

ポスター発表分科会 A・B

(A: S 棟 401 教室)
(B: S 棟 402 教室)

[掲示 15:00~17:00
在席 16:00~17:00]

幼児期の発達評価に関する研究

—KIDSを用いた領域別評価の比較と縦断的变化に関する検討—

○ 古島 時夫¹⁾ 渡辺 杏里¹⁾ 林 安紀子²⁾

1) 東京学芸大学教育学研究科 2) 東京学芸大学

KEY WORDS: 発達評価 幼児期 保護者と担任 KIDS

I. はじめに

保育や教育現場において、保護者や担任による発達評価は大変重要である。発達評価は子どもの成長の客観的な判断や、個々人の特性の理解に役立つ。また、現状を把握した上で、指導計画や目標を設定したり、発達の遅れや偏りの早期発見に繋がる、有用な情報を提供する。

保護者と教師による幼稚園児43名の3年間の発達評価を縦断的に検討した喜多・浅岡・荒平・田代・林(2015)によると、子どもに対する保護者と教師の発達評価には大きな差があることが明らかになった。特に年中時にはその差が顕著にみられ、逆に年長になると大きく縮まった。しかしながら、これらの評価はいずれも全体的な総合発達指数を指標としており、具体的な領域ごとの差異は明らかにされていない。よって本研究では、具体的な領域別の両者の発達評価を指標に、より詳細な発達評価の差異を縦断的に検討することを目的とする。

II. 方法

1. 実施時期: 20XX年～20XX年+2年の3年間における毎年5月。 2. 対象者: 公立幼稚園の保護者、及び保護者の幼児が在籍している学級の担任。年少～年長までの3年間調査した43名。 3. 手続き: 保護者、担任に本研究についての説明を行い、個人情報の取扱いについて同意を得た上で、発達評価ツールであるKIDS(乳幼児発達スケール)TypeT(年少)、及びTypeC(年中、年長)を両者に記入してもらい、その結果を分析した。

III. 結果

1 各年度に共通する8領域の、保護者及び担任による通過項目数割合について、それぞれ二要因分散分析による縦断的検討を行った。その結果、全領域における年度、及び評価者の主効果が有意で、それぞれ年少<年中<年長、担任<保護者であった。また、保護者の通過項目数割合は、3年間を通して全領域で有意に上昇していたのに対し、担任の通過項目数割合は、運動、理解言語、概念、対成人社会性、しつけ領域において年少、年中の間に差は見られず、表出言語領域では年少>年中であった。(図1)

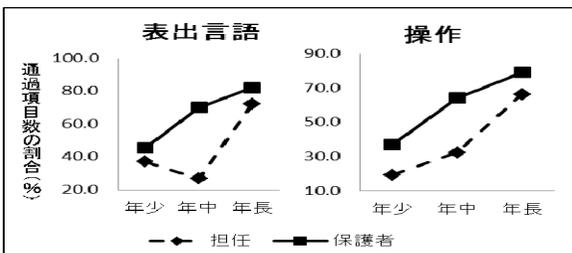


図1 表出言語、操作領域における通過項目数割合の縦断的变化例

2-1 3年間調査した43名のうち、総合発達指数が平均-1.5SD以下の幼児を抽出した。その結果、3年間全体で6名の幼児が抽出された。

2-2 2-1で抽出された6名について下位領域ごとの縦断的な発達評価を算出し、その中でも保護者と担任で特に顕著に差が表れた年中児1名について検討を行った(図2)。その結果、保護者と担任の評価に大きな差が表れた領域は①運動と⑤概念であり、③言語理解にも比較的大きな差が見られた。一方で、②操作、④表出言語、

⑥対子ども社会性、⑦対成人社会性については、両者の評価にほとんど差は見られなかった。

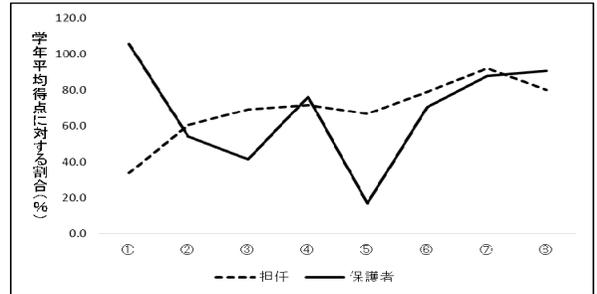


図2 年中時の学年平均得点に対する割合における保護者と担任の評価

IV. 考察

1の結果、特に担任による通過項目数割合の推移が領域によって異なっていた。操作、対子ども社会性領域では、両者とも3年間を通して上昇しているのに対し、理解言語、表出言語、概念、対成人社会性、しつけ領域では、担任による年少時と年中時の評価に差が見られなかった。特に表出言語領域では、年少時よりも年中時の評価の方が低かった。これは、特に年中時において、家庭と幼稚園で観察される発達の様子が、領域によって異なることを示唆している。それぞれの領域の詳細について、操作や対子ども社会性のような領域では、幼稚園での活動の中でも観察され得るため、担任による評価も年々上昇している。それに対して、表出言語や概念といった言語系の領域では、幼稚園の集団保育という構造による、担任と子どもの個別の関わりの少なさや、子どもが学習した語彙や概念を、家庭外で用いるに至らないことが、家庭と幼稚園で観察される様子の違いに繋がると考えられる。

2-2の結果から、年中時において、運動と言語理解、概念の領域で保護者と担任の評価に大きなズレが生じていた。運動領域では、個別な家庭という場で見られる動きが、集団的な幼稚園という場では発見されにくいいため、両者の評価に大きなズレが生じたと考えられる。言語理解や概念といった言語系の領域については、先にも述べたように、保護者の方がその発達を身近に感じられると同時に、その遅れやゆっくりに気付きやすく、担任との評価に差が生じたと考えられる。

保護者と担任の評価差があった領域は、その差異がいずれも大きく、両者が抱えている問題意識は、一致していないことがわかった。このことは、保護者から見れば悩んでいる時に担任にわかってもらえない、担任から見れば保護者の評価は甘い、などという互いの誤解を生み出す原因にもなり得ると考えられる。

(参考文献)

- ・喜多市太郎・浅岡由美・荒平由美子・田代幸代・林安紀子(2015). 幼児期の発達評価に関する研究—保護者と教員による評定の比較と縦断的变化に関する検討—, 日本発達障害学会第50回大会発表論文集.

(FURUSHIMA Tokio, WATANABE Anri and HAYASHI Akiko)

ダウン症児の実行機能の特徴について

—ワーキングメモリ尺度の生起率に着目して—

○ 竹井 卓也

(東京学芸大学教育学研究科)

鳥雲畢力格

(筑波大学人間総合科学研究科)

今枝 史雄

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

菅野 敦

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: ダウン症候群 実行機能 ワーキングメモリ

I. 問題の所在と目的

近年、問題解決場面や社会生活のなかで必要される能力として、実行機能が注目されている(山村,2011)。実行機能の定義は、研究者によって様々であるが、Lezak(1982)によると、実行機能は「みずから目標を設定し、計画を立てて、実際の行動を効果的に行う能力」であるとしている。

橋本(2010)は、ダウン症の生真面目さや頑固さなどの性格行動特性は、心の柔軟性や頭を切り替えることができないこととして臨床上指摘されるとし、発達初期段階の実行機能の検討の必要性を示唆している。ダウン症の青年期(Lanfranchi.et.al,2010)の実行機能の特徴を検討した研究はあるが、児童期のダウン症の実行機能の特徴をみた研究はみられない。

玉木ら(2012)はこうした実行機能の評価について、質問紙評価とパフォーマンス課題との複数の指標を活用し、有用性と客観性をもたせることが必要であることを示している。実行機能の質問紙評価の1つにBRIEF-Pが挙げられる。浮穴ら(2007)によって日本語版が作成されており、保護者あるいは養育者に対象児の行動について評価できる質問紙である。

また、実行機能と関わりが深い認知システムとしてワーキングメモリが挙げられる(湯澤,2014)。ダウン症児のワーキングメモリに関しては、特に言語的短期記憶の弱さが明らかになっている(菅野ら,2003)。

本研究では、BRIEF-Pを用いて児童期のダウン症の実行機能、中でもワーキングメモリの特徴について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象: 都内に在籍するダウン症児 45名(平均CA8.16±4.15,RANGE:3-16)。**2. 調査項目:** 浮穴ら(2008)が作成した日本語版 BRIEF-Pを使用。BRIEF-Pとは、63項目からなる質問紙で5つの異なる実行機能の側面(抑制尺度・転換尺度・感情のコントロール尺度・ワーキングメモリ尺度・計画/組織化尺度)を測る臨床尺度に分かれている。それぞれの項目に対し、最近6か月の間にどのくらいその様子が子どもに見られるか「みられない」「時々みられる」「よくみられる」の3段階で保護者に評定してもらう。**3. 調査方法:** 郵便にて調査票の送付・回収を行い、保護者に回答を求めた。**4. 調査期間:** 20XX年8月から10月。**5. 分析:** 「時々みられる」「よくみられる」を選択した項目を「有り」、「みられない」を選択した項目を「無し」とし、行動の生起率(「有り」と選択した割合)を算出する。生起率については、①5つの臨床尺度間②ワーキングメモリ尺度の比較を行う。ワーキングメモリについては χ^2 検定を行い、生起率の特徴を明らかにする。

III. 結果

1. 5つの臨床尺度間の生起率の比較

結果を図1に示す。各領域の生起率は抑制尺度が45.2%、転換尺度が44.4%、感情のコントロール尺度が19.0%、ワーキングメモリ尺度が49.8%、計画/組織化尺度が39.7%となっている。感情のコントロール尺度以外は生起率が40%ほど見られた。

