

第 1 分科会

=就労支援領域=

(W棟 110教室)

【15:00~17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

子どもの「生活と発達の困難」の実態と特別支援教育コーディネーターの役割

—知的障害特別支援学校高等部の支援事例から—

○池田 敦子 田部 絢子 高橋 智
(東京都立南大沢学園) (大阪体育大学) (東京学芸大学)

キーワード：特別支援教育コーディネーター、特別支援学校高等部、移行支援

I. はじめに

2012 (平成 24) 年度の文部科学省特別支援教育資料によると、この 10 年間で知的障害特別支援学級・学校在籍者数は約 2 倍、通級による指導は約 6 倍と増殖し、とくに「集団に参加できない、対人トラブル、不登校、いじめ・虐待、暴言・暴力、非行」等の困難を有し特別な配慮が必要な子どもの問題が大きく顕在化している。さらにそうした問題の背景には、保護者・家庭の生活問題や障害理解・受容の困難が大きな影響を与えていることが指摘されている。(池田・高橋：2013、小野川・高橋：2012)。

障害等により特別な配慮が必要な子どもが安定した学校生活を送るためには、子どもの「生活と発達の困難」に対する適切な支援が必要である。支援の中核を担うために設けられた特別支援教育コーディネーターは、文部科学省の平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査結果によると 99.2%の公立幼小中高校に配置されているが、支援の質の向上が求められている。また特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは、校内の関係部署や福祉・医療・就労等の関係機関との連携・調整を行うとともに、特別支援教育のセンター的機能として地域の学校への支援を行うという役割も担っている。

しかし実際には、通常学級に在籍する LD、ADHD、ASD 等の発達に障害のある子どもの指導や授業改善等に活動の重きがおかれ、子どもの発達困難がどのような背景から現れているのか、長期にわたる支援のために重視することは何かを明確にした取り組みが、十分になされていない。とくに高等部段階では移行支援が重要であるが、移行支援計画と進路指導に特化した取り組みが中心となり、生徒の困難・ニーズを把握し、ライフステージを見すえた移行支援が十分になされているが現状である(竹本・田部・高橋：2012)

そのような現状をふまえて、知的障害特別支援学校高等部生徒の「生活と発達の困難」に対する特別支援教育コーディネーターの支援事例の検討を通して、特別支援教育コーディネーターの機能・役割を明らかにする。

II. 方法

報告者が聞き取り調査を行った 2012 年度における複数の特別支援教育コーディネーターからの聞き取り調査による支援事例は 37 ケースであり、相談内容を問題別に整理し、特別支援教育コーディネーターの関わりと支援の課題、特別支援教育コーディネーターの機能・役割について検討した。

III. 結果

支援事例の聞き取りケースを、相談内容を問題別に整理したところ 48 件となった。相談内容は家庭問題(経済的貧困、家庭内に居場所がない等) 36%と最も多く、学校不適応(過剰適応、集団不適応、いじめ等) 17%、心身の不調 15%、不登校 12%、親子関係(愛着形成の未熟、親の障害理解の不十分さ等) 10%、異性問題 4%、療育手帳 4%、DV(家庭で暴力を受ける) 2%であった。それぞれの問題は単独で生じること少なく、ほとんどが併存していた。

学校生活では「衝動性が高いため常に注意と叱責を受けた」仲間よりからかみや激しいいじめを受けた」言葉で相手に適切に自分の気持ちを伝えることができない」「感情のコントロールが難しく些細なことで暴力を振るう」「感覚の過敏によりパニックに陥り集団活動に参加できない」「自己肯定感を育てることができないまま高等部に進学してきた」ことなどが明らかとなった。

保護者の相談では「幼少期から育てにくい子どもであり人との関係

がうまくとれない」「家族との適切な関係性が育たず、何回言っても分らない・できない・やらないと誤解し、しつこく行き過ぎて虐待となってしまう」「子どもから暴力を受けた」「親子の愛着形成の不十分さから、非行仲間から優しい言葉をかけられると引きずられ、喫煙・徘徊・万引き等に陥ってってしまう」ことなどが挙げられた。

相談事例のうち高等部 3 年生は 16 ケースであり、その内 4 ケースは卒業後に就労が決まらない、住まいが決まらない、学校からの支援が受け入れられない等の困難事例であった。問題の中心は、家庭の経済的な貧困問題、保護者の病気などによる家庭の機能不全、愛着形成の未熟、心身の不調による不登校等であった。子どもと保護者・家庭の「生活と発達の困難」が高等部段階から社会への移行支援に与える影響は大きく、それらの問題は高等部以前の学校生活・家庭生活から持ち越されていることが多かった。

特別支援教育コーディネーターは高等部生徒の話をじっくりと聞き、担任と保護者の面談に同席して親子の話の食い違いや問題点を担任教師とともに検討した。虐待等緊急な対応を求められる場合はすぐに校内支援会議を開いて協議し、児童相談所等に連絡を取って対応した。このように特別支援教育コーディネーターは、生徒・保護者・担任教師の相談に乗り、問題を整理し、必要な関係機関等と繋ぎ、支援の道筋を示す重要な役割を担うものである。

IV. 考察

高等部生徒が抱える問題は高等部段階以前の家庭・学校生活から持ち越されていることが多い。子どもの「問題行動」だけを何とかしようとしても解決は難しい。子どもがなぜそのような行動に至るのかその背景にある「生活と発達の困難」を見つめ、保護者や教師とともに考えることが大切である。

特別支援教育コーディネーターの役割は、担任教師とともに生徒の想いや訴えを丁寧に聞き、生徒の「生活と発達の困難」に関わる履歴を丁寧に把握し、問題によっては校内支援会議を開いて地域の関係支援機関と連携を図るなど、適切な支援に結び付けていくことが重要な任務である。また、支援を充実させていくためにも学校内の教職員との協働、地域の関係機関との連携、小中高校との情報の引継ぎなど、多様な立場との繋がりが重要である。また、担任教師が孤立することがないように学校全体で相談できる教師の集団作りや情報の共有、支援会議のシステムづくりも大切である。

特別支援教育コーディネーターは、生徒・保護者の困難・ニーズをしつかりと受け止め、それを土台にして支援の道筋を描き、必要な支援の方策やメンバーをコーディネートしていくことが不可欠である。

文献

池田敦子・高橋智(2012) 特別支援教育コーディネーターからみた子どもの「生活と発達の困難」と支援(第 3 報)、『日本特別ニーズ教育学会第 18 回高知大会発表要旨集録』。

池田敦子・高橋智(2013) 特別支援教育コーディネーターからみた高等部段階の移行支援の課題、『日本特殊教育学会第 51 回大会発表論文集』。

文部科学省(2007) 「特別支援教育の推進について(通知)」。

小野川文子・高橋智(2012) 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、『SNE ジャーナル』18(1)。

竹本弥生・田部絢子・高橋智(2012) 発達に困難を抱える高校生が求める「自立・就労・社会参加」の支援、『発達』129、ミネルヴァ書房。

知的障害者の就労に関する要因についての一考察

—就労先が重視する能力の分析—

○尾高 邦生

菅野 敦

(東京学芸大学附属特別支援学校)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 知的障害者 就労 重視する能力

I. はじめに

近年、知的障害者の企業等による雇用が増加している。雇用者数は2001年の3万1千人から2011年には6万1千人(厚生労働省,2012)と増加している。さらに、障害者雇用促進法で規定されている法定雇用率が2013年4月から企業については1.8%から2.0%に引き上げられ、今後も知的障害者が企業等で就労する機会が多くなると考えられる。

しかし、近年の学校卒業段階での企業等への就職率は25%前後を推移しており、上昇は見られない。

このような状況の中、松為(2013)は教育・福祉と雇用分野でのギャップがあることを指摘している。つまり、企業の求める人材と学校側が送り出す人材との間には差があり、その差が就労支援における一つの課題であるとしている。

このようなギャップの要因の一つとして、企業のニーズを学校教育が十分に把握していないのではないかと推測される。

学校教育における就労支援を考えていくに当たり、実際の就労場面において重視される能力について検討を行うことは意義のあることだと考える。

また、学校における職業教育について、特別支援学校学習指導要領ではその内容を「職業教育は、一般に特定の職業に就くために必要な知識・技能及び態度を身に付けることができるようにすることを目的とする」(文部科学省,2009)とされている。しかし、雇用側が重視する能力に関するこれまでの研究において、学校教育における指導内容に関連した視点での検討は十分に行われてきたとは言えない。

さらに、近年、特別支援学校を卒業した生徒の就職先は多岐にわたり、第三次産業などへの職域に拡がりが見られる。

そこで、本研究では、就労先が重視する力について、就労先である企業と就労支援事業所に対して調査を行い、学校教育における職業教育の視点である「知識」「技能」「態度」について企業規模や職域別に分析を行い、その能力について検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象: 知的障害者を雇用している企業28社、知的障害者が利用している就労支援事業所31事業所を対象とした。回答者は、各機関で障害者の雇用を直接担当する者、あるいはそれを管理する者とした。

2. 方法: 質問項目「知的障害者が就労するうえでどのような力を重視するか」に関し、半構造化面接法によるインタビュー形式で聞き取りを行った。重要だと思われる能力について、提示した項目(表1)の中から3点を抽出して回答を得た。それらの中から、具体的な内容についても質問をし、回答を得た。

提示した項目は、「態度の6領域」(菅野,2010)の項目に加え、「職業上必要な知識」、「職業上必要な技能」「その他」とした。

企業より得た回答は、「飲食・厨房」「事務補助」「小売販売」「製造」「物流」「サービス」の6業種別に分析を行った。

III. 結果

図1より、企業が重視する項目は、「安全・衛生と規律」が42%、「積極性」が12%、「協力・協調」が12%であった。「その他」には体力や金銭感覚、金銭管理などが挙げられた。

企業、就労支援事業所とも「安全・衛生と規律」には、報告、連絡、相談などやルールの順守などが含まれた。また、「積極性」には働くことへの意欲などが含まれ、「協調・協力」には他者との円滑な共同作業などが含まれた。

分析の結果、「安全・衛生、規律」が多数を占めたため、業種による傾向を探るために、同項目と「勤労の意義」を除外してその他の項目を分析した。図2より、「事務補助」における重視する能力は、責任性と効率性の25%に加え、職務に必要な技能も25%みられた。これはパソコン等の情報機器の操作技能が含まれると考えられる。

「小売・販売」では、積極性が43%と1/3を占めた。

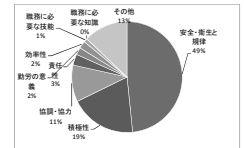


図1. 企業が重視する力(n=84)

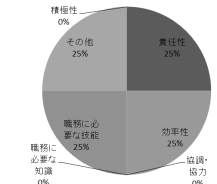


図2. 飲食・厨房の企業が重視する力

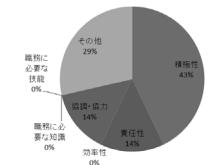


図3. 小売・販売の企業が重視する力

IV. 考察

企業、就労以降支援事業所ともに、「安全・衛生と規律」についてもっとも重視していることがうかがえた。その中に含まれた、報告や連絡、相談については両者に共通していたが、企業については、道具・機械等を使用する機会が多くあり、安全に対する配慮が求められたり、障害者の雇用の状況や産業構造の変化に伴って、サービス業や清掃に従事する者が増えてきたことも関連しているのではないかと推察される。

「安全・衛生と規律」は各進路先、各業種に共通した基本的な能力であると考えられる。

これらから、就労先が重視する能力として、「知識」や「技能」よりも、「態度」が重視されていることが示唆された。これは、学習指導要領で示されている「職場に必要な態度」との関連があることが考えられる。また、業種別の分析では、業種の特徴に応じて重視する能力に違いがあることが推測された。これらから、求められる能力の要素が多岐にわたることが示唆された。今後はその能力の詳細について検討していきたいと考える。

(ODAKA Kunio, KANNO Atsushi)

表1. 重視する力についての項目

(1) 勤労の意義
(2) 安全・衛生と規律
(3) 積極性
(4) 責任性
(5) 効率性
(6) 協調・協力
(7) 職務に必要な知識
(8) 職務に必要な技能
(9) その他

ニュージーランドにおける就労支援についての報告

— 国における取り組みと支援機関における取り組み —

○横川 拓也

(社会福祉法人武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 就労 当事者中心 ニュージーランド

I. はじめに

内閣府一般財団青少年国際交流推進センターの事業である「平成 25 年度青年社会活動コアリーダー育成プログラム」に参加し、ニュージーランド (以下 NZ) における障害福祉について現地視察を行うことができた。

NZ は面積 27 万 534 k m² (日本の約 4 分の 3)。人口約 440 万人 (日本の約 30 分の 1)。民族は欧州系 (67.6%)、先住民族のマオリ系 (14.6%)、太平洋島嶼国系 (6.9%)、アジア系 (9.2%)、その他 (12%) となっており移民を中心に多民族で形成されている。そのため異文化を認め合い、助け合う精神が国民に根付いている国である。

障害関係の動きとしては、2008 年に国連障害者権利条約の批准を行った。政府は批准するにあたり 2001 年に「NZ 障害戦略」を策定し、「障害は私にあるのではなく、社会にある」というスローガンのもと、15 の目標と 113 の行動計画を打ち出し、インクルーシブ社会の実現を目指して様々な施策を展開している。その経過において、国連障害者権利条約の水準に至っていなかった 26 の国内法の改廃が行われた。改廃の一環として「障害者雇用促進法の廃止」が組み込まれた。これにより、「最低賃金法」「休暇法」は差別にあたるという理由から廃止。また、「福祉就労事業所」も十分な所得が保証されていないこと、施設からの脱却という理由から廃止された。

II. 目的

「障害者雇用促進法の廃止」により、障害者の就労に関する施策は大きく変化していった。福祉就労事業所が廃止されたことにより、障害者の行き場は、「雇用」か「デイサービス」に限定され、二極化されることとなった。「雇用」に関しては働く意思がある限り障害の程度に関係なく企業就労支援を続けるとされ、「デイサービス」は働く意思を示していない方が利用する場とされている。制度改正により大きな変革期を迎えている「働く」というポイントに焦点をあて、就労支援における、NZ の取り組みから、日本の就労支援における取り組みのヒントを探していくこととする。

III. 方法

雇用についての基礎情報から整理する。最低賃金 13.75 \$ (1 \$ = 約 80 円) であり、最低賃金法の廃止により全ての企業において保障が義務付けられている。労働時間は、政府目標として 40 時間以上/週を求めているが、1 時間以上/日の労働から就労者と認定している。

就労希望者は就労移行支援サービスプロバイダーなどを利用し、企業就労を目指す。障害が重く就労が困難な場合は「援助付き雇用」という当事者+支援者という形態での就労を目指す (支援者は専門職でもボランティアでも良く、当事者の選択により決定する)。希望する就労が円滑に進まない場合などは、ボランティア活動を交え、地域社会との繋がりを維持させながら継続的な求職活動を行っていく。

雇用の実態としては、多くの企業において最低賃金の保障には至っていない状況である。政府からの特別措置として、雇用主と当事者の間で、合意があれば最低賃金を下回る金額を設定することができるとしており、最低賃金を基準に不足分が政府からの給付により補てんさ

れている。不正に最低賃金を下回る賃金での雇用を行った場合は、雇用裁判所により雇用契約初日に遡り、支払い命令が下される。

サービスプロバイダーによる移行支援は、インテーク面接、アセスメント、支援計画の作成と手順に関しては日本において行われているものと大きな差異はない。しかし、NZ では「パス・プラン」というツールが用いられていた。当事者の目標達成に向けてのステップを 8 つに分け、表を用いて端的に整理を行い当事者に示す内容になっており、1. 本人の夢、2. 現実的な目標、3. 目標に対して現在の自分、4. 目標達成に向けて支援をしてくれる人々、5. 努力が必要な事柄、6. 6 ヶ月後の自分の姿、7. 7 ヶ月後の自分の姿、8. 今、何に取り組んでいく必要があるのか、という項目分けがされている。このツールを当事者と共同で作成することにより、当事者自身が目標を明確に理解しながら取り組みを進めていくことができるように手助けを行っている。支援において大切にしていることは、当事者の本当の「夢」に着目し、それを実現するためには何が必要なのかという視点で考えること、当事者のストレンクスに着目し、強みを生かした支援計画を作成していくことが挙げられる。

IV. 結果

当事者インタビューにより、就労支援における一つの事例を確認することができた。知的障害のある成人男性 A 氏。企業就労を目指し、就職活動を行ってきたが、思うように進んでいない。A 氏の特技として清掃という強みがあった。清掃という強みと地域ニーズを組み合わせた際に、支援者は洗車という可能性を導き出した。洗車トレーニングを行うことで、技術を身に着け、起業という形態で出張洗車業を開始した。それが評判を呼び、安定した事業運営を行うことができ、所得も安定した。これは、当事者の強みを発展させたことと、不足している地域ニーズを見出しマッチングさせたこと、起業支援に関する政府の制度を活用したことが成功の要因である。A 氏は働くことを通して、社会的自立を果たし、地域における多くの人との繋がりの増加、余暇活動の充実と、人生における充実感を持つことができていた。

V. 考察

NZ における就労移行支援は当事者の立場で、「思い」を大切にしており、「夢」と「ストレンクス」に徹底して着目していた。就労することを目的にはしておらず、本人の働きがい、生きがいを高めるにはどうすればよいのかという視点で支援が行われていた。企業によっては、自社において就労に関わる力が高まった場合に、より当事者の力を発揮することができる企業への斡旋を行う場合もあるとのことであった。日本は、法定雇用率などの数値目標に就労移行支援の意識が傾いてしまう傾向がみられるように感じる。当事者の就労支援は、本当の幸せとは何かを考え、目先の仕事の先にある本当の目標に焦点を定めながら支援を行っていく必要があるのではないだろうか。人生の幸せについて考える必要がある。

(参考文献)

「障害のある人が社会で生きる国ニュージーランド」
障害福祉青年フォーラム編 ミネルヴァ書房

成人自閉症者への就労支援（事例研究）

—継続的な訓練と絆の重要性—

○森 由美子(Boston Higashi School) 高松 明広(武蔵野東教育センター) Ann S. Roberts(BHS) 海老原 隆子(BHS)

キーワード：成人自閉症者、就労教育、ソーシャルスキル訓練

I. 問題と目的

米国労働統計局の調査によると、16-65歳の障害を持つ人の雇用率は、持たない人の半分以下である。米国教育省の全国調査では、自閉症者の雇用率は他の障害者よりも低い傾向にある。Bennett らによると、自閉症者は仕事の達成に関する問題など、様々な理由により、仕事を継続するのが困難な状況にあることが多い。Boston Higashi School (BHS)は、故北原キヨ氏が1987年米国に開校した自閉症児のための特別支援学校で、母体は武蔵野東学園である。生活療法(Daily Life Therapy®以下DLT)という方法論を用い、各生徒の力を年齢に応じて最大限に引き出すことに重きを置いている。本研究では、BHSの卒業生で職員でもある男性に対する長期観察、ソーシャルスキル訓練による成果を通して、継続的な支援と絆の重要性を検証する。

II. 方法

対象者：自閉症者J君(31歳)。アジア系アメリカ人。4歳の時に診断を受ける。6歳でBHSに入学。9歳の時、通常学級での交流を開始。12歳より公立の中学校に戻り、19歳で高校を卒業。その後、短大に入学。授業のない日は、昼間BHSの教育事務局でボランティアとして、夕方はBHSの食堂で働く。短大卒業後は、同職場にて同立場で働く。2013年、完全有給の立場に昇格。J君に同じ方法で指導ができるよう、事務局と食堂はお互いに連絡を密に取り合っている。母親にもいつでも連絡が取れる体制になっている。

観察期間：2002年9月～2013年9月

J君への便宜：1)過度なエネルギーを発散し、仕事への集中力を高めるために、就業前の15-20分、校内のランニングマシンを使って運動をする。2)音楽のスキル(サクソフォン演奏)や余暇のスキルを伸ばすために、勤務時間後、生徒のジャズバンドに卒業生として参加する。3)人事関係の書類や年度末の自己査定用紙は、J君の理解力に合わせて修正してある。

J君の強み：1)優れた記憶力、2)事務能力(繰り返しの作業、分類、ファイル、タイプ、校正)、3)基礎的コンピュータースキル、4)誠実、5)手順に忠実、6)まじめ、7)ひたむき、8)やる気がある、9)時間厳守、10)几帳面、11)身辺自立、12)心が優しく、友好的、誰からも愛される人柄。

J君の弱み：1)複数の課題への取り組み、2)ダウンタイムのふるまい方、3)変わった、または奇妙な行動、4)自己感情の制御、5)意見や批評に対して大げさ、または過度に反応、6)予期せぬできごとへの対処、7)判断力、決断力の欠如、8)問題解決能力の欠如、9)ソーシャルスキルの欠如。弱みが顕著な形で行動に現れ、仕事に影響を及ぼすこともあったため、様々な手法を取り入れ、社会生活に適應できるよう支援をしてきた。

