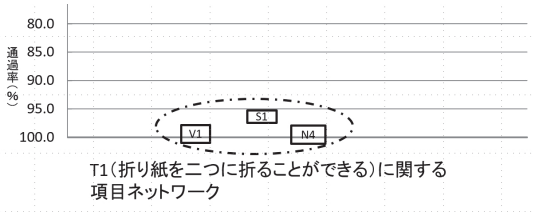
①アンケートの回答の内容の表を作成。②項目ごとの得点を算出し、通過率を算出。③Airasian の判定基準で、2 項目間の順序性の有無を判定。④マトリクスを作成。

⑤項目ネットワークを作成。

（2）指導内容の提案例

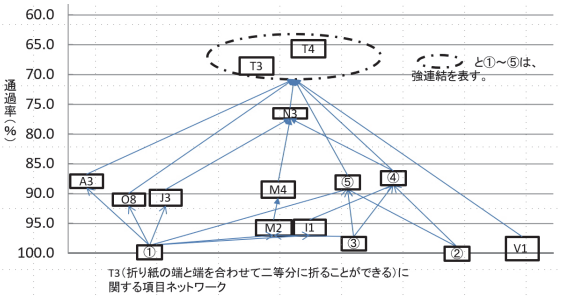
T1（折り紙を二つにおることができる）、T3（折り紙の端と端を合わせて二等分に折ることができる）、T4（折り紙の端と端を合わせて三角形に二等分に折ることができる）についての発達順序性の項目ネットワークを作成した。

（結果）

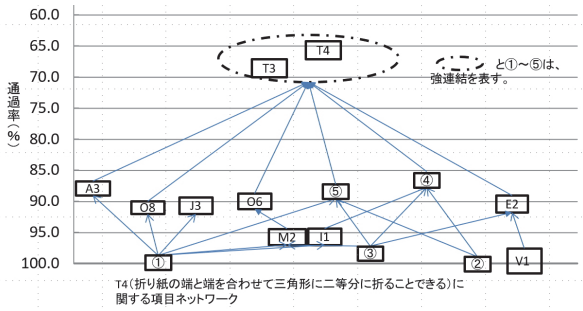


【図 1　T1 の下位項目のネットワーク】

N4（口をゆすぐことができる）、S1（紙をちぎることができる）、V1（スモッグを袋に押し込むことができる）の強連結それぞれの項目同士が下位項目となっている）となった。



【図 2　T3 の下位項目のネットワーク】



【図 3　T4 の下位項目のネットワーク】

【図 2】【図 3】は強連結が複数箇所見られた。①（F2、G2、G3、G4、I2、J2）は「衣類のボタン関連」、②（A1、A2、B1、B2）は「食事のスプーン・フォーク関連」、③（S1、T1、T2、U1、U2）は「手指動作のちぎる・切る、たたむ関連」、④（H1、H2、H3、H4）の「衣類のスナップ関連」、⑤（P1、P5）の「洗髪関連」であった。【図 2】のみの項目は M4（両手で水をすくって顔を洗うことができる）、N3（(みがく歯に合わせて歯ブラシの向きを変えることができる)、S2（ハサミで紙を切ることができる）であり、【図 3】のみの項目は E2（ストローをパックにさすことができる）、O6（身体に湯をかけることができる）であった。

（考察）

下位項目のネットワーク図より、紙を二等分に折るためには、食事動作や洗髪などで、身体の向きを意識した動作の習得が必要となること、折り紙を三角形に二等分するためには、物と道具の関係性の理解が必要になりそうなことが示唆された。以下に提案する指導内容を記す。

〇紙を折る

・指先の巧緻性を高めるため：【紙をちぎる】

・指先の力の強化のため：【スモッグなどを袋に押し込む】

〇折り紙の端と端を合わせて折り紙を二等分に折る

・紙の端が分からない場合：衣類のボタンをはめる練習で指先の感覚を培う

・紙の端と端が合わせられない場合：衣類のスナップをはめる練習で、小さい二つの物を合わせる感覚をつかむ

本研究は修士論文として行い、聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会に申請書を提出し、承認を得たものである。

(SABURI Keiko)

盲生徒に対する投影図法の指導法に関する研究

―園芸用スポンジを用いた教材の作成と評価―

○岩田恵実（東京都立久我山青光学園）
青柳まゆみ（愛知教育大学特別支援教育講座）

KEY WORDS:盲生徒　数学　投影図

Ⅰ．はじめに

点字を使用する視覚障害児童・生徒（以下、盲児童生徒）が、立体図形を平面で表現された図から理解することは難しく、特に見取図から理解するのは困難である。そのため、点字教科書では、見取図は原則として削除し、投影図法の表現や展開図、または文章化することによって理解を促すようにしている（文部科学省,2020）。

このうち投影図法の仕組みについて数学的に学習するのは、中学校第１学年である。視覚を活用できる生徒にとって、学習の中心となるのは見取図であり、投影図は立体図形をより詳細に知るための手段の一つである。そのため、検定済教科書では、練習問題も含めて数ページのみの記載である。一方、盲生徒にとって、学習の中心となるのは投影図であることから、立体がどのような形の立体であるか、各辺の長さが何 cm であるかなど、投影図を適切に読み取れるようになる必要がある。したがって、盲生徒における投影図法の学習は非常に重要であり、丁寧な指導が求められる。

盲児童生徒に対する立体図形とその投影図の仕組みに関する指導について、香川（2013）は、発砲スチロールの板に円状や三角状のトンネルをくり抜き、具体物がこのトンネルを「すき間なく通る」という体験を通して、立体の曲面と基本形との投影的対応関係を理解させる手法である「トンネル法」を提案している。

本研究では、香川（2013）を参考に、投影図法を数学的に学習する盲生徒のための教材を作成し、その有用性を検討することを目的とした。

Ⅱ．作成した教材の概要

本研究では、①身近な素材で実施できること、②投影図で表現したい立体の模型を実際に用いること、③自ら操作でき、その結果を考察することで、投影図と立体の模型の対応関係を理解できることの３つを目的とし、教材を作成した。

使用するのは、園芸用スポンジ（材質：発砲フェノール樹脂、大きさ：対象の立体の模型の高さと横の大きさ＋６㎝程度、厚さは底面の大きさ＋２㎝程度）と、立体の模型（今回は直径２㎝、高さ５㎝の円柱等の積み木を使用）である。使用方法は、園芸用スポンジを机の上に置き、その中央部分に立体の模型を置く。立体の模型を園芸用スポンジの奥まで押し込み、立体の模型を抜きとる。園芸用スポンジの断面にできた平面図形が立体の模型の投影図となる。

Ⅲ．教材の有用性の検討

作成した教材の有用性を検討するために、成人の点字使用者に作成した教材を体験してもらい、意見を聞いた。

１．方法

対象：盲学校に勤務する点字使用の教員３名（内、数学科の教員１名）。いずれも視覚的経験はない。

手続き：協力者１名ずつに、約５分間、教材を体験してもらった。体験の前には、事前調査として、立体図形に関する学齢期の経験について尋ねた。体験の後には、教材についての意見を求めた。いずれも、口頭でのインタビュー調査で実施した。インタビュー調査及び体験の様子はボイスレコーダーで録音した。協力者には本研究の意図を説明し、同意を得た上で実施した。

２．結果及び考察

事前調査では、まず、立体に関する学習が得意だったか、苦手だったかを尋ねた。その結果、１名が得意、１名が苦手、１名がどちらともいえないと答えた。次に投影図法の仕組みについて、いつ、どのように理解したか等を尋ねたところ、１名が中学生の時に理解したと述べ、２名が中学生以前から理解していたと述べた。いずれの協力者も投影図法の仕組みについては、「立体図形は平面でこう表すもの」と、その仕組みをあまり理解せず、暗記的にしか理解していないと答えた。数学科の教員である協力者は、「昔から表し方としては理解していた。上から見た図（円柱であれば円）は理解できる。しかし、正面から見た図について、円柱や円錐の側面は曲線なのに投影図では直線になり、長方形や二等辺三角形になることについて、今でもあまり納得していない」と述べた。

事後調査では、教材がわかりやすかったかどうか、投影図法を数学的に初めて学習する盲生徒の理解の一助になるかどうか尋ねたところ、３名全員がわかりやすく、盲生徒にとっても良いものであると思うと答えた。立体図形が苦手と答えた協力者は、「自分で操作して、（投影図を作成し、）確かめられるのがとても良い。立体とそれを平面に表したものをその場でそれぞれ触り比べられるところも良い。」と答えた。数学科の教員である協力者は「（投影図法の仕組みを）とても納得できた。視覚を活用できる者や視覚的経験が少しでもあった盲者であれば、投影図はそれほど苦労しないと思うが、先天性の全盲者にとっては、感覚的に理解するのは難しい。そういう面では、この教材は先天性の全盲者であっても体験でき、感覚的な理解に繋がると思う。」と答えた。もう１名の協力者は「図形が苦手な子にとっても、とてもわかりやすいと思う。幼少期から、これで遊んだら、立体図形を理解するための感覚がより身に付くと思う」と答えた。

今回の調査では、立体図形が苦手であっても得意であっても、作成した教材はわかりやすいという意見を得ることができた。加えて、協力者全員から中学部段階の盲生徒であっても理解でき、わかりやすいという意見も得ることができた。そのため、今回作成した教材は、投影図法を数学的に初めて学習する盲生徒の理解の一助になる可能性が示唆された。

Ⅳ．今後の展開

今回作成した教材は、盲学校に勤務する点字使用の教員から、わかりやすく、盲生徒に対しても活用できるものという評価を得た。筆者が盲生徒に対して、作成した教材を取り入れて行った授業においても、教材は効果的に活用され、投影図法の仕組みに関する理解を促している印象であった。今後は、作成した教材の指導法を考案し、教材及びその指導法の有用性について、盲生徒を対象とした研究を行い、検討していきたい。

《引用文献》

香川邦生（2013）障害のある子どもの認知と動作の基礎支援－手による観察と操作的活動を中心に－. 教育出版.

文部科学省（2020）特別支援学校（視覚障害）小学部点字教科書編集資料（令和２年４月）算数.文部科学省, 2020 年４月, https://www.mext.go.jp/content/20200401- 2-000005985_5.pdf（2023 年５月 10 日閲覧）.

（IWATA Emi, AOYAGI Mayumi）

坐骨神経鍼通電の正確な刺鍼部位決定のための指導法の有効性の検証

―特別支援学校理療科生徒を対象として―

○ 工藤 滋　　和田恒彦
（筑波大学人間系（理療科教員養成施設））

KEY WORDS: 特別支援教育、指導方法、教科学習

【研究の目的】

坐骨神経鍼通電は有用な治療法であるが、全国調査により、教師も生徒も治療に使用できる状態にないと感じている者が多いことが示された。また、特別支援学校理療科生徒を対象に、平面上の２点間を等分する実験、人体模型に刺鍼する実験を行ったところ、姿勢及び等分点決定の方略が誤差距離に影響を及ぼす可能性が示された。これらの結果を元に指導法を考案し、指導前後の変化を比較したところ、誤差距離は短縮したものの、有効性は確認できなかった。ビデオ分析の結果、その要因は提供した情報を対象者が刺鍼部位決定に有効に活用できていないためと考えられた 1)。そこで詳細かつ具体的な手順を追加することを中心に指導法を改良した上で、これまでの実験に参加していない理療科生徒を対象に、普段の方法と開発した方法との比較を通じて、指導法の有効性を検証することとした。

【方法】

(1)対象：坐骨神経鍼通電を学習済みの特別支援学校専攻科理療科３年生６名。

(2)実験課題：対象者は指示された以下の２点（以下，目標部位と記す）を決定して刺鍼した。Ａ点：上後腸骨棘と大転子を結ぶ線上の中点、Ｂ点：上後腸骨棘と大転子を結ぶ線上の中点からその線に対して直角方向に下方３cm の点

(3)実験手続き：a)対象者は、普段の方法により、２つの目標部位に刺鍼する操作を３回繰り返した。b)実験者は、前屈位をとる意味の理解を促す指導及び手指の動作を詳細かつ具体的に説明する内容を加えた改良後の指導法により、刺鍼部位の決定方法を教授した。c)対象者は、指導された方法により、２つの目標部位に刺鍼する操作を３回繰り返した。実験者は各試行終了後、誤差距離と誤差方向を対象者に伝えるとともに、修正指導を行った。d)６名の対象者が指導前に３回、指導後に３回ずつ刺鍼したため、各刺鍼部位への試行回数は指導前、指導後それぞれ 18 回ずつであった。

(4)データ分析：目標部位を(0,0)とし、刺鍼部位の各座標との差の絶対値をそれぞれＸ軸上、Ｙ軸上の誤差距離とした。姿勢については、刺鍼部位を決定している際の対象者の刺鍼面と体幹のなす角度を用いた。その上で、それぞれ６名の対象者の平均値で比較するとともに有意差検定を行った。

(5)倫理的配慮：本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て、研究対象者及び協力機関に不利益がないよう万全の注意を払って実施した（課題番号：筑 28-185）

【結果】

Ａ点については、Ｙ軸方向で指導後の誤差距離が指導前と比較して有意に短縮した(Table1)。この際、刺鍼面と体幹のなす角度は、指導前後で有意な差がなかった。Ｂ点については、Ｘ軸方法とＹ軸方向のいずれについても指導後の誤差距離が指導前と比較して有意に短縮した(Table1)。

３回の指導による誤差距離の推移をみてみると、Ｂ点のＹ軸方向を除き、１回目よりも２回目、２回目よりも３回目で誤差距離は短縮した(Table2)。

Table1　指導前後の誤差距離（単位:mm）(n=18)

			指導前	指導後
A 点	X 軸	平均	9.2	7.1
		標準偏差	4.75	7.36
	Y 軸	平均	20.1	5.8
		標準偏差	12.65	6.39
B 点	X 軸	平均	6.4	4.8
		標準偏差	3.68	5.34
	Y 軸	平均	10.2	4.8
		標準偏差	7.16	3.55

Table2　３回の指導による誤差距離の推移（単位:mm）(n=6)

			１回目	２回目	３回目
A 点	X 軸	平均	9.0	6.2	6.0
		標準偏差	11.84	2.94	5.32
	Y 軸	平均	10.0	4.5	3.0
		標準偏差	7.56	6.44	2.76
B 点	X 軸	平均	8.0	4.5	2.0
		標準偏差	7.67	3.78	1.41
	Y 軸	平均	4.0	5.0	5.5
		標準偏差	2.19	4.60	3.94

【考察】

指導前後でＡ点決定中の刺鍼面と体幹のなす角度に差がなかったことから、Ａ点のＹ軸方向の誤差距離が短縮したのは、前屈位をとる意味の理解を促す指導の影響であると考えられた。Ｂ点のＸ軸方向の誤差距離が短縮したのは、上後腸骨棘と大転子を結ぶ最短距離のイメージを保持させる手指の動作を加えたためと考えられた。Ｂ点のＹ軸方向の誤差距離は３回の指導でほぼ横ばいであったが、１回目の指導ですでに小さな値となっていた。これは対象者の指の幅を既知スケールとして与えた上で、決定した部位に正確に刺鍼できるよう詳細な手指動作の手順を伝えたことが効果的に作用したためと考えられた。

３回の指導による誤差距離の推移から、開発した指導法は、特にＡ点Ｙ軸方向とＢ点Ｘ軸方向において、指導を重ねることにより誤差距離を短縮させる効果がある可能性が示唆された。

【結論】

開発した坐骨神経鍼通電の刺鍼部位決定のための指導及び２回の修正指導を含めた一連の指導法は、Ａ点のＹ軸方向、Ｂ点のＸ軸及びＹ軸方向の誤差距離を短縮する上で有効な方法であることが明らかとなった。

【文献】

1)工藤滋・岡愛子・原早苗・和田恒彦（2021）特別支援学校理療科生徒の坐骨神経鍼通電実習における正確な刺鍼部位決定のための指導法の検討．筑波大学理療科教員養成施設紀要．6(1)，5-13.

※本研究は平成 28 年度科学研究費補助金(奨励研究：課題番号 16H00261)の助成を受けて実施した。

なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(KUDO Shigeru, WADA Tsunehiko)

視覚特別支援学校における多職種連携に関する一考察

スクールカウンセラーへの面接調査から

長﨑龍樹
（日本福祉大学大学院福祉社会開発研究科）

KEY WORDS: 中途失明　両価性　役割付与

（目的）

視覚特別支援学校においては、これまでも、医療・福祉・教育・労働等の多職種との連携支援がなされてきた。近年、スクールカウンセラー（以下、SC）と連携する特別支援学校が見られるようになり、実践と研究が蓄積されつつあるが、その多くは知的障害を対象とするものである（例えば、山口 2018）。他方、視覚特別支援学校には、人生半ばで受障した中途視覚障害者（以下、当事者）が入学する場合が多く、その多くが心理社会的困難を抱えることが知られている（上田ら 2005）。こうした当事者への対応には心理的支援も含め、学校生活における教師による支援が主体であり、SC の介入及び相談支援に関する実践や教師への助言を示唆する研究報告は見られない。そこで本研究では、中途視覚障害者に対して相談支援を行った SC を対象に面接調査を実施することで、視覚特別支援学校における SC による相談支援の効果と課題を明らかにするとともに、当事者と接する教師への支援上の示唆を得ることを目的とする。

（方法）

調査は、20xx 年に視覚特別支援学校において、担当教師から依頼を受けて中途視覚障害者への相談支援を経験した SC 1 名を対象に実施した。調査方法は、60 分程度の半構造化面接による聞き取り調査とした。質問項目は、①当事者の主訴及び相談概要、②当事者及び担当教師への支援方法、③相談支援後の当事者の言動・行動・態度の変容、④相談支援を経て認識した教師へ助言すべき事項とした。面接内容は SC の承諾を得た上で録音させていただき、谷津の質的研究法（谷津 2015）に基づき、①逐語録から主なコードを抽出、②主なコードからまとめ上げ段階のコードであるサブカテゴリ―を抽出、③サブカテゴリ―から意味内容の共通性を検討してカテゴリー化を試みた。倫理的配慮として、本研究で得たデータについては、個人情報保護の観点から、個人及び所属団体が特定できないよう一定の操作を加えた。なお、本調査は日本福祉大学大学院「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会からの承認を得て実施した（承諾番号 20-010）。

(結果)

相談者の基本情報：現在 40 歳男子。20 歳で中途失明。理療の免許取得のため 3 年前に視覚特別支援学校へ入学。

（1）当事者の主訴及び相談概要：主訴は夜間に眠れず昼間に眠気に襲われること。他者との関係では特に弱視生徒における言動・行動・態度が気になり怒りを覚える。気になると歩行も困難になり転倒や衝突の頻度が増す。この学校には自分のような全盲はいないし、全盲を理解する先生も生徒もいない。失業手当が切れるので経済的不安が大きい。余暇では、人と交流するよりも一人で音声図書の小説を聞くほうが落ち着く。小説の内容について教師と話をするのは楽しい。今後はなるべく、人間関係でストレスを感じることなく学校生活を送りたいといった内容から、「周囲からの孤立感」「音声図書による気晴らし」が抽出された。

（2）当事者及び教師への支援方法：当事者への相談支援として、主訴を傾聴しラポート形成（信頼関係構築）を試み、（当事者の）力になりたいこと、定期相談への勧め、担当教師に対する情報共有として、ラポート形成段階で SC 自身が視覚障害のないことへの強い抵抗感のサインが示されたこと、他者を拒絶する一方で社会とつながっていたい、役に立ちたいという「両価性」が示されたことから、孤立させるのではなく、他者との関係性を教師が慎重に調整し、場合によっては当事者が可能な「役割付与」を指示したことが述べられた。また経済的不安に関しては、スクールソーシャルワーカー（以下、SSW）への相談を促すことで、当事者も相談に前向きになったことが示された。総合所見として、当事者では受障の影響というよりはパーソナリティに依拠するものと考えられ、担当する教師には、障害理解への思慮に悩み過ぎないよう注意を促し、個別特性への教育的ニーズを最優先するべきとの助言が述べられたことから、「両価性を理解した支援方法の必要性」が抽出された。

（3）相談支援後の当事者の言動・行動・態度の変容：基本的に大きな変容は見られないが、定期相談が 3 回目を経過したころ、「先生たちがお金を貸してくれれば不安は解消されます」といった冗談をいうなど、少しずつラポート形成が確認され、SSW との連携支援も実施されたことが述べられた。SC から助言を受けた担当教師は、当事者が愛用する音声図書を他者に紹介する機会を設定したことで、当事者が意欲的に役割を果たす傾向が見受けられたことから、「SC の助言で実施した役割付与の効果」が抽出された。

（4）相談支援を経て認識した教師へ助言すべき事項：担当教師に対しては、①当事者の障害理解のみならず、個別の特性を理解して、その教育的ニーズに応える必要があること、②当事者の趣味（音声図書の小説内容）への介入を契機として、少しでも「人と話すことの楽しさ」を感じられる環境設定が重要であること、③担当教師が一人でストレスをため込まずに、SC や他の教師への相談要請を躊躇なく行う必要性に関する助言が行われたことから、「当事者と教師への支援に効果を示した SC」が抽出された。

（考察）

SC が指摘した当事者の「両価性」について、担当教師がそれに気づかない場合には、他者との接触を避ける方向での介入を試みた可能性もあり、「役割付与」といった新たな支援方法を導き出せなかったことも想定されることから、SC の助言による一定の効果が確認できたものと考える。また、「受障による影響」ではなく「個別特性」との SC による見解から、教師による個別の教育的ニーズへの洞察の重要性とともに、教育現場で苦慮する教師が相談できる専門職として SC が機能する可能性が示唆された。今後は、視覚特別支援学校における SC などの専門職との多職種連携による効果の検証が課題である。

（文献）

（1）山口正寛：特別支援学校（知的障害）における保護者への心理教育的介入の実践報告，福山市立大学教育学部研究紀要 6 107-113，2018.
（2）上田幸彦・津田彰：中途視覚障害者の心理社会的問題と介入法―主な理論・研究と結果―，久留米大学心理学研究 4，71-88、2005.
（3）谷津裕子：Start Up 質的看護研究，第 2 版．Gakken，98-187，2015.

(NAGASAKI Tatsuki)

台湾高等教育における視覚障害学生のキャリア支援

卒業直前の視覚障害学生の経験と期待から

〇呉　純慧　　森　まゆ
（台湾台北教育大学特殊教育学系）（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS: 視覚障害学生　キャリア支援　高等教育

【目的】

視覚障害者に対するキャリア教育はなるべく早い段階から導入すべき（Wolffe, 1996)とされ、高等教育段階では、キャリアメンター、支援計画、インターンシップ等、数多く実践的な取り組みが示されている（Cmar & Steverson, 2021; Kelly, 2020; O'Mally & Antonelli, 2016)。

日本は、障害者差別解消法の施行により、障害学生支援に一層進んできて、視覚障害学生に対する進路指導が見られていて（森, 2017)、高等教育における視覚障害学生に対するキャリア支援も実行されている。

一方､台湾の視覚障害学生の大学入学は 1960 年代から始まり、現在は《特殊教育法》に障害学生支援に関する規定があり、高等教育機関の殆どに「障害学生支援室」(資源教室）が設置され、障害学生に対する生活や学習等の支援を行っている（特殊教育法，2019；特殊教育通報網，2021)。しかしながら、視覚障害大学生は他の障害と比較し、人数が少ないため、近年行われてきたキャリア支援の実際は不明で、期待される支援内容もはっきり解明されていない。

本研究の目的は、①台湾の視覚障害学生が高等教育機関で受けたキャリア支援の内容、②受けた支援への学生の意見、③学生から期待されるキャリア支援、を明らかにすることである。

【方法】

調査対象者は、台湾の高等教育機関で障害学生支援室から支援を受けている視覚障害大学生で、台湾での視覚障害心身障害手帳を所持しており、2021 年 6 月に卒業見込みの６名であった。調査期間は2021年6月上旬から中旬であり、オンラインインタビューで調査を行った。

調査内容は、①基本属性（性別、年齢、視覚障害になった原因と時期、視覚障害の程度、専攻)、②受けたキャリア支援の内容と意見､③キャリア支援に対する期待であった。調査対象者に事前に研究の目的を伝え、全員から研究協力について承諾や同意書を得た上で行った。一人当たり 1-2 時間の回答で、回答された内容は録音に記録、得られたデータは文字化した。分析は視覚障害学生支援に関係する専門職３名により内容分析(Content analysis, CA)を行った。調査対象者の基本属性は Table1 に示す。

Table1 調査対象者の基本属性

	性別	年齢	視覚障害原因	時期	程度	専攻
S1	男	22	白血病	1 才半	重度	歴史
S2	女	27	未熟児網膜症	先天	重度	公共行政
S3	男	22	先天性白内障	先天	中度	特殊教育
S4	男	22	難病（全身性)	中学生	重度	心理カウンセリング
S5	女	22	網膜色素変性症	1 才半	軽度	ソーシャルワーク
S6	女	22	無虹彩症	先天	中度	応用社会学

【結果】

1. 高等教育機関で受けたキャリア支援の状況

調査対象者が受けたキャリア支援の状況は学内と学外に分けられた。学内は、主に障害学生支援室で開催されたものであり、学外は、視覚障害関係施設やキャリア開発センターでの活動があった。６名全員が学内の障害学生支援室で企画した活動に参加したことがあった。そのうち、２名が学外で開催された活動に参加していた。

学内で受けた支援の内容の種類は大きく､「視覚障害のある先輩からの経験談」、「障害者就労システムの紹介」、「キャリア開発活動」の３種類に分けることができた。

2. 受けたキャリア支援に対する意見

視覚障害学生が受けたキャリア支援に対する意見は様々であった。ポジティブな回答例は､「実際に公務員採用試験に合格し、公務員になった視覚障害の先輩が実際の仕事内容を話してくれて、想像した内容と実際の状況が違ったことが分かった」（S5)。または､「自分は将来ソーシャルワーカーになりたいが、キャリア支援の活動に参加し、自分が選んだ道が正しいことが再確認できた」（S6)。しかし、ネガティブな意見もあった。例えば「講演は様々な種類の障害学生に対する内容のため、全種類の障害学生に適用できないし､全盲と弱視が混同されることもよくない」(S2)。

3. 期待されるキャリア支援

対象者の回答から、高等教育機関の障害学生支援に期待されるキャリア支援は、支援対象と支援内容で大きく分けられた。支援対象は､「明確な障害類別と程度」が望まれていた。支援内容は､「就労支援機関との連携」､「職域の開発」、「就職情報の提供」、「現実社会の理解」、「実際の職場での体験」や「キャリア支援の系統化」等が望まれていた。

【考察】

結果から台湾の高等教育機関で視覚障害学生が障害学生支援室からキャリア支援を受けることは普遍的な状況に見える。しかし、受けたキャリア支援に対する意見または今後への期待を見ると、より障害の特性に沿った支援が求められていることが明らかとなった。日本や海外で実践してきた視覚障害学生に対するキャリア支援の取り組み方（Cmar & Steverson, 2021; Kelly, 2020; 森, 2017; O'Mally & Antonelli, 2016; Wolffe, 1996)を参考にしながら､本研究で解明された視覚障害学生が望むキャリア支援の内容を提供できることが、今後学生が現実社会に移行する時、意義があると考えられる。

【文献】

Cmar, J. L., & Steverson, A. (2021) Job-search activities, Job-seeking barriers, and work experiences of transition-age youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(6), 479-492.

森まゆ（2017）進路指導 筑波大学における視覚障害のある学生への支援（教科･領域の指導)．視覚障害教育ブックレット，35，42-47.

Wolffe, K. (1996) Career education for students with visual impairments. *RE:view*, 28(2), 89-93.

(WU Chunhui, MORI Mayu)

読み視覚補助具としてのタブレットの利用価値

○今津麻衣　　氏間和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS: 視覚障害　読み速度　文字サイズ

【目的】

近年、視覚障害のある人が視覚補助具としてタブレット、スマートフォンなど電子機器を活用することが増えている。これらの電子機器は視対象を電子的に拡大できる点や高コントラストで扱える点が視覚障害の有無に関わらず使いやすい。小川・宮本（2021）は弱視生徒が iPad でノートを取ることの有効性を示している。さらに光学的視覚補助具では視界の広さ的に捉えきれない視対象が iPad で捉えられた事例もある（氏間, 2015）。このように、教育場面でもタブレットが拡大機能やノートテイクとして活用されている。

視覚補助具としてのタブレット活用に関する科学的知見として Walker et al. (2016)は自動スクロールと静的テキストを刺激にして読み速度を測り、有意差がないことを示している。本研究では紙と PDF を取り込んだ iPad の読み速度と文字サイズを心理学的手法で検討した。

【方法】

参加者：自由意志により視覚障害のある人 7 名（女性 5 名、男性 2 名）が参加し、平均年齢は 24±5.7 歳であった。

Table 1 参加者情報

	年齢	病名	両眼小数視力
A	22	眼球振盪	0.01
B	18	視神経低形成	0.3
C	23	小眼球症	0.02
D	25	先天性緑内障、無虹彩症	0.1
E	21	術後右動眼神経麻痺	0.25
F	36	視神経萎縮	0.25
G	23	先天性緑内障	0.01

実験刺激と手続き：iPad 読みと紙読みの文章は約 100 文字で構成され、フォントは MS ゴシックで漢字仮名混じりであった。文章中には常用漢字 39±2 文字が使用され、含有率は 37.7±1.2%であった。すべての刺激において、理解度を確認するクイズ 1 題を口頭で出題した。紙（A3）と iPad Pro（第 1 世代、11 インチ）の表示はどちらも 1 行に 10 文字であり、レイアウトは同じであった。背景と文字の色は参加者の好みに合わせ、黒文字白背景と白文字黒背景が選択可能であった。iPad 読みは参加者が読みやすい視距離、斜面台の角度、iPad の画面の明るさで、参加者がピンチイン/アウトで文字サイズを調整した。ESP（elicited sequential presentation）による CPS（critical print size）の 1.4 倍の文字サイズ（視角）を紙読みで扱った。ESP とは数文字ずつ画面の定位置に提示される文字を参加者がボタンを押しながら読み進める方法であり、8 つの文字サイズの読み速度から CPS を算出した。参加者は全員、紙読みを行った後に iPad 読みを行った。本研究は倫理審査委員会の承認を受け実施された（承認番号：2021034）。

結果の処理：読み始めから読み終わりまでをストップウォッチで測り、1 分間に読める文字数を算出した。紙と iPad の読み速度及び iPad の文字サイズの平均と紙の文字サイズを常用対数に変換し Wilcoxon signed-ranks test により検討した。

【結果】

読み速度と文字サイズの結果を Fig. 1 と 2 に示した。読み速度は紙と iPad で有意差はなかった（$p = 0.22$, $z = -1.35$, $r = -0.36$）。日常的に読みの視覚補助具としてタブレットを使用することが少ない参加者 B・F も紙と iPad の速度は、グラフから差が小さいことがわかる。

文字サイズの比較では、参加者 G は CPS が大きく紙読みの 1 行あたりの文字数が 10 文字を担保できなかったため、分析から外した。分析の結果、紙読みと iPad 読みの文字サイズに有意差はみられなかった（$p = 0.16$, $z = -1.57$, $r = -0.45$）。参加者が iPad を操作して決定した文字サイズと CPS の 1.4 倍は同程度であることがわかった。

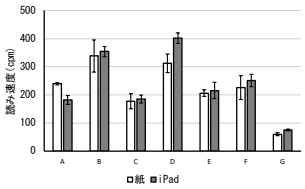


Fig. 1 紙読みと iPad 読みの読み速度

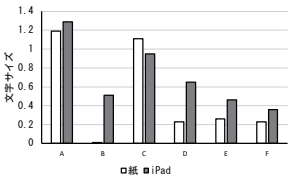


Fig. 2 紙読みと iPad 読みの文字サイズ

【考察】

iPad では文字を拡大して読んだため、5 名はフリックやスワイプが必要であり、全員がスクロールの動作が必要であった。紙読みでは文字サイズを大きくした状態で A3 の紙を読んだため、眼球運動や顔の動き、上下に紙を移動させる必要があった。行末から次の行頭へ移動する際に、拡大率が大きいほど紙読みで生じる顔の動きよりも iPad のフリックやスワイプの時間がかかることが予想されるが、読み速度に有意な差はなかった。指の動きが生じない自動スクロールと静的テキストの速度と同様の結果であり（Walker et al., 2016）、本研究では iPad で必要な指の動きがあっても紙に印刷された文字と同等の速さで読めることが明らかになった。iPad は文字の縮小拡大が容易なため、画数に応じてその都度文字サイズが変更でき、読むストレスは軽減できたと考えられる。今後、タブレットを視覚補助具や教育で有効活用するために科学的な研究が必要であろう。

【文献】

小川雄太・宮本行庸（2021）弱視児童生徒を対象とした授業におけるノートのデジタル化. 情報知識学会誌, 31(2), 234-243.

氏間和仁（2015）小学校におけるタブレット PC の活用の効果―弱視特別支援学級の A 児の指導過程を通して―. 弱視教育, 53(2), 1-11.

Walker et al. (2016) The value of Tablets as reading aids for individuals with central visual field loss: an evaluation of eccentric reading with static and scrolling text. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 36, 459-464.

参加者、奈良井眼科 奈良井医師・視能訓練士 臼井様、広島大学 諸星様・北名様をはじめ協力してくださった全ての方に感謝申し上げます。本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2132 の支援を受けたものです。
(IMAZU Mai, UJIMA Kazuhito)

視覚特別支援学校幼児児童生徒の視覚障害原因等の推移

—2000 年度と 2020 年度調査結果との比較—

○柿澤 敏文　　加藤幹人
（筑波大学人間系）（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

KEY WORDS: 視覚特別支援学校　在籍者　推移

１．はじめに

2000 年度と 2020 年度に実施した全国視覚特別支援学校（以下，盲学校）に在籍する幼児児童生徒の視覚障害原因等に関する調査結果（柿澤，2002; 2022）を比較し，盲学校在籍者数減少の要因を検討した。

２．調査方法と対象者

2000 年ならびに 2020 年の 7 月 1 日現在で全国盲学校 71 校(国立 1，公立 68，私立 2）ならびに 67 校(国立 1，公立 65，私立 1）に在籍した幼児児童生徒の視覚障害原因等の郵送法による質問紙調査を実施した。本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認(筑 2020-51A)を得て，参加者に不利益が無いよう万全の注意を払って行われた。調査項目のうち，在籍学部，単一視覚・重複障害，使用文字，視覚補助具，眼疾患の部位と症状のデータを抽出し，各属性の人数の推移を比較・検討した。

３．結果の概要

2000 年度と 2020 年度の調査で回答が得られた総数はそれぞれ 3,965 人と 2,481 人分で人数の比（以下，全体比）は 1:0.63，人数は減少傾向にあった（Table 1）。

全体比 1:0.63 に基づいて，在籍者の属性ごとの年度間の比を算出した。在籍学部において，幼稚部，小学部，中学部は有意に減少の程度が小さく，専攻科は有意に減少の程度が大きかった。高等部の減少の程度は盲学校全体と有意な差異が無かった。単一視覚障害では有意に減少の程度が大きく，重複障害は有意に減少の程度が小さかった。使用文字について，普通文字使用は有意に減少の程度が大きく，点字，点字・普通文字併用，文字指導困難は盲学校全体と有意な差異が無かった。視覚補助具について，使用者は有意に減少の程度が小さく，一方、非使用者は有意に減少の程度が大きかった。

眼疾患の部位と症状（Table 2）では，小眼球・虹彩欠損，視神経欠損，眼振，眼球全体その他，未熟児網膜症，網膜芽細胞腫，硝子体網膜症，視中枢障害がその減少の程度が有意に小さかった。屈折異常，眼球ろう，角膜疾患その他，白内障(含む摘出後)，水晶体疾患その他，硝子体疾患その他，ベーチェット病，網膜色素変性症，網脈絡膜萎縮症，糖尿病網膜症，視神経視路疾患その他，弱視，その他の眼疾患（以下，減少傾向にある疾患）は有意に減少の程度が大きかった。これら以外の眼疾患の減少の程度は盲学校全体と有意な差異がなかった。盲学校在籍者数減少の要因として専攻科，単一視覚障害，普通文字使用者，視覚補助具非使用者，さらに減少傾向にある疾患が指摘できた。

本研究は全国盲学校長会の多大なご協力のもと調査が進められた。また，全国盲学校の先生方や在籍幼児児童生徒の皆様よりご協力を得た。本研究は JSPS 科研費 JP20K02992 と JP20K20840 の助成を受けた。

Table 1　2000年度と2020年度の人数の比較

調査年度	2000年度	2020年度			
属性	人数	人数	（比）		
盲学校全体	3,965	2,481	(0.63)		
幼稚部	228	179	(0.79)	↑	＊＊
小学部	692	570	(0.82)	↑	＊＊＊
中学部	478	418	(0.87)	↑	＊＊＊
高等部	1,053	670	(0.64)	ns	
専攻科	1,509	641	(0.42)	↓	＊＊＊
単一視覚障害	2,810	1,506	(0.54)	↓	＊＊＊
重複障害	1,104	957	(0.87)	↑	＊＊＊
点字	979	570	(0.58)	ns	
普通文字	2,163	1,231	(0.57)	↓	＊＊
併用	142	84	(0.59)	ns	
文字指導困難	525	365	(0.70)	ns	
視覚補助具使用	1,559	1,452	(0.93)	↑	＊＊＊
視覚補助具非使用	2,305	1,005	(0.44)	↓	＊＊＊

Table 2　眼疾患の部位と症状別人数の比較

		調査年度			
眼疾患の部位と症状		2000	2020		
眼球全体	緑内障・水(牛)眼	245	150	ns	
	小眼球・虹彩欠損	288	377	↑	＊＊＊
	視神経欠損	15	84	↑	＊＊＊
	屈折異常	100	30	↓	＊＊＊
	眼球ろう	35	7	↓	＊＊
	白皮症	36	31	ns	
	眼振	32	40	↑	＊＊
	全色盲	13	11	ns	
	眼球全体　その他	62	68	↑	＊＊
角膜疾患	角膜軟化症	1	1	ns	
	角膜白斑	40	31	ns	
	角膜疾患　その他	74	22	↓	＊＊＊
水晶体疾患	白内障（含む摘出後）	286	70	↓	＊＊＊
	水晶体疾患　その他	21	2	↓	＊＊
硝子体疾患	硝子体混濁	4	2	ns	
	硝子体疾患　その他	10	1	↓	＊
ぶどう膜疾患	ぶどう膜炎	27	15	ns	
	ベーチェット病	56	4	↓	＊＊＊
	ぶどう膜疾患　その他	4	0	ns	
網脈絡膜疾患	網膜色素変性	569	286	↓	＊＊
	黄斑変性	104	72	ns	
	網脈絡膜萎縮症	76	13	↓	＊＊＊
	未熟児網膜症	562	404	↑	＊
	網膜芽細胞腫	98	81	↑	＊
	網膜剥離	74	62	ns	
	糖尿病網膜症	138	51	↓	＊＊＊
	硝子体網膜症	93	89	↑	＊＊
	網脈絡膜疾患　その他	115	64	ns	
視神経視路疾患	視神経萎縮	477	278	ns	
	視神経炎	23	13	ns	
	視中枢障害	70	82	↑	＊＊＊
	視神経視路疾患　その他	67	9	↓	＊＊＊
その他	弱視	83	19	↓	＊＊＊
	その他（含む不明）	67	12	↓	＊＊＊
	総計	3,965	2,481		

↑は減少の程度が小さく、　↓　は減少の程度が大きい
＊＊＊は0.1%水準、＊＊は1%水準、＊は5%水準で有意

文　献

柿澤敏文（2002）全国盲学校及び小・中学校弱視学級児童生徒の視覚障害原因等調査研究．　筑波大学心身障害学系．

柿澤敏文（2022）2020年全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調査報告書．筑波大学人間系障害科学域．

（KAKIZAWA Toshibumi, KATO Masato）

読書バリアフリー法成立後の弱視児用デジタル教材の利用実態

中野泰志（慶應義塾大学）

KEY WORDS:弱視　教科書　アクセシビリティ

（目的）

2008 年に教科書バリアフリー法が成立して以降､拡大教科書が無償給与される等、弱視児童生徒の教科書へのアクセスは容易になってきた。特に、音声教材や PDF 版拡大図書等の教科書をアクセシブルな形式に複製（変換）した（音声で読み上げたり、文字サイズやフォント等の表示を変更したりできるようにした）デジタル教材が無償で提供されるようになり、教科書のアクセシビリティは飛躍的に向上してきている（中野,2020)。一方、教科書以外の副教材や学習参考書等の一般図書は、教科書バリアフリー法の対象ではないため、アクセシブルな形式に複製されることは少なかった。しかし、2018 年の「著作権法の一部を改正する法律」や 2019 年の「視覚障害者等の読書環境の整備の推進に関する法律」（読書バリアフリー法）の施行等により、学校図書館が、著作権者に許諾を得ることなく、視覚障害者等のために利用しやすい図書等へ複製したり、譲渡したり、公衆送信したりすることができるようになった。また、2020 年には「学校図書館等における読書バリアフリーコンソーシアム」が構築され、学齢児の読書環境を整備する体制が整ってきつつあるが、児童生徒が利用できるアクセシブルな図書の実態は明らかになっていない。そこで、本研究では、教科書の閲覧にタブレット端末とアプリを利用している弱視児童生徒に焦点を絞り、アクセシブルなデジタル教材の利用実態を調査した。

（方法）

デジタル教材「PDF 版拡大図書」と教科書・教材閲覧アプリ「UD ブラウザ」（中野ら,2018）を活用し、調査研究に協力可能な小・中・高校生を募集した。調査期間は 2021 年 4 月～2023 年 3 月までの 2 年間で、2021 年度は 682 人（小学生 195 人、中学生 207 人、高校生 280 人)、2022 年度は 924 人（小学生 317 人、中学生 297 人、高校生 310 人）の協力が得られた。協力者の在籍校は視覚支援学校（2021 年度 52.9%、2022 年度 43.9%）が最も多く､通常の学級（2021 年度 27.0%、2022 年度 24.7%)、弱視特別支援学級（2021 年度 16.7%、2022 年度 14.2%）と続いていた。また、協力者の小数視力は、0.1 以上 0.3 未満が最も多く（2021 年度 33.6%、2022 年度 32.7%)､0.3 以上（2021 年度 26.5%､2022 年度 27.5%)、0.05 以上 0.1 未満（2021 年度 20.8%、2022 年度 17.5%）が続いていた。視力以外の見えにくさとしては、羞明（2021 年度 42.1%、2022 年度 37.3%）が最も多く、視野狭窄（2021 年度 40.8%､2022 年度 36.6%)､眼球振盪（2021 年度 28.4%、2022 年度 23.5%)､夜盲（2021 年度 19.4%､2022 年度 18.1%）が続いていた。これらの協力者に、WEB 形式のアンケート調査を実施し、利用したデジタルデータの種類、提供を受けたサービス、活用したアプリ等について調査した。なお、本研究は、慶應義塾研究倫理審査委員会の審査を受け、参加者のインフォームドコンセントを得た上で実施した。

（結果）

2021 年度は 483 人（小学生 126 人、中学生 143 人、高校生 214 人；回収率 70.8%)、2022 年度は 629 人（小学生 182 人、中学生 194 人、高校生 253 人；回収率 68.1%）から有効回答が得られた。

1) 利用したデジタル教材の種類：表 1 に、デジタル教材の種類ごとの利用率（%）を示した。プリントの利用率が最も多かったが、全体の 2 割未満であった。

2) 図書の閲覧に利用しているアプリ：表 2 に、デジタル教材を閲覧するために利用している UD ブラウザ以外のアプリの利用率（%）を示した。高校生では Kindle アプリの利用率が高かったが、全体的に利用率は低かった。

3) 利用しているサービス：表 3 に、電子書籍を閲覧するために利用しているサービスの利用率（%）を示した。高校生では Kindle やサピエ図書館の利用率が高かったが、全体的に利用率は低かった。

表 1　デジタル教材の利用率（%）

	2021年度				2022年度			
	小学生	中学生	高校生	計	小学生	中学生	高校生	計
プリント	10.3	16.8	24.8	18.6	11.5	11.9	21.7	15.7
副教材	7.1	15.4	16.4	13.7	13.2	7.7	10.3	10.3
ワークシート	6.3	10.5	18.2	12.8	3.8	4.1	9.1	6.0
修学旅行等のしおり	0.8	5.6	7.5	5.2	3.3	2.6	7.5	4.8
ドリル	4.8	4.2	3.7	4.1	3.8	2.1	2.8	2.9
学級便り等の配布物	0.0	0.7	7.9	3.7	1.1	1.0	4.0	2.2
地図	4.0	2.8	2.3	2.9	2.7	2.1	3.2	2.7
辞典・辞書	3.2	1.4	1.4	1.9	1.1	0.5	0.4	0.6
学習参考書	0.0	2.8	2.3	1.9	1.1	0.5	4.3	2.2
物語等の一般図書	0.0	2.1	1.9	1.4	1.1	1.0	1.6	1.3
楽譜	0.0	2.1	0.5	0.8	7.7	1.0	3.6	4.0
絵本・漫画	0.8	0.7	0.0	0.4	1.1	0.0	1.2	0.8
読書感想文の課題図書	0.0	0.0	0.5	0.2	0.5	0.0	1.2	0.6
雑誌	0.0	0.7	0.0	0.2	0.5	0.0	1.2	0.6
その他	0.8	3.5	2.3	2.3	4.4	4.1	3.6	4.0

表 2　図書の閲覧に利用しているアプリの利用率（%）

	2021年度				2022年度			
	小学生	中学生	高校生	計	小学生	中学生	高校生	計
Kindleアプリ	3.2	2.8	14.0	7.9	2.7	4.1	14.6	7.9
Voice of DAISY	4.0	2.8	3.3	3.3	9.9	4.6	4.7	6.2
Audible	1.6	2.1	2.8	2.3	1.6	0.5	3.2	1.9
いーリーダー	1.6	0.0	1.4	1.0	0.5	0.5	1.2	0.8
Book	0.0	0.0	2.3	1.0	3.3	3.6	5.5	4.3
ChattyBooks	0.8	0.7	0.9	0.8	1.1	0.5	2.0	1.3
その他	1.6	4.2	3.3	3.1	2.2	5.2	4.3	4.0

表 3　利用しているサービスの利用率（%）

	2021年度				2022年度			
	小学生	中学生	高校生	計	小学生	中学生	高校生	計
Kindle	4.0	3.5	15.0	8.7	2.7	5.7	14.6	8.4
サピエ図書館	3.2	6.3	13.1	8.5	6.6	3.6	12.6	8.1
Audible	1.6	2.1	0.9	1.4	1.6	2.1	2.4	2.1
BookLive!	1.6	1.4	1.4	1.4	0.0	1.5	0.0	0.5
まんが王国	0.0	1.4	1.9	1.2	0.0	1.5	0.4	0.6
ebookjapan	0.0	2.1	0.5	0.8	0.0	0.5	0.0	0.2
dブック	0.0	0.7	0.9	0.6	0.0	0.0	0.4	0.2
楽天kobo	0.8	0.0	0.5	0.4	0.5	0.0	1.2	0.6
その他	2.4	2.1	4.2	3.1	2.2	4.1	2.8	3.0

（考察）

教科書の閲覧にはタブレット端末とアプリを利用している弱視児童生徒であっても、教科書以外の図書をデジタルで閲覧しているケースは少ないことがわかった。読書バリアフリーに関する環境整備は推進され、学校図書館でアクセシブルな図書を製作できるようになっているが、必要なデータやサービスが不足している可能性が示唆された。

（文献）

・中野泰志ら(2018). ロービジョンの生徒のための教科書閲覧アプリの開発(2) 日本ロービジョン学会誌,18,106-120.
・中野 泰志 (2020). プリント・ディスアビリティのある人への合理的配慮としてのアクセシブルな印刷物：ロービジョン児童生徒の拡大教科書への取り組みを中心に 日本印刷学会誌, 57, 6, 268-275.

(NAKANO Yasushi)

デジタルリーディングの最適表示形式の検討

弱視のある人々にとって読みやすい表示環境の検討

〇氏間　和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）

KEY WORDS: 読み，ロービジョン，文字サイズ

（目的）

デジタルリーディングの主な表示形式には，Fixed（固定），Reflow（行移），One-line（一行），Phrase（文節）がある（Ujima, 2023）。Ujima(2023)は，晴眼者 18 名を対象に文字サイズを読み速度の逆累積ガウス関数でフィットし文字を大きくしても速度を保って音読できる形式を明らかにした。

本研究は，弱視のある人（以下，弱視者）に Ujima(2022)と同様の実験を行い，弱視者のデジタルリーディング表示環境の特性を明らかにすることを目的に行われた。

（方法）

実験期間は 2017 年 6 月から 12 月，実験参加者は弱視の状態であると申告した 22 名（*Mean*: 30.8 歳，*SD*: 13.5，*min*: 15，*max*: 60）であった。実験前に視力と安定した速さで読める最小の文字サイズ（最小最適サイズ），日用視野を測定し，見えにくい状態を確認した。実験手続きは Ujima(2022)に従った。提示装置は iPad（Apple 社製，4:3，対角 9.8inch，264ppi）に独自開発した刺激提示・記録アプリにより教育漢字を用いて作られた 255 文字前後の刺激文が提示された。文字サイズは 11 から 286 ポイント（iPad の設定値）で 0.2log UNIT で設定された 8 種類で書体はゴシック体であった。Fixed では一行 40 文字で固定され 18 ポイントで iPad の画面幅と行長が一致した。拡大により縦横に拡大され画面幅または画面長からはみ出た部分は横/縦スクロールで読んだ。Reflow は画面幅で行が次行に移る形式であり拡大に伴い文章が画面長より長くなると縦スクロールで読んだ。One-line は横一行に表示され画面幅から右にはみ出た文は横スクロールで読んだ。Phrase は文が 5 文字で分断され画面タップ操作で画面定位置に次々と表示された。180 ポイント以上で文字列が画面幅よりはみ出たため横スクロールを要した(Fig. 1)。視距離は最小最適サイズを調べる時と同じであった。

分析は，Ujima(2022)と同様に，読み速度を文字サイズで表したグラフに最小二乗法で逆累積ガウス関数をフィッティングし，カットオフ値 95%の文字サイズを安定して読める最大の文字サイズ(MCS: maximum character size)，カットオフ値 95%以上の読速度の平均値を安定した読速度（SRS: stable reading speed）として従属変数とした(Fig. 2)。独立変数はレイアウト条件（4 水準）であった。一方，弱視の場合，個人差が大きく関数でフィッティングすることが困難なケースがある。Praveen, Fred, Lyndon, Gary, and Adnan (2011)が示した読み速度を文字サイズで表す関数関係を評価する 3 つの方法がある。関数フィッティングが困難な場合は

Table 1　晴眼者の MCS と SRS の結果（n = 18）

		Fixed	Reflow	One-line	Phrase
MCS	M(SD)	58.5(13.9)	143.3(33.7)	97.7(21.1)	128.7(28.2)
	CI95%	51.6–65.4	126.6–160.1	87.2-108.1	114.6-142.7
SRS	M(SD)	479.7(69.9)	493.2(73.3)	493.2(85.7)	372.7(56.5)
	CI95%	444.9-514.5	456.8-529.7	450.6-535.8	344.6-400.8

Table 2　晴眼者の CI95%と弱視者の関係

	Fixed	Reflow	One-line	Phrase
MCS	2-0-8	5-0-5	3-0-7	8-0-2
SRS	9-0-1	9-1-0	10-0-0	10-0-0

各セル内は，CI95%と比較して，小さい-内-大きい　数を示した。

この内，最速の 3 つの読み速度の 80%を担保できる最大の文字サイズを MCS とし，3 つの最速読み速度の平均値を SRS として分析を行う。この方法を 3 点平均とする(Fig. 3)。分析は R ver. 4.1.0 を用いた。

(結果)

関数で回帰できた弱視者はいなかったため，3 点平均で従属変数を推定した。そのため 4 点以上の観測値がある 10 名を分析対象とした。晴眼者の結果を Table 1，晴眼者の 95 信頼区間(CI)と弱視者の結果の比較を Table 2 に示した。

（考察）

MCS が晴眼者の 95%区間より大きいということは，弱視者の安定して読める文字サイズが晴眼者よりも大きいことを意味している。Fixed 条件は晴眼者では MCS 超える文字サイズよりも更に大きな文字サイズであっても安定して読めているが弱視者が多いことを意味している。このことは弱視者の SRS が晴眼者より低いことが考えられる。ここで大切なことは，Fixed 条件において晴眼者が読み速度が低下して読みにくいと感じる文字サイズであっても，弱視者の場合は MCS よりも小さく読み速度を保つことを認識することだ。

（文献）

Praveen, J. P., Fred, K. C., Lyndon, D. C., Gary, S. R., & Adnan, T. (2011) Test–Retest Variability of Reading Performance Metrics Using MNREAD in Patients with Age-Related Macular Degeneration. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 52, 3854-3859.

UJIMA, K. (2022) Conditions for digital reading suitable for readers with impaired vision: Effect of font size and layout. *ICETC '22: Proceedings of the 14th International Conference on Education Technology and Computers*. 581-586.

謝辞：本研究は JSPS より助成を受けた（21H00888）。
(UJIMA Kazuhito)

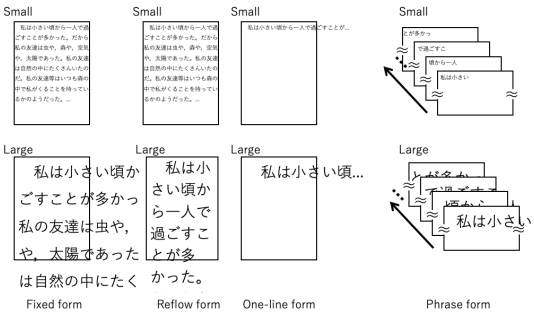


Fig. 1　レイアウト条件の模式図

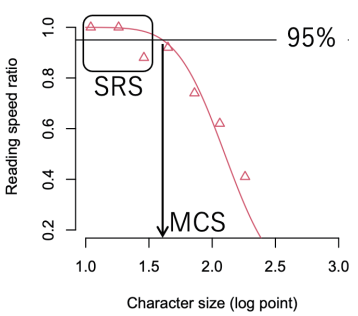


Fig. 2　SRS と MCS の推定（関数）

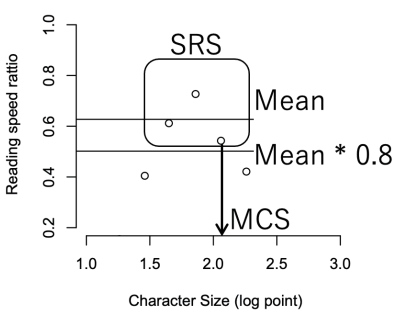


Fig. 3　SRS と MCS の推定（3 点平均）

視覚障害を併せ有する知的障害児の見え方のアセスメントとその支援に関する研究

〇冨賀見　日奈子　　韓　星民　　奥住　秀之
（東京学芸大学教職大学院）　（福岡教育大学）　（東京学芸大学）

KEY WORDS: 弱視児　臨界文字サイズ　知的障害

Ⅰ. 問題と目的

視覚障害児への視機能の評価は、冨田(2013)が障害児の早期からの視機能管理の必要性と、定量化が行えた視機能の評価は家庭と学校での教科指導や教材作成、ADL の向上に寄与するということを述べるように重要である。現在、教育的観点からの視機能の一つである読書効率の評価として、幼児の読書に適切な文字サイズを測定するには、MNREAD-Jk を用いて読書評価を行うことができるが、知的障害を併せ有する視覚障害児への読書評価がないのが現状である。

そこで本研究の目的は、就学前の年齢段階にある知的障害と視覚障害を併せ有する幼児 1 例に対して、学校教育の基礎といえる読み書きに必要となる臨界文字サイズを MNREAD-J, Jk チャートマニュアル(小田, 2002)を参考にし対象児の障害特性を考慮したチャートを用いて確認することを通し、このアセスメントの有用性や限界などについて検討することである。また、その結果から今後の支援について検討し、今後に生かしていくためのものである

Ⅱ. 方法

1）参加者

本研究には、知的障害と視覚障害を併せ有する幼児 A（女子）が参加した。指導開始時の生活年齢は 6 歳 1 か月である。

2）方法

20**年 11 月 16 日と同年 12 月 12 日に A 大学特別支援教育センター2 階、感覚運動訓練室にて行った。MNREAD-Jk（小田，2002)を参考に、 A 児の障害特性を考慮し作成した 2 つのチャートを用い、それぞれ 2 回ずつ、計 4 回行った。また、実施する環境は構造化された指導である物理的構造化とスケジュールの提示を行った。

3）分析

読書速度が落ち始める直前の文字サイズが臨界文字サイズとなる。読書速度は以下の式で求める。

読書速度＝(8－読みエラーの文字数) / 1 つの文章あたりの時間(s)*60

4）倫理的配慮

本研究は対象児とその保護者の研究利用への同意を得て行った。

Ⅲ. 結果

図 1 は、測定結果の 1 例である。縦軸は 3)分析結果 に記載している式から求めた読書速度、横軸はポイント数である。ここから、対象児の臨界文字サイズは 55pt であると読み取れる。

また、すべての結果から最大読書速度の平均は 116(cpm)であった。

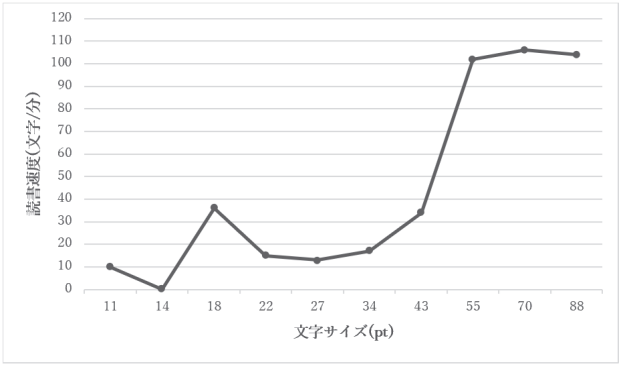


Fig.1 測定結果のプロットの 1 例

Ⅳ. 考察

本研究を通して A 児にとって、読書に適切な文字サイズを評価する結果を得ることができた。今回、結果を得ることができた要因として、以下の 5 点があげられる。1. 55pt より大きい文字数の読書速度を取り入れた点。2. 構造化された指導を取り入れた点。3. 測定で行う活動内容が A 児にとって関心の高いものであった点。4. チャートにおいて名詞のみを使用した点。5. 測定者との信頼関係。以上が考えれられる要因である。

これらの要因の効果について 1 つずつ検討する必要があったが、事情により実施回数が 2 回となり、行えなかった。今後はこれらの要因について詳しく調べていく必要がある。また、今回、A 児にとって親しみの深い名詞を使用したが、ポイント数事の単語の熟知価については考慮されていなかった。そのため熟知価について考慮した文章で読書速度を調べることで信頼度の高い結果が得られたと考える。

今回の結果の中で、A 児の最も高い最大読書速度は 116 であった。健常な小学校 1 年生(2 学期)の読書速度は 124 程度であったとされている(佐藤,1988)。本研究で用いたチャートから正確な比較はできないが、A 児の読書速度が就学前に 116 であったことから、A 児の読む力は比較的高く、今後訓練することで学習や生活に活かせる能力だと考える。また、田中(1977)によると、文字認知の発達は、小学校 3 年生までに発達するとある。そのため、今後 A 児が小学校 3 年生になるまでに、読書訓練を行っていく。その際に、語の読みを習得するためには、第一に話し言葉、即ち日常の談話が形成されていることが前提であることから、言語指導を行っていく。その上で、A 児が小さな文字でも自分の見えやすい大きさに調節し、読書ができるよう、拡大読書器の使用訓練を併せて行っていく。

文献

小田 浩一(2002)MNREAD-J,Jk チャートマニュアル.
佐藤 泰正(1988)速読の科学.講談社, 36-71.
田中 敏隆(1977)文字認知に関する発達Ⅲ.大阪教育大学第Ⅳ部門, 48, 49-53.
冨田 香(2013)知的障害・発達障害に対する眼科管理への取組み.日本の眼科, 84, 575-579.

(FUKAMI Hinako, HAN Sungmin, OKUZUMI Hideyuki)

盲学校高等部生徒によるあん摩実技時の教員による言語的教示

関節可動域と施術の安定性に与える影響

〇末永多香光　　衛藤　裕司
（大分県立盲学校）　（大分大学教育学部）

KEY WORDS:あん摩実技，盲学校高等部，言語的教示

Ⅰ　問題と目的

「理療」・「保健理療」(以下，理療等)で指導する摩実技は，教員の経験に依存しおり，科学的知見の蓄積が課題である。このあん摩実技の指導では，課題や指導内容を教員が言語的教示を介して行う場面が非常に多い。ところで，動画記録を用いて術時間・リズム・重心移動等を比較した評価が一部実施されているもの，学習効果は，教員の経験・技術に基づく主観的評価が一般的である。そこで，本研究では，盲学校高等部生徒によるあん摩実技時の教員による言語的教示が 関節可動域と施術の安定性に与える影響について検討した。

Ⅱ　方法

1.対象者　A 盲学校高等部専攻科保健理療科に在籍する 2 名であった。生徒 A 生徒 B はともに弱視であり，それぞれ矯正視力は，生徒 A は両眼 0.08，生 B は両眼 0.06 であった。ともに，研究開始当初のあん摩実技学習状況は，基本手技は習得し，全身施術も実施可能であった。なお，本研究実施に際し，対象者に研究趣旨とプライバシー保護を説明し，発表の承諾を得るとともに所属学校長の承認を得た。

2.あん摩実技の指導状況　両名とも既習のあん摩実技の授業は週 3 時間であり，内 2 時間は，全身あん摩施術を授業担当者に行い，指導を受けた。残り 1 時間は，外来患者への施術が行われた。本研究実施前には，外来患者への施術が月曜日から金曜日の午前中に行われた。

3.研究実施期間　202X-1 年 10 月から 202X 年 5 月までの 8 ヵ月であった。

4.研究実施場所　本研究は，A 盲学校臨床室で行われた。

4.標的行動　右側臥位肩上部のあん摩施施術と腹臥位肩上部のあん摩実技を設定した。

5.測定項目・方法

1)標的行動の記録　標的行動は，iPhone13ProMAX(Apple 社製,2022)を使用し，電動ベッドから 3m離れた場所に三脚 Neewer 社製,2017)を設置し撮影した。

2)測定項目　測定項目は以下の 2 つであった。

(1)あん摩実技時の肩，肘，腰部の関節可動域(角度)とした。

(2)施術中の 5 秒間持続前方重心移動の生起数とした。

3)測定方法

(1)関節可動域(角度):動画記録を標的行動開始時から 1 分まで 10 秒毎に静止し，合計 7 回測定し，得られた数値の中央値を分析対象とした。施術時間が 1 分未満の場合は，測定した時点のデータから中央値を算出した。なお，動画記録の処理は，Apple 社製 Mac mini(Apple 社製,2021)を使用し，関節可動域測定は，静止画を iPad Pro(Apple 社製,2022)で表示し，CMV(CoachMyVideo 社製,2021)を使用して測定した。

(2)重心前方持続時間:動画記録を基に標的行動開始時から 1 分間を対象に 10 秒間インターバル記録法を用い，あん摩施術時の 5 秒以上の重心前方持続時間の生起数を測定した。施術時間が 1 分未満では，施術終了時までを測定対象とした。

4)統計上の処理　関節可動域については，対応のある t 検定を用いた。統計ソフトは，Excel 統計 ver.4.04(ベルカーブ社,2023)を使用した。

5.手続き　本研究では，ABCD デザインを使用した。

1)ベースライン A 条件　筆者自身が右側臥位となり，対象徒に「左肩上部のあん摩を行ってください」と言語指示を出した後施術を受けた。施術中，終了後に指導は行わなかった。

2)介入 A 条件　ベースライン A 条件と同一の施術部位を行うように言語指示を行った後,課題として「左肩上部のこりを見つけてほぐしてください。」と言語指示を出した。続けて，あん摩施術の留意点として「こりをほぐすときは,施術時の姿勢に気をつけてください。」と言語指導を行った。その後の手続きは，ベースライン A 条件と同様に実施した。

3)プローブ A 条件　言語的教示の測定項目への影響の有無をベースライン A 条件と同様の手続きで実施した。

4)ベースライン B 条件　筆者が腹臥位となり,対象生徒に「両側肩上部のあん摩を行ってください」と言語指示を出した後施術を受けた。施術中，終了後に指導は行わなかった。

5)介入 B 条件　ベースライン B 条件と同一の施術部位を行うように言語指示した後,課題として「両側肩上部のこりを見つけてほぐしてください。」と言語指示した。続けて，あん摩施術の留意点として「こりをほぐすときは,施術時の姿勢に気をつけてください。」と言語指指導を行った。その後の手続きは，ベースライン B 条件と同様に実施した。

6)プローブ B 条件　言語的教示の測定項目への影響の有無をベースライン B 条件と同様の手続きで実施した

7)プローブ A 条件　介入 B 条件終了 1 週間後，ベースライン A と同様の手続きを実施した。

Ⅲ　結果

ベースライン A 条件，介入 A 条件間では，肩の関節可動域(t=1.89, df=1, p=0.30)，肘の関節可動域(t=1.34, df=1, p=0.40),腰部関節可動域(t=1.00, df=1, p=0.50)であり有意差はみられなかった。また，ベースライン B 条件，介入 B 条件も，肩の関節可動域(t=0.64, df=1, p=0.63),肘の関節可動域(t=0.64, df=1, p=0.63,腰部関節可動域 t(1)=1.15, df=1, p=0.45)であり，有意差はみられなかった。

5 秒以上重心前方移動の生起数は表 1,表 2 に示した。

表1　5秒間持続前方重心移動の生起数

	ベースラインA			介入A			プローブA
生徒A	1	1	1	1	1	1	2
生徒B	0	0	0	3	3	2	3

表2　5秒間持続前方重心移動の生起数

	ベースラインB			介入B		プローブB	プローブA
生徒A	0	2	1	0	1	3	3
生徒B	2	2	1	5	5	3	5

Ⅳ　まとめ

本研究では，あん摩実技時の生徒に対する学習課題と指導内容の言語的教示が関節可動域と重心前方持続時間に与える影響について検討した。その結果，右側臥位および腹臥位肩上部あん摩実技で，対象者の肩，肘，腰部の各関節可動域に対して有意差はみられなかった。一方 5 秒以上の重心前方移動の生起数は，生徒 A は顕著な増減を示さなかったが，生徒 B は増加傾向を示した。

謝辞：本研究は JSPS 科研費(研究課題番号:JP 22H04127)の助成を受けて行ったものである。

(SUENAGA TAkAmitsu, ETO Hiroshi)

歩行路の障害物が疑似弱視状態の人の視線行動に与える影響

—視野障害のシミュレーションによる検討—

○田中円華（広島大学人間社会科学研究科） 門脇弘樹（山口学芸大学） 氏間和仁（広島大学） 中村貴志（福岡教育大学）

KEY WORDS: 視覚障害, 歩行, 視線行動

Ⅰ．目的

本研究は、弱視状態をシミュレートした晴眼大学生を対象として、歩行中の視線行動の特性と歩行路に設置した障害物の影響について検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象者：対象者は、晴眼大学生６名（女性６名、年齢 21～22 歳）である。

２．実験手続き：実験は、X 大学 Y センター訓練室で実施した。訓練室内に 12m（幅１m）の直線の歩行路を設定した。視野条件は、「正常視野条件」、求心性視野狭窄シミュレーション板を装着した「視野狭窄条件」、中心暗点シミュレーション板を装着した「中心暗点条件」の３つとした。歩行路は「障害物なし条件」と、歩行路の８m 地点に障害物を設置した「障害物あり条件」の２つとした。「障害物あり条件」の場合、対象者にまたいで歩くように教示をした。なお、研究を行うにあたって、研究の目的および方法について書面で説明を行い、対象者から同意を得た。

３．分析指標

（1）視線行動：視線行動は、モバイル型アイマークレコーダー（EMR-９, nac 社製）を用いて測定した。EMR-９は頭部装着型の眼球運動計測装置であり、歩行時の視野映像上に注視点を表示させることができる。分析には、専用の解析ソフト（EMR-dFactory, nac 社製）を用いた。視野映像上の注視点を１フレーム（29.97fps）ごとにプロットし、定量解析を行った。また、訓練室を３つのセグメント（S1：０m 地点から８m 地点までの床、S2：８m 地点から奥の床、S3：それ以外の範囲）に分割し、歩行中の視線の配分について分析した。また、S1、S2 については歩行路の外側の床も含むこととした。

（2）歩行の変動性：DSP ワイヤレス９軸モーションセンサ（スポーツセンシング社製）を用いて計測した。歩行中に計測される垂直・側方・前後方向の加速度波形をもとに、その波の類似度を算出し、変動性の指標とした。なお、本研究では、歩行中に計測された加速度波形を６ストライドごとに切り出し、分析を行った。

Ⅲ．結果

「障害物あり条件」と「障害物なし条件」における注視時間の割合の平均値と標準偏差をそれぞれ Fig. １と Fig. ２に示した。「障害物あり条件」における注視時間の割合の平均値は、「中心暗点条件」の場合、障害物への注視時間が最も短く、一方で、S2 が最も長かった。「正常視野条件」と「視野狭窄条件」の結果は比較的類似していたが、「正常視野条件」では他条件と比較して S3 への注視時間が最も長かった。

「障害物なし条件」における注視時間の割合の平均値は、「中心暗点条件」の場合、他条件と比較して S3 への注視時間が最も短く、一方で、S2 が最も長かった。

歩行の変動性は、「視野狭窄条件」においては、「正常視野条件」と比較して、垂直、側方、前後のいずれも障害物の有無にかかわらず、変動が拡大する傾向にあった。一方、「中心暗点条件」においては、「正常視野条件」と比較して、「障害物なし条件」では大きな差異はみられなかったものの、「障害物あり条件」では垂直、側方、前後のいずれも変動が拡大する傾向にあった。

Ⅳ．考察

「正常視野条件」と「視野狭窄条件」における歩行では、床や壁、障害物を満遍なく注視する傾向がみられた。一方、「中心暗点条件」においては、歩行路上の障害物の有無にかかわらず、S2 への注視時間が長かった。このことは、中心暗点をシミュレートした対象者が、歩行時の環境を把握するために下方の周辺視野を利用していた可能性を示唆している。

歩行の変動性の結果から、視野狭窄をシミュレートした場合、歩行そのものの不安定さが増大することが示唆された。一方、中心暗点をシミュレートした場合、歩行の不安定さは、歩行路の障害物の影響を受けやすい可能性があると考えられる。

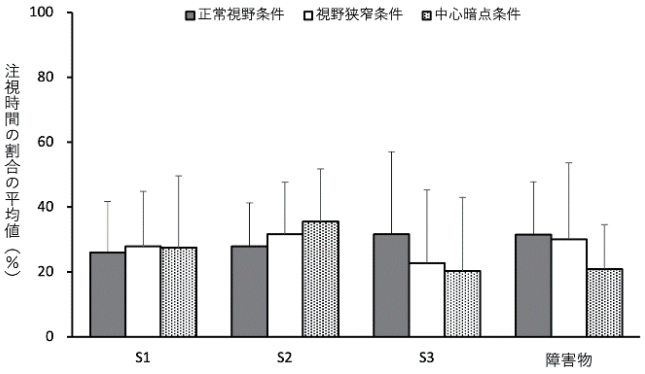


Fig. １ 注視時間の割合の平均値（障害物あり条件）

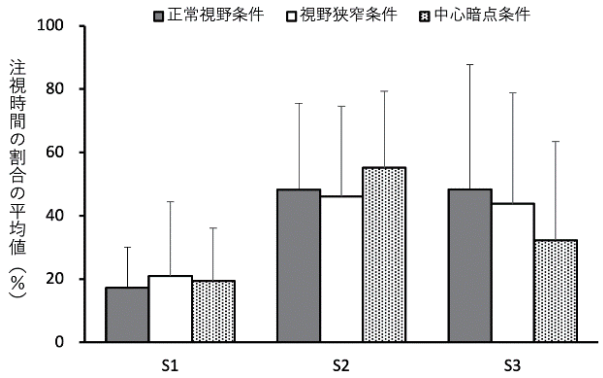


Fig. ２ 注視時間の割合の平均値（障害物なし条件）

主要文献

Lajoie, K., Miller, A. B., Strath, R. A., Neima, D. R., & Marigold, D. S. (2018) Glaucoma-related differences in gaze behavior when negotiating obstacles. *Translational Vision Science & Technology*, 7(4), 10, 1-10.

Turano, K. A., Geruschat, D. R., Baker, F. H., Stahl, J. W., & Shapiro, M. D. (2001) Direction of gaze while walking a simple route: Persons with normal vision and persons with retinitis pigmentosa. *OPTOMETRY and VISION SCIENCE*, 78, 667-675.

本研究は JSPS 科研費 21K13634 の助成を受けたものです。
(TANAKA Madoka, KADOWAKI Hiroki, UJIMA Kazuhito, NAKAMURA Takashi)

晴眼者において文章/単語テストで臨界文字サイズと最大読書速度の測定法の比較

◯張凱琪　　氏間和仁
（広島大学大学院人間社会科学研究科）（広島大学大学院人間社会科学研究科）
KEY WORDS：読みテスト　臨界文字サイズ(CPS)　最大読書速度(MRS)

【目的】

読書パフォーマンスを測定するのは、主な方法として、世界的に MNREAD が利用されている。日本では、文章テスト(MNREAD-J)単語テスト(MNREAD-Jk)が存在する。MNREAD を実施した際、文字サイズを読書速度で表す読書曲線をもらうことができる。Mansfield et al. (1996) によると、読書速度曲線がプロット期の読書速度が最大読書速度を定義し、読書速度が低下し始める文字サイズとして臨界文字サイズを定義して、読書パフォーマンスを推定することができる。臨界文字サイズを CPS と略され、最大読書速度を MRS と略されている。

先行研究より、MNREAD の測定方法は下降系列が標準的な手続きであり、読書の速度曲線のプラトー期の読み速度をグラフから取ら得やすい。Cheung et al. (2008) は読書視力に近くの小さな文字から始め、大きな文字サイズに進み、読書速度曲線の上がる部分に測定点を集めることは、読書速度を測定するのに有益であると述べっている。本研究では、下降系列および上昇系列により刺激を提示することが CPS および MRS の推定値に与える影響を検討することを目的としている。弱視のある人にとって、文章/単語テストを使うと、CPS や MRS は読書特性をもってすぐに推定でき、エイド選択や教材改善に役に立つものと期待している。このテストは弱視のある人の読書環境を構築する上で幅広く利用されている。

【方法】

実験対象は小数視力 0.8 以上の大学生および大学院生 8 名(女性 6 名、男性 2 名、18〜22 歳、平均 20.5 歳)であった。本研究は、令和 4 年度大学院研究科倫理審査委員会の承認を受け、実施された(承認番号：HR-ES-000832)。

文章テストの刺激は MNREAD-J、単語テストの刺激は MNREAD-Jk を参考に、MS 明朝体を使い、スライドで作成した計 40 刺激)。実験は視距離 3m で実施され、刺激文章の文字サイズの視角が 30.1 分から 3.7 分まで 0.1log ユニットで設定された。練習試行で 3.7 分の文章が読めた場合、視距離 4.7m で設定し、文字サイズは 19.0 分〜2.3 分であった。

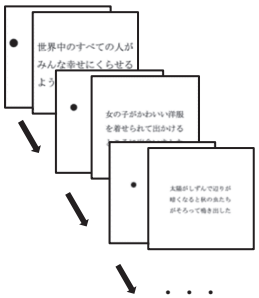


Fig. 1　文章テストにおいて下降系列のスライド刺激文章

本実験の測定は、下降系列(文字サイズ:大→小)及び上昇系列(文字サイズ:小→大)を 2 試行ずつ実施した。(Fig. 1)。実験過程はビデオカメラにより撮影され、実験後、2 人の記録者によりは読み時間と読み損じまたは読み飛ばした文字数を独立で確認した。

各参加者の測定結果を「$\log_{10}(\frac{\text{正読字数}}{\text{読み時間(秒)}}\times 60)$」から読書速度に導き Weibull 関数でフィッティングした。CPS の推定値は最大の読書速度の 80%カットオフ値にした(Nygaard et al., 2008)。

文章テスト及び単語テストにおいて、下降系列・上昇系列の CPS 及び MRS をウィルコクソンの符号付き順位検定により検討した。また 2 つの測定法の再現性を評価するため、Bland-Altman 手法により検討した。

【結果】

文章/単語テストの結果を Weibull 関数でフィッティングした。参加者 A を例示した(Fig. 2)。文章テストにおいて、下降系列と上昇系列の間に CPS の有意差が見られなかった(V = 23, p = .484)。単語テストにおいて、下降系列と上昇系列の間に CPS の有意差が見られなかった(V = 8, p = .161)。文章テストにおいて、下降系列と上昇系列の間に MRS の有意差が見られなかった(V = 30, p = .093)。単語テストにおいて、下降系列と上昇系列の間に MRS の有意差が見られなかった(V = 15, p = .674)。

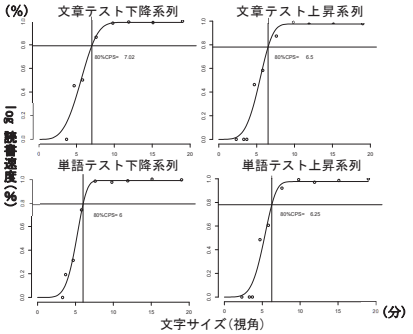


Fig. 2　参加者 A の Weibull 関数で CPS の推定値

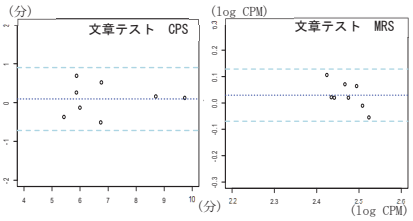


Fig. 3　文章テストでの CPS 及び MRS の平均値と差の Bland-Altman プロット

2 つの測定法（下降系列・上昇系列）において、参加者内の差と平均値を Bland-Altman 手法で再現性を確認した。その結果が Fig. 3 のように導かれた。CPS の差(左)および MRS の差(右)は 95%信頼区間内に収まっていた。CPS 再現性係数(95% CI)は、文章テスト 4.24 (2.97 − 5.51)、単語テスト 3.47 (2.43 − 4.51)であった。MRS 再現性係数(95% CI)は、文章テスト 0.10 (0.07 − 0.13)、単語テスト 0.15 (0.10 − 0.19)であった。

【考察】

本研究では、8 名の参加者の CPS 及び MRS を下降系列・上昇系列で推定し、ウィルコクソンの符号付き順位検定により、結果を検討した。下降系列・上昇系列の 2 つ測定法の間に CPS 及び MRS で統計的な差がないことが示しされた。文章テストにおいて、再現性検定により、再現性が支持された。上昇系列による CPS 及び MRS の推定法は応用できると示された。弱視のある人は生じる困難の 1 つは読み書きの困難なので、文章/単語テストを使うと、CPS や MRS は読書特性をもって推定でき、今後はシミュレーション状態下の晴眼者や弱視のある者を対象とし、異なる測定法での文章/単語テストを行い、CPS 及び MRS の推定値に影響を与えるだろうかを検討することを考えられる。

(文献)

Stephen Mansfield, Gordon E. Legge, & Mark C. Bane. (1996) Psychophysics of Reading XV: Font Effects in Normal and Low Vision. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, July 1996, Vol. 37, No. 8, 1492-1501.

Rolf W. Nygaard, PhD; Katharina V. Echt, PhD; Ronald A. Schuchard PhD (2008). Models of reading performance in older adults with normal age-related vision. *JRRD Journal of Rehabilitation Research & Development.* Vol. 45, No. 6, 901-910.

(ZHANG KaiQi, UJIMA Kazuhito)

視覚支援学校における鑑賞学習の実施状況についての一考察

～ 先行研究調査との比較から ～

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

１．背景と目的

池田(2021)によると,全国の視覚支援学校を対象とした美術・造形教育や鑑賞教育の実態調査は,日野 (2005),高橋(2013),池田・児玉・髙橋 (2017),多胡(2020)など 4 編がある。この内,鑑賞に特化した調査は高橋(2013)の「視覚特別支援学校における美術鑑賞学習の在り方」のみである。本研究では,高橋(2013)の調査項目を参考に視覚支援学校に悉皆調査を実施し,各学部における鑑賞学習の実施状況を既に報告した(正井ら,2022・松山ら 2022,山本ら 2022)。本稿では,本研究と高橋(2013)の調査結果を比較し,変化の動向等を検討した。

２．各調査の概要

(1) 本研究の調査の概要　**①調査対象**：全国盲学校長会に加盟している全国 67 校(分校を除く)の視覚支援学校の図画工作・美術担当教員。**②方法**：郵送による質問紙調査。**③内容**：鑑賞学習の実施状況等。**④期間**：2021 年 11 月~2022 年 1 月(コロナウィルス感染拡大の影響を鑑み,2019 年度の状況を中心に回答を求めた)。**⑤倫理的配慮**：第 1 筆者所属先の倫理委員会の承認を得て実施(承認番号:21069)。**⑥調査回収率等**：有効回答校数は 54 校で学校回収率 80.5%。なお,本研究の調査(以下、本研究調査)では,回答は学部別で回答を求め,延べ 118 名(小学部 42 名,中学部 47 名, 高等部 29 名)から回答を得た。なお,以下,小学部は小,中学部は中,高等部は高と表記する。

(2) 髙橋 (2013) の調査の概要：**①調査対象**：全国盲学校長会に加盟している全国 69 校(分校除く)の視覚支援学校の図画工作・美術担当教員。**②方法**：郵送による質問紙調査。**③内容**：鑑賞学習の実施状況等。**④期間**：2013 年 6 月~8 月。**⑤倫理的配慮**：倫理審査等についての記述は確認できなかった。**⑥調査回収率等**：有効回答校数は 55 校で学校回収率 79.7%。なお, 髙橋(2013)の調査(以下, 髙橋調査)は,学部別ではなく,同一校から複数の回答の場合は平均して集計されている。

３．各項目の調査結果

(1) 回答者の職位：本研究調査では, 教諭(小 36 件(86%),中 42 件(89%),高 25 件(86%)),講師(小 6 件(14%),中 4 件(9%),高 3 件(10%)),不明(中 1 件(2%),高 1 件(4%))で,髙橋調査では, 教諭 48 件(87%),講師 7 件(13%)であった。

(2) 回答者の現任校勤務年数：本研究調査では, 1 年目(小 5 件(12%),中 8 件(17%),高 3 件(10%)),2~4 年(小 15 件(36%),中 16 件(34%),高 15 名(52%)),5~ 9 年(小 11 名(26%),中 14 名(30%),高 10 名(34%)),10 年以上(小 8 名(19%),中 8 名(17%),高 1 名(4%)),不明(小 3 名(7%),中 1 名(2%))であり,髙橋調査では, 1 年目 6 件(11%),2~4 年 22 件(40%),5~9 年 15 件(27%),10 年以上 12 件(22%)であった。

(3) 鑑賞学習の実施状況：本研究調査では, 実施あり(小 37 件(88%),中 46 件(98%),高 26 件(90%)),実施無し(小 5 件(12%),中 1 件(2%),高 3 件(10%))で,髙橋調査では, 実施あり 49 件(89%),実施無し 6 件(11%)であった。

(4) 鑑賞学習を実施している場合の実施場所：本研究調査では, 学校内のみの実施(小 26 件(70%),中 29 件(63%),高 15 件(58%)),学校外も含めて実施(小 11 件(30%),中 17 件(37%),高 11 件(42%))であった。髙橋調査では, 学校内のみの実施が 27 件(55%), 学校以外も含めて実施が 22 件(45%)であった。

(5) 学校内のみでの鑑賞学習の学習内容（複数選択）：本研究調査では(上位 3),①児童生徒同士で自分たちが制作した作品鑑賞(小 26/26 件(100%), 中 27/29 件(93%),高 14/15 件(93%)),②学校所蔵の美術作品鑑賞(小 4/26 件(15%),中 13/29 件(45%),高 3/15 件(20%)),③歴史的な美術作品の鑑賞(小 2/26 件(8%),中 8/29 件(28%),高 3/15 件(20%))であった(ただし,高等部はビデオ教材を使った作品の鑑賞も 3 件)。髙橋調査(上位 3)では, ①児童生徒同士で自分たちが制作した作品鑑賞 29/27 件(原文のまま記載。比率 100%と推測される), ②歴史的な美術作品の鑑賞 8/27 件(30%),③学校所蔵の美術作品鑑賞 7/27 件(26%), であった。

(6) 学校外も含めた鑑賞学習の内容（複数選択）：本研究調査では(上位 3),①児童生徒同士で自分たちが制作した作品鑑賞(小 8/11 件(73%),中 15/17 件(88%),高 8/11 件(73%)),②文化施設が行う作品展の鑑賞(小 7/11 件(64%),中 10/17 件(59%),高 9/11 件(82%)),③文化施設や民間団体の鑑賞ワークショップ,出張授業等(小 4/11 件(36%),中 8/17 件(47%),高 5/11 件(45%))であり,髙橋調査(上位 3)では, ①児童生徒同士で自分たちが制作した作品鑑賞 19/22 件(86%),②文化施設が行う作品展の鑑賞 11/22 件(50%),③出品した作品展の作品鑑賞 9/22 件(41%),(④文化施設や民間団体の鑑賞ワークショップ,出張授業等 8/22 件(36%))であった。

(7) 鑑賞学習を実施していない理由（複数選択）：本研究調査では, ①視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらないから(小 4/5 件(80%),中 0 件,高 2/3 件(67%)),②教材が購入できないから(小 1/5 件(20%),中 1/1 件(100%),高 1/3 件(33%)),③その他(小 3 件(いずれも児童の実態により実施が難しい),高 2 件(児童の実態に合わない 1 件,不明 1 件))で,髙橋調査では, ①視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらないから 4/6 件(67%), ②教材が購入できないから 2/6 件(33%)であった。

４．考察および今後の課題

髙橋調査との比較から,(1)職位の比率や(2)勤務年数の傾向に著しい変化は無かった。(3)鑑賞学習の実施は中学部で高かった。(4)鑑賞学習の場所は, 各学部とも校内のみの実施は高くなり,学校外も含めた実施は低くなっていた。(5)校内のみの実施内容は,上位項目に変化は無かったが,学部間で差が見られた。(6) 学校外も含めた実施内容は,①は共通して高かったが②③は中学部・高等部で高く,また髙橋調査の③は上位で無くなった。(7)鑑賞学習を実施していない理由は,同様の傾向であったが,生徒の実態の要因も示された。といった結果が得られた。以上の事から, 本研究調査と高橋調査で, 鑑賞学習の実施状況に大きな変化は見られなかったものの, 中学部での実施率の高さや, 学校外での学習は中学部・高等部で実施率が高いことが示されるなど, 学部別での調査や検討の意義が示唆されたと共に, 視覚障害者用に配慮された鑑賞教材が見当たらない・教材の購入ができない傾向が依然続いている課題も示唆されたと考える。

※本研究は 2021 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号 21K02724)の一環である※

(MASAI Takaaki, MATSUYAMA Saki, YAMAMOTO Toshikazu)

視覚特別支援学校における遮光眼鏡の使用状況について

－2020 年全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調査から－

○加藤幹人　　柿澤敏文
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 視覚障害、遮光眼鏡、全国調査

Ⅰ．問題と目的

視覚障害のある者の視覚的な困難さの一つとして、日常的に光を眩しく感じる羞明がある。羞明は多様な眼疾患においてみられ、遮光眼鏡の使用が有効である。教育現場では、弱視児・者の発達や生活を考慮し、弱視レンズや拡大鏡等の視覚補助具の他、遮光眼鏡の活用と普及が進められている。そこで、本研究は、教育現場における遮光眼鏡の普及と活用状況の実態を把握することを目的とし、2020 年全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調査(柿澤, 2022) の遮光眼鏡の使用者に焦点を当てて検討した。

Ⅱ．方法

1. 対象者：2020 年視覚障害原因等実態調査では、全国の視覚特別支援学校 67 校を対象として調査が行われた（柿澤, 2022)。調査は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認(筑 2020-51A) を得て、参加者の不利益が無いよう万全の注意を払い実施された。本研究では、調査回答者 2,481 人のうち、遮光眼鏡を使用していると回答した者 318 人（13%）を対象とした。

2. 手続き：視覚障害原因等実態調査の個人別調査票で得られた 318 人のデータを分析対象とした。調査票の調査項目のうち、本研究では、視覚補助具の遮光眼鏡と在籍学部、視力、眼疾患の部位と症状との関係を中心に検討した。

Ⅲ．結果

遮光眼鏡使用者は、眼疾患の部位と症状の分類 34 項目中 28 項目に存在していた（Table 1)。眼疾患の項目（10 人未満を除く）において、遮光眼鏡使用者の割合が最も高い項目は白皮症の 58%で、次いで全色盲 45%、網膜色素変性症 29%、黄斑変性・錐体桿体ジストロフィ 25%、網脈絡膜萎縮症 23%であった。教育上の便宜的な視力分類別の遮光眼鏡使用者は、使用割合の高い順に視力 0.3 以上 78 人（視力群全員における割合:21%)、0.1 以上 0.3 未満 98 人（同:20%)、0.04 以上 0.1 未満 71 人（同:17%)、 0.02 以上 0.04 未満 29 人（同:16%)、0.02 未満 33 人（同:4%）であった。なお、各視力群における遮光眼鏡使用者の割合の最も高い眼疾患は、視力 0.3 以上で網膜色素変性症が 39 人（同:10%)、0.1 以上 0.3 未満と 0.04 以上 0.1 未満では虹彩欠損が 25 人（同:5%）と 15 人（同:4%)、0.02 以上 0.04 未満と 0.02 未満で網膜色素変性症が 10 人（同:4%)と 8 人(同:1%）であった。在籍学部別の遮光眼鏡使用者では、専攻科が 103 人（学部所属者全員における割合:16%）で最も使用割合が高く、中学部 59 人（同:14%)、高等部 84 人(同:13%)、小学部 62 人（同:11%)、幼稚部 8 人（同:5%）であった。なお、各学部における遮光眼鏡使用者の割合の最も高い眼疾患は、専攻科と高等部で網膜色素変性症が 51 人（同:8%)と 21 人（同:3%)、中等部と小学部で虹彩欠損が 14 人（同:3%)と 19 人（同:3%)、幼稚部で虹彩欠損、白皮症、未熟児網膜症がそれぞれ 2 人（同:1%）であった。

Table 1 眼疾患の部位と症状における遮光眼鏡使用の状況

眼疾患の部位と症状	使用者 人数 (%)	非使用者 人数 (%)	不明 人数 (%)	合計
白皮症	18 (58)	13 (42)		31
全色盲	5 (45)	6 (55)		11
網膜色素変性症	83 (29)	201 (70)	2 (1)	286
黄斑変性・錐体桿体ジストロフィ	18 (25)	53 (74)	1	72
網脈絡膜萎縮症	3 (23)	10 (77)		13
角膜疾患　その他	5 (23)	17 (77)		22
網脈絡膜疾患　その他	14 (22)	49 (77)	1	64
ぶどう膜炎	3 (20)	11 (73)	1 (7)	15
角膜白斑	5 (16)	26 (84)		31
糖尿病網膜症	8 (16)	42 (82)	1 (2)	51
小眼球・虹彩欠損	56 (15)	310 (82)	11 (3)	377
緑内障・水(牛)眼	22 (15)	126 (84)	2 (1)	150
硝子体網膜症	10 (11)	77 (87)	2 (2)	89
白内障（含む術後）	6 (9)	62 (89)	2 (3)	70
視神経炎	1 (8)	12 (92)		13
眼振	3 (8)	37 (93)		40
屈折異常	2 (7)	26 (87)	2 (7)	30
網膜剥離	4 (6)	58 (94)		62
未熟児網膜症	26 (6)	371 (92)	7	404
弱視	1 (5)	18 (95)		19
視神経萎縮	14 (5)	264 (95)		278
眼球全体　その他	3 (4)	63 (93)	2 (3)	68
視中枢障害	2 (2)	80 (98)		82
視神経欠損	2 (2)	82 (98)		84
網膜芽細胞腫	1 (1)	80 (99)		81
その他（含む不明）		12 (100)		12
水晶体疾患　その他	1 (50)	1 (50)		2
硝子体混濁	1 (50)	1 (50)		2
視神経視路疾患　その他	1 (11)	8 (89)		9
眼球ろう		7 (100)		7
ベーチェット病		4 (100)		4
角膜軟化症		1 (100)		1
硝子体混濁以外の水晶体疾患		1 (100)		1
ぶどう膜疾患　その他				0
合計	318 (13)	2,129 (86)	34 (1)	2,481

Ⅳ．考察

本研究の結果、眼疾患の部位と症状に関する 34 項目中 28 項目において遮光眼鏡使用者が存在していた。一方、眼疾患別の使用割合では、比較的遮光眼鏡使用割合の高い白皮症や全色盲でも 50%程度で、羞明を呈しやすい網膜色素変性症や虹彩欠損、緑内障、白内障等でも使用割合は 30%以下であり、普及途上にあることが伺える。また、視力群別にみると、視力 0.02 以上の各群において、遮光眼鏡使用者は 15%以上存在し、一定数遮光眼鏡を使用していたが、羞明を呈しやすい虹彩欠損や網膜色素変性症であっても、遮光眼鏡の使用割合は 10%以下であった。このため、教育現場において、視力以外の視機能アセスメントの一つとして、羞明の有無の他覚的・自覚的検査の実施と、それらの結果を受けた遮光眼鏡の使用などの、羞明に着目したアプローチが必要であろう。また、眩しさは内的な感覚であり、感覚の言語化が難しい場合には周囲にその症状を訴えられない可能性もある。特に、本研究の結果から、幼稚部における遮光眼鏡の使用割合は 5%、小学部でも 11%であり、このうち、使用割合の高い眼疾患である虹彩欠損でも、その使用割合は 3%以下であったため、周囲の教育者等の身近な支援者による積極的なアセスメントと羞明低減アプローチが必要とされていると考える。

本研究は全国盲学校長会の多大なご協力のもと調査が進められた。また、全国の視覚特別支援学校の先生方と在籍幼児児童生徒の皆様よりご協力を得た。本研究は JSPS 科研費 JP20K02992 と JP20K20840 の助成を受けた。

主要文献

柿澤敏文 (2022) 2020 年全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調査報告書. 筑波大学人間系障害科学域.

（KATO Masato, KAKIZAWA Toshibumi）

乳幼児期における盲児の知的発達に関する文献的考察

—触知覚の影響に焦点を当てて—

◯宮田桃佳　森本朝子　小森朱里　中西雄飛　　佐島毅
（筑波大学人間総合科学学術院）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS：盲児　知的発達　触知覚

【目的】

視覚情報の不足を補償するために、盲児の支援においては視覚に代わる感覚、特に触覚の活用が必要である。触知覚とは触覚の複合的感覚の側面を示した言葉であり、やはり盲児において重要な知覚方法であるが、視覚による情報獲得とは幾らかの質的な違いが存在し、その特性は盲児の知的発達に影響を及ぼすと考えられている。したがって本研究では、特に乳幼児期という基礎的発達の時期に着目し、盲児に対する触知覚の特性を踏まえた知的発達支援を行うための課題を明確にすることを目的に、盲児の知的発達に関する国内の研究動向を概観し、触知覚との関連における議論を整理した。

【方法】

本研究は文献研究である。2022 年 10 月までに発表された邦語文献に関して、CiNii Research および医学中央雑誌にて第１キーワードを「視覚障害」、「盲」、第２キーワードを「発達」、「知的発達」とする AND 検索を行なった。選定基準は原著論文とし総説、レター、会議録などを除外した後に、本研究との関連を検討する３段階のスクリーニングを実施し、対象文献を抽出した（図１）。抽出された文献の発表年、研究の種類、研究テーマ、記述内容を整理し、このうち記述内容は精読の上、知的発達に関する文脈をコードとして抜き出した。コードは類似性を基にサブカテゴリに分類し、さらに抽象度を上げたカテゴリに大別した。

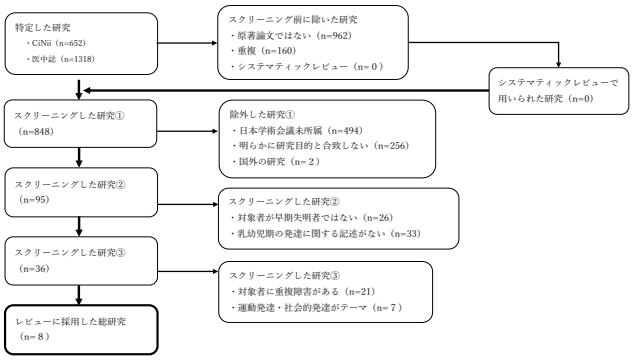


図１．選定フロー図

【結果】

検索によって 1970 件の文献が特定され、スクリーニングの結果８件の文献が抽出された（表１）。研究テーマは触覚弁別力に関するものが１件、点字が２件、空間能力が３件、遊び内容が１件、構成課題が１件であった。記述内容は【図形認知】、【手指機能】、【行動発達】の３カテゴリと、【図形認知】における〈発達〉、〈知能・学力との関連〉、〈晴眼児との比較〉、【手指機能】における〈弁別〉、〈点字〉、【行動発達】における〈空間認知〉、〈方向定位〉、〈遊び〉の合計８サブカテゴリおよび33 のコードが抽出された。

【考察】

触知覚の特性と知的能力との関連については、触知覚で得られる空間はあくまで手が届く範囲に過ぎず、広い視空間を得られる晴眼児に比べ、盲児が得られる空間には広がりの狭さがある点が多くの文献によって指摘されていた。またこうした空間の狭さは、盲児の遊びの発達や空間認知、方向定位などの知的な行動発達に影響し、腕や手の運動（笹田・田中，1992）、すなわち触運動の統制が重要であること、そして触覚で知覚可能な空間を拡大する教具の工夫について示唆を得た。また触運動の統制が重要である一方で、実際の盲児の手指機能は晴眼児に比べて遅れる傾向にあるという指摘も多く、支援においては主に、効率的かつ正確な触察を支える「手指機能の向上」、盲児が安心して触察に向かい、外界と関わる機会を多く持つことができる「環境調整」、触覚でも広い空間を得られる教材・教具及び指導法の開発などの「触覚へのアプローチ」、の３点が必要であると考えられた。一方で課題として、様々な要因が子ども達に影響するため因果関係の厳密な把握は困難なことが多い（山本，2000）障害児臨床の場面において、今回の選定条件を満たした文献は多様な実践の中の、定量的・統計的な結果を得られた一部に限られている点は課題である。個別性が特に強い障害児教育においては、より実態に即した調査が必要であり、選定基準の更なる検討と、臨床場面で積み重なった事例研究に対する分析が重要であると考えられる。

文献番号	書誌情報	内容 テーマ	内容 概要
①	佐藤泰正・穴山徹（1973）触覚弁別力検査の試み－養護・訓練をめぐって－．特殊教育学研究，日本特殊教育学会，10，3．	触覚弁別力	触覚弁別力検査作成の試みとして，全国の盲学校小学部１年から６年に属する盲児273人に触覚弁別課題を実施した．
②	佐藤泰正・塙和明（1982）盲児の点字触読速度に関する発達的研究(１)．特殊教育学研究，日本特殊教育学会，19，4．	点字	点字触読速度の発達について，全国の盲学校児童，生徒572名を対象に，点字触読力検査を実施した．
③	山本利和（1990）早期失明者における空間的問題解決能力の発達．心理学研究，日本心理学会，60，6，363-369.	空間能力	早期失明者における空間的問題解決能力の発達を明らかにするために，早期失明者38名を対象に空間的問題解決課題を実施した．
④	山本利和（1991）早期失明者における空間的問題解決能力の発達の縦断的研究．心理学研究，日本心理学会，61，6，413-417.	空間能力	盲学校における空間問題解決能力の発達に関する縦断的データを収集するため，２年前に山本（1990）の実験に参加した盲学校児童27名と，新たに加えた全盲の子ども５名に対し前回と同じ方法で再試験を行った．
⑤	牟田口辰己・中田英雄（1997）盲児の点字読速度の発達．特殊教育学研究，日本特殊教育学会，35，2．	点字	21名の先天性盲児の両手読み，速い手による片手読み，遅い手による片手読みの６年間の点字読速度を縦断的に分析した．
⑥	香川スミ子・青木和夫（1998）先天性盲乳幼児の家庭における遊び内容と空間に関する研究．日本保健福祉学会誌，日本保健福祉学会，５，1，25-34.	遊び内容	家庭における遊び内容と空間の変化を明らかにすることを目的に，盲乳幼児31名を対象とする調査研究と，盲乳幼児11名と健常児11名に対する比較調査を行った．
⑦	山本利和（2000）視覚障害乳幼児の空間認知の発達とそれを促す教育的関わり．行動科学，日本行動科学会，39，1，25-33.	空間能力	早期失明者の空間の範囲を広げるために，盲児１名に対し教育的働きかけとして触覚を中心とした環境探索の範囲を超えた環境認知経験を行わせた．
⑧	福田泰子・佐島毅（2016）盲幼児児童におけるはめこみ構成課題の達成と概念理解・手指操作を伴う日常生活動作・大規模空間認知との関連．特殊教育学研究，日本特殊教育学会，54，4．	構成課題	盲幼児児童27名に対し，盲児におけるはめこみ構成課題における課題達成と概念理解，手指操作を伴う日常生活動作及び大規模空間認知との関連について検討し，盲児の空間認知力の評価法の開発における基礎的知見を得た．

表１．抽出された文献

（文献）

五十嵐信敬（1993）視覚障害幼児の発達と指導．コレール社.

笹田・田中（1992）盲児における図形・空間認知力の育成－盲学校算数科における学習指導の改善－．鳥取大学教育学部研究報告，教育科学，34，１，19-48.

佐藤泰正（1974）視覚障害児の心理学．学芸図書株式会社.

上岡洋晴・金子善博・津谷喜一郎・中山健夫・折笠秀樹（2021）「PRISMA2020 声明：システマティック・レビュー報告のための更新版ガイドライン」の解説と日本語訳．薬理と治療，49，６，831－842.

山本利和（2000）視覚障害乳幼児の空間認知の発達とそれを促す教育的関わり．行動科学，日本行動科学学会，39，１，25-33.

（MIYATA Momoka，MORIMOTO Asako，KOMORI，Akari，NAKANISHI Yuhi，SASHIMA Tsuyoshi）

弱視学生が求める ICT 環境整備に対する 大学教員の顕在的態度・潜在的態度と個人要因の関連

○相羽 大輔（愛知教育大学） 丹野 傑史（長野大学） 鈴木 祥隆（岐阜大学）

KEY WORDS: 弱視学生 障害学生支援 ICT

Ⅰ．問題と目的

ＩＣＴ環境は弱視学生の大学生活の成否を握る鍵であり、大学教員(以後、教員)の態度はその整備に影響を及ぼすことが報告(相羽・丹野・鈴木, 2022; Trief, 2016)されている。そのような大学教員の態度には、表明次元(顕在態度)と内容次元(潜在態度)があり、一貫しないことが報告(栗田・楠見, 2012)されている。つまり、顕在的には協力的であっても潜在的には非協力的な教員が存在する可能性が指摘できる。

そこで、本研究は、弱視学が求めるＩＣＴ環境整備に協力的な教員の特徴を、顕在・潜在態度の傾向と個人要因との関連から検討を行った。

Ⅱ．方法

１．調査協力者・手続き

日本ブラインドサッカー協会が提供する UB-Finder を活用したウェブ調査システムを構築した上で、クロスマーケティング社の誘導調査を活用し、弱視学生が ICT 環境の整備を求める場面における大学教員の態度を個別質問紙により調査した。調査期間は 202X 年 1 月からの 3 ヶ月間であり、有効回答は 393 名（男性：323 名・女性：70 名）で、協力者の大学勤務年数は 1 年～10 年未満 116 名(29.5%)、10 年～20 年未満 108 名(27.5%)、20 年～169 名(43.0%)であった。なお、本研究は所属機関の研究倫理委員会の承認を得て行った。

２．調査内容

（１）顕在態度：相羽ら(2022)と同じインフラ整備尺度と授業設備尺度を用いた。確認的因子分析によるこれらの適合度指標(*CFI*=.937, *GFI*=.910, *TLI*=.926, *RMSEA*=.077)は、許容範囲であった。

（２）潜在態度：先行研究(栗田・楠見, 2012)を参考に作成した潜在連合テストを実施した。【カテゴリ】別の刺激語は、【健常者】健康・元気・活発・丈夫・自力、【障害者】車椅子・白杖・盲導犬・点字・手話、【快い】良い・嬉しい・素晴らしい・美しい・幸せな・魅力的な、【不快な】悪い・汚い・痛い・恐ろしい・歪んだ・弱い、であった。

（３）個人要因：相羽ら(2022)と同様に、所属大学の障害学生支援**体制**、障害学生支援負担感**(負担)**、弱視への**関心**、障害学生支援の FD 研修の他、合理的配慮の提供経験**(授業・教材・試験)**、専門領域**(領域)**について尋ねた。

３．分析方法

各変数の評定尺度が不揃いであったため、顕在態度(インフラ整備尺度得点・授業設備尺度得点)と潜在態度(D 得点)をそれぞれ、中央値で区切り、協力者を高群・低群とした上で、ダミー変数化した個人要因との関連を数量化Ⅲ類により検討した。

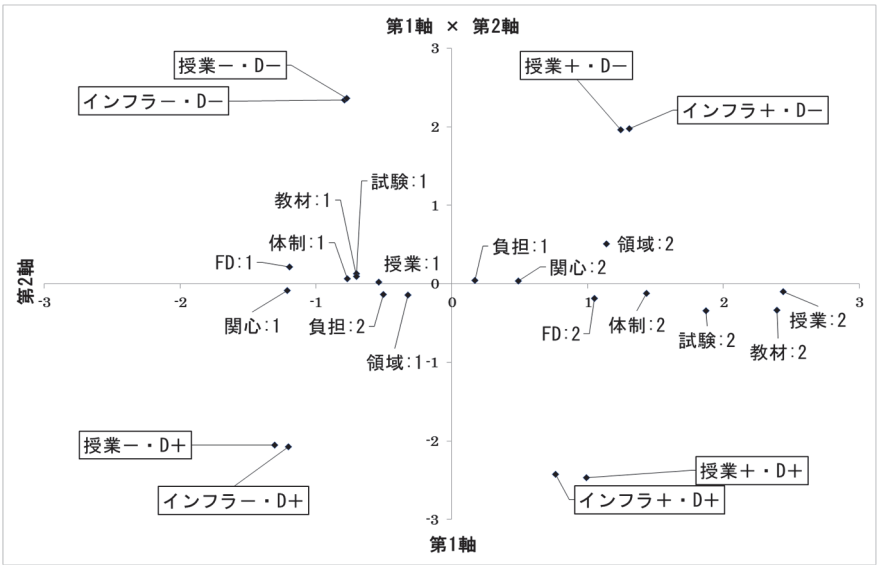


Fig. 顕在態度・潜在態度の高低と個人要因の関連

Ⅲ．結果と考察

分析の結果、1 軸(r=0.53)は潜在態度の肯定的な者(D 得点の低群)が正、消極的な者(D 得点の高群)が負の方向に、2 軸(r=0.45)は顕在態度が肯定的な者(各下位尺度の高群)が正、顕在態度の消極的な者(各下位尺度の低群)が負の方向に分布した(Fig)。顕在態度と潜在態度に関連する個人要因を整理すると、顕在態度が肯定的な教員は、所属大学の支援体制が整っているという認識を持ち、FD 研修への参加経験や、授業・教材・試験における合理的配慮の提供経験を有する者が近くに分布した。その中でも、潜在態度が肯定的な場合には、障害分野の領域を専門としており、弱視に関心が高く、支援に対する負担の低い者が近くに分布した。これに対し、顕在態度が消極的な教員は、顕在態度が肯定的な教員とは正反対の特徴を示しており、その中でも、潜在態度が消極的な場合には、障害以外の領域を専門とし、弱視に関心が低く、支援に負担を感じる者が近くに分布した。

以上、本研究において、弱視学が求めるＩＣＴ環境整備に対する教員の態度は、栗田・楠見(2012)と異なり、顕在態度と潜在態度が一貫する傾向が明らかになった。これは好意や評価ではなく、支援自己効力感を扱った変数による違いと推察できる。もしも、潜在態度に関わらず、顕在態度が肯定的な教員が弱視学生支援に協力的なのだとすれば、まずは顕在態度へのアプローチが意味を持つものと示唆できる。

文献

相羽大輔・丹野傑史・鈴木祥隆 (2022) 弱視学生が求める ICT 環境整備に対する大学教員の支援自己効力感に及ぼす個人要因の影響. 日本特殊教育学会第 60 回大会発表論文集, P8-5.
栗田季佳・楠見孝 (2012) 障害者に対する両面価値的態度の構造:―能力・人柄に関する潜在的-顕在的ステレオタイプ―. 特殊教育学研究, 49, 481-492.
Trief, E. (2016) College Bound: A Guide for Students with Visual Impairments. 2nd ed. New York: AFB Press.
※本研究は JSPS 科研費（19K14296）による。

(Daisuke AIBA, Takahito TANNO, & Yoshitaka SUZUKI)

視覚障害教育におけるキャリア発達支援のための長期的な視点での支援の在り方

○刀禰　豊
（岡山東支援学校）

KEY WORDS: 特別支援教育, キャリア発達支援, 在学中からの効果的なキャリアへの支援

（目的）
視覚障害教育における個々の児童生徒についての状況の把握は細部に及び視力・視知覚など細部に沿って明確な把握がなされている。見え方の詳細な把握のもとにどのような支援が加えられたかをいくつかの事例の見ていくことで同様の知的障害教育の現場での対応も比較していくこと「見る」機能の適切なアセスメントのあり方が多様な作業学習等の活動にも応用可能であることを明確にしていきたい。
（方法）
視覚障害児童生徒の多様な状況に対応した対応に対して例えば知的障害領域における教育においては、就労（キャリア教育）などといった､一定の価値観で教育課程を形成し、それに基づいた支援、介入がなされていくことが多い。視覚障害教育や知的障害教育等で実際に目にしたいくつかの指導例を検討する。また、同時にわが国での視覚障害教育のいくつかの実践例の特徴等も比較し、アメリカの視覚障害教育カリキュラムにおいて示されている指針の方向性を検討して、他の障害種の教育でも活用可能な実践の工夫、参考とすべき教育ガイドラインの流れについてまとめ、他の障害における教育の場での活用への方向性を検討する。
(結果)
具体的な事例
「知的障害を伴う視覚障害児童・生徒」に対する作業学習を視覚障害支援学校で行った
例。3 名の高等部 1 年生。3 名の生徒である。IQ は６０～７０程度であった｡作業はパン作りで生地作りから焼き、販売までをパッケージとして行わせた。作業の手順はあらかじめ分かりやすくカード化し、点字使用の生徒には点字で弱視生徒には字のフォントを工夫し拡大文字を使用するなどして提示、3 人の作業の習熟度に応じて定期的に担当をシフトし 3 人の間で協力しながら作業する態勢を構築した。巧緻性の面で低い生徒 A について B,C が作業の手順やコツを適宜伝えたり、逆に A が質問したりする場面も見られた。視覚障害児童生徒の多様な状況に対応した対応に対して例えば知的障害領域における教育にお
いては、就労（キャリア教育）など、一定の価値観で教育課程を形成し、支援、介入がなされていくことが多いが、少人数といった作業の制約もあり、個々の作業の力を補う意味での自発的な協力の仕組みを育成する形を作ったことは有効であった。その結果、個々の生徒に対して、教師側からはピンポイントで支援することが可能となりなり、教え込むのではなく、自ら作業に取り組み、結果として作業効率の向上や個々の生徒の人間関係にも良好な関係をもたらす結果となった。
「知的障害を伴う視覚障害児童・生徒」に対する作業学習を知的障害支援学校で行った例。
１名の高等部生徒。中学部からの進学をした生徒である。IQ は６０。拡大文字４ｃｍ×４ｃｍ程度を３０ｃｍほどの距離から読み、各文字（ひらがな）も同程度。作業の内容は赤い金属（銅）とそれ以外の １ｃｍ～２ｃｍの金属片を分ける作業であった。見えかたへの配慮は通常なされておらず､視力検査の状況も指導に反映はされていなかった。本人の作業のペースを尊重し、作業の手を早めることは求めることはなかったが、金属片を手で取り上げてよく見えるところまで手で持っていってから見て確かめるようすが顕著であった。作業への習熟はそれなりに見られたが、作業後目が疲れたようなようすを見せることが多かった。個の特性に立脚できないことは問題の根本であったように思う。知的障害教育における､「社会＝就労のための準備機関」として、児童生徒の意識を高める状況作りが児童生徒を導くと認識していることから生じることであり、個の視機能一つの把握からも児童生徒の将来の生活全般でなく、就労の面での価値観にあった物言い、動作、知識、行動などなすべきことの基準がその部分から生じていることを示している。
　アメリカの視覚障害教育カリキュラムにおける設定には次のようなものがある。視覚障害教育の観点で個別のニーズに対応した有効な方法が設定されている。
①個々の事象にあった有効な方向性が系統的に網羅されまとめられていること。
②視覚障害教育が他の障害との関連で整理されていること
③視覚障害教育では個のニーズを重視し、手立て、支援が行われるように設定されていること
④介入の際の十分な観察と経過の把握、十分なアセスメントが行われること
多様な側面を、見極め、しっかりとした事実確認のもとに実践の充実が展開されている。この充実した状況は未だわが国には目標とすべき方向性である。教育ガイドラインについて視覚障害教育を含む障害児教育全般に適応していくことが今必要になっている。個々の児童生徒の円滑なライフステージの移行のためにも、自立のための力を充実させていくためにも、社会的な自立のために必要な点について見直していくことが必要である。
（考察）
視覚障害教育に関して、個々の見え方を丁寧にアセスメントを行い、認知、理解の部分についてまで実証的に手立てを加えていくことが広く、他の障害領域への教育への対応も考えることができれば、他の障害領域における個人の状況もより詳細にアセスメントが行うことができる。個々の障害を丁寧にアセスメントすることが基本であり、そこから「社会で」自立して生きていくことができる将来の時間をつかむ可能性へつながるのである。個々の児童生徒ができることを増やすことでは個々の細かな可能性にまで目を向けることができる。細部まで観察の視点を重視する視覚障害教育の方向性を活用し、個々のアセスメントの大切さを再認識し、多様な状況を詳細に記録することが見直されるべきである。
（参考文献）
ECC Essentials: Teaching the Expanded　Core Curriculum to Students with Visual　Impairments, AFB, 2014

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 視覚障害 P2D-23

踏切内及び横断歩道部に設置されているエスコートゾーン

設置状況と問題点

〇徳田克己　　水野智美
（アール医療専門職大学）　（筑波大学医学医療系）

KEY WORDS: エスコートゾーン　視覚障害　踏切

（目的）

不幸な事故であったが、視覚障害者の踏切内の轢死事故を契機に、踏切内への点字ブロックの必要性が論じられ、実際に設置されるようになってきた。そこに設置されているのは、従来、横断歩道内に設置されることがあったエスコートゾーンと同一のものである。

本稿では、踏切内と横断歩道部に設置されているエスコートゾーンの設置状況からみた問題点を取り上げたい。

（方法）

踏切内にエスコートゾーンが設置されていることが WEB 情報から確認できた 5 つの駅（阪急新伊丹駅、阪急服部天神駅、南海鶴原駅、南海樽井駅、南海二色浜駅）及び都道府県庁のある 47 都市＋主要都市 20 都市の主要な鉄道駅周辺、都道府県庁と市役所の周辺を実地調査した。

(結果)

・踏切内のエスコートゾーンは徐々に増えてはいるが、まだ数は少ない。

・写真 1 のようにエスコートゾーンが遮断棒の外側(踏切の外側)にもあることが問題である。「エスコートゾーンの上にいる時は踏切の中にいることになるからすぐに移動しなければならない」という全国共通のルールを作るべきなのに、遮断棒の外側にもエスコートゾーンを設置してしまうと、自分がどこにいるのかがわからなくなる。



写真 1. 阪急線新伊丹駅そばの踏切

・横断歩道内では①エスコートゾーンとして誘導ブロックが設置されている、②歩道端からエスコートゾーンの位置が離れており、白杖使用者がそれを見つけることができない、③横断歩道に誘導している点字ブロックとエスコートゾーンが直線状になっておらず、ズレている、④エスコートゾーンの周辺にグレーチングがある、⑤横断歩道の長さの半分のみに設置されている、⑥メンテナンスが不十分である、⑦エスコートゾーンの横幅にバリエーションがあり、統一されていない、などの問題点があった。

・①エスコートゾーンとして誘導ブロックが設置されているケースで最も利用者数が多いと思われるのは名古屋駅周辺及び名古屋市北区役所周辺である(写真 2)。その地区にあるすべての横断歩道が誘導ブロックになっているのではなく、虫食い的である。通常の誘導ブロックが設置されていると、横断歩道上にいても、一般歩道の上にいると誤認されることになるので危険である。



写真 2. 名古屋北区役所周辺にあるエスコートゾーン

・②歩道端からエスコートゾーンの位置が離れており、視覚障害者が白杖で探すことができないであろうと思われるケースが全国で見られた。

・④エスコートゾーンの周辺にグレーチングがあるケースも全国的に見られた。白杖使用者が探索しているときに、グレーリングの中に杖が入り込み、折れてしまう(写真 3)。





写真 3. 岡山市内(不適切例)　写真 4. 岡山市（適切例）

（考察）

踏切については、遮断棒の内側はエスコートゾーンを設置、外側は警告ブロックを設置するルールに統一すべきである。それにより、視覚障害者は立ち止まっている箇所に設置されているブロックの形状により、「警告ブロックの上であるから踏切の外であるため安全、エスコートゾーンの上であるから踏切内で危険なのですぐに移動する必要がある」と認識することができる。

横断歩道上のエスコートゾーンの設置で最も大切なのは統一性である。そもそもどの横断歩道に設置されているのかが視覚障害者にはわからないので、「横断歩道には必ずエスコートゾーンがある」という統一性が大前提となる。エスコートゾーンの始まりの位置や横幅の統一性も確保されなくてはならない。

（結論）

現状では、どの横断歩道に設置されているかを視覚障害者が知り得ないので、設置されていても、それに気がついていないケースが非常に多いと思われる。適正な設置と適切な情報提供が必要である。

(TOKUDA Katsumi, MIZUNO Tomomi)

イタリアの美術館における視覚障害がある訪問者へのアクセシビリティ対応 −ミラノを中心に−

○大内 進*・茂木一司**・手塚千尋***・池田吏志****

(*星美学園短期大学日伊総合研究所 **跡見学園女子大学 ***明治学院大学 ****広島大学)

KEY WORDS: イタリア 美術館 アクセシビリティ 視覚障害

１．目的

イタリアでは、EU の政策とも相まって学校教育外でも文化的多様性と社会的包摂の取り組みが加速し、フルインクルーシブ教育の推進を支えている。そこで、ミラノ近隣の美術館における視覚障害者等へのアクセシビリティ対応への取組状況について、行政担当者や美術館学芸員に聞き取り調査を実施した。本稿では、近年におけるミュージアムにおける視覚障害者へのアクセシビリティ対応への取り組み状況を中心に報告する。

２．方法

調査期間 2023 年 2 月 25 日～27 日

調査方法 面談による聞き取り調査を行った。

調査先及び面談者

（1）ロンバルディア州博物館総局：ロンバルディア州地域博物館美術教育普及担当、ロンバルディア州地域博物館総局長、文化省 教育・研究・文化機関総局長

（2）最後の晩餐美術館（Museo del Cenacolo）：館長

（3）ブレラ絵画館（Pinacoteca di Brera）：教育普及学芸員 2 名

（4）ノヴェチェント美術館（Museo del Novecent）：教育普及学芸員 2 名

（5）プラダ財団美術館（Fondazione Prada）：教育普及学芸員 1 名

（6）ＮＰＯ法人「L’abilita（Museo per tutti)」：法人責任者

３．結果

（1）イタリアのアクセシビリティ施策について

1）2018 年のガイドライン

ロンバルディア州博物館総局における聞き取りから、イタリアでは、2018 年に建築上の障壁の除去計画(P.E.B.A.）を実施するためのガイドラインが示されていることが判明した。これには、建築の物理的障壁だけなく、認知的、感覚的障壁の除去も含まれている。

2）国家復興強靭化計画（PNRR）とアクセシビリティの推進

2022 年第 534 号法令により、美術館や博物館の施設やサービスを国のガイドラインで定義された品質基準に適合させるための戦略計画が開始された。資金は国家復興強靭化計画（PNRR）から拠出され、各美術館の計画を査定して予算が配分されることになり、アクセシビリティ対応に関するベストプラクティスを州から国へと共有化して全体の改善を図っていくという方向性も示された。

（2）最後の晩餐美術館（Museo del Cenacolo）の取り組み

・すでに、視覚障害対応として、展示室内に絵画の内容を触覚活用によりとらえることができる触覚レリーフを設置しているが、アクセシビリティ対応としては不十分であることが認識され、よりアクセシブルに共に鑑賞できる仕組みを検討中である。

・リソースは揃っているが、それを活用し、インクルーシブに変えていくことが課題。当事者の声をくみ取り改善につなげていきたい。

・音声ガイドにもユニバーサルデザインを取り入れ、障害を感じないで鑑賞できるようにしていく。

・ＥＵの経済復興基金を得て、全ての職員を対象としたアクセシビリティ対応のための研修を実施している。

（3）ブレラ絵画館の取り組み

・障害がある人を含め、すべての人のアート鑑賞を支援することを組織のポリシーとしている。

・国の施策に先立ち、2015，6 年からアクセシビリティの充実に向けた改革に取り組み始め、アシストやガイドの改善に取り組んでいる。一人一人異なるニーズに応じた対応をめざしている。

・視覚障害対応として、絵画作品 2 点の触覚レリーフを作成。原作品と共に鑑賞できる。

・弱視者と晴眼者が一緒にアートを探究し楽しむための共通言語「DescriVEDENDO 」を提案した。

・アルツハイマー疾患に関連する組織からの要請で、鑑賞ガイドやアシストに取り組んでいる。

・13 人の教育支援キュレーターが常勤で勤務、うち 3 名がシフトを組んで、毎日、障害者対応に当たっている。

・アクセシビリティ対応は、教育普及学芸員だけでなく、全ての職員が同質の対応が出来ることをめざしている。

（4）ノヴェチェント美術館の取り組み

・美術館は社会を映す鏡であり、作品を展示するだけの施設ではなくなってきている。2015 年は「精神障害」、2019 年は「移民」にフォーカスした「human library」を開催した。

・視覚障害者の絵画鑑賞を支援するための触覚補助教材の制作を中学生のワークショップとして展開した。

・現状はパンデミックの影響を受け、活動が停滞している。

（5）プラダ財団美術館の取り組み

・点字表示や点字ブロックの敷設などの対応はしている。

・社会的テーマを扱い、アクセシビリティ対応の充実については課題意識を持っているが、積極的に取り組むまでに至っていない。

（6）L’abilita （Museo per Tutti プロジェクトを展開）

・知的に障害がある人も美術館の大切な利用者である。

・知的障害がある人々が美術館に親しみ、アート鑑賞を楽しむためにはさまざまな工夫が不可欠であり、ブレラ美術館はじめイタリア国内の美術館と協力して積極的にツールの開発を進めている。

４．考察

美術館における視覚障害者のアクセシビリティ対応についても、近年ますます強化されていることが確かめられた。最後の晩餐美術館やブレラ絵画館では、視覚障害者等への特別な配慮だけではなく、きめ細やかでユニバーサルな対応により全ての来館者にとって快適な場とするための改革を進めている点や特定の担当者だけでなく組織の全職員がアクセシビリティに対応できるようノウハウの共有を目指している点などに先見性が認められた。

(OOUCHI Susumu, MOGI Kazuji, TETSUKA Chihiro, IKEDA Satoshi)

小学校の知的障害特別支援学級における一人一台の学習用端末を活用した授業実践

―SDGs を取り入れた総合的な学習の時間の授業実践―

○丹沢茂樹　奥住秀之

（東京学芸大学教職大学院教育学研究科特別支援教育高度化プログラム）

KEY WORDS：一人一台の学習用端末　知的障害特別支援学級　個別最適な学び

【目的】

「GIGA スクール構想の実現へ」（文部科学省 2021）によると１人１台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することで、特別支援を必要とする子供を含め、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成できる教育環境を実現すると言及している。本報告の目的は、個別最適化された学び実現に向けて学習用端末が導入される中、小学校特別支援学級における対面授業とオンライン授業を融合した新しい学習形態（ハイブリッド型学習）の確立を目指す実践から、一人一台の学習用端末の有効性について検討することである。

【方法】

〈参加児童〉小学校知的障害特別支援学級に在籍する 30 名（全 5 学級）の内、4 年生７名（男子 5 名、女子 2 名）が対象である。実態として、他者に言葉で伝えることが好意的であるが、自分の思いが通らない場合や、障がいの特性によって衝動的な行動が出てしまい、関わる際にトラブルが生じることもある。

〈授業のねらい〉知的障害の特性による学びにくさやコミュニケーションの困難理解や意思表示を支援するため ICT 機器の活用が有効であると考えた。安心できる環境で繰り返し学習を深めた上で、その能力を対外的に発揮し、認めてもらう機会を積極的に作り出して経験をさせることが必要であり、一人一台端末を活用した授業実践に取り組んだ。

〈内容と教材〉本単元は、総合的な学習の時間として位置づけ、SDGs を取り上げた。ここには、持続可能な世界を実現するための 17 のゴールが掲げられている。これまでに学んだ知識や経験を生かしながら、自分自身ができることは何かを創造していくことがより彼らにとって、より良い未来を生きていくために必要な力であると考えた。

世界共通の目標である SDGs について知り、17 の項目を示した後、映像資料や図書資料に触れる機会をつくり、興味・関心がもてるようにした。個々で調べたい内容を変わってくるため、児童一人一人の意見を尊重しながら、項目毎に自分の生活に結び付けられる内容であるか、実践してみたい内容であるか等、必要に応じて確認しながらじっくりと向き合えるよう支援した。タブレット端末を活用しながら、アイデアを形にしていく過程では、グーグルスライドをメインとするが、iMovie やグーグルドキュメント等の活用も可能とし、創造していく楽しさを実感させながら、考えを豊かに出していけるようにした。

アイデアを発信する先を、中学校に進学した学級の先輩に向けることで、他者を意識した発表を端末のスライドで作成し、発表原稿も何度も推敲した。さらに、SDGs をより身近な問題として感じられるようになっていけるよう、実践期間を設け、各々で報告し合いながら、よりよい未来につながっていく実感を得られるようにした。

【倫理的配慮】

得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されないことを、実践校管理職、保護者、対象児童の承諾を得た。

【結果】

タブレット端末を学習道具のツールとして授業で使用することで、日頃から学習に対して抵抗を感じている児童も、すすんで取り組もうとする姿が見られた。児童一人一人のアイデアを題材にすることにより、多様な考えが出るおもしろさを味わいながら、他者の考えを受け入れ認め合える、本学級の児童の実態に合った学習単元であると言える。

オンライン上で伝え合う学習場面では、対面ではない状況が、本人たちの緊張感をほぐし、普段の様子で他者に伝えようとする姿を表出することが可能となった。タブレット端末と大型テレビ等の情報機器を操作しながら、児童が主体的に自分の考えを伝えることができた。聞き手を進学先の中学校の先輩に設定したことで、他者を意識したスライドを作ろうとする意欲を高めることができた。

７名中５名は対面よりタブレット端末の画面越しの方が、緊張感が少なく他者に伝えることができた。他２名に対しては、普段から対面での会話に慣れているため、タブレット端末に映し出されている相手に向かって話すという行為に抵抗を感じていた。

【考察】

本実践では、知的障害特別支援学級の児童 7 名に対し、個々の実態に応じた内容に精査しながら、タブレット端末を活用し調べる活動を行った。その結果、すすんで課題を解決するための手段として活用していこうとする態度を養うことができた。日頃からタブレット端末を各教科でも使用することで、使い方に慣れていたため、考えをスライドにまとめるようとすることに抵抗感はほぼなかった。他者に伝えようとする意識をもち、主体的な態度を育てる手段として効果的な活用方法であった。

多くの児童が前向きに活動に取り組めたことは、自分の考えを操作が容易なタブレット端末に文字を入力したり、必要な写真をインターネットから選んで貼り付けたりと、考えをすぐに表現できるタブレット端末の良さを最大限に引き出しながら支援できたことによると考える。知的障害による学びにくさやコミュニケーションの困難に対して、理解や意思表示を支援するために ICT 機器の活用が有効である（特別支援教育における ICT 活用について　文部科学省 2022）と指摘されており、本実践のタブレット端末の活用は有効であったと考えられる。

課題としては、数名が障害の特性により、新しい場面や新しく出会う人に対して緊張を感じやすく、動作がぎこちなくなったり、表情が硬くなったりすることがあった。普段の授業からオンライン活用した授業を展開することで、ICT 機器に慣れることで他者に伝えようとすることが可能になると考える。

参考文献

文部科学省　GIGA スクール構想の実現へ（2021）

文部科学省　特別支援教育における ICT の活用について（2022）

（○TANZAWA Shigeki　OKUZUMI Hideyuki）

特別支援学校小学部における図画工作科を中心とした学びの研究

触覚に焦点を当てた造形遊びの実践研究

〇北野　ちゆき
（横浜国立大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS: 教科学習、図画工作科

【目的】

本研究は国立大学教育学部附属特別支援学校小学部での図画工作科を中心とした実践研究であり，2020 年から大学と附属特別支援学校との間で，共同研究で行っている。

知的障害特別支援学校現場では，その時の図画工作科の主担教員の方針に教育内容がかかっていたり，作品を仕上げることになりがちな制作活動が主となっていたりする現状がある。新学習指導要領に基づいた知的障害特別支援学校図画工作科における造形遊びの実践例や報告はいまだ少ない。

本研究では以下の点を目的としている。

・図画工作科の目標である，造形的な見方・考え方を働かせ，生活や社会の中の形や色などと豊かにかかわる資質・能力の育成，そのために必要な造形的な視点について理解することや，創造的につくること，発想や構想をしたり，見方や感じ方を深めたりすること，感性を育み，豊かな情操を培うことを再確認し，知的障害特別支援学校で行う図画工作科の授業を考える。

・特に造形遊び，触覚に焦点を当て，児童の変容を追い，知的障害特別支援学校における造形遊びの効果を探る。

【方法】

知的障害特別支援学校小学部における図画工作科の授業を通して児童がどのように変容を遂げるのかを，授業分析を行いながら明らかにしていく。

◇対象児童

小学部 1～5 学年の児童 6 名で構成されており，特別支援学校学習指導要領小学部図画工作科の第 1 段階の内容に取り組む学習集団である。

◇倫理的配慮

研究対象児童の保護者に研究の説明を行い，研究協力の同意書に記入を依頼し，掲載や研究発表の許可を得た。

◇授業分析の方法

・授業の映像分析，行動分析
・授業後に教員（MT1 名，ST3 名）が児童の活動の様子を記録し，その記録の分析と蓄積を行う
・大学の美術教育講座の教授の授業の参観，児童の行動の見取りについての意見交換を行う

【結果】

◇単元名『さわってみよう』

◇単元設定の理由

感触（触覚）過敏な児童や，手全体での粗大な動きがメインで指先や両手を使う活動では興味の持続が難しい児童が在籍している。それらの児童が「自分の感覚を通して」，色や形などの造形的な視点について理解していく題材として，触覚に焦点を当てた造形遊びを設定した。

◇単元の目標

・感触に気付き，手などで触ろうとする（知識・技能）
・素材の感触などから表したいことを思い付いたり，自分の行為でできたものを見たりする（思考力・判断力・表現力等）
・素材に触れるなどして断続的に活動したり，自分から素材や活動場所に向かったりする（学びに向かう力，人間性）

◇単元計画

1 次：ウォータービーズであそぼう
2 次：ふわふわ泡あそび
3 次：ゼリーあそび
4 次：色氷あそび

◇児童の様子

単元を実践する中で，いろいろな素材に触れて，手を見たり，素材をじっと見たり，手と素材を見比べたりする児童の様子がみられた。表す道具としての手に気付いているように感じた。ウォータービーズの活動では，手の平で押すように触れる→指先で触る→腕までトレーに入れて腕全体で触れるなど，触れ方を工夫している様子から，素材の感触から表したいことを思い付いている「思考力・判断力・表現力等」を見取ることができた。泡あそびでは，触覚が過敏な児童も笑顔で活動し，普段は絵の具が手につくことを嫌がるが，「あお！」と自ら絵の具を要求して，手で混ぜて活動する場面があった。色氷あそびでは，氷から画用紙に染み出た色を見て，余白に氷を滑らせたり，違う色の氷に手を伸ばしたり，画用紙上についた色をじっと見ながら探求している児童がいた。これまで (2020, 2021 年度) は，自分から色を選び変えることがなかった児童が，色に気付いて自ら手を伸ばす変容を見取ることができた。

【考察】

図画工作科の目標に「対象や事物を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに」とある。触覚は，「自分の感覚を通して」手などで触って感覚や行為のフィードバックがわかりやすい感覚である。また，粗大な動きがメインの児童，使用できる道具や動きが限定的である特別支援学校の児童でも，触覚（感触）を基に，自分なりに創造的に表す姿がみられた。特別支援学校小学部の図画工作科における触覚（感触）の有効性を感じた。

本実践を通して，図画工作科の技能「手で触ろうとする」，触る・ちぎるなどの動きの獲得に、題材（素材）の魅力と環境設定が有効であると考えた。

題材の魅力では，色合いや感触の面白さがある「つい触れたくなる」素材を提供した。環境設定では，児童が手を使いやすい深さのトレーの用意や，一人 1 テーブルを用意して活動スペースの確保をした。また，見ることを重視する導入場面では，椅子を半円状に並べて教員の呈示に注目しやすく，活動場面では各テーブルに向かって探求活動に集中しやすく，活動場面で教室内の構造を変えて取り組んだ。障害特性などの児童の実態にあった環境設定をすることで，特別支援学校における効果的な造形遊びの授業実践ができるのではないか。

今後も、知的障害特別支援学校における造形遊びの効果を子どもの姿から検証していきたい。

知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究（２）

感覚処理特性の観点からの姿勢・バランスの改善について

〇西浦修平　　坂井聡
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS：知的障害特別支援学校小学部，姿勢，バランス

【目的】

本校では，姿勢・身体の動きの改善をめざし，小学部・中学部・高等部の各部でアセスメントの結果から設定したテーマに沿って実践を行っている。小学部では、姿勢やバランスに課題をもつ児童が多いというアセスメントの結果より、「感覚処理特性の観点からの姿勢・バランスの改善」をテーマに設定した。本実践を通して、児童の姿勢・バランスを改善することと、それに繋がる活動や支援の方法を検討し、社会参加するために必要な支援と適切な指導をするための資料とすることとした。

【方法】

（１）個人目標の設定

アセスメントの結果や、生活の中の課題をもとに、OT も交えながら、児童一人一人の課題に合った目標になるように検討を行った。定期的に目標の達成度を５段階で評価しながら、以下の２つの取り組みを年間を通して行った。

（２）取り組み

①サーキット運動

本校小学部では本研究に取り組む以前から、週２回体育の時間に学部全体でサーキット運動を実施していた。今回、姿勢バランスの改善のために「足腰の筋力」「バランス」「ボディイメージ」の向上に加え、感覚統合の観点より、前庭感覚・固有感覚・触覚の刺激を子どもに提供することを意識して課題の設定を行った。そして、児童の実態に合わせて難易度を選択できるようにした。また、ＳＳＰの結果から、感覚探求の特性をもった児童が多いという実態を受け、裸足で運動することで触覚の感覚欲求を満たしたり、登り坂になったマットを転がったり台から飛び降りてぐっと足を踏ん張ったりして固有感覚の感覚欲求を満たすなど、感覚探求の特性をもった児童にも配慮した。

サーキット運動種目の例

種目	必要な身体・精神機能	基礎となる感覚機能
バーくぐり・バージャンプ	・両下肢の筋力 ・ボディイメージ ・両足のタイミング ・空中でのバランス ・中間位での移動	・前庭感覚 ・固有感覚 ・触覚（バーに触れる）
マット横転がり	・腹筋・背筋の協調性 ・体幹の筋力 ・ボディイメージ（体幹の大きさを感じ取る）	・前庭感覚 ・固有感覚 ・触覚（マットに触れる）

②チャレンジタイム

本校小学部では月火木金曜日の５時間目に個別の課題を行うチャレンジタイムを設けている。チャレンジタイムは、本人の興味関心や保護者のニーズ、アセスメントをもとに、学習課題や運動課題、日常生活に関する課題など、個に応じた課題を設定して実施する時間である。今回この時間に各児童の姿勢バランス改善に向けた課題を一つ設けて取り組んだ。

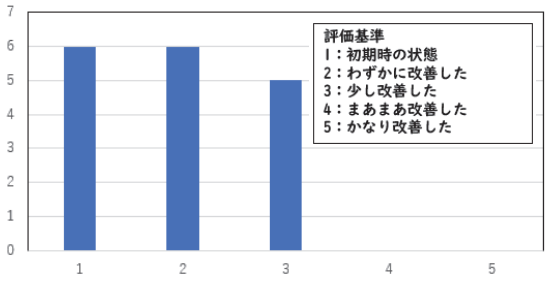
課題の例（A児）

目標	発表や授業のときに、フラフラ動かずに足型に立つことができる。
課題設定のポイント	・固有感覚の感覚探求行動への対応 →「力いっぱい」の運動 ・体幹筋力の向上
設定した課題	・雑巾がけ ・クラスの友達の机運び

本研究は、対象児童生徒の保護者へ研究の目的、方法、プライバシーの保護、研究への参加及び撤回の自由などについて文書にて説明を行い、同意を得て学校長承認の上実施した。

【結果】

(1) 目標達成度評価



小学部全体を見てみると、評価が３で早くも目標達成への兆しが見えている児童が５名いる。しかし、まだ１や２の児童も多く、現在行っている取り組みが生活場面に成果となって表れるには今の取り組みを更に継続する必要がある。

(2)児童の変容（B児）

１年生のＢ児はバランスを保つことが難しく、立ったままズボンが穿けなかったり、地べたに座って靴を履いていたりと、生活の中で課題が多く見られた。そこで「立ったまま靴を履くことができる。」ことを目標に設定し、サーキット運動やチャレンジタイムの課題（平均台・狭い台に立ってのスクワット）に取り組んだ。現時点では、靴を履く際に指導者が声掛けを行うと、尻を床につけずにしゃがんだ姿勢で手をつきながら靴を履くことができるようになった。少しずつバランスが向上してきたのか、靴を履くことが容易になってきて、前向きに目標に向かって挑戦できるようになってきたようである。

【考察】

目標達成度評価では１や２の児童が多かったが、評価が１や２の児童でも、小さくはあるが、動きや意識に変化が表れている児童もいた。これらの体の動きの改善は、社会参加に向けての自信につながると考えている。体の動き等の改善に効果があると考えられる小学部段階での取り組みが将来の生活を支える糧になると考えられるので本研究でのアセスメントをどのように生かしていくか今後も考える必要がある。また、回数や動きの様子など具体的な評価基準を個別に設定し、今年度の取り組みや評価を確実に繋げられるようにする必要があると考えている。

（NISHIURA Shuhei , SAKAI Satoshi）

重度知的障害児童の好みにもとづく選択行動の生起条件

○由井　晶
（栃木県立のざわ特別支援学校）
村中 智彦
（上越教育大学臨床・健康教育学系）
Key Words:選択行動、好み、重度知的障害

【目的】選択行動（choice-making）とはいくつかの身近な選択肢の中から個人が好ましい選択肢を選ぶ行為である（Shevin & Klein, 2004）。重度知的障害児童では日常生活の物品や人生の出来事の選択機会は乏しく、適切なスキル形成の学習機会が制限される。重度知的障害児童を対象に選択肢の提示方法と好みにもとづく選択行動の生起との関連の研究は十分ではなく、本研究では重度知的障害児童 3 名を対象に、3 課題の選択機会を設定し、選択肢の提示方法（数、距離、整列・羅列、絵カード・実物）の違いが好みにもとづく選択行動の生起に及ぼす影響を検討した。

【参加児】参加児（participant、以下 P）は知的障害特別支援学校小学部 1 年の 3 名で、6 歳の重度知的障害を伴う ASD 男児 P1、6 歳の重度知的障害を伴う ASD 女児 P2、6 歳の重度知的障害男児 P3。P1 は両手を合わせてちょうだい、お願いのサインが表出、クレーン行動が認められた。P2 は好みの音楽や大人のピアノ演奏を要求し、両手を合わせてお願いサインをしたり、支援者の手を引っ張ったりするクレーン行動が見られた。P3 は要求行動は非常に乏しく、自発的な大人への接近はごく稀であった。3 名とも好みは不明確であった。

【倫理的配慮】保護者に研究目的、観察記録の方法、個人情報の守秘義務の遵守等、書面をもとに協力を依頼し、同意を得た。所属大学の研究倫理審査委員会から承認を得た（承認番号 2022-6）。

【期間・個別指導の設定】X 年 4～12 月の 9 ヶ月、おやつ、テレビ、遊びの 3 課題を行う個別指導を放課後に週 1 回のペースで実施した。1 回の指導を 1 セッションとし、29 セッションを実施した。指導時間は約 30 分で、大学研究センター個別指導室で行った。

【指導デザイン・手続き】事前学習、誤物品提示、2 枚整列 10cm（セッション 1～5）、2 枚整列 40cm（6～10）を 3 名に共通して行った。その後、P1 では 5 枚整列（11～16）、5 枚羅列（17～21）条件を行った。P2 と P3 では 2 枚整列 40cm 絵 vs 白（11～13）、2 個実物整列（14～18）、5 個実物整列（19～21）条件を行った。事前の保護者へのアンケート調査から、おやつ、テレビ、遊びとも、10 個の好みの高い物品と好みの低い（嫌いな、経験のない）物品を選定した。標的とする選択反応は参加児が有した反応をもとに決定した。

【標的反応】P1 では 2 枚の絵カードを両手で取り選択しないカードを先に指導者に渡し、選択したカードを後で渡す反応とその他 2 つとした。P2 では選択したカードを利き手で指差して指導者に渡す反応とその他 1 つを標的とした。P3 では 2 枚の絵カードを両手で取り、選択したカードを先に指導者に渡す反応とその他 1 つの反応であった。参加児ごと提示条件によって異なる選択反応を定義した。

【結果】Fig. 1 に P1 の選択反応の反応型（おやつ）の結果を示した。P1 では欲求の高いおやつと遊びで好みにもとづく選択行動が生起した。選択肢の数が 2 枚の提示条件では複数のカードを取り、1 つのカードを指導者に渡す反応が高かった。5 枚の提示条件では右手（または左手）で 1 つのカードを取り、指導者に渡す反応が高かった。

Fig. 2 に P3 の好みにもとづく選択反応の生起（遊び）の結果を示した。P2 と P3 の絵カード提示条件では選択有好みの生起は低く、どちらか一方の選択に偏る位置偏向も生じた。それに対しておやつの 2 個実物提示と 5 個実物整列条件で選択有好みの反応の生起が高まった。P2 では 2 個実物整列の遊びと 5 個実物整列のテレビ、P3 では 5 個実物整列条件のテレビで好みにもとづく選択行動が生起しなかった。5 個実物整列条件では利き手の右側を取って渡す位置偏向が生じた。3 名に共通して、おやつへの好みにもとづく選択行動の生起は高く欲求が強かった。

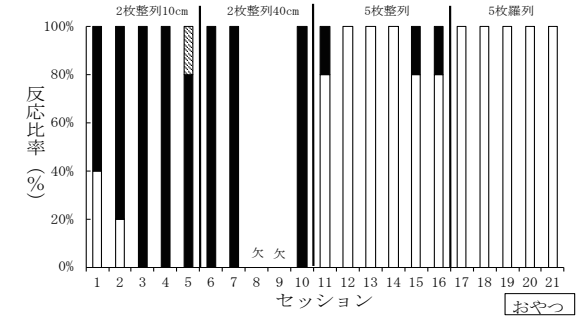


Fig. 1　P1 選択反応の反応型

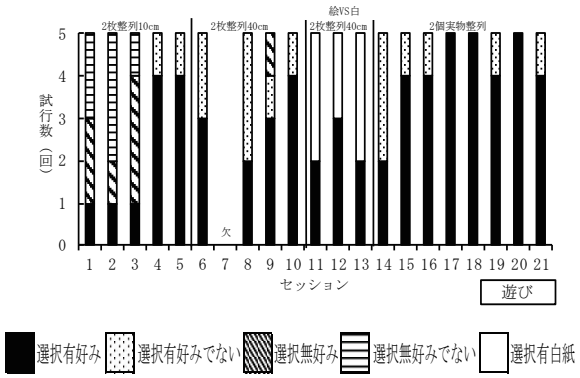


Fig. 2　P3 好みにもとづく選択反応の生起

【考察】P1 では絵カード提示条件で好みにもとづく選択行動が生起し、P2 と P3 では実物提示条件で生起した。好みにもとづく選択行動の生起には絵カードと物品との対応関係の成立が前提条件となり、選択対象への欲求の強さが影響すると考えられる。3 名に共通して、欲求の強かったおやつは選択反応後の強化価が高く弁別機能が高かった。P1 では、5 個の選択肢の数によって反応努力（response effort）の小さい選択反応を選択する傾向が見られた。P2 と P3 では絵カードよりも実物の方が好みにもとづく選択行動の生起は容易であった。実物提示は日常的な刺激提示と同じで、重度の P2 と P3 にとって選択してよいことの理解を促したと考えられる。

【文献】Shevin, M., & Klein, N. K.（2004）*Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 161-168.

（YUI Hikari, MURANAKA Tomohiko）

特別支援学校（知的障害）に在籍する児童の靴を履く動作の改善に資する指導に関する研究

○後藤理央（神奈川県立あおば支援学校）
徳永亜希雄（横浜国立大学）
KEY WORDS：知的障害　運動・動作　指導法

【目的】特別支援学校(知的障害)において、日常生活動作は実際場面や授業時等の様々な場面で指導されている。特に靴を履く動作については、活動場所の移動や下校の際に指導が行なわれることが多い。筆者が教育実習を行った特別支援学校(知的障害)では、次にある活動に意識が向いていることで靴の「面ファスナー」を十分に止めずに移動してしまう児童が多いことから、活動間の短時間で指導を行うため指導に工夫が必要な現状があった。

井上(2000)は知的障害者を対象とした研究の結果、「日常生活活動(Activities of Daily Living, ADL)能力, ※原文ママ」は知的機能の影響を受けており、「更衣」は「食事」や「排泄」と比較して自立度が低い傾向にあると指摘している。また、吉村(2013)は靴の履き方が適切でなく脱げやすい状態での活動は、足の状態が不安定になることで不必要な力が入り、足部や下肢の痛みの原因になる恐れがあると指摘している。

そこで本研究においては、特別支援学校(知的障害)小学部に在籍する児童が簡単な操作で扱うことのできる、「面ファスナー」を用いた靴を履く動作の改善に資する指導の在り方について検討することを目的とした。

【方法】A 県内の特別支援学校(知的障害)小学部に在籍する B 児を対象に指導実践を行う。B 児は小学部 2 年生で知的障害があり、興味のある課題については集中して行うことができる一方で、手指の不器用さがあった。

本研究は 20XX 年 5 月～翌年 1 月にかけて実施した。事前観察期間後 3 つのフェーズに分けた介入を行った。事前観察期間には、学校生活における B 児の手指動作や靴の履き替えの様子(クラス、授業、休み時間、登下校)を観察してアセスメントを行い、教材を作成した。各フェーズについては机上指導では手元の様子、実際場面での指導では B 児全身の様子を撮影し、児童の様子や教員の関わり方、教材の有用性について考察及び検討を行った。第 1 フェーズは机上で実施し、面ファスナーを貼る教材を使用して A児のベースラインを設定した。第 2 フェーズも机上で実施し、サンダルを使用した面ファスナーを貼る教材を使用して介入を行った。第 3 フェーズは机上指導も実施しながら、実際の靴の履き替え場面での介入を行った。

なお、研究の趣旨を児童の保護者に文書で伝え、任意性を確保した上で、書面で同意を得た。

【結果】児童の様子については、第 1 フェーズの指導開始当初、B 児は教材に興味を示さなかったが、第 2 フェーズで使用する教材に B児が好きな色やキャラクターを使用したことで自発的に課題に取り組むことができるようになった。第 3 フェーズでは教材に慣れた様子で興味を持って課題に取り組むことができた。また、3 つのフェーズで共通して指先で教材をつまむ動きができており、第 2 フェーズ以降は目印に合わせて面ファスナーを留めることが出来るようになった。

教材については、第 1 フェーズから使用していた花教材は、花部分の大きさや厚みは B児がつまむのに適切であったが教材が軽く、教材が回転してしまう場面があった。第 2 フェーズ以降使用していたサンダル教材は、B 児の好きな青やドラえもんを使用し、興味を持たせることができ、B 児が自身の手元を見て操作できた。また人形が落ちていないかを見て、課題の成果を B 児と共に振り返ることができた。

指導者の動きについては、第 1 フェーズでは動機づけの声掛けを行い、対面でのモデル提示を行うことで B 児が課題を理解できるように支援した。第 2 フェーズでは動機づけの声掛けを行い、目印を意識づけさせる口頭指示によって B 児の操作を支援した。第 3 フェーズでは、机上指導と実際場面で共通した声掛けを行い、机上指導の課題を実際場面で想起できるように支援した。これらの支援が、指導場面における B 児の面ファスナーを用いた靴を履く動作の改善につながった。

一方、実際場面の靴履き動作の変容については、第 1 フェーズでは変化が見られなかったが、第 2 フェーズでは面ファスナーが剥がれないように留める様子が 5 回中 2 回ほど見られ、第 3 フェーズでは面ファスナーに注目し、座った状態で靴を履くようになり、面ファスナーが剥がれないように留める様子が 7 回中 4 回ほど見られた。しかしながら、素早く靴を履くことや、指導者が付近にいない状態で面ファスナーが剥がれないように靴を履くことは難しい様子だった。

【考察】今回の指導実践を通して、靴履き動作の改善を目指すためには、適切な教材を用いた手指動作の改善と、指導者である教員による机上指導と実際場面を結び付けるための支援が柱となると考えられた。そのために、個別課題の時間に目標動作を獲得・改善する教材を使用することで、文部科学省(2018)が示している日常の自然な流れの中での日常生活の指導における児童の動作の補助ができると考えられる。

教材については指導実践の結果から、靴の面ファスナーを留めるような手指動作を改善するために、児童の興味を惹く教材であること、課題の成果が視覚的もしくは聴覚的にわかりやすいこと、目標となる動作を行う必然性があることが重要だと考えられる。

また教員の関わり方については、机上指導と実際場面を結び付けるために、教員の支援として両方の場面で共通した手掛かりを使用すること、児童が自然に目標動作を意識づけられるような工夫があることが重要であると考えられる。

（主な文献）井上桂子(2000), 知的障害者の機能障害と日常生活活動能力, 川崎医療福祉学会誌, 10, 2, 347-354.

(GOTO Rio, TOKUNAGA Akio)

知的障害児と典型発達児を対象とした協同学習を用いた学校間交流の実践的検討

〇三瓶夏希
（北海道教育大学大学院教育学研究科）
細谷一博
（北海道教育大学函館校）
KEY WORDS: 学校間交流　協同学習　相互交渉

Ⅰ　目的

交流及び共同学習は，子ども同士の相互作用を期待する活動である（細谷・大庭, 2010）。しかし Rutter & Bartak(1973)は，障害のある児童と典型発達児との相互作用頻度が低いことを指摘している。交流及び共同学習における障害のある児童と典型発達児の相互交渉を促すために,「協同学習」の技法が注目されており，涌井（2013）は，協同学習は交流及び共同学習の発展に寄与できると述べている。そこで本研究では，特別支援学校と通常学校との学校間交流において，両者の相互交渉を促すために，協同学習の技法を用いた実践の可能性について検討することを目的とする。

Ⅱ　方法

1.対象児童

H 大学附属特別支援学校小学部に在籍する 3 年生女児（A 児）と H 大学附属 H 小学校に在籍する 3 年生の 1 クラス（a 組）の中で，A 児と学校間交流の同一グループであった児童 5 名を対象とした。

2.実施場所と本研究の流れ

200X 年 5 月から 7 月にかけて，A 児の他者との相互交渉の実態を観察し，9 月下旬に H 大学附属 H 小学校との学校間交流にて交流活動を 2 回実施した。実際の交流活動では協同学習を用いた活動を 2 回設定（第 1 回，第 2 回ともに寿司おきねぇ）した。

3.分析方法

A 児を中心とした全ての交流活動の様子をビデオカメラで記録し，VTR 記録から 10 秒のインターバル法を用いて，活動中の A 児と典型発達児 5 名の相互交渉が成立した場面を抽出し，全ての行動からトランスクリプトを作成した。A 児の行動観察をもとに，A 児が獲得している相互交渉スキルを抽出し，それぞれを定義した後に複数名で確認をしながら分類した。

4.研究倫理

本研究への協力について，A 児の所属学校の管理職及び保護者に対し，紙面と口頭による説明を行い，了承を得た。なお，本研究は北海道教育大学の倫理委員会に提出し，倫理審査を通過している。（承認番号：北教大研倫 2022092001）

Ⅲ　結果

1. A 児の発信と典型発達児の受信(Table1)

A 児は第 1 回目，第 2 回目の活動の中で「主張」「返事」「注視」「教示」「模倣」の 5 種類の発信が確認され，「教示」「模倣」については，第 1 回目のみ表出された。それに対し，典型発達児は「受容」「確認」「無反応」「注視」「逆模倣」の 5 種類が確認され，「注視」「逆模倣」については，第 1 回目のみ確認された。

2 回の活動のうち，A 児のいずれの発信に対しても，典型発達児は「受容」と「確認」を半数近くで応答した。一方で，A 児の「主張」や「返事」に対しては一定数の「無反応」が確認された。

Table1　A児の発信と典型発達児の受信の関連性(回)

		A児の発信									
		主張		返事		注視		教示		模倣	
		#1	#2	#1	#2	#1	#2	#1	#2	#1	#2
典型発達児の受信	受容	34.0(15)	25.0(1)	60.0(6)	20.0(1)	80.0(4)	0.0(0)	100.0(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	確認	22.7(10)	50.0(2)	10.0(1)	80.0(4)	20.0(1)	100.0(2)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	無反応	20.4(9)	25.0(1)	10.0(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	100.0(1)	0.0(0)
	注視	20.4(9)	0.0(0)	20.0(2)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)
	逆模倣	2.2(1)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	0.0(0)

Table2　典型発達児の発信とA児の受信の関連性(回)

		典型発達児の発信									
		質問		教示		提示		返事		注視	
		#1	#2	#1	#2	#1	#2	#1	#2	#1	#2
A児の受信	受容	46.1(12)	33.3(4)	10.3(3)	11.1(1)	36.3(8)	40.0(0)	0.0(0)	0.0(0)	14.2(1)	0.0(0)
	確認	7.6(2)	0.0(0)	58.6(17)	22.2(2)	40.9(9)	50.0(5)	50.0(1)	50.0(1)	57.1(4)	0.0(0)
	無反応	46.1(12)	66.6(8)	31.0(9)	66.6(6)	22.7(5)	10.0(1)	50.0(1)	50.0(1)	28.5(2)	0.0(0)

2. 典型発達児の発信と A 児の受信(Table2)

典型発達児は第 1 回目，第 2 回目の活動の中で「教示」「質問」「提示」「返事」「注視」の 5 種類を発信として表出した。「注視」については，第 1 回目のみ表出された。それに対し，A 児は「受容」「確認」「無反応」の 3 種類を受信として確認した。また，典型発達児のいずれの発信に対しても A 児は「受容」や「確認」が一定の割合で確認できた。しかし，典型発達児から A 児へ表出された「受容」や「確認」と比較すると，A 児から典型発達児へ表出された「受容」や「確認」の割合が低い。また，典型発達児の「質問」「教示」「返事」に対して，「無反応」が半数近く確認された。

Ⅳ　考察

特別支援学校と通常学校との学校間交流において，協同学習を用いることで，双方の発信においても肯定的な受容の反応が得られていることから，知的障害児と典型発達児の相互交渉の機会を確保することができたと考えられる。しかし，知的障害児と典型発達児の両者とも共通して一定数の「無反応」が確認された。本稿は 2 回の実践から得られた結果のため，継続した取り組みをする中で，協同学習中の「無反応」の要因分析と支援の在り方について検討が必要である。

Ⅴ　文献

1) 細谷一博・大庭重治(2010)居住地校交流における相互理解の促進と情報の共有化に関する事例的研究．障害者問題研究，38(2)，146-155.
2) 涌井恵(2013)学習障害等のある子どもを含むグループにおける協同学習に関する研究動向と今後の展望―通常の学級における研究・実践を中心に―．特殊教育学研究，51(4)，381-390.
3) Rutter, M., & Bartak, L (1973) Special education treatment of autistic children: A comparative study. Ⅱ. Follow-up findings and implications for services. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 241-270.

(SANPEI Natsuki・HOSOYA Kazuhiro)

知的障害児の書字（名前記入）に関する課題遂行の特徴

－各精神年齢（MA）における取組状況に基づく検討－

○山口 遼[1)] 橋本創一[2)]
1）国立特別支援教育総合研究所 2）東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター

KEY WORDS: 知的障害，書字，手指操作

【目 的】

知的障害のある児童生徒を対象とした，書字動作の発達過程に関する検討は少ない。知的障害児を対象に名前を記入してもらうといった書字に関する課題を実施し，遂行・達成の有無や遂行時の様子を調べ，その特徴を検討する。

【方 法】

《調査対象・手続き》 20XX 年 8 月～20XX＋4 年 7 月で，知的障害特別支援学校小・中学部・高等部に在籍する児童生徒 439 名，小･中学校特別支援学級に在籍する児童生徒 163 名，計 602 名（精神年齢（MA）が 1～8 歳である）を対象にした。児童生徒 1 名あたり約 20 分間，複数の課題を呈示して実施した。本研究では，その内の 1 つである書字（名前記入）に関する課題遂行の結果を取り上げる。

《材料》 鉛筆と名前記入用紙（以下、名前シート）。

《教示》 鉛筆と名前シートを子どもの前に置き，書く位置を指で示しながら，「ここに（この長い四角のなかに），あなたの（○○さんの）名前を書いてください」と言う。教示に対して遂行しない場合，子どもが名前とは異なるものを書いてしまった場合，注視させたのち，１度まで再教示する。後者の際，名前シートは裏返して使用する。

《評価観点》 通過基準を「自分の名前の一部あるいは全部を平仮名または片仮名,漢字で書くことができる」とする。なお，文末に「くん／ちゃん」を付けた場合や，枠からはみ出して記入した場合も通過とした。本研究では，通過基準には満たさないが，教示に対して一定の行動を示したものについても評価対象とし人数を計上した。具体的には，記号の羅列（＋＋＋／○○○など）や横棒等を記入した場合である。一方で，教示に対して反応が無い場合や，殴り書きをした場合は不通過として評価した。

《分析手続き》 評価基準をもとに，精神年齢（MA）ごとに通過率を算出し,課題通過年齢を検討する。各精神年齢(MA)群において生活年齢（CA）の上昇による課題通過の差異について検討する。そして，同様な検討を障害種別（自閉スペクトラム症のある知的障害児；ASD 群／ダウン症のある知的障害児；DS 群／それ以外の知的障害児；Not-ASD/DS 群）ごとに行う。また，課題遂行時の様子から課題通過となるための要件や不通過となる要因について検討する。

《倫理的配慮》 本研究の目的や方法，個人情報の留意について学校長に書面及び口頭で，並びに保護者に書面を通じて説明した。また，同意の拒否・撤回は随時可能であること，対象児が不利益を受けないことを伝えた。本調査協力及び発表は，保護者から書面にて同意を得た。また，本研究は東京学芸大学の研究倫理委員会より承認を受けた（受付番号：353)。

【結果と考察】

統一した手順に従って課題を実施し，その結果を，全体群・障害種群（ASD・DS・Not-ASD/DS）・学年群（小学校低学年・小学校中学年・小学校高学年・中学高校）で，精神年齢ごとに通過基準を満たした人数を集計し，その割合を算出し，表にまとめた（Table1)。田中ビネー知能検査で使用される原則的基準(通過率が 55～75%以上となる年齢を課題通過年齢とする）を援用すると，名前記入において，通過年齢は，全体群で 4:0，ASD 群・DS 群・Non-ASD/DS 群は 4:0，小学校低学年群・小学校中学年群は 3:6，小学校高学年群・中学高校群は 4:0 であった。本研究において，鉛筆を使用して自らの名前を書くことができるのは，精神年齢で４歳頃であることが分かった。一方で，一字以上漢字を含めて名前を記入するのは精神年齢で６歳頃であった。書字内容の水準が高まると，年齢も上昇しており，これは，障害種群や学年群においても同様な結果であった。渡辺（2010）は文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連に関する研究で，精神年齢が 4:0～4:6 は単語の視写や自筆でのかな文字筆記が可能となる段階とし，自分の名前や親しい単語の視写や自筆での書字はできることを指摘した。また，文字列としての単語の書字が可能となることを示唆している。つまり，本研究で得た“書字（名前記入)”における課題通過年齢は，知的障害児を対象とした渡辺（2010）の研究と概ね同等の結果が得られたと考えられる。障害種群や学年群ごとに比較すると，障害種群では通過年齢に差がみられなかったが，学年群では一部に差がみられた。具体的には，漢字による記入結果が異なり，学年が上昇するにつれ通過年齢が下降していた。これは特別支援学校における経時的な生活経験の蓄積が，本研究の結果と関連することが推察された。

誤答やそれに付する反応として，名前を書くといった実施手続きそのものの理解が難しいこと，手元を見ずに書こうとしてしまうこと，手指先の不器用さや目と手の協応の難しさから鉛筆を上手に扱えないことなどが挙げられた。

(YAMAGUCHI Ryo, HASHIMOTO Soichi)

Table1 名前記入の全体群，障害種群，学年群における課題通過人数と通過割合

精神年齢	対象人数	全体				ASD		DS		Not-ASD/DS		小学校低学年		小学校中学年		小学校高学年		中学高校	
		漢字記入人数	平仮名記入人数	通過人数	通過割合	通過人数	通過割合	通過人数	通過割合	通過人数	通過割合	通過人数	通過割合	通過人数	通過割合	通過人数	通過割合	通過人数	通過割合
1:0~1:11	53	0	2	2	3.8%	1	3.4%	0	0.0%	1	5.6%	0	0.0%	1	7.7%	0	0.0%	1	9.1%
2:0~2:5	54	1	4	5	9.3%	2	8.7%	1	8.3%	2	10.5%	1	4.8%	1	5.6%	1	11.1%	2	33.3%
2:6~2:11	61	1	7	8	13.1%	5	17.9%	2	16.7%	1	4.8%	6	15.4%	2	22.2%	0	0.0%	0	0.0%
3:0~3:5	67	3	18	21	31.3%	11	42.3%	5	27.8%	5	21.7%	8	24.2%	8	36.4%	2	50.0%	3	37.5%
3:6~3:11	63	2	31	33	52.4%	12	52.2%	9	52.9%	12	52.2%	13	59.1%	11	57.9%	2	28.6%	7	46.7%
4:0~4:5	58	6	39	45	77.6%	11	68.8%	7	87.5%	27	79.4%	15	71.4%	12	66.7%	6	85.7%	12	100.0%
4:6~4:11	55	14	34	48	87.3%	21	91.3%	11	84.6%	16	84.2%	15	88.2%	16	84.2%	6	75.0%	11	100.0%
5:0~5:5	60	19	39	58	96.7%	21	95.5%	12	100.0%	25	96.2%	15	100.0%	18	94.7%	7	87.5%	18	100.0%
5:6~5:11	32	15	16	31	96.9%	19	95.0%	3	100.0%	9	100.0%	6	100.0%	11	91.7%	8	100.0%	6	100.0%
6:0~6:5	36	21	15	36	100.0%	16	100.0%	4	100.0%	16	100.0%	2	100.0%	13	100.0%	12	100.0%	9	100.0%
6:6~6:11	30	24	5	29	96.7%	13	100.0%	3	100.0%	13	92.9%	1	100.0%	12	100.0%	5	100.0%	11	91.7%
7:0~7:5	10	7	3	10	100.0%	6	100.0%	0		4	100.0%			3	100.0%	5	100.0%	2	100.0%
7:6~7:11	11	10	1	11	100.0%	5	100.0%	2	100.0%	4	100.0%			3	100.0%	3	100.0%	5	100.0%
8:0~8:11	12	11	1	12	100.0%	5	100.0%	0		7	100.0%			2	100.0%	7	100.0%	3	100.0%

ASD 児が共同注視の成立や状況理解の力を伸ばし「わかる」経験を積み上げた事例

― マカトン法のコミュニケーションを活用して―

若林　くもゐ
（旭出学園教育研究所）

KEY WORDS: 知的発達　指導方法　人間関係

【目的】本論文では、筆者（心理師）が学内で個別指導を行った､ASD 児である小 4 の A 君との 2 年間を報告する。A 君は周りへの関心が薄く、思い通りにならないと泣いて怒ることがあった。また、相手と同じものに関心を向けたり、周りの状況を理解するのが苦手であった。筆者は学内や親子教室でマカトン法（サイン、シンボル、話し言葉を使う言語指導法）を使った指導を行っており、言語表出・理解、注目する力を伸ばすと感じていた。又､『マカトンサインを使って関わることが、共同注視を促し子どもとの関係性を支援する』(磯部 2019）と報告されている。A 君に対して、マカトンサインを使った指導が、共同注視の成立や状況理解の力の育ちにどう有効であったかを考察する。

【方法】1.対象　A 君。指導開始時は小 4（9 歳 9 か月）。診断名は知的障害を伴う自閉症。8 歳 5 か月時に実施した新版 K 式発達検査の精神年齢 1 歳 11 か月。9 歳 1 か月で実施した国リハ式＜S-S 法＞言語発達遅滞検査（以下、S-S 法）は言語受信・言語発信ともに 1 歳 10 か月であった。なお倫理的配慮として、保護者に研究の目的・内容を説明し、本学会に発表することの同意を書面で得た。

2.指導期間　20XX 年より 2 年間｡週 1 回､35 分間の指導。

3.指導開始時の様子　着席しているが、集中できる時間は短く、自分の世界に入りがちである。こちらの声かけや指さしに注目することは苦手であった。気に入った教材があると制止も聞かずつかみ取り、一人遊びを始めることも多かった。発音は明瞭だがオウム返しが多く、自発的に発信することは少なかった。気に入らないことが起きると、ひっくり返って足で壁や机を蹴ったり、物を投げるパニックもあった。A 君はサインへの注目や表出が少ないため、学内や家庭であまり使われていないようだった。

4.指導方針および指導内容

指導開始時の様子から、A 君が怒るのは「相手の言うことがわからない」｢伝えたいことがわかってもらえない」ためで、わからない不安やわかってもらえない悲しさが不安定な行動を引き起こしていると考えた。そこで、マカトン法を使って「わかる」経験を積み上げ、周囲への関心や自己制御の力を育てるため、以下の方針で指導を組み立てた。

4-1 言語理解・共同注視の成立を促す　言語検査の結果や指導時に指さしに視線を向けることが少ないことから、サインの使用は有効であると考えた。言語の意味理解を深めたり、注意を向ける力を促すために、指導時は「サインをつけて」「ゆっくり」「短く」話しかけたり、指さしたものに注意を向けるよう働きかけた。

4-2　学習場面における自己制御の力を育てる「泣いたり怒ったりしないよ」｢先生に伝えてね」という学習時の約束を絵カードで作成し、毎回指導開始時にサインとともに伝えた。また、｢教室に帰る」｢先生と勉強する」を選択できる絵カードを作成し、パニックになったときやイライラしているときに提示し、本人にどうしたいか選択させた。

４-3 日常生活で使う語彙の理解と表出を伸ばす　ものの呼称で同じカテゴリーの名称を混同したり、幼児語で答えることが多かった。あやふやな語彙理解が本児の不安定さにつながっていると考え、ミニチュアを使って身近な語彙の呼称をサインとともに学習した。また、A 君の生活圏の写真を保護者に撮ってもらい、それをイラストで作成した近所の地図の上に置きながら、｢A 君は〇〇で遊ぶ」｢お母さんと一緒に行く△△」｢お店で□□を買う」等、生活でよく使う単語や文章をサインとともに繰り返し聞かせた。

【結果】5-1　「聞いて、話すよ」とサインで注目させてから話しかけたり､サインをつけて説明することを続けると、筆者や教材に視線を向ける時間が伸びた｡また開始当初は、初めてのことは苦手だったが、サインをつけて説明すると集中して課題に取り組むことが増えた。20XX 年＋1 年から指さしをするようになり、家庭でも、A君が気になるものを家族に向かって指をさすようになったと報告があった。

5-2　学習の前に約束事を伝えると､じっと絵カードとサインをみつめ、どう行動すればいいのか理解しているようだった。またパニック時、サインとともに絵カードを提示して、どうしたいか選択させることを繰り返すと、希望する絵カードを取るようになった。20XX 年＋6 か月以降、指導中にパニックが起きることはなくなった。

5-3　語彙をサインとことばで学習した結果､正確に表出できる語彙が増えた。S-S 法の事物名称の正答は、9 歳 1 か月時は 16 語中 7 語だったが、11 歳 7 か月時は 16 語中 15 語となった。また、生活圏で使用する言葉を学んだことで周囲の状況を理解するようになった。保護者から、外出先でも落ち着いて行動したり、以前は怖がったり嫌がった場所も受け入れることが増えたと報告があった。

【考察】指導場面において、マカトン法を活用し A 君にとってわかりやすい働きかけを積み上げたことにより、周囲の状況を理解する力や、相手に注目したり関心を向ける力が伸びたと思われる。また､｢わかる」安心感から自己制御の力もついてきたと推測される。

【文献】磯部美也子 2019｢人との関係に問題をもつ子どもたち」＜発達 159 号＞（WAKABAYASHI　Kumoi）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 4、言語障害 P2E-9

知的障害児の読み書き指導「たんぽぽの紙芝居作り」

（シュタイナー教育の国語科・生活科・水彩の学習方法を取り入れた実践）

〇佐々木　浩江　　田中　敦士
（東京学芸大学附属特別支援学校）　（札幌学院大学）

KEY WORDS: シュタイナー教育・水彩・国語

（目的）

先行研究（佐々木, 2022）において、シュタイナー教育のリズム運動とフォルメン線描が、知的障害のある児童の読み書き指導に一定程度有効であることが示唆された。本研究では、前研究の成果で得た文字を書く力を使って、文章を書くことができるようにするための方法として、シュタイナー教育の「紙芝居作り」と「水彩」を取り入れた実践を行うことが有効であるか検討することを目的とする。

（方法）

佐々木が指導した当時小学校６年生女子児童１名の「国語」の学習過程を１年間記録し、読み書きに関する児童の困り感が改善されたかどうかを考察した。新年度当初の対象児童は、①スムーズに音読することが難しい、②板書を描き写すことができない、という２つの大きな読み書きに関する困り感をもっていた。児童が間違いを恐れず安心して学習できる環境を作るため、既知の教材を選択できるよう配慮した。児童と佐々木は校庭や児童の通学路を観察しながら、児童に身近で具体的に想起することの容易い「たんぽぽ」を教材に選んだ。図書室にある「たんぽぽ」の絵本を視写して自分の絵本を作り、低学年のクラスで読み聞かせを行う。児童の実態である、字形が整っていない、形を記憶できない、鏡文字を書く、板書を正確に視写することが難しいなどの文字を書く力を向上させる学習は、シュタイナー教育の「リズム運動」や「フォルメン線描」を取り入れて自立活動の時間に並行して行った（佐々木, 2022）。本研究も自立活動と大きく関連した単元である。シュタイナー教育は、複数の教科が密接に関わった学習形態を取っており、国語科の学習でも絵を描いたり数を数えたりする。本研究でも、国語科の学習の中に生活科や理科、図画工作科の学習内容を組み込んで指導計画を立案した。

本研究にあたり、保護者に十分に手続きを説明し、同意を得た上で実施した。今回の学会報告も了承を得ている。

「紙芝居作り」指導計画

時数	関連教科	学習内容
1~4	生活科 理科	紙芝居を作ることを知る。 校庭や通学路の散策を行う。
5・6	総合的な学習の時間	図書室で文献を探す。
7・8	生活科 理科	絵本を読む。 たんぽぽの１日を観察する。
9・10	図画工作科	水彩でたんぽぽを描く。
11~30	生活科 理科 図画工作科	絵本を音読する。 絵を描く（クレヨン画・ステンシル技法）。 文字を視写する。
31	総合的な学習の時間	読み聞かせの準備をする。
32	総合的な学習の時間	２学年クラスで読み聞かせを行う。
33・34	総合的な学習の時間	振り返りを行う。

(結果と考察)

小さい頃から慣れ親しんできた日常生活で身近にある「たんぽぽ」を題材に選んだことで、児童は安心して学習に取り組むことができた。たんぽぽに関する既知の情報を、花弁の枚数や色、形、茎や根の状態を言葉で教師に伝えることができた。その後、図書室で「たんぽぽ」の絵本を探して音読したが、初めて読む文章でも声に出して読むことができた。また小さかった声も、文頭から次の句読点までを一息で音読し、句読点で深く深呼吸する呼吸法（佐々木が、ディトリッヒ・ゼーガー氏よりシュタイナー教員養成講義で指導を受けた）で、聞き手に聞きやすい声の大きさに変化し滑らかに読み聞かせができるようになった。たんぽぽの一日の動きを、朝から下校まで１時間ごとに観察し写真を撮影して、絵本の内容と比較することで、たんぽぽの一日の動きを明確に理解することができた。その後で、水彩（濡らし絵）で赤・青・黄の三原色を用いてたんぽぽを描いたことで、児童の中で植物と色の概念が結びつき、言葉で事物を説明する際、それを色で修飾することができるようになった。観る・触る・描く・話す・嗅ぐという児童の身体感覚を働かせた体験的な学習の中で、児童は既知の知識を再確認し、新しい知識を得ることができた。読み聞かせ当日、児童は低学年の教室で教室中に響く大きさの声で、低学年の児童が聞き取りやすいスピードで、読み聞かせを行うことができた。低学年担任教員からは、「大きな声で、聴きやすい速さでした。」、「素晴らしい紙芝居ができましたね。」と言葉をかけられ、児童が胸を張って答える姿が見られた。



たんぽぽの綿毛が飛び立つ瞬間



綿毛が風に運ばれていく場面

現在では障害者支援施設入所・勤務してから４年目を迎える対象者は、毎日たくさんの仕事を任せられ生き生きと働いている。困った時には職員に相談したり、同僚と話し合ったりして解決している。当時の読み書きの定着が、問題解決能力の向上につながったことは、現在に至るまでの母親と本人の長期にわたる内省報告からも裏付けられた。

本研究を通して、シュタイナー教育の国語科（紙芝居作り）・生活科・水彩の学習は、読み書き指導に一定程度有効であることが示唆された。

（文献）

平山和子（1976）たんぽぽ北村四郎（監修）福音館書店

(Hiroe SASAKI, Atsushi TANAKA)

Teamsを活用した特別支援学校のカリキュラム・マネジメント（２）

ファイル共有・共同編集機能を活用した指導要領取扱状況管理・単元計画管理の２年目の取り組み

〇田上幸太　髙津 梓　田中翔大　加部清子　宇佐美太郎　森澤亮介　兼子 南　宮林一菜　佐藤知洋
（筑波大学附属大塚特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害　特別支援学校　カリキュラム・マネジメント　Microsoft Teams

目　的

現在、新しい学習指導要領(特別支援学校学習指導要領は平成 29 年 4 月告示)で育成を目指す資質・能力を育成するため、各学校において教育活動の質の向上を図るためカリキュラム・マネジメントが実施されている。カリキュラム・マネジメントには、「教師が連携し、複数の教科等の連携を図りながら授業をつくる」、「学校教育の効果を常に検証して改善する」、「地域と連携し、より良い学校教育を目指す」という３つの側面があるとされている(文部科学省,2020)。学校の様々な取り組みを、教育課程を中心に据えながら、これらの３つの側面から組織的かつ計画的に実施していくことが各校に求められている。

発表者らは、GIGA スクール構想において代表的に使用されるコラボレーションツール Microsoft Teams を使用し、特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの３つの側面のうち、「教師が連携し、複数の教科等の連携を図りながら授業をつくる」、「学校教育の効果を常に検証して改善する」の２つについて教育課程の組織的実施の研究事例について報告した（田上ら,2022)。本研究報告はその第 2 報である。第 1 報では、Teams をベースとして、学習指導要領と年間指導計画や単元計画などの教育課程の大枠との関係や、教育課程の大枠と日々取り組んでいる授業との連環をイメージしやすくまた把握しやすいものにしていくことで、管理者と授業にあたる教員が連携しやすくなり、「指導と評価の一体化」など新しい学習指導要領で求められている課題にせまることも可能になるのではないかと考察した。本報告では、Teams を活用したカリキュラム・マネジメントの２年目の取り組みの中での単元計画の管理の進捗状況、指導要領の実施状況について分析・検討し、改めて本研究の取り組みについて考察し、成果と課題について検討することを目的とする。

方　法

（１）本研究に取り組んだ学校の概要と実施期間

カリキュラム・マネジメントに取り組んだ Z 特別支援学校小学部の概要を紹介する。知的障害教育を専門とする特別支援学校で、在籍児童数 22 名(令和４年度)、教員数 10 名の学部である。６学年を低・中・高２学年ずつの複式とし、３学級を設けている。障害の程度や発達段階は様々であり、個人差、個人内差が大きい。コミュニケーションの状況は平易な言葉で会話ができる児童から、声やサインで自分の要求を伝えている段階の児童もいる。

本研究の実施期間は 2022 年 4 月～2023 年 3 月である。

（２）活用するコラボレーションツール等の概要

本実践研究のカリキュラム・マネジメントにではコラボレーションツールとして Microsoft 社が提供する Teams(以下、Teams)を使用する。選定の理由は、1)学校の業務の環境として Microsoft 365 が採用されており、学部主事等がツールを管理できること。2)教員が Teams のチャット機能やファイル共有・共同編集機能の使用経験があり、ツール使用に習熟していたこと。3)情報管理がしやすく、追加の費用の必要なく運用できることなどである。

（３）カリキュラム・マネジメントの分析方法

①学習指導要領-単元指導内容対照表を使用した取扱確認

各教科の学習指導要領の指導内容項目を表にした「学習指導要領-単元指導内容対照表」を作成した。単元計画ごとに該当する指導内容項目の欄に◎(中心的に取り組んだ)・〇(取り組んだ)・△(補助的に取り組んだ)の３段階でチェックを付け、取扱状況を記録する。取扱状況について、前年度と比較し分析する。

②Teams を活用した単元計画・指導要領実施状況管理

Teams をポータルとし、学習指導要領各教科-単元指導内容対照表、単元計画の蓄積と共同管理・共同編集に取り組みんだ。蓄積状況について、前年度と比較し分析する。

結　果

（１）学習指導要領各教科-単元指導内容対照表(Microsoft Excel)を使用した取扱確認

各教科の学習指導要領の指導内容項目を表にし、単元計ごとに取り扱う指導内容項目の欄に◎〇△を付けるようにした「学習指導要領-単元指導内容対照表」を使用し、各学級が作成し実施した単元計画で取り扱った指導内容項目に◎〇△を付けて実施状況を確認した。例として国語で分析したところ、2021 年度、2022 年度共に６学年で全ての指導内容項目を取り扱ったことが確認できた。2022 年度は指導内容を複数の単元で繰り返し取り扱った項目が増え、より綿密に学習が行われたことが窺えた。

（２）Teams を活用した単元計画・指導要領実施状況管理

学部で運用している Teams 上にカリキュラム・マネジメントのセクションを設け、単元計画と学習指導要領-単元指導内容対照表のファイルの共同管理を行った。学部教員が学級を超えて単元計画を参照し、教科等の連携を図りながら授業を行った。2021 年度、2022 年度で６学年の年間単元計画を比較したところ、６教科中４教科で単元数が明確に増える傾向があった。指導要領の指導内容項目を網羅的に取り扱いつつ、単元を細分化することでより指導課題を明確にするマネジメントが行われていたことが窺えた。

考　察

Teams を活用した本格的なカリキュラム・マネジメントに取り組んで２年目となる。上記の指導の充実が窺える結果は学級の授業担当する教員の経験年数などのバイアスも考慮すべきであるが、これらの業務に取り組む担任のツール使用の習熟が進んだ他、業務の目的と得られる効果についての理解が進んだこと、業務に当たるための時間的リソース管理にも取り組んだことで得られたものと考える。

付　記

本研究は、令和４年度筑波大学附属大塚特別支援学校小学部教員による共同研究成果の一部である。なお、研究報告に当たり所属校研究倫理委員会の審査を受けた。
(TAGMI Kota, TAKATSU Azusa, TANAKA Shodai, KABE Kiyoko, USAMI Taro, MORIZAWA Ryosuke, KANEKO Minami, MIYABAYASHI Hitona, SATO Tomohiro)

Teamsを活用した特別支援学校のカリキュラム・マネジメント（３）

－再現性のある普遍的な学習の蓄積を目指した知的障害教育カリキュラム運用システムの模索－

佐藤知洋[1]　大宮弘恵[1]　佐藤義竹[1]　小笠原志乃[1]　田上幸太[1]　杉田葉子[1]　石飛了一[1]　川間健之介[2]
（[1]筑波大学附属大塚特別支援学校）（[2]筑波大学人間系障害科学域）

KEY WORDS ： 知的障害特別支援学校　カリキュラム・マネジメント　Microsoft Teams

1.目的

コロナ禍の 2020 年度は、現学習指導要領が知的障害特別支援学校で前年の幼稚部に続き小学部で全面実施された。21 年度には中学部、22 年度より高等部も年次進行で実施されている。全国の知的障害特別支援学校では、コロナ対策、GIGA スクール推進、学習指導要領に示された通常学校との連続性のある教科教育実施とその教育課程開発に取り組んできた。それらから、モデルとなり得る教育課程開発が急務であると捉え本研究の構想へと至った。

本研究報告では、先行して行った「Teams を活用した特別支援学校のカリキュラム・マネジメント（田上ら,2022)」のねらいを基にしている。『特別支援学校におけるカリキュラムマネジメントの３つの側面のうち、「教師が連携し、複数の教科等の連携を図りながら授業をつくる」、「学校教育の効果を常に検証して改善する」の２つについて、コラボレーションツールや表計算ソフトウェアを活用した教育課程の組織的実施の事例についてその概要を紹介する。コラボレーションツールを活用し、単元計画の管理、指導要領に示された内容の実施状況の共有などに取り組み、その結果を考察し、成果と課題について検討することを目的とする。』を踏まえつつ、第一報での単一学部による試行を、幼稚部から高等部までの学校全体における取り組みへと拡大する。現学習指導要領に則った教育課程の編成と運用のモデルケースを構築・検証することを目的とする。

2.方法

(1)本研究の実施期間と実践校の概要

本研究の実施期間は 2022 年 4 月～23 年 3 月末である。本実践の対象は、Z 特別支援学校とする。当該校は、知的障害教育を専門とする特別支援学校である。実施期間の在籍数は、幼稚部 10 名、小学部 22 名、中学部 18 名、高等部 23 名、総数 73 名、教員数が 36 名と、規模の小さな特別支援学校である。幼稚部は 3 年次 2 学級。小学部は 6 学年を低・中・高 2 学年ずつの複式 3 学級。中学部、高等部は 3 学年 3 学級を設けている。各部の指導形態は、集団における学習を基本としており、集団編成は学級や縦割りなど内容に応じて設定している。在籍の幼児・児童・生徒の実態は、障害の程度や発達段階が多様で、個人内差の大きい者もいる。コミュニケーションにおいても、言葉による会話、発声や身振り、ICT ツールの利用など、多様な実態がある。

(2)実施手続き

本研究ではカリキュラム運用にあたり、「単元配列表（年間指導計画)」、「単元計画」、「学習指導要領-単元指導内容対照表（幼稚部を除く)」を用いる。年度当初に在籍者の実態と例年の単元配列、学習指導要領などを確認してその年度の単元配列を検討する。単元の取り扱い内容は、前年までの単元計画、学習指導要領-単元指導内容対照表にて確認整理し、取り扱いに偏りや不備が生じないよう、当該年度の単元計画へ反映させる。また、単元計画から「個別の指導計画」の各教科に関わる目標と手だてに該当する部分を確認し反映させる。実践後は単元の評価を行い、改善案を記録する。

(3)実施する環境

単元配列表と学習指導要領-単元指導内容対照表は Microsoft Excel を使用する。表の表示と簡単な数値の操作に用いる。単元計画は Microsoft Word 用の雛形を用いて、単元ごとに１ファイルを設ける。第一報の通り Teams を用いてこれら Excel と Word のファイルを共有する。Teams の使用により複数メンバーで同時にファイルを閲覧、編集、保管することが可能となる。Teams で取り扱うファイルは、児童や生徒の個人情報が含まれないものとする。個別の指導計画等の個人情報は、校内設置のファイルサーバと実践校の所属する大学公式オンラインストレージシステムに保存することとし、安全性を高める。

(4)実施組織

カリキュラム・マネジメントの運用は、校長・副校長・主幹教諭・教務主任・研究主任・幼小中高各学部主事からなる教育推進委員会がシステムを検討・構築、実施内容の確認を行う。各学部では主事が主導し学級担任や教科担当者が単元配列や単元計画の作成と運用を担い、授業を実施する。日々の実践に加えカリキュラム・マネジメント作業日を設け授業や単元の検証をするなど、内容充実を図る。

3.結果および考察

(1)作成された単元計画数

2022 年度末に Teams 上の単元計画の数は、幼稚部 18、小学部 138、中学部 60、高等部 56 で全校では 272 の単元計画が共有された。小中高はそれぞれ各部が 3 学級編制である。学部による単元計画数の差異は、年度を繰り返すことで蓄積された単元計画を元に改善・作成することを前提とするシステムなので第一報で先行した学部の単元計画の数が多くなることは妥当と言える。

(2)実践上の困難が生じた点

学習指導要領の実施時期に合わせてカリキュラム・マネジメントを遂行した際に、上学部ほど前段階の目標や内容との連続性を保障しにくい状況が生じている。授業時に適切な補足をし、年次を繰り返すことで解消を目指す課題である。

(3)今後に向けて

本研究を通して、Teams 上で情報共有する際は個人情報を除き機密性保持の課題を生じにくくすること。実践校のセキュリティ規定に則りシステム運用をすること。個別の指導計画など機密性の高いファイルはセキュリティ規定に対応する保存先を使用すること。年度ごとに教育課程を循環させる運用をすることなど、一連のシステム取扱の要点を確認することができた。今後、本実践校以外でも Teams 等コラボレーションツールの利用が校務上の規定に抵触しなければ、同等のシステムの提供や構築の支援は可能である。Teams などのツールは契約組織の規模、ゲスト機能などを鑑みると学校間連携・共同研究・情報共有を行う環境が簡単に実現できる。今後は実践校でのカリキュラム開発と運用を継続するとともに、協力校を募り学校間でカリキュラム開発や連携をしていく仕組みを構築し、発展させたいと考えている。

付記：本報告は令和４年度の筑波大学附属大塚特別支援学校の学校研究と教育実践の成果の一部である。

(SATO Tomohiro, OMIYA Hiroe, SATO Yoshitake, OGASAWARA Shino, TAGAMI Kota, SUGITA Yoko, ISHITOBI Ryoichi, KAWAMA Kennosuke)

知的障害児童の計数における対象物の配置が正答率と計数方略に及ぼす影響

〇木村 昭善（見附市立見附特別支援学校）
村中 智彦（上越教育大学臨床・健康教育学系）
Key Words：知的障害、対象物の配置、計数方略

【目的】知的障害（intellectual disability、以下、ID）児の数概念発達は、MA を指標とした定型発達児との比較検討のみでは十分ではない（山口，2012）。先行研究では、数概念の 1 数関係を扱ったものが多い（岡本，2000 他）。日常で頻繁に使われる 1 数関係の作業として、物を数える計数がある。計数課題では、対象物の配置（整列、羅列）が正答率に影響すると推測される。ID 児の計数研究では、1 つずつ数えるカウンティング（counting）方略の指導が多く、サビタイジング（subitizing）方略も含めた研究は見当たらない（高原, 2020）。本研究では ID 児の計数指導において、実態把握にもとづく計数課題を実施し、対象物の配置（整列、羅列）が計数方略と正答に及ぼす影響を検討した。

【方法】参加児（participant、P）は特別支援学校児童 3 名であった。P1 は小学部 3 年ダウン症男児、田中ビネーA7：5、MA2：8、IQ36。自分の名前を平仮名で書け、日付の数字も書けた。P2 は小学部 3 年 ID 男児、鈴木ビネーCA7：9、MA3：2、IQ36。数字の 1、3 を書けた。P3 は小学部 2 年ダウン症女児、田中ビネーCA6：3、MA3：5、IQ55。1～10 の数字のうち 1、2、3、4、5、7、10 を書けた。指導は X 年 4～12 月までの 9 か月、放課後に週 1 回実施した。1 回の指導を 1 セッションとし、23 セッションを実施した。指導時間は約 15 分で、場所は大学附属研究センター個別指導室（2.9m×3.8m）であった。計数課題は、整列でプレテスト（プレ）1、指導 1、ポストテスト（ポスト）1、羅列でプレ 2、指導 2、ポスト 2 を行った。プレでは計数課題の条件に合わせて 1～10 個の対象物を机上のモニターに映像で提示し、「いくつありますか」と質問した。正答を促す教示はせず、計数方略と正答率を評価し、サビタイジング、カウンティングの指導後、ポストで計数方略の変化、正答率の向上を評価した。計数課題の正答率を正答数÷試行数×100（%）で算出した。計数方略ではカウンティング（1 つずつ数唱しながら数える）、サビタイジング（数唱せず瞬時に個数を把握する）の方略を評価した。サビタイジングは反応時間と対象物への観察反応から評価した。

【倫理的配慮】保護者に研究目的、観察記録や指導の方法、個人情報の守秘義務の遵守等、書面をもとに協力を依頼し、同意を得た。上越教育大学の研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号 2022-6）。

【結果】Fig.1 に計数課題の正答率、Fig.2 に P2 と P3 の数ごとの結果を示した。P1 の正答率はプレ 1 で 80%、以降は 100%を維持した。プレ 1 で 7 を抜かした数唱によるカウンティングによる誤答が見られた。指導 1 で、数唱や途中からの数唱、順序数の指導により、ポスト 1 で 7 を抜かした数唱は改善した。P2 の正答率では大きな変化は見られなかった。プレ 1 で数唱と 1 つずつ対象物に触れる動作が同期せず誤答であった。指導 1 で、身体プロンプトにより数唱と動作の同期を促す指導を行ったが、ポスト 2 でも数唱と動作が同期しないことによる誤答が見られた。プレ 2 以降、数唱と動作が同期しなことによる誤答は見られなかった。プレ 2 では数え忘れや 1 つの対象物を 2 回数えるダブルカウントによる誤答が見られた。指導 2 では、左上から時計回りに数える順序を指導した。ポスト 2 では数える順序により「9」「10」を正しく数えた。P3 の正答率ではポスト 1 で 60 ポイントの増加が見られた。プレ 1 で「1」「2」「3」はすべてサビタイジングで回答した。カウンティングでの回答は「4」の 1 回のみであった。指導 1 で身体プロンプトによりカウンティングを指導した。ポスト 1 以降、サビタイジングが見られなかった。P1 と P2 では、指導 1、指導 2 で「1」「2」「3」をサビタイジングしたが、テストでサビタイジングは見られなかった。

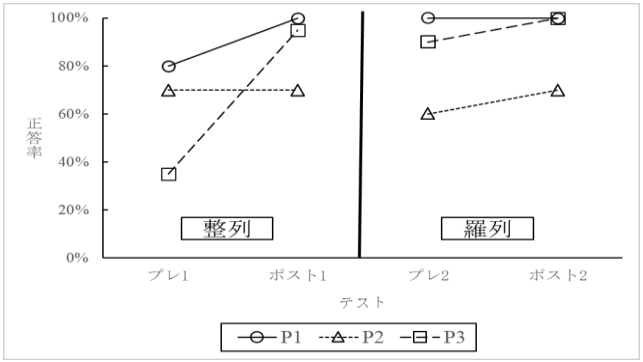


Fig.1 計数課題の正答率

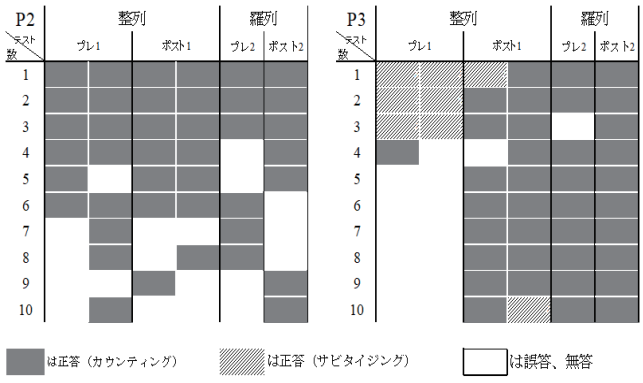


Fig.2 計数課題の数ごとの回答結果

【考察】整列配置で、P3 はカウンティングにより正答率が大きく増加した。整列配置では、数える順序が容易で安定しやすくカウンティングができれば正答率は向上しやすいと考えられる。羅列配置では、数える順序が不安定で複雑になるため、カウンティングを身に付けても、ダブルカウントや数え忘れによる誤答が生じると考えられる。羅列配置では、数える順序の指導が有効と考えられる。サビタイジングについて、3 名は指導によりカウンティングのスキルが高まり、カウンティングを用いて個数を数えることで正答を得られるという随伴性を経験したことで、サビタイジングよりもカウンティングを選択したと考えられる。

【文献】

岡本圭子（2000）特殊教育学研究，38（2），1-10.
高原光恵（2020）鳴門教育大学学校教育研究紀要，34，93-97.
山口真希（2012）発達心理学研究，23（2），191-201.