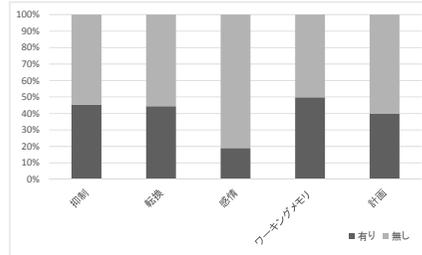


図1 5つの臨床尺度間の生起率の比較

2. ワーキングメモリ尺度内の生起率

結果を図2に示す。 χ^2 検定を行った結果、有意な差が認められた($\chi^2(16)=176.54, p<.01$)。残差分析を行ったところ、有意に多かった項目は、「36やるべきことを2つ伝えられると、どちらかしか覚えていない」「39援助を受けても、何度も同じ間違いを繰り返す」「41活動や課題の手順が2つ以上になる(複雑になる)とうまくできなくなる」「42課題を続けるためには大人の手助けが必要である」「46やり方を教えられても、活動や課題を始めることが難しい」「51注意が長く続かない」の6項目であった。

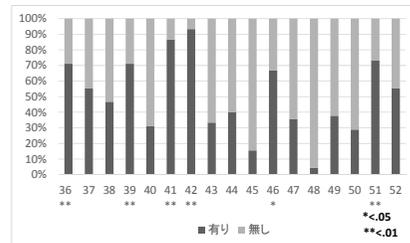


図2 ワーキングメモリ尺度内の生起率の比較

V. 考察

1. 5つの臨床尺度間の生起率の比較

感情のコントロールの臨床尺度の生起率が他の臨床尺度に比べて低くなっていた。このことから、ダウン症児の特徴としては感情のコントロールは比較的に問題がないということが推測される。その他の臨床尺度については、40%を超えている尺度もあることから、行動上何らかの困難がみられることが理解できる。

2. ワーキングメモリ尺度内の生起率

やるべきことを2つ伝えられるとどちらかしか覚えていない、複雑になるとうまくできない、活動や課題を始めることが難しいことなどは、従来示唆されてきたダウン症の言語的短期記憶の弱さ(菅野ら;2003)が影響していると考えられる。また今回対象となった保護者に関しては、ワーキングメモリを用いる活動に関して適切な援助が行われていない可能性が示唆される。パフォーマンス課題との比較が望まれる。

今後の課題としては、今回実施した質問紙の評価の結果を踏まえ、実験場面でのパフォーマンス課題の評価を通して包括的な評価をする必要があるだろう。ダウン症児の実行機能の発達はどのように変化しているのか、今後検討していく必要があるだろう。

小学校通常学級における書字困難の実態とその要因

—入力・出力・処理過程のつまずきに着目して—

○ 堂山 亜希

(埼玉東萌短期大学)

KEY WORDS: 書字困難 ワーキングメモリ

I. はじめに

書字行動と視空間性ワーキングメモリは密接に関連しており (Kawamura & Maekawa, 2004; 河村・前川, 2006), 特に読み書きの障害が含まれる学習障害とワーキングメモリ (WM) との関連に関する研究は多く行われ, 学習障害児は WM の機能に困難がみられる場合があることが指摘されている (河村ら, 2004; Siegel, 1994; Torgensen, 1978).

本研究では, 視空間性 WM が関連するとされる書字行動に関して, 通常学級の児童を対象に書字困難に関する調査を実施し, 通常学級に在籍する児童の書字困難の実態を明らかにするとともに, WM との関連について検討することを目的とする. 特に, WM については, 書字行動を機能的側面から検討する. 書字行動について, まず視覚や聴覚からの「入力」, 次に文字の弁別や意味的処理などを行う「処理」, 最後に運筆など書字運動に係る「出力」の3つの過程を想定し, 特に「処理」過程において WM に着目して書字困難との関連について検討する.

II. 方法

調査対象: 関東地域の特別支援学級・通級指導教室が設置されている小学校 508 校の 3 年生及び 4 年生の通常学級の担任教師 1016 名 (1016 学級). その中で欠損値の少なかった 354 名 (小 3 年 177 名, 小 4 年 177 名) を分析対象とした (回収率 42.2%).

調査内容: [A:学級全体に関する調査]担任をしている学級の概要と書字などに関する困難がある児童の人数やその様子. [B:書字困難児事例調査]学級に在籍する書字に関する困難がある児童 1 名について, 様々な場面における書字に関する困難や要因など.

分析方法: 書字行動を機能的側面から入力・処理・出力の3過程を想定し, 書字困難が生じている原因として, 入力・出力の過程に主な原因がある児童を Z 群, 処理に主な原因がある児童を Y 群として群分けし, 両群の比較を行った. 群分けは, 「児童と考えられる障害」および「原因として考えられること」において視覚障害, 聴覚障害, 発達性協調運動障害, 手先の不器用さ, 目が悪い, またはもの見え方の問題に該当する児童を, 入力・出力過程に書字困難の主な原因がある児童として Z 群 (93 名) に分けた. それ以外の児童を処理過程に書字困難の主な原因がある児童として Y 群 (125 名) に分けた. ただし, 知的障害や全般的な発達の遅れのある児童 136 名は, 群分けによる分析対象から除外した.

III. 結果

調査の結果, 学級の人数は, 3 年生は 30.9 人 (SD=5.4), 4 年生は 31.5 人 (SD=5.0) であった. そのうち, 学級あたりの書字に困難がある児童 (以下, 書字困難児とする) 数は, 3 年生は 3.08 人 (10.0%, SD=1.83), 4 年生は 2.86 人 (9.1%, SD=1.88) であった.

書字が困難な文字種 (重複回答有) について 3,4 年生の合計で, 平仮名 46.8%, 片仮名 52.9%, 漢字 93.7%, 数字 16.5% であり, 特に漢字は殆どの児童において書字が困難であった.

また, 調査 B の結果から, 困難の状態について Z 群と Y 群の結果を比較した. その結果, 14 項目中半数の項目で 2 群間の差がみられ, Y 群よりも Z 群の方が該当率が高かった. 一方で, 差がみられなかった項目には,

「文字の順序を書き間違えたり, 混同して書く」「文字を抜かしたり, 余分な文字を加えたりする」「特殊音節を含む単語を間違えて書く」「助詞の使い方を間違ったり, 脱落したりする」「句読点が抜けたり, 正しく打つことができない」「筆圧が弱い」「書くスピードが遅い」があった.

	Z 群	Y 群
平仮名の書き間違えがある	51(54.8%)	53(42.4%)
片仮名の書き間違えがある	55(59.1%)	50(40.0%)
漢字の書き間違えがある	78(83.9%)	93(74.4%)
字形がうまく取れず, 読みにくい字を書く	81(87.1%)	77(61.6%)
独特の筆順で書く	66(71.0%)	75(60.0%)
丁寧に書けない	81(87.1%)	76(60.8%)
姿勢が悪かったり用具の使い方がぎこちない	55(59.1%)	51(40.8%)
文字の順序を書き間違えたり混同して書く	34(36.6%)	50(40.0%)
文字を抜かしたり余分な文字を加えたりする	48(51.6%)	61(48.8%)
特殊音節を含む単語を間違えて書く	53(57.0%)	66(52.8%)
助詞の使い方を間違ったり脱落したりする	60(64.5%)	73(58.4%)
句読点が抜けたり正しく打つことができない	64(68.8%)	80(64.0%)
筆圧が弱い	31(33.3%)	33(26.4%)
書くスピードが遅い	51(54.8%)	74(59.2%)

IV. 考察

2 群の書字に関する困難において, 半数の項目である 7 項目で Z 群の方が該当率が高く, それらの項目においては入力・出力過程におけるつまずきの影響が大きいと考えられる. 7 項目のうち, 特に「字形がうまく取れず, 読みにくい字を書く」「独特の筆順で書く」「丁寧に書けない」の 3 項目は文字の形態に関する困難であった.

一方, 群間差がみられなかった項目に関しては処理過程におけるつまずきの影響も大きいと予想される. 「文字の順序を書き間違えたり, 混同して書く」「文字を抜かしたり, 余分な文字を加えたりする」「特殊音節を含む単語を間違えて書く」の 3 項目は文字と音声との連合における困難であり, 「助詞の使い方を間違ったり, 脱落したりする」「句読点が抜けたり, 正しく打つことができない」の 2 項目は文法における困難, 「筆圧が弱い」, 「書くスピードが遅い」の 2 項目は書字行動を効率的に行うための行動のコントロールにおける困難であると考えられる. 文字と音声の連合における困難に関しては, Gathercole & Baddeley (1990) や福島ら (2005) により, WM のうち特に音韻ループの働きが関与していることが指摘されており, Y 群の書字困難の原因として WM が関連することを支持すると考えられる. また, 文法や行動のコントロールにおいては様々な要因の関連が予想されるが, その一つとして, 注意を適切に配分することや複数のことを同時に行う能力の関連が考えられる.

従って, 学級に 2~4 人在籍する書字困難児の状況として, 文字の形態における困難, 文字と音声の連合や文法における困難, 行動のコントロールにおける困難など複合的な要因が考えられ, WM も含め, 個々の問題に合わせて支援を行っていくことの重要性が示唆された.

