

第 1 分科会

=就労支援領域=

(5 号館 3-4 階 531 教室)

【15:00~17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

成人期知的障害者の障害福祉サービスにおける一般就労へ向けた支援内容の実態に関する研究

—全国の就労移行支援事業所の調査を通して—

○ 近藤 拓弥¹⁾今枝 史雄²⁾竹井 卓也¹⁾菅野 敦³⁾

1) 東京学芸大学大学院教育学研究科 2) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 3) 東京学芸大学

KEY WORDS: 成人期知的障害者 就労移行支援 支援内容

I. 問題の所在及び目的

社会福祉基礎構造改革以後、知的障害者の障害福祉サービスから一般就労へ向けた支援が求められている。2015年より就労アセスメントが実施されている就労移行支援事業は、その中でも中核的な障害福祉サービス事業であると考えられる。松下ら(2010)は、一般就労のための通過施設には、作業能力の向上だけでなく生活面での指導などの役割が求められることを指摘している。また知的障害者が就労を継続するために谷(2013)は「作業能力の向上」、大岡ら(2010)は「意思交換」の能力の支援を、落合ら(2011)は、余暇支援の重要性を、鈴木ら(2008)は「読み書き能力」「計算能力」の向上を挙げている。したがって、成人期知的障害者の一般就労を実現、継続するには作業面だけでなく日常生活能力や余暇、学習能力、コミュニケーションといった幅広い領域の支援が求められているといえる。株式会社浜銀総合研究所(2010)は一般就労に至った利用者数が年間0人の就労移行支援事業所が46.5%あることを報告し、障害者雇用を妨げる就労移行支援事業所の内的要因として「授産活動に時間を割いている」「職員が就労移行支援に取り組む時間が少ない」と指摘している。このことから、就労移行支援事業における一般就労への支援において、作業能力の向上に関する支援に加えて生活能力や余暇、コミュニケーション等の幅広い支援を実施することは重要であることが考えられる。森川ら(2011)は、就労移行支援事業に関する研究は、個別の支援内容等に関する研究が多いと指摘しており、全国的な調査を通して十分な検討がされていない。

そこで本研究では、全国の就労移行支援事業所への調査を通して成人期知的障害者の一般就労に必要とされる支援内容の実施状況及び一般就労者数との関係について明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象: 独立行政法人福祉医療機構が運営する「WAMNET」において、利用者の主な障害を「知的障害」、対象を「就労移行支援事業」として検索したところ3098カ所が抽出され、その中から無作為抽出を行った2058ヶ所を対象とした。**2. 調査対象期間:** 2016年1月～2月。**3. 回収率:** 24.1%であった。**4. 調査内容:** 就労移行支援事業所の①2015年度の知的障害者の一般就労者数(見込みも含む)、②支援内容等を問うた。②については知的障害者の一般就労への支援に関する先行研究及び菅野(2012)の「生涯発達支援と地域生活支援のための4領域」等を参考にし、「学習・余暇」「自立生活」「作業・就労」「コミュニケーション」の4領域20項目を作成した。**5. 手続き:** 1) 群の設定: 回答のあった事業所の支援内容の数については、平均値が10.6、標準偏差は4.5であった。この標準偏差を基に支援内容の数が1SD以下である1～5個実施群を「支援内容が少ない群」(N=57)、±1SDの範囲内にある6～15個実施群を「平均群」(N=307)、1SD以上の16～20個実施群を「支援内容が多い群」(N=71)に群分けした。**2) 分析:** 上記の3群について、①支援内容の領域別の実施率②一般就労者数の平均人数をそれぞれ比較、③については一要因分散分析を用いた。

III. 結果

1. 支援内容の領域別の実施率

3群について、領域別の実施率を図1に示す。

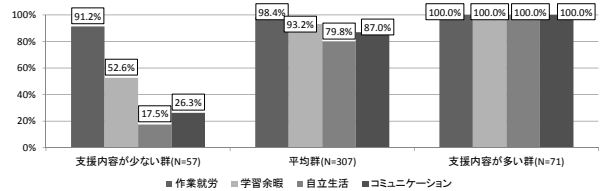


図1 各群の領域別の支援実施率

「作業就労」領域の支援はどの群も一貫して90%以上の実施率となっていたが、支援内容が少ない群ほど「自立生活」「学習・余暇」「コミュニケーション」領域の実施率は低い結果となった。

2. 一般就労者数の平均人数の比較

各群の一般就労者数の平均人数を算出すると、「支援内容が多い群」は1.70名、「平均群」は1.87名、「支援内容が少ない群」は3.31名となった。支援内容が多い群ほど一般就労者数の平均人数が多い結果となった。

各群の平均人数の差について一要因分散分析を実施したところ、有意な主効果が見られた($F(2, 399) = 8.16, p < .05$)。さらに多重比較(Fisherの最小有意差法)を行った結果、支援内容が少ない群 < 支援内容が多い群で5%水準、平均群 < 支援内容が多い群では1%水準で有意な差が見られた。

IV. 考察

1. 支援内容の領域別の実施率

どの群においても「作業・就労」領域の実施率は90%以上で他の領域と比べて高かった一方、「学習・余暇」「自立生活」「コミュニケーション」領域の実施率は支援内容が少ない群 < 平均群 < 支援内容が多い群の順で上昇していた。松為(2006)は、障害者の就労の実現や継続のためには個人の発達段階に応じた支援が必要と述べ、個人の発達段階を階層構造で捉えることを提唱している。「学習・余暇」「作業・就労」「自立生活」「コミュニケーション」の4領域を松為(2006)の階層構造に当てはめてみると、「作業・就労」は第1層「職務の遂行」及び第2層「職業生活の遂行」に、「学習・余暇」「自立生活」「コミュニケーション」は第3層の「日常生活の遂行」と共通した支援内容であると考えられる。

以上より、「支援内容が少ない群」は第1層～第2層の一部、「平均群」は第1層～第3層の一部、「支援内容が多い群」は第1層～第3層まで支援を行っていると考えられる。

2. 一般就労者数の平均人数の比較

支援内容が多い群ほど一般就労者数が多い結果となった。先行研究(谷, 2013; 大岡ら, 2010; 落合ら, 2011; 鈴木ら, 2008)や結果1からも、就労移行支援事業における成人期知的障害者の一般就労へ向けた支援において、「作業・就労」の支援に加えて、「学習・余暇」「自立生活」「コミュニケーション」領域の支援を行っている事業所ほど、一般就労者数も多い可能性が示唆された。

今後は、各事業所がどのような活動を通して各領域の支援を行っているか等、詳細に検討を行う必要があると考える。

成人期発達障害者の就労支援に関する調査研究

—さまざまな障害者支援機関の発達障害者支援の現況について—

○ 中村 奈々

ながやまメンタルクリニック

KEY WORDS: 発達障害, 支援機関, 就労支援

I. はじめに

これまで我が国における障害者への福祉サービスは、身体障害・知的障害・精神障害の3障害を基軸として各障害者福祉手帳に基づいたサービスの提供がなされてきた。発達障害は発達障害者支援法(2005)の施行に伴い正式に認知された後発の障害であり、知的障害が伴う者は知的障害者手帳を、精神障害が併発している者は精神障害者手帳を取得してサービスを利用していたが、どちらにも該当しない発達障害者は「制度の谷間」にあるとしてサービスを受けることができなかった(通山、2014)。しかし、2011年には障害者基本法が改正となり、障害者就労支援機関においても、障害者手帳の有無に関わらず医師の診断書のみでもサービスが提供される流れになってきている。このような状況の中、障害者支援機関への調査から発達障害者について検討を行う場合には、発達障害者支援を謳っている機関だけでなく、知的障害者や精神障害者の支援を行う機関に対しても調査を行うべきであろう。障害種別に関わらず地域で暮らす障害者すべてを支援すると謳う機関は多いものの、利用する側にとっては、その障害特性に応じた支援ニーズや実際のサポートを提供してくれるのが不安視される。また、以前は知的障害者や精神障害者の支援を専門としていた機関が、発達障害者に対してどのような対応や支援を行っているかについて調べる必要がある。

II. 目的

本研究では、就労支援機関において行われている発達障害者への支援を調査し、以下の観点から検討する。1つ目は、支援機関の種類ごとにみた支援の違いについて、2つ目は、従来みられた単一の障害種を対象としてきた(例えば、知的障害者のみを支援する等)機関における発達障害者へのアプローチがどのようにおこなわれているのか検討を行う。

III. 方法

以下の機関(計781か所)を調査対象とし、質問紙を送付した。①発達障害者支援センター(全国88か所)、②障害者職業支援センター(全国52か所)、③障害者就業・生活支援センター(全国327か所、以下「就業・生活支援センター」)、④障害者就労移行支援事業所(東京都258か所、以下「就労移行支援事業所」)、⑤東京都区市町村障害者就労支援事業所支援拠点(東京都56か所、以下「就労支援拠点」)

回答は自由記述で求め、KJ法を用いて質的に分析を行った(臨床心理学系の大学教員1名と臨床心理学を専攻する大学院生2名がKJ法のデータ解析を行った)。

IV. 結果

発達障害者への支援における特色について得られた回答を、次の二つの観点に沿ってKJ法により分析を行った。1点目は本人への接し方や情報提供時の工夫などの直接的な「本人支援の特色」、2点目は就労支援全体の方法や方針の決め方などの間接的な「就労支援の特色」である。この回答を支援機関別にまとめたものを表1に示す。

表1. 支援機関別に見た発達障害者支援の特色

	本人支援の特色	就労支援の特色
発達障害者支援センター	○視覚的な資料の活用	○面談で整理 ○他機関を紹介

	○書籍やDVDの活用	
障害者職業センター	○ナビゲーションブックの活用	○職業評価
就業・生活支援センター	○チェックシートの活用	○他機関と連携
就労移行支援事業所	○個別の時間を多くとる ○グループの活用	○訓練や実習を通して評価
就労支援拠点	○明確な特色なし	○面談で整理

また、各機関において最も利用者の多い障害種をその機関の主な対象障害と恣意的に判断したところ、発達障害者を主として支援している機関が42か所、知的障害が88か所、精神障害が33か所、知的障害と精神障害がほぼ同数であった機関が29か所あった。この主な障害種別に先と同じ2つの観点に基づいてKJ法による分析を行った(表2)。

表2. 主な支援対象障害別に見た発達障害者支援の特色

	本人支援の特色	就労支援の特色
知的障害	○個別の時間を多くとる	○訓練や実習を通して評価
精神障害	○グループの活用	○面談で整理
知的・精神障害	○チェックシートの活用	○訓練や実習を通して評価
発達障害	○視覚的に示す	○面談で整理

V. 考察

まず、機関によって発達障害者への支援の特色が異なることが明らかとなった。本人支援の特色はそれぞれの機関の専門性によって異なり、発達障害者支援センターのようにこれまでのノウハウを生かすところ、障害者職業センターのように発達障害者にあつたツールを開発するところ、就労支援事業所のようにこれまでのやり方では難しい者に個別で工夫を考えるところ、とさまざまであった。就労支援の特色は、機関の役割によって、入り口となり情報提供をすところ、職業評価をすところ、就労に向けてトレーニングをすところ、就職活動をサポートすところ、と別れていると考えられ、発達障害者に対しても、ほかの障害種に対するものと役割は変わらないと考えられた。

