

ポスター発表分科会

〔 掲示 15:00~17:00
在席 16:15~17:00 〕

病弱特別支援学校から発信する通常学級における中学校社会科の ユニバーサルデザインによる授業づくりの提案

＝病弱特別支援学校と通常学級の授業担当者間の連携による一単元計画の共同立案を通して＝

○川池順也

(東京都立久留米特別支援学校府中分教室)

キーワード：ユニバーサルデザイン、地域校連携、学習意欲

I. はじめに

昨今、通常学級において、特定の児童・生徒を念頭に、日々の授業改善や指導方法を工夫した結果、他の児童・生徒も意欲的に学習に取り組むことができ、授業中も集中して学習できたということで、特別支援教育は学級全体の学力向上に大きくつながるもの(廣瀬, 2007)というユニバーサルデザインによる授業づくりの必要性が広がりつつある。

一方全国にある特別支援学校の中で、病弱特別支援学校は学校の絶対数が少なく、学校の存在そのものや準ずる教育課程が設置され、治療を受けながら地域の学校の教育課程に準ずる授業を進められていることが、地域の学校に知られていないという実態がある。

病弱特別支援学校の準ずる教育課程においては、児童・生徒に対して、学習空白等に対応するために毎時間ごとの学習内容を精選し、提示教材を工夫するなど、知的好奇心を喚起し、授業時間以外にも自ら進んで学習課題に取り組むという探究心を育むような授業を展開している。このような病弱教育の視点を取り入れた地域の学校におけるユニバーサルデザインの授業について考察することは、意義があるのではないかと考えた。

II. 目的

病弱特別支援の視点を取り入れたユニバーサルデザインによる通常学級における中学校社会科の学習共同立案を行い、検証授業を通して手だての有用性を検証することをねらいとした。

III. 方法

本研究においては、都内都立と市立2校の社会科授業担当者に協力を仰ぎ、地域校教員が今年度担当している中学校第1学年の地理的分野における一単元について、病弱教育の視点を取り入れた単元の指導計画を共同立案することとした。

まず生徒の授業に対する意識とユニバーサルデザインとして求める手だてを調査するために平成23年10月に質問紙調査を実施した。

主な質問項目は①社会科の授業内容と構造化のための手だて②現在の授業における学習環境についての意識及び意欲についての2点について、5件法・記名式によって行った(図1)。

- ①「学習内容を理解するために求めている手だて」についての主な質問項目
- 1 授業の「目的」「復習」などを表すテロップ(カード)を黒板に貼ってもらいたい。
 - 2 「黒板に貼った写真を見ましょう」「写真の赤いOで囲んだ場所を見ましょう」など学習することは、短く、そして、わかりやすく説明してもらいたい。
 - 3 学習では、模型や写真やビデオなど実際に「見える」ものを使ってもらいたい。
 - 4 自分の考えをまとめて、発言する時に「OOという理由からOOと考えます」などの話し方や書き方の例を示してもらいたい。
- ②「現在の授業における学習活動の工夫と学習環境の意識」についての主な質問項目
- 1 あなたの座っている席は、先生の顔や黒板が見やすいと思いますか。
 - 2 あなたの座っている席は、となりの友達との意見交換や班での学習がしやすいと思いますか。
 - 3 授業で、黒板の周りにある掲示物や置いてあるものが気になりますか。
 - 4 あなたは、意欲的に授業に取り組んでいると思いますか。

図1 生徒向け調査5件法 生徒が授業がわかりやすくなると考えている手だての主な調査項目

調査結果を地域校授業担当者と協議し、肯定的な回答が多い項目の中から学習活動に有効であると手だてについて、一単元計画や一単位時間ごとに具体的な学習活動として取り入れる作業を行った。

図2に示した通りユニバーサルデザインによる授業づくりを具現化するための「視覚化」「共有化」の工夫である「学習教材としての動画の活用」については両校共に効果的であると考えた。次に否定

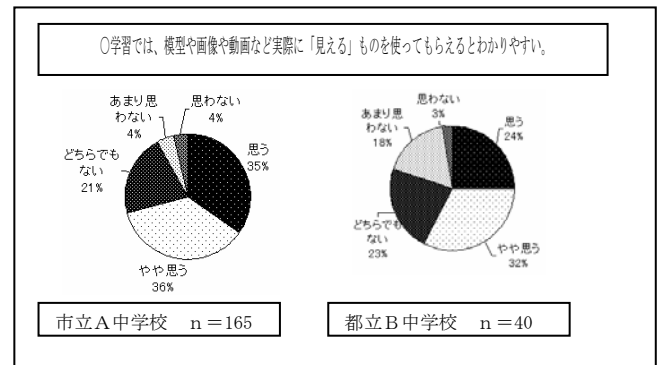


図2 質問紙調査 「模型や写真やビデオなど実際に見えるものを使ってもらいたい」に対する生徒の回答結果

的な意見が多い項目については、生徒の意欲低下に繋がらない手だてでは取り入れない方が有用であると考えた。例えば都立B中学校では、「話し方や書き方の例示」については、生徒の自由な発言やワークシートへの記述が、より学級におけるユニバーサルデザインによる授業づくりを構築することになると考察した。

また2校共に授業に対する意欲に対して否定的な回答を示した層について抽出し、強く求めている手だてについて考察を行ったが、全体で求めている手だてとの有意差は見られなかった。

IV. 結果

平成23年11月15日現在、都立B中学校における検証授業が終了し、生徒に対する事後の質問紙調査を実施し、検証前の質問紙調査との比較考察を行うことで、ツールの有用性について検討を行うことができた。

V. 考察

都立B中学校における検証授業の学習過程を①「学習を知る(教師から提示される)」過程、②「学習を深める」過程、③「学習を確認する(振り返る)」過程に分類して考察を行うと、①の過程は、課題提示として「動画」や「プレゼンテーション」など、特に継次的な動きのある情報が有用であることが考えられる。②の過程では、ワークシート等に自分の考えをまとめ、小グループで話し合う活動を意図的に取り入れることが、友人との共同活動や「話す」活動を通して、他者のモデルを知ったり、自分の考えを深めることに有用であることが考えられる。③の過程では、今回の結果では、使用したツールの有効性が確認できなかった。③の過程における手だてについては、今後の地域校授業担当者との協議と学習活動に応じた効果的な教材の提示方法など逐次調査が必要であると考えられる。

◇参考文献 廣瀬由美子 通常の学級担任がつくる授業のユニバーサルデザイン—国語・算数授業に特別支援教育の視点を取り入れた「わかる授業づくり」

通常学級の発達に遅れの疑いがある児童の 支援ニーズに関する研究

—SAP 学校適応スキルプロフィールを用いての検討—

○ 熊谷 亮

(発達支援研究所プラウト)

KEY WORDS: 学校適応スキル, 特別な支援ニーズ, 小学生

I. 問題と目的

通常の学級には学校にうまく適応できず、教室にいられない、教師の話が聞けないなど生活や学習上で特別な配慮が必要とされる児童がおおよそ 6.3%いることが明らかになっているが、担任教師や保護者は発達障害について専門的な知識を持ち合わせていない場合が多い。さらに軽度発達障害児の支援には行動上の問題を的確に見立てることが必要である。そこで本研究では、教師や保護者が子供の行動を観察し、評価することで子どもの学校適応スキルや特別な支援ニーズを把握できる尺度を作成し、特徴ごとにカテゴリーを明らかにすることで、児童一人ひとりの特性に応じた指導・支援につなげていくことを目的とする。

II. 方法

SAP 学校適応スキルプロフィールの標準化の中で得たデータを使用した。

質問紙は 2 部構成とし、その内容は①適応スキル 5 領域（生活習慣・手先の巧緻性・言語表現・社会性・行動コントロール）各 20 項目について 5 段階（○…よくあてはまる（2 点）、△…あてはまる、×…あてはまらない（0 点）、P…経験していないがおそらくあてはまる（2 点）、F…経験していないが、おそらくあてはまらない（0 点））②特別な支援ニーズ 10 領域（こだわり（4）・ひとりの世界／興味関心の偏り（6）・感覚の過敏さ（6）・身体性／運動（4）・多動性／衝動性（5）・集中力（5）・意欲（5）・学習（5）・話し言葉（4）・心氣的訴え／不調（6））50 項目について 3 段階（○…よくあてはまる（2 点）、△…あてはまる（1 点）、×…あてはまらない（0 点））で、自身の子どもにどの程度あてはまるか回答を求めた。

上記の内容の質問紙を郵送により回収し、回答に不備のなかった 1123 名のうち、発達に遅れの疑いがある（学校適応スキル尺度のいずれかの領域において、学年平均から 2 標準偏差より低い [-2SD] 児童 103 名（小 1 が 11 名、小 2 が 9 名、小 3 が 13 名、小 4 が 20 名、小 5 が 25 名、小 6 が 25 名）を分析対象とした。

分析方法として、特別な支援ニーズについての項目を領域ごとにクラスター分析し、対象児をグループ化した上で特徴について検討する。

III. 結果

発達に遅れの疑いがある児童の支援ニーズの特徴を見るために Ward 法を用いてクラスター分析を行った結果、4 つのクラスターが抽出された。第 1 クラスターに 53 名、第 2 クラスターに 20 名、第 3 クラスターに 30 名が分類された。クラスターごとの特別な支援ニーズの領域ごとの平均得点、「よくあてはまる」または「あてはまる」いずれかへの回答の平均チェック数を表 1 に示す。

抽出された 3 つのクラスターに共通する特徴として、領域ごとの平均得点の上位 2 領域が集中力（クラスターの順に、0.62、6.50、3.83）、意欲（0.72、5.95、2.63）で占められていた。また、平均得点が最も低い領域は身体性／運動（0.08、2.00、0.80）であった。

他の領域ごとの平均得点は第 1 クラスターでは 0.15～0.49 であり、第 2 クラスターでは 2.30～4.55 であり、第 3 クラスターでは 1.27～1.97 であった。

領域ごとにクラスター間の平均得点を比較すると、どの領域でも第 2 クラスター、第 3 クラスター、第 1 クラスターの順に得点が高かった。

表 1 クラスターごとの領域平均得点

領域	第 1 クラスター N=53	第 2 クラスター N=20	第 3 クラスター N=30
	平均値(平均 チェック数)	平均値(平均 チェック数)	平均値(平均 チェック数)
こだわり (4)	0.21(0.2)	3.45(2.7)	1.40(1.3)
一人の世界/ 興味関心の偏り (6)	0.25(0.2)	4.45(3.3)	1.47(1.3)
感覚の過敏さ (6)	0.28(0.3)	4.55(3.1)	1.63(1.3)
身体性/運動 (4)	0.08(0.1)	2.00(1.6)	0.80(0.7)
多動性/衝動性 (5)	0.15(0.2)	4.25(3.0)	1.57(1.4)
集中力 (5)	0.62(0.6)	6.50(4.3)	3.83(3.0)
意欲 (5)	0.72(0.7)	5.95(3.8)	2.63(2.3)
学習 (5)	0.28(0.3)	3.30(2.4)	1.97(1.4)
話し言葉 (4)	0.34(0.3)	2.30(1.6)	1.27(1.1)
心氣的訴え/不調 (6)	0.49(0.5)	2.55(1.6)	1.33(1.1)
特別な支援ニーズ合計 (50)	3.42(3.3)	39.30(27.1)	17.90(14.8)

IV. 考察

発達に遅れの疑いがある児童は 103 名おり、全体の 9.2%に上った。文部科学省によって報告された 6.3%よりも高い数字であったが、今回の調査では児童の保護者を対象に実施しており、自分の子どもを心配するあまり、過剰に反応してチェックをしたためと考えられる。

抽出された 3 つのクラスターは、領域ごとの平均得点の上位 2 領域が集中力、意欲で占められ、最も低い領域が身体性／運動であるなど、類似しており、第 1 クラスターが各領域で全般的に平均得点が低いグループ、第 2 クラスターが逆に全般的に著しく高いグループ、第 3 クラスターが中程度のグループに分類される。この結果から、心理教育的援助サービスの観点から、第 1 クラスターに分類された 53 名に対しては具体的な支援は必要ないが教師が気に掛ける必要性、第 2 クラスターに分類された 20 名に対しては常に支援員によるサポートの必要性、第 3 クラスターの 30 名に対しては、常時の支援員によるサポートは必要ないが、新しい活動の際の支援の必要性が示唆された。つまり、ADHD や広汎性発達障害、知的障害などによって必要となる特別な支援は異なるように思われがちであるが、小学校の学校生活においては診断で使われるような特徴的な行動の問題が表れるのではなく、どのような発達の遅れ、偏りであれ同様の支援が必要であることが推測された。

集中力と意欲の領域得点が他の領域得点よりも高いという特徴が 3 つのクラスターから共通してみられた。このことから学校生活において発達に遅れの疑いがある児童は集中力と意欲で多くの問題があることが示され、集中力と意欲に重点を置いた支援が必要になると考えられる。

V. 今後の課題

今回の研究では ADHD、広汎性発達障害、知的障害など障害の診断基準となるような特徴ごとの分類とはならなかった。今後は、同様の調査を診断を受けている児童に対して実施することで障害種ごとの特徴的な傾向を示すカテゴリーを抽出することが可能になると考えられる。

小中学校へ派遣された大学生ボランティアが抱える困難さ ー活動記録表の分析を通してー

○霜田浩信(群馬大学教育学部) 井澤信三(兵庫教育大学)
KEY WORDS: 学生ボランティア 活動記録表 困難さ

I はじめに

「青少年の奉仕活動・体験活動等推進施策について」(中央教育審議会, 2002)では、大学教育におけるボランティア教育政策が述べられおり、大学生のボランティア活動への参加が推奨されている。大学生にとって、特に将来教師を志す学生にとっては、教師になる以前より学校現場の実態を知り、児童生徒と関わりを持つことができ、有意義なことである。また、学校側にとっても、様々な面で活用できる人員確保という点も意義があると考える。しかし、大学生は教育現場における実践的経験は十分でないことがあり、実際のボランティア活動においては、児童生徒との関わりや学校側との連絡調整において困難を抱えることが考えられる。そこで本研究では、学生ボランティアが地域の小中学校に出向いた際に記載される活動記録表の記述内容をもとに、学生ボランティアが抱える困難さを分析することを目的とする。

II 方法

1. 活動記録表

首都圏にあるA大学(教員養成学部がある大学)においての地域の小中学校(通常学級および特別支援学級)に学生ボランティアとして派遣された学生の2年間分の活動記録表をもとに分析を行った。学生ボランティアは地域の小中学校にボランティアに参加した際、月ごとに活動記録表を記載し、ボランティアをとりまとめる学生支援課に提出することになっていた。分析の対象となった活動記録数は2,358であった。活動記録表の記載項目は、①ボランティア先の学校種、②月ごとにボランティアに出かけた回数、③活動内容(学習支援、生活支援、業務補助)、④ボランティア先での感想等であった。

2. 分析方法

活動記録表におけるボランティア先での感想等において、学生が児童生徒との関わりや学校側との連絡調整で困難と感じた記載内容を抽出し分析対象の記録とした。今回の分析にあたっての困難に関する記載内容は全1,011記載数であった。そのうち、記載が明確な605記述を分析対象とした。

分析にあたっては、TRUSTIA/R.2(JustSystems)によりテキストマイニングを行い、記載内容の名詞句、形容詞句、動詞句それぞれのトップ10を抽出し、それらの係り受け関係の統計的データ処理を行った。さらに係り受け関係上位から具体的な記述内容を抽出し、考察を加えた。

III 結果

1. 学校ボランティアにでかけた回数

地域の小中学校へ学校ボランティアとして出かけた回数は、月平均2.45回(最大値10~最小値1)であった。

2. 文書の係り受けの上位

(1)名詞句と動詞句の係り受け:記載内容の分析から名詞句と動詞句の係り受けで頻出された上位10を下記に示した。

表1:名詞句と動詞句の係り受け

①子どもーいる	②何ーする	③仕方ー分からない
④ADHDー分からない	⑤子どもー分からない	
⑥基準ー分からない	⑦指導ー分からない	
⑧接し方ー分からない	⑨質問ー答えられない	
⑩けんかー対応		

名詞句と動詞句の係り受けにおける具体的な記述例を下記に示した。

表2: <子どもーいる>における子どもの記述例:

自閉症の子ども	アスペルガーの子ども	ADHDの子ども
学習に遅れのある子ども	知的障害の子ども	
字を書く話を聞くことが苦手な子ども	外国籍の子ども	
不登校の子ども	集中力の乏しい子ども	離席する子ども
担任の注意を聞かない子ども	好き勝手にしている子ども	
反抗的な生徒	問題のある言動を繰り返す子ども	
甘えてくる子ども	怒り出すと手がつけられない子ども	
感情の波が激しい子ども	授業に参加する意欲のない子ども	
偏食のひどい子ども	進路に悩んでいる子ども	
他の児童の集中を妨げる子ども		

表3:名詞句と動詞句の係り受けにおける具体的な記述例

授業の補助として何をしたらいいかわからない
自閉症の子どもへの指導の仕方がわからない
離席する子どもがいて、対応の仕方がわからない
ADHDの子どもへの対応がわからない
算数がわからない子どもへの指導の仕方がわからない
子ども達を叱る基準、採点の〇付けの基準がわからない
知的障害のある子どもへの接し方がわからない。
子ども達との接し方がわからない

