

第 1 分科会

=キャリア支援領域=

(1号館 2階 1219 視聴覚教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

職業学科における授業改善

—生徒による作業マニュアルづくり—

○永峯 秀人

(都立青峰学園)

新居 衣都

(都立青峰学園)

諏訪 肇

(都立青峰学園)

菅野 敦

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 職業学科 専門教科 作業マニュアル

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軽度の知的障害を対象とした高等部就業技術科を併置している特別支援学校である。

生徒達は、専門教科で実践的に働く態度を身に付けている。本校の専門教科には「流通・サービス」(ロジスティクスコース、エコロジーサービスコース)、「家政」「福祉」(食品コース、福祉コース)がある。全コース共通の身に付けたい作業態度として「コース全体の仕事を知り、担当する作業(サービス・介護を含む)に個人又はチームで責任をもって取り組むと共に、進捗状況に応じて配置を変える等、臨機応変に働く」ことを目指す。具体的には、生徒自らが作業工程を分解し、工程ラインを組んだり、納期から逆算して作業スケジュールを組んだりすること等、主体的にコースを運営していく姿を求めている。この他、上級生が下級生と組み、説明することによって、上級生は作業手順の再確認を行い、自信をもって下級生への説明ができるような授業を行いたい。しかし、生徒達は、作業を小さな工程に分解して適切な順序を考えたり、適切な人数を配置してラインでの作業を組んだりする経験が中学時代には無い。そこで、生徒達が作業マニュアルを作成することにより、工程を分解して考え、適切な手順を考え出せる力を付けたいと考えた。

II. 目的

仮説を「職業学科の学習内容として作業マニュアルの作成を取り入れることは、生徒達が主体的に作業工程や段取りを組む授業展開ができる(仮説①)。また、それをツールとして用いることで自信をもって下級生に教えることができる。(仮説②)」とし、授業研究及び、企業、大学教授の助言から仮説を実証する。

III. 方法

- ①校内の研究授業と研修によるマニュアルと補助具の考察(7月10月)
- ②企業による授業観察によるマニュアルの活用についての評価(7月、11月)
- ③菅野教授による職業学科に求められる専門教科の学習内容についての研修(9月)による成果や課題を基に考察を行う。

IV. 結果

① 作成手順と活用

各コースの実践を整理したところ、1年次には主にロジスティクスコース、エコロジーサービスコースで工程分析を扱っていた。2年次より各コースで何かしらのマニュアルやレシピを実際に作成していた。3年次には、1年生に教える(研修する)時に、マニュアルを提示しながら、あるいは教材として見せながら説

明していた。説明するツールとして手元にマニュアルがあることで、自信をもって説明できた。

マニュアルの使用場面は、機械の操作方法の確認、使用物品の確認、作業工程・配置・注意事項の確認場面があり、いずれも初回及び再確認で使用していた。そして、他者への引き継ぎ方法や接客用語、電話のかけ方等の作業態度に関わるマニュアルも作られ、掲示されていた。

② 作業能力

マニュアルを作成するために必要な作業能力は下のとおりである。専門教科だけでなく各教科で学ぶ力が大切になるため、各教科との連携が作業能力を一層強化していく。国語(「簡潔な文の書き方」、「取扱い説明書を読む」)、情報(ワープロソフト、プレゼンテーションソフトの技能)、美術(デザイン、構図)、家庭(レシピ)、理科(実験手順)等1年次よりマニュアルを扱い、必要性を理解したり、分かりやすい文章を書く力を高めておいたりすることが、マニュアル作成に欠かせない力となる。

「作業マニュアル作成に必要な力」

基礎的な能力 必要な文字の読み書き、知っていることや見たことを文字にできる力、想像力、マニュアルを読んだり活用したりした経験

作業能力 自律性、積極性、責任性、柔軟性、協調・協力発揮して作業することができる

作業工程を作る力 工程を細かく分解する力、ミスが出ない工程の順序を考える力、ミスが出ない使用道具や補助具を考える力、効率のよいものの配置を考える力、作業の注意点やコツを考える力

分かりやすくまとめる 適切な書式を考える力、分かりやすい文字の配置や大きさを考える力、パソコンのスキル(ワープロ、プレゼンテーション、写真の加工・挿入)

活用や保管に関わる知識や態度

V. 考察

職業学科の生徒の専門教科の力を高めるため作業マニュアルを作成できる力を一つの目指す姿として実践してきた。作成されたマニュアルの見易さや活用も大切であるが、1年次よりマニュアルを作成するための力として、作業工程の理解や組み立て、調整できる力等を付けることが主体的に実習に取り組む力となった。また、上級生が下級生に教える時のツールとしてマニュアルを活用した。3年生は自信をもって下級生に説明し、見学者が来た時にも、マニュアルを基にいきいきと説明する姿が見られるようになった。

肢体不自由特別支援学校の訪問学級におけるキャリア教育に関する一考察

—マズローの欲求5段階説を視点とした事例検討を通して—
○川池順也・川畑美奈・木崎裕子・青木やよい・金澤真理子
(東京都立村山特別支援学校)

KEY WORDS: 訪問教育, キャリア教育, マズロー

I. はじめに

平成21(2009)年3月の学習指導要領の告示において、特別支援学校高等部学習指導要領総則に、「キャリア教育」の推進が示されたことを受け、各特別支援学校において、キャリア教育に関する研究が推進されている。

肢体不自由特別支援学校のキャリア教育については、東京都教育委員会(2011)によると、『児童・生徒一人一人の状況に応じて、特別支援学校の卒業後の生活を視野に入れ、「自立と社会参加」を目指し、社会的自立や職業的自立そして自己実現を果たしていく力を育てる教育』としている。

しかし、その対象となる児童生徒は、主として学校に登校により、通学をしている児童生徒であり、「訪問教育による指導」の研究事例は、まだ少ない。

訪問教育とは、「障害が重度・重複していて養護学校等に通学困難な児童生徒に対し、教員が家庭・児童福祉施設・医療機関等を訪問して行う教育」である(文部省初等中等教育局特殊教育課, 1978)。

国立特別支援教育研究所(2011)によると、「そもそも「キャリア教育」は、学校教育と職業生活の接続の問題の改善のための具体的方策として取り上げられた経緯があるが、その本質は自己の「生き方」「在り方」を見つめ、周りとの関係の中でよりよい選択・決定ができることを育み、支援する教育であると捉える必要があると提案している。

そこで、本学校の訪問学級担当教員間において、キャリア教育を自己の「生き方」「在り方」と捉え直し、日々の教育実践に生かすこととした。

II. 目的

① X肢体不自由特別支援学校の訪問学級担当教員間において、日々の授業を中心とする教育実践にキャリア教育の視点を取り入れる。

② 対象となる児童生徒に、学校の友達とのかかわりを中心とする周りとの関係の中で、よりよい自己選択・決定ができる支援の方策を検討する。

III. 方法

○ 研究対象: X肢体不自由特別支援学校の訪問学級に在籍する児童生徒9名を対象とした。

○ 研究方法: 対象となる児童生徒は、Fig1の個人特性の階層構造と支援のありかたから考察すると、「社会生活の準備」が中心となることから、この階層と関連が深い「マズローの欲求5段階説」を参考に、周りとの関係(主に通学籍の児童生徒との関わり)の視点から、よりよい選択・決定が実現可能な支援の方策を検討する。

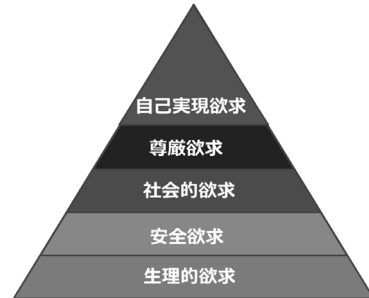


Fig. 1 マズローの欲求5段階説(国立特別支援教育研究所, 2011)

IV. 結果と考察

年度当初からキャリア教育を捉え直すことで、「個別の指導計画の作成」及び「個別的教育支援計画の策定」においても、「社会生活の準備」の方策を念頭に置き、整理することができた。

例えば、小学部2年生の知的代替の教育課程における児童の個別の指導計画では、Table1のような方策を教員間で確認し、保護者に提案することができた。

方策については、絵カードやタブレット端末による写真及び動画の提示、そして「ことば学習」のソフトなどを活用することで、「自発的に吸引を求め、生理的欲求を満たす」ことや、「友だちが事前学習している社会見学の様子から、自分も共に取り組む活動を絵カードで伝える」など、各時間の学習活動のねらいが明確となった。

Table 1 社会生活の準備を整理した個別の指導計画(抜粋)

各教科・領域	目標	手立て
自立活動	吸引や排泄などの欲求の言葉を選択したり覚えたりすることができる。	2者択一の選択ソフトで臨む欲求を提示して、選択させる。
国語	社会見学の行程を覚えて、見通しを持って、活動に参加することができるようにする。	スケジュール表と自分が取り組む「パス」に「のる」などの活動をカードで示す。

V. まとめと課題

訪問学級担当者間で検討を重ねるうちに、「どのように社会的欲求を満たす手立てを講じるか」ということが特に課題になることが明らかになった。

具体的には、登校している児童生徒が、教室で体験している話し合い活動をどのように在宅及び病院訪問時に具現化するか、そして、訪問学級に在籍する児童生徒同士の繋がりをさらに充実させるかという点である。

そのためには、タブレット端末を活用して、オンラインで学校と訪問先の家や病院を結ぶ、または、訪問生同士を繋ぐなどの手立てを講じることで、話し合い活動を充実させるなどの活動が有用であると検討した。

(参考文献)

- ・肢体不自由特別支援学校キャリア教育推進委員会)報告書(東京都教育委員会, 2011)
- ・人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ(Maslow, A. H., 1987)

進路指導における就業体験を充実させる取り組み

—学校と事業所による教材作成を通して—

○ 辻村 洋平
(都立青峰学園)

山崎 達彦
(都立青峰学園)

羽村 龍
(司法書士法人 山口事務所)

諏訪 肇
(都立青峰学園)

菅野 敦
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 進路学習、インターンシップ、進路指導

I. はじめに

都立青峰学園は2009年(平成21年)に開校した。本校は、これまで「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、様々な進路指導を実践してきた。生徒が自己肯定感を高める進路指導と、計画的な就業体験のシステム、それを支えるネットワークの構築を行っている。教科「職業」では、1年生段階のインターンシップ(就業体験)で、生徒の就労意欲を引き出すための配慮や環境を整えてきた。①インターンシップ協力事業所連絡会を作り、受け入れ先に趣旨や目的を理解していただき、評価の観点を共有する。②協力事業所は原則固定であり、毎年若干の入れ替えはある。③協力事業所は、専門教科の各コースに対応しており、今年度の協力事業所は以下のような数になっている。

○エコロジーサービスクラス⇒清掃:5社、栽培・畜産:1社、園芸:1社 ○食品クラス⇒食品製造:4社、店舗販売:2社 ○福祉クラス⇒高齢者施設:4事業所、幼稚園・保育園:5事業所 ○ロジスティクスコース⇒事務補助:7社、販売補助:1社、図書館:1事業所

合計31社

この中から各コースに対応して、一人4社を体験する。方法として、1年次は1日体験・グループ・教員付添いとし、2年次は、一人で3日間1社で体験することへと発展する。この1年次のインターンシップでは、これまでの課題として、生徒が就業体験先の事業所を選択する際に、視聴覚教材を用いた授業を行い、選択をしてきた。必要に応じてワークシートを活用しているが、繰り返し学べるような文字情報が無かった。また、インターンシップ協力事業所の担当者が移り変わることで、事業所間の情報共有や共通認識を持つことが、薄れてきている現状が見られるようになった。そこで、以下の目的を設定し、事業所と学校が協力して事業所紹介冊子を作成するという取り組みを行うものとした。

II. 目的

1年次の就業体験を行うにあたり、就業体験先の事業所選択を補助する事業所紹介冊子を事業所と学校が連携して作成することを通じて、以下の2点を検証する。
①生徒が主体的にインターンシップ先事業所を選択できる。
②事業所間の共通理解を深めることができる。

III. 方法

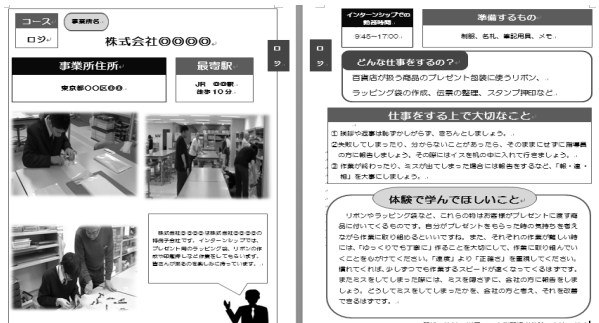
(1)作成の手順は次のようにする。
①編集方法と方針について検討する。②各就業体験先事業所の担当教諭から就業体験先の情報を集約し、原稿を作成する。③原稿を各事業所の担当の方々に校正してもらい、原稿の加筆・修正を行う。事業所の外観や作業時の写真データについては事業所の許可のもと、就業体験時に撮影する。

(2)検証の方法は次のようにする。
①年間3回行われるインターンシップ協力事業所連絡会で、冊子を活用した授業の見学を行い、感想や意見をうける。②どの項目に注目して事業所を選択したかなど、生徒からもアンケートを取る。③授業担当者、各事業所担当者の方から冊子への助言と評価をうける。

IV. 結果

(1)①元全日本育成会事務局編集者の羽村氏に編集方針の助言を受けて、次のように行った。(5月)まず冊

子に載せる内容についての精査をし、軽度の知的障害のある生徒が情報を選択しやすいうようにするために、(ア)必要最小限の項目にすることで内容をコンパクトにすること、(イ)分かりにくい漢字や表現を避けるようにすること、(ウ)あえてルビは振らないこと、(エ)許可を得た事業所の写真を載せることとした。(6.7月)②次に、事業所担当教諭から各事業所について、引率時の感想を踏まえながら設定した各項目ごとに事業所について、情報の聞き取りを行った。(8月)③聞き取った内容から原稿を作成し、事業所担当教諭や他の進路指導教諭にも見てもらい、文章内容や表現の修正を行った後、各事業所にメール、郵送で原稿を送付した。(図1)



(9月)校正後の原稿から冊子を作成する作業は本校のロジスティクスコースに依頼し、生徒たちが印刷、製本を行った。配布した冊子を用いて、教科「職業」の時間で就業体験先の選択の授業を今も継続して行っている。

(2)①インターンシップ協力事業所連絡会では各事業所の方々に冊子を見てもらい、「職種ごとの概要を付ける」、「担当者の顔写真を載せる」、「写真の注釈をつける」など、表記や構成の改善点について、アンケートを通じて得ることができた。また、冊子を用いた授業を見学してもらい、冊子の内容だけでなく授業方法についてもアドバイスをもらうことで、内容を更新した。②授業では生徒が「働くうえで大切なこと」の項目に注目して、事業所を選択する姿が多く見受けられた。(10月)③授業担当教諭から、授業を行った上で「書き込みができるようにしてほしい」、「タグを付ける」といった意見を反映した。今後については、生徒からのアンケートを取ることで、事業所担当教諭が生徒のインターンシップに引率した際に、新しい写真を撮影する、事業所での体験内容が変化していたり、場所が移転している場合など、事業所ごとの新たな更新も随時、行っていく予定である。

V. 考察

本冊子を用いてから、文字情報と視聴覚教材と併用することで希望者が一部の事業所に集中することが無くなった。このことから本冊子を補助教材として用いることにより、視聴覚教材に加え、各就業体験先についての文字情報を提供することで、生徒が就業体験先を繰り返し検討し、自発的・主体的な自己選択を促すことができたと考える。また、インターンシップ協力事業所連絡会でインターンシップの自己肯定感を高める目的や評価の在り方を確認し、各事業所との連絡の際に冊子の内容を介して確認をするなど、事業所と学校が共通認識をもった就業体験を実施できていると考える。

特別支援学校と障害児入所施設の卒業・卒園生の追跡調査から 1

—調査継続3年目の変化と求められる支援課題—

○平井 威 穂積 弘 大沼 健司 篠田 俊一
(明星大学) (東京都七生福祉園) (東京都立町田の丘学園) (東京都片瀬学園)

KEY WORDS: 知的障害児施設 就労・生活支援 追跡調査

I. はじめに

これまでの調査で卒業した入所施設生の地域移行の状況、就労先と地域移行の関係、地域移行後の実態などを明らかにしてきた。調査が明らかになる中で、学校卒業時に企業就労する生徒とそうではない生徒には地域移行時の年齢に2年ほどの差が出ることがわかった。さらに、企業就労者の地域移行先は生徒の希望が多いGHや通勤寮に移行していることがわかった。

平成24年度の障害者総合支援法の改正により、福祉型障害児入所施設は、原則的に20歳(平成30年までは経過措置期間)までに地域移行をしなくてはならなくなった。これを受け、東京都N福祉園は、卒園生の地域移行により積極的に取り組むなど、障害者の自立を支援することに力を入れている。

しかし、急激な地域移行の進行は、いくつかの課題も浮かび上がらせている。

本発表は、これまでの継続した追跡調査データをもとに、3年目の変化と求められる今後の支援課題を明らかにする。

II. 目的

知的障害児の地域移行のためにはどのような課題を解決しなければならないのか、また地域移行後の望ましい生活継続にはどのような支援が必要なのかを明らかにする。

III. 方法

東京都立N特別支援学校に在籍し、N知的障害児施設に入所していた1995年度から2013年度までの卒業生の2014年5月現在の実態(卒業生の会資料および園職員による聞き取り資料を発表者で精査したもの)データの分析による。

調査者数165名(うち、退所者147名がデータ対象)

IV. 結果

1) 退所者の移行先住居

2011年度調査人数120名に対して、調査時の退所者は94名、退所率78.3%であった。

3年後の2014年度調査人数は、165人となり、調査時退所者は147名(在園者18名)、退所率89.1%となっている。3年間で退所率は約11%増加している。

移行先住居は、家庭13件、通勤寮11件、GH88件、入所施設33件、その他2件となっている。全体の半数以上がGHで、その比率は2014年度調査で60%にまで増加している。

2) 卒業時就労(活動)先と地域移行の関係

2011年度調査を基にしたこの関係では、卒業時の就労が地域移行に大きく影響していたが、2014年度の調査結果では、卒業時園内活動者もGHへの移行者が60%を超え、企業就労者との差はそれほど顕著ではなくなっている。

この理由は、第1に、福祉園の方針が、必ずしも一般企業就労でなくても福祉園を出て地域の福祉事業所への通所GHへの移行とセットで推進するという方向にシフトしたことが挙げられる。この背景には一般企業の福祉事業への参入を含む、GHの供給増があると考えられる。第2は、福祉園の日中活動支援部門(園内活動)の就労支援強化である。

3) 地域移行後の居住地への定着は比較的良好のもの、地域移行後の居住地変更者の半数が、反社会的行動

や社会不適応が原因

地域移行者の移行先定着数・率は、表のとおり。

<表 移行定着率>

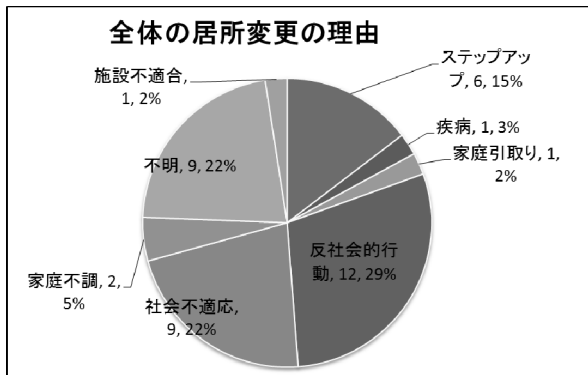
種別	退所時人数	調査時定着者	定着率
入所施設	33	31	93.93%
GH	88	77	87.50%
通勤寮	11	4	36.36%
家庭	13	4	30.77%

家庭の定着率が極端に低い。児童期に入所施設暮らしをした知的障害者の家庭復帰と家庭生活継続は困難であることは、この結果からもわかる。これに対して施設定着率は非常に高い。成人入所施設は、未だに終の棲家なのだろうか。

問題は、地域への移行先としてのGHの定着率である。表1では、88名中77名がGH「定着」しているように見えるが、77名の中には、移行先のGHから別のGHに変わった者が15名含まれている。

この原因は、社会不適応7名、ステップアップ6名、反社会的行動4名であった。

他の移行先を含めた全体の居住地変更理由の割合は、図のとおりである。反社会的行動を起こした者の移行先は、12名中5名が通勤寮であった(家庭2、施設1)。通勤寮を移行先に選択した者たちは、その設置目的から考えると、就労はできても、「職域定着の援助や金銭管理、対人関係の調整、健康管理、余暇の活用など独立・自活に必要な助言や訓練を受け」る必要がある児童施設在園中も課題のあった者たちだったことがうかがえる。しかし、こうした訓練施設にいながらも反社会的行動をしてしまったということだ。



V. 考察

結果1)、2)から、学校在学時および園内での就労支援とともに生活やコミュニケーションに関するきめ細かい支援が今まで以上に必要性を増していると言える。特に移行先での支援も見据えた関係機関の連携が大切である。

結果3)からは、反社会的行動や不適応を起こした卒業・卒園生への「やりなし」を支えるトラブル・シューター(T・S)の必要性が浮かび上がってくる。

特別支援学校と障害児入所施設の卒業・卒園生の追跡調査から 2

—就労支援と移行支援に力をいれた特別支援学校の取り組み—

○大沼 健司 篠田 俊一 穂積 弘 平井 威
(東京都立町田の丘学園) (東京都片瀬学園) (東京都七生福祉園) (明星大学)

KEY WORDS: 知的障害児施設 就労支援 追跡調査 個別移行支援

I. はじめに

連続発表となる「特別支援学校と障害児入所施設の卒業・卒園生の追跡調査から 1 = 調査継続 3 年目の変化と求められる支援課題 =」(平井他)では、ここ 3 年間の間に、企業就労・園内活動にかかわりなく急激な地域移行が進み、社会参加や収入面での乏しさや利用者と GH とのマッチングの不十分さも現れていることなどを示した。このことから、今後は、学校、施設双方のよりきめ細かい就労支援と生活支援が求められていることや移行後のアフターケアにもこれまで以上のアウトリーチが必要であることを指摘した。

こうした制度変革の中で、特別支援学校在学中の就労支援が重要であり、さらに地域生活を営む上で在学中にどのような機関と連携を図っていくことが大切か、またアフターケア体制の充実はどうあるべきかを明らかにする必要性を感じている。

本発表では、特別支援学校における就労支援と移行支援について、援護実施機関である児童の出身区市町村等福祉事務所ケースワーカーをはじめとする諸関係機関を一同に集めて実施する「個別移行支援会議」の重要性について検討し、あわせて東京の児童養護施設に配置された自立支援コーディネータについて触れたい。

II. 目的

知的障害児特別支援学校高等部卒業生のうち、知的障害児入所施設生の企業就労の状況と地域移行に向けた個別移行支援会議の重要性について明らかにする。

III. 方法

知的障害児特別支援学校に在籍し、東京都 N 福祉園に入所していた、平成 16 年度から平成 25 年度卒業生の 89 名(内、企業就労者 38 名)について調査を行った。