主な支援対象障害別にみると、知的障害者が主である機関は実際に訓練や実習をやっているところが多く、精神障害者が主である機関はグループワークを活用したり面談で整理していくことが多い、という特徴が見られた。しかし共通して見られた内容も多く、主な支援対象の障害種の違いよりも、上で見てきたような機関の役割による支援内容の違いと解釈することが適切であると考えられた。

以上の結果より、これらの機関の役割を踏まえた上で、利用者のニーズや就労に向けた段階に即した機関を選択していくべきであることが示された。そのために機関の使い分けを示すガイドラインが必要となるかもしれない。また、機関によって発達障害者支援の工夫は検討されている途中であると考えられたため、相互に情報を共有しながら、より個々の特性にあつた支援が提供されるよう支援方法を模索していくことが必要であると考えられた。

知的障害特別支援学校高等部における 卒業後の合理的配慮提供への対応状況について

—障害者差別解消法と改正障害者雇用促進法の意識についての調査をとおして—

○ 宮澤 晃尚 小島 道生

(静岡県立沼津特別支援学校) (筑波大学人間系)

KEY WORDS: 障害者差別解消法 障害者雇用促進法 合理的配慮

I. はじめに

知的障害特別支援学校高等部卒業生の就職率は平成21年度以降毎年増加し、平成28年3月の卒業生では17,498名中5,641名(32.2%)が一般就労している(文部科学省, 2016)。また、2016年4月、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(以下解消法)が施行され、その労働分野に関する内容については改正された障害者の雇用の促進等に関する法律(以下促進法)の中に定められた。今後、知的障害特別支援学校を卒業後、就職した者もこの法律の対象であり、就労現場で「保護の客体ではなく権利の主体」(長谷川, 2016)となり、合理的配慮の提供を受けることができる。

II. 目的

解消法や促進法の知識や理解、指導意識に関する教員への調査はまだ少ない。そこで、本調査では、知的障害特別支援学校高等部の教員を対象に、これらの法律やその内容の理解、合理的配慮提供に向けた指導の意識や対応状況を明らかにすることを目的とした。

III. 方法

1. 予備調査

予備調査として、質問紙の内容的妥当性を検討するために、特別支援学校(知的障害対象)に10年以上勤務し、高等部において指導経験のある教員3名に内容や表現について検討を依頼した。その結果、項目の追加や表現の修正がくわえられ、「学部主事用」は19項目、「進路指導主事用」は16項目「担任・学年主任・級外用」は15項目を採択した。うち、13項目は共通に設定した。

2. 調査対象者

A県内のすべての知的障害・知肢併置特別支援学校(22校)高等部のすべての教師(臨時講師を含む)643名に質問紙調査を実施した。そのうち、521名から回答を得た(回収率81.0%)。フェイスシートに未記入の項目があった51名のデータを除き、470名のデータを分析に用いた。分析対象者の内訳は、男性教諭225名、女性教諭245名で、高等部主事22名、進路指導主事21名、担任・学年主任・級外教諭が427名であった。また、特別支援学校平均勤務年数10.51年、高等部平均勤務年数は5.40年であった。

3. 調査の実施時期と配布方法

2016年7月、A県教育委員会に承諾を得たうえで各学校に電話で調査依頼をし、各学校長に承諾を得た。各学校には郵送にて調査用紙を送付した。

4. 質問紙調査の内容

質問紙調査は、解消法と促進法に関する知識・理解についての項目と、合理的配慮に関する整備や提供状況、合理的配慮についての指導意識に関わる項目で構成された。フェイスシートでは、回答者の属性として、性別、年齢、特別支援学校教員経験年数、高等部での勤務経験年数、所属校の校種、担当する学級の障害種について尋ねた。その他、調査用紙には、卒業後に適切な合理的配慮を受けることができるようになるための指導実践についての自由記述も含まれていた。なお、個人情報保護や研究倫理などに関する事項を記載した文書を添付し、得られたデータから学校名や個人名は特定されないことを調査用紙に明記した。

IV. 結果

1. 解消法および雇用促進法についての知識

「解消法についての知識」の質問では、担任・学年主任・級外教諭群は「内容も含めて知っている」(42.2%)、「名前程度なら知っている・聞いたことがある」(55.0%)「知らない」(2.8%)であった。学部主事群では「内容も含めて知っている」(90.5%)、「名前程度なら知っている・聞いたことがある」(9.5%)「知らない」(0%)であった。進路指導主事群では「内容も含めて知っている」(85.7%)、「名前程度なら知っている・聞いたことがある」(14.3%)「知らない」(0%)であった。「促進法についての知識」の質問では、担任・学年主任・級外教諭群は「内容も含めて知っている」(16.9%)、「名前程度なら知っている・聞いたことがある」(72.5%)「知らない」(10.6%)であった。学部主事群では「内容も含めて知っている」(71.4%)、「名前程度なら知っている・聞いたことがある」(23.8%)「知らない」(4.8%)であった。進路指導主事群では「内容も含めて知っている」(81.0%)、「名前程度なら知っている・聞いたことがある」(19.0%)「知らない」(0%)であった。

2. 合理的配慮の理解促進に関わる取組み

「校内における合理的配慮」提供の理解促進の取組みは、「高等部教員」に対しては42.9%、「高等部保護者」に対しては15.8%、「高等部生徒」に対しては5.3%が実施していた。また、「卒業後の進路に関わる合理的配慮」提供の理解促進の取組みは、「高等部教員」に対しては42.9%、「高等部保護者」に対して23.8%、「高等部生徒」に対しては9.5%が実施していた。

V. 考察

調査の結果から、担任・学年主任・級外教諭群では解消法の方が促進法より理解が進んでおり、どちらの法律についても、進路指導主事群と高等部主事群の方が理解度は高いことが明らかになった。また、理解促進に関わる取組みについては、いずれの対象者への取組みにおいても実施率が半数以下となった。松為(2015)は支援機関の対応について、「障害者と雇用主の双方から合理的配慮に関する相談が来る可能性が高い」とし、「合理的配慮に関する相談支援に伝えられる力量のあることが求められる」としている。更に、障害当事者は「自ら合理的配慮に関して事業主に申し出ることが重要」としており、このような能力を生徒に身につけさせる必要があり、全ての教員が解消法や促進法、合理的配慮の取り扱いについて理解を深めることは今後の課題であると考えられる。更なる理解啓発の促進が期待される。

(参考文献)

- 1) 長谷川珠子(2016)雇用分野における合理的配慮—インクルーシブ社会に向けて—, 月刊福祉, 99(3), 26-29,
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2016)学校基本調査(平成28年度(速報)), <http://www.e-tat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001074618&cycode=0>
- 3) 松為信雄(2015)障害者雇用における合理的配慮, 精神障害とリハビリテーション, 19(2), 220-224,

特別支援学校高等部卒業生の進路先定着・変化の現状

—定着支援（アフターケア）調査から—

○ 神立 佳明

（都立あきる野学園）

KEY WORDS: 知的障害、進路指導、定着支援（アフターケア）

I. はじめに

知的障害特別支援学校卒業生に関する長期的な就労状況やその変化についての研究は少ない。一般就労における雇用継続の状況分析（矢野川・是永, 2013）や障害者自立支援法施行以前の沖縄県における就労支援の現状と今後のあり方（真謝・中村, 2002）に関する研究が散見されるのみである。

東京都においては、特別支援学校高等部卒業生の定着支援について進路指導の教員を中心に概ね3年間行っている。しかし、卒業して3年過ぎると、担任していた教員や進路指導担当の教員の異動により卒業生の進路先の状況把握が難しくなる。

また、障害者自立支援法（現：総合支援法）における就労移行支援事業所の発足により、学校卒業後の福祉施設から企業への移行が自立支援法以前より容易に行われるようになってきた。（厚生労働省, 2015）

このような状況の中、知的障害特別支援学校高等部卒業生の3年後、5年後の現状について検証するために本テーマを設定した。

II. 目的

知的障害特別支援学校高等部における進路指導においては、丁寧なマッチングと関係機関との連携により卒業後の安定就労と安定生活が図られている。学校卒業後の職業能力開発校や就労移行支援事業所から企業就労している実態を明らかにする。

III. 方法

2011年3月にX特別支援学校（知的障害）高等部を卒業した53名の卒業生たちの2014年10月と2016年10月の現状を調べ、卒業してからの変化を分析する。

IV. 結果

①2011年3月卒業時は、企業就労12名（就労率22.6%）、東京障害者職業能力開発校進学2名、就労移行支援事業所8名、就労継続支援事業B型事業所12名、生活介護事業所10名、Y福祉園（知的障害児入所支援施設）在籍7名、在宅2名となっていた。

②3年後の2014年10月には、企業就労17名に（就労率32.1%に増加）、職能校進学1名（卒業時の2名とは別の卒業生）、就労移行0名に（就労移行在籍者8名中5名が企業就労、3名がB型に移行）、B型15名（卒業時12名中継続利用11名、1名が自立訓練事業所に移行、3名が就労移行より1名が在宅よりB型利用に）、生活介護13名（卒業時10名中継続利用10名、2名が福祉園より地域移行し、生活介護利用に）、自立訓練事業所2名（B型より1名、在宅より1名が移行）、Y福祉園在籍4名（卒業時7名中継続利用4名、2名が生活介護、1名が死去）、在宅が0名となった。

③5年後の2016年10月には、企業就労17名のまま（卒業後に就労移行等より就労した者、再就職した者を含め、企業の定着率83.3%）、職能校0名（2014年の後に就労）、B型16名（2014年時15名中継続利用15名、1名が企業よりB型利用に）、生活介護15名（2014年時13名中継続利用13名、2名が福祉園より地域移行し、生活介護利用に）、自立訓練2名（2014年時2名中継続利用2名）、Y福祉園在籍2名（2014年時4名中継続利

用2名、2名が生活介護）、在宅0名。

以上の結果から学校卒業後の進路先の継続利用や進路先変化の現状について以下の点が挙げられる。

ア 企業就労については、卒業時に就労した進路先に継続して働いている者は12名中8名（定着率66.3%）、再就労2名も含めると5年後の企業就労継続率は83.3%となる。

イ 就労移行支援事業所からの就労については、卒業時8名中5名となり、就労後も全員が定着している。職能校からの就労については、卒業時2名、卒業後入学1名の3名中3名が企業就労しており、全員が定着している。

ウ 福祉的就労についても、5年後の継続利用者が多く、B型については、卒業時に利用契約した12名中11名が同事業所を利用している。生活介護については、10名中9名が同事業所を利用している。

エ 卒業生53名中5年後も同じ所に通っている者は30名、継続率は57.7%となる。また、就労移行や職能校からの企業就労など、5年間に変化があった後に同じ所に通っている者は18名。移動後の継続率は34.6%となる。

オ 知的障害児入所支援施設からの地域移行が進んでおり、卒業時に7名在籍していたが、4名がグループホームに移行し、生活介護に通っている。

V. 考察

①就労移行支援事業所による円滑な企業就労の流れが整ってきたため、学校卒業後の適切な時期に企業就労できることが実地調査でも明らかである。その後の定着も良好である。職能校への進学も進路選択として適切であることが分かった。ある卒業生は、卒業時に就労（飲食・厨房）したが、その後離職し職能校に入学、職能校より再就職（事務）している。知的障害特別支援学校卒業時に就労しなくても、その後の適切な時期に企業就労することが可能であることが分かった。

