

第1分科会

=学習支援領域=

【15:00~17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

中学校教師の発達障害児への自尊感情支援に関する実践状況

○小島 道生
(岐阜大学教育学部)

KEY WORDS: 発達障害、自尊感情、支援

I. はじめに

発達障害児の支援においては、自尊感情を低下させないことが、二次症状の予防のためにも、大切であると数多く指摘されてきた。学校教育現場においても、発達障害児の自尊感情を低下させない配慮や支援が求められており、小学校の教育現場における実態は報告されている(小島, 2011)。しかし、中学校教師の発達障害児への自尊感情支援の実態については、明らかにされていない。

近年では、発達障害児の自尊感情の改善を試みた授業実践なども報告されつつあるが、中学校における発達障害児への自尊感情支援の実態については、十分に明らかになっていない。効果的な支援へとつなげるためには、中学校においても、まずは発達障害児の自尊感情支援の実践状況について明らかにする必要がある。

II. 目的

本研究では中学校教師の発達障害児への自尊感情支援の実態について面接調査により明らかにし、効果的な支援の在り方について検討する。

III. 方法

1. 調査対象者；現職の中学校通常学級の担任の教師10名(男性4名、女性6名)を対象として、個別に半構造化面接を行った。10名の現在の担任学級は、中学1年生と2年生が3名ずつで、3年生が4名であった。なお、10名の所属学校は全て異なっていた。

2. 調査内容；面接調査については、「発達障害児の自尊感情の支援に関する現状と課題」に関する質問として、先行研究(小島, 2011)の調査結果を踏まえ、「自尊感情を高める必要性の認識」「発達障害児の自尊感情を高める、あるいは低下を予防するための支援の内容」「発達障害児の自尊感情を支援する上での困難性」「発達障害児の自尊感情を支援する上で必要となる情報」の4点について調査を行った。

3. 調査時期；調査は、2010年4月～2011年3月にかけて実施された。

IV. 結果と考察

発達障害児の自尊感情を高める必要性の認識については、10名全員の教師が「自尊感情を高める必要性を感じるがある」「自尊感情を低下させないように予防することは必要である」といった回答をしていた。この点は、小学校教師の結果(小島, 2011)と同様であった。そして、「もう既に自尊感情が低下してしまっている生徒もおり、自尊感情を回復させるような支援が必要になると認識している」という意見があった。この点は、小学校と異なっており、中学校教師では自尊感情を既に低下させた生徒に対する支援の必要性をより強く認識していると推察される。ただし、小学校教師を対象とした先行研究(小島, 2011)と同様に「実際の現場では、発達障害のある生徒だけに焦点を当てて、自尊感情を考えているわけではなく、全ての生徒を対象としている」といった意見もあった。したがって、中学校においても特に発達障害児に焦点をあてて自尊感情支援を行うというよりも、生徒全員に対して取り組んでいくという状況も認められると考えられる。

「発達障害児の自尊感情を高める、あるいは低下を予防するための支援内容」については、10名中7名が「褒めることを大切に、過度な注意・叱責などを避ける」といった賞賛・叱責に関す

る報告があった。しかし、なかには「なかなか褒めることも難しい現状がある」といった実態も報告されており、褒めることの支援に苦慮している実態も明らかとなった。また、小学校教師の先行研究と同様に「本人の得意な領域をいかして活躍の場を与える」といった活躍の場を意図的に確保するという回答が認められていた。さらに「部活など本人が好きで取り組んでいることに対して、褒めて認めるようにしている」や「その生徒なりの良さを見だし、認めるようにしている」という意見もあった。活躍の場を与えて、周囲の友人などから認められるような機会を確保しようしたり、本人の好きな活動や得意な領域を生かして積極的に認めようとする教師の試みが中学校においても取り組まれていることが明らかとなった。しかし、「褒めることや認めることを意識して取り組んではいないものの、それ以外の方法については、なかなか思いつかない」といった意見も認められていた。既に自尊感情を低下している生徒に対して、どのような支援を行っていけばいいのか苦慮している実態と、褒めたり認めること以外の方法論についてもなかなか見いだすことが難しいと認識していることが明らかとなった。

「発達障害児の自尊感情を支援する上での困難性」については、10名中6名が「既に、低下している生徒の自尊感情を改善することが、難しい。」という低下した生徒への対応について、苦慮している点が多く教師からあげられていた。そして、「自尊感情が低下し、意欲が低い生徒に対する効果的な支援について、日々悩んでいる」という回答もあり、具体的な解決策が見いだせない状況もあることが明らかとなった。小学校教師を対象とした先行研究(小島, 2011)では、「自尊感情の把握の仕方」が指摘されていたが、本研究においても2名と少数ではあるが、こうした意見が認められており、小学校教師と共通していると考えられた。

「発達障害児の自尊感情を支援する上で、必要となる情報」については、10名中9名が「自尊感情の低下した生徒に対して、どのような効果的な支援方法があるのか知り合い」という回答であった。したがって、多くの教師が自尊感情の低下した生徒に対する実践的な取り組みに関する情報を求めていると考えられる。既に、教室で自尊感情を高める具体的な方法論や実態把握の方法などは示され(ローレンス, 2008)、わが国でも中学校を対象とした自尊感情支援の実践報告が示されてきている。したがって、小学校教師と同様に、自尊感情を高める具体的な方法論に関する情報の幅広い共有と普及が求められていると言えよう。

参考文献

- 小島道生(2011) 小学校教師における発達障害児の自尊感情の支援に関する実践状況, 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 13, 119-126.
ローレンス, D. 小林芳郎(訳)(2008) 教室で自尊感情を高める. 田研出版. Lawrence, D. (2006) *Enhancing self-esteem in the classroom 3rd Edition*. Sage Publications of London.

付記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金(若手研究 B 課題番号 21730723)の助成をえた。

高校における特別支援教育の実践と課題

—「課題集中校」の取り組み事例から—

○竹本弥生（神奈川県立綾瀬西高校） 田部絢子（東京学芸大学大学院博士課程/成女学園中学・成女高校） 高橋 智（東京学芸大学）

Keyword: 高校、「課題集中校」、特別支援教育、発達障害、特別支援教育コーディネーター

I. はじめに

文科省は2007年度より「高等学校における発達障害支援モデル事業」を開始し、年々拡大している。2008年に文科省は「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」を設置し、2009年発表の「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校WG報告～」では「地域差や課程・学科による差異はあるものの、平均すれば生徒総数の約2%程度の割合で発達障害等の困難のある生徒が高等学校に在籍している」と言及している。

文科省「平成20年度特別支援教育体制整備状況調査結果」（2009年4月）では「幼稚園・高等学校では依然として体制整備に遅れが見られる」「『校内委員会の設置』、『特別支援教育コーディネーターの指名』といった基礎的な支援体制も十分とは言えない」ことが指摘され、「平成21年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」（2010年4月）でも同様な指摘がなされた。

2009年3月に公示された高等学校学習指導要領では、「障害のある生徒などについては、各教科・科目等の選択、その内容の取扱いなどについて必要な配慮を行うと共に、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉、労働等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなどにより、個々の生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」が規定されている。

困難・ニーズを有する高校生に特別な配慮・支援を保障するためには「福祉・就労等の関係機関との連携のもとで社会的自立や社会参加を保障する進路指導・移行支援を進めていく課題がある。とくに多くの発達障害生徒が大学等の高等教育機関に進学しているが、社会的自立の課題を先延ばしにしない移行支援のあり方が求められる」ことが指摘されている（高橋・田部：2009）。

II. 研究の目的

本報告では、高校には発達障害等のために特別な教育的配慮を要する生徒が多く在籍しているにもかかわらず、特別支援教育推進の体制整備が遅れているが、そうした遅れの背景にある要因はいかなるものであるのか。その一端を明らかにするために、「課題集中校」といわれるいくつかの公立高校全日制普通科における高校生の発達の困難とニーズについて、特別支援教育コーディネーターの記録をもとに検討する。あわせて発達障害等の特別な配慮を要する生徒及び保護者への支援、特別支援教育の体制整備の課題を検討する。

III. 結果

①事例A(高校2年生男子、ADHD 傾向): 小学校の低学年時、担任から「席にじっと座っていることが困難で、時々友人と殴り合いの喧嘩になってしまう」「小児科への受診及びスクールカウンセラーとの相談のすすめ」があった。保護者は自宅では問題ないと担任からのすすめを無視した。小学校高学年になり、友人と喧嘩し怪我を負ったため母親が学校に呼び出されたが、教師の説明不足と保護者への対応に配慮が欠けていたために、学校の対応に立腹して教育委員会に改善要求を申し出た。母親は教育委員会の仲介により学校の対応が和らいだと考えたが、学校に対する不信任感を払拭できないまま、以後、入学式や卒業式等の儀式のみに参加する方針をとり続けている。小学校6年生の時に両親が離婚して母親と二人暮らしとなり、生徒Aは外出を避け部屋に閉じこもることが多くなった。中学校3年生より不登校となった。離婚時から母親は近隣で働くようになり、食事や掃除をしなくな

った。高校選択については母親と意見が合わず口論になったが、生徒Aの希望する公立高校に入学した。母親は自分の薦めた私立高校に入学しなかった生徒Aを「同居人」と位置づけた。生徒Aも母親もアニメーションが大好きで、雑誌等と同じものでも別々に購入している。高校2年生になり、生徒指導問題をきっかけに、担任及び特別支援教育コーディネーターと面談を数回にわたり実施した。生徒Aの発達を困難にしている原因の一端が母親にあると考え、数度にわたり家庭訪問を実施した。生徒Aのカウンセリングは外部機関の委託が望ましいと考えて、母親の同意を得るために母親面接を実施し、生徒Aの障害受容を促している。

②事例B(身体障害、アスペルガー障害傾向): 早産により発達遅滞となり、幼少時に身体障害者手帳を取得した。教室では常に孤立して、読書をすることで周囲の音を遮断するように努めている。生徒Bは保護者のすすめにより、友達の輪の中に入るべく努力を重ねているが、困難であると痛感していたようだ。高校3年生になり、障害者職業センターの職業カウンセラーとの面談により発達障害傾向があると指摘された生徒Bは、「ホットした」「やはり努力しても難しかったんだ」と述べている。しかし保護者は、身体障害はともかく発達障害傾向を受容できないため、職業カウンセラーの精神科受診のすすめは拒否した。現在、身体障害者枠での公務員受験をして、結果待ちである。今後の進路・移行支援は必要である。保護者が生徒Bの発達障害傾向の受容ができるように、ハローワークと市の障害相談窓口への相談をすすめている。

IV. 考察

高校生になると発達障害なのか二次的障害なのかわかりにくい傾向にある。生徒・保護者も通常学級の在籍期間が長期にわたるため、障害受容が困難になる傾向にある。とくに家庭は他者とのトラブルが起きにくい環境にあるため、生徒・保護者の障害特性の理解を困難にし、障害受容を遅らせる原因となっている。学校が福祉・就労等の関係機関と連携して、進路・移行支援を必要であると感じても、生徒・保護者が「困り感」に乏しい場合、社会的自立の課題を先延ばしにする傾向となる。上記の二つの事例では、ともに保護者の障害受容が困難なため進路・移行支援の課題が先送りになっている。保護者の受容が困難であるために、生徒の精神的負担が重篤な状況になっている。中学校からの生徒情報の引き継ぎがあれば、高校入学当初から支援体制の整備も考えられる。現状では高校入試という壁があるが、教育行政の指導のもとに中学校からの引き継ぎの促進が求められている。

【文献】①田部絢子（2011）高校特別支援教育の動向と課題、『特殊教育学研究』49(3)、日本特殊教育学会（印刷中）。②田部絢子・高橋智（2010）私立高校における特別支援教育の実態と課題—全国私立高校悉皆調査から—、国立特別支援教育総合教育研究所『重点推進研究・障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—（平成20～21年度研究成果報告書）』。③田部絢子・高橋智（2010）全国私立高校養護教諭悉皆調査からみた特別支援教育の現状と支援の課題、『SNEジャーナル』16(1)、日本特別ニーズ教育学会。④高橋智・田部絢子（2009）高校特別支援教育をめぐる動向と課題—発達障害生徒の高校教育保障を中心に—、『障害者問題研究』36（4）。

ひらがなの習得困難児への個別指導

—通級指導教室の実践から—

富永 由紀子

(明星大学大学院人文学研究科 博士後期課程)

ひらがな・LD・ADHD・通級指導教室

I. はじめに

通級指導教室は、ADHD・ASD・LD・構音障害・情緒障害などの障がいを背景とし、学習上・生活上の困難さを抱える多くの児童の学びの場となっている。そのため、担当教員は様々な障害種に対応するだけの幅広い指導の専門性と精神的なケアという視点からの心理的な専門性の双方が必要とされている。

また、利用者の急激な増加傾向から、通級指導教室は今後の特別支援教育の礎になるともいえるのではないかと考える。

II. 目的

本研究では小学校入学から2ヶ月経過してもひらがなの読み書きが習得できなかった男子児童に対して個別指導を行い、習得させることを目的とする、

1. 対象児童

小学校1年生男子 A (通常の学級在籍)

2. 家族

母・祖母・本児の3人家族

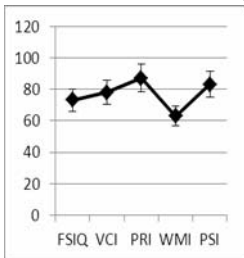
出身幼稚園では落ち着きが無く粗暴な言動のため、母子通園施設や医療機関を進められるが、激しく拒否した経緯があり保護者との良好な関係の構築が必要である。

3. 主訴

ひらがなの読み書き困難

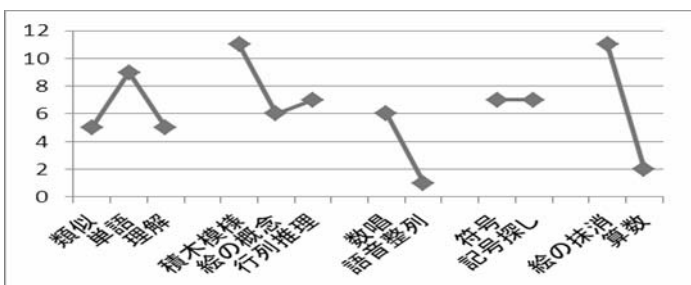
4. 諸検査

WISC - IVの結果 (2011. 5. 30)



FIQS は 73 であり、境界域。VCI は 78、PRI は 87、WMI は 63、PSI は 83 であった。WMI が有意に低い結果が得られた。

また、下位検査項目では語音整列が低い結果となった。このことから音韻に弱さがあるのではないかと考えられた。



日常生活の様子から、多動性や衝動性が見られたため、医療機関で ADHD・ASD の診断を受け、服薬が開始された。

III. 方法

清音のあいうえお表の記憶が曖昧であることや音韻認識に弱さがあり、「あいうえお」や自分の名前は発音することはできるが、全ての単語が連なっていると認識することに困難があったため、以下の手順で指導を行った。指導時間は毎日1時間、通級指導教室を利用し、個別指導を継続的に行った。

① あいうえお表の記憶

② 言葉の音韻分解

③ 逆さ言葉

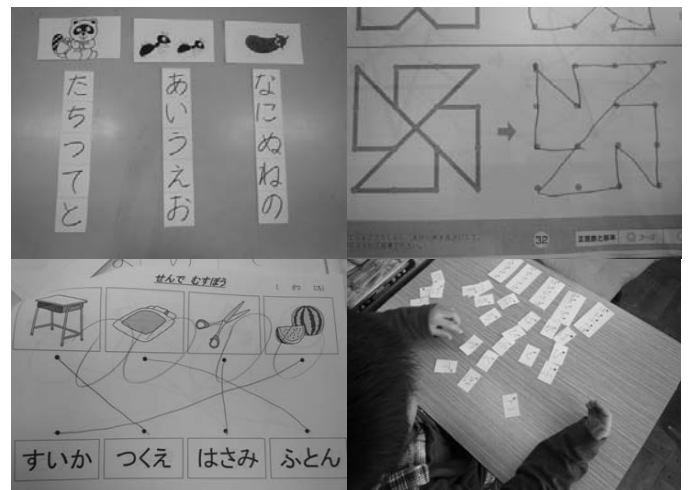
④ 視知覚訓練

⑤ 半濁音

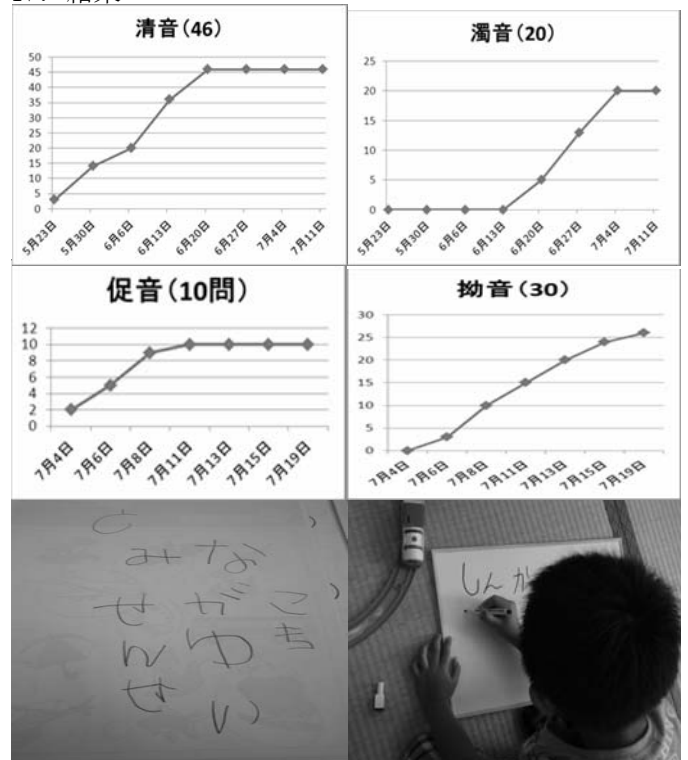
⑥ 濁音

⑦ 拗音

それぞれの指導で用いた教材の一部を以下に示す。



IV. 結果



V. 考察

通級指導教室の利用によってひらがなの読み書きの習得はできたが、読みの流暢性や特殊音節の表記の課題は残った。今後も通級指導教室において、本児に合わせた指導を丁寧に行っていくことが必要であると思われる。

発達障害生徒のソーシャルスキルを高める支援のあり方

○ 増澤 貴宏
(長野県木曾養護学校)

KEY WORDS: 教育課程・ソーシャルスキル・発達障害生徒

I. はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、自立活動の区分に「人間関係の形成」が新たに位置づけられた。また、近年実践が進んでいるキャリア教育においては、その内容に「人間関係形成能力」のキャリア発達として、各発達段階に応じた指導内容が示されている。以上より、近年の教育現場においては、発達障害のある児童生徒に対する対人関係を形成していくためのスキル指導が重要であると言える。

発達障害のある児童生徒に対する対人関係スキルを獲得していく指導方法としては、SST（ソーシャルスキルトレーニング）が挙げられる。SSTは、特別支援学校のみならず、特別支援学級など多くの現場で取り組まれている。SSTを実践するには、ソーシャルスキルを知識として学ばせていくことと、習得した知識を社会的な状況に合わせながら人間関係を築くための技能を身につけていくことが重要である。しかし、ソーシャルスキルに含まれる内容は多岐にわたり、指導内容を配置していくことは難しいと思われる。また、授業単体ではなく、学校全体、学部全体で総合的な横の繋がりから支援していくことも重要であると考えられる。その中からより必要度の高い内容を授業として取り上げ、その他の内容については他の学習場面と関連させて全般的なソーシャルスキルの向上を目指していくことが必要であると考えられる。

そこで、発達障害のある生徒に対して、教育課程全体からソーシャルスキルの支援を行っていくための指導内容の検討及び授業実践を通じて、指導内容を焦点化していく必要がある。

II. 目的

小集団指導におけるSSTを取り入れた実践を中心に、教育課程全体からソーシャルスキルを高める支援のあり方を検討するとともに、SSTの授業実践における指導内容について検討することを目的とした。

III. 方法

1) 対象生徒：N県K養護学校中学部1～3年生の5名とした。5名の内訳は、男子2名、女子3名であり、主な障害としては広汎性発達障害と診断が出ていた。WISC-IIIの結果では、IQ70～85の範囲であった。

2) 教育課程：個別学習・グループ学習・生活単元学習・音楽・体育から成る。生活単元学習は、作業的な学習を含んでいる。さらに、交流学习、訪問販売等校外学習を位置づけている。

3) 対象授業：グループ学習とした。グループ学習は、生徒の実態に応じたグルーピングを行った。グループ学習の内容は、教科学習を主としながらも自立活動の内容を合わせた指導を年間通じて取り組まれていた。

4) 指導内容の設定：個別の指導計画作成時、全生徒に対して自立活動の項目が設けられている。その中で、コミュニケーションや対人関係に課題が挙げられた内容を抽出するとともに、日常場面の行動観察から生徒の実態を捉えて指導内容を決定した。その後、様々な行事を通して見えてきた課題を洗い直し、生徒の実態を捉え直したところで次の課題を挙げて指導内容を計画した。

表1. グループ学習における単元計画

| | 指導内容(知識分野) | 指導内容(スキル分野) |
|-----|-----------------------|---------------|
| 1学期 | ・挨拶 ・フワッと言葉、チクッと言葉 | ・見る、聞く(指示に従う) |
| 2学期 | ・感情の理解・自己理解・他者理解 | ・協力する、援助する |
| 3学期 | ・問題解決の対処・話し合い | ・会話、話し合い |

5) 授業実践：単元計画を3期に分けて行った(表1)。

IV. 結果

1) 教育課程全体からの支援

教育課程

の繋がりの中から生徒のソーシャルスキルを高めるための支援を行うために、図1に示すような形でそれぞれの指導内容を検討し、実施してきた。

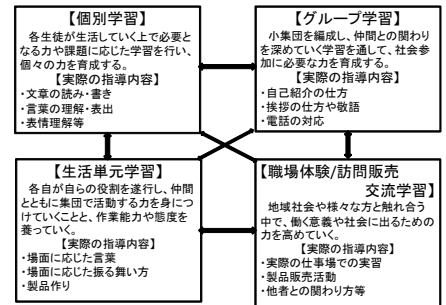


図1. 各学習場面における目的及び実際の指導内容

各授業との関連の中で、職場体験や訪問販売、交流学习を般化場面として位置づけ、個別学習及び生活単元学習においては、グループ学習だけでは取り上げられない内容についての補完及び指導の繰り返しの場面として設定した。

2) グループ学習におけるSST

グループ学習におけるSSTの内容を知識分野とスキル分野に分けて指導を行った。知識分野では、ワークシートを用いた学習を展開した。スキル分野ではある特定のスキルを目標行動として設定したゲームを行った。

V. 考察

1) 教育課程全般からの支援について

グループ学習については、昨年度から実施された学習形態で有り、指導内容について十分に吟味されていなかったが、コミュニケーションや対人関係といった内容を柱に据えることにより、各学習場面における内容が徐々に整理されて、指導内容の補完や繰り返しの指導を行うことによって、徐々に生徒の言葉遣いや振る舞い方に変化が見られた。

2) グループ学習におけるSST

グループ学習におけるSSTは知識分野とスキル分野に分けて指導を行った。知識分野は、日常場面における課題をワークシートにし、振り返りを行った。普段の行動を振り返るきっかけとしては成果があった。その結果、日常場面における言葉遣いや振る舞い方に大きな変化が見られなかった。以上より、学習場面だけでなく、日常場面における支援方法について検討していく必要があると考えられた。一方で、スキル分野においては、友だちの指示に従うゲームを通じて、見る聞く力を促す支援を行った。その結果、友だちの指示に合わせようとする行動及び見ることが増えてきた。以上より、目標行動を明確に示したゲームを展開していくことにより、求められている行動が分かり、日常場面においても友だちを待つ、友だちと一緒に遊ぶ姿が増えてきた。以上より、ゲームを通じて目標行動を明確化にすることによって、日常で求められている行動への変化に影響を与えたと考えられる。

今後の課題は、本研究は年度途中であり、2、3学期のSSTを通して、各学習場面における関連性を検討しながら年間の指導計画を再構築し、ソーシャルスキルを効果的に高める指導内容を検討していく必要がある。