(2)名詞句と形容詞句の係り受けと具体的な記述

記載内容の分析から名詞句と形容詞句の係り受けで頻出された上位10を下記に示した。

表3:名詞句と形容詞句の係り受け

①指導ー難しい	②対応ー難しい	③子どもー難しい
④コミュニケーションー難しい	⑤判断ー難しい	
⑥仕方ー難しい	⑦児童ー難しい	⑧生徒ー難しい
⑨注意ー難しい		

名詞句と形容詞句の係り受けにおける具体的な記述例を下記に示した。

表4:名詞句と形容詞句の係り受けにおける具体的な記述例

集中できない、落ち着きない、離席する子どもへの指導・対応が難しい
学習の進みが遅い子どもへの対応が難しい
子どもとのコミュニケーションが難しい
子どもへの注意の仕方、声かけ、ほめ方が難しい
子どもへの分かりやすい説明が難しい
子どもの活動をどこまで手伝ったら良いかの判断が難しい
一人一人にあわせた指導が難しい
子どもとの距離感が難しい
他の児童の集中を妨げる子どもへの対応が難しい

IV 考察

学生ボランティア達は学級にいる支援の必要な児童生徒への気づきはあるものの、そのような児童生徒に対して具体的にどのような指導や関わり方をしたら良いかわからずにいることが明らかになった。また、支援の必要な児童生徒に限らず、子どもへの指示・説明の仕方、注意の仕方、声かけ、ほめ方、叱り方、さらには子どもとの距離感や他児との関係性についてもどのようにしたらよいか分からないことが多いことが明らかになった。

今後、ボランティアに出かける際に、支援の必要な児童生徒の特性と基本的な支援方法等を学習できるハンドブック等の開発が必要と考えられる。

発達障害児の余暇支援活動における ソーシャルスキル・トレーニングの視点を導入した実践

—支援ツールの活用に着目して—

○宮崎 義成¹⁾ 田中里実¹⁾ 石坂みのり²⁾ 齊藤理恵子³⁾ 霜田浩信⁴⁾ 橋本創一⁵⁾

(東京学芸大学大学院教育学研究科¹⁾ 東京都小金井市第四小学校²⁾ 安全ネット八王子³⁾

群馬大学教育学部⁴⁾ 東京学芸大学教育実践研究支援センター⁵⁾

KEY WORDS: ソーシャルスキル・トレーニング、支援ツール、余暇支援活動

I. はじめに

近年では障害児の療育において、専門家による発達・教育支援や療育だけでなく、家族やボランティアによる障害児への余暇活動（親の会セルフヘルプ活動）も盛んに行われている。しかし、教育的視点にたった余暇活動は専門機関に委ねられる傾向にあり、そのような専門機関が少ないために、余暇活動に教育的視点を取り入れづらいことが考えられる。

II. 目的

本研究の目的は、専門家の指導助言に基づき、SSTの視点から様々な支援ツールを取りいれている親の会セルフヘルプ活動の実践を通して、結果的に子どもの活動に対する満足度、問題行動の頻度、ソーシャルスキルの獲得などに対して変化を及ぼすのかについて検討することとした。

III. 方法

対象は東京都A市障害児をもつ親の会に参加している、小学生7名（A児；小2・PDD・IQ66/B児；小2・PDD・IQ71/C児；小4・ADHD・IQ103/D児小2・PDD・IQ102/E児小4・PDD・IQ51/F児；小3・PDD・IQ77/G児；小2・PDD・IQ75）とその保護者6名とした。この親の会は発達障害などのある子どもとその保護者で結成されており、小学部と中学部それぞれの部で活動を行っている。本研究では小学部での活動を調査した。また活動の際にはボランティアとして都内B大学の人形劇サークルに所属している学部生14名が参加しており、そしてスーパーバイザーとして特別支援教育を専門とする大学教員2名が必要に応じて、指導・助言を行っている。活動は月に1回2時間程度行っている。活動内容としてはリトミックや調理、絵画、工作など、保護者が考え、子どもたちの年齢や興味関心に沿った体験型学習を行っている。本研究ではセッション1からセッション11までの活動を対象とし、セッション1では子どもの実態を把握するため、専門家による個別検査（田中・ビネー知能検査、LCスケール）を実施した。そのアセスメントの結果をもとに、子どもの特性と目標スキル、目標達成のための手立てが記載されている個別カードを作成した。そして学生ボランティアが活動中携帯し、いつでも担当する子どもの目標や手立てを確認できるようにした。研究方法としては3つの方法を用いた。一つは、各セッションの活動の様子をビデオ録画し、活動参加の様子や問題行動の頻度を調査すること、二つ目は、各セッションの終わりに子どもに対して自己評価シートを記入してもらい、活動の満足度を調査すること、三つ目は、一年間の活動開始時と終了時に保護者に対して、岡田(2003)が作成したものを一部改変したソーシャルスキル・アセスメント票に回答してもらい（3件法）、pre-postの比較を行うこととした。

IV. 結果

全セッションに参加したA児とB児の、それぞれの中心と考えられる目標に関する問題行動の生起回数をビ

デオ分析でカウントした。その結果A児は全セッションを通して生起回数が最多7回、最小0回、また最後のセッションでは1回であり、セッションが進むにつれ減少が見られたが、増減の波が激しく、一定の間隔での減少は認められなかった。B児は全セッションを通して最多2回、最小1回であり、各セッション間における変化は見られなかった。各セッション後に、子ども自身の活動に対する満足度を自己評価シートを用いて聞いたところ、F児、G児は全てのセッションで「たのしかった・おもしろかった」を、またA児、B児、C児、E児は過半数のセッションで「たのしかった・おもしろかった」を回答し、ほとんどの子どもが各活動に対して概ね満足感を抱いていることが明らかとなった。しかしD児については12月以外全て「つまらなかった・いらいらした」と回答し、活動に対して嫌悪感を抱いている可能性が示された。ソーシャルスキル・アセスメント票を用いて保護者に回答を依頼した結果、A児とE児は集団参加スキル・セルフコントロールスキル・仲間とのやりとりスキル、F児は仲間とのやりとりのスキル、G児はセルフコントロールスキルと集団参加スキルの得点に上昇傾向が見られた。一方C児はセルフコントロールスキルとコミュニケーションスキル、G児は仲間とのやりとりスキル・コミュニケーションスキルの得点が下降傾向にあり、子どもによって変化に違いが見られた。

V. 考察

A児の問題行動の生起回数は一年を通して見ると減少したが、増減の波が激しかった。生起回数が増加した要因の一つとして外部講師による主導であったことや、着席のスタイルが椅子ではなく床に体育座りであったことなど、活動環境がいつもと違ったことが考えられる。B児の問題行動の生起回数はどのセッションでも1回または2回であり、生起率に大きな変化が見られなかった。これは問題行動が起きそうなときに先回りして、そばに寄り添い声をかけるなどした成果の表れだと推察できる。子ども自身の評価の結果から、活動内容が子どもたちにとって楽しさを伴ったものであることが明らかとなった。A市親の会では、活動内容をスキル学習重視ではなく、子どもたちが実際に調理や工作などを体験する中でスキルを学習できるようにしている。このことにより「楽しかった・おもしろかった」という肯定的な思いが形成されたと考えられる。一方D児については「つまらなかった・イライラした」の回答が大部分を占めていた。これは保護者からの聴取の内容などから考えると、集団の中に身をおかれること自体に対して嫌悪感を抱いている可能性があり、今後はボランティアを固定するなどの工夫をして、人に対する信頼感を形成していくことが必要であると推測できる。ソーシャルスキル・アセスメント票では、分析できた5児のうち4児において得点の上昇が見られた。これは継続的な活動を通して、獲得を目指したソーシャルスキルを結果的に見つけることができたと考えられ、またオリジナルの個別カードや活動後の自己評価シートなどの支援ツールを効果的に活用したことも要因の一つと推察できる。

特別な支援を必要とする児童の在籍する学級の1年間の変化

—「いごちのよいクラスにするためのアンケート」を用いて—

山田 真幸

(東京学芸大学大学院)

KEY WORDS: いごちのよいクラスにするためのアンケート・特別支援教育・通常学級

I. 問題と目的

2007年に特別支援教育がスタートし、学習障害(LD)・注意欠陥多動性障害(ADHD)・高機能自閉症(HFA)等の児童生徒が新たに支援の対象として位置づけられてから5年目に突入した。2002年の文部科学省の報告では、通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒数が全体の6.3%にのぼることが明らかとなったが、5年目に突入り家庭や学校に特別支援教育の考えが定着しつつある現在において、通常学級に在籍する特別な支援を必要としている児童生徒数はさらに増加していることが指摘されている(植村, 2011)。そして、通常学級において特別な支援を必要としている児童生徒の特性や具体的な生活上の姿が多く書籍によって紹介されるようになり(越野, 2011)、通常学級での特別な支援を必要とする児童生徒への様々な実践も報告されるようになってきている(小関, 2008. 三島, 2009など)。

しかし、多くの報告は通常学級に在籍する児童の断片的な特徴を記述したにすぎず、長期的な視点の中での変化を検討した報告や研究はあまりみられない。介入研究等の効果を適切に検討するためには、比較対象となる「ありのまま」の学級の姿を把握しておく必要がある。そこで、本研究では、特別な支援を必要とする児童が在籍している学級を長期的に調査・観察した結果から通常学級での学級と対象児の「ありのまま」の姿を捉え、その特徴を事例的に検討していく。

II. 方法

- ・**対象学級**: 都内公立小学校3年生1学級(男児:14名、女児13名、計27名)
- ・**学級の主な行事や活動**: 9月:SSE(「総合的な学習の時間」での質疑応答の練習×3時間)→10月:運動会→11月:学習発表会→2月:社会科見学
- ・**学級担任**: 大学院において臨床心理学を専攻しており、特別支援教育についての知識を得ている。対象校には2010年4月より勤務している。
- ・**対象児**: 学級担任が特別な支援が必要であると感じている児童2名(A児:年度当初より学習場面での遅れと共に、手先の不器用さ、他児とのコミュニケーションの困難が見られる。月に1度外部の医療機関に通っており、知能検査(WISC-III)の結果FIQ(67), VIQ(62), PIQ(70)の全てにおいて低さが指摘されている。B児:授業中の多動性・不注意が強い。年度の途中で担任の提案で巡回相談を受け、担任のそばの席にするなどの工夫が必要であると指摘されている。)
- ・**手続き**: 発表者が2010年7月~2011年3月まで週に1度ボランティアとして学級に入り調査・観察を実施。著しい行動問題などが見られた際には介入を行ったが、現状を捉えることを目的としたため日常的な介入は行っていない。また、学期末の7月・12月・3月の3回にわたって、質問紙調査(Q-U:いごちのよいクラスにするためのアンケート・やる気のあるクラスをつくるためのアンケート)を実施した。
- ・**分析の視点**: 本発表では、「いごちのよいクラスをつくるためのアンケート」のみを分析対象とした。「承認得点」と「被侵害得点」の2軸の得点の変化と5つの領域間の移動の2つの視点から分析を行った。

III. 結果 (12月のみ26名のデータを分析)

<学級全体の変化>

- 承認得点**: 7月(17.89)・12月(18.50)・3月(19.30)と学級全体の

平均得点は増加していた。特に3月(19.30)は7月(17.89)よりも有意に高くなっており($t=-1.76, p<0.1$)、1年間かけて学級にお互いを認め合う風土が形成された。

- 被侵害得点**: 7月(11.63)と12月(11.62)の平均得点は殆ど変わらないものの、7月(11.63)・12月(11.62)と3月(10.78)の間では平均得点の減少が見られた。承認得点が7月~12月の間にも増加が認められることを考えると、承認得点よりも変化に時間を要することが示された。

- 領域の変化**: 各群に属する人数は、学級生活満足群(12→15→15)、侵害行為認知群(4→2→5)、非承認群(6→2→5)、学級生活不満足群(5→7→2)、要支援群(0→0→0)と変化していた。要支援群に最も近い学級生活不満足群では7月(5)から12月(7)にかけて増加し、12月(7)から3月(2)にかけて減少するという特徴的な変化が見られた。

<A児の変化>

- 承認得点**: 7月(22.00)・12月(23.00)は学級平均よりも高い得点であったものの、12月(23.00)から3月(17.00)にかけて大幅な減少が見られた。

- 被侵害得点**: 7月・12月・3月と継続して17.00であった。

- 領域の変化**: 7月・12月は侵害行為認知群に属していたが、3月には学級生活不満足群への移動が見られた。

<B児の変化>

- 承認得点**: 学級全体の変化と同様に7月(10.00)・12月(14.00)・3月(21.00)と得点の増加が見られた。特に12月(14.00)から3月(21.00)にかけては7点、7月(10.00)から3月(21.00)にかけては11点の増加が見られ、学級全体の中で最も得点の増加率が高かった。

- 被侵害得点**: 7月(16.00)・12月(16.00)・3月(17.00)と学級全体の変化に反して若干の増加が見られた。

- 領域の変化**: 7月・12月は学級生活不満足群に属していたが、3月には侵害行為認知群へと移動が見られた。

IV. 考察

学級全体では、3回のSSEと適宜学級指導は行ったものの「承認得点」「被侵害得点」の双方において、良い方向への変化が見られた。しかし、領域の変化では、満足群の増加と不満足群の減少と共に、侵害行為認知群・非承認群の増加も見られ、不満足群の児童の、侵害行為認知群・非承認群への移動が多く見られた。日常的な学級生活によって、多くの児童が学級生活満足群へと近づくものの、学級生活満足群に完全に移動するためには、日常的な学級生活に加えた支援の必要性が考えられた。

また、A児・B児について見てみると、A児は、全般的な知的発達の遅れがあることから、他の児童と同様の対応では不十分なことが多く、学習場面での成功体験の少なさも影響して、承認得点の大幅な減少が見られ、被侵害得点についても良い方向への変化が見られなかった。A児のような全般的な知的発達の遅れがある児童に対しては学習面・行動面の双方において日常的な個別支援の必要性が考えられた。対して、B児は、全般的な知的発達の遅れが見られないことから、学習場面で自発的に手を挙げて発表し、他児からの賞賛を受ける機会も多く、他児と同様の対応の中で承認得点の大幅な増加が見られた。しかし、多動性・不注意などの行動上の問題から休み時間に他児とトラブルになることが多く、被侵害得点は悪い方向へと変化していた。B児のような全般的な知的発達の遅れは見られないが行動上の問題が見られる児童に対しては、行動上の問題が見られた際に、機会に応じて適切な支援を行う必要があると考えられた。

広汎性発達障害のある生徒の問題行動への介入

中村昌宏

(東京学芸大学附属特別支援学校)

KEY WORDS: 広汎性発達障害、問題行動、特別支援学校

I. はじめに

発達障害においては様々な行動上の問題が生じることが多い(氏家,2002)。太田は自閉症児に見られる行動障害には思春期では自傷、他害、攻撃行動がエスカレートして認められるようになるとしている。また、自閉症児者が、衝動に駆られて行動する事によって、その場の欲求は満たされるが、結果的に罰を受けるような行動を選択してしまっていることはよく見られる(島崎,1997)。

問題行動がエスカレートすることで、学校などの集団生活場面において、支障をきたすことがより多くなる。これらの事から本研究では、自分に対して不都合な状況を回避するために、衝動的に暴力的な行動をとってしまう生徒に対し、近くの人に相談するという代替行動を形成していく方法について検討した。

II. 目的

本研究の事例は、対象生徒が不都合な状況になった場合、相手に対して押す、叩く等の暴力的な行動が見られたため、暴力的行動を軽減し、代替行動として近くにいる大人に相談する行動を形成していく事を目的とした。

対象生徒の好みの活動として、ポイントカードに印鑑を集める事や、学級図書の管理をする事が挙げられ、それらを用いる事は対象生徒が、標的行動を遂行する上で有効な強化子となると考えた。また、教員も対象生徒の訴えには即時に何らかの対応をとることにした。

III. 方法

1、対象 広汎性発達障害と診断された中学生男子、現在特別支援学校中学部に在籍している。小学校6年時の田中ビネー知能検査ではIQ62であった。

2、手続き

支援場所は対象生徒が通う特別支援学校。期間は20xx年3月から6月までである。

1) 指導1: 31日分の枠で区切られたポイントカードを用意し、友達に対して粗暴な行動をとらない、イライラしてしまうことがあったら担任に相談する事、5日間連続して印鑑を集められると、対象生徒の好みの活動である、学級図書の管理を任せることの3点を約束した。対象生徒が自分から相談できた場合は即時に対応し、粗暴な行動が起こった場合は担任が間に入って止め、話を聞き落ち着かせた上で約束の確認を行った。

帰りのホームルーム終了時に1日何事もなく過ごせたか、嫌な事があったら担任に相談できたかを担任が質問しながら振り返り、両方ともクリアできていれば、日付の欄に印鑑を押すという形式で進めた。

指導2: 指導1と同様の手続きであるが、クラスに在籍する教員3名から印鑑をもらうことを追加した。

プローブ: ポイントカードは終了した。粗暴な行動が出現した場合はクラスの教員が対処した。

なお、クラスメイトを押したり、叩いたりするような暴力的な行動をここでは粗暴な行動としている。

IV. 結果

粗暴な行動の推移を図1では示した。教員への相談行動の推移を図2示した。指導直後は粗暴な行動は減少し、相談回数は増加しており、対象生徒が今回の取り組みに対する理解があった事が示された。6、7セッションで粗暴な行動が増加したが、特にセッション7は卒業式の練習があり、全校での活動で対象生徒が予想外の出来事があったため、気持ちを抑えきれなかったと思われる。しかしながら相談の回数も多く、対象生徒なりに意識して対処しようとした姿勢がうかがえる。セッション12の数

