

第 1 分科会

=生活支援領域=

(S 棟 410 教室)

【15:00~17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

通園施設における発達障害児への食事マナー指導の取り組み

○ 鈴木美代 高橋淳子 菅野敦

(三鷹市北野ハビネスセンターくるみ幼児園) (東京学芸大学)

KEY WORDS: やりとりする力 偏食 マナー

I. はじめに

通園施設を利用する子どもの中で食事を課題とする者の割合は少なくない。中でも自閉的傾向の強い発達障害児は、感覚過敏から偏食の課題を持つ児も多く、食事指導の視点を偏食改善とマナー獲得という双方に置くことが難しいと感じることも多くある。また大人とのやり取りにも応じづらい特性があり食事指導においてより難しさを抱えているといえる。そこで本発表では対象児に対し、やり取りする力を通して偏食の改善と共にマナーの獲得をすることを目的に、通園施設の中で実践した食事指導の取り組みについて報告する。本発表は個人が特定されることがないことを説明の上で保護者の同意を得ている。

II. 目的

やり取りをする力を通して食事指導場面での目標を設定し実践することで偏食を減らすと共にマナーを獲得していくその効果について検証する。

III. 方法

1 対象児：通園施設に通う4歳男児A。自閉的傾向が強い。指導開始時、自分からの要求やジェスチャーはほとんどなくやり取りに応じる力も著しく弱い。着席が持続せず離席し部屋を飛び出すなどの衝動的な行動が目立つ。給食に向かう姿勢がなく離席する、食べられるものがほとんどなく食べられる白飯や麺のみを手づかみで食べる、担当とのやり取りは難しく応じることができず気に入らなとトレーをひっくり返すなどの姿が見られる。支援開始時の生活年齢 (CA) 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2011による)

表1 対象児のDA及びDQ
A児 CA: 4歳1か月

	DA	DQ
全領域	1歳11か月	45
認知	2歳0か月	48
言語	1歳0か月	25
運動	3歳1か月	75

2 支援期間：X年4月～X+1年10月 (1年6か月)

3 支援目標：偏食改善に目標を置く時期とマナー獲得に目標を置く時期のⅡ期に分けそれぞれ目標を定める。Ⅰ期 (X年4月～X+1年5月) は給食に興味を持ち、やり取りをしながら担当と同じメニューを食べることで食べられる献立を増やす、担当と一緒に落ち着いて給食に向かう姿勢を作ることでやり取りする力を身につけていく、Ⅱ期 (X+1年5月～X+1年10月) は担当とのやり取りに応じ食具を使い担当を模倣しながらマナーを意識し食することとした。給食への興味を持たせやり取りをしながら見比べ、マッチングして一緒に食べる手立てとして、担当も給食と同じメニューの弁当を用意し一緒に食することとした。

IV. 結果：Ⅰ期

◎給食に向かう姿勢を整える時期 (X年4月～5月) 立ち上がりにくい席配置と担当の関わりで給食を見せる所から始めた。着席は持続せず力で立ち上がろうとしていたが、担当が関わることで衝動的な離席は止まるようになってきた。

◎担当と一緒に食べられるものに手を伸ばす時期 (X年6月～9月) 当初は気にする様子はなかった給食や担当が食べている姿を見るようになってきた。担当の食べる様子にじっと見入り自分の給食と見比べ、時々担当と一緒に好きなもののみ手づかみで食べる姿がでてきた。一緒に食べている担当に「おいしいね」と言葉

をかけられると視線を返す様子が見られるようになった。しかし気に入らないとトレーをひっくり返し、食具を勧めても振り払うようにして手づかみで食べていた。

◎担当とやり取りに応じ食べる時期 (X年9月～12月) 担当の食べるものと見比べ好きなものは必ず食べるようになってきた。半分程度で終わろうとしていても「同じね」との言葉かけと実物を見せ担当が食べることでもう一度給食に向かえるようになってきた。手づかみが多いが勧められスプーンを使う場面もでてきた。この頃からやり取りに応じるようになり気がそれてきても「一緒だね」「おいしいね」と言葉かけしたり誉めたりすることで食べられるものならば「あと一口」の言葉かけで再度食べ始める姿が見られるようになった。

◎担当の模倣をする時期 (X+1年1月～5月) 担当が弁当を開くの待つようになり一緒に食べることが定着してきた。「同じ」のやり取りが多くなり担当の「一緒に食べよう」の言葉かけに応じて共感できるようになってきた。担当がスプーンで食べると自分から真似て持つようになってきた。苦手なものもすすめられると食べてみるが増え誉められると次のものも得意げに食べてみる姿がでてきた。後半にはほとんどのメニューを口にするようになった。食べられない時もサインで伝えるようになりトレーをひっくり返すことはなくなった。食前食後の挨拶も周囲を真似てするようになった。

Ⅱ期

◎食具を使用する時期 (X+1年5月～7月) 食具を使って食べるように勧めると自分から持って食べるようになってきた。お腹が空いている時や苦手なものをよける時に手づかみが多くなってしまふ。担当がフォークを持つとフォークを取るなどの姿がでてきた。食具ですくわず好きな食べ物を手で取って食具に乗せる姿がでてきた。言葉かけで修正はできるがすぐに繰り返していた。口の中に詰め込んで食べることを止めると一度は止めるが担当のすきを見て更に詰め込み相手の反応を見る姿が出てきた。

◎担当とやり取りしながら食べる時期 (X+1年7月～10月) 食材の選り分けに手を使わなくても取りやすいように箸を使用することにした。手先は不器用なので箸は補助具がついたものを使い、取りやすいように一口大にして提供するようにした。手を使わなくても思ったように食べられるので手づかみが大幅に減った。一緒にやり取りをしながら食べることが定着してきて担当の介入を嫌がるのが減り、左手をさりげなく食器を支えるように誘導することで左手での手づかみも減ってきた。口の中に入れすぎないように止めると食べきったことを知らせて「食べられたね」と誉められることで落ち着いて次のものを口に運ぶ姿が出てきた。苦手なものも自分で食べる量を決め担当に伝えるようになった。

V. 考察

偏食指導を4段階、マナー指導を2段階に設定し取り組んできた。偏食指導を4段階としじっくり取り組んだことでやり取りする力がつき、マナー指導が2段階と短く設定できたのではないかと考える。偏食や食事マナーということを直接的に指導することにとらわれずやり取りの力を通して指導したことでⅠ期の目標達成に時間がかかったのかもしれないが、担当とのやり取りの中で食事に向かう姿勢やマナーが無理のない形で身につけてきたと思われる。今回は通園施設での取り組みだが、本来は食べ始めの時期から保護者が家庭で取り組むべき事柄だと考える。発達に課題を抱え対応の難しい児を持つ保護者に対しどのように手立てを伝え家庭での実践に結び付けていくかが今後の課題と思われる。

ダウン症児の幼児期における摂食指導が就学後に及ぼす効果

○ 向井 文枝 信田 有佳里 菅野 敦
(三鷹市北野ハピネスセンターくみ幼児園) (東京学芸大学)
KEY WORDS: 就学に向けて 役割分担 豊かな社会性

I. はじめに

ダウン症児の幼児期の摂食指導は、就学に向けて「自食」が目標のひとつになる。本通園施設では食事を「成長、健康のためだけでなく豊かな社会性を育てるための療育の一環」として位置付けている。また、一般にダウン症児はその障害による筋緊張低下からくると考えられる口唇、下顎、舌の運動の少なさ等の口腔機能の課題や、姿勢保持・粗大運動・手指操作などの運動機能の課題から特に幼児期の摂食指導が必要とされる。この報告では、本通園施設で実践したダウン症児に対する摂食指導の取り組みとその効果に関して就学後まで追跡した結果を報告する。

発表に際して、保護者に対しては対象となった幼児個人が特定されることはないことを説明の上、同意を得ている。

II. 目的

本通園施設で取り組んだダウン症児Aに対する3年間の摂食指導(介助食べから自食に至るまで)のアプローチと、その指導の効果について検証する。

III. 方法

1. 対象児: ダウン症児A。指導開始時の生活年齢(CA)、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2011による) 指導開始時の本児は、食への関心は高いが、自我が強くなかなか指導を受け入れない傾向が見られた。

表1

	CA	DA	DQ
A児	3歳9か月	2歳5か月	64

2. 指導期間: X年4月～X年+3年3月(3年間)を三期に分け、指導を行った。
3. 各期の指導目標: 第I期-家庭に摂食に関する知識と必要性を理解してもらい、A児の課題と手立てを園と家庭とで共有認識する時期、第II期-介助者との関わりで摂食の基本的スキルを習得する時期、第III期-友だちやさまざまな人とのコミュニケーションを深めて豊かな食生活を楽しむ時期の三期に分けて、目標を定めた。
4. 各期の具体的手続き: 第I期(年少～年中) - 園と家庭の摂食に対する共通理解、介助食への理解と受け入れ。①機能の理解…ダウン症児特有の筋緊張低下による口腔機能の課題。②正しい食べ方の習得…食環境の整備と適切な食形態と食具の提供、介助者との信頼関係を作る。II期(年中～年長前半) - 介助者との関わりで摂食の基本的スキルを習得する。①基本的スキルの習得…口腔機能の向上を優先させる。②食事に向かう準備…姿勢保持のための体づくり。III期(年長後期～就学後半年) - 友だちや様々な人とのコミュニケーションを深めて豊かな食生活を楽しむ。①成功体験を積んで自信をつける…グループ活動、当番活動で自己効力感を高める。②豊かな食生活に向けた自食…箸の取り入れ。外食の提案。
5. 就学後の効果の検証: 就学後6か月経過した10月下旬に、食事の様子について保護者にアンケート調査を実施した。

IV. 結果

第I期…①摂食指導の必要性を保護者に理解してもらうために、試食会、グループ懇談会で口腔機能発達と社会性の両面からのアプローチについて説明した。A児の課題と手立てを家庭と共有するために摂食指導の専門機関(都立多摩療育園)を受診する際に同行して指導内容を共有した。②食環境整備のために、理学療法士、作業療法士等の多職種のアドバイスを介助者間で共有し取り

組んだ。第II期…①食事に向かう準備として口腔機能向上のために1対1の全介助で食べる。介助者は信頼関係を深めるためにA児と同メニューを準備した。一緒に食べる事をA児は喜び、介助者の真似をしながら食べていた。②食事時中の姿勢保持が難しく、粗大運動や手指を使う課題活動を取り入れるなど体づくりを行ったが、疲れて食事時間が長くなり、うとうとしてしまう日が増え、介助食べを受け入れ過ぎて自食の意欲が低下し両手がテーブルの上に出なくなった。そこで、自食している友だちとかかわりを持たせ、やる気の向上を図った。自食を取り入れながらも、引き続き口腔機能のスキルアップを優先させる介助食べを中心とした。第III期…①A児の構音機能が向上し、友だちと積極的にコミュニケーションをとるようになってきた。グループ8人で机を合わせて食べることで、友だちの真似をしたり、友だちより上手に食べようとする姿が出てきた。しかし、体力はまだ十分ではなく、食事途中で誤学習した食べ方になることがあり、その時には介助者の言葉かけで正しい食べ方に戻った。時には、介助者の表情やジェスチャーに気づいて直すこともあった。就学に向け、当番活動も活発になり数種類の当番の役割、手順、挨拶なども理解し、行動していた。②食に意欲のあるA児は、就学を3か月後に控えた頃に箸を使って自食するようになった。箸を使うことで食事に対するモチベーションが高まり、友だちの見本となるような姿が見られた。しかし、手指操作にはまだ課題があったので、食形態の工夫、適切な食器の提供を行うなどの配慮を行った。

家庭では、家族そろって食事をする習慣があり、きょうだいの三角食べを真似たり、皿に手を添えたり、汚れた口のまわりを拭いたり等の食事マナーや、食器を並べる、片づけるなどのお手伝いが自然と身についていた。さらに社会性を育てるために家族での外食を勧めた。メニュー決めは保護者が行っていたが、A児が選んで決めるようになり、きょうだい注文したメニューも「ひと口ちょうだい」「これ美味しいね」などのやり取りも楽しめるようになった。

就学後の検証…就学後は保護者にアンケートを依頼し、学校給食の様子、家庭での様子、現在の課題などを聞いた。A児は順調に発育し、乳歯から永久歯への生え変わりの時期で口腔内の変化もありながら、食の意欲も高く豊かな食生活を楽しんでいる様子が見られた。

V. 考察

幼児期は1日3食と1回のおやつが望ましいとされている。年間1,460食のうち、園で提供する給食は約15%の220食で、85%は家庭での食事になる。よって、ダウン症児の幼児期における摂食指導は、園と家庭とが共通認識を持ち信頼関係と相互理解を築き、役割分担を明確にすることが重要と考えた。そこで、園では口腔や身体の機能の向上、家庭では社会性を育てる体験、両者ではA児の課題と手立てとその効果を常に共有する事を主として取り組んだ。

今回はIII期に分けて目標を設定したが、I期を丁寧に繰り返し指導したことで信頼関係の基盤が築けた。これは様々な場面で良好なコミュニケーションが図れ「園と家庭⇒介助者とA児⇒友だちとA児」のステップアップがスムーズに繋がったと考える。しかし、口腔機能向上と自食の意欲のバランスをとる課題が残った。また、社会性を育てる家庭環境が整っていることは、就学後も幼児期の摂食指導の効果を維持できること、将来の食生活が豊かになることに大きく影響すると考えられる。

発達障害の当事者からみた睡眠の困難と支援ニーズ

○柴田真緒

(東京学芸大学特別支援教育教員養成課程)

高橋智

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 発達障害、睡眠困難、当事者

I. はじめに

OECD (2009) によると日本人は国際的にみて睡眠時間が短い傾向にあり、日本の子どもは必要な睡眠時間を30分以上満たしていない現状がある。三池 (2014) は睡眠が子どもの脳の発達に大きく影響することを指摘している。文部科学省 (2014) の調査では睡眠不足と心身の不調との関係が報告されている。

近年、発達障害児者において何らかの睡眠困難を有する者が少なくないという指摘もある。岩垂 (2011) は発達障害と睡眠障害について検討し、「Corkum ら (1998) によれば ADHD の 25~55% が何らかの問題を有している」と報告している。また広瀬 (2008) は ASD 児に睡眠障害が合併する確率について「44~83% に及ぶ」ことを報告している。

発達障害の本人・当事者を対象に行った調査研究においても、発達障害の有する睡眠困難が数多く報告されている。高橋・増淵 (2008) は発達障害の「感覚情報調整処理障害 (感覚過敏・低反応)」の実態として「睡眠パターンがとても不規則である」41.33% ことを報告している。また高橋・石川・田部 (2011) では、発達障害の「身体症状 (身体の不調・不具合)」として「夜なかなか寝付けられない」35.5%、「眠ろうとすると頭の中にたくさんの考えがめぐるきて眠れない」24.2% ことが報告されている。

これらの調査結果から、特有の身体感覚・身体問題を背景とした多様な睡眠困難を有していることが想定される。以上に検討したように、睡眠は子どもの発達に影響を与え、なかでも発達障害の当事者の多くが睡眠困難を抱えている現状がある。

II. 目的

本報告では、発達障害本人の手記から発達障害の本人が有する睡眠の困難・ニーズの実態と彼らが求めている支援を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

刊行されている 130 冊の発達障害本人の手記を検討し、発達障害の本人が有する睡眠の困難と支援ニーズについての考察を行う。

IV. 結果

当事者の手記から 199 項目の睡眠困難と 81 項目の睡眠困難に対する支援ニーズが析出された。

① 発達障害者の有する睡眠困難

睡眠の困難を「入眠時・睡眠時・起床時・日中」の4つの時間帯に分けたところ、入眠時と睡眠時の困難が多くを占める結果となった (図1)。また、それぞれの時間帯における睡眠困難の内容は図2のようにになっていた。

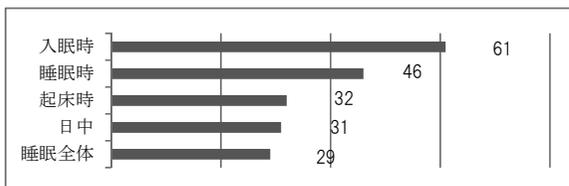


図1 睡眠困難の出現時間帯

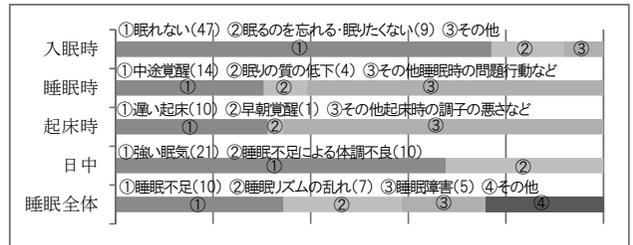


図2 各時間帯における睡眠困難の内容

入眠時の睡眠困難では「眠れない」77.0% が最も多く、睡眠時では「中途覚醒」30.4% が多く、一晩に何度も目が覚めてしまったり、一度目が覚めたら朝まで眠れなかったりしている。起床時では「遅い起床」31.2% が多く、昼過ぎまで寝てしまって生活に支障をきたしている。日中の困難では「強い眠気」67.7% が多い。

② 発達障害者の有する睡眠困難の支援ニーズ

睡眠困難の支援ニーズを「睡眠全体」と「入眠時・睡眠時・起床時・日中」の4つの時間帯に分けてまとめた。入眠時の支援ニーズが64.2% と顕著に多く、寝る前にリラックスして落ち着くためのニーズが多くあった。起床時では頭や体を起動するための支援ニーズ、日中では眠気を覚ますための支援ニーズが多くあった。

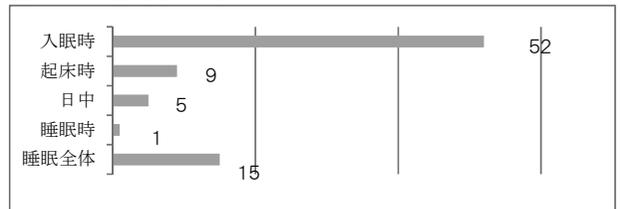


図3 各時間帯における睡眠困難の支援ニーズ

V. 考察

発達障害の当事者の手記から睡眠困難を検討したところ、入眠時と睡眠時に困難を有する人が多いことが明らかになった。眠りの質について調査を行った厚生労働省 (2013) の国民健康・栄養調査では、日中に睡眠困難を感じている人が多く、寝つきに困っている人は少ない結果となっていることから、当事者の有する睡眠困難が特有のものであることが推測される。また「入眠が難しい」「中途覚醒する」といった同じ困難の内容であっても、その背景となる要因は「特有の身体感覚・身体問題」「薬の副作用」「カフェインの影響」など多様である様子うかがえた。

文献

高橋智・石川衣紀・田部絢子 (2011) 本人調査からみた発達障害者の「身体症状 (身体の不調・不具合)」の検討、『東京学芸大学紀要総合教育科学系 I』第62集, pp.73-107。

知的障害者のライフコースにおける恋愛・結婚の意義

— A 社会福祉法人独自事業結婚推進室Bの質的調査から —

○ 平井 威

(明星大学教育学部)

KEY WORDS: 知的障害者 ライフコース 恋愛・結婚支援

I. はじめに

知的障害者のライフコースを概観すると定型発達の人々とは著しく異なる点がある。それは、恋愛関係、結婚・パートナーとの生活、子育て経験という人生ステージの欠如である。

知的障害者の結婚生活支援に関する先行研究は、知的障害者のセクシャリティーへの権利を実質化する上での当事者と支援者の意識の違いや従属関係を組み替えて、いかに共通の価値観や支援の仕組み、望ましい関係性を作り出すかが課題であることを示していた。

A 社会福祉法人結婚推進室（以下「B」）の取組は、コホートの中で知的障害者のセクシャリティーへの権利の承認とそれを実質化する上で果たす伴走者（Convoy）やイベントの重要性を浮かび上がらせた。

Elder, G. H., Jr. らによれば、人のライフコースは、文化的背景、社会的な絆、個人の目的志向性、適応のタイミングの4つの要素によって影響されるⁱⁱ。

知的障害者が、この4つの要素のどれにおいても不利な立場にあることは容易に想像できるが、「B」の取材をすると、必ずしも彼らがすべての要素において社会的弱者役割を甘受しているというわけでもないことが見えてきた。適切な支援があれば、恋愛関係、結婚・パートナーとの生活、子育て経験という人生ステージを獲得することは可能である。

ライフコースにおける社会的介入の過程を分析する。

II. 目的

A 社会福祉法人結婚推進室（「B」）の支援実態を詳らかにし、知的障害者のライフコース4要素における恋愛・結婚支援の意義を明らかにする。

III. 方法

1. 調査方法

1) 2015年2月～3月、「B」登録者（以下、当事者と表記）203名とその支援者（グループホーム世話人、家族等）に質問紙調査を行った。

2) 2015年2月2回（3日間）、3月1回（7日間）、8月1回（2日間）「法人」所在地に滞在し、当事者10名並びに法人理事長、顧問、「B」担当者、常務に対するインタビュー及び実地見聞・資料調査を行った。

2. 手続き

1) 調査にあたっては、明星大学研究倫理委員会の承認の下、対象者に明星大学研究倫理規定に基づく誓約書を配布・説明し、個々に研究協力承諾書をいただいた。

2) 質問紙調査の回収結果は、当事者質問紙回収172通（P生活者43通＝P群、交際中46通＝交群、探し中83通＝探群）、支援者質問紙回収137通（P生活者17組、交際中41通、探し中79通）であった。

3) 調査の結果は、匿名データ化し、ExcelアドインソフトやQDAソフト「NVivo10 for Windows」にて整理・分析・探求した。

IV. 結果

N夫妻ⁱⁱⁱ等の質的な分析結果から示す。

1. 文化的背景: 今はずべての利用者がGHなどで暮らしているが、かつては入所施設であったA法人の入所者は、皆それなりに過酷な少年期を背負っている。Nさん夫妻は、どちらも児童養護施設からAに入所し、顧問が親代わりを務めていた。夫Nさんは結婚生活5年目の44歳、妻Mさんは45歳。「気づくのが遅かった。自分

たちの考え方が非常に遅れていた。男女のいろいろな性的な問題などが起こると言うのが、実は一番心を痛めていて、それで（交際に対して）厳しく接した」と顧問が述懐しているように、2003年「B」立ち上げまではA法人は、それほど積極的に結婚支援をしていたわけではない。「風向きが変わった」とNさんは感じたという。福祉制度もGHの入居定員が2名から可能になり、夫婦二人のGH支援ができるようになった。

2. 社会的な絆: Convoyと呼ばれる当事者の人生に密接にかかわり続ける人々の存在という点では、家族支援の乏しいNさんたちにとって、GH世話人、法人職員、「B」担当者たちは、いつでも相談に乗ってくれる頼りがいのある、しかしやや煙たい存在となっている。

3. 個人の目的志向性: 実はNさんとMさんは、子どもの頃施設で知り合い、小学5年生のときにラブleterを交わしている。先にA法人に入所したMさんは、「厳しく接していた」時代に他の男性と情を交わし子どもを身ごもったが、それを職員に隠し続け出産している。やむなく始まったMさんの子育て支援の実績が「B」設立の前史となっている。Aで再び出会ったNさんはMさんの過去を不問にし、交際することになる。

4. 適応のタイミング: 「B」立ち上げ以前から隠れて付き合っていたNさんとMさんだったが、「Mは5年間も夜に世話人たちが帰ったあと最終電車でNのもとに行き朝6時の始発に乗って帰ってきていたことが分かったので、そんなに思いが深いなら、もう応援するしかない」（担当常務）ということで、支援者たちが変わった。Nさんから見ると「風向きが変わった」のだ。またMさんの子どもの自立の時期とも重なり、NさんたちはGHで結婚生活を開始することができた。

V. 考察

ライフコースの4要因に分けてN夫妻の事例結果を示したが、どれも現在のN夫妻の結婚生活にとって欠かせない要因となっていることがわかる。しかし、中でも「個人の目的志向性」の占める大きさは発見であった。特にMさんの意思と行動力の強さ、Nさんの気持ちの持続力には驚かされた。自らの人生を選び取ろうとする二人のHuman Agencyに、法人スタッフ（Convoy）が突き動かされ、社会的介入が生起したとも評価できる。

人の人生にとって、その岐路を決定づけるイベントや移行がいつ起こるのかというタイミングも又、無視することのできない要因である。今日のキャリア理論は「変化や偶然等の意外性を持った側面を取り入れる必要性^{iv}」に関心がもたれるようになってきているが、ライフコース・アプローチはこの点からも有効な知見を提供できる。さらに質的研究を積み上げたい。

(参考文献)

- ⁱ 平井威 (2015), 「知的障害者のライフコースにおける恋愛・結婚支援の意義—A 社会福祉法人独自事業結婚推進室Bの量的調査から—」, 発達障害支援システム学研究, 第14巻第2号, 投稿中
ⁱⁱ Glen・H Elder 他編著本田時雄他監訳 (2013), 「ライフコース研究の技法」, 明石書店刊
ⁱⁱⁱ ブライバシー保護のため、名称及び事例は仮想化してある
^{iv} 柏木仁 (2010), 「キャリア研究における新しい潮流—キャリア・カオス理論について—」 亜細亜大学経営論集 第46巻第1号, 33-46