支援における基礎：1)J君の性格や傾向に加え、直接的で反復的な指導を必要としていることを考慮する、2)DLTの

考え方や、BHSの環境を常に考慮する、3)批判によって不安感を煽るのではなく、「何をすべきか」を教えながら、前向きな手段を取り入れる。

弱みに関する具体例、ニーズ、具体的介入・支援方法、ならびに結果は、発表当日資料の表を参照

III. 結果

働き始めた頃は、オフィスで挨拶もできず、伏し目がちであった。小さな明確なステップと繰り返しの練習を通して、仕事に必要な多くのスキルを学び、確実に習得している。しかし、それぞれの上達には反復の練習と双方の忍耐、信頼を要する。視力に問題がある人が眼鏡をかけるように、J君への支援には、視覚的補助を含む五感を駆使して理解できるような教材が必須である。文字のみの教材だけでなく、目を引く資料や楽しい方法(クイズ、ゲームなど)を取り入れることで、J君がより効果的に学ぶことを確信した。

IV. 考察

Hendricks が指摘するように、強みやニーズ、特別な興味などの個人的な特徴を考慮しつつ適切な支援を行うことによって、雇用の成功と持続をもたらす。J君の有給までの道のりは長かったが、上司や同僚との強い心の絆や一貫性のある支援を通して、J君は自分に何が求められているのかを理解している。Burgess の指摘通り、意義のある有給の雇用は、自閉症の有無に拘らず、人々にプライドと価値をもたらす。J君も定期的に給与明細を受け取り、自分のお金をコンピューターで管理する楽しみを覚えた。J君は今後、現在の弱みをさらに克服しながら、BHSで習得したスキルを他の職場(父親の会社など)でも発揮できるよう般化することを目標にし、責任ある大人として社会に貢献していくことであろう。

(参考文献)

- Bennett, K. D., Ramasamy R., & Honsberger T. (2012). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 585-593. doi: 10.1007/s10803-012-1597-6.
- Burgess, A. F. & Gutstein, S. E. (2007). Quality of life for people with autism: Raising the standard for evaluating successful outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(2), 80-86. doi:10.1111/j.1475-3588.2006.00432.x.
- Hawkins, G. (2004). *How to Find Work That Works for People with Asperger Syndrome: The Ultimate Guide for Getting People with Asperger Syndrome into the Workplace (and Keeping Them There!)*. (pp. 148). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32, 125-134. doi: 10.3233/JVR-2010-0502.
- Moyes, R. A. (2001). *Incorporating Social Goals in the Classroom: A Guide for Teachers and Parents of Children with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome*. (pp. 125). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Newman, L., Wagner, M., Knoke, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., with Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., and Schwartling, M. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (NCESR 2011-3005). Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved August 28, 2013 from www.nlts2.org/reports/
- United States Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (Last modified June 12, 2013). Employment status of the civilian noninstitutional population by disability status and age, 2011 and 2012 annual average. Economic News Release. Retrieved October 12, 2013 from <http://www.bls.gov/news.release/disabl.a.htm>

(特別協力者)

J君のご両親、Rebecca Golden(BHS)、Yumiko Fantasia(BHS)

職業教育の視点から見た教科のかかわり

—「職業」と「数学」「情報」の学習内容における関連—

○数野 誠一 細川 信之 原 智彦 諏訪 肇 菅野 敦
(都立八王子特別支援学校) (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: 進路学習、数学、情報

I. はじめに

都立青峰学園は2009年(平成21年)に開校した。肢体不自由教育部門と知的障害の軽い人を対象とする高等部就業技術科を併置している。2012年(平成24年)3月に就業技術科の最初の卒業生を送り出し、現在1期生・2期生の卒業生の就労定着支援を行っている。ここ2年間の就労状況は表1の通りである。

就労状況の特徴は、事務分野の職域への就職が多いことである。さらに、パソコンを用いた作業をしている卒業生はH23年度卒で11名、H24年度卒で6名いる。就職先での仕事内容、作業内容と在

表1 卒業生の進路状況

	H23	H24
卒業生数	40	37
就職者	38	36
就職率(%)	95	97
事務	11	15
製造	2	0
建設	8	2
小売販売	8	3
飲食調理、調理・食品	6	4
衛生・福祉サービス	1	6
その他	2	6
その他	2	1

学時の学習内容とがどのような関連を持っているのか、または学校として意識して学習内容を組織してきたのか検討することが必要であると考える。

II. 目的

社会の変化や産業構造の変化に伴う就職先での仕事内容に対応した知的障害特別支援学校の高等部職業学科(就業技術科)における教育課程の中核的な学習内容として、パソコン及び情報(ICT)の学習が必要とされている。それらが、各教科の関連でどのように学習されるのが望ましいかを検証する。

III. 方法

就職先の職域としての「事務」分野の作業内容から、「情報」「パソコン」を手がかりに教科「職業」「数学」「情報」の授業について以下の検証をする。

(1)「数学」における新たな学習内容と改善について明らかにし、事務分野の作業内容に対応する必要性から「職業」との関連を分析する。

(2)「情報」における新たな学習内容と改善について明らかにし、事務分野の作業内容に対応する必要性から「職業」との関連を分析する。

(3)教科「職業」と合わせた指導形態の「キャリアガイダンス」における新たな学習内容と改善について明らかにし、事務分野の作業内容に対応する必要性から「数学」「情報」との関連を分析する。

IV. 結果

(1)「数学」では、開校当初2年間(H21・22)は、四則計算、長さ、かさ、重さの測定、表とグラフ、図形と面積等の基礎基本を学習し、日常生活に必要な数量の処理や計算方法を身につけることに重点を置いた。また、毎時間「百ます計算」を5分間行った。その後の3年間(H23・24・25)では、生活に必要な数量や図形などに関する理解を深め、それらを活用する能力と態度を育てることを目標として、今までの学習に約数と倍数、比例、生活のなかでの数学を追加し、毎時間「電卓技能検定演習」を取り入れた。「電卓技能検定」合格者は、以下の表2のとおりであった。電卓技能検定合格者が確実に増えてきていることがわかる。電卓を用いることで、進路先の作業内容に必要な計算も可能になるため、特技・資格として、「職業」の授業の際に「履歴書」や「私のプ

ロフィール(実習時の資料)」に記載している。また、金銭管理や雇用条件の給料計算などの学習にも役立つため関連して指導をしている。

【表2 電卓技能検定合格者の推移】

	6段	初段	1級	2級	3級	4級	5級	6級
H23	0	1	0	1	3	6	14	2
H24	1	1	1	2	9	8	15	5

(2)「情報」では、パソコン等の情報機器の操作の習得を図り、生活に必要な情報を適切に活用する基礎的な能力や態度を育てることを目標としている。開校当初は、「ワード」「エクセル」を中心に学習する予定であった。

【表3 日本語ワープロ検定】

	1級	2級	3級	4級
H23	4	11	31	25
H24	5	12	23	16

【表4 情報処理技能検定】

	1級	2級	3級	4級
H23	2	8	13	12
H24	6	17	17	9

【表5 文書デザイン検定】

	1級	2級	3級	4級
H23	2	1	1	0
H24	2	0	1	1

しかし、開校3年目(H23)より、生徒の実態に合わせて「パワーポイント」「文書デザイン」等の新たな学習内容を追加し、事務分野で想定される学習内容を取り入れた。毎時間10分間文字の入力練習を行っていることも特徴である。

パソコンの検定の結果は上記の表3・4・5であった。平成23年度から検定合格者が確実に増えていることがわかる。事務分野の作業内容として、データ入力や文書作成などの業務が増えているため、パソコンの資格取得は生徒の進路先の広がりにも良い影響を与えている。「数学」と同様に、「職業」における「履歴書」「私のプロフィール」の作成の学習で関連がある。

(3)「職業」「キャリアガイダンス」では、開校当初には、インターンシップ・現場実習に関する内容、将来設計・生活設計(私の移行計画)に関する内容、労働の意義等の学習内容が中心であった。H23年度に学科全体で学習内容の検討が行われ、消費者被害の防止、インターネットのルールとマナー等の学習内容を追加してきた。このことは、「情報」の学習内容として不足していたインターネット及び電子メール等の学習内容を、「職業」「キャリアガイダンス」で扱うようになったことになる。それぞれの教科における学習内容を補完する形での関連があることがわかった。

また、「数学」「情報」の検定による資格取得は、「職業」の「私のプロフィール」「履歴書」の学習でも扱われ、実習先・進路先に情報提供される。さらに、四則計算・パソコン等の技能は、「職業」の「金銭管理」「給料の使い方」「住居の間取り」等の学習の際に関連する技能・知識として必要であることも明らかとなった。

V. 考察

近年、特別支援学校の高等部では、各教科等の年間指導計画に加え、シラバスを作成活用するようになってきている。今回、開校5年目を迎え、進路状況に合わせた学習内容の改善が教科間で見られることがわかった。今後、こうした関連を学科全体で明らかにし、企業就職を希望する生徒の学びとして、いつ、どの教科で、何を学ぶのか、生徒・保護者・教員で共有できるシラバスの作成活用を考えたい。

職場実習の有効性を検証する

—「武蔵野市障害者就労支援センターあいる」実習制度の活用を通して—

○照沼 潤二

菅野 敦

(社福 武蔵野千川福祉会)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 障害者雇用 就労支援 職場実習

I. はじめに

「武蔵野市障害者就労支援センターあいる」は東京都の区市町村就労支援事業である。武蔵野市在住の障害者を対象に、職業相談、職業準備支援、定着支援、離職支援などを実施している。

障害者雇用については、国と東京都が発表している「障害者雇用状況報告書」によると、平成24年度は実雇用率と雇用数とも過去最高を記録した。

また、制度面においても平成25年4月より法定雇用率が民間企業においては、従来の1.8%から2.0%に引き上げられた。さらに、「障害者の雇用の促進等に関する法律」が、障害者権利条約の批准に向けた対応（雇用分野における差別的取扱いの禁止、合理的配慮の提供義務など）と精神障害者を法定雇用率の算定基準に加えること（平成30年4月より）について改正された。

このように、障害者の雇用は年々進んでいることが分かる。しかし、そのプロセスを見ると、簡単な面接を1回行うだけで採用が決まってしまうということが度々見られる。そして、そのような経過で採用され、結果として短期間で離職してしまったケースが平成24年度の後半にみられた。

就労支援センターとしては、センター独自の实習制度を活用し、その様子を踏まえて採用の可否を決めて欲しいと企業にお願いしているが、実習制度をご活用いただけないことも多い。

独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構が発行している「新版就業支援ハンドブック」には職場実習について、以下のように明記してある。「職場実習は、利用者が実際に、企業内の作業を行うことを通じて観察・評価を行う最も実地的なアセスメント方法である。この方法は、環境要因の影響も含めたアセスメントができること、実体験を通して利用者自身で職業に関する現実的な検討ができること、企業から直接的な評価が得られること、職務再設計等の検討も合わせて行うことができる等の長所があり、広く活用されている。」

このような職場実習の意義が、採用の過程において、当事者・支援者・企業で共有されていない状況である。

本研究では、武蔵野市障害者就労支援センターあいるの実習制度の活用状況と、それが就職・定着・離職とどのような関係があるかを検証することとする。

II. 目的

採用前の職場実習が、その後の定着、そして離職とどのような関係があるかを検証し、その有効性について確認することを目的とする。

III. 方法

武蔵野市障害者就労支援センターあいるの利用実績、利用者の就職・離職の状況について調査する。具体的には以下の5点について調査した。

- ①平成22年度以降に「あいる」実習制度を利用した人数を調べる。
- ②実習制度を利用した人のうち、その会社に採用された人数を調べる。
- ③離職した人のうち、その会社に採用される前に実習を行ったかどうか調べる。
- ④就職した人の定着率（採用されてから1年後の定着

率）を実習した人としなかった人で分けて調べる。
⑤職場実習後に、そのまま採用された人の1年後の定着率について調べる。

IV. 結果

①年度ごとの実習制度を利用した人数

年度	実習制度利用者数	就職者数	離職者数
22年度	9名	31名	11名
23年度	15名	27名	16名
24年度	16名	32名	15名
25年度	9名	26名	8名

②実習利用後、その会社に採用された人数

年度	実習制度利用者数	採用者数
22年度	9名	5名
23年度	15名	11名
24年度	16名	8名
25年度	9名	7名

③離職者数と実習制度利用の有無

年度	離職者数	採用前の実習無し
22年度	11名	9名
23年度	16名	13名
24年度	15名	12名
25年度	8名	7名

④新規就職者の1年後の定着率（実習有り／無し）

年度	就職者数	実習有りの定着率	実習無しの定着率
22年度	31名	100%	57%
23年度	27名	82%	38%
24年度	32名	75%	62%

⑤実習⇒採用された人の1年後の定着率

年度	実習	採用	定着率
22年度	9名	5名	100%
23年度	15名	11名	82%
24年度 (24年9月末まで)	6名	4名	75%

V. 考察

離職した人の約8割が採用前の職場実習をしていなかった事実（結果③）、採用後1年の定着率を実習有りと無しで比較した結果（結果④）から考察すると、採用前の職場実習が、その後の定着と離職の可能性を減らすことに有効であることが明らかになった。

実習（＝アセスメント）したことにより、当事者・企業・支援者にとって、その後の定着に関する必要な情報等が得られたのではないかと考える。

（参考文献）

「新版就業支援ハンドブック」（独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構）

第2分科会

＝コミュニケーション支援領域＝
(S棟 102教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

自閉症スペクトラム障害児の発話におけるプロソディの特徴

—聴覚印象の差異についての検討—

○近藤 綾子 出口 利定

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害児, プロソディ, 聴覚印象

I. はじめに

音声は、言語情報だけではなく、発話者の感情や意図をも伝達する。このような情報伝達に寄与しているのが、アクセント、イントネーション、リズム、ポーズ等といったプロソディである。プロソディは、文法構造や語義の理解を助け、コミュニケーションにおいて感情的色彩を加える機能を持ち、コミュニケーションにおいて大きな役割を担っていると言える。

コミュニケーションや社会性に質的な障害があるとされる自閉症スペクトラム障害 (Autism spectrum disorders, 以下 ASD) の発話では、ささやき声、かんな高い声、抑揚の無い一本調子の話し方、または文の最後が必ず上がるといったプロソディの特徴が報告されている (緒方, 1998)。このような発話は時に他者からの誤解を招き、円滑なコミュニケーションの妨げとなる可能性がある。しかしながら、ASD 児者のプロソディの問題は臨床的な場面ではしばしば後回しになり、明らかになっていないことも多い。

近年では、詳細な研究のため音響分析による研究が徐々に行われている。その中で、ASD 児のピッチの変動幅が定型発達児より広いことを示唆する研究 (Diehl et al., 2009; Nadig & Shaw, 2012) が多数報告されている。しかし国内では音響分析による研究は少数であり、対象とする音声も単語レベルにとどまっている。

以上のように、ASD 児におけるプロソディの特徴について、定型発達児とは異なるとの報告がなされているが、統一された見解には至っていない。さらに、音響的差異がみられたとして、その差異は日常的な聴覚的印象と一致するのか不明確である。

これまで、ASD 児と定型発達児を対象として音声を収集し、音響分析と聴覚評価による検討を行ってきた (近藤・出口, 2013 投稿中)。小学 2 年生～6 年生までの児童を対象に、文章の音読や、絵の叙述により発話を求め、その音声を録音した。それぞれの音声について音響分析を実施した結果、ASD 児は定型発達児よりもピッチの変動幅が小さく、抑揚が平坦であることが示唆された。さらに、音読音声については、第三者による聴覚評価を併せて実施した。その結果、ASD 児と定型発達児の評価に差が見られ、ASD 児の音声は定型発達児に比べ、①話速が遅い、②声が高い、③抑揚が平坦、④全体の印象に違和感がある、といった聴覚的な特徴があることが示唆された。以上の結果から、ASD 児のプロソディにおいて定型発達児とは異なる物理的特徴と聴覚的印象の存在が示唆された。

しかしながら、これまでの研究では ASD 児のプロソディについて、差異が生じている箇所までは明らかになっていない。また、音響分析、聴覚評価ともに ASD 児は定型発達児よりもばらつきが大きく、更なる検討が必要と言える。特に、聴覚評価においては、発話内容が聴覚印象評価に影響することを考慮し、音読音声のみを対象とし、自由発話については検討しなかった。しかしながら、音読についての結果はあくまでも文章を読み上げた場合の特徴として限定され、日常的な音声における特徴としては自由発話について検討することが不可欠である。

そこで、さらなる聴覚評価実験を実施して、より詳細に特徴を検討することとした。

II. 目的

聴覚印象の差異を検討することによって、ASD 児の発話におけるプロソディの特徴を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

評価者：大学生および大学院生 10 名

音声サンプル：近藤・出口 (2013, 投稿中) において収集した、ASD 児および定型発達児の音声データから、ASD 児 4 名、定型発達児 4 名、計 8 名を選択し、これら対象児における、音読音声と絵の叙述による自由発話音声 (以下、自由発話音声) の合計 16 サンプルを対象とした。

評価方法：評価項目は、「話す速さ」「声の高さ」「抑揚」「全体の印象」の 4 項目とした。速さ、声の高さ、抑揚については、5 件法 (3 が普通、1 が遅い、低い、平坦、5 が速い、高い、急激)、全体の印象については 3 件法 (3 が普通、1 が違和感) により評価をさせた。

さらに、自由記述欄を設け、聴覚的印象について具体的に記述させた。

手続き：聴覚評価は 1 名ずつ静かな部屋で行い、音声はヘッドフォンにより提示した。読み上げ音声 8 サンプルと自由発話音声 8 サンプルをそれぞれランダムに提示し、1 サンプルごとに聴覚評価を求めた。音声は何度聞き直しても良いことにした。

IV. 結果

聴覚評価の結果、音声に「違和感がある」と評価された ASD 児の音声については、自由記述により「一本調子」「話すリズムに違和感がある」といったプロソディに対する印象や、「イライラしているように聞こえる」といった聴覚的印象が報告された。

V. 考察

ASD 児と定型発達児の発話において、音読だけではなく、自由発話音声においても、聴覚印象の差異が存在することが示唆された。したがって、日常的な音声コミュニケーション場面においても、ASD 児の音声は定型発達児とは異なる聴覚的印象を伝達していると考えられる。今後は、教員や、同年齢の児童など、聴取者の属性によって ASD 児の音声に対する印象が異なるかどうかについて更なる検討が必要である。

(参考文献)

近藤綾子・出口利定 (2013 投稿中) 自閉症スペクトラム障害児の発話におけるプロソディの特徴に関する検討。聴覚言語障害

Nadig, A., & Shaw, H. (2012) Acoustic and Perceptual Measurement of Expressive Prosody in High-Functioning Autism: Increased Pitch Range and What it Means to Listeners. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 499-511.

緒方明子 (1998) 独特な話し方. 全日本特殊教育研究連盟 (編) 自閉症児指導のすべて. 日本文化科学社, 82 - 83.