(DOYAMA Aki)

自閉スペクトラム症における感覚過敏に関する研究

—感覚過敏チェックリストの試作—

○ディアン・オクティアナ

(群馬大学教育学研究科)

霜田浩信

(群馬大学教育学部)

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 感覚過敏 チェックリスト

I. はじめに

自閉スペクトラム症者の中には、感覚過敏を抱えることがある。それは聴覚・触覚・視覚・臭覚・味覚・前庭感覚・固有感覚において外界からの刺激に対して非常に過敏になる症状である。

これまで、自閉スペクトラム症者における感覚過敏や鈍感性は、国際的に用いられている診断基準であるICD(疾病及び関連保健問題の国統計分類:WHO)やDSM(精神障害の診断と統計マニュアル:アメリカ精神医学会)では診断基準に含まれなかったため、自閉スペクトラム症中核症状から外れてきた。しかし、2014年5月に改訂されたDSM-5の自閉スペクトラム症の診断基準には、新たに診断項目として追加された。

自閉スペクトラム症者等が抱える感覚過敏に関して、その状態をアセスメントするチェックリストとして、日本版幼児感覚プロフィールの標準化(平島ら,2013)が進められている。この感覚プロフィールは、対象児者における感覚の過敏や鈍感の状態の有無を確認することができるチェックリストになっている。しかしながら、感覚過敏を抱える対象児者への支援を考えると、苦手とする感覚過敏を特定化することが必要となる。

II. 目的

本研究では、感覚過敏を抱える対象児者における過敏さを示す感覚チェックリスト、苦手な刺激チェックリストを作成することを目的とする。

III. 方法

1. 作成するチェックリストの種類

以下の2種類のチェックリスト試作を行った。

ア.過敏さを示す感覚チェックリスト:どの感覚器が過敏を示すことが多いかを明らかにするためのチェックリストであった。

イ.苦手な刺激チェックリスト:感覚過敏を引き起こす刺激そのものを明らかにするためのチェックリストであった。

2. 感覚過敏を示す感覚チェックリストの作成手順

(1)文献による感覚過敏のピックアップ

感覚過敏について述べられている先行研究や手記から感覚過敏の状態を示している記述を抽出した。

(2)感覚器ごとの分類

抽出した感覚過敏の状態の記述を感覚器ごとに整理した。

(3)共通する刺激をカテゴリ分けし、その刺激の有無を確認する質問を作成した。

(4)各質問を点数化できる表にした。

3. 苦手な刺激チェックリストの作成手順

(1)文献による感覚過敏のピックアップ

感覚過敏について述べられている先行研究や手記から感覚過敏を引き起こした刺激そのものを抽出した。

(2)刺激のタイプによる分類・整理

抽出した感覚過敏を引き起こす刺激を、感覚器およびその刺激が生じる場面や発生源などによって分類・整理をした。

IV. 結果および考察

1. 過敏さを示す感覚チェックリスト:表1に示したように、7つの感覚に対する過敏や偏りをチェックするために、聴覚、視覚、触覚、味覚、前庭感覚、固有感覚それぞれに3つ質問項目を設けた。各質問項目には「よくある」「時々ある」「ない」に3段階で評価してもらうように設定した。このチェックリストを用いることによって、対象児

者がどの感覚器において過敏や偏りが生じやすいのかを特定できると考えられる。

2. 苦手な刺激チェックリスト:聴覚に5タイプ、視覚に6タイプ、嗅覚に4タイプ、触覚に8タイプ、味覚に3タイプ、前庭感覚に4タイプ、固有感覚に4タイプをそれぞれ設けた。各質問項目には「よくある」「時々ある」「ない」に3段階で評価してもらうように設定した。このチェックリストを用いることによって、対象児者が感覚過敏を引き起こす刺激を特定できると考えられる。

感覚過敏を引き起こす刺激特定化することができることによって、苦手とする刺激を環境から取り除いたり、刺激への対応を取ったり、さらには自ら刺激を回避する支援につなげることが可能になると考えられる。

(参考文献)

川島太郎ら(2013)日本版幼児感覚プロフィールの標準化—信頼性および標準値の検討,精神医学,55巻8号,785-795.

表1 過敏さを示す感覚チェックリストの項目

<p>1. 聴覚の過敏・偏り<大きな音・突然の音・特定の音が苦手></p> <p>①大きな音・さわさわした音を嫌がる。 例:音楽室での合奏、体育館での集会時のざわつき、先生の大きな声での叱責</p> <p>②突然の音を嫌がる。 例:ドアが突然閉まる音、物が落ちたり倒れたりした時の音、サイレン</p> <p>③特定の音を嫌がる・好む。 例:黒板をひっかいた音、スプーンやフォークの金属音、室外機のファンや扇</p>
<p>2. 視覚の過敏・偏り<明るさ・暗さ・特定の刺激が苦手></p> <p>①明るさ(まぶしい)を嫌がる。 例:外に出た時の日差し、蛍光灯の明かり、ブラインドから差し込む光</p> <p>②暗さを嫌がる。 例:倉庫、ホール、映画館など暗いところ</p> <p>③特定の視覚刺激を嫌がる・好む。 例:蛍光灯の瞬き、人の視線(並歩時、一番後ろでないと嫌)</p>
<p>3. 嗅覚の過敏・偏り<特定のにおい、食べ物のおいなどが苦手></p> <p>①特定のにおいを嫌がる。 例:ボールの塩素、トイレのアンモニア、アルコール、実験で使う薬品、接着剤、体育館の用具入れのにおい、花や動物のにおい、電車やバスの中のにおい</p> <p>②食べ物のおいを嫌がる(偏食との関わり)。 例:野菜、肉、魚、乳製品のおい、缶入りの飲料のおい、食品売り場</p> <p>③その他:特定のにおいを嫌がる・好む。</p>
<p>4. 触覚の過敏・偏り<触感、圧迫、熱さ、冷たさ、暑さ、寒さ、痛さが苦手></p> <p>①触覚(ふれること)を嫌がる。 例:人にさわられる、クーラー・扇風機・窓からの風、袖が濡れる、粘土や糊、洗剤、砂、食べ物の触感(偏食へ)、極冷、爪切り、髪切り、洗髪、歯磨き</p> <p>②身につける物を嫌がる。 例:靴下の圧迫感、靴の圧迫感(パレーシェーズよりマジックテープの靴がまだ良い)、帽子の圧迫感、帽子のゴムひも、服の圧迫感(タートルネックなど)。</p> <p>③痛さ、暑さ・寒さを嫌がる・感じにくい。 例:ちょっとした痛さも我慢できない・感じにくい 暑さ(熱さ)・寒さ(冷たさ)</p>
<p>5. 味覚の過敏・偏り<甘さ、酸っぱさ、苦さ、塩辛さ、辛さが苦手></p> <p>①野菜、肉、米、乳製品を嫌がる。 例:野菜、肉、魚、米、食べ物の食感がサラサラと感ずる、炭酸飲料</p> <p>②特定の食べ物のみを好む。</p> <p>③その他 例:苦手な食べ物を口にした経験から嫌いな物ほど小さな小さくても見つけ出す</p>
<p>6. 前庭感覚の偏り<バランス、体の動き、姿勢保持、左右の調整が苦手></p> <p>①バランスの悪さ。 例:座る、立つが持続できない、片足立ち 脚蹴、左右バラバラの動き</p> <p>②方向・スピード感覚の悪さ。 例:みんなとそろえて行進ができない、急に止まれない。</p> <p>③その他 例:乗り物酔いをすぐにする絶叫マシンが平気、高いところへすいすい昇れる</p>
<p>7. 固有感覚の偏り<体に対する知覚が苦手(鈍感さ)></p> <p>①自分の体・位置の捉えの悪さ。 例:崩れた姿勢、運動した時に手足が伸びがらない。</p> <p>②物などとの関係。 例:イスと体がずれたまま座る、シャツが乱れているまま、人や物にぶつかる</p> <p>③その他 例:特定の姿勢(イスの上で正座、押し入れに入る、布団にくるまる)を好む</p>

行動コントロールの困難さはどのような特別な支援ニーズとして現れるのか

—発達に遅れや偏りの疑われる幼児児童生徒による検討—

○ 熊谷 亮 三浦 巧也 堂山 亜希 田口 禎子

(NPO 法人 発達支援研究所スプラウト) (大正大学) (埼玉東萌短期大学) (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所)

KEY WORDS: 行動コントロール 特別な支援ニーズ 発達の遅れ

I. 問題と目的

通常学級において発達障害の疑われる特別な教育的配慮を要する児童生徒が 6.5%に籍することが明らかとなっており(文部科学省, 2012), また学校現場で呈する行動上の問題やその背景となる要因も多様化しているため, 一人ひとりの現況を詳細に把握することが求められている。そんな中, 学校適応の促進要因としての適応スキル及び阻害要因としての特別な支援ニーズの両者を評価する ASIST 学校適応スキルプロフィール(以下, ASIST と表記する)(橋本他, 2014)が開発された。また, 発達に遅れや偏りのある児童生徒の中にも特別な支援ニーズの低い者が存在しており, スキル獲得の程度と特別な支援ニーズを併せて評価する必要性が指摘されている(熊谷他, 2013)。そこで本研究では, 学校生活における集団参加への影響の大きい行動コントロールに着目して, 行動コントロールのスキル獲得の遅れがどのような特別な支援ニーズと関連しているのかについて検討する。

II. 方法

調査対象: 関東地方及び北海道地方にある幼稚園・保育園の5歳児クラス, 小中学校に在籍する幼児児童生徒の保護者。

調査手続き: 各幼稚園/保育園園長及び小中学校長に調査の依頼を行い, 同意を得られた時点で園・学校に在籍する幼児児童生徒の保護者に記入してもらうように求め, 返信用封筒によって回答用紙を回収した。

調査内容: ASIST の A 尺度(適応スキルの把握)及び B 尺度(特別な支援ニーズの把握)。

A 尺度[特別な支援ニーズの把握]: 発達の視点に基づく行動観察から評価する。5領域(生活習慣, 手先の巧緻性, 言語表現, 社会性, 行動コントロール)各20項目からなり, それぞれの領域及び5領域の合計である総合獲得レベルに関して到達学年・到達指数を算出し, プロフィールによってスキル獲得を把握する。

