

ポスター発表分科会
(1号館地下1階1062教室)

〔 掲示 15:00~17:00 〕
〔 在席 16:00~17:00 〕

通園施設における家庭との連携への取り組み

○ 鈴木 美代 高橋 淳子 西谷 聡子 福岡 美香 信田 有佳里 菅野 敦
(三鷹市北野ハビネスセンター くるみ幼児園)

KEY WORDS: 通園施設 家庭 父親 評価

I. はじめに

発達に遅れがある子どもや、コミュニケーション面や行動面での課題が大きい子どもを育てていく中で、家庭との連携は大切である。通園施設と家庭とが共通の理解を持ち子どもを育てていくことで、発達により効果的な影響を与えると推察する。そこで本発表では、通園施設と家庭とが共通の理解を得て保護者自身が意欲的に子育てに向かうことを目的に、通園施設の中で実践した家庭との連携の取り組みについて報告する。

II. 目的

通園施設に通う家族に対し、施設での療育と共通の理解を得ると共に、家庭で実践できる取り組みを伝えることを目的に保護者研修、及び定期的な聞き取りを実施し、対象児の変化について検討する。

III. 方法

1. 対象: 通園施設に通う 30 家庭。その中で自閉症スペクトラム障害幼児 2 名 (4 歳児 1 名、5 歳児 1 名) を個別対象とする。2 名の支援開始前の発達年齢 (DA) 及び発達指数 (DQ) は表 1 の通りである (DA、DQ は新版 K 式発達検査 2001 による)。

表 1 対象児 2 名の DA 及び DQ

| | CA | DA | DQ |
|-----|----------|----------|----|
| A 児 | 5 歳 6 カ月 | 3 歳 0 カ月 | 55 |
| B 児 | 4 歳 2 カ月 | 1 歳 6 カ月 | 35 |

支援開始時、対象児 2 名はコミュニケーションをとることが難しく、集中時間も短いため指示が入りにくい特徴があった。

2. 支援期間: X 年 5 月～X 年 10 月

3. 支援目標: 対象家庭に対し第 I 期 (X 年 4 月～5 月) では、母親への研修を行うことで療育への理解を深め家庭での取り組みに向かう姿勢を形成すること、第 II 期 (X 年 6 月～8 月) では、聞き取りを中心に家庭での取り組みを確認すると共に、父親への研修を実施し育児への参加を促していくこと、第 III 期 (X 年 9 月～10 月) では、子どもの変化を共通認識として捉え、今までの取り組みを評価するという観点から支援方法を設定した。

4. 分析方法: 各家庭にはアンケート及び聞き取りを実施し、子どもの変化の捉えと父親の育児参加の割合の変化を調査した。(表 2) 対象児に対しては指示を出されたときに理解し行動した回数を計り、それを指示が理解できた割合とした。(表 3)

第 I 期: 母親への研修を通し取り組みへの姿勢を形成する段階 (X 年 4 月～5 月)

1. 母親への研修として、施設でのスーパーバイザーの立場にある心理療法士から幼児期に大切にしたいことを中心に、家庭でできる取り組みについての講義を行う。
2. 研修を受けて職員が聞き取りをし、家庭で取り組みたいことや取り組むための手立てについてのアドバイス、教材提供などを行う。

第 II 期: 取り組みの確認と父親研修の実施の段階 (X 年 6 月～8 月)

1. 取り組み結果を写真で提出してもらい評価すると共に、更なる改善を提案していく。
2. 父親に対し母親への研修内容と同じものを同じ講師が講義する。

第 III 期: 子どもの変化の確認と取り組みへの評価の段階 (X 年 9 月～10 月)

1. 子どもの変化を発達検査の数値や日々の活動の様子を数値化し客観的な捉えとして伝える。
2. 家庭での取り組みを研修時の講師、職員が評価すると共に施設外部へも発信し評価を得る。

IV. 結果

第 I 期: 研修直後に「これなら」という小さな事柄から提供しアドバイスすることでタイムリーに無理なく取り組みを始められる家庭が多い。また教材を施設側で用意することで負担なく始めることができる。父親にも講義を受けさせたいという要望が多く聞かれる。対象児にはまだ取り組みの効果は反映されず指示理解の割合は表 3 の通りである。

第 II 期: 父親の研修の実施により育児への参加姿勢は一時的だが上昇した。継続的にとなると時間的制約もあり難しいようだが(表 2) 母親は意識の変化を感じられている様子である。取り組み内容は写真や記述で提出してもらうことで継続を確認でき、評価を返す機会となっている。

表 2 父親の育児参加の割合の変化
(1 週間の中で育児参加する時間)

| 研修前 | 研修後 |
|------------|------------|
| 11 時間/1 週間 | 14 時間/1 週間 |

第 III 期: 子どもの変化を客観的な数値で示すことで取り組んだ結果がわかりやすく伝えることができる。また取り組みに対しての評価も様々な方面から受けることで更なる取り組みへのモチベーションへとつながることとなっている。家庭との連携した取り組みによる対象児の指示理解の割合の変化は表 3 のとおりである。

表 3 対象児 2 名の指示理解の割合
(10 回の指示に対し応じられた回数)

| | I 期 | III 期 |
|-----|-----------|-----------|
| A 児 | 1 回 /10 回 | 9 回 /10 回 |
| B 児 | 1 回 /10 回 | 8 回 /10 回 |

V. 考察

以上の結果から、子どもの発達には家庭との連携が不可欠である。だが家庭での取り組みをただ伝えるだけでは難しい面もたくさんある。支援者として何をいどう取り組むかを明確に伝えることの大切さを感じる。またコミュニケーションの少ない家庭ほど取り組みに対して消極的であるため、日々コミュニケーションを大切にし取り組みに対しきちんと評価することが保護者のモチベーションを上げ、子どもの成長につながるものと考ええる。

幼児期の文字指導に関する一考察

—幼稚園教諭への書字に関するアンケート調査を通して—

岡本 明博

(長崎純心大学)

KEY WORDS: 幼児期、幼稚園教育要領、文字指導、書字指導

I. はじめに

2008年には、幼稚園教育要領及び小学校学習指導要領が改訂され、幼稚園教育と小学校教育との連携を図るようになることが明確にされた。その中の一つに文字教育がある。幼稚園教育要領の「環境」領域では、「日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ」、「言葉」領域では「日常生活の中で文字などで伝える楽しさを味わう」と記述されている。幼稚園では日常生活の中で文字環境を工夫し、体験を重視した文字指導を進めているといえる。文字について直接指導することには、小学校教育からの指導が前提であり、具体的な文字指導については言及されていない。

村石・天野(1972)は、幼稚園児の読み書き能力の全国調査から、ひらがなの書き習得状況は、読む能力ほどではないが、就学までに高い水準に達していたことを指摘している。また、5歳児の中には、ひらがなのみならずカタカナ、漢字、数字、アルファベットなど様々な文字をかなりの程度読み書きする幼児がみられたと報告している。新井(2013)は、小学校1年生の中に、望ましい基本姿勢や鉛筆の持ち方をしていない児童や、文字を構成する要素を書く作業に困難な様子を示す児童が見られたと報告している。これは、幼児期から鉛筆を持って文字を書いている子どもが多数いるものの、初めて文字を書き始める幼児期に、望ましい文字指導がなされていないことが、影響しているのではないだろうかと考えた。

II. 目的

本研究では、文字指導の中でも書字指導が幼稚園で行われているのか、行われているとすればどのような書字指導が行われているのか、文字指導の実態についての基礎資料を得るため、アンケート調査を実施した。

III. 方法

対象：長崎市内の全幼稚園49園(公立2園、国立大学法人1園、私立幼稚園46園)の管理職に対して、調査を依頼し、3・4・5歳児クラスの担任をしている幼稚園教諭を対象に、郵送によるアンケート調査を実施した。

期間：2014年8月下旬から9月上旬とした。

内容：アンケート用紙の内容は、予備調査を行い、①担当年齢クラス、②回答者、③書字指導の有無、④書字指導の種類、⑤書字指導の方法、⑥書字指導の際の問題点、⑦書字指導の際の困難点、⑧書字指導の改善点の8項目とした。

IV. 結果

(1)年齢クラス

34園から回答が得られたが、無効回答や異年齢クラスは幼児の年齢が特定できないため分析対象から除いた。そのため、5歳児クラスでは25園(41クラス)、4歳児クラスでは21園(39クラス)、3歳児クラスでは19園(31クラス)とした。

(2)回答者

担任教諭の保育経験は、1年から5年が最も多く、10年未満までの者を含めると全体の80%を占めていた。

(3)書字指導の有無

5歳児クラスで書字指導を行っている幼稚園は、

68.00%(17/25)であり、全体の80.49%(33/41)のクラスで行われていた。

以下、書字指導を行っている5歳児クラスの担任教諭に対して指導の詳細について回答を求めた。

(4)書字指導の種類

「ひらがな」が100.00%(33/33)、「カタカナ」が33.33%(11/33)、「漢字」が3.03%(1/33)、「アルファベット」が3.03%(1/33)、「その他」が18.18%(6/33)で、その内容は、「数字」、「文字の準備としての線書き」であった。