感覚運動活動を通じた成人期重度知的障害者の 触覚の過敏性に対するアプローチ

○坂口麻衣子¹⁾ 丸山耕太郎¹⁾ 矢部帆乃¹⁾ 伊藤浩²⁾
(社会福祉法人龍鳳¹⁾ 社会福祉法人幸会²⁾)

KEY WORDS: 重度知的障害 感覚運動活動 触覚過敏

I. はじめに

人の触覚にはものの識別や探索をする機能(識別系)と危険を回避し、本能的に防衛する機能(原始系)のふたつがあり、通常これらの機能はバランス良く保たれている。

しかし、これら機能のバランスが崩れ、原始系の防衛反応が強くなると刺激に対して危険や不快であると、感じ取る反応が高まる。それにより、必要以上に身構えたり、深い刺激を排除することや、拒絶・逃避などをし、自分を守ろうとする触覚防衛反応が見られる。

刺激に対して、特に過剰反応を示す場合、心理的に不安定になる・強度な拒絶反応を起こして活動に参加できないなどの二次的な影響も現れる。(Jean Ayres1983)。

触覚識別系の改善のためには、ボールプール・粘土遊びやフィンガーペインティングなどと言った能動的触覚体験を積み重ねられる活動が行われている(岩永2010, 2014)。しかし、これらの研究は児童が対象であり、成人期の知的障害者では有効性が確認されていない。そこで本研究では、成人期重度知的障害者であっても感覚運動活動が有効であるかを検討したい。

II. 目的

本研究では、成人期重度知的障害者であっても触覚の過敏性を緩和するために感覚運動活動が有効かどうかを検証する。

III. 方法

(1) 対象者プロフィール

Tさん(62歳・女性)

愛の手帳2度・身体障害者手帳3級を所持

診断は知的障害・脳性小児まひによる体幹機能障害がある。MA・IQは測定不能。

両親の考えで、58歳で当施設に入所するまでは通学や福祉サービスの利用が全く無く、また、家族以外との関わりはほとんど無かった。

入所後より、鈴付きのゴムボールを使った支援者との繰り返しの受け渡しのやり取りや、皮膚刺激に慣れるためのパラシュートを使った活動・スノーブレンの参加などを継続して行った。その結果、周りへの関心が高まり、入所当初にあった他害・座り込み・拒否などの問題行動の減少に繋がった。また、自室の天井に吊り下げた玩具に自ら触れて玩具が揺れる様子を見て笑うことや自発的に他者へ話しかける、触れるなどの行動も増えていった。

しかし、爪切りを嫌がる、シャワーが浴びられない、新しい靴が履けない等の触覚の過敏性が原因と思われる課題がある。また、他者からの促しや身体的な接触については強い拒否を示し、足を出して蹴る、片手で掴む、叩くといった課題が見られる。

(2) 実施期間

2015年6月から4ヶ月間の期間で、I期(ボールプールに入ること)とII期(全身の触覚を楽しむこと)にわけて活動を実施した。

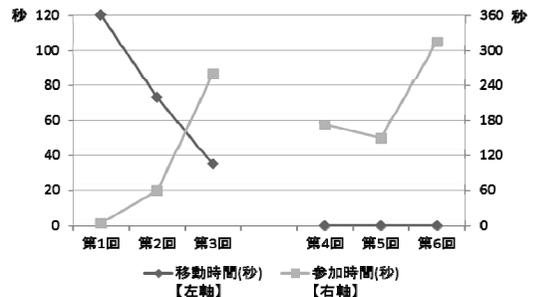
(3) 手続き

【I期】支援者が軽く手を引くことでボールプールへ誘導し、介助にてボールプール内に入る。ボールプールに入ると全身の緊張が強くなり、特に足裏に力が入っていた。支援者がボールを体にかけることや、近くにいるとプールから出たいとアピールがあるためI期では「ボールプールに入っていること」を目標とし、ボールプールへ誘導した後は身体的な接触(支援者による働きかけ)はせずにボールプールへの繰り返しの誘導のみを行った。

【II期】II期では「全身の触覚を楽しむこと」を目標とし、体へボールをかける・支援者がカラーボールを動かして(揺らして)刺激を与える等の支援を行った。

I期ではボールプールに入るまでの移動時間と、中に入っている時間の変化を、II期では刺激を与えたことによる対象者の反応と中に入っている時間、日常生活の変化の有無について確認をした。

IV. 結果



I期では当初ボールプールに入るまでの移動時間は120秒かかり、入っている時間は5秒であったが、回数を重ねることで移動に要した時間は120秒から35秒に短縮され、中に入っている時間は5秒から260秒と伸びており、強い拒否は見られなくなった。

II期では当初全身の緊張が強くなり、特に足のつま先へ甲全体に力が入っている様子が見られたが現在は足の力が抜け、全身に強い緊張は見られない。支援者が対象者の体へボールをかけることや一緒に中に入りボールを揺らすなどの刺激を与えると拒否が見られ、ボールを支援者に向かって投げる行動が見られた。しかし、ボールプール内に入っている時間は活動の1回目と比べ明らかに伸びている。ボールプールの活動を行ったことによる日常生活の変化については、現在はまだ見られていない。

V. 考察

繰り返しの活動を提供した結果、ボールプールへの移動時間の短縮・全身の強い緊張がとれたことにより、中に入っている時間の増加に繋がったと考えられる。また、全身に刺激を与えても、直ぐに出ようとはせずボールプール内に入っているようになった。日常生活の変化については、現在はまだ見られていない。しかし、成人期であってもボールプールを通して触覚過敏に対するアプローチを行うことで変化が見られるということがわかった。今後も活動を継続しつつ、他の触覚過敏に対するアプローチ方法を検討していく必要がある。

安定した生活を送るための日課づくりの工夫

—日課を通じた職員とのかかわりによる実践—

○ 秋山 清恵 荒井 真 和島 佑樹 若林 文仁 唐澤 啓一

(社福 武蔵野千川福祉会)

菅野 敦

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 生活支援 グループホーム 日課

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会では5か所のグループホーム事業と2か所の武蔵野市単独補助のショートステイ事業を行っている。その中で吉祥寺泉寮はケアホーム事業（現在は法改正によりグループホーム事業統合）として平成25年2月に開所し2年が経過した。より生活上の介助を必要とする利用者が多く、事業所として提供する日課を、安定して行えない利用者もおり、より個別に日課を工夫する必要性が明らかになってきた。

本発表では、なかなか安定した生活を送ることのできない利用者に対して、日課を再構築して支援を行うことにより、生活の安定を図った例について挙げ、障害のある人が生活をより安定して送ることが出来るようになるための支援の組み立て方について検討する。

II. 目的

対人関係に障害のある人（利用者）に対して、支援者（職員）と支援内容における「日課」を通じて関わることで、対人関係上のストレスを軽減し、安定して過ごすことができるようにすることを目的とする。

III. 方法

(1)対象：吉祥寺泉寮利用者A氏（男性/24歳/療育手帳2度/障害支援区分5/入居3年目）

(2)期間：9月13日～10月9日

(3)手続き：①帰寮時から就寝までの時間の日課を本人と話し合いの上で再設定し、月曜と金曜に特別な日課（買い出し、夕食）を設定する。全体的な日課の取り組み状況や、研究期間中の本人の状態をみる。

②日課表（画像貼付）を提示して、終わった日課については終わったことの確認できる場所に貼りなおす、報告するなどして職員とのコミュニケーション機会を増やす。

(4)評価方法：①本人の行動を日課毎に点数化（問題なくできた…0点、一部職員の支援でできた…1点、不穏になり全支援…2点）。日課作成前後の点数の推移を比較

②日課ごとの報告の可否。

IV. 結果

①特別な日課を入れたことにより、他の日課もそれ以前より安定して行えるようになった（図1）。

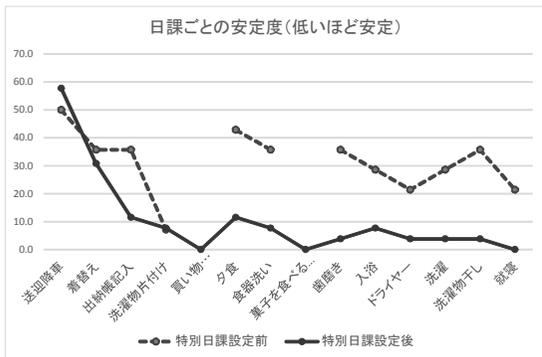


図1 日課ごとの安定度

日ごとの安定度も波はあるものの、特別な日課を設定した後のほうが安定して過ごすことが出来るようになった（図2）。

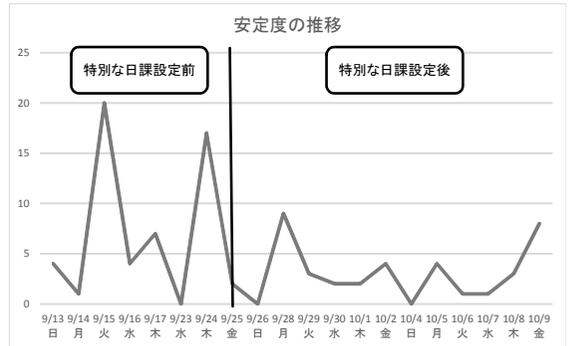


図2 日ごとの安定度

②日課表（画像貼付）を用いることにより、本人で終わったものについて確認し、報告することができる機会が増えた（図3）。

日課ごとの職員への報告		
日課	日課表提示前	日課表提示後
帰寮	○「ただいま」とあいさつ	○「ただいま」とあいさつ
金銭確認	○(金額の報告)	○(金額の報告)
洗濯物片付け		
着替え		○「できました」
夕食	○「ご飯食べる」	○「ご飯食べる」
歯みがき	○「歯ブラシ」	○「歯ブラシ」
入浴		
ドライヤー	○「乾かす(確認の要求)」	○「乾かす(確認の要求)」
洗濯		○「洗濯する」
洗濯物干し		○「できました」
就寝		○「全部終わり、寝ます」

図3 日課ごとの職員への報告

V. 考察

本人と話し合いの上で、合意を得ながら日課を再設定し、興味のある日課を入れたこと、その日課については職員と何をかうか、何を食うかなどを関わりながら行ったことで、なかなか自発的にコミュニケーションをとれないA氏にとって有効で、落ち着いて過ごせる状況をつくり出せたと考えられる。

また、日課表についても本人が何をするかを自ら知ることができ、終わりを確認すること、報告し、職員に評価されることでさらに安定につながったと思われる。

今後も対象や研究内容について広げていきたい。

(参考文献)

- 「生活適応支援チェックリスト2004年版」
- 「強度行動障害支援者養成研修【基礎研修・実践研修】受講者テキスト」2015年
- 「見える形でわかりやすく TEAACH における視覚的構造化と自立課題」2013年

ライン作業における責任性の獲得に関する検討

○松本 咲子 本間 芽衣 深堀 尚彦 伊藤 浩
(社会福祉法人 幸会)

KEY WORDS: ライン作業、作業時間、責任性

I. はじめに

社会福祉法人幸会は、就労移行及び就労継続支援B型を個々のニーズに応じ、80名の利用者がタキオン1.2.3の3事業所に分かれて作業を行う多機能型福祉事業所である。

就労継続支援B型は主として生産活動を目的としているが、タキオン1は能力を継続的に発揮できない利用者や職場でのコミュニケーションに課題がある利用者などが在籍し、作業能力や日常生活に必要なスキルの向上を目指したプログラムを実施している。

タキオン1では、作業に対する能力や集中力の課題、またコミュニケーションがうまくとれないなどの理由から、作業スペースの構造化や個別での支援を重視していたが、反面個別の作業では、自分の拘りが先行してしまう、道具が使えず作業が滞ってしまう、社会性を育む機会の減少などの課題もあった。

集団の重要性についての研究は多くある。永澤(2005)は、小集団活動が知的障害者の行動改善に及ぼす影響について、共感的にかかわる他者と親密な関係をつくっていくことで、文化的実践が行われるようになり、おのおの各場面で望ましい変化をみせるようになったと示している。また菅野(2015)は、職業教育における態度の6領域を提唱し、その中で知的障害の状態像が多様な利用者が共同で取り組める作業活動の必要性を説いている。態度の6領域とは、基礎・基本の初期段階で形成を目指す水準から、将来の職業生活・社会生活を見据えて指導していき形成を目指す水準まで分け、階層構造とした領域のことである。また、その6領域の指導方法の中で、作業の提供に際しライン・工程を設けることで、たとえその障害が重度であっても、障害のある者の知識・技能や能力・特性に応じた工程に配置することが可能であると提唱している。

ライン作業とは、生産の組み立て工程を分解し、作業員の配置を一連化させ、一人一人が少ない工程を担当する作業方法である。当事業所では個別での支援を行ってきたが、作業能力や作業時間の向上をはかるため、態度の6領域からライン作業で導くことのできる責任性に着目し、作業の一つである導線作業をライン化することで責任性の向上に有効か検証する。

II. 目的

導線作業におけるライン作業導入前後の作業時間の比較から、責任性の獲得を検証する。

III. 方法

[1]対象者の詳細は表1参照

[2]ライン作業

①あらかじめ直径3mmの導線15本を準備し、その作業時間を計測し、個人作業時とライン作業時と比較した。

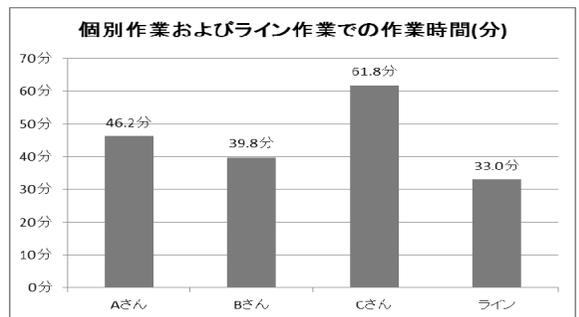
②各自の工程作業は表1の対象者のプロフィールを参照とした。

③現在の作業の進捗や目標を共有するため、週の終わりに作業の終了した分の導線を全員で量りグラフにして示した。

IV. 結果

【個人作業】Aさんは物音や他者の動きが気になり、作業中に頻繁に手が止まるがあった。Bさんは全体を通して比較的集中して作業を継続できたが、1度手が止まると自力で作業に戻ることが難しかった。Cさんは抜いた導線のゴム部分の色や長さを揃えることに拘り、作業よりもそちらが優先となりほとんど作業が進められなかった。

【ライン作業】ライン作業では個別作業時より作業時間が、Aさんは13.2分、Bさんは6.8分、Cさんは28.8分の短縮が認められた。手が止まってしまうこともあったが、メンバー間での声のかけ合いや助け合う姿も見られ、他者からの働きかけが刺激となり作業に戻る姿がみられ、結果的に長時間手が止まることはなかった。



V. 考察

・ライン作業を通して他者を意識することで個人間に社会的関係が生まれ、それが作業遂行の動機づけとなり作業時間の短縮につながったと考えられる。

・また責任性を支える要素である目的・目標の理解や、自分の役割の理解、そして他者の分担の理解が、ライン作業を通して明確になり、それぞれの作業態度へと働きかけたと考えられる。

・菅野(2015)は、責任性には作業への集中・持続だけではなく、正確性や確実性、安定性が含まれ、この展開の中で技能の向上も高まるとしているが、本実践でも作業時間の短縮のみではなく、ライン作業を取り入れたことで使えなかったベンチが使えるようになったり、職員の介入を拒否し自分たちの力で作業を進めようという意識が芽生えたりと、集団として望ましい変化も見られた。

・これらの結果から、ライン作業を導入することによって個人に有効に働きかけることができ、責任性の獲得にいたったと思われる。

表1.対象者のプロフィール

利用者	年齢	障害程度(MA)	特徴	担当工程
Aさん	33歳	A2 (5歳8か月)	会話のやり取りは得意であり、協調性や社交性がある。 手指の巧緻性が低い。周囲の行動や物音などが気になり、集中力が続かない。	工程① ワイヤーストリッパーを使用し、ゴム部分を抜く
Bさん	22歳	A2 (5歳0か月)	ブラダー・ウィリー-症候群。2語文程度の簡単な会話は理解できる。仲間と活動は好きだが、リーダーシップを取ったり、自己中心的で意思が通らないと奇声をあげ物投げなどのパニックを起こす。	工程② ゴム部分から導線のみを抜く
Cさん	23歳	A2 (5歳5か月)	自閉症。会話は成立しにくい、簡単な指示は理解できる。時間や場所などに拘る。他者への興味は低く、独語が強い。	工程③ ゴム部分に導線が残っていないか確認する

第2分科会

=コミュニケーション支援領域=

(S棟 404教室)

【15:00～17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

感情コントロールに困難を抱える幼児に対する就学移行支援

○ 披田野 望¹⁾ 田口 悦津子²⁾ 井上 剛²⁾ 長峰 美紀²⁾ 仲野 真史²⁾
安永 啓史²⁾ 亀田 隼人³⁾ 橋本 創一⁴⁾ 林 安紀子⁴⁾ 大伴 潔⁴⁾

1) 東京学芸大学教育学研究科 2) 東京学芸大学附属特別支援学校
3) 東京都立南花畑特別支援学校 4) 東京学芸大学教育実践研究支援センター

KEY WORDS: 感情コントロール 就学移行支援 グループ SST

I. 問題と目的

小学校での集団適応の難しさが指摘されており、なかでも感情のコントロールに困難を抱える幼児はその特性から対人トラブルに発展する恐れがある。そこで、本研究は東京学芸大学附属特別支援学校内の相談室で実践された就学支援プログラム（グループ SST）に参加した1名の特別な支援を要する幼児を対象に、感情コントロールをうまく行うことを目的とし、相談室および就学後の小学校で行った個に応じた就学移行支援について報告する。

III. 方法

対象：公立 X 保育所の5歳児クラスに在籍する A 児（CA:5:11）。専門機関での確定診断は受けていないが、自閉症スペクトラム障害および ADHD が疑われており、田中ビネー-V の知能指数（IQ）は122であった。また、ASIST 学校適応スキルプロフィールによる適応スキルに関しては、総合獲得指数（AQ）が100、総合獲得年齢（AG）が5歳レベルと年齢相応だったが、社会性領域および行動コントロール領域で AQ:80 以下、AG:4 歳以下レベルと年齢よりも1年程度の遅れがみられた。特別な支援ニーズに関しては、意欲領域、集中力領域、ひとりの世界・興味関心の偏り領域、多動性・衝動性領域において要支援レベルであり、行動面を中心とした特別な支援の必要性がうかがわれた。また、「暴言」「離席」等の主訴から、保育所の年長組より支援員が配置され、保育所の勧めによって本プログラムに参加し始めた。

手続き：20XX年6月～20XX+1年3月まで、月に1回、約2時間、グループ指導において個別支援を行った（全8回）。また、その就学支援グループ活動の終了後、20XX+1年4月～20XX+1年7月まで、週に1日、Aの入学した小学校通常学級内にて、個別の支援を行った。

III. 結果

A の行動状況について、集中できた時間を Fig.1、感情が乱れた際に立ち直るまでの時間を Fig.2 にまとめた。

(1) ベースライン期：20XX年6月～8月

着席して行う活動には拒否を示し、離席してしまうことが多かった。集中して活動できる時間は3～5分程度で、それを過ぎると離席をしたり他児にちょっかいを出したりしていた。また、集団で行うゲームで負けるとかんしゃくを起こしたり暴言を吐いたりする等、感情が乱れる傾向があり、その際の立ち直りまでの時間は6月には20分、7～8月には10分であった。

(2) 第1期：20XX年10月～12月

活動の初めに具体的な手順を示し、12月には見通しをもって課題に取り組むことは定着し、個別活動であれば拒否を示した課題でも取り組むことができるようになった。12月までに15分程度なら集中して活動できるようになったが、他児に影響を受けて一緒に離席したり大声をだしたりしてしまふ様子が見られた。11月には5分程度で落ち着き、「負けたくなかった」と言葉で気持ちを伝えることができるようになった。

(3) 第2期：20XX+1年2月～3月

A があまり好まない課題をおこなう際も課題に取り

組むことができるようになり、意欲的ではないが、興味のない課題でも取り組む姿勢が身につけてきた。一方で、集団活動の学校体験では「体育館に行きたい」と離席し、教室内を走り回る、嘔み付くといった行動をしたりする様子が見られた。学校体験のあいだは興奮状態から落ち着くことができず、集中できた時間は5分程度で、立ち直りまでの時間は30～40分を要した。

(4) 第3期：20XX+1年4月～7月

小学校に入学し、他児とのトラブルが一時的に増加した。しかし、廊下等に連れて行き、グループでの活動を一緒に振り返ると、A は自分の気持ちを述べることでできた。また、入学当初は1日に5回程度の離席があった。授業が終わる時間や活動の手順を伝え、見通しをもたせることによって、離席してから再度着席するまでの時間は短くなっていったが、離席の頻度に変化はなかった。そこで、A に配布物を配る係を与え、その時間のみ授業中の立ち歩きを認めた。その結果、授業中は離席の回数が1日に2回程度まで減少し、7月には離席することなく授業を受けられるようになった。

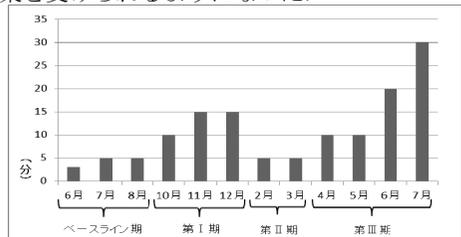


Fig.1 活動に集中できた時間

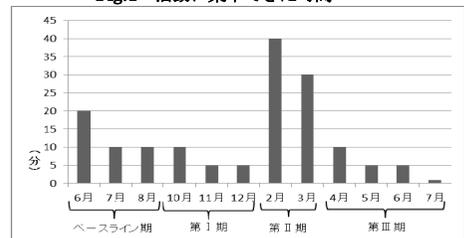


Fig.2 感情が乱れた際に立ち直るまでの時間

IV. 考察

2～3月にベースライン期以上に立ち直りまでに時間を要したことについて、12月までは自由度の多いゲームで遊びながら社会性を身につける活動の実施だったが、2、3月は具体的に小学校でおこなうような行動を制止されたり待つことが多かったりするような活動に変化したため、「やりたくないがやらなければならない」という葛藤が強くなったからだと考える。見通しをもてるようになったことで、離席の強度（立ち歩く範囲や継続時間）は改善されたが、頻度は改善されなかった。しかし、配布物を配るという代替行動を形成したことで離席の頻度が改善されたことから、Aの逃避行動は、嫌悪状態から逃避したいという行動の機能だけでなく、他児や担任教師から注目されたいという機能も併せ持っていたと推測される。

児童養護施設における特別支援を要する児童に対する効果的な援助の検討

— 暴れ・癩癩の目立つ被虐待経験と知的障害のある自閉スペクトラム症児への事例を通して —

○後藤 武則 篠田 俊一

(東京都片瀬学園) (東京都片瀬学園)

KEY WORDS: 児童養護施設 被虐待児 発達障害 合理的配慮 チームアプローチ

I. はじめに

厚生省の調査(先行研究)によれば、児童養護施設には児童虐待の被害に遭った児童(以下、被虐待児)だけではなく、障害のある児童の入所が年々増加しており、特に発達障害のある子供達の入所が増えていることが注目されている。また、(先行研究)によれば児童養護施設における不適応をおこしている児童は被虐待児の割合が多く、さらにその中には発達障害のある児童がおり、これらの児童には施設内の生活支援において、特別な支援を要することが指摘されている。

しかしながら(先行研究)では、発達障害に対する支援のノウハウが児童養護施設には積み上げられていない為に、日々の生活援助に苦勞する現場の声が報告されている。よって、本稿では児童養護施設において不適応を起こす被虐待児や発達障害児等の、特別な支援を要する児童に対する効果的な援助の在り方についての検討を行いたい。

II. 目的

被虐待経験のある自閉スペクトラム症児(知的障害あり)の発達特性と被虐待経験からくる特性の両方に合わせた支援の組み立てから実施、さらに援助が展開していく過程において、変化していった児童の様子と援助チームの様子から、児童養護施設における特別な配慮の必要な児童に対する効果的な援助の在り方について検討する。

III. 方法

東京都の T 児童養護施設において下記の期間に実施された被虐待経験のある自閉スペクトラム症児への具体的な支援について効果的であったかどうか、今回試行的に実施した援助の前後における子どもの行動チェックリスト(CBCL)の結果や職員インタビュー結果を元に検討する。