B 尺度[特別な支援ニーズの把握]: 不適応症状や問題行動を評価する。10領域(学習[5], 意欲[5], 身体性・運動[4], 集中力[5], こだわり[4], 感覚の過敏さ[6], 話し言葉[4], ひとりの世界・興味関心の偏り[6], 多動性・衝動性[5], 心気的な訴え・不調[6])計50項目からなり, 各領域及び10領域の合計である総合評価に関して3段階の支援レベル(「I. 通常対応レベル」, 「II. 要配慮レベル」, 「III. 要支援レベル」)を判定する。

分析対象: 郵送によって回収した1534名のうち, 発達に遅れや偏りの疑われる(A尺度のいずれかの領域において, 領域得点が学年平均-2標準偏差以下の)幼児児童生徒124名(5歳児クラスが4名, 小1が10名, 小2が8名, 小3が13名, 小4が20名, 小5が25名, 小6が22名, 中1が6名, 中2が6名, 中3が10名)で

あった。

倫理的配慮: 研究の参加は自由意志に基づき中止による不利益は生じないこと, 個人情報及びデータ管理を厳重に行うこと, 個人が特定される形での公表はなされないことについて文書によって説明し, 返送をもって承諾が得られることとした。

III. 結果と考察

分析対象である124名のうち, 行動コントロールのスキル獲得が遅れがみられる(行動コントロール領域において, 領域得点が学年平均-2標準偏差の)児童生徒は33名(小1が5名, 小2が2名, 小3が4名, 小4が4名, 小5が5名, 小6が5名, 中1が3名, 中2が1名, 中3が4名)であり, 幼児は0名であった。

行動コントロールの困難さと特別な支援ニーズとの関連を検討するため, 行動コントロールの到達度(2)×B尺度各領域及び各項目における特別な支援ニーズの有無(2)の χ^2 検定を行った。その結果, 行動コントロールのスキル獲得が遅れている児童生徒は, その他のスキル獲得が遅れている児童生徒と比較して, 6領域(学習, 集中力, こだわり, 話し言葉, ひとりの世界・興味関心の偏り, 多動性・衝動性)及び19項目(学習[3], 意欲[1], 集中力[3], こだわり[3], 話し言葉[3], ひとりの世界・興味関心の偏り[2], 多動性・衝動性[4])で特別な支援ニーズが高かった。特別な支援ニーズのある人数が多かった項目として, 「国語において学年相応の達成ができない」といった学習面での支援ニーズの他に, 「授業中や人の話を聞いている時, ボーッとしていることが多い」, 「一つの活動から次の活動へスムーズに移行できない」, 「嘘をついたり, 相手が傷つきそうなことを平気で言う」, 「他者の話をさえぎって自分の話ばかりする」, 「すぐに攻撃的になる, または被害的になって泣いたり怒ったりする」というような外在化行動に関する項目が多く挙げられ, これらの項目は行動コントロールに困難さのある児童生徒に特異性のある項目であることが推察される。その一方で, 心気的な訴え・不調や感覚の過敏さに代表されるような内在化行動に関する特別な支援ニーズのある児童生徒は少なかった。中台(2002)は, 幼児において外在化問題が自己制御の低さと関係していることを指摘しており, 学齢児においても同様の結果が得られた。外在化行動は他者に向けて示すことが多く, 教師や友人からの否定的評価や叱責等を受けやすく, その経験が積み重なって自己肯定感の低下, そして二次的な問題へつながることもある。そのため, SST やアサーショントレーニングによって適切な自己抑制や自己主張のスキル獲得を促すと同時に, 状況に応じてそのスキルを活用できるように環境調整などの支援を行うことが求められる。

表1 行動コントロールの到達度と特別な支援ニーズとの関係(人数)

	学習		意欲		身体性・運動		集中力		こだわり		感覚の過敏さ		話し言葉		ひとりの世界		多動・衝動性		心気的な訴え		
	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり	
行動コントロール	18 *	15 *	17	16	29	4	14 *	19 *	12 **	21 **	23	10	17	16 *	18 **	15 **	18 *	15 *	21	12	
の到達	学年相応	68 *	23 *	61	30	80	11	62 *	29 *	68 **	23 **	67	24	66 *	25	74 **	17 **	68 *	23 *	68	23

*p<.05 **p<.01 下線は有意に多いことを示す。なし:特別な支援ニーズなし, あり:特別な支援ニーズあり

小学校通級指導教室教員による相談支援に関する調査研究

—発達障害カウンセリング・コンサルテーションの実際について—

○拵 千晶

(東京学芸大学教育学研究科)

KEY WORDS: 発達障害 相談支援 初回面接 小学校 通級指導教室

I. 問題と目的

近年、社会的に発達障害が広く認知されるようになった。それに伴い、発達障害児に関する相談支援のニーズも高まっており、個々の児童生徒のもつニーズに応じた適切で高度な支援が発達障害児本人やその保護者、担任教師などの直接的支援者への相談支援活動で求められている。教育現場では、平成19年から特別支援教育が始まり、小・中学校等において発達障害児（疑い含む）に適切な教育を行うことが明確にされた（文部科学省、2007）。個々に応じた支援を行っていくにあたり、特に発達障害児への支援指導を行っていく特別支援教育コーディネーターや特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室（以下、通級）の教員は、発達障害児本人やその保護者、担任教師等との連携においてカウンセリング、コンサルテーションなどの相談支援を行う役割を担うこともあると考えられる。しかし、相談支援の実際についてはあまり明らかにされていない。

そこで、本研究では小学校の通級指導教室の教員へ調査を実施し、特に初回面接に焦点をあてて教員による発達障害児に関する相談支援の実際について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

東京都、埼玉県の通級の教員239名を対象に質問紙調査を実施した。調査実施期間は2014年7～9月である。

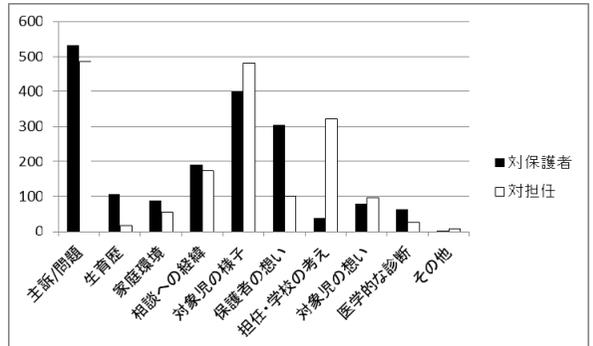
III. 結果と考察

回収数は130件、回収率は54.4%であった。回答者の平均教員経験年数は18.1年（SD:12.1）である。

1. 初回面接聴取事項

発達障害児の保護者・担任教師が通級について相談に訪れた際、初回面接時の聴取事項として重要であると思うものを10項目（主訴・問題、生育歴、家庭環境、相談に至るまでの経緯、家庭や学校での対象児の様子、保護者の思い・考え、担任教師・学校の考え・方針、対象児の思い・考え、医学的な診断、その他）の中から3～5つ選び、それぞれ順位づけしてもらい、検討した。一位として選ばれた項目をみると、対保護者との初回面接では、「主訴・問題」の聴取が72%、次いで「家庭や学校での対象児の様子」が13%、「保護者の思い・考え」が9%であった。一方、対担任教師の場合も「主訴・問題」が64%で最も多く、「対象児の様子」が27%、「担任教師・学校の考え・方針」が5%であった。ここから、初回面接では主訴、対象児の現状や抱える課題を把握することに重点が置かれていた。また、1位:5点、2位:4点、3位:3点、4位:2点、5位:1点と得点化した結果（図1）、保護者との面接では、「主訴・問題」の得点が一番高く、次いで「家庭や学校での対象児の様子」、「保護者の思い・考え」となっていた。担任教師との面接では、対保護者と同様で「主訴・問題」が最も高かったが、「家庭や学校での対象児の様子」もほぼ同得点であった。ここから、通級の教員による初回面接では、対象児の学校での様子の把握に重点が置かれていることがうかがえた。

また、今回の調査では、クライアント（保護者・担任教師）から具体的にどのような情報を聞き取るのかという点までは把握できなかったため、この点については今後の課題としたい。



（図1）初回面接時の聴取事項

2. クライアントの子どもの理解・問題の受容度

「初回面接でクライアント（保護者・担任教師）が対象児の理解・受容をしているかによって、その後の相談や具体的な対応の進め方は変化すると思うか」回答してもらった。その結果、対保護者との相談では94%、対担任教師では88%が「そう思う」と回答しており、多くの教員がクライアントの子ども理解や受容度によって、その後の相談支援に違いがあると感じていることが示された。具体的な違いについて自由記述（複数回答可）で回答を求めた結果、保護者が対象児の理解・受容している場合は、「具体的な話がしやすい」「連携をとりやすい」など、理解・受容がない場合は「通級を進めることより話をじっくり聞くことに重きをおく」「入級までに時間がかかる」「専門機関につなげにくい」などの記述がみられた。担任教師が理解・受容している場合は、「その子に合った支援方法などのアドバイスをしやすい・受け入れてくれる」「連携がしやすい」など、理解・受容していない場合は「対象児の様子について共通理解することに時間をかける」「障害特性の説明が必要」などがあげられていた。

ここから、特にクライアントが対象児の理解・受容をしていない場合、障害の理解や受容の程度に応じた知識（障害特性や支援方法など）を伝える技術やカウンセリングスキルが必要であることが示唆された。