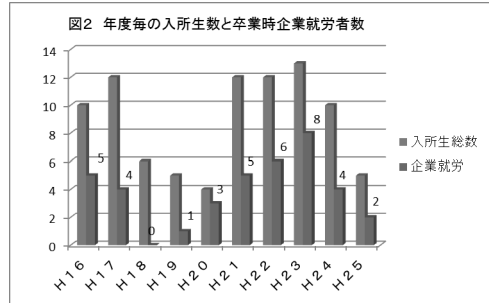
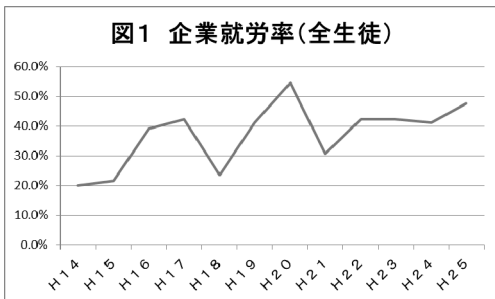
調査項目は、卒業時の企業就労率。入所施設生の企業就労率。入所施設生の出身児童相談所である。

IV. 結果

1) 卒業時企業就労の全体状況

平成 16 年度～25 年度卒業生 220 名。そのうち、卒業時企業就労者は 89 名(40.4%)であった。平成 14、15 年の企業就労率は約 20%であったことから平成 16 年度より職業教育、就労支援により力を入れ、企業就労率が上昇していることがわかる。(図 1)

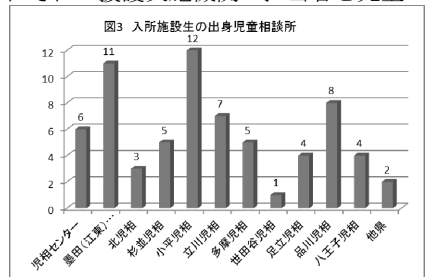
また、そのうち知的障害児入所施設生は 89 名(40%)であり、89 名の内、卒業時企業就労者は 38 名(42.6%)であった。平成 14 年度の施設生の就労は 1/11 名、15 年度は 1/7 名と少なく、やはり平成 16 年度より就労者が増えていることがわかる。(図 2)



2) 卒業時の個別移行支援会議

高等部 3 年生の卒業時は、生徒全員について個別移行支援計画を作成し、関係機関とともに「個別支援会議」を実施している。この「個別移行支援会議」は入所施設生にとって重要な意味がある。児童期に家庭から離れ年齢によって一律に社会参加を余儀なくされる入所施設生にとって、その後の支援を行う援護実施機関(区市町村)とのかかわりは非常に大事である。この援護実施機関は 18 歳の誕生日の前日に保護者が在住している区市町村が担う。判定調査等で援護実施機関の調査員(福祉事務所ケースワーカー)と出会っている場合もあるが、「個別移行支援会議」では自分の希望を表明するなど、本人のニーズを主体とした話し合いになることが大切であり、その後のライフステージをどのように組み立てていくのかを考える最初の一歩となる。

会議には、それぞれの援護実施機関の担当者や児童相談所の福祉司をはじめ、就労先、ハローワーク、区市町村就労支援センター、入所施設等の担当者が参加している。



V. 考察

図 3 のように入所施設生は全都各地域から入所している。卒業後地元の地域に戻るケースはほとんどなく、都内外の GH に移行していきることが多い。そのため地元地域から離れてしまうために、日常的な課題や相談をするなどの支援を受けにくい状況にある。また、卒業時は学校所在地の区市町村就労支援センターが就労支援を担うが、GH 移行後はその地域の就労支援センターに移行する。特に入所施設から地域へ移行する場合は、入所施設と協力し支援が途切れないようにしているが現状は難しい課題もある。

この点で、改正児童福祉法第 41 条に基づき東京都が独自に配置している児童養護施設の自立支援コーディネータの役割から学ぶべき点があるし、こうしたアフターケアを担う専門職員の配置が特別支援学校においても検討されて然るべきだと考える。今後も地域移行後の継続した支援の在り方を研究していく必要がある。

働く意欲を高めるための支援に関する検討

—知的障害者就労支援事業所「武蔵境ワーキングセンター」における実践より—

○ 横川 拓也

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 働く意欲 成功体験 集団

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会は 6 カ所の就労支援事業書（就労移行・就労継続 B 型・生活介護）を運営している。機能分化の形態をとり、利用者の「働く意欲・能力」により配属事業所を決定することで、類似した能力を備える方の集団を形成し、段階に応じた支援を行っている。最も働く意欲の高い方が所属するチャレンジャーにおいては、月額平均支給工賃が 75,000 円である。当武蔵境ワーキングセンターはそれに次ぐ働く意欲を備えた方々が在籍している事業所であり、今年度より月額平均支給工賃を 50,000 円としている。

当事業所の特徴として、「働く体力や技術は高いが、能力を継続的に発揮する力に課題がある方。」が比較的多く在籍されている。いわゆる「できるのにやらない。」という方々である。仕事に対する興味・関心が低く、自主的に取り組む対象としての意識が希薄であることが現状の大きな課題となっている。これまでに、作業環境の視覚化による仕事内容・流れの理解促進を、標準動作を定めることで仕事の手順の理解促進をそれぞれ行い支援の基盤を整えてきた。その上で、働く意欲の向上に着目した当事業所における取り組み事例を通して、支援方法の有効性に検討していく。

II. 目的

課題を達成することで、仕事に対する自信を深め、その成功体験を利用者全体で共有することにより、集団としての育ち合いの関係を構築する。

III. 方法

1. 指導方針

利用者一人ひとりの技術面を中心とした課題に注目し、生産の時間とは別に職員と 1 対 1 の関係性で行う「指導・評価の時間」を一週間単位で特別に設定する。成功体験を継続的に積み重ねることで仕事に対する意欲を高める。また、その評価を全体で共有する。

2. 対象者（A さん/女性/愛の手帳 3 度/入所 6 年目）

- ・言語によるコミュニケーションが可能。
- ・仕事に対して真摯に取り組む姿勢を備えている。
- ・控えめな性格であり、積極性に物足りなさが残る。

3. 課題

基本的な作業能力は備えているが、作業を通しての自己表現ができていない。

4. 指導方法

業務上の責任が求められる重量検査業務を担当することで自信を深め、仕事に対する興味関心を高めると共に、その評価を利用者全体に向けて行う。

IV. 結果

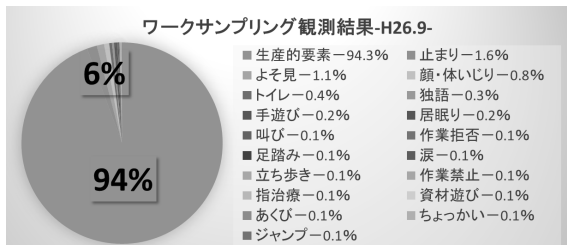
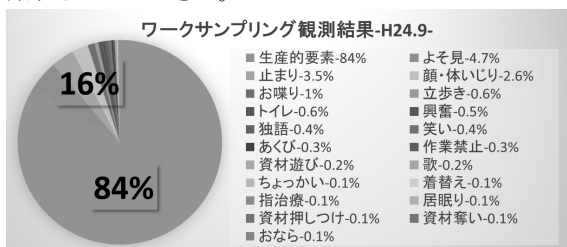
対象者 A さんは、重量検査業務を安定的に遂行できるようになるだけでなく、同業務に対する期待を言語で示し、前向きな姿勢が表出するようになった。また、他利用者、職員への声かけや、報告などの関わりが増え、声も大きくなった。例えば、検査後の製品を指し、次の工程の利用者に「やってください」と促す様子が見られるようになり、仕事の進捗状況を意識して、全体に対してペースアップを呼びかける姿や、残業時に全体に聞こえるように「頑張ります」と意気込みを伝え士気を高め

などの発言や行動が見られるようになった。これまでの一人でコツコツと仕事をする姿勢から、周囲に対して発信することが増えてきた。他利用者からは、課題を達成する度に大きな拍手が行われるようになり、取り組みを通して一体感が生まれてくるようになってきた。

V. 考察

仕事への適性、難易度を見極め、適切な業務を提案し提供することで、新たな業務修得への意欲が高まり、評価を繰り返しながら継続的な支援を行うことで、利用者の意欲の向上、技術の安定に繋げることができた。新しい取り組みを達成したことやその過程が、自信や自己肯定感に繋がり、新たな役割が責任感を生み他利用者（集団）に対する働きかけへと発展したと考えている。一つの仕事で得た自信が主体的な行動を生み、他の行動においても少しずつ自発的に動けるようになってきている。また、取り組みの評価を全体で共有することで、実施者へ向けての労いの言葉や拍手が生まれるようになった。全体から注目され能力を評価されることにより自信を深め、更に次の課題へ取り組んでいくための意欲を身に付ける。同時にその姿が成功モデルとなり、他利用者の仕事に対する意欲を引き出す役割も担っている。

この「指導・評価の時間」を定期的に利用者全員に対して実施したことにより、利用者一人ひとりの能力向上は勿論のこと、仕事への姿勢にも変化が見られた。ワークサンプリング観測手法による結果では、平成 24 年度観測時の稼働率 84%（21 項目）に対して、平成 26 年度観測時は 94%（19 項目）となった。事業所全体の働く意欲が 10% 向上したといえる。これは、「個」を通して「集団」に対するアプローチを行ってきたことにより、利用者間での関わりが増え、「育ち合い関係」が構築されてきた結果だと考えている。働く意欲を高めるには、支援を「個」に留めるのではなく「集団」を意識させ、「職員と利用者」による指導の関係性から「利用者と利用者」による相乗効果の関係性構築へ繋げていくことが有効な手立ての一つとなると、この取り組みを通して認識することができた。



障害者の作業上の積極性を引き出す工夫

—職員のあるべき支援について—

○ 塚本 誉丈 戸田 直美
(社会福祉法人 光明会)

KEY WORDS: 積極性 働く態度 障害者

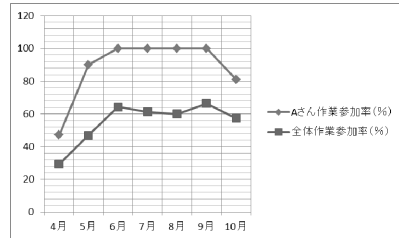
I. はじめに

2013年4月から2年間、「連続研修会・働く力セミナー」で学んだ、菅野敦東京学芸大学教授の提唱する態度の成長レベルを示す「働く態度の6領域」の「積極性」に注目し、障害者が自ら自分の取り組むべき作業へ参加し、作業内容を把握、積極的（自主的）に作業に参加できるようにするための支援を行った。また併せて職員の意識改革も行い、支援体制を整えた。

【菅野敦教授が提唱する働く態度の領域表】

成長レベル	キーワード	説明	自己肯定感の獲得	作業状態の外観
	勤労の意義	最終的：達成の喜びを味わい 生き甲斐を感じる；感受性		
6	協調・協力 (共同作業)	話し合いにより職場全体での 生産調整や配置換えがで きる	機能レベルの自己肯定感 (社会的、相対的な自己 理解) 「他人の役に立つ・ま んざらでもない自分」	【専門的一人作業：セル 方式（職業としての 仕物）】 【職場全体の分組：ライ ン工程の全体理解 ／俯瞰】
5	柔軟性 (環境整備・正確)	品質向上や効率性・生産性向 上に向けた工程の調整や技 術向上に取り組める		
4	責任性 (集中・持続)	集中力を持続させ正確に責 任持って取り組める		
3	積極性 (意欲)	自主的な意欲で主体的に作 業に役割感を持って取り組 める		【分組作業の遂行：ライ ン工程の導入】
2	自律 (規律・報告)	安全・衛生のために規律を守 り報告・連絡・相談ができる。 準備・片づけ（次の準備）	存在レベルの自己肯定感 (個人的、絶対的な他者 からの評価) 「今の自分でいい、安心 して受け入れられている 安心感」	【一人作業の遂行：セル 方式】
1	感受性 (達成感)	勤労の目的と尊さを知る		

【平成26年度 ファームチーム作業参加率】



(2) 作業内容の掲示を自ら確認し、作業に参加できるようになり、作業を開始するまでの時間が10分位かかっていたものが、5分程度に短くなった。

新たに利用者からは「誰（職員）と一緒に作業するの？」という質問があった。

(3) 職員も職員用の「作業内容確認表」を確認、記入するようになり、作業指示が早く出せるようになった。また、見て確認することで見通しが立てられるようにもなった。

(4) 作業場に備えるはさみは職員が管理していたが、利用者自身も使用することが多くあるので、目に見えるような保管方法を整え、数も利用者が管理できるようになった。

II. 目的

ファームチーム（農作業班）の利用者の作業参加率を指標とし、働く態度のうち積極性を高めることを目的とする。

III. 方法

参加率を高める工夫として下記の(1)～(4)を作業時に実施した。

(1) 年度始めに自分のやりたい、やってみたい作業はどんな作業かというアンケートを実施。その結果を元にチーム編成。

(2) 利用者向けの当日の『作業内容』の掲示。

(3) 職員ミーティング・作業引き継ぎの強化。

(4) 利用者自身で片づけや管理が行えるように作業環境の整備。

IV. 結果

(1) 自分が「やりたい、やってみたい作業」を調査。調査結果にも基づきチーム編成を行った結果、「自分のやりたい、やってみたい作業」参加できたことによって作業参加率が上がり、利用者自身で作業に使用する軍手・長靴など用意する（購入する）など、作業へ積極的に参加する前向きな姿勢が見られるようになった。

昨年度までは、3名～4名の作業参加者であったが、現在では、所属者8～9名の内、毎日5名～7名の畑作業参加者で、約65%の参加率に上がった。また、Aさんにおいては顕著であり、6月には100%に達した。しかし、10月には約80%に落ち込み、作業に参加したが畑作業とは別の作業に参加している姿が見られた。

V. 考察

「やってみたい」という利用者の積極的な気持ちを大切に、今までは職員のみが行っていた刃物（道具）を扱うような作業を職員の見守り、補助のもと、利用者が刃物（道具）を扱う作業を行った結果、「自分にもできた」「楽しい」「明日もやりたい」と意欲的な気持ちが湧き、それが自信に繋がって新たな作業への興味にも繋がったと思われる。

「利用者は危険物の管理はできない、させてはいけない」という職員の思い込みを改め、自分たちで使用する道具は自分たちで管理することは、道具を大切に扱うという心を育んだと思われる。責任を持って作業道具を扱い、「1つ足りない」という事態には道具を使用した利用者が全員で探す、戻すという責任感が芽生え始めた。

作業内容を事前に把握することで今日はどんな作業をするのか、何をやればいいのかという利用者の「不安」が解消され、安心して作業へ取り組めるようになった。しかし、利用者から「誰（職員）と一緒に作業するの？」「明日は先生いますか？」との声をよく聞いた。

利用者にとって安心感を与えられる作業の見通しが持てる職員との作業を利用者は好む傾向があるのではないかと考える。Aさんにおいては10月の畑作業への参加率が落ちたが、利用者同士の対人関係トラブルがあり、それが約3日間作業に影響を及ぼしたものと思われる。利用者にとってはどんな作業を誰と一緒に行うのかということは重要で、利用者や職員、お客様同士の人間関係が作業への参加や作業態度に大きく関わっていると思われる。

今後は支援する職員、一緒に作業する利用者同士の人間関係と積極性・責任性を引き出すこととの関係性を課題として研究を進めたい。

第2分科会

＝コミュニケーション支援領域＝
(1号館地下1階1052教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

発達障害者の自己理解に関する研究

—3カ年の縦断的検討—

○小島 道生

(岐阜大学)

KEY WORDS: 発達障害、自己理解、発達の変化

I. はじめに

発達障害者の自己理解の特性については、これまで障害種別に検討が行われ、その特徴が示されてきた。また、自己理解は、進路支援においても重要であり、特別支援学校などにおいても様々な取り組みが示されている。発達障害者を対象とした自己理解の支援については、授業プログラムが提案される(小島・片岡, 2014)など、具体的な支援の方法が示されてきている。

しかし、そもそも発達障害者を対象とした自己理解に関する縦断的な発達の変化については十分に明らかになっていない。したがって、発達障害者の自己理解の特性について、より詳細に検討するには、縦断的な研究により、その特徴を明らかにしていく必要がある。

II. 目的

本研究では、発達障害者を対象として、自己理解の変化について、3カ年の縦断的な検討を実施し、その特徴について明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1. 対象児

小学4年生～中学生3年生の広汎性発達障害の男児3名とアスペルガー症候群の男児2名。いずれの対象児も、通常学級に在籍している。対象児5名の WISC-III 及び IV の結果では、全般的な知的発達に遅れは認められていない。

2. 調査期間

毎年1回、個別による面接調査により自己理解の測定が3カ年実施された。

3. 自己理解の測定

Damon and Hart(1988)や小島・池田(2004)の研究を参考に、自己理解に関する10の質問を実施した。具体的には、「あなたは、どんな人ですか(自己定義)」、「あなたの得意なところは(自己評価)」などの質問がされた。また、その回答理由についても尋ねられた。

4. 分析方法

先行研究(Damon & Hart, 2004; 小島・池田, 2004)を参考に、人格特性、行動、身体的・外的属性の3つに分類するとともに、事例ごとに検討を行った。

IV. 結果

1. 発達の検討

5名全員の回答を分類して検討したところ、1回目の調査では、行動面 52%、人格特性 30%、身体的・外的属性 18%であった。2回目の調査では、行動面 52%、人格特性 32%、身体的・外的属性 16%であった。3回目の調査では、行動面 38%、人格特性 48%、身体的・外的属性が 14%であった。

回答理由の分析からは、「友達と比べて、できるから」といったように他者との比較を行っている内容が 42%認められていた。しかし、「分からない」といった回答が 38%認められていた。

2. 事例ごとの検討

事例1では、第1回目は、行動面の割合が最も高く、「算数が苦手」等の内容が 70%認められていた。しかし、3年目の中学1年生の時には、「自分は、優しい」といったように人格特性の割合が 50%と増加した。事例2で

は、第1回目から2、3回目ともに「ゲームが得意」といった行動面が 40～50%認められていた。事例3では、第1回目から2、3回目ともに「自分は、かわった人」等の人格特性の割合が 40%～60%認められていた。事例4では、第1回目から2、3回目ともに「走るのが速い」といったように、行動面に関する回答が 40%～60%認められていた。事例5では、第1回目は行動面の割合が 50%であったが、3回目には人格特性の割合が 50%となった。

V. 考察

5名を対象とした3カ年の縦断的検討により、全体的な傾向として、行動面から人格特性に関する内容が増加しており、発達のな変化が認められると考えられる。事例的な検討から、自己理解の変化が顕著に認められた事例は事例1と5の2名と考えられる。2名については、いずれも1年目に比べて3年目では、人格特性に関する割合が高くなっていった。変化がみられた2名は小学5年生あるいは小学6年生から中学生にかけての3カ年となっており、小学校から中学校への環境の変化の有無が自己理解にも影響を及ぼした可能性もあろう。したがって、発達障害者の自己理解の変化には、大きな環境の変化によって、変化する可能性があるかと推察される。

回答理由の検討からは、事例1において「自分のことは自分しかわからない。だけど、理由を答えることは難しい」といったように、回答理由を答えることが難しいことが明らかとなった。その一方「自分は、〇〇については人よりもできる(あるいは、できない)から」といったような能力に関する回答理由は5名いずれからも認められ約 40%となった。したがって、学力や運動能力といった能力に関する内容については、他者との比較を行い自らの関係について理解を深めていると示唆された。滝吉・田中(2009)は、アスペルガー障害者における自己理解の変容について、心理劇的ロールプレイングを通して検討した。その結果、自己の行動スタイルを中心に、他者とのやりとりをとおして自己を否定的に理解していた対象者が、心理劇的ロールプレイング実施後、自己の人格特性を中心に、肯定・否定の両側面から自己理解するようになったことを報告している。今後こうした自己理解を深める効果的な支援の在り方について、さらに検討していく必要がある。

(参考文献)

Damon, W. & Hart, D (1988) *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, New York.

小島道生・池田由紀江(2004)知的障害者の自己理解に関する研究-自己叙述に基づく測定の試み-。特殊教育学研究, 42(3), 215-223.

小島道生・片岡美華編著(2014)発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育。別府哲(監修), ジアース教育新社。

滝吉美知香・田中真理(2009)ある青年期アスペルガー障害者における自己理解の変容-自己理解質問および心理劇的ロールプレイングをとおして-。特殊教育学研究, 46(5), 279-290.