(5)書字指導の方法

「筆順」「なぞり書き」が84.85%(28/33)、「文字の視写」が72.73%(24/33)、「自作プリント」が57.57%(19/33)、「マス目の利用」が54.55%(18/33)であった。

(6)書字指導の際の問題点

「個人差が大きい」78.79%(26/33)、「筆順に誤りがある」が66.67%(22/33)、「鉛筆の持ち方がわるい」が57.58%(19/33)、「鏡文字になる」が33.33%(11/33)、「筆圧が不適切」が30.30%(10/33)であった。

(7)書字指導の際の困難点

「指導時間の不足」が33.33%(11/33)、「個別対応ができない」が30.30%(10/33)、「文字理解」が18.18%(6/33)、「書き順の修正」が12.12%(4/33)、「文字に興味を示さない」「発達特性への対応に苦慮」「指導方法がわからない」がそれぞれ9.09%(3/33)であった。

(8)書字指導の改善点

「個別対応」が36.36%(12/33)、「教員増」が12.12%(4/33)、「文字への興味・関心をもたせる」が9.09%(3/33)、その他に「読みの充実」「鉛筆の持ち方」「指導時間の確保」「家庭プログラム」「指導方法の工夫」などを指摘する意見があった。

V. 考察

幼稚園教育要領では、直接的な文字指導を積極的に具体的に進めてはいないが、実際には半数以上の幼稚園で書字指導が行われており、多くの5歳児クラスで書字指導が実施されている。書字指導の種類は「ひらがな」が中心で、その指導方法は「筆順」「なぞり書き」と多様である。指導の際には「個人差」「筆順」「鉛筆の持ち方」の問題があり、「指導時間の不足」「個別対応ができない」という難しい現状もある。改善策として「指導の工夫」「教員増」「個別対応」を指摘している。このように、幼稚園教育要領の規定にはない幼児期の書字指導が、幼稚園や教諭によって独自に行われており、指導に苦慮している教諭の姿も推察される。今後とも、どのような書字指導の在り方が望ましいのか、検討していきたい。

(参考文献)

新井美保子(2013) 幼保小における学びの接続の探求 (その1) 一文字への取り組みを中心に一、愛知教育大学研究報告, 62(教育科学編), pp. 39-47.
村石昭三・天野清(1972) 幼児の読み書き能力, 東京書籍。

幼児-児童期 10年間のダウン症事例における認知特性の経年的変化

○仁科 いくみ
(東京学芸大学教育学研究科)

橋本 創一
(東京学芸大学)

KEY WORDS: ダウン症 認知特性 知能検査

I. 目的

本研究では、10年間フォローしているダウン症児の事例から、認知特性やその変化について検討する。知能検査結果のMAやIQの推移とともに、下位項目の通過・未通過の状況から、本児の得意・不得意や獲得に時間を要する項目などから、ダウン症児の認知特性について検討する。特に、知能検査の下位項目を「情報処理(過程)」「CHC理論(因子)」「実行機能(機能)」の3側面から恣意的にカテゴリ分類し、各々の通過・未通過について検証する。

II. 方法

対象児: ダウン症、女児、2004年9月(CA4:00)から2014年7月(CA13:11)までの10年間、東京学芸大学教育実践研究支援センターにて毎年発達相談に母親と共に来談している。相談開始時は幼稚園に通っており、特別支援学校小学部、中学部に進学している。

分析: 上記の相談期間中、本児に田中ビネー知能検査V(以下知能検査)を実施した。知能検査の1~6歳級の検査課題(同じ検査課題で通過基準が異なるものは同一と見なしたものを)、次の3つの観点から分類し、各年齢級での通過状況から、本児の認知特性とその変化を検討する。本研究で用いた分類カテゴリは、著者らが検査課題の手続きや理論的背景などをもとに恣意的に分類・設定した。

①情報の入出力回路は、入力(視覚刺激/聴覚刺激)×出力(指差し/操作/発話)パターンで、6カテゴリからなる。②CHC理論による主要な広範的能力因子は、流動性知能(Gf)、結晶性知能(Gc)、認知的処理速度(Gs)、視覚処理(Gv)、短期記憶(Gsm)、長期記憶と検索(Glm)、聴覚的処理(Ga)、決断/反応速度(Gt)、量的知識(Gq)、読み書き(Grw)の10カテゴリとした。③実行機能は、プランニング、選択的注意、認知的柔軟性、情報の更新、ワーキングメモリ(WM)、自己モニタリングの6カテゴリである。

III. 結果と考察

田中ビネー知能検査Vは、子どもの生活に根差した課題を年齢級ごとに構成しており、被検児の知的発達の遅速をトータルに捉える知能検査である。本研究では認知特性についてより詳細に検討するために、あえて下位項目を様々な機能・能力に当てはめて分類し、検討していくこととする。表1に検査時のCA、MA、IQを示す。全体的に緩やかではあるものの、CAの上昇に伴いMAも上昇していることがわかる。課題の通過状況をみていくと、全体的な傾向として、「トンネル作り」や「三角形模写」など視覚-運動課題は同年齢級の他の課題に比べ速く通過している。また、数概念の獲得に関する課題は他の課題に比べ通過に時間がかかっている。現在(CA13:11)も6歳級の6項目のうち4項目が通過となっているが、残り2項目は3年以上未通過で、数概念に対する「数の比較」と「打数教え」となっている。その他の未通過の項目は、5歳級の「模倣によるひもとおし」であった。

表1 本児のCA、MA、IQ

| | | | | | | | | | | |
|----|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| CA | 4:00 | 5:01 | 6:00 | 7:08 | 8:09 | 9:07 | 10:08 | 11:08 | 12:11 | 13:11 |
| MA | 1:12 | 2:11 | 3:07 | 3:11 | 4:09 | 5:04 | 5:07 | 6:02 | 6:08 | 6:08 |
| IQ | 35 | 57 | 60 | 51 | 54 | 56 | 52 | 53 | 52 | 48 |

① 情報の入出力回路

表2に検査課題の結果を分類したものを示す。課題の手続きから、数の概念(1対1の対応)のみ2カテゴリに割り振った。視覚刺激による課題の通過率の方が、聴覚刺激よりやや高くなった。視覚刺激による課題では、操作の通過率が最も高く、「絵の異動弁別」など発話の未通過率が最も高かった。聴覚刺激による課題では、指差しの通過率

が最も高く、それに比して操作や発話による項目の未通過率が目立った。本ダウン症児は、視覚刺激による課題を得意とし、回答は指差しや操作など自分で視覚的に捉えられるものであった。また、聴覚刺激による課題では、「数概念」「短文の復唱」「反対類推」など、より高次な処理が必要な操作や発話で回答する力の獲得には時間がかかるが、「名称による物の指示」など指差しでの回答は、絵カードの視覚刺激をヒントとして達成できているものと考えられる。

表2 情報の入出力の結果

| | 視覚-指差し | 視覚-操作 | 視覚-発話 | 聴覚-指差し | 聴覚-操作 | 聴覚-発話 |
|---------------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| 通過 | 1 | 11 | 1 | 5 | 1 | 2 |
| 未通過 (3年以上) | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| 課題数 | 2 | 16 | 7 | 5 | 5 | 10 |

② CHC理論の能力因子

表3に結果を示す。通過率が高い項目は視覚処理(Gv)、未通過率が高かった項目は量的知識(Gq)である。①で述べた結果と同様に、視覚刺激を処理する課題を得意としていることがわかった。また、量的知識には「数概念」などが含まれるが、課題別にみていくと、2個までの概念の獲得には2年かかり、3個までの獲得には5年、10個までの獲得には3年かかっており、本児は数概念を拡大させることに著しく時間を要したことが明らかとなった。言語性課題の多く含まれる結晶性知能(Gc)について、「名称による物の指示」「語彙」はすぐに通過しているが、「反対類推」は3年以上未通過となっている。本ダウン症児の語彙の発達では、語彙に関して単純に問われる課題の通過は速いが、統語的理解が必要な課題には時間がかかることが明らかで、より高次の言語理解になると困難さが推測される。

表3 CHC理論の能力因子の結果

| | Glm | Gc | Gs | Gv | Gsm | Gf | Ga | Gt | Gq | Grw |
|---------------|-----|----|----|----|-----|----|----|----|----|-----|
| 通過 | 0 | 8 | 0 | 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 未通過 (3年以上) | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 |
| 課題数 | 0 | 14 | 0 | 17 | 5 | 2 | 0 | 0 | 6 | 0 |