中高一貫校の生徒への学習方略支援に関する研究

— 英単語学習支援を通して —

○三浦 巧也

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

KEY WORDS: 中高一貫校 学習方略 SDQ

I. はじめに

中高一貫校の教員より、日頃頑張っている生徒にも高得点に結びつかず悩んでいる生徒には、通常の英語の授業以外の学習方法が功を奏するのではないかと相談があった。そこで、本研究において実施した学習支援講座をもとに、学習の仕方(方略)が上手くいっていない生徒への効果的な支援方法について検討することを目的とする。

II. 方法

- 2.1 実施期間:** 2011年9月に実施した。
- 2.2 被験者:** 中高一貫校の生徒1、2年生26人(男子)であった。英単語テストの点数が低得点の生徒を、英語科担当教員が選出した。
- 2.3 被験者のアセスメント:** ①SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) / 発達障害や行為障害などについて信頼性の高いアセスメントの一つとして、イギリスを中心としたヨーロッパ圏で広く使用されている。日本では、厚生労働省が5歳児検診の一環として、SDQを使用した研究を行っている(小枝, 2005)。質問項目は、「情緒」「行為」「多動・不注意」「仲間関係」「向社会性」の5因子、計25項目から構成されている(3件法)。また各因子にはカットオフポイントが設けられており、「High-need」「Some-need」「Low-need」の3つのタイプに分類することができる。②英単語学習に関する項目/先行研究を参考に独自に作成した(4件法、25項目)。③学校生活および対人関係についての質問項目/日常生活および課題解決への考え方、対人関係に関する項目を独自に作成(4件法、6項目)。
- 2.4 英単語の学習支援講座:** 先行研究をもとに、①フォニックスを用いた英単語の読み方の支援を行った。②例文と日本語訳を照合させるために、日本語訳の文節を区切り方の支援を行った。③次回のテストまでにどの程度学習したかを自己評価するためのチェックリストを実施するよう促した。④講座に対する振り返りを独自に作成したシートを用いて行った。
- 2.5 講座の効果測定:** 講座後に実施された英単語テストの得点と、前回のテストの得点の比較を行い、平均値を基準として群分けを行った。得点差に関する高低群に関するそれぞれの特徴について検討した。

III. 結果

- 3.1 テスト比較について:** 講座後に行ったテストと前回のテストの得点比較において、平均値は7.12、標準偏差は17.12であった。平均値を基準として、得点が上昇した群(高群)の生徒は13人(1年生6人、2年生7人)であり、下降した群(低群)は13人であった(1年生6人、2年生7人)。
- 3.2 SDQについて:** 5因子のうち「多動・不注意」の平均値が5.88と最も高い得点を示した(標準偏差は2.18)。「行為」に関しては、2年生よりも1年生のほうが、有意に得点が高いことが明らかとなった($t(20)=2.26, p<0.05$)。加えて、テスト比較高群のよりも低群のほうが、有意に得点が高い傾向が示された($t(21)=1.96, p<0.10$)。また、先行研究よりカットオフポイントを算出すると、全ての因子において、英国で標

準化されたポイントよりも低得点で「High-need」となることが示唆された。

3.3 これまでの英単語の学習について: これまでの英単語の学習方法において「英単語のみを書いて覚えていた」の平均値が1.92と最も高い値であった(標準偏差は0.98)。テスト比較低群では、「英単語を書き写すときに時間がかかる」の平均値が1.92と最も高い値であった(標準偏差は0.76)。次いで、「テスト前には繰り返し何度も反復している」という回答であった(平均値は1.77、標準偏差は0.93)。このことから、被験者の生徒はこれまで英単語のみをひたすら書いて覚える学習方法を最も多く実践していたことと、テストの得点が下降した生徒については、英単語を書き写すことに時間がかかり、何度も書いて反復しているものの書いて覚えた量が高群の生徒よりも少ないことが推測された。また、書く作業に集中して(文字通り書き写すのみ)しまい、同時に英単語を覚える作業に至らなかったとも考えられた。

3.4 学校生活や対人関係について: 生徒全体として「授業中に先生の話が聞き取れなくて指示に従えない」の平均値が1.69と最も高い値を示した(標準偏差は1.05)。加えて、テスト比較高群のよりも低群のほうが、有意に得点が高いことが明らかとなった($t(21)=3.01, p<0.05$)。また、有意な差は無かったが、高群では、「自分ひとりで取り組むのではなく、数人で取り組んだり、協力することは有効な手立てだと思う」という回答の平均値が1.85(標準偏差は0.69)と最も高い得点であったが、低群は平均値が1.54(標準偏差は1.13)と平均値得点の順位は5番目であった。全体・高低群とも「クラス内での対人関係がうまくいっていない」という項目の平均値は最も低い得点であった。

3.5 講座の振り返りについて: 学習支援講座のふりかえりについて、全体として「これまで行ってきた学習の仕方以外の勉強方法が学べたと思う」という回答の平均値が2.19(標準偏差は0.85)と最も高い得点であり、ほとんどの生徒が新たな学習の仕方(方略)実感したことが示唆された。また、参加した担当教員より、授業中における学習方法の改善を試みたいとのコメントを頂いた。

IV. 考察

学習支援講座前後のテスト得点が下降した低群の生徒は、集団の中で人の話が聞き取れず指示に従えない傾向が強いことが示唆された。また、他者と協力して課題に取り組む必要性を感じていないことも推測された。これらのことは、中学受験という個人で学習するスタイルを中心とし、過去問題を反復する学習方法が定着しており、周囲と強調して課題に取り組む体験に価値を見出せないことが、中高一貫校で学習に苦慮する生徒の様相を映し出していると推察する。今後は、本研究で実施した講座で得た内容を、どのように活用したのかを実証的に明らかにするとともに、低群の生徒に対し、注意集中を促す課題の設定と、他者と協力することによって学習効果が得られることを実体験できるワークを開発していくことが課題である。

特別支援学校高等部「生徒急増化」要因に関する一考察

遠藤俊子（日本女子大学大学院人間社会研究科後期課程）

KEY WORDS: 「生徒急増化」問題、高校改革と再編、地域的類型

I. はじめに

近年、特別支援教育施行と前後し「知的障害」特別支援学校の在学者増加が著しく、1997～2007年の10年間では19,000人増加した。また、人口の多い都道府県では、生徒数200人を超す大規模校が、この5年間で2～3倍に増加し、教育環境の悪化のため適切な教育を保障することが困難になっている。こうした過大規模化の元にある「生徒急増化」は、主に特別支援学校高等部における、軽度判定の療育手帳保持者または手帳も診断もない「就学基準に該当しない生徒」の増加であると述べられている（伊藤：2008）。

文部科学省は、2008年都道府県ヒアリングの結果から、保護者の障害受容と特別支援学校に対する専門性への評価を「生徒急増化」の要因とし、その対策として、小・中・高等学校における分校・分教室の設置を各教育委員会に到達した。しかし、多くの都道府県が採用する分校・分教室設置の対応策は、本校の在学者減少に一時的な効果を示すが、根本的な解決策にはなりえないと言われている（井上：2009）。2009年、各教育委員会を対象とした生徒増加に関する調査結果（国立特殊教育総合研究所）によると、今欲しい情報のトップが、国及び他府県の増加対策と増加要因の分析或いは地域的な増加要因の分析である。

II. 目的

現在、生徒増加の要因については、生物学的側面、親の養育能力の低下や意識の変化という社会的側面など様々な言説がみられる。先行研究では、過大規模化する現状は、教育界における構造上の問題（通常校の「特別なニーズ」への不十分な対応とそれによる押し出され現象）であると指摘し、通常教育と特別支援教育の一体化・融合化が実現すれば、過大規模化は解決すると提案する（鈴木：2010）。実際に、高等部で増加した層の就学前の状況をみると、特別支援学級（多くは通常級からの転籍者）と通常級在籍者で占められおり、そのことから、学校内部の支援システムや教員の意識と増加の関連性を予測することができる。

以上をもとに、本研究は、特別支援学校高等部の「生徒急増化」について47都道府県の増加状況と地域の特徴、また、増加要因については、よりマクロな視点である高等学校改革（高校再編）や就労移行支援（職業的社会化）から検討を行う。

III. 方法

分析資料は学校基本調査を使用し、「特別支援学校都道府県別学年別在学者数」から高等部在学者数を算出し、都道府県別増加率を経年比較（1997～2009年）した。

次に、増加率が平均を上回った22県を対象に、高校再編と就労移行支援との関連の強弱を検討し、増加要因の仮説を検討する。データ解釈には、文献及びウェブ情報（各自治体の特別支援教育計画）を参考にした。

IV. 結果

1. 高等部在学者増加に関する各都道府県の実態

学校基本調査より作成した都道府県別「高等部在学者増加率順位（前年比）」では、第一に、特別支援教育施行年（2007年）の全都道府県増加率が他の年度と比べ突出して高く（平均13.3%）、特別支援教育に対する期待の大きさとと思われる。第二に、増加は全国的な規模ではあるが、2008年の揺り戻しの後は、主に政令指定都市を含む大都市圏を含む都道府県が、再び増加に転じ、かつ増加率を上昇させている。

2. 2005～09年における各都道府県の実態

(1) 大都市圏と高校再編

増加率が全国平均を上回る22県を対象に増加傾向を分析した。ここでは、増加要因の1つとされる高校再編について検証した。高校再編の仮説では、東京都にみる定時制の大幅な削減や神奈川県・東京都の円錐型統合などによって、通常級に在籍した「発達障害」生徒が押し出されている現象を、増加原因と考える。

以上の22県に対して、独立変数－高等学校削減数（定時制＋全日制）、従属変数－特別支援学校高等部在学者増加率として相関をみると、 $r=.134$ $p=.554$ （ $N=22$ ）であり、全体としては再編と増加の関連性は低い。しかし、高校削減数が5～18校までの10県（愛知・広島・埼玉・東京・神奈川・奈良・新潟・鹿児島・岡山）を選ぶと、 $r=.472$ $p=.169$ （ $N=10$ ）であり中程度の相関がみられる。ケース数が少なく、結果の解釈には慎重を要するが、大都市圏及び中規模県の一部では、高校再編が増加要因を構成する1つであると考えられる。

(2) 非大都市圏と就労移行支援

22県の内残る12県には、どのような要因が考えられるのか。現在、障害福祉の分野では、2002年「障害者基本計画」を期に、“社会的及び職業的自立の促進”自立と社会参加“が叫ばれている。すでに1988年、高等部における職業教育の充実が、教育課程審議会答申に示された。以上の流れや社会状況から、将来の就労を望む保護者の意識が、特別支援学校への就学を押し上げている可能性が考えられる。

以上の視点から、独立変数－特別支援学校就職率、従属変数－特別支援学校高等部在学者増加率として相関をみると、 $r=.641$ $p=.025$ （ $N=12$ ）であり、5%有意水準で中程度の相関がみられる。因みに、高校再編数が多かった(1)の10県も、 $r=.442$ $p=.200$ （ $N=10$ ）で中程度の相関がみられた。

V. 考察

分析結果によると、政令指定都市を含む都道府県では、特別支援教育の施行と前後する2005～09年にかけて徐々に増加率が上がり、その主要因の1つに高校再編が関与する可能性が高いと判断される。特別支援学校高等部1年次への通常級からの就学者増加率（05～09年）を算出すると、東京24倍・神奈川15倍・千葉23倍・愛知23倍・大阪42倍と軒並み上昇した結果となった。

それと対照的に、高校再編の影響が低いと考えられた県では、就職率の高さを始め、何らかの地域の特徴があることが予測される。以上、増加のメカニズムには、何らかの地域の特徴があり、前者を大都市圏型・後者を非大都市圏型と類型化することが可能である。

今後の課題としては、類型化した各地域の特徴について、障害児教育施行の歴史、特別支援学校の新設・再編経過、就労移行支援の実態、教育課程、生徒・保護者の意識変化に踏み込み、増加要因を明らかにする必要がある。*22県（福島・山梨・愛知・三重・宮崎・福岡・広島・埼玉・東京・神奈川・静岡・和歌山・佐賀・熊本・奈良・新潟・山口・鹿児島・滋賀・岐阜・岡山・島根）

(参考文献)

伊藤修毅「特別支援学校生徒拡大の実態について」

SENジャーナル14(1)2008

井上昌士「(平成21年度)研究成果報告書」

国立特殊教育総合研究所

鈴木文治「障害と特別な教育的ニーズとの間」

田園調布学園大学紀要(5)2010

自己肯定感を育てる造形表現

—自閉症をもつ子どもの造形活動における教育実践を通して—

○早川礎子
(愛国学園大学)

KEY WORDS 自閉症、造形、

I. はじめに

調査研究協力者会議の最終報告は、特別支援教育への移行を明確に打ち出した。それは個の支援ニーズに対応する特別支援教育への転換であり、発達支援が求められる。自閉症は社会性、コミュニケーション、想像力に障害がある。また、手先の困難さも指摘される。(1)社会性の支援は、共同注視が困難で、視覚的構造化し理解させる(2)コミュニケーションの支援は、視覚的構造化した場面を作り、パターンを作り学習すること(3)同一性保持の支援は、見通しを持たせることが有効とされている。そして①対人的相互作用②意思伝達③行動、興味及び活動に限局され反復的で常同的な様式、それからくる同一性への要求と事物への固執が存在する。

II. 目的

自閉症の子どもが、手先の困難さを回避しつつ、自己表現できる生活デザインの課題を学べないだろうか。この造形教育の支援は急務で重要な課題となっているが、現地点で造形教育の実践研究の数は少ない。本稿は、自閉症をもつ子どもの生活デザイン課題の造形教育プログラムを実践し、その理解と具体的支援方法を考察する。

III. 方法

本教育実践では、手先の作業に困難さがあるAの事例を挙げる。

IV. 造形教育支援の実践

(1) 2011年4月15日～6月17日 フェルトマグネット制作実習

- ① 裁断キットを用いる成功体験から意欲を導く。
- ② 創意工夫の欠如

(2) 2011年4月15日～6月17日・9月15日～10月

30日 フェルト苺型制作実習

- ① 創意工夫ができる。
- ② 細かい部分の裁断ができる。

(4) 2011年10月1日～10月30日 ウサギ型縫いぐるみ制作実習

- ① 型による繰り返しの学習で、出来上がりの完成度が上がる。
- ② 立体感表現等の創意工夫が見られる。

V. 考察

裁断済みキットを用いることで、裁断の困難回避ができる。困難を要する裁断を回避することによって、制作意欲を失わない導入ができる。更に次への意欲に繋がった。適宜困難を支援することで、制作意欲を継続させることかできる。成功体験を重ね、高度な制作を完成させることができた。教育実践から、手先の困難さを支援するデザイン教育の一つの方向性を提案する。

(参考文献)

佐藤史子・中井万里、「広汎性発達障害児の美術教師の支援」、愛媛大学教育学部紀要 55、愛媛大学教育学部、2008.10、pp121～128

佐藤史子、「造形ワークショップにおける共同遊び」、愛媛大学教育学部紀要 55、愛媛大学教育学部、2008.10、pp123

梅永雄二、『TEACCHプログラムに学ぶ自閉症の人の社会参加』、2010、p 25

佐藤暁、『発達障害のある困り感に寄り添う支援』、学研教育出版、2010、p 13

第2分科会

＝コミュニケーション支援領域＝

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

ダウン症児・者の「対人関係」の特性に関する研究

－ライフステージにおける行動・状態の変化と傾向に関する検討－

○ 伊麗斯克

菅野 敦

(東京学芸大学教育学研究科) (東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: ダウン症児・者、対人関係、ライフステージ

I. はじめに

従来のパーソナリティに関する先行研究(中村,1958、Domino,1965)では、ダウン症候群(以下、ダウン症)の対人面の特徴について、一般的に「社会的」「人なつっこい」という良好な印象のあることが指摘されている。さらに、1970~1980年代のダウン症に関する心理学的研究では主に乳幼児期・児童期を中心に、愛着、注視、模倣、探索など行動の分析から健常児と類似性のある発達を示すと指摘し(Cicchetti,1981)、さらにその他の障害と比較すると積極的に他者と関わる行動が多いこと(Schlottman,1975)が報告されている。しかし近年、成人期ダウン症に関する研究の発展に伴い、成人期になると乳幼児期・児童期と異なった行動として「活動意欲の減退(Depression)」、「孤立(Isolation)」、「閉じこもり(Social withdraw)」が報告されている。K.R.Cebula(2010)は社会性に関する研究で長い間その他の障害の対照群として扱われてきたダウン症の「対人関係」に関する特性が未だ不明なところが多く、異なる年齢段階における特性を明らかにする必要性があるとしている。そこで本研究では各ライフステージにおけるダウン症児・者の「対人関係」と関わる行動・状態の変化や傾向を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1)調査対象：A 県在住ダウン症児・者をもつ 491 家族に調査を依頼し、そのうち 301 名の回答を得た(回収率：61.3%)。その中で調査項目の記載不備が多い者を除く 284 名を本研究の対象とした。ダウン症児・者の年齢構成は、表 1 に表す。
2)調査時期：調査時期は平成23(2011年)年1月から6月であった。調査方法は郵送による質問紙の送付、回収により行った。

| 年齢構成 | N | 平均年齢 | SD |
|-------|-----|------|-----|
| 10歳以前 | 41 | 7.8 | 0.9 |
| 10歳代 | 120 | 14.6 | 2.9 |
| 20歳代 | 79 | 24.1 | 2.8 |
| 30歳以降 | 44 | 34.8 | 4.4 |

| |
|--------------------|
| ①他者との関わりが減った。 |
| ②名前への返事が時間かかる。 |
| ③意志の疎通が困難である。 |
| ④他者との関わりが消極的である。 |
| ⑤集団場面でも一人で過ごそうとする。 |
| ⑥他者からの干渉を嫌う。 |
| ⑦人に過干渉的である。 |
| ⑧集団の中で自己中心的である。 |
| ⑨感情を表すことが多い。 |

3)調査内容：本調査の質問紙は「ダウン症児・者の対人関係の特徴に関する調査」として計21項目を含んでいたが、本研究では文献研究においてダウン症児・者の中では困難性があると見られる「対人関係」の行動・状態に関する9項目(伊麗斯克,2011)を分析対象とする。
4)分析：①全項目において「そのような行動・状態あり」と答えた調査表の割合を7つの年齢段階ごとに算出し、ライフステージにおける変化を分析する。②項目ごとの各ライフステージにおける比率を算出し、双対尺度法を実施し、各ライフステージの行動傾向を分析する。

III. 結果

ライフステージ別に現れる「対人関係」の行動・状態における困難性の比率を表したものが図1である。図から分かるように、「対人関係」の行動・状態における困難性は「10歳未満、10歳代」において最も少なく、「20歳代前半」から急激に増加し、「30歳代前半」において一度減少傾向にあるが、「35歳以降」再び増加していることが分かる。ライフステージ全体では年齢の

上昇に伴い、このような行動の増加が伺える。また、その件数を統計的に検定した結果、有意な差が見られ($\chi^2(6)=200.8, p<.01$)。残差分析の結果、1%水準で「10歳未満、10歳代」に困難を持つ行動が有意に少なく、「20歳代、35歳以降」においては有意に高かった。

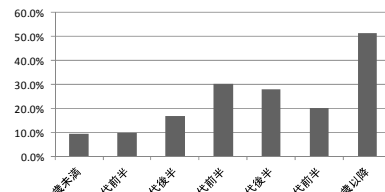


図1 困難を持つ行動・状態のライフステージ別の比率

またライフステージ別に見た困難性を持つ対人関係に関する行動・状態の位置関係を明らかにするため、統計的検定を行った。結果を図2に示す。図から分かるように、図の右下(1軸正2軸正領域)には年齢カテゴリー「10歳以前」が配置し、右上(1軸正2軸正領域)には年齢カテゴリー「10歳代」が配置している。図左上(1軸負2軸正領域)には年齢カテゴリー「20歳代」が配置し、左下(1軸負2軸負領域)には年齢カテゴリー「30歳以降」が配置していた。さらに、「10歳以前」には「人に過干渉的である」、「10歳代」には「感情を表すことが多い」、「20歳代」には「他者との関わりが消極的である」など5カテゴリー、「30歳代」には「集団場面でも一人で過ごそうとする」カテゴリーなどがそれぞれの年齢カテゴリーの近傍に配置していた。

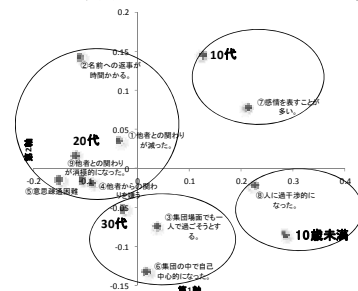


図2 ライフステージ別に見た困難性を持つ「対人関係」の行動・状態の位置関係

IV. 考察

結果から分かるように、ダウン症児・者において困難性が見られる対人関係に関する行動・状態はライフステージによって変化が激しく、さらに各ライフステージで異なる傾向を示すことが明らかとなった。「10歳以前」、「10歳代」では「感情を表すことが多い、人に過干渉的である」など外向的な行動パターンが見られ、「20歳代」、「30歳以降」では「他者との関わりが消極的である、集団の場面において一人で過ごそうとする」など内向的な行動パターンが考察される。Pueschel(1991)はダウン症児において現れる行動について、健常児と比べ4~18歳のダウン症児は頑固、注意集中の困難、不従順など外向的な行動傾向が顕著であることを報告し、また、成人期の行動について菅野(1998)は集団の中の適応問題、引きこもりなどが見られると指摘し、本研究の結果と一致が見られる。こうした、ライフステージにおいて異なる対人関係の行動パターンの背景にどのような要因があるかが課題であり、今後検討する必要がある。

成人期自閉症者における対人意識の向上を目標とした活動プログラム実践

－「だあれゲーム」を提供することによる自閉症者の対人意識の変化－

○ 清水 美和 福島 章 伊藤 浩 小笠原 拓
(社会福祉法人にじの会)

KEY WORDS: 対人意識・「だあれゲーム」・コミュニケーション活動

I. はじめに

成人期自閉症者がコミュニケーションにそれぞれ何らかの課題を持っていることが日々の活動を通して感じられることが多い。

自閉症者は対人意識の劣位について指摘されているが、その一方で、近くにいる支援者などへは非常に親密なコミュニケーションを取ることがある。このような様子を見ていくと、対人に対して全く興味がないということではないことが伺える。推測されることとして、①仲間とのコミュニケーション方法が分からない、またはグループ活動をやったことがない、②経験の中で、指導者は安心して関わりが持て、楽しく対応してくれる相手という認識を持っているのではないかということが挙げられる。

そうしたことを考えると、対人意識を向上し、コミュニケーションの幅を広げていく必要があり、対人意識の向上を目指した『だあれゲーム』の活動を提供することで、重度知的障害のある成人自閉症者が友達の顔と名前を覚え、円滑なコミュニケーションへと発展させていくことができると思われる。

毎回同じ時間にだあれゲームを繰り返す行うことで、ルールを理解するようになり（繰り返しの重要性）、スタッフが間に入ることで活動への安心感が出て、緊張無く本来の本人の能力が引き出され（ルール理解を促す支援者の重要性）、他者意識向上や、関わりを得ることへの抵抗がなくなると思われる。その結果楽しく活動に参加することで、コミュニケーション能力の向上にも繋がる（グループ活動の重要性）と思われる。

II. 目的

本研究では実践報告を通して、重度知的障害のある成人期自閉症者における対人意識の向上の可能性を検討する。

III. 方法

活動は、8名のグループで行う。本研究の分析対象者は、8名の中の自閉症者で、21歳～36歳の4名を対象とする。2011年4月より10月まで週に4回40分の活動を80回行い、その前後の様子を観察する。

対象者4名

Aさん：36歳の自閉症で、MA1歳7ヶ月

特性：自ら動くことは少なく、声を掛けてもなかなか動き出さない。嫌な時には手を払う仕草をする。

Bさん：21歳の自閉症で、MA3歳3ヶ月

特性：予定を決めて黙々と行動する。予定が変更されると怒り出し、椅子を投げることもある。

Cさん：33歳の自閉症で、MA2歳9ヶ月

特性：自分の世界に没頭しやすい。人とのコミュニケーションはスキンシップで取ることが多い。独語が多く、模倣は得意である。

Dさん：19歳の自閉症でMA4歳8ヶ月

特性：予定を決めてそれに沿って動く。予定が変更されると怒って自傷、他害に至ることがある。新しい環境に入れない。

活動内容

まず人数分の椅子を横1列に並べ、スタッフ1名と向き合うように座り、手遊びやタッチングなどの導入後、参加者の写真カードを使用した「だあれゲーム」を行う。1名が前に出てスタッフが提示する写真を見てその実