<対象>小学5年生男児

<児童の様子>

・生来的な発達特性

知的能力発達の遅れ、物の置き場所や向きのこだわりやコミュニケーション能力の障害、言語の遅れなど

・被虐待経験からくる特性

低い自己肯定感、衝動コントロールの困難、身体感覚・感情の調整/調節の困難、対人関係における力関係を意識することでのストレス

<期間>平成27年4月～平成27年11月

<援助の概要>

・生活場面アセスメント ・外部SVによる事例検討会

・本児の生来的な発達特性に合わせて組み立てられた生活支援の手立て(例:視覚支援を大切に生活の枠組みをパターン化、言葉かけを短く、丁寧にする等)

IV. 結果

1) 子どもの行動チェックリスト(CBCL)の結果

・今回の援助の前後で、子どもの行動チェックリストの内向得点、外向得点の変化を見ると、援助前は内向得点が65点だったが、援助後に69点に上がり、外向得点は援助前は83点だったが、援助後は76点に下がった。

2) 職員インタビュー:

・生活場面アセスメントの効果

・1日の生活の流れの中で、子どもが落ち着かない場面ばかり印象に残っていたが、生活場面アセスメントを実施することで、穏やかな場面を意識して勤務してみると、穏やかな場面も思ったよりも多くあることに気付いた。

・職員の対応を書きだすことで、客観的に自分達の支援を振り返ることが出来るようになった。

・寮の様子を立体的に捉えやすくなり、職員同士での話し合いがし

易くなった。

- ・コミュニケーションが活発になり、児童に対する支援のアイデアなどを提案して、支援の工夫が実践され易くなった。
- ・暴れ・癩癩の回数の減少(育成記録等より抜粋)

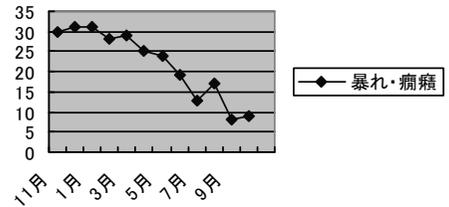


図1 暴れ・癩癩の回数

・対象児童の生活場面の様子的変化:

- ・帰宅後宿題を一人でやるようになった。
- ・就寝時間になると、自分で布団に入っていくのまにか寝ていた。上記等の生活場面での適応場面の増加が顕著だった。

V. 考察

援助の結果、子どもの行動チェックリスト(CBCL)では〇〇得点があり下がりが、職員のインタビューによると生活場面における暴れ・癩癩の回数が目に見えて下がってきていること、明らかに適応してきていることが分かった。

これらの結果を導いた要因として考えられることは、①生活場面のアセスメントを細かく行ったことで、寮の中で起きるトラブル・支援困難な事態が起きる時間帯や関わる人とその原因と考えられることが明白になり、寮の職員全員が支援課題を共有しやすかったこと、②個別に支援困難な児童の事例検討会を開き、児童の生来的な発達特性や被虐待経験からくる特性を持つことによる生きづらさや生活の課題が明確に指摘されたことで、寮の職員の児童に対する理解が深まったこと、③その課題に合わせた支援についての必要性を感じながら、一貫した支援を統一して行えたこと、④児童の課題に合わせた支援が児童に気に入られ、結果的に児童と職員との関係性が以前よりも向上し、普段の日課の切り替えなどの指示が滑らかに通るようになったこと等が挙げられる。

上記の要因から、①支援の対象となる児童に留まらず、寮の生活場面全体的に見立てを深めることで、チームアプローチを実践する上での共通認識・共通目標を持ちやすくなったこと、また②チーム全体で行う支援という視点の元に情報共有や支援課題の共有を図った所、児童の理解を深めながら課題に合わせた的確な支援を積み重ねていくことが可能になったこと、さらに、③児童本人が「生きやすくなるように、それぞれの児童の特性に合わせて周囲の環境を変えていく「合理的な配慮」の3点が、児童養護施設における特別支援を要する児童に対する効果的な援助の実践にとって大切な視点であると考えられる。

VI. 参考文献

- ・厚生労働省.児童養護施設入所児童等調査の結果(平成25年2月1日現在)
- ・横谷祐輔他.「発達障害と不適応」問題の研究動向と課題,東京学芸大学紀要,総合教育学系,61(1):359-373
- ・横谷祐輔他.児童養護施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究.東京学芸大学紀要,総合教育学系,63(2):1-20

特別支援学校教師が語る豊かなコミュニケーション能力

—特別支援教育コーディネーター・自立活動専任教員へのインタビュー調査—

○ 大本美智子

竹林地毅

(広島県立呉南特別支援学校)

(広島大学大学院)

KEY WORDS: 特別支援学校教師: コミュニケーション能力: インタビュー調査

I. 問題の所在と目的

特別支援学校に在籍する子どもたちは様々な方法でコミュニケーションを行っている。子どもたちの生活の3分の1を占める学校生活をともに過ごす特別支援学校(知的障害)教師(以下、教師とする。)は子どもたちの小さな発信を受け止め、個に応じたコミュニケーションを行わなければならない(松田 2012, 伊佐治・根津・高林 2012)。また、日々の授業をティームティーチングで行う場合が多く、教師間でのコミュニケーション能力も求められる。平成 24 年中央教育審議会の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」の中でも「困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する」ことがこれからの教師に求められる資質能力の一つとしてあがっている。

しかしコミュニケーション能力の定義は幅広く、これまで教師のコミュニケーション能力に焦点化した研究は多く行われてこなかった。そこで本研究では教師のコミュニケーション能力はどのような能力であるかを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

2014 年 6 月～8 月の期間に A 県特別支援学校 14 校で特別支援教育コーディネーター(以下、特支 Co. とする。)を回答者としてインタビュー調査を実施し、2014 年 11 月に B 県特別支援学校 1 校で自立活動専任教員を回答者として半構造化面接法によりインタビュー調査を実施した。特支 Co. と自立活動専任教員は、教師としての経験もあり、校内外で連携・調整にかかわる業務を行っていることから回答者として選定した。インタビューの時間は 50 分から 1 時間で設定し、回答者の了承を得て IC レコーダーで記録をとった。インタビューの内容は、これまで教師としてかかわってきた子どもの障害に関することや、教師に必要なコミュニケーション能力について今までの経験を話してもらった。記録は逐語記録としておこし、話題の内容ごとに 20 文字程度にコーディングして、内容ごとに分類し命名した。

III. 結果

1 特別支援教育コーディネーター

回答者の共通項は、特支 Co. であるということと、特別支援学校(知的障害)の勤務経験があることの 2 点である。回答者の年齢は 30 歳代・40 歳代・50 歳代で 40 歳代が半数を占めている。性別は男性 3 名女性 11 名と女性が多かった。コミュニケーションについて考えるきっかけになったことは、「子どもとコミュニケーションがとれないと感じた経験」をあげた教師が 8 名であった。ある教師は子どもの思いを読み取れなかった経験を「初任の一年は社会人として生まれ変わりのような体験」と語り、ある教師は「実際に自分が困らないと分からない」と語る教師もいた。子どもとのやりとりで初めからそんなに悩まなかった教師は、先輩教師と子どもとのやりとりを見て自分の行動を振り返ることで改めて考えたなどの「先輩教師の授業観察」を 3 名の教師が語っていた。また聾学校に配属が決まった瞬間に、これから自分が子どもとコミュニケーションがうまく取れないのではないかと不安に感じたと言った教師が 2 名であった。

逐語記録からコーディングした文章の数は、教師間のコミュニケーションに関する内容 334 項目(1 人平均 23.85 項目)、子どもとのコミュニケーションに関する

内容 202 項目(1 人平均 14.42 項目)、保護者とのコミュニケーションに関する内容 89 項目(1 人平均 6.35 項目)であった。教師間で必要なコミュニケーション能力では、「人の話を聞く」「話をまとめる」などの組織の中で円滑に仕事を進めるためのコミュニケーション能力に関する内容が一番多く語られていた。子どもとコミュニケーションする時に必要な能力では、「子どもの行動を読み取る」「思いをくみとる」などの子どもの実態把握に関する内容が一番多く語られていた。保護者とコミュニケーションする時に必要な能力では、「子育ての悩みを具体的にアドバイスする」「専門的な知識をもって保護者と話す」など保護者の不安への対応に関する内容が一番多く語られていた。

2 自立活動専任教員

回答者は 50 歳代の言語聴覚士の資格を有する教師である。コミュニケーションについては、学生の頃から関心をもち研究していた。逐語記録からコーディングした文章の数は、教師間 36 項目・子ども 145 項目・保護者 1 項目であった。子どもとコミュニケーションする時に必要な能力として、子どもへの働きかけに関する内容を一番多く語っていた。特支 Co. は、子どもの実態把握についての内容が多かったが、「自分の仕草を使い分ける」「間合いをとる」「子どもと折り合いをつける」など、子どもへの働きかけがより具体的に語られていた。また、教材教具に関する内容や子ども同士の集団作りに関する内容も多く語られていた。教師間のコミュニケーションで必要な能力としては、連携に関する内容が一番多く語られていた。

IV. 考察

特支 Co. は教師間のコミュニケーションに関する内容が一番多かった。一方自立活動専任教員は子どもとのコミュニケーションに関する内容が一番多かった。教師のコミュニケーション能力は、教師の業務とも関連していることが分かった。またうまくいかない経験を通してコミュニケーションについて考えたことと多くの教師が語っている。教師のコミュニケーション能力は教職経験年数が長くなればより磨かれてくるものであると考える。高野・有働(2011)は教師が子どもの動きに即座に反応して子どもと同じような行動をとると述べている。本研究でも子どもへの働きかけで、伝えるタイミングや距離感について詳しく語っている。しかしある教師は「子どもの心を観る教師の理解能力は人によってギャップがあると感じた」と語っていた。教師のコミュニケーション能力は個人のコミュニケーション能力にも大きく影響されると考える。保護者とのコミュニケーションに関する項目では、保護者の不安を解消する方法の一つとして連絡帳について語る教師がいた。特別支援学校では、他の学校よりも頻りに連絡帳を介して保護者とコミュニケーションをとることが多く、教師には連絡帳を書く能力も必要であると考えられる。教師に必要なコミュニケーション能力は話す・聴く・読み取る・書くなどの能力を相手や場面に合わせて柔軟に使い分ける能力であるのではないかと考える。

(参考文献)

松田直(2012) 障害の重い子どもの意思表示の読み取りとかかわりの工夫。コミュニケーション障害学, 29, 48-54

対人トラブルを示す小学生の不応適マーチの過程に関する調査研究

○ 菅野 希優

(東京学芸大学教育学研究科)

KEY WORDS: 対人トラブル 進行過程 自覚

I. 問題と目的

“対人トラブル”は、暴力・暴言やパニック行動、仲間はずれ等様々な問題を指す概念として捉えられている。さらに本研究では、対人トラブルが「特性→支援ニーズ→学校不応適」という進行過程に沿うと考える。しかし対人トラブルの内容を整理し、進行過程を検討した研究は少ない。そこで本研究では、支援ニーズと特性の関連について検討し、対人トラブルの進行過程について考察する。さらに対象児のトラブルへの自覚についても検討することを目的とする。

II. 方法

方法：質問紙調査法。分析対象：都内小学校情緒障害等通級指導教室担当教諭 106 名、都内公立小学校園教員 26 名、都内小学校勤務 SC116 名。質問紙の構成：①対象者の属性②対人トラブルを呈している児童生徒について「対人トラブルの内容」「対象児にある特性」「対人トラブルへの対象児の自覚」等について項目を設定した。なお、本研究への協力と発表において、個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

III. 結果と考察

対人関係に問題がある児童生徒 1 名を抽出してもらい回答を求めた。対象児のプロフィールは以下の通りである。性別：男子 202 名、女子 34 名、未記入 12 名 障害の診断：自閉症スペクトラム障害 (ASD) 60 名、注意欠如多動性障害 (ADHD) 43 名、その他 18 名、診断無し 117 名、未記入 18 名

対象児の問題について「全くない」から「よくある」の 4 件法で回答を求めた。項目は<仲間はずれ><意地悪をする><行きしぶり><暴力><暴言><ルール違反><不規則発言><情緒不安><孤立><拒否><離席><不注意><学習の遅れ>とした。このうち仲間はずれ<>行きしぶり<>不注意<>学習の遅れ<>の 4 項目を除いた 9 項目を支援ニーズとし、表出の仕方によって 3 つの型【外向的攻撃型】【マイペース表現型】

【内向的逃避型】を作成した。【外向的攻撃型】は他者への攻撃行動が見られる型であり、<意地悪をする><暴力><暴言>が該当する。【マイペース表現型】は、自分勝手な行動によって周囲が迷惑を感じている型であり、<ルール違反><離席><不規則発言>が該当する。【内向的逃避型】は、他者との関わりが消極的であるが故に生じるトラブルで<情緒不安><拒否><孤立>が含まれる型である。3 つの型ごとに得点を算出し、最も高い得点を示した型に対象児を分類した。その結果、

【外向的攻撃型】に該当する対象児は 41 名、【マイペース表現型】は 64 名、【内向的逃避型】は 73 名であった。次に型ごとに対象児にある特性と支援ニーズの関連を検討した。その結果、【外向的攻撃型】に該当する対象児には【自己中心性】【他者の気持ちの理解が困難】【多動/衝動性】の特性が多く見られた。【マイペース表現型】は【自己中心性】【他者の気持ちの理解が困難】【多動/衝動性】【状況判断の困難】、【内向的逃避型】は【他者の気持ちの理解が困難】【コミュニケーションの困難】【状況判断の困難】が多く見られた。また、【感情コントロールの困難】はそれぞれの型で多く見られた。このことから、【感情のコントロール】は単なる特性の一つではなく、複数の特性に【感情コントロールの困難】が加わることで問題が発現するものと考えられる。

次に対人トラブルへの自覚について該当するものを選

択してもらった。項目は「反省/後悔」「自分は悪くない」「何とも思っていない」「理解できない」「その他」の 5 項目である。型ごとに該当者数を算出した (図 1)。

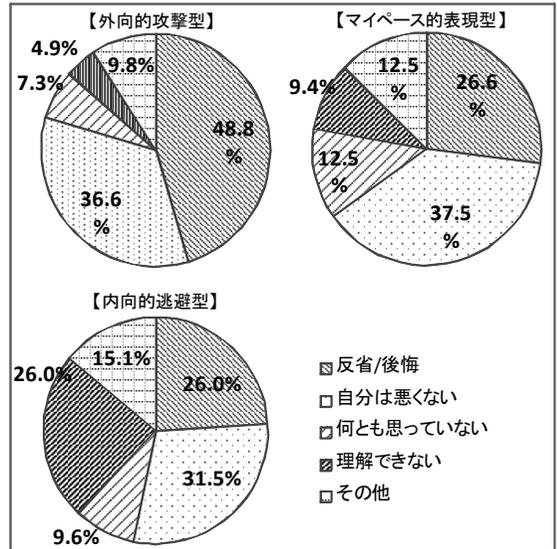


図 1 対人トラブルの自覚

【外向的攻撃型】においては「反省/後悔」20 名、「自分は悪くない」15 名、「何とも思っていない」3 名、「理解できない」2 名、「その他」4 名であった。【マイペース表現型】において「反省/後悔」17 名、「自分は悪くない」24 名、「何とも思っていない」8 名、「理解できない」6 名、「その他」8 名であった。【内向的逃避型】において「反省/後悔」19 名、「自分は悪くない」23 名、「何とも思っていない」7 名、「理解できない」19 名、「その他」11 名であった。【外向的攻撃型】は「反省/後悔」がやや多いものの「自分は悪くない」と大きな差は無く、両者を合わせると全体の約 8 割を占める。つまり、【外向的攻撃型】に該当する者は、対人トラブルの理解はあるものの、自分の非を認めることができる者と相手に原因を押し付ける者がほぼ半数ずついることが示された。【マイペース表現型】は「自分が悪くない」が最も多く約 4 割を占め、次いで「反省/後悔」が約 2.5 割を占めた。自分勝手な行動を示す型であるため、自己の行動を省みない者が多いと考えられる。【内向的逃避型】では「自分は悪くない」が最も多く、次いで「反省/後悔」「理解できない」が同数であった。【マイペース表現型】と同様に対人トラブルの原因は相手にあるとする者が最も多く、まして対人トラブル自体の理解が難しい者が約 3 分の 1 を占める結果となった。このことから、【内向的逃避型】に該当する場合、トラブル状況の理解を確認することが必要であるとの示唆が得られた。

IV. まとめ

以上から、対人トラブルの表出の仕方によって特定の特性との関連が示された。対人トラブルへの介入では、特性を踏まえた方法を選択する必要があると考えられる。また介入に際し、本人の自覚を把握し周囲の困り感やトラブル状況の理解を促していくことが重要であろう。

通所施設における成人期自閉症者への構造化

—初めての視覚支援に対する—考察—

○石井沙耶香 斗舛もも子 藤代渉史 山崎彰雄 佐々木涼介 黒川宗孝 辰仁蒼一郎 竹下洋久

(社福 湘南の風 えいむ)

KEY WORDS: 成人期自閉症者 初めての視覚支援 自発的行動

I. はじめに

当施設えいむは生活介護事業として運営しており、個別活動を重視したAグループ29名と集団での活動も視野に入れて活動を行っているBグループ13名の計42名在籍している。主にAグループには重度自閉症者の方が多く、現在えいむではTEACCHプログラムに基づき構造化した環境と、個々の障がい特性に合う支援の提供に努めている。

支援を提供するにあたり、新規の利用者にはご家族からのご本人の様子の聞き取り、えいむで担当職員と1対1でのアセスメントを行っている。その後、各人に合うスケジュールを考案、提供している。

II. 目的

今回は、えいむ利用前まで集団の中で活動していたAさんに焦点を当て、成人期で初めて構造化による視覚支援を受けるAさんへの支援の導入方法、経過、ご自宅での変化、現在の様子について検証していく。

III. 方法

1) 対象利用者概況

対象者	Aさん 30歳
障害状況	療育手帳A1 障害支援区分6 自閉症
えいむ利用までの経緯	Aさんは小学校中学校共に普通級で過ごしていた。その際他の人から指示をもらえる機会が無く、周囲を見渡し、雰囲気を読み取る形で生活していた。 卒業後は6年間作業所、2年間地域活動支援センターへ通い、集団で活動を行った。その際も、周囲を見渡して行動しており、手持ち無沙汰な時間には配置の並び替えを行うことが多くみられていた。また、長年周囲の状況を見て行動していたため、自発的に行動することが無く、自分の意志で行動を開始して欲しいというお母様の思いから、えいむの利用を開始した。
特性	①身体接触苦手 ②手添え誘導パターン化 ③話し言葉の理解あり、文字理解なし ④集中力の継続は20分程度 ⑤手先が器用 ⑥節目でトイレに行く ⑦注意的な声掛け苦手 ⑧物の配置にこだわりあり

※特性についてはご本人のお母様より伺った内容である。

2) 取り組み

《アセスメント(4月～6月)》

・Aさんは特性③により、えいむに来所してから退勤するまでのスケジュールを、絵・写真カードで縦一列に並べて半日ずつ提供した。

イ.利用開始初日、職員がAさんに口頭での説明と指さしによる視覚的誘導を行い、自ら活動を開始することを促した。Aさんが活動を開始出来た際には称賛した。

ロ.作業は午前午後作業を各3セットとし、作業の合間の余暇は飲み物休憩、30ピースのパズル、ピース通しを提供した。

《モニタリング(～7月)》

イ.Aさんは、活動開始時にカードを取って活動場所に移動する際、職員による指さしでの誘導を要していた。

また、カードを取る際は職員に目を向けている様子がみられていた。

ロ.同様の作業を20分以上行くと、自席で声を出し、身体を前後に揺らす様子が見られた。

ハ.1つの活動を終える毎にトイレに行っていた。

二.壁の掲示物をはがし並び替える行動が、飲み物休憩時に多く見られた。

《再アセスメントに基づいた支援の実施》

イ.カードを取ったらすぐ行動する様、誘導を入れるタイミングを職員間で統一した。

ロ.飲み物休憩の際は、飲み物を飲んだ後自席に戻るよう、その都度職員が指さして誘導を行った。

ハ.20分以上かかる作業の作業量を減らした。また、作業量を減らしたことでスケジュールの消化が速くなったため、作業のセット数を半日3セットから4セットへ変更した。

二.トイレ休憩をスケジュールに組み入れた。

ホ.Aさんの余暇活動の充実を図るため、余暇活動を5種類追加した。新しい活動を提供する際は、手添えで身体誘導を行うと、その活動を行う際自ら活動を開始せず職員の方を見ており、職員が身体誘導を行うと、活動を開始するまでの行動がパターン化する傾向がみられた。そのため、指さしと口頭、及び手本を見せて導入を行った。

《再モニタリング(～3月)》

イ.全ての活動時、Aさんは自らカードを取って活動を開始することが出来ていた。

ロ.飲み物休憩時、Aさんは壁の掲示物に触れることが少なくなってきた。

ハ.スケジュールに提示された以外の場面でトイレに行くことが無くなり、スケジュールに沿って活動を行うことが出来ていた。

IV. 結果

・年度末のモニタリングにより、Aさんは半日提示のスケジュールに沿って活動を行うことが出来、定着したと判断した。そのため、今年度より一日提示のスケジュールとし、尚且つ余暇活動を選択する形態へ変更して日々の活動に取り組んでいる。現在各活動時、Aさんは、自らスケジュールに示された活動を開始することが出来ている。

・また、ご自宅でも自ら家事手伝いを行う等、自発的に行動する場面も見られるようになったとのことであった。

V. 考察

Aさんは、えいむ利用開始前に様々な集団で体験を重ね、周囲の状況に合わせて過ごすことが多かったとお母様より伺っていた。しかし、構造化の支援を開始してから1年と6ヶ月が経過し、現在は周りを見渡さなくても自らスケジュールに沿って活動が出来ている。これは、Aさんに見通しの持てる環境を提供出来たことによるものであると考える。

また、職員が称賛後、Aさんはにこやかな表情をしていた。このように、職員のアさんに対するアプローチによって自発的な活動の定着、及び様子の変化が確認出来たことから、本取り組みは有効に機能したと考える。

成人期自閉症者に対する構造化による作業効率向上支援実践報告

○小清水 翔太¹⁾(社会福祉法人幸会 タキオン2¹⁾)

KEY WORDS: 成人期自閉症者、作業指示書、物理的構造化

I. はじめに

自閉症児・者に対する支援方法としては、「TEACCHプログラム」がある。このプログラムでは「ワークシステム」や「スケジュール」、「物理的構造化」、「タスクオーガニゼーション」の視点が用いられ、様々な研究や実践報告が行われている。これらの視点は自閉症者に対して、「いつ」、「どこで」、「何を」、「どのように行うか」を環境や状況をイラストや写真などの視覚的な情報として入りやすい方法から手がかりを得て、自主的に行動できるように行うものである。

当事業所は、「はたらく」を目的に日々の支援を行い、売上向上に向けて効率性を上げる訓練に取り組んでいる。そのため、日々の作業個数を上げるべく「ワークシステム」と「物理的構造化」の視点から TEACCH プログラムの要素を取り入れ作業を実施した。本研究は、「ワークシステム」と「物理的構造化」の視点から作業効率向上に向けて作業提供を開始した。「ワークシステム」については、作業指示書を導入し、視覚的に作業の見通しが立てられるよう設定した。また、「物理的構造化」では、作業空間にパーテーションの設置による個別空間や専用の棚の設置から、作業内容や作業手順が見え易い形づくりを行った。

上記の点を踏まえ、作業場面において作業手続きと作業環境のシステムを構造化することにより、作業効率にどのような変化を及ぼすのか検討したものである。今回は、成人期自閉症者3名に対し、携帯電話関連商品のパッケージ作業を一日の目標個数120個と定め、視覚的なアプローチから目標達成を狙った。目標個数については当事業所の個別作業エリアでの平均作業個数から算出している。

II. 目的

作業環境の構造化、作業指示書によるシステム化を行うことで作業生産数を上げ、効率化を図る。

III. 方法

1) 対象者

Aさん(21歳男性)知的障害、療育手帳 A2

手先の巧緻性において課題が見られる。目標数値に対する理解はある。

Bさん(21歳男性)知的障害、療育手帳 A2

手先の巧緻性に課題は見られない。集中力の散漫から立ち歩きが目立つ。目標数値に対する理解はある。

2) 実施期間:2015年8月から10月までの間に6回実施した。

3) 活動内容

個別の作業空間の構造化を行い、作業時は作業指示書を基に1日の目標個数120個を目指して取り組んだ。また、対象者がスムーズに取り組めるよう作業空間においては、専用の作業棚を設置し、作業工程が視覚的に指示書と合わせて分かるよう作業提供を行った。作業内容は対象者2名が得意とする作業を提供し、効率化を目指した。

【1回目～3回目】

個別空間は構造化して行ったが、ワークシステムにおいては、作業提供時、口頭での指示のみで行い、作業手順も棚の上に必要なものを同列に揃えた形で置き、作業へ取り組んだ。