②企業就労については、5年間にキャリアアップ（正社員登用、仕事内容の高度化・多角化等）した例があり、知的障害者の能力拡大や給与上昇の可能性の広がりが見られた。

③学校と地域の就労移行支援事業所や就労支援センターとの連携により定着支援が円滑に行われ、継続して働き、通い続けられていることが分かった。

④課題としては、一特別支援学校の例で終わるのではなく、東京都全体として長期間の、また継続的な調査を行うことで、定着状況がより深く精査され、今後の進路指導に活かされると考える。

（参考文献）

矢野川祥典、是永かな子（2013）：知的障害者の一般就労における雇用継続状況分析—特別支援学校の進路指導に着目して—。高知大学教育実践研究, 27, 93-107。
真謝 孝、中村哲雄（2002）：知的障害養護学校卒業生への就労支援の現状と今後のあり方—就労者と進路指導担当者への調査を通して—。琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 4, 123-135。
厚生労働省（2015）：障害者の就労支援について。

知的障がい児・者の職業態度に関する研究（1）

—「職業態度支援チェックリスト」の作成と妥当性の検証—

○ 小笠原 拓¹⁾ 岡本 孝伸¹⁾ 伊藤 浩²⁾ 菅野 敦³⁾

1) 株式会社ドコモ・プラスハーティ 2) 社会福祉法人幸会 3) 東京学芸大学

KEY WORDS: 知的障がい 職業態度 チェックリスト

I. はじめに

菅野 (2015) は知的障がい者の作業・就労領域の意義の一つとして、「(はたらくことを通じて)生活する力を高めることで、社会的な自立」を目指すことを挙げている。そのうえで、職業生活や社会生活に必要な能力の向上に加えて、実践的な態度を育てることが必要であると指摘している。

菅野 (2015) は職業教育における態度として、「感受性」「自律性(受容性)」「積極性」「責任性」「柔軟性」「協調・協力」から成る「職業態度の6領域」を示している。この6領域は、それぞれ領域の難易度から階層構造を形成していると考えられている。

これまで「職業態度の6領域」をもとに、教育や福祉分野において職業態度の育成に関する実践報告がなされてきたが、態度育成の内容を体系的に整理するまでには至っていない。そこで、小笠原他 (2016) は「職業態度支援チェックリスト」を作成し、項目内容の妥当性を検証した。その結果、チェックリストに関して、「各領域の平均得点が階層構造の順になっておらず、項目内容が、態度獲得の難易度による階層性を示すものになっていない」、「項目間で高い相関が見られる項目があり、同様の内容を示す項目がある」といった課題が明らかになり、項目内容を改訂する必要性が示唆された。

II. 目的

本研究では、「職業態度支援チェックリスト(改訂版)」を作成し、その項目内容の妥当性を検証することを目的とする。

III. 方法

・調査時期：2016年8～10月

・調査対象者：

特別支援学校高等部、就労継続B型事業所、就労移行支援事業所、特例子会社に所属している知的障がい児・者 247名。

・調査方法：

「職業態度支援チェックリスト(改訂版)」を作成(6領域43項目)。当該の学校・事業所・企業の指導・支援担当者に調査票を配布し、調査対象者の職業態度の獲得状況に関する回答を得た。各項目の内容について、対象者の態度の獲得状況によって、「普遍的自立(=5点)」「限定的自立(=4点)」「部分的制限(=3点)」「全面的制限(=2点)」「行っていない(=1点)」に得点化した。

・分析方法：

(1) 各項目および各領域の平均得点を算出し、項目内容が、態度獲得の難易度による階層性を示すことができているかを検証した。

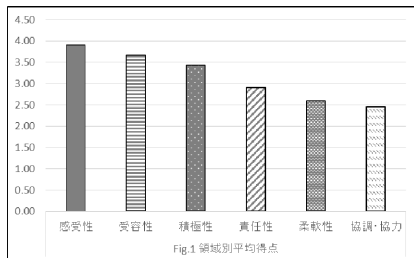
(2) 各項目間の相関係数を算出し、項目間の関係性について検証した。

IV. 結果と考察

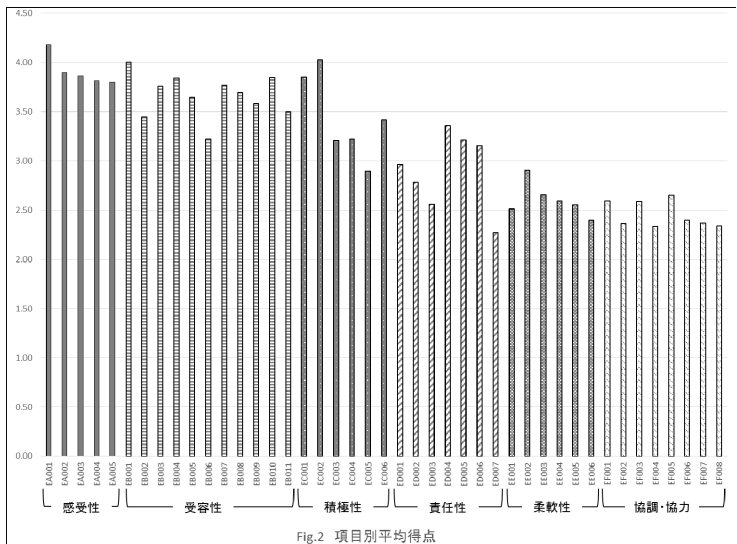
(1) 各領域の平均得点を Fig.1 に示す。また、各項目の平均得点を Fig.2 に示す。各領域の平均得点は菅野 (2015) が示した階層構造の順に上位階層の平均得点が低くなっており、分散分析においても1%水準で有意な差が見られた。一方で、領域内の項目得点の詳細を見ると、必ずしも階層構造通りの得点分布にはなっていないことが明らかになった。

(2) 各項目間の相関係数を見ると 0.9 以上の非常に高い相関を示す項目があり、項目内容が重複していることが示唆された。一方で、領域間を跨いで相関関係があることが示された項目が幾つか見られた。菅野 (2015) は態度について「知識・技能の定着と般化・応用」と述べており、下位階層での態度獲得が上位階層における態度獲得に影響を与えていることが推測される。

今後は調査結果について因子分析を行うなどし、態度獲得における因子を明らかにすることが必要であると考えられる。



・大まかには階層性を示す項目内容になっているものの、項目によっては階層構造順の難易度になっていないものも見られた。今後、態度獲得における因子を分析し、態度獲得のプロセスを明らかにしていく必要があると思われる。



仕事に向かう自主性を高めるための支援に関する検討

—知的障害者就労支援事業所「武蔵境ワーキングセンター」における実践より—

○ 佐藤 資子 川島 信敬 横川 拓也

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 自主性 目的別作業生産ライン

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会は6カ所の就労支援事業所(就労移行・就労継続B型・生活介護)を運営している。機能分化の形態をとり、利用者の「働く意欲・能力」により配属事業所を決定している。近い能力を備える方の集団を形成し、段階に応じた支援を行っている。

当事業所(移行・B型)は23名の利用者が在籍している。特徴は、利用者の働く能力である、「技術」「知識」「態度」を向上するための取り組みに力を入れて取り組んでいる。これまでも、5S(職場づくり)・仕事の仕方・利用者のアセスメント・環境づくり・利用者へのアプローチ・仕事に向かう態度といった6項目を段階的に進め、利用者の働く能力向上を着実にやってきた。その上で、態度に関わる「仕事に向かう自主性」を高めることに着目をした。当事業所におけるライン工程での作業提供の事例を通して、支援の有効性について検討をしていく。

II. 目的

作業生産ラインを、目的別に段階的に構築し経験を積み重ねていくことにより、仕事に向かう自主性を高めて行く。

III. 方法

① Aライン(第1ライン:作業量・多い)

「利用者の役割と資材の流れを明確に定める基本ラインとする。」

→生産の基礎基本(作業手順、物や人の流れ動き)を習得し、工程1つ1つの技術と理解を深める。

② Bライン(第2ライン:作業量・中くらい)

「仕事の役割や内容の切り替えを行うラインとする。」

→職員の指示のもと、作業工程を頻繁に切り替えることで、適応力を高めると共に、話を聞き即座に実行する力を身に付ける。

③ Cライン(第3ライン:作業量・少ない)

「セルによる1人作業を行い、工程間をつなげるラインとする。」

→利用者が1人で連続した工程の全てを担うことで、工程間をつなぎ、仕事の全体像を理解できるようにする。

④ B2ライン(第4ライン:作業量・中くらい)

「利用者自身で次の工程を判断するラインとする。」

→第1ラインでの原理原則に基づいた作業展開、第2ラインでの工程切り替えの適応力、第3ラインでの工程の繋がりの理解という、これまで積み重ねた力を発揮する場として、職員の指示無く、自己判断で動けるようにする。「報告」「工程判断」「場所の判断」の3項目で、ラインの有効性を図る。

IV. 結果

① Aライン(第1ライン)

毎回同じ展開、手続きを踏むことにより、作業手順を理解できるようになる。また、作業台毎に作業工程を分けることで、自分の作業を周囲と比較することができ、作業理解を進めることができた。ただし、作業工程の変更が少なく、作業の幅が広がらない。

② Bライン(第2ライン)

作業自体の回転が速いため、案件の始まりから終わりまでを繰り返し経験することができ、全体像理解への働きかけをすることができた。職員の指示のもと、作業工

程の切り替わりも多く経験することで、変更に対する適応力を育てることができた。ただし、全員が指示待ちであり、次の工程を意識した自主的な動きはできていない。

③ Cライン(第3ライン)

1人で作業工程における「始まり」から「終わり」までを担うことで、仕事の全体像をより深く理解できるようになった。そして、1工程が終了する度に報告を抜き、評価とともに次の工程の確認を繰り返す。繰り返すことで、一連の手順を獲得するとともに、報告の習慣づけともなった。

④ B2ライン(第4ライン)

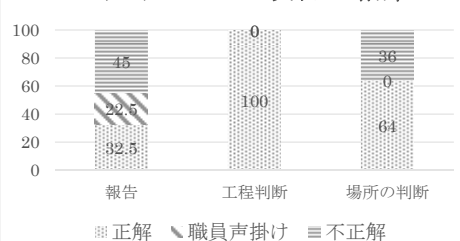
A～Cライン(第1～3ライン)までを経験した9名の利用者のうち、『工程判断』については全員100%の正解率であった。工程理解においては、積み重ねた力を発揮することができたと言える。『報告』での職員声掛け22.5%は、「次どうしますか?」等の声掛けが必要であった。不正解45%は、報告せず勝手な判断で次を始めるなどの不安定さが残った。しかし、正解と不正解の合計77.5%は何らかの行動を起こせるようになった。『場所の判断』における不正解36%は、工程判断は適切であるものの、作業工程を行う適切な場所へ移動ができなかったことを表している。