（KIMURA Akiyoshi，MURANAKA Tomohiko）

知的障害児のパネルシアターにおける子ども参加型の効果

○廣瀬 由季奈　　村中 智彦
（山梨県立かえで支援学校）　（上越教育大学臨床・健康教育学系）
Key Words:知的障害、パネルシアター、子ども参加型

【目的】知的障害児では指導者の声かけや物語の内容を聞いて理解したり表現したりすることに困難が見られる。パネルシアターは、指導者のかけ声、手遊びや身体表現、歌唱といった多様な音楽活動で展開され、学校の実践では小集団指導で実施されることが多い。パネルシアター活動の実践報告は見られるが（藤田ら，2015）、児童の活動参加を促す内容や手続きに関する実証研究は乏しい。本研究では、知的障害児のパネルシアター活動において、指導者と一緒にかけ声、手遊びや身体表現、歌唱を行う、絵人形を貼る子ども参加型に変更することで、参加児の注視や発声発語、動作による参加が高まるか、離席行動が低減するかを検討した。**【参加児】**参加児（participant）は知的障害や ASD 児童 7 名（P1～P7）、兄弟児 5 名であった。P1 は特別支援学校小学部 3 年知的障害男児。第 3 版 S-M 社会生活能力検査 CA8：11 で、SA3：8、SQ58。家庭では自分でスマートフォンから音楽を流して歌唱する習慣があった。P2 は小学部 3 年ダウン症男児。CA8：8 で、SA4：5、SQ66。ダンスが好きで、映像や指導者を模倣して踊った。P3 は小学部 2 年ダウン症女児。CA8：1 で、SA4：8、SQ58。発音は不明瞭で発語は少ないが、二語文で意思表示ができた。P4 は小学部 1 年ダウン症男児。CA6：10 で、SA3：2、SQ46。発音は不明瞭だが一単語程度の発語があった。P5 は小学部 1 年知的障害女児。CA6：10 で、SA0：11、SQ14。有意味語の発語はなかった。好きな音楽が流れると両手を振り上半身を揺らし、立ち上がり跳ねた。P6 は小学部 1 年知的障害男児。CA6：11 で、SA0：10、SQ12。有意味語の発語はなかった。好きな映像や音楽が流れると立ち上がり跳ねた。P7 は小学部 1 年重度知的障害を伴う ASD 男児。CA7：0 で、SA1：5、SQ20。有意味語の発語はなく、音楽への反応が乏しかった。**【倫理的配慮】**保護者に書面を用いてパネルシアターを用いた音楽活動の研究依頼を行い、同意を得た。所属大学の倫理委員会の承認を得た（承認番号 2022-11）。**【期間・パネルシアター作品】**期間は X 年 4～12 月の 9 ヶ月、放課後に週 1 回、大学研究センターのプレイルームで約 20 分小集団での音楽活動を行った。使用したパネルシアターは、カレーライス、山のワルツ、すてきな帽子屋さんの市販の 3 作品であった。1 セッションで 2 作品を試行し、1 作品あたり 16 試行実施した。**【指導デザイン・手続き】**3 作品ごとに、ベースライン（BL）と介入を行い、教材間で介入をずらして導入する多層ベースラインデザインを用いた。フェイズ 1（BL）の指導者主導型では、パネルシアター作品に示されている一般的な手続きで実施した。指導者が声かけや歌唱を行い、参加児は着席したままで見る、聴く活動で進行した。フェイズ 2 の子ども参加型では、参加児の見る、聴く行動に加えて作品のストーリーの進行が妨げられないように、かけ声と身体表現、歌唱と手拍子、絵人形の貼付の参加を促した。フェイズ 3（プローブ）はフェイズ 1 と同じ、フェイズ 4（子ども参加型）はフェイズ 2 と同じであった。**【分析】**ビデオ録画をもとに、30 秒間全体インターバル記録法を使用し、実施中のパネルや指導者への注視、作品に関連する発声発語と動作、離席行動を評価した。**【結果と考察】**Fig. 1 に、P1 の山のワルツにおける注視の割合を示した。注視では、参加児で異なる結果が得られた。注視は指導者主導型と子ども参加型に関係なく、P1、P2、P3、P4 の 4 名で試行の進捗につれて徐々に低下した。P5 では、3 作品に共通して最初から最後まで注視が続いていた。P6 は試行毎に変動が大きく、P7 では着席しているが顔を横に向けることが多かった。Fig. 2 に、P3 の山のワルツにおける発声発語と動作の割合を示した。発声発語は全ての参加児でほぼ 0%と低く、子ども参加型で高まる傾向が認められなかった。動作では P1、P3、P4、P5 の 4 名で、子ども参加型で指導者主導型よりも高まる傾向が見られた。P2 では試行の進捗につれて発声発語と動作が徐々に増加した。P2 が P3 を、P4 が P5 の動作を模倣する、P1、P2、P3、P4 が兄弟児の発言や動作を模倣する仲間同士のモデル効果も認められた。P1、P2、P3 では、美味しいや眠い等の作品に沿った身体表現や登場した絵人形の感情を表現する動作も表出された。離席の割合では手続きに関係なく、P2、P3、P5、P7 では低く、P1 と P6 の 2 名では高かった。

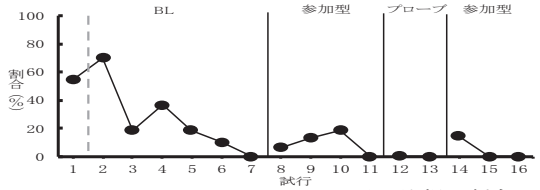


Fig.1　P1　山のワルツにおける注視の割合

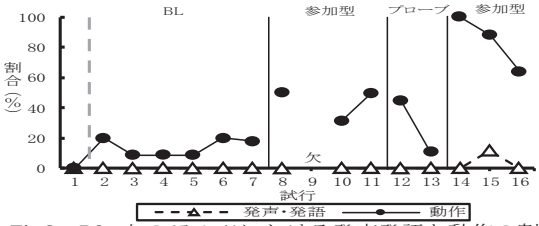


Fig.2　P3　山のワルツにおける発声発語と動作の割合

注視では、P1、P2、P3、P4 では、同一作品を繰り返し試行することで、自ら興味関心の高い場面を選択して見る、それ以外は目を逸らす選択的な注視が形成されたと考えられる。発声発語では、参加児が十分に歌唱できず、指導者の発語モデルに発語模倣できなかったと推測される。子ども参加型において、P1、P3、P4、P5 の動作模倣や身体表現による参加が高まった。指導者の動作モデルや仲間同士での動作模倣、指導者の「上手だよ、すごいね」の言語称賛が複合的に作用したと考えられる。3 作品に共通して、物語では単純な動作が繰り返し行われ、参加児にとって理解しやすく学習機会も多かった。同じ手遊びや歌唱が繰り返されるパネルシアターの特徴が、指導者や仲間同士のモデル効果を高め、参加児自ら動作模倣や身体表現をする能動的な参加を促したと考えられる。

（文献）

藤田佳子・松家まきこ・松原健司（2015）パネルシアターの活用方法と今後の展望. 国際経営・文化研究, 20, 233-246.

（HIROSE Yukina, MURANAKA Tomohiko）

文章作成学習における画像生成 AI の活用

Canva の「Text To Image」を活用した、自分から積極的に 2 語文、3 語文を作りたくなる文法指導

〇関口あさか　　水内豊和
（埼玉県立本庄特別支援学校）　（島根県立大学）

画像生成 AI, 知的障害, 言語指導

（目的）

OpenAI が 2022 年 11 月に人工知能 チャットボット「ChatGPT」を公開し、急速に世界に広まった。日本においても、5 月末に「ChatGPT」のスマートフォン用のアプリも公開され、AI の活用が身近なものになりつつある。また、テキストを入力することで写真やイラストを生成できる画像生成 AI も話題となっている。

本研究では、ゴリラがバナナを食べているイラストを提示し「どんなイラスト？」と尋ねても「バナナ食べてる」と答えることが多く、経験したことや状況、困ったことなどを文章で詳しく表現することが難しい A 児を対象に、画像生成 AI(Canva の Text To Image 機能)を活用し、「誰が・どうしている」、「だれが・何を・どうしている」などの 2 語文・3 語文で表現できるようになることをねらいに取り組んだ。また、画像生成 AI を活用することで、文章を作成する楽しさを味わえるのではないかと考えた。

特別支援教育においては、まだ AI を教育に活用している先行研究や事例はほとんどないため、テキストを入力することで思い描いた画像を作成できる画像生成 AI の、特別支援教育における効果的な活用とその可能性ついて明らかにすることを目的に研究を行った。

（方法）

対象児童：男子(小学部低学年)
PVT-R：7 歳 2 か月(※語彙年齢)
知的障害がある。言語発達は 7 歳程度であり、日常生活程度の会話や指示が理解できている。なかなか自分で 2 語文・3 語文で伝えることが難しいことも多いが、教員が「いつ」、「どこで」などと尋ねると 1 語で正確に答えることができる。また、「ライオンはギターを弾けない」など現実で起こりうることと空想の世界を理解できている。
実践期間：20XX 年 4 月末－5 月末
自立活動の時間における指導(週 1 コマ 20 分)及び、国語(週 1 コマ 20 分)で取り組んだ。

「誰が・どうしている」の 2 語文、そして「誰が・何を・どうしている」の 3 語文をワークシートに沿って記述し、Canva for Education の AI による画像生成機能「Text To Image」に作成した文を入力して画像を生成した。

初めは 2 語文を作成し、慣れてきたら 3 語文の作成へと段階的に取り組めるようにした。

Canva for Education の AI による画像生成機能「Text To Image」を導入した理由は、年齢制限がないため小学生も利用することができ、さらに差別や不快、卑猥な表現などは入力しても拒否され、そのような画像を生成できないようになっているためである。

(結果)

導入時は、「誰が・どうする」の 2 語文の主語の述語を意識し、思い描いたものを文章を入力することで画像を生成できる Canva の「Text To Image」の仕組みや特徴を知ることをねらいに学習を行った。具体的には、「猫」や「ライオン」など様々な動物の名前が書かれた複数枚のカードと、「走っている」、「泣いている」など様々な動詞が書かれたカードを用意し、それぞれ外から見えない袋にまとめて入れた。主語の袋から 1 枚、動詞の袋から 1 枚カードを引いて並べ、「誰が・どうしている」という文を作り、その文を「Text To Image」に入力して画像を生成した。入力の際は、ひらがなキーボードや音声入力を使って入力した。A さんは、偶然できた文章と生成した画像に非常に関心を示し、「パンダが寝てるのおもしろいね！次はどんなのができるかな？」と言いながら、10 個以上の文章と画像を 40 分程度で夢中になって作成した。

次に、「〇〇が・△△している※助詞の“が”はワークシートに事前に記してある」を記述するワークシートに沿って、自分で主語と述語を考えて文を作成し、画像を生成する学習に取り組んだ。初めの 3 時間は、「ライオンがギターを弾いている」、「恐竜がギターを弾いている」というように、動詞は固定し、主語だけを変えて文章を作成していた。その後回数を重ねるたびに、主語を固定して動詞を変えたり、主語と動詞を変えたりと、A さんなりに工夫し、使用する言葉のバリエーションも増えた。1 か月後からは、助詞の“が”を自分で忘れずに付けて 1 文を作成できるようになった。

同様の手順で、1 か月後には 3 語文を作成する学習に取り組んだ。3 語文では、「ワニが〇〇を食べる」の「〇〇」の部分を変え、画像が変化することを楽しんでいる様子が見られた。その後、主語を変えたり、動詞を変えたりと、2 語文の時と同じように、A さん自身が工夫をし始め、活用する言葉の種類も増えてきた。

作成した画像について「これはどんな画像なの？」と教員が尋ねると「ライオンがリンゴを食べているところだよ」と文章で答えることができるようになってきた。

（考察）

Canva「Text To Image」は、文章で詳しく書けば書くほど、思い描いた画像が生成される特徴を持つ。また、どのような画像ができるのかわからず、さらに主語を変えたり、目的語など 1 つの単語を変えたりするだけで画像が変化する面白さもある。それらの特徴によって、プリントではなかなか学習が進みにくい A さんが、文章を作成すること自体への興味関心が高まり、積極的に工夫しながら 2 語文・3 語文で文章を作成することができたと考える。また、2 語文よりも 3 語文の方が、自分がイメージする画像を作りやすいことに気づき、3 語文をつくるためのワークシートを自分から積極的になるようするようになったことも、画像生成 AI の特徴による可能性も考えられる。

今後は、「いつ・どこで・だれが・何を・どうしている」の 4-5 語文の作成へと繋げていくとともに、どのような画像も生成できる怖さも題材にし、人が嫌な気持ちになる画像や、作ってはいけない画像などについて授業の中で扱っていくことも大事だと考えている。

(SEKIGUCHI Asaka, MIZUUCHI Toyokazu)

小学校特別支援学級における自立活動の指導に対する実態把握の困難さ、工夫の内容分析

〇鉄井史人　　相羽大輔
（名古屋市立西特別支援学校）　（愛知教育大学　特別支援教育講座）
KEY WORDS: 自立活動　実態把握　知的障害

Ⅰ．問題と目的

小学校の特別支援学級(以下、支援学級)の担任が自立活動の指導を効果的に行うには、実態把握を適切に行い、それを教員間で共通理解することが重要である(鉄井・相羽, 2021)。それにも関わらず、実態把握の難しさが課題になっている(今井・生川 2013)。そこで、本研究は知的障害領域の支援学級担任への調査を通じて、児童の実態把握における困難さや､それを解決するための工夫を質的に検討した。

Ⅱ．方法

１．参加者・調査手続き

政令指定都市である X 市の支援学級担任を参加者(*n=91*)として、自由記述形式の質問紙調査を個別郵送形式にて実施した。参加者の教職経験の平均年数は 12.8 年(*SD*=9.7 年・*range*=1～38 年)であり、知的障害教育に携わった経験の平均年数は 9.9 年 *(SD*=9.4 年・*range*=1～37)であった。

調査においては、調査目的、内容、倫理に関わる説明を含んだ依頼文・質問紙・返信用封筒のセットを調査協力校に送付し､202X 年３月からの２カ月間で返送させた。なお、本研究は所属機関の研究倫理審査を経た上で実施された。

２．調査内容

鉄井・相羽(2021)と同様に、自立活動を指導する際に行っている実態把握の困難さと工夫が何かを具体的に尋ねた。

３．分析方法

質問紙の回収率は 91%であり、自由記述で得られた回答は工夫が 103 件(平均 1.13 件)、困難さが 119 (平均 1.30 件)であった。それぞれの回答を意味内容の類似性から分類・カテゴリー化し、項目とカテゴリーに整理した。この作業は、特別支援教育を専門とする大学教員１名、大学生３名、教職大学院生１名の合議で行った。

Ⅲ．結果と考察

分析の結果、困難さは４カテゴリー15 項目(Table1)に、工夫は４カテゴリー10 項目(Table2)に整理できた。特徴的な困難さ・工夫が何かを検討するため、それぞれについて回答人数比率が概ね 10%以上の項目を取り出し、考察した。

１．特徴的な困難さ

(1)実態に応じた目標設定(例: 排泄、食事、着替え、色、形、見る、聞く、話す、書く、読む、数、といった限りないものの中からこの子たちに今、どの順序で教えるかとても難しいと感じる)、(2)的確な実態や評価の把握(例: 評価をするときに、担任の主観で行っているが、それが適切なのか難しい)は、児童一人一人の実態把握や指導の評価、課題に応じた目標を設定の困難さに関する内容であった。(3)計画の調整・変更(例: 年間を通して系統立てることが難しい)は、長期的・系統的な計画立案や目標の変化に対応する困難さに関する内容であった。また、(4)実態把握に関する情報・時間の不足(例: 指導計画の指導目標を６月初旬までに立てることを目標にしているが、実態把握、保護者との共通理解を図るための時間が足りない)では、情報収集に時間が掛かり、速やかに実態を把握することへの困難さに関する内容であった。

Table1 実態把握における困難さのカテゴリー・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
アセスメントに基づく PDCA の難しさ	**実態に応じた目標設定**	**44**	**37**	**40.7%**
	的確な実態や評価の把握	**20**	**20**	**22.0%**
	計画の調整・変更	**14**	**13**	**14.3%**
	自立活動の理解不足	9	6	6.6%
	他機関との連携	2	2	2.2%
	評価の記録	1	1	1.1%
実態把握に関する制約	**実態把握に関する情報・時間の不足**	**11**	**11**	**12.1%**
	個別の指導計画のフォーマットがバラバラ	2	2	2.2%
保護者との合意形成	保護者との共通理解	7	6	6.6%
	保護者の要望	3	2	2.2%
	休校による影響	1	1	1.1%
校内連携の困難さ	校内職員との共通理解	1	1	1.1%
	校内体制の制約	1	1	1.1%
	管理職の理解と連携	3	1	1.1%

Table2 実態把握における工夫のカテゴリー・項目と回答件数・人数・人数比率

カテゴリー	項目	件数	人数	比率
情報交換・情報共有（教員）	**教員間での子ども像の共有**	**34**	**33**	**36.3%**
	何気ない日々の共有（教員間）	2	2	2.2%
情報交換・情報共有（保護者）	**保護者の願いの共有**	**31**	**28**	**30.8%**
	保護者と日々の情報交換	2	2	2.2%
ツールの活用	**実態把握シートの活用・記録の活用**	**20**	**18**	**19.8%**
	教育課程（名古屋市）の確認	1	1	1.1%
本人主体	主体的な行動の観察	5	5	5.5%
	本人の願い	4	4	4.4%
	興味関心を把握	3	3	3.3%
	長期的視点での把握	2	2	2.2%

２．特徴的な工夫

(1)教員間での子ども像の共有(例: 特支の担任同士や交流級、専科の先生など様々な先生から情報を集め、考えて作成している)は、教員間で日々の指導や様子について話し合う機会を設けている内容であった。(2)保護者の願いの共有(例: 作成の際、保護者へアンケートをとり、その年度の要望などを記入してもらう。それを基に個別の指導計画を作成している)は、アンケートを取ったり、話し合いの場を設けたりしている内容であった。(3)実態把握シートの活用・記録の活用(例:実態把握シートを活用し、伸ばしていきたい力を明確化して指導している)は、実態把握シートや記録を参考にしながら実態を把握している内容であった。

支援学級の担任に特徴的な困難さとしては、実態把握を行う時間的ゆとりがなく､長期的な視点で指導計画を立案、調整することの困難さと、児童の実態や目標に対する不安感があることが示された。一方、特徴的な工夫としては、適切な実態把握を行うために担任一人ではなく、教員間で情報の共有をしながら実態を多面的に捉えようとする取り組みが示された。

本研究では、知的障害領域の支援学級担任には、時間的ゆとりがない中でも多様な視点で実態を把握していくための共通理解やツール活用の必要性が示唆された。

【文献】
今井善之・生川善雄 (2013) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要, 61, 219-226.
鉄井史人・相羽大輔 (2021) 小学校特別支援学級における自立活動の指導に対する教員間の共通理解の工夫・困難さの内容分析. 日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集.

(TETSUI Fumihito & AIBA Daisuke)

自傷行為を示す自閉スペクトラム症児への発達支援

～触―圧アプローチの実践を通して～

冨澤佳代子
（淑徳大学発達臨床研究センター）

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　自傷行為　初期感覚

（目的）行動問題の中でも自傷や他害、器物損壊という安全が脅かされる行動は、適応上大きな問題となりその軽減や予防を目的としたかかわりが優先されやすい。その結果、社会参加の機会や学習機会の減少、発達促進的なかかわりや経験の得られにくさにつながりさらに適応的な行動を学びにくくなるという循環に陥りやすいため、行動問題の低減だけでなく、発達支援を視野に入れた積極的な介入が求められる。本研究の対象としたA児は、初回療育時に癇癪を起して大声で泣き、頭を叩きながら入室した。頭や机を激しく叩き、叩いている箇所が真っ赤に腫れた。股関節に強く圧刺激を入れたほか、色電池の弁別、鉄球の筒入れなどある程度重みのある教材に取り組んでいると落ち着いた。その後の療育の様子でも、教材に取り組んでいる際に手首を机に軽くあてる、側頭部を掌で叩くというように不快場面でなくても固有感覚刺激を入力していた。自傷行為が生じていても圧刺激の受け入れができ、重みのある教材にかかわっていく姿からA児の受け止めやすいかかわりを行えば調整可能と評価した。加えて初期感覚への働きかけは自傷行為以外の場面でも必要としている様子がうかがえ、初期感覚を育てること、視点―終点を明確にすることをねらいに身体に触れる触―圧刺激アプローチを導入した。

（方法）**対象：**A児―自傷行為を伴う行動問題への対応や身辺自立、指示の通りにくさによる支援困難感を主訴として特別支援学校小学部２年の秋から支援を開始した男児である。自閉スペクトラム症との診断を受けており、睡眠の不安定さから継続的に服薬をしている。食事は決まったものを口にする時期と拒食期とを繰り返していた。身辺自立については､指示が通りにくくほとんど介助｡発語はなく、マ・バ・ドなどの発声がある。自傷行為のきっかけは、つかみにくいことも多く、突然泣き叫びながら頭や足を中心に身体が腫れあがるまでたたき続けるという。**支援構造：**筆者（以下 Th）の所属する支援機関において 20xx 年 10 月より 1 回 60 分の個別療育を月 2 回の頻度で開始し、翌年 5 月から Th が主担当者となり週 1 回 60 分の支援を行った。**研究方法：**触圧マッサージを行った 20xx＋1 年 5 月～10 月における全 17 回の療育場面を DVD 録画した支援記録をもとにA児の様子を分析の対象とした。

表　触―圧刺激アプローチの実践結果

(結果)　活動内容とA児の様子を含めた支援結果を表に示す。療育導入時、教材の終わりの場面というような切り替え場面に実施した。A児の受け入れはよく、導入時に実施した触―圧アプローチの様子からは、感覚を受け止めることを通して、やり取りへの期待が育ち向かい合う他者への気づきがうかがえた。教材の終わりに実施した触―圧アプローチは､教材の終点から次の教材に向かう(次の活動への始点)姿勢の育ちにつながった。

（考察）行動問題は、感覚の育ちの課題、知的機能面のアンバランスや未学習、情緒の調整の困難さといった発達的な背景と環境側の要因の相互作用によって生じる。池畑(2020)は、混乱要因を除外しつつ一方で意図的積極的な介入場面を検討する、問題の後追いに終始せずにどのように向き合う姿勢をつくるかを念頭にかかわることの重要性を指摘する。A児に対しても行動問題の背景には感覚面の育ちの課題があると考えて発達的な背景に対する支援を行うことによる行動問題の軽減を目指した支援を行った。結果として行動問題が生じても短時間で調整できるようになった。本研究では、感覚面のアプローチの方法として触―圧刺激アプローチを選択した。今野(1999)は、刺激に対する過敏性や覚醒水準の調整不全が身体体験の共有の困難さにつながることを指摘し、触覚や固有感覚によって伝達される情報が最も基本的な非言語コミュニケーション手段であると述べる。A児の育ちからは、シンプルで短い時間であっても身体体験の共有体験によって、関わられることに対する意識の育ちや学習に対する構えの形成、すでに獲得していたと思われる身振りサインが場面に応じて表出されることにつながったのではないだろうか。このことは、行動問題場面以外の様子も併せて丁寧に観察することによって行動問題が生じる背景にある発達的な要因に目を向けて積極的に支援することの重要性を示していると考える。

（文献）池畑美恵子(2020)：感覚と運動の高次化理論から見た発達支援の展開－子どもを見る眼・発達を整理する視点,学苑社
今野義孝(1999)発達臨床におけるタッチの意義　文教大学教育学部紀要 33, 37-47, 1999-12-20

※本研究は、保護者の許可を得て実施し掲載している。

(Tomisawa kayoko)

療　育 回数	触―圧刺激アプローチ		学習場面でのA児の姿
	かかわりの内容	A児の様子	
1~4	1)導入時に短い歌に合わせて手首,掌,上肢に触―圧刺激を入力したのち､療育開始のあいさつを行った。	1）天井を時折見上げながら圧刺激を受け止める。圧刺激が抜けた際に触れられていた部分に目が向く。2）教材終わりの立ち上がりが減り、次の教材に目が向かうようになった。	重みのある教材を使用すれば視覚的な弁別が安定して取り組めるように｡教材の終わりが意識されはじめた。
5~10	2)教材の終わりに圧刺激を入力して活動の区切りへの気づきを促した。	1）かかわりの途中に Th に笑顔を見せるようになった。あいさつ場面での繰り返された模倣が安定した。2）教材の終わりに、A児の方から手が伸びてくるように。	不穏になっても､教材に取り組みなつつ、比較的短時間で落ち着く。教材に触れて自分で終わりを確かめる姿。教材の終わりにハイタッチ。
11~17		1)Th の表情や声の変化を楽しむようによく顔を見ている。呼名に対して発声することも出てきた。定型的な身振りサインが自発されるように。 2）おしまいのサインを Th と一緒に表出するように。	頂戴のサインが時折表出されるようになったほか､教材の終わりのハイタッチは対応的にできるように。

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 4、言語障害 P2E-17

数量概念形成に向けた個別学習に関する臨床的研究

―計数行為の分析から―

横田千賀子
（淑徳大学発達臨床研究センター）

KEY WORDS: 数量概念、計数行為、個別学習

【目的】発達につまずきをもつ幼児の数量概念形成は、発達支援の重要なテーマの一つである。しかし、数量の学習を繰り返し行うだけでは、確かな概念として形成されにくい場合もあり、個々の発達にあわせた認知や言語の学習やそれらの育ちとの関連のなかで､考えていく必要がある(恩田,2014)。恩田は、数量概念形成を促すために①数課題で事物を取り出す際に“並べる”行為の出現、②4 以上の集合数に対する計数行為の正確さ、③大小の量的系列化課題の安定、④視空間把握の力、⑤計数行為等に伴う目や耳で運動を調節する力、⑥ことばによる物事の概念化の 6 点を視野に入れた指導の必要性を述べている。筆者は、実践を通してこれら 6 点の知見を検証すること、及び数量概念形成に関連する要素を丁寧に捉えていくことが重要と考える。

本報告では、生活の中で数を言いはじめた段階にある対象児 C 児の計数行為に注目する。計数行為は生活、学習場面いずれにおいて最も身近であり、学習に取り入られることが多いが、取り組みや達成度の評価が曖昧となりやい。そこで本研究では、数量概念形成に向けた指導の留意点を明らかにするために、計数行為を追い、検証していく。

【方法】対象児：C 児。男児。言葉の遅れを主訴とし、4 歳 8 ヶ月（以下 CA4：8 と表記）から療育を開始。S 発達センターに週 2 回通い、発達にあわせた認知・言語面に関する個別課題学習及び小集団による音楽・運動療法を受けた。初対面の大人とも検査実施可能で反応はよいが、ことばの表出や意味理解が狭いこと、視覚系の情報処理や視覚－運動系の操作につまずきやすかったため、初年度は基礎的な手指操作や視覚弁別学習を重点的に取り組んだ。

分析方法・分析の視点：期間は C 児の療育を行った CA4：8～6：7 までの間とし、個別課題学習（45～60 分／回）の映像記録から数量の学習場面を抽出し、計数行為の達成状況や特徴的な反応を評価した。なお数量概念形成に計数行為がいかに関連するかを検討するため、数の取り出し学習の達成状況についても把握した。倫理的配慮：本研究は，対象児のプライバシーの保護に配慮し、家族から書面にて同意を得、所属機関の承諾を得て実施した。

【結果】C 児の計数行為と数の取り出し学習の達成状況及び特徴的な反応は、下表に示す通りであった。

【考察】①目視で把握する場合に比べ、事物に触れた計数行為の方が達成度は高い傾向を示した。事物に触れた場合、触運動感覚のフィードバックが得られ、基準となる事物に視覚的注意が向き、定位が促されたためと考える（操作による始点理解)。また、本事例の場合、計数行為と数の取り出し学習の達成状況は関連していた。数量概念形成において手を使い、操作を通して学習することは意義があると考えられる。②計数行為は＜見る→入れる→並べる→手を触れる→指を置く→ずらす＞と変容を見せた。視覚－運動系の操作につまずきがある場合、対象に触れた確かな計数行為にならないことや、用いられる教材・教具によって達成状況が変わることが推測される。どのような教材・教具を用い、計数行為にいかに手指が関与したのか、整理する必要がある。③1～3 の計数行為が達成され、1～5 の数量を扱う段階の臨床像を概観すると学習課題の進展が認められる。しかし、1～3 までの計数行為が達成しても、4 以上の計数行為では持続性の課題や、視覚的な情報処理のつまずきが見られている。3 の数の理解から、4 の数の理解へは通常の発達においても時間や認知面の質的変化を要するとされている。この点からも、1～3、4～5 の確実な数量概念形成を促すための支援方略の検討や慎重な評価が必要と考える。計数行為の対象が音・音韻や指数字へと拡がりを見せており、聴覚－運動系の育ちが数量概念形成に影響があったと推察され、聴覚－運動系のアプローチの有効性が指摘できる。

【結論】数量概念形成に向けた学習とあわせて、生活場面、対人・コミュニケーション場面で、数量が活かされているかも視野に入れて、整理していきたい。

【文献】恩田智史（2014）．発達障害幼児の数量概念形成に関する臨床的研究（2）－数量概念形成とそれを支える認知、言語発達との関連性―．日本特殊教育学会第 52 回大会．ポスター発表．

(YOKOTA Chikako)

表　C 児の計数行為と数の取り出し学習の達成状況及び特徴的な反応

	計数行為	数の取り出し学習
CA4:8 ～	（－）未達成 生活の中で数を言い始める。5 まで数えることもあるが、数えると*「1,3,4,5」*と言ってしまう、数えたがらないこともあるため計数行為は不確実。	（－）未達成
CA5:0 ～	（－）未達成 自発的な計数行為は増えるが､促しても手は使わず､目視で把握することが中心。	（△）抱え込む 置く､並べることはない
CA5:8 ～	（＋）1～3 は達成、（－）4 以上は事物から手が離れ一致せず、未達成 学習場面で、事物に手を触れた計数行為が見られる。しかし、玉そろばんやおはじきは手指操作につまずく様子があり、扱いやすい教材・教具の選定が必要。	（＋）1～3 は安定 視覚的なマッチング↑ （－）4 以上は見間違える、 かざして確認する
CA5:10 ～	（＋）1～5 は達成、（△）6～10 は数えなおし増加 電池差しまたはタイルを用いた計数行為が確実になると、図版に指をおく、玉そろばんをずらす計数行為も可能となり、持続性が高まる。声と手指の動きが一致しない場合、数えなおす、不確かな点から数えあがるようになる。計数行為の際に利き手でない手を添え、操作の安定性が増す。音韻（2～3 音の清音）を用いた学習で指数字を使い考え始める等、計数行為の対象が音や指数字へ拡がる。	（＋）1～5 は安定 （－）6 以上は視覚的マッチング

知的障害児を対象としたすごろくを用いた数量概念の支援②

-すごろくをシンプルにして-

井上和紀
（新潟市立漆山小学校）

KEY WORDS：知的障害　数量概念　すごろく

Ⅰ．問題

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

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

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

これによって①では，サイコロの目が１の時は 88.9%と高い確率でコマを動かすが，２では 60%，３と４では 33.3%から 22.2%と数に反比例して減った。

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

③では，１から４まで６割以上できていた。

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

Ⅱ．目的

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

Ⅲ．方法

１．対象者

小学校特別支援学級に在籍するＡ児。ダウン症と診断されている。20XX＋1 年 3 月に合計 3 回，Ｂ県の小学校において行った。

２．手続き

（１）使用教材

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

（２）手順

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

まず，じゃんけんをして順番を決める。次に順番に従ってさいころを振る。さいころは通常のものを用いた。さいころを振り，目が出たらその数を言い，その数を数えながら自分のコマを進める。できない場合は，指導者が数を言い，コマを動かす。

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

本研究では，さいころを振って，その数だけコマをマス目に移すことができるかどうかを調べる。「イチ」「二」「サン」「シ」「ゴ」「ロク」と数えながら，コマを１マスずつ動かす。最後に，どの数でできて，どの数でできなかったかをまとめ，分析する。

（３）論理的配慮

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

Ⅳ．結果

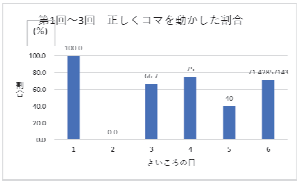


Fig.1　第１～３回

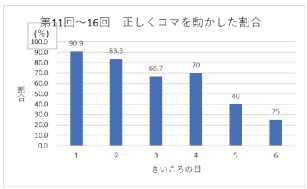


Fig.2　参考　第１１～１６回

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

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

Fig.2 では，１から４まで６割以上できている。

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

Ⅴ．考察

自作と既製のすごろくで差が付いたのは，自作には「〇つ進む」のような箇所がなかったために，数を数えてコマを動かすことに集中できたからだと思われる。試行数が少なく「２」が出なかったことで，今後さらなるデータの蓄積が必要である。※本研究は昨年度取り下げたものである。

文献

井上和紀（2021）知的障害児を対象としたすごろくを用いた数量概念の支援－数字の読みに着目して－. 日本特殊教育学会第 59 回大会発表論文集.
熊谷恵子，山本ゆう（2018）通常学級で役立つ算数障害の理解と指導法. 学研教育みらい.

(KAZUNORI Inoue)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 4、言語障害 P2E-19

子どもの「よさ」を見取る視点を明らかにした自立活動の指導

知的障害のある児童生徒の「自分らしさ」を育む自立活動の指導を行うために

〇徳田 朋子（岡山県立岡山南支援学校）
天谷 由香里（静岡県立吉田特別支援学校）
金原 正和（静岡県立西部特別支援学校）
小森谷 さおり（宮城県多賀城市立多賀城小学校）
千葉 聡子（東京都八王子市立中野北小学校）
三浦 拓也（弘前大学教育学部附属特別支援学校）
大崎 博史（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS:知的障害・子どもの「よさ」・自立活動

【目 的】

本研究の目的は，知的障害のある子どもの自立活動の指導において，教師が意識的に子どもの「よさ」に着目して指導を行うことで子どもの主体性を伸ばすことにつながるという仮説のもと，教師が指導を行うために必要な子どもの「よさ」を見取る視点を明らかにすることである。

【方 法】

研究チームの 7 名で，子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方についてオンライン会議システムを用いて協議を重ね，協議の中で出された子どもの「よさ」の意見をカテゴリーに分類し，また，各カテゴリーの特徴，子どもの「よさ」の見つけ方等について分析した。

【結 果】

子どもの「よさ」について出された各項目を 11 のカテゴリーに分類した（表１）。

表１ 子どもの「よさ」とカテゴリーの説明

カテゴリー	説明
1．好きなもの・好きなこと	子どもの興味関心が高く、 本人の動機付けになるもの
2．生まれもった「よさ」	障害特性を生かそうと捉えたもの
3．捉え方で強みとなるもの	子どもの課題となっていることを別の視点（どこまでならできているか、言い換えたらどうなるかなど）で捉えたもの
4．人間関係	人と関わるときの姿に関するもの
5．人柄や性格	子どもの人柄や性格に関するもの
6．得意なもの・得意なこと	その子どもの中で発達が進んでいる側面や自信をもって取り組めるもの
7．主体的に取り組む姿勢や活動	子どもの取り組み方に関わるもの
8．学習経験や生活経験の積み重ねで身に付けたこと	これまでの経験の積み重ねから、子どもが「できること」や「できるようになったこと」に関わるもの
9．特別な力 Gifted	他者と比べた際に圧倒的に優れている力に関するもの
10．将来の夢や希望	子ども自身が抱く夢や希望に関するもの 子どもの将来につながる夢や希望
11．その他	今回分類したカテゴリーに分けることが難しかったもの

各カテゴリーの子どもの「よさ」を見取る教師の共通する視点として，その子どもが好意的に捉えられている側面はどこか（理由，特性，傾向は何か），その子どもの姿を見たときに大人も友達も喜べたり，助かったり，嬉しくなったりするのはどのようなときか，等が挙げられた。また， 実際に子どもの「よさ」を見取るのは，個別の指導計画や流れ図の作成などにおいて子どもができるようになってきたことや変容を教員間で共有し合ったり振り返ったりする時が多いという意見が多くみられた。

【考 察】

研究チームの協議の中では，教師が子どもの「よさ」を見取るための視点をもって子どもを見ようとする姿勢が重要であることが明らかになった。教師が子ども達の姿を前向きに捉え，積極的に子どもの「よさ」を見取る「子どもの『よさ』を生かした自立活動の指導」を実践することで，子ども自身が主体的に「自分らしさ」を育み，よりよく生きようとすることができるのではないかと考える。

自立活動の指導を考える上で，子どもの「よさ」を見つけようとする教師の姿勢が重要であり，教師が子どもの「よさ」を見取る場面を意識的に設定したりして，「よさ」を見取る視点をもつことが重要である。また，子どもの「よさ」は，目標設定，活動内容の設定で活用したり，主となる題材，教材，手立てに活用したりすることもできる。これらをどの段階で，どのように子どもの「よさ」を活用することができるかを具体的に整理することで，自立活動の指導のイメージをもちやすくなるなど，子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の実現に近づくのではないかと考える（図１）。

教師が「活動（指導）に生かせる子どもの『よさ』」，「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」という視点をもち，子どもの「よさ」の特徴を活用することで，より効果的に自立活動の指導を進めることができる。子どもの「意欲」，「自己肯定感」，「達成感」を高めることで，「自分らしさ」を育むことに繋がり，子ども自身が主体的に「よりよく生きよう」とすることができるのではないかと考える。

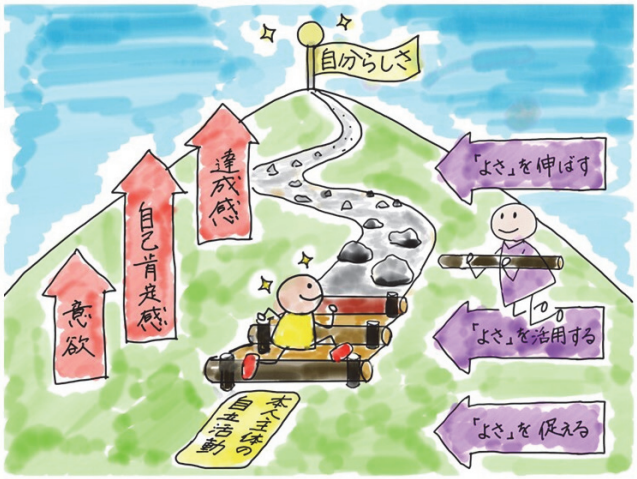


図１ 子どもの「よさ」を生かした自立活動の理想的な在り方

（文献）
徳田・三浦・小森谷・千葉・天谷・金原（2023）子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方を考える実践研究―知的障害の子どもの自立活動の指導を中心に―.特別支援教育研究論文集―令和４年度特別支援教育研究助成事業―,.公益財団法人みずほ教育福祉財団.

〔付記〕本研究は，公益財団法人みずほ教育福祉財団の令和４年度特別支援教育研究助成事業の助成を受けた。

(TOKUDA Tomoko, AMAYA Yukari,
KINPARA Masakazu, KOMORIYA Saori, CHIBA Satoko,
MIURA Takuya, OSAKI Hirofumi)

知的障害特別支援学校におけるチームティーチングの一考察

小学部児童の主体的な活動を支える教師間インターラクション

〇城間園子　　松崎保弘　　山之内幹
（琉球大学）　（福岡女学院大学）　（南九州大学）

KEY WORDS: 特別支援学校 チームティーチング 主体的な活動

（目的）

松﨑(2022)は、知的障害特別支援学校のティームティーチング(以下 T･T)の授業において教師間のインターラクションに着目し，教師の発話や動作，視線等の教師間の共同行為を５つのカテゴリーに分け、その様相を明らかにしている。今回はその様相において児童の主体的な活動を視野に置き，積極的に関与している教師間インターラクションについて考察する。

（方法）

１ 対象

A 県立特別支援学校（知的障害部門）の小学部３年生の授業を対象とした。在籍児童は男児４名(当日は１名欠席)女児２名の計６名である。授業を担当する教師は２名であり、１名（主担当）が児童の前面で授業を進行し、他の１名（副担当）が児童の背後に位置した。主担当は教師経験５年の 30 歳代女性であり、副担当は教師経験 22 年の 40 歳代女性であった。

２ 対象授業

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

３ 資料収集の手続き

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

４ 分析方法

「朝の会」の開始から終了までの映像をもとに、教師と生徒の発話を 5 秒毎に区切りながらトランスクリプトした。さらに、映像記録を元に教師間及び児童と教師間で交わされた動作、視線等の状況を記録した。その後、教師による発話、動作、視線等を教師間の共同行為の視点から，松崎(2022)を参照に教師行動をカテゴライズした。さらに，カテゴライズした副担当の行動を，児童の主体的な活動の促しにつながる①児童生徒の理解の程度や生活経験を踏まえながら，興味関心を喚起できるよう「指示理解を明確にしているか（指示の明確化)」，②学んだことがどのような意味を持ち，学習内容に期待を持たせるための「代弁による参加の促し（代弁と参加)」③「肯定的な評価の効果的な提示（肯定的な評価)」について分類した。

５ 倫理的配慮

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

（結果）

今回の授業における教師行動を，松崎(2022)が提示した教師間の共同行為の視点から分類を行った（図１）。主担当が進行する授業展開の流れに沿って副担当の教師行動が出現している共同的な行為と、副担当が児童を個別的に指導する場面に分けられる。今回の授業では主担当１名，副担当１名であったため，教師間の連携は見られなかった。また指示を明確に児童に伝える強調の行動が多かった。さらに，児童の活動への教師の肯定的な評価も高かった。

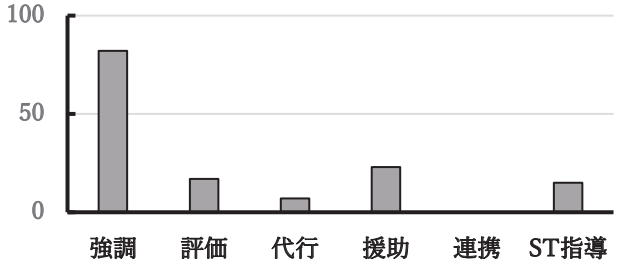


図１ 副担当における各カテゴリーの出現回数

授業における教師間インターラクションにおいて、児童の主体的な活動を促進する副担当の行動を「指示理解の明確化」,「代弁による参加の促し」,「肯定的評価の効果的な提示」に分けた（図２)。児童の主体的な活動を促すため、副担当は，主担当の児童に対する発話や動作について肯定的評価を効果的に提示している。また，強調の行為により指示への理解を明確にしている。

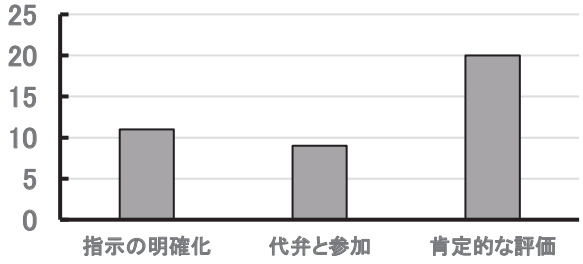


図２ 主体的な活動を促す副担当の行動

（考察）

本報告では，知的障害特別支援学校における主体的な学びを促すためのチームティーチングの方策について，教師間のインターラクションから分類を図った。児童の主体的な活動を促すためには，児童が指示を理解できるような行為「強調」が多くみられた。また児童が指示を理解し，主体的に活動できたときの肯定的な評価の提示も多くみられた。その結果，児童が主体的に活動し，主担当の児童への直接的な指示や援助が少なくなったと考える。これらは，副担当が児童の主体的な活動を意識したこと，日頃から教師間の情報の共有が積極的になされていることも，教師間の積極的な関与につながり，主体的な活動が促されたと推察できる。

（謝辞）

本研究は JSPS 科研費(JP20K03036)の助成を受けたものです。

（文献）

松﨑(2022)第６０回特殊教育学会ポスター発表

コロナ禍における特別支援学校のチームティーチング

知的障害特別支援学校小学部における「朝の会」の事例から

〇松崎保弘　　城間園子　　山之内幹
（福岡女学院大学）　（琉球大学）　（南九州大学）

KEY WORDS：特別支援学校　チームティーチング　コロナ感染症

（目的）

2019 年に発生した新型コロナ感染症は社会活動全体に様々な困難をもたらした。学校教育においても感染拡大を防ぐため様々な対策がとられたが、感染レベルが高度な地域では身体的距離を 2m程度（最低 1m）確保することが求められた。このことにより特別支援学校のチームティーチング（以下、T･T）の機能が大きく低下したと思われる事例に遭遇したので報告する。

（方法）

1　対象教室と授業

某特別支援学校小学部では、校長の指導により感染症対策に関する衛生管理マニュアルの事項を厳密に実施していた。そのため、児童間の距離は１ｍ以上離しており、座席配置は図１のとおりだった。対象の授業は、このような状況で実施した「朝の会」である。

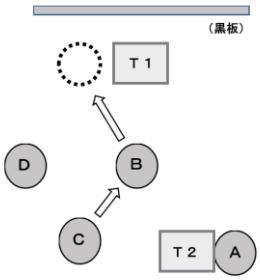


図1 感染症対策の座席配置

2　資料収集と分析方法

教室の四隅にビデオカメラ（Sony, FDR-AX100）を固定し、登校後からの児童と教師の活動を記録した。映像をもとに「朝の会」の開始から終了までの教師と生徒の発話を 5 秒毎に区切りながらトランスクリプトした。さらに、この授業の教師行動を松崎他（2022）に従いパターン化した。

3　倫理的・衛生的配慮

研究の目的・方法及び授業記録の取り扱い等は学校と保護者に文書で説明し承諾を得た。また、筆頭研究者の勤務大学の研究倫理委員会の承認を得ている。カメラの設置と回収は児童の登校前と教室移動の時間に行い、児童と研究者の接触を避けた。

（結果と考察）

感染症対策の座席配置の教室における副担当教員の教師行動カテゴリーの回数と別に記録した通常の座席配置での回数（松崎他,2022）を比較したところ、児童への直接的指導となる「援助」「代行」の出現が少なかった。また、感染症対策の座席配置の教室において、副担当教員が主担当教員の教授内容を補完する「強調」行為を行った際に、そのことが児童に伝わらない、途中で教師行動が止まる等の不完全な場面が頻繁にあった（図３）。図４と図５は副担当教員の視線の向きを５秒ごとにカウントした結果と視線の変化を示した。感染症対策の座席配置における副担当教員は特定の児童より児童全体を観る傾向にあり、主担当教員の活動に注意を向けることが少ない結果となった。児童間の距離を優先した座席配置は T･T の教育活動の支障になったと思われる。

（備考）

本研究は科研費（基盤研究 C　課題番号 20K03036）の助成により実施した。

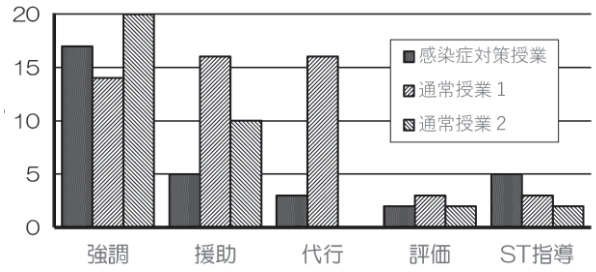


図２ 副担当教員の各カテゴリー出現回数

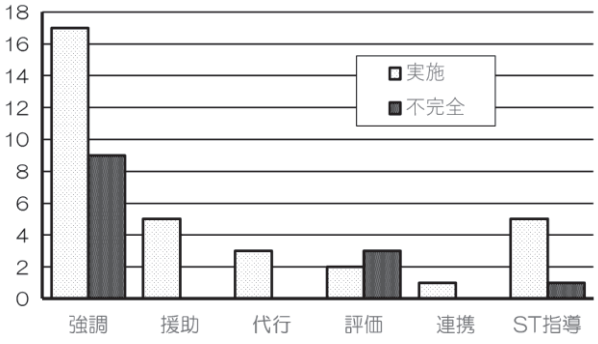


図３ 感染症対策授業における副担当教員の教師行動

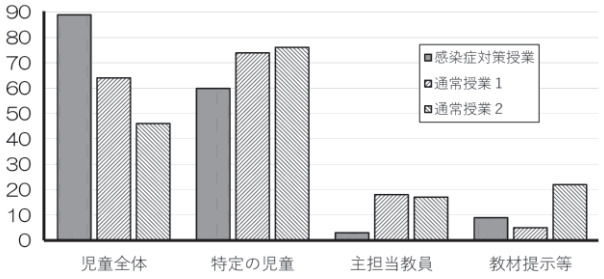


図４ 副担当教員の視線

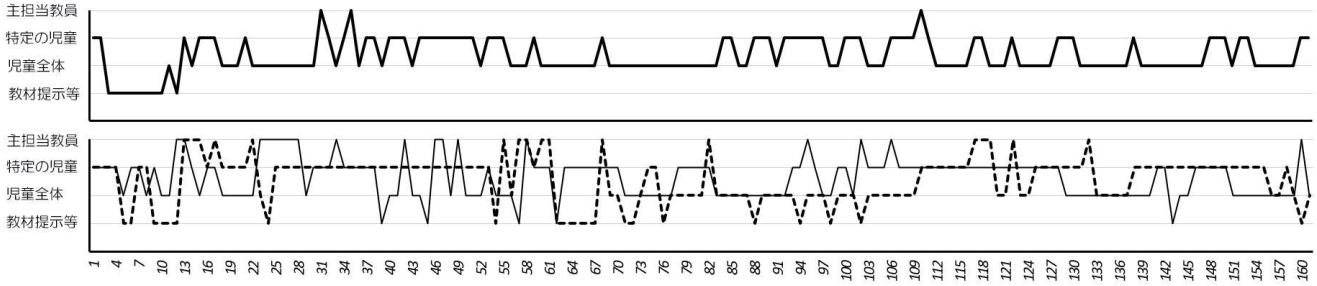


図５ 副担当教員の視線（上段；コロナ感染症対策形態の授行、下段；通常形態の授業）

複合語の産出が吃音頻度に与える影響

語頭音節の核母音からの移行に視点を当てた検討

○ 松本 幸代
（東京学芸大学）

KEY WORDS：吃音　複合語　移行

目　的

Matsumoto-Shimamori, Ito, Fukuda, and Fukuda (2011) は、学齢期の吃音のある子どもを対象とした研究から、日本語の吃音においては、語頭音節の核母音から後続する分節素への移行に困難さがあるという仮説を提案した。さらに、語頭音節の核母音からの移行においては、音節間の移行のほうで音節内の移行よりも産出が困難であることを示した（Shimamori & Ito, 2007, 2008）。図 1 は音節間移行と音節内移行を示したものである。

松本らの一連の研究は、単語産出課題のみを用いたものである。そこで、Matsumoto and Ito (2016) では、文の産出においても、松本ら (2011) の仮説が当てはまるのかどうかを検討した。その結果、文の産出においても、語頭音節の核母音からの移行が困難であることが示された。

本研究では、複合語の産出においても、語頭音節の核母音からの移行が困難であるかどうかを検討することを目的とする。複合語は複数の語で構成された語のことをいう（益岡・田窪, 1992）。複合語の産出においても、語頭音節の核母音からの移行が困難であるならば、単語の産出と同様に、音節間移行のほうで音節内移行よりも吃音頻度が高くなることが予測される。本研究では、この点を検討する。

方　法

1) 対象児

対象児はことばの教室の通う小学 1 年生から 6 年生までの吃音のある子ども 12 名であった。

2) 刺激語

表 1 は刺激語を示したものである。単語と複合語それぞれ、語頭音節の核母音からの移行が音節間移行の刺激語と、音節内移行の刺激語を 8 語ずつ用いた。単語レベルの刺激語として、移行以外の条件を統制するために、Matsumoto and Ito (2016) と同様の非語を用いた。複合語は、非語の後ろに「バス」または「パン」を加えたものを用いた。

3) 手続き

個別に音読課題を行った。非語を怪獣の名前とし、怪獣の絵の下に刺激語が記載されている絵カードを提示した。絵カードを提示し、実験者が「はい」と言った後、刺激語を音読するよう指示した。半数の対象児は単語産出課題から、半数の対象児は複合語産出課題から実施した。

4) 倫理的配慮

本研究のデータは、対象児の保護者に研究の目的、方法、個人情報の取り扱いなどを口頭及び文書で説明し、同意を得て収取したものである。

表 1　刺激語

	音節間移行		音節内移行	
単語（非語）	さなきん	べきもん	さんなき	べーきも
	かぶもん	にほろん	かんぶも	にーほろ
	あとすん	いるたん	あんとす	いーるた
	おがたん	うしけん	おんがた	うーしけ
複合語（前半部分が非語）	さなきんバス	べきもんバス	さんなきバス	べーきもバス
	かぶもんパン	にほろんパン	かんぶもパン	にーほろパン
	あとすんバス	いるたんバス	あんとすバス	いーるたバス
	おがたんパン	うしけんパン	おんがたパン	うーしけパン

結　果

図 2 は、単語産出課題と複合語産出課題における、音節間移行の刺激語と、音節内移行の刺激語の平均吃音頻度を示したものである。単語産出課題における平均吃音頻度は音節間移行が 29.2% (SD =20.9)、音節内移行が 10.4% (SD = 14.9) であった。複合語産出課題における平均吃音頻度は音節間移行が 32.3% (SD =23.5)、音節内移行が 11.5% (SD = 18.0) であった。数値を角変換して、2（単語産出課題と複合語産出課題）×2（音節間移行と音節内移行）の 2 要因の分散分析を行った結果、移行の要因において、有意な主効果が認められた ($F(1, 11) = 17.81, p < .01$)。課題の要因と、交互作用は有意ではなかった。

考　察

本研究の結果、単語産出課題のみならず、複合語産出課題においても、語頭音節の核母音からの移行が音節間移行のほうで、音節内移行よりも、平均吃音頻度が有意に高いことが明らかになった。この結果から、日本語の吃音においては、語頭音節の核母音から後続する分節素への移行に困難さがあるという松本ら (2011) の仮説は、単語の産出のみならず、複合語の産出においても当てはまることが示唆される。

また本研究の結果、両刺激語ともに、単語産出課題と複合語産出課題の平均吃音頻度に有意差がみられないことが明らかになった。複合語は、独立性のある語が 2 語（以上）結合してできた語である（窪園, 1995）。本研究の結果から、語を結合して複合語を形成するという形態に関わる処理は、吃音の生起に有意な影響を及ぼさないことが示唆される。

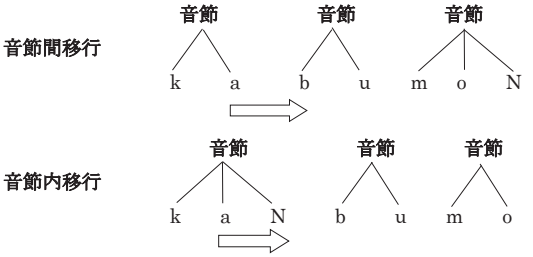


図 1　音節間移行と音節内移行

*矢印は困難さがあると考えられる移行部分を示す.

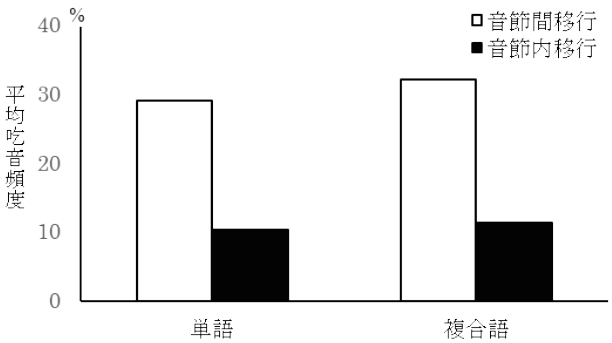


図 2　単語産出課題と複合語産出課題における平均吃音頻度
：音節間移行と音節内移行の比較

(MATSUMOTO Sachiyo)

吃音のあるこどものきょうだい

グループインタビューにおけるきょうだいの心情、きょうだい支援の意義

〇堅田利明
（関西外国語大学短期大学部）

KEY WORDS: 吃音　きょうだい支援　グループインタビュー

（目的）

吃音のある人（以下、同胞）と暮らす兄弟姉妹（以下、きょうだい）は、同胞の吃音をいつ誰からどのように教わり理解したか。吃音の捉え方、きょうだいとしての心情、それらの変容を明らかにすることを目的とする。本研究は、同胞への支援に加え、きょうだい支援のための資料の１つとなる。

（方法）

2 時間の半構成的グループインタビューにより、回答を録音・観察記録によって逐語記録を作成、質的分析を行った。問いは、1.吃音の告知・解説の時期・人・受け止め、2.親に対する心情、3.同胞に対する心情、4,自身の変容とした。逐語記録から重要で意味深い発言を「重要アイテム」、それらの背景要因を勘案して意味のある体系的なまとまりとして「重要カテゴリー」を抽出した。研究協力者は、吃音のある同胞のきょうだい小学３年～中学１年の 10 名。きょうだい２名には吃音がある。なお、同胞と親は専門家から吃音ガイダンスと、きょうだい支援を意識した吃音臨床を受けている。倫理的配慮として、研究目的・方法の説明、調査が強制でなく自由意志に基づき途中中止・調査協力を断っても何ら不利益を被らないこと、個人情報の徹底管理・情報の保護に努め研究終了後に破棄すること、をきょうだいに文章と口頭で告げた。同意と署名が得られた 10 名を研究協力者として実施。なお、関西外国語大学研究審査委員会の承認を得ている。

（結果と考察）

172 個の重要アイテムを抽出し、そこから「告知・解説・受け止め」「対親心情」「対同胞心情」「変容」の４個の「重要カテゴリー」にまとめた。以下、結果と考察を述べる。

Ⅰ告知・解説・受け止め: 10 名とも母親から同胞の吃音について告知・解説を年中～小３時に受けていた。加えて、学校での理解授業に３名、同胞の診療付き添い時に言語聴覚士から解説を１名が受けていた。受け止めとして、「そういう症状があるんだ」「疑問は残ったが(略)普通に過ごせているから」「あ・あ・あってなるのが自然な喋り方」「教えてくれてありがとうって感じ」と語り、告知・解説を好意的に受け止めていた。理解授業については「嬉しい」「もっと多くの人に知ってもらいたい」「クラスとか関わる人だけでいい」「知られたくない人がいるかもしれない」とおおむね肯定的であった。

Ⅱ対親心情:同胞ときょうだいでの親の態度の差は「ゼロ」「全く感じない」が８名、１名は十段階で 3、１名が十段階で 5 であった。両者は「夜中とかにも吃音の話しているときに私も混ざりたいなぁと思った」「話すときなんか、(兄が) 途中で話してきて (母が) そっちを聞いたみたいな」と語った。

吃音ではない疾病や障がいのある同胞のきょうだいは、親の態度に違いを感じていることや、我慢・後回しの体験、同胞のケアを担わされることの心情について報告がなされている。吃音の同胞のきょうだいは、同胞の相談・診療時の付き添い以外は、我慢や後回しにされることや同胞のケアを担わされることはないと推察される。しかし、2 名は一時、保護者の態度に差を感じ取っていたが、不平・不満には至らず自己肯定感が失墜してしまうような危機感や孤立感はなかった。発吃が親の養育態度に起因するものではないという吃音理解が前提にあるが、誤った情報を親に伝えてしまうことによって同胞ときょうだいとの養育態度に差異が生じることや我慢・後回しによるきょうだいの心情は今回とは違った結果になるであろう。実際にそうした相談も経験している。

Ⅲ対同胞心情:吃音を伴って話す同胞に「かわいそう」だと思った経験として２名が「かわいそうという気持ちがすごいちっちゃい頃ほんとに少しだけあった」「発表とかするときに笑われたりとかすると、すぐにそういうこと（同胞が）話してくれる」と語った。同胞への気遣いとして１名が「疑問に思うことはいっぱいたくさんあるんだけど、訊くとちょっとこれって出しちゃいけないのかなって」や「ちゃんと話せているのかな」といった心配を２名が、「吃音が(略)勉強に支障を与えてはいないので将来大丈夫」のように暮らしを通じてきょうだいの心配は特にしていないとする５名がいた。これは、傍観的立場としての「心配ない」ではなく、同胞の暮らしを家族で話題にできており、共有された情報の上でのきょうだいの「判断」であることが推察される。

Ⅳ変容:吃音の捉え方は「最近は意識しなくなってきて、遊んでいるときは普通に遊ぶし、けんかしているときも普通にけんかもするし、全然普通に暮らしている」「兄ちゃんがどもっている間も何でそうなんだろうと思っていたけど、でも今はどもっていても普通に話しているから」「前よりは疑問に思うことが少なくなった」「今はなんか本当に吃音を言ったかどうか分からないぐらいに気にならなくなった、慣れた」「前はなんかいっぱい気になったけど、今はあんまりなくなった、教えてもらったから」と語った。吃音の理解・啓発は、「クラスの人たちとか学年の人に（略）教えていきたい」「自分が何か思うことを話して、何か少しでも吃音の人のことを知ってもらいたい」「吃音の人の気持ちを知ってほしい」と語り、その理由に「接し方とかが分かる」「普通に接してくれる」「仲良くなれる」「もっと話したくなる」に加え、吃音のあるきょうだいは、「ウチ（私）がしてもらったように、同じようにする」「弟も話しやすくなってる」と語った。きょうだい自身の変容として、吃音の疑問や気がかりさが減少してくるとともに、周りの人への啓発を自らも担おうとする発言や、吃音のある人の心情を理解してほしいという思い、さらに、吃音の原因を究明したいと語ったきょういもいた。気にならないし別に何もしない、そっとしておく方が良いといった関わりではなく、きょうだい自らが吃音の理解・啓発に何らかの関与をしていきたいとする意向が語られていた。

その背景として、同胞の周りにいる人達に吃音の啓発を行うための意義、すなわち、啓発内容が「自身が吃音当事者であること」「真似やからかいをやめてほしい」といったカミングアウトに終始せず、「吃音を出さずに話し続けようとすることで更に話し辛くなる」といった吃音の進展について理解してもらうために伝え、同胞自身の自己理解を醸成していく取り組みとしての専門家による後押しができていたことと、きょうだいもまた支援されるべき対象として吃音の解説に加え、心情を丁寧に聴こうとする専門家や親の関わりが、やがては吃音のある同胞のことを自分事として考えられるまなざしが醸成され、啓発を担ってくれる強力な支援者となり得ていることが示唆された。本研究は科研費を用いて実施しており、特定企業との利害関係は無い。（KATADA Toshiaki）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 4、言語障害 P2E-24

知的障害児に見られる格助詞の誤用の要因に関する研究

－定型発達児を対象とした予備的検討－

村尾愛美
（東京学芸大学）

KEY WORDS: 格助詞挿入課題、文法性判断課題、定型発達

（目的）

村尾(2022)は，知的障害児の発話に見られた動詞と項，格助詞の使用の特徴を検討し，対象とした知的障害児の項構造は保たれていることを報告した。このことは，対象とした知的障害児は，文構築の最も基礎的な意味のレベルが保たれていることを意味している。しかし，知的障害児に見られる格助詞の誤用のメカニズムは明らかになっていない。状態動詞文や受動文では，動作主は「に」，対象は「が」で表示され，意味と文法との一般的な関係とは異なっている。このことが格助詞の使用に影響を及ぼす可能性がある。

本研究では，知的障害児に見られる格助詞の誤用のメカニズムを解明するために，まず，定型発達児を対象として，上記の可能性に関する予備的検討を行うことを目的とした。

（方法）

1. 対象児

小学 2～4 年生 5 名を対象とした。この 5 名は，保護者への聞き取りから，明らかな発達の遅れはないと判断された。対象児の語い年齢の平均は 11 歳 0 カ月であった。

2. 手続き

実験は個別に，1）格助詞挿入課題と 2）文法性判断課題の 2 種類の課題を行った。1）格助詞挿入課題は，線画と刺激文の内容が一致するよう空欄に「が」「を」「に」のいずれかを挿入するものであった。刺激文は，①状態動詞文（例：いぬさんにじかんがわかる），②可能動詞文（例：ぶたさんにかんじがよめる），③受動文（例：うさぎさんにぶたさんがおされる）が各 4 文，④ダミーの文（例：ぱんださんがぶたさんをなでる）が 2 文，計 14 文であった。2）文法性判断課題は，格助詞挿入課題で使用した 4 種類の刺激文のみを用いて，①②③はそれぞれ正文と非文（例：いぬさんをじかんがわかる）が各 4 文，④は正文と非文が各 2 文，計 28 文について正誤判断を求めた。さらに，誤と判断した場合は，誤とした箇所に下線を引き修正するように指示した。いずれの課題においても，分からないときは「△」を記入すること，「は」は使用できないことを説明した。

3. 倫理的配慮

本研究は，東京学芸大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施したものであり，対象児の保護者から書類による同意を得て行われた。

（結果）

1. 課題別の正答率

格助詞挿入課題における平均正答率は 58.8%（43.8～75.0）であり，文法性判断課題における平均正答率は 74.3%（71.3～85.7）であった。ダミーの文は，文法性判断課題において A 児が 1 文誤るのみであった。

2. 格助詞挿入課題における刺激文別の正答率

表 1 は格助詞挿入課題における刺激文別の正答率を示したものである。状態動詞文の正答率は可能動詞文や受動文に比して低い傾向にあったが，A 児は状態動詞文の正答率が最も高かった。A 児は誤答が見られた 9 文中 5 文で 1 番目の名詞句に「△」を挿入し，残りの 4 文では 2 番目の名詞句に「を」を挿入した。B 児についても，誤答が見られた 8 文中 7 文で 1 番目の名詞句に「△」を挿入した。C，D，E 児については，誤答が見られた刺激文のすべてで 2 番目の名詞句に「を」を挿入した。

3. 文法性判断課題における刺激文別の正答率

表 2 は文法性判断課題における刺激文別の正答率を示したものである。状態動詞文の正文と非文，可能動詞文の正文の正答率が低い傾向にあった。A 児は誤答が見られた 14 文中 13 文が，C 児及び E 児は誤答が見られたすべての刺激文が「が」または「を」への修正であった。B 児は誤答が見られた 8 文中 4 文が「を」へ，1 文が「に」への修正であり，残り 3 文は正誤が判断できなかった。D 児は誤答が見られた 5 文中 4 文が「に」へ，残りの 1 文が「を」への修正であった。修正の結果「が・を」となる反応のみである対象児は認められなかった。

（考察）

学齢期の SLI 児及び定型発達児を対象として，格助詞挿入課題（能動文と受動文で構成されている）を実施した Murao et al. (2017) では，定型発達児の平均正答率は 85.3%であった。これに対して，本研究の格助詞挿入課題における平均正答率は 58.8%と低く，特に状態動詞文の正答率が低い傾向にあった。これらの結果から，意味と文法との一般的な関係からの逸脱は格助詞の使用に影響を及ぼす可能性が示唆された。誤りの特徴をみると，「に」の挿入や修正が少ない傾向にあった。また，「が・を」の配列に依存した反応のみの対象児は認められなかった。この結果から，定型発達児はストラテジーを用いて反応した可能性が低いと考えられた。以上の可能性が知的障害児にも当てはまるかどうかについては，今後の検討課題としたい。

表 1　格助詞挿入課題における刺激文別の正答率（%）

対象児	刺激文の種類		
	状態動詞	可能動詞	受動
A	50.0	25.0	0
B	0	0	100.0
C	0	100.0	100.0
D	0	100.0	100.0
E	0	100.0	0

表 2　文法性判断課題における刺激文別の正答率（%）

対象児	刺激文の種類					
	状態動詞		可能動詞		受動	
	正文	非文	正文	非文	正文	非文
A	0	75.0	50.0	100.0	75.0	0
B	50.0	25.0	50.0	75.0	100.0	100.0
C	0	0	0	100.0	100.0	100.0
D	50.0	75.0	50.0	100.0	100.0	100.0
E	0	0	0	100.0	100.0	75.0

(MURAO Aimi)

日本手話・日本語バイリンガル児童生徒の言語運用力とは何か

－ろう者教員に対する半構造化インタビュー調査をとおして（第２報）－

〇阿部敬信
（九州産業大学人間科学部）

KEY WORDS: 日本手話・日本語バイリンガル・言語運用力・SCAT 分析

１．目的　言語運用力の評価の枠組みを明らかにするために、阿部（2020 ; 2021）では、聴覚障害教育関係者に質問紙調査を行っている。その結果、「言語運用の高井モデル」（高井, 2010 ; 2017）の、さらにその外側に社会的文脈の中での他者との「対話」「協調」「足場かけ」の第３層を加えたモデル（評価の枠組み）を提示している。これは、言語運用力を「「行為」として見て、個人に属するものから、一定のコミュニティにある全ての参与者との協働によって構築する」という相互行為能力(interactional competence)（Young, 2000; Johnson, 2003）に基づいたものである。では、そのデフ・コミュニティの内側にいるろう者の教育関係者は、ろう児の言語運用力をどのようにとらえ、どのように評価しているのだろうか。本研究では、日本手話を母語とするろう者教師に対して、半構造化インタビュー法による調査を実施することで、ろう者教師からみた言語運用力を明らかにすることを目的とする。

２．方法　日本手話・日本語バイリンガル教育を実践しているＡ学園に所属する５名のろう者教諭を調査の対象者とした。５名はＡ学園の小学部高学年及び中学部の担任の経験がある。半構造化インタビュー調査は、本研究の研究者が、質問項目を日本語文で提示しながら、日本手話で質問を行った。回答は全て日本手話で行われた。日本手話による回答は全てデジタルビデオカメラで録画された。録画された回答を、手話通訳士の有資格者が日本語文に翻訳した。さらに、別の手話通訳士の有資格者が日本語翻訳文を日本手話にもう一度翻訳し、調査対象者が調査対象者自身の回答の録画ともう一度翻訳された日本手話の録画を比較し、日本語翻訳文の妥当性について検証した。この back-translation を実施して妥当性の確認ができた調査者対象者５名の日本語翻訳文を分析の対象とした。内、１名の結果については阿部（2022）で発表したところである。分析は質的データの分析手法である、SCAT ; Steps for Coding and Theorization（大谷, 2019）を用いた。本発表では４名の結果について述べる。半構造化インタビュー調査の質問項目は阿部（2022）の表１のとおりであった。

３．倫理的配慮　本調査の実施については、まずＡ学園の校長に同学園に所属する教諭５名に対する調査実施の承諾を得た。次に、調査対象者には、個別に本調査の趣旨を、手話と文章で説明した上で、調査に賛同し、個人情報保護を行った上での結果の公表への同意を得て実施した。また、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

４．結果　本研究で分析の対象となった４名のろう者教諭の回答の日本語翻訳文に対してSCATによる分析を行った結果、表２の理論記述を得ることができた。

５．考察　阿部（2022）で示した１名を含め、SCAT 分析によって得られた５名の理論記述から、ろう児の言語運用力の共通する基盤といえるのは、「日本手話と日本語バイリンガル環境にあること」「ろう者のアイデンティティを確立していること」「多様なロールモデルとの出会いと対話があること」といえる。それにより、「豊富な世界知識を構築していること」「ノンバーバルを含む多様なコミュニケーション手段（レパートリー）を選択し組み合わせること」「対話により先を見通したプランニングができること」が言語運用力であるといえる。これは、まさに「相互行為能力」であり、さらにヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）で示されている複言語主義・複文化主義の考え方にも適応できるのではないかと考える。CEFR が日本手話・日本語バイリンガル児童生徒の言語運用力の評価の枠組みとして用いることができることが示唆されたといえる。（ABE Takanobu）

表２　SCAT 分析による理論記述

B	・中学部生徒には第二言語である日本語には激しい個人差があるが、それと言語能力と言語運用をする力は異なる。 ・筆談というコミュニケーション手段によって聴者コミュニティへのアクセスしようとする方略はロールモデルである成人ろう者の姿を間近で見て身につけていく。 ・身振り、実物などのノンバーバルコミュニケーションや、筆談で今できる通じる日本語を使うなどの多様なコミュニケーション手段の選択と組み合わせを使えることが言語運用力の高いと思える姿である。 ・ろう者としてのアイデンティティを確立し、聴者と対等であることの自覚が、それらのろう者としてとる方略を支えているといえる。広義のリテラシーも必要である。
C	・現実の社会の中で、マイノリティとして生き抜く力をもっていることが言語運用力であるととらえる。 ・多様な背景をもつロールモデルとの出会いと対話によって培われる力であって、ノンバーバルコミュニケーションまで含む多様なコミュニケーション手段の選択と組み合わせにより、異言語・異文化間の相互の意思疎通を調整できる能力である。 ・複数の身振りを組み合わせて伝える、スマホ等の携帯端末を利用してインターネットにある写真等の視覚情報を提示するなど、多様なコミュニケーション手段のレパートリーを活用できることである。 ・自分のもつリソースをその場に応じて活用できる個人のもつコミュニケーション能力であり、複言語主義に基づくものであるといえる。 ・互いの個人には多様な背景があり、それを理解し、尊重しているからこそ、調整することができる複文化主義に基づくものであるといえる。
D	・言語運用力とは、多様なコミュニケーション手段を理解しており、その場に応じた適切な選択を行い、場に適応したコミュニケーションをとることができる力である。 ・コミュニケーションをとろうとする意欲と態度も必要である。中学部の職場体験で高い評価を得ていることから分かる。 ・日本手話と日本語というバイリンガル環境にあることによって、何が理解できていて、何が理解できていないのかという自己覚知が育っている。 ・多様な人たちとの交流と対話が頻繁にあり、相互理解したという経験が豊富にあることも関係がある。
E	・高い言語運用力といえば、デフリンピックでの中学部生徒会の活動での生徒の姿である。 ・生徒会における生徒同士の話し合い活動で、現実のデフリンピックの認知度から、校内に対する広報活動、品川区に対する広報活動、そして、インターネットを用いた広報活動をつくっていった。マイノリティスポーツの現状を踏まえて、最後までを見通して、段階的に何をしていけばいいのかを企画していったことである。 ・ろう者コミュニティに所属するマイノリティというアイデンティティがあること、そして、日本手話と日本語のバイリンガル環境で育っていることがそれを支えている。 ・側聞による豊富な世界知識と先を見通したプランニングができるメタ認知、そして相手との関係性を踏まえた調整する力が高い言語運用力であると考える。

新生児聴覚スクリーニング検査の結果はいつ保護者に伝えられるべきか

－A 相談支援センターの調査から－

〇武居　渡
（金沢大学学校教育系）

KEY WORDS：新生児聴覚スクリーニング検査・保護者支援・療育システム

Ⅰ．問題の所在

2000 年代半ばより、新生児に対して、確実に聞こえているか、あるいは詳しい検査が必要であるかを短時間で簡単に検査できる新生児聴覚スクリーニング検査（以後、新スク）が、2000 年前後から世界中で行われるようになった。わが国でも、2000 年代半ばころから産科に導入されるようになった。リファー（要再検）となった児や保護者をどのように支えるかについての支援体制が整備される前に、新スクが普及してしまったため、体調もまだ戻らず、睡眠時間もしっかり取れないような状況の母親に産科からリファーが告げられることになり、全国で問題が報告されるようになった。

I 県においては、2000 年代後半に新スク後の児や保護者に対する支援体制が整備され、その中で保護者が聴覚障害に関する知識を得て、不安なことを相談でき、療育を選択する知識を習得する場として「A 相談支援センター」が設立された。難聴の確定診断が出たすべての児と保護者は、療育機関に紹介される前にここに紹介され、そこから療育機関につながることになる。

また I 県では、新スクでリファーになったとしても、耳の中の羊水が抜けて正確な精密検査ができるのは生後 1 カ月過ぎであることから、産科医や耳鼻科医の協力のもと、新スクの結果を生後 1 週間の退院時ではなく、生後 1 か月に行われる 1 か月健診時に保護者に伝えるようにしている。これにより、1 か月間の濃密な親子関係の形成によってリファーという結果を受け止めることができ、その後すぐに精密検査機関につなげることができる。また、結果の伝達まで 1 か月間あるため、リファーの情報を市町の保健師が把握でき、健診終了後、すぐに保健師が家庭訪問を支援を行うことも可能になった。一方、新スクの結果を知りながらすぐに保護者に伝えないことの問題点を指摘する産科医や小児科医もおり、実際に難聴児を持つ保護者が新スクの結果の 1 か月児告知についてどう評価しているのかを調査することとした。

Ⅱ．目的

本研究は、I 県で出産し、難聴の確定診断が出た児の保護者に対し、新スクの結果を伝達される時期についてどう感じているのか質問紙調査を行った。

Ⅲ．方法

1）対象： A 相談支援センターに紹介された 91 家庭。

2）方法：①1 ヶ月告知の問題、②確定診断後の不安なこと、③A 相談支援センターの評価、④今後 A 相談支援センターにしてほしいことについて尋ねる質問紙を 20XX 年 10 月に送付し、回答後に返送してもらった。なお、ここでは 1 か月告知の問題を中心に報告する。

3）倫理的配慮：質問紙を送付する際、無記名による回答のため個人が特定されないこと、結果は統計的に処理され、得られた結果は今後の支援体制整備のために使用することを書面により説明を行った。

Ⅳ．結果

1）回収率：新スクで難聴が発見され、A 相談支援センターに紹介のあった 91 家庭に郵送で質問紙を送り、40 通の回答を得た。回収率は 44%であった。

2）1 か月告知についての保護者の評価：質問紙の中で、なぜ退院時ではなく 1 か月時に新スクの結果を伝えるのかについての説明をした。新スクの結果告知の時期について、①現行通り 1 か月健診時が良いと答えた家庭が 55%、②入院時に知りたかったと答えた家庭が 27%、③わからない・その他が 18%であった。

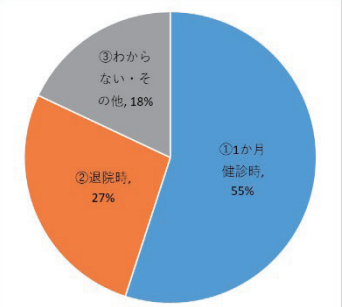


図 1　告知時期について

2）告示時期に関する回答理由：新スクの告示時期について、1 か月健診時、退院時それぞれの理由を表 1 に抜粋した。

表 2　回答の理由（一部抜粋）

1か月健診時の方が良い理由（一部抜粋）
・自分は退院時、産後4日程で何度も検査に回されてうつになった。難聴の疑いがあると聞かされ不安で我が子を愛せなかった。苦しかった。早期対応も必要なので1か月が妥当では。入院中に伝えられるのはつらすぎるから。
・出産後、初めての育児は不安、心配事が多くある時期なので、気持ちが落ち着いた 1 ヵ月健診時がよい。
退院時が良い理由（一部抜粋）
・私が産んだ産院は、入院中におおまかなことを伝えてくれ、その後も 2 週間ごとに検査をしてくれたので色々覚悟できてよかったと思う。1 か月健診の時だと逆に不安になる。
・検査の結果は気になるので、1か月後よりも産科入院中の早いほうがよいです。

Ⅴ．考察

寄り添ってくれる産科や小児科医がいる場合、退院時に知らせてもらうことを望む傾向があった。退院時に結果を知らせる場合、その後保護者に寄り添う支援者派遣の体制整備が必要であり、それにより育児意欲の低下を避け、不安を軽減することがはじめて可能になる。一方、3 分の 2 は現行通り、1 ヶ月告知を望んでいた。退院時では、産後うつ発症のリスクや子どもを受け止めきれないリスクがあり、その後の育児に影響する可能性がある。新スク結果告知後すぐに支援できる体制ができるまでは、1 か月時に新スクの結果を伝えることが有効であると考えられた。

参考文献

・杉本 寿史他（2018）石川県における難聴児支援体制．小児耳鼻咽喉, 39(3), 327-332.

（Wataru TAKEI）

聴覚特別支援学校の数学教師における数学的な態度に関する考察

聴覚特別支援学校の数学教師へのインタビュー調査をもとに

〇加藤慎一（秋田大学） 森本明（福島大学） 東城恵（白河第二小学校） 小原舞音（福島大学教職大学院院生） 曽根一輝（宇和特別支援学校） 米山文雄（筑波技術大学）

KEY WORDS：聴覚障害，数学的な態度，数学教師

1　研究の目的

数学的な見方・考え方の育成には，数学的な知識・技能の習得はもちろんだが，それらを支え，発動させる原動力となる数学的な態度もまた併せて涵養することが必要かつ重要である(片桐, 1988)。本研究では，児童生徒における数学的な態度の涵養を図ることに向けて，教師における数学的な態度に着目する。なぜなら，日々の算数・数学の授業構想や授業展開には，教師における数学的な態度が反映されていると考えられるからである。

本研究では，児童生徒における数学的な態度の涵養を促す教師の役割を明らかにするために，教師における数学的な態度をとらえ，その様相について考察することを目的とする。

2　数学的な態度

数学的な態度は，数学的な見方・考え方を支え，それらを発動させる原動力となる傾向性(片桐, 1988; Allport, 1935)ととらえることができる。

例えば，中学校第 2 学年の数学の授業において，連続する 3 つの整数の和は真ん中の整数の 3 倍になることを，文字式を用いて明らかにした後に，連続する 3 つの整数を，連続する 5 つの整数など，他の場合でも似たことがいえるかどうか，明らかにしたことをもとにしてよりよいものにしようとすることが考えられる。このとき，文字式を用いて明らかにした「連続する 3 つの整数の和は真ん中の整数の 3 倍になる」をもとにしてよりよいものにしようとすることが，連続する整数の個数と和の関係に着目して捉え，発展的に，そして統合的に考察する原動力となっている。

3　調査の方法

本調査は，聴覚特別支援学校中・高等部において，数学を指導している数学教師を対象に，対面あるいは Zoom ミーティングを利用したオンラインによって実施された。

本調査の実施にあたっては，参加は自由意志で拒否による不利益はないこと，個人情報保護について書面および口頭で十分に説明し，同意を得た。なお，秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会に申請し，倫理規程に抵触しないことを確認した。

調査対象者に，図 1 の問題と生徒の解決(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2018)，問いが記載された資料を提示しながら説明したうえで，10 分間で調査対象者が思考を整理してから，インタビューを行い，その様子を録画した。

本調査問題は，図 1 の「問題」に示されている図だけではなく，点 E と点 F をとる位置を変えたり，平行四辺形 ABCD の辺の長さや角の大きさを変えたり，平行四辺形 ABCD を正方形や長方形，ひし形，台形など他の四角形に変えたりしても，四角形 EBFD は平行四辺形になるといえるかについて，さまざまな視点から考察することが可能である。そのため，一つのもの(例えば，点 E と点 F をとる位置)をほかのもの(例えば，四角形 EBFD は平行四辺形になる)と関連づけようとする，数学的な態度をとらえ，その様相を考察するための問題として適切であると考え，調査問題としている。

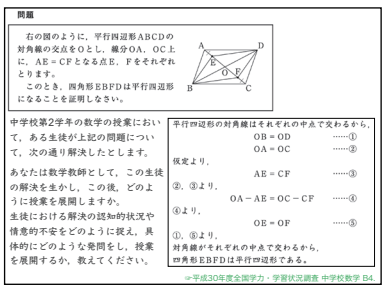


図 1　調査対象者に示した資料

4　結果と考察

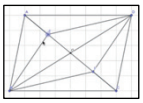


図 2

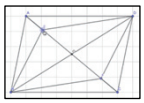


図 3

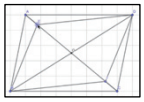


図 4

生徒が図 1 にあるように問題を解決した後に，それを踏まえてどのように授業を展開するかについての質問に対して，「最初にこれ(図 2)を考えて，ここから例えば，こう(図 3)なっても，こう(図 4)なっても，対角線は等しくなるかどうか」のように，図を操作しながら応答していた。

この図の操作と応答から，点 E と点 F をとる位置を変えても図 1 の証明が変わるかどうかについて考察する新たな局面を創り出すことを想定していることが推察できる。

一方で，「同じ問題で変えるときはいいけど，問題がもともと変わる場合は不安になると思う」「まずは E と F は固定してからかな。E と F を動かすのは理解がさらに深まった状況を見てから判断すると思う」「日本語力がまちまちなので，証明の問題だけでも苦しい生徒はいると思う」という応答にみられるように，点 E と点 F をとる位置が固定された場合の，生徒の理解の認知的状況や情意的状況に応じて，点 E と点 F をとる位置を変えるかどうか，どの時点で点 E と点 F をとる位置を変えるかを判断しようとしていることが推察できる。

このように，授業の展開では，点 E と点 F をとる位置(一つのもの)を OE＝OF になるかどうか(ほかのもの)と関連づけようとすることを想定してはいるが，図 1 の「問題」にある，図の代表性への生徒の理解の認知的状況や情意的状況に応じて，命題の一般性をどのように授業構想や展開に反映するかについて判断しようとしている様相がみいだされる。

5　まとめと今後の課題

本稿では，特に数学的な態度のうち，科学的な態度の核心でもある「一つのものをほかのものと関連づけようとする」ことに光をあてて，聴覚特別支援学校の数学教師における数学的な態度をとらえ，その様相について考察を行った。

今後は，数学の授業過程における教師の意思決定のもととなる数学的な態度はどのようなものか，その意思決定が生徒における数学的な態度の涵養に及ぼす影響は何かについて，生徒の学びの事実に照らし考察することが課題である。

主な引用・参考文献

Allport, G. W. (1935). ATTITUDES, In C. Murchison. Ed., *Handbook of Social Psychology*. Clark University Press. 798-844.

片桐重男(1988). 数学的な考え方・態度とその指導 2 問題解決過程と発問分析. 明治図書出版株式会社.

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2018). 平成 30 年度全国学力・学習状況調査 中学校数学 B4.

(KATO Shinichi, MORIMOTO Akira, TOJO Megumi, OBARA Mao, SONE Itsuki, YONEYAMA Fumio)

聴覚障害者の英語に関するインタビュー調査(2)

―中学校・高等学校における英語教科に着目して―

○小林汰門　濵田豊彦
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学教育実践創成講座）

KEY WORDS:聴覚障害、英語学習、半構造化面接

【問題と目的】

日本の教育界では、これまで様々な改革が進められているが、聴覚障害をはじめとした障害者の英語教育については十分な検討がなされてこなかった。そこで、聴覚障害成人に中学校・高等学校時の英語学習についてインタビュー調査を実施し、英語学習における手立てや困り感について検討する。

【方法】

1）対象：大学４年次またはすでに卒業した聴覚障害成人 20 名（本調査への参加は自由意志であること、個人情報保護について説明し、同意を得た）

2）問題：中学校・高校の英語の授業についての質問を９つ用意し、インタビュー調査を実施した。

3）手続き：半構造化面接法を用いた。

1	会話練習はありましたか？
2	音読はありましたか？
3	リスニングはありましたか？
4	教師が板書上で英文の上にルビを振ることはありましたか？
5	ASL は授業内でありましたか？
6	現在、コミュニケーション活動を中心の指導を求められています。もし声を出して英語を読みましょうと言われたらあなたはどう感じますか？
7	英語の授業の中で、どのような配慮を求めますか？
8	今までで一番自分に合っていると思った英語の授業の進め方は何ですか？
9	英語の授業について、改善してほしいところや教師に持ち合わせてほしい知識はありますか？

Fig.1 インタビュー調査の質問項目

【結果及び考察】

問 1～5 についての結果をまとめた（Fig.2）。「教員が板書上で英文の上にカタカナでルビを振ることはありましたか？」では、20 人中 16 人（80%）がその指導の経験があると答えた。さらに、20 人全体のうち、ルビ振りの指導が自分にとって必要であると答えたのは 13 人（65%）で、英文を読む際に、カタカナを頼りにしている人が半数を超えていた。「ASL は授業内でありましたか？」では、20 人中 10 人(50%)が指導の経験があると答えたが、その多くが ALT の授業時や挨拶においてのみで、日常の英語指導に用いられているとはいえなかった。

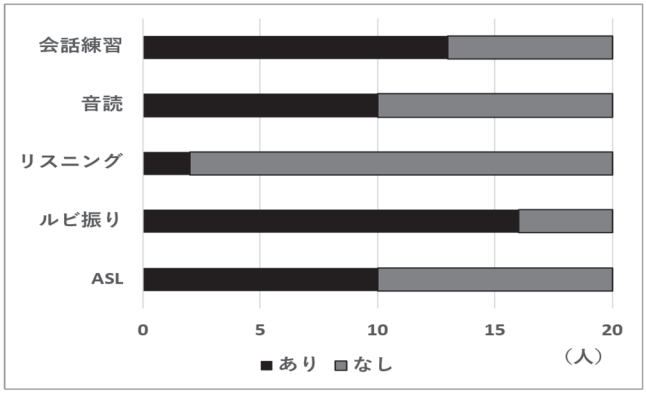


Fig.2 中学校・高校時の英語授業について

また、「コミュニケーション活動を中心とし、声を出して英語を読みましょうという活動が推奨されていますが、あなたがそう言われたら、どうしますか？」では、「どうしたらいいのかわからないため、困る。」や「参加はするが、仕方なくという感じ」というような声を出すことに抵抗感を持っている回答が目立った（18 人/20 人：90%）。問 7～9 については、自由回答であったため、回答を視覚面、音声面、活動面、文法面、その他の５つに分類し、Fig.3 にまとめた。

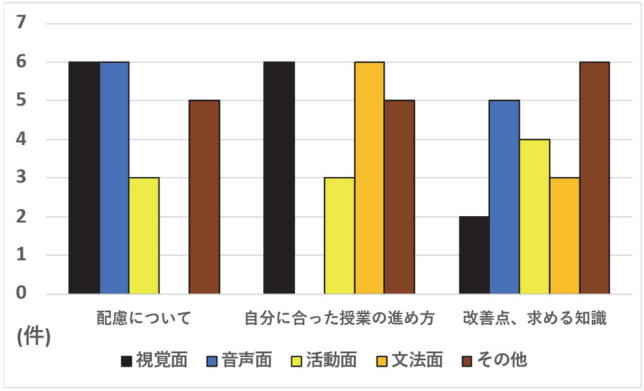


Fig.3 回答結果（問 7～9）

「どのような配慮を求めますか？」については、視覚面に関する回答が多く（6 件)、「英文の構造を色等で視覚化してほしい」や「英文を読むだけでなく絵や写真等でイメージを掴みやすくしてほしい」などがあがった。太田（2020）は、聴覚障害を持つ学生が保有する聴覚をできるだけ活用することも必要であり、大事ではあるものの、視覚を積極的・肯定的に活用することが学習効果をあげるうえで欠かすことができないことを示しており、今回の結果からも視覚面の活用が重要であることが窺える。「今までの授業で合っていると思った授業」については、視覚面と文法面に関する回答が多かった（6 件)。また、活動面に関する回答の中で、「ALT とコミュニケーションを取る活動が印象的だった」や「英語でディベートを行う授業がとてもよかった」等、英語を使ってコミュニケーションを取る授業に対して肯定的に捉えていると思われる回答があった。寺田・岩田（2018）では聴覚障害を有する学生が一般に、英語を苦手とする傾向が強いことを示しているが、音声ではなく文字や ASL 等、聴覚障害者にとって英語を使うことができていると実感できる活動を授業で取り入れることが学習者の英語学習に対するモチベーションにつながると考えられる。「英語の授業において、改善してほしいところや教師に持ち合わせてほしい知識」については、音声面に関する回答が多かった（5 件)。具体的には、声を出すかどうかについて、選択できるようにしてほしいという回答があり、教師は音声面に関する活動において、代替措置を講じる必要があることが示唆された。

【文献】

・太田（2020）東北福祉大学研究紀要, 44, p. 173-181.
・寺田他（2018）障害者教育・福祉学研究, 14, p. 49-57.

(KOBAYASHI Tamon, HAMADA Toyohiko)

音声認識を用いた情報保障のノウハウ蓄積に向けた実践的研究

○白澤麻弓　萩原彩子　磯田恭子　中島亜紀子　吉田未来　岡田雄佑
筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター
KEY WORDS: 聴覚障害学生支援　情報保障　音声認識　試行実践

1. 目的

近年の AI 技術の進化により、大学等の高等教育機関（以下、大学）の中でも、在籍する聴覚障害学生の支援に対して、音声認識システム（以下、音声認識）を利用する大学が増加している（日本学生支援機構, 2015-2021）。しかし、修正者の配置がなされまま音声認識のみを用いた結果、認識がうまくいかず話し合いに参加できなかったとする事例や（中島, 2022）、聴覚障害学生の要望に応じて音声認識の使用を試みたが、誤認識が多かったため、他の手段に切り替えたとする事例（白澤ら, 2022）なども報告されており、実際の支援現場での活用には、課題が多いことがわかる。

一方、聴覚障害学生支援に関する実践交流の場では、特定の条件下で音声認識を有効に活用している事例も報告されており（楠ら, 2020 など）、こうしたノウハウの継承と「現場知」の集積が重要と考えられる。

そこで、本研究では、音声認識の効果的な活用方法について模索したいと考える大学に、実際に試行的なシステム運用をお願いすることで、直面する課題の内容やそこから得られた学びの内容を収集し、現場知の普及と集積に向けた知見を得たいと考えた。

2. 方法

音声認識の活用を検討している大学 5 校に協力いただき、学内で試行的に音声認識を利用いただくとともに、その内容と結果について尋ねるアンケートに回答いただいた。試行実践にあたっては、音声認識の利用について経験を重ねてきた大学 3 校の協力をいただき、ワークショップを 2 回開催することで、実践的見地の継承を試みるとともに、試行実践にともない生じる課題や疑問の解消に努めた。試行実践は、これらのワークショップ後、2回に分けて実施し、各実践後にその内容と結果について尋ねるアンケートに回答いただいた。この際、試行実践を行う場面については特に限定せず、聴覚障害当事者のいない場面で実験的に利用することも可とした。実施にあたっては、研究の主旨や個人情報の取り扱いについて説明し、参加者全員の同意を得た。

3. 結果

5 校の参加大学に、実際に学内のさまざまな場面で音声認識を使用してみることをお願いしたところ、合計14 回の試行実践について、報告が得られた。内訳としては、「聴覚障害学生との面談」が 4 件と最も多く、他に「FD/SD 研修」の場で実験的に用いたとするものや「教員間での打ち合わせ」「留学生との面談」など、比較的小規模の人数の中で用いた例が続いていたが、「国際シンポジウム」や「卒業式」など、多人数が参加する場面で、情報保障として用いたものも含まれていた。このうち、対象者がいない状態で、認識結果を確認するなど、あくまで試行実践として実施したものが 6 件、主要なコミュニケーション手段は確保しつつ、補助的に用いたものが 4 件、その場の主要な情報保障手段として用いたものが 3 件（うち 1 件は 1 対 1 の面談場面）あった。

これらの実践の結果、気づいた点には多数あり、うまくいった部分に関するコメントが 11 件、トラブルや問題など、うまくいかなかった部分に関するコメントが 15 件、教訓として学んだことを挙げたコメントが 11 件あった。

このうち、うまくいった部分に関するコメントとしては、「参加者が音声認識の使い方をよく理解してくれて、認識結果を確認しながら話し合いを進められたため、有効に活用することができた」など、「使い方の工夫により効果が得られた」とする内容が 5 件、「早口でも認識してくれるので、入力負荷が少なかった」など、「音声認識の性能に対して効果を感じたもの」が 3 件、「情報保障というより、面談や会議の記録を残すための補助手段として有効と感じた」など、「目的を変更したことで有効性を感じたもの」が 2 件あった。

一方、うまくいかなかった部分に関するコメントとしては、「Zoom の音を直接スマートフォンに入力した部分に比べ、会場にいる人の音声を離れた場所にあるマイクで拾った部分は、認識率が悪く、後からログを見ても意味の通じないところがあった」など、「認識結果に課題を感じたもの」が 5 件、「話者の手元の音声認識アプリが止まり、修正者の手元にあるスマートフォンから音を拾うこととなったため、情報保障の機能を果たせなかった」など、「トラブルの発生に関するもの」が 4 件、「各自がスマートフォンを持って使ったが、口元で使用しないと、全部の音を拾う形になるため、あまり意味がなかった」など、「予期せぬ機能上の制約により課題が生じたもの」が 4 件、「教室の音響機器が各学部の管理になっているため、音声出力ケーブルを接続するために許可が必要であった」など、「大学の運用ルールとの兼ね合いで課題が生じたもの」が 2 件あげられていた。

また、こうした試行の結果、「グループワークで使用することで、音声認識の正しい使い方がわかると言われたことの意味がわかった」「実際に使用する時には、端末の動作確認に加えて、万一動かなくなった場合の代替方法も準備した上で実施する必要があると思った」など、多くの学びが得られており、実際に使用するとしたら、「修正しながら話ができるような面談」「ゆっくりはっきり話す話者が行う研修会」など、限定的な場面での利用が現実的であろうとの認識に繋がっていた。

4. 考察とまとめ

本稿では、大学における音声認識の活用について、試行実践を進めてきた大学による報告を収集・分析することで、実践から得られる現場知の蓄積と普及に向けた示唆を得た。本研究の結果からは、はじめて音声認識を利用する場面では、さまざまなトラブルや予期せぬ課題が発生することがわかり、実際に現場に導入する際には、本実験で行ったような試行実践が不可欠であることが明らかになった。同時に、試行実践を経験した大学からは、実際に活用する際にも場面を限定していく必要があることなどが指摘されており、このような認識を広げていくことが、結果的に効果的な活用につながるものと考えられた。

主要引用文献：

中島亜紀子, 磯田恭子, 萩原彩子, 白澤麻弓, 石野麻衣子, 吉田未来, 関戸美音(2022)オンライン授業における聴覚障害学生の困難と支援のあり方に関する検討. 高等教育と障害. 4(1), 11-25.

白澤麻弓, 磯田恭子, 萩原彩子, 中島亜紀子, 石野麻衣子, 吉田未来(2022)高等教育機関におけるろう学生への合理的配慮提供実態と支援を困難にする要因. 第59回日本特殊教育学会発表論文集 Web 版.

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

聴覚障害学生の意思表明と情報保障利用経験の関わりに関する検討

大学入学前の支援利用についての語りを通して

〇中島亜紀子
（筑波技術大学）

KEY WORDS：情報保障　合理的配慮　意思表明

1. 目的

2016 年に施行された障害者差別解消法では、障害者本人の意思の表明に基づいて建設的対話がなされ、合理的配慮の提供に至るプロセスが示されており、大学における障害学生支援においてもこの手続きは同様である。しかし、聴覚障害学生は意思表明に困難を伴うことが指摘されており（松﨑,2018）、その要因の一つとして、大学入学前の段階における情報保障支援の機会不足が挙げられている（吉川,2017）。初等中等教育段階での情報保障支援については、支援実践の報告や体制の検討がなされているが（長谷川ら,2022 他）、大学への接続に着目した検討はまだ少ない。本研究では、大学入学前から情報保障支援を利用してきた聴覚障害者へのインタビュー調査を行い、支援利用を通して得られる経験に含まれる要素を抽出し、それら経験の蓄積と意思表明との関わりを検討することを目的とする。

2. 方法

1）調査概要と対象者

大学入学前に定期的継続的に情報保障支援を利用した経験のある成人の聴覚障害者を対象に、2022 年 6 月～8 月の間に半構造化面接の方法で調査を実施した。面接は、手話と音声及び必要に応じて筆談を併用して、60 分～90 分程度で行った。実施にあたっては、本学研究倫理委員会の承認を受け（承認番号 2020-14）、対象者に研究趣旨を説明し書面での同意を得た。

2）調査項目

大学入学前の支援利用のきっかけ、利用した支援手段と場面、支援の体制、支援利用時のエピソード、現在の支援利用状況について尋ねた。教育歴等の情報は書面で回答を得た。

3）分析方法

対象者 2 名の調査結果について、録音した音声の文字起こし、あるいは録画した手話を筆者が日本語に翻訳した文字起こしを作成した。この文字起こしから、利用した支援、支援を通して得た経験、意思表明の言動、その他関連する内容を抽出し、対象者ごとに時間軸に沿って整理した。次に、その概略を表すコードを付し、より端的な表現に整理し共通する内容を統合した後、内容ごとに分類した。

3. 結果

1）対象者

対象者 A は社会人で、小学校 1 年から中学校 3 年まで、パソコンノートテイクを中心に手話通訳等の支援を週数時間ずつ利用していた。対象者 B は大学院生で、小学校 1 年から中学校 3 年まで手書きノートテイクを毎日ほぼ全ての時間利用していた。また、2 名とも大学進学後は情報保障支援を利用していた。

2）生成されたコード及びカテゴリー

抽出したテキストから生成された、支援利用を通して得た経験に関するコードは 83 個で、これらは経験した内容ごとに 10 カテゴリーに分類された(表 1)。

表 1　カテゴリー一覧とコード数

カテゴリー	コード数
支援に関する理解や知識	18
支援への要望の表明	13
支援への要望の譲歩・諦め	9
状況の理解	8
環境の選択	8
信頼できる相手への相談	8
聴者との関係の形成	8
周囲への理解啓発・自己開示	4
当事者コミュニティの活用	4
支援の調達・調整	3

「支援に関する知識や理解」には、「支援があると情報が増えると気づく」「場面に合った支援方法を知る」など、利用経験に基づく情報保障の知識等を示すコードが A・B に共通して見られた。「支援への要望の表明」では、「経験をもとに支援方法を選択する」「情報の質より量を優先する」といった判断や、「ニーズを聞かれた時に答える」「親と一緒に希望を伝える」などサポートを伴う意思表明も含まれた。「支援への要望の譲歩・諦め」では「要望が通らない事情を理解する」といった場に応じた判断のほか、「問題点があっても伝えない」といった消極的行動も表れていた。「状況の理解」では、A のコードが中学生の段階で「自分で把握できない音情報の存在を知る」であった一方、B は「支援があれば情報量が増えると判断する」「情報の不足に気がつかない」「支援方法を改善しても限界があると判断する」の順に小学生から大学生まで複数の経験が語られた。

4. 考察

2 名の分析から、支援利用を通して得た経験は 10 のカテゴリーに渡り、異なる支援体制や支援方法であっても共通する知識・理解に至る例があることが示された。生成されたカテゴリーには、聴者との関係や相談者の存在、当事者との繋がりなど、中島(2020)で示された、大学入学前に必要な環境・取組の類型と共通する項目が見られた。一方、大学入学後も知識や要望の表明に至らず、諦めや悩みが繰り返される例も見られ、聴覚障害学生の意思表明が一方向的でなく循環的に発展していく点や、サポート付きの意思表明を経る点など、有海(2022)による指摘と重なる特徴が本研究からも明らかになった。今後は更に複数名の対象者について分析を進め、時間軸に沿った経験の現れ方やカテゴリー間の関連についても明らかにする必要がある。

5. 主要参考文献

松﨑丈(2019)聴覚障害学生支援における合理的配慮をめぐる実践的課題.宮城教育大学紀要.53,255-266.
有海順子(2022)聴覚障害学生の意思表明スキル獲得および活用プロセスの検討.障害科学研究.46,13-26.

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

聴覚障害者が建設的対話を志向・実践していくプロセスの分析

○土田悠祐　　白澤麻弓
（筑波技術大学大学院技術科学研究科）　（筑波技術大学）
KEY WORDS: 聴覚障害　建設的対話　M-GTA

１．目的

聴覚障害者の合理的配慮の提供をめぐっては、これまで「意思の表明」に焦点があてられてきた傾向がある。しかし、聴覚障害者が合理的配慮の提供を求められるようになるためには、意思の表明に続く「建設的対話」の力の醸成も重要であり、松﨑(2019)はそのための支援の検討が必要であること、また、こうした支援は、聴覚障害者のエンパワメントにも繋がるものであることを指摘している。関連して、大木・星(2004)など、様々な対象者のエンパワメントプロセスを分析し、彼らの目線から、必要な支援に加え、対象者自身がすべき努力や工夫等を検討した研究が、複数存在している。そこで本研究では、聴覚障害者が建設的対話を志向・実践していくプロセスについて、エンパワメントの概念も援用しながら明らかにするとともに、適切に建設的対話を行えるようになるために、聴覚障害者自身がどのような努力や工夫を重ねていくことが必要なのか、また支援者はどのような支援を行っていくことが必要なのか、それぞれ明らかにすることを目的とする。

２．方法

ろう者学の専門家からの紹介も踏まえ、多くの建設的対話の経験を積み重ねてきた聴覚障害者で、本研究の調査協力者として適当であると判断した計 11 名を対象に、インタビュー調査を行った。インタビュー調査では、意思の表明がまだ難しかったころから、建設的対話を志向・実践していくようになる中で、自分の見方が変わった出来事等について、半構造化面接を行った。その後、半構造化面接によって収集されたデータを、M-GTA を用いて分析した。なお、実施にあたっては、所属機関の研究倫理委員会における承認(承認番号：2021-15)を得るとともに、調査協力者に対して書面で研究参加の同意を得た。

３．結果

半構造化面接で得られたデータについて、M-GTA により分析した。結果を、図 1 に示す。

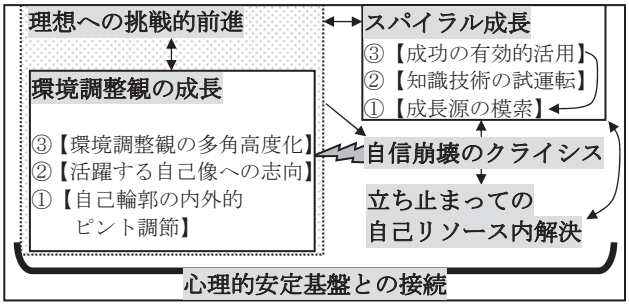


図 1　聴覚障害者が理想的な環境の実現を志向・実践していくプロセス

調査の結果、建設的対話を行うことを含めて、聴覚障害者が理想的な環境の実現を志向・実践していくプロセスが明らかとなった。プロセスの詳細は以下の通りである。

聴覚障害者は、自分を価値ある存在として真っ直ぐ見てくれる人等と繋がると(『心理的安定基盤との接続』)、彼らとの関わりから、次第に自分の本来の力や、環境によって実は損をしていた面もあること等に気づき、本来の力を発揮していきたいと思うようになる。その中で、理想的な環境を実現するために環境に対して働きかけていく(以下、環境調整)ことが必要だという思いが芽生えると、合理的配慮の提供を求める等、行動を起こしていくようになる(『理想への挑戦的前進』)。さらに実践を重ねることで、環境調整は実は自分だけでなく相手にとっても役に立つという気づきを得るなど、環境調整の新たな価値や意味を見いだしていき(『環境調整観の成長』)、その結果、さらに自信をもってしたたかに、必要な支援を求めたり、法に則って建設的対話に臨んだりできるようになっていく。

ただし、聴覚障害者は、環境調整をすることに対し、どうしても罪悪感のような気持ちが拭い切れない、或いは「これは違う」と違和感はあるのに、上手く解決できない事態に直面するなど、これまで高めてきた環境調整や自分に対する自信や価値を失いかねない事態に直面することもある(『自信崩壊のクライシス』)。この時、聴覚障害者は、環境調整しない自分を正当化できる理由を見いだし、自分調整(自分にできる範囲の工夫でひとまず直面している問題の解決を図ること)を行うことで、自信や価値を守る(『立ち止まっての自己リソース内解決』)。そして、ある時はタイミングを見計らって、またある時はふとしたきっかけを得て偶発的に、直面した問題などから自分に必要な知識や技術を見いだし、それらを積極的に実践することで習得していく。さらに、実践が成功することを通して、聴覚障害者は、その正しさを確信するとともに、自分に自信が生まれ、更なる成長を求めていくようになる(『スパイラル成長』)。

４．考察とまとめ

得られたプロセスを、北野(2015)が示したエンパワメントの４つの目標と照らし合わせた。その結果、①『心理的安定基盤との接続』の確立、②支援者等の主体的な活用、すなわち繋がった支援者など、周囲のリソースを積極的に活用し、知識や技術の習得などに繋げていくことは、エンパワメントの各目標の達成に大きく関与する、本プロセスにおいて特に重要な動きであると考えられた。加えて、③『立ち止まっての自己リソース内解決』の実施は、好機が得られた際に、それを受けとめ成長できるよう、エンパワメントする力を保持し続ける、重要な動きであると考えられた。したがって、適切に建設的対話を行えるようになるためには、例えば聴覚障害者は自分に合った自分調整の方法を開発する、支援者は建設的対話のロールプレイを行う機会を提供するなど、上述の①②③の実現に寄与する支援や取組が特に有効であると考えられた。

５．文献

北野誠一(2015) ケアからエンパワーメントへ―人を支援することは意思決定を支援すること―. ミネルヴァ書房.
松﨑丈(2019) 聴覚障害学生支援における合理的配慮をめぐる実践的課題. 宮城教育大学紀要, 53, 255-266.
大木幸子・星旦二(2004) セルフヘルプ・グループにおける参加者のエンパワメント過程―炎症性腸疾患患者会会員に注目して―. 総合都市研究, 83, 29-45.

(TSUCHIDA Yusuke & SHIRASAWA Mayumi)

遠隔情報保障システム「T-TAC Caption」の活用場面に関する報告

○岡田雄佑[1)] 磯田恭子[1)] 三好茂樹[1)] 河野純大[2)] 白澤麻弓[1)] 吉田未来[1)] 中島亜紀子[1)] 萩原彩子[1)]
（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター[1)] 筑波技術大学産業技術学部[2)]）
KEY WORDS:聴覚障害学生支援 遠隔情報保障システム

1.はじめに

遠隔情報保障支援システム「T-TAC Caption」（開発：筑波技術大学 三好茂樹）（以下、T-TAC Caption）は、利用方法が簡便であることから、初心者であっても導入・活用が円滑に行える遠隔情報保障システムである。筑波技術大学に事務局を置く日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（以下、PEPNet-Japan）では、聴覚障害学生支援に関する相談対応や技術開発を通じて蓄積したノウハウを活かし、多様な支援コンテンツの開発と発信を行ってきた。その一つとして、全国の高等教育機関（以下、大学）等に対して、T-TAC Caption の導入支援・運用サポートを行っている。

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、2020 年度頃より全国の大学ではオンライン授業等の導入が余儀なくされた。2021 年度より徐々に対面形式の授業が再開されたが、この間、各大学では聴覚障害学生支援についても新たな対応が迫られ、遠隔で実施できる支援手段の活用が広がった。このような状況から、T-TAC Caption についても、2019 年度から 2021 年度にかけて利用団体数が急激に増加し、2021 年度の利用実績は約 9200 時間に及んだ。全面的に対面授業が再開された 2022 年度においても、約 8400 時間程度と前年に比べると減少はあるものの、一定の本システムの継続的な利用が見られた。

そこで本稿では、オンライン授業から対面授業に切り替わった 2021 年度から 2022 年度について、本システムが具体的にどのような場面で活用されていたのか概観する。

2.方法

PEPNet-Japan では、半期に一度 T-TAC Caption の利用状況の報告をシステム利用大学・機関から受けている。このうち、2021 年度～2022 年度の前期・後期終了時期（9 月・2 月頃）の計 4 回の利用報告について、T-TAC Caption の活用場面に関する 9 項目の設問を選択回答式（複数選択可）で新たに設定した。加えて、「T-TAC Caption の特徴的な利用方法」を自由記述で回答を得た。

得られた回答については、年度ごとに本システムの活用場面の件数を比較し、分析した。自由記述については、個人や大学等が特定される記述が含まれない形で抽出の上、一覧した。

【T-TAC Caption の活用場面 選択項目】
①リアルタイムのオンライン授業で、聴覚障害学生・支援者共に自宅から参加する場面
②リアルタイムの対面授業で、聴覚障害学生は教室内、支援者は学内の別の場所や自宅から参加する場面
③リアルタイムの対面授業で、全員が同じ教室内で参加する場面
④リアルタイムの授業でオンライン参加・対面参加の学生がいる場面
⑤オンデマンド型のオンライン授業で、全員が自宅から参加する場面
⑥収録された授業映像の文字起こしを作成する場面
⑦支援者の練習会
⑧支援者同士のミーティング
⑨その他

3.結果および考察

2021 年前期 36 件（利用団体数 51）、2021 年後期 44 件（同 56）、2022 年前期 39 件（同 55）、2022 年後期 51 件（同 62）の回答が得られた。各項目のうち特徴的なものについて、以下に述べる。

①・④について 2021 年度から 2022 年度で件数の減少がみられた。これは 2020 年度～2021 年度にかけて多くの大学で遠隔での支援が行われていたのに対し、2021 年度からは対面授業が再開されたことで、オンライン授業そのものが減少したことの影響があるのではないかと推察される。その一方で、②・③については 2021 年度、2022 年度で一定の利用継続の様子が見られた。このことから、対面授業が再開された際に、オンライン授業への対応で導入した遠隔支援ノウハウが対面授業でも定着・継続した大学と、従来の支援方法を選択する大学があったことがうかがえる。また、⑦については、他項目に比べ件数が比較的大きく、自宅等の遠隔同士でも活用できる本システムの特徴を活かし、対面・オンライン問わず、支援者の練習会等で活用されている様子がうかがえた。この他、自由記述の「T-TAC Caption の特徴的な利用方法」では、「学外フィールドワークでの使用」「障害学生支援に関する啓発」「教職員による授業支援のモニタリング」「ディスカッション時のチャットツールとしての使用」「面談時の記録」等の回答が挙げられ、本システムが多用な形で活用されていることが確認された。

4.まとめ

本稿では 2021 年度～2022 年度の T-TAC Caption の活用場面について扱い、オンライン授業から対面授業へと授業形態がコロナ禍以前の形に戻った際の支援方法として、遠隔での支援形態が定着した様子や、授業形態等に応じて対応している様子がうかがえた。オンライン授業時に広がった本システムの活用方法が、対面授業場面においても一つの手段として定着・応用され、各大学における支援の選択肢がより広がるよう、今後も活用事例の収集・検討を続け、発信していきたい。

5.主要な参考文献

(1)三好茂樹,他.在宅連係入力を可能とする遠隔情報保障システム『T-TAC Caption』の開発.ヒューマンインターフェースシンポジウム.2013.587-588(2013).
(2)磯田恭子,他.オンライン授業に対応した情報保障支援システム・教材の開発.日本特殊教育学会第 58 回大会抄録集,P2-5(2020)
(OKADA Yusuke, ISODA Kyoko, MIYOSHI Shigeki, KAWANO Sumihiro, SHIRASAWA Mayumi, YOSHIDA Miku, NAKAJIMA Akiko, HAGIWARA Ayako)

ノートテイカー学生の共同養成に必要な観点に関する検討

ー複数大学のノートテイカー学生による共同実践を通じてー

〇下中村武　岸川加奈子　横田晋務　田中真理
（九州大学）

KEY WORDS: 聴覚障害　大学間連携　ノートテイク

Ⅰ．問題と目的

聴覚障害学生等に対してノートテイクによる支援を安定的に実施するには、継続的にノートテイカー学生（NT 学生）を養成する必要がある。しかし、時間や費用、指導者などのコストを要するため、各大学における単独の取り組むには限界がある。これらに対し、大学間連携等による障害学生支援体制の強化が求められている（文部科学省, 2020）。特に今後、複数大学の NT 学生が共同して支援を実施することも増えることが想定される。しかし、大学間連携によるノートテイク支援の共同実践に関する先行事例から、①ノートテイクスキルの担保、②支援ルールの統一が指摘されており（筑波技術大学, 2012；PEPNet-Japan, 2016）、これらは共同養成時のノートテイク指導の観点と言える。各大学・NT 学生の背景（NT 養成：技術レベル、実践状況：支援文化など）を踏まえた養成をしておく必要があり、共同養成の事例も報告されているが（岡田ら, 2021）、共同養成に関する課題やそれに応じた具体的な指導方法の観点は明らかにされていない。そこで本研究では、大学間連携によるノートテイクの共同実践を通じて、共同養成時のノートテイク指導に必要な観点を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

１．対象

派遣先 A 大学 4 名、派遣元 B 大学 3 名を対象とした。

２．期間

X 年 12 月～（X+1）年 1 月に、開講年次が学部 1 年である 3 科目でノートテイクの共同実践を行った。

３．手続き

授業でのノートテイクを担当する前に A 大学 NT 学生 4 名、B 大学 NT 学生 3 名を対象に、ノートテイク共同実践時の留意点に関するオンライン説明会（ZOOM、1 時間程度）を実施した。ノートテイクに関わる守秘義務やノートテイク方法に関する確認等のみを行い、事前に練習や研修は実施しなかった。授業について 1 科目は映像と音声の両方を配信し、2 科目は音声のみの配信であり、入力システムとして captiOnline を使用した。授業でのノートテイク直後には NT 学生同士でノートテイク内容に関する振り返り（ZOOM、各授業後終了後に 15 分程度）を実施した。3 科目でのノートテイクの共同実践終了後に、共同実践の取り組みについてオンライン（ZOOM）で振り返りの機会を設定し、大学間連携によるノートテイクの共同実践について、意義や課題、今後に向けた要望についてインタビューを行った。インタビューは 3 グループに分けて実施し、振り返りの時間はそれぞれ 1 時間程度であった。

４．分析方法

NT 学生から得られた聞き取り内容について、類似した内容で分類し、これまでのノートテイクの共同実践に関する先行事例との類似点と相違点を比較する。

５．倫理的配慮

共同実践内容の報告にあたり、データ使用目的やプライバシー保護、自由意思での参加について、A 大学 NT 学生、B 大学障害学生支援部署、NT 学生に説明し、同意を得た。

Ⅲ．結果

１．ノートテイクスキルの担保

A 大学 NT 学生「お互いの入力の勝手がつかめているかどうかで、実践時のやりやすさが変わってくると思う。」、「他大学と共同でノートテイクをする場合には、事前に一緒に練習したい。それができないなら、少なくとも、授業直後にログを見ながら確認する時間が取れれば、感覚のズレは埋まると思う。」、「その場限りの連係入力は少しずつできるようになるが、根本的なズレは共同実践の経験を積むか、練習の時間が必要だと思った。」

B 大学 NT 学生「一度でも短時間でも、連係入力を同じメンバーで練習する時間があればよかった。」、「今回担当して自身の力不足を痛感した。A 大学の NT 学生にフォローしてもらったことが多かった。」、「A 大学の NT 学生は指示語の説明も具体的な文言で表出していたが、そのような余裕がなかった。」

２．支援ルールの統一

A 大学 NT 学生「A 大学内では普段の練習の中で表記の統一について共通認識を持てているが、B 大学とはそうではないようだったので、ズレがあったと思った。」、「ペアの文章の表出を待たずに文字を出してしまうことで、文章が前後することがあった。」、「説明会で基本的な表記の留意点の説明もあったが、実践でいきなりできるとは限らない。」、「ペアの組み方について、同じ大学の NT 学生同士で組むなど工夫の余地があった。」、「訂正してほしいところが訂正されないことがあり、情報選択の基準があまり養われていないと思った。」

B 大学 NT 学生「こういうときはこうしていくという方法やチーム内での役割があると思うが、初めて共同実践をする場合は難しい。」、「NT 学生同士で表記を統一する余裕がなかった。」

Ⅳ．考察

ノートテイクスキルの担保として、共同での練習や個人の支援技術の向上、支援ルールの統一として、文字表記、チームの組み方・チーム内での役割などが明らかになった。多様な背景の NT 学生が共同実践に取り組むためには共同養成においてこれらの指導が必要だと考えられる。通常、地域の要約筆記者や文字通訳者の場合は共同で養成されていない場合でも共同で実践している。これは統一的なカリキュラムが整備されていることが要因と考えられる。NT 学生の養成においても同様にカリキュラムを整備して養成することで、スムーズな共同実践につながると考えられる。

文献

文部科学省（2020）障害者活躍推進プラン.
岡田ら（2021）オンラインにおける遠隔パソコンノートテイク講座. AHEAD JAPAN 第 7 回大会.
PEPNet-Japan（2016）“いつでもどこでも”の情報保障の実現に向けて.
筑波技術大学（2012）東北地区大学支援プロジェクト報告書.

(SHIMONAKAMURA Takeshi, KISHIKAWA Kanako,
YOKOTA Susumu, TANAKA Mari)

聾学校における職場環境の類型と聴覚障害教員の抱える困難との関連について

○石川　美希　　熊井　正之
（東北大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS:　聾学校　聴覚障害教員　職場環境

【目的】最近、初等中等教育に携わる聴覚障害教員(以下、聴障教員)の人数が増えており、彼らの職務上の困難を報告した先行研究の数も増えている。しかし、聾学校は他の校種と比べ、聴覚障害や手話への理解が比較的進んでいることから働きやすい環境と推測され、聾学校における聴障教員の職場環境に着目した先行研究の数は極めて少ない状況にある。この問題関心から、質的調査を行った石川ら(2021)では、例えば、「音声中心の児童生徒との会話がわからない」「手話通訳から得られる情報量が安定しない」「職場環境について相談しづらい」といった聴障教員の困りごとが聾学校でも明らかにされている。その一方でこれらの困難を示さなかった聴障教員も確認されており、聾学校における職場環境の差が示唆されている。働きやすい環境を考えるにあたり両者の差を探ることは重要である。そこで、本研究では(1)職場環境の類型とその特徴を明らかにする、(2)その類型と上記の困難との関連を検討する、ことを目的とした。**【方法】〈時期〉**20XX 年 9～10 月 **〈対象〉**全国の聾学校に勤務している聴障教員 83 名を対象 **〈手続き〉**郵送法にて質問紙を学校ごとに配布 **〈質問項目〉**①奥沢・廣田(2017)、石川ら(2021)を参考に職場環境の項目として「教員の人事異動」「職場の情報保障」「障害と手話への理解」の概念に該当する 10 項目の尺度作成、②石川ら(2021)より困難の差がうかがえる 3 項目(d1～3)を使用。5 件法で回答を求めた **〈分析方法〉**分析には SPSS ver.27 を使用した **〈倫理的配慮〉**筆者らが所属する大学の倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認 ID：20-1-068)。目的及び任意協力等を文書で説明し、同意のうえ回答協力を得た。**【結果と考察】職場環境の因子分析：**職場環境 10 項目に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った結果、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性、累積寄与率から 3 因子を採用した。第 1 因子は「教員の人事異動(異動)」、第 2 因子は「職場の情報保障(情報)」、第 3 因子は「障害と手話への理解(理解)」と命名した(表 1)。**職場環境の類型とその特徴：**「異動」「情報」「理解」得点を用いて、Ward 法によるクラスタ分析を行い、6 つのクラスタを得た。次に、得られた 6 つのクラスタを独立変数、職場環境の下位尺度得点を従属変数とした一元配置分散分析を行った。その結果、クラスタの主効果はいずれも有意であった(異動：$F(5, 77)=56.25$，$p<.001$，$\eta^2=.79$，95％CI［.68，.83］情報：$F(5, 77)=45.07$，$p<.001$，$\eta^2=.75$，95％CI［.63，.80］理解：$F(5, 77)=32.74$，$p<.001$，$\eta^2=.68$，95％CI［.54，.74］)。Tukey の HSD 法による多重比較を行ったところ、第 1 クラスタは「異動」が低い値、「理解」が高い値を示し、「異動低理解高」群、第 2 クラスタは「情報」「理解」がともに高い値を示し、「情報高理解高」群、第 3 クラスタは「情報」「理解」がともに低い値を示し、「情報低理解低」群、第 4 クラスタは「異動」「理解」がともに高い値を示し、「異動高理解高」群、第 5 クラスタは「情報」「理解」がともに中間の値を示し、「情報中理解中」群、第 6 クラスタは「情報」が低い値、「理解」が高い値を示しており、「情報低理解高」群と命名した。人数比の偏りを検討するためにカイ二乗を行ったところ、有意な人数比率の偏りはみられなかった($X^2=5.55$，$df=5$，$n.s$)。**職場環境の類型と困難との関連：**6 つの群によって 3 項目(d1：音声中心の児童生徒との会話や状況がわからないときがある［$M=4.05$，$SD=1.02$］、d2：手話の技術が人によってまちまちで、手話通訳から得られる情報量が安定しない［$M=3.78$，$SD=.87$］、d3：職場環境のことで相談できる聴教員がいる［$M=3.87$，$SD=1.07$］)の得点が異なるかどうかを検討するために、3 項目の得点を従属変数とした一元配置分散分析を行った。その結果、d2、d3 において、有意な主効果がみられた(d2：$F(5, 77)=10.348$，$p<.001$，$\eta^2=.40$，95％CI［.20，.51］d3：$F(5, 77)=2.537$，$p<.05$，$\eta^2=.14$，95％CI［.00，.24］)。Tukey の HSD 法(5%水準)による多重比較を行ったところ、d2 において「異動低理解高」群が「情報低理解低」「異動高理解高」「情報低理解高」群に比べて有意に低い得点を示していた。d3 において「情報高理解高」群は「情報低理解低」群に比べて有意に高い得点を示していた。以上の結果から、教員の人事異動が少ないかつ職場の障害及び手話への理解が高いと回答した聴障教員は、他の群と比べて手話通訳から得られる情報量の安定さを感じていること、十分な情報保障を受けているかつ職場の障害及び手話への理解が高いと回答した聴障教員は、そうでない群と比べて職場環境のことで相談できる聴教員が多い傾向にあることがわかった。その一方で、d1 では群の主効果が有意ではなく、いずれの群における平均値も高い傾向がみられたことから、音声中心の児童生徒との会話や状況がわからないという困難はどの群も共通している事柄であると考えられた。なお、本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

表 1　職場環境の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン)$N=83$

No.	項目	因子 1	因子 2	因子 3	共通性	α係数
9	聾学校の経験がない教員が異動してくることが多いと感じる	.992	.078	.087	.969	
8	手話の経験がない教員が異動してくることが多いと感じる	.851	-.070	-.101	.762	.85
10	聴覚障害について専門的に学んだ教員が少ないと感じる	.592	.053	-.026	.388	
6	校外研修における情報保障の質が充分ではない（R）	-.042	.775	-.124	.514	
5	職員会議における情報保障の質が充分ではない（R）	-.012	.710	.118	.629	
7	情報保障の仕方をあまり知らない教員がいる（R）	-.142	.565	.030	.418	.75
3	職員室内にて聴教員との情報格差を感じることがある（R）	.060	.502	.039	.260	
1	手話の必要性を感じている聴教員が多い	.009	-.002	.773	.591	
4	手話の技術が高い聴教員の数は多いと思う	-.253	-.131	.738	.637	.80
2	職場には、自身のきこえやコミュニケーションの障害への理解がある	.171	.288	.682	.696	
	初期の寄与率(%)	42.239	17.416	10.229		
	抽出後の累積寄与率(%)			58.648		
	因子間相関		-.322	-.410 .625		

R：逆転項目

(ISHIKAWA Miki, KUMAI Masayuki)

聴覚障害児における文理解力と音読時のポーズ挿入に関する一検討

喜屋武　睦
（福岡教育大学教育学部特別支援教育研究ユニット）
KEY　WORDS:　聴覚障害　文理解　韻律

【目的】

近年，新生児聴覚スクリーニングの普及や早期からの補聴機器の装用に加えて，補聴器や人工内耳の技術向上により，学びの場によらず主たるコミュニケーション方法として音声言語を使用する子どもが増加傾向にある（喜屋武，2021）。音声言語には音韻的特徴と韻律的特徴があり，音声を使用して話す者は通常音韻的特徴によって意味情報を伝達し，韻律的特徴によって感情や文意などの情報を伝達する。韻律的特徴にはアクセントやイントネーション，リズムやテンポ，ポーズなどが含まれるが，これらの情報は文字言語には含まれない，音声言語のみがもつ要素であり，他者とのコミュニケーションにおいて果たす役割は大きい（小渕，2021）。

韻律情報と統語構造の写像性や韻律と読み書きといったリテラシーとの関連についてはこれまでも指摘されてきたが(Holliman, 2014; Selkirk, 2009)，聴覚障害児を対象としたものは見られない。

そこで，本研究では韻律情報の中でも，聴覚障害児にとって知覚及び活用が容易なポーズ(音の有無)を取り上げ，文理解力と音読時のポーズ挿入との関係について検討することを目的とした。

【方法】

１．対象

聴覚特別支援学校に在籍する小学部４年生から６年生の児童 13 名を対象とした。13 名のうち，両耳補聴器装用児は８名，片耳または両耳人工内耳装用児は５名で，平均聴力レベルは 86dBHL（58～119dBHL）であった。 本研究の実施に際し，児童の在籍する聴覚特別支援学校校長に対し口頭及び書面による研究説明を行い,内容についての了解を得た。また，児童の保護者に対しても研究についての説明書・同意書を配布し，同意の得られた児童に対し研究を実施した。

２．課題

『文理解課題』

J.COSS 日本語理解テスト(以下 J.COSS)第二部(文の理解)のうち三要素結合文，主部修飾，受動文，述部修飾の４つの構文を参考にし，課題文を作成した。１構文に付き４つの文を作り設定し（４構文×４文＝16 文），４枚の絵と同時に１つの文を提示し，文意を示す絵を選択させた（図 1)。

それぞれの構文に対する正答率として算出し，正答率が構文内で平均点未満の対象児を下位群，平均点以上の対象児を上位群とした。

『韻律発話課題』

文理解課題と同様の構文から，１枚の絵と１つの文を同時に提示した。絵を見た上で，他者に文意が伝わるように読むよう指示した（図 2)。対象児の発話から，音響分析によってそれぞれの構文全体の発話時間と，構文の各文節間のポーズ時間（sec）を測定した。そして，全体の発話時間におけるポーズ時間の割合をポーズ長とした。

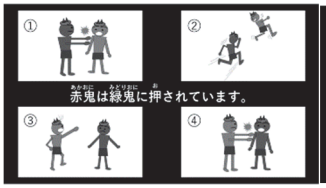


図１　文理理解の例



図２　韻律発話課題の例

【結果及び考察】

１．文理解課題について

構文別の正答率は，３要素結合文が 92.3%（SD=12.0)，主部修飾が 92.3%（SD=12.0)，受動文が 71.2%（SD=26.7)，述部修飾が 50.0%（SD=32.3）となり，構文間での１要因分散分析の結果，構文間での主効果を認めた（F(3,36)=14.2，p＜.01)。多重比較（Holm 法）の結果，３要素結合文と主部修飾では有意な差は示されなかった（t(12)=0.00，n.s.）が，３要素結合文と主部修飾が，受動文と述部修飾よりも有意に高く（３要素結合文―受動文：t(12)=3.1，p=.037；３要素結合文―述部修飾：t(12)=4.2，p=.006；主部修飾―受動文：t(12)=3.1, p=.037；主部修飾―述部修飾：t(12)=4.9, p=.002)，また，受動文は，述部修飾よりも有意に高い結果となった（t(12)=2.7，p=.041)。この結果は，構文構造が複雑になると理解が困難になる傾向があるという中川ら（2017）を支持するものであった。

２．文理解課題と音読時のポーズ挿入について

３要素結合文においては，文理解の上位群は下位群と比べ主語の直後においてより大きなポーズ挿入が見られ，他の構文においても文理解の程度に依りポーズ挿入の違いが示された。本研究での対象人数の少なさからモデル化を図ることは困難なものの，比較的文節数が少ない文（３～４文節）では主節の主語の後に長くポーズ挿入が行われ,文節数が多い（５文節以上）文になるとその構文の理解のあり方により，ポーズが挿入される文節が異なる傾向が示された。

【文献】

Holliman, A., Critten, S., Lawrence, T., Harrison, E., Wood, C., & Hughes, D. (2014). Modeling the relationship between prosodic sensitivity and early literacy. Reading research quarterly, 49(4), 469-482.

喜屋武睦. (2021). 聴覚障害児における韻律情報の活用と統語能力との関係について. コミュニケーション障害学, 38(2), 138-143.

中川佳子・武蔵由佳・市原学・小山高正：初期日本語文法理解発達過程の検討―J.COSS 日本語理解テスト〈視覚版〉によって―. 都留文科大学研究紀要，86：21－29，2017

小渕千絵. (2021). 聴覚障害児者における韻律情報の知覚と産生. 音声言語医学, 62(1), 1-6.

Selkirk E. (2009). On clause and intonational phrase in Japanese：The syntactic grounding of prosodic constituent structure. Gengo Kenkyu 136：35–73.

本研究は JSPS 科研費 JP 20K13028 の助成を受けて実施した。

(KYAN Chikashi)

盲ろう児担当教員の困難克服のプロセス

―コミュニケーションに関する自立活動の指導にあたる教員１名へのインタビュー調査から―

〇河原　麻子　・　林田　真志
（国立特別支援教育総合研究所）　（広島大学）

KEY WORDS: 盲ろう、コミュニケーション、教員研修

Ⅰ．目的

盲ろう（視覚と聴覚の双方に障害がある状態）の幼児児童生徒（以下、盲ろう児）の多くは、コミュニケーションに関する困難を抱えている。他方、特別支援学校における盲ろう幼児児童生徒の実態調査（国立特別支援教育総合研究所, 2018）では、盲ろう児の担当教員が感じている困難として、「適切なコミュニケーション方法」や「コミュニケーション獲得に向けた具体的な働きかけ」等が挙げられている。しかし、盲ろう児の担当教員に向けた研修や情報提供の機会は限られており、研修の充実の必要性が窺える。研修の充実に向けて、まずは盲ろう児の担当教員のニーズを把握するが必要がある。そこで、本研究では、盲ろう児の担当教員が、コミュニケーションの指導においてどのような困難に直面し、それらをどのように克服しているのかを明らかにする。

Ⅱ．方法

１．研究対象者：盲ろう児に対して、コミュニケーションに関する自立活動の指導を行っている教員１名を対象とした。対象者は、40 年の教員経験がある再任用の教諭である。中学校教諭一種免許状（理科）、高等学校教諭一種免許状（理科）、及び特別支援学校二種免許状を所持している。これまで、中学校で６年間、高等学校で 27 年間、特別支援学校（聴覚障害）で６年間勤務してきた。対象者は、盲ろう児（以下、A さん）が高等部に在籍している３年間、コミュニケーションに関する自立活動の指導を行ってきた。２．手続き：インタビュー・ガイドを元に、半構造化面接法のよるインタビュー調査を実施した。インタビューは、A さんが高等部を卒業した 202X 年３月に実施した。３．分析方法：複線経路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Model：以下、TEM とする）（サトウ・安田・木戸・高田・ヴァルシナー, 2006）の分析手法を用いて、TEM 図を作成した。４．倫理的配慮：調査協力の任意性、個人情報の取り扱い、及び結果の公表形態について文書により説明し、同意を得た。本研究は、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得た上で実施した。

Ⅲ．結果

対象者は、**【A さんと通じ合えてうれしい】**という等至点に２度到達していた。なお、等至点とは、TEM において、個人が多様な径路を歩みながらも等しく至る点を指し、本研究では**【括弧】**で示す。以下では、対象者の語り（「*イタリック体*」）に触れながら、等至点に至るまでのプロセスの一部を示す。

１．手話と口話で繰り返すことで通じ合えた喜び

A さんの入学時には、対象者はどのようにコミュニケーションをとればよいか不安を感じていた。これまで聴覚障害のある生徒に行ってきた指導を当てはめてみたが、*「正面を向いて口を大きく開いて口形をよく見せて、話して手話をつけて伝えるというのは、全然駄目でしたね」「盲に対する指導の方法を試すというのが、最初は欠けていたかもしれない」*というようにこれまでの経験が通用しない難しさを感じていた。また、伝わらない要因が、手話の見えにくさにあるのか、内容の理解面にあるのか判別しにくいという難しさも感じていた。口話と手話を使って何度も繰り返すうちに、A さんが「わかりました」と発したところで、*「伝わらないとやっぱりお互いがストレスで（中略）それが伝わったときに安堵」*というように**【A さんと通じ合えてうれしい】**という１回目の等至点に到達した。それと同時に、*「もう１つマイナスの感情ですけど。大変だっていう。１つのことを進めるのにこれだけ力を使わなきゃいかないのか」*というように通じ合うまでにかかる労力の大きさを感じていた。

２．触手話の導入により通じ合えた喜び

A さんが高等部３年生の４月に、新担当の ST の臨床場面を見学した。その際に、ST の示した指文字を A さんが触って読み取っている様子を見て、A さんの指導にも活用できると思った。対象者は、触手話については以前参加したセミナーで知っていたが、臨床場面を見て試してみようと行動に移した。その結果、*「意思疎通が全部いくようになって」「僕の言うことがわかってうれしい。A さんもわかってもらえてうれしい。そこで今までのコミュニケーションに対する労力がガクンと下がって、伝わるようにコミュニケーションとれるようになったんです」*と、２度目の等至点に到達した。

Ⅳ．考察

対象者は、盲ろう児のコミュニケーションに関する指導において、困難を克服したときには、通じ合える喜びという等至点に達していた。１度目はこれまでの経験を元に、時間をかけて繰り返すことで到達した。対象者が、当時は視覚障害教育の視点が不十分だったと感じていることからも、在籍する特別支援学校の対象障害種は様々であり、盲ろう教育やその他在籍校の対象障害種以外の知識を得にくいことが要因にあったことが窺える。２度目は、ST の臨床場面での指導を見て触手話の使用を試みたことで等至点に到達した。手話と口話では一つ一つを伝えるために労力を要するという思いが、触手話を試そうと考える契機となったことが窺える。また、対象者は、触手話に関する知識はあったものの、ST の臨床場面の見学が契機となり触手話を使用したことから、様々な視点を持った者が、実際に目の前の子供とかかわりながら考えることで困難克服につなげたと言える。今後、さらに調査を継続することで、盲ろう児担当教員に必要な情報や研修の内容について明らかにしていきたい。

文献

国立特別支援教育総合研究所（2018）特別支援学校における盲ろう幼児児童生徒の実態調査結果について（速報版）.

サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン＝ヴァルシナー（2006）複線経路・等至性モデル―人生往路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して. 質的心理学研究, 5, 255-275.

謝辞　本研究は、JSPS 科研費 JP21K20255 の支援を受けたものです。

(KAWAHARA Asako, HAYASHIDA Masashi)

聴覚障害理解に対する教職員の認識

○中西　裕子（兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科）
田中　淳一（鳴門教育大学）
高橋　眞琴（鳴門教育大学）

KEY WORDS: 聴覚障害理解　聴覚障害教職員　聴教職員

＜目的＞

文部科学省（2022）によると，令和 3 年度の特別支援学校（聴覚障害）在籍者数は 7651 名，聴覚障害（単一）の在籍者数は 4174 名であり，補聴機器の進歩や早期教育の充実により，難聴学級や通級による指導など通常学校の在籍者数が増加し，特別支援学校（聴覚障害）在籍者数は減少を続けている（文部科学省，2020）。

特別支援学校教諭免許状（聴覚障害教育）の保有率は，視覚障害教育を除く他の障害種に比べて低い状況にある（文部科学省，2022）。特別支援学校（聴覚障害）の専門性を担保する上で聴覚障害教員の知見を得ることは重要と考える。教職員の聴覚障害特性と相互理解に関する認識を明らかにすることは，聴覚障害理解を深める上で不可欠である。そこで，本研究では，聴覚障害児と関わりのある教職員の聴覚障害理解についての捉え方や理解を深めるための手立て，聴者との関わりにおいて大切にしたいことなど，聴覚障害理解について聴覚障害特性と相互理解に関する教職員の認識を明らかにすることを目的とする。

＜方法＞

１．チェックリストについて

特別支援学校（聴覚障害）に勤務する教職員の障害理解に関する認識を確認するために，全国聾学校長会（2011），立川ろう学校（2021），文部科学省（2018）を参照し，聴覚障害教員と聴教員のブレインストーミング内容を含めて，チェックリスト項目の試案を作成し，A 聾学校に勤務する教員 14 名に配布し，意見を収集のうえ改良を加えチェックリストを作成した。項目は，「障害理解に関する経験」「聞こえに関すること」「相互理解」「聴覚障害理解の取り組み（自由記述）」の 4 区分 30 項目で構成され，自由記述以外は 4 件法で回答を求めた。

２．調査時期

２０ｘｙ年６～７月に郵送法にて実施した。

３．対象

B 地方に勤務する特別支援学校（聴覚障害）の聴覚障害教職員及び聴教職員

４．分析方法

チェックリストの 4 件法の質問項目については，IBM SPSS　Statistics26 にて集計及び分析を行った。自由記述は，KH　Coder 3（樋口，2014）を用いて分析を行った。

５．倫理的配慮

チェックリストの試案作成時には，所属長の承諾及び内容の確認を得た。本調査の際には，B 地方の校長会で調査協力を打診し，文書にて研究の説明と調査依頼を行い，承諾を得た学校に調査票を郵送した。調査票には回答者個人が特定されないこと，量的に処理されること，本研究目的のみに使用されることが明記されており，自由意志に基づき回答を依頼した。

＜結果＞

B 地方に勤務する特別支援学校（聴覚障害）で承諾を得られた学校に調査票を送付した結果，105 名の教職員から回答を得た。欠損回答を除いた 99 名分の調査票を分析対象とした。

チェックリスト各項目において，聴覚障害の有無が回答と関連があるかを把握するため，クロス集計を実施し，Fisher の正確確率検定を行った。項目分析の結果，聴覚障害教員と聴教員の間で 30 項目中 8 項目において有意差が見られた。

表　聴覚障害教員と聴教員の間で認識の差異が見られた質問項目

項目		p値	
7－2.	社会人になる前から障害について関心をもっていた	.035	＊
7－5.	教職員になる前に手話や指文字を学んだことがある	.000	＊＊
8－(1)－1.	マスクをしていると話が聞き取りにくいことがある	.001	＊＊
8－(2)－3.	音声でのやりとりが円滑にできる場合、電話も可能である	.029	＊
9－(1)－4.	聴覚障害を理解するためには、聴覚障害児者と交流することは有効である	.013	＊
9－(2)－2.	聴覚障害のある方に声をかけるときは何らかの合図が必要である	.014	＊
9－(2)－4.	聴覚障害のある方は意思疎通を円滑にするため、きれいな発音発話は必要である	.047	＊
9－(2)－7.	音がない世界はとても大変である	.006	＊＊

＊p<.05,　＊＊p<.01

聴覚障害理解を深めるための取り組みに関する自由項目においては，KH　Coder 3（樋口，2014）を用いて共起ネットワーク分析を行った結果，「学校」の語を中心として「聴覚・障害・知る」といった聴覚障害理解に関する語，「地域・交流・生徒」と言った地域交流に関する語，「手話・講座・開催」と研修機会に関する語が特徴的に表れていた。

＜考察＞

聴覚障害理解に関する調査から，特別支援学校（聴覚障害）の聴覚障害教職員と聴教職員の認識の差異について考察を行った。その中で，障害理解に関する経験は，教育環境や成育歴の違い，学校教育の変遷が影響していると考えられた。きこえに関することでは，聴覚障害者と聴者の聞こえにくさのとらえ方が異なることや「聞こえる」イメージの違い，聴力レベルと聴覚活用状況による個人差があることを意識した上で，個々に応じた関わりを考える必要があると思われる。また，相互理解に関することとして，障害理解学習や交流及び共同学習を通して，ろう文化にも触れ、それぞれの認識に違いがあることなど、お互いのことをより深く知っていくことが双方にとって重要であろう。

＜文献＞

全国聾学校長会専門性充実部会（2011）自己評価のためのチェックリスト，聾学校における専門性を高めるための教職員研修用テキスト，221 - 226.
立川ろう学校ろう教育研究会（2021）専門性チェックリスト，ろう学校における主体的･対話的で深い学びの実践，ジアース教育新社，199.
樋口耕一（2014）社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して，ナカニシヤ出版.
文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部），50 - 102.
文部科学省（2020）　聴覚障害の手引き，言語に関する指導の充実を目指して，ジアース教育新社.
文部科学省（2022）特別支援教育資料（令和 3 年度）.

＜備考＞

本研究は，発表者が鳴門教育大学大学院に提出した修士論文の一部を再構成したものである。なお、本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

(NAKANISHI Yuko, TANAKA Junichi, TAKAHASHI Makoto)

難聴乳幼児のサポートファイル作成の取り組み

－実際の作成を通して－

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

KEY WORDS: 難聴乳幼児　サポートファイル　就学

1. 目的

乳幼児期からの難聴では、早期発見、早期診断、早期支援の重要性が広く認識されるようになり、新生児聴覚スクリーニング検査の助成の拡充など、地域においても難聴児支援の充実が図られてきている。しかしながら、2021 年の調査（大島ら, 2021）では、地域レベルで考えると、難聴児とのかかわりの経験が少ない支援者が多く、十分な支援につながっていないケースが見られていた。昨年の調査（大島ら, 2022）においても、保育園等の集団場面では、難聴への理解に加え、園全体での共通した支援や継続した対応を行うことが課題であった。

以上のことより、就学などの集団の場が変わる時期には、保護者が子どもの状況をより伝えやすくするためのサポートファイルが必要と考え、保護者とともに作成した。本研究では、難聴乳幼児支援におけるサポートファイルについて、その過程と効果について検討した。

2. 方法

一般の保育園に在籍している難聴のある男児（先天性中等度難聴、両耳補聴器使用）の保護者（主に母親）と、就学までの約 1 年間にサポートファイルを作成することとした。このファイルは、難聴に関することを中心に、本児の実態を伝えるだけでなく、難聴への理解、支援の充実につなげられる内容にすることを目的とした。

サポートファイルの内容を検討するに当たり、男児の在籍する保育園の保育士（担任を含めクラス担当保育士 3 名、特別支援コーディネーター保育士 1 名）に、入園時のこと、現在の支援状況等の聞き取り調査を行った。半構造化面接とし、自由発話による内容を記録した。聴取した内容を分類し、分析した上で、サポートファイルの項目とした。サポートファイル作成の過程を記述し、その効果について分析した。

なお、本研究は、保護者の同意を得た上でまとめた。結果は個人が特定されないよう処理した。

3. 結果

1）サポートファイル作成過程

サポートファイルの作成のために行った保育士への聞き取り調査から、難聴や補聴機器への理解不足や誤解、具体的な支援方法の必要性、支援方法の共有と継続が課題であった。

そこで、『難聴のお友だちの聞こえのことついて』（表 1）、『補聴器について』（表 2）と分けて基礎資料として作成し、併せて各々に『本児については』というページを設けることとした。『本児については』の内容は、本児の実態、保護者が日常生活等から必要と思われる具体的な支援、これまでの集団場面の支援内容等を記載した。

表1　『難聴のお友だちの聞こえのことついて』の主な内容

・きこえにくいということ：難聴の種類や程度
・『きこえ』について：聞き取りやすい（にくい）場面
・学校場面での『きこえ』について
・『わからない』『気付かない』ということ　　等

サポートファイルの試作については、在籍する保育園の保育士と 2 回再検討を行い、相談支援にかかわっている保健師にも検討に加わってもらった。さらに母親とも検討を重ねた結果、『本児については』を最初に示し、その内容をより理解してもらう資料として、基本的な内容を付けるという順番に変更することとなった。また、字の大きさ、読みやすさ等も重要と考えた。難聴以外での主な内容は、表 3 に示した。

表 2　『補聴機器について』の主な内容

・補聴器が苦手なもの	・補聴器関連のお金のこと
・電池のこと	・ハウリングについて
・補聴器のお手入れ	・補聴援助システム　　等

表 3　難聴に関すること以外の主な内容

・これまでの医療や相談支援の内容、現状	
・発達検査の結果	・入学支援シート　　等

2）サポートファイルの運用とその効果

サポートファイルの完成版は、就学支援委員会時、就学先や利用する放課後児童クラブ（学童保育）への資料として、保護者が本児に必要な支援を説明する際に使用した。事前の説明だけでなく、就学以降の支援での共有や活用に利用してもらった。

サポートファイルの活用を通して、保護者からは、基礎資料として作成した部分は、他の難聴児へも活用してほしい、また「いずれは、自分で対処したり、『こうして欲しい』と伝えられたりできるようになるといい」という話があった。作成の際に協力を得た保育士からも「入園時にこのようなものがあったらよかった」という話があった。

4. 考察

就学が近付くにつれて、保護者の就学後の心配や不安が増大してきたため、1 年前よりサポートファイルの作成を検討した。保護者は、本児のことを正しく理解してもらいたいと思う反面、手がかかる子と思われてしまうのではないかという思いもあった。しかしながら、保育園入園時に難聴の説明や理解を促すことの難しさを感じていたことから、作成に同意した。

就学時は、多くの場合、集団の場の変化が伴い、子ども、保護者共に不安を抱える。今回、保護者は、就学への漠然とした不安を抱えた状況であった。サポートファイルの作成を通して、伝えたいことや伝え方を整理していき、他児への活用や将来のことも考えるなど前向きに捉える様子が見られるようになった。これらのことから、サポートファイルは、よりよい支援につなげるための活用だけでなく、作成過程の作業や検討が保護者の不安を軽減することにもつながると思われた。

今回作成したサポートファイルは、活用を始めたばかりである。実際の場面での活用状況や内容の検討は、今後さらなる検討が必要であり、このような取り組みの集積が地域における難聴乳幼児へのよりよい支援につながると考えられた。

5.文献

・大島美絵・小渕千絵『地域における支援を必要とする難聴乳幼児の現状について』第59回特殊教育学会, 2021
・大島美絵・小渕千絵『地域で生活する難聴乳幼児の現状について』第60回特殊教育学会, 2022

(OSHIMA Mie, OBUCHI Chie)

中国における人工内耳装用児の言語に関する研究のレビュー

中国の論文データベース「知網」にみられる現状と課題

〇何美隣　　鄭仁豪
（筑波大学障害科学域）　　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 人工内耳装用児　言語　言語力

1. 目的

近年、中国における新生児聴覚スクリーニング検査と人工内耳手術の実施より、人工内耳を装用する聴覚障害者が増えつつある。中国においては、1995 年、初例の人工内耳手術が行われてから 2021 年まで、約 7 万人が人工内耳の手術を受けていること、その中、90%以上を子どもが占めており、毎年 1 万人以上その数が増えていることも報告されている（王·楊·陳·曹·高，2021）。しかし、人工内耳装用後の教育的処置に関する情報については、十分な情報が提供されていない。そこで、本研究では、中国における人工内耳の言語発達や指導に関連する先行研究のレビューを通して、中国における人工内耳装用児の言語に関する研究の現状と課題について、検討することを目的とした。

2. 方法

1）研究対象

過去 10 年間の中国国内主要文献における研究結果をもとに、分析の対象とした中国の論文データベース「知網」にて、「人工内耳」、「言語」をキーワードとして、学術論文に限定して検索を行った（例：人工内耳＋言語）。「知網」により、選定された文献を精読し、本研究に関連が認められない文献を除いて、分析対象とした。

2）分析方法：最終的に選定された文献の分類について、KJ 法に基づき、カテゴリ分類を行った結果を Table1 に示す。①各文献の内容を一つのまとまった内容にした（単位化）。②その内容にふさわしいラベルをつけた（圧縮化）。例えば、「(片耳 CI、両耳 CI、片耳 CI と補聴器装用）による言語リハビリ効果の違い」という内容を「装用状態介入」ラベルをつけた。③ラベルの内容が似ているもの同士を集め、それらを統合する名前をつけて小カテゴリとした。例えば、「(片耳 CI、片耳 CI と補聴器装用）による音調感知の違い」、「(片耳 CI、片耳 CI と補聴器装用）による聴能の違い」は先ほどの「装用状態介入」グループとなっている。(小グループ編成)。④小カテゴリの中からさらに関連の深いものを集めて、大カテゴリを作成した。(中グループ編成)。

3. 結果

過去 10 年（2013 年 5 月～2023 年 5 月）における「人工内耳」、「言語」をキーワードで検索した結果、659 件が抽出された。その中に、人工内耳技術及び医学関係の文献数と、本研究の対象人工内耳装用児及び言語の発達等に関わらない文献数は合計 476 件であった。最終的に、183 件の研究が対象として選定された。〈介入的研究〉〈調査的研究〉〈調査的研究と影響要因〉〈事例研究〉〈文献研究〉5 個の小カテゴリから、さらに〈実証的研究〉〈理論的研究〉2 つの大カテゴリが得られた。ほとんどの文献は、《中国聴力言語康復科学雑誌》、《聴力学及び言語疾病雑誌》、《中華耳科学雑誌》、《臨床耳鼻咽喉頭頸外科雑誌》、《中国特殊教育》などの医学関係の学術誌に掲載されている研究であった。このことから、中国の人工内耳装用児の言語に関する研究のほとんどは、医学分野の専門家により推進され、人工内耳装用児に関わる研究成果は主に医学と聴能学に集中していることが示された。

Table 1 中国における人工内耳装用児の言語に関する研究

大カテゴリ	小カテゴリ	ラベル名	数値
実証的研究	介入的研究（45）	装用状態介入	19
		聴能訓練介入	10
		言語訓練介入	3
		個の状態に基づく聴能言語訓練計画の介入	2
		医療看護介入	2
		視聴覚介入	1
		リハビリ全過程介入	1
		融合教育の介入	1
		聴覚口話法の介入	1
		家庭とリハビリ機構との連携モードの介入	1
		MIT療法と箱庭療法の介入	1
		リハビリ用訓練材料の介入	1
		電話連絡による家庭言語訓練への介入	1
	調査的研究（93）	聴覚言語発達	45
		聴能発達	24
		言語発達	16
		聴能発達、生活質量	3
		聴覚言語発達、生活質量	2
		生活質量	1
		心理健康	1
		聴覚言語発達、認知能力	1
	調査的研究と影響要因（22）	聴覚言語発達	14
		聴能発達	3
		言語発達	3
		社交能力	1
		生活質量	1
	事例研究（5）	聴覚言語リハビリ	3
		聴覚口話法による指導	2
理論的研究	文献研究（18）	聴覚言語発達	7
		聴能発達	7
		言語発達	4

4. 考察

〈介入的研究〉は 45 件見られたが、人工内耳装用児の言語に関わる、様々な取り組みが示されているが、上位の 3 の介入に関する研究は、装用状態、聴能訓練、言語訓練に関する医学的立場からの研究であった。装用状態の介入的研究は広い意味では、聴能訓練であると考えられることから、〈介入的研究〉について、聴能に関係している文献が一番多く、言語力の実態に基づく介入や言語的指導に関わる研究は少ないことが示された。〈調査的研究〉〈調査的研究と影響要因〉からは、聴覚の発達と言語の発達の両方に注目する研究が一番多く、続いて、聴覚の発達と言語の発達の一方のみを取り上げた研究であった。また、人工内耳装用後のリハビリ効果に関わる横断的研究もみられた、縦断的研究はほとんど示されていない。言語の受容と表出の特徴に関する研究は少ない。〈事例研究〉からは、聴覚言語リハビリ手段と指導法に関する研究があるものの、極めて少ない状況であった。人工内耳装用児は、人工内耳を装用しても、様々な要因により、言語発達には個人差が大きいことから、個々人の状態に基づく研究の展開が更に望まれると推察された。〈文献研究〉は 18 件が見られたが、その中に諸外国での先進的な取り組みに関する研究がいくつか見られた。

総じて、本研究の結果、中国における人工内耳装用児に対する言語に関する研究状況は、主に医学と聴能学に集中していること、他の教育学、心理学、社会学、言語学などの分野からの研究が少なく、言語発達やその指導に関しては、理論的にも実証的にも十分な研究が行われていないことが示された。今後、人工内耳装用児の言語活動の実態と効果的な言語指導のための方策に関する研究が必要であると推察された。

文献

王斌·楊華·陳曉巍·曹克利·高志強（2021）人工内耳技術：過去、現在と未来.中国科学雑誌(51).第 8 期.1040-1049.