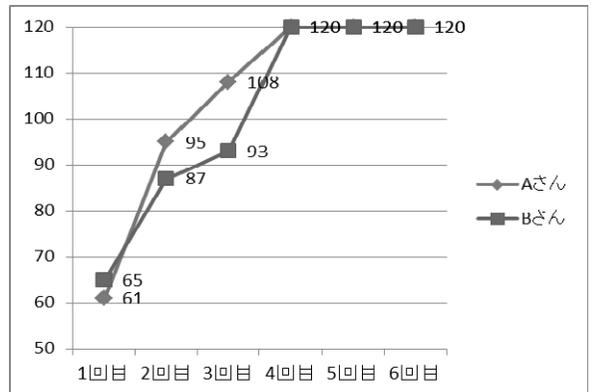
【4回目～6回目】

個別空間の構造化はそのままの形で行い、ワークシステムとして、作業指示書を導入し、作業の流れを写真と短い文章で表示し、工程ごとの目標時間を細かく刻むことで目標達成の意識が高く持つことができるよう行った。さらに、作業棚には、指示書と合わせて工程ごとに使用商品及び使用資材の設置を行い、視覚的に手順の流れと工程ごとに必要なものが分かるように環境を整え、作業に取り組んだ。

IV. 結果

結果は以下の表の通りとなった。

図1. 1日の目標に対する実績個数



【1回目～3回目】

作業提供時、口頭での指示のみで行い、商品も棚の上に必要なものを同列に揃えた形で置いたことから、作業工程ごとに移る間の時間が多くかかり、スムーズに次工程へ動くことができていなかった。また、作業中も立ち歩きや手を止めて作業をしない状況もあった。その結果、見通しの持てない状況であったことから目標への意識が低くなっていたことから、実績個数も120個までは至らなかった。

【4回目～5回目】

同じ作業ではあるが、指示書の導入により作業の流れが視覚的に分かり、作業工程ごとの動きがスムーズになった。また、各工程での目標時間を設定したことにより、短い時間で目標であることから、作業意識としても高まり、立ち歩きや手を止めたといった行動が減少した。その結果、目標個数120個を達成でき、効率性として高まった。さらに、Aさんについては、4回目以降からは20分ずつ作業終了時間が短くなり、高い効率性の向上が見られた。

V. 考察

作業指示書の導入と個別空間の環境を整えることにより、作業手順の流れや目標時間の見通しが明確になり、作業に対する意識も変わったことが分かった。そのため、作業の効率化が図れ、目標個数も連続して達成できている。

今後は、更なる効率化を目指し、今回の「ワークシステム」と「物理的構造化」の視点を活かし、作業個数、作業種類を増やしていけるよう取り組んでいく。

サーキット活動を通じた成人期自閉症スペクトラム障害者の コミュニケーションの改善に関する実践報告

○ 丸山 耕太郎 坂口 麻衣子 矢部 帆乃 伊藤 浩
(社会福祉法人龍鳳 ライフパートナーこぶし)

KEY WORDS: 成人期自閉症スペクトラム障害者、サーキット活動、コミュニケーション

I. はじめに

アメリカ精神医学会の DSM-5 によれば、自閉症スペクトラム障害の診断基準は、社会的コミュニケーション及び対人的相互反応の欠落と、限定的・反復的な行動様式である。成人期においてコミュニケーションが困難な自閉症スペクトラム障害者に対して、触覚・固有覚・前庭系が情報や対人関係に影響を及ぼす事が指摘されている。触覚・固有覚・前庭系の感覚統合を図るプログラムの 1 つにサーキット活動がある。本研究ではサーキット活動を取り入れることによって、コミュニケーションにどのような変化が見られるのかを実践的に検証する。

II. 目的

本研究ではサーキット活動を通して、成人期スペクトラム障害者のコミュニケーションの変化からサーキット活動の有効性を検証する。

III. 方法

1) 対象者：A さん (22 歳、男性) 愛の手帳 2 度
自閉症スペクトラム障害

MA：測定不能

対象者である A さんは、目線が合わない・声掛けに反応しない・近付くと逃避行動を図るといった行動の特性が見られた。また声掛けでの移動が出来ず、次の活動場所への移動や、活動への参加も困難であった。加えて他者への興味関心がなく、タブレット端末への興味が強く手放す事が出来ない。

2) 実施期間

2015 年 6 月から 9 月までの 3 ヶ月間で実施した。本研究活動は、筆者を含む当施設の生活支援員 3 名が担当し、実際の活動を実施した。

①活動全体の取り組み

3 ヶ月間で、全 13 回で 1 回 50 分の活動を実施した。活動誘導時に声掛けを交えながら、サーキット活動で使用する写真を提示する。1 回目は本人の目の前で、支援者がサーキット活動で使用するエアマットで、横になる姿を見せる。活動中は支援者とトランポリンで跳びはねる動作や、支援者がエアマットで横転する。またボールプールでも同様に、一緒にボールプールに入り活動を共有する。

②サーキット活動での具体的な取り組み

・トランポリン…支援者と一緒にトランポリンの上で跳ねる。

・エアマット…支援者がマットを揺らす動作や、一緒に体を横にして過ごす。

・ボールプール…支援者が先にボールプールに入る事で、本人も入る事が出来ている。プール内では支援者が本人にボールを掛ける動作や、プール内で手や足を使い、ボールを揺らす。

・トンネル…支援者が先にトンネルを通る姿を見せる

・平均台…開始当初は平均台を使用せず、トランポリンやエアマットなどの、自分が興味を持つ物に移動する。

IV. 結果

1) ・トランポリン…1 回目・2 回目ともに支援者が本人と一緒に飛び跳ねる事で、10 回跳ぶ事が出来ている。3 回目からは自らトランポリンに乗り、本人で 10 回以上跳ぶ事が出来る。

・エアマット…1 回目・2 回目ともに支援者が先にマットの上に乗る事で、本人も一緒にマットの上になり、体を横にし、支援者の顔に触れるなどの行動が見られる。3 回目からは自らマットに移動し体を横にする動作や、マットの上に飛び乗り、支援者の体に触れながら、一緒に横になりマットの上で過ごす。

・ボールプール…1 回目・2 回目は支援者が先にボールプールに入り、ボールを本人に掛けたり、ボールを揺らす動作を実施するが、タブレット端末を持ちながら、ボールプールに入り過ごす。3 回目からはタブレット端末を持たなくとも、自らボールプールに移動し、プール内に入る事が出来た。プール内では自らボールに体を埋めて過ごしたり、支援者が隣に座ると支援者の頭を抱えて触れ合う事が出来るようになった。

・トンネル…1 回目は支援者が声掛けと指差しを交えて伝えるも、トンネルを素通りしてしまう。2 回目以降からは、支援者が先にトンネルに入る事で、本人も後から続いてトンネルに入る様子や、支援者がトンネルの入り口を持ちながら、声掛けと指差しする事で、自らトンネルを通る事が出来る。

・平均台…1 回目は支援者が声掛けと指差しを交えて伝えるも、平均台に上がらず素通りする。2 回目以降は支援者が先に上がり、渡る様子を見せた後、平均台を指差ししながら平均台を上がるよう声掛けを交えて伝える事で、自ら平均台に上がり支援者の後に付いて渡る事が出来る。

上記の内容から、支援者と一緒にコミュニケーションを図りながら活動を共有する事で、笑顔を見せながら取り組む事ができた。また支援者の体に触れながら、各用具を楽しそうに取り組む様子や、支援者の声掛けや指差しに対して、拒否する事無く各用具に取り組む事が出来ていた。また 1 回目・2 回目では素通りしたトンネルや平均台は、支援者と一緒に取り組む事で、内容を理解し取り組めるようになった。

V. 考察

サーキット活動を実施した結果、コミュニケーションの部分では、活動を本人と一緒に共有する事で、他者への興味を持ち、支援者の声掛けで支援者の方を振り向き、視線が合うようになり、支援者が近付いても逃避行動する事無く、自ら支援者の体に触れるなどの関わりが見られた。

支援者との関わりが増える事で、活動場所への移動も、支援者の声掛けと写真提示にて移動できるようになった。今後も活動を継続し、コミュニケーションの変化が図れる支援方法を検討する。

(参考文献)

第 3 分科会

= 学習支援領域 =

(S 棟 405 教室)

【15:00~17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

学習障害のある生徒に対する書字指導

— 肢体不自由教育と知的障害教育の連携による指導方法の開発 —

○ 河野文字 小俣敦子 諏訪 肇

(筑波大学附属桐が丘特別支援学校) (東京都立青峰学園) (東京都中部学校経営支援センター)

KEY WORDS: 学習障害 連携 書字指導

I. はじめに

肢体不自由教育、特に脳性まひ児に対する教育において、通常の会話はスムーズにできるものの、なかなか字を書くことのできない児童・生徒がおり、書字指導の工夫がなされてきた。肢体不自由教育のノウハウを活用することにより、学習障害の生徒に対する書字指導が開発できるのではないかと考えた。

筑波大学附属桐が丘特別支援学校は、都内唯一の国立大学付属肢体不自由特別支援学校であり、その研究実績には定評がある。一方、都立青峰学園高等部就業技術科は、知的障害特別支援学校であり、障害の軽い生徒が企業就労を目指す学校である。青峰学園の生徒の実態としては、軽い知的障害と発達障害を合わせ有する者が多く、特に癖字、汚い字、極端に小さな字など、書字に困難がある生徒が目立つ。履歴書を書くにしても、仕事の場面でさまざまな書類を書くにしても、書字は大切な道具であり、必要不可欠なものである。

今回、桐が丘特別支援学校で行われている書字指導のノウハウを使い、青峰学園に通う書字に困難がある学習障害の生徒に対する指導を行い、その効果を検証した。

II. 研究の目的、主題設定の理由、仮説

(目的)

肢体不自由教育と知的障害教育の連携により学習障害のある生徒への効果的な書字指導法を開発する。

(主題設定の理由)

- 1 知的障害校就業技術科の生徒の中に、読み書きにおける学習障害があると思われる生徒がいる。
- 2 整った文字が書けず、履歴書等がきれいに書けない等は、就職活動にも悪影響が生じる。
- 3 肢体不自由教育においては従来から、学習障害と同様の障害のある児童・生徒に対する実践・研究がなされてきた。
- 4 知的障害校において、肢体不自由教育での実践・研究により得た知見を学習障害のある児童・生徒への指導に活用することが求められている。

(仮説)

肢体不自由教育における書字指導の方法・技術を活用することにより、就業技術科に在籍の学習障害のある生徒の文字の「書き」(以降書字)に関する障害が軽減するのではないかと考えた。

III. 研究の方法と内容

(研究の方法)

- 1 肢体不自由校(桐が丘特別支援学校)における書字指導の分析を行う。
- 2 分析をもとに就業技術科(青峰学園)の生徒の実態を踏まえた指導ポイントを挙げ、指導内容を検討し、指導計画を立てる。
- 3 国語科の毎授業において、数分間書字の指導を行う。
- 4 4月と10月の対象生徒の文字の書き方について比較検証し、書字の変化を確認する。

(研究の内容)

乳児の運動機能は、粗大運動から微細運動へと発達することは、周知のことである。肢体不自由児の指導において、多くの指導法がそれらの理論を論拠に形成され実

践されてきた。しかし、知的障害のある児童・生徒の学習を支える上で、授業場面にそれを意識した内容を含めた実践事例は少ない。ただし、肢体不自由児も知的障害児も実際には厳密に分けられているわけではない。主たる障害は何かによって、通学する学校や受ける教育が異なっているというのが実情である。しかしこの発達理論をもとに考えた指導の方法や方向性からは、書字の場面においても多くの示唆が得られる。これらの指導の方法や方向性を肢体不自由校だけでなく知的障害校でも実践することで、障害種別という枠を超えて双方の指導法の開発に寄与することができる。

このようなことから、書字の問題点の中でとくに就業技術科の生徒が抱える履歴書等への記入の文字の問題を微細運動の一例としてとらえて、毛筆による粗大運動から硬筆での微細運動へと発達を促すことを試みた。

IV. 結果

(毛筆の指導)

大筆で、半紙1枚に一字書く。これを2回実施する。実施の際には、扱いの簡便さも重要であるので、今回はカートリッジ式インクが内蔵された筆ペン式の大筆『書写筆』を使用した。毛筆での学習が必要であった用具の扱いのための時間が省かれ、対象生徒も指導者も集中できた。

次に、中筆、小筆という段階的に小さな筆での書字を行わせた。それぞれの筆で、半紙に五七五の俳句や川柳を書くという内容での学習や、大筆の作品の隅に名前を書くといった内容での学習を行わせた。

(硬筆での指導)

5B～2Bの鉛筆で、線のある原稿用紙や枠のある原稿用紙、それらのない用紙などに、手本をもとに視写する内容の学習を行わせた。これらの、学習をほぼ毎日教科指導の帯の単位で継続して行ったところ、1回目よりも、2回目、2回目よりも3回目のテストの結果の文字が確実に整ってきているということが明らかとなった。

ただし、文字の整い方の評価として、①字の大きさ②字と字の間隔③字の正確さ④線の太さ⑤線・点などの各部相互の間隔の5点を項目とした。

指導期間は、3ヶ月と短期であることから、さらに継続して実施していくことで、書字の能力の向上が期待できる。

V. 考察

書字の指導以外に、「読む」「話す」「聞く」「計算する」などの指導にも、肢体不自由教育の指導・技術を導入すると、さらによりよい結果を得られ、学習障害全般の軽減を図ることができる可能性がある。

(参考文献)

篠原吉徳(2010)「学ぶ楽しさ」と「支え合う風土」のある学校づくり, 明治図書出版. 筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2011), 「わかる」授業のための手だて, ジアース教育新社. 他

訪問教育におけるタブレット端末を活用した授業実践について

— 重度重複障害児に対する二者択一ソフトの開発と実践を通して —

○ 川池 順也 橋本創一・林安紀子 世木秀明
 (東京都立村山特別支援学校) (東京学芸大学) (千葉工業大学)
 KEY WORDS: 訪問教育・重度重複障害・タブレット端末

I. はじめに

現行の特別支援学校学習指導要領においては、「肢体不自由者特別支援学校において情報機器などを有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること」、同解説においては、「コンピュータの表示内容を音声で読み上げる機能を使ったりして文書処理ができるようにすることにより、コミュニケーションを図ることも重要である」ことが示されている。このような情報機器の活用の中で、各自治体ではタブレット端末の肢体不自由特別支援学校等の訪問学級への導入が進められている。

田中ら(2013)らは、肢体不自由特別支援学校の重複学級に在籍する児童を対象として、タブレット端末の活用に関する事例研究を行い、ビデオ分析および唾液アマラーゼ活性値を指標としたアプリ使用の比較を行った結果、手指の操作に次第に慣れることを報告した。

一方、タブレット端末を活用するに当たっては、金森(2010)の「自分の意思を伝える、自分の意思を決定するために、様々な経験を重ね、最も大切な人間関係の形成や総合的なコミュニケーションを促進させながら子どもの成長を図ることが大切である」という視点が重要であろう。

よって、タブレット端末を活用して画像と文字及び音声言語を用い、児童の知的好奇心を喚起し、二者択一の課題から自分の意思で正答を選択するアプリケーションを開発し、その効果を測定することとした。

II. 目的

都内 X 肢体不自由特別支援学校の訪問学級に在籍する児童が、授業においてタブレット端末(iPad)を活用するためのタブレット端末用ソフトウェアの開発を行い、実際の授業における効果と課題について検証する。

III. 方法

開発したタブレット端末(iPad)用ソフトウェア「ことば学習支援プログラム」(図1)であり、ソフトウェアの効果について、実際の授業で活用し、児童がプログラムにおいて20問の設問に対する正答数及び回答するために要した時間の変容を検証することとした。

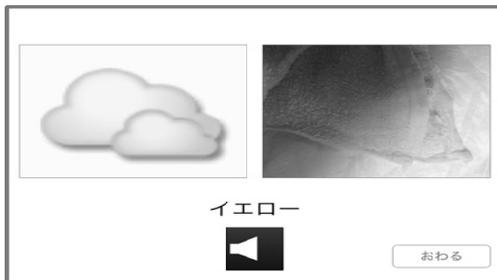


図1 ことば学習支援プログラム 選択問題画面

対象は、X 肢体不自由特別支援学校の訪問学級に在籍する小学部2年生の児童Aとした。

知的障害を併せ有する児童・生徒の教育課程で、新版K式発達検査では、姿勢・運動領域が1か月、認知・適応領域が3歳0か月、言語社会領域が4歳0か月、全領域が0歳6か月であった。気管切開をし、人口呼吸器を常時必要としている。学習活動は、ベッド及びフラッ

トにした車椅子で行っている。手や指・腕の可動性に制限があるため、摘まむ・掴むなどの微細な運動は困難であるが、手指の関節で目標物を指し示すことができる。

なお、倫理的配慮として、実践に当たっては、本研究以外には、個人情報を使用しない旨について、保護者の了解を得た。

IV. 結果

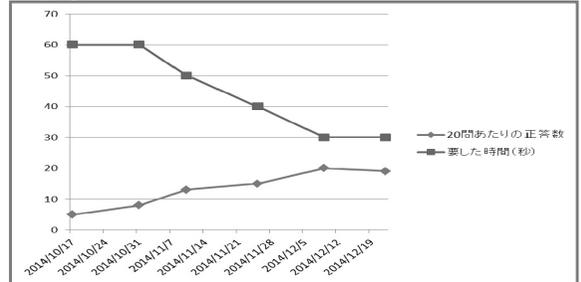


図2 正答数と要した時間の推移の時系列変化

調査期間である2014年10月17日~12月19日における20問あたりの正答数及び20問を終えるために要した時間の時系列の変化は図2の通りとなった。

V. 考察

実際の授業においては、意図的に学習活動において「ことば学習プログラム」を取り入れることで、児童が欲的かつ正確に学習活動に取り組むこと、教師が効果的にプログラムを有効に活用することが、活動を重ねるにつれ双方に有用であることが示された。

すなわち、児童はタブレット端末の即時性を生かしてその場にある実物を写真によって問題に提示されることで、教師に問われている課題を理解し、時間を追うごとに正確にかつ早く答えることができるようになった。

教師は、どのような学習問題を提示することが学習目標を実現し、より児童の学習意欲を喚起するのかをその場の状況に応じながら問題を効果的に提示することができるようになった。

とりわけ、まず2台のタブレット端末(iPad)を準備して、標準インストールされているテレビ会議システム(FaceTime)を利用して、学校でALTとの授業に取り組んでいるグループに教師が協力して参加した例は有用であった。内容は、色に関する学習を直接ALTとコミュニケーションを通して学び、発展的な学習として、自宅にいる教師が「ことば学習支援プログラム」を活用して、児童の身の回りにあるものから、英語で色を確認するという活動は、タブレット端末の活用ならではの学習であったといえる。

今後は、提示できる問題数を設定できるようにするなどソフトウェアそのもののアップデートと校内における他の教師への操作の研修等の普及が課題である。

(文献)

田中菜緒・小林巖(2013) 肢体不自由特別支援学校の重複学級在籍児におけるICTの活用, 日本教育情報学会第29回年会, 98-101
 金森克浩(2010) 特別支援教育におけるATを活用したコミュニケーション支援, ジアース教育新社

病弱支援学校における学習に関わる調査

—病弱支援学校における学習に関わる調査—

○ 白樫 麻紀 白樫 光徳 深草 武志
(A. S. A. 研究会) (A. S. A. 研究会) (A. S. A. 研究会)

KEY WORDS: アレルギー疾患、学習不振、読み書き

I. はじめに

病弱支援学校は、病気で入院している児童生徒を対象とした学校である。医療の進歩に伴い、近年入院期間は短期化、入院回数は増加の傾向にある(日下, 2015)。しかし退院しても外来治療は継続されることがほとんどで、病気のある子どもの多くは小中学校の通常学級で学んでいるのが現状である。児童生徒は退院後も、欠席しがち、不登校、高校に進学しても中退してしまうなど、学校生活に関する困難が続くことが少なくない。そしてこれらの児童生徒たちには学習不振が少なからずあると感じている。しかし学習不振の要因が、入退院や体調不良による欠席によるものと考えられやすい。

II. 目的

A校は、アレルギー疾患を対象とした病院に併設された病弱支援学校である。アレルギー疾患の中でも喘息やアトピー性皮膚炎は多因子性の疾患で、症状を悪化させる要因は色々あるが、学びにくさからくるストレスも増悪因子の一つとなっている可能性があるのではないかと考えた。そこで本研究では、教員の意識とアレルギー疾患の児童の学習(基礎的な読み書きの力)に関する調査を実施し、病弱支援学校における学習に関わる配慮すべきことについて提案したい。

III. 方法

①A校教員(16名)に、在籍児童について課題と感じることを自由記述形式でアンケートを実施した。また解答は疾患別(喘息、アトピー性皮膚炎(以下、アトピー)、食物アレルギー(以下、食アレ))に行い課題点別に分類した。

②A校小学部で*月～*月の3ヶ月間に在籍した児童全員(20名)に読み書きのアセスメントを実施。1～4年生に「言語コミュニケーション発達スケール(以下、LCSA)」、5～6年生には「特異的発達障害診断治療のための実践ガイドライン(以下、ガイドライン)」「小学生の読み書きスクリーニング検査(以下、STRAW)」の3種類で行った。LCSA指数、リテラシー指数が70-85に△、70未満に×を、ガイドラインとSTRAWでは1SD以上の遅れに△、2SD以上の遅れに×をつけた。△または×はつまずきの可能性があると判断した。

IV. 結果

方法①の結果より、8割を超える教員が、喘息、アトピーのある児童に対して「自信のなさや自己肯定感の低さ」が課題であると回答した。一方で「学力」に課題があると感じている教員の割合は、喘息で約2割、アトピーや食アレでは特にあがらなかった(表1)。

(表1)課題があると感じること(教員16名による複数自由解答)

	喘息	アトピー	食アレ
自信や自己肯定感の低さ	87%	81%	25%
社会性、協調性	68%		
病気の自己管理能力	68%	81%	
生活習慣、生活リズム	56%		
コミュニケーション、自己表現	38%		
学力	19%		
基礎体力	19%		
集中力	19%	56%	
整理整頓	13%		
不安感			63%
我慢しすぎる			25%

方法②では、読み書きのアセスメントを実施した20名中13名(65%)の児童につまずきの可能性があると判断する結果となった(表2)。

(表2)読み書きアセスメント結果

児童	LCSA 指数	リテラシー 指数	特異的 カイト・ライ	STRAW
△	2名	4名	3名	1名
×	2名	2名	5名	4名

(LCSA指数が×の児童2名は全ての検査につまずきのみられた)

V. 考察

以上の結果から、アレルギー疾患のある児童の読み書きの実態と、指導する教員の意識の実態にズレがあることがわかった。多くの教員がアレルギー疾患のある児童に対して、「自信のなさや自己肯定感の低さ」を大きな課題として捉えている。一方で、「学力」を課題として捉えている教員の割合は少ない。しかし、65%の児童に読み書きのつまずきが見られたことから、学習不振の要因が欠席によるものだけではなくことが伺われる。多くの教員が感じている児童の自己肯定感の低さや自信の無さは、読み書きのつまずき等による学力の課題が学習不振として影響しているとも考えられる。

児童の学習不振が見えにくい要因の一つに、支援学校の小集団の学習環境があると考える。小集団の環境は、注意を向けやすく、必要な量とタイミングで指示や援助が入るので、児童にとって学びやすい環境である。そのため「ここでは大理解できている。学習不振は欠席や意欲の問題で、やればできる」と捉えられやすくなると考えられる。また、この見えにくさの課題は、地域の小中学校でも同様である。今回つまずきが見つかった児童は、転入前もサポートが必要であるとはチェックされておらず、支援計画が作成されているケースは無かった。支援学校という少集団指導は「読み書き計算のための基礎スキル」という視点がなければ、つまずきを見逃しやすい環境である。一方でそういった視点で児童生徒を見ることができれば、短期間ではあっても集中して苦手部分を指導できる環境でもある。実態把握を行い、指導計画を作成し、退院時に地域校へ引き継ぐことも、支援学校のセンター的機能の一つとして位置づけられる必要がある。病弱支援学校ではこれまで情緒面(心理面)へのケアには十分力を注いできたが、今後は、認知面の視点も取り入れた学習指導を行う必要があると考える。

今回の調査はアレルギー疾患のある児童に絞ったものであるが、他の病種をみても学習不振の割合は高いのでさらに実態把握を進める必要がある。病気のある子どもが小中学校においても「学習不振や欠席がちであるのは、病気があるから」と見過ごされることのない支援体制を制度や組織として作っていくシステムが必要であると考える。

(参考文献)

言語・コミュニケーション発達スケール(LCSA)(2012) 日下奈緒美(2015)平成25年度全国病類調査に見る病弱教育の現状と課題.国立特別支援教育総合研究所研究紀要第42巻,13-16.