V. 考察

作業生産ラインを目的別に段階的に構築し、Aラインでの「工程毎の理解」、Bラインでの「指示のもと複数工程の経験」、Cラインでの「1人で工程をつなぐ」、B2ラインでの「自分で判断しラインを形成」という経験を積み重ねていくことで、仕事の全体像を理解すると共に「自分で考える力」が身に付いてきたと考えられる。これらのプロセスを経過することで、77.5%の方が自発的な行動を起こせるようになった。これは、「仕事に向かう自主性を高める」という点において有効な手立てになったと言える。作業生産ラインの構築方法においては、ライン作業とセル作業を連動させることで、作業の知識や技能における成熟が見込まれる。そして、理解がさらに深まるにつれて、作業に向かう姿勢に自主性や積極性が生まれてくるのだということが分かった。また、工程間をまたがる利用者を育てていくことで、模範的な動きを示すようになり、他の利用者がそれを手本に理解を深めるといった効果があることも分かった。

今後も、B2ラインでの「報告」と「場所の理解」における精度を更に高めていき、正しく判断し、幅広く働ける利用者を育てていくことが、事業所全体の自主性を高めていく上で重要な支援となると考えている。

B2ラインでの3項目の結果



特別支援学校における喫茶店営業

—都立青峰学園ののんびりカフェの試行と志向—

○ 荻原 稔

(都立青峰学園)

KEY WORDS: 併置型特別支援学校、就業技術科、学校カフェ

I. はじめに

東京都立青峰学園は知的障害と肢体不自由の二つの教育部門が併置された特別支援学校で、東京都青梅市にある。校内には、普通教室を改造して開店した「のんびりカフェ」があって、生徒全員の企業就労を目指す知的障害教育部門高等部就業技術科の職業コースの生徒たちが中心になって営業・販売活動を運営しつつ、肢体不自由教育部門の各学部も含めた全校の児童・生徒が活用して、コミュニケーションと社会性の学習を進める場になっている。さらに、3年以上にわたる営業の結果、地域にも知られてきて、本校の教育活動と特別支援教育についての理解啓発と交流の場にもなってきた。青梅の地における特別支援教育のショールームともいべき喫茶店営業の実践を報告したい。

II. 設置の経過

東京都では、平成 16 年 11 月に「東京都特別支援教育推進計画」を策定して、知的障害が軽い生徒を対象とした養護学校高等部を計画した。17 年 10 月に出された本校の基本計画に従い、平成 21 年 4 月に二校目の就業技術科として開設された。就業技術科は、「生徒全員の企業就労」を目指して、「職業に関する教科」を教育課程の中心に置いており、本校では「エコロジーサービス」「ロジスティクス」「食品」「福祉」の 4 コースの学習が軌道に乗って行く中で、「常設のお店がほしい」という願いが出てきた。

開校 4 年目の平成 24 年 4 月に、「青梅の地」「小規模校」「併置校」という三つの特色を柱とした新しい学校経営計画が示され、7 月から「カフェプロジェクト」がスタートした。場所は、肢体不自由教育部門の普通教室を転用し、営業許可の必須条件である客席と厨房を仕切るカウンターは、福祉コースで自作するなど、手作りのカフェとなり、保健所の検査も通過して、営業許可を受けた。特に併置校として、肢体不自由教育部門の児童・生徒にもメリットのある活動をしていくことに留意することとし、名前も児童・生徒の選考委員会で「のんびりカフェ」と最終的に決定し、2 月末には営業を開始した。

III. 実践の現状

「のんびりカフェ」は、喫茶店営業の営業許可を受けているが、それにより一般客への販売が可能になるだけでなく、食品衛生法という業務にかかわる法律があることを意識させ、コンプライアンスを学ぶ数少ない機会のひとつになっている。

通常の営業は、月・水・木曜日の午前 10 時から午後 2 時 40 分までであり、スタッフは、福祉と食品コースから生徒 2~3 人と教員 1 人が入り、12 時 40 分でシフト交代をしている。また、カフェ営業と並行して、10 時 30 分からはエコロジーサービスコースの花の苗の販売と、午後 1 時 30 分からは食品コースのパン販売が行われる。

基本的な接客方法や飲み物の作り方については、マニュアル化を進めている。ホールの接客の流れは、定型的になっており、身に付けてしまえば、一通りの接客はできるようになり、生徒自身が気づいて直したり、工夫するゆとりができる。また、厨房業務の飲み物づくりについては、元普通教室の限られた設備を活用して、できる限りおいしいお飲み物をいつでも提供できるようにと、

福祉コースの授業の中で、試飲や試作を繰り返して、量や加熱時間の標準を決めて、生徒がマニュアルを制作し、改善している。

こうしたマニュアルを手掛かりにして、生徒自身が判断できることで、教員の指示は最小限にし、ホールと厨房の分担はあっても、お互いに声掛けてフォローしあい、チームワークによる業務遂行を学ぶ場となっている。また、内線電話を活用したデリバリー受注も行える。

さらには、こうした安心できる場を活用し、保護者や近隣の方と交じって小学部児童の「買い物学習」も頻繁に行われているばかりでなく、車いす使用の小学部の児童も「お仕事体験」をしている。はじめは、先輩から「おはようございます」といわれても返事を返せなかったのに、一日のうちには、お客様に「いらっしゃいませ」「ありがとうございます」の言葉もいえるようになった。

閉店後には、片付け等だけでなく、売り上げの清算をするが、カフェの収支は、「実業意欲向上プログラム」という制度により、校内予算で原材料を購入し、売り上げは東京都の歳入として納入されるため、きちんとした伝票も書かなければならず、厳しいお金の扱いを学ぶ機会になっている。

また、大門三丁目の地域の 600 軒に営業カレンダーを配るポスティング活動もしていて、店舗（学校）以外の場所でもお客様に直接出会う機会もあって、「パンを買に行っているわよ」とか、「この花はみんな青峰のものよ」と、声を掛けられて励まされている。

カフェは、こうした児童・生徒の活動に直接関われる場所であるとともに、学習の成果物を発表する場でもある。壁面には、常設展示として自然木のオブジェや切り紙のタペストリーが飾られ、ホワイトボードには小学部の児童の書道作品が貼ったり、テーブルには高等部で制作した一輪挿しがおかれている。また、企画展示として地域の美術愛好家や保護者の方のミニ作品展を行ったり、肢体不自由のあるアーティストの作品を展示して、本校生徒の生涯カルチャーの発見にも役立てようという企画も始まっている。また、この頃では、名店のサイトにも紹介され、保護者や関係者の方ばかりでなく、地元一般の方々にも知られてきて、町内会の打ち合わせの場所になったり、セールスレディの休憩場所になったりと、本当の地元カフェにもなりつつある。

IV. まとめ

「のんびりカフェ」は、普通教室を改造して作った喫茶店である。そして、運営については、全校の児童・生徒みんなが、それぞれのかかわり方でタッチし、就業技術科の各コースは、日常の営業の中で学習成果を発揮することができ、肢体不自由教育部門の児童・生徒も、敷居の高くない社会経験の場として活用できている。こうして「のんびりカフェ」は、お客様をおもてなしする経験を日ごろから持つことによって、社会性やコミュニケーションの力を伸ばしていく場であるとともに、この地における特別支援教育のショールームとして、特別支援教育のセンター的機能を発揮できるよう小さなチャレンジを続けていきたい。

(参考) 日本特殊教育学会第 52 回大会 (2014 高知大会) の自主シンポジウム 57「魅力ある併置型特別支援学校を目指す学校経営」において、「のんびりカフェ」の実践について話題提供した。(OGIHARA minori)

第2分科会

=学習支援・ICT活用領域=

(5号館3階 532教室)

【15:00～17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

職業学科における普通教科の授業改善

—主体的・対話的で深い学びの実現に向けて—

○ 山田 智博 栗本 みゆき 菅野 敦
(都立南大沢学園) (都立南大沢学園) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 職業学科 授業改善 教科指導

I. はじめに

都立南大沢学園は2010年(平成22年)に開校した軽度の知的障害を対象とした高等部職業学科単独の特別支援学校である。生徒達は、日常生活については概ね自立をしているが、外見からはその障害が理解されないために、コミュニケーションがうまくとれず失敗経験を重ね、自己肯定感が育っていない生徒も多い。こうした生徒の実態を踏まえ、開校した22年～24年の3年間は、主体的に進路を選択するための職業に関する教育課程のあり方というテーマで研究活動を進めた。3年間の研究において、指導者が教え込むのではなく、生徒自ら考えたり、判断したりする場を積極的に設け、生徒の気付きや思いを大切に指導を行うことにより、生徒の意欲や主体的が育まれ、自分で考え、自分を見付け、自分の意思で進路選択していく資質を育成する上で、大変効果的であることが明らかになった。この資質を育てるためには、職業に関する教科だけではなく、普通教科でも取り組むことが必要であると考え、職業学科で身に付けたい普通教科の力、主体性を育てる授業作りについて研究を進めることにした。

II. 目的

3年間の職業に関する教科の研究活動の成果を踏まえ、改めて本校の課題を①主体的に進路選択する力、②自分で考え、自分を見付け、自分の意思で進路選択をする資質の育成であると考え、普通教科の中で、知識や技能を身に付けることをとおして、生徒一人一人が自分らしい生き方を積み重ね、豊かな人間形成を図ることが、卒業後の職業生活・社会生活において重要であるという仮説を立て、全ての教科に共通する力、教科ごとに付けたい力を整理し、授業改善を図ることにした。その中で、1年次は「学ぶ楽しさを知る」、2年次は「技能を操る楽しさを知る」、3年次は「将来学び続ける楽しさを知る」という観点で学習内容の見直しを実施した。

III. 方法

第1期(平成25・26年度)には、国語・数学・社会・家庭の4教科、第2期(平成27・28年度)には、理科・英語・情報・美術・音楽・保健体育の6教科についてシラバスの修正とそれに基づいた授業改善を行う。具体的には、①校内における研究授業と研修活動、②菅野教授による授業観察と指導助言による成果や課題を基に考察を行う。

IV. 結果

職業学科における普通教科は、教育課程上の時数をみても職業に関する教科を支える位置付けになっている。(週当たりの時間数は1年14・2年17・3年20単位時間)。これまでの研究から、①普通教科における学びの楽しさの必要性、②学びの楽しさを実感できるための環境作り、③職業に関する教科との関係性を区別することの重要性が明らかになった。それらをまとめること以下ようになる。

【普通教科における学びの楽しさとは】

- ①主体的に関わることができる。(自分で選択できる、決めることができる、表現できる、考えることができる)
- ②関わった結果が何らかの形で実感できる。(わかった、できたという達成感が味わえる、発見がある、学んだことが役に立つ)
- ※①・②により意欲や自信につながる。これらが継続することにより、楽しく学び続ける基礎を築くことができる。

【学びの楽しさを実感できるための環境作り】

- ①生徒の学習理解の差ができるだけ小さくなるよう、課題別にグループ編成をし、授業を実施する。(現在の実施教科: 数学《全学年》、社会《2年》・理科《2年》、英語《3年》)
- ②授業の基本ルールの確認(学習活動中の机上整理、教科系の活用)
- ③授業の型・単元の型を示す。(生徒に見通しをもたせ、自主性や意欲の向上をねらい、教科ごとに一定の授業スタイルが確立できた)

【普通教科と職業に関する教科との関係性】

- ・普通教科では教科そのものの知識・技能・関心等「個の力を伸ばすこと」に特化し、周りの状況や他者の様子を察して行動するレベルの「協調・協力」は、「職業に関する教科」で育てる。