値が上昇しているが、苦手なクラスメイトとの接触があり、気持ちを押しえられずに、粗暴な行動があらわれてしまった。

プローブセッションにおいては粗暴な行動、相談行動ともに減少傾向にあり、全体的に安定して過ごせた。

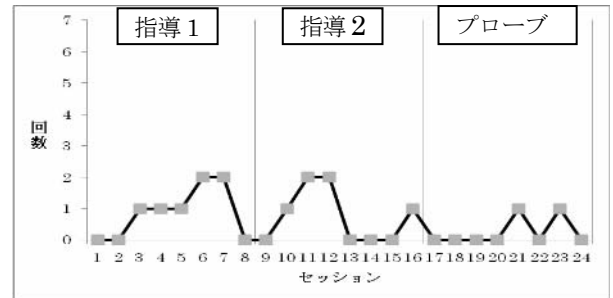


図1 粗暴な行動

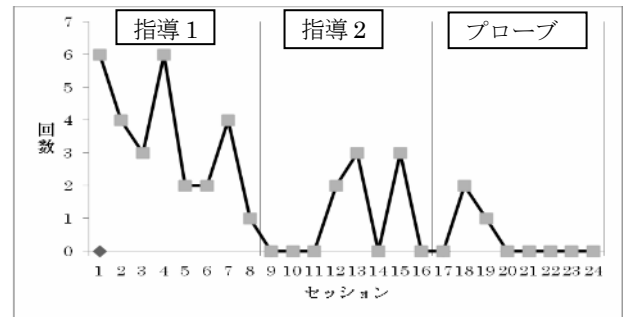


図2 教員への相談

V. 考察

クラス内における対象生徒の不都合な状況については、クラスメイトの行動パターンなど予測しやすく、教室内ということで担任の目も届きやすい状況であった。そのため、教員に相談しやすい環境であり、もし粗暴な行動が出現した場合でも即時に対応する事が出来た。ポイントカードに印鑑を集めることも相談する行動を促進した要因となった。このようなことから、問題となる行動は減少し、教員に相談出来ることも増加した。プローブセッションにおいては、指導期より少ない数値になっており、不都合な事があった場合は近くの人に相談すればよいということが定着してきていると判断できる。

しかしながら、全校や学年行事等で他の学年、他のクラスの生徒とかかわる場面では、予測できない出来事が起きる可能性が高く、気持ちを抑えるのは難しいと考えられた。また苦手な友達との思わぬ接触や「大きくなったね」など体の成長について言われることを大変嫌がっており、そのような場面では衝動性を押しえられない。これらの事に関して生徒に予測しやすい情報を提示する、あるいは、周辺の大人に対し自分の気持ちを訴えられるなど、般化を促進する条件についての検討が必要である。

(参考文献)

嶋崎まゆみ(1997). 発達障害児の衝動とセルフコントロール. 行動分析学研究
氏家武(2002). 発達障害、特に自閉症に伴う行動障害. 発達障害研究
太田昌孝(2001). 自閉症などの経過における精神と行動障害の出現. 発達障害医学の進歩 13.

発達障害児の対人トラブル場面における自己・他者理解

—場面想定法による事例的検討—

○田中里実 秋山千枝子 橋本創一

(あきやまこどもクリニック)

KEY WORDS: 発達障害, 対人トラブル, 事例的検討

I. 目的

- 1) 発達障害児が対人トラブル場面において自己の問題行動やそれにより生起する周囲の反応をどう捉えているか、絵図版を用いて事例的に検討する。
- 2) 使用した絵図版の有効性について検討する。

II. 方法

対象児：ADHD と診断を受けた男児 A(CA5;8,MA6;2)
課題刺激：主人公や友人の表情を付け変えてストーリーを展開させる形式の絵図版を作成した。Wing の自閉症児の3タイプ(孤立タイプ・積極奇異タイプ・受動タイプ)をもとに、筆者が観察によって得たエピソードを分類し、各タイプ1課題を作成した。

・孤立タイプ
隣の席の子と協力して粘土造形をする場面において、協力せずに一人で取り組んでいることを指摘されると「うるさい！一人でやるから」と怒りを表す。

・積極奇異タイプ
好きな電車の話を一方向的にした場面において、友人に分からないから他の子に話すよう言われると「どうして聞いてきれないの」と怒りを表す。

・受動タイプ
班の話し合い場面において、遠足で行く動物園で見たい動物を発表することができず、何でもいいので一つ言うよう班のメンバーに何度も促されると泣いてしまう。

手続き：
各課題は2部構成で、1部では特異な行動を「自分もしたことがあるか」「そのような行動をしたら周囲はどう感じるか」といった自己理解の視点でストーリーが展開され、2部では特異な行動を「友人がしたらどう感じるか」「何と声をかけるか」といった対応に視点を置いてストーリーが展開される。質問内容を以下に示す。

- ・1部
- ①自分も主人公のような行動をとったことがあるか。
- ②そのような行動をとったら友人にどう思われると思うか。
- ③対象児だったら、その場面でどのような行動をとるか。
- ・2部
- ①主人公をどう思うか。
- ②主人公に何と言うか。
- ③主人公がそのような行動をとったら対象児はどのような気持ちになるか。
- ④③の気持ちはどの程度か。
- ⑤主人公はどの程度怒っている(悲しんでいる)か。

※ここで主人公の意図理解を促すヒントを与える。
⑥そうだとしたら(ヒントの通りだとしたら)、主人公に何と言うか。
⑦そうだとしたら(ヒントの通りだとしたら)、③の気持ちはどの程度か。
⑧そうだとしたら(ヒントの通りだとしたら)、主人公はどの程度怒っている(悲しんでいる)か。
感情の程度を尋ねる質問(2部の④⑤⑦⑧)では顔の大きさと色によって感情の程度を5段階に表したカードを作成し、選択式で回答を求めた。
今回は保護者からの聞き取りにより、対象児の行動特性に類似する積極奇異型課題を選択し実施した。

III. 結果

積極奇異型課題1部の自己理解に関する質問では、自分の好きな電車の話の自慢げに一方向的に話し、友人に分からないから他の人に話すよう言われて怒った主人公について、①では「主人公のように話を聞いてもらえず怒った経験がある」と回答した。また②では「嫌なふうに思われる。」と回答した。加えて③で友人に分からないから他の人に話すよう言われたらどうするかを尋ねると「ちょっとくらい話してもいいじゃん、て言う。」と回答した。2部では、怒った主人公をどう思うか③で尋ねると「嫌な気持ち」と答え、その程度は「5」であった。また主人公に何と声をかけるかと②で尋ねると「ごめんね。」と回答した。主人公の怒った程度に関しては「5」と回答した。ここでA児は好きなことを一方的に話し、断られると怒った主人公に対し③で「嫌な気持ち」とネガティブな感情を表現したため、「でももしかしたら主人公は、そういう風な言い方をして怒ったら相手が嫌な気持ちになるって分からないでやってしまったのかもしれないね。」と理解を促すヒントを提示すると、主人公に対する声かけは⑥で「少しなら聞いてもいいよ。」に変化した。しかし嫌な気持ちの程度は⑦で「5」のままであった。

IV. 考察

1) A児の事例に関して

A児は、主人公のように怒ってしまうと相手がネガティブな感情を抱くことを理解しながらも、その後の対応について「ちょっとくらい話してもいいじゃん。」という反応を示している。しかし自分が主人公の友人の立場であった場合、A児は主人公を強く批判することなく、「(聞いてあげられなくて)ごめんね。」や「ちょっとなら聞いてもいいよ。」という主人公の立場を考慮した反応をしている。このことから、単に「相手に一方的な話をしないこと」が正しいスキルと決めつけるのではなく、「自分が話を聞いてもらいたい場合は、自分も友だちの話聞く」というように他者との相互の関わりの中で互いが納得できる妥協点を見つけていくような支援の必要性が示唆された。また特異な行動をとった相手に対するネガティブ感情を軽減し理解を促すために与えたヒントにより、A児の対応が変化した。このことから、特異な行動によってネガティブな感情を抱いた周囲児は相手の特異な行動の意図を知ることにより、その意図に配慮した対応ができる可能性が示唆された。しかしネガティブ感情の程度はそのようなヒントを与えても軽減することはなく、ネガティブな感情を抱きながらも理解的な対応に変化させていることが考えられる。

2) 絵図版の有効性に関して

絵図版の有効性に関しては、問題点がいくつか明らかとなった。一つとして、各課題の2部において①「特異な行動をとった主人公をどう思うか」という質問と③「特異な行動を受けたら対象児はどう思うか」という質問の区別が今回A児には困難であり、①と③が同じ反応となったことが挙げられる。今後は質問項目を再検討すると共に、観察等からより対象児が回答しやすいよう、生活場面に近いエピソードを課題に取り入れる必要がある。

自閉症児に対する共同行為ルーティンを用いた他物品要求言語行動の形成

—「ちがう」の表出の形成を中心に—

○ 鄭 ヨンジュ

(東京学芸大学)

自閉症児

共同行為ルーティン

他物品要求言語行動

I. はじめと目的

近年、自閉症児に対する言語指導においてルーティンを用いた指導法が用いられ、またその有効性が実証されてきている。これらは共同行為ルーティンまたはスクリプトを利用した相互作用的な言語行動の使用を訓練する方法で、この考え方は認知発達論的な視点から出発している。共同行為ルーティンまたはスクリプトという知識の形で内化され、その後の行為にあたっては対人関係的な状況に応じて必要な知識を動員されて実行されるという(長崎, 1994)。

本研究の参加児は、日常場面において要求言語「ください」を獲得していた。しかし、要求した物を他人にとられることがしばしばあり、その際には他の物を渡されたり、泣いたりすることがあった。そこで、共同行為ルーティンを用い、「ください」の要求言語行動の維持を図りながら、要求した物と異なる物品を渡し、その際に他物品要求言語行動「ちがう」を形成することを目的とした。

II. 方法

1. 参加児

小学校4年生の自閉症男児(以下、A児)。指導開始年度に受けた新版K式発達検査によると、発達年齢2:8、認知・適応3:5、言語・社会1:11であった。

2. 手続き

「○○先生とのお勉強」というルーティンを作り、3つの場面を設定した。①場面1—紙切り、3試行中、2試行は誤物品呈示(歯ブラシ、ボール、ハンカチなど)、②場面2—ジュース、3試行中、2試行は誤物品呈示、③場面3—パズル、8試行中、6試行は誤物品呈示であった。3つの場面を合わせ、「ください」を全14試行、「ちがう」を全10試行とし、正反応率を算出した。

1) 標的行動: ①場面1—「紙(を)ください」と「ちがう」、②場面2—「ジュース(を)ください」と「ちがう」、③場面3—「パズル(を)ください」と「ちがう」

3) ベースライン(セッション(以下、S)1~S2): 3つの場面において、要求物に対する要求言語行動の表出が自発的に生起するか否かと、誤物品が提示されたときの他物品要求言語行動の表出を観察した。3秒以内に「ください」が自発的に表出された場合、5秒以内に「ちがう」が自発的に表出された場合を正反応とした。

4) 指導(S3~S8): 各場面において指導者が子どもに課題物を見せ、A児の要求後に誤物品を提示した。S3からS4までは「ちがいます」を標的行動として行なったが、S5からは「ちがう」に変更した。正反応を示した場合は、強化子として賞賛「そうだね、ちがうね」と指導者が言い、即座に要求物を与えた。無反応の場合は、段階的にプロンプトを与えた。プロンプトは、言語指示(何というの)→「ちがう」の語頭文字提示→「ちがう」の文字全提示、の順であった。誤反応を示した場合も、上述した同じプロンプトを提示した。プロンプトにより、正反応が生じた場合も要求物を与えられた。

III. 結果

ベースラインでは、紙、ジュース、パズルのすべての場面において「名詞+ください」という要求言語行動は14試行中13試行みられたが、誤物品が提示されたときには「○○ください」や提示された物品をそのまま受け取り、ふくれっつらをしたたり、戸惑ったりする行動がみ

られた。

S3からS4までは、誤物品が提示された後、物品に対する他物品要求言語行動として「ちがいます」を用いて指導を行った。しかし、「ちがいます」のプロンプトに対して注視することができず、エコラリアを多く示していた。また、即座に要求した物が与えられなかったため、S4では、若干「ください」の表出も下がった。

S5から「ちがう」に変更すると、エコラリアが減少し、30%の正反応率が生じた。また、「ちがう」の表出後、指導者が「そうだね、ちがうね」と明るい表情で言いながら要求物を渡すと、A児も指導者の顔を確認して笑顔を示し、人の顔を注視するようになった。S6からS6までは、80%、100%、100%であり、80%以上の正反応率が3回連続でみられた。

日常場面では、A児のスプーンの要求に対して誤物品(杓子)を渡したところ、「ちがう」の表出がみられ、日常場面でも誤物品提示に対する他物品要求言語行動の般化が認められた。

IV. 考察

本研究では、場面を設定し、要求言語行動「ください」という要求に対して、要求物と異なる物を与える誤物品提示を行なった。ベースラインとS3、S4までは「ちがいます」というプロンプトを提示したが、正反応はみられなかった。S5から「ちがう」に変更すると、当初はエコラリアを示していたが、正反応率が徐々に上昇し、S6では80%、S7とS8では100%であった。したがって、他物品要求言語行動「ちがう」については、80%以上の正反応率が3回連続にみられたことから、標的行動「ちがう」は獲得されたといえる。「物品要求—ちがう(他物品要求言語行動)—最初要求した物がもらえる」といった文脈の理解をしていくにつれて、エコラリアが消失し、「ちがう」と場面との対応が可能になった結果であると考えられる。

また、指導前は要求した物と異なる物品が渡されると、そのままふくれっつらに受け取ったり、泣いたりする行動を示していたが、他物品要求言語行動「ちがう」の獲得により、受動的であったA児が要求と異なった物品に対して否定することができ、再度要求することが可能になった。これは、誤物品提示への否定と再度要求であり、単純要求から多少進歩した機能をもつ要求表出であると考えられる。また、指導場面のエピソードでは、文脈の理解とともに指導者の「そうだね、ちがうね」に笑顔を示した。この変容については、指導者の言語刺激が強化子になって「ちがう」の表出を促進したか否かは明らかになっていないが、今後、言語行動の獲得場面において賞賛などの社会的強化子による指導の可能性が示唆されると考えられる。また、本研究のルーティンのなかでの「ちがう」は、「否定」と「要求」の両機能をもっており、今後、A児の日常場面において「否定」のみの意味として「ちがう」が生起するか否かは検討する必要があると考えられる。

(参考文献)

長崎 勤(1994) 言語指導における語用論的アプローチ—言語獲得の役割と文脈を形成する大人と子どもの共同行為—。特殊教育学研究, 32(2), 79-84。
山本淳一・加藤哲文(2006) ことばと行動—言語の基礎から臨床まで—。ブレイン出版

高機能自閉症児との会話における対話者の発話特徴

— 子どもの不適切な無言への対応 —

○ 根岸 由佳理

(東京学芸大学大学院 教育学研究科 特別支援教育専攻)

KEY WORDS: 高機能自閉症, 会話, 応答の適切性

I. はじめに

高機能自閉症児(HFASD 児)の会話の特徴として指摘されるものとして、間接的言語行為の理解、会話の協力、言語を状況や会話の文脈と関連付けること、などの困難が挙げられる。これら語用論の障害については会話が参与者同士の相互作用によって成立するものであるという観点から、会話の相手がどのように子どものエラーをフォローしているか、という研究が行われている。このような会話の相手によるフォローを大井(2010)などは「補償」と呼ぶ。「補償」により語用論の障害で引き起こされる会話の崩壊は解消されることが指摘されている。Oi(2010)では補償の一種である、質問の形式を「はい/いいえ型」(Y/N-Q)に変えるというストラテジーについて検討し、そうでない型の質問(Wh-Q)よりも Y/N-Q に対する応答の方が適切な応答数が多く、不適切な応答数も少ないという結果を示してその有効性を示している。一方、同研究では「無視」「応答無し」の2種類の反応についてはY/N-Q、Wh-Q間に差の無いことが示されている。これに対し典型発達児の統制群では「無視」は全体の数からして少なく「応答無し」はY/N-QよりもWh-Qについて有意に多いという結果を示している。つまり、HFASD児の会話における「無視」は典型発達児に比して特異的なことであり、「無視」「応答無し」の原因は相手の発話形式とは別のところにあることが示唆されている。

II. 目的

(i)本研究では HFASD 児と大人との会話の中で即座の応答が必要と判断される局面における子どもの「無視」「応答無し」(不適切反応)を取り上げ、その原因について場面という観点から検討する。Oi(2010)で示されるように不適切反応が相手の発話形式を問わず起こり HFASD 児に特異的なことであれば、その原因となっているのは自閉症特有の認知特性であると考えられる。その認知特性の現れである不適切反応の出現率が高くなる場面の特徴を明らかにする。

(ii)また、子どもの不適切反応に対する大人のどのような対応が会話を維持することに繋がるのかについても併せて検討する。(i)、(ii)を踏まえ最終的に、HFASD 児と会話する際の示唆を得ることを目的とする。

III. 方法

対象はアスペルガー症候群の診断を持ち公立小学校の通常学級に在籍しながら週に1回情緒障害の通級で指導を受ける小学4年生男児である。データは通級の個別指導場面における子どもとその担当教員との会話1回約60分を3回に渡り録音したものをを用いた。