(HE Meilin, CHUNG Inho)

聴覚障害者の単音節発話明瞭度に関する研究
―聴覚障害児・者との接触経験の有無が明瞭度に及ぼす影響の検討―

○湯浅　哲也
（大阪教育大学教育学部）
KEY WORDS : 聴覚障害者　単音節明瞭度　接触経験

【問題の所在と目的】

従来、聴覚障害者の発話音声は、健聴者とは異なった表出を示すことが示されてきた。聴覚障害者の不明瞭な発話音声に対して、聴覚障害者の保護者や特別支援学校（聴覚障害）の教員は日常的に接していることで聞き慣れている影響から、単音節発話明瞭度が高くなることが言われてきた（岡, 1999）。しかし、聴覚障害者の発音については多くの研究がなされているにも関わらず、明瞭度に関する定量的に比較検討したもの、また聞き慣れていることが評価にどう関連しているかについて検討したものは見当たらない。

そこで、本研究では聴覚障害者との接触経験の有無、いわば聴覚障害者の音声に聞き慣れている健聴者と聞き慣れていない健聴者に対して、単音節発話明瞭度検査を実施し、全体的傾向の把握及び接触経験の有無別の比較検討することを目的とする。それらを通して、発音・発語指導や発話のリハビリテーションに関する基礎的資料を提供することができる。

【方法】

(1)対象者：音声言語を主に用いる先天性重度聴覚障害学生 7 名（96.3～118.0dBHL；HA4 名、CI3 名）を対象とした。

(2)音声聴取者：聴覚に障害が認められない健聴学生 30 名（聴覚障害者との接触経験の有無各 15 名）を対象とした。なお、接触経験有の条件として、聴覚障害教育コースに所属し、特別支援学校（聴覚障害）でインターンシップ及び教育実習を行なった者、もしくは手話サークルに所属し、かつ聴覚障害者と話したことがあり、手話検定に合格した者とした。

(3)音声材料：日本語 100 音節をランダムに組み合わせた単音節リストを用いた。

(4)手続き：対象者の音声は、口前 15 ㎝にセットしたステレオマイクロホン（Audio Technica AT9941）を通して、IC レコーダ（TASCAM DR-05）に録音した。聴取実験では、防音室内で音声聴取者の面前約 1m からスピーカ（YAMAHA MSP3）を通して、音声を流した。各対象者の音声ごとに 3 名の音声聴取者に聞こえた通りに記入させた。また、呈示音声の対象者と話したことの有無の調査も併せて行った。

(5)分析方法：音声聴取者 3 名中 2 名が正答した場合を正答とし、単音節発話明瞭度および母音明瞭度の正答率を算出した。また、各対象者の単音節発話明瞭度および母音明瞭度の平均値を接触有群と接触無群で平均を算出し、Mann-Whitney の U 検定で比較した。また、聴覚障害者との接触経験歴と単音節発話明瞭度、母音明瞭度の相関を見るために、Spearman の相関分析を行った。

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

【結果・考察】

Fig. 1 に対象者ごとの単音節発話明瞭度と標準偏差、Fig. 2 に対象者ごとの母音明瞭度と標準偏差を示した。

単音節発話明瞭度の結果、接触有群平均 53.2%（*SD*=23.2）、接触無群平均 51.4%（*SD*=23.1）であった。また、接触経験の有無を Mann-Whitney の U 検定を用いて比較した結果、有意差は見られなかった（z=0.575, *n.s.*）。しかし、対象者ごとに接触の有無間で比較した結果、2 名の対象者に有意に接触有群の方が、単音節発話明瞭度が高いことが示された（対象者 E：z=2.649, p<.01、対象者 F：z=2.767, p<.01）。その有意差が見られた 2 名は、音声聴取者と同じ大学で共に学んでいる聴覚障害学生であることから、対象者の発話音声に聞き慣れており、高い単音節発話明瞭度を示したと考えられた。

母音明瞭度の結果、接触有群平均 83.6%（*SD*=16.3）、接触無群平均 81.4%（*SD*=17.6）であった。また、接触経験の有無を Mann-Whitney の U 検定を用いて比較した結果、有意差は見られなかった（z=0.703, *n.s.*）。対象者ごとに接触の有無間でも有意差は確認されなかった。

聴覚障害者との接触経験歴（1 年～12 年，平均 3.1 年）と単音節発話明瞭度及び母音明瞭度の相関分析の結果、有意差は確認されなかった（単音節発話明瞭度：r=0.035, *n.s.*、母音明瞭度：r=0.068, *n.s.*）。

本研究より統計的有意差が見られなかったことから、聴覚障害者全体の接触経験の有無が明瞭度に影響を及ぼすとは言い難い結果となった。その理由として、今回は大学生を対象とした点、聴覚障害者との接触経験が平均約 3 年であった点が影響したと考えられる。今後の課題としては、誤答傾向の分析、補聴機器別による検討、そして保護者や特別支援学校（聴覚障害）教員などの接触経験の長さや付き合いの深さと明瞭度の関連を詳しく分析すること、等が挙げられた。

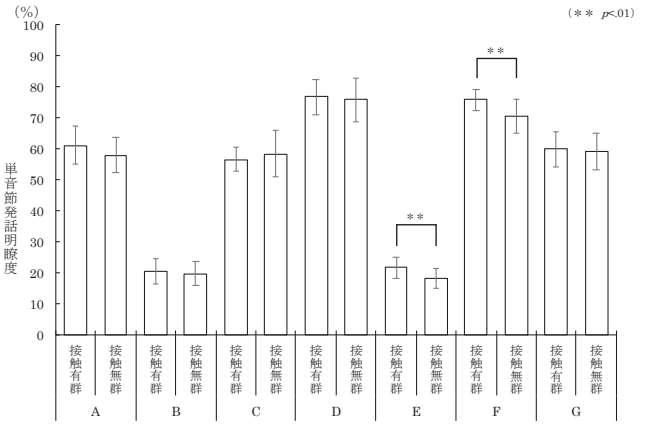


Fig. 1 対象者ごとの単音節発話明瞭度と標準偏差

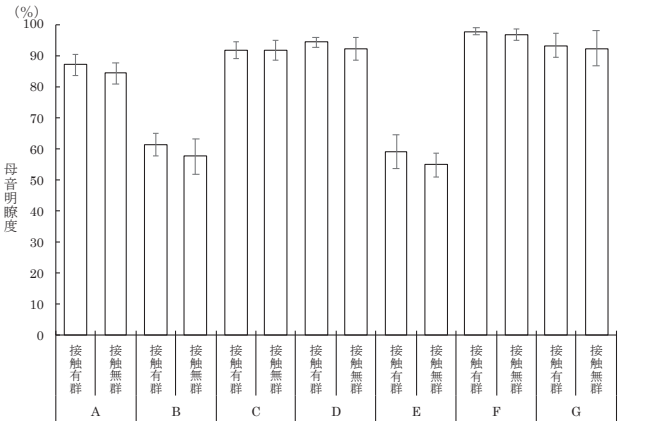


Fig. 2 対象者ごとの母音明瞭度と標準偏差

【付記】本研究は、2021 年度日本リハビリテーション連携科学学会若手スタートアップ研究助成を受けて実施した。

（YUASA Tetsuya）

中国における聴覚障害児に対する発語指導に関する文献的研究
―声調の指導に関する検討―

〇劉　李双　　湯浅　哲也
（大阪教育大学大学院連合教職実践研究科）　（大阪教育大学教育学部）
KEY WORDS ： 聴覚障害児　発語指導　声調

【問題の所在と目的】

中華人民共和国（以下,中国）では、近年特殊教育に力を入れて取り組んでいる。中国政府は特殊教育の発展を支援するため、障害者保障法や特殊教育法等法的な枠組みを整備している。また、新生児の聴力検査プログラムを積極的に受けるよう呼びかけ、聴覚障害の早期発見、早期治療を目指している。現在、中国の特殊教育は統合教育を推進しており、障害児が通常の学校で教育を受ける機会を設けている。中国の発語は、声調が重要であるため、聴覚障害児が話すための発語指導では重要なトピックの一つになる。そこで、本研究では中国語の声調指導に関する先行研究を整理することを目的とする。それらを通して、中国の聴覚障害児への声調指導の実態が明らかにでき、日本における発語指導での声調、声の高さに関する指導への基礎的資料になり得ると思われる。

【方法】

本研究は「声調」に関する文献調査で分析を行う。なお、分析に用いる書籍は以下の 4 点を対象とした。

① 田子遇（2014）基于语谱的聋儿语训辅助手段实验研究．東北師範大学修士論文.
② 陈璟（2016）语调听觉法对 1 例听障儿童康复教学效果分析．中国听力语言康复科学杂志，14(4)，297－299.
③ 慕蝉蝉（2019）听觉口语法促进学前听障儿童语言康复的个案研究．華中師範大学修士論文.
④ 季兰芬（2006）聋儿言语矫治中的四声训练．现代特殊教育杂志，12，43－45

【結果・考察】

①「基于语谱的聋儿语训辅助手段实验研究」の論文は、一般学校で学ぶ聴覚障害児の言語リハビリテーションの継続教育の実践段階に焦点を当てている。対象者は、長春大学特殊教育学院の聴覚障害学生 4 名であり、研究内容は中国語の声調に焦点を当てた実験である。彼らから音声サンプルを収集し、音声ソフトウェアである Cool Edit Pro2.0 と Praat を使用し、音声スペクトログラムとデータ情報を取得し、計算やグラフ比較などの手法を用いて音声サンプルの分析を行っている。その後、音韻スペクトログラムに基づいた聴覚障害学生の発音トレーニング指導と実践を行った。聴覚障害学生 8 名（音声サンプル収集に参加した 4 人を含む、男女各 4 名）を選出し、指導のもとで 6 回の音声トレーニングを行った。その結果、指導を受けた聴覚障害学生は音韻スペクトログラムを理解し、自主的な練習に活用することができ、聴覚情報の制約を視覚情報で補うことで発音技能が向上した。

②「语调听觉法对 1 例听障儿童康复教学效果分析」の論文は、音声のアクセント知覚法が聴覚障害児のリハビリ教育における効果を分析することを目的としている。対象の聴覚障害児の音声の特徴的なアクセントに対して、ターゲットトレーニングの方法を使用して介入を行った。単語のアクセント、2 単語のアクセント、3 音節の単語のアクセント組み合わせなど、トレーニング前後のリハビリ効果を比較分析した。その結果、研究初期ではケースのアクセントの正確性は 0%だったが、6 ヶ月のトレーニング後、単語のアクセントの正確性は 91%に達し、2 単語のアクセントの正確性は 90%、3 単語のアクセントの正確性は 83%、文の正確性は 75%に達した。音声のアクセント知覚法はコンテクストに基づいた教育を強調し、音響的な特徴を認識して模倣することに重点を置き、トレーニングの過程で聴覚と発語の練習に同時に注意を払っている。この方法は、簡単かつ効果的な音声矯正方法の一つであることが示された。

③「听觉口语法促进学前听障儿童语言康复的个案研究」の論文は、評価テスト法、文献分析法、観察法を組み合わせて、学前の聴覚障害児への聴覚言語法の介入による聴覚能力、言語能力（Speech）、言語能力（Language）、認知能力、コミュニケーション能力のリハビリ効果を検討した。また、学前の聴覚障害児の言語リハビリプロセスに影響を与える要因、利点、制約、5 つの側面のリハビリ効果を検討した。所属校のリハビリセンターの親子クラスから 3 名の学前の聴覚障害児を対象に、介入プロセスでは、まず初回評価テストを通し、3 名の対象児の 5 つの側面のデータを収集し、評価レポートに基づいて長期計画、中期計画、週間計画を立てた。その後、1 年間（40 週間）の聴覚言語法リハビリ介入トレーニングを開始し、教育計画は適宜修正された。介入プロセスでは、聴覚言語法の関連技術を用いた授業を行い、各授業終了後に簡単なテスト、3 ヶ月ごとに 1 回中期持続評価テスト、最後に最終評価テストを行った。その結果、聴覚言語法は、学前の聴覚障害児の 5 つの側面の能力の向上につながることが明らかになった。

④「聋儿言语矫治中的四声训练」の論文は、四声調の音節から 120 の音節を選択し、それぞれの声調ごとに 30 音節ずつを選んで、聴覚障害児に発音させた。異なる学習方法を用いた 3 つのクラスを対象に、各クラスから異なる聴覚障害を持つ 12 名の児童を選んで比較テストを行った。漢字ピンインの四声テストでは、四声の聴覚訓練を毎日受けているクラスは各声調の正確性が他の 2 つのクラスよりも高いことが分かった。四声の聴覚訓練をたまに受けているクラスは、常に四声の聴覚訓練を行っていないが、漢字ピンインの学習を経て、いくつかの四声の発音方法を知っている。しかし、四声の正確性はそれほど良くなかった。一方、バイリンガルクラスでは、漢字ピンインの四声の誤り率が最も高かった。その理由として、バイリンガルクラスの聴覚障害児は手話を主に学習しており、聴覚訓練は行っていない。したがって、聴覚障害児が正しい発音や声調の発声をするためには、四声のトレーニングが必要であることが考えられる。筆者は、聴覚障害児に対して四声のトレーニングを行う際に、聴覚障害児の五感を活用しながら、①選別法、②触法、③動作ヒント法、④首を振る法、⑤練習法を使用して四声のトレーニングを行う方法を用いることが必要であると提言している。

以上より、近年、中国における聴覚障害児者の研究が進んでおり、四声の発音の訓練や視覚情報を活用した発音トレーニング指導が効果的であり、アクセント知覚法は発音の正確性の向上、聴覚言語法は聴覚能力、言語能力、認知能力、コミュニケーション能力の向上につながることが示された。しかし、教育現場における声調の指導方法の研究は少ない。また、今後は上記の研究を教育現場で応用できるかの検討も必要である。

（Liu Lishuang，YUASA Tetsuya）

中国における聴覚障害幼児の音韻意識の発達的特徴に関する研究

○郭思奕　　鄭仁豪
（筑波大学人間総合科学学術院障害科学学位プログラム）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 聴覚障害幼児　音韻意識　発達的特徴

【目的】

音韻意識は読み書き習得の初期の段階で、視覚的に与えられた文字の連続を識別・解号し、文字・音対応のルールに従って個々の文字を音に変換し、一時的に保持し、それらの音を合成して語の音像を構成する行為である（原, 2001）。音韻意識は重要な基礎知識として考えられ、今後の読み書き能力も予測できる（Adams,1998）。中国における、唐・伍（2009）による、3 歳から 6 歳までの健聴幼児の音韻意識の発達的特徴を把握するために、音節意識、頭韻意識、脚韻意識、四声弁別の 4 つの項目を測れた。その結果、4 つの項目において、年齢の上昇と共に、健聴幼児の成績が向上していることが示された。それに対して、音の受容に制約がある聴覚障害幼児の語頭音の抽出と音韻分解は、健聴幼児に比べて、かなり低いレベルに留まっていることが報告されている（Ambrose, Fey, & Eisenberg, 2012）。聴覚障害幼児の発達状況については、その遅れは指摘されているものの、聴覚障害幼児における発達傾向、及び健聴幼児との発達の違いは十分かつ明確に把握されているとは言い堅い。そこで本研究では、聴覚障害幼児の音韻意識の発達的特徴について、健聴幼児との比較を通して、明らかにすることを目的とする。

【方法】

1.対象幼児

中国河北省特別支援学校附属幼稚園に在籍している聴覚障害幼児 30 名（3 歳児 10 名、4 歳児 10 名、5 歳児 10 名）と同省通常幼稚園に在籍している健聴幼児 30 名（3 歳児 10 名、4 歳児 10 名、5 歳児 10 名）である。なお、聴覚障害幼児の聴力レベルは中度難聴から重度難聴であり、他の障害は併せ持たないことを担任教師により確認した。

2.方法

本研究において、音韻意識は音節意識、頭韻意識、脚韻意識、四声弁別を用いて測る。具体的には、音節意識は、対象幼児に絵を見せながら、絵で示した単語は何個の音から構成することを回答させる（例：車は何個の音から構成するか、3 つ）。頭韻意識、脚韻意識は、対象幼児に絵を見せながら、絵で示した単語の頭韻、脚韻を回答させる（例：車の最初の音は何ですか、最後の音は何ですか。「く」、「ま」）。四声弁別の課題は提示された単語の四声と同じ四声を選択させる。音節意識、頭韻意識、脚韻意識は各 30 問、四声弁別は 12 問からなる。

3. 研究倫理

学校長、担任教員及び保護者に書面にて、本人の不利益を被らないことを説明し、本研究への同意を得た上で実施した。

【結果】

1.音韻意識の全体における聴覚障害幼児の発達的特徴

聴覚障害幼児と健聴幼児の音韻意識の得点を Table 1 に示した。音韻意識の満点は 102 点、そのうち、音節意識は 30 点、頭韻意識は 30 点、脚韻意識は 30 点、四声弁別は 12 点。聴覚障害幼児と健聴幼児における音韻意識の成績の差を検討するために、正規性の判定に基づいて Mann-Whitney 検定を行った結果、聴覚障害幼児は 3 歳、4 歳、5 歳における、健聴幼児との有意な差が認められ（全年齢で p<.01）、聴覚障害幼児の音韻意識の得点は健聴幼児に比べて有意に低かったことが示唆された。また、聴覚障害幼児の年齢間の成績の差について Kruskal Wallis 検定を行った結果、聴覚障害幼児は年齢の上昇と共に成績の向上が示された（x^2=20.46, df=2, p<.01, η^2=0.68）。また、年齢について多重比較を行った結果、聴覚障害幼児の 3 歳と 4 歳、3 歳と 5 歳、4 歳と 5 歳の間に有意差が認められた（p<.05）、聴覚障害幼児の音韻意識は 3 歳から 5 歳までは発達していく傾向が見られたことが示唆された。

2.音韻意識の 4 つの側面における聴覚障害幼児の発達的特徴

音節意識における、聴覚障害幼児 3 歳児の平均得点は 4.9 点、4 歳児の平均得点は 7 点、5 歳児の平均得点は 10.5 点。健聴幼児との差を検討するために、正規性の判定に基づいて Mann-Whitney 検定を行った結果、聴覚障害幼児は 3 歳、4 歳、5 歳のいずれの年齢において健聴幼児との有意な差が認められ、聴覚障害幼児の音韻意識の得点は健聴幼児に比べ、有意に低かった(全年齢で p<.01)。また、聴覚障害幼児の年齢間の成績の差について Kruskal Wallis 検定を行った結果、年齢の上昇と共に成績の向上が明らかにした（x^2=18.12, df=2, p<.01, η^2=0.59）。年齢について多重比較を行った結果、聴覚障害幼児は 3 歳と 4 歳、3 歳と 5 歳の間に有意差が認められたが（p<.05）、4 歳と 5 歳の間に有意な差が認められなかった（p>.05）。聴覚障害幼児は 3 歳から 4 歳までは発達していく傾向が見られたが、4 歳から 5 歳までは発達していく傾向が見られなかったことが示唆された。

Table 1　聴覚障害幼児と健聴幼児の音韻意識の比較

	聴覚障害幼児 (N=30)	健聴幼児 (N=30)	
年齢	平均 (SD)	平均 (SD)	p 値
3 歳	11.20(3.44)	57.60(6.11)	.000(p<0.05)
4 歳	19.70(4.59)	73.10(10.87)	.000(p<0.05)
5 歳	29.10(9.99)	86.60(5.96)	.000(p<0.05)

注）各項目の数字は平均得点、（ ）は SD を示す。

頭韻意識における、聴覚障害幼児 3 歳児の平均得点は 2.9 点、4 歳児の平均得点は 4.4 点、5 歳児の平均得点は 5.3 点。健聴幼児との差を検討するために、Mann-Whitney 検定を行った結果、いずれの年齢において、聴覚障害幼児は健聴幼児との有意な差が認められ、聴覚障害幼児の頭韻意識の得点は健聴幼児に比べて有意に低かった（全年齢で p<.01）。また、聴覚障害幼児の年齢間の成績の差について Kruskal Wallis 検定を行った結果、年齢の上昇と共に、成績が上がっていくことが分かった（x^2=15.41, df=2, p<.01, η^2=0.50）。年齢について多重比較を行った結果、聴覚障害幼児は 3 歳と 4 歳、3 歳と 5 歳の間に有意差が認められたが(p<.05)、4 歳と 5 歳の間に有意な差が認められなかった（p>.05）。聴覚障害幼児は 3 歳から 4 歳までは発達していく傾向が見られたが、4 歳から 5 歳までは発達していく傾向が見られなかった。

脚韻意識における、聴覚障害幼児の平均得点から見ると、3 歳児の平均得点は 1.4 点、4 歳児の平均得点は 3 点、5 歳児の平均得点は 4.3 点。健聴幼児との差を検討するために、Mann-Whitney 検定を行った結果、3 歳、4 歳、5 歳のいずれの年齢において、聴覚障害幼児は健聴幼児との有意な差が認められ、聴覚障害幼児の脚韻意識の得点は健聴幼児に比べて有意に低かった(全年齢で p<.01)。また、聴覚障害幼児の年齢間の成績の差について Kruskal Wallis 検定を行った結果、年齢の上昇と共に、成績が上がっていくことが分かった（x^2=15.41, df=2, p<.01, η^2=0.50）。年齢について多重比較を行った結果、聴覚障害幼児は 3 歳と 4 歳、3 歳と 5 歳の間に有意差が認められたが（p<.05）、4 歳と 5 歳の間に有意な差が認められなかった（p>.05）。聴覚障害幼児は 3 歳から 4 歳までは発達していく傾向が見られたが、4 歳から 5 歳までは発達していく傾向が見られなかったことが示唆された。

四声弁別における、聴覚障害幼児 3 歳児の平均得点は 2 点、4 歳児の平均得点は 5.1 点、5 歳児の平均得点は 7.4 点。健聴幼児との差を検討するために、Mann-Whitney 検定を行った。その結果、3 歳、4 歳、5 歳において、聴覚障害幼児は健聴幼児との有意な差が認められ、聴覚障害幼児の四声弁別の得点は健聴幼児に比べて有意に低かった（全年齢で p<.01）。また、聴覚障害幼児の年齢間の成績の差について Kruskal Wallis 検定を行った結果、年齢の上昇と共に、成績が上がっていくことが明らかにした（x^2=18.60, df=2, p<.01, η^2=0.62）。年齢について多重比較を行った結果、聴覚障害幼児は 3 歳と 4 歳、3 歳と 5 歳、4 歳と 5 歳の間に有意な差が認められた（p<.05）。聴覚障害幼児は年齢の上昇と共に、発達していくことが示唆された。

【考察】

本研究は中国における聴覚障害幼児の音韻意識の特徴を把握するために予備的調査を行った。その結果、聴覚障害幼児の音韻意識は健聴幼児より低いものの、年齢の上昇につれて発達している傾向が見られた。また、聴覚障害幼児は 4 歳児になっても、頭韻と脚韻が分けられない場合は見られた。渡辺（2021）による、音韻意識において単語レベルの音韻操作につまずいている者かいることが示唆された。今回の結果は先行研究の結果に裏付けられている。今後、評価の精度をあげて、より詳細な検討が必要である。

【文献】（紙面の関係上、省略）（GUO Siyi, CHUNG Inho）

聴覚障害学生が数学文章題の読解に用いる読解方略について

○大谷泰樹（茨城県立水戸聾学校）
坂口嘉菜（上越教育大学）

KEY WORDS：聴覚障害生徒，数学文章題，読解方略

Ⅰ．目的

聴覚障害生徒の数学の理解に関して，数学的概念が抽象的・形式的になるにつれて理解が困難になることや，高等部段階においてその段階の計算問題ができても小学校段階の文章題が解けない例が数多いことが先行研究で指摘されている。Kintsch・Greeno(1985)は数学文章題の解決プロセスを示し，問題理解の段階と実行（計算）の 2 つの段階からなると説明している。この問題理解の段階には国語教育での説明文読解の指導が必要であるとの指摘もあり，数学文章題の特徴に合わせた読解方略を検討し，聴覚障害生徒の方略使用状況について明らかにすることで，文章題指導の改善が図れるのではないかと考えた。そこで本研究では，小学校から高等学校までの算数・数学の学習を終えた大学生を対象とし，聴覚障害学生が数学文章題を読み解く際に使用する読解方略を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象者

聴覚障害大学生 22 名(以下，聴覚群)と健聴大学生 23 名(以下，健聴群)を対象者とした。聴覚群の平均聴力レベル(4 分法)の平均は 103.3±14.9dB であった。なお，聴覚群と健聴群の平均年齢について t 検定を用いて比較した結果，有意差は認められなかった(t(43)=1.30, p>.10)。群間の男女比についてもカイ二乗検定を用いて分析した結果，有意差は認められなかった(p>.10)。

２．手続き

数学の文章題を 9 問解き，1 問解き終えるごとに，その文章題の読解に用いた読解方略について回答してもらった。初めの 1 問は，全員が共通して同じ課題を解き，解き終えた後に「文章題を読むときに意識したこと，工夫したことをできるだけたくさん挙げてください」と教示し，自由記述形式で回答してもらった。残りの 8 問は，対象者によってランダムに出題し，1 問が終わるごとに予備調査で作成した「数学文章題の読解方略に関する質問紙」を実施し，5 件法で回答してもらった。質問紙は文章題の読解の際にどのような読解方略を用いていたのかを尋ねる内容であり，38 項目設定した。この項目は「メタ認知アンケート調査問題」(上田, 2009)と「the 19 questions」(Strassman, 1992)，「読解方略質問紙」(犬塚, 2002)の質問内容を参考に数学文章題に関係する項目を抽出し，犬塚(2002)を基本として 6 つの因子(要点把握，構造注目，意味明確化，既有知識活用，モニタリング，コントロール)から構成した。

３．分析と倫理的配慮

自由記述については KJ 法を用いて自由記述で回答した内容を質問紙の項目に当てはめて分類した。質問紙については，5 件法による回答を「全く思い浮かばない」:1 点～「よく思い浮かぶ」:5 点として数値化し，マンホイットニーの U 検定を用いて両群の評価点の比較を行った。また，聴覚群の中でも文章題の正答数を根拠に成績上位群・下位群に分け，それぞれで使用されている読解方略に違いが見られるか分析を行った。

本研究の目的及び計画は上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受け(承認番号：2019－9)，対象者に事前に説明をし，同意を得て研究を実施した。

Ⅲ．結果

１．自由記述回答から得られた回答の結果

両群ともに回答数が最も多かった因子はモニタリングであった。聴覚群では延べ 51 件の回答のうち，モニタリングに関する回答が 26 件を占め，具体的には「とりあえず知っている公式や解き方にあてはめてみようとする」が 8 件と最も多く，次に「解き方や式がどうなるか予想しながら読む」が 7 件，「求めなければならないのは何か考える」が 6 件挙げられた。

２．質問紙から得られた回答の結果

聴覚群と健聴群の比較において，全ての課題を通して聴覚群の方が有意に低かった読解方略は「大切なところはどこか考えながら読む」「具体的なイメージを思い浮かべて読む」「時々読み進むのをやめて，それまでに読んだ内容を思い出す」「意味が分からないところや難しいところをくり返し読む」であった。

また，健聴群と聴覚群ともに評価点の平均値が 4 以上であった項目は「問題の内容をまとめるために簡単な表や図を書く」「問題を理解するために，内容を図や絵にかいて読む」「求めなければならないのは何か考える」「問題を解くうえで，分かっていることは何か考える」であった。

聴覚群の成績上位群と下位群を問題分野別に比較したところ，「集合と要素」の問題分野において「速く読もうとする」などの項目で下位群の方が上位群よりも評価点が有意に高かった。また，「割合の問題」において「自分が今まで知っていることと比べながら読む(前に解いた同じような問題と比べながら読む)」などの項目で聴覚群の成績上位群の方が下位群より有意に評価点が高かった。

Ⅳ．考察

自由記述では，両群ともに知っている公式や解き方にあてはめたり，求めなければならないものは何かを考えたりしながら文章題を読んでいることが分かった。しかし，「とりあえず知っている公式や解き方にあてはめてみようとする」という項目においても，聴覚群では「公式を思い出そうとした」「濃度とか求める公式を」という記述が多かったのに対し，健聴群では「何を x と y とおくのか」「文字を置いてみた」という記述が多く，質的な違いが認められた。

質問紙の回答からは，「大切なところはどこか考えながら読む」「具体的なイメージを思い浮かべて読む」などの意味明確化や，「時々読み進むのをやめて，それまでに読んだ内容を思い出す」「意味が分からないところや難しいところをくり返し読む」などのコントロールに関する項目において，聴覚群の使用頻度が有意に低いことが明らかとなった。このことから、聴覚群は文章題の分からないところに注目する読み方、すなわち部分的なつまずきを解消しようとする方略の使用頻度が少ないと考えられた。

聴覚群の成績上位群と下位群を問題分野別に比較したところ，「集合と要素」の問題分野において，下位群は「速く読もうとする」の使用傾向点が高かったことから，読み速度を優先し，文章題の内容の理解が十分でなかった可能性が考えられた。また，上位群は「割合の問題」において既有知識を活用する読解方略を用いる可能性が考えられた。

(OHTANI Yasuki, SAKAGUCHI Kana)

重度聴覚障害幼児における絵本理解の発達的特徴に関する研究

－ひらがな習得の程度の違いによる検討－

〇三枝里江　　鄭仁豪
（筑波大学人間総合科学研究科）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS: 聴覚障害幼児　絵本理解　ひらがな習得

Ⅰ．問題の所在と目的

聴覚障害幼児は、聴覚や音声からの情報の獲得に制約があり、ことばの獲得や理解を促すために、絵本の他に文字や単語カードなどの視覚教材が多く用いられている（斎藤、2006）。一方、幼稚部でのひらがなの導入は、すべての学校で年少児から行われている（谷本・隅田・林田、2016）。しかしながら、幼稚部段階のひらがな習得と理解との特徴については検討されていない。本研究では、絵本の理解の発達的特徴を、ひらがな習得の程度の違いから、検討することを目的とする。なお、絵本の理解の程度は異なる 2 種類の絵本を読んだ後の自由再生により、またひらがな習得の程度は読字水準から測定した。

Ⅱ．方法

１．調査対象者：全国の特別支援学校（聴覚障害）７校に通う最重度（WHO の分類で 81dBHL 以上）の聴力レベルを有し、口話と手話を併用する幼児（3 歳児 5 名、4 歳児 8 名、5 歳 10 名）計 23 名を対象とした。

２．読書材とひらがな習得の評価

読書材は、事物絵本と物語絵本の構成が異なる 2 種類の絵本を用いた。幼児のひらがなの習得の評価は、秋田（1995）の読字水準を参考に、各学校の教員に聞き取りを行った。

３．分析の観点

1）ひらがな習得の評価である読字水準は、水準ごとにカウントし、その実態と年齢の上昇に伴う発達的特徴を検討した。

2）絵本の内容理解は、絵本を読んだ後の自由再生による再生率を用いた。具体的には、絵本の内容を短文形式の命題文に変えたチェックリストを用いて再生率を算出し、年齢の上昇に伴う発達的特徴を検討した。3）絵本の内容理解とひらがな習得の発達的特徴については、読字水準１～２（39 字未満）を低群、水準３（40 字以上）を高群とし、ひらがな習得の程度の違いから絵本の内容理解の発達的特徴を検討した。

４．研究倫理：筑波大学人間系研究倫理委員会の審査・承認を受けて実施した(筑 2020-194A)。

Ⅲ．結果と考察

１．読字水準の発達的特徴

読字水準を低群と高群と群分けをした結果、3 歳児は高群より低群、4 歳児は低群、高群ともに同程度、5 歳児は低群より高群が多かった。3 歳児、5 歳児において、フィッシャーの正確確率検定を行った結果、差は有意であった（$\chi 2$ (2) ＝5.00, $p<.05$）。3 歳児は高群に比べて低群、5 歳児は低群に比べて高群が有意に多かった（, $p<.05$）(Table 1)。このことからひらがなの習得の程度は、3 歳児から 5 歳児にかけて、水準が低群から高群へと変化していくことが推測された。

２．内容理解の発達的特徴

年齢ごとの再生率を Table 2 に示した。年齢の上昇に伴う発達的特徴を検討するために Kruskal-Wallis 検定を行い、Bonferroni の修正による多重比較を行った。その結果、事物絵本において差がみとめられ（H (2)＝11.4, $p<.01$）、3 歳児は 5 歳児よりも有意に低かった（$p<.01$）。物語絵本においても差がみとめられ、（H (2)＝13.0, $p<.01$）、3 歳児、4 歳児は 5 歳児よりも有意に低かった（$p<.01$）。このことから、事物絵本も物語絵本も年齢の上昇に伴い、再生率、つまり絵本の内容理解は増すことが示唆された。物語絵本では 4 歳児と 5 歳児においても有意な差がみられ、絵本の種類の違いにより、理解の進行の程度は異なることが考えられた。

Table 1　対象幼児の読字水準

読字水準	3 歳児	4 歳児	5 歳児	計
低群	4▲	4	2▼	10
高群	1▼	4	8▲	13
計	5	8	10	23

（注1）数字は件数
（注2）期待値より有意に多い（▲：p<.05）
（注3）期待値より有意に少ない（▼：p<.05）

Table 2　対象幼児の再生率

	事物絵本		物語絵本	
3 歳児	8.00(17.9)	**	0.00(00.00)	**
4 歳児	30.0(28.3)		0.70(1.97)	
5 歳児	64.0(24.6)		13.9(11.2)	

（注1）（）はSD
（注2）** $p<.01$

Table 3　読字水準の程度の違いによる再生率の検討

	群	事物絵本		物語絵本	
3 歳児	高群	0.00(00.00)		0.00(00.00)	
	低群	10.0(20.0)	†	0.00(00.00)	†
4 歳児	高群	45.0(30.0)	*	1.39(2.78)	
	低群	15.0(19.1)	†	0.00(00.00)	†
5 歳児	高群	70.0(10.7)		15.3(11.4)	
	低群	40.0(56.6)		8.35(11.8)	

（注1）（）はSD
（注2）* $p<.05$, † $p<.10$

３．読字水準の程度の違いによる検討

事物絵本では、3 歳児は高群に比して低群は再生率が高かった。4、5 歳児においては高群、低群いずれも年齢の上昇に伴い、再生率は増していた。物語絵本では、3 歳児の高群、低群、4 歳児の低群は再生がみられなかった。学年ごとに高群と低群で再生率に違いがみとめられるか Mann-Whitney の U 検定を行った結果、有意差はみられなかった。ひらがな習得の程度の違いにより、再生率に違いがみられるのかを検討するために Kruskal-Wallis 検定を行い、Bonferroni の修正による多重比較を行った。その結果、事物絵本において差がみとめられ（H (5)＝13.8, $p<.05$）、3 歳児の低群は 5 歳児の高群よりも有意に低かった（$p<.05$）。4 歳児の低群は 5 歳児の高群よりも有意に低い傾向であった（$p<.10$）。物語絵本においても差がみとめられ、（H (5)＝13.9, $p<.05$）、3 歳児の低群は 5 歳児の高群よりも有意に低い傾向であった（$p<.10$）。4 歳児の低群は 5 歳児の高群よりも有意に低い傾向であった（$p<.10$）。このことから、本研究では、聴覚障害幼児の絵本の内容理解には、ひらがな習得の影響は大きくないことが示唆された。一方で、3 歳児、4 歳児の低群は絵本が異なっても内容理解には類似した傾向が示され、今後は、言語検査等を用いた詳しい検討が必要であると考えられた。

Ⅳ．文献　（紙面の関係上、省略）

(SAIGUSA Satoe, CHUNG Inho)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 聴覚障害 2 P2F-21

昭和戦前・戦中期聾教育における生活と言語の相関論（２）

—愛知県聾学校の「生活の言語化」論—

佐々木　順二
（文教大学教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障害　言語指導　生活の言語化

１　問題の所在と本報告の目的

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

第１報では、「言語の生活化」の立場から論を展開した野中榮次（1900-没年不詳）に着目し、野中の言語指導論の意義と文脈を明らかにした。野中は、昭和６年に聾学校教員としてのキャリアを開始するが、その比較的早い段階から、子どもの生活を中心とした言語指導と、言語の形式的側面や系統性を重視した言語指導を一体的に捉えていた。野中は、昭和 12、13 年頃より読話単文主義への批判として「生活の言語化」が台頭してくるにおよび、言語の形式的側面や系統性を踏まえた指導の意義を堅守する必要から「言語の生活化」を主張した（佐々木[印刷中]）。

昭和 15（1940）年７月に群馬県前橋市で行われた日本聾唖教育会第 16 回総会並研究会では、「生活の言語化か、言語の生活化か」について熱を帯びた議論がなされた。この研究会で「生活の言語化」の立場から研究発表をしたのが愛知県聾学校であり、これに対し「言語の生活化」を主張したのが新潟県立長岡聾唖学校教諭の野中であった。第２報となる本報告は、愛知県聾学校の「生活の言語化」論の内容と文脈について分析・検討し、この時期の「生活と言語の相関論」の全体像を解明の一助とするものである。

２　方法

戦前・戦中期の聾教育関係雑誌である『聾唖教育』誌、『聾口話教育』誌、『聾唖の光』誌より、愛知県聾学校の「生活の言語化」論に関わる資料を抽出し、それらの資料を中心に読解と分析をおこなう。

３　愛知県聾学校の「生活の言語化」論の淵源

昭和 17（1942）年 10 月 21 日、愛知県聾学校にて、同校教職員 26 名が出席して、「国語指導に関する第一回座談会座談会」開催された。この座談会では、「語彙・語形の拡充と習熟を図る」という問題との関連から、「生活の言語化」「言語の生活化」ということの意味やその実際の取扱いが、学校によって、また教師によってどのように異なるのかについて意見が交わされた（愛知県聾学校,1943.2）。

教頭の松岡若義（1893-1974）は、座談会の冒頭で、昭和２～３年度にかけて、初等部予科３年、初等部本科１年の担任であった頃の自身の実践について次のように語っている。すなわち松岡は、「言語素材を予定し、具体的に懇切な体験をさせつつ授け、実地に就いて理解と発表の習熟を図」るという「今日申してゐる「言語の生活化」」に傾いていたが、「労多くして効果が少い」状況であったという。そこで、松岡は次のような言語指導を展開させていった。

> 自然な一連の生活中の事物事象について真相味の籠つた体験を積ませつつ、一々言語を与へようとした。私は「好機を捉え、好機を利用する事」に努めました。松永先生（＝松永榮重―引用者）は之を「必要な言語は必要な時に教へる」と言つて居られました。併し此の好機を捉へ好機を利用するといふだけでは偶然を待つ事になりますが実際は「好機を与へる具体的な努力」にまで進展しました。その頃も小学読本を使つてゐましたが、ずつと先の教材まで調べて必要な語彙語形を研究し所定教材を取扱ふ前に子供らしい纏つた一連の生活場面に於て、真の気持の添つた言語を授けてその拡充に努めました。（愛知県聾学校, 22）

つまり松岡は、子どもの生活の中での「真相味」のこもった体験に即して言語を授けるために、教科書で扱う言語教材の系統性を研究しつつ、その言語教材に関わる生きた体験とそれにかかわる言語でのやりとりができるような場面を提供するという実践を行った。

松岡は、昭和４年度、初等部本科２年の担任となり、子どもと「共に作業、遊戯、学習、遠足などをしては、その生活を一々文章化し、それに依つて語彙語形の拡充」を図り、それを「生活の文章化」と称するとともに、「近来実施した教育作用に「生活の言語化」の名称を付け、之に対して従来のを「言語の生活化」と称へた」と述べている。このように同校における「生活の言語化」の取扱は昭和４年頃にその淵源を見出すことができる。

４　愛知県聾学校教諭・梶田一の純性生活言語化論

同校の梶田（1941.1; 1941.3）は、野中（1940.11）「言語の生活化に就いて」への反駁を含んだ論文である。梶田によれば、言語指導は、言語素材中心教育時代（第１期）、生活素材中心教育時代（第２期）を経て、純性生活言語教育（第３期）に至る。彼によれば、第１期は注入主義的で児童の活動力を殺ぎ、第２期は聾児への「言語素材の運用」が難しくなり、「言語の生活化」が「粗雑不鮮明」になったが、そして、第３期は第１期第２期の「渾然一如の総合指導」であり、「生活の言語化即言語の生活化」による言語指導である。梶田は、「玉入」という遊戯生活を素材とした「生活進展の予定」とその生活の中で生じる「予定言語」を入れた指導事例を紹介している。

５　結び

愛知県聾学校における言語指導は、昭和２、３年頃より、言語素材から出発して、それを子どもの生活に結びつけて身に着けさせる「言語の生活化」から、子どもの真相味のある体験に根差して言語を授ける「生活の言語化」へと変化してきたが、言語素材の系統性を重視する「言語の生活化」の積極的な意義を認識していた。

（文献）

愛知県聾学校 (1943.2) 国語指導に関する第一回座談会速記録. 聾唖の光, 1(9), pp.21-36.
梶田一 (1941.1) 純性生活言語教育論（上）. 聾唖教育, 61, pp.18-23.
梶田一 (1941.3) 純性生活言語教育論（上の続）. 聾唖教育, 621, pp.16-23.
川本宇之介 (1954) ろう言語教育新講. 全国聾学校長会.
佐々木順二 (印刷中) 昭和戦前・戦中期における「言語の生活化」論の意義と文脈. 聴覚言語障害, 52(1).

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

聴覚障害児童生徒における抽象語理解に関する研究

発達段階に応じた抽象語習得の検討

○山本　晃　　鄭　仁豪
（国立特別支援教育総合研究所）　（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 聴覚障害児童生徒　抽象語　言語力

Ⅰ　目的

抽象語（abstract word）は、定義的曖昧さはあるものの、抽象概念を表す語として、具象を表す語と異なる性質を有する語として考えられている。抽象概念は、具体的対象を表さない、知覚できない、全体ではなく部分により象徴されるものといった特性が指摘されている（小学館国語大辞典､1975）。

従来から、聴覚障害児童生徒における抽象的単語の獲得の困難さや獲得抽象語数の不十分さ（吉松,1962；根本,1967）を始め、抽象語の理解や獲得の困難さ（文部科学省, 2020）については多く指摘がなされている。しかしながら、聴覚障害児童生徒の抽象語の獲得の現状や発達を科学的に追求し究明した研究は示されていない。本研究では、聴覚障害児童生徒の抽象語の獲得状況や発達的傾向を調べるために、その測定に用いる抽象語の選定とその量を検討することを目的とする。

Ⅱ　方法

1．測定用抽象語の選定

1)「新教育基本語彙」（阪本,1984）に掲載されている小学校低学年（4,300 語）､小学校高学年（5,943 語）､中学校（9,028 語）の各発達段階に学習させることが望ましい単語を､名詞・動詞・形容詞・形容動詞・副詞に分類し、難易度レベル（学年レベル）を整理するとともに､例解学習国語辞典（小学館, 2015）の学年レベルが合致するものを抽出した。

2）名詞は「日本語語彙体系」（NTT コミュニケーション科学研究所, 1997）の具体語・抽象語の区別に倣い分類した。名詞以外の品詞は、国語科の免許を保有する聴覚障害教育の研究者と、特別支援学校（聴覚障害）で国語の指導の経験がある教員 8 名に、抽象度について 5 段階で評価いただき、全員が抽象度高と評定した単語を抽象語の分類にし、抽象度が低いと評定した単語について具体語の分類に含めた。

3）予備調査による検討：国語科の免許を保有する聴覚障害教育の研究者と協議し、幼稚部～小学部 2 年生の保護者が子供の理解度を推測して評価する 45 問と、小学部 3 年生以上高等部までの児童生徒が自分で回答する 63 問を選定し、予備的調査の出題単語とした。なお、後者は 2 日間（各 20 分）に分けて実施した。

2．調査対象

調査対象は，全国の特別支援学校（聴覚障害）の中から 9 校に在籍する幼児児童の保護者と児童生徒本人（聴覚以外に障害がない児童・生徒）とした。幼稚部並びに小学部（1・2 年生）については保護者が評価を行った。

3．手続き

幼稚部から小学部 2 年生までの幼児児童の具体語・抽象語の獲得状況については、保護者が回答する 45 問と、小学部 3 年生以上の児童と中学部高等部生徒には児童生徒自身が回答する 63 問の問題を実施した。保護者が回答する問題は、45 の単語それぞれについて「知っていると思われる。」「聞いたことや文字を見たことはあると思うが、意味はよくわからないと思う。」「知らないと思う。」から選択する問題であり、「知っていると思われる」を選択した場合、理解している語彙として採点した。

Table 1　発達段階ごとの正答率（一部）

語句	難易	種類	幼	小低	小中	小高	中	高
世話	A1	抽象	37%	81%	87%	92%	100%	100%
海岸	A1	具体	0%	19%	33%	50%	73%	91%
結合	A2	抽象	0%	5%	7%	8%	53%	89%
けだかい	B1	抽象	0%	0%	0%	8%	20%	48%
いっそ	B2	抽象			7%	33%	51%	84%
節約	B3	抽象			27%	58%	89%	99%
仰々しい	C1	抽象			7%	8%	23%	34%
いやしくも	C2	抽象			7%	17%	27%	45%
保有	C3	抽象			0%	17%	49%	67%
白々しい	C4	抽象			7%	17%	41%	72%

※B2～B3、C1～C4 までは小学部中学年の以上の問題で出題

また、小学部 2 年生以上の児童生徒については 63 の単語それぞれについて「知っている。」「聞いたことはあるけれども、意味はよくわからない。」「知らない。」から 1 つ選択し、「知っている」と回答した場合、その単語が含まれる例文 3 つから正しい例文を選択し、正しい例文を選択した場合に正答とした。

4．研究倫理：国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の審査と承認を受けて実施した（2023-04）

Ⅲ　結果

Table1 に、発達段階における正答率を一部抜粋して示す。調査には、幼稚部 35 名、小学部低学年 21 名、小学部中学年 15 名、小学部高学年 12 名、中学部 75 名、高等部 82 名合計 240 名から回答を得た。63 問中、小学部中学年以上、正答率が増加し続けた単語が 45 題あった。そのうち 15題は保護者が評価した小学部2年生までで小学3年生以上の正答率を超える単語があった。

Ⅳ　考察

本研究では、今後実施を予定している「聴覚障害児の具体語・抽象語の理解に関する調査」に用いる抽象語について、測定抽象語の選定とその分量を検討することを目的とした。研究の結果、対象者への負担も考慮し、幼稚部以降の発達段階において正答率が向上する 30 問を用いて、今後の調査を実施できることが示唆された。なお、本研究での小学部の対象児童の数がやや少ないことも指摘できる。本調査までに対象者を増やし、出題単語の妥当性を引き続き検討したいと考える。

Ⅴ　文献

阪本一郎（1984）「新教育基本語彙」学芸出版.
NTT コミュニケーション科学研究所（1997）「日本語語彙体系」岩波書店.（その他の文献は紙面上、省略）
（YAMAMOTO Akira,　CHUNG Inho）

聴覚障害児の手話表出スキル向上のための指導に関する事例的研究

○岩田　吉生
（愛知教育大学特別支援教育講座）
KEY WORDS:　聴覚障害児　手話評価　手話表出

１．問題と目的

近年の聴覚障害児教育において、手話は幼稚部・小学部の７割、中学部の９割、高等部のほぼ 10 割で用いられており（小田,2006）、手話が聴覚障害児教育の現場で大きな役割を担うようになっている。その一方で、子どもの手話の評価や基準については十分に検討されていない。

本研究では聴覚障害児を対象として、手話表現の指導を行い、表現表出スキルを向上させるための指導について検討する。また、Ａの学習過程を分析し、手話表現の正誤や誤りの気づきを与えることの効果を考察することを目的とする。

２．方法

２－１．対象児と手続き

（1）対象児：聾学校小学部６年の女児Ａ

（2）指導期間：202X 年９月～（週１回・合計 10 回）

（3）手続き：週１回・約 30 分、大学施設にて指導を行った。

（4）対象児　1）家族構成　母（聴覚障害者）、Ａ

2）成育歴　指導開始当時、Ａは 12 歳２カ月だった。裸耳聴力は右耳 105dB・左耳 110dB、補聴器装用閾値は右耳 46dB・左耳 55dBd であった。発音が不明瞭で音声と手話を併用している。幼稚部から聾学校に通い、小学部６年現在は学年に準ずる教育を受けていた。手話表出スキルが低く、他の聴覚障害児やろうの教員に手話が通じないことが頻繁にあった。

3）心理検査：WISC-Ⅳ（小学部４年３月時）の全検査 IQ86（言語理解 107、知覚推理 80、ワーキングメモリ 85、処理速度 78）

（5）主訴：手話スキルを高め、他者との対話を円滑にしたい。

（6）指導内容：　課題「手話表出スキル向上の指導」を行う。

（7）倫理的配慮：Ａの保護者に研究の主旨を説明し、研究協力の合意を得た。また、個人情報保護に留意し研究を進めた。

２－２．指導および評価

毎回、自己紹介文の手話表現を PC のカメラで記録した。指導者と共に録画を視聴し、Ａの手話表現を評価した。その後、指導を行い、指導後の手話表現を再度録画してＡと共に表現を確認した。９月から 12 月にかけて 10 回の指導を行った。

また、週１回の指導過程と記録を１・５・10 回目について比較・検討した。指導開始前に録画した手話表現を分析し、誤り率と誤りの傾向を比較し、指導の有効性を検討した。

２－３．指導開始前のアセスメント

（１）手話スキルのアセスメント：　全国手話研修センター（2011）「改訂 DVD で学ぶ手話の本－全国手話検定試験５級」を参考にして作成した自己紹介文 22 文を手話で表現させ、ビデオに記録した。逐語録を作成し手話を分析した。その結果、Ａの手話の誤りが 216 語中 100 語（46.3%）みられた。

（２）手話の分析：　手話の正誤の他、誤り分析を行った。分析項目は、神田・中（1993）の音韻表記を参考に、①「手の構え」（手型・手の方向・手首の方向・両手の関係）、②「空間」（空間・身体との距離・身体部位）、③「運動」（軌跡・様態・両手の運動）、④「手話の表現」（不必要な指文字・誤った手話）について分析した。

３．結果と考察

３－１．１回目指導　アセスメント時に特に気になった点を取り上げ、「手話表現のポイント」（ゆっくり示す・初めと終わりの形や位置を意識する・手指はしっかり伸ばす・握る等）を説明し指導した。特に④「手話の表現」では誤りの割合が約 18%減少した。①「手の構え」の割合も約７%減少したが、依然として多い結果となった。多くの誤り表現は、自己流で手話の学習を進めたことが原因であると考えられた。また、手話単語の誤った動き、手指の形が曖昧な表現が多かったため、正しい手話の音韻を押さえる指導が必要であると考えた。

３－２．５回目指導　１回目指導と比べると④「手話の表現」の誤りの割合が約 18%減少した。これは繰り返し「手話表現のポイント」をＡが理解したからであると考える。一方、①「手の構え」の誤りの割合は約５%減少と微減であり、指の伸ばし方や手の向きが未だ曖昧であった。Ａにただ課題をこなすことではなく、手話を表現する時に注意するポイントを意識して、落ち着いて手話を表現するように促した。

３－３．10 回目指導　５回目指導と比べると①「手の構え」の誤りの割合が約 24%と大きく減少した。また、②「空間」③「運動」④「手話の表現」の誤りの割合についても低くなり、他者にとって見やすい手話になったことがわかる。

３－４．全体を通しての考察

アセスメント時と第１・５・10 回目指導の誤りの割合の結果は、以下の表の通りとなった。①「手の構え」と④「手話の表現」の誤りの割合が大きく減少した。

表．手話表出の音韻別の誤り数（割合）

指導回	アセスメント時（216）	第１回（56）	第５回（29）	第 10 回（39）
①「手の構え」の割合（誤り数）	*46.3%（100）*	*39.2%（12）*	*34.5%（10）*	*10.3%（４）*
②「空間」の割合（誤り数）	19.0%（41）	21.4%（12）	13.6%（４）	０%（０）
③「運動」の割合（誤り数）	10.2%（22）	21.4%（12）	17.2%（５）	10.3%（４）
④「手話の表現」の割合(誤り数)	*43.1%（93）*	*25.0%（14）*	*6.9%（２）*	*7.5%（３）*

４．今後の課題

Ａは手指の屈曲・伸展が苦手な特性があるため、自己の手話の修正する力を向上するよう、継続的な支援が必要である。

現在の聾学校では自立活動やその他の授業・生活で聴覚障害児にわかりやすい手話表出を促す指導を行う機会が少ない。新学習指導要領にて「主体的で対話的で深い学び」が述べられているが、聴覚障害児同士が相手に伝わる手話で討論できないと、対話が成立しない。そのため、今後の聾学校にて、①聴覚障害児の手話表出スキルの評価項目を整理し、②定期的に手話評価と指導を行い、③手話の自己評価と修正力が身に付くように指導を行うことが望まれる。

引用文献

小田侯朗（2006）聾学校における手話の活用をめぐって．国立特殊支援教育総合研究所（編），聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究－教職員の手話活用能力の向上とこれを用いた指導のあり方の検討－．課題別研究報告書(平成 16～17 年度)．国立特殊支援教育総合研究所，１－13.

神田和幸・中博一（1993）日本手話の音韻表記法，手話学研究，12，31-39，日本手話学会.

全国手話研修センター(2011)改訂 DVD で学ぶ手話の本-全国手話検定試験５級,中央法規.

（IWATA Yoshinari）

知的障害児・者における特別支援学校高等部卒業前後の友人関係の変化に関する研究

○佐々木健太郎（尚絅学院大学）　平野幹雄（東北学院大学）　野口和人（東北大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS:知的障害　友人関係の変化　就労への移行期

１．問題と目的

友人関係は、障害の有無に関わらず、ライフステージの移行とともに変化する。特に、学校を卒業し就職する際には、生活環境の変化に伴い友人関係も大きく変化する。

こうした変化は、特別支援学校高等部(以下、高等部と記す)に在籍する知的障害児にも生じうる。実際のところ、高等部に在籍する知的障害児において、友人の人数の少なさ(Heiman, 2000)、校外での交流頻度の低さ(小野川ら, 2021)等が課題となっている。他方、高等部卒業後の知的障害者においても、友人との交流の少なさ(栗林ら, 2018)が報告され、高等部卒業前後の双方において友人関係に関する課題が生じている。これらの課題を解決するためには、高等部で生じた課題が卒業後も継続しているのか、あるいは別の課題なのか、卒業前後における課題の関連の有無を把握する必要がある。そのためには、卒業前後の友人関係の変化を経時的に検討していく必要がある。同時に、知的障害児・者が友人との交流をどのように捉えていたかといった友人関係に関する意識を把握することも重要であろう。

本研究では、知的障害児における高等部在学中から卒業後までの友人関係の変化、友人関係に関する意識が変化したきっかけについて事例的に検討することを目的とする。

２．方法

対象：自閉症を併せ有する知的障害者 A さん　中学部より特別支援学校に入学した。他の支援学校で実施されているソフトボール部に高等部１年より参加していた。

知的障害者 B さん及びその保護者　小中学校では、特別支援学級に在籍し、高等部より特別支援学校に入学した。

手続き：A さんに関しては、在学中から就業後にわたり合計 6 回の聞き取りを行った。B さんとその保護者に対しては、1 回の聞き取りを行った。主な内容は、高等部入学前、入学後、卒業後(B さんに関しては高等部３年生時)における友人関係の実態及び友人との交流に対する捉え方であった。研究の実施にあたっては、本人及び保護者に研究の主旨・内容を説明し、口頭にて同意を得た。

分析：友人関係の実態に関して、高等部内外の友人関係に関するものを分類し(B さんにおいては、高等部内のみ)、時系列に整理した。その後、友人との交流に対する意識が変化したきっかけを抽出した。

３．結果

(1)対象者によって語られた友人関係の変化

A さんにおいては、高等部外の友人関係(主にソフトボール部の友人関係)と比較して、高等部の友人関係をより好意的なものと捉えていた。「ソフトの人たちより学校の友だちの方が関係ができている」と述べていた。高等部１年の後期から、高等部の友人と学校外でも交流を希望するようになった。高等部の友人関係に対する好意的な捉えは、卒業後も続いていた。他方、高等部外の友人関係に関しては、「苦手な先輩や先輩の保護者がいる」と述べていた。

B さんにおいては、高等部入学前、対等な関係を築ける友人がいなかった。高等部入学前の友人関係に関して、B さんは、「友達と話す時間もあまりなかった」と述べていた。保護者は、「お話しできる友達という感じでは、いなかったですね」と述べた。高等部 2 年以降、友人と離れたくないが故に、学校を卒業したくないと考えていた。B さんは「(卒業したら)あんま会わないような気がして、会えない時間が多くなる」と述べていた。高等部 3 年の夏休み以降、高等部の友人関係は、卒業後も続くものと捉えるようになった。B さんは「会えなくても友達は友達」とも述べていた。

(2)友人関係に関する意識が変化したきっかけ

A さんは、高等部１年の時にソフトボール部の練習帰りに部員との食事等を経験した。この経験の前後に、高等部の友人とも同様の関係を持ちたいと考えるようになった。「ソフトボールの方々のコミュニケーションを見て、こんな風にできないかなあと思って」、「そういった普通の経験がないから。寄り道して帰るって誘う先輩もいないから。そういうことが習慣としてない」と述べていた。その後、A さんは放課後等に高等部の友人と交流するようになった。

B さんは校外余暇支援活動において卒業生と交流した後、高等部卒業後の友人との交流に対する関心が芽生え、卒業後も友人関係が続くものと捉えるようになった。B さんは、「キャンプとかそういう行事(校外余暇支援活動)に行けば、N 君(同級生)も最近来てるんで」と述べた。保護者は、「大人のささけん(余暇支援活動後の卒業生の夕食会)というのに最近特に興味があるようで、卒業した以降の、すごいやっぱり口に出して言いますね。友達同士でどこかに行くということがまずない。そこに目覚めた」とも言及していた。

４．考察

本研究の結果において対象者に共通する点は次の 2 点であった。つまり、高等部の友人関係をより好意的なものと捉えていたこと、学校とは異なる場や友人との交流経験の前後に、友人関係に関する意識に変化が生じたことであった。この変化とは、校外や卒業後における高等部の友人との交流を希望するようになったことであった。一方、A さんにおいてのみ、友人関係に関する意識の変化の前後に、高等部の友人と校外でも交流するようになった。

友人関係に関する意識の変化には、学校内で設定された場とは異なるインフォーマルな場における友人との交流経験が大きく関与していると考えられた。この背景には、高等部入学前における交流経験の乏しさや高等部の教育環境の制約(部活動の有無等)も関連していると考えられた。ただし、友人関係に関する意識の変化に伴い、学校外での友人との交流に発展したのは A さんのみであり、公共交通機関の利用の可否などの適応機能の制約の程度が、そうした交流の発展と関連している可能性が考えられた。

今後、知的障害児における友人関係に関する意識と、インフォーマルな場における友人との交流の有無との関連について、就学歴や教育環境、適応機能の実態を踏まえて検討していく必要がある。なお、対象者において、高等部の友人関係をより好意的なものと捉えていたことは、友人関係に対する認識の特徴の一つである近接性(Matheson, et al., 2007)に基づくものであると考えられた。高等部に在学する知的障害児が、そもそも友人というものをどのように認識しているのかも併せて検討していく必要がある。

(SASAKI Kentaro, HIRANO Mikio, & NOGUCHI Kazuhito)

知的障害教育課程（国語科）の実施状況と課題について

－知的障害特別支援学校への国語科の実施状況調査の結果から－

北　翔平
（金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　教育課程　教科学習

1　目的

現行の特別支援学校学習指導要領が施行されて 3 年が経ち、学習指導要領改訂の基本的な考え方が学校現場においても浸透しつつある。そして、教育課程の編成・実施の主体である各学校においては、学習指導要領の「基準性」を踏まえつつ、創意工夫を加えて、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学校、地域の実態に即した教育課程を編成・実施することが求められている。

金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校においても、文部科学省研究開発学校の指定を受け、自立と社会参加のための国語力(国語で理解し表現する資質・能力)の育成に取り組んでおり、知的障害者である児童生徒にとって最適な教育課程の検討と具体的方策の探究を行っている。その一環として、各校がどのような創意工夫を加えて教育課程を編成・実施しているかを調査し、その結果を参考に本校の研究の充実に取り組むことにした。

ここでは教育課程の多様性について把握するとともに、教育課程に係る現状や課題について整理する。

2　方法

(1)　調査対象・期間

文部科学省学校が公表している学校コード一覧において、学校種が「E1 養護」に区分されている 981 校(本校・分校)を対象に 2023 年 2 月 20 日から約 1 か月の調査を行った。

(2)　調査内容

質問項目は、「①時間割上の「国語科」の有無。」「①-2 授業時数は週当たり何時間か。」「②年間指導計画を立てる際に工夫していることは何か」「②-2 何年間ですべての内容を取り上げているか」「③(言語領域別に)学部在籍期間中で学習指導要領の「内容」をどのくらい取り上げているか」「④(検定本・著作本・一般図書について)教科書としての採択の有無」「⑤実際の授業での教科書の使用状況」「⑥評価で用いている評価方法について」の合計 6 項目とした。

(3)　回答方法及び回収方法

①は選択肢(3 択)、②は選択肢(3 択)に「その他」の記述式を加えた複数選択式、③は 4 段階尺度による選択式、④は選択肢(2 択)に加え、一般図書については記述式を加えた回答、⑤は選択肢(4 択)、⑤は選択肢(4 択)に加え「その他」の記述式を加えた複数選択式とした。

回答は調査用紙に記入のうえ郵送、もしくは調査用紙に記載された QR コードを読み込み Web による回答を求めた。

(4)　倫理的配慮

調査依頼書及び調査用紙において、本調査の趣旨を説明するとともに、①調査への参加は任意で不参加の場合でも不利益が生じないこと、②個人情報の取扱いを厳正に行うこと、③調査に参加した学校を特定できるような情報公開を行わないことの説明を行い、同意する場合にのみ回答するよう求めた。

3　結果

(1)　回収率

全国 276 校から回答を得られ、回収率は 28.1%だった。

(2)　結果

回答結果は質問項目ごとに無回答を除外した上で集計・分析を行った。なお、ここでは小学部・中学部・高等部をそれぞれ小・中・高と略して記す。

①時間割上に国語を設定している学校は小 81.6%、中 89.0%、高 89.1%だった。また、配当時数の平均は小 2.3 時間、中 2.1 時間、高 1.8 時間だった。

②年間指導計画を作成するにあたっての工夫として、全学部で「軸となる言語領域を設定し、重点的に取り上げている」割合が最も高く、小 35.0%、中 38.5%、高 35.5%だった。また、学部が上がるにつれて「教科別の指導『国語』ですべての内容を取り上げている」割合が増加していた。すべての内容を取り上げるために、児童生徒の在籍期間のすべてを使って計画を立てている学校は小 78.9%、中 87.5%、高 82.6%だった。

③言語領域別の内容の取り上げについては、すべて・概ね取り上げているとの回答割合が「聞くこと・話すこと」で小 58.4%、中 59.6%、高 60.2%と最も高かった。一方、「書くこと」で小 54.1%、「読むこと」で中 55.8%、高 52.3%%と相対的に低くなっていた。知識・技能については全学部で 58.0%前後だった。

④教科書を採択していると回答した学校は小・中がほぼ 100%だったのに対して、高は 63.0%だった。そして、小は附則 9 条本を採択している学校は 86.4%で最も多く、次いで著作本を採択している学校が 65.3%であった。中は附則 9 条本を採択している学校は 92.3%で最も多く、次いで著作本を採択している学校が 75.6%だった。高は附則 9 条本を採択している学校が 58.4%で、検定本・著作本を大きく上回っており、また他学部と比べ特定の図書に採択が集中していた。

⑤教科書の活用状況については全学部で「特定の学習で児童生徒・教師が活用している」と回答した学校の割合が最も高かった。しかし、高については「活用していない」と回答した学校の割合が他学部よりも高く、その割合は 29.8%だった。

⑥評価方法については、行動観察による評価は全学部でほぼ行われていた。筆記試験と成果物による評価については学部が上がるにつれて割合が増加していた。

4　考察

今回の調査では、内容を精選して指導計画を作成していることや、実際の指導ではすべての内容を取り上げきれていないこと、教科書の活用が部分的なものにとどまっていることが明らかになった。このことは、指導内容と日常・職業生活との関わりを踏まえ、教師が優先順位をつけて指導内容を計画し、実際の指導を行っていることを示唆している。また、「児童生徒の実態に応じて」との記述が多く見られたことからも推察される。一方、優先順位をつけて指導した結果が、資質・能力ベースでの指導が十分に行われていない要因の一つになっている可能性がある。

知的障害がある児童生徒の国語教育の充実を図るため、資質・能力ベースでの年間指導計画の作成や教材の選定、指導と評価の充実・改善が課題であり、解決の一助となる具体的な取り組みを示していく必要がある。

(KITA Shohei)

就労に生かせる「強み」とは何か

－特別支援学校（知的障害）高等部における進路指導の実践から－

〇河村佐和子　　船橋　篤彦
（山口県立田布施総合支援学校）　（広島大学学術院）

KEY WORDS：　就労支援　知的・発達障害　ストレングス

【目的】

特別支援学校（知的障害）高等部では、産業現場等における実習（以下、現場実習）や作業学習、職業に関する科目の学習等、卒業後の就労に向けた様々な取組を行っている。河村・船橋（2023）では、就労移行支援事業所を事例とし、ストレングス視点に基づき強みを見出し就労につなげる方法として、スキルの習得、情報収集、振り返り、リフレーミング、対話の５点を繰り返す方法を明らかにしている。本研究では、それらの方法を学校現場に援用し実践した結果をもとに、就労に生かせる強みとは何かを考察することを目的とした。

【方法】

１．対象生徒　A特別支援学校高等部３年生６名

２．実践期間　20XX年４月～20XX年３月の１年間

３．実践内容　①スキルの習得：作業学習、各種検定・障害者技能競技大会に向けた練習、その他の授業の中でスキルの向上を図る。②情報収集：定期現場実習（年３回、各２週間）及び不定期の臨時現場実習（年１～３回、各２週間）での巡回指導及び反省会における事業所の講評を記録する。また、事業所から実習評価表をもらう。③振り返り：現場実習の事前・事後指導において個人面談を行うとともに、日々の学校生活を振り返る面談を行う。④リフレーミング：自立活動の時間の中で、行動や性格をリフレーミングする活動を行う。⑤対話：強みと捉えられるかどうか、進路指導担当者・担任で話し合い、本人とも話し合う。以上の①～⑤を繰り返し、自立活動の時間の中で、一人ひとりが「強み記入シート」に強みを記入・整理し、最終的に「強み一覧表」を作成した。

４．倫理的配慮　発表にあたり、学校長の許可を得た上で、保護者に対し、発表内容や目的、個人情報の保護等について、文書および口頭で説明し、署名による同意を得た。また、生徒に対し、同様の内容を平易な日本語表現に改め、口頭で説明し、同意を得た。

【結果】

就労に生かせるという観点から、Rapp and Goscha(2012)の強みの分類に沿って、【性格・人柄】【能力・スキル】【関心・熱望】【環境】の４点に関わる強みが整理された。就労に生かせると捉えられた強みの数を表１に示した。

表１　見出された強みの数

生徒	職種（一般就労）	強みの分類			
		性格 人柄	能力 スキル	関心 熱望	環境
A	製造業	4	4	2	4
B	製造業	7	5	4	4
C	清掃業	4	7	3	5
D	軽作業	10	4	2	5
E	軽作業	5	6	3	4
F	軽作業	5	5	2	5

見出された強みの例として、「明るい」「真面目」といった【性格・人柄】、「指示理解が早い」「手先が器用」といった【才能・スキル】、「就労意欲が高い」「趣味をもっている」といった【関心・熱望】、「家庭の支援がある」「相談できる支援機関がある」といった【環境】が挙げられた。現場実習の巡回指導や反省会の記録より、事業所によって重宝される強みは異なるが、他の社員と同じ作業を行う現場では、一人で問題なく作業ができるという【才能・スキル】が高く評価される傾向が強かった。一方、大企業が障害者を集めてチームを作り、切り出した軽作業に従事させる現場では、【性格・人柄】が重視される傾向が強かった。特に、ユーモアがあり、場の雰囲気を和ませる性格の生徒は、そうした「チーム就労」の現場で高い評価を得た。また、「挨拶ができる」というスキルは、現場の多くで当然のこととして受け止められていたが、特に気持ちのよい挨拶ができるケースでは、現場での評価が高く、強みとして捉えられた。

【考察】

実践を通して、就労に生かされるのは強みの数ではなく、現場で求められる強みの質であることが明らかになった。就労したいという生徒の希望を叶えるために重要なことは、入学早期から生徒の様々な強みを見出し、伸ばしていく実践と、事業所のアセスメントを行い、事業所とのマッチングを適切に進めていく実践であると考えられる。職種によって似たような傾向はあるが、人事担当者の意向や現場の雰囲気によっても、求められる強みは異なってくる。生徒の特性だけでなく事業所の特性も把握し、事業所との強固な信頼関係を築いている進路指導担当者の存在は不可欠である。そのような進路指導担当者と担任が密に連携をとり、本人、保護者とも対話を重ね、強みが生かされる就労先を検討していく必要があるだろう。また、本研究で対象となった生徒は全員が自信をつけ、主体的に進路決定をすることができた。「就労意欲が高い」という強みを育てる方法は未だ明らかではないが、強みを認識し、自己理解を深めることが自信につながり、延いては就労定着に生かされることが期待される。

（文献）

河村佐和子・船橋篤彦（2023）発達障害のある人に対する就労移行支援に関する事例的考察－A事業所におけるエスノグラフィーに基づく分析．広島大学大学院人間社会科学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，21, 29-38.

Rapp, C. A. & Goscha, R. J.（2012）The strengths model: A recovery-oriented approach to mental health services, Third edition. Oxford University Press, New York. 田中英樹監訳（2014）ストレングスモデル［第３版］－リカバリー志向の精神保健福祉サービス．金剛出版.

（KAWAMURA Sawako，FUNABASHI Atsuhiko）

自閉症スペクトラムのある中学生への手洗い指導

課題分析手続きによる指導
佐治信一郎
（東京都立羽村特別支援学校）
KEY WORDS：自閉症スペクトラム，身辺自立

1.問題の所在と目的

DSM-5 によると、知的能力障害は学力・社会性・生活自立の各領域での適応の低さから判断される(APA,2013)。また、自閉症者は日常生活技能について、非自閉症児者に比べて初期のスキルレベルが低く、習得に困難があるという報告もある(Smith, Maenner, & Seltzer, 2012)。特にその中でも 手洗いは種々の感染症対策の基本とされるが、手洗い行動は行動の前後での状況の変化が分かりづらく、習得に困難が生じやすいと考えられる。また、昨今の COVID-19 流行下では、知的障害者において、重症化リスクが高い可能性が示唆されている(Clift et al, 2020)。

本研究では、課題分析を行った手洗い行動の指導の有効性について検討を行う。

2.方法

(1)参加者:特別支援学校に在籍する中学生 3 年生の自閉症児 1 名であった(CA14:11,MA2:5,IQ16)。有意味の発語はなく、普段の関わりの多くが喃語様の発声やクレーンによる要求が主であった。手洗いに関しては、家庭では本児の後ろから母がフルプロンプトの状態で行っており、学校での介入開始時には、自分から手洗いをしようとする姿が見られるものの指先を濡らすだけであったり、石鹸を指先につけて流すだけであったりと不完全の様子が見られていた。

(2)実施時期・場所:20XX 年 10 月～20XX +1 年 2 月まで、在籍する特別支援学校のトイレ及び教室の手洗い場で行った。

(3)標的行動:手洗いに関する一連の行動を①水道まで移動する②手首まで濡らす③石鹸を手に取る④掌全体に石鹸を拡げる⑤水で石鹸を洗い流す⑥ハンカチで手を拭くという 6 つの行動に分け、それらの一連の行動を完了することとした。1 日 4 回～6 回程度観察機会があるため、各行動について行動が生起した回数/観察機会を各行動の生起率とした。

(5)倫理的配慮:本発表に先立ち,保護者に口頭と文書で説明し，同意を得た。

3.結果

ベースライン:排泄後と給食前の手洗い場面について、筆者が 5 日間観察した。

介入①:手洗い場面で各行動について、筆者が 34 日間介入を行った。介入では①行動の達成基準を前の行動が完了してから 5 秒以内に次の行動を開始しすることを目標とし、②行動が自発されなかったり、不完全であったりした場合には指差しでプロンプトを行うこととした。

結果①:①～⑥全ての行動について概ね 5 日程度で、生起頻度の上昇が見られたが、⑥の拭く行動については安定しなかった。⑥の行動が定着しなかった理由として、石鹸を洗い流した後 5 秒という時間を置くことで、行動連鎖が成立しなかったものと考えられた。

介入②:⑥拭く行動については、⑤の行動の完了後 3 秒以内に自発することを目標とし、①～⑥の行動や手続きについては介入①と同様の条件で 19 日間行った。

結果②:介入②において、⑤完了から⑥開始までの時間を短くしたものの⑥の行動については介入①と同程度の生起頻度が観察された。

維持プローブ:手洗い場面において、介入①②と同様の状況で、介入を行わずに観察し記録を行なった。

維持プローブ段階においても①～⑥の行動について概ね介入②と同様の水準で観察された。

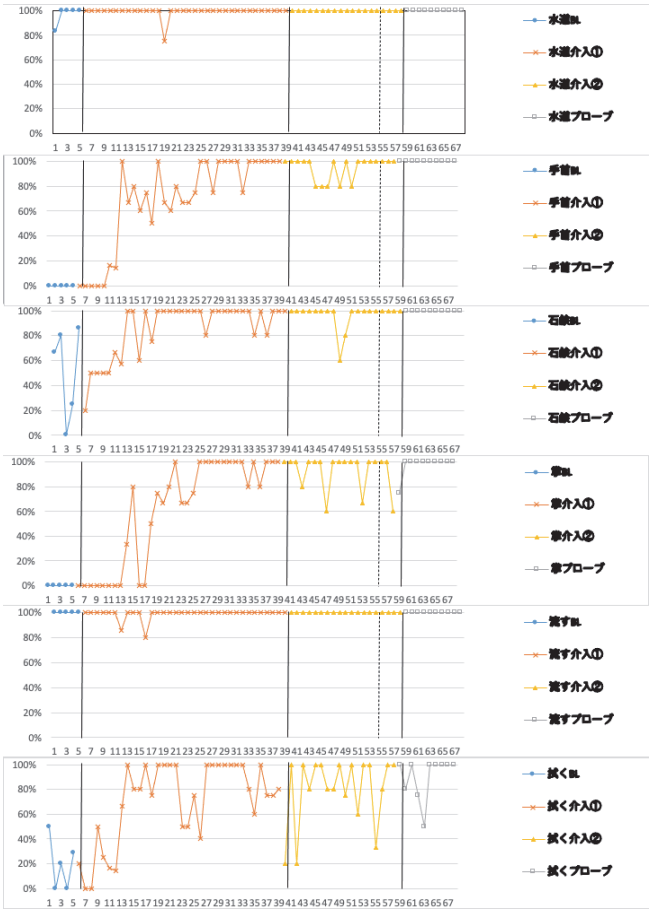


図　手洗いに関する各行動の生起率

4.考察

手洗い行動は指導開始直後に明確な変化が見られなかったが、5 日後程度から急激な上昇が見られた。このことは先行子操作を伴わなかったため、行動形成に時間がかかったためと考えられる。また、それぞれの行動において維持プローブにおいても指導効果が維持されたことから、課題分析を行うことで手洗い行動においても行動連鎖を形成できる可能性が一定程度示されたと考えられる。

①～⑤の行動と比較して⑥の手を拭く行動は安定しづらかった。このことは①～⑤の行動で行動連鎖が成立してしまい⑥の行動までを含めた行動連鎖が成立しなかったためと考えられる。今後、⑥の行動までを含めた行動連鎖を成立させるために、⑥の行動の潜時をより短くする、先行子操作を導入する等の指導法略を検討する必要性が示された。

(SAJI Shinichiro)

日常生活がダンスになる

—マカトンサインを使ったダンスの振付・指導方法—

藤島　美乃里
（旭出学園(特別支援学校)）

KEY WORDS:　知的発達　運動　ダンス指導

【目的】

近年、ダンスが体育に取り入れられるようになり、教員がダンスの作品構成に悩んでいるという声を聞く。筆者は、「ダンスはだれでも創れるもの・できるものにしたい」また、「重度、軽度に限らず障がいを持っている生徒全員が“できた”と達成感を味わえる振付を考えたい」と強く思った。本校では、常日頃、手や腕の動きからなるマカトンサイン（以下、サイン）を使い、言葉の理解や表出を促している。そこで本校中学部の生徒を対象に日常的に使用しているサインの動作を取り入れてダンスの振付をした。ここでは、その取り組みについて報告する。

【方法】

１．対象生徒

本校中学部生徒 17 名（1 年生 4 名、2 年生 6 名、3 年生 7 名）

２．指導期間　20XX 年４月～20XX 年 10 月

３．マカトンサインを使ったダンスの振付・指導方法

指導頻度は、週に１度『朝の運動』として取り組んだ。１度の運動時間は３０分程度。１曲のダンス作品を完成させる練習期間は４～５ヶ月を要す。曲はテンポの良い曲を使用した。進行役の教員（以下、MT）１名と生徒の動きを支援するサブティーチャー（以下、ST）５名の教員とともに授業を進めた。本校の生徒に振付をするにあたり、以下、２つに取り組んだ。

（１）マカトンサインを使って振付を考える

本校においてサインの使用頻度は、ホームルームや授業中などで教員が話す際に発話と共にサインを出したり、生徒自身が話したりする際に使用する。また、休み時間内等の生徒と教員間の会話にもサインを使用する為、かなりの頻度でサインを使っている。そこで毎日使用するサインを発展させ、振付にしたら親しみやすいダンスになるのではないかと考えた。歌詞の意味に即したサインではなく、生徒が普段良く使うサインで尚且つ、フォルムや動きが発展できそうなサイン（朝、夜、火曜日、木曜日、体育、掃除、見るなど）を選び、そのサインを使って振りを創っていく。そうすることで生徒も「見たことがある動き」になり、親しみやすいのではと考え、作品創りを進めた。例えば、「きれい」というサインは（図１）のように示す。これは「そうじ」という意味でも使用できる。振付に発展させたいときは、①いつも座って出しているサインを立ってやってみる②足の動きを１つ加えてみる③歩きながらサインを出してみるなどを試してみることで振付の一部になると仮定した。さらに、振付全てにサインを使うのではなく、サインを使わない振付（ジャンプや歩く、走るなど）も取り入れ、この２つを組み合わせて創作した。

（２）生徒に動きを伝えていく

（１）で述べた振付を創作後、生徒に動きを伝えていく。本時の授業内でどんな動きを練習するのか、目で見て分かる視覚教材（図２）を用いた。視覚教材に加え、一つひとつの振付に名前を付けた（例：（１）の「きれい」のサインを使った動きは『そうじ』など）。具体的な名称を伝えることで、曲と合わせて踊った際、「そうじ」と筆者が言った言葉を聞いて動きと言葉が結びつき、即座に（図１）の動きが出てくるのではないかと考え、取り組んだ。







(図１)きれいのサイン　(図２)視覚教材　(図３)木のサイン

【倫理的配慮】

この研究において、個人名が第三者に特定されることがないことを説明し、学校長の承認を得た。

【結果】

サインを発展させて振付を創ったことで 17 名全員が一緒にできる動きを導き出すことができた。しかし、初めて振付を見た生徒、教員は「サインを使っている」という認識はなく、ダンスの「振付」として見ていた様子だった。ST として支援していた教員には、MT から振付の解説を聞いた時にサインを使っていたのだと分かったとのことで、分かった後は、日常生活で使っているサインだからこそ、生徒の支援が円滑にでき、言葉掛けがしやすくなったという声を聞いた。生徒の動きに関しては、模倣が苦手な生徒でもサインを使ったことで手振りの模倣は２回程度の授業でできた。しかし、その動きに足の動きが付くと足の動き（例えば掃除の動き（図２）では手を前に出したときに足も一緒に前に出す）に影響され、バランスが取れなくなり手の形が崩れてしまったり、曲に合わせることで手と足の動きがバラバラになってしまったり、サインを使ったとしても足の動きで躓く生徒が見られた。また、（１）で述べたようにサインであれば何を使用しても良いというわけではなかった。フォルムや動きが面白いと思い、振付に使用した木曜日のサイン（「木」というサインは（図３）のように示す。これは「木曜日」という意味でも使用できる）は、動きの言語化がしにくく、手の甲はどっち向きなのか、上に重ねる肘の場所はどこなのかなど、細かい調整が必要となるため、動きの発展は難しかった。

【考察】

サインを使った振付や日常から引き出される親しみやすい動きで振りを創ることで、ダンスを教えるハードルが下がり、生徒も動きが覚えやすくなったと思われる。ただ、一部のサイン、例えば木曜日の動きについてはサインの動きが生徒に説明しづらく、生徒の視線を MT に向かせる方法にとどまっているに過ぎないと思われた。さらに、木曜日のサインは、左右の手の動きがそれぞれ違うサインであるため、模倣そのものの難しさもあると考えられた。

「サインを使うと親しみやすい動きになる」とこの取り組みを通して考えられたが、ダンス作品を創作するうえでどのようなサインがダンスに取り入れやすいのかは、今後の課題にしたい。

（文献）

日本マカトン協会『日本版　マカトン・サイン　核語彙』

(FUJISHIMA Minori)

知的障害教育におけるエージェンシーを育む授業づくり

～生徒一人一人が「個性」と向き合う「私ノート」の実践～

○松見　和樹　　古江　陽子　　山﨑　慶太郎　　武富　博文
（千葉県立特別支援学校流山高等学園）　　（神戸親和大学教育学部）

KEY WORDS：エージェンシー　自己理解　協働的な学び

1．研究概要

千葉県立特別支援学校流山高等学園は，高等部単独の専門学科を置く特別支援学校である。令和３年度より文部科学省研究開発学校として，これからの変化が激しい社会において大切な力・状態であるエージェンシーの発揮に必要な資質・能力の育成を目指す領域「私の時間」を新設し，カリキュラム開発を行なっている。本ポスター発表では，新領域「私の時間」の小単元「私ノート」（以下，「私ノート」）の実践と，学習の効果を，アンケート結果を基に報告する。

1）「私ノート」のねらい

卒業間近の 3 年生の生徒がエージェンシーの発揮に必要な資質・能力を育成できるよう，自らの良さや可能性を再認識し，卒業後も周囲と関わり，持てる力を十分に発揮しながら自立し社会参加しようとする意欲の高まりをねらった。

2）「私ノート」の内容

チェックシートによってこれまでの自身を総括しながら，自分の個性を見つめたり，困難を予想しその対応策や支援者への伝え方を考えたりする学習を行った。さらに，社会を構成する全ての人は多様な特徴やニーズを持っていることを改めて知り，自分への向き合い方に安心感や自信をもつことができるよう，仲間や教員との対話を行う場面を設定した。

自分を総括してまとめるワークシートが「私ノート」という名称であり，本授業のシンボル的な教材のため授業名にした。

3）研究倫理

研究開発の趣旨と目的は，生徒及び保護者に対して説明を行ない，アンケート調査の結果等は個人名が特定されないよう，情報処理を確実に行う旨を説明している。

2．研究方法

1）調査対象

「私ノート」の学習を行った本校３年生（当時）の生徒

2）調査目的

生徒の学習効果を把握し，授業の改善に活かすため。

3）調査内容

アンケート項目は，「①チェックシートの感想，②意見交換の感想，③私ノートの感想，④個性についての考え，⑤所属コース，⑥氏名」の６項目とした。

4）回答・回収方法・回収率

回答は①～③⑤⑥は自由記述，④は２件法と自由記述により回答を求めた。調査は，授業内で Google forms を活用して，2022 年 12 月の１カ月で実施した。回収率は，72.5%(n=66/91)であった。

3．研究結果

1）研究結果

（ｉ）学習後の生徒の感想のテキストマイニング

私ノートの学習後の感想（質問③）を KH-Coder を活用しテキストマイニングによる分析を行った（図１）。一番出現した単語は「自分」「思う」であった。これは「自分を思う（見つめる）」という「私ノート」の中心活動が表出されたものである。さらに「思う」の共起関係を見ると，「アドバイス」「頑張る」「友達」「貰う」，「伝える」「悩み」，「意見」「仲間」「聞く」などが挙げられていた。

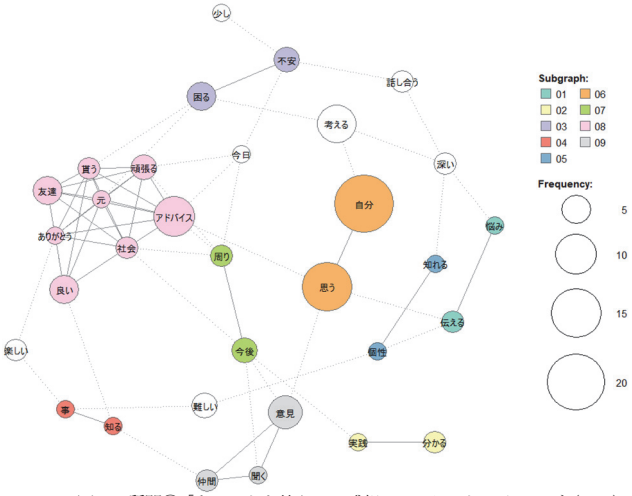


図１　質問③「私ノートを終えての感想」のテキストマイニング（n=66）

（ⅱ）学習後の周囲との関わり方についての意識調査

表１　質問④「自分の個性について，卒業後に関わっていく人たちへ伝えていきたいと思ったか」（n=66）

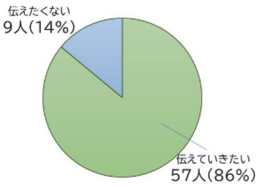


表１より，57 人（86%）の生徒が，「自分の個性を卒業後に関わっていく人たちへ伝えていきたい」，９人（14%）の生徒が「伝えていきたくない」と回答した。さらに「伝えていきたくない」と回答した生徒へ「なぜ伝えたくないと思ったか」と理由を自由記述で求めたところ，「自分で解決したい」「自分で努力したい」「個人情報が知られるから」と回答した。

2）考察

1）研究結果より，「私ノート」の学習を行なった生徒は，（ｉ）では「今後の生活への意欲の高まりにつながること」，（ⅱ）では「卒業後も周囲の人たちと自分の個性を活かして，主体的に関わろうとすること」の傾向が見られた。これらは「私ノート」の「これまでを総括する個性と向き合う学び」と「仲間や教員との協働的な学び」が，より自己理解を促し，卒業後も自分の持てる力を十分に発揮し周囲と関わろうとする意欲の高まりにつながったのではないかと考えた。すなわち，こうした意識の変化は，エージェンシーの発揮に必要な資質・能力の育成を期待できるものであり，「私ノート」のような授業を行うことで，知的障害のある生徒にもエージェンシーの育成を目指すことができるのではないかと考える。

一方，自分を開示することに対して抵抗感があったり，自分で困りごとを抱えこんだりする傾向の生徒も一定数いることも分かった。この要因として，個人特有の背景や特性があることがあげられるだろう。個に最適な指導・支援ができるよう，一層丁寧な実態の把握とよりよい対応の検討が必要になると考える。

(MATSUMI Kazuki, FURUE Yoko, YAMAZAKI Keitarou, TAKEDOMI Hirofumi)

知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究（3）

姿勢・身体の動きに着目し、作業療法士と連携した取り組みについて

〇小林　敬芳　　坂井　聡
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）

KEY WORDS:知的障害特別支援学校中学部、姿勢・身体の動き、作業療法士

【目的】

本研究では、特別支援学校卒業後の豊かな生活へとつなぐために、個々の子どもの特徴を知るための質問紙や新体力テスト等、様々なアセスメントにより実態把握を行い、子どもたちの「姿勢・身体の動き」の特徴を明らかにし、作業療法士等と連携し、助言を得て、より効果的な活動・学習内容を実践し、その効果を評価する。その結果から、将来の社会参加に必要な支援と適切な指導を考えることを目的とする。

本実践では、中学部生徒 17 名を対象に、投球動作に着目した「バランス・協調運動の改善」を課題として取り組んだ。体育 A と B の 2 グループに分かれて実践した。判断基準は、運動能力とルール理解である。

【方法】

(1) 実態把握

(i) 新体力テストの結果の分析

(ii) ギャラヒューの発達段階による分析

ギャラヒューの発達段階	該当数	目標
Stage1	4 名	・体をひねって投げる。
Stage2	3 名	・足を前方に出して、重心移動をしながら投げる。
Stage3	該当者なし	
Stage4	6 名	・ワインドアップで勢いをつけて投げる。
Stage5	4 名	・助走をつけて遠くに投げる。

(iii) SSP の結果をもとに、各生徒の配慮事項を指導に反映

例)・低活動の生徒⇒運動する機会を積極的に設ける。部活動への参加を勧める。（運動意欲の高い生徒）
・感覚過敏の生徒⇒イヤーマフや偏光眼鏡を付ける。
・感覚探求の生徒への対応⇒教材の出し入れの手伝いを行う。（体を動かす機会の確保）

(2) 動画を使った運動チャレンジ課題の実施

OT からのアドバイスをもとに、投球動作につながる必要な動きを検討し、「運動チャレンジビデオ」を作成した。グループや個人の実態に応じて実施できるよう 2 段階の難易度を設定した。

(3) サーキット運動の実施

OT からの提案を参考に、職員で内容を検討し、サーキット運動を実施した。体育 A グループは、週に 2 回、体育 B グループは週に 1 回の体育の授業で実施した。

(4) 保健体育科の授業「スローイングゴルフ」の実施

ゴルフを模したゲームで、クラブを使用せず、手で投げた球を何投でホールに入れることができるかを競う自作のスポーツを実施した。投球の際に気を付ける 3 点のポイント「胸を開く」「重心移動」「上体を起こす」を挙げて確認することで、大きい動作が意識できるようにした。

本研究は、対象児童生徒の保護者へ、研究の目的、方法、プライバシーの保護、研究への参加及び撤回の自由などについて文書にて説明を行い、同意を得て学校長承認の上実施した。

【結果】

[体育 A グループ]

(1) 新体力テスト（ソフトボール投げと握力）

第 1 回評価（10 月）では、数値が全体的に伸びており、第 2 回評価（12 月）は維持していた。

(2) ギャラヒューの発達段階評価

9 名中 1 名の発達段階評価の変化が見られた。

＜Stage2→Stage4　1 名＞

4 月時点では、肘が伸びた状態で地面を見ながら投げていたが、12 月時点では、肘を後ろに引いてから構え、正面を向いて球をリリースすることができるようになった。

[体育 B グループ]

(1) 新体力テスト（ソフトボール投げと握力）

スタート時と第 1 回評価（10 月）に変化は見られなかったが、第 2 回評価（12 月）では距離がわずかに上向いている傾向が見られた。（統計学的な有意差なし）

(2) ギャラヒューの発達段階評価

8 名中 4 名の発達段階評価の変化が見られた。

＜Stage1→Stage2　1 名＞

ボールを頭の後ろに保持し、胴体を回転させて投げることができるようになった。

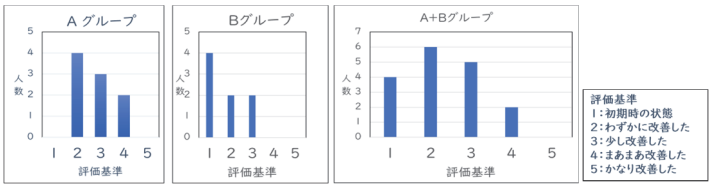
＜Stage2→Stage3　2 名＞

体幹は腕の運動で前方に動き、投げる腕と同じ側の足を踏み出して投げることができるようになった。

＜Stage1→Stage3　1 名＞

最初は肘から体重移動なく押し投げていたが、投げる腕と同じ側の足を踏み出して投げることができるようになった。

表　目標達成度



【考察】

取組の実施期間は短かったが、最初はぎこちなさのあった生徒もスムーズに投げることができるようになってきている。運動面以外でも、ほうきやモップなどの道具を扱う動作がスムーズになった生徒もいた。不十分な腰の回転や体重移動、ステップ幅の狭さから、より大きく前方へ踏み出す動きやバランス力の強化が必要であることも見えてきた。運動チャレンジビデオに繰り返し取り組むことで、片足でバランスをとったり、スムーズに足を前に出したりする動きができるようになった生徒もいる。バランスをとることができることは、社会参加をするための一つの重要な力であることも明らかとなった。小中高と連携して、バランス感覚を育てるための必要な支援と適切な指導も考えていく必要があると考えられる。（KOBAYASHI Takayoshi、SAKAI　Satoshi）

知的障害特別支援学校中学部における社会科の指導

知的能力の実態の幅が広い生徒集団に対する単元ルーブリックを活用した学習評価

〇本宮久仁彦　　橋本創一
（千葉県立香取特別支援学校）　（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）

KEY WORDS: 単元ルーブリック　学習評価　　指導と評価の一体化

（目的）

知的障害特別支援学校中学部における教科別の指導としての社会科の指導の実施率(実施している学校の割合)は16.1%であり、年間授業時間数の割合(全授業時間数の和に占める割合)は 0.6%となっている。同様に高等部での実施率は 36.4%であり、年間授業時間数の割合は 1.0%となっている(今枝ら,2021)。一方小学校の総授業時数に占める社会科の標準授業時数の割合は第 3 学年で 7.1%であり、第 6 学年では 10.3%となっており、知的障害特別支援学校における社会科の実施率の低さと、授業時間数が少ないことが課題としてあげられる。

一方、知的障害特別支援学校においても、ルーブリックを用いた学習評価の実践例が多くみられる(尾崎,2015)。しかし知的能力の実態の幅が広い生徒集団に対して、生徒の実態に応じた評価基準の設定に課題があったとされている。そのために本研究では、中学部社会科において単元の目標に準拠した学習評価を行うための基準となる、単元ルーブリックの開発と、社会科の授業において活用することができる、評価方法を明らかにすることを目的とした。

（方法）

1)対象

X 特別支援学校中学部生徒 7 名に対して、202X 年 9 月～10 月まで 7 時間の授業を実施した。特別支援学校(知的障害)中学部社会科の 2 段階、「地域の安全」の内容を基に単元を構成した(1 次「自然災害への対処法」、2 次「自然災害に対する町役場の備え」、3 次「私たちと町役場の備え」、4 次「町役場の人と私たちの協力」)。

2)手続き

①生徒の知的能力の実態を明らかにするために、新版 K 式発達検査及び太田ステージ評価により、生徒の知的能力の実態別に A，B，C の 3 グループに分けた。②育成を目指す資質・能力と具体的な学習活動を明確にするために、授業を担当する教員 4 名にアンケートを実施した。③単元計画に基づき学習活動と、本単元における評価基準である単元ルーブリックを定めた。学習活動は体験活動、具体物の操作や発表等を組み合わせ、生徒の知的能力の実態に応じて学習への取り組み状況を評価した(表 1)。

表 1

	時	実施した学習活動	評価方法		
			Aグループ	Bグループ	Cグループ
1次	1	①⑧	①⑧	①	①
	2	①④⑥⑧	①④⑥⑧	①④⑥	①
2次	3	②⑧	②⑧	②⑧	②
	4	⑤	⑤	⑤	
3次	5	①⑥⑦⑧	①⑥⑦⑧	①⑥⑦	①
4次	6	③⑧	③⑧	③⑧	③
	7	③⑧	③⑧	③⑧	③

学習活動①　1次避難姿勢をとろう（体験）
学習活動②　段ボールベット・パーティションを体験しよう（体験）
学習活動③　ミニ避難所を開設しよう（体験）
学習活動④　地震に備える物について線を引こう（線つなぎ）
学習活動⑤　町役場の人の役割を選ぼう（多肢選択）
学習活動⑥　地震に備える物についてイメージマップを作ろう（イメージマップの作成）
学習活動⑦　地震に備える物についてデータチャートを作ろう（データチャートの作成）
学習活動⑧　考えや感想を発表しよう（発表）

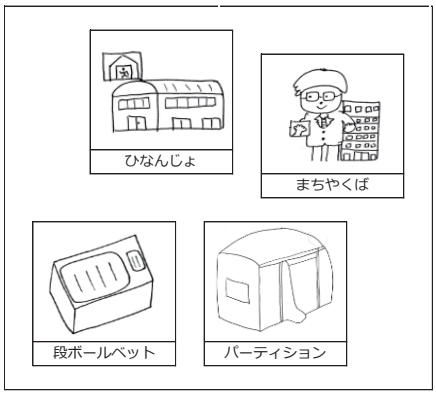
単元ルーブリックには 3 グループごとに、「十分満足できる」「おおむね満足できる」「努力を要する」の各段階に想定される生徒の具体的な言動を定めた。

3)倫理的配慮

本研究に先立ち、研究内容及び研究発表について保護者に口頭で説明した後、文章で同意を得た。また発表にあたっては、所属機関の許可を得ている。

（結果）

表 2



1 次「自然災害への対処法」では、スマートフォンから発信される緊急地震速報や、避難所で用いられるパーティションの理解が難しい様子がみられた。しかし 2 次「自然災害に対する町役場の備え」で、避難所に備えてあるパーティションや段ボールベットを体験することで、その役割を理解することができ、3 次「私たちと町役場の備え」で作成したイメージマップでは、パーティションを避難所に関連づけることができていた(表 2)。

（考察）

単元ルーブリックを用いて生徒の学習状況を評価することで、単元の進行とともに、授業改善が実施され生徒の学習評価結果が向上した。単元を通して、指導と評価の一体化を図ることができたと考えられ、生徒の知的能力の実態別に示した単元ルーブリックを用いた評価の有効性を示すことができた。A グループ、B グループの生徒は、主にイメージマップ、データチャートの作成状況や発表から学習評価を実施した。生徒自身が作成したイメージマップが視覚的な手掛かりとなり、それに基づいて考えをまとめることができるなど、生徒の知的能力の実態に応じた評価方法であった。C グループの生徒は、主に体験活動への取り組み状況から学習評価を実施した。1 次避難の体験や、避難所に用意されるダンボールベットの体験などでは、周囲の様子を見ながら同じように体験をすることができた。これらのことから知的能力の実態の幅が広い生徒集団に対する社会科の指導として、生徒の発達段階に応じた複数の学習活動を組み合わせることの重要性が示された。今後、他の単元における単元ルーブリックを用いた学習評価の有効性を、明らかにしていくことが求められる。

（文献）

今枝ら(2021)知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題.大阪教育大学紀要総合教育科学,69,63-76.
尾崎祐三(2015)知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究.国立特別支援教育総合研究所.http://www.nise.go.jp/cms/7,10812,32,142.html
(令和 4 年 8 月 1 日閲覧)

(MOTOMIYA Kunihiko,　HASHIMOTO Soichi)

知的障害児によるミシンの操作を支援する教師の方略

状況的認知論による談話シークエンスの構造の記述

〇緒方亜文
（東京大学大学院教育学研究科）

KEY WORDS：知的障害、教室談話、状況的認知論

（目的）

ミシンは一定区間に渡って布を縫う機械である。知的障害児はプランニングの障害を持ち、区間を見通してミシンの操作を行うことは困難であると推測される。本研究では、知的障害児のミシンの操作を支援する教師の方略を明らかにする。その際、状況的認知論の観点から、談話の構造に着目する。その理由は、教室における子どもの学習や（Edwards, 1993）、支援における知的障害者の反応には（Rapley, 2004）、社会的な意図が含まれ、ミシンの操作も談話の状況に応じて実行されると捉えられるためである。

（方法）

対象と手続き　都内の公立中学校の協力を得て、特別支援学級の職業・家庭科の授業を 2022 年 10-12 月に 14 日間に渡り録画・録音した。ミシンを操作する 1 名の男児（知的障害・ASD）（以下 A）を女性教諭（教員歴 10 年）（以下 T）が支援した 6 日間に着目した。調査に先立ち、筆者の所属大学の研究倫理審査委員会の承認を受け、学校長・T・A の保護者に対して説明を行い書面にて同意を得た。

事例の抽出　A または T によるミシン本体の準備の開始からペダル・レバーによる操作の開始までを準備区間と定義し、その直後から停止までを操作区間と定義した。これらのセットを 1 事例とし、82 事例を分析の対象とした。

談話シークエンスの定義　Mehan（1979）の IRE 連鎖を参考に、準備区間と操作区間における教師の I を起点として談話シークエンスを認定し、準備区間には 10、操作区間には 9 の操作的定義を割り当てた（下表）。操作的定義は、即座の R を要請しない I である教示（例えば操作区間の物理的・時間的長さを予め教える）、即座の R を要請し A が応える指示（例えば布に手を当てる）に分かれた。

	準備区間	操作区間
教示	[操作の方法], [操作の区間],[操作の注意点]	[操作の区間], [操作の注意点]
指示	[本体の準備], [身体の準備], [布への注視], [布へのタッチ],[開始の保留], [開始の要求], [開始の許可]	[布への注視], [布のホールド], [ペダルの踏み方], [継続の要求], [停止の要求], [停止の質問],[停止の許可]

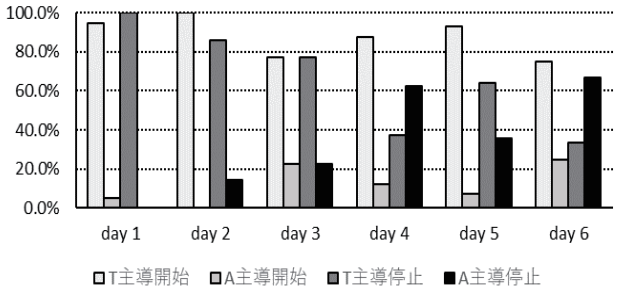
操作行為の定義　談話シークエンスに基づき、A による操作の開始行為に[開始の要求]か[開始の許可]が先行したものを T 主導開始、それ以外を A 主導開始と定義し、停止行為に[停止の要求]か[停止の質問]が先行したものを T 主導停止、それ以外を A 主導停止と定義した。[停止の許可]は A が自発的に T に確認を求めていることから後者とした。

分析手順　6 日間の操作行為ごとの出現頻度を算出すると同時に、談話シークエンスの有無及び順序を検討した。続いてこれらの結果を解釈するため質的な解釈を行った。

（結果と考察）

実施日（6 日間）ごとの操作行為の出現頻度を算出した（操作行為/事例数）。結果は右上の図に示した。A 主導開始についてはわずかな上昇であったが（5.3%から 25.0%）、A 主導停止については大きく上昇した（0.0%から 66.7%）。

次に操作行為に先行して生起した談話シークエンスの有無及び順序を特定するため、準備区間と操作区間のそれぞれの教示の有無に着目して、操作行為ごとの事例数と出現



	準備区間		操作区間			
			（あり）		（なし）	
	あり	なし	あり	なし	あり	なし
A主導	11 23.9%	0 0.0%	17 68.0%	6 30.0%	1 14.3%	0 0.0%
T主導	35 76.1%	36 100.0%	8 32.0%	14 70.0%	6 85.7%	30 100.0%
合計	46 100.0%	36 100.0%	25 100.0%	20 100.0%	7 100.0%	30 100.0%

率を算出した（上表）。条件ごとのクロス集計表（2×2）を作成し、フィッシャーの正確確率検定を実施したところ、次のことが分かった。（1）準備区間に教示がある方が、無いよりも A 主導開始が多かった（$p<.01$）。（2）準備区間において教示がある場合、操作区間で追加の教示がある方が、A 主導停止が多かった（$p<.05$）。（3）準備区間において教示が無い場合、追加の教示による差は無かった（n.s.）。よって A によるミシンの操作行為には、談話シークエンスの構造、特に教示の生起する位置が関係する。

そこで実際の談話シークエンスの生起順序における教示の位置に着目して、事例を質的に解釈した。その結果、（1）の理由として、準備区間における教示は、A にとってミシンの操作をめぐる連鎖の前置き（Schegloff, 2007）として聞かれ、[開始の要求]や[開始の許可]の発生を予測可能にするため、その応答を先取りする場合があること、（2）の理由として、準備区間に教示がある場合には、A にとってミシンの操作は「一定区間に渡る」ものとして把握され、操作区間の追加の教示は「未だ完了していない」応答、つまり自主的なミシンの停止を促すものとして捉えられること、（3）の理由として、準備区間に教示が無い場合には、A にとってミシンの操作は開始と停止のそれぞれに分割された連鎖として捉えられ、操作区間の追加の教示は「これから生じる」連鎖、つまり[停止の要求]や[停止の質問]の前置きとしてのみ聞かれる場合があることが明らかになった。このように教示の位置は、A にとってのミシンを開始したり停止したりすることの全く異なる認知を構成していた。

（結論）

知的障害児によるミシンの操作を支援する際に、操作の準備を行う段階で教示を行うことは、時間的に近接した開始のみならず停止の主導的な行為の形成に寄与し、しかもミシンの作動中に行われる追加の教示の有効性をも左右する。こうした方略により、開始行為に時系列的変化が見られなかったとしても、停止行為に変化が見られる。

（OGATA Amon）

軽度知的障害生徒の自己理解の指導・支援に関する調査研究

○佐伯　忍　　笠原　芳隆
（上越教育大学大学院学校教育専攻）　（上越教育大学）
KEY WORDS: 軽度知的障害　自己理解　教育課程

Ⅰ　問題と目的

知的障害特別支援学校高等部（以下，高等部とする）では軽度知的障害生徒の占める割合が高く，生徒指導や情緒及び行動上の問題が多い。斎藤・池田・奥住・國分（2018）が高等部の文字が読める知的障害生徒を対象とした調査から，基礎的・汎用的能力の「自己理解・自己管理能力」が他の能力と比べて自己評価が低く，社会参加やメンタルヘルスへの影響が懸念される。大山・今野（2002）は自己概念の形成・発達を中心的な目標とし，各教科等との関連を図ることが必要としている。しかし，自己と関連の深い領域である道徳や自立活動が教育課程に位置付いている学校は２割程度であり，軽度知的障害生徒の自己理解の指導・支援に関する内容を整理した研究はほとんど見られない。

そこで本研究では，高等部に在籍する軽度知的障害生徒の自己理解に関する学習の教育課程上の位置付け・内容，指導・支援の方法，教師の意識，自己理解に課題のある生徒への指導・支援の実態を明らかにすることで，自己理解の促進に向けた教育課程改善の方策を検討する。

Ⅱ　方法

無記名の質問紙調査とし，調査用紙は特別支援教育総合研究所（2021），障害者職業総合センター（2018）を参考に作成し，予備調査の結果を踏まえ，本調査を実施した。

なお，調査協力者に対しては，研究の趣旨，自由意思による参加および中断の自由，匿名性の確保，守秘義務等の倫理的配慮事項を書面にて説明し，調査票の返送をもって研究に同意するものとした。

１　調査対象

全国の国公立の職業学科または職業教育を中心とした教育課程のある普通科の高等部教務主任（または職業コース主任等）を対象に調査依頼した。

２　調査項目

１）軽度知的障害生徒に対する高等部教育の実態
２）自己理解に関する学習の教育課程上の位置付け・内容
３）自己理解の指導・支援の方法
４）自己理解の指導・支援に対する教師の意識
５）自己理解に課題のある生徒への指導・支援の実態

Ⅲ　結果

研究協力が得られた 54 校に調査用紙を郵送し,回答があった 38 校 38 名の結果を集計した。

１　軽度知的障害生徒に対する高等部教育の実態

高等部のみの設置は 30 校（78.9%）であり，学校（学部）目標に自己理解に関する「文言あり」は 18 校（47.4%）であった。自立活動の「時間の指導あり」は 12 校（31.6%）と他の障害種と比較し，かなり低い状況であった。自己理解に関するアセスメントツールの活用は 18 校（47.4%）であり，活用目的として「進路指導」が最も多かった。

２　自己理解に関する学習の教育課程上の位置付け・内容

表１から全てのねらいで「職業」が多かった。学習内容として回答された 216 件の記述を KH Coder で共起ネットワークを作成した結果,「将来設計」「働くために必要な力」等の７つが生成された。また，ねらいを外部要因とした共起ネットワークでは，３つ以上のねらいに共通する頻出語として「産業現場等における実習」「自分」「知る」「考える」「振り返る」が挙げられた。

表１　自己理解に関する学習内容の教育課程上の位置付け
（複数回答，n=35）

各教科等	自己理解の指導・支援のねらい			
	将来への希望や理想とする自分について考える機会	自分の長所や課題等への客観的理解や他者理解	自分に必要な対応への理解	集団や社会の中で成功体験を積み重ねる機会
	件数（%）	件数（%）	件数（%）	件数（%）
国語	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
社会	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
数学	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.9)	0 (0.0)
理科	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
音楽	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
美術	0 (0.0)	1 (2.9)	0 (0.0)	0 (0.0)
保健体育	1 (2.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.9)
職業	24 (68.6)	16 (45.7)	14 (40.0)	10 (28.6)
家庭科	1 (2.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
英語	0 (0.0)	1 (2.9)	0 (0.0)	0 (0.0)
情報	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
専門教科	0 (0.0)	1 (2.9)	2 (5.7)	4 (11.4)
生活単元学習	3 (8.6)	2 (5.7)	2 (5.7)	2 (5.7)
日常生活の指導	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (2.9)
作業学習	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (17.1)
道徳	5 (14.3)	12 (34.3)	2 (5.7)	1 (2.9)
特別活動	2 (5.7)	2 (5.7)	1 (2.9)	2 (5.7)
総合的な探究	5 (14.3)	3 (8.6)	2 (5.7)	0 (0.0)
自立活動	1 (2.9)	5 (14.3)	9 (25.7)	1 (2.9)
学校設定科目	6 (17.1)	8 (22.9)	2 (5.7)	1 (2.9)

３　自己理解の指導・支援の方法

全生徒対象に８割の学校で実施していたのが「卒業生や上級生の体験談や相談機会の設定」「定期的な個別面談」であった。一方で少なかったのが「生徒自身による「自分の取扱い説明書」「サポートブック」などの作成」「理解できる表現でのアセスメント結果の提示」「個別の指導計画の目標や手だてなど作成への生徒の参画」であった。

４　自己理解の指導・支援に対する教師の意識

自己理解の指導・支援で重要と思われる各教科等について，最も多かったのが「自立活動」30 名（78.9%），次いで「道徳」27 名（71.1%）であった。また，自己理解の学習を年間指導計画に位置付ける上での課題として,「教員間の共通理解」「評価方法」が最も多かった。

５　自己理解に課題のある生徒への指導・支援の実態

自己理解に課題のある生徒の約７割に発達障害を伴っていた。自己理解の指導・支援のねらいとして「自分の長所や課題等への客観的理解や他者理解」が多く，その方法として「定期的な個別面談」を８割以上で実施していた。指導・支援による自己理解の深化については，８割以上が深化したと回答したが，一方で残りの２割は深化せず，その理由として「主体性の低さ」「保護者の理解」「障害特性による困難さ」「障害受容」にカテゴリー化された。

Ⅳ　考察

自己理解の指導・支援の重要な各教科等として自立活動が挙げられたが，多くの学校で教育課程に反映されていない実態が明らかになった。軽度知的障害生徒に必要な自己理解について教員間で検討し，共通認識をもつことで教育課程の改善が期待される。また，自身の障害や必要な支援について考える機会が少なく，生徒のニーズを教育課程や学習内容に反映する仕組みが今後の課題である。

(SAEKI Shinobu, KASAHARA Yoshitaka)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-11

情報活用能力を発揮して未来社会を切り拓く知的障害のある児童生徒の育成（１）

～中学部理科「実験してみよう・調べてみよう①【電気の通り道】」の授業実践と一考察～

○植田青士　佐々木竜太　後藤匡敬
（熊本大学教育学部附属特別支援学校）　（熊本大学教育学部附属特別支援学校）　（熊本大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS: 情報活用能力　知的障害教育　探究的な学び

目的

現行の学習指導要領において，社会に出てからも学校で学んだことを生かせるよう，教科の知識・技能といった内容（コンテンツ）ベースだけではなく，どの教科でも汎用できる資質・能力（コンピテンシー）ベースへと舵が切られた。

知的障害のある児童生徒は，学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく，実際の生活の場面の中で生かすことが難しい傾向が見られる。特別支援教育の教育者にとって，自立と社会参加をめざして主体的に取り組む子どもを育てるためにも，生活場面で汎用的に活用できる資質・能力の育成が共通の願いであると考える。新型コロナウイルス感染症の大流行で予測困難な未来社会の到来を肌身で感じたこともあり，この思いは一層強まっている。

学習指導要領には，学習の基盤となる資質・能力の１つとして，「言語能力」，「問題発見・解決能力」と並んで「情報活用能力」が明記されており，本校ではこの情報活用能力に着目して 2020-2022 年度研究を推進した。学習指導要領において，情報活用能力とは，「世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉えて把握し，情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して，問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」と定義されている。これは，膨大な情報であふれる現代を生きていく上で育成すべき資質･能力の１つと捉えている。

本稿では，情報活用能力育成に向けて想定される学習内容の中でも「問題解決･探究における情報活用」について，日本教育情報化振興会が整理した「情報活用能力ベーシック」を参考に授業実践した知的障害特別支援学校中学部理科の取組を報告する。

取組

取組：理科（第一期）

１）　単元期間

202x 年６月 yy 日～y+３日にかけて，「実験してみよう・調べてみよう①【電気の通り道】」という単元名のもと４単位時間の授業を実践した。

２）　単元内容（図１）

情報活用能力ベーシックにおける５つのプロセス（①課題の設定，②情報の収集，③整理・分析，④まとめ・表現，⑤振り返り・改善）を踏まえ，単元の流れを考えた。主に豆電球と乾電池をつなぐ実験をし，つなぎ方の違いと豆電球が点くのかの違いを比較・整理する活動と，電気を「通す物」と「通さない物」を調べ，比較・整理する活動を通して電気の性質を学んでいく。

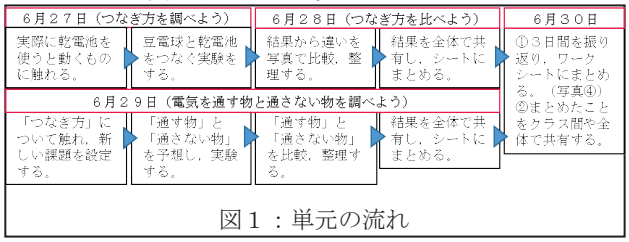


図１：単元の流れ

結果

（生徒の様子）

良かった点について挙げると，①電気回路の教材（図２）がシンプルで，操作がしやすく，多くの生徒が容易に扱うことができていた。②生徒自ら情報を生み出し試行錯誤する様子が見られ，乾電池のどの部位を境に電球が点くようになるか調べる生徒や，はじめは，電球が点くつなぎ方を調べていたが，徐々に点かないつなぎ方を調べる生徒など，自ら試行錯誤する姿が見られた。

一方，①比較する際に対象となる情報が多いとどの情報に着目すると良いのか迷ってしまい，比較が難しかった（図３）。②写真を撮る際に，撮った向きが不揃いで，比較した際に見え方が違うと意見が出てきた。③比較する際の観点を生徒が持っていないと，情報の比較･分類が難しかった。

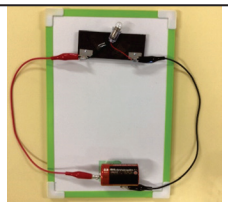


図２：電気回路の教材
各部品がマグネットで可動

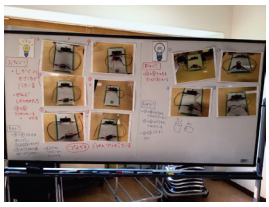


図３：情報が多い場面
比較・分類する対象が多い

考察

結果より，実験用の教材の操作性が高いと，障害の程度が重い生徒も操作をしながら思考でき，生徒のパフォーマンスを高めることができることが分かった。

比較するためには，着目する点が分かりやすいように，情報は整理して伝える必要があることや，比較ができるようになるための支援や教材を準備しなければいけないことも改めて分かった。タブレットを使って記録をする際は，写真の向きを定めるなど，生徒が課題に取り組む際のルールを決めておく必要があることが分かった。

また，理科だけでなく，国語や数学など他の教科でも，情報を比較する経験や，観点や属性などを捉える力の育成をしていく必要が分かった。

上記のことを踏まえて，他の教科や第二期理科「実験してみよう・調べてみよう②」[風の力]の支援や教材等の工夫につなげていった。

（文献）

・熊本大学教育学部附属特別支援学校（2023）：研究紀要第 34 集
https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/kenkyu2022-data.html
・渡辺重義・植田青士・佐々木竜太・後藤匡敬ほか（2023）：特別支援学校における理科学習の活性化を図る電気回路の教材開発と授業実践，熊本大学教育実践研究，40 号，39-46

(Ueda Kiyoshi, Sasaki Ryuta, GOTO Masataka)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-12

情報活用能力を発揮して未来社会を切り拓く 知的障害のある児童生徒の育成（２）

～中学部理科「実験してみよう・調べてみよう【風の力の働き】」の授業実践と一考察

〇佐々木竜太（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
植田青士（熊本大学教育学部附属特別支援学校）
後藤匡敬（熊本大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS: 情報活用能力　知的障害教育　探究的な学び

目的

現行の学習指導要領において，社会に出てからも学校で学んだことを生かせるよう，教科の知識・技能といった内容（コンテンツ）ベースだけではなく，どの教科でも汎用できる資質・能力（コンピテンシー）ベースへと舵が切られた。

知的障害のある児童生徒は，学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく，実際の生活の場面の中で生かすことが難しい傾向が見られる。特別支援教育の教育者にとって，自立と社会参加をめざして主体的に取り組む子どもを育てるためにも，生活場面で汎用的に活用できる資質・能力の育成が共通の願いであると考える。新型コロナウイルス感染症の大流行で予測困難な未来社会の到来を肌身で感じたこともあり，この思いは一層強まっている。

学習指導要領には，学習の基盤となる資質・能力の１つとして，「言語能力」，「問題発見・解決能力」と並んで「情報活用能力」が明記されており，本校ではこの情報活用能力に着目して 2020-2022 年度研究を推進した。学習指導要領において，情報活用能力とは，「世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉えて把握し，情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して，問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」と定義されている。これは，膨大な情報であふれる現代を生きていく上で育成すべき資質･能力の１つと捉えている。

本稿では，情報活用能力育成に向けて想定される学習内容の中でも「問題解決･探究における情報活用」について，日本教育情報化振興会が整理した「情報活用能力ベーシック」を参考に授業実践した知的障害特別支援学校中学部理科の取組を報告する。

取組

取組：理科（第二期）

１）単元期間

202x 年９月 yy 日～y+2 日にかけて，「実験してみよう・調べてみよう【風の力の働き】」という単元名のもと４単位時間の授業実践を行った。

２）単元内容（図１）

本校の研究の一環で取り組んでいた情報活用能力ベーシックにおける５つのプロセス（①課題の設定，②情報の収集，③整理・分析，④まとめ・表現，⑤振り返り・改善）をもとに，学習の流れを設定した。ここでは，風の強弱を感じたり，送風機を用いてウインドカーに強弱の風を当てて，ウインドカーを動かす実験を行ったりした。実験を通して，風の力は物を動かすことや風の強弱によって物を動かす様子が変わること等を理解することを目標としている。

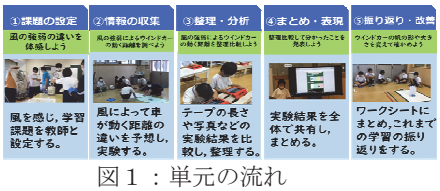


図１：単元の流れ

手立てと結果

１）課題の設定のための工夫

「風」，「強い」，「弱い」などの言葉の意味や風の強弱を調整することを五感で感じ，体験的に学ぶ活動を行った。ゴール地点にピッタリと車を止められるようにうちわで風の強弱を調整しながら扇ぐ生徒の姿が見られた。調整することが難しい生徒は,他の生徒の動きを模倣したり,「弱く」,「強く」などのアドバイスを聞いたりしながら風の強さを調整していた。

２）実験結果を比較するための工夫

実験結果を比較することが難しい生徒への支援として，「風の強弱」と「車が進んだ距離」の相関に着目できるよう，模造紙を色違いで１ｍおきに配置し，色の違いで比べられるような教材（図２）を作成した。「強い時は,ピンク。弱い時は青。」などの発言しながら,比較する姿が見られた。また，車が進んだ距離をスズランテープの長さで表し（図３），風の強弱による長さの違いを比べると,「長い」,「短い」という言葉やテープの長さを測って車が進んだ距離を表現する姿が見られた。



図２：色の違いの比較



図３：テープの長さの比較

３）実験結果を整理するための工夫

実験結果の違いを整理比較できるように，ロイロノートのシート上で車が進む様子を操作しながら車が止まった場所の色について比べたり，写真を並べて進んだ距離を比べたりすることができるようにした。生徒は,実験結果を比較しやすいように,写真やカードの配置を自ら工夫していた。

考察

ウィンドカーの進んだ距離が変化したことを視覚的に捉えやすくなったことで，風の強弱による進む距離の違いを実験結果から比較し，風が強いと進む距離が長くなるとロイロノートで表現できた。しかし，テープの長さを比べる際，長い方のテープのことを「大きい」と表現したり，実験結果の写真と実験結果の事象との関連の理解が難しかったりする生徒が見られた。得られた情報を「長さ」「大きさ」「高さ」など様々な観点で捉えるような学習や言語能力の育成が今後の志向と考える。

文献

・熊本大学教育学部附属特別支援学校（2023）：研究紀要第 34 集 https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/kenkyu2022-data.html

・渡辺重義・植田青士・佐々木竜太・後藤匡敬ほか（2023）：特別支援学校における理科学習の活性化を図る電気回路の教材開発と授業実践，熊本大学教育実践研究，40 号，39-46　(Ueda Kiyoshi, Sasaki Ryuta, GOTO Masataka)

相手意識を持った関わりや発信を引き出すための授業づくり 1

～特別支援学校の学校間交流学習・修学旅行を通して～

○田畠葵子
石川県立いしかわ特別支援学校
（前任校：金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校）

KEY WORDS: 授業づくり　関わり・発信　学校間交流学習

Ⅰ　目的

金沢大学附属特別支援学校中学部では、生徒が自ら発信したり働きかけたりする力や、相手の発信を自分なりに受け止め理解する力の育成を目指している。その際、「相手に伝えたい」という意欲や、「どうしたら分かりやすく伝わるか」と思考する姿など、より相手意識を持った関わりや発信を引き出すための授業づくりが必要であると考える。

当校は学校近隣に兼六園をはじめとする地域資源が豊富にあり、生徒が実際に現地で見たり経験したりしながら地域の魅力について学ぶ活動に意欲を持って取り組む姿、学んだことを教師や友だちなど身近な他者に伝えようとする姿が見られる。

稲垣（2004）は学校間交流について、他地域の人々とコミュニケーションできたという実感や一緒に学習を進めてきた仲間としての信頼関係、生活地域の違う子どもたちから教えてもらったり一緒に気付いたりする内容の確かさといった「学びのリアリティ」が、より子供たちへの動機づけにつながることを述べている。他県の学校との学校間交流学習を通じて地域の魅力を「伝えることができた」という経験を重ねることで、現実の場面でより主体的に、相手に自分の思いを分かりやすく発信する力が高まると考える。

以上のことから、学校間交流学習で地域の魅力を伝える活動を主軸とした授業づくりを通して、生徒のより相手意識を持った関わりや発信を引き出すことを目的とする。

Ⅱ　方法

1　対象科目　生活単元学習（週 1～2 回、2～4 時間）
2　対照群　　中学部　男子 2 名、女子 5 名
3　実施期間　20XX 年度　　9 月～10 月、12 月～1 月
　　20XX＋1 年度　6 月～7 月、11 月～12 月
　　20XX＋2 年度　7 月、9 月～10 月、12 月
4　交流の内容と方法

（1）授業計画

	交流の内容	交流の方法
1 年目	自己紹介、レクリエーション おすすめの観光地紹介	オンライン （パンフレット発送）
2 年目	地域の特産物についての紹介 地域クイズ、お土産交換	オンライン （パンフレット発送）
3 年目	修学旅行の計画発表	オンライン
	観光地の案内	現地（石川県：兼六園）
	作業学習・作業製品の紹介	現地（群馬県：学校内）
	修学旅行の学習報告	オンライン

（2）指導上の留意点

①学習の動機付け…発信することの必然性や「伝えたい」という意欲を高めるため、他県の中学生との交流学習があることを伝え、学習課題を設定した。

②地域調査…経験したことから伝えたいことを想起できるよう、実際に地元の観光地を歩きながら情報を収集する活動を設定する。他県の生徒が修学旅行で訪れた際に、行動できる範囲であるか等も検討した。

③オンライン交流の準備…写真や言葉を選び、観光パンフレットを作成する活動を設定した。また、カメラの向こう側にいる相手を意識し、実物をカメラに向けて見せたり、画面共有をしたりするなど、分かりやすく伝える方法を体験的に学習できるようにした。

④現地交流の準備…現地の観光ガイドに実際に案内してもらいながら、必要な知識や技術を深めるとともに、どのような言葉で伝えるか、紹介する道順や移動にかかる時間、大勢の相手を意識した話し方等について、体験的に繰り返し学習できるようにした。

（3）評価

観察法…発言と行動を録画してシートに記録した。

Ⅲ　結果

（1）オンライン交流での生徒の変容

実践前の姿・様子	実践後の姿・様子
人前でパフォーマンスをすることが苦手だった。	新しいダンスを習得する度に「次の交流で紹介したい」と教師に伝えるようになった。
声が小さいことが課題	はっきりと大きな声で話していた。気になることを自分から直接質問するようになった。
経験なし	タブレット端末で画面を共有し、注目してほしい部分に印をつけながら説明した。
カメラに背中を向けて話していた。	カメラに身体の正面を向けることを意識して話すようになった。
「会いたい」という言葉は特に聞かれなかった。	オンライン交流後、「新幹線なら行けるかな？」「会ってみたい」と話していた。 「修学旅行で会いに行こう」と提案した。

（2）現地交流での生徒の変容

実践前の姿・様子	交流当日の姿・様子
紹介・説明 （原稿を読み上げる）	原稿を見ずに話す、相手の顔を見て話す 指さしやジェスチャーを交えて伝える
紹介・説明 （自分が話しやすい声の大きさ、はやさ）	相手が聞きやすい声の大きさ、はやさ ・少しゆっくり話すことを意識 ・大きくはっきりした声
タブレット端末を見せる （遠い、自分が見ている）	相手の近くまで歩み寄って見せる 「ここ」と指さしながら伝える
移動・案内 （言葉かけはない）	「次に移動します」「こちらです」 「あそこに○○があります」
移動・案内（自分のペースで歩く、話す）	後ろを気にかける みんなが集まったか確認してから話す

Ⅳ　考察

生徒たちはオンライン交流学習を重ねる中で、「相手の生徒にもっと知ってほしい」という気持ちが大きくなっていた。また、「直接会って話してみたい」という気持ちが芽生えたことが、伝えたいという意欲や分かりやすく伝えるための工夫を思考する原動力につながっていたと考える。

これまで、地域の魅力を伝える活動では、メインとなる場面（紹介）の言葉や話し方に焦点を置くことが多かったが、現地交流の準備ではそれ以外の場面（移動や案内）での言葉かけや動作にも課題があった。生徒自身も課題に気付き、練習を繰り返す中で「もっとこうしたらいい」と思考し、生徒同士がお互いの意見を取り入れたことで、より相手に分かりやすく伝える姿を引き出すことができた。

参考文献

稲垣忠（2018）「はじめてみよう！学校間交流学習」
http://www.ina-lab.net/special/copo/

（TABATA Kishi）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-14

相手意識を持った関わりや発信を引き出すための授業づくり 2

～特別支援学校の学校間交流学習・修学旅行を通して～

○山口哲平
（群馬大学共同教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS: 授業づくり　関わり・発信　学校間交流学習

Ⅰ　目的

本校では、他大学附属特別支援学校との学校間交流学習（以下、交流学習）を通して、相手の地域に興味をもったり、自分の地域と比べたりして、互いの地域の魅力について知る学習活動を行ってきた。こうした学習を通して本校中学部生徒は交流相手に伝えるために自分から地域のことを調べたり、交流相手と関わろうとしたりする姿が見られてきている。

稲垣（2004）は学校間交流について、他地域の人々とコミュニケーションできたという実感や一緒に学習を進めてきた仲間としての信頼関係、生活地域の違う子供たちから教えてもらったり一緒に気付いたりする内容の確かさといった「学びのリアリティ」が、より子供たちへの動機づけにつながることを述べている。他県の学校との学校間交流学習を通して、生徒が自分の強みを生かした発信方法を用いて、地域の魅力を「伝えることができた」という経験を重ねることで、現実の場面でより主体的に、相手に自分の思いを分かりやすく発信する力が高まると考える。

以上のことから、自分が伝えたい内容を得意な方法で発表する交流学習を通して、生徒が自信をもって相手に伝えたいことを伝える力を高めることを目的とした。

Ⅱ　方法

1　対象科目　生活単元学習（週 2 回、各 2 時間）
2　対象群　　中学部　男子 3 名、女子 3 名
3　実施期間　20XX 年度　9 月～10 月、12 月～1 月
　　20XX+1 年度　6 月～7 月、11 月～12 月
　　20XX+2 年度　7 月、9 月、10 月、12 月
4　交流の内容と方法

（1）授業計画

	交流の内容	交流の方法
1 年目	自己紹介、レクリエーション おすすめの観光地紹介	オンライン
2 年目	地域の特産物について紹介 地域クイズ、お土産交換	オンライン
3 年目	修学旅行の計画発表	オンライン
	観光地の案内	現地（石川県：兼六園）
	作業学習・作業製品の紹介	現地（群馬県：本校内）
	修学旅行の学習報告	オンライン

（2）指導上の留意点

①交流の準備…交流相手の地域に関して調べたり、自県の観光名所や名産品を調べて送り合ったりした。また、教師間で次の交流学習でテーマにしたい内容などの資料を情報共有した。こうすることで、より生徒の関心を高めるとともに、生徒が交流の準備をできるようにした。

②オンライン交流学習…生徒一人一人に合った発信手段で発表を行うために、これまで自分たちが他教科等の学習で行ってきた発表方法の中から生徒が自分で発表方法を選択したり、生徒自身が得意な表現の仕方を生かした発表を考えたりして、発表資料等を作成した。

③現地交流学習…これまで経験を積み重ねてきた作業学習や、普段の生活の中で触れる自県の名産品を紹介する場面を設定することで、生徒が自身の経験を基に自信をもって交流相手に伝えることができるようにした。

（3）評価

観察法、発言と行動を記録、写真・動画を撮影

Ⅲ　結果

A さんの交流相手との関わりの変容（3 年次）

オンライン交流学習開始時の姿・様子（7 月）	オンライン・直接交流学習の姿・様子（12 月）
自分の感じたことや気持ちを言葉で表現する姿は少なかった。	実際に体験した食べ物や観光地の写真を振り返り、その時の気持ちや感じたことを自分の言葉で表現できた。
他者からの質問に対して、受け答えをすることに難しさがあった。	オンライン交流の際、相手から食べ物の感想を聞かれた際、自分から「甘かった」「美味しかった」とマイクを使って相手に伝えることができた。
調べたことの写真と簡単な文章を組み合わせて発表していた。	発表方法を選択する際、得意なパソコンで発表用スライドを作成し、発表することができた。

B さんの交流相手との関わりの変容（3 年次）

オンライン交流学習開始時の姿・様子（7 月）	オンライン・直接交流学習の姿・様子（12 月）
他者に興味をもって、自分から相手に質問をする姿は少なかった。	大好きな生き物や水族館について、交流相手に積極的に質問する姿が見られた。
他者からの質問に興味が無い場合、そっけない態度をとることがあった。	交流相手からの群馬サファリパークに関する質問に対し、情報端末を使って調べたおすすめの生き物を写真付きで紹介することができた。
伝えたいことを相手に分かりやすく工夫して発表する姿は見られなかった。	修学旅行の水族館で見た多くの生き物を紹介する際、模造紙に得意のイラストで生き物を描き、オリジナルの水族館マップを作成することができた。

Ⅳ　考察

Ⅲの結果から、交流学習を通して、地域のことを調べたり、体験したりしたことを自分が得意とする方法でまとめ、交流相手に発表する経験を積み重ねたことで、相手に対して積極的に質問をしたり、質問に対して自ら受け答えをしたりする姿が見られるようになった。同時に、自分が得た情報に対して自信をもつことに繋がり、自身の言葉や表現を用いて他者へ発信することができた。これらのことから、自分が得意とする方法で交流学習を行うことにより、相手意識をもった関わりや発信につながると考える。

参考文献

稲垣忠（2018）「はじめてみよう！学校間交流学習」
http://www.ina-lab.net/special/copo/

（YAMAGUCHI Teppei）

知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについて

－卒業生への生活状況調査を通して－

○迫田真喜　　今枝　史雄
（大阪教育大学附属特別支援学校）　（大阪教育大学）

KEY WORDS:知的障害特別支援学校、卒業後、生活状況

Ⅰ．研究目的

知的障害特別支援学校の高等部段階は、進路選択は重要なファクターとなる。進路指導・支援やキャリア教育に関しての研究は、一人ひとりの社会的、職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促すというキャリア教育的観点によるものや、学校組織における進路支援部を中心とした構造的な在り方の分析を扱った研究は多く見られる。一方で、高等部卒業生を対象に卒業後を踏まえて高等部時に必要だった学びについて検討した研究は多くは見られない。高等部卒業生への生活状況調査を実施することで、現在の困難さ等の実態を明らかにし、高等部の教育課程に反映することが今後必要であると言える。

以上より、高等部卒業生への生活状況調査を通して、本研究では知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びを検討することを目的とする。

Ⅱ．研究方法

１．対象：20XX 年度から 20XX＋4 年度までの A 特別支援学校卒業生 16 名であった。**２．調査項目**：菅野（2012）の提唱する「生涯発達・地域生活支援の 4 領域」をもとに「職業・仕事」「生活・くらし」「余暇」「健康」の 4 領域を軸に 33 の質問項目を作成した。これらを「20XX＋5 年度　卒業生生活状況調査アンケート」とした。主な項目として、①卒業後の進路先、②学生時代にもっと勉強しておけば良かったと思うこと、などがあった。**３．調査方法**：対象者に対して、郵送にてアンケートを送付、回収を行った。**４．調査時期**：20XX＋5 年 10 月から 12 月であった。**５．手続き**：分析対象となった 15 名について、アンケート結果を基に、各質問項目を単純集計し、グラフ化した。**６．倫理的配慮**：本研究は大阪教育大学倫理委員会より承認を受けて実施した（受付番号：21098）。対象者及び、対象者が未成年の場合、その保護者に研究について説明を行い、研究参加への同意を得た上で調査を実施した。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

Ⅲ. 結果

１.卒業時の進路先について

卒業時点での進路先とその割合を図１に示す。

図１より、生活介護事業所が最も多く 27%であり、次いで職業訓練校が 20%であった。一般就労（一般企業＋特例子会社）は 20%であった。

２．学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと

複数の項目の中から、優先度の高いものを３つ選んで回答してもらった。結果を図２に示す。

図２より、「社会のルール・法律」が 66.7%と最も多く、続いて「余暇の過ごし方」が 46.7%、「漢字」が 33.3%、「健康」が 26.7%であった。

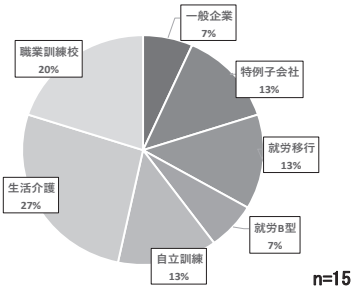


図１　卒業時の進路先

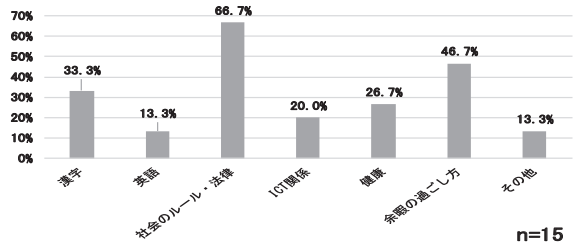


図２　学生時代にもっと勉強しておけば良かったと思うこと

Ⅵ. 考察

文部科学省（2022）の特別支援教育資料(令和３年度)によると、一般企業等への就労者は、全体の約 33%、就労継続支援Ｂ型施設等の社会福祉施設等への入所･通所者は､約 60.8%と全体の３分の２を占める。こうした全国の動向と比較しても本研究も概ね同様の傾向が見られた。図２より卒業生らが年齢を重ねることで必要とする要素が「漢字」や､「計算能力」といった学習能力の活用よりも､「社会のルール・法律」､「余暇の過ごし方」「運動・健康」等、より「生活・くらし」「余暇」「健康」に関わる領域が必要であることが実証された。社会経験を積み重ねる上で、必要とされるスキルや余暇の充実が、社会人としてより重要性を増していると卒業生たちが実感していると仮定できる。

これらの結果を受けて､適切な高等部の教育課程としては、社会科領域や、キャリア教育領域の取組の充実や、保健体育領域や、家庭科領域の取組の充実が考えられるため、今後教育課程に反映することが必要である。

今後の課題として、生活状況等について、発達段階、障害種別による傾向の違いを明らかにしていくことが挙げられる。また､コロナ禍を通して加速した業務のリモート化や機械化、AI の台頭等が高等部卒業生らの進路決定や、業務に与える影響についても、卒業生らから聞き取ることで、高等部の教育課程を再考していく必要がある。

（SAKODA Masaki, IMAEDA Fumio）

特別支援学校中学部での授業「見つけた考えた」

その９　中学部３年間での「実」の概念の獲得過程とその支援方法

山口　昂子
（旭出学園（特別支援学校））

KEY　WORDS：知的障害、授業分析

【問題と目的】

本校中学部の授業「見つけた考えた」は、生徒が学校や家庭で興味を持った事物について、進行役の教員（以下 MT）とともにできるだけ実物を見せながら紹介する授業である。聞き手の生徒らは、発表物に対して五感を通して向き合い、サブティチャー（以下 ST）と呼ばれる教員とともに感想を発言する。(山崎,2017) 授業では、生徒が理科的な視点をもって身の回りの自然に目を向けられるように、発表物について植物の体の部位「根・茎・葉・花・実・種」を捉えられるようになることをねらいとしている。授業の導入では毎回、植物の体の部位について MT の質問に答える機会を設け、学期末にはテストを実施して生徒一人ひとりの理解度を確認している（福田ら,2019、慶野,2021)。

本研究では、ある生徒（以下Ａ）の中学部 3 年間を振り返り、「実」の概念について理解が深まった過程において、指導を進める上で、有効であったことについて考察する。

【方法】

１．対象生徒Ａの概要

対象生徒：Ａ（中学 3 年生）自閉症

認知面は、田中ビネー知能検査 V にて 13 歳 8 ヶ月時、精神年齢（MA）2 歳 7 か月、IQ19 であった。

①聞く・話す…１語文の指示は理解できる。挨拶や依頼はできる。やりたいこと等は単語で伝える。②文字の読み書き…平仮名を読むことはでき、自分の名前を書く練習中。日頃から食べものに興味がある生徒だった。

２．指導期間 20XX 年 6 月から 20XX 年＋3 年 3 月

３．分析対象

①「見つけた考えた」評価表ならびに授業記録

②　学期末テストの結果（中 1・中 3 の 12 月に実施）

【倫理的配慮】

発表にあたり学校長、保護者の承認を得た。

【結果】

１．「見つけた考えた」評価表ならびに授業記録

植物の体の部位に関する目標と評価を、表１に示した。

表１　植物の体の部位に関する目標と評価

時期	上段:目標　下段:植物の体の部位の理解 （〇：言える　×：言えない）
中 1．1 学期	目標：促されて名称を言うことができる。 根×　茎×　葉〇　花〇　実×　種〇
2 学期	目標：草の体の「根・茎」が分かる。 実×　⇒「根」が分かり、目標に「実」を追加
3 学期	目標：草の体の「茎・実」が分かる。 実×　⇒目標を、実現可能そうな「実」のみに絞る
中 2．1 学期	目標：草の体の「実」が分かる。 実 簡単なものなら言える　⇒目標を継続
2 学期	目標：草の体の「実」が分かる。 実〇⇒「実」が達成できたので、別の目標へと変更

２．学期末テストの結果

中学１年時、Ａは植物の体の部位の答える問題で、「根・茎・葉・花」は 2 択で提示されると正答したが、「実」については無答であった。中学 3 年時では、植物の体の部位は全問正解だった。また、身の回りの植物の写真を見て植物の体の部位のどれに当たるかを答える問題で、中学１年時はリンゴが「実」と正答したが、モミジを「実」、柿を「花」と回答していた。しかし、中学 3 年時では、ヤツデを「葉」、キンモクセイの花を「花」、リンゴの種を「種」、ナンテンの実を「実」と回答し、全問正解であった。

【考察】

評価表と授業記録をまとめた結果（表１）より、「実」について、中学１年時では理解していなかったが、授業に参加するにつれ中学 2 年時には徐々に理解できるようになったことが窺えた。また、期末テストの結果から、中学１年時は曖昧であった「実」の概念について、その後の学習を通して理解が深まったことが窺えた。

「実」の概念の理解が進んだ過程について、以下の３点が指導上有効であったと考えられた。即ち、①毎回、MT が授業初めに視覚教材（図 1）を用いて「実」の確認を行った…集中しやすい時間帯に、実際の形状に近い「実」を使って確認するやりとりを繰り返すことで、定着が促された、



図1　視覚教材

②評価表、学期末テスト等で生徒の状態を丁寧に把握した…複数の資料を用いて生徒の現状を把握することで、次学期の目標を実現できそうなものへと調整しやすくなった、③生徒の興味関心や特性を考慮して目標を立て、指導を継続した…Ａの興味関心を考慮して「実が分かる」という目標を立て、ST が選択肢を絞って提示し、2 択で選ぶ働きかけを繰り返し行ったことで理解が促された、である。

今回の事例のように、生徒が授業を通して「分かった、できた」と思えるように、これからも生徒から学び、支援につなげていきたい。　　(YAMAGUCHI Takako)

知的障害特別支援学校美術科における対話型鑑賞の実践的研究

―主体的・対話的で深い学びの観点を基に―

〇花田　知恵　　今枝　史雄
（大阪教育大学附属特別支援学校）　（大阪教育大学）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校　美術鑑賞　主体的・対話的で深い学び

Ⅰ.はじめに

2017・2019年に告示された特別支援学校学習指導要領において、育成を目指す資質・能力「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」が示されるとともに、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の重要性が示された。また、学習指導要領実施状況調査（国立教育政策研究所,2013）では、中学校美術の鑑賞能力の調査において「感覚的（中略）、抽象的にものを捉えたり、根拠を明らかにして自分の見方・考え方を話したりすること」に課題があることがわかった。これらから育成を目指す資質・能力が向上する授業モデルを検討する必要があると言える。

こうした流れの中で、2015 年度から４年間に文化庁の事業として「えひめ『対話型授業』プロジェクト」が実施され、「主体的・対話的で深い学び」の考え方を具現化するための「準備」「実践」「ふりかえり」の観点が整理された（鈴木・田代,2019）。これらを参考に、発表者は 2019 年度に大阪府立江之子島文化芸術創造センターの事業として対話型鑑賞を実施し、2021 年度まで継続している（花田,2021）。本検討は、対話型鑑賞の授業モデルの作成にとどまらず、知的障害児の教科別の指導の「主体的・対話的で深い学び」の授業モデル作成の一助になると言える。

以上より、本研究では、知的障害特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」に基づく対話型鑑賞の授業モデルの検討を目的とする。

Ⅱ. 方法

１. 対象:A 特別支援学校中学部美術科の授業６回であった。授業を受けた生徒数は５～８名であった。**２. 実施内容**:実施回ごとの鑑賞作品、生徒数、実施形態等を表１に、授業展開を表２に表す。

表１　対話型鑑賞の実施内容

実施回数	鑑賞作品	ファシリテーター	TT数（名）	生徒数（名）	実施形態	鑑賞時間（分）
1	作品１　BOWEN,Dean Leslie《Envy and Innocence》	A	2	6［２年生］	オンライン	37
2	作品１	A	4	6［１年生］	オンライン	37
3	作品１	B	1	5［３年生］	対面	23
4	作品２　作者不明《石》	A	4	8［１～３年生］	オンライン	41
5	作品３　Matt Groening 《The Simpsons》	B	2	7［１～３年生］	対面	22
6	作品１	B	2	7［１～３年生］	対面	25

表２　授業展開

	学習内容	手だて
導入（５分）	①あいさつ ②ねらいの説明	②-1「見る→考える→話す→聴く」のサイクルを図と共に説明する。 ②-2自分の見方感じ方を友だちと共有する時間であることを伝える。
展開（20分～40分）	①１分間程度、作品を見る ②「作品を見て、見つけたことを教えてください」の問いかけから鑑賞を始める	①大画面モニターに作品を写して全員で見る。 ②-1教員は生徒と同じ立場で鑑賞活動に参加する。 ②-2生徒の発言を引き出す問いかけをする。 ②-3対話を活性化させる問いかけ等をする。
まとめ（５～10分）	①感想の発表 ②あいさつ	①必要に応じてインタビュー形式にする。

３. 実施期間:2022 年７月～10 月であった。**４手続き**:①文部科学省(2016)が示す「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の３観点を基に対話型鑑賞での「主体的・対話的で深い学び」を定義し、生徒の発言を「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」「その他の発言」の４つに分類した。②逐語禄に基づいて生徒の発言を上記の４つに分類して、生徒の全発言数における４つの分類での発言数の割合を算出した。

Ⅲ. 結果

対話型鑑賞での生徒の発言を「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」「その他の発言」の４観点で分類した時の割合の結果を図１に示す。

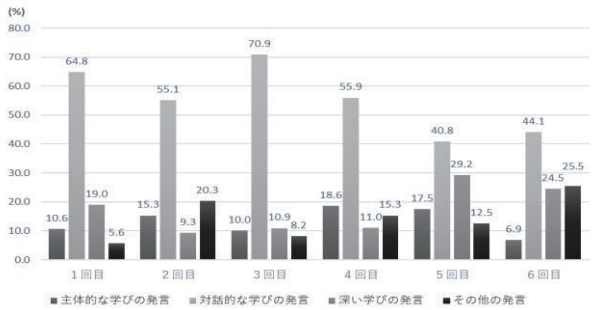


図１　４観点での生徒発言の割合

図より、どの授業においても「対話的な学びの発言」の割合が最も多く、「主体的な学びの発言」も一定数あった。また、回数を経るにつれて「深い学びの発言」の割合が多くなった。

Ⅳ. 考察

鈴木・田代(2019)が報告している対話型授業における「準備」「実践」「ふりかえり」の観点は、「対話的な学びの発言」の割合が多いことから、知的障害特別支援学校においても有効な観点であった。それに加えて、知的障害児に対しては、①「主体的な学びの発言」の割合が一定数あることから、一つの作品を全員で集まって鑑賞することで他の生徒の様子をモデルとして主体的な発言等に繋がっていること、②「深い学びの発言」の割合が回数を経るにつれて多くなったことから、同じ作品を繰り返し鑑賞することが他者の発言を聴いて自分の見方・感じ方の形成に繋がり「深い学び」に発展しやすいこと、が明らかとなった。本研究では、定型発達児に対する授業等していないため、「主体的な学びの発言」等の授業における適切な割合を検証することはできなかったが、対話型鑑賞での「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の繋がりを捉えることができたと言える。

今後は、鑑賞作品数と実施回数を増やし、共通する問いかけの働きの妥当性と信頼性を確かめるとともに、美術の授業における鑑賞の学習評価と、発言以外の学びの態度の捉え方の観点を検討していく必要がある。

【附記】
授業を実施する上で協力を得た吉原和音氏、古谷晃一郎氏に感謝を申し上げる。また、授業の実施、研究発表にあたり、対象となった生徒及びその保護者について、書面にてプライバシー保護について説明し、同意を得た。なお、開示すべき利益相反関連事項はない。

(HANADA Tomoe, IMAEDA Fumio)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-18

知的障害特別支援学校生徒のプログラミング学習について

タンジブル教材を用いた学習活動における分析を通した困難さと支援の検討

〇永田真吾（山梨大学教育学域）
波多野浩史（山梨大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS：知的障害　プログラミング教育　学習環境デザイン

Ⅰ 問題と目的

プログラミング教育は身近な生活でコンピュータが活用されていることや問題の解決には必要な手順があることに気づくこと，発達の段階に即して，「プログラミング的思考」を育成すること，発達の段階に即して，コンピュータの働きをよりよい人生や社会づくりに生かそうとする態度を涵養することを狙いとしている（文部科学省,2020）。本研究では知的障害教育のなかでは，活動内容の工夫である活動のデザイン，実態に合った教材や支援ツールを活用する道具のデザインを考えることで，特別支援学校でのプログラミング教育での困難を軽減させることができる。そこで本研究では，知的障害のある子どもでも取組可能な，直接手で操作可能なタンジブル教材を用いたプログラミング学習を協同で行うことを通して，その様相と教師の働きかけについて分析し，プログラミング学習における効果的な教材や支援について検討することを目的とした。

Ⅱ 方法

1.対象：A 特別支援学校中学部の 1 年生男子 2 名（S1，S4），女子 2 名（S2，S3）とその担任である T1 教諭，T2 教諭。本稿は S1・S2 ペアと T1 との学習場面を報告する。尚，研究実施にあたっては，学校長及び学部主事，対象教師に口頭及び書面にて，保護者宛に書面にて研究の趣旨と参加協力の自由，個人情報の取り扱いについて説明を行い，学校，教師，保護者の同意を得た。

2.手続き：A 特別支援学校にてプログラミング教材を用いた授業場面を撮影した。教材は学研ステイフル社の「カードでピピっとはじめてのプログラミングカー」を使用した。教材として想定されている以下の流れで取り組むこととした。①Simulation：車を手に取りスタートからゴールまでの動きを予想する，②Set Map：マップの上に命令カードを置き命令カードの動きと順番を確認する，③Set Board：マップに置いた命令カードをカードボードに置き直す，④Read Card：ボード上のカードを順に車に読み込ませる，⑤Run：読み込ませた命令を実行し車を走らせる。

3.分析方法：ビデオ記録をもとに，授業や生徒の言動を文字化し，トランスクリプトを作成した。その内容から，鈴木・加藤（1995）を参考に，上記教材に取り組む過程に沿って分析を行った。

Ⅲ 結果

第 4 回（最終回）の実践について報告する。Trial-1（Fig.1 参照）ではまず，マップ上の 1 マスに障害物を置かれ，その箇所は通れないことが提示された。さらに教師は，車を手で実際に動かしてルートを確認するためのシミュレーションをするように課題を設定した（Fig.1 内A）。その結果，生徒ペアはルートを確認することはできたが，③Set Board でカード配置の誤りがあったことでゴールに辿り着けなかった。そこで，第 1 試行の終わりに教師は誤りに気づくように促し（B），第 2 試行開始時に，マップ上に命令カードを配置する課題が設定された（C）。生徒ペアはマップ上に命令カードを配置し，それをカードボードに設置するところまではできたが，命令を読み込ませる時に，向きの誤りがあり（Fig.1 内〇の箇所），生徒自身が考えた通りのルートを辿ることができなかった。教師は再度，誤りに気づくよう働きかけた（D）が難しい様子だったため，誤った点について伝え（E），第 3 試行開始時に 2 人で役割分担して取り組むように指示した（F）。生徒ペアは役割分担をすることで，読み込み時の誤りは起こらなくなったが，車がゴールに辿り着くには命令が不足する状態であった。教師は生徒ペアに誤りはどこにあったか気づくように促した（G）後，第 4 試行開始時にカードが 1 枚不足していることのヒントを提示（H）し，実際の車の動きと読み込ませる矢印の向きを考えるように促した（I）。そうすることで，命令カードをカードボードに正しく配置することができるようになった。また，車にタグを読み込ませる際には，S1 が正しいタグを読み込ませているか自己評価すること，S2 も共に確認するように教師から提案（J）された。その後は読み込み時のミスがなくなり，最終的に車がゴールにたどり着くことができた。

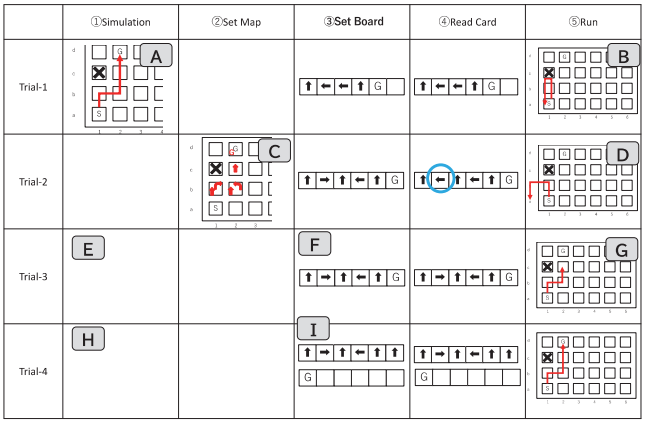


Fig.1　S1・S2 のプログラミング学習過程（第 4 回）

Ⅳ 考察

生徒同士が考えを共有し，行動をモニターし合うことで，協同して課題解決することが求められた活動であった。しかし，結果で示した通り，生徒だけで互いの行動や考えを汲み取りながら解決することが難しかった。そこで，教師が生徒の間に入り，誤りに気づくよう促したり，問題解決の方略を提示したりすることで，生徒同士の相互作用を引き出していくことが重要であると考えられた。また，生徒の相互作用を引き出す道具も重要であった。今回使用した教材は，実際に物を動かし操作できること，自分の考えた車の動きをカードで組み合わせ，その一連の命令をボードに配置することで可視化できることといった特性があった。そのため，発語の少ない生徒でも，道具の操作が互いの考えを視覚的に表すこととなり，他者の考えを読み取ることが可能となったと考えられた。また，道具の操作を通して，生徒がどの段階で難しいのかが可視化されることで，教師の具体的な支援に繋がっていったものと考えられた。

（文献）

鈴木栄幸・加藤浩（1995）共同学習のための教育ツール「アルゴブロック」．認知科学，2（1），36-47.

(KOBE Taro, OKINAWA Hanako, CHIBA Ichiro)

知的障害を対象としたメンタルヘルス研究の動向

― 教育・心理・精神医学の３学界を概観して ―

〇鈴木悠介
（東京都立高島特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害　メンタルヘルス

（目的）

子どものメンタルヘルスに関する話題が挙げられ、ニュース等でも広く扱われるようになってきた。とりわけ特別支援教育においてもメンタルヘルスは重要な課題といえる。メンタルヘルスの研究は、これまで主に病弱教育領域のなかで研究すすめられてきた（石井，2012）。また、近年は知的障害におけるメンタルヘルスの課題を挙げた研究（下山，2022）や、知的障害児のメンタルヘルスに関する海外の研究動向についてまとめた研究（田中，2022）も発表され、注目を集めつつある。そこで、本研究は知的障害のある人のメンタルヘルスに着目した研究について概観し、課題について検討することを目的とした。

（方法）

論文情報ナビゲータ「CiNii Research」を使用した。キーワード検索により、関連する研究に焦点を当てる。なお、検索期間は、特別支援教育が開始された 2007 年～2023 年とした。本研究では 3 分野「精神医学、心理学、特別支援教育」を対象とした。選定条件は以下のとおりである。

精神医学おいては、日本児童青年精神医学会が発行する「児童青年精神医学とその近接領域」の研究雑誌を対象とした。心理学では、「知的障害」と「メンタルヘルス」or「精神疾患」、教育では「知的障害」と「特別支援」と「メンタルヘルス」などがタイトルおよび本文で使用されている論文とした。なお、抄録においては 2 件ずつ挙げる。

（結果）

【精神医学分野】

「児童青年精神医学とその近接領域」雑誌の中で、「知的障害」を検索して 4 件みられた。かつ 2018 年～2022 年のうちに発表され、知的障害のある ASD 児者の症例研究（田宮ら，2022）や、知的障害あり行動障害がある中 1 女子に対する精神療法の事例研究（宋，2021）が医学的アプローチによる発表がなされていた。

【心理学分野】

「知的障害」「心理」「メンタルヘルス」or「精神疾患」で検索すると 4 件みられた。

下山（2022）は、知的障害のある子どものメンタルヘルスの不調について心理支援に関する研究において、カウンセリングの重要性を指摘している。岩佐（2017）は、知的障害に併存する重篤な精神疾患と心理療法の役割について知的障害を抱えて生活するなかで，深刻なメンタルヘルスの問題を呈した男性との心理療法過程を記述して考察を加えながら、知的障害のある人に対する心理療法の発展について言及している。

【特別支援教育（知的障害）】

「知的障害」「特別支援」「メンタルヘルス」で検索すると 3 件みられた。

仲野ら（2019）は特別支援学校の養護教諭を対象に、生徒のメンタルヘルスの不調やスクールカウンセラーの配置についての回答を求めた。その結果、特別支援学校の養護教諭は様々なメンタルヘルスの不調を抱える生徒の対応に苦慮している様子がうかがえた。また、生徒や保護者のメンタルヘルスの相談を担任が担っていることを明らかにし、特別支援学校においてスクールカウンセラー配置の少なさについて言及している。また、田中（2021）は知的障害児・者のメンタルヘルスに関する研究動向 において、支援・指導の充実に向けて知的障害児者のメンタルヘルスに関する研究動向から、知的障害児者の精神疾患併存率は健常児者と比べて高いことが明らかにしている。それを踏まえ、日本の研究では下山（2022）の指摘と同様に、特に心理支援に関する研究がすすんでいないことが示している。

（考察）

まず、知的障害があるないに関わらず、不調は起こり得るものであるという共通の認識がある。そのうえで、これら挙げた研究において、①知的障害のない人と同じように知的障害のある人にもメンタルヘルスの課題があることを周知していく必要性を指摘し、また②特別支援学校においてスクールカウンセラー配置して、カウンセリングができる環境整備について言及していた。①については近年の SNS 等で、研究者等が正しい情報をタイムリーに発信することは可能であると考えられる。一方②のカウンセラーの配置することについては、自治体の予算があることから早急な対応はかなわない可能性もあることが想定される。

心理支援に関する研究は進み始めたが、教員（学校）の立場から言及すると、知的障害の児童生徒に指導をしている教員は、普段の様子を観察していることから何らかの不調、不安に気づきやすい。その気づきを、スクールカウンセラー、または外部専門（医療連携）と情報の共有および相談をする機会を優先的に考えていく必要があるのではないかといえる。

（文献）

岩佐和典（2017）知的障害に併存する重篤な精神疾患と心理療法の役割について，就実大学大学院教育学研究科紀要　2，17-29.

仲野栞・林安紀子・橋本創一・大伴潔・李受眞・渡邉貴裕・尾高邦生・霜田浩信・熊谷亮（2019）特別支援学校高等部の軽度知的障害生徒におけるメンタルヘルスに関する全国調査―特別支援学校におけるスクールカウンセリングの検討―，東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要，15 31-38.

田宮聡・益村美香（2022）自閉症スペクトラム障害児者の「カモフラージュ」について―知的障害を伴った思春期女子症例を通じて考える―，日本児童青年精神医学会誌 63 (2), 138-148.

田中美歩（2022）知的障害児・者のメンタルヘルスに関する研究動向―特別支援教育における支援・指導の充実に向けて―，東京学芸大学紀要総合教育科学系，73，309-314.

下山真衣（2022）知的障害のある子どものメンタルヘルスの不調と心理支援，日本学校心理士会年報，14，34-41.

宋大光（2021）軽度知的障害を伴う行動障害の中 1 女児に対してシステムズアプローチに基づく精神療法で症状と家族関係が改善した一例，児童青年精神医学会誌，62 (3), 385-397.

(SUZUKI Yusuke)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-20

Dreams come true!
～自分の夢・将来像を模索しながら、生徒が自身の金銭管理プランを作成する③～

○安岡　知美　(高知大学教育学部附属特別支援学校)　　山﨑　敏秀（高知大学教育学部）
ＫＥＹＷＯＲＤＳ： 知的障害・金融教育・アクティブラーニング

○問題と目的

F 校高等部の家庭科教育では、金融教育に取り組んでいる。一昨年は将来の夢を叶えるためのキャッシュフロー表を用いたライフプラン学習を、昨年度は本校独自の教材「お金の未来ノート」を用い、夢実現のための具体的な方策の学習に取り組んだ。これにより卒業後の金銭管理の方策だけでなく仕事への意欲・やりがい等に繋げてきた。卒業生の具体例をあげると、自分でプランを決め給料を管理することで、金銭に対する自覚が養われてきており、怪しい儲け話やギャンブルの誘い等には自ら自然と警戒することができるようになる等、大きな成長が見られており、金融教育によって従来の消費者教育だけでは得られなった成果が見られている。

しかしながら、卒業後に夢を持っている生徒ばかりではない。日々の学習や職場実習を教師に言われるがままに過ごし、特に期待もなく卒業していく生徒がいることも事実である。そのような生徒にどうやって将来への希望につながる金融教育を進めるかは以前から課題となっていた。また、特別支援教育における消費者教育は、消費者トラブルの例と対処法を一方的に教えることが多い。しかし知的障害の生徒にとって、まず金銭の扱いに不慣れなこともあり、いきなりの消費者教育では自分事として捉えられないことが多く、系統だった金融教育が必要であることは、F 校のこれまでの実践で明らかであり、従来のような消費者教育のみでは生徒が実際に危機感を持てる真の実践力になっている可能性は多くない。そういった事実を踏まえて、金銭についての学習機会を設ける中で、生徒が将来出くわすであろう金銭に関する様々な事例を示して、自分が人生の主人公であることに気が付き、どのように得た給料を活かし生きたいかを考える学習機会を提供することが有効であると考え、実践研究を行った。

○方法

【対象】F 校高等部 3 年に在籍する生徒 5 名を対象とした。（知的障害 : 3 名　自閉症を伴う知的障害 : 2 名 /　療育手帳Ｂ１：3 名　　Ｂ２：2 名）

【方法】授業名「Dreams come true」は以下の流れで進めた。

1 段階：様々な金銭トラブル例について考える。

2 段階：架空の 5 人の社会人の生活の金銭にまつわる事例を検討し、より良い生き方を考える。

3 段階 : 参考になる生き方をもとに自分事として置き換え、金銭管理プランを作る。

4 段階：プランに合わせた「貯金封筒」を作る。

【期間】2022 年 6 月～2023 年 2 月の期間に 4 回に分けて取り組んだ。

【指導手続き】授業づくりの工夫を、以下に示す。

① 卒業生に金銭管理や給料の使い方について聞き込みを行い、「パチンコ」「副業」「消費者金融」など実際に活用しているかどうかに関らず身近によくみるものを授業で取り扱った。

② 授業では架空の主人公をおき、金融トラブルに巻き込まれる等のストーリーにして進めた。中では卒業生を複数登場させ、実際の給料明細等を用いることでよりリアルに卒業後の生活を受け止められるようにした。

③ 授業では、金銭トラブルだけでなく、給与はすべて親任せで、夢もなくぼんやり過ごす例も用いた。生徒が架空の事例の人物にアドバイスをすることで自分の生活と照らし合わせて考えられるようにした。

④ 実際に 4 月からもらう給料をもとに、どのように給料を分けるか各自金銭管理プランを作成した。

【評価と分析】授業における生徒の行動記録、生徒の振り返り記録、授業日誌などをもとに分析を行った。

【倫理的配慮】本研究発表における「倫理的配慮」については、生徒・保護者・学校長に承認を得て、実施している。

○結果

生徒 A は卒業後に夢を持っておらず、給料は全額親に渡す予定であった。しかし日頃の会話から「南海地震が来たらどうしよう」と、また「いつかは好きな人ができるかも」と口にしていたことから、A には安心して暮らすはどうすればいいか考えさせた。地震等災害以外にも人生に急な出来事はつきものである。それらに対処するためには日頃から備えておくことが有効であることを導き出せた。人生の万が一に備えての貯金封筒を作り、またいつかデートをするかもしれないと、その備えの貯金も始める決意ができた。生徒 B も特にやりたいことはなかったが、携帯ゲームが好きで、携帯料金は今まですべて親任せであった。授業で取り上げた事例で、「社会人になっても給料はすべて親任せ」の例を見て、社会人として物足りなさを感じたようで、携帯料金は自分の給料から支払うことを決め、「携帯料金支払い用封筒」を作った。自分の財布からの支払いとなると料金プランに興味が湧いてきて、携帯ゲームの時間をも再考し始めている。

○考察

卒業後の夢が出てこなかった生徒も、架空の主人公の事例についての感想等を自由に出させると共に、卒業生の卒業後の生活を示したことで、これまで持っていた漠然としていた不安や将来像が、具体的な現実像として見え始めた。それに対する備えとして、貯金の必要性の気づきに繋げることができた。この事例は、将来の希望や夢が持ちにくく親や教師の言われるままに流されているような生徒への指導方法として、現実化・視覚化して生徒が主体的に取り組む授業を展開することの有効性が示されたと考えられよう。

金融教育は特別支援教育で有効であることを確信しているが、まだまだ課題は山積している。今後も生徒一人一人にあった金融教育を進め行く決意である。

（YASUOKATomomi,　YAMASAKI Toshihide,）

ICT 機器に頼らないプログラミング教育

ボウリングを用いたアナログプログラミングの実践報告

〇山垣雄大
（神奈川県立あおば支援学校）

KEY WORDS: プログラミング教育　情報科　ICT 機器

（目的）

高等部２年生の情報科の授業で ICT 機器を使用しないプログラミング教育の実践を行った。機器を使い慣れていない生徒もおり、プログラミング的思考の学習に重点を置きたいと考えたからだ。

高等部１年では情報科の授業は習熟度に合わせて実践されており、パソコンを使い慣れているグループはパソコンを使って宿泊学習の地理を調べたり、地域探検の場所を検索したり、設定した場所までの行き方を調べたりをしていた。別のグループは興味のあるものを検索し印刷することや、Web 上のプログラミングゲームにも取り組んでいた。パソコン等を使い慣れていないグループは季節の草花を iPad で撮影したり、タップ操作やジャイロセンサーで行えるゲームを行ったりしていた。ICT 機器を使う授業は生徒に人気で楽しみな授業の一つとなっている。

一方で、情報科の授業においてどのように系統性を持って授業展開するかが課題の一つであった。情報科の授業の中で ICT 機器の利用スキルは向上できるが、授業を通してどのような力を育むかは当該学年においては明確化されていなかった。奇しくも 2022 年度より高等学校においてもプログラミング教育が必修化となった。そこで、情報科の授業の中でプログラミング教育を実践しようと考えた。

高等部２年生の中で担当した生徒は６名で、発語がある生徒が１名、言語指示は５名が理解できる集団である。iPad 等の ICT 機器を常時使っている生徒は２名程度で、集団としては、ICT 機器は身の回りにあるが積極的に使いこなせていない様子であった。ICT 機器を使いこなせていない生徒集団に対して、いきなりパソコンや iPad を使ってプログラミングを行う学習よりも、プログラミングを通して学べるような授業実践にしたいと考えた。

学習指導要領の総則において、児童生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む。) 等の学習の基盤となる資質・能力を育成するため、各教科等の特性を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとすることと明記され、さらに、プログラミングを体験しながらコンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動を計画的に実施することが明記された。

これを受けて、ICT 機器を使用せずにプログラミング的思考を学習できる授業を展開することができるのではないかと考えた。プログラミング的思考とは自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力である。

（方法）

単元目標を「命令を出してゴールに向かうこと、ベストな方法であるか分析すること」として全８回で授業を行なった。本単元では、自身で方向を選ぶことで、ゴールの結果が変わることを学習できるように組み立てた。生徒より授業でボウリングをしたいという申し出があった。ボールの投げる方向をプログラミングの入力とし、ピンが倒れることを結果とすることができる良い題材だったため、ボウリングでプログラミングの授業を展開することとした。

色を選択して命令を出すとそれに沿った結果になるというルールを知るために、小さな木の３色ブロックを使って、選択すると大きな３色ブロックを教員が動かすという導入を行った。実践では生徒が狙った位置を正確に狙うことができるようにするため、ボウリング滑り台を使って行った。ほとんどの生徒が色を弁別できることから、赤、青、黄の３色を右・左・真っ直ぐに対応させて、ピンの下、ピンの背景に設置した。さらに、色を選択しやすくするために、大きな３色のブロックを用意し、それを選ぶことで向きを選択することとした。生徒が狙う場所や色を選択しやすいように、第１投目はピンを 10 個立てて好きな色を選び投げることとし、第２投は、残ったピンを教員が特定の色の場所一箇所に集めて行うこととした。

(結果)

一つ一つの動きに対応した記号があることを知り利用することができた。特に２投目は、ピンを狙いやすいように教員が設定しているため、色を選ぶ→ボールが特定の場所に転がる→ピンが倒れるという流れが生まれた。自分で意図して行動を起こすという流れを設定することで、生徒が狙った動きに対応する記号を選択することができた。

また、繰り返し行うことで生徒の中には、ピンがどの色の場所に残っていて、何色を選ぶことでピンが倒せるのか分かり、当該色を選択する様子も見受けられるようになった。発語がある生徒は、「右」「左」等、知っている言葉を使って向きを選択できる生徒もいた。生徒たちは、いつもよりピンを正確にかつ多く倒すことができ歓声を上げたり笑顔になったりと達成感を味わっている様子もあった。

（考察）

本単元では、ICT 機器を使わずプログラミング的思考の基礎である「一つ一つの動きには記号があること」を生徒が認識し利用できた。ボウリングというツールを使ったプログラミング体験を通してプログラミング的思考の基礎を学習できた。それは、生徒がボウリングでより多くのピンを倒したいという意欲があり明確な意図ができたことと、２投目で教員がピンを集めることによってより明確なゴールができたことで実現したと考える。しかし、本単元で選べたものは一つの指示であり、指示の組み合わせはできなかった。ボウリングという題材を使い今後どのような組み合わせができるか検討する余地がある。また、生徒達はボウリングという限られた場面で向きを選択することができたが、様々な場面で今回得られた力が発揮させるためにはどのような学習が必要か今後検討していきたい。また、授業後に実施した回覧形式で教員が記入する振り返りシートを活用することで、ST と多様な意見を交換しプログラミングの目的に沿った授業展開ができた。

今回の実践で、ICT 機器を使うことなくプログラミングの授業を展開できる可能性が見えた。今後も実践していきたい。本研究は保護者、事例所属機関の許可を得て掲載している。

(YAMAGAKI Yudai)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-22

知的障害特別支援学校高等部における SDGs をテーマとした授業づくりの要点

○小林敬和
（岡山大学教育学部附属特別支援学校）
KEY WORDS: SDGs　授業づくり

Ⅰ．目的

持続可能な開発目標（SDGs）とは，2015 年 9 月の国連サミットで加盟国の全会一致で採択された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」に記載されたもので，2030 年までに持続可能でよりよい世界を目指す国際目標である。また，持続可能な開発のための教育推進の手引き（文部科学省，2018）には，「持続可能な開発のための教育」は，まさに地球規模の課題を自分事として捉え，その解決に向けて自ら行動を起こす力を身に付けるための教育であること，新しい学習指導要領に基づき，すべての学校において ESD が推進される必要があることが示されている。本研究では，知的障害のある高等部生徒に対して，SDGs をテーマとした授業づくりの結果を整理・分析することにより，知的障害のある生徒に対する SDGs を題材とした授業づくりの要点について検討する。

Ⅱ．方法

１．対象：知的障害特別支援学校高等部男子生徒 4 名，女子生徒 4 名の計 8 名の学級で実施された生活単元学習の授業を本研究の対象とする。対象生徒は全員，高等部 1 年から 3 年まで同一学級で学習をしている。授業の中で生徒が取り組もうとした題材は，1 年次は，学級での運動やレクリエーションなど，自分たちが楽しいと思う活動が多く，2 年次から，徐々に他者のために取り組みたいという思いや社会問題への興味が生まれ始めた。しかし，具体的な社会問題への知識は少なく，実際に問題解決に取り組もうとする姿は見られなかった。本研究では，２年次後半（2021 年２月）から，３年次後半（2020 年１月）までの約１年間に取り組んだ SDGs 関連の７つの単元を対象とする。なお，対象生徒の保護者には，研究の目的や方法等を説明し，研究参加への同意を得た。

２．授業づくりの方針：指導者２名で話し合い，生徒の興味関心，得意・不得意などの視点から単元を設定した。自分たちが興味関心のある活動に取り組み，それが SDGs と関連しているという意味付けを行う学習から始め，徐々に自分たちが SDGs の目標達成のためにできる活動を考え，実践するように単元を構成し，授業展開を工夫することで，生徒の主体的な姿を引き出そうと考えた。

Ⅲ．結果と考察

SDGs を単元とした授業づくりの結果の概要を表に示す。

１．生徒の興味関心から学習活動を展開する段階：人のために活動することに喜びを感じる生徒の姿から，身近な地域の人のために自分たちができることを考えて取り組み，授業の終わりに教師がその活動と SDGs の関連を分かりやすく整理して示すようにした。また，得点性のごみ拾いに興味をもった生徒の発言を基に地域の清掃活動をしたり，海の生き物に興味のある生徒の発言から海水浴場のごみ拾いをしたりして，それらの活動と SDGs の関連を自分たちで確かめて整理し，ポスターにまとめた。SDGs に関する知識を得たり，社会問題に関心をもったりするためには，生徒の興味関心から学習を展開し，活動に意味付けをすることの重要性が示唆された。

２．SDGs の目標達成に向けて学習活動を展開する段階：SDGs の目標達成のために，自分たちができる活動を考え，体育館の扉の修理やエコごみ袋作り，防災グッズと防災教材の制作に取り組むと共に，自分たちの取組を発表したり，他者の取組を聞く機会を設けたりした。その結果，自分たちの活動に価値を見出したり，SDGs の達成に向けて様々な人と協力して取り組むことの重要性に気付いたりすることができたと考える。

Ⅳ．まとめ

社会問題や社会貢献への関心が少なく，それらの課題解決に向けて取り組もうとする姿が見られなかった本学級の生徒が，SDGs に関心をもち，その目標達成に向けて主体的に取り組むことができるようになった。本研究から，SDGs をテーマとした授業づくりでは，生徒の興味関心から学習活動を設定し，その活動と SDGs の関連を示したり，意味付けをしたりすることから始め，徐々に SDGs の目標項目から実際に自分たちができる活動を考えて取り組み，まとめるなどの段階的に取り組むこと，それらの取組を様々な人と共有し，自分たちの取組の価値に気付くことの重要性が示唆された。

（KOBAYASHI Hirokazu）

表．指導目標・内容と指導の結果

時期	2021 年 2 月	2021 年 3 月	2021 年 4 月	2021 年 5 月	2021 年 6 月	2021 年 9 月	2022 年 1 月
段階	生徒の興味関心から学習活動を展開する段階				SDGs の目標達成に向けて学習活動を展開する段階		
単元名	幼稚園児にマット絵本をプレゼントしよう	地域のごみ拾いをしよう	海岸のごみ拾いをしよう	体育館の扉を修理しよう	繰り返し使えるエコごみ袋を作ろう	防災グッズと防災教材をプレゼントしよう	自分たちの取り組みを発表しよう
単元目標	身近な地域の人のために，自分たちができる活動を考え，主体的に取り組むことができる。	地域に落ちているごみの種類に気付いたり，より良いまちづくりに向けて取り組もうとしたりすることができる。	海洋ごみ問題に気付き，海の豊かさを守るために，主体的に取り組むことができる。	普段から自分たちが使っている物を長く使い続けるための方法を考え，取り組むことができる。	エネルギー問題に気付き，普段の生活の中で自分たちが実践できることを考え，取り組むことができる。	環境変動に関心をもち，対処の仕方を考え，周囲の人に伝えることができる。	自分たちの取り組みが SDGs の達成に貢献していることや様々な人の協力で目標が達成されることに気付くことができる。
主な学習活動	・マット絵本の制作 ・地域の幼稚園児へのプレゼント	・地域のごみ拾い ・ごみの種類調査 ・まとめ	・海水浴場のごみ拾い ・ごみの種類の調査 ・まとめ	・体育館の扉の塗装	・エコごみ袋作り ・小学部児童へのプレゼント	・防災グッズ，教材作り ・小学部児童へのプレゼント	・取組のまとめ，発表
単元設定と単元構成	人のために活動することに喜びを感じる生徒の様子から，地域の幼稚園児にマット絵本をプレゼントする単元を設定した。単元の終わりに，SDGs との関連を示し，生徒の取組を意味付けた。	得点性のごみ拾い活動に興味をもった生徒の提案を基に単元設定することで，主体的に取り組むことができるようにした。また，地域のごみの種類を調べることで，環境問題に関心をもてるようにした。	海の生き物に興味のある生徒の発言から，海洋ごみの影響で海の生き物が困っていることに気付き，具体的な対策（海水浴場のごみ拾い）を考え，取り組むようにした。	生徒の SDGs に対する知識や関心が高まっていることから，SDGs の目標を提示し，その中から自分たちにできる活動を考えて取り組むようにした。	SDGs の取組を知った小学部から，給食のごみ袋を減らしたいという依頼を受け，プラスチックごみの削減に向けて取り組むようにした。	西日本豪雨災害での出来事を振り返ったり，大きな地震が想定されていることを知ったりすることで，防災への意識を高め，具体的な対策を考え，取り組むようにした。	これまでに自分たちが取り組んだ活動を文章や映像にまとめ，発表することで成就感を得られるようにした。また，様々な人との協力で目標が達成されることに気付くことができるようにした。
学習の結果	自分たちの取組が，SDGs の目標達成に貢献していることに気付いたり，園児が喜ぶ姿を見て満足感を得たりすることができた。	地域にはごみが多く落ちていることや落ちているごみの種類に気付き，ポスターにまとめることができた。	海水浴場にはプラスチックやタバコなどのごみが多く落ちていることや海の生き物が困っていることに気付くことができた。	自分たちが普段から使っている体育館の扉の修理を通し，物を大切に扱うことや直して使い続けることの重要性に気付くことができた。	プラスチック袋が多く使われていることに気付き，その解決方法を考え，エコごみ袋を作った。プラスチックごみの削減につながっていることに気付くことができた。	環境の変化や災害の原因を知り，災害が起きたときの対処の仕方を考えたり，調べたりして防災意識を高め，防災グッズと防災教材を作ることができた。	自分たちの取組を多くの人の前で発表するとともに，様々な分野の人たちの取組を知ることで，協力して目標達成に向けて取り組むことの重要性に気付くことができた。
関連する SDGs の目標	質の高い教育をみんなに	住み続けられるまちづくりを	海の豊かさを守ろう	つくる責任つかう責任	エネルギーをみんなにそしてクリーンに	環境変動に具体的な対策を	パートナーシップで目標を達成しよう

特別支援学校(知的障害)高等部の地域協働を通した変容に関する研究

—「越境」の概念に着目して—

広兼　千代子
（広島県立呉特別支援学校）

KEY WORDS: 地域協働　活動理論　越境

１　目的

近年、多様化・複雑化する社会状況の変化を背景に困難化・深刻化する様々な社会問題を乗り越えていくための、多様な他者との協働の必要性が注目されている。これまで特別支援学校における地域協働の取組を通して、生徒自身の成長が促され、教員や地域住民に変容を起きることが実践を通して明らかにされてきている。地域協働に活動理論や越境の理論的枠組みを援用することで、これまでとらえにくかった特別支援学校(知的障害)高等部の地域協働を２つの活動システムとして可視化することが可能となると考えられる。本研究では、活動理論に基づき、特別支援学校(知的障害)高等部の地域協働を通した変容の様態を、越境の概念を用いて明らかにすることを目的とする。

２　「地域協働」の定義と意義

先行研究では「地域」「協働」という用語には統一された概念が存在していないが(水本，2002)、その目的や対象に応じて概念が規定されており、協働には共通項(佐古,2001)や発展段階(柏木，2002)があることが分かっている。これらを踏まえて、本研究における「地域」とは、学校が立地する地域・児童生徒が居住する地域・学校のビジョンや課題、学校と地域のニーズに応じた「テーマ・コミュニティ」としての地域という 3 つの地域概念を含めたものとし、「地域協働」とは、「学校と地域とが同じ目的を共有し、対等な関係性の下、相互に関わり合いながら共に活動するプロセス」と定義することとする。

３　活動理論の歴史的展開と越境の概念的特徴

地域協働を捉える理論的枠組みとして、活動理論に基づく越境の概念が有効であると考えた。活動理論とは、現実社会の対象と相互作用する「活動」を通して人々が社会生活を組織化し、その中で自らの知識や技能、意識や人格を発達させていくことに注目し、人々の社会的実践を協働の「活動システム(activity system)」ととらえていく理論的な枠組みである(山住，2015)。活動理論はその発展過程に「三つの世代」があり、第三世代のエンゲストロームは、異なる多様な活動システムの間の「境界横断(boundary crossing)」や相互作用、対話や協働をデザインする新しい概念的枠組みを、最小限二つの活動システムとしてモデル化している(山住，2017)。また、学校と地域２つの活動システムの境界領域では越境が起きていると考えられる。香川(2015)は越境を「人やモノが複数のコミュニティをまたいだり、異質な文脈同士がその境界を越えて結びついたりする過程を、さらには、そこで起こる人々やモノの変容過程」と定義し、越境が進行するプロセスを「6 段階からなる越境過程モデル」として提唱している。山住(2017)は、学校と学校外の複数の異なる活動システムの協働・交流による「ハイブリッド型教育」(＝地域協働)が、子供、教師、学校外の多様な参加者の間に協働の「拡張的学習」を生み出すと述べている。

４　方法

予備研究として、文部科学省の地域学校協働活動データベースから抽出した変容部分のカテゴリー化を行い、変容を捉える４つの軸(以下、「４つの軸」)として、①協働の質、②学校—地域の関係性、③個の意識、④組織を設定した。研究１では、X 県立 Y 特別支援学校高等部の地域協働における変容の様態と越境の進行プロセスを検討するため、教員４名と地域住民５名のインタビュー調査及びフィールド調査を行った。教員４名のインタビュー調査は、個別に行ったのちフォーカス・グループを実施し、SCAT による質的データ分析を行った。地域住民インタビュー調査は、SCAT による分析を基に「越境の進行プロセス」(香川，2015；小山，2020)を用いて、越境の進行プロセスを明らかにした。また、高等部作業学習のフィールドノーツから越境に係るエピソードを抽出し、香川(2015)を参考に越境のプロセスにおいて生じる様々な状況に対応した概念を用いて、越境の実践の解釈的分析を行った。研究２では、X 県立 Z 特別支援学校高等部で調査研究を行い、教員２名と地域住民１名のインタビュー調査を実施した。インタビュー調査は SCAT による分析を行い、変容の様態と越境の進行プロセスを検討した。フィールド調査では、研究１と同様に越境の実践の解釈的分析を行った。研究１・２の調査開始前には、校長及び調査対象者に対し調査目的・個人情報の取り扱い・調査倫理に関する事項などを記載した文書を基に口頭で説明し、書面による研究の同意を得た。

５　結果と考察

研究１では、教員４名のフォーカス・グループの分析により、４つの軸ごとに「変容の概要図」を作成した。４つの軸すべてに拡張的な変容が見られたことにより、拡張した地域協働の活動システムを示した。越境の進行プロセスにおいては、総体的には越境が進んでいくが、そのプロセスでは多様な境界の現れ方があり、複雑で不規則な進行プロセスをたどることが示された。また、フィールド調査からは、地域協働を通して対象・役割・目的の変容が現れ、第三の知(越境知)が生み出された例もあった。研究２では、協働の質・学校—地域の関係性・個の意識の変容が見られた。研究１・２の変容の様態は、学校と地域との双方向の関係により多様な相手とのコミュニケーションの場が生まれ、地域とのかかわりを通して生徒の主体的な行動が増え、教員は校内で見せる姿とは異なる姿を発揮する生徒に驚き、楽しさを感じていることについて、特に強い共通性が見られた。地域協働を通して起きた変容の構造をモデル化し、明らかになった複雑で多様な境界のあり方と越境の実践を、①境界を乗り越え、協働して越境する実践、②協働に不可欠な越境の実践、③異なる境界の捉え方による越境の実践、④見え隠れする境界における越境の実践、⑤維持・消失する境界における越境の実践、の５つにまとめた。

６　主要文献

香川秀太・青山征彦編(2015)越境する対話と学び　異質な人・組織・コミュニティをつなぐ．新曜社．
山住勝広(2017)拡張する学校　協働学習の活動理論．東京大学出版会．

(HIROKANE Chiyoko)

Mixed Reality（複合現実）を用いた知的障害児への手順支援

〇山本健太　　黒川陽司
（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）　（神戸大学附属特別支援学校）
KEY WORDS: 知的障害, Mixed Reality, 手順支援, ICT

目的

知的障害児は手順の理解に困難を示す。この困難に対して文字やイラストで書かれた紙の手順書を提示されることが多く，知的障害児の手順理解に大きく貢献している（Spriggs et al., 2017）。一方，知的障害児にとって手順書を理解すること自体がハードルとなることがある。例えば，書かれている単語の理解が難しい（単語理解）などが挙げられる。手順を覚えることができず「どうせ自分にはできない」と活動に対して消極的になる知的障害児も存在する。そのため，従来の手順支援で作業遂行が難しい児童生徒のための新たな手順支援が急務である。そこで本研究では Mixed Reality（複合現実；以下 MR）を用いた手順支援をおこないその効果を検証することを目的とした。MR とは現実世界にあるモノをデバイスが把握し，それらにホログラムとよばれる 3 次元像の写真を合わせる技術の総称である。この技術ではリアルタイムで現実世界に手順が提示される。

方法

対象者：研究協力校において新版 K 式発達検査 2020 の認知・適応，言語・社会の発達年齢でグループ分けされている学習集団のうち，MR の恩恵を受けると判断した特別支援学校高等部に在籍する知的障害児 9 名を対象とした（表 1）。

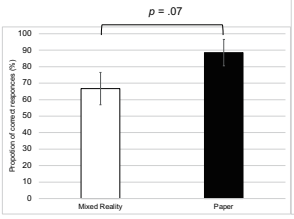
表 1 対象者のプロフィール

対象者	年齢	性別	新版K式発達検査2020	
			認知・適応（DA）	言語・社会（DA）
A	16歳	女	4:1	4:0
B	17歳	男	3:5	3:4
C	17歳	男	5:4	4:3
D	17歳	男	4:7	4:4
E	18歳	女	4:2	4:1
F	18歳	女	5:6	4:9
G	16歳	男	5:8	5:6
H	17歳	女	4:10	6:11
I	18歳	男	6:2	10:8

実験機材：MR には Microsoft Hololens2 が使用された。MR 条件における手順は、Microsoft Hololens2 用の MR アプリである Dynamics 365 Guides を用いて作成された。
実験材料：材料は実寸を拡大した T パズル 4 ピースが使用された。木目がパズルのヒントになる影響を除去するためにアクリル絵の具で緑色に着色した。課題は計 8 個が作成された。
実験課題：本研究では、紙で手順が呈示される紙条件と MR で手順が呈示される MR 条件を設定した。対象者は MR 条件と紙条件のそれぞれで T パズルを作成することが求められた。対象者は平易な言葉で実験の趣旨説明と同意の確認を受けた。練習課題において対象者が理解しているかどうか確認がおこなわれた後、本番課題が実施された。
倫理的配慮：神戸大学附属学校における人を直接の対象とする研究倫理委員会の承認を得た。対象者の保護者に研究内容を口頭で説明し同意を得た。また、対象者へは平易な表現を用いて口頭で研究内容を説明し同意を得た。
利益相反の申告：本発表に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

結果

図 1 は MR 条件と紙条件の達成率を示している。縦軸が正答の割合で横軸が条件である。達成率の *t* 検定の結果、条件間に有意差は認められなかった（$t = 2.12$、 $p = .07$、$gadj = .71$）。図 2 は MR 条件と紙条件の遂行時間を示している。縦軸が秒（sec）で横軸が条件である。遂行時間の *t* 検定の結果、条件間に有意差が認められた（$t = -3.03$、 $p < .05$、$gadj = -1.01$）。これは MR 条件が紙条件に比べて課題完了までの時間が遅いことを意味する。



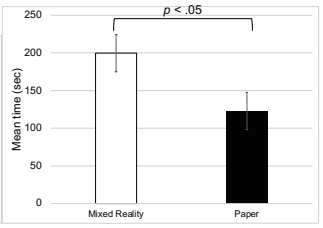


図 1. 条件ごとにみた達成率　**図 2. 条件ごとにみた遂行時間**
（いずれの図もエラーバーは標準誤差を示す）

考察

達成率：MR 条件と紙条件の条件間に有意差が認められなかった。これは対象者にとって課題の難易度が容易であった可能性がある。MR は技術的側面で細かすぎるホログラムが作成できないことやメロディーのように進行する作業に対応できないといった難点がある。また，知的障害児が課題を達成するには正誤フィードバックが重要である。本研究でも誤った場所にパズルを配置した場合に修正する様子はみられなかった。Microsoft HoloLens 2 には遠隔からビデオ通話で指示ができる機能がある。今後はホログラムの提示だけでなく複数の機能を組み合わせた手順支援を検討する必要がある。
遂行時間：MR 条件は機器の操作を要するため紙条件よりも時間を要する結果となった。MR には、1）手順を読む、2）手元のホログラムを見る、3）パズルを置く、4）次へのコマンドを見る、といった操作の複雑さが影響したと考えられる。そのほかにも、知的障害者の視覚探索機能の困難さが影響している可能性がある。これまでの研究は、知的障害者は健常者より視線移動が多いなど非効率的な視覚探索をおこなっていることを報告している（前川,1980；大森・尾崎・鈴木,1993）。このような非効率的な視線移動が遂行時間の増加に関連していた可能性がある。そのため，知的障害児における MR 利用には速さが求められない課題が適していると考えられる。

謝辞：本研究は 2022 年度日本特殊教育学会研究奨励助成を受けて実施された。
(YAMAMOTO Kenta, KUROKAWA Yoji)

東京島しょ部にある高校内に設置された特別支援学校の教育

高等部段階のインクルーシブ教育の新しいかたち

○諏訪肇　　小榮崇裕
（東京都立青鳥特別支援学校）　（東京都立青鳥特別支援学校）
KEY WORDS: 島しょ・高校内分教室・知的障害

（目的）

S 特別支援学校は、創立 76 年目を迎える、最も歴史のある公立知的障害校で、高等部単独校である。令和 3 年度より、東京島しょ地域で初となる H 分教室を島内唯一の H 高等学校の校舎内に開室し、今年度で 3 年目を迎えた。

全学年が揃った今年度、これまでの教育をまとめ、高等部段階におけるインクルーシブ教育の新しい形として周知するとともに、発表することによりさらなる教育の発展に結び付けていくことを目的とする。

（方法）

以下の 5 点を中心に、東京都初の島しょ部の特別支援学校、都立唯一の高校内の特別支援学校の教育内容を発表する。

1.学校の規模

S 特別支援学校普通科 1 年生 33 名、2 年生 46 名、3 年生 41 名、計 131 名 21 学級。職能開発科 1 年生 20 名 2 学級、なお本年度開設のため、2 年生と 3 年生は在籍していない。H 分教室 1 年生 2 名、2 年生 2 名、3 年生 3 名、計 7 名 3 学級。本校普通科、職能開発科、H 分教室を合計すると、158 名 25 学級となる。

H 分教室が校舎を同じにする H 高等学校は、全日制普通科 117 名、園芸科 8 名、家政科 7 名、計 132 名 9 学級。さらに定時制 16 名 4 学級。合わせて 148 名 13 学級である。

H 分教室は、唯一の島しょ地域にある特別支援学校であると同時に、唯一の都立高校内にある特別支援学校でもある。

2.島の状況

以前から観光に力をいれており、近年はオンラインによる在宅勤務を想定した移住も促進している。羽田空港と 1 日 3 便の航空機、1 日 1 便の定期船が運行されており、東京都の島しょ部においては、比較的交通の便がよい島でもある。

特別支援教育の充実にも力を入れており、町の強い要望もあって H 分教室が設置された経緯がある。

3.都立高等学校における特別支援教育

東京都では、高等学校に在籍している発達障害のある生徒に対し、「都立版エリアネットワーク」と呼ばれる都立高等学校の教育を都立特別支援学校がサポートしていくシステムを作り、対応している。内容としては特別支援学校のコーディネーターによる支援や通級形式による指導などが主である。

島しょ部都立高等学校に対しては、N 特別支援学校が中心となり支援しているが、H 高等学校のみ、この H 分教室があることから、S 特別支援学校が支援している。

4.H 分教室のインクルーシブ教育

H 分教室は、都立高校内にある特別支援学校であるために、毎日身近な形でサポートができる環境にある。

職員室は H 高等学校の職員室と同室のため、日常的な情報交換ができる。また、入学式や体育祭・文化祭は共催という形で行っており、より密接な形で交流教育ができている。

特に体育祭では、高校と特別支援学校がそれぞれ別の競技をするのではなく、同じ競技に両校の生徒が混在する形で行っている。また競技に参加するにあたり、分教室の生徒の障害に対し、どう配慮すれば参加できるかについて両校生徒で話し合い、競技内容を決めている。これはインクルージョンの考え方と合致しており、「合理的配慮」について学ぶ場よい機会ともなっている。

他にも H 高等学校の部活動に H 分教室の生徒が参加したり、校外学習を合同で行ったりするなど、生徒の障害に配慮した形で日常的に交流教育が行われている。

5.本校との交流

本校と分教室は、直線距離で約 300km 離れており、対面での交流は時間と費用がかかり、容易ではない。一方で、メリットもたくさんある。一つが作業学習での交流である。本校では作業学習の内容として食品加工や喫茶サービス、物流関係の作業を取り入れている。一方で分教室では、島唐辛子や明日葉を使った七味づくりなど、島の特産品などを使った食品加工を内容としている。現在、本校では地域向けにカフェを設置しており、分教室においても近々カフェをオープンする予定となっている。お互いの生産品を送りあい、それぞれのカフェにて販売するなどして、カフェの魅力アップや作業内容のバリエーションの広がりにつなげようとしている。

また、教員研修においても、それぞれで行う研修にオンライン参加ができるようにするなどし、いろいろな研修が受けることができる体制を作っている。さらに会議などは必要に応じてオンラインで行っている。

(結果)

H 分教室を 3 年間運営し、以下のことが結果として分かってきた。

分教室の経営においては、高校や島との調整が重要である。特別支援教育の側が、インクルーシブ教育を唯一絶対の価値観のように掲げ、強引に押し付けても破綻するだけである。高校には高校の文化、島には島の文化がある。そのお互いの文化を尊重し、すり合わせていく努力が必要である。

例えば、高校においては、教科(特に専門教科)の力が強く、教室使用など事前の調整が必要となってくる。また、島においては、島の文化や産業を尊重し活用できるかが進路指導には必要となるし、経営全体として島のしきたりを十分に意識しなくてはならない。

（考察）

高校の校舎内に設置する特別支援学校の分教室は、インクルーシブ教育の一つの形であり、共生社会のモデルとなるものである。また、離島にも確実に障害のある児童・生徒はおり、特に高等部段階の生徒の特別支援教育を充実させる一つのモデルでもある。

今後も島にある分教室の意義を確実なものにし、島しょ地区における特別支援教育を発展させていきたい。

(SUWA Hajime, KOSAKAE Takahiro)

知的障害特別支援学校における卒業後の豊かな生活を支える支援に関する研究(4)

姿勢・身体の動きの実態把握を活かした、ラジオ体操指導を通して

〇朝倉　由里乃　　坂井　聡
（香川大学教育学部附属特別支援学校）　（香川大学教育学部）
KEY WORDS: 知的障害特別支援学校高等部、姿勢・身体の動き、ラジオ体操

【目的】

本研究では、特別支援学校卒業後の豊かな生活へとつなぐため、個々の質問紙や新体力テスト等様々なアセスメントにより実態把握を行い、子どもたちの「姿勢・身体の動き」の特徴を明らかにし、作業療法士等と連携し、子どもたちの姿勢・身体の動きに関する助言を得て、より効果的な活動・学習内容を実践し、その効果を評価する。そして、子どもたちの様子の記録から卒業後にも役立つ学習内容を検討することを目的とする。

本実践は、DCDQ-J や MDC、SSP など各アセスメントの結果では協調運動、新体力テストの結果では「タイミングの良さ」がほかの項目に比べて特に低かった本校高等部の生徒を対象に行った。職業実習や日常生活において質の高い動きが効率的に行えることや、運動を習慣化して、生涯健康を保持・増進し、豊かなスポーツライフの実現を目指すことなどを目標に、ラジオ体操を介入手段とした協調運動の改善に取り組んだ。

【方法】

（１）対象生徒

高等部 1～3 年生男子 16 名、女子 10 名の計 26 名の生徒を教員 10 名で指導した。今までラジオ体操は運動会や体育祭の準備運動として活用されており、生徒も体操の各動きはおおまかに把握できていたが、正しい動きを理解している生徒はいなかった。

（２）指導期間

X 年 11 月～X 年 2 月　1 回 15 分　週 1 回　全 12 回

（３）指導形態

各生徒のアセスメントの結果をもとに、習得すべきラジオ体操の動きを②腕を振って脚を曲げ伸ばす運動、④胸を反らす運動、⑦体を捻じる運動の３つに選定。生徒もアセスメントの結果に応じて３つのグループに分け指導を行った。

（４）学習計画

ラジオ体操の習得状況を指導に生かすことができるようにするために、期間を第 1 期～第 3 期の 3 つの期間（1 期は 4 週間：指導 3 回、評価 1 回）が 1 セットに分け指導を行った。各期の評価には、評価尺度：「ラジオ体操第 1 動作評価尺度の開発」（当山、2021）を使用し、次期の指導内容は、評価の低い動きを重点的に指導するようにした。

（５）指導方法

(i) 手本ビデオの作成

・それぞれの動きについて「気を付けるポイント」と補助線を入れることで、正しい動きを意識できるようにした。
・前面だけでなく、側面からの手本動画も映し出すことで胸を反らす具合や踵の上下運動のタイミングを分かりやすくした。
・指導する②④⑦の運動は、60%と 80%のスピードを落とした手本動画を用いて、指導者の身体誘導や口頭指示で正しい動きを確認した。

(ii) 教具の工夫

・②腕を振って脚を曲げ伸ばす運動では、「手を軽く握り（手の平側を下に向ける）、両腕を胸の前で深く交差（両肘を交差するように）したところから、肘を伸ばし肩の高さまで腕を振っている」という指導観点に対し、ビニールひもを一直線に伸ばして手に持つことで、肩の高さを意識できるようにした。ビニールひもの端に、手の平の中に握りこめるような持ち手を付けることで、「手を軽く握り」の箇所を意識できるようにした。
・④胸を反らす運動では、「肘を伸ばした状態で、腕を斜め上、且つ上体よりも後ろに引き上げている」「手の平は返し（外旋）、指先まで伸びている」とい指導観点に対し、棒を使ったストレッチを行い、胸を反らす動きの確認をした。壁にスポンジを貼り、そこに指先をつける活動をすることで、手の平の返しや指先までの伸びを意識できるようにした。
・⑦体を捻じる運動では、「腕の振りを利用しながら腕を体に巻き付けるようにして、体幹・首ともに捻じっている」「手を軽く握り、腕の振りを利用しながら腕を大きく斜め後ろに振り上げている。また目線も手の方向を見て、体幹・首ともに捻じっている」という指導観点に対し、体の後ろに棒と目印を設置し、指先や目線を向ける場所を分かりやすくしたことで、体幹と首を捻じることや腕を振り上げる位置を意識できるようにした。

（６）倫理的配慮

本研究は、対象児童生徒の保護者へ、研究の目的、方法、プライバシーの保護、研究への参加及び撤回の自由などについて文書にて説明を行い、同意を得て学校長承認の上実施した。

【結果】

動きを初期のものと比較してみると変化が見られた。

・②の運動で指導した B 女は、初期評価では腕から先が肩よりも上に上がっていたが、肩の高さを意識できるようになった。
・④の運動で指導した E 男は、初期評価では胸を反るときに顔が上に向いていたが、正面を向けるようになった。１回目の反るときには上を向いたが、２回目から修正するなど、正しい動きを理解して取り組もうとする姿が見られるようになった。
・⑦の運動で指導した G 男は、初期評価では首の向きは固定されていたが、体を捻じる動きに合わせて首も捻じるようになった。動きの中に止まる部分がなかったが、腕を振り上げる部分で止まれるようになってきている。

【考察】

ラジオ体操は、広く事業所などでも実施されており、正しくできるならば、事業所の中でも生かされる活動である。高等部の生徒が社会参加していくうえでも大切な活動のひとつではないかと考えられる。今回の研究で明らかとなったラジオ体操における必要な支援を継続し、今後の指導に生かしていきたいと考える。

(ASAKURA Yurino, SAKAI Satoshi)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-27

卒業後を見据えたQOLの向上につなげる高等部での支援

○川井優子　岩井祐一　松本晃　　奥住秀之　平田正吾
（東京学芸大学附属特別支援学校）（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS: 進路学習、道徳教育、自己理解

（目的）

A校では子どもたちの生涯にわたる「健やかな心と体」を育むために、QOLの「側面」を視点として本校の教育を整理・改善することを全校の研究テーマとして掲げた。高等部は学校教育の出口段階に位置していることから「卒業後を見据えたQOLの向上につなげる高等部での支援」という研究テーマを掲げ、高等部段階におけるQOLの向上につながる支援を検討してきた。

そして、卒業後を見据えながら生徒の自己理解を深め、社会とのつながりを意識した学びを促す授業内容や支援方法を検証・検討し、授業改善を図っていくことが「健やかな心と体」を育む高等部での支援について迫ることができるのではないかと考えた。幼稚部、小学部、中学部には学校生活の中に上級学部のモデルがあるが、高等部は最上学部のため、モデルが存在しない。そのため、高等部の生徒たちが卒業後の生活をイメージしながら自己理解を深めていくことができるような指導内容、支援方法を検討していくことを目的とした。

（方法）

１．高等部で必要な学びのフレームワークを考察する。

青年期に必要な学びを考察するにあたって、現在高等部で行っている教育活動について考え方を整理することとした。高等部の教育と QOL の４要素「目標、期待、基準、関心」を関連させながら、高等部の教員間で意見を出し合い、概念の視覚化を試みた。

２．卒業生調査から詳細な情報を収集する。

高等部の生徒たちが卒業後の生活をイメージしながら学習を進めていくために、卒業生から直接話を聞いて具体的な情報を集めることとした。202x 年に「卒業生の集い」を開催した。これは、企業就労２年目～10 年目の本校卒業生を学校に招き、年代別に３つのグループに分け、卒業生同士が語り合うグループセッションである。高等部教員がセッションのコーディネーターとなり進行をした。セッションでは表１の質問について語り合う活動を設定した。このセッションから卒業生が抱える課題や思いを把握し、現在の高等部の生徒にどのような学びが必要かを検討していくこととした。

３．上記を踏まえた授業実践、授業改善を行う。

上記で得た内容を授業化するにあたって最もふさわしい授業は「進路の学習」であった。本校の進路学習のねらいは、「生徒１人ひとりの卒業後の生き方を考える力を育み、主体的に進路を選択できる」としている。進路先を決めるだけでなく、生徒の生き方、考え方を育てることを目的としているのが特徴といえる。このねらいを達成するため、「進路の学習」、「現場実習」、「進路相談」という３つの柱で進路学習を構成している。「進路の学習」は毎週金曜日に１コマ設定されており、学年に応じた指導内容を各クラスの実態に合わせて指導計画を立てながら実施している。

今回研究対象とした題材「将来の私～どんな自分になりたい？～」は、卒業後のなりたい自分について考え、これからの学校生活や家庭生活をより充実させていく学習内容である。そして、「特別の教科 道徳」の内容項目「向上心、個性の伸長」、「勤労」とも関連させながら指導計画を作成した。

（結果）

高等部段階での学びのイメージを可視化するために、高等部教員で話し合いを進めながら、図を創り上げていった。本研究のキーワードでもある主観的幸福感の「主観的」は「自分らしさ」と言い換えることができ、多様な学習を通して「自分らしさの発見（補充、深化、統合）」をし、主体的な行動につなげていく。主体的な行動はさらに「自分らしさの発見」につながり、らせん状に発展していくことを表している。

「将来の私～どんな自分になりたい？～」では自分が「働きたい場所」、「住みたい場所」、「余暇でやりたいこと」を考え、発表した。知的障害のある生徒にとって、将来のことを考えることは容易ではないため、ポジティブな雰囲気の授業作りを心がけ、イメージを持ちやすくするために、卒業生の余暇をまとめ、教材として示した。授業中盤には、本校の独自教材「マイプロフィール」を用いて仲間の長所をグループ毎に話して考え、発表した。これまで自分で考えていた長所と比べながら仲間の発表や教員の考えを聞き、物事を多面的に見たり、自分の考えの幅を広げたりするきっかけとなるようにした。自分の考えとは異なる意見を聞いて、生徒たちは驚いて恥ずかしそうにしたり、喜んだりする場面が見られた。

そして、４人の卒業生のインタビューから作成した動画教材を用いて、仕事の様子や休日の様子、先輩がもつ夢や希望などを紹介し、多様な選択肢の中からなりたい自分像を考えていくようにした。

（考察）

学校教育の出口段階である高等部では、卒業後を見据え、自己理解を深めながら、社会とのつながりを意識した学びを促す支援が必要となる。QOL の概念はこうした生徒の自己理解や社会とのつながりとの関わりが深い。生徒がこの概念をどのように学んでいくかを理解するために教員間でイメージの共有をすることは授業を計画する上で重要なポイントとなった。また、生徒の多様な経験や知識を蓄積し、振り返る（まとめる）ためのツールとして「マイプロフィール」のようなポートフォリオ形式の教材が有用であることも明らかになった。

このように、将来のなりたい姿をイメージして学校生活に取り組むことは「なんのために勉強するのか」というような学びの根本に迫ることができ、すべての学校生活ひいては人生のモチベーションになるといえる。

（付記：倫理的配慮について、本実践の発表において、参加者の所属及び個人名が第三者に特定されることがないこと、ならびに本実践発表の目的と内容を参加者へ説明し、同意を得た。また、上記の連名者の他に A 校高等部の全教員、教育心理学講座臨床心理学分野の大学教員が本実践に関わったことを付記する。）

本研究発表にて、引用文献等を示す。

(KAWAI Yuko, IWAI Yuichi, MATSUMOTO Akira,
OKUZUMI Hideyuki, HIRATA Shogo)

卒業後 10 年の仕事内容・人間関係の変化

知的障害特別支援学校高等部卒業生Ａの教育歴・キャリア形成プロセスを通して

〇山内俊久
（創価大学教育学部児童教育学科）

KEY WORDS: 就労支援、仕事内容、人間関係

（目的）

本研究は、知的障害特別支援学校高等部卒業生Ａの教育歴・キャリア形成プロセスを通して、卒業後 10 年の職場における仕事内容と人間関係の変化の状況を把握し、高等部在学時のキャリア教育（主に職業教育・進路指導）との関係について明らかにすることを目指した。なお教育歴は主に高等部在学時の職業教育・進路指導を中心にしたキャリア教育であり、卒後のキャリア形成プロセスは、高等部卒業後のインタビュー調査を通して得られたデータである。そのため、学校卒業後のアフターケアーや就労支援を通してえられたものでないが、高等部在学中の職業育育・進路指導から一貫したプロセスとしてとらえ、そのことにより、卒業後に向き合う課題解決を学校教育カリキュラムにフィードバックさせ、改善のための要点について示唆を得ることで、それを個別移行支援計画の評価とし、カリキュラム・マネジメントに組み込むことも研究目的の視野に入れている。

なお本研究の計画並びにその方法におけるインタビュー調査に際しての倫理審査及び倫理的配慮については、創価大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」による承認を受けて進めている（承認番号 2020011）。

（方法）

卒業生Ａに関するデータ収集を行い、主に佐藤郁也（2008）による『質的データ分析法』*1を参考とした。

収集データは、二種類である。一つは知的障害特別支援学校高等部（以下Ｂ校）在籍中に作成してきた進路指導関係資料であり、もう一つは、Ａの高等部卒業後 10 年前後に複数回実施したインタビュー調査の記録である。

各回のインタビュー調査の時期は、第 1 回が卒後 10 年のおよそ 3 年前で、第 2 回及び第 3 回が卒後 10 年の１～２年後になった。内容は、第１回と第２回は、就職・継続理由、仕事内容・支援体制の変化の状況、生活全般の様子と将来の生活設計への見通しなどとし、第３回は第２回で示された課題対応状況の把握を主な内容とした。

これまでの本研究においては、それらのデータの分析を順次進めてきた*2（以下、本研究(1)(2)(3)と表記）。今回は第2回インタビューによる調査と分析を以下のとおり行った。

① Ａ並びにＡ保護者に対する半構造化面接によるインタビューを行った。なお､Ａには言語表出の困難が伴うため、第１回と同様、Ａ並びにＡ保護者の承諾を得て、質問事項は事前提示するなどの配慮を行った。
② インタビュー場所は、Ａの心理的負担を避けるため申し出のあった場所で行い、録音することを事前に告げてから会話を始めるようにした。
③ 文字起こしをした録音データは､「MAXQDA ソフト」を活用して、文書のセグメント化、コーディングを行ったのちに、ストーリー化を図った。

(結果)

1. 第２回データのコーディングでは、第１回データの再コーディングも同時並行で行う必要があった。両者を共通コードで比較し、仕事内容と人間関係の変化がどのように表れたか明らかにすることが必要となったからである。なおコードは、①現在の職業、②担当の仕事内容など、③入社後からの仕事内容の変化、④仕事上の相談者、⑤就職・継続の理由、⑥仕事で良かったこと、嬉しくなること、⑦仕事で大変なこと、⑧継続上の心配や不安、⑨これから何を身に付けておいたら良いか、に整理した。

2. インタビュー時期の状況と示唆される課題

就職して 10 年を過ぎた節目では仕事内容の安定化が見られている。本研究(1)(2)(3)で明らかにしてきた在学時からの現場実習の積み重ねの上で、職場や就労支援機関の支援による本人の職務設計の見直しが進められてきていたこともインタビューから聞き取ることができた。

一方、人間関係の変化による職場の環境調整が必要となる出来事が、卒後 10 年を迎える直前にあったことがインタビューからわかった。それは単に職場の人的環境の問題であるのか、本人の人間関係形成力による問題が大きいのか、それとも他の要素に基づくことが原因での状況なのか、課題となっている要因についてはさらに詳しく検討することの必要性が生じた。インタビューを進める中で、Ａの職場における人的環境の調整を必要とさせる要因には、本人を取り巻く人間関係の変化とともに、人間関係の形成に関するＡ自身に内在する困難という側面もあることが浮かび上がってきた。

（考察）

1. 第１回と第２回の共通コードの比較を行うことで第１回についても再コーディングを行ったが、質的データの分析は繰り返し行うことで、データに内在する意味の厚みに気が付くことができる。話す側も、それを聞き取る側も、その真意を１回で共通理解することが難しいものもあった。それは卒業後のアフターケアーとしての職場訪問で聞くさまざまな卒業生の姿にも、それまでの到達点とともに課題点も内包されているとみることにつながる。

2. Ａを取り巻く人間関係の変化とは、Ａらが「ジョブコーチ」と呼んでいる職場の上司にあたる人たちの人事上の交代である。高等部在学時の現場実習から形成されてきた仕事内容は安定化の方向にあり、Ａの報告連絡相談の相手となる上司は異動により交代はするが、Ａへの対応は変えずに行われた。しかし、その上司以外の同僚社員とのコミュニケーションにおいてしばしばＡがなじめていない状態もあった。本人を取り巻く人間関係という環境要因とＡに内在する困難という個人要因とがあり、その両者の関係性についても明らかにしてく必要性があると考える。

（文献）

1. 佐藤郁也(2008)『質的データ分析法　原理･方法･実践』,新曜社.　同『実践質的データ分析入門』,新曜社.
2. 山内俊久(2020)「知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス-知的障害特別支援学校高等部卒業者のインタビュー調査-」（神奈川大学『心理・教育研究論集　第 47 号』）,同(2022)「知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス(2)-知的障害特別支援学校高等部卒業者の高等部在籍時の産業現場等における実習を通した学び-」(創価大学教育学部・教職大学院『教育学論集』第 74 号),同(2023)「知的障害者の教育歴・キャリア形成プロセス(3)-知的障害特別支援学校高等部現場実習における日々の学び-」(同・第 75 号).　(YAMAUCHI Toshihisa)

効果的な振り返りと対話の促進を図るための小集団による TEM 図を活用したホームルーム活動の試行

○田中 美紀（青森県立北斗高等学校）
菊地 一文（弘前大学大学院）
KEY WORDS: ホームルーム活動 振り返り 対話

1 目的

今般の学習指導要領では，全ての学校種別の総則に「児童又は生徒の調和的な発達の支援」を据え「学級（ホームルーム）経営」「生徒指導」「キャリア教育」が位置付けられ，特別活動がキャリア教育の要であること等が示された。これらを踏まえ，本研究では生徒の「思い」や「願い」に基づく「いま」と「将来」をつなぐ「対話」に着目し，「可視化」「具体化」「共同化」の視点（菊地，2021）を踏まえたホームルーム活動（以下，HR 活動）を中心とした実践を開発するとともに，その有効性について検証し，効果的な手立てについて検討することを目的とした。

2 方法

第一筆者の前任校である知的障害特別支援学校高等部専門学科１学年Ａクラス生徒８名を対象とした。共同的取組や対話をとおした本人の気付きや意味付けをねらい，HR 活動を中心に職業科の授業と関連付けた実践を展開した。

授業実践については，サトウら（2006）が開発した複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model）の手法を参考とした。TEM は人間の発達と人生径路の多様性と複線性を捉え描き出す質的研究法の 1 つであり，これらを図にしたものが TEM 図である。本研究では生徒が経験したことを可視化し，気付きを促すためのツールとして活用し，産業現場等における実習や日常生活で起こった事象を事例として取り上げ，小集団での演習とした。また，知的障害の実態を鑑み，上述した視点に基づき手順や思考を整理する方法を工夫し，Table.1 に示す段階を踏まえて進めた。

Table.1 TEM 図演習の手順

1 エピソードの整理（個人思考）
1-1 実習日誌を基にエピソードを整理する
1-2 エピソードを箇条書きに整理する
1-3 教師との対話によってポイントを整理する
2 エピソードの解釈（個人思考）
2-1 エピソードをシートに時系列に並べる
2-2 各エピソードについて気持ちや状況を穴埋めの形式で検討する
3 演習（集団思考）
3-1 「ゴール」と「もしかしたらゴール」を検討する
3-2 各エピソードについて「もしかしたら」を検討する
3-3 「後押し」と「妨げ」となった「ヒト・コト・モノ」について検討する
3-4 「ターニングポイント」を検討する
3-5 「キーワード」で表現する
3-6 TEM図演習での気づき等について省察し対話する

実践前後に自己認識に関するアンケート調査及び半構造化インタビューを実施したほか，授業における対話場面について定量的・定性的に分析した。なお，本研究期間は，202x 年 4 月～202x 年 3 月であった。

3 結果

対話場面の発言内容を Table.2 に示す。本データは 1 単位時間（50 分）で一事例を取り上げたものであり，63 の発言が見られた。このうち「相手の思いを知るための問い」が 23 件，次いで「共感的なことば」が 20 件の順に多かった。以降の事例においても同様の傾向が見られ，演習後の振り返りでは，他者に共感・肯定されることによる充足感を表す発言や自身の課題と向き合う意欲的な発言が見られた。TEM 図の活用による共同的な学びの試行によって，全体をとおして生徒同士の対話が促進され「肯定的な見方」や「協働的な学び」へと変化したと捉えられた。また，個々の事例をとおして教師による指導だけでは得られにくい「気付き」のきっかけが多様にあることや，生徒自身の「動機付け」につながることが確認された。さらには，同年代の生徒同士や，先輩との対話から，「自他を相対化する姿勢」や「相手の身に立ち考える姿勢」の高まり等の変化が確認された。

Table.2 対話場面の発言内容の分類 n=63

カテゴリー	発言の概要
相手の思いを知るための問い（23）	・なぜ？ ・どうして？ ・どこから歩いてきたの？他 20 件
共感的なことば（20）	・ああー ・大変だったね ・わかるよ 他 17 件
価値付けのことば（9）	・みんなで考えたことは，次はわすれないよね。 ・これさ，今わかってよかったよね。他 7 件
アドバイス（11）	・今回わかったことを次直せばいいと思うのよね ・自分のことを冷静に客観視すればいいよ 他 9 件

アンケート調査及び半構造化インタビューでは，自己を肯定的かつ客観的に捉える等，すべての生徒において卒業後の目標を意識した自己認識の高まりが見受けられた。

4 考察

TEM 図を活用した小集団での対話から，「可視化」「具体化」「共有化」に加え，「段階化」が有効な手立てであることが推察された。また，多様な考え方に触れ，自己のこれまでを意味付ける有効な機会となることや，次への意欲や目標設定につながることが示唆された。さらに，共感的な対話で得た気づきは，他の場面における物事の「見方・考え方」，「受け止め方」として顕在化され，個々の学びや育ちの広がりや深まりにつながったと推察された。

一方課題としては，教師の柔軟なファシリテートや対話力の向上が挙げられた。また，教科等横断的な視点を踏まえた単元構成ほか，校内外の資源活用や学年を越えた対話を重点に置いた取組の必要性が確認された。さらには，事例の蓄積により，定性的・定量的な視点から生徒の個々の変容を把握することや，生徒の「なりたい・ありたい姿」の実現に迫る授業改善の必要性が確認された。

文献

菊地一文（2021）知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン．ジアース教育新社.
荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）複線径路・等至性モデルの TEM 図の書き方の一例．立命館人間科学研究 25．立命館人間科学研究所.