3. 児童本人との初回面接時の聴取事項・観察事項

上記について自由記述（複数回答可）で回答を求めた。有効回答者数は118件であった。聴取事項としては、「本人の困っていること・困り感」を聞くという回答が最も多く、その他には「通級のとらえ方・思い」「なりたいたい自分について」「得意なこと」「苦手なこと」「学校や家庭のこと」などがあげられていた。観察事項としては、言語理解や言語表出といった「言語面」、「視線」、「多動・衝動性の有無」、「コミュニケーション」、「情緒」、「自己肯定感」、「自己認識・理解」などがあげられていた。ここから、発達障害児本人との初回面接では、本人の自己認識を探るとともに、行動面、コミュニケーション面、言語面などのアセスメントの要素が強いことがうかがえた。

IV. 結論

通級の教員による相談支援では、カウンセラーである通級の教員が後に指導・支援者となることもあり、実際の指導・支援に活かすことのできるような情報の聴取やアセスメントが実施されていると考えられる。

小学校特別支援学級における知的障害児の保護者のメンタルヘルスと支援に関する調査研究

杉岡 千宏

(東京学芸大学教育学研究科)

KEY WORDS: 特別支援学級, 保護者のメンタルヘルス, 保護者支援

I. 目的

知的障害の特別支援学級の教師は、担任する児童の保護者のメンタルヘルスをどのように捉えているのか。また、保護者支援をどのように展開しているのか。質問紙調査により、その現況について明らかにすることを本研究の目的とする。

II. 方法

- 2.1 調査期間：2015年7月～9月に実施。
- 2.2 調査協力者：東京都・埼玉県の公立小学校685校の特別支援学級教員686名。
- 2.3 調査方法：独自に作成した質問紙を郵便にて送付。回収率は170校の教員170名(25.0%)。
- 2.4 調査内容：主な質問項目は、保護者のストレスや、メンタルヘルスに関する状況である(1.教師が感じる保護者のメンタルヘルス, 2.近年増加していると考えられる配慮が必要な保護者の姿や状況, 3.教員が経験した配慮が必要な保護者について, 4.配慮が必要な保護者への対応や工夫)。

III. 結果

3.1 教師が感じる保護者のメンタルヘルス (図1)

現在、在籍する児童の保護者のメンタルヘルスの状態は、良いと悪いがほぼ同程度であった。①とても良い状態だと思う(8名)②まあまあ良い状態だと思う(80名)③やや悪い状態(51名)④著しく悪い状態だと思う(3名)⑤その他(12名)⑥回答なし(16名)。

3.2 近年増加していると考えられる配慮が必要な保護者の姿や状況 (図2)

あてはまるものすべてを挙げてもらった(複数回答可)。保護者の姿、状況は以下の通りである。「1.不安・心配が強い(78)」「2.情緒不安定(69)」「3.病気/障害/精神疾患がある(77)」「4.社会性が乏しい(61)」「5.トラブルを起こしやすい(19)」「6.子どもの障がい受容・理解が低い(86)」「7.子育てスキルが低い(54)」「8.クレーム/要望が多い(50)」「9.自己中心的(51)」「10.学校/教師に拒否的(19)」「11.外国籍による文化差/価値観の違い(20)」「12.家庭環境の困難さ(79)」「13.虐待/ネグレクト傾向がある(42)」「14.その他(3)」。

重複している状況が著しかった。また、最も多くの教員が感じていた保護者の抱える状況として、「子どもの障がい受容・理解が低い」「家庭環境の困難さ」「不安が強い」「病気等がある」であった。

3.3 教員が経験した配慮が必要な保護者について

自由記述によって詳しい説明を求めたところ、最も多くの教員が感じていた子どもの障がい受容・理解が低い保護者について、KJ法により5つのカテゴリー(子どもを、①過大評価/理想像の押し付け、②過保護、③我が子中心に考える傾向、④過小評価、⑤将来への見通しがもてない)に分類された。

3.4 配慮が必要な保護者への対応や工夫

保護者への対応に関する自由記述回答から、KJ法により3つのカテゴリー(①子どもへのアプローチ、②保護者への直接的アプローチ、③連携してアプローチ)に分類された。子どもへのアプローチとは「子どもがしっかり学校生活をおくれるようにしていく/子どもを変え

ていく」といった子どもの変容とその成果から保護者に迫っていくとするものである。保護者へのアプローチは「話をよく聞く/子どものことを褒める/頻りに連絡/親同士を繋ぐ」などの保護者との信頼関係を築いていくものである。連携してアプローチでは「教職員チームで対応/他機関の紹介・連携」などの担任間や管理職、SC、他機関と連携して対応するものがあげられていた。

図1. 教師が感じる保護者のメンタルヘルス

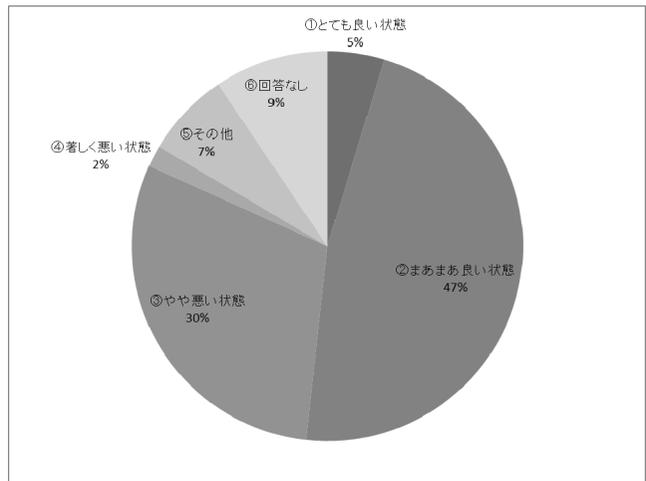
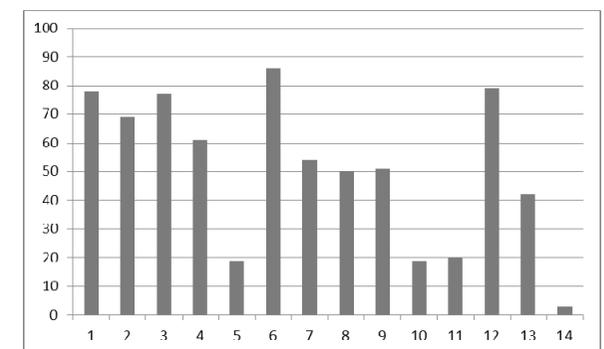


図2. 近年増加している配慮が必要な保護者の姿や状況



IV. 考察

知的障害特別支援学級の保護者のメンタルヘルスは、教師からみて良い/悪いの状態がほぼ同程度であると回答していた。また、教師が配慮する必要があると考える保護者は、様々な姿や状況が複合的にみられることが明らかになった。また、その理由や要因においても、多様さがあげられていた。子どもへの教育支援と同じくらい、またはそれ以上に配慮や対応が求められるのが、保護者のメンタルヘルスの状態と子ども理解・子育ての状況である。教員の情報収集力や適切な判断、きめ細かい具体的な配慮や対応が必要になるのではないかと。保護者が抱える困難を整理分析し、個々のケース・状況にそくした適切な対応や様々な連携を行うことが求められている。

自記式 ASIST 学校適応プロフィールを臨床場面に生かす

— 支援開始時における運用可能性を探る —

○三浦 巧也¹⁾ 熊谷 亮²⁾ 橋本 創一³⁾

(大正大学¹⁾ 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所²⁾ 東京学芸大学³⁾)

KEY WORDS: 自記式 ASIST 支援開始時 自己理解

I. はじめに

近年、学校適応の現況を把握する手立てとして、中学生以降では生徒本人による評価を基にした研究が増加している。先行研究では、算出されたデータを用いて教師・保護者・専門家等が生徒理解を深めることに主眼が置かれている。生徒が自分で評定したデータを振り返ることを通じて抽出された困難さから支援方針を導く実践は報告されていない。そこで、本研究では発達障害のある生徒に対して、スクールカウンセラー（以下 SC）が支援開始時に自記式 ASIST 学校適応プロフィールを運用した実践を紹介し、その有効性を生徒自身の困り感の自覚と支援に臨む姿勢から検討する。

II. 方法

2-1. 実施時期：

2015年10月に実施した。

2-2. 対象生徒：

中学1年生男子（以下、A男とする）。小学生時にASDと診断を受けた。知能検査（WISC-IV/11歳0ヶ月）の結果は、FSIQ=115、VCI=111、PRI=113、WMI=123、PSI=96であった。

2-3. 相談経緯：

部活動内でのトラブルを契機として、担任の勧めもあり、保護者がSCに対して、今後の生徒への支援を相談するに至った。

2-4. 使用尺度／ASIST 学校適応プロフィール（橋本ら、2014）：

特別な支援ニーズの実態を把握するB尺度を使用し、中学生が記入可能な項目数・内容を検討し、21項目から構成される自記式尺度を作成した（熊谷ら、投稿中）。B尺度は、10の支援領域の合計得点より、支援レベル（通常対応・要配慮・要支援）が算出される。

また、4つの支援ニーズ側面（学習面・生活面・対人関係面・行動情緒面）、及び2つのサポート因子（個人活動場面・集団活動場面）ごとの支援レベルが算出される。評定は3件法である。

2-5. 運用有効性の検討：

本生徒の支援開始時に自記式 ASIST 学校適応プロフィールを使用した。算出された得点を基に、本生徒自身が得点結果をどのように捉えているかを聞き取った。

具体的には、「①苦手な能力についてどう感じたか」「②高い得点を付けた項目の理由」について質問した。

次に、支援開始時に自記式 ASIST を運用することの有効性を、「③客観的に自分のことを把握することについて」「④今後の支援方針を明確化することについて」という、2項目から検討する。