際の人物に渡してもらおう。その際必ずスタッフは「○○さんですね」と写真の人物の名前を言って渡す。

ここまですることができる対象者は2段階目に入る。写真を見せて「この人だあれ」と聞き、名前を答えてもらった後にその実際の人物に渡してもらおう。字の読める対象者には写真に書かれた名前を読み、本人に渡してもらおう。

IV. 結果

Aさんは4月当初は写真カードを見せて、スタッフがアプローチしても立ったまま反応が無かった。9月になり、スタッフからの声掛けにうなずくことが増えた。また、顔写真を提示するとその実際の人物に視線を向けるようになり、4名の顔写真と、その実際の人物を一致させることができるようになった。

Bさんは4月当初は横を向いて乗り気でない様子だったが、基本の活動はしっかりとできたので、促しながら次の段階の活動を提供していった。最初はスタッフが写真を見せ、「だあれ？」と聞かれると「だあれ」とオウム返しをすることが多く、表情もこわばっていることが多かったが、友達2人の名前と顔写真を一致させ、渡すことができた。活動を5ヶ月続けた頃に6人までは確実に名前と顔写真を一致させることができるようになった。また活動中は満面の笑顔を見せるようになり、活動の予定時間になると『コミュニケーション』と言って活動を催促するようになった。

Cさんは写真の名前を読むことができるがその実際の人物を探したり視線を合わせるような行動は見られなかった。実施後は顔写真のカードに書かれた名前を読み上げた後、その実際の人物を探し始めるようになった。

Dさんは集団に入ることができず廊下で過ごしていることが多かったが、実施後は徐々に活動へ入ることができるようになり、活動に終わりまで参加できるようになった。4か月後には笑顔で参加し、最近では司会者の横に立ち、順番を待つようになった。

V. 考察

今回全ての対象者に成果が現れた。成果が出始めたのは3ヶ月以上過ぎてからであり、その経過を踏まえると繰り返し活動を行うことが重要であることが分かった。マッチングができないと思われたAさんは、5ヵ月後にマッチングができるようになった。また、微妙な変化は少し前からあり、模倣を一緒に始める、笑顔が増える、頷く、といずれも自発的に始めることができるようになっていた。

B、C、Dさんも数ヵ月後に変化が表れるが、いずれも笑顔が増えたり、活動への意識が出始めたためか自ら取り組みを始めている。

その背景には、繰り返し活動を行いルールが理解できたことでの安心と自信、そしてスタッフが盛り上げ、楽しむことで全体の媒介となり、対象者も一緒に楽しく活動に入ることができていることが考えられる。更に補助のスタッフが参加者の意識を一つのところに向けることが大きなポイントだと思われる。それらを踏まえると、対人意識向上には繰り返しの重要性、ルール理解を促す支援者の重要性、グループ活動の重要性が挙げられる。

今後はスタッフの声掛けを最小限にし、対象者同士がいかに自発的な関わりを持っていくかが課題であろう。

通園施設における指示理解能力の向上に向けた取り組み

○ 鈴木美代 高橋淳子 古澤康子 水澤京子 田野東子 山元佳恵 浮穴寿香
(三鷹市北野ハピネスセンター くるみ幼児園)

KEY WORDS: 指示理解 通園施設 幼児 視覚の手がかり

I. はじめに

指示を聞いて応じる力は、集団生活を円滑に送る上で必要な能力である。しかしながら、発達に遅れがある子どもや、コミュニケーション面や行動面での課題が大きい子どもでは、集団場面で一斉指示を聞いて行動することに困難さがみられることが多い。通園施設を経て、保育園や幼稚園、学校など、次の所属集団に移行していく際、指示理解の力を育てておくことは、新しい環境の中で適応的に過ごす上で必要であると思われる。そこで本発表では、通園施設の中で実践した指示理解の力を育てる取り組みについて報告したい。

II. 目的

通園施設に通う発達上の課題がある幼児集団に対し、集団内での指示理解の力を育てることを目的とした取り組みを行い、そこでみられた対象児の変化について検討する。

III. 方法

1. 対象児：生活年齢(CA)4歳4カ月～5歳8カ月の、通園施設に通っている広汎性発達障害幼児8名(4歳児5名、5歳児3名)で構成されるグループに所属する4歳児3名。対象児3名の発達年齢(DA)及び発達指数(DQ)は表1の通りである(DA、DQは新版K式発達検査2001による)。

表1 対象児3名のDA及びDQ

| | CA | DA | DQ |
|----|-------|--------|----|
| A児 | 4歳4カ月 | 2歳10カ月 | 64 |
| B児 | 4歳1カ月 | 2歳9カ月 | 67 |
| C児 | 4歳3カ月 | 2歳7カ月 | 61 |

支援開始時、対象児は3名とも、注意の転導が激しく、行動コントロールが難しいという特徴がみられ、一斉指示が入りにくいため個別の指示が必要な状態であった。

2. 支援期間：X年4月～X+1年11月

3. 支援目標：第Ⅰ期(X年4月～10月)では、視覚的な手がかりを活用しながら集団内で指示を聞く姿勢を形成すること、第Ⅱ期(X年11月～X+1年3月)では、視覚的な手がかりを減らした中で、指示への集中を促し、指示理解の力を育てること、第Ⅲ期(X+1年4月～11月)では、一斉指示に注意を向け、より確実に指示を理解して行動できる力を育てること、を目標とした。

4. 支援方法：視覚的な手がかりの工夫(活動空間の整備、シート教材、手順表、絵カードの作成)と大人の指示の出し方の観点から支援方法を設定した。

IV. 結果

第Ⅰ期(X年4月～10月)

1. 活動場所の色分け：活動する場所、身支度する場所をカーペットで色分けし、どこで何をするのかを明確にした。

2. シートの設置：大人の指示を理解しやすくするため、各自の机に4色に色分けしたシートを貼った。

3. 手順表・絵カードの作成：活動の手順を細かく図解した手順表を作成した。

4. 大人の指示の出し方：言語指示と共に、手順表や絵カードを提示し、耳から入る情報と目から入る情報の両

方で指示を確認できるようにした。

以上のように、何をどうすればよいか視覚的にわかりやすい環境の中で活動を繰り返すことにより、指示が入りやすくなった。視覚的な教材があることで注意を向けやすくなり、また、誰に注目して話を聞けばよいのかもわかりやすくなるので、指示を聞く姿勢が形成された。第Ⅱ期(X年11月～X+1年3月)

第Ⅰ期を通しての変化を受けて、言語指示に注意をより向けられるよう、視覚的な手がかりを減らすことにした。

1. 活動場所の色分け：カーペットの色分けはやめ、各自のロッカーの前に自分のスペースの目安となるシートを貼ることにした。

2. シートの設置：机に貼ってあったシートをはずした。机に貼っていたシートと同じ色分けの折りたたみ式シートを作成した。活動により利用しないこともあった。

3. 手順表、絵カードの取り扱い：常に提示はせず、必要な時に子どもが確認できるよう設定した。

4. 大人の指示の出し方：言葉での一斉指示を基本とした。わからない場合は再度個別に指示を出した。子ども自身で確認することを促した。

以上のように、聞いていないと分からない状況を作ることによって集中力が増したと考えられた。指示を聞いて指示通りに行動することができる場面が増え、シートを手がかりにしなくても指示理解ができるようになってきたと判断された。

第Ⅲ期(X+1年4月～11月)

年度が替わり、卒園などの事由により集団の構成が変わった。前年度からのグループの所属児である3名に加え、他グループで活動してきた5名を加えた8名の集団になった。グループに所属する8名全員が、次年度は新しい集団に移行する予定であった。第Ⅱ期を通して、指示通りに行動できる場面が増えてきたので、視覚的な手がかりを極力減らし、一斉指示に注意を向けてより確実な指示理解を図ることをねらいとした。

1. シートの設置：製作活動など、複雑な手順を必要とする活動の場合のみ使用することとした。

2. 手順表、絵カードの取り扱い：一斉の指示で理解し行動できるよう、提示しないこととした。

3. 大人の指示の出し方：言葉で一斉指示を出すこととした。グループ内にサブティーチャーはいるが、個別対応はせず、見守りのみにするようにした。

以上のような取り組みを通し、対象児3名は指示応答面で成長がみられ、集団内でも言語による一斉指示ですべきことを理解し、行動できるようになってきている。

V. 考察

子どもの指示理解の力を高める上で、指示を出す大人の側も指示の出し方に工夫や配慮をする必要がある。手順表や絵カードといった視覚的な手がかりをただ提示すればいいのではなく、子どもの実態に応じて次の段階を見据えながら提示の仕方を変えていくことが大切である。また、子どもがきちんと行動できた時に、適切な働きかけをしていくことで、子どもは達成感を味わうことができ、次の活動への意欲が湧くものと考えられる。こうした循環を大切にしていけることで、さらなる指示理解能力の向上につながるものと考えられる。

特別支援学校における生徒同士のかかわりを促す支援方法の検討

— 他生徒への注意喚起行動に着目して —

○ 長谷川 剛広
(群馬大学大学院教育学研究科)

霜田 浩信
(群馬大学教育学部)

KEY WORDS: 特別支援学校 かかわり 注意喚起行動

I. 問題および目的

特別支援学校に通う児童生徒の中には、人と関わる際に相手の注意を引くことのないまま自分の思いを伝えたり、関わったりしてしまうことがある。このような場合、関わりを止めてしまったり、相手が聞こえなくなったりしてしまい、その時点でやりとりが終了してしまうことが多い。そこで、本研究では子ども同士のかかわりを促す前段階としての、他者への注意喚起行動について検討することとした。

II. 方法

1. 対象生徒：A 君（特別支援学校中学部 2 年在籍）および G 特別支援学校中学部 2 年に在籍する生徒 7 名。

2. 指導場面：指導場面としては特別支援学校における朝の会（ベースライン期およびプローブ）および模擬朝の会（介入期）で実施した。朝の会は、「a：あいさつ」「b：健康観察」「c：日付確認」「d：カレンダーの確認」「e：予定確認」「f：献立確認」「g：下校の確認」「h：先生の話」「i：あいさつ」の 9 つの活動で構成されており、A 君が司会役となり、他生徒に対して、活動内容を伝えたり（a～i）、役割を指示したり（c～g）する場面であった。なお、司会役の A 君が行う注意喚起行動としては、①活動内容を伝える際の注意喚起行動（全体への呼びかけ「みなさん」）と②他生徒が司会役の進行に対して反応しなかった際に行う注意喚起行動（個別の呼名「〇〇さん」）とした。

3. 手続き：ベースライン期（BL）（3 回分）では、学級で行う朝の会場面（約 15 分間）における司会進行時の注意喚起行動の自発出現を観察した。観察場面としては、上記指導場面での①および②とした。なお、②における注意喚起行動を観察するために、司会役の A 君が活動内容を伝えたり役割を指示したりした際の「他生徒の反応」も同時に観察をした。

介入期（3 回分）では、大学院生 2 名を生徒役にして、朝の会と同様の流れで模擬朝の会を実施し、A 君の注意喚起行動の指導を行った。標的行動としては、①活動内容を伝える際に「みなさん」と呼びかける注意喚起行動（全体への呼びかけ）と、②大学院生が司会役の進行に対して反応しなかった際に「〇〇さん」と対象者の名前を呼ぶ注意喚起行動（個別の呼名）であった。なお、これらの注意喚起行動を標的行動とした理由としては、G 特別支援学校の教員に事前に実施した「子どもの注意の引きかたアンケート」の結果から、指導する際に有効と捉えられている「全体への呼びかけ」「個別の呼名」を中心として取り入れることとした。

指導手続きとしては、介入の前に①活動の内容を伝える際に全体への呼びかけをすること②司会進行に反応しない対象者がいた場合には個別の呼名をすることを教示した。また、A 君の司会進行において注意喚起行動が見られない場合、①全体への呼びかけにおいては「みなさん」という文字カードプロンプトを示し、それでも注意喚起行動が見られない場合には『みなさん』と言いましょう』と言語プロンプトを行った。②個別の呼名においては、反応のない対象者を指差すプロンプトを行い、それでも注意喚起行動が見られない場合には「名前を呼ぼう」という文字カードプロンプトを行った。さらに注意喚起行動が見られない場合には、言語プロンプトを行った。

また、介入における効果を検証するために、プローブとして実際の朝の会における注意喚起行動を観察した。

分析方法として、標的行動の出現様相を自発およびプロンプトレベルによって割合として算出した。

III. 結果

1. 全体への呼びかけとしての注意喚起行動（図 1）

BL 期では、司会役の A 君による「全体への呼びかけ」の出現は見られなかった。介入期に入り、自発による注意喚起行動が介入 1 回目の 45% から介入 2 回目の 67% へ増加したが、介入 3 回目では 11% に減少した。しかし、全体への注意喚起行動へのプロンプトとしてはカード提示が中心になった。プローブでは、自発が 50% であり、プロンプトを

提示したが、出現なしが 25% あった。

2. 司会進行に対して反応のない他者への注意喚起行動（図 2）

BL 期では、BL 1 において 9 工程のうち 8 工程で司会に注意を向けていない生徒がいたが、そのうち注意喚起行動の出現回数が 2 回であった。BL 2 では 8 工程で注意を向けていない生徒がいたが注意喚起行動は出現しなかった。BL 3 では 9 工程で注意を向けていない生徒がいたが注意喚起行動の出現は 1 回であった。

介入期では、初回については支援者の指差しや言語でのプロンプトを受けて、注意を向けていない相手への注意喚起行動の出現は 9 割程度を占めた。介入 2 回目になると、A 君は「みなさん、次は〇〇をします」と呼びかけた後で、2 名の大学院生が自分の方を引いているかを確認し、見ていない場合は自発的に名前を呼んで注意を引くようになった。相手の名前を呼んだ後に続く言葉が出なかったため、1 度だけ言語によるプロンプトがあった。介入 3 回目では、全ての場面において自発的な注意喚起行動が見られた。一方、プローブでの注意喚起行動の自発出現は 12% にとどまった。

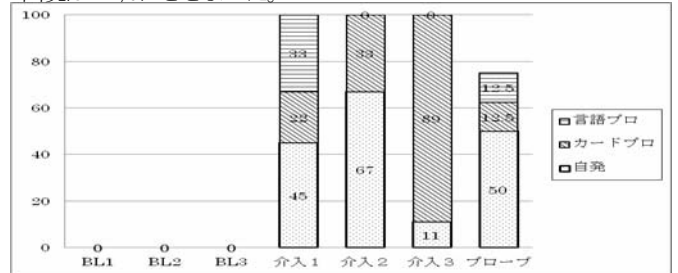


図1 全体への呼びかけとしての注意喚起行動

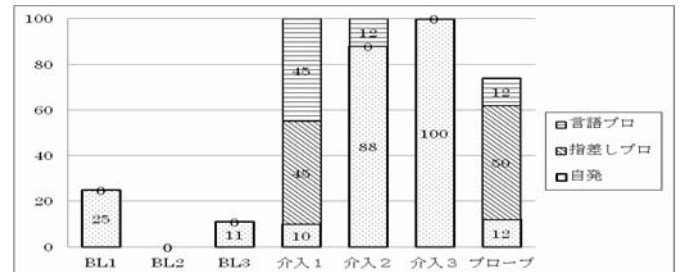


図2 司会進行に対して反応のない他者への注意喚起行動

IV. 考察

BL 期において全体への注意喚起行動および反応しなかった他者への注意喚起行動のいずれも自発による出現がほとんど見られなかったが、介入期による指導によっていずれの注意喚起行動も出現するようになり、介入期における指導の効果がうかがわれる。ただし、全体への注意喚起行動での介入 3 は、A 君が注意を向けていない相手を探そうとすることに集中していたために自発出現が減少したと考えられる。

司会進行に対して反応のない他者への注意喚起行動について、プローブで自発が下がった理由としては、司会進行を行う場面の違いが影響したと考えられる。つまり、介入期における場面は対象者が大学院生 2 名の模擬朝の会場面であった。そのため、司会進行役の A 君が注意を向けるべき対象の範囲が実際の朝の会場面では広範囲になり、反応しなかった生徒に気づけていない可能性がある。また、模擬朝の会場面では司会進行役の注意喚起行動が出現するまで対象者が反応しないという場面統制ができており、実際の朝の会では必ずしも場面統制ができるわけではなく、その影響が注意喚起行動の減少につながったと考えられる。しかし、BL 期とプローブを比較すると明らかにプローブにおいて注意喚起行動が出現しており、介入による効果がうかがわれる。今後、実際の朝の会場面において、介入期と同様の手続きを取ることで、A 君の注意喚起行動を促すことができると考えられる。

ダウン症児・者の「行動問題」に関する検討

—各ライフステージ間の比較を通して—

○ 濱崎 優莉香

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

菅野 敦

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: ダウン症児・者 行動問題 ライフステージ

I. 問題と目的

ダウン症候群(以下、ダウン症)は、従来から他の障害者と比較して「行動問題」が少ないと指摘されてきた(山口ら, 1982)が一方で通所施設などでは、扱いにくいケースとしての事例が報告されてきた(菅野ら, 1998)。また菅野ら(1995)は、20歳前後の青年期から成人期ダウン症者において「生活適応水準に急激な退行を示す」症例を報告し、動作緩慢や対人関係面における問題を指摘した。このようにダウン症においても「行動問題」は、課題とされてきている。しかし成人期や、学齢期に焦点を当てた研究は多いものの、ダウン症児者がライフステージを通してどのような「行動問題」を起こし、課題とされているか検討はまだ十分とは言えない。

そこで本研究ではダウン症の「行動問題」における特徴を、各ライフステージを通して明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1) 調査対象: A県を対象とし、ダウン症親の会に所属する491家族に調査票の記入を依頼し郵送による回収を行った。回収された調査票は300部(回収率61.1%)であった。そのうち不備を除いた244名を分析対象とした。対象者は男性131名、女性113名、平均年齢は、19.5歳(SD=9.071)、範囲は7歳-48歳であった。

2) 調査票: ダウン症の不適応・行動問題等の先行研究におけるキーワードを基に、その行動の有無に関する調査票を作成した。調査票の項目は「暴力」「物投げ」「破壊」「不満」「盗癖」「意欲減退」「参加拒否」「責任回避」「わがまま」「拒絶」「閉じこもり」「内向性」「興味の減退」「無関心」「反復行動」「大声」「強迫症状」「こだわり」「収集」「不適切な脱衣」「異食」「自傷」「落ち着きの無さ」「多動」「感情不安定」「切り替えの悪さ」「事実誇張」の27項目とした。回答方法は現在、行動が「あり」「なし」の2件法とした。

3) 分析: **①年齢群別の比率の分析** 対象者を年齢ごとに7群に分け、調査表の行動問題「あり」における比率を算出し、年齢群における変化について分析を行う **②年齢群別の項目の比較** それぞれの群における項目ごとの「あり」の割合を算出し、項目別の年齢群における変化について分析を行う。

III. 結果

1) 年齢群別の比率について

対象者を7群に分類し、調査表全体における「あり」の比率の比較を行った。結果を図1に示す。

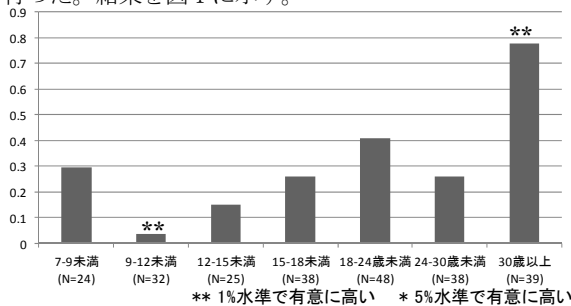


図1 各ライフステージにおける「行動問題」の比率

図より、行動問題の比率は9-12歳未満の群が最も少なく、その後、加齢に伴い、12-15歳未満、15-18歳未満、18-24歳未満の群までに増加傾向を示した。24-30歳未満の群においては、それまでよりも少ない比率を示し、その後30歳以上で急激に増加が認められた。各年齢群における比率を統計的な処理を用いて分析した結果、有意な差が見られた($\chi^2=19.84, p<.01$)。また、残差分析を行ったところ、1%水準で9-12歳未満の比率が有意に低く、30歳以上の比率が有意に高い結果となった。

2) 年齢群別の項目の比較について

調査対象者を7群に分類し、項目別に年齢群で比較を行った。調査表27項目中、年齢群ごとに統計結果が現れた8項目を表1に表す。

表より、「暴力」は12-15歳未満の群、15-18歳未満の群共に「あ

り」に有意に高い結果となった。「意欲減退」は、18-24歳未満の群、30歳以上の群で高い割合が認められた。「わがまま」は、ほぼ全ての群で「あり」が有意に高く、「反復行動」では12-15歳未満の群で「あり」が有意に高い結果となった。「こだわり」は、9-12歳未満と24-30歳未満の群において高く出現し、「収集」は、12-15歳未満、15-18歳未満の群において「あり」が有意に高かった。「多動」は15-18歳未満の群で有意差を示した。「切り替えの悪さ」は、多くの年齢群で、「あり」に有意な結果となった。残りの19項目においては年齢群別における統計的な結果は見られず、また7-9歳未満の群ではどの項目においても、統計的な結果は見られなかった。

表1 項目別の年齢群における比較

| 項目 | 7-9歳未満 | 9-12歳未満 | 12-15歳未満 | 15-18歳未満 | 18-24歳未満 | 24-30歳未満 | 30歳以上 |
|---------|--------|---------|----------|----------|----------|----------|-------|
| 暴力 | 3 | 1 | 8** | 10* | 6 | 5 | 15 |
| 意欲減退 | 4 | 2 | 4 | 8 | 16* | 7 | 18* |
| わがまま | 6 | 8** | 3 | 14** | 19** | 11* | 19* |
| 反復行動 | 1 | 1 | 6* | 8 | 4 | 3 | 11 |
| こだわり | 3 | 5 | 4 | 4 | 15 | 11* | 17 |
| 収集 | 4 | 2 | 7** | 10* | 5 | 5 | 11 |
| 多動 | 2 | 3 | 5 | 9* | 4 | 1 | 11 |
| 切り替えの悪さ | 6 | 5* | 8** | 11** | 22** | 12** | 16 |

** 1%水準で有意に高い * 5%水準で有意に高い

IV. 考察

① 年齢群別の比率について

年齢群別に、「行動問題」の比率にばらつきが見られた。先行研究では児童期の初期に多くの行動問題を起こすといった指摘は少ないが、7-9歳未満でも高い比率を示し、学校等で多くの行動問題が出現していることが伺える。また12歳から24歳未満においては比率が上昇傾向を示した。菅野(1997)はダウン症がストレスへの耐性が弱いことを指摘しており、加齢に伴い周囲の環境の変化が多様化することでストレスが増加し、行動問題が多く出現すると考えられる。9-12歳の間の比率の減少は、菅野ら(1999)がダウン症の知的機能は10-14歳でピークをむかえると述べており、言語発達や認知発達等により、行動問題を起こしにくくなることが考えられる。24-30歳未満の群における減少については仕事等の環境への慣れなどが考えられるが、先行研究においても具体的な指摘が見られず、詳細な検討が必要である。30歳以上の急激な率の増加は、池田ら(1993)の周囲の者が機能低下に気づき始めるのは30歳前後という報告や、菅野らが30歳代にかけて行動・性格・態度に様々な変化が現れると指摘していることから、30歳頃から様々な行動変化が出現し、周囲の人に認識されやすくなることが推察される。