付記 本研究は，日本学術振興会科学研究費助成事業基盤研究(C)（課題番号 21K02678）として行ったものを含み，弘前大学教育学部倫理委員会の承認を受けた。また，授業実践等にあたり生徒本人及び保護者，所属長の許諾を得るなど，倫理上の配慮を行った。

（TANAKA Miki，KIKUCHI Kazufumi）

キャリア教育の充実に向けた校内研修の在り方

ー特別支援学校生徒の「卒業後の姿」を撮影した動画を活用してー

〇今井 彩（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校）
武田 篤（秋田大学名誉教授）
前原和明（秋田大学教育文化学部）

KEY WORDS：特別支援学校 キャリア教育 教員研修

【目 的】

特別支援学校における「キャリア教育」は、障害がある人の社会参加への機運が高まっている昨今の現状からも、ますます重要視されている。小島（2014）は、キャリア教育をキャリア発達やライフキャリア（仕事を含めた個人の生き方）といった広い視点から、子ども自身が何をしたいか希望をもったり、何ができるかを考えたりするための学びや経験を目指す教育として捉え直すべきだと主張している。また磯野（2012）は、特別支援学校のキャリア教育に関して、学部間で連携を図るために、学校全体でその方向性を確認するとともに、職員間で共通理解を図っていくことの必要性を指摘している。本研究では、子どもたちが自分の生き方を追求し、自ら学んでいけるようにすることを「これからのキャリア教育の在り方」として捉え、教員がその意識を共有し、キャリア教育の充実を図っていくための研修を企画・実施し、その有効性について検討した。

【方 法】

1. **参加者**：A特別支援学校の管理職 2 名、教員 19 名、大学院生 1 名、研究者 3 名が参加した。なお、教員の所属は小学部が 5 名、中学部が 8 名、高等部が 6 名だった。

2. **実施方法**：研修会の開催時期はX年 8 月であった。国内で新型コロナウィルスの感染者が増加した時期であったため、研修会は遠隔会議システム Zoom を活用した。

3. **実施内容**：はじめに、筆頭発表者が事前に A 校卒業生（企業就労者 1 名、生活介護事業所利用者 1 名）が職場で働いている様子や、本人とその支援者へのインタビューを撮影した動画（10 分×2 本）を視聴してもらった。その後、動画の感想を交えながら「社会につながる学び」をテーマとしたワークショップを行った。ワークショップはグループのメンバー構成を変えながら 4、5 人単位の小グループで同じテーマに沿って話合いを続ける「ワールドカフェ方式」で実施した。この方式は Zoom のブレイクアウトルームを使い、20 分ごとに 4 回、割り当てられた場所へ行き来する形で行った。

4. **研修効果の検討**：研修の有益性、有効性を検討するため、参加教員 19 名にアンケート調査を実施した。アンケートは「自分にとって卒業生の映像視聴が役に立ったか」、「ワールドカフェ方式のワークショップは自分の役に立ったかについて「1.そう思う」「2.まあそう思う」「3.あまり思わない」「4.思わない」の 4 件法で回答を求めた。また、その理由について自由記述で回答を求めた。自由記述に関しては、KJ 法に準じてカテゴリー化した。

5. **倫理的配慮**：動画の撮影及び使用目的、学会発表における個人情報の守秘義務について本人と保護者に口頭で説明し、承認を得た。アンケート調査については無記名調査で個人情報を扱わないこと、未協力の場合における不利益はないこと、ならびに研究の目的と内容を研修時に口頭で説明し、調査協力の同意は質問紙への回答をもって得るものとした。

【結 果】

1. 卒業生の映像視聴を通したワークショップの有益性

「自分にとって卒業生の映像視聴が役に立ったか」の質問について「そう思う」への回答数が 17、「まあそう思う」への回答数が 2 であった。ワークショップの有益性についての自由記述は表 1 の通りとなった。［卒業後の状況の把握］に関しては、「卒業後の様子を知ることができてよかった」、「インタビューから本人や支援者の考えに触れることができた」などの内容が挙げられた。［本人の成長］に関しては「インタビューの受け答えから大人になった印象を受けた」、「社会の中で少しずつ成長している姿を見られた」といったことが挙げられた。［学校から社会へのつながり］に関しては「社会に出た姿を見て、小学部段階からの継続的な取組が社会に出てからも必要なことだと思った」、「学校で何を指導すべきか考えることができた」といった意見が挙げられた。

表 1 卒業生の映像視聴が、役に立ったと思う理由 n=29

卒業後の状況の把握（17）
本人の成長（8）
学校から社会へのつながり（4）

2. ワールドカフェ方式の有効性

ワールドカフェ方式のワークショップは自分の役に立ったか」の質問について「そう思う」への回答数が 12、「まあそう思う」への回答数が 7 であった。ワークショップの有効性についての自由記述は表 2 の通りとなった。［多様な考えの共有］に関しては「色々な意見を聞き、見方や考え方の幅が広がった」、「様々な意見を集約し、共有することができた」などが挙げられた。［年齢や立場を超えた話合いのしやすさ］に関しては「短時間でたくさんの人と話すことができた」「少人数で意見が出しやすかった」といった内容が挙げられた。

表 2 ワールドカフェ方式が有効だったと思う理由 n=20

多様な考えの共有（16）
年齢や立場を超えた話合いのしやすさ（4）

【考 察】

動画に映された卒業生は 2 人とも、まだ卒業して間もなかったことから、在学中の様子を知っている教員も多くおり、教員は卒業生へのインタビュー等を身近に感じることができた様子であった。動画を通して卒業生や卒業生の支援者の考えに触れたことで、学校教育終了後の視点から、教員が自身の日々の教育実践を振り返ったり見直したりする契機になったと考えられる。また、管理職や研究者を交えた「ワールドカフェ方式」のワークショップによって、年齢や立場を超えた多様な視点や考えを共有することができ、キャリア教育に関する見方やものさしを増やす研修になったと考えられた。

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議の報告（2022.3）では、「学びの連続性の実現」「切れ目ない支援の充実」が謳われている。子ども自身が「どのように生きていくことが楽しいか」ということを問い、やりがいや人生の目的を追求しながら学び続けられるよう、卒業生の「願い」や「思い」に目を向け、学校教育でのどのような学びが卒業後の社会参加を支えるのかについて検討していくことが必要である。そのためには、卒業後は、誰が、どのように卒業生を支えていっているかについて、その現状に教員が目を向け、理解することで、新たなキャリア教育の実践と充実につなげていくことができると思われる。

（文献）

小島道生・片岡美華（2014）発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育. ジアース教育新社

磯野浩二・佐藤愼二（2012）知的障害特別支援学校におけるキャリア教育に関する意識調査－千葉県内の知的障害特別支援学校全学部主事への質問紙調査を通して－. 植草学園短期大学研究紀要. 13

（IMAI Aya, TAKEDA Atsushi, MAEBARA Kazuaki）

知的障害者の特別支援学校卒業後の余暇の過ごし方の現状及び変容と満足度，QOL に関する研究

○細川かおり[1)]　新妻翔太郎[2)]
（千葉大学教育学部[1)]）（千葉大学教育学部附属特別支援学校[2)]）
知的障害　余暇　卒業後の生活　満足度　生活の質（QOL）

１．問題と目的

知的障害特別支援学校では，キャリア教育への取り組みが重視されている。キャリア教育では，働く力の育成や卒業後の就労等の先の決定などのワークスキルのみではなく，ライフスキルなど卒業後の長い人生を豊に生活していくための教育も必要である。ライフスキルの一つに余暇があると考えられる。本研究では，知的障害特別支援学校卒業後の卒業生の余暇の現状を明らかにすることを目的とする。また，自分の生活に対する満足度や主観的な幸福感，生活の質（QOL）への着目が重要であることが指摘されてきていることから，本研究では知的障害特別支援学校卒業後の余暇の現状と，満足度や生活の質（QOL）との関係についても検討する。

２．方法

１）対象者　X 大学附属特別支援学校卒業生 443 名に調査用紙を配布し，有効回答数は 130 であった（有効回答率は 29.3%）。内訳は，男性 84 名，女性 43 名，未回答 3 名，年齢は 10 代 4 名，20 代 40 名，30 代 34 名，40 代 29 名，50 代 23 名，60 代 1 名であった。

２）方法　調査用紙はフェイスシート，「学校生活経験」「身のまわりのこと」「健康」「余暇」「日中の仕事や作業」「悩みの相談やサービスの利用」から構成されている。郵送にて配布，返送してもらった。2022 年 3 月～4 月に実施した。回答は本人または保護者とした。

３）分析

「余暇について」を分析した。また，子どもの様子についての 4 項目（「生き生きと生活している」「笑顔がみられる」「生活に楽しみがある」「情緒はおよそ安定している」）を生活の質 QOL として，また「余暇の過ごし方にどれくらい満足しているか」という質問による満足度と余暇の現状との関係を分析した。

４）倫理的配慮　文書にて研究の趣旨，数値的にデータ処理し公表にあたっては個人が特定できないようにすること，調査用紙の保管等について説明し，返送をもって同意が得られたものとした。

３．結果

１）知的障害特別支援学校卒業後の余暇の現状

「余暇の過ごし方」については，「①家事や家事手伝いをして過ごす」17.7%，「②趣味や好きな活動をして過ごす」51.5%，「③自宅で SNS 等を見て過ごす」33.8%，「④特に何もしていない」6.9%，「⑤その他」3.8%となっており，「②趣味や好きな活動をして過ごす」が半数あった。④の理由は，「本人の趣味がない」が 77.7%であった。

「学校在学時と比較して余暇の活動や趣味は増えたか」質問したところ，「①増えた」が 22.3%，「②減った」が 17.7%，「③変わらない」が 52.3%であり，半分が在学中と活動や趣味が変わらなかった。また，減ったという者もいた。

２）余暇の満足度，生活の質（QOL）

以下の 4 項目を生活の質（QOL）とし，5 段階で回答してもらった。「あてあはまる」「ややあてはまる」併せると，「①生き生きと生活している」が 74.6%，「②よく笑顔が見られる」が 69.2%，「③生活に楽しみがある」が 72.3%，「④情緒はおよそ安定している」が 67.7%であった。

現在の余暇の過ごし方への満足度を 4 段階（「満足しているから満足していない）で評価してもらったところ，「満足している」「やや満足している」が 59.3%であり多かった。「あまり満足していない」，「満足していない」を併せると 33%であった。

３）生活の質（QOL）及び満足度と余暇の現状との関係

生活の質（QOL）の高低，余暇の満足度の高低による，余暇の過ごし方，卒業後の余暇活動・趣味の増加の有無について検討した。余暇の満足度の高低による余暇の過ごし方や，余暇活動・趣味の増減の違いによる差はほとんどなかった。生活の質（QOL）については，生活の質（QOL）が高い群は，「②趣味や好きな活動をして過ごす」が高く（Fig.1），「①卒業後の余暇活動・趣味の増加」したが高かった。

Ⅳ．考察

学校在学時と比較して，卒業後に余暇の活動や趣味が増えた者は 22.2%と少なく，半数が在学時と同じであることから，学校在学中に本人の好みから趣味を見つける，つくることや，卒業後に参加できる活動をみつける，そのような場とつながる支援も必要と考えられる。特に地域での生活になるため，身近な地域で活動の場をみつけることが必要であろう。また，余暇の現状にかかわらず全般的に余暇の満足度は高い傾向にあったが，生活の質（QOL）に係る項目は，趣味や好きな活動がある，卒業後に余暇が増えた者に多かった。卒業後に生き生きと生活をするためには，趣味や活動の支援について考えられる必要があろう。

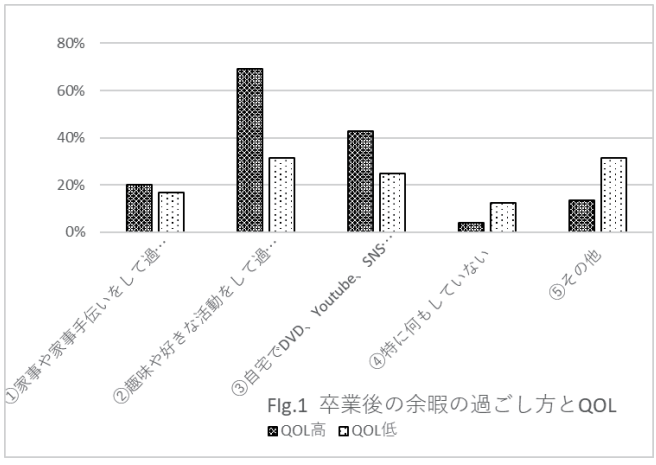


Fig.1 卒業後の余暇の過ごし方とQOL

（HOSOKAWA Kaori, NIITUMA Shotaro）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 知的障害 5、矯正教育 P3A-32

知的障害児の自己決定力を高める指導の在り方

－ 振り返りにおける自己評価を取り入れた実践 －

〇岩井　大知　　三浦　光哉
（山形大学附属特別支援学校）　（山形大学教職大学院）

KEY WORDS:　自己決定　日本版 SDI　自己評価

【目的】

特別支援学校小学部･中学部学習指導要領において，個々の児童又は生徒に対し，自己選択・自己決定する機会を設けることによって，思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げることとしており，知的障害児にとって，自己選択・自己決定は重要であると示されている。松田ら(2007)は，自己選択・自己決定を行うことは，知的障害児の自主性・主体性を高める効果があると述べている。自己選択・自己決定をする力の育成は，知的障害児が主体的に取り組む意欲を高める上でも重要な課題である。

自己決定の有無や状況等の自己決定力について客観的に評価する方法として Self-Determination Inventory（以下，SDI）がある。SDI はカンザス大学において開発され，それをもとに日本版自己決定力尺度(以下，日本版 SDI)の開発も 2019 年から取り組まれている。また，遠藤(2016)は，知的障害当事者の自己決定プロセスを「状況認識＋自己認識＋関係認識→態度→選択肢と優先順位の検討→決定」と整理している。菊地(2021)は，知的障害児の「思い」や「願い」を教師が共感し共に歩んでいくため，「対話」という相互作用の重要性を指摘している。

そこで，本研究は，知的障害児が学習状況を自己評価するための自己評価シートを活用して 5 段階で自己評価する。評価の理由や根拠について筆者と対話することで，対象生徒の自己決定力に及ぼす効果について明らかにすることを目的とする。

【方法】

(1)対象生徒

対象生徒は，X 県立 Y 特別支援学校(知的障害)高等部単一障害学級 1 年生 1 名とした。

(2)期間

20XX 年 10 月下旬から 11 月中旬の 3 週間とする。

(3)手続き

①日本版 SDI を実施し，実践前の対象生徒の自己決定力を測定した。

②授業実践　授業 1～授業 9 (全 9 回)

③「自己評価シート」を用いた授業の振り返り及び，理由や根拠についての対象生徒の語りを記録した。

⑤日本版 SDI を実施し，実践後の対象生徒の自己決定力を測定した。

(4)倫理的配慮

対象生徒と保護者に対して，書面にて研究の趣旨とプライバシー保護について説明し，同意を得た。

【結果】

(1)自己評価シートの分析

単元自己評価シート

単元目標に対する自己評価(5 段階評価)で 2 回実施した。1 回目に比べて 2 回目は全項目において維持または点数が上がる結果となった。特に表現力に対する自己評価が 1 から 5 に上がり，大きな変化が見られた。

(2)語りの分析

自己の課題に向けた語りの出現

授業 5 では，「伝え方が分からない。早く言ってしまう。相手に伝わりにくくなっている。」「相手に伝わっているかなって不安になる。」と振り返り，「伝える」ことに対して自己の課題を感じていると分かった。授業 7 では，筆者が困り感を共有して，伝え方について気を付けていることを聞くと，「分かりやすいように伝える。」と答えた。授業 9 では，「先生に計算の仕方とか商品が何円とか上手く伝えたのが良かった。伝えることができました。」と振り返り，自己の課題に対して，肯定的に捉える発言が見られるようになった。

(3)対象生徒の自己決定力の変化

実践前と実践後の対象生徒の自己決定力について日本版 SDI を実施し，結果を表 1 に示した。対象生徒の自己決定力の変化としては，意志行動は実践前が 68，実践後も 68 で変化なし，主体行動は実践前が 57，実践後は 56 で 1 点下がり，信念は実践前が 69，実践後は 73 で 4 点上がった。平均値である自己決定行動は 2 点上がる結果となった。

表 1　実践前と実践後の対象生徒の自己決定力

（単位：点）

	実践前	実践後
意志行動	68	68
主体行動	57	56
信念	69	73
自己決定行動（平均値）	65	67

【考察】

本実践において，学習状況の自己評価，それらの理由や根拠を言語化する活動は，知的障害当事者の自己決定プロセス(遠藤，2016)の「状況認識」と「自己認識」に関わるものである。振り返りでは，後半になるにつれて伝え方を意識する語りが見られるようになった。対話を繰り返す中で「伝える」ことに関してフィードバックすることで，対象生徒は「伝える」ことに自信をもつようになった。

表 1 で示した通り，日本版 SDI を実施した結果，「信念」の数値が上がった。ここでいう「信念」とは自己決定することに対する自信や，自分はサポートされているという周囲への信頼に当たる。数値だけではなく，振り返りの語りの変化，特に自己の課題に向けた語りが肯定的に変化しており，対象生徒の自己決定力が高まったことが示唆された。遠藤(2016)の自己決定プロセスが本実践でも認められ，各プロセスの項目の思考を支援するツールとして自己評価シートと対話の有効性が検証された。

(文献)

遠藤美貴(2016)「自己決定と支援を受けた意思決定」,『立教女学院短期大学紀要』, 第 48 号，87-91.

菊地一文(2021)『知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン』, ジアース教育新社.

松田文春・二階堂修以知・福森護(2007)「知的障害生徒の「自己決定」に向けての研究に関する研究」,『中国学園紀要』, 第 6 号，195-201.

(IWAI Daichi, MIURA Kouya)

知的特別支援学校における道徳及びキャリア教育の融合実践

-学部間の系統性を手掛かりとして-

間中崇史
（埼玉県立越谷西特別支援学校）

知的特別支援学校、道徳教育、キャリア教育

（目的）

道徳科が小学校 2018 年、中学校 2019 年より教科化された。特別支援学校学習指導要領によれば、小学校，中学校に準ずる教育を施すことが規定されている。多くの知的特別支援学校において、日々の日課表上において道徳科の時間が設けられることは少ない。すなわち、道徳科の授業が 1 時間として実践されることは稀である。

本研究の目的は、準ずる教育課程を採用する知的特別支援学校に焦点を当て、道徳教育の普及を推進するためにキャリア教育との融合実践を各学部間の系統性を手掛かりとして理論的検討を行うことである。

（方法）

知的特別支援学校における道徳教育及びキャリア教育の実践状況を踏まえる。道徳教育とキャリア教育との融合実践を各学部間の系統性を手掛かりとしながら、先行研究を踏まえ検討を行う。

(結果)

1. 道徳教育の実施状況

齋藤(2021)は、「教育活動全体を通じて道徳教育を実施している知的障害特別支援学校は 72.4%であり、7 割を超えた。(中略)道徳教育を実施した代表的な授業の結果を見てみると、小学部、中学部、高等部いずれも日常生活の指導と生活単元学習が多い」と報告している。

細川ら(2017)は、「知的障害教育における領域・教科等を合わせた指導の形態は，(中略)教育課程編成上の 5 割以上を占めることが知られているが，現在でも知的障害教育の教育課程編成の中心となっている」と指摘している。

2. 道徳教育の具体的内容

青木ら(2022)は、知的障害特別支援学校での道徳科授業の実践に関する研究動向をまとめた。以下その研究内容を表にまとめる。

表 1　知的障害特別支援学校での道徳科授業の実践

学部	文献	実践内容
小	松本(2021)	松本は「体験活動」を計画的に位置づけることで児童にとって抽象的な内容項目も「自分事」としてとらえることができると報告。
中	細川・眞城・磯山(2017)	知的障害のある児童生徒への道徳教育の際には具体的な体験と切り離さないことが特に重要、学習活動との関係を明確にすることの必要性を指摘。
高	土居・是永(2021)	道徳教育の内容は「ライフスキル」教育の内容と親和性が高いことを報告。

青木ら(2022)を一部改編した

間中崇史(2023)「知的特別支援学校における道徳教育普及に関する理論的検討～自立活動実践を手掛かりとして～」『日本道徳教育学会第 101 回大会』(於新潟青陵大学)、2023 年 7 月 2 日発表予定

（考察）

1. 道徳教育とキャリア教育との融合実践の可能性

現行指導要領において教科化された道徳教育は、道徳科を要としながらも、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科等それぞれの特質に応じて適切な指導を行うこととされている。キャリア教育は、2011 年 1 月 31 日中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力・態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と説明されている。これよりキャリア教育は、一人一人の「職業的自立」にのみならず「社会的自立」までもが視野に入れられたことになった。この捉え方は、職業的な面だけに留まらず社会的な全ての面をトータルに捉えた、学校と社会との円滑な接続を企図する要素複合的な取り組みとしてのキャリア教育の姿が浮かび上がってくる。

キャリア教育を実践していく上での特徴として、①早期から行う必要があること。②教育活動全体を通じて組織的に取り組む必要があるもの③一貫性・系統性のある支援が必要望まれるものと、言われている。

そして生活単元学習、作業学習などの各教科を合わせた指導は、知的障害のある児童生徒の学びの特性に合わせた効果的な指導の形態の一つであり、各教科等を合わせた指導にはキャリアの各観点が多く含まれるという結果が示されている。結果において言及したように多くの知的特別支援学校においては、領域・教科を合わせた指導をとおして道徳教育が実践されている現状がある。

特に知的特別支援学校においては、指導要領に示されているすべての指導内容を順序どおり履修するのではなく、児童生徒の実態に応じて指導内容の焦点化や重点化を図り、指導計画の作成が求められる。そのため、指導内容の 12 年間のつながりを把握し、系統性を踏まえた教育課程を組織・編成することが重要とされている。

ところで道徳教育の教科化に際し、2014 年 10 月 21 日中教審答申「道徳教育に係る教育課程の改善等について」において以下のとおり言及している。

「道徳教育においては、(中略)人としてよりよく生きる上で大切なものとは何か、自分はどういのように生きるべきかなどについて、時に悩み、葛藤しつつ、考えを深め、自らの生き方を育んでいくことが求められる。」

中教審答申からも「広く生き方を考える」ものとしての道徳教育の捉え方がはっきりと読み取れ、これは職業的自立のみならず生きること全体に目を向けた「広義のキャリア教育」にも通じるものであると考える。この点からは、道徳教育をキャリア教育とを繋げ、両者融合実践の可能性を見出すことができると考えられる。

知的特別支援学校において、キャリア教育の実践をとおして各学部間の系統性や連携を踏まえつつも、道徳教育とキャリア教育の融合実践を検討していく価値はあると思われる。

(詳細な文献一覧は、ポスター発表時に提示)

(MANAKA Takashi)

遠隔操作ロボットを使った美術館・博物館鑑賞プロジェクト

池田 吏志
（広島大学）

KEY WORDS:遠隔操作ロボット，美術館・博物館，鑑賞

1. 研究の背景と目的

国際博物館会議（ICOM）は 2022 年 8 月に博物館の定義を改訂し，博物館を「アクセシブルでインクルーシブ，多様性と持続可能性を育むもの」とした。このことを受け，これまで博物館にアクセスできなかった障害のある人達を招き入れる取り組みが世界各国で試みられている。ただし，障害の有無という捉え方には課題がある。非障害者が障害のある人のためにアクセシビリティを向上させるという関係は，障害のある人達を運営側としてではなく“ゲスト”として捉えることにつながる可能性があり，その二元論的な関係性を保持するリスクを伴う。このことを踏まえ，本研究では，地方自治体，美術館，博物館，NPO，大学等の複数の組織，そして，福祉施設や学校などに在籍する多様な世代の障害のある人達が協働し，遠隔操作ロボットを用いた美術館・博物館鑑賞プロジェクトを実施した。これらの実践を通して，参加者がどのような体験をするかを見取ること，そして，ロボットを用いた鑑賞活動の利点と課題を明らかにすることを目的とした。

2. 使用したロボット

本研究では，Telepresence 社の Double 3 を用いた。Double 3 は，自宅や施設のパソコン・スマホ・タブレットから遠隔操作が可能な二輪・自走式ロボットである。そのため，障害のある人が自らの意思でロボットを前後左右に動かすことができ，見たい作品や展示物に近づいて鑑賞できる。また，内蔵カメラの上下や，画面の拡大・縮小，そして，上下左右の微細な視線の角度調整が可能であることから，参加者が作品や展示物等の関心を持った箇所に視線を移動させることも可能である。さらに，ロボットには，操作者の顔が映し出されるタブレット，話した声が出力されるスピーカー，そして人の声や音を聞き取れるマイクが内蔵されており，Zoom や MS Teams のように，現地にいる人達との同時双方向の対話が可能である。

3. 方法

(1) プロジェクトの概要

プロジェクトは，2022 年 11 月から 2023 年 3 月にかけて，3 つのフェーズで実施された。これらは研究当初から事前に計画されたのではなく，一つのフェーズが終了した時点で成果と課題が検討され，それを次のフェーズの目的や仮説としながら探究的に実施内容や方法の開発・改善が行われた。また，今回はロボットの操作が初めてという参加者がほとんどであったため，実施前に施設や学校を訪問し，1 時間～2 時間の事前操作練習の機会を設けた。

(2) データ収集と分析の方法

収集したデータは，筆者の参与観察によるフィールドノート，活動中の録画映像・写真，参加者が制作した成果物（フェーズ 2 のみ），参加者による事後アンケート，関係者による省察（記述）である。分析方法として，まず，各フェーズの事後アンケートを集計し，活動内容・方法を評価した。また，フィールドノート，活動の映像・写真，成果物，関係者の省察から，遠隔操作ロボットの有効性と課題を検討した。

(3) 本プロジェクトでは，募集チラシに研究の概要を記し，応募時に研究協力への承諾の可否を確認した。また，本研究は，広島大学人間社会科学研究科教育系プログラム倫理審査合同委員会に計画審査を申請し，承認を受けた（承認番号：20210191）。

4. 結果

フェーズ 1 では，障害のある人を対象とした公募美術展「あいサポートアート展」で入選・受賞した出展者が美術館を訪問できない状況を改善するために，ロボットを導入した。会場は，広島県立美術館，ふくやま美術館の 2 会場であった。3 個人，7 団体から申し込みがあり，合計 47 名の障害のある人と，32 名の支援者がロボットを使って展覧会を鑑賞した。事後アンケートの結果は良好であったが，その一方で，用意したプログラムが主催者主導で，参加者の意図や希望を含めていないことが課題として残った。

そこで，フェーズ 2 では，広島県立歴史博物館と連携し，小学校の特別支援学級に在籍する 2 名の児童のための単元を開発した。計画立案の段階では，学級担任を中心に児童の実態が共有され，博物館職員，大学教員，NPO 職員が対面，オンライン，書面でのやり取りを通して協働的に単元計画を検討した。実施した単元には，校内でのロボット操作の事前練習，ロボットによる博物館の見学，博物館学芸員との対話，展示品の事後学習，成果物としてのパワーポイント作品の制作や展示用資料づくりなど，多岐にわたる活動が含まれた。博物館での鑑賞において児童は，自律的に展示室内をロボットで移動し，興味関心がある展示資料・史料やジオラマ等を鑑賞した。学芸員が児童に対して質問を投げかけると，児童は画面を拡大して細部を観察したり，思いついたことを発言したりすることで，同時双方向の対話が行われた。また，児童が作成した成果物は広島県立博物館に掲示された。ただし，フェーズ 2 は単一の組織による活動であったことが課題となった。

フェーズ 3 では，フェーズ 2 の課題を踏まえ，対面とロボットの参加者が一緒に活動を行えるプログラムを開発・実施した。このプログラムは，「みんなで楽しむおしゃべり鑑賞会」と題し，広島県立美術館の所蔵作品展展示室で実施された。参加者は対面 5 名とロボット 1 台であった。対面での参加者はいずれも障害のある人であり，ロボットでは，1 施設（鑑賞者は 5 名）が参加した。鑑賞会では，同館学芸員がファシリテーターを務め，二つの絵画作品を対象に，Visual Thinking Strategies に基づく対話型鑑賞を行った。参加者からは作品の率直な感想が述べられ，対話を重ねることで新たな解釈が生成される鑑賞会となった。ただし，対面とオンラインを同時に行うことには技術的・運営的な難しさもあり，今後の課題となった。

5. 考察

本研究では，ロボットを採用する利点として，①障害者の身体性と主体性をオンラインで獲得できること，②ロボットを媒体として，障害のある人を含む複数組織のコラボレーションによる新しい学習方法を開発できることが考えられた。課題は，参加者がロボット操作に慣れるための事前学習の充実である。

【付記】本研究の実施と発表に際し，JSPS 科研費 JP21H00855，JP22H01008 の助成を受けた。

(IKEDA Satoshi)

知的障害者とクリエイターのコミュニケーションの変容

映画制作活動時における 2 者間のジェスチャーの同期現象に着目して

〇工藤真生　　高取千佳
（九州大学大学院芸術工学研究院）　（九州大学大学院芸術工学研究院）

KEY WORDS: 知的障害　コミュニケーション　同期

1.　目的

2022 年 9 月国連による『障害者の権利に関する条約』の審査結果の 1 つ, Ⅲ主な懸念事項と提言 A.一般原則と義務において，日本は「障害者に対する父権主義的（障害者に代わって意思決定する）アプローチが伴うことにより，障害関連の国内法及び政策が，条約に含まれる障害の人権モデルと調和していない」と指摘された。そのため，2028 年までに「すべての障害者が必要とする支援のレベルや形態にかかわらず，障害者の自律性，意思，好みを尊重する支援付き意思決定メカニズムを確立する」という勧告が下された。この審査結果には，意思決定支援を『手立て』として確立する,という問題以前に，障害者が生きる日本の社会モデルの問題が包含されている。つまり，多くの日本人には障害者に対してどう対処したらよいのかよくわかっていない状態「社会的不安」(Blumer, 1978）があり，障害者の沈黙に傾聴をするという姿勢もあわせて，課題とされた審査結果のように思われる。そこで本研究では，多くのコミュニケーションを要する映画制作を対象とし，成人知的障害者 1 名と周囲で制作を支えるクリエイターやスタッフとのコミュニケーションの変容を明らかにする。知的障害を有する人とコミュニケーションをとる中で，周囲で支えるクリエイターやスタッフにとって，どのようなプロセスが「社会的不安」の解決や解放に向かう一助となるのか，明らかにすることが目的である。また知的障害を有する当事者は，映画制作を通じてクリエイターやスタッフと関わることが，自己開示にどのような影響があったのか，制作過程におけるコミュニケーションの変容から明らかにする。

2.　方法

対象：映画監督 1 名(40 代, M)，撮影スタッフ 9 名，俳優 6 名，知的障害を有する A さん（40 代, F)
本研究は，九州大学大学院芸術工学研究院実験倫理委員会に承認され，参加者は参加同意書に記入後参加した。
期間：202X 年 1 月～6 月
解析：シナリオ作成，オーディション，撮影，編集，音入れなどの映画制作活動場面を撮影した。撮影した動画記録に対し，芸術工学部プロダクトデザイン研究室で制作したアプリケーションにより，各関節の移動量を約 30msec ごとに映像平面上で座標抽出した。今回は，以下の観点から量化を試みた。
◉シナリオ作成場面
期間：202X 年 1 月～2 月 4 日間（計 4 回）
時間：各 30 分程度
対象：映画監督 1 名，知的障害を有する A さん
解析の観点：1）2 人の頭同士の距離，2）2 人の胸同士の距離，3）A さんの右手の速度と加速度，4）A さんの左手の速度と加速度，5）監督の右手の速度と加速度，6）監督の左手の速度と加速度

3.　結果と考察

Fig.2 の通り，映画監督と A さんの両手の加速度に同期現象が見られた。コミュニケーション時のこのようなジェスチャーの同期は，相手に好印象を与えるなど人間関係にポジティブな効果をもたらす。たとえば，指のタッピングが



Fig.1　映画シナリオ作成場面の各座標軸の抽出

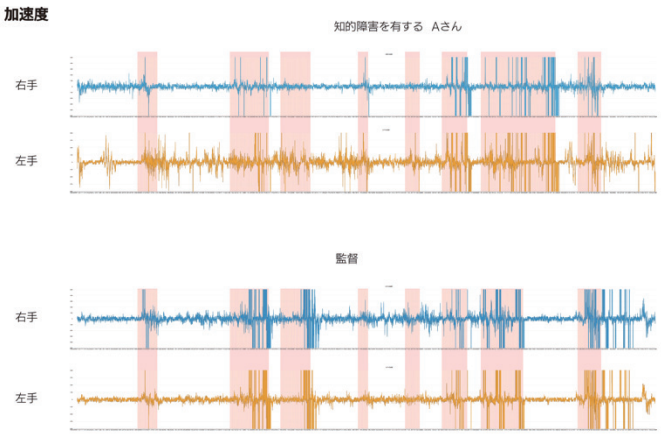


Fig. 2　映画シナリオ作成場面の両手の移動加速度分布（1 回目/全 4 回）Note: 距離はピクセル量(10 フレームごとの移動平均)，時間は単位時間（約 1/30 秒）を採用。A さんと監督（クリエイター）の手の動きが同期した箇所にマーカー。

他者との友好関係を高めること (Hove and Reisen, 2009) が報告されている。今後は, 全ての制作活動場面を通して，この同期現象が時系列やイベントごとに，どのように頻出され，変容したのか，それらが 2 者間及び複数者間のコミュニケーションに影響があったのか, 解析と考察を進める。

謝辞）
本研究は，福岡未来創造プラットフォーム「福岡よか未来プロジェクト」の支援を受け行われました。データ解析をサポート下さった，九州大学大学院芸術工学府鈴木千畝さん，趙懐邦さんに感謝致します。

文献）

Blumer Herbert “Social Unrest and Collective Protest,” *Studies in Symbolic Interaction*,1: 1-54 (1978).
Michael J. Hove and Jane L. Risen, “It's All in the Timing: Interpersonal Synchrony Increases Affiliation.” Social Cognition: Vol. 27, No. 6, pp. 949-960 (2009).
(KUDO Mao, TAKATORI Chika)

菅原馬吉の教育思想と教育実践

—1961 年度における札幌市立美香保中学校の実践から—

〇津田良介　　千賀　愛
（北海道教育大学附属札幌小学校）　（北海道教育大学札幌校）

KEY WORDS: 歴史　特殊学級　札幌市

1. 研究の目的

1950 年代から 1960 年代の北海道の特殊教育について市澤（2015）によれば、北海道教育委員会は「精神遅滞児の出現率を 1950 年代には 2.05%としたが、1957 年の北海道特殊児童調査委員会は、小学児童が 3~4%で中学生が約 4.5%と算定した。就学率は、1962 年 2.90%、1967 年 31.00%、1975 年 33.99%と暫時上昇していったが全国の就学率に比べると低率だった」（p.19）。これは北海道では当時の知的障害にあたる「精神遅滞児」の不就学が多数存在していたことを意味する。

本発表で検討する札幌市立美香保中学校特殊学級は、1951 年の開設準備を経て、1952 年に札幌市で開設された初めての特殊学級である。本発表では開設準備から初代担任を務めた菅原馬吉（すがわらうまきち,1918～2011）の教育実践の内容について明らかにすることを目的とした。

2. 研究方法と倫理的配慮

本研究では、札幌市に散在している美香保中学校特殊学級に関する史資料や各研究発表資料の収集整理、菅原馬吉本人の著作物、関係者からの聞き取りや資料等の提供を受けて、分析していく。当時の実践資料は、実践報告や報道で公開されている内容を中心に扱い、個人名やイニシャルで記載されている箇所の引用は、無意味なアルファベット順に修正して記載し、個人情報保護に努める。

3. 結果

現段階では、札幌市立美香保中学校での資料調査により 1961 年度の学級日誌の存在が唯一確認された。

この日誌は、1961（昭和 36）年 4 月 6 日の始業式から記述が始まり、翌年の 3 月 31 日にかけて毎日の生徒の様子や教員の動き、授業内容などが詳細に記述されている。学級日誌の記入者は、当時の菅原以外の担任が記述している。菅原の動向（外勤や出張含む）や、指導に関する記録が 153 日分記録されていた。この内容（生徒個人に関わる内容については記録に含まず）を月別に整理して分析した。その結果、「行事」「作業・実習」「教科学習」「自治会」という項目に分けて実践が記録されていることが明らかとなった。

この「自治会」という取組については、1953 年に美香保中学校が発行した『特別学級報告第 1 集』の中で開級初年度は、「学級自治会」として紹介されている。喧嘩が多発したことを危惧した菅原馬吉が開催を提案し、第一回自治会の議題は「喧嘩のない学級をつくる」から始まり、その後は、生徒同士の服装点検や休暇中の過ごし方について話題にしていたことが述べられている。1969 年発行の札幌市立美香保中学校『20 周年記念研究紀要』で紹介されている 1 日の生活や学習内容、1983 年発行の札幌市立美香保中学校養護学級『30 周年のあゆみ』の中に記載されている 1955（昭和 30）年から 1962（昭和 41 年）までの教育実践概略では、「自治会」に関する記載は残っていない。つまり、他の資料では「自治会」の取組については記載されていないが、1961 年度においても「自治会」は、継続して行われていたことが明らかとなった。また、日誌の様式からも「自治会」という項目が毎日設定されていることや、1961 年度の 1 年間を通した議題についても明らかとなった。

美香保中学校特殊学級の開級から 2 年目の 1953 年に菅原馬吉が実践の参考にするために道外視察として近江学園を訪問して「生産を通しての生活学習」の参考にしている。日誌の分析から近江学園の園長の糸賀一雄が 1961 年 7 月 21 日に訪問しており、その時のやりとりは菅原（1979）で「昭和 36 年の夏のことでした。手をつなぐ親の会の講演で札幌におい出になった糸賀先生に（中略）この企画を喜ばれまだ形のない本のために序文をお書きくださいました。」（p. 6）とエピソードが記されている。なお、引用中の「この企画」とは、『子どもと共に』(1979) の出版企画であり、菅原は「すでに故人となられた糸賀先生の序文が 18 年ぶりで陽の目を見る」と紹介した上で「馬さんによせて」というタイトルで糸賀一雄の序文が掲載されている。

4. 考察

1961 年度の美香保中学校特殊学級と菅原馬吉の様子については菅原（1979）の中で「私はそのころ、精薄者の施設札幌育成園の設立運動に奔走しており、36 年の後半から創設されて間もない学園経営に没頭しておりましたので」（p. 6）。と述べられ、学級日誌の中でも「菅原育成園へ」という記述が多くみられた。この育成園は、精神薄弱者のための職業補導機関とされており、手をつなぐ親の会などの働きかけによって設立された。1962 年は、美香保中学校育成園分教室が併設されて菅原馬吉が園長を務め、同年秋には精神薄弱教育全国大会の分科会の会場となっている。1964 年 3 月に育成園から分教室が引き上げられることと合わせて菅原馬吉も美香保中学校から異動している。このことから 1961 年度は、菅原馬吉の美香保中学校特殊学級における最後の実践だと位置付けられる。学級日誌の分析から「自治会」が開級から継続して取り組まれており、教育実践の柱となっていたと考察される。もう一つの柱である「生産を通しての生活学習」の参考とした糸賀一雄とも親交が続いており、影響を強く受けていることが推察される。今後、1961 年の実践をさらに分析し、菅原の教育思想がどのように教育実践へと具体化したのかを明らかにしていく。

【文献】

市澤豊,2010:戦後発達障害児教育実践史,明石書店。
市澤豊,2015：教育の機会均等に挑む-黎明期の特殊学級と普通学級における北海道の実践-,福村出版。
菅原馬吉『子どもと共に』を広める会,1979:子どもと共に,サンケイ総合印刷株式会社。
札幌市立美香保中学校,1953:特別学級報告第 1 集,札幌市立美香保中学校配布物。
札幌市立美香保中学校,1954:生産を通しての生活カリキュラム,札幌市立美香保中学校配布物。
札幌市立美香保中学校,1969:２０周年記念研究起用,札幌市立美香保中学校配布物。
札幌市立美香保中学校,1983:三十年のあゆみ,札幌市立美香保中学校配布物。

(TSUDA Ryosuke, SENGA Ai)

医療少年院草創期における知的障害児教育について

小島富美子
（公益財団法人矯正協会）
KEY WORDS：少年院、知的障害、ＧＨＱ

（目的）

1949 年、少年法及び少年院法の施行に伴い、障害等を持つ少年を対象とする医療少年院が創設された。同少年院は、今日の第３種少年院に該当するものであるが、創設経緯や草創期については現存する資料が乏しく、不明な点も多い。本研究では、国会図書館憲政資料室の所蔵資料等に基づき、医療少年院開設に至る経緯と、当時の医療少年院等における知的障害児教育の実施状況について整理することを目的とする。

（方法）

国立国会図書館、矯正図書館等の所蔵資料に基づき、①医療少年院創設に至る背景、②医療少年院草創期の知的障害児教育の内容について分析する。

（結果）

１．医療少年院開設に至る経緯

1923 年、我が国初の少年院（法令上は「矯正院」）として、多摩少年院及び浪速少年院が開設された。開設当初の両少年院には、知的障害をもつ少年が多数在院しており、両少年院では彼らのための「特殊学級」を設置し、教科教育や職業教育を実施していた（矯正協会、1984）。特に、浪速少年院では、藤倉学園の教育的治療学などを参考にして、触覚や聴覚の訓練等を通じて、知能の改善や人格の陶冶等を図る取組を行い、その成果は一定の評価を得た（浪速少年院、1929）。一方、重篤な知的障害等をもつ非行少年については、既存の少年院で教育することは困難であるとして、彼らを対象とした「特殊矯正院」や、少年審判の段階で知能検査等を行う「少年鑑別機関」の開設を望む声が、少年院の現場からたびたび挙げられていた（矯正協会、1984）。

知的障害を対象とした少年院創設の動きは、戦時中に一時停滞したが、終戦を経て再び活性化した。背景としては、非行少年の急激な増加や、戦前期に障害をもつ非行少年の受け皿となっていた少年保護団体の廃止が決定されたことなどが挙げられる（矯正協会、1984）。

２．医療少年院草創期の知的障害児教育の内容

(1) 知的障害児教育の導入の試みとその限界

1947 年、知的障害をもつ少年を対象とした我が国初の少年院として、東京少年院が開設された。1949 年には少年法に基づく医療少年院として関東医療少年院と京都少年療護院（現・京都医療少年院）、51 年に豊浦医療少年院、52 年に宮川医療少年院が開設された[注1]。また、医療少年院以外にも、比較的軽度の知的障害児を受け入れる少年院が開設された（東京少年院分院秩父学園、三重少年学院など）。これらの少年院の多くでは、精神科医や心理学者が院長として採用された。さらに、49 年には少年鑑別所が創設され、少年審判の段階で知能及び心理面の検査等が行われることとなった。

当時の少年院の状況を知ることのできる資料として、ＧＨＱ（連合国軍最高司令官総司令部）公安部行刑班が、1949 年から 51 年にかけて、全国の矯正施設を視察した報告書である「Prison Branch Survey Report」（以下「視察報告」と言う。）が挙げられる。

京都少年療護院への視察報告では、施設内が清潔で職員のまとまりがよいことや、最新の医療技術が導入されていること、知的障害や精神障害をもつ在院者に応じた学級編成や教育プログラムが行われていることなどが高く評価されている（1951 年２月）[注2)]。一方、少年鑑別所に関しては、首都圏以外の少年鑑別所が十分機能しておらず、少年院側が入院者の資質を把握しづらい状況にあることや、少年鑑別所の心理鑑別を経ずに少年院に入院しているケースも多いことが報告されている（1949 年 10 月）[注3)]。

心理学者から三重少年学院初代院長となった江上秀雄（1976）は、当時を振り返り、「実験やテスト、測定やケースワークなどを試みた。然しなんといっても規模も小さく所期の目的を十分に達成することができなかった」と述べている。

(2) 障害児教育を行うための設備及び人材の不足

創設期の医療少年院は、収容人数が多く、多様な問題性をもつ在院者が混在していた。さらに、専門的知識を持つ職員の不足や衣食住の環境の悪化に加え、逃走等も多発し、在院者に対する働き掛けは困難を極めた（谷、1957）。

前記視察報告でも、東京少年院（1949 年 10 月）や同分院秩父学園（1949 年 12 月）において、運動場や作業室、調理場といった基本的な設備が整備されていないことが指摘されている[注4)]。医療少年院以外でも、浪速少年院への視察報告（1950 年１月）では、在院者の 40％は知能面や性格面の問題をもっているが、職員や建物のスペースが不足しているために、教育プログラムを十分に発展させることができないでいることが院長から語られている[注5)]。

東京少年院初代院長の谷貞信（1957）は、少年院の収容状況等が少しずつ改善され、処遇の困難性が軽減し、在院者に対する職員の理解が深まるようになったのは、1953 年ごろからであると述べている。

（考察）

知的障害をもつ非行少年を対象とする少年院については、戦前期から開設の必要性が指摘されていた。

戦後創設された医療少年院等では、知的障害をもつ在院者に対して、資質に応じた専門的教育が試みられたことがうかがわれる。一方、当時の少年院の人材や設備面の欠乏は深刻であり、知的障害をもつ非行少年への少年院の教育が軌道に乗るまでには時間を要したと言える。

注１）いずれも本院として開設又は昇格した年。このうち、京都少年療護院では、精神障害や疾病をもつ少年等も受け入れており、関東医療少年院。豊浦医療少年院及び宮川医療少年院では、主に疾病をもつ少年を受け入れていた。

注２）３）５）「Prison Branch Survey Report, Tokyo District, 19-27 September 1949」（請求番号 G2-04039）国立国会図書館憲政資料室所蔵・原本は米国国立公文書館所蔵

注４）「Prison Branch Survey Report, Takamatsu, Osaka Districts－10-24 January 1950」（請求番号 G2-02532）同上

（文献）

・矯正協会編(1984)．少年矯正の近代的展開　矯正協会
・浪速少年院編(1929)．浪速少年院の教養第一輯 浪速少年院
・谷貞信(1957)．東京医療少年院十年史　東京医療少年院十年誌　東京医療少年院
・江上秀雄(1976)．初期の三重少年学院 学院のあゆみ 三重少年学院
・重松弘、木村敦、小島富美子(2023)．少年院のあゆみ－中庸のみち 100 年の概観－　矯正研究　第６号　公益財団法人矯正協会

(OJIMA Fumiko)

通級指導教室と通常学級の協働による教科の授業づくり(1)

—国語科の授業分析を中心に—

〇藤井和子　　関原真紀　　坂口嘉菜
（上越教育大学）

KEY WORDS: 小学校　自立活動　協働

（目的）

学校における自立活動の指導は、自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものである。通級による指導を行う小学校等では、個別の指導計画の作成と活用が義務付けられたことにより、通級担当教師（以下、通級担当）と各教科等の指導を担う教師が協働し、個別の指導計画作成・各教科等及び自立活動の時間における授業の実施・評価・改善の手続きの開発が求められていると考えられる。そして、その方法は、自立活動の指導にかかわる OJT に資するものであるべきであろう。しかし、これまで実施された通級による指導に関する研究では、障害の状態を改善するための指導法を対象としたものが多く、授業や研修が取り上げられてきていない（藤井, 2015)。

安藤（2021）は、小学校等を想定し、自立活動の研修機能を埋め込んだ個別の指導計画システムモデルを開発した。そこで本研究では、安藤（2021）を参考に国語科の授業のデザイン・実施・修正を実践し、そのプロセスを分析して小学校における自立活動の指導にかかわる授業開発の基礎的知見を得ることを目的とした。

（方法）

1. 対象

(1)教師:A 小学校 2 学年 B 学級担任(教職経験年数 3 年)、学年主任（教職経験年数 19 年)、特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーター）(教職経験年数 29 年)、通級担当教師（教職経験年数 18 年）を対象とした。担任は、C 児の学習困難への対応に困難感を抱いていた。

(2) 抽出児（B 学級の C 児)： 1 年次から言語障害通級指導教室で週 1 回の構音指導を受けていた。

(3)授業:国語科「お気に入りの本をしょうかいしよう(授業①)」「どうぶつ園のじゅうい（授業②③)」であった。

2. 手続き

(1) 個別の指導計画作成 : 安藤(2021)を踏まえ自立活動の個別の指導計画について校内研修を筆者が実施した。その後、通級担当は、担任、養護教諭等から情報を収集し、担任、通級担当、コーディネーターが実態把握図を作成した。そこから、中心課題、指導目標・内容が設定され、それをもとに担任は学級用の個別の指導計画を作成した。

(2) 授業①と振り返り : 担任が授業を実施し、ビデオカメラにより授業の記録を行った。通級担当、学年主任、コーディネーターは授業を参観し、授業後に振り返りを行い指導案を修正し、授業②が実施された。

(3) 授業②と振り返り : 授業②後、録画を見ながら指導案作成時の想定と異なった様子が見られた場面を取り上げ、その時の C 児の様子と担任の言動・その意図、自身の気づきを書き出してもらった。通級担当には、それらに加え通級担当自身の気づきも書き出してもらった。その後、分析シートをもとに、担任、通級担当、学年主任、コーディネーターが授業について振り返り、指導案の修正が行われた。

(4) 授業③ : 修正指導案をもとに授業が実施された。

(5) 授業③終了後、授業②と③のビデオを再生しながら、授業改善についてインタビューを行い、語りを得た。

3. 倫理的配慮

本研究は、上越教育大学倫理審査委員会の承認を得て実施された（(2022-79)。研究の実施にあたり、対象者及び学校長に対して口頭と書面にて研究について説明し同意を得た。対象児童については、授業者が保護者に研究内容を説明し、同意を得て実施された。

（結果）

1. 個別の指導計画 : 実態把握図作成により、構音障害のほか、身体の使い方、文字の読み書き、自分のことを話すこと、が指導内容として選定された。

2. 授業①・② : 授業①では、通級指導で予め C 児と作成した紹介文を書き写すという手立てを講じたが自分から書こうとしなかった。これを受け、国語科の実態把握をし直し個別の指導計画を修正した。デジタル教科書を活用し教室と通級で音読に取り組んだ。授業②では、ワークシートを書く量の違いから 3 種類用意し自分で選択させた。

3. 授業②の分析と授業③ : 分析場面は、a.教科書音読（予想に反して教科書を両手で持ち文字を追っていた)、b.ワークシートの選択（予想に反して隣の児童と同じ最も書く量の多いシートを選んだ）c.ペア活動（自分の生活に引き付けて話すことができなかった）であった。場面 b で担任は不安を抱き、個別指導を行ったが書くことはできなかった。通級担当は、「前時書けた自信？」、「書き抜きの方が楽？」と考えていた。これらの場面について担任、通級担当、学年主任、コーディネーターが検討し、C 児の得意な「話す・聞く」を活かし、言語化させてから書く方法に修正した。

4. C 児の変化 : 授業③後、自ら挙手をして発言したり、「国語ができるようになった。」とノートに書いた。

5. 教師の変化 : 担任は、C 児とのやりとりを文字化したことで客観的にリフレクションができ、指導の改善につながったとした。C 児とのやりとりの仕方がわかったと語った。通級担当は、教室での教科学習の姿を継続的にとらえる実態把握の視点を得たことが一番大きかったと語った。学年主任は、自身の同単元授業でワークシートの修正に取り組んだ。単元を通してトライ＆エラーがあったのがすごく良かったと語った。コーディネーターはC児以外の子たちの力もつけられたと語った。

（考察）

教師がチームで授業をデザイン・分析・修正するプロセスには、それぞれの教師が C 児の困難さを理解し合い、手立てを提供し合い試行錯誤する営みがあり、それらが C 児の成長につながったのではないかと考えられる。

（文献）

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開.教育出版.

藤井和子（2015）通級による指導に関する研究の動向と今後の課題—自立活動の観点から—.特殊教育学研究, 53(1), 57-66.

本研究は、科学研究費補助金（基盤(C)通級担当教師の自立活動の授業力育成を図る地域協働モデル構築に関する研究（課題番号 22K02783）の助成を受けた。

研究にあたっては、A 小学校の先生方の協力を得た。

(FUJII Kazuko, SEKIHRA Maki, SAKAGCHI Kana)

通級指導教室と通常学級の協働による教科の授業づくり(2)

-教師の指導の視点の変容に関する質的研究-

〇関原真紀　　坂口嘉菜　　藤井和子
（上越教育大学）

KEY WORDS: 小学校　自立活動　協働

（目的）

学習指導要領では、通級による指導は自立活動の内容を参考とし、効果的な指導が行われるよう、具体的な目標や内容を定め指導を行う。その際、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとすると記されている。各教科等と通級による指導と関連を図るため、教師間連携による授業づくりが求められているが、通常の学級担任からは通級指導教室の学びやその意図が見えにくいことや通級による指導と各教科等の指導がそれぞれ独立していると認識されやすいといった背景要因があり、通級指導教室担当者と学級担任による協働的な授業づくりに関する報告は数少ない。藤井（2015）は、これまで実施された通級による指導に関する研究では、授業や研修が取り上げられたものが少なく、学級担任教師等と協働的に課題解決できる専門性の涵養を視点とした現職教員研修に関する研究が求められると述べている。

そこで本研究では、安藤（2021）を参考に、通級指導教室担当者と学級担任が教科の授業づくりを協働的に行うプロセスを通して、通級指導教室担当者及び学級担任の指導の視点がどのように変容していくのかを明らかにする。

（方法）

1.対象

（1）教師：A 小学校 3 学年 B 学級担任教師（教職経験年数 2 年）通級担当教師（教職経験年数 32 年）

（2）抽出児：B 学級の C 児（1 年時から発達障害通級指導教室で週 1 回指導を受けていた）

（3）授業：国語科「ネコのひげ」の単元（全 8 時間）

2. 手続き

（1）担任、通級担当、他関係職員から情報を収集し、担任、通級担当、校長、学年部主任の協働で実態把握図を作成し、中心課題、指導目標・内容を設定し、自立活動の個別の指導計画を作成した。

（2）教科の授業と自立活動の指導の時間を関連付けた形成的評価による授業改善

1）教科の授業①：担任が授業を実施しビデオカメラによる授業の記録を行った。通級担当、校長が授業を参観した。授業後、録画を見ながら学級担任が指導案作成時の想定と異なった様子が見られた場面を取り上げ、その時の対象児の様子と担任の言動・その意図、自身の気づきを述べた。また、通級担当教師の気づきを述べた。指導案を修正した。

2）通級による指導：授業①後の振り返り後、通級による指導を修正し実施した。

3）教科の授業②：修正された指導案をもとに授業を実施した。その後、学級担任と通級指導担当教師の協働により個別の指導計画の修正を行った。

（4）個別の指導計画作成から授業②の協議会を通して成果と課題をどうとらえたか、担任と通級担当にインタビューを行い、語りを得た。

3. 倫理的配慮

本研究は、上越教育大学倫理審査委員会の承認を得て実施された（2022―91)。研究の実施にあたり、対象者及び学校長に口頭と書面にて研究の説明をして同意を得た。対象児童については、通級担当が保護者に研究内容を説明し、同意を得て実施された。

(結果)

(1)実態把握図作成により、他者の心情把握、自分の気持ちや状況を話すこと、注視、文字の書きが指導内容として選定され、個別の指導計画に記載した。

(2)授業①・通級による授業・授業②を実施した。授業①では、通級指導で予めタブレットの使用とペアトークの練習を行うという手だてを講じたが、授業開始と同時に C 児が学級担任に報告し教室を退席した。その後、通級担当の促しにより教室に戻り、学級担任に何をすればよいか確認して授業に参加した。しかし、要約する作業、タブレットへの書き込みに苦労する様子が見られた。その後の通級による授業では、要約の練習、グループで話す練習を実施した。授業②では、担任が全体に話した後で C 児に個別に声をかけ不安なことを確認し、グループの話し合いの進め方を可視化して、タブレットの使い方の確認をした。C 児は自主的に発表し、学習の振り返りを記載した。

（4）C 児の変化：授業後、教室から退席することが減り、担任教師に自分から話しかける、学習に取り掛かる時間の増加が見られた。

（5）教師の変容：学級担任は、「C 児に自分の想像と異なる言動あった場合に適切に対応ができなかったが、今回の実践を通して行動が起きる前に事前の対応で防ぐことができると学んだ。C 児の場合は、スタート時に安心して参加できるための対応が重要で言葉がけだけでなく教材教具の準備が大事であった。それはクラス全体にも共通している」と語った。通級担当は、「C 児は注視ができず学習に取組めず、分からなくなってしまうことが分かった」と語った。また、「今、何をするのかが分かるようなかかわりが大事であることを担任と共有できた。実践後、担任との連携が増えた。学級担任が通級の指導内容を確認したり、学級での学習の様子を伝えてくれたりするようになった」と語った。

(考察)

これまではそれぞれの場の学びが関連付けられなかったが、協働的な教科の授業づくりのプロセスを通して、C 児の困難さや効果のある手だてを共有することの意義が分かり日常的な情報共有が図られた。教師の C 児への理解の深まりや視点の変化が指導の変化を生み、C 児の成長につながったと考えられる。

（文献）

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開.教育出版.

藤井和子（2015）通級による指導に関する研究の動向と今後の課題―自立活動の観点から―.特殊教育学研究, 53 (1), 57-66.

本研究は、NIT・教職大学院等コラボ研修プログラム支援事業の助成を受けた。研究にあたっては、A 小学校の先生方の協力を得た。

（FUJII Kazuko, SEKIHRA Maki, SAKAGCHI Kana）

小学校におけるリーダーの特別支援教育に関する意識

アンケート調査の結果から

○堀部　要子
（名古屋女子大学文学部）

KEY WORDS: リーダー, 特別支援教育, 意識

（目的）

小学校には発達障害児等の特別な教育的ニーズのある児童（以後、ニーズ児）が多数在籍し、各学校は対応に苦慮している。この状況を改善するためにはチーム学校での対応が求められ、チーム支援を統括する校長、教頭や教務主任、特別支援教育コーディネーター（以後、コーディネーター）などのリーダーの特別支援教育への関与が鍵となる。

多くのニーズ児が在籍する公立小学校に勤務する中で、筆者はニーズ児への支援のための校内支援システムを構築し、その上でスクールワイドの行動支援・学習支援の実証的研究を行った（堀部, 2021）。構築した校内支援システムを分析するプロセスで、リーダーの重要性が示され、ニーズ児への支援を促進するリーダーの役割と行動について、さらに追究する必要があると考えた。

本研究では、各校のニーズ児への支援の実態把握と、リーダーの特別支援教育に関する意識調査を目的に、複数の小学校のリーダーを対象にアンケート調査を実施した。

（方法）

１．対象

リーダー31 名（校長、教頭、教務主任、コーディネーター）。

筆者が巡回相談（通常の学級、特別支援学級）または校内研究への支援を行っている公立小学校のうち地域性や規模、教職員や児童の実態が異なる 6 校を調査対象校とした。

２．手続き

対象者にアンケート調査を行った。巡回相談又は研究支援を目的とした学校訪問時に、調査の目的と内容を説明した。調査協力を承諾した対象者に、その場で回答を記入してもらい回収した。一部、後日郵送による回収もあった。

３．調査項目

質問紙は、回答者の教職経験年数や職階等の基礎情報に加え、①特別支援教育を進める必要（またその理由）、②特別支援教育の現状、③学校独自の取り組み、④特別支援教育を進めるにあたって困っていることや難しいと感じていること（またその理由）、⑤④の具体的な内容、以上５項目に関して 31 の設問（4 件法が 30 問、そのうちの 2 問で理由を記述。自由記述が 1 問）から構成された。

４．倫理的配慮

調査協力の任意性、結果公表に関する個人情報の保護等について説明をした上で調査協力を依頼した。なお、本調査は名古屋女子大学における「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て実施した。

（結果）

１．学校の特別支援教育の現状

自校の学校の現状から「特別支援教育を進める必要を感じるか」という設問に対して、「4. とてもそう思う」が 94%、「3. そう思う」が 6%、「2. あまりそう思わない」「そう思わない」は 0%だった。またその理由の記述では、90%が「通常の学級に在籍するニーズ児」への支援のためを挙げ、23%が「特別支援学級に在籍するニーズ児」への支援のため、23%が教職員の力量向上・意識改善のため（含、若手教師の育成）、19%が保護者との連携のため、を挙げていた。そのうち 1 校で、「他校に比べると進んでいると思うが、現状を保つために必要である」という回答があった。

リーダー別では、校長は児童・教職員・保護者等、総合的な視点で回答していることが示された。またコーディネーターは通常の学級だけでなく特別支援学級も併せて注目しており、これは、特にコーディネーターが特別支援学級担任と兼務している場合に多く見られた。

２．特別支援教育を進めるにあたってのリーダーの意識

自校で「特別支援教育を進めるにあたり、困っていることや難しいと感じていることがあるか」という設問に対して、「4. とてもそう思う」が 55%、「3. そう思う」が 38%、「2. あまりそう思わない」が 7%、「そう思わない」は 0%だった。またその内容としては、「人的資源の不足」「自身の特別支援教育に関する知識の不足」「他の分掌業務との両立の困難さ」の順に多く、次に多かったのは「保護者への対応」「校内の取り組みの温度差」「職員間の共通理解のための時間の不足」であった。

リーダー別では、校長は「困っている・難しいと感じている」ことでは、「多くある」が一番多く、次はコーディネーターだった。さらにその具体的な内容の設問には、校長は全設問を通して「4. とてもそう思う」を選択することが多く、コーディネーターは「自身の知識の不足」「相談にのったり適切な助言をしたりすることができない」の 2 設問において「4. とてもそう思う」を選択することが多かった。教頭と教務主任は、「困っている・難しいと感じている」ことが、「多くある」より「少しある」と答えた者の方が多く、さらに「あまりない」と回答している者も 2 名いた。

（考察）

小学校のリーダーは自校で特別支援教育を進める必要性を強く感じているが、困っていることや難しいと感じていることがあるかと問われると具体的に答えられないケースがあった。実際の取り組みの内容を確認する必要がある。

また、校長とコーディネーターの特別支援教育に関する問題意識が高いこと、それに比して教頭と教務主任の問題意識がやや低いことが示された。このことから、リーダーによっては直接的に児童や保護者・教職員への支援に携わっていないあるいは支援の実施にまつわる情報を伝聞していないことが推測される。または教頭、教務主任が本来の職務で多忙であるが故に、特別支援教育に積極的に関与できない可能性もある。ただし、教頭がコーディネーターを兼務している小学校が１校あり、そこでは教頭が中心となってニーズ児への支援が行われていた。さらに、特別支援教育への取り組みが定着している小学校が１校あり、この学校でも支援が進んでいるがために困っていることが少ないという結果だった。6 校それぞれに個別性があり、今後はインタビュー調査等を実施し、学校間及びリーダー間の一致点と相違点を検討する必要がある。

（文献）

堀部要子（2021）小学校におけるスクールワイドの取り出し学習支援－学習支援の効果と校内支援システムの検討－. LD 研究, 30(3), 206-223.

・本研究は、JSPS 科研費：22K13741 の助成を受けた。

(HORIBE Yoko)

特別支援学校のセンター的機能における 地域の小中学校への支援に関する現状とその課題

―小中学校への質問紙調査を通して―

○藤川 一輝 (大阪府立支援学校)
谷川 明香 （大阪府立藤井寺支援学校）
今枝 史雄 (大阪教育大学)

KEY WORDS:特別支援学校 センター的機能 地域支援

Ⅰ．はじめに

特別支援学校におけるセンター的機能の一環として、「小・中学校等の教員への支援機能」「障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能」などがある。文部科学省(2022)によれば、通常の小中学校の通常の学級には特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約 8.8%在籍しているとされている。そのため、地域支援整備事業に基づき、特別支援学校としてセンター的機能の役割の一環として、訪問相談や研修講師派遣等で地域の特別支援教育に関する課題へのアプローチを行っている。城間・緒方（2017）も域内の小中高等学校の特別支援教育に関わる現状と課題を把握し、ニーズを明確にした上でのセンター的役割の再構築を図ることが重要であると述べている。また、清都・菊池（2021）は地域支援の実績を基に、A 県立 B 特別支援学校のセンター的機能としての地域支援の成果と課題を明らかにしているものの、児童生徒の変容等からみる地域支援に関わる効果や地域支援の利用に対する課題等は明らかにされていない。こうした効果及び課題を明らかにすることは、今後のセンター的機能としての地域支援の発展の一助になると考えられる。

本研究では、地域の小中学校教員への調査を通して、特別支援学校のセンター的機能の一環である地域支援の利用状況及びその効果、地域支援の課題について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

１.調査対象: A 県の B 特別支援学校の所属するブロックにある各市町村立の小学校・中学校計 116 校（小学校 79 校、中学校 37 校）であった。**２.調査項目:**①回答者の基本情報（回答者の教職経験年数など）、②A 県の B 特別支援学校の地域支援について（活用経験の有無、依頼内容、助言内容の実行の有無、満足度等）であった。依頼内容は複数回答であった。**３.調査方法:**WEB によるアンケート方式で実施した。回答は対象校の特別支援教育コーディネーター等に依頼した。**４.調査期間:**20XX 年の 9 月～10 月であった。**５.回収率**:40.5%（116 校中 47 校）であった。**５.手続き:**分析対象となった 47 校について、地域支援の活用の有無の割合を算出し、地域支援活用校について①依頼内容、②助言内容の実行の有無、③実行による児童生徒の変容の有無、④実行による通常の学級担任、管理職の変容の有無、⑤満足度の割合を算出した。⑤満足度は４：とても満足した～１：全然満足しなかったの４件法であった。また、分析対象校 47 校における特別支援学校に地域支援を依頼する際の最も高いハードルについて割合を算出した。

Ⅲ．結果

分析対象となった 47 校中、A 県の B 特別支援学校の地域支援を活用した小中学校は 19 校（40.4%）であった。19 校の①依頼内容は多いものから列挙すると、訪問相談（肢体不自由）52.6%、訪問相談（その他の障害）47.4%、来校相談 47.4%、教材教具の貸し出し 26.3%、研修講師派遣 15.8%、訪問相談（検査）10.5%、電話相談 5.3%であった。その他は 10.5%であった。その他には、特別支援学校と小中学校との協働研究が含まれていた。②助言を受けた内容について実行したかは（n=17)、「実行した」が 58.8%、「一部実行した」が 41.2%であった。③実行による児童生徒の変容の有無は(n=16)、「変容した」が 80.0%、「変容しない、判断できない等」が 20.0%であった。④実行による通常の学級担任、管理職の変容の有無は(n=15)、「変容した」が 60.0%、「変容しない、判断できない等」が 40.0%であった。⑤満足度は(n=18)、「とても満足した」が 66.7%、「満足した」が 33.3%であり、対象者全員が肯定的な回答であった。

地域支援を活用した 19 校と活用していない 28 校ごとに、地域支援を依頼する際のハードルについて割合を算出した結果を表 1 に表す。

表１ 地域支援の有無による依頼の際のハードルの違い

	地域支援有（n=19）	地域支援無（n=25）
校内委員会等における地域支援の理解	21.1%	4.0%
行政における依頼処理	26.3%	40.0%
相談票を記入	5.3%	16.0%
日程調整	42.1%	24.0%
その他	5.3%	16.0%

表より、地域支援を活用した学校は「日程調整」が最も多く、地域支援を活用していない学校は「行政における依頼処理」が最も多かった。

Ⅳ．考察

A 県の B 特別支援学校は肢体不自由特別支援学校であるため、訪問相談は肢体不自由に関する内容が多かったものの、発達障害等、その他の障害に関する内容も次いで多かった。通常の小中学校の在籍率の高さを踏まえると、地域支援では発達障害のある児童生徒（可能性も含む）への支援ニーズも高いと言える。また、地域支援での助言内容の実施率も高く、教員の主観ではあるものの、地域支援の実施に対する効果も肯定的な意見が多かった。よって、適切な地域支援の実施が児童生徒の変容に関連していると言える。一方、地域支援を依頼していない学校は、依頼の際に行政（教育委員会）に連絡することを最も高いハードルと感じているため、行政システムの簡略化が地域支援の普及の一助になることが明らかとなった。

今後は、小中学校が地域支援を依頼する際のシステム構築や相談票の作成を通して、地域支援体制の整備を行う必要があると言える。

【附記】

本研究は筆頭発表者が大阪教育大学大学院連合教職実践研究科の実践課題研究として取組んだ研究成果の一部である。研究を行うにあたり、倫理審査委員会より承認を得た(承認期間：2021 年 11 月から 2023 年 3 月)。対象校には事前に研究の概要、プライバシーの保護に関する説明を行い、同意を得た上でアンケート調査を行った。調査にご協力いただいた方々に感謝を申し上げる。利益相反関係はない。

(FUJIKAWA Kazuki, TANIKAWA Sayaka, IMAEDA Fumio)

学習者の自己評価の力を高める授業の一考察

―形成的評価とフィードバックの取り組みを通して―

〇藤丸 知彦
（東京都清瀬市立清瀬小学校）

KEY WORDS: 学びのユニバーサルデザイン、形成的評価、フィードバック

（目的）

本研究では、多様な学習者に対応する概念フレームワークである「学びのユニバーサルデザイン」(Universal Design for Learning)に着目した授業実践を通して、学習者の自己評価の力が高まるプロセスを探り、学習者の自己評価の力を高める教師の働き掛けの在り方を探ることである。

（方法）

対象：首都圏公立小学校　第５学年１学級（31 名）
期間：202X 年 10 月～11 月
教材：「新しい社会　５年下」（東京書籍）
単元：「自動車をつくる工業」８時間
「工業生産を支える貿易や運輸」６時間

授業づくりでは、学習者の自己評価の力の育成を図るため「ルーブリックを用いた自己目標の設定と自己評価」を取り入れた。自己目標の設定では、授業の導入で、学習者は学び方の自己目標を設定できるようにした。ルーブリックは、学習者の実態と学習指導要領の社会科、また単元の特性を踏まえた文言による３観点・４段階のレベルを設け、学習者は自分が目指したい学び方の自己目標を選択できるようにした。自己評価では、振り返りで、学習者が選択していた学び方の自己目標について、観点ごとの評価と３段階（◎、〇、△）で達成度の評価、自由記述欄を設けて振り返りを自由に記述できるようにした。

また、学習者の自己評価に対して、学習者の学び方の自己調整を助けるフィードバックを試みた。学習者の次の学習の取組にいかされるフィードバックとするため、山本 (2012) が提示する「フィードバックガイドライン」を参考にした。今回は、学習者の実態を踏まえて「課題に焦点を当てたフィードバック」と「目標を明確にしたフィードバック」を用いることとした。

検証方法では、学習者の自己評価の力の高まりを質的に検討するため、全学習者の毎時間のワークシートから、授業の振り返りでの自己目標に対する自己評価と３段階の達成度、自由記述の内容について検討した。また、自己目標の達成度と自由記述から自己評価の力について何らかの類型化が可能だろうと考え、KJ 法を用いて記述を分類、命名し、個人の推移を検討した。さらに、学習者の自己評価の力の質的変化を検討するため、学習者のルーブリックの自己目標に対する評価と３段階の達成度の記録、自由記述を個人ごとに整理し、自己評価の力の段階が上がる際の判断基準を作成することを試みた。自己評価の力の判断基準を設けることで、個人の自己評価の力の過程を基準に沿って可視化して検討した。本調査への参加は自由意志で、拒否による不利益はないこと、個人情報保護について説明し、同意を得た。

（結果）

２単元、計 14 時間分の学習者のルーブリックの自己目標に対する評価と３段階の達成度、自由記述が得られた。それらについて、授業後に授業者を含めた同学年団の教師等４人で意味的に分類したところ、第１段階「適当・背伸び・謙遜」、第２段階「今の自分に合わせた選択」、第３段階「ルーブリックで達成の有無について評価する」、第４段階「自分の記述内容について自己評価する」の４つの段階に分類できた。また、自己評価の力の高まり方は、次の段階に進むまでの時期に個人差はあるものの、学習者は自己評価の力の４段階を順に上がることがわかった。また、「課題に焦点を当てたフィードバック」と「目標を明確にしたフィードバック」を実施した結果、変化が表れる時期に個人差があるものの、「課題に焦点を当てたフィードバック」では、第１段階の学習者の自己評価の変化を促すことがわかった。「目標を明確にしたフィードバック」では、学習者の自己評価の変化を促すものの、変化が表れやすい段階と、変化が表れにくい段階があることがわかった。

（考察）

学習者の自己評価の力の各段階に求められるフィードバックの在り方を考察する。山本（2012）は、「学習を改善する助けとなるフィードバック」で、本研究で扱った２種類を含めた計10種類のフィードバックを提示している。本研究で扱ったフィードバックだけでは学習者の自己評価の力を高めることが困難であったため、学習者の自己評価の力の段階に応じて、本研究で扱っていないフィードバックを用いたり、組み合わせたりする方法を検討する必要がある。そのため、自己評価の力が第１段階の学習者には「学習状況と学習目標のギャップを把握できるフィードバック」として「学習状況の把握と目標の提案」を、第２段階の学習者には「次の学習目標を明確にもつことができるフィードバック」として「学習の状況分析と目標設定の助言」を、第３段階の学習者には「未来志向的フィードバック」として「学習者の強みの分析と次の目標への挑戦を促す」ことを、第４段階の学習者には「フィードバックを与えないフィードバック」として「学習状況に応じて必要な時や学習者から求められた時だけの助言」を、具体的な文言にして事前に作成し、各段階の学習者にフィードバックを実施、検証することが求められる。

（文献）

・トレイシー・E・ホール、アン・マイヤー、デイビッド・H・ローズ編著、バーンズ亀山静子訳：「UDL 学びのユニバーサルデザイン」、東洋館出版社、2018.
・山本佐江：「小学校教室学習における形成的フィードバックガイドラインの考察」、東北大学大学院教育学研究科研究年報、60（２）、2012.

(FUJIMARU Tomohiko)

「特別な教育的ニーズ」に着目した授業の検討

–通常の学級における授業実践を通して–

〇松林海斗　　司城紀代美
（宇都宮大学大学院教育学研究科）　（宇都宮大学）

KEY WORDS：特別な教育的ニーズ　相互作用　通常の学級

【問題と目的】

「特別な教育的ニーズ」は、「個体要因」と「環境要因」との相互作用によって生じたり、増減したりする動的な概念である。したがって、同じ子どもでも教材等が異なれば生じたり、生じなかったりする。つまり、「特別な教育的ニーズ」は特定の子どもが常に生じているのではなく、すべての子どもに生じる可能性がある。そこで、本研究は、通常の学級内で生じる「特別な教育的ニーズ」に着目した授業づくりの視点を検討することを目的とする。

【方法】

小学校第２学年を対象に参与観察および筆者による授業実践を実施し、2 回の授業実践を映像で記録した。授業実践について教室内の相互作用に焦点を当てて「特別な教育的ニーズ」が生じていると筆者が捉えた場面を分析した。参与観察の際に得た情報は考察に含めた。なお、研究に関しては事前に学校側の了承を得て行い、個人情報の取り扱いに十分配慮した。

【結果と考察】

分析の結果、特別な教育的ニーズの低減に必要な視点として①子どもに学ぶ必然性が生まれる授業構成、②子ども独自の学びの保障、③豊かな人間関係や安心感のある空間が保障された学級、④子どもの姿から授業をマネジメントし直す教師の対応力の４つが見出された。以下に②と③の視点が含まれているエピソードとその考察を提示する。

《エピソード》:反対式ダメでしょ（算数　かけ算九九の構成）

かけ算九九の構成（６の段）の学習で、12 からいくつのまとまりを何個作ることができるのか個人で考え、その後ペアやグループになって意見交換している場面である。A 児は、個人で考える時間が足りなかったのか隣の席の B 児との意見交換を一度拒否している。拒否後は、一人で数分間考えていたが、新たな考えが浮かばなかったのか、不安な気持ちになったのか周囲を見渡し始めた。A 児は、その気持ちを解消しようとして、左斜め後ろの席の C 児と意見交換を始めたが、解消されなかった。その後も A 児は、隣の席の B 児のプリントを眺めたり、意見交換を行ったりしたが不安な気持ちが解消されることはなかった。そのため、A 児は、全体交流が始まると同時に「２つしか浮かばなかった」、その後すぐに「反対式ダメでしょ」と発言した。この発言を聞いていた近くの子どもは、２×６と６×２のような反対式を違う式と認識していたので「え、いいんだよ。だって式が違うもん」という発言した。この発言で、A 児は反対式についての認識を改めることができた。

《考察》：このエピソードから、「特別な教育的ニーズ」に着目した授業づくりに必要な視点として２つ指摘できる。

１つ目は、子どもの自己選択権である（②子ども独自の学びの保障）。A 児は、B 児の提案を拒否し、一人で考えていたが、他者との対話の必要性が高まり相互交流を図ろうとした。A 児は自ら学びを設計し、自身の必要感に応じてヒト・モノ・コトと結び付こうとしている。このように、個人の必要感に応じてヒト・モノ・コトと結びつくことができるように自己選択権が子どもにあることが重要だと考えられる。２つ目は、人間関係づくりやルールづくりといった土台の構築である（③豊かな人間関係や安心感のある空間が保障された学級）。A 児は、反対式の存在に気づいた時から不安な気持ちになっていたと推測することができる。この不安な気持ちを肯定的に受け取ってくれる他者がいること、相手が嫌な気持ちになる言葉は使わないといった関係性やルールが基盤にある学級だったことで安心して学びを深めることができたと考えられる。

【総合考察】

「特別な教育的ニーズ」や子どもの多様な学び方に対応するには、複線的な授業構成にする必要がある。そのため、子ども自身が学びを選択できる授業構成、必要感のある教材の提供の仕方や活動のタイミング等についても検討していくことが重要である。

学校間連携特別支援教育研修会について

都立夜間定時制高校での取り組み報告

○澤﨑陽彦
（東京都立五日市高等学校）

KEY WORDS: 不登校、特別支援教育、学校間連携

（目的）

本研究では東京都の最西部に位置し、全日制課程と定時制課程の併置校で全日制は１学年４クラス、定時制は１学年１クラスの小規模校が舞台である。創立７５年の伝統と、恵まれた自然環境や地域の特色を生かした教育、特に地域探究や国際理解教育を通して広い視野で地域社会に貢献できる生徒、地域から愛される生徒の育成を目指している学校である。小規模校ならではの落ち着いた環境を生かしたきめ細かい指導、特に３教科（国語、数学、英語）の少人数授業実施や学年全員で取り組む学びなおしで生徒一人一人の学習の到達状況に合った手厚いサポートを実施している。また安心した高校生活に向けて自立支援担当教員、特別支援担当教員によるきめ細かい対応とスクールカウンセラー（SC）、ユースソーシャルワーカー（YSW）、教育心理士等の専門家による充実した心のケアを展開し個の特性に応じた個別指導（通級含む）等の実施をしている。同様に定時制課程でも　生徒 10 人を教員約 4 人（2022 年７月現在）で支える手厚い指導体制で、生徒一人ひとりに教員の目が届き、全日制 3 年間で修得する単位を定時制では 4 年かけてゆっくり修得するので、ゆとりを持って無理なく学習できる環境にある。

そこで今回は当該校における特別支援教育に係る取組を紹介するとともに、小学校、中学校及び高等学校等の学校間で連携した特別支援体制を構築するため、特別支援教育に関する研修会を企画、実施した事例報告をする。

（方法）

当該校では、令和４年３月に東京都教育委員会が策定した「東京都特別支援教育推進計画（第二次）第二次実施計画～共生社会の実現に向けた特別支援教育の推進～」に基づき、高校における通級による指導や学校外で実施するコミュニケーションアシスト講座を活用するなどして特別支援教育の充実に向けて取り組んでいる。近年、授業中の様子などで気になる生徒や学校生活に不安がある生徒などを教員間で情報共有し、必要に応じて外部専門家に繋げるなど本人の困り感を把握しようとする場合に入学前に入学生の生徒全員の中学校を訪問または電話して、生徒情報の引継ぎを行っている。ただ、これは当該校の入学生が極端に少ないからこそできることであって、他校ではなかなかできないと思われる。また、この引継ぎは「話してくれた中学校の先生が知っていることや感覚」に左右される。医療機関との連携も行っている。今回の研修会では当該校自立支援コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、YSW、特別支援教育心理士の報告の後、「学校間連携の課題と解決策」と題したグループ協議を実施し、参加者には事前にアンケート協力の了解を得て研修会の事前事後アンケートを実施した。

（結果）

研修会では、①当該校全日制及び定時制それぞれの取組について、②当該校を担当しているＹＳＷ（ユースソーシャルワーカー）から YSW の仕組みと取組、③当該校と連携している専門機関から高校通級について、④当該校の教育心理士から異校種間連携についての講演を行った。その後、小、中、高の参加者を交えたグループ協議の時間を設け、各校種での課題や取組についての協議や情報共有を行った。生徒へのより良い支援を行うためには「顔が見える関係を築く」ことが大切で、今回の異校種間の連携はその役割を果たすのにとても重要な機会となった。

参加された先生方からは、「切れ目ない配慮の必要性をとても強く感じた。支援シートへの記入内容、高校に引き継ぐ必要性について、校内で再確認したい。」（中学校）、「小学校→中学校→高校の異校種間連携の重要さと難しさがよく分かりました。参加して良かった。とても勉強になりました。異校種間連携については小学校籍の教員の意識はまだまだ低いと思うので今後の課題になると実感しました」（小学校）など、貴重なコメントをいただいた。

（考察）

事後アンケート結果によると参加者は様々な学校種（小学校、中学校、高校、特別支援学校）から来ており、それぞれの視点が集まったことが分かる。これは、異なる視点の交換と学びの場として研修会が機能したことを示している。研修会で印象に残ったという回答から、他の校種の取り組みや実情について知る機会が参加者にとって有益であったことが伺える。研修会全体の感想については、他校種の先生方との交流や、具体的な取り組みについての理解の深まりを感じた人が多い一方で、さらなる情報交換やディスカッションを望んでいる教員もいる。一部の回答者は特定のテーマ（例：高校の通級の実態）について深く探求したいとの意見があった。アンケート結果の全体的な傾向をまとめると異なる学校種間での情報交換や学びの機会としての研修会は多くの参加者が他校種の教員と意見交換でき、また他校種の取り組みについて学べたこと、特別支援に関する情報共有の重要性や連携の必要性を強調する声が多く見受けられ、これは特別支援教育における共通の課題である。加えてより深いディスカッションを望む声や特定テーマへの更なる探求の意欲が見受けられる。これらは次回の研修会の企画や改善点として考慮する。多くの参加者からの研修会への謝意から、研修会が参加者にとって価値あるものであったことを示している。(SAWAZAKI　Haruhiko)

（文献）

東京都特別支援教育推進計画（第二期）
第二次実施計画　～共生社会の実現に向けた特別支援教育の推進～　令和４年３月 東京都教育委員会

授業のユニバーサルデザインに関する教職志望大学生の知識

－通常の学級の担当教員を志す学部生を対象として－

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

KEY WORDS: 授業のユニバーサルデザイン，教職志望学生，意識調査

Ⅰ．目的

授業のユニバーサルデザイン（以下，授業 UD）とは，特別な支援を必要とする子どもを含め，通常の学級に在籍する全ての子どもが楽しく学び合い，「わかる・できる・探究する」ことを目指す授業デザインとされる（日本授業 UD 学会，2022）。この理念が提唱されて久しいが，教職志望大学生の授業 UD に関する知識について検討した研究は少ない。そこで，通常の学級の担当教員を志す大学生を対象として，特別支援教育及び授業 UD に関する調査を実施した。それらの結果のうち，本稿では授業 UD 化の工夫に関する知識を問う質問項目の結果について報告する。

Ⅱ．方法

1. 対象：X 大学に在籍する学部生。2. 調査期間：202X 年 8 月 9 日～9 月 24 日。3. 質問項目：(1) 回答者の基本属性を問う 5 項目，(2) 特別支援教育に関する知識を問う 20 項目，(3) 授業 UD 化の工夫に関する知識を問う 24 項目，(4) 将来的に特別な支援を必要とする児童生徒の指導を担当する上での不安等について問う 10 項目，の合計 59 項目から構成した。(3) については，「知っている／知らない」の 2 種の選択肢をもとに回答を求めた。また，「知らない」と回答した項目を除いて，それらを知ったきっかけを自由記述式で回答するよう求めた。4. 手続き：縁故法によって回答者を募り，Microsoft Forms で作成した回答フォームを通じて回答するよう依頼した。5. 分析方法：単純集計及び自由記述のカテゴリー分類を行った。6. 倫理的配慮：調査目的と調査協力の任意性，個人情報の取り扱い，収集データの管理，結果の公表形態について，回答開始画面に掲載した。回答内容の送信をもって調査への協力に同意したものとみなした。なお本調査は，X 大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号 20210119）。

Ⅲ．結果及び考察

1. 回収率と有効回答率：94 名から回答が得られた。そのうち教職志望でない 21 名の回答データを除外し，73 名の回答データを分析対象とした（有効回答率 77.7%）。2. 回答者の基本属性：所属学部の内訳は教育学部 70 名，文学部 2 名，理学部 1 名であり，回答時の学年の内訳は 1 年生 28 名，2 年生 9 名，3 年生 5 名，4 年生 31 名であった。3. 授業 UD 化の工夫：各工夫に対する回答の内訳を Table 1 に示した。Table 1 より，「知っている」との回答が 50%を超えたのは，「視覚化」「スモールステップ化」「焦点化」「時間の構造化」「場の構造化」「ルールの明確化」の 6 種であった。これら以外の項目については，「知っている」との回答が 50%を下回り，とくに「適用化・機能化」「スパイラル化」「感覚の活用」「展開の構造化」においては，その回答率が 13.7～21.9%と顕著に低かった。

また，それらの工夫を知ったきっかけの内訳（延べ人数）を Table 2 に示した。Table 2 より，全ての項目において「大学での講義（で知った）」という回答数が相対的に高かった。ただし，「共有化」に関しては「小中高での授業（で知った）」という回答も 11 名みられた。「視覚化」に関しては「教育実習（で知った）」とする回答が 5 名，「スモールステップ化」に関しては「教採対策（のための学習をとおして知った）」とする回答が 7 名みられた。

Table 1 工夫に関する知識を問う項目での回答率（%）

工夫	知っている	知らない
適用化･機能化	21.9	78.1
ｽﾊﾟｲﾗﾙ化	19.2	80.8
共有化	49.3	50.7
感覚の活用	19.2	80.8
視覚化	68.5	31.5
ｽﾓｰﾙｽﾃｯﾌﾟ化	68.5	31.5
焦点化	50.7	49.3
展開の構造化	13.7	86.3
時間の構造化	52.1	47.9
場の構造化	58.9	41.1
ﾙｰﾙの明確化	69.9	30.1
ｸﾗｽ内の理解促進	38.4	61.6

Table 2 工夫について知ったきっかけの内訳（名）

工夫	①	②	③	④	⑤	⑥
適用化･機能化	10	4	2	1	0	2
ｽﾊﾟｲﾗﾙ化	9	0	3	0	1	2
共有化	23	11	0	1	0	1
感覚の活用	13	0	1	1	0	0
視覚化	39	5	3	5	3	1
ｽﾓｰﾙｽﾃｯﾌﾟ化	40	2	5	0	7	4
焦点化	33	1	2	2	2	1
展開の構造化	9	0	0	0	1	1
時間の構造化	34	0	1	1	2	5
場の構造化	39	1	1	0	1	3
ﾙｰﾙの明確化	44	2	1	2	3	4
ｸﾗｽ内の理解促進	21	4	0	2	3	1

①大学での講義，②小中高での授業，③ﾎﾞﾗﾝﾃｨｱやｱﾙﾊﾞｲﾄ，④教育実習等，⑤教採対策，⑥その他（家族や友人からの情報提供，ﾏｽﾒﾃﾞｨｱ，憶えていない）

「知っている」との回答が 50%を超えた工夫は，授業の UD 化モデルにおける学びの階層（参加－理解－習得－活用）に照らすと，「参加」や「理解」の階層に該当するものであった。「習得」や「活用」の階層に該当する工夫については知識を有していない者が多く，この点については今後の課題といえよう。他方で，「知らない」と回答された工夫に関しては，これまで学習機会があったにも関わらず，その経験を自覚できていない可能性も否定できない。工夫を知ったきっかけのほとんどが大学での講義であったことをふまえると，インクルーシブ教育を担う教員の養成にむけて，授業 UD 化の工夫を教職課程コアカリキュラムのなかで積極的に取り扱っていくことの必要性が考えられる。

文献

日本授業 UD 学会（2022）日本授業 UD 学会について. http://www.udjapan.org/aboutUD.html.

謝辞

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

障害者支援ピアサポーター学生における障害に関する認識変容の効果

○永井友幸　横田晋務　田中真理
（九州大学）
KEY WORDS: 障害学生支援、ピアサポーター、障害認識

１．問題と目的

ピアサポーター(PS) とは、学生生活上で支援(援助)を必要とする学生に対し、仲間である学生同士で気軽に相談に応じ、手助けを行う制度であるピアサポート活動を行う者である(日本学生支援機構, 2020) 。PS のような学生間の相互援助のネットワークの構築は、大学内で困難さを感じる学生の個別ニーズに合わせた支援手段として有効であるとされている(日本学生支援機構, 2007)。PS は学校教育活動と支援実践活動の 2 側面を持ち合わせた支援体制とされ、支援を通して相互理解を深めていく教育的な側面も持つ(金ら, 2020)。

大学における障害学生数は増加しており、障害学生支援を専門に行う PS の育成も各大学で行われている。PS が持つ教育側面について、仲(2013) は、PS 活動に参加した学生が活動後に障害における価値観や自らのパーソナリティの特徴に気づくなどの心理的変化がみられることを報告している。また、活動に参加した PS 学生の支援認識や支援者としての自己理解が変化することも報告されているが(田中, 2020)、活動の支援対象が発達障害学生に限定されており、多様な障害がある学生を対象にしたものではない。

そこで、本研究では多様な障害を対象に支援を行うことを目的に活動している PS を対象に、活動前後の障害観を比較し、PS 活動が PS 学生の障害観に与える効果を明らかにすることを目的とする。

２．方法

【対象】学部 1 年生から修士 2 年生までの PS 学生 18 名。約半年から 1 年間、学内の物理的・制度的・心理的なアクセシビリティ向上や障害者支援などを目的とした支援活動、啓発活動、研修活動を行った。活動は週に一回の定例会や授業時間外を利用して行われた。【手続き】PS 活動に参加する前(pre)、後(post) に半構造化面接によるインタビューを行った。インタビューは約 1 時間程度行われた。質問項目は、「障害とは何だと思うか」「障害学生についてどう思うか」「障害者支援についてどう思うか」の 3 項目だった。【倫理的配慮】インタビューに際して、研究の目的、方法、個人情報の保護等の説明を行い、同意を得た者にのみ実施した。【分析】18 名（各時期において得られた記録は pre16 名、post15 名であった）の記録を分析の対象とした。インタビュー内容の逐語録を作成し、計量テキスト分析システム(KH Coder) を用いてテキストマイニングを行った。形態素解析をもとに、単語頻度分析で出現回数の分析を行った。さらに、出現回数 10 回以上の特徴語を対象に単語と単語の結びつきを探るために、共起ネットワーク分析を行った。作成された共起ネットワークのうち比較的強くお互いに結びついている部分がサブグラフとしてグループ分けがなされる。このサブグラフにテーマをつけ、pre、post それぞれの様相を明らかにした。

３．結果・考察

共起ネットワーク分析を行った結果、pre では 9 個(表 1)、post では 10 個(表 2)のサブグラフが構成された。サブグラフに含まれる語をもとに、それぞれテーマとして特徴づけ行った。

表 1. 共起ネットワーク分析から得たテーマと主な抽出語(pre)

サブグラフのテーマ	主な抽出語と回答例の抜粋 () 内は総抽出語数、～は省略	
障害者支援	障害,人 (9)	車いすの人とか、身体障害を結構イメージ
周囲からの手助け	困り,助ける(5)	困っている人がいるから助ける
不便さへの介入	大学生,不便(4)	不便にされてる～学生さんもいらっしゃる
授業環境	授業,聞く(5)	授業のみんなは見たり聞いたりできるところ
固定観念	イメージ,出る(2)	一番イメージとして出てくるのは、身体障害
障害=個性	個性,悪い(4)	言い方悪いけど、それも個性じゃないかな
授業理解の難しさ	入る,理解(2)	理解力が早い、耳から直接入ったほうが
これまでの経験	多い,学校(4)	特別支援学校～来る人たちの数が結構多い
機能障害	目,見える(3)	目が見えない方～歩くのも大変だと思う

表 2. 共起ネットワーク分析から得たテーマと主な抽出語(post)

サブグラフのテーマ	主な抽出語と回答例の抜粋 () 内は総抽出語数、～は省略	
定例会での学び	定例会,考え方(13)	定例会~で色覚の多様性があることを知って
障害者支援	障害,支援(10)	一つの障害者支援と言える
大学の環境	大学,環境(6)	大学の環境を良くして行く
授業での学び	アクセシビリティ,基礎(5)	アクセシビリティ基礎のテスト
PS活動への参加	PS,活動(5)	PS活動を通して形成された
個人ー社会	社会,個人(5)	個人が作ってるんじゃなくて、社会が作っている
学びへの意欲	分かる,知る(2)	知れば知るほど～分からなくなってきた
程度	少ない,部分(2)	聞き取れる部分が少ない
学校の責任	学校,受け入れる(2)	学校が受け入れてるからこそ
支援方法	ノートテイク,授業(4)	ノートテイク～を見て授業を受けてる

抽出されたサブグラフおよび抽出語について、pre、post 間の比較行った。まず pre において、PS 学生は、主に高校までの「学校での経験」やイメージのような「固定観念」から障害をとらえている様子がみられ、障害によって「授業理解の難しさ」や「機能障害」による大変さが生じていることを推測していた。障害学生が大学に不便さを感じていることについて、「周囲からの手助け」が必要である存在としており、表現の方法についての違和感を持ちつつも障害は「個性」の一つであると考える傾向が示された。

post では、「PS 活動への参加」「定例会」「授業」など、障害について学ぶ場に関する項目が生成され、知識的・体験的な両面で障害への理解を深めていることが示唆された。また、障害学生に対する「ノートテイク」などの具体的な支援方法の他に、障害学生の所属する「学校の責任」や「大学の環境」の視点、「社会―個人」の関連から障害や差別について言及するなど、障害の社会モデルを踏まえた認識がみられるようになった。また、障害学生が直面する困難さについて具体的な場面を挙げながらその「程度」に関する言及が見られたことは、障害学生の障害の個別性や大学生活についてのイメージが明確化・具体化されたことを示唆している可能性がある。本研究の結果、PS 活動が、知識的理解、支援技術、社会モデルに基づく障害観の獲得の効果があることが示された。これらは、支援実践経験と知識的経験の両面によって生じていると考えられ、後者は教職員による教育や PS 間での学び合いの機会などが背景にあることが示唆された。

科学研究費補助金(基盤研究(B)課題番号 18H01090・研究代表者；田中真理)による
(NAGAI Tomoyuki, YOKOTA Susumu, TANAKA Mari)

全日制の公立高等学校における通級利用に関する検討

−チェックシートを用いた取組−

井上里佳
（和歌山県立有田中央高等学校）

KEY WORDS:通級による指導　全日制公立高等学校　チェックシート

【目的】

全日制または定時制の公立高等学校に、学習面または行動面で著しい困難を示す生徒が 2.2%在籍することが示された（文部科学省，2022）。平成 30 年から高等学校における通級による指導が制度化され、実施されている。しかし、通級による指導が必要と判断したが通級に繋がらない課題もある（文部科学省，2022）。そこで、本研究では、生徒の実態についてチェックシートを用いて把握する取組について報告する。

【方法】

（１）対象者：教員用チェックシートは全日制 Y 高等学校全教員が 42 名であった。その内、5 月にて 25 名（59.5%）、11 月にて 23 名（54.7%）から回答を得た。また、在籍生徒は、5 月時点で 229 名、11 月では 217 名であった。

（２）実施時期：教員用チェックシートは、20xx 年 5、11 月の 2 回実施した。Y 高等学校にて、5 月は 7 年目、11 月は 1 年目の取組であった。

（３）チェックシート:学習面と行動面の 2 種類があった。文部科学省（2012）の調査項目を参考に、Y 高等学校独自に作成した。

１．教員用：学習面では「聞く 2 項目、話す 3 項目、読む 3 項目、書く 2 項目、計算する 2 項目」の 12 項目であった。行動面では「多動・衝動性 5 項目、不注意 3 項目、対人関係・こだわり 6 項目」の 14 項目であった。各時々／よく当てはまる項目にチェックし、当てはまらない場合は空白とした複数回答法と、項目以外の自由記述欄を設けた。

２．生徒用：教師用における、行動面の「聞いていないようにみえる」などの 4 項目を除く 10 項目と、学習面の 12 項目を、生徒の視点で表現した 22 項目であった。各全くない（ゼロ）／時々ある（数回）／よくある（多数）とした複数回答法であった。「困っていること、こうして欲しい」と「どうしていくか、やってみようと思うこと（目標）」の記述欄を設けた。

（４）手続き：

１．5 月のチェックシートの実施：①全教員にチェックシートの取組を説明した。②約 1 ヶ月間の実態把握期間を設けた。③教員用チェックシートを各複数枚準備し、10 分間の回答の場を設けた。各教員が、同学年の生徒と比べて支援が必要と把握した生徒分のみ、1 シートに生徒 1 名分を回答して提出した。④約 1 週間の回答期間を設けた。

２．選出：①シートと聴取の情報を集計した。②教員が、支援が必要と把握した選出生徒と、その保護者に、担任が取組の説明をした。

３．生徒面談：①選出生徒の内チェック 2 個以上の生徒に支援部員が面談した。生徒用チェックシートの回答を求め、生徒と共に短期目標を立案した。②生徒用シートを元に、通級担当（研究実施者）と担任が目標を確定し、全教員で共通理解した。③生徒が目標の実行と担任との振り返りを一定期間行った。④支援部員と生徒が面談し、今後について話し合った。

４．選定：①会議にて、支援部長、特別支援コーディネータ、通級担当、スクールソーシャルワーカ（SSW）、カウンセラ（SC）と情報共有し、意見聴取した。②検討会の場を設け、通級担当、特別支援コーディネータ、支援部長、学年主任、管理職、養護教諭、SC、SSW、担任にて、通級による指導が必要と判断する選定生徒を決定した。

５．通級利用：①担任と通級担当が選定生徒と保護者に承諾を得た。②所属校長に伺い、通級による指導の手続きを開始した。③通級利用に繋がった生徒を全教員に報告した。

６．11 月のチェックシートの実施：5 月のチェックシートと同様の手続きであった。

（５）倫理的配慮：所属校長に研究の趣旨やデータの取り扱い等について説明後、同意を得た。全教員に説明後、回答によって同意を得たものとした。選出選定生徒と保護者には担任と通級担当が、説明後、口頭により同意を得た。

【結果】

（１）提出されたチェックシート数：5 月では 82 枚（学習面 36 枚、行動面 46 枚）、11 月では 83 枚（学習面 44 枚、行動面 39 枚）であった。

（２）選出生徒数と選出率:5 月では、32／229 名（14.0%）、11 月では、37／217 名（17.1%）であった。

（３）１学年の選出生徒数と選定生徒数（Fig.1）：1 学年の選出生徒数は、5 月 16 名、11 月 20 名で、全 1 学年生徒数に対する 22.9-30.8%であった。内選定生徒数は、7／70-65 名（10.0-10.8%）で、選出生徒数に対する 43.8-35.0%（7／16-20 名）であった。

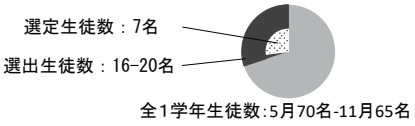


Fig.1 １学年の選出生徒数と選定生徒数

（５）通級利用生徒数（Table 1）： 20xx 年 5 月の取組後では、1 学年 5 名であった。11 月の取組後では、1 学年 7 名で、2 名増加した。

Table 1 通級による指導利用者数（名）

時期（取組後）	1学年	2学年	3学年	備考
20xx −6年5月	0	0	0	全選定生徒からの承諾を得られなかった。
20xx −5年5月	(1)	0	0	放課後の補習として実施した。
20xx −4年5月	＊2	0	0	1学年2名の内1名は、単位認定後、終了した。
20xx −3年5月	＊2	1	0	1学年2名の内1名は、夏季休業中実施し、終了した。
20xx −2年5月	＊2	1	1	2学年1名は、単位認定後、終了した。
20xx −1年5月	＊2(1)	2	0	2学年2名の内1名は、単位認定後、終了した。
選択科目「自立活動Ⅰα」の立上げ、1・2学年自由参加の自立活動「こみゅ活」開始				
20xx 年5月	＊5	2	1	
11月の取組開始				
20xx年11月	5+＊2	2	卒業	増加した1学年2名は、5月の選定生徒であった。
選択科目「自立活動Ⅰα」開始				

註）＊は、新たに増加した生徒数を示す。
註）20xx −1年5月1学年(1)は、手続き後、通級利用が難しく、終了した生徒1名であった。
註）選択科目「自立活動Ⅰα」は、1学年時に通級を利用した生徒のみ選択可能であった。

【考察】チェックシートを用いた取組によって、教員が、全日制の公立高等学校の通級による指導が必要な生徒を選定し、通級利用に繋げられたことが成果である。今後の課題は、実態把握の分析と検討である。また、本研究は、全日制の高等学校に支援を要する生徒が通級に留まらず在籍するという文部科学省の調査を支持した。高等学校全体での支援に関する研究を要すると考える。　(INOUE Rika)

カンボジアの特別支援教育の現状

政府公認の知的障害特別支援学校、視覚聴覚特別支援学校を中心に

〇間々田和彦　　鈴木祥隆
（王立プノンペン大学社会科学部）（岐阜大学教育学部）

KEY WORDS: カンボジア　特別支援教育

目的

本研究では、黒田・間々田(2017)、間々田(2021)を踏まえ、特別支援教育施設の訪問調査の結果を元に、カンボジアにおける特別支援教育(カンボジアでの表記：Special Education)の実態と、それらの施設が日本へ求める教育支援等を整理し、これからのカンボジアの特別支援教育に関する研究や教育支援の基礎へ資することを目的とする。

方法

コロナ下における外出制限はカンボジアでもなくなり、対面式授業は全面的に開始され、学校訪問もほぼコロナ前と同じように行えるようになった。本研究の調査では、政府公認の知的障害児、自閉症児を対象とした Takhmao Special Education High School、知的障害児・自閉症児を対象とした Rabbit School、政府公認の視覚障害児・聴覚障害児を対象とした Phnom Penh Special Education High School、および、カンボジア国特別教育研究所(National Institute of Special Education :以下、NISE)を訪問調査やアンケート調査等をした結果を元にする。なお、調査対象からは調査結果の研究会等で発表する承諾を得ている。

1.調査は訪問調査と、管理職への追加アンケート調査。

2.調査施設について

① Takhmao Special Education High School (TPSEHS)

対象：知的障害児、自閉症児。

調査年月日：2023 年 3 月 22 日

2012 年に創設された Hands Hope Community を元にして、全組織が 2021 年に国へ移管した。それに伴い、これまで地域の高等学校と共通であった校舎への門は独立し直接の行き来ができなくなった。この学校は教育省の定める学校の基準に合致した学校であるため、High School と称している。

②Rabbit School

対象：知的障害児、自閉症児。

調査年月日：2023 年 3 月 21 日

1997 年に創設された。NISE とは教員研修やカリキュラム作成では密接な連携をとっている。教員への給与は以前とは異なり、国から支払われている。現在は本部も含めて、社会事業省管轄の National Borei からプノンペン都内トゥールコック小学校内へ移転した。他県に分校を有している。

③Phnom Penh Special Education High School (PPSEHS)

対象：視覚障害児、聴覚障害児。

調査年月日：2023 年 3 月 20 日

国際 NGO クルサートマイ(Krousar Thmey)が 1991 年に創設した学校を元にして、2017 年に発足した。なお、PPSEHS は TPSEHS と同様に日本語訳は「特別教育高校」となるが、TPSEHS とは違い高校卒業の資格が得られたため、以前のインクルーシブ教育は停止している。

④カンボジア国特別教育研究所(NISE)

2017 年にスタッフ 39 名で発足した国立の機関である。4 Departments （カンボジアでの表記：Blind, Deaf, Intellectual Disability, Research Information and Library) と Admin office, Study office から構成されている。カンボジアでは名称に Institute がある機関は大学と同じ扱いになり、そのため NISE 内で教員養成が可能になった。これまで旧クルサートマイ校敷地内に併設されていたが、2023 年に NISE の家屋が竣工し、独立した。スタッフは旧クルサートマイや Rabbit School のスタッフを中心に構成されている。

3.追加のアンケート調査

①追加のアンケート調査項目

管理職を対象に NISE 以外は、就労、児童生徒数、教員数、男女比、日本への支援内容について調査した。NISE は研究所に設置されている部門やスタッフの数、スタッフの中の障害者数、および日本への支援内容について調査した。

②アンケート調査は 2023 年 4 月に実施した。

結果と考察

1　3 施設の概要

Table 1　3 施設(PPSEHS は 2 課程)の概要

教員数の空欄はその学校からの回答による。

	名称	児童生徒数	学級数	教員数
1	TPEHS	235	52	47
2	Rabbit School	419	48	67
3	同分校	196	30	無回答
4	PPSEHS 視覚	63	13	無回答
5	PPSEHS 聴覚	146	12	無回答

② 知的障害 2 学校：就労への取り組みの回答はなかった。障害者が就労する意識がカンボジアでは醸成されていない可能性があると考えられた。

③日本へ希望する支援：3 校に共通していたのは教材の提供、教員研修カリキュラムの構築と指導者育成であった。これらの全体像が十分に構築されていないため、それに基づく具体的な支援内容の検討の必要性が考えられた。

④ NISE:：障害のあるスタッフ 20 名(視覚障害 8 名、聴覚障害者 9 名、肢体不自由者 3 名)。一部職員は PPSEHS 職員と重なっている。また、4 年制の大学カリキュラム作成と、教員研修(長期、短期)をさらに充実するために支援を求めていることが明確になった。これまで実施した 5 回の教員研修を中心にした、具体的な支援内容を明確に示すように要請することにより、その具体的的な内容が検討できると考えられた。

今後の課題

1.知的障害児の就学：地方には同様の学校がなく、入学を希望する児童生徒への対応や、物的人的な支援の実施。

2.障害児の就労：知的障害二校とも具体的な構想がなく、各施設へその必要性を喚起し、実施していくための支援。

3.具体的な支援の実現性の検討：4 施設とも教員研修を中心に強く日本へ支援を求めていることへの対応。

4.調査方法の検討：障害に関する概念の違いに相違があったことへの対応。調査の精度を上げるための継続的な関わりの必要性。

文献

間々田和彦（2021）カンボジアにおける特別ニーズ教育調査からの発信　SNE ジャーナル，27（1），25-35.

間々田和彦・黒田学（2017）カンボジアの障害児教育の実情と課題　アジア・日本のインクルーシブ教育と福祉の課題所収，80-90.

本論は国立特別教育研究所開設(2017)以降の特別支援教育の現状を、国営化されたカンボジアプノンペン都とその近辺の視覚障害聴覚障害知的障害の特別支援支援学校を中心に日本への具体的な支援を含め報告するものである。

(MAMADA Kazuhiko, SUZUKI Yoshitaka)

地域支援におけるコーディネーター育成に関する研究(2)

地域の小中学校コーディネーターの「資質向上のためのチェックリスト」を活用した研修方法についての検討

清水謙二　　浦井尚女
（大阪府立佐野支援学校）　（大阪府立西淀川支援学校）

KEY WORDS: センター的機能・コーディネーター研修・資質向上のためのチェックシート

1　はじめに

「特別支援学校学習指導要領（平成 29 年 4 月公示）」で明示された「地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たす」ため、大阪府では、支援教育地域支援整備事業において、府内を 8 ブロックに分け、各地域の実態に応じて特別支援学校がセンター的機能を発揮できるように地域支援体制及び特別支援学校の校内体制の構築を推進している。筆者が所属する A ブロックでは、特別支援学校のリーディングスタッフ（地域支援の中心的役割を担うコーディネーター：以下 LS）と 5 市 3 町の教育委員会及びリーディングチーム（各市町の特別支援教育の中心的役割を担うコーディネーター：以下 LT）が連携して、地域の特別支援教育力が向上するための取り組みを進め、一定の成果があがっている。研究 I では、近年課題となっている教員の年齢構成の変化による次世代コーディネーターの育成方法（研修方法）について、「資質向上のためのチェックシート」を開発・活用していくことの有効性が示された。

そこで本研究 II では、実際に「資質向上のためのチェックシート」を活用し、各教員の資質に応じた研修を実施した成果と課題について検証することを目的とする。

2　方法

(1)「資質向上のためのチェックシート」の実施

A ブロックの LT 及びコーディネーター140 名に対し、グーグルフォームによるアンケート「資質向上のためのチェックシート(Table 1)」を実施し、設定した「アセスメントスキル」「教育相談スキル」「プレゼンテーションスキル」について対象教員がどのような資質レベル(第 I 期:初級、第 II 期：中級、第III期：上級、第IV期：エキスパート）にあるかを把握した(Fig. 1)。

(2)教員の資質レベルに応じた研修の実施

(1)の結果を受けて、令和 4 年度はアセスメントスキルレベル I の教員(101 名)を対象に A ブロックの特別支援学校 3 校においてアセスメント研修を実施した。その研修内容は以下の通りである。

A 校：WISC-IV検査の初級講座、B 校：WAVES 検査の実施・解釈・支援方法の演習、C 校：特別支援教育で活用できる諸検査の紹介・演習

(3)アンケートの実施

(2)の各研修実施後に「研修内容(わかりやすさ)」「満足度」「アセスメントの活用」の 3 項目についてアンケートを実施し、その結果を Fig. 2、Fig. 3 に示した。

※(1)(3)アンケート結果の公表については、市町の教育委員会を通じて対象教員の同意を得ている。

3　結果及び考察

Fig. 1 より、アセスメントスキルでは、レベル I (73%)が最も多く、レベルIII(17%)、レベル II (7%)、レベルIV(3%)の順であった。このことから A ブロックの教員は、行動観察等からの実態把握はできるが、検査の実施や結果の処理については難しい現状が示されている。また、レベル II < レベルIIIであることから、検査の実施よりも結果の解釈から支援方法の検討ができる教員が多いことが示され、これは特に WISC-IV検査において、検査の実施よりも検査結果から支援方法を考えるスキルを身につけている教員が多いことが要因であると推察された。このことから A ブロックでは、WISC 検査等、実施に資格が必要なアセスメントについては、結果の解釈や支援方法の検討に特化した研修を実施し（A 校）、地域の教員が活用しやすい諸検査については、実施手続き→解釈・支援方法の研修を実施した（B・C 校）。

研修実施後のアンケート結果(Fig. 1, Fig. 2)からは、各校の研修内容や満足度について、肯定的な意見がほぼ 100%となり、検査の活用についても 83%の教員が活用したいという結果が示された。

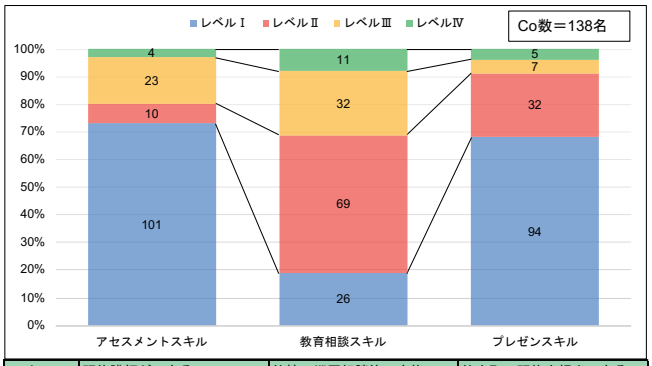
以上のことから、「資質向上のためのチェックシート」の活用により、A ブロックの LT 及びコーディネーターの実態(資質)を把握することができ、その資質に応じた研修を実施していくことで、より効果的に次世代コーディネーターの育成を行うことができると考えられる。

今後は、他のスキル（教育相談スキル、プレゼンテーションスキル）についても、「資質向上のためのチェックシート」の結果を分析し、必要な研修を実施すること、効果的な研修を実施できるよう特別支援学校の研修体制の充実を図ること、レベルIVの教員を効果的に活用していくこと等が課題である。

(SHIMIZU Kenji, URAI Shoko)

Table 1 特別支援教育コーディネーターの資質向上のためのチェックシート

	第 I 期（初級）	第 II 期（中級）	第III期（上級）	第IV期（エキスパート）
アセスメントスキル	＊子どもの行動観察から実態を把握することができる	＊認知検査や発達検査を実施し、結果を処理することができる	＊アセスメントの結果を解釈し支援方法を検討することができる	＊アセスメントスキルについての研修講師ができる
教育相談スキル	＊発達障がい等の知識や支援方法についての知識を有している	＊「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」を作成・活用（指導・支援）ができる	＊支援が必要な子どもに対する指導・支援について実践的な助言ができる	＊他校の巡回相談を担当したり、合同相談会で助言したりできる
プレゼンテーションスキル	＊パワーポイントを使った研修資料の作成ができる	＊研修用の資料を作成し、実践事例等を発表することができる	＊研修ニーズに応じて資料を作成し研修を担当することができる	＊所属の市町や他市町の研修を担当できる



レベルⅣ	研修講師ができる	他校の巡回相談等の実施	他市町の研修を担当できる
レベルⅢ	結果の解釈→支援方法	支援方法の助言ができる	ニーズに応じた研修の実施
レベルⅡ	検査の実施・結果処理	指導計画の作成・活用	研修資料作成→実践発表
レベルⅠ	行動観察→実態把握	発達障害の理解・知識	パワポによる研修資料の作成

Fig.1 Aブロックにおける資質向上のためのチェックシート集計結果

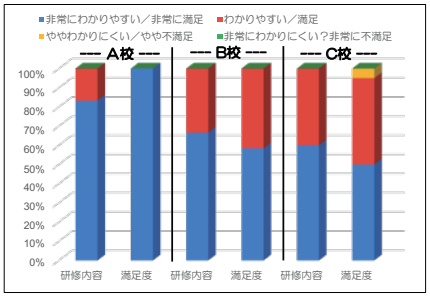


Fig.2 研修内容・満足度についてのアンケート結果

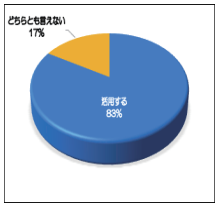


Fig.3 検査の活用についてのアンケート結果

ダイナミック・アセスメントを用いた教育的支援の効果に関する予備的検討

○青木真純
（東京学芸大学障がい学生支援室）
KEY WORDS：ダイナミック・アセスメント，メタ認知的教示，介入効果の評価

１．目的

ダイナミック・アセスメント（dynamic assessment）は，教師が子どもとの相互的な関わりの中で行われる評価と指導が一体化されたアセスメントのことである。これまで，ダイナミック・アセスメントは，知的障害や発達障害のある子どもたちへの効果が示されている一方で，提示されるプロンプトの内容や，そのタイミング等について，教師の技能に依存する部分が大きく，科学的なエビデンスが十分ではないことが指摘されてきた(Grigorenko, 2009)。また，プロンプトのタイプについて，答えややり方を直接的に教示するよりも，その問題で求められている原理原則に気づかせるような働きかけ等を含めた，メタ認知的なプロンプトを付与した学習の有用性についても，幼児における脳波の事象関連電位を用いた研究から，注意機能を促進させることが明らかとされている(Pozuelos, et al., 2019)。

本研究では，ダイナミック・アセスメントを用いたメタ認知的教示による介入が，認知機能，とりわけ学習の基盤となる注意制御にどのような影響を及ぼすか，予備的な基礎データを得ることを目的とした。

２．方法

（１）対象者：大学生及び大学院生 5 名（女性 5 名，平均年齢 22.5 歳）

（２）介入期間と実施形態：202X 年 3 月～同年 4 月の間に，30 分間のオンラインでの介入をそれぞれの対象者と個別に全 7 回実施した。介入の中では，「5 分で論理的思考力ドリル（ソニーグローバルエデュケーション，2020）」から，著者が 5-10 問の問題解決課題をピックアップし，Pozuelos, et al(2019) を参考に，「どのようにやったらうまくいきそうか？」「どんなことがヒントになりそうか？」というようようなメタ認知的プロンプトを提示した。対象者には，問題を解く際に，言語化しながら解くよう求めた。回答が難しい場合には，「このようなやり方もありますよ」というように，複数のやり方を提示して，問題解決課題に取り組んでもらった。

また，介入の前後間に，それぞれの対象者に対して，フランカー課題を実施した。フランカー課題は，水平に並んだ５つの矢印のうち，中央の矢印が左右どちらを向いているかをボタン押しにて求める課題である。中央の矢印と両端の矢印が同じ方向を向いている刺激を「一致刺激（[<<<<<][>>>>>]）」，異なる方向を向いている刺激を「不一致刺激（[<<><<][>><>>]）」とした。刺激提示には stim2 (Neuroscan 社製)を用いた。課題遂行にあたっては，介入前後にそれぞれ約 20 試行からなる練習試行を実施した後，60 試行を 1 ブロックとして全 2 ブロックを実施した。

（３）分析：指導前後のフランカー課題実施時の行動データについて，刺激ごとに，正反応時反応時間，変動係数，エラー率，反応時間におけるコンフリクト効果を算出した。コンフリクト効果は，[正反応時の不一致刺激呈示時の反応時間]－[正反応時の一致刺激呈示時の反応時間]により算出した。統計分析にあたっては，SPSSver.29 を用いて，それぞれの行動指標ならびに刺激ごとに，条件間での差について確認した。

（４）倫理的配慮：本研究は，筑波大学人間系倫理審査委員会の承認を得て実施した（課題番号 筑 2022-123A）。本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

３．結果

行動成績を表 1 に示す。反応時間，変動係数，エラー率，コンフリクト効果について，介入の前後で比較したところ，一致刺激呈示時のエラー率がプレテスト時に比べて，ポストテスト時では低くなった（p>.05）。他の指標については，有意な差は見られなかった。

表1　フランカー課題の行動成績

		反応時間（msec）		変動係数		エラー率（%）		コンフリクト効果
		一致刺激	不一致刺激	一致刺激	不一致刺激	一致刺激	不一致刺激	
平均値	プレテスト	354.01	402.11	0.12	0.11	4.96	10.84	48.11
	ポストテスト	337.90	393.90	0.11	0.10	2.91	9.54	56.00
標準偏差	プレテスト	41.68	32.35	0.02	0.02	5.62	5.19	32.67
	ポストテスト	26.40	44.74	0.03	0.02	2.32	4.68	27.60

４．考察

本研究では，ダイナミック・アセスメントを用いたメタ認知的教示による介入が，認知機能，とりわけ学習の基盤となる注意制御にどのような影響を及ぼすかを確認した。サンプル数が小さく，定型発達成人のデータとしては不十分ではあるものの，結果として，介入後に一致刺激のエラー率が小さくなった。フランカー課題において主に注意制御を必要とするのは，不一致刺激呈示時であるため，この結果は，介入によってフランカー課題で評価しているような知覚的な水準で生じる干渉を低減させるというよりは，課題に対する構えをつけることで，刺激に対して正確に反応できるようになったことを示すものと考えられた。また，Pozuelos, et al. (2019)においては，介入によって，反応時間のコンフリクト効果が低減したことが報告されており，本研究とは異なる結果となった。これについては，介入の回数や学習内容の水準による影響を受ける可能性も考えられた。

５．文献

Grigorenko, E. L. (2009) Dynamic assessment and response to intervention: two sides of one coin. Journal of *Learning Disabilities*, 42(2), 111-32.

Pozuelos, J.P., Combita, L.M., Abundis, A., et al. (2019) Metacognitive scaffolding boosts cognitive and neural benefits following executive attention training in children. *Developmental Sciences*, 22, e12756.

(AOKI Masumi)

近年の中国特殊教育政策の評価と可視化分析

—PMC 指数モデルによる定量分析—

〇賀　佳　　王小英
（中国東北師範大学　教育学部）

KEY WORDS：特殊教育　政策評価　中国

【目的】

新世紀以来、中国は既存の特殊教育体制の見直しと「残疾人終身教育体系」の構築に全力をあげて努力している。特殊教育は救済型から権利型、福祉公平を基調にした恩恵型への転換と見られ、今は法に基づく教育管理体制に組み入れられた。本研究は新世紀以来中国政府が取り組む 10 件の特殊教育政策を PMC 指数モデル（Policy Model Consistency Index）に基づいて定量的総合評価を行い、政策の体系と優劣面などを可能な限り明らかにする。

【方法】

政策評価基準開発：テキストマイニングとコンテンツ分析法を用いた政策内容分析。(1)GooSeeker を用いたクラスタ分析の手法を用いることでソーシャルネットワークグラフの形成により各エンティティーがリンクされているすべてのエンティティーの間の関係を視覚化することで対象政策における枠組みと中核、または優劣面などを明らかにする。(2) Estrada(2011)の政策評価基準を参考し、ソーシャルネットワークグラフの結果や専門家の意見を聴取して、政策の属性、時期、実施主体、機能、方針、評価またはインセンティブ仕組み、制定機関、関連分野、公開性の 10 つのファーストレベル指標と下の 51 のセカンドレベル指標のある本研究の政策評価基準を立てた。

PMC 指数モデルによる指数計算：(1)マルチインプットアウトプットテーブルを確立してから、政策評価基準を基づいて各政策に 2 進法によって割り当たる。指標を満たせば 1 と扱い、満たさなければ 0 と扱う。(2)各政策の PMC 指数は 1 から 4 の算式によって計算する。(3)評価結果は PMC 指数値より「完美」「優秀」「良好」「不良」の 4 段階に分け、各政策の評価グレードを求める。

$$X\sim N[0,1] \quad (1)$$

$$X=\{XR:[0\sim1]\} \quad (2)$$

$$Xt=\left(\sum_{i=1}^{n}\frac{Xti}{T(Xti)}\right) \quad t=1,2,3,4,5,6,7,8\ldots \quad (3)$$

$$PMC=\left[\begin{array}{l} X1\left(\sum_{i=1}^{4}\frac{X1i}{4}\right)+X2\left(\sum_{j=1}^{4}\frac{X2j}{4}\right)+X3\left(\sum_{k=1}^{4}\frac{X3k}{4}\right)+X4\left(\sum_{l=1}^{7}\frac{X4l}{7}\right)+X5\left(\sum_{m=1}^{6}\frac{X5m}{6}\right) \\ +X6\left(\sum_{n=1}^{5}\frac{X6n}{5}\right)+X7\left(\sum_{p=1}^{5}\frac{X7p}{5}\right)+X8\left(\sum_{q=1}^{5}\frac{X8q}{5}\right)+X9\left(\sum_{r=1}^{12}\frac{X9r}{12}\right)+X10 \end{array}\right] \quad (4)$$

【結果】

10 件の政策のうち、7 件(P2>P7>P4>P10>P9>P5>P3)は優秀政策、3 件（P1>P8>P6）は良好政策。(1)全体として、段階的計画型政策（P2、P4、P7、P9、P10）の設計は概ね優秀であり、PMC 指数平均値は 8.34 点。中国の特殊教育発展の全体計画は、政策実施と教育実践に影響する多次元を考慮し、全体的アプローチを維持しながら、主要突破口を考慮していることが判明した。特定政策（P1、P3、P5、P6、P8）の設計は、PMC 指数平均値が 6.79 点で、概ね良好範囲内である。特定政策は主に中核部門が所掌し、専門性を持つが、特殊教育発展ニーズに対する全面的な対応が十分でない可能性がある。(2)各指標について、レダーチャットが表したよう、対象政策はインセンティブ仕組み X4、政策実施主体 X5、政策機能 X6、公開性 X10 の指標で整合性が高い見込み、政策属性 X1、関連分野 X7、政策評価 X8、政策方針 X9 の指標で整合性が一般的、政策時期 X2、制定機関 X3 の指標で整合性が低いと見られる。

表 1 研究対象：2000年から2023年までの中国特殊教育政策（10件）

コード	政策名称	公表時間	制定機関	政策番号
P1	特別支援教育の提供質評価ガイドライン	2022.11	教育部	教基〔2022〕49
P2	"第14次5カ年計画"　特別支援教育発展・実施行動計画	2021.12	国務院組織、教育部、国家発展改革委員会、民政部、財政部、人力資源・社会保障部、国家衛生福利委員会、中国障害者連盟	国办发〔2021〕60号
P3	義務教育段階の障害のある子ども・若者の随班就読勤務強化に関する教育部弁理規則	2020.6	教育部	教基〔2020〕49
P4	第2次特殊教育強化プログラム	2017.7	教育部、国家発展改革委員会、民政部、財政部、人力資源・社会保障部、健康・家族計画委員会、中国障害者連合会	教基〔2017〕6号
P5	残疾人教育条例	2017.1	国務院組織	第674号国務院令
P6	特別支援教育教員専業基準（試行版）	2015.8	教育部	教師〔2015〕7号
P7	特殊教育強化プログラム（2014—2016年）	2014.1	国務院組織、教育部 発展改革委員会、民政部、財政部、人力資源・社会保障部、健康家族計画委員会、中国障害者連合会	国办发〔2014〕1号
P8	特殊教育教師チーム建設促進意見	2012.11	教育省、中央編集局、国家発展改革委員会、財務省、人力資源・社会保障省	教師〔2012〕12号
P9	特殊教育事業発展をさらに加速させるに関する意見	2009.5	国務院組織、教育部、発展改革委員会、民政部、財政部、人力資源・社会保障部、保健部、中央編集局、中国障害者連合会	国办发〔2009〕41号
P10	第10次5カ年計画期間における特殊教育の改革と発展のさらなる推進に関する意見に関する通達	2001.10	国務院組織、教育部、国家計画委員会、民政部、財政部、人事部、労働保障部、衛生部、税務総局、中国身体障害者連合会	国办发〔2001〕92号

表 2 政策評価基準

ファーストレベル指標	セカンドレベル指標			
X1政策属性	X1:1 助言	X1:2 誘引	X1:3奨励	X1:4 その他
X2政策時期	X2:1 長期(5年以上)	X2:2 中期(3-5年)	X2:3 短期(1-3年)	X2:4 当年度
X3 制定機関	X3:1 国務院・総局	X3:2 部庁機関	X3:3 人民団体	
X4 インセンティブ仕組み	X4:1 財政補助	X4:2 人材奨励	X4:3 監督・検査	X4:4 資源建設
	X4:5リーダーシップ強化	X4:6 業績評価	X4:7責任明確	
X5 実施主体	X5:1 特殊教育学校	X5:2 教師と生徒	X5:3 政府部門	X5:4 企業・社会団体
	X5:5 一般学校	X5:6 コミュニティと家庭		
X6 政策機能	X6:1 規約監督	X6:2 利益保護	X6:3 規範誘引	X6:4 参加奨励
	X6:5 資源統合			
X7 関連分野	X7:1 医療・リハビリテーション	X7:2 教育	X7:3 制度	X7:4 福祉サービス
	X7:5 安全保障			
X8 政策評価	X8:1 根拠意図	X8:2 目標明確	X8:3 企画精確	X8:4 科学的
	X8:5 実事に合う			
X9 政策方針	X9:1 目標計画	X9:2 資金投入	X9:3システム構築	X9:4インクルージョン
	X9:5 教育人才育成	X9:6 インラ構築	X9:7 教育改革	X9:8 個別の教育支援
	X9:9 学段延伸	X9:10 科学研究	X9:11 医教結合	X9:12普及宣伝
X10 政策公開				

表 3 対象政策のPMC指数

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	平均値
X1	0.75	0.75	0.75	0.75	1.00	0.25	0.75	0.75	0.75	0.75	0.73
X2	0.25	0.50	0.25	0.75	0.25	0.25	0.50	0.50	0.25	0.25	0.38
X3	0.33	1.00	0.33	0.67	0.33	0.33	1.00	0.67	1.00	1.00	0.67
X4	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.43	1.00	0.14	0.71	0.71	0.80
X5	0.83	0.83	0.83	1.00	1.00	1.00	0.83	0.67	0.83	1.00	0.88
X6	0.60	0.80	1.00	0.80	1.00	0.60	0.80	0.40	1.00	1.00	0.80
X7	0.20	0.80	1.00	0.80	0.60	1.00	0.80	0.60	1.00	1.00	0.78
X8	1.00	1.00	1.00	0.60	1.00	0.40	1.00	0.40	0.60	0.60	0.76
X9	0.92	0.92	0.67	0.92	0.75	0.42	0.83	0.50	0.83	1.00	0.78
X10	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
PMC指数	6.88	8.60	7.83	8.29	7.93	5.68	8.52	5.63	7.98	8.31	7.56
順　位	8	1	7	3	6	10	2	9	5	4	/
レベル	良好	優秀	優秀	優秀	優秀	良好	優秀	良好	優秀	優秀	/

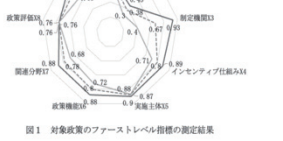


図 1　対象政策のファーストレベル指標の測定結果

【考察】

本研究の結果、(1) 政策目標の大括り化と具体的な取組方法を導くこととのバランスに工夫する必要がある。対象政策は主に助言、誘引、奨励を反映しており、規制や予測に関する内容は不十分と示された。対象政策はいずれも国レベルの全体的な発展状況を踏まえて策定されており、地域の発展状況に応じて階層的に絞り込む必要がある。また、奨励などのインセンティブ仕組みについては、資金使途の期待効果に関する予測は明確するべきである。(2)政策運営の連続性と安定性の確保と向上に向けた取組みを求めたい。対象政策は、主に長期目標（5 年以上）と中期目標（3～5 年）を中心に単一期間の目標の実現だけに注目している傾向があり、短期目標（1～3 年）について言及している政策は少ない。基本目標等を意識しつつ、可能な限り、短時期単位で目標や達成しようとする成果を明確に記述するのを期待する。(3)特殊教育政策は実践状況に照らして制定でなければならない。一部の対象政策は特殊教育の現状や欠点などについての言説は不足している、十分な根拠が欠如するため、政策の精度を判断することが困難である。政策立案の根拠を充実させるためには、調査データや白書の引用など、実態を示すエビデンスを増やすことが重要である。(4)科学研究の推進はこれからの課題である。教育、福祉、インクルージョンなどに関して言及しているが、今後、特殊教育発展の礎となる教育理論形成や医学療法に関する科学研究の推進を重視する必要がある。

参考文献

M. ARTURO and R, ESTRADA,2011, Policy modeling: definition, classification and evaluation. Journal of Policy Modeling, 33:523-536.

付記

本研究は、中国国家社会科学基金教育重点プロジェクト「中国における就学前教育の持続的発展の道筋と対策に関する研究」（承認番号：AHA200010）の補助を受けた。
（HE Jia, WANG Xiaoying）

特別支援学校における教師間の協働に基づく授業の PDCA に関わる実践

-各教科と自立活動の時間における指導の担当教師との連携に着目して－

〇有井香織　　安藤隆男
（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）　（筑波大学名誉教授）

KEY WORDS: 教師間の協働　授業　各教科と自立活動の時間における指導

Ⅰ．目　的

文部科学省の特別支援教育資料によると，小学校等における特別支援教育の対象となる児童生徒は増加しており，その教育の質を確保することが喫緊の課題である。小学校，中学校の学習指導要領の総則においては，障害のある児童などへの指導に自立活動を取り入れることとされ，各教科等の指導にあっては自立活動の時間における指導（以下，時間の指導とする）と密接な関連を図ることとしている。自立活動の指導は,学校教育全体を通じて行うものであり，それゆえに各教科等の指導と時間の指導との密接な関連を図ることを求めたといえる。小・中学校における特別支援教育の質の確保においては，自立活動の指導に着目したものである。しかし，小・中学校において，このことの理解に基づき関連を具現することは容易ではないと考えられる。

特別支援学校では，在籍する児童生徒の障害が重度化・重複化，多様化し，教師個人では解決が困難な課題に対しては，協働的アプローチが採られてきた。同僚教師との役割に基づく協働は，組織的学習の機会となるとともに，教師個人の力量形成にも寄与する（安藤，2021）とされる。

本研究では，各教科等の指導と時間の指導との密接な関連を図ることについて，特別支援学校の授業の過程における教師間の協働のアプローチを提起し，その効果を事例的に検討するものである。このことは，小・中学校の特別支援教育における関係教師間の協働のあり方を考究する一助になると考えた。

Ⅱ．方　法

１．対象

(1)対象児童

肢体不自由特別支援学校に在籍し，小学校に準ずる教育課程で学ぶ小学部６学年の児童１名（脳性麻痺）。

(2)対象授業と担当教師

算数の授業と自立活動の時間の指導を対象とした。算数の授業は，対象児童１名を含む児童５名に対して，担任である教師（教師Ａ）１名で実施した。対象の単元は「つりあいのとれた形の分類や性質を調べよう」（Ｂ　図形）であった。自立活動の時間の指導は，対象児童１名に対して，同じ学部で,担任ではない教師（教師Ｂ）１名で実施した。

２．手続き

各教科等（算数）の授業と自立活動の時間の指導との教師間の連携に着目し，授業の PDCA サイクルに沿って，以下の手続きで実施した。

①授業デザインにおける教師間の協働[協働による Plan]

各教科等（算数）の授業，自立活動の時間の指導において，実態把握をしたり，指導目標や具体的な内容を設定したりする際に,教師間で中心となる課題の情報共有を図る。

②各授業の授業計画立案と実施［各教師による Do]

③各授業の評価と協働［協働による See]

各教師で対象児童の評価をする。その評価や指導の経過について，週に１回を目安に教師間で情報共有する。

④授業計画の修正と授業改善［各教師による Check & Action]

３．倫理的配慮

対象児童の保護者に研究に関する同意を文書において得た上で実施した。

Ⅲ．結果及び考察

実施した手続きに沿って，結果を示す。

①授業デザインにおける教師間の協働[協働による Plan]

算数の授業に入る前に，教師間で対象児童の情報共有をした（情報共有１）。事前に，教師間で中心となる課題の共有をある程度していたため，算数の授業で図形の学習に入ること，自立活動の時間の指導では，児童の手や指の動きの難しさから折り紙の活動を行っていることを共有した。

②各授業の授業計画立案と実施［各教師による Do]

算数の教師Ａは，自立活動の時間の指導の教師Ｂから提供された，児童の手や指の動きの難しさの情報を共有していたが，算数の授業を進める中で，このことはそれほど問題ではないと捉えた。算数の授業で，児童が難しいと評価したことは，図形を 180° 回すとぴったり重なること（点対称）のイメージがもちにくいことであり，教師Ａはこれが手や指の動きの難しさから生じることであると考えた。

③各授業の評価と協働［協働による See]

算数の単元が半分終わったところで，自立活動の時間の指導の教師Ｂと，各授業の評価や指導経過について情報共有した（情報共有２）。自立活動の時間の指導の教師Ｂは，対象児童を，手や指の動きの難しさの他に，様々なことに取り組みたい気持ちがあるものの，うまくできないことに注目し，指導目標を立てた。そして，指導目標の達成を通じて，児童自身ができなかったことがわかり，できるようになったと実感できることを目指していた。算数の教師Ａが児童の難しさとして評価した，児童の図形のイメージのもちにくさについては，自立活動の授業で児童の入力と出力の仕方を把握できる活動を取り入れてみることとした。

④授業計画の修正と授業改善［各教師による Check & Action]

こうした情報共有を経て，算数の教師Ａはその後，授業の中で，児童自身が「できなかったけど，できた・わかった」という実感や，図形のイメージがもてるように，児童が自分で操作し，確かめることを丁寧に行った。単元の最後の授業では，児童が点対称の図形について「自分でイメージしてやって，これかなあと思った。」と自分自身でイメージしながら取り組んだ発言が見られた。

こうした結果から，教師間で児童の中心となる課題や各授業の評価を共有した上で，各教師が授業を実施することは,児童が学習に取り組む時の難しさや困っていることに,各教師が焦点化し，アプローチしながら授業を展開することにつながると考えられた。授業の過程における協働的アプローチの導入については，教師の属性や実施の場を踏まえて，柔軟に変更することが想定される。今後さらに事例を積み重ねていくことが必要であるといえる。

(ARII Kaori，ANDO Takao)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会）その他 P3B-16

障害児者のきょうだいに対する就学前の教育現場での支援

ーきょうだい児のインタビュー調査から—

辻　志乃布
（桜花学園大学人間科学研究科研究生）

KEY WORDS:　障害児者のきょうだい、　就学前、　教育現場での支援

１．問題及び目的

障害児者のきょうだいは、心の問題を抱えていることや家庭内での役割を背負っていることから、その後の成長に大きな影響がある(吉川,2001)。周囲からの支援として必要なことは、同じきょうだいと出会うチャンスを作ること(吉川,2009)、学校がきょうだいの生活を把握する役割を担うことや教員と学校専門職が連携を図る支援体制の構築が挙がっている(滝島 2022)ものの、就学前のきょうだいに対しての支援方法の蓄積は十分とは言えない。教育現場での支援の重要性を考えると、集団生活の第一歩を踏み出す就学前の幼少期からもきょうだい支援を充実させていく必要があると考える。そこで本研究では、きょうだいの幼少期からの支援に注目し、きょうだいの抱える課題を明確化するとともに、就学前教育の場に必要となる支援について検討することを目的とした。

２．方法

(1)研究協力者

障害児者をきょうだいにもつ20~30代青年８名の協力を得た。協力者の性別は全員女性で、学生６名、現職保育士２名であった。きょうだいの障害種は自閉スペクトラム症、知的障害、進行性筋ジストロフィー等であった。

(2)インタビュー内容

①障害のあるきょうだいと生活する中での思い、②現在の自分へ障害のあるきょうだいが与えた影響、③他者から受けた印象的な支援の３点について半構造化面接を行った。

(3)倫理的配慮

研究の趣旨について事前に文書及び口頭で説明を行い、個人が特定されない形で公表することを条件に文書で同意を得た。

(4)分析方法

きょうだいのインタビューをもとに、きょうだいの語りや行動が示している意図や目的、汲み取れる理由を見出すため、谷津(2010)の質的研究法に基づき分析を行った。

３．結果

インタビュー結果を分析し、洗い出しコード 219 個、まとめ上げ段階コード 46 個，カテゴリーを 15 個抽出した。

①障害のあるきょうだいと生活する中での思い

カテゴリー	まとめ上げ段階コード
周囲の言葉が辛い	同じ家族と思われるのは嫌
	友人以外に障害のあるきょうだいのことを隠していた
きょうだいのことを気にせず過ごせた	幼少期からの友人は分け隔てなく接してくれる
きょうだいの世話が大変だった	きょうだいの手伝いを親に頼まれた
	きょうだいの世話が嫌だった
母親の相談相手になっている	母からの相談を聞いている
きょうだいの世話をするのは当たり前	自分から積極的に世話をしていた
	きょうだいの世話をするのは日常生活の一部

②現在の自分へ障害のあるきょうだいが与えた影響

カテゴリー	まとめ上げ段階コード
性格に影響を与えた	我慢強くなった
	周りより早熟な子ども時代だった
職業選択に影響を与えた	自分の職業に保育や特別支援学校の教員を選択した
障害者に対する偏見がない	障害に対して色々な意見があってもいいと思う
将来のことが心配になる	自分がいなくなった後の家族が心配になる

③他者から受けた印象的な支援

カテゴリー	まとめ上げ段階コード
周りからの支援を諦めている	相談する相手がいなかった
	他人に話しても解決しない
同じきょうだい児に救われた	きょうだい児仲間と話すと気持ちが楽になる
教員の支援が整っていた	親身になってくれる教師の存在が大きかった
	幼少期から障害のある子も一緒に過ごすことが良い
周囲の障害理解が求められる	障害を知る機会を増やして欲しい
	障害理解のある人に先生になって欲しい
福祉制度の充実	障害者の制度を充実させて欲しい

４．考察

(1)きょうだいが抱えている課題

分析結果よりきょうだいは、自分の友人関係、家族関係や自分の将来への不安、教育現場・社会への要望など多方面で様々な思いを持っていることが明らかになった。その中でも【きょうだいの世話がたいへんだった】【周りからの支援を諦めている】【母親の相談相手になっている】というカテゴリーから就学前の教育現場で行える支援があると考えた。

(2)就学前の必要な支援

＜親身になってくれる教師の存在が大きかった＞というまとめ上げ段階コードより、教師がきょうだいや母親の思いを傾聴していくことが、支援になると考えた。きょうだいの大変さを共感し、周りの大人に頼ることや教師がパイプ役として母親に伝えていくこと、教師が母親の相談相手になっていくことを就学前より意図的に行っていくことで、きょうだいの抱えている課題を変えていくことが出来ると考えられる。

（文献）

滝島真優(2022) 学校教育における慢性疾患や障害のある子どものきょうだい支援の課題－教員によるきょうだい児の認識とかかわりの現状分析から－. 社会福祉学, 62(4), 44-57.

谷津裕子(2010) Start Up 質的看護研究. Gakken.

(TSUJI Shinobu)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） その他 P3B-17

特別支援学校教師のＩＣＴ活用に関する意識の現状３

ーー人ー台端末を活用した効果の実感ー

〇秋本　公志
（静岡市特別支援教育センター）
キーワード：特別支援，ＩＣＴ，教師の意識

【目的】

文科省が進めるGIGAスクール構想では１人１台端末（以下GIGA端末）の導入により，「個別最適化された学び」を進めていくことが一層求められている。特に近年のコロナ禍により端末の導入が一気に進められた。しかし，端末の納品が遅れたり，納品されても設定が進まなかったりして，実際の活用は，地域によって差があるのが現状である。（文部科学省： 2021 ）

秋本(2022)は，機器の活用を進めるための研修方法についての検討を行ったが，GIGA端末導入後の児童生徒の表れを教師らがどのように捉えているかを知ることで，さらに効果的な研修方法の考案につながると考えた。本研究では，特別支援学校教師らのGIGA端末の活用状況や，利用場面ごとに児童生徒の表れをどのように感じているかについて質問紙調査を実施し，その結果について考察を行ったので報告する。

【方法】

対象：A特別支援学校に在籍する教員 91 名

時期： 20XX 年 7 月上旬

手続き：以下の調査項目について質問紙調査を行った。質問項目，内容は「１人１台端末の利活用状況について」（文部科学省 ,2022 ）に準じている。

A　利用頻度

①全体，②調べる場面，③考えをまとめ，発表・表現する場面，④教師と児童生徒がやり取りする場面，⑤児童生徒同士がやり取りする場面

B　利用した効果の実感とその理由

①こどもが学ぶ姿が変わったと思うか，②児童生徒の協働的な学びやオンライン学習，児童生徒会活動の状況が変わったと思うか，③児童生徒の個別最適化された学びが進んだと思うか，④指導の効率化が進んだと思うか。

倫理的配慮：対象となる教員に対して，全体の場で本調査の目的，内容と統計処理により個人が特定される危険性がないことを説明し，質問紙にもその旨を記し，提出をもって同意を得たものとみなした。投稿に際しては当該校の管理職に相談し，承認を得ている。

【結果】

得られたデータを，数値データはHAD Ver.16を自由記述はKH-Corder3を利用して分析を行った。

(1) 利用頻度について

場面ごとの使用頻度は以下の通りであった。

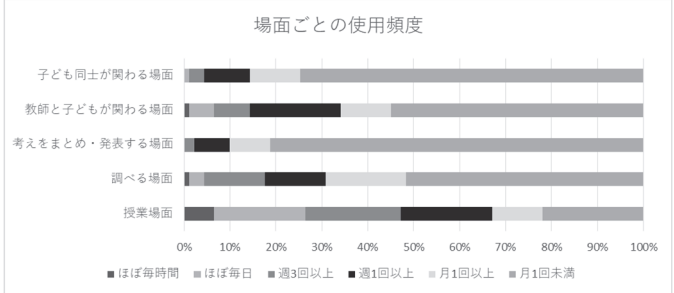


図１　場面ごとの使用頻度

授業全体を通して週１回以上使っている教師は60%いたが，その他の項目については，40%を超えたものはなく，特に「子ども同士が関わる場面」では20%を割り込んでいた。この傾向については，経験年数を主効果とした分散分析を行ったが，年代で有意な差は見られなかった。

(2) 利用した効果の実感について

活用効果の実感については，学ぶ姿の変化と個別最適な学びの進み具合については60%以上が「そう思う」「とても思う」と回答（以下ポジティブな回答）していた。しかし，協働的な学びや指導の効率化，情報の共有等についてのポジティブな回答は，50%に満たない結果となった。この結果についても経験年数を主効果とした分散分析を行ったが，有意な差は見られなかった。

各項目間の相関を見たところ子どもの学ぶ姿の変化と個別最適化された学びとの他の項目の間で中程度の有意な正の相関が見られた。また，授業で利用した時間との相関を見たところ，個別最適な学びについては，弱い有意な相関が見られた。

(3) 実感の違いの理由

個別最適な学びが他の項目との相関が見られたことから，個別最適な学びの実感がどのようなことから感じられるのかについて，それぞれの感じ方との間で共起ネットワークを作成したところ，「そう思う」「とても思う」と回答した群には，共通して「興味」という言葉が見られ，「あまり思わない」，「全く思わない」と回答した群には「自立」，「グループ」，「活用」という単語が共通して見られた。

【考察】

端末設定の遅れ等から，利用を開始したのが配備から８ヶ月以上過ぎてからになってしまい，十分な実践が行われたとは言えないが，週１回以上利用している教師が６割を超えており，利用しようという意識は高いと考えられる。しかし，その利用については，子ども同士がかかわる場面や考えをまとめたり表現したりといった活動で，10%前後しか週１回以上使っておらず，機器の特性が十分に生かされた利用にはなっていないと考えられる。

その効果についても，ポジティブな回答をしている教師は，多くても60%にとどまっており，まだどのように活用していいかを悩んでいる状況にあることが推測される。特に協働的な学びについては，ポジティブな回答が50%を下回っていることや発表や子ども同士がかかわる場面での利用時間も少ないことから，授業での協働作業について課題を感じていることがうかがわれる。

しかし，個別最適化された学びについてはポジティブな回答が，５つの質問項目の中で最も高くなっており，個別指導の場面では効果を感じている。これは，使用頻度との間で弱くはあるが有意な相関がみられることから，活用が進むことで今後向上することが見込まれる。そのための鍵と考えられのが，自由記述における「アプリ」及び「興味」という単語である。この単語はポジティブな実感としてまとめた回答の両者に共通しており，「興味があることに関係したアプリ」の存在が，個別最適化された学びを進めるために必要だと教師らが考えていることを示唆していると考えられる。今後は具体的なアプリについても検討していきたい。

(Koji Akimoto)

東京都における「就学支援シート」の調査を実施して
- 自治体の公式ホームページから分かること -

○梶井 正紀　　熊井 正之
（帝京科学大学教育人間科学部）（東北大学大学院教育学研究科）
KEY WORDS:東京都　就学支援シート　公式ホームページ調査

（目的）

「就学支援シート」（以下「シート」と記載）に関する研究として、東京都の一部の保育士を対象に「シート」の作成・活用状況を調査した内容が白取（2018）により報告されている。また、梶井（2023）が行った「シート」の文献的検討では、従来の諸研究において取り扱われた内容が整理されている。しかし、これらの研究からは、東京都の各自治体が提供している「シート」の情報提供方法に関する詳細は明らかにされてはいない。

そこで、本研究では東京都の各基礎自治体（以下自治体と記載）が提供している「シート」の情報を把握・整理することとした。具体的には東京都内の地域間の違いや作成対象者・記入者の設定における傾向について明らかにしていくことを目的とする。

（方法）

本研究では、東京都 23 区、26 市、５町、８村の合計 62 の自治体のホームページ（以下、HP と記載）を対象とし「シート」の情報提供方法について調査する。特に、HP 上で「シート」の書式がダウンロード可能な自治体に限定して検討を行う。その際、「シート」の①対象者、②作成者の２つの要素に着目して検討を行う。また、秋の「就学相談時期に限定」してダウンロード可能な自治体は本調査から除外し、その他の自治体の情報を集計する。

（結果と考察）

2023 年 5 月 1 日現在､各自治体の HP を調査した結果、62 の自治体のうち 32 の自治体が HP 上にて「シート」をダウンロード可（以下、表１）とし、就学支援の一貫としての情報提供を行っていた。①作成対象者（各自治体 HP のリーフレットや「シート」内容説明より調査・整理して記載）、②記入者の結果は以下の表１に整理する。

本調査では、各自治体の HP 内のリーフレット・「シート」の内容説明から①作成対象者や②記入者を整理した。結果、62 の自治体のうち 32 の自治体で「シート」に関する書式の HP 上の情報公開・提供（ダウンロード可）されていることが明らかになった。ダウンロード可である自治体は東京中心部で人口が集中する地域に多い傾向が見られるものの、これを確証付けるためのデータは不十分であった。また、23 区郊外の各自治体でも 14 市、１町が情報公開・提供を行っていることから、子どものニーズに合わせた情報公開・提供が実施されていることが示唆される。

また、各自治体が掲載している HP やリーフレットからは①作成対象者や②記入者について異なる表現が見られるものの「教育的支援が必要な子」、「配慮が必要な子」等を対象としている自治体が多く存在した。「就学する子」を対象とした自治体であっても例えば、文末に「必要と思われる支援や配慮」について記載している「シート」も見られた。梶井（2020）が作成した「シート」のようにすべての子どもを対象とする「シート」形態も存在する一方で、例えば、板橋区のように特定の子どもを対象とする「シート」が存在する場合、保護者の理解を得ることが困難となり、回収率は著しく低下することが懸念される。今後の課題としては、各自治体がいかなる基準で作成対象者や記入者を設定しているのか、関係者からの聞き取り調査を取り入れた検討が必要となる。

＜表１＞　「シートの」情報提供の概要

＊就学関係機関は園や療育機関を含み、就学前機関とは園担任等を指す。

自治体名	①作成対象者	②記入者
千代田区	教育的支援が必要な子	保護者と就学関係機関
中央区	集団の中でお友達と一緒が難しい等	保護者と就学前機関
文京区	就学する子（配慮事項を就学先に伝え支援）	保護者と就学関係機関
台東区	就学する子	保護者と就学関係機関
墨田区	就学する子	保護者と就学関係機関
江東区	就学する子	保護者
品川区	就学する子	保護者
目黒区	就学する子	保護者と就学関係機関
世田谷区	特別な配慮が必要な子	保護者と就学関係機関
渋谷区	支援や配慮が必要な子（保護者の希望）	保護者と就学関係機関
中野区	必要と思われる支援や配慮のある子	保護者
杉並区	就学する子	保護者と就学関係機関
豊島区	就学する子	保護者と就学前機関
北区	就学する子	保護者と就学前機関
板橋区	就学する子（就学支援ファイルの一部）	保護者
足立区	就学する子	保護者
葛飾区	継続支援が必要な子	保護者
八王子市	個別的支援が必要な子	保護者と就学関係機関
立川市	就学する子	保護者
青梅市	特別な教育的支援を必要とする子	保護者と就学関係機関
昭島市	配慮が必要な子	保護者と就学関係機関
調布市	配慮が必要な子	保護者と就学前機関
小平市	配慮が必要な子	保護者
東村山市	就学する子	保護者と就学関係機関
国立市	配慮が必要な子	保護者
福生市	特別な教育支援が必要な子	保護者と就学関係機関
狛江市	支援や配慮が必要な子	保護者と就学関係機関
武蔵村山市	入学前に受けていた支援・指導・配慮等を引き継ぐ必要がある子	保護者と就学関係機関
多摩市	支援や配慮、指導が必要な子	保護者と就学関係機関
稲城市	発達にかたよりやおくれがあり、個別的な支援を必要とする子	保護者や就学関係機関
羽村市	教育的支援や配慮が必要な子	保護者や就学関係機関
瑞穂町	就学する子（支援や配慮が必要な子）	保護者や就学関係機関

本研究の研究者は演題発表に関連し，開示すべき COI（利益相反）関係にある企業等はありません。

（参考文献等）

白取真実「特別な支援を必要とする子どもの就学に関する研究 - 東京都保育所における『就学支援シート』の取り組みに関する質問紙調査より - 」貞静学園短期大学研究紀要,2018 年

梶井正紀「『移行期』における保・幼・小連携に関する調査とその結果「小学校入学前サポートシート」作成のために」茨城女子短期大学紀要、2020 年

梶井正紀「保・幼・小連携のための『就学支援シート』に関する文献的検討について」特別支援教育実践研究学会、2023 年

(KAJII Masanori,KUMAI Masayuki)

近年中国融合教育（インクルーシブ教育）の現状と課題

呂暁彤
（帝京科学大学）
KEY WORDS：中国、融合教育、インクルーシブ教育

【目的】

1986 年、中国政府は「国連障害者の 10 年」（1983～1992）に合わせ、障害児の義務教育を「中国障害者事業“八五”計画綱要」（1991～1995 年）の緊要課題として、1990 年、「障害者保障法」の施行とともに、「随班就読」が本格的に実施された。その後 2008 年の「障害者保障法」修正までに、障害児童の義務教育普及率は急速に増加した。近年の障害児教育は、就学の普及から教育の質の向上に変遷し、2014 年の「特殊教育促進計画（2014-2016）」では、自閉症児を含む障害児教育の就学率および特別支援教育の質の向上に関するシステムの確立を目指すようになった。障害児教育は国内就学率の向上のための「随班就読」から国際的な融合教育（インクルーシブ教育）に変遷しつつあった。

本研究では、近年の中国特殊教育の制度、政策、教育システムの変化から、教員の質の向上対策まで検討し、中国の特殊教育の変動を分析したい。

【内容】

中国では、1980 年代から「特殊教育学校を、特別支援学級と随班就読を中心に特別支援教育を発展させる」という中国的な特殊教育形式で展開してきた。その後 2008 年「障害者保障法」を改定し、「国家中長期教育改革和発展企画綱要（2010～2020 年）」も公表し、特殊教育体系を完備するようにというスローガンが掲げられた。2014 年、中国国務院は「特殊教育提昇計画（2014～2016 年）」を公表し、全面的にインクルーシブ教育を推進しようとした。それに合わせて、国家教育部第 7 部門が「第二期特殊教育向上計画（2017～2020 年）」を発行し、これまでの「特殊教育学校を、特別支援学級と随班就読を中心に」という方針を基盤に、「送教上門（訪問教育）と遠程教育（遠隔教育）」を補充するという形で全面的に融合教育（Inclusive Education）（インクルーシブ教育）を展開し、障害児教育を普及する」ほか、障害児の就学前教育と高等教育における障害児の職業教育を展開する以上に障害者の高等教育も促進する」という大きな進展が見えた。

2017 年、「第二期特殊教育提昇計画（2017～2020 年）」が公表され、通常学校にインクルーシブ教育の推進と質の向上およびリソースルームの整備、さらに通常学校への専門教員の配置と特別支援学校の協力が着実に推進された。同年中国統計公報によって、2022 年末までに、全国に特殊学校 2,314 ヵ所、在校生 91.85 万人、特別支援のクラス数 24,093 個、在校生 24.27 万人、リハビリセンターは 7,310 ケ所にまで急増した。ほかに、特別支援学校のセンター機能を果たすために、教員の研修や専門性の向上を従来の現職教員の研修が中心の状態から、養成校のカリキュラムの改定や特別支援教師資格認定などの改善をした。2018 年に国家教育部は、インクルーシブ教育を受けた障碍児は 304,273 人、障害児の 52.57%を占めたと公表した。インクルーシブ教育は中国障害児教育の主な形式とも言えよう。

【考察】

中国の特殊教育は随班就読から統合教育・全納教育を経て、今現在は融合教育に辿りついている。2006 年の「零拒絶」の実施によって、国家教育部を中心に、障害者連合会の後押しにより発達障害児の入学問題が大きく取り上げられ、心身障害児の就学問題は多少改善したが、実際には入学後の問題が新たに浮き上がってきた。特殊教育に関する専門的な法律がないため、、インクルーシブ教育の推進にまだ多くの課題がある。今後の課題として、以下の状況を改善すべきである。まずは、インクルーシブ教育を中心に相関法律の整備。次に公平かつ質の高い教育を受ける権利の保障のための零拒絶（全入）」の実現である。それから、ライフステージを考慮した学習計画と生活支援システムの保障などが挙げられる。一方で、中国の特殊教育は日本に比して、特殊教育学校が特別支援教育のセンター機能を十分に発揮し、リソースルームがリハビリセンターの役割を果たされ、中国独自の「医教結合」形式で身体障害児の就学支援が行わていている。国際インクルーシブ教育理念を受け入れつつ、中国独自の融合教育形式を生み出し、中国の現状に適した特別支援教育の形になっている。

注：

「随班就読」とは、中国における障害のある児童・生徒の義務教育を普及、就学率を高めるため、中国の国情に合わせた特別支援教育の主な形式である。対象児童は一定の能力を有する軽度の視覚障害児，聴覚障害児，知的障害児を身近な通常学校に就学させ，健常児生徒と一緒に学び，活動し，共に発達，学習する教育形態である。

「融合教育」とは、2003 年中国国家教育部「全国随班就読工作経験交流会議紀要」に初めて教育法規に提出された教育方針であり、最大限度で心身障害児童と健常児が同じ教室で学習する形式である。障害児が別の環境で学習するではなく、すべての児童が通常教育環境の中で、特別ニーズ教育を受け、他の児童と同じ教育サービスを受ける。特殊教育と通常教育は同じ教育システムに置くという理念であり、他国のインクルーシブ教育と同じ意味を持っている。

「医教結合」とは、2009 年中国教育部基礎教育二司（日本の文部科学省特別支援教育課に当たる）が 部分省・市教育庁に発布した実験的な法令である。「医療（主にリハビリ）と教育を有効に結合し、個人差を尊重して、個別ニーズに応じた教育形式をとること。「医」では、児童の身体状況を把握し、障害疾患を厳密に検査・診断し、それに応じた治療を行う。主に作業療法（OT）、理学療法（PT）、言語聴覚士（ST）を用いる。「教」では、授業を通して、最低限の学習と生活技能を身に付けるようにする。

【文献】

鄧猛：西方特殊教育範式の変遷及我国特殊教育学校功能転型的思考、中国特殊教育、第 225 期、2019.3
彭霞光：中国残疾児童随班就読現状和未来発展建議、現代特殊教育、総第 228 期、pp19-21、2012
李永・陳潔：自閉症児童インクルージョン教育を受ける期間中の困難に関する研究、『中国科教創新導刊』、第 36 期、2008
呂暁彤：中国における「随班就読」のシステムについて、帝京科学大学紀要、第 10 巻、pp 159～pp162、2014
中国随伴就読網、http://www.tjzx.sh.cn

（LV Xiaotong）

特別支援教育コーディネーターにおける自己研修促進型ソフトを用いたコンサルテーションスキルの形成

○須藤邦彦
（山口大学教育学部）
KEY WORDS：特別支援教育コーディネーター、コンサルテーションスキル、自己研修促進型ソフト

（目的）

特別支援教育コーディネーター（以下、Co）における（主にコンサルティとの面談時の）コンサルテーションスキルに関しては維持・般化の課題（脇・須藤，2020）があり、Co 自身の実践と省察による「自己研修」が重要である。しかし、スキルの専門性と時間的課題から容易ではない。本研究は、上記のようなコンサルテーションスキルに関する Co の自己記録から、その場で不足しているスキルやスキルの獲得度合いなどが即座にフィードバックされるソフトを用い、彼らの自己研修を促進する研修方法を検証する。

（方法）

参加者　研究協力者と補助者が４名ずつ参加した。研究協力者は Co として所属する学校内外で教職員や保護者にコンサルテーションを実施する立場にあった（２名は当該年度から着任）。研究開始前に、研究の目的と方法、個人情報の管理、中途での辞退が可能であること等について口頭と紙面で説明し、承諾を得た。補助者は、いずれも教員経験が 20 年以上の教員でコンサルテーション経験があった。

研究期間と場面　研究期間は、X 年５月から 12 月（３名は 10 月）までで、介入を挟んだ pre-post データの収集を１回、post データと現場での自己研修結果を踏まえたフィードバックを３回、維持データの収集を１回（参加者Ｃは別日）の合計５回（いずれも２～４時間程度）であった。研究協力者は、発表者が所属する大学で後述するソフトを用いながらコンサルテーション（以下、面談）の演習に従事することと、所属学校や巡回相談先の学校でソフトを用いてコンサルテーションを実践することを求めた。

標的スキル　Kratochwill and Bergan（1990）の問題同定インタビュー、問題分析インタビュー、および O'Neill et al. (1997)の機能的行動アセスメントインタビューから構成した脇・須藤（2020）のコンサルテーションにおける問題解決に関するスキルを一部修正し、標的（21 項目）とした。

教材　コンサルテーションにおけるコンサルティとの面談時や面談後に自身の質問項目とそれに対する回答内容を記録・確認できるソフトを用いた。このソフトは、標的スキルが一覧表（質問項目、内容、具体例、備考）、あるいは競合行動バイパスモデルを模した図として提示され、画面に触れることで項目毎の生起の有無をその場で記録・確認できた（以下、前者を一覧表、後者をモデル図とする）。また、質問項目毎の生起率や１回の面談における質問項目の生起順序を一覧で提示し、CSV ファイルで出力することも可能であった。

手続き　まず、介入を挟み、pre-post データの収集を行った。pre データ収集は、予め定めた台本に沿ってクライアントについて相談するコンサルティ（補助者）との面談を実施した。介入では、Kratochwill and Bergan（1990）と O'Neill et al. (1997)を参考に、強化と罰、機能的アセスメント、競合行動バイパスモデル等について複数の行動例を示しながら解説した後、これらをソフトの一覧表やモデル図と対応させた。そして標的スキルの中でも混同しやすい項目同士（先行条件とセッティングイベント等）の差を解説し、その面談を行いながらソフトに記録する演習を行った。post データ収集は、上記介入の直後に実施した。研究協力者に上記ソフトへの記録をさせたことと補助者が相談するクライアントが別の事例になっていたこと以外は、pre データ収集と同様であった。

次に、研究協力者の所属学校や巡回相談先でのソフトを用いたコンサルテーション（自己研修）実施とその際に生じた疑問やパフォーマンスに対するフィードバックを実施した。自己研修でのコンサルティやクライアントの選択と実施回数は、研究協力者の業務に支障をきたさない程度とし、特に制限を設けなかった。また、ソフトによる記入は面談後に自由再生で入力しても良いこととした（再生する際にメモや録音機器などの使用も認めた）。後述するフィードバック機会の１週間前を目安に、ソフトに入力したデータを発表者にメールで送付するよう依頼した。フィードバック機会では、post データや自己研修における標的スキルについて、その平均値や特に上昇した項目についてフィードバックした。また、自己研修実施時に生じた疑問について回答した。

維持データの収集は、補助者が相談するクライアントが別の事例になっていたこと以外は、pre データ収集と同様の手続きで実施した（ソフトの使用や参照は認めなかった）。

結果の整理方法　Pre、post、維持における補助者との面談での標的スキルについて、生起率を算出した。

（結果）

標的スキルの生起率（平均）を図に示した。Pre は 58%、post は 81%、維持は 73%となった。自己研修時におけるソフトへの記入回数は、4～12 回であった。また 2 名の参加者がコンサルテーション後に（メモや録音機器を用いて）記入した。自己研修時に生じた疑問は、ソフトの操作方法、標的スキルが示す意味、本ソフトを適用する条件などについてであった。

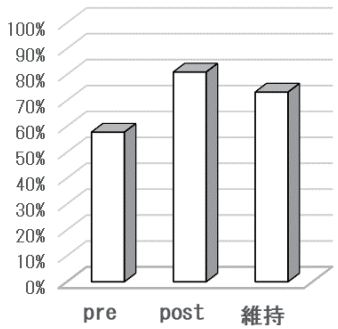


図　標的スキルの生起率（平均）

（考察）

自己研修促進型のソフトを用いることによるコンサルテーションスキルの形成と維持について効果を示唆した一方で、ソフトの仕様や活用について課題が明らかになった。

（文献）

脇貴教・須藤邦彦（2020）特別支援教育コーディネーターへの集中トレーニングによるコンサルテーションスキルの獲得と維持．教育心理学研究，68（1），33-49.