知的・発達障害児と定型発達幼児のプランニングに関する検討

—規則性を活用する記号の変換課題を用いて—

○ 仁科いくみ

(東京学芸大学教育学研究科)

KEY WORDS: プランニング 定型発達幼児 知的発達障害児

I. はじめに

近年、知的発達障害の特徴の一つとして、実行機能の弱さが挙げられている。知的発達障害児における実行機能については、シフティングやワーキングメモリーに関しては多く検討されてきている。しかし、課題のそのものの理解のむずかしさから、プランニングに関する研究はあまり多くない。そこで、本研究では発達初期の定型発達幼児と知的発達障害児を対象に、規則性を活用する記号の変換課題を実施し、分析・検討することとする。

II. 方法

1. 対象児

定型発達幼児：41名(CA3歳～6歳)

(CA3歳10名, 4歳11名, 5歳10名, 6歳10名)

知的発達障害児 (IQ80以下)：29名(CA7歳～18歳)

(MA3歳11名, 4歳4名, 5歳6名, 6歳8名; ダウン症児16名, 知的障害児2名, 自閉症児10名, 注意力欠如多動性児1名)

2. 課題

DN-CAS 認知評価システム(以下 DN-CAS)のプランニング下位検査の一つである「文字の変換 問題1」をもとに作成した課題である。DS-CASでは、上段に提示されている文字と特定の符号との組み合わせの通りに、果敢に配列されている文字を符号に変換する課題である。課題を実施する際、受検者には、できるだけ速く、できるだけたくさん変換すること、好きな方法で実施してよいことを口頭で教示した。本研究では、課題の簡易化を図るために文字書かれた枠を図形(○など)に変更して実施した。また、DN-CASでは問題の所要時間と正答数から得点を算出し、検査者の観察と受検者の報告により方略を評価するが、本研究では、検査者の観察による方略のみを分析の対象とする。課題は2試行を行った。なお、実験協力について保護者に説明して同意を頂き、倫理上の配慮を行った上、個別に実施した。

III. 結果と考察

定型発達幼児の1試行目の結果について、3歳児は提示された記号を符号に変換することができず、本課題は達成に至らなかった。4歳児は、3名が未達成で、残り8名と5歳以降は課題を理解し、記号を変換することが可能であった。「ていねいにゆっくりと変換した(以下ていねい)」という方略を使用する者は4歳児5名、5歳児3名、6歳児2名と年齢が高くなると減少する傾向がみられた。また、「左から右へ、上から下へ、行をまとめて変換した(以下行ごと)」を使用したのは、4歳児1名、5歳児1名、6歳児3名、「左から右へ、上から下へ、行の半分を変換し、繰り返した(以下行の半分ごと)」を使用したのは、4歳児2名、6歳児1名、「列ごとに変換した(以下列ごと)」を使用したのは、4歳児5名、5歳児9名、6歳児4名、「まず○の欄すべて、と記号ごとに変化した(以下記号ごと)」を使用したのは、6歳児1名、「その他方略なし(以下その他)」を使用したのは4歳児1名、6歳児1名であった。本課題では、「行ごと」よりも「列ごと」「記号ごと」を使用する

方が適切だと考えられるが、年齢の上昇に伴う使用する方略の変化は顕著にはみられなかった。「見本よりもすでに変換したのを見ながら変換した(以下かいたものを見て)」を使用したものが6歳児1名おり、1試行目で「行ごと」を使用した者のうち、6歳児2名は2試行目で「行の半分ごと」「列ごと」へと方略が変化した。これらことから、定型発達幼児は、年齢が高くなるにつれてより適切な方略の使用が可能となっていること、また、6歳以降では1試行目の結果を元に2試行目で使用する方略をより適切なものに変更・調整が可能となることが明らかとなった。

知的発達障害児の1試行目の結果について、表1に示す。未達成であったのは、MA3歳児8名、MA4歳児2名、MA5歳児1名で11名、達成に至ったのはMA3歳児3名、MA4歳児2名、MA5歳児5名、MA6歳児8名で18名であった。MA3歳で課題を達成した者や、MA5歳で課題が未達成であった者がおり、本課題の達成には、全般的な知的発達を示す精神年齢(MA)のみならず、視覚認知特性や運筆能力なども影響していることが示唆された。また、方略の使用について、「行ごと」はMA3歳児2名、MA4歳児・5歳児1名、MA6歳児2名、「行の半分ごと」はMA3歳児1名、MA5歳児・6歳児ともに2名、「列ごと」はMA5歳児1名、MA6歳児2名、「記号ごと」はMA4歳児1名、「かいたものを見て」はMA6歳児2名、「ていねいに」はMA3歳児2名、MA4歳児3名、MA5歳児・6歳児1名であった。MAの上昇に伴う方略の変化はみられなかった。また、定型発達幼児では課題を達成した者の半数以上が「列ごと」の方略を使用した。知的発達障害児では、「ていねいに」「行ごと」「行の半分ごと」を使用したものが多く、「列ごと」を使用したのは達成した18名のうち3名にとどまった。このことから、知的発達障害児は、新規な問題解決場面において、より適切な方略を選択するといふプランニング能力の弱さがあると推測される。1試行目で「行ごと」「行の半分ごと」を選択した者のうち、MA4歳児・5歳児1名、MA6歳児2名は2試行目で、いずれも「列ごと」への使用方略の変更がみられた。この4名は、1試行目の結果をもとに2試行目でより適切な方略を選択することが可能となったと推測され、定型発達幼児よりも多かった。1試行目の結果をもとに2試行目で方略を変更するのは、試行錯誤的ではあるが、プランニング能力の形成には必要な段階であると考えられる。知的発達障害児に対するプランニングの指導・支援は難しいとされ、敬遠されがちであるが、本研究の対象であった知的発達障害児は、試行錯誤させるような課題を設定し、それぞれの結果についてフィードバックを行うなど、プランする経験を積むことが有効であると考えられる。今後は、受検者の報告を対象とした分析や、障害種別、知的発達の遅れの有無等による更なる検討、また異なる問題解決場面でのプランニング能力の検討が必要であろう。

表1 知的発達障害児の使用方略ごとの人数

MA	未達成	行ごと	声に出して	行半分	列ごと	右下から	記号ごと	書いたもの	ていねい	その他
3歳(11名)	8	2	0	1	0	0	0	0	2	0
4歳(4名)	2	1	0	0	0	0	1	0	3	0
5歳(6名)	1	1	2	2	1	0	0	0	1	1
6歳(8名)	0	2	1	2	2	0	0	2	1	0

成人期知的障害者の問題解決方略に関する基礎的研究

—プランニング及びモニタリングと知的発達との関連—

○今枝 史雄 (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科) 小笠原 拓 (株式会社ドコモ CS) 近藤 拓弥 (東京学芸大学教育学研究科)
竹井 卓也 (東京学芸大学教育学研究科) 烏雲畢力格 (筑波大学人間総合科学研究科) 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 問題解決 プランニング モニタリング

I. 問題の所在と目的

2003年の支援費制度の導入以降、「自己決定」が成人期知的障害者のキーワードとされている(與那嶺,2010)。Wehmeyer,M.et.al(1996)や與那嶺ら(2010)は、自己決定は問題解決に関わる能力が関係するとしている。さらに、従来、こうした問題解決にはプランニングやモニタリングなどの解決過程の調整が関係するとされている(DeLoache,J.S.,et.al,1998)。中川ら(1996)は算数の問題解決の実行過程を経た後に自己説明(自己モニタリング)を適切に行えたグループは、その学習内容の定着と問題解決方略の転移効果が高いことを明らかにしている。中川ら(1996)の検討からも、問題解決方略の獲得・定着には、プランニング及びモニタリングが関係していると言える。

PASS理論に基づく認知機能を測定するDN-CASにはプランニング課題が配置されている。DN-CASプランニング課題は、方略の実行過程(プランニング)とともに、方略評価チェックリストを用いて、被検査者に実行過程の説明を求めため、モニタリングも評価することが可能である。こうしたプランニング課題は前川ら(2003)は知能指数(IQ)に関連があることを示しているものの、知的発達段階との関連は検討されていない。

以上より本研究では、DN-CASプランニング課題を実施し、成人期知的障害者の問題解決方略の獲得に関わるプランニング及びモニタリングと知的発達との関連を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象者: 成人期知的障害者 15名(男性 10名、女性 5名)である。平均 CA31.4±7.3(RANGE: 20-48)であり、障害種別は知的障害者 10名、ダウン症者 5名である。全員、研究の承諾を得られた者である。**2. 課題:**

1) 田中ビネー知能検査 V: 精神年齢(Mental Age)以下、MAを算出する知能検査である。**2) DN-CAS プランニング課題:** 「数の対探し」「文字の変換」「系列つなぎ」の3つからなる。本研究では対象者の実態を考慮し、5-7歳の課題を使用する。「数の対探し」は6個の数字から1組の同じ数を効率よく探索する方略を、「文字の変換」は記号を効率よく文字に変換する方略を、「系列つなぎ」は数字を効率よくつなぐ方略を見る課題である。

3. 手続き: **1) MAとプランニング課題の下位検査との関連:** 田中ビネー知能検査より算出した対象者のMAとプランニング課題の下位検査である「数の対探し」「文字の変換」「系列つなぎ」について、スピアマンの順位相関係数を用いて、その関連を明らかにする。プランニング課題の下位検査は粗点を用いる。**2) MAと方略評価の一致率との関連:** プランニング課題に含まれる「方略評価チェックリスト」を用いて、3つの下位検査の「(検査者の)観察」と「(被検査者=対象者の)報告」の一致率をMAごとに算出し、その特徴を見る。なお、「文字の変換」は方略評価を行う課題は2つあるため、合計4つの下位検査の一致率を算出する。

III. 結果

1. MAとプランニング課題の下位検査との関連

対象者に田中ビネー知能検査を実施し、MAを算出した結果、平均 MA7.4±1.9(RANGE: 4-11)であった。

次に、対象者のMAとプランニング課題の3つの下位検査項目の粗点の関係をスピアマンの順位相関係数を用いて分析した。結果、「数の対探し」「文字の変換」はMAと1%水準で有意な相関が見られたが(それぞれ $r=0.81, p<.01$, $r=0.67, p<.01$)、「系列つなぎ」に関しては、相関は見られなかった($r=-0.38, n.s.$)。

2. MAと方略評価の一致率との関連

プランニング課題に含まれる「方略評価チェックリスト」を用いて、3つの下位検査の「(検査者の)観察」と「(対象者の)報告」との一致率をMAごとに算出した。結果をTable1に表す。なお、MA4歳、MA10歳、MA11歳は各1名だったため、本分析から除外した。

Table1 プランニング課題 方略評価 一致率

	数の対探し	文字の変換1	文字の変換2	系列つなぎ
MA5(3名)	0%	0%	0%	0%
MA7(3名)	66.7%	100.0%	100.0%	100.0%
MA8(4名)	50.0%	100.0%	50.0%	50.0%
MA9(2名)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Table1より、MA5歳は検査者と対象者の方略評価の一致率が全ての下位検査で0%であった。一致率は、MA7歳から上昇し、MA9歳では全ての下位検査で100%であった。

IV. 考察

1. MAとプランニング課題の下位検査との関連

「系列つなぎ」は、知的発達との関連は見られなかった。知的発達以外の要因に関連性を検討する必要があると言える。また、Naglieri,A.J.,et.al(1997)は「系列つなぎ」は視覚・運動性探索、注意や切り替えの柔軟性を評価する「TrailMakingTest」の課題と類似すると述べている。DN-CASにおける5-7歳課題の数字のみの課題は「TrailMakingTest」ではPartAにあたり、視覚・運動性探索に関係するものとされている。注意や切り替えの柔軟性を評価するために、今後は8-17歳課題にあたる数字及び50音を用いた混合図版を用いてさらなる評価を行うことが必要である。

2. MAと方略評価の一致率との関連

MA5歳は一致率0%であったが、MA7歳から方略の一致が見られ始めた。MA6歳が今回の対象者にいなかったため、詳しい検討ができなかったものの、MA5歳からMA7歳にかけて方略評価の一致率が上昇することが示唆される。モニタリングと関連するメタ認知は3次元可逆操作の関係から5歳から6歳にかけて発達するとされており(内田,1996)、先行研究の知見とも一致した。また、対象者の方略の報告は言語によるものであるため、対象者の言語発達と関連があるものと考えられる。Ellis,S,et.al(1994)も言語能力の発達に伴い、問題解決に用いる方略を獲得するとしているため、今後は知的発達だけでなく、言語発達との関連も検討する必要がある。

今後の課題として、本研究は対象者数が少ないため、さらに対象者数を増やし、分析・検討することが必要であると言えよう。さらに、プランニング課題の下位検査及び方略評価は知的発達以外の関連が示唆されたため、言語発達、環境要因など、その他の要因を用いて検討することが必要である。

音楽的発達評価を用いた事例研究

—自閉症スペクトラム傾向の幼児に対する音楽のかかわりを通して—

○大澤ちづる

林安紀子

(東京学芸大学教育学研究科)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 音楽療法 幼児 自閉症スペクトラム

I. はじめに

音楽療法とは、音楽のもつ生理的、心理的、社会的働きを用いて、心身の障害の回復、機能の維持改善、生活の質の向上、行動の変容などに向けて、音楽を意図的、計画的に使用すること(日本音楽療法学会,2015)、と定義されている。つまり、治療者が患者に対して目的をもって音楽を用いることで、何らかの成果を期待するもの、ということである。

子どものための音楽療法は、1920年代、ルドルフ・シュタイナー(1861-1925)の人智学に基づき治療(養護)教育的な音楽として築かれた。その後、ジュリット・アルヴァン(1897-1982)、ポール・ノードフ(1909-1977)とクライブ・ロビンス(1928-2011)、ゲルトルート・オルフ(1914-2000)らのアプローチ法により、子どもの発達のための音楽療法が方向づけられた。自閉症スペクトラムに対する音楽療法を研究しているカーリン・シューマツハ(2001)は、自身と他者が同時に感情を体験する伝達の音楽の特性は、関係構築の障害に対して効果がある、と述べている。

また、梅本(1987)は動きや歌などの音楽的発達は、子どもの全体的な発達と切り離して考えることはできない、と述べ、活動として、また受容としての音楽のさまざまな水準は単に無秩序に共存しているのではなく、階層を形成している、としている。(表1)

表1 音楽の階層的諸側面と受容水準

音楽の階層的諸側面	受容水準
思想としての音楽	共感的水準
構成物としての音楽	認知的水準
旋律・和声・リズムとしての音楽	知覚的水準
音響としての音楽	感覚的水準

II. 目的

音楽的発達に特化した発達検査として、音楽療法士である松井(1983)による音楽行動チェックリストがある。本事例は、このチェックリストを用いて、初回の対象児の姿を客観的に評価し、回を重ねるごとくの変容を見ることとした。このチェックリストを用いることで、対象児の課題を明らかにし、実際の音楽セッションのもち方の指標となることを報告する。

III. 方法

- 1.実施期間：20XX年9月～20XX年11月(計4回)
- 2.対象児：A児 保育園に通園している年中(5歳)、男児
- 3.これまでの経過：A児が通園している保育園にて、集団生活の中での不適応が認められ、2歳児後半より、東京学芸大学教育実践支援センター2号館、遊戯室において、個別指導が開始された。未診断ではあるが、認知、言語、情緒のゆっくりな発達、視線の合いづらさ、こだわりの強さなど、自閉症スペクトラムの特徴が見られた。本実施者は、20XX年7月よりA児の個別指導を引き継ぎ、9月から音楽活動中心の内容を開始した。
- 4.手続き：A児の保育園登園後17時から、同場所において、実施者とA児の2人を基本として、45分程度の

音楽を用いた個別指導を行なった。指導後、A児の姿を音楽療法診断チェックリストと自由文章式の経過記録の二つの方法で記録、評価した。

IV. 結果

音楽療法診断チェックリストの結果をダイアグラムとして表し、初回と4回目を比較した。回を重ねることで伸びた領域と回を重ねても変容のない領域が見られた。松井は、ダイアグラムの形状を健常児型、全体的発達遅滞型、運動発達障害型、コミュニケーション障害型を記している。コミュニケーションに困難が見られるA児のダイアグラムは、M(身体運動)、H.O(手の操作)、R(秩序形成)において、コミュニケーション障害型の数値と類似していた。

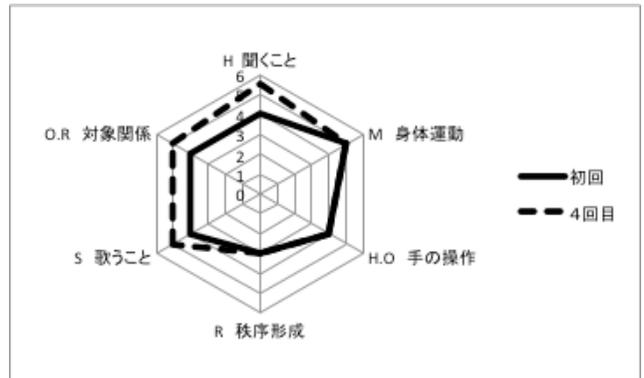


図1 A児の初回と4回目のダイアグラムの比較

V. 考察

A児を評価したダイアグラムと、松井の示すコミュニケーション障害型の数値が類似した領域を見てみることにする。次の数値に上がるためには「リズムに合わせて」「音楽に合わせて」「正確な模倣ができるようになり」という内容を達成することが求められる。それらに苦手が感じられるA児は、音楽の受け止め方が、音楽の内容に無関係な自己中心的な反応をする、ということが言える。この捉えは、音楽的活動に限られたものではなく、まさにA児全体の姿を表しているようにも感じられる。今後の音楽活動の中で、音楽の受け止め方の変容がA児自身の他者意識を高めると推測される。

一方、回を重ねるごとに伸びた領域においては、経験により引き出されたA児の能力と考えられる。伸びやすい領域、伸びにくい領域を本実施者がこのチェックリストにより確認できたことで、活動内容やねらいの方向づけにつなげることができた。

しかし、このチェックリストでは、一項目内にいくつかの内容が含まれており、A児の姿を表しきれない部分もあった。特に、A児の課題であるコミュニケーション領域においては、更に細分化された指標が有効的であると思われる。

(参考文献)

音楽療法の実際(1995) 松井紀和編著 牧野出版

通園施設における幼児の粗大運動アセスメント

—画像処理技術を用いた支援ツールの開発と活用—

○ 雨宮 由紀枝¹⁾、高橋 淳子²⁾、鈴木 美代²⁾、山下 佳恵²⁾、原 寛徳³⁾、佐藤 麻衣子¹⁾、森山 剛³⁾、小沢 慎治⁴⁾
(日本女子体育大学¹⁾ 三鷹市健康福祉部北野ハピネスセンター²⁾ 東京工芸大学³⁾ 慶応義塾大学⁴⁾)

KEY WORDS: 粗大運動アセスメント、幼児、画像処理、通園施設

I. はじめに

運動発達の困難は、身体運動面だけでなく心理社会面にも及び、幼児期・児童期から思春期、成人期に至るまで重大な影響を及ぼすと多くの研究者が指摘しているにもかかわらず、運動の困難さは他の問題の深刻さとは同等とはみなされていない場合が多い。(Henderson、2014)

発達障害児者の支援に携わる全国 2,790 の医療機関および福祉機関を対象としたアセスメントツールの利用実態に関する調査によれば、全般的に知能検査・発達検査が比較的良好に利用されている一方で、運動機能に関するツールの利用はいずれの尺度も 0~4%とほとんど利用されていなかった。アセスメントツールの利用を規定する要因としては、実施者や購入資金、実施時間といった資源の不足のみならず、アセスメントに対する理解の不足、ツールの利便性の問題なども指摘されている。(松本・伊藤他、2013)(辻井・明寛他、2014)

II. 目的

本研究の目的は、「粗大運動アセスメント」実施のために画像処理技術を用いた支援ツールを開発して、アセスメントの利便性の向上を図り、療育現場において子どもの運動面の困難さを的確に把握し、科学的根拠に基づく発達支援を行うことである。具体的な目標は、
1) 幼児の粗大運動アセスメント項目を選定する。
2) 日常の療育場で複数同時にアセスメントを行えるように、画像処理を用いた支援ツールを開発する。
3) 支援ツールを用いて通園施設に通う幼児を対象にアセスメントを試行し、発達支援に役立てる。
なお、本研究における個人情報保護を厳守し、保護者への説明および参加協力を得て行っている。

III. 方法および結果

1) アセスメント項目の選定

国内外の先行研究レビューより、3~10歳対象の粗大運動発達検査である Test of Gross Motor Development second edition (以下 TGMD-2) (Ulrich, 2000) を選定した。TGMD-2は、移動能力6項目(走る、縦ギャロップ、片足跳び、立ち幅跳び、跳び越し、横ギャロップ)、操作能力6項目(打つ、ドリブル、捕球、蹴る、投げる、転がす)、合計12項目の基本的運動スキルで構成され、運動発達の質的な変化を観察により評価できる。米国で開発・標準化され、信頼性・妥当性も検証され、近年世界各国で頻繁に用いられている (Iivonen et al, 2014)。発達性協調運動障害 (Simons et al, 2008)、知的障害 (Hartman et al, 2010)、自閉症 (Staples et al, 2010)、視覚障害 (Houwen et al, 2010) など、多様な子どもを対象とした研究が TGMD-2 を用いて進められている。

TGMD-2の下部12項目は、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭のみならず、幼児にとっても解りやすい動きであり、仲間と遊んだりスポーツをしたりするときに必要な基本的運動スキルである。

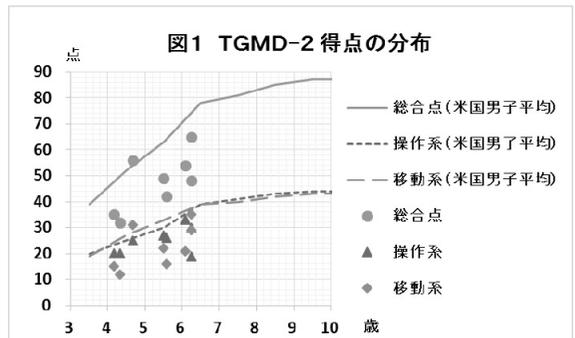
2) 画像処理を用いた支援ツールの開発

幼児の待ち時間を最少にし、仲間と一緒に楽しみながら実施できるよう、選定した複数項目に沿った運動遊びを構成し、同時に3~4人ずつ実施している。

本ツールでは固定カメラ4台でこれらの多様な動きを録画し、処理プロセスは以下の4つからなっている。

- ① GUIを用いた前処理：動画中で被験者を検出・追跡を行い、被験者と項目ごとのショットを抽出する。これはアセスメントしやすい映像となっている。
 - ② 画像処理による評価：①で得たショット映像を入力とする評価プログラムを実装・試行して、自動評価が可能な項目を選出する。
 - ③ 目視による評価：自動処理が不可能な項目については、専門家が評価するための GUI を設計・実装する。
 - ④ 統計・検索等処理：②と③の結果を統合したデータベースとその検索ツールを作成する。
- 当初は③の必要があるので、目視評価をやすくする工夫を行った。今後②を充実することが課題である。

- 3) 通園施設における幼児の粗大運動アセスメント実施
対象：4~6歳の通園児、男子7名、女子1名
日程：2015年10月 1時間で実施
場所：通園施設の体育室
結果：TGMD-2 (12項目) の測定結果を図1に示す。参考までに、米国男子平均値を示す。米国女子平均値は、男子に比較し操作系で4点ほど低い。



V. 考察

動きの見本を2回示した後すぐに幼児が模倣する方法が進めたが、初めての動きに対しても、意欲的に楽しく取り組むことができた。また、1時間に12項目連続して実施したが、集中して動き続けることができた。

本施設では、体育室にて全員が6分間走と30分間の活発な運動を行うことが日課となっている。その他、クラス毎に週1回の運動プログラムを実行している。こうした継続的な運動の取り組みの効果を、今後アセスメントにより明らかにしていくことが求められている。

アセスメントの実施により、今まで経験していない動きや身体の動かし方の個性など、多くの気づきがあった。今後の支援に活かしていくとともに、パフォーマンスを最大に引き出すための工夫を重ねることも重要である。幼児の動きの質的発達について、日本の幼児を対象として標準化することは、今後の課題である。

本研究は、文部科学研究費助成事業「知的・発達障害児の運動発達アセスメント：画像処理技術を用いた支援ツールの開発と活用」の助成により行われた。

第4分科会

＝キャリア教育・キャリアガイダンス領域＝

(S棟 406教室)

【15:00～17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

知的障害特別支援学校中学部における職業教育に関する一考察

—作業学習の内容と実施状況に関する分析—

○尾高 邦生 渡邊 貴裕 橋本 創一 菅野 敦
(東京学芸大学附属特別支援学校) (順天堂大学) (東京学芸大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 特別支援学校中学部 職業教育 作業学習

I. はじめに

近年、知的障害者の雇用は増加してきている。さらに、特別支援学校高等部卒業時の就職率も徐々に上昇し、2013年には30.2%に増加した。(文部科学省、2014)。

このような雇用情勢の変化には、障害者雇用の制度の整備や障害者雇用に対する社会的な意識の変化が考えられる。加えて、学校教育における職業教育・キャリア教育の取り組みの充実もその要因としてあげることができると考える。