③ 行機能

表4に結果を示す。②の結晶性知能と量的知識を除いたもの(22の課題)を分類した。最も通過率の高かった項目はモニタリングであった。これは、先に述べているように自分の行為を目で見て確認し、調整できる課題が多く含まれているものと考えられる。WMは、3年ばかりはかからなかったものの、通過に時間を要する課題が多かった。この項目には「2語文の復唱」「位置の記憶」など視覚性 WM、聴覚性 WM の項目があるが、本児の場合、刺激の性質による差異は見られなかった。

表4 実行機能の結果

| | プランニング | 選択的注意 | 認知的柔軟性 | 情報の更新 | WM | モニタリング |
|---------------|--------|-------|--------|-------|----|--------|
| 通過 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 7 |
| 未通過 (3年以上) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 課題数 | 1 | 3 | 0 | 2 | 6 | 10 |

上記のように視覚-運動課題を得意とする本児であるが、タイムアウトのため「模倣によるひもとおし」は未だ通過できていない。実際の検査場面では、一つ通すごとに確認しており、苦手な数概念やWMの側面を補うように本児なりに工夫していることが考えられる。他にも聴覚刺激や統語的理解など苦手な側面はあるが、視覚情報を提示したり、回答を単純化させたりするなどの方法で少しでも補えるのではないかと推測される。こうしてIQやMAの推移だけでなく、検査項目ごとの通過・未通過の結果だけでなく、経年的な変化や獲得に要した年数を様々な機能・能力から分析的にみていくことで、ダウン症児の認知特性の理解が深まり、支援に役立てていくことができると考える。

保育所から学童保育所へ移行した要支援事例の巡回相談による検討

—幼児から児童期の支援ニーズの変化・フォローアップ—

○ 歌代 萌子

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 巡回相談 保育所 学童保育所 フォローアップ

I. はじめに

特別な支援を要する子どもへの支援システムの一つに巡回相談があり、小中学校、幼稚園・保育所や学童保育所などで行われている。幼児期に保育所に在籍していた子どもの多くは、小学校就学後、学童保育所に在籍するが、幼児期に巡回相談の対象となった子どもの学童保育所での適応状況はどのようになっているのだろうか。小1プロブレムとその対応が指摘されるなか、幼保小連携や幼稚園・保育所から小学校への移行支援が重要視されているが、幼児期に特別な支援が必要と判断された子どもの学童保育所での適応状況や、移行支援について扱った研究はほとんどみられない。

II. 目的

幼児期に巡回相談の対象となり支援の必要性が指摘された子どもの学童保育所での適応状況を事例的に検討し、幼稚園・保育所から学童保育所への適切な移行支援やフォローアップ体制の構築につなげるための一知見を得ることを目的とする。

III. 方法

対象：幼児期に東京都 X 市の巡回相談の対象となり、就学後、学童保育所での適応状況を確認できた児童 2 名 [A 児：小1、通常学級に在籍、自閉症スペクトラム(ASD)、B 児：小1、通常学級に在籍、軽い遅れ(境界域知能)].

時期：2012 年 5 月～2013 年 12 月

手続き：心理士の資格を持つ巡回相談員による保育所、学童保育所の巡回相談に同行し、対象児の観察と相談員と指導員とのケースカンファレンスに陪席した。事前資料や観察、ケースカンファレンスの内容から主訴や行動特徴を把握し、さらに相談員の助言から対象児に対する支援方針を記録し、幼児期と児童期で内容を比較した。主訴と行動特徴は、松尾(2011)を参考に記録を行い、当てはまらない行動については項目を追加して記録した。支援の方針は、相談員の助言から、支援の程度を、①個別支援：ほぼ全ての場面において個別の支援が必要、②要配慮：場面、状況によって個別の声かけや配慮が必要、③通常対応：トラブル時のみ対応が必要、の 3 つに分類した。

IV. 結果

A 児、B 児の幼児期、児童期における主訴と顕著にみられる行動、支援の方針は表 1、2 の通りである。

表1: A児の主訴・行動特徴と支援の方針

| | 幼児期 | 児童期 |
|-----------------------------|--|---|
| 主訴 顕著な行動 (領域: 具体的な行動) | 多動・衝動性: 集団活動で待つことができない/ 落ち着きがない/ すぐに興奮する コミュニケーション: 普段から攻撃的な行動/ 同年齢の子と遊べない/ 行動がマイペース 過敏さ: 落ち着かない環境を嫌がる/ 他児のトラブルに過剰反応 | コミュニケーション: 誰にでも触る/ 他児にちょっかいを出す/ 行動がマイペース 動作・運動: ぎこちない動きや奇妙な動作をする 注意・集中: 忘れ物が多い/ 人の話を聞いている時、ボーっとしていることが多いことば: 独り言が多い 過敏さ: 人目や恥ずかしさを全く感じない |
| 支援の方針 | 個別対応 | 通常対応 |

A 児は、幼児期には多動・衝動性が強く、集団活動への参加が困難であった。また、他児への攻撃的な行動が多く、マイペースで子ども同士での遊びが難しかったことから、個別支援が必要と判断されていた。学童保育所では、多動・衝動性が落ち着き、集団活動への参加が可能となった。ま

た、他児へのちょっかいや行動のマイペースさはみられるが、攻撃的な行動はなくなり、同年齢の子どもの遊びに参加する姿が多くみられるようになり、支援は通常対応と判断された。

表2: B児の主訴・行動特徴と支援の方針

| | 幼児期 | 児童期 |
|-----------------------------|--|---|
| 主訴 顕著な行動 (領域: 具体的な行動) | 動作・運動: 生活面、活動面で動作が遅く、周囲についていけない/ 手先が不器用/ 運動での動きがずれる 理解力: 指示が理解できないことば: 言葉が全般的に遅れている/ 説明力が弱い 注意・集中: ボーっとしている コミュニケーション: 同年齢の子と遊べない | 動作・運動: 行動が遅く、集団行動についていけない/ 手先が不器用 理解力: 理解力が弱く、他児とトラブルになることがあることば: 説明力が弱い 注意・集中: 注意がそれてしま コミュニケーション: 同年齢の子と遊べない |
| 支援の方針 | 要配慮 | 要配慮 |

B 児は、幼児期・児童期ともに、行動の遅さや理解力の弱さから、集団行動についていけないことが主訴とされた。また、コミュニケーション意欲はあるものの、周囲の子どもと比べると、幼く、理解力や説明力が弱いことから、同年齢の子と遊ぶことには難しさがみられた。全般的な発達がゆっくりで、周囲の子に比べると、行動の遅れや理解の弱さがあるため、場面や状況に応じて個別の説明や声かけ、配慮が必要と判断され、幼児期、児童期ともに要配慮であった。

V. 考察

A 児は、幼児期から児童期で主訴や顕著にみられる行動、支援の方針が大きく変わった事例である。幼児期に著しかった多動・衝動性や他児への攻撃的な行動は、児童期では極めて減少し、同年齢の子どもと遊ぶ姿が増え集団参加が可能となり、良い変化がみられたと言える。一方で、児童期に出現した「誰にでも触る」「人目や恥ずかしさを全く気にしない」などの幼児期には挙がらなかった行動が注目されている。これらの行動は、幼児期にもあったが、多動・衝動性への支援が優先されていたことや、幼児期という発達段階から問題視されなかった。しかし、今後の社会生活をおくる上では、これらを減少させ、より適切な振る舞いや人との関わり方を身につけることが求められ、支援・指導が必要であると考えられる。幼児期から児童期にかけて、困った行動が減少し、集団適応が可能となるケースが確認された。一方で、対象児の特性から対人行動の不適切さや周囲から奇妙とされる振る舞いがクローズアップされ、引き続き支援や指導が必要となることが示唆された。

B 児は、幼児期と児童期の主訴や顕著な行動特性には類似点が多く、支援の方針も同じであった。B 児の気になる行動の背景に考えられる要因は、全般的な発達の遅れである。幼児期から児童期にかけて、B 児なりに成長し、できることは増えているものの、周囲の子どもも成長しているため、周囲の子どもとの発達の差はまだみられ、B 児が学童保育所で同年齢～2 学年上の児童と一緒に集団生活をしていくためには、個別の配慮は欠かせないものである。対象児が成長・変化をしても、周囲の子どもとの関係や所属集団への適応状況においては、気になる行動や支援の程度は変わらないケースもあることが明らかになった。

VI. 文献

松尾彩子・林安紀子(2011): 保育巡回相談における保育者への専門的助言のための観察シートの開発一。日本発達障害システム学研究, 10(2), p201.