(i)大人の発話を、子どもに即座の言語的応答を要求するものとそれ以外とに分け、応答の要求に対する不適切反応の割合を場面ごとに算出した。即座の応答を要求していると判断される大人の発話は、①子どもに行為を指示しているもの(例:「書いておこう」「持ってきて」等)、②子どもの意図や思考を問うもの(「寒い?」「いいですか?」「思いつきそう?」等)、の2種類である。①と②を合わせて「要求の発話」とする。「無視」は言語的な応答はあるものの、相手の意図や要求には応えていない発話である。「応答無し」は言語的応答が無く不自然な間が空いている場合である。この2つを合わせて「不適格応答」とする。場面は学習活動で扱う課題の内容によって7種類(「算数プリント」「漢字学習」「工作」「テーマ会話」「買い

物しよう」「文章読解」「ローマ字学習」と「課題以降時」に分けた。

(ii)子どもの不適切反応に対する大人の対応は子どもの発話を促すような追加発話の有無によって2種類に分け、それぞれの会話維持の成功率を算出した。また、これについても場面ごとにその成功率に差がでるかどうかについて検討した。

IV. 結果

(i)大人の要求の発話に対する反応の半分以上が不適切反応であることが確認された。一方、場面ごとの不適切反応率は課題の性質によって差のあることが示された(表1)。平均より不適格応答率が高く出たのは、メタ言語的な操作を必要とする「漢字学習」「ローマ字学習」、大人の指示通りに材料や道具を操作することが必要とされる「工作」の3課題(操作を必要とする課題)であり、低く出たのは、会話自体が学習の目的である「テーマ会話」、大人との話し合いの中で正解を導く「物語読解」、大人の発話が子どもにとっての内言的な役割を果たしている「算数プリント」「買い物しよう」の4課題(操作を必要としない課題)である。なお、大人の発話に占める要求発話の割合に課題間での差は無い。

(ii)大人の対応による会話維持の成功率は追加発話有が成功率70%であることに對して追加発話無では34%であった。ただし、課題ごとに見ると、追加発話有では課題による差が見られないことに対し、追加発話無では操作を必要としない課題の方が若干成功率の高いことが示された(表2)。

V. 考察

結果(i)より、操作を必要とされる課題の遂行時には、自分に向けられた発話への気付きがない可能性が示唆される。一方結果(ii)より、操作を必要としない課題においては、即座の反応こそ困難であるが大人の発話への気付きはある可能性が示唆される。また、成功した大人の追加発話の中には、発話内容を変えずに繰り返す形のものが見られた。このことは元の不適格応答の原因が相手の発話内容の理解困難でなく発話への気付きの問題であることを示していると考えられる。

以上を総合すると、課題に取り組んでいる子どもとの会話には、呼びかけなどの明示的な注意喚起の形式を用いることで、これからこちらが子どもに向けた発話を開始するということを明示した上で発話を開始することが有効であると考えられる。

課題	不適切反応率
ローマ字学習	86%
漢字学習	68%
工作	58%
算数プリント	38%
テーマ会話	34%
物語読解	31%
買い物しよう	23%
平均	48%

表1 課題ごとの不適切反応率

操作	追加発話	成功率
有	有	64%
	無	28%
無	有	64%
	無	39%

表2 課題種類別の会話維持成功率

特別支援学校における海外修学旅行の意義

—G 大学附属特別支援学校高等部のハワイ修学旅行を例として—

○真下 和将

霜田 浩信

(群馬大学大学院 教育学研究科)

(群馬大学)

KEY WORDS: 特別支援学校 海外修学旅行 インタビュー分析

I. はじめに

修学旅行は学習指導要領において特別活動の遠足(旅行)・集団宿泊的活動に位置づけられている正規的教育活動である。しかしながら、修学旅行における教育的意義や位置づけを検討した先行研究は少なく、特に海外・特別支援学校をキーワードとして検討された研究は更に少ない。

G 大学附属特別支援学校では、高等部3年次の修学旅行の目的地はハワイである(以下 ハワイ修学旅行)。プログラムの特徴として、ホノルルマラソンが含まれており、第1回目の2000年度から今日まで継続されている。

さらに、ハワイ修学旅行の体制の特徴の一つとして、伴走・生活支援者としてボランティアが同行する。

筆者は、2010年度のハワイ修学旅行において、ボランティアとして参加した。1週間障害のある生徒たちと過ごしたり、42.195kmの道のりを伴走・支援したりした経験はすばらしいと感じた。

田村(2006)において、ハワイ修学旅行においてボランティアの存在は大きいとされている。そこで、海外修学旅行の意義を検討する一貫として、ハワイ修学旅行におけるボランティアの位置づけを具体的に捉える必要があると考えた。

II. 目的

ハワイ修学旅行にかかわる人の一集団として、保護者を対象に、ボランティアの位置づけを検討する。

本稿では筆者が同行した2010年度の生徒たちの保護者へ、ハワイ修学旅行の意義に関するインタビューを実施し、保護者が捉えるボランティアの位置づけや意義を検討することを目的とする。

III. 方法

III-1. 対象者

2010年度にハワイ修学旅行に参加した生徒の保護者4名(母親)を対象にした。

III-2. インタビューの手続き

2011年7月・8月で、半構造化面接を行った。保護者にとってのハワイ修学旅行の意義を検討したい、という趣旨をあらかじめ伝え、同意の得られた保護者に対して、筆者が1名ずつインタビューを行った。

III-3. 分析方法

分析方法は質的研究方法である、修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ(M-GTA)を用いた。質的研究法の中でも手続きが体系化しており、インタビュー・データをまとめ上げる際に有効であると判断したためである。

III-4. 分析手順

インタビューをICレコーダーで録音したものを文字起こししてインタビュー・データとした。

M-GTAの分析手順は、木下(2003)に準じた。分析にあたり、データに根ざした分析が可能になるように、分析テーマを設定した。分析テーマは「修学旅行におけるボランティアの位置づけ・意義」であった。

分析テーマを設定した後、データの関連箇所に着目し、概念を生成した。概念生成の際は、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した。

IV. 結果

M-GTAによる分析を通して、保護者の捉えるボランティアとして、3つの【カテゴリー】と5つの【概念】を見出した。関係を結果図として、Figure1に示す。

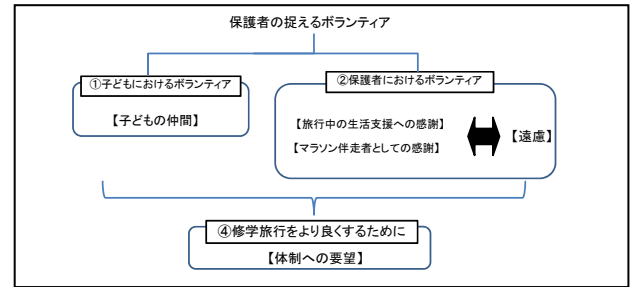


Figure1 結果図

IV-1. 子どもにおけるボランティアの位置づけ

ここでは、【子どもの仲間としてのボランティア】(具体例:「この子どもたちと年齢の近い仲間と、共同生活ができる。」「ボランティアさんから学ぶことも沢山あったと思う。」)

IV-2. 保護者におけるボランティアの位置づけ

ここでは、【旅行中の生活に対する感謝】(具体例:子どもと一緒に買い物とかしてくれたのはありがたいなと思った。)、【マラソン伴走者としての感謝】(具体例:元気な学生に言っていたいただいて本当に感謝しています。)の2つの感謝の概念と、それに反する【ボランティアへの遠慮】(具体例:「負担が大きくて、ボランティアの人が大変だったら申し訳ない。」)の概念が含まれる。

IV-3. 修学旅行をより良くするために

ここでは、【体制への要望】(具体例:「ボランティアさん少なすぎ。」「ちょっとは負担が軽減されてもいいよね。」)の概念が含まれる。

V. 考察

保護者は、修学旅行の意義を高める要因としてボランティアの存在が重要であると認識していることが確認された。また、ボランティアに対して、保護者自身が感謝の気持ちと共に、その反面、遠慮や申し訳ない気持ちも抱いていることがわかった。

保護者はボランティアを、子どもの仲間として位置づけており、修学旅行において生徒とボランティアが共に過ごすことで、生徒の学びの幅が広がると考えていることが示唆された。

そうしたボランティアへの位置づけの捉えから、ボランティアの人数など体制への要望が示され、ハワイ修学旅行をより良くするための配慮点が示唆された。

(参考文献)

木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 弘文堂

田村寿子 (2006) 障害児における海外修学旅行の意義～G 養護学校のホノルルマラソン参加を事例として～ 群馬大学大学院教育学研究科 修士論文 未刊行

保育巡回相談における保育者への専門的助言のための観察シートの開発

— X 保育園 A 児適用による検討から —

○ 松尾 彩子 (東京学芸大学大学院) 林 安紀子 (東京学芸大学教育実践研究支援センター)
KEY WORDS: 保育 巡回相談 チェックリスト

I. はじめに

近年保育現場には、集団行動についていけない子、何らかの発達に遅れが生じている子など、様々な支援ニーズを抱えている子どもが通園している。このような状況で、保育を円滑に進める支援の一つに巡回相談がある。巡回相談は、保育園、幼稚園から要請を受け、専門家が外向いて保育者を支援する活動であり、保育者が保育において困難を感じる子どもや特別な支援を必要とする子どもについて相談し、相談員は子どもの園での生活を実際に見たうえで、専門的な援助を行うものである(浜谷 2005, 芦澤ら 2008)。相談員としては、発達臨床家や作業療法士、臨床心理士など様々な領域の専門家が訪問しているが、巡回相談員に求められる専門性として、芦澤ら(2008)は「発達臨床(発達と障害に関する)の専門性」を第一に挙げている。そこで、本研究では巡回相談における発達臨床を専門とする相談員に焦点を当てることにする。さて、巡回相談における流れは各地域によってシステムの違いはあるが、主なものとして、保育者が「気になる」と取り上げた子どもを対象に相談主訴があげられ、相談員はその主訴に基づいて行動観察や検査、聴き取り等を行ないアセスメントを実施する。そして、その後のケースカンファレンスにて、対象児に関する所見と保育者の主訴に対する助言を行なう、というものである。このときに重要なのは、巡回相談の対象児は保育者が取り上げるのであり、助言する対象もまた保育者であることで、保育者の主訴に応えることが巡回相談の目的において第一義的であり大きなウェイトを占めている。一方、発達臨床を専門とする相談員は発達の視点から助言しているのであるが、同じ専門家であっても相談員によって違う見解や助言がなされる危惧も指摘される。専門家における多少のばらつきが生じるのは間違いではないが、同じ対象児を見て同じ領域を専門とする相談員の助言に大きな相違や齟齬が生じるのは望ましいことではないと考える。

II. 目的

発達臨床を専門とする相談員がある程度統一した解釈を行なうことが必要であると考え、その指針を作るための観察シート(行動観察チェックリスト)を作成することを目的とした。その際、助言の出発点はあくまで保育者の主訴であることを重視し、主訴に基づいて活用できるチェックリストを開発する。本研究では、X市におけるA児を事例として取り上げ、開発したチェックリストの有用性について検討する。

III. 方法

対象：Y市にあるX保育園に在籍するA児

巡回相談員：Y市の療育センター心理職

調査内容：まず、巡回相談の行動観察時に使用するチェックリストの作成にあたって、①動作・運動、②理解力、③ことば、④コミュニケーション(やりとり)、⑤感情表現・意欲、⑥注意集中・不注意、⑦多動・衝動、⑧過敏さ、⑨こだわり、の9領域を想定し、先行研究を参考に、それぞれの領域に対応する項目を作成した(54項目)。また項目それぞれに、行動の頻度(よくみられる/時々みられる/ない)、行動の場面・状況、を記入する欄を設けた。調査においては、第一段階として事前に報告された主訴を、巡回相談において観察可能な場面か否か

に分類する。その主訴が観察可能な場面であれば(例：落ち着きがない)、その主訴が前述したチェックリストの9領域のどこに対応するか見当を付ける(例：多動、衝動)。巡回相談実施時は、この主訴に対応する領域を中心にチェックリストを使用しながら観察し、また主訴に関連すると思われる項目にもチェックを行なう。本研究においてはチェックリスト有用性を検討するため、(1)実際にあげられた主訴、(2)チェックされた項目(場面・状況など観察された内容)、(3)どのような助言が行われたかに焦点をあてて分析する。

IV. 結果

(1)保育者の主訴：1.「友達の気持ちを察することが苦手。友達が悪気なくした行動に怒ることがある」、2.「怒った時の気持ちを収めるまでに時間がかかる」、3.「聞かれた質問に答えるのが遅くなることもある」の3つがあげられた。この主訴に対し、1.と3.は「コミュニケーション(やりとり)」領域、2.は「感情表現・意欲」領域に対応すると見当を付けた。
(2)チェックされた項目：行動観察の結果、主訴に対応する「コミュニケーション(やりとり)」領域の「身体遊び等で加減が分からずトラブルになる(時々みられる)」、「他児を言いなりにさせる(時々みられる)」、「行動がマイペースである/指示に従わない(よく見られる)」の3項目、「感情表現・意欲」領域の「被害妄想的に自己主張する(時々みられる)」の1項目、主訴に関連すると思われる項目として「多動・衝動」領域の「落ち着きがない離席が目立つ」にチェックされた。具体的な場面・状況として、「自由遊びの場面で身体的なちょっかひが多く、ちょっとしたやりとりですぐに手が出る」「相手が嫌な表情をしているのにちょっかひを続ける」「自分が正しいと思ったことを、友達に対し強めに指摘する」「移動や、準備の際周りに構わずだらだらとし時間がかかる」(「コミュニケーション」)、「感情表現・意欲」)、「移動の際、わざと道はずれたり列からはみ出したりと落ち着きがない」(「多動・衝動」)が見られた。
(3)行なわれた助言：「社会性の発達に遅れがあり、友達の気持ちを察するのは難しい面がある。日常の中で、相手の顔の表情に注目させる質問をする」、「感情を収めるのに時間がかかっているときは、刺激せず別場所へ連れていくなど淡々と接する」、「叱られるのは嫌だ」などの気持ちから、応答するのが遅いこともあると考えられるが、問いつめるのではなく『〇〇がいいです』と言ってごらん、と復唱させる」、「友達がやっていることに文句をつけるような場面では、自分で指摘するのではなく先生に報告することを約束事にする」などであった。

V. 考察

行動観察により要支援対象として抽出された行動は、主訴に対応した領域であった。また、主訴にはなかった「多動・衝動」領域の「落ち着きのなさ」も観察された。A児の発達上の支援ニーズの背景にある「行動コントロールの弱さ」が影響していると推測できる。また、実際に行なわれた助言は、保育者の主訴に対応しており、行動観察から総合的に「社会性の発達に遅れがある」と判断し行なわれているものである。本事例においては、(1)→(2)→(3)の流れが成立していると言えた。

成人期知的障害者の生涯学習支援に関する研究（Ⅳ）

—教育機関が抱える課題の特徴について—

○ 今枝 史雄

(大阪府立八尾支援学校)

菅野 敦

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 生涯学習支援 知的障害 成人期

I. はじめに

2006年の教育基本法の改正では「生涯学習の理念」が新設され、生涯学習の振興の必要性が述べられている。障害児・者教育においても生涯発達の視点に基づく成人期研究の視点の一つとして生涯学習の保障が挙げられている。従来、成人期知的障害者を対象とする生涯学習支援は障害者青年学級や特別支援学校における継続教育が挙げられ、近年では知的障害者を対象とした大学公開講座（オープンカレッジ）が開始されている。

筆者はこれまで成人期知的障害者の生涯学習支援に関して、近年の課題を踏まえ①研究動向の整理や②成人期支援機関に対する学習内容の調査を行ってきた（今枝他 2010, 2011）。今枝他（2010）は研究動向の整理を行い、成人期知的障害者の生涯学習支援に関する先行研究で最も多く用いられている研究方法は事例研究であることを明らかにした。また、これら事例研究では主に①活動の目的や②実践主体、③学習内容、④今後の課題が研究内容として扱われていた。学習内容については先行研究で事例的報告しか行われてこなかったため、今枝他（2011）が障害者青年学級等の教育機関に対して調査を行い、各機関の特徴を明らかにした。学習内容と同様に「今後の課題」に関しても、先行研究では「スタッフ数の確保」、「学習内容のマンネリ化」等が挙げられているものの、事例的報告に留まっていることが課題として挙げられる。

本研究では成人期知的障害者に対して生涯学習支援を実施する教育機関を対象に、各教育機関が抱える課題の特徴を明らかにしていくことを目的とする。

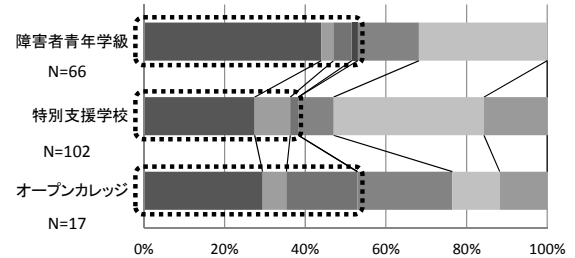
II. 方法

調査対象：東京都及び政令指定都市を持つ14都道府県の区市町村の教育委員会が運営を行う障害者青年学級54カ所、知的障害特別支援学校（他障害との併置も含む）333カ所を対象とした。またオープンカレッジについては、成人期知的障害者を対象とし、オープンカレッジという名称を持つ大学講座、全国15カ所を対象とした。**調査項目・方法：**調査項目については先行研究を参考にし、1. 運営体制、2. 学習内容、3. 学習者、4. その他とした。1. 運営体制はさらに下位項目として、①担当者（スタッフ）、②運営費、③講師、④活動場所を設定した。調査方法については各選択肢を選択後、さらに自由記述を求めた。**回収状況：**回答が得られたのは障害者青年学級36カ所（回収率66.7%）、知的障害特別支援学校171カ所（51.4%）、オープンカレッジ11カ所（73.3%）であった。**分析：**（1）分析対象となる