（SUTO Kunihiko）

日本における知的・発達障害の理解教育の実践に関する文献研究

-先行研究の実践例への考察-

〇陳　宣伶　　柘植　雅義
（筑波大学人間総合科学学術院）　（筑波大学人間系）

KEY WORDS:知的障害　発達障害　障害理解

（目的）本研究は、日本における知的・発達障害の理解教育の実践例を含む先行研究を収集した上で、実践例の実施対象、実施内容、実施効果を考察しつつ、日本における知的・発達障害の理解教育の実践現状と課題を明らかにすることを目的とする。

（方法）

１．対象論文の抽出方法：本研究では、J-STAGE と CiNii のデータベースを用い、「障害理解教育 AND 知的障害」と「障害理解教育 AND 発達障害」をキーワード検索を行った。この抽出結果の合計は、103 件であり、重複文献を除き、抽出されたの論文は 73 件である。それたの 73 件の論文を収集し、本稿の分析対象とする論文は 14 件である。また文献選定においては、知的・発達障害の理解教育に関する実践例（指導計画及び活動の流れと実践効果）が含めているという条件とした。

２．分析方法：抽出した 14 件の論文（Table1）を分析対象とし、障害理解に関する授業の実施対象、実施内容、実施効果を焦点で考察し、日本における知的・発達障害の理解に関する授業の現状を分析する。

Table1　対象論文

No	論文タイトル	著者	発行年	雑誌名
1	中学部での「交流及び共同学習」の効果測定 ―知的障害児と健常児の対人魅力と体育技能に着目した検討―	浅間耕一・濱田由已・山本利和	2021	特殊教育学研究
2	知的障害のある児童に対する交流学級児童のかかわり行動を促進させるための障害理解授業の効果	岩橋由佳・相本広幸・藤原秀文・井上雅彦	2012	特殊教育学研究
3	通常の学級における、障害理解教育に関する授業実践―発達障害のある児童生徒理解を図る授業実践事例を通して―	岡野由美子	2019	人間教育=Online Journal of Humanistic Education
4	小学校６年間の系統立てた障害理解教育の一提案 :２つの道徳授業の実践を通して	加藤充子・武田鉄郎	2018	和歌山大学教職大学院紀要 : 学校教育実践研究
5	知的障害者とのスポーツ交流が大学生の障害認識に与える影響	加藤彩乃	2017	長野体育学研究
6	私立小学校における系統的な障害理解教育プログラムの作成に関する研究(第 III 報) ―知的障害理解を目的とした授業実践を通して―	小林智志・梁真規・今枝史雄・楠敬太・金森裕治	2016	大阪教育大学紀要 第 IV 部門 教育科学
7	発達障害の障害理解教育プログラムに関する研究―小学校低学年の通常学級での LD（学習障害）の理解について―	白井佐和・武蔵博文・水内豊和	2010	香川大学教育実践総合研究
8	いじめ判決書による人権教育の授業開発と検証特別支援を必要とする生徒へのいじめ防止・抑止	新福悦郎	2014	学校教育研究
9	小学生を対象とした障害理解教育における「思考・活動型」授業の実践的研究	田名部沙織・細谷一博	2017	北海道特別支援教育研究
10	知的障害児と小学生の交流における活動の共有を可能にする要因の検討	田名部沙織・細谷一博	2020	北海道特別支援教育研究
11	障害理解教育の授業分析の課題と方法-小学校第２学年の授業実践を通して-	冨永光昭・小川敦弘	2002	大阪教育大学紀要 第 IV 部門 教育科学
12	多様性を認め合うコミュニケーション作りに関する実践的研究―小学校における発達障害児を念頭においた障害理解教育実践―	本多利衣・吉田ゆり・平田勝政・橋甲介	2019	長崎大学教育学部教育実践研究紀要
13	小学校と特別支援学校の学校間交流における障害理解促進を目指した事前学習授業の実践	村田花子・鈴木洸平・藤嶋さと子・細谷一博	2016	北海道特別支援教育研究
14	多様な子どもの参加を目指した「偶然性」のアートワークショップ―特別支援学校中学部生徒と保育園児の交流に着目して―	屋宜久美子・池亀直子	2017	美術教育学研究

(結果)

１．実施対象に関して：保育園児を実施対象とした文献 1 件、小学生を実施対象とする文献 10 件、中学生を実施対象とした文献 2 件、大学生を実施対象とした文献 1 件であった。

２．実施内容に関して：知的・発達障害の理解教育の実施内容は今枝ら(2013)の調査を参照し、障害理解教育の実施内容は「交流及び共同学習」、「施設交流」、「障害シミュレーション体験」、「障害者講演」、「在籍児童生徒の説明」、「読書教材」、「ビデオ教材」、「保護者講演」、「専門家講演」、「その他」10 項目を分類した。知的・発達障害の理解教育の実施内容について、交流及び共同学習を含む文献６件、施設交流を含む文献 1 件、障害シミュレーション体験を含む文献 5 件、在籍児童生徒の説明 1 件、読書教材を含む文献 5 件、ビデオ教材を含む文献６件、保護者講演を含む文献 1 件、障害者講演、専門家講演は０件であった。また複数の実施内容を含む文献について、2 種以上の方法を実施した文献は８件であり、そのうちに、ビデオ教材を含む文献６件、障害シミュレーション体験を含む 5 件、交流及び共同学習を含む３件、読書教材を含む 2 件であった。

３．実施効果に関して：実施効果を分析する手法は、授業前後参加者のアンケート、授業への感想文、教員及び参加者の観察、ビデオカメラで記録による活動共有時間（目標行動）及びエピソードであった。そのうちには、授業前後児童のアンケートを利用した研究９件、参加者が回答した授業への感想７文件、保護者が回答した授業への感想１文件、教員及び参加者の観察 3 件、ビデオカメラで記録による活動共有時間（目標行動）及びエピソードへの分析 1 件であった。結果として、障害者の困難さ、授業の楽しさ、障害者へのサポートの必要性を感じたなどの結果が出った。一方、冨永(2002)の研究結果は知的障害者への深まりの理解が見られなく、本多ら(2019)の参加者は絵本教材への理解が難しかったと回答したという結果があった。

（考察）知的・発達障害の理解教育の実施内容における 6 件の「交流及び共同学習」があり、全て知的障害のある方と交流することが特徴であった。知的障害者の特徴が目に見えにくいため、交流及び共同学習、施設交流など障害者及び障害児と交流できる方法はより利用されたと考えられる。また「読書教材」、「ビデオ教材」と「障害シミュレーション体験」で取り扱われた発達障害が多かった。水野・徳田(2014)が発達障害に関する指導は「架空の子ども」のケースから発達障害児への対応や支援を理解するのは重要であると指摘した。なおかつ「在籍児童生徒の説明」を実施する場合に発達障害児本人と保護者の意見を聞かなければならないので、「読書教材」、「ビデオ教材」と「障害シミュレーション体験」で発達障害の理解教育を実施することが多くと考えられる。

(文献)

今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013)通常の小・中学校における障害理解教育の事態に関する研究（第Ⅰ報）-実施状況及ぶ教員の意識に関する調査を通して-. 大阪教育大学紀要. 第Ⅳ部門,教育科学, 61, 2, 63-76.

水野智美・徳田克己(2014)身体障害、発達障害の理解教育の段階モデルの提案.障害理解研究,15,1-8.

(CHEN Hsuanling, TSUGE Masayoshi)

特別支援学校と高等学校の協働による通級指導教室開設の取組み

高等学校の通級による指導の充実に向けた特別支援学校のセンター的機能が担うべき役割の検討

○ 藤川 聡　　麻生川 理詠　　長澤 洋信
（大阪府立和泉支援学校）　（元大阪府立和泉支援学校）　（四天王寺大学）

KEY WORDS:　高等学校　　特別支援学校　　通級指導教室

【目的】大阪府では大阪府教育振興基本計画が策定され、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援の充実等の取り組みが進められてきた。平成 30 年に高等学校の通級による指導（以下、通級指導）が制度化された。そうした中、A 高校と B 特別支援学校が通級指導教室開設を目的とし、高校は特別支援学校のセンター的機能を活用し、特別支援学校は支援学校のセンター的機能を発揮する形で両校が協働（※1）して指導内容や対象生徒のアセスメント等を行った。令和 X 年 10 月より A 高校の通級指導教室が開始し、その後も両校が協働して取り組み内容を改善できるよう意見交換等を行った。そこで本研究では、A 高校と B 特別支援学校が協働し、通級指導教室開設に向けた取組みの成果と課題を報告し、高等学校の通級による指導に充実に向けて特別支援学校のセンター的機能が担うべき役割やその中において特別支援教育の専門性の向上をどのように図るかを考察する。なお、本報告にあたり、当該校の校長・実施者に研究発表として報告する旨を説明し、同意を得ている。

【方法】

1）実施者

実施者は、A 高校が通級指導教室担当 2 名、通級担当首席 1 名、B 特別支援学校が地域支援担当者 3 名。なお A 高校の管理職や支援教育コーディネーター2 名に取り組みを報告すると共に、助言や協力を得た。

2）実施期間と実施回数

令和 X 年 4 月～X+1 年 3 月。月 2～3 回程度実施。

3）取り組み内容

月	A 高校の役割	B 特別支援学校の役割
4	協働に向け管理職を含む両校関係者での取り組み計画の確認	
6	通級指導教室設置校への見学	対象生徒の集団アセスメント
	生徒の実態と通級指導上の課題を協議・共有	
7	B 特別支援学校授業等見学／UD 等の工夫を共通理解するための校内研修実施	B 特別支援学校の授業内容等の説明と活用への提案
10	**通級指導教室（1 年生 2 名）スタート**　協働で指導・支援の実施	
11	心理検査の共通理解と活用	心理検査の実施・結果報告
12	指導の実施と改善・検討	指導場面の見学と改善点提案
	年度末に向けて、自立活動目標の再共有	
1	保護者への発達検査の報告	
2	生徒理解を深めるための OT やアセスメントの校内研修実施	研修への参加
3	特別支援教育の理解を深めるための校内研修実施	指導見学・助言／協働まとめアンケートの依頼
	協働したまとめ会議（成果と課題）	

4～9 月は通級指導教室開設に向けた準備期間として、見学や集団アセスメントを実施し、双方の教員による生徒の見立てや課題等の情報を共有した。10～翌 2 月は、通級指導教室開設と共に、発達検査結果等を活かしながら PDCA サイクルによる指導内容の改善を図った。3 月には、取り組み成果と課題を整理する評価を実施した。アンケート結果から見えた結果をもとに次年度に向けた協議を行った。

4）評価方法

協働して取り組む中で感じた困難さや課題、成果等を明らかにするため、令和 X+1 年 2 月に質問紙による調査を実施者 9 名に行い、全員から回答を得た。結果分析は実施者ではない第 3 筆者が KJ 法によりカテゴリー化し検討した。

【結果】質問紙調査で得られたデータについて、KJ 法により分析した結果を図 1 に示す。成果と今後の展望について、総ラベル数 28 項目で 3 つのカテゴリーに分類できた。

1 つめのカテゴリーである「高校教員の特別支援教育の専門性に関する成果」については、さらに 3 つの小カテゴリーが抽出され、「実態把握のスキル向上」によって促される「通級指導の指導・支援スキル向上」が「通級指導の構想・計画の設計」と影響しあう関係性がみられた。2 つめのカテゴリーである「高校の特別支援教育における課題」では、さらに 3 つの小カテゴリーが抽出され、通級指導担当教員に関する「実際的な通級指導のスキル」と高校全体に関する「特別支援教育の啓発と共通理解」及び「高校の特別支援教育体制の拡充」がみられた。3 つめのカテゴリーである「特別支援学校に対する高校のニーズ」では、さらに 2 つの小カテゴリーが抽出され、通級指導担当教員のニーズである「実際的な通級指導のスキル」と高校全体に関する「専門性を活かした学校コンサルテーション」と、高校全体のニーズである「特別支援教育推進のための組織的協働」がみられた。3 つのカテゴリーを通じて、小カテゴリーに「通級指導担当教員に関する項目」と「高校全体に関する項目」がみられ、それぞれの小カテゴリーで影響し合う関係性がみられた。

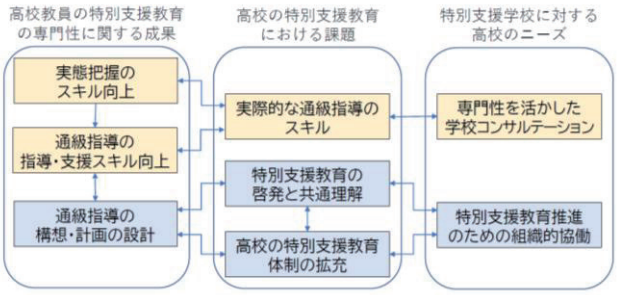


図 1. 協働した通級指導教室開設の取り組みによる成果と課題

【考察】通級指導教室開設にあたり、通級指導担当教員の特別支援教育の専門性向上をねらって継続的かつ協働的に取り組みを進めたが、質問紙調査法の結果として、特別支援教育の専門性向上だけでなく、高校全体の特別支援教育に関する共通理解や体制整備を同時に推進する必要性が明らかになった。特別支援教育の実践の積み重ねがほとんどない A 高校において、喫緊の課題は専門性の向上と考えたが、通級指導の実践を高校の中でどのように位置づけてさらなる展開を図る検討も、同時に進める必要がある。これらの認識は、センター的機能を有する特別支援学校にも必要であり、地域資源が効果的に協働するためには、実践者と学校組織の両面へのアプローチが重要であろう。

※1 大阪府教育庁「支援教育地域支援整備事業」の泉北ブロックにおける取り組みとして実施した。

（文献）　大阪府（2013）「大阪府教育振興基本計画」

(FUJIKAWA Satoshi, ASOGAWA Michie, NAGASAWA Hironobu)

特別支援教育専門性向上シート（試案）の検討

内河 水穂子
（埼玉大学教育実践総合センター）
KEY WORDS: 特別支援教育　専門性　研修

（目的）

特別支援教育の教員研修の必要性については、2021（令和３）年の中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」に、全ての教師に求められる特別支援教育の専門性が示され、主に特別支援教育を担当しない教員にも、研修が求められている。また、2021（令和３）年度の特別支援学校教諭免許状保有率は、特別支援学校教員は、86.5%であった。加えて、義務ではないが、小・中学校の特別支援学級担当教員の保有率は、31.1%であった。このことから、特別支援教育担当教員にも、特別支援教育の研修が必要であると考える。さらに、2022（令和４）年には、「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」が出され、校長が学校経営方針等に特別支援教育に関する目標を設定し、校内体制を整備する方向性が示された。このことから、学校管理職に対しても、特別支援教育の研修が必要であると考える。

2022（令和４年）には、教育公務員特例法及び教育職員免許法が一部改正され、教員は研修等に関する記録の作成を基に、主体的に研修をしていくことが求められているが、そのためには、全教員・学校管理職が、特別支援教育の専門性には何があるのかを知り、自身の状況を把握し、主体的に研修を選択できるようにするシートが必要であると考えた。本研究では、その特別支援教育専門性向上シート（試案）を作成し、試行後の活用し易さを検討することを研究の目的とする。

（方法・結果）

１　特別支援教育専門性向上シート（試案）の作成

特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム及び教職課程コアカリキュラムの特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解を基に、国の法令や通知等の特別支援教育関連の内容と、先行研究の竹林地（2014）、日野・井邑・納富・中山（2020）の内容を踏まえ、独自に 70 項目作成した。結果は表１の通りである。

本シートは、項目ごとに自己評価し「１.知らない・できない」～「９.とても理解し実践できる」の９段階で記入した。年度当初に記入し、研修等に取り組み、年度末に再度記入した。

２　活用し易さの調査

A 県 B 特別支援学校で、20XX 年から 20XX＋１年にかけて、別支援教育専門性向上シート（試案）を活用した教員・学校管理職（以下教職員）42 名を対象に、活用し易さについて、調査を実施した。倫理上の配慮として、任意であること、統計的に処理され個人として特定されないこと、どのような回答でも不利益にならないことを説明して、回答をもって承諾とした。

その結果、有効回答数は 30 名（71.4%）であった。

①「特別支援教育専門性向上シートは、特別支援教育の専門性の現状を把握するための指標として役立つ」の結果は、そう思う 60%、ややそう思う 37%、あまりそう思わない３%、そう思わない０%であった。

②「特別支援教育専門性向上シートは、特別支援教育の専門性を向上させるための指標として役立つ」の結果は、そう思う 43%、ややそう思う 50%、あまりそう思わない７%、そう思わない０%であった。

表１　特別支援教育専門性向上シート（試案）

1	個別の教育支援計画
2	個別の指導計画
3	合理的配慮・障害者差別解消法
4	ICF（国際生活機能分類）
5	児童生徒の実態把握
6	特別支援学校学習指導要領等
7	小・中・高等学校学習指導要領
8	特別支援学校教育課程の理解と編成
9	特別支援学級教育課程の理解と編成
10	通級による指導教育課程の理解と編成
11	自立活動の指導　理解と授業
12	知的障害　生活単元学習　理解と授業
13	知的障害　作業学習　理解と授業
14	知的障害　日常生活の指導　理解と授業
15	知的障害　遊びの指導　理解と授業
16	知的障害　国語　理解と授業
17	知的障害　算数・数学　理解と授業
18	知的障害　体育・保健体育　理解と授業
19	知的障害　音楽　理解と授業
20	知的障害　図画工作・美術　理解と授業
21	知的障害　生活　理解と授業
22	知的障害　職業・家庭　理解と授業
23	知的障害　その他の各教科等　理解と授業
24	小・中・高等学校の各教科等　理解と授業
25	学習目標と評価（PDCAサイクル）
26	ICTの活用（合理的配慮、授業）
27	コミュニケーション(指導と支援)
28	学習指導案
29	交流及び共同学習
30	障害理解教育
31	視覚障害の理解と指導支援
32	聴覚障害の理解と指導支援
33	知的障害の理解と指導支援
34	肢体不自由の理解と指導支援
35	病弱（身体虚弱含む）の理解と指導支援
36	重度重複障害の理解と指導支援
37	自閉症スペクトラム障害の理解と指導支援
38	学習障害の理解と指導支援
39	注意欠陥多動性障害の理解と指導支援
40	高次脳機能障害の理解と指導支援
41	ダウン症の理解と指導支援
42	発達性協調運動障害の理解と指導支援
43	言語障害の理解と指導支援
44	その他の障害の理解と指導支援
45	愛着障害の理解と指導支援
46	医療的ケア
47	２次障害・強度行動障害への対応
48	応用行動分析
49	発達心理学
50	発達検査
51	カウンセリングの理解と技法
52	アンガーマネジメント
53	その他の指導方法や心理学教育学の理解
54	保護者との相談
55	関係機関との連携
56	ケース会議
57	就学相談・教育形態変更相談
58	特別支援学校高等部進路指導
59	中学校特別支援学級進路指導
60	キャリア教育
61	福祉制度
62	特別支援教育コーディネーター
63	特別支援学校のセンター的機能
64	特別支援教育校内支援体制
65	通常の学級の特別支援教育
66	授業のユニバーサルデザイン
67	インクルーシブ教育システム
68	特別支援教育最新情報・中教審答申等
69	特別支援教育の理念・歴史
70	外国の特別支援教育

（考察・今後の課題）

この特別支援教育専門性向上シート（試案）は、教職員の特別支援教育専門性の現状把握に役立つかについては、ややそう思う、そう思う、を合わせて、97%となり、教職員が自身の現状を把握するために、役立っていると言える。しかしながら、毎年記録し、専門性向上の指標となるかについての結果は低くなり、自己評価の記入の仕方等、課題が多いことが分かった。今後、さらなる検討が必要である。

また、調査の自由記述には、「専門性が網羅されていて、中長期的に、何が自分に必要かを知ることができた。」とあった。特別支援教育の専門性を網羅した一覧の効果はあると考える。しかし、今回作成したシートの内容でよいのか、多くの意見を踏まえながら、今後検討していく必要があると考える。

（文献）

竹林地毅（2014）小学校特別支援学級担当者の専門性向上に関する調査.広島大学特別支援教育実践センター研究紀要,12,75-82

日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健（2020）特別支援教育専門性尺度の作成と検討.佐賀大学大学院学校教育研究科紀要,4,10-17

（UCHIKAWA Mihoko）

小学校における個々の学びを尊重する校内支援体制の確立

特別支援教育コーディネーターによるインクルーシブ教育の実現に向けたコーディネートの実践と考察

○ 吉福　啓　　中村　美結　　新川　里緒菜
（空に架かる橋）（元草加市立川柳小学校）（草加市立川柳小学校）

特別支援教育コーディネーター　校内支援体制　インクルーシブ教育

（目的と仮設）

本研究では、児童一人ひとりの学びのペースを尊重できる校内支援体制の確立を目指すことを目的とする。すべての教職員が「児童を分離してから統合する」のではなく、「同じ学校・学年の一員であることを前提に学びを選択できる」ことを意識し、通常学級、特別支援学級、各種関係機関との連携により、校内支援体制を検証した。

研究を行なった公立Ａ小学校（全校児童約６５０名）では、平成３０年に校内担任向けに実施した「教育相談事例研修会」の結果から、生活や学習に困り感のある児童が在籍していたことがわかった。個々の困り感の背景要因は、実に多様であったことから特別支援教育の充実が求められた。そこで、管理職を含め、特別支援教育コーディネーターが中心となり、校内の全職員が連携できるようにコーディネートすることを前提に「個々の学びのペースを尊重する人的環境と校内支援体制が整うことで、子ども達一人ひとりの学びのペースを尊重した学校教育を実現できる」という仮説を立てて実践を行った。

表１　公立Ａ小学校の平成 30 年度から令和 5 年度までの特別支援学級対象児童の推移（現在に至る）

学級数／年度	知的障害特別支援学級	自閉症情緒障害特別支援学級
平成 30 年度	１学級（３名）	１学級（４名）
令和元年度	１学級（７名）	１学級（７名）
令和２年度	１学級（８名）	１学級（８名）
令和３年度	１学級（８名）	２学級（１０名）
令和４年度	２学級（１０名）	２学級（１０名）
令和５年度	３学級（１５名）	２学級（１０名）

※校内通級システム活用児童は０名から８名へ増加
※通級による指導の活用児童は３名～４名へ微増加

（方法と実践報告）

・教職員に向けた特別支援教育を対象とした研修を実施

特別支援教育コーディネーターが中心となり校内研修の充実や外部機関との連携を図った。年間４回ずつ実施した特別支援教育校内研修会では、児童の困り感から考えられる支援方法（UD チョークの使用、聴覚刺激の軽減、視覚化された言語指示等）を全職員で共有し、専科教員等も支援について共通理解することができるようにした。また、６年間で累計８回実施した特別支援教育校内授業研究会では､埼玉県立 B 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに依頼をして「通常学級における授業のユニバサールデザイン」をテーマにした研修を継続してきた。一斉授業の中で、学級の児童に合わせた支援（焦点化・構造化・視覚化・選択化など）を「支援対象児童だけではなく、全児童にとって理解しやすい授業」となるように全職員で授業研究に取り組んだ。

・教職員に向けた特別支援教育の学びの場の連続性の説明会の実施

年に２回ずつ実施した学びの場の連続性の説明会では、特別支援教育コーディネーターが中心となり、国や県からの通知や学びの場の制度について説明をしたことで「すべての児童に特別支援教育の視点を大切する」という意識を教職員がもつことができた。

・インクルーシブ教育の実現に向けた校内体制の確立

特別支援学級に在籍する児童は、通常学級にも在籍しているという意識の向上に向けて、通常学級の名簿、健康観察簿、机、ロッカー、当番活動、係、などすべての活動に位置付けることで、教職員・児童・保護者が「自分の学級や学年の一員である」という意識を高めることができた。

・校内通級システムの構築

通常学級の中には、集団で落ち着くことが難しい児童や算数にのみ特化して困り感のある児童など様々な児童が在籍していた。集団の中で一斉授業を受けるための支援体制（例、iPad を活用したデジタル教科書やノートの電子化、特別支援教育支援員のスポット配置など)を整えると共に、通常学級に在籍しながら、特別支援学級や教育相談室等で個別授業や少人数指導を受けることができる校内通級システム（特別支援学級の弾力的な運用）を整えることで、一人ひとりのニーズに合わせた学びを提供することができた。

・安心して学ぶことができる学級経営

個々のペースを尊重しようとする教職員の意識が高まってきた令和２年度からは、一人ひとりが安心して過ごすことができる学級経営を目指し、声かけをインクルーシブ教育の実現に向けて変化させていった。

声かけの例

「できない人がいく障害者の教室」→「できるようになりたいから自分のペースで学ぶ居場所」

「みんなと同じにやりなさい」→「自分のわかる方法で自分のペースを大切にしよう」

(結果)

これら６年間の研究を通して校内の支援体制が確立されたことで特別支援学級を活用について肯定的な保護者が増えたこと、児童の増加が見られること、教職員が原因による不登校児童数の減少が見られた。

教職員や保護者向けのアンケートでは「分離してから統合される学び」という教育観から「統合してある環境から選択できる学び」という教育観への変容が見られた。インクルーシブ教育の実現に向けて大切な人的環境を整えることができた。

今後の課題として、インクルーシブ教育が学校や地域に根付くまで、校内支援体制を継続し、子ども達の教育的ニーズに合わせて柔軟にアップデートすることが重要であると考える。

（参考文献）

１）文部科学省（2017）小学校学習指導要領
２）文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 総則編
３）文部科学省（2018）特別支援学校学指導要領解説 自立活動編
４）いるかどり（2023）子どもの発達障害と環境調整のコツがわかる本. ソシム出版株式会社

(YOSHIFUKU Akira, NAKAMURA Miyu, ARAKAWA Riona)

特別支援教育の視点を取り入れた保育室環境のデザイン

一人ひとりが主体的に生活できる「自立心を育む３歳児保育室」の環境調整の実践と考察

○ 中村　美結　　松田　友美　　新川　里緒菜　　大沢　樹　　吉福　啓
（森のまちあおば保育園）（森のまちあおば保育園）（草加市立川柳小学校）（本庄市立北泉小学校）（空に架かる橋）

３歳児保育室　空間的環境　自立心

（目的と仮説）

2017（平成 29）年改訂の保育所保育指針等では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つに「自立心」が示されている。本研究は、３歳児が保育所の生活の中で、身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しみ、自立心を育むことができる保育室環境のデザインを分析することを目的とする。保育者は、一人ひとりの子どもたちの「やってみたい」「自分でできるよ」という気持ちの芽生えを大切にできるように必要な声かけを行い、成功体験を積み重ねることが重要である。しかしながら、年度当初の子どもたちは、「担任」「おもちゃ」「保育室」の環境の変化から戸惑う姿が多く見られる。それは、２歳児と３歳児の人・もの・空間的環境の違いが原因であると予想されることから、保育所内の円滑な進級を意識した配慮が必要であると考えると同時に「３歳児が自分で見て理解して活動できる環境設定」が重要であると考える。そこで、「保育所生活の中心となる保育室が、３歳児にとって、環境を通して自己決定をし、見通しをもてる環境となれば、成功体験を積み重ね、主体的な生活を通して、自立心を高めることができるだろう。」という仮説を立てて実践を行った。

（方法と実践報告）

まず、生活の主軸となる保育室環境（食事のスペースや遊びのスペース等）を３歳児が自分で把握することができるように空間的環境を整える。次に、自分で自分の持ち物を把握し、見通しをもって生活することができるように物的環境を整える。加えて、すべての生活において、成功体験を見逃さない視角・視野・肯定的な声掛けができるように保育者の人的環境を整える。これら３つの環境設定が日常的に環境調整されることが必要である。

そこで、３歳児一人ひとりが主体的に生活できるよう、特別支援教育の視点を取り入れた実践「ながれぼし組 環境デザイン プロジェクト」を行った。

① 空間的環境

園児が「ここは何をする場所であるか」を明確にし、環境を通して理解できる構造化された空間となるように環境調整を行なった。

・みんなでお集まりスペース
（生活活動）朝の会、予定の確認、絵本の読み聞かせ　等
（環境調整）保育者が立つ位置の後左右は白を基調とした空間にデザインで刺激量の調整をした。
・生活スペース
（生活活動）給食、補食、着替え、身支度　等
（環境調整）自分の席がわかるようにテーブルにマークシールを設置し、各デーブルには自分のグループ名がわかるようにイラストを設置し視角的な工夫を行なった。
・おままごとコーナー
（遊び・学び）おままごと、ごっこあそび　等
（環境調整）あたたかみのある布で空間を仕切り安心感のある空間にして、遊びの世界に夢中になれるようにした。
・つみき・汽車コーナー
（遊び・学び）木のつみき・ドミノ・汽車　等
（環境調整）道路の書かれているラグを敷くことで空間を区切り、木のつみきが崩れても騒音にならないように聴覚刺激量の調整を行なった。
・テントコーナー
（遊び学び）絵本　人形　リラックス　クールダウン　等
（環境調整）通気性の良い素材の教材を選定し、保育者の視角に入るように設置して安全性を確保した。

② 物的環境

３歳児が主体的に生活することができるように、手助けとなる教材を常設することで、成功体験から主体性を育むことができるように環境調整を行なった。
・見通し　－個人棚に写真　テーブルにマークシール　等
・活動理解－今日は何日？　うがいをしよう　等

③ 人的環境

３歳児一人ひとりの活動内容や実態に応じた声かけや称賛の工夫により、保育者との信頼関係の構築、成功体験の積み重ね、主体的な生活、自立心を向上できるように環境調整を行なった。
・保育者から個人へ　－愛着、安全基地、学級への帰属感
・保育者から全体へ　－各コーナーのルールの共通理解
・保育者から保育者へ－ながれぼしミーティングの設定

(結果)

これらの保育室環境の環境デザインを通して、３歳児が主体的に環境へ関わり自分でやってみようとする姿が多く見られるようになった。また、保育者は「～しなさい」という「強制する声かけ」は聞こえなくなり、賞賛の回数が増えた。環境調整をしたことが保育者の声かけの質の向上につながった。

ながれぼし担任・副担任・保育補助等に向けたアンケートでは、「環境調整された保育室環境が効果的」や「園児の成長を感じる」など肯定的な意見が１００％であった。

（考察）

本研究を通して、一人ひとりが成功体験から主体性をもって生活し、自立心を育むためには、環境調整の視点（３つの環境）を取り入れた保育室環境づくりが重要であることが分かった。一人ひとりの発達年齢や特性を考慮した保育者の関わりと安全基地となるクラス運営が基盤となる。空間的環境のデザインは、保育者という人的環境が極めて重要である。また、保育者自身が地域の小学校や児童発達支援センターに赴くなど、現地研修に積極的に参加することで、特別支援教育の視点を意識することに繋がった。

以上のことから、本研究における保育室環境のデザイン「環境調整」は、一般化できる可能性が高く、保育室環境づくりの一助になると結論づける。

本調査・研究への参加は、自由意志で拒否による不利益はないこと、研究の趣旨や個人情報保護について説明し、担任保育士等の関係者及び所属機関の同意を得て行なった。

（参考文献）

１）厚生労働省（2017）保育所保育指針. フレーベル館
２）いるかどり（2023）発達障害と環境調整のコツがわかる本. ソシム出版株式会社

(NAKAMURA Miyu, MATSUDA Tomomi, ARAKAWA Riona, OSAWA Itsuki, IRUKADORI)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会）その他 P3B-26

遺伝性疾患のある児童生徒の障害特性

－６症候群を担当する教員を対象とした調査結果－

加藤美朗（関西福祉科学大学教育学部）
大橋優（子ロバキッズひろば）
嶋﨑まゆみ（兵庫教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS: 遺伝性疾患、障害特性、テキストマイニング

目的

本研究の目的は、米国知的・発達障害協会の「知的障害の診断・分類および支援システム（AAIDD, 2010）」などを参考に選んだ６遺伝性疾患を対象に、それら６疾患のある児童生徒が示す困難について検討することである。

近年の遺伝医学の進歩に伴い、知的障害との関連性の高い遺伝性疾患（染色体異常症などの何らかの遺伝子の変化を原因とする疾患）の診断が進んでおり、それぞれの疾患の行動表現型（behavior phenotype）とよばれるような障害特性の理解に基づく教育的配慮の構築が求められている。

1990 年代から主に欧米では、このような行動表現型を教育や支援に生かすことを目的に、症候群間の比較などをとおしてそれぞれの症候群の行動表現型を明らかにする研究が行われている。しかしわが国では、そのような研究や遺伝性疾患の行動特性に関する文献や情報はダウン症候群などの一部の症候群に限られている（加藤・嶋﨑，2015）。

そこで本研究では、プラダー・ウィリー症候群（以下 PWS）、アンジェルマン症候群、ウィリアムズ症候群、22q11.2 欠失症候群、ルビンシュタイン・テイビ症候群（以下 RTS）、スミス・マギニス症候群（以下 SMS）の６症候群の抱える困難などについて、特別支援学校でそれらの疾患のある児童生徒を担当している教員を対象に自由筆記による調査を行った。

方法

加藤ら（2021）が 2017 年度に行った知的障害との関連性の高い遺伝性疾患のある児童生徒のわが国の特別支援学校における在籍状況調査の二次調査として、上記６症候群を 2018 年度にそれぞれ担当している教員 486 名を対象に、郵送によるアンケート調査を実施した。

質問項目は、「身体運動面」「認知学習面」「言語コミュニケーション」「情緒心理面」「行動面」および「よいところ」の６項目について、担当する症候群の児童生徒がどのような困難などを抱えているかについて自由筆記で回答を求めた。

分析については KH Coder 3.Beta.03i（樋口，2000）によるテキストマイニングの手法（樋口ら，2022；牛澤，2018）を用いて行った。主な分析として、上記の質問項目ごとに、疾患名を外部変数とした抽出語との対応分析を行い、出現頻度の高い抽出語の疾患名との共起性について Jaccard 係数を用いて表すこととした。

なお本研究は関西福祉科学大学研究倫理審査委員会の承認（18-31）を受け、開示すべき利益相反関連事項はない。

結果

有効回答数は全体で 268 件（有効回答率 55.1%）であった。症候群別では PWS で 83 件（59.7%）、アンジェルマン症候群で 74 件（60.2%）、ウィリアムズ症候群で 61 件（52.1%）、22q11.2 欠失症候群で 20 件（45.5%）、RTS で 19 件（47.5%）、SMS で 11 件（47.8%）であった。

分析結果の中から、「身体運動面」と「行動面」の２項目について、Jaccard 係数が高い抽出語と係数を、それぞれ Table 1 および 2 に症候群ごとに示す。なお、表中に示す症候群については、Jaccard 係数が高い抽出語数がそれぞれの項目で上位４位までであった症候群に絞っている。

Table 1 「身体運動面」においてJaccard係数が高い抽出語（4症候群）

PWS		アンジェルマン		22q11.2		RTS	
肥満	.253	歩行不安定	.302	心臓	.191	太い	.250
運動	.196	介助	.250	口蓋裂	.150	指先	.240
体力不足	.179	歩行	.220	疾患	.100	不器用	.200
側弯	.146	転倒	.190	身体バランス	.100	小さい	.200
疲れる	.126	必要	.172	中隔欠損	.100	首	.158
運動機会	.096	バランス	.133	激しい運動	.091	手指	.152
補装具	.084	階段	.122	関節	.087	安定	.136
嫌がる	.082	手指	.121	制限	.087	歩行	.136
体力	.068	見守る	.108	走る	.081	段差	.120
太る	.060	立位	.105	悪い	.071	外す	.100

「身体運動面」については Table 1 にあるように PWS では肥満や側弯、体力不足が、アンジェルマン症候群では歩行不安定による介助の必要性などが、22q11.2 欠失症候群では心臓疾患や口蓋裂が、RTS は指先の太さと関連する不器用が特徴的であることが明らかとなった。「行動面」については、PWS では衝動性や盗み食べ、他人の物をとってしまうなどが、アンジェルマン症候群では他者を叩くや口に物や指を入れる、SMS の注意散漫や対人距離の問題が、特徴的であった。この他、「認知学習面」ではウィリアムズ症候群の書字障害、アンジェルマン症候群で発語なしのケースが顕著なこと、「情緒心理」ではウィリアムズ症候群の不安の高さなどが顕著な特徴であった。

Table 2 「行動面」においてJaccard係数が高い抽出語（4症候群）

PWS		アンジェルマン		RTS		SMS	
衝動性	.108	手	.148	注意	.125	素直	.167
こだわり	.097	叩く	.130	すべて	.105	注意散漫	.167
自分	.089	口に入れる	.105	距離感	.105	対人距離	.154
自傷行為	.084	気になる	.085	1つ	.100	指示	.133
他人の物	.084	友達	.082	早い	.100	一緒	.125
盗み食べ	.084	引っぱる	.081	衝動	.095	他害	.118
盗る	.084	かむ	.078	歩行	.095	移動	.091
集中困難	.072	指	.077	トイレ	.083	気持ち	.087
優先	.071	移動	.075	集中	.077	自分	.083
周り	.069	周囲	.073	興味	.071	ちょっかい	.083

考察

本研究の結果、特別支援学校において６症候群のある児童生徒が現わす身体運動面や行動面、認知面などの特徴が、および行動表現型に関する症候群間の相違が明らかとなった。今後はこのような特徴を、特別支援教育の現場に広げていくとともに、症候群ごとで異なるニーズや効果的な支援のあり方について明らかにしていかねばならない。

参考文献

加藤美朗・嶋﨑まゆみ・蓑﨑浩史（2021）知的障害との関連性の高い遺伝性疾患のある児童生徒の在籍状況－特別支援学校を対象とした調査より．特殊教育学研究, 58, 245-255.

（KATO Yoshiro, OHASHI Yu, SHIMAZAKI Mayumi）

精神疾患患者の配偶者の生きがい感と家族関係の関連

－ヤングケアラー支援の観点から－

○藤田由起　　遠矢浩一
（くらしき作陽大学子ども教育学部）　（九州大学大学院人間環境学研究院）

KEY WORDS：精神疾患　配偶者　ヤングケアラー

【目的】

これまでの精神疾患患者の家族に関する研究の多くは「家族＝親」という前提で語られている。一方で，近年「家族にケアを要する人がいる場合に，大人が担うようなケア責任を引き受け，家事や家族の世話，介護，感情面のサポートなどを行っている，18 歳未満の子ども」（澁谷，2018）である「ヤングケアラー」への支援も課題であり，精神疾患の親がケアの対象である場合，特に心身の負担が大きいと示唆されている（厚生労働省，2021）。そして，精神疾患患者の配偶者も，患者の家族生活や育児を左右する重要な存在であり，夫/妻の精神症状への対応や，家族を支えることに伴う多様な心身の負担がかかりやすいことも様々な研究から窺える。これらから，患者の配偶者も悩みを抱えながら，子どもに負担をかけざるを得ない状況に至りやすいと考えられる。よって本研究では，ヤングケアラーの家族，特に精神疾患患者の配偶者に焦点を当て，心理状態や家族関係の関連について検討することを目的とする。

【方法】

精神疾患患者を配偶者に有し，かつ子どもがいる成人 75 名（男性 45 名，女性 30 名；平均年齢 57.77 歳，SD=12.54）を対象とし，Web 上で質問紙調査を行った。具体的にはフェイスシート及び，生きがい感スケール（近藤・鎌田，1998），夫婦関係満足尺度（諸井，1996），母子相互信頼感尺度（渡邉・平石・信太，2009）に回答を求めた。各尺度については回答上の負担を考慮し，代表的な 2~4 項目のみ採用した。母子相互信頼感尺度は相手（子ども又は親）と自分との関係性について自分の視点から答える尺度であるが，①対象者→子ども，②子ども→対象者，③配偶者→子ども，④子ども→配偶者と，左側の者が右側の者についてどう感じているか，①～④それぞれを想像し回答してもらった。フェイスシートでは，①対象者本人について，②配偶者について（診断名・時期等），③子どもについて（精神症状の話し合いや，子どものケア役割の程度）等への回答を求めた。

なお，本研究は所属機関倫理審査委員会の承認を得た。

【結果】

各尺度について因子分析（主因子法，プロマックス回転）を実施し，全て 1 因子構造を得た。なお，母子相互信頼感尺度に関しては，下線部①～④の各関係性別に因子分析を行い，全て 1 因子構造を得た。以降の分析では，各尺度の合計得点の平均値を下位尺度得点として使用した。

まず，対象者の夫婦関係及び親子関係（下線部①～④）の関係性を測るため，相関分析を行った。その結果，全ての関係性間に有意な相関が見受けられた。

次に対象者の子どものケア役割，夫婦・親子関係が対象者の生きがい感に及ぼす影響を測るため，各時期（幼児・小学生・中学生・高校生）の子どものケア役割の程度を説明変数，生きがい感を基準変数とする回帰分析を行った結果，有意差は見受けられなかった。さらに，夫婦関係を説明変数，生きがい感を基準変数，各親子関係を説明変数，生きがい感を基準変数とする重回帰分析を実施した。その結果，夫婦関係（β=.77, p < .001; Adj.R^2 = .58, p < .001），親子関係（子ども→対象者（β=.49, p < .01; Adj.R^2 = .17, p < .001），子ども→配偶者（β=.41, p < .05; Adj.R^2 = .25, p < .001））が説明変数の場合，標準偏回帰係数が有意だった。

次に，良好な家族関係に繋がる要因を探るため，子どもの各時期におけるケア役割及び精神症状に関する話し合いの程度を独立変数，各関係性を従属変数とする一要因分散分析を行った。その結果，子どもが中学生の時に関する複数の分析で，精神症状に関する話し合いの程度の主効果が有意，または有意傾向を示していた。具体的には，親子関係（子→配偶者）を従属変数とした場合，話し合い高群が低群よりも有意に得点が高く（$F(1, 42)=6.08$, $p < .05$），夫婦関係（$F(1,42)=3.47$, $p<.10$）及び親子関係（子→自分）（$F(1,42)=3.09$, $p<.10$）を従属変数とした場合，話し合い高群が低群よりも有意に得点が高い傾向が見受けられた。

【考察】

分析の結果，精神疾患患者との夫婦関係と親子関係は相互に関連しており，家族内の各構成員の関係性の細やかなアセスメント及びそれに基づいた支援が，ヤングケアラーとその家族を支えることに繋がると考えられた。

また，子どものケア役割の有無よりも，夫婦関係や，子どもから見た親子関係が，対象者の生きがい感に影響していると示唆された。本研究では子ども自身が回答したわけではなく，対象者が子どもの立場に立ち対象者が回答する形であった。このことから，「子どもに我慢をさせているのでは」「子どもに十分に親として関われていないのでは」という不安感や自信のなさを精神疾患患者の配偶者は感じやすく，それが子どもから見た親子関係の低評価として現れたのではと考えられる。そして，このような子どもへの負い目が，自身の生きがい感の低さと関連していると推察された。よって，患者との直接的な関わりを支援するだけでなく，親としての不安に寄り添いながら，子どもとのよりよい関係性を見守っていくことが必要と考えられる。

また，子どものケア役割の程度が夫婦・親子関係に直接的に影響を及ぼすわけではないと示唆された。一方，子どもが中学生の頃に，患者の精神症状に関する話し合いを行っている方が夫婦関係や子どもから見た親子関係も良好になりやすいことが窺えた。中学時代は自立に向け多感になりやすい時期であると共に，思考力も高まってくる時期である。このような時期に，子ども扱いし「わからないだろうから話さない」という対応を取るのではなく，子どもを対等な立場として扱い，しっかりと夫/妻の精神症状について話し合うことが，「親として子どもと向き合えた」という実感に繋がりやすく，子どもから見た親子関係の高評価に繋がったと推察された。また，子どもとしっかり話し合い，子どもと共通認識を持ちながら夫・妻の精神症状に対応することが，夫婦関係の良好さにも繋がると考えられた。

以上より，①ヤングケアラーと家族の支援を考える際，ケア役割だけではなく，家族成員間の関係性を見ることが必要であり，良好な関係性は精神疾患患者の配偶者にとっても生きがい感を持つことに繋がること，②良好な家族関係の構築には，子どもとしっかりとケアの受け手の状況について話し合うことが重要であることが考えられた。

(FUJITA Yuki, TOYA Koichi)

未就学児における遠視がひらがな音読に及ぼす影響

○岡野 真弓　　漆原 美希　　今中 楓菜　　内川 義和　　新井田 孝裕
（国際医療福祉大学 保健医療学部 視機能療法学科）
KEY WORDS: 遠視 ひらがな音読 未就学児

【目的】

英語圏において、未就学児の遠視（屈折異常の一つ）と読み能力との関連が報告されている [1]。日本語圏の未就学児においても遠視と読み能力との間に関連がみられるのであれば、読みの発達促進の観点から早期に眼科的対応（屈折矯正）を行うことが必要である。

本研究では、日本語圏の未就学児における遠視がひらがな音読に及ぼす影響について検討した。

【方法】

対象は、私立認定こども園に在籍する年長児 226 名（男児 108 名、女児 118 名）である。月齢は 74.3±3.2 ヵ月（平均値±標準偏差）であった。療育対象児、眼鏡装用児、視覚スクリーニング検査で矯正視力不良または斜視を認めた児は対象から除外した。

調査は、就学前 6 ヵ月以内となる 11～1 月の間で 2 日に分けて実施した。1 日目に視覚スクリーニング検査および他覚屈折値および眼軸長（AL）、角膜曲率半径（CR）の測定を行った。他覚屈折値は Spot Vision Screener（SVS、Welch Allyn）を用いて非調節麻痺下で測定した。AL と CR は眼調節の影響を受けない生体計測値であり、AL と CR との関係を表す指標である眼軸長/角膜曲率半径比（AL/CR 比）は屈折値（等価球面値）と高い相関関係を示すことが報告されている [2]。そこで光干渉式眼軸長測定装置 AL-Scan（NIDEK）を用いて AL と CR を測定し、AL/CR 比を算出した。

2 日目にひらがな音読課題を実施した。刺激には、標準読み書きスクリーニング検査改訂版(STRAW-R)のひらがな 1 文字課題を用いた。ひらがな 20 文字を A4 用紙 1 枚に 3 文字ずつ呈示し、音読を求めた。

他覚屈折値で球面値＋0.875D 以上を遠視と判定した。本基準は、SVS を用いた中等度以上の遠視のスクリーニングにおいて高い感度、特異度を示すことが報告されている [3]。判定基準に基づき、対象児を遠視群と非遠視群の 2 群に分け、各変数の群間比較を行った。ひらがな音読成績の比較には Mann-Whitney の U 検定、AL、AL/CR 比、月齢の比較には対応のない t 検定、性別の比較にはカイ二乗検定を用いた。また、遠視の有無とひらがな音読成績との関連性を検討するためにカイ二乗検定を実施した。さらに遠視がひらがな音読成績に及ぼす影響を検討するために、アウトカムにひらがな音読成績の良不良、要因に遠視の有無と共変量を併せて投入したモデルにおいてロジスティック回帰分析を実施した。なお共変量は月齢、性別を投入した。統計学的有意水準は 5%とした。

調査は国際医療福祉大学研究倫理審査で承認を得て実施した（承認番号 20-Io-22-2）。

【結果】

対象児の球面値は 0.64±0.55D で、遠視群は 46 名（20.4%）、非遠視群は 180 名（79.6%）であった。遠視群は非遠視群に比べて AL/CR 比で低値を示した（p=0.03、表 1）。両群で月齢、性別の割合には差を認めなかった（月齢：p=0.80、性別：p=0.32、表 1）。

ひらがな音読成績の中央値[四分位範囲]は、遠視群 17[15－20]点、非遠視群 19[16－20]点であり、音読成績は非遠視群に比べて遠視群で低かった（p=0.03）。

ひらがな音読成績は正規分布しておらず、中央値は 19 点であったことから、19 点以上を音読成績良好、19 点未満を不良とし、遠視とひらがな音読成績との関連性および遠視がひらがな音読成績に及ぼす影響を検討した。カイ二乗検定では、遠視の有無とひらがな音読成績に有意な関連を認め（p=0.01）、遠視を有する児はひらがな音読成績不良を示す割合が高かった。ロジスティック回帰分析では、ひらがな音読成績に遠視の有無が有意に寄与し（p=0.01）、調整済みオッズ比は 2.68（95%信頼区間：1.34－5.37）であった(表 2)。

表1 基本属性

	遠視群（n=46）	非遠視群（n=180）	p値
月齢（ヵ月）[a]	74.2±3.3	74.4±3.2	0.80
性別，男性（%）[b]	41.3	49.4	0.32
AL（mm）[a]	21.98±0.63	22.7±0.72	＜0.01
AL/CR比[a]	2.89±0.07	2.91±0.06	0.03

AL ：眼軸長、AL/CR比：眼軸長/角膜曲率半径比
[a] 平均値±標準偏差 [b] %

表2 遠視の有無がひらがな音読成績に及ぼす影響

	オッズ比	95%信頼区間		p値
		下限	上限	
遠視の有無	2.68	1.34	5.37	0.01
月齢	0.38	0.14	1.05	0.06
性別	2.72	1.55	4.76	＜0.01

【考察】

未就学児において、遠視を有する児は有さない児に比べ、ひらがな音読成績が低かった。遠視の有無はひらがな音読成績に関与し、遠視を有する場合、音読成績不良を示すオッズ比は約 2.6 倍になることが示唆された。

本研究より、未就学児における遠視はひらがなの音読能力に負の影響を及ぼすことが示唆された。未就学児において、読みの発達促進の観点から遠視に対する屈折矯正が必要であるか、今後、介入研究による検証が必要である。

（文献）

1) Kulp MT, Ciner E, Maguire M, et al: Uncorrected Hyperopia and Preschool Early Literacy: Results of the Vision in Preschoolers-Hyperopia in Preschoolers (VIP-HIP) Study. Ophthalmology 123: 681-689, 2016.
2) Grosvenor T, Scott R: Role of the axial length/corneal radius ratio in determining the refractive state of the eye. Optom Vis Sci 71: 573-579, 1994.
3) Peterseim MMW, Trivedi RH, Monahan SR, et al: Effectiveness of the Spot Vision Screener using updated 2021 AAPOS guidelines. J AAPOS 27: 24.e1-24.e7, 2023.
本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。
本研究は JSPS 科研費 20K03052 の助成を受けて実施した。

（OKANO Mayumi, URUSHIBARA Miki, IMANAKA Funa, UCHIKAWA Yoshikazu, NIIDA Takahiro）

児童発達支援の行動分析を駆使した支援力向上に関する研究

有村　玲香
（鹿児島国際大学　福祉社会学部）
キーワード:　児童発達支援　行動分析　支援力の向上

（目的）

本研究は、療育関係者の一貫した能力開発や専門性向上に資する支援体制の構築を目指している。

本研究では、児童発達支援事業所において、「行動分析を駆使した支援スキル獲得」の研修に取り組んだ。また、実際に事業所でペアレントトレーニングを実施し、親子の関わりや生活課題を行動の側面から捉えて、子どもや保護者が地域で安心して生活するための家族支援を通して、本プログラムが研修参加者（児童発達支援職員）にもたらす効果を明らかにすることを目的とした。

（方法）

対象は、A 県 B 地区にある C 児童発達支援事業所・放課後等デイサービスの職員を対象とした。年度を超えた調査となったため、実施前の調査対象は 9 名（男性 3 名＋女性 6 名)、実施後の調査対象者は 7 名（男性 2 名＋女性 5 名）であった。実施期間は、202X 年 X 月から X+1 年 X+2 月の期間に、合計 11 回(9 回：職員研修＋2 回ペアレントトレーニング）対面で実施した（表 1)。

表 1　職員研修の内容

1.	障害の受容と理解の難しさ
2.	子どもの指導をスムーズに進めるために
3.	子どもの行動を育ててみましょう
4.	行動が続くのには、わけがある
5.	うまくいかない時は、自分を見直すチャンス
6.	子どもは私たちから学んで成長し、私たちも子から学んで成長する
7.	機能的なチーム作りのための検討のあり方
8.	支援者にとっての障害と保護者にとっての子どもの障害
9.	行動分析を活用した対応をする-情報を集める・整理する-

調査内容は、研修実施前後に①KBPAC（行動分析に関する知識の評価）25 項目を実施し、その変化を、SPSSver.25 を用いて分析した。

（倫理的配慮）

研究協力者に対して、研究目的、内容、方法について文書と口頭で説明し同意を得た（同意書の提出あり)。合わせて得られたデータは、匿名性を守り学術的な目的以外には使用しないことを約束した。

（結果）

対象者は、「女性」7 名(70%)「男性」3 名(30%)であった。「年齢」は、35.5 歳(SD15.8)であった。

KBPAC25 項目の評価は、開始前は平均 9.9 点（SD3.8)、研修後の平均 16.9 点（SD4.6）となり、行動分析に関する知識は、0.5%水準で有意に上昇した（t＝-3.341,df＝14,p＜.005）（**図 1**)。

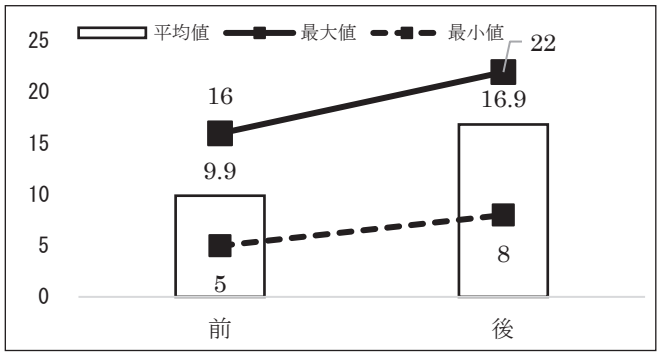


図 2　KBPAC（行動分析に関する知識の評価）の結果

①　研修前の正答率・誤答率の高い項目

研修前の調査にて正答率の高い項目は、「10：罰（罰の与え方)」100%、「12：行動形成（漸次近接)」89%「17：行動形成（強化随伴)」89%であった。一方で、誤答率が高い項目は、「3：行動維持（強化スケジュール)」0%「6：行動分析（目標行動)」0%、「2：行動除去（罰の与え方)」11%であった。

②　研修後の変化

研修後の調査では、研修前より 0.5%水準で有意に得点が向上したのは、「18：行動除去（タイムアウト)」が 22%から 100%(t＝-5.292df＝8.0,p＜.005)と、「23:行動理論(学習) 11%から 86%（t＝-4.192df＝14,p＜.005)の 2 項目であった。また 5%水準で有意に得点が向上したのは「3：行動維持（強化スケジュール)」0%から 57%(t＝-2.828,df＝6.0,p＜.05)であった。

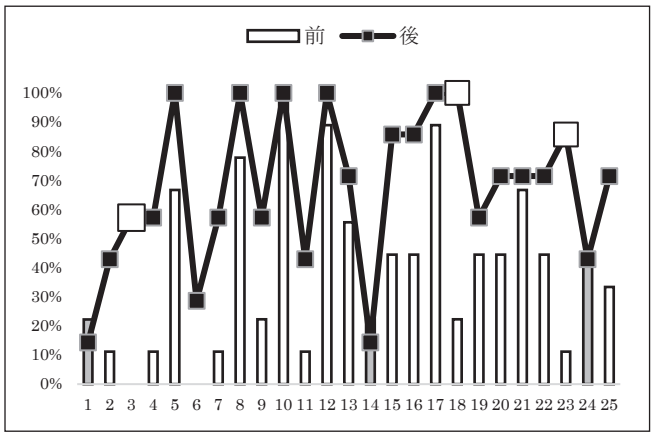


図 3 項目別の研修前後の変化

（考察）

本研修の結果より、本プログラムの「行動分析を駆使した支援力向上」に資する知識が向上した項目と、変化が認められなかった項目が明らかとなった。今後は、研修目的に応じた内容へとプログラム修正ができるように分析・検討に取りくんでいく。

本研究は JSPS 科研費 18K13017 の助成を受けたものです。

(ARIMURA　Reika)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） その他 P3B-30

応用行動分析学の視点をとり入れた 子育て応援プログラムの実践

—就学前の子どもを育てている保護者を対象にしたプログラムの効果検証—

○堀尾　育子（星槎大学大学院教育実践研究科）
三田地　真実（教育ファシリテーション研究所）
仲　久徳（星槎大学大学院教育実践研究科）

KEY WORDS：応用行動分析学　幼児期　子育て

Ⅰ.背景と目的

日本における学童期までのペアレントトレーニングでは，親は子育てに関する問題解決スキルや自信を身につけてきたが、その一方で発達障害の診断名に特化したプログラムに他の診断をもつ子どもの保護者が参加する場合には，子どもの行動変容に十分な効果が確認されないとの報告がある（温泉・小野寺，2020）。この点について，荻野ら（2014）は「診断名にふりまわされず，本人の行動をみていくことが重要であり，子どもの実情や保護者のニーズに即したより効果的なプログラムの開発，実施が望まれている。」と述べている。行動を観察し，行動に介入する応用行動分析学に基づくペアレントトレーニングは，実際に子どもの行動変容がみられ，母親の育児効力感を高め，育児ストレスを減少させたり（津田ら，2012），子ども自身の自己評価の低さや家庭での問題行動を改善するだけでなく，保護者自身の低い自己評価や抑うつの改善にも効果が認められている（小暮ら，2007）。

そこで，本研究では，発達障害の診断名に合わせた内容でもなく，また診断の有無に関わらず，どの子どもにも応用することができるようにという視点で，応用行動分析学の考え方をとりいれた「保護者のための子育て応援プログラム」を開発，実施し，その効果を検証することを目的とした。具体的には①保護者が日常の子育ての中で子どもと保護者自身の行動を観察し，②自ら行動の理由の仮説を立て，③その理由をもとに子どもと保護者自身の行動に介入できるようになるのかどうかを検証することである。

Ⅱ．方法

対象：就学前の子どもをもつ保護者 7 名(縁故法で募集)
プログラムは演習をしながら行うワークショップ形式（以下 WS）で 2 回実施，それぞれの実施概要は表 1 に示す。

表１　プログラムの実施概要

	参加者数	実施期間
１回目実施	３名	202X年8月～9月
２回目実施	４名	202X年9月～10月

プログラムの内容構成：表 2 に示した。

表２ プログラムの内容構成

	内容	実施時間
第１日目	応用行動分析学の視点で行動の理由を考える	65分
第２日目	行動は『型』ではなく『機能』で観る	65分
第３日目	行動を考えるプランの立て方を知る	65分
第４日目	実践を通してﾌﾟﾛｸﾞﾗﾑで学んだ知識を整理する	65分

手続き：質問紙を自作し開始前質問紙調査を 1 日目の冒頭に集団で実施，終了後質問紙調査は 4 日目終了時に手渡し，インタビュー調査時に回答して持参するよう依頼した。開始前質問紙調査では応用行動分析学に関する知識の確認，開始前，終了後の質問紙調査を比較することで応用行動分析学に対するイメージの変化，終了後質問紙調査では WS に参加する前と参加した後での対象者や子どもの行動の変化，対象者の子育てに対する気持ちの変化を調査した。その回答も踏まえて，WS 終了後 2 週間から 1 ケ月以内に個別に 1 時間程度の半構造化インタビュー調査を行い，子育てに対する行動や気持ちの変化をさらに掘り下げた。インタビューの内容は全て文字に起こし，KH Coder を使ってテキストマイニングを実施，対象者全員合わせた分析，各個人の分析を行った。

Ⅲ.結果

①保護者が日常の子育ての中で子どもと保護者自身の行動を観察し，②自ら行動の理由の仮説を立てることは，対象者全員達成することができた。しかし，③その理由をもとに子どもと保護者自身の行動に介入できるようになることについては，4 名は介入プランを立て実践することができたが，1 名はプランは立てたが実践できず，2 名はプランを立てることができないという結果となった。

質問紙調査では，実際に対象者が行動を変えたことで子どもの行動が変わったという経験を通して，子どもの行動を変えることは，対象者自身の行動を変えることなのだという気づきにつながる言葉が回答の随所に見られた。

インタビュー調査からは，対象者全員が行動を，行動の直前のできごと，行動，行動の直後のできごとの 3 つの箱で観察し，行動の理由を仮説立てていくということを理解し，子育てに活かそうとしていることがわかった。しかし，そこから行動を変えていくことについては，今回実践できた対象者も含め，今後行動を変えるプランを立てる際に，適切な代替行動を考えていくことが難しいという回答が複数みられた。

Ⅳ. 考察

このような WS にまた参加したいと対象者全員が回答したことから，本研究の「子育て応援プログラム」の WS 自体は，対象者に受け入れられたと言ってよいであろう。

しかし，行動に介入していくことについて，代替行動を考えるところに課題が残った。保護者が自分自身で子どもの増えていて困っている行動を変えるプランを立てていかれるよう，代替行動の探し方を含んだ行動を変えるプランを形成する過程を，さらに詳細にプログラムに取り入れていく必要があると考える。

Ⅴ.文献 荻野昌秀・平雅夫・安川直史（2014）発達に課題のある児についての福祉センターでのペアレントトレーニングのプログラム開発とその効果 他

星槎大学研究倫理審査承認（承認番号　2022-9）

(HORIO Ikuko, MITACHI Mami, NAKA Hisanori)

都道府県庁、市役所のバリアフリーの問題点 1

ー九州・沖縄ー

○水野智美（筑波大学医学医療系）　坂場菜子（筑波大学大学院人間総合科学研究群）　徳田克己（アール医療専門職大学）

KEY WORDS: バリアフリー　都道府県庁　市役所

（目的）

障害者等の移動に支援を必要とする人々が安心、安全に利用するためのバリアフリーに関する取り組みが日本だけでなく世界で広がりを見せている。日本では、東京オリンピック、パラリンピックを経験し、さらなる推進が目指されている。著者らはこれまでに鉄道駅（Mizuno & Tokuda, 2022 など）、空港（Mizuno & Tokuda, 2020 など）、フードコート（水野ら，2020）等の不特定多数の人々が利用する施設において調査を行い、バリアフリー設備があっても障害者等が実際には使用できなかったり、視覚障害者の視点でしか設置されておらず、車いす使用者が利用しにくいといった、様々な障害種の人々、高齢者等の共生の視点が欠けている構造になっている状況があることを確認してきた。そこで、バリアフリーのモデルとなるべき都道府県庁、市役所に焦点をあて、バリアフリーに関して、どのような課題があるのかを明らかにしたいと考えた。本稿では、九州、沖縄にある県庁および県庁所在地の市役所について調査した結果を報告する。

（方法）

福岡県、佐賀県、長崎県、熊本県、大分県、宮崎県、鹿児島県、沖縄県の県庁および県庁所在地にある市役所において、バリア発見型フィールドワーク（水野ら，2016）により問題点を明らかにした。調査時期は 2022 年 1 月から 2022 年 10 月であった。

（結果と考察）

【福岡県庁、福岡市役所】

福岡県庁の問題点は、小判型の誘導ブロックと JIS 規格の誘導ブロックが混在して設置されていることである。視覚障害者は JIS 規格の誘導ブロックの続きに小判型の誘導ブロックがあると、警告ブロックと誤認してしまうことが多い。また、敷地内の庁舎の外側の歩道を工事した後、コンクリートを流しただけで終わっており、車が出入りする道を横断する手前に警告ブロックが設置されていない状況が残っている箇所があった。

福岡市役所の大きな誤りは、誘導ブロックを設置すべきところにすべて警告ブロックを設置していることであった。また、階段の下に入りこめる状況であった。視覚障害者が迷い込んでしまうと、頭部をぶつけてしまうことになる。

【佐賀県庁、佐賀市役所】

佐賀県庁の大きな問題点は、立ち止まる必要のない箇所に警告ブロックが設置されていることであった。視覚障害者にとっては何のために立ち止まらなくてはならないのかがわからず、戸惑うことになる。また、エレベータに導くブロックが設置されていなかった。エレベータの押しボタン前に警告ブロックが 2 枚設置されていたが、視覚障害者はそこにたどり着けない。

佐賀市役所の最大の問題は、独自の石製の点字ブロックをスロープの始終に設置していることであった。そもそもスロープの始終に点字ブロックを設置することは車いす使用者にも視覚障害者にもバリアになる（徳田・水野, 2011）。その上、独自のブロックは突起の高さや左右の感覚が不規則であり、視覚障害者にとって利用できない物になっている。それに加えて、突起が JIS 規格の点字ブロックよりも高いため、車いす使用者にとって大きなバリアになる。

【長崎県庁、長崎市役所】

長崎県庁の問題点は、公道と県庁の敷地の境界にそれぞれ警告ブロックを設置しており、連続性が保たれていないことであった。また、建物内の案内看板の前で点字ブロックが終了しているが、案内看板は触地図や点字での案内、ガイドのためのインターホンがあるわけではなく、視覚障害者がその前に誘導されても利用は不可能である。

長崎市役所には、点字ブロックの設置の誤りが随所にみられた。例えば、エレベータの前面に点字ブロックを設置していたり、階段の始終に点字ブロックがなかったり、破損したままになっていたりする箇所が目立った。

【熊本県庁、熊本市役所】

熊本県庁の大きな問題点は、バリアフリー設備を設けているのに、使用できない状態にしていることであった。具体的には、障害者用駐車スペースに「公用車待機所・一般車の駐停車禁止」と書かれたパイロンを置いて、一般の車いす使用者が使えない状態になっていた。また、敷地内のエスコートゾーンの上（空中）に通行を遮るようにチェーンを渡していた。視覚障害者は迂回して他の道を通行することができないので大いに戸惑うことになる。

【大分県庁、大分市役所】

大分県庁も長崎県庁と同様に、公道と県庁の敷地の境に警告ブロックを設置していた。また、建物入り口の点字ブロック上に案内看板を置いており、視覚障害者のバリアを作っていた。

大分市役所は、障害者用駐車スペースに多くのパイロン（駐車スペース、乗降スペース、歩道に上がるためのスロープ前）を置いていた。これでは車いす使用者一人で駐車スペースを利用できない。

【宮崎県庁、宮崎市役所】

宮崎県庁は、階段の始終において、一部しか警告ブロックが設置されていなかった。階段の大半は警告ブロックが設置されていないため、運よく警告ブロックのある箇所を利用した視覚障害者しかブロックの存在に気づかない。

宮崎市役所も宮崎県庁と同様に、階段の始終に設置すべき警告ブロックの枚数が少なかった。また、建物入り口の点字ブロックを足ふきマットで覆ってしまっていた。

【鹿児島県庁、鹿児島市役所】

鹿児島県庁も、宮崎市役所と同様に、点字ブロックを足ふきマットで覆ってしまっている箇所があった。

鹿児島市役所も、階段の始終において、一部しか警告ブロックが設置されていなかった。

【沖縄県庁、那覇市役所】

沖縄県庁も宮崎県庁等と同様に階段の始終において一部しか警告ブロックが設置されていなかった。また、車いす使用者のための乗降場に点字ブロックを設置していた。

那覇市役所も沖縄県庁等と同様に階段の始終の警告ブロックの問題がみられた。また、スロープの始終に警告ブロックを設置していた。

(MIZUNO Tomomi, SAKABA Nako, TOKUDA Katsumi)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） その他 P3B-32

都道府県庁、市役所のバリアフリーの問題点 2

－関東－

○坂場菜子　水野智美　徳田克己
（筑波大学大学院人間総合科学研究群）　（筑波大学医学医療系）　（アール医療専門職大学）

KEY WORDS: バリアフリー　都道府県庁　市役所

（目的）

本稿では、「都道府県庁、市役所のバリアフリーの問題点 1」に続き、関東地方にある都県庁、市役所のバリアフリーの問題点について報告する。

（方法）

東京都、神奈川県、茨城県、栃木県、群馬県、埼玉県、千葉県の 1 都 6 県の県庁（都庁）および東京都を除く 6 県の県庁所在地にある市役所において、バリア発見型フィールドワークの手法を用いて問題点を明らかにした。

調査時期は、2022 年 7 月から 2023 年 4 月であった。

(結果と考察)

【東京都庁】

東京都庁の大きな問題点は、階段下やエスカレータ下に視覚障害者が入り込んでしまう危険性があることであった。特に庁舎の中央付近にあるデザイン性の高い螺旋階段の下側は踏み面と蹴込み板の角がむき出しになっており、視覚障害者の頭部のけがにつながる危険性がある。

【神奈川県庁、横浜市役所】

神奈川県庁の入り口のスロープの角度は非常に急であった。車いす使用者が単独で登れる角度は約 5 度であるが、神奈川県庁では 17.9 度あった。介助者がいても通行が難しく、下りは危険と言える。

横浜市役所は、JIS 規格ではない 2 本の線上突起のあるブロックが建物内に設置されていた（写真 1）。他の歩行者のバリアにならないための配慮をしたのだろうと思われるが、視覚障害者にとっては JIS 規格以外のブロックが設置されると、混乱することになる。現在、日本国中に JIS 規格以外の様々な形状のブロックが存在するが、視覚障害者は規格外のブロックの意味を認識できず、かえって歩行を妨げてしまうことになる。また、階段の降りたところには警告ブロックが設置されているが、登ったところにはないという不統一もみられた。

【茨城県庁、水戸市役所】

茨城県庁の大きな問題点として、階段の構造が挙げられる（写真 2）。視覚障害者が階段下に入り込んでしまうようになっていることに加えて、入り込んだ後に回避もできないようになっていた。さらに、手すりが途中で切れてしまっていた。手すりを利用して階上から降りてきた人は非常に戸惑うことになる。

水戸市役所の問題点は、階段の始終において警告ブロックが設置されていたり設置されていなかったり不統一であること、車いす使用者向けの設備に対して点字ブロックを設置していることであった。

【栃木県庁、宇都宮市役所】

栃木県庁では、階段の始終における警告ブロックの設置の不統一があった。また、入り口近くに大きな木工の船の形をしたオブジェに視覚障害者がぶつかる可能性があった。具体的には、先端部に太い棒状の角材が空中にせり出しているため、視覚障害者はその棒を白杖で検知することができず、ぶつかる可能性が考えられる。

【群馬県、前橋市役所】

群馬県庁では、エレベータの入口の前に警告ブロックを長く設置しており、車いす使用者や他の歩行者のバリアになっていた。また、階段の始終に設置されている警告ブロックが階段からやや離れた場所に設置されているため、視覚障害者が階段の利用時に警告ブロックの存在に気づかず、から足を踏む可能性があった。

前橋市役所の問題点は、点字ブロックの設置の誤りが随所にみられるところであった。庁舎の建物入口付近一帯（庁舎の外）において、誘導ブロックを設置すべきところにもすべて警告ブロックが設置されていた。視覚障害者にとっては使えないバリアフリー設備と言わざるを得ない。また、誘導ブロックを設置している箇所には、その上にベルトパーテーションを置いており、視覚障害者を戸惑わせてしまうことになっていた。さらに、階段の始終に警告ブロックが設置されていない箇所があった。

【埼玉県庁、さいたま市役所】

埼玉県庁の大きな問題点は、スロープ上に点字ブロックを設置していたことであった。スロープ上の点字ブロックは車いす使用者の大きなバリアになる。加えて、障害者用駐車スペースにパイロンが置かれており、車いす使用者が駐車スペースを利用する際にパイロンを移動させる人も配置されていなかった。

さいたま市役所の問題点は、埼玉県庁と同様にスロープ上に点字ブロックを設置していたことであった。それに加えて、スロープ横の階段の始終には警告ブロックが設置されていなかった。

【千葉県庁、千葉市役所】

千葉県庁の問題点は、エレベータの入口の全幅に警告ブロックを設置していたこと、受付前の点字ブロックの上に机を置いていたことであった。

千葉市役所は建てかえの最中で、新庁舎は建設の途中であり、調査時点では警告ブロックが設置されるべきところにない、階段下に入り込んでしまう問題がみられた。



写真 1. 独自の誘導ブロック（横浜市役所）



写真 2. 階段下に入り込みやすく、手すりが途中で切れている（茨城県庁）

(SAKABA Nako, MIZUNO Tomomi, TOKUDA Katsumi)

ISMG におけるアーチェリー競技の変容(1959-1964)

阿部　崇
（東京家政大学）

KEY WORDS: 国際ストーク・マンデビル競技大会(ISMG)　パラリンピック　アーチェリー競技

１．はじめに

パラリンピックは、英国のストーク・マンデビル病院の国立脊髄損傷センターで始まったストーク・マンデビル競技大会が源流とされている。この競技大会は 1948 年にセンター長であった Ludwig Guttmann(以下,グットマン：1899 - 1980)博士が脊髄損傷患者を対象にしたアーチェリーの試合を実施したことに端を発し、1952 年には、英国以外の国の出場を得て初の国際的なスポーツ競技大会を開催した。それが国際ストーク・マンデビル競技大会(International Stoke Mandeville Games;以下,ISMG)であり、本競技大会はその後も発展していき、今日のパラリンピックとなったとされている。しかしながら、ISMG の誕生からその変遷について史的に論じている報告(中川, 1997 ; Brittain, 2009; 2012)や ISMG のアーチェリー競技に焦点を当てた報告(阿部, 2008)はあるものの、1959 年以降のアーチェリー競技に焦点を当てた史的研究は見当たらない。以上のことから、本研究では 1959 年以降の ISMG のアーチェリー競技の変容について明らかにすることを目的とした。

方法は文献研究とし、資料はストーク・マンデビル病院の患者が中心となって設立された英国軍脊髄損傷者委員会が創刊した脊髄損傷者のための雑誌「The Cord」と、ISMG 実行委員会により実施された監督者会議の議事録を用いた。対象期間は後に第 1 回パラリンピック大会と称される ISMG ローマ大会開催の前年にあたる 1959 年から「パラリンピック」という名称を使用した ISMG 東京大会が開催された 1964 年までを設定した。尚、本研究では障害名として狭義の「対麻痺」ではなく、広義の「脊髄損傷」を用いた。

２．FITA ラウンドの新設とルールの検討

ISMG におけるアーチェリー競技の優勝記録が年々向上する中、1959 年大会の監督者会議では新たなラウンドの設立について議論が交わされた。「国際アーチェリー連盟(現世界アーチェリー連盟)が実施している FITA ラウンドをデモンストレーションで導入してはどうか」との提案がなされ、ISMG 実行委員長のグットマンは「それはとても大切なことである。なぜならば国際オリンピック委員会(International Olympic Committee;以下,IOC)はオリンピックにアーチェリーを導入することを検討しているため」との見解を示した。議論を経て、グットマンは「ISMG は FITA ラウンド導入について検討していきたい」と述べ、1960 年のローマ大会で FITA ラウンドを導入することの可能性について、各国の意見を集約することになった。その結果、1960 年大会では FITA ラウンドを正式に採用するに至った。

また、1960 年大会の監督者会議では、「いくつかの国が高価なアーチェリーの装具を使用しているが制限するべきだ」との指摘があった。グットマンは、健常者の国際大会に出場経験のある Bell(英国)と Harriman(南ローデシア：現ジンバブエ)に意見を仰いだ。2 人は健常者の国際大会では装具に関して制限が無いことについて説明を行った。グットマンは「ISMG では健常者と同様のルールを適用しなければならない。IOC がアーチェリーをオリンピック競技に導入する意向であり、脊髄損傷のアーチェリー選手も受け入れられるようにしておく必要がある」との見解を示し、装具に関して制限を持たないことをルールに加えた。

３．クラシフィケーションの萌芽

従来、ISMG のアーチェリー競技に参加する選手は競技レベルや経験に応じてラウンドを選択してエントリーしていたが、1960 年大会の監督者会議で、頚椎損傷クラスを設定してはどうかとの提案があり、検討していくことになった。さらに、1963 年大会の監督者会議では、南アフリカの代表者より「四肢麻痺の選手用に距離の短いラウンドを設定してはどうか」との提案があった。議論の結果、四肢麻痺の選手が出場するラウンドを新設する方向で合意がなされた。そして、1964 年大会の監督者会議では「頚椎損傷のクラスを試験的に導入したらどうか」との提案があった。結果として、四肢麻痺クラスは設けられなかったものの、1964 年大会(東京)において試験的に St. Nicholas ラウンドに頚椎損傷クラスが設定された。また、1963 年大会の監督者会議でグットマンは、脊髄損傷部位によるクラス分け実施のため全ての選手に神経外科医あるいは脊髄損傷センターの医師による診断書提出の必要性を述べた。具体的には損傷部位と損傷レベルさらには痙攣の有無を診断書に記載し、証明することを各国に求めた。議論の結果、1964 年大会より選手の診断書を提出する責任は各国監督にあること、診断書の無い選手は大会にエントリーできないことが議決された。

４．おわりに

ISMG のアーチェリー競技における競技力向上を背景に健常者の国際大会を基準とした FITA ラウンドの新設やルールの検討が行われていたことが明らかとなった。さらには、これまでもアーチェリー競技の監督者会議において脊髄損傷選手のオリンピック出場に向けた強い働きかけがあったように(阿部, 2008)、将来的にアーチェリーが再びオリンピックの正式競技となった際に、脊髄損傷者をオリンピックへ参加させたいとの ISMG 創始者であり実行委員長のグットマンの強い意向があったと考えられた。

また、従来競技力のレベルや経験によって選手は出場ラウンドを選択していたが、障害レベルが同様の選手同士で競い合う考え方が生じ、脊髄損傷の部位、程度によってクラス分けを行い、公平に競技する概念が生まれたと考えられた。現在、パラリンピックで実施されているクラシフィケーション(クラス分け)は、選手の運動機能・能力を評価し、障害の程度をほぼ同一のグループに分けることにより、障害の程度を平等化して競うことを目的に実施されている。本研究の対象時期から既にクラス分けに関する議論が行われ、現在のクラシフィケーションの基盤が構築されていたと考えられた。

〈文献〉
阿部崇 (2008) 雑誌「The Cord」に見るグットマンの理念と国際ストーク・マンデビル競技大会の発展 - アーチェリーに焦点を当てて - . 障害者スポーツ科学,6(1),15-25.

(ABE Takashi)

病院の駐車場の利用状況 1

－障害者用駐車スペースの利用に着目して－

〇西館有沙
（富山大学教育学部）

KEY WORDS: 病院、駐車場、障害者用駐車スペース

（目的）

病院には、歩行に支障がある、体調が悪いなどの理由で移動等に配慮を要する者が多く来院する。そのため、病院の駐車場においては障害者用駐車スペースの利用ニーズが高いことが推測され、障害者用駐車スペースの設置数が国の基準を満たしていたとしても、利用者間で区画の取り合いが起きている可能性や、家族による送迎、タクシー等の利用など、同区画を利用する以外の方法を用いざるを得ないケースが生じている可能性が考えられる。

しかし、病院の駐車場がどのように利用されているかを明らかにした文献は見当たらず、障害者用駐車スペースが機能しているのか、病院の敷地内における来場者の安全な移動環境が実現しているかは不明である。そこで、病院の駐車場の利用状況を明らかにするための調査を実施した。本稿では調査結果のうち、主に障害者用駐車スペースの利用状況についてまとめた結果を報告する。

（方法）

X 県 Y 市の市民病院の敷地内にある駐車場（206 台分，このうち障害者用駐車スペースは 7 台分）に入場した一般車両を対象とし、2022 年 9～10 月の雨が降っていない平日と雨天の平日それぞれに、場内を見渡すことのできる位置で 8：00～10：30 まで定点観察を行った。調査開始時刻に IC レコーダーで録音を始め、入場した車両の動きや、乗員の状態について口頭で実況報告を行う形で記録をとった。得られたデータは、非雨天が 2 回分（9 月と 10 月）、雨天が 1 回分（10 月）であった。

(結果)

１．駐車場全体の利用状況

駐車場は病院が開院する 8 時より前から車両が入場し始め、降雨の有無にかかわらず 9 時半頃には 9 割以上の駐車率となり、調査終了時点の駐車率は 8-9 割ほどであった。入場を確認できた車両数は、非雨天時の 9 月が 225 台、10 月が 216 台、雨天時が 225 台であり、天候に関わらず調査時間内に 200 台を超える一般車両が来場していた。

駐車場に入場し、乗降スペースで乗員を降ろすことなく障害者用駐車スペースに駐車した車両は非雨天時の 9 月で全体の 3%（7 台）、10 月では 5%（10 台）、雨天時では 6%（13 台）であり、一般向け駐車スペースに駐車した車両は非雨天時の 9 月が 78%（175 台）、10 月が 67%（145 台）、雨天時が 66%（148 台）であった。それ以外の車両の多く（非雨天の 9 月 18%、10 月 26%、雨天 21%）は、病院正面入口前の乗降スペースに停車し、乗員を降ろしており、その後は 4、5 割が駐車場を出ていき、残りは場内の区画に駐車するなどした。

２．障害者用駐車スペースの利用状況

障害者用駐車スペースには、入場した車両がそのまま駐車したケースと、乗降スペースで乗員を降ろした後に駐車したケースがあった。結果として、非雨天時の 9 月は計 7 台、10 月は計 13 台、雨天時は計 15 台がこの区画を利用した。

天候にかかわらず、調査開始前から障害者用駐車スペースに駐車している車両があった（非雨天時の 9 月は 2 台、10 月 1 台、雨天時 0）。非雨天時の 9 月は 8：00-8：30 の間にすべての区画が埋まり、5 つの区画の駐車車両は調査終了まで駐車し続けた。それ以外の区画でも、車両が出庫してから 10 分以内に新たな車両が入庫し、その車両が調査終了まで駐車し続けた。結果として、区画が満車となった時間は計 107 分であった。非雨天時の 10 月は障害者用駐車スペースに業者の車両が停まったケースが 1 件あったため、満車時間を算出する際にはこの車両の駐車時間を含めた。業者の車両の駐車時間は 10：10-10：20 の 10 分間であった。非雨天時の 10 月は 8：00-9：00 の間にすべての区画に車両の入庫が確認された。ただし、9：00 以降には車両が出た後にしばらく別の車両が入庫しない状態が続いた区画があったため、区画が満車であった時間は計 56 分であった。雨天時では 8：00-9：00 の間にすべての区画に車両が入庫し、7 つの区画のうち 6 つは調査終了時間まで同じ車両が駐車し続けるか、車両が出庫した 10 分以内には別の車両が入庫するという状態であった。残る一つの区画も、10 分以上区画が空いたのは 1 回のみであり、それ以外は 10 分以内に別の車両が入庫する状態にあった。区画が満車であった時間は 85 分であった。1 台あたりの駐車時間や、車両の出庫後にタイミングよくこの区画を利用しようとする車両が現れるかどうかによって、満車時間には差が生じたが、天候に関係なく混雑することが確認された。

車両の乗降や移動に支障のある様子が認められた乗員が乗車していた車両は、非雨天時の 9 月が 7 台中 2 台、10 月が 13 台中 6 台、雨天時が 15 台中 5 台であった。なお、乗降スペースで歩行に支障のある乗員を降ろした後で障害者用駐車スペースに駐車した車両が非雨天時に 2 台、雨天時に 2 台あったが、障害者用駐車スペースから院内へ移動した乗員に、歩行に支障のある様子は認められなかった。

区画が埋まっているなどの理由により障害者用駐車スペースに停めることはなかったものの、この区画の空きを確認するそぶりを見せた車両があった。具体的に、障害者用駐車スペースの方を見た車両は非雨天時の 9 月に 8 台、10 月に 1 台、雨天時に 2 台確認された。また、非雨天時の 9 月にはそのうち 7 台が区画前を徐行、2 台が一時停止し、10 月には 1 台が徐行した。この他に、障害者用駐車スペースの方を見たかどうかは確認できなかったが、区画前を徐行し、かつ一時停止した車両が 1 台、区画前で一時停止して同乗の高齢者を降ろした車両が 1 台あった。加えて、一般向け駐車スペースに停めた車両から建物に移動する者の中には、車いす使用者や杖使用者、家族に支えられながら歩く者がいた。

（まとめ）

対象となった駐車場は混雑しやすいため、障害者用駐車スペースは車両からの乗降やその後の移動に支障がある者だけでなく、診察や家族との合流のために急いでいる、体調が悪いなど、さまざまな理由で利用されていることがうかがえた。その数は足りているとは言いがたく、このことが乗降スペースの混雑や歩行に支障のある者が駐車場内を移動せざるを得ない状況を助長している可能性があった。

(NISHIDATE Arisa)

北欧諸国における子どものコロナ後遺症問題と発達困難・リスクの動向

○能田昴　田部絢子　石井智也　内藤千尋　池田敦子　石川衣紀　髙橋智
（尚絅学院大学）（金沢大学）（兵庫教育大学）（山梨大学）（東海学院大学）（長崎大学）（日本大学）
KEY WORDS: 北欧諸国、COVID-19 パンデミック、コロナ後遺症、Long COVID

1. はじめに

COVID-19 パンデミックは子どもの「いのち・生活・学習・発達」に多大な影響を及ぼし、多様な「コロナ後遺症」をもたらしている。直接の感染だけでなく、いわゆる Long COVID と呼ばれる罹患後症状も含まれる。Long COVID による倦怠感・疲労感、記憶障害・認知障害等は子どもの学業や生活に大きな支障をもたらすことも考えられる。また、病理的症状だけでなく、感染症災害による社会・地域・学校・家庭の環境的激変に伴って時間差で生じてくる子どもの心理発達的影響についても、広義の「パンデミック後遺症」として検討が必要であるが、学校教育や特別支援教育の課題として十分に取り上げられてきていない（能田ほか：2022）。

国外に目を向けると、北欧福祉国家（スウェーデン・デンマーク・ノルウェー・フィンランド・アイスランド）という医療・福祉・教育等の社会的セーフティネットが充実したで国々においても、COVID-19 パンデミックという緊急時においては子どもの「いのち・生活・学習・発達」に係る多様な困難・リスクへの対応において大きな混乱が見られた。そしてパンデミック開始から 3 年以上が経過したいま、Long COVID や時間差で明らかになる「パンデミック後遺症」による困難・ニーズについて、北欧諸国の各種の当事者団体が徐々に明らかにしてきている。

それをふまえて本発表では、北欧諸国を中心に子どものコロナ後遺症問題と発達困難・リスクに関する研究動向を概観し、日本の学校教育・特別支援教育において引き取るべき課題について検討していく。

2. 子どものコロナ後遺症に関する国内外の議論の動向

国内における子どもの Long COVID に関する見解は厚生労働省の「罹患後症状のマネジメント」文書に示されている。子どもは元々非特異的な愁訴が多く、加えてコロナ禍の心理社会的ストレスが拍車をかけたため、感染の有無に関わらず、多くの子どもたちに罹患後症状と似た症状が認められることが指摘されている（厚生労働省：2022）。

教育機関におけるコロナ後遺症対応について言及している森（2022）によれば、パンデミックにおける諸々の感染対策が子ども達に深刻な影響を与えている可能性から、教育機関における感染対策を考える必要性を指摘しながら、コロナ後遺症がどのように経験されたのか、患者の声に耳を傾ける必要性を示している。

国外においては WHO の議論が中心となるが、2023 年までに行われてきた実態調査をもとに改めて定義が示されており、従来から報告されている病理的症状加えて、不安（不登校・社交不安）や食習慣の変化、行動の変化（引きこもり、抑うつ）や「発達マイルストーンの後退」も後遺症に含めており、病理的な症状だけでなく日常生活機能への深刻な影響がある状態（学校への出席減少または欠席等）も症例定義に含める必要性が指摘されている（WHO：2023）。

3. 北欧諸国の子どものコロナ後遺症に関する議論の動向

北欧諸国においても COVID-19 は危機対応における様々な脆弱性を露呈させた感染症災害であり、パンデミックからの復興に向けた検討がなされてきているが、そこにおいてコロナ後遺症当事者の声が埋没してしいることを当事者団体が厳しく指摘している。

北欧諸国のうちスウェーデン・デンマーク・ノルウェー・フィンランドには Long COVID 問題に対応する当事者団体が設置されている。特にスウェーデンの場合、政府に対して国家行動計画を提唱し、その結果、それに応じるかたちで国の施策が始動するという成果も出ている。

広義の子どもの後遺症問題に関して、スウェーデンの「BRIS」、デンマークの「Børns Vilkår」、ノルウェーの「Blå Kors」、フィンランドの「Mannerheimin Lastensuojeluliitto」等の子どもの権利擁護団体が子ども・当事者の声を継続的に明らかにしているが、COVID-19 パンデミックの時間経過のなかで時差を伴って顕在化するする子どもの後遺症問題の特性と多様な影響の深刻化が見て取れた。神経病理学的な感染影響は数か月で消失するものがほとんどだが、子どものメンタルヘルス問題（自傷・摂食障害・自殺等）はより長期的な監視が必要であり、そうした「時差」を意識した対策・対応が求められる。

4. おわりに

本発表では北欧諸国を中心に子どものコロナ後遺症問題と発達困難・リスクに関する研究動向を概観してきたが、時差を伴って顕在化するのが子どもの後遺症問題の特性であり、そうした「時差」を意識した対策・対応の構築が日本の学校教育・特別支援教育において求められている課題である。

文献

石井智也ほか（2022）デンマークにおけるコロナ禍と子どもの「いのち・生活・発達の危機」に関する動向、『東海学院大学研究年報』7。
厚生労働省（2022）新型コロナウイルス感染症（COVID-19）診療の手引き 別冊 罹患後症状のマネジメント 第 2.0 版。
能田昴ほか（2021）スウェーデンにおけるコロナ禍と子どもの発達危機に関する動向、『SNE ジャーナル』27(1)。
能田昴ほか（2022）新型コロナ後遺症（Long COVID）と子どもの発達困難・リスクに関する研究動向、『尚絅学院大学紀要』84。
能田昴ほか（2023）アイスランドにおけるコロナ禍に伴う子どもの発達リスクと学校教育の動向、『チャイルド・サイエンス』25。
髙橋智（2022）コロナ禍における子どもの「いのち・生活・発達」の危機と学校教育の意義・役割、『教育学研究』89(1)。
髙橋智ほか（2022）北欧諸国のコロナ禍における子どもの発達危機と発達支援に関する動向―ノルウェー・フィンランドを中心に―、『日本大学文理学部人文科学研究所紀要』103。
髙橋智ほか（2023）コロナ禍における子どもの「生活・学習・発達」の困難と支援ニーズ―全国の小中高校生調査から―、『日本大学文理学部人文科学研究所紀要』105。
WHO（2023）A CLINICAL CASE DEFINITION FOR POST COVID-19 CONDITION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS BY EXPERT CONSENSUS.

(NOHDASubaru,TABEAyako,ISHIITomoya,ISHIKAWA Izumi,NAITOHChihiro,IKEDAAtsuko,TAKAHASHISatoru)

刺激条件の異なる Stop-signal 課題遂行時のエラー関連陰性電位に関する生理心理学的検討

定型発達成人における ADHD 傾向の高低からみた予備的検討を通して

〇中野泰伺（筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局）
岡崎慎治（筑波大学人間系）

KEY WORDS: ADHD Stop-signal 課題 事象関連電位（ERP）

（目的）

事象関連電位（Event-related Potential; 以下、ERP）の成分としては N200 や P300 といったものに加えて、とりわけ、課題遂行時の誤反応時を起点とした際に出現するエラー関連陰性電位（Error Related Negativity；ERN）がある。ERN は、課題に対するモチベーションや課題の取り組み結果（誤反応等）に対するモニタリングを反映するとされる（Liotti et al., 2005）。しかし Stop-signal 課題を用いて ERN を測定・分析している研究は少ないことから、基礎的知見を積み重ねることの必要性が考えられる。

本研究は二部構成とする。研究 1 では先行研究に倣い作成した実験パラダイムにおいて ERN が検出可能かについて検討を行うとともに、呈示刺激が異なる条件における ERN 出現動態の違いを検討する。研究 2 では、研究 1 の対象者について、注意欠如・多動症（以下、ADHD）傾向の高低で群分けを行い、ADHD 傾向と ERN の出現動態との関連について検討を行うことを目的とする。なお、本研究は著者所属機関の倫理委員会の承認を受けて実施した。研究実施時には書面ならびに口頭で対象者から研究参加への同意を得た。

（方法）＜研究 1＞

対象：医療機関において、発達の遅れや偏りに関する既往歴のない成人 23 名（男性 18 名；平均年齢 22.6±2.2 歳）。

課題と実施手続き：Ramautar et al.（2004）を参考に作成した Stop-signal 課題を用いて実施した。Go 刺激には左右いずれかに向いたクルマの絵および三角の記号を用いた刺激条件を設定し，それぞれクルマ刺激条件，記号刺激条件とした。Stop 刺激には Oldenburg et al.（2012）を参考にクルマ刺激条件では駐車禁止様の図，記号刺激条件ではバツ印をそれぞれ用いた。刺激は 21 インチモニター上に白色背景，黒色刺激（視角 1.8° ×1.8° ）で呈示した。課題は、注視点を 2000msec 呈示し，続いて 2000msec 後に，画面中央に Go 刺激を 100msec 呈示することを 1 試行とした。Stop 刺激の呈示タイミングは Go 刺激呈示 150msec 後（150msec 条件），225msec 後（225msec 条件），300msec 後（300msec 条件）のいずれかで変化させ，呈示時間は 100msec とした。対象者には，Go 刺激に対して反応しつつ，Go 刺激呈示後に Stop 刺激が出現したら，ボタンを押さないよう求めた。Stop 刺激は，Go 刺激呈示後 30%の頻度で呈示された。Stop-signal 課題は 60 試行を 1 ブロックとし，クルマ刺激条件と記号刺激条件を交互にそれぞれ 4 ブロックずつ計 8 ブロック（全 480 試行）行い、各試行間間隔は 1500～1900msec で擬似ランダムに変化させた。

脳波記録：脳波記録と処理には、BrainAmp（BRAINPRODUCTS 社製）を用いて，国際 10-20 法に基づく部位を含む頭皮上 30 部位から左耳朶を共通基準として記録され、同時に左眼瞼上部と左外眼角部から眼球運動も記録された。脳波および眼球運動は 2msec 間隔にて AD 変換され、0.01~60Hz のバンドパスフィルタ処理を介して記録した。

ERP 分析：刺激条件ごとに、Stop 刺激への反応を起点として Stop 刺激呈示前-500msec から 800msec 間についてそれぞれ加算平均した。0.15～40Hz のオフラインフィルタ処理およびリファレンスを 30 部位の平均値に再基準化(アベレージリファレンス）した後，ERP 成分の同定にあたっては，Senderecka et al.（2012）を参考に、Stop 刺激呈示後 0-110msec に陰性方向へシフトする電位を ERN とした。刺激条件による ERN 出現動態の違いを検討するために、前頭-頭頂領域（Fz・Cz 付近）の各部位について、刺激条件を被験者内要因とする 1 要因 ANOVA を行った。

結果と考察：各刺激条件について、前頭-頭頂領域（Fz・Cz 付近）を中心とした - 6～7 μV程度の ERN の出現が確認された。一方で、ANOVA の結果、刺激条件間における有意差は認められなかった。このことから、先行研究に倣い作成した実験パラダイムによる複数の刺激呈示条件において先行研究を追認する結果が得られたと考えられたものの、成人を対象とした場合、呈示刺激の違いによる ERN 出現動態への影響はみられないものと考えられた。

＜研究 2＞

対象：コナーズ成人 ADHD 評価スケール日本語版（CAARS）のうち、「DSM-IV 総合 ADHD 症状」に関する質問項目への回答結果に基づき、研究 1 の対象者を傾向高群 11 名（男性 10 名；23.1±2.4 歳）、傾向低群 12 名（男性 8 名；22.1±1.8 歳）に群分けした。

課題と実施手続き・脳波記録：研究 1 に準じた。

ERP 分析：加算平均や成分同定等は研究 1 に準じた。ADHD 傾向と ERN との関連について検討を行うために、前頭-頭頂領域（Fz・Cz 付近）の各部位について、2（刺激条件）×2（ADHD 傾向の高低）の 2 要因 ANOVA を行った。

結果と考察:クルマ刺激条件の ERN 振幅値が ADHD 傾向高群の平均が-4.8 μV、ADHD 傾向低群の平均-7.1 μVであったものの、2 要因 ANOVA の結果、いずれの条件についても有意差はみられなかった。今回は成人を対象としたことが制約として挙げられるが、この結果は定型発達児群に対して ADHD 児群における ERN 振幅値が有意に低下した Senderecka et al.（2012）の結果と同様のパターンであり、ADHD 特性が課題の取り組み結果に対するモニタリングに影響することを示す基礎的知見となる可能性がうかがえた。

（文献）

Liotti, M., Pliszka, S. R., Perez, R., Kothmann, D., & Woldorff, M. G. (2005) Abnormal brain activity related to performance monitoring and error detection in children with ADHD. *Cortex*, 41(3), 377-388.

Ramautar, J. R., Kok, A., & Ridderinkhof, K. R. (2004). Effects of stop-signal probability in the stop-signal paradigm: the N2/P3 complex further validated. *Brain and cognition*, 56(2), 234-252.

Senderecka, M., Grabowska, A., Szewczyk, J., Gerc, K., & Chmylak, R. (2012) Response inhibition of children with ADHD in the stop-signal task: An event-related potential study. *International Journal of Psychophysiology*, 85(1), 93-105.

(NAKANO Yasushi, OKAZAKI Shinji)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-2

暗所での視覚刺激が発達障害生徒の心拍数とSpO_2に与える影響

－ プラダーウィリー症候群･ダウン症候群･自閉症スペクトラム障害･健常各生徒の経時的変化に着目して －

○藤澤　憲
（和歌山県立紀伊コスモス支援学校）

KEY WORDS ：暗所でのバブルチューブによる視覚活動，経皮的動脈血酸素飽和度(Sp02)と心拍数の経時的変化，発達障害児

Ⅰ．目　的

本稿では，薄暗い環境において多重感覚の代表的な器材の一つであるバブルチューブを見る活動が発達障害児や健常生徒の経皮的動脈血酸素飽和度(SpO_2)や心拍数にどのような影響を与えるのか検討した。

Ⅱ．方　法

１．対象・活動期間・活動場所

15 歳のダウン症生徒男子２名及び健常生徒男子２名を対象とした。本研究は，20XY 年９月～11 月に渡り，A 県 B 特別支援学校の教室において，１名につき計 12 回実施された(午前中の 9:40～10:30)。１回の実施時間は 10 分とした。発達障害生徒５名に共通する実態として，自分の思いを言葉で表現することが苦手であり，自分の思い通りにならないと，情緒不安になり，その際には，支援者の指示が通りにくく，ストレスをためてしまう傾向がある。発達障害生徒５名の IQ(WISC－IV知能検査の全 IQ 値を採用した)は，50～60 であり，言語での指示がほぼ理解できた。また，健常生徒２名は，背もたれ椅子に座った状態において，30 分程度であれば集中して過ごすことができ，IQ は 102～105 である。支援者は，筆者(特別支援学校での勤務経験 23 年)である。

２．多重感覚環境による支援

教室内に縦 4.0m×横 3.0m の環境を設置し，環境内の照度を３ルクスに設定した(開始時のみ 1500 ルクス)。背もたれ椅子と白色の光と水泡を放つバブルチューブ(直径 20cm×高さ 1.2m，ROMPA 社製)を設置した。バブルチューブは，透明の筒の中の水にエアポンプで泡を生じさせ，そこに光が照射されるスヌーズレンの代表的な器材のひとつである。

３．分析の視点

今回の取組では，生徒の落ち着きや安堵感等の心理的安定の効果を測定するために，バブルチューブを見る活動を通して，経皮的動脈血酸素飽和度(以下「SpO_2」と記す)や心拍数が変化するかどうかを測定した。各活動の開始前，５分後と 10 分後時点(それぞれ３ルクスの照度でバブルチューブを見ている状態)で複数回測定されたものである。SpO_2 並びに心拍数の割合比率や平均値を比較して有意差を見るために，SpO_2 はフリードマン検定を，心拍数はダウン症生徒と健常生徒の時間の量における二元配置分散分析をそれぞれ実施した(有意差が見られた場合 Bonferroni 法による多重比較を実施)。さらに上記の結果を総合的に踏まえ，バブルチューブによる視覚刺激が与える影響を検討した。倫理上の配慮として，A 大学人を対象とする医学系研究等に関する倫理審査委員会規程に基づき，研究の主旨や方法について対象者及びその保護者に口頭及び文書にて説明を行い，保護者の同意書による承諾を得た。

Ⅲ．結果と考察

生徒種別毎の測定時間における SpO_2 の平均値･標準偏差とフリードマン検定の結果，PWS，ダウン症，ASD，健常生徒毎の開始前，５分後，10 分後の測定時間における SpO_2 の値は 98～99 前後となり，統計上の有意差は見られなかった。表１は，生徒種別毎の測定時間における心拍数の平均値・標準偏差と二元配置分散分析結果である。生徒別の時間経過に伴う心拍数の変化を調べるために，被験者間因子を「生徒別」，被験者内因子を「測定時間における心拍数」とした。その結果，「生徒別」と「測定時間における心拍数」の交互作用がみられた($F(3, 80)=3.09$，$p<0.01$)。各要因における単純主効果を検定すると，「生徒別」の主効果がみられた($F(3, 80)=8.34$，$p<0.01$）。また，「測定時間における心拍数」の主効果がみられた($F(3, 80)=76.21$，$p<0.01$)。 Bonferroni 法による多重比較の結果，PWS，ダウン症，ASD の取組開始前の心拍数は，５分後と 10 分後の心拍数よりも有意に高かった($p<0.01$)が，５分後と 10 分後の心拍数との間には有意差は見られなかった。健常生徒の取組開始前の心拍数は，５分後の心拍数よりも高く，有意差がみられた($p<0.01$)。また，10 分後の心拍数は５分後の心拍数よりも高い値であった($p<0.01$)。一般的に自律神経活動において心拍数の低下は，心室の収縮力が低下して起こるものであり(Drew & Sinoway 2012)，副交感神経活動が活発になることが考えられる。

以上の結果より，バブルチューブを見る活動は，心拍数を低下させ，交感神経活動を活発にし，リラックス効果や情緒の安定が期待できるものと考えられる。また，呼吸機能よりも心臓の拍動機能に影響を与えることが示唆された。呼吸機能の変化が見られない要因のひとつとして，自律神経系を介して呼吸機能に何らかの影響を及ぼすことが予想されるが，酸素供給を引き起こす状況に至らないため，SpO_2 の値の変化が観察されなかったものと推察される。また，健常生徒は他の発達障害生徒よりも，開始前の心拍数の状態に戻ろうとするリカバリー時間が早かった。これは障害のある人と健常者の自律神経活動に関する先行研究(Xue,et al.，2005；藤澤，2021)の知見とも類似しており，バブルチューブの視覚刺激の感覚受容により誘起される副交感神経活動の亢進が強く表れ，その亢進の持続時間が長いことから，心拍数が大きく低下し，回復までに時間を要したのではないかと省察される。一方，健常生徒は視覚刺激に対する適応力が高いため，副交感神経活動の亢進状態からの離脱は早く，併せて交感神経活動が亢進され，交感神経と副交感神経の活動のバランス調整が速やかに行われたと推測される。今後の課題として，事例数を増やし，さらに異なる障害種別や異年齢の対象者との比較分析を通して，支援の有用性を実証していきたいと考えている。

表１　生徒種別毎の心拍数の平均値・標準偏差と時間における二元配置分散分析結果

測定時間	心拍数（平均値±標準偏差）			F値		
	開始前	５分後	10分後	生徒別	時間量	交互作用
PWS	78.58±9.84	70.50±3.15	72.17±2.52	8.34**	76.21**	3.09**
ダウン症	79.46±8.75	68.42±7.03	70.04±5.49			
ASD	84.29±7.45	76.79±7.51	77.13±8.14			
健常	75.25±5.19	67.63±6.53	72.79±5.23			

N=7　　** : $p<0.01$

文　献

(1)Drew, R. C., and Sinoway, L. I.（2012）Autonomic Control of the Heart. Primer on the Autonomic Nervous System. Third Edition, 177-180.
(2)藤澤憲（2021）バブルチューブを活用した多重感覚環境が知的障害生徒及び健常生徒の生理的指標に及ぼす効果と発達支援の意義. 発育発達研究, 90, 37-45.
(3)Xue M, Peter O J, Michael B, Susan C and Mary L D（2005）Reduced cardiac arasympathetic activity in children with autism. Brain & development, 27, 509-516.

(Ken FUJISAWA)

学齢期の自閉スペクトラム症児における動作模倣の効果検証

振り返りによる言語化とピアへの社会的行動に焦点を当てて

〇竹森亜美（星美学園短期大学）
大石幸二（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症・動作模倣・社会性

問題と目的

模倣は，言語や運動，社会性など全般的発達の基盤となることが広く知られている。社会的コミュニケーションにつまずきを有する自閉スペクトラム症児においては，模倣への介入により共同注意や対人相互作用といった社会性の促進に効果が認められている（韓・山本，2022）。

文部科学省（2009）の特別支援学校教育要領では，幼児期の興味関心として「大人の行動の模倣」を挙げており，教育現場における教師や他の児童の言動の重要性を示唆している。学齢期以降，特に高機能自閉スペクトラム症児は，会話や他者との関わり方，社会的認知などに介入の主軸が置かれ（藤野，2013），模倣は他のスキルを習得するための手段となっていく。そこで本研究では，学齢期の自閉スペクトラム症児に身体感覚・動作構成への支援として動作模倣課題を行い，その効果を検証する。

方法

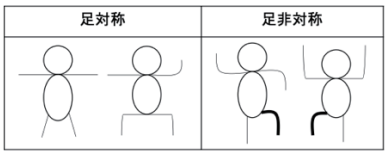
参加者 公立小学校通常学級に在籍する 5 年生男児 1 名であり，自閉スペクトラム症の診断を受けていた。SP 感覚プロファイルでは「低登録」の傾向があり，疲れやすさや動作構成・維持に課題が見られた。

倫理的配慮 本研究実施前に，研究実施機関の研究倫理審査を受審した(承認番号:16-01)。保護者に研究目的と課題内容を説明し，研究実施と成果発表に関する同意を得た。また，参加者にも課題内容を説明し，研究参加の承諾を得た。

期間と場面設定 X 年 7 月にオンライン（zoom）を用いて計 3 回，X 年 10 月から X+1 年 1 月にかけて Y 大学構内の一室にて計 7 回の動作模倣課題を対面で実施した。課題は筆頭発表者が MT を務め，毎回異なる大学院生・学部生 3〜5 名がピアとして参加した。なお，参加者には X-1 年 5 月から 12 月にかけて，同課題をオンラインで 11 施行実施した。

手続き『発達の気になる子のビジョントレーニング』（ナツメ社）を参照し，動作見本を選定した。動作見本は，両足が地に着いている「足対称」と片足をあげている「足非対称」の見本イラストを 1 試行につき 1 枚，ランダムに提示した。Figure 1 に簡略化した動作見本を示す。

Figure1 **動作見本イラスト例**



実施手順は，オンラインで同課題を実施した大石他（2022）の手続きを踏襲し，①動作見本のイラスト提示⇒②動作模倣（参加者・ピア 3 名）・写真撮影（MT）⇒③写真を基に振り返りで，所要時間は約 10 分間であった。

分析方法

振り返り：動作模倣実施後，参加者に疲労感・困難感の主観的評定値を百分率で聴取し，その理由を尋ねた。

社会的行動　課題実施時に撮影した映像を基に，参加者からピアへの社会的行動を観察した。社会的行動は，「他者参照」（〇〇さんのポーズが〜だった）・「他者賞賛」（すごい！）といった言語行動と，ピアにお辞儀や拍手をするといった非言語行動とした。なお，MT の教示に対する参加者の反応は社会的行動の分析対象からは除外した。

結果

振り返り：振り返りの結果を Table 1 に示す。

Table 1　**動作模倣課題の振り返り**

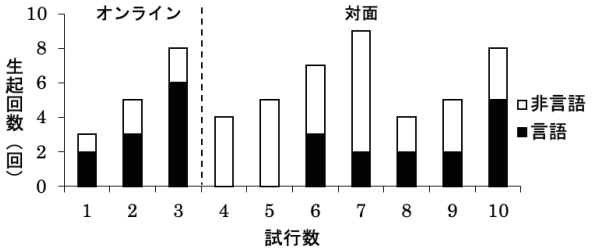
試行数	動作	困難感	疲労感	身体部位	運動調節
1	対称	5%	20%		
2	非対称	30%	35%	片足	バランス
3	非対称	10%	30%	片足	
4	対称	5%	10%	両足・両手	上げる・キープ
5	対称	10%	5%	腕・下の腕・胴体	上げる・キープ
6	非対称	30%	25%	片足・両腕・左右対称でない	上げる・バランス
7	対称	20%	10%	大股・腰	落とす
8	非対称	40%	20%	片足・両手	上げる・バランス・キープ
9	非対称	50%	55%	足・股関節	バランス
10	非対称	10%	10%	両手・片足	バランス

動作模倣の困難感の平均値は，対称の動作では 10.0%，非対称では 28.3%であった。疲労感の平均値は，対称の動作では 11.3%，非対称では 29.2%であった。

困難感と疲労感の理由を聴取したところ，1 施行目では「大丈夫だったので」と説明していたが，6 施行目では「片足を上げているのはよい。両腕が左右対称じゃないからちょっとバランスが取りづらい」と話していた。

社会的行動：ピアへの社会的行動を Figure 2 に示す。

Figure 2　**動作模倣課題における社会的行動の変化**



非言語の社会的行動は，オンラインでは応援のジェスチャー，対面では拍手・お辞儀・アイコンタクトと行動のレパートリーは一貫していた。言語行動は，オンライン・対面ともに他者の参照や賞賛が多く見られたが，対面に切り替わった 4〜5 試行目はピアへの言語行動が生起しなかった。

考察

動作模倣を重ねることで，身体部位に関連づけて困難感や疲労感を言語化することが増え，さらに運動調節についても方略を具体的に言語化するようになったことから，参加者の身体感覚・動作構成のスキルが向上したと推測される。また，動作模倣時は他者への社会的行動が増加するものの，オンラインから対面への切り替えといった新奇場面においては反応が抑制されることから，自閉スペクトラム症の特性に合わせた課題設定・環境調整が必要だと考えられた。

主要引用文献

大石幸二他（2022）. 高機能自閉スペクトラム症児における運動制御の促進―動作模倣課題における疲労感・困難感の主観的評定値の確認― 日本特殊教育学会第 60 回大会

付記　JSPS 科学研究費 23K02601 の助成を受けた。

（TAKEMORI Ami, OISHI Kouji）

ASD 児を支援する大学生へのヒデュン・カリキュラムの効果

―応用行動分析の知識の変容に関する分析―

○渡邉孝継
（星美学園短期大学幼児保育学科）

KEY WORDS：応用行動分析、大学生、KBPAC

（目的）

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：以下、ASD）児を援助する職に就くことを志望する大学生は、学外のボランティアなどに積極的に参加する。学内の授業では身に付け難い実践的な知識やスキル修得のためである。しかしその場合、ASD 児と関わる体験を得ることができても、スーパービジョンが脆弱であり、大学生は悩みや困り感を抱え易い（土居,2012）。そこで、有為な人材育成には、ASD 児と実際に関わる体験を得て、その場でフィードバックを受ける教育プログラムが必要になるだろう。このような教育プログラムは、国家資格等を取得する特別なカリキュラムを除くと、大学での単位化にはいくつかのハードルがある。この点を解決するために、海外の医学教育システムでは、ヒデュン・カリキュラム（Hidden Curriculum）と呼ばれ、一定の歴史がある手法を用いている。それは、正課外で行われ、大学生の専門能力の開発に強力な影響を与える学習形態の一型をなしている（Neve & Collett, 2017）。以上をふまえ、本研究では将来対人援助職を志望する大学生への臨床発達心理領域のヒデュン・カリキュラムの効果を検証することを目的とする。具体的には、大学生が ASD 児の行動変容を引き起こす上で必要な専門能力を促進する教育プログラムの効果を検証する。

（方法）

参加者

参加者はX大学の心理系学部の３年生３名と４年生２名と修士１年生３名（参加者 A・B・C・D・E・F・G・H）の合計８名であった。なお、参加者 C は、本研究開始前から療育施設でアルバイトを行っていた。

倫理的配慮

X 大学の倫理審査委員会において審査を受け、事前に研究計画とその実行に関する承認を得た。本研究の参加者と、臨床発達セッションに参加した子どもの保護者と子ども本人から、研究活動や論文作成などへの協力の承諾を書面にて得た。

研究期間

本研究は、Y 年５月から 12 月までに計 16 回実施された。

場面設定と実施方法

臨床発達セッションは、30 分の事前の打ち合わせと 50 分の ASD 児への支援プログラム、30 分の振り返りから構成された。参加者全員の主な活動は、支援プログラムへの参加と行動観察、記録であった。なお、支援対象の ASD 児は小学５年生の女児と小学１年生の男児の２名であった。支援プログラムは、それぞれの ASD 児に対して、１名ずつ行われた。振り返りでは、X 大学の応用行動分析を専門とする教員がスーパーバイズを行った。

手続き

研究開始前、終了後に参加者全員に KBPAC の簡易版（志賀,1983）を実施した。

独立変数と従属変数

独立変数は、臨床発達セッションへの反復参加であった。

従属変数は、応用行動分析に関する知識を測定する KBPAC の簡易版であった。

KBPAC の分析方法

KBPAC の簡易版は、全 25 項目から構成され、行動形成・行動除去・行動理論・行動分析・行動維持・強化子・罰・環境統制の８つに分類されており、満点は 25 点であった。KBPAC の評定を行った研究開始前、終了後の評定値を作表し、比較した（Table１）。

（結果）

参加者	学年	経験年数	pre	post	変動値
A	3年	1年	9	12	3
B	3年	1年	18	21	3
C※	3年	1年	20	21	1
D	4年	2年	12	18	6
E	4年	2年	17	21	4
F	修士1年	3年	17	18	1
G	修士1年	3年	19	16	−3
H	修士1年	1年	12	20	8

Table１ KBPAC の評定値の推移

変動値は、post の評定値−pre の評定値の数値を示している（Table１）。ASD 児への臨床発達セッションの反復参加を実施した結果、変動値は、参加者 G 以外が１～８上昇し、参加者 G のみ３下降した。参加者の KBPAC の評定値の平均は pre で 15.5、post で 18.375 であり、その差は 2.875 であった。

（考察）

本研究では、本研究では将来対人援助職を志望する大学生への臨床発達心理領域のヒデュン・カリキュラムの効果を検証した。臨床発達セッションに反復参加した参加者の KBPAC の評定値は、１名を除いて上昇傾向であったことから、臨床発達セッションへの反復参加は、応用行動分析の知識を向上させると指摘された。参加者 A・B・D・E・H は変動値が３以上となったのは、経験年数が１～２年であり、未獲得の知識を得たことが要因であると考えられた。参加者 C の変動値が１であることは、本研究開始前から参加していた、療育施設でのアルバイト経験が影響している可能性がある。参加者 F・G の変動値が１と−３であった。これは、天井効果であると考えられた。３年間臨床発達セッションに参加している経験があるため、評定値が上昇しにくかったと推察された。以上のことから、対人援助職を志望する大学生への臨床発達心理領域のヒデュン・カリキュラムは、ASD 児の行動変容を引き起こす上で必要な応用行動分析の知識を促進する効果があると指摘された。

（文献）

土居正博（2012）．特別支援教育関係ボランティアの課題と解決の方途－プロセスレコードの活用の可能性－．創大教育研究，21，171-182.

Neve, H., & Collett, T. (2018). Empowering students with the hidden curriculum. *The Clinical Teacher, 15*(6), 494-499.

（付記）

本研究は公益財団法人カシオ科学振興財団第 40 回（令和４年度）研究助成(No.66)の助成を受けた。

（WATANABE Takatsugu）

きょうだい会スタッフとしての参加による障害のある人のきょうだいの心理的変容の検討

〇諏方智広　　腰川一恵
（横浜市立港南台ひの特別支援学校）　（聖徳大学教育学部）
KEY WORDS: きょうだい児　きょうだい支援　心理的変化

（目的）

障害のある人の健常の兄弟姉妹（以下:「きょうだい」とする)は、障害のある同胞や保護者との間、または障害のある人への社会からの偏見などで様々悩むことが少なくない。そのような悩みを抱えるきょうだいたちが参加するセルフヘルプグループである「きょうだい会」があり、松本(2013)や吉川(2002)などから、多くのきょうだいが参加して、「仲間に会えることでの安心感」「自分のことをわかってくれる」ときょうだい会がきょうだいの悩みを軽減する効果があることがわかっている。また小中学生のきょうだい児はたちの支援としてアメリカの SIBSHOP や横浜市や愛知県の自閉症協会などが実施している、きょうだい児の支援プログラムがある。諏方(2004)や滝島(2020)から、きょうだい児たちが「仲間に会うことができた」「障害のある同胞について話すことができる」「障害のある同胞がいるので遊びに行けないところにも遊びに行ける」などの効果があることがわかっている。

Don　Mayer（2007）は、SIBSHOP ファシリテーターとして障害のある人に関わる専門職やきょうだい当事者が適切であると指摘しており、横浜市のきょうだい会においてもスタッフの半数以上がきょうだい当事者である。

きょうだい児の支援プログラムの効果については様々検討されてきたが、きょうだい会にスタッフとして参加したきょうだい当事者についての研究はなされていない。本研究では、当事者であるきょうだいがきょうだい児の会にスタッフとして参加することで、自身のきょうだいとしての考えにどのような影響があるのか、それによる心理変容について明らかにする。

（方法）

対象者：きょうだい会にスタッフとして参加したことがあるきょうだい当事者 3 人を対象とした。3 人とも女性であり、2 名（B,C）は学生時代、1 名（A）は就職してからきょうだい会い参加したが、現在は参加していない。

手続きと分析方法：①障害のある同胞との関わり。②きょうだい会に参加するきっかけ。③きょうだい会のスタッフとして活動して見えてきたことについて半構造化面接を行った。対象者の発言の逐語録を作成し、面接調査の内容を TEM により分析した。

倫理的配慮：本研究は聖徳大学ヒューマンスタディに関する倫理委員会の承認を受けた（承認番号 22-046）。

表 1　面接対象者の属性等

名前	年齢	職業	同胞の障害	同胞の続柄
A	30 代	特別支援学校教諭	自閉症・知的	兄
B	20 代	発達障害支援施設相談員	発達障害・自閉症	兄
C	40 代	特別支援学校教諭	自閉症	弟

（結果）

A と C は「話すことを強制されないふわっとした支援」が良かったと感じている。3 人とも小さい頃にあったら良かったと振り返っており、B は高校生の時に知っていたのに参加しなかったことを後悔している。A は就職後に参加しているので職業選択への影響はないが、家族に縛られず自分の人生を生きて良いのだという思いを持った。その後 B と C は障害児者の家族支援をしたいと言っている。

（考察）

きょうだいとしての悩みを抱えつつ、きょうだい児の会に出会いスタッフとして参加することで、松本(2013)の指摘する大人のきょうだい会に参加することと同様の「きょうだいとの交流」という意義があり、さらに 3 人ともスタッフとして参加したことを通して、きょうだいであることをポジティブに捉え直すことができたとしている。A は「モヤモヤが解消」B は「自分が同胞に対して抱いてた感情を許された」C は「障害のある同胞がいても自分の人生を生きていい」ということで表現している。

大人のきょうだい会では一般的には、話し合いをしたり勉強会をするという形のものが多いが、子どものきょうだい会ではレクレーションや横浜市のきょうだい会では外出や宿泊を活動として行っている。大人のきょうだい会は同じ境遇の人との出会いを求めてはいるが、目的としては話し合いや情報交換となることが多い。一方で子どものきょうだい会は話し合いや情報交換もあるが、それ以前に活動が楽しいということも重要な要素である。「いいきょうだい」として接してこない、ただ遊んでくれる大人という、かつての自分がして欲しかったことができ、モヤモヤが解消できたという点はこどものきょうだい会だからそこと考える。

以上のことから、きょうだい児の会のスタッフとして①きょうだい児が自分の家族のことを語るのを聞く立場になることで自分自身の振り返り②スタッフとの交流の中で大人のきょうだい会と同様の仲間との出会いや共感③様々な活動を通し自身のこども時代にして欲しかったことができたことが心理変容の背景にあるものと言える。

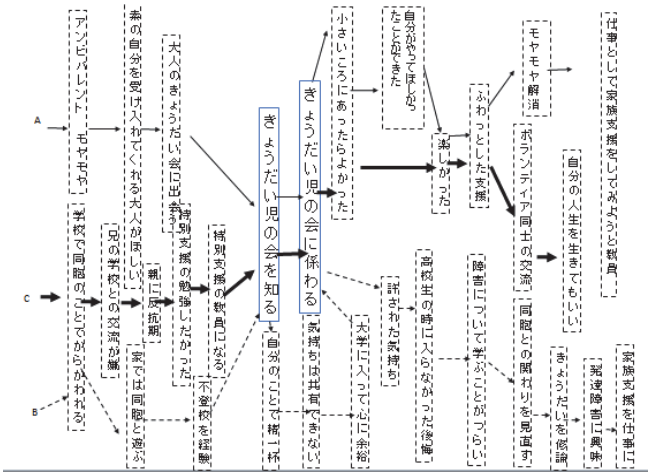


図 1　インタビューの分析結果

（SUWA Tomohiro, KOSHIKAWA Kazue）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-6

母子相互交渉における注意共有と自閉スペクトラム症児の不適応行動

○永井 祐也[1]・金澤 忠博[2]
（1. 岐阜聖徳学園大学教育学部 2. 奈良大学社会学部）
KEY WORDS：自閉スペクトラム症　注意共有方略　不適応行動

【目的】

日常生活における共同注意行動が頻繁に生起するほど、ASD 児の不適応行動は軽減される関係にある（Nagai et al., 2017）。ASD 児は共同注意に困難を示すが、他者の関わり方の工夫によって、ASD 児の共同注意の成立頻度を高め、児の不適応を予防することができるかもしれない。児との注意共有を試みる関わり方を注意共有方略という。母親の注意共有方略の特徴が ASD 児の言語や社会性の発達に影響するが、ASD 児の不適応行動との関連は検討されていない。

そこで本研究では、母子相互交渉場面における母親の注意共有方略の特徴やそれに対する ASD 児の反応率と ASD 児の不適応行動との関連を検討した。

【方法】

1. 研究参加者

本研究の参加者は、児童発達支援センターに通園する知的障害児とその母親 31 組であった。知的障害児の医学的診断は、ASD が 24 名、ダウン症が 1 名、ソトス症候群が 1 名、プラダ―ウィリー症候群が 1 名、残りの 4 名は調査時現在診断を受けていなかった。児の生活年齢は 53.55±2.79（31―81）ヶ月齢であり、新版 K-式発達検査 2001 による全領域発達年齢が 22.91±1.21（10.71―48.60）であった。ASD 症状の程度を示す Social Communication Questionnaire 日本語版（SCQ）の得点は 22.42±1.18 であり、ASD と診断されていた児および医学的診断のない児全員がカットオフ値 15 点以上であった。ASD 以外の診断がある 3 名は 15 点未満で合った。

2. 手順・評定内容

研究に参加する母親には、児童発達支援センターの相談室で個別面談を実施した。後日、児を連れて大学を 1 週間程度の間隔を設けて 2 回訪問してもらい、設定された場面で母子相互交渉が観察された。

（1）個別面談： Vineland-Ⅱ適応行動尺度を評定した。本研究では、マニュアルに従って算出した不適応行動尺度、内在化問題、外在化問題の V 評価点を分析に用いた。

（2）母子相互交渉場面の観察と評定： 母親には、大学のプレイルーム内で子どもと一緒に遊ぶように依頼した。玩具は児の手が届かない高い棚に収納されており、子どもの要求や母親の判断によって自由に使用してよい旨を伝えた。著者が部屋から出た時間を母子相互交渉の開始時間とし、約 10 分間遊んでもらった。その様子は、プレイルーム内に固定されたビデオカメラ 2 台を設置し、記録した。

映像記録を再生しながら、相互交渉開始時間からの 5 分間観察し、母親の注意共有方略（維持方略、発展方略、展開方略）の生起数、母親の注意共有方略に対する児の反応の有無、を記録した。1 人あたりの観察時間は 5 分間を 2 日実施したことで計 10 分間であり、総観察時間は 310 分であった。独立した観察者が映像記録の約 10%がコーディングされ、各行動カテゴリーの評価者間一致率（κ 係数）は 0.79 以上であり、概ね高かった。

3. 倫理的配慮

本研究は大阪大学大学院人間科学研究科行動学系研究倫理委員会の承認を受けて実施された(承認番号:人行 26-10)。

【結果】

1. 母子相互交渉における注意共有の様相

5 分間あたりの母親の注意共有方略の生起数は 47.19±2.45 回、その内、維持方略が 34.94±2.76 回（使用率 72.7±3.23%）、発展方略が 5.29±0.58 回（使用率 11.7±1.28%）、転換方略が 6.97±1.23 回（使用率 15.6±2.75%）であった。母親の注意共有方略に対する児の反応率は 72.20±3.79%であり、維持方略に対する反応率は 89.87±2.41%、発展方略に対する反応率は 45.28±4.80%、転換方略に対する反応率は 32.88±4.40%であった。

2. 母親の注意共有方略と ASD 児の不適応行動

母親の注意共有方略の生起数は、不適応行動尺度、内在化問題、外在化問題の V 評価点と有意な相関関係はみられなかった。母親の維持方略の使用率は、不適応行動 V 評価点（r_s=-.31, p<.10）と内在化問題 V 評価点（r_s=-.36, p<.05）との負の相関関係がみられた。発展方略の使用率は、内在化問題 V 評価点との正の相関関係がみられた（r_s=.35, p<.10）。転換方略の使用率は、不適応行動 V 評価点（r_s=.34, p<.10）、内在化問題 V 評価点（r_s=.31, p<.10）、外在化問題 V 評価点（r_s=.31, p<.10）との正の相関関係がみられた。

3. 注意共有方略に対する児の反応率と ASD 児の不適応行動

母親の注意共有方略に対する児の反応率は、不適応行動 V 評価点（r_s=-.37, p<.05）、内在化問題 V 評価点（r_s=-.31, p<.10）、外在化問題 V 評価点（r_s=-.33, p<.10）との負の相関関係がみられた。維持方略に対する児の反応率は、不適応行動 V 評価点（r_s=-.45, p<.05）、内在化問題 V 評価点（r_s=-.33, p<.10）、外在化問題 V 評価点（r_s=-.37, p<.05）との負の相関関係がみられた。転換方略に対する児の反応率は、外在化問題 V 評価点（r_s=-.33, p<.10）との負の相関関係がみられた。

4. ASD 傾向の有無による相互交渉における注意共有の比較

Mann-Whitney の U 検定の結果、SCQ のカットオフ値以上であった児（28 名）の母親の維持方略の使用率は、カットオフ値未満の児（3 名）よりも有意に低かった（p<.05）。一方で、SCQ のカットオフ値以上であった児の母親の転換方略の使用率は、カットオフ値未満の児の母親よりも有意に高かった（p<.05）。発展方略使用率、児の反応率に差はなかった。

【考察】

本研究の結果は、母子相互交渉における注意共有方略は、維持方略の使用率が高く、発展方略と転換方略の使用率が低かったことを示した。また、注意共有方略に対する児の反応率は、母親が維持方略を使用した場合に高くなることが示された。ASD 児と注意を共有する機会を高めるためには、周囲の大人が維持方略を多用することが有効である可能性が示唆された。また、母親の注意共有方略、および、それに対する児の反応率と ASD 児の不適応行動が相関関係にあることが示された。母親が維持方略を多用することで、ASD 児の不適応行動を軽減させる可能性があることが示唆された。

【付記】本研究は科研費（21K13615）の助成を受けた。
（NAGAI Yuuya & KANAZAWA Tadahiro）

直示動詞使用時の発達的特徴の定量的測定と ASD 児に対する発達に基づく介入の効果

〇朝岡寛史　　高橋知也
（広島大学大学院人間社会科学研究科）（東京都健康長寿医療センター研究所）
KEY WORDS: 自閉スペクトラム症　直示動詞　発達

（目的）

自閉スペクトラム症（ASD）児において、「行く／来る」「わたす／もらう」等の直示動詞の獲得困難と介入の効果が報告されている。本研究では Asaoka et al. (2021) の課題を踏まえ、定型発達（TD）児における「行く／来る」発話時の身体運動を定量的に測定し、その結果を ASD 児への介入に組み込むことの効果を予備的に検討することを目的とした。

（研究１）

１．参加児：生活年齢が 6〜7 歳の ASD の診断を受けていない児童 12 名を分析対象とした。いずれの児童も PARS-TR 短縮版の児童期現在得点が 6 点以下、PVT-R の評価点が 6 点以上であった。

２．倫理的配慮：研究実施に先立ち、参加児の保護者に書面にて研究の目的や方法、研究成果の公表について説明を行い、書面による同意を得た。

３．セッティング及び刺激：子役の実験者は、参加児と対面または横並びで座った。両者の距離は常に一定であった。参加児は胸の中央に反射マーカーを取り付けた。モーションキャプチャカメラと PC が両者の前に設置された。刺激は、Asaoka et al. (2021) のナレーション文と質問文 40 セットから 20 セットを抽出した。各セットは「質問→応答」として、4 つのタイプから構成されていた（例えば、「来る？→来る」では、実験者が「先生遅いね。来るかな？」と尋ね、参加児が「来ると思うよ。」と答えた）。

４．手続き：質問応答のタイプ別に応じた位置関係に並んで着席、カチンコによる合図、ナレーション、子役のセリフ、参加児のセリフを 1 試行として、計 20 試行を実施した。最初に、実験者がカチンコの映像と音を提示し、「6 時間目が終わりました」といったナレーションを再生した。続いて、子役の実験者は「〇〇さん、今日遊びに来る？」と尋ねた。このとき、実験者は「来る」と発声するのと同時に上半身を少し後ろに動かし、「行く」では少し前に動かした。最後に、参加児は「行く／来る」を用いて応答した。

５．結果及び考察：変数間の平均値、標準偏差、スピアマンの相関を算出し、4 種類の質問の正答数を比較する分散分析を実施した。第一に、適切な言語表出生起時に動詞に応じた身体運動が伴うという予測に反し、「来る？→行く」のみ正の相関を示した（$r = .62$）。この結果は、「行く／来る」獲得段階にある TD 児は腕や手を動かす傾向があるという正高（1998）の知見の一部を裏付けた。正高（1998）は質問応答の種類を分けておらず、ビデオカメラを使用して測定しているため、差異が生じたと考えられる。第二に、上半身の平均移動量間では概ね中〜高程度の有意な相関が見られた（$r = .59$-$.87$）。この結果は質問応答の種類に関わらず、参加者間で動きの大きさに差が生じる可能性があることを示唆した。第三に、正反応数の一元配置分散分析比較において、有意差が認められた（$F(3,44) = 18.2$, $p < .001$）。Tukey 法による多重比較の結果、他の 3 つのタイプに比べ、「来る？→行く」の質問応答の正反応数が有意に低かった（いずれも $p < .001$）。

（研究２）

１．参加児：7 歳 8 ヶ月の A 児が参加した。ASD の診断を受けており、特別支援学級に在籍していた。PARS-TR の児童期現在得点が 34 点、WISC-IV の FSIQ は 93 点であった。

２．倫理的配慮：研究 1 と同様に、A 児の保護者に説明を行い、書面による同意を得た。

３．セッティング及び刺激：セッティングは研究 1 と同様であった。ナレーションと質問文に関して、指導用 12 セット、BL と刺激般化用 28 セットの合計 40 セットを用いた。さらに、動詞の理解度テストでは「わたす／もらう」「探す／隠れる」「勝つ／負ける」「尋ねる／答える」の 4 組の動詞を用いたナレーション文と教示文を用意した。

４．手続き：（1）家庭の実施では、母親は A 児が日常生活の中で「行く／来る」を用いて質問した。（2）動詞の理解度テストではナレーションと質問文提示後、二者は教示文に従って動作した。（3）BL は、研究 1 の手続きに準じて実施された。（4）プロンプト・フェイディングは Asaoka et al. (2021) の手続きに準じ、言語・身体プロンプトを段階的にフェイディングした。（5）般化テストでは、新奇のナレーションと質問文を提示した。手続きは BL と同じであった。

５．結果及び考察：BL と介入、刺激般化テストの結果を図 1 に示した。家庭での実施及び動詞の理解度テストのパフォーマンスは、介入実施前に比べて実施後に向上した。これらの結果から、二者間における身体運動の同期を媒介させることにより、A 児は他者が主語のときに自分を主語に変換する方略を獲得した可能性がある。

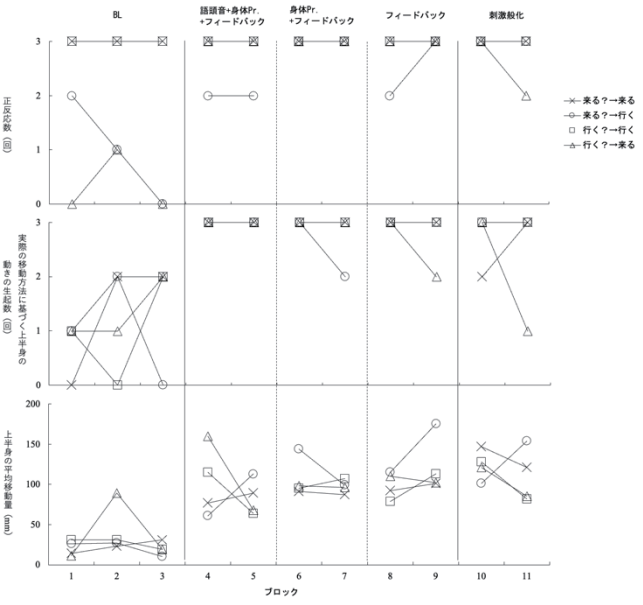


図１　A 児における従属変数の推移

付記：本研究は「2022 年度日本特殊教育学会研究奨励助成」を受けたものです。記して感謝申し上げます。

（ASAOKA Hiroshi, TAKAHASHI Tomoya）

読字障害児に対する語彙指導の事例報告

〇大井雄平
（中京大学教養教育研究院）
KEY WORDS: 学習障害　単語認識　文章理解

【目的】

読字障害（発達性ディスレクシア）は限局性学習症の中核的な病態であり，正確かつ／または流暢な単語認識の困難さと綴りや文字記号音声化の拙劣さに特徴づけられる（International Dyslexia Association, 2002）。読字障害に伴う音読や文章読解の困難は学習全般に影響を及ぼしうる問題であり，読字障害児には効果的な指導が必要となる。

読字障害児への指導にはさまざまなものが提案されており，音読指導に関しては，解読指導に加えて，語彙指導を行うことの有効性が報告されている（泉・小枝，2011）。本研究では，読字障害のある児一例を対象に，音読の流暢性と正確性，および文章読解の向上を目的として語彙指導を行ったので報告する。

【方法】

対象児

通常の学級に在籍する小学 3 年生の男児を対象とした（指導開始時年齢：9 歳 0 ヶ月）。本児は読字・書字表出の障害を伴う限局性学習症と診断されており，また 2 型 2 色覚であった。WISC-Ⅳ（検査時年齢：7 歳 3 ヶ月）は全検査 IQ108，言語理解 107・知覚推理 115・ワーキングメモリー97・処理速度 102 であった。

通級による指導担当教員からの相談が発表者に寄せられたことをきっかけに，本児に対して個別指導を開始した。解読指導を行った後に，本稿で報告する語彙指導を行った。本研究の実施に先立ち，保護者から書面によるインフォームド・コンセントと本人からインフォームド・アセントを得た。

指導の手続き

発表者を指導者として，下記の手続きによる語彙指導を個別に行った。

指導材料として，小学校 3 年生国語教科書（学校図書）より説明文「ミラクルミルク」（総ページ数 6）を使用した。本説明文は本児にとって初見の文章であった。

指導では，対象児はまず本文を語句ごとに線を入れて区切るとともに，助詞に丸をつける作業を行った。次に，本文に登場した語句の一覧リストをもとに，その読み方と意味の理解に関して自己評価を行った（〇・△・×で評価）。その後，理解が乏しい語句を取り上げ，その語彙カードを作成した。語彙カードには，語句の意味・例文・イラスト・想起されるイメージを記入した（Figure 1）。加えて，音声ペンを使い，その語句の読み音声を添付した。最後に，本文を 1 度音読した。指導材料は 2 ページごとのセクションに区切り，そのセクション 1〜3 それぞれにつき，語句区切り・助詞抽出に 1 回，語句理解評価・カード作り・音読に 1 回の活動を割り当てた。

指導前・指導後の評価として，本児にとって通常の速さで本文を音読することを求め，音読の流暢性と正確性を確認した。次に，もう 1 回の黙読後に読解問題を実施した。読解問題は，本文の内容理解を問う簡単な正誤問題 7 問であった。

指導前評価，指導の各活動，指導後評価は 2 週間おきに実施した。なお本研究では，語彙指導を伴わず単純に本文に接触する統制条件での指導も行っているが，本稿作成時点で未完了のため本稿には記載しない。

分析

本稿では，指導前・指導後評価における本文の音読時間と誤読数，および読解問題の正答数とその解答理由を分析する。

【結果と考察】

本文の音読時間については，指導前評価ではセクション 1 は 134.8 秒，セクション 2 は 287.8 秒，セクション 3 は 206.5 秒であった。指導後評価では，それぞれ 67.0 秒，155.8 秒，103.1 秒であり，全体を通して指導後に音読時間が短縮した。

誤読数は，指導前評価ではセクション 1 で 18 個（うち 3 個），セクション 2 で 44 個（うち 12 個），セクション 3 で 39 個（うち 12 個）が見られた（括弧内は読み飛ばし数）。指導後評価では，それぞれ 12 個（うち 6 個），49 個（うち 21 個），28 個（うち 15 個）であった（括弧内は読み飛ばし数）。

読解問題では，指導前評価では 7 問中 5 問に正答し，比較的良好な成績であった。しかしながら，解答理由を問うと，「〜という文字が書かれていた／いなかったから」というように，問題文の文言がそのまま本文中にあったか否かによる判断が目立っていた。指導後評価では 7 問中 6 問の正答で，本文の内容を自分の言葉で言い換え、統合しながら解答理由を説明しており，指導前と比べて本文の内容を理解した上で解答していたことが伺われた。

以上の通り，語彙指導によって音読時間は短縮し，誤読数も全体としては若干減少した。ただし，読み飛ばし数は増加した。読み飛ばした文字を除いて実際に読み上げた文字数から算出された 1 文字あたりの音読時間は指導後に短縮していたことから，音読の流暢性は向上したと言える。また，文章内容の理解も向上しており，指導により語彙を活用しながら読みを行うことができたことが示唆された。語彙指導による以上の効果に関しては，さらなる分析と検討が必要である。

Figure 1　語彙カードの様式



（引用文献）

International Dyslexia Association. (2002). Definition of dyslexia. https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

泉 久美子・小枝 達也（2011）．発達性ディスレクシア児に対する単語認識を重視した音読指導に関する研究．小児の精神と神経, 51(1), 59–65.

(OI Yuhei)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-9

発達障害児における強みの自覚が well-being に及ぼす影響

○村瀬　忍
岐阜大学教育学部
KEY WORDS： character strength　well-being　発達障害

【問題と目的】

Seligman（2020）は，well-being を増大させ幸せを創造するには，強み（Character Strength：以下 CS）の自覚と活用が効果的であることを示している。そこで，障害の特性から様々な困難と失敗経験により自尊感情が低い傾向にあり，well-being の低下を引き起こすことが考えられる発達障害のある児童生徒を対象に，強みを自覚する支援を行なった。本研究では，この支援の成果を報告し，発達障害のある子どもの自尊感情および well-being の向上に，強みの自覚が効果的であるかどうかを検討する。

【方法】

1. 実施時期　2022 年 7 月下旬から 12 月下旬に行った。

2. 対象　放課後等デイサービスに通う小学校 4 年生から中学校 1 年生の発達障害児 10 名であった。

3. 手続きと調査項目　強み支援を 9 週以上行い，支援の前後で well-being と自尊感情との評価を行なった。

(1)強み支援　　児童の強み(CS)の選定には,CHILDREN’S STRENGTHS SURVEY を邦訳した子どもの強み調査票を用いた。各児童に調査票で得られた上位の CS から自身が納得できる CS を選んでもらい，9 週間以上，自分の CS を意識して生活してもらった。その間，1 週間に 1～2 回，1 回につき 5 分程度で児童への聞き取りを行った。聞き取りの内容は伊住（2019）を参考に，CS を自覚した場所，自覚したときの言動,感想とした。なお,本研究における CS の自覚とは,自身の CS が何であるかわかった上で,日常生活の様々な場面で CS を意識できることとした。

(2) well-being と自尊感情の評価　　well-being の評価にはポジティブ感情とネガティブ感情の高さを測定する PANAS を用いた。自尊感情の評価には東京都版自尊感情測定尺度を用いた。支援の前後で評価を実施した。

4. 分析　児童からの聞き取りを対象に，PERMA が表れていると判断した部分を抜き出し，各要素の出現頻度を集計した。PANAS の支援前後の結果については，感情と時期の 2 要因の分散分析，東京都版自尊感情測定尺度については自尊感情のタイプと時期の 2 要因の分散分析を行った。

5. 倫理的配慮　岐阜大学医学系研究科医学研究等倫理審査委員会の承認を受けて実施した（許可 2022-110）。

【結果】

1. CS の自覚について　10 名のうち 6 名は，毎回の調査時に CS を自覚する場面があったと話し，残りの 4 名は，CS を自覚する場面がなかったと話すときが数回あった。観察期間中の児童10名への聞き取り回数の総数は102回であり，そのうちCSを自覚した場面が語られたのは93回であった。

2. PERMA について　各児童の聞き取りについて，PERMA 各要素の出現頻度を算出した。関係性（R）が 32%と一番多く，ポジティブ感情（P）と意味･意義（M）が 20%，達成（P）が 18%，エンゲージメント（E）が 10%であった。

3. well-being の変化について PANAS を対象に，感情（ポジティブ感情，ネガティブ感情）と時期（pre，post）の 2 要因の分散分析を行ったところ，主効果及び交互作用に有意差は認められなかった。東京都版自尊感情測定尺度を対象に，自尊感情のタイプ（A 自己評価･自己受容，B 関係の中での自己，C 自己主張･自己決定）と時期（pre，post）の 2 要因の分散分析を行ったところ，主効果及び交互作用に有意差は認められなかった。

【考察】

児童それぞれが well-being に寄与する要素である PERMA を得ていたことから，強み支援が児童の well-being に何らかの影響をもたらしていたと考えられた。しかし，PANAS の測定結果からは児童の変化は明らかにならなかった。PANAS は日々の心的状況を短期的に捉える尺度であるため，支援とは関係のない，児童の生活上で直近に起こった出来事による感情が測定されてしまった可能性が考えられた。また，自尊感情の変化も明らかにならなかった。安達（2005）は，9～10 歳頃からは，内省力が高まることで，発達障害児の自尊感情の低さが当事者に定着されやすくなると述べている。発達障害児の障害特性による自尊感情の低さは簡単には回復しないことから，本研究のような短い期間では自尊感情の変化につながらなかったのではないかと考えられた。

付記：本研究は岐阜大学教育学研究科において加藤奈那子が修士論文として発表した。なお，本研究は公益財団法人倶進会の助成を受けて実施した（助成対象者加藤奈那子）。

【文献】

安達潤（2005）軽度発達障害を持つ子どもの思春期．児童心理，59（9）41-46．金子書房．
伊住継行（2019）「道徳的強み」の自覚と活用は促進的援助サービスになり得るか？－児童に対する短期間のキャラクター・ストレングス活用介入を通して－．Japanese Journal of School Psychology，19，41-54．
マーティン・セリグマン（2020）：ポジティブ心理学の挑戦 “幸福”から“持続的幸福”へ 第 3 刷．株式会社ディスカヴァー・トゥエンティーワン．

(MURASE Shinobu)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-10

インクルーシブ教育に関する教員の自己効力感の国際比較

TEIP（Teacher Efficacy for Inclusive Practices）を用いた先行研究のレビューを通して

宮川拓人
（筑波大学大学院人間総合科学学術院）

柘植雅義
（筑波大学人間系）

KEY WORDS: TEIP インクルーシブ教育に関する自己効力感 文献研究

1. 問題の所在と目的

教員の自己効力感（Teacher self-efficacy）とは、教員が自分の職業活動に関連するタスクを効果的に管理する能力について抱いている信念のことであり（Cardona-Molto et al., 2020）、教員の職業上の行動や生徒の学習に影響を与える重要な動機づけの信念の 1 つと考えられている（Klassen et al.,2011）。教員の自己効力感の高さは指導に関する信念や指導行動にプラスの影響を与える。また、近年ではインクルーシブ教育の実践に対する教員の自己効力感に関する研究も増えてきており、インクルーシブ教育の実践における自己効力感の低さの結果として、インクルーシブなアプローチの実施に不安を感じる（Macmillan & Meyer, 2006）ことが報告されている。このことからも、インクルーシブ教育を実現していくためには、教員がインクルーシブ教育に対して自己効力感を持ち実践していくことが求められる。

自己効力感については、文化の影響を受けるため、複数の異文化圏での比較研究が求められる。

教員のインクルーシブ教育への自己効力感を測る尺度として、TEIP（Teacher Efficacy for Inclusive Practices）がある。本尺度は、障害を医学的モデルではなく、環境と教育実践の相互作用に焦点を当て、多様なニーズを持つ生徒を通常の学級に受け入れる際の教師の効力感を測定することを目的に Sharma et al.（2012）によって作成され、日本をはじめ各国において翻訳、使用されている。

そこで、本研究では、TEIP を用いて行われた先行研究の結果を比較し、今後の教員の自己効力感に関する研究への示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

（1）対象論文：APA PsycINFO および ERIC において、「TEIP」で検索を行い、抽出された論文を対象とした。対象の選定にあたっては、①査読済みの論文であること、②各国語版の作成ではないもの、③総得点もしくは、各下位尺度の得点が示されているもの、④オンライン上で閲覧可能なもの、とした。

（2）分析方法：各論文の研究対象、各下位尺度の得点、総得点について表にまとめ比較検討を行った。

3. 結果

検索の結果 7 件の論文が抽出された。詳細は Table.1 のとおり。各論文の対象国は欧米 6、アジア 1 か国であった。対象は、通常の学級教員が 6 件、大学生を対象としたものが 2 件であった。また、下位尺度含めすべての得点が記載されているものは、4 件であった。下位尺度のなかでは、行動制御因子の得点が低い論文が多かった。

4. 考察

対象国では地域の偏りがみられた。アジア圏やアラブ圏においても、TEIP の翻訳は行われており（Alnahdi, 2019; Malinen et al.,2012;）、研究の蓄積が期待される。

対象者では、高等学校教員を対象としたものがなかった。複数校種を対象としている研究でも、校種による比較を行っているものはなかった。校種により、児童生徒の発達状況が異なるため、複数校種の比較分析が求められる。

下位尺度のなかでは、行動制御因子の得点が低い傾向にあった。教員は行動に大きな困難を持つ生徒を受け入れること（Shevlin et al.,2013)や、ASD の障害特性に起因する行動上の問題（Carrington et al.,2016）に困難を感じていることが指摘されている。インクルーシブ教育に対する自己効力感がインクルーシブ教育に対する教員の態度へと影響を与え（Cardona-Molto, Ticha, & Abery, 2020; Yada & Savolainen, 2017 ）、インクルーシブ教育に対する教員の態度が、インクルーシブ教育の成功へと大きく関わることが示唆されている（Avramidis & Norwich, 2002）ため、通常の学級教員への行動上の問題に対する自己効力感を如何に上げるかが、インクルーシブ教育を推進していくための一つの方略であると考えられる。

（MIYAKAWA Takuto, TSUGE Masayoshi）

Table.1 TEIPを用いた先行研究の詳細

番号	著者	刊行年	ジャーナル	対象国	対象者	指導因子	協働因子	行動制御因子	総得点	備考
1	Parsons, L. D., Miller, M., & Deris, A. R.	2016	*Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Win 2016, 7-16.	アメリカ	通常の学級教員（校種についての言及なし）	5.21		5.09	–	指導因子と協働因子を合わせて使用
2	Yada, A. & Savolainen, H.	2017	*Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.	日本	小中学校教員	3.84	3.79	3.55	3.74	
3	Özokcu, O.	2018	International Education Studies, 11(9), 79-89.	トルコ	幼稚園教員	4.90	4.88	4.94	4.91	
4	Narkun, Z. & Smogorzewska, J.	2019	*Exceptionality Education International*, 29(2) , 110–126.	ポーランド	小学校教員	4.96	4.62	–	4.78	行動制御因子については記載なし
5	Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., & Abery, B. H.	2020	*European Journal of Educational Research*, 9(2), 809 - 823.	スペイン	幼児教育、初等教育をそれぞれ専攻する大学生	4.21	4.47	4.04	4.22	
6	Schwab, S. & Alnahdi, G.H.	2020	*Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330.	オーストリア	小中学校教員	–	–	–	5.79	7件法にして使用
7	Puliatte, A., Martin, M., & Bostedor, E.	2021	*SRATE Journal*, 30(1), 1-10.	アメリカ	教員養成課程の大学生	23.75(4.75)	28.99(4.83)	33.01(4.72)	85.75(4.76)	カッコ内は6点満点化した際の得点

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-11

自閉スペクトラム症者の自己価値の随伴性・源泉の充足感と主観的幸福感に関する事例的検討

○尾川周平　　小島道生
（筑波大学大学院人間総合科学学術院/日本学術振興会特別研究員）（筑波大学人間系）
KEY WORDS:自閉スペクトラム症　自己価値の随伴性・源泉の充足感　主観的幸福感

Ⅰ．問題と目的

自己価値の随伴性・源泉の充足感[1)]は、自尊感情への影響について把握できる概念である（伊藤・川崎・小玉, 2011）。自己価値の随伴性は、どのような領域に自尊感情をどれだけ随伴させるかという概念である（Crocker & Wolf, 2001; Crocker, Luhtanen, Cooper, & Bouvrette, 2003）。自己価値の源泉の充足感は、自尊感情の源泉がどれだけ満たされているかという充足の程度である（伊藤・川崎・小玉, 2013）。

自尊感情と強い相関のある概念に主観的幸福感がある（伊藤・相良・池田・川浦, 2003）。自閉スペクトラム症（以下、ASD）者の自尊感情が高い程、主観的幸福感が高い可能性が示されている（小島, 2018）。先行研究（小島, 2018）の今後の課題として、ASD 者の自尊感情と主観的幸福感の間に関係性が見られた背景要因を解明することが残されていた。自尊感情を精緻に捉えることができる自己価値の随伴性・源泉の充足感を用いることで、ASD 者の自尊感情と主観的幸福感における関係性の解明が期待される。そこで本研究は、面接調査を通して ASD 者の自己価値の随伴性・源泉の充足感および主観的幸福感の実態と背景要因を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

1. 調査対象者：知的障害のない ASD 者 7 名（男性 6 名：女性 1 名）を対象にした。ASD 者 7 名の年齢の内訳は 20 歳から 34 歳であり、平均年齢は 25.14 才（*SD* = 4.67）であった。職名は、大学生が 2 名、社会人が 4 名、その他が 1 名であった。

2. 調査期間：202X 年 12 月に実施した。

3. 本調査の内容：自作の自己価値の随伴性尺度および自己価値の源泉の充足感尺度、主観的幸福感尺度（伊藤ら, 2003）に回答を依頼し、その回答を踏まえて半構造化面接を実施した。具体的には、「興味があることに取り組むことで幸せな気持ちが高まりますか、それとも高まりませんか」「信頼できる（仲の良い）友人がいることで幸せな気持ちが高まりますか、それとも高まりませんか」と質問した後、回答に対して背景要因についての質問などをした。

4. 倫理的配慮：本研究は第一著者が所属する研究機関の研究倫理委員会の承諾を得て実施された（筑 2022-72A）。また、調査への参加は任意であり、参加の拒否や中止をした場合に不利益を被ることはないことや、いつでも不利益を受けずに回答を撤回できることなどを発達障害児・者の親の会に書面にて説明し、書面にて承諾を得た。同様の内容を調査対象者に書面及び口頭で説明し、書面にて同意を得た。

Ⅲ．結果および考察

「興味があることに取り組むことで幸せな気持ちが高まるか否か」に対する回答では、「高まる」が 3 名、「高まらない」が 2 名、「その他」の回答が 1 名であった。興味があることに取り組むことが ASD 者の主観的幸福感を高めるか否かは、一貫した結果ではなかった。

Grove, Hoekstra, Wierda, and Begeer（2018）では、ASD 者が特異な興味のある活動に従事する場合、主観的幸福感を高めることに繋がる動機づけと繋がらない動機づけの存在が報告されている。ASD 者の主観的幸福感を高めることに繋がる動機づけとして、「自己の人生の価値と目標」「エンゲージメントとフロー」、主観的幸福感に繋がらない動機づけとして「内発的な興味と知識」「威信」「達成」が示されている。以上を踏まえると、興味があることに取り組むことで主観的幸福感が高まるか否かは、動機づけによって異なることが推察された。

「信頼できる（仲の良い）友人がいることで幸せな気持ちが高まるか否か」については、6 名が「高まる」と回答した（Table 1）。具体的には、「気軽に相談できるから」や「普通に話して楽しいとかそんな感じです」などの回答が見られた。そのため、信頼できたり仲が良かったりする友人が存在することで、ASD 者の主観的幸福感が高まる可能性が示された。

Table 1 自己価値の源泉の充足感の「人間関係（友人関係）」と主観的幸福感に関する回答

対象者	職名	年齢	性別	信頼できる（仲の良い）友人がいることで幸せな気持ちが高まるか否か	具体的な内容
A	大学生	20代	女性	高まる	・（TRPGで）遊んでる。
B	社会人	30代	男性	高まる	・SNSのトラブルに相談できる人がいることです。
C	その他	20代	男性	高まる	・気軽に相談できるから。（「どういったことを相談されたりするんですか」の質問に対して）今、どういうことに悩んでいるとか。
D	社会人	20代	男性	回答無し	回答無し
E	社会人	20代	男性	高まる	・いないよりいた方がいいと思いますよ。 ・単純に同じ趣味持ってるって、そういうのが話し合いができるっていう十分な要素だと自分は思います。
F	大学生	20代	男性	高まる	・高まる理由は、一緒にいるとなんか楽しいとか。 ・（「一緒に何をしていると楽しいか」の質問に対して）普通に話して楽しいとかそんな感じです。
G	社会人	20代	男性	高まる	・やっぱり友達、友人との思い出作りが主な理由ですね。あの時ここ行ったっけ、ディズニーランド行ったりとか、映画を見に行ったりたりとか、こういうことあったなとか、後で後日話して思い出話できたりするんで。

()内は筆者が挿入した.

註 1) 伊藤ら（2011）は「自尊源の随伴性」「自尊源の充足感」という用語を使用している。しかし、本研究では国内外において概ね定着している「自己価値の随伴性」の用語を用いた。さらに「自己価値の随伴性」の用語に対応した「自己価値の源泉の充足感」の用語を用いた。

付記　本研究は JSPS 科研費（22J10309）の助成を受けた。

文献

Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003) Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Personality Social Psychology*, 85, 894-908.
Crocker, J. & Wolf. C. T. (2001) Contingencies of self-worth. *Psychology Review*, 108, 593-623.
Grove, R., Hoekstra, R. A., Wierda, M., & Begeer, S. (2018) Special interests and subjective wellbeing in autistic adults. *Autism Research*, 11, 766-775.
伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博（2011）自尊感情の 3 様態: 自尊源の随伴性と充足感からの整理. 心理学研究, 81, 560-568.
伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博（2013）日本人大学生における自尊感情の源泉: 随伴性と充足感を考慮した自尊源尺度の作成. 健康心理学研究, 26, 73-82.
伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至（2003）主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 心理学研究, 74(3), 276-281.
小島道生（2018）自閉スペクトラム症者の自尊感情と主観的幸福感. LD 研究, 27(4), 491-499.

(OGAWA Shuhei, KOJIMA Michio)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-12

「気まずさ」場面理解の発達と特徴（1）

小学生から成人までを対象とした発達的検討

〇鈴木大輔（東北大学） 滝吉美知香（岩手大学） 田中真理（九州大学）

KEY WORDS: 気まずさ 発達

【問題と目的】 「気まずさ」は，一方の意図や雰囲気に対し，もう一方の気持ちや言動が適合せず「しっくりこない」と感じた場合に生まれる。「しっくりこない」と感じる程度は，場を共有する者の関係性やそれぞれの心的状態，パーソナリティや文化によって異なり曖昧である。にもかかわらず我々は「気まずさ」を生じさせないよう対処し，人間関係を円滑に保っている。そのため，「気まずさ」の理解は社会性の発達において重要な要素といえる。

滝吉ら(2017)は，「あなたが気まずいと感じるのはどういうときですか？」という質問への自由回答を分析し(小 3〜成人 963 名)，12 のカテゴリーとその発達差を示した。例えば，小学生は自己の信念や感情が他者のそれとは異なることへの気づきにより生じる気まずさ(例**「想定外の言動」「不都合」**等)が認識されやすいのに対し，高校生では生活空間や人間関係の広がりに伴う気まずさ(例**「性・恋愛」「他者の存在」**等)が認識されやすいなど，発達年齢により認識されやすい気まずさが異なることを報告した。

しかし，この研究は自由回答の言語報告を分析したものであり，発達年齢の異なる対象者が同一の場面で気まずさをどのように理解するかは検討されていない。つまり，各気まずさの種類における各発達段階の理解を網羅的にとらえきれていない。よって，本研究では，滝吉ら(2017)により示された 12 のカテゴリー場面を課題として提示し，気まずさ理解の発達的変容を検討することを目的とした。

【方法】 **対象者**：小学 5〜6 年生 96 名，中学 1 〜3 年生 197 名，高校 1〜3 年生 138 名，成人(18〜57 歳)99 名。**課題**：気まずさあり課題 12(実験課題 a〜l)，気まずさなし課題 3(統制課題 m〜o)の計 15 課題。視覚的提示による課題理解促進効果(Garcia-Molina et al., 2019)に基づき，各場面は表情や性別を統制した人物のピクトグラムを使用したイラスト 2 コマで提示した。大学生 5 名以上が回答一致するようセリフや線画の微調整を行った(Fig.1, Table 1)。**実施方法**：課題ごとに「『気まずい』と感じている人はいますか？」という質問に「はい・いいえ」の 2 択回答を求めた。「はい」の場合，人物の選択と理由の記述を求めた。

【結果と考察】 実験課題は，気まずさを感じている登場人物の選択と理由が各カテゴリー定義に一致した場合を正答，統制課題は気まずさなしを正答とした。各課題で発達段階(4)×正誤(2)のカイ二乗検定を行い，有意差があった場合に残差分析を行った。正答率と検定結果を Table2 に示す。

発達に伴う正答率の上昇が示されたのは**「h 道徳」**のみであった。**「h 道徳」**は，経験の蓄積による社会的規範やマナーの習得とともに，その基準から逸脱する者に対し気まずさを検出しやすくなる発達的変容を辿るといえる。一方，**「i 失言・意地悪」**と**「k 図々しい」**では発達差が示されなかった。前者は全体的正答率が高く，後者は低かった。前者は Baron-Cohen et al.(1999)により ASD 者が達成困難であると示された Faux Pas 課題と類似性があり，全発達段階の非 ASD 者が一般的に気まずさを理解しやすい場面状況であったといえる。後者は，図々しい人物に対する気まずさに加え，「もっと遠慮すべき」「欲深い」等の憤りや嫌悪が表現されることが多く，気まずさ以外の感情として理解されたと考えられる。

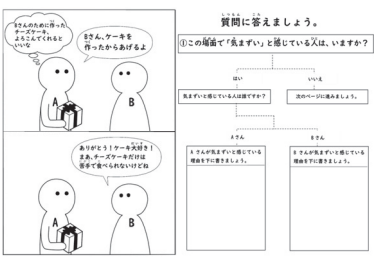


Fig.1 イラスト課題の例

Table 1 2 コマのイラスト課題の内容

a 想定外の言動	①A がギャグを言う ②B は面白いと思わない
b 不都合	①A が「久しぶり」と B に声をかける ②B は A が誰か思い出せない
c ネガティブ感情	①B と喧嘩中の A が歩いている ②A が B と鉢合わせする
d 感情のズレ	①B が先生の言付けを A に伝える ②A が B に過度に丁寧なお礼をする
e 性・恋愛	①B と C がデートに行く途中 A と会う ②A が一緒に行きたいと言う
f 雰囲気を乱す	①試験が「難しかった」と A と B が話す ②C が「簡単だった」と言う
g 他者の存在	①A と C が共通の友人 B を介して出会う ②B が席を外す
h 道徳	①飲食店の前に A，B，C が並んでいる ②D が列に割り込む
i 失言・意地悪	①A が B のために作ったケーキをあげようとする ②B は中身を知らずに「チーズケーキは苦手」と言う
j 関係性	①A が「C を嫌いだから仲良くしないで」と B に言う ②C が「A を嫌いだから仲良くしないで」と B に言う
k 図々しい	①B が A にお菓子をねだられる ②さらにもう一つ催促される
l 字義通り	①A が比喩表現を使う ②B が言葉を字義通り受け止めて返す
m トイレ	①A がトイレのドアをノックする ②中からノックを返される
n 挨拶	①A が登校中近所の人 B と会う ②互いに挨拶をする
o 注文	①飲食店で A が注文する ②店員 B が「時間がかかる」と言う

中学生が高い正答率を示したのは**「e 性・恋愛」「g 他者の存在」「j 関係性」**であり，三者間での気持ちのずれがある場合気まずさを検出しやすいといえる。一方，三者間でも同調発言をしない**「f 雰囲気を乱す」**は，全発達段階で正答率が半数以下であり，その中では成人のみ正答率が高い結果であった。「自分のテストに対する自分の気持ちは正直に述べられるべきで気まずさは無い」，「同調発言した人物が気まずさを感じている」等の回答がみられた。多様な他者を前提にクラス編成される小中高では，集団の同調を乱す言動が気まずさとはなりにくく，個別性や多様性が重視される令和の日本型学校教育(文科省，2021)とも合致する傾向といえよう。大学進学や就職以降，ある程度均一性のある集団に属する機会が増えた際，集団の同調を乱す言動が気まずさとして理解されやすくなると考えられた。

高校生では全体的に実験課題の正答率が低く，学校・学級編成が地域から広域へ変わることによる多様な解釈の広がりが影響していることが示唆された。

Table 2 各課題における発達段階ごとの正答率(%)

	小(n=96)	中(n=197)	高(n=138)	成(n=99)	
a 想定外の言動	66.7	67.7	52.2-	65.7	$x^2(3)=9.64$, $p<.05$
b 不都合	75.0	79.0	68.8-	92.9+	$x^2(3)=20.34$, $p<.01$
c ネガティブ感情	55.2	61.0	47.1-	62.6	$x^2(3)=8.16$, $p<.05$
d 感情のズレ	58.9	61.7	48.6-	74.7	$x^2(3)=16.82$, $p<.01$
e 性・恋愛	×	83.1+	65.5-	82.8	$x^2(2)=16.56$, $p<.01$
f 雰囲気を乱す	34.4	24.9	23.2	41.4+	$x^2(3)=12.53$, $p<.01$
g 他者の存在	80.2	91.3+	63.0-	85.9	$x^2(3)=43.63$, $p<.01$
h 道徳	38.5-	47.7	50.7	63.6+	$x^2(3)=12.85$, $p<.01$
i 失言・意地悪	82.1	80.9	69.6	76.8	$x^2(3)=7.44$, n.s.
j 関係性	73.6	83.5+	70.1-	83.5	$x^2(3)=11.15$, $p<.05$
k 図々しい	43.8	45.3	42.8	56.6	$x^2(3)=5.21$, n.s.
l 字義通り	56.3	67.0	50.7-	76.8+	$x^2(3)=20.07$, $p<.01$
m トイレ	68.4	66.7	76.5+	50.4-	$x^2(3)=21.37$, $p<.01$
n 挨拶	91.7	87.4-	97.1+	91.3	$x^2(3)=9.81$, $p<.05$
o 注文	93.7	95.2	97.1+	84.9-	$x^2(3)=16.54$, $p<.01$

+は有意に多い，-は有意に少ないことを表す。

本研究は岩手大学倫理審査委員会の承認を得た(第 202301 号)(SUZUKI Daisuke, TAKIYOSHI Michika, TANAKA Mari)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-13

「気まずさ」場面理解の発達と特徴（２）

自閉スペクトラム症者を対象とした検討

〇滝吉美知香（岩手大学） 鈴木大輔（東北大学） 田中真理（九州大学）

KEY WORDS: 気まずさ 社会的失言(Faux Pas) 自閉スペクトラム症(ASD)

【問題と目的】社会的コミュニケーションや対人相互作用における質的な障害(APA,2013)を示す自閉スペクトラム症(ASD)者は，どのように「気まずさ」を理解するのか。気まずさを生むひとつの例に，社会的失言(Faux Pas)がある。Baron-Cohen et al. (1999)は，Faux Pas 課題を作成し，ASD 者は社会的失言の理解が難しく，背景には登場人物の心的状態や事実関係を正しくとらえることの難しさがあると指摘した。これに対し，ASD 者は社会的失言そのものの検出は可能だが，なぜその発言が社会的失言なのかという理由付けに登場人物の心的状態を反映させず，規範や規律を重視する点が特徴的であるとする指摘(椿田, 2006; Zalla et al., 2009 など)がある。社会的失言以外にも気まずさを生み出す場面は日常生活の中で様々存在する。各場面状況に合わせた気まずさ理解の発達や特徴を検討することで，その背景にある ASD 者・非 ASD 者双方の対人関係や他者意図のとらえ方の相互理解が可能となるのではないか。

気まずさに関する自由回答を分析した滝吉ら(2017)によれば，気まずさは 12 のカテゴリーに分けられる。その中で，会話で共有される話題や雰囲気を瞬時に把握したり自分と対照させて関係性を捉えたりすることで引き起こされる気まずさ(**「雰囲気を乱す」「他者の存在」**)は，ASD 者にとって認識されにくい。一方，自分が何をすべきかわからないときや対処できないときに言い出せない気まずさや失敗に対する気まずさ(**「想定外の言動」「不都合」**)は，ASD 者にとって認識されやすいことが示されている。しかし，自由回答は優先的な認識の傾向にすぎない。このことについて発表(1)では，非 ASD 者を対象に各場面における気まずさ理解の発達的変容を網羅的にとらえた。例えば，他者の道徳的ではない言動については，年齢発達に伴い気まずさを理解するようになること(**「h 道徳」**)，社会的失言については全発達年齢をとおして気まずさを感じやすいこと(**「i 失言・意地悪」**)，中学生は三者間での気持ちのずれがある場合気まずさを検出しやすいこと(**「e 性・恋愛」「g 他者の存在」「j 関係性」**)，集団の中で同調を乱す言動は学齢期を過ぎた成人以降に気まずさとして理解されやすくなること(**「f 雰囲気を乱す」**)などが明らかにされた。

本研究では，発表(1)にて示された点をもとに，ASD 者における気まずさ理解について検討することを目的とする。

【方法】 ASD 診断のある小学生 2 名，中学生 4 名，高校生 15 名，成人(18 歳～32 歳)12 名の計 33 名。滝吉ら(2017)にならい，在籍や所属先は統一せず，言語でのやりとりが可能な者を対象とした。課題と実施方法は発表(1)同様。筆記での回答が可能な者は筆記回答，口頭でのやりとりのほうがスムーズな場合は代筆手段等による個別対応を行った。

【結果と考察】 課題ごと各発達段階の正答者数と割合，実験課題では気まずさ無しと回答した者の数を，Table 1 に示す。各セルの度数が不十分なため統計分析は行わず，発表(1)で考察された課題を中心に質的分析を行った。

「h 道徳」では，気まずさを感じている人がいると答えた ASD 者 28 名のうち，列に割り込まれた人物を選択した者 15(うち正答 12)名に対し，割り込みした人物が気まずさを感じていると答えた者が 13 名いた。滝吉ら(2017)は，ASD 者が**「a 想定外の言動」「b 不都合」**に関する気まずさの報告が多いことを，やるべきことを遂行できなかったり守れなかったりする失敗経験の多さに関連付け考察している。本研究でも，ルールとして遵守すべき社会的規範やマナーを，思いがけず逸脱してしまった側の気まずさとして理解する ASD 者の背景には，日頃の失敗経験の多さが反映されている可能性がうかがわれた。

Faux Pas 課題(Baron-Cohen et al.,1999)に基づく**「i 失言・意地悪」**に関しては，正答 17 名，気まずさ無し 7 名の他，気まずさを感じている人がいると回答したものの人物や理由が正答と異なる者が 9 名であった。他の課題に比べ気まずさ無しと回答した者が突出して多くはなく，気まずさを理解しないというよりは，場面の理解や気まずさの感じ方に特徴があることが考えられた。例えば，失言した側が「余計なことを言ってしまったかもしれない」「まだ喜んでくれるかどうかわからないから気まずい」など，場面に提示される情報以上に登場人物の心的状態を推測しようとするあまり誤答となるパターンがあった。これらは，Tiébaunt et al.(2016)が指摘する，ASD 者における社会的失言の過剰検出に該当し，その判断の基準や方法が非 ASD 者と異なることを示すと推察される。「対人関係や社会的な振る舞いの不得手さがある中，与えられた環境に馴染もうとする適応努力において，行き過ぎた適応努力である過剰適応」(千田・岡田，2021)を示唆すると考えられた。

「f 雰囲気を見出す」は，正答率が低く，気まずさ無しと回答する ASD 者が全課題中最多であった。発表(1)で述べたように，小中高の正答率の低さが個の意見や立場を重視する傾向を反映しているとすれば，ASD 者にとっても過ごしやすい環境といえよう。しかし，一般的には成人期以降，集団の同調を乱す言動が気まずさとして理解されやすくなることをふまえると，ASD 者の気まずさ理解の特徴を非 ASD 者が尊重し，ASD 者も非 ASD 者の特徴を尊重するような，両者の歩み寄りが必要になるだろう。今後もデータ収集を継続し，発達的変容をふまえた両者の比較を行うことによって，より具体的な歩み寄りの視点を提案することが課題である。

Table 1 各発達段階における正答者数と，気まずさ無しと回答した者の数

	小:n=2	中:n=4	高:n=15	成:n=12	気まずさ無し
a 想定外の言動	0(0.0)	2(50.0)	8 (53.3)	6(50.0)	7
b 不都合	1(50.0)	4(100.0)	9 (60.0)	9(75.0)	4
c ネガティブ感情	0(0.0)	1(25.0)	8 (53.3)	5(41.7)	5
d 感情のズレ	0(0.0)	1(25.0)	4 (26.7)	4(33.3)	12
e 性・恋愛	-	3(75.0)	8 (53.3)	8(72.7)	6
f 雰囲気を乱す	0(0.0)	1(25.0)	2 (13.3)	2(16.7)	17
g 他者の存在	2(100.0)	4(100.0)	9 (60.0)	7(58.3)	6
h 道徳	0(0.0)	2(50.0)	7 (46.7)	3(25.0)	5
i 失言・意地悪	0(0.0)	4(100.0)	5 (33.3)	8(66.7)	7
j 関係性	2(100.0)	3(75.0)	8 (53.3)	8(66.7)	3
k 図々しい	0(0.0)	3(75.0)	8 (53.3)	6(50.0)	12
l 字義通り	1(50.0)	2(50.0)	4 (26.7)	4(33.3)	12
m トイレ	1(50.0)	2(50.0)	11(73.3)	5(41.7)	-
n 挨拶	2(100.0)	3(75.0)	15(100.0)	10(83.3)	-
o 注文	2(100.0)	2(50.0)	13(86.7)	9(75.0)	-

( )内は発達段階ごとの割合

本研究は岩手大学倫理審査委員会の承認を得た(第 202301 号)(TAKIYOSHI Michika, SUZUKI Daisuke, TANAKA Mari)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-14

「気になる子ども」に対する ABA に基づく保育の効果

関　優美
（一般社団法人ころん）

KEY WORDS: ABA に基づく保育　「気になる子ども」　発達障害の疑いのある未就学児

（目的）

幼稚園や保育園の現場において「気になる子ども」が注目されている（櫻井，2015）。「気になる子ども」の特徴と発達障害の特徴には、多くの類似点が存在することが報告されている（藤井・小林，2010：郷間・郷間・川越，2007）。「気になる子ども」と関わる保育者が適切な関わり方やその支援法について学ぶことは、非常に有益であると考えられる。しかし、これまでの「気になる子ども」に関する研究から、有効性が実証されている技法を取り入れた対応を保育者が行っている報告はほとんどない（緒方，2020）。保育者が有効な介入技法を習得することにより、「気になる子ども」一人一人に応じた適切な対応を行うことができるだろう。また、乳幼児期から関わりをもつ保育者であるからこそ、適切な支援を行うことは「気になる子ども」の将来において重要である。緒方（2021）は、日本の保育現場における「気になる子ども」への介入法や技法に関する先行研究を概観し、「気になる子ども」に対して有効な介入技法を検討した。その結果、応用行動分析学（ABA）に関する研究が多く報告され、保育現場における「気になる子ども」への保育者の介入技法として ABA が有効であることを示した。

本研究では「気になる子ども」を対象に保育者による ABA に基づいた保育を実施することによって、「気になる子ども」のコミュニケーションスキルの獲得が促されるのかを検討した。

（方法）

対象者

「気になる子ども」への保育を行う幼児保育施設に通う発達障害を疑う未就学児 3 名（A 児、B 児、C 児とする）を対象とした。また保護者に対して、本研究の目的と内容、個人情報の保護、研究への参加及び撤回の自由、学会発表に対する同意に関して口頭と書面による説明を行い、同意を得た。

研究場所

「気になる子ども」への保育を行う幼児保育施設での朝の会を利用して実施した。

標的行動

コミュニケーションスキルとして、年齢を答える、名前を言う、の 2 つのスキルを選定した。年齢を答えるスキルとは、年齢を聞かれたら年齢を言う行動とした。名前を言うスキルとは、名前を聞かれたら名前を正確に答える行動とした。

手続き

本研究の手続きはベースライン（BL）、ABA に基づく保育、プローブで構成した。

BL：幼児保育施設の朝の会にて標的行動の生起の有無を観察した。

ABA に基づく保育：幼児保育施設の朝の会における対象者の標的行動の獲得を目的として、幼児保育施設の保育者が対象者に対して ABA に基づく保育を実施した。ABA に基づく保育の具体的な手続きの検討は著者と幼児保育施設の保育者で行った。

年齢を言うスキルについては、保育者が対象児の年齢を聞いた後に年齢を答えるといった行動の生起が観察された場合、直ちに称賛を与え社会的強化を促した。これらの行動の生起が観察されない場合には、プロンプト・フェイディング手続きを行った。プロンプト・フェイディングの具体的な手続きとしては、年齢を聞かれたら「〇歳ですと言うよ」という言語プロンプトを提示して、年齢を言うことを促した。

名前を言うスキルにおいても、年齢を答えるスキルと同様、標的行動が観察された場合には称賛を与え社会的強化を促した。標的行動の生起が観察されない場合にはプロンプト・フェイディング手続きを行った。プロンプト・フェイディングの具体的な手続きとしては、「〇〇です」という名前を言語プロンプトとして提示して、名前を正確に答えることを促した。

プローブ

BL と同様の手続きで行った。

(結果)

標的行動の達成段階の推移を Figure 1 に示した（A 児のみ）。BL ではすべて対象者における標的行動の生起は全くみられなかった。ABA に基づく保育を行った結果、達成度合いは各対象児で異なるものの、すべての対象者において達成段階 2 に達した。プローブでも維持が見られた。

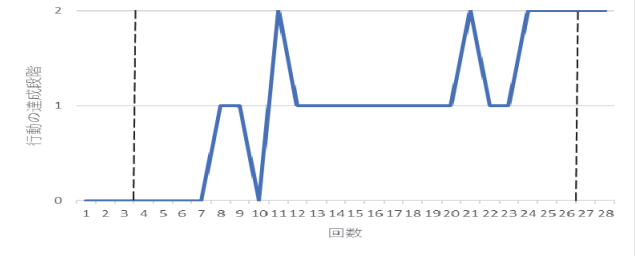


Figure. 1 標的行動の達成段階の推移

（考察）

ABA に基づく保育を行った結果、すべての対象者において標的行動は達成段階 2（自発）に達した。本研究は（緒方、2021）の報告通り、ABA の有効性を示した結果となった。

今後の課題として、対象者が 3 名のみであるため、ABA に基づく保育の事例研究を蓄積していく必要があると考えられる。また本研究では、達成段階を 0（誤反応、無反応）、1（プロンプトあり）、2（自発）の 3 段階による分析に留まった。身体プロンプト、指差しプロンプト、言語プロンプトなどの、より細分化した達成段階を設けて標的行動を測定していくことで、標的行動の獲得過程を詳細に分析することができると考えられる。

(SEKI Yumi)

成人期に注意・欠陥多動性障害の診断を受けた神経発達症者における環境適合

芝崎文子　　今福理博
（東京大学大学院教育学研究科）　（武蔵野大学）
注意欠陥・多動性障害　環境適合　質的研究

【目的】ADHD(Attention-Deficit Hyperactivity Disorder)は，不注意，多動・衝動性などの行動特徴を持つ発達障害のひとつである。ADHD 者の発達上のリスクが明らかにされてきた一方で，ADHD 者への支援を見据え，ADHD 者の適応に着目した研究が不足している。ADHD 者が社会の中で適応するためには，個人の特性に適切な環境を選択する重要性が指摘されている(Patton, 2009)。しかし，大人になってから診断を受けた ADHD 者の環境適合に関する経験は検討されていない。そこで本研究では，成人期の ADHD 者が選択した環境での経験から，ADHD 者の適合環境を明らかにする。

【方法】質的研究法を採用し，構造化インタビューを実施した。研究協力者は，成人期に ADHD の診断を受けた 19～37 歳の 10 名(A-J)である。SNS 上で ADHD の情報発信用のアカウントを作成し，研究協力者を募集した。ADHD の診断があり，社会生活を送っていることを条件とした。なお ADHD の診断については自己報告であり，ADHD(注意欠陥多動性障害)自己記入式症状チェックリスト (ASRS-v1.1)を補足的に使用し，現在も ADHD の症状があることを確認した。インタビューは 2019 年 7 月～11 月に実施された。所要時間は，1 時間半～3 時間程度であった。以下，分析の手続きを示す。⑴逐語録を精読して，タイトル付け，グループ化，構造化をして整理⑵環境に該当する語りを抽出⑶語りにタイトル付けを行い，11 つのグループにグループ化⑷適応・不適応環境の共通項を見出し，3 種類に分類した。なお本研究の実施にあたって，東京大学倫理審査専門委員会 (No ２０－２３１)の承認を受けた。

【結果と考察】質的分析の結果，本研究を通じて，ADHD 者に適合する環境として「(じ)柔軟性のある/flexible」「(こ)向社会的/prosocial」「(か)管理できる/self-manageable」の３つの特徴から頭文字を取り，「自己化(＝パーソナライズ)」された環境と命名した(Table1)。一つ目の環境に「活動の厳密性が他者からの評価に直結しない環境」といった，活動に変容可能性のある環境が見出された。二つ目に「情緒的に寄り添いながら問題解決に導く他者の存在」といった人的環境が見出された。三つ目に「自分のキャパシティに適した活動量の環境」といった，能力に合わせた環境選択も見られた。先行研究でも，ADHD 者の適合環境の条件に，活動内容に強い興味関心を持っていることがあげられており，本研究の結果とも一致していた(Lasky et al., 2016)。本研究では，適応状態にあった ADHD 者のみならず，インタビュー時点で不適応状態にあった者も対象としたことから，不適応状態にある ADHD 者の支援にも有効な知見であると考えられる。本研究から，成人期に診断を受けた ADHD 者は，自己理解を通じ，能力に合わせてパーソナライズされた環境を構築することが示された。今後，ADHD 者や神経発達症者を対象に，調整可能性が高く，合理的配慮を受けやすい環境の選択方法に着目した支援が望まれる。

Table1　ADHD 者が選択した環境に関する語りの分類

	タイトル付けされた語り	対象者	グループ化された環境
			〈柔軟性のある環境〉
1	【決められた通りにしないと怒られる】 【細かい事務作業の苦手さが人間関係に影響】	G, J	活動の厳密性が他者からの評価に直結しない環境
2	【言語化できない感情を本の言葉から借りる】 【時間をかけて言葉を探してインターネット上で吐き出す】 【リマインド機能のある電子ツールを使用する】 【メモは取らずに見て覚えるという方針】 【使用するツールがアナログで無駄を感じる】 【口頭で記録できる電子ツールを使用する】 【文章を見直す作業が辛いが委託できない】	B, C, E, F, G, J	必要な補償方略が使用できる環境
3	【距離感が近い人が得意じゃない】 【自己完結していて責任の所在を考えなくていいスポーツ】 【人付き合いが求められない仕事】 【関係性を積み上げていくような仕事】	A, D, I	理想とする密度の人間関係を築ける環境
4	【自由にやりたいことをやる遊牧民みたいな生活】 【2年くらい同じ環境にいると飽きて変えたくなる】 【旅行によって日常を日常化させない工夫】	D, H, J	活動の自由度が高い環境／関心に合わせて活動できる環境
			〈向社会的な環境〉
5	【子育ての厳密性で衝突するパートナー】 【ＡＤＨＤを開示して解雇される】 【ＡＤＨＤを開示する意図が上司に理解されない】 【同じようなミスをして反省していないと思われる】 【発達障害の説明をすることで母親の障害理解が深まる】 【休職せずに働き続けることを奨励する母親】	B, C, F, G	ＡＤＨＤの困り感の理解に努める他者の存在
6	【対策への思考を促す上司】 【慣れていない時から同時進行を求められる】 【言語化されない情報のくみ取りが求められる環境】 【上司から情緒的なサポートが得られる】 【ミスへの対策を提案する援助的な同僚】 【仕事の振り方が大まかな上司】 【近い距離感で話ができる主治医】 【活動のダブルチェックをする他者の存在】	B, E, G, J	情緒的に寄り添いながら問題解決に導く他者の存在
7	【苦手な課題を請け負う重要な他者】 【価値観にポジティブな影響を受けた配偶者】 【ギブアンドテイクで相手の負担感の解消に努める】 【他者と比べたときにアドバンテージがある】	D, E, F	関係性の継続にポジティブな意味を見出す他者の存在
			〈(自分で/自分を)管理できる環境〉
8	【自己評価が高まり能力に見合わない仕事を請け負う時がある】 【どうしてもできないことは先に伝える】 【年齢に合わせて他者からの要求レベルが上がりついていけない】 【心を壊す前に身体が壊れて退職する】 【個人に合わせて仕事量を調整できない】	A, B, E, F, H	自分のキャパシティに適した活動量の環境
9	【大掃除した環境をそのまま維持することが難しい】 【持ち物を一つにまとめる】 【ミニマリストになって持ち物を可視化する】 【何をどこにしまったか分からなくなる】	B, F, G, I	ミニマムで可視化された環境
10	【スケジュール管理ができない】 【内容が決まっている個人作業】 【忙しい中での臨機応変さが求められない定型化された仕事】 【マニュアルを作成して苦手な手続きをルーティンに組み込む】	C, E	活動の型が決まっていて見通しが立てられる環境
11	【単純な活動に飽きやすい】 【自分を良く見せるのは演技のようで馬鹿馬鹿しい】 【好きな活動はいくらでもできるが好きじゃない活動は不注意になる】 【活動にやる気が出る環境を選ぶ】 【モチベーションが保てず留年する】	A, D, G, I	目的志向ではなく活動自体に動機づけされる環境

【文献】Lasky, Arielle K., et al. "ADHD in context: Young adults' reports of the impact of occupational environment on the manifestation of ADHD." Social Science & Medicine 161 (2016): 160-168.