成人期自閉症者へのP E C Sを用いた支援体制とその実践報告

○斗舂もも子 藤代渉史 山崎彰雄 守谷奈央子 石井沙耶香 竹下洋久

(社福 湘南の風 えいむ)

KEY WORDS: 生涯発達 支援システム コミュニケーション

I. はじめに

当施設えいむは、生活介護事業として運営しており、計40名の方が在籍している。主に重度自閉症の方が在籍し「コミュニケーションスキルの獲得」を支援の柱として活動しているAグループ、主に中軽度知的障害者の方が在籍し「就労を視野に入れた社会的スキルの向上」を支援の柱として活動しているBグループに分かれている。今回、検証するのは主に重度自閉症者が在籍するAグループである。

Aグループには現在、自閉症及び自閉傾向の方が32名在籍している。3年前より、コミュニケーションに課題があり、P E C Sが有効であると考えた利用者12名に対し取り組みを開始した。又、昨年度より支援体制を整え、着実に利用者へ取り組みを行うことが出来る体制をつくり、現在25名の利用者に対しP E C Sを用いた支援を行っている。

II. 目的

作業活動を中心とした通所施設において、支援システムを確立し、定期的且つ継続的にP E C Sを取り組む体制を整えた。その後の利用者の変化について検証する。

III. 方法

支援を行うに当たり、以下3点の体制を整えた。

(1) 取り組み頻度

P E C Sを取り組むにあたり、導入時となるフェイズI～IIには、コミュニケーションパートナーとプロンプターの最低2名の職員が必要になる。又、フェイズIIIにおいても一対一で向かい合っている行為、個別に時間や場所を設定する必要がある。その為、それぞれの利用者均等且つ確実に取り組みを行えるよう、P E C S取り組み予定表を作成した。

* P E C S取り組み予定表

	10/7	10/8	10/9	10/10
AM	10:00~S.C(P1)	10:30~Y.T(P2)	10:30~S.S(P2)	10:20~Y.T(P3)
	11:00~S.K(P1)	10:45~M.A(P2)	11:00~A.S(P2)	10:50~H.K(P3)
	CP 藤 PT 斗	CP 山 PT 藤	CP 斗 PT 藤	CP 山
PM	13:00~M.T(P2)	13:30~K.H(P3)	13:30~S.K(P1)	13:15~S.S(P2)
	13:20~N.Y(P2)	13:45~W.M(P3)	14:00~M.A(P1)	13:45~S.T(P2)
	CP 守 PT 山	CP 守	CP 守 PT 藤	CP 山 PT 守

日々、上記予定表に沿って個別で取り組みを行い、スキルの獲得を目指した。その後日常活動の飲み物要求時等でも取り入れていくことで、取り組み場面を多く設定しスキルの定着へと繋がった。

(2) モニタリング

日々、個別での取り組み場面や日常生活で行ったP E C Sの本人達の状態をテキスト(※)に掲載されているチェック表を使用し、各利用者の取り組み状況を日々記録していった。又、各担当者が取り組み結果をまとめ、2週間に1度常勤職員全員でミーティングを開き、各利用者の進捗状況の確認と課題の抽出を行った。それらを経て職員間で各利用者の状態像を共通認識として持ち、そこで抽出された課題に対して翌日より支援を修正し

ていった。

(3) 職員の知識と技術

個別に取り出して取り組みを行う学習場面では、P E C Sベーシックトレーニング(※)を受講した職員4名が中心となり支援を行った。又、受講した職員がモニタリング時や日常活動時に、他職員に対し理論やスキルを伝達し一貫した支援の提供を目指した。

IV. 結果

支援システムを整えたことで、確実に取り組みを行うことが出来、各利用者のスキルの定着に繋がった。利用者のフェイズの変化は以下のとおりである。

	24年4月	24年11月	25年11月
フェイズI	13名	7名	1名
フェイズII	10名	10名	8名
フェイズIII	0名	0名	7名
フェイズIV	1名	7名	2名
フェイズV	0名	0名	0名
フェイズVI	0名	0名	7名

※25年度からの新規取り組み利用者1名含む

又、フェイズI～Vは物的強化であるのに対し、フェイズVIは人的強化である。現在、7名がフェイズVIの段階であり、職員からの質問に答えたり、自らコメントを発することを狙っている。着実に支援を進めていったことで、要求物を得ること以外の、相手とのやり取りを目的とするコミュニケーション段階に進むことが出来た。

V. 考察

・支援体制を整えたことで、職員体制が変化する年度の変わり目の際にも一貫したコミュニケーション支援を提供出来、利用者のスキルの定着に繋がった。
・各利用者のコミュニケーションの目的が、要求物の獲得から自発的なコメントを目指す段階まで移行することが出来、多様なコミュニケーションスキルの形成へと繋がった。

以上のことから、一貫したコミュニケーション支援体制を構築することで、成人期を迎えた自閉症者に対して様々なコミュニケーションスキルの獲得及び向上が期待出来ると思われる。

※ピラミッド教育コンサルタントオブジャパン株式会社

実践における段階別目標設定とそのアプローチの有効性についての検討

—重度の知的障害のある方への「買い物」の取り組みから—

○山岡 誉

(社会福祉法人武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 実践計画 段階別目標設定 知的障害

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会が運営する6つの就労支援事業所は、利用者を障害の程度ではなく、「働く能力・意欲」で配置事業所を決定する機能分化を主な特徴としている。また、作業提供時の工程分解、作業における効率的な標準動作についても法人独自に学習・研究を続け、その結果、就労支援事業所チャレンジャーでは月の平均工賃7万5千円を実現しているなど、就労支援にもっとも強い特色を持つ法人であるといえる。

そんな中において、当施設千川作業所は「働くことが生活の柱になりにくい」、いわゆる重度の知的障害のある方を対象とした事業所(就労継続B、生活介護)である。そのサービス提供については、利用者個々の持つ能力を引き出すための取り組み、活躍できる場が設定され、充実した毎日を送ることにつなげていくサービスとはどうあるべきか、支援方法の構築が重点的課題となっている。

今年度、千川作業所ではこの課題解決に向けた取り組みの一つとして、段階別に目標を設定した実践を始めた。その有効性について、取り組み事例を通じて検討する。

II. 目的

対象利用者が地域の店において支援者の援助を必要とせず、自分自身が選択したものを購入できることを目的とした「買い物」の取り組み事例から、段階別目標設定とそのアプローチの有効性について検討する。

III. 方法

1) 対象利用者概況

対象利用者	A氏(35歳 通所歴17年)
プロフィール	<ul style="list-style-type: none"> ・ダウン症 ・愛の手帳2度 ・グループホームに入居。事業所との往復は送迎車を利用しており、現在の活動範囲はその二つにほぼ限定されている。 ・活動全般に意欲的でなく、場面転換時等の移動に強い抵抗を示すことがここ数年で顕著になり、時に自傷行為に発展することがある。
取り組みに向けたアセスメント	<ul style="list-style-type: none"> ・過去にはレンタルビデオ店を好んで利用し、それを楽しんでいた。 ・ご家族の思いとして、本人の活動の場が狭くなってしまっていることに不安を感じている。 ・動くことに抵抗を示すようになってしまったこと、活動全般に意欲的でなくなってしまうことから、能力・行動の低下があるといえる。
取り組みの狙い	「楽しい」＝「自分で動きだす」ことができるような取り組みとしたい。

2) 最終目標達成までの過程をいくつかの段階に分け、段階別に目標を設定する

段階別に目標を設定する意義として①成功体験を積みやすくするため②どこにつまずきがあるのか支援者が課題を整理しやすくするため③各段階でどのような行動をとるか予測しやすく、対応しやすくするため(失敗は最小限に)といったことが挙げられる。

本事例ではこの取り組みを3つの段階に分けた。

【段階1】	興味関心を持たせ、意欲を引き出す段階。基本的アセスメントの段階
【段階2】	支援者の具体的なアプローチのもとで、ともに課題克服を目指す段階
【段階3】	自己解決できる(いつも適切な行動がとれる)段階

3) 実践計画を作成し、実践を行う。

IV. 結果

【段階1】

目標	支援者が主導し、とともに店舗に行き、昼食を選択、購入する
達成の具体的状態	職員主導のもとであれば外出、移動、購入ができる
取り組みの頻度	週2回。毎水曜、金曜。昼食前の30分程度
達成目標期間	X年6月18日～X年7月18日
方法	<ul style="list-style-type: none"> ・取り組みの理解促進と意欲向上のため、写真カードを作成、提示する。 ・失敗体験とならないよう、常に職員が主導して行ない、できたことを評価。取り組みへの意欲を高める。
予想される行動	<ul style="list-style-type: none"> ・外出の拒否(取り組みの拒否) ・行動の停止 ・商品を選択しない ・レジで精算ができない

【段階1の結果】6月18日～7月30日。取り組みに対して拒否的な態度が多く、自傷に発展することもあった。落ち着いた頃を見計らって店舗、商品の写真カードを提示したところ、指さして選択するなどの行為が見られる。繰り返すうちに「写真カードの提示」＝「買い物に行く」の理解が深まったのか、動き出しがスムーズに。取り組みをより定着させるべく頻度の見直し、選択肢が多すぎるために選択ができないことから店舗の見直し、精算手順を理解させるなどが課題としてあがった。

【段階2】

目標	支援をほとんど必要とせず、店舗に行き昼食を選択し購入する
達成の具体的状態	<ul style="list-style-type: none"> ・時間をかけることなく準備でき、出発できる ・自らの判断で弁当を選択し、レジへ持っていくことができる ・精算手順を理解できている
取り組みの頻度	週3回。毎月曜、水曜、金曜。昼食前の30分程度
達成目標期間	X年8月2日～X年10月2日
方法	<ul style="list-style-type: none"> ・取り組みの頻度を増やす。週2回から3回へ。取り組みについての理解促進をはかる ・弁当を一品選び、レジに持っていくことを繰り返し説明し、定着をはかる ・精算手順については重点的に指導を行い、失敗体験をさせないようにする
予想される行動	<ul style="list-style-type: none"> ・外出の拒否(取り組みの拒否) ・商品の前で立ち止まり、職員の働きかけを待つ

【段階2の結果】8月2日～9月30日。頻度を週3回に増やしたことから、よりスムーズに動きだせるように。拒否的な態度はほとんど見られなくなった。店舗をお弁当屋1店に絞った。お弁当しか販売しておらずレジへの動線も短いため、選択から精算までがわかりやすくなった。精算手順については課題があり、失敗体験が意欲低下につながりやすい本人の性格に配慮し、その点は重点的に指導を行った。A氏に先を歩いてもらい始めたことで、横断歩道を渡れないという課題があることもわかった。信号機の理解はしているものの、渡っていかどうかの判断がつかない様子であったため、その点は繰り返し指導を行い、理解につなげることができた。道順、精算手順も定着し始めたころ、徐々に本人に任せ、支援者は後方から必要時のみ支援を行うようになった。

【段階3】

目標	支援を必要とせず、店舗に行き昼食を選択し購入できる
達成の具体的状態	支援者のいない状態で、取り組みを完結させる
取り組みの頻度	週3回。毎月曜、水曜、金曜。昼食前の30分程度
達成目標期間	X年10月4日～X年10月18日
方法	<ul style="list-style-type: none"> ・1人で買い物に行くことをよく説明し、送り出す ・支援者はひそかに後をつけ、本人の状況を見守り、最終的な確認を行う
予想される行動	<ul style="list-style-type: none"> ・外出の拒否(取り組みの拒否) ・行動の停止 ・途中で作業所へ引き返してしまう

【段階3の結果】10月4日～10月28日。帰り道を一人で歩かせることから、徐々に一人きりで行動をしてもらうことを始める。最終的には事業所内から送り出すだけで、A氏のみで取り組めるようになった。支援者は本人に内緒で後方をつけ、様子を確認したが、一連の行動はほぼすべて適切に行なわれていた。取り組みに対して拒否的な行動もほぼなくなり、現在は完全にA氏のみで昼食の買い出しを行っている。

V. 考察

段階別に目標を設定することは、実践を行う支援者にとって課題と実践経過を整理しやすく、次のステップに向けて「何を」「いつまでに」重点的に支援していくか、そのプランを立てやすくすることにつながるが分かった。また、利用者のスピードに合わせ、余裕を持って実践を行うことで、一度に「あれもこれも」を要求することがなくなり、結果的に成功体験を積みやすくするのだと考えられる。

知的障害生徒における言語指示における応答行動の形成

—具体的な仕事場面を通して—

○増澤 貴宏

(長野県木曾養護学校)

KEY WORDS: 言語指示 応答行動 仕事場面

I. はじめに

本校は長野県木曾郡にある知的障害のある児童生徒を対象とした学校である。本校では特色のある教育として、開田高原にある木曾馬の里センターを5月～11月までの期間、木曾馬を活用した「馬の学習」を実施している。この「馬の学習」は、主に自立活動の課題が挙げられている児童生徒、身体面の改善が課題で挙げられている児童生徒を中心に参加し、週1回前期と後期に分かれて実施している。また、中学部や高等部の生徒は、「馬の学習」以外に職場体験や現場実習を実施している。

本報告では、本校独自の活動である「馬の学習」において、乗馬以外の馬に関わる仕事(水やり、馬房掃除等)における言語指示に対する応答行動の形成を試みた実践例を報告する。

II. 目的

脳性麻痺による特に右半身の麻痺と関節が硬い自閉的な傾向のある知的障害の生徒を対象として、馬の水やりの仕事における「お願いします」「止めてください」の指示者の指示に対して水道の蛇口を開閉する行動の形成を目的とした。

III. 方法

1) 対象生徒：白質軟化症によるCP及び知的障害と自閉的な傾向を持つ中学部3年生の男児を対象とした。身体全体が硬く、動きには限度があった。名詞や動詞は理解しており、言語表出も多いが、エコラリア的な繰り返しの表出が目立つ。指示理解もあるが、動きのある中では指示に応じることが少なかった。

2) 期間：200X年5月～11月の期間で、前期10回、後期9回の計19回を対象とした。

3) 場所：開田高原木曾馬の里センターで行った。

4) 指導目標：馬小屋の水やりの仕事をペア(支援者/生徒同士)で行い、他者の指示に対して合計20回の水道の蛇口を開閉することを目標とした。

5) 指導方法

(1) ベースライン1期(以下B.L1)：他者の指示に対して水道の蛇口を開閉することができるか否かを観察した。特に支援を行わず、反応できない場合は、支援者が水道の蛇口の開閉を行った。

(2) 介入1期：介入1期は9回実施した。この期は、支援者の指示に対して水道の蛇口を開閉することを目的とした。支援方法は、支援者を2名として1名はホース先でバケツに水を注ぐ係と対象生徒が指示に反応できない場合に支援を行う係に分かれた。指示者が指示を出してから直ぐに反応できた場合は言語賞賛を行い、指示に対して応答できない場合は、直ぐに対象生徒の手を蛇口に持って行き開閉するように身体的な支援を行った。対象生徒の手が蛇口から離れないようになった時点で言語的な支援、支援無しとした。正反応数全20回を3回続いたところで次の介入へ移行した。

(3) ベースライン期2：指示者の対象を同じ中学部の男児生徒(以下A生徒)へ変更して行った。目的はB.L1と同様と

し、特に対象生徒への介入を行わず、反応が見られない場合は支援者が水道の蛇口の開閉を行った。

(3) 介入2期：介入2期は8回実施した。B.L2のA生徒の指示に対して水道の蛇口を開閉することを目的とした。対象生徒への支援は、介入1期と同様の手続きをとった。A生徒に対しては、事前に仕事内容及び注意事項の説明を行った。両生徒がやりとりを行い、正確に仕事を遂行できた場合に言語賞賛を行った。失敗があった場合は、具体的な解決方法をA生徒にのみ指示し、仕事を続けるようにした。全ての水やりができた所で、言語賞賛を行った。

6) 評価方法

評価方法は、指示者の「お願いします」「止めてください」の指示に対して正反応(水道の蛇口の開閉)、プロンプト有り、無反応の3段階で評価を行った。

IV. 結果

指示者に対する指示の応答行動の正反応数についてFig1に示した。

正反応数は、B.L1で5回、介入1期当初は10回前後で推移していた。介入1期の後半には20回中20回の正反応数となり3回連続で維持した。指示者を変更したB.L2以降は、15回前後で推移していたが、最終の2回は全て正反応であった。

V. 考察

本実践では、実際の仕事場面における指示者の指示に対して応答する行動の形成を試みた。

その結果、介入1、介入2を通して指示者の言語指示に反応する形で水道の蛇口の開閉を行うことができた。介入1では、蛇口から手が離れる、水道の前から移動する姿が見られた。その為、ストップの指示のタイミングを早くすること、対象生徒の支援者が指示に対して直ぐに身体的な支援を行うと伴に言語賞賛をすることで、言語指示と水道の蛇口の開閉が結びついたと考えられた。指示者を変更したB.L2以降は、指示者の声が小さい、時間がかかる等の要因が影響して、正反応数が増加しなかったが、指示者の生徒Aの仕事の手早さと声の大きさの変化と共に、指示に対する正反応が増えた。その結果、言語指示に対する応答には、仕事の流れや指示のタイミングが、言語指示に反応する行動に対して影響があることが考えられた。

以上より、言語指示に応じる行動を形成するには、言語指示と行動への反応を高めるとともに、ペアを組む相手(環境)との関係性を支援していくことが求められると考えられる。

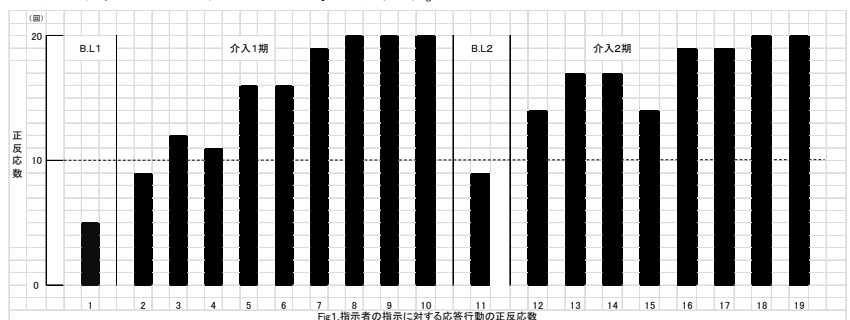


Fig.1. 指示者の指示に対する応答行動の正反応数

成人期知的障害者の人間関係を形成するためのプログラム実践

○坂口 麻衣子¹⁾ 小淵 公子¹⁾ 小林 由紀子¹⁾ 高野 竜¹⁾ 久津輪 京子¹⁾ 伊藤 浩²⁾
(社会福祉法人 龍鳳¹⁾ 社会福祉法人 幸会²⁾)

KEY WORDS: 人間関係形成能力、コミュニケーション、プログラム

I. はじめに

人が社会参加をしていく上で重要とされているのが「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4領域とされている。平成20年7月に東京都教育委員会が実施した学校におけるキャリア教育の取り組みについてのアンケートによると4領域の中で「人間関係形成能力」が最も重点に置かれている傾向があることがわかった。コミュニケーション能力である人間関係形成能力は全ての活動に取り組む基礎的な力ともなっており、学校を卒業した後の生活の中でも途切れることなく4領域についての活動を検討していく必要があると考える。

II. 目的

本研究ではコミュニケーションが苦手な成人の知的障害者に対し4領域の中で特に重点に置かれている人間関係形成能力の向上を目的とした活動の提供を行い、その効果について検証する。

III. 方法

(1) 対象者プロフィール

Tさん(29歳・男性) 愛の手帳3度
知的障害・適応障害・てんかん

他者と「仲良くなりたい・話したい・友達がほしい」という気持ちは強くあったが、気持ちを上手く伝えること(言語コミュニケーション)が難しく、相手の顔を覗き込むことやちょっとした出さずことで自分の意思を伝えようとしていた。そのため、相手からは度々嫌がられることがあり、トラブルも頻回に見られた。支援者が他者との橋渡しを試みるも本人がそれを拒否することもあった。

また、相手から質問をされ答えることが苦手であり、自身が思っていることを上手く言葉に表すことが難しく、その不満が溜まり暴力や暴言・物に当たる等の行動が見られるようになった。学齢期から様々な経験(交通機関を利用しての単独通学・余暇活動・調理・読み書き・計算)をしてきているものは現在も出来ている。新しい取り組みに関しては練習をすれば直ぐに出来るようになるが、分からなくなったときに他者に尋ねることは苦手である。

(2) 実施期間

X年7月から10月までに計10回 4人グループ編成にし、他者と言語コミュニケーションの向上にゲーム感覚で取り組める活動を設定した。

(3) 手続き

① インタビューゲーム

他者との言語コミュニケーションが苦手であったため、相手へ質問する／相手の言っていることに注意を向ける／相手の言っていることを書き留める／相手からの質問を受け自分の意見を伝えるというインタビュー形式のゲームを行った。始めは支援者が用意した質問内容に沿って質問を行ったが、徐々に自身で考えた質問をするように促した。

② お店連想ゲーム

「○○がどの店に売っているか」を利用者／支援者からの質問を受け自分の解答を考え伝えるよう促した。

③ お店疑似体験

他者とのコミュニケーションのキャッチボールが行えるよう接客に関する疑似体験を行った。ここでは具体的に「店員」と「お客さん」の役割を設定し、Tさんは①お客さんを迎える②座席へ案内する③注文を受ける④商品を手渡す⑤商品を座席まで運ぶ一連の流れを行った。ここでは漠然としながらも夢や希望をもって将来に目を向ける機会の設定、また、徐々に支援者の声掛けや手添えを減らせるよう単語帳形式のマニュアルを作成し、言葉を短く覚え易いようにする等の工夫をした。

(4) 評価方法

評価は支援領域チェックリスト(定点観察版)(2008年版)のコミュニケーション領域を用いて評価をし、X年7月のプログラム実施前とX年10月のプログラム実施後に行う。

IV. 結果

初回では拒否が数回見られ他者との言語によるコミュニケーションの苦手さが見られたが数回繰り返すことで支援者に対し「来週もまたやりたい」「先週は○○したよね、覚えているよ」等、自発的な言語コミュニケーションが見られた。また、利用者へも自発的に話しかける場面が見られ会話のキャッチボールもすることが出来た。

活動を設定することによってTさんが新しい活動内容や、決まった文章(接客マニュアル)を覚える、マニュアル以外の接客用語を使用する(自身がお客さんとして経験してきたこと)等の記憶に関する事が得意だということも分かった。

支援領域チェックリストのコミュニケーション領域を得点化し、プログラムの実施前と実施後の平均値を算出した。その結果実施前は2.45(SD=1.2126)、実施後は2.62(SD=1.3473)であった。実施後、全体的に評価は高くなったが、統計的に有意差は認められなかった。CA013《会話の開始-1・1対1での会話-1》、CA015《会話の開始-3》、CA016《会話の持続-1・1対1での会話-2》、CA017《会話の持続-2》、CA018《会話の持続-3》の5項目の評価では全て3→4に評価に変化が見られた。

V. 考察

活動導入時において対象利用者は拒否も数回見られたが、場所の設定や活動に関わる担当者を決めたことにより安心感や信頼感の獲得ができ、また、繰り返しの活動提供や小グループ編成にすることで対人関係場面での具体的な支援が可能になり自発的な言語コミュニケーションや会話のキャッチボールができるようになったと考える。

以上のことから、環境調整をしながら人間関係形成能力の向上を目的とした活動の提供は本人の自信にも繋がりが、出来る部分を増やすことができたことから、本事例での活動が有効であったと考える。

今後も継続して人間関係形成能力を重点におきながら他の3領域についても活動の提供とアセスメントを実施していく必要がある。

発達障害児における活動内の目標設定に関する条件の検討

○住友 政之 霜田 浩信
(群馬大学大学院教育学研究科) (群馬大学教育学部)
KEY WORDS: 発達障害児 目標設定

I. はじめに

発達障害児本人が目標設定していくことに関連する支援として、行動分析学の枠組みでは、自己教示として取り組まれている。そのなかでは、本人がこれからやること(目標とする行動)を言って(教示)、言ったようにやったことに対して強化していくという、教示→行動→ふりかえり(強化)との関係性によって検討されている。霜田(2005)は本人に目標を宣言させた後の行動の変化を検討して、本人にとって適切な目標設定が行われることが適切な行動を促すことにつながると述べている。しかしながら、目標設定することそのものの取り組みについての検討は少なく、特に発達障害児本人が適切な目標設定を行うために必要な条件についてまだ十分に検討されているわけではない。