② 年齢群別の項目の比較について

「わがまま」「切り替えの悪さ」は、多くの年齢群で「あり」に有意に高い結果となった。これらは一定の割合で高出現が認められることから、先行研究が示すように(橋本ら, 2000, 菅野ら, 2004)、ダウン症児者の特徴的な行動問題の一部であると示唆される。「こだわり」や「収集」においても、視空間や時間順序等のこだわり(菅野ら, 2004)が現れず、詳細な検討が考えられ、ダウン症の行動問題の特徴的なものであると推察される。「意欲減退」は、18歳以上の2群で出現を示した。これは学校教育の場よりも周囲の環境の変化やストレスが大きいことが要因と考えられるため仕事等の活動と関連のある項目に結果が出たと推察される。「暴力」「多動」は、18歳未満の群で出現しており、学校教育の場では人に向かうような「行動問題」も出現する傾向があると考えられる。また建川(1968)がダウン症は「動作が鈍くのろい」と述べているが、18歳未満の群では「多動」も出現を示した。特性として動きののろさ等は持ち合わせているものの、外出したがる等の行動により周囲の人が困難を感じる場合もあると言える。7-9歳未満の群は、統計上の結果は得られなかったが、乳幼児期から児童期への移行時期とも考えられ、コミュニケーションの一部として「行動問題」の出現していることが考えられる。以上より、ライフステージにおけるダウン症の「行動問題」における比率や、各年齢段階において出現する項目には、ばらつきがあることが明らかとなった。

今後の課題としては、各ライフステージにおける「行動問題」がどのような背景要因によって変化するかについての検討が必要である。

シンボルによる叙述表現の習得過程

— 重度知的障害・自閉症・難聴を併せ有する中学生への支援 —

○ 前田典子

大伴 潔

(東京学芸大学教育学研究科)

(東京学芸大学教育支援実践センター)

KEY WORDS: 自閉症 聴覚障害 コミュニケーション

I. はじめに

集団に属する中で他者と何らかのコミュニケーション手段を通じて意思疎通できることは、生涯全体を通して、生きる糧となり、人生を豊かにするものである。

この数十年は、聴覚障害児・者には手話を第一言語とする動きも見られ、以前に比べサイン言語がみられるようになってきたが、知的障害を主とする特別支援学校・デイサービスでは、サイン言語の普及は進んでいない。

また自閉症児の言語発達の特異性はかなり明らかになりつつも言語発達過程を事例研究といった形で縦断的に示したのも少ないのが現状である。

この論文で対象となる生徒は自閉症・難聴といった言語面での発達、特にコミュニケーション手段の獲得に障害をきたす障害を複数併せ持っている。そこで、上記の背景を踏まえ、本研究では、どの特別支援学校・施設でも導入しやすいシンボルをAAC手段として選択し、その獲得過程を示すことにする。自閉症児のシンボル獲得過程をエピソードとともに示すことでその特異的な言語発達過程が支援に与える影響を考察する。

II. 目的

重度知的障害・自閉症・難聴を併せ有する中学生を対象にシンボルをコミュニケーション手段として獲得する過程を検討した。難聴であることや中学生になり心身のバランスがとりづらく自分の思いを伝えられない事が情緒不安定の1つの原因になっていることから、コミュニケーション手段を獲得し、他者と意思疎通できることが課題となっている。対象児は、語彙獲得において、音と意味との対応に課題があるだけでなく、難聴のため、音声言語での他者とのやりとりは難しい。が、ここ1年で自分の要求をみたすためのカードのやりとりは定着してきており、周囲も本人の要求にはある程度答えられている。そこで、表象記号で意思表示を可能とするためにシンボルを用いることにした。シンボルは、ことばの概念を表現した絵による記号であり、シンボルを使えるようになれば、写真を1枚ずつ撮る必要はなくなり、対象児にとって無理のないコミュニケーション手段と考えた。

III. 方法

対象児は現在、知的障害特別支援学校の中学部1年生である。以前ろう学校に在籍していたことから、長期休暇中、保護者と写真日記をつける事が習慣になっていた。そこで写真日記にシンボルを添付するシンボル日記をつけることにし、シンボルの理解促進をはかった。

7月の夏期休暇当初は教示者と写真にシンボルを添付させていたが、シンボルを並べるという行為は徐々に理解できたものの、写真とシンボルのマッチングが進まなかった。そこで、10月より、シンボルを呈示してから、活動を行わせ、その時に写真を撮影し、その日の夜、呈示したシンボルと写真をマッチングさせる方法へと変更した。

IV. 結果

シンボル日記を始めた当初は、シンボルの意味理解、シンボルを並べる行為の両方が、本人には難しかった。そのため、シンボルを並べる行為に関しては、シンボル

を並べる順番(主語+述語)を決め、呈示するシンボルを入れる箱とシンボル日記帳の様式を同じにし、①だれ②なに、というように並べる行為の理解が進むように工夫した。この結果、並べる行為とともにシンボルの意味理解も促されるようになってきた。例えば、①を「これはだれ?」と教示すると、「だれ?」とエコラリアで答えていたが、8月下旬には対象児が「ぼく」とサインで答えるようになった。②を「ぼくは何をしているの?」と教示するとサインで写真の動作を示すようになり、サインで答えられたものは、正しいシンボルを選択できたり、間違えたシンボルを選択した場合も自ら修正できるようになったりした。

また、10月よりシンボル理解語彙数を増加させる為、シンボルを事前に呈示し、行動させるようにした結果、「木に水をあげる」「ぞうきをあらう」「ぞうきをしばる」「ごみをすてる」「着替える」といった日常生活での行為の理解が進み、シンボル日記で正しいシンボルを選択できる割合が高くなり、日常生活でのルーティンワークでも自発行動が増えた。

V. 考察

シンボルを使って日記を書くための前提として①シンボルの理解、②語連鎖形成、③写真からの状況の想起の3つがあげられる。このうち、①シンボルの理解については、シンボルの呈示順番をわかりやすくした事で写真とシンボルのマッチング率が上昇するという副産物が生まれた。②語連鎖形成については、2語文であれば、シンボルを順番に並べることはできるようになった。しかし、自閉症児に見られるパターン化した学習に陥ってしまい、主語はだれであっても「ぼく」と答えてしまう。今後は、視点の変化に対応できるようにぼく以外の主語(例: ママ、パパ、先生など)を用意していく必要がある。③写真からの状況の想起については、日常生活のルーティンワークといった状況であれば、想起ができつつある。今後は、異なる状況を同じシンボルで表記できるように般化を促す必要がある。そのための場面設定を想定する予定である。

今回、シンボル意味理解、シンボルを並べる行為ともに困難さを示していた対象児が短期間に一定の結果を得られたのは、教示側の工夫だけでなく、在籍校の先生の支援によるところが大きい。シンボル日記作成に関する先行事例があまりない中で試行錯誤的に実践していたが、9月より在籍校の朝の学習で担任の先生が家庭で行ったシンボル日記をサイン言語を交えて振り返ったことが本人のシンボルに対する意識を変えたように思う。

但し、撮影した写真には、シンボル対象以外の物が含まれてしまうことも多く、対象児が、それに焦点をあわせてしまうこともあった。例えば、「ぼく」「学校」の場面設定で、写真の中にバスが、映ってしまい、バスと答えてしまうこともあった。写真の撮影時に対象となる事物のみが映る配慮も必要である。

(参考文献)

藤沢和子(2007) あそんでつくってコミュニケーション! エンパワメント研究所
荻森澄子(2004) 重度知的障害児に対する早期からのAAC手段適用の試み, 特殊教育学研究 42(3), 225-235

第 3 分科会

= 就劳支援領域 =

【 1 5 : 0 0 ~ 1 7 : 0 0 】

〔 発表 1 2 分
質疑応答 3 分 〕

キャリア教育の観点から見た「青峰版チェックリスト」の活用のあり方

—生活適応支援チェックリスト（青峰版）の自己評価と他者評価の比較から—

○ 原 智彦 永峯 秀人 小澤 信幸 山崎 達彦 菅野 敦
(都立青峰学園) (都立青峰学園) (都立青峰学園) (都立青峰学園) (東京学芸大学)

KEY WORDS: キャリア教育・進路指導・生活支援

I. はじめに

都立青峰学園は、肢体不自由教育部門と知的障害教育部門高等部職業学科の部門併置の特別支援学校として、2009年4月に青梅市に開校した。知的障害が軽い生徒を対象とする職業学科は、2004年の東京都特別支援教育推進計画による設置であり、「就業技術科」として「流通・サービス」「家政」の専門教科に各2コース計4コースを置いている。入学生徒の家庭訪問や出身中学校からの聞き取り、授業での実態等から、卒業後の企業就職を希望する生徒には、就労に向けた学習上の課題に加え、生活上の課題も多くあることが明らかとなった。そこで、生徒の実態把握と個別の教育支援計画及び個別指導計画の目標や課題を導き出すことを目的に、「生活適応支援チェックリスト」(6領域440項目)(菅野・橋本他)と「就労支援のための訓練生用チェックリスト」(4領域28項目)(高齢・障害者雇用支援機構)をもとに、「生活適応支援チェックリスト青峰版」(5領域100項目)を開発した。(陸川・細川,2009年)

II. 目的

都立青峰学園の就業技術科生徒の就労上の課題を把握し、在学中からの個別の教育支援計画及び個別指導計画の目標及び課題を導き出すとともに、指導・支援の方向性を明らかにするため、「生活適応支援チェックリスト青峰版」を活用し、生徒の実態把握とその後の実習経過を見る。

III. 方法

(1)「生活適応支援チェックリスト青峰版」を用いて、1年次の生徒の自己評価と教員からみた生徒評価(教員評価)を実施する。

(2)自己評価と教員評価を比較し、自己評価が低いグループと高いグループ、及びほぼ同じグループの3タイプに分ける。

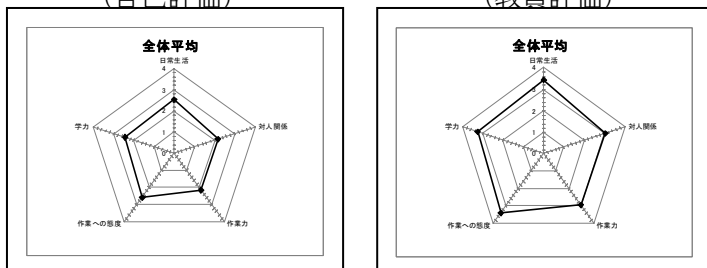
(3)各グループの2年次3年次の実習(就業体験)の経過及び採用選考の結果を、実習先評価をもとに「良好」と「不調」に分け比較し、グループの特徴を見る。

IV. 結果

(1)1年次に自己評価と教員評価を実施し、レーダーチャートにして比較しやすいようにした。

(自己評価)

(教員評価)



(2)自己評価と教員評価を比較し、1年次の生徒40名を以下の3つのタイプに分けた。

【自己評価が低いグループ】

9名(男子4名、女子5名)

【評価がほぼ一致するグループ】

12名(男子7名、女子5名)

【自己評価が高いグループ】

13名(男子9名、女子4名)

【データがないグループ】

6名(男子5名、女子1名)

(3)2年次3年次の実習及び採用選考の経過を以下のように分類した。

【良好】実習評価及び採用選考の結果が良好。

【不調】実習評価に課題があり、採用選考継続中。

その結果、各グループの実習経過は以下のような結果となった。

【自己評価が低いグループ】良好8名、不調1名

【評価が一致するグループ】良好10名、不調2名

【自己評価が高いグループ】良好6名、不調7名

【データがないグループ】良好3名、不調3名

V. 考察

(1)評価の領域は、「日常生活」「対人関係」「作業力」「作業への態度」「学力」の5領域100項目で実施している。評価のずれが出るのは、「日常生活」「対人関係」「作業への態度」が比較的大きい。このことは生徒側に評価の観点明確になっていないことが考えられる。今後はこの評価の観点及び評価場面を明確にしていくことが求められる。また、評価時期は、評価場面を考慮すると、実習が始まる後期の10月11月が適切であると考えられる。

(2)グループ分けは、レーダーチャートを用いたが、今後は分け方の基準を、評価点1以上の差が3領域以上の場合に高いとする、などと明確にする必要がある。また、他者との比較ではなく、個人の傾向を把握するためのものであることから、1年に1回同時期に行うなど、定性的な評価を目指すことが求められる。

(3)実習経過の評価については、本人の課題を中心としたが、自己評価が低いグループや一致するグループでは、実習先の配慮や環境調整をすることで、改善が見られた。一方、自己評価が高いグループでは、本人の生活上の課題や家族関係の課題が大きく、実習先の配慮等では改善が難しかった。このことは、1年次の評価後から生活上の課題への取り組みが重要であることを示唆している。

(4)自己評価が低いグループと一致するグループでは、年1回という定性的な評価とともに、評価項目を絞り込み、その変化や改善をより短期的に評価することで、自己効力感や自己肯定感を育むことが必要であり、職場の適切な配慮があれば、働く力を発揮することが期待できる。一方、自己評価が高いグループには、生活上の課題に対して客観的な指標や社会性を意識するためにも、実習先の事業所を交えた評価場面や関係機関との支援会議を行い、目標の意識化と意欲の維持や生活場面による行動の変容を支援することが求められる。今後の実践において、この取り組みを実施するなかで、生徒のキャリア形成を促し、実習経過が良好になることを実証したい。

(参考文献)

- ・「生活適応支援チェックリスト」(菅野・橋本他)
- ・「就労支援のための訓練生用チェックリスト」(高齢・障害者雇用支援機構)

職業学科における知的障害が軽い生徒たちを対象とした進路学習

○山崎 達彦
(都立青峰学園)

原 智彦
(都立青峰学園)

小澤 信幸
(都立青峰学園)

荻原 稔
(都立青峰学園)

永峯 秀人
(都立青峰学園)

KEY WORDS: 知的障害 職業学科 進路学習

I. はじめに

東京都立青峰学園は平成 21 年度に開校した、肢体不自由教育部門と、知的障害が軽い生徒を対象にし、卒業後の企業での就労を目指す高等部職業学科（「就業技術科」）が併置された特別支援学校である。

知的障害が軽い就業技術科の生徒たちにとって、生徒自らが主体的に考え、新しい価値に気づいていくということが重要である。このため、進路学習（「職業」「キャリアガイダンス」）の中では、生徒同士の意見交換や話し合いを重視し、多くの考えに触れるため、学年（40名）での一斉授業を行っている。

開校 3 年目であり、はじめての 3 年生の進路学習を組み立てるとともに、3 年間の学習のつながりを検討していくことが今年度の課題である。

II. 目的

知的障害が軽い生徒たちの自立と社会参加を進めていく中で必要な、高等部段階における進路学習の内容について検討することを目的とする。

III. 方法

(1) 昨年度までの授業実践を踏まえた検討（1,2 年次の学習内容）

(2) 3 年生における学習内容の検討：学科全教員を対象にして、「生徒の自立と社会参加」に必要な学習内容の発表および KJ 法の手法を用いた分析。

IV. 結果

(1) 1,2 年次の学習内容

1 年次の学習単元

①「高校生」と「大人」

高校生が「他者から見られる大人としての存在」であることに気づく。

②いろいろな仕事

特別支援学校卒業生の働いている様子から、「作業」に着目し、本校の「職業に関する教科」と結び付ける。

③インターンシップ（1 日体験）

先輩の体験 VTR を見たり、体験先事業所からのプレゼンテーションを聞いたりして、体験先を選択（4~5 社）する。体験を通して、「働く上で必要な態度や大切なこと」を考え、「顧客意識」「品質管理」について理解する。

④コース選択、コース決定

インターンシップなどを振り返りながら、2 年からの「職業に関する教科」のコース（エコロジーサービス・食品・福祉・ロジスティクス）を考え、目標を設定する。

2 年次の学習単元

①インターンシップ（3 日体験）

1 年次の体験先から、将来の職域を考えながら選択する。生徒同士の体験の様子を見て、「顧客意識」「品質管理」に加え「分業分担」について気づく。働く上で、作業面だけでなく、生活面（生活態度）が大切であることに気づき、気持ちの切り替えについて考える。

②インターンシップと現場実習

インターンシップ（職域の検討）と、現場実習（進路先の検討）の違いについて理解し、会社情報を見ながら実習先を選択する。

③私のプロフィール

生活適応支援チェックリスト（青峰版）を活用したり、

他者に聞き取りをしたりして、現場実習に向けたプロフィールを作成する。

④様々な暮らし

将来の暮らしの場について考えるとともに、自分を支援してくれる人について考える。

(2) 3 年次の学習単元

〔くらす〕

- ①私の移行計画（生徒自ら「移行支援計画」の作成）
- ②自己理解（自分でできること、支援してほしいこと）
- ③お金（金銭管理・お金の使い方・生活費・預金）
- ④ライフステージ（キャリアアップ・資格取得・転職）
- ⑤性・交際・結婚（お互いを支えるよい関係）
- ⑥年金（障害基礎年金、厚生年金等）
- ⑦暮らしの場（通勤寮、グループホーム、一人暮らし等）
- ⑧相談・トラブル対応（困ったときにどうするか・支援会議）
- ⑨福祉サービスの利用（生活面・就労支援）
- ⑩医療（主治医・病気になったら・カウンセリング）
- ⑪生活態度（身だしなみ・生活リズム・聞く態度・言葉遣い・気持ちの切り替え）
- ⑫家事（食事・健康・日常生活）
- ⑬余暇（趣味・同窓会・生涯学習・休日の過ごし方）
- ⑭社会について（社会の仕組み、様々な機関の利用）
- ⑮成年後見制度

〔はたらく〕

- ①現場実習から採用まで（求職登録・採用選考・求人票・内定・研修）
- ②ビジネスマナー
- ③労働法規・雇用条件・就業規則
- ④働く意義（顧客意識、品質管理、分業分担）、仕事がいやになったとき

V. 考察

3 年間の学習の流れについて、東京学芸大学菅野敦教授より助言を受け、1 年次は「人の役に立つ自分・社会から認められる自分」に気づき、自己肯定感を持てるように、2 年次に「顧客意識、品質管理、分業・分担」から働く意義、将来設計に目をむけ自己効力感を感じられるように、そして 3 年次に将来設計、生活設計の具体化へと進めるようにしている。

1、2 年次の単元については、昨年度までの実践を踏まえ、様々な題材をまとめ、大きなまとまり（大単元）として計画している。一方、3 年次の単元については、生徒たちに必要な学習内容を検討しつつ指導を行っているので、学習構造の「まとまり」としては不十分である。また、2 年での「職域の検討」から「進路先の検討」へ移る際の検討も課題である。今後は 1 期卒業後の状況などを踏まえながら、単元構成を整えていくとともに、さらに検討、改善を図っていくことが必要である。

(参考文献)

「やってみよう！自立支援ワークブック」菅野敦監修
東京都知的障害特別支援学校就業促進研究協議会 社会福祉法人東京都社会福祉協議会編 2009

外注作業を取り入れたロジスティクスコースの授業実践

○永峯 秀人

(都立青峰学園)

小澤 信幸

(都立青峰学園)

KEY WORDS: 職業学科 受注作業 総合的な活動

I. はじめに

青峰学園のロジスティクスコースは職業学科の流通・サービスの授業である。「特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部)(平成21年12月 文部科学省)」には「流通やサービスに関する実習を通して、生徒の能力・適正の把握と可能性の伸長を図るとともに、卒業後の就労等、社会参加するために必要な意欲や態度の育成を図ることが大切である。」と記されている。

ロジスティクスコースでも、物流・事務系作業の実習を通して作業意欲や態度を育てることを第一のねらいとして学習内容を考えてきた。開校後の主な作業内容としては、学校で使用する文房具や紙の在庫管理、教員の名刺作成、プリント類の印刷等の校内の業務であった。企業等からの受注作業もあったが、宅配便やデータで納品するのが主であり、直接会社の方とやりとりする機会は多くなかった。

生徒達には「挨拶、返事、報告、相談等のコミュニケーション能力」「仲間と協力しながら作業を進める力」「状況を判断して臨機応変に働く力」、さらに「品質」「納期」「コスト」等、幅広い作業態度を身につけて欲しいと願っている。このような働くための態度を生徒達が主体的に学ぶ授業を目指して、授業改善に取り組んだ。

II. 目的

実際の作業を通して働くことを学ぶ職業学科の授業(流通・サービス「ロジスティクスコース」)において作業態度を育てるためにはどのような授業方法が有効であるか、授業実践を通して検証することを目的とする。

III. 方法

①校内研究から

流通の仕組みが実践から学べる授業づくりをめざして校内研究を進める。

- ・作業を校内だけでなく、地域の教育機関や福祉機関等から受け、「お客様からお預かりした仕事」に取り組むようにすることで、「品質」「納期」「コスト」等に関わる態度を学ぶことができると仮定した。

②大学教授の助言から

本校の助言者である東京学芸大学菅野敦教授に年に2回授業参観してもらい、授業改善の助言をもらう。

- ・作業態度が育つ授業づくりを大切にする。
- ・工程内での相互の役割を物に対する役割から、生徒間の役割とすることにより、臨機応変に働く態度やコミュニケーション場面が設定できる。
- ・工程作りを行う前提として、わかりやすい環境と課題(どこで、いつ、いつまでに、どこまで、どのように、何を)が必要である。

③市民講師(宅配便会社の方)の助言から

- ・コースの実践が企業のやり方と同じ(近い)ことや、学んでいることが役に立つことを話してもらう。
- ・日常の授業の中で、気がついたことを助言してもらうことで、生徒達が改善すべきことが具体的に理解できる。

IV. 結果

①校内研究から

受注作業を主としたことで、お客様が打ち合わせや、出来上がったものを取りに来ることが増え、挨拶や丁寧

語で会話をする場面が増えた。また、生徒間の打ち合わせを密にし、全員で作業状況を理解することで、必要に応じて配置転換を行う等、品質や納期を意識した作業を実現できるようになった。外注の作業ならではの緊張感が大変よい学習となった。そして、今年度から経営企画室と連携し、学校に納品された物品の検品・納品業務を請け負うようになった。実習室内で取り組んだ方法を応用する機会として活用している。生徒達は、教員以外から仕事を受けることで、緊張しながら作業を進めていた。

②大学教授の助言から

作業全体をうまく回していくことに貢献しているのが総務部である。全体の作業がうまく流れるよう、工程配置を行ったり、今後のスケジュールを計画したりする。課題に応じた役割を与えることで、働く力を更に高め、どの生徒もやりがいをもって働くようになっていった。

総務部から作業員への周知(掲示板と配置図の活用)、引継ぎボードや表の活用等、役割や方法を明確化したことで、主体的に働く姿が多く見られるようになった。

③市民講師の助言から

作業環境の整備に取り組んだ。名称の表記の他、マニュアルや作業上の注意事項等の掲示物の作成。翌日への引継ぎ事項を記す表やホワイトボードの活用等も考え、形にしていった。環境を整備することが、安全でミスのない作業につながることを生徒達は学んだ。また、授業で学ぶことが会社でも通用することを知ること、授業の大切さが分かるとともに自信につながっている。

V. 考察

物品の加工や検品等はとても大切な活動である。しかし高品質の製品を加工・納品するためには、お客様との打ち合わせ(作業内容の把握)、仲間同士のコミュニケーション(作業方法の決定、引継ぎ)が必要である。そして、複数の仕事を請け負い、3つの学年集団が各曜日に活動することは、先を見越した作業計画を立てる必要が出てくる。このように、主要な作業だけでなく周辺作業も含めた総合的な活動を意図的に設定することにより、生徒達は仕事全体を理解できる。周辺作業を行うことで、円滑に仕事が進み、且つ、高品質の製品ができることにも気づくこととなる。

三学年が揃った今年度、一期生達は、後輩の指導にも力を入れるようになった。一年生用に研修プログラムを作成し、研修に当たっている。二年生とは実際の作業を通して、自分達が行ってきた工夫を直接伝えている。

一期生の熱い思いは、ワークブックを自主的に作成するという行動にも現れ、教員を驚かせた。

教員は市民講師と連携し、生徒達の主体的な活動の中から、態度面の課題や用語等の教えた知識を拾い出し、指導内容として生徒達に返している。

主体的な生徒達の活動を大事にしつつも、学習内容をしっかりと押えていくことが今後の課題である。

(参考文献)

- ・文部科学省「特別支援学校学習指導要領 総則等編(高等部)」
- ・全国特別支援学校知的障害教育校長会 キャリアトレーニング編集委員会 編著 「キャリアトレーニング事例集Ⅱ 事務サービス編」 ジヤアース教育新社