III. 結果

3-1. 自記式 ASIST 得点：

A男の総合評価得点は15点であり、「通常対応」の範囲であることが示された。

4つの支援ニーズ側面について、学習面の得点は3点（平均=0.43）、生活面の得点は5点（平均=0.83）、対人関係面の得点は4点（平均=1.00）、行動情緒面の得点は3点（平均=0.75）であった。

2つのサポート因子について、個人活動サポート因子の得点は6点（平均=0.55）、集団参加サポート因子の得点は9点（平均=0.90）であった。

支援ニーズ側面及びサポート因子についても「通常対

応」の範囲であることが示された（Table1）。

3-2. 得点の振り返り：

算出された得点及び平均値を基に、SCはA男に対して以下の質問を行った。

①苦手な側面（対人関係面）についてどう感じたか／A男は、『自分でも苦手だと思います』『小学校の時に練習してきたけど、上手くいかない』などと応えた。

②高い得点を付けた項目（集団参加場面）の理由／A男は、『その通りだと思う』『大勢の中にいた時に、暴力を振るわれた、二度とされたくない』と応えた。

3-3. 尺度運用の有効性：

自己の学校適応状態を把握する取組みについて、SCはA男に対して以下の質問を行った。

③客観的に自分のことを把握すること／

A男は、『数字で出されると分かりやすい』『出来ないところが良く分かった』と応えた。

④支援方針（CBT/SST）の導入を明確化すること／A男は、『やってみようと思う』『頑張ってみます』『小学校時は（取組む）時間が長く嫌だった』と応えた。

IV. 考察

発達障害のある生徒に対して、自己評価の実態を把握させる取組みは、客観的に自己の苦手を自覚（再確認）する契機になったと推測された。また、算出された数値を軸に主訴を確認し、導き出された支援方針を明確化したことは、生徒の支援に臨む動機向上に効果的であると示唆された。加えて、支援者が生徒の下した評価の背景を具体的に聞き取ることは、より実際の困り感に即した支援方針の立案に繋がったと考えられる。このことから、支援開始時における自記式 ASIST 学校適応プロフィールの運用は、生徒自身が支援に対して能動的に関与していくことを促す有効性が推察された。

しかしながら、本研究においてA男自身が評価した支援ニーズは全て通常対応の範囲であり（=教師や保護者及び専門家による評定とは大きく異なる）、自己理解が不十分であることが考えられる。生徒の自己理解を促すには、本人の困難さに対して直接的にアプローチする「滋養」に加えて、周囲の環境に間接的にアプローチする「配慮」が求められよう。今後、本研究で得られた知見を生かして、生徒本人と環境の両方を考慮した、自己理解を促す包括的な支援プログラムを開発していくことが課題である。

Table1. A男の自記式 ASIST 得点結果（熊谷らを参考）

下位領域	要配慮 COP		要支援 COP		評価指数	要配慮 COP		要支援 COP		A男	
	得点	平均	得点	平均		得点	平均	得点	平均		
					総合評価	23	30	15	0.71		
個人活動サポート			14	18				6	0.55		
	集団参加サポート		10	14				9	0.90		
集中力			3	4							
	感覚の過敏さ こだわり		4	5	生活面	7	10	5	0.83		
意欲			4	5							
学習 身体性運動			5	7	学習面	9	12	3	0.43		
			3	4							
心気的新えず不調			3	4	対人関係面	5	6	4	1.00		
			3	4	行動情緒面	5	7	3	0.75		
			3	4							

地域若者サポートステーションに求められる支援と難しさ

—地域の実情と利用者の声から—

○ 中村 奈々

(東京学芸大学教育学研究科)

KEY WORDS: 若者, 就労支援, 発達障害

I. 問題と目的

近年日本の職場においてコミュニケーション能力が若者に強く求められる一方で、ひきこもりのようなコミュニケーションに関連した若者の問題が社会で注目されている。また、若者の就労問題についても依然として高い失業率や、就職3年目までの離職率の高さなど深刻な状況である。更に成人期以降の発達障害の発覚や、若者の精神障害についても問題視されている。発達障害は二次障害を防ぐためにも早期発見が求められ、精神障害は180万人にも上る成人期の精神障害者をどのようにして障害と共存しながら生活を送っていきけるよう支援していくのが課題となっている。

以上のことから現代の若者が抱える複数の問題は相互に影響し合い、複雑に絡まり合っていることが窺える。それらを総合的に支援する機関として、本研究では地域若者サポートステーションに着目することとした。このサポステは厚生労働省が認定した団体によって運営されており、現在では約160カ所が全国に設置されている。利用の対象者は「働くことに悩みを抱えている15～39歳までの若者」となっており、主に個別の相談支援やグループで実施するセミナー、職場見学や職場体験などが実施されている。先行研究によると、あるサポステでは利用者のうち3割が精神疾患・障害があり、2割が発達障害・知的障害の疑いがある(有吉, 2011)。

本研究では、サポステ職員へのインタビュー調査を通してサポステの現状や地域性、求められる事業について明らかにし、更にサポステ利用者からサポステを利用してみたいの感想などについて聞き取ることで、就職に悩む若者を支援する機関に求められる役割と難しさについてまとめることを目的とする。

II. 方法

調査対象は、個別にインタビュー協力の同意を得た「地域若者サポートステーションかけがわ」と、「とっとり若者サポートステーション」の2ヶ所で、調査時期は、2014年9月19日(とっとりサポステ)、25日(かけがわサポステ)である。職員へのインタビューは両サポステに、利用者へのインタビューはかけがわサポステのみ既に支援を終えている方1名に実施した。インタビューは半構造化で行い、質問項目は以下の通りである。

▶職員への質問	▶利用者への質問
①サポステの地域性と独自性	①来所のきっかけ、来所時の気持ち
②利用者からの需要が高い取り組み	②サポステを利用した感想
③サポステ利用前後に必要な支援	③今後のサポステに求める支援
④今後の事業展開と課題	④自身が感じる利用を通した変化

尚、本研究への実施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

○サポステの地域性

2ヶ所のサポステは車がなければ移動が不便な地域にあるという共通点があった。よって、就職や社会資源の利用を考える際、“利用者が通える範囲で”という条件が非常に重要となる。

かけがわサポステの興味深い特徴として、大手工場が多い地域柄女性向けの仕事が多いが、サポステの利用者は男性が多い、という需要と供給のミスマッチがあった。

とっとりサポステは県の意向により「とっとり若者仕事プラザ」の隣に設置されており、それぞれの機関間の情報伝達や移行が行いやすいというメリットがあった。

○利用者からのニーズが高い取り組み

かけがわサポステでは、支援者も利用者と一緒に“動く”伴走支援がニーズのある部分で、力を入れているという。成功、失敗経験のそれぞれに即時評価ができるというメリットがあり、就職活動や実習に対する利用者の心細さを埋める重要な取り組みだと言えるだろう。

とっとりサポステでは、それぞれの仕事に対するイメージとのすり合わせの機会として、職業体験に需要がある。自己理解の一部である職業適性理解を進めていくためには、やはり体験することが重要となる。しかしこれには体験先の時間的、人員の負担がかかり、なかなか受け入れ先の確保が難しい。社会や地域に啓発していく活動もやはりなくてはならないだろう。

両サポステ共通のニーズとして、定着支援(フォローアップ)が挙げられた。就職に伴う環境の変化に持ちこたえるため、また、新しい困難が生じた時のため、いつでも相談できる人がいる状態を継続する重要性を感じる。

○利用者へのインタビューから

Aさん(30歳男性)は、ハローワークでの就労相談が上手くいかず、インターネットでサポステのことを知り利用を開始した。利用開始時の気持ちは「藁にもすがる思い」だった。

サポステを利用して最もよかったことは、履歴書や面接練習を丁寧に見てもらえること。ここがダメ、ということだけではなく、なぜダメなのか、どうすれば好ましいものになるか、ということのひとつひとつ具体的にフィードバックすることが必要であろう。

サポステを利用して自分が変化したと思う点については、「相談相手がいる安心感、以前よりもストレスが溜まらなくなった」と話していた。支援者と利用者の関係性が利用者の精神的安定に大きく影響することを改めて感じる。

○サポステに求められる役割と難しさ

サポステの地域性調査から見えてきたことは、地域によって就職の難しさは様々であり、就職を目指す利用者は、自己理解と共に地域の現実と自分の希望をすり合わせていく難しさがあるということである。本人の納得がいく選択ができるよう、様々な視点から就職先を検討することが必要であろう。

また、かけがわサポステの取り組みである伴走支援は、即時評価ができるというメリットがあったが、支援者がある場の状況を屈折なく把握することができるという点も大きなメリットであろう。特に利用者の中に約2割とも言われている発達障害傾向のある人たちの場合、同じ場面でも解釈が異なっていることがある。その場面についてどのように解釈したか、どう感じたか、ということ丁寧聞いていき、受けとめた上で他の解釈の可能性を共に考えていきたい。