乳幼児の他者間の関係性認知に関する研究

—視線追跡装置を用いた探索的検討—

○ 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: 対人関係, 社会的認知, 社会性の発達支援

I. はじめに

乳幼児のコミュニケーション能力の発達の基盤は、自己と他者との直接的な関係性や、他者同士のコミュニケーションを観察することによる対人関係の学習を通して養われていく。橋本(2010)は、前者における社会的認知能力を、一人称的な行動調整能力、後者を三人称的な他者の行動理解能力とした。

本研究では、第三者的な視点を通じた対人認知の発達について、検討を行う。日常的な対人関係において、他者理解を図る手がかりには、直接的な接触だけでなく、言葉や視線、ジェスチャーなども用いられると考えられる。そこで、どのような手がかりに注目し、他者間の関係性を認知しているのかを検討するために、視線追跡装置を用いて検討を行う。早野(2013)の研究では、生後6ヶ月～36ヶ月児を対象に、2つの人形を操作した会話場面映像の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が認められるか探索的に研究を行なった。その結果、早い月齢の段階で映像の中の登場人物や対象物に対して、予測的に映像を追う様子や対象物と登場人物とを関係づけている様子が多く見られた。また、年齢があがるにつれてそうした関係づけの程度が増加した。

以上の先行研究より、本研究では、乳幼児における他者間の対人関係の認知について、2者間の対人交渉場面映像の視聴時の視線計測を行って検討する。

II. 目的

第三者的な視点を通じた対人認知の発達において、観察者である乳幼児が、複数の他者が同時に存在することを認知し、その他者どうしが相互に交渉する可能性があることに気づき、さらに、他者どうしの交渉の進展を予測しながら意図的に観察することが重要であると考えられる。さらに、その他者間の関係性の認知や予測的(意図的)観察には、被観察者の視線、動作、人以外の物の配置など、複数の手がかりが用いられていると考える。そこで、本研究では、2者が登場する動画映像刺激を作成し、その映像を視聴している時の視線軌跡を記録することによって、幼児が他者どうしの関係性についてどのような観点から観察しているのかを発達的に検討する。

III. 方法

対象児 5歳児, 8歳児各9名

装置 映像呈示および視線追跡には、視線追跡装置(Tobii)を使用した。

映像課題 自作の対人場面映像を用意した。2人の大人(AとB)による対人場面について、静止画1場面と動画4場面の計5場面を設定した。各刺激映像の呈示時間は、約10～20秒であった。

(1) 静止画: AとBが、机の前に正面を向いて並んで座っている状態の映像

(2) 動画: AとBの対人交渉場面について、他者間の関係性を認知する際に用いられると考えられる手がかりを4つ設定した。また各映像について、2者間の関係性が強いと考えられる場面をa、弱い場面をbとした。

i. 共同注意(参照視): Bは正面を向いた状態で、Aが机上に置いてあるものを指さして「見て」と言ったあと、a) Bを見る映像、b) Bを見ない映像

ii. 視線(注目): Aがノートパソコンを操作しているとき、Bがその画面に、a) 注目している映像、b) 注目していない映像

iii. 言語(応答): Bは正面を向いた状態で、Aが話している内容について、a) Bがうなずく映像、b) Bはうなずかず黙っている映像

iv. 状況(道具): Bは正面を向いた状態で、Aが自分の前に置いたコップに飲み物を注ぐが、コップの数がa) 2つの映像、b) 1つの映像

認知・言語課題 実験参加者には、ことばの理解(ITPAの一部を使用)および表情理解に関する課題(LCスケール)を実施した。また、5歳児の親には乳児発達スケールに回答してもらった。

手続き まず、表情理解に関する課題を実施した。続いて、視線追跡装置のキャリブレーション後、課題映像を呈示した。静止画視聴後、a) 映像を2つ、その後b) 映像2つを視聴した。動画の順番は参加者内でカウンターバランスをとった。映像視聴後には、映像内容に関する質問を行った。実験の最後には、言語能力を測定するための課題を実施した。

分析 映像視聴中の視線軌跡の結果から、停留回数について検討を行った。

IV. 結果および考察

ここでは、状況(道具)映像について記述する。a映像とb映像とでBに注意を向ける程度に差異が見られるかどうか、停留回数の平均を指標に用いた。

コップが2つある場合と1つある場合とで、Bへの注意を向ける頻度に変化があるか検討した。5歳児の平均停留回数は、コップが2つの場合には9.71回であったが、1つの場合には7.00回であった。また、8歳児では、コップ2つの場合には12.75回、1つの場合には12.25回であった。

状況(道具)映像について、8歳児にはわずかな変化しか見られなかったものの、5歳児・8歳児ともにコップが2つの場合の方がBに注意を向ける頻度が増加したことを示している。コップが2つに増えたことで、Bとコップとの対応づけがなされたからと考えられる。このことは、映像視聴後に行った「なぜコップが2つあったと思うか」という質問に対し、大半の5歳児・8歳児が「AとBと2人で飲むため」と回答したことからも示唆される。

今回、状況(道具)映像について、停留回数に焦点を当てた。今後、停留時間や視線を向けるタイミングなどの指標にも焦点を当て、手がかりを利用した他者間の関係性認知について検討を行っていく。さらに、対象年齢も、2歳児や成人を含め、発達のな変化の検討を進めていく。また、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に対しても同様の視線計測を行い、対人認知の特徴について分析するとともに、他の認知発達プロフィールと関連付けた支援プログラムの検討へとつなげていく。

(参考文献)

橋本和秀(2010). 乳幼児におけるコミュニケーションおよび社会的認知能力の発達. 電子情報通信学会, 103-105.

特別支援教育支援員の現状に関する調査研究

○ 細谷 一博

(北海道教育大学教育学部函館校)

KEY WORDS: 特別支援教育支援員・現状と課題・調査研究

I. はじめに

平成19年より特別支援教育がスタートし、対象児童生徒の増加、障害の重度重複化への対応、基本的な考え方の転換などが求められている。その中で特別支援教育の充実に向けた取組みの1つに、「特別支援教育支援員の活用」(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2007)があげられる。本研究で対象としたH市においても、2008年より特別支援教育支援員(以下、支援員と示す)を配置し、その数は年々増加傾向にある。しかしながら、支援員の活用方法や具体的な支援内容についての課題が見られる。このように特別支援教育を充実させる上で、支援員の果たす役割は大きく、その有効的な活用方法について検討する必要がある。

II. 目的

北海道H市内に勤務する支援員へのアンケート調査を通じて、支援員の現状と抱えている課題を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1. 対象と手続き

H市内に勤務する支援員49名を対象に201X年3月上旬にH市教育委員会を通じて支援員個人に配布を行った。調査期間は1ヶ月とし、同封した返信用封筒を用いて直接郵送により回収した。その結果、37名(小学校27名、中学校10名)から回答があり、回収率は75.5%であった。回収できなかった中には、調査期間が3月であったため、支援員の雇用期間が終わっている者や支援員を途中で辞退した者など数名が見られた。

2. 調査内容

本研究で使用した調査項目は、武田・斎藤・新井ら(2011)、松山・古田(2012)を参考に、現状を把握するための項目に独自の項目を追加し、全19項目(回答者属性6項目、業務3項目、連携7項目、研修1項目、職務満足度1項目、その他1項目)とした。

IV. 結果

1-1. 支援員の属性

支援員の年齢について、50代11名(29.7%)、40代10名(27%)、30代、60代7名(18.9%)、20代2名(5.4%)であった。また、性別では男性5名(13.5%)、女性32名(86.5%)であり、実際に支援を担当している学年について、小学校では1年生18名(69.2%)、2年生12名(46.2%)、3年生10名(38.5%)、4年生10名(38.5%)、5年生6名(23.1%)、6年生8名(30.8%)、特別支援学級15名(57.7%)であった。また、中学校においては1年生8名(80%)、2年生7名(70%)、3年生5名(50%)、特別支援学級5名(50%)、その他3名(30%)であった。

1-2. 保有免許及び勤務年数

支援員の保有免許状の中で中学校免許をもっている支援員が64.9%と高く、次に小学校免許51.4%、高等学校免許40.5%であり、半数以上の支援員が小学校又は中学校、高等学校の免許状を所有していた。また、勤務経験では、小学校での勤務経験者の割合が多く、中学校を合わせると全体の半数以上は、小学校又は中学校での勤務経験を有していることが明らかとなった。さらに、各学校における平均勤務年数を見ると、保育園や小学校、中学校で平均10年以上の勤務経験を有していることから、多くの支援員が教員としての勤務経験があると推察できる。

2. 業務内容

業務内容の結果、「教室内学習補助」が最も多く、小学校96.3%、中学校90%であった。次いで「学校行事補助」が多く、小学校92.6%、中学校80%であった。これらは支援員の業務として多く行われているものであるが、本来、支援員の業務ではない自習監督を行っているケースも数名ではあるが見られた。さらに、支援の工夫については、多くの支援員が個別の支援や対応を行っている現状があり、視覚的な手がかりを用いた支援や学習に取り組みやすい環境設定等を中心に行っていることが明らかとなった。

3. 連携

関係者との連携の中でも担任との連携の頻度は高く、全体の84.4%であった。しかしながら、特別支援教育コーディネーターと連携をもたない支援員もいることが明らかとなった。次に、連携方法については、小・中学校ともに「立ち話」が最も多い(小学校88.9%、中学校100%)ことや「時間と場所を確保」の割合(小学校11.1%、中学校10%)が低い結果であった。また、「メモを活用した連携」が半数以上で行われており、支援員と関係者が時間を取って連携を図る事の難しさが明らかとなった。