Patton, E. (2009). When diagnosis does not always mean disability: The challenge of employees with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Journal of Workplace Behavioral Health, 24(3), 326-343.

(SHIBASAKI Ayako, IMAFUKU Masahiro)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-16

自閉スペクトラム症の青年男子を支える段階的支援（４）

～放課後等デイサービス終了後のフォローアップの在り方について～

○荒牧　要右　　加藤　健一
（YCC こども教育研究所）　（YCC こども教育研究所）
KEY WORDS: 自閉ｽﾍﾟｸﾄﾗﾑ症　青年男子　集団・個別 SST

【目的】

近年、自閉スペクトラム症(以下 ASD)の青年の支援は、教育、医療、福祉、地域など、幅広い支援体制づくりと、ライフステージを通じた継続した支援を行う必要性が指摘されている。昨年度本学会で ASD の青年男子１名の SST(ｿｰｼｬﾙ・ｽｷﾙ・ﾄﾚｰﾆﾝｸﾞ)の効果について報告したが、本研究はその続報である。成人（18 歳）を迎えた ASD の青年男子に集団適応スキルや心の問題の改善に焦点を当てたフォローアップを行い、その効果を検討することを目的とした。

【方法】

対象は関西圏の放課後等デイサービスの元利用者の ASD 青年男子 A（第 5 期開始時 19 歳　新盤Ｋ式の全領域 61）。A は小学生の頃から社会規範意識が弱く対人関係面に多くの問題を抱えており、中学校卒業後に学外で警察が関与する問題を起こした。その後、X 年 3 月より放課後等デイサービスにて SST 活動に参加して、徐々に行動問題に改善がみられた。

本研究期間の第 5 期（X+3 年 4 月 ～ X+4 年 3 月）は、A と 3 年間にわたる集団と個別 SST のフォローアップとして、2 か月に一度 30 分程度の電話相談（計 3 回）と 50 分の対面面談（計 3 回）を SST 訓練の担当スタッフ(公認心理師）2 名が担当した。

フォローアップの内容は個別 SST と同様、A が日頃の生活で抱えた思いを表現すること、社会適応に向けた自己・他者理解を促すことを目的とした話し合いを行った。また、過去の SST の訓練が終了後にどの程度定着しているかについて、A の報告内容や保護者用質問紙によって検討した。

対象者とその母親からは本発表について書面による同意を得ており、療育機関の倫理委員会による承認を得た。

【結果】

保護者評価用の質問紙（困っていること、ADHD-IRS、ADHD-RSⅣ、QCD）を訓練前と訓練実施１年後ごと(第 2 期～第 5 期)に実施した（Table 1、Fig.1、Fig.2)。X+2 年 3 月(第 3 期)までは多くの行動問題が減少し、望ましい行動が増加していたが、X+3 年 3 月(第 4 期)は『登校渋り』、『大人への反抗』が見られるようになり、『Ⅳ不注意』、『Ⅳ多・衝』、『I-注意』、『QCD 夕方』に行動問題が増加した。

Table 1　保護者が困っていること

	X年3月	X＋1年3月	X＋2年3月	X＋3年3月	X＋4年3月
登校渋り	―	―	―	○	○
大人への反抗	―	―	―	○	○
自信のなさ	○	―	―	○	○
不安を抱く	○	―	○	○	○
友達とのトラブル	○	―	―	―	○

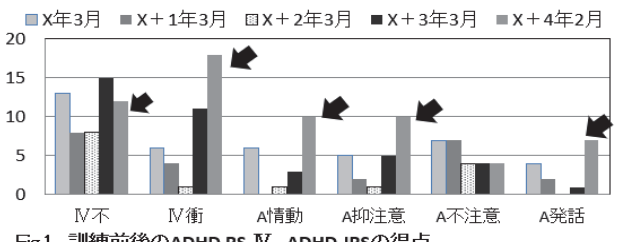


Fig.1　訓練前後のADHD RS-Ⅳ、ADHD-IRSの得点
＊得点が低いほど、行動問題が少ない。

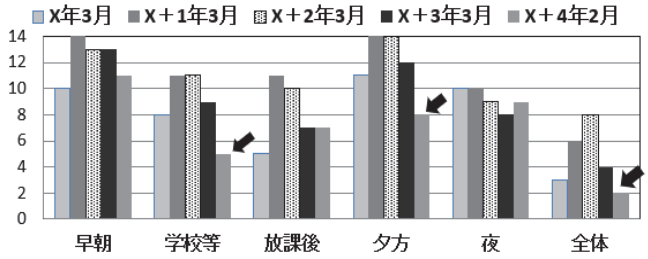


Fig2　訓練前後のQCDの得点
＊得点が高いほど望ましい行動がとれている。

X+4 年 3 月（第 5 期）も第 4 期と同様に行動問題が見られる結果であった。

第 5 期のエピソードとして、X+3 年 4 月（第 5 期）より A は自立訓練の事業所に入り、そこで数々の問題を起こした。例えば、被害妄想的な理由で送迎場所の変更を度々要求すること、異性利用者に対するストーカー様の執拗な付きまとい、就労ワークの際に不適切な就労先の志望を主張すること、感染症対策の拒否、敬語の使用の拒否などであった。このようなルールを破った自由奔放な言動を続けて、スタッフの度重なる制止に従うことはなかったとのこと。

SST のスタッフは、自立訓練のルールを守らない態度、自立訓練のスタッフの指示に従わないことに対して改善するように助言を行ったが、A は「正直に行動することが正しい」と言って、聞く耳を持とうとしなかった。

そうして X+3 年 10 月、多くの行動問題の改善が見込めないため、自立訓練の事業所より契約違反行為に対する警告があり、さらなる違反があったため、A の利用契約を終了が通知された。そのことは A には想定外のことであり、大きな混乱があったとのことであった。

母親の話では、A は世間の常識はわかっているが、スタッフとたくさん話をするためにルールを守らない方が得だと発言しており、母親自身が A と関わることに疲弊して、A の自由にさせているとのことであった。

以上のように A は、これまでの SST 訓練などを生かして自立訓練の事業所に適応して利用することはできなかった。

【考察】

１期～3 期のように、青年期の ASD 男子の支援において集団と個別 SST を組み合わせて段階的に行うことは、２つの支援構造の相補、相乗効果が期待でき、自己認知と他者理解、社会性の発達を促進させることに一定の効果があると考えられた。

一方で、4 期と 5 期のように様々な物事に対する独特の理解とこだわり行動、反抗的な態度が見られており、まるで思春期の第二反抗期の子どものように行動しているような印象を受けた。そのため、社会規範意識の弱い ASD 青年男子の支援において、本人の反抗的な態度や行動問題などを行う心理を理解しつつ、しかるべき相談機関につなげるための行動修正などの支援を継続的に行うことが重要であると考えられる。

（ARAMAKI Yosuke　KATO Kenichi）

自閉スペクトラム症児の身体活動を含むゲーム場面における伝達行動の促進に向けたアセスメント

—文字カードによるプロンプト・フェーディング手続きの効果評価—

荻野梨紗子
（立教大学現代心理学研究科臨床心理学専攻）

KEY WORDS：自閉スペクトラム症，伝達行動，プロンプト・フェーディング，応用行動分析

【目的】

社会的コミュニケーションの障害が特徴の１つである自閉スペクトラム症（ASD）児に対する伝達行動を促進する支援として，報告言語行動（tact）がある。これは，出来事を伝達し他者に報告する，社会的・相互作用的な伝達機能を持つ言語行動と定義されている（松岡ら，1997；Skinner，1957）。先行研究では，ASD 児の報告言語行動の獲得を主要な標的行動としており，対象児から他者へという方向の報告が検討対象とされていた。日常場面での会話では，所有している情報を伝達するとともに，聴き手の応答を含む会話が求められる。つまり，他者とのコミュニケーション場面においては，主題を弁別刺激とする的確な伝達行動と，それを契機とする聴き手の応答を弁別刺激とする相互的な対話の促進が重要なのではないか。

本研究では，身体活動を含むゲーム場面における的確な伝達行動およびそれに基づく対話の促進を目的とする。対象児の障害特性などを踏まえ活動参加や行動遂行の動機付けに配慮した学習場面を検討した結果，ゲーム場面を用いることが適切であるとの判断に至った。また，ASD 児に対しては，視覚刺激を用いた支援の重要性が指摘されている（松下，2018）。そこで，文字カードを用いたプロンプト・フェーディングによる伝達行動の強化を図る。

【方法】

参加児：2 名の参加児，A 児，B 児を対象とした。すべての参加児はC大学にて臨床発達セッションを受けていた。介入を開始前に，各参加児の保護者および参加児に，本研究の目的と手続きを説明し，実験に参加する同意（倫理申請承認番号：22-44）を得た。

手続き：

《ベースライン期》ゲーム場面において，伝達してほしい情報が記されたカードを提示する形で，スタッフへの伝達を依頼し，伝達を観察する。また，計 4 回の実施のうち 2 回の伝達時には，スタッフ（聞き手）がすでに知っている，すなわち，伝達が不必要な情報を織り交ぜ，聞き手の反応に応じて情報の取捨選択が可能か観察する。

《**介入期**》介入 1：ベースライン期と同様に，ゲーム場面において対象児にスタッフ（聞き手）への情報伝達を依頼し，対象児の伝達内容を確認する。的確な伝達行動や情報の取捨選択ができていた場合には，研究実施者による賞賛を行ったり，謝辞を行ったりするなど，様々な強化を行う。一方，できていなかった場合には，的確な伝達行動を促進する文章が記述されたヒントカードを対象児に提示し，これを用いた伝達を促進する。

介入 2：的確な伝達行動を促進するために，ゲーム場面の写真を張り付けた場面カードを提示し，適切な声がけについて対象児に問う。回答が不十分な場合，発話内容を文章に書き起こし，いくつかの単語に区切り，文字カードを作成する。その文字カードを正しい語順へと並び替えたり，正解となる文字カードを追加することで，伝達内容の視覚化と操作可能性による理解を促進する。

介入 3：伝達行動の遂行自体が困難だった場合，他者に何かを伝達するという行動の獲得を目的とした伝言ゲームを実施する。対象児の遂行状況に合わせて導入予定である。

《**テスト期**》ベースライン期と同様の手続きを行う。

分析方法：伝達内容について，「内容の理解度」「無関係な発言のなさ」などの 5 項目を用いて 4 件法にて評価を行う。評価項目は石坂ら（2015）が作成した談話評価の項目を一部改変したものである。さらに，伝達内容を逐語に起こし，介入による変化の生起を確認する。また，保護者に S-M 生活能力検査の回答およびインタビューを依頼し，介入前後の回答を比較することで，介入の効果を検討する。

なお，的確な伝達とは①依頼した情報と差異のない伝達，②「1 つ目に」など結束性のある言葉を使用，③情報の取捨選択など聞き手に応じた伝達の切り替えが可能，の 3 つの基準に当てはまるものと定義した。

【結果（アセスメント）】

アセスメント：A 児はルールの遵守が可能であり，他者と協同でゲームを実施していた。しかし，発話はスムーズではなく，言葉の順序が乱れるといった特徴も観察された。事前評価として実施した SM 生活能力検査の結果，SQ＝116，SA＝13:0 以上と，CA 以上のスキルを有していることが示された。B 児は他者に対する向社会的な声掛けはみられるものの，ルールの遵守はやや難しく，チーム内での協同も見られなかった。SQ＝93，SA＝8:6 と，CA よりやや低めのスキルを有していることが示された。中でも，「コミュニケーション」と「作業」においては，6～7 歳児と同程度のスキルであることが示唆された。

ベースライン期：A 児は 4 回の実施の全てにおいて口頭での伝達が可能であった。3・4 回目の実施では，結束性のある言葉を用いて，ピア役のスタッフ（以下，ピア）に伝達を行った。また，ピアがすでに伝達される内容について知っている場面においては，情報の取捨選択が可能であった。B 児は 4 回の実施のうち 3 回は，伝達内容が記載されたカードを伝達対象者に手渡すのみで，的確な伝達は観察されなかった。また，発話による伝達を行った際は，ピアへ伝達を呼びかける言葉を付け足すことができたが，ルールの伝達についてはカードを読み上げるのみで，相手の反応に応じた情報の取捨選択性は見られなかった。

今後介入を順次実施し，的確な伝達の獲得過程の評価とともに，般化の測定を行う計画としている。

【文献】

石坂充敏・濱田豊彦・大鹿文・稲葉啓太・堀口昴誉・喜屋武睦（2015）．通級指導を受けている ASD 児の談話能力に関する一研究，東京学芸大学紀要，66，295-303.

松岡勝彦・澤村まみ・小林重雄（1997）．自閉症児における終助詞付き報告言語行動の獲得と過程場面での追跡調査．行動療法研究，23，95-105.

（Ogino　Risako）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-18

Listening Difficulties に発達障害特性を併せ持つ小中学生のカテゴリー知覚と語音聴取

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

KEY WORDS: 発達障害、カテゴリー知覚、語音聴取

（目的）

語音聴取において、例えば/p/と/b/のような閉鎖子音の無声音と有声音の弁別には、有声開始持続時間（Voice onset time:VOT）の長さが関与する。VOT がある長さの範囲内にあれば同一の音に聴取されるが、ある範囲を超えると別の音へと聴取が切り替わる。これはカテゴリー知覚による範疇化とよばれ、効率良い語音聴取のために備わった音韻の認知特性である。近藤ら（2013）は、発達障害児の音韻認知の弱さに注目し、カテゴリー知覚課題から発達障害児の範疇化不良例の存在を報告した。また聴力正常にも関わらず、聞こえにくさを訴える症状を示す Listening Difficulties（以下 LiD）では、聞こえにくさの背景に発達障害の特性を併せ持つものも多いと報告されており（岡本ら,2022）、音韻認知特性に問題を抱えている可能性がある。そこで本研究では、聞こえにくさの症状を訴え、かつ発達障害特性を併せ持つ小中学生にカテゴリー知覚課題を実施し、音韻認知の特性と語音聴取との関係について検討した。

（方法）

対象は、聴力正常だが雑音下などでの聞こえにくさを訴える LiD 疑いの小中学生 4 名。AQ 日本語版自閉症スペクトラム指数（児童用）にてカットオフ値以上で特性を示すが、課題理解は可能な言語力の例を対象とした。また Conners3 日本語版にて注意欠陥・多動性障害（ADHD）傾向の有無を確認し、3 名（C 児以外）で ADHD の確率が 70%以上であった。対照群は聴力正常な 7 歳台 5 名、12 歳台 4 名で、適当な応答が続くなど課題への取り組み不良な例は除外した。本研究は国際医療福祉大学倫理審査委員会で承認され（21-Im-044）、全例本人と保護者に研究の趣旨を説明し、同意を得た場合に検査を実施した。また本論文に関する利益相反事項はない。

表 1 対象児のプロフィール

	年齢	聴力レベル (dBHL)	57-S 語 音明瞭度	K-ABC Ⅱ	AQ	Conners3	聞こえにくさ 質問紙
A	8y8m	R 11.3 L 7.5	R 90% L 80%	表出 10 理解 12	25	8	18/60
B	11y6m	R 12.5 L 10.0	R 98% L 98%	表出 7 理解 12	35	4	17/60
C	12y11m	R 11.3 L 10.0	R 95% L 95%	表出 13 理解 15	27	0	22/60
D	14y6m	R 8.8 L 6.3	R 94% L 96%	表出 13 理解 13	25	6	25/60

検査は/pa/と/ba/を用いたカテゴリー知覚課題とし、女性アナウンサーの自然音声/pa/を検査音に用いた。VOT の全長 30ms を語頭から 5ms ずつ切断し、0～30ms まで 7 種の VOT 長を検査音とし、ヘッドホンより快適レベルで 5 回ずつランダムに提示した。検査は防音室で実施し、対象児には/pa/と/ba/どちらに聞こえるか、強制選択で応答を求めた。検査開始前、自然音声/pa/と/ba/の弁別が可能である事を確認した。各 VOT 長で/pa/聴取率を算出し、50%を通過する VOT 長を/pa/から/ba/へ聴取が切り替わる識別閾とした（図 1）。識別閾を通過後は、いずれの VOT 長も/pa/聴取率 50%以下になることを、範疇化可能の判断条件とした。範疇化成績の特徴を対照群と比較した。

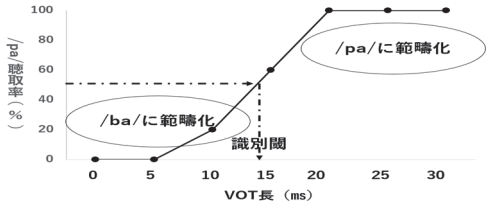


図 1 範疇化曲線の一例

（結果）

対照群は 7 歳台の 5 名中 3 名(60.0%)、12 歳台の全例（100.0%）で範疇化可能であった。7 歳の不良例 2 名は識別閾通過後、再び 50%を超える VOT 長が 1 か所存在したため、明確な範疇化に至らないと判断した。この 2 名は 7 歳のため年齢の影響を受けた可能性も考えられる。一方 LiD 疑い児は C 児のみ範疇化が可能であった。A・D 児は一度も/ba/に範疇化されず、B 児は 20 msで/ba/の聴取に切り替わった後、再び 10 msで 100%となり明確な範疇化は困難であった（図 2）。

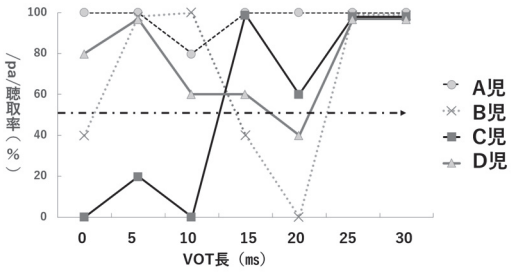


図 2 対象児の/pa/聴取率

（考察）

近藤ら（2013）は自然音声や会話では顕在化しにくいが、一部の発達障害児で、音韻認知が一方に偏る傾向を報告し、検査範囲外に識別閾がある可能性を述べた。本研究でも全例自然音声の弁別は可能だが、A・D 児や範疇化が曖昧な B 児も/pa/の聴取への偏りを認めた。一方 C 児は範疇化可能だが、単音節の語音明瞭度に顕著な違いは見られない。対象は LiD 疑い児のため、音韻認知の偏りの大きさが雑音下や不良環境での聴取に関与する可能性があるが、この点は明らかにできなかったため今後の検討課題である。また C 児のみ範疇化は可能であったが、範疇化成績が個々の発達障害の特性に影響されるかについても調査の必要があると考える。

（文献）

1) 近藤綾子, 小関恩美, 出口利定：発達障害を持つ児童・生徒のカテゴリー近くに関する研究. 東京学芸大学紀要　総合教育学系, 64: 109-117, 2013
2) 岡本康秀, 小渕千絵, 中市健志, 他：「聞き取り困難」における聴覚特性と背景要因. 日本耳鼻咽喉科頭頸部外科学会会報, 125: 1092-1103, 2022

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

ワーキングメモリの実行機能と発達障害特性の関連性

視線計測を用いた発達障害特性に関するアナログ研究

〇五島史子　　中島彩佳　　新井雅明
（田園調布学園大学）　（湘南福祉センター診療所）　（田園調布学園大学）

KEY WORDS: Working Memory, Attention, Eye Tracking

（目的）

人の情報処理容量には厳しい制約があるため，眼前に広がる大量の刺激の中から，重要な情報を選択しなければならない。この情報の取捨選択に重要な役割を持つのが注意である。そして情報処理過程の注意配分を決定するのは，ワーキングメモリの実行機能である（Cowan, 1999; 五島・宮森, 2019; Oberauer, 2002; Smith & Jonides, 1999）。本研究は，注視資源の配分を視線によって可視化し，この視線情報を予測する認知特性を検討する。特に，WAIS-Ⅳと，AQ および A-ADHD を用いて，発達障害特性の注意機能をアナログ研究で検討する。本研究では，空間手がかり課題を用いてワーキングメモリの注意資源配分がどのように遂行されるかを視線情報から分析し，この視線情報を予測する認知特性を検討するため，WAIS-Ⅳの「数唱」「算数」「記号探し」「符号」と，AQ および A-ADHD の下位尺度を用いる。

（方法）

参加者　大学生 21 名（平均年齢＝20.0 歳（SD=1.5）；女性 12 名，男性 9 名）が本研究に参加した。参加者の視力は正常または矯正済みであった。

手続き　空間手がかり課題（Posner, Snyder, & Davidson, 1980）は，まず画面に注視点が 1000ms 提示され，続いて手がかり画面が 1000ms 提示された。100ms のブランク画面後，ターゲット画面が提示された。課題は，提示されたターゲットを確認したら，できるだけ早くマウスをクリックすることであった。ターゲットが画面右に提示されたらマウスの右クリックを，画面左に提示されたら左クリックを行うことが課題であった。一致条件（16 試行）では，手がかりの矢印が示す視空間にターゲットが提示された。不一致条件（4 試行）では，手がかりの矢印とは逆の視空間にターゲットが提示された。練習試行の後，本試行を 20 試行行った。空間手がかり課題遂行時の視線情報は，視線計測器（Tobii Pro Spectrum 1200Hz）を用いて取得した。

AQ と A-ADHD の質問紙は実験前に記入を求め，WAIS-Ⅳは，視線計測実験とは別に経験豊富な心理師が個別に実施した。それぞれの得点は評価マニュアルに従い算出した。

倫理的配慮　本研究は田園調布学園大学倫理委員会の承認を得た。参加者に対し書面と口頭による説明を行い同意を得た。

(結果)

空間手がかり課題の視線情報は，「手がかり画面」の 3 か所（矢印とターゲットの提示空間）について固視数を分析対象とした。「ターゲット画面」では，2 か所（ターゲット提示空間）について固視数とサッケード（回数，振幅，第 1 サッケードの潜時）を分析対象とした。

認知特性として WAIS-Ⅳ「数唱」「計算」「記号探し」「符号」および AQ と A-ADHD の下位尺度を潜在的予測変数，空間手がかり課題の各視線情報を従属変数としてそれぞれに重回帰分析（ステップワイズ）を行った。

手がかり画面の固視数　「手がかり画面」における固視数に対して行った重回帰分析では，手がかりとは逆の空間における固視数が有意であり（R^2 = . 56; p = .001；Effect size f^2 = 1.21），「算数」と「A-ADHD 多動性」がモデルに入る変数であった。他は有意ではなかった（ps > .05）。

ターゲット画面の固視数　不一致条件におけるターゲットとは逆空間への固視数が有意であり（R^2 = . 52; p = .002；Effect size f^2 = 1.10），「算数」と「A-ADHD 衝動性」がモデルに入る変数であった。他は有意ではなかった（p > .05）。

ターゲット画面のサッケード数　一致条件においてサッケード数が有意であり（R^2 = . 79; p < .001；Effect size f^2 = 3.69），「算数」「数唱」「AQ コミュニケーション」「AQ 注意の切り替え」がモデルに入る変数であった。また不一致条件においても有意であり（R^2 = . 20; p = .044；Effect size f^2 = 0.25），「AQ 社会的スキル」がモデルに入る変数であった。

ターゲット画面のサッケード振幅　一致条件においてサッケード振幅が有意であり（R^2 = .658; p < .001；Effect size f^2 = 1.92），「算数」「多動性」「コミュニケーション」がモデルに入る変数であった。また不一致条件においても有意であり（R^2 = .249; p = .021；Effect size f^2 = 0.33），「記号」がモデルに入る変数であった。

ターゲット画面の第 1 サッケードの潜時　不一致条件において第 1 サッケードの潜時が有意であり（R^2 = .257; p = .019；Effect size f^2 = 0.35），「数唱」がモデルに入る変数であった。他は有意ではなかった（p > .05）。

（考察）

本研究は，ワーキングメモリの実行機能が注意資源をどのように配分しているかを視線によって可視化し，視線情報を予測する認知特性を検討した。結果に示された視線情報は，情報処理が行われている固視と，内発的注意や外発的注意がかかわるサッケードから，空間手がかり課題に反映されたワーキングメモリの実行機能について考察した。

さらに，それぞれの視線情報を予測した AQ と A-ADHD の下位尺度が示す発達障害特性と，WAIS-Ⅳの中でもワーキングメモリ機能と関連のある「数唱」「算数」「記号探し」「符号」が示す認知特性から，発達障害特性とワーキングメモリの実行機能の関連性について考察した。

（文献）

五島史子・宮森孝史（2019）視線から見る認知的情報処理機能 - ワーキングメモリからの検討 - 田園調布学園大学 共同研究

Oberauer, K. (2002). Access to information in working memory: Exploring the focus of attention. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 28, 411-421.

Posner, M. I., Snyder, C. R., & Davidson, B. J. (1980). Attention and the detection of signals. Journal of Experimental Psychology: General, 109, 160–174.

(GOTOH Fumiko, NAKAJIMA Ayaka, ARAI Masaaki)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-20

ASD 幼児に対するペアレント・トレーニングの効果

マンドの獲得を目的としたオンライン支援の検討

〇小笠原忍　皆川泰代　山本淳一
（慶應義塾大学グローバルリサーチインスティテュート）　（慶應義塾大学文学部）　（慶応義塾大学）

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害(ASD) 要求言語行動(マンド) ペアレント・トレーニング（PT）

（目的）

自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）児の中核的な障害として､社会的コミュニケーションの障害が挙げられる。これまで ASD 児に対する要求言語行動（以下、マンド）の獲得に関して､多くの研究が行われてきた（出口・山本, 1985；小笠原・氏森, 1990）。近年、新型コロナウイルス感染症の影響もあり､非対面による支援が注目されている。なかでもオンラインによるペアレント・トレーニング（以下､PT）が効果をあげている（東他, 2021；Togashi, et al., 2022）。本研究では ASD の幼児を対象に保護者による家庭トレーニングを実施することでマンドの獲得を促した。また、オンラインによる PT の効果についても検討した。

（方法）

対象者

発達支援を行う施設を利用する ASD の診断を受けた男児 1 名を対象とした。研究開始時、対象児は無発語で、要求時には手で奪いとる、癇癪といった不適応行動が観察された。倫理的配慮として、保護者に対して本研究の目的と内容、個人情報の保護、研究への参加及び撤回の自由、学会発表に対する同意に関して口頭と書面による説明を行い、同意を得た。

標的行動

マンドの獲得を目的として課題分析を行い、4 つの行動ステップに細分化した（Table 1）。行動ステップ①から④の順番で標的行動の獲得を促した。

Table 1. マンド形成の課題分析

番号	行動ステップ	行動ステップの定義
1	ハイタッチ	指導者の手の平に自分の手の平を合わせる
2	動作模倣「パチパチ」	指導者の動作（拍手をするように両手を合わせて 2 回叩く）を模倣する
3	音声模倣「パチパチ」「ちょー」	指導者の音声「パチパチ」「ちょー」を模倣する
4	マンド「ちょうだい」	要求時に「ちょうだい」と自発言語を発する

研究場所

発達支援を行う施設で行われている発達支援プログラムの一部と対象児の家庭場面においてセッションを実施した。

手続き

本研究は保護者を対象に、対象者の標的行動の獲得を促すための PT を行った。PT は発達支援を行う施設にて、施設指導員と共に筆者(オンライン)が中心となり実施した。筆者から、保護者に対して PT で学んだ要求時の対象者への関わり方を、家庭場面で実施すること、記録をとることを依頼した。

実験デザインは、ベースライン（BL)、家庭トレーニング、プローブで構成した。

BL:お菓子やおもちゃを要求する場面における標的行動の生起の有無を観察した。

家庭トレーニング：お菓子やおもちゃを要求する場面における対象者の標的行動の獲得を目的として、保護者が対象者の標的行動を促す関わりを行った。

プローブ：BL と同様の手続きで行った。

（結果）

標的行動の生起の推移を Figure 1 に示した。BL では標的行動(4 つの行動ステップ)の生起は観察されなかった。保護者による家庭トレーニングを行った結果、行動ステップ①から④の順に標的行動の獲得がみられた。プローブにおいても標的行動の維持が見られた。

（考察）

本研究では、無発語で要求時に不適応行動がみられる ASD 児を対象に､保護者による家庭トレーニングを行った。その結果、対象者は標的行動であるマンドを獲得し、維持もみられた。これらの結果から、通所の発達支援といった直接的な支援だけでなく、オンラインによる PT という間接的な支援であっても、対象者の標的行動（マンド）を促すことができることが示された。また、対象者それぞれの目的に応じた PT を行うことで、専門的な知識や技能を持ち合わせていない保護者が行ったとしても、発達支援の効果が得られることが示された。

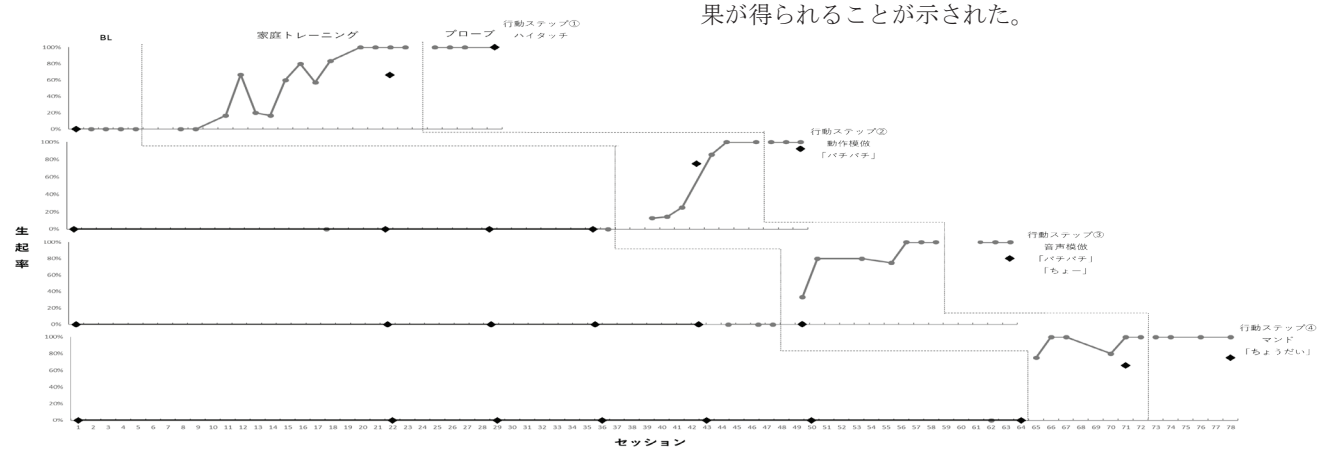


Figure 1. マンドの生起の推移

(OGASAWARA Shinobu, MINAGAWA Yasuyo, YAMAMOTO Junichi)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-21

小学生におけるひらがな単語の心像性の特徴と読み困難の関連

―児童による心像性の評定に基づく検討―

○松崎 涼香[1] 西 百々加[2] 古里 恵[3] 小池 敏英[4] 雲井 未歓[5]
([1]鹿児島県立鹿児島特別支援学校) ([2]鹿児島県立南薩特別支援学校) ([3]PARC にしのみや) ([4]尚絅学院大学) ([5]鹿児島大学)

KEY WORDS: 読み困難，心像性，語彙判断作業課題

【目的】心像性は、「単語の意味する事物や事象などを心にイメージして思いうかべる際の『心的イメージの思い浮かべやすさ』を評定したもの」（佐久間ら，2005）である。LD 児では心像性が低い語の読み書きに困難が生じやすい傾向が知られており、支援に際し留意する必要がある。土方ら（2011）は、小学校 5 年生から中学校 2 年生の計 125 名を対象として、漢字二字熟語 40 語の心像性を調査した。その結果、児童による心像性の評定値は、佐久間ら（2005）による成人の評定値との間に、わずかながら違いがあることが示された。そのため、対象が児童である場合は、児童が評定した値を適用すべきであると指摘された。ところで、単語の心像性は従来、漢字表記した語で検討され、ひらがな表記での検討は十分なされなかった。ひらがなでは流暢な単語読みの不全が漢字読み困難のリスク要因の一つに挙げられている（中ら，2014）。この点からは、ひらがな単語の読みの流暢性と心像性との関連を児童において確かめる検討が必要であろう。我々はこれまで、単語読みの流暢性が、語彙判断課題を作業テスト形式にした課題で一斉評価できることを示してきた（古里ら，2016）。そこで本研究では、この課題の出題語について小学生における心像性を調査し、成人の心像性との比較を行うとともに、誤答の生起との関連を分析する。それに基づき、読みの困難に対する心像性の関与について考察することを目的とした。

【方法】対象児：公立小学校 6 校の通常の学級在籍児 1057 名(1 年生から順に 178 名、142 名、171 名、262 名、126 名、178 名)とした。手続き：ひらがなの語彙判断作業課題（古里ら，2016）で出題された有意味語 23 語に「みらい」を加えた計 24 語について、単語から想起されるイメージの明確さを質問するアンケートを行った。回答方法は 5 件法（1：何も思いうかばなかった～5：はっきり思いうかんだ）とした。分析：単語ごとおよび学年ごとに回答を集計した後、全児童における平均値と学年別の平均値を単語ごとに算出し、学年間の比較および成人の心像性（佐久間ら、2005）との比較を行った。その際、成人の値は土方ら（2011）に基づき最大 5 に比例配分した。誤答との関連の分析は、古里ら(2016)および塚田ら(2020)による語彙判断作業課題の基準データを資料として、単語ごとの誤答生起率と心像性の値との相関を検討した。倫理的配慮：各学校長・教頭に対し、調査の目的・方法、および参加は自由であること、個人情報は学年のみで無記名であることを文書と口頭で説明し、協力の同意を得た。

【結果・考察】図 1 は、児童が評定した心像性の平均値（●）と、佐久間ら（2005）による成人の心像性（○）を比較したものである。単語は児童と成人での差が大きかった順に配列し、児童の心像性の 1SD を縦線で示した。結果は全体的に成人の心像性よりも児童の心像性が高かった。その差が特に大きかったのは「さかな」から「くるま」の 8 語で、成人との差は 0.75SD 以上（他は 0.6 未満）であった。これらには概念語や抽象語が特徴的に含まれており、いずれも成人にとって具体的なイメージの明確さが乏しかったと考えられた。一方、児童の心像性が相対的に高かった点については、これらの語が、その概念を代表するような具体的要素（例えば魚におけるマグロ）によって象徴的に理解されている場合があることが推測される。児童の心像性を学年ごとに平均してそれぞれ成人の心像性との相関を調べたところ、相関係数は 1 年生から順に 0.39、0.51、0.35、0.47、0.58、0.66 となった。この結果からは、上位学年の児童ほど心像性の特徴が成人のそれに類似する傾向が指摘された。従って児童の心像性には言語概念形成の発達が関連する可能性が高いと考えられた。

次に、図 2 は語彙判断作業課題での誤答率と、成人の心像性、全児童の平均の心像性、各学年の心像性のそれぞれとの相関を示したものである。本研究では心像性が低い単語ほど誤答率は高くなり相関係数は負の値をとることを予想した。成人の心像性と全児童の平均を比較すると、どの学年においても児童の心像性との相関のほうが高い傾向が認められた。特に、1 年生と 2 年生では誤答率と成人の心像性とが無相関であったが、児童の心像性との間には相関を認めた。また、学年ごとの平均の心像性と誤答率との相関では、1 年、3 年、4 年生で−0.3 より強い相関が、5 年生と 6 年生では−0.5 より強い相関が示された。これらのことは、児童の心像性が成人のそれに比べてひらがな単語の読みの誤りと強く関連していることを意味している。そのため、読みの評価や支援に際しては、土方ら（2011）が述べているように児童にとっての心像性を考慮することが重要であると考えられた。

以上より、本研究では、成人と児童とでひらがな単語に対する心像性の様相が異なること、および児童が評定した心像性の値は、成人のそれと比べて、誤答率との関連性が強くみられることを明らかにした。心像性の評定値には個人差も見られるため、個人ごとの心像性の特徴を検討することで、誤答が生起するプロセスをさらに詳しく分析できると予想されるが、この点は今後の課題と考えられた。

(MATSUZAKI Suzuka, NISHI Momoka, FURUSATO Megumi, KOIKE Toshihide , KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 22K02773 の助成を受けたものです。

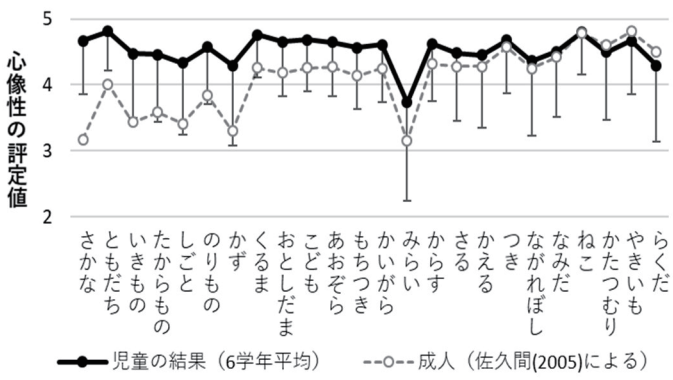


図 1 児童による心像性の評定値（成人との比較）

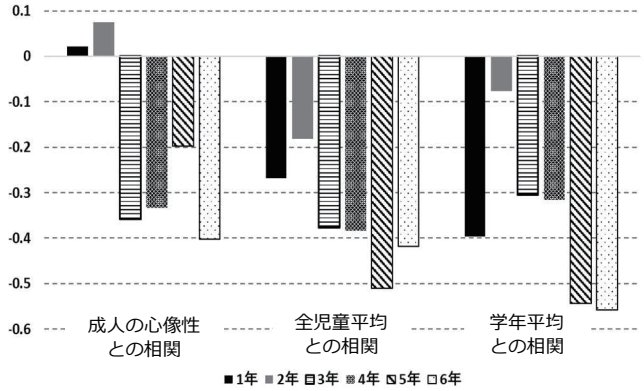


図 2 単語読みスキル評価の誤答率と心像性の相関

ADHD を伴う学習障害児における読みの特徴と支援について

―読みの困難における ADHD 特性の関連が示唆された事例―

○西 百々加[1] 松崎 涼香[2] 古里 恵[3] 小池 敏英[4] 雲井 未歓[5]
([1]鹿児島県立南薩特別支援学校) ([2]鹿児島県立鹿児島特別支援学校) ([3]PARC にしのみや) ([4]尚絅学院大学) ([5]鹿児島大学)

KEY WORDS: 学習障害、読み困難，発達性ディスレクシア，ADHD

【目的】読みの困難は従来、学習障害とりわけ発達性ディスレクシアの主症状として種々の検討がなされてきた。支援に際しては、知能検査等の結果や専門職による所見といった基礎的な情報に加えて、読み書きのスクリーニングテスト等を併用し、読み書きの実態に関する情報を補完することが重要と指摘されている（大六，2016）。読み書きのスクリーニングテストは読み書きの習得度を評価するものが多いが、近年では読み書きに関与する種々のスキルを分析的に評価するテストも開発されてきた（小池ら,2016；古里ら,2016）。こうした評価を個別に実施し、基礎的情報と合わせて考察することで、より的確な実態把握が可能と思われる。一方、教育や臨床の現場では ADHD や ASD を伴う学習障害児が多くいることが知られている。こうした児童においては、ADHD や ASD の特性に配慮しながら学習障害児としての読み書き支援を行う必要がある（岡，2017）。この場合の読み困難には、学習障害の特性と ADHD や ASD の特性の双方の関与が推測される。この点を考慮すると、ADHD や ASD の特性に起因する読み困難の特徴と支援方法について、検討を行う必要性は高いと考える。本研究では、ADHD を伴う学習障害児の事例を対象に、基礎的情報に基づくニーズの把握と上述の読みスキルの評価を行う。その上で、事例における読み困難の背景と支援を、ADHD の特性との関連を中心に考察することを目的とした。

【方法】対象児：読字書字障害と ADHD の診断を有する小学 5 年生の事例で、学校では通級指導教室（LD）での支援を受けている児であった。手続き：実態把握として基礎的情報の収集と読みスキル評価を行い、これらに基づく読み支援を行った。基礎的情報は医療機関の診療情報提供書から、知能検査（WISC-Ⅳ）と音読検査の所見および助言内容を収集した。読みスキル評価は古里ら（2016）に基づいてひらがな単語と漢字単語の読み、文章読解、聴覚記憶に関する 6 種の課題を個別実施した。読み支援は、対象児が未学習の説明文を音読する場面で行った。文章の前半を支援なしで音読する統制条件とし、後半は実態把握の結果を考慮して支援する支援条件とした。条件ごとに音読のエラーの内容と頻度を分析した。倫理的配慮：研究の内容と個人が特定される情報は公表されないことを保護者に説明し、署名により同意を得た。

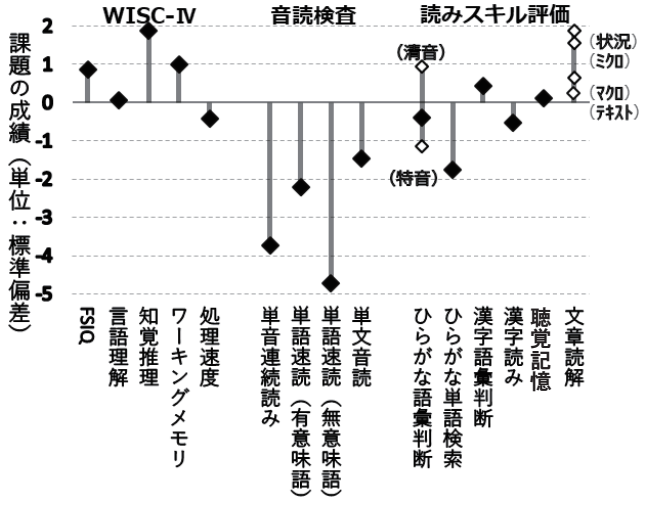


図1 WISC-Ⅳ、音読検査、読みスキル評価の成績

【結果・考察】図 1 は WISC-Ⅳと音読検査の結果、および本研究で行った読みスキル評価の結果を示したものである。各課題の成績は相互に比較できるよう正規化した値で示した。WISC-Ⅳの FSIQ は比較的高かったが、音読検査の 4 課題はすべて平均より 1～4SD 低く、顕著な読字障害の特性（ディスクレパンシー）が確認された。読みスキル評価では、ひらがな語彙判断（表示された単語の意味を素早く判別する課題）の成績は平均に近かったが、単語検索課題（長い文字列に埋もれている単語を速やかに発見していく課題）は平均の下約 2SD の低成績であった。この点について、WISC-Ⅳの処理速度の結果も合わせて考えると、対象児では文を構成する単語や文節をまとまった文字列として検出する力が弱いことが推測された。そのため、特に長文の音読時には文の区切りを明示する支援の必要性が高いと考えられた。一方、漢字の読みスキルや読解では低成績を認めなかった。これについては高い知的能力を背景に知識や意味情報を手掛かりとして読む方略が身につけられている可能性が考えられた。課題遂行中の行動観察では、ひらがな語彙判断で誤りの自己修正が特徴的に見られた。対象児は課題を速やかに進めようとする際に、正確な判断に失敗しやすいことが考えられた。学習障害の典型事例では読むことに時間を要するのでこの課題の遂行が全体に遅くなるが、本研究の対象児が示した特徴は ADHD による「不注意」と「衝動性」を背景に生じたものと推測された。

以上のことを踏まえ、対象児への文の音読支援は、文節の区切りに線を入れ、まとまった文字列を捉えやすくすること、予めキーワードを示して意味的手掛かりとすること、段落ごとに間をとって気持ちを落ち着けることの 3 点を中心に、課題の見通しや環境の整理などを組み合わせて効果を検討した。図 2 は音読場面において、エラーによる中断がなく連続的に音読できた文の長さ（文字数）を平均して示した。2 回の音読でともに支援条件の方がより長く音読が継続されたことが確かめられた。この点についての条件間の差は有意ではなかったが、支援条件での連続的な音読の増加に再現性を認めることはでき、その点で本研究の支援が有効であったと考えられた。一方、音読エラーの内容に関しては支援による効果を十分明らかにできなかったが、今後この点をさらに検討することで、ADHD を伴う学習障害児のアセスメントにおいて読みスキル評価のスクリーニングテストを活用することの有効性をさらに示すことができると考えられた。

(NISHI Momoka, MATSUZAKI Suzuka, FURUSATO Megumi, KOIKE Toshihide , KUMOI Miyoshi)

本研究は JSPS 科研費 22K02773 の助成を受けたものです。

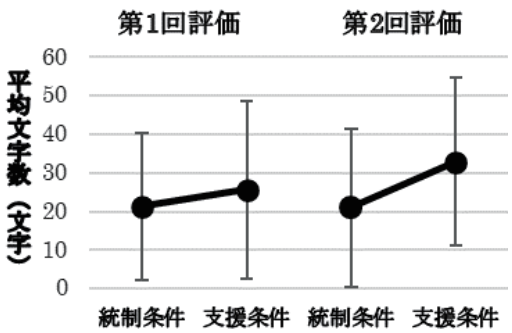


図2 連続的に音読できた文字列の長さ

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-23

高機能自閉症児における命題的心理化の促進(3)

――言語学的能力と具体的介入を通した心情推察評価の検討に向けて――

〇和田恵　　大石幸二
（立教大学大学院現代心理学研究科）　（立教大学現代心理学部）

KEY WORDS：高機能自閉症，命題的心理化，言語能力

１．目的

高機能自閉症（HFASD）児の特性として，社会的コミュニケーションの問題があることが知られている。背景に想定される他者意図の理解の困難を調べる指標として，これまでに数多くの研究で，心の理論（ToM）の考えが用いられてきた。このような先行研究においては，他者心情を理解する方略に着目した研究も行われてきている。別府・野村（2005）によれば，HFASD 児は他者の心情推察において，直観的な理解を欠いたまま，言語的理由付けによる命題的心理化を行うようになる。別府（2007）は，こうした心理化の方略を ASD 児に学習させられる可能性を示唆しているが，具体的な介入を通してこれを検討した先行研究は，まだ僅少である。

和田・大石（2021）は，HFASD 児へ命題的心理化の学習を促すため，「文脈分析課題」を作成した。この課題は，社会的相互作用を示した絵カードから個々の情報に着目しつつ言語的な整理を行い，文脈の把握や登場人物の心情推察を行うものであった。このような課題を用いて介入を行うにあたって，HFASD 児が心情推察を行う際にどのような言語学的側面（言語能力）を駆使しているのかを整理する必要がある。

ToM と言語能力との関連を検討してきた先行研究では，主に語彙理解力が指標として用いられてきた（藤野・松井・東條・長内，2015）。一方で，語彙よりも統語能力の方が ToM と関連するという知見もある（Fisher, Happe & Dunn, 2005）。また，ASD における言語面の特異性は，語用論の障害として特徴づけられてきた背景がある（大井, 2006）。しかし，これらの言語能力と ToM との包括的な検討は，十分に行われていない。

本研究では，命題的心理化を促進する介入を行い，その効果を検証することを見据えて，HFASD 児の参加者を募った。さらに，心情推察の力と関連する言語能力について調べることを目的として，ToM 課題（一次・二次の誤信念課題）と言語能力の検査・質問紙等を実施した。

２．方法

１）参加者：ASD の傾向がみられる小学３年～６年生の児童（医学的診断のない児童を含む）16 名であった。保護者および療育に携わる専門家の意見をもとに，日常において社会的コミュニケーションの困難がみられる参加者を選定した。

２）倫理的配慮：本研究の実施に際して，所属機関の心理学研究倫理委員会の承認を受けるとともに，研究参加者および保護者に対して研究内容等に関する詳細な説明を行い，書面にて同意を得た（機関承認番号：22-39）。

３）期間：202X 年 10 月より同年 12 月までの期間に言語能力の検査，質問紙，ToM 課題を実施した。

４）ToM 課題：藤野（2005）のアニメーション版心の理論課題 ver.2 を用いて，ボールの問題とやきいもの問題（一次・二次の誤信念課題）を実施した。

５）言語能力の評価：語彙理解力の指標として絵画語い発達検査を実施し，参加者の語彙年齢を算出した。また，統語力の指標として J.COSS 日本語理解テストを実施し，全 20 項目内の通過した問題数によって比較を行った。また，CCC-2 子どものコミュニケーション・チェックリストを実施し，特に語用論と関連する下位尺度である「場面に不適切な話し方」「定型化されたことば」「文脈の利用」「非言語的コミュニケーション」における評価点の合計を語用論的側面の指標として使用した。

６）分析：ToM 課題の通過状況を，一次・二次どちらも誤答（0），一次のみに正答（1），両方に正答（2）として得点化し，語彙・統語・語用論との関連を検討するために，階層的重回帰分析を実施した。

３．結果

第１ステップとして語彙，第２ステップとして統語力，第３ステップとして，語用論を独立変数とし，強制投入法により階層的重回帰分析を行った（表１）。ToM 課題の通過状況を従属変数としたとき，有意な影響を及ぼしている変数はみられなかった。ただし，語彙と統語力を投入した時，とりわけ統語力を投入した際に比較的大きな決定係数の上昇がみられた（ΔR^2=.089）。

表１　階層的重回帰分析の結果

	ToM課題通過数		
	標準化係数β		
	Step1	Step2	Step3
語彙	.289	.113	.017
統語		.347	.299
語用論			.295
R^2	.084	.173	.244
ΔR^2		.089	.071

４．考察

ToM 課題と言語学的能力との関連を包括的に検討した結果，とりわけ統語力からの大きな影響がみられたが，統計的有意差は得られなかった。その理由として，参加者の数が限られていたという本研究の限界点が挙げられる。

田中・神尾（2007）によれば，語用論は言葉の文脈に即した理解という側面を含むため，少なからず他者の心情推察を行うにあたって関連があると考えられる。しかし，少なくとも ToM の解決にあたっては，他の言語学的側面よりも大きな影響があるわけではないという可能性が示唆された。命題的心理化の学習を促す上では，より日常に即した課題や日常におけるコミュニケーションとの関連も検討すると共に，統語的な方略をベースにして事実関係の整理を学習させるような支援方法を模索する必要があるだろう。

付記

本研究の実施にあたり，2022 年度児童・少年の健全育成実践的研究助成の助成を受けた。記して謝意を表する。

(WADA Megumi & OISHI Kouji)

新規課題が困難な ASD 児へ エラーレス指導を用いた SST の効果

○半田瞳　　岡野陽太　　高浜浩二
（作新学院大学臨床心理センター）　（社会福祉法人こぶしの会）　（作新学院大学大学院心理学研究科）
KEY WORDS: ASD　エラーレス指導　SST

Ⅰ．問題の所在と目的

自閉スペクトラム症（ASD）児の多くが対人面での困難さや苦痛を感じていることが指摘されてきている。その結果、日常的に対人不安を感じ、対人場面を回避する傾向がある（木村，2019）。

ASD 児の問題に対してはソーシャルスキルトレーニング（SST）の効果が示されている。しかし、不安が強く対人場面を回避する傾向がある児童については、試行錯誤学習が困難な場合が考えられる。一方、不安が喚起しにくい指導法として、エラーレス指導がある。エラーレス指導は知的障害や ASD のある人に多く応用されており、誤反応を生起させないで標的行動を速やかに形成していく方法である（高津ら，2019）。

そこで、本研究は間違いを怖がる ASD 児に対してエラーレス指導を用いた SST によって、適切なコミュニケーションの形成ができるかを検討した。

Ⅱ．方法

（1）参加児：参加児（A 児）は指導開始時、小学校 5 年の男児であった。5 歳時に ASD の診断を受けており、1 年時から学校への行き渋り、2 年時には不登校となった。WISC-Ⅳの結果は、9 歳 7 か月時で、FSIQ77、VCI99、PRI85、WMI68、PSI64 であった。セッション中は見通しを持たせた課題では、取り組むことは可能であった。しかし、新しい課題や結果がわからないゲームに対して机に伏せる行動や、「もー、なんで？」と大声を出す行動が見られた。課題中は何か道具が必要な場面になると、スタッフの目を見つめたり、勝手に道具を持ち出してしまう様子が見られた。保護者からの聞き取りでも、直接的に「○○が欲しい」などは言わず、「○○」と道具名だけで要求することが多いとのことであった。そこで、保護者からの聞き取りや本人の行動観察から、『他者にわかりやすく要求するスキルの獲得』とした。

（2）倫理的配慮：本研究を実施、発表するにあたり A 児の保護者に対し、書面と口頭で同意を得た。

（3）場面設定：大学附属の心理臨床センターで週に 1 回程度 1 時間の指導を受けている。その中の 10 分間を要求課題の指導にあてた。スタッフ（MT）と A 児は机を挟んで対面に位置した。

（4）手続き：ベースライン（BL）およびプローブ（PR）条件：MT が 1 枚の塗り絵を渡し、塗ることを教示した。その際、色鉛筆などの道具は渡さなかった。子どもが手を伸ばした場合や、じっと MT を見ていた場合には＜どうしたの？＞と声を掛け、その後色鉛筆を手渡した。その際、正誤のフィードバックは行わなかった。**心理教育条件**：パワーポイントを使用した視覚教材を用いて、心理教育を行った。しかし、視覚教材を提示後「拒否的な気分」と A 児が発言し、課題を実施することが不可能となったため、課題を中止した。**セリフカード条件**：エラーレス指導での手続きを実施するため、「○○色の色鉛筆を貸してください」というセリフカードを机の上に置き、色鉛筆が借りたい時は読み上げることを教示した。読み上げない時は MT がセリフカードを指さした。また、誤反応として読み上げずにカードを見せてくる様子が見られた。その際は、MT が＜読んで＞と教示し、読み上げた場合には言語賞賛を行い、道具を手渡した。**般化条件：**家庭での般化促進のためトークンを用いて家庭で実施した。自宅で実施してくること、実施した後の記録方法、バックアップ強化子を提示し、保護者には見守りをしてもらった。

（5）従属変数と研究デザイン：単一事例実験計画法の ABC デザインを採用した。A 児の「○○貸してください」という言語行動を従属変数とした。

Ⅳ．結果

A 児の標的行動及び拒否行動の生起率の推移を図 1 に示した。BL では両方の行動共に 0%の生起率であった。心理教育条件では課題を拒否したため、セリフカード条件を実施した。1 ブロック目にプロンプトを必要としたが、その後の標的行動の生起率は 100%と上昇した。PR においても 100%を維持した。般化条件においても 100%の正反応率が生起した。課題内においては、こちらが標的としていなかった“消しゴム”についても自発的に要求する様子が見られた。また、セッション内の休み時間においても「白い紙をください」と適切に言葉で要求することが可能となった。

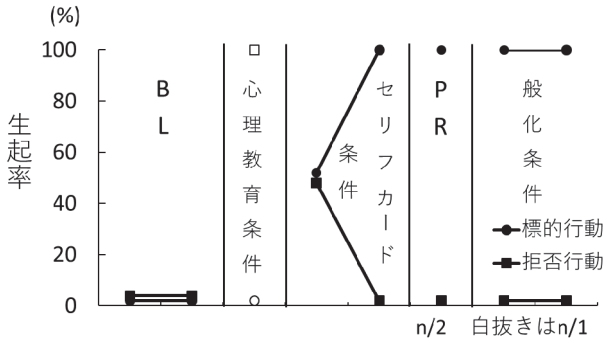


図 1　標的行動及び拒否行動の生起率の推移

Ⅴ．考察

本研究では、間違いを怖がる ASD 児に対してエラーレス指導を用いた SST を実施し、適切な言語行動が促進されることが示唆された。このことから、エラーレス指導を用いて誤反応を生起させず正反応の反復をすることは、不安を低減させ、学習を成立させることを示唆した。これは高津ら（2019）を支持するものであった。

般化条件においても行動が維持された要因として、他者の強化だけでなく“自分が欲しいものが充足される”という自然な随伴性が般化促進の変数としても機能したのではないかと考えられる。

Ⅵ．文献

木村（2019）仁愛大学研究紀要　人間学部篇，18，49-61.
高津ら（2019）行動分析学研究，34（1），64-70.

（HANDA Hitomi, TAKAHAMA Kohji）

発達障害女子に対するグループ療法の実践報告

感覚に着目したアロマ教室の効果

〇佐田久真貴
（兵庫教育大学発達心理臨床研究センター）

KEY WORDS: 発達障害女子　感覚特性　アロマ教室

（目的）

臨床行動分析の考え方は，発達段階や成長に応じた自閉スペクトラム症（以下，ASD）女子特有の問題や課題を，個人の「心の中の働き」であるとは考えずに，「個人と環境との相互作用」からとらえ，ASD 女子に必要な行動レパートリーを増やしていくよう支援する．筆者は，児童期から青年期の ASD 女子を限定とした応用行動分析的（以下，ABA）グループプログラムの立案と実践研究（佐田久，2010；2015）を通して，ASD 女子が成長するにつれて認知面・行動面・情緒面の変容が起こり，“ASD 特性のある自己”を理解し，行動する過程を観察してきた．

また臨床現場では，ASD の感覚特性に着目した支援が展開されている．また，感覚特性の問題は尋常ではない辛さを有するものの，その苦痛を周囲に伝達できないために，周囲にとって理解できない行動を問題行動とされたり，愛着の問題とされたりする（森戸ら，2017）．臨床行動分析では，問題行動には必ず理由があると考え，それが感覚特性の問題であるならば，専門職が早期にかかわることが重要で，まず感覚特性を把握していくことが求められる（佐田久，2021）．

そこで今回，感覚に着目した心理教育の一環として“嗅覚”に着目したイベントを企画し，感覚特性や好みの香りを把握することで生活の質を向上させたり，痛みやストレスを緩和させたりする機能があるとされているアロマテラピー教室を試みたので報告する．アロマセラピーは，補完療法の一つで，植物から抽出したエッセンシャルオイルを使用しており，香りとして吸い込んだり，希釈して皮膚に塗布したりする方法がある（大西ら，2023）．感覚特性を把握する“学びの時間（心理教育）”と“アロマ教室（作業療法）”で構成しており，イベントには香りの専門家が講師を務めた．

なお，今回の演題に関連して，開示すべき利益相反状態はない．

（方法）

１．対象者

筆者が運営している発達障害女子グループに参加中の 10 代～20 代の 8 名とその家族であった．ASD や ADHD 等の診断を受けて告知を受けているケースと，確定診断は受けていないがその傾向があると自認しているケースが含まれている．

２．倫理的配慮

本グループ参加者と保護者からグループ活動の研究趣旨について書面と口頭で説明をし，同意を得ている．また，イベントに関しては詳しい予告と，“嗅覚”の過敏性に配慮した個室を用意した．なお，匿名性に配慮をして報告する．

３．活動の経過

A グループは月 1 回（1 回 90 分），B グループは半年ごと（1 回 90 分），C グループは月 1 回（1 回 60 分）の活動を行っており，感覚に関する心理教育は A と B グループで実施した．活動内容は，「近況報告」「学びの時間」「エクササイズ（作業療法）」「茶話会」「アンケート」で構成されており，感覚特性に関する心理教育は「学びの時間」で複数回にわたり実施した．その内容は，①日本版青年・成人感覚プロファイル（The Adolescent/Adult Sensory Profile：AASP）の実施とそのフィードバック，②居心地のよい場所探し，③好みの香りとその利用方法，で構成した．

合同イベントのテーマは「アロマ教室」とし，専門の講師によるレクチャーを受けながら，アロマスプレー等のグッズ作りを行った．

４．分析対象

①前後における心理状態の評価を二次元気分尺度（TDMS-ST：アイエムエフ（株））を用いて行った。本測定法では，「落ち着いた」「イライラした」「無気力な」「活気にあふれた」「リラックスした」「ピリピリした」「だらけた」「イキイキした」の 8 項目の気分尺度について，0（全くそうでない）～ 5（非常にそう）の 6 件法で回答し，これより心の「活性度」「安定度」「快適度「覚醒度」の得点を得る．

②参加時の言語反応，顕在的行動の質的評価

③毎回実施のアンケート

④その他（介入後の生活変容）

(結果)

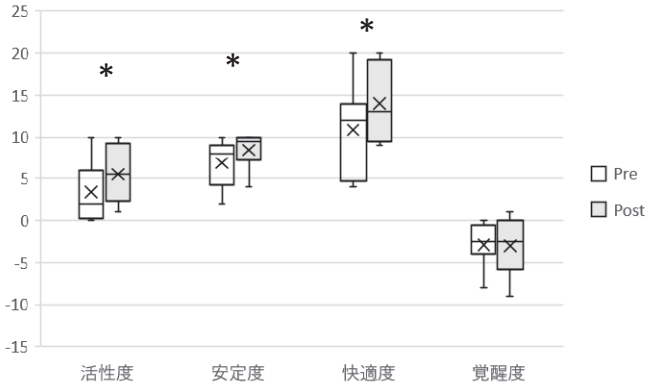


Fig.1　二次元気分尺度の変化

各因子におけるアロマ教室前後の変化量 Fig. 1 に示した．「活性度」「安定度」「快適度」は参加後，有意に高くなった．「覚醒度」は変化がなかった．また，アンケート調査では合同での実施について，新たな体験だったことについて高評価であった．また，アロマを生活の中で活用していることが保護者から報告された．

（考察）

感覚特性による不適応へのアプローチには，環境調整や不快な刺激を取り除く等の工夫案や方略は多い．今回は，自身の感覚特性を学んだあと，その感覚特性や刺激を効果的に活用する視点を促し，その効果を体験する試みだった．仲間や家族で楽しみながら作業をして，それを生活の中で活用している事例も確認できた．

謝辞：本研究の一部は JSPS 科研費 20K03390 の助成を受けて行われた。

(SADAHISA Maki)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-26

絵本の読み聞かせが中学生の障害特性理解に与える影響

-ADHD の特性をテーマにした絵本を用いて-

○花田 明光耶　　嶋﨑 まゆみ　　堀口 節子

（四條畷学園 ICP）（兵庫教育大学）（四條畷学園 ICP）

KEY WORDS: 発達障害, ADHD, 心理教育

【目的】

発達障害の可能性のある特別な教育的支援を要する児童生徒は小・中学校の通常学級に 8.8% 在籍しており(文部科学省, 2022), その特性から周囲との関係構築がしにくく, 二次障害的な問題行動につながる可能性があると指摘されている(村上, 2017)。一方で, ADHD の特性には, 独自性に優れた発想力や, 好奇心の強さ, 興味のある事への高い集中力・決断力といった強みとなる長所もある。本研究では ADHD の特性のある子どもに対し, 中学生がどのような感情を持っているかを明らかにし, ADHD の長所と短所の両方の理解を促す心理教育後にその認識がどのように変容するかを明らかにする。

【方法】

私立 A 中学校の 1 年生 133 名, 2 年生 165 名, 3 年生 15 名, の計 313 名を対象に, X 年 7 月に朝の読書タイムを活用し, ADHD に関する絵本の読み聞かせを 2 日間に分けて行った。1 日目は, ADHD の特性のある主人公が問題行動を示す場面が描かれている絵本前半の読み聞かせを行い, 10 項目の質問への回答を求めた。2 日目は, 主人公が ADHD の特性を活かし, 解決方法を考える場面が描かれている絵本後半の読み聞かせを行い, 1 日目と同様の 10 項目の質問と, 自由記述式の感想, これまでに ADHD の特性のある子どもと関わった経験にまつわる質問への回答を求めた。質問は中断可能且つ匿名であり成績評価に関係しないこと、加えて、データを学会発表に用いることを示し、回答を以って同意を得たものとした。なお, COVID-19 感染拡大防止により絵本の読み聞かせは調査者が作成した動画のオンデマンド配信で実施した。

使用教材は,『ボクはじっとできない-自分で解決方法を見つけた ADHD の男の子のおはなし-』(バーバラ・エシェム文, マイク&カール・ゴードン絵, 品川裕香訳, 岩崎書店, 2014)である。

10 項目の質問は, 生川(1995)の「精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究」に用いられた 40 の態度項目を改変し作成したものであり,「じっとできない人と関わりたいと思う」等の質問に 5 件法で回答するものである。自由記述式の質問は, ①知識, ②関わり経験, ③関わりの詳細, ④絵本の感想, に関するものであった。

分析は, まず, 1 日目と 2 日目に得た質問項目の回答をもとに, 各項目の平均値を算出し, t検定を行った。次に, ③・④の回答で得た記述をもとに, KH Coder にて形態素解析と共起ネットワーク図の作成を行った。

【結果】

有効回答数は 232 名であり, t検定の結果, 10 項目中 9 項目でポジティブな方向への有意な得点の上昇が認められた。また, ①の質問で「じっとできない」人を読み聞かせ以前から知っていたと回答した人は全体の 66%であり, ②の質問で「じっとできない」ような子と関わったことがあると回答した人は全体の 56%であった。加えて, 形態素解析の結果は, ③の関わり経験時の感想では「面白い」が 10 回,「普通」が 7 回,「楽しい」「迷惑」が 5 回ずつであり、④の絵本の感想では「面白い」が 15 回,「共感」「迷惑」が 6 回ずつであった。



図 1,（左）関わり経験時の共起ネットワーク図

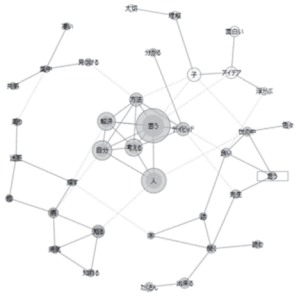


図 2,（右）読み聞かせの感想の共起ネットワーク図

【考察】

絵本の読み聞かせは, 中学生の ADHD の特性を示す「じっとできない」人への認知をより肯定的に変化させる効果があることが示された。加えて, 周囲の一部の生徒は ADHD の傾向がある人を読み聞かせ以前から「面白い」と認識しており, 周囲の生徒を楽しませる一面があることを認識していたと考えられ, 否定的に認識していた生徒も, ADHD の特性の長所と短所を呈示した絵本を読み聞かせたことにより, 多様性に気づくことができたと推察される。

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-27

自閉症スペクトラム障害児・者の養育者におけるストレス反応

意味了解と有益性発見がストレス反応に与える影響

〇永瀬 開　　藤田久美
（山口県立大学社会福祉学部）

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害、養育者、ストレス反応

【問題と目的】

自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder; ASD）とは、社会的コミュニケーションと対人的相互交渉の障害、及び興味の限局と反復的行動パターンを特徴とする発達障害である（APA, 2013）。ASD 児を育てる養育者は日々の生活の中で多くの困難を抱え（Pozo et al., 2014）、強いストレスを感じていることが知られている（Lai et al., 2015）。このことをふまえると、ASD 児を育てる養育者の QOL を高める心理社会的な要因を明らかにすることは社会的な課題であるといえる。

ASD 児を育てる養育者の QOL について、近年 ASD 児を育てることによってもたらされる意味に注目した研究が行われている。ASD 児を育てることによってもたらされる意味を探る活動として、意味了解と有益性発見という 2 つの活動が知られている。意味了解とは、ASD 児を育てるようになったことの原因を理解し、揺らいだ意味構造の秩序や一貫性を修復しようとする活動である（川島, 2008）。有益性発見とは、ASD 児を育てるという一見辛い経験にもかかわらず、そこにポジティブな含みや明るい面を見出そうとする活動である（川島, 2008）。これまで先行研究では、意味了解や有益性発見が ASD 児・者の養育者のストレス反応に与える影響について一致した知見は得られていない（Pakenham et al., 2012; 山根, 2014; 2015）。この知見の不一致の背景として、意味了解と有益性の発見の交互作用が、ASD 児の養育者のストレス反応に影響を与えている可能性が考えられる。しかしながら、意味了解と有益性の発見の交互作用が ASD 児の養育者に与える影響については十分に検討されていない。そこで、本研究では、ASD 児を育てる養育者における意味了解や有益性発見とその交互作用が、ストレス反応にどのような影響を与えるのかについて検討することを目的とする。

【方 法】

対象者・調査手続き：ASD 児・者を育てる母親 251 名（Mean Age = 44.36, SD = 7.10）であった。

倫理的配慮：個人情報の保護等の倫理的配慮事項を郵送した調査協力依頼と質問紙の表紙に記載し、返送をもって調査の同意が得られたものとした。本研究は山口県立大学生命倫理委員会の承認を受けた（承認番号：2021-33）。

質問紙：意味了解を捉える指標として山根（2015）が用いた意味了解を捉える指標 6 項目のうち 3 項目（以下、SM とする）、有益性発見を捉える指標として BFS-DDP（山根, 2014）、ストレス反応を捉える指標として K6 をそれぞれ用いた（Furukawa et al., 2008）。また、経済的状況、主観的健康感、睡眠状況、ソーシャルサポートについても尋ねた。経済的状況、主観的健康感、睡眠状況は 1 項目、ソーシャルサポートについては LSNS-6（Kurimoto et al., 2011）を用いて尋ねた。

分析手続き：K6 の得点を目的変数とした階層的重回帰分析を実施した。まず、Step 1 において、経済的状況、主観的健康感、睡眠状況、LSNS-6 を投入した。次に Step 2 において、SM と BFS-DDP を投入した。最後に、Step 3 において、SM と BFS-DDP の交互作用項を投入した。

【結 果】

階層的重回帰分析を実施した結果を Table 1 に示す。Step 1（R^2 = .37; F(4, 231) = 34.38, p < .01）と Step 2（R^2 = .38; F(6, 229) = 23.62, p < .01）における重決定係数が有意であった。しかしながら、Step 1 から Step 2 において重決定係数の有意な増分が確かめられなかった（ΔR^2 = .01, *n.s*）。Step 2 における標準偏回帰係数は、SM（β = -.04, *n.s*）と BFS-DDP（β = -.08, *n.s*）ともに有意であった。SM と BFS-DDP を投入した Step 3 における重決定係数は有意であり（R^2 = .40; F(7, 228) = 21.55, p < .01）、Step 2 から Step 3 において重決定係数の増分は有意であった（ΔR^2 = .02, p < .05）。また、SM と BFS-DDP の交互作用項の標準偏回帰係数も有意（β = .14, p < .05）。

SM と BFS-DDP の交互作用項の標準偏回帰係数も有意だったため、事後検定として単純傾斜検定を実施したところ、BFS-DDP の得点が低い場合（-1 *SD*）に SM の有意な負の影響が見られたが（β = -.13, p < .05）、BFS-DDP の得点が高い場合（+1 *SD*）に SM の有意な影響は見られなかった（β = .041, *n. s.*）。また、SM の得点が低い場合（-1 SD）、高い場合（+1 *SD*）の双方において BFS-DDP の有意な負の影響が見られた（β = -.11, p < .05; β = -.10, p < .05）。

Table 1
Hierarchical multiple regression analysis: the effects of sense making and benefit finding on stress response

		K6			
Step	input variables	R^2	ΔR^2	β	VIF
1		.37**	-		
	economic conditions			.03	1.09
	subjective health condition			-.43**	1.74
	sleep condition			-.16*	1.75
	LSNS-6			-.19**	1.02
2		.38**	.01		
	SM			-.04	1.48
	BFS-DDP			-.08	1.78
3		.40**	.03*		
	SM*BFS-DDP			.14**	1.14

SM: Sense Making Scale; BFS-DDP: Benefit Finding Scale in Developmental Disorder Parenting; K6: Kessler Psychological Distress Scale
*: p < .05
**: p < .01

【考 察】

分析の結果、SM と BFS-DDP の交互作用項が K6 の得点に影響を与えるモデルが示された。この結果は、ASD 児の養育者における意味了解や有益性発見はそれぞれがストレス反応に対して影響を与えるのではなく、意味了解と有益性の発見が相互に関連し合いながらストレス反応に影響を与えていることを示唆している。特に、単純傾斜検定の結果から、SM の得点の高低にかかわらず、BFS-DDP はストレス反応を低減すること及び、BFS-DDP の得点が低いときに SM はストレス反応を低減することが示唆された。

この結果から、有益性発見は ASD 児を育てることにポジティブな含みや明るい面を見出すことから意味了解の状況に関わらずストレス反応を軽減するが、意味了解は ASD 児を養育することにポジティブな含みを見出すことができない際に、ASD 児を育てることの意味を整理することによってストレスを軽減しているという、2 つの活動のプロセスの違いが考えられた。　　（NAGASE Kai, FUJITA Kumi）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-28

中学生の英語音韻意識に対する多感覚構造化学習アプローチによる指導の効果

〇池田吉史　（上越教育大学学校教育研究科）
佐脇由佳子　（市川市立大洲中学校）
KEY WORDS: 学習障害・フォニックス・ワーキングメモリ

【目的】

英語学習を困難にする要因の一つとして、音と文字が 1 対 1 に対応していないことが挙げられる（Kormos, 2017）。近年、この問題に対応するために、音と文字の関係を学ぶ、シンセティック・フォニックスの指導が注目されている。その一つは、英国の小学校教師が考案したジョリーフォニックスである。これは、多感覚（視覚、聴覚、運動感覚・触覚）を用いて音と文字の指導を行うことに特徴がある。シンセティック・フォニックスの特徴である音と文字の対応を重点的に指導するだけではなく、多感覚を用いることで記憶が促進される利点もあり、文字指導の初期段階を終了した中学生の指導に効果的であると考えられる。

本研究は、学校教育において英語の文字指導の段階が終了したものの、単語の読みに困難を示す中学生を対象として、多感覚構造化学習アプローチを用いた英語音韻意識の指導が英単語読み能力に及ぼす効果を検証することを目的とした。

【方法】

1　対象

公立中学校の通常学級に在籍する、英単語の読みに困難を示すと申告のあった中学生 11 名を対象とした。

2　実施場所・期間

公立中学校において、夏休み期間を利用し、20XY 年 7 月から 8 月の間にプレテスト、全 6 回（1 回 50 分程度）の指導、ポストテストを行った。また、20XY 年 10 月に効果の持続の程度を見るための遅延テストを行った。

3　手続き

中学生 11 名を早期介入群 7 名と待機介入群 4 名に分け、初回の指導において、両群に対して説明とともにプレテストを実施し、早期介入群には、プレテストの後に指導を実施した。指導終了後、再び両群に対してポストテストを実施し、その後待機介入群に指導を実施した。指導後再びポストテストを行った。効果が持続しているかを見るため 2 学期に遅延テストを実施した。

1）テスト

音韻意識を測定する課題（英語音素同定・英語音素抽出・日本語音素削除）、英単語（有意味語・無意味語）の読みに関するテスト、ワーキングメモリ測定課題及び学習方略アンケートを実施した。プレテストではすべての課題を、ポストテスト・遅延テストではワーキングメモリ課題を除くすべての課題を実施した。

2）指導

教材は全てジョリーラーニング社（2017）によるものを使用した。指導は、1 回 50 分程度で全 6 回行った。指導した音素は、①s, a, t, i, p, n、②c, k, e, h, r, m, d、③g, o, u, l, f, b、④ai, j, oa, ie, ee, or、⑤z, w, ng, v, oo、⑥y, x, ch, sh, th であった。また、各音素の指導は、毎回、①お話、②アクション、③文字指導、④音の聞き取り、⑤ブレンディング、⑥セグメンティング、⑦歌の順で行い、多感覚を用いて指導した。毎回の指導の最初には音素の復習を最後には振り返りの小テストを行った。

5　倫理的配慮

協力校及び対象生徒の保護者から研究協力の承諾を得た。また、学内の研究倫理審査委員会の承認を得た。

【結果】

声量が小さく評価できなかった 1 名のデータを除外し、計 10 名のデータを用いて分析を行った。毎回の指導の最後に行った振り返り小テストの結果では、平均 95%以上の正答率であった。

早期介入後に、早期介入群と待機介入群の間で各課題成績を比較したところ、4 課題のうち英単語読み課題のみで有意差が示された。両群全体の各課題成績を介入前後で比較したところ、英語音素抽出課題と英単語読み課題の 2 課題において有意差が確認された。さらに、両群全体の英単語読み課題について、有意味語・無意味語の種別に介入前後で比較したところ、有意味語・無意味語ともに有意差が示された。また、各課題成績は、ポストテストと遅延テストとの間では有意差は示されなかった。各課題成績間について相関分析を行ったところ、プレテスト時もポストテスト時も、英語音素抽出課題と英単語読み課題との間に正の相関関係が示された。

アンケート回答と各記憶課題成績を用いて、学習方略とワーキングメモリ課題との関連や指導効果との関連について分析したところ、英単語読み課題の指導効果と読み方略の変化量との間に正の相関関係が示された。また、視覚性短期記憶の成績と「単語を覚える時、何度も見て覚える（単語カードなどを用いて）」という質問項目の介入前後での差分との間に正の相関関係が示され、言語性ワーキングメモリの成績と「単語を覚える時、何度も耳で聞いて覚える（CD などを用いて）」という質問項目の介入前後での差分との間に正の相関関係が示された。

【考察】

英単語読みに関しては、早期介入効果及び両群の介入前後の効果から、英単語読み能力向上に一定の効果があることが示唆された。また、遅延テストの結果からは、効果の持続が一定程度あったと考えられた。英単語読み能力の向上の要因には、英語音韻意識の向上が考えられた。第一に、英単語読み課題において、有意味語のみならず、無意味語も読めるようになったことである。このことは、参加者が指導により、音と文字の関係を理解し、ルールに従って音素を単語の前から順番につなげて読んだ可能性を示している。第二に、プレテスト時、ポストテスト時ともに英単語読み課題と英語音素抽出課題の成績との間に正の相関関係が示されたことである。これらのことより、英語音韻意識に着目した多感覚構造化学習アプローチによる指導を推進することは、中学生の英単語読みを促進する重要な学習方法の一つである可能性が示唆された。

【文献】

Kormos, J. (2017) *The Second Language Learning Process of Students With Specific Learning Difficulties.* Routledge, New York.

(IKEDA Yoshifumi, SAWAKI Yukako)

自閉スペクトラム症児の生活環境音に対する不適応の理解

○趙　彦婕　　吉村　優子
（金沢大学人間社会環境研究科）　（金沢大学人間社会研究域）
KEY WORDS:　自閉スペクトラム症　聴覚過敏　実態調査

1. はじめに

2013 年に改訂された DSM-5 によって、感覚特性は自閉スペクトラム症（以下、ASD とする）の主要な症状の一つとして重視されるようになっている。感覚特性の中でも、聴覚過敏の割合が多く、ASD 児の 71%に聴覚過敏があると報告されている（Bromley ら、2004）。中川(2016)は、特別支援学校の小学部の 45%の児童、中学部では 20%、高等部では 15%の生徒に聴覚過敏があることを示している。このことは、成長に伴い聴覚過敏が改善する者がいることと、依然として改善しない者がいることを示している。しかしながら、聴覚過敏の症状がいつ、どのような理由や支援によって変化しうるかについてはほとんど明らかになっていない。

そこで、本研究の目的は、聴覚過敏を持つ ASD 児の保護者へのアンケート調査を通して、子どもの聴覚過敏の症状の変化や原因について探ることである。

2. 方法

ASD 児の保護者 132 名を対象とし google フォームを用いたアンケート調査を行った。アンケートでは、聴覚過敏の症状に関する質問と、聴覚過敏の症状の変化に関する質問を行った。症状の変化に関する質問として、症状が改善・悪化した時期や原因、きっかけについて尋ねた。

本研究は、金沢大学医学部倫理審査委員会の承認を受け、本研究の目的と内容を保護者に十分説明の上、口頭と書面にて同意を得て実施した。

3. 結果

3.1 調査対象の属性

132 名中 66 名（50%）から回答を得た。そのうち聴覚過敏が「ある・あった」と回答したのは 37 名（56%）であった。子どもの在籍する学校について、小学校 8 名（32%）、中学校 17 名（89%）、高等学校 12 名（55%）、特別支援学校 5 名（71%）であった。

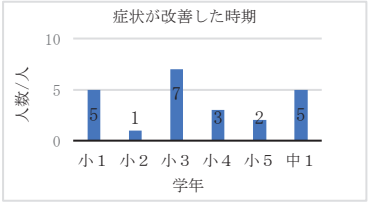
3.2 聴覚過敏の症状の変化について

(1) 聴覚過敏の症状の変化

「これまでにお子さまの聴覚過敏の症状には変化がありましたか」という質問に対して、「改善した」と回答した人が 24 名（65%）、「変化がない」が 7 名（41%）、「わからない」が 5 名（3%）、「悪化した」が 1 名であった。

(2)改善・悪化した時期

「聴覚過敏の症状が改善したのはいつ頃ですか」という質問に対して、小 1 と回答した人が 5 名、小 2 が 1 名、小 3 が 7 名、小 4 が 3 名、小 5 が 2 名、中 1 が 5 名であった。



4. 考察

4.1 調査対象の属性について

本研究では、聴覚過敏のある・あったと回答した小学生の割合は 32%、中学生 89%、高校生 55%であった。これは、特別支援学校の児童生徒では、学年が上がるにつれ聴覚過敏の頻度が下がると報告した中川（2016）と異なる結果である。これは、本調査が ASD 児の保護者を対象としていること、特別支援学校だけでなく、通常の小・中・高等学校でも実施したことに原因があると考える。

4.2 聴覚過敏の症状の変化について

今回の調査結果によると、子どもの聴覚過敏が改善されたのは小学校 3 年生と回答した保護者が最も多かった。この一つの背景として、この学年の子どもの平均年齢である 9 歳前後には抽象的な思考力の発達が考えられる。抽象的な事象を理解する能力が高まることにより、外界の音を理解する能力も高まる。その結果、突発的で避けられない音、コントロールできない音に対する理解力が高まり、聴覚過敏によって生じる行動上の不適応が改善する可能性があると考える。

また、知的障害のない ASD 児にとって、9 歳前後は心の理論を獲得する大切な時期である。(Happé, 1994、浦崎,2011) この時期には、定型発達児だけでなく、ASD 児も第三者の視点から自分を理解するというメタ認知が始まる。（別府,2020） また、集団行動が増え、仲間意識が強くなる児童もいる。従って、通常学級に在籍していて、聴覚過敏のある ASD 児の場合には「自分が過敏になる音は、他の人には気にならない」ということに気づき、意識して生活するようになる可能性があると考えられる。そのため、周囲と同一性を保つために、自分が敏感になる音には大きく反応せず、自分なりの方略を工夫したり、ある程度我慢して生活していることが推測される。そのため、今回のアンケートのように第三者の立場から子どもの聴覚過敏を観察した場合、子どもの聴覚過敏が改善されたと誤認してしまう可能性もあるかもしれない。今後さらに、子ども本人に自分の症状や苦手な音への対処法について尋ねる調査も必要であると考える。

参考文献

Bromley J, Hare DJ, Davidson K, et al : Mothers supporting children with sutistic spectrum disoerder : social support, mental health status and satisfaction with services. Autism 2004 : 8 : 409―423

デービッド・M・バグリー, ゲルハルト・アンダーソン著 ; 中川辰雄訳「聴覚過敏―仕組みと診断そして治療法」海文堂出版, 2012.6

Happé, F. G. E. (1994) Wechsler IQ profile and theory of mind in autism: a research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 1461-1471.

浦崎, 武　アスペルガー障害における聴覚過敏性へ重要な他者との 関係性が与える影響～事例による行動の変容を通して～　琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要(2): 111- 126 2011-03

別府 哲 自閉スペクトラム症と 9 歳の節 : ユニークな心理化と自己理解障害者問題研究 48 (2), 98-105, 2020-08

(ZHAO yanti, YOSHIMURA Yuko)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-30

書字困難を示す LD 事例の運筆技能評価に関する基礎的研究

～三角形線引き課題より～

○後藤隆章（横浜国立大学） 赤塚めぐみ（常葉大学） 高木悠衣（ゼブラ HD 株式会社） 岩間卓吾（ゼブラ HD 株式会社）

KEY WORDS:運筆技能、筆圧、書字困難

[目的]

LD が示す書字困難は、小学校低学年より顕在化し、その後の教科学習における成績不振に影響するため、早期より適切な支援を実施することが書字困難の軽減につながる。

書字困難が生起する要因の一つに、運筆技能の獲得欠如が指摘されている（生田・米山 2013)。運筆技能には、書字の安定性やスムーズさ、筆圧などが含まれる。従来の運筆技能の評価は、チェックリストや行動観察によるものであったため、運筆技能の一側面のみでの評価となり客観的評価が困難であった。

近年、情報処理技術の進展により、運筆技能の評価観点である筆圧、運筆スピードについて、書字遂行中の詳細な運筆特性をオンタイムで、かつ簡便に測定することが可能となってきた(惠・鈴木ら,2021)。中嶋ら(2011)は、７歳の定型発達児童と成人を対象にペンタブレットを用いて三角形線引き課題遂行中の運筆特性について検討を行った。その結果、筆圧と運筆速度において、成人では描き始めで急速に運筆速度が上がり、終わり直前で急減速をする規則性が認められたが､そのような変化は７歳児では認められず、筆圧に加えて、運筆速度が運筆技能の１評価項目である可能性を指摘した。

そこで、本研究は書字困難を示す LD 児の運筆技能の定量的評価法を検討するために、定型発達児を対象に年齢の幅をひろげて三角形線引き課題を実施し、年齢別の評価基準値を明らかにする。その上で、書字困難を示す LD 児の運筆技能特性について基準値との関連により検討することを目的とする。

[方法]

（１）研究協力者：通常学級に在籍する小学校１年生（６歳）から 4 年生(10 歳)までの定型発達児 108 名と大学生 12 名、書字困難を示す LD 児 13 名を対象とした。本研究において LD は、１）通級による指導を受けていること、２）知的障害がないこと、３）発達性読み書き障害診断における症状チェックリスト(北ら,2010)のうち、筆圧や書字運動に関する項目でチェックがついていること、4）視覚・聴覚器官に異常がないことを確認した。なお研究協力者のうち右利きを解析対象とした。

（２）測定：本調査では、通常の生活場面で近い環境下で運筆特性を検討するために、ペン先が鉛筆芯であるシャーペン形状のデジタルペン（ゼブラ HD 株式会社）を用いた。デジタルペンで測定した運筆遂行中の筆圧（g）は Bluetooth を通じて記憶デバイスに記録した。データのサンプリング周波数は 100Hz であった。

（３）三角形線引き課題： 本調査では、中嶋ら(2011)で用いられた課題と同様に、外側の正三角形の 1 辺が 10cm、その内側の正三角形の間にできた隙間が 3mm となる図形を A４版白用紙に印刷し用いた。

（４）手続き：研究協力者の真正面に課題プリントを設置し、通常の運筆状態と同じような状態で運筆するよう求めた。研究協力者には運筆方向として頂点から左回りとし、できる限り筆先を紙から離さないよう教示した。

（５）倫理的配慮：調査実施に先立ち、研究協力者の保護者と本人に対して文書で研究趣旨と手続きについて説明を行い、文書にて同意を得た。本研究の手続きは、横浜国立大学倫理委員会によって承認を得た(非医-2022-05)。

[結果]

定型発達児における平均筆圧は、７歳以下群が 342.1±75.1g、８歳群が 341.5±75.2g、９歳以上群が 330.3±83 .9g、成人群が 247.1±55.1g となり、成人群が最も小さかった。LD 事例のうち、当該年齢群の平均＋１SD よりも強い筆圧であった事例は９歳の２名であった。一方、平均−１SD よりも小さかった事例は７歳の２名、10 歳２名であった。

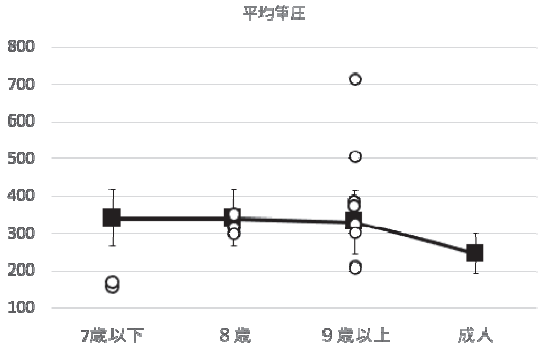


Fig.1 三角形線引き課題における平均筆圧
黒四角は定型発達児における平均値±１SD を示す。
白丸は書字困難を示す LD 事例における平均筆圧を示す。

[考察]

本研究では平均筆圧が、６から 10 歳の子どもたちと比べて成人において小さかった。この結果は、発達途上である子どもの場合、成人と比べてより筆圧をかけて運筆を遂行している一方、成人では力まずに効率よく運筆が遂行できている可能性が指摘できる。年齢が上がるにつれて筆圧が増加することがスタイラスペンとタブレットを用いた先行研究において指摘されていることから、タブレットと紙面での運筆条件の違いが影響した可能性が考えられ、条件間の違いについて検討を進める必要がある。

書字困難を示す LD 事例の中には、当該年齢の基準値と比べて、極端に筆圧が強い事例が認められた一方で、極端に筆圧が小さい事例が認められた。彼らの示す筆圧調整の困難さは、異なった背景要因が影響することが予測され、今後、最適な筆圧での運筆が可能となる条件について検討していく必要が示唆された。

（文献）
生田美織・米山直樹（2013）関西学院大学心理学研究. 39, 13-21.
惠 明子・鈴木暁子ら（2021）認知神経科学. 22, 151-157.
北洋輔・小林朋佳ら（2010）脳と発達, 42,437-442.
中嶋そのみ・大柳俊夫ら（2011）作業療法, 30(5),563-571.

本研究はゼブラ HD 株式会社との共同研究により実施した。

(GOTO Takaaki, AKATSUKA Megumi, TAKAGI Yui, IWAMA Takugo)

日本版 KABC-Ⅱ・WISC-Ⅴを組み合わせたアセスメント

漢字や英単語学習に苦戦している中学生を対象に

東原文子
（聖徳大学教育学部児童学科）

KEY WORDS: 学習困難, KABC-Ⅱ, WISC-Ⅴ

1. はじめに

CHC 理論に依拠して作成された WISC-Ⅴでは、KABC-Ⅱとの結果のつき合わせが可能になった。そこで本研究では、先行研究を参考に行った仮のつき合わせ（東原,2014）の方法で KABC-Ⅱと WISC-Ⅴを組み合わせることとした。

2. 方法

1）対象児

現在中 2（女）通常学級在籍。小 6（12 歳 0 ヵ月）の時の KABC-Ⅱの結果や、平素の様子で、全般的知的発達は平均レベルであるが、小 3 の漢字が書けなかった。KABC-Ⅱの CHC モデルによれば、短期記憶が他の 6 尺度のいずれよりも有意に高い状況で、読み書きが、長期記憶と検索、短期記憶、結晶性能力、量的知識より有意に低かった。【手の動作】は評価点 15 と高いが、書いて覚える通常の学び方では漢字が定着しないようであった。そこで月 1 ～ 2 回、コロナ禍のため Web 会議システム Zoom を用いた漢字の学習支援をした。また中 1（13 歳 6 ヵ月）で WISC-Ⅴを実施した際、本人から英単語の指導をして欲しいと言われた。

2）手続き

KABC-Ⅱと WISC-Ⅴの下位検査を CHC 広範能力でのグループ分けで連結した。そこに、対象児の評価点が平均 10±1 SD（7～13）内（ノーマル範囲）ならば○、それより下（NW）ならば●、上(NS)ならば◎として 3 段階に示した（表 1)。ここでは通常学級の中で学習していることを踏まえ、個人内差ではなく同年齢集団の平均と比べる個人間差を重視した。もちろん WISC-Ⅴの指標による解釈や背景情報も組み合わせて検討した。

3. 結果と考察

表 1 からもわかるように両検査の同じ CHC 広範能力に対応する評価点の高さはほぼ一致している。

短期記憶は優れているが、＜数唱＞では順唱より逆唱が有意に高く、＜数唱＞より＜語音整列＞の方が有意に高いなど、単純な再生よりも複雑な処理の方が優れているようである。真面目な性格で、真剣に考えることができるが、単純な記憶再生の方がうっかりミスも出ることがわかった。さらに、WISC-Ⅴにて特に感じたのは、本児の流動性推理の強さであった。＜絵の概念＞＜バランス＞の強さは際立っており、特に＜バランス＞は、10 の主要下位検査評価点平均 10.8 に比べて S であり、その標準出現率は 5%以下だった。このような視覚情報のマッチングによる推理の強さ（等価なものを見つけ、使う）ことが重要と考えられた。また、＜絵の抹消＞が＜符号＞より有意に強く、「書く」よりも「探す」方がよいかと考えた。

そこで、漢字学習では、たとえば、「昔は貝がらをお金の代わりに使ったので、貝がついている字はお金に関係あるね（販、賃、貸など)」など言語化し、視覚情報を見つけて印象に残るよう指導した。すると、対象児の方から漢字の「部品」への気づきを話してくれるようになった。

英単語学習では、図 2 のように発音が同じ綴り部分をもつ英単語を集めたもので、対象児が言う文字をこちらで入力して正解すると◎がつくようにした自作教材と、和単語をグループ分けする自作教材で、学習が進んでいる。

表1 KABC-ⅡとWISC-Ⅴの下位検査評価点の範囲

K（KABC-Ⅱ）	W（WISC-Ⅴ）	下位検査名	Gsm 短期記憶	Glr 長期記憶と検索	Gv 視覚処理	Gs 処理速度	Gf 流動性推理	Gc 結晶性能力	Grw 読み書き	Gq 量的知識
K		数唱	○							
		語の配列	○							
		手の動作	◎							
	W	数唱	○							
		絵のスパン	○							
		（語音整列）	◎							
K		語の学習		○						
		語の学習遅延		○						
K		近道さがし			○					
		模様の構成			○					
	W	積木模様			○					
		パズル			○					
	W	符号				○				
		記号探し				○				
		（絵の抹消）				◎				
K		物語の完成					○			
		パターン推理					○			
	W	行列推理					○			
		バランス					◎			
		（絵の概念）					◎			
		（算数）					○			
K		表現語彙						○		
		なぞなぞ						○		
		理解語彙						○		
	W	類似						○		
		単語						○		
		（知識）						–		
		（理解）						○		
K		ことばの読み							○	
		ことばの書き							●	
		文の理解							○	
		文の構成							○	
K		数的推論								○
		計算								○

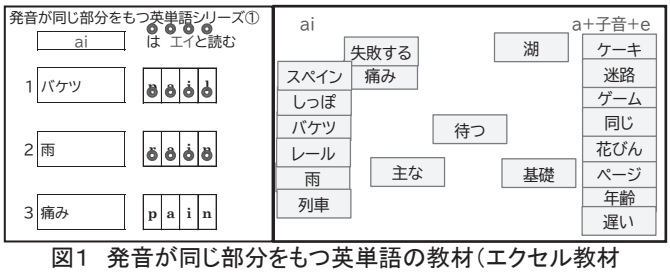


図1 発音が同じ部分をもつ英単語の教材（エクセル教材右：パワーポイント教材）を Web 会議システムで共有し学習中

付記：KABC-Ⅱ検査実施は聖徳大学の森村瑞枝先生による。本研究は所属大学の倫理委員会の承認済を得て、本人保護者より許諾を得て実施した。

文献：東原文子（2014）：日本版 KABC-Ⅱ・WISC-Ⅳを組み合わせたアセスメント(1)―記憶課題は強いが文章読解等に著しく困難を示す ASD 事例. 第 52 回日本特殊教育学会.

(HIGASHIBARA Fumiko)

オンライン併用による発達障害児の親支援プログラムの実践

—Covid-19 禍でも持続可能な親支援の模索ー

前野　明子
（志學館大学人間関係学部心理臨床学科/鹿児島大学大学院人文社会科学研究科）

KEY WORDS:家族支援　行動理論　ハイブリッド形式

【目的】

発達障害児の子育てにおいては、子どもと共に親も早期に支援を受けられることが重要である。筆者は地域で活動する発達障害児の親グループとの協働により、「行動理論に基づく講義」と「発達障害児の子育て経験者（以下、経験者）の知識や経験を積極的に活用したグループワーク」を中心とした親支援プログラムの開発・実践に取り組み、その有効性を確認できた（前野, 2022）。特に Covid-19 禍の 2 年間は、感染拡大の影響を受けつつも、Zoom を用いたオンライン形式を併用しながら、２クール全日程を実施することができたので、その実践内容と、事後アンケートにおける参加者の評価について、オンライン実施に関する項目を中心に報告を行う。

【方法】

(1) 参加者　1 クール目 : 未就学児の親 5 名・経験者 3 名。2 クール目 : 未就学児の親 9 名・経験者 3 名。

(2) 実施期間　X 年～X+ 1 年に 1 回 90 分、全 5 回のセッションと 2 回のフォローアップを 2 クール実施した。

(3) プログラム内容　本プログラムの「講義」は、「子どもの行動への肯定的注目」に主眼を置き、まず子どもの行動に対する親の視点の変化を狙いとした（表 1）。「グループワーク（お助けワーク）」は、未就学児の親と経験者が同じグループで知恵を出し合い、子育てにおける問題解決の手助けを行うことで参加者相互のエンパワメントを図った。1 セッションの基本的な流れは、「ウォーミングアップ（リラクセーションワーク）」、「講義」、「グループワーク（お助けワーク）」「ペアワーク（コミュニケーションワーク）」であった。プログラム実施における専門家と当事者の役割分担は、専門家（公認心理師・臨床心理士：筆者）が講義と全体のファシリテーター、経験者がグループワークのファシリテーターを行った。

(4) 実施形態　当初は全て対面での実施を想定していたが、1 クール目の途中から Covid-19 感染拡大により、対面が困難となったため、第 3 回～第 5 回は感染対策と計画通りの実施を両立すべく、Zoom を使用したハイブリッド形式（対面とオンラインの併用）もしくは、オンライン形式で実施した（表 1）。2 クール目は、第 1 回から Covid-19 感染拡大の影響を受け、自宅待機期間で来場できない参加者への配慮としてハイブリッド形式で実施した。当該地域内の感染拡大期と重なった第 2～4 回をオンライン形式で実施し、第 5 回以降は対面での実施が可能となったが、来場できない参加者への配慮として、対面とオンラインのハイブリッド形式を維持した。「講義」はパワーポイントのスライドを Zoom の画面共有機能を使用して説明を行い、「グループワーク」や「ペアワーク」は Zoom のブレイクアウトルーム機能を使用した。

表1 プログラム内容と実施形態

回数	主な内容	1 クール目	2クール目
第1回	応用行動分析の基本的事項・三項随伴性・「ほめるコツ」	対面	ハイブリッド
第2回	行動の増加理屈と方法①・「ほめることの効果」	対面	オンライン
第3回	行動増加の理屈と方法②・「お助けワーク」	ハイブリッド	オンライン
第4回	行動低減の理屈と方法・「お助けワーク」	オンライン	オンライン
第5回	まとめ・「お助けワーク」・「自分もいいところさがし」	オンライン	ハイブリッド
F 1回目	経過報告・「お助けワーク」	対面	ハイブリッド
F 2回目	経過報告・「お助けワーク」・クロージング	対面	ハイブリッド

※ハイブリッド形式とは、対面とオンライン(zoom)を併用した実施形態のこと

(5) 倫理的配慮　本研究は所属機関の倫理委員会の承認の上で実施され、参加者には研究目的・方法・研究発表について書面及び口頭で説明の上、書面による同意を得た。

【結果と考察】

事後アンケートにおける「Covid-19 感染対策として Zoom を利用して実施たことは良かったか」との設問への回答を表 2 に示した。自由記述の分類結果として、2 クールとも利点の方が難点を大きく上回った。中でも「中止にならずによかった」、「安心・安全」、「顔を見て話ができた」との回答は 2 クールとも複数あったことから、Covid-19 禍で人との関わりを持ちづらい状況だからこそ、安全な環境で、継続的に参加者同士の学びや、交流できるメリットを感じる参加者が多かったことが伺える。また、2 クール目の特徴として、「様々な状況でも自宅から出席できた」との回答が複数あったことは、1 クール目の実践を踏まえて、第 1 回からハイブリッド形式で実施し、様々な状況下でも出席を保障することができたことへの評価であろう。また、「座学は Zoom の方が集中できる」と対面以上の効果を実感する参加者がいた半面、グループワークは、対面の方が良いとの意見も少なからずあった。総じて、今回オンラインを併用したプログラム実施のメリットが確認されたことは、親にとってアクセスしやすいプログラム運営や今後の地域への展開において重要な知見だと考えられる。

表2 事後アンケート自由記述の分類

1クール目　参加者8名の肯定的回答率 100%(うち「大変そう思う」12.5%)

	分類(人数)	記述内容
利点	中止にならずによかった(3)	中止になることなく、連続して開催して頂けたので、気持ちが途切れなくて良かった。
	安心できた(2)	zoomでもできるので安心した。 安心・安全だった。
	移動時間が短縮できた (2)	会場まで行くのは少し遠いと思っていたため、移動時間短縮の点においては良かったと思う。
	顔を見て話しができた(1)	zoomでも顔を見て、みなさんとお話、相談ができてホッとした。すっきりした。
	自宅から参加できた(1)	自宅だとリラックスして参加できて発言もしやすかった。
難点	グループワークの時間配分(1)	ルームに入った時の時間配分が難しかった。
	緊張した(1)	かなり緊張してしどろもどろになり、伝えたいことが上手く伝えられなった。

2クール目　参加者12名中の肯定的回答率 83.5%(うち「大変そう思う」44.5%)

	分類(人数)	記述内容
利点	様々な状況でも自宅で出席できた(3)	それぞれの家庭の事情で選択して参加できるのが良かった。
	中止にならずによかった(2)	中止も仕方がないところを実施できて良かった。感染症拡大中でもできることはあるんだと思った。
	講義が学びやすかった(2)	座学にはZoomが集中できるので有効だと感じた。講義を受けるだけならばZoomでも良い。
	顔を見て話しができた(1)	zoomでも顔を見て、学べる場があってよかった。
	安心・安全な中で学べた(1)	安心・安全の中で定期的な学習を続けることができた
	対面以外の有効な手段(1)	対面が一番良いが、コロナ等でその他の有効な手段が持てたのは良いと思う。
	運営がしやすかった(1)	対面よりも運営がしやすかった。
難点	グループワークについて(2)	グループワークは時間を区切った形で、もう少し他の方のお話を伺いたかったので残念。対面の方が相手の表情もわかりやすいので安心感がある。タイムラグがない方が自分に合っている。

※複数回答あり

【文献】

前野明子（2022）発達障害児の親グループと専門家との協働による親支援プログラムの効果と課題の検討（第一報）－「子どもと自分のいいところ発見プログラム」－. 志學館大学人間関係学部研究紀要, 43, 17-32.（MAENO Akiko）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-33

挿絵の言語化活動における表現内容の発達的整理

池畑美恵子
（淑徳大学総合福祉学部・淑徳大学発達臨床研究センター）
KEY WORDS: 言語概念形成にむけた発達支援　絵の要因間の関連づけ　イメージ化と言語化

（目的）ことばの遅れ等を主訴として幼児期より療育指導を受けてきた児童の就学後のフォローアップの中で、いわゆる発達性読み書き障害には該当しないものの、文章レベルの読み書きは苦手で、語彙力や意欲においてもつまずきを示す“読み書き障がい周辺児（小高，2012）”と重なる状態を呈する事例は少なくない。具体的には、教科書は繰り返し読めば大筋は理解し、単元テストも一定程度は取り組めるものの、①初見の文章の意味理解に困難さを示す、②ことばの意味理解が狭い、③日常場面で意味は伝わるが表現としては幼い言い回しが残る、④話し言葉、書き言葉ともに言語的な説明が広がりにくい、といった臨床像である。学習場面だけではなく、生活場面や集団活動など多様な文脈の中で、ことばによる思考、すなわち言語概念形成に向けた長期的な支援が求められるといえよう。筆者は特に「ことばの意味把握」や「ことばの運用力」に焦点を当てた学習支援を展開する中で、絵の中の複数の要因を関連づけながら、イメージした内容を書き言葉、あるいは話しことばで「まとめる」学習活動を継続してきた。本研究では､挿絵の言語化活動で記述された内容を発達的に整理し、言語概念形成の発達段階を具体的に捉える際の指標を示すことを目的とする。

（方法）対象児：Sセンターに幼児期ないし学齢期において１年以上の療育支援歴があり、全 9 ステージからなる感覚と運動の高次化発達ステージ(宇佐川, 2007､池畑, 2021)においてステージ６～９（象徴化～概念化）に相当する幼児・児童 22 名。方法：１枚の絵の中に３要因以上が関連し合って場面を構成している絵本や紙芝居の挿絵を教材化し､「この絵（場面）はどのような話だと思うか」を自由に考え､書かせた｡用いた教材は､『まゆとおに（福音館書店，2004)』『紙芝居ひよこちゃん（童心社，1971)』『おにいちゃんといもうと（あすなろ書房，2013)』等、計 5 点とした。活動は子どもの動機づけを考慮しながらすすめ、本人が代筆を求めた場合は指導者が子どもの表現内容をそのまま書き取った。本研究では、総回答数 30 件（内、指導者の代筆 10 件）の回答を分析対象とし、記述内容と取り組みの際の療育者とのやりとりを整理した。

(結果) 挿絵のどの要因（部分）に注目しているか、また要因間の関連性をどの程度意味づけているかによって、回答を類型化した結果、発達的に異なる６つの段階に区分できた（表)。列挙型は文字通り見えている対象を書き出すもので、中には記述量はかなり多いものの、絵と絵の関連性については言及がなく、全体より細部に注目する傾向が顕著な回答も含まれていた。回答の中で多数を占めていたものが 2 つの要因に着目し関連づけた記述であった。2 要因に着目した回答の中でもさらに、見たままを言及した「2 要因言及型」と登場人物の心情等のイメージを含めた記述になっていたものを「2 要因推論型」に分類した。同様に、3 要因に着目し関連づけた記述も「3 要因言及型」と「3 要因推論型」に分類可能であった。なお、十分な記述量でストーリーを練って記述できた 2 件は含めなかった。

（考察）本研究で対象とした幼児・児童は、質問への応答や好きな話題に対する言語表現は一見すると流暢であるが、挿絵からイメージし「ことばを束ねて」言語化、文字化する力は発達差が表れやすい傾向が示唆された。特に、１つないし 2 つの要因までは捉えられるが、3 つを関連づけた回答は少なく、2 要因の把握から 3 要因の把握には発達的な節目があると推察された。絵を関連づけて全体を意味づける力（全体視知覚）は、細部を正確に見分ける力（細部視知覚）とは質的に異なり、イメージ化、言語化との関連性が高いと考えられる。挿絵に対してストーリーを想像し言語化するという本研究での学習活動は、視覚的なイメージとことばの運用力を相互に押し上げていくと考えられるが、それを「書きことば」で表現する際に求められる発達的要因や全体的な発達水準との関連についても、今後事例を増やし検討していきたい。＊本研究は保護者及び所属機関の承諾を得て実施、公表している。

（文献）池畑美恵子（2021）Ⅲ層　象徴化の世界の発達理解と再考－象徴化Ⅰ・Ⅱの新設にむけた整理－　発達臨床研究 39 巻
小高佐友里（2012）発達性読み書き障がいとその支援　福田由紀編著『言語心理学入門　言語力を育てる』培風館
宇佐川浩（2007)『障害児の発達臨床Ⅰ　感覚と運動の高次化からみた子ども理解』学苑社
（IKEAHTA Mieko）

表　挿絵の言語化活動における回答の段階づけと記述例

列挙型	挿絵内の登場人物や特徴を列挙したもの	例：おにがいる。おんなのこ　きつね／ふたりともはだし／　等４件
１要因言及型	１つの要因について､言及したもの	ある日、おにがやってきました／おにがこまってる／おにがおなかへってる／あかおにがかなしんでる／　等４件
２要因言及型	２つの要因を関連づけて言及したもの	にんげんがおにをみてる／おにとにんげんがおはなししてる／ひよこが川におちた　カエルはわらっている／　等９件
２要因推論型	２つの要因を関連づけてイメージしたもの	人間が、おにに、おこられている。／おにがおんなのこをくおうとしている／ほんをおとしてかなしんでる　お父さんかなしんでる／　等５件
３要因言及型	３つの要因を関連づけて言及したもの	おにがこどもにはなしかけようとしていて、そこをきつねが見ている。／おにとあったおんなのこがびっくりしている。きつねさんもびっくりしてる。／　等２件
３要因推論型	３つの要因を関連づけてストーリー化したもの	おにがやってきました。女の子がびっくりしました。おには「やっつけようかな」っていっています。きつねがびっくりしてきのかげにかくれました。／　等４件

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-34

放課後等デイサービス職員が感じるテーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)の特長

ブレインストーミングを用いた TRPG の社会的妥当性の検討

○木下豪*1*2　　丹治敬之*3
(*1 放課後等デイサービス Rapo Lab*・*2 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科・*3 岡山大学学術研究院教育学域)

KEY WORDS: TRPG　コミュニケーション　放課後等デイサービス

1. 問題と目的

2012 年の児童福祉法改正によって新たに位置づけられた放課後等デイサービス(放デイ)において，サービス実施に当たって必要となる基本的事項が「放課後等デイサービスガイドライン(厚生労働省，2015)」で示された。当ガイドラインでは，子どもが他者との信頼関係を形成する経験を起点として，コミュニケーションをとることの楽しさや葛藤を調整する力，主張する力，折り合いをつける力が育つことを期待して，支援を進めていく方向性が明記されている。従って，放デイにおいて，コミュニケーション支援の充実が求められている現状がある。

ところで，発達障害のある子どもの余暇活動支援の一例に，テーブルトーク・ロールプレイングゲーム(TRPG)という小グループ活動が挙げられる。参加者が物語のキャラクターを演じて展開していく対話型ゲームの一種で，コンピューター等を用いず，紙や鉛筆，サイコロを用いて会話を通してストーリーを展開する。子ども同士で同じ目標を共有するため，協力が生まれやすいこと，得意な操作が一人ずつ異なることで，各人の役割が明確となっていること，キャラクターをメタ的な立場で見たり操作したりする構造をもつため，コミュニケーションをとりやすいこと，自由度が高く柔軟な行動選択ができること，といった独特なゲーム特徴がある。TRPG は，発達障害のある子どものコミュニケーションを活性化させる余暇活動として，その有用性が報告されている(木下・丹治，2022)。

しかし，TRPG 活動は活動時間や指導者不足により一部の教育現場でしか浸透しておらず，教育利用へのエビデンスも不足している現状である(大羽・大井，2022)。今後の教育利用を検討するためには，まずは TRPG の特長や魅力を整理する必要があるのではないかと考えた。そこで本研究では，TRPG 活動を支援の一環として継続的に実施している放デイにおいて，保育士・児童指導員に TRPG が子どもたちにもたらすものは何かを問い，TRPG 活動がもつ支援ツールとしての社会的妥当性を検討することを目的とする。

2. 方法

参加者：放課後等デイサービス A(放デイ A)において，TRPG 活動に参加した経験のある職員（5 名）と，TRPG 活動には参加したことがないものの活動の様子を知っており，趣旨や内容を理解している職員（1 名），計 6 名であった。

実施の手順：三池(2015)を参考に，ブレインストーミングを用いた。手順は以下のとおりである。

①議題の共有：「TRPG を通して子どもが何を学ぶことができるか。」

②被験者全員でキーワードを列挙(5 分)

③被験者全員でキーワードを分析(10 分)

④ラベリングしたキーワードについて自由討論(20 分)

抽出されたキーワードの分析には KJ 法を用いた。また，自由討論においてキーワードに関連すると判断された参加者の語りをその場で筆記して列挙した。

倫理的配慮：本研究は，放デイ A の児童発達支援管理責任者と研究参加者に対して，事前に研究の目的や方法等の説明を行い，同意が得られた上で実施された。

3. 結果

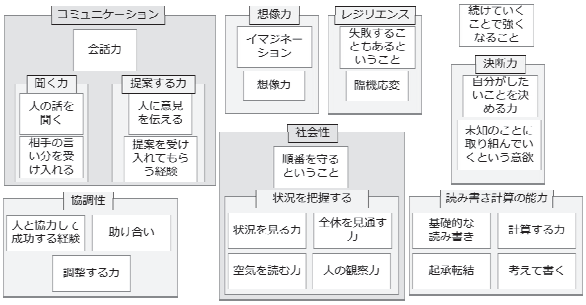


Figure 1. TRPG を通して子どもが何を学ぶことができるか。

Table 1.　自由討論で得られた参加者の語りの一例

【「社会性」に関連する語りの例】
・もう 1 個の人生を楽しむ。 ・こういう(もう 1 個の)世界があって，息抜きができる。 ・アバターを作って楽しむ仮想現実のような世界。 ・ここでは言いたいことが言える，という安心感。
【「レジリエンス」に関連する語りの例】
・サイコロは，否定ではなく運なので，ストレスが少ない。
【「決断力」に関連する語りの例】
・自分で道を作る必要があるから，不安な子は不安。 ・想像しなきゃいけないから，そのための知識もいる。
【「協調性」に関連する語りの例】
・協力して何かできるようになるまでに発達段階がある。 ・楽しく遊ぶためには協力が必要。 ・暴走すると他人にも迷惑が掛かる。
【その他支援ツールとしての評価に関連する語りの例】
・成果に繋げなきゃいけないという思いが支援には強いが，その思いとは切り離されている。結果そうなっても，それを求めてやるものではない。 ・学校では学習指導要領があって，評価があって。放デイではやりやすい。

4. 考察

分析の結果から，他者とのコミュニケーションに関連するカテゴリーが多く抽出されたほか，下位カテゴリーも多岐にわたった。このことから，TRPG 活動が支援ツールとして放デイ A 内で一定の評価を得ていることが分かった。また，列挙された筆記からも，コミュニケーションの学びにつながる気付きがキーワードとして多数抽出された。遊びの中で必然的に他者とのやりとりを経験しながら，コミュニケーション，社会性，協調性等に関する学びを生み出す可能性のある支援ツールとしての有用性が示唆された。本研究では放デイ A のみでの実施となったため，今後はさらに他の場や保護者など幅広い立場からの分析が求められる。

5. 文献

加藤浩平・保田琳(2019)いただきダンジョン RPG ルールブック 2019 改訂版. コミュニケーションとゲーム研究会.

三池克明(2015)TRPG 教育活用についての一考察. 佐久大学信州短期大学部紀要，26，1-13.

(KINOSHITA Go, TANJI Takayuki)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-35

壮年・高齢期の自閉症のある人の行動障害の縦断的研究（２）

○近藤　裕彦
（社会福祉法人檜の里　あさけ学園）
KEY WORDS：高齢期の自閉症、行動関連項目、縦断的研究

（目的）

昨年の本学会の報告（2022）では、自閉症のある人の行動障害の加齢変化について、A園利用者の行動関連項目データを約 6 年前と比較したところ、55 歳以上になると、合計点数が 2 点以上減少した者が 60.0%に達し、強度行動障害の基準（10 点以上）を下回る者も 4 名を数えた。

続いて今回の報告では、さらに分析を深めるため、合計 10 点を下回った者のプロフィールを比較して、軽減した問題と残存する問題の両面から検討することを目的とした。

（方法）

a．対象者

A園の入所、通所、共同生活援助を利用する知的障害をもつ自閉症のある人について、行動援護や重度障害者支援加算の対象となる行動関連項目合計点数 10 点以上を示していた 61 名中、直近の区分認定調査で合計 10 点を下回った 5 名。全員、直近の調査時の暦年齢が 50 歳以上で、Max. 70 歳。療育手帳はA判定（重度）3 名、B判定（中軽度）2 名。てんかん発作を有する者は皆無である。

b．行動関連項目の評価

障害者総合支援法施行時と、直近の区分認定調査時の 2 回の記録から、行動関連項目（12 項目）の点数を得た。

c．結果の整理

以前 10 点以上だった行動関連項目合計点数が直近で 10 点を下回った者のうち、重度知的障害を伴う事例１（50～54 歳群）、事例２・３（55 歳以上群）のプロフィール（横軸：てんかんを除く各行動関連項目、縦軸：点数）を図 1 に示す。

d．倫理的配慮

データは、個人が特定されないように処理する旨を所属機関及び保護者へ説明し、発表の許可を得ている。

（結果）

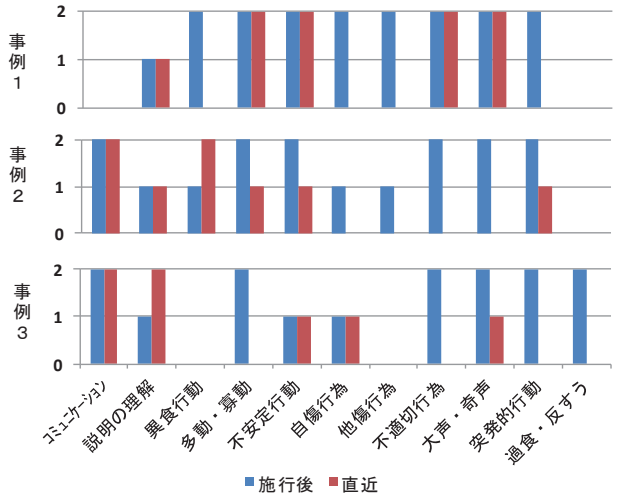
① 事例3名の行動関連項目評価の加齢変化について（図1）

事例１：50～54 歳群。合計点数 17→9 点。[異食行動][自らを傷つける行為][他人を傷つける行為][突発的な行動]（4 項目）は 2→0 点に下がったが、[多動・行動の停止][不安定な行動][不適切な行為][大声・奇声を出す]（4 項目）は直近でも 2 点のまま変化がない。また、[コミュニケーション]はある程度可能であるが、[説明の理解]は難しい。

事例２：55 歳以上群。合計点数 16→8 点。この 3 名中、点数の下がった項目が最も多く、[多動・行動の停止][不安定な行動][自らを傷つける行為][他人を傷つける行為][不適切な行為][大声・奇声を出す][突発的な行動]の 7 項目を占めている。しかしながら、[異食行動]が 1→2 点に上がったのに加えて、[コミュニケーション] 2 点、[説明の理解] 1 点と変化がなく、どちらも困難な水準にある。

事例３：55 歳以上群。合計点数 15→7 点。[多動・行動の停止][不適切な行為][大声・奇声を出す][突発的な行動][過食・反すう等]は 2→1 もしくは 0 点に下がり、[コミュニケーション][説明の理解]が直近で 2 点と高いことを除き、行動上の問題は全般的にほぼ落ち着いている。

図1　法施行時と直近の点数の比較



② 加齢による行動関連項目点数の変化の特徴について

サンプル数は限られているけれども、昨年の報告「55 歳以上群で 2 点以上減少した者が 60.0%に達した」と関連して、事例１と事例２・３間にいくつかの差異が認められる。例えば、3 名に共通する特徴として、自傷や他傷、突発的行動は軽減したものの、不安定な行動が残存している。一方で、事例１は直近でも多動、不適切な行為、大声や奇声が顕著なのに対して、これらの行動は 55 歳以上の事例２・３では軽減している。ただし、コミュニケーションは困難であり、今後、身体／運動面と合わせて、他のさまざまな機能との関連性を検討していく必要がある。

（考察）

今回の報告では、直近の行動関連項目点数が 10 点を下回った5名のうち重度知的障害をもつ3事例に焦点を当てた。これに関して、第一に、この 3 名の合計点数は全員が顕著な低下を示した一方で、他の 2 名は 10→5 点、12→9 点の小さい変化にとどまったことや、第二に、国が実施している強度行動障害支援者養成研修でも、重度の知的障害をもつ自閉症のある人を中心に対応していることを論拠とした。

（文献）

井上雅彦・福崎俊貴（2022）強度行動障害のある人の鳥取県における総人口調査．自閉症スペクトラム研究，19，25-34.

近藤裕彦（2022）壮年・高齢期における自閉症のある人の行動障害の縦断的研究. 日本特殊教育学会第 60 回大会発表論文集，P10-13.

PwC コンサルティング合同会社（2022）強度行動障害児者の実態把握等に関する研究調査事業報告書，P. 28．令和 3 年度障害者総合福祉推進事業.

(KONDOU Yasuhiko)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-36

放課後等デイサービスにおける ASD 児の仲間づくりについて

～対人関係におけるつまずきの様相から～

〇木下蘭　赤塚めぐみ　森下未奈子　後藤隆章
（吉田町立さくら保育園）（常葉大学保育学部）（常葉大学保育学部）（横浜国立大学教育学部）

KEY WORDS：自閉症スペクトラム障害　仲間づくり　対人困難の複雑さ

【目的】自閉症スペクトラム障害（以下、ASD）は、社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な困難を有するため、同世代における仲間づくりにつまずきやすい。日戸ら（2017）は、ASD 児者の仲間・友人関係作りに関する研究レビューの中で、発達のペースやレベルに乖離のない ASD 児の同世代小集団が、子ども同士の対等な関係を保障し、仲間関係の形成に有効である可能性を示唆している。

ASD 児による同世代集団が構成される場のひとつに、放課後等デイサービス（以下、放デイ）がある。放デイにおいては子ども達が自由に過ごせる時間が設けられているが、限定されたソーシャルスキルトレーニングの場とは異なり、自由時間の中で ASD 児の仲間づくりをいかに促進できるのか、現場レベルでは試行錯誤が繰り返されている。

他方、ASD の社会性のタイプには、「孤立型」、「受動型」、「積極奇異型」のあることが知られている（ウィング, 1998）。また、近年では、愛着形成におけるつまずき等、複雑な対人関係の課題を抱える事例も少なくない。仲間づくりの支援は社会性のタイプや対人関係のつまずきの特徴に応じて異なることが予想されるが、この点について、放デイにおける支援の観点から検討された研究は十分でない。

そこで、本研究では、ASD の社会性のタイプと友だちとの関わり行動の関係を整理した上で、放デイの支援員に求められる仲間づくりの支援のあり方について考察することを目的とした。

【方法】<u>対象</u>：小学 2 年生から高校 1 年生までの知的発達の遅れを伴う ASD 児 12 名の小集団とした。

<u>手続き</u>：はじめに、放デイ支援員 3 名により、対象児の社会性のタイプについて行動観察を通じて評価した。加えて、愛着行動の特徴から、対人関係における複雑なつまずきを有するか否かを評価した。その後、「友だちとの関わり行動チェック表（朴, 2017）」に基づき、自由遊び場面における対象児の他児に対する関わり行動を観察した。チェック表では、「他児への注目」として「友だちを 3 秒以上注視する」こと、「他児への働きかけ」として「友だちの名前を呼ぶ」こと等、計 13 項目を設定し、「まったく見られない」、「ほとんど見られない」、「少し見られる」、「非常によく見られる」の 4 件法により評価した。

<u>倫理的配慮</u>：研究に先立ち、対象児の保護者および対象児が利用する放デイの施設長に対し、研究の趣旨と手続き、個人情報の取り扱い、研究成果の発表について口頭と書面で説明し、研究協力についての同意を得た。

【結果と考察】はじめに、対象児らを社会性のタイプに基づき評価した結果、孤立型に分類される児童は 2 名、受動型に分類される児童は 3 名、積極奇異型に分類される児童は 7 名であった。また、対人関係における複雑なつまずきを有する児童は、孤立型では認められず、受動型で 1 名、積極奇異型で 4 名であった。

表 1 は、社会性のタイプによる友だちへの関わり行動の結果を示したものである。表中の「共通項なし」は、各群を構成する複数の児童において、共通して確認された行動なかったことを示している。すなわち、同じ群に属する対象児間で、「他児の注目」について「友だちへの 3 秒以上の注視」が確認できた事例もいれば、そうでなかった事例もいることを示している。また、表中の「＋」は関わり行動が見られたことを示し、「－」は関わり行動が見られなかったことを示した。さらに、表中のカッコで示された記号は、対人関係における複雑なつまずきを有する児童でのみ見られた行動を示している。

評価の結果、孤立型では他児への働きかけや反応、やり取りは認められなかったが、他児への注視や接近行動を認めた事例の存在が確認できた。孤立型の子どもにとって、「友だちの名前を呼ぶ」等の直接的な関わりはソーシャルスキル遂行の点から難易度の高いことが考えられるため、他児への注目や接近のような関わり行動を促す支援から始めると良いことがうかがえた。

受動型では、「呼びかけられたら振り向く」等の他児への反応は 3 名とも共通して認められたが、他児への注目と接近のほか、働きかけに関わる行動は事例によって異なった。受動型の子どもに対しては、他児の名前を呼んだり、他児に話しかけるなど関わり行動の始発を援助することで、仲間づくりを促進できると考える。

積極奇異型では、他児への注目は共通して認められた。加えて、積極奇異型の対象児のうち、対人関係の複雑なつまずきを有する事例で、他児への働きかけと反応、相互交渉に関する行動が明確に観察された。これは、過度な対人交流を求めていることがうかがえ、対人トラブルや二次障害に発展する可能性が高く、予防的な対応が求められる。この点については、子どもの学年や経験により多様な対応が想定されるため、さらなる検討が必要である。

【文献】

1) 日戸・藤野（2017）自閉症スペクトラム障害児者の仲間・対人関係に関する研究動向と課題.東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ.68,283-296.
2) ウィング著・久保ら訳（1998）自閉症スペクトル：親と専門家のためのガイドブック.東京書籍.
3) 朴（2017）自閉症スペクトラム幼児の小集団療育教室におけるふり遊びを通した支援.自閉症スペクトラム研究.14(2),23-31.

表 1. 社会性のタイプによる友だちへの関わり行動

	孤立型	受動型	積極奇異型
他児の注目	共通項なし	共通項なし	＋
他児への接近	共通項なし	共通項なし	共通項なし
他児への働きかけ	－－－	共通項なし	（＋＋＋＋）
他児への反応	－	＋＋	（＋＋＋＋）
他児との相互交渉	－－	－	（＋＋）

表中の＋はその行動が観察されたことを示し、－は観察されなかったことを示す。

(KINOSHITA Ran, AKATSUKA Megumi, MORISHITA Minako, GOTO Takaaki)

発達障害者支援センター等におけるペアレント・メンター活動のサポート体制と活性化に必要な取組

○柳澤　亜希子　　小倉　正義　　井上　雅彦
（山口大学教育学部）　（鳴門教育大学大学院教育学研究科）　（鳥取大学大学院医学系研究科）
KEY WORDS: ペアレント・メンター　支援体制　周知・情報発信

Ⅰ．目的

発達障害児者および家族等支援事業として位置づけられているペアレント・メンター（以下、メンター）事業は、2018 年より実施地域が都道府県から市町村に拡充された。メンターによる支援が地域に根付いた活動となるためには、自治体によるメンター活動のバックアップが不可欠である。本研究では、自治体での人材配置を含めたメンター活動の支援体制の状況を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．調査対象

都道府県・指定都市の発達障害者支援センター98 機関（同一県内に複数のセンターを設置している地域あり）。

２．調査方法

アンケート調査票とオンライン（Google Forms）を使用し、対象機関の回答しやすい方法を選択してもらった。

３．質問内容

①回答機関の属性、②メンター養成研修の受講者数、登録者数、メンターとして活動している人数、③地域でのメンター活動を支える体制や人材、④メンターが活動に従事しやすくするための工夫、⑤メンター活動を活性化するために必要と考える取組であった。

４．調査期間

2022 年 11 月～同年 12 月。

５．倫理的配慮

本調査は、山口大学人一般審査委員会の承認（2022-055-01）を得て実施した。

Ⅲ．結果

１．回収率及び有効回答数

98 機関中 61 機関(回収率 62.2%)から回答が得られた。有効回答数は、発達障害者支援センター54 機関と県管下の関係部局及び市の親の会等４機関の計 58 機関であった。

２．養成研修受講と登録者及び活動しているメンターの数

養成研修の受講者数は 37 地域で 2,653 名、メンターとして登録しているのは 40 地域で 1,770 名、実際にメンターとして活動しているのは 37 地域で 707 名であった。

３．地域でのメンター活動を支える体制

（１）メンター活動のコーディネーターの有無

自治体にメンター活動のコーディネーターの役割を果たしている存在が「いる」のは、回答のあった 56 機関中 32 機関（57.1%）であった。このうち該当する人材としては、19 機関（59.4%）が「発達障害者支援センターの職員」、８機関（25.0%）が「メンター」、４機関（12.5%）が「行政職員」、２機関（6.3%）が「他機関の人材」であった。

（２）メンター活動のサポート・バックアップ体制

メンター事業を担っている発達障害者支援センター等でメンター活動のサポートやスーパービジョン等のバックアップを「行っている」と回答したのは、56 機関中 40 機関（71.4%）であった。地域でのメンター活動を支援してくれる他機関の人材については、「なし」(55 機関中 31 機関, 56.4%）と回答した割合が高かった。

（３）メンターに関する情報発信

メンターの役割や活動に関する情報発信の方法について回答したのは、58 機関中 45 機関（77.6%）であった。「パンフレットやリーフレット等を配布」が 30 機関（66.7%）、「発達障害者支援センターの HP に掲載」が 24 機関（53.3%）、「都道府県・市区町村の担当課・係の関連 HP に掲載」が 14 機関（31.1%）であった。少数ではあったが、「SNS による発信」（８機関，17.8%）や「メンターに関する紹介動画を配信」（４機関，8.9%）等がみられた。

４．メンターが活動に従事しやすくするための工夫

54 機関中 45 機関（83.3%）の発達障害者支援センターが、メンターが活動に従事しやすくなる工夫を行っていた。具体的には、「スタッフがメンターの派遣先や活動に同行している」、「派遣後にメンターから活動の様子や感想などを直接聴いている」がいずれも 29 機関（64.4%）であった。また、「メンターが対応困難であった相談を受け付けている」が 26 機関（57.8%）、「メンターが事業担当者や専門家と情報交換や協議できる機会を設けている」が 23 機関（51.1%）、「メンターに相談者からの感想やコメントをフィードバックしている」が 22 機関（48.9%）であった。一方、「メンターから提出された活動報告書についてフィードバックしている」のは 14 機関（31.1%）であり、「各々のメンターの個性や得意なことを活かせるように工夫している」のは 13 機関（28.9%）であった。

５．メンター活動の活性化のために必要と考える取組

58 機関中 51 機関（87.9%）が回答した。「関係機関へのメンターの周知」（32 機関，62.7%）に占める割合が高く、次いで「メンターが活動する場や機会の創出」（28 機関，54.9%）が挙げられた。「派遣依頼側に対するメンターの役割についての理解啓発」と「メンター活動のバックアップ体制の強化」については、いずれも 20 機関（39.2%）が回答した。また、メンターへの対応として、「メンター活動で生じたメンターが抱える不安等の心理的なケア」が 15 機関（29.4%）、「メンター向けの研修会の充実」が 14 機関（27.5%）示された。

Ⅳ．考察

養成研修を受講したメンターと登録メンターの人数に比して実際に活動しているメンターの人数は半数以下であり、関係機関等へのメンターの周知と情報発信の工夫、メンターが活動する場や機会の創出が課題である。

メンター活動は、従来実施されている内容に加えて地域独自の取組も見られ、多様化していた。養成後の研修の在り方や登録メンターの人材活用の工夫とともに、本活動の進展・充実のために支援体制の強化が求められる。

(YANAGISAWA Akiko, OGURA Masayoshi, INOUE Masahiko)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 発達障害 3 P3C-38

オンラインミーティングを活用した 発達障害のある高校生の余暇活動

瀬戸希津奈（東京学芸大学） 山崎樹（東京学芸大学） 小澤詩織（東京学芸大学）
越智ちひろ（東京都立光明学園） 青木利樹（栃木県那珂川町立小川小学校） 田中亮（長野県塩尻市立桔梗小学校） 奥住秀之（東京学芸大学）
KEY WORDS: オンラインミーティング 余暇活動 発達障害のある高校生

Ⅰ．はじめに

発達障害のある高校生(発達障害高校生)にとって，余暇活動は重要な活動である。しかし，障害特性があるために，それが十分保障されていないことがいわれている(奥住ら，2005)。我々のグループは，1998 年から発達障害高校生の余暇活動実践を継続的に積み重ねてきている(奥住ら，2005)。月に 2 回の対面活動を基本として，地域の小旅行，ファストフードでの会食，ゲーム，スポーツ等の多面的な余暇活動に取り組んできた。そうした中，新型コロナウイルス感染症の拡大により対面での活動が難しくなったが，オンラインミーティングを活用した活動を実施し，余暇の時間を充実させることを目指した（青木・田中，2021)。

本研究では，新型コロナウイルス感染症による制約がまだ続く中での，オンラインミーティングを活用した発達障害高校生の余暇活動実践について報告し，その有用性と制約について参加した高校生の様子，保護者の意見，参加したスタッフの意見等から検討することを目的とする。

Ⅱ．参加者と手続き

① 参加者：活動の参加者は，発達障害高校生(以下，メンバー) 3 名(全員男子，特別支援学校高等部 2 年生 1 名，高校 2 年生 1 名，高校 1 年生 1 名)とメンバーの保護者 3 名，大学院生(教職大学院)の支援者(以下，支援者) 4 名(全員女子，教員免許保有)である。

② 手続き：オンラインミーティングのアプリケーションは ZOOM(Zoom Video Communications)を用いた。活動は，原則として月に 2 回(長期休業中などを除く)とし，1 回あたりの時間は 40 分とした。また，全 14 回の活動は，オンライン活動 10 回，対面活動 4 回で実施した。活動内容については，支援者だけで決定するのではなく，メンバーと支援者がオンライン上で協議しつつ，したいこととできることを調整しながら決定することを原則とした。

③ 倫理的配慮：この活動に関する研究利用について，個人名を特定できないよう配慮することで，参加メンバーの保護者全員から同意を得ている。

Ⅲ．結果

① 活動内容：表 1 は，1 年間の活動内容である。これを見ると，オンラインでできるゲーム活動や，夏休みの思い出話等のテーマで 1 人ひとりが発表し，それに対して質問をするような活動を多く実施した。一方で，スポーツのような動きを伴う活動は難しかった。

② メンバーの様子：この年度のメンバーは，いずれもオンライン活動中に画面に自身の姿を映すことは少なかった。しかし，宝物発表会の時には，自分の宝物(自分が書いた絵やお気に入りの石等)を映す場面があった。また，オンライン活動の回を重ねるごとに，支援者が話題を振るとメンバーの発言が多くなった。

③ 保護者の意見 ： 今年度の活動として，昨年度に比べて対面活動ができて嬉しいという意見が多かった。また，来年度の活動としては，もっと対面活動を行い，同年代の子どもとコミュニケーションを取れる機会を増やしてあげたい，という意見が多かった。

④ 支援者の意見：活動を主導した支援者からは，場所の制約がないため，参加がしやすかった，オンラインだからこそできるゲームをし，親睦を深めることができた，との意見が見られた。その一方で，通信環境によって，参加が難しくなることが活動に影響することや，活動が楽しくなるにつれ，対面活動がしたいというメンバーの意見があり，オンライン活動の限界を感じた，という意見も見られた。

表 1：活動内容

第1回	自己紹介	第8回	対面活動(水族館)
第2回	好きなもの当てゲーム	第9回	・対面活動の思い出話 ・次回の対面活動でしたいこと
第3回	絵しりとり	第10回	対面活動(たこ焼き作り)
第4回	夏休みにしたいこと	第11回	冬休みにしたいこと
第5回	夏休みの思い出話	第12回	スリーヒントクイズ
第6回	対面活動(動物園)	第13回	宝物発表会
第7回	・対面活動の思い出話 ・次回の対面活動でしたいこと	第14回	対面活動(修了式)

Ⅳ．考察

① オンライン活動の余暇活動の効果：オンライン活動は，メンバーにとって自宅という安心できる環境の中で，余暇活動を行うことができたと考える。また，対面活動に比べて余暇活動に参加しやすい側面があることが推測された。以上のことから，オンライン活動の回数を重ねるごとに，メンバーがコミュニケーションを図る機会が増え，相手に共感することや，対話的活動が増えたと考えられる。

② オンライン活動の余暇活動の課題：課題として，メンバーの発言への主体性をもちにくいことが考えられる。理由は，オンライン活動では複数の人が同時に話すことが難しいため，支援者がメンバーに対し質問や話題を提供する機会が多かったことである。そのため，支援者はメンバーの発言意欲を促進するような話題の提供や，ファシリテートする役割となることが必要であることが示唆される。

Ⅴ．文献

青木利樹・田中亮（2021）：発達障害児の余暇活動における学び合いの実践，未来を拓く教育実践学研究，5, 85-91.

奥住秀之・北島善夫・小池敏英・藤野博（2005）：青年期 LD, ADHD，高機能自閉症児の休日活動支援，東京学芸大学紀要第 1 部門，56, 321-375

（SETO Kizuna, YAMAZAKI Itsuki, OZAWA Shiori, OCHI Chihiro, AOKI Toshiki, TANAKA Ryo, OKUZUMI Hideyuki）

重障児の指導目標設定におけるアセスメントツール利用の検討

－「MEPA-ⅡR 分析シート」の作成と実践における効果と課題－

〇丸山　文恵　　宮地　弘一郎
（長野県稲荷山養護学校）　（信州大学学術研究院教育学系）

KEY WORDS：自立活動、MEPA-ⅡR、個別の指導計画

【目的】

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 7 章第 3 の 1（2017，文部科学省）には、自立活動の指導に当たって、発達の段階等の的確な把握に基づいて個別の指導計画を作成することが記載されており、アセスメントツールを活用する必要性が示唆される。しかし、長野・川間（2018）の文献調査では、実態把握の一環として心理検査等の結果から目標や指導内容・方法を導き出したという記述は、MEPA-ⅡやMEPA-Rを使用したものを除き見られなかったことが報告されている。加えて、高橋・岡田（2020）はMEPAについて実際の指導に結びつけることの課題を述べている。

このような現状から、MEPA-ⅡR（小林・藤村・飯村，2014）の検査結果を、重度・重複障害児（以下、重障児）の個別の指導計画作成のサイクルに組み込むために、独自に「MEPA-ⅡR 分析シート」を作成し、指導目標設定や指導内容の決定に活かすための方策を検討した。

【方法】

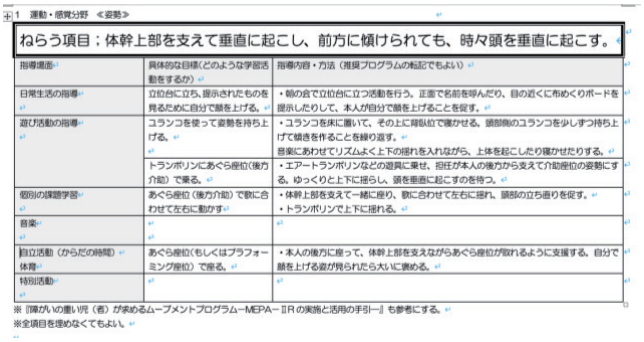
（1）介入対象：A 特別支援学校小学部重障児学級担任 4 名を対象とした。対象の担当児童は計 7 名だった。

（2）介入期間：20XX 年 5 月から 7 月まで対象の担当児童についての「MEPA-ⅡR 分析シート（以下、分析シート）」（Fig.1）の作成、同年 8 月に保護者に研究説明、12 月まで指導案作成への介入と授業観察、同年 12 月に分析シートの使用状況について半構造化面接を実施した。

（3）「MEPA-ⅡR 分析シート」の作成：各児童についてMEPA-ⅡR を使用したアセスメントを行い、3 領域・1 分野について一つずつねらう項目を選定し、手引き書（小林ら，2014）及び行動観察により指導場面ごとの学習活動を書き出した表を分析シートとして作成した。

（4）担任への介入手続き：各担任に分析シートを用いた実践を依頼し、授業観察を行った。

（4）半構造化面接の記録と分析方法：面接は一人あたり 60 分程度を要し、承諾を得た上で音声録音を行い、聞き取りの内容を逐語記録として文章化した。質問内容は、分析シート導入前後の MEPA-ⅡR 活用状況、児童の学びの変化等。活用状況や達成度は選択肢から選ぶ方式とし、集計を行った、



1　運動・感覚分野　≪姿勢≫

ねらう項目：体幹上部を支えて垂直に起こし、前方に傾けられても、時々頭を垂直に起こす。

指導場面	具体的な目標（どのような学習活動をするか）	指導内容・方法（推奨プログラムの転記でもよい）
日常生活の指導	立位台に立ち、提示されたものを見るために自分で顔を上げる。	・朝の会で立位台に立つ活動を行う。正面で名前を呼んだり、目の近くに布めくりボードを提示したりして、本人が自分で顔を上げることを促す。
遊び活動の指導	コランコを使って姿勢を持ち上げる。	・コランコを床に置いて、その上に体幹位で寝かせる。頭部前のコランコを少しずつ持ち上げて頭きを作ることを繰り返す。音楽にあわせてリズムよく上下の揺れを入れながら、上体を起こしたり寝かせたりする。
	トランポリンにあぐら座位（後方介助）で乗る。	・エアートランポリンなどの遊具に乗せ、担任が本人の後方から支えて介助座位の姿勢にする。ゆっくりと上下に揺らし、頭を垂直に起こすのを待つ。
個別の課題学習	あぐら座位（後方介助）で軟に合わせて左右に動かす	・体幹上部を支えて一緒に座り、軟に合わせて左右に揺れ、頭部の立ち直りを促す。 ・トランポリンで上下に揺れる。
音楽		
自立活動（からだの時間）体育	あぐら座位（もしくはプラフォーミング座位）で座る。	・本人の後方に座って、体幹上部を支えながらあぐら座位が取れるように支援する。自分で顔を上げる姿が見られたら大いに褒める。
特別活動		

※『障がいの重い児（者）が求めるムーブメントプログラム－MEPA－ⅡRの実施と活用の手引－』も参考にする。
※全項目を埋めなくてもよい。

Fig.1 「MEPA-ⅡR 分析シート」の一部

（5）倫理的配慮について：本研究は、信州大学教育学部の倫理委員会に研究内容の承認を得た。調査対象校への説明を行った上で，対象児童の保護者および担任にインフォームドコンセントを実施し，同意書による同意を得た。

【結果】

（1）「MEPA-ⅡR 分析シート」導入前の MEPA-ⅡR の活用状況：担任 4 名とも指導の中で意識的に使用していなかった。主な理由は、「他に見るものがたくさんあった」「MEPA-ⅡR の項目に対して判断基準が難しい」等だった。

（2）「MEPA-ⅡR 分析シート」導入後の MEPA-ⅡR の活用状況：7 名を合わせて、ねらう項目としてあげた項目数のうち、個別の指導計画に反映された項目数は 45.8%（A）。日常の指導に活かされた項目数は 20.8%（B）、断片的に取り組んだ項目数は 29.2%、未実行の項目数は 4.2%であった。また、「MEPA-ⅡR 分析シート」に書き出された学習活動について、担任が新たな指導視点を得て取り組んだものは全体の 20.9%、以前からの継続で行ったものが 40.0%、未実行のものが 34.8%であった。未実行の理由は、「個別の指導計画に入りきらなかった」「児童の実態に合っていない学習活動があった」等だった。

（3）児童の学びの変化：7 名をあわせてスコアが伸びた項目は 5 例だった。そのうち 2 例について、児童 2 は姿勢領域において、バランスボールに腹臥位で乗るという活動に初めて取り組み、手の平を床につけるようになった。児童 3 は操作領域において、両手にそれぞれ楽器を持つという活動に初めて取り組み、10 秒程度持ち続けることが可能となった。スコアが下がっているものは、対象児童の機能低下によるものもあったが、多くは前年度のアセスメント時に妥当な評価がついていないことによるものであった。

【考察】

選定したねらう項目の合計 66.6%（上記の A＋B）が指導に意識的に活かされたという結果、新たな指導視点の獲得によって実施された学習活動が全体の 20.9%であったという結果は「MEPA-ⅡR 分析シート」導入の結果であったと言える。また、担任が新たな指導視点を得て行った学習活動について児童の学びの変化が見られたことは、ねらう項目を一つに絞った上で学習活動を考えたことの成果であった。一方で、未実行の学習活動も 3 割程度あったことから、より妥当性のあるねらいを選定したり、書き出す学習活動を吟味したりして、児童の実態にあった分かりやすいシートにしていくことが課題となった。

（文献）

小林芳文・藤村元邦・飯村敦子・新井良保・當島茂登・小林保子（2014）障がいの重い児（者）が求めるムーブメントプログラム-MEPA-IIR の実施と活用の手引-. 文教資料協会.
高橋章二・岡田信吾（2020）重度・重複障害児におけるアセスメントの活用動向，就実教育実践研究，第 13 巻.
特別支援学校学習指導要領（2017）文部科学省.
長野実和・川間健之介（2018）重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性-教育実践論文の文献調査から-，障害科学研究，42.

（MARUYAMA Fumie，MIYAJI Koichiro）

児童の自己選択・自己決定を引き出す授業づくり

―物の永続性と主体的な手の動きを中心とした学習を通して―

○小田　亨
（北海道手稲養護学校）

KEY WORDS: **自己選択・自己決定、記憶力の向上、生活場面への般化**

Ⅰ　目的

対象児童が物の永続性の学習によって記憶力を向上させることで、選択する行為の意味や意図を理解し、他の学習場面や生活場面においても自己選択・自己決定を通して自分の意思を伝えることができることを目的とする。

Ⅱ　児童生徒の学習の状況

対象児童は本校小学部 6 年の男児である。先天性による両足関節軽度機能障害、先天性による体幹の機能障害による座位または起立位保つことが困難なものと診断されており、重度の運動障害がある。また、腎性崩尿症など多くの基礎疾患がある。学習時は基本的に工房いすを使用している。学校では 1 日 1 回床に下りる時間を確保しており、その際は側臥位で過ごしていることが多く本児童の一番安楽な姿勢である。また、床に本児童が興味のある玩具や絵本があると、自力で側臥位から座位の姿勢をとり、遊ぶことができる。座位は安定している。本児童の好きなこととしては、特定の本のページをめくる、身体的接触を伴うふれあい遊び、リズミカルでテンポの速い音楽などがある。また、慣れた教員の言葉がけ、抑揚をつけた名前呼び、抱っこをしての揺さぶりも好み、声を出して笑うことがある。利き手は左手で、二者択一で選択する際には左側の対象物を選択することが多い。二つの対象物を見比べて好きなものや使用するものを選ぶまでには至っていない。記憶する力については、手につかんだものを持ち続けるが、他のものを提示すると今まで持っていたものを忘れ、離して新しいものをつかもうとする。また、一つの布に覆われた玩具を、布をはぐって見つけることができる。ただ、二つの布に覆われた玩具については本児童が正中線を交叉して右側の布をはぐって玩具を見つけ出すには至っていない。

小学部 6 年生になり、慣れた教員にはもたれかかって甘えたり、かかわりの少ない教員には表情が固くなり、緊張した様子を示すようになってきた。

Ⅲ　記憶力を向上するための物の永続性の学習について

具体物や写真を使用した自己選択・自己決定については、視軸のコントロールや輻輳といった目の動き以外に一度見たものを記憶する力が必要になる。また人とのコミュニケーションにおいても相手の顔や声を記憶することで安心してかかわることができる。そのため、本児童の記憶力を向上させる学習として、物の永続性を理解するための授業内容を設定した。具体的なデータのとり方及び内容については以下のとおりである。

(1) 白い布に覆われた二つの玩具（一つが大のお気に入りの玩具、一つがとくに好きではない玩具）、を見比べてどちらにあるか記憶し、お気に入りの玩具を見つける学習におけるデータ化の方法と取り組みについて

① 実験デザインの方法としては単一事例研究法の AB デザインとする。
② 学習場所は小学部 5・6 年 2 組教室とし、国語・算数（個別学習）において毎回 10 分間程度の時間で取り組む。
③ 白い布に覆われた二つの玩具（一つが大のお気に入り、一つがとくに好きではない）については、一度両方の布を 1 秒程度めくり、本児童にどちらにお気に入りの玩具があるかを記憶させ、再度布を覆ってお気に入りを見つけさせるようにする。
④ 学習の意図が把握できるように、毎回 2～3 回程度は練習を行ってから、データをとるようにする。
⑤ 試行時は工房いすに座り、座位の姿勢で行う。
⑥ 試行時は余計なバイアスをかけないために、なるべく言葉がけはなくし、試行が終了後に十分称賛する。
⑦ 1 回の試行で 10 度行い、データを蓄積する。

Ⅳ　結果

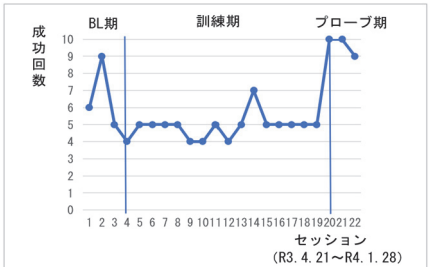


Fig1. お気に入りの玩具を見つける学習における成功回数の推移

Ⅴ　考察

(1) 記憶力を向上するための学習について

①対象の教材を本児が大好きな絵本を使用したため、学習全体を通して意欲的に取り組むことができた。
②第 20 セッション以降は、自信を持って学習に取り組むことができていた。
③第 2 セッションで 9 回の成功があったものの、その後は 4～5 回程度の成功と、ほぼ自然生起率であった。ただ 4 か月半間を開け実施したところ、第 20 セッションと第 21 セッションでそれぞれ**すべての試行（10 回）の成功**となった。突然のすべての成功と感じたが
それまでの視覚の使い方の学習や記憶力の学習の効果が表れたものと推察された。

Ⅵ　まとめ

本研究を通して、左利きである本児童が正中線を交叉して右側の選択肢を選択したり、布に隠された玩具を記憶し、見比べながらどの玩具が隠されているかを記憶する力が身についた。ただ、浜田（2012）が指摘する通りその学習での実施のみで終わってしまうのでは、今の生活に組み込まれないと感じ、他の集団学習での選択場面に本研究での実践を取り入れることとした。具体的には体をこする体操（以下：ブラッシング体操）での使用する教材（ブラシやミトン）の選択である。この研究以前、本児童はブラッシング体操の際に自分の左側にある教材しか選択できない状況であった。いつも使用している教材（黄色のミトン）を本児童の右側や左側に入れ替えても必ず左側の教材を選択していた。本研究の実践により、R3 年度末には正中線を交叉し、右側にあるいつも使用している黄色のミトンを選択することができるようになった。試行錯誤しながら黄色のミトンを選択するということもあり、確実に自分がいつも使用しているミトンであることを理解して、選択をしていると判断された。　　(ODA Toru)

（なお本発表については保護者及び学校長の承諾を得ている内容である）

戦後肢体不自由養護学校における特別学級の設置と解消

学級編成に関する教師の自律的な実践に着目して

〇吉井涼（福山市立大学教育学部）
北畑彩子（聖徳大学教育学部）
松井雄一（東京都立北特別支援学校）

KEY WORDS: 重度・重複障害　1960 年代～1970 年代　東京都立北養護学校

（目的）

本研究の目的は、1960 年代から 1970 年代の日本の肢体不自由養護学校において、重度・重複障害児にかかわる教師の問題意識と教育実践が校内でどのように共有・継承されていったのかを、特別学級に焦点をあてて明らかにすることである。本研究では、東京都で 4 番目の肢体不自由養護学校として、1963 年に開校した東京都立北養護学校における特別学級の設置（1964 年度）と解消（1973 年度）を巡る議論に着目する。東京都は、国に先駆けて希望者全員就学を果たしたが、北養護学校はさらに、都に先駆けて希望者の全入運動を推し進めた。

（方法）

本研究では、北養護学校の学校要覧、研究紀要などの公刊資料を主な資料として、特別学級を含む学級編成に関する教師たちの問題意識と教育実践を整理する。なお、本研究は歴史研究であり、用語は当時の表現を用いる。

（結果と考察）

１．特別学級の開設とその対象児

1963 年の北養護学校開校初期から在籍児童生徒の能力差は大きく、障害児教育に触れたこともない教師らにとっては、教科学習が困難な子どもたちへの対応は難題であった。新年度（1964 年度）の教育課程編成を検討する学期末において、特別学級の必要性が議論されたが、なぜ特別学級が必要なのか話し合う機会が十分になく、特別学級の教育内容や在籍児については「あなたまかせ」（北養護，1967）であった。そのような風潮の中、1964 年度から無認可の特別学級（ロベリア学級）が設置された。

当時の特別学級では３人の教師がチームを組み、入級児は 10～14 歳の年長児８名、すべて IQ50 以下の脳損傷性の肢体不自由児であった。３人の教師のうち１人が、学習活動の中心に作業教育を位置づけ、子どもの性格面のゆがみを矯正、治療するための治療教育を実施していたが、伝統的な教育が中心の学校内においては、特別な実践を行えば行うほど、特別学級が孤立していった（北養護，1967）。その後、特別学級の認可に伴い、ロベリア学級は解体され、新たな特別学級が発足した。小学部では 1969 年度には、「行動問題児」の学級、「低・中学年」の生活単元の学級、高学年の学級という３学級編成となった（北養護，1970）。

特別学級開設後においても、教科書中心の学習についてこられない子どものうち、教材を調整し、時折教師の支援を受けることで学習できる子どもは「普通学級」に在籍していた。すなわち、「障害の重い子ども」とは「教科書学習からはみ出す子ども」（北養護，1973）であり、集団の中で授業参加が難しい行動問題がある子どもであったといえる。

２．学級編成に関する議論・実践

都立北療育園に隣接する立地から、多様な実態の子どもが在籍していた北養護学校では、特別学級を編成するだけでなく、「普通学級」においても、１つの学年で２学級以上編成される場合には、一部、能力別編成が行われていた。一方、低学年については、「等質の混合学級」であった。それは「担任の負担を平等にする」ためであったが、能力差の大きい在籍児に対する試行錯誤の教育実践の結果、「入学選考」の結果の悪い子どもも「著しい進歩」がみられたことを教師らは目の当たりにする。1966 年度には、低学年については、入学時に能力差があったとしても、能力別編成をせずに、１～２年間の観察期間を設けるという方針が打ち出された（北養護，1970）。学級数の増大に伴い、特別学級の設置や「普通学級」における能力別編成等、学級編成に関する議論が継続的に行われていた。その中で、「なるべく能力別編成をしないほうが良い」という意見も出始める（北養護，1973）。こうした中、1971 年度に、小学部３年の担任教師らが自主的に学級の改革を試みた。

当時３年生は 27 名おり、１学級９名の計３学級編成であった。１学期には、従来通りの固定学級による学習指導体制を採っていたが、教科書学習が可能な子、机に無理やりつかされ車椅子に台を固定される子、教科書をめくろうとしてもめくれない子、教科書をかじる子などが見られたという。担任教師らはこうした子たちを前にして、形式的な「準ずる教育課程」に問題があると考えた（北養護，1973）。

３年生の教師集団は、重複障害者に対する教育課程編成の取り扱いについて初めて規定された 1971 年制定の学習指導要領を参照し、「現実の障害児をもつ、現場の教師（集団）」こそが、指導方法を編み出さなくてはならず、「積極的に教育課程の弾力的編成」を行うことが必要であると考えた（北養護，1973）。さらに教師らは、「発達保障」の観点から教育課程における集団の構成について検討した。「人間は生活（人間と人間、人間と媒介物と人間―社会的諸関係）という実態を通して存在している」のであり、「集団の中での活動こそが、人間の尊重」であるため、子どもたちの集団的かかわりは、「流動的であればある程、多くの自己が、相手の中に表現されることになり、意欲もそのかかわり方の中で出てくる」と結論づけた。そして、1971 年度の２学期から、既成の学級の枠組みをなくし、「流動的な多様な編成」を試みた（北養護，1973）。

一つの学年での自主的な試みは、他の学年にも波及し、準ずる教育に捉われない教育課程へ転換しようとする教師らの自律的・試行的な教育実践が共有され、実践を導く学級観に関する議論が校内で継続されていく。

３．特別学級の廃止とその意義

1960 年代後半頃から、特別学級について、「障害児の全人的発達」を促進させようとする立場からは批判的な意見があり、議論が続けられた（北養護，1973）。能力別編成に関する校内での議論や試行的実践を経て、特別学級の存続についても議論が重ねられ、1973 年２月、複数担任制への移行も契機となり、特別学級の解消が決定された。

「障害の重い子ども」の教育という課題を目の前にした北養護学校の教師らは、教育実践を積み重ねる中で、「学級とは何か」「集団とは何か」といった観点から、教育実践や問題意識を共有し、議論を積み重ねて、教育課程をつくりあげていった。現場の教師によるこうした日常の自律的な実践こそが、重度・重複障害児教育に関する専門性の構築につながるものであったといえるだろう。

（文献） 北養護（1973）研究紀要．その他当日掲示

(YOSHII Ryo, KITAHATA Ayako, MATSUI Yuichi)

行動セッティングの視点から考える 特別支援学校小学部における朝の会の取組

○石川　ゆず　　三木　由美子　樋口　和彦
（広島市立広島特別支援学校）　（広島修道大学）
KEY WORDS：行動セッティング　重度・重複障害児

1.　目的

対象学級の児童は、興味関心が高い活動に意欲的に取り組むことができる。一方、新規場面や見通しのもちにくい活動では集中を持続させることが難しく、離席することもある。そのため、活動の目的を明確にし、要点を絞った活動を行うことで、児童にとって見通しがもちやすくなると考える。また、児童に役割をもたせることで、児童自身が活動に参加する意味を見出すことができると考える。

本研究では、重度・重複障害児の能動的な学習を促進する学習環境を設定するために、樋口(2021)が提唱した行動セッティングのシステム構造の評価（以下行動セッティング）の区分を利用し、朝の会について検討することを目的とした。なお、本研究では区分①活動の目的と活動の役割および②構成員（子どもと教師）の行動セッティングでの役割に焦点を当てて検討を行った。児童それぞれの興味関心や特性に合わせた学習活動の設定を行い、①児童の学習参加への意欲②友達への注目の変化について検討した。

2.　方法

(1)　対象

特別支援学校小学部第２学年。知的障害と肢体不自由を併せ有する。

児童 A：人と関わることへの興味関心が高い。集中の持続が難しく、離席することがある。

児童 B：音楽や楽器への興味関心が高い。それ以外では学習が受け身になりやすい。

児童 C：見通しがもてる場面や慣れた環境で、学習参加への意欲が高い。新規場面や見通しがもてない場面では離席することがある。体調や睡眠時間により遅れて登校することが多く、朝の会の参加は週１回程度である。

(2)　期間　20XX 年 5 月～20XX 年＋1 年 3 月

(3)　手続き

行動セッティングの視点や児童の実態を基に、朝の会における活動内容を設定し、①行動セッティングに基づいた活動内容の厳選と実践、②行動セッティングに基づいた児童の役割設定と実践を行った。

(4)　観察・記録および分析の方法

朝の会での児童の様子は、毎日の指導終了後に自由記述による記録を行い、月に２回動画での記録を行った。児童の学習へ向かう様子や視線、離席の状況などから取り組みについて振り返り、改善を行った。

3.　結果

行動セッティングの視点から検討した活動内容と児童の変化は Table1 に示した通りである（Ⅰ期は 5～7 月、Ⅱ期は 9 月～10 月、Ⅲ期は 11 月～3 月）。

Table1 行動セッティングの視点から見る
朝の会の活動内容と児童の様子

区分		朝の会での様子
Ⅰ期	活動内容	・教師主体となっていた活動をではなく、児童の動きでできる簡潔な活動を３つ設定した（粘土を皿に入れることによる出席確認、スイッチを押すことによる健康観察、鈴を振ることによる朝の歌）。→行動セッティング①
	児童の変化	A：他児童の顔を確認しながら出席確認の活動に参加する様子が見られるようになった。 B：自ら手を伸ばして活動に参加することができるようになった。 C：活動が切り替わるタイミングで、離席した場所から前にいる教師に注目することができるようになった。自ら座席付近まで移動する様子が見られるようになった。
Ⅱ期	活動内容	・Ⅰ期で設定した活動内容に、児童それぞれの役割を設定した。→行動セッティング② A：出席確認での必要物品配付係 B：朝の歌の手本係　C：挨拶係
	児童の変化	A：朝の歌で教師が手本を行っていたときよりも。手本であるCに注目しながら模倣して演奏しようとする様子が見られるようになった。また、演奏後Cに鈴を渡そうとするようになった。 B：向かい合って座る児童の顔を見ながら演奏することができるようになった。また、演奏後Aが渡した鈴を受け取るようになった。 C：活動の始まりと終わりの挨拶を、前に置かれた椅子に座って行うことができるようになった。
Ⅲ期	活動内容	・Ⅱ期で改善した朝の会を引き続き行った。 ・Aの役割を、より児童の特性や興味関心に合わせたものへ変更した。→行動セッティング②A：粘土と皿を使用した出席確認係
	児童の変化	A：粘土に貼られた顔写真と座席を見比べながら出席確認係をすることができるようになった。出席確認の際、他児童にタッチで挨拶をするようになった。Cがまだ登校していない場合に、教室入口の方を見る様子が見られた。 B：座席が向かい合っていないときでも他児童の様子を確認するようになった。 C：自分の順番が来ると、座席で活動することができるようになってきている。また、他児童が活動している様子に注目するようになった。

4.　考察

行動セッティングの視点を意識して行った朝の会を通して、児童 A、B、C ともに変化が見られた。目的であげた２点について考察する。①研究を通して、自ら粘土やスイッチに手を伸ばす場面が見られるようになった。また、離席していても自分の番になると活動場所まで戻る様子が見られるようになった。児童にとって、簡潔で理解しやすい活動になったため、それぞれの活動の切り替わりが明確になったと考える。また、一つの活動を、最後までやりきることができる場面が増加した。内容の厳選や役割の設定によって、児童にとって興味関心の高い活動になったと考える。また、要点を絞った活動が繰り返し行われることで、見通しをもつことにつながったと考える。②研究を通して、前に立つ教師だけでなく周りの児童に視線を向けるようになった。役割を設定し児童が交代で前に出ることで、児童同士で視線を交わしやすくなり、お互いを意識することにつながったと考える。また、自身の座席で活動している児童が前の友達に注目する場面が見られたことから、関わりを行う相手の選択肢が増えたことが示唆された。

5.　参考資料、文献

1）樋口　和彦：重度重複障害の学習とは？−障害が重い子どもが主体的・対話的で深い学びを行うための基礎−. ジアース教育出版, 2021

（ISHIKAWA Yuzu, YUMIKO Miki, KAZUHIKO Higuchi）

＊　本研究に関わる研究や事例については、個人情報の適切な取り扱い及び倫理的な配慮を行い、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。また研究にあたって利益相反関係はない。

重度・重複障害児の意思表出に関する事例的検討

視機能や運動機能と関連して

吉田光伸
（東京都立光明学園）

KEY WORDS: 重度・重複障害　コミュニケーション　自立活動

（目的）

現在我が国の特別支援学校においては、児童生徒の障害の重度・重複化が進んでおり、令和２年度の調査では肢体不自由のみを対象とする特別支援学校に在籍する児童生徒の 85.3%が重複学級に在籍している（文部科学省、2021)。肢体不自由特別支援学校に在籍している重度・重複障害児は、障害の程度が重度化しており、知的障害と身体障害がともに重く,言語による表出や行動の読み取りが難しい重度・重複障害児は,見た目の障害の重さと,意思の表出の手段をもたないことから,知的機能を適切に評価することが難しく,知的機能を重度と捉えてしまいがちである。佐島（2009）は,この「みかけの重度」さに惑わされず,子どもの力を捉えようとする姿勢が重要であるとしている。本研究では、事例を対象に視覚の活用・運動機能の向上等を課題として自立活動の指導を行い、意思表出の変容について検討を行った。

（方法）

（１）対象

小学部３年生の男児（２０XX 年 4 月指導開始)。３年生から５年生までの期間を検討対象とした。脳性麻痺で上下肢、股関節の屈曲緊張が強い。定頸（―)、寝返り（―)。斜視はあるが視機能に異常はない。自力での立位や座位は困難。両耳難聴（ABR、６０―９０dB）

（２）課題・目標・内容の設定

北川・安藤（2019）を参考にし、実態把握と指導すべき課題を設定し、それ基づいて目標と内容を設定して実践を行った。日々の指導記録を作成し、それをもとに検討を行った。

（４）倫理的配慮

本研究結果の公表については、学校関係者及び保護者と本人に文書及び口頭で説明し承諾を得た。

(結果)指導状況と対象児の変容

（１）課題：視覚を活用すること

指導開始当初：はっきりとした目の動きが見られなかった。

指導１年目：ゆっくりとした動きに対して、上方向への追視がみられるようになってきた。目の位置から５０センチほどの距離に教材を提示し、ゆっくり動かしていくと、まばたきをする瞬間があり、その後に追視の動きがでることが増えたため､まばたき＝本人が目で捉えた､と仮定し、そのような目の動きを導きながら指導を継続していった。

指導２年目：左右への追視が増えてきた。目の前ではなく、集団授業の中でも提示した教材に対しても視線を動かすような様子が見られるようになった。視線入力装置を用いた指導では、視線が一方向に緊張で引っ張られるような動きが多く、調節が難しい様子が伺えた。

指導３年目：注視・追視が安定してきた。一方で疲れて目を閉じることも増えた。視線入力装置を用いると緊張の影響を受けるが、楽な臥位姿勢は緊張がゆるみ視線をよく動かす。言葉かけに答えて画面の一部に視線が動く。

（２）課題：緊張を緩める、意図的に動かすこと

指導開始当初：筋緊張が強く、安定した動き、調整した動きは困難であった。

指導２年目：空気圧センサースイッチは意図的な握る運動にはつながらなかった。端座で首を左右に動かすことが増えた。

指導３年目：左上肢を授業中に動かすことが増え、ビックスイッチ等の活用で意図的な動きが出るようになった。首を動かして、意思を表出したり、視線を移行させる様子が見られるようになった。

（３）課題：言葉かけに対して意思表出をすること

指導開始当初：話しかけられるとまばたきをすることはあったが、明確ではなかった。

指導１年目：視覚の活用と関連して、まばたき＝選択や返事と捉えて、フィードバックを繰り返したことで、会話の中でまばたきをすることが増えた。視覚の活用とも関連して、まばたき＝目で捉えたとして指導を行った。

指導２年目：返事と普通のまばたきの違いを明確にするために、「パチパチ」と 2 回まばたきをすることを促した。ST の助言で会話の際に、簡単な手話を併用した。明確なまばたき２回で返事をすることが増えた

指導３年目：視覚（手話やカード）と言語の併用による言葉かけにたいして、まばたきで応答することは誰とでもある程度明瞭にできるようになる。問いかけや選択肢に対して、どちらかをはっきりと選んでまばたきで答えるということが多くなった。首を動かしたり、目を閉じたりすることが増え、まばたきほど明確ではないが NO の意思表出と考えられる動作が見られるようになった。

（考察及び課題）

指導開始時、目の動きが少なかったが、注視・追視が明瞭になり、視覚の活用がすすむと、様々な情報を視覚で捉えられるようになった。見たものに対する選択を含めた問いかけに、まばたきで応答できるようになった。まばたきでの意思表出の変容から、視覚による情報処理や日常生活での言語理解の広がりがうかがえる。運動面では全身の緊張の強さがあり、意図的な動作と運動（視線の動きを含む）の調整が困難であるが、意思表出の広がりと共に、学習場面での意図的な運動ができる場面が増えてきている。今後はまばたきによる意思表出を活用して、認知や意思表出、言語理解等の学習を進めていく。本研究は筆者の指導記録を元に検討を行っており、記録の客観性・妥当性については今後の検討課題としたい。

（文献）

文部科学省（2021）特別支援教育資料（令和２年度）文部科学省初等中等局特別支援教育課
佐島(2009)重複障害教育の展開. 安藤隆男 中村満紀男編著,特別支援教育を創造するための教育学, 明石出版,303-306
北川貴章・安藤隆男(2019)、「自立活動の指導」のデザインと展開、ジアース教育新社

(YOSHIDA Mitsunobu)

重度重複障害児の算数の授業で育む力と授業デザイン

－事例を通して見る自立活動との関連をふまえた授業づくり－

武部　綾子
（東京都立光明学園）

KEY WORDS: 重度重複障害　算数　自立活動

（目的）

障害の重い児童生徒の授業について、障害のない児童生徒に可能な学習活動が成り立ちにくいことが多く、授業作りは、その方法論や教材の工夫が話題になりやすい実態がある。しかし、そもそもその授業で「何を学ばせたいのか」「どういう力を育みたいのか」という議論がなければ、授業としては成立しない。

2018 年 3 月に文部科学省は特別支援学校学習指導要領解説各教科等編を示したが、障害の重い児童生徒の教科指導について、その授業デザインを明確に示したものや指導法の蓄積はまだまだ少ないのが現状であろう。教科単独での指導が想定しにくく、各教科の内容と自立活動の内容をあわせて授業を展開する場合も多く見られる。その際には、授業のどの部分に教科があり自立活動があるのか、及びそれらの関連がどうあるのかが明確に示されることで、児童生徒の学ぶ内容やその授業を通してつけるべき力つけた力が明らかになり、次の授業へつなげることができる。

本研究では、筆者の算数の授業の自立活動との関連を明らかにする試みを通して、重度重複障害のある児童生徒の教科の授業デザインについて考察する。このようなことの蓄積が障害の重い児童生徒の授業づくりの一助となると考える。

（方法）

20XX 年度の A 特別支援学校での筆者の算数の授業記録から、その活動内容と指導目標を算数と自立活動に分けて記す。指導の結果の児童の様子や変化を記し、教科指導の授業づくりにおけるポイントを考察する。

(1)対象児：「自立活動を主とする教育課程」で学ぶ小学部６年生９名

(2)指導場面：算数の集団授業場面(週１コマ)

(3)指導目標と指導内容

表の通り、大きく３点の指導目標･指導内容を設定した。

	単元名	活動内容	算数の目標	自立活動の目標
A 数量の基礎	ぴよちゃんのかくれんぼ	黒布で隠された人形があることを期待して布をめくる。	・物が見えなくなってもそこにあることに気付き、探そうとする。	・教師とのやりとりを通して、目の前の物に意識を向ける。 ・布をめくる
B 数と計算	ぴよちゃんにきゅうしょくつくろう	人形の数や食べ物玩具の数を数え、入れ物に一つずつ配る。	・３までの数を数える。 ・トレーやお皿に一つずつ物を配る	・教師とのやりとりを通して目の前の物に意識をむける・ ・皿に食べ物玩具を入れる。
D 測定	高く高く積み上げよう	教員が一つずつ積み上げる箱タワーを見上げ、手を伸ばして崩す	・積みあがっていく箱を見上げ、タワーの大きさを捉える。	・タワーに触れるとタワーが崩れることに気付く。 ・タワーが倒れて感じたことを表現する。

(結果)

児童には以下のような変化、反応が見られた

(1)A 数量の基礎

①人形が黒布で隠れるとき、布を引っ張るときにその場面に視線を注ぐことができるようになった児童が複数いた。一部の児童は布をめくろうとするようになった。

②姿勢を整え、個別に言葉掛けをすることで、目の前のものに意識をむけ、教員と一緒に布をめくった。教員が手をとって一緒に布をめくろうとしても、そのときやっていることに意識や視線がむけにくい児童もいた。

(2)B 数と計算

①教師が対象物を動かしながら「1,2,3」と数える様子を最後まで見ていられる児童が増えた。食べ物玩具を持たせると、空の皿に視線を注ぐ児童、食べ物玩具をつかんで皿に入れようとする児童が複数見られるようになった。

②姿勢を整え、教員がしっかりと手を取って物を操作することで、目の前の対象物に意識を向けられる児童がいた。

(3)D 測定

①箱を教員が「よいしょ」と一つずつ持ち上げて積むとそれを見上げて捉えた。最後に積む箱を目立つ色にし中に鈴を仕込んで振ってみせると、より教師のもつ箱に注目でき、箱タワーのてっぺんを見上げる様子もあった。

②手を動かすことで大きな音がして崩れる箱タワーの様子にびっくりしたり、笑顔を示したりする児童がいた。回を重ねるごとに、自ら手を出して倒そうとするようになった。

（考察）

それぞれの指導を通して、回を重ねるごとに児童の視線が安定し、対象物に視線を向けるとともに、物が現れたり数えたりすることに気付きある表情が見られるようになった。また、友達の活動が見やすい場所に児童らを位置させると、その掛け声や一定のキーワードを手がかりに他児の活動を見る児童もいた。一方で目の前のものに一定時間意識を向け続けることが難しい児童もおり、同様の指導内容の獲得をねらうのであれば、個別での指導が望ましいと考えられる。これらのことから重度重複障害児童生徒の教科指導は、自立活動の指導との関連を踏まえて、以下のポイントがあると考えられる。

(1)肢体不自由の児童生徒に対し、操作や活動そのものをその授業の評価の視点とするのではなく、視線や表情を見て児童生徒の思考や理解を確かめ、評価する必要がある。

(2)集団授業において個別の操作課題がある場合は、友達の操作を見て学べる設定が好ましい。友達の活動が視覚的に捉えられる人数、位置取り、姿勢作りが重要である。

(3)活動や操作をシンプルなものにし、何度も繰り返して試行できることが望ましい。

(4)視覚情報のみでなく、児童生徒のもてる多様な感覚に訴えかけることでその情報を取り入れやすくなり、理解を助けることができる。

＊本報告の学会発表にあたり関係者の承諾を得ています

（文献）文部科学省　2018　特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編

（TAKEBE Ayako）

視線入力機器を使ったアセスメントの可能性

日置　晋平

（大阪府立交野支援学校）

KEYWORD:　教育（中等教育），重度・重複障害，支援技術，視線入力，アセスメント

【目的】

重度重複障がいのある児童生徒への理解の難しさのひとつに，アセスメント法が少ないことがある。髙橋・岡田らの研究では，①既存の乳幼児や他障害種のアセスメントが活用されていること，②既存のアセスメント単独では適切な実態把握ができないことから，既存のアセスメントを複数組み合わせて学校独自に新たなアセスメントやチェックシートを作成していること，③検査した結果と指導の内容が一体化したアセスメントの活用例が増えてきていることなどが論じられている。

この研究での目的は視線入力機器を用いて，子どもの視線から興味や理解したいものを推定し，教員が授業の内容や手立てを良い方向に変化させていくことである。

【方法】

① 重度重複障害児の興味関心についてアセスメントを行うために，ウェブカメラで授業や教材，もしくは絵本の読み聞かせなどを撮影し，それをリアルタイムで重度重複障害児がモニターで見られるように設定する。それに視線入力機器を設置し，重度重複障害児が，どのようなところに視線を向けているのかを調べる。

② 視線入力機器で視線の動きのログを残しておき，後に確認できるようにしておく。

③ 視線入力機器を通して授業等を見ている際に，カーソルの動きの観察を行う。

④ 教員に，担任している重度重複障害児について聞き取りを行う。またその重度重複障害児に対して，授業を行う中で疑問や悩み，困難に感じていること等を確認する。重度重複障害児との関りの中で，どういった面で重度重複障害児が理解していると思うのか，どういった面で伝わっていないと感じるのか，などを聞き取る。

⑤ 絵本の読み聞かせの際は，読み聞かせをする教員の顔もモニターの画面に入るようにする。これは児童生徒が，絵本を見ているのか，絵本の読み聞かせをする先生を見ているかを確認するためである。

【結果】

ケース1　高等部 1 年生徒 A

気管切開を行っており，気管カニューレを装着している。そのため顔を下に向けることに制限があり，自分の手元や机上を見ることが難しい。美術の時間に机上を見るのが難しいため，頭上よりウェブカメラで机上の画用紙を捉え，見やすい位置にモニターを設置し，モニターを見ながら作品を制作してもらった。その際に視線入力機器で見ているところを確認してみた。教員が筆を持たせようとすると，自分の手を確認していることがわかった。また筆の動きに視線が追従する様子も確認できた。

ケース2　中学部2年生徒 B

事前の教員への聞き取りからは，視線は本人の右下方向が多いとの情報があった。この生徒は，目を大きく開いていることが多く，また視線の動きが少ないように感じられる生徒である。EyeMot の視線入力ゲームに取り組むと，右下に視線が集まっている様子が確認できた。実際に担任が絵本の読み聞かせを行ってみると，画面の右下に集まる傾向があった。しかし，読み聞かせを行う中で，絵本の位置が動くと，追従して視線が追いかけることがあった。それは本人の苦手な左側まで動くことがあったが，長い時間維持することはできず，すぐに自分の得意な右下に戻っていた。

【考察】

ケース1　高等部1年生徒 A

モニターを通して制作すると，自分の手や筆の動きを確認していることがわかった。そのことから今後も同様の設定を行い，本生徒の取り組みを支援することで，より深い学びにつなげることができると考えられる。教員と協議の結果，生徒 A の頭上にウェブカメラを机上に向けて設置し，生徒 A の作品や手元を見られるようにモニターを設置する支援を行っていくこととなった。

ケース2　中学部2年生徒 B

事前の教員からの情報の通り，右下方向をよく見ていることが確認できた。他の方向も見ることはできるが，左上など見るのが苦手な方向があることも確認できた。また，絵本の読み聞かせの場面では，教員よりも絵本に注目していることが明らかになった。このことで，教員よりも授業や教材に意識を向けていると考えられる。教員や保護者などが生徒 B と関わる中で感じてきたことと，今回の研究を行ったことから，実態把握の裏付けとなる事実を，視線入力機器を用いることで確認することができた。この取り組み以降，教員の共通認識として，生徒 B に対して本人の右下あたりに教材を提示したり，授業時には教員に対して左向きに姿勢を取ったりすることを留意して行っている。

以上のように少しずつではあるが，ケース1，2ともに，教員が重度重複障害児への手立てを，良い方向に変化することができた。

【倫理的配慮】

本研究の対象生徒のデータは、対象生徒の保護者に研究の目的、方法、個人情報の取り扱いなどの同意を得ている。

【文献】

「視線でらくらくコミュニケーション」(2019)日本肢体不自由児協会編・日本肢体不自由児協会「重度・重複障害児におけるアセスメントの活用動向」(2020)髙橋章二・岡田信吾・就実教育実践研究センター第 13 巻 23～36「重度障害児(者)のコミュニケーション向上に向けたアイトラッカーを用いた視線分析」(2019)小島諒介・鈴木真知子・荒木綾乃・奥野恭史・日本重症心身障害学会誌第 44 巻3号 537～545

(HIOKI Shinpei)

重度・重複障害児に対する視線入力装置を活用した教育実践

―「見る」「観る」「視る」に着目した段階表の作成から―

〇和久田高之（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）
水内豊和（島根県立大学人間文化学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害　視線入力　教材開発

【目的】

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編では，肢体不自由者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校には，児童の身体の動きや意思の表出の状態等に応じて，適切な補助具や補助的手段を工夫するとともに，コンピュータ等の情報機器などを有効に活用し，指導の効率を高めるようにすることとある。その中で，視線入力装置の配備が進められている。重度・重複障害児への視線入力装置の活用事例としては，伊藤史人氏（島根大学）開発の EyeMoT シリーズを使用した実践がみられる。しかし，視線入力装置を利用して教育を行う上での課題として，児童生徒に合った教材やソフトが少ないことや実践に関する情報が少ないことがある。そこで，本研究では，重度・重複障害児を対象に，①視線入力装置で行う個に応じたシングルクリックで学習できる教材（以下，「シングルクリック教材」）の開発を行うこと，②それを用いた授業を行い，その教材の有効性について検証することを目的とする。

【方法】

（１）対象生徒の実態

肢体不自由特別支援学校に在籍する中学部２年（当時）の生徒１名。急性脳症（ロタウイルス感染）後遺症，四肢麻痺，てんかん，知的障害の診断がある。手指の屈曲伸展ができるが，筋緊張が入りやすく随意的な動きには制限がある。特定の言葉に対して反応がある一方，発声で意思を伝えることは難しい。また，提示された２つの具体物から１つを選択する際，利き手側の具体物を選ぶことが多い。

（２）学習目標

上記の実態から，自立活動の指導目標として，自分の動きを調整して教材を操作できるようになることを設定した。実態から，手指で操作する教材だけでなく，上肢の動きを必要としない視線入力装置を活用することとした。

（３）使用機器とアプリケーション

使用機器は，デスクトップ PC，モニター，視線入力装置，固定具である。教材の操作は，視線入力用マウスを使用した。教材は，アセスメントや導入として EyeMoT シリーズを使用し，学習目標の達成に向けた教材として PowerPoint で「シングルクリック教材」を作成した。

（４）指導の手続き

EyeMoT シリーズと「シングルクリック教材」２，３種類をそれぞれ５分程度，指導時間として設定した。

【結果】

（１）教材の開発と授業の様子

本生徒の実態から，４つの教材を開発して授業を行った。

①隠れたものを探す教材（６-７月，全７回）

車がマスの裏に隠れた後に，車を探索する教材である。取組の中で，車が隠れることや隠れたマスが動くことを視線で追う様子が見られた。また，車が隠れていることを理解し，正しいマスを選択することができた。

②見本と同じものを選ぶ教材（６月-翌２月，全 24 回）

イラストや画像のマッチングを行う教材である。左右に表示される選択肢を見比べて，見本と同じものを選択する。学習を継続する中で，イラスト同士のマッチングは正答率が上がったが，教員や身近な具体物の画像同士のマッチングは正答率の上昇がみられなかった。

③言語理解を確認する教材（６月-９月，全６回）

教員が身近なものや教員などの名前を言い，その選択肢を解答する教材である。身近なイラストや背景をなくした画像等を用いて行ったが，正答率は 50%程度であり，言葉を聞いて正しく答えることは難しい様子があった。

④絵本を読む教材（９月-翌２月，全 18 回）

特定のマスを選択すると絵本のページがめくれ，自動再生される教材である。取組の中で，特定のマスを見ることでページがめくれることを理解する様子があった。また，絵本を見ている際，「(登場人物）はどこかな？」という質問に対して，その登場人物へ視線を動かす様子も見られた。

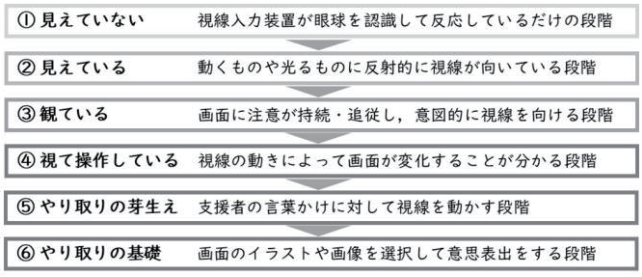
（２）学習評価と取組の変容

視線で機器操作ができることを理解し，視線の動きを調整して教材を操作できるようになったと評価した。学習を開始した当時は，表示される対象物を順々に見ている様子であったが，学習を継続していく中で，ねらいを持って，試行錯誤しながら教材に向き合う様子があった。また，「できた」という実感を表情で表すこともあった。

（３）視線入力ステップ表の作成

教材開発・授業実践の中で，視線入力装置を使用する際の視線の動きに着目し，段階性について整理した（図１）。視線入力装置を用いたやり取りへ繋げるには，視線で操作することを理解したり，言葉かけで視線を動かす段階を習熟したりする必要がある。対象生徒は，取組の中で③観ている段階から⑤やり取りの芽生えの段階まで至った。

図１．視線の動き（見る・観る・視る）に着目した段階表



【考察】

上肢の操作に難しさのある重度・重複障害児にとって，視線入力装置を活用して個に応じた教材で学習することに一定の有効性があった。また，「できた」という経験が積み重なったことで，日常場面においても意思表出が増え，明確になった。視線入力装置の活用における段階性については，今後さらに検討していく必要がある。

※本研究の実施と掲載は保護者の許可を得ている。また，本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

【文献】

文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編

塩塚敬介ら（2020）重度肢体不自由教育における視線入力装置活用の現状と課題．教育情報研究，35（2），3-14.