V. 考察

職業学科単独の本校の役割は、全国に向けて職業学科における普通教科のモデルとなることである。その役割を果たすためには、①知的障害が軽い生徒が学び続ける楽しさを考え、伝えること。②知的障害が軽い生徒の教科の内容のモデルケースを作ること。③教科で学ぶことにより、生徒が安定した職業生活・豊かな生活を送れるようにしていくこと。④教科の指導が明確になることで、教員の人材育成や担当者が変わっても円滑に授業を進めることが可能になる点であると考えられる。今後は、職業学科における一人一人に応じた指導の充実を図るとともに、実態に差がある生徒の個別の目標設定について研究を進め、各教科および単元で、主体的・対話的で深い学びとなるよう、学校全体で取り組んでいきたい。

進路指導における就業体験を充実させる取り組み

—学校と事業所による教材作成を通して—

○ 辻村 洋平 (都立青峰学園) 原 智彦 (都立青峰学園) 羽村 龍 (輪島市 障害者福祉課) 伴 光明 (都立青峰学園) 菅野 敦 (東京学芸大学)
KEY WORDS: 進路学習、インターンシップ、進路指導

I. はじめに

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

○エコロジーサービスコース⇒清掃: 6 社、栽培・畜産: 1 社、園芸: 1 社 ○食品コース⇒食品製造: 4 社、店舗販売: 2 社、カフェ 1 社 ○福祉コース⇒高齢者施設: 4 事業所、幼稚園・保育園: 5 事業所 ○ロジスティクスコース⇒事務補助: 7 社、物流: 1 社、販売補助: 1 社、図書館: 1 事業所

合計 34 社

この中から各コースに対応して、一人 3 社を体験する。方法として、1 年次は 1 日体験・グループ・教員付添いとし、2 年次は、一人で 3 日間 1 社で体験することへと発展する。この 1 年次のインターンシップでは、生徒が就業体験先の事業所を選択する際に、視聴覚教材と繰り返し学べるような文字情報を用いた選択を行えるようにするため、一昨年に事業所紹介冊子を企業と連携して作成した。しかし、インターンシップ協力事業所の担当者が移り変わることや体験内容が移り変わること、事業所間の情報共有や共通認識を持つことが、薄れてきている現状が見られるようになった。そこで、以下の目的を設定し、事業所と学校が協力して事業所紹介冊子を改訂するという取り組みを行うものとした。

II. 目的

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

III. 方法

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

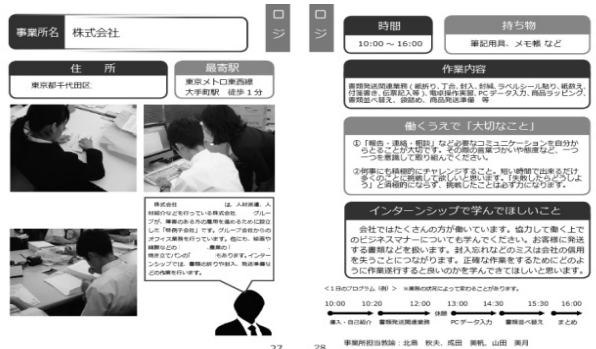
(2) 検証の方法は次のようにする。
①年間 3 回行われるインターンシップ協力事業所連絡会で、一昨年に作成した冊子を改訂し、感想や意見をうける。②どの項目に注目して事業所を選択したかなど、生徒からもアンケートを取る。③授業担当者、各事業所担当者の方から冊子への助言と評価をうける。

IV. 結果

(1) ①元全日本育成会事務局編集者の羽村氏に編集方

針の助言を受けて、次のように行った。(6 月)冊子に載せる内容についての精査をし、軽度の知的障害のある生徒が情報を選択しやすいようにするために、(ア)必要最小限の項目にすることで内容をコンパクトにすること、(イ)分かりにくい漢字や表現を避けるようにすること、(ウ)あえてルビは振らないこととした。(7 月)②次に、事業所担当教諭から各事業所について、引率時の感想を踏まえながら設定した各項目ごとに事業所について、情報の聞き取りを行った。(8、9 月)③聞き取った内容から原稿を作成し、事業所担当教諭や他の進路指導教諭にも見てもらい、文章内容や表現の修正を行った後に、各事業所にメール、郵送で原稿を送付した。

(図 1)



(10 月)④校正後の原稿から冊子を作成する作業は本校のロジスティクスコースに依頼し、生徒たちが印刷、製本を行った。配布した冊子を用いて、教科「職業」の時間で就業体験先の選択の授業を今も継続して行っている。(2) ①インターンシップ協力事業所連絡会では各事業所の方々に冊子を見てもらい、「職種ごとの概要を付ける」、「事前学習の教材と併用する」、「1 日のプログラムを掲載する」などの改善点について、協議やアンケートを通じて得ることができた。②授業では生徒が「働くうえで大切なこと」の項目に注目して、事業所を選択する姿が多く見受けられた。今後については、生徒からのアンケートを取ることで、事業所担当教諭が生徒のインターンシップに引率した際に、新しい写真を撮影する、事業所での体験内容が変化していたり、場所が移転している場合など、事業所ごとの新たな更新も随時、行っていく予定である。

V. 考察

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

成人期知的障害者の問題解決能力に関わる知的機能の特徴

—田中ビネー知能検査Ⅴの「操作」に関わる項目の分析を通して—

○ 今枝 史雄

菅野 敦

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 成人期知的障害者 問題解決 操作 知的機能

I. 問題の所在と目的

支援費制度導入以降、成人期知的障害者において自己決定の保障が求められている。Wehmeyer, M. et al (1996)は自己決定には問題解決能力が関係するとしているため、適切な自己決定に向けて問題解決能力の形成が必要であると言える。

問題解決は論理的な思考作用を伴う操作(operation)が関係するとされている。こうした操作の獲得には、実際に対象物を操作し、表象化されることが必要であるため、Piaget(1952)は前操作期(2-6歳)である幼児は論理的な思考を伴う操作はできないとした。しかし、大宮(2009)は幼児(4-6歳)であっても、用いる課題やその提示方法の工夫により論理的な推論が可能であることを示した。

幼児の先行研究を参考にすると、知的機能を踏まえた適切な支援方法を用いることで知的障害者も論理的な思考作用を伴う問題解決が可能であることが予測される。これまでの知的障害者の知的機能に関わる研究は菅野他(2003)など、田中ビネー知能検査(以下、ビネー検査)の項目からなるクラスター領域を用いて検討されてきたが、操作に焦点を当てた検討はなされていない。

そこで本研究では、ビネー検査の各MA段階に含まれる項目の分析を通して、知的障害者の「操作」に関わる知的機能の特徴を明らかにすることを目的とする。本研究では幼児の先行研究を参考に知的障害者の「操作」は「表象化には至らないが知覚に基づかない操作」とする。

II. 方法

1. 対象: 障害福祉サービス事業所に通所または特例子会社に勤務等している成人期知的障害者 191名であった。

2. 調査課題: 知的機能の測定にビネー検査を用いて、対象者のMAを測定した。**3. 手続き:** 1) 知的障害者の「操作」に関わる項目の抽出: ビネー検査に含まれる項目から知的障害者の「操作」に関わる項目として「35. 反対類推(A)」「40. 数概念(1対1対応)」「42. 反対類推(B)」「43. 数概念(10個まで)」の4項目を抽出した。2) 「操作」項目通過群、不通過群による分類: 対象者を4項目全て通過した群と4項目いずれかが不通過だった群の2群に分けたところ、MA2歳以下の対象者は全項目全員不通過であったため分析から除外した。よって、分析対象者はMA3歳以上の162名とした。「操作」項目通過群は60名(平均MA6.87, range4-9)、「操作」項目不通過群は102名(平均MA4.23, range3-7)であった。**3) 分析対象項目:** 「操作」項目通過群はビネー検査のMA3～5歳級に通過率100%の項目が、「操作」項目不通過群はMA7歳級以降に通過率0%の項目が含まれていた。よって、「操作」項目通過群はMA6～9歳級に含まれる24項目を、「操作」項目不通過群はMA3～6歳級に含まれる30項目を分析対象とした。以下、各群の分析対象となるMA段階と菅野(2015)の「知的障害のある人の発達段階」を参考に「操作」項目通過群を概念・記号操作群、「操作」項目不通過群を知覚概念群とした。**4) 分析:** 概念・記号操作群、知覚概念群の各項目について、通過を「1」、不通過を「0」と得点化した。得点化した項目を、数量化Ⅲ類を用いてそれぞれの群内で領域を抽出し、抽出した領域ごとにMA別に平均通過率を算出した。

III. 結果

1. 概念・記号操作群における領域の抽出

ビネー検査のMA6～9歳級に含まれる24項目から領域を抽出するために、数量化Ⅲ類を行った。累積寄与率の推移から5軸22項目を抽出した。抽出した5軸は項目の特徴を踏まえ第1軸を「同異点と文章の理解」、第2軸を「数的思考」、第3軸を「関係の類推」、第4軸を「比較・判断」、第5軸を「文脈の理解」とした。次に抽出した領域ごとにMA別に平均通過率を算出した。表1に表す。

表1 概念・記号操作群 各領域 平均通過率

	同異点・文章理解	数的思考	関係類推	比較・判断	文脈理解
MA4-5歳(N=11)	1.5%	9.1%	6.1%	4.5%	4.5%
MA6歳(N=14)	2.4%	15.3%	23.8%	14.3%	12.5%
MA7歳(N=14)	29.8%	30.6%	42.9%	50.0%	41.1%
MA8歳(N=13)	64.1%	36.3%	69.2%	50.0%	65.4%
MA9歳(N=8)	60.4%	66.1%	75.0%	68.8%	75.0%
平均点(N=60)	29.7%	29.0%	41.7%	35.8%	37.5%

表1より、「関係の類推」の通過率が最も高く、次いで「文脈理解」「比較・判断」であった。

2. 知覚概念群における領域の抽出

ビネー検査のMA3～6歳級に含まれる30項目から領域を抽出するために、数量化Ⅲ類を行った。累積寄与率の推移から5軸29項目を抽出した。抽出した5軸は項目の特徴を踏まえ第1軸を「概念の理解と類推」、第2軸を「物の名称と概念の理解」、第3軸を「比較・判断」、第4軸を「図形の理解」、第5軸を「知覚・運動」とした。次に抽出した領域ごとにMA別に平均通過率を算出した。表2に表す。

表2 知覚概念群 各領域 平均通過率

	概念理解・類推	名称・概念理解	比較・判断	図形理解	知覚・運動
MA3歳(N=30)	8.3%	27.1%	3.3%	23.3%	42.7%
MA4歳(N=30)	31.3%	56.7%	9.3%	53.3%	65.3%
MA5歳(N=33)	59.5%	76.9%	38.8%	66.7%	83.6%
MA6-7歳(N=9)	79.2%	100.0%	55.6%	70.4%	91.1%
平均(N=102)	37.9%	58.3%	21.2%	50.3%	66.9%

表2より、「知覚・運動」の通過率が最も高く、次いで「物の名称と概念の理解」「図形の理解」であった。

IV. 考察

1. 概念・記号操作群における領域の抽出

概念・記号操作群は分析対象となったMA段階を考慮すると、知覚に基づかない操作が可能であるため、「同異点と文章の理解」「数的思考」「関係類推」という領域が抽出されたと考える。「数的思考」はMA6～9歳級の項目が含まれているが通過率が比較的低いため、成人期知的障害者には通過困難な領域であると推察される。