4. 研修

支援員が希望する研修内容の結果、不適切行動への対応(小学校81.5%、中学校60%)が最も多かった。次に学習支援(小学校70.4%、中学校60%)であり、対人関係の支援(小学校63%、中学校50%)であった。この結果から、支援員は日常の業務において、学習面や行動面への支援を行っており、その支援方法に関する研修を望んでいることが明らかになった。

5. 職務満足度

小学校に勤務する支援員の満足度について、全体的な満足度と子どもとの関係については、4.0点と高い結果であったが、給料/謝金については、2.63点と最も低い結果であった。また、中学校に勤務する支援員の満足度については、子どもとの関係については、4.10点と高い結果であった。さらに、小学校と中学校における職務満足度について分散分析を行った結果、小学校では1%水準で有意差が見られた($F(4,130)=20.56, p<.01$)。さらに、Tukey法による多重比較検定を行った結果、小学校では、全ての項目と給料/謝金間で1%水準の有意差が見られた。しかし、中学校においては有意な差は見られなかった。

V. 考察

本調査の結果、支援員の配置は低学年に多く見られていることから、学年の進行に伴い、特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応が手薄になることが予想される。そのため、各学校においては、支援員の配置は臨機応変な対応が求められる。また、支援員の業務においては、本来の業務でない内容まで担っていることから、業務内容を具体的かつ明確化することが求められる。さらに職務満足度について、小学校と中学校で違いが見られたことは、職務内容や活動内容の違いが影響しているものと考えられる。

(参考文献)

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2007)「特別支援教育支援員」を活用するために。

通常学級に在籍する軽い遅れのある児童の対人トラブルに関する事例的検討

○菅野 希優

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 軽度の知的な遅れ 対人トラブル 学校不適應フェーズ

I. 問題と目的

文部科学省の調査(2012)により、通常学級に学習面か行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.3%いることと同時に、発達に遅れのある児童生徒が3.0%在籍することも公表されている。こうした要支援児は、学校場面において様々な適応上の問題を呈しており、適切な支援が必要である。特に、対人トラブルは、素因として障害や遅れがある場合、子どもの特性から支援ニーズに発展し、対応を誤ると学校不適應へと進行してしまう(図1)。学校不適應において、軽重はないものの、学習困難より不登校や非行、いじめなどの問題は深刻さが指摘される。一方、自閉症やADHDなどの障害特性から行動問題が著しいために対人トラブルへ発展する事例をとりあげて、障害特性との関連で議論されるものは多くみられるが、明確な障害特性がない発達に遅れのある事例への研究は少ない。そこで、本研究は、通常学級に在籍する軽い遅れのある児童を対象に、その対人トラブルについて「特性」「支援ニーズ」「学校不適應」といったフェーズごとの検証をおこない、適切な支援方針を検討する。

II. 対象児の概要

都内小学校6年生通常学級に在籍の女兒。CA11:01, IQ77, MA8:06(田中ビネーV)、SQ89(S-M 社会生活能力検査)。ASIST 学校適応スキルプロフィールのA尺度はAQ:73, AG;小3レベル, B尺度では学習面及び生活面が必要支援レベルであった。母親の主訴は、①学習の遅れ②集中力の低さ③話し言葉の困難さにより活動への参加が妨げられることの3点であった。

III. 対象児の特性

本児は軽度の知的な遅れがあることが専門機関から指摘されている。コミュニケーションは良好で知識や語彙の理解も十分であるが、話し言葉の不十分さがあり、会話が成立しないことがある。また、状況を適切に判断して行動したり、相手の気持ちを理解したりすることに困難がある。

IV. 学校内の対人トラブルに関する仮説モデル

学齢期の発達障害児に関連する学校内での対人トラブルについて、特性から不適應現象にいたってしまう進行過程を先行研究から仮説モデルとして作成した(図1)。この場合の対人トラブルとは、自己-他者の二者間の直接的なものに限らず、他者との協調や集団参加の場面における問題等も含むものとした。「素因」には、障害や精神疾患、保護者の養育態度(ネグレクトなど)、親子関係などがあてはまる。そして、この素因は個人の特性の形成に影響する。「特性」には、衝動性や攻撃性、マイペースなどが含まれ、対人トラブルとの関連性があるものと考えられる。ただし、特性と対人トラブルの間に直接的な因果関係はなく、特性は必ずしも対人トラブルに発展するものではない。特性のフェーズにある児童に濃密な特別な支援は必要とされないことが多いが、配慮は要する(見守りや留意など)と考える。特性がネガティブな方向に進行した場合の「行動・情緒的な問題/支援ニーズ」は、実際に対人トラブルが表面上(行動面)に発現しているフェーズである。このフェーズでは、からかい、授業妨害、孤立などの対人トラブルが起こってしまい、対象児及び周囲の児童に対して指導・支援が必要になると考えられる。さらに「行動・情緒的な問題/支援ニーズ」への対応・

支援がうまくいかなかった場合には、より深刻なフェーズである「学校不適應」の現象に至る。このフェーズは非行、いじめ、不登校といった明らかな不適應状態を示し、即時対応や専門機関との連携が求められる。

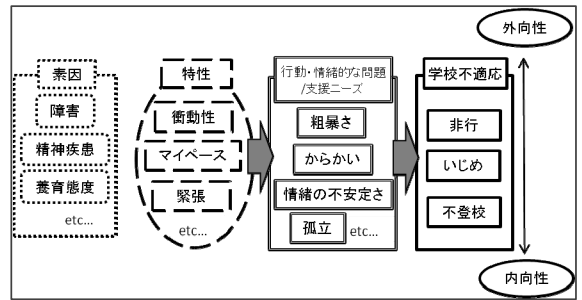


図1 学校内の対人トラブルに関する仮説モデル

V. 対象児の対人トラブルに関する各フェーズ評価

本児の対人トラブルは大きく2つである。
①本児は軽度の知的な遅れによって話し言葉の不十分さという困難を示している。そして他児にからかわれることに対して、暴言を発してしまうという問題が生じている。仮説モデル(図1)で言えば、本児の呈する問題は「行動・情緒的な問題/支援ニーズ」に該当しており、問題がより深刻化すると「学校不適應」のフェーズにおける「いじめられる」という問題に移行する可能性がある。
②軽い遅れによる理解力の低さから、学習活動にうまく参加できず、意欲の低下や情緒不安の状態がみれている。①と同様に「行動・情緒的な問題/支援ニーズ」のフェーズにあり、「学校不適應」の“授業不参加”へ移行する可能性が強いと考えられる。

VI. 支援の方針

本児の対人トラブルは、学校不適應までには至っておらず「行動・情緒的な問題/支援ニーズ」のフェーズにある。ここで上述の2つの対人トラブルに対する支援の方針を検討する。

①話し言葉の不十分さに関して、日頃から伝える練習を繰り返す必要がある。周囲の大人は、適切な言葉でフィードバックし、本児が真似できるようにしたい。また、SSTを導入し他者への理解を促していくことで、暴言を減らすことができると考えられる。さらに、周囲児に本児について十分に理解させ、適切な関わりができるよう働きかける必要がある。

②本児は理解力が低いことから、できるだけわかりやすい説明や端的な指示が重要であると考えられる。また、情緒不安の状態にある際、本児が自分で落ち着くことができる方法を見つけておかなければならない。深呼吸や1人の時間を作る等、本児に合った方法を周囲が知っておくこと、そして本児が自分でそれらを実施できるように練習することが重要である。

VII. まとめ

対人トラブルを「素因」「特性」「行動・情緒的な問題/支援ニーズ」「学校不適應」の4フェーズから分析し、本児へのサポート/周囲への働きかけ/環境設定などの適切なアプローチを立案する必要がある。

知的・発達障害児の行動問題に対する 『教師用逆引き簡易マニュアル』の活用性について

—活用性の高いマニュアル作りに必要な要素とは—

○ 宮崎 義成 (東京都立小平特別支援学校) 橋本 創一 (東京学芸大学教育実践研究支援センター) 霜田 浩信 (群馬大学教育学部)
田口 禎子 (東京学芸大学大学院連合学校教育研究科) 松尾 彩子 (世田谷区教育委員会)
KEY WORDS: 行動問題 逆引き簡易マニュアル 専門的指導技法の導入

I. はじめに

学校現場では、知的・発達障害児の行動問題に対する専門的指導技法（以下、指導技法）の導入が困難な現状が窺え（宮崎・橋本・霜田、2011）、また教師は時間的・労力的コストが非常に高い。指導技法をより簡潔に工夫して記載した冊子の活用が、学校現場へより多く指導技法を導入していくために、行動問題への対応で疲弊している教師を効率的にバックアップするために必要であると考えられる。