教育機関数・回答数：課題があると回答した障害者青年学級35カ所、特別支援学校86カ所、オープンカレッジ10カ所を分析対象とする。また、複数回答を求めたため、障害者青年学級66個、特別支援学校102個、オープンカレッジ17個を分析対象とする。（2）**手続き：**各教育機関で各課題の割合を算出し、その特徴を明らかにする。

III. 結果

各教育機関で課題の割合を算出したものを図1に示す。図より、障害者青年学級は担当者（スタッフ）、学習者、学習内容に関する課題の順に割合が高かった。詳細な内容を見てみると、担当者に関する課題については主に「スタッフの高齢化による新たなスタッフの確保」等が、学習者については主に「障害の多様化・高齢化・重度化」等が、学習内容については主に「内容の固定化」等が挙げられていた。特別支援学校は学習者、担当者、その他に関する課題の順



	障害者青年学級	特別支援学校	オープンカレッジ
担当者(スタッフ)	43.9%	27.5%	29.4%
運営費	3.0%	8.8%	5.9%
講師	4.5%	2.0%	17.6%
活動場所	1.5%	0.0%	0.0%
学習内容	15.2%	8.8%	23.5%
学習者	31.8%	37.3%	11.8%
その他	0.0%	15.7%	11.8%

— 運営体制に関する項目

図1. 各教育機関における課題の割合

に割合が高かった。学習者に関する課題については主に「参加者の固定化」等が、担当者については主に「担当者の不足」等が、その他については「関係機関との連携」や「社会資源の不足」等が挙げられていた。オープンカレッジは担当者、学習内容、講師に関する課題の順に割合が高かった。担当者に関する課題については主に「担当者の入れ替わりの激しさ」等が、学習内容については主に「生活支援に本当になっしているのか検証できない」等が、講師については主に「障害理解が得られにくい」等が挙げられていた。

IV. 考察

各教育機関で見ていくと障害者青年学級はスタッフの高齢化や学習者の障害の重度化、内容の固定化等の課題が挙げられていた。このことは成立年が古く、長い歴史を持っていることに関わっていると言える。特別支援学校は学校卒業後の支援として取り組まれているが、参加者の固定化が課題として挙げられ、本当に支援の必要な卒業生が来ないことが予想される。また、他の社会資源や関係機関との連携が課題として挙げられているのは、担当者の移動によって長期的な支援は困難であるためであると考えられる。オープンカレッジは大学公開講座として取り組まれているものの、大学生が運営の中心を担う場合が多いため、担当者の入れ替わりが激しくなると言える。また、講座内容の選定や学習者自身の内容理解の評価についても近年の検討課題とされており、今後も検討が必要であると考えられる。

以上、各教育機関は成立年等の背景に応じて抱える課題に特徴があることが明らかとなった。こうした課題は学習内容と同様、各教育機関を利用する学習者のライフステージと密接に関係していると考えられる。今後は学習者のライフステージとの関係の分析を進めるとともに、今後の成人期知的障害者の生涯学習支援の在り方を提言していくことが必要であると考えられる。

V. 参考文献

- 今枝史雄・菅野敦（2010）：知的障害者の成人期における生涯学習支援について東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ 第61集, pp. 121-134.
今枝史雄・菅野敦（2011）：知的障害者の生涯学習支援における学習活動に関する研究. 東京学芸大学紀要, 総合教育科学系Ⅱ 第62集, pp. 305-318.

成人期知的障害者の生涯学習支援に関する検討

—「オープンカレッジ東京」の学習領域の変遷を通して—

○鳥雲畢力格

(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: 成人期 知的障害者 学習領域

I. はじめに

2008年に発表された中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」において、「生涯にわたって学習活動の促進」を行い、「知識や技能のみならず、自ら課題を見つけ考える力、柔軟な思考力、身に付けた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力及び他者との関係を築く力等、豊かな人間性を含む総合的な『知』が必要となる」とし、生涯にわたる主体的な学習活動に取り組むことの重要性が述べられた。

成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みは各施設・機関で行われている。松矢(2004)は障害者青年学級などにおける活動の目的について、仲間づくり・交流(40%)、余暇の活用(31%)、実生活に必要な知識を身につける(10%)、一般常識を身につける(6%)の順になっていると報告している。

また、近年より大学を中心に学校卒業後の知的障害者を対象に「オープンカレッジ」の取り組みが全国で広がりつつある。その中、「オープンカレッジ東京」は1995年度より東京学芸大学の公開講座として始まり、日本で最も長い歴史を持つものである。平井(2006)は1995年～2004年までの講座内容を①趣味・余暇・活動、②生活、③仕事、④交際・結婚、と分類し、学習プログラムの評価の検討を行った。

ところが、成人期知的障害者の生涯学習支援の取り組みにおける学習領域の変遷に関する研究はまだなされていない。さらに、一つの実施機関に絞って、学習領域の変遷を検討した研究もまだなされていない。学習目的と評価目的を照らし合わせ、学習領域を分類し、そして生涯学習支援における取り組みの変遷と実態を把握することが必要だと考える。そこで、本研究では「オープンカレッジ東京」として展開されてきた2004年～2010年までの7年間の学習領域を分類することを通して、成人期知的障害者の学習支援の変遷を把握することを目的とする。

II. 方法

1) 対象:2004～2010年までの26回の講座を対象に、『オープンカレッジ東京の実践報告集I～VII』を基づき、学習目的と評価目的をもとに分類を行った。

2) 分析方法: i, KJ法のカテゴリー化の手法で分類整理を行った。

ii, 学習領域の変遷における分析を行った。

IV. 結果と考察

1) 「オープンカレッジ東京」の学習目的と評価目的を用いて学習領域を3種類に分類した。結果を表1に表す。

表1 学習目的、評価目的における分類

知識・技能を獲得させる学習		
開催年	講座名	評価目的
2004	天気について楽しく学ぶ	知識 技能
2004	自分を守る	知識 技能
2005	暮らしのマネー講座	知識 技能
2005	自分を守る パート2	知識 技能
2005	成人期の健康管理～ウォーキングと健康～	知識 技能
2006	自然と人とのつながり	知識 技能
2006	裁判と人権	知識 技能
2007	自分を守る	知識 技能
2007	自分の「おしゃれ」を楽しもう!	知識 技能
2008	携帯を使いこなそう	知識 技能
2008	「自分を守る」～身近なトラブルを回避するために	知識 技能
2008	身だしなみ講座	知識 技能
2010	安全・安心ケータイライフ	知識 技能
自己表現能力を高める学習		
2004	書に親しむ～自分	知識 表現
2005	日常にある書	知識 表現
2007	LET'S DANCE	知識 表現
2008	LET'S DANCE II	知識 表現
2009	LET'S DANCE III	知識 表現
2009	書道でショー(SHOW)	知識 表現
2010	レッツダンス IV	知識 表現
問題解決方法を身につける学習		
2006	教室の中から世界発見	知識 思考・判断
2006	自己理解	知識 思考・判断
2007	ディスカバー日本	知識 思考・判断
2009	ディスカバー日本II	知識 思考・判断
2010	犯罪科学捜査～今日はあなたも科学者になる	知識 思考・判断
2010	ディスカバー日本III	知識 思考・判断

2) 学習領域の変遷を図1に示す。

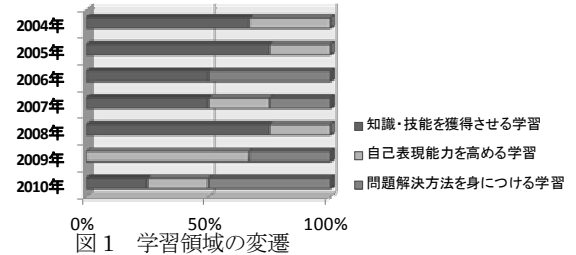


図1 学習領域の変遷

1) i. 知識・技能を獲得させる学習

「オープンカレッジ東京」における知識・技能を獲得させる学習とは主に成人期知的障害者の生活や仕事上に直面している課題を取り上げ、その対処方法に関する知識・技能を獲得させるため開講された学習と考えられる。本学習領域は2004年より、7年間で13回の講座を開き、26回のうち、半数の割合を占めている。具体的な内容として成人期知的障害者が家庭や地域で生活していく上で課題として挙げられたもので、「天気に関する知識」、「職場での人間関係」、「携帯・消費者金融・犯罪等によるトラブルの対処方法」、「健康に関する知識」、「金銭の扱い」などが挙げられる。

1) ii. 自己表現能力を高める学習

「オープンカレッジ東京」における自己表現能力を高める学習とは自由時間を楽しく過ごす経験をし、余暇についての知識や余暇利用の大切さや方法を知るための学習と考えられる。成人期知的障害者は平日、主に会社や作業場の仕事に従事し、休日や余暇に心身を解放し、自分の趣味や楽しい活動をして過ごせる余暇支援の必要性が指摘されている(西村 2009)。本学習領域は2004年度から毎年1～2回の頻度で2010年まで7回の講座が開講されている。

1) iii. 問題解決方法を身につける学習

「オープンカレッジ東京」では、2006年より、学校教育で多く取り入れている発見学習、仮説実験授業などが見られ始め、知的障害者に問題解決の思考過程、科学的な考え方を学習させることを目指している。この考え方は主体的な能動活動を重視し、自ら分かってくる過程を辿って初めて本当の知識を獲得できるとしている(中井 2010)。そこで、「オープンカレッジ東京」では、その解決方法を学習させるため、2010年まで6回の講座を開講している。具体的な内容として「自己理解」の講座では「課題は何か」、「何をすべきか」、「何をすることによって豊かな生活を送れるか」という思考過程を学習させることを目的としている。また、「ディスカバー日本I～III」では『「比べる」とはどのような流れで行うか」という方法を学習させることを目指している。また、「犯罪科学講座」では科学的な考え方を学習させることを目的としている。

2). 学習領域の変遷

図1により、「知識・技能を獲得させる学習」と「自己表現能力を高める学習」は2004年より取り込まれ、「問題解決方法を身につける学習」は2006年より取り込まれている。「オープンカレッジ東京」では新たな学習領域として「問題解決方法を身につける学習」が加えるようになった。このことから、成人期知的障害者の学習支援の取り組みとして本人に問題解決方法を学習させることにより、その考え力、思考力を育つことが求められるようになってきていることが示唆される。

今後の課題として成人期知的障害者の生涯学習支援として各施設、機関で取り組まれている活動の目的を分類することにより成人期知的障害者の学習支援の目的の変遷を明らかにする必要があるといえよう。さらに、「問題解決方法を身につける学習」に注目し、他の施設、機関に取り組まれているかを検討する必要があると考える。

オープンカレッジ東京'11における科学講座の実践報告

「いっしょに学び、ともに生きる」の成果と課題

○ 加藤 宏昭 菅野 敦
(都立七生特別支援学校) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 生涯学習 オープンカレッジ 科学的方法

I. 目的

オープンカレッジ東京では、3年前より、観察や調査をした結果の比較をするという学習方法を取り入れてきた。昨年度にはその学習方法を発展させ、「予測・仮説」、「実験・観察」、「分析(比較・分類)」、「考察」、「発表」という一連の学習の流れを組み込んだ科学講座を実施した。今年度も引き続き、ペーパータオルを題材として科学講座を実施したが、講座としてはまだ発展途上であり、課題が多くある。

本報告は、オープンカレッジ東京が目指している、「知的障害のあるなしにかかわらず、いっしょに学び、ともに生きる」という理念のもと、今回の講座の成果と課題を明らかにし、次年度につなげることを目的としている。

II. 方法

① 講座中のいくつかの場面で、全受講生の受講態度、理解度を3段階で評価した。

(受講態度)

- A: 自らすすんで参加・発言した。
- B: 他者からはたらきかけにより参加・発言した。
- C: 他者からはたらきかけられても参加・発言しない。

(理解度)

- A: 一人で正しくできる。
- B: 人から指摘されて正しくできる。
- C: 完全に支援が必要

S: 他の受講生への支援・世話や、まとめる動きをした。

* S評価は他の評価と併用可

② 講座終了後、全受講生にアンケートを実施し、講座内容の理解度や講座に対する満足度を聞き取った。

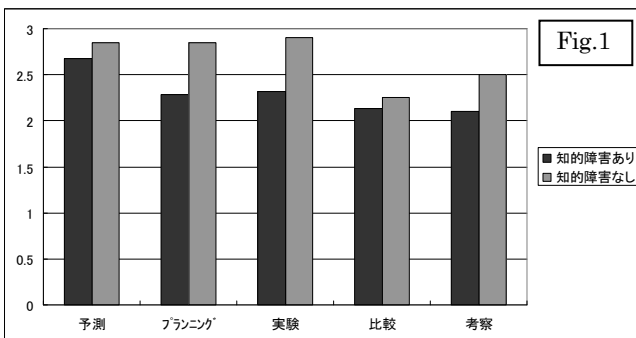
①、②の集計結果をもとに、成果と課題を考察する。

III. 結果と考察

【結果と考察1】

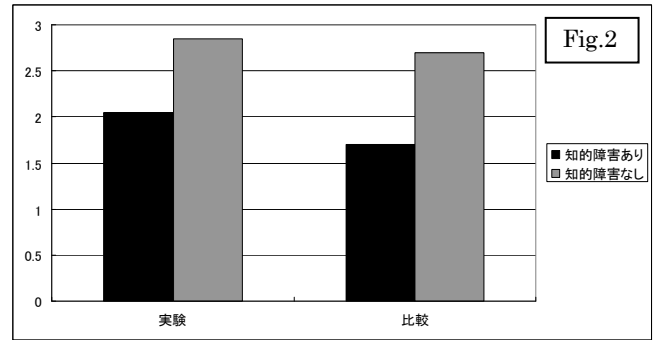
講座中の受講生の態度、理解度をそれぞれ、A:3点、B:2点、C:1点と換算し、各々の場面での平均を出したものが Fig.1 (受講態度) と Fig.2 (理解度) である。

予測時の態度は両グループともに2.5点を上回っているが、比較や考察の時には、2.5点を下回ってしまっている。特に知的障害ありのグループの下がり具合は顕著であり、これは、実験とデータ比較の理解度の低さが関連していると推測される。



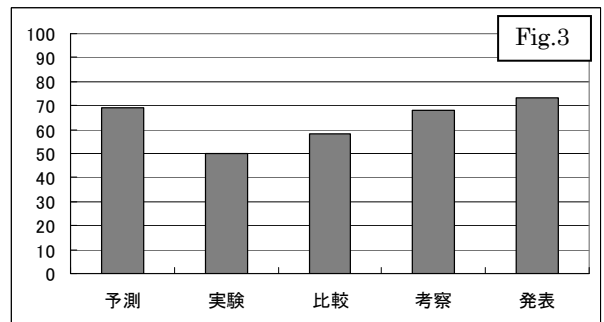
また、数字上では2.5点を越え、理解度が高いように見える知的障害なしグループでも、一つの実験プランニ

ングはできても、それがうまくいかなかったときに修正していくことができなかった。それゆえに、比較や考察に十分な時間が取れず、データ比較以後の活動では、グループを機能させる働きが減ってしまっている。



【結果と考察2】

本講座では、「予測」、「実験・観察」、「分析(比較・分類)」、「考察」、「発表」という活動の理解をねらいの一つにおいている。知的障害のある受講生へのアンケートでは、本講座で行なった活動内容と上記の文言とを結びつける形で理解度を測った。その正答率を示したものが Fig.3 である。全ての項目が8割未満の正答率であり、また、5つ全ての正答した者も31%にとどまった。



さらに、「科学的な考え方とは」という問いで自由記述を求めた知的障害なしグループの回答でも、「予測」から「考察」までの流れに言及していた回答は、16%しかなかった。

IV. 成果と今後の課題

これまでのオープンカレッジ東京の講座の多くは、知的障害なしグループにとっては内容が簡単すぎ、なかなか「いっしょに学ぶ」というところまで到達していなかった。しかしながら、本講座は、内容的に知的障害のない人にとっても十分学びの場となりうるものであり、「いっしょに学ぶ」という理念を達成できる可能性を秘めているといえる。

しかしながら、講座内容の理解が低く、講座当初の意欲的な態度が講座の後半に落ちていってしまったことは大きな課題である。今後、講座記録やアンケートをより詳細に分析し、理解度を高めながら、知的障害のあるグループにもないグループにも学習の場となりえる場を保障するすべを探っていく必要がある。

生涯発達にみる発達障害者の支援課題に関する研究Ⅱ

—生涯発達支援におけるコミュニケーション領域に関する検討—

○ 城田和晃 菅野 敦

(都立矢口特別支援学校) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 相談支援 青年・成人期 コミュニケーション領域

【Ⅰ. 目的】

生涯発達支援に関する機運が高まりをみせるが、発達障害者に対する青年・成人期以降の支援課題については未だ明らかとなっていない現状がある。菅野 (2008) は生涯発達・地域支援の領域を挙げており、コミュニケーションが一領域として位置づけられている。コミュニケーションについては青年・成人期以降も継続して支援が必要であることが考えられ、また一生涯通じて支援が必要な内容である。そこで本研究では、全国の特別支援学校および成人期サービス支援事業所に対して行った相談支援に関する調査結果より、コミュニケーション領域の支援課題を明らかにすることを目的とする。