II. 目的

発達障害児における活動への目標設定の実践から、目標設定をする際の条件を検討することを目的とする。

III. 方法

- 対象児：地域活動プログラムに参加する児童3名を対象とした。
A君(小4)：会話はスムーズにできるが人前での発表が苦手。
B君(小6)：会話は比較的可能。自分の世界での独り言がある。
C君(中2)：会話はスムーズにできるが、感情のコントロールが苦手。
- 対象とした活動：A君では、A市にある地域活動プログラムにおける発達障害児の集団活動での「活動に対する目標設定をする場面」を対象とした。活動内容は主に、①参加者での集団活動(制作活動・ゲーム大会・お出かけ等)→②フリータイム(自由遊び時間)→③振り返り準備(振り返り活動)→④振り返り発表であった(1回の活動は全体で2時間程度)。また、B君とC君では、発達障害児の学童での「活動に対する目標設定をする場面」を対象とした。活動内容は①自由遊び→②おやつ・宿題→③自由遊び(制作活動・お出かけ等)であった。なお、目標設定する場面は、3名とも①の前で、支援者が対象児にこれから行う活動での目標を口頭で聞いた。
- 目標設定の条件：対象児に目標設定を促す際に、活動のなかで以下の活動に関する条件を含めて順次提示した。
①活動の見通し：活動が具体的である。
②過去の経験：過去の活動を経験したことがある。
③段階性：活動が完結せず、次のステップがある。
④自己効力感：活動に対して本人が「できそう」と思える。
- 観察・分析方法：目標設定の場面において対象児が活動に対して適切な目標設定を行ったかどうかを行動観察した。分析にあたっては、どのような目標設定の条件が整うことによって目標設定が行われるかを検討した。

IV. 結果(表1参照)

- A君(小4)：目標設定の1回目、2回目では活動に対する見通しを提示するだけでは目標を設定することが出来なかった。3回目では過去に経験のある活動に対しての目標であったが、目標設定をすることが出来なかった。4回目では、A君自身がここまで出来そうと考えて、学校の宿題で目標のページ数を決めて、取り組むことが出来た。この目標設定ができた際の提示した条件は、「活動の見通し」「過去の経験」「段階性」「自己効力感」ともにそろっていた。
- B君(小6)：目標設定の1回目から3回目までは活動に対する条件を全て提示せず目標設定を行ったが、目標設定をすることが出来なかった。次に4回目、5回目に過去に経験のある活動に対する目標を

決めようとしたが、目標設定をすることが出来なかった。6回目、7回目では、過去に友だちで行ったことのあるゲームで、友だちとやりたい気持ちがとても強く、目標設定でも、その子に勝ちたいとその子に勝つことを目標として設定することができた。目標設定ができた際の提示した条件は「活動の見通し」「過去の経験」「段階性」「自己効力感」ともにそろっていた。

- C君(中2)：目標設定の1回目から3回目では活動に対する条件を全て提示せず目標設定を行ったが、活動と関係ない目標を設定していた(例：「結婚する」)。次に4回目、5回目で過去に経験のある活動に対する目標を決めようとしたが、目標設定をすることが出来なかった。4回目では、前回に行った活動がその子の中で完結してしまって、次の活動に対するステップがなかった。

V. 考察

A君の結果から、5回目、6回目で目標設定が出来なかったことから、目標設定の経験を積むだけでは目標設定することができず、4つの条件①活動の見通し②過去の経験③段階性④自己効力感をそろえることが大事であることが分かった。次に、B君の結果の1回目から3回目で全部の条件を提示しないと目標設定することが出来なかったことから目標設定には条件が必要であることが分かった。しかし、条件の③段階性と④自己効力感だけをそろえれば目標設定することができるかもしれないという条件の検討が不十分であるのが課題である。また、それぞれの条件が目標設定に及ぼす効果を検討し、条件の関係性を捉える必要があることや関係性から目標設定するうえで具体的な支援方法を検討していくことが課題である。

表1：対象児における活動に対する目標設定

A君	目標設定の有無	活動の見通し	過去の経験	段階性	自己効力感
1回目	無	○	×	×	×
2回目	無	○	×	×	×
3回目	無	○	○	○	×
4回目	有	○	○	○	○
5回目	無	○	○	×	×
6回目	無	○	○	×	×

B君	目標設定の有無	活動の見通し	過去の経験	段階性	自己効力感
1回目	無	×	×	×	×
2回目	無	×	×	×	×
3回目	無	×	×	×	×
4回目	無	○	○	×	×
5回目	無	○	○	×	×
6回目	有	○	○	○	○
7回目	有	○	○	○	○

C君	目標設定の有無	活動の見通し	過去の経験	段階性	自己効力感
1回目	無	×	×	×	×
2回目	無	×	×	×	×
3回目	無	×	×	×	×
4回目	無	○	○	×	×
5回目	無	○	○	×	×
6回目	無	○	○	×	×

第 3 分科会

=生活支援・健康生活支援領域=
(S棟 103教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

知的障害特別支援学校における健康管理に関する実践研究

○渡邊 貴裕
(順天堂大学)

KEY WORDS: 知的障害

尾高 邦生

(東京学芸大学附属特別支援学校)

特別支援学校 健康管理

I. はじめに

知的障害特別支援学校では、保健体育(体育)をはじめ自立活動や日常生活の指導等、教育活動全体を通して心身の健康や体力の向上を目指した指導が行われており、日頃一定の運動量を確保すべく各学部年齢段階において様々な取り組みが行われている。一方、健康な生活知識、疾病の予防、身体の発育発達といった「保健」に関する指導は、「理科、家庭科などの各教科や道徳、特別活動、自立活動等」と深い関連をもたせる必要がある(文部科学省)とされている。しかしながら、知的障害特別支援学校における保健体育の授業では保健指導の実施率は低調であり、「運動・スポーツの意義と種類や方法」といった知識を身につけさせる指導もほとんど行われていないのが現状である(2012, 渡邊)。卒業後の生活の中に適切な運動を取り入れ、生涯を通して健康で豊かな生活を営むための態度や習慣を身につけさせていくためには、単に運動の機会を設定するだけでなく、児童生徒が自身の体格や栄養状態、日々の運動量等の身体状況を把握し、運動することの意義を理解し、自分に必要な運動を自ら選んで実践し、健康管理を行っていくよう支援していくことが重要である。

II. 目的

本研究では、知的障害特別支援学校生徒を対象とした身体状況に関する調査を通して、生活行動等の特性を明らかにする。また、調査で得られた結果をもとに、健康管理のための運動や保健指導の実践を行う。

III. 方法

1. 対象: 知的障害特別支援学校中・高部生 46名(男子23名、女子23名) 属性は表1を参照
2. 内容: 身体組成の測定(TANITA製体組成計MC-980A) 項目: 体重、全身・部位別体脂肪率、脂肪量、筋肉量、推定骨量、体格判定、基礎代謝量等。栄養調査(簡易型自記式食事履歴質問票[brief-type self-administered diet history questionnaire: BDHQ]) 活動量計による身体活動量の測定。本人及び保護者に対して調査の趣旨を説明し書面で同意を得たうえで実施した。
3. 調査期間: 2012年6月

IV. 結果

1. 体格や身体組成における男女の比較では、体脂肪率において顕著な差($p < .001$)を認めたが、その他の測定項目ではみられなかった(表1)。
2. エネルギー摂取量は男女ともに平均値であったが、エネルギー充足率をみると栄養バランスという点で課題がみられた(表1)。
3. 平日は十分な活動量が確保されているが、特に女子において週末の活動量の極端な低下がみられた(図1)。
4. 年齢が上がるにつれて平均体重に対し、肥満及び痩せの傾向の者が増えていた(図2)。

V. 考察

知的障害特別支援学校在籍中は給食による調和のとれた食事、適切な運動量という基本的な生活習慣について配慮されているが、卒業後は肥満などの生活習慣病をはじめとする健康課題が指摘されている。本研究における生徒の体格はBMI、体脂肪率ともに平均値であったが、エネルギー充足率の値や、休日の運動量の低下といった調査結果からも、引き続き身体状況や日常生活行動の特性を把握していく必要がある。今後は今回の調査

結果を個別の指導計画作成の際の資料として活用し、学校はもとより家庭でも取り組めるような運動プログラムを提示していけるよう、その内容や方法についてさらに検討していきたい。

表1 対象者の属性

	男子 (n=23)	女子 (n=23)	有意差
BMI (kg/m ²)	20.0±3.6	21.3±3.1	N. S.
体脂肪率 (%)	13.5±7.1	21.3±3.1	P<0.001
体幹部脂肪分布率 (%)	39.0±16.1	41.8±9.3	N. S.
下肢筋肉体重比 (%)	30.1±9.7	27.8±4.6	N. S.
エネルギー摂取量 (kcal/日)	2232.6±928.8	1612.9±522.8	P<0.001
エネルギー充足率 (%)	86.4±21.5	73.0±16.2	P<0.05
平日歩数 (歩)	9298.7±2932.7	9063.3±3321.1	N. S.
休日歩数 (歩)	3344.6±3096.8	3672.9±3203.8	N. S.

(mean±SD) ns: not significant

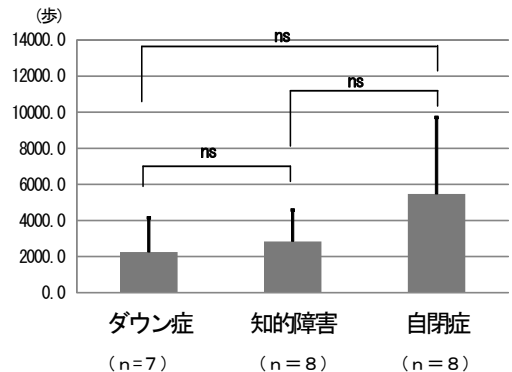


図1 週末歩数(女子)

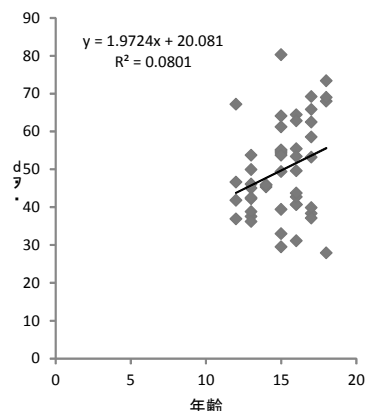


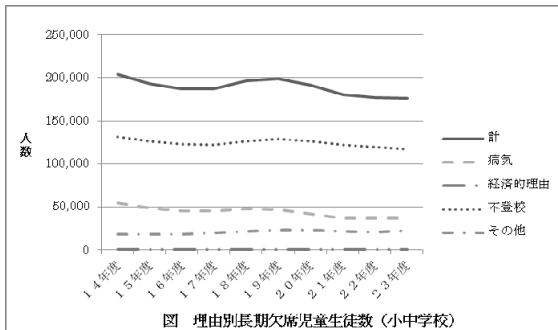
図2 中・高部生徒の年齢と体重の散布図

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4報）

○小野川 文子 田部 絢子 高橋 智
(東京都立久留米特別支援学校) (大阪体育大学) (東京学芸大学)
KEY WORDS: 病弱特別支援学校、寄宿舎、生活と発達の貧困

I. はじめに

医療との連携が不可欠な病弱教育は、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。しかし、入院の在院期間の短縮がすすむ今日、在籍する児童生徒は減少傾向にある。また年に何回も転入転出を繰り返す子どもが増え、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。さらに退院しても直ぐに地域の学校に通えず、在宅療養を余儀なくされ、再び学習空白を生じ、入院治療後の教育支援も大きな課題となっている。文部科学省の平成23年度学校基本調査では、「理由別長期欠席児童生徒数」の内、病気を理由にした欠席者は小中学校合わせて36,456人、病気以外の不登校は117,259人にのぼり、減少する傾向はみられない（図1）。文部科学省は2013（平成25）年3月に「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」を出し、退院後も通学困難な病気療養児に対して病弱特別支援学校・学級、通級での指導等の適切な対応を求めている。



寄宿舎併設病弱特別支援学校には、家庭での健康管理や生活規制が必要な慢性的内部疾患にもかかわらず十分な管理ができないために病気の改善・回復が進まず不登校となった子ども、学校で十分な教育的支援がなされず不適応を起こして心身症や精神疾患となった発達障害の子どもが多く在籍している。ほとんどが家庭だけで解決できず、寄宿舎生活の中で子ども自らが病気と向き合い、自己管理能力を高めている。病気の子どもにとって家庭に生活上の困難や子育て不全等があれば、健康の回復・改善はおろか病気の悪化につながりかねない。あるいは家庭の生活困難や子育て不全が病気を引き起こす可能性もある。

II. 目的

本発表では、寄宿舎併設特別支援学校に在籍する児童生徒の事例から、病気のある子どもの多様な「生活と発達の困難」の実態を明らかにし、病気のある子どもに対していかなる教育支援が必要かを明らかにする。なお本稿で取り上げた事例は筆者らの所属とは無関係であり、筆者らのこれまでの調査研究において入手した典型的事例を組み合わせ加工したものであり、個人情報保護・研究倫理上の十分な配慮を行っている。

III. 事例

Aは幼児期から喘息発作を頻繁に起こし、何度も救急搬送されていた。小学校で友だちとのトラブルをきっかけに徐々に登校できなくなり、寄宿舎併設病弱特別支援学校に転入した。転入初日から全く病気を感ぜさせないほど元気に飛び回り、初めて会う先輩や職員にも自分から「遊ぼう」と積極的に話しかけていた。ところが入舎1週間が過ぎた頃より就寝時間に「先生、側にいて」と言うようになり、寝付くまで職員の手を強く握りしめるようになった。ひとり親家庭のAは、深夜まで働く母をきょうだいだけで待つ生活を送っていた。

Aは寄宿舎での規則正しい生活リズムや薬の管理によって体調的には安定したものの、徐々に教師や寄宿舎指導員への反抗、学校では授業妨害が目立ちはじめた。友だちとの関係では下級生にも「授業にでない」と言うようになり、友だちへのからかいも目立つようになった。病気や家庭事情から強い不安感を抱いているAに対して、毎回就寝時には絵本の読み聞かせを行い、Aの話をなるべく聞くことを重視した。興奮すると全く大人の言葉を聞き入れなかったがAであったが、徐々に「気持ちを切り替えること」や「話を聞くこと」ができるようになってきている。また、自分から宿題に取り組む姿や行事で生き生き役割を果たしている場面が見られるようになった。

IV. 考察

Aの事例からも分かるように、病気の子どもはくり返す発作や入院等によって強い不安感・ストレスを抱えている。それに加え、ひとり親家庭や養育者の病気や障害等による家庭事情が重なれば、その不安・ストレスはさらに増大する。Aの場合は幼少期から病気の不安、その不安感・ストレスを受けとめられる母親の存在や生活基盤が弱かったために、愛着形成にも影響を与えていると考えられる。そのようなケースには、病気に対する直接的治療だけでなく、子どもの生活を視野に入れた支援が不可欠である。しかし、病気の子どもを支援する場はあまりにも少ない。寄宿舎併設特別支援学校に転入してくる子どもは、まさに転入前は「病気を理由にした不登校」や「それ以外の不登校」の子どもであり、多くが生活支援を必要としている子どもである。しかし寄宿舎併設の病弱特別支援学校は健康学園を含め全国に11校しかなく、さらに縮小傾向にある。病気の子どもを生活を含めた実態を明らかにし、必要な支援を行うことが求められている。

文献

- ①小野川文子・高橋智（2012）病弱特別支援学校寄宿舎における病気の子どもの「生活と発達」の支援、『SNEジャーナル』18(1)。
- ②小野川文子・高橋智（2013）寄宿舎併設病弱特別支援学校における発達障害児の教育的支援、『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』64。
- ③文部科学省（2013）「病気療養児に対する教育の充実について（通知）」。

「課題校」と称される高校における特別支援教育の課題

—特別な配慮を要する生徒の聞き取り調査を通して—

○竹本 弥生 田部 絢子 高橋 智

(神奈川県立綾瀬西高校) (大阪体育大学) (東京学芸大学)

Keyword: 高校、特別支援教育、生活と発達の困難、生徒への聞き取り調査

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。

高校にはこれまでの教育放置・学習空白や家庭の「貧困」などを背景に、学習関心・意欲・態度や基本的な生活習慣等に多様な困難を抱え、可能性がありながら、学ぶことに積極的な意味を見いだすことができない生徒が少なくない。いわゆる「課題校」と称される高校の生徒の多くは、中学校時代までに学習面でのつまづきや対人関係など何らかの課題を抱え、入学後に学習指導や学校生活で困難をきたす場面もみられ、発達障害や愛着障害等に類似した多様な発達の困難のある生徒が少なからず存在している。また生徒指導の特別指導や中退者の多い「課題校」においては、教師の多くが生徒の「問題行動」の背景となる多様な発達の困難や家庭状況の困難等を把握できていない。

しかし、生徒の「生活と発達の困難」の実態をふまえた支援、個に応じた評価方法等の配慮があれば、学ぶ意欲が高まり、自立にむけた主体的な力を形成していく生徒も少なくない。そのことを明らかにしていくために、本発表においては、「課題校」と称される全日制高校普通科における特別支援教育の体制整備の課題について、特別な配慮が必要な生徒への聞き取り調査を通して明らかにすることを研究の目的とする。

II. 方法

(1) 調査対象：「平成24～25年度国立特別支援教育総合研究所研究協力機関（専門研究B：高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究—授業を中心とした指導・支援の在り方—〈重点推進研究〉）」として選定されたA県B高校の第2学年「特親クラス（特別丁寧授業を実施するクラス）」の生徒32名

(2) 調査内容：聞き取り調査項目は、①夏休みにおいて良かったこと、②夏休みにおいて悲しかったことや苦しかったこと、③夏休みにおける家族との過ごし方、④日常生活で不安なこと、⑤学校生活で不安なこと。

(3) 調査方法：共同研究者の高橋智東京学芸大学教授の支援協力のもとに東京学芸大学の特別支援教育専攻の学生2名が学習支援ボランティアとして「特親クラス」担任とともに生徒への構造化面接法調査を実施した。

(4) 調査期間：2013年9月～2013年10月。

III. 結果

①夏休みにおいて良かったこと：「アルバイトでたくさん稼いだ」「毎日アルバイトをがんばった」等のアルバイト関連が13(41%)、「自宅でのんびりできた」「ゆっくりマンガを描けた」4名(13%)と回答している。また「昨年も夏休み期間に約20万円を稼ぎ、10万円は母親に生活費として渡し、5万円は妹の修学旅行費に、残り5万円は携帯代にした」「アルバイト代の半分を親に渡した」等とアルバイト代を生活費に充てる生徒も少なくなかった。

②夏休みにおいて悲しかったことや苦しかったこと：「とくにない」

8名(25%)、「アルバイトで嫌な思いをした」等のアルバイト関連が7名(22%)、「交通事故」5名(16%)、「部活動とアルバイトの両立」3名(9%)と回答している。また「母親の給料が安く、仕事も大変そうでかわいそうだ」「自宅のコンビニを手伝ってもお金をもらえない」等と経済的な困難を回答する生徒もいた。半年間で7名の生徒が交通事故で怪我をし、「ウツカリして信号を見落とした」等の不注意に起因するものが少なくない。

③夏休みにおける家族との過ごし方：「とくに家族と過ごしていない」「父母共に休みがずれ違いで普段どおり家族で過ごすことはない」等の「とくにない」13名(41%)、「兄弟姉妹と話した」3名(9%)と回答している。「はじめて家族と旅行に行った。でも自分の旅行代はアルバイト代で支払った」「お金がないので近所のペットショップに行った」「お金がないので母親と自宅で大さん話した」等の経済的な理由を回答する生徒もいた。

④日常生活で不安なこと：「勉強」11名(34%)、「友人関係」3名(9%)、「将来」3名(9%)と回答し、「家を出て自立したいけど、どうしたらよいかかわからない」と切実な不安を抱えている生徒もいることがわかった。

⑤学校生活で不安なこと：「将来」22名(69%)、「勉強」4名(13%)と回答し、「高校卒業後、どうしたらよいかかわからない」「何も将来やりたくない」等の漠然とした不安を抱えている生徒が少なくなかった。④と⑤の回答から「将来」と「勉強」についての不安を強く感じていることが明らかになった。

【附記】本研究に際しては、東京学芸大学の青野路子（特別支援教育教員養成課程4年）、三枝あゆみ（特別支援教育特別専攻科）の協力を得た。

文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2010)『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—』
文部科学省(2009)「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」
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)、pp.317-329、日本特殊教育学会。
田部絢子・高橋智(2010)全国私立高校養護教諭会議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)、pp.128-145、日本特別ニーズ教育学会。
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)、pp.242-253。
竹本弥生(2013)「課題校」と称される公立高校における配慮を要する生徒の発達支援と「特親クラス」の実践—すべての生徒の学びと中退ゼロをめざして—、「第62回読売教育賞最優秀賞」受賞論文。
竹本弥生・田部絢子・高橋智(2011)高校における特別支援教育実践の困難と課題、『月刊高校教育』44(13)、pp.38-41。
竹本弥生・田部絢子・高橋智(2012)発達に困難を抱える高校生が求める「自立・就労・社会参加」の支援—公立高校と特別支援学校高等部分教室に在籍する生徒への調査から—、『発達』129、pp.18-25。

障害の軽い生徒の自己肯定感を高める取り組み

—「キャリアガイダンス」の授業をととして—

○辻村 洋平
(都立青峰学園)