従来より知的障害教育では、中学部、高等部などにおいて作業学習などの実体験の学習が重視されてきた。学習指導要領解説(文部科学省、2009)によると、教科「職業・家庭」では、「作業や実習など体験的な活動を通して学ぶこと」に留意する必要があると示している。

また、中西ら(2006)は、よりの確に就労を支援する職業教育を行うためには、中学部段階での職業教育の実践研究が不可欠であると指摘している。

一方で、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のありかたについて」(2011)においては、特別支援学校高等部におけるキャリア教育・職業教育の充実について記述がみられるが、中学部に絞った記述は見られない。

このように、中学部段階における職業教育や作業学習は従来より教育課程上に位置づけられているが、その現状についての報告はほとんど見られない。

そこで、本研究では、知的障害特別支援学校中学部における今後の職業教育のあり方を考えていくにあたり、作業学習などの実体験の学習について調査を行い、その実施状況や内容について明らかにすることを目的とした。

II. 方法

対象：知的障害特別支援学校(中学部設置校)456校

調査期間：2014年9月に実施。配布、回収は郵送法で実施した。

調査方法・内容：中学部における作業学習などの実体験の学習に関する活動について選択式または自由記述式により質問紙法で回答を求めた。

III. 結果

有効回答数は274校であり、回収率は60.0%であった。

①教育課程上の位置づけ

87%の学校において領域教科を合わせた指導である「作業学習」という形態で行われていた。また、「作業学習」と「生活単元学習」や「総合的な学習の時間」を年間で組み合わせて実施している学校も見られた。体験的な学習については、領域教科を合わせた指導の形態をとっている学校が多くを占めていた。

②実施時間(図1)

62%の学校が週あたり4単位時間以下の実施であり、5単位時間以上実施している学校は約40%であった。これは、週に2日、1日あたり2時間程度行っている学校が多いことが推測される。

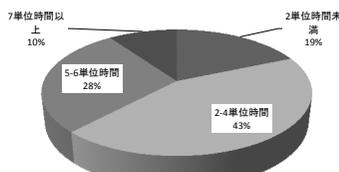


図1. 作業学習等の週あたりの単位時間数 (n=274)

③作業学習において取りまれている作業種(図2)

最も多く実施されているのが紙工、次いで、木工、農耕、縫製の順であった。流通や福祉について実施している学校は見られなかった。

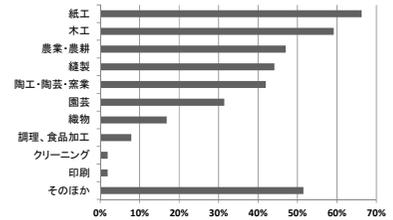


図2. 中学部でとりまれている作業種(複数回答、n=274)

④各作業における関連する活動(図3)

各作業種において、対象の製品を製造、栽培する以外に行われている活動で最も多いのが、販売で60%以上の学校で行われていた。次いで清掃、接客の順であった。いずれの作業種においても同様の傾向を示した。

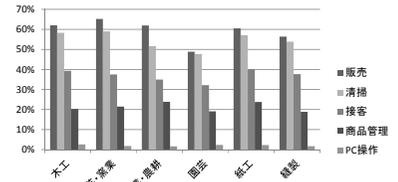


図3. 各作業における関連する活動(複数回答、n=274)

⑤作業学習等に関する課題(自由記述)

「高等部との系統性」「作業種、作業内容の設定」「作業環境の整備」「教師の専門性」「多様な生徒への対応」などが挙げられた。

IV. 考察

中学部における作業的な活動の多くは「作業学習」という領域教科を合わせた指導の形態で行われており、多くの学校で週2日以上実施されていることから、他の教科、領域と合わせながら教育課程上、中心的な学習として行われていることが明らかになった。また、作業種については紙工、木工、農耕など「ものづくり」を中心とした作業種が設定されていることが示唆された。これは、近年、第三次産業に対応した新たな教科「流通・サービス」や「福祉」などが設置された高等部に比べると、具体物を製造することを通して学ぶことを重視していることがうかがえた。さらに、関連する活動は、商品管理やPC操作などについての取り組みは少数であり、ものづくりの最終的な学習として「販売」が設定されていることが推測された。

一方、高等部との系統性や作業種の設定については、挙げられた課題から、高等部が近年の就労動向に対応した内容や作業種の設定としていることを考えると、それらを踏まえた中学部での作業学習の設定についての検討は、十分になされていないと考えられる。

中学部の作業学習について、名古屋ら(2008)は義務教育最終段階である中学部においても重要であると述べている。上記の結果に加え、近年、生徒のほとんどが高等部に進学することを考慮すると、高等部との接続や連続性について検討する必要があると考える。今後は、特別支援教育における職業教育について、中学部、高等部を合わせた中等教育全体としてとらえ、内容や段階性を検討していくことが重要であると考える。

発達障害を有する青年の進路選択・就労移行の困難・ニーズと支援

○神長涼 田部絢子 内藤千尋 高橋智
(東京学芸大学教育学研究科) (大阪体育大学) (白梅学園大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 発達障害、進路選択、就労・移行支援

I. はじめに

発達障害者が思春期・青年期の進路選択や就労移行において、多様な困難・ニーズを有することが少なからず指摘されている。厚生労働省が行った仕事も通学もせず職業訓練も受けていない15～34歳の若者である「ニート」の就職・自立支援施設を対象とした調査では、施設を利用した若者155人のうち23.2%に発達障害またはその疑いがあることが明らかにされている(読売新聞:2006)。

高橋・内野・谷田(2007)の発達障害の本人・当事者に対する高校生活の困難・ニーズ調査では、進路に関する項目回答者の63.0%が「進路において困っていることがある」としており、とくに「自分の得意なことを活かす進路がわからない」という回答が最も多かったと報告している。

竹本・田部・高橋(2012)は発達に困難を抱える高校生を対象とした調査を通して、発達に困難や課題を抱える青年の自立や就労・社会参加を保障するためには、当事者の声・青年たちのニーズを汲み取って、それをふまえながら、継続した支援の内容とシステムをつくり上げていく時代に来ていることを指摘している。

II. 目的

本報告では、発達障害を有する当事者A(ADHD・LDの診断を有し、精神保健福祉手帳を所持)の進路選択や就労等の社会的自立における困難・課題を含んだライフヒストリーについての発表を聞いた特別支援教育に従事する教員130人(東京都内の特別支援学校・特別支援学級・通級指導学級)を調査対象として、①当事者A氏の抱える進路選択や就労等の社会的自立の困難・課題、②当事者A氏への支援・助言についての自由記述調査を行い、発達障害を有する青年の進路選択や就労等の社会的自立の困難・ニーズと支援の内容についての研究仮説を立てることを目的とした。

III. 方法

調査対象は特別支援教育に従事する教員(東京都内の通級指導教室・特別支援学級・特別支援学校勤務)130人。発達障害当事者A氏の進路選択や就労等の社会的自立の困難の内容を含んだライフヒストリーの発表後に調査を行った。

質問紙法調査では、①発表を踏まえ当事者A氏の進路選択や就労等の社会的自立における困難や課題はどこにあるのか、②進路や就労等の社会的自立の支援の実践を踏まえながら当事者A氏への支援・アドバイスについて自由記述で回答を求めた。調査期間は2015年8月。

IV. 結果

自由記述は複数名で検討を行い、当事者A氏の抱える進路選択や就労等の社会的自立の困難についての記述を5つのカテゴリー、228のコード、支援・助言についての自由記述を5つのカテゴリー、224のコードに分類・集計した。

V. 考察

当事者A氏への「支援・助言」カテゴリー

(n=224(回答されたコードの総数)、複数回答)

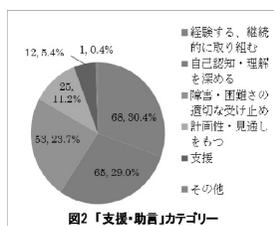


表1 当事者A氏の有する主な「困難・課題」コード

(n=228(回答されたコードの総数)、複数回答)

困難・課題の種類(カテゴリー)	回答	割合
自己の現状理解ができていない・客観視できない(課題・困難、得意・不得意)	46	20.2%
対人関係・コミュニケーション能力	15	6.6%
振り返り・つみ重ねができない	13	5.7%

当事者A氏の抱える「困難・課題」カテゴリー

(n=228(回答されたコードの総数)、複数回答)

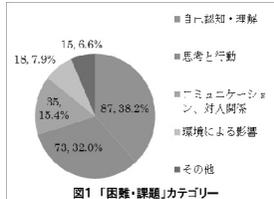


表2 当事者A氏への主な「支援・助言」コード

(n=224(回答されたコードの総数)、複数回答)

支援・助言の種類(カテゴリー)	回答	割合
自己分析・自己理解を深める	22	9.8%
できること・得意なことを伸ばす、活かす	15	6.7%
様々な経験を積む・挑戦する	15	6.7%

発達障害の当事者A氏の進路選択や就労等の社会的自立の課題・困難として「自己認知・理解」「思考と行動」などが見られ、具体的には「自己の現状理解ができていない、客観視できない」「振り返り、つみ重ねができない」「理想と現実の間にギャップがあること」「苦しいことに向き合えない、継続して取り組めない、避ける、その場のぎ」が指摘された。またA氏の進路選択や就労等の社会的自立の困難に対する支援・助言として「経験する、継続的に取り組む」「自己認知・理解を深める」ことなどが挙げられた。

以上の検討から、発達障害者の進路選択や就労等の社会的自立の課題として、自己認知・理解の不十分さ、思考や行動面の問題、対人関係の困難という研究仮説を得られた。上記の「研究仮説」にもとづいて、発達障害を有する青年の進路選択や就労等の社会的自立における困難・ニーズと支援の課題を明らかにするために、発達障害の当事者を対象に調査を実施して研究仮説を検証することが次の課題であり、現在、調査を実施中である。

文献

高橋智・内野智之・谷田悦男(2007) 高校等在籍の軽度発達障害生徒の教育実態、『月刊高校教育』第40巻3号、pp.26-32。
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』第129号、pp.18-25。
読売新聞(2006) ニートに「発達障害」の疑い、『読売新聞』2006年8月24日付。

進路指導におけるキャリアカウンセリングの試み

—特別支援教育推進室就労支援アドバイザーとの連携—

○ 辻村 洋平 南 幸恵 小笠原 まち子 諏訪 肇 伴 光明
(東京都立青峰学園) (Msライフデザイン) (東京都教育委員会) (東京都中部学校経営支援センター) (東京都立青峰学園)
KEY WORDS: 知的障害、進路指導、キャリアカウンセリング

I. はじめに

東京都教育委員会では、平成19年度(2007)から順次開校した新たな職業学科(就業技術科・職能開発科)をはじめとする新たな特別支援学校高等部からの就労を支援するために特別支援教育推進室に就労支援機能を置いている。都内の特別支援学校を6ブロックに分けて、企業情報を提供すること、企業での障害者雇用の経験がある人や学識経験者を就労支援アドバイザーとして、特別支援学校の職業教育及び教職員・保護者の研修会講師として派遣することなどの支援を行ってきた。

都立青峰学園では、これらの支援を開校当初より受け、特に就労支援アドバイザー南と特別支援教育推進室の就労支援担当者小笠原による高等部2年生段階における「職場におけるコミュニケーション」の授業を年2回計6時間を就業技術科2期生より数年にわたって行っている。

昨年度2年生であった5期生の授業を実施するなかで、進路選択に不安を抱える生徒が数多くいたことから、南、小笠原が「勇気づけ面談」(キャリアカウンセリング)の提案し、昨年度後半から今年度前半にかけて、キャリアカウンセリングを実施した。そこで、これらの試みが生徒の自己肯定感の形成に効果的であったのかどうかを検証する。

II. 目的

高等部2年生後半からの進路選択に向けた現場実習及び進路学習とともに、個別のキャリアカウンセリングによる励ましや勇気づけの効果を明らかにする。

III. 方法

1. 「キャリアガイダンス」の授業「職場におけるコミュニケーション」での生徒の実態を踏まえて、「自尊感情測定尺度」(東京都教職員研修センター)の結果からキャリアカウンセリングが必要と思われる生徒の選択または生徒の希望を受け付ける。

2. 「キャリア面談」(キャリアカウンセリング)を実施する。グループ個人という段階を踏みながら、相談内容及び生徒の変容を追う。

3. 「自尊感情測定尺度」を用いて、上記の1及び2の実施時期と進路先内定の時期を選んで、対象生徒の自尊感情・自己肯定感について比較する。

IV. 結果

1. 「キャリアガイダンス」のコミュニケーションの授業と自尊感情測定尺度による対象生徒の選定

職場で働くために必要かつ、好ましいコミュニケーション力をつけ、現場実習先や就労先で実践できるようになることを目的とした授業の中で、「自尊感情測定尺度」の数値別にしたグルーピングを行った。授業内のグループ活動のなかで、進路選択に対する不安をもつ生徒、自分に自信がもてない生徒が多いことから、南、小笠原の提案により自己肯定感が低い生徒を対象にした勇気づけの面談(キャリアカウンセリング)を計画した。生徒に面談について説明し、授業で希望者を募ったところ、将来の不安や悩みを聞いてほしいと、10名の生徒が希望を出した。また、「自尊感情測定尺度」の数値を基に、学年教員から対象となる生徒を8名選定し、合計18名の生徒を選定した。

2. 面談の実施(2回)と相談内容及び生徒の変容

平成27年2、3月に18名の生徒を対象に、1回目の

面談をグループで行った。1グループ3名までとして、それぞれの将来に関する悩みや不安を打ち明ける場とした。複数名での面談のため、言いづらいことも多くあるのではないかと考えていたが、生徒自身の進路選択に対する考えや悩みをグループで共有しながら相談することができた。特に家庭環境や過去の経験に起因する相談が多く、南、小笠原はこれまでの過去にこだわるのではなく、これからの未来に向けた視点で考えるように生徒に話した。実施した生徒から再度の実施を希望する声も多くあったので、2回目の面談を採用選考の前として、平成27年6月に個別で行った。生徒と両氏の関係性も深まり、1回目に聞いた内容を基に個別で聞くこと、より具体的に抱えている悩みや不安を打ち明けることができた。卒業後に生活の場を通勤寮やグループホームに移行する予定の生徒については、18歳で家庭から自立するストレス、社会に出るストレスの両方もち、心配や不安が大きいことも相談内容として出てきた。

3. 「自尊感情測定尺度」による生徒の変容

平成26年(2014)6月に測定した「自尊感情測定尺度」では、選定された18名中16名の生徒が自分に自信がなかったり、自己を否定的に見たりする傾向が強いIIタイプ、IVタイプであった。2回の「職場におけるコミュニケーション」の授業、グループでの面談、個別の面談を実施し、平成27年(2015)6月に測定した結果では、IIタイプが10名、IVタイプが2名に変化した。また、面談をした18名中12名の数値が上昇し、全体の平均値も0.11ポイント上昇した。このことは生徒の自尊感情・自己肯定感が高まったことを示している。

平成27年(2015)10月に企業に内定した1名の生徒に個別に測定を実施したところ、面談を実施する前よりも、数値が0.97ポイント上昇した。今後も継続して内定が出た生徒を対象に、「自尊感情測定尺度」を実施していく予定である。

V. 考察

・進路選択の時期に、就職と住まいの両方の移行を伴う場合は、生徒には大きな不安が生ずることを教員はよく理解しておく必要がある。特に、就業体験と生活体験が適切な時期に、生徒に負荷なく(楽しみや充実感のある体験)行われ、さらに「勇気づけ面談」(キャリアカウンセリング)が実施されると生徒の主体性を引き出し、意欲を喚起すると推測される。

・相談機能は校内でも教員の役割分担として取り組んでいる。また、臨床発達心理士による相談、校医による療育相談、生活指導及び進路指導における相談、など生徒の多様な不安や悩みに対応してきたが、家族への支援が必要な生徒への自立に向けた将来設計、生活設計にかかわる視点からの相談(キャリアカウンセリング)のニーズは高い。今後、卒業前の勇気づけとして、平成28年1、2月に3回目の「勇気づけ面談」(キャリアカウンセリング)の計画をしている。

(参考文献)

・「自信 やる気 確かな自我をそだてるために」(2011) 東京都教職員研修センター

特別支援学校における進路指導と採用選考

—都立A特別支援学校の取組—

○ 小澤 信幸 (東京都立志村学園) 小田部 恵 (東京都立青峰学園) 伴 光明 (東京都立青峰学園)

KEY WORDS: 知的障害、進路指導、採用選考

I. はじめに

東京都特別支援教育推進計画による障害の軽い生徒を対象とした特別支援学校高等部職業学科（就業技術科）は、平成19年（2007）4月から順次設置され、今年度（2015）の4月に計画された5校がすべて開校となった。就職希望の生徒が学ぶ就業技術科では、平成21年度（2009）に、3年生を対象とした求人票を早期に企業から出してもらえよう東京労働局と連携して実施した。（山内,2009）当時の特別支援学校の就職支援では、高等部3年の2学期の就業体験後（「産業現場等における実習」以下「現場実習」とする）に求人票が出されることが多く、雇用条件等については前年度実績が主な情報であり、詳しい条件については十分に把握しないまま2学期の現場実習をすることが多かった。求人票の早期化により、就職希望生徒を多数抱える職業学科においては、採用時の雇用条件を理解したうえで現場実習に臨むことができるようになった。

今年度（2015）、再び東京労働局と特別支援学校が採用選考の手順の整理をして、求人票の受理から採用選考、採用内定までの企業が行う採用活動と特別支援学校が行う学習としての現場実習とを明確に区別することになった。そこで、今年度からの採用選考と就業体験との時期を区別することが、どのような変化をもたらしているのかを明らかにし、今後の進路指導のあり方を検討したいと考え、このテーマを設定した。

II. 目的

A特別支援学校における進路指導と採用選考の変化について明らかにし、今後の進路指導について検討する。

III. 方法

- ①今年度の採用選考の改善事項について整理し、都立A特別支援学校における昨年度と今年度の求人票の受理日を比較検討する。
- ②都立A特別支援学校における採用選考時期での3年生の現場実習の数を昨年度と今年度で比較検討する。
- ③採用選考と現場実習とを明確に区別することによる進路指導への影響について検討する。

IV. 結果

①今年度に東京労働局と特別支援学校が、企業が行う採用活動について、以下のような整理を行い、企業及び関係機関に協力を求めている。

ア 企業が行う採用選考と学校が行う現場実習の時期を分けること。具体的には、「紹介日」から「内定及び内定承諾」の日の間には、現場実習を実施しないこと。

イ 「紹介日から就職までの流れ」の手順は、「ハローワークにおける求人票の受理日 6/20以降」→「ハローワークから事業所へ求人票の交付 7/1以降」→「職業相談・職業指導と推薦開始」「職業紹介日（応募の受付）9/5以降」→「採用選考（面接試験等）9/16以降」→「内定及び内定承諾」→（卒業）→「雇用契約」とする。

ウ 都立A特別支援学校（定員40名）における求人票の受理日の比較（27年度は10/26現在の数字）

月	7	8	9	10	11	12	1	2	3
H26	0	1	5	13	10	6	2	1	1
H27	0	4	16	7	-	-	-	-	-

求人票の受理日は、上記の結果となった。今年度については、まだ途中であるが、明らかに受理日のピークが前倒しになっていることがわかる。

②都立A特別支援学校（定員40名）における採用選考時期の3年生の現場実習の回数の比較（27年度は10/26現在の数字）

月	7月	8月	9月	10月	合計
H26	22件	10件	15件	16件	63
H27	14件	8件	14件	8件	44

高等部3年生の採用選考時期における現場実習の実施状況は上記の結果となった。採用選考の改善は今年度からの変化であるため、実習件数としてはやや減少している。A特別支援学校では3日間程度の短期間の実習が多い特徴が見られるが、現場実習の延べ日数でもやや減少している結果となった。

月	7月	8月	9月	10月	合計
H26	74日	43日	75日	77日	269
H27	44日	34日	67日	41日	186

③上記①と②の結果から、採用選考と現場実習の実施時期を明確に分けることで、進路指導への影響として、以下の2点が予測される。

ア 採用選考の時期が早まる。高等学校と同様に9月10月に集中することが予想される。

イ 今まで9月10日に行われてきた3年生の2期の現場実習については、実施時期が採用選考前後にずれることが予想される。

V. 考察

知的障害のある生徒の現場実習は、その障害の特性からも重要な学習内容である。採用選考と現場実習の実施時期を分けることが求められるようになり、今までの高等部3年生段階の進路指導のあり方について修正を必要とする必要がある。具体的には、採用選考の時期を想定した現場実習の時期の設定が必要であり、実習の実施方法についても各企業及び事業所に合わせた工夫が必要となっている。

また、採用選考の時期が早まることで、内定後から卒業までの期間に余裕が生まれるため、結果として生徒一人一人の進路先や生活の場への移行支援と進路指導が充実することが期待できる。卒業後に通勤寮及びグループホーム等での生活の場の移行を希望する生徒・保護者にとっては、今年度からサービス等利用計画の作成及び支援会議の開催等、様々な関係機関との連携が必要となり、利用決定に数か月かかることもある。採用選考の時期が早まることを想定して、現場実習の実施時期を検討し、教育課程及び年間計画への反映ができるように検討したい。

（参考文献）

- ・「16新卒者募集のために」（2015）東京労働局
- ・「採用と人権 2015」（2015）東京都産業労働局雇用就業部労働環境課

発達障害のある中学生の適切な進路選択に向けて

—特別支援学校就業技術科、チャレンジスクール、昼夜間定時制高校、エンカレッジスクールの比較検討—

○ 諏訪 肇

(東京都中部学校経営支援センター ※前都立青峰学園校長)

KEY WORDS: 特別支援学校就業技術科 チャレンジスクール エンカレッジスクール

I. はじめに

平成24年2月から3月に実施された国による発達障害に関する調査では、全国の小中学校において、通常の学級に在籍する発達障害の児童・生徒は、6.5%であることが明らかになった。また東京都においても、都内公立中学校に在籍する発達障害のある生徒の通常の学級での在籍率は5.0%であり、公立中学校の情緒障害等通級指導学級に通う生徒数は、平成17年度499名から平成26年度1706名へと急増している。

これまで東京都では、軽い知的障害のある生徒が企業就労を目指す知的障害特別支援学校高等部就業技術科、不登校や中途退学経験者のリスタートを支援するチャレンジスクール、小・中学校で十分能力を発揮できなかった生徒のやる気を育て応援するエンカレッジスクールなどを整備してきたが、発達障害を対象とした高校や特別支援学校高等部は設置していない。では、発達障害のある中学生は、どのような進路先を選択しているのだろうか。残念ながらそれを調べた公的な調査はない。

発達障害があっても学力の高い生徒は、公立私立を問わず進学を目指す高校に進学している。事実、都立の進学校においても発達障害のある生徒は複数在籍している。また、私立のサポート校の中には、発達障害に対応していることをうたっている学校もあり、多くの発達障害のある生徒が在籍していると推測できる。

都立校では、軽い知的障害を対象とした知的障害特別支援学校就業技術科において、発達障害の診断名がついている生徒が多く在籍している。また、都立高校に在籍する発達障害の生徒は2.2%で、定時制高校に限ると11.4%にもものぼる。中学校情緒特別支援学級(固定・通級)の進路先の調査では、チャレンジスクールや昼夜間定時制高校、エンカレッジスクールにいずれも10%前後の生徒が進学しており、これらの都立高校においても多くの発達障害の生徒が在籍していると推測できる。

しかしながら、ネットやSNSによるこれらの学校の情報を見ると、間違った情報も少なくない。また、学校のホームページや学校案内を見ても、概要は分かるものの、発達障害のある中学生にとってどのようなメリットがあるかについては分かりにくい。

そこで、「特別支援学校就業技術科」「チャレンジスクール」「昼夜間定時制高校」「エンカレッジスクール」について、発達障害のある中学生の進路という視点から正しい進路情報をまとめ、比較検討することにより、適切な進路選択に結びつくであろうと考えた。

II. 目的

(目的)

都内中学校に通う発達障害のある生徒とその保護者・関係者に都立校の正しい情報を提供し、適切な進路選択に役立ててもらおう。

(主題設定の理由)

- 1 都立高校や都立特別支援学校高等部には、発達障害を対象とした学校はない。
- 2 都立の特別支援学校就業技術科や、チャレンジスクール、昼夜間定時制、エンカレッジスクールを進路先として選択する生徒は多いと推測される。
- 3 前述の4校種について、間違った情報や推測が多くあり、正しい進路選択に悪影響である。

- 4 発達障害の視点から前述の4校種について正しい情報を提供することが求められている。

III. 方法と内容

(方法)

「特別支援学校就業技術科」「チャレンジスクール」「昼夜間定時制高校」「エンカレッジスクール」各校が提供している学校案内やホームページ、東京都教育委員会が発表している調査結果や報告書等、公的に明らかにされた資料のみから数値等をまとめ直し、発達障害のある中学生の適切な進路選択に結びつく進路資料を作成する。