【Ⅱ. 方法】

1. 調査対象: 全国の知的障害特別支援学校 619 校および成人期サービス支援事業所 5534 箇所に対して調査用紙を郵送し、返送のあった 309 校および 1265 事業所について調査分析を行った。**2. 実施方法:** 調査時期は平成 19 年 12 月から平成 20 年 1 月であった。調査方法は郵送による質問紙の送付、質問紙の回収により行った。**3. 回収状況:** 回収率は特別支援学校 48.8%、サービス支援事業所 22.9%であった。**4. 調査内容および分析方法:** 相談内容から菅野の示す生涯発達・地域生活支援の 4 領域に「健康状態」を加えた 5 領域にケースを分類し、相談者、障害種別、相談支援を受けた年齢、相談内容の詳細について分析を行った。本発表ではコミュニケーション領域を取り扱うこととする。

【Ⅲ. 結果と考察】

1. コミュニケーション領域における相談内容

コミュニケーション領域における相談内容を表 1 に示す。表 1 よりコミュニケーション領域に関する相談内容は「行動問題に関する相談」および「対人関係に関する相談」の 2 つに大別されることが明らかとなった。

表1. コミュニケーション領域における相談内容

他害に関する相談	33
問題行動の軽減	23
反社会的行動に関する相談	14
固執的行動に関する相談	9
パニックに関する相談	5
動作緩慢に関する相談	4
触法行為に関する相談	2
能力低下に関する相談	2
自傷に関する相談	2
強迫的行動に関する相談	1
対人関係の築き方	19
支援者の対応に起因する対人トラブル	14
利用者間の対人トラブル	14
いじめによる対人トラブル	13
コミュニケーション能力に起因する対人トラブル	8
異性に関する対人トラブル	8
環境の変化による対人トラブル	7
勤務先での対人トラブル	6
障害特性に起因するトラブル	4
友達との対人トラブル	4
家族間の対人トラブル	2
職員とのトラブル	2
被害妄想を起因とするトラブル	2
学校での対人トラブル	1
障害理解を起因とした対人トラブル	1

2-1. 「行動問題に関する相談」の加齢に伴う変化

コミュニケーション領域における相談内容 (表 1) について、「行動問題に関する相談」と考えられるものについて、加齢に伴う変化を分析した。結果を図 1 に示す。

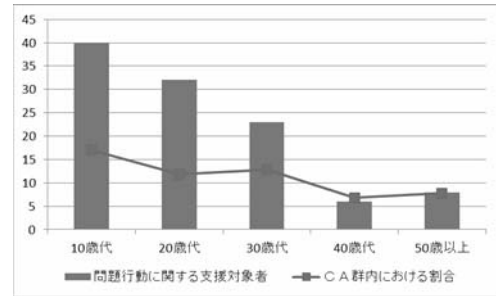


図 1. 行動問題に関する相談の加齢に伴う変化

図 1 より「行動問題に関する相談」は加齢に伴い減少傾向を示すことが明らかとなった。また、統計的手法により検討を行った結果、10 歳代と 40 歳代では統計的に有意な差がみられた ($\chi^2(4)=11.45, p<.05$)。本結果より、行動問題に関する相談は青年期にピークを迎えることから、青年期を中心に支援を充実させる必要性が示された。

2-2. 「対人関係に関する相談」の加齢に伴う変化

コミュニケーション領域における相談内容 (表 1) について、「対人関係に関する相談」と考えられるものについて、加齢に伴う変化を分析した。結果を図 2 に示す。

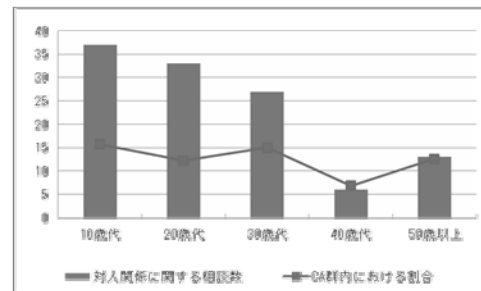


図 2. 対人関係に関する相談の加齢に伴う変化

図 2 より「対人関係に関する相談」は加齢に伴う相談数の変動が少ない内容であることが明らかとなった。統計的手法により検討を行った結果、各年齢段階における相談数の偏りは有意ではないことが明らかとなった。 ($\chi^2(4)=5.23, p>.10$)。本結果より、対人関係に関する相談は加齢に伴う相談数の変化が少なく、対人的な関わりがある限りにおいて一生涯支援が必要な内容であることが明らかとなった。

【Ⅳ. まとめ】

コミュニケーション領域の相談は「行動問題に関する相談」と「対人関係に関する相談」に大別されることが明らかとなった。「行動問題に関する相談」は、加齢に伴い減少を示す様相となることが明らかとなった。一方、「対人関係に関する相談」は、対人的な関わりがある限りにおいて一生涯支援が必要な内容であることが明らかとなった。

(SHIROTA Kazuaki, KANNO Atsushi)

コミュニケーションの習得

限られた人とのかかわりから、多くの人とのかかわりへ

○ 大平 英一郎 笹井 陽一郎
(社会福祉法人 湘南の風 葉山はばたき)

KEY WORDS: 自発性 一般化 継続

I. はじめに

社会福祉法人湘南の風葉山はばたき(旧:知的障害者授産施設)は定員20名、契約者数25名で運営を行っている。平均障がい程度区分は3.4となっており、特徴としては利用者年齢層が幅広いこと、また、障がいが多岐にわたり、重複障がいの方も複数名いることである。

今回報告する事例は、障がいが多岐にわたり、かつ重複の方が複数名いる中で、知的障害と耳の聞こえの悪さを併せ持った方のコミュニケーション手段についての検討を行う。

II. 目的

事例提示

Kさん(以下、敬称略)

男性:34 DQ=12(養護学校時代)

主たる障がい:知的障害 A1

その他特記:左耳はほぼ聞こえない。右耳についても本人の耳元で話すことで聞き取ることが出来ている。検査は判定不可。

家族:両親と3人暮らし。週に2日ほど本人の姉とその子ども(姪)の来訪がある。

風貌:幼少期から自傷行為があり(現在も有)、本人が落ち着いて生活できるようにヘッドギヤの着用が始まる。現在はヘルメットを被り、左右の手には手袋と、その中には玩具等を入れて生活している。

知的障がいに加え、耳が聞こえにくいことから、コミュニケーション手段として幼少期からS病院の「言葉の教室」に通い、保護者と共に手話を習い始める。その後も独自の手話と身振り(以下、サインとする)を合わせながら他者とのコミュニケーション手段としてサインを活用する。しかし、初めて会う人や手話に触れたことがない人たちとのコミュニケーションにはつながりにくく、限られた人とのやり取りに終始している。また、他者にサインが理解されないことがストレスとなり、不安定要素となることもある。

そこで、本報告では、これまでKと取り組んできたコミュニケーション手段と、Kの変化をまとめ、ご本人に合った「誰もがわかる一般化された自発的なコミュニケーション手段」について考えていきたい。

III. 方法

幼少期から積み重ねてきたサインを単語カード(以下、カードとする)に写真やイラスト、文字で表記したものを用意した。カードはご本人が持ち運びやすく、また活用しやすいよう、手のひらサイズの物を採用した。Kからの新しいサインがあった際は随時カードを追加し、やり取りの幅を広げた。

カードを導入することで、それを活用しながら自発的な他者とのかかわりを求め、相手も理解しやすい、一般化されたコミュニケーション手段として確立させることを狙いとした。

但し、ご家族はこれまでサインを主なコミュニケーション手段としていたこともあり、カードの導入には消極的であった。そのため、カードの導入時はサイン・手話をメインにし、まずは補足のツールとして使用することを説明し・同意をいただいたうえで取り組みを実施している。

また、新たな関心・興味については手話の習得を目指さず、カードを使用した。

IV. 結果

第I期:使用開始からカードへの意識づけ

22年8月よりカードの使用開始。Kの会話の中で発言が多い「浮き輪」や「犬」など本人の身近なものからカードを用意した。自宅からも協力をいただき、イラストの裏面にそれに合わせたご本人のサイン(ex:「浮き輪」であれば、両手で上から浮き輪をくぐらせるような身振りの)の記載があり、両方を参考にしながらKとやり取りを行うことが出来た。しかし、この時点ではご本人が会話を行う時は、サインが主なコミュニケーションツ

ルとなっている。カードの使用は、Kがでサインで訴えていることを支援者がカードをめくり、照らし合わせたうえで提示している。すると、Kはそれを手に持ち、指さして訴える様子が見られた。

8月下旬より、ご本人のコミュニケーションツールとしての定着をねらい、自宅でも活用するよう誘導した。

第II期:自発的な単語カードの活用の始まり

22年10月上旬の職員との会話場面で、Kがサインで会話を始める。「海に行きたい」という訴えに対して、この場面では支援者はカードをめくらず、カードごと手渡した。するとKは自発的にカードを「海」のカードまでめくり、絵に指を指した。

同じく10月、KからサインでA支援者に話しかける。しかし、そのA支援者はご本人のサインを理解できなかったため、そばにいたB支援者がKにカードを手渡した。Kはカードをめくり訴えたい内容をA支援者へ伝え、会話につながった場面があった。

22年11月中旬には、サインで話しかけたKに対し、支援者が身振りでカードを使用するよう促すと、カードを自発的にめくり、話しかけている。

第III期:コミュニケーション手段としての活用

22年12月上旬、作業の休み時間に机に置いてある単語カード(Kの好きなカードが一番上だった)を見たのち、サインで話しかけることがあった。カードを媒介とした自発的なコミュニケーションが見られるようになった。

22年12月下旬、カードを紛失する。その1か月ほど取り組みを行えなかった。

現在は、支援者に話しかける際は主にサインを使用している。しかし、Kが手にカードを持っている時や近くにカードがある際は、カードを手にとってめくったものを支援者に見せ、その後それに付随するサイン(ex:「海」のカードのあと、サインで「～と行く」など)を加えて話しかける様子が見られている。

V. 考察

幼少期からサインが主なコミュニケーションツールとして位置づいていたため、サインとカードの同時進行となった。しかし、Kのサインに対して支援者がカードをめくり、Kが確認・指さしをする段階から、Kからカードを見た後に、サインで話しかけることが第2期では見られた。また、サインで会話できない相手に対し、カードを用いることで会話ができることが伝わることを実体験することが出来た。この「相手に伝わる体験」が継続していったことが、第3期の会話の中での自発的なカードの活用につながったと考える。

課題として、カードの枚数が増えることでめくる手間が増えることがある。特にサインが伝わる相手には、めくっている途中からサインが出ることやカードを活用しない様子も見られている。

2つとして、Kは1語文から2語文、3語文へと会話の幅が広がっている。第3期にも記したように、カードを提示した後、その続きをサインで相手に伝える様子がある。サイン以外で2語文、3語文を作ることのできる新たなツールの検討も必要と考えている。

Kの思いが相手に伝わり、それがコミュニケーションへと発展する支援の検討を今後も行う。そして、「いつでも」「誰でも」安心し、落ち着いた生活が送れることを目指したい。

成人期重度知的障害者における ボディコントロールと視覚認知能力の向上

—「川のぼり」活動を通じた実践研究—

○ 時田 秀明 (社福 にじの会) 中嶋 みゆき (社福 にじの会) 小笠原 拓 (社福 にじの会) 伊藤 浩 (社福 にじの会)

KEY WORDS: 足元の注視 ボディコントロール 視覚認知

I. はじめに

是枝(2004)は自閉症児の身体意識能力の特性について、身体意識能力を評価する指標として運動模倣検査(粗大運動面及び知覚的な側面)と、人物画検査(微細運動面及び認知的な側面)による検査を行った。そのなかで身体図式(body schema)の弱さ、空間関係を知覚することの困難さの相互の問題が影響を与えていると指摘している。また、身体意識について論じる場合、身体の知覚的・認知的な側面と共に身体機能や運動能力などの運動的な側面からの検討も必要であるとしている。重度の知的障害者では、階段昇降の場面など、日常生活において視覚・認知的側面および運動的な側面の弱さが見られる。その点において「川のぼり」は足元に空けられた間隔の異なった穴を見つけていく知覚認知力と、その穴へ足を通していくというボディコントロール能力を必要とする活動プログラムである。そこで身体の知覚的・認知的側面と身体機能の弱さに対してアプローチができる活動プログラムであると考え、実践を行った。

II. 目的

「川のぼり」を実践することで視覚認知とボディコントロールにおいて、どのような変化が見られるかを検証する。

III. 方法

対象者はボディコントロールが上手くできない・視覚認知の面で課題のある利用者を対象にして実施。

Aさんは26才(女性)で知的障害(MA測定不能)。通常の階段とは違い手すりの無い階段昇降用の段差(15cm程度)を上がる際に手添えがある状態でも膝を付いてから立ち上がる、最上段から床面まで降りる50cmの高さからは手添えを行っても難しい様子が見られていた。

Bさんは40才(男性)でダウン症(MA測定不能)。階段昇降では手添えを行うことで段差を上ることができており、最上段からも手添えによって降りることができていた。

Cさんは40才(女性)で自閉症(MA測定不能)。階段昇降ではBさん同様に上りと最上段から降りる際に手添えを必要としていた。

活動の方法としては市販のレジャーシートに縦26cm横×10cmの足型を12個くり抜き、ボディコントロールを意識できるよう大また(22~36cm)小また(5~10cm)の間隔でくり抜き箇所を設置。「川のぼり」シートは前後の端に紐を通して椅子の座面箇所(高さ35~40cm程度)に紐を結び付けて設置を行う。

活動としては廊下に「川のぼり」シートを張っての実施やハンモックやトランポリン、ボールプールなどの感覚運動サーキットの一部としても実施した。

IV. 結果

Aさんは2011年4月の開始当初はスタートの35~40cmの高さへ足を上げる際と「川のぼり」を進んでいく際にも足への手添えが必要であった。現在では「川のぼり」のスタートでは安全保持の為の手添えや少し身体を

傾けて足を上げ易くする支援のみで足を上げることができる。「川のぼり」を進む際にも一番大またとなっている箇所(36cm)以外では足への手添えも必要としなくなった。

Bさんは開始当初は足を穴に入れずにシート外に足を出す、大また・小またへの変化がある箇所においては自身の歩幅で小また箇所を飛ばそうとする、大また箇所では足を伸ばそうとせずに穴の開いていない箇所へ足を置く様子が見られていた。現在では穴を自身で確認して幅に変化がみられる箇所では小またでは歩幅を短く、大またでは歩幅を大きく取り穴に足を入れるように足先で微調整を行えるようになってきた。

Cさんは開始当初は途中で「川のぼり」の活動から出て行く様子が見られていた。参加できても足元へ視線を注ぐのが難しいことから、スタッフが足への手添えを行っており、足元へ視線を向けることが難しかった。現在では途中で「川のぼり」から出て行くことも少ない。足元へ視線を送ることは瞬間的には見るものの、見続けることが難しく瞬間的に見た後は足先で穴の開いている箇所を探りながらの様子が見られている。

V. 考察

開始当初に「川のぼり」を行うことができなかった3名の利用者に対して、プログラムを提供した。活動を遂行することが難しかった原因を探っていく中でルール理解が不十分であったという以外にも穴の開いた箇所が見えない・穴の開いた箇所までの距離感が掴めないことが推測された。活動を実践した結果、視覚認知およびボディイメージが向上し、どのように身体を動かしたら良いかがわかるようになったのではないかと考えられる。

さらに、今回の実践の結果、Aさんは階段昇降の段差の上りでは手添えは必要であるものの膝を付かず段差を上ることができるようになった。Cさんに関しても段差を上りでは手添えが必要ではなくなった。このように活動場面以外にも変化が認められた。また、特定の障害種に限らず、自閉症者、ダウン症者、知的障害者であっても視覚認知能力とボディコントロール能力の向上という効果認められることが明らかとなった。

一方、開始当初、視覚認知力が弱くボディコントロール能力が不十分であることから一步を踏み出すことへの恐怖心があるのではないかと推測された。しかし、実践を通して視覚認知力、およびボディコントロール能力が向上しとことによって、恐怖心が弱まり、一步を踏み出すことができるようになったのではないだろうか。

(参考文献)

- 1) 是枝 喜代治・東條 吉邦(2004):自閉症児の身体意識能力の特性—運動模倣と人物画の評価から— 国立特殊教育総合研究所分室一般研究報告書

知的・発達障害児の 性的な行動・マナーに関する実態調査

—保護者の対応と悩みに視点を置いて—

○ 永田紗夕

(特定非営利活動法人あかね会 ゆうやけ子どもクラブ)

KEY WORDS: 知的・発達障害児、性的な行動・マナー、保護者

I. はじめに

思春期とは心身ともに子どもから大人に成長する時期であり、この時期の課題の1つである性の課題を達成することは大人になるために必要不可欠な条件¹⁾である。性について知ることは知識の修得だけでなく公私の区別や欲求のコントロール方法といった感覚やマナーを身につけることでもあるが、知的・発達障害児において性的な行為やマナーは、健常児のように日常生活の中で自然と身につけていくことは難しく²⁾、性的な行為やマナーはきわめて曖昧で抽象的であるため、なおさら修得しにくい³⁾という指摘がある。また知的・発達障害児においては、恥ずかしさの感覚が乏しいこと、身体的変化やTP0に応じた言動が難しいことも性的な問題行動につながると言われているが、そのような性的な行動やマナーに関する実態はわかっていない。また思春期の知的・発達障害児の保護者の悩みや不安の中で最も多いのが異性や性に関することである³⁾が、実際に見られる性的な行動・マナーに対する保護者の対応や意識に関する研究も少ない。