山崎 達彦
(都立青峰学園)

諏訪 肇
(都立青峰学園)

菅野 敦
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 進路学習、自己肯定感、進路指導

I. はじめに

高等部就業技術科は、全員が卒業後の企業就労を目指して入学した生徒である。授業に集中して取り組んでいる生徒が多く、積極的に参加することで自己の能力を向上させようとする姿が見られるなど、卒業後の就労に対する意識の高さが伺える。年度当初から行っている話し合いなどのグループ活動でも、どのグループも全員が参加し、協力して進められている。また授業の随所でワークシートにメモをする活動を取り入れており、授業の回数を重ねるごとにメモの量が増えてきている。

自分のよいところに気付き、自己の長所に自信をもてるような生徒になるよう就業技術科全体の重点として取り組んでいる。生徒一人一人が学校生活全般を通して自分のよさに気付くことで自分自身がかけがえのない存在であると気付き、自己肯定感を向上させられるように指導を進めていきたい。

II. 目的

生徒一人一人の自己肯定感を高められるよう「キャリアガイダンス」の授業づくりについて検証する。

III. 方法

(1) 自己のよいところに他者評価を通して気づくことができるようする。そこで、周囲の大人(教員)からのプラス評価を数多く得られるよう通年で単元化する。

(2) 教員からの評価については、学級担任、授業担当者等、場面ごとに数多く集めるようにし、それらを付箋またはカードとして生徒に提供する。

(3) 東京都教職員研修センターで開発した「自尊心感情測定尺度」を用いて生徒の心情的な側面から自己肯定感を推測する。

IV. 結果

(1) 通年で単元化を次のように行った。第1時は、今の「自分のよいところ」について考え、未来の自分に対する期待を持った。(7月)第2時は、学級担任にインタビューした内容から、自分のよいところに気づいた。

(7月)第3時は、友達のよいところを考え、友達からの意見を通して自分のよいところに気づいた。(9月)第4時は、友達のよいところを発表し、友達からの意見を通して自分のよいところに気づいた。(9月)第5時は、教科担任からのコメントから、自分のよいところを知ることができた。(10月)第6時は、コース担当教諭のコメントから、自分のよいところに気づいた。(10月)第7時は、自分や他者から集めた自己のよいところについてグルーピングして分析し、「自分のよさ」について知ることができた。(11月)今後、インターンシップ後に、自分の良さを学ぶ学習を予定している。通年で単元化したことにより、生徒が自己のよいところに意識を持ち続けることができ、お互いのよさに気づく機会ともなった。

(2) 第1時では、現在の自分についてのワークシートを作成し、現在の自分について振り返るとともに生徒が未来の自分に対して期待を持つよう指導をした。またワークシートから授業者が生徒の傾向を把握できるようにした。第2時では、学級担任からのよいところを付箋でもらい、ワークシートに貼り付けた。第3時、第4時では友達のよいところについて付箋に記入し、それを伝え合う中で、自分のよいところを意識できるようにした。第5時、第6時では、教科担任、コース担当教諭か

らもらったコメントをもとに自分のよさを考えた。第7時ではこれらの自分のよさを付箋にすることで、ワークシート上で操作しながら考えられるようにした。今後は、インターンシップ先からの評価を入れられるようにする。現段階で、生徒一人に約10数枚のコメントを用意することができた。また、インタビューやコメントの作成にあたっては、事前に学級担任や教科担任と打ち合わせを行い、目的を共通理解した上で実施したり、インターンシップ評価表の比較の仕方を授業で扱ったりするなど、データや記録をそのまま生徒に提示するのではなく、授業担当者が、どこに気付くか良いかなどを分析し、教材化した上で生徒に示すようにした。

(3) 平成25年5月(1年次)の調査では、自分に自信がなかったり、自己を否定的に見たりする傾向が強いⅡ・Ⅳタイプが40名中22名、55%の生徒が自分に自信がないことが分かった。また、周囲の評価を気にしてしまい、自己主張や自己決定ができない生徒が9名いることがわかった。(表1)そこで、全ての教育活動において、ほめて、認める指導を行い、キャリアガイダンスの授業において、「自分や友達のよさ」を見つけることを主眼におき、自己肯定感を高める指導を行ってきた。

2年生に進級した生徒にも同様に再度、調査を実施したところ、Ⅱ・Ⅳタイプだった生徒の中から、自分の個性を尊重したり、自分の考えをしっかりと持ち、好きなこと得意なことを見付けて打ち込むことができたりするⅢ・Ⅴタイプに変容した生徒が6名(表2)、タイプはⅣタイプのままだが、自己評価・自己受容、自己主張、自己決定の得点が上昇した生徒が4名(表3)となった。また、昨年の結果では、全観点が4点であった生徒もそれぞれⅣ・Ⅴタイプに変容し(表4)自己を振り返られるようになり、Ⅱ・Ⅳタイプの生徒が24名となり、60%に減少した。以上のことから、今年度の1年生も同様の変容が予想され、本単元が生徒の自己肯定感を高められることが期待できる。このことにより昨年度(平成24年度)では3ヶ月間で行った本単元を、生徒の理解と進路指導計画に合わせ通年で設定した。

(表1)

Iタイプ	3名
IIタイプ	12名
IIIタイプ	4名
IVタイプ	10名
Vタイプ	2名
VIタイプ	9名

(表2)

IIからIIIに変容	1名
IVからIIIに変容	4名
IVからVに変容	1名

(表3)

IVタイプで変容はないが、ポイントが上昇	4名
自己評価・自己受容	平均0.44ポイント上昇
自己主張・自己決定	平均0.29ポイント上昇

(表4)

全観点が4点からIVに変容	2名
全観点が4点からVに変容	1名

V. 考察

入学当初から1年生の年度末まで、通年で自己肯定感を高める学習機会を持つことが、生徒の願いである就労に向けての意欲を喚起すると推測される。

病弱特別支援学校における生徒の進路指導に関する一考察

—X 病弱特別支援学校に在籍したぜん息のある生徒 A の事例検討を通じて—

○川池 順也

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 病弱教育, コンサルテーション, アフターケア

I. はじめに

平成24年度の学校保健調査によると、小・中・高等学校に在籍する児童生徒のうち、ぜん息の者の割合が、小学校4.22%、中学校2.95%、高等学校1.91%であり、30年前と比べると、おおよそ9~10倍になっていることが明らかになった。

病弱特別支援学校は、病気がある児童・生徒に対して、病弱教育の専門性を生かし、地域の小・中・高等学校に支援の方策等について情報の提供を行うこと、すなわちセンター的機能の役割を果たすことが強く求められている。

しかし、地域の小・中・高等学校に在籍するぜん息の子どもに対する理解や支援については、平成22年度に全国特別支援学校病弱教育校長会が刊行した「病気の子どもの理解のために」—ぜん息編—において、学級における教育上の配慮についての基本的な視点は述べられているものの、高等学校等への進学に際して、本人や保護者、そして進学希望校と実際にどのような連携を行ったか等については、事例の検討がまだ少なく、理解啓発が進んでいない現状にある。

そこで、X病弱特別支援学校の中学部にぜん息のために在籍していた生徒A（現在は大学4年生で大学院への進学を希望している）に対して、担任が行った高等学校進学に向けての取組みを整理及び検討し、地域の小・中・高等学校に在籍し、進学を控えたぜん息がある児童・生徒への支援の在り方について考察したいと考えた。

II. 目的

X病弱特別支援学校の中学部にぜん息のために在籍していた生徒Aへの高等学校進学に当たっての支援の在り方を整理し、病弱特別支援学校の通常学級に在籍するぜん息がある児童・生徒へのセンター的機能としての教育支援の在り方について検討する。

III. 方法

- 調査対象：X病弱特別支援学校の中学部にぜん息のために3年間在籍した生徒A（20XX+2カ年6ヶ月間）
- 調査方法：20XX年X月に本人に対する予め用意してあった質問項目について、半構造化面接によりインタビューを実施し、その内容を逐語記録した。記録した内容についてKJ法によりカテゴリー分析を行った。
- 調査内容：主な質問項目は、X病弱特別支援学校について、①「在籍した際の支援について」②「卒業した後の支援について」③「現在、特別支援学校での生活を振り返って感じること」についてである。なおインタビューに際しては、本人及び保護者の了解をとり、倫理的配慮を十分に行い、調査内容は本研究以外には使用しないことを伝えた上で、実施した。

IV. 結果と考察

生徒Aは、進路面談を通して、高等学校への進学に際して、特別支援学校ではなく、地域の高等学校に進学したいという希望と、将来は演劇関係の仕事に携わりたいという思いを強く持っていることが分かった。

特別支援学校ではなく、地域の高等学校に進学したいという意欲や自信は、逐語記録から表1の通り、在籍中の体育の授業を通して、培われたことが調査を通して示唆された。

表1.X特別支援学校で特に印象に残っている授業や学習内容について

- 体育の授業は、特に意欲的に取り組めたと思う。
- 授業開始前に自己体調管理表にチェックをすることや水を飲むことなどに気を付けることの大切さが分かった。
- 自分のペースでマラソンなどの陸上競技に取り組めたことが楽しかった。

次に進路選択においては、普通科の高校だけではなく、私立の様々な特色のある学校について、本人と共にインターネットや冊子を使用して情報収集を行った。そして私立のY高等学校に演劇に関する専門コースがあることが分かった。そして本人や保護者と相談し、①実際に学校見学や体験入学等を行うこと、②自己の体調管理と電車等を使用しての毎日の通学が可能であるか練習を行うこと、③X病弱特別支援学校での本人のぜん息に対する取り組みと学校での配慮事項をY高等学校に伝えることを行うことを確認した。これらの取り組みによって、生徒AがY高等学校入学後もぜん息の対処を行いながら、毎日学校に通うことができたことに繋がったことが示唆された（表2）。

表2.X特別支援学校での進路指導について印象に残っていること

- バスや電車を使って家から学校に通う通学訓練が出来たことが、公共交通機関を使って高等学校にも通える自信に繋がったと思う。
- 特別に3回も授業体験をさせてもらい、学校の雰囲気や授業についていけることが分かって良かった。
- 先生が予め自分の体調管理の方法や特別支援学校のことを高校に伝えてくれていたので、担任の先生が病気について配慮してくれたことが有り難かった。

V. まとめと課題

本事例のように、全国の病弱特別支援学校では、進路指導に関する児童・生徒本人や進路先とのコンサルテーションの事例が蓄積されている。しかし、多くの事例が学校内や病弱特別支援学校間での情報共有に留まり、地域の小・中・高等学校に在籍するぜん息等の病気がある児童・生徒への支援として提供できていない現状にある。今後は、より病弱教育の専門性を生かし、地域の支援の方策等について情報の提供を行うためのシステムの構築等が必要である。そのためには、病弱特別支援学校のコーディネーターが中心となり、実際に地域の小・中・高等学校に向向き、進路指導を始めとするコンサルテーションの実践についての理解や啓発が必要であると考える。

(参考文献)

- ・「病気の子どもの理解のために—ぜん息—」（全国特別支援学校病弱教育校長会、2010）

子育てメンタルサポートマップを用いた評価と支援

○小林 健史 橋本 竜作

(北海道医療大学 心理科学部 言語聴覚療法学科)

KEY WORDS: 子育て支援 社会資源の視覚化 メンタルサポートマップ

I. はじめに

発達支援を行う上で、保護者（母親）を取り巻く社会資源を把握し、家族とそれぞれの資源とのつながりを見出し、その上で支援を行うことは重要である。今回、我々は従来聞き取りで行われていた事例を取りまく社会資源との関係を、保護者の主観的なつながりとともに視覚的に把握するために、メンタルサポートマップを用いた。

今回、保護者と担任が読み書き障害を疑った小学5年生の男児（A 児）について、支援を行いその前後に子育てメンタルサポートマップを通じて、我々の行った支援による変化を視覚的に把握できたので報告する。

II. 事例

保護者と担任から読み書きの発達について相談のあった小学校5年生 A 児（男）。

・初回評価

放課後に母親と支援者（K.K）との二者面談を行い、発達歴および主訴の確認を行った。結果、乳幼児期の運動面、言語面等の発達歴に特記すべき事項はなかった。ひらがなの習得には時間を要したが習得をした。現在、学習面で漢字の習得に困難があるという話の中で、母親が家庭学習を懸命に支援しているにも関わらず、A 児の覚えが悪いことにイラつき、つい冷たく接してしまうと述べていた。行動面では父親への反抗が強く、頻繁に言い合いになっていた。それに母親がいらつき、夫婦間の会話も減少気味であった。これに対して A 児は保護者二人が離婚するのではないかと気にしている素振りが母親によって観察されている。面談の一カ月前から A 児が自分の体を叩いて音を出す、高学年であるにも関わらず、玩具をもって母親と一緒に入浴をしたがるのが始まり、それを気にしていた。

担任を交えた三者面談では、A 児に対して担任は文章をノートに書かせて漢字にルビをふるという指導を放課後に行っており、A 児の学力および学習意欲に配慮した内容であった。

支援者の授業中の観察では話しことばに問題はなく、板書を視写することは可能であり、また自発書字の様子から重篤な書字表出障害とは考えにくかった。

・支援

以上の評価から A 児の問題は主に行動面にあり、学習の問題は二次的な問題ではないかと考えられた。そして、A 児の行動は夫婦関係の不安定化による誤った注意喚起行動（自分の体を叩いて音を出す）や退行現象（母親と一緒に入浴をしたがる）と解釈した。そこで面談では、1）担任と相談し宿題をなくすことで母親による家庭学習の支援による A 児へのネガティブな反応を生じないようにすること、2）母親には休日は

可能な限り A 児と父親とで遊ぶことと、夫婦で仲良くすることを助言した。

・再評価（3カ月後）

これまでの期間は助言1）のとおり宿題は出されなかった。さらに助言2）のとおり、休日は出来るだけ A 児と父親で余暇を楽しむなどの取組みも行われていた。学習面については、冬休み中に近所に住む伯母が漢字の家庭学習を指導した結果、冬休み明けの漢字テストは97点であった。このことを伯母に褒められることで、さらに自信をつけ、漢字学習への意欲が増している。

III. メンタルサポートマップの変化

メンタルサポートマップ（以下マップ）では、主観的にサポート（関係性）を受けていることを矢印の方向性だけでなく、さらにその強さを線の太さによって表現するように求めた。その結果、初回評価では父親への矢印は出ているものの、父親からの矢印が存在しない。3カ月後は父親からの矢印が現れた。

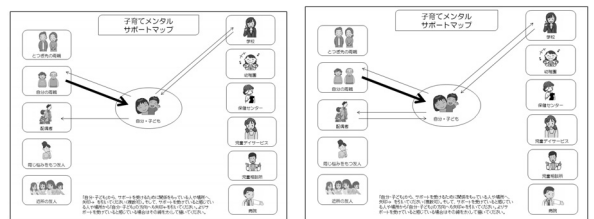


図1 メンタルサポートマップ
左は初回評価時、右は3カ月後の結果

IV. 考察

当初 A 児は母親と担任から学習障害の疑いとして紹介されたが、観察と面談およびマップから学習障害としてではなく、夫婦関係の不安定化による行動の問題として我々は見立てを行った。そして、担任は宿題などの調整を行い、我々は見立てに従った助言（問題は A 児自身の認知機能障害によるものではなく、夫婦関係の不安定化によるものだと意識化させる）を行った。そのことで母親自身は家庭内の安定を意識したこと、さらに叔母の登場により家庭学習における悪循環が断たれ、結果 A 児の学習意欲と成績の向上につながったと考えられた。

マップを描くことで、本人は社会資源とのつながりを視覚化することが出来る。一方で支援者は相談者の主観的なサポート感の鳥瞰図を得るとともに、利用可能な資源を探し、具体的な行動につなげることが出来ると思われる。さらに支援後にマップを再び描くことで、支援環境の変化をとらえることが出来るだろう。

第 4 分科会

=生涯発達支援領域=
(S棟 101教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

感覚運動活動を通じた成人期重度知的障害者の コミュニケーションスキルに対するアプローチ

○ 剣持 勇氣¹⁾ 山賀 真美子¹⁾ 佐々木 夏莉¹⁾ 斉藤 由佳¹⁾ 伊藤 浩²⁾
(社会福祉法人 龍鳳¹⁾ 社会福祉法人 幸会²⁾)

KEY WORDS: 重度知的障害、感覚運動、コミュニケーションスキル

I. はじめに

生活するうえで、他人から情報を得たり、意思を伝えるコミュニケーションスキルは必要不可欠である。学童期におけるコミュニケーションに関する支援は数多く報告されているが、成人期での支援方法についてもさらに検討していくことが必要だと考える。

一般的に、脳に入ってくる色々な感覚を整理したりまとめたりする為の感覚運動は、コミュニケーションの基礎となる他者および物への関心が高まることが期待される。

II. 目的

本研究では、成人の知的障害者が感覚運動活動を行うことで、コミュニケーションスキルの向上に繋がるかを検討した。

III. 方法

(1)対象者：

Tさん(60歳・女性)は、愛の手帳 2度・身体障害者手帳 3級を所持。診断は、知的障害・脳性小児まひによる体幹機能障害がある。

両親の考えで、58歳で当施設に入所するまでは通学や福祉サービスの利用が全くなかった。それまで在宅で過ごし、家族以外との関わりはほとんどなかった。室内歩行は手引きなどの介助が必要で、自分で歩きだすことはほとんどなく、外出時は車椅子を使用している。食事はスプーンの上に食物をのせると、口元まで運んで自分で食べることができる。コップを使って水分を摂ることができ、咀嚼も行える。機嫌のいい時は、他人に対し「あーちゃん」「まま」などの発話はあるが、こちらの声掛けに対しては常に「はい」などの返事をするだけである。排泄の際に手をすり合わせるサインをしたり、手を出してきたり、自分が動きたいときには訴えがある。嫌な時には座り込むなどの意思表示はあるが、その他日常生活での意思の汲み取りは難しい。他人の声掛けや促しに対して拒否することが多い。また、他人が近くを通りかかった際に足を出して蹴ったり、片手で掴んだり叩くことがある。生活全体を通して他人への興味・関心が少なく、意思の汲み取りが難しい。

(2)実施期間：

X年4月から7か月間の期間で実施した。本研究活動は、筆者含む当施設の生活支援員4名が担当し、実際の活動を行った。

(3)手続き

4月から5月までの前期は、アセスメントを中心にTさんの現状把握を行った。6月から10月までの後期では、ゴムボール・鈴付きボール・ビニール製の紙を使用し、触感や音での感覚運動活動を中心に実施した。

【前期】 絵や写真を通しての意思疎通は可能かをアセスメントする。①椅子に座ったTさんの前に絵カードを並べ、こちらの言った単語に対し適したカードを選べるかを行った。②分り易いシンボル(○、△、□)でのカードをマッチングさせることが出来るかを試した。3種類のカードを並べ、こちらが提示したカードを選べるかを確認した。

【後期】前期アセスメント結果を踏まえ、感覚運動活動を行うことで他人や物への興味を持って頂く事を目

的として活動を実施。③凹凸のあるゴム製のボールを触ってもらうことから始め、籠に入れてもらう活動や、支援者との受け渡しを行うなど徐々に他者との関わりを増やし取り組んだ。④鈴付きボールを使用し、ボールを持って鈴を鳴らしてもらう活動を行った。⑤硬いビニール製の紙を触ってもらい、触感とビニールの音を感じてもらった。

IV. 結果

【前期】①絵・写真のカードに関しては、カードの中に描かれている内容を注視する様子はなく、カードを掴んで投げてしまい、内容に興味を示すことはなかった。支援者の発する単語にも興味は示さなかった。②シンボルカードに関しても、①と同様に描かれているシンボルを注視する様子はなく、マッチングさせることはできなかった。

【後期】③ゴム製のボールは掴んで直ぐに投げてしまい、感触を楽しんでいる様子はみられなかった。支援者との受け渡しのやり取りに関しては、ボールを受け取ることができたが、支援者へ渡すことはせずに投げてしまった。そのため、籠を用意して支援者からボールを受け取り、籠に入れるという活動を繰り返し行った。10個ほどボールのやり取りを行うと、その後は拒否が多くみられた。④鈴付きボールに関しても、③同様に支援者へ渡して、籠に入れてもらう活動を繰り返し行った。鈴の音に反応があり、笑顔になったり、手を差し出し、鈴のボールを渡すよう手を出しての訴えがあった。⑤硬いビニール製の紙は感触よりも音に対して興味を示す様子が見られ、④と同様に、笑顔がみられた。

9月頃から日常生活に変化がでてきた。自室にて一人で過ごす際に、今までは周りに置いてあるおもちゃに興味を示す様子がなかったが、自分からおもちゃに触れるようになった。音楽クラブ活動への参加も、研究開始前までは拒否があったが、参加できるようになり、手や楽器を叩く様子が見られるようになった。

座り込んでの移動拒否と、近くにいる他人を叩く・蹴るといった行動にも変化が見られた。移動に関しては施設敷地内の別棟への移動時間は、平均約20分かかっていたのが平均約5分に短縮され、座り込みによる拒否が少なくなった。声かけ時の他害行為に関しては、一日に平均約10回あったのが平均約6回に減少した。