II. 目的

本研究では、指導技法を簡潔にリスト化した簡易逆引きマニュアル（以下、マニュアル）を開発し、学校現場での活用性を高めていく方策を検討することを目的とする。

III. 方法

マニュアルの開発方法は、まず通販サイトにて2011年8月10日、同年8月17日、同年9月5日、同年9月7日の計4日間に、「行動」「問題」「特別支援教育」「発達障害児」等の計11語の検索ワードのいずれかの組み合わせにより一般書籍を検索した。そして2002年（平成14年度）以降に初版発行されているかどうか、行動問題に対する指導技法が具体的かつ簡潔にまとめて記載しているかどうかをインターネット上で確認し、それらの条件を満たした一般書籍154冊を選定した。続いて、書店にてその154冊を実際に概観し、行動問題の事例ごとに、より具体的で簡潔に指導技法に関して記述している書籍を精査し、最終的に20冊を対象書籍とした。その20冊に記載されている、行動問題及び指導技法に関する記述内容をデータとして入力した。その際類似したものに関しては4件以上入力しないよう留意し、最終的に1216件の支援・指導法に関する記述数が得られた。その後、行動問題に関する記述を計16件のカテゴリー（例：「多動傾向」「こだわり」）に分類し、指導技法は3件のカテゴリーごとに整理した。そして、その3つのカテゴリーそれぞれの中で、特に具体的な指導技法のみに着目し、それをさらに大カテゴリー（例：「目で見て分かるようにする」と小カテゴリー（例：「集合時間をタイマーでセットしておく」）にそれぞれ概括した。大カテゴリーと小カテゴリーを目次に示し、小カテゴリーの詳細な内容については、1つにつきA4サイズの半分程度にまとめた。

マニュアルの活用性を高める改善策について検討するために、質問紙調査を実施した。調査方法は、2012年11月から2013年1月までの期間に、東京都内の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校で教諭として勤務し、担任学級をもつ教師32名を対象とし、郵送法で行った。調査項目は回答者の属性や活用度に加え、今後のよりよいマニュアル開発に向けた改善点や現場での効果的な支援方法等について、選択式及び自由記述式で尋ねる項目を設けた。

IV. 結果

回収数は20部で、回収率は63%（20/32部）であった。全無

記入であった2部を除いた18部を分析対象とした。回答者の平均教員歴年数は約7年、所属は小学校通常学級が10名で過半数を占めた。マニュアルについて改善すべき点を尋ねたところ「目次追加・変更」が18名中6名で最も多い結果が示された。困っている行動と、それに対して意識して使用してみようと思う支援方法の回答を求めたところ、どちらも「多動性・衝動性」が最も多い回答数となり、支援方法については17件で、他の行動と比較して群を抜いて回答数が多い結果が示された。支援方法の項目をみると「代替行動形成」が7件で最も多い結果となった。

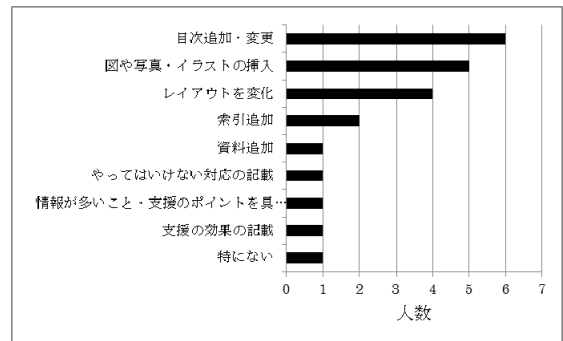


図1 改善すべき点に関するカテゴリー別回答率(N=18)

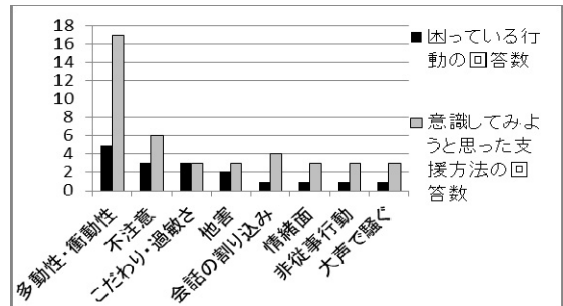


図2 困っている行動とそれに対して意識して使用してみようと思う支援方法の回答数(N=16)

V. 考察

今後「逆引き」の視点を取り入れることに関してはさらに熟考していかなければならず、活用性を高めるための方策として「困っている行動やその原因、子どもの特性や気持ち」からも索引できるように目次として追加記載することが挙げられる。また「多動性・衝動性」に対する「代替行動形成」に関する指導方法の事例をより充実させるとともに、他の行動に対する指導方法についても、教員が意識して活かそうと思える指導方法をもっと多く記載できるように、さらなる詳細な調査が求められる。

成人期知的障害者に対する折り紙学習を用いた仕事力向上の取り組み

— 手の巧緻性、解決方略の獲得に着目した実践報告 —

○中木 敬明 西山 紗織 谷本 沙織

(社会福祉法人 幸会)

KEY WORDS: 折り紙学習 手の巧緻性 解決方略の獲得

I. はじめに

当事業所は、就労継続支援 B 型と就労移行支援の多機能型であり、生産活動の機会を提供している。生産活動では、企業からの下請け作業として、シール貼りの取り組みを行っている。

当事業所の就労継続支援 B 型を利用し、就職を希望している 20 代男性 A は、シールを指定の位置に合わせられないことが多くあった。

企業からの下請け作業であるシール貼りでは、枠に合わせ誤差 1 ミリ以内で貼られたものが良品となる。A さんがシール貼りを実施した結果、20 枚中 19 枚が基準を満たさず、時間については 5 分以内で行うことが出来た。この結果から「手の巧緻性が低い」と仮説を立てた。

「手の巧緻性」を向上させる取り組みとして折り紙学習がある。折り紙学習を繰り返すことで、手先の器用さが育まれると言われている。(岩瀬 2010)

そこで紙飛行機を題材とした折り紙学習を行った。

方法として、支援者が紙飛行機の折り方を実演し、手本を A さんの目の前に置いた状態で実施した結果、折り紙を折る際に対角を合わせることは出来ていたが、折り目を付ける際は、対角部分を押し込んでいる手を放してしまい、折り目をつけたい位置で折ることが困難であった。

この内容から「手の巧緻性が低い」という仮説を崩し、どこを押し込めれば良いのか、どのように手を動かせば良いのかがわからないことから「解決方略の使用が困難」であると新たに仮説を立てた。

就職活動者に求められる能力特性として、「職務の遂行」「職業生活の遂行」「日常生活の遂行」「疾病・障害の管理」がある。これらを出来ているかが採用のポイントになっていると企業の採用担当様から聞かされることがある。しかし、その判断基準は、業種・職種・企業の考え方により異なる。そのため、当事業所では、4つの能力特性に着目し、中でも「職務の遂行」をする上で欠かせないと考えられる「解決方略の獲得」を目指して、折り紙学習を通して支援を行った。

II. 目的

折り紙学習を通して「解決方略の獲得」し、その解決方略をシール貼りに応用することを目的とし、検証する。

III. 方法

- 1) 対象者：A さん（20 歳・男性）
療育手帳中度 知的障害
- 2) 実施期間
2014 年 5 月～9 月の期間で 4 回実施
- 3) 指導方法

- ① 支援者が折り方を説明しながら一緒に紙飛行機を折る。
- ② 折る時の手の位置や、折る際の注意点（目視位置）を伝える。

IV. 結果

1) 折り紙学習 1～2 回目：

対角を合わせることが可能である。しかし、手の置く位置や折る際の注意点を説明するが、折り目を付ける際に対角部分を押し込んでいる手を放してしまい、折り目をつけたい位置で折ることが出来なかった。

2) 折り紙学習 3 回目：

対角を合わせることが可能である。3 回目の折り紙学習から折り目を付ける際に、対角部分を手で押さえながら折ろうとしていた。しかし、手をしっかりと押さえられなかったため、折り目をつけたい位置に折ることが出来なかった。

3) 折り紙学習 4 回目：

対角を合わせることが可能である。4 回目の折り紙学習を折る時は対角部分を手でしっかりと押さえることが出来、折り目をつけたい位置で折ることに成功した。

4) シール貼り：

折り紙学習を 4 回行った後、再度シール貼りを行った。その結果、30 枚中 17 枚が誤差 1 ミリ以内に貼ることが出来ていた。

折り紙学習を行う前と後では、シール貼りの成功率が 5% から 56% に上がった。

V. 考察

本実践の結果から、A さんは折り紙学習を通して、「解決方略の獲得」をしていき、シール貼りにも応用できたと考えられる。

また、完全な解決方略の獲得には至っていないが、折り紙学習を重ねたことで解決方略の獲得に近づくことは実証されたと言える。

課題を遂行するには「解決方略の獲得」が必要であると考えると「職業生活の遂行」「日常生活の遂行」「疾病・障害の管理」等にも必要であると見え、人が生きていく上で必要不可欠な項目と考えられる。

本実践をする前に、「手の巧緻性が低い」という仮説を立てていた。もし、この仮説で物事を全て、捉えていたら A さんがシール貼りを出来なかった原因は分からなかったのではないかと考えられる。