2. 知覚概念群における領域の抽出

知覚概念群は分析対象となったMA段階を考慮すると、概念化は進むものの知覚に基づく活動がなされていることが特徴である(伊藤ら, 1984)。そのため、「物の名称と概念の理解」「図形の理解」「知覚・運動」という領域が抽出されたものとする。これらの領域は通過率も「比較・判断」等と比較して高く、知的障害者の「操作」の基礎的スキルになることが考えられる。

今後は、自己決定に関わると思われる比較・評価に関わる問題の解決プロセスの遂行と、本研究における「操作」に関わる知的機能領域との関連を分析し、成人期知的障害者のプロセス遂行に向けて適切な支援方法を検討していくものとする。

訪問教育に在籍する児童のための慣用的時間概念把握プログラム開発について

一感覚と運動の高次化理論による発達水準を用いたタブレット端末による授業実践を通して一

○ 川池 順也¹⁾ 橋本 創一²⁾ 林 安紀子²⁾ 近藤 綾子²⁾ 世木 秀明³⁾

1) 東京都立村山特別支援学校 2) 東京学芸大学教育実践支援センター 3) 千葉工業大学

KEY WORDS: タブレット端末 授業支援 エビデンスベース

I. はじめに

訪問教育は、障害が重度・重複して養護学校等に通学困難な児童生徒に対し、教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育である（文部省初等中等教育局特殊教育課「訪問指導事例集」昭和53年2月）。

現在、日本の教育制度の中では、障害が重度・重複して特別支援学校等に通学困難な児童生徒に対して、教員が家庭や児童福祉施設、医療機関等を訪問して指導を行っている。

こうした児童達に対して、分かりやすい授業の展開やコミュニケーション手段の獲得・表出の手段として、AAC（拡大代替コミュニケーション）を基礎としたアシスティブ・テクノロジーの利用に関心が集まっている。

川池らは、全国の肢体不自由特別支援学校におけるICT機器の活用について調査を行い、授業においては、タブレット端末がコンピュータに次いで、活用されている現状を報告した。

各自治体においても、例えば、東京都教育委員会では、2015年に都内の病弱特別支援学校と病弱部門を併置する特別支援学校及び肢体不自由特別支援学校の訪問学級について、担当教員数に応じたタブレット端末（iPad）と無線Wifiルーターの貸与を行い、各学校の実情に応じた授業における活用を推進している。

このように、訪問教育を含む外出の機会が制限されている児童は、登校して授業を受けることが難しく、自宅や病院内で過ごす時間が長いために様々な生活経験が制限されてしまうことにより、「昨日・今日・明日」といった慣用的時間概念把握は難しいとされている。

よって、本研究においては、タブレット端末による慣用的時間概念把握のための「カレンダー学習ソフト」を開発し、授業において活用することで、その有用性を考察することとした。

II. 目的

「昨日・今日・明日」という慣用的時間概念把握やその獲得が難しいとされている児童に対し、タブレット端末の即時性提示性を活用し、慣用的時間概念把握の有用性を検証する。

III. 方法

都内X特別支援学校の小学部訪問学級（施設内訪問及び在宅訪問）に在籍する児童2名を対象とした。児童は2名共に自立活動を主とする教育課程にて学習している。

授業の評価については、「感覚と運動の高次化理論による発達水準」（以下発達水準と示す）宇佐川浩（2007）を用いて、保護者や病棟スタッフに児童がタブレット端末を用いて学習する内容と発達水準について合意形成を行うこととした。

IV. 結果

児童Aは、発達水準が第I水準の感覚入力水準であり、アプリケーションが発するカレンダーの正答音に対する音刺激で快の情動表現が出ることを目的とした。反応の測定のために、「今日」の正答音に瞬きで反応した10秒以内の回数を計測することとした。その結果は、図1の通りとなった。

児童Bは、発達水準が、IV水準の知覚運動水準であり、「具体物による生活再現的な見立てを3種類以上する」「人形を使って、あいさつをする・ものを受けとる・も

のを運ぶ・ものを渡す」などができることを目的とした。児童Bには、アプリケーションを使って、「今日」「昨日」「明日」がカレンダーの規則性から分かり、他のカレンダーでも同じように昨日・今日・明日が示すことができることを学習目標とした。その結果は、図2の通りとなった。

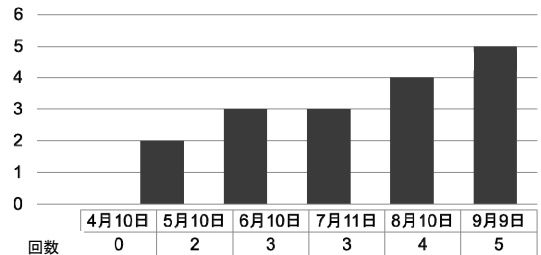


図1 児童Aの正答音に対する10秒以内の瞬きの回数変化

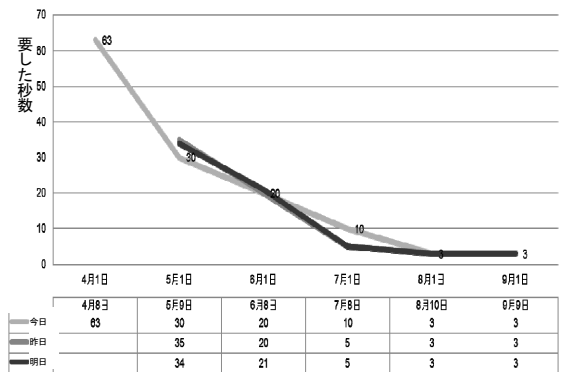


図2 児童Bの今日・昨日・明日の分別に要した時間の推移

V. 考察

検証の結果、児童Aには、カレンダーの学習に対する場の理解と正答音に対する瞬きの回数が増え、減少することがなかったことから、快の情動を出しやすい学習となっていることが示唆された。また、児童Bは、自らタブレット端末を操作し、時間を追うごとに昨日・今日・明日を間違いなくタップする姿が実現できた。このことから、このプログラムが、運動機能に制約のある障害児でもカレンダーを指タッチによる容易な手操作で視覚的に学ぶことができ有用性があることが認められた。また、カレンダーの般化が進み、どのカレンダーでも「昨日・今日・明日」を指し示すことができるようになった。日常生活においても、病棟内での生活で、毎日の理学療法や作業療法のスケジュールやこれから取り組む学校行事について見通しを持つことができるようになり、安定した生活に繋がっていることが、保護者や病棟スタッフとの話し合いの結果から確認することができた。

今後は、家庭や病棟スタッフと連携したスケジュールに対する提示方法についての共通理解を進めることが課題である。

生徒の自己選択・自己決定を生かす指導法の検討

—就業技術科における教科「情報」の実践から—

○ 屋間 友彦

(都立南大沢学園)

KEY WORDS: 就業技術科 自己選択 自己決定

I. はじめに

文部科学省は平成22年12月17日障害者制度改革推進会議の中で『【自己決定の権利とその保障】すべての障害者は、障害のない人と平等に自己選択と自己決定の権利を有する。』としている。また生徒指導提要の中で、「自己選択や自己決定の場や機会を与え、その過程において、教職員が適切に指導や援助を行うことによって、児童生徒を育てていくことにつながります。」として、学校現場での生徒の自己選択や自己決定の大切さを示している。そこで、本研究では、授業実践の中で自己選択・自己決定を生徒が行った場合どのような効果があるか、8回の授業実践の中で、生徒にどのような変化が起こったのかを考察した。

II. 目的

東京都の知的障害児教育は21世紀入ってから大きく変化した。特に、高等部を中心とする青年期教育が、税金の払える障害者育成を目的に、その目的のための学校づくり、システムづくり変化としたと言える。(妹尾2014)このような流れの中で、全都を学区とした企業就労100%を謳う特別支援学校高等部、就業技術科が次々と設立された。就業技術科とは「東京都特別支援教育推進計画」(平成16年11月)の中で、知的障害が軽い生徒を対象に、生徒の職業的自立と社会参加に向け、必要な専門的教育を行い、生徒全員の企業就労を目指す職業学科である。特別支援学校中学部や特別支援学級、通常学級の中から選ばれた、知的障害の軽い生徒、発達障害傾向の生徒が在籍している。その中で情報科は就労に受けた基本的なPCを用いた情報処理のスキルの獲得を目指して学習が進められている。情報処理のスキルの実態は幅が広く、かなりの苦手意識をもつ生徒から各種検定に合格する生徒まで存在している。その中で、生徒が課題を自ら自己選択・自己決定していくことが必要と考えた。

自ら主体的に進路選択を行うためにも、授業の中で生徒たちが自己選択・自己決定を行い、生徒の進路へ向けた自己選択・自己決定を促すため、就業技術科における情報科の授業で実践を行う。

III. 方法

知的障害特別支援学校高等部就業技術科で検証授業をおこなう。教科は情報、単元はワープロソフトの利用。授業内容は1単位時間90分、全8単位時間の単元計画で行い、ワープロソフトの基本操作をビジネス文書の作成を行うことで身に付けることが単元目標である。

課題①では文字入力を行わず、ガイド付きの見本を見て文字入力済みのテキストをマウス操作とエンターキーのみでレイアウトしてビジネス文書を完成する課題に取り組んだ。初めての課題なので2単位時間同じ課題に取り組む。

課題②では半分程度文字入力が行われたテキストに、残り100文字程度の文字入力と、ガイド付きの見本を見てマウス操作とエンターキーでレイアウトしてビジネス文書を完成する課題に1単位時間取り組む。

課題③では完成品を見て文字入力とレイアウトしてビジネス文書を完成する課題に1単位時間取り組む。

その後課題①、②、③を並列に提示し、生徒が自己選択自己決定して授業で行う課題を決定する授業を3回設定し、

8回目の授業で再度課題③に全員で取り組む授業を行う。

IV. 結果

表1 単位時間ごとの課題の達成人数

単元計画	①	②	③
第1次 課題①	92人		
第2次 課題①	98人		
第3次 課題②		71人	
第4次 課題③			69人
第5次 課題選択	21人	18人	59人
第6次 課題選択	12人	9人	78人
第7次 課題選択	6人	2人	91人
第8次 課題③			81人

表1に各単位時間で課題達成できた人数の変化を示す。自己選択・自己決定を行うことで、ほぼ全ての生徒がいずれかの課題目標を達成できるようになったことが分かる。また、選択活動を取り入れた第5次では60.2%だった課題③に取り組む生徒が、第7次には91.9%上昇した。次に、選択肢をなくし、課題③を全員が行う授業を設定した第8次には、課題達成をした生徒が81.8%に減少した。これは、簡単な選択肢が、難しければ簡単な活動に戻れるという安心感を与え、学習意欲を高めたこと。安心して取り組める課題で繰り返し達成し成功体験を積み重ねることで、やや困難な活動に挑戦する気持ちを高めたためであると考えられる。また、課題①を1枚仕上げたからすぐに課題②にチャレンジしてみる、など、自ら工夫して達成感を得やすい活動を提案する、白紙の状態から手順付きのガイド付き見本を見てビジネス文書を完成するという課題②と③の中間の課題を提案するなど、前向きに取り組む姿が見られた。