V. 考察

Tさんが興味を持てる感覚運動活動の模索を行い、継続した活動提供を行った結果、周りへの関心が高まったと考えられる。それは活動への参加や、自室のおもちゃを触る様子から窺うことができる。また、そうした活動を通して、座り込み、拒否、他害などの問題行動の減少にも繋がった。このように、成人期であっても感覚運動活動の実施によって他者や物への関心が高まるといったコミュニケーションの基礎が身につくことが示唆された。しかし、お互いの意思疎通を行なえるまでは至っていない。感覚運動活動を継続しつつ、実際のコミュニケーションで使える、意思疎通の方法に対する支援も検討が必要である。

なお、本研究活動の実施に当あたり保護者の同意を得た。

職業学科における移行支援

短期現場実習から採用までの移行支援システムの構築

○小澤 信幸
(都立青峰学園)

小田部 恵
(都立青峰学園)

諏訪 肇
(都立青峰学園)

菅野 敦
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 移行支援、就労支援、進路指導

I. はじめに

都立青峰学園は、2009年4月に開校し、「小規模」「知的・肢体の部門併置」「青梅の地」という特徴を生かした学校経営のもと、新たな進路指導を模索してきた。そのひとつとして、生徒が自己肯定感を高める進路指導を目指し、以下のような改善・工夫を行ってきた。具体的には、①計画的な就業体験のシステムとそれを支えるネットワークの構築、②職業に関する専門教科(コースの授業)と就業体験とを関連付けた教育課程(進路学習)の構築、③労働の意義の理解と自己理解に重点を置いた進路学習である。(昨年度発表)これらの取り組みは生徒の学びを中心において実践されてきた。

ところで、進路指導または移行支援は、生徒(当事者)への支援・指導と進路先・移行先への支援・情報提供など、両方への支援が充実して、スムーズな移行となる。そこで、開校以来の本校の生徒の実態から、短期現場実習を中核とした移行支援システムを開発し、進路先や受け入れ事業所の理解・協力を求めることが必要となってきた。そこで、以下の目的を設定し、職業学科における今後の移行支援の新たなあり方について提案したい。

II. 目的

職業学科で学ぶ生徒の進路先へのスムーズな移行支援を目指し、短期現場実習を中核とした移行支援システムの有効性を検証する。

III. 方法

短期現場実習を中核とした移行支援システムは、次のような3段階に分けられる。まず第1段階は、障害者の採用を検討している企業または事業所に、本校の短期現場実習による移行支援システムについて説明し、理解・協力を得ることである。このシステムの最大の特徴は、短期現場実習を繰り返すことにより、お互いの不安を取り除くことである。そのため、短期現場実習の目的や趣旨及び方法についての「提案書」が必要となる。次の第2段階は、短期現場実習の日程・スケジュールを調整することである。受け入れ先の企業や事業所の業態や職場の環境または繁忙期等の時期を考慮し、負担のない形での現場実習の予定を確定することである。最後の第3段階は、現場実習の実施と採用への手続きである。ここでは、学校の学習としての現場実習と企業・事業所の採用選考とが平行して進むことになるため、それぞれの実施について区別して取り組むことが重要となる。このシステムの検証のため、以下の方法をとる。

(1) 目的及び方法を共通理解するための「提案書」の有効性について考察する。

(2) 短期現場実習は複数回繰り返すことになるため、スケジュール調整が重要となる。生徒及び学校と受け入れ先企業及び授業所にとって負担のないスケジュールであるか考察する。

(3) 短期現場実習と採用選考の実施は、平行して行われることが多い。現場実習は学校の学習の一環として実施されるものであり、生徒の特徴を情報提供することにより配慮を得て実施する。一方、採用選考は、高等学校の新規学卒のルールに従い、企業・事業所により公正に実施される。これらの実施主体を明確に区別して、受け入れ先が混乱しないように支援することが求められる。そこで、短期現場実習と採用選考を平行して実施することについて、生徒及び受け入れ先企業・事業所にとって

有益であるかを考察する。

IV. 結果

(1) 今年度2年生3年生において、短期現場実習の繰り返しによる移行支援システムについて提案し、理解・協力を得られた企業・事業所は、10数箇所になる。「提案書」を作成し、システムの目的と特徴、実施の方法について共通理解したうえで取り組むことができるため、企業・事業所にはおおむね好評である。特に、初めて障害者雇用に取り組む企業・事業所にとっては、受け入れ現場の負担が少ないことが、その理由となっている。

2年生後期より実施できる場合は、時間的な余裕があるため、複数の生徒を同じ事業所に紹介し、1日実習(見学及びミニ体験)→3日実習→5日実習と進む。生徒と企業・事業所が双方ともに選択した場合に、次の日数の実習へと進むことになるため、好評であった。

(2) 移行支援システムの短期現場実習は、すでに述べたように段階を追って複数回繰り返すことが特徴である。最初の提案段階で、複数回の実習時期について検討できることが望ましい。受け入れ先の業態や職場環境、人事担当の予定などを勘案しながら、おおよその時期を設定できている。これは、企業・事業所にとって長期の見通しを持つことができるメリットがあり、段階を追って生徒の適性を見ることが出来る良さもある。一方、学校にとっては、実習期間を設定しないで、通年で対応できる柔軟性が必要となる。これらの点からも、短期間で実習が双方にとって負担のないシステムであることが明らかとなった。

(3) 現場実習における資料は、以下のとおりである。「実習依頼書」「実習評価表」「実習日誌」「私のプロフィール」等になる。採用選考に当たっての書類は、「履歴書」と「調査書」になる。しかし、教育課程が単位制ではなく、履修制である知的障害特別支援学校の場合は、「調査書」の提出を求められることはほとんどなく、「履歴書」のみであることが多い。そこで、生徒の特徴を記入する「私のプロフィール」の書類が重要な役割を持つことになる。現場実習時に活用するこの書類は、個人情報提供による配慮を受けるためのものであり、高等部普通科では、「実習生資料」等の名称で作成されている。生徒本人と保護者に了解を得て提出している。本校では、生徒自身が作成し、実習先に持参するようにしている。記入項目は、氏名、学校名、学校住所、連絡先、インターンシップ経験、志望理由、実習の目標、教科(数学、国語)作業面、健康面(服薬)、特記事項(お願いしたい配慮)である。

現場実習は、学校が実施する学習であり、採用選考は企業・事業所が実施し、ハローワークと連携して進める。採用担当にとっては、書類作成も含め煩雑な内容もあるため、学校からの情報提供は好評であった。また、採用内定後に実施する現場実習は、就職後の想定される業務を体験したり、職場環境の調整を図ることもできるため、こちらについても良い評価を得ている。

V. 考察

短期現場実習と採用選考の手続きを同時平行に進める移行支援システムは、肢体不自由校や発達障害のある生徒が通う高等学校においても参考となることが予想される。今後、さらに内容を検討し、多くの生徒及び進路先・移行先に活用できるように改善し取り組みたい。

「健康問題（身体・精神疾患）」の相談に関する研究

—相談支援機関への相談内容の分析—

○加藤 昭和

今枝 史雄

菅野 敦

(県央福祉会 三浦創生舎)

(大阪府立藤井寺支援学校)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 健康問題 相談支援 生涯発達

I. 目的

我が国において、高齢化が進んでいる。障害者においても同様であり、乳幼児期から高齢期まで生涯発達に合わせた支援が提供されることが求められる。年齢に応じた身体状況・精神状況が安定していることが、「健康」に生活を送る基本となる。発達障害者が社会生活を営む上で、健康状態を安定した状況に保つことでより望ましいライフステージを積み上げることとなる。

本研究において、障害者本人のみならず、生活を支援する周辺環境からどのような「健康不安」が表出されるかが調査された。年齢・障害種・生活環境などにより健康状態が多様化し、個々に対して提供する支援内容も多岐にわたるものになることが考えられる。生活実態や行動特性などから、障害者の生涯発達の支援をどのように体系化して提供することが適切なかを検討するベースとなるよう、相談支援機関が実施したアンケートの結果を分析したい

II. 方法

1. 調査方法：東京都及び政令指定都市を持つ14都道府県の障害福祉サービス事業所（以下、サービス事業所）628ヶ所、東京都及び政令指定都市18都市の区市町村、法人及び任意団体が運営を行う知的障害者を対象とする障害者就労・生活支援機関204ヶ所を対象とし、郵送による質問状の送付、質問紙の回収により行った。期間は平成22年1月～2月。

2. 調査内容：知的障害者や発達障害者本人及び支援者からの相談内容について、多いものを順に3つ回答を求めた。また、回答する際には「問題」（行動の問題、対人関係、健康問題など8項目）、「問題の起きている場所」（施設、職場、家庭など5項目）、「原因」（心身ストレス、環境の変化、体力低下など32項目）、「診断名」（5項目）、「年齢層」（6項目）、「支援方法」（12項目）の順に表の選択肢から選び、数字で記入を求めた。「原因」については相談内容1件につき、3件まで問う、複数回答を求めた。

3. 分析対象：回収率はサービス事業所240ヶ所（38.2%）、就労・生活支援機関65ヶ所（31.9%）。サービス事業所は相談を受け付けている124ヶ所、就労・生活支援機関は記入に不備のない62ヶ所、計186ヶ所より回答された相談内容の826件をもとに分析を行う。

4. 分析内容：相談内容の「問題」において、8項目のうち「健康問題（身体・精神疾患）」と回答されたものについて分析を行う。

III. 結果と考察

全826件の相談内容において、「問題」では80件（9.7%）が「健康問題（身体・精神疾患）」に関するものであった。この80件の相談において回答された、209件の「原因」を分析する。

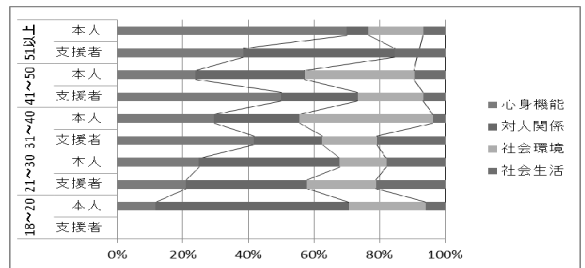
「原因」32項目のうち、「その他」を除いた31項目を次の4分野に分類した。

- (1) 心身機能：心身の生物学的な機能の状態。
 - (2) 対人関係：対人的コミュニケーションの状態。
 - (3) 社会環境：社会とのコミュニケーションの状態。
 - (4) 社会生活：周辺の社会的な活動環境の状態。
- 各分野の「原因」の項目を（表1）に示す。

心身機能	対人関係	社会環境	社会生活
身体的活動機能	対人的コミュニケーションの低下	社会的活動の環境	社会生活の可否
16 能力不足	1 心理的ストレス	2 環境変化	5 自傷
17 体力低下	3 周囲との不仲	8 金銭トラブル	6 こだわり
18 作業能力低下	4 暴力・暴言	11 仕事に就けない	7 じじめ
19 ADLの低下	23 友達がいらない	12 作業が合わない	10 性的トラブル
20 疾病発症	24 関わり方がわからない	13 給料が合わない	14 理解が難しい
21 摂食障害		15 規則守れない	17 興味が薄い
22 睡眠障害		25 活動場所がない	27 進路が決まらない
29 保護者高齢化		26 資源の利用がわからない	28
30 周囲の介護疲れ		31 経済的問題	

（表1）各分野の「原因」の項目

209件の「原因」の件数の割合を、年齢層ごとに示す（図1）。年齢層ごとに、「本人」からの相談と、「支援者」からの相談に分類して表示した。



（図1）年齢層ごとの「分野」の割合

原因数は、18~20歳が17件（8.1%）、21~30歳が47件（22.5%）、31~40歳が51件（24.4%）、41~50歳が51件（24.4%）、51歳以上が43件（20.6%）だった。

続いて年齢層ごとに分析する。

【18~20歳】

原因数は、対人関係＞社会環境＞心身機能＞社会生活。他者との関係が難しい。卒業直後の生活環境の変化への適応が難しい。

【21~30歳】

原因数は、対人関係＞心身機能＞社会生活＞社会環境。心理的ストレスが大きくなる。こだわりが増えてくる。疾病の発症も増えてくる。

【31~40歳】

原因数は、心身機能＞社会環境＞対人関係＞社会生活。疾病等の他、摂食や睡眠の障害が増えてくる。社会生活への適応に困難が増えてくる。

【41~50歳】

原因数は、心身機能＞対人関係＞社会環境＞社会生活。ADL・体力の低下が明らかになってくる。心理的ストレスも増加してくる。

【51歳以上】

原因数は、心身機能＞対人関係＞社会環境＞社会生活。心身機能の低下が著しくなり、他者とのコミュニケーションも困難になる。周辺環境の変化も現れる。

IV. 今後の課題

生涯発達に伴う「健康」についての相談の状況を分析することができた。障害者本人の心身の安定を目的とした支援を提供するだけにとどまらず、生活する周辺環境が安定したものになるよう、支援の範囲を広く把握することも求められる。

知的障害者のライフプランに関する調査 (1)

—生涯教育プログラム受講者を対象とした10年後の自身を想定してのアンケート調査から—

○島田 博祐

大沼 健司

清水 浩

(明星大学)

(七生特別支援学校)

(宇都宮大学教育学部附属特別支援学校)

KEY WORDS: 知的障害 ライフプラン QOL (生活の質)

I. はじめに

知的障害者に関する生活の質(QOL)に関する研究は、ノーマリゼーションの潮流と連動して1980年代頃より進められてきた(Brown, 1999)。知的障害者のQOLに関する定義や評価方法は様々だが、内容は客観的QOL(物理環境や処遇面等)と主観的QOL(当事者の生活満足度等)の側面に大別され、双方からの評価が不可欠とされる(George&Bearon, 1980; Brown, 2001)。島田は中高年齢知的障害者を主対象に、入所施設とグループホームにそれぞれ居住する知的障害者の処遇・生活実態に関する居住環境比較、体力的、精神的面における機能比較等の研究をQOL向上の観点から実施してきた(島田・渡辺他, 2000; 2002; 2002)。その過程で客観的QOLの側面に関し一定の結論を導き出すことができたが、主観的QOLに関しては評価試案を示すに留っており、今回、10年ぶりに同研究の再開を企図した。

その契機として主観的QOLを考える上で就労だけに限定されないキャリア教育の観点が必要であると考え、今回は生涯教育プログラム参加した知的障害者を対象に、10年後の自分を想定したライフプランに関するアンケート調査を行い、実態把握を試みた。

II. 目的

成人知的障害者を対象に、現在の生活状況と10年後の自分を想定した郵送による無記名アンケート調査を実施し、実態把握をすることで、主観的QOLを重視した支援のあり方を検討する。

III. 方法

対象者：オープンカレッジ東京を受講した成人知的障害者44名、平均年齢32.3歳(19歳～53歳)、男子34名・女子10名
手続き：2013年度第4回キャリア講座Ⅱ「10年後自分の夢を実現するために～生活領域を考える～」を行うために、返信封筒を同封した事前アンケートを郵送した。調査項目は「I. あなたのことを教えてください(属性)、II. あなたの今の生活について教えてください(現在の生活実態)、III. 10年後のあなたを想定して下さい(10年後へのライフプラン)」の3パートに分かれており、それぞれに下位質問項目を含んだ。

IV. 結果

(1) 現在の生活の実態

* () 内は項目回答内の構成比

今回の対象者44名のうち、居住形態は自宅が38名(86.4%)、グループホーム・ケアホーム利用者が5名(11.4%)、入所施設が1名(2.3%)であり、日中活動は一般就労が30名(68.2%)、福祉的就労が10名(22.7%)、どこにも行っていない、その他が各2名(4.5%)であった。生活満足度に関しては、「とても満足」が29名(65.9%)、「少し満足」が5名(11.4%)、「やや不満」が8名(18.2%)、「とても不満」が2名(4.5%)であった。満足(少しも含む)の理由(多重回答)としては、「住居が気に入っている(以下、住居)」が25名(24.0%)、「友達と楽しくつきあっている(以下、友人)」が15名(14.4%)、「余暇・趣味を楽しめている(以下、余暇・趣味)」が26名(25.0%)、「いろい

ろな活動に参加できている(以下、活動参加)が19名(18.3%)、「買い物ができる(以下、買い物)」が19名(18.3%)であった。反対に不満の理由は、住居が3名(18.8%)、友人が4名(25.0%)、余暇趣味、活動参加、買い物が各1名(6.3%)、その他が6名(37.6%)であった。日常生活の楽しみ(多重回答)は、買い物、音楽鑑賞が各27名(9.9%)、趣味・学習活動、スポーツ・運動が各25名(9.2%)、旅行、外食に行くが各21名(7.7%)、友人と会う、家でノンビリが各19名(7.0%)、カラオケが17名(6.3%)、地域行事への参加が15名(5.5%)、演劇・映画鑑賞、近所の散歩が各12名(4.4%)、ゲーム11名(4.0%)、読書、その他が各9名(3.3%)、ボランティアが3名(1.1%)であった。今の生活で不安なことは、人間関係16名(15.5%)、家事、経済面、友人がいないが各11名(10.7%)、健康状態10名(9.7%)が上位を占め、特になしも10名(9.7%)見られた。

(2) 10年後に向けて

* () 内は項目回答内の構成比

将来への不安に関しては、「いつも感じている」「時々感じている」が各14名(31.8%)で併せて6割以上が不安を感じている。理由は「仕事が続けられるか」が17名(28.8%)と最も上位で以下、「援助者がいてくれるか」、「お金(経済面)」が各14名(23.7%)、「今のところいられるか」が10名(16.9%)となっている。

将来への意見聴取に関しては、「(自分の意見を)聞いてほしい」が25名(65.8%)と多くを占め、「聞かなくてよい」3名(7.9%)、「どちらでもよい」10名(26.3%)を大きく上回った。

また10年後に向けての希望に関し、1～2位を選択してもらったところ、「恋人・結婚したい」が19名(23.5%)、全体での回答率は46.3%と最も多く、以下、「お金をかせぐ」が14名(17.3%)、「仕事ができるとできるようにしたい」が13名(16.0%)、「良い環境(住居など)に住みたい」「旅行がしたい」が各10名(12.3%)などが上位を占め、以下、「友人を増やしたい」が8名(9.9%)、「勉強して知識を深めたい」「のんびり過ごしたい」「その他」が各2名(2.5%)、「地域のサークル、ボランティアに参加したい」が1名(1.2%)であった。

V. 考察

将来への意見聴取に関して7割近くの者が「聞いてほしい」と回答しており、個別支援計画を策定していく上で改めて Person-Centered Planning(本人主体の計画)の重要性が認識された。また6割以上が将来への不安を感じており、仕事に関しては加齢による影響が出たとしても働き続けられる多様な雇用形態が必要と考える。また援助者に関しては、複数の信頼できるキーパーソン・機関を持つことが必要と思われる。何故なら、悩み・不安の相談場所(多重回答)に関し、家族・親族が37名(37.0%)、全調査対象者での回答割合は86%と圧倒的で、この結果は家族の結びつきが信頼されている表れともいえるが、親が死亡した場合、他の親族との紐帯は不十分になりがちであること(島田他, 2002)から、家族以外の相談対象を作っておくことが大切と思われる。10年後の希望等に関する考察は、紙数の関係上、発表会場において報告したい。

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3

—当事者・支援者アンケート調査から福祉サービス利用の状況と移行して良かった点を探る—

○平井 威 大沼 健司
(明星大学) (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 追跡調査

I. はじめに

平成23年5月、平成24年5月の2回の卒業生実態調査では、第1に、企業就労者のGH/CHへの地域移行が顕著であること、第2に障害者自立支援法の一部改正(H24.4施行)の影響で急激な地域移行が進んでいること、第3に地域での継続した生活を営むためにはどのような支援が必要なのか、さらに研究を継続していく必要があること等が明らかになった。

II. 目的

今年度は、知的障害児施設退所後の福祉サービス利用の状況と当事者の「思い」や「知的障害者の青年期-成人期の課題12指標」(平井2006)による印象から、地域移行の実態を明らかにする。

III. 方法

東京都特別支援学校に在籍し、知的障害児施設に入所していた平成7年度から平成24年度までの卒業生103名にアンケートを送付し実態調査を行った。調査時は平成25年8月である。

平成24年5月実施の先行調査での基礎的なデータをもとに、今次調査はより詳細な調査項目による質問紙調査とした。

調査項目は、当事者アンケートは、いまの暮らしをどう思っているか? 児童施設を出て良かったこと、いま一番がんばっていることや好きなこと、困っていること、困ったとき相談する人(支援者アンケート項目と同じ選択肢)、将来の夢など。

支援者アンケートは、療育手帳(愛の手帳)の度数他、自立支援法の障害程度区分、現在の日中活動先、障害基礎年金受給の有無、級他、現在の住居、金銭管理の状態、障害福祉サービスの利用状況、これまでのトラブル経験、定期的に参加している余暇活動や趣味、当事者に対する印象(12指標)、当事者が相談できる支援者、現在勤めている会社名と在職年数(4の「現在の日中活動先」で一般企業と特例子会社を選んだ場合)・仕事内容・勤務時間・収入等。

IV. 結果

回収数は46通(回収率約45%)であった。

1. 回収当事者のプロフィール

1) 当事者の年齢、性別は、平均26歳(最高齢34歳、最低齢19歳)、男性26名、女性20名であった。

2) 療育手帳(愛の手帳)の度数は、2度13名、3度13名、4度19名、NG1名。

3) 自立支援法の障害程度区分は、かなり分散し、区分1=1名、区分2=7名、区分3=8名、区分4=9名、区分5=5名、区分6=5名、未決定=5名、NG=6名だった。

4) 現在の日中活動先は、一般企業14名(特例子会社2を含む)、就労移行支援事業所2名、就労継続支援事業所(B型)9名、自立訓練施設1名、生活介護施設8名、入所施設11名、NG3名だった。