知的障害教育における職業教育の変遷に関する研究

＝学習指導要領における職業教育の位置づけと教科「職業」の内容に注目して＝

○尾高 邦生 渡邊 貴裕 菅野 敦

(東京学芸大学大学院教育学研究科) (順天堂大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 知的障害 職業教育 学習指導要領

I. はじめに

近年、学校教育における職業生活への移行について、その重要性が指摘されている。特別支援学校における知的障害者の教育は、従来より社会自立や職業自立をめざし行われてきた。特に中学部、高等部においては、職業教育はその中心的な教育活動として取り組まれてきた。

一方で最近、知的障害特別支援学校の高等部に関する状況として、高等部卒業段階の就職率の低下や、就職先の職域の多様さ、高等部入学者の増加、高等部生徒の多様化などがあげられる。

このような知的障害特別支援学校をとりまく状況や社会情勢、経済状況の変化なども踏まえ、職業教育の指導内容は、変化してきていることが考えられる。

そこで本研究では、知的障害教育における職業教育について、現在まで6回通達、告示された、学校教育の教育課程編成の基準となる学習指導要領に注目し、各学習指導要領における職業教育に関する記述を分析することで、各時期の指導内容と重視するねらいを明らかにし、今日に至る職業教育の位置づけについて検討することを目的とした。

II. 方法

現在まで通達、告示された6つの知的障害特別支援学校（精神薄弱養護学校）学習指導要領（昭和37年版、昭和46年版－高等部は昭和47年版、昭和54年版、平成元年版、平成11年版、平成21年版）、および各学習指導要領解説における職業教育に関する記述を資料とする。

1) 上記資料における高等部の教科「職業」（昭和47年版より）の内容（観点）を各時期ごとに整理し、その内容にどのような変化があったのかを検討する。

2) 上記資料及び、雑誌「精神薄弱児研究」「発達の遅れと教育」「特別支援教育研究」の3誌における、学習指導要領の改訂に関する記述を、職業教育の位置づけに関する視点から分析し、その変化について検討する。

III. 結果

1) 教科「職業」の内容の変遷について表1に表す。高等部の初めての学習指導要領が告示された昭和47年版では5つの観点が示されていた。昭和54年版では、基本的には昭和47年版を踏襲されている。平成元年版では新たに「勤労の意義の理解」の観点が加えられた。また、従前の「協力、意欲」の観点到「責任」の要素が加えられた。平成11年版では従前の「道具・機械の使用、安全」の観点が、「道具の操作、製品の扱い・管理、安全」となった。また、「責任感、協力」の観点では、第2段階の内容に「工程の理解」も加えられた。さらに新たな観点として、「機械や情報機器等の操作」も加えられた。平成21年版では、「道具の操作、製品の扱い・管理、安全」に「衛生」の観点が加わった。

表1. 学習指導要領における教科「職業」の内容の変遷

| 学習指導要領 | 教科「職業」の内容 観点 | | | | | | |
|--------|--------------|----------------------|----------------|---------------|-----------------|---------|------------|
| 平成21年版 | 勤労の意義の理解 | 道具の操作、製品の扱い・管理、安全、衛生 | 責任感、協力 / 工程の理解 | 職業や職業生活に関する知識 | 現場実習を通じた職業生活の理解 | 健康管理、余暇 | 機械、情報機器の操作 |
| 平成11年版 | 勤労の意義の理解 | 道具の操作、製品の扱い・管理、安全 | 責任感、協力 / 工程の理解 | 職業や職業生活に関する知識 | 現場実習を通じた職業生活の理解 | 健康管理、余暇 | 機械、情報機器の操作 |
| 平成元年版 | 勤労の意義の理解 | 道具・機械の使用、安全 | 責任感、協力 | 職業生活に関する知識 | 現場実習を通じた職業生活の理解 | 健康管理、余暇 | |
| 昭和54年版 | | 道具・機械の使用、安全 | 協力 意欲 | 職業生活に関する知識 | 現場実習を通じた職業生活の理解 | 健康管理、余暇 | |
| 昭和47年版 | | 道具・機械の使用、安全 | 協力 意欲 | 職業生活に関する知識 | 現場実習を通じた職業生活の理解 | 健康管理、余暇 | |

2) 職業教育の位置づけについて 上記資料から関連する記述を抜粋する。

昭和37年版「知的障害児の職業教育について、特定の業種に就職させるための技術教育ではなく、職業生活に必要な気力や態度など職業人として望ましい性格の形成をねらいとすること」(1966 学習指導要領解説)

昭和46年版中学部の教科「職業・家庭」を中学校の教科名「技術・家庭」としない理由として、「生産社会に参加できる人間を育てることを目指していること」「『技術』を教えてもそれを駆使して生産に役立てることがきわめて困難であること」(1974 学習指導要領解説)

昭和47年版(高) 職業に関する教科について、『科目』を設定し、具体的な作業種目を掲げたいという意見と、職業教育は技術教育ではなく、『態度』の教育であり、具体的なものを列挙すると現場を拘束し、地方によっては困難が生じる。すべてをとりはずし、中学部の『職業・家庭』を分離することにより、内容の充実と指導の徹底を図る方がよいとの意見があった。結果として、『科目』は置かず、『職業』『家庭』を職業に関する教科として示した。(教育課程審議会高等部学習指導要領作成委員会 1973 精神薄弱児研究 172)

昭和54年版「職業学科については、精神薄弱者の能力・適性等からみて示さなかった。(中略) 職業に関する指導は教科職業を中心とした作業学習において木工・園芸・窯業等のコースで行うこととした。(宮崎 1979 精神薄弱児研究 253)

平成元年版職業科の設置について、「生徒の実態の多様化への対応策の一つである」といっている。一方で同様に改訂に参加した神代は職業教育の充実に関連し、「高等部は作業学習を柱に心身の調和的な発達を図る人間教育を充実させる」とし、作業学習を「人間教育として、主に働くことへの意欲、積極的に社会の中で生きていく態度を育てる教育」というようにとらえている。(木村、神代 1990 発達の遅れと教育 384)

平成11年版(高)「第一段階は中学部の教科の内容をベースに、内容を積み重ねるという視点で内容が設定されている。第二段階は高等部には、特殊学級等を卒業した比較的障害の軽い子供たちも進学してきているという状況もあり、そういう子どもたちに対応できるように第一段階に積み重ねて示されたのではないかとしている。」(中坪 2000 発達の遅れと教育 514)

IV. 考察

教科「職業」の内容の変遷によると、平成元年版において、新たな内容が加わった。また、職業教育の位置づけにおいても、平成元年版から、従来の「態度の育成」重視の傾向から、「専門的技術の育成」も含めたものに変化した。これらのことから、平成元年前後が職業教育の一つの転換点となったことが示唆された。この時期は、高等部入学者が増加した時期である。それまで高等部は、中学校、中学部卒業後に直ちに就職することが困難な生徒を受け入れる傾向にあったが、次第に、多様な生徒を受け入れるようになり、それに応じた教育を行うことが求められるようになったと考えることができる。その背景には、障害者にとっての後期中等教育の意義や産業構造の変化に伴う、中卒者の雇用の減少な

どの社会的な要因が影響していることが考えられる。今後はこのような知的障害教育を取り巻く動向や産業構造の変化などの社会的背景に関しても詳細に検討していくことが課題であることが明らかになった

特別支援学校を卒業した知的障害児施設入所者の地域移行に関する研究 1

—施設と連携した卒業・卒園児童の追跡調査より、現状と要因—

○大沼 健司 平井 威

(東京都立七生特別支援学校) (東京都立七生特別支援学校)

KEY WORDS: 知的障害児施設 地域移行 進路指導

I. はじめに

東京都七生福祉園入所児童の多くは「家族と共に暮らしたい」「仕事に就きたい」「グループホームへ行きたい」という希望をもっている。しかし家族が解決しにくい問題を抱えているケースが多く18歳での家庭引取りは減少傾向にある。

一方生徒の約半数が七生福祉園生からなる東京都立七生特別支援学校では、平成16年度から継続的に職業教育・キャリア教育の充実につとめ、教育課程、進路指導、移行支援・アフターケアの改善と充実を図ってきた。

現在策定中である障害者総合福祉法でも「地域移行の法定化」とその基づく「地域移行プログラムと地域定着支援」がポイントの一つとなっている中、本人の希望である地域生活の継続と充実のために、学校と施設それぞれで取り組むべきこと、連携して取り組むべきことを改めて探っていく必要があると考えた。

そこで、七生特別支援学校同窓会会員で七生福祉園に入所していた卒業生の追跡調査により、施設から地域生活への移行に関する課題を明らかにし、卒業・卒園までの支援の見直し、アフターケアの充実など地域移行支援体制の改善につなげていきたい。

本研究は、その第一歩として基礎調査とその結果から見えた現状と要因を考察する。

II. 目的

知的障害児特別支援学校高等部を卒業した、知的障害児施設入所生の地域移行の現状を探り、その要因を分析する

III. 方法

特別支援学校教員と福祉施設の職員が協力し、東京都立七生養護学校・七生特別支援学校に在籍し、東京都七生福祉園に入所していた平成7年度から平成21年度までの卒業生約120名の実態調査を行った。調査時は平成23年5月現在である。

調査項目は、卒業年度、退所年月日、退所時の年齢、学校卒業時の勤務先、退所時の住居、調査時の勤務先、調査時の住居、これまでの住居等の移行経過である。

調査方法は、東京都立七生特別支援学校同窓会名簿をもとに本人、家族、現在の住居等への聞き取りによった。

IV. 結果

1) 全体としての傾向

調査人数120名に対して、調査時の在園者は26名、退所者は94名、退所率78.3%であった。

在園者の年齢は、18歳～20歳12名、21歳以上14名であった。

退所時の住居（福祉園からの移行先）は、家庭11件、通勤寮9件、グループホーム・ケアホーム（GH/CH）49件、入所施設24件、その他1件であった。全体の半数以上がGH/CHである。

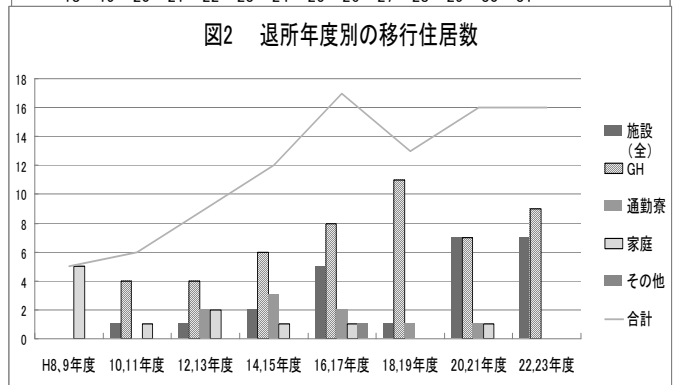
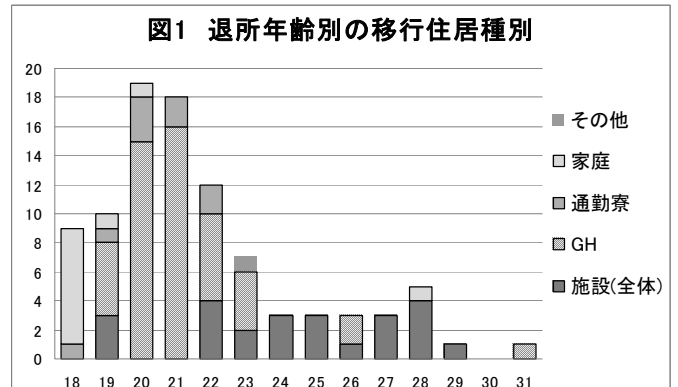
2) 退所年齢別の移行住居の傾向（図1）

退所者は20～22才が多く移行住居はGH/CH、通勤寮が大半である。家庭引き取りは18歳時が8件、それ以外は3件のみとなっている。一方、23才以降の退所者は入所施設の割合が増え、23才以降グループホーム等の移行例は非常に少なくなっている。

3) 退所年度（2年毎）別の移行住居の傾向

退所年度別の移行住居をみると、合計数折れ線の示すとおり、年を追うごとに退所者が増えていることから、近年の卒業生の地域移行が進んでいることが分かる。その内訳は平成8,9年には5件あった家庭引取りが11年以降は2件以下に落ち込み、替わり

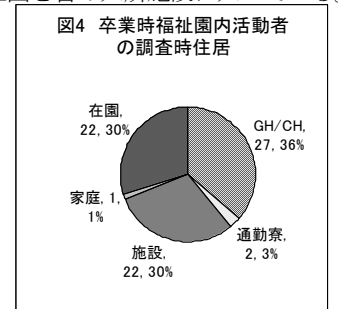
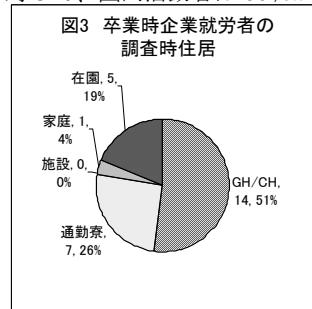
にGH/CHへの移行が増えている。（図2）



4) 企業就労と地域移行の関係

GH/CHへの移行増加は、GH/CHの整備の他に平成16年以降の企業就労者の増加ということも原因している。

図3、図4は、卒業時の企業就労者と園内活動者の調査時における住居の比較である。卒業時企業就労者はGH/CHへの移行が50%を超えており通勤寮を加えると3/4が地域移行しているのに対して、園内活動者は60%が在園を含め入所施設に入っている。



V. 考察

七生福祉園生の地域移行状況は、卒業時企業就労者は約2年間で100%が地域移行している。園内活動者の地域移行は、3年から5年企業就労者より遅れ気味となっているということがわかった。一方近年は福祉園活動支援係りの努力によって園内活動から企業就労を果すケースも増え始め、全体としての地域移行を押し上げている。

今後は、学校でのキャリア教育充実との関連や地域移行条件の整備と共に移行先での定着・継続の課題も探っていきたい。

知的障害者就労事業所における作業提供に関する検討

—工夫と改善によって得られる効果—

○ 和田 智之

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 作業提供 効率 工程分解

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会は、就労支援部と生活支援部を設置している。就労支援部では、武蔵野市内に就労事業所を 5ヶ所設置し、知的障害のある利用者を対象に、日々作業提供を行っている。

主に会社からの受注作業とし、ダイレクトメール等の封入作業を行っている。受注作業は納期があり、計画的に受注することと、納期を守り、品質管理を徹底していくことが求められている。

受注作業によって得られた収益は、経費を除いて全て利用者の工賃となるため、工賃を上げていくためには生産管理、品質管理の徹底とともに、より効率的な環境の設定をする必要がある。また、作業提供の工夫を通じて、利用者の力を最大限発揮できるような取り組みをすることが必要となる。

II. 目的

作業提供の方法によって、効率がどの程度変わるかを検証するとともに、生産ラインの効率化と利用者への作業提供の方法の関係を検証する。

III. 方法

①「折り加工(A4の紙を巻き三折りするため、2回折る)」の工程を取り上げ、(1)全てを自分で折る(2)2回の折りを2工程に工程分解して行う という方法に分けて、1時間に仕上がる完成数を比較する。

②上記の方法に分けた場合、「折り加工」の作業に関わることができる利用者の数の変化を比較する。

③折り加工に関わることが困難な利用者に対して、治具を作ることで、作業に関わることができるようにする。

④生産ラインを変えることで、どのような効果があるか、違いを比較する。

IV. 結果

①及び②折り加工における完成数と利用者数の比較

| 折りの工程数 | 利用者数 | 1時間の完成数 |
|---------------|------|---------|
| 1工程(全てを自分で折る) | 5名 | 600 |
| 2工程(工程分解する) | 13名 | 1,500 |

(1)全てを自分で折る

2回の折り加工は、特に1回目の折りの難易度が高い。折り目をつける目安となるもの(印刷面の文章、数字、アルファベット、絵、写真等)を頼りに、正確に折ることが求められる。単純に「折る」のではなく、その前に「位置決めをする」という工程が含まれているため、この工程を担当できる利用者は5名に限られている。

この5名が第2段階の折りまで、全てを行うと、1時間に600という完成数となる。

(2)2工程に工程分解する

2回目の折り加工は、端に合わせるということが比較的簡単な工程となるため、多くの利用者(13名)が関わることができる。

1回目の折り加工を担当できる利用者5名は、1回目の折り加工に専念する。1回目の折り加工が済んだものを使い、その他の利用者で2回目の折り加工を担当することで、1時間に1,500という完成数となる。

③折り加工が困難な利用者に対し、治具を作る

難易度の高い1回目の折り加工について、目安となる

もの(印刷面の文章、数字、アルファベット、絵、写真等)に対する認識に課題がある利用者に対し、治具を作ることによって視覚的な目安を理解できるようにした。この工夫により、1回目の折り加工に参加できる利用者が3名増加した。

④生産ラインを変えることでの効果

(1)1回目の折り加工を担当している利用者の隣に、2回目の折り加工を担当する利用者を配置することで、流れ作業のラインを作る。

(2)1回目の折り加工を行う場所と、2回目の折り加工を行う場所を明確に分け、工程ごとのラインを作る。

| 生産ラインの変化 | 1時間の完成数 |
|-------------|---------|
| (1)流れ作業 | 1,200 |
| (2)工程ごとのライン | 1,500 |

結果として、1時間の完成数としては、工程ごとにラインを作る方が300多く完成することができた。また、流れ作業の際には、隣同士のスピードに差がある場合、たまってしまった折り済みの資材を持って余してしまい、間違った場所に持って行こうとする利用者が出た。また、1回目の折り加工の人数と、2回目の折り加工の人数が異なることから、動線が交錯するということが起こった。

工程ごとのラインに変えてからは、資材の置き場所から完成品を置く場所までの動線が明確になり、混乱することがなく、集中できるようになった。さらに、1回目の折りが済んだものを、2回目の折りの担当の場所まで運ぶという役割と、受け渡す際の利用者間のコミュニケーションが生まれるという効果が見られた。

V. 考察

折り加工は、一連の封入作業の中の一工程に過ぎない。しかしながら、工程分解をすることで、参加できる利用者が増えるだけでなく、効率良く完成品を増やすということにもつながる。また、日々の作業提供の中で利用者の作業技術や障害特性を見極めたうえで、より力を発揮できる工程を任せられることができるようになる。

このことは、作業技術の向上だけではなく、利用者の意欲を高めることに繋がると考えられる。なぜなら、より難しいことができるようになるということは、障害の有無に関係なく、普遍的に人が成長するうえで求められるものであり、障害のある人にとっても、任されるという経験や、できるようになる喜びは、働く中で得られる大切な機会だからである。

治具を使うことによって、困難とされていた工程を担当できるようになった利用者は3名増えただけかもしれないが、不可能と思っていた工程を担当できるようになったことで、次もやりたいという意欲を3名全員が示す結果となった。

また、一見効率が良く思える「流れ作業」だが、知的障害のある利用者にとっては、場所を明確にし、工程ごとのラインを作ることがわかりやすく、自分で動くことができるということがある。工程分解し、場所を明確にすることで、ラインを作ることで、知的障害のある人が効率的に働く環境を作ること、そしてどのようにすれば、不可能と思われることを可能にできるか。就労事業所の職員だからこそ日々の実践の中で深めていかなければならないことだと考える。

第4分科会

=生活支援領域=

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

保健師が困難を感じる保護者の特性と養育環境に関する予備的検討

発達障害児の保護者と虐待が疑われる児の保護者について

○ 野田香織

(獨協医科大学越谷病院・東京大学)

作田 亮一

(獨協医科大学越谷病院子どものこころ診療センター)

KEY WORDS: 保護者の特性 発達障害児 被虐待児

I. はじめに

2005年には発達障害者支援法、2006年には障害者自立支援法が施行され、障害のある子どもとその家族を地域で支えていくことの重要性が指摘されている。こうした流れの中で、地域の中で子どもやその保護者を支援する保健師への期待も高まっていると言える。しかし、日ごろの業務の中で保健師が、家族との関わりに関して戸惑いや困難を感じていることが多いのも現状である(大脇ら,2009)。

II. 目的

本研究では、保健師が、発達障害および虐待が疑われる子どもとその保護者の支援の中で、どのような保護者の特性・養育環境への対応を経験しているかを明らかにすること、そして、問題が複合的に絡み合っているときに、どのように対応しているのかに関して明らかにし、今後の有効な支援の指針を得ることを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象者

A県内に勤務する保健師25名を対象とした。

2. 調査方法

A県の委託事業として、保健師を対象とした研修会を実施し、その参加者に質問紙を配布した。

3. 質問紙の内容

発達障害児とその家族・虐待が疑われる子どもとその家族に関して、下記の3点について尋ねた。

① 対応経験

② 保護者の特性と養育環境について

先行研究を元に、保護者(父母別)の特性として23項目、養育環境に関する5項目を作成し、これまでに対応したことがあるかどうかならびに対応に困難を感じた項目について尋ねた。

③ 日ごろの業務の中でどのような対応をとるか

特に対応が困難であると感じた際、いくつかの問題が複合的に絡み合っている際にどのような対応をとっているのかに関して尋ねた。

IV. 結果

1. 発達障害児とその家族について

発達障害児とその家族の支援を経験したことがある保健師は24名(96%)であった。発達障害児の母親・父親の特性ならびに養育環境に関する項目について、経験したことがあるかどうかを尋ねた結果、母親の特性に関しては「障害受容が難しい(88%)」を最も多く経験していた。父親の特性に関しては、「発達障害の傾向がある(52%)」を最も経験していた。養育環境について上位3項目について表1に示した。保健師が最も対応に困難を感じることは、「支援が必要な状態であるにも関わらず、支援を受けることを拒む」ことであった。発達障害児およびその保護者支援の中で特に対応が困難であるときにどのような対応をとるかについて尋ねた結果、「同僚に相談(76%)」「職場内でカンファレンスを開く(76%)」「子どもが通う機関と連携(72%)」「保護者に専門機関の受診または相談を勧める(72%)」の順に多かった。

2. 虐待が疑われる子どもとその家族について

虐待が疑われる子どもとその家族の支援を経験した

ことがある保健師は21名(84%)であった。虐待が疑われる子どもの母親・父親の特性ならびに養育環境に関する項目について経験したことがあるかどうかを尋ねた結果、母親の特性に関しては、「精神的に不安定(72%)」を最も経験していた。父親の特性に関しては、「発達障害の傾向がある(48%)」を最も多く経験していた。養育環境について上位3項目を表1に示した。保健師が最も対応に困難を感じることは、「保護者が精神的に不安定」ことであった。特に対応が困難であるときにどのような対応をとるかについて尋ねた結果、「同僚に相談(80%)」「職場内でカンファレンスを開く(76%)」「子どもが通う機関と連携(76%)」「児童相談所と連携(76%)」の順に多かった。

表1 養育環境の特徴について

| | 発達障害児 | | 被虐待児 | |
|------------|-------|----|------|----|
| | 度数 | % | 度数 | % |
| 経済的に困窮している | 17 | 68 | 16 | 64 |
| 母子家庭である | 15 | 60 | 13 | 52 |
| 両親が離婚している | 14 | 56 | 12 | 48 |

V. 考察

本研究の結果から、8割以上の保健師が日ごろの業務の中で、発達障害児および虐待が疑われる子どもとその保護者の支援に関わっており、今後はより専門的な研修に関するニーズがあるものと推測される。

発達障害児の保護者の特性としては、障害受容や障害に関する理解の問題が多く経験されており、保健師が発達障害の診断がつく前の乳幼児期の子どもや保護者の支援をしている現状を表している。発達障害・虐待が疑われる子どもの保護者の特性として共通しているものは、父親に発達障害の傾向があることである。こうした特性により、支援者と父親のコミュニケーションがとりにくく、関係構築も難しいだけでなく、子どもとの関係構築にも難しさがあることが推測される。また、養育環境としては、経済状況や母子家庭など、子どもの障害や保護者の特性だけではなく、複雑な要因が絡み合った家族を対象とした支援方法の構築が必要になるものと考えられる。発達障害や虐待が疑われる子どもやその保護者への支援の中で困難を感じた際に、同僚への相談や職場でのカンファレンスなど、職場の中の資源を使って解決しようとする様子がうかがえた。また、保健師は、職場外連携として、子どもとのかかわりが多い保育園や学校との連携に加えて、虐待が疑われる場合には児童相談所、発達障害が疑われる場合には専門機関へと継続的に地域での母性の子の見守りを受けながらも、繋ぐ機能を担っていることが示唆された。

(参考文献)

大脇百合子他(2009)慢性疾患や障がいをもつ子どもの家族とのパートナーシップ形成に向けた看護職者の関わりに関する研究—市町村および県・中核市保健所における保健師を対象とした調査—日本小児看護学会雑誌, 18, 18-25.