付記; 本研究は JSPS 科研費 24730760 の助成を受けた。

「数」と「感情」に関する「発達障がい」当事者研究

—コミュニケーション障害と言われることへの違和感—

○ 永山 亜樹

永浜 明子

永浜 みち子

(立命館大学)

KEY WORDS: 数 感情 当事者研究

I. はじめに

発達障がいは主に以下のような3つの特性があるとされている。1つ目は、社会性の障がい。2つ目は、コミュニケーションの障がい。3つ目は、想像力の障がいである。これらの3つの特性は、発達障がい当事者ではない人が表出される行動だけからそう判断している。

だが、当事者である筆者は、自身の内で生じていることとの差異を感じている。当事者には当事者たちの理由があるが、それをうまく表現することが難しく、当事者以外の人たちが提起する特性だけが一人歩きしている。

発達障がい当事者が出版した本は、多く見受けられるようになってきた。またここ数年、少しずつ発達障がい当事者研究が始まっている。発達障がい当事者研究の第一人者である綾屋紗月は自分の生きづらさを3つの特性で説明されることに疑問を抱いている¹。このように、発達障がいのある人が、自身を研究していくことで、見えてこなかった事実を論じることができる。

II. 目的

いわゆる音声言語の表出として語られるコミュニケーションにはいくつかのステップが介在している。筆者の場合、音声言語でのコミュニケーションの第一段階として、「数」と「感情」の整理が重要である。

そこで、本研究では、当事者の内面で生じている「数」と「感情」について省察し、単にコミュニケーション障害と表現される特性に関する違和感を論じる。

III. 方法

筆者自身が「数」にまつわるエピソードを思い出し、ノートには概略を記し、パソコンにはできるだけ、想起したエピソードを再現できるように記述した。

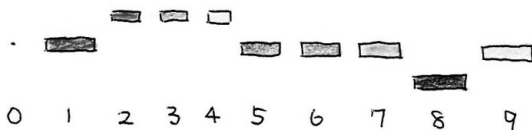
共同研究者は、その記述内容を参考にしながら、その内容だけでは、伝わり切れない筆者の気持ちや思いを引き出すよう、質問を繰り返した。これらの会話を何十回も重ねたうえで、筆者の中にある種特別な「数」の感覚を共に分析し、考察した。

改まった場面では過緊張する筆者の特性を鑑み、筆者と共同研究者との会話は、日常場面を通して行われた。そのため、今回はその会話をICレコーダーに録音はしていない。その都度メモやパソコンを使い、記録した。

IV. 数と感情の関係

1. 数に色や大きさ・個性がある

下記の図は、右斜め上から見た数である。筆者の中の数には色がついていたり、大きさが違っていたり、個性的な気質がある。具体的に述べると「1」は赤色で視界に収まるちょうどよいサイズで、力強い。「8」は紺色で視界からはみ出そうなるほど大きい。性格は動き回るのが好きで、いつもうずうずしている。



2. 人の感情を数字・記号に当てはめて理解する

①「嬉しい」という感情は良いイメージで受け取ることが多いので「+」、「悲しい」という感情は暗いイメージがあるので「-」の記号に置き換え整理、理解している。

また、先生の指示を聞かず、怒られている友だちの気持ちを考えようとする、「8」という数字が押さえつけられている映像が浮かぶ。動き回ることが好きな「8」が押さえつけられている筆者の感情と重ねることで、叱られている友だちの感情を想像する。

②筆者の内面で生じる数で表される感情を一般的に用いられる表現に置き換えることが難しい。具体的な場面では、筆者の「4444」の感情と他者が用いる感情を一致させる作業に多くの時間を費やす。重く真ん中が凹んだ形「4444」が、他者の「しんどい」に近いということを見つけるまでに多くの時間と労力を要した。現在も「4444」が本当に他者の「しんどい」と同じなのか分かっていない。他にも多くの数の感情に合う表現を見つけるために今も苦戦している。

V. 省察

1. 数の世界

文字や数字・月・音などの色が見えることを共感覚と呼んでいるが、筆者にはその共感覚が数に対してのみ現れること、そしてその数に対して感じるのは色だけではなく、大きさや性格などであることが分かった。

2. コミュニケーション障がいのなか

本研究から、筆者が音声言語を表出するまでにはいくつかの時間を要するステップが必要であることが分かった。筆者と他者との会話においては、相手の感情がそのまま入ってくることはなく、まず映像で満たされ、その映像を感じることで時間が過ぎてしまうことも多い。また、前述したように、相手の感情に近い数字や記号を探す第一段階に多くの時間を要することが明らかとなった。この段階を終えた後、言語音声の表出の段階に入るのだが、ここでも様々な要因が絡み合い苦戦する。音声にすることそのものへの緊張、会話する人への安心感や声のトーンなどがその主な要因である。筆者が話すのを待ってくれる相手とは心地よくコミュニケーションが成立する場面も多いが、筆者のような段階を経ないで会話をする多くの人たちと筆者には絶対的に要する時間の違いがあり、スムーズな音声言語での会話が成立しない。このように、会話する相手によりコミュニケーションのスムーズさは変わる。従って、この表出される場面だけをもって「コミュニケーション障がい」と判断されている現状に対しては非常に違和感を覚えている。コミュニケーションは本来、双方向性であり、どちらか一方の障がいとして片づけられるものなのだろうか。

本研究を通じ、表出される場面のみからコミュニケーション障がいと名付けるのではなく、その前段階における内面で生じていることの分析の必要性が示唆された。

(参考文献)

1. 綾屋紗月 熊谷晋一郎『つながりの作法 同じでもなく違うでもなく』NHK出版 2010

発達障害ある生徒に対する姿勢改善に関する取り組み

—馬の学習を通じた乗馬療法の効果から—

○ 増澤 貴宏

(長野県木曽養護学校)

KEY WORDS: 発達障害、乗馬療法、姿勢改善

I. はじめに

長野県木曽養護学校では、木曽馬を活用した乗馬療法を自立活動の指導の一つとして実践を積み重ねてきた。木曽馬を活用した「定期的な馬の学習」は、木曽馬乗馬センターで実施し、センター所属の乗馬療法の専門家とともに、知的障害又は発達障害のある児童生徒への心理的、身体的なアプローチを実践してきた。乗馬療法は、障害のある子どもの運動や動作の改善、コミュニケーションの改善への有効性が報告されている(滝坂, 2003)。そこで本実践では、発達障害のある生徒の姿勢改善に対して乗馬療法を用いた取組について発表する。

II. 目的

本報告では、姿勢改善が課題にあがっている生徒2名に対して乗馬療法における姿勢改善プログラムの効果について検討することを目的とした。

III. 方法

- 1) 対象生徒: A 生徒は中学部3年生の発達障害の男子生徒。馬の学習には昨年度の後期から参加しており、約1年半の参加であった。主訴としては、全般的に身体の硬さ及び座位姿勢の保持であった。動物と触れ合うこと、様々な人とコミュニケーションを取ることが好きであり、馬の参加には積極的に参加していた。B 生徒は高等部3年生の発達障害の男子生徒。馬の学習には今年度初めて参加した。主訴は、大きく丸まった背中と姿勢改善であった。また、集中して取り組める作業を行いたいという主訴もあった。本人は背中の丸みを気にしており写真に撮られることも嫌がる程自分自身の姿を気にしていた。
- 2) 指導回数: A 生徒は昨年度から馬の学習に参加して、合計33回、B 生徒は今年度1年間参加して、合計18回の指導機会であった。指導機会は毎週火曜日、一週間に1回であった。1回の乗馬時間は15分間であり、その他庶務作業やえさやりの活動が設定されていた。
- 3) 指導場所: 開田高原木曽馬乗馬センターの屋内馬場で実施した。
- 4) 指導者: 学校の引率教員5名(馬の学習推進担当(著者)、自立活動担当(1名)、担任)と乗馬センターの指導員1名が指導にあたった。
- 5) 指導の目的: 乗馬姿勢において、骨盤を立てた座位姿勢の保持及び学校での座位姿勢の改善を目的とした。
- 6) 支援方法

木曽馬の里の指導員との話し合いの下、乗馬における姿勢改善プログラムを作成した。基本的に乗馬療法ではサイドウォーカー(教員)の指示で実施するが、指示出しは木曽馬の里の指導員に依頼し、教員はモデル提示や身体的な支援を行った。

A 生徒の取り組んだ活動及び支援について Table 1、B

生徒の取り組んだ活動及び支援について Table 2 に示した。

7) 結果の整理

乗馬に関しては、プログラムの取り組みの様子を姿勢の状態について自由記述式で1セッションごとにまとめた。学校での姿勢に関しては、担任及び著者が実際の場を観察した。

IV. 結果及び考察

1) A 生徒の乗馬での姿勢

乗馬姿勢は、腹筋に力を入れることに慣れてくると骨盤が立った状態で乗馬ができるようになった。ストレッチを取り入れることで、身体の柔軟性が高まり、胸が開いた状態での姿勢が取れるようになった。骨盤が立った姿勢を保持できるようになったところで速足を取り入れバランスをとりにくい状態にしても姿勢が崩れることなく、骨盤が立った姿勢で乗馬する回数が増えた。

2) A 生徒の学校での座位姿勢

座位姿勢の際に骨盤が寝てしまう状態で座り、背中が丸くなった状態が目立ったが、乗馬において、安定して座位姿勢が保持されてからは、骨盤が立ち、お尻が滑った状態での座位姿勢は減少した。しかし、書字する場合は、見え方に問題があることが推察され、座位姿勢が崩れる姿が観察された。見え方については医学的な判断等がされていないが、視力の悪さ等が影響していると推察された。

3) B 生徒の乗馬での姿勢

身体的な変化は見られなかったが、乗馬姿勢は、骨盤が立ち、胸の広がる姿勢へと改善された。乗馬したままのストレッチは恐怖心で取り組みなかったが、ストレッチができるようになってからは、背中を伸ばした状態での乗馬姿勢を保持できるようになった。

4) B 生徒の学校での姿勢

座位姿勢に関してはまだ背中が丸まった状態での姿勢であり改善が見られなかった。立位の姿勢では、胸を張り、肩を開く姿勢が増え、自然と背中が伸びる姿勢を維持する姿が見られた。

V. まとめ

両生徒とも姿勢の改善につながった結果を得ることができ、ある一定の効果を示した。しかし、今回の指導プログラムは、数値化できない部分があり、科学的に姿勢改善に対して有効なプログラムであったかは検証できなかった。今後は、プログラムのデータ化に試みることで姿勢改善への有効性を科学的に示していく必要がある。

(参考文献)

滝坂信一他(2003) 障害のある子どもの教育に馬の特性を活かす。国立特殊教育研究所。

Table1 A生徒の指導プログラム

	初年度(11回)	今年度前期(11回)	今年度後期(11回)
プログラム	①ならし乗馬(リラックスした状態で) ②骨盤を立てた状態で1周。 ③両足を水平にした状態で1周。 ④両膝を肩幅に合わせた状態で1周。 ⑤お尻(腰盤)に力を入れた状態で1周。 ※1周約3分～3分程度(常歩)	①ならし乗馬(リラックスした状態で) ②骨盤を立てた状態で1周。 ③腰盤に力を入れた状態で1周。 ④止まった状態でのストレッチ(体をゆるく 寝る) ⑤速足(骨盤を立てた状態で)2周 ※速足は常歩より先スピードが速い	①ならし乗馬(リラックスした状態で) ②ストレッチをした状態で3周 ③ストレッチは、前期で行っていた内容を実施) ④速足(骨盤を立てた状態で)2周 ⑤リラックスした状態で乗馬
支援	・引き馬の指導員は、生徒の状態を見ながら馬の歩・速度を調整及び姿勢変更指示を行う。 ・教員はポイントとなる箇所を口頭で指示を行う。 ・乗馬中の姿勢が崩れないように顔に手を当て(姿勢が保持出来ている場合は行わない)。	・引き馬の指導員は、生徒の状態を見ながら馬の歩・速度を調整及び姿勢変更指示を行う。 ・教員はポイントとなる箇所を口頭で指示を行う。 ・ストレッチの際に、腕を伸ばすようにポイントを示すとともに身体的な支援を行う。	・引き馬の指導員は、生徒の状態を見ながら馬の歩・速度を調整及び姿勢変更指示を行う。 ・ストレッチの際に、腕を伸ばすようにポイントを示すとともに身体的な支援を行う。

Table2 B生徒の指導プログラム

	今年度前期(9回)	今年度後期(9回)
プログラム	①ならし乗馬(リラックスした状態で) ②胸を広げた状態で2～3周 ③止まった状態でのストレッチ ④ならし乗馬 ※乗馬後に背中を伸ばしたり、肩周りのマッサージの実施。	①ならし乗馬(リラックスした状態で) ②胸を広げた状態で2～3周 ③止まった状態でのストレッチ ④ならし乗馬 ※数の変更 ※常歩・速足を取り入れる
支援	・引き馬の指導員は、本人の怖さを和らげる言葉かけや会話を実施。 ・教員はポイントとなる箇所を口頭で指示。 ・ストレッチの際には体を支える等の身体的な支援。	・引き馬の指導員は、生徒の状態を見ながら馬の歩・速度を調整及び姿勢変更指示を行う。 ・ストレッチの際に、腕を伸ばすようにポイントを示すとともに身体的な支援を行う。

海外在住の ADHD 成人への CMC によるコーチング事例

○ 安藤 瑞穂
(筑波大学人間総合科学研究科)

熊谷 恵子
(筑波大学人間系)

KEY WORDS: ADHD, 成人, CMC, コーチング

I. はじめに

近年、発達障害を疑い受診するケースが精神科クリニックや精神科のある病院において増加し、児童期に ADHD と診断された者が成人を迎えるなど、ADHD のある成人（成人 ADHD）に対する支援ニーズが高まっている。成人 ADHD への心理社会的アプローチの一つにコーチングがある。コーチングでは、クライアント（C1）とコーチとの関係は協働関係を基本とする。コーチは C1 と併走状態を保ちながら、進捗状況を把握、助言し、励まししながら、双方の合意の下締結された目標を達成する支援を提供する援助方法である。北米を中心に日本でも臨床での活用が推奨され始めているが、効果の検証は欧米でもまだ少ない。

日本で、国内外関係なく転居する者が少なからずいる。環境の変化に困難を伴うことの多い成人 ADHD では、不安の増幅が懸念されるが、転居先ではうまく心理社会的サポートが受けられないこともある。

近年のインターネット普及率は 20 代成人で 98.5%（総務省，2014）と、生活の一部となっている。対人援助にインターネットを用いることには賛否両論あるが、転出などやむを得ない事情に柔軟に対応する補足的な支援の一つとして、身近なインターネットなどの Computer-mediated Communication (CMC) を活用した心理社会的介入は役立つものと考えられる。

II. 目的

先行研究では、コーチングが対象者の日常生活を改善する可能性が示されているが（Kubik, 2010）、日本では、有効性の検証や事例報告はまだない。メール以外の CMC を活用したコーチングの有効性に関する研究は、Wentz, et al., (2012) が、短文でのメッセージを複数で同時時間帯にやり取りするチャットを利用したサポートとコーチングにより自己肯定感や生活の質などが向上すると報告した他、欧米でもほとんどない。そこで、本研究では、海外に転出した成人 ADHD に、インターネット電話を利用したコーチングの適用事例を報告し、CMC 利用のメリットや課題を検討する。

III. 方法

対象者は地域のクリニックで、DSM-IV による診断面接で ADHD と診断された後、筆者在籍する X 相談室に紹介された。対象としての選択基準は、(1) 18 歳以上の成人である、(2) 抑うつ症状がないか軽度である、(3) 薬物療法や非薬物療法の有無が介入途中で変更されないことであった。

事例 A は 20 代後半の女性である。小学生の時に ADHD 混合型と診断されている。職業はインストラクターであるが、夫の海外転勤に同行後は主婦である。抑うつ症状はない。主訴は、不注意による家事の失敗であった。

コーチングの手順は、Sleeper-Triplett (2010) を参考に作成した。面接は初回のみ直接対面で行い、その後は 1 回あたり 60 分から 90 分、月一回の面接をインターネット電話を使って実施した。コンピューターに向かい、映像を通じて相手の顔を見ながら会話を形式である。インターネット電話によるコーチングセッションでは、コーチから質問、提案、励まし、フィードバックが提供され、長期目標の設定、現状分析、具体的な行動計画の策定、C1 からの実施状況の報告が行われた。

コーチング実施は成人期の発達障害を対象とした心理社会的治療の経験がある臨床発達心理士を保有する筆者が担当した。

アセスメントは、①機能障害は Sheehan Disability Scale を使用した。これは、「仕事・家事」「社会生活」「家族内のコミュニケーション」の 3 項目から成り、「0 全く支障なし」から「10 極めて支障あり」の 10 段階で評価する。得点が高いほど支障の程度が強いことを示す。②自己肯定感は Rosenberg Self-esteem Scale を使用した。10 項目を 4 段階で評価する指標である。得点は 10 から 40 点であり、得点が高いほど自己肯定感が高いことを示す。③介入による改善度は Clinical Global Impressions Scale-Improvement (CGI-I) を使用した。CGI-I は、介入による改善度を「7 重度悪化」から「1 高度改善」で評価する。①と②は、介入前と介入開始から 8 か月後（コーチング 6 回目まで）に実施した。③介入による改善度は、介入開始から 8 か月後のみ調査した。全て自記式質問紙への記入によって行われた。

IV. 結果

①機能障害については、「仕事・家事」領域で、介入前の支障の程度が 8（重度）から介入後に 2（軽度）に低下した。「社会生活」では 9（重度）から 8（重度）に低下した。「家族内のコミュニケーション」は 10（極めて支障あり）から 6（中等度）に低下した。

②自己肯定感は、介入前に 28 であったのが、介入後に 26 に低下した。

③介入による改善は、「2 中等度改善」であった。

V. 考察

本研究では、CMC を活用したコーチングの介入効果について報告する事例研究である。コーチングの実施によって仕事や家事、家庭内のコミュニケーションなどの日常生活機能の支障が軽減される可能性が示唆された。

メリットとしては、遠隔地であっても容易にアクセスできる、移動の負担が軽いことが第一に挙げられる。C1 にとっては、馴染みのある言語や文化を背景とした介入を異国でも受けることができ、更には自宅でリラックスした状態で参加できることから、得られる安心感は大きいと考えられる。また、コーチングを行うコーチは心理の教育や訓練を受けていることが必須でなく、出勤が難しい子育て中の専門家の活用など、支援体制の拡充にも貢献できる可能性があると考えられる。

CMC の活用のデメリットは、開始にはコンピューター操作の知識がある程度必要とされる、情報漏えいの可能性がある、僅かに生じるタイムラグにより話しにくいことがある、表情をはっきり読み取れない、家庭内であるため気になる刺激によって会話が中断されることがある、双方のプライバシーの問題などであった。

(引用文献)

- Kubik, J. A. (2010) Efficacy of ADHD coaching for adults with ADHD. *Journal of Attention Disorder*, 13(5), 442-453.
- Wentz, E., Nydén, A., & Krevers, B. (2012) Development of an internet-based support and coaching model for adolescents and young adults with ADHD and autism spectrum disorders: a pilot study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21(11), 611-622.

音声コミュニケーションにおける感情伝達の発達

○ 近藤 綾子

林 安紀子

(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: 音声コミュニケーション、感情伝達、発達

I. はじめに

他者とのコミュニケーションにおいて重要なのは言語だけではなく、声の調子や表情、身振りなどのパラ言語情報、非言語情報から話者の感情や意図を理解し、また自身の意図や感情を表現することもコミュニケーションにおける重要な要素の1つである。中でも、音声は言語情報を伝達すると同時に発話者の意図や感情などの情報も伝達している。このような情報の伝達には、声の高さや強弱、イントネーションなど超分節的特徴(プロソディ)が関与する。我々の日常生活においては、言語情報とプロソディが伝達する本来の意図が一致しないことも少なくない。例えば、皮肉や冗談などは言語情報だけではなく、声で伝達する感情を理解しなければ、誤解や不和が生じかねない。

コミュニケーションや社会性に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)児者において、他者信念の理解に困難が見られることがしばしば報告される。皮肉や冗談のような言語情報と発話者の意図が一致しない発話からの感情理解が困難であることがしばしば報告されている(大島・出口・今泉, 2005)。これらの研究では、ASD児者において適切に情報を分離し、統合して能力の欠如によるものと示唆している。しかしながら、複数の情報を分離・統合する前提としてのより基礎的な音声からの感情理解や感情表現については明らかになっていないことも多く、定型発達児を対象としてより基礎的研究を行うことが必要である。

音声により他者の感情や意図を理解し、自身の感情や意図を表出することは、幼児期から段階的に発達し、また理解面と表出面は相互に関与すると考えられる。そこで近藤・林(2012)では、無意味語を用いて、音声による感情理解課題、感情表出課題、感情模倣課題を実施して、定型発達児における感情音声の理解と表出の発達過程を検討し、理解課題の結果について、5歳時点ですでに「怒り」や「悲しみ」の音声を成人と同様に理解していることを示唆した。では、音声による感情表現についてはどうだろうか。ここでの感情表現とは、自然発生的な情動ではなく、意図的にその感情を込めて音声を表出する能力と定義し、意識的に韻律的特徴を調節することが必要である。

5歳児において「怒り」や「悲しみ」音声を既に理解可能であれば、「怒り」や「悲しみ」を表現することも可能になっていると考えられる。そこで、本発表では、感情理解課題と併せて感情表現課題の結果を検討した。

II. 目的

幼児期の音声による感情表現について発達の検討を行い、音声コミュニケーション支援を検討する上での基礎的なデータを提出することを目的とする。本報告では、感情表現課題の手続きと実施状況を報告するとともに、聴覚評定の予備的結果を示した。

III. 方法

対象: 5歳児6名、7歳児6名、成人6名

感情: 喜び、悲しみ、驚き、怒りの4感情を対象とした。刺激として、4感情を表した表情絵を作成した(Fig.1)。発話語は無意味語(まなまな/manamana)とした。

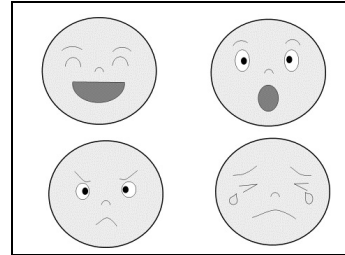


図1 表情絵

(左上:喜び、右上:驚き、左下:怒り、右下:悲しみ)

手続き: 調査は個別に実施した。対象者は、ヘッドセットマイクを装着し、レコーダーにより発話を収録した。課題の前に、無意味語の発声練習を複数回行った後、表情絵を提示して感情語と表情絵が理解できることを確認した。音声感情表現課題は、以下の手続きで実施した。

Practice phase: 対象者に表情絵と「まなまな」と書かれた紙を提示し、「嬉しい気持ちでまなまな言ってね(「喜び」表情絵を指示しながら)」と教示して発話を求めた。各感情1回発話した後、順番を変更してもう1回させ、計2回録音した。

Game phase: 次に、同じ表情が描かれたカードを対象児に配布し、好きなカードを選択してその感情で「まなまな」と発話するように求めた。実験者は対象者に背を向けて座り「私は○○ちゃんの顔は見えなくて、声しか聞こえません。どのカードを選んだか当ててから、私にわかるように気持ちを込めて言ってね」と教示する。対象者がカードを選択し発話をしたら、「もう1回言ってください」と促し、計2回発話を録音した。収録した音声は、キーワード部分を切り出し、感情を知覚するかどうか、著者が聴覚評定を行った。

IV. 結果

音声感情表現課題は、個人差が大きく、いずれの感情も知覚できない音声も多かった。また、Practice phaseよりもGame phaseにおける音声の方が、感情を知覚しやすく、実験者に伝達するという文脈を設定した方が、感情表現を実施しやすかったと思われる。比較的5歳児よりも7歳児の発話の方が感情を知覚しやすかったが、7歳児においても難しい場合も多かった。怒り音声と悲しみ音声は比較的知覚しやすく、感情によって表現に差が見られることが示唆された。

V. 考察

本研究の結果、5歳児では意図的な感情の表現が難しいが、7歳児になると表現の発達が示唆された。しかしながら現時点では評価者が著者のみであるため、今後評定者の人数を増やして改めて検討することが必要である。

成人期知的障害者の携帯電話による メール送受信スキル獲得の支援実践

○深堀 尚彦 松本 咲子
(社会福祉法人 幸会 タキオン1)

KEY WORDS: ダウン症、携帯電話メールスキル、送信と返信

I. はじめに

携帯電話の普及率は、今や100%を超える。総務省の政府統計によると、2013年度末の移動体通信(携帯電話・PHS以下まとめて携帯電話)の人口普及率は101.7%と高く、発達障害児の携帯電話の普及率も決して例外ではない。東京都教育庁の「インターネット・携帯電話利用に関する実態調査報告書」(2013年3月)では、特別支援学校の生徒の72.9%が携帯電話を所持していると回答している。障害児者にとっても、携帯電話がコミュニケーションツールとして存在している現在、支援の場でも携帯電話を有効に使ったコミュニケーション支援が、今後多く求められてくと推測される。

当事業所でも、携帯電話を利用している利用者の家族から、携帯電話におけるメール機能のスキル獲得の要望が上がり、取り組みを行うに至った。対象者であるAさんは、過去にトラブルが起きた際、携帯電話を使用し家族に助けを求めたが、うまく意思疎通ができなかった。そのため家族より、「緊急時に電話ではなく、メールを使って意思疎通ができるようになってほしい」という要望を受けた。

ここで課題となってくるのは「緊急時」という場面の特定である。社会生活を営む上で、「緊急」と判断される場面は実に多種多様であり、また感じ方もそれぞれである。本人にその認識はなくても、周囲が「緊急」と判断をする場合もあり、緊急場面を特定して伝えることは困難だと判断した。そのため目的を「Aさんがメールを送信できるようになる」「支援者が送ったメールにAさんが返信できるようになる」の2つに限定し、視覚的に理解しやすいよう、写真カードを使用して支援を行った。

II. 目的

携帯電話のメール機能送受信スキルを獲得するために、写真カードを用いた支援が有効であるかを検証する。

III. 方法

1) 対象者: Aさん(38歳、女性)、ダウン症候群、療育手帳 重度、利用機種 フィーチャーフォン

通話機能は操作可能であるが、実際は相手の質問に対して返事をする程度で、自発的な発語はほとんどなく、電話での会話は成り立っていない。50音や濁音・拗音は理解し、数字は100までの数字の穴埋めができる。簡単な質問(週末の行動や食事等)に対して、自由記述では概ね回答できていた。