II. 目的

知的・発達障害児にみられる性的な行動・マナーの現況を調べ、保護者の対応や悩みを調査することで、保護者の悩みやストレスを軽減する一助とすることを目的とする。

III. 方法

調査時期は2011年4月から7月で、小・中・高校生の知的・発達障害児の保護者110名に質問紙調査法を用いて調査した。

IV. 結果

回収率は62.9%であり、記入者は対象児の父親が4名、母親が106名の計110名であった。対象児は男児78名女児32名であり、小学生が40名、中学生が49名、高校生が21名であった。障害種は自閉症63名、ダウン症23名、ADHD10名、知的障害9名、その他障害種5名であり、手帳等級は愛の手帳1度が0人、2度48人、3度が26人、4度が25名であった。性的な行動・マナー27項目のうち、見られなかった項目はなく、最も多い割合で見られていた項目は「異性の前で下着姿になり更衣をする」、「個室の扉を開けたまま用をたす」で40.0%であった。30%以上の対象児に見られた行動・マナーは7項目、保護者の30%以上が悩んでいる行動・マナーは4項目あったが、重なる項目は存在しなかった。また、小学生に最も多く見られた項目は「異性の前で下着姿になって更衣をする(65.0%)」で、中学生では「生理により衣類やベッドなどを汚す(70.0%)」で、高校生では「生理により衣類やベッドなどを汚す(66.7%)」で、中学生で最も多く性的な行動・マナーが見られ高校生になるとその数は半減していた。対象児の障害等級別に分析を行った結果、手帳等級2度の対象児に見られた行為数は全27項目で割合は29.1%、3度の対象児では26項目で16.9%、4度の対象児では23項目で11.1%であり、障害の程度が軽くなるにつれて見られる行為の項目数も割合も共に減少した。30%以上の各対象児に共通して見られた性的な行動・マナーは「生理により衣類やベッドなどを汚す」で2度の対象児では83.3%、3度の対象児では66.7%、4度の対象児では44.4%に見られた。保護者が性的な行動・マナーに対して悩んでいる項目数は、2度の対象児の保護者では21項目(77.8%)、3度の対象児の保護者では10項目(38.5%)、4度の対象児の保護者では8項目(34.8%)であった。30%以上の各保護者が共通して悩んでいた項目は無く、2度の保護者が最も悩んでいた項目は「人前で性器を露出する(66.7%)」、3度の保護者が最も悩んでいた項目は「異性の匂いを嗅ぐ(100%)」、「生理の始末が出来ない(100%)」、4度の保護者が最も悩んでいた項目は「異性にキスをする(100%)」、「意図的に異性の胸や尻を触る(100%)」であった。性的な行動・マナーへの保護者の対応は、表1の通りである。障害等級3度の対象児の保護者が無理に止めている割合が最も高く、障害等級2度の保護者が許容し

ている割合が最も高かった。許容の理由としては「低年齢」を理由にしている保護者は3度の保護者が、「未発達」を理由としている保護者は4度の保護者が、「今後指導する」を理由としている保護者は2度の保護者が最も多かった。

表1. 性的な行動・マナーへの保護者の対応(障害等級別の平均)

	対応		許容している理由		
	無理に止める	許容している	低年齢	未発達	今後指導
愛の手帳2度	24.5%	75.5%	17.9%	4.1%	67.7%
愛の手帳3度	40.3%	59.7%	34.9%	4.6%	45.0%
愛の手帳4度	36.8%	63.2%	21.4%	5.8%	48.1%

V. 考察

今回の調査では27項目全ての性的な行動・マナーが見られ、知的・発達障害児に見られる性的な行動・マナーは多様であることがわかった。年代が上がるにつれて性的な行為が多く見られるのではなく、思春期のピークである中学生の時期を乗り越えると児童の行動にも落ち着きが見られ、性的な行為も保護者の性についての不安も一段落するのではないかと考えられる。また、性器露出・自慰・相手に触れるなどの性トラブルに繋がりがやすい行為に関しては多くの保護者が悩んでおり、異性の前で下着姿になり更衣をする・個室の扉を開けたまま用をたすなどの性的なマナーに関する行為に関しては多くの対象児に見られていた一方で、その行為に関して悩んでいる保護者は少数であった。このことから、保護者の性的な行動・マナーに関する悩みは、マナー面だけでなく性トラブルにつながるような行為に関する悩みや不安が多いことが示唆された。障害等級が軽いほど性的な行動・マナーが見られる割合は減少するが全く見られないわけではなく、各等級で見られる行為や保護者が悩んでいる行為は異なっていた。30%以上の各対象児に共通して見られた唯一の項目が「生理により衣類やベッドなどを汚す」であり、自由記述で「どう指導し、定着させていけばよいかわからない」との記述もあったことから、知的・発達障害児の生理に対する指導・保護者への支援の必要性があると考えられる。また保護者が悩んでいる上位5項目のうち、2度の保護者では異性との関わりに関する項目は1項目のみであった一方、4度の保護者では4項目見られた。2度の対象児と4度の対象児では障害種の割合はほぼ等しいが、年代が2度の対象児では中学生の割合が14%高く、4度の方が高校生の割合が14%高いため、今後異性との関わりに関する悩みが多い要因が障害の程度であるのか対象児の年齢であるのか検討する必要がある。また性的な行動・マナーを許容している理由として最も軽度である4度の保護者が「未発達」を他の保護者よりも多く挙げていたことも、ある程度成長期を過ぎ、他の年代の対象児に比べ保護者が今後の発達や伸びを諦める傾向の高い高校生の割合が高かったことも影響しているのではないかと考えられる。また、同じ行為であっても悩む保護者と悩まない保護者、対象児の行為を無理に止める保護者と許容している保護者が存在した要因は何であるのか、また性に関する保護者のニーズについても今後さらに検討していく必要がある。

(参考文献)

- 橋本和明(2009): 発達障害と思春期・青年期—生きにくさへの理解と支援。
- 川上ちひろ・辻井正次(2011): 思春期広汎性発達障害児への性教育プログラムの検討—試行的実践からの分析—。小児保健研究, 402
- 篠崎真理子・古川宇一(1993): 発達障害児の思春期における問題行動の調査研究。情緒障害教育研究紀要第12号

成人期重度知的障害者に対する 洗濯スキル向上のための環境設定の検討

○新津健朗 関百朋 伊藤浩 小笠原拓 貝沼寿夫
(社会福祉法人にじの会)

KEY WORDS: 成人期重度知的障害者 洗濯スキル 視覚認知

I. はじめに

当法人(施設入所支援事業・生活介護事業)は、成人期重度知的障害者の支援として ICF に基づいた個別支援計画を実施し、自立生活、学習余暇、コミュニケーション、作業・就労の4つの支援領域に区分けし、各支援領域別の活動プログラムを実践している。その中で、「自立生活」領域における洗濯スキル向上に対する支援内容は、「洗濯機の操作」「衣類干し」「衣類整理」等に概ね大きく分類される。特に「衣類干し」については、衣類を適切に洗濯バサミで留めることができるかによって、衣類に皺が多く見られたり、ハンガーのバランスに偏りが見られ、乾くスピードが格段に遅くなってしまふことがある。知的障害者では、視覚認知能力にバラつきのあることが知られているが、これまでの実践から、適切に衣類を干すことができない要因として、視覚認知能力を有効に活かしたアプローチが確立されていないことが推測される。特にバスタオルやズボンなどといった大物衣類は、バランス良く干すことが重要であるが、利用者によって、視覚的な手掛かりが理解できず、バランス良く干すことが困難であったり、支援者の細かな指差しや口頭での指示によって情緒を乱してしまうこともあり、それはすなわち、洗濯スキル向上に寄与する安定した支援が実践しづらい状況を示唆するものであった。

II. 目的

本研究では成人期重度知的障害者に対して、衣類を干す支援としての有効な視覚認知に関する環境を設定することで、洗濯スキルの向上が図られたかを3名の検討事例の結果及び考察を通じて検証する。

III. 方法

対象者の障害名、MAは表1の通り。

表1

	障害名	MA(参考値)
Aさん	自閉症	2歳1ヶ月
Bさん	知的障害	2歳9ヶ月
Cさん	ダウン症	測定不能

対象者の特性に応じて、ハンガーの洗濯バサミによる環境調整を行なう。具体的には、①色別の洗濯バサミを使用する ②洗濯バサミに色別のひもを通して、干す角度を一定に示す③見本のハンガーを設置する。評価の判断基準として、①一定の時間内で乾かすことができるか ②定められた所に衣類を留めることができるか③主体的に取り組むことができているか(自ら衣類を干そうという意識)とした。

IV. 結果

Aさん

<実施前>どの洗濯バサミにどの衣類を干してよいのか、なかなか理解できず、毎日違う干し方をしてきた。状況により理解できないことで情緒的に不安定になることもあった。

<実施後>角ハンガーに工夫を行なう。余計な洗濯バサミを取り除き、端と端のみに洗濯バサミを取り付け、洗濯物が一直線上になるために端と端の洗濯バサミを色分けし、分かりやすくするよう工夫を行なった。



Bさん

<実施前>角ハンガーに洗濯物を干すこと自体はできていたが、

バランスや向きなどに意識が向かず、最も近くにある空いた洗濯バサミに次々と干していた。

<実施後>角ハンガーの洗濯バサミの端と端をカラーの紐で繋ぎ、視覚的に洗濯物を留める場所を分かりやすくしたが、紐を辿ることが難しく改善は見られなかった。そこで、洗濯バサミのペア同士の色を変更し、一枚の衣類を干す時には同じ色の洗濯バサミで留めるよう、実施方法を変更した。

Cさん

<実施前>角ハンガーでは、1ヶ所しか止めることが困難で、ペアで洗濯バサミを使用するという認識に乏しかった。

<実施後>角ハンガーの使用を控え、代わりに洗濯バサミ付きシャツハンガーを使用し、まずは衣類をペアで留めるという支援をベースに対応した。大型衣類に関しては、支援者の手直し等は必要であるが、2ヶ所止めることが可能となった。



以上の結果から、①概ねお昼時間帯で乾燥することが可能となった。②所定の位置に衣類を留めることが可能となり、乾燥後の衣類の仕上がりが良化した。③自ら干そうという取り組む意識の向上が見られた。

V. 考察

Aさん 以前から、視覚認知による色識別はできていたので、洗濯バサミの色分けによるアプローチはスムーズに認識することができ、しっかりと同じ色同士で洗濯物の端と端を留めることができた。加えて、不必要な洗濯バサミの数を調整したことで、使用する洗濯バサミに対する混乱も減少し、洗濯物干しがスムーズ且つ自主的に取り組むことができた。そして仕上がりが良くきれいに干すことが可能となった。

Bさん 視覚認知による色識別が可能であったことで、理解力が向上し、少しずつであるが、自分で衣類ごとに洗濯バサミで留めることが定着してきている。

Cさん 角ハンガーを使用して干すまでには至らなかったが、洗濯バサミ付のシャツハンガーを自ら使用して、衣類を留めることができ、積極的に取り組む意欲の向上が見られた。

利用者の特性に応じて、洗濯バサミのペア同士の色別を設定することで干す要領を構造化する、洗濯バサミ同士に紐を施すことで、直線に衣類を干せるように洗濯バサミ個数を必要最小限に設定するといった実践を行った。

以上のアプローチを実践することで、要領良く衣類を干すことが可能となった。今回のアプローチでは、利用者の視覚認知としての色の識別及び空間の把握が可能であったことから成果が得られたものと推測される。逆に、成果が見え辛かったケースでは洗濯バサミの色の識別も難しく、角ハンガー内の空間認知に関しても同様であった。

本研究において、障害特性にかかわらず、視覚認知による支援アプローチは有効に作用することがわかった。但し、今回のような洗濯バサミへの視覚構造化や適切な干し方の手本によって視覚情報を得ても、比較判断により色の識別や紐の設置などの意味が理解しづらく、衣類を干す技術向上に一定の効果が見られなかった点は、今後の課題といえる。また、知覚-運動による洗濯バサミの使い方が難しい対象者に対する支援方法も、今後の課題であると考える。

知的障害者におけるダンス活動参加の支援方法の検討

— ウォーミングアップを中心に —

○安藤 歩

霜田 浩信

(群馬大学教育学研究科)

(群馬大学教育学部)

KEY WORDS: 知的障害者, ダンス, ウォーミングアップ

I. はじめに

知的障害者の学校卒業後における余暇の充実が課題となっている。水内ら(2011)が行なったアンケートでは「学校段階までに獲得してきた様々な運動の取り組みや健康に対する習慣が維持されている」とは言い難い状況であった。」と報告している。

筆者は、知的障害者の学校卒業後における余暇活動の支援を行っている「ダンスムーブ」というダンスサークルに参加している。「ダンスムーブ」では、知的障害者の参加者は16名、指導者は2名、スタッフは10名であり、ウォーミングアップからリズムダンスや表現運動などさまざまな活動内容で構成され、月2回の活動を行っている。「ダンスムーブ」は知的障害者にとって、余暇を充実させる機会の提供にはなっていると考えられる。

しかし、余暇活動の充実のためには単なる活動機会の提供にとどまらず、参加者の知識や技能を向上させる活動内容や支援を検討していくことが必要と考える。その際、参加者の運動能力やダンスへの参加の様子はさまざまであることから、活動内容や支援を一人一人において検討することも必要であると考えられる。

II. 目的

そこで、本研究では、「ダンスムーブ」参加者におけるウォーミングアップに着目して、ウォーミングアップの様子のアセスメントをし、その結果に基づいた活動内容や支援について検討することを目的とする。

III. 方法

1. 対象者：対象者の選定にあたっては、日頃のダンス等の活動の様子、これまでのダンスの経験度などからタイプの異なる4名を選んだ。

(1) Kさん：19歳、自閉症の男性。ダンス経験はダンスムーブに約4年間参加していた。体型は中肉中背であった。

(2) Mさん：22歳、知的障害の女性。S-M社会生活能力検査(以下SM)における社会生活年齢は10歳8カ月、SQは82(修正数値、以下同様)であった。ダンス経験度は高校生の時、スーパーX(ダウン症者を対象としたダンスサークル)に月1~2回参加していた。その後、ダンスムーブに約4年間参加していた。体型は中肉中背。

(3) Aさん：20歳、知的障害の女性。SMでの社会生活年齢は3歳5カ月、SQは26であった。ダンス経験度は約1年前からのダンスムーブでの活動のみであった。学校卒業後、体重が増加し、ダイエットのためにも参加を始めた。

(4) Sさん：24歳、ダウン症の女性。SMでの社会生活年齢は9歳10カ月、SQは76であった。ダンス経験度は、特別支援学校高等部在学中、ミュージカル(キャッツ)を3年間経験していた。また、ダンスムーブには4年間参加していた。身体面の特徴については、肥満型。しかし、ダンスムーブに参加し始めてから体重が減量した。

2. 活動内容：リズムダンスや表現活動の前に行われるウォーミングアップをアセスメント場面とした。ウォーミングアップの活動内容としては、柔軟、筋肉トレーニング、バランスなどが行われた。

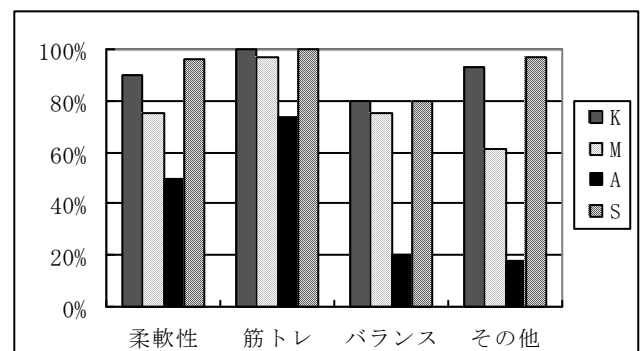
3. 行動観察：合計2回のウォーミングアップ時の動作について観察した。ウォーミングアップの活動内容を「柔軟性」「筋肉トレーニング」「バランス運動」「その他」の4つに分け、それぞれ12項目、14項目、5項目、7項目のアセスメント項目によって活動の達成度を「できる」「状況によってできる」「できない」の3段階で評価を行った。

4. 分析方法と支援の検討：行動観察の結果に基づき、各対象者のウォーミングアップの活動内容における達成率を

算出した。また、アセスメントの結果に基づき対象者への支援方法の検討を行った。

IV. 結果

4名の対象者それぞれにおいて、活動内容や能力に差があることが明らかになった。一方で、活動内容の項目間で対象者を比較すると、全体的に筋肉トレーニングは達成率が高い割合であることがわかった。また、バランスにおいての割合は低くなっていた。柔軟性においては、他の項目に比較して達成率の個人差が大きいことが明らかになった。



V. 考察

ウォーミングアップの活動内容における達成率がそれぞれ異なることについて考えられる要因は、①参加者が好きな活動でやる気を導きやすかったこと(興味関心)、②参加者の能力が活動に適切であったこと(活動の適切性)、③参加者にとって活動のやり方分かりやすかった(活動の理解)等が考えられる。

筋肉トレーニング、柔軟性、バランスの3項目において、それぞれの活動の特徴、および今後の支援は以下の通りであると考えられる。

1. 柔軟性：柔軟性について個人差が大きく出たことについては「②活動の適切性」に関連し、個人の能力自体の差が出たと考えられる。柔軟性については、個人の現在の柔軟性についてのアセスメントに基づいた柔軟運動のプログラムの検討が必要になると考えられる。

2. 筋肉トレーニング：筋肉トレーニングが高い割合で活動できていたことについては「③活動の理解」に関連し、活動の具体性が高く、身体の動かし方や力を入れるポイントなどが理解しやすい内容であったと言える。活動設定において具体的な身体の動きをモデルとして示すことの有効性が考えられ、他の活動においてもモデルを示すことの重要性が示唆される。

3. バランス：バランスが低い割合で活動していることについては「②活動の適切性」に関連して、参加者にとって苦手な活動であったためであると考えられる。ご本人のバランス感覚を高める支援だけでなく、バランス活動の活動内容のレパートリーを柔軟に設定していくことが必要と考えられる。

また、「①興味関心」に関連した支援としては、活動そのものに対する興味関心だけでなく、課題内容が本人に適している、課題内容が理解できる要素も重要であると考えられる。

(参考文献)：水内豊和・熊田美和・松倉可奈(2011) 知的障害者に対する健康・運動についての自己意識向上に関する実践研究. 富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター教育実践研究 (5), 85-90.