病弱特別支援学校寄宿舎における子どもの多様な 「発達と生活の貧困」の実態と教育支援（第2報）

○小野川文字

高橋智

(東京都立久留米特別支援学校寄宿舎)

(東京学芸大学)

Keywords : 病弱教育、生活と発達の貧困、特別支援学校、寄宿舎

I. はじめに

2002（平成14）年に文部科学省は学校教育法施行令の改訂を行い、病弱児を「『継続して』医療又は生活規制を必要とする程度の者」と規定し、年々増加傾向にあった心身症を含む精神疾患のある子どもも病弱教育の対象とした。近年の実態として、「からだ」の病気では腎疾患や血液の病気、心臓病が多く、「こころ」の病気では心身症をはじめとする精神疾患に加え、広汎性発達障害、アスペルガー、多動障害といった発達障害が増えている。また反応性愛着障害、適応障害、強迫性障害、摂食障害といった二次的障害と思われるものも増えている。

A病弱特別支援学校の平成23年度在籍児童生徒の病気・障害は、4人に1人が「心身症、精神疾患」であり、半数以上が「不登校」を経験している。小中学生をみると、「不登校」は76.6%を占め、3割以上が「発達障害」「心身症、精神疾患」である（図1）。その背景には「失業・家庭の経済貧困」「保護者の精神疾患・発達障害」「養育放棄」「DV・虐待」等の深刻な問題状況があり、児童相談所からの入学相談・学校見学が頻繁に行われている。年度途中で転入してくるケースの殆どが発達障害の診断もしくは疑いのある児童生徒である。

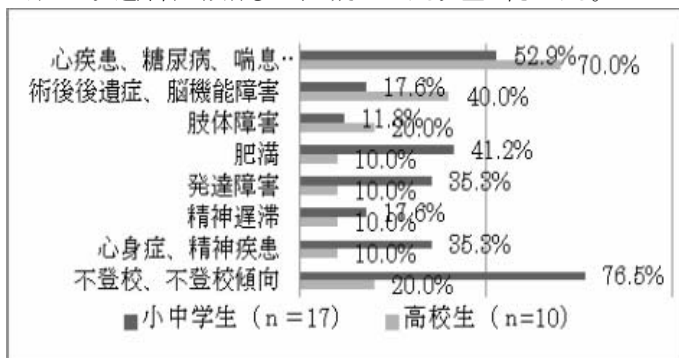


図1 A病弱特別支援学校平成23年度在籍児童生徒の病気・障害 学部比較(複数回答)

そのような病虚弱の子どもに対する教育は、医療との連携が不可欠となっており、多くが病院併設の病弱特別支援学校や分教室、病院内学級で行われている。一方、病院を併設していない寄宿舎併設病弱特別支援学校は廃校・廃舎が進められている。そのため入院の在院期間の短縮がすすむ今、年に何回も転入転出を繰り返す児童生徒も増え、継続した教育や前籍校（地域の学校）との連携で多くの課題を抱えている。

心身症や精神疾患の子どもは増加傾向にあるが、病弱特別支援学校に転入学してくる子どもはごく一部であり、多くが通常学校・学級に通っており、十分な教育的支援が受けられずに不登校状態となっている場合も少なくない。また精神疾患の子どもが多いにもかかわらず、特別支援教育の対象として位置付けているとは言えない。心身症や精神疾患、発達障害の子どもに対する教育支援のあり方は特別支援教育の大きな課題である。

II. 研究目的と方法

本報告では、病弱特別支援学校において近年増加傾向にある発達障害の事例を取り上げ、心身の病気や発達障害のある子どもの背景にある各種の「発達と生活の貧困」の問題を検討し、それに対応する寄宿舎併設病弱特別支援学校の現代的な機能・役割を明らかにする。

III. 結果

事例（心因性頻尿（入学時の病名）、広汎性発達障害）

Cは小学4年の時、お漏らしをしたことがきっかけで頻尿気味となり、小学5年から登校しぶりが始まった。その後、学校へ行きたいのに行かれない自分に落ち込み、引きこもるようになり、中1年でB特別支援学校に入学。「集団生活は難しい」という主治医の判断で舎泊せず、下校後から夕方5時頃まで寄宿舎で過ごしている。入学したばかりの頃は、突然行方不明なることも多く、常に目が離せない状況で、半日学校で過ごすのがやっとという状況だった。

中学2年でようやく放課後のみの舎生活が定着し、自由時間は友だちとドッチボールや卓球、バトミントンなどを楽しみ、お迎えの時間まで思いっきり遊べるようになった。2週間に1度心療内科に通院しているが、通院で学校を欠席しても寄宿舎には休まずやってきて、友だちと遊ぶことを楽しみにしている。またルールについては抵抗感があったCだが、少しずつ話し合いや掃除などを一緒に行うようになった。しかし、危険な行動は減った反面、何かのきっかけで不安定になり、過呼吸を頻繁に起こすようになった。それでも少しずつ自分の気持ちを職員に言葉で伝えることができるようになり、気持ちの切り替えができるようになってきた。

親子関係では愛着関係で課題が指摘されており、自分の思い通りにならないとひどく母親に反抗し、母はナイフを持ち出しかねない恐怖を感じるという。小学生の弟も登校しぶりが始まり、かなり母親の負担が大きく、家庭だけでは改善が難しい状況が続いている。母親を含めた家庭への支援も必要と思われる。

IV. 考察

病気や障害のある子どもに対する教育は、医療と十分な連携を図りながら、発達支援・生活支援が行える体制が必要である。また多くの病気や障害のある子どもの家庭は多様な困難を抱えており、家庭だけでは子どもの必要なケアができない場合も多く、寄宿舎併設特別支援学校の役割も大きい。一方で、多くの発達障害、心身症のある子どもが在籍する通常学校・学級に対して、病弱特別支援学校が就学相談・就学支援を行うことや、医療・福祉とつなげていくセンター的役割が求められている。

(文献)

小野川文字・高橋智（2010）全国寄宿舎併設特別支援学校（肢体不自由）の教職員調査からみた寄宿舎教育の役割と課題、『学校教育学研究論集』21、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科。

小野川文字・高橋智（2010）全国寄宿舎併設特別支援学校（肢体不自由）の保護者・教職員調査からみた寄宿舎教育の役割と課題、『障害者問題研究』38(3)。

児童デイサービスでの母子参加型集団療育が 親支援に与える影響

—児童デイ利用者(親)の満足度に関する調査をとおして

○ 小林 健史
(北海道医療大学)

KEY WORDS: 親支援 集団療育 満足

I. はじめに

児童デイサービスセンターとは就学前児童を中心とした早期療育機関であり、ここでは専門家による個別指導だけではなく、母子参加型の集団療育(以下、集団療育)も行われている。

児童デイにおける親支援の重要性や、親自身の内的変化についての事例報告は存在する。中田(1995)は障害受容の過程で親が人間的に成長することを指摘している。しかし児童デイの利用者が親支援のどのような内容に満足を感じているのか、また親自身が変化したと感ずるには何が重要かを量的に検討した調査はない。そこで本研究は、1)児童デイが親支援へどのように貢献しているかを検討し、さらに2)母子参加型集団療育が親の内的変化を生じさせるのに関連があるのかを明らかにするために、児童デイを利用したことのある保護者に満足度調査を行った。

II. 目的

本研究の目的は、児童デイサービスセンターにおける利用者の満足度に関する調査を行い、その結果及び考察から、親支援に関し今後に資する知見を得ることである。

III. 方法

対象

某市の児童デイサービスセンターを利用していた保護者139名を対象とした。

質問紙

質問紙は1)利用者の基礎情報(17項目) 2)児童デイ利用者の満足度に関する質問紙(満足度調査票; 24項目)である。

分析

基礎情報について

児童デイ利用開始年齢をもとに障害を整理し、障害と児童デイの利用開始との関連を検討した。さらに障害別に、告知がその後及びした影響を検討した。また児童デイ利用開始に影響する要因を知るために、発達の遅れについて最初に心配した時期、児童デイの利用を開始した時期、医療機関で診断された時期について、広汎性発達障害児を知的障害の有無により2群に分けて比較した。

満足度調査票の因子構造

満足度調査票の因子構造を検討するために、主因子法を用いて固有値1.0以上、Varimax回転で因子分析を行った。

集団療育の利用の有無と満足度との関連

集団療育利用の有無と満足度との関連を検討するため、現在あるいは過去に集団療育を利用していた群を「利用群」とし、過去も現在も集団療育を利用していない群を「非利用群」に分け、満足度調査票の回答から抽出した各因子による満足度について両群を比較した。満足度の評定は、四件法で実施した。

IV. 結果

基礎情報の結果

比較的对象が多かった広汎性発達障害児21名について、知的障害の有無が児童デイの利用開始時期に影響を与

えるかを検討した。結果、広汎性発達障害でも知的障害を伴う子をもつ親は、知的障害を伴わない子を持つ親よりも有意に早く、障害の存在に気づいていた($t(19)=2.96$, $P<.01$)。また知的障害を伴う子を持つ親は、知的障害を伴わない子を持つ親に比べて、児童デイの利用開始時期や医療機関で診断名を告げられた時期が有意に早かった($t(19)=3.97$, $t(19)=3.36$, いずれも $P<.01$)。しかし発達の遅れに最初に気づいた時期を軸にした時間経過、つまり発達の障害遅れに気づいてから医療機関で診断名を告知されるまでと、児童デイを利用するまでのそれぞれの経過期間を比較した結果、知的障害の有無で差はなかった($t(19)=1.20$, $t(19)=3.22$, いずれも $P<.01$)。

満足度調査票の因子構造

第1因子は「療育サービス因子」、第2因子は「ピアサポート因子」、第3因子は「内的変化因子」と命名した。

集団療育の利用の有無と満足度との関連

集団療育の利用群と非利用群を比較した結果、満足度調査票の回答結果から抽出した各因子による満足度について両群の比較は表1のようになった。なお満足度得点は回答者の粗点合計と回答項目数の割合とし解析を行った。

表1 集団療育利用群と非利用群の各因子における満足度の比較
単位: %

| | 利用群 満足度得点 (SD) | 非利用群 満足度得点 (SD) | t 値 |
|--------|----------------------|-----------------------|--------|
| 療育サービス | 86.8 (12.6) | 86.4 (11.4) | .15 |
| ピアサポート | 82.0 (14.9) | 69.0 (17.4) | 3.28** |
| 内的変化 | 90.3 (9.8) | 87.0 (8.8) | 1.45 |

V. 考察

表1に示したとおり、集団療育の利用はピアサポートによる満足度に寄与していることが示唆された。このことは、利用者にとって重要な交流の場が、集団療育になっていることを示している。また、ピアサポートに寄与する項目内容から親同士の交流つまり集団療育が親の内的変化を生じさせることにも貢献していると考えられる。

目良・柏木(1998)が行った面接およびアンケート調査でも指摘されているように、障害児をもつ母親の意識・価値観に変化を及ぼすものが、同胞との出会い、理解、孤独感からの脱却であったことを考えると、集団療育は同じような境遇の人たちとの出会いの場になっており、それがピアサポートに貢献するものと考えられる。

(参考文献)

中田洋二郎(1995): 親の障害の認識と受容に関する考察—受容の段階説と慢性的悲哀—。早稲田心理学年報, 27, pp83-92

目良秋子, 柏木恵子(1998): 障害児をもつ親の人格発達—価値観の再構築とその要因—。発達研究 発達科学研究教育センター紀要, 13, pp45-51.

知的・発達障害児の保護者の支援ニーズに関する検討

＝保護者の不安・ストレスに焦点をあてた分析＝
中嶋 はるか（賀川学園）

KEY WORDS: 発達障害、知的障害、保護者、相談支援

I. はじめに

障害児への支援を考える上で、その保護者の心理的、身体的状態や親を取りまく環境的問題について把握することは重要なことだといえる。なぜなら保護者は子どもの発達に最も深く関わり、保護者の置かれている状態によって、子どもへの支援を検討するための相談の進め方、指導目標の設定のしかた等が変化すると考えられるからである。小林（2008）は、相談支援の場において、障害児の保護者に向けて子どもの実態、子どもとの関わり方や具体的な指導方針、障害についての知識等を適切なタイミングを捉えて伝えることは重要であるが、保護者自身の生活スタイルや価値観・考え方などの違いによりそれが困難な場合も多いと述べている。タイミングをとらえるためには保護者自身の精神的・環境的状况を十分に把握しておかなければならない。これを把握せずに一方的な対応をしていると両者の関係が崩れていき、相談担当者は保護者とのかかわりが難しくなる。

これまで障害児の保護者に関する研究は多く行われてきたが、これらの研究を概観し、保護者自身を理解するための観点は大きくわけて5つあると考える。①不安やストレス②障害受容③養育態度④周囲からのサポート⑤その他の環境的問題の5つである。これまでの研究はこうした観点について個別に検討したものや、例えば“周囲からのサポートが保護者の障害受容に及ぼす影響”のようにある要因が保護者の心理状態にどのような影響を与えるか、といったことについて検討されたものが多い。しかしながら、実際の相談支援において保護者を理解していくには、こうした視点全てから多面的なアセスメントが必要であると考えられる。

II. 目的

保護者の支援ニーズを様々な角度から明らかにし、それに合致した適切なサポートが提供されるような体制を築くための基礎的資料を得ることを目指す。本稿の内容は、こうした目的のもと、保護者の支援ニーズの現状を把握するために実施したアンケートの結果の一部を集計、分析したものである。

III. 方法

<対象>

保健センター、発達支援センター、障害児通園施設等における保護者相談担当者

<調査手続き>

2010年12月～2011年2月に首都圏に位置する4県（東京、神奈川、埼玉、山梨）の保健センター、発達支援センター等から無作為に抽出した380の施設に、アンケートを郵送方式で依頼し、回収、集計を行った。

<調査項目>

回答者が最近担当したケースの中から、対応に困難を感じたケースの一つ挙げてもらい、そのケースにおける保護者の状態について、29の項目に対し「あてはまる」「少し当てはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で回答を求めた。この29項目は、先行研究で用いられた尺度を参考に作成したもので、①不安ストレス領域（5項目）②障害受容領域（6項目）③養育態度領域（6項目）④

周囲からのサポート領域（10項目）⑤その他の環境的問題領域（2項目）の5つのカテゴリーからなる。また、それぞれの項目について、回答者が保護者の状態を把握できていない場合は「不明」を選択することを求めた。

<分析>5つのカテゴリーのうち、①不安ストレス領域に焦点をあて、その平均値によって、ケースを3群に分類した。そして群の特徴を明らかにするために、違いの明らかな低群と高群の間で、24項目（不安ストレス領域の5項目を除いた）に関して、回答の分布の違いに着目して比較した。

IV. 結果と考察

<各群の子どもの障害種別・子どもの平均年齢・保護者の年齢>

高群子どもの障害種別：PDD55.7%、ADHD9.8%、PDD 疑い8.2%、MR6.6%、PDD+MR3.3%、その他4.9%、無記入11.5%であった。子どもの平均年齢：5歳0ヵ月。保護者の年齢：20代9.8%、30代55.7%、40代34.4%であった。**低群**子どもの障害種別：PDD36.4%、ADHD4.5%、PDD 疑い13.6%、MR18.2%、PDD+MR4.5%、その他13.6%、無記入9.1%であった。子どもの平均年齢：3歳10ヵ月。保護者の年齢：20代4.5%、30代68.2%、40代27.3%であった。

<各群の各領域平均値>

高群不安ストレス領域 M=4.47(SD=.33)、障害受容領域 M=3.06(SD=.92)、養育態度領域 M=3.12(SD=.74)、サポート領域 M=3.49(SD=.76)、その他の環境的問題 M=2.04(SD=1.14)であった。**低群**不安ストレス領域 M=2.04(SD=.55)、障害受容領域 M=2.43(SD=.71)、養育態度領域 M=2.37(SD=1.00)、サポート領域 M=3.08(SD=1.11)、その他の環境的問題 M=2.34(SD=1.07)であった。

<不安ストレス低群と高群の比較>

高群と低群の間で、回答の分布を比較した。各質問項目について「あてはまる」あるいは「ややあてはまる」と回答された割合を表1にまとめた（24項目中、特に違いが顕著な6項目と、ほぼ同じ割合となった2項目をまとめた）。

表1より不安やストレスの高い保護者の特徴として、①配偶者をはじめとする周囲からのサポートが不足している、②「子どもとの関わりを楽しめない」、「子どもをかわいいと思えない」など、子どもとの関わりの中での問題をより多く抱えている、③「子どもに障害があるのかないのか整理が困難」で、「障害に対する自責感が強い」傾向がある、といったことが明らかになった。③については、高群にPDDやADHDなどの知的な遅れを伴わない障害が多く含まれることと関連していると考えられる。また、「障害に関する知識の不足」と「子育てスキルの不足」に関しては、低群と高群の間で大きな違いは見られず、両群に共通する支援ニーズであることが示唆された。 <表1>

| 項目内容 | 低群 (%) | 高群 (%) |
|-------------------------|--------|--------|
| 配偶者からのサポートが不足している | 35.0 | 59.1 |
| 祖父母（子どもの）からのサポートが不足している | 35.0 | 52.4 |
| 子どもに障害について整理できず悩んでいる | 25.0 | 52.5 |
| 子どもの障害に対する自責感が強い | 5.0 | 45.9 |
| 子どもとの関わりが楽しいと思えない | 30.0 | 68.9 |
| 子どもをかわいいと思えない | 10.0 | 37.8 |
| 子どもの障害に関する知識が不足している | 50.0 | 50.8 |
| 子育てのスキルや知識が不足している | 45.0 | 44.3 |

ダウン症者の唾液アミラーゼの変化と ストレスに関する事例的検討

○京林 由季子¹⁾ 細川かおり²⁾ 中西 晴之³⁾ 丸山 徳晃³⁾
1) 岡山県立大学、2) 鶴見大学短期大学部、3) 社会福祉法人試行会 青葉メゾン
KEY WORDS: ダウン症 ストレス 唾液アミラーゼ

I. 問題および目的

成人期知的障害者の不適応や、退行などの報告がなされるようになり、彼らの生活支援においては健康面、行動面、精神面等のきめ細かな状態の把握が求められている。しかしながら、特にストレスのような精神面の評価については、自己評価や内省報告が難しいダウン症者の場合、その状態の把握は難しいといえよう。そこで本研究では、ストレスを短時間で客観的、定量的に測定できるとされる唾液アミラーゼ活性値を用いて、ことばでの訴えが困難な成人期ダウン症者1名について、その日常生活上のストレスの有無と日中活動における唾液アミラーゼ活性値の変化について事例的に検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

A 入所型施設における機能維持を目的とした日中活動のグループ(DS7名、MR6名)に参加しているX氏(30代、男性、ダウン症、重度、区分5)とY氏(50代、女性、ダウン症、重度、区分6)の2名。

2. 測定の方法

①施設が提供する日中活動の運動プログラム3回、作業プログラム(陶芸)1回について活動前後の唾液アミラーゼ活性値を測定した。運動プログラムは、健康維持や身体機能の維持を目的として楽しみながら身体様々な部位を使用した活動であり、作業プログラムは個々に応じたプログラムに取り組む活動である。

②唾液アミラーゼ活性値の測定は、プログラムの活動前、活動終了後に唾液アミラーゼモニター(ニプロ製)により、専用のチップを対象者の舌下部に30秒間入れ唾液を採取し測定した。ただし、活動の区切り等で多少時間がずれることがあった。

③対象者の生活ストレス(日常のストレスに関わる問題状況の有無、3項目24点満点)及び活動日の様子について支援担当者に質問紙による回答を求め、得点化した。

なお、倫理的配慮については、施設長を通して事前に文章にて本研究の趣旨、唾液の採取等に関して同意を得た上で、測定毎に本人の意向を確認して実施した。

3. 調査期間 20XX年6月の任意の3日(①②③日)。

III. 結果および考察

(1) X氏の生活ストレス得点は5点であり、同じグループの他のダウン症者たちに比較し高い訳ではなく、生活リズムも整っていた。しかし、ここ1年で言葉数の減少、最近2~3週間で活発さの減少が見られ、気分転換があまり上手ではない状況にあった。Y氏の生活ストレス得点は12点とグループ内で最も高く、生活リズムは整っているものの、最近2~3週間で体調不良の訴えや活動参加を嫌がるなどが多く見られ、感情が不安定な状況にあった。また、測定を実施したプログラムの活動前と活動後のX氏、Y氏の様子については表1に示す通りであった。なお、支援者への口頭による聞き取りでは、活動日③は、X氏が楽しみにしているが「ハルパー」と外出した翌日であったこと、作業を苦手としていることから調子は良くないだろうとの指摘があった。

表1 X氏、Y氏の活動日の様子

| | | X氏 | Y氏 |
|-----------|-----|-----------------------------|---------------------------|
| ①日 午前(運動) | 活動前 | | 少し緊張、少し不安 |
| | 活動後 | あまり好きな活動ではない、あまり楽しんでいない | 好きな活動、とても楽しんで、意欲的に |
| ②日 午前(運動) | 活動前 | | 少し緊張、少し不安 |
| | 活動後 | 楽しんで、まあまあ取り組めた | 好きな活動、楽しんで、意欲的に、少し疲れ |
| ③日 午前(運動) | 活動前 | 少し緊張、少し不安 | 体調よくない、少し緊張、少し不安 |
| | 活動後 | あまり楽しんでいない、あまり取り組めていない、少し疲れ | 好きな活動、楽しんで、まあまあ取り組めた、少し疲れ |
| ③日 午後(作業) | 活動前 | | 少し不安 |
| | 活動後 | 楽しんでたかわからない、まあまあ取り組めた | 好きな活動、楽しんで、意欲的に |

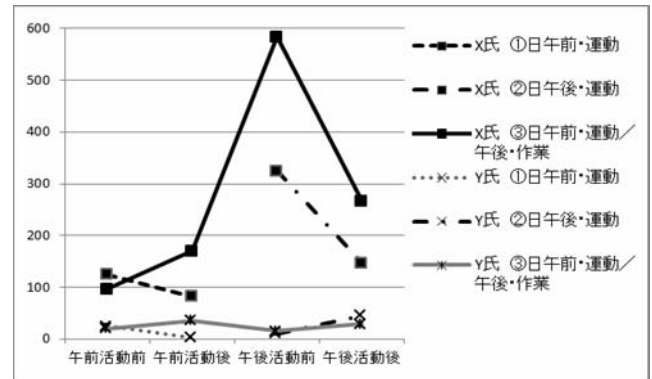


図1 X氏、Y氏の唾液アミラーゼ活性値(KU/l)の変化

(2) X氏、Y氏の唾液アミラーゼ活性値の変化を図1に示す。

生活ストレス得点の高かったX氏ではアミラーゼ活性値は高値を示した。特に、③日午後のアミラーゼ活性値は異常に高い値(604KU/l)を示したが、再検査においても同様であった(584KU/l)。一方、生活ストレス得点の高かったY氏ではアミラーゼ活性値は低く、その変動幅もごく小さいものであった。

30代において寡黙、不活発の症状が現れているX氏と、50代で老化による症状が現れているY氏との違いや、X氏は感情を抑圧しているが、Y氏は、不適切な表現(泣く、他害など)ではあるものの感情の表出をしていることとの違いが影響しているものと考えられた。

本研究においては、日常の問題状況の有無と唾液アミラーゼ活性値により測定されるストレスとは必ずしも関連している訳ではなかったが、ストレスの個人内変動に注目することで、成人期ダウン症者の精神活動を支える取り組みについて細やかに検討するきっかけになると考えられる。アミラーゼ活性値の変化量と、退行・老化との関連など、事例を積み重ねて詳細に検討していく必要がある。

(付記) 本研究は H21 年度科研費 (20234567) の助成を受けている。

不適応行動の見られる成人期自閉症者への支援

—環境調整による適応の視点から—

○ 藤代渉史 斗舛もも子 安達めぐみ 小林倫
(社福 湘南の風 えいむ)