知的障害者の移行期に関する文献研究

—生涯発達支援と地域生活支援の4領域との関係から—

○ 近藤 拓弥

菅野 敦

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 知的障害 移行期 生活支援

I. 問題の所在及び目的

知的障害児が学校から卒業後の進路先にスムーズに移行できるようにするための支援は重要であり、配慮が必要である(望月,2006)。原(2009)は、移行期の課題は、主に生活上の問題であることを指摘し、特別支援学校においては就労支援と生活支援を一体的に提供する必要性を指摘している。河野ら(2010)も、学校は在学中から関係諸機関と連携を図り、「子供から大人へ」「学校から社会へ」のスムーズな移行が可能な支援を行っていくことが望まれると指摘しており、移行期における学校の役割は重要といえる。しかし、原ら(2009)は、学校教育において就労移行に関する取り組みは多くなされているものの、地域生活への移行について学齢段階からの取組は不十分であると指摘している。このように移行期の学校による支援は、就労重視であると指摘されているものの、具体的に先行研究を通して分析したものはほとんど見られない。移行期の役割については、それまでの生き方の検討や問いかけがおこなわれ、移行期の動向が次のライフステージの基礎になっていくため(光岡ら,1994)、生涯発達の視点において、成人期の前段階としての移行期のあり方を幅広く検討することは重要であると考えられる。菅野(2008)は、「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」として、「学習・余暇」「自立生活」「作業・就労」「コミュニケーション」という4領域を提唱している。そこで本研究においては、この菅野(2008)の4領域をもとに先行研究の分類を行い、「作業・就労」領域の割合を他領域と比較して算出する。そして、「作業・就労」以外の領域を「広義の生活領域」と本研究では定義し、その上で、抽出された生活支援に関する研究を、ICFの活動と参加の9領域を用いて検討し、移行期における「広義の生活領域」に関する学校の取り組みが、先行研究の中でどのように行われているかを明らかにし、今後の検討課題を得ることを目的とする。

II. 方法

1. 対象: 障害児教育関連の学会である日本特殊教育学会が発刊する「特殊教育学研究」、及び日本特殊教育学会の年次大会の発表論文集に掲載されている移行期に関する論文および研究発表である。**2. 調査対象期間:** 2001年に全国特殊学校長会が学齢期から成人期にかけての移行支援に注目した「個別移行支援計画」を開発・報告したことを参考に、2001年～2015年までとした。**3. 抽出方法:** 表題、キーワードまたは内容に「知的障害」「移行」「学校」を含むものとした。**4. 分析:** 1) 分析対象: 抽出された論文・研究発表は52件であった。2) 手続き: (1) 4領域を用いた先行研究の分類: 抽出された論文を菅野(2008)の「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」により分類を行い、それぞれの領域の割合を算出する。(2) ICFによる広義の生活領域の分類: ICFの「活動と参加の9領域」をもとに、抽出された生活支援に関する先行研究を分類する。

III. 結果

1. 4領域を用いた先行研究の分類

抽出した52件の論文を菅野(2008)の「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」に基づき分類した。結果を図1に示す52件のうち8件は複数領域にまたがる研究内容であったため、領域については、60件を抽出した。

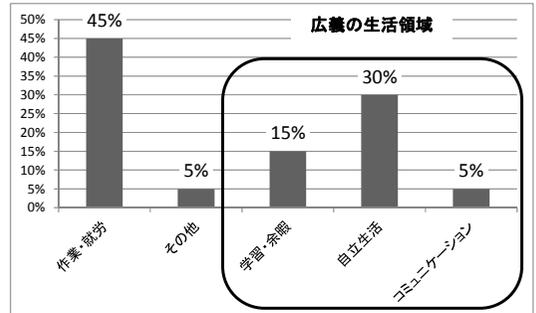


図1 4領域による先行研究の分類

図1より、「作業・就労」領域が45%、「その他」が5%、広義の生活領域は50%でありその内訳を見ると、「自立生活」領域が30%、「学習・余暇」領域が15%、「コミュニケーション」領域が5%であった。「その他」には、個別移行支援計画に関する研究が含まれていた。

2. ICFによる広義の生活領域の分類

広義の生活領域に含まれる「学習・余暇」領域、「自立生活」領域、「コミュニケーション」領域の計30件の論文を、ICFの活動と参加の9領域の下位コードを用いて分類した。「学習・余暇」領域においては、「知識の応用」が8件で最も多く、特別支援学校高等部専攻科等による教育の中で目指す「主体性の獲得」や「青年期の自分づくり」に関する研究であった。他には「基礎的学習」が1件、「自立生活」領域においては、「必需品の入手」が9件で最も多く、グループホームやショートステイに関する研究であった。他には「セルフケア」が2件、「家事」が1件、「その他」が7件であった。「その他」は具体的な内容が記載されておらず、分類できなかったものである。「コミュニケーション」領域においては「対人関係」が3件であった。

IV. 考察

学校での移行期の研究は、先行研究において指摘されているとおり、主に就労支援に関する蓄積が多かった。また、「広義の生活領域」において最も多かった「自立生活」領域では、グループホームを含む「必需品の入手」を内容に含む研究が多く行われていたこと、「コミュニケーション」領域においてマナー等の対人関係の支援に関する研究が行われていたことは、原ら(2009)の研究によって指摘されている内容と一致した。一方で数は少ないものの、「学習・余暇」領域において生徒の「主体性」を育む学習に関する研究が行われており、「主体性」の支援が移行期の支援課題であることが新たに示された。したがって移行期においては、自立生活に向けて在学中からグループホーム等の体験をして生活経験を積みながら、卒業後に主体的に活動できるようになるための支援が重要とされていることがいえる。

今後の課題として、本結果においては具体的などのような学校は各機関と連携しているのか明らかにできなかったため、調査研究等で明らかにする必要がある。

衣類の整理・整頓

—衣類収納支援における基本の確立—

○金田 大志 湯浅 優美 鮫島 留津子 前川 恵理

(社福 武蔵野千川福祉会)

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を展開している。当法人の理事である菅野理事(学芸大学教授)を講師に「生活支援とは何か」を法人内研修で学んだ。私たちが行っている支援の根拠になる物であり、ICF(国際機能分類)では、「活動と参加」における第5章セルフケア、第6章家庭生活、第7章対人関係を支援している事が明確になった。

その中で、寮利用者36名に対し改めて生活支援部アセスメント表を用いて全体の評価・課題を確認した。その結果から衣類の整理・整頓の項目に着目したところ、①自立、②支援が必要、③代行が必要、の大きく3つのパターンに分れた。

本発表では、3つのパターンのうち、支援が必要とされる方にスポットを当て、手順に沿った支援をする事で、衣類の整理・整頓を自立に結び付けることができるか、事例を基に研究していく。

II. 目的

利用者が所定の位置へ衣類を収納(整頓)できるようにする。アセスメントの評価を、支援が必要から自立に向かわせる。

III. 方法

(1)対象: 関前寮寮利用者Aさん(男性、43歳、自閉症、療育手帳4度、障害支援区分なし、入居3年目)

(2)期間: 平成27年8月28日～10月16日

(3)手続き:

①「衣類を収納する為に整理を行う」

- ・ライフスタイル、収納スペースに合った適正量を職員と利用者で確認する。
- ・不要な物は捨てる、もしくは自宅へ持ち帰る。

②「収納場所を決める」

- ・用途別にまとめる。
- ・動線を短くする。
- ・使用頻度の高い物から使いやすい場所へ収納する。

③「入れ方を決める」

- ・障害特性に合わせた視覚化。

(4)評価方法:

①職員と利用者間で基準ができたか。

②③決められた収納場所へ衣類を戻すことができたか
チェックシートを用いて確認。

IV. 結果

①「衣類を収納する為に整理を行う」

- ・持っている衣類の枚数を数えてもらい、1週間に必要な枚数を考えてもらった結果、最低7枚ずつ必要であり、予備も含めて10枚ずつを適正量とした。
- ・10枚以上の枚数の衣類は自宅へ持ち帰った。本人は、「足りない」と不安を口にすることがあったが、職員と利用者間で基準を設定することができた。

②「収納場所を決める」

- ・本人の身長を考慮し、仕事用の衣類は目線の位置にハンガーラックを置き、ハンガーに吊るすことにした。下着など小物類は引き出しに収納してもらい、本人にとって使いやすい状態にした。

だが、衣類以外の物が引き出しに入っていることが1ヶ月の間に3回、仕事着以外の衣類がハンガーラックに吊るされていることが1回あった。本人は困った様子はなく、取り出して着る事ができれば問題ないと思っていた。このことから障害特性に合わせた視覚的な支援が必要であることがわかった。

③「入れ方を決める」

- ・引き出しには入れる衣類をラベルで表示し、中に他の衣類を入れないように仕切りで区切った。その後は、他の衣類が混在することはないようになった。

- ・下着などの小物は仕切りに収まるように小さく畳んで、一つのしきりに1枚入れる。部屋着は袖畳み後、縦1/4の大きさに畳み、引き出しに立てて収納した。

- ・衣類は、右側から入れ、左側から取るようにルールを統一し、衣類の畳み方を種類ごとに決めた事で、何をどこに収納するのか明確にした。入れ方を決めた以降は、衣類が混在することなく、所定の位置へ収納することができている。

- ・本人も整理する以前の半分程の量の衣類でも生活に支障はない事がわかり「衣類が取り出しやすくなった」(整頓できるようになった)と感想を頂いた。
- ・今回の対象者に衣類の整理・整頓の項目を再アセスメントした結果、評価は自立へと近づいた。

V. 考察

Aさんは予定外の事や、今までのやり方を変えることは苦手としている方である。何枚の衣類が自分にとって必要であるのかもわからないまま、多くの衣類がある事で安心していった。

衣類の適正量を決め、収納場所、入れ方と手順通りに支援したことで、本人の不安も徐々に軽減されていき、「何のためにやっているのか」と言う目的理解が芽生えたのではないかと考えている。その結果、衣類収納が自立に近づいたのではないかと考えている。

また今後の流れとしては支援が必要とされるグループホーム利用者に、この手順が当てはまるのかを検証していき、衣類収納の基本を確立していきたいと考えている。

(参考文献)