2) 実施期間

2014年5月から9月まで4か月間の中で10回実施する(1回約1時間、内初回はプリントにてアセスメントを行う。送信支援は6回、返信支援は3回実施する)。

3) 手続き

[1]メールの送信

メールの送信手順として、実際のAさんの携帯電話を使用して11工程に工程分析を行い、最終的には自身で操作できることを目標とし写真カードを作成する。分析結果を写真カードに起こし、それを提示してメール送信支

援を実施する。初めはAさんの携帯を使用し、支援者がカードを1枚ずつめくりながら、順序に沿って事業所のアドレスにメールを送り見本を示す。送信されたメールをその場でAさんに提示し、メールが届いていることを一緒に確認し、その後Aさんにも同様に行ってもらおう。操作に迷いが生じた場合は支援者が介入する。上手くできたら好きなシールを表に貼り、行動の強化につなげる。

[2]メールの返信

支援者から送ったメールを受信し、それに対して返事を入力して返信する。メールの送信過程同様工程分析を行い、写真カードに沿って実際にメールの返信訓練を行う。以降送信訓練と同様の手順で支援を行う。

IV. 結果

[1]メールの送信

初めは何度もカードを見ては携帯画面と見比べ、一つ一つの操作にも時間がかかっていた。またカードの使い方や携帯電話の操作方法、メールの文字入力等でも手が止まり、11枚の写真カードに対しほぼ1枚ずつプロンプト(口頭指示、指さし)を出した。しかし繰り返し行うことで、徐々にプロンプトの回数も減り、4回目には誤字を訂正するための1回のみであった。操作にかかる時間も徐々に短くなり(表1)、時間内に複数のメールを送信することが可能となった。最終確認として6回目に実施した際は、操作時間は22分かかったが、支援者の介入は一切なく単独で送信することができた。

表 1. 送信にかかった時間

1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
20分	20分	14分	11分	6分

[2]メールの返信

前過程に送信操作の獲得があったため、返信操作は送信操作と違う個所の説明を行った後は、自発的にカードをめくり操作を進めていた。2回目よりすでに介入がほぼなくなり、3回目では単独で返信できるようになった。また返信にかかる所要時間も短くなった(表2)。

表 2. 返信にかかった時間

1回目	2回目	3回目
10分	10分	4分

V. 考察

標的行動を絞り、支援に写真カードを用いることで、手順や評価が明確化され、スキルの獲得に至った。今までは通話での不十分なやり取りのみで、その場にはいない人物とのコミュニケーションを図っていたが、メール機能を利用することで、今後Aさんとの意志疎通がより明確になっていくであろうと期待する。継続支援として、日常的にAさんとメールでのやり取りを行い、現在は支援者の質問や要求にメールで答えることができています。支援を通して、Aさんが日常生活において可能な行動が一つ増えたといえるだろう。今後のステップアップ支援として「緊急時」へのアプローチを検討していく。

支援領域設定による環境調整の実践

—支援プロセスの可視化の有効性について—

○ 松島 豪志

(社福 湘南の風 葉山はばたき)

KEY WORDS: 生涯発達支援、障害種の多様化、活動の妥当性

I. はじめに

当施設葉山はばたきでは生活介護事業を運営しており、現在 25 名の方がサービスを利用している。利用者の構成は、平均年齢 42.3 歳。障害の状況は知的障害 14 名、自閉症 4 名、ダウン症 3 名、精神障害 3 名、身体障害 1 名であり、平均障害支援区分は 3.96 となっている。

近年、施設の設定から 30 年が経過しサービスを利用されている方の高齢化、利用人数の増加に伴う障害種の拡大によるニーズの多様化に対し、これまで提供していた機織り、銅線の解体など作業中心の活動プログラムの妥当性や限られた物理的環境、人的資源をどのように有効に活用し支援を行うのか、課題として挙げられていた。

II. 目的

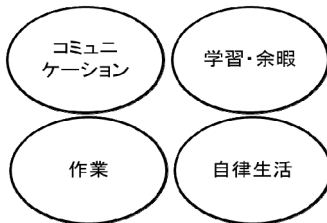
幅広い年齢層、障害特性の多様化に伴うニーズの拡大に対応するため、利用者個人々に生涯発達の支援に基づく支援領域を設定し、各人のライフステージに合わせ、重点的に支援を行う項目を明瞭化した上で、環境調整及び活動プログラムの精査を行う。

III. 方法

既存の環境資源、人的資源を効率的に活用し上記目標を達成するために以下、3 点の施策を実施した。

(1) 支援領域設定

*生涯発達支援の 4 領域に基づき、活動グループを支援領域毎に編成した。



*生涯発達支援とは

人は生涯通して発達している存在であると捉え、ライフステージに順じ将来を見据えて、現在取り組む課題を支援するという考え方である。生涯発達支援の 4 領域とは、アメリカ精神遅滞協会 (AAMR) 9 版による 10 領域と国際生活機能分類 (ICF) の参加と活動の 9 領域を組み合わせて 4 領域に再編成したものである。

(2) 環境調整

支援領域に合わせた活動グループの編成に伴い、建物内のレイアウトをグループの障害特性に合わせ、視覚的構造化を行った。

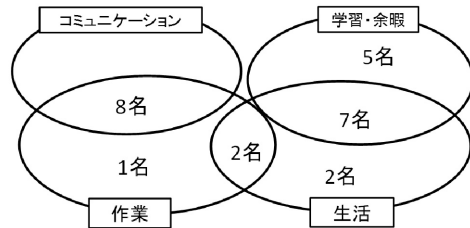
(3) 工程分析

- ① 利用者が作業・活動に参加するにあたり必要とする支援量 (本人の自立度) を数値化し計測した。
- ② 測定した自立度の割合から既存の活動について、支援の妥当性を比較・評価した。

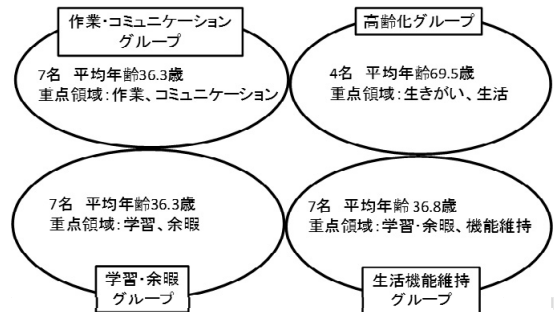
IV. 結果

(1) 支援領域設定

A. 下図のように各支援領域に 25 名の利用者を分類した。



B. 上記の分類から更に 4 つのグループを編成することで、グループごとの重点支援領域が明確化された。



(2) 環境調整

支援領域グループごとに館内のレイアウトを変更、視覚的構造化することにより、利用者自身が“何をどうするのか”を視覚的に理解することで、職員のプロンプトを減らすことに繋がり、利用者の能動性が向上した。

(3) 工程分析

工程分析及び参加度の抽出により個々の利用者の自立度の高い工程、低い工程が明確化され、既存の活動の見直しや重点支援領域に応じた活動の提供に繋がった。

V. 考察

<利用者の変化>

・支援領域の設定により本人の障害特性や年齢、発達のレベルや自立度に適した環境及び活動の提供に繋がり、利用者自身がより肯定感を持ち活動に参加できるようになった。

<職員の資質の向上>

・職員が支援の目的や対象者を明確に理解し支援内容の言語化、説明責任能力の向上に繋がった。

(参考文献)

改定新版 障害児者の理解と教育・支援 特別支援教育/障害者支援のガイド(2012 金子書房出版)

第 3 分科会

＝学習支援領域＝

(1 号館地下 1 階 1054 教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

わが国の発達障害学生に対する学習支援の歴史的変遷

○ 三橋 真人
(東海学院大学)

KEY WORDS: 発達障害 学習支援 個別移行計画

とも多く、大学生では注意力に問題がある者が多い。

I. はじめに

わが国でも発達障害のある大学生が年々増加していることは事実であると同時に、就労支援や学習支援は急務の課題となっているといえる。

II. 目的

発達障害と一口にいってもその特性や困難は多様であり、個々の学生が「その時に抱える問題によってその都度対応するしかない」(山本, 2003) 難しさがある。だからこそ、大学全体において発達障害の理解を深める取り組みを継続的に行っていく仕組み作りが重要になってくるといえる。本研究では、大学が支援を行う際の基礎的な知識の整理と学生自身がどのような問題を抱えているかを明らかにすることを目的とする。

III. 方法(文献研究)

発達障害とは、何らかの要因による中枢神経系の障害のため、生まれつき認知やコミュニケーション、社会性、学習、注意力等の能力に偏りや問題を生じ、現実生活に困難をきたす障害を言う。その特徴をまとめると、①生まれつき、あるいはごく早期からもっている特徴であり、その根本的な病理はあまり変化なく終生続くものである。従って大学入学以前から、あるいは卒業後もその病理に基づく問題を持ち続けることを意味する。②家庭での養育、あるいは学校など社会環境の問題のために起きるものではない。ただし対人関係や養育に困難をきたしやすいため、家庭でもうまく育てられなかったり(虐待等)、学校ではいじめにあったりしやすく、二次的な障害を生じて複雑な病像を示すこともある。③薬物療法などで医学的にその根本障害を変える治療法はない。そのため、学内で起きている問題に対しては、教職員など周囲の人が、その問題と病理を理解し対応を考えていく教育的な対応がととても重要となる。

1. 学習障害

定義は複数ある。主に医療分野では知能など他の能力に問題がないのに「読み」、「書き」、「計算」の一つ、あるいは複数の障害されている場合を Learning Disorder とする。「成績が振るわない単に勉強ができない学生」と思われ発達障害と認識されることが少ない。

3. 自閉症スペクトラム

他人との意志や情緒の疎通に問題をもつコミュニケーションの障害、常識が乏しく集団の中で適切に振舞えない社会性の障害、同じ状況や決められたことへのこだわりが強く柔軟な対応ができない想像性の障害、この三つのすべてを幼小児期から継続してもち続けている障害のことを指している。

3. ADHD

注意力に障害があり困難を生じたり、多動や衝動的な行動をコントロールできなかつたりといった障害をいう。注意力には、持続すること、いくつかの対象に注意を分配できること、状況に応じて転換できることの三つの側面があり、それぞれの障害から、提出物が期限に間に合わない、とんでもないミスをしてしまう、遅刻が多い、複数の課題をこなせない、やたらと物を失くす、また落ち着きがない、待てない、並べない、衝動的で余計なことをしてしまうなどの問題行動を示す。下位分類では注意力の障害が主、衝動性や多動が主、両者がある方に分類されるが、多動は長ずると目立たなくなること、衝動的な者は様々なトラブルから入学してこないこ

IV. 結果(歴史の変遷)

日本での障害児の大学支援について大きく変化が起こったのは、1950 年度の進学適正検査に盲目の生徒が受験を希望した大阪大学で拒否され、さらに問い合わせら文部省からも拒否されたことから、GHQ が盲人にも受験をさせるべきと勧告を行ったことが始まりである。これを受け、文部省は方針を転換し、1950 年 1 月に視覚障害者用検査を実施した。これが、日本の障害をもつ生徒に大学進学への門戸が開かれた最初となった。

その後、日本福祉大学で、1953 年に、中部社会事業短期大学として創立された当初から障害学生を受け入れている。最初の障害学生は肢体不自由学生であった。以来、聴覚障害、視覚障害、内部疾患などその他の障害のある学生を受け入れてきた。

発達障害者支援法に明記されている発達障害の中で、自閉症のみ知的障害合併群を中心として 1960 年代中ごろからその教育的支援への活動が芽吹いたように見えた。しかし、それから約 40 年を経た現在に至るまで、日本では自閉症に対する専門教育は確立されていないといわれている。

このように、発達障害は、教育における枠組みからはずっと置き去りにされており、1994 年に LD の存在が文部省によって明確にされ、高機能自閉症等については 2001 年に認知されるという状態であった。

しかしながら、2005 年 4 月に嗜好された発達障害者の支援法では「大学および高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と成文化されたことで、大学・短期大学・高等専門学校の高等教育機関においても、発達障害のある学生への教育的な支援の必要性が明示された。

その後、2006 年 1 月に、日本学生支援機構から、大学等における障害学生への修学支援に関する実態調査の結果が公表された(独立行政法人日本学生支援機構、2006)。同年 6 月、学校教育法の一部改正により、義務教育段階での軽度発達障害児への支援が本格的に始まったばかりである。こうしたことから、大学によってはすでに入学、学習、学生生活、就職、そして災害時各々の場所で想定される困難に沿った支援メニューを設けたり(独立行政法人日本学生支援機構、2012)、障害学生支援室や発達障害専門のコーディネーターを置くことで体制を整えたりしている。

V. 考察

大学教育における発達障害学生への支援は、個別移行計画に基づいた支援であることが何よりも重要である。大学は各支援を行う際に、発達障害学生の地域社会や大人への移行の過程であると共に、社会に送り出す最後の教育機関であるという自覚を持ち、障害者が積極的に地域へ参加し、地域の中で生きる意味を見出すことができるような支援が必要とされているかという視点で、彼らの支援を行っていく、計画をしていく必要があると考える。

(参考文献)

独立行政法人日本学生支援機構 (2012) 『教職員のための障害学生修学支援ガイド (平成 23 年度改訂版)』
山本真由美 (2003) 『対人関係や学習上の問題を抱える学生における発達障害の可能性とその対応』学生相談研究、24 (1)、21-30

学習支援を通じた達成感を高め暴言を減らすとりくみ

— アスペルガーAさんの実践事例—考察—

○ 坂口 伊久磨

(認定 NPO 法人パンドラの会 S&Jパンドラ)

KEY WORDS: 学習支援、就労支援

I. はじめに

当施設 S&J パンドラは、就労移行支援事業所として、1年前より「公文式学習」を導入しています。毎日午前のプログラムで国語、算数それぞれ1時間実施しています。「ちょうどの学習」「自学自習」「スモールステップ」の特徴を生かし、就労に必要な集中力や達成感、自己肯定感の育成を目指しています。

Aさんは専門学校卒業後、数カ所のバイトを経て、某就労継続支援A型事業所に就職。スタッフ対応への不満、他の利用者とのトラブル等から1年足らずで退職。その後しばらくして当事業所に来られ約9ヶ月となります。

就労意欲は非常に高く、特に公文式学習への強い関心の一方、『他人と上手く関われない』『無理して頑張らないと就職できないのでは?』などの不安や焦りが強くあります。苦手な作業系プログラムに無理して参加、疲れてしまうことも多くありました。特に新規の方の見学や実習の度、『以前いじめてきた人に似ている』『あんな人を受入れ、私を切捨てるのですか!』等、スタッフへの暴言が出ていました(月平均7回)。結果、体調を崩し休むという悪循環で、直近3ヶ月(5~7月)の学習プログラム参加率は40%と低い値でした。

II. 目的

ご本人の希望は『学べるのは楽しい。出来るようになるのは嬉しい』『学習プログラムに継続して取り組めるようになり、何とか自信につながっていければ…』でした。

学習を継続できる環境づくりを通じ、集中力や達成感を高め、学習参加率を高めるとりくみを目指しました。

また暴言時、すぐ別室での面接対応を行っていました。しかし、そのことが、ご本人にとってスタッフの「注目」「承認」となり、逆に暴言を増やしているのでは?と考えました。暴言ではなく、学習による「注目」「承認」を得ることで、行動が変化していくことを期待しました。

III. 方法

(1) 手続き

①PLAN 計画期(8月初旬)

- ・ 午前の学習プログラムのみ参加: あれもこれもは止め、「関心があり得意なことから伸ばす」。他のプログラムはあえて控え、学習に集中する。
- ・ スタッフ対応の変更: 暴言時、面談等の対応はしない。気持ちが落ち着いた場合のみ後で、対応することをご本人と確認。

②DO 実行期(8月中旬~)

- ・ 毎朝「今日の目標プリント数」を自分で決定: 学習終了時、結果の「完成枚数」を含め口頭発表する場をつくる(利用者さま全員実施)。
※3ヶ月の学習進捗目標は別途決める。
- ・ 週1回「個別相談」の実施: 全員に対し、現状確認、学習の進め方や困りごと、目標枚数の決め方等の相談を毎週実施(10分/人)。相談内容や決めたことは「相談ノート」に記録、ご本人と共有。

③CHECK 点検・評価期(9月中旬~)

- ・ 学習記録を集計、データをご本人にフィードバック: 各人が毎日記録している「成績表」のデータをもとにスタッフがパソコンで集計。「月毎の学習参加率・完成プリント累計数」「今日の目標および完成枚数」「初回100点割合」「1枚あたりの所要時間」をデータ&グラフ化。

- ・ 1ヶ月の「今日の目標枚数・完成枚数」表の掲示: 全員が1ヶ月書き込める表を模造紙で作成。毎日学習記録を各人で表に記入、発表してもらう。

④ACT 改善期(10月初旬~)

- ・ ご本人による学習記録データのパソコン入力: 毎日の学習終了後、自分自身で入力を行ってもらう。正しく入力できているかの確認はスタッフと一緒に(所要時間10分)。
- ・ 情報共有ツール「公文チャレンジ・ファイル」作成: 今までデータ、月毎の振り返り(本人、スタッフ、ご家族)を1冊のファイルにまとめる。ご本人自らファイルを活用(持参)し、ご本人とスタッフ、ご家族、主治医など関係機関の方と現状や成果など報告・共有できるようにする。

(2)対象者 Aさま 男性(24)アスペルガーと診断。
精神保健福祉手帳3級。

(3)期間 8月~10月の3ヶ月間。

(4)評価方法

- ①「集中力・達成感」(=課題の達成): 3ヶ月の進捗目標。「今日の目標」の目標達成割合。
- ②「学習プログラム参加率」。
- ③「暴言」発生回数。

IV. 結果

①集中力・達成感(=課題の達成)

- ・ 3ヶ月の進捗目標は、国語・算数ともに達成。
- ・ 今日の目標の達成割合(8~10月の推移)
 - 国語: 62%→89%→100%
 - 算数: 71%→94%→76%

②学習プログラム参加率(8~10月の推移)

- ・ 国語、算数とも100%→100%→100%

③暴言の発生回数(8~10月の推移)

- ・ 1回→0回→0回

V. 考察

①PLAN 計画期

- ・ 暴言の原因が本人ではなく、スタッフの対応にこそあるとしたことで、具体的な対策を考え対応できたと考えます(=ご本人を無視するのではなく、暴言行動を無視する)。

②DO 実行期

- ・ 他人でなく自分で決めた目標と成果を、全員で拍手・承認しあう場合は、課題達成への意欲につながったのでは考えます。
- ・ 個別相談で、こまめに現状確認や今後の進め方など相談できたことは、上記の意欲の継続の一助になったと考えます。

③CHECK 点検・評価期

- ・ 1問でも間違えたり、目標が達成出来ない日があると、落ち込み自分を責める等の場面が以前は見られましたが、成果を数値で示すことで、自ら客観的な評価が可能となったと考えます。

④ACT 改善期

- ・ 自己での記録は、自己管理の意味で重要である他、記録すること自体の楽しさも大きいようです。
- ・ 「公文チャレンジ・ノート」は、ご家族からも『頑張りを具体的に褒めてあげることができ、本人も大変喜んでいきます』との評価をいただきました。

(参考文献)「行動分析学入門」産業図書(杉山ら2000)

聞き の 困 難 を 発 見 し、ト レ ー ニ ン グ を 行 う ソ フ ト ウ ェ ア の 開 発

— 軽度難聴と聴覚処理障害 (APD) のアセスメントとトレーニング —

○ 五藤 博義

森 幸男

中川 雅文

(レデックス株式会社) (サレジオ工業高等専門学校) (国際医療福祉大学)

KEY WORDS: 軽度難聴、聴覚処理障害、学習障害

I. はじめに

発達障害児・者の検知探索行動は、視覚優位の場合が多いとされている。その理由は不明であるが、聴力及び聴覚認知に問題がある可能性は否定できない。視覚的配慮による環境調整を整えることは大切だが、視覚だけでは理解することが難しい言葉や事象もある。それらは、それに遭遇する際に大人等が発する聴覚情報を受け取ることを繰り返すことで習得していると考えられており、聴覚による情報入手能力を高めることは、発達障害児・者の学習に有用と考える。

II. 目的

本研究の目的は、聴力及び聴覚認知機能をアセスメントすることで、その人に必要となる聴覚的配慮を見つけ出すと共に、聴覚認知をトレーニングするソフトウェアの開発である。

III. 方法

1. 音源データと間違い語

聞いて分かるためには、その言葉を知っている必要がある。そこで先行研究¹⁾を参考にして、多くの人が知っている（親密度が高い）言葉を選んだ。

もっとも親密度の高い 180 語（高親密度語セット）とそれに準じる 520 語、合計 700 語を、男性、女性、子どもの音声で、音源データとして作成した。

高親密度語セットの一つひとつの言葉にはそれぞれ似た 3 つの言葉（間違い語）を作成した。

さらに、高親密度セットの 3 種類の音源データは音素（モーラ）に分割し、各モーラの音高（周波数）と大きさを測定し、記録した。

2. 聴力テストプログラム

高親密度語セットの中からランダムに課題語が選ばれ、パソコンのスピーカまたはヘッドホンから声で出力される。被験者は間違い語と共に四択の選択肢から回答する。もし、聞き取れない場合は「もう一度聴く」をクリックすると、+10dB で再度、音声出力され、それが繰り返される。

結果は正解の音素と、間違えた選択肢と正解の差分となる音素を色分けしてプロットしたグラフ（スピー

チバナナ：被験者が聞き取れる周波数帯域）で示される。さらに、耳鼻咽喉科及び臨床神経生理学の専門知識に基づいた分析結果が自動生成され、保護者向けのメッセージとして表示される。

3. 聴覚認知機能プログラム

聴覚のワーキングメモリや聞いた言葉のカテゴリ判断など 6 種類のプログラムを開発した。例えば、ワーキングメモリ・プログラムでは、ランダムな音のつながりが出力され、それを 50 音表からの選択で答える。正解すると記憶すべき音素数が 1 つずつ増えていく。このように、様々な聴覚認知機能をゲーム感覚で使うことができ、繰り返し使うことで聴覚認知を高めることができるように工夫した。

4. 記録と表示

聴力テストと 6 種類のプログラムの取り組み結果は自動的に記録され、時系列変化の折れ線グラフやバランスチャートで示されて、学習の成果が確認できる。

IV. 結果と考察、今後の課題

大和市の放課後デイサービスを利用する保護者の同意を得て、発達障害のある 6 歳から 11 歳の児童 10 名にタッチパネル機能のあるタブレットで試用してもらった。多動の傾向のある子が回答の際に同じ個所を何度もタッチすることで、次画面に誤った入力をしてしまう等、いくつかの改善点が発見された。それらはプログラムの改良に反映された。

平成 26 年 11 月時点で、Windows 版の開発がほぼ終わり、iPad 版の開発に取り組んでいる。完成後に、発達障害児及び聴覚障害児等に一定期間、試用してもらい、聴覚障害あるいは聴覚処理障害の発見と、関連する認知機能の発達支援における本研究の有効性について、調査を行う予定である。