KEY WORDS: 不適応行動 構造化 成人期

I. はじめに

当施設えいむは、障害者自立支援法の生活介護事業と就労継続支援 B 型を行っており、「自閉症者へのコミュニケーションスキルの獲得」と「生涯学習」、「中軽度知的障害者への就労を視野に入れた社会的スキルの向上」を柱に支援をしている。現在、自閉症者及び自閉傾向の方が 27 名、中軽度知的障害者・発達障害者が 8 名、合計 35 名の方が利用している。

II. 目的

問題行動への直接アプローチではなく、適応行動を増やす視点での取り組みを実施し、その有効性を探る。

III. 対象者 (平成 23 年 4 月段階)

- ① A さん 40 歳 女性 自閉症 療育手帳 A2
 - ・スケジュール確認時及び活動中、スケジュールカードを投げつける、泣き叫ぶ、職員の腕をつねる、ひっかくといった行動が週に 2 回程度見られていた。
- ② B さん 35 歳 男性 自閉症 療育手帳 A1
 - ・作業中にトイレに行き便器外に排尿する行動がほぼ毎日見られていた。
 - ・作業中に突然大声を出し飛び跳ねながら走り回る行動がほぼ毎日見られていた。
- ③ C さん 21 歳 男性 自閉症 療育手帳 A2
 - ・作業中に特定の利用者に対して殴る、蹴るなどの暴力や服を脱がす行動が週に 1 回程度見られていた。

IV. 仮説

- ① A さん
 - ・複数のカードを並べたスケジュールを使用しているが、本人は順序の理解ができておらず、その混乱による不適応行動が見られると推測した。
- ② B さん
 - ・作業室で他の利用者の声や物音が、本人にとって不快ではないか。
 - ・作業の手順を理解できておらず、それらの混乱による不適応行動が見られると推測した。
- ③ C さん
 - ・作業室で他の利用者の声や物音が、本人にとって不快ではないか。
 - ・活動内容が本人にとって難易度が低く単調過ぎているのではないか。

V. 方法 (期間 平成 23 年 4 月～平成 23 年 9 月)

- ① A さん
 - ・スケジュール提示方法を変更した。(半日提示⇒次の活動のみの提示)
 - ・他の利用者のスケジュールカードと見分けるためカードの大きさを変更し、活動ごとに色分けした。
- ② B さん
 - ・作業手順の視覚化を行った。(軽作業の順番、物の配置)

- ・聴覚刺激の調整のため、活動場所を変更した。(10 数名の作業室から個室へ移動)
- ・本人の好きな課題のアセスメントを行い作業の後に必ず好きなものの活動を導入した。
- ・本人が気になる予定の視覚化。

③ C さん

- ・聴覚刺激の調整のため、活動場所を変更した。(10 数名の作業室から個室へ移動)
- ・本人の発達段階に応じた学習課題をスケジュールに取り入れた。
- ・本人が好きな課題のアセスメントを行い、スケジュールに取り入れた。

VI. 結果

- ① A さん
 - ・一日のスケジュールに沿って自発して行動できている。
 - ・取り組み開始以降不適応行動が全く見られていない。
- ② B さん
 - ・作業終了まで離席をせずに活動し、また次の活動も自発的に開始している。
 - ・ほぼ毎日見られていたトイレでの不適応行動が週 1 回程度に減少している。
 - ・突然大声を出し飛び跳ねながら走り回る不適応行動が取り組み開始以降全く見られていない。
- ③ C さん
 - ・スケジュールに沿って一日を落ち着いて活動している。
 - ・学習課題については集中して取り組むことができ、にこやかな表情も見られている。
 - ・対象の利用者が本人の近くへ現れても左記の不適応行動は見られなくなり、挨拶を行う等穏やかな様子が見られるようになっている。

VII. 考察

本ケースは適応行動を高める視点で支援を行ってきた。結果の示す通り、対象のケースではいずれも不適応行動の大幅な軽減もしくは消失を達成することができたことから、各取り組みは有効に機能したものと考える。

特に、不適応行動の原因は、その行動が出現している場面以外に存在することを仮説できたこと。すなわち対象者の生活全般を観察し、つまづきに気づき環境調整を徹底できたことが、本取り組みの結果につながった最大の要因である。同時に対象者のアセスメントの精度を高めていく必要性を確認することができた。

(参考文献)

- P.A.アルバート、A.C.トルートマン『はじめての応用行動分析』(二瓶社出版)
E.ショプラー、佐々木正美『自閉症の療育者』(社会福祉法人新生会小児療育相談センター出版)

通園施設における「姿勢保持」の力を育てる取り組み

○古澤康子 水澤京子 高橋淳子 鈴木美代 田野東子 山元佳恵 浮穴寿香
(三鷹市北野ハピネスセンター くるみ幼稚園)

KEY WORDS: 姿勢保持 通園施設 幼児 脳性まひ

I. はじめに

日常生活に必要な基本的動作を身に付けていくことは、主体的な生活を送る上で重要であり、障がいによって身体の動きに制限のある幼児に対して、姿勢保持や上肢・下肢の運動・動作といった基本的動作の習得を丁寧に促していくことは大切な関わりであるといえる。そこで本発表では、姿勢保持能力の向上を目指した通園施設での取り組みについて報告する。

II. 目的

通園施設での生活場面の中で、幼児期の脳性まひ児に対して、姿勢保持能力の向上を目指した関わりを行い、対象児の変化について検討を加える。

III. 方法

1. 対象児：脳性まひのある女児で、支援開始時（X年4月）の生活年齢（CA）は3歳9ヵ月。3歳8ヵ月時の新版K式発達検査2001の結果は、全領域における発達年齢（DA）1歳0ヵ月、発達指数（DQ）26で、領域ごとのDA、DQについては、姿勢・運動領域がDA0歳8ヵ月、DQ17、認知・適応領域がDA1歳1ヵ月、DQ28、言語・社会領域がDA1歳0ヵ月、DQ27であった。支援開始時、対象児の移動手段は座位によるもので、腹這いによる移動はできなかった。後方からの大人の介助で歩行することは可能であったが、歩行での移動に対する意欲は低く、移動に関しての大人への精神的な依存性が高かった。認知面では、目的的操作がみられるようになっていたが、積木を穴の形に合わせて入れるなどの操作には不安定さがみられていた。対人的な反応は良く、要求も示すが、その表現手段は、相手の手を動かしたり、物を渡すなどで、表現のレパートリーは限られていた。

2. 支援期間：X年4月～X+2年11月

3. 支援目標：座位の安定をはかること、立位姿勢の保持を促すこと、四つ這い姿勢を促すこと、姿勢変換の力を育てることを目標とした。

4. 支援方法：環境（室内環境、使用する机や椅子の工夫）と活動（療育プログラム）の観点から支援方法を設定した。

IV. 結果

第Ⅰ期（X年4月～X+1年3月）：環境面では、座位の安定を促すため、肘かけのある椅子、U字カットで両肘がのせられる机を使用した。また、巧技台を用いて教材を配置することで立位を引き出す室内環境を整えた。活動面では、身支度のプログラムの際、座位姿勢の保持を促すため、机上で身支度を行うようにした。着脱の時間では、大人が上肢を支えるように関わり、立位を保持する機会を作るようにした。運動プログラムのうち、サーキット活動の中では四つ這い姿勢になる機会を作った。また、バランスボールの活動によって座位保持を促した。ストレッチを取り入れることで、関節の可動域の拡張をはかった。

以上のような関わりを通して、うつ伏せに対する拒否が軽減され、ストレッチも受け入れるようになった。また、初めての活動に対して不安は示すものの、活動に取り組む意欲がみられるようになってきた。一方、立位での遊びに対しては拒否がみられたため、あまり取り組めなかった。

第Ⅱ期（X+1年4月～X+2年3月）：第Ⅰ期の様子を受けて、環境面及び活動内容を再度検討、設定した。

環境面では、前傾姿勢が取れるようになってきたことから通常の机に変更した。室内環境は引き続き立位姿勢を促すようなものにした。活動面では、着脱の際、対象児自ら大人に両手でつかまるように促し、立位を保持する機会を作った。サーキットでは腹部を支えるようにして四つ這い姿勢を促すようにした。座位保持バランスを目的にトランポリンの活動を導入した。また、立位保持と前方への体重移動を目的に歩行器の使用を開始した。

以上のような関わりの結果、四つ這いの姿勢を嫌がるものが減り、腹部を介助される中で自分から前方に手を出すようになった。それから、トランポリンをする中で大人につかまって座位が取れるようになった。また、大人の肩に両手を添えて立位を保持できるようになった。後方介助で開始した歩行器では、大人が少し離れても、1mほどなら大人がいる所まで進めるようになったが、怖がる姿が出てきた。

第Ⅲ期（X+2年4月～11月）：第Ⅱ期の様子を受けて、環境面と活動面の検討を行い、再度内容を設定した。

環境面では、ぐらつかずに座位が保てるようになったことから、脇の支えがない椅子に変更した。立位による移動を促すため、立位でつかまることのできる高さの柵を設置した。活動面では、身支度の際、ロッカーへの荷物の出し入れを自分で行うよう促すことで、姿勢を変換する機会を作るようにした。着脱の際、手すりを使うようにすることで立位姿勢の保持を促すようにした。サーキットで四つ這い姿勢を促すことや歩行器を使用することは継続した。

その結果、椅子からロッカーに移動してリュックをかけるなど、身支度の活動を通して、姿勢変換がスムーズに行えるようになった。膝立ちすることが増え、つかまり立ちもできるようになった。また、つかまり立ちの状態でも、片手を使用することも可能になった。また、大人の介助がない状態で歩行器を使って移動できるようになった。自力で四つ這い姿勢がとれるようになり、少し進めるようになった。また、大人と片手をつなぎながら歩行することができるようになった。

以上のような取り組みを通して、支援開始時の姿から変化がみられた。姿勢・運動面については、姿勢保持の力が育っていくよう働きかけていくことで、膝立ちが可能になり、四つ這い姿勢がとれるようになった。また、大人が対象児の背後に立って肩や腹部を支える介助から、片手つなぎによる歩行が可能になるといった変化がみられた。姿勢保持能力が向上することで、ひも通しができるようになるなど、認知面や手指の操作性にも変化がみられた。また、活動の中で大人との関わりを積み重ねていくことで、サインによる表現も広がってきた。

V. 考察

環境および活動の中で、「姿勢保持」の力を高めるために意図的に働きかけていくことで、姿勢・運動面だけでなく、認知面やコミュニケーション面にも変化がみられた。環境面の工夫は、子どもに安心感を与え、それが情緒の安定や活動に向かう気持ちにつながっていったと考えられる。また、子どもの実態に即した活動の中で大人と丁寧な関わりを積み重ねることで、大人と安定した関係が築け、その大人から褒められることにより、取り組みの意欲が一層引き出されたと考えられる。

第5分科会

＝生涯発達支援・支援システム領域＝

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

Web サイトに求められる発達障害児者支援（2）

— 検索サイト利用者の動向からの考察 —

○ 爲川 雄二¹⁾ 橋本 創²⁾ 林 安紀子²⁾ 菅野 敦²⁾

1) 東北大学大学院教育情報学研究所 2) 東京学芸大学教育実践研究支援センター

KEY WORDS: 支援, インターネット, 利用時間

I. 目的

筆者らは1999年以降、インターネットのWWW環境を利用した発達障害児者やその保護者や支援者等向けの支援システム（以下、支援Webサイトと表記する）を開発し、公開での試験運用を継続してきた¹²⁾。支援Webサイトの具体的な内容は、乳幼児期から学齢期の発達障害児（及び発達障害が疑われる子ども）を対象に発達や障害特性を簡易評価して、指導指針と併せて利用者に提示する「発達障害教育診断」、成人期発達障害者を対象に社会適応を簡易評価する「生活適応支援チェックリスト」、そして乳幼児を対象に日常生活動作や遊びに関するチェックリストから発達の簡易評価を行なうと共に、チェックリスト各々の日常生活動作や遊びについて発達の着眼点を動画で提供する「動画による発達チェック」等である。近年では、最初のページへのアクセス件数が年間10万件を超えるようになり、Google等の検索結果を経由して支援Webサイトを利用する比率も高いことが明らかになっている³⁾。

本報告では、検索サイトを経由して支援Webサイトを利用したインターネット利用者の動向を、アクセス記録の分析から考察した。

II. 方法

支援Webサイトは、サイト全体の入口ページ（以下、入口ページと表記する）と簡易評価の結果表示ページ（以下、出口ページと表記する）でアクセス記録を保存する。アクセス記録には、日時やアクセス元の情報の他、入口ページのアクセス記録には直前に閲覧されたWebサイトのアドレスが保存される。直前に閲覧されたWebサイトが検索サイトであれば検索語も併せて保存される。また、出口ページのアクセス記録には、利用者の入力漏れによるエラー出力の結果も保存される。

本報告では2007年3月から2010年4月までの3年間における入口ページのアクセス記録324,063件及び、支援サイトのうち「発達障害教育診断」の乳幼児向け簡易評価の出口ページのアクセス記録56,962件を分析の対象とした。

入口ページのアクセス記録と出口ページのアクセス記録は別々に保存されるため、出口ページに保存されたアクセス元の情報と日時から入口ページにアクセスした時刻を推定し、各利用者の動向を解析した。2つのアクセス記録の1件1件をマッチングさせるための総比較数は88億を超えた。

III. 結果と考察

入口ページと出口ページのマッチングの結果、「発達障害教育診断」の乳幼児向け簡易評価については、27,209名の利用者が数回のエラーと数回の結果表示を試みていたことが判明した。本報告では、入口ページの直前が検索サイトか否かの要因（検索サイト経由要因）及び、結果表示まで至ったか、あるいは結果表示まで至らずに利用を中断したか（完了・中断要因）の2つの要因から利用者の動向を考察する。

(1) 利用者の分布

要因ごとの利用者の分布を表1に示す。27,209件のうち、完了したのは21,340件(78.4%)、中断したのは5,869件(21.6%)であった。これらのうち、検索サイト経由は、完了事例21,340件のうち14,177件(66.4%)、中断事例5,869件のうち4,191件(71.4%)であった。利用件数の上では、2つの要因の間に

関係があるとは言えない。

(2) 所要時間

要因ごとの平均所要時間を表2に示す。完了事例については最初に簡易評価の結果が出力された時刻を基準に、中断事例については最初にエラー画面が出力された時刻を基準に算出した。検索サイト経由事例の場合、最初のエラー画面出力までに5分しかかからず、その後簡易評価の結果出力までに約6分を要し、全体で11分かかった。一方、検索サイト非経由事例の場合、最初のエラー画面出力までに6分30秒で、その後簡易評価の結果出力までに3分17秒、全体で9分47秒かかった。

この結果は、一つの可能性が示唆する。すなわち、検索サイト経由事例は、簡易評価のリストを5分程度一瞥して、次のページ（結果表示）にアクセスしようとしたものの、エラーが出力されて簡易評価の利用を中断するか、簡易評価の主旨を理解した上で時間をかけてリストの項目を埋めてゆき、結果出力に至る。一方検索サイト非経由事例は、比較的最初から時間をかけて簡易評価のチェック項目等を埋めてゆくものの、エラー出力を受けて、比較的従順に必要な項目を埋めた上で結果表示に至る。

表1. 要因ごとの利用者の分布

| | | 検索サイト | | 計 |
|------|----------|--------|-------|--------|
| | | 経由 | 非経由 | |
| 最終動向 | 結果表示まで完了 | 14,177 | 7,163 | 21,340 |
| | エラー表示で中断 | 4,191 | 1,678 | 5,869 |
| 計 | | 18,368 | 8,841 | 27,209 |

表2. 要因ごとの平均所要時間（分:秒）

| | | 検索サイト | |
|------|----------|--------------|-------------|
| | | 経由 | 非経由 |
| 最終動向 | 結果表示まで完了 | 11:00 (5:16) | 9:47 (5:20) |
| | エラー表示で中断 | 5:01 (4:09) | 6:30 (5:39) |

※括弧内の値は標準偏差

IV. 課題

本報告では入口ページと出口ページのマッチングの結果から利用者の動向を考察した。しかし入口ページにアクセスされた延べ324,063件の大多数は、エラー出力も結果出力も見ることなく支援Webサイトの利用を中断している。つまり、真の中断者は本報告の分析対象の外に存在することになる。子どもの発達の遅れや障害を疑いながら、相談の手立ても知らずインターネットにすがる保護者や養育者にとって、より有益なWebサイトを構築するべきであろう。具体的には、より広範囲な知識や情報が得られるようにしていく事や、オンラインでの対応の限界を伝えたと、オフライン（実世界）での相談行動に移行を促すような支援が必要であると思われる。

（文献）

- 1) 爲川・世木・橋本他（2003）：信学技報, ET2002-91.
- 2) 爲川（2005）：教育情報学研究, 2, 25-35.
- 3) 爲川・橋本・林他（2011）：発達障害研究, 33(1), 119-123.

児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究（第3報）

○内藤千尋

田部絢子

高橋 智

(東京学芸大学大学院修士課程)

(東京学芸大学大学院博士課程)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 児童自立支援施設、発達障害、特別支援教育、分校・分教室

I. はじめに

近年、不登校などの不適応や非行・触法行為と発達障害との関係について注目されている。発達障害の無理解・放置、いじめ・暴力・虐待等の不適切な対応の結果として、非行・触法行為・犯罪等に繋がっている可能性は小さくはない(高橋:2008、高橋・生方:2008)。また北ら(2008)も非行に至る過程として発達障害の未診断・未治療や劣悪な家庭環境、本人の心理的問題等が大きく影響していると指摘する。

不良行為を行った子ども、家庭環境上の理由により生活指導等を必要とする子どもを入所もしくは通所させ、必要な指導を行って自立を支援する児童福祉施設である「児童自立支援施設」は全国に58か所設置されているが(2011年)、2006年に厚生労働省から「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」報告書が出され、被害経験や発達障害等を有する子どもに対して個々の特性やニーズに応じた支援が必要であることが示されている。また、1998年の児童福祉法改正による学校教育の実施の制度化に伴い、各児童自立支援施設の敷地内に分校・分教室が併設され、教師による学習指導が実施されている。分校・分教室の児童生徒はこれまでの学習経験の無さから学習に遅れが見られ、在籍児童生徒の様子が「キレる、物にあたる」「自己表現力が乏しい」へと変化していることが報告されている(金田:2009)。

2008年に厚生労働省が行った実態調査では、入所児童における障害児の割合が示され、児童自立支援施設では特にADHDや軽度知的障害が多いことが分かっている。いくつかの施設や分校では特別支援教育の視点を持った支援が行われ始めているが、一方で障害の困難性のため、十分な支援ができていないという報告もされている。

このように児童自立支援施設における発達障害問題への対応が言及されているが、児童自立支援施設や併設の分校・分教室における発達障害児の在園・在籍の実態、子どもの抱える困難やニーズ、それに対する支援の実態についてはほとんど明らかになっていない。

II. 目的

本研究では、全国58か所の児童自立支援施設および併設されている分校・分教室への調査を通して、児童自立支援施設に入所し、分校・分教室に通う発達障害を有する子どもが抱えている困難・ニーズやそれに対する支援の実態を明らかにしていくことを目的とする。

III. 方法

全国58か所の児童自立支援施設のうち、調査の許可を得られた45施設の職員および33校の分校・分教室教師を対象とした半構造化面接法による聞きとり調査を行った。調査期間は2010年11月～2011年3月。調査内容は「施設の概要」「発達障害児の生活面(食事、人間関係、入所理由等)や学習面に関する困難と教育支援」「発達障害児の支援における分校・分教室との連携体制」「発達障害児の退所に向けた支援」「退所後のアフターケア」を設定した。

IV. 結果および考察

調査を行った45施設の児童生徒数は1590名、そのうち発達障害の診断を受けている子どもの数は450名(重複含む)、その割合は28.3%であった。日常生活では、こだわり等の障害特性からやるべき行動が取れない(16施設、35.6%)、集団で一緒に動けない(13施設、28.9%)ことが困難として挙げられた。発達障害児への個別対応に追われ、他の児童生徒への関わりが薄くなってしまふ点に関して坂口(2011)が自身の経験から問題としており、「特別扱いではない特別支援」を集団生活・指導において行う必要がある。

対人関係の困難では「自己中心的、相手の気持ちが考えられない」

ことが23施設(51.1%)、13校(39.4%)で挙げられた。また「威圧的な態度や不適切な方法で関係を持つとすること」が9施設(20.0%)、4校(12.1%)で挙げられた。このことは、分校・分教室で「方法がわからない、知らない」(6校、18.2%)と挙げられたことから、入所前の家庭や学校で適切な支援を受けられなかったことによる「誤学習」の影響と予想される。性的問題行動に関して、十一(2002)は対人的相互性の障害や脅迫的傾向の影響を指摘しているが、本調査でも同様の事例が挙げられ、丁寧な支援が必要とされている。

学習面では学力差・個人差が大きく、集中力の無さも7施設(16.3%)で挙げられた。それに対して72.7%の分校・分教室でTT体制による指導、個別プリントの作成などで対応されていた。

退所の指導は基本的に児童自立支援施設で行われているが、発達障害児には特別な指導を行っていない施設が18施設(40.0%)で挙げられた。これは退所時期を直前まで伝えない児童自立支援施設の特徴もあるが、環境の変化に弱く、適応が難しい彼らには、予想されるトラブルや対処法等の具体的な指導・支援が必要である。高橋(2008)は「児童自立支援施設退所後約3割が少年院に繋がっている」ことを指摘しており、退所後に適応が難しく、居場所の確保が不可欠である。調査結果からは「定期的に連絡を取る」ことが24施設(53.3%)で挙げられたが、職員個人の負担やそこまで手が回っていない施設もある。児童自立支援施設の退所後の適応は、本人だけでなく家族の支援、関係機関との連携が重要である。

V. おわりに

今回の調査結果においては、児童自立支援施設と分校・分教室の両者において集団指導における困難が共通して挙げられた。一方で、集団の力が良い影響を与えたケースも挙げられ、退園後の環境への適応に向け、集団指導における個々に合った対応と個別指導のバランスを取りながら、集団の力を良い影響力に繋げていくような細かな配慮が必要である。そのためには特別支援教育の視点や理解、支援方法を、児童自立支援施設職員および分校・分教室教師に広めていくことが重要である。また児童自立支援施設に入所している子どものほとんどは家庭や地域の学校に戻っていくため、彼らの居場所をどのように作っていくかが重要である。まずは本人の障害の理解啓発も含めた家庭への支援を充実させるとともに、前籍校との密な連携体制を構築し、試験登校・登校訓練を進めていくことが課題となっている。

文献

- 金田真宏(2009) 児童自立支援施設に今後求められる学校教育とは～入所児童の特性と特別支援教育の現状から～、『非行問題』215、pp.120-132。
北洋輔・田中真理・菊池武烈(2008) 発達障害児の非行行動にかかわる要因の研究動向—広汎性発達障害児と注意欠陥多動性障害児を中心に—、『特殊教育学研究』46(3)、pp.163-174。
厚生労働省(2009) 「児童自立支援施設のあり方に関する研究会」報告書。
厚生労働省(2009) 児童養護施設入所児童等調査結果。
坂口武弘(2011) 発達障害児童への社会的自立に向けた支援—教訓と新しい取り組み—、『非行問題』217、pp.91-98
高橋一正(2008) 児童自立支援施設の現状と課題、『こころの化学』137、pp.36-42。
高橋智(2008) 『軽度発達障害児の学校不適応問題の実態と対応システムの構築に関する実践的研究(科研費研究成果報告書)』東京学芸大学。
高橋智・生方歩未(2008) 発達障害の本人調査からみた学校不適応の実態、『SNEジャーナル』14(1)、日本特別ニーズ教育学会。
十一元三(2002) 性非行にみるアスペルガー障害：認知機能検査所見と性非行の異質性との関連、『児童青年精神医学とその近接領域』43(3)、pp.290-300。

ダウン症候群における注意機能の検討

—注意機能と頑固・固執行動との関係の分析—

○ 伊藤 浩

菅野 敦

(社会福祉法人にじの会)