この考えから、『アセスメント』の大切さに改めて、気付いた実践であり、これからも課題を抱えた対象者に対して、様々な角度からアセスメントをしていく必要がある。

(参考文献)

岩瀬敏子 (2010) 「折り紙と幼児教育—附属幼稚園の指導を通して」 つくば国際短期大学紀要 (38), pp17-27

成人期知的障害の作業における効率性向上を目指した支援実践報告

佐々木 佳澄
(社福 幸会)
成人期知的障害者

渡邊 庸子
(社福 幸会)
作業効率 集中力

I. はじめに

社会福祉法人幸会は就労移行及び就労継続B型支援を個々のニーズに応じ80名の利用者が3事業所に分かれて行う多機能型福祉事業所である。就労に向けて作業能力や指示理解は継続した支援を進める過程で、ある程度は習得できると考えられる。本事業所では、就労を目指す18名の利用者を4つのグループに分け、様々な観点から支援内容をプログラム化して行っている。その中で集中して仕事に向かう姿勢を身に付けることは、働く上で必須であるが、個人差が大きく、継続的な支援が必要であると考えられる。作業効率性を向上させることが集中力の習得になり、更には仕事に対する意欲そのものを上げる手立てとなると思われる。

本研究対象者は、サポート高校卒業後、能力開発センターを経て、短期間ではあるが就労経験もある、就労移行支援2年目を迎えている男性である。生活能力や仕事への指示理解はあるが、それに対して、チーム作業において著しく他の利用者より集中力に欠け、対象者の所で仕事が停滞している場面を何度か目にした。さらに、そのことを本人が全く気にしていないという状況から、対象者の集中力を向上させ、仕事の取組み意欲をあげるという目的で研究対象と考えた。

II. 目的

就職に向けて、効率を上げていく重要性を教え、比較的単純な作業にかかる時間の能率を上げていく工程を通して、集中力を向上させ、本人の仕事に対する態度・意識を改善する。

III. 方法

(1) 対象者のプロフィール

23歳 男性 療育手帳 中度 障害名：発達障害
合併症：てんかん（ヒステリー性てんかん）と複雑部分発作の混合）

就職を希望しているが具体的なビジョンはなく、日々の作業やプログラムに対する意欲が低い。自分への注目欲求が高く、成功体験の乏しさから、職員に褒めて貰いたいという意識が強い。

(2) 方法1：台紙数え100枚 5月末～6月末

台紙100枚を数える。特別な指示なしで行い、数えが終了したら報告する。環境は特に配慮せず、他利用者と並びの机で行う場合や中央の机で行う。ここでは観察のみを行い、30秒以上手が止まる、前後左右を気にする、職員・他利用者に話しかける等の頻度から集中しているか否かの統計を取る。次に環境を、前を壁、左右に他利用者が居ないという環境に整備し効率を図る。

方法2：台紙100枚を数える時間を計る。7月～9月100枚数えに掛かった時間を表に書く。表をもとに、面談を行い、台紙100枚数えにかかった最長時間と最長時間の比較を本人と行い原因を共に考える。次に10分という時間制限を設け行う。

方法3：台紙数え100枚～1000枚 10月

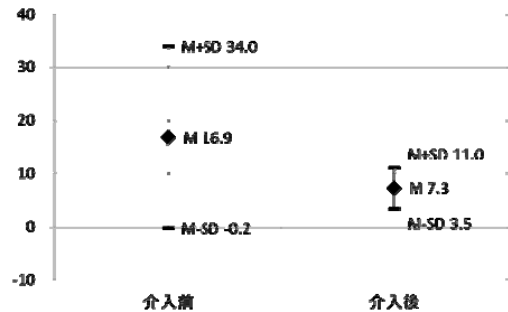
台紙数を100～1000枚段階を追って増やして集中力の維持を図る。最初に100枚の目標時間を本人との面談を通し6分とする。100枚の目標時間を6分と考えると200枚の目標を2倍の12分、1000枚の目標時間を10倍の60分とすることを本人と確認し、本人自ら台紙数え100～1000枚の目標時間を明記した表を作成し行う

ことに決める。目標タイムが3回クリアの場合、次の段階に進む。100枚ずつ数えを増やして進め、最終的に1時間かけて1000枚台紙数えを続けられるよう促す。

IV. 結果

研究方法1の初期段階では、環境を、前を壁、左右に利用者が居ない場所に設定し直し、主に手が止まる時間や回数、前後左右を向く回数を観察することで集中できているかどうか判断した。他を意識しない落ち着いた環境では集中力が上がる事が確認された。次に100枚に費やす時間を計ることから始め、さらに時間制限を設け、結果を本人と振り返ることで集中しようという意識が徐々に上がることが確認できた。さらに、面談を通して時間の差に注目させ、集中している時の時間が短くなることを認識し、作業効率が上がったこと、つまり集中力＝能率と考えるに至った。このことを意識し自分で目標時間を6分と設定し、集中して作業に取り組もうとする姿勢が出てきた。自ら、集中し少しでも目標時間内に作業を終えようとする姿勢が出てきたことは大きな変化だと捉えることができる。

結果、台紙100枚を数えるのに40分以上要していた状況から、徐々に30分台、20分台と変化し、統計を取り始めた初期に比べて、目標時間をクリアできない場合でも以前のような極端に遅い時間を要することもなくなり、時間の幅のぶれが小さくなった。わき見をするとも一切なくなり明らかに集中力が散漫になる状況は解消された。さらに意識の面でも変化があり、6月に行った最初の個別面談では、自分の課題や就職の意欲も全く明確ではなかったが、研究を通して行った面談では、回を重ねるごとに、自分を振り返る事、課題を言葉に表し意識することができ、本人自ら集向力向上を目標にすることができた。



V. 考察

本研究対象者は障害特性や成育歴から成功体験が極端に少なく、他と自分を比較することや、親、職員に褒められることが一番重要であると考えていた。この研究を通して今の課題を自ら考え、目標を自分で立てられたことは今後の支援には有効であった。現段階では、まだ目標時間内に数えられる台紙の数は400枚という段階ではあるが、今後、目標の1000枚を1時間集中して数えられるようになり、最終的には時間を計測せず集中して作業に取り組める姿勢を身に付けられるよう継続して支援を続けたいと考える。

作業上の特徴に応じた作業分担作りによる効率化の検討

—知的障がい者のテーブル清拭作業におけるライン・工程方式の導入—

○岡本 孝伸 (株式会社ドコモCS) 海宝 健城 (株式会社ドコモCS) 菅野 敦 (東京学芸大学)
KEY WORDS: 知的障がい 作業効率 作業適正

I. はじめに

当社の池袋事業所の総合休憩室には54台のテーブルが設置されており、不特定多数の社員が昼食等に利用している。使用時や立ち上がる際に手の触れる天板および縁を、知的障がいのある社員6名が消毒洗剤を用いて清拭し、職場の衛生管理を行ってきたが、作業時間のばらつきが大きいことから、全員一律の作業を各人の適性に応じた作業分担に変更することにより、効率的な清拭作業が可能になるのではないかと考え、作業分担を作るためにライン・工程方式を導入することにした。

II. 目的

テーブル清拭作業におけるライン・工程方式導入前後の作業時間の変化から、分担作りが適正か、また、その結果として作業が効率化されているかを検証する。

III. 方法

1. 対象の障がい特性等の詳細は表1参照
2. 効果の検証
分担の適正と効率化の検証はそれぞれ次の方法で行う。
①分担の適正：作業ごとの1㎡あたりの作業時間のばらつき（最大値と最小値の差）が抑制されているか
②効率化：1㎡あたりの作業時間が短縮されているか
3. ライン・工程方式の導入
①作業分担づくりの考え方

従来、6名が同じくテーブル表面と側面の清拭を行ってきたが、これを3つの作業工程に分け、作業の安定しているC、D、Eの3名を現在の作業とほぼ同様な「ぬり拭き」、テーブル天板をむら無く安定して拭くことが難しいA、Bの2名を「つかみ拭き」、最も丁寧な清拭ができるFに「汚れ落とし」を担当させる。

②作業内容

| 作業工程 | 作業内容 |
|-------|---|
| つかみ拭き | テーブル天板の端部分をクロスでつかみ（親指が天板の上、他の4指が裏をつかみ）、縁及び裏面の10cm幅を清拭する |
| ぬり拭き | テーブル天板を26cm幅のフレームに固定したクロスにより消毒洗剤を塗るように清拭する |
| 汚れ落とし | こびりついた汚れや、手脂等の除去 |