本研究開発は、独立行政法人新エネルギー・産業技術総合開発機構の福祉用具実用化助成金に基づいて行った。

(参考文献)

- 1) NTT/東北大 親密度別単語了解度試験用音声データセット <http://research.nii.ac.jp/src/FW03.html>

知的障害職業学科における各教科の連携による効果的な指導

— 国語、職業、流通・サービスでの取り組みから —

○小侯 敦子 山崎 達彦 諏訪 肇 菅野 敦
(東京都立青峰学園) (東京都立青峰学園) (東京都立青峰学園) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 知的障害 授業改善 教科指導

I. はじめに

東京都立青峰学園は、肢体不自由教育部門と、知的障害が軽い生徒を対象にし、卒業後企業での就労を目指す知的障害教育部門高等部職業学科（「就業技術科」）が併置されている開校6年目（平成21年度開校）の特別支援学校である。

就業技術科の生徒にとって、職業生活を意識し、作業場面で必要なことをメモする力の育成が重要である。特に1年次にメモの力を確実にすることで、2年次以降の就業体験や就職活動において力を発揮することができる。

このメモをとる力は、一つの教科のみで扱うのではなく、各教科が連携することで効果的に指導できると考えられる。

II. 目的

「メモをとる力」について、教科が連携することで効果的、効率的に指導する方法を検討する。

III. 方法

就業技術科1年生（40名）を対象にして検討をおこなった。

(1) 教科会議での検討

- ①1年生の国語科単元「メモを取ろう」について、学習のねらい（目標）を共有する。
- ②①について各教科での関連する活動を検討。
- ③それぞれの教科（国語、職業、流通・サービス）がメモについてどのように授業に取り入れるかを確認。

(2) 各教科における指導実践

- ①国語での指導
1年次の指導の目標として、ア. 箇条書きで書く、イ. 必要な事柄を書く（5W1H、固有名詞、数量等）、ウ. 文ではなく、単語や短い言葉で書く、の3点を設定した。
- ②職業での指導
卒業生が働いている様子のVTRを見て、大切なことをメモする活動を行い、国語科で学習したメモの取り方を実践する。
- ③流通・サービス（ロジスティクスコース）での指導
作業内容や手順に関するメモをとって、日常的にメモをする態度（メモを携帯する、自分からメモする）を育成する。

(3) 検証

各教科での指導後の生徒の変容を、知識、技能、態度の面から検証する。

IV. 結果

指導を通じた生徒の変容

(1) メモの所持や生徒の意識について

4月入学時と指導後の10月で、日常的にメモを所持しているかアンケートしたところ、4月には5名だけだったが、10月には39名の生徒が授業場面だけでなく日常的にメモを持参するようになっていた。残り1名の生徒も、流通・サービスの授業では常に携帯していた。【態度】

指導後のメモの力については25名の生徒が、「自分のメモの力が向上した」と意識していた。【技能】

(2) 国語における変容

国語における指導開始時（6月）と指導後（10月）について、話を聞き取りメモする課題を行い、生徒がメモ

した内容を分析し、評価した。

ア. 箇条書きで書く (単位:人)

時期	全く書けない	少し書けている	大体書けている	良く書けている
6月	28	5	4	3
10月	0	0	2	38

イ. 必要な事柄を書く（5W1H、固有名詞、数量等） (単位:人)

時期	全く書けない	少し書けている	大体書けている	良く書けている
6月	21	6	9	4
10月	0	1	0	39

ウ. 文ではなく、単語や短い言葉で書く (単位:人)

時期	全く書けない	少し書けている	大体書けている	良く書けている
6月	27	2	5	6
10月	0	1	0	39

この結果から、上記アからウにおいて、生徒が【知識】と【技能】を高めることができた。

(3) 職業における変容

- ①VTRを見て記入（メモ）する意見の数が増えた。
- ②自分の考えだけでなく、友達が発表した意見をワークシートに書き込む生徒が増えた。【態度】
- ③メモをするスピードが上がるとともに聞きながら書く作業ができるようになり、活動をするために必要な時間が短くなった（国語科での指導前には5分間必要だった活動を10月には3分間でできるようになった。）【技能】

(4) 流通・サービスにおける変容

- ①授業にメモを持参することが定着した。【態度】
- ②授業者が前に立って話し始めると、自分からメモを準備する生徒が増えた。【態度】

V. 考察

各教科が連携することで以下の効果をあげることができた。

- (1) 生活の中で使える力の育成（知識・技能・態度）
各教科が連携することで、書くべき内容の理解（知識）やメモの取り方などの技能だけでなく、いつも携帯する、主体的にメモするといった態度も身につけさせることができた。

(2) 指導内容の精選と効率化

各教科で「同じ内容」を指導するのではなく、書き方、態度、などそれぞれのねらいに応じた役割分担を行うことで、指導内容の精選となり効率的な指導が行えた。

(3) 指導内容の発展

国語科で指導した、「5W1H」の内容で書くことについて、流通・サービスのロジスティクスコースの市民講師（物流会社を退職した非常勤講師）から、就職後の業務報告書には「6W3H」で書くことが大切であるという助言を受けた。この助言を2年生、3年生での指導に取り入れていくなど、各教科での指導の様子を踏まえ、発展した指導を計画することができる。

教科指導をティームティーチングではなく、一人で行うことが多い就業技術科（職業学科）の教員にとって、効果的な指導のためには各教科の内容をお互いに理解したうえで連携して指導を行う必要がある。この連携のためには教員ひとりひとりが主体的、自覚的にシラバスの検討を行い、指導内容を改善し、それを引き継いでいくことが重要であろう。

インクルージョン教育の視点に立った 美術科の授業展開の研究

—中学校第1学年、「鳥獣戯画」の鑑賞を通して—

○箕輪 利和

(稲敷市立新利根中学校)

KEY WORDS: インクルージョン教育, 具体物, 模写と話し合い, 変化をもたせた展開

I. はじめに

2007年の特別支援教育完全実施を経て、教育界はこれからの教育の在り方としてインクルージョン教育を推進してきている。日々、発達障がいについての理解が深まり、特別支援教育の必要性についての認識が高まってきている。しかし、一人一人異なった特質をもち、いくつかの活動の中で不適応行動を示す発達障がい児への対応については、多くの教師が頭を悩ませていることも事実である。また、発達障がいに対する関心の高まりから、知的障がいや発達障がい、その疑いがある生徒の多くは、通常の学級に在籍することが多くなってきている。

本報告では、茨城県稲敷市の公立中学校での美術科の授業を例として、インクルージョン教育を推進するうえでの一人一人の特別な教育的ニーズに対応する支援の在り方を考察する。

II. 目的

自閉症スペクトラム障がい等の発達障がいのある生徒の特徴として、人との関わりや興味の偏りなどと共に、想像力や創造性の欠乏が挙げられている。ここで言う想像力や創造性とは、広義における想像力や創造性と理解することができるが、この力は、美術科における主要な能力として位置付けられている力でもある。インクルージョン教育は、特定の教科に限定されている課題ではないが、想像力や創造性の欠乏が指摘される発達障がいのある生徒に対して、想像力や創造性を育むことを中心課題とする美術科での支援を充実させることは、インクルージョン教育を推進するうえで、欠くことのできない大切な切り口の一つになると考え、積極的に支援の方法を探っていくことを目的とする。

III. 方法

1. 作品 「鳥獣戯画」詞書きのない絵巻物であり、動物を人に見立てる擬人化の方法で、当時の人の生活ぶりをユーモラスに描いている。
2. 対象学級及び抽出生徒の実態 新利根中学校1学年、ADHDや高機能自閉症が疑われる生徒が複数名在籍している。抽出生徒は、ADHDが疑われるA男と、当日、つくば特別支援学校在籍で居住地交流をしている下半身不随のI子である。A男は、いろいろな活動に集中できず自分勝手な行動をとることが多い。I子は、車椅子を使用している。指先にこわばりがあり、視野の狭さが認められる。
3. 手立て ①授業の「課題」を確実に示す、②授業に「見通し」をもたせる、③「具体物」を使って説明する、④「動き(模写と話し合い活動)」を取り入れた鑑賞法、⑤「変化」をもたせた授業展開の5つを主題に迫るための手立てとして考えた。授業における「課題」は、美術科に限らずどの教科でも重要である。学力と関係のあるワーキングメモリーを向上させることにもつながる。そして、高機能自閉症等の障がいのある生徒の多くは、決められたことへのこだわりが強く、急な予定変更が苦手であるので、授業の見通しとして活動の「手順」を示すようにした。また、美術科では、素材との関わりが特に

重要である。教科書以外の具体物(書道用条幅台紙・漫画雑誌)を活用した。さらに、ADHDが疑われる生徒は離席をすることがあるが、これはドーパミンの影響が大きい。授業中の「動き」として「模写」と「話し合い活動」を取り入れて衝動性の強い生徒の行動抑制をし授業に集中させようと考えた。ドーパミン量がシナプスで低下すると、慣れという現象が起きてくる。そこで、鑑賞の活動に時間制限という変化を付けて学習活動を活発化させようと考えた。

4. 授業内容 一人一人が「鳥獣戯画」の中で気に入った動きの動物を模写する。その後、模写した動物を切り抜き、それぞれの動物を組み合わせながら、グループ内で楽しい物語を考える。

5. 分析方法 出来上がった作品と振り返りカードによって分析を行った。

IV. 結果

1. 生徒の作品から 最終的には8グループ中、6グループが物語を完成させることができた。A男とI子のグループは物語を完成させることはできなかった。しかし、後日、物語の内容を確認すると、完成には至らなかったが、完成間近まで真剣に取り組んでいたことが伺えた。

2. 「振り返りカード」から 「絵だけの作品なのに、昔の人はどのように物語を楽しんでいたのだろう。」という発展的な疑問をもった生徒が4名いた。生徒の約44%に当たる生徒が、原画のよさに迫り、深く理解したり考えたりすることができている。

V. 考察

課題提示はどの教科でも授業の基本となるが、最初に行った教師の演示は、生徒を授業に集中させる効果が期待できる。「先生の方をよく見なさい。」と言った冷たい教師の発言よりも優しい支援になったと言えるだろう。また、鑑賞の授業では、「模写」は理解を深める関わりとして有効な手立ての一つになることが分かった。しかし、障がいのある生徒に対しては、作品の読み取りに不安が感じられたので、タイミングを見ての声掛けが必ず必要となってくる。学習活動を活発化させようとして時間制限を設けたが、これには課題が残った。教師側に気持ちの余裕がなくなり、生徒の活動の見取りが甘くなっている。A男やI子のグループが物語を最後まで完成させられなかったのは、教師の見取りが甘かったためである。しかし、これは教師の経験によって解決できる課題かもしれない。

今後の課題として、発達障がいやその疑いのある生徒は、模写をしても線の強弱や動勢にまで迫りきれていない場合がある。制作途中の教師の関わり方が課題となる。時間制限の在り方については、今後とも検討していく必要がある。

(参考文献)

教室ツーウェイNo.4 5 3 『特別支援教育教え方教室3 9号』 明治図書 2013年

発達障害事例における視・聴覚妨害刺激への抑制機能の検討

○ 猪又 聡美

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 注意機能 発達障害

I. 問題と目的

注意機能研究には60年以上の歴史があり、近年多くの研究において選択的注意、分割的注意、持続的注意の2種に分類して扱われる。学校場面での注意機能に関する研究として、今田ら(2003)は注意機能検査バッテリーを開発し小学生を対象に実施した。その結果、低中学年で不注意と評定された児童は持続的注意で、高学年では選択的注意での成績不良が認められ、不注意はその問題と質の表れ方が発達段階によって異なることが明らかになった。このことから、学習の基礎を築く小学校低学年では選択的・分割的注意は最低限獲得する必要があり、さらに持続的注意を獲得することで円滑な学習が可能であると考えられる。そこで、選択的注意と分割的注意にまたがる重要な機能として、作業を妨害する刺激への反応を抑制し、すべきことに注意を分配する機能(妨害刺激抑制機能)を考えた。また、注意機能に困難さがある障害として注意欠如/多動性障害(AD/HD)が広く知られている。しかし、自閉症スペクトラム障害(ASD)の場合は多動性/衝動性による注意機能障害だけでなく興味・関心の偏りや感覚の過敏さから注意機能獲得が阻害されることが考えられる。注意機能に関してAD/HDに関しては多くの研究がなされているがASDとの比較を行ったものは少ない。そこで本研究では妨害刺激抑制機能に焦点をあて、AD/HDとASDの注意機能の違いについて事例的に検討し、今後の支援の指針とすることを目的とした。

II. 方法

1. 対象児 発達障害児2名(A児・B児)。異なる普通学級に通う小学2年生であり、A児はAD/HD、B児はASDと医療機関において診断を受けている。就学相談時のWISC-IVの検査結果ではA児はFSIQ111、B児は101といずれも知的発達に遅れはなかった。また、CA6歳の定型発達児11名にも同様の課題を実施し、比較のための指標とする。

2. 課題 ①図形探し課題(視覚的妨害刺激) 上部に見本図形(三角形)、下部に課題図形が配置されたカードを提示し、見本図形と同じ図形を課題図形の中から探索するよう求める。課題図形は見本図形に線が加えられており、視覚的妨害刺激となっており、線の量によって課題1~3の3種類である。

②間違い探し課題(聴覚的妨害刺激) 5個の間違いがある2つの絵を見比べ1分間で探索できた間違いの数を得点として使用する。探索数1個につき1点であるが、5個探索できた場合は所要時間に応じて時間加算点として20~40秒で0.5点、40~60秒で1.0点を追加する。課題の絵は4種類あり、後半の2枚の課題では開始から10秒程度でICレコーダーを用いて建築現場の騒音等を再生し、妨害刺激の有無による探索数の変化について検討する。

③単語聞き分け課題(聴覚的妨害刺激) 女声・男声でそれぞれ異なる単語を同時に聞かせ、女声で聞こえた単語を予め提示してある図版から選択するよう求める。女声で読まれる単語は、3~6文字のものを2種類ずつの計6種類である。

III. 結果と考察

定型発達児並びにA児とB児の結果を表1に示す。

図形探し課題では、定型発達児は課題1~3全てで100%の達成率であった。間違い探し課題において音の有無を独立変数、間違い探索数を従属変数として一元配置分散分析を行ったところ、音の有無によって探索数に有意差はみられなかった。また、単語聞き分け課題では平均正答数は5.46問と達成率は9割を越えていた。以上のことから、6歳定型発達児は視覚的妨害刺激、聴覚的妨害刺激ともに抑制機能を獲得しているといえる。

A児について: 図形探し課題では定型発達児と同様に全ての課題を正解していた。間違い探し課題では音無し条件での得点は9.5点であったのに対し、音有り条件では6.0点と聴覚的妨害刺激が減少につながったといえる。また、単語聞き分け課題の正答数は4問であり、定型発達児と比較すると正答数は少ない。定型発達児9名は音が生ても周囲を見回したりすることなく課題に集中できた。一方、A児は音がすると机の下を覗き込んで音源を探そうとしており、定型発達児と比較すると衝動性・多動性がみられた。A児は課題終了後には『間違い探しは音がしてうるさかった』『授業中も隣のクラスの音とか気になるけど我慢している』と話し、聴覚的妨害刺激の抑制が日常的に困難であることが窺えた。課題には意欲的に取り組んでおり、間違い探し課題では『全部見つけられなかった』と悔しが場面もみられた。

B児について: 図形探し課題では課題2が不正解であり、正しいか確認すると『それであってる』と答えており、課題への興味が高いことが窺えた。間違い探し課題では音無し条件9.5点、音有り条件6.0点とA児と同様に聴覚刺激によって得点が下がった。間違い探しを提示するとすぐにやりたがり課題への意欲は高かったが、音有り条件では音がすると耳を塞ぎ、感覚の過敏さから妨害刺激抑制が困難であると考えられる。単語聞き分け課題の正答数は2問と少なかった。『全然聞こえない。やりたくない』と課題への取り組みは消極的で、『カマキリって聞こえたのに書いてない』とB児にとって興味があることに置き換えることもあった。以上のことから、課題への関心の低さや興味・関心の偏りから妨害刺激を抑制することができず、抑制しようという意識も低かったことが誤答につながったと考えられる。

以上の結果から、A児は課題への意欲は高いものの多動性・衝動性による誤答がみられたが、B児の場合は課題への関心の低さや感覚の過敏さによる誤答がみられた。注意機能の向上には環境調整による刺激の排除が有効であると考えられるが、刺激排除には限界があり、特にB児は興味・関心の偏りによる誤答もみられ、必ずしも注意機能の向上につながらないことも予想される。そのため、日常的に二重課題を行ったり自力で妨害刺激を排除し課題に取り組む練習をしたりし、意識的に妨害刺激を抑制することによる注意機能の向上が期待される。

表1 6歳定型発達児・A児・B児の結果

	間違い探し課題(得点)							
	図形探し課題(正答率/正誤)				単語聞き分け課題(正答数)			
	課題1	課題2	課題3	課題1	課題2	課題3	課題4	
6歳定型発達児平均(SD)	100%	100%	100%	4.90(1.20)	5.22(0.23)	4.60(0.83)	5.05(1.01)	5.36
A児(AD/HD)	正	正	正	5.5	4	3	3	4
B児(ASD)	正	誤	正	4	5.5	3	3	2

成人期知的障害者の助詞獲得に対する支援の実践

—業務日誌の活用を通して—

○ 橋本 真緒 大沼 美枝

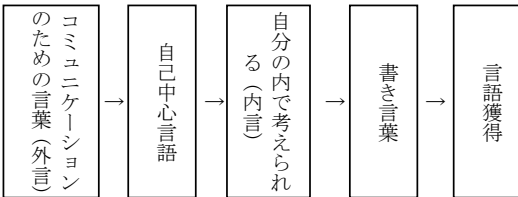
(社福 幸会)

KEY WORDS: 成人期知的障害者、コミュニケーション、業務日誌

I. はじめに

当事業所は、就労移行支援、就労継続支援B型の多機能事業所である。そのため、就職を希望している利用者が通所してきている。就職するためには、履歴書を書き、面接を受けることが必要になる。その場の状況に合わせて臨機応変に会話することが必要になり、聞かれたことを理解する力や、自分が考えていることを言葉にすることが必要になる。就職にまず必要な履歴書を書くだけではなく、面接で受け答えすることまで必要であり、更には社会に出た際に会話も必要になる。

また、日々の支援を通して、日常会話に支障を感じない利用者であっても、質問されたことについて返答できない、文章を書くことが苦手、思ったことを言葉で表現することが難しいという課題がある。そこで当事業所では、支援プログラムの一つに業務日誌指導を取り入れた。実際に業務日誌に取り組むことで、助詞が抜けていることや、間違いが目立つ利用者があることがわかった。その原因は何かを考えるため、人間の言語獲得までに至る中で、利用者がどこに躓いているのかを検討した。人間の言語獲得までに、以下の流れがある。



思っていることを伝えることはできるが、書き言葉に表すと伝わらないという状況から、上図にある内言は獲得できていることがわかる。しかし、内言を書き言葉に表すときに、助詞の選択が難しく、そこが利用者の躓きと推測された。

II. 目的

本研究では、日常会話には問題はないが、書き言葉にすると助詞の使用が難しい成人期知的障害者に対し、業務日誌を活用した支援を通して、助詞の獲得ができるかを検証することを目的とする。

III. 方法

(1) 対象利用者

○氏(27歳・男性)療育手帳中程度の知的障害

○氏は日常会話の中や、経験している内容の話であれば問題なく会話が成立するが、経験したことのない内容に関する話への応答が難しく、質問されたことへの応答がおぼつかない。実際に面接練習や履歴書作成を行うと、会話が噛み合わない、助詞の欠落が多いことが見えてきた。そのため、業務日誌を使用し、その日に行った作業内容、学習内容の感想等、3行の欄に自由に記述し、○氏の助詞獲得への支援に繋げる。

(2) 実施期間

X年Y月～Z月の2ヶ月間。個別での自由記述後、支援者と見直し、訂正、解説を毎日10分行う。

(3) 手続き

①助詞指導

3行自由記述欄に、○氏が自由に記述を行い、その内容に対し助詞の使い方指導を行う。

②書式の変更

自由に記述できる形ではなく、一つの項目に対して1行のみ×3項目の書式へ変更し、同様の指導を行う。

(4) 評価方法

文章並び替え問題(A)及び助詞穴埋め問題(B)を用いて評価をする。

IV. 結果

初めは、助詞獲得へ向けた指導を行うことで、なぜ何度もやり直すのかという疑問から始まり、その日あったでき事を振り返り、記述するというところに消極的であった。しかし、助詞獲得で見える先々について説明しながら、一緒に頑張っていくということを伝えることで、徐々に記入する意欲を持った。

しかし、3行の自由記述では、文章を長く書こうという意識が働く傾向があり、重文および複文になってしまった。そのため、無理に文章を繋げ、助詞の間違い(平均3～5個)、助詞の抜け(平均1～2個)が多くあった。これらのことも踏まえ、一つの目標に対して一文ずつ振り返りを記述するよう書式を変更した。その結果、無理に長文にすることがなくなり、助詞の間違いが減った(平均1～0個)。

助詞の獲得に関して評価を行うため、評価方法に記載した問題を解き、支援開始前と支援後での正答率の比較を行い、以下の表へとまとめた。

	支援開始前 正答率 (%)	支援開始後 正答率 (%)	変化 (pt)
(A)	84.4	81.3	-3.1
(B)	33.3	45.8	12.5

文章並び替え問題(A)は、選択肢があり、文章を並び替えながら解答することが出来るため、正答率が以前から高かった。しかし、助詞穴埋め問題(B)は、選択肢がない問題を取り組んだため、正答率が低い結果となった。支援開始後に評価を行ってみると、文章並び替え問題(A)は正答率が下がったが、助詞穴埋め問題(B)は、○氏が自ら考え選択したことを解答し、正答率が33.3%から45.8%へと上がった。

V. 考察

業務日誌への記述内容を指導することで、助詞の獲得への支援を行った。その効果を評価するために、文章並び替え問題(A)、助詞穴埋め問題(B)を用いて評価を行った。文章並び替え問題(A)はマイナスの結果が現れたが、これは誤差の範囲内だと言える。助詞穴埋め問題(B)の結果に大きな変化が現れたことは、目的であった助詞の獲得ができたといえる。

以上のことから業務日誌を活用した支援を行うことで、助詞の獲得が可能であることが示唆された。また、書式を工夫することも有効であることが推測される。

今後○氏が更に就職へ向けステップアップしていく中で、○氏の自信に繋がる第一歩になっただろう。

第4分科会

=支援ニーズ領域=

(1号館地下1階1051教室)

【15:00~17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

小学校通常学級に在籍の ADHD 児童に対する 教員の意識と教員特有の信念との関連

—教員への聴き取り調査を中心に—

○岡崎 志乃 高橋 智 生川 善雄

(千葉大学大学院修了生) (東京学芸大学) (おあしす湘南)

KEY WORDS: ADHD、小学校通常学級、教員の意識、教員特有の信念

I. はじめに

通常学級に在籍する発達障害の子どもの中でもとくに ADHD の子どもについては、教員が対応に困難を感じやすいことがいくつか報告されている。例えば宮木 (2011) は、ADHD の子どもの在籍によって学級経営の困難さが高まる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。また岡崎・生川 (2012) は、発達障害のある子どもが通常学級に在籍することで他の子どもに悪い影響があると考えられる教員は、その具体的内容として ADHD の子どもの障害特性に関わる言動を多く挙げていると述べている。