- ・世界保健機関「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版」2002 中央法規
- ・飯田雅子・(財)鉄道弘済会弘済学園「発達に遅れがある子どもの日常生活指導② 着脱・洗面・入浴編」1998 学習研究社
- ・澤一良「整理収納アドバイザー公式テキスト 一番わかりやすい整理入門」2007 ハウジングエージェンシー 出版局
- ・飯田久恵「NHK まる得マガジン MOOK パーフェクト収納のコツ」2006 日本放送出版協会

一般企業における知的障がい者社員に対する 業務評価項目作成の試み

—職業態度の育成を通じたキャリア形成支援システムの構築に向けて—

○ 小笠原 拓¹⁾ 岡本 孝伸¹⁾ 海宝 健城¹⁾ 菅野 敦²⁾

(株式会社ドコモ CS¹⁾ 東京学芸大学²⁾

KEY WORDS: 職業態度, 業務評価項目, キャリア育成支援

I. はじめに

近年、障害者雇用促進法の改正や、それに伴う法定雇用率の引き上げ、適用対象の拡大などを背景として、民間企業における障がい者雇用数は上昇の一途を辿っている。一方で、加納(2014)は「障害者雇用は、障害者を採用して障害者雇用率を達成して終わりではなく、始まりである」と述べ、「発達障害等の人たちが(中略)雇用されて定着し、生き生きと活躍し企業に貢献するためには、企業内でのキャリア形成支援を図る」必要性を指摘している。そのうえで、「障害者雇用企業におけるキャリア形成の必要性とは、採用した障害者の存在を評価し、労働力として戦力化することではないか」と述べている。すなわち、障がい者を雇用する企業には、障がい者社員の育成を通じたキャリア形成と、そのシステムの体系化が求められていると考えられる。

菅野(2015)は知的障がい者の就労や職場定着、就労継続に必要なものとして、職業生活や社会生活に必要な能力の向上に加えて、実践的な態度の育成が必要であると指摘している。そのうえで、職業教育における態度の6領域とその階層構造を示している。この態度の6領域をもとに、東京都立青峰学園の知的障害教育部門・高等部就業技術学科では、職業に関する教科の学習内容を設定している。また、福祉分野においても就労継続支援、就労移行支援の現場における職業態度育成の実践報告がなされている。一方で、知的障がい者を雇用する一般企業における体系的な社員育成システムの構築に関する報告はまだ少ない状況にある。

A社では障がい者雇用専門の部署を設置し、重度知的障がい者(本論では地域障害者職業センターにおける雇用対策上の判定を指す)を雇用し清掃業務を行っている。しかし、障がい者社員の育成およびキャリア形成支援のノウハウは蓄積されておらず、体系的なシステムの構築が課題となっている。

II. 目的

そこで、本論では知的障がい者社員に対する業務評価項目の作成を試みる。そのことを通じて、知的障がい者

社員の育成に必要な観点と、キャリア形成支援の実践における具体的な課題を検討することを目的とする。

III. 方法

菅野(2015)の職業態度の6領域をもとに、職業態度の育成や就労移行支援に関する先行研究・実践報告、更に企業における人材育成に使用される職業能力評価基準等を参考に、業務評価項目を抽出し、A社の担当社員および東京学芸大学・菅野研究室において検討を行った。

IV. 結果および考察

検討の結果、47の業務評価項目を設定した。図1に項目の例を示す。評価基準は対象者の自立度に応じて3段階とした。これらの業務評価を指導役の社員が定期的に行うことで、知的障がい者社員を育成するうえでの観点を明確にするとともに、指導対象の社員と今後のキャリア形成における課題を共有することが期待される。項目内容としては、「業務において相手に応答をする(話を聞く、答える)」といった社会的スキルの基礎から、「チーム全体の業務の実施に関して計画を立て、進捗管理を行う」といった高度なものまで広範囲にわたっている。このことにより、重度知的障がい者への対応が可能になるとともに、変化の激しい企業における職業生活に対応できる自立的な社員の育成にも繋がれると考える。

一方で、この評価項目は幅広い業務内容に対応するために網羅的かつ抽象的な表現となっているものがあり、項目によっては、それに付随する具体的な内容の評価ツールを別途作成する必要があると考えられる。また、障がい者の就労定着には、日常生活面での支援も重要になってくる。そのためには業務だけではなく、日常生活上の配慮事項をアセスメントするツールを作成・活用し、家族や支援機関とも連携しながら、より広い意味での社員教育の形を創造していくことも必要であると考えられる。

今後は実際に業務場面における評価を行い、各項目の適用性を検討するとともに、知的障がいの程度や障がい種による評価結果の比較を行っていく予定である。

No.	領域	項目
1~4	感受性	「安定して出勤することができる」他(全4項目)
5~18	自律性	「業務の準備をする」他(全14項目)
19~25	積極性	「時間を守って行動する」他(全7項目)
26~32	責任性	「担当業務の完了まで集中して業務を継続する」他(全7項目)
33~37	柔軟性	「担当業務の方法を効率性・品質保持の観点から工夫・改善を行う」他(全5項目)
38~47	協調・協力	「チーム全体の業務の進捗状況を把握し、必要に応じて自らの業務を調整して協力する」他(全10項目)

図1 業務評価項目例

社会スキル向上プログラムを通じた挨拶・集中力のスキル向上支援実践報告

○ 橋本 真緒 伊藤 浩
(社会福祉法人 幸会 タキオン3)

KEY WORDS: 学習プログラム、社会スキル、集中力

I. はじめに

就職する前に必要なこととして、企業からは社会スキルの向上が求められている。そのため、作業だけを行っているでは就職できないのではないかと、もっと必要なことを利用者に提供するということが必要なのではないかということを通り出した。当事業所は、就労移行支援、就労継続支援B型の多機能事業所である。就職を目指した利用者が通所してきているため、就職に必要なスキルの向上を目指し、日々学習と実践を組み合わせたプログラムを提供している。

プログラム開始前には、挨拶スキルが乏しく、作業を集中して継続することが困難であった。この学習プログラムを通して社会スキルが向上したか、また、意欲の向上は見られるかということ、チェックリストを通して検証することにした。

II. 目的

社会スキルを獲得するために、学習プログラムを通して支援が有効であるかを検証することを目的とする。

III. 方法

(1) 対象者

A氏 (21歳・男性) 療育手帳軽度の自閉症

A氏は、日常会話は成立し、自分でわからないことがあればタブレット端末等で調べものし、理解することも可能である。しかし、自主的に挨拶をすることは困難であり、他者から挨拶をされても、相手を見て挨拶することはできない。また、集中力の持続も困難である。

(2) 実施期間

2015年4月から9月までの5ヶ月間。

(3) 手続き

<プログラム内容>

朝の打ち合わせ、ビジネスマナー学習、業務日誌、企業見学、施設外支援 (体験実習)

<実施時間数>

実施内容	実施時間
朝の打ち合わせ	毎朝出勤後、10分間
ビジネスマナー学習	2コマ/週 (50分/コマ)
業務日誌	毎日30分、個別で自由記述
企業見学	6ヶ月に1回見学
施設外支援	企業にて2週間 (8時間/日)

<指導方法>

プログラム内容	指導方法
朝の打ち合わせ	全体へ向け、1日の流れ確認
ビジネスマナー学習	グループ指導 (5名/グループ)
業務日誌	個別指導
企業見学	グループ指導
施設外支援	グループ指導

<評価方法>

独自に開発した、作業態度に関するチェックリストを

使用し、プログラム実施前と実施後それぞれで評価し、効果の有無を検証する。

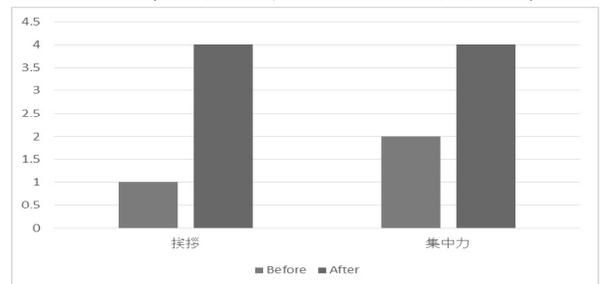
評価項目全30項目の中で、本研究では、規律性/自律性の中の『挨拶』、『集中力』を評価対象とした。項目内容としては、以下の通りである。

項目	内容
挨拶	必要な時に適切な挨拶をすることができる (同僚・上司だけでなく、来客も含む)
集中力	一定の時間、作業・活動を続けることができる (よそ見、離席、退席せず取り組める)

評価は0 (非該当) から5 (普遍的自立) で実施。

IV. 結果

プログラムが開始されてから、ビジネスマナー学習で学ぶ内容を理解することはできていた。これは、日々学習した内容の確認テストの実施から確認された。しかし、それを実践するまでにはなかなか至らなかった。また、施設外支援の際 (2015年5月実施) にも、挨拶や集中力は課題として挙げられていた。5ヶ月間のプログラム実施を通して、職員への挨拶を自主的に行うようになったことや、来客に対しても挨拶を行うようになった。また、50分の学習プログラムへは、集中して参加できるようになった。評価の変化を以下の表へまとめた。



『挨拶』、『集中力』共にスキルの向上が見られた。

V. 考察

日々の学習プログラムの実践を通して、A氏の理解を促し、実践することの大切さを伝えることができた。また、朝の打ち合わせや、業務日誌の時間には、必ず自ら職員に声をかける必要があるため、自主的な声出しが必要となる場面が設けられ、学習プログラムで学んだ内容を実践することを強化することができた。そのため、上表のような結果が生まれたと判断することができる。また、日々のこの取り組みから、A氏が意欲的に学習や作業に取り組む姿が見られるようになった。

以上のことから、社会スキル向上プログラムを支援の一環とすることにより、社会スキルを向上させることが可能であることが示唆された。この評価をA氏と共有することで、A氏の自信になり、就職への道が近づくだろう。