(WAKUDA Takayuki, MIZUUCHI Toyokazu)

レノックスガストー症候群の生徒におけるケトン食療法の試み

－寒天を混ぜたケトンフォーミュラ（半固形物）注入について－

〇池田　知史（広島市立広島特別支援学校）　樋口和彦（広島修道大学大学）　渡邉　正人（鳥取大学）　中尾　健太郎（横浜市東部地域療育センター）

KEY WORDS:ケトン食療法　経管栄養　重度・重複障害児

１．目的

難治性てんかんの治療のために、ケトンフォーミュラ（以下ケトンミルク）による食事療法（以下ケトン食療法）が行われている。（藤井，2011）本研究では、レノックスガストー症候群の生徒に対し、寒天を混ぜた半固形物の経管栄養（以下注入）が健康面等でどのような変化を与えたかを考察する。

ケトンミルクの注入は液体によるものが多い。しかし、対象生徒は嘔吐が多く、寒天を混ぜた半固形物（以下半固形物）の注入を試みることにした。研究では、①半固形物の注入後の健康状態の変化、②半固形物になったことによる学校生活状況の変化について検討する。

２．方法

（１）対象

生徒 A：特別支援学校中学部３年生（以下、A とする）。レノックスガストー症候群、脳性麻痺による、運動障害と知的障害を併せ有する。中学部に入学してからケトン食療法（液体での注入）を始め、昼に 350m l を 1 時間かけて注入していたが、嘔吐が増加した。

（２）期間　20XX 年 4 月～20XX 年＋1 年 3 月。

（３）手続き

Ⅰ期（4～10 月前半）は、ケトンミルク 350ml を経管栄養で注入した。中学部 3 学年 10 月時点から嘔吐の対応として、ケトンミルクに寒天を混ぜて、半固形物をシリンジで注入をした。Ⅱ期（10 月～20XX 年＋1 年 3 月前半）注入は 50m l を 1 回として、1 本終わるごとに 7 分の間隔をあけて、7 回に分けて注入した。A の様子を 2 期に分けて検討する。

（４）観察・記録・考察の方法

①注入時のてんかん発作の回数､及び嘔吐の回数と状態、便の状態等の健康状態②授業時間における活動量の変化の記録をして、健康及び活動の変化を考察する。

３．結果

Ⅰ期、Ⅱ期の変容を Table1 に示す。ケトンミルクの注入による嘔吐回数は、中学部２学年の時と同様であったが次の変化があった。①ケトン食療法により大発作（1 分以上の強直間代発作）は減少し、中学部３年では、年に数える程度になっている。しかし、一方で体重の減少が目立った。A は、運動機能や口腔機能の低下、歯ぎしり等の刺激により、空気嚥下が多く、ケトンミルク注入時には、発作や咳くしゃみ等の際の腹圧上昇に伴い､胃内容物が逆流し、嘔吐することが多かった。また、嘔吐による体調の変化で学校での活動が少なくなることや、覚醒が下がることも多くなった。ケトン値が安定するまで、嘔吐は何度か見られたが、10 月から半固形の注入を始めたことで、明らかに嘔吐の回数が減少した。また、便の形状の変化があったが便秘等の傾向は見られなかった。②半固形物の注入による健康状態の改善にともない、学校での過ごし方や授業参加率の変化があった。

Table1　記録観察でみられた健康状態と活動の様子

区分		A の様子
Ⅰ期 2 0 X X 年 4 月～	健康状態	・4 月～6 月：月に 1 度嘔吐（午後） ・6 月：強直間代発作による入院 ・7 月：4 回嘔吐（注入後 30 分以内 1 回、午後 3 回） ・9 月：12 回嘔吐（注入後 30 分以内 6 回、午後 6 回） ・便は泥状便（ブリストルスケール 6） ・体重が 21.7ｋｇから 20、7ｋｇに減少 ・午後は、覚醒が低い ・総ケトン体 6,698（前年度 3 月）9,044（9 月）
	活動の様子	・注入後に嘔吐があるため、登校直後、昼の注入後に介助座位や腹臥位姿勢での運動が難しい ・嘔吐対策として注入後に座位保持椅子（チルト角４５度）で過ごす時間が多くなるため、活動に制限が多い ・嘔吐による体調不良のため覚醒が低い ・嘔吐対応により学習や活動時間の確保が難しい
Ⅱ期 2 0 X X 年 10 月～	健康状態	・10 月：5 回嘔吐（注入後 30 分以内２回、午後３回） ・11 月：2 回嘔吐（注入後３０分以内 2 回） ・12 月～3 月：嘔吐なし ・3 月：6 月と同じ程度の強直間代発作が 2 回（落ち着いたため、入院はなし） ・便は普通便から固め（ブリストルスケール３～４） ・覚醒が低い日の方が少ない ・総ケトン体 6,974（10 月後半）
	活動の様子	・11 月～：嘔吐の回数が減少した。登校直後から介助座位、腹臥位での運動で嘔吐することはなかった ・嘔吐が少なくなったことで、覚醒が高くなり午後の活動への参加が増えた。 ・12 月～：午後に運動をしても嘔吐することはなかった

４．考察

液体での注入で嘔吐をした背景として、A の脊柱側弯による姿勢の困難さが注入時の腹圧を上昇させ、内容物が逆流しやすいことが考えられ、注入中、筋緊張を緩めることやリラックスできるように努めたが嘔吐が改善しなかった。このことから、繰り返し嘔吐をすることで、逆流が常態化していたことや不快症状によって分泌物過多になり、嘔吐の誘発につながったことが要因として挙げられる。半固形の注入によって、液体よりも内容物が逆流しにくくなったことが嘔吐の減少につながったと考えられ、寒天に含まれる食物繊維によって便の形状も変化し、腸内環境が整ったことで健康状態にも影響を与えたのではないだろか。また、嘔吐よる不快感の改善により、覚醒が上がり健康状態の変化や活動の幅が広がってきたものと考えられる。半固形の注入が A の健康状態だけでなく活動内容を豊かにしたと思われる。引き続き経過を観察し、考察を続けたい。

５．引用資料、文献

１）藤井　達也（2011）ケトン食の基礎から実践まで～ケトン食に関わる全ての方へ～．診断と治療社.

２）長野県立こども病院（2022）胃ろうからの半固形食短時間摂取法．https://nagano-child.jp/overview/public_relations#intake,（IKEDA Tomofumi, HIGUCHI Kazuhiko, WATANABE Masato, NAKAO Kentarou,）

＊　本研究に関わる研究や事例については、個人情報の適切な取り扱い及び倫理的な配慮を行い、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。また研究にあたって利益相反関係はない。

障害が重い子どもの学習を支える理論（5）

—行動セッティングの視点からの重度・重複障害児の学習活動の改善②—

〇樋口和彦（広島修道大学人文学部）
渡邉正人（鳥取大学地域学部）
藤川志つ子（淑徳大学短期大学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　学習内容と学習環境　行動セッティング

（問題）

重度・重複障害児の学習を考える際、エビデンスとなる理論があると教員が参考として活用できる。本研究では、(5)で「生態心理学（Ecological Psychology）」、(6)で「感覚と運動の高次化理論」、(7)で「自己決定理論（Self-Determination Theory）」を基にした実践例を挙げ検討したい。

樋口（2017; 2018; 2021）は、重度・重複障害児の「対人関係の構築や能動的学習の成立に必要な要素」を生態心理学の行動場面理論（Barker, 1986）を用いて検討することを提案している。研究（5）では、樋口（2021）の行動セッティングのシステム構造評価（Table 1. 以後、構造評価とする）を基に、重度・重複障害児と音楽を活用したやりとりを行った。

Table 1　行動セッティングのシステム構造の評価（樋口, 2020）

	評価の区分	内容例
1	活動の目的と活動の役割	目的：活動は、何を目的とするか【例：教育目標、子どもの好きな活動、季節に合わせた活動等】役割：学習計画における活動の役割【例：活動により、何を学ぶか？、その活動の学校の行事や学級活動上の役割】
2	構成員（子どもと教師）の行動セッティングでの役割	構成員が受け持つ役割：活動全体の流れの中でその構成員が果たす役割【例：全体の進行、ある場面での重要な役割、活動を支える支援者的な役割（裏方）等】
3	構成員の役割の階層	構成員が受け持つ役割の階層：階層構造（ヒエラルキー）のどの階層に位置するか【例：リーダーである、特別の役割がある、ある程度の役割がある等の役割の階層】
4	活動空間・設置されている教材や補助具等・形態・目的・配置	活動する場所の状態：どこで行うか？【例：対象児が慣れた力を発揮しやすい場所か？、対象児が好きな場所か？目的に合った教材が選ばれているか？、適切な場所に配置されているか？】
5	活動における構成員（参加者）の価値観	参加者の価値観が活動に与える影響【例：授業をする際の先生がもつ価値観→教育の目標の達成。子どものもつ価値観→自分の興味・関心があることを行う】

（目的）

重度・重複障害で、楽器の演奏児に上肢を使うことが困難なA に対し、構造評価(Table 1)の区分と内容例を参考に、活動環境を再設定し、音楽を活用したやりとりを行った。

（方法）

1. 対象児

A。重複障害。四肢まひ。特別支援学校高等部 2 年生。心理・身体的状態は①重度の肢体不自由があり、姿勢保持椅子でもベルトで支えて座る、②上肢は、横方向や前方に押すような微細な動きが可能、③好きなことばのフレーズ・話しかけを好む、④音楽を好み、曲を区別する⑤声や係わり方等で人を区別、⑥小さな声で「はー」と発声可能、⑦視覚は、明暗がわかる程度。

2. 支援期間

20XX 年 4 月～20XX＋1 年 3 月。

3. 本研究以前の指導内容

20XX－1 年度担当教員は、①A の上肢を取って他動的に動かす活動、②明暗程度の視力にもかかわらず絵の具の学習（教師が手をもって動かす）等の指導を行い、能動的な活動はほとんどなかった。

4. 構造評価の区分と内容に基づいた指導内容の改善

A の能動性を引き出すため、次の条件を設置し好む音楽活動を検討した。①上肢の微細な動きを活かした活動、②音楽を使用し流れに合わせた楽器（ツリーチャイム）による簡単な音遊び、③ A 児の演奏に合わせた教師の歌いかけ等である。

①～③を構造評価（Table 1）にあてはめて「行動場面」を設定した（Table 2）。

Table 2　音楽活動の内容

	評価の区分	評価の区分にあわせた活動場面（行動セッティング）
1	活動の目的と活動の役割	①子ども：自分のならした楽器の音に合わせて、教師が歌うことに気づく　教師の歌の速度、休止を自分の意思でコントロールすることを楽しむ ②教師：子どもの楽器の音量や速度に合わせて、歌を歌う
2	構成員（子どもと教師）の行動セッティングでの役割	①子ども：楽器の演奏 ②教師：子どもの楽器に合わせての歌唱
3	構成員の役割の階層	①子ども：リーダー ②教師：リーダーの行動に追随するもの。授業全体のコーディネーター
4	活動空間、設置されている教材や補助具等の形態・目的・配置	チーチャイム：子どもが上肢を動かすと、微細な動きでも音が出る。上肢の動かし方によって、音の大きさが変化する。 教師の音声：子どもが発した楽器の音に応じて、微妙な調整ができる（開始・休止、音高低、長さ）
5	活動における構成員（参加者）の価値観	①子ども：興味・関心、大人との共同の楽しみ ②子どもとの共同の楽しみ、自立活動の目標達成（例：環境の把握、コミュニケーション）

（結果）

Table 2 のように行動場面を設定することにより、A は自発的に活動するようになった。その際、次の行動が観察された。①自分が活動のイニシアチブを持っていることを理解して、楽器の音を出す（強弱をつける、速度を変える、静止するなどを試す）、②活動場面がセットされると、積極的に音を出し始める、③教師を意識して音を出し歌い始めるのを待つ。

（考察）

構造評価（Table 1）を基に、行動場面を設定することにより、次のような子どもの能動的な活動が促されることが示唆された。①行動場面理論の評価において、子どもの評価だけでなく、教師（活動の構成員：他の子どもや大人）の活動の設定・評価が重要になる、②重度・重複障害児の学習においても、子どもにリーダーの役割を持たせることが効果的である。

（文献）

樋口和彦（2021）重度・重複障害児の学習とは？ —障害が重い子どもの主体的で対話的な深い学び—, ジアース教育新社.

＊本研究に際し所属機関の倫理審査を受け、保護者・子どもの在籍学校長、研究協力者（学校教員）の研究承諾を文書で得ている。また、本研究は身体的な危険性が無く、精神面への影響に配慮して実践している。研究にあたって利益相反関係はない。

＊本研究は JSPS 科研費 JP20K02999 の助成を受けた。
(HIGUCHI Kazuhiko, WATANABE Mashato, FUJIKAWA Shitsuko)

障害が重い子どもの学習を支える理論（6）

― 感覚と運動の高次化理論による重度・重複障害児の学習活動の取り組み ―

〇渡邉正人　　樋口和彦　　藤川志つ子
（鳥取大学地域学部）　（広島修道大学人文学部）　（千葉敬愛短期大学）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　初期学習　感覚と運動の高次化理論

（問題）

肢体不自由の特別支援学校に在籍する重度・重複障害児への教育的支援において、エビデンスとなる理論を用いた学習活動の報告は非常に少ない状況にある。さらに、学習活動においては、教員それぞれの知識や経験等から実態把握や系統的な学習内容・方法を検討することが多く、客観的な評価のあり方に課題がみられる。

渡邉（2020）は、宇佐川（2007）の「感覚と運動の高次化理論」と中島（1992）の「人間行動の成りたち」から初期学習の特徴を整理し、重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層３水準）における「実態把握のあり方」と「系統的な学習の観点と評価」について示した。2021 年の（4）では、人間理解型発達的視点（宇佐川,1989）を基盤とし、肢体不自由特別支援学校の指導実践例（渡邉,2019）を活用しながら、重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層Ⅱ水準：感覚運動水準）の有効性について提案した。

そこで（6）では、重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層Ⅲ水準：知覚運動水準）の実践的評価と有効性について報告する。

（目的）

渡邉（2020）による重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層：Ⅰ水準、Ⅱ水準、Ⅲ水準）の視点を基に肢体不自由特別支援学校（自立活動）における指導実践を整理し、学習理論の有効性について検討する。

（方法）

本研究の議論は、次の手順で行う。

1. 渡邉（2020）による重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層）を基にⅢ水準における自立活動（個別課題学習）の学習内容と評価等について整理した後、2. 自立活動（個別課題学習）の学習場面の実践的評価と学習理論の有効性を検討し、重度・重複障害児の学習の適用を示す。

（結果）

1. 重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層・Ⅲ水準）
－実態把握と系統的な学習内容と評価のあり方－

渡邉（2020）の重度・重複障害児の初期学習・第Ⅰ層に、宇佐川（2007）の感覚器官の受容の順序性「前庭感覚・固有感覚＞触感覚＞聴覚≫視覚」（第Ⅰ層）を加え、整理した（Table 1）。Ⅲ水準では、視覚と聴覚が運動に同調して使われ始めるため、実態把握の視点に手先の巧緻性の項目を追加した。学習時の観点では、宇佐川（2007）の感覚と運動の高次化理論と中島（1992）の「人間行動の成りたち」の初期学習の特徴を踏まえて検討し設定した。

Table 1　重度・重複障害児の初期学習・第Ⅰ層（渡邉, 2023）

重度・重複障害児の初期学習：第Ⅰ層								
感覚器官の受容の順序性	前庭感覚・固有感覚 ＞ 触感覚 ＞ 聴覚 ＞ 視覚						前庭・固有感覚、触感覚 ≧ 視覚・聴覚		
	Ⅰ水準：感覚入力水準			Ⅱ水準：感覚運動水準			Ⅲ水準：知覚運動水準		
実態把握	視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 感情表現 人との関わり 物との関わり			視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 感情表現 人との関わり 物との関わり			視覚の活用 聴覚の活用 ヘッドコントロール ポジショニング 手先の操作性 感情表現 人との関わり 物との関わり		
学習時の観点及び内容と評価	観　点	学習内容	評　価	観　点	学習内容	評　価	観　点	学習内容	評　価
	感覚の入力 動きと姿勢 因果関係 情動			感覚と運動の繋がり 運動表現 刺激入力時の混乱 因果関係 終点の理解 情動 大人とのやりとり			始点と終点 物の永続性 手の操作性 目と運動の繋がり 耳と運動の繋がり 情動 人とのやりとり		

2. 肢体不自由特別支援学校における指導実践例
－手先の操作性が芽生え始めた児童生徒の自立活動－

渡邉（2019）の指導実践例（自立活動：個別課題学習）から重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層・Ⅲ水準：知覚運動水準）における実態把握と学習内容と評価の一例について以下のように整理した（Table 2, Table 3）。

Table 2　第Ⅰ層Ⅲ水準（知覚運動水準）の実態把握

	Ⅲ水準：知覚運動水準	
実態把握	視覚の活用	短時間ではあるが、ライトやおもちゃが近づくと注視したりゆっくり追視したりする。
	聴覚の活用	近くで楽器等の音がすると眼球を端に寄せて聞いている。音がする方向に顔を向けることが出てきた。
	ヘッドコントロール	長時間保持することが困難であるため、クッション性のある枕を使用している。
	ポジショニング	座位保持装置を使用。両手による体幹保持と手の操作性、見やすさが良くなるようにテーブルをやや高くする。
	手先の操作性	柔らかいボールを手で左右に転がしたり、お手玉を握ろうとしたりする。
	感情表現	快不快の表情がわかりやすくなった。
	人との関わり	担任からの言葉かけには、表情や声で応答することが増えてきた。
	物との関わり	キーボードを押したり、洗濯板ビーズを弾いたりすることが増えてきた。

Table 3　第Ⅰ層Ⅲ水準（知覚運動水準）の学習内容と評価

	Ⅲ水準：知覚運動水準		
学習時の観点及び内容と評価	観　点	学習内容	評　価（基準の目安）
	始点と終点	輪抜き： （1方向、2方向） 大きめの輪を手や指で抜く。	◎：終点を意識しながら抜いている（2方向）。 ○：終点を意識しながら抜いている（1方向）。 △：輪を手前側に引きながら抜いている。 ※：終点の向きによって評価を変える。
	物の永続性	位置記憶： （1種、2種・左右） 音が出るおもちゃをコップ等から開ける。	◎：2つのコップ等から見つける。 ○：1つのコップ等から見つける。 △：透明のコップ等から見つける。 ※：視覚のみの確認が難しいことがある。
	手の操作性	ボール入れ： ボールを左右、手前・奥に転がして缶に入れる。	◎：ボールの動きをコントロールして入れる。正中線を越ええて入れる。 ○：外側にある缶にボールを入れる。 △：手前側にある缶にボールを入れる。 ※：ボールを転がしている時に、目がそれてしまうことがある。
	目と運動の繋がり		
	耳と運動の繋がり	身体表現： 音楽のON,OFFによって動きを止める。	◎：ON,OFFに合わせて動きを止める。 ○：時々ON,OFFに合わせて動きを止める。 △：音楽と動きが結びつきにくい。 ※：身体を動かしにくい時がある。
	情動	担任とのやりとり： （正面からの言葉かけ） 呼びかけや歌等に気づく、視線を向ける。	◎：視線を合わせたり声を出したりする。 ○：教師の声を聞いて表情を変える。 △：教師の声を聞いている。 ※：ゆっくり話しかける方が聞き取りやすい。
	人とのやりとり		

実態把握では、自立活動（個別課題学習）の内容に即して簡潔にまとめた。また、学習内容については、学習時の観点を踏まえ学習内容を５種類に設定した。さらに、習の目標や評価の判断がわかりやすくなるように、目標や評価基準の目安を具体的に記述することにした。

（考察）

今回は、重度・重複障害児の初期学習（第Ⅰ層Ⅲ水準：知覚運動水準）にあると考えられる指導実践例から学習理論に基づいて内容を整理した。このことによって、発達段階に応じた学習内容や評価について具体的に示すことができた。この試みは、重度・重複障害児の学習内容や評価を考える際において有効であり、活用できるものと考える。また、Ⅲ水準では、重度・重複障害児の多様な実態を受けて、様々な学習内容と評価を検討していく必要がある。そのため、肢体不自由特別支援学校での実践評価を進めながら、更なる検討を進めていきたい。

（文献）

(1) 宇佐川浩(2007)　障害児の発達臨床Ⅰ, Ⅱ. 感覚と運動の高次化による発達臨床の実際. 学苑社.
(2) 中島昭美(1992) 人間行動の成りたち -重複障害教育の基本的立場から-. 研究紀要第 1 巻第 2 号. 重複障害教育研究所.

(WATANABE Masato, HIGUCHI Kazuhiko, FUJIKAWA Shitsuko)

障害が重い子どもの学習を支える理論（７）

―重度・重複障害児の主体的な学びを育む取り組みについての一考察―

○藤川志つ子（千葉敬愛短期大学）　樋口和彦（広島修道大学人文学部）　渡邉正人（鳥取大学地域学部）

KEY WORDS: 重度・重複障害児　学習者の選好　自己決定理論

（問題）

障害の重い子の学習を考える際、子どもの視点や行動から情報を収集し、彼らが自ら学ぶ環境設定を用意することを念頭に入れることは周知のことである。樋口（2017; 2018; 2021）は、重度・重複障害児の「対人関係の構築や能動的学習の成立に必要な要素」を生態心理学の行動場面理論（Barker, 1986）を用いて検討することを提案しており、成果を発表している。これらの研究成果を参考に本研究では、障害の重い学習者の選好（Preference）を積極的に活用し、学習者にとって意味のある主体的な学習につなげていきたいと考えた。今回、Deci and Ryan（1985）の「自己決定理論（Self-Determination Theory）」を援用し、学習者の内発的動機付けを高めるための 3 つの欲求の視点

①「自律性への欲求」：他人（外側）からコントロールされるのではなく、「自分のすることは自分で決めて動きたい・学びたい」となっているか、②「有能感への欲求」：学習者の力や有能感を引き出すための学習課題となっているか、③「関係性への欲求」：他者（ここでは教師）と関わりを持ちたい、他者と良い関係を築きたいという意欲が満たされているか、の 3 つの視点で実践例を検討したい。

研究（7）では、先天性サイトメガロウィルス感染症（以下、先天性 CMV 感染）13 歳女児（A 児とする）に対して主体的な学びの選択肢を広げていくための関わりについて、自己決定理論の欲求の種類（Table1）を参考に、本児の選好を活用し、主体的な学習成立の取り組みの一事例を報告する。

Table 1　自己決定理論（Self-Determination Theory）に基づく欲求の種類（Deci and Ryan,1985）

	欲求の種類	内容
1	自律性への欲求	他人（外側）からコントロールされるのではなく、「自分のすることは自分で決めて動きたい・学びたい」となっている
2	有能感への欲求	学習者の力や有能感を引き出すための学習課題となっている
3	関係性への欲求	他者（ここでは教師）と関わりを持ちたい、他者と良い関係を築きたいという意欲が満たされている

（目的）

決まった動画を繰り返し視聴する、特定のカードを持ち続ける等、主体的な学びの選択肢が少ない A 児に対して、主体的な学びの選択肢を増やすことを目的とした

（方法）

1. 対象児

先天性 CMV 感染。特別支援学校中学部の 2 年生に在籍。保護者によれば、手指の麻痺があるが、本児の意思次第で使用する様子も見られるということである。主な移動手段は車椅子バギーであるが、支援学校では SRC ウォーカーを使用し移動することもあるということであった。発語は確認できていないが、本児が嫌なことは全く取り組まない・泣いて拒否する等、意思表示ははっきりしているため、保護者としては「わかりやすい」と感じているとのことであった。

2. 支援期間

202X 年 4 月・8 月の計 2 回のセッション（各 1 時間 30 分）

3. 第 1 回セッション時の A 児の様子

好きな DVD 動画を繰り返し視聴する他、名刺サイズの紙をひらひらと振る感覚を使った遊びを好んでおり、主体的に学ぶ学習の種類については少ない状態であった。DVD の視聴を好むということであるので、視機能については概ね良好であると推測される。

4. 自己決定理論に基づいた本児のへのアセスメント

第 1 回目のセッションでの様子と保護者からの聞き取りから、Table 1 を基に、A 児が自律的に行動できる支援計画を Table 2 のように設定した。

Table 2　自己決定理論（Self-Determination Theory）に基づく支援内容

	欲求の種類	内容
1	自律性への欲求	サポートを受けずに自律して動ける環境：サポートを最小限にし、自発的に動けるようなポジション
2	有能感への欲求	選好に基づいた課題の提供：幼いころからホースセラピーを受けている・馬という言葉に反応する様子から馬に関する教材の用意
3	関係性への欲求	A児の学習意欲を満たす共感者となる：A児の視界に入り、A児の反応に合わせ身体刺激と共に関わりを持つ

（結果）

Table 2 のように内容を設定し両手を使えるようにポジションを整え、第 1 回目のセッションで得た情報から「馬」をキーワードに、自分から働きかけると視覚的に変化が確認できる絵本を用意した。車椅子バギーに座った状態であるが、やや前のめりになり片手で絵本を支え、片手で自発的にページをめくり約 20 分間学び続ける様子が観察された。短時間のセッションであったため、3 の関係性への欲求についての成果は確認できなかった。

（考察・今後の課題）

今回、保護者の前で A 児の変化の様子を共有できたことは、家庭での関わりにおいても本児の選好を活用し、自発的な活動へとつなげていけるきっかけとなり得ると考えられた。筆者は心理の立場として、重度・重複障害を持つ子ども達にかかわっており、心理相談の枠内で保護者からの情報と子どもの様子から自己決定理論をベースに実践を試み、家庭における学習活動の広がりについて提案している。今後とも家庭においても主体的な学びの場が保障できるように、更なる検討を進めていきたい。

（文献）

樋口和彦（2021）重度・重複障害児の学習とは？ ―障害が重い子どもの主体的で対話的な深い学び―, ジアース教育新社.

Deci and Ryan（1985）自己決定理論（Self-Determination Theory）

＊本研究に際し、所属機関の倫理審査を受け、保護者・子ども、研究協力者（歯科医院）の研究承諾を文書で得ています。また、本研究は、身体的な危険性が無く、精神面への影響とそれに対する配慮を行った上で実践しています。

(HIGUCHI Kazuhiko, WATANABE Mashato, FUJIKAWA Shitsuko)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害 P3D-13

重度･重複障害児の自立活動の指導方法に関する全国調査研究

姉崎　弘（ISNA 日本スヌーズレン総合研究所）

KEY WORDS : 重度･重複障害児 自立活動 指導方法

1. はじめに

今日、肢体不自由特別支援学校における在籍児の重度化、重症化により、年々濃厚な介護を要する対象児が増加し約 9 割近くを占めてきている。これまで肢体不自由特別支援学校に在籍する重度・重複障害児への自立活動の指導に関しては、いくつかの調査研究が報告されている（村田,1993；宮崎,1999；香野,2001；中井・高野,2011 姉崎,2023）。本稿では、主に本調査結果と 2012 年調査結果（姉崎,2023）を比較することで考察する。

2. 方法

(1) 調査対象

調査は（株）教育ソリューション「全国学校データ」より全国肢体不自由特別支援学校 282 校を対象とした。小学部の「自立活動中心類型（表情・発声・動作等の反応が見られる児童生徒が在籍）（以下「Ⅰ類型」）担当のグループ教師の代表者、自立活動中心類型（表情・発声・動作等の反応の評価が困難な反応の極めて乏しい児童生徒が在籍（以下「Ⅱ類型」）担当のグループ教師の代表者、の両者にそれぞれ回答を依頼した。本調査を実施する上で便宜的に上記のⅠ類型とⅡ類型の 2 つに大別した。

(2) 調査期間および研究倫理

郵送法による質問紙調査を行った。質問紙は 2022 年 11 月に各学校に依頼文書と共に送付し、2023 年 1 月までに回収した。また研究倫理審査（常葉大学 22-9）の承認を得て調査を実施した。

(3) 調査内容および新たな調査項目

本調査で用いた主な調査内容は大きく以下の 2 つである。

第一に、自立活動の各指導方法の活用度（4 件法、①全く活用していない、②あまり活用していない、③活用している、④よく活用している）。第二に、今後新たに習得したいと思う又は続けて活用したいと思う指導方法をすべて選択する。

なお、本調査に用いた調査項目の指導方法名は、姉崎（2012）の調査項目を参考に、その後新たに使用されていた指導方法の「FBM」と「バルンポリン」「感覚と運動の高次化理論」「手話・マカトン」「AAC（AT）」「重力軽減環境システム」「電動移動遊具」の 7 つを追加して設定した。

(4) 調査した指導方法名

各質問項目ごとに欠損値を除いて集計・分析した。自立活動の指導方法として以下の 36 項目を選択肢とした。①理学療法一般、②作業療法一般、③感覚統合、④知覚－運動訓練、⑤ボバース法、⑥ボイタ法、⑦動作（訓練）法、⑧静的弛緩誘導法、⑨ドーマン法、⑩摂食訓練、⑪ムーブメント教育、⑫スヌーズレン（感覚学習）、⑬ポーテージ法、⑭FBM、⑮リマック、⑯抱っこ法、⑰ペテー法、⑱バルンポリン、⑲感覚と運動の高次化理論、⑳手話・マカトン、㉑遊戯療法、㉒箱庭療法、㉓AAC（AT）、㉔重力軽減環境システム、㉕電動移動遊具、㉖カウンセリング、㉗音楽療法、㉘行動療法、㉙絵画療法、㉚モンテッソーリ法、㉛インリアル法、㉜ムーブ、㉝ダンスセラピー、㉞乗馬療法、㉟心理検査等の評価法、㊱その他。ただし、スヌーズレンは自立活動の一指導方法として「スヌーズレン教育」と記した。

3. 結果および考察

(1) 有効回答率　Ⅰ類型は約 31%、Ⅱ類型は約 34%であった。

(2) Ⅰ類型の各指導方法の活用度と今後の習得希望

自立活動の指導方法の活用度		
1位	理学療法	3.07
2位	感覚統合	3.05
3位	作業療法	2.95
4位	動作法	2.75
5位	摂食訓練	2.74
6位	スヌーズレン教育	2.67
7位	手話・マカトン法	2.52
8位	静的弛緩誘導法	2.51
9位	AAC(AT)	2.51
10位	音楽療法	2.45
12位	ムーブメント教育	2.2
12位	感覚と運動の高次化理論	1.99
13位	心理検査等の評価法	1.98

今後習得希望のある自立活動の指導方法		
1位	理学療法	45
2位	作業療法	44
3位	感覚統合	41
4位	動作法	37
5位	スヌーズレン教育・AAC(AT)	32
6位	手話・マカトン法、静的弛緩誘導法	31
7位	摂食訓練	29
8位	音楽療法	26
9位	ムーブメント教育、知覚ー運動訓練	22
10位	FBM	21
11位	感覚と運動の高次化理論	20
12位	心理検査等の評価法	19
13位	行動療法	16

(3) Ⅱ類型の各指導方法の活用度と今後の習得希望

（件数）

自立活動の指導方法の活用度		
1位	理学療法	3.09
2位	スヌーズレン教育	3.01
3位	感覚統合	3
4位	動作法	2.76
5位	音楽療法	2.75
6位	静的弛緩誘導法	2.74
7位	作業療法	2.63
8位	摂食訓練	2.6
9位	AAC(AT)	2.41
10位	手話・マカトン法	2.24
11位	FBM	2.21
12位	知覚-運動訓練	2.2
13位	ムーブメント教育	2.14

今後習得希望のある自立活動の指導方法		
1位	理学療法	49
2位	動作法・静的弛緩誘導法・スヌーズレン教育	43
3位	感覚統合	42
4位	作業療法	38
5位	音楽療法	34
6位	摂食訓練	30
7位	手話・マカトン法	28
8位	AAC(AT)	27
9位	知覚運動訓練	22
10位	FBM	20
11位	ムーブメント教育・抱っこ法・感覚と運	17
	動の高次化理論	
12位	心理検査等の評価法	13
13位	ボバース法・リマック	10

（件数）

(4) 前回調査（2012 年実施、2023 年報告）の結果との比較考察

Ⅰ類型では、新たに調査項目に加えた「手話・マカトン法」と「AAC（AT）」がそれぞれ活用度 7 位と 9 位、今後の習得希望がそれぞれ 6 位と 5 位となり共に高かった。一方Ⅱ類型では、「スヌーズレン教育」が活用度と習得希望で、それぞれ 2012 年調査の 8 位から 2 位、4 位から 2 位になり特にニーズが高くなった。学校では、この理由に「スヌーズレンの感覚刺激の受容が発達を促す」をあげていた。今日、障害の重い重度・重複障害児に対して、身体機能の維持向上と合わせて感覚刺激を用いて発達を促すスヌーズレン教育が特に重視されていることが示唆された。

（文献）姉崎　弘（2023）重度・重複障害児担当教師に求められる自立活動の指導方法の考察. 教育研究実践報告誌, 6（2）, 1-10.

（ANEZAKI Hiroshi）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害 P3D-14

音楽活動における重度重複障害児と教師の対話

― 教師の語りの分析から ―

市川友佳子（東京藝術大学大学院音楽研究科博士後期課程）

KEY WORDS: 音楽活動、重度重複障害児、教師の語り

【目的】

本発表は、音楽活動の中で生じる教師と子どもの対話に焦点を当て、教師と子どもの間でどういう対話がなされ、教師はどのような対話を大切にしたいと考えているのか、対話するためにどういう工夫をしているのかについて、教師の省察的な語りから明らかにし、音楽活動において教師と子どもが対話することの意義と課題を導き出すことを目的とする。本発表で扱う「対話」とは、言語的な対話だけでなく、子どもの目線や表情、微かな動き等、非言語的なものも含めることとする。

筆者は、博士論文執筆に向けて、医療的ケアを必要とする重度重複障害児と教師の言語的・非言語的な相互交流を分析し、子どもと、子どもにかかわる人々の変容を捉え、意味づけすることを通して、特別支援学校における音楽活動の新たな教育的意義を見出すことを目的とした研究を進めている。日頃の音楽活動に加え、コロナ禍において生演奏の提示は制限されたため、音楽家の動画を教師と子どもが一緒に視聴する時間を設けているが、我々の予想を超えて音楽の本質を捉えていく子どもの姿から、むしろかかわる我々の方があらためて気付かされることが多い。筆者は弦楽器奏者でもあるが、音楽家にとってアンサンブルは会話そのものと言っても過言ではない。そして、教師と子どもが音や音楽とともに行う音楽活動においても、アンサンブルと同様に多様な対話が交わされていると考える。

重度重複障害児が、教師だけでなく、音楽家や、音や音楽そのものとどのように対話し、教師はそれをどう感じ取って受け止め、彼らに返しているのか。対話を引き出すためにどのような工夫をし、対話を通して教師自身はどう変容しているのか。それらを語りの分析を通して明らかにするのが本発表の眼目である。

【方法】

対象とする音楽活動は表１のように実施されている。

表１：音楽活動の流れの一例

プログラム	教師のかかわり
1．始めの挨拶	手話
2．「ドレミの歌」	ウクレレを弾く。歌を歌う。
3．「ロンドン橋」	子どもの身体を揺らす。揺らし方を変えたり、突然止めたりする。
4．何の音？クイズ	ダンボール箱をくり抜き、転がる物が見えるようにし、物の音を見聴きさせる。
5．動画視聴	子どもに話しかけたり、持ち運べるスピーカーを移動させたり、抱き抱えたりしながら子どもと一緒に視聴する。
	曲目例：クシコスポスト、亜麻色の髪の乙女、きらきら星変奏曲
6．終わりの挨拶	手話

教室内で 2021 年度末に教師 M・教師 T に対し、2022 年度末に教師 T・教師 Y に対し、⑴音楽活動における教師の意図について、⑵動画視聴という時間を設けることについて、約１時間の半構造化インタビューを実施した。教師 T は２年間担任を勤めたため、２回インタビューを受けている。その様子をビデオカメラと IC レコーダーで記録し、データを逐語化し、SCAT を用いて分析する。

個人情報・データ等の提供について、保護者、学校へ目的と方法を説明し，書面にて同意を得るとともに、倫理審査委員会の承認も得ている。収集した個人情報・データは、個人が特定されないよう十分に配慮し、厳重に管理する。

【結果】

SCAT を用いて分析した結果、⑴音楽活動における教師の意図については、①活動の流れの理解、②許容範囲の拡大、③繰り返しからの発展、④物事を先読みすることの４点をとりわけ大切にしていることが明らかになった。

⑵動画視聴という時間を設けることについては、教師が子どもと一緒に学習者となって聴くことによって、「子どもが感じ聴いている」ことを教師もともに味わうことができ、その積み重ねがより深い子ども理解につながっている。

教師の課題の一つは、生活年齢と発達年齢のバランスの取り方についてである。子どもの実態に合わせる重要性は理解しつつも、子どもの尊厳も守りたいという葛藤を抱えている。また、音楽をただ聴いて終わりという活動に陥りやすく、思いや意図の共有をどのように図るかも切実な課題となっている。

【考察】

音楽活動において子どもと対話することの意義については、重度重複障害児に対して、「できないだろう、分からないだろう」ではなく、「何かあるはずだ」という姿勢で探究心をもってかかわることの大切さを、教師自身が実感できている点である。このような教師の姿勢は、子どもにも必ず伝わり、そこで様々な相乗作用が生まれるにちがいない。

動画視聴という時間を設けることについては、教師が子どもと一緒に学習者として聴く活動を行うことによって、教える立場の時には捉えきれていなかった、対話しようとする子どもの思いや意図に気づくことができた点があげられる。それは、教師と子どもの距離感が変化し、ともに共振・共鳴し、互いに一体感を感じられた瞬間であると言うことができる。

課題の１点目は、子どもの実態に合わせた音楽と生活年齢に合わせた音楽の両方を、子どもが経験するような実践の工夫である。子どもが双方の音楽をバランスよく経験することが、子どもの許容範囲や音楽の好みの拡がりに繋がると考えるからである。課題の２点目は、教師には鑑賞は難しい、という固定観念をどのように克服するかということである。指導者からの見方だけではなく、学習者の視点に立って子どもと一緒に聴く活動を積極的に取り入れることによって、鑑賞を教えるのは難しいという思いを、少しでも払拭することができるのではないだろうか。そのためのヒントや示唆が得られるような実践研究を継続したいと考えている。

最後に、インタビューを通して、教師が日頃からいかに細やかに丁寧に子どもの様子を読み取ろうとしているかを実感した。あらためて教師に対し敬意を表したい。

（ICHIKAWA Yukako）

重度重複障害児に対するコミュニケーション指導・支援の実践上の成果と困難

小澤詩織　　田中亮　　奥住秀之
（東京学芸大学教職大学院）（長野県塩尻市立桔梗小学校）（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEYWORDS:重度重複障害　コミュニケーション　AAC

【問題と目的】

インクルーシブ教育システム・共生社会の実現に向けて,障害の有無や程度にかかわらず,子どもたちが前向きに社会と関わり合いをもてるような支援が求められている。とりわけ重度重複障害児に関する教育について考えると、その中で子どもたちに獲得を目指したい能力の１つとしてコミュニケーションスキルがある。これまでの重度重複障害児と教職員とのコミュニケーションに関する知見を整理・分類したところ、9 つの項目が重視すべき点として挙げられた（表１）。

表1　重度重複障害児と教職員との間で重視すべきコミュニケーションの内容

項目番号	具体的なコミュニケーションの内容
1	対象児の表出（身体の動きや行動・表情）を適切に捉える
2	支援者やかかわり手と本人とが感情を共有する
3	活動を共に行い,対象児と支援者とが同じ経験を共有する
4	対象児の心理を安定させる
5	生理学的指標（心拍数や血中酸素飽和濃度）を教育活動の中に取り入れ,観察や記録と併用する
6	対象児の実態を客観的に把握し,評価を複数の支援者で確認する
7	コミュニケーションの手段としてAACを用いた支援を行う
8	子どもの興味関心に沿う
9	できるだけ多くの他者との豊かなかかわりをもつ

一方、コミュニケーションの発信や受け手側である教職員の読み取りの困難が指導の困難へ波及していることを感じるケースは少なくない。実際に、野崎・川住（2012）の調査によると、多くの教職員がいわゆる超重症児とのコミュニケーションに大きな困難を感じていることが指摘されている。

本研究では、重度重複障害児と教職員とのコミュニ―ケーションに関する 9 つの項目の実践上の成果と困難を調査し、コミュニケーション支援のあり方の具体を明らかにする。

【方法】

(1)調査参加者 : 調査承諾が得られた肢体不自由特別支援学校に所属する教職員（常勤）　3 名

(2)方法 : 20XX 年 X 月に参加教員の勤務する特別支援学校にて半構造化面接法（1 人あたりの回答時間は 30 分程度）

(3)内容 :「表 1 にある 9 項目のうち、①特に重要だと感じる項目　②特に成果が出たと感じる項目　③特に困難に感じる項目　をそれぞれ選択するとともに、そう考えた理由やエピソードを述べてください」と教示した。

(4)倫理的配慮 : 回答は任意であること，データは統計的に集約され，学校名や回答者が特定されないかたちで使用することを口頭及び文面に示し,調査参加者の同意を得た。

【結果】

①特に重要だと感じる項目

項目 2,3,4,5,6,9 が挙げられた。項目 2 に関しては,3 名全ての教職員が重要であると回答し、「うれしい・おいしい等の感情共有が大切」「表出から,どのような思いかを推察し,言葉を掛けると気持ちが通じる」「表出に対してイエス・ノーを決めつけるのでなく,かかわり手自身もどう思ったか共有することで感情が育ち,前向きなコミュニケーションにつながる」等のエピソードが回答された。また,心理的な安定のための環境調整については、3 名全ての教職員が重要であると回答し、特に医療的ケアを要する重度重複障害児について,「体調を整えることで心理が安定し,そこで初めてコミュニケーションが可能」「項目 4 の心理的な安定を前提とし、体調に波のある児童は項目 5 の生理学的指標も不可欠」等の回答があった。

②特に成果が出たと感じる項目

項目 6,7,8,9 が挙げられた。特に、項目 9 については、2 名の教職員から「担当教員だけでなく学校全体としてのかかわりや,家庭,放課後等デイサービス,訪問看護師や介護士などとのかかわりから他者との前向きなコミュニケーションや多様な語彙の獲得ができると感じる」等の回答が得られた。

③特に困難に感じる項目

項目 1,7,8 が挙げられ,いずれの教員も項目 7 に関し,「子どもにフィットする AAC の選択が困難」「対象児はスイッチ教材を使って伝えているのではなく,ただ押しているだけになっている」「スイッチや絵カードなどを障害の重い子どもに使うことは難しさを感じ、きちんと意味を持たせて使用していない場合がある」「表出の種類が多い子ほど,代替手段が多いため AAC の選別が難しい」等の回答が得られた。

【考察】

重度重複障害児にとっては,生活範囲の狭さやかかわり手が限定的となることから他者と感情を共有する機会が少ないケースが稀ではない。しかし,コミュニケーションにおいてかかわり手と感情を共有することは、「共感」という行為を知ることはもちろん,社会的なコミュニケーションの発達を促すためにも実践上重要視されていた。加えて、「多くの他者との豊かなかかわり」は実践上の成果として感じられていた。三島, 森﨑 (2008) は身体を直接介した対人的交流によって, 対人・情緒面の発達的意義があることを示唆しているが、様々な他者とのかかわりが, 重度重複障害児のコミュニケーション面によい影響をもたらすことは本研究の結果と重なり得る。そこで、重度重複障害児に対して、「～と思ったの？」などの共感的な言葉掛けを様々な立場の人達が日常的に行うことが、教育上効果につながると推察された。

また、困難に感じる項目については、重度重複障害児のコミュニケーションにおける AAC の活用が挙げられた。AAC が本来の意味を持って重度重複障害児の意思に沿った使用が難しい実態が明らかとなったが、藤野・盧 (2010) による AAC の利用実態について,教員が感じている必要性と実際の利活用に乖離が起きていることの指摘と重なる。今後は、よりよいコミュニケーションのために,AAC をどの様に選択し,利活用していくべきかを十分に検討していくことが必要とされるであろう。

【文献】

野崎義和・川住隆一(2012)「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教員が抱える困難さとその背景.東北大学大学院教育学研究科研究年報,60（2）,225-241

三島宏典・森﨑博志（2008）肢体不自由児への身体を介した発達支援と心理的発達の関連性. 障害者教育・福祉学研究,（4）, 11-18.

藤野博・盧熹貞（2010）知的障害特別支援学校における AAC の利用実態に関する調査研究. 特殊教育学研究, 48 （3）, 181-190.

(OZAWA Shiroi, TANAKA Ryo, OKUZUMI Hideyuki)

往還型授業研究モデルの構想と展開

―国際教育協力を射程した課題の整理―

○内海 友加利（東京学芸大学） 池田 彩乃（山形大学） 一木 薫（福岡教育大学） 安藤 隆男（筑波大学名誉教授）

KEY WORDS: 特別支援学校 自立活動 国際教育協力 JE モデル

Ⅰ 問題の所在と目的

世界的にインクルーシブ教育が進展する中で、子どもの多様な教育的ニーズに応じた指導をどのように具現するのかが大きな課題となっている。わが国では多様な教育的ニーズを有す子どもの指導に関して、これまで半世紀にわたり教育課程の基準の整備を行うとともに、特別支援学校にあっては自立活動の指導に関わる専門性を培ってきたところである。現行の小学校学習指導要領等において、障害のある子どもの指導に対して自立活動の積極的な導入を明記したことは周知のとおりである。換言すれば、インクルーシブ教育システム下における個の指導の質保証において、自立活動に関わる専門性に着目したものである。特別支援学校の「教室」で培った専門性は、センター的機能を通じて「地域」への発信を求められたといえる。

さて、2011 年、日本教育方法学会は、“Lesson Study in Japan”（英語版)を刊行した。世界の研究者にとって、日本の 100 年に及ぶ授業研究の歴史やその成果に触れる機会であり、新たな価値ある資源となるとの期待が寄せられた。わが国の授業研究(Lesson Study)の知見に対しては、学術分野にとどまらず、国際教育協力の分野においてもすでに「日本型教育実践モデル(Japanese Education Model；以下、JE モデル)」として提起されているところである。「優れた実践」(Good Practice)は国境を越えて通用し定着するとの仮説のもと、わが国の教育実践も国際的な評価の眼差しに触れることによって、反省的な観点から質的向上を図る段階にある(田中，2008)。特別支援学校の「教室」から「地域」への発信は、その先の「世界」を射程することの可能性を示唆するものである。

小稿では、筆者らが取り組んだ国際共同授業研究の成果と課題を整理し、今後、特別支援教育における JE モデルの構築と展開に供する基礎的資料を得るものである。

Ⅱ 日越共同授業研究の成果と課題

1．日本とベトナムによる共同授業研究の概要

共同授業研究は、2013 年度から 2016 年度科研費「グローバル・スタンダードとしての特別支援教育の創成と貢献に関する総合的研究」(研究代表者：安藤隆男，課題番号：25245082)を構成する研究の一部として実施した。

1）共同授業研究の参加者：ベトナム社会主義共和国ホーチミン市(Ho Chi Minh City，以下，HCMC とする)の盲学校及びインクルーシブセンターの教員 4 名と、筑波大学附属特別支援学校 3 校の教員 4 名を授業者とした共同授業研究を実施した。対象の障害は、視覚障害、聴覚障害及び肢体不自由で、教科指導及び自立活動の指導とした。

2）共同授業研究のプログラム

事前調査、日本における第 1 回授業研究(カンファランスを含む)、HCMC における第 2 回授業研究(カンファランスを含む)で構成した(Fig. 1)。

第 1 回共同授業研究は、HCMC の盲学校等の教員 4 名及びインクルーシブセンター長を日本に招聘し実施した。附属特別支援学校 3 校(視覚，聴覚，肢体不自由)において、日本人教員の授業にベトナム人教員が参与し実施した。授業研究後に全体カンファレンスを行った。

第 2 回共同授業研究は、HCMC の盲学校等において、日本人教員が参与して 3 日間実施した。ベトナム人教員が担当する子どもに対して日本人教員が積極的に参画した。授業研究実施後、全体カンファレンスを行った。

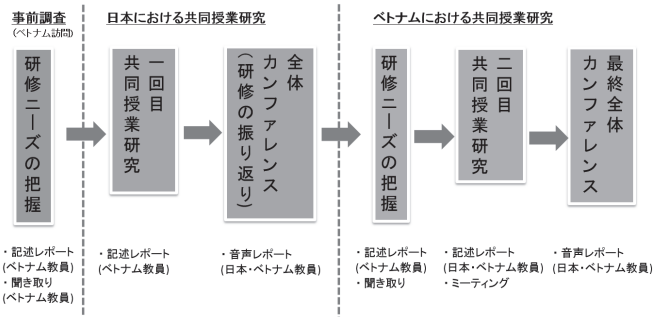


Fig. 1 共同授業研究プログラム

2．成果と課題

ベトナム人教員は、第 1 回の授業研究を通じて自立活動の考え方に注目するとともに、第 2 回授業研究において、実態把握の重要性の認識を深め、子どもの姿勢の調整方法などの具体的な視点、手続の必要性を指摘した。日本人教員にとっては、ベトナムでの授業研究を通じて自立活動の視点に依拠した説明を意識する機会となった旨の語りが得られた。これまで教室で培ってきた専門性を、制度や文化を異にする教員にいかに具体的に示し得るのかを自ら振り返る機会となった。国を超えた授業研究は、専門性に係る新たな気づきや、授業の過程に関わる枠組みとその手続を意識する契機となったといえる。

課題は、共同授業研究の実施に当たり、①改めてどのような障害種を対象として取り上げるのか、②授業の過程のうちどの段階に焦点をあてるのかを明確にする必要がある。共同授業研究プログラムでは、日越両国における 2 回の授業研究の実施を受けて、参加教員のほかに、ホーチミン市師範大学(HCMC University of Education)特殊教育学部の教員らの参加を得て、全体のカンファランスを開催した。席上、重複障害のある子どもの指導及び自立活動の指導に関わる知見提供の要請があった。

Ⅲ 往還型授業研究モデルの構築と展開

共同授業研究プログラムの成果と課題から、今後、①対象の絞り込み、②授業の各過程、とくにデザイン機能と実施との関連等について自立活動に着目した共同授業研究を構想するとともに、国際教育協力においては、単にわが国の成果を移転するのではなく、相手国での取組を通してその成果と課題をわが国の「教室」にフィードバックして検証する、いわば往還型の授業研究モデルが有効となろう。

(主要文献)安藤隆男(2021)新たな時代における自立活動の創成と展開：個別の指導計画システムの構築を通して.教育出版.

(UTSUMI Yukari, IKEDA Ayano, ICHIKI Kaoru, ANDO Takao)

先天性ミオパチー児のコミュニケーション行動の変容

－ 家庭及び学校での 9 年間の係わり合いから －

○寺本　淳志
（宮城教育大学）

KEY WORDS:　先天性ミオパチー　コミュニケーション　教育的支援

Ⅰ．問題と目的

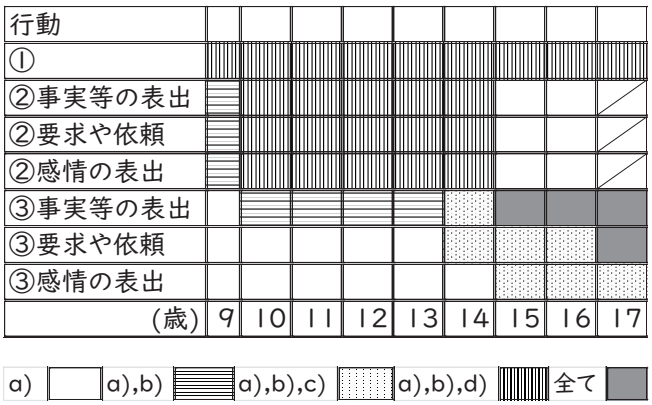
乳児重症型先天性筋疾患児(脊髄性筋萎縮症 I 型や先天性ミオパチーの一部等)は，生後早期から重篤な運動障害を有し濃厚な医療的ケアを必要とする。そのため，明確な意思表出手段の獲得に困難が伴いやすいこと，学習や生活上の経験・体験が制限されやすいこと，「見た目の障害の重さ」から認知的能力について過少評価されやすいこと，学校で多くの時間が医療的ケア等の対応に費やされやすいことなどから，適切な教育的支援が十分に提供され辛いことが教育的な課題として考えられる。本研究の対象児(以下 A)は小学部 3 年生時に ICT を活用した文字の使用を獲得したものの家族以外への文字の使用を拒む様子を見せたが，その後の筆者らとのゲーム性の高い活動を通して文字の使用場面は拡大しつつある（寺本,2016,2021）。本稿では，筆者による介入期間の家庭内外での A のコミュニケーション行動とその変容に関わるきっかけ，筆者らの支援のあり様等を整理し，乳児重症型先天性筋疾患児への教育的支援の在り方や学校教育における課題について検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 対象児：特別支援学校高等部に在籍する。ネマリンミオパチーの診断があり生後半年頃から常時人工呼吸器を使用する。毎日保護者の送迎により通学しており，自立活動を主とする教育課程に在籍している。2. 主なコミュニケーション行動：①①頬上部の動き(yes)，白目や目を閉じる(no)，②不明瞭な発声(「オッケー」「デキター」等をイントネーションや音数を頼りに聞き分ける)，③文字(両手拇指で PPS スイッチを操作し，iPad のメモ機能等で表出)。3. 分析の方法：a)家庭での日常生活場面，b)家庭での筆者らとの活動場面，c)学校場面、d)メール等での家族以外の馴染みのある相手とのやりとりのそれぞれにおいて，A が上記のどのコミュニケーション行動を用いて，どのような内容のコミュニケーションを行ってきたのか，活動場面の録画記録の分析，及び母親による語りの内容から整理した。

Ⅲ．結果と考察

図 1 に A のコミュニケーション行動の変容の概要を示す。①~③は表出行動を表しており、a)~d)はコミュニケーションの場所や相手を表している。図の各セルの塗りつぶしのパターンにより、A が各行動を場面や相手によってどのように使い分けたのかを表している。



(1)サインや発声について

A は筆者との係わり合いが始まった時点で①~③に加えて、視線での方向等の指示(“右を見る”=「もっと右に動かして」、”時計を見る”=「もう時間だよ」)等の意思表出行動を示していた。①の Yes/No や視線でのサインは当初から学校でも、馴染みの無い筆者に対しても比較的高頻度で使用していたが、②の発声について、学校での使用は稀で、家庭でも**家族以外の相手には使用を控えている様子**であった。筆者に関しては、母親が隣にいる状況での 1 対 1 での係わり合いの中で当初から発声も見られたが、例外的なようであった。その後、**徐々に学校でも発声は見られるように**なったようである。

(2)文字による表出について

筆者が導入したスイッチやパソコンソフトを介して、A は初めて文字による表出を行った。その後、筆者の活動の中で練習として限定的に自身の名前等を入力することはあったが、その後は**家庭内での一人遊びや保護者との遊びにおける使用に限定していた**。その後筆者らとの活動の中で、「言葉集め」、「動物当てゲーム」、「ことば双六」「文章構成課題」等の活動の中で、A が考えた事柄を文字として表出するようになった。14 歳頃から友人の保護者や、保護者の友人、筆者と家庭訪問に同行した大学生や筆者らとのメールや LINE による不定期のやりとりが始まったが、その中では、挨拶に加えて、**「遊びにきてください」といった要求的な文章等も示されるようになった**。その後、コロナ禍で筆者らとの活動もオンラインになったため、A は活動中文字での表出が必要となった。また、「何でしょうゲーム」等の、助詞の正しい使用や「他者への説明」「他者への質問」「理由の説明」等、文章表現に関わる様々な要素を学習することを意図した活動の中で、単語中心になりがちだった A の文字の使用も拡大した。一方、学校においては、自立活動を主とする教育課程に在籍していることもあり、個別に A の意思を iPad 等を用いて確認する機会は限定的で、また、**本人も、先生に提案されても文字での表出を拒む様子もあった**とのことであった。15 歳頃、A は学校において、朝の会における日直の仕事の中でようやく積極的に文字を使用するようになり、今年度学校での活動において、「来月の歌」を決める際に、教師から A の希望を文字で表すよう求められた際に、筆者らとの活動で使っていた「○○の△△です」(歌手名と曲名)という表現を用いて回答していた。A が学校で自身の気持ち(要求)を文字で明確に表したのは初めてのことであった。

以上、A の行動の変容の背景を分析すると、視線や Yes/No サインのように比較的馴染みの無い相手にも伝わりやすい表出と、音声や文字といった表出では使用に対する心理的な構えに違いが見られ、とりわけ、9 歳頃から使用を始めた文字については、消極的な様子が見られた。発声も文字も、まずは家族や身近な人、筆者らとの活動等限定的な場面をベースにして、徐々に相手や場面が広がった。A のようなコミュニケーション経験や学習の制限が大きい対象に対して、下線部のような環境/場面設定がコミュニケーション行動の変容に大きく関わっていると共に、それらが適切になされることで、太字部分のような本人の行動選択をポジティブなものに変容し得ることが示唆された。

付記：研究の実施及び発表に際して保護者に対して説明を行った上で同意を得ている．*本研究は，科学研究費若手研究(18K13206)の支援により実施された．(TERAMOTO Atsushi)

重複障害のある児童生徒の教育に関する訪問調査（１）

～特別支援学校を対象とした訪問調査の結果から～

〇小澤至賢　加藤敦　河原麻子　相田泰宏　星祐子
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 特別支援学校　重複障害

１．目的

令和元年度、国立特別支援教育総合研究所の重複障害教育研究班では、全国の特別支援学校、小・中学校等の特別支援学級で学ぶ重複障害のある児童生徒の教育の課題等に関する概況を把握することを目的に質問紙調査を実施した。この質問紙調査の結果等を踏まえ、令和３～４年度は、重複障害のある児童生徒の教育について、適切な指導・支援、専門性の維持・向上等の視点から、先進的・特徴的な取組を行っている特別支援学校や小・中学校の特別支援学級、及び関係機関等を対象に、その課題や具体的な取組の工夫についての情報を収集し、整理することを目的としてインタビュー調査を行った。

２．方法

（１）調査の方法

令和元年度の質問紙調査の結果、教育の専門性に基づいた対応について尋ねた４つの項目（専門性に基づいた指導、複数の障害種に対応した教育を提供する仕組み、教員以外の職種との連携、保護者との連携）について、自校が「できている」と回答した学校、自由記述で特徴的な取組を行っている学校と研究協力者によって推薦された学校（特別支援学校、市町村教育委員会と小・中学校）を選定した。

令和３年度は、特別支援学校４校（A校～D校）を対象にインタビュー調査を実施した。

（２）倫理的配慮

調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を得て実施している。

３．結果

特別支援学校４校（A校～D校）を対象にインタビュー調査を実施し、その情報を整理した上で研究協議会を実施し、研究協力者からのご意見を踏まえた上で、以下のように結果をとりまとめた。

（１）重複障害のある児童生徒の教育における課題の整理

重複障害のある児童生徒の教育において、学校組織が直面する課題と重複障害のある児童生徒を指導していく上での課題があると考えられる。以下にこの２点について整理する。

①重複障害のある児童生徒の教育において学校組織が直面する課題

近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況がある。このことは、重複障害のある児童生徒の教育においても同様である。また、重複障害のある児童生徒は、特別支援学校、小学校、中学校に一定数在籍しており、在籍児童生徒数は、緩やかに増加している。その結果、特別支援学校では、重複障害のある児童生徒の指導の経験の浅い教員が増加していると考えられる。

加えて、特別支援学校の教員免許の制度において、５障害の免許はあるものの、重複障害の免許はないこと、重複障害教育について大学等で学習することが難しいこと等から、重複障害のある児童生徒の担任になった教員は、その担任になった際に、重複障害の教育について初めて学ぶ状況があると考えられる。

以上のような重複障害のある児童生徒の教育において学校組織が直面する課題への対応策として、重複障害のある児童生徒の指導の経験の浅い教員が増加に対応し、教育実践に直結した研修が必要であると言える。

②重複障害のある児童生徒を指導していく上での課題

重複障害のある児童生徒は、複数の障害を併せ有しているため、単一障害の児童生徒より、さらに複雑な障害状況を有しているということが理解できる。また、重複障害のある児童生徒は、様々なアセスメントの検査等で実態把握を行うことが困難なことが多く、重複障害のある児童生徒からの行動から読み取ることも難しいことが多い。

加えて、重複障害のある児童生徒の状態は、日々、刻々と変化していることから、これに対応した教育活動を展開すること、指導の評価をすることも難しさを伴っている。

このことから、重複障害のある児童生徒の教育には、十分な情報をもとに、実態把握をしたり、それに基づいた目標設定、評価をしたりすることが難しいことが課題として挙げられる。

以上の課題を踏まえると、特別支援学校では、教員同士の連携と、教員を育てる視点を大事にした学校の体制づくりを重視する必要がある。

（２）重複障害のある児童生徒の教育における工夫点の整理

重複障害のある児童生徒は、上記の課題があることから、A校からD校では、教員間で話し合う等、教員間で連携しながら、実態把握や情報交換を行う工夫を行っている。これを踏まえ、重複障害のある児童生徒の教育の充実に向けたアイディアの創発が必要となる。また、教員には、児童生徒の思いを推し量る力が求められている。

加えて、教員間の連携、家庭との連携、校内の多職種連携、関係機関との連携が重視されていた。重複障害のある児童生徒の担任となる教員には、教育活動の中で、様々な連携する力が求められていると言える。

４．考察

重複障害のある児童生徒を指導していく上での課題を踏まえると、教員間で検討しながら最適解を求めていくことが求められている。この最適解を求める手法として、測定できる範囲でのデータの蓄積や重複障害のある児童生徒の気持ちになって見る等の取組を踏まえ、教員間の話し合いによって客観性の担保する等の工夫が必要となる。また、重複障害のある児童生徒の教育の充実に向けたアイディアの創発も必要となる。そして、その上で、本人を含めた関係者間で満足解を探し求めるような取組が必要となる。

重複障害のある児童生徒の指導では、児童生徒が指導内容をどのように学んでいくのか、学習指導要領で育成すべきと提唱している資質・能力ということ、その評価も重要な要素であることも確認することができた。

(OZAWA Michimasa ,KATO Atsushi ,KAWAHARA Asako ,AIDA Yasuhiro,HOSHI Yuuko)

重複障害のある児童生徒の教育に関する訪問調査（２）

～Ｂ特別支援学校の訪問調査の結果から～

〇加藤敦　小澤至賢　河原麻子　相田泰宏　星祐子
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 特別支援学校　重複障害

１．目的

令和元年度、国立特別支援教育総合研究所の重複障害教育研究班では、全国の特別支援学校、小・中学校等の特別支援学級で学ぶ重複障害のある児童生徒の教育の課題等に関する概況を把握することを目的に質問紙調査を実施した。その結果等を踏まえ、令和３～４年度は、重複障害のある児童生徒の教育について、適切な指導・支援、専門性の維持・向上等の視点から、先進的・特徴的な取組を行っている特別支援学校や小・中学校の特別支援学級、及び関係機関等を対象に、その課題や具体的な取組の工夫についての情報を収集し、整理することを目的としてインタビュー調査を行った。

２．方法

（１）調査の方法

令和元年度の質問紙調査の結果、教育の専門性に基づいた対応について尋ねた４つの項目（専門性に基づいた指導、複数の障害種に対応した教育を提供する仕組み、教員以外の職種との連携、保護者との連携）について、自校が「できている」と回答した学校、自由記述で特徴的な取組を行っている学校と研究協力者によって推薦された学校（特別支援学校、市町村教育委員会と小・中学校）を選定した。

令和３年度は、特別支援学校４校（A校～D校）を対象にインタビュー調査を実施した。

（２）倫理的配慮

調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を得て実施している。

３．結果

本報告は、視覚障害と他の障害を併せ有する重複障害児（者）の教育を行っているＢ校の取組について、まとめたものである。Ｂ校は、一人一人に応じた教育を継続的に積み重ねていくことができるよう体制を工夫し、全職員が連携して取り組んでいる。

（１）Ｂ校について

Ｂ校は、視覚障害と他の障害を併せ有する重複障害児（者）を対象とした特別支援学校（視覚障害）で、普通部と理療科があり、普通部には、幼稚部や専攻科等を含め５つの学部がある。

「一人ひとりを見つめることができる教育」を目標にして、幼児児童生徒一人一人を唯一無二の存在としてその個性を尊重し、学校全体で一人一人を大切にできる学校を目指している。

（２）重複障害のある幼児児童生徒の教育の充実のための校内体制の工夫

障害が重複している幼児児童生徒の指導においては、実態把握、指導の目標や内容の設定、評価の難しさがある。加えて、一人一人の実態が大きく異なることから、個に応じたきめ細やかな指導や集団の授業を展開する上での難しさがある。そこで、Ｂ校では、個々を尊重しつつ、集団を形作りながら、継続性とつながりのある指導・支援をするために、全ての幼児児童生徒を対象に、グループを編制している。基本のグループは、幼小グループ（幼稚部～小学部３年）、小中グループ（小学部４年～中学部２年）、中高グループ（中学部３年～高等部３年及び専攻科等）の３つである。

また、複数の教員で一人一人の幼児児童生徒の実態把握、日々の指導、評価を行う体制を整えている。

Ｂ校では、個別の指導計画の作成において、複数の教師が、様々な視点から幼児児童生徒の実態を把握し、それを共有して、その幼児児童生徒に応じた目標と学習内容の設定、授業の実施、丁寧な評価がされるように工夫している。

自立活動に関する領域は担任が、所属するグループの集団活動については、教科担任がそれぞれ個別の指導計画の目標を立て、関係者が一堂に会する会議において、一人一人の目標の検討、指導経過の共有、評価を実施している。

集団活動においては、単に障害の程度別で学習グループを構成するのではなく、年齢に応じた学習内容を踏まえながら、どの様な授業のテーマで、どのような実態の児童生徒で学習を展開するかを考えてグルーピングし、多くの人とかかわり、様々な学習に取り組む機会を得られるようにしている。

（３）重複障害のある幼児児童生徒を教育する教員の専門性向上のための取組

Ｂ校では、授業実践、事例を通した研究や研修に力を入れている。グループ毎に、対象とする授業を決め、一年間、定期的に授業研究会を実施しながら、教師が共に学び合う実践を通した研究を行っている。具体的には、授業をビデオに撮り、それを見ながら授業研究会で議論したり、個々の事例検討を行ったりしている。目の前の幼児児童生徒とかかわったり、実態把握をしたりする中で、教師が実践を通して必要な専門性について考えたり、学んだりすることを継続して取り組んでいる。その際に経験の異なる教師同士が、子供の姿や実践を通して話をしたり、一緒に議論したりすること自体が日々の研修となり、教員の専門性の向上につながっている。

（４）まとめ

重複障害のある幼児児童生徒の指導では、実態を丁寧に把握し、より深く理解していくことと、指導・支援を通して幼児児童生徒の世界や可能性を拡げていくためには、様々な視点から多くの人が関わり、その情報を共有し、そのためのアイディアを創発することが必要である。

そのため、Ｂ校では、教員同士が幼児児童生徒について話し合う機会を生み出せるような校内体制を整えている。

さらに、その創発されたアイディアを実現するために、一人一人の幼児児童生徒に応じたグループを編成して教育活動を行い、幼稚部から専攻科等までの一貫した教育が継続的に積み重ねていけるようにしている。

このように、全教職員が 連携し、学校教育全体で幼児児童生徒一人一人を大切にできる学校を目指して取り組んでいる点がＢ校の特徴である。

(KATO Atsushi ,OZAWA Michimasa ,KAWAHARA Asako ,AIDA Yasuhiro ,HOSHI Yuuko)

特別支援学校（肢体不自由）の自立活動を主とする教育課程における算数（数学）の教科指導に関する研究

―年間指導計画作成上の課題と改善策の検討―

〇菊池高之（秋田県立秋田きらり支援学校）
藤井慶博（秋田大学大学院教育学研究科）
谷村佳則（秋田大学教育文化学部）

KEY WORDS: 特別支援学校（肢体不自由）、教科指導（算数・数学）、年間指導計画

1　目的

平成 29 年告示の特別支援学校学習指導要領において各教科等の指導の重要性が示され、解説総則編では「各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うことがないように留意しなければならない」と示された。下山（2020）は自立活動を主とした教育課程における各教科の実績は、十分な蓄積があるとは言えない現状を指摘している。また、特別支援学校が行った調査について、障害の重い児童生徒の各教科の指導において、年間指導計画の作成に困難さを感じている教師が多い実態があることを紹介している。このような状況の下、自立活動を主とした教育課程においてこれまで教科別の指導の蓄積が少ないと思われる算数（数学）の年間指導計画作成に関しては、多くの教員が課題を抱えていると考えられる。

以上から、本研究ではアンケート及びインタビューを通して算数（数学）の年間指導計画作成上の課題を明らかにし、改善策を検討することを目的とした。

2　方法

（1）調査１

Ａ県立Ｂ特別支援学校とＣ県立Ｄ養護学校の自立活動を主とする教育課程を担当する教員、それぞれ 28 名、23 名の計 51 名を対象としたアンケート調査（無記名式の質問紙法）を実施した。調査内容は、主に算数（数学）の年間指導計画作成の際に参考にしている資料に関することや、作成上の不安や悩みに関することであった。

（2）調査２

Ｂ特別支援学校の自立活動を主とする教育課程を担当する教員 13 名を対象とした半構造化面接法によるインタビュー調査を実施し、ＫＪ法に準じたカテゴリー分析を行った。調査内容は、算数（数学）の年間指導計画作成の際の不安や悩みの原因と、その改善策についてであった。

倫理上の配慮として、研究の趣旨や内容、データの取扱いについて両校の校長から同意を得た。

3　結果

（1）調査１

算数（数学）の年間指導計画作成の際、84.3%の教員が、前年度の算数（数学）の年間指導計画を参考にしていると回答していた。また、作成の際にはＢ特別支援学校では 93%、Ｄ養護学校では 87%の教員が不安や悩みを感じていると回答していた。不安や悩みの具体的な内容としては、「年間目標及び指導内容の設定が適切であるかどうか」が最も多く、次いで「目標や内容が発展的な設定になっているかどうか」ということであった（図１）。

（2）調査２

算数（数学）の年間指導計画作成の際の不安や悩みの原因に関するラベルは 49 枚となり、分析した結果「ＰＤＣＡサイクルの在り方」、「学習指導要領の解釈の難しさ」、「段階的な指導と評価の難しさ」の３つの大カテゴリーが抽出された。

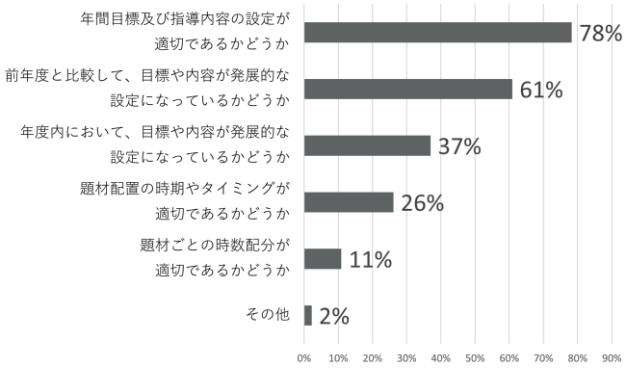


図１　不安や悩みの具体的な内容

また、不安や悩みの改善策に関するラベルは 15 枚となり、分析した結果３つの大カテゴリーが抽出された（表１）。

表１　不安や悩みの改善策（n=15）

大カテゴリ	小カテゴリ
校内の人的資源の活用（６）	授業実践後の助言の活用（３）
	複数人での作成と評価（２）
	他の教員の授業実践を知る（１）
拠り所となるツール(６)	これまでの実践を基にした資料(4)
	学習指導要領の細分化(2)
ＰＤＣＡサイクルの見直し（３）	評価と改善の在り方の工夫（２）
	余裕のあるスケジュール(1)

4　考察

調査結果に基づき、年間指導計画作成上の課題を解決するための改善策を検討し、以下の３点が考えられた。

- 校内の人的資源の計画的な活用として、授業実践を中心とした専門性のある教員からの助言や、作成段階において複数人の教員で協働すること。
- 作成のツールとして活用できる指標として、これまでの実践から段階的な指導を確認する資料と、学習指導要領の内容の系統性を確認する資料を作成し、活用すること。
- 計画と作成、実践にかかるＰＤＣＡサイクルの見直しにより、年度末に仮案を作成して引き継ぐようにすること。

（文献）

下山直人（2020）肢体不自由のある児童生徒を教育する特別支援学校における各教科の取扱いと授業づくり」,肢体不自由教育,244,10-15

(KIKUCHI Takayuki, FUJII Yoshihiro, TANIMURA Kazunori)

重度・重複障害児の図画工作・美術における系統的な指導についての一考察

〇永谷しず江（伊丹市立伊丹特別支援学校）
小谷裕実（京都教育大学発達障害学科）
KEY WORDS:重度・重複障害　図画工作・美術　系統的指導

【問題と目的】

特別支援学校における造形活動や図画工作・美術の実施実態に関する全国調査では（池田ら,2017)、全国の特別支援学校の 99.2%で造形活動や図画工作・美術の授業が実施されているが、重度の子どもを担当している教員の 70%以上は、「重度の子どもの主体的な活動の保障」や「重度の子どもの活動の制約」について難しさを感じていることが報告されている。

徳永（2019）は、学びのつながりや順序性を無視すれば、子どもは学ぶことが難しくなるとし、授業の指導目標や指導内容の連続性が必要であると述べている。重度・重複障害児においても、重要な視点であると考える。

そこで本研究では、重度・重複障害児の図画工作・美術における系統的な指導について、指導する教員の考えや課題に感じていることを明らかにすることを目的とし、アンケート調査とインタビュー調査を実施した。

【方法】

1.アンケート調査

(1)調査対象：A 県内の肢体不自由特別支援学校 17 校における授業に携わる 685 名の教員を対象とした。(2)調査方法：Google フォームにより実施した。回答は単純集計し、自由記述の内容についてはカテゴリー化した。(3)調査手続き：A 県肢体不自由特別支援学校校長会を通して依頼し承諾を得た。各学校長宛に Google フォームの URL と QR コードを記載した文書を配布し、データによる回答を回収した。(4)調査期間：X 年 7 月 21 日から 8 月 31 日であった。(5)調査内容：特別支援学校における造形活動や図画工作・美術に関する全国調査（池田ら,2017）の項目を参考に設定した。①教職経験についての 9 項目、②年間指導計画・複数年度にわたる指導計画についての 5 項目、③重度・重複障害児の図画工作・美術における指導についての 5 項目、④良いと感じた図画工作・美術の授業についての 12 項目、全 31 項目とした。(6)倫理的配慮：回答は自由意思であり、個人が特定されないこと、得たデータは本研究および学会等での発表以外には使用せず、終了後は処分すること等を伝えた。

2.インタビュー調査

(1)調査対象：アンケート回答者のうち、許可を得た 27 名を対象とした。(2)調査方法：一人あたり 40 分から 60 分程度の半構造化面接を実施した。回答内容を逐語録にし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析を行った（木下, 2007、2020)。(3)調査手続き：アンケートの回答欄にインタビュー調査の可否とメールアドレスの記入欄を設け、可能とした回答者にインタビューを実施した。(4)調査期間：X 年 9 月初旬から 10 月中旬であった。(5)調査内容：アンケートの調査内容①から④の具体的な内容について質問した。(6)倫理的配慮：アンケート調査での倫理的配慮に加え、対象者から同意を得た上で、録音を行った。

【結果】

1.アンケート調査

回答者が 119 名（回収率は 17.4%）であった。51.3%の教員が、特別支援教育経験年数が 5 年以下であり、経験年数の浅い教員が多かった。美術教員免許の保有率は 10.9%で、53.0%の教員が授業における主指導を担当していたことから、美術教員免許のない教員が授業を担当することが多くあることがわかった。

2.インタビュー調査

重度・重複障害児の図画工作・美術において系統的な指導を成立させるためのプロセスとする分析を行った結果、30 の概念、7 つのカテゴリーを生成し、概念とカテゴリーの関係を結果図としてまとめた（図 1)。結果図からは、子どもの実態に合った学習内容を考えることや、教科としての指導を基本としていることから葛藤が生まれ、その解決のために美術科教員の専門性が期待されることがわかった。

【考察】

1.参考となる指標の必要性：図画工作・美術における指導内容について教員間で共通認識するためにも、参考にできる指標が早急に必要であると考える。

2.美術科教員による専門性の発揮：図画工作・美術の指導を通して学びのつながりをどのように実現するのか、どのような資質・能力の育成を目指すのかなど、美術科教員を中心とした検討の機会が重要であると考える。

3.美術教科の特異性：重度・重複障害児の感覚学習の重要性、それを通して培われる表現やコミュニケーションの力、作品を通した人との関わりなど図画工作・美術の学習は、重度・重複障害児にとって豊かな人間性を育む、何にも代えがたい貴重な学習である。これら美術教科の特異性を改めて見直し、意識をもって指導することが、重度・重複障害児の学びの深まりになると考える。

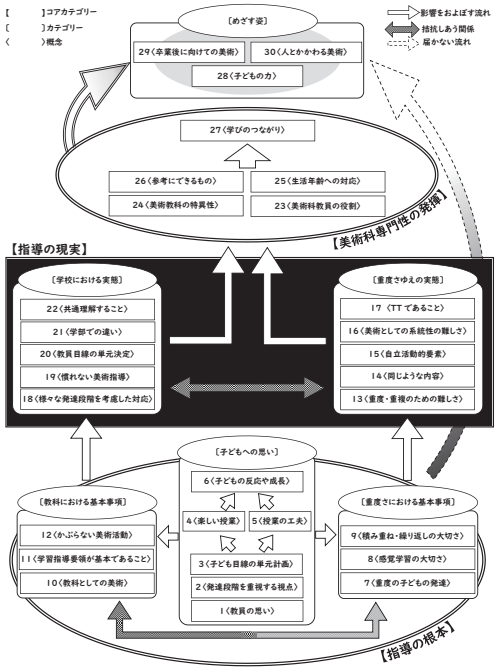


図 1 重度・重複障害児の図画工作・美術において系統的な指導を成立させるためのプロセス

(NAGAYA Shizue, KOTANI Hiromi)

Students with Intensive Needs in an Inclusive Education System: A Literature Review

Naeemy Mohmmad IDREES [1] and Hiroki YONEDA[2]

[1]Doctoral Program in Disability Sciences, Univ. of Tsukuba 2)Faculty of Human Sciences, Univ. of Tsukuba

KEYWORDS: Intensive needs, Inclusion, Education

I. Introduction

The aim of this research is to investigate the situation of students with intensive needs in inclusive education systems abroad and to provide insights for the development of an "intensive needs support modal inclusive education system" in Japan. The study aims to answer four key questions:What is the definition of "intensive needs" and/or "who are individuals with intensive needs" according to existing literature? What constitutes intensive needs in an inclusive education system? How are students with intensive needs educated in inclusive education settings in overseas? What is the most effective approach for educating students with intensive needs in both developing and developed countries?

II．Methods

The author conducted a literature review by searching for articles on Google Scholar, ERIC, and Tulips Discovery Databases using keywords and phrases such as "Intensive needs," "regular class," and "students with severe disabilities." The advanced search option was utilized in Google Scholar. After reading the initial set of articles, the author searched for similar keywords and phrases, including "students with significant disabilities," "extensive support needs," and "significant needs," in the same databases and analyzed the results. Furthermore, the author accessed some articles by using citation chaining (also known as reference mining) and “similar/recommended articles” options of academic journals.

III．Result

By using advanced research options and limiting results to reviewed articles, a search on Google Scholar produced 496 hits, while ERIC yielded 46 hits, but only 9 when limiting to peer-reviewed articles. The Tulips Discovery database at Tsukuba University returned only 7 hits, decreasing to 4 when restricted to journal articles only. After reviewing abstracts, the search terms were modified to "significant needs" and "extensive support needs." In addition, citation chaining and recommended articles were used to gather more sources. After an in-depth reading of the collected articles, a list of 30 research articles was compiled, which includes the author/s name and year of publication, country/origin, topic/focus/research question, conceptual/theoretical framework, paradigm and methods, context/setting/sample (disability type), findings, and gaps (limitations or future research).

IV．Discussion

Intensive needs" refer to the needs of individuals who experience severe challenges related to their mental health, emotional well-being, physical capabilities, developmental or intellectual abilities, or a combination of these factors. These needs may involve significant academic, communication, or behavioral challenges across various domains, including academic and daily living activities. The individual's complex needs require the expertise of a variety of professionals and services to address interrelated issues related to learning, rehabilitation, and quality of life. These intensive needs are associated with a broad range of challenges and a high level of complexity, necessitating support from multiple professionals with specialized skills.(Kokko et al., 2014; Kurth et al., 2021; Lucas, 2013; Pesonen, 2016; Pirttimaa et al., 2015; Rosengard et al., 2007; Taub, McCord, & Ryndak, 2017).

Despite the adoption of inclusive education policy objectives, many students with Special Educational Needs (SEN), particularly those with intensive needs, are still being educated in special schools or separate classes within mainstream schools around the world. Truly inclusive education requires SEN students to receive 80% or more of their instruction in regular classes alongside non-SEN students, as per international standards(EASIE, 2020; Ramberg & Watkins, 2020). The study by Pirttimaa et al. (2015) examined where special support should be provided for students with intensive special education needs in Finland, according to school staff. Partial integration was found to be the most effective solution, and there was no significant difference among different age groups. Physical integration is considered a starting point for integration and inclusion. Yada and Savolainen (2019) highlighted the importance of considering sociocultural factors when developing inclusive education policies, as teachers' beliefs on the best educational environment for students with disabilities vary based on their cultural context. However, the international push for inclusion may limit their options. Tonegawa (2021) suggests that although one-track inclusive education can be effective for children with disabilities if their needs are met, many countries, struggle to implement this model. Tonegawa recommends that each country should assess their resources and use them effectively to fit their specific context, especially low-income countries. Achieving a fully inclusive education system in most developed countries depends on policymakers’ and societies' willingness to change their education systems, focusing on equality instead of competition, stratification, and excellence. Comprehensive education reforms targeting the entire education system are necessary to enable fully inclusive education (Entrich, 2021).

In a literature study, Wang (2009) concluded that inclusion has a positive impact and is a worthwhile educational system to pursue. Educational systems should be adapted to the needs of children with disabilities, rather than relying on established practices. The decision to place special needs students in mainstream schools should involve input from all stakeholders, including teachers, parents, administrators, students, and society. Without full participation from all stakeholders, special needs students’ outcomes may be suboptimal and result in lower academic achievement.

Literature shows that successful inclusion of students with intensive needs requires accommodations and adaptations, effective instructional strategies, collaboration, peer support, assistive technology, school administrators' role, and the involvement of parents and families. These factors can help students with intensive needs access and progress in the general education curriculum, develop social and communication skills, and succeed in inclusive settings (Alquraini & Gut, 2012).

Acknowledgements: This work was supported by JSPS KAKENHI（22H01031）

(Naeemy Mohmmad IDREES and Hiroki YONEDA)

重度重複障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用の意義Ⅱ

新井雅明　　五島　史子
（田園調布学園大学）

KEY WORDS: 重度重複障害　視線追跡装置　眼鏡型アイトラッカー

1　目的

令和４年度の本学会で「重度重複障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用の意義」について報告をした。

そこでは、重度の肢体不自由があり、その意思を表出する手段として､「音声言語あるいは写真カード等の視覚的手がかりによって選択肢を示し､「はい」に対応する発信を読み取ることで、意思を推測している」肢体不自由者が、眼鏡型アイトラッカー(写真１)を活用した事例を紹介した。事例では文字や数字に視線が向くことが確認でき、小学部１～３年時に用いた「表出援助法」の意義も考察した。

今回は、眼鏡型アイトラッカーを他の肢体不自由者２事例で活用した結果を報告して、活用の意義を考察した。

2　方法

【使用機器】Tobii 社製　眼鏡型アイトラッカー　Tobii Pro グラス３ワイヤレス　50Hz

【活用方法】

眼鏡型アイトラッカーを装着することについて、実物を見せながら「良いか、どうか」尋ねる。「はい」ということに対応する表情を読み取り、了解が得られたとみなした。装着後、キャリブレーションをして、記録する。

【記録再生方法】

記録後は Tobii Pro ラボ　フルエディションで再生して視線の軌跡を画面上で示せるようにした。なお、視線データの取得及び公開は、本人保護者の了解を得た。



写真１　眼鏡型アイトラッカー

3　事例とその結果

【事例Ⅰ】

（事例の概要）平成 9(1997)年生まれ 25 歳。小５の時に副腎白質ジストロフィーを発症。現在、四肢麻痺で姿勢は、頭部を左に向けて、体幹がやや左に回旋している。眼球が上転するてんかん発作が時々ある。痰の吸引を１時間に数回必要とする。自発的な動きは、瞼を動かすことや時に笑顔などの表情の変化である。眼球の動きは見られるが、追視はわずかな範囲に限られて、視線の動きを捉えにくかった。係わり手は、音声言語等による問いかけをして、瞼の開閉や表情などの応答を観察することにより、気持ちを理解する手がかりにしている。現在、週に３日の生活介護施設利用と、神奈川県肢体不自由児協会が実施している訪問カレッジ（特別支援学校訪問教育卒業生を対象とした卒後支援）を月に２回受けている。そのカレッジに筆者が同行して、眼鏡型アイトラッカーでデータを取得した。

（結　果）

2021 年 4 月からアイトラッカーを本人の了承のもと、装着した。事例１は、キャリブレーションが成功しなかったので、母親が代行した。その時の視線の軌跡（実線）と視線が停まった箇所（円）を写真１で示した。これは、訪問カレッジに参加するゼミ生についてパワーポイントを使って説明している場面である。モニターの漢字と数字に視線を向けていることが分かる。また、話題に沿った視線の動きで、音声言語と文字数理解も示唆する結果となった。



写真２　事例１の視線軌跡

【事例２】

（事例の概要）平成 12(2000)年生まれ 23 歳。脊髄性筋萎縮症。四肢麻痺で、人工呼吸器装用。中心静脈栄養を受けている。四肢の動きは乏しく、追視、眼球を回転させることはできる。係わり手が、音声言語等による問いかけをして､「はい」の時には、眼球を回転させることによって伝える。係わりが受け止め切れない時には、涙を流すことがある。現在は、訪問カレッジを月に２回程度受けている。

（結　果）

2023 年 3 月に初めて本人了承のもとで装用した。キャリブレーションは成功した。パワーポイントのスライドを使った支援員の説明時に、視線の軌跡はスライドの画像より支援員の顔に集まっていた。



写真３　事例２の視線軌跡

3　考察・今後の課題

事例Ⅰは､眼鏡型アイトラッカーを使用することにより、事例に画像を提示する場合は、本人の左視野の上部が見易なることが分かった。また、文字等への理解が伺えた。しかし、1 点注視のキャリブレーションは成功しなかったので､視線入力以外の方法も検討する必要があると思われた。

事例Ⅱは、支援員の顔に視線は集まっていた。本事例の生活は、ベッドが中心であり、母親などの限られた人の表情からその意図を読み取ることが不可欠であったことが伺える結果であった。キャリブレーションが可能なので、視線入力等コミュニケーションの手段拡大が望まれる。

参考文献

新井雅明:「重度重複障害者への眼鏡型アイトラッカーの活用の意義」, 日本特殊教育学会第 59 回大会, p 3-5. 2022

(ARAI　Masaaki)

重症心身障害児の授業内での定位反応の生起様相の検討

—働きかけの受容に関する情報を教員へフィードバックすることを通して—

〇渡邉流理也（新潟大学教育学部）
山田綸（新潟市立東特別支援学校）

KEY WORDS: 重症心身障害 定位反応 フィードバック

【目的】

近年、新生児医療や救命救急技術の進歩により、従来の医療では生命に危険が及ぶ状況であった重症心身障害児（以下、重症児と記す）もさまざまな医学的支援によって日常生活を送ることができるようになってきていることから、よりよい日常生活を送るため教育の必要性が高まっている。重症児は、その障害から働きかけに対する応答が微弱であるためコミュニケーション場面に困難が生じやすい。これは学校生活においても同様であり、より信頼性の高い学習評価を行うために、行動観察に加え、客観的な指標を用いた心理過程の把握が求められることが指摘されている（保坂，2003）。そこで本研究では、重症児の授業内での心拍測定を行い、感覚器官への働きかけの受容に関する情報を教員へフィードバックし、フィードバックに伴う定位反応の生起様相における変化を検討する。

【方法】

１．対象児：A県にある特別支援学校の重複学級に在籍する重症心身障害児１名。研究実施に関しては、対象児の保護者へ口頭と紙面にて充分な説明を行い、書面にて同意を得ている。

２．測定期間と測定回数：データの測定については、201X 年 10 月～12 月にⅠ期（３回）・Ⅱ期（３回）・Ⅲ期（３回）の計９回を設定し、Ⅰ期とⅢ期はフィードバックを行わず、Ⅱ期のみ授業内での対象児の刺激の受容について、対象児の担当教員へフィードバックを行った。

３．測定内容：心拍は、「ワイヤレス生体センサ RF-ECG（株式会社 GM3）」を用いて心拍を計測し、パソコンに記録した。また、Ⅱ期において、心拍反応について、担当教員へフィードバックを行った。フィードバックについては各回の働きかけが行われた場面のうち、およそ 20 場面を選定して、働きかけの内容、働きかけで用いられた感覚器官、心拍変動について紙面で伝達した。

４．分析方法：働きかけごとの心拍の変動曲線を算出し、分析を行った。働きかけについては、感覚器官ごとに分類を行い、生起回数を集計し、定位反応の生起率を求めた。具体的には、①聴覚、②視覚、③触覚、④聴覚・視覚、⑤聴覚・触覚、⑥視覚・触覚、⑦聴覚・視覚・触覚、⑧前庭覚、⑨聴覚・前庭覚、⑩聴覚・触覚・前庭覚で分類を行った。

【結果・考察】

教員へフィードバックを行った感覚器官は、①聴覚、②視覚、④聴覚・視覚、⑤聴覚・触覚、⑥視覚・触覚、⑨聴覚・前庭覚であった。そのうち、Ⅰ期からⅡ期・Ⅲ期で生起率が上昇した感覚器官は、①聴覚、④聴覚・視覚、⑤聴覚・触覚で、②視覚はほとんど変化が見られず、⑥視覚・触覚と⑨聴覚・前庭覚は生起率が減少した（Table1 参照）。フィードバックを行って、定位反応の生起率が上昇した感覚器官については、フィードバックが対象児の定位しやすい刺激を担当教員が把握することにつながり、定位反応の生起率が上昇したと考えられる。Fig.１は測定を実施した各回の働きかけ内容を感覚器官別に分類したものを示したものであるが、これを見ると⑥視覚・触覚と⑨聴覚・前庭覚については、全９回の測定のうち５回の測定でこれらの働きかけは行われなかった。このことから、⑥視覚・触覚と⑨聴覚・前庭覚については、フィードバックを行った割合が低かったことに加えて、これらの働きかけ自体が行われないことも多かったため、フィードバックを行う割合の少なさが、働きかけそのものの機会を減らす可能性があることが推測された。

Table.1 働きかけ全体における感覚器官ごとの定位反応の生起率の平均

	Ⅰ期	Ⅱ期	Ⅲ期
①聴覚	7.0%	11.3%	17.0%
②視覚	0.8%	1.5%	1.8%
③触覚	0.8%	0.8%	0.0%
④聴覚・視覚	1.2%	1.9%	4.4%
⑤聴覚・触覚	4.3%	8.7%	8.3%
⑥視覚・触覚	0.9%	0.0%	0.0%
⑦聴覚・視覚・触覚	0.0%	0.8%	0.0%
⑧前庭覚	0.0%	0.0%	0.0%
⑨聴覚・前庭覚	1.5%	0.0%	0.0%
⑩聴覚・触覚・前庭覚	1.3%	0.0%	0.0%

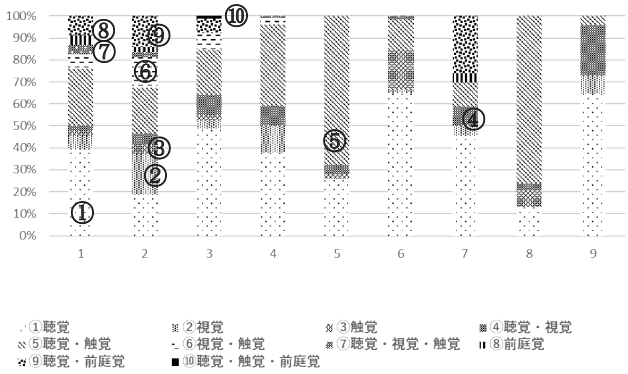


Fig.1 各回の感覚器官別の働きかけの分類

【まとめ】

感覚器官への刺激の受容に関するフィードバックを行うことによって、対象児が定位しやすい刺激を教員が把握し、定位反応が生起しやすい感覚器官への働きかけの増加につながった。このことから、重症児の働きかけに関する情報を教員にフィードバックすることは、働きかけに対する定位反応の生起に有効であったことが指摘できる。一方、教員に行ったフィードバックが定位反応の生起しやすい感覚器官への働きかけに偏っていったため、フィードバックを行う割合が少なかった感覚器官は、その感覚器官を用いた働きかけ自体が減少していた。したがって、定位反応の生起が安定している感覚器官のみへの働きかけに偏らないために、フィードバックする情報提供の内容については今後の課題である。

（文献）

保坂俊行(2003) 学校場面におけるパルスオキシメーターを使用した心拍反応パタンにもとづく学習評価の検討. 特殊教育学研究, 41(4), 387-393.

(WATANABE Ruriya, YAMADA Ito)

先天性および若年性の視覚聴覚二重障害の難病に対する医療および移行期医療支援に関する研究

～厚生労働科学研究費補助金（難治性疾患等政策研究事業）分担研究報告～

星祐子
（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 視覚聴覚二重障害（盲ろう） 移行期医療支援

１．研究の背景と目的

本研究の対象は先天性および若年性（40 歳未満で発症）の視覚聴覚二重障害（盲ろう）を呈する難病であり、小児慢性特定疾病や指定難病を含む 35 以上の疾病が該当する。全国の患者数は約 2600 人と希少である。単独の視覚障害あるいは聴覚障害の臨床像とは異なる特徴が多く、通常の診療方法が活用できない場合が多い。本難病はその希少性と多様性のために情報集積が困難で、診療領域の狭間に位置するために組織的な研究がなかった。

そこで、独立行政法人国立病院機構東京医療センター・臨床研究センター聴覚・平衡覚研究部部長松永達雄氏を研究代表として、全国 30 程の医療機関の眼科、耳鼻咽喉科、小児科等の医師が 2017 年度から３年間の難治性疾患政策研究事業において、本疾病群に対する全国疫学調査、診療マニュアル無料公開、診療体制整備、市民公開講座等を行い、難病レジストリを開始し、研究班 Web サイトで医療支援施設の検索も可能にした経緯があり、これらの取組を踏まえ、2020 年度から本研究に３年計画で取り組んだ。筆者は、教育分野から本研究に研究分担者として加わった。

本研究においては、以下を目的とした。

①本疾病群に対する移行期医療支援モデル構築。
②診療マニュアルの普及・啓発、質の向上。
③関連データベース構築への協力と医療への活用。
④COVID-19 感染下における本疾病群の患者の課題の解明。

２．研究計画・方法

（１）全体の計画

①先天性および若年性の視覚聴覚二重障害の難病に対する移行期医療のガイドブックを作成し、遵守状況とアウトカムを評価する。
②診療マニュアルの普及・啓発と質の向上を進めつつ、遵守状況とアウトカムを評価する。
③各種データベースの登録を進め、その解析結果に基づいて診断基準、診療ガイドライン等を改訂する。
④COVID-19 感染下の患者の課題と問題点を解明し、対策を提言する。

（２）方法

本対象疾患の特性を考慮して、眼科医と耳鼻科医が連携し全国組織で実施した。併せて、地域の患者支援施設等とのネットワーク構築、本難病の医療情報の案内窓口、療養生活施設のオンライン検索、遺伝子診断体制の整備も進めた。

なお、本研究に際しては、各機関の倫理審査委員会の承認を得て実施し、個人情報の取扱いには十分配慮している。

３．成果

①移行期医療支援モデル事業の構築

移行期医療の概念に即したプログラムと移行支援ツールを作成し、これらを活用したモデル事業を保健所、療育・教育施設、福祉施設等との連携で実施し、遵守状況と検証に基づいて修正して、ガイドブックを作成、公開した。

②診療マニュアルの普及・啓発、改訂

診療マニュアルを各参加診療施設で運用、遵守状況とチェックシートを用いて問題点を抽出、医師・患者・家族からの意見を集積し、診療マニュアルを改訂、活用を促進した。

③データベース等の拡充と活用

一体的診療体制モデル、患者会・学会との連携、遺伝子検査体制、療育生活環境整備を活用して得られた臨床データを指定難病データベース、難病プラットフォームデータベース等に登録した。また、集積したデータを解析して、診療ガイドライン等の策定、改訂に役立てた。

④COVID-19 感染下の本疾病群の患者の課題と問題点の解明

日常生活におけるコミュニケーションへの影響および施設や学校の状況を、患者団体を通じて患者とその家族にアンケート調査し、回答集計・解析を実施した。

４．筆者の研究への関わりについて

（１）目的

移行期医療支援プログラムの検討において、患者、教育・療育機関等の立場から、有効で納得感のあるプログラム作成に寄与すること、また、診療マニュアルにおいて、家庭や教育機関で育成しておきたい事項を示すことによって、医療機関でのスムーズな診療が図れることを目的とした。

（２）方法

移行期支援時期プログラムの「高度・重度の発達の遅れがある場合の対応」を中心に、配慮事項と自立支援に向けた準備等において、家庭や教育機関における実態把握と聞き取り調査をもとに検討した。また、盲ろうに関する研究協議会等の場で、盲ろう医療支援情報ネットの紹介を行い、事後アンケートから活用に関する感想等を収集した。

（３）結果

「特別支援学校における盲ろう幼児児童生徒の実態調査」（2017，国立特別支援教育総合研究所）では、学齢段階の盲ろう児童生徒のコミュニケーションについては、発信方法としては泣き声や表情、身振り、受信方法としては直接触ってガイドする、実物を示すといったように、前言語的手段が多く用いられていることが確認されたが、今回、家庭や教育機関における実態把握や研究協議会に参加した教職員からも同様の回答が得られたことを踏まえ、移行期医療支援プログラムの「高度・重度の発達の遅れがある場合の対応」に反映するようにした。

（４）考察

移行期医療支援プログラムの実施においては、マニュアルに沿いながらも、個々人の状況に応じて、保護者と医療機関、教育機関、福祉機関等関係する機関が連携しながら移行期支援の具体を検討していくことが大切である。また、家庭や教育・療育機関においては、日々の生活の中で、意思疎通を図ること、特に患者本人の意思表出手段の獲得を目指した関わりを育成していくことの重要性が明らかになった。

【参考】https://dbmedj.org/
視覚聴覚二重障害の医療 ～盲ろう医療支援情報ネット～
https://dbmedj.org/images/support-manual_v1.pdf
視覚聴覚二重障害移行期医療支援手順書

（HOSHI Yuuko）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-2

学校教育におけるポジティブ行動支援の有用性

－学習指導要領と生徒指導提要との整合性への着目－

山川　直孝

（滋賀大学大学院教育学研究科）

KEY　WORDS：ポジティブ行動支援　学習指導要領　生徒指導提要

【目的】

ポジティブ行動支援（Positive Behavior Support、以下 PBS と記す）は、知的障害や発達障害のある者が示す行動問題に対するアプローチとして注目を集め、米国においては、その実施が法的要求事項に位置づけられ、社会において一定の影響をもつに至っている（大久保, 2020）。幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校における教育は、教育要領及び学習指導要領に基づき実施されている。生徒指導と関わっては、小学校段階から高等学校段階までの生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として文部科学省が作成している。PBS を学校現場で実施していくには学習指導要領と生徒指導提要と整合することを明確にする必要がある。本研究では、PBS と学習指導要領及び生徒指導提要の内容との整合についてまとめていきたい。

【方法】

本研究では、日本ポジティブ行動支援ネットワークのウェブサイトで示している PBS の内容を参考に、「罰的ではない肯定的、教育的、予防的な方法」という文言を PBS の特徴を示すキーワードとし、学習指導要領及び生徒指導提要に、そのキーワードの内容が含まれているかを調査分析した。整合性の確認にあたり、学習指導要領については、特別支援学校の教育課程において、障害のある幼児児童生徒に対して、心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するために特別に設けられた指導領域である自立活動についてまとめられている特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（以下解説自立活動編と記す）を取り上げた。その中でも、具体的な自立活動の指導内容例と留意点が述べられている「第６章自立活動の内容」を調査の対象とした。また、生徒指導提要については、2022 年に発行された改訂版のうち、発達障害等のある児童生徒の生徒指導について、具体的な支援の進め方が記載されている「第 13 章多様な背景を持つ児童生徒の生徒指導」を調査の対象とした。

【結果】

解説自立活動編の調査分析の結果、自立活動の６区分のうち、４区分で整合すると考えられる箇所があった。例示するならば、自立活動の心理的安定の区分、情緒の安定に関することの項目において、LD のある児童生徒と関わって「本人が得意なことを生かして課題をやり遂げるように指導し、成功したことを褒めることで自信をもたせたり、自分のよさに気付くことができるようにしたりすることが必要」と述べられていた。

生徒指導提要（改訂版）との整合と関わっては、「苦手なことに対しても意欲を高めていくためには、できていることを認め、得意な面をうまく生かして指導や支援を行うことが大切」「強みを活かした学習方法に変えたり、合理的配慮を用いたりして、実力を発揮し、伸ばし、評価される支援を考えます」「注意や叱責だけでは改善は難しいという前提に立ち、適切な行動を増やしていくという視点を持つことが大切」「どういう行動をとればいいかを具体的に教え、実行できたら褒めるなどの指導を通じて、成功により成就感や達成感が得られる経験と、それを認めてくれる望ましい人間関係が周囲にあることが大切」といった日本ポジティブ行動支援ネットワークのウェブサイトで示された PBS の内容と合致すると思われる表現も認められた。さらには、「起きている行動だけに注目せず、きっかけになることや行動の結果など前後関係を通して要因を分析し対応を考えます」と、PBS を進める際に不可欠な機能的アセスメントに整合する箇所も確認できた。

【考察】

PBSは、特別な教育的ニーズのある児童生徒の支援と関わって、教育課程上においても、生徒指導上においても、支援の手法として整合し、学校教育においてふさわしいアプローチであると考える。PBSは個人だけでなく、スクールワイドPBS（School-Wide Positive Behavior Support、以下SWPBSと記す）として、学校全体での取り組みもある。生徒指導提要（改訂版）の「第３章チーム学校による生徒指導体制」の内容から、生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすことが読み取れ、「児童生徒が身に付けるべき基本的な生活習慣を含めて、生徒指導の方針・基準に一貫性を持たせ、明確にし、具体化すること」や「『児童生徒がどのような力や態度を身に付けることができるように働きかけるのか』という点についての共通理解」、「共通理解された目標の下で、全ての教職員が、粘り強い組織的な指導・援助を行っていくことが重要」と示されている。これらの言及はSWPBSの目的や手法とも合致すると考える。今後の課題としては、PBSを学校に組み込むためには組織全体での取り組みが求められ、教員研修等によりPBSの意義や手法を教員に周知啓発し理解を促し、共通理解のもと、教員間で連携して支援にあたることが必要であろう。さらには、医療関係者、心理学や教育学の専門家等外部の各分野の専門家、行政や福祉等、子どもを支える者すべてが、PBSを理解し、多職種間で連携してPBSを実施する必要がある。

（文献）

日本ポジティブ行動支援ネットワーク(2022)ポジティブ行動支援とは. https://pbsjapan.com/about-pbs/（参照日 2022 年 11 月 28 日）

大久保賢一他（2020）ポジティブ行動支援（PBS）とは何か？. 行動分析学研究, 34, 166-177.

（YAMAKAWA Naotaka）

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-3

配置される場所の違いが特別支援教育支援員の働き方やりがい・困難さに与える影響に関する調査研究

○真鍋健[1]・若井広太郎[2]・青木隆一[3]・飯島啓太[4]・大内進[5]・香川邦生[6]・佐藤晋治[7]・中村里津子[3]・山田毅[8]
1. 千葉大学　2. 東京家政大学　3. 筑波大学附属視覚特別支援学校
4. 千葉県立東葛の森特別支援学校　5. 星美学園短期大学　6. 教育支援研究会　7. 大分大学　8. 国士舘大学

KEY WORDS: 特別支援教育支援員、勤務環境、やりがいと困難さ

【目的】

小中学校の通常の学級にて、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は推定値 8.8%であることが示されている（文部科学省, 2022)。こうした子どもたちを包含するインクルーシブ教育システムの実現にむけては、56,000 名以上（文部科学省, 2020）にのぼる特別支援教育支援員（以下「支援員」とする）の果たす役割が大きい。支援員については、これまで質問紙調査や半構造化面接による調査研究などが行われており、職務内容や職務条件について基準が明確でないこと（荒川ら, 2009)、本来の支援員の職務ではないことまで求められている現状（松山ら, 2012:細谷ら, 2014)、管理職や特別支援教育 Co、担任らと連携を図ることの困難さ（細谷ら, 2014）等が指摘されている。支援員の果たす役割の明確化や効果的な連携に関する議論が一層求められると考えられ、特に支援員の立場から見た調査が今後も必要である。そこで、今回、小中学校に勤務している支援員に対してアンケート調査を行った。本発表では、支援員が働く環境について、「通常級か、支援級か」などの点で勤務条件が異なっている場合に、支援の「やりがい」や「困難さ」などに違いが生じるのかを検討した。なお本調査は、日本リハビリテーション連携科学学会の教育支援研究会によって行われた。

【方法】

対象：

小中学校（通常の学級、特別支援学級）に勤務する支援員。2007 年文科省定義に基づく者を対象とした。

手続き：

X 県内の複数の自治体を対象として、配布紙面及び Web フォームによる調査を行った。学校長を経由して調査の依頼を行い、最終的な回答数は 169 件であった（回答率 47.7%)。なお紙面・Web の両形態とも、調査内容は以下の通りで同様であった。

主な調査内容

- 基礎情報について：①年齢・性別、②学校種・配置、③保有免許・資格、④支援員としての経験年数など
- 職務内容・やりがい等について：①おこなっている支援業務（選択)、②やりがい（選択・自由記述)、③困難さ（選択・自由記述)、④支援員として感じていること（自由記述）

分析方法

単純集計を行い比較するとともに、自由記述部分については KH コーダーによる内容分析（抽出語、階層的クラスター分析、共起ネットワーク）を行った。

研究にあたって

仲介いただいた学校長に対してはメールや電話にて、ならびに調査に協力いただいた支援員の方には、紙面や Web フォーム上で、調査趣旨や取得した個人情報の保護等に関する説明を行い、同意を得た上で実施した。

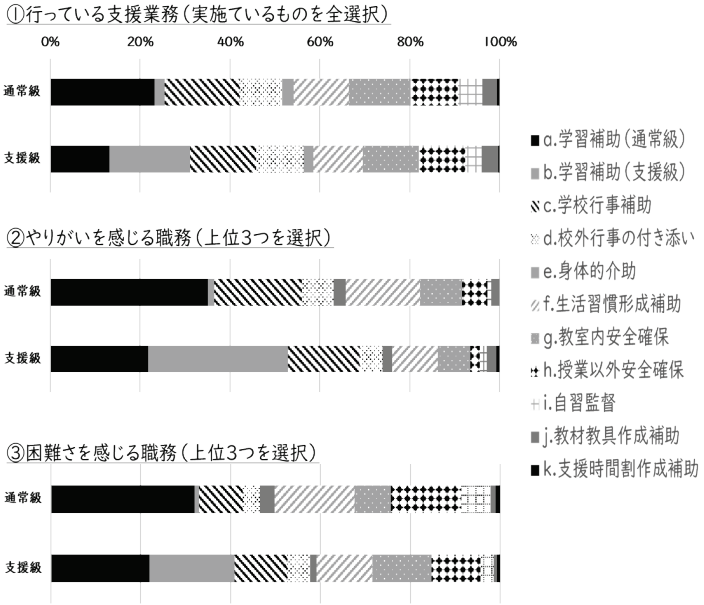
【結果と考察】

本稿では通常の学級と特別支援学級の違いを中心に述べる。

１．基本情報

169 件の有効回答数のうち、通常の学級に配置されている者は 86 名（50.9%：平均経験年数 4 年 11 か月)、特別支援学級に配置されている者は 50 名（29.5%：平均経験年数 3 年 7 か月）であった。なお両方を行き来している者は除く。教職経験者は前者 57%、後者は 30%であった。

２．勤務場所別の違い（以下図。なお凡例はすべて共通）



上記集計ならびに KH コーダーによる分析の結果、例えば、①特別支援学級に配置される支援員は、支援級と交流学級（通常の学級）の 2 つの場所で支援を行うことになるため支援の内容が多岐にわたり、かつ、双方の場所で「やりがい」も「困難さ」も経験するということが、また②通常の学級に配置される支援員は「生活習慣形成補助」の難しさを訴える声が相対的に多く、一方で、特別支援学級の支援員は「教室内での安全確保」の難しさをより多く指摘していたことなどが明らかとなった。

配置場所が違うことで、具体的な支援業務の内容や、その中で感じる「やりがいや困難さ」も変わることが明らかとなった。自治体による研修や校内研修において、対象者の状況に細かく合わせることの重要性が示唆される。また支援員らの状況を見ながら、管理職らがどのように配置案を検討しているかも確認していくことが必要だろう。

(MANABE Ken, WAKAI Kotaro, AOKI Ryuichi, ARAKI junji, IIZIMA Keita, OOUCHI Susumu, KAGAWA Kunio, SATO Shinji, NAKAMURA Ritsuko, YAMANDA Takeshi)

教科用図書における学びの連続性を再考する試み

国語科の検定教科書と著作教科書(知的障害者用)の比較

植田佐知子
（静岡市立長田東小学校）

KEY WORDS: 教科用図書　学びの連続性　知的障害特別支援学級

Ⅰ　問題の所在と目的

令和３年度の小学校知的障害特別支援学級在籍児童は、102,250 名であり、遡ること 10 年前の平成 24 年度は、57,565 名である。現下、特別支援学級在籍児童数は、増加の一途をたどっている。その中の知的障害特別支援学級在籍児童の知能指数(IQ 最新値)の人数比率は、IQ50～IQ75 程度が半数近くを占めていた(特総研，2015)。しかし、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択が求められ、平成 25 年９月、学校教育法施行令の一部改正により、就学先決定の仕組みが変わり、特別支援学級在籍児童の障害の多様化、重度化は進んでいる。これには、早急な教育環境の整備が求められ、さらに幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との学びの連続性を重視した対応が求められている。平成 29 年 4 月の小学部・中学部特別支援学校学習指導要領の改訂に際して、知的障害のある子供のための各教科等の目標や内容については、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理がなされた。各教科等の改訂の要点として、各段階間の円滑な接続を図るため、内容のつながりを整理し系統性のある内容が設定された。一人一人に応じた指導の充実を重要視され、実態に応じて小学校学習指導要領等における各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることができるように規定されている。小学校の知的障害特別支援学級の特別の教育課程においては、小学校の各教科の目標や内容を下学年のものに替えたり、特別支援学校のものに替えたりするなど実態に応じて検討することとされている。このような中、知的障害特別支援学級在籍児童が使用する教科書は、当該学年検定教科書が 45.3%で一番多く、次いで下学年検定教科書 23.9%、文部科学省著作教科書(以下、知的障害者用教科書)4.5%、附則９条教科用図書 24.7%であった(特総研，2010)。知的障害特別支援学級は、まさに学びの連続性の中で、個々の実態に基づく羅針盤を置いて何をどのように学ぶのか、習得状況や既習事項、在学期間に提供すべき教育内容を見極めることが要される教場である。そこで、本研究は、国語科の検定教科書の指導書と知的障害者用教科書解説の比較を通して、知的障害のある児童の困難さや学習上の特性を踏まえた連続性のある指導の保障を考究することを目的とする。

Ⅱ　方法

１．対象：小学校国語の検定教科書の指導書は、小学１年用の光村図書「こくご１上下」、小学２年用の「こくご２上下」の指導書とした。2023 年度全国教科書採択表(日本教材出版，2023)より、小学校国語では光村図書の採択地区が 69.12%と一番多いため、光村図書の教科書を採用した。

知的障害者用教科書解説は、「こくご☆こくご☆☆こくご☆☆☆教科書解説」とした。星の数は、知的障害特別支援学校国語科の各段階に相当するため、教科書解説は、知的障害者用教科書を系統的に整理できると考えた。

２．比較内容：「こくご１上下」「こくご２上下」から「こくご☆」「こくご☆☆」「こくご☆☆☆」までに掲載されている教材及び題材、指導事項(言語事項)、評価規準を比較した。

Ⅲ　結果

１．教材及び題材と評価規準

		1段階	2段階	3段階	小１年	小２年
知・技			(2)		(2)(3)	(4)
思判表	話・聞		(1)			
	書く		(2)	(2)(3)(4)		
	読む				(1)	

※類似教材を一部抜粋

(1)では、2 段階は「おおきなだいこん」「おじいさんとねずみのおはなし」小１年は、「おおきなかぶ」「おむすびころりん」と取扱っており、聞きながら楽しむから読んで話の大体を捉えることに発展している。(2)(3)(4)の平仮名、片仮名、漢字の扱いでは、小学 1、2 年での評価規準は言葉の特徴や使い方の知識・技能のみとしている。

２．指導事項と評価規準

	指導事項	評価規準
1段階	「まほうのはこ」言葉のリズムやイメージを感じる。	エ：絵本などを見て、次への楽しみ、動きの模倣
2段階	「うさぎとかめ」時系列に沿っての読み取り	イ：流れを捉える エ：好きな場面を伝える、模倣
3段階	「おじいさんとねずみのおはなし」文と挿絵から大体を捉える。	ア：挿絵と登場人物の行動を想像 イ：時間的な順序
小１年	「くじらぐも」各場面での子どもとくじらぐもの状況を捉える。	エ：登場人物の行動を具体的に想像
小２年	「スーホの白い馬」情景を捉え気持ちを話したり書いたりする。	カ：文章を読んで感じた・分かったことを共有

※思・判・表　C 読むこと(文学文)の中から一部抜粋

Ⅳ　考察

結果より、評価規準から系統性を若干図り得るが、知的障害のある子供たちの国語科各段階から小学校１年への接続は具体的に示されていないことがわかった。知的障害のある児童の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、抽象的な内容よりも具体的に思考や判断、表現できるような指導が適しているとされる。そのため、小学校の発達段階が進むにつれ、抽象的内容が盛り込まれる学習内容は効果的とは言いがたい。知的障害学級児童の在学期間での学びを保障するためにも、知的障害者用教科書における使用題材の幅を広げ、繰り返し学べるとともに小学校の指導内容への接続を明確に示したものが求められる。現在、特別支援学級担当教員数も増加しているが、特別支援学校教諭免許状保有率は 32.6%であり、特別支援学級を担う教員の多くは、それまで小学校の教育課程で指導してきたと推察される。小学校と特別支援学校の目標及び内容の接続が明確であれば、実態に応じた指導目標や内容の設定がしやすくなることと考えられる。

【文献】国立特別支援教育総合研究所(2015)知的障害特別支援学級(小・中)の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査.
文部科学省(2022)特別支援教育資料(令和３年度).
日本教材出版(2023)2023 年度全国教科書採択表．http://www.nihonkyouzai.jp(令和４年５月 28 日閲覧)

(UEDA Sachiko)

通常学級教師と通級指導担当教師のティーム・ティーチングにおける意思決定過程の分析

○引場陽子（妙高市立新井中央小学校）
藤井和子（上越教育大学大学院学校教育研究科）

KEY WORDS:ティーム・ティーチング　授業改善　認知主義的アプローチ

目　的

小学校学習指導要領解説（文部科学省，2017）において、通常学級教師は、各教科の指導を行うにあたり、障害のある児童の学習活動における「困難さ」に対する「指導上の工夫や意図」を理解し、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導に当たっていく必要があることが示された。30 人近い在籍児を担当する通常学級教師は、通級による指導を受ける児童（以下、通級児）の学習活動における「困難さ」に気づき、それに応じた「手立て」を考え、実行することに困難があると考えられる。この困難への支援を検討することが急務となっており、通常学級教師に対して、特別支援教育に関する助言を行う役割を担う通級指導担当教師（以下、通級担当）による支援が期待されている。しかし、教科の授業改善における通級担当の活用という視点から、教師間の連携を検討した実践は少ない。また、Team Teaching(以下、TT)に関する研究は教科教育のなかでも多数報告されているが、認知主義的アプローチから教師の意思決定を分析して授業改善を試みた実践も少ない。

本研究では、小学校通常の学級における TT による国語科の授業を対象に、授業者間の意思決定のずれを析出し、これを授業者間で共有することが授業の改善に及ぼす効果を明らかにする。通常学級教師と通級担当とが TT による授業を行ううえでの基礎的、実践的な知見を得るものである。

方　法

(1) 対象

①対象教師

通常学級教師（以下、A）1 名、大学院生（以下、B）1 名、通級担当（以下、C）1 名

B は、学校実習の一環で A のクラスにおいて、主に通級児に対して支援を行っていた。

②対象児童　通級児 4 年生男子（以下、児童 D）1 名、当市教育委員会作成のチェックリストにおいて LD、ADHD 傾向を示す児童であり、C の通級指導教室において、週に 1 時間通級による指導を受けていた。本研究開始前に、A と B と C は、児童 D の実態把握図（安藤, 2021）を作成しており、抽出された児童 D の中心課題は、「ノートを取ることへの苦手意識をもっている（環境の把握）」であった。

(2) 手続き

内海ら（2018）を参考に次の手続きにより実施した。

①実施：A（MT）と B（ST1）と C（ST2）は、国語の単元「クラブのしょうかいチラシを作ろう」の授業を実施した。3 台のビデオカメラとボイスレコーダーにより対象授業の記録を行った。

②聞き取り：C（ST2）が、B（ST1）と A（MT）に授業デザインと実施にズレを感じた場面について聞き取った。時間は、放課後の 5〜10 分程度だった。

③分析：B（ST1）と C（ST2）が、授業者として一番困難さを抱く授業デザインと実施にズレを感じた場面について、授業者の語りのトランスクリプトを作成した。時間は、2 時間を要した。

④メールでのやりとり：時間短縮のために、B（ST1）と C（ST2）は、語りのトランスクリプトに沿って、メールで自分の意思決定場面のインタビュー欄に記入した。記入に関しては、各々10 分程度だった。

⑤聞き取り・カンファレンス・再デザイン：B（ST1）と C（ST2）の意思決定場面のインタビューが記入された語りのトランスクリプトを A（MT）に提示し、A（MT）の意思決定場面をインタビューした。その後、実施した授業について授業者による省察が行われた。さらに、授業者が省察に基づき、次時の授業の再デザインを行った。全てに要した時間は、放課後の 1 時間程度だった。本研究は、TT 授業者の意思決定の現状を分析する第 1 ユニットと、第 1 ユニットで得られた授業分析の省察と再デザインに基づき授業を改善する第 2 ユニットで構成した。

(3) 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、対象者に対して口頭で研究の目的や内容について説明を行い、同意を得た。尚、対象児童については、授業者が保護者に口頭で研究を説明し、同意を得た。

結果と考察

1 回目の授業の反省を受けて 2 回目の授業では、C（ST2）が児童 D のイライラしている様子を受信し、声に出して A（MT）に伝えたことで、A（MT）は児童 D に即座に対応することができた。内海ら（2018）を参考にして行った通常学級教師との TT において、授業における各教師の意思決定過程を可視化して授業の再デザインに生かすという認知過程を分析した授業分析が、通級担当と通常学級教師との連携、通常の学級での自立活動の指導の実行に有効であることが示された。通常学級教師と特別支援教育を担う教師が TT を成功させるためには、特別支援教育を担う教師が、通常学級教師に受け入れやすい支援を提供すること、特別な支援を必要とする児童だけでなく他児童の支援にも関与することが、通常学級教師において特別支援教育を担う教師と TT をやって「助かった」「ありがたい」と感じてもらえるポイントであることも示された。

しかし、通常の学級に在籍する児童は 30 人近いため、何が起こるかわからない流動的な状況であったことから、研究の視点に基づくその成果には限界があった。本研究で B と C が担った役割は、働き方改革が叫ばれる中、時間的、心理的負担があったことは事実であり、課題として指摘できる。今後は、ICT を有効に活用する手立てなどを講じながら、実践者の時間的、心理的負担を軽減していくことが求められると考える。

主要文献

内海友加利・平山彩乃・安藤隆男（2018）肢体不自由特別支援学校のティーム・ティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善.特殊教育学研究,56(4),231-240.

※本発表は、つくば自立活動研究会の助成を受けた。

(HIKIBA Yoko, FUJII Kazuko)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-6

通常の学級における多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮に関する研究

○井上秀和[1)]、大崎 博史[1)]、西村 崇宏[1)]、土屋 忠之[1)]、鈩 悠介[1)]、山本 晃[1)]、笹森 洋樹[2)]、埴淵 かおり[3)]
（[1)]独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（[2)]常葉大学）（[3)]御前崎市立第一小学校）

KEY WORDS: 通常の学級、教科指導上の個に応じた配慮、個と集団を意識した環境

（目的）

通常の学級においては、これまでも特性や困難さに応じた「個別的な指導」や、学習環境にも配慮した「集団における指導」の両面からの支援の充実が求められてきた。

学習指導要領（平成 29・30 年告示）では、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うため、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての例が示された。また、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）では、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が提言された。

本研究では、小中高等学校等の通常の学級における教科指導において、多様な教育的ニーズに応じた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実をめざした教育の保障という観点から、個に応じた配慮について検討し、「多様な教育的ニーズのある子供の教科指導上の配慮」の考え方をまとめることを目的とした。また、個と集団を意識した環境づくりや、子供の思いや願いを踏まえた実践についても注目した。

本発表に関わる研究や事例については、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の倫理委員会（受付番号 2021－21）による承認を受けている。

（方法）

①学習指導要領各教科編（平成 29・30 年告示）の配慮事項の確認
②教科指導法や合理的配慮の提供等に関する実践・文献等の整理
③「教科指導上の配慮」の検討に必要な観点の整理
④研究協力機関及び研究協力校との協議
　※小学校（14 校）、中学校（７校）、高等学校（６校））
⑤「教科指導上の個に応じた配慮」の考え方の提案
　校種：小学校、中学校、高等学校等
　教科：国語、算数（数学）、理科、社会、外国語
　　※「個に応じた配慮」を考える流れ、
　　「教科指導上の個に応じた配慮」の例の提案
⑥子供の思いや願いを踏まえた実践に関する情報収集

（結果）

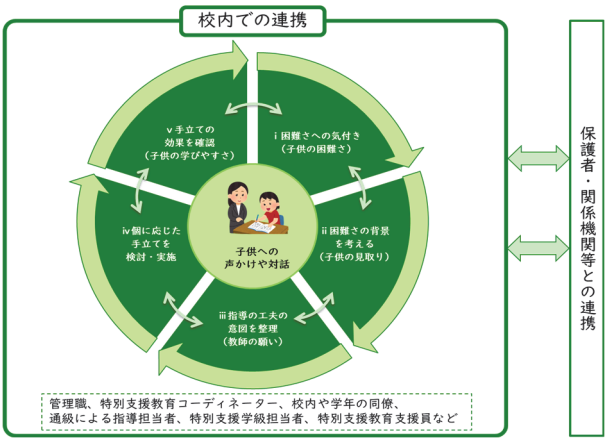
１．「教科指導上の配慮」の検討に必要な観点

- どの子にもわかりやすい授業
- 互いに認め合い、支え合える学級集団
- 多様な教育的ニーズのある子供の実態把握
- 合理的配慮とその基礎となる環境整備
- 集団全体への指導・支援と個に応じた指導・支援
- 子供の思いや願いの受け止め

※先行研究や自治体が作成しているガイドブック、文部科学省実施事業等を参考に整理

２．「教科指導上の個に応じた配慮」の考え方

(1) 個に応じた配慮を考える流れ



※上図のｉ～ｖの数字は、説明のために筆者が追記

(2) 教科指導上の個に応じた配慮の例（小学校　国語）

＜困難さ＞ 文章を目で追いながら音読することが困難		
困難さの背景	指導の工夫の意図	個に応じた手立て
・眼球運動の制御に困難さがあるため	・自分がどこを読むのかが分かる	・教科書の文字を指等で押さえながら読むように促す
＜手立ての効果の確認＞ ・机間指導の際に、指等を用いることが効果的かを確認する		

（考察）

通常の学級では、「どの子にもわかりやすい授業」や、「互いに認め合い、支え合える学級集団」「安心して意見が出せる雰囲気」など、子供の集団を対象とした取組が重要視されている。本研究がこのような「集団における指導」とともに「教科指導上の個に応じた配慮」をまとめたことにより、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実するための個と集団の考え方の整理ができた。

本研究で提案した「教科指導上の個に応じた配慮」の考え方では、学習活動を行う場合に生じる子供の「困難さ」に気づき、その「困難さの背景」を明らかにすることを重要視した。また、子供の得意なことや苦手なこと等を踏まえ、教師が目指す子供の学習の目標を整理しながら、個に応じた手立てを検討・実施することが求められる。さらに、子供と共に手立ての効果を確認することで、教師による指導や支援の充実が図られ、次の効果的な手立てにつながると考える。

(INOUE Hidekazu, OSAKI Hiroshi, NISHIMURA Takahiro, TSUCHIYA Tadayuki, TATARA Yusuke, YAMAMOTO Akira, SASAMORI Hiroki, HANIBUCHI Kaori)

学習指導要領に基づく教育課程編成・実施の現状と課題(3)

－特別支援学校高等部普通科を対象とした調査から－

○吉川 知夫*・北川 貴章**・河原 麻子*・竹村 洋子*・金子 健*・照井 純子*
（* 国立特別支援教育総合研究所）（** 文教大学）

KEY WORDS: 特別支援学校、学習指導要領、教育課程

１．目的

現行の特別支援学校高等部学習指導要領は、平成 31 年２月に告示され、令和４年度から年次進行で実施されている。学習指導要領においては、生徒個々の教育的ニーズに応じた指導を展開する柔軟な教育課程を編成することを可能にする規定が示されている。例えば、重複障害者に対しては、知的障害を併せ有する生徒に対して、知的障害の各教科に替えることを可能にする規定のほか、障害の状態により特に必要がある場合、各教科等に替えて自立活動を主として指導を行うことを可能にする規定などである。さらに、知的障害のある生徒の指導の教科指導においては、学校教育法施行規則第 130 条第２項により、各教科等を合わせて指導することを可能にする規定もある。

本研究では、各校が編成する教育課程の現状と課題を把握することを目的に、知的障害の各教科等の授業時数、各教科等を合わせた指導の明確化に係る取組状況、観点別学習状況評価の充実に係る取組状況、自立活動の個別の指導計画作成手続、カリキュラム・マネジメントの課題等に着目して調査研究を行った。

ここでは、知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程の調査結果から、主な項目について報告する。

２．方法

調査は、高等部普通科を設置する公立特別支援学校全 812 校の教務主任を対象に実施した。複数障害種の教育部門を併設する学校の回答にあたっては、指定した一つの障害教育部門について回答してもらうようにした。指定の方法は、視覚障害、聴覚障害、病弱の部門を優先して回答部門を指定した。また、知的障害と肢体不自由の併設校は、均等に分けて回答部門を指定した。その結果、本調査の対象とした特別支援学校の障害種の内訳は、視覚障害特別支援学校 55 校、聴覚障害特別支援学校 55 校、知的障害特別支援学校 449 校、肢体不自由特別支援学校 197 校、病弱特別支援学校 56 校であった。調査の依頼文を学校長あてに送付して調査への協力を依頼し、202x 年８月～９月の期間において、電子メールでの提出を求めた。

なお、本調査は、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査部会の承認を得て、個人情報の保護、調査対象者の回答に係る配慮等のうえ実施した（受付番号 2022-15）。

３．結果・考察

（１）回収率

調査対象812校のうち、481校から回答があった。障害種ごとの回答数及び回収率は、視覚障害特別支援学校34校（61.8%）、聴覚障害特別支援学校41校（74.5%）、知的障害特別支援学校251校（55.9%）、肢体不自由特別支援学校114校（57.8%）、病弱特別支援学校41校（73.2%）であった。障害種を合計した回収率は、59.2%であった。

（２）知的障害特別支援学校の教科の学習評価の円滑な実施に向けた取組状況

知的障害特別支援学校の教科における学習評価の円滑な実施に向けた取組として最も多かったものは、「個別の指導計画の書式や作成システムの見直し・改善」で、303校（63.0%）であった。「新学習指導要領の理念を踏まえた学習評価に関する研修会の実施」は173校（36.0%）、「学習評価を検討するために各教科の担当者が集まって検討する教科会等の組織編成」は、142校（29.5%）であった。

教科指導の充実を図るためには、担当する教師の教科指導に関する指導力をどのように高めていくかが重要になると考える。回答の状況をみてみると、学習評価に関するシステムの構築が上位回答であり、教師の専門性を高める取組により強く影響すると思われる研修や学校研究、教科会の組織編成に取り組んでいると回答した学校は２割程度であった。構築したシステムを機能させるためにも、今後これらの研修や学校研究、教科会などの意義を伝えていく必要があると考える。

（３）自立活動の個別の指導計画の作成において、指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組

多く取り組まれていたものは、「学級や学年などの教員間での話し合い」が440校（91.5%）、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が291校（60.5%）、「実態把握シートや課題関連図の作成・活用」が224校（46.6%）の順であった。学級や学年などの話し合いが多く、各学校がどのように話し合っているかが重要になると考える。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている流れ図を参考にしている学校の割合は、他の選択肢と比べても高い傾向とは言えない。各学校は実態に応じてどのような手続きの工夫を行っているかを把握しながら、例示の改善が必要か検討する必要があると考える。

（４）個別の指導計画作成・評価を踏まえたカリキュラム・マネジメントの課題

「個別の指導計画の実施状況の評価・改善を教育課程の評価・改善につなげていくこと」は特別支援学校学習指導要領のみに示されている。回答が多かったものは、「カリキュラム・マネジメントに関する教員の専門性が不足している」が241校（50.1%）で、続いて「カリキュラム・マネジメントを実施するためのシステムが構築できていない」が230校（47.8%）、「自立活動の個別の指導計画と、各教科等の個別の指導計画との関連性が不明確」が128校（26.6%）であった。

国立特別支援教育総合研究所（2012）は、平成22年に実施した調査結果から特別支援学校において個別の指導計画の評価を教育課程改善に活かすシステムが十分でない現状を指摘しており、その課題が今日においても改善されていないことが推察され、システムの構築が難しい背景やシステムの構築や実施を阻む要因を分析する必要があると考える。また、カリキュラム・マネジメントを進めるための専門性の具体はどのようなものかを検討する必要がある。

（YOSHIKAWA Tomoo, KITAGAWA Takaaki , KAWAHARA Asako, TAKEMURA Yoko, KANEKO Takeshi, TERUI Junko）

高等学校における合理的配慮の校内研修に関する研究Ⅲ

実態把握チェックリストと支援の手がかりシートを活用した校内研修プログラム（案）について

大崎　博史　　笹森　洋樹
（国立特別支援教育総合研究所）　（常葉大学）

KEY WORDS:高等学校，合理的配慮の提供，校内研修プログラム

【目的】

本研究では，課程や学科に関わらず，どの高等学校においても特別な配慮を必要とする生徒（以下,「気になる生徒」と言う。）に合理的配慮の提供がなされることをめざして，高等学校における合理的配慮の校内研修プログラム（案）を作成することを目的としている。校内研修プログラム（案）の内容は，これまで本学会で提案した各学校における合理的配慮の提供にかかる「実態把握チェックリスト」と「(授業における高校生の困難さ）支援のための手がかりシート」(以下,「支援の手がかりシート」と言う。）を活用した校内研修を行うことを考えている。本稿では,「実態把握チェックリスト」や「支援の手がかりシート」をどのように活用して校内研修を行うとよいかの校内研修プログラム（案）を提案する。

【方法と結果】

研究代表者と分担者の２名で話し合い,校内研修プログラム（案）を考えた。考えた案（結果）は次の通りである。

＜校内研修プログラムⅠ（案）＞

「校内で合理的配慮の提供の在り方を考える研修」

〇研修時間：45 分

〇対　象　：校内教職員全員

時間配分	内容	準備するもの
10 分	**講義「高等学校における合理的配慮の提供について」**	・講義資料
30 分	**演習「校内における合理的配慮の提供にかかる実態把握」** ⑴ 学校における合理的配慮の提供にかかる「実態把握チェックリスト」の配布と演習の説明をする。 ⑵各自で「実態チェックリスト」を記入してもらう。 ⑶各自が記入した「実態把握チェックリスト」を発表してもらい,その発表をもとに全体で校内の合理的配慮の提供について協議する。 ⑷校内の合理的配慮の提供についてまとめ,提供に関する課題を洗い出す。 ⑸全体で課題解決の方法を協議する。	・実態把握チェックリスト ※必要に応じて以下の準備をする。 ・付箋 ・ホワイトボード ・模造紙 ・筆記用具
5分	**まとめ** 校内における合理的配慮の提供について課題点と課題を解決する方法についてのまとめをする。	

＜校内研修プログラムⅡ（案）＞

「授業で気になる生徒への教科指導上の配慮を考える研修」

〇研修時間：60 分～90 分

〇対　象　：教科担任グループ,学年団など

時間配分	内容	準備するもの
10 分	**講義「高等学校における合理的配慮の提供について」**	・講義資料
40 分 ～ 70 分	**演習「授業で気になる生徒への支援や配慮に関する事例検討」** ⑴ 各グループ,授業で特に気になる生徒を１～２名程度挙げる。 ⑵その生徒の授業場面での困難さについて述べる。 ※（学年グループの場合）気になる生徒の他の授業での様子を各教科担任で共有する。 ⑶その生徒の困難さの背景について,支援の手がかりシートを参考にしながらグループで話し合い,焦点化する。 ⑷その困難さを改善・解決するための手立て及び合理的配慮について,支援の手がかりシートを参考にしながら協議し,具体化する。	・支援の手がかりシート ※必要に応じて以下の準備をする。 ・付箋 ・ホワイトボード ・模造紙 ・筆記用具
10 分	**まとめ** 授業で気になる生徒への支援や配慮についてのまとめをする。 ※（職員全員の研修では）各グループで協議された内容について発表,共有する。	

【考察】

本稿では,どの高等学校にも在籍する気になる生徒に合理的配慮の提供がなされることをめざして校内研修プログラム（案）を提案した。Ⅰ案は校内全体で合理的配慮の提供を考える研修,Ⅱ案は気になる生徒に対して配慮や支援を行うための研修である。いずれの研修も,教職員がその学校の合理的配慮の提供について共有することをねらっている。

〔付記〕本発表は JSPS 科学研究費(課題番号 18K02776)の助成を受けた。また,本研究の実施に当たっては,当研究所の研究倫理委員会の承認（許可）を得ている。

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

(OSAKI Hirofumi, SASAMORI Hiroki)

特別支援学校中学部保健体育科（知的障害）の武道における少林寺拳法指導プログラムの開発（２）

－特別支援学校（聴覚障害）における実践を通して－

○天海丈久[1]　神山　博[2]　工藤知哉[3]　加福千佳子[4]　秋元宏介[5]

（弘前大学[1] 青森公立大学[2] 青森県立青森若葉養護学校[3] 弘前大学教育学部附属特別支援学校[4] 一般財団法人少林寺拳法連盟[5]）

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

（目的）

特別支援学校中学部学習指導要領（2017 年改訂）の知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の保健体育科（以下，「保健体育科（知的障害）」とする。）に，武道が新設された。そこで本研究では運動種目として少林寺拳法を取り上げ，1・2 段階の評価規準及び指導プログラムを，授業研究を通して開発することを目的とした。本稿では前年度の検討課題（天海ら，2022）であった，対人的技能（法形，技）の選択方法，ICT の活用方法，評価方法を中心に，3 年計画である研究 2 年次の結果について報告する。

（方法）

A 特別支援学校（聴覚障害）において，聴覚障害と知的障害を併せ有する中学部第 2 学年の生徒 1 名を対象（前年度から継続指導）とし，全体指導を筆頭著者が行い，体育科教員 2 名，担任 1 名とともに 202X 年 11 月～12 月に計 5 単位時間の指導を実施した。対象生徒は補聴器を使用しており，聴覚活用の状況は良く，保健体育科（知的障害）では 2 段階の目標及び内容を学習していた。実施したプログラムは，講話として少林寺拳法の特徴（「拳禅一如」，「力愛不二」，「守主攻従」，「不殺活人」，「剛柔一体」，「組手主体」），礼法・作法・基本動作，上受蹴（裏），上膊捕（片手），演武練習，演武発表会であった。

１．対人的技能（法形，技）の選択方法

少林寺拳法の技能には，突きや蹴りなどを用いる技の系統である「剛法」と，抜技，逆技などの系統である「柔法」がある。第 1 学年時の指導では，少林寺拳法の基本となる科目であることから，剛法は「内受突（裏）」（攻者の上段逆突に対し，守者は内受，中段逆突をする），柔法は「上膊抜（片手）」（攻者が上膊を強く掴み押してきたときに，守者は手法を行い，掴んできた手を抜く）を取り上げた。これを受け，第 2 学年時の指導では，剛法は「上受蹴（裏）」（攻者の上段逆突に対し，守者は上受，中段逆蹴をする），柔法は「上膊捕」（攻者が上膊を強く掴み押してきたときに，守者は手法を行い，掴んできた手首を上膊に挟んで捕る）を扱った。理由は，「上受蹴（裏）」は守者の体捌きが「内受突（裏）」とほぼ同じであること，上受と蹴りを学習できること，「上膊捕」は「上膊抜」の関連技であること，対象生徒は保健体育科 2 段階の内容を学習しており，逆技にも強い興味・関心があったことによる。なお「上受蹴（裏）」では，本来の攻者の攻撃は手刀打（五指を開いて強く張り小指側の部分で打つ）だが，「内受突」と同じ上段逆突で実施した（日本武道協議会・一般財団法人少林寺拳法連盟，2017）。

２．ICT の活用方法

前年度はデジタルワイヤレス補聴援助システム Roger（PHONAK 社製）の送信機「Touch Screen Mic」を指導者の首から吊り下げて使用したが，今年度はより小型軽量の「Roger On」を道衣の襟に装着して使用した。また前年度同様，「UD トーク」（Shamrock Records 社）を大画面モニターに出力したが，今年度は全体指導者が話した内容を黒背景に白字で拡大表示できるようにした。

３．評価方法

保健体育科（知的障害）1・2 段階の少林寺拳法の指導における評価規準（天海ら，2022）に従い，本題材全体の評価規準を作成し，各回の評価，自己評価（毎回授業後に実施）を総括して指導に携わった全教員で評価を行った。

４．倫理的配慮

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

（結果）

１．対人的技能（法形，技）の選択方法

対象生徒は毎回意欲的に練習を行い，「上受蹴（裏）」「上膊捕」を行うことができた。また大きな声で気合いを出すことができるようになった。

２．ICT の活用方法

軽量で低ノイズの Roger On により，衣擦れを含む雑音が大幅に低下し，昨年よりクリアに指導者の指示を生徒の補聴器に届けることができた。また「UD トーク」の大画面モニター出力では，黒背景に白字で拡大表示することで，全体指導者が話した内容を生徒が確認しやすくできた。

３．評価方法

複数の教員で一致度を確認しながら評価を行うことで，より確かな評価を行うことができた（Table 1）。また学校の教員からは，作成した評価規準や指導プログラムは妥当であったとの見解が示された。

Table 1 少林寺拳法第 2 学年の指導における評価規準

◎十分達成 ○:達成 △:未達成

評価の観点		評価規準	評価
知識・技能	知識	・少林寺拳法の特徴（拳禅一如，力愛不二，守主攻従，不殺活人，剛柔一体，組手主体）について理解できたか。	△
	技能	・礼法・作法，基本動作，内受突，上膊抜，上受蹴，上膊捕ができたか。	◎
		・演武の仕方を理解し，演武の中で相手の動きに応じた対人的技能（内受突，上膊抜，上受蹴，上膊捕）ができたか。	◎
思考・判断・表現	思考・判断	・自分や相手の課題を見付け，その解決のための活動を考えたり，工夫したりしていたか。	◎
		・演武における自分や相手の課題を見付け，その解決のための活動を考えたり，工夫したりしていたか。	○
	表現	・相手と考えたり，工夫したりしたことを伝え合っていたか。	△
主体的に学習に取り組む態度		・礼法・作法に関心をもち，正しい動きをしようとしていたか。	◎
		・内受突，上膊抜，上受蹴，上膊捕に積極的に取り組もうとしていたか。	◎
		・安全に留意し活動していたか。	◎
		・意欲的に教え合い，相手を思いやりながら互いに協力して練習していたか。	○
		・発表会の作法，演武の流れを理解し，意欲的に発表していたか。	◎

（考察）

対人的技能（法形，技）の選択については，生徒の興味・関心に基づき技の系統性を十分吟味して扱うことで意欲を引き出すことができると考えられた。ICT の活用については，Roger On を指導者の襟に装着することで、衣擦れを含む雑音を最小限にして，クリアに指導者の指示を生徒の補聴器に届けたり，指導者もマイクの重量感を感じずに，模範を示したりすることができると考えられた。

評価方法については，複数の教員で一致度を確認するとともに，自己評価も活用することで精度が高まると考えられた。一方，知識の評価は例えば簡単な確認テストを実施するなど，評価方法の検討が必要と考えられた。今後は引き続き本研究を継続し，中学部第 3 学年の少林寺拳法指導プログラムを開発するとともに，知識の評価を確実に実施するための方法，特に技能面における生徒の認知特性に応じた指導方法について検討していきたい。

(AMAGAI Takehisa, KAMIYAMA Hiroshi, KUDOU Tomoya ,
KAFUKU Chikako, AKIMOTO Kohsuke)

特別支援学校、福祉・労働機関による高等学校支援Ⅰ

―「特別支援学校」から高等学校に提供が期待される支援内容―

〇伊藤由美　榎本容子　相田泰宏　小澤至賢
（国立特別支援教育総合研究所）

KEY WORDS: 特別支援学校　高等学校　進路指導

【目的】

文部科学省（2021）は、発達障害等の障害のある生徒について、高等学校卒業後の進路先で困難さを抱える場合があることについて触れ、学校段階からの卒業後を見据えた指導・支援や、進路先への情報の適切な引継ぎを行うことの重要性を指摘している。こうした中、高等学校での指導・支援の充実に向け、高等学校と特別支援学校、福祉・労働等の関係機関との連携の重要性も指摘している。しかし、これまで、特別支援学校と高等学校の連携に焦点を当てた研究はほとんど見当たらない。以上から、本研究では、特別支援学校が高等学校に提供することが期待される支援内容と今後の課題について考察した。

【方法】

対象： 全国の特別支援学校高等部 1,014 校（高等特別支援学校を含む）（悉皆）とした。回答は、各校の進路指導担当や特別支援教育コーディネーター等のうち、本調査の内容について最も実態を把握している者１名に依頼した。

調査手続き： 2022 年１月に郵送し、2022 年３月までに郵送又はメールにより回収した。

調査項目： 特別支援学校の属性（設置学部、学校が対象とする障害種等）のほか、調査で回答する障害種を１つ選定の上、①特別支援学校が高等学校への支援として対応可能と考える内容、②特別支援学校が高等学校への支援として対応実績がある内容、③福祉・労働機関との役割分担に向けた期待を尋ねた。このうち、①②は高等学校への支援として考えられる内容を 26 項目作成し、該当するものをすべて選択するよう依頼した。③は同項目の中から福祉・労働機関に担ってほしい内容を上位３つ回答するよう依頼した。

倫理的配慮： 調査の実施方法について、所属機関倫理委員会による審議、承認を得た。また、対象校の学校長及び調査対象者に対しては、書面にて調査の趣旨と目的、参加と撤回の自由、守秘義務等の倫理的配慮事項を伝え、研究協力に同意した場合に、調査票に記入するよう依頼した。

【結果】

回収率： 53.3%（分析ごとに有効回答数は異なる）

①特別支援学校が高等学校への支援として対応可能と考える内容： 最も多かったのは「障害の理解・啓発に関すること」であり 91.1%であった。次いで「障害特性に配慮した個別の指導・支援に関すること」が 88.6%、「学習上、生活上の困難の把握に関すること」が 87.4%、「障害特性に配慮した授業づくりに関すること」が 85.5%、「個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成に関すること」が 85.2%と続いていた（図１）。

②特別支援学校が高等学校への支援として対応実績がある内容： 最も多かったのは「障害特性に配慮した個別の指導・支援に関すること」であり 68.9%であった。次いで「障害の理解・啓発に関すること」が 68.0%、「学習上、生活上の困難の把握に関すること」が 64.9%、「障害特性に配慮した授業づくりに関すること」が 61.5%、「保護者との連携に関すること」が 42.8%と続いていた（図１）。

③福祉・労働機関との役割分担に向けた期待：最も多かったのは「就労に向けたアセスメントに関すること」であり、131 件であった。次いで「就職後の職業生活に当たっての合理的配慮に関すること」が 130 件、「就労支援を行う機関の利用に関すること」が 120 件、「障害者の雇用制度と支援内容に関すること」が 112 件と続いていた。

【考察】

①特別支援学校は、自校で蓄積されたノウハウを活かし、障害特性の理解や把握、これに基づく指導・支援や授業づくりにおいて特に支援を担うことができると考えていること、一方で、②特別支援学校が対応可能と考えている内容に対し、高等学校からの依頼状況は途上段階であることがうかがえる。また、③福祉・労働機関との役割分担については、就労アセスメントや卒業後の就労生活に関すること、就労支援機関の利用等、就労について深い知識を有する内容については、専門の機関に依頼したいと考えていることがうかがえる。今後、本研究で明らかとなった知見を、各学校・機関間で共有し、高等学校に提供可能な支援内容と役割分担について地域ごとに議論を深めていく必要があると考える。

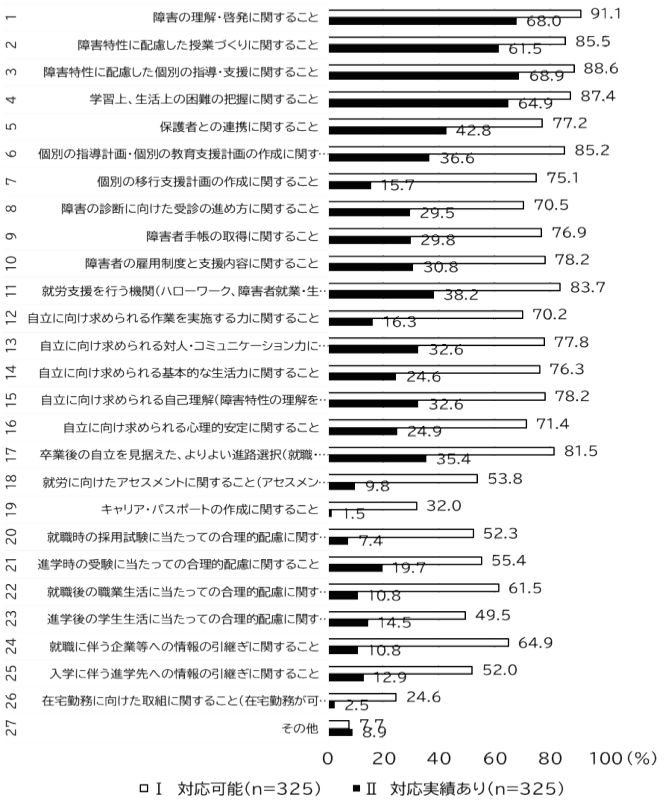


図１特別支援学校が高等学校に対応可能な支援と対応実績

（文献）
文部科学省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告.

(ITO Yumi, ENOMOTO Yoko, AIDA Yasuhiro, OZAWA Michimasa)

特別支援学校、福祉・労働機関による高等学校支援Ⅱ

―「福祉・労働機関」から高等学校に提供することが期待される支援内容―

〇榎本容子　相田泰宏　伊藤由美　小澤至賢
（国立特別支援教育総合研究所）
KEY WORDS: 福祉・労働機関　高等学校　進路指導

【目的】

文部科学省（2021）は、発達障害等の障害のある生徒について、高等学校卒業後の進路先で困難さを抱える場合があることについて触れ、学校段階からの卒業後を見据えた指導・支援や、進路先への情報の適切な引継ぎを行うことの重要性を指摘している。こうした中、高等学校での指導・支援の充実に向け、高等学校と特別支援学校、福祉・労働等の関係機関（以下、福祉・労働機関）との連携の重要性も指摘している。しかし、これまで、福祉・労働機関と高等学校の連携に焦点を当てた研究はほとんど見当たらない。以上から、福祉・労働機関が高等学校に提供することが期待される支援内容と今後の課題について考察した。

【方法】

対象：発達障害者支援センター97 か所及び障害者就業・生活支援センター334 か所を対象とした（いずれも悉皆）。回答は、就労支援業務の担当者のうち、調査内容について最も実態を把握している者１名に依頼した。

調査手続き： 2022 年１月に郵送し、2022 年３月までに郵送又はメールにより回収した。

調査項目： 機関の属性（機関の種別、利用実績のある障害種等）のほか、調査で回答する障害種を１つ選定の上、①機関が高等学校への支援として対応可能と考える内容、②機関が高等学校への支援として対応実績がある内容、③特別支援学校との役割分担に向けた期待を尋ねた。このうち、①②は高等学校への支援として考えられる内容を 26 項目作成し（特別支援学校調査と共通）、該当するものをすべて選択するよう依頼した。③は同項目の中から福祉・労働機関に担ってほしい内容を上位３つ回答するよう依頼した。

倫理的配慮： 調査の実施方法について、所属機関倫理委員会による審議、承認を得た。また、対象機関の所属長及び調査対象者に対しては、書面にて調査の趣旨と目的、参加と撤回の自由、守秘義務等の倫理的配慮事項を伝え、研究協力に同意した場合に、調査票に記入するよう依頼した。

【結果】

回収率： 40.2%（分析ごとに有効回答数は異なる）

①機関が高等学校への支援として対応可能と考える内容：最も多かったのは「自機関以外の就労支援を行う機関の利用に関すること」であり 89.5%、次いで「障害者の雇用制度と支援内容に関すること」が 84.0%、「障害の理解・啓発に関すること」及び「障害者手帳の取得に関すること」が 82.1%、「就職後の職業生活に当たっての合理的配慮に関すること」が 79.6%と続いていた（図１）。

②機関が高等学校への支援として対応実績がある内容：最も多かったのは「自機関以外の就労支援を行う機関の利用に関すること」であり 72.2%、次いで「障害の理解・啓発に関すること」が 71.0%、「障害者の雇用制度と支援内容に関すること」が 69.1%、「卒業後の自立を見据えた、よりよい進路選択（就職・進学）の進め方に関すること」が 61.7%と続いていた（図１）。

③特別支援学校との役割分担に向けた期待: 最も多かったのは、「障害特性に配慮した個別の指導・支援に関すること」であり 47 件であった。次いで「卒業後の自立を見据えた、よりよい進路選択（就職・進学）の進め方に関すること」が 43 件、「障害特性に配慮した授業づくりに関すること」が 38 件、「個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成に関すること」が 33 件と続いていた。

【考察】

①比較的対応可能であるとの回答が多かった特別支援学校と比べ（発表Ⅰ）、福祉・労働機関では、福祉・労働サービスの利用に関する内容は対応可能であるが、教育に関わる内容は対応可能でないと考えていることがうかがえる。②①で対応可能と回答されていた内容は、対応実績があるものが多いことがうかがえる。ただし、障害者手帳の取得や職業生活に当たっての合理的配慮については対応実績が乏しく今後の課題である。③特別支援学校との役割分担については、学校生活に関わる内容への期待が高いことがうかがえる。今後、本研究で明らかとなった知見を、各機関・学校間で共有し、高等学校に提供可能な支援内容と役割分担について地域ごとに議論を深めていく必要がある。

（文献）

文部科学省（2021）新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告.

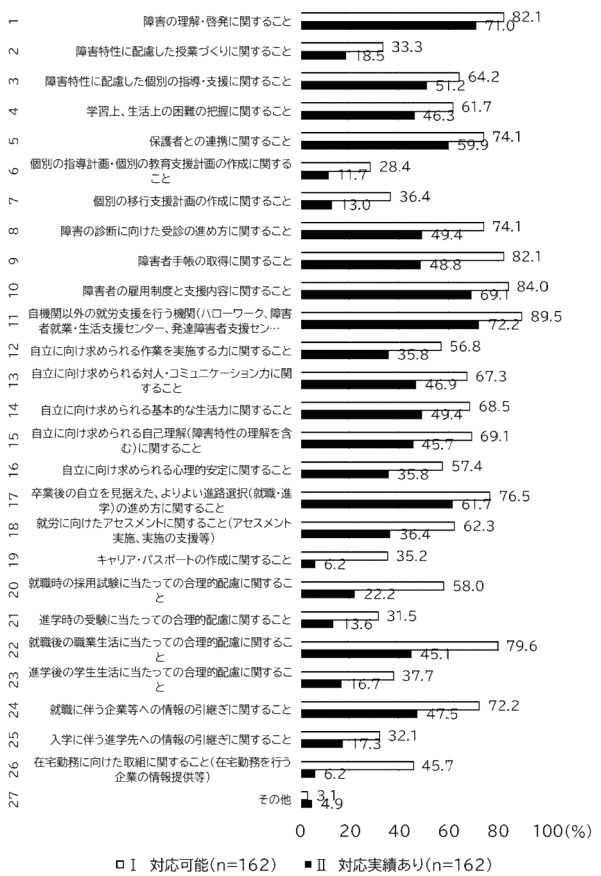


図１関係機関が高等学校に対応可能な支援と対応実績

(ENOMOTO Yoko, AIDA Yasuhiro, ITO Yumi, OZAWA Michimasa)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-12

特別支援学校における音楽アウトリーチ公演の配慮と工夫

―演奏会をマネジメントした教師の語りに着目して―

疋田　弥紅
（九州大学大学院芸術工学府）

KEY WORDS:音楽　鑑賞環境　アウトリーチ

1.　目的・課題

本研究は室内楽による特別支援学校中学部でのアウトリーチ公演の配慮と工夫を、演奏会をマネジメントする教師の立場を通じて明らかにすることを目的とする。

そもそも、このようなアウトリーチ公演は、市町村の振興を担う財団が主催し、人材育成としての役割があると位置付けられている。しかしながら、文化庁による文化芸術推進基本計画(第２期)の中にもあるように、障害者等の文化芸術への接触環境の充実については課題であり、接触機会の確保や鑑賞等へのサポートは今後拡充が必要とされている現状がある。

今回の研究ではアウトリーチの概念について、日本で一般的に捉えられている意味ではなく、より広い意味で捉える。具体的には、研究の中では、吉本(2003)が提唱する「バリアフリー型アウトリーチ」､すなわち障害等により芸術へのアクセスが困難な人々を対象としたアウトリーチ活動に、林(2013)が示す「アウトリーチ」という言葉が輸入された当初の「教育普及」という意味を掛け算し､「文化芸術へのアクセスが困難な人々への音楽普及」として捉える。

2.　倫理的配慮

本研究への参加は自由意思に基づき、拒否による不利益がないこと、個人情報保護や研究を通して得たデータの扱いについて説明し、同意を得ている。

3.　方法

１）実施期間

20x2 年 11～12 月に合計 2 回調査を行った。

２）対象者

X 特別支援学校中学部の教師である A 氏である。また､A 氏への調査に加え、追加調査として Y 特別支援学校中学部の教師の B 氏と C 氏に調査を行った。

３）分析材料

調査に際し、次の(1)～(4)を作成した。

(1)属性調査票:調査対象者の属性に関する情報を尋ねるものである。内容は、①氏名②年齢③性別④勤務年数⑤これまでの累計勤務年数⑥特別支援学校におけるアウトリーチ公演の経験⑦音楽・特別支援学校の教育職員免許状の保有状況である。

(2)インタビュー調査質問票:予め質問項目を整理した。項目は、①コンサートの感想②演奏や公演を行う上で配慮したこと③今後の公演の可能性・改善点の３つである。

また、本調査では、以下の 2 つを用意した。

(3)逐語録:インタビューで得た音声データを文字化したもの。

(4)マトリクスシート：(3)の内容を元に、対象者の要約した語りや概念が書き込まれているもの。

追加調査では、調査時に使用した(2)のメモを元に、以下を用意した。

(5)ラベル表:メモで残っていた記述をラベル化し整理したもの。

４)分析方法

(a)本調査：インタビュー内容の逐語録を元に、Steps for Coding and Theorization(SCAT)分析を行った。

(b)追加調査：インタビュー調査質問表のメモを元に、KJ 法での分析を行った。

4.　結果

①音楽の授業との関連性

X・Y 校の双方で、日頃の音楽の授業とアウトリーチ公演の関係性について言及が見られた。具体的には、X 校では音楽の教科書に登場する作品を演奏会で取り上げるよう、事前に要望を出していた。また Y 校はアウトリーチ公演を音楽の授業の一環と位置付け、普段の音楽の授業にて映像で見ているものを生で体験する機会としていた。その他にも、生徒がこれまで体験したことのない楽器を触れる機会としての楽器体験コーナーの必要性が述べられていた。

②鑑賞環境への配慮

X・Y 校の双方で、鑑賞環境への配慮の必要性について言及が見られた。具体的には、X 校では、事前に演奏する曲目をあらかじめ聞いて見通しを持たせておく他、楽器や備品の損壊等を防ぐための生徒の動向の見守りや支援が挙げられる。その他にも、在宅で学ぶ生徒のために、公演内容の録画がなされていた。また Y 校では、音量面と演奏会内容の通訳への配慮が求められていた。具体的には、前者は音量が大きい場合には生徒が支援機器を外す可能性があること、後者は演者などが話す場合には手話通訳が必要であることが挙げられていた。

5.　考察

本研究では、室内楽による特別支援学校中学部でのアウトリーチ公演の配慮と工夫について、音楽の授業との関連性と鑑賞環境への配慮の２点を必要としていることが分かった。前者は、教科書や音楽そのものとの関連性、後者は、作品の予習を通した見通しや生徒の動きへの配慮、演奏会内容へのアクセスに関するものである。

学校が対象とする障害種ごとに、さらに必要とされる配慮や工夫が異なることが予想される。それ以外にも、教師が日頃の支援の延長線上で無意識的に行っている配慮や工夫もあると考えられるため、さらなる調査が必要である。

参考資料

林　睦(2013)「音楽教育におけるアウトリーチを考える―基本的な考え方,歴史的経緯,最近の動向」,『音楽教育実践ジャーナル』10(2),日本音楽教育学会

文化庁「文化芸術推進基本計画（第２期）」URL：https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/hoshin/pdf/93856401_01.pdf （最終閲覧日：2023/05/28)

吉本光宏(2003)「アウトリーチから始まる日本の未来―音楽教育にとどまらないインパクトとポテンシャル」,『音楽教育実践ジャーナル』10(2),14-20,日本音楽教育学会

付記

本研究は、福岡県市町村振興協会ならびに九州交響楽団の協力を得て実施された。ここに記して感謝する。
(HIKITA Miku)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-13

特別支援学校教育実習における事前指導プログラムデザイン

田中雅子
（北海道教育大学）
KEY WORDS: 特別支援学校教育実習　事前指導　プログラムデザイン

【問題と目的】

「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」(2021)で「特別支援教育の充実において，教師の養成機関である大学が果たす役割は大きく，引き続き，教師の養成等の充実を図ることが重要であること」と提言がされ，「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」(2022)では，「採用段階において，特別支援教育に関わる経験等を考慮（採用試験における加点等）するなどの工夫を行うこと，全ての新規採用職員が概ね 10 年以内に特別支援教育を複数年経験することとなるよう人事上の措置を講ずるよう努めること」とある．特別支援学校教員養成機関への期待は大きく，より専門性の高い人材輩出が求められている．

他方，「教職課程のあり方や学修内容，教育実習の実施方法など，どのような工夫や取組みを行うことで質の担保が可能であるかは，大きな課題」（髙橋，2021）であり，特別支援学校教員免許取得の集大成である教育実習においても「近年では教育実習の質の担保にまつわる課題が山積している」（遠藤，2021）という指摘もある．

特別支援学校教育実習では，「準ずる教育課程」で教育実習を体験する場合もあるが，多くの学生が配属されるのは，知的障害特別支援学校である．教科書や教師用指導書を使って授業を進める小学校等の教育実習とは異なり，授業を計画するためには児童生徒の実態を把握することが必要である（特別支援学校教育要領・学習指導要領解自立活動編）．教育実習前に実習校を見学・参加実習をすることで，より的確に児童生徒の実態を把握できる取り組み（遠藤, 2021）もあるが，実習校までの移動距離が長い地域では教育実習前に見学することは実質的に不可能である．

そこで，本研究では，大学構内で実施する特別支援学校教育実習事前指導（以下，事前指導）において，児童生徒の実態を把握するためのプログラムデザインを検討した．なお，本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない．

【方法】

１．事前指導プログラムデザインを検討する

２．事前指導の設定

20XX 年 Y 月に実施した．時間は 1 講義 90 分間を 4 回，事前指導担当者は筆者である．

３．事前指導のねらい

これまで特別支援学校教諭免許取得のために履修した授業科目で学修したことを踏まえ，以下の２点を主なねらいとした．① 特別支援学校在籍の児童生徒の実態把握ができる．その際，児童生徒の困難なことのみを観点にするのではなく，児童生徒の「強み（できていること，できていたこと，できそうなこと，好きなこと，得意なこと）」も把握することができる．② ①に基づき，学習指導案を作成することができる．特に児童生徒の実態に合った単元や本時の目標や学習指導要領との関連が記載された学習指導案を作成することができる．

【結果】

１．模擬授業（演習）のための事例の設定

昨今の新型コロナ感染症拡大の影響で，特別支援学校教育実習前に学生らが実際に障害のある児童生徒と接する機会は，ほとんどない．特別支援学校在籍の児童生徒の様子や児童生徒への対応を学ぶための事例として，セサミストリート（米国子ども向けテレビ番組）のキャラクターであるジュリア（ASD 児）を活用した．事前指導で視聴した動画は，セサミストリート日本公式 YouTube チャンネル「ジュリアの紹介（日本語吹替版）https://youtu.be/uJEMfQfcCg」（約 10 分間）である．セサミストリート日本公式 YouTube チャンネルにアクセスすれば，だれでも視聴することができ，学習指導案作成のために学生が繰り返し視聴することも可能である．

２．事前指導プログラムデザイン

①事前指導のゴール（達成目標）を各自で設定する
②模擬授業のグループでの自己紹介
③障害のある子どもの理解，実態把握のポイント
④事例から学ぶ「セサミストリート　ジュリア」
(1)実態を把握する（ジュリアの動画を視聴し，行動観察をする）
(2)どのような観点で行動観察をすればよいか，動画「ジュリアの紹介（日本語吹替版）」を視聴しながら説明を聞く
(3) (1)をジュリアの「強み」「困っていること」「願い」というカテゴリーに分ける
(4)ジュリアの支援策を考える
⑤障害のある子どもの学習上の特性
⑥知的障害特別支援学校の週時程の検討
⑦学習指導案作成（在籍児童生徒をジュリアに設定し，各自で学習指導案を作成する）
⑧模擬授業演習
⑨学習指導案の自己チェック（チェックシートは大井ら（2019）が作成したものを一部改変して使用）

【考察】

コロナ禍のため，特別支援学校教育実習前に学生らが障害のある児童生徒と接する機会が少ない状況では、学生にとって視聴しやすく，繰り返し視聴することが可能な動画を活用することの意味は大きい．今後は、本事前指導プログラムを受講した学生が実際に特別支援学校で教育実習を体験する際に、学修した内容（児童生徒の実態把握の観点，等）が役に立ったか，の検討が必要である．

【文献】

遠藤　愛（2021）特別支援学校・教育実習における事前指導の工夫－学生の積極的な実習準備につなげるために－．発達障害研究，42(4)，333-341.
大井雄平・野村和代・姉崎弘（2019）特別支援教育の学習指導案づくりに関するツール開発－特別支援学校教育実習生による試行的活用からの示唆．常葉大学教育学部紀要，39，259-265.
髙橋幸子（2021）教育実習をめぐる諸問題と今後の展望－私立大学調査から－．発達障害研究，42(4)，23-332.

(TANAKA Masako)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-14

保育者養成校における特別支援教育実習を通した学び

―学部比較を通して―

〇奥村香澄（名寄市立大学） 郡司竜平（名寄市立大学） 藤川雅人（島根大学教育学部）

KEY WORDS: 特別支援教育実習、保育者養成校、テキストマイニング

（目的）

保育者養成校の中には幼稚園教諭免許状を基礎免許として、特別支援学校教諭免許状を取得することができる大学がある。保育者養成校の多くは、3 年次に幼稚園、保育所、施設への実習を行うが、大学の講義内容や日頃のボランティア先等においても、就学後から高等学校までの学齢期の児童生徒と関わる機会が少ない学生が多い。そのため、特別支援教育実習に行く際に、児童生徒との関わりに不安をもつ学生も少なくない。本研究では、保育者養成校に在籍する大学生が特別支援教育実習にて得られた学びについて配属された学部による分析を行った。このことによって、主に幼児教育に特化した学びを受けてきた大学生にとって、特別支援学校の各学部における実習で得られた学びについて明らかにすることを目的とした。これらの知見をもとに、保育者養成校における特別支援教育実習の意義についての一助を得ることができると考えられる。

（方法）

研究協力者：A 大学にて 202x 年に特別支援教育実習事前事後指導を受講し、教育実習に参加した 4 年生に調査を依頼した。なお、口頭および紙面において、本調査の結果が成績に影響しないことなどについての倫理的配慮についての説明を行い、質問紙への回答をもって同意とみなした。質問紙：実習先の学部や研究授業の内容等の聞き取りに加え、実習で最も学びとなったことについての自由記述を求めた。調査には forms（Microsoft office365）を用いた。分析：質問紙の分析には KHCoder3 を用いた計量テキスト分析を行った。実習先の学部（幼稚部、小学部、中学部、高等部）ごとの対応分析を行った。なお、事前に発語、スモールステップ、小学部、知的障害、研究授業、特別支援学校、聾学校について複合語として強制抽出を行った。

(結果)

回答の得られた 25 名を分析の対象とした。配属先の学部の内訳は、幼稚部・小学部合わせて 15 名、中学部 6 名、高等部 4 名であった。

総抽出語数（使用）は 1,440（566）、異なり語数（使用）は 402（283）、文章の単純集計では文 49、段落 27 であった。

対応分析の結果を Fig.1 に示した。幼稚部・小学部では「子どもに伝わりやすいように大きく反応をしたり、教材も子どもがどうしたら理解できるのかを考えるなど、工夫することがたくさんある」や「少しずつ児童の表情での反応等が分かるようになり、コミュニケーションは言葉だけではないと学びました」といった回答が得られた。中学部では、「主体的に動いてもらうための教材設定や声掛けの工夫を知れました」や「生徒がより活動のルール理解をしやすくなるようにはどういった工夫ができるかを授業をやる毎に考え続けることが大切である」などが挙げられた。高等部では、「わかったふりをせずしっかり何度も聞き返したり、生徒も頑張ってゆっくり丁寧に話すよう努力してくれることで、コミュニケーションをとることができた」や「意思表示して貰えるような質問の仕方を考える」などの回答が見られた。

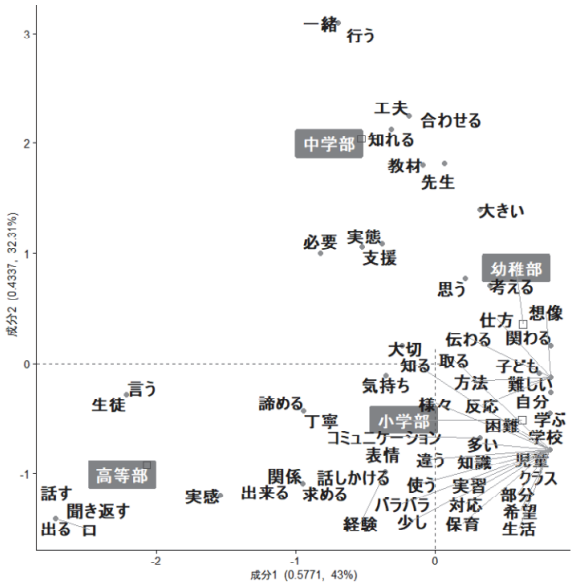


Fig. 1 対応分析の結果

（考察）

実習生が配属された学部にはばらつきはあったものの、配属先の学部によって、実習にて得られた学びに特異性があることが明らかとなった。幼稚部・小学部では幼児・児童に対する伝え方といったコミュニケーション面、中学部では教材や支援といった授業内容、高等部では生徒の話を理解する、生徒に話しかけるなどといった対話的な関わりが学びとして得られたと推測される。また、それぞれの学部において、実態把握の重要さや教材教具や言葉かけの工夫についての学びが得られたとの回答も多く見られた。奥村ら（2023）によると保育者養成校における特別支援教育実習の意義について、「子ども・障害児の理解」、「実習から得た学び」、「視点・視野の拡大」、「支援方法の気づき」、「多様な関わり方」、「将来に生かせる学び」、「実習の意義」、「保育現場への応用」の 8 つグルーピングできることを報告した。先行研究に対して、本発表では配属学部による分析を行ったことにより、教育実習において幼児児童生徒の発達過程に応じた関わり方や発達に応じた課題への対応が求められたことが明らかとなった。

今後の課題として、配属先の学部にばらつきがあるため、継続的に調査を行うことによって、均等なデータ数による分析が必要であるといえる。さらに、通常学校における教育実習の学びとの比較を通して、特別支援学校教育実習における学びの独自性についても明らかにすることによって、保育者養成校における子ども理解に生かしていく必要があると考えられる。

（文献）

奥村香澄・郡司竜平・藤川雅人・安永啓司（2023）保育者を目指す学生にとっての特別支援教育実習の意義. 社会保育実践研究, 7, 53-60.