ADHD の子どもにとくに対応の難しさを感じる要因の一つとして、筆者らは「児童はこうあるべき」「教員はこうあるべき」という教員特有の信念に着目した。ADHD の子どもはしばしばそういった信念から外れた言動をとるために、そうした信念が強すぎる場合には ADHD の子どもへの対応に困難を感じやすくなるのではないかと考えたからである。

それゆえに本報告では、教員特有の信念と ADHD の子どもに対する意識には関連性があるのかどうかを明らかにするために、小学校通常学級に在籍する ADHD の子どもに対する担任教員の意識および教員特有の信念について検討していく。

II. 方法

調査対象は A 県の小学校の現職教員 10 名 (男性 4 名、女性 6 名) であり、小学校通常学級の教員 8 名に加えて、小学校の特別支援学級の教員 2 名 (そのうち 1 名は特別支援教育コーディネーター) に聴き取りを行った。調査期間は 2012 年 12 月～2013 年 1 月である。

調査方法は、対面式による約 30 分の半構造化面接法である。質問内容は事前に直接あるいはメール添付にて配布し、調査目的・方法や個人情報に関する取り扱いなどについて事前に説明を行った。録音時間は 10 分 54 秒～57 分 49 秒であった。録音内容は文字起こし、逐語録を作成した。逐語録の文字数は 1,045 字～10,046 字である。

調査内容は、小学校通常学級に在籍する ADHD の子どもに対する教員の意識、小学校通常学級担任教員のもつ教員特有の信念、性別、教員歴、担当学年などの教員の基本的属性との関連内容を聴き取った。聴き取り内容について、その質問項目ごとに「実感あり」「実感なし」「どちらともいえない」の回答数を集計した。また、その理由と思われる回答内容について M-GTA の手法により分析した。

III. 結果と考察

「実感あり」と答えた教員が過半数を越えた項目は、①教員特有の信念「児童の積極的・受容的態度の不足」の要因から「ADHD の子どもの対人関係の困難さ」への影響、② ADHD の診断のある子どもの受け持ち経験の有無の要因から「ADHD の子どもへの対応の自己肯定」への影響、③教員特有の信念「教員の責任の重大さ」の要因から「ADHD の子どもの対人関係の困難さ」への影響、④教員特有の信念「教員の責任の重大さ」の要因から「ADHD の子どもの困惑・不安感」への影響の 4 項目であった (表 1 参照)。

「実感あり」の回答理由として、①については「ADHD の子どもの困惑・不安感の自責」「ADHD の子どもの困惑・

不安感の目につきやすさ」「責任が重大ととらえる教員の真面目さ」「気にすることに対する責任」の 4 つの概念が生成された。②については「実感あり」の回答理由は概念生成に至らなかった。③については「ADHD の子どもの該当」「ADHD の子どもの言動の否定」の 2 つの概念が生成された。④については「出会った教員の少なさ」の 1 つの概念が生成された。

IV. まとめ

教員の実感を伴って判断された 4 項目は、いずれも教員の信念から ADHD の子どもに対する影響に関するものであり、本研究の仮説を支持する結果であるといえる。今後は、教員特有の信念の構造を再検討するとともに、小学校以外の学校種の教員においても、その信念が発達障害のある子どもに対する意識に影響に与えているかどうかや学校種間の差異等についてもさらに検討していく必要がある。

文献

- 宮木秀雄 (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ラショナル・ピリーフに注目して—、『LD 研究』第 20 巻 2 号。
- 岡崎志乃・生川善雄 (2012) 通常学級の発達障害のある子どもが他の子どもに与える影響—発達障害のある子どもに対する教員の意識調査から—、『特殊教育学会第 50 回大会発表論文集』。
- 岡崎志乃 (2013) 小学校通常学級に在籍する ADHD の子どもに対する教員の意識—意識と教員特有の信念との関連を中心に—、千葉大学大学院教育学研究科修士論文。

表1 各項目における回答人数

有意差のあった項目		実感あり	実感なし	どちらともいえない
BE1「教員の責任の重大さ」	「ADHD の子どもの困惑や不安感」	5	2	3
教員歴 (講師経験を含む)	「ADHD の子どもに対する個別の対応」	4	2	4
現在の担当学年		1	5	4
教員歴 (講師経験を含む)	「ADHD の子どもの対人関係の困難さ」	4	3	3
BE1「教員の責任の重大さ」		7	1	2
BE2「児童の積極的・受容的態度の不足」	性別	9	0	1
性別		3	1	6
教員歴 (講師経験を含む)	「ADHD の子どもへの対応がうまい教員の性格」	4	3	3
BE2「児童の積極的・受容的態度の不足」		2	7	1
性別	「ADHD の子どもへの対応の自己肯定」	2	6	2
BE2「児童の積極的・受容的態度の不足」		8	0	2

教師は自閉症スペクトラム児に対する 支援の重点をどこに見いだすのか

—小学校の特別支援学級教員に対する調査—

○ 熊谷 亮

(発達支援研究所スプラウト)

KEY WORDS: 特別支援学級, 小学校, 自閉症スペクトラム

I. はじめに

特別支援教育では自閉症スペクトラム (以下, ASD) などを含め, 障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し, 指導や支援が展開されている. しかし, 教師が障害特性と本人の個性, どちらの側面に重点を置いて指導や支援を行っているのかを明らかにした研究は見受けられない. そこで本研究では, 教師が特別支援教育の対象となる ASD 児の特別な支援ニーズをどのように捉え, どのような側面を重点的に指導・支援しているのかを明らかにすることを目的とする.

II. 方法

分析対象: 関東の知的障害児を対象とする特別支援学級のある小学校 998 校に質問紙を配布し, 特別支援学級の教師 1 名に記入を求めた. 回収できた 341 名 (回収率 34.2%) のうち, ASD 児の在籍している 285 名を分析の対象とした.

質問項目: ASD 児 1 名について, 以下の質問に対する回答を選択肢または自由記述による求めた. ①対象児の学年, ②学校生活において重点化している側面 (学習面, 生活面, 対人関係面, 行動情緒面から一つを選択), ③重点化側面に対する具体的な指導・支援内容 (自由記述), ④7 領域 (意欲, 運動面, 集中力, こだわり, 感覚の過敏さ, 興味関心の偏り, 多動性・衝動性) の特別な支援ニーズ (「よくあてはまる [2 点]」から「あてはまらない [0 点]」の 3 件法で回答).

III. 結果

1. 重点化側面について

ASD 児の指導・支援において教師の重点化側面の人数比は, 学習面が 19 名 (7%), 生活面が 28 名 (10%), 対人関係面が 123 名 (43%), 行動情緒面が 115 名 (40%) であった.

2. 具体的な指導・支援内容の分析

教師が必要だと考える具体的な指導・支援内容の自由記述について, 計量テキスト分析システム KH Coder を用いて分析を行った. 分析は, 抽出語リストからまとまりとしたい複合語を指定し, 前処理設定を行った. そして抽出語にどのような関連があるかを分析するため, 表示語数が 50 語以下になるように, 出現回数が 4 以上の語を分析対象と設定し共起ネットワークを作成した. その結果, 表示語数が 38 からなり, 意味内容から 6 つのグループに分類された. それぞれのグループの抽出語から, 『参加』, 『集団』, 『対応』, 『予定』, 『変更』, 『不安』, 『強い』からなる「集団参加」, 『感情』, 『コントロール』, 『難しい』, 『泣く』からなる「感情コントロール」, 『他害』, 『暴力』, 『友だち』, 『暴言』, 『起こす』, 『パニック』, 『注意』, 『落ち着く』からなる「攻撃性」, 『情緒』, 『安定』, 『生活』からなる「情緒面」, 『関わり』, 『他者』, 『分かる』, 『コミュニケーション』, 『人』からなる「他者との関係性」, 『勝敗』, 『思い通り』, 『自分』, 『気持ち』, 『相手』, 『伝える』, 『理解』, 『気になる』, 『行動』, 『特定』からなる「こだわり」とした.

3. ASD 児における特別な支援ニーズ

対象児について教師が評定した 7 領域の特別な支援ニーズについて, 平均値を算出した. その結果, 集中力の弱さ(1.18), こだわり(1.37), 感覚の過敏さ(1.00), 興味

関心の偏り(1.20)に関する特別な支援ニーズは 1 点を上回った一方, 多動性・衝動性(0.74)に関する特別な支援ニーズが最も低かった.

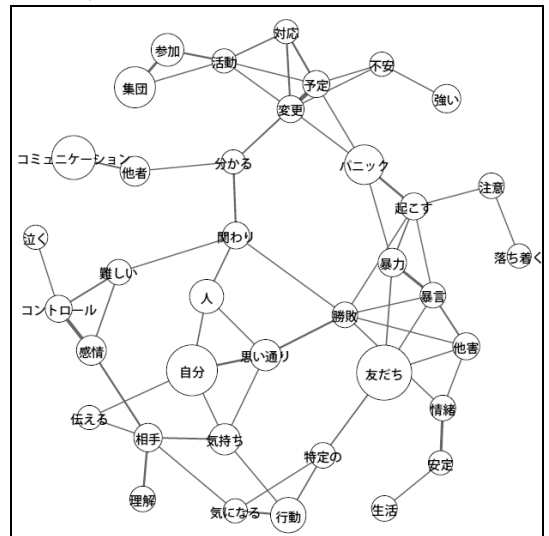


図1 具体的な指導・支援内容の共起ネットワーク

IV. 考察

対象児の指導・支援における教師の重点化側面について検討したところ, 対人関係面または行動情緒面の指導を重点化している割合が 8 割を超えた. また, 必要だと考える具体的な指導・支援内容として, 他者との関係性や攻撃性などの対人関係に関連した内容や集団参加, 行動コントロール, こだわりなどの行動情緒に関連した内容について必要性を感じていることが明らかとなった. さらに, 対象児の特別な支援ニーズの特徴としてこだわり, 感覚の過敏さ, 興味関心の偏りの強さが認められた. DSM-5 における ASD の診断基準に「社会コミュニケーション・社会的相互作用」および「限定され, 反復する, 行動, 興味, 活動性の様式」とあり, 対人関係面, 行動情緒面において課題となりやすい特性が診断基準とされていることから, 特別支援教育の専門家である特別支援学級の教師は障害種によって導かれる特別な支援ニーズを重点的に指導する傾向があることが示唆された. その一方で, 診断基準には含まれていないものの, 臨床的に ASD 児の多動性・衝動性の高さが多くの研究で指摘されているが, 本研究の対象児において多動性・衝動性に関する特別な支援ニーズは低く評価された. また, 高い特別な支援ニーズを示した集中力の弱さにおける支援の必要性の認識は低かった. このことから, 障害種による特性, つまり診断名に引きずられて個人の特性が見過ごされている可能性がある. そのため, 指導や支援を展開する際には, 障害特性の程度の評価に加え, 個人の特性, つまり障害特性以外の行動の評価も組み合わせ, 包括的な側面から詳細に行動を評価し, 指導・支援を展開する必要がある.

生徒指導担当教諭と養護教諭の特別な教育的ニーズ のある生徒に対する支援に相違点はあるか

—進路多様校の検討—

○三浦 巧也

(大正大学)

KEY WORDS: 進路多様校, 特別な教育的ニーズ, 支援役割

I. はじめに

東京都は、就職者や進路未定者が多様となっている普通科高校(以下進路多様校と呼称する)に在籍する生徒へのキャリア教育の充実を一つの課題としている(東京都教育庁、2012)。進路が未確定者以外にも、不登校により長期欠席の状態になり中途退学に至るケースも少なくない(文部科学省、2012)。キャリア教育の推進を図る以前に、生徒自身の対人関係をめぐる課題が改善しておらず、また、心的状況が進路意識形成以前の段階であるにもかかわらず、早期に進路決定を要求されるために、進路指導に乗れずに、学校不適應の生徒として表出される可能性が示唆されている(荻谷・濱中・大島・林・千葉、2002)。このことから、進路多様校においては、生徒一人ひとりのニーズに応じた対人関係面や生活面及び学習面に関する支援を展開していくことがキャリア教育の充実には先決であると考えられる。

特別な教育的ニーズのある生徒への対応については、従来担任をはじめ生徒指導担当教諭や養護教諭等の教職員が関わってきた。しかしながら、これまで、各々の役割の異なる職務の特徴を考慮した上で、包括的な生徒理解や支援の在り方を検討した研究は見当たらない。

そこで本研究では、進路多様校の生徒指導担当教諭と養護教諭に対して、特別な教育的ニーズのある生徒への支援に関する質問紙調査を実施した。得られた結果を基に、進路多様校の養護教諭と生徒指導担当教諭の該当生徒に対する支援の特徴に着目して、より適切な支援を行うための今後の示唆を得ることを目的とした。

II. 方法

2.1 調査方法・対象: 調査対象は、進学・就職・進路未確定者等の様々な進路実績を持つ偏差値 50 以下の東日本公立普通科高等学校 453 校を進路多様校として選定した。各校に対して調査用紙(生徒指導担当教諭用及び養護教諭用の 2 部)をまとめて郵送し、一つ封筒に入れて返送してもらった。調査実施期間は、2012 年 7 月から 8 月であった。最終的に、163 校(36.0%)からの回答が得られた。生徒指導担当教諭は 145 人(47.5%)、養護教諭は 160 人(52.5%)から回答が得られ、有効回答者数は合計 305 人であった。

2.2 調査内容: 本研究では、各質問項目に対して 2009 年度から 2012 年度の 1 学期(3 年 3 ヶ月間)までに生じた出来事や意識等に関する回答を依頼した。①フェースシート/回答者全員に対して性別、担当年数、現校務在職年数に関する項目を作成した。②効果的な支援の内容/過去に、特別な教育的ニーズのある生徒に対する支援が良好であった事例の支援内容を自由記述で求めた。また、生徒の様相を選択式(2 件法)と自由記述で回答を求めた。

2.3 分析方法: 回答形式が選択式の質問項目については、件数と平均値及び標準偏差による単純集計を行った。また、自由記述式の質問項目については、TRUSTIA/R.2 Mining Assistant (JUSTSYSTEM) を使用し、主題分析を行った(ただし、質問項目によって回答数は異なる)。

III. 結果

3.1 担当年数及び現校務在職年数: 担当年数について、生徒指導担当教諭は平均 8.6 年(SD=7.9)、養護教諭は平均 2.0 年(SD=11.9)であった。現校務在職年数について、生徒指導担当教諭は平均 5.3

年(SD=3.5)、養護教諭は平均 3.9 年(SD=3.5)であった。

3.2 支援効果が見られた事例: 生徒指導担当教諭は 96 人(66.2%)、養護教諭は 122 人(76.3%)から回答を得た。

3.2.1 生徒の特別な支援ニーズ(重複回答) / これまでに支援効果が見られた生徒の特別な教育的ニーズについて、生徒指導担当教諭は「発達障害」(45 人、46.9%)への対応が最も多く、次いで「対人関係面の課題」(39 人、40.6%)が多かった。「非行」生徒への対応数(19 人、19.8%)は、養護教諭(4 人、3.3%)よりも有意に多いことが示された($\chi^2(216)=4.07, p<.001$)。具体的な生徒の様相について(自由記述)主題分析を行った結果、「保護者との関係性」「心理・発達の課題」「反抗的態度・校則違反」「学習上のつまずき」「コミュニケーションの希薄さ」の 5 つの категория が抽出された。

養護教諭は「対人関係面の課題」(59 人、48.4%)への対応が最も多く、次いで「発達障害」(50 人、41.0%)が多かった。「心理面における課題」がある生徒への対応数(35 人、28.7%)は、生徒指導担当教諭(12 人、12.5%)よりも有意に多いことが示された($\chi^2(216)=2.93, p<.01$)。具体的な生徒の様相について(自由記述)主題分析を行った結果、「心理・発達の課題」「自己理解の不十分さ」「保健室登校」「自傷行為」「孤立」の 5 つの categoria が抽出された。

3.2.2 効果が見られた支援内容 / これまでに支援効果が見られた具体的な支援内容(自由記述)について、主題分析を行った。その結果、生徒指導担当教諭の回答から、「全職員による共通理解」「継続的な声かけ」「周囲の生徒への働きかけ」「保護者との連携」「スクールカウンセラー(以下 SC)によるカウンセリング」の 5 つの categoria が抽出された。

養護教諭の回答から、「保護者との連携」「医療機関との連携」「話を聞く」「保健室での受け入れ」「SCによるカウンセリング」の 5 つの categoria が抽出された。

IV. 考察

これまでに対応した生徒で支援効果が得られた事例について、生徒指導担当教諭及び養護教諭は、共通して対人関係面と発達障害のある生徒の心理・発達の課題への対応が多いことが示された。また、生徒指導担当教諭は、校則違反や反抗的な態度をとる非行に關係する生徒、養護教諭は、自傷行為等の行動をとる心理的な課題のある生徒への対応がそれぞれ有意に多いことも示された。

効果的であった支援内容では、共通して保護者との連携と SC によるカウンセリングが功を奏したと回答している。生徒指導担当教諭は、該当生徒への積極的な働きかけに加えて、周囲の生徒や教職員全体に生徒理解を求め対応を取っていることが推測された。養護教諭は、該当生徒に寄り添い保健室内で個別対応を行うと共に、医療機関と学校との橋渡しの役割を担っていることが推測された。

以上のことから、進路多様校の特別な教育的ニーズのある生徒への支援において、生徒指導担当教諭は該当生徒の周囲の環境調整に努め、養護教諭は保護者及び学校外(医療)と手を取り合っ て生徒の教育的ニーズの理解に努める役割を担っていることが推察された。そして、両者の役割が校内において相互に機能することと、SC との連携や保護者との協力関係を築くことによって、特別な教育的ニーズのある生徒の自己成長が促進され、学校適應の向上に繋がるのだと示唆された。

児童用および成人用の 日本版 Sluggish Cognitive Tempo 尺度の作成

○ 武田 俊信
(龍谷大学)

KEY WORDS: sluggish cognitive tempo, ADHD, 発達障害, 評価尺度

I. はじめに

注意欠如・多動性障害 (ADHD) は不注意優勢型、多動-衝動性優勢型、混合型の 3 つの下位タイプに分類される。しかし、異種性の非常につよい ADHD においてはこれらの 3 つの分類だけでは治療論的に不十分であるとされている。中でも不注意型の一亜型とされた sluggish cognitive tempo (SCT) は DSM に取り上げられていないにも関わらず、現在でも継続的に研究が続けられており、その独自性を主張する研究者が多い。

SCT は drowsiness, daydream など alertness の低さで特徴づけられ、近年では SCT は ADHD の一亜型というよりも独立した障害単位であると主張する研究者もいる (Barkley, 2014)。

児童の SCT 研究の第一人者である McBurnett はこれまでも予備的に児童用の SCT 尺度 (養育者回答) を作成してきたが今回その最終版といえるものが出版された (2014)。また以前より Barkley による成人用の自己記入式 SCT 尺度が存在する (2011)。

海外では児童向けおよび成人向けの SCT 用の評価尺度が存在するが、現在のところ本邦では SCT に関する言及自体皆無とっていい状態で、その評価尺度も不在であることから、まずは SCT の研究体制の整備が望まれる。

II. 目的

海外の児童用および成人用の SCT 尺度を研究・臨床目的で使用可能なものとする。

III. 方法

海外の児童用および成人用の SCT 尺度の開発者と連絡をとり、日本語化および使用の許可を得る。尺度を翻訳-逆翻訳の過程を経て、日本語訳と原版に大きな意味の相違がないことを開発者に確認してもらう。その上で、定型発達および ADHD をもつ児童 (の養育者) および成人に質問の意味の理解が困難な点がないか調査する。

IV. 結果

McBurnett, Barkley 両者から尺度の日本語化と使用について快諾を得た。両尺度を研究代表者が日本語化し、それをプロの翻訳家が逆翻訳して英語化したものを原著者が確認した。成人用については一度で意味の一致をみた。児童用に関しては数か所、意味の相違がみられたことから、再翻訳と原著者とのやりとりを日本語版と原版が意味の一致をみるまで続けた。

数名の定型発達および ADHD をもつ児童 (の養育者) および成人に予備的に尺度を施行し、質問の意味の理解が困難な点がないことを確認した。

V. 考察

翻訳-逆翻訳を経て作成された児童用および成人用の日本版 SCT 尺度を予備的に定型発達および ADHD をもつ児童 (の養育者) と成人に施行したところ、質問の意味の理解が困難な項目はみられなかった。

正規の手順を踏んで作成され、原版と意味的にほぼ一致した日本語版 SCT 尺度は予想される対象者にも問題なく施行でき、これをもって日本語版 SCT 尺度の完成版とした。

今後は両尺度を児童、成人に施行しその信頼性と妥当性および研究、臨床における有用性を調査する予定である。

(参考文献)

Barkley, R. A. (2011). *Barkley Adult ADHD Rating Scale-IV*, New York: The Guilford Press.
McBurnett, K., Villodas, M., Burns, G. L., Hinshaw, S. P., Beaulieu, A., & Pfiffner, L. J. (2014). Structure and validity of sluggish cognitive tempo using an expanded item pool in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *J. Abnorm. Child Psychol.* 42, 37-48.