(内容)

発達障害のある中学生の進路選択の視点から、「特別支援学校就業技術科」「チャレンジスクール」「昼夜間定時制高校」「エンカレッジスクール」について、学校名・場所・クラスの数等の「概要」、「入学選考」の方法や内容、「教育課程」の特色、中退等の「在籍状況」、進路先等の「進路状況」、「学校経営」の状況の6項目から分析する。また、これらの学校についての最新情報を集め、提供する。

IV. 結果

校種別に進路選択のポイントを明らかにした。

- 1 就業技術科
進路選択のポイントは、青峰学園の定員増、入学条件、入選方法、「職業に関する教科」等教育課程の特色、企業就労率等。
- 2 チャレンジスクール
進路選択のポイントは、入選方法、3部制総合学科の教育課程の特色、中退対策、各校別進路先、今後の方向性等。
- 3 昼夜間定時制高校
進路選択のポイントは、入選方法・内容や配点、チャレンジスクールとの教育課程の違い、各校別進路先の特色等。
- 4 エンカレッジスクール
進路選択のポイントは、入選方法、30分授業等の教育課程の特色、複数担任制、各校別進路先、学校経営計画の違い等。

V. 考察

就業技術課は、特別支援学級在籍で就労をめざす生徒向きの学校。チャレンジスクールは、不登校経験があるなどこれから自分のやりたいことを探したい生徒向きの学校。昼夜間定時制高校は、ある程度学力があり進学を目指す生徒向きの学校。エンカレッジスクールは、学び直すことにより基礎学力をつけ進学や就職を目指す生徒向きの学校。以上の考察ができた。今後、最新の情報を的確に整理し、提供していくことにより、発達障害のある中学生の適切な進路選択を支援していく。

(参考文献)

各校が提供している学校案内やホームページ、東京都教育委員会が発表している調査結果や報告書等

主体的に働く態度を育てる作業学習の実践

—御殿場（ごとく）版 作業学習の取り組み—

○清水 笛子¹⁾ 早田 公子²⁾ 三井 朋美³⁾ 菅野 敦⁴⁾(静岡県立御殿場特別支援学校) ^{1) 2) 3)} (東京学芸大学) ⁴⁾

KEY WORDS: 作業学習 分担制 ミーティング

I. はじめに

本校は知的障害・肢体不自由のある生徒が学ぶ特別支援学校である。高等部では「自己肯定感を高め、自分のよさを発揮して、社会参加・社会自立する人を育てる」という学部目標を掲げている。その実現のために、教科・領域を合わせた指導である作業学習の時間において、「主体的に働く力」を育てることを実現するための授業づくりを目指している。

菅野(2015)は、知的障害児の教育は(実践的な)態度を目指す教育であると考えられるとし、育てたい態度を6領域7水準に整理している。そこで、菅野の示す態度のうち、本校生徒の実態から「自律性」「積極性」「責任性」を育てることを目指した作業学習の授業実践・授業改善を行った。

II. 目的

主体的に働く態度のうち、決まりや手順を守る、道具を安全に扱う、報告や連絡、相談をするなどの「自律性」、自分から行動する「積極性」、目標を理解し集中して最後まで取り組む「責任性」を育てることを目指した平成23年度から5年間の作業学習の実践を整理し、その有効性を検討する。

III. 方法

主体的に働く態度を育てるための作業学習のポイントを3つに整理し、授業改善を行った。

(1) かかわりを創出する分担制

作業の工程分析を行い、工程を細分化した。生徒の実態に応じた補助具、手順書(任された仕事を正しく進めるための視覚的手掛かり。文字や写真、イラストだけでなく、見本を並べる、使う順番に並べる等の支援を指すことと位置付ける)を用意し、各自が役割を果たすことができる工程を分担した。生徒間で製品の受け渡しを行うことで、やりとり、かかわりの創出を目指した。

(2) 3年間同一作業種

「木工課」「農耕課」「紙工芸課」「陶芸課」「手工芸課」「清掃サービス」と、肢体不自由の生徒をメンバーとする「ハンドワーク課」の7つの課を設置した。縦割りの学習集団で構成し、原則として3年間同一の作業課に所属することとした。生徒の実態や状況によっては1年次の1月での変更は行う。なお、ハンドワーク課は、週3時間自立活動として授業を行う。

(3) 目的を明確にしたミーティング

「始め」「中間」「終わり」のミーティングを実施した。

	参加者	目的
始め	全員	作業に向かう心構えを作る、自分の役割の確認、目標の確認、流れ(工程のつながり)の理解
中間	リーダー	進捗状況の確認、役割の調整
終わり	全員	目標の評価(要因の分析、気付き →態度の評価)

IV. 結果

(1) かかわりを創出する分担制

工程を細分化し、一人一工程を担うことで、作業中、製品が生徒の間を頻りに流れるようになった。それにより、やりとりの機会が増えただけでなく、役割や工程のつながりの理解も促進することになった。製品の流れをシンプルにし、配置図や室内表示を整備することで、作

業の滞りがわかりやすくなると同時に障害の重い生徒も何を作っているのか、誰が何を担当しているのか、次はどこの誰に渡すのかを理解でき、作業に取り組む積極性や責任性が育まれた。

(2) 3年間同一作業種

原則として1年次に決めた作業種を3年間継続し、作業学習の区切りを1月とした。新年度の始まりである4月から作業課長やリーダーの生徒が中心となり、これまでの学習をもとに円滑に作業を進めることができた。また、2・3年生が1年生に作業学習の進め方はもちろんのこと、準備片付けまでも教えることを1学期の学習目標とすることで、生徒同士の学びあいを促進することができた。作業種が変わらないことで、環境の変化が苦手な障害の程度の重い生徒も、自信をもって積極的に作業に取り組む、任された責任を果たすことができた。

(3) 目的を明確にしたミーティング

「始め」「中間」「終わり」の3回のミーティングを通して、一人一人の役割の確認、今日の目標の徹底、全体の流れ(工程のつながり)の理解を図ることを目指した。目標に対する現在の進捗状況を確認することを目的とする中間ミーティングは、リーダーのみで実施した。企業に就職したある卒業生は、アフター指導で訪問した教師に「昼休みは午後からの仕事の段取りを考えているので忙しい。でも、そうしておかないと時間までに仕事が終わらなくなる。」と話していた。在学中、2年間作業学習のリーダーを務め、全体の進捗状況を見て調整を図りながら取り組むようにした指導の成果として、責任性、さらに柔軟性・多様性まで形成できた事例と言えよう。

(4) 作業学習の授業の指針作りと活用

5年間の授業実践をもとに「作業学習の授業のガイドライン」「作業学習における態度育成のガイドライン」を作成した。

「作業学習の授業のガイドライン」は、作業学習の基本的な流れと押さえたいポイントを整理し、端的にまとめたものである。授業づくりの状況を評価し改善をはかるためのチェックリストとして活用できた。

「作業学習における態度育成のガイドライン」は、3年間の作業学習を通して、働くために必要な態度を育成するための指導の見通しを示すものである。どの作業課でもガイドラインで示されたポイントや目標を意識して授業づくりを実践することができた。

V. 考察

主体的に働く態度を育てる作業学習の実践を通して、卒業生や生徒のあらわれから「分担制」「3年間同一作業種」「ミーティング」をポイントにした指導の有効性が確認できた。また、作業学習は特定の知識や技能を習得したり、技術を向上させたりすることが指導の主目的ではなく、他の生活場面や将来にわたって生きる実践的な態度そのものを育むことだという理解やそれを目指そうとする教師の意識が高まった。

今後は、「作業学習の授業のガイドライン」「作業学習における態度育成のガイドライン」を活用した授業実践、授業改善に取り組みたい。

(参考文献)

菅野敦(2015) 教科学習で何を育てるのか? 実践障害児教育 506, 9-12. 学研教育出版.

知的障害者就労事業所における作業提供に関する検討

—工夫と改善によって得られる効果—

○ 和田 智之

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 作業提供 作業技能 意欲・態度

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会は、就労支援部と生活支援部を設置している。就労支援部では、武蔵野市内に就労事業所を6ヶ所設置し、知的障害のある利用者を対象に、日々作業提供を行っている。

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

受注作業によって得られた収益は、経費を除いて全て利用者の工賃となるため、工賃を上げていくためには生産管理、品質管理の徹底とともに、効率的に作業を進めていくことが求められる。また、利用者にとってわかりやすい環境の設定をすることは大前提となる。

職員は、作業提供の工夫を通じて、利用者の力を最大限に発揮し、利用者の技能とともに意欲と態度を育てる実践を継続し、発展させていかなければならない。

II. 目的

利用者の技能に応じた作業提供を行うことで、提供の方法によって起こる利用者の変化を検証する。

III. 方法

封入作業にクローズアップし、対象となる利用者に対して以下の3つの方法で段階的に作業提供することで、利用者の変化を検証する。

<対象者>

- ・31歳女性（入所10年目）
- ・愛の手帳2度
- ・簡単な言葉により職員との意思疎通が可能。
- ・作業速度は速いが、よそ見をすることで取り間違いのミスがある。
- ・丁合、封入を担当するが、同じ資材を2枚取るなど手先への意識が十分ではなく、丁寧さに欠ける。
- ・手元を見るように指導している。本人も理解はしているが、なかなか定着しない。

- ①他の利用者によって2点丁合された資材を、封筒は裏向きに置き、資材も裏向きに置くことで、最も単純な方法で提供する。
- ②他の利用者によって2点丁合された資材を、封筒は裏向きに置き、資材は表向きに置く。表の画面を見るときポイントを意識させ、持った資材を裏返して封入するように提供する。
- ③2種類の資材を自分で合わせ（表向き）、裏向きに置いた封筒に封入するように提供する。

IV. 結果

- ①作業に集中せず、よそ見をするなど手元へ視点が定まらないことで、取り間違いなどのミスが出る。
- ②表の画面を見るときポイントを意識させることで、手元の資材を見るようになり、取り間違いにも気づくようになった。
- ③自分で2種類の資材を合わせるために、より手元を見るようになった。続けて封筒に封入する際にも、表向きに持った資材を裏返して入れるという段階を経ていることから、表裏の向きについても意識して封入することができている。

V. 考察

①他の利用者によって2点丁合された資材を、封筒は裏向きに置き、資材も裏向きに置くことで、最も単純な方法で提供する。

・この方法は、知的障害のある人にとってできるだけ「判断」を要しないようにするべきであると考え、従来行ってきた。より重度の利用者にとっても、封入作業に関わることができるようにしたいと考えたことが理由である。しかしながら、障害特性や個々の技能に合わせた内容とは言えない。結果として、手元への意識に課題がある利用者にとっては、作業への慣れによって、より課題を助長する結果となっていたと考えられる。

②他の利用者によって2点丁合された資材を、封筒は裏向きに置き、資材は表向きに置く。表の画面を見るときポイントを意識させ、持った資材を裏返して封入するように提供する。

・この方法は、同じ法人のチャレンジャーという事業所で行っていた方法を取り入れたものである。表向きに置いた資材を裏返ししながら封入するということは、動作がひとつ増えることになる。作業効率や判断を考えると、一見無駄な動作のように感じるが、見るべきポイントを理解するように利用者には指導し、ただの動作として封入作業をするのではなく、自分の行っている作業の意味を教えることを大切にしている。

③2種類の資材を自分で合わせ（表向き）、裏向きに置いた封筒に封入するように提供する。

・この方法は、②の方法での効果が得られたことにより、これまで課題となっていた手先への意識も改善されるのではないかという仮説を立て、行った方法である。①の方法を続けていた時には予想もしなかった結果を得ることができた。
・「丁合」→「封入」という工程に分けることが当たり前であったが、この二つの工程を一人で行うことにより、作業ラインを短くし、利用者自身の役割も見えやすくなった。

これまでの①のような方法は、判断が困難な利用者にとって有効かもしれないが、利用者の力は発達していく。そのことを職員が認識し、獲得した技能をさらに高めるための工夫をしなければ、利用者の力は留まってしまう。①の方法を続けていたことは、職員にとって大きな反省である。「これが最も良い方法である」「教えてもできない」と決めつけていたのかもしれない。

職員の工夫次第で、実践の質は変わる。そして、利用者の働く技能や意欲・態度を育て、利用者の自己肯定感を育てることもつながる。

今回取り組んだ方法は、他の利用者に対しても実践し、いずれも同様の効果を得ることができている。封入作業だけではなく、その他の工程においても工夫と改善を繰り返し、実践を体系化することで般化することができるようにしていきたいと考える。

(参考文献)

改訂 社会就労センターハンドブック（全国社会就労センター協議会編）

第5分科会

=支援システム領域=

(S棟 403教室)

【15:00~17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

保育士養成学校における保育内容（環境）の教育実践

— 広汎性発達障がいの子どもへの対応について —

○ 早川礎子

(三幸学園千葉医療秘書こども専門学校・近畿大学豊岡短期大学)

KEY WORDS: 保育士養成校・広汎性発達障害・保育内容（環境）・教育実践

I. はじめに

広汎性発達障がい児はコミュニケーション能力の障がい、情動的な行動、興味・活動の障がいと定義される¹。保育所、幼稚園、小学校での在籍数の多い自閉症障がい、アスペルガー障がいの子どもへの対応について紹介する。保育所保育指針は、保育所の特性によって子どもの養護を第一に重要なものとして、家庭的にくつろいだ環境の中で十分に保育がなされるように配慮される。「ねらい」と「内容」は、子どもの心情・意欲・態度を育てることがあげられ、幼 5 領域がある。保育内容（環境）は環境に好奇心や探究心を持って関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。5 領域の視点は互いに関係する²。

II. 目的

専門学校は実践に即した教育をするだけでなく、幼児の行為を観察する力の育成が望まれる。能動的教授法を検討することは重要な課題ではないか。本研究では、三幸学園が取り入れる教授法のアクティヴラーニングを取り入れ、学生の興味・関心を引き出せるかに着目した³。

III. 方法

20 名ずつ 2 クラスにアクティヴラーニングを展開。

IV. 保育内容（環境）のアクティヴラーニング

発達障がいの子どもへの対応をする「お面の作成・観察実験」を行った⁴。各 20 人ずつ作成班と観察班とに分けた。作成時間を 10 分にして、役割の交代を

させた。役割分担を観察し記憶する。20 人の各班で人物の役割（リーダー・お面作成者・実際に作っていない者・参加していない者）の 4 つモデルを提示し、人数を数えた。2 つの班で話し合い、人的・物的環境について意見を交換、見解をまとめる。相互作用の様子を検討するため、過程を記録に残した。人的・物的環境について 2 つの班に発表させた。作成していない学生について、A・B 班共通：お面の作成に携わっていないが、アイデアを言っていた。作成せず、アイデアを出さない人も、作成風景を見て関心を持った。人的・物的な環境に「関心を持つ」ことから始め、それを「取り入れようとする」ことが多様な行動で現れると、班がまとめとして発表した。また、自らの行為を顧みて「興味を持つ」「関心を持つ」「親しみを持つ」という行為の後に、「考える」「試す」「取り入れようとする」「喜んで参加する」という幼児の行為を能動的に引き出す関わりがあるのではないかと班からの意見があった。能動的学習を繰り返すことで、学生の幼児の行動への観察力を育てることができないか。

(参考文献)

¹小河晶子・西本望『障害児保育』近畿姫路大学通信教育課程出版、平成 27 年、p20

²中沢和子『子どもと環境』萌林書林、2013

³アクティヴラーニングとは能動的な学習を取り組んだ授業の総称であり、汎用的能力の育成を図る教授方法である。

大学における発達障害学生支援と学生支援コーディネーターの役割

○池田敦子 田部絢子 高橋智
(秋田大学) (大阪体育大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 大学、発達障害学生支援、学生支援コーディネーター

I. はじめに

大学における障害学生支援の整備は、近年の障害学生の増加とともに、2007年に障害者権利条約に我が国が署名し、2011年の障害者基本法の一部改正により「差別の禁止」「合理的配慮」が明記され、2016年度より施行される障害者差別解消法により、社会的障壁に対する必要かつ合理的な配慮を行うことが義務づけられたことなどが背景となっている。

独立行政法人日本学生支援機構(2015)の調査によると、障害学生の在籍者数は2011年の10,236人に比して、2014年は14,127人と約1.4倍に増加し、とくに発達障害学生(診断書有り)の増加が最多であった。障害学生支援担当者の専任スタッフが配置されている大学は125校、そのうちコーディネーターが配置されている大学は45校であり、支援体制は十分とは言えない。都築、高橋らは学生の困難・ニーズが多岐にわたることから、個別面談だけではなく連携(環境調整)を担うコーディネーターの役割は重要であると指摘している。このようなことから学生支援室や学生支援コーディネーターを配置した手厚い体制整備の検討は喫緊の課題である(池田:2015、池田・田部・高橋:2015)。

本報告では、A大学における学生支援コーディネーターの支援事例の調査を通して、大学の発達障害学生支援における学生支援コーディネーターの役割を検討する。なお報告は、人権・個人情報保護に十分に配慮し、個人が特定されないように加工して報告する。

II. 結果

A大学は学生規模が5,000人ほどの地方国立大学である。従来は、大学生生活に心配のある学生(対人関係がうまくいかない、精神的な落ち込み、単位取得が少なく、成績が著しく悪い、欠席が多い、不登校、多重留年)は保健管理センターで相談を行い、医師が保護者、指導教員との連絡を取り、修学支援を行っていた。相談に訪れた学生が心理発達テストを受けると、発達障害等の特性を有するケースが多いことが示されていた。

2014年度からA大学にも学生支援室が発足し、学生支援コーディネーターが配置され、日常的な修学支援が開始された。しかし、A大学全体には学生支援室の役割は周知されおらず、支援体制を構築していく段階ある。

2014年12月～2015年2月、学生支援コーディネーターが発達障害の診断のある学生6名に個人面接を行い、「大学生で困ったことはないか」と聞き取り調査を行なった。コーディネーターは、定期的に生活リズムの確認や学習上の困難がないかなど相談を行なっている。

生活上の困難では、①睡眠困難で生活リズムが整わない、②朝起きることができず1時限の授業に遅刻、欠席が多くなる、③欠席が続き大学生活が苦しくなり精神的な不調症状が出て不登校になる、④食生活が偏りがちになる⑤なかなか気のあった友人が見つからないため孤独感に陥る等が示された。

学業上の困難では、①大学での自分から学びを作り上げていくという今までとは違う学びのシステムに戸惑い、学習が滞ることがある、②ノートをとることと先生の話聞くなどの同時処理が苦手、③友人がいないため授業の情報が得られない、④単位の取り方を要項から読み取れない、⑤授業を詰め込みすぎてレポートやテストが重なり放棄する、⑥他者の目が気になり集団に入れない、⑦発表や質疑

などに臨機応変な対応が難しい、⑧教員の指示を聞き漏らす、掲示板を見落とす等が示された。

聞き取りを通して、発達障害学生の困難は、①幼少期から今まで適切な支援を受けたことがない学生がほとんどであること、②高校までの学習は言われたことをこなせば何とかできたが、大学の学びにおいて戸惑い、困っていることが自分でもよく分からない、自分から支援の要請を出せないこと、③できないのは自分がダメであるからで、悪いのは自分であるという自責感が強いことが明らかとなった。

III. 考察

聞き取り調査からも、発達障害学生の多くは、困難・ニーズを自発的に示すことができず、できない自分を責め、相談できずにいるために、早期支援の俎上にあがらず、具体的な支援を受けるところまでいかないのが実態である(齋藤:2013)。発達障害学生における学生支援コーディネーターの役割は、これら学生の聞き取りを丁寧に行い、発達の特性やつまづきからくる様々な発達困難に対する支援を共に考え、修学意欲や自立性を育み、二次障害を防ぐ支援を行うことである。

また個別事例に即して学内の関係部署と連携する、修学や生活の進捗状況の確認のために定期的な面談を行い、声を掛けて生活意欲の低下を防ぐ、大学の履修システムに即して支援を行うなど、学生が安心して自律・自立的な大学生活を送ることができる具体的な修学支援と生活支援を行い、大学において合理的配慮に基づく学生支援システムを構築していく中心的役割を担うことにある。

支援を行っても多重留年や休学・退学に至る学生は少なくない。独立行政法人日本学生支援機構(2015)によれば、発達障害学生の卒業率は一般学生に比べ顕著に低く、70%といわれている。このことから発達障害学生が高等教育において、多くの困難を有していることが分かる。大学の中途退学により、または卒業したとしても家庭・地域に戻ったときに社会との接点がなくなり、引きこもってしまうことがないように、地域の支援機関と繋ぎ、次のライフステージへの移行支援は、学生支援コーディネーターの重要な課題であると考えている。

文献

- 独立行政法人日本学生支援機構(2015)「平成26年度(2014年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」。
- 池田敦子(2015)大学における発達障害学生支援の現状と学生支援コーディネーターの役割—A大学における学生支援コーディネーターの取り組みから—、『障害者問題研究』43(2)、pp.36-40。
- 池田敦子・田部絢子・高橋智(2015)大学の発達障害学生支援における学生支援コーディネーターの役割、『日本教育学会第74回大会発表要旨集録』、pp.218-219。
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(2012)「大学及び短期大学における障害学生支援担当者の業務内容・専門性に関する実態調査」報告書。
- 斎藤清二(2013)発達障がいとナラティブ・アプローチ：大学における支援、『季刊ほけかん』61、pp.1-3。

ケニアの知的障害児教育の現状と支援課題

—JICA 青年海外協力隊の障害児者支援事業から—

○石井智也

田部絢子

高橋智

(JICA 青年海外協力隊)

(大阪体育大学)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: ケニア、知的障害児教育、JICA 青年海外協力隊、

I. はじめに

筆頭発表者は基礎研修の後、2013年10月から2015年10月までJICA（独立行政法人国際協力機構）の青年海外協力隊事業として、ケニアのナクルという都市にある知的障害児と肢体不自由児が在籍する特別学校「ナクル・ヒルズ特別学校 Nakuru Hills Special School」に2年の任期で派遣され、教師として発達支援を実施してきた。

ケニアは、アフリカ諸国のなかでも近年成長が著しいが、都市部を中心に貧富の差が拡大し、ストリートチルドレン、児童労働、不就業等の問題も表面化している。こうした状況に応じて、ケニア政府は、特別ニーズ教育の対象を自閉症、ストリートチルドレン、孤児等を含めた多様な特別なニーズを有する子どもへその対象を拡大し、通常学校での多様な困難をもつ子どもへの教育支援体制の構築、特別学級・特別学校の量・質双方の改善への取り組みを開始した（MOE：2009）。

こうした政策に対応する形で、これまで、主に軽度知的障害児を対象としてきた特別学校は、情緒・行動障害、自閉症、重複障害等の中重度の知的障害児や、孤児や虐待児の就学を容認するようになり、子どものニーズや発達の状態に応じた丁寧な教育的支援が一層求められるようになった。その一方で、実態としては、特別学校に就学できたとしても彼らの発達や成長が保障されるとはいえないのが現状である。例えば、教師が授業を放棄し、子どもたちが不衛生な状態のまま教室に放置されている特別学校も依然として見受けられている（後藤：2012）。

周知のようにJICAは、途上国の貧困人口の20%が障害者であるという世界銀行の報告をうけ、多様な障害児者支援に関わる国際協力を実施しているが、その援助対象はアジア地域が中心で、アフリカ地域への大規模なプロジェクトはほとんど実施されておらず、障害児者の実態を十分に把握できているとはいえない。

本報告では、JICA 青年海外協力隊としてケニアの特別学校に配属され、そこで教育支援を実施してきた経験から、ケニアの知的障害児教育の実態や今後の支援のあり方について検討していく。

II. ケニア・ナクルの障害児者の現状と特別学校

ナクル・ヒルズ特別学校のあるナクル市は、人口36万人ほどのケニア第四の都市であるが、富裕層が居住する地域がある一方で、南西地域では多くの貧困層が不衛生なスラムで生活せざるをえない状況であり、大きな経済的格差が存在する。

ナクルの障害者当事者団体への聞き取り調査を通して、障害児を有する家族が抱える困難として、貧困等の理由から働きに出なければならないため、子どもを家に閉じ込めておくことも多いことが明らかとなった。また、中重度の知的障害児は学校に通学させることが難しく、彼らは教育支援をしたところで何もできるようにならないという認識が支配的であることも示された。

ナクルヒルズ特別学校は在籍児童生徒が150名を超え、自閉症、情緒・行動障害、脳性マヒ等を併せもつ重度重複の知的障害児をも受け入れており、ナクルの知的障害児教育機関として重要な役割を担っている。筆頭発表者は中重度の知的障害児が在籍する「Grade3」というクラスを担当した。2名の教師が担当していたが、多くの子どもに発語はなく、トイレの自立ができていないという状況であり、