(OKUMURA Kasumi, GUNJI Ryuhei, FUJIKAWA Masahito)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-15

道内大学における障害学生支援体制の現状

公表情報をもとにした分析と一考察

○蒔苗詩歌
（北星学園大学経済学部）

KEY WORDS: 障害学生支援，学内体制，地域特性

目的

障害者差別解消法改正に伴い，遅くとも 2024 年 6 月までに私立大学も障害学生への合理的配慮提供が義務化となる。日本学生支援機構[3]の調査によると，障害のある学生の修学率は年々増加しており，特に精神・発達障害学生の増加が著しい。これら背景をふまえても，私立大学における体制整備は急務であるとともに，国公立大学も支援体制の充実・見直しが迫られている。

北海道地域は，広大な土地柄もあり，都道府県可住地面積 100km^2 当たりの医療施設数は全国平均と比べて少ない。福祉・教育リソースも同様の傾向であるが，増加する精神・発達障害学生への対応には，大学での支援充実に加えて医療機関や地域福祉リソースを活用した連携が必要となることも多い。だからこそ北海道の地域特性を踏まえながら道内大学の現状を把握し，大学内外での支援体制や連携の仕組みづくりが重要になってくる。そこで本研究では，北海道内にある四年制大学の障害学生支援体制について，公表情報をもとに現状を整理し分析した。これにより，北海道の地域特性を踏まえた障害学生支援のニーズを把握し，今後のより良い支援に向けた道内ネットワーク形成への示唆を得ることを目的とした。

方法

対象校　北海道内に設置されている四年制大学 37 校（国立 7 校，公立 7 校，私立 23 校）を対象とした。

方法・分析　各大学について，WEB 上で公表している，障害学生への相談窓口および支援部署について 2023 年 5 月現在の情報を収集した。障害学生支援に関する規定がある場合は，窓口や支援体制がどのように明示されているのかについて確認した。これら情報について，先行研究[1] [2]を参考に，学生相談と障害学生支援の支援体制 3 モデル（日本学生相談学会，2015）の，独立型／部門型／統合型に分類した。3 モデルに該当しないものはその他として，どのような部署が窓口になっているのか確認し，教務／学務／教育支援／学生支援等は学生支援，医務室や保健センター等は保健管理，カウンセリング等は学生相談にラベル付けした。加えて学術情報基盤実態調査規模別大学一覧表（文部科学省, 2022）による学部数の規模による分類とともに，在籍学生数情報を追加した。これらデータについて集計し，大学立地の地理的状況を踏まえて現状を概観した。

結果

支援体制 3 モデルによる分類では，独立型 3 校（8.11%），部門型 1 校（2.7%），統合型 4 校（10.81%），その他 28 校（76.68%），不明 1 校（2.7%）の結果であった。3 モデルの分類は，おおむね先行研究[1] [2]と同様の結果であった。これらについては，大学形態や規模による差異はみられなかった。その他 28 校の窓口としては，学生支援 9 校（32.14%），窓口記載がなく不明 8 校（28.57%），学生支援と保健管理 4 校（14.29%）に分類された。残りは，学生支援と学生相談と保健管理といったように，学内にある複数部署が並列的に窓口として記載されていた。数は多くないが，クラス／ゼミ担任が主要窓口として記載されている大学もあった（2 校）。

また，支援体制に関する教職員配置については，公表情報に記載のない大学が多く，実態と異なる可能性も考えられることから正確な集計を行うことは難しかった。これを踏まえた上での結果になるが，支援部署に専任教員が常駐していると思われる大学は 2 校見受けられた。その他，教員配置では，学部教員，クラス担任，委員会設置といった教員の業務兼任による支援対応の記載がみられた。職員配置については，支援部署のある大学ではコーディネーターやキャンパスソーシャルワーカーが常勤／非常勤でいると思われる大学が複数あった。複数部署が窓口となっている場合には，本来の部署業務に付随して障害学生支援を行っているようであった。以上を踏まえると，専任部署としての支援体制よりは，大学学生支援の一つとして支援体制を構築している大学が多いことが示唆された。

考察

窓口記載が不明な大学が一定数あることは，障害学生が相談・支援につながりにくくなるかもしれないことが推測された。しかしながら北海道内では中小規模の大学が半数以上を占めることからも，各大学に専門職配置をする難しさも一定数あると考えられる。そのため，今後は道内ネットワークとして，各大学の支援資源を共有できるような仕組みづくりも，道内の障害学生支援においては有用になっていくだろう。

学内複数部署による窓口設置は，学生が自身でつながりやすい窓口を選択することができる利点があると考えられる。本研究結果は 2023 年 5 月現在のものであり，2024 年 6 月の改正法施行に伴い，現状が変動する側面は大きいが，道内の障害学生支援の現状を概観したことで，今後の支援体制構築や見直しをする際の指針の参考になることを期待する。今回は四年制大学に限定した調査だったが，今後は高等専門学校や短期大学，大学院といった学校種別も踏まえた検討も必要である。

文献

[1] 松川他（2020）東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要. 6, 37-44.
[2] 向他（2022）日本特殊教育学会第 60 回大会発表論文集. P1-20.
[3] 日本学生支援機構（2022）令和 3 年度（2021 年度）大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.
[4] 日本学生相談学会（2015）発達障害学生の理解と対応について―学生相談からの提言―.

謝辞　北星学園大学教育支援課佐々木薫第一課長，アクセシビリティ支援室北野麻紀コーディネーターより，本研究への着想および有益な助言をいただいた。感謝の意を示す。

(MAKINAE Shiika)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-16

障害理解教育におけるユーモアの効果(1)

発達障害に関する障害ユーモアが知識・態度に与える影響

〇大野愛哉[1] 南晴香[2] 脇浜幸則[3] 上田綾香[4] 田中真理[5]
([1]佐賀大学 [2]福岡市福祉局 [3]九州大学人間環境学研究院 [4]九州大学人間環境学府，日本学術振興会特別研究員 [5]九州大学)

KEY WORDS：障害理解教育，ユーモア，発達障害

【問題と目的】昨今，インクルーシブ社会の形成のために，障害理解教育の実施が求められており，教育現場では主に障害疑似体験，知識学習等が行われている (e.g.,今枝ら, 2013)。しかしながらこれらの教育は，障害者の「不便さ」「苦しさ」の強調 (徳田ら, 2015)，自分達とは異なる特別な存在としての障害理解(中村, 2011)に偏り，障害者への抵抗感に繋がるという点で問題である(河内，2006)。したがって，障害に対するイメージをポジティブにし，自分とは異なる部分も含めて障害者を受け入れる態度形成に繋がるような障害理解教育を行うことが必要である。

そこで本研究では，スティグマの減少(Jones et al., 2014)，受容的な態度の形成(Duncan, 1979 ; Martin, 2007)といった効果が示唆されているユーモアに着目する。ユーモアの中でも障害理解教育に関連が深いものとして，「障害ユーモア」がある。障害ユーモアとは，「障害を中心とした，あるいは障害者が提供するユーモア(Reid et al., 2006)」と定義され，当事者が障害をユーモラスに表現し，自己の障害受容や周囲の障害理解を促すものである。障害ユーモアは，当事者が発信し非障害者と笑いを共有することで社会的距離が縮まる(e.g., Lockyer, 2015)という点で，態度形成に与える影響が大きいと考えられたため，本研究ではこれを取り上げる。

以上より本研究では，障害理解における障害ユーモアの効果について明らかにすることを目的とし，障害当事者が描いた障害ユーモア漫画を読むことが，障害に対する知識や態度に与える影響について検討する。なお，扱う障害種については，可視性が低く，周囲からの理解が得にくい，抵抗感をもたれやすいと考えられる発達障害とする。**仮説：**障害ユーモアを呈示された群は，統制群に比べ，発達障害に対する知識及び態度得点の変化量が多い。

【方法】対象者 大学生 20 名(M = 20.6，SD = 1.39)。対象者はどちらか 1 つの刺激を呈示され，呈示刺激によって障害ユーモア群 10 名(M = 20.7，SD = 1.7)，統制群 10 名(M = 20.5，SD ＝ 1.1)に分けられた。

質問紙 知識：ASD(アスペルガー障害を含む)，ADHD，LD についての知識問題 13 問(遠矢, 2007 を参考)。態度：発達障害抵抗感尺度 18 項目(河内, 2006 を参考)。

刺激 障害ユーモア刺激：「毎日やらかしてます。アスペルガーで，漫画家で。(沖田×華，ぶんか社)」シリーズ 2 冊から，アスペルガー障害(AS)，ADHD，LD についてのエピソードを抜粋。統制刺激：障害ユーモア漫画のユーモアの要素(表情，動き，擬音，くだけた言葉遣いの台詞)を除外し，内容，場面設定，ページ数，情報量等を統制した漫画を作成(Fig1)。

インタビュー 「漫画を読んでどのような気持ちになりましたか」「漫画は面白かったですか」「漫画を読んだことで，障害や障害者に対する気持ちや考え方に変化はありましたか」



Fig1. 統制刺激の例

手続き 質問紙(pre)，刺激呈示，質問紙(post)，インタビューの順に行った。

倫理的配慮 本研究は最終著者所属の大学院研究科の研究倫理委員会の承認を得た(承認番号：B22012)。

【結果】障害ユーモアが発達障害に対する知識や態度に与える影響について検討するため，刺激の種類・prepost を独立変数，知識得点及び態度得点を従属変数とする反復測定の二要因分散分析を行った。その結果，知識・態度の両得点において，交互作用は見られなかった (F(1, 18) = 0.174, p = .681, *n.s.;* F(1, 18) = 1.208, p = .286, *n.s.;* Fig2，3)。またインタビューの結果，障害ユーモア群のみで見られた回答として，漫画という形式であることによる効果についての回答に加え，障害ユーモアに対する抵抗感についての回答が見られた(Table1)。

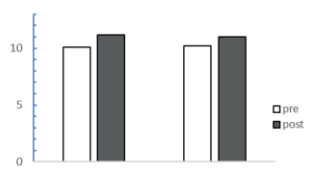


Fig2. 刺激の種類による知識得点の変化

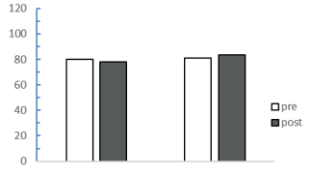


Fig3. 刺激の種類による態度得点の変化

Table1. 各群の刺激漫画の感想（インタビュー回答より）

障害ユーモア群	漫画だから楽しく読むことができた／漫画という形だからこそ興味をひかれた／生の声，本人の気持ちが伝わってきた／コミカルに語っているので理解しやすい／笑っていいのかという気持ちになった，障害のない人の話なら素直に笑えたかも／内容を面白いと思っていいかわからない
統制群	勉強になった／真面目な要素が多かったので完全に面白いとは言えない／障害に対する興味が少し出てきた，向き合っていきたい／障害は大変そうだと思った／自分がその障害だったら困るだろうな，障害の大変さを再認識／困っている様子が全面に出ているので笑いづらい

※それぞれの群のみで見られた回答を抜粋

【考察】結果より，障害ユーモアは発達障害に対する知識や態度に影響を与えず，以下 2 点が考えられた。1 点目は障害に関する知識習得には“当事者が発信する”は重要ではないということである。障害ユーモア群のインタビューからは当事者の発信であることに関する言及はほとんど見られなかった。一方で「漫画だから楽しく読むことができた」等といった漫画という形態の良さに関する言及は多く見られた。漫画教材は可視化されていることによるイメージのしやすさや，物語性やキャラクター性，分かりやすさや手軽さ等の特徴により病気理解に有効である(村上・井上, 2017)という先行知見からも，障害理解教育において漫画教材を使用することは有効であると考えられる。2 点目は障害ユーモアには態度変容を抑制する要素があるということである。障害ユーモア群のインタビュー結果より，「障害のない人の話なら素直に笑えたかも」等，障害ユーモアを笑うことに対しての抵抗感が窺われた。さらに，障害ユーモアは障害者が自分の障害について自虐的に語る攻撃的ユーモアにあたるため，それを笑うことへの抵抗感が増大し，これが障害に対する態度のポジティブな変容を抑制していた可能性が考えられる。このことから，障害による困難を笑うことへの抵抗感の低いユーモアについての検討が必要であると考えられる（連番発表 2，3 へ）。

(本研究は科学研究費補助金の助成を受けた。: JSPS KAKENHI Grant Number 22K18592) (OHNO Aikana, MINAMI Haruka, WAKIHAMA Yukinori, UEDA Ayaka, TANAKA Mari)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 重度・重複障害、障害全般 3 P3E-17

障害理解教育におけるユーモアの効果（2）

合理的配慮に関する研修動画におけるユーモアが受講意欲に与える影響

〇上田綾香[1] 南晴香[2] 脇浜幸則[3] 大野愛哉[4] 田中真理[5]
（[1]九州大学人間環境学府，日本学術振興会特別研究員 [2]福岡市福祉局 [3]九州大学人間環境学研究院 [4]佐賀大学 [5]九州大学）
KEY WORDS：障害理解教育，ユーモア，受講意欲

【問題と目的】 研究(1)の課題として，障害による困難を笑うことに対する受け手の抵抗感が挙げられた。したがって，研究(2)以降では，障害による困難に言及せず，受け手の否定的な感情を生起させにくい（牧野, 2000）ユーモアを用いた「ユーモアのある教材」を使用する。教材として，今回は合理的配慮に関する研修動画を用いる。合理的配慮は，周囲の学生が不公平感を抱くことが多い（阿部, 2017; 濱井, 2021）ことから，周囲の理解の促進が喫緊の課題と言えるため，研修内容として採用した。

このような合理的配慮等を含む障害理解教育の促進が課題となる一方，現在の障害理解教育では，受講者が研修に対する受講意欲を持ちにくく，教材へのアクセスまで至らないケースが多い。この問題に対し，ユーモアにおける動機を強化する効果（Bryant et al., 1981; 河村ら, 2016）や，説得を促進する効果（Duncan, 1979; 牧野, 1999）が有効であると言える。特に，これらの効果は障害理解への関心や知識の程度が低く，障害に対する態度が否定的な人に有効とされる（Petty & Cacioppo, 1985; 李, 1996）。したがって，本研究ではユーモアが受講意欲に与える影響と共に，上記の関心，知識、態度が与える影響も含めて検討する。なお，態度について，研究(2)以降では顕在的態度に加えて潜在的態度も捉えることとする。これは，受講者の社会的望ましさの選択により，顕在的態度の指標だけでは，正確な態度を測ることができないと考えられたためである。したがって，合理的配慮に対する不公平感尺度（岡田, 2020; 横田ら, 2020），障害者との交流に対する抵抗感尺度（河内, 2006）にて顕在的態度を測ると共に，Implicit Association Test（IAT）を用いて潜在的態度を測る。**仮説 1**：統制刺激よりユーモア刺激の方が受講意欲が高くなる。**仮説 2**：関心・知識・不公平感・抵抗感・潜在的態度それぞれの得点の低群のみで，統制刺激よりもユーモア刺激の方が受講意欲が高くなる。

【方法】対象者：大学生 37 名（$M = 21.3$, $SD = 1.24$）**調査内容**：質問紙調査およびオンライン上での刺激呈示。**事前質問紙**：関心の程度（1 項目 7 件法），合理的配慮に関する知識（10 問 4 択），不公平感（8 項目 7 件法: 岡田, 2020; 横田ら, 2020），抵抗感（18 項目 7 件法: 河内, 2006），IAT。**刺激（Table1）**：合理的配慮に関する研修の，ユーモア動画刺激と統制動画刺激の予告動画（各 1 分間）。**手続き**：質問紙を実施後，全ての対象者にユーモア動画刺激と統制動画刺激の予告動画をそれぞれ呈示（順番はカウンターバランス）し，それぞれについて本編での受講意欲の程度と理由を尋ねた。**倫理的配慮**：本研究は筆者所属の大学院研究科の研究倫理委員会の承認を得た。（承認番号 B22012）

Table.1 合理的配慮における「過重な負担」に関するやり取りの例

ユーモア動画刺激	統制版刺激
A：例えば，歩行が難しい学生がいたとします。その人にとって，日々の登校はとても大変だから… B：大学からその人の家まで，巨大なスロープで一本で結ぶ！ A：違うよ。 B：ついでにレッドカーペットも敷いちゃうか A：だから違うよ？ B：これを合理的配慮っていうのか！ A：違うって！違う！ B：違うの？ A：あのね，過重な負担の視点には，費用の程度っていうのもあるんだよ。そんな全部スロープにするって，いくらお金があっても足りないでしょ！	A：例えば，歩行が難しい学生がいたとします。その人が，キャンパス内で感じる障壁って何があると思う？ B：階段しかないところだと，車いすでの移動が難しいね。 A：そうだね。じゃあどんな合理的配慮が考えられる？ B：キャンパス内の階段を全てスロープに変えるのはどうだろう？ A：うーん。それは無理かもしれないね。 B：どうして？ A：あのね，過重な負担の視点には，費用の程度っていうのもあるんだよ。

【結果】 **仮説 1**：刺激の種類（ユーモア／統制）を独立変数，受講意欲を従属変数とした対応のある t 検定を実施したところ，ユーモア動画の方が統制動画よりも受講意欲が有意に高かった（$t = 2.10$, $p < .05$；Fig.1）。それぞれの受講意欲の程度の主な理由は Table 2 の通りである。

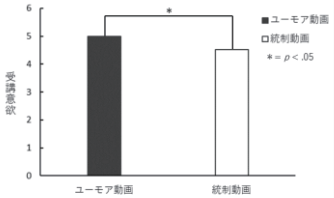


Fig. 1 刺激の種類による受講意欲の差

仮説 2：刺激の種類（ユーモア／統制）×関心・知識・不公平感・抵抗感・潜在的態度得点（高群／低群）それぞれを独立変数，受講意欲を従属変数とした 2 要因混合分散分析を行ったところ，関心の高低の主効果のみが有意であり（$F(1, 35) = 16.19$, $p < .01$），その他については交互作用・主効果共に有意でなかった。

Table 2 受講意欲の程度の理由（一部）

	ユーモア動画	統制動画
受講意欲高	・一度ボケが入ることで、その言葉が強調されて、より記憶に残りやすく思えたから。 ・ユーモアを交えてはいるが茶化しているわけではなく、重たくとらえすぎることなく障害について学べると思うから。	・必要な情報だけで会話が進むため分かりやすいから。 ・話題がスムーズに進んでいたため。
受講意欲低	・途中で冗談が入っていたが、聞きやすくなるというより説明の理解を妨げるように感じたため。	・話すトーンが単調で、飽きそうな印象を受けた。 ・少し堅苦しく感じたから。

【考察】 冒頭で述べた，障害理解教育のアクセスのしにくさにおいて，障害理解への関心や知識が少なく，障害に対する態度が否定的な人は，最もアプローチすべき対象であると言える。しかしながら，本研究結果からは，これらの対象者の受講意欲を高める刺激として，必ずしもユーモアが有効とは言えないことが示唆された。理由として，上記のような様相を示す対象者は，そもそも障害理解教育の重要性や価値の理解が乏しかった可能性が挙げられる。学習に対する動機づけの強さには，学ぶこと自体に対する重要性，価値づけの明確さが左右されることから（下山, 1985），このような対象者には，障害理解教育そのものの重要性や価値を伝えていく必要があると言える。

一方，研修動画においてはユーモアを用いた場合の方が，用いない場合よりも受講意欲が高まることが分かった。加えて Table 2 の結果から，ユーモアのある教材には，①記憶の定着の促進や，②親しみやすさ，つまり態度変容の促進も期待される。①については，ユーモアにおける内容への注意や理解を促す機能（牧野, 1999）が働いている可能性がある。さらに②については，従来課題とされてきた障害理解教育における内容の難しさや，障害をテーマとして扱うことへの敬遠されやすさに対し，ユーモアの有用性が窺われる。これらを踏まえ，今後はユーモア動画を研修で実際に用いることで，これらの可能性を検討する必要があるだろう。（本研究は科学研究費補助金の助成を受けた：JSPS KAKENHI Grant Number 22K18592）。（UEDA Ayaka, MINAMI Haruka, WAKIHAMA Yukinori, OHNO Aikana, TANAKA Mari）

障害理解教育におけるユーモアの効果（3）

合理的配慮に関する研修動画におけるユーモアが知識と態度変容に与える影響

○脇浜幸則[1]　南晴香[2]　上田綾香[3]　大野愛哉[4]　田中真理[5]
([1]九州大学人間環境学研究院 [2]福岡市福祉局 [3]九州大学人間環境学府，日本学術振興会特別研究員 [4]佐賀大学 [5]九州大学)

KEY WORDS: 障害理解教育，ユーモア，潜在的態度

【目的】 研究(2)より，ユーモアがある教材は受講意欲を高めることが示されたため，本研究では合理的配慮に関する研修動画が受講者の知識と態度変容に与える影響について検討する。ユーモアは内容への注意や理解を促すため（牧野, 1999），障害理解教育の知識定着に有用なことが示唆される。さらに，ユーモアは受容的な態度を生起させるため(Duncun, 1979)，態度変容にも有効である。しかしながら，研究(1)より障害ユーモアを笑うことへの抵抗感により態度変容が生じにくい可能性が考えられたため，本研究では研究(2)と同様，合理的配慮の研修にユーモアを取り入れ，知識と態度変容に与える影響について検討を行うことを目的とする。なお，ユーモアの説得効果は，説得内容と当初の態度が一致しない場合に特に大きいため(Gruner, 1967)，障害に対する態度が否定的な場合には，より効果的と考えられる。知識　仮説 1: ユーモア群は統制群に比べて知識得点がより上昇する。態度　仮説 2: プレ不公平感低群は高群よりも不公平感得点の変化量が大きい。仮説 3：プレ抵抗感低群は高群よりも抵抗感得点の変化量が大きい。仮説 4：プレ潜在的態度低群は高群よりも潜在的態度得点の変化量が大きい。

【方法】 **対象者** 大学生 41 名(M=20.8, SD=1.8)をランダムに統制群とユーモア群に分けた。**調査内容と手続き** 刺激呈示の事前事後調査として質問紙および IAT を実施し，刺激呈示後にはインタビューを実施。 **事前事後調査** 研究(2)と同様で，合理的配慮に関する知識問題 10 問，不公平感尺度(岡田, 2020)7 件法 8 項目，抵抗感尺度(河内, 2006)7 件法 18 項目，IAT であった。**刺激** 合理的配慮に関する研修動画の，ユーモア動画刺激，統制動画刺激を呈示した。ユーモアの例: 社会的障壁に関する説明で，A「僕の恋人が僕のことが心配で電話を何度もしてくるから，勉強ができないのは，僕のせいじゃないから社会的障壁？」B「ちがうよ。っていうか，君恋人いなかったよね？ でも，人がやることや態度が社会的障壁になることもあるよ！次で勉強していこう！」等。**インタビュー内容** 動画視聴に関する感想，動画視聴後の気持ちや考え方の変化，障害理解に関心を持ったかについて尋ね，ユーモア群には障害に関する内容にユーモラスな教材を用いることについての考えを尋ねた。また事前事後で特に変化が見られた点などについては事後インタビューでその理由を尋ねた。**倫理的配慮** 筆者所属の大学院研究科の研究倫理委員会の承認を得た(承認番号:B22012)。

【結果】 知識　仮説 1 : 教材におけるユーモアの有無による知識得点の差の検証のため，刺激の種類×プレポストを独立変数，知識得点を従属変数とした 2 要因混合分散分析を行ったところ，交互作用は有意ではなく，プレポストの主効果のみが有意であった($F(1,39) = 27.90$, $p < .05$)。態度　仮説 2〜4 の検証のため，まず事前調査での各態度の平均値を基準にプレ態度得点高群・低群に分けた。その後，刺激の種類×プレ態度得点を独立変数，各態度得点の変化量を従属変数とした分析をそれぞれ行った。仮説 2 (不公平感) : 不公平感得点の変化量を従属変数とした被験者間 2 要因分散分析を行ったところ，プレ不公平感得点の高低の主効果のみが有意であり($F(1,37) = 6.47$, $p < .05$)，刺激の種類に関わらず，低群は不公平感がより大きく減少したことが示された。仮説 3 (抵抗感) : 抵抗感得点の変化量を従属変数とした被験者間 2 要因分散分析を行ったところ，全てにおいて有意ではなかった。仮説 4 (潜在的態度) : 潜在的態度得点の変化量を従属変数とした被験者間 2 要因分散分析を行ったところ，交互作用が有意であり($F(1,36) = 4.27$, $p < .05$)，単純主効果検定の結果，プレ潜在的態度得点低群においては，ユーモア刺激の方が統制刺激よりも変化量が大きいことが示され($F(1,36) = 6.73$, $p < .05$)，統制刺激においては，プレ潜在的態度得点高群は低群よりも潜在的態度得点の変化量が大きいことが示された($F(1,36) = 8.52$, $p < .01$)。インタビューでユーモア群にのみ見られた特徴的な発言を Table1 に示す。特に，集中力の持続に関する発言や，社会的障壁についてより理解を深めたと考えられる発言が得られた。

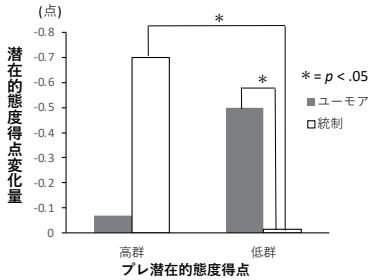


Fig. 1 プレ潜在的態度得点の高低と刺激の種類による潜在的態度得点の変化量

Table1. ユーモア群にのみ見られた語りの一部

合理的配慮の研修動画に関して	不公平感に関して
・面白く楽しみながら見ることができたので、途中で集中力が途切れることはなかった。	・ユーモアがあったからこそ，障害を身近な問題として考えられるようになった。 ・社会的障壁のネタの部分を見て，社会的障壁に人の行動が関わってくることを知った。

【考察】 刺激の違いにおける知識得点には有意差が見られなかったことから，ユーモアは知識向上には効果的とは言えないことが示された。しかしながら，態度変容においてはユーモアの効果が示唆される。特に不公平感においては，ユーモアの有無による不公平感の得点自体には有意差は見られなかったが，ユーモア群にのみ社会的障壁により理解を深めた語りが得られた。これは社会的障壁をユーモラスに表現したことで，障害をより身近な問題として捉え，自身が社会的障壁を生み出しうることに注意を向けたためと考えられる。さらに，ユーモアは対人的葛藤におけるストレス反応を抑制することを踏まえると(高岡,2015)，配慮内容において不公平に感じやすい点こそユーモアとすることで，より肯定的な態度変容が見られる可能性も示唆される。潜在的態度に関しては，潜在的態度の高低でより適した教育方法が異なる可能性が示された。潜在的に否定的な態度を有している者（低群）にユーモアがより効果的であることが示された。これは，否定的態度を有している人に対しては単なる知識教示（統制動画）では態度変容が見られにくいことを示唆している。一方で，知識教示を中心とした教育（統制刺激）は，肯定的態度を有している人（高群）にはより効果的であることが示された。このように，潜在的態度の高低によってユーモアの効果が異なる可能性が示されたため，今後は受講者の特性や，障害に対する態度をあらかじめ把握した上で，特に否定的態度を有する人にユーモアを用いた研修を行うことが必要と考えられる。(本研究は科学研究費補助金の助成を受けた。JSPS KAKENHI Grant Number 22K18592)(WAKIHAMA Yukinori, OHNO Aikana, UEDA Ayaka, MINAMI Haruka, TANAKA Mari)

大学における障がい学生に対する支援の取組と今後の展望

—学生サポーターの募集と養成に関するこれまでの実践に焦点を当てて—

〇長谷川大也　関戸美音　岡村真理子　田中右美　工藤明人
（青山学院大学　障がい学生支援センター）

KEY WORDS: 障がい学生支援　学生サポーター　養成講座

（はじめに）

大学において障がいのある学生が障がいのない学生と等しい条件で学生生活を送るためには，支援学生（以下，学生サポーターとする）のサポートが必要となるケースがある。聴覚障がい学生は，授業中に教員や他の学生の声が聞こえなかったり,周囲の状況がわからなかったりするため,それらの情報を保障するために，ノートテイク（以下，NT とする)や音声認識アプリを使った支援を行うことがある。また肢体不自由の学生は，授業が行われる教室までの移動が難しかったり,授業準備に時間を要したりすることから,それらを解消するためにサポートを行う場合がある。

工藤・北澤・早坂・長橋（2021）で述べられているように，修学上の配慮を申請する学生の増加が見込まれる中，学生サポーターのサポートを必要とする学生も増加する傾向にあり，ニーズが高まってきている。

そこで，学生サポーターの募集と養成が急務となったため，それに焦点を当てたこれまでの取り組みを紹介する。

（実践内容）

A 大学障がい学生支援センター（以下，支援センターとする）における学生サポーターの募集と養成について，これまでの取り組みを Table1 と Table2 に示す。

Table 1　2021年度の取り組み

2021年度	サポーター 募集活動	養成講座 フォローアップ講座	新規学生サポーター 登録者数（人）
前期	学生ポータル・学内看板・掲示板（随時） 学部の学生会 授業担当教員のゼミ	（NT養成：オンライン） 6/2～6/30水曜3限 6/18～7/9金曜3限 8/26・27 受講人数　33名 （フォロー：対面） 適時実施	35
後期	学生ポータル・学内看板・掲示板（随時） 障がい学生支援センター オリエンテーション	（NT養成：オンライン） 12/2～12/23木曜3限 2/21・22 受講人数　20名 （フォロー：対面） 適時実施	14

Table 2　2022年度の取り組み

2022年度	サポーター 募集活動	養成講座 フォローアップ講座	新規学生サポーター 登録者数（人）
前期	学生ポータル・学内看板・掲示板（随時） ボランティアサークルや手話部への声掛け 関係教員のゼミ・関連授業	（NT養成：対面） 6/8～6/29水曜3限 6/7～6/28火曜3限 8/25・26・29・30 受講人数　22名 （フォロー：対面） 適時実施	10
後期	学生ポータル・学内看板・掲示板（随時） バリアフリー調査	（NT養成：対面） 2/27・28 受講人数　4名 （視覚養成：対面） 3/7、3/9 受講人数　6名 （フォロー：対面） 適時実施	9

①学生ポータルや学内看板・掲示板を用いた募集

大学からのお知らせは，学生ポータルや学内の看板・掲示板を用いられることが多く，学生もアクセスしやすいと考えられることから，学生サポーターの募集もそれらの媒体を用いて行い，現在も継続している。学生ポータルは一日に数十件のお知らせが配信され，支援センターからのお知らせに目が留まらないこともあるため，イベントがあるたびにメッセージを配信するように心がけた。

②ノートテイク養成講座（以下，NT 養成とする）

これまでは聴覚障がい学生が授業の情報保障支援を受けていないことが多かったため,2021 年度より NT 養成を開講して,情報保障のできる学生サポーターの養成を行った。授業期間中は 90 分の講座を４～５回にわたり，また，長期休業中は２日間で集中的に行った。学生時代に NT 養成の経験のあるコーディネーターが中心となり講座を進め，実際に支援を受けている聴覚障がい学生にも協力してもらった。コロナ禍のため，T-TAC Caption2 を用いて遠隔で講座を行った回もあった。

パソコン NT の技術を身に付けてもらうことが NT 養成の主な目的である。単独でタイピングの練習をしたあとに，２人ペアで連係入力をしてもらった。音声を聞きながら入力することに慣れていない学生も多いので，重点的にプログラムを構成した。最後に，話し方の異なる複数の映像教材を用いて，実際の授業に近いかたちで練習を行った。

NT 養成の冒頭では，聴覚障がいの種類や程度，コミュニケーション方法や補聴援助システムについても概説した。2022 年度は理工学系学生からの手書き NT の依頼を受けて，手書き NT も NT 養成に盛り込んだ。また，学生サポーターに関心を持って参加している学生が多いため，活動紹介も行っている。

③視覚障がい養成講座

次年度の新入生を支援できるように,2022 年度末に開講し，学生サポーターの養成を行った。介添え歩行の練習を中心に，視覚障がいの種類や程度，コミュニケーション方法や支援機器についても概説した。また，当事者であるコーディネーターが体験談を話し，より具体的にイメージを持ってもらった。

④その他

障がいのある学生が在籍している学部の教員や障がいを専門とする教員に協力を求めたり，支援センターのオンラインオリエンテーションを開催したりして，学生サポーターの募集を行った。

（まとめと今後の展望）

これらの取り組みを通じて，多くの学生サポーターを募集することができた。それまで外部事業者に委託していた支援を学生が担当できるようになったことは，大きな成果である。既存の学生サポーターが新たなメンバーを勧誘するという望ましい構図の循環が生まれ，軌道に乗り始めたと感じている。

今後は，現在コーディネーターが行っている学生サポーターの募集や養成を，徐々に学生主体で行えるように組織を作っていくことが求められる。継続して支援体制を確立できるように，彼らの「学生サポーター」という組織への帰属意識を高め，毎年のように新たなメンバーを募集できるようにすることが喫緊の課題である。そのためにも，既存の学生サポーターに，興味を持ったきっかけや養成講座を受けてみての感想などを聞き，新たな募集方法の開拓や養成イベントの企画につなげていきたいと考える。

（文献）

工藤明人・北澤弘二・早坂方志・長橋透（2021）青山学院大学における障がい学生支援体制の整備について，青山スタンダード論集,(16), 101-111.

(HASEGAWA Hiroya, SEKITO Mio, OKAMURA Mariko, TANAKA Yumi, KUDO Akihito)

多様な参加者における学習支援システムの使用性推移の検討

○熊井正之[1] 森つくり[2] 石川美希[1] 紺野莉沙[1] 梶井正紀[1,3] 橋本陽介[4]
([1]東北大学大学院教育学研究科 [2]目白大学保健医療学部 [3]帝京科学大学教育人間科学部 [4]白梅学園大学子ども学部)
KEY WORDS: 学習支援システム、多様な参加者、使用性推移

【目的】これまでに、大学における特別支援に e ラーニング教材等が求められること(熊井ら, 2009; 古山ら, 2010)、それを実装した学習支援システムの使用性が実用水準にあり(熊井ら, 2010)、使用時の負荷負担(ISO10075, -2, -3)が比較的低いこと(熊井ら, 2011; 2012)、議論・質問がしやすい同期型学習が望まれている(熊井ら, 2016)が、同期型学習に用いる字幕作成システムの使用性には一部問題があり、校正者による修正が必要・有効であること(熊井ら, 2019; 2020)等が確認された。システムのより良い利用体験の実現には、継続利用による使用性の変化・推移等を含む長期的使用性の検討が重要である(安藤, 2005; 2007)ため、熊井ら(2022)はシステムの初回利用時と継続利用後の使用性を比較して変化を検討したが、推移は未検討であった。そこで今回は、多様なニーズを有する者が参加する同期型学習場面での支援システムの長期的使用性として使用性の推移を検討した。

【方法】**対象者**：同期型学習参加者のうち、毎月 1 回の使用性評価に協力して推移を確認できた、ろう(手話・指文字・文字使用。音声聴取は困難)学生 1 名、難聴(音声言語・文字言語使用。ロジャー使用や 1 対 1 対面で口形有では聴取可、話者多数や口形無や音質不良では文字の補助要)学生 1 名、聴学生 1 名、聴教員 1 名。目的・内容・方法、プライバシー保護、参加辞退の自由等を使用性評価用質問紙の表紙に提示して説明・同意済。**設備・機器等**：学習支援システムとして Zoom(遠隔ビデオ通話、文字チャット)と UD トーク(ろう・難聴学生が利用希望、大学特別支援室が契約。音声認識による字幕作成等:青木(2016))、iOS・iPadOS・Windows・Mac 端末と鍵盤、ヘッドセット等を使用。発話は UD トーク経由で、参加者が音声・鍵盤等入力併用で実施。誤認識・誤変換された字幕は専従校正者(大学特別支援室が養成、2〜3 名体制で派遣)が修正。音声入力時は、話速度・文長・文間・表現・発音(皆川, 2016)、専門用語や固有名詞等の事前登録に留意。UD トークの字幕ログを保存。**同期型学習**：配布資料(電子ファイル)・スライド、学習支援システム等を用い、発表者による発表と、参加者による質疑応答・議論を実施。同期型学習と使用性評価は、対面でのマスク装用による音声認識率低下を考慮してオンラインで実施。**長期的使用性(JIS Z 8521: 2020)評価**：学習支援システムにおける UD トークの効果(役立感)、効率(効率感)、満足(満足感,非負担感) 、継続利用希望、使用した感想を質問紙で定量的(1:全く〜5:とても)・定性的(自由記述)に、1 期(1 か月)に 1 回、6 期間継続評価。

【結果と考察】**使用性推移の全体的傾向**(表 1)：6 期間中の使用性評価は対象者全員浮動的であった。このことから、一部の参加者のみで確認されていた使用性の低下(熊井ら, 2022)は、利用状況によっては誰にでも生じる可能性があることがわかった。そのため、単一時点での使用性の評価をもってシステム等の実用性を確認することがあったが、今後は、一定期間継続的に使用性の変化・推移を評価する必要があると考えられた。

使用性に変化がみられた期における感想(表 1):使用性が向上した期には「変換が早い」「聞き逃し(た内容)を確認できた」「動作の不安定さは解消された」「操作に慣れてきた」等の感想があった。他方で、使用性が低下した期には「(音声の誤認識・誤変換を)リアルタイムで修正しきれない」「サポーターの負担が大」「(端末・システムが)フリーズ」「無線接続だと動作不安定」「マイク操作が徹底できない」「キーボードが早く打てれば良いが・・」「音声入力の速さには(鍵盤入力では)かなわない」「議論についていけない」「議論が滞る」等の感想があった。これらのことから、ネットワーク接続や端末・システムの不具合・動作不良、端末・システムの操作忘れ、鍵盤入力速度の問題、音声と鍵盤の入力速度差の問題、誤認識・誤変換の修正に要する時間の問題、議論からの取り残し、議論の停滞、校正者への負担等が、使用性低下に関係する要因である可能性が示唆された。使用性低下に関係する可能性がある事柄のうち、ネットワーク接続や端末・システムの不具合・動作不良、端末・システムの操作忘れ、鍵盤入力速度の問題等は参加者全員から見えやすく、議論全体は停滞するものの、一部の参加者の議論からの取り残しにはつながりにくいのに対し、音声と鍵盤の入力速度の差の問題、誤認識・誤変換の修正に要する時間の問題は、音声で議論している参加者から見えにくいため、鍵盤入力のみで議論している参加者の議論からの取り残しが生じやすいと推察される。こうした「入力方法の違いによる速度差」や「誤認識・誤変換の修正に要する時間」によって取り残しが生じることを十分認識し、入力や修正の状況を確認しつつ議論の進行速度を調整すること等が必要であると考えられる。

【今後の課題】今後、さらに参加者数を増やして長期的使用性低下の要因に関する検討を行うと伴に、速度差の問題や誤認識・誤変換の修正時間の問題を解決するために参加者全員で鍵盤入力による議論を試行すること等が課題である。なお、本研究に関して開示すべき利益相反はない。(KUMAI Masayuki, MORI Tsukuri, ISHIKAWA Miki, KONNO Risa, KAJII Masanori, HASHIMOTO Yosuke)

表 1 各期における役立感、継続利用希望、効率感、満足感、非負担感、使用した感想

		役立	継続	効率	満足	非負担	使用した感想(自由記述)
学生A	1期	5	5	5	5	5	マスク装用下だと音声認識率が低下してしまう。
	2期	5	5	5	4	4	音声入力の速さにはかなわない。なるべく速く文字入力しようとすると、不自然な日本語になってしまう。
	3期	5	5	5	5	5	音声言語は利便性が極めて高いのでそれに依存している人は文字入力に負担を感じるかもしれない。
	4期	5	5	5	4	5	リアルタイムで修正しきれないと議論の内容を把握しきれずに的外れの質問をしてしまうことがあった。
	5期	5	5	5	4	5	相手が音声入力だと議論についていけない時がある。無理についていかず確認時間をもらう方が良い。
	6期	5	5	5	5	5	読み上げ機能の読み間違い。振り仮名(ルビ)に合わせて読み上げるのができないことに疑問。
学生B	1期	5	3	4	4	3	発表など緊張する場面では早口・噛みまくりになってしまい、認識率に影響を及ぼす。
	2期	5	4	3	3	3	文字入力しようとするとフリーズしてしまうことが時々あり困った。
	3期	5	4	4	4	4	音声での発表(返答)を終えた後、マイクオフにするのを忘れてしまう。特に議論に夢中になると。
	4期	5	3	3	3	3	発表時にUDのマイク操作が徹底できない。UDに注意を向けるとZoomのマイクオンを忘れてしまう。
	5期	4	4	4	4	4	今までと変わりない。
	6期	5	4	4	4	4	確実にオンオフを行うよう努めた。
学生C	1期	5	5	4	4	5	聴覚障害の方との新しいコミュニケーション手段を取得できる。
	2期	5	5	4	4	4	キーボードが早く打てれば良いが、早く打つと間違うので仕方ない。
	3期	4	4	3	4	4	無線接続だとトークに入れなかったり途中でフリーズしたりと動作不安定。UDのマイク操作に迷う。
	4期	5	5	5	5	5	文字変換が早い。
	5期	5	5	5	5	5	聞き流してしまいそうな重要なキーワードなどを再確認できる。
	6期	5	5	5	5	5	操作に慣れてきた。ログの印刷ができ聞き逃しを確認できた。
聴教員	1期	5	5	4	4	5	マスク装用で音声認識率が低下するとの指摘あり。しかし当面は対面ではマスクが必要で悩ましい。
	2期	5	5	4	4	4	発言者の端末がフリーズすると議論が滞る。円滑な学習のため動作不安定要因を確認する必要がある。
	3期	5	5	4	4	4	無線環境の参加者が音声入力できないことがありPCテイクしていただいたがサポーターの負担が大。
	4期	5	5	5	4	4	マイクの操作忘れで、音声発言し直しや、サポーターによるPCテイクが必要となることがあった。
	5期	5	5	5	5	5	無線接続時の動作の不安定さは解消されたようだ。
	6期	5	5	5	5	5	マイク操作忘れや音声読み上げ機能の不具合はあったが全般的には円滑な利用だった。

役立：役立感　継続：継続利用希望　効率：効率感　満足：満足感　非負担：非負担感

通常学級で学ぶ難聴児への情報保障支援の実際と課題の検討

～特別支援教育支援員への質問紙調査を通して～

〇奥沢忍
（つくば市立竹園東小学校）

KEY WORDS：難聴児　情報保障支援　特別支援教育支援員

1. 目的

難聴児への情報保障は、難聴児の授業への参加を保障することを目的としており、聞こえにくさに応じた視覚的な情報や聴覚的な情報･環境の提供が図られたりしている（文部科学省、2014）。難聴児のニーズはその聞こえ同様様々であり、求められている支援内容も個々で異なる。特に小学校段階の情報保障では単に情報を伝えるだけでなく、児童の発達段階や支援場所、教育活動の内容に適した多様な方法での情報保障を行う必要があり、学齢期に適した情報保障のあり方の検討が求められている（長谷川、2022）。また、教室で実際に情報保障支援を担っている特別支援教育支援員（以下、支援員）の存在は大きく、通常学級で学ぶ難聴児が円滑に学習活動に参加できるようにするための支援が期待されている（庭野、2010）。しかしながら、支援員に関する研究は当該者の意識調査が大半であり、情報保障支援の様相について取り上げたものは少ない。

そこで、本研究では難聴児への情報保障を担っている支援員の支援活動に焦点を当て、通常学級で学ぶ難聴児への情報保障支援の実際と課題を検討し、報告する。

2. 方法

①調査対象者

難聴学級があるA小学校において聴覚障害児に対する支援員として経験がある 7 名を対象とした。A 小学校における支援経験年数は 1 年から 12 年と幅があるが、大半が大学等での聴覚障害学生への支援の経験を持っており、パソコンノートテイクに長けている他、手話通訳等の支援が可能である。A 小学校の難聴学級は、199X 年に開設され、開設 3 年目には所在地の教員補助員制度を活用する形で、近隣の大学で聴覚障害学を専攻する大学生及び大学院生による情報保障支援を開始した。現在では自治体による支援員制度が整備され、大学院生の他、社会人も含めた複数の支援員を配置するという体制が確立している。

②調査方法

自由記述による調査用紙を作成し、調査対象者に記入してもらう形で行った。質問項目はア.個々の児童への配慮の様相、イ.支援を行っていて困難と思う点、ウ.支援で使用している機器の活用状況、エ.支援員間、担任との連携の実際、オ.その他（今後の課題等）の 5 項目とした。回答内容によってはさらに詳しく質問し、回答を求めた。なお、本研究の実施に際しては、倫理的配慮として、事前に研究の趣旨を説明する他、匿名化すること、研究協力しなくても不利益がないことについても説明し、対象者の同意を得た上で行った。

③分析方法

得られた対象者の記述内容は、KJ 法に準拠する形で、意味内容に基づいて自由記述を区分し、コード単位ごとに下位ラベルをつける形で情報の言語化を図る。その後、相互の関係性を考察して構造化を図った。

3. 結果

対象者の叙述により、情報保障の実際と課題に関する意味単位は 183 件（35,122 字）を得た。共通する状況や場面により 5 領域に分類した。すなわち【支援活動の様相】（42 件、23.0%）、【支援上の課題】（45 件、24.6%）、【支援機器の活用】（31 件、16.9%）、【教員、支援員間の連携】（40 件、21.9%）、【難聴児との関わり】（25 件、13.7%）の 5 領域であり、下位カテゴリとして 12 種、さらに 36 種のラベルを生成した。以下、主領域での叙述例の一部を示す。

【支援活動の様相】での叙述例

「児童の後ろで見守ったり、近くで不明点や分からないことがないか確認したりする」「聴力や理解の状況に応じて、PC を使っての情報保障、要約して説明しなおす等、わかりやすい情報保障を心がけている」「授業内容だけでなくクラスの雰囲気やたわいのない会話なども伝え、疎外感を感じないよう即時性を意識した支援を行う」などが示された。

【支援上の課題】での叙述例

「どのような支援が適しているのか、自分の行っている支援や声掛けが妥当であるのか自信がないと感じることがある」「友達の発表が聞こえにくかったり、発言が長かったりして、どのように伝えていいものか迷う時がある」「支援を受ける側が、どのような支援を必要としていて、希望しているのかわからない」などが挙げられた。

【支援機器の活用】での叙述例

「手書き、PC ノートテイク（IPtalk 、captionline）を活用している」「該当児がロジャーマイクを場面に応じて臨機応変に活用する姿が見られる」「Captionline での音声認識機能を利用しての支援は、特に高学年の情報量の多い授業の際の情報保障に大変役立っている」「遠隔支援はメリットもあるが、支援員と交流できるような機会を意識的に作れると良い」などが示された。

【教員、支援員間の連携】での叙述例

「情報共有が大切だと感じる」「電子業務日誌は紙よりもメリットが大きいが、人によっては入力しにくさ、読みにくさがある」「必要に応じて先生方や他の支援員と意見交換、指導方針の共有を行いたい」「難聴学級担任の考えや方針を知ることで、現場での判断の材料にすることができる」などが挙げられた。

【難聴児との関わり】での叙述例

「困りごとを気軽に支援員に伝えられるような関係性を作り、フォローできればと思う」「支援員に頼りすぎないように、自分でしっかり話を聞けるように見守りたい」「日ごろからクラスの子供たちとコミュニケーションを図ることを大切にし、協力を得られやすくする」ことが挙げられた。

4. 考察

本研究では、質問紙調査から支援員は個々の対象児の聞こえに応じた方法で適切に情報を伝え、学習活動に参加できるように支援を図っていることが示された。また、よりよい支援方法の施行のためには、該当児との信頼関係を形成し、支援機器を効果的に活用する他、教員や支援員間での連携を通して支援方針の共有を図っていくことが必要であることが示された。

本研究は、JSPS 科研費(研究課題番号：JP23H05115)の助成を受けて行った。　(OKUZAWA Sinobu)

インクルージョンで質の高い聾教育は可能か：研究序説

－１つの聾教育センターが全国を統括するニュージーランドの事例から－

〇木村素子
（群馬大学共同教育学部）

KEY WORDS: 聴覚障害 インクルーシブ教育 ニュージーランド

Ⅰ 問題の所在と目的

1990 年代より世界的に議論となってきたインクルーシブ教育は，その理念については賛同を得られてきた。2006 年の障害者権利条約の採択とそれに続く各国における批准に伴い，インクルーシブ教育政策を実効化していく国もある。欧米諸国でもイギリス，ドイツ等では分離環境が残る一方で、北欧等の人口に比して国土が広い場合，特別学校の設置よりも地域の学校で付加的支援を行う方法がよい国もあり，インクルーシブ教育はその理念だけを理由に選択できるものではなく国ごとの諸条件がある。日本は本条約を批准しつつも，国土と人口分布の特徴から，分離教育を維持することもインクルーシブ教育に舵を切ることも可能な条件をもつが，長い分離教育の歴史をもち，穏健的インクルーシブ教育を選択している。

障害種によっても条件は一律ではなく，聾難聴児教育では低発生障害であることから，地理的条件によって聾学校設置では子どもが集まらない場合がある一方，手話という独自の言語を用いる子どももいるといった特異性があり，手話環境の保障には高い専門性と同じ言語話者の仲間集団または教員集団の確保が必要で、特別学校設置と教育の質の保障にジレンマがある。

本稿では，人口が 500 万人と人的資源は少ないが南北に長い島国ニュージーランド（日本の国土の約3／4）が，そのインクルーシブ教育の形として，国内に僅か1つの聾教育センターが統括する，一部の地域パートナースクールでの聾教育提供と，多数のメインストリーミング学校への巡回指導等の支援によって，多様な聾難聴児に質の高い教育をどのように提供できるのかを検討する研究プロジェクトの研究序説を示す。

Ⅱ NZ の聾教育の歴史

同時代の欧米諸国と異なり，NZ では植民地国として1870年代から聾教育が胎動（中村[2022]61），1880 年に国内初の Sumner 聾学校が南島クライストチャーチに創設される。ドイツ口話法の Van Asch 校長によったこと，世界的にも口話法席巻の時代であったことから，長らく口話法で教授される。1958 年，北島オークランドに Kelston 聾学校が設立され，国内2校体制で進行する。1960 年代には，巡回教師によるメインストリーミング校への支援も拡大し，その後のデフ・ユニット導入につながる。

一方，1970 年代頃から手話の使用が議論になる。1975 年には，教員の分断を生みつつも，Kelston 校で TC と Australasian signs が導入されるが，1977／78 年頃には，TC 思想が認知を得ることとなる。これは生徒の学業水準が低いことからの方針転換であった。1989 年には，言語学者 Collins-Ahlgren が NZSL が言語であることを記し，Kelston 校では，1995／96 年度に，Van Asch 校では 1997 年に BiBi の学級が設置され，後者で最初の聾者教員が任命された。さらに，2006 年には，NZ ろう協会が長年運動をしてきた，NZSL 法が施行され，国内三番目の公用語となる。本法は，手話の地位を認め，法廷での手話使用が保障されただけで，予算や政策の実効性をもたなかった。しかし，その後，政府は NZSL 委員会設置，ナショナルカリキュラムでの NZSL 学習の選択科目化，聾児やその家族への財政措置（2014 年），0～5歳の聾児とその家族が NZSL を学ぶための助成（2014 年），メインストリーミングで学ぶ子どもの手話能力向上やろう文化の自覚を支援するチューター派遣（2015 年）等，教育における手話政策に一部着手してきている。

Ⅲ インクルーシブ教育制度下の聾教育の現行制度

NZ では，1989 年教育法（第8条）で，義務教育期の子どものインクルーシブ教育の権利の保障を規定，1993 年 NZ 人権法でも居住地の学校での教育権利を保護してきた。1996 年の教育省による *“Special Education 2000”* で，多様な子どもの「ニーズの連続体」を確保する枠組みが提示されたことにより，義務教育の聾難聴児への巡回教師，聾専門アドバイザー，補助教師による支援や，21 歳までの補聴機器補助も規定された（Powell & Hyde [2014]135）。2000 年代になると，教育省がインクルージョンの定義を示し（2009 年），2011 年には *”Success for all-every school, every child”* がフルインクルージョン・システム達成に向けた 4 カ年プランを発表，さらに，SEN 児を含む全ての子どもが地域の学校のオープンしている全時間に出席する権利を規定した，フル・インクルージョン法である教育訓練法 2020 が施行され，分離環境で一部の時間でも学ぶことは親が移動計画を要請しなければ実施できないオプションとなった。本法を契機に，南島・北島の各聾教育センターは，南島の Ko Taku Reo（マオリ語で”私の言語”）聾教育センターへ統合された。

現在，NZ 聾教育の教育形態は、①寄宿舎をもつものの授業は地域パートナー校のインクルーシブな環境での支援を受ける形態の Residential campus，②オークランド 9 校，クライストチャーチ3校，ウェリントン1校の地域公立校をパートナースクールとして専門教員派遣をする Deaf Bilingual Provisions,③最も多いのだが，全国のメインストリーミングの学校に在籍する聾難聴児が巡回指導等の支援を受ける形態，の3つである。他に，コタクレオ聾教育センターは，補聴機器の支援，オージオロジストによる支援，人工内耳センターとの連携，聾生徒の手話能力向上のための NZSL@School の実施，NZSL チューターの派遣，聾リソース教師の派遣等を行う。

Ⅳ. NZ インクルーシブ聾教育における研究課題

①教員養成・研修の課題：聾学校教員には，通常学校教員の教員養成課程を修了後，通常学校で2年間教員経験を積み，登録教師となった後で，聾難聴児教授のフルタイムの学士課程1年を修了するとなれたが，その後，Specialist Teaching 学士課程ができ，2年間のパートタイムで，2つの大学の共同教授の遠隔授業を受講すればよい方法も開かれた。しかし，教育省の「養成機関は 10 年で交代すべき」との方針から，現在，マッセー大学でのみの養成で，教員不足が深刻である。また，専門教員が地域校に出向く支援が中心であるため，日頃，個人で動く教員たちの研修に課題がある。

②手話学習の保障と聾コミュニティの関与：NZ は人的資源が少ないながら，Deaf Aotearoa 等の聾団体，ヴィクトリア大学ウェリントン等の手話研究拠点との協働により，聾難聴児からその親、聴者の一般市民に至る広い対象に、手話学習の対面・オンラインの様々な資源がある。このような資源開発にどのような条件が必要か。

③聾難聴児の仲間との交流：NZ では，聾難聴児の集団形成が困難である。同じ聾難聴児同士の交流はどう可能か。孤立が与える聾難聴児への影響とは何か。

④聾重複障害児への支援：NZ では，他の障害種の Specialist School も縮小された。聾重複障害児は知的障害対象の学校に在籍しているのか，メインストリーミング学校での巡回指導での修学ならば子どもの学習はどう保障されるのか。

引用文献 Powell, D. & Hyde, M. (2014) Deaf Education in New Zealand: Where We Have Been and Where We Are Going? ほか.

＊会場で文献一覧を配布

(KIMURA Motoko)

聴覚障害小学生の社会情動的スキル（SES）評価の試み

「子どもの強さと困難さのアンケート（SDQ）」の成績と専従保育士の日々の関わりから

○瀧尾陽太　　齋藤友介
（一社 ありがとうの種 あ～とん塾）　（大東文化大学文学部教育学科）

KEY WORDS: 聴覚障害児　社会情動的スキル　SDQ

（背景）

近年、OECD（経済開発協力機構）による”Education 2030”をはじめとして、変化が急速で予測が困難な時代の教育が議論されるなかで、子どもたちの社会情動的スキル（以下、SES）が注目されている。さらに聴覚障害児に焦点を当てると、幼児期からの偶発的学習の少なさ等を遠景とする、語用論スキルの脆弱さが生じ、SESの発達にリスクが生ずることが報告されている（Stevensonら,2015）。こうした時代に求められるスキルの育成と聴覚障害を起因とした固有のリスクを考慮した場合、本邦においても、聴覚障害児のSESの評価は重要である。

（先行研究）

SESの評価法として、今日まで世界で広く使用されるStrength and Difficulties and Questionnaire（以下、SDQ）（Goodman,1997）を取り上げる。これが日本の聴覚障害児に適用できる可能性を示唆する研究報告を概観していく。

上述のオリジナルを元に日本ではMoriwakiら（2014）が『子どもの強さと困難さのアンケート』（以下、日本版SDQ）の標準化を進めた。デンマークでは、聴覚障害児への適用および妥当性の示唆が得られている（Janni Niclasenら,2016）。齋藤ら（2023）の報告では、手話を言語とする聴覚障害児（小学生, 30名）を分析対象に日本版SDQを用いた結果、基本統計量や信頼性の指標の成績から、一定の信頼性を有することが確認された。

（方法）

本研究は、日本版SDQが聴覚障害児に適用できる尺度であるかを、多角的に検討するためのケーススタディである。対象児は、齋藤ら（2023）の報告にある日本版SDQの成績が出た30名のうち、評価全体および5つの下位尺度（情緒の問題:ES、行為の問題:CP、多動・不注意:HI、仲間関係の問題:PP、向社会的行動:PB）の値（z得点）が特徴的な5名（いずれも小低で同学年）を取り上げる。いずれも『手話でいきる子どものあ～とん塾』[1]を利用する小学生である。この際の評価者は、日常から対象児の保育を担当する専従保育士（筆者）である。（本研究は、大東文化大学「人を対象とする生命科学・医学系研究倫理審査委員会」による審査を経て実施された。判定番号：DHR22-017）

（分析対象の選定と特徴）

尺度により平均と分散が異なることから、30名の全体および5領域の得点をz得点に変換した（表1）。また、z得点のディスクレパンシィ（非対称性）に着目し、5名の児の日々の状況について事例的に紹介する。本表において、z得点は0（平均）を基準に、正に大きい場合は困難大、負に大きい場合は困難小を示す。

表1　齋藤ら（2023）のSDQ評価の全体および下位尺度のz得点

対象	SDQ全体	ES	CP	HI	PP
A	**1.50497**	0.68405	**1.32947**	**1.21167**	**1.86512**
B	-0.91992	-0.83606	-0.42368	**-1.1335**	-0.42806
C	**1.3895**	**1.06408**	0.89118	**1.50481**	**0.94785**
D	-0.91992	-0.83606	-0.42368	**-1.1335**	-0.42806
E	-0.68898	-0.83606	-0.86196	-0.54721	0.03058

※z得点（1SD=1、平均=0）

A：ES以外の値で1を上回っている（困難大）。生活指導において、活動の準備（教科書を選んで机に置く等）や話を聞く（手話を見る）場面では、集中力の課題から付き添いが必要。活動の中で職員から「今は何の時間かな？」「今はお話を見る時間だよ」などの声かけによって動けるタイプ。基本は手話だが、家庭内では音声日本語が中心。

B：総じてマイナスの値（困難小）。社交性が高く、初対面の相手にも「名前を教えてください！」と積極的に関わったり、草花で作った指輪をプレゼントして関係を作ることもある。生活指導や学習面で特段の介入はない。基本は手話だが、家庭内では音声日本語が中心。

C：総じて正の値（困難大）で、CPとPP以外で1を上回っている。学習面や集団生活においては介入が必要で、特に同級生との仲間関係において必要。「相手の表情を見てごらん、どんな気持ちかな？」や「Cは悔しい気持ちなんだね」などの代弁が必要で、他者の気持ちを察する、伝える習慣に課題がある。自己肯定感にも課題があるようで、時折「どうして自分は～ができないのか」と感情的になることがある。音声は使わず手話優位のモードで過ごす。

D：総じてマイナスの値（困難小）。集中力、学力が高く、2～3学年上の算数を解く。生活や学習面で特段の介入はない。基本は手話だが、家庭内では音声日本語が中心。

E：PP以外がマイナスの値（困難小）。物事への関心が強く、「～はどうして?」と探究心を常に持っている。大人に対して礼儀正しく、コミュニケーション力が高い。乳幼児期から手話環境に身を置き、手話話者との交流機会が多くあった。音声は使わず手話優位のモードで過ごす。

（考察）

本邦の聴覚障害児のSES評価法の開発に向けて、齋藤ら（2023）の分析対象から特徴的な5ケースを取り上げ、専従保育士によるケーススタディを通して日本版SDQの適用可能性を吟味した。日々、日頃の保育場面で観察される行動の様子との一致/不一致を確認することにより、情緒面（ES）、多動・不注意（HI）、仲間関係の問題（PP）の観点で、印象的な事例に下線を引いたところ、表1のz得点の絶対値1を超える下位尺度やSDQ全体の値（正負）との関連性が浮かび上がった。これは聴覚障害児のSES評価において日本版SDQが有用である可能性を示している。現時点では主観も混じった事例検討だが、日々、子ども対応にあたる保育士の視点と感覚（～に課題がある、～の指導が必要なタイプ等）を、今後もSDQの適用可能性の参考資料としていきたい。また、言語モードおよび家庭内コミュニケーションの質とSDQ結果にも相関があるという仮説のもと、聴覚障害児特有の課題にも触れていきたい。

（文献）

Goodman R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38:581-586.

Moriwaki A., et al. (2014). Normative data and psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire among Japanese school-aged children. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 8:1.

Stevenson, J., et al. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24:477-496.

Niclasen,J.,et al.(2016).Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire and Mental Health Problems Among Children With Hearing Loss. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 129-140.

齋藤友介・瀧尾陽太(2023):聴覚障害小学生の社会情動的スキル評価の試み.日本特殊教育学会 第61回大会.

[1] 聴覚障害児の手話（言語）環境に特化した放課後等デイサービス。事業運営に関わる職員全員が手話話者であり、対象児とのコミュニケーション（学習・生活指導など）も全て手話。対象児も事業所内では視覚優位なモードとして、手話を第一言語に過ごしている。2017年に東京に設立。

（YOTA Takio, YUSUKE Saito）

聴覚障害小学生の社会情動的スキル評価の試み

「子どもの強さと困難さのアンケート（SDQ）」の基本統計量および信頼性の分析から

〇齋籐友介　　瀧尾陽太
（大東文化大学文学部教育学科）　（一社 ありがとうの種「あ～とん塾」）

KEY WORDS: 聴覚障害児　社会情動的スキル　SDQ

（目的）近年、変化が急速で予測が困難な時代を生きる子ども達への教育が議論されるなかで、OECD（経済開発協力機構）による”Education 2030”をはじめとして、社会情動的スキル（以下、SES と略す。）がクローズ・アップされている（渡辺ら、2022）。さらに聴覚障害児に焦点を当てると、幼児期からの偶発学習の少なさ等を遠景とする、語用論スキルの脆弱さなどがネガティブに作用して、児童期以降の SES 発達にリスクが存在することが報告されている（Stevenson ら、2015）。こうした時代が要請するスキルの育成と障害種に固有のリスクを考慮した場合に、本邦においても、学齢聴覚障害児の SES 評価は不可欠であるものの、評価尺度の吟味そのものが進んでいない実態があった。こうした問題を背景として、本報告では Goodman（1997）により開発され、今日まで世界で広く使用される、Strength and Difficulties and Questionnaire（SDQ）をもとに、近年、我が国で標準化された『子どもの強さと困難さのアンケート』（Moriwaki ら、2014）（以下、「日本版 SDQ」と略す。）について、聴覚障害児への適用可能性を検討した。

（方法）本研究では、東京都区部において聴覚障害児に特化した放課後等デイサービス事業を提供する施設 A を利用する小学生のうち、保護者による承諾が得られた 30 人を研究対象に定めた。日頃より放課後等デイサービスを担当する専従保育士（1 人）が、日本版 SDQ（教師記入用）を用いて評価を行った。対象児の年齢（平均値）は 9.93 歳（SD:1.64 歳）であり、ジェンダーによる内訳は男児が 16 人、女児が 14 人であった。年齢区分（2 分類）では、小学生低が 12 人、小学生高が 18 人であった。上記の方法により収集された日本版 SDQ のデータを分析対象に定め、①全体および 4 つの下位尺度（情緒の問題：ES、行為の問題：CP、多動・不注意：HI、仲間関係の問題：PP、向社会的な行動：PB）の基本統計量、②心理尺度の信頼性係数、③全体および下位尺度間の相関、④ジェンダーによる成績差、⑤年齢区分による成績差、以上、5 つの観点から検討した。（本研究は、大東文化大学「人を対象とする生命科学・医学系研究倫理審査委員会」による審査を経て実施された。判定番号：DHR22-017。）

(結果)日本版 SDQ（全体）の得点は 10.96 点（SD:8.66）であり、下位尺度別の得点は ES が 2.22（SD:2.63）、CP が 1.96（SD:2.28）、HI が 3.86（SD:3.41）、PP が 2.93（SD:2.18）、PB が 8.66（SD:2.18）となっていた（表 1）。日本版 SDQ（全体）と 4 つの下位尺度得点の相関は、PB を除いて、絶対値 0.8 を超えていた。加えて、尺度の信頼性（内部一貫性）を示すクロンバックのα係数は、CP を除いて 0.7 の水準を満たしており、本邦の聴覚障害小学生の SES を測定するにあたり、日本版 SDQ が一定の信頼性を有することが確認された。次に日本版 SDQ（全体）の得点をジェンダー別に検討したところ、男児が 12.37（SD:8.54）、女児では 9.35（SD:8.81）となっていた。下位尺度別にみると、ES では男児 1.93（SD:2.26）、女児 2.50（SD:3.50）、CP においては男児 2.25（SD:2.43）、女児 1.64（SD:2.13）となっていた。HI では男児が 4.87（SD：3.40）、女児では 2.71（SD:3.14）であり（p<0.10 にて有意傾向）、PP では男児が 3.31（SD:2.41）、女児が 2.50（SD:1.87）だった。

表1　成績および尺度間の相関とα係数（n=30）

	得点*（SD）	ES	CP	HI	PP	PB	α係数
SDQ（全体）**	10.96（8.66）	0.807	0.810	0.858	0.809	-0.602	0.823
情緒の問題（ES）	2.22（2.63）		0.541	0.552	0.567	-0.234	0.767
行為の問題（CP）	1.96（2.28）	0.541		0.580	0.610	-0.790	0.693
多動/不注意（HI）	3.86（3.41）	0.552	0.580		0.569	-0.450	0.894
仲間関係の問題（PP）	2.93（2.18）	0.567	0.610	0.569		-0.576	0.737
向社会的な行動（PB）	8.66（2.18）	-0.234	-0.790	-0.450	-0.576		0.798

*得点は全体（SDQ）および下位領域における素点の合計である。
**SDQ（全体）は、PBを除く4領域の合計である。

PB においては、男児が 8.06（SD:2.46）、女児が 9.35（SD:1.64）となっていた（p<0.10 にて有意傾向）。続いて、年齢区分別に検討したところ、全体では小学校低が 11.91（SD:10.31）、小学校高が 10.33（SD:7.61）。ES では小学生低において 2.08（SD:2.77）、小学生高が 2.27（SD:2.60）であった。CP では小学生低が 1.83（SD:1.85）、小学生高が 2.05（SD:2.57）となっていた（図 1）。

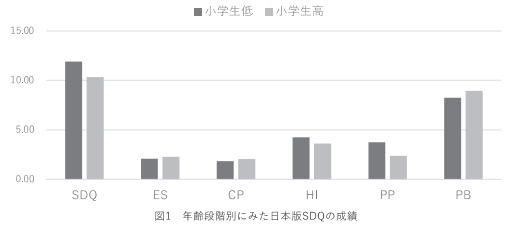


図1　年齢段階別にみた日本版SDQの成績

HI では小学生低が 4.25（SD:3.86）、小学生高が 3.61（SD:3.16）であった。PP においては小学生低が 3.75（SD:2.66）、小学生高が 2.38（SD:1.64）となっており、PB では小学生低が 8.25（SD:2.26）、小学生高が 8.94（SD:2.15）であることが示された。

（考察）我が国の聴覚障害児における、社会情動的スキル（SES）評価法の開発に向けて、小学生（30 人）の資料を分析対象に定め、日本版 SDQ の適用可能性を吟味した。基本統計量や信頼性の成績から、本邦の聴覚障害児の SES 評価における、日本版 SDQ の適用可能性が確認された。今後は本邦で報告されている、定型発達児の得点との比較を行うなど、研究を継続したい。

（文献）

Moriwaki A., et al. (2014). Normative data and psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire among Japanese school-aged children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8:1, http://www.capmh.com/content/8/1/1

Stevenson, J., et al. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24: 477-496.

渡辺弥生・小泉令三（2022）：ソーシャル・エモーショナル・ラーニング。福村出版。

(YUSUKE Saito YOTA Takio)

聴覚障害児の音韻意識習得後の作文力に関する一考察

聴覚特別支援学校に在籍する事例から
〇渡部杏菜　　長南浩人
（筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
KEY WORDS: 聴覚障害　音韻意識　作文

(目的)音韻意識は、語を構成している音韻の系列を分析し、その音韻の順序的構成および音韻的組成、構成を知る知的な行為、技能の習得により形成され(天野,1988)、読み書きの習得には欠かせない。渡部(2021)は聴覚障害児の音韻意識と作文力の関連を検討し、幼児期に音韻意識発達が遅れていた群は表記・文法上の誤りが多い作文を書く者が多いことを示した。よって、聴覚障害児において音韻意識は文の正しさに何らかの影響を与えると考えられるが、話の豊かさ等の内容面との関連性は十分に検討されていない。聴覚障害児は描かれた場面および場面周辺の話レベルを超えて、場面の前後の時や場所を含む物語レベルの作文を書く者が、学年が上がっても少ないことが指摘されている(斎藤ら,1988)。そこで、本研究では就学前に音韻意識を習得したと考えられる聴覚障害児の作文から、内容の豊かさの視点も含めて音韻意識との関連を検討することを目的とした。

(方法)聴覚特別支援学校小学部 1 年 2 名を対象とした。2 名は幼稚部年長時に行った音韻分解課題(清音・特殊音節・拗音節単語のモーラ分解)、音韻抽出課題(5 モーラ単語の語頭・語尾・語中の同定)、かな単語書字課題(清音・特殊音節・拗音節単語の書字)の正答率が 100%であった(音韻分解課題で本来 1 モーラの拗音節を 2 モーラ分解([ち][ょ][こ])した場合も聴覚障害児特有の者として正答とした)。2 名のプロフィールは表 1 に示した。対象児に斎藤ら(1988)と同じ作文課題を実施した。安野光雅(1978)『子どもの季節』(金羊社)より、虹の一部が取れ、人々が集まっている様子が描かれた「こわれたにじⅠ」の 1 枚の絵を使用し、絵から話を作らせ書かせた。評価も斎藤ら(1988)の基準を用い、「文の正しさ」「文の複雑さ」「内容」の観点から行った。「文の正しさ」では一つ一つの文について①構文上、用語法上、表記法上の誤りのない文、②表記法上の単純な誤り、③構文上、用語法上の誤りあるいは表記法上の著しい誤りの 3 つに分類した。「文の複雑さ」では「文の正しさ」で①または②に分類された文を単文、重文、複文の 3 つに分類した。「内容」では文章全体から、Ⅰ絵に描かれているものの単語や文の羅列：羅列レベル、Ⅱ場面に関するお話が出来ている：場面レベル、Ⅲ場面が中心だが、場面にあらわれていない内容も含む：広がりのある場面レベル、Ⅳ場面をはさんだ前後の場面(時、場所)が書かれている話：物語レベル、Ⅴ絵との関連の少ない話の 5 段階評価をした。評価は筆者 2 名で協議し決定した。課題の実施にあたり、学校および保護者に文書で了承を得た。文書には得られたデータは研究目的以外に使用せず個人が特定されない形で処理することを明記した。なお、本研究は筑波技術大学研究倫理委員会で承認をされている(承認番号 2021-31)。

表 1　対象児のプロフィール

A 児	平均聴力レベル：右 125dB、左 117dB 補聴耳平均聴力：右 29dB(人工内耳)、左 25dB(人工内耳) 主なコミュニケーション手段：音声、手話
B 児	平均聴力レベル：右 107dB、左 107dB 補聴耳平均聴力：右 39db(補聴器)、44dB(補聴器) 主なコミュニケーション手段：手話、音声

(結果)対象児の作文は表 2、評価結果は表 3 に示した。「文の正しさ」については、A 児は一文のみ構文上の誤りが見られたが(下線部)、その他の文は誤りが見られなかった。B 児は誤りが一つも見られなかった。「文の複雑さ」については、A 児は 2 文目に複文が見られ、B 児は 1 文目と 4 文目に複文が見られた。「内容」は 2 名とも羅列レベルであり、まとまりのある話とは言い難い内容であった。

表 2　対象児の作文

A 児	題名「にじをとる大く」 ある夕がた大くはにじをとりました。そのあとけいさつはどろぼうをつかまえようとしていました。大くははしごをはこんでいました。もう二人の大くははしごをはこんでいました。子どもたちはなかよくはしりました。女の人はアームみたいなもので上むきにしています。
B 児	題名「にじをとろう」 二人の男の人がにじをとろうとしています。すると、けいさつがきました。女の人がクレーンをわたしました。人がいっぱいきて、にじをとろうとしているところをみました。

表 3　対象児の作文の評価結果

	文の正しさ	文の複雑さ	内容
A 児	①誤りなし:83% ②単純な誤り:0% ③構文上等誤り・著しい誤り:17%	単文:67% 重文:0% 複文:17% (③:17%)	Ⅰ羅列レベル
B 児	①誤りなし:100% ②単純な誤り:0% ③構文上等誤り・著しい誤り:0%	単文:50% 重文:0% 複文:50%	Ⅰ羅列レベル

(考察)斎藤ら(1988)による小学部 1 年の聴覚障害児群(9 名)の結果は①誤りなしが 39.2%、複文率が 7.2%であり、本研究の対象児は正しい文の割合が高く、複雑な文表現が見られることが示された。渡部(2021)の先行研究より、音韻意識の習得が語句の表記や文法表現の正確さに繋がったのではないかと考える。一方で、斎藤ら(1988)の平均 7.7 文よりも対象児の書いた文が少ないことから正しく表現できる幅が狭く、内容が乏しいと見ることもできる。内容については、斎藤ら(1988)の研究では聴児の 1 年生の多くは羅列レベルであり、聴覚障害児の 1 年生も半数は羅列レベルであったことから本研究の対象児は学年相応と言える。しかし、このことから音韻意識が十分に習得され、表記・構文上、正しい文が書くことができた場合も、内容豊かな文を書くことは容易ではないことが推察される。語りにおいては物語技法が使えるようになるのは 5 歳後半であり、物語との出会いは言語や認知発達全般に影響を及ぼすと言われている(荻野,2001)。よって、音韻意識形成段階で表現の正しさばかりではなく、「語り」の発達を促す関わりが重要であると考える。しかし、本研究は 2 事例の結果を分析したに過ぎないため、今後は人数を増やして検討を続ける必要がある。また、音韻意識と語彙発達の関係は加齢により変化するとの報告もあり(Harris & Beech,1998)、同様の傾向が作文の文の正しさにも見られるかも検討課題であろう。

(文献)天野清(1988)教育心理学年報,27,142-164. Harris,M. & Beech,J.(1998)Journal of Deaf Studies and Deaf Education,3,205-216. 荻野美佐子(2001)物語ることの発達,ことばの発達入門(秦野悦子編),大修館書店,173-193.斎藤佐和・馬場顕・垣谷陽子ら(1988)養護・訓練研究,1 ,17-31. 渡部杏菜(2021)東京学芸大学,博士論文.
(WATANABE Anna, CHONAN Hirohito)

聴覚特別支援学校（小学部）の体育授業

―授業の体制および実施種目における指導のしやすさと困難さについて―

○宗田光博　　吉岡尚美　　内田匡輔
（東海大学　体育学研究科）　　（東海大学　体育学部）

KEY　WORDS:　聴覚特別支援学校　体育授業　小学部

【目的】

国内の聴覚障害者の体育・スポーツに関する研究は、主に聴覚特別支援学校（以下、聾学校）に在籍する学齢期の子どもたちを対象にした体力・運動能力に関するものが多い。一方で、聾学校における体育授業に関する研究は散見される程度（向後ら,2016）で、その実態を把握するまでには至っていない。本研究は、聾学校における体育授業の実態を明らかにすることを目的とし、全国の聾学校を対象に質問紙調査を実施した。

【方法】

小学部を設置している聾学校 98 校を対象に、体育授業を主に担当している教員を回答者とし、郵送法による質問紙調査を実施した。質問項目は①回答者の基本情報、②授業の体制、③実施種目、④実施種目における指導のしやすさと困難さ、⑤指導上の工夫、⑥教員の体育授業に関する意識で構成されており、本稿では、①②④について報告する。本研究は、東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会の承認を受け実施した。（承認番号 22177）

【結果】

（1）回収率：98 校に調査依頼し、48 校（回収率 49%）から回答があり、50 名の教員から回答を得た。**（2）回答者の基本情報**：回答者の教職経験年数の平均値は、13.6 年（SD＝9.7）、聾学校での経験年数の平均値は 5.9 年（SD＝5.7）で、聾学校の経験年数が 1～5 年の回答者が 60%であった。保健体育科の教員免許状の保有者は半数程度であった（中学校 49%、高等学校 50%）。特別支援学校免許状の保有率は 86%で、聴覚障害領域（聾学校免許状含む）の保有率は、54%であった。**（3）体育授業の体制**：指導体制は、教員 1 名での指導が 16%、複数での指導が 84%であった。学年の構成については、2～3 学年合同での実施が 52%、全学年での実施が 36%であった。重複障害児童と合同での授業実施は、78%であった。**（4）実施種目における指導のしやすさと困難さ**：それぞれの上位 3 種目は Table1、Table2 のとおりであった。実施種目（運動領域）の「指導のしやすさ」と「困難さ」の理由を尋ねた自由記述の内容を計量テキスト分析ソフト KH Koder で実施種目（運動領域）を外部変数として対応分析をした結果、陸上運動・器械運動・体つくり運動は、ICT 機器の活用のしやすさや、少人数や児童の実態に合わせやすいことが「指導のしやすさ」の共通の理由として挙げられ、「ゲーム」は球技や集団競技が持つ楽しさが理由として挙げられた。「困難さ」について、水泳運動は補聴機器を外すことによる指示の理解の困難さ、器械運動は運動能力や経験不足による授業展開の困難さ、表現運動は聞こえにくさによるリズムや周囲と動きを合わせることの難しさ、ゲームは少人数によるゲーム成立の困難さがそれぞれ理由として挙げられた。

Table1　指導がしやすい種目の上位３種目　（）内度数※複数回答可

低学年	中学年	高学年
①走の運動遊び(12)	①かけっこ・リレー(10)	①徒競走・リレー(9)
②鬼遊び(11)	②攻める側がボールを蹴って行うゲーム(8)	②マット運動(7)
③マットを使った運動あそび(8)	③歩いたり・走ったりする運動(6)	③跳び箱運動(6)

Table２　指導が困難な種目の上位３種目　（）内度数※複数回答可

低学年	中学年	高学年
①もぐる・うく運動(12)	①浮いて進む運動(10)	①クロール(9)
②水の中を移動する運動(11)	②もぐる・浮く運動(12)	②平泳ぎ(7)
③攻めがボールを手などで打ったり蹴ったりして行うゲーム・リズム遊び(6)	③跳び箱運動(6)	③バスケットボール(6)

【考察】

授業の体制については、ほとんどの学校が複数学年・重複児童との合同授業をティームティーチングで実施していることが本調査から分かり、少人数かつ発達段階や認知レベルにばらつきがある学習集団で授業を行っていることが明らかになった。実施しやすい種目については、個人種目（陸上運動・器械体操等）が多く回答され、その理由は少人数や個人での取り組みやすさであり、聾学校の現状に即したものであると考える。困難な種目については「水泳運動」が多く、次いで「ゲーム」「器械運動」が挙げられ、その理由として、指示の通りにくさ、少人数、体力・運動能力の不足が挙げられ、聴覚障害児及び聾学校の特性・特徴を反映したものであった。

【文献】

向後佑香ら(2016)特別支援学校における聴覚・視覚に障害のある児童生徒の体育授業の現状と課題, 日本体育学会大会予稿集 67,344

(MUNETA Mitsuhiro, YOSHIOKA Naomi, UCHIDA Kyosuke)

難聴特別支援学級担任に対する実態調査と交流学級における難聴児支援に関する事例研究

○片上　大祐　　吉松　靖文
（愛媛県立松山聾学校）　（愛媛大学教育学部）
KEY WORDS: 難聴特別支援学級担任　交流学級　難聴児支援

【目的】

近年,聴覚障害のある子どもの多くが地域の小中学校で学んでいる。地域の小中学校における聴覚障害教育の在り方が問われている。そこで,本研究は, 愛媛県内の小中学校難聴特別支援学級(以下,難聴学級)担任が抱える支援の課題を明らかにすることを目的とした。また,難聴学級在籍児の事例研究を通して,難聴児が必要とする教育支援の在り方を明らかにすることを目的とした。

【方法】

1 難聴学級担任の実態調査

愛媛県内の難聴学級が設置されている小学校 33 校及び中学校 12 校へ,難聴学級担任を対象とし,Google フォームでの回答によるアンケート調査を実施した。調査期間は,20XX 年 11 月であった。調査項目は,喜屋武・飯塚・渡部・大鹿(2022)及び松原・岩田(2022)を参考に,「難聴学級」「難聴学級担任」「専門性向上のニーズ」から構成された全 30 項目を作成した。愛媛大学教育学部研究倫理委員会の承認を得た(承認番号 R4-42-1)。

2 難聴児支援の事例研究

対象児は小学校難聴学級(在籍 1 名)に在籍している第 1 学年男児(以下,A 児)である。期間は,20XX 年 10 月～12 月であった。A 児の困り感やニーズについて半構造化面接による聞き取り,文字による支援を実施した。支援の効果と課題について半構造化面接を用いて,A 児に聞き取りを行った。愛媛大学教育学部研究倫理委員会の承認を得た(承認番号 R4-24-1)。A 児の保護者,本人に同意を得た。

【結果】

1 難聴学級担任へのアンケート

45 校中 38 校から回答を得た。回収率は 84%であった。

(1)難聴学級について

難聴学級在籍児童生徒数は「1 名」が 34 校,「2 名」が 4 校であった。交流及び共同学習を行っている通常の学級への参加状況について,交流学級で過ごす時間は,「一日 5 時間以上」が 8 名,「一日 3～4 時間」が 22 名,「一日 1～2 時間」が 10 名,「週に数時間」が 2 名であった。

(2)難聴学級担任について

難聴学級担任歴は「1 年未満」が 17 名,「1～2 年」が 13 名,「3～4 年」が 0 名,「5 年以上」が 8 名となり,難聴学級担当経験が 2 年以下の教員が約 8 割であることが明らかになった。また,特別支援学校教諭免許状(聴覚障害教育領域)保有者は 7 名であった。

(3)専門性向上のニーズについて

難聴児の指導における,専門性に関する相談相手について,選択肢から該当する相手を尋ねた結果,保護者と相談している者が約 8 割に対し,本人と相談している者は半数以下であった。日頃の難聴児の指導について,指導上抱える困り感を尋ねた結果,「交流学級環境」「校内支援体制」など全 11 項目のうち,「自身の専門性」以外の項目は,困り感あり群が有意に少なかった($p<.01$)。難聴学級担任は,難聴児の指導において困り感を抱えていない傾向が示された。

2 難聴児支援の事例研究

(1)A 児の困り感やニーズの把握

交流学級担任の話について,「とても聞こえにくい」「補聴器を付けるのも嫌だ」など,聞こえにくさを感じている発言がみられた。難聴学級担任への要望について,「声だと聞こえないから書いてほしい」と具体的な支援方法を答えた。

(2)文字による支援

A 児への聞き取りから,文字による情報保障を中心に交流学級で支援を行った。授業後,A 児と支援について振り返ると「分からなかった」「大きく書いてほしい」と評価した。

(3)A 児による評価

難聴学級担任や著者が実践した文字による支援については,「分かりやすかった」など肯定的な評価が得られた。また,「B 先生(交流学級担任)の声は大きくて聞こえやすい」「友達の発表を繰り返してくれることは分かりやすい」など,交流学級担任の対応は肯定的に捉えている一方で,「みんなの声がうるさくて聞こえない」など,交流学級における学習環境の改善を望んでいる様子がうかがえた。

【考察】

難聴学級担任の実態調査の結果から,指導上抱える困り感について,多くの項目で困り感がないことが明らかとなった。専門性に関する相談について,保護者と相談している割合は約 8 割であったが,本人と相談している割合は半数以下にとどまった。山本・鳥越(2011)は,難聴児自身が支援を選ぶことで,能動的に支援を受けるようになることができると述べている。教師や保護者が支援を決めるのではなく,本人の意思決定の機会を設けることが重要であるにも関わらず,十分に行われていない実態が明らかとなった。

事例研究では,本人と支援方法を調整しながら実践したことで,難聴児の肯定的な評価を得ることにつながった。難聴児自身が自らの支援について考え問題を解決していく環境をつくることが,難聴学級担任に求められると考える。

本研究では,難聴学級担任が,難聴児本人と合意形成を図りながら,配慮や支援を調整していくことの必要性が示された。一方で,難聴児の指導や支援について,本人と相談していないケースがあることが明らかとなった。難聴児が抱える問題は一人一人異なるため,在籍する難聴児の困り感を把握し,本人の合意形成の下,支援を行っていくことが,難聴児にとっても重要である。

【文献】

喜屋武睦・飯塚わかな・渡部杏菜・大鹿綾(2022).聴覚障害児を対象とした特別支援学級及び通級指導教室の現状と課題―担当教員のニーズに着目して― 福岡教育大学紀要,71(4),227-237.

松原萌衣・岩田吉生(2022).難聴学級設置校における聴覚障害児の教育支援―愛知県内小中学校を対象に― 障害児教育・福祉学研究.18,89-95

山本秀子・鳥越隆士(2011).難聴学級在籍児童への交流学級での支援に関する調査研究 ろう教育科学,53(2),47-68.

(KATAKAMI Daisuke, YOSHIMATSU Yasufumi)

絵日記指導における言語発達に関する一考察

－教師の音韻サインの使用場面や意図を振り返る－

○小柳達朗　　大鹿綾
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS: 聴覚障害幼児　絵日記　キューサイン

【目的】聴覚障害のある幼児の言葉を育てる教育活動の一つとして、絵日記指導がある。絵日記を通してやりとりを楽しむことは、子どもが生活の中で主体的に活動したり、いろいろな人や物事に積極的にかかわったりすることにつながると考える。また、自分の経験が絵日記にかかれることで、曖昧にイメージしていたことがはっきりと掴め、物事の見方が育ったり、理解が促されたりする。そして、身近な人とやりとりをすることを通して、思考力が育っていく。さらに、自分が経験したことや思ったことを言葉で聞いたり話したりすることで、語彙や文型が身につき、言葉の力が育つと考える。今回は、聴覚障害幼児（以下，A児）絵日記指導の中での教師が使用する音韻サインに着目する。筑波大学附属聴覚特別支援学校幼稚部（2004）は、音韻サインを「『話されていること』と『音韻や文字』との結びつきを意図したもの。」と述べている。これは、発音要領を参考に手指の形を決め、サインとして用いられ、音韻に気を付けて日本語を身に付けていくという目的もあると考える。教師は、A児の言語発達を促すために音韻サインをどのような場面で､またどのような意図で使用したかを振り返り、検討することを目的とする。

【方法】（１）対象

３歳児１２月から４歳児２月までのA児の絵日記指導（３日分）のビデオを分析の対象とする。A児は、入学前は同じ幼稚部棟の乳幼児教育相談で支援を受けてきた。入学時の平均聴力レベルは､右耳 115dB､左耳 109dB だった。入学時は発語がなく身振りに音節化していない声が伴う程度であった。A児とのやりとりには、音声に併せて身振りや音韻サインを活用してきた。

（２）分析の方法

①３歳児１２月、４歳児６月、４歳児２月の絵日記指導のビデオから､教師とA児の言葉や行動を文字に書き起こし、表に示す。

②教師がA児に対して音韻サインを使用した場面と指導の意図を①で作成した表に書き出す。

③音韻サインを使用したことで、A児の言語発達にどう影響したかを検討し考察する。

【結果】（１）各事例について

①３歳時１２月「あやとりのこと」

絵日記を Fig.1、絵日記指導の書き起こしを Table 1 に示す。その他の事例については当日報告する。



Fig.1「あやとりをしたよ」（３歳児１２月）

この事例での音韻サインを使った指導の意図は、音韻サインに慣れさせるため、教師が音韻サインを付けて聞かせることであった。Table 1 にTの教師が「あや…」と音韻サインを付けて言っている。この時は、教師が音韻サインを付けて「あや」と言うと、A児は自分が言いたいことがわかって絵日記を見て「あやとい」と言っていた。A児の言ったことを受け止めつつ、その後改めて、文字表記と音韻サイン付けた音声が対応するように「あやとり」を音韻サインを付けて言って聞かせていた。この時は、発音が不明瞭であったが、４歳児６月では、清音に関して習った音であれば発音に気を付けたり言葉の自然なリズムで言ったりするようになっていた。

Table 1　①「あやとりをしたよ」の書き起こしの一部抜粋
※授業の流れの「二重下線」は音韻サイン、「波線の下線」は身振りを付けている。［　］は表情や行動を示す。

指導の流れ	指導の意図
（前略） T：こう？［あやとりをする身振りをする］ A：［うなずく］あや、［母親を見る］ 母：あやとり。 T：あや…… A：［絵日記を見て「あやとり」の文字を探す］ T：そうだそうだ。 A：アヤトイ（あやとり）［文字を読む］。 T：わかったよ。わかった。あやとり。 A：［うなずく］	（前略） ・A児の表現を受け止めるため、同じ表現をして返す。 ・習った発音に気を付けるよう音韻サインを付けて話す。 ・A児が「あやとり」と書かれている文を見つけたため、受け止める。 ・A児の表現が伝わったとA児が実感できるよう「わかったよ。」と身振りを付けて聞かせる。「あやとり」を音韻サインを付けて聞かせる。

【考察】

絵日記指導におけるA児とのやりとりの中で、教師が音韻サインを使用した場面とその時の指導の意図を振り返り分析したことで、具体的に整理することができた。音韻サインを使用した場面は主に聞き取りを支援する場面、表出を誘う場面、発音を誘う場面であった。A児の場合は聴力が重かったこと、文字に興味があり５０音表をよく指さして教師や母親にどう読むか尋ねることが多かったため、音の違いを視覚的に捉えさせるために音韻サインを３歳児の２学期で取り入れた。A児は音韻サインに見慣れて使い慣れたことで、音韻意識を高めたり言葉のリズムを捉えたりすることに役立ったと考える。口形や表情をきちんと見せていったことも重要な要因である。また、発音指導時などで、音韻サインを発音誘導サインとして使用し、文字表記と音韻サインを対応させてきた。A児が発音要領を身に付けていく様子や発音できる音が増えていった姿から発音誘導サインとしても役立ったと考える。また、A児が自分で発音に気を付けるなど発音要領を思い出して言い直すことにも役立ったと考える。

【付記】

本研究は、対象児の保護者から同意を得ている。

【文献】

筑波大学附属聾学校・幼稚部（2004）幼稚部３年間の子どもの姿．聾教育研究会．

(KOYANAGI Tatsuro, OSHIKA Aya)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 聴覚障害 3 P3F-9

スウェーデンのインクルーシブ教育と聴覚障害教育の動向

―ストックホルム市アルヴィーク基礎学校(Alviksskolan)聴覚障害クラスの訪問調査を通して―

○石井智也（兵庫教育大学） 田部絢子（金沢大学） 内藤千尋（山梨大学） 能田昴（尚絅学院大学） 石川衣紀（長崎大学） 池田敦子（東海学院大学） 髙橋智（日本大学）

KEY WORDS：スウェーデン、聴覚障害教育、インクルーシブ教育、人工内耳、バイリンガルろう教育、アイデンティティ

1. はじめに

聴覚障害当事者の手話がいち早く言語として法的に認められたスウェーデンにおいても、人工内耳装用児が急増し、先天性難聴児の約 99%が人工内耳装用手術を受けている。それゆえに聴覚障害特別学校（ろう学校）への就学率は低下し、基礎学校聴覚障害クラス・グループ等で、主に聴覚口話法による教育を受けている聴覚障害児が多数を占めている。

報告者ら「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」調査チーム（代表：髙橋智）が 2023 年 3 月に調査訪問したスウェーデン・ストックホルム市のアルヴィーク基礎学校（Alviksskolan）聴覚障害クラスでは、スウェーデン語手話を一部使用しながら聴覚口話法による教育を実施していた。

近年の研究では、人工内耳装用者も聴覚口話のみのコミュニケーションでは他者との関係性構築、アイデンティティー形成において困難を抱えやすいことが指摘されている。「ろう者」の当事者団体である「SDR（スウェーデンろう者協会）」は、早期からの手話による言語学習・コミュニケーションは「言語剥奪」を防ぎ、認知・思考の成長発達に重要であると指摘している（Kurator Sofia Martinsson：2016）。

以上をふまえ本報告では、アルヴィーク基礎学校聴覚障害クラスにおけるインタビュー調査をもとに、スウェーデンのインクルーシブ教育における聴覚障害教育の動向と当面する課題について検討する。アルヴィーク基礎学校の調査協力者に対しては事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」について説明し、承認を得ている。また、本研究において開示すべき利益相反はない。

2. スウェーデンの聴覚障害児教育の動向

スウェーデンの聴覚障害教育の端緒は Borg,P.A が 1808 年に開設した盲ろう院であるが、その開設当初において手話は聴覚障害児の適切な教育方法として使用されてきた。しかし「口話法」の有効性を主張する 1880 年のミラノ会議を契機にして、盲ろう院が発展したマニラろう学校では聴覚障害当事者の教師はすべて健聴の教師へと入れ替わり、口話法教育が主流となる。

口話法主流の時代は長く続くが、1960 年代以降、SDR やストックホルム大学附属言語学研究所によって聴覚障害者の第一言語としての手話の役割・重要性が主張され、1980 年版ナショナルカリキュラムにおいて手話が教科として承認された。さらに 1981 年 5 月、国会においてスウェーデン手話が独自の言語として決議され、世界で初めて手話が言語として認められた。それ以降、聴覚障害特別学校を中心にしてスウェーデン手話によるコミュニケーション力（第一言語としての手話）を発達させ、その力をベースに第二言語としてのスウェーデン語を習得させる「バイリンガルろう教育」が促進されてきた。

スウェーデンでは現在、約 20,000 人の聴覚障害者が人工内耳を装用し、とくに先天性難聴児のほぼ全員が人工内耳を装用している。Holmström ほか（2018）は、2000 年代以降の人工内耳装用率の増加により、ろうコミュニティ内での人口動態の変化が起きていることを指摘している。具体的には、人工内耳・補聴器を使用する聴覚障害児の聴覚障害特別学校（手話を第一言語とする教育）への就学率は低下し、スウェーデン語の単一言語主義とスピーチ指導を標準とする難聴児特別プログラムがある基礎学校への就学が一般的になってきてきたことを強調する。

Andersson ほか（2022）は、通常学級から聴覚障害特別学校に転学した聴覚障害当事者へのインタビュー調査を通して、通常学級ではマイクの不適切な教室内配置や誤用等によって教師やクラスメイトの話を十分に理解ができないこと、クラスメイトから常に拒否されていたこと、自分たちが周囲の人と比べて異なっており、決して調和できず、社会的に包摂されてない人物であると認識していたこと等を指摘している。





報告者らが訪問調査したアルヴィーク基礎学校聴覚障害クラスではストックホルム市内の 0 年生（就学前クラス）～ 9 年生までの聴覚障害児童生徒約 115 名が在籍し、人工内耳装着児が多数を占めている。聴覚障害クラスの建物は、優れた音響・光環境、コミュニケーション保障のための最新支援機器・技術が完備され、聴覚口話法の視覚的サポートとして手話（スウェーデン語手話）を利用している。聴覚障害クラスの教師や子どもへのインタビューにおいて、高校等の進学の際に通常学級を選択すると環境や言語的発達、文化の違い、アイデンティティー形成の困難等によりつまずくケースも少なくないこと、同様の境遇（障害・人工内耳・言語等）にある仲間との関わりを求めていることが示された。

3. スウェーデンの聴覚障害児教育の課題

スウェーデンには多くの聴覚障害当事者組織があるが、「Unga Hörselskadade（聴覚障害若者協会）」は、聴覚障害児が通常学級・学校で学ぶことの困難さとともに「手話は自分自身を見つけるのに役立つ」など、手話習得が聴覚障害当事者の発達や生活に重要な意味があることが示されている。

スウェーデンに限らず、難聴児への人工内耳装用が普及し、聴覚口話法に基づいたコミュニケーションが前提とされていく社会においては、言語・知識習得の困難とともに、アイデンティティー形成困難（聞こえないことによるネガティブな自己意識、対人関係形成の困難等）の深刻化が危惧されるが、実際に聴覚障害当事者が人工内耳装用普及においていかなる困難・支援ニーズを有しているのかについての実態解明が喫緊の課題となっている。

【文献】

Andersson,S. & Lyngbäck,L.A. (2022) 'But I feel more at home in the Deaf world even if I can talk': D/deaf adolescents' experiences of transitioning from a mainstream school to a Deaf school in Sweden, Deafness & Education International, 24(3),pp. 249-266.

Holmström, I., Schönström, K. (2018) Shifts in attitudes towards 'sign bilingualism' due to a demographic change: The case of deaf education in Sweden. Sociolinguistics symposium 22, Crossing borders: South, North, East, West, Auckland, New Zealand.

Kurator Sofia Martinsson（2016）Konsekvenser av språklig deprivation hos vuxna teckenspråkiga döva en forskningsöversikt.

（ISHII Tomoya, TABE Ayako, NAITOH Chihiro, NOHDA Subaru, ISHIKAWA Izumi, IKEDA Atsuko, TAKAHASHI Satoru）

特別支援学校(聴覚障害)小学部教員の理科授業場面における表の読解指導の実際

○野本理紗（加須市立樋遣川小学校）
坂口嘉菜（上越教育大学）

KEY WORDS:聴覚障害，特別支援学校，理科，表，読解

Ⅰ．目的

理科は他の教科と比較して教科書中の図表の数が多いことが知られている。理科授業場面ではグラフよりも表からデータ解釈する場面が多いとの指摘がある一方，小学生は表の読解において視覚的に目立つ部分に着目しやすいとの報告もある。特別支援学校(聴覚障害)(以下，「聾学校」とする)においては，表が視覚情報としての価値をもち，多用されることが想定されるが，言語情報を省略した表の読解はかえって難しいこともあり，理科授業場面における表の読解指導の内容や方法については検討の必要がある。特に，理科の教科書には表の読み取りにつながる表記上の工夫があるが，そうした教科書機能の活用状況やそれらに関連する読解方略の指導状況については明らかではない。

そこで本研究では，聾学校小学部の教員を対象として，理科の教科書における表記上の工夫の活用状況や表の読解指導の状況について明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

研究実施時に理科を担当している，または担当経験のある聾学校小学部教員 7 名，小学校教員 10 名を対象とし，半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。理科の教科書における表記上の工夫の活用状況に関する質問紙調査(5 件法)を行い，その回答をもとに活用の意図や児童の実態，読解方略の指導状況等を聞き取った。

質問紙では，実際に教科書で使用されている表と，読解につながる表記上の工夫をとりあげ,それぞれについて「全く活用しない」から「とてもよく活用する」までの 5 件法で活用状況を尋ねた。表については，2020～2022 年度の教科書需要数上位 3 社の小学校理科の教科書を対象に，4 領域の中でも最も表が多いとされるエネルギー領域に限定して，本研究の表の定義である「観点や視点を持ち，事柄を行と列で配列して要点を整理したもの」に該当するものを抽出した。さらに，全ての表の周辺に記載された読み取りにつながる表記上の工夫を抽出し，KJ 法でカテゴリー分けを行い，表 1 の 10 項目を取り上げた。

表 1　理科の教科書の表の読み取りにつながる表記上の工夫

①表の観点部分に色がついている	⑥表の中に矢印が使われている
②表の観点部分を細かく分ける	⑦表の読み取りに関する気づきや解釈につながる記述がある
③表を用いて数量や操作の仕方を学ぶ	⑧表にまとめた値をグラフに変換する
④表の中にイメージ図が使われている	⑨表を用いて実験結果を共有する
⑤表の一部が太字になっている	⑩他教科・下学年で学んだ表の読み取りに関する表記を用いる

インタビュー内容は M-GTA(木下，2007)を用いて分析し，概念生成・カテゴリー化を行った。質問紙調査の結果は，統計分析を行った。その際，IBM SPSS Statistics 25 を用いた。本研究の目的及び計画については，上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を受け（承認番号: 2022-43），研究参加者には研究内容や倫理に関する説明を行なった後に，同意を得て研究を実施した。

Ⅲ．結果

教科書の表記上の工夫の活用状況について，小学校教員と聾学校教員の評価点をマン=ホイットニーの U 検定を用いて比較したところ，「表の観点部分を細かく分ける」は 5%水準で，「表の中に矢印が使われている」は 1%水準で聾学校教員の評価点の方が有意に高かった。また，それぞれの項目に対する肯定的回答と否定的回答の割合について，Bonferroni 法による補正を行って多重比較したところ,小学校教員は「表の観点部分に色がついている」,聾学校教員は「他教科・下学年で学んだ表の読み取りに関する表記を用いる」の否定的回答数が 5%水準で有意に多かった。読解方略の指導状況について，理科授業場面において表の読解指導を行っていると回答している教員は小学校で 8 名(80.0%)，聾学校で 6 名(85.7%)存在した。

聾学校教員の表の読解指導に関する概念は 187 生成された。コア・カテゴリーは<<児童一人一人の認知や言語力・読解力の違い>>と<<教科等や生活・経験との関連性を意識した指導>>となり，言葉や表の読み取り方，読み取ったことの言語化を対話的に指導していく授業を展開していた。

聾学校教員を対象としたインタビューで生成された概念数を，小学校と一致した概念数と一致しなかった概念数とに分けて，割合の比較を行った。Bonferroni 法による補正を行って割合の多重比較を行ったところ，5%水準で「読解方略に関する指導」の「不一致だった概念数」が有意に多いことが明らかになった。

Ⅳ．考察

表記上の工夫の活用状況に関しては，質問紙の評価点の比較において聾学校の方が有意に高い項目があり，インタビュー調査においても〔指導の要点を落とさない〕〔当たり前に表記上の工夫を活用する意識〕という概念が生成され，小学校教員よりも工夫を活用しようとする傾向にあると考察された。特に「表の中に矢印が使われている」では小学校教員，聾学校教員ともに読み取りの順序や変化を読み取るための手がかりとして活用していたが，聾学校では矢印がある意味や，矢印を言葉に置き換えたらどのように表現するかという言語指導もあるとの回答が複数見られ，聾学校の特徴的な実践であるといえる。

小学校，聾学校ともに 8 割を超える教員が理科の授業場面で表の読解方略を指導する必要があると考えていることが明らかになった。小学校では教科等横断的に表の読解指導が展開されているが，聾学校では表に書かれている内容を体験的に学ぶ活動やこれまでの生活/学習との関連が分かるような指導を対話的に展開していた。聾学校に在籍する児童は教科書の表を読解することが難しいことがあり，その場合は教員が児童の実態に合わせて表の形式を書き換えたり，表の観点を絞った表をリライトしたりして表の読解方略を指導していた。このように児童の実態に合わせた指導や工夫をしていることから「読解方略に関する指導」で聾学校独自の概念が多くなったと考えられた。

(NOMOTO Risa, SAKAGUCHI Kana)

ろう重複障害児の文字指導プログラム作成に向けた予備的研究

―定型発達児・知的障害児・聴覚障害児の言語発達等の文献調査―

○樋口珠音　　大鹿綾
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEYWORD:ろう重複、文字学習、音韻意識

【はじめに】

聴覚に障害のない定型発達児は、生活の中で音を聴くことによりことばを覚え、日本語を学習する。そしてひらがな文字学習の基礎として 1 つの音に 1 つの文字が対応することを理解していく。しかし聴覚障害児の場合は、聴覚を通した自然な情報の獲得に日常的に制限がある(大塚,1994)ため、自然な方法で音声言語を獲得することが難しい。また、聴覚障害に他の障害を併せ有する重複障害児の場合は、文字を習得することに更なる困難が予想される。そこで、ろう重複障害児に対する文字学習指導プログラムを作成することを目指し、本研究では作成に向けた予備的研究として言語発達等について文献調査を行う。

【目的】

ろう重複障害児のかな文字習得の指導プログラムを作成するにあたり、定型発達児、知的障害児、聴覚障害児について音韻意識の形成と文字習得について整理する。

【方法】

かな文字学習に関する論文やそれに附随する音韻意識に関する文献をまとめる。

【結果と考察】

定型発達児の音韻意識は、4 歳前半では間違いが見られるが、4 歳後半には日本語の基本的音節を正しく音節に分けることが可能になる(天野,1986)。聴覚障害児の音韻意識は 4 歳前半に発達しはじめ、5 歳代では音韻分解が概ね可能になることから、定型発達児とほぼ同時期に音韻意識が芽生え始めるが、その発達の仕方は緩やかであることが示されている(渡部,2021)。

また、4～5 歳の聴児では拗音を過分解する者はほとんどいない(天野,1986)のに対して、聴覚障害児は拗音を過分解して捉えることが多い。これは、学校教育の中で早期から指文字や文字等を使用しており、こうした視覚的手段が影響している可能性があると渡部(2021)は考察しているが、やはり、聴覚障害児には、文字等の視覚的手段を用いて音韻意識の形成を促していくことの必要性が示されている。

これは聴覚障害単一児に対して行われているものであり、文字を用いること自体に難しさがある知的障害を併せ有する児の場合は更なる困難が予想される。さらに、斉藤(1979)も、音韻への注意力の発達が全体的に遅れ、特殊音節への認知の困難さがあることや、聴覚的に認識できない音韻の違いを指文字やキュードスピーチ、発音サイン、文字そのものを使用することによって意識化させるなど、子どもによって音韻意識の形成のための拠り所やかかる時間の長さは異なるがやがて音韻意識は形成される、としている。知的障害児の音韻意識に関する論文は件数が少なく、十分に研究がなされていない状況である。しかし言語発達を見ると MA とほぼ同様の発達をする(渡辺,2010)ことから、定型発達児と同じような音韻意識の形成に至るのではないかと考えている。文字学習については、児童の発達を踏まえて段階的に指導をしていくことが求められている(渡辺,2010)。そのためろう重複障害児の文字習得に向けては、単に記号としてのかな文字習得ではなく、事物のイメージと文字を関連させ文字 1 つ 1 つに意味があることを丁寧に指導する必要があると思われる。

【まとめ】

聴覚障害児は耳からの情報で音韻を掴むことに制限があるため、視覚的な代替手段を用いて学習を進めていく必要があることがわかった。知的障害を併せ有するろう重複障害児の場合は、音が入らないことに加えて、文字を理解して、音韻意識の形成のために活用することが難しい状態になる。そのため、これらの困難を考慮した適切な支援が必要となり、その支援のあり方は児童の実態によって多様である。今後は、ろう重複障害児に対する文字学習の指導プログラムを作成し、実際にろう重複障害児に対して実践していきたい。

【文献】

天野清(1986)子どものかな文字習得過程.秋山書店./日高希美・橋本創一・大伴潔(2007)健常幼児と発達障害児の音韻意識の発達過程と文字獲得との関連性について.東京学芸大学紀要.総合教育科学系, 58,405-413. /大塚明敏(1994)聴覚障害児の読み書きの指導について. 教育科学研究,金沢大学教育学部,30,161-173./大島光代・都築繁幸(2013)聴覚障害児の音韻獲得と構文力に関する一考察.教科開発学論集,1,207-216./斉藤佐和(1979)聴覚障害児における単語の音節分解および抽出に関する研究-その 2.心身障害学研究,3,2,17-23./田中美郷(1968) 幼児の言語発達.日本耳鼻咽喉科学会会報,71,10,1454-1470./渡部杏菜(2021)聴覚障害児の音韻意識と読み書きの習得に関する研究：聴覚特別支援学校在籍児を対象とした縦断的研究.東京学芸大学博士論文./渡辺実(2010)知的障害児における文字・書きことばの習得状況と精神年齢との関連.発達心理学研究,21,2,169-181./渡辺実(2010)知的障害児おける文字・書きことばの習得過程. 発達心理学研究,21,169-181.

	定型発達児	知的障害児	聴覚障害児
音韻意識	音韻意識の発達は 4・5 歳までの言語発達を土台として達成される。4 歳後半で音節の分解が完成する。	かな文字の読みができても、音節抽出課題が不通過になるものも多い。	4 歳前半～5 歳で音韻分解が可能になる。音のイメージによって音韻意識を形成する者と文字のイメージを活用して音韻意識を形成していく者がいる。
言語発達 文字学習	言語発達は 2 歳頃から顕著になり 6 歳頃には形態的な完成に至る。読みと書きの獲得順序は、読み→書きである。	MA とほぼ同様の語彙発達をする。文字学習は子どもの発達に合わせて段階的に指導をしていく必要がある。MA4：6 前後でかな文字の自筆が可能。	かな文字理解能力は 3 歳～4 歳前半に徐々に発達し 4 歳後半には習得され、音韻意識に先行して習得される。聴児と比較して語彙が少なく、擬態語や擬音語・抽象的な語の獲得の困難さ、習得語彙の範囲の狭さがある。音韻意識を形成するためにも早期からの文字指導が必要。

(HIGUCHI Tamane, OSHIKA Aya)

特別支援学校（聴覚障害）における外国語活動の現状と課題に関する調査研究

○青山　陽佳里　　鄭　仁豪
（筑波大学大学院障害科学学位プログラム）（筑波大学人間系）
KEY WORDS: 聴覚障害　特別支援学校　外国語活動

Ⅰ.研究の背景と目的

平成 29 年の学習指導要領の改定により、小学校中学年から外国語活動が導入されることとなった。しかしながら、特別支援学校（聴覚障害）での実施に関しては、教員による実践報告にとどまっており、その現状は十分に把握されていない。そこで本研究では、特別支援学校（聴覚障害）小学部における外国語活動の現状と課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ.方法

対象者：全国の特別支援学校(聴覚障害)小学部で外国語活動を担当する教員(各学校 1～2 名)を対象とした。
手続き:外国語活動の実施に関する質問紙を作成し、全国聾学校長会の作成する学校一覧を参考に送付先を決定し、郵送した。回答は、郵送またはネットにて回収した。
調査期間：2022 年 8 月上旬～ 9 月下旬
質問項目：(1)フェイスシート[7] (2)活動内容について[4] (3)工夫点について[3] (4)困難点にについて[3] (5)活動内容と自立活動の各項目との関連性について[3] ([ ]内は質問項目数)。なお、質問項目(2)～(5)については学習指導要領における目標の三領域である、聞くこと・話すこと［やりとり］・話すこと［発表］に分けて回答を求めた。
分析方法：①記述部分である、質問項目(2)～(4)の回答内容については KJ 法により分類を行い、活動内容・指導上の工夫点・指導上の困難と課題を明らかにした。②KJ 法を行った自由記述部分と、フェイスシートの「担当学年」や自立活動との関連性の回答からクロス集計を行い、活動内容を分析した。
倫理的配慮：本調査の実施の際には、データの収集や処理等に関する倫理的配慮を伝えた同意を得た上､回答を得た。

Ⅲ. 結果

フェイスシートの結果：(1)送付先である計 99 校のうち、69 校からの回答が得られた(回収率 69.7%)。このうち 9 校は 2 名の教員から回答があり、全体の回答者数は 78 名であった。(2) 回答者のおよそ 8 割が小学部所属でその半数以上が学級担任であった。担当学年については「3 年生」が 26 名、「4 年生」が 27 名、「3 年生」、「4 年生」のどちらも選択した教員が 25 名であった。また、クラス数は 1 クラスの回答が最も多く、最大値は 3 クラスであった。回答者のおよそ 60%が外国語活動を担当するのが「1 年目」と回答し、英語科の免許を「持っていない」かつ担当「1 年目」が最多であった（38.6%)。(3)1 クラス内の在籍児童数は回答が最も多かったのは「1 名」であり(3 年生 46.8%、4 年生 37.5%)、最大値は「7 名」であった。また、授業で用いるコミュニケーション手段では、音声(口話)は全回答者において選択された。
活動内容：聞くことの大カテゴリは、聞く活動、聞いたことを真似する活動、英語を身につける活動であった。話すこと［やりとり］の大カテゴリは、やりとりする活動、やりとりを真似する活動、英語を身につける活動、音声以外の手段でやりとりを行うといった 4 つに分類された。話すこと［発表］の内容に関する大カテゴリは、自分のことを発表する、その他の発表する活動、音声以外の手段で発表する活動の 3 つに分けられた。また、3 領域以外の活動の大カテゴリは、読むことに関連する活動、書くことに関連する活動、英語に触れるための活動の 3 つに分類された。
活動内容と自立活動の関連性：自立活動の区分では、コミュニケーションに関連する・特に関連が強いと回答した割合が全回答を通じて高かった。話すこと［発表］の全体の傾向として、ほかの領域に比べて特に関連が強いという回答がない項目が多かった。なお、健康の保持の(5)健康状態の維持・改善に関することについて全体で「関連する」という回答はなかった。
活動の工夫点について：聞くことの大カテゴリは、児童が聞き取るための工夫、扱う教材の工夫、発音の表し方の工夫、英語定着のための工夫、発音指導のための工夫であった。話すこと［やりとり］の大カテゴリは、定着させるため、さまざまな人と交流するため、話す指導、読みの提示、児童の考えを話させるため、心理面の配慮、内容理解のため、活動内容の精選であった。話すこと［発表］の大カテゴリは、ねらい・目標の精選、個別指導、心理面の配慮、活動内容の理解のために、発表する時の工夫、その他が得られた。
指導上の困難さについて：児童間の違いによる集団で活動する困難さ、目標の設定やねらいの達成に関する困難さ、音声の視覚化に関する困難、教材・授業環境に関する困難さ、英語を身につけることの困難さの大カテゴリが三領域で共通して得られた。

Ⅳ. 考察

現状として、特別支援学校（聴覚障害）小学部での外国語活動は、学習指導要領で示されている内容に沿ったものが中心であり、視覚的な補助や意欲を引き出す活動内容や工夫に関する記述が見られた。自立活動との関連性からは、コミュニケーションの区分以外でもほとんどの項目において関連性があるという回答が見られ、聴覚障害児にとって外国語活動は困難さだけでなく、困難さの克服にも関連はあると考えられる。英語科の教員免許の所有率や担当年数の長さから、先行研究（山澤・小田, 2016）よりも専門性は向上しているようであるが、依然として担当年数が 1 年目という回答は半数以上であり、担当教員の聴覚障害児に対する外国語指導の専門性は課題であると言える。
また、担当教員は活動のねらいや目標・教材についての困難さを示しており、専門性の蓄積の面からも、外国語活動の指導に関する研修や聴覚障害児に対応した教材の作成などが必要であるという課題が明らかになった。

Ⅴ. 主要文献

山澤萌・小田侯朗（2016）障害者教育・福祉学研究, 12, 57-67.

（AOYAMA Hikari, Chung Inho）

勝手読みの頻発する聴覚障害児の困難要因について

○大鹿綾　濵田豊彦
（東京学芸大学特別支援科学講座）（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS:聴覚障害児　発達障害　勝手読み

【はじめに】

発達性ディスレクシアの特徴として、「逐語読みなどの非流暢性」、「意味的錯誤、文末の読み誤りなどの不正確さ」、「内容理解の低下」、「読みへの心理的負担」などが指摘されている(稲垣ら,2017)。また、聴覚障害児は聴覚的情報入力の制限により日本語の読み書きに困難さを持つ者が多く、澤(2009)では文法の違いによって生じる述語の語尾の語形変化に誤りが多くなることも示されている。両者の困難の様相には類似点も多く、増田ら(2010)は難聴を疑われた事例が実は聞こえには問題がなかったものの、読み書き障害であった症例を報告している。筆者らは現在、音読の際に文節の途中で区切ったり読み飛ばしたりする非流暢性や、意味的錯読、文末の読み誤りが頻発する聴覚障害児1事例への指導の機会を得た。本事例の困難さについて、聴覚障害による影響、発達性ディスレクシアによる影響をそれぞれ整理し、効果的な指導方法について検討することを目的とする。なお本研究は東京学芸大学研究倫理審査委員会の許諾を受けた上で、保護者の同意を得ている。

【方法】

対象：聴覚特別支援学校5年生1名(以下 a 児)。聴力は右105(HA:53)dB、左CI:25dB。音声に手話を併せてコミュニケーションをとっている。発音は比較的明瞭で音声のみでの発信になることもあるが、受信の際には手話等の視覚情報が必要である。やや注意が逸れ易く、細部にまで意識が向いていない事もある。WISC－4(実施時CA10:0)では、FSIQ85、VIC80、PRI85、WMI88、PSI104で、語彙力、カテゴリー概念、文章題に弱さが見られた。PVT－R(実施時CA10:0)を文字提示で実施するとVA3:10(SS1)で、著しい弱さがあった。参考として手話提示で実施するとVA12:3以上(SS15)であった。

手続き：発達性ディスレクシアに関するアセスメントとしてELC［読み書き困難児のための音読・音韻処理能力簡易スクリーニング検査］(加藤ら,2016)、STRAW－R［標準読み書きスクリーニング検査－正確性と流暢性の評価］(宇野ら,2017)、Tobii［非接触型視線分析機］による読みの評価を行った。

【結果と考察】

ELC：本検査は小2、3年を対象としたものでａ児は対象年齢を超えているが、小学校低学年の基準をどの程度満たしているかを評価するために実施した。結果、短文音読課題では各問にて、正読数は小2の標準域(±1SD)を下回り、反応時間は小2の基準域内であったものの、小3の標準域を超えていた。読み誤りとしては「ぞう→ぞうさん」、「五つの→ごこの」、などで意味的錯読が多く、「ジャンプ→シャンプー」、「のびています→のびていました」などのつづりが似た語への読み間違いや語尾の勝手読みも見られた。読み誤りのあった箇所では何度か言い直そうと自己修正したり、詰まる様子が見られ、これらが反応時間が長くなったことに繋がっていた。

音韻操作課題では、逆唱課題は単語、非語ともに全問正解し正答数、反応時間共に小3の基準を満たしていた。削除課題は単語では全問正解したが、反応時間は小2の基準からも外れていた(～8秒→10.25秒)。非語では3／4問正答で小3基準を満たした。反応時間は小3の基準をわずかに超えた(～7秒→8秒)。回答時は指を折りながら何度も語を復唱して確認しながら答えていた。また、問題を重ねるごとに反応時間が短くなっていき、慣れによりスムーズになる様子があった。

単語音読課題では、単語、非語ともに正読数は小2基準を下回ったが、反応時間は小3基準も満たしていた。誤読には「すべりだい→すべだい」、「すわれのそ→すわれそ」といった脱落が多かった。ただし、有意味語では知っている単語で脱落は起きにくいと考えると、聞こえにくさによる語彙の少なさや不確実さも影響しているように思われる。また、「ほいくえん→ようちえん」のような意味的錯読もあった。

STRAW－R：結果を表１に示す。速読では全課題で該当学年平均＋2SDよりも時間がかかっており、困難があった。音韻想起には著しい問題はないものの、課題を意識した為読む際に指文字で確認しながら読んでいたり、意味を知らないと思われる単語では詰まったり言い直すことで時間がかかっていた。音読では特殊音節や漢字の読み(熟語の音訓:商売→しょうう)で特に苦手さがあった。書き取りでは音読できたカタカナ1文字でも書けないものがあった。漢字で書けなかったものは提示した語句の意味が理解できていない様子であった。

表１．STRAW－Rの結果一覧　※太字は±2SDより低成績

課題(問数)		所要時間(秒)	誤反応数	自己修正
RAN(3,平均)		14.7	0	0
速読		所要時間(秒)	誤反応数	自己修正
単語(28)	かな／カナ	**43／51**	**6／3**	2／2
非語(16)	かな／カナ	**40／39.5**	0／3	1／1
文章(361字,15文)		**130**	**35**	8
音読		得点	自己修正	音読年齢
漢字(126)		**46**	1	8y6m
1文字(20)	かな／カナ	**19**／20	0／1	
単語(20)	かな/カナ/漢字	**19/16/15**	0/3/2	
書取(指文字提示)		得点	自己修正	回答の遅れ
1文字(20)	かな／カナ	20／**10**	1／0	0／0
単語(20)	かな/カナ/漢字	17/**14**/13	0/0/1	
計算		得点		
(12)	加減／乗除	11/9		

Tobii：文章音読時の視線を分析した結果、助詞や文末に視線の停留が見られず推測で読んでいること、漢字熟語など読み誤った個所では視線の折り返しが多くなることが示された。また、文字を逐次的に追わせると流暢性は上がるが、意味理解は低くなる様子があった。

以上より、ａ児は読みの正確性に課題があることが示された。意味的錯読が多いことから、読み困難の説明モデルである二重経路モデル(Coltheart ら,2001)と照らし合わせると語彙ルートを使った読みを活用している可能性が示唆されるが、聴覚障害により活用できる語が少なく、誤りが生起されたり、普段言い慣れている言い方に勝手読みしてしまっていることが考えられる。また、音韻想起には問題はないものの、逐次読みをすると意味が想起されにくいこと、語彙の少なさも影響して漢字熟語の音訓の誤りが多いこと、細部まで視線の注意を払えていない事などが示唆された。今後、これらを踏まえて支援方法を検討していく。

(OSHIKA Aya,TOYOHIKO Hamada)

聴覚特別支援学校におけるろう重複児に対する指導に関する一検討
―担当教員へのインタビュー調査を通して―

中島　陽（広島県立呉南特別支援学校）
喜屋武　睦（福岡教育大学教育学部特別支援教育研究ユニット）

KEY　WORDS：　聴覚特別支援学校　重複障害

【目的】

現在、聴覚特別支援学校の重複学級に在籍する児童・生徒数は増加傾向にある(文部科学省，2021)。その一方で、池田ら(2022)は、「知的障害と聴覚障害」をテーマとした研究大会における発表件数は、年々減少していることを指摘している。武藏（2021）は、重複障害児教育に関する学校教員の意識調査を行い、重複障害児への支援において、特別支援学校、通常学校の教員は、経験やスキルに不安を抱えていることを示した。さらに、武藏（2021）は、「教員が不安に抱えている現状から、学校種ごとの現状と課題、教員のニーズを見極めて、必要な研修や講習を行うことが大切である」と指摘している。

上記より、聴覚障害を含む重複障害児が増加傾向にあり、聴覚障害を含む重複障害児への指導において教員の専門性が必要であることが分かる。しかし、ろう重複児に言及した研究は十分でなく、指導に際して、担当教員の困り感について焦点を当てた研究はあまり見られない。

そこで本研究では、聴覚特別支援学校の重複学級を担当した経験のある教員にインタビュー調査を行い、重複学級の実態について整理し、今後の課題について考察する。

【方法】

１．データの収集方法

聴覚特別支援学校に勤務する教員 3 名に、令和４年８月に 40 分から 90 分間の半構造化式面接を行った。表 1 に調査協力者の経歴を示した。

表１　調査対象者のプロフィール(簡易)

A 教員	B 教員	C 教員
女性（50 代）	女性（50 代）	男性（20 代）
・小学校 （2 年） ・聴覚特別支援学校 （20 年以上） ・特別支援学校 （聴覚以外） （4 年）	・小学校 （3 年） ・知的特別支援学校 （17 年） ・聴覚特別支援学校 （10 年）	・聴覚特別支援学校 （3 年）

２．データの分析

インタビューの内容がＩＣレコーダーで録音し、逐語録を作成した後、斎藤ら（2013）を参考に分析を行った。3 名の回答からキーワードを抽出し、キーワードを基に以下の 3 つのテーマを設定した。

①重複学級における取り組みについて
②重複学級を運営する際に感じる課題及び取り組みについて
③重複学級の児童を指導する上での専門性の向上について

【結果及び考察】

①　重複学級における取り組みについて

児童への指導にあたって教員が不安に思っていることについて回答を求めたところ、専門性に関する回答が見られた。知的特別支援学校での指導経験が無い教員は、知的障害に関する専門性や知的障害のある児童への指導に不安を感じている。その中でも特に、自身の指導が児童に伝わっているのかといった指導の正確性についての不安も挙げられた。金澤（2008）は聴覚特別支援学校重複障害学級の教育課程と個別の指導計画について「重複障害学級を担当する教員は、教育課程上も、コミュニケーションモードの選択の問題を含む指導法についても、他のクラスとは全く独自なものとして、個別の指導計画の書類を作成しなければならず、重複クラス担当の教員のみに書類作成等に関わる負担がかかってしまっている」と指摘している。個の実態差が大きいろう重複児に対しては、聴覚障害単独の子どもと比べ学習内容や指導計画の作成がより個別的となる。そのため、自身の専門性に加え、聴覚障害に他の障害が合併した事例へ対する指導の正確性や、について不安が大きいものと推察される。こうした不安を解消するためにも、学校内だけでなく、他校の重複学級や教育施設で実施される取り組みや指導などを参照できる仕組みが必要になるものと考えられる。

②　重複学級を運営する際に感じる課題及び取り組みについて

ろう重複児の実態把握について、池田ら（2022）は「知的障害と聴覚障害とを併せ有する重複障害児が言語やコミュニケーションの弱さを示しやすいため、アセスメントは容易でない」と指摘しており、本調査における回答にも同様の内容が挙げられていた。そのため、ろう重複児の実態把握は学校現場における大きな課題となっているものと考えられる。

③　重複学級の児童を指導する上での専門性の向上について

重複障害を対象とした指導案や、指導方法について参考にする資料が十分でないため、聴覚障害、知的障害単独の資料を参考にしているという回答が見られた。聴覚特別支援学校の中で行われる研修についても、聴覚障害単独事例に着目した内容が主となるため、ろう重複児に対する指導への応用化課題を感じていた。武藏（2021）は、「学校種ごとの現状と課題、教員のニーズを見極めて、必要な研修や講習を行うことが大切である」と指摘している。聴覚特別支援学校における幼児児童生徒の重複化、及び当該幼児児童生徒へのアセスメント方法を含めた指導の充実は聴覚障害教育において喫緊の課題といえる。教員人事における多様な経歴を有する教員の流動性から鑑みても、教員の持つ個々の専門性を有機的につなげていく仕組みや、重複障害への専門性を高めるための研修の在り方を検討することが重要であると考える。

重複障害児の指導にあたる教員が、専門性を十分に発揮し、指導を行うことは極めて重要な今日的課題である。そのためにも、調査の範囲を全国の聴覚特別支援学校の重複学級に拡大し、その現状を整理し、教員ニーズについてより詳細に明らかにすることが重要であると考える。

【文献】

池田吉史・澤隆史（2022）知的障害と聴覚障害を併せ有する重複障害児の実態と研究動向，東京学芸大学紀要，総合教育科学系，73，261-270
金澤貴之（2008）聴覚への制約を中心とした重複障害への教育支援，発達障害支援システム学研究，7(2)，89-96.
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2022），特別支援教育について，特別支援教育資料，第一部データ編
武藏博文（2021）重複障害児教育に関する学校教員の意識調査，香川大学教育学部研究報　告，4，1-12
斎藤由美子・横尾俊・熊田華恵・大崎博史・松村勘由・笹本健（2013）重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察 - 複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して，国立特別支援教育総合研究所研究紀要，40，67-80.

(NAKASHIMA Minami，KYAN Chikashi)

聴覚障害特別支援学校のセンター的機能に関する文献的考察

ー特別支援学校間の連携に着目してー

○峰あやめ　　大鹿綾
（東京学芸大学教職大学院）　（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS: 聴覚障害　センター的機能　特別支援学校間連携

【目的】

聴覚障害児の実態は、聴力の程度、重複の有無・程度等において多様化が進んでいる。大崎（2011）と小澤（2021）は、重複障害児教育に関わる全国の実態調査を行い、校内の連携は見られる一方で、他の特別支援学校間との連携や重複障害児に対する教育の仕組みの実現と充実に課題があると報告している。鳥海（2019）は、重複障害児の実態より、特別支援学校間の連携、外部専門家の活用が一層求められるだろうと述べている。それは聴覚障害と他の障害を併せ有する児童生徒に対しても同様であり、教員・学校の専門性を発揮するために、特別支援学校のセンター的機能の１つとして特別支援学校間の連携の充実が必要と考える。

そこで本研究では、聴覚障害部門を設置している特別支援学校が実施した、センター的機能や特別支援学校間の連携に関わる具体的な取り組みや課題と考えられる点について、文献調査を通して概観し明らかにする。

【方法】

『聴覚障害教育の現状と課題』（全国聾学校長会編,2022）に記載されている聾学校一覧を参考に、対象の文献から具体的な取り組みの有無や実例について調査する。

【対象】

各学校の実践研究／全日本聾教育研究大会の研究集録／日本特殊教育学会の発表論文／都道府県教育機関の事業等

【結果】

聴覚障害特別支援学校としてのセンター的機能発揮のために、他の障害種の特別支援学校との連携、関係機関等とのネットワークを構築し、活用している例が多く見られた。

北海道では複数校設置されていることを活かし、各地区の特別支援教育ネットワーク協議会に各聴覚障害特別支援学校が参加し、他の障害の特別支援学校と連携を取りながら、地域の小・中学校等からの相談に対して具体的な情報等を提供している。道南特別支援教育ネットワーク協会（イカすネット）では、道南地域の教育機関、医療、保健、労働機関等が連携し、事例に応じた教育的支援を行っている（北海道函館養護学校 HP 内ページ他）。

地域に１校の例として、千葉県聴覚障害教育ネットワーク推進連絡協議会（うさぎねっと）が挙げられる。うさぎねっとでは、千葉県立千葉聾学校内の「きこえとことばの相談支援センター」を中心に、難聴学級が設置されている小・中学校、聴覚障害支援の特別支援学校、各教育事務所等といった教育機関の他、医療・療育機関等、非常に広範囲なネットワークが築かれている（田原,2016 他）。

特別支援学校間でのセンター的機能発揮の事例も見られる。東京都立立川ろう学校（現：立川学園）は、他の障害種（視覚障害・知的障害）の特別支援学校と連携し支援・指導の改善を行い、各障害部門の専門性を活かした指導事例を報告している（東京都教育委員会,2021）。

徳島県立徳島聴覚支援学校では、併置の視覚障害特別支援学校や難聴児専門の放課後等デイサービスと連携し、盲ろう児への視力の管理や両障害の実態をふまえた生活経験に関する支援を通して、聞こえにくい仲間との関わりが積極的になった事例を報告している（山西・松山,2018）。

Table 1 聴覚障害特別支援学校が関与する連携事例（一部）

地域	取り組み	連携先
北海道	道南特別支援教育ネットワーク協議会（イカすネット）	・他の障害種（視知肢）の特別支援学校 ・医療、保健、労働等
宮城県	教育相談 例）視覚障害との重複児	・視覚障害特別支援学校
千葉県	千葉県聴覚障害教育ネットワーク推進連絡協議会（うさぎねっと）	・関係諸機関（教育、医療、療育等）
東京都	知的障害と視覚障害や聴覚障害を併せ有する幼児・児童・生徒の指導内容・方法の充実事業	・他の障害種（視知）の特別支援学校
静岡県	静岡地区特別支援学校間ネットワーク	・他の障害種（視知肢）の特別支援学校
島根県	五輪ネット	・他の障害種（視知肢病）の特別支援学校
徳島県	教育相談 例）視覚障害との重複児	・併置の視覚障害特別支援学校 ・難聴児専門の放課後等デイサービス
沖縄県	教育相談 例）知的障害との重複児	・知的障害特別支援学校

【考察】

聴覚障害特別支援学校における特別支援学校間の連携について、地域の学校、関係機関、併置の障害部門等、関わる対象が様々であり、聴覚障害の専門性が多様な形で求められている。地域の小・中学校を対象とした連携は多くみられたが、特別支援学校間連携によって専門性を発揮する特別支援学校在籍児を対象とした事例は比較すると少ない。

その要因として、特別支援学校間の情報共有の機会が各学校で異なることや、相談・連携における具体性を教員がもちにくい等が考えられる。しかし、専門性に基づいたろう重複児への指導・支援の必要性は高まっており、センター的機能を発揮する対象として挙げられている地域の小・中学校等に、特別支援学校を含めて考えることもできるであろう。

今後の課題として、研究成果として発表していない事例の存在を視野に、アンケート調査等を実施し、実践例や成果、現場の声を具体化し更なる検討を重ねていく。

【主要参考文献】

道南特別支援教育ネットワーク協議会（2022）R4 道南ネットワーク協議会リーフレット. 北海道函館養護学校 HP,（2023 年 5 月 28 日閲覧）.
田原佳子（2016）聴覚障害教育のセンター的機能の充実をめざして：その５. 第 50 回全日本聾教育研究大会研究集録.
東京都教育委員会（2021）第 2 章知的障害と視覚障害や聴覚障害を併せ有する幼児・児童・生徒の指導内容・方法の充実事業. 特別支援学校の指導内容・方法の充実に向けて.
山西こずえ・松山睦（2018）様々な機関との連携を利用して. 第 52 回全日本聾教育研究大会研究集録.

(MINE Ayame, OSHIKA Aya)

聴覚特別支援学校小学部児童の語彙の習得状況について

～2007 年度検査結果との比較を通して～

〇井坂行男
（大阪教育大学総合教育系特別支援教育部門）

KEY WORDS:聴覚障害、言語発達、語彙習得

（目的）

本研究は聴覚特別支援学校小学部児童の語彙の習得状況を検討するために、2022 年度に PVT-R 絵画語い発達検査を実施した結果を報告すると共に、2007 年度に実施した絵画語い発達検査結果とも比較検討して、聴覚特別支援学校小学部児童の語彙の習得状況の推移も併せて報告した。

（方法）

対象児は聴覚特別支援学校５校の小学部１年～６年までの聴覚障害のみを有する児童 76 名（小１(12)、小２(15)、小３(７)、小４(８)、小５(20)、小６(14)）であった。対象児の良聴耳の平均聴力レベルの範囲は 28～134 dB(HL)、平均は 93.3 dB(HL)、標準偏差は 23.0 であり、補聴器装用児、人工内耳装用児共に 38 名であった。PVT-R 絵画語い発達検査は対象児の在籍校の教室等で個別又は少人数で 2023 年１月～３月に実施し、検査時間は 20～30 分であった。本研究は大阪教育大学倫理委員会の承認を得、保護者の方々には書面による承諾を頂いた（受付番号 22088）。

（結果）

1. 小学部児童の学年別の平均語彙年齢及び標準偏差

2022 年度の PVT-R 絵画語い発達検査における小学部児童の学年別の平均語彙年齢及び標準偏差の結果は図１に示した。学年別の平均語彙年齢は第３学年以外で低学年段階で約２歳、高学年段階で約１歳半の遅滞が認められた。また、各学年の標準偏差は２歳前後であった。

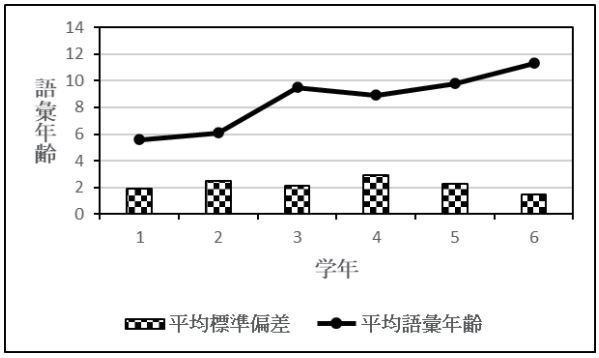


図１　小学部児童の学年別平均語彙年齢及び標準偏差

また、語彙年齢を語彙月齢に換算した結果に基づく分散分析の結果は学年要因（F（５，75）＝13.70，p＜.01）が有意であり、LSD 法による多重比較の結果は「小１・２＜小３・４・５・６」「小４＜小６」(Mse＝716.6，p＜.05)で、低学年と中・高学年の間で有意差が認められた。

2. 2007 年度の絵画語い発達検査結果との比較

井坂(2011)による 2007 年度の小学部児童（72 名）の絵画語い発達検査結果と、2022 年度の PVT-R 絵画語い発達検査結果を比較した。結果は図２に示した。学年別の平均語彙年齢は 2022 年度の方が 2007 年度よりも約２歳高かった。

実施年度及び学年を要因とした分散分析の結果は学年要因（F（５，147）＝22.63，p＜.01）、実施年度要因（F（１，147）＝30.56，p＜.01）が 1%水準で優位で 2022 年度の方が平均語彙年齢が優位に高かった。交互作用は認められなかった。学年要因による LSD 法による多重比較の結果は「小１・２＜小３・４・５・６」「小３・小４・小５＜小６」(Mse＝663.6，p＜.05）で、低学年と中・高学年間、６年生と他の学年間で有意差が認められた。

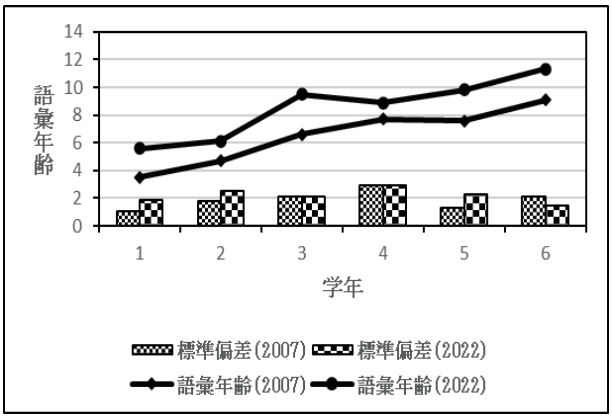


図２　実施年度ごとの学年別平均語彙年齢及び標準偏差

また、両年度の児童の語彙年齢ごとの分布を図３にまとめた。語彙年齢が２歳代の減少と 10 歳～12 歳代の増加が認められた。

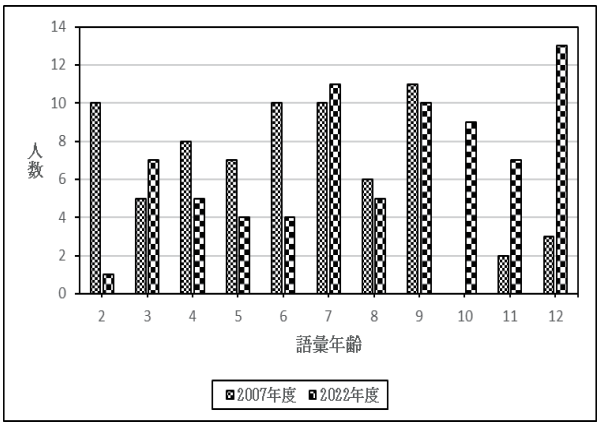


図３　実施年度による語彙年齢ごとの分布

（考察）

聴覚特別支援学校小学部児童の 2022 年度の PVT-R 絵画語い発達検査では小学部６年間の平均語彙年齢は５:06 から 11:03 に増加し、2007 年度調査では３:05 から９:01 に増加していた。2022 年度調査では平均語彙年齢の約２歳増加が認められた。これらの結果は新生児聴覚スクリーニングによる早期発見・補聴・教育の成果、デジタル補聴器や人工内耳装用による聴覚活用効果、手話の併用効果、教員の専門性の向上、家庭教育の充実等が関わっているものと思われた。また、語彙年齢ごとの分布状況からは語彙年齢が９歳以上の児童の割合は 22.2%～51.3%に増加していた。今後、さらに詳細な結果の分析に取り組みたいと思う。

本研究は科学研究費（20K02997）の助成を受け実施した。

（文献）

井坂行男（2011）絵画語い発達検査を用いた聾学校児童生徒の語彙能力の変化　特殊教育学研究　49(1)　pp.11-19
上野一彦・名越斉子・小貫悟（2008）PVT-R 絵画語い発達検査手引　日本文化科学社

(ISAKA Yukio)

ろう学校音楽科における教師の専門性

授業への参与観察を通して

〇立花秀斗　　大鹿綾
（一橋大学社会学研究科）　（東京学芸大学特別支援科学講座）

KEY WORDS: 聴覚障害　音楽教育　質的研究

【問題と目的】

聴覚特別支援学校(以下、ろう学校)に在籍する幼児児童生徒の実態の多様化に伴い、聴覚障害教育は以前以上に「多種多様で高度な専門性」を求められている(森・陳・小田切ら, 2017)。本研究は、そのような状況にある聴覚障害教育の中でも、学校教育の中核である教科教育の専門性に焦点を当てる。きこえに困難を有する児童生徒が在籍するろう学校において、そもそも音や音楽を聞くことを前提としている音楽科は、教科教育の中でも特に多くの配慮を必要とする教科である。そのため、ろう学校音楽科の授業の取り組みにおいては、これまでいくつかのアンケート調査が行われてきた(太田・加藤,2001;志知・井坂,2017;作田・湯浅・加藤,2018)。一方、子どもたちの実態の多様化や学校ごとの状況が多分に異なる現在においては、どのような状況でどのような支援がなされているのかを具体的に検討していくことが有効である。そこで本研究では、教育現場における指導上の工夫・配慮について質的調査を行うことで、ろう学校音楽科でどのような専門性が要請されているのかを提示することを目的とする。

【方法】

公立ろう学校小学部の音楽科の授業を対象に、約４ヶ月間週３日の頻度で授業の補助をしながら参与観察を行った(計 79 コマ)。対象としたクラスは、３年生以外の全クラスである。また、調査中盤に授業担当者(以下、教員 A)に計 1 時間半の半構造化インタビューを実施した。その後、「歌唱」、「器楽」、「鑑賞」領域において実践されていた工夫・配慮事項をまとめ、どのような専門性が働いているのかについて検討した。なお、本調査は学校長の許諾を得た上で実施し、教材の撮影やインタビューの録音についても事前に許可を得て行った。

【結果と考察】

まず歌唱活動では、歌詞に関連する様々なイラストをホワイトボードに提示していくことで、音楽的なイメージを補っていた。また、指文字+声、手話+声という２つの表現手段を提示することで、言葉の意味やリズムなどの多角的な学習が行われていた。さらに児童らに対しては、指文字+手話、指文字のみ、手話のみ、声+指文字など、様々な表現手段を認めていた。動作や手話を伴う歌唱活動を取り入れた常時活動は、いくつかの楽曲を用意しておくことで、拍、強弱、音のオン・オフ、速さなどの音楽的な要素の学習に繋がっていた。こうした常時活動について、インタビューの中では「視覚的な手がかり」を提示することで「ろう学校にあうようなアレンジ」を考慮しているとのことであった。

次に器楽活動では、まずその指揮法に大きな特徴があった。教員 A の指揮では、右手でメロディーの音(指文字)やリズム、左手で主に拍の情報を視覚化することで、きこえが重い児童でも他児と演奏を合わせることが可能となっていた。また、重複クラスの児童が演奏する部分では、特にはっきりと合図を出すという工夫が見られた。また楽曲の編曲では、声部を３パートに収め、単音の演奏を基本とし、なるべく臨時記号の少ない楽譜の提示を試みていた。楽譜にはその他にも、カウントや音名、さらに重複学級の児童には楽器のイラストを載せるなどの工夫・配慮が見られた(Fig. 1)。さらに練習の過程では、演奏に慣れてきた段階でキーボードの音色をチャーチ・オルガンからオーケストラ用に段階的に変えることや、音量を児童らのきこえに配慮しながら調節するなどの実践が見られた。通常学級の合奏における重複クラスの児童の参加に関しては、他の教員と参加方法について話し合ったり、演奏の際には逆に演奏楽器を増やし役割を与えていったりと、常に適切な参加方法を模索していた。

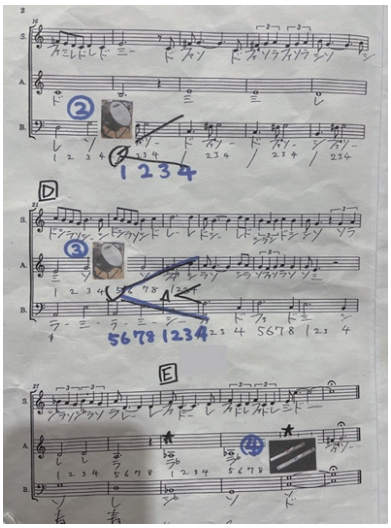


Fig. 1 重複学級児の使用楽譜

鑑賞活動では、教員 A が音に合わせて音名の指文字を指揮し、音や演奏の特徴を視覚化・動作化することで、演奏の特徴を理解させるという工夫が見られた。また、その後キーボードによる演奏実践によって楽曲の特徴を実感することで、きこえだけによらない授業のあり方が示されていた。さらに、演奏に使われている楽器を実際に児童に触らせるなどの工夫も見られた。

以上の各領域における教員 A の工夫・配慮から、その専門性を次のようにまとめることができる。①演奏や鑑賞の活動の際にその曲の音名やカウントを提示するなど、聴覚的情報だけでなく視覚的情報も同時に提示すること、②関連する写真やイラスト、図形化された音、動きの見本などの「視覚的にわかる手がかり」を織り交ぜながら既存の教材をアレンジすること、③指文字、手話、声などの様々な表現手段を用いながら、多角的な音楽学習によって指導すること、④児童らのきこえに配慮しながら「適切な音量・音質」を調整すること、⑤児童らの実態に応じて、楽譜や楽器などに必要な情報を事前に提示しておくこと、⑥様々な表現手段、鑑賞手段を受容・提供すること、⑦重複児の授業への参加方法などを、他の教員と話し合いながら授業の中でより適切なものにしていくこと。対象ろう学校において、実態が多様な子どもたちの音楽活動が可能となっているのは、これらの専門性が大きく関わっている。

今後は、他校での様々な状況における実践と比較することで、ろう学校音楽科における専門性をより明確化・一般化していく必要がある。

(TACHIBANA Hideto, OSHIKA Aya)

聴覚障害者のコミュニケーション満足度に関する研究

○山室 凱世　　大鹿 綾
（東京学芸大学 教職大学院）　（東京学芸大学特別支援科学講座）
KEY WORDS: 聴覚障害　情報保障　コミュニケーション満足度

[目的]

聴覚障害者にとって近年、人工内耳などの補聴援助システムが進歩したことや、様々なコミュニケーション手段が使われるようになり、自分の思いを伝えやすくなった。しかし、聴覚障害者と聴者間のコミュニケーションは、満足度が必ずしも高いとは言えない場合がある。本研究では、聴覚障害者が聴者と満足度の高いコミュニケーションをとれたと感じる時にはどのような要因があったのかを調査することで、聴覚障害者と聴者がコミュニケーションをとるにあたり、双方がより満足度を高めるにはどのような配慮やサービスがあれば良いのかを検討することを目的とする。

[方法]

1.対象者・手続き：聴覚障害者で大学生以上の者を対象として、Google Form を用いてアンケート調査を行った。その際、本研究の趣旨及び匿名で行うことと個人情報の保護を記載し、同意を得た者のみに調査を行った。

2.内容：①個人のプロフィール：学歴や最も使いやすいコミュニケーション手段、②コミュニケーションについて：配慮してもらえると満足度が上がることなど

[結果]

52 名から回答を得た。(内 社会人 22 名、学生 30 名)

1.コミュニケーション手段を使い分ける基準

回答者の 98%が相手によってコミュニケーション手段を使い分けていた。使い分ける基準として一番影響が強いと回答があったのは「相手が聴こえるか聴こえないか」(67%)であった。「相手との親密度」は影響が弱い(14%)ことがわかった。

2.安心してコミュニケーションをとることができる相手

安心してコミュニケーションをとることができる相手を上位 3 つまで複数選択で回答を求めた。「家族」であると選択した者が最も多かった(41 件)。次に出身校ごとにクロス集計したところ、ろう学校出身者(22 名)は「家族」「聴覚障害のある昔からの友人」「自分の得意なコミュニケーション手段で通じる人」、通常級出身者(11 名)は「家族」「得意なコミュニケーション手段で通じる人」「聴こえる昔からの友人」の順に多く、ろう学校出身者と通常級出身者で回答が異なっていた。

3.満足度の高い情報保障

学校や職場で満足度が高い情報保障は何か回答を求めた。情報保障で満足度が高かったのは「資料の事前配布」と「手話（手話通訳）」で、最も使われているのは「資料の事前配布」だった。

4.配慮してもらえると満足度が上がること

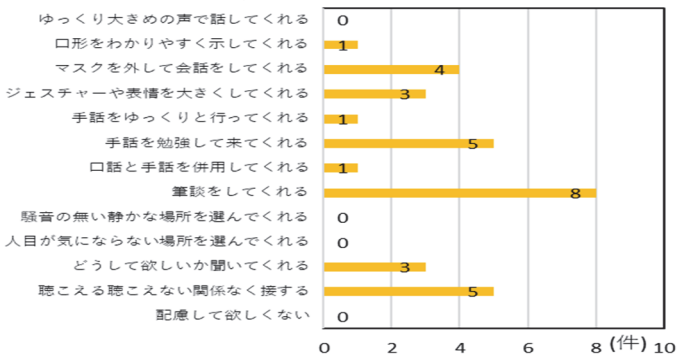


図 1.日本手話優位者が配慮してもらえると満足度が上がること

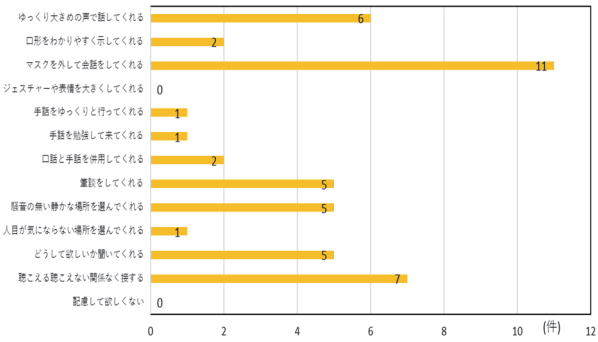


図 2.聴覚口話優位者が配慮してもらえると満足度が上がること

配慮してもらえると満足度が上がることとして最も選択されていたのは「マスクを外して会話をしてくれること」(32 件)だった。対して、「人目が気にならない場所を選んでくれること」(1 件)と「配慮して欲しくない」(0 件)を選択した者はほとんどいなかった。コミュニケーション手段毎に見てみると、聴覚口話優位者（12 名）は「マスクを外して会話をしてくれること」や「ゆっくり大きめの声で話してくれること」といった聴覚的支援の配慮、日本手話優位者（10 名）と対応手話優位者（28 名）では「筆談をしてくれること」といった視覚的支援の配慮を選択した者が多かった。

[考察]

満足度の高いコミュニケーションをするための配慮等については、優位なコミュニケーション手段の与える影響が大きく、手段によってニーズが異なることがわかった。音声を活用する者程、口形が見やすく聞き取りやすい配慮を必要としており、手話を活用する者は視覚的配慮を必要としていた。また、日本手話優位者、聴覚口話優位者、日本語対応手話優位者の三者共に共通して多かったのは「聴こえる聴こえない関係なく接してくれること」だった。コミュニケーション方法への配慮をする以前に、まずコミュニケーションをすることは人と人のつながりである。そのため、双方が相手に歩み寄り、対等に関わることが大切であると再認識した。また、「どうして欲しいのか聞いて欲しい」といった配慮が自由記述の回答でもあった。コミュニケーションをする相手にどんな配慮を必要としているのか聞き、それを忘れないで継続して実践すること、相手がわかるように説明することのどちらも大切であることがわかった。

以上より、満足度の高いコミュニケーションをするためには、相手のコミュニケーション手段に合わせた配慮をすること、「聞こえにくい」ということを理解すること、その上で聴こえる聴こえない関係なく接すること等が重要であった。そのためには、聴覚障害者側もして欲しい配慮や情報保障を依頼するためにも自己理解を深めることと「聴こえにくい」ことについて知らない者にも伝わるよう上手に説明する力が求められると考える。満足度の高いコミュニケーションしようと両者互いに歩み合うことが最も大切であると考える。

[参考文献]

・三枝 里江・鄭 仁豪（2018）
聴覚障害学生のコミュニケーション手段の使用状況とその満足度に関する研究

(YAMAMURO Kaisei, OSHIKA Aya)

聾学校におけるキャリア教育に関する調査

―セルフアドボカシーの観点に着目して―

〇吉松靖文　　柘植香穂
（愛媛大学教育学部）　（愛媛大学教職大学院）

KEY WORDS: 聴覚障害　キャリア教育　セルフアドボカシー

Ⅰ問題と目的

文部科学省(1999) において，我が国で初めて小学校段階からのキャリア教育の必要性が提唱された。キャリア教育は，障害の有無にかかわらず，全ての児童生徒に対して実施する必要がある。キャリア発達を促すにあたって、近年アドボカシー教育の重要性が指摘されている。アドボカシー教育の中核を成すのはセルフアドボカシーである。これは、「1960 年代のスウェーデンにおける知的障害者支援の過程で生まれた概念であり、障害がある当事者本人が自分の障害や必要な配慮について語ることによって、適切な支援を求めていくスキル」(木村・藤吉・井手・西村・光吉・福島，2020)だと定義できる。

現在、知的障害・発達障害の分野ではアドボカシー教育の実践や研究がなされるようになってきているが、聴覚障害の分野では実践や研究が少ない。そこで本研究では、聾学校におけるキャリア教育・アドボカシー教育に関してどのような実践が行われており、どのような課題を抱えているかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

（1）調査協力者：全国の小学部～高等部を設置している聾学校 105 校の小学部～高等部教員を対象とした。

（2）手続き：『知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」』(国立特別支援教育総合研究所,2010)の観点を基に、キャリア教育の実態と課題に関するアンケートを作成した。202X 年 2 月に郵送し、Google フォームによる回答を求めた。依頼状には研究目的、回答方法、協力の任意性、個人情報の保護等を記載し、アンケートへの回答をもって、本研究協力への同意とみなした。なお、愛媛大学教育学部研究倫理委員会の承認のもと、本調査を実施した。

（3）分析方法：各項目について、統計ソフト JS-STAR XR＋を用いて正確二項検定・カイ二乗検定を行った。

Ⅲ　結果

質問紙を郵送した 105 校のうち、33 校の教員 273 名から回答を得た。回答者の内訳は、小学部 118 名、中学部 79 名、高等部 76 名であった。

（1）キャリア教育の内容

小学部 14 観点のほとんどの項目において、実施している教員が実施していない教員より有意に多かった。その中でも特に力を入れて実施している教員が相対的に多かったものは「人とのかかわり」「集団参加」「意思表現」の 3 項目であった。一方で力を入れて実施ないし実施の割合が相対的に少なかったものは「社会資源の活用とマナー」「金銭の扱い」「はたらくよろこび」の 3 項目であった。

中学部 16 観点においても、ほとんどの項目で実施している教員が実施していない教員より有意に多かった。その中でも特に力を入れて実施している教員が相対的に多かったものは「意思表現」「場に応じた言動」の 2 項目であった。一方で力を入れて実施ないし実施の割合が相対的に少なかったものは「社会資源の活用とマナー」「金銭の使い方と管理」の 2 項目であった。

高等部 16 観点においても、全ての項目で実施している教員が実施していない教員より有意に多かった。その中でも特に力を入れて実施している教員が相対的に多かったものは「協力・共同」「意思表現」「自己選択（決定・責任）」の 3 項目であった。一方で力を入れて実施ないし実施の割合が相対的に少なかったものは「法や制度の活用」「消費生活の理解」の 2 項目であった。

(2)キャリアパスポートの活用場面：「年度・学期初めの目標設定」「行事や活動を行った後の振り返り」「年度・学期末の振り返り・自己評価」にキャリアパスポートがよく活用されていることが明らかになった。一方で、「学部間の引継ぎ・情報共有」「家庭との連携」「個別の教育支援計画・指導計画を作成・活用するための参考資料」においては、キャリアパスポートの活用に課題がみられた。($\chi^2(6)=281.408$, $p<.01$)

(3)セルフアドボカシーという言葉の認知度：「セルフアドボカシーという言葉の意味を説明できる」と回答した教員は、「言葉の意味は知らない」「言葉を聞いたことがない」と回答した教員よりも有意に少なかった。($p<.005$)

(4)セルフアドボカシーの観点を取り入れた指導：小学部においては「要求・拒否」などの意思伝達，中学部・高等部においては「自己の障害について知る」といった自己理解に関するものが多かった。一方，「個別の指導計画作成における本人との合意形成」は小学部・中学部・高等部いずれにおいても実施している割合が少なかった。

Ⅳ考察

(1)キャリア教育の全体傾向より：全ての学部において、「意思表現」の項目に力を入れている。一方で、情報活用能力に関して「社会資源の活用とマナー」「法や制度の活用」を重要視していない教員が多いことが明らかになった。そのため、自分の意思を主張することができても、権利の行使方法を知らないままに社会に出ていく聴覚障害者が多いことが予想される。結果として、職場等で不適応を起こす、離職率の課題にもつながることが危惧される。

(2)セルフアドボカシーの観点より：合理的配慮の依頼に関する項目において、実施率が低いことが明らかになった。社会に出たときに自己理解をしたうえで、適切な合理的配慮を求めることのできる人間を育成するためにも、小学部の頃から少しずつ経験を積み重ねていく必要がある。また、自己理解の項目に関しては、単一障害学級担任と重複障害学級担任の間で実施率に差が見られた。知的障害のない子どものみならず、全ての子どもの発達段階に応じた自己理解を促進する必要がある。

(3)個別の教育支援計画・指導計画との関係：キャリアパスポートを個別の教育支援計画・指導計画の作成に活かしている教員は 2 割であった。また、個別の教育支援計画・指導計画を作成する際に本人と合意形成をしている教員の割合はかなり低い数値となっている。キャリア教育と個別の教育支援計画・指導計画を関連付けて考える必要がある。

【引用文献】

木村淳子・藤吉昭江・井手朱里・西村美紀・光吉佳奈・福島邦博(2020) 学童期聴覚障害児におけるセルフアドボカシーの評価と検証.耳鼻と臨床，66(6)，222-227.

国立特別支援教育総合研究所(2010)知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」.

文部科学省(1999) 今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）.

(YOSHIMATSU Yasufumi, TSUGE Kaho)

大学を卒業した聴覚障害社会人を取り巻くキャリアの実態

－ 男女間についての検討 －

○小林洋子　　大杉豊
（筑波技術大学　障害者高等教育研究支援センター）

KEY WORDS: 聴覚障害　キャリア

【はじめに】近年における障害者に対する差別禁止や合理的配慮への意識の高まりと共に、企業の聴覚障害者に対する理解の深まりや聴覚障害者自身の就労意欲も高まりを見せるようになってきている。それに伴い、聴覚障害者の高学歴就労者の割合も増加、雇用分野も拡大し、より専門性の高い職種に就く聴覚障害者が増えてきていると思われる。これまでの障害者の雇用は、雇用率という量の側面における拡大に重点を置いた政策を進めてきたと言われるが、今後は雇用した後の職場での働きやすさや活躍等に重きを置くことが重要視されることが考えられる。このような状況も踏まえて、高等教育機関における聴覚障害者を取り巻くキャリア形成支援の在り方も変遷してきていると思われるものの、現状については管見の限り明らかにされていない。また。聴覚障害者は仕事（ワーク・ライフ）に課題を抱えていることに併せて、生涯にわたるキャリア（ライフ・キャリア）に影響を及ぼしていることも想定される。聴覚障害のある男女間でどのような差異が見られ、どのようなキャリア形成支援が必要とされるのかを明らかにしていくことも課題であると思われる。

本研究では、高等教育機関を卒業し、現在民間企業等に就労している聴覚障害者を対象にアンケート調査を行い、職種をはじめ、雇用形態や勤務年数および職階を含む就労状態やキャリアアップへの取り組みについて実態把握を行い、かつ男女間における就労状態やキャリアアップへの取り組みの違いについても比較検討を行うことを目的とする。

【方法】①調査対象：聴覚障害があり、大学等（特別支援学校専攻科や専門学校も含む）を卒業し、現在民間企業等に就労している 20 代以上。**②調査内容**：性別、年代、卒業大学、現在の就労状況、キャリアアップへの取り組み。**③調査方法**:無記名式質問票を用いたインターネット調査。**④調査期間と回答状況**：2017 年 1 月～2 月。172 名から回答を得た。尚、本研究は筑波技術大学研究倫理委員会の審査・承認のもと実施した。**⑤分析**：統計ソフト IBM SPSS Statistics23 を使用、各変数について度数分布と記述統計量を算出した後、本研究においては性別の違いについて属性や大学時代の経験および現在における就労状態との関連について、クロス集計をした。

【結果と考察】現在の就労状態において、男女間でいくつか差が認められた。聴覚障害のある男性に比して、聴覚障害のある女性はより事務従事者の割合が多い（職種）、非正規職員（常勤）の割合が多い（雇用形態）、勤務年数が短い（雇用年数）、一般社員または職員である割合が多い(職階)傾向にあった。これらの結果は、高等教育機関を卒業した障害のない人全般を対象としている労働力調査のデータでも同様な傾向を示している（総務省, 2019）。

キャリアアップへの取り組みについても、男女間で差が認められた。聴覚障害のある女性は、聴覚障害のある男性と比べてキャリアアップへの関心はあるものの、実際に取り組んでいる割合が低い傾向にあった。近年、仕事と育児、介護等との両立のニーズが高まっているが、聴覚障害のある女性に見られる課題についても、今後検討していく必要があるかもしれない。

高等教育機関に在籍している間に、聴覚障害者を取り巻く就労状態やキャリアアップへの取り組みなどについて把握しておくことは、聴覚障害学生のキャリア形成支援をはじめ職業観の醸成等を図る上で重要な役目を果たすと考えられる。ライフステージの視点を踏まえたキャリア形成支援等を受けることで、職業選択や生活設計の参考になり、社会への関心および問題解決への関与を高めることも期待されよう。

Table 1 聴覚障害者の男女間における差異（n=172）

	全体		男性		女性	
	n	%	n	%	n	%
基本属性						
性別						
男性	86	50.0				
女性	86	50.0				
年齢						
22～29 歳	36	20.9				
30～39 歳	65	37.8				
40～49 歳	50	29.1				
50～59 歳	19	11.0				
60～69 歳	2	1.2				
70 歳以上	0	0				
卒業大学						
国公立大学（短期大学含む）	58	33.7				
私立大学（短期大学含む）	80	46.5				
その他	34	19.8				
就労状態、キャリアアップ						
職種						
管理的職業従事者	7	4.1	4	4.7	3	3.5
専門的・技術的従事者	62	36.0	39	45.3	23	26.7
事務従事者	75	43.6	25	29.1	50	58.1
販売従事者	2	1.2	2	2.3	0	0.0
サービス職業従事者	9	5.2	4	4.7	5	5.8
建設・採掘従事者	1	0.6	1	1.2	0	0.0
運搬・清掃・包装等従事者	3	1.7	2	2.3	1	1.2
その他	13	7.6	9	10.5	4	4.7
雇用形態						
正規職員	137	79.7	74	86.0	63	73.3
非正規職員（常勤）	23	13.4	6	7.0	17	19.8
非正規職員（非常勤）	12	7.0	6	7.0	6	7.0
勤務年数						
5 年以内	58	33.7	27	31.4	31	36.0
6～10 年	40	23.3	15	17.4	25	29.1
11～20 年	43	25.0	23	26.7	20	23.3
21 年以上	31	18.0	21	24.4	10	11.6
職階						
部長または部長相当以上	5	2.9	4	4.7	1	1.2
課長または課長相当	7	4.1	6	7.0	1	1.2
係長または係長	6	3.5	5	5.8	1	1.2
主任または主任担当	11	6.4	9	10.5	2	2.3
グループリーダー	10	5.8	5	5.8	5	5.8
一般社員または職員	133	77.3	57	66.3	76	88.4
キャリアアップ関心						
関心あり、実際取組んでいる	41	23.8	28	32.6	13	15.1
関心あり、考えている	57	33.1	28	32.6	29	33.7
関心あるが、無理と思う	40	23.3	15	17.4	25	29.1
関心はない	34	19.8	15	17.4	19	22.1

【文献】

[1] 総務省. 2019. 労働力調査（詳細集計）2019 年（令和元年）平均結果. 総務省統計局. 2019.

(KOBAYASHI Yoko, OSUGI Yutaka)

日本特殊教育学会第 61 回大会（2023 横浜大会） 聴覚障害 3 P3F-21

聴覚障害者の参与する音声会話における伏在的なきこえの問題

—応答のズレが指摘・修復されないまま進行する会話の道筋—

〇水内樹　　白澤麻弓
（筑波技術大学大学院 技術科学研究科）　（筑波技術大学）

KEY WORDS: 訂正方略 会話分析 修復

1. 目的

聴覚障害者の参与する音声会話については、よりよい訂正方略（聞き返し・確認等）モデルの構築を巡って、アメリカの社会学に起源を持つ会話分析の視点から、その訂正・修復の過程を、相互行為現象として捉え直す試みがなされている（秋谷, 2011）。

しかし、聴覚障害が会話に及ぼす影響は、聞き返し・確認等が必要と認識されるような、顕在的な問題ばかりではなく、聴覚障害者当人や、あるいはその会話の参加者にも知覚されないような、聞き逃しや聞き違い等の問題も伏在していることが想定される。そうした問題は、その後の応答や理解に齟齬を及ぼすことだろう。

しかしそういった、聴覚障害者を含む会話において生じる一部のきこえの問題が、どのようにして、指摘されず、修復されることがないまま会話が進められてしまうのかについて、その道筋を、実際の会話の分析を基に明らかにした研究は見られない。

そこで本研究では、聴覚障害者の参与する会話において、応答や理解の齟齬が指摘・修復されないまま進行した事例について、会話分析を行うとともに、その際に生じていたきこえの問題を特定するため、内観報告を併せ行うことによって、その会話進行の過程を記述することを目的とする。

2. 方法

音声日本語を最も使い易いコミュニケーション手段とする聴覚障害者と、聴覚障害者との会話経験のない聴者各1名の初対面時の自由会話を撮影し、その後、収録した映像を各対象者に参照してもらいながら、内観報告を行ってもらった。また、収録した会話からトランスクリプトを作成し、会話分析を行った。尚、実施にあたっては所属機関の研究倫理委員会の承認（承認番号：2022-24）を得るとともに、対象者に書面で研究参加の同意を得た。

3. 結果・考察

得られた事例の一つを、以下の断片1に示す。

断片1. [ここ]（(会話開始が促され、所属と氏名の自己紹介を互いに行い、0.8秒の間合いが生じた後、HPが01行目の話題を切り出す。収録場所が学生寄宿舎共用棟会議室であることは、事前に知らされている。))

01	HP:	#ここって:, 学生宿舎#なんすか?	
	HP:	# *斜向かいに同席しているテーブルの手前前後2箇所を右手でかるく指さす* #	
02		(0.5)	
03	DH:	んっ? ((身を前に乗り出し、両手をテーブルにかるくつく))	
04	HP:	ここ, ここって:= ((テーブルの上にまず右手を、続いて左手も出しゆるく円をつくる))	
05	DH:	=う[ん.	
06	HP:	[その::, 学生宿舎,	
07		(0.2)	
08	DH:	ああ::, #そうです, そこにあ#ります.	
	DH:	# *HPの後ろ((居住棟の方角))を右手で指さす* #	
09	HP:	え, #ここは, どういう扱いなんすか?#	→ 分析において注目する行
	HP:	# *目線を右斜め前に移し、右手で体の右斜め前の空間に斜め方向の円を描く* #	
10		(.)	
11	→ DH:	いやもう:, 私みたいに:, 耳がきこえない::¿子:たちが::,	
12		(0.7)	
13	→ DH:	.hhh, 学ぶ:大学で::,	
14	HP:	[はい. ((小さく頷く))	
15	→ DH:	[だから, 基本的に::, こうやって会話じゃなくて::, もうみんな手話を使って::,	
16		(0.7)	
17	HP:	あ[あ::. ((小さく頷く))	
18	→ DH:	[音声, 声も出さないで手話だけ, っていう:人が::, ほとんど	
19	→ DH:	なんで[すよ.	
20	HP:	[ああじゃあ, ()#こうやってこう:, °ふ-°#	
	HP:	# *口の前で右掌を前後に揺する* #	
21		(0.4)	
22	DH:	そう.	
23	HP:	#普通に会話するのが::,#[あんまりないってこと[ですか?	
	HP:	# *19行目末尾から保持していた右掌を再び口の前で前後に揺する* #	
24	DH:	[そう. [そうなんですよ.	
25		(0.2)	
26	DH:	だ[から, 私は:, でも, 私は:, 高校までは::, その::()普通に:¿耳のきこえる::¿[人たちと一緒の::, 学校に	
27	HP:	[ああ: [°うんうん°	

HP：聴者（Hearing Person）
DH：聴覚障害者（the Deaf and Hard of hearing）
総会話時間：0:15:47
断片1：0:00:18 – 0:00:51

# #	非言語行動の区切り
斜体	非言語行動の記述
[	音の重なり
=	発話の密着
(0. 0)	沈黙・間合い（秒）
(.)	0. 2 秒未満の短い間合い
: :	音の引き伸ばし
.	音調が下がっている
,	音調が少し上がって弾みがついている
¿	音調がやや上がっている
?	音調が上がっている
–	発話が中断されている
下線	音の強調
° °°	小さな音量
.hh	吸気音
(( ))	転記者のコメント

09行目のHPの発話における「ここ」は、その冒頭の「え」という反応や、01行目でも用いた「ここ」という表現を用いながら、それに伴うジェスチャーを、より強調するような形で産出し直していることからも、01行目の発話における「ここ」と同様に、「この部屋（建物）」を指しているように見える。この部屋（建物）が「どういう扱い」かという質問に対する応答として、11行目の「いやもう:,」から始まるDHの発話は、「ズレ」た内容のものになっているように見える。

DHの応答は、「学ぶ:大学で::,」（13行目）、「もうみんな手話を使って::,」（15行目）と続けられ、その末尾には、どちらにも「反応機会場（西阪, 2006）」が設けられている。ここで修復を開始することも可能である（西阪, 2006）が、HPは、「はい.」（14行目）、「ああ::.」（17行目）と、小さく頷きながら相槌を返すのみである。

そうしてDHは、19行目で「ここ」についての説明を一旦完結させる。このような場所は、DHの応答のズレを指摘し、修復を行うに適した機会と見えるが、しかしHPは、そうした指摘を行うことはなく、11行目からのDHの語りに対する、自身の理解の提示を行っている（20・23行目）。それに対し「そうなんですよ」という評価が与えられると、「ああ:」とその評価を受け止める。そしてDHは、その反応を見届けるよりも前に、「でも」自分は、音声での会話に「まだ慣れてる方」であると、説明を「ここ」のことから自身のことへと展開する。その後、話題は高校時代のことへと進み、ついぞその「ズレ」は、指し示されることのないまま15分間の会話が終えられる。

11行目からの応答の仕方について、内観報告においてDHに聞き取りを行ったところ、09行目のHPの発話における「扱い」が「集まり」かのようにきこえ、「ここはどういった集まりの大学なのか」という質問と捉えてしまったと報告しており、ここに、聞き違いによる質問内容の誤認が生じていたことが報告された。

以上の断片においては、DHのきこえに起因した応答のズレが生じるが、最後までそれが指摘されることはなかった。その過程には、以下のことが観察された。①誤認された質問が、その応答に一定の長さの発話を必要としたこと、②その応答の際に幾つか生じた修復の機会において、HPが聞き手としての同調的な振舞い、及び会話の進行を優先させたこと、また、③「ここ」について語り終えた後に、しかしDH自身は、（この場にいる以上）こうした音声での会話に慣れている方であると釈明を続ける必要があったこと。こうした会話の道筋によって、応答のズレが指摘・修復されることのないまま、表面上、滞りなく会話が進行し得ることが観察された。

4. まとめ・今後の課題

応答のズレが指摘・修復されないまま会話が進行した一つの事例に対し、会話分析と内観報告の併用による分析を行うことで、その成り立ちに一定の考察を与えることができた。このような構造は、この一事例だけに留まるものではなく、聴覚障害のある人の多くに同様の会話進行が生じ得るものであるように思われる。今後、反対に応答のズレが指摘・修復された事例との比較も含め、検討を重ねていくことにより、聴覚障害者の参与する音声会話の、より良い在り方を検討するために必要な知見を得たい。

5. 文献

・ 秋谷直矩(2011) 難聴の会話分析―聴能学における訂正方略と会話における修復の組織―.保健医療社会学論集.22,2,45-54.
・ 西阪仰(2006) 反応機会場と連続子―文のなかの行為連鎖―.研究所年報/明治学院大学社会学部付属研究所編.36,57-71.

(MIZUUCHI Tatsuki, SHIRASAWA Mayumi)

重度聴覚障害者が音楽ライブ・コンサートを鑑賞する際の情報保障ニーズに関するインタビュー調査

〇徳永 頼[1]　三好 茂樹[2]　萩原 彩子[2]
（[1]筑波技術大学大学院技術科学研究科）（[2]筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター）
KEYWORD： 聴覚障害　情報保障　音楽

1. 背景と目的

2018 年施行の障害者文化芸術活動推進法で、障害者が文化芸術を鑑賞する機会の拡大を図るため必要な施策を講じることについて記述されるなど、近年関連内容の法整備が進み、文化芸術の鑑賞サポートの取り組みが拡大していくことが期待されている。演劇の分野においては字幕タブレットや舞台手話通訳などの鑑賞サポートが近年広まりつつあり、音楽の分野においても情報保障のついたライブ・コンサート公演がみられるようになってきた（思い出野郎 A チーム (2021)，日本財団 (2022)）。しかし、音楽ライブ・コンサートにおける情報保障がその公演を鑑賞した聴覚障害者のニーズに沿ったものであったかという点については、検証の余地が残されている。

また、一般社団法人コンサートプロモーターズ協会(2019)によると、聴覚障害者はコンサートに参加する際、コンサート中に最も困りごとを感じていることが明らかとなっている。具体的には「MC が聞き取れない」「歌詞がわからない・見えない」といった内容であり、聴覚障害者にとってコンサートの内容そのものにかかわる部分の情報保障が特に必要とされていることが分かる。しかしどのような情報保障が聴覚障害者のニーズに沿っているかについては、より詳細に明らかにする必要があると考える。

そこで本研究では、情報保障のついた音楽ライブ・コンサートを鑑賞した経験のある聴覚障害者へのインタビューを通じて、音楽ライブ・コンサートにおいてどのような情報保障ニーズがあるかを明らかにすることを目的とする。

2. 調査方法

① 調査対象者：情報保障のついた音楽ライブ・コンサートを鑑賞した経験のある聴覚障害者
② 調査方法：事前にアンケートに回答してもらった後、日常生活や音楽ライブ・コンサートでの音楽鑑賞活動、情報保障つき及び情報保障のなかった音楽ライブ・コンサートの体験に関する半構造化面接を行った。インタビュー内容を文字に起こしたのち、要点となる発言を抽出し、KJ 法を使って分析を行った。
③ 調査期間：令和 5 年 1 月から令和 5 年 2 月末日

筑波技術大学研究倫理委員会の承認を受け本調査を実施した（承認番号：2022－22）。

3. 結果と考察

3－1. 対象者について

裸耳の平均聴力が 100～120dB の成人聴覚障害者 4 名で、いずれも日常的に使用しているコミュニケーション手段は手話・指文字、読話、音声、筆談であった。

3－2. 音楽ライブ・コンサートにおける情報保障について

調査対象者は【文字による情報保障】や【手話通訳】、【振動デバイス】による情報保障を体験していた。各情報保障手段に対して、またその他音楽ライブ・コンサートにおける情報保障全般に関するニーズについて、対象者の代表的な発言内容を表に示す。

【文字による情報保障】については、〈肯定的意見〉があり、具体的な利点として、自分のタイミングで見ることができるといった文字情報の〈不揮発性〉や、音楽との〈同期性〉が挙げられていた。また〈見やすさに関するニーズ〉もあり、文字の提示方法には工夫が必要であることが分かった。【手話通訳】についても〈肯定的意見〉や〈見やすさに関するニーズ〉があった。一方で、歌詞やアーティストの発話から手話への〈翻訳の違和感〉が挙げられた。また〈表現方法のニーズ〉がいくつか挙げられており、手話通訳者に技術力の高さが求められると言える。【振動デバイス】に対しては〈否定的意見〉〈消極的意見〉のみであり、今後より広いニーズ調査の必要があろう。【その他】として、〈セットリスト（演奏する曲順）の開示〉や〈問い合わせ先へのアクセス〉などについてのニーズがあることが明らかになった。

今後、軽度～中等度の難聴者も含めたさらに多くの聴覚障害者のニーズを明らかにするとともに、音楽ライブ・コンサートを主催・運営する企業の側において、これらの聴覚障害者のニーズに関してどのような認識があるかなどについて、調査を行っていきたいと考えている。

表　情報保障に関するニーズ

大カテゴリ	中カテゴリ	代表的な内容
文字による情報保障	肯定的意見(5)	・文字情報があってよかった ・文字情報があると良い
	見やすさに関するニーズ(2)	・歌詞カードでもいいがスクリーン投影が理想的
	非翻訳の良さ(2)	・歌詞を原語のまま受け取ることができる ・細かい言い回しを捉えたい
	不揮発性(4)	・後々読み返せる ・手話等と同時に見られる ・自分のタイミングで見ることができる
	ユニバーサルデザイン性(1)	・歌詞が見られると聴者にとってもわかりやすいのでは
	雰囲気との整合性(1)	・アーティストの雰囲気に合わせた字幕が必要
	同期性(2)	・歌詞のどこを歌っているかがわかるような表示が欲しい
手話通訳	肯定的意見(2)	・内容が良く理解でき記憶に残った
	見やすさに関するニーズ(2)	・手話通訳者の位置が良かった ・照明等の工夫により見やすかった
	視線移動の不満(3)	・アーティストと手話通訳者が近づいてほしい ・本来見たいアーティストが見られない
	翻訳の違和感(5)	・解釈が違うと感じた ・元の日本語も知りたい ・意訳が生じることへの抵抗感がある
	表現方法のニーズ(4)	・雰囲気を取り込んでほしい ・歌とタイミングを合わせてほしい
振動デバイス	否定的意見(2)	・好きではない ・音楽と振動は別物
	消極的意見(1)	・ないよりはあった方がいい
その他	セットリストの開示(4)	・セットリストを開示してほしい ・イントロ時点で何の曲かを把握したい
	問い合わせ先へのアクセス(5)	・問い合わせ先がわからない ・問い合わせの煩わしさ ・問い合わせ方法が電話のみの場合がある
	当事者負担(3)	・通訳者分のチケットを当事者が負担することへの違和感
	通訳の担い手(1)	・友人など同行者に通訳をさせることへの抵抗感

参考文献

一般社団法人コンサートプロモーターズ協会 (2019) 障害者のライブコンサート参加に関するアンケート調査.
思い出野郎 A チーム (2021)「ソウルピクニック 2021」.
日本財団 (2022)「True Colors Festival THE CONCERT 2022」.

(TOKUNAGA Yori, MIYOSHI Shigeki, HAGIWARA Ayako)