「多様な困難を抱える高校」における特別支援教育の実践と課題

—卒業生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)

KEY WORDS : 高校、特別支援教育、卒業生調査

I. はじめに

「多様な困難を抱える高校」には教育放置・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。学習面でのつまずきのほか発達障害や愛着障害等に類似した多様な発達の困難を抱え、入学後に学校生活で困難をきたす生徒が少なからず存在している。

このような生徒指導の特別指導や中退者の多い「多様な困難を抱える高校」では、教師の多くが生徒の「問題行動」の背景にあ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。それゆえに、本報告においては、「多様な困難を抱える高校」において生徒の「生活と発達の困難」の実態をふまえた支援を構築していくための課題を、卒業生への聞き取り調査を通して明らかにしていく。

II. 方法

- (1) 調査対象：「平成26～28年度文部科学省研究開発実践校（高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育）」として指定されたA県B高校の平成24年度・25年度の卒業生8名。いずれも在学中に特別な配慮を要した生徒である。
- (2) 調査方法：構造化面接法調査。
- (3) 調査期間：2014年4月～2014年10月。

III. 結果

①**面接者の属性と家庭環境**：年齢は18歳～21歳、男4名・女4名の合計8名である。在学中の生徒の特性として、発達障害傾向6名、犯罪被害等による心理的不安定2名である。発達障害傾向の卒業生の中には児童養護施設入所、在学中に保護者死亡により親戚宅で生活、虐待を受けた生徒もいる。

②**現在の生活状況**：大学生・専門学校生2名、正規雇用会社員1名、契約社員1名、フリーター2名、学童保育所パートタイマー1名、香具師（テキヤ）1名。生活の場は、家族と同居5名、会社の寮1名、自立援助施設1名、同棲1名である。収入は大学生0円から工務店勤務の月額20万円と経済的な差が大きい、アルバイトを2つ掛け持ちして月額13万円、香具師（テキヤ）なので固定給がない等、経済的困難、生活苦に悩んでいる卒業生も少なくなかった。

③**現在の困難・支援ニーズ**：「自分に向いている仕事があるのかどうか不安」「一人暮らしをしたいがお金がなくてできない」「現在、妊娠している。今後の生活に不安」「寮での生活しかない。今後の生活に不安」「現在の教師や友人は自分のことをわかってくれない」「一人で大学生活は送れない」等の回答があり、卒業生全員に困難・支援ニーズがある。

④**現在の支援状況**：「特にない」5名、「自立援助施設での支援」1名、「犯罪被害時の弁護士による支援」1名、「大学の相談室利用」1名であった。「特にない」の回答の中には「工務店の社長や仲間が仕事を教えてくれるので、今では後輩に仕事を教えている」との回答もあった。

⑤**高校在学中の困難と求めている支援ニーズ**：「友人や教師とのトラブルへの対応方法を教えて欲しかった」「書くことと読むことが出来なかった」「教室での居場所がなかった」等の個々の特性に応じた困難に対して、支援ニーズとして卒業生全員が「相談できる場所」「相談できる人」を回答している。

⑥**高校在学中に行われた支援**：「ケース会の実施」8名、「移行支援会議の実施」2名、「児童相談所等との外部機関との連携」2名、「定期テスト以外の特別な課題と口頭テストによる評価」1名等の回答があった。

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悉皆調査からみた特別支援教育の現状と支援の課題、『SNEジャーナル』16(1)、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。竹本弥生・安田佳世・高橋智（2014）「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—『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』65、pp.133-146。

成人発達障害者の睡眠に関する調査

—移行支援事業所を対象に—

○ 栗田 明子

(NPO 法人 NECST ユースキャリアセンターフラッグ)

KEY WORDS: 睡眠、移行支援事業

I. はじめに

厚生労働省の情報提供サイト「e-ヘルスネット」によれば、日本では、成人のおよそ5人に1人が不眠症を抱えているとされ、「不眠は国民病」とされている。さらに、2011年にファイザー製薬が実施した、全国の20歳以上の男女4000名対象の「不眠に関する意識調査」によれば、4割を超える人に不眠症の疑いがあるという結果が報告されている。

こうした不眠の問題は、発達障害者も特に持ちやすいと言われている。ICD-10 (1994)では、広汎性発達障害は、3つの精神病理学上の領域における特徴的な機能の異常に加えて、恐怖症、睡眠と摂食の障害、かんしゃく発作、攻撃性といった、他の非特異的な問題を呈することがしばしばあるとされている。睡眠の問題は就労していくうえで、ネックとなりえる。筆者も当事業所で、「何週間も前から準備していた面接に2時間遅刻した」などの事例を聞くことが多く、彼らが睡眠に関してどのような困難を抱えているのか実態を把握し、原因や対処法を考えるための契機としたい。

II. 目的

移行支援事業所に通う成人発達障害者を対象に、睡眠における諸問題を測る尺度を実施し実態調査を行うこととした。

III. 方法

期間：2014年10月中旬～下旬であった。
対象者：移行支援事業所の利用者10名であった。
尺度：WHOによる不眠判定法「アテネ不眠症尺度」および、自由記述を含む11の睡眠に関する項目を用いた。
手続き：事業所で実施しているプログラムにおいて一斉に実施した。

IV. 結果と考察

(1) アテネ不眠症尺度得点について
診断基準である「睡眠障害の心配なし(3点以下)」は20%、「少し睡眠障害の疑いがある(4～5点)」は20%、「不眠症の疑いがある(6～9点)」は40%、「医師に相談するのが良い(10点以上)」が20%であった。

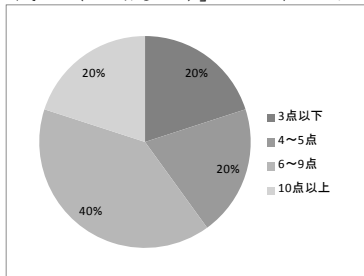


Figure1.アテネ不眠症尺度得点分布

ファイザー製薬の調査結果で「少し不眠症の疑いがある」から「医師に相談するのが良い」が63%であったのに対し、本調査の結果では、80%が何らかの睡眠における問題を持っており、成人発達障害者は睡眠の問題を比

較的抱えやすいと言えた。

(2) 眠りに関する実態調査

あわせて行った睡眠に関する調査項目の結果は、眠るまでの時間は平均22.5分(最小5～最大60分)、平均睡眠時間は6.8時間(最小6～最大8時間)であった。眠りにつくまでの時間に個人差があるものの、睡眠時間は格別に短いというわけではない(先述のe-ヘルスネットでは日本人の平均睡眠時間は7時間である)。しかし、「睡眠の質に問題がある」と答えた割合は80%となった。

具体的には、「睡眠時間が足りていない」と答えた割合は40%、「不安で寝付けず」と答えた割合は60%、「昼間の眠気がある」と答えた割合は50%、「朝起きられない」など覚醒の問題があると答えた割合は20%となった。

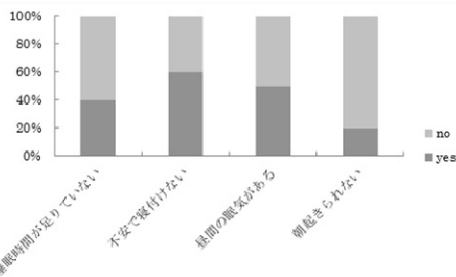


Figure2.具体的な睡眠の問題の有無

その他の睡眠に関する問題についての自由記述では、「寝ても寝足りない、昼間眠くなる」「睡眠が不規則である」「寝起きが悪く、起きるのに10数分かかる」「寝床に就くといろいろな考えてしまう」「日中の突発的な強い眠気」「明日のことを考えると眠れず過覚醒になってしまう」「トイレで何度も目が覚めてしまう」などがあげられた。

(3) 睡眠の問題への対処

これら睡眠の問題への対処として、「睡眠導入剤を飲んだが、眠れない時は眠れず、効果があったのかわからない」「眠りを持続させる薬を飲んだが、確かに睡眠時間は増えたが日中の眠気は変わらず、特に効果はなかった」などがあげられた。

V. 考察

本調査は、成人発達障害者に対する移行支援の事業所のデータを実施したものである。その意味では、対象者は就労へのレディネスがある程度高まっている状態と考えることができるが、就労している発達障害者を対象に調査を実施したとしたり、多少異なった結果となることが考えられる。しかし逆に、十分に準備性が高まっている状態であるにもかかわらず、これほど睡眠の問題を抱えているとも言える。今後は、睡眠の問題が起こる要因を探り、対処法を考えていきたい。

(参考文献) 厚生労働省 e-ヘルスネット
<http://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-02-001.html>

発達障害相談支援機関における支援方法の一考察

相談経路から見る支援ニーズの違いについて

○菊池 一美 大平 英一郎 小林 倫

(社福 湘南の風 発達障害相談支援センターKANAC)

KEY WORDS: 来談者 ニーズ傾向 支援方法

I. はじめに

KANACはH22.6よりK県より“発達障害専門相談員配置事業”として委託された相談支援機関である。県内5圏域(政令市を除く)内の1圏域(Y圏域)を担当エリアとし、相談員は3名(専任1名兼任2名)の規模である。

事業内容は、個別相談支援、普及啓発活動、セミナーの開催、講師派遣、関係機関コンサルテーションである。

主な支援方法は、来所面談、訪問面談、各所同行、電話相談、関係機関との連絡調整、情報提供となっている。

年々新規相談の申込件数は増加傾向にあり、地域の相談支援機関では“困難ケース”として扱われ当センターが個別相談支援を担当することも増加した。支援機関を経由して当事業所が関わることになったケースの多くは医療機関、支援機関、相談者を転々としてきており、二次的障害(うつ状態、ひきこもり状態、意欲喪失状態、頻繁な逸脱行動など)と考えられる言動も発現していることが多い。また、家族にも支援が必要と考えられるケースも散見されている。Y圏域においての現状は発達障害に係る相談が当センターという小規模専門機関に集中してしまう課題が生じている。そこでY圏域内の相談支援機関に対してこれまでの当センターの取組を紹介し、圏域単位での発達障害に係る相談支援の向上に取り組む必要が生じている。

II. 目的

当センターの個別ケースを集約・分析し、圏域内の相談支援機関へニーズ傾向、支援方法を公表することで圏域内の相談支援機関が“困難ケース”としていたケースの支援に糸口を見つけることができ、この圏域に即した体系化された支援システムの構築に繋げるデータ作成及び公表方法を本研究の目的とした。

III. 方法

これまで相談経緯の違いによって支援のニーズが異なるという傾向が体感的であったため、来談者(相談経路)別の支援ニーズと、そのニーズにおける支援方法を集計することとした。

対象者：情報提供支援に留まらない個別支援を要した121名

対象期間：H22.6～H26.3の新規相談

集計内容

- 1) 相談経路の割合
- 2) 新規相談時の発達障害の診断の有無の割合
- 3) 来談者及び上記診断の有無別の支援ニーズの割合
- 4) 上記1)～3)別の支援方法の割合

ニーズ分類

障害や自己の特性の受容、就労や進学、制度やサービス利用、医療、人間関係や環境適応に分類した。

公表方法

集計データの考察、特徴的な事例を加え圏域内研修会での公表(H26.9実施)。

IV. 結果(Ⅲ-3)及び4)に関しては抜粋して記載)

1) 相談経路の割合

本人	41名	33.9%
家族	47名	38.8%
関係機関	32名	26.4%
職場学校	1名	0.8%

2) 新規相談時診断の有無

診断有	47名	38.8%
診断無	74名	61.1%

本人・家族からの相談の合計が88名(72.7%)

新規相談時には約6割の方が未診断である。当センターの相談者の9割が18歳以上の方である。

3) 来談者および診断の有無別の支援ニーズの割合とその支援方法

本紙面上においては、未診断の方が圏域内の相談支援機関に係ることがまれであることを踏まえ①診断の有る本人からの相談における支援ニーズ②診断の有る本人の家族からの相談における支援ニーズの2点に絞って記載する。

①来談者：本人(診断有)の場合の支援ニーズ(12名)

障害や特性の受容	2名	16.6%	就労や進学への希望と不安、これまでの人間関係や現在の環境への適応に困っている傾向がある。
就労や進学	8名	66.6%	
制度・サービス利用	0名	0%	
医療	3名	25%	
人間関係・適応	8名	66.6%	

※複数ニーズがある相談者が含まれる。

就労や進学ニーズのある方8名のうち、相談がその家族まで広がった方は5名、職場への同行や就労関係機関連携した方は3名に留まる。人間関係適応ニーズがある方への支援は家族との関わりが5名の方に行われ、関係機関とも7名の方に行われた。

②来談者：家族(診断有)の場合の支援ニーズ(20名)

障害や特性の受容	3名	15%	本人に比べ広い分野の支援ニーズがある。特に制度サービス利用にニーズ、就労進学は本人からの相談の場合との差異が大きい。
就労や進学	5名	25%	
制度・サービス利用	5名	25%	
医療	3名	15%	
人間関係・適応	8名	40%	

※複数ニーズがある相談者が含まれる。

就労や進学ニーズがある方へは本人との接触機会が作られた以降は本人との面談、同行支援が展開されることが多く、その後相談者は本人に移行し、継続して家族への支援が展開されるケースは1名であった。人間関係適応ニーズがある方への支援は本人との面談を継続しつつも(全員)、家族との面談も8名中7名の方が継続して行われた。一方、診断の無い本人の家族からの相談では、6名が本人に会うことが出来ていない。

③圏域内関係者研修会(H26.9実施)

相談支援機関を含む福祉関係事業所、保健関係事業所、行政担当者、福祉実習生30名に対し2時間のカリキュラムで本集計結果と考察、診断の無い家族からの相談ケースの事例を通し研修会を開催した。当日アンケート有効回答19名が得られ、主に「発達障害のある方への相談支援は複雑で分かりにくいものと考えていたが、取り組んでいきたい」という意見を得ることが出来た。

V. 考察

来談者によるニーズの違いは発達障害のケースに関わらず、見られることと考える。しかし、本人のニーズと家族を含む周辺環境のニーズの違いを明らかにすることでより一層「本人たちが見ている、感じている世界」を理解し、支援していくことが出来るのではないかと。今後、診断種別や年齢層別によるニーズの違い、支援方法の特色を公表していくことで、発達障害に係る地域の相談支援の向上が期待されると考える。

第5分科会

＝生活支援・支援システム領域＝
(1号館地下1階1055教室)

【15:00～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

保育士と保護者・関係機関・専門家の連携に関する研究

—保育士が助言を受ける・行う役割の違いに着目して—

○ 柘 千晶

堂山 亜希

(東京学芸大学大学院教育学研究科) (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

KEY WORDS: 保育士, 保護者との連携, 関係機関・専門家との連携

I. 目的

現在、どの幼稚園・保育園にも発達・行動面で気になる・困難さのある子どもが在籍していると推測され、インクルーシブ保育の実践がますます期待されている。一人一人の子どものニーズは多様であるため、子どもの実態を把握し、必要なサポートを行うために保育士と保護者や外部の関係機関、専門家の連携の重要性が指摘されているが、保育士は連携を図っていく上で「助言を行う立場」と「助言を受ける立場」の2つのポジションに立つと考えられる。

本研究では、保育士が保護者や関係機関、専門家と連携を図る上で行われる、①保育士が行う助言、②保育士が受ける助言の対象者と内容、課題を検討することを目的とする。

II. 方法

〈調査方法〉質問紙調査法(回収部数:749 回収率:96%)
〈調査対象者〉東京都 X 区の公立保育園 52 園に勤務する保育士(平均保育経験年数:23.7 年 SD:8.36)

III. 結果と考察

(1) 保護者との連携

保護者との連携において、必要な保育士の働きかけにはどんなものがあるのかを調べるために、うまく連携できた事例を自由記述で回答してもらい、203 件(27%)の回答を得た(複数回答有り)。そのうち、うまく連携できた内容に関する記述は 212 件、支援方法・連携ツールに関する記述は 75 件、連携方法に関する記述は 192 件であった。

保護者とうまく連携できた内容としては、排泄や食事、遊びなど「生活全般における対応」に関するものが 192 件あり、「行事」に関するものが 7 件、「巡回相談や関係機関と保護者をつなげる」が 5 件、「進級・就学に関すること」が 6 件、「保護者支援」が 2 件であった。

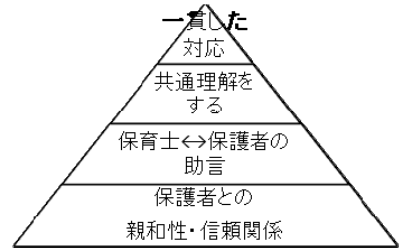
支援方法・連携ツールについては、「連絡帳」が 10 件、「面談・話し合い」が 49 件、「保護者の保育参加・参観」が 12 件、「保育士が関係機関に同行」が 4 件あげられており、連携にも様々な形態があることがうかがえる。

保護者との連携方法としては「保護者との親和性・信頼関係」が 7 件、「保育士から保護者への助言」が 129 件、「保護者から保育士への助言」が 14 件、子どもや障害特性、対応の「共通理解をする」が 9 件、園と家庭で「一貫した対応をする」が 33 件であった。

「保育士から保護者への助言」としては、「園での子どもの様子を伝える」「園での子どもへの対応を伝える」「具体的な対応について助言する」「他の専門家・機関につなげる」があげられていた。一方、「保護者から保育士への助言」としては、「家庭での様子を聞く」「専門機関でうけている助言・指導について聞く」「対応について助言をもらう」があげられた。以上より、保護者との連携において、保育士は「助言を行う立場」と「助言を受ける立場」の双方に立つことがわかる。

また、これらの結果から、うまく連携できた事例においては、保育士と保護者間で子どもの園での様子と家庭の様子やお互いが行っている対応を伝え合ったり、専門機関での情報を共有していたことが読みとれる。保護者と保育士が助言をしあえることが、子どもや障害特性、対応の「共通理解をする」ことにつながり、さらに家庭と園で「一貫した対応をする」ことを可能にしていくと

思われる。そして、このように保護者と保育士が相互に助言を行っていくためには「保護者との親和性・信頼関係」という土台がしっかりと築けていることが重要であると考えられる(図 1)。



(図 1)

(2) 関係機関・専門家との連携

保育士が関係機関や専門家から受ける助言についての全回答数は 157 件(21%)で、保育士が受ける助言の助言者についての記述があったのは 74 件であった(複数回答有り)。そのうち、「巡回相談による助言」は 13 件、子どもが通っている「専門機関(発達センター、療育センター、病院など)や専門家(心理士、医師、OT など)からの助言(保護者経由を含む)」は 59 件、「保育士同士での助言」は 2 件であった。

助言をうけてとっている対応に関する記述は 249 件あり、言葉かけやクールダウン、褒めるなど「直接的な対応」が 153 件、視覚的支援や環境設定、他児への働きかけ等の「間接的な対応」が 51 件、スモールステップや成功体験をさせる等の「活動の工夫」が 30 件、「食事や着脱などの「生活面での対応」が 8 件、職員間の連携」が 6 件、「保護者支援」が 1 件であった。ここから、保育士は関係機関や専門家からうけた助言をもとにして、保育の中でさまざまな対応をとっていることがわかる。

また、少数ではあるが、「助言を受け、園でできることを模索中」という回答も 2 件あり、関係機関や専門家と連携がはかかれても、助言を活かして対応をしていくためには、保育士自身が助言を参考に、日常の保育の中で実施できる対応を考え、実践していくスキルが必要であることがわかる。

さらに関係機関や専門家との連携を図るにあたっては、保護者を通して、関係機関や専門家からの情報を得る場合や、巡回相談や関係機関の助言を受けることに保護者の同意が必要な場合も多く、保護者との親和性・信頼関係が重要となってくると推測される。

今回の調査を通し、保育士が保護者や関係機関、専門家と連携をとっていくなかで、保育を行っていくのに必要な情報を得るための「助言を受ける立場」と、保育の専門家として子どもに有効なことを伝えたり、子どもも理解を促進するための「助言を行う立場」の異なる2つの立場に立つことがわかった。Ⅲ(2)でもふれたように、「助言を受ける立場」の場合、情報収集はもちろん、得た助言を消化して保育に活かすスキルが求められており、「助言を行う立場」においては保育の専門家としての高いスキルが必要になってくる。どちらも同一の保育士によって行われるが、異なるスキルが求められるため、それぞれに必要な知識、技能を身につけていくことや、そのための専門的な研修が必要だと考えられる。

特別支援学校と地域障害者就労支援センターの連携について

—武蔵野市における現状と課題—

○ 照沼 潤二

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 特別支援学校 就労支援センター 連携

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を実施している就労支援センターである。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。武蔵野市は人口約14万人で、平成26年10月末現在の「あいる」登録者数は239名となっている。

「武蔵野市障害者就労支援センターあいる」は武蔵野市内で福祉サービス事業所を運営している3つの法人が職員を出し合っているという全国的にも珍しい武蔵野方式でセンターを運営している。

障害者雇用については、ここ数年、実雇用率と雇用者数が毎年過去最高を記録している状況である。このことは、制度面からの後押しも大きく、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。

このような障害者雇用の状況にあって、東京都立の特別支援学校卒業生における就業者数も年々増加している（表1参照）。卒業生の数も増加しているため、就職率はほぼ横ばいだが、実人数は着実に増えている。

このような卒業生は、ほとんどが居住している地域の就労支援センターに登録することになっており、職場定着支援の主体は学校から地域の就労支援センターに移行していくこととなっている。

しかし、その内容と方法は学校や就労支援センターによっても大きく異なっており、特別支援学校と地域の就労支援センターの連携のあり方が大きな課題のひとつとなっている。

(表1：都立特別支援学校卒業生の就業者数・就業率)

卒業年度	20年度	21年度	22年度	23年度	24年度	25年度
卒業生(人)	1,163	1,424	1,444	1,511	1,676	1,736
就業者数(人)	397	490	490	557	623	628
就業率(%)	34.1	34.4	33.9	36.9	37.2	36.2

(東京都障害者就労支援協議会「障害者雇用・就労推進連携プログラム2014」より)

II. 目的

特別支援学校卒業生に対する特別支援学校と地域の障害者就労支援センターの連携について、武蔵野市障害者就労支援センターあいるの現状と課題を把握し、今後の連携のあり方について具体的に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における、過

去の特別支援学校卒業生の登録者数と就職後における支援の状況をまとめる。

IV. 結果

(1) 卒業生の登録者数について

「あいる」は平成18年10月に開所しているが、卒業年度に登録した特別支援校卒業生は平成23年度に初めて見られる。3名の登録があったが、そのうち2名は職業学科卒業生である。

平成24年度は5名の登録。25年度は6名の登録となっており、3年間という期間ではあるが、増加傾向にあることが見受けられる。

(2) 特別支援学校との連携について（現状）

現状の連携については、学校や生徒の実情によって様々、という状況である。

在学中の実習に同行依頼されることもあれば、在学中には全く接点の無かった方もいる。

学校によっては、地域の就労支援機関を対象に連絡会議を開催している学校もある。

近年は都内全域を対象にした職業学科も設立されており、就労支援センターにとっては、市内在住の生徒がどの特別支援校（職業学科）に通学しているのか詳細は分からない状況でもある。

どの卒業生も3月の卒業前後に本人、保護者、学校関係者が来所して登録面談を実施している。1時間程度の面談なので、聞き取りが不十分で、これまでの経過など詳細が確認しきれないということもある。

また、登録時には「卒業後3年間は学校でも対応します」という説明が学校側からある。

(3) 卒業生のその後の支援状況について

卒業して1年目から「あいる」に支援の主体がゆるやかに移行している。

23年度、24年度の卒業生8名の卒業生のうち、2年目以降も就業している人は4名いるが、全員学校との具体的な連携はないという結果だった。

「問題がある人とだけ連携している」という結果になっている。

V. 考察

(表1)を見ると、平成23年度卒業生の就業率は前年度比較で3ポイント上昇しており、就業者数も大きく伸びた年度であることと大きく関係している者と思われる。

学校によって連携の仕方は様々ではあるが、今後も就業者数が伸びる傾向であることは間違いのないと思われる。スムーズな移行・連携を進めるためにも在学中からの情報共有が必要であると考えられる。

また、確実に・効率よく連携をすすめるために、情報共有シートの作成など連携のために必要な独自の工夫も求められている。

(参考文献)

「障害者雇用・就労推進連携プログラム2014」(東京都障害者就労支援協議会 平成26年9月)

円滑な支援体制構築を目指して

— 成人期軽度発達障害者と人間関係を構築するためのアプローチについて報告 —

○ 山崎 彰雄 斗俣 もも子 藤代 渉史 石井 沙耶香 佐々木 涼介 黒川 宗孝 竹下 洋久
(社福 湘南の風 えいむ)

KEY WORDS: 人間関係 アプローチ ストレngth

I. はじめに

当施設えいむは、生活介護事業を運営しており、個別活動を重視したグループ 31 名と集団での活動を主として行う B グループ(徐々に集団活動への参加を目指していく利用者も含む)10 名の計 41 名在籍している。利用者の日中活動は構造化し、個別のスケジュールで各活動を行っている。

今年度よりさらに円滑な支援体制を構築するために、職員体制を変更し、職員はグループの枠を無くし、ローテーションで配置することになり、全職員が各フロアを少人数で担当することができている。一方で、人間関係を構築することが苦手な軽度発達障害を持つ利用者や、ケース担当職員との関係性を築くことが難しくなった。そこで、今回は B グループに在籍している軽度発達障害者のアプローチについて検証する。