V. 考察

本研究では、生徒に上記の変化がみられたことから、自己選択・自己決定を取り入れることは、生徒の学習活動を「引き出し、高める」指導方法として一定の効果があったと考えられる。本研究で得られた視点をもとに、特別支援学校中学部・高等部において各教科・領域の授業や学校の教育活動全般を通し、生徒の自己選択・自己決定を取り入れた授業づくりの改善を図りながら、授業実践を積み上げることが今後の課題である。

(参考文献)

参考資料1: 障害者制度改革の推進のための第二次意見(障がい者制度改革推進会議)

文部科学省平成22年3月生徒指導提要

障害者問題研究第42巻第1号(2014)

SENジャーナル、20(1)、2014、75-88
特別ニーズ教育の今日的課題と「インクルーシブ」教育論の方法論的検討 窪島 務(元代表理事、滋賀大学)

SENジャーナル、20(1)、2014、38-50
知的障害の教育実践と研究課題 三木裕和(鳥取大学地域学部)

発達の遅れと教育No440(1994)

知的障害児教育における未来志向の ICT 活用

— 日本特殊教育学会第 54 回大会自主シンポジウムより —

○ 爲川 雄二¹⁾ 齋藤 大地²⁾ 海老澤 穰³⁾ 糸川 美和子⁴⁾ 松田 孝⁵⁾

1) 東北大学大学院教育情報学研究所 2) 東京学芸大学附属特別支援学校 3) 東京都立石神井特別支援学校
4) 大阪府立和泉支援学校 5) 東京都小金井市立前原小学校

KEY WORDS : 40 年ギャップ説, タブレット, 生きる力

I. はじめに

知的障害児教育における ICT 活用は、児童・生徒の障害の程度や支援の方向性によって、範囲が多岐にわたる。そのため、ICT 活用そのものの是非や活用の在り方に関する議論が現在も点在する。しかしながら ICT はもはや特別な存在ではなく我々の日常に当たり前の形で存在し、知的障害児教育の場においても ICT を使わない理由を探す方が困難な状況となっている。

ICT の活用は、子どもたちが最先端のテクノロジーに触れる経験となり、未来への展望を予感させることも期待できる。Barber (2012) の「40 年ギャップ説」では、親や教員が自分自身の受けた 20 年前の教育を判断基準にする一方で、本当に必要な教育は子ども達が実社会で活躍する 20 年先を見据えたものであるべきであると主張されている。また Frey ら (2013) は現存する 47% の職業が 10~20 年後には機械で代行されると分析した。さらに Davidson (2011) は「現在アメリカの小学校 1 年生の 65% は、大学卒業時に現存しない職業に就く」と予測している。知的障害児のキャリア支援を見据えた生涯発達支援においても、最先端のテクノロジーを取り入れた未来志向が待望される。

II. 目的

本報告では、知的障害児教育における先導的な ICT 活用のなかでも、未来志向の先導的事例を紹介する。その上で、ICT 活用の方向性について議論したい。

III. 方法

爲川ら (2016) による日本特殊教育学会第 54 回大会自主シンポジウムにおける話題提供および指定討論の内容を基に本報告を構成した。

IV. 結果

事例 1 : デジタル教本を使った予習・宿題

家庭生活に必要な調理・住まい・被服の知識・技能を学ぶ「くらし」の授業への参加が困難であった中学部の生徒に、予習教材を iBooks (Apple 社 ; 電子書籍リーダー) で閲覧できるデジタル教本の状態にして家庭に持ち帰らせた。また、生徒の様子を iPad の写真アプリで撮影し、学校や家庭で級友や家族と共有することとした。1 年間の実践の結果、本人の技能や意欲が向上し、苦手意識を持っていた家事を家庭で積極的に行うようになっただけでなく、周囲の級友や母親にも前向きな変化がみられた。

事例 2 : ロイロノートによる物語制作

中学部の国語の授業で、ストーリースター (レゴ・エデュケーション) とロイロノート (株式会社 LoiLo ; プレゼンテーション作成アプリ) を活用し、物語の共同制作に取り組んだ。生徒が 1 人 1 人レゴで主人公と背景を作り、それを iPad の写真アプリで撮影し、ロイロノートに撮影した写真と文章を入力し、物語の導

入となるスライドを作成した。次に、級友の物語と相互の世界をやり取りしながらスライドをつなぎ合わせて、一連の物語に発展させた。当初は生徒たちに戸惑いがみられたものの、次第に多様なアイデアや発想が生まれ、それぞれを生かして級友と物語を作り上げる様子が見られるようになった。

事例 3 : ScratchJr によるプログラミング

高等部の美術の授業で ScratchJr (MIT メディアラボ ; 子ども向けプログラミングアプリ) を使用してアニメーションを制作した。このアプリでは、動作を指定するブロックの組み合わせで画面上のキャラクターを動かして、短編のアニメーションを容易に制作できる。生徒たちはプログラミングを意識することなく、動かしたいキャラクターを描いて、動きを付けたり、セリフを吹き込んだりした。生徒は 1 人 1 台の iPad を使用して、試行錯誤し、相互に教え合ったりしながら、楽しんでそれぞれのアイデアをアニメーションの形にした。

提言 : 3 つの "A" と SNS での共有

3 つの事例から、ICT の機能が児童・生徒の「学び」における Assistive Technology となり、一人一人に Adaptive な状況を創り出し、結果 Active な「学び」を促すことが示唆される。タブレット端末等の ICT は、児童・生徒を「学び」の主語にする必要不可欠なツールである。特別支援教育の現場こそが新しい「学び」の実践をリードすることを期待したい。そして、児童・生徒の作品を SNS 等を活用してシェアすることを提言したい。世界中から障害の有無を超越して「いいね！」されれば、児童・生徒の学習意欲がより高まるだろう。例えば Creatubbles (子ども向け SNS) は、高度な安全性が担保された交流サイトである。

V. 考察

未来志向の教育実践は、児童・生徒の生きる力を育むことにもつながる。機器や通信のインフラを含めた財政面の問題や ICT 活用に消極的な教員の問題等、問題は山積している。しかし、児童・生徒の生涯発達支援の視点から、学校はどこよりも未来志向であるべきだろう。

(参考文献)

- Barber, M. et al. (2012): Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education. from Institute for Public Policy Research.
- Frey, C.B. and Osborne, M.A. (2013): The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?. University of Oxford.
- Davidson, C.N. (2011): Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn. New York: Viking.
- 爲川雄二他 (2016) : 「合理的配慮」の先を志向した ICT 活用—ワクワクできる特別支援教育をめざして— (自主シンポジウム 65). 日本特殊教育学会第 54 回大会発表論文集.

第3分科会

=生活支援・遊び支援領域=

(5号館3階 533教室)

【15:00～17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

「今できること」を大切にした生活単元学習の実践

—知的障害特別支援学校・小学部での取り組みについて—

○ 本莊 建史 外山 幸江 菅野 敦

(東京都立調布特別支援学校) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 生活年齢に応じた育てたい力、単元の型、役割の段階

I. はじめに

本校は、知的障害のある児童・生徒が学ぶ小中学部を設置する特別支援学校である。平成26年度・27年度に「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画」に基づく「知的障害のある児童・生徒を対象とした教育内容・方法の充実事業（各教科等を合わせた指導）」で研究指定校を受けた。小学部では、平成27年度の全校研究のテーマであった「自らできる力」を育てるために、「今できること」を大切にした生活単元学習の単元開発と授業改善に取り組んだ。

実践した単元について、学部研究会をもち、東京学芸大学教授の菅野敦教授より「授業づくりのポイント1」など、貴重なご助言を受けながら研究を進めた。

II. 目的

「生活単元学習」の授業の充実・改善を目的に、モデルとなる単元開発を行った。単元の指導計画作成においては、東京都教育委員会から示された、指導計画作成のための4つの観点（①「今できること」を大切にしたい授業づくりができていくか、②一人一人に十分に活動できる「役割」があるか、③見通しをもって取り組める展開・構成となっているか、④意欲が高まるスローガン（単元名）や到達点があるか）に基づいて行った。

本研究では、実践した授業について、その観点より検討を行い、改善モデル単元を開発することで、授業の充実・方策について考察することを目的とした。

III. 方法

- (1) 小学部第1学年～第6学年の各学年で4月～7月までの間に一単元ずつの授業及び研究授業を実施する。
- (2) 8月～10月までに3回の学部研究会をもち、「4つの観点」に基づき検討を行う。東京学芸大学教授・菅野敦先生よりご助言をいただき、考察する。
- (3) 学部研究会での検討及び菅野先生からのご助言を受けて、11月下旬までに改善モデル単元の開発を行う。また、改善モデル単元開発におけるポイントをまとめる。

IV. 結果

7月までの小学部第1学年～第6学年の研究授業を終え、3回の学部研究会で明らかになったこととして、以下の4点をあげる。

- ① 生活年齢に応じた「生活単元学習」における育てたい力の段階について
 - 低学年では、「活動が楽しい！」と思えるような感受性を育て、達成感が得られるようにすること。また、教師や友達からの働きかけに応じようとする

気持ちを育てることが大切である。

中学年では、集団のルールに合わせて、自分の気持ちや行動をコントロールできるような自律性を育てることが大切である。

高学年では、自分からすすんで活動に取り組み、最後まで自分で取り組む気持ちを大切に、自発性、自立性を育てることが大切である。

② 単元の進め方について

→ 菅野教授は単元の進め方について「単元繰り返し型」と「単元進行型」という2つのタイプについて定義された。

「単元繰り返し型」とは毎回の授業で、同じ展開を繰り返しながら、授業を進行する単元の進め方である。また、「単元進行型」とは目標達成に向けて、毎時間の活動を積み重ねていく単元の進め方である。

低学年では、授業の見通しがもちやすいように、毎回、同じ展開を繰り返して行う「単元繰り返し型」が良い。中学年あるいは高学年頃より「単元繰り返し型」をベースにしつつも、題材により「単元進行型」も取り入れてもよい。

③ 役割の段階について

→ 低学年では活動そのものへの参加を「役割」とした。また、個人の役割だけでなく、クラス単位の役割も役割とした。そして、中学年頃より徐々に誰が何を担うのか、個々の「役割」を明確にしていくようにした。高学年では集団の一員としての視点をもって、「役割」を設定していくようにした。

④ 準備・片付けについて

→ 準備・片付けについては、全ての学年において、単元を通して大切な「役割」であった。低学年より個々の能力に応じた役割を担うようにすること、そして、中学年、高学年と学年進行で積み重ねていき、「係活動」として発展していけるようにした。

V. 考察

4月から7月までの研究授業から、研究協議会での講師からのご助言、検討を経て、改善モデル単元をつくる中で、結果に述べた4点が明らかになった。

単元開発のポイントが明確になり、小学部全体で共有し、ポイントを押さえた授業を行ったことで、自ら授業に参加し、役割に取り組むなど、児童の姿に変容が見られた。

今後は、小学部で検証された単元開発のポイントを、中学部の生活単元学習にどのようにつなげていくのか、さらに検証をしていく必要がある。

(参考文献)

東京都教育委員会 (2015) 「平成26年度東京都特別支援教育推進計画に基づく都立特別支援学校の指導内容の充実事業報告」

知的障害特別支援学校における 自由遊びを中心とした「遊びの指導」の検討（2）

—授業実践をした教師の意識変容について—

○ 櫻田 佳枝 武田 篤

(秋田大学大学院教育学研究科) (秋田大学教育文化学部)