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: ダウン症候群

注意機能 頑固・固執行動

I. 問題と目的

ダウン症候群における注意の機能について古賀(2001)は、『一度ある対象に注意が向くと、別の対象に自発的に視線を修正あるいは転換することが難しいという特徴』を持っていることを指摘している。また、菊地(2005)も『一度注意を向けてしまうと、その注意を向けた対象にとらわれてしまい、他への注意の移動が困難である可能性を指摘している。

一方、ダウン症候群では、頑固・固執、こだわり行動と言われる行動特性のあることが知られている。頑固・固執・こだわり行動といった行動特性は、児童期(Pueschel, et al. 1991)、成人期(橋本ら 2000)と、生涯発達の様々なライフステージにおいてダウン症候群の行動特性であることが指摘されている。また、急激退行を発症したダウン症候群では、頑固・固執傾向が強まることが指摘されている(菅野 2004)。

しかし、これまでの研究では、ダウン症候群に頑固・固執、こだわり行動といった行動特性があることは指摘されてきたが、それがどのような機序で生じるのかを明らかにしたものはない。臨床の現場では、頑固・固執、こだわり行動といった行動特性の見られるダウン症候群に、一つの物に注意を向けると、他の物への注意の移動が困難になるといった傾向のあることが指摘されている。このことから、ダウン症候群における注意機能の特性が、頑固・固執行動と何らかの関係があるのではないかと推測される。

そこで本研究では、このようなダウン症候群における注意機能と頑固・固執という行動傾向との関係の分析を通して、ダウン症候群の注意機能の特性を明らかにする。

II. 方法

A市のダウン症親の会所属会員 491 名に、『フェイスシート』、『ダウン症退行症状質問紙』、『心身機能チェックリスト【定点観察版】2011年版』を配布し、郵送による回答を求めた。回答が得られたのは300名で、回収率は61.1%であった。300名の内、回答に不備のあったものを除き、236名を分析対象とした。

分析にあたっては、対象者をCA=6から6歳ごとに区分し、6歳以上12歳未満の学齢前期(N=56)、12歳以上18歳未満の学齢後期(N=60)、18歳以上24歳未満の青年前期(N=51)、24歳以上30歳未満の青年後期(N=44)、30歳以上の壮年期(N=42)の5年齢群に区分した。

III. 結果

注意の機能を年齢群別に比較を行ったところ、学齢前期(F(3,220)=7.3813, MSe=0.6943, p<.001)、学齢後期(F(3,236)=6.5827, MSe=0.7849, p<.001)、青年前期(F(3,180)=5.1043, MSe=0.8106, p<.001)では、機能群間に0.1%水準で主効果が見られた。一方、青年後期(F(3,140)=2.2346, MSe=0.8536, n.s.)、壮年期(F(3,148)=1.4487, MSe=1.1262, n.s.)では、機能群間に主効果が認められなかった。機能別にみると、注意の移動は青年前期で他の機能よりも低く、注意の配分では、学齢前期・学齢後期・青年前期で他の機能よりも低いことが明らかとなった。

また、年齢群別に頑固・固執行動の出現率を見ると、学齢前期が12.5%、学齢後期が10.0%と学齢期は10%程度の出現率であるのに対し、青年前期は26.1%、青年後期が19.4%、壮年期が21.1%と18歳以上の対象者では20%前後の出現率であることが明らかとなった。

次に頑固・固執行動の出現している対象者と、出現していない対象者の注意機能について分析を行った。

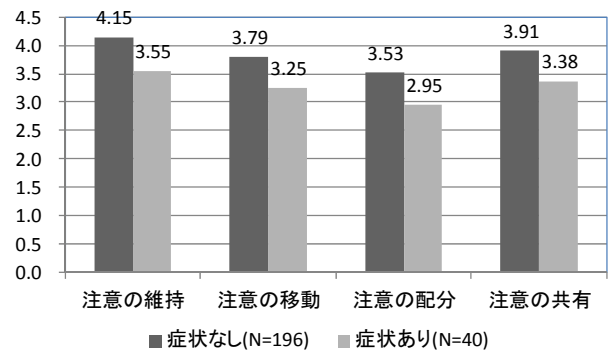


図. 頑固・固執症状の有無別の注意機能の平均得点

頑固・固執行動のない対象者と行動のある対象者とで機能別に得点を比較したところ、注意の維持(t(234)=4.03889, p<.001)、注意の移動(t(233)=3.57851, p<.001)、注意の配分(t(234)=3.61727, p<.001)、注意の共有(t(234)=3.36009, p<.001)の4機能すべてにおいて、行動のない群が統計的に0.1%水準で有意に高い得点であることが明らかとなった。

次に、頑固・固執行動のない対象者における4機能間の得点を比較したところ、注意の機能間に0.1%水準で主効果が認められた(F(3,780)=18.7593, MSe=0.7083, p<.001)。フィッシャーの最小有意差法(LSD検定)の結果、注意の移動が他の機能よりも有意に得点が高く、注意の配分が他の機能よりも有意に得点が高いことが明らかとなった。頑固・固執行動のある対象者では、4機能間の得点に有意な差は認められなかった(F(3,156)=2.0697, MSe=1.2351, n.s.)。

IV. 考察

注意機能の年齢群別の分析から、青年前期および学齢期に注意の移動、注意の配分の得点が低い水準にあることが明らかとなった。また、頑固・固執行動のないダウン症候群においては、注意の維持では比較的高い水準にあるものの、注意の移動、注意の配分では低い水準にとどまっていることが明らかとなった。このように、注意の維持が高く、注意の移動・配分が低い評価となったことは、ある対象に注意を向けると、注意を維持することはできるが、別の対象に注意を修正・転換することが難しいという先行研究の結果と一致するものである。以上のことから、ダウン症候群においては、対象に注意を向け続けることはできるが、注意を移動させることに困難のあることが示唆された。

また、頑固・固執という行動特性は、ダウン症候群に出現しやすい行動特性であることが明らかとなった。また、この行動特性が20歳代前半に出現しやすい特性であることが推測された。この結果は、菅野ら(2001)が指摘する急激退行の発症時期と一致するものである。このことから、本研究の回答者の中にも一定の割合で急激退行の症状が出現している、またはその徴候が現れていることが推測された。

頑固・固執行動のあるダウン症候群ほど、注意の維持が高く、注意の移動・配分が低いことが予想されたが、本研究の結果からは、頑固・固執行動の出現との関連性は明らかにならなかった。

成人知的障害者における感覚統合療法の事例的検討

感覚統合療法理論を用いた活動プログラムの導入と心身機能の変化について

○ 小笠原拓 中嶋みゆき 時田秀明 伊藤浩

(社会福祉法人にじの会)

KEY WORDS: 感覚統合療法 成人知的障害者 心身機能

I. はじめに

筆者が勤める社会福祉法人にじの会は三鷹市に拠点置き、成人知的障害者を対象とした施設入所支援事業、生活介護事業、就労継続支援事業等を中心に9事業を運営している。

そのなかでも特に生活介護事業を利用している重度知的障害者の多くは感覚の入力・処理能力に障害があり、そのために気質・人格機能、注意機能、精神運動機能、随意運動機能等に課題を持ち、作業場面においても慎重さや注意の安定性に欠けたり、身体操作性や体勢の維持に困難が見受けられる。こうした利用者の課題に対応する療法の一つとして感覚統合療法が挙げられる。

感覚統合療法 (Sensory Integration Therapy) は1960年代にアメリカの作業療法士 Ayres によって体系付けられた発達障害児に対する治療法であり、前庭覚、固有受容覚、触覚における適切な感覚情報処理を導くことを目的としている。我が国においても1976年に Huerta により感覚統合療法理論が紹介されて以来、発達障害児だけでなく、知的障害児・者等にも対象が広がり、更に老年期障害領域や精神障害領域などでも広く用いられるようになった (有川 2006)。

このように多くの臨床現場において支持を得ている感覚統合療法であるが、有川らの研究によるとその効果検証が十分に行われていない現状である。また、これまでの研究は児童期を対象としたものがほとんどであり、特に成人期の知的障害者を対象とした研究論文の数は少ない (有川 2006)。多くの利用者が感覚統合に課題を持つ成人知的障害者の支援現場における感覚統合療法理論を用いた活動プログラムの実践とその効果について論ずることは、知的障害者支援の発展において有意義なことであると筆者は考える。

本研究では最重度の知的な障害があり、感覚統合に課題を持つ利用者1名を対象として、2011年4月以降、感覚統合療法理論を用いた活動プログラムを提供し、精神機能、身体機能の変化を通して、提供した活動プログラムの有効性を検討した。なお、精神機能、身体機能の変化の測定には『心身機能チェックリスト (経過観察版)』(伊藤 2008)を用いた。

II. 目的

感覚統合療法理論を用いた活動プログラムが成人期の知的障害者の心身機能の向上に繋がることを、事例を通して検証する。

III. 方法

- 施設入所、生活介護利用者で、気質・人格機能、注意機能、精神運動機能、随意運動機能に課題を持つ最重度の知的障害者である A さん (25歳男性、知的障害、MA: 測定不能) を対象とした。
- 2011年4月～2011年10月まで週1回、1時間程度、感覚統合療法理論を用いた活動プログラムによる支援を行った。
 - ・サーキット運動 (ボールプール、トランポリン等)
 - ・紙破り、紙吹雪
- 2011年11月上旬に生活支援・日中支援の担当者4名に心身機能チェックリストの記入を依頼した。記入に当たっては、2011年4月と2011年11月のAさんの状態を比較してもらった。
- 心身機能チェックリストは各質問項目の状態に関

して1「重くなった」、2「やや重くなった」、3「変わらない」、4「やや軽くなった」、5「軽くなった」で5段階評価で構成されており、評価をそのまま得点とした。

その結果を項目ごとに平均値を算出し、機能別に比較した。

IV. 結果

領域別の平均得点を比較したところ、領域間には0.1%水準で主効果が認められた ($F(11,48)=8.2206, MS_e=0.0399, p<.001$)。Fisherの最小有意差法 (LSD検定)の結果、気質・人格機能、注意機能、精神運動機能が他の機能よりも有意に高いことが明らかとなった。下位項目では「課題への取り組みに関する慎重さ」が平均4.6点、「精神的安定性」が同4.6点、「注意の維持」が同4.6点と高得点となった。また「協応動作」が同3.4点、「上肢や下肢の支持機能」が同3.6点と改善傾向が見られた。

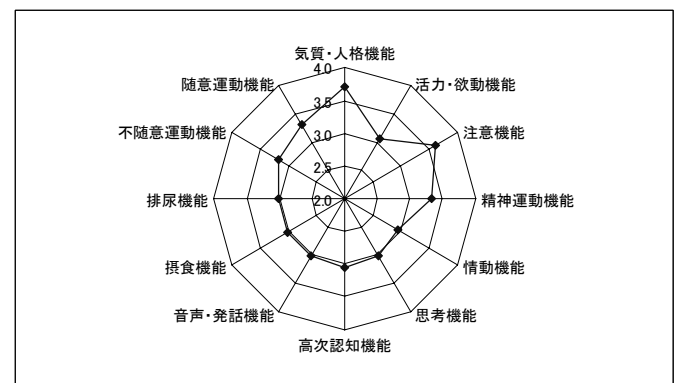


図. 機能別平均得点

V. 考察

Aさんは感覚統合療法理論を用いた活動プログラムを提供することで、作業における慎重さや注意の安定性に改善が見られるようになり、日中活動の担当者からも「作業に向かう時間が長くなった」という意見が聞かれた。また体勢の維持に関しても改善が見られ、Aさん本人も歩行に関して積極性が見られるようになった。

このことから成人期の知的障害者においても感覚統合療法が対象者の心身機能の向上に有効であることが考えられる。

一方で感覚統合療法は、その効果を測定するための評価基準が明確に設定されていないことが課題であると考えられる。今後、支援現場において感覚統合療法を実践していく上では対象者の課題に合わせ、活動プログラムの評価方法を明確に設定していくことが求められると考えられる。

(参考文献)

- 有川真弓, 繁田雅弘, 山田孝: わが国の感覚統合療法効果研究の現状 - 文献のシステムティックレビュー -. 日本保健科学学会誌 Vol.9 No.3 2006 p.170-177
伊藤浩, 菅野敦: 知的障害者の退行・早期老化の評価尺度としての心身機能チェックリストの有効性に関する研究. 発達障害支援システム学研究 7(1) 2008-03 p.9-17

知的障害者の地域移行支援の検証

—「自立生活体験」の有効性について—

○ 照沼 潤二

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 自立生活体験 グループホーム 家族の意識の変化

I. はじめに

我が国の知的障害者は「親亡き後」、家族と離れ、生まれ育った場所からも遠く離れた施設で生活することを余儀なくされていた。しかし、平成元年にいわゆるグループホームが制度化された頃から「いつまでも生まれ育った地域で」生活することが可能になってきた。制度が「地域での生活」に大きくシフトしている一方で、地域(または高齢の親)には未だに入所施設神話が存在し、グループホーム・ケアホーム(以下、GH等)への不安感が大きいのも現実である。

社会福祉法人武蔵野千川福祉会ではそのような状況に「自立生活体験事業」(法人独自事業)を立ち上げることで対応してきた。親離れ・子離れの機会を提供し、知的障害者の生活力を高めるプログラムを設定するとともに、家族のGH等への不安感を小さくする取組みを行っている。

ここで簡単に「自立生活体験事業」の概要を説明しておく。武蔵野市独自事業のショートステイ事業所2ヶ所6床のうち4床を活用して実施している。利用対象は武蔵野市在住で20歳以上の愛の手帳保持者で、日中に通う場がある人。3ヶ月間の体験利用(日曜日夕方～土曜日朝の週6泊)を原則とし、体験前には本人、家族(母親)、通所事業所と面接、聞き取り調査をし、体験中の具体的な目標を設定している。体験開始後1週間程度で目標に対する具体的な支援方法を職員間で共通化・共有化させている。体験開始後1ヶ月を目安にモニタリングを実施し、目標の評価と再設定をする。主な支援領域は身辺処理、金銭処理・管理、掃除・洗濯・調理である。また日常的には日課(食器洗いや掃除)を設け、3ヶ月間継続している。

家族に対しては利用開始前、利用開始1ヶ月経過時、利用後の3回にわたってアンケートを実施し、主に家族の意識の変化を調査している。また、利用後にも面談し、体験の総括をするとともに自宅での生活力向上のための取組みについてアドバイスをしている。

II. 目的

「自立生活体験」を通して、次の3点を検証した上で「自立生活体験」の有効性を明らかにすることを目的とする。

- ① 家族はGH等(家族と離れた生活)への不安について、どう感じ、どのように変化したと感じたのか。
- ② 家族は自身において、どう感じ、どのように変化したと感じたのか。
- ③ 家族は知的障害のある我が子がどのように変化したと感じたのか。

III. 方法

(1) 対象

平成20年度～22年度の間に「自立生活体験」を利用した方の母親22名。

(2) 手続き

利用前アンケート・中間アンケート・利用後アンケートの比較検討。

(3) 主な調査項目

- ・ GH等に対する不安の内容、利用希望について
- ・ 家族の将来の生活への気持ち、思いの変化について

- ・ 本人の生活習慣、技術、意欲などの変化について
- ・ 将来的にGH等を利用したいかについて
- ・ 「自立生活体験」の申し込みの動機について
- ・ 利用期間について
- ・ 「自立生活体験」に対する家族の満足度について

IV. 結果

(1) 家族はGH等(家族と離れた生活)への不安について、どう感じ、どのように変化したと感じたのか。

利用前には「身の回りのことを自分でできるか不安」と感じた親がいたが、利用後にはなくなり、不安の中身がより具体的になった。

GH等を将来的に利用したいかどうか尋ねると、「利用したい」と考える親が増えていった。

(2) 家族は自身において、どう感じ、どのように変化したと感じたのか。

中間アンケートでは「変わらない」の割合が高かったが、利用後アンケートでは「変わった」の割合が増えた。特に「前向きになった」をはじめ、「家でも～しよう思うようになった」という、気持ちが前向きに変化し、具体的に何をしたらよいかということが考えられるようになっていく。

(3) 家族は知的障害のある我が子がどのように変化したと感じたのか。

生活意欲・自主性について、「変わった」(意欲が増した)と感じた親の割合が多かった。服薬、金銭処理といった体験中毎日行っていたことについても、自宅でできるようになったという回答が多かった。

一方で、「何も変わらない」という回答も多かった。

V. 考察

今回の結果から、家族と離れた生活(GH等での生活)が「自立生活体験」を利用することでイメージしやすくなったことが明らかになった。そのため、不安感も漠然としたものから、具体的な内容になっている。一方で、体験後には「～しようと思う」と親が積極的・具体的に気持ちが変化していることも分かった。

また、知的障害のある本人については、意欲・自主性が伸びたと感じる親が多かった。具体的には「自分で」薬を飲んだり、金銭管理をしたりという生活技術的な面での変化が見られた。一方、「変わらない」と感じる親も多く、そのことは自宅での基本的な生活習慣(身辺処理、着脱、入浴など)に大きな変化が見られないことと表れだと思えることができる。

したがって、「自立生活体験」では短期間で生活技術(服薬、金銭管理など)は身につけやすいが、基本的な生活習慣については3ヶ月という期間では変わりづらいと考えることができる。

以上のことから、将来への生活をより具体的にイメージでき、生活技術の向上が見込まれるということが「自立生活体験」の有効性として考えられるのではないかと。

今後の課題としては、将来に対してより具体的に変わった不安感をどのようにして取り除くか、そのための親向け・本人向けのプログラムをどのように整えていくかが挙げられる。また、親と本人がより「自立生活体験」の有効性を実感できるように、体験後にも意図的、計画的に働きかける仕組みを構築する必要があると考える。

知的障害者の障害特性における運動機能の違い

—自閉症者とダウン症者の比較—

○ 田島 多恵子 貝沼 寿夫 伊藤 浩 比企 通男

(社会福祉法人にじの会)

KEY WORDS: 身体機能 自閉症 ダウン症

I. 目的

社会福祉法人にじの会(以下、にじの会)は、施設入所支援事業所、生活介護事業所、就労継続支援事業所B型(以下、B型)を中心に、計9事業を運営している。今回はその中で、B型の利用者に対して運動機能の測定を実施した。B型には32名が在籍し、2011年4月から活動時間内に運動プログラムを取り入れ、現在29名の利用者が月に2~3回の運動を行っている。

知的障害者の運動機能については、姿勢や身体の動きにおいて健常者と比べて特徴的な違いがあること、さらに持っている障害によっても特徴的な違いがあることは報告されている(奥住、2000)。また運動機能の中で平衡機能、調整機能、課題に対する正確性やスピードに関して、自閉症者とダウン症者を比較した研究も報告されている(平田、2010・島谷、2008)。自閉症者の特徴として、注意の欠陥や不器用さのために調整力の困難さなどがあげられ(岡、2008・軍司、2008)、それに対しダウン症者の特徴は、筋緊張の低さからバランスコントロールの困難さなどが指摘されている(平田、2010)。

運動機能の測定は、運動プログラムを実施するうえで、姿勢や身体の動きに特徴のある利用者に対して適切なプログラムを提供するためである。そのために平衡機能、調整機能、敏捷性、柔軟性、筋力、筋持久力などを測定し、自閉症者とダウン症者の障害特性における総合的な運動機能の違いを明らかにすることを目的とした。

II. 方法

にじの会大沢にじの里内で平成23年4月、B型利用者28名を対象に測定を実施した。28名のうち障害の診断が自閉症の利用者が9名、ダウン症が5名(各平均年齢:27.7±8.47歳、34.4±9.60歳)、計14名(平均年齢:30.07±9.15歳)について比較検討した。測定項目は知的障害者ということ考慮し、わかりやすく生活で使われる動作を選び、オリジナルの16項目を測定した。身体機能能力の全般を網羅し、一般の体力測定で行われる種目とそれに類似した種目から考案した。主に使われる身体機能能力と測定項目を表1に示した。

表1 主な身体機能能力と測定項目

| 主な身体機能能力 | 測定項目 |
|------------------|---|
| 柔軟性 | 長座体前屈・肩関節の可動域 |
| 筋持久力 | 6分間歩行 |
| 筋力・静的平衡性 | 開眼片足立ち・ファンクショナルリーチ |
| 筋力・動的平衡性・瞬発力・調整力 | 5m歩行・階段上り・階段下り・腹筋・椅子の座り立ち・長座位から立ち上がり・仰臥位から立ち上がり・タイムドアップアンドゴー(TUG)・スイッチ走 |
| 筋力・瞬発力・柔軟性・調整力 | 幅跳び・横臥位から回転 |

III. 結果

自閉症者とダウン症者には、測定項目のうち10項目に統計上有意な差が認められた。自閉症者がダウン症者よりも高水準の項目は、開眼片足立ち・ファンクシ

ョナルリーチ(図1)・階段下り・椅子の座り立ち・横臥位から回転(p<0.01)、5m歩行・階段上り・スイッチ走・幅跳び(p<0.05)の9項目、ダウン症者が高水準の項目は、長座体前屈(p<0.01、図2)のみであった。

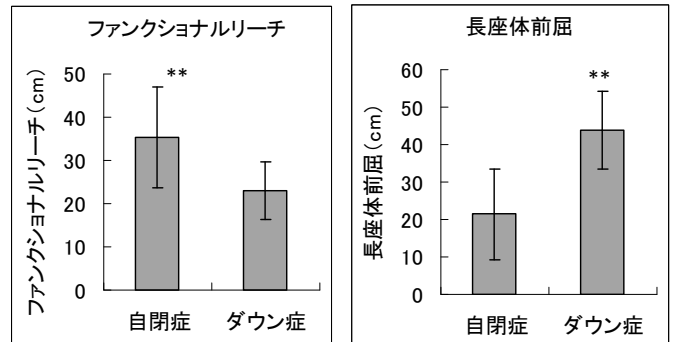


図1 ファンクショナルリーチの比較

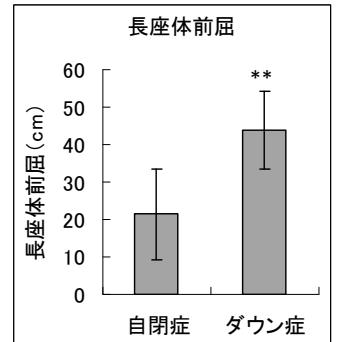


図2 長座体前屈の比較

IV. 考察

自閉症者が高水準である項目は、筋力・平衡性・瞬発力など、いくつかの機能を使って行われる動作であったことから、運動機能に著しい障害はみられないと考えられる。ダウン症者は、筋緊張の低さに問題がみられ、すべての動作は筋収縮が伴うため、運動機能に関して低い水準になると考えられる。しかし今回の結果から長座体前屈は高水準であり、腹筋、TUG、立ち上がり時間などは自閉症者と変わらない水準であることから、ダウン症者は低い機能を別の機能で補助することによる動作が可能であると示唆された。

V. 結論

知的障害者は運動経験が少ない利用者が多く、現在も運動の機会が多くはないと考えられる。このような環境におかれている利用者の運動機能の測定を実施し、以下のような結果がまとめられた。

- ①自閉症者が高水準の運動機能: 開眼片足立ち・ファンクショナルリーチ・階段下り・椅子の座り立ち・横臥位から回転、5m歩行・階段上り・スイッチ走・幅跳び
 - ②ダウン症者の高水準の運動機能: 長座体前屈
- 今後の課題はこの結果を踏まえ、各利用者の種々の困難さを克服できる障害別運動プログラムを提供することを目指している。

参考文献

- 1) 奥住秀之:知的障害者の身体動揺に関する研究の概要と課題.特殊教育学研究, 37(4):99-104, 2000.
- 2) 平田正吾, 奥住秀之, 北島善夫, 細渕富夫, 国分充:臨床型別に見た知的障害者のおぼん運び課題.東京学芸大学紀要 総合教育学系 I 61:301-308, 2010.
- 3) 岡明:発達性協調運動障害.小児科臨床 Vol.61 No.12 218-222, 2008.
- 4) 軍司敦子:自閉症コミュニケーションを支える認知研究の現状.小児科臨床 Vol.61 No.12 143-146, 2008.
- 5) 島谷康司, 田中美史, 金井秀作, 大塚彰, 沖貞明, 関矢寛史:くぐり動作における身体接触の実証的研究.理学療法科学 23(6):731-725, 2008.