II. 目的

通所施設において、職員が対象利用者様々な角度からアプローチした。その後の職員との人間関係を構築することができたかについて検証する。

III. 方法

1) 対象利用者概況

対象利用者	I 氏 27 歳
障害の状況	障害支援区分 5、療育手帳 B2
アプローチに向けたアセスメント	<ul style="list-style-type: none"> ・ ADL は概ね自立している。 ・ 作業手順は口頭指示で理解できる。 ・ 障害者の卓球大会では上位の成績を収めている。 ・ 体を動かすことが好きである。 ・ 外見よりも職員の言う事は断片的理解である。 ・ 吃音があつて言語表現が苦手である。 ・ 相手のことばの裏にある気持ちを汲み取ることが苦手である。
配慮	衝動性が高く、自分の意に沿わない場面で暴力的になる。

2) アプローチの方法

- ① 本人のストレングスを生かした体を動かす活動を多く取り入れた。
- ② 週の前定表に本人と関わりを持つ卓球や体を動かす余暇活動を取り入れた。
- ③ ティータイムの時間を設定し、本人と話す場面を設定した。

3) モニタリング

職員はローテーションで各フロアを担当していたため、毎日行っている帰りのミーティングで I 氏との関わり方の共通認識を持ち、翌日からのアプローチ方法に反映させた。

4) 評価方法

- ① 日々の記録の様子を抜粋し、アプローチの効果を抽出した。
 - ② I 氏との人間関係を構築できたのではないかとと思われる定点(注、1)を決め、その前後の出勤状況を確認した。期間は X 年 7 月 31 日～9 月 2 日(XA)と X 年 9 月 3 日～10 月 8 日(XB)とした。
 - ③ 『働く場での対人関係』や『働く場での行動・態度』のチェックリスト(※2)を参考にし、アプローチの前後を数値化した。達成目安は(1) 90～100% (2) 70～80% (3) 50～60% (4) 30～40% (5) 20%以下とし、留意点として支援対象者の状態を把握する際には、同一期間に同一人(サービス管理責任者とリーダー)がチェックし、評価にばらつきがでないようにした。
- (注、1) 定点は遅刻、早退、欠勤がなくなった時期とした。

IV. 結果

評価内容	XA	XB
①記録		
表情	目を合さない	笑顔で話す
口調	怒鳴り口調	やさしい口調
挨拶	頷く、無視	目を見て言語表現
会話	不満や主張	自分の状態を話せる
②出勤状況(注、2)	17/24day	21/24day
③チェックリスト		
働く場での対人関係の項目	4/Avg. (30～40%)	1.5/Avg. (80～90%)
働く場で行動・態度の項目	4.8/Avg. (20～30%)	1.6/Avg. (80～90%)

(注、2) 遅刻や早退は 0.5 とし、欠勤は 1 として計算した。

V. 考察

段階的に本人のストレングスを生かした活動をアプローチに取り入れ、見通しを持てるスケジュールや関わる場面を設定した。又、職員の関わり方を統一したことで徐々に人間関係を構築することができたと考えられる。

(参考文献)

- ※ 平成 18 年厚生労働省発表就労移行支援のためのチェックリストを参考。

地域における子育て支援の専門性向上に向けた取り組み

— 保育士を対象とした連続講座を通して —

田中 信子 〇高橋 淳子 西谷 聡子 菅野 敦
(三鷹市子ども政策部子ども育成課) (三鷹市北野ハピネスセンター) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 子育て支援 人材育成 連続講座

I. はじめに

平成24年の文部科学省による全国調査の結果から、通常の学級においても生活や学習上に特別な配慮が必要な児童生徒がおよそ6.5%いることが明らかになっている。一方で、就学前の就園施設のクラスにも集団生活への不適応などから配慮を要する子どもが増加傾向にある。三鷹市でも地域の保育園、幼稚園に通園する子どものうち、発達支援の専門機関である北野ハピネスセンターの利用数は市内就学前児童数全体の約7%となっている。また、市内各園からの要請で北野ハピネスセンターの専門療法士が出向き、園内の、配慮を要する子どもへの適切な支援についてアドバイスをを行う巡回発達相談の利用も年々、増加している。こうしたことから通常のクラス集団内において配慮を要する子どもへの適切な理解と支援が就園前の保育に求められ、保育士をはじめとする子育て支援に関わる職員の専門性の向上が早急に必要とされる現状がある。本報告では子育て支援の現場における職員の、より確実で効果的な専門性の向上に向けた研修講座(人材育成)への取り組みについて報告する。

II. 目的

市内地域の就園施設における配慮を要する子どもへの対応力の向上を目的とした就園施設職員(保育士、幼稚園教諭等)の専門性向上のための連続的な研修講座を実施し、その効果と課題を検証することを通して、地域における体系的な人材育成への取り組みの構築に向ける。

III. 方法

1. 連続的な研修講座の方法と手続き

(1)対象：保育園の所管である子ども育成課との共催事業とし、市内の公・私立保育園(32園)より各園から、2名(各期1名ずつの参加としたため計2名となる)の保育士を受講対象者とした。参加職員の経験年数や担当クラスの特定はせず、各園の判断で選抜する。受講者は、6回全講座の受講を必須とした。

(2)実施期間：X年5月～X年10月の第I期とX年10月～X年3月の第II期の実施。各期とも、概ね月1回の頻度で5回連続の講義と、最終1回のまとめの講演、計6回の受講とする。

(3)実施内容：◇単一講師による6回の連続講座を設定し、各回のテーマに沿って基本的な知識から専門知識まで、発達課題のとらえ方、保育に活かせる具体的な取り組みや関わり方などを講座内容とした(下表)。◇各回の受講後、受講者は各園の他職員に対し、受講内容を説明・報告することとした。

	講義内容
第1回	発達とその課題 ～「発達とは?」「発達の障害とは?」
第2回	乳幼児期の発達のとらえ方 ～「子どもの発達の段階」
第3回	子どもを知る「アセスメントとは?」
第4回	子どもの発達段階に応じた「環境づくり」～子育ての設計図から
第5回	「ことばを育てる」～子育ての設計図から
第6回	講義全体を通したまとめの「講座」

2. 効果判定の方法と手続き

各回、講座受講者にアンケート用紙を配布し、講座内容についての意見、感想を調査した。アンケートは自由筆記式にし、記入された内容から、配慮を要する子ども観、特別支援についての考え方、知識や技能の獲得というカテゴリーに分類し、研修講座実施の効果について検証する。

IV. 結果と考察

連続研修講座を受講しての変化について、「意識」面と「専門スキル」面の2領域(1領域をさらに2つの視点で分けたため計4カテゴリー)にカテゴリーに分け、受講者の変化の検証を行った。

表1

	意識の変化 (障がい児観) (支援観)		知識・技能の変化 (知識) (保育での具体的実践)	
	第1回 19/20	100% (68%)	(58%)	21% (21%)
第2回 19/20	100% (32%)	(58%)	53% (47%)	(5%)
第3回 15/20	60% (0%)	(60%)	27% (27%)	(0%)
第4回 18/20	56% (6%)	(50%)	100% (100%)	(94%)
第5回 14/20	7% (0%)	(7%)	100% (100%)	(93%)
第6回 12/20	100% (58%)	(75%)	100% (100%)	(58%)

上表から、意識の変化では「支援観」に対する学びが全講座を通じて得られたことがわかる。また、「障がい児観」については初回に最も多くの変化が見られたが、講座が後半に進むにつれ、「支援観」についての学びがより深まっていたこともうかがえる。知識・技能の変化では、回数を追うごとに、より学びが深まっていることがわかる。特に「保育(現場)での具体的な実践」については講座第4回目以降に大きな変化が見られた。講座内容がより具体的になり「支援観」の変化と合わせて実践に結び付いたと考えられる。第6回目のまとめの講演では全てのカテゴリーで学びが高まっていることがアンケートの結果から伺える。

V. 今後の課題

◇講座受講後、受講者は工夫を凝らした報告を行い保育園内で評価の得られる事例がみられたが、各受講者の報告内容を確認する取り組みまで行うことができず、報告内容は受講者の裁量に任されることとなった。この点で「障がい児観や支援観」「専門知識」の理解について全体で受講内容のフィードバックを行う必要があると考える。同じく「保育現場での実践」に関しても、実際の療育現場での演習等を取り入れ、学んだ技術が正確なものかを検証する機会も必要と考える。また、受講者において、経験年数など階層別に講座研修を行うと取り組みも必要であると考える。この連続講座は今後も継続実施が決定しており、来年度以降は今年度の課題点を考慮した内容での取り組みとしたい。

成人期知的障害者の生活適応に関する研究

—生涯発達支援領域の構成要素の分析—

○ 小笠原 拓

(東京学芸大学教育学研究科)

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 生活適応 生涯発達支援領域

I. 問題の所在と目的

社会福祉基礎構造改革以降、障害者支援のあり方が問い直されており、今日の障害者福祉においては障害者本人の主体性や自己選択・自己決定が重要視されている。

一方で、柴田(2007)は『知的障害』とは『自己決定』や『主体性』そのものの困難である」と述べ、「知的障害者が社会参加するためには、『主体性の確立に向けた』『よりよい自己決定の力を高める支援』『発達を促す支援』が必要である」と指摘している。

菅野(2006)は成人期知的障害者支援における生涯発達の視点の重要性を指摘し、生涯発達の支援領域を「自立生活」「作業・就労」「コミュニケーション」「学習・余暇」に分類している。霜田ら(2011,2012)は青年・成人期知的障害者の支援課題を明らかにするために菅野(2006)による「生涯発達支援領域」(以下、支援領域と略)を参考にし、支援方法の検討を行い、支援領域別の支援内容一覧の枠組みの構築を試みている。その一方で、これまでの研究では支援領域別の検討が主であり、領域相互の関係性についての検討は今後の研究課題とされている。成人期知的障害者支援の全体図を把握するためには支援領域間に共通する支援課題を整理し、支援内容により領域間を横断する階層構造を明らかにすることが求められると考えられる。

そこで本研究では生涯発達支援の領域間の関係性の検討を行なう前段階として、各支援領域の構成要素を抽出し、それぞれの構成要素の特徴を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象

調査協力の依頼を行い、同意を得られたK県Y市の3ヶ所の成人期知的障害者施設を利用する知的障害者204名(を対象とした。対象者の内訳をTable.1に表す。

Table.1 対象者の性別、障害種、CA・MAの範囲・平均・SD

計	性別		障害種				CA		MA		
	男	女	MR	Aut.	DS	範囲	平均	SD	範囲	平均	SD
204	116	88	136	30	38	18-63	30.83	8.30	1.00-11.17	4.82	2.46

2. 調査方法

『生活適応支援チェックリスト(2004年度版)』の第

1部生活適応編を用いて、調査対象者の支援者に対して対象者の生活適応行動に関する質問を行なった。各質問における行為・活動が達成できる支援レベルによって全面介助(1点)、身体的援助(2点)、モデル呈示(3点)、声かけによる援助(4点)、援助の必要なし(5点)に点数化した。

3. 分析方法

(1)チェックリストにおける「自立生活」「作業・就労」「コミュニケーション」「学習・余暇」の各領域の因子分析を行ない、各領域の構成要素を抽出。

(2)各構成要素における調査対象者の平均得点を算出。

IV. 結果

(1)因子分析により抽出された各領域の構成要素をTable.2に表す。

自立生活	作業・就労	コミュニケーション	学習・余暇
状況判断能力	作業の正確性	発信力	実学的学習
基本動作能力	作業の安定性	対応力	移動
生活リズムの安定(排泄)	作業への意欲	規範意識	余暇への意欲
生活リズムの安定(食事)			
生活リズムの安定(睡眠)			

(2)各構成要素における調査対象者の平均得点とそれをもとにした分布の様子をFig.1に示す。

V. 考察

生涯発達支援領域の構成要素は、同じ領域内においてもその内容によってスキルの獲得状況が大きく違っていた。その一方で領域間を横断的に見ると、いくつかの構成要素間においてスキル獲得の様相が共通していることが予測された。今後は各構成要素のスキル獲得状況を詳細に分析し、構成要素間の共通性を明らかにすることで、支援領域を横断する支援の階層構造を検討することが課題である。また、その際には今日の知的障害者支援において重要視されている「自己決定の力を高める」視点を持つことが必要であると考えられる。



Fig.1 各構成要素の平均得点による分布図

出生前診断に対する意識と障害者への態度に関する研究

—保育士志望学生を対象に—

○ 齋藤 厚子 細川 かおり

(東京福祉大学)

KEY WORDS: 出生前診断 障害者への態度 知的障害

I. はじめに

本研究では将来保育者となりひとりひとりを大切に保育が求められる保育士志望の学生を対象に、出生前診断に対してどのような考え方をしているのか、また障害者に対する態度や統合保育に対する意識について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

対象者：大学の保育士養成課程所属の2年生を対象にした。有効回答数は101人である。男性44人、女性57人であった。また、これまでの接触経験については、何らかしら障害児者と関わったことがある学生が60名、経験がない学生が41名であった。

手続き：質問紙を配布し記入を依頼した。その時に無記名の調査であり個人の特定はされないこと、成績とは無関係であること、気になる項目に関しては記入をしなくても良いことを伝えた。

調査内容：質問紙は出生前診断に関する項目5問（出生前診断への知識、情報源、賛否、その理由について、廣井ら（2008年）、滝沢ら（2007年）を参考に作成した）、知的障害者についての態度に関する項目1問（11項目についてそう思う～思わないまで4件法、項目は生川ら（2001年）を参考に作成した）、保育者としての統合保育に対する意識に関する項目1問（11項目について4件法で評価）、今後知りたいこと8項目から成る。なお本研究では、障害者のイメージを統一するため知的障害を対象に調査した。

分析：知的障害者への態度および統合保育への意識についてはそう思う～1思わないに4～1点を与えて数値的に処理した。なお、得点が高いと肯定的になるように一部項目の得点を反転させた。

III. 結果

1. 全体の傾向 1) 出生前診断に対する意識

出生前診断についての知識については、全体として「よく知っている」と「およそ知っている」（以降「知っている群」）を合わせると（49%）であり、「聞いたことがある」が（43%）「知らないが」（8%）であった。どこから情報を得たかについては（複数回答）、「テレビ」62%、「授業」55%と高く出生前診断への意識においては「賛成」、「どちらかという賛成」（以降「賛成群」）が（85%）と高かった。「どちらかという反対」、「反対」（以降「反対群」）は合わせて（15%）と低かった。出生前診断への意識においては「賛成群」の理由としては「出産後早期に対応するため」が（49%）と高く次に「親の心の準備をするため」（22%）「親には知る権利があるため」（19%）「親が安心を得るため」（7%）「障害のある子どもを産まないため」（以降「産まないため」）（3%）となっていた。「どちらかという反対」、「反対」の理由は「障害の有無により生命を選択するのは問題である」（40%）「選択的人工中絶が増加する可能性がある」（34%）「親が知りたくない場合もある」（14%）その他（7%）であった

2) 知的障害者に対する態度

知的障害者に対する態度に関する11項目について平均値を求めた結果、7項目において平均値が3点以上となっておりその中でも高い項目は④知的障害のある人も楽しい人生を送れる⑥知的障害のある人がいる家族は楽しいことが少ない（反転項目3・3）であった。低い項目は⑩知的障害のある子どもを育てることは負担が大きい（反転項目1.7）であった。

3) 統合保育に対する態度

統合保育に対する態度についても同様11項目について平均値を求めた。特に高い得点となっていたのは⑤知的障害のない子どもとの関わりは障害のある子どもにとって成長の機会となる（3.6）⑥知的障害のある子どもとない子どもを一緒に保育すること

とは意味がある（3.4）であった。一方得点の低い項目は⑧知的障害がある子どもがクラスにいと保育士は大変である（反転項目1.9）⑨クラスの他の子どもも保育が十分できない（反転項目2.6）⑩障害のない子が我慢する場面が多くなる（反転項目2.4）⑪知的障害児のいるクラスを担当したい（2.3）であった。

2. 出生前診断に対する賛否による知的障害者に対する態度及び統合保育に対する態度

賛否により差が大きかった知的障害者に対する態度への質問では②知的障害のある人も友達になれる（ $t=2.03, df=99, p<.05$ ）

⑧知的障害のある人はいろいろな人と交流が出来るの2項目で賛成群が反対群より平均が0.4高くなっていた。一方⑩知的障害のある人がいる家族は楽しいことが少ない（反転項目）では反対群が賛成群より0.3平均が高くなっていた。統合保育に対する意識との関係では11項目中5項目（②③④⑥⑧）で反対群が高い平均値を示しており特に高かったのは④知的障害の子どもがいることでクラスの障害のない子が成長出来るで0.3の差があった。一方⑩自分が保育士になったら知的障害児のいるクラスを担当したいにおいては賛成群が反対群より0.3高くなっていた。

3. 出生前診断の賛成理由による検討

賛成群の賛成理由「産まないため」を挙げた群と他の理由を挙げた群とで分析したところ、知的障害者に対する態度への質問では「産まないため」を理由に挙げた群が他の理由を挙げた群より11項目中7項目で3.0近く低い結果であった。統合保育に対する態度との関係においては③知的障害がある子どもがいることで保育士が成長できるでは「産まないため」を選択した群が他の理由の選択群より0.6以上高い点数を示している一方で⑩自分が保育士になったら知的障害児のいるクラスを担当したいでは他の理由群より0.7低い得点となっていた。

4. 知的障害に対する態度と接触経験の有無との関係

成長過程における知的障害の人の接触経験の有無と知的障害者に対する意識との関係においては、すべての項目において接触経験が有る学生の方が高い平均点を示していた。統合保育に対する意識との関係においてもすべての項目について接触経験が有り群の方が統合保育に対して肯定的な意見を示していた。

IV. 考察

出生前診断に対しては賛成が85%と高い結果となった。この結果は先行研究（廣井ら2008年）での76.4%と比べて多少多いものの同様の傾向を示していた。出生前診断に対する賛否との関係では、障害者に対する態度においては賛成群が高い傾向を示し、統合保育に対する態度では反対群が高い傾向を示した。このことは、賛成群は一般的な障害者に対する態度には肯定的であるが保育士として実際に関わるという視点においては戸惑いの反応が示されたのではないかと推察される。また賛成群においても選択した理由によって知的障害者への態度や統合保育に対する態度に違いが見られたことから同じ賛成を選択してもいてその意図は多様であることが推察された。接触体験の有無により知的障害者への態度、統合保育への意識に違いが示されたことより成長過程におけるインクルーシブな環境の重要性が示唆された。出生前診断については今後さらに「知っている」の内容について詳細に検証し保育士養成課程における教育方法について検討をしていきたい。

知的障害児におけるICTを活用した健康管理に関する研究

○尾高 邦生 渡邊 貴裕
(東京学芸大学附属特別支援学校) (順天堂大学)
KEY WORDS: 知的障害 健康管理 ICT

I. はじめに

知的障害のある生徒にとって、自分の健康について具体的に把握することは容易ではない。食事、運動、睡眠、疾病、体重など自己の健康面についての確にとらえることや、主体的に考え、よりよい方策をとることが難しい場合がある。

特別支援学校に在籍する児童生徒の健康に関する重要課題として、肥満への対応があげられることが多い。

原(2001)は、知的障害児は健康に対する意識や意欲が低いこと、肥満指導には個々の障害の特性を考慮した特別の教育的配慮が必要であることを指摘している。

これらの肥満対策として、運動の必要性をあげることができる。運動習慣を身につけ、一定の運動量を確保することは、肥満をはじめとする生活習慣病の予防的対応の一つの方法と考えることができる。

しかし、知的障害者においては、知的能力、社会適応、運動機能の不十分さから活動への参加に制約があることが多い。

一方、ICT 機器は近年、児童生徒にとって身近な存在となりつつある。三村ら(2009)は、小学生を対象とした調査から IT 機器を介した間接的な運動指導は、継続した運動習慣を獲得する手段として有効であったことを報告している。

そこで本研究では、知的障害生徒の主体的な健康管理にむけた支援の方法として、ICT 機器のタブレット端末を活用した運動プログラム提供の可能性について検討することを目的とした。

II. 方法

- (1)対象:知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒3名
- (2)期間:2週間
- (3)方法:タニタ社製「カロリズム」を起床時から就寝時まで腰部に装着し、通常の生活で「好きな運動をしてください」という指示を与え、1週間の活動量を計測した。2週目は有酸素運動プログラムが動画でインストールされたタブレット型端末iPadを見ながら、家庭で運動プログラムを実施するよう指示した。

また、プログラム終了後に生徒からタブレット端末を利用した運動プログラムについて聞き取り調査を行った。

III. 結果

①消費エネルギー量

iPadを用いなかった7日間と用いた7日間のそれぞれの消費エネルギー量(kcal)の平均の値を図1に示す。いずれの生徒においてもiPadありのほうが消費エネルギー量は多く、生徒BについてはiPadなしに比べ、iPadありのほうが500kcalほど消費エネルギー量が多かった。

②歩数

iPadを用いなかった7日間と用いた7日間のそれぞれの歩数の平均の結果を図2に示す。いずれの生徒においても

iPadありのほうが多く、生徒Aは1800歩、生徒Bは3100歩、生徒Cは2400歩の違いが見られた。

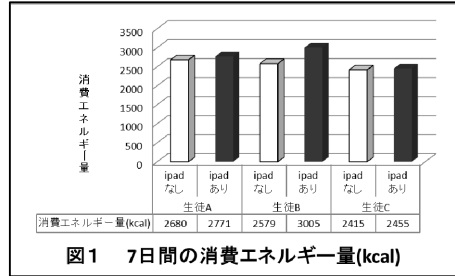


図1 7日間の消費エネルギー量(kcal)

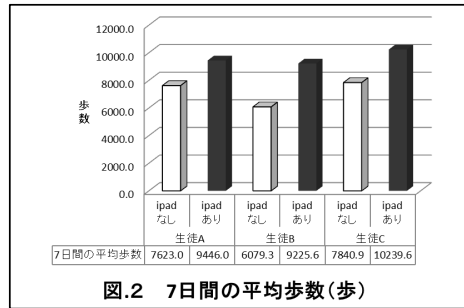


図2 7日間の平均歩数(歩)

③プログラム後の感想

操作について	運動について	体について	その他
<ul style="list-style-type: none"> ・かんたんだった ・すぐに覚えた ・iPadはたのしい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・たいへんだった。 ・見本を見ながらやれてよかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・もっとやせたい。 ・調子よかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・これからも続けたい。 ・カロリズムの数字をよくみてこれぐらいやろうと頑張った。

IV. 考察

本研究では、iPadにインストールされたエクササイズ動画を見ながら運動に取り組む実践を行い、ICT機器を活用した支援の可能性について検討をした。活動量の測定をiPadのある・なしで比較した場合、iPadありの方が活動量が多いことがわかった。これらからタブレット端末を利用したほうが、運動量が多くなることが示唆された。

タブレット端末は軽量で、持ち運びが容易であり、活動場所に制約が少ない。また、マウスやキーボードを使った入力作業がなく、タッチパネルで直感的に簡易に操作でき、障害のある生徒も操作方法をすぐに覚えていた。スタンドを立てれば画面も見やすく、ツールとしての親和性があると考えられる。

これらからタブレット端末を用いた活動の提供は知的障害者にとって運動量確保の可能性があると考えられる。

今後は、継続や定着に視点をあてた支援の方法について検討していきたい。

(ODAKA Kunio, WATANABE Takahiro)