5) 障害基礎年金受給は、1級が14名、2級が21名、未受給が8名、NG3名だった。未受給8名中5名は調査時に未成年のため。

6) 現在の住居は、自宅0、グループホーム・ケアホーム(GH/CH)29、入所施設15、その他1、NG1であった。20歳近くまで児童施設にいた人は、自宅で家族と暮らすという選択はないことがわかった。

2. 福祉等サービス利用状況

1) 日中活動系サービス利用が33名、居住系サービス(GH/CH、入所施設)利用は46名全員。

2) その他の訪問系サービス等利用状況

居宅介護(ホームヘルプ)3名、行動援護・移動支援(ガイド

ヘルプ・外出支援)18名、短期入所(ショートステイ)1名、地域相談支援2名、日中一時支援や地域活動支援センターでの活動4名、サービス等利用計画2名、その他6名

2つ以上のサービスを利用している人が6名いて、特定のGH/CH住居者に集中していた。

3) 生活・健康サービス(健康診断、生活保護の受給)利用状況
健康診断は25名が利用していると回答しているが、残りの21名は「していない」かNGであった。入所施設在住者は15名全員実施しているのに対して、企業就労者は14名中わずか4名であった。生活保護を受けている人は3名。いずれも手帳3度で、GH/CH在住者である。

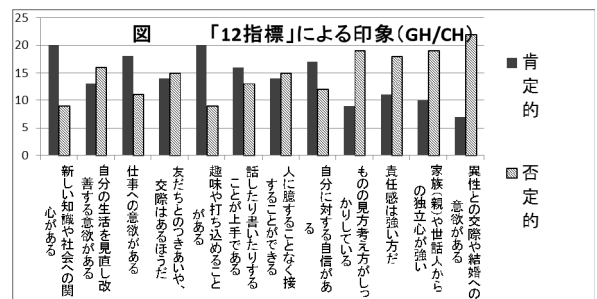
3. 当事者アンケートより「いまの暮らしをどう思っているか? 児童施設を出て良かったこと」

24人が「楽しい」と答え、16人が「良い」「自由」、9人が「豊かだ」と回答しているのに対して、「つまらない」「さびしい」などの否定的な回答は4人以下だった。

自由記述では、32人が回答し、「好きなことができる」「外出」など「自由になれた」ことを挙げたものが17人と多く、次いで自分の趣味ができることを挙げたものが7名、「仕事・就職ができた」ことが5名。

4. 「12指標」による印象について

支援者の当事者印象では、全体として、3仕事への意欲がある、5趣味や打ち込めることがある2項目以外は、否定的印象が多かったが、GH/CH住居者は、それぞれの指標の肯定的印象が高まっているとともに「1新しい知識や社会への関心がある、3仕事への意欲がある、5趣味や打ち込めることがある、8自分に対する自信がある」などで肯定的印象が際立っている。(図)



V. 考察

1. 総合支援法の日中活動系サービスと居住系サービスに関しては、障害程度より生活実態を反映した障害程度区分(支給決定)がなされているが、他の福祉・健康サービス利用は、全体として未だ不十分であることがわかった。

2. GH/CHに居住し地域移行を果たした当事者は、概して「自由」があるために「楽しい、良かった」と考えており、支援者からも、仕事や趣味に打ち込む、自信が見られるといった面で肯定的印象を持たれていることがわかった。

参考文献: (平井2006)「知的障害者の生涯学習支援」発達障害研究・第28巻・3号

(平井・大沼2012)「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2:『発達障害支援システム学研究』第11巻・第2号

ダウン症候群における加齢および退行による 精神機能の変化に関する分析

○伊藤 浩 菅野 敦
(社会福祉法人 幸会) (東京学芸大学)

KEY WORDS: ダウン症候群, 精神機能, 退行

I. はじめに

ダウン症候群において、成人期になって生活機能が何らかの原因で低下・衰退する「退行」が生じることが知られている。この「退行」は、早い者では10歳代から生じることも報告されている。

これまで、「退行」については、動作・行動面、対人面、情緒・性格面、身体面に現れる症状(菅野 他, 1995)、心身機能面の変化、疾患との関連性(菅野 他, 2004)など、様々な面からの検討がなされてきた。

また、「退行」の時間的経過については、菅野 他(1993)が、退行初期、中期、後期の変化について報告している(表1)。

表1. 退行の経過による変化

退行初期	うつ病様期 内に閉じこもりがち、活動の低下、無気力、自己中心的、孤立的
退行中期	老化退行期 意欲の低下、緩慢さ、依存的な傾向、行動や興味の範囲が狭められる
退行後期	痴呆期 意欲がない、発動性の低下、非言語的な感情のやり取りが困難、知的能力の低下

菅野 他(1993)より

しかしながら、「退行」によって現れる様々な症状と、対象者の年齢との関連性については、これまで検討されてこなかった。

そこで、本研究では、対象者の年齢と、「退行」によって生じる精神機能の変化との関連性を明らかにすることを目的に調査・分析を行った。

II. 目的

退行症状のあるダウン症者の精神機能の変化が、対象者の年齢群によってどのような差異があるのかを明らかにする。

III. 方法

20XX年に、A県に在住するダウン症児・者499名を対象とし、プロフィール、心身機能チェックリスト、退行症状チェック表を郵送し、郵送による質問紙の回収を行った。回収できたのは300件(回収率60.1%)であった。このうち、回答に不備がある64件を除外し、236件を分析対象とした。

プロフィールについては、質問紙記入時の年齢、性別について回答を求めた。また、心身機能チェックリストは、ICF(国際生活機能分類)の心身機能・身体構造の要素から、全般的精神機能、個別的精神機能に関する38の項目について、1.完全にできない、2.あまりできない、3.どちらとも言えない、4.かなりできる、5.完全にできるの5件法で回答を求めた。さらに、退行症状チェック表では、①動作緩慢、②表情欠乏、③会話減少、④歩行異常、⑤対人関係緊張、⑥対人関係反応欠乏、⑦興味喪失、⑧外出拒否、⑨頑固・固執、⑩興奮、⑪睡眠障害、⑫睡眠過剰、⑬食欲不振、⑭体重減少の14項目につい

て、記入時点で症状が「ある」、「ない」の2件法で回答を求めた。

IV. 結果

年齢による差異を比較するため、対象者の年齢によって、18歳未満の学齢期群(n=116)と、18歳以上の成人期群(n=120)に分類を行った。各年齢群で1つ以上退行症状が「ある」とした人数は、学齢期群が22名(19.0%)、成人期群が51名(42.5%)で、成人期群に退行症状が出現している割合が高いことが明らかとなった($\chi^2(1)=15.2915, p<.01$)。また、各年齢群において、退行症状が1つ以上「ある」とした対象者について、確認される退行症状数を見ると、学齢期群では平均2.50(SD=2.018)個の症状が、成人期群では平均3.12(SD=2.740)個の症状が出現しているが、両群の平均値に統計的有意差は認められなかった($t(71)=0.9505, n.s.$)。

次に、学齢期群、成人期群、および退行症状がまったくない群、1つ以上ある群の計4群で精神機能にどのような差異が生じているのかを分析した。

その結果、退行症状の出現している対象者において、多くの精神機能が低い評価になっていることが明らかになった。

成人期群では退行症状の有無による差異が認められないが、学齢期の退行症状のある群で低い評価となっている精神機能として、楽観主義、信頼性、食欲、渴望、入眠、情動の適切性、情動の制御、思考の内容、抽象化、の9項目が抽出された。

また、学齢期群では退行症状の有無による差異が認められず、成人期の退行症状のある群で低い評価となった精神機能として、協調性、誠実性、精神的安定性、睡眠の質、注意の移動、注意の配分、認知の柔軟性、の7項目が抽出された。

V. 考察

以上の分析から、退行症状の出現が精神機能の低下に関連していることが明らかとなった。また、その精神機能の低下については、学齢期と成人期とでは異なった様相を示すことが示唆された。

学齢期では、楽観主義、信頼性が低下していることから、ダウン症候群に特有の明るさ、快活さといった特性が弱まる傾向があり、また、情動の適切性、情動の制御が低下していることから、感情の表出に変化が見られることが推測される。

一方、成人期では、協調性、誠実性、精神的安定性といった項目の低下から、他者や物に対する態度が変化し、注意の移動、注意の配分、認知の柔軟性の低下から、固執傾向が強まることが推測される。

このような差異は、菅野 他(1993)が指摘している退行の経過による変化とも共通する。学齢期における変化は、退行の初期から中期にかけての様相と、また、成人期における変化は退行の中期から後期にかけての様相と近似している。本調査では、発症時の年齢が明確にすることができなかった。そのため、成人期の対象者については、早い年齢段階で退行症状が発現し、時間の経過とともに精神機能の変化が生じていることも考えられる。この点については、今後の検討課題としたい。

第5分科会

=支援ニーズ領域=

(S棟 105教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

学長・学部長調査からみた国立大学附属学校園の 特別支援教育体制整備の実態と課題

○石川 衣紀
(長崎大学)田部 絢子
(大阪体育大学)高橋 智
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 国立大学法人、附属学校園、特別支援教育、学長・学部長調査

I. はじめに

学校教育法等の一部改正により 2007 年度から特別支援教育が制度化され、幼稚園から高校まで国公立の如何を問わず特別支援教育の推進が求められている。2012 年度の学校基本調査によれば国立各種学校園の在籍数は幼稚園 5,930 名、小学校 43,257 名、中学校 31,580 名、高校 8,615 名、中等教育学校 2,859 名、合計 92,241 名である。この在籍数と 2012 年に文部科学省が発表した通常学級在籍の学習・生活面で特別な配慮を要する児童生徒の割合 6.5%を勘案すると、国立大学附属学校園には特別な配慮を要する幼児児童生徒が約 6,000 名在籍していると推測できる。

しかし公立学校園に比べ、国立大学附属学校園の特別支援教育の体制整備には大きな遅れがあり(文部科学省:2013)、体制整備の推進は早急の課題である。なお文部科学省の「特別支援教育体制整備状況調査」以外に、国立附属学校園の特別支援教育の実態と支援に関する先行研究はほぼ皆無であるが(高橋:2011、高橋・石川・田部:2010・2011)、全国の国立大学附属学校園において特別な教育的配慮を要する幼児児童生徒の教育実態を把握し、特別支援教育推進の課題を明らかにすることが求められている。そこで本発表では、全国の国立大学附属学校園を有する大学の学長・学部長を対象に、発達障害等の特別な配慮を要する幼児児童生徒の実態や特別支援教育体制整備状況について調査を行い、国立大学附属学校園における特別支援教育の体制整備の現状と課題を明らかにする。

II. 方法

調査対象は全国の国立大学法人学長(59名)と国立大学法人教育関係学部長(42名)である。調査内容は、①発達障害等の特別な配慮を要する幼児児童生徒の在籍状況、②特別支援教育を視野に入れた大学(学部)・附属学校園の運営である。郵送質問紙法調査にて実施し、調査期間は2013年8月～2013年10月、回収率は学長調査42.4%、学部長調査69.0%であった。

III. 結果

附属学校園の2012年度の在籍者において、医療機関等の判定や教員の判断により障害やその疑いのある幼児児童生徒の在籍を把握していると回答したのは、学長調査では13人59.1%、学部長調査では14人56.0%であった(表1)。特別支援教育の推進において附属学校園と連携した取組や計画があると回答したのは学長調査では16人69.6%(n=23人)、学部長調査では22人75.9%(n=29人)であった。内容は「教育学部の附属学校運営委員会で議題になることがある」「特別支援教育委員会のワーキング組織としての支援連絡会を設置し情報交換を行っている」「学部組織の対応の在り方を検討するプロジェクトをH25年度にたちあげた」等が回答された。

表1 障害やその疑いのある幼児児童生徒の在籍の把握

	学長調査 (n=22人)		学部長調査 (n=25人)	
	人数	割合	人数	割合
はい	13人	59.1%	14人	56.0%
いいえ	8人	36.4%	6人	24.0%
その他	1人	4.5%	5人	20.0%
	学長回答抽出 (n=5人)		学部長回答抽出 (n=17人)	
	人数	割合	人数	割合
はい	3人	60.0%	9人	52.9%
いいえ	2人	40.0%	4人	23.5%
その他	0人	0.0%	4人	23.5%

IV. 考察

本調査では、とくに学長本人による回答率の顕著な低さ、特別支援教育に関連する方針または教育計画の附属学校園への提示状況の低さ等が喫緊の課題として浮かび上がった。学長本人による回答率の顕著な低さは、附属学校園における特別支援教育の体制整備等について学長の把握がなされていないことの証左であると考えられ、特別支援教育推進に向けた課題の一つである。

今回の調査では、学長調査・学部長調査ともに9割以上が大学(学部)と附属学校との連携が重要であると回答した。しかし一方で、「大学(学部)として特別支援教育に関連する方針または教育計画を附属学校園の教員に対して明確に示して」いたのは学長調査で3割、学部長調査では3割を切っていることが明らかとなっている。附属学校園における特別支援教育体制整備の方向性を、大学(学部)の責任者の側からしっかりと提示していくことが強く求められていると言える。

【附記】本調査にご協力いただいた全国の国立大学法人学長・学部長の皆様へ記して感謝申し上げます。本研究は「日本教育大学協会平成24年度研究助成」による研究成果の一部である。

文献

- 文部科学省(2013)「平成24年度特別支援教育体制整備状況調査結果」。
- 高橋智(2011)特別支援教育とインクルージョンをめぐる現状と課題—全国国立大学附属小学校特別支援教育実態調査の事例から—、『都市問題』第102巻4号、pp.87-95。
- 高橋智・石川衣紀・田部絢子(2010)国立大学附属小学校と特別支援教育—特別な配慮を要する児童の実態と支援に関する全国調査から—、『SNEジャーナル』第16巻1号、pp.68-84。
- 高橋智・石川衣紀・田部絢子(2011)国立大学附属小学校における特別支援教育の現状と課題—管理職・特別支援教育コーディネーターおよび養護教諭への全国調査から—、『日本教育大学協会研究年報』第29集、pp.219-232。

知的障害特別支援学校（高等部）の授業改善に関する一考察

—若手教員と中堅教員の役割に着目して—

○石川 教士

渡邊 貴裕

(帝京大学教職大学院)

(順天堂大学)

KEY WORDS: 授業力向上 助言・指導 省察

I. はじめに

近年、東京都では、ベテラン教員の大量退職にともない、新規採用教員が大量に採用されている。

所属校においても、初任者～3年経験者（以下、若手教員）が3割を超え、障害のある人と接したことがない、特別支援学校の教員免許状をもっていない等の教員が、採用されたすぐの4月から授業をしなければならないという現状がある。

教員は、各々の経験や専門性に応じて「生徒観」「教材観」「指導法」などにさまざまな見解を持っているが、特別支援学校においては、教科書を軸とした授業展開だけでなく、実態に応じた教材を考え、将来の生活に即した実践を専門教科以外も含めて指導しなければならないといった実情がある。

また、知的障害特別支援学校、特に高等部の場合、卒業後の生活に直結するような内容を各教科の枠を超えて、考えていかなければならない。

このような状況の中、開設2年目の所属校（知的障害特別支援学校高等部単独校）では、授業改善を主要なテーマとして掲げ、外部から助言者を呼び、校内で研究・研修を進めてきた。

さらに、この課題について追求する中で、若手を育てる中心的立場である中堅教員が指導の具体的な助言・方法がわからない、もしくは、経験だけが頼りで、個人の力量に任せられていることが多く、助言・指導する側の中堅教員も困惑していることが多いという点も管理職から指摘された。

II. 目的

現状の教員構成でこの課題を乗り越えていくには、所属校の職員体制にあったOJTのあり方を考え、若手教員と中堅教員がそれぞれの役割を果たし、連携していく必要性があるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、若手教員の授業力向上と中堅教員の助言・指導に着目し、授業改善の新たな方法を探っていくことを目的とする。

III. 方法

（調査内容および実施期間）

本研究では、①中堅教員の助言・指導についてのインタビュー調査、②若手教員の授業実践への助言およびその省察を実施した。（②については調査者が中堅教員の1人として関与）

調査にあたっては、定期的に所属校（都立A特別支援学校）および調査協力校（都立B特別支援学校）に出入りし、平成25年7月から10月まで行った。

（対象者）

①中堅教員の助言・指導に関するインタビュー調査においては、所属校（都立A特別支援学校）の主幹教諭1名と東京都で授業力向上を主な目的として今年から導入された指導教諭の立場で、都立B特別支援学校において若手教員に助言・指導を行っている1名の計2名を対象とした。

②若手教員の授業実践においては、所属校（都立A特別支援学校）に新規採用2年目で、授業を実践している3名。

対象者の選定の条件として、若手教員の授業実践については、採用年数が同じであること、昨年度の所属校での研究テーマを把握し、今年度、実践に取り組んでいる事とした。

また、中堅教員の助言・指導については、教職経験15年以上で、専門教科を中心に、現在、授業も担当し、かつ若手の授業力向上に、日常的に深く関与してきた方で、調査者と面識があり、ラポールが図れている事を条件とした。

②の若手教員への授業実践では、①の中堅教員へのインタビュー結果から参考になる部分も取り入れ、調査者は助言・指導した。また、授業改善の新たな取り組みとしてアクション・リサーチ※の手法を提言し、授業実践に協力してもらった。

※アクション・リサーチ・・・看護、福祉、教育など様々な分野の研究に用いられていて、教育の場では、教師が自分の授業を改善し、指導力の向上を目指す際に使われ始めている。日本では、1970年代の後半に紹介されたが、本格的な実践の歴史は浅い。特に、英語教育指導力向上研修の講座の一部に位置づけられて以来、現場密着型の研究として注目を浴びてきた。

②授業実践者 概要（東京都新規採用2年目）

	担当教科	備考
教員A	数学（高2職業類型）	他県中学校での講師経験あり。
教員B	国語（高2職業類型）	民間企業の経験あり。教職は初めて。
教員C	作業（高2総合類型） 農園芸	他県の特別支援学校での講師経験あり。

IV. 結果

・対象者の主幹教諭および指導教諭は、授業力向上のために教材や手だての工夫など指導技術にこだわるのではなく、丁寧な生徒の実態把握から生徒の将来像を見据えた計画の立案ができるようになることを若手教員に一番に期待していた。

・対象者の主幹教諭および指導教諭は、若手教員に自らの授業を参観させ協議することが、双方の授業力向上と中堅教員としての助言・指導力を高めることにつながると考えていた。

・若手教員への助言・指導の際、本人に自分の授業内での行動の根拠に気づかせる（省察）問いかけ方が大切であるとしていた。

・若手教員は、アクション・リサーチを取り入れたことで、自分の授業を省察し、次の授業に向けて明確な課題と手だてを持って臨む意識が強くなった。

・授業における発問や教材の提示が精練され、生徒が主体的に活動する場面や生徒同士が関わりあいをもちながら展開していく場面が増えた。

（参考文献）

『ワークシートを活用した実践アクション・リサーチ』
大修館書店 三上明洋 2010

知的障害児の社会生活能力に関するプロフィール分析

—S-M 社会生活能力検査と ASIST 学校適応スキルプロフィールを使用して—

○猪又 聡美

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 知的障害 学校適応スキル 社会生活能力

I. 問題と目的

DSM の改定に伴い、知能検査の結果による知的障害の程度区分を廃止し、(a)発達期に明らかになる、(b)臨床的評価と標準化された個別知能検査で確認された知的機能の遅れ、(c)複数の場で確認される適応能力の問題によって生活に支障をきたす程度によって区分されることになった。そのため、日本においても今後適応能力を重視した評価基準に変わっていくことは大いに考えられる。そこで、本研究では数ある適応能力の中でも重要な能力の1つとして自分の行動をコントロールして集団に参加し、必要に応じて周囲にサポートを求める能力を想定した。この能力には主に S-M 社会生活能力検査における集団参加領域・自己統制領域が大きく関わっていると考えられる。特に、自己統制領域は S-M 社会生活能力検査で測定される領域の根底に必要なものであると考えられる。本研究においては、熊谷ら(2013)が作成した ASIST 学校適応スキルプロフィールとの関連を中心に1事例について検討を行う。

II. 方法

1.対象児: 東京都にある X 特別支援学校(知的障害)小学部に在籍する CA12:04 の A 児に対してアセスメントを実施した。A 児の診断は自閉症スペクトラム(ASD)である。

2.測定項目と手続き 1)新版 S-M 社会生活能力検査 担任教諭が記入した結果を元に筆者らが社会生活年齢(SA)並びに社会生活指数(SQ)を算出した。2)WISC-IV 筆者らが検査を実施し、全領域ならびに各領域のIQを算出した。3)ASIST 学校適応スキルプロフィール 担任教諭が記入した結果を元に、筆者らが A 尺度(適応スキルの把握)の獲得指数(AQ)並びに獲得学年(AG)を算出した。

3.考察の観点 S-M 社会生活能力検査の集団参加領域、自己統制領域を元に、測定内容が関連している ASIST 学校適応スキルプロフィールの社会性領域と行動コントロール領域の得点や各項目について考察を行う。