KEY WORDS : 特別支援学校 遊びの指導

I. はじめに

知的障害特別支援学校小学部での領域・教科を合わせた指導に「遊びの指導」がある。実践を行う上で、自由遊びを中心とした遊びの指導方法に難しさを感じている教師は多い。筆者の勤務する特別支援学校では、児童主体の授業づくりを目指し、3年間自由遊びを中心とした「遊びの指導」の実践を行った。当初は戸惑いながら指導を行っていたが、3年目にはほとんどの教師が自信をもって実践を行うに至った。そこで本研究では、実践に携わった教師たちへのインタビューをもとに、自由遊びを中心とした授業実践を難しくしている要因と、指導を行う教師の意識を明らかにしたい。

II. 目的

先の報告（櫻田ら2016）では、教師が実践を重ね、実際に児童の成長に接する中で「遊びの指導」の多様な意義を自覚し、支援方法に自信をもつようになる過程について報告した。本報告では、児童の主体性を尊重し、寄り添う支援を身に付けていった教師の意識変容過程と、教師の意識の実際について検討する。

III. 方法

平成23～25年度の間、A県内B特別支援学校の小学部において、自由遊びを中心とした「遊びの指導」の授業づくりに取り組んだ教師8名を対象とし、実践を振り返った感想と「遊びの指導」に関する意識の変容について、インタビュー調査（半構造化面接）を行った。対象者の了承を得て発言を録音して逐語録を作成し、ラベル化してカテゴリ分析した。

IV. 結果

分析の結果、ラベルカードは全部で246枚となり、表1のように3つの大カテゴリーに分類された。本報告では、その中から「教師の意識」について検討する（表2）。

1 教師の意識の変容

- ・ターニングポイント：教師主導から、児童が主体的に活動するまで待つことへの意識変容のきっかけは、大学教員などの外部講師からの講話と、幼稚園の見学等。
- ・カンファレンス：授業毎に行ったビデオカンファレンスの中で、教師同士が十分に語り合うことで自己の実践の省察につながった。
- ・前任校での実践との違い：前任校の実践との違いに戸惑うこともあったが、実践を積み重ねながら指導観の違いを理解していった。
- ・教師間の共通理解：多様な視点で児童について語り合うことで学級外の児童への理解が深まった。
- ・同僚からの学び／同僚性：同僚の実践や意見に触れることで意識が変わった。そのためには、率直に話し合える関係づくりが重要。

2 教師の遊び心

- ・教師も共に遊ぶ：教師も対人間として児童と関わり、共に楽しんで遊びたい。
- ・教師自身の遊び体験：自身の幼少期の遊びを参考にし

表1 「遊びの指導」について 対象者8名 n=246

「遊びの指導」の意義 (70枚)
教師の意識 (97)
授業づくり (79)

表2 教師の意識 n=97

教師の意識の変容	・ターニングポイント(12枚)
	・カンファレンス(11)
	・前任校での実践との違い(9)
	・教師間の共通理解(5)
	・同僚からの学び／同僚性(5)
教師の遊び心	・教師も共に遊ぶ(15)
	・教師自身の遊び体験(7)
授業の評価	・子どもを見る目(21)
	・見守る支援(5)
	・評価方法(4)
	・遊びの重要性を伝えること(3)

て支援しているという意見があった反面、個人的には遊ぶことが不得意であるという意見もあった。

3 授業の評価

- ・子どもを見る目：児童主体の遊びを尊重した実践を通して、ありのままの姿を捉えようとする意識が変わっていったという意見が多数挙げられた。
- ・見守る支援：見守る支援の大切さと、その難しさについての意見が挙げられた。
- ・評価方法：遊びは短い時間での評価が難しいため、記述を重ね、長期的に捉える必要がある。
- ・遊びの良さを伝えること：保護者に、子どもにとっての遊びの重要性・必要性をきちんと伝えることが重要。

V. 考察

児童の自発的・主体的な活動を求め、教師の主導性を極力控えた実践を試行した当初は、それまでの実践との違いに戸惑いを感じる教師がほとんどであった。個々の教師の意識変容のきっかけとして、実践を重ねることだけでなく、第三者からの講話や助言、発達年齢が近似した健常幼児の遊びの参観、カンファレンスで同僚と語り合うことなど、複数の要因が寄与していた。実践中に児童の成長を実感することに加え、自らの実践を外的な視点から裏付けること、同僚と気持ちを分かち合うことで、意識変容に繋がっていったことが分かる。児童主体の自由遊びにおいては、教師が遊びと指導のバランスに迷いを感じることもあるが、支援方法や評価方法の意識を共有することで、個々の教師が自信をもって指導にあたるのが可能になることが明らかとなった。

（参考文献）櫻田佳枝・武田篤（2016）知的障害特別支援学校における自由遊びを中心とした「遊びの指導」の検討—教師が考える自由遊びを中心とした「遊びの指導」の意義について—日本特殊教育学会 第54回大会

グループホームにおける小遣いの金銭管理支援

—実態調査から支援の統一を目指す—

○ 秋山 清恵 金田 大志 前川 恵理 石橋 聡美
(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 生活支援 グループホーム 金銭管理

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か所の市単のショートステイ事業を行っている。当法人のグループホーム入居者は36名とである。法人理念にある住み慣れた地域で生活していくことを実現するため、今後も多くの利用者を迎えたい。そのためには、支援方法の統一を図っていききたいところであるが、昼食代や趣向品の購入等に充てる金銭(小遣い)の管理方法については、明確な方法がないという現状がある。そのため利用者、支援者にとってもわかりやすい支援方法の確立をしたいと考える。本研究では、小遣いの管理方法について実態調査を行い、支援方法の構築を行う。

II. 目的

当法人のグループホームにおける金銭管理の実態調査を行い、結果を類型化したマニュアルを作成することで、管理方法、支援方法を構築することを目的とする。

III. 方法

- 対象：当法人グループホーム入居者36名
- 記入者：対象グループホーム職員
- 期間：平成28年8月20日～8月31日
- 手続き：質問紙形式による小遣い管理についての実態調査
- 調査内容：「金銭管理における課題」「期間内の使用金額と管理方法」「職員の支援頻度」「釣銭の取り扱い」「出納帳の記載と形式」「ご家庭との連携方法」これらに個人プロフィールを加え調査票の作成を行った。
- 分析方法：①金銭管理における課題②期間内の使用金額と管理方法③職員の支援頻度④釣銭の取り扱い⑤出納帳の記載と形式⑥ご家庭との連携方法の6つの観点から分析し類型化する。

IV. 結果

実態調査の結果を受け、管理方法が大きく分けて3つのパターンに類型化することが出来た。また「小遣い」「金銭の使用法」「出納帳の記入」3つの観点で大きな差が見られた。

(1) 職員の支援が少ない自立グループ

1日ごとの使用金額の設定は必要なく、小遣いは期間内の金額を全て所持している。収支の記入は自分でを行い、過不足があった場合は、職員とへ報告出来る。(図1)

	①生活費(5日間)	②生活費確認(職員)	③使用方法	④釣銭の取り扱い	⑤出納帳の記入	⑥出納帳形式(職員)	⑦ご家族確認方法			
自立度	10000円以上	なし	生活費全額所持	自己管理	本人	週5日分記入可能な様式	週末のみ			
	10000円					なし				
	9000円									
	8000円									
	7000円							毎日1000円所持	職員預かり	毎日
	6000円							あり	指定金額の所持	
5000円	職員代行様式									
支援度	指定金額					帰宅時 各出納帳様式提示・確認 (残金の返却)				

図1 職員の支援が少ない自立グループ

(2) 職員の定期的な支援が必要なグループ

1日の使用金額の指定がある。少額であれば収支の調整が可能。収支の記入は基本的に自分で行うが、金額の把握に課題がある場合は職員が代行を行う。(図2)

	①生活費(5日間)	②生活費確認(職員)	③使用方法	④釣銭の取り扱い	⑤出納帳の記入	⑥出納帳形式(職員)	⑦ご家族確認方法			
自立度	10000円以上	なし	生活費全額所持	自己管理	本人	週5日分記入可能な様式	週末のみ			
	10000円					なし				
	9000円									
	8000円									
	7000円							毎日1000円所持	職員預かり	毎日
	6000円							あり	指定金額の所持	
5000円	職員代行様式									
支援度	指定金額					帰宅時 各出納帳様式提示・確認 (残金の返却)				

図2 職員の定期的な支援が必要なグループ

(3) 職員の支援が必要なグループ

1日の使用金額の指定がある。収支の調整が難しいため、1日に必要な金額のみを所持。自分で記入できる方のみ収支の記入を行う。(図3)

	①生活費(5日間)	②生活費確認(職員)	③使用方法	④釣銭の取り扱い	⑤出納帳の記入	⑥出納帳形式(職員)	⑦ご家族確認方法			
自立度	10000円以上	なし	生活費全額所持	自己管理	本人	週5日分記入可能な様式	週末のみ			
	10000円					なし				
	9000円									
	8000円									
	7000円							毎日1000円所持	職員預かり	毎日
	6000円							あり	指定金額の所持	
5000円	職員代行様式									
支援度	指定金額					帰宅時 各出納帳様式提示・確認 (残金の返却)				

図3 職員の支援が必要なグループ

V. 考察

小遣いの管理方法に関して実態調査を行うことによって、利用者全体の小遣いの管理方法の課題や支援段階が明確になった。

当法人のグループホーム入居者は定期的な支援が必要なグループの利用者が最も多い結果となった。今後は、支援が必要な利用者に対して、職員の支援頻度が低くなるような段階的な支援が求められていく。今回の結果を小遣いの管理方法の規定と定め、具体的な実践に当てはめ活用していくことが今後の課題となる。

(参考文献)

- 「知的障害者・自閉症の方への地域生活支援ガイド」2006年 門田光司、桑園英俊、柳沢享、箱崎孝二
- 「障害のある子の「親なきあと」にお金で困らない本」2016年 渡部伸
- 「発達障がいのお子もお金のこと親が亡くなった後のこと」2013年 平野厚雄

通園施設における幼児の粗大運動アセスメント その2

—画像処理技術を用いた支援ツールによるアセスメントの実施—

○ 雨宮 由紀枝¹⁾ 池沢 美栄²⁾ 鈴木 美代²⁾ 佐藤 麻衣子¹⁾ 森山 剛³⁾ 原 寛徳³⁾ 小沢 慎治⁴⁾

1)日本女子体育大学 2)三鷹市健康福祉部北野ハピネスセンター 3)東京工芸大学 4)慶応義塾大学

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。

毎朝6分間走や20～30分間の活発な運動を日課とするなど、知的発達とともに運動発達の重要性にも高い認識をもつ通園施設において、年間3回、画像処理技術を用いた支援ツールによる粗大運動アセスメントを実施したので、その結果を報告する。

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。

- 今回は、2)と3)に関する報告を行う。
- 1) 幼児の粗大運動アセスメント項目を選定する。
 - 2) 日常の療育場面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。

III. 方法

1) 粗大運動アセスメントの実施

対象：4～6歳の通園児、男児17名、女児6名
日程：2015年10月～11月、2016年2月、10月
場所：通園施設の体育室

各回6～12名が参加し、1時間以内でアセスメントを実施した。