③作業工程の理解と導入

導入に先立ち、作業工程別の清拭方法については、指導者が手本を見せた後、個別に課題指摘と手を取った指導を行い、9月1日より導入を実施する。

④作業の定着

各作業工程別に設定した、消毒清掃を成立させるうえで要となる重点指導ポイントを中心に、導入後もOJT

形式で指導を継続し、作業の定着を図る。

| 作業工程 | 重点指導ポイント |
|-------|------------------------------------|
| つかみ拭き | 4指が伸びて裏面を清拭できているか |
| ぬり拭き | 180cm×90cmの天板を拭き残しなく、2分割して清拭できているか |
| 汚れ落とし | 天板の全てを清拭せず、汚れの部分のみ注意して清拭できているか |

⑤1㎡あたりの作業時間の算出

ライン・工程方式導入前後に各人の作業面積と作業時間を計測し、1㎡あたりの作業時間を算出する。導入後は、作業が安定した1ヶ月经過以降に計測を実施する。

IV. 結果

効果の測定は、導入前（7月30、31日、8月1日）、導入後（10月3日、30日、31日）に行い、平均化した。（単位は全て秒）

・対象別1㎡あたりの作業時間の変化

| 対象 | 導入前 | 導入後 | 導入後の分担 |
|----|------|------|--------|
| A | 90.6 | 84.0 | つかみ拭き |
| B | 34.6 | 74.1 | つかみ拭き |
| C | 47.7 | 35.7 | ぬり拭き |
| D | 47.4 | 31.8 | ぬり拭き |
| E | 休暇 | 42.3 | ぬり拭き |
| F | 47.6 | 27.5 | 汚れ落とし |

・作業工程別1㎡あたりのばらつきと作業時間の変化

| | ばらつき | | 作業時間 | |
|-------|------|------|------|------|
| | 導入前 | 導入後 | 導入前 | 導入後 |
| つかみ拭き | | 9.9 | | 79.0 |
| ぬり拭き | 56.0 | 10.4 | 53.6 | 36.6 |
| 汚れ落とし | | — | | 27.5 |

・全作業における1㎡あたりの作業時間の変化

| ①導入前 | ②導入後 | ③(②-①) |
|------|------|--------|
| 52.8 | 44.7 | △8.1 |

V. 考察

- ・作業ごとのばらつきは導入前に56秒だったものが、改善後はつかみ拭き、塗り拭き共に10秒前後まで短縮され、全行程における作業時間も導入後には8.1秒短縮されたことから、作業分担の考え方が適正であり、作業の効率化につながったことが検証できた。
- ・つかみ拭きはぬり拭きの2.2倍の作業時間となっているが、これはこれらの作業における清拭幅の差が2.6倍あることとの関連と考えられる。
- ・今後とも、個々の障がい特性、作業上の特徴に配慮した指導を行うことでばらつきを更に抑制し、最終的には全工程をすべての者が担当できる状態を目指したい。

表1

| 対象 | 障がい特性 | 作業上の特徴 | 作業分担 |
|----|--------------|-----------------------------|-------|
| A | 自閉傾向有、エコラリア | 作業の手順や時間にむらがあり、作業速度が極端に遅い | つかみ拭き |
| B | 自閉傾向有、空間把握に難 | 拭きむらが生じやすく、どこまで拭けたか分からなくなる | つかみ拭き |
| C | 不安、依存的 | 安定した作業、Aの作業速度に合わせている | ぬり拭き |
| D | 聴覚過敏、指示を嫌う | 安定した作業、全体の作業状況に合わせて速度調整している | ぬり拭き |
| E | ダウン症、疲れやすい | 安定した作業 | ぬり拭き |
| F | 自閉傾向有 | 時間を気にし、汚れを取ることを意識した作業をしている | 汚れ落とし |

成人期知的障害者に対する支払いスキルの向上を目的とした ロールプレイによる実践報告

○小清水 翔太¹⁾ 池田 円香¹⁾ 本間 芽衣²⁾
(社会福祉法人幸会 タキオン1²⁾、タキオン2¹⁾)

KEY WORDS: 成人期知的障害者、支払いスキルの向上、ロールプレイ

I. はじめに

社会の中で自立した生活を送る上で必要なスキルはいくつかある。これらのスキルは、社会に出るために実生活に必要なことであり常に繰り返し学習し、活用できるようにすることが大切である。生活上で必要となるスキルは様々であるが、一つとして「買い物」がある。「買い物」は社会的自立だけではなく、余暇活動としての意味合いももっている。そのため、「買い物」ができるようになることで、生活の質(QOL)も高まると考えられる。

買い物場面におけるスキルとして、商品を選び決定すること、値札に書いてある値段がわかること、手持ちのお金の中から買えるかどうか判断すること、値段に見合った支払いができることなどが挙げられる。買い物は、支払いができなければ成立しないため、金銭を使用することは不可欠であり、最も重要な課題であると考えられる。

しかし、知的障害をもつ人にとっては、等価関係の理解が不十分であるため、値段と同じ金額を支払ったり、支払額を多く出しておつりが出るよう買い物をしたりすることができないなど、支払い時に困難な状況が生じる。

本研究では、金銭を扱った経験がほとんどなく、上記で挙げた課題点以前に金種の弁別、桁の理解、計算能力といったスキルの獲得が必要である対象者に、初期段階では、金種の弁別、桁の理解に焦点を当て、500円までの支払いができるようになることを目指し、硬貨使用のプリント学習と実際の買い物場面を想定した疑似学習(以下「おつかいゲーム」)を行った。

II. 目的

支払いスキルの向上を目的とし、プリント学習及びおつかいゲームを通して、その効果について検証する。

III. 方法

1) 対象者

Aさん(25歳男性)知的障害、療育手帳 中度、2桁の足し算、引き算ができる。1から100まで数えることができる。

Bさん(24歳男性)知的障害、療育手帳 重度、指を使って1桁の足し算、引き算ができる。1から100まで数えることができる。

AさんとBさんは兄弟であり、共に買い物の経験に乏しく、金銭の価値の理解が低い。

2) 実施期間:2014年8月から10月までの間に3回実施した。

3) 活動内容

値札に表示されている金額と同じ額の支払いができるようになることを目指し、活動を行った。

利用者の混乱を避けるため、5円、50円、500円硬貨は使用せず、1円、10円、100円の3種の硬貨を使用することとし、3種の硬貨をそれぞれ9枚ずつの999円にし、本人に手渡した。

① 硬貨使用のプリント学習(15分)

おつかいゲームの活動に入る前に実施した。100円、10円、1円硬貨を使用し、プリントに書かれている金額と同じ額のお金を並べる練習を行った。

② おつかいゲーム(35分)

ロールプレイ形式で実施した。机に商品を並べ、1商品につき1枚の買い物カードを用意した。カードを1枚ずつ渡し、カードに書かれた商品を見つけ、レジに持っていき、値札に書いてある金額を支払う。支払いができれば次のカードを渡すことを繰り返した。商品の金額にレベルを設定し、段階的に金額を上げ、使用する硬貨の種類を増やしていきながらゲームを進めていった。

IV. 結果

結果は以下の表の通りとなった。

表1. 正確に支払いができるまでにかかった時間

| | Aさん(最大値) | | Bさん(最大値) | |
|------------|----------|------|----------|------|
| 1回目(金種2枚) | 11.7分 | ¥30 | 8.8分 | ¥50 |
| 2回目(金種3枚) | 11.7分 | ¥100 | 5.0分 | ¥200 |
| 3回目(※金種3枚) | 3.9分 | ¥400 | 2.3分 | ¥500 |

【1回目】

2種の硬貨(1円、10円)を使用し、50円までの商品を用いて活動を行った。金額設定が小さかったこともあり、支払いも問題なく行えた。

【2回目】

3種の硬貨(1円、10円、100円)を使用し、70円から300円までの商品を用いた。100円が入り、数字が3桁になると、10円と1円を間違え、10の位と1の位が入れ替わってしまい、職員の介入がなければ支払いができなかった。

【3回目】

3種の硬貨(1円、10円、100円)を使用し、70円から500円までの商品を用いた。また、お金が見やすく取り出しやすいよう、硬貨ごとに仕切ったコインケースを使用した。さらに、桁の理解を深めるため、支払いボードを使用し、ボードに金額を書き入れ、硬貨を並べてもらいながらゲームを進めた。初めは、桁を間違えて記入し、職員の介入が必要であったが、繰り返し行っていくと、商品の金額を見て間違わずに記入できるようになり、職員の介入がなくとも記入した金額通りの硬貨を並べることができた。

V. 考察

金種を3つに限定し、支払いボードとコインケースを使用することにより、金種や桁の間違いがなくなり、400～500円までの自力での支払いが可能となった。硬貨を並べるスピードも上がり、両者とも支払い回数が増えていった。また、楽しんで活動に参加する様子から、自力で支払いができたことで対象者の自信につながったと考えられる。

今後は、段階的に金額を上げ、繰り返し活動を行っていき、さらなる支払いスキルの向上を目指していく。また、5円、50円、500円硬貨を含めた支払方法の獲得ための支援を検討していきたい。

(参考文献)

知的障害のある生徒への買い物学習とおとした支払いスキル向上のための指導 蓬田村立蓬田中学校教諭 小坂万理子