III. 結果

1.全般的な結果: 1)新版 S-M 社会生活能力検査 A 児は SQ78、SA9:07 であった。また、以下では S-M と略して表記する。2)WISC-IV 合成得点は全検査(FSIQ)65、言語理解(VCI)58、知覚統合(PRI)80、ワーキングメモリ(WMI)73、処理速度(PSI)73 であり、軽度の知的障害が認められる。また、空間認知力や非言語による推理力・思考力は高く、非言語性の課題では粘り強く考えることができていた。一方で、言語による推理や説明は難しく、言語による説明を求めても不十分なことが多かった。3)ASIST 学校適応スキルプロフィール A 尺度における総合獲得レベルは AQ82、到達学年小4であった。以下では ASIST と略して表記する。

2.集団参加領域について S-M での集団参加領域は SA10:02 であった。集団参加領域では、社会の一員を構成する自分を意識し、どう振る舞うべきかを理解して社会生活を送っていくことのできる能力の獲得が示されている。ASIST においては社会性領域の一部が該当しており、AQ82、AG 小4 と SA とほぼ一致する結果が得られた。ASIST においても、学校という集団の中で身に付く社会性について測定しており、いずれの検査の目的も概ね同じであるため同様の結果が得られたこと

が考えられる。しかし、S-M では「42 おもちゃなどを友達と順番に使ったり、貸し借りができる。」がⅢ段階(3:06-4:11)であるのに対して、ASIST において類似した内容と推測される「おもちゃや物を「貸してあげなさい」と言われると指示に従える」の通過学年(約 50%がその項目を達成できる学年)は小3 であり、S-M と比較して達成が難しい項目となっていることが窺える。その一方で、ASIST における「一つのを友だちと共有して使える」(5 歳)、「近所の人や園・学校などになじみ、挨拶などを交わす」(小3)等では S-M には同内容と思われる項目がないが、これらの項目の多くは保護者や教員からの働きかけが多く、挨拶に関しては社会生活の基本であるため特に重点を置いて指導されることが考えられる。これらの結果として発達の程度は同程度になったと考えられる。本児は ASD という診断であるが、知的な遅れが軽度であり周囲からの指導内容はある程度理解していること、小学6年生ということもあり、集団生活を送る中で集団での過ごし方を身につけてると推測され、その間に周囲から繰り返し働きかけられることで集団の中での適切な行動を身につけていったことが考えられる。

3.自己統制領域について 自己統制領域は SA8:06 であった。この領域では、周囲を見てすべき行動を判断したり、目的を持って行動できる能力を測定している。S-M の結果からは、他領域と比べて SA が1歳~2歳程度低く、獲得が難しい領域であることが窺える。しかし、ASIST においては行動コントロール領域に同様の項目が有るが、AQ91、AG 小5 と S-M 社会生活能力検査よりもやや高く、ASIST の他の領域と比較しても最も AG が高いという結果が得られた。ASIST の行動コントロール領域で通過学年が小5 に設定されている項目は「分からないことがあった場合、勝手に行動せず大人に質問しにける」「目標のため、当面のことを少し我慢できる」等が含まれる。また、通過学年が小4 である項目は「チャイムが鳴る前に授業の準備や教室に移動することができる」が含まれており、これらの項目は達成していることが窺える。これらの項目は学校場面で繰り返し指導されるために獲得可能であった項目であると推測される。また、S-M の検査項目は概ね発達段階順に並んでおり、「83.本などを買うとき、自分で適当なものが選べる。」「95.注意されなくても人の話や説明を終わりまで静かに聞くことができる」(いずれも 6:06-8:05)の順に達成できるとされている。一方、ASIST においても「本などを買うときひとりで適当なものが選べる。」(小4)「姿勢を崩さず先生の話や友だちの発表を集中して聴ける」(小6)等同様の項目があるが、いずれも S-M よりも ASIST のほうが通過学年がやや高いという傾向があった。これは、S-M が作成されてから 30 年以上が経過しており、児童生徒の発達のスピードにも変化が出ているためと考えられる。

知的・発達障害児のアセスメントにはいくつかの検査を組み合わせて様々な角度から児童生徒を評価することが必要になるが、ASIST と S-M のいずれかに頼るのではなく、両方を使用することで学校内外を含めた児童生徒の発達の様子が明らかになることが推測される結果となった。

通常学級に在籍する発達障害の子どもに対する教員の意識

—教員の意識調査における自由記述回答から—

○岡崎 志乃 高橋 智 生川 善雄
(千葉大学大学院) (東京学芸大学) (千葉大学)
KEY WORDS: 発達障害 通常学級 教員の意識

I. はじめに

2007年より始まった特別支援教育においては、通常学級に在籍する発達障害のある子どももその対象となっており、教員は適切な対応を行うことが求められている。しかしながら、発達障害のある子どもへの対応や、発達障害を含む子どもの学級経営にむづかしさを感じている教員も少なくない。たとえば、宮木 (2011) は、ADHDの子どもに在籍によって、学級経営の困難さが高まることと教員のストレスが高まる可能性があることを指摘している。

そのため、近年、教員を対象にした特別支援教育に対する意識調査がいくつか実施されてきた。例えば、都築・葛谷 (2004)、小島ら (2011) などである。それを受けて筆者は、発達障害のある子どもに対する教員の意識の現状を把握すること、原因知識の高低の視点から教員を分け、各群間に前述した意識の違いが見られるかどうかを分析・検討することを目的に、教員を対象に意識調査を実施した。

通常学級に在籍する発達障害のある子どもについて教員はどのような意識・関心が強いのだろうか。今回は、その調査の自由記述回答から得られた結果に焦点を当てたい。

II. 目的

本研究の目的は以下の2点である。

- 1) 通常学級に在籍する発達障害のある子どもについて教員がどのような意識・関心が強い現状を把握する。
- 2) 通常学級に在籍する発達障害のある子どもについて教員が意識・関心をもっている内容をカテゴリにわけて整理し、どのような特徴が見られるか分析・検討する。

III. 方法

1. 調査対象 2010年8月上旬から9月下旬にかけて行われた認定講習会に出席した、千葉県内の小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の教員を対象として質問紙調査を行った。有効回答は272名分であった。
2. 質問紙 質問紙はI. 発達障害のある子どもに関すること、II. 被調査者自身に関することの二部構成で、Iについて計26項目、IIについて計16項目の、全42項目である。本研究では、上記の質問項目のうち、IIの自由記述への回答内容を分析対象とする。
3. 分析方法 質問紙調査によって得られた記述回答を、KJ法 (川喜田, 1970) を用いて分析を行った。分析者は岡崎、生川の2名である。

IV. 結果

KJ法 (川喜田, 1970) に従い、自由記述の内容から79のラベルを作成した。それらを分析した結果、30の下位カテゴリ、9のサブカテゴリ、および5の上位カテゴリが形成された。

V. 考察

自由記述回答の中で最も多かったのは、在学級の教育に関する内容であり、その中でも、理解の必要性について回答した教員が多かった。理解が必要とされる対象としては、回答の多かった順に、①教員②周囲全体③保護者④本人・子ども、地域、養護教諭であった。このことから、教員は、発達障害のある子どもについて、教員を中心に周囲が理解する必要があると考えており、発達障害のある子ども本人が理解する必要性はあまり感じていないといえる。

在学級の教育に関する内容の中で次に多かったのは教育現場で実際に感じている問題に関する内容であった。その内容として

は、人手の少なさや、就学する校種や学級種の問題、通常級での支援に苦勞しているなどがあがっており、通常学級において発達障害のある子どもの対応に難しさを感じている教員がいるといえる。

在学級の教育に関すること以外では、進路に関する回答も多かった。このことから、発達障害のある子どもの対応の問題として、進路について大きな問題と感じている教員もいるといえる。最後に、社会に関することとして、社会システムの変容についての回答も5名あった。このことから、発達障害のある人について、学校教育での対応には限界があり、社会のシステム全体を変えていく必要があると考えている教員もいるといえる。

今回の調査で、教員は自分自身を中心とした周囲の発達障害に対する理解が必要であると考えており、またその子どもの対応に難しさを感じていることがうかがえる。学校や社会システム全体の変容が必要と感じている教員もいることから、発達障害のある子どもへの対応について、難しさを感じすぎないような教員の意識づくりが求められると考える。

(参考文献)

- 1、小島道生・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和 (2011) 「通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因」 特殊教育研究, 49 (2), pp. 127 - 134.
- 2、宮木善雄 (2011) 「通常学級における ADHD 児の在籍が学級経営に関する困難および教師ストレスに及ぼす影響—コーディネーターからのサポート及びビジュアル・ビリーフに注目して—」 LD 研究, 第20巻, 第2号, pp. 194 - 205.
- ②文部科学省 (2012) 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査について」
- ③岡崎志乃 (2010) 「発達障害のある子どもに対する教員の意識と今後の課題についての一考察—発達障害のある子どもに対する教員の意識調査から—」 千葉大学教育学部卒業論文
- ④岡崎志乃・生川善雄 (2011) 「発達障害のある子どもに対する教員の意識—今後の課題についての一考察—」 『日本特殊教育学会第49回大会発表論文集』
- ⑤都築繁幸・葛谷優子 (2004) 「通常学級担任の軽度発達障害児の受け入れ意識」 障害児教育方法研究 2巻1号, pp. 36 - 43

表1 「通常学級の発達障害のある子どもに対する教員の意識のカテゴリ名とラベル数」

カテゴリ名 (ラベル数)
【在学級の教育に関すること (46)】 「理解の必要性 (19)」: 教員の理解 (9)・周囲全体の理解 (5)・保護者の理解 (4)・本人・子どもの理解 (1)・地域の理解 (1)・養護教諭の理解 (1) 「現場での問題点 (13)」: 人手が少ない (5)・就学する校種や学級種の問題 (3)・通常学級の支援で苦勞 (2)・中学校の教育課程 (1)・支援級未設置 (1) 発達障害のある子ども増加 (1) 「連携・協力の必要性 (7)」: 地域、学校、社会の連携 (4)・情報交換 (2)・専門家からの助言 (1) 「求めていること (7)」: 研修の充実 (4)・通級の増加 (1)・役割分担 (一人一役) (2)
【進路に関すること (11)】 将来を見通した支援の必要性 (4)・進路先の選択幅が狭い (3)・就職や進学に関する情報がほしい (3)・入試制度の検討 (1)
【教員の考え方に関すること (7)】 「発達障害に関わる考え方 (4)」: ボーダーよりグラデーション (1)・子どもとしっかり向き合うことが大切 (1)・名称が先走り (1)・就学年数について (1) 「発達障害に関わる経験 (1)」
【社会に関すること (6)】 社会システム変容の必要性 (5)・予算問題 (1)
【その他 (9)】

乳幼児における対象認知の発達に関する研究

—映像刺激への視線追跡による予備的検討—

○早野 留果

林 安紀子

(東京学芸大学大学院)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 対象認知, 言語発達, 予測的認知

I. はじめに

乳幼児の対象認知は、人との関わりを通じたコミュニケーションの中で発達していく。また、感覚・運動の知覚を通じた環境との関わりも影響を与えている。これまで、対象児からの言語表出を用いた研究が多く、乳児期から幼児期以降の連続的な発達の変化を検討することが困難であった。しかし近年、視線追跡装置によって、言語が未熟な乳児も含め、広い年齢層に対する同一手法での検討が行われている。本研究では、乳幼児を対象に、映像視聴時の視線を追跡し、映像内の登場人物や対象物への注目の様子から、対象認知の発達のな変化について探索的に研究を行った。また、映像視聴時の行動反応や音声反応、母親や未知の大人の存在や介入による影響についても検討した。

II. 方法

対象児 生後6ヶ月～36ヶ月児19名

装置・材料 映像呈示および視線追跡には、Tobiiを用いた (Figure 1)。

課題 映像課題は自作の映像刺激を2種類用意した。一つは、猫と犬が登場するアニメーションで、「ねこちゃんのおさんぽ」というタイトルであった (Figure 2a)。もう一つの映像は、うさぎとライオンの人形を用いたパペットの実写映像であった。各映像刺激の流れは以下の通りであった (Figure 2b)。

(1) アニメーション映像「ねこちゃんのおさんぽ」

- ①猫の静止画とひらがなのタイトル
- ②猫が画面左から右へ歩いていく
- ③猫が画面の4辺から順に顔を出す
- ④犬が画面右から登場し、中央の石に躓き転び泣く
- ⑤猫が画面左から登場し、犬の頭をなでると犬も微笑む
- ⑥犬の静止画とひらがなのエンドタイトル

(2) 実写映像

- ①うさぎの人形1 (自己紹介, 挨拶「こんにちは」)
- ②うさぎの人形2 (挨拶「またね, バイバイ」)
- ③ライオンの人形1 (自己紹介, 挨拶「こんにちは」)
- ④ライオンの人形2 (挨拶「またね, バイバイ」)
- ⑤うさぎとライオンの会話1 (「一緒にあそぼう」)
- ⑥うさぎとライオンの会話2 (「またあそぼうね」)

分析 素材アニメーションの場面別に、対象児の視線の動きを発達の的に分析する。

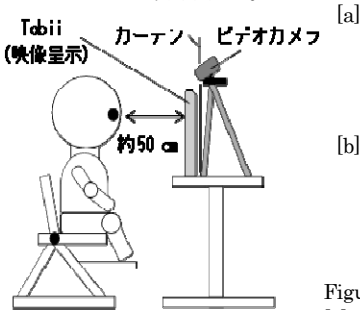


Figure 1 実験場面図

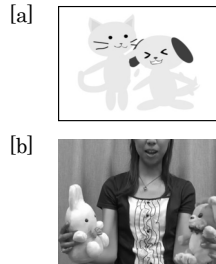


Figure 2.

[a]アニメーション映像,
[b]実写映像

III. 結果

(1) 「ねこちゃんのおさんぽ」映像

a) キャラクターの動き追従の発達

6ヶ月児は、視線の停留時間が長く、滑らかに追従することが難しい様子が見られる。月齢が上がるにつれ、停留時間が短くなり、眼球の移動距離も大きくなる。さらに、標的の顔だけでなく、四肢の動きにも注目し、標的が立ち止まっても停留せず、手足の動きに注意を向けている。母親への参照視や動作模倣、笑顔などの表情変化も見られた。

b) 犬と石の関係への気づき (見比べ方)

6ヶ月児から10ヶ月児は、犬だけの注視で石への注目は見られなかった。しかし、10ヶ月児頃になると、石と犬との見比べを行う乳児が見られるようになった。15ヶ月を過ぎると、石の存在を意識し、犬との見比べを頻繁に行うようになった。また、場面の状況に先行して、予測的な表情の変化も見られた。

c) 犬と猫の関係への気づき (見比べ方)

猫が移動している時のみ、犬との見比べが生じた。月齢が上がるにつれて、見比べる頻度も増し、犬と猫との関係性に気づき始めた。また、笑顔や指差しを示す児も現れた。

d) 文字 (ひらがな) への注目

9ヶ月児までは文字を全く見なかった。しかし、10ヶ月を過ぎると、徐々に文字へ視線を向ける児も現れた。個人差が大きい可能性が示唆された。

(2) 「パペット」映像

a) 人形と人形操作者への注目

早い月齢の段階から人形と操作者との見比べを行っていた。操作者が話し出すまでは、人形を注視しているが、月齢が上がるにつれて、操作者が無言の時にも予測的に人形と見比べている様子が認められた。

b) 人形2体と人形操作者への注目

9ヶ月児から、人形操作者の発話がどちらの人形の発話を意味しているのかを認識していた。12ヶ月以降には、人形のセリフに合わせてテンポよく視線を動かしている様子が見られた。

IV. 考察

2種類の映像視聴の様子から、年齢が上がるにつれ、映像の中の登場人物や対象物に対して、意図を持って予測的に映像を追う様子が多く見られた。また、対象児の表情変化や指差し頻度も年齢に伴って増えた。さらに、乳児期から登場人物と対象物とを関係付けている様子が見られ、早い月齢の段階でも対象認知を行なっていることが示唆された。アニメーション映像でも、実写映像でも、同様の発達のな変化が見られた。本研究から得られた乳幼児の対象認知の発達のな変化の様子から、対象認知に関して二つの要因が考えられる。一つには因果的説明能力である。もう一つの要因として考えられるのは、言語理解と行為との関連である。発達段階を経るにつれて、人や環境との相互作用の中から、因果的に状況を認知したり、他者の意図を行動から読み取ったりすることができるようになる。今後、定型発達児の結果をもとに、言語面やコミュニケーション面の発達のリスクを抱えている子どもの支援へとつなげていく。

ウェブサイトを利用した発達障害アセスメント支援

一人と情報通信技術の作業適正に応じた機能の実装—

○爲川 雄二¹⁾

熊谷 亮²⁾

橋本 創一³⁾

(東北大学大学院教育情報学研究所)¹⁾ (東京学芸大学大学院教育学研究科)²⁾ (東京学芸大学教育実践研究支援センター)³⁾

KEY WORDS: アセスメント支援, 情報通信技術, 作業適正

I. はじめに

近年、情報通信技術(以下、ICT)の発展はめざましく、インターネット網の存在が生活や仕事のあらゆる場面において必要不可欠となった。しかしながら、ICTは必ずしも万能ではない。近代科学の多くがそうであるように、コンピュータ科学もまた発展途上にある。近代科学が発展途上であることは、2011年の大震災や原子力発電所の事故により、広く知られるようになった。

一方、発達障害児者の支援においても、従来のような支援者の勤と経験に依存する支援から、支援の体系化を試みる動きがある。日本発達障害支援システム学会の発足においても、その背景に「体系化」「システム化」というキーワードがある。すなわち、発達障害児者へのより有益な支援のために、近代科学の手法を取り入れながら体系化を試みるといった方向性である。発達障害支援の体系化を試みる過程においては、他の科学的手法と同様にICTが必須となりつつある。しかしながら、先に述べたようにICTは万能ではない。それに関わらず、支援者や研究者らがICTに過剰な期待を寄せる結果、期待ほどの益を得られない事を知り、やがてICTへの依存度を下げる例も少なくない。

本報告は、筆者らが現在構築中のアセスメント支援のウェブサイト为例として、ICTで実現できる事と実現できない事を峻別して、ウェブ化で期待できる効果について考察する。

II. 学校適応スキルプロフィールのウェブ化

1. 概要

橋本ら(2012)による「ASIST 学校適応スキルプロフィール」(以下、ASIST)は、5~15歳児を対象として、発達支援の視点に立った学校適応スキルと特別な支援ニーズのアセスメントを目的としている。評定は、対象者をよく知る教師・保護者・支援者などであり、A尺度【適応スキルの把握】とB尺度【特別な支援ニーズの把握】の2つで構成されている。A尺度は、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項目あり、学校適応スキルを各領域と総合獲得レベルの到達学年・指数として結果表示する。B尺度は、10領域(「学習」「意欲」「身体性・運動」「集中力」「こだわり」「感覚の過敏さ」「話し言葉」「ひとりの世界・興味関心の偏り」「多動性・衝動性」「心気的な訴え・不調」)計50の質問項目があり、各領域・総合評価(B尺度10領域の合計得点)から要支援配慮レベル(通常対応、要配慮、要支援の3段階)として結果表示する。

2. 支援の過程における作業適正

ASISTを実際の支援で用いる場合を想定して、支援の流れにおける各作業項目について、人とICTそれぞれの作業適正を推察して表1に示す。ICTで実現できるのは、人が観察・評定して記入した内容から素点や指数などを算出する作業に限られる。また、アセスメント結果や支援計画などの文書については、それらが電子化されていれば、人に

よる紙文書の保管に比してICTの方が優位であると考えられる。

表1. 学校適応プロフィールを用いた支援の過程における作業適正の比較

作業内容	人	ICT
1. 対象児の観察と評定	○	×
2. チェックシートへの記入	○	×
3. 素点の算出(評価結果の計算)	△	○
4. 素点からレベル(指数など)への換算	△	○
5. 支援計画立案	○	×
6. 実際の支援	○	×
7. 支援の事後評価	○	×
過去のアセスメント結果との比較	○	×
アセスメント結果や支援計画など、各種文書の保管	△	△

3. ウェブ化の内容(主な実装機能)

筆者らは、先に述べた作業適正をふまえてウェブサイト構築中である。主な実装機能は次の通りである。

素点の自動計算: ASISTの各チェック項目の配点から獲得レベルを得るための素点算出を自動化する。

素点からレベル・指数への換算: 多くのアセスメントと同様に、ASISTにおいても素点からレベル・指数への換算は、対象児の年齢・学年の要因も変数となる。そこで、素点、年齢・学年、レベル・指数の対応表をウェブサイト組み込んで、素点からレベル・指数への換算を自動化する。

対象児の基本情報やアセスメント結果の保存・保管: 対象児の各種情報を保存・保管する機能を実装して、ある程度の一元管理を可能になる。利用者にとってのポータルサイトとなれば理想的である。

入力された内容や計算・換算結果の外部保存: 紙媒体として出力しやすくするために、保存・保管された情報をPDF形式で外部に保存(エクスポート)できる機能や、Excelなどで詳細な分析を可能にするためのデータ形式でエクスポートできる機能を準備中である。

III. 考察: ウェブ化で期待できる効果

ICTで代用できる作業には限りがあるものの、一部の作業をICTで代用することで、人にしか実現できない作業に、人がより注力できる事が期待される。換言すれば、ICTがより有益な発達障害児者支援に貢献できる事を期待する。

なお、本報告で示した作業適正は、現状のICTをふまえたものであり、将来はICTで代用できる作業が増えるかもしれない。ICTに代用させるためには、人の作業内容の体系化が前提であり、今後ますますの支援の実践と体系化に向けた検討が肝要である。

追記: 本研究の一部は JSPS 科学研究費補助金(基盤研究(C)) 25350920(研究代表 爲川雄二)の助成を受けた。