当初は、授業時間に多くの子どもたちは席に座っていることはできなかった。

III. 知的障害児教育の実践と課題

配属先のナクル・ヒルズ特別学校は寄宿制学校であったが、彼らの生活援助を行うハウスマザー1人が40人近くの子どもを支援しているため、とくに身辺自立が困難な中重度の知的障害児は身体が不衛生の状態で放置されていた。

多くの子どもがトイレの自立が十分にできていないため、彼らの便が教室内や学校の敷地内に放置されている場面も多くみられた。そこで、担当クラスでは担当教師と協力しながら、毎朝欠かさず、手洗い、歯磨き、洗顔、トイレ自立支援等を行うようにした。トイレ自立の支援については、授業前に必ずトイレに連れていき、最後まで正しく用を足しているかを確認することにした。こうした取り組みを通じて、多くの子どもたちが清潔である心地よさを感じ、自ら清潔であることを求めるようになった。多くの子どもが自発的にトイレに行き、用を足すようになった。

子どもたちの学習機会の確保と質の高い教育の必要性についてであるが、多くのクラスで教師は授業を実施しないので、大多数の子どもは活動や学習ができず、座っているだけのことが多い状況であった。そこで、率先して子どものニーズや発達に応じた学習を用意し、確実に実施していくことにした。

ある男子生徒の事例を紹介する。教室に入りたがらず、授業中でも常時、教室外にいたが、その背景には教師が十分に向き合わず、十分な学習機会が用意されていなかったことがあった。そこで爪楊枝を小さい穴に入れる簡単な課題に取り組んでもらい、こうした活動を続けていくなかで、教師やクラスメートが話していることにも耳を傾けるようになってきた。こうした事例を挙げながら、他のクラスの教師にも子どもたちのことに目を向けてもらいたく、子どもの発達の状態に応じた教育支援の必要性について、教師向けのワークショップを通じて言及した。

次いで職業訓練と卒業後の進路についてであるが、ナクル・ヒルズ特別学校では、生徒の卒業後の進路に備えた職業訓練を実施する職業訓練クラスがある。担当の教師によってビーズの小物づくりを導入していたが、コストがかかるために、多くの製品が売れない状況だった。そこで卒業後も自力で収入を少しでも得ることができるように、安価でつくれるビーズプレスレットの製作を導入した。

知的障害者の雇用がほとんどないケニアにおいて、彼らが就労して社会参加することは現実的にはきわめて難しい。こうした状況を打開しようとナクル市においては、卒業生の親の会が資金集めに奔走し、軽度の知的障害児者の作業所を設立しようとしている。JICAの支援としても、今後は卒後の移行支援・就労支援に取り組んでいくことが課題である。

【文献】

石井智也（2015）ケニアの地で教育の原点を学ぶ—ナクルの障害児教育の現場から—、JICA「今月のボランティア」2015年4月

(http://www.jica.go.jp/kenya/office/others/volunteer/201504_02.html)

給食指導における知的障害児への合理的配慮のために

—アセスメントシート（引継ぎ資料）の開発を通じて—

○ 西井 孝明

（三重県立稲葉特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害 給食指導 アセスメントシート

I. はじめに

2012年に特別支援学校の知的障害のある児童、2013年に特別支援学級の知的障害のある児童が給食を詰まらせ、脳障害や亡くなるという事故が起き、文部科学省は「障害のある幼児児童生徒の給食その他の摂食を伴う指導の安全確保について」を通知した。

また、知的障害のある児童や発達障害のある児童の偏食指導での適切な介入（徳田ら 2014）の必要性が延べられるなど給食指導の向上は喫緊の課題であると言える。

2016年の障害者差別解消法では、「社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない」とある。施行に伴い「合理的配慮の提供」が義務となる。その為、知的障害特別支援学校の給食指導においても、より詳細な実態把握が必要となることが予想される。

II. 目的

合理的配慮の提供義務を踏まえ、知的障害を対象とした特別支援学校小学部において、簡便に記入できるアセスメントシートを開発する。本研究においては研究1として、給食指導上指導者が困難に感じていることを明らかにし、研究2として、研究1の結果と文献調査、実践事例より知的障害児への給食指導のためのアセスメントシートの開発を行うことを目的とした。

III. 方法

（研究1 給食指導困難の実態把握）

1. 対象:A 特別支援学校小学部の給食指導に関わる教職員 17名
2. 調査方法:質問紙調査「知的障がいのある児童への給食指導についてのアンケート」と題し、2014年12月17日配布 同年12月26日回収。回収率100%。
3. 調査内容:質問項目を、マナー4項目、食行動9項目、指導方法3項目、自由記述1項目の20項目とし、問1~19を4件法、問20を自由記述として回答を求めた。

（研究2 アセスメントシート開発）

1. 開発方法:研究1の結果と知的障害児への食事指導に関わる文献、A校の給食指導実践事例10事例を参考にし、掲載項目を抽出する。
2. 体裁:実態把握と引継ぎ資料として担保できるように、A4両面印刷1枚内に簡便に記入できることを条件とした。

IV. 結果

（研究1）得点化については、（そう思う2点、まあそう思う1点、あまりそう思わない1点、そう思わない2点）とし、合計した得点で順位をつけた。A校小学部教職員が給食指導上困っている上位10項目は、表1に示した通りである。最も多かったのは、「お椀を持たずに食べたり、片手だけを使用」であった。

（研究2）36の給食指導に関わる文献中、16の文献から基本的な給食指導の指導方法を抽出することができた。さらに7人の教職員より10の実践事例を提出して頂いた。その結果から事例として記載されたものをカテゴリに分類すると、食行動5、技能面2、行動問題2、嗜好（偏食）3、片付け2、という結果であった(1事例

に複数のカテゴリを含む)。

研究1と文献調査、事例研究より、6カテゴリ（A~F）45項目のアセスメントシートを開発した(図1)。A「食事に関する基本的な情報12項目」B「食事に関する技能面について11項目」C「食事に関する嗜好・医療・口腔機能面等10項目」D「食事中の行動問題10項目」E「給食指導において特に記載が必要な事項」F「ぶくぶくテスト」というように給食指導上必要な項目を網羅したものとなった。

表1. 給食指導において困っていること（順位）

順位	質問項目	得点
1	お椀を持たずに食べたり、片手だけを使用している。	23
2	食事の姿勢が悪く、前かがみや後傾になったり、椅子に歪んで座ったりする。	21
3	食事の時間が長くなる、あるいは短すぎる。	19
4	正しいスプーンを持ち方や箸の使い方を覚えることが難しい。	17
4	特定の物を食べようとしない。	17
6	よく噛まずに飲み込んだり、水分で流し込むことがある。	15
7	口から食べ物を吐き出すことがある。	14
8	口や顔、服、テーブルの回り、床などを汚して食べる。	11
9	偏食や1品食べなどに対する正しい指導方法が分らない。	9
10	食事に集中できず、食事以外のことに目が向いてしまう。	8

給食指導アセスメントシート（引継ぎ資料） 試案

児童 発達障害者支援センター 発達障害者支援センター

記入年月日	学年	性別	担任
記入者の氏名	記入者の氏名		

項目	内容	現在の状態（○を付ける）
A 食事に関する基本的な情報	1. 食事の開始時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	2. 食事の終了時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	3. 食事の回数	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	4. 食事の場所	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	5. 食事の時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	6. 食事の姿勢	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	7. 食事の速度	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	8. 食事の量	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	9. 食事の回数	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	10. 食事の場所	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
B 食事に関する技能面	1. 箸の持ち方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	2. スプーンの持ち方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	3. 箸の使い方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	4. スプーンの使い方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	5. 箸の持ち方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	6. スプーンの持ち方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	7. 箸の使い方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	8. スプーンの使い方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	9. 箸の持ち方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	10. スプーンの持ち方	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
C 食事に関する嗜好・医療・口腔機能面等	1. 好き嫌い	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	2. 偏食	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	3. 咀嚼力	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	4. 嚥下力	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	5. 唾液の分泌	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	6. 舌の動き	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	7. 口の動き	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	8. 口の動き	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	9. 口の動き	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	10. 口の動き	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
D 食事中の行動問題	1. 食事の開始時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	2. 食事の終了時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	3. 食事の回数	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	4. 食事の場所	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	5. 食事の時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	6. 食事の姿勢	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	7. 食事の速度	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	8. 食事の量	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	9. 食事の回数	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	10. 食事の場所	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
E 給食指導において特に記載が必要な事項	1. 食事の開始時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	2. 食事の終了時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	3. 食事の回数	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	4. 食事の場所	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	5. 食事の時間	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	6. 食事の姿勢	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	7. 食事の速度	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	8. 食事の量	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	9. 食事の回数	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	10. 食事の場所	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
F ぶくぶくテスト	1. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	2. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	3. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	4. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	5. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	6. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	7. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	8. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	9. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由
	10. 自由	1. 自由 2. 自由 3. 自由 4. 自由

※上記以外の事項、給食指導において特に記載が必要な事項

図1. 給食指導アセスメントシート

V. 考察

今後、合理的配慮提供の為、本シートを活用することで、児童の実態を正しく表すことができるか、また有効かつ焦点が絞られた指導に繋がるか、更に学年を超える際の引継ぎ資料として耐えるものであるか、実践を踏まえ更なる検証が必要である

（参考文献）

- 徳田ら(2014)発達障害児の偏食指導 日本特殊教育学会第52回大会シンポジウム 27
- 三重県立稲葉特別支援学校(2015)知的障がいのある児童への給食指導についての研究 平成26年度小学部研究報告書
- 西井孝明(2015)知的障害のある児童への給食指導上の課題について 第50回日本発達障害学会発表論文集
- 西井孝明(2015)知的障害児のための給食指導アセスメントシートについて 第53回日本特殊教育学会発表論文集

全国肢体不自由特別支援学校を対象とした アセスメントツールの活用状況に関する調査研究

—学校現場における活用上の課題とは—

○ 宮崎 義成

(東京都立小平特別支援学校)

仁科いくみ

菅野希倭

(東京学芸大学教育学研究科)

橋本創一

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 肢体不自由 アセスメントツール

I. はじめに

近年特別支援教育が急速に進展してきている中、心理・発達検査や実態評価票など様々なアセスメントツールが研究開発されている。しかし、肢体不自由児を対象としたツールには限りがあり、学校現場で教員が活用できるツールは少ない傾向にあることが推測される。現在どの程度アセスメントツールが肢体不自由特別支援学校で活用されているか、その実態に関する詳細な調査は近年数少ない。

II. 目的

本研究では、肢体不自由特別支援学校においてアセスメントツールがどの程度使用され、校内で活用されているのか、その実態を明らかにすることとした。

III. 方法

日本全国の肢体不自由特別支援学校 281 校の研究部(研究・研修担当) 教員代表者 1 名を対象に、質問紙への回答を依頼した。実施期間は 201X 年 7 月から同年 8 月までとし、郵送法で記入依頼及び回収を行った。質問項目は、回答教員の属性(担当学部や特別支援学校教員歴年数など)、全ての児童生徒のアセスメントとして共通して使用しているツール(心理・発達検査、運動機能検査、言語コミュニケーション検査など)があるかどうかについて、教員が実際に校内で実施しているツールについて、また外部機関(児童生徒が通う病院、療育機関など)から提供される児童生徒のアセスメント結果にはどのようなものがあるかなどについて、それぞれ記述式及び選択式で回答を依頼した。アセスメントツールについて選択回答をしてもらったあたり、選択候補として使用されている可能性が高いと推測された計 12 項目(GSH 学習習得状況把握表、新版 K 式発達検査、田中ビネー知能検査、WISC、LC スケール、遠城寺式乳幼児分析的発達検査、MEPA、津守式乳幼児精神発達診断検査、KIDS 乳幼児発達スケール、SM 社会生活能力検査、デンバー式発達スクリーニング検査、その他)を設定し、複数回答を求めた。なお、調査実施にあたり研究協力の了解を得たうえで、研究倫理の遵守や各学校・児童生徒・教員などのプライバシーに十分に配慮した。

IV. 結果

153 校の肢体不自由特別支援学校から有効回答が得られ、回収率は 54%であった。記入した教員の担当学部(所属)は小学部 68 名、中学部 31 名、高等部 34 名、自立活動 10 名、訪問 1 名、その他(研究担当) 2 名、その他(支援関係) 4 名、その他 5 名、無記入 1 名であった。教員歴年数の平均値は 18 年、その標準偏差は 8.20 であった。全ての児童生徒のアセスメントとして共通して使用しているツールがあるか回答を求めた。その結果、「ない」と回答したのが 97 校、「ある」と回答したのが 43 校で、「ない」と回答した学校の方が多かった。59 校が回答した具体的な共通使用ツールとしては、その他が 168 校で最多であり、学校独自に活用しているものなどが回答された。次いで遠城寺式乳幼児分析的発達検査が 24 校、WISC が 16 校、新版 K 式発達検査と SM 社

会生活能力検査が 14 校、GSH(学習習得状況把握表)が 12 校と続く結果となった(図 1 を参照)。校内で教員が実際に使用しているアセスメントツールについて 12 項目の中から選択回答を求めた。その結果、回答数が多い順に、WISC92 校、田中ビネー知能検査 64 校、新版 K 式発達検査 49 校、遠城寺式乳幼児分析的発達検査 29 校、SM 社会生活能力検査 25 校であった。外部機関から提供されるアセスメント結果としてはどのようなものがあるか、同様に回答を依頼した。その結果、回答数が多い順に、WISC97 校、遠城寺式乳幼児分析的発達検査 69 校、SM 社会生活能力検査 68 校、MEPA48 校、田中ビネー知能検査 46 校であった(図 2 を参照)。

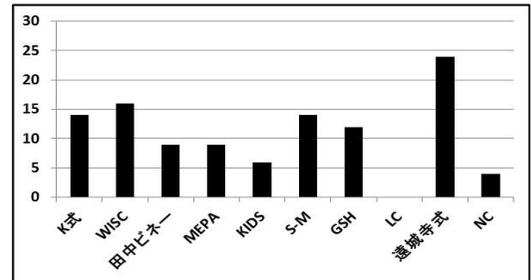


図1 全児童生徒共通の使用ツール別回答数 (N=59)

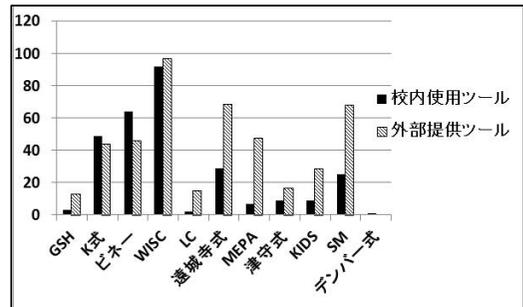


図2 校内使用ツール及び外部提供ツール別回答数

V. 考察

遠城寺式乳幼児分析的発達検査が共通使用ツールとして多く使用されている傾向にあるが、校内で教員が実施している学校は少なく、外部提供されている学校が多かった。また MEPA や LC の使用回答が少ない傾向にあった。今後は、教員にとっても使用しやすく、かつ乳幼児発達検査の項目を参考にしたもの、あるいは運動機能面や言語コミュニケーション面に焦点を当てたアセスメントツールの開発が求められる。その開発により活用環境がより豊かになり、アセスメントを踏まえた指導が多く実践されることになる。

(参考文献)

・宇佐川浩 2007 認知発達からみたつまづきの理解と支援) 発達臨床研究 25 3-18

特別支援学校の進路指導における学校間連携の取組

—窓口校方式による共同開拓の試み—

○ 小野寺 肇

神立 佳明

(東京都立中野特別支援学校)

(東京都立あきる野学園)

KEY WORDS: 知的障害、進路指導、現場実習

I. はじめに

東京都知的障害特別支援学校就業促進研究協議会は、平成11(1999)、12(2000)年度の文部科学省委嘱「盲学校、聾学校及び養護学校就業促進に関する調査研究」を実施するに当たり設立された。この組織は、校長会の任意団体として位置付けられ、学校間の進路情報の共有をしながら、特別支援学校高等部の進路指導の充実に努めてきた。(宮崎, 2003) 都内の特別支援学校を6ブロックに分け、実習先の情報等を共有し、定期的に研修会を企画運営してきていることが特徴である。また、その運営に当たっては、都立青島特別支援学校長を会長とし、各ブロックの代表を含めた10数名による事務局会で行われている。

このような組織の継続的な取り組みと関係機関及び雇用企業・事業所の協力、障害者雇用促進法の改正等もあり、近年の特別支援学校の就職状況は向上してきている。このような成果を生み出した背景のひとつに、実習先を複数の学校で共有する「現場実習等連絡調整担当校」(以下「担当校」とする)が挙げられる。この方法の実際の効果について検証しようとして本テーマを設定した。

II. 目的

東京都知的障害特別支援学校就業促進研究協議会が行っている実習先の共同開拓の方法(担当校方式)は、各学校の進路指導を充実させ、生徒への進路情報の提供と就業体験(「産業現場等における実習」以下「現場実習」とする)にどのような効果(メリット・デメリット)があったかを明らかにし、その活用のある方を検討する。

III. 方法

①担当校方式の実際について、今年度の事例を調べ、どのような手順や方法で実習先の共有を行うのか、受け入れ企業と学校にとっての効果を明らかにする。

②多摩地域は区部と比較し、企業数が10:1と少ない。そこで、多摩地域の特別支援学校3ブロックによる進路情報の共有と担当校方式による実習先の共有について、2012年度から3年間の実績を調べ、各校の進路指導への貢献度を見る。

IV. 結果

①A社は平成27年10月に特例子会社設立申請を行い、28年4月に18名の知的障害者の採用を検討している。A社より、特別支援学校の現場実習を受け入れたいとの相談がB特別支援学校進路担当教諭にあった。

B校進路担当者がA社と相談をし、業務内容は知的障害が中重度の人に向いていて、就業場所が都内各所に計画されていること等から、就業促進研究協議会の担当校方式を使って全都に企業情報(現場実習受け入れを前提とした教員向け職場見学会)を提供し、進路担当教諭の職場見学(22校参加)、現場実習希望校の集約(9校)を行った。

教員の職場見学会は、協議会所属校31校のうち71%に当たる22校が参加した。また、見学会参加校22校のうち9校(45.4%)から実習希望があった。

以上から、窓口校方式の企業のメリットとしては、以下の点が挙げられる。

ア 担当校1校に情報を伝えれば、全都に情報発信され、見学会や現場実習希望者の集約ができ、各校と連絡を取る時間と手間が節約できた。

イ 実習の進め方、採用選考の流れ等の相談が担当校とできた。

また、担当校制度を活用することの学校のメリットとしては、以下の点が挙げられる。

ア 各校での実習開拓を軽減できた。

イ 担当校からの詳細な企業情報と見学会の実施により、対象の生徒を選出しやすかった。

②多摩地域には、盲・ろう・特別支援学校が21校ある(国立・私立2校含む)。21校のうち、11校の知的障害特別支援学校で31社の担当校を担っている。また、区部の学校9校でも16社が協力企業となっている。

多摩地域における企業での現場実習のうち、担当校による集約が行われた回数を見ると、2012年度1187回中262回(22.1%)、2013年度1354回中304回(22.5%)、2014年度1192回中310回(26.0%)となった。

C社では、D特別支援学校を担当校としてある学期に22人の実習生を受け入れた。また、E社では、F特別支援学校を担当校としてある学期に16人の実習生を15店舗で受け入れた。

各年度における企業就職した卒業生のうち、担当校協力企業への就職者を見ると、2012年度311名中69名(22.1%)、2013年度330名中76名(23.0%)、2014年度281名中50名(17.8%)となった。

以上から、担当校方式の傾向を分析すると、以下の点が挙げられる。

ア 各校における企業での現場実習のうち、ほぼ1/4が担当校による調整を経ており、円滑な実習が行われている。

イ 現場実習を経て、採用選考を受けた結果、企業就職者の約20%が担当校協力企業に就職している。

ウ 担当校協力企業での実習回数は増加しているが、就職者は減少傾向である。

V. 考察

①新たに雇用しようとする企業にとっては、多くの学校との連携ができるため、貴重な機会となっていることが明らかになった。また、学校から見たこの方式は、どの学校の生徒にも現場実習の機会を提供できるメリットがあり、今後も各校の進路指導が充実する可能性がある。

②担当校方式は、各校の進路指導担当教諭の経験年数に関係なく、生徒への情報提供と現場実習の機会と就職可能性を提供できるシステムであり、都市部の特別支援学校における進路指導のあり方の工夫のひとつである。

③課題としては、以下の点が挙げられる。

- ・長い間窓口校に協力してきた企業において障害者雇用が充足してきたため、新たな協力企業を確保することが求められる。

- ・担当校担当教諭の引継ぎをすること。

- ・現場実習としての協力企業と就職先企業の区別のように目的別の連携のあり方を検討すること。就業体験をする目的と就職を目指す目的を区別しないと、各校が独自の実習先開拓をすることの意識が薄まってしまうデメリットも心配される。

(参考文献)

個別移行支援計画Q&A基礎編(2003) ジアース教育新社、東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会編

東京都武蔵野市における市庁舎内実習について

—その取り組み内容と成果—

○ 照沼 潤二

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 職場実習 就労支援 就労準備

I. はじめに

「武蔵野市障害者就労支援センターあいる」(以下、「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27年9月末現在の「あいる」登録者数は262名となっている。

また、「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を採用している。センター長業務は3年に1度のプロポーザルで決定しており、今期(平成26～28年度)は(社福)武蔵野千川福祉会が受託している。

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、法定雇用率は民間企業においては、平成25年4月より従来の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。

そのような状況の中で、武蔵野市並びに「あいる」は当初から職場実習を重要な就労準備支援の一つとして捉えていた。ひとつは実習制度を設け、実習生への手当金・交通費の支給と受け入れ企業への受入報奨金を支給する仕組みを創設し、もうひとつは武蔵野市障害者福祉課、人事課と協働して市庁舎内実習(以下、「庁内実習」)を開始した。このように、実習を受けやすくする仕組みを作り、実習の機会を確保している。

庁内実習に関しては、平成20年度から開始し、平成27年10月末時点で26名の方が利用している。原則的には平日の10日間を武蔵野市役所内、または市役所近隣の武蔵野市関連施設で事務作業や軽作業を行うという内容である。対象者は武蔵野市在住の方で、市内の就労移行支援事業所などに通所されている方または「あいる」の登録者となっている。実習生の募集は市内就労移行支援事業所にも呼びかけている。1回の実習で2名の実習生を募集する。これを年2回実施するので、年間4名が庁内実習を経験することができる。

実習先は事前調査で実習生の受け入れが可能であると返答した課を「あいる」と障害者福祉課が調整してスケジュールを組んでいる。基本的には午前と午後で違う課に実習に行っていた。

平成25年度の実習からは、実習の目的を就職活動の最終段階とする人(職業準備性の高い人)と、体験的に実習を受ける人と明確に分けて応募するように変更した。前者は10日間の実習を1つの課で通して実習し、後者は従前通り色々な課で行うこととしている。

事前面談、中間面談、実習最終日面談、最終振り返り面談を人事課・障害者福祉課・あいる・就労移行支援事業所などの支援者で行い、実習の成果と次のステップを関係者全員で確認・共有することとしている。

今回の発表では、武蔵野市庁内実習の概要を報告するとともに、これまでの成果を確認し、今後の庁内実習について考えていきたいと思う。

II. 目的

過去の武蔵野市庁内実習を受けた実習生のその後の状況を調査し、就労準備の一環としての庁内実習の成果を確認することを目的とする。

III. 方法

実習生の年齢、手帳種別・程度、平成27年10月現在の就労状況についてまとめる。

IV. 結果

(1) 性別・年齢・手帳種別・程度について

手帳種別 程度	18～20 歳	21～30 歳	31～40 歳	41歳 以上	合計
身体				1	1
愛の手帳 3度	1				1
愛の手帳 4度		3		1	4
精神 2級	1		8		9
精神 3級		5	3	1	9
手帳 なし		2			2
合計	2	10	11	3	26

(2) 現在の就労状況について

26名の実習生のうち、平成27年10月末時点での就職者は8名であった。現在は体調不良などで離職してしまったりも3名いるので、実習後に就職した人は合計11名という結果である。平成25年度から職業準備性の高い人を対象にした実習も行っているが、4人中就職した人は一人である。

結果的には就職に結びついていないが、就職に向けた活動をした人、または現在もしている人は4名であった。残り方のうちの9名は元々所属していた福祉サービス事業所を継続して利用している方である。

V. 考察

実習が就職に結びついた方は半数にも満たないという状況であった。その要因として考えられることは次の通りである。①実習を通じたアセスメントの結果、就職への課題が明確になった。②元々が体験目的だった。

実習日程が実習生のタイミングで設定されていないことも要因の一つとして考えられるが、この点は年間通しての実習が可能かどうか検討しているところである。

就職に向けた最終段階の実習生と体験目的の実習生が混在しているということが実情であると考えられる。

そういった意味では、これまで行ってきたように、何を目的に実習しているかを丁寧に確認しながら進めていくことが今後も重要であると考えられる。