発達障害児の音韻認知に関する研究

○ 近藤 綾子 出口 利定
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 発達障害, 時間的処理能力, backward masking

I. はじめに

近年、発達障害に対する社会的関心は高まってきているが、発達障害児の聴覚的認知特性については明確になっていないところが多くある。発達障害児の中でもLD児の読み書き障害を対象とした聴覚認知の研究では、Tallalら(1975)が、読み書き障害は、聴覚刺激の時間的処理能力の障害によって生じるとする研究結果を報告している。一方で、McAnallyら(1997a)は、Tallalらの結果と矛盾するような結果を報告しており、共通した見解はない。また、小関(2006)や戸村(2008)は聴覚認知の問題が読み書き障害に対してのみではなく、発達障害児を広く対象とした場合でも関連があることを指摘しており、発達障害児においても聴覚刺激の時間的処理能力を検討することが必要である。

また、母音から子音へのbackward maskingが除去され、子音が聞き取りやすくなるため、母音部を短縮した音節の方が弁別しやすいという研究結果が報告されており(Koyama,2000)、母音を伸縮することによる時間的処理能力への影響も検討すべき課題である。

II. 目的

本研究では、単語の母音部の持続時間のみを伸縮させた音声刺激を用いて聴取実験を行い、発達障害児の時間的処理能力を検討し、発達障害児の聴取成績向上の方法を探ることを目的とする。具体的には、以下の仮説を検討する。

- (1) 発達障害児は健常児と比べて聴取成績が低い。
- (2) 発達障害児は、無意味語の聴取成績が有意味語よりも低い。
- (3) 発達障害児では、母音部延長音声の場合、backward maskingの影響により、音声聴取成績が低下する。
- (4) 発達障害児では、母音部圧縮音声の場合、backward maskingの影響が除去されるため、音声聴取成績が向上する。あるいは、母音部圧縮により単語全体の持続時間が短くなり音声聴取成績が低下する。

III. 方法

対象: 発達障害児 12名、健常児 30名、健常者 25名
要因計画: 被験者の属性×伸縮率(150%・源音声・70%・50%)×刺激語(有意味語・無意味語)
刺激: 3モーラで特殊モーラ、促音、撥音、長母音を含まず、親密度を統制した名詞 20語および無意味語 20語。それぞれ5語ずつ4グループにわけ各圧縮率に割り振り、音声加工したものをランダムに提示する。
手続き: 実験は個別形式で行い、ヘッドフォンより適切な音量で提示される単語を聴取後、提示された音声を書き取った通りに記述させた。また、健常児のみ集団形式で行い、刺激音声はスピーカーより提示した。その他は発達障害児・健常者と同様である。

IV. 結果

3要因分散分析の結果、被験者の群($F(1,64)=20.06, p<.001$) 刺激語($F(1,64)=84.44, p<.001$)、伸縮率($F(3,192)=26.93, p<.001$)の主効果が有意であった。また、群と伸縮率の交互作用が有意であったため($F(2,64)=7.53, p<.01$)、単純主効果の検定を行った結果、発達障害児群

と健常児群において伸縮率の有意な単純主効果が見られた。(Fig.1) また、群と刺激語の交互作用が有意であったため($F(6,192)=5.47, p<.001$)、単純主効果の検定を行った結果、全ての群において刺激語の単純主効果が有意であり、有意味語>無意味語であった。

また、健常児と発達障害児における異聴傾向を分析した結果、健常児では子音が有声化または無声化する傾向が見られ、発達障害児では音響的特徴が似ているグループ内での異聴や、語彙化する傾向が見られ、両群に違いがあった。また、母音の誤りは両群共に少なかった。

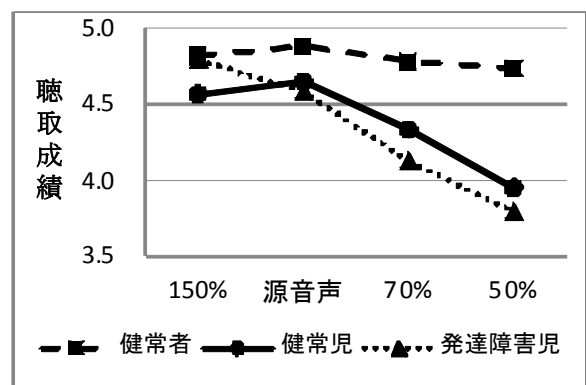


Fig.1 各群の伸縮率ごとの成績

V. 考察

結果より、発達障害児の聴取成績は、大学生より低かったが、健常児とは差が見られなかったため、本研究では時間的処理能力の問題は発達障害の困難の原因とは言えなかった。しかし、時間的処理能力は、小学6年生では未発達であり、成人前後の大学生では50%までの持続時間の圧縮であれば問題なく聴取することが可能となることが明らかになった。また、発達障害児と健常児の異聴傾向の違いが見られ、発達障害児と健常児では別の原因によって時間的処理能力が障害されている可能性が示唆された。

(参考文献)

- 1) 小関思美(2006):発達障害をもつ児童・生徒の聴覚認知能力—音韻の範疇的知覚能力について—東京学芸大学教育学部卒業論文(未公刊)。
- 2) Koyama,S.,Gunji,A.Yabe,H.,Yamada,R.,Oiwa,S.,Kubou,R., & Kakigi,R.(2000):The masking effect in foreign speech sounds perception revealed by neuro magnetic responses.Cognitive neuroscience and neuropsychology,11,17-27.
- 3) McAnally,K.,Hansen,P.,Cornelissen,P. & Stein,J.(1997):Effect of time and frequency manipulation on syllable perception in developmental dyslexics.Journal of speech,Language and hearing,40,912-924.
- 4) Tallal,P. & Piercy,M.(1975):Developmental aphasia:The perception of brief vowels and extended stop consonants.Neuropsychologia,13,69-74.
- 5) 戸村翔子(2008):聴覚認知能力と音声の基本要素識別能力との関係について.東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文(未公刊)。

知的障害者グループホーム・ケアホーム職員における バーンアウトに関する研究

—職務ストレス及び利用者とのかかわりにおける肯定的認知に焦点をあてて—

○ 藤瀬 博子 福井 里江
(社福 同愛会てらん広場) (東京学芸大学大学院)

KEY WORDS: 知的障害者 GH・CH 職員、バーンアウト、職務ストレス、利用者とのかかわりにおける肯定的認知

I. はじめに

近年、成人知的障害者の福祉領域では、障害者が何らかの支援を受けながら地域生活を送るグループホーム・ケアホーム（以下、GH・CH と表記）が、重要な位置づけとなっている。GH・CH の設置数は増加しているものの（厚生労働省,2005）、潜在的な待機者も相当数いるとされ（在原,2008）、不足しているのが現状である。設置数がニーズに追いつかない原因の一つに、職員を確保することが困難であることが挙げられる（神奈川県知的障害者福祉施設団体連合会,1999）。先行調査（東京都社会福祉協議会,2007）から、GH・CH 職員は高い負担に晒されながら知的障害者支援に携わっていることが示唆されるが、職員のストレスやメンタルヘルスの実態は明らかになっていない。また、負担の大きい職場環境でも職務を継続している職員がどのような心理的背景によって支えられているのかについても、ほとんど明らかになっていない。

II. 目的

本研究では、知的障害者 GH・CH に従事する職員を対象に質問紙調査を行い、バーンアウト、職務ストレス、肯定的認知の関連要因を検討することを目的とする。

III. 方法

1. 調査協力者

K 県 Y 市内の GH・CH において知的障害者への直接支援を行っているスタッフ 184 名である。

2. 調査内容

1) 基本的属性

- ① 個人属性(年齢、性別、婚姻、立場、資格、経験年数)
- ② 勤務状況(労働時間、当直回数、研修参加の有/無)
- ③ 勤務する GH・CH の関連施設との連携状況(勤務応援を頼める施設の有/無、利用者支援に関する相談施設の有/無)
- 2) 知的障害者 GH・CH 職員ストレス尺度長谷部・中村(2005)等を参考に GH・CH 職員用に改編した。
- 3) 利用者とのかかわりにおける肯定的認知尺度: Hastings & Horne(2004)等を参考に作成した。
- 4) 日本版 GHQ12
- 5) 日本版バーンアウト尺度(久保・田尾,1994)

3. 分析方法

バーンアウト尺度の平均値を算出後、バーンアウト、利用者とのかかわりにおける肯定的認知を従属変数、基本的属性を独立変数として、t 検定または一要因分散分析を行った。

IV. 結果 1. 精神健康度

精神健康度に関しては、健康群は 50.9%、不健康は 49.1%だった。

2. バーンアウト尺度の平均値

バーンアウト尺度の下位尺度の平均値に関しては、情緒的消耗感は、2.57 (SD=1.07)、個人的達成感の減退は 3.28 (SD=0.79)、脱人格化は 1.81 (SD=0.82) であった。

3. 職務ストレス経験頻度

最も多く経験されていたストレスは、「制度・社会資源の未整備」、「不規則勤務と多忙さ」、「利用者援助の困難」であった。また、あまり多く経験されていないストレスは、「同僚との葛藤」、「家族対応の困難」であった。

4. 基本的属性による検討

① バーンアウトを高める基本的属性

情緒的消耗感を高める要因は、「年齢が若いこと」、「未婚」、「常勤職員」、「労働時間が多いこと」、「緊急時対応があること」、「勤務応援がないこと」であった。個人的達成感を減退させる要因は、「研修参加がないこと」であった。脱人格化を高める要因は、「年齢が若いこと」、「未婚」、「労働時間」、「緊急時対応があること」、「勤務応援がないこと」であった。

② 利用者とのかかわりにおける肯定的認知を高める基本的属性

内面的豊かさを高める要因は、「年齢がより高いこと」、「女性」、「既婚者」、「研修参加があること」、「勤務応援があること」、「相談施設があること」であった。職業的成長を高める要因は、「研修参加」、「勤務応援」、「相談施設あり」であった。相互的交流を高める要因は、「研修参加があること」、「相談施設があること」であった。

V. 考察

本研究の結果から、調査協力者のうち約半数が不健康群に該当する結果から、GH・CH に勤務をしている職員の精神健康は、何らかの対策が急務である現状が明らかとなった。

職務ストレス経験頻度に関する検討からは、社会資源や職場環境の整備が追いついていない現状がうかがえる。また、援助の困難性をストレスと感じている回答者が多い結果からは、GH・CH は入居に際し障害の種類や年齢による制限はなく、多様な生育歴や家族背景をもつ利用者に応じた個々の援助が求められていること、また施設とは異なり、地域生活を支援していく GH・CH ならではの困難性があることを示唆していると思われる。

バーンアウトに関しての検討では、高いバーンアウト傾向と関連する基本的属性として、「年齢」「労働時間」「当直回数の多さ」「緊急時対応」などの労働負荷の高さや、「研修に参加する機会」が少ないことが挙げられた。情緒的消耗感や脱人格化を高めないために、労働負荷を軽減することが早急の課題であり、個人的達成感の維持促進のためには、研修に参加することが有効であるものと思われる。

利用者とのかかわりにおける肯定的認知を高める職員の属性としては、「研修に参加すること」、「関連施設との連携」が挙げられ、学習・助言を得る機会を設けることや GH・CH が孤立せず他機関と関わることが影響している可能性が示唆された。

(参考文献)

長谷部慶章・中村真理 2005 知的障害施設職員のバーンアウト傾向とその関連要因 特殊教育学研究 43(4) p.267-277

重症心身障害者の生活実態について

○ 加藤 昭和
(若草)

KEY WORDS: 重症心身障害者 生活時間

I. はじめに

重症心身障害者(以下、重症者)とは、最重度の知的障害と、最重度の肢体不自由とを併せもった方々である。

近年、ノーマライゼーションの浸透により、たとえどんなに重度の障害を持っていても、地域で家族とともに生活したいという人が増え、在宅の重症者への福祉サービスや施策も徐々に整備されてきている。

一方で、近年の医療の進歩や社会的な状況の変化により、人工呼吸器装着、酸素吸入、気管切開、吸引吸引、経管栄養などの医療的ケアの必要な重症者の方たちも増加している。

重症者は様々な合併症を併せもち、日常生活支援にも医療対応や高度な健康管理が必要である。また通所・通学や通院、外出などには、移動手段の確保という支援も欠かせない。

施設に入所している重症者に対しては人的にも医療的にもある程度のサービスは確保されているが、ケアホーム等を含めた在宅の重症者に対するサービスは、人的にも質的にも十分とはいえないのが現状である。

II. 目的

重症者が、施設や在宅でよりQOLの高い生活を送ることができるようになるための支援を検討するにはまず、重症者が現在どのように日々の生活を送っているかを明らかにする必要がある。

重症者の生活の場は、①自宅で家族と暮らす、②ケアホームなどで支援を受けて暮らす、③施設に入所して暮らす、に大別される。

また年齢層は、①就学前、②学齢期(小、中、高)、③学卒後の成人期、に大別される。

本調査は、重症者が1日24時間を、それぞれの生活の場、年齢層で、どのような支援を、誰から、どのくらいの時間、どの場所で受けて生活しているかの実態を明らかにすることを目的とする。

実態を明らかにすることにより、QOLをより高めるために不足している支援や、今後整備が望まれる支援はどのようなものかを検討する基礎資料としたい。

III. 方法

1 調査票の作成:「国民生活時間調査」(NHK放送文化研究所)の調査票を参考に、行動分類を重症児者の生活状況にあったものに改編し、記載のマニュアルとともに調査票を作成する。

行動分類に加え、居場所、支援者、医療ケアの状況の欄を設ける。

2 調査対象: A県の重症心身障害児者協議会に所属する、「重症心身障害児施設」(9ヶ所)、「障害福祉サービス事業所(生活介護)」(10ヶ所)の計19事業所に調査票を配布する。

生活の場として入所、ケアホーム、在宅を網羅し、これらの場で生活する、各年齢層の重症者のデータを得るものとする。各事業所の担当支援員に、生活の場、年齢層の異なる利用者1~2名を抽出して、調査票に記録するよう依頼する。事業所外での在宅中の時間帯については、家族から聞き取り調査し、記録する。

3 調査期間:平成23年2月のある一日の24時間の生活実態を記録する。

IV. 結果

1 調査項目:重症者の特性を考慮し、次表のように調査項目を設定した。

居場所	ベッド、日中活動の部屋、食堂、リハビリ用の部屋、個別対応用の部屋、自室、居間、その他	
行動分類	必需行動	睡眠、食事、身の回りの用事、入浴、療養・リハビリ、静養
	拘束行動	日中活動・行事、授業・学内の活動、通勤、通学、社会参加
	自由行動	会話・交際、外出、屋内活動、テレビ・音楽等、休息・静養
	その他	家事、その他
支援者	職員、ヘルパー(在宅)、家族、ボランティア、その他	
医療ケア	吸引、導尿、浣腸、体位交換	

2 回収状況:8事業所から、21名分の回答が得られた。

内訳は、施設入所13名(成人:11名、学齢:2名)、自宅8名(成人:7名、学齢:1名)であった。ケアホーム利用者についての回答は得られなかった。

3 調査数が少なく、統計的な分析には至らなかったが、得られた実態において分析する。

①居場所:「ベッド」にいる時間が長い。身体機能の制約から移動に困難があるためと考えられる。経管による食事、静養、休息等もベッド上で行っている。

②行動分類:・日中は、成人であれば日中活動の場、学齢であれば学校に所属し、それぞれの日課により行動が既定される。それ以外の時間でも、入所施設の日課や家庭等の生活にあわせた行動時間が記録された。

・日中においては特に、安定した生活リズムを保つための静養や休憩等が多い。健常者で多く時間が割かれるであろう積極的な活動への参加時間が短い。

・自由行動における「休息・静養」も、本来の意味での休息なのか、必需行動としての休息なのかの判別が難しい。結果として、休息時間が長くなっている。

③支援者:「職員」において、支援員だけでなく、看護師、PT・OTなど、多くの専門職が関わっていた。

④医療ケア:本人の身体状況に応じ、24時間常に、支援が必要とされている。在宅者においては、深夜であっても家族が対応している。

V. 考察

本人の自由意志による行動だけでなく、本人の生命維持をも含めた健康管理に重点が置かれた時間配分となっていることがあらためて明らかになった。日中の生活場面への支援だけでなく、24時間の医療対応等、個々の身体状況にあわせた専門的な多様な支援が統合されて重症者の生活が成り立っているといえる。

家庭においても夜間の医療的ケアが必要であり、実施している家族の身体的負担が非常に大きいことも明らかになった。

(参考文献)

「国民生活時間調査」(NHK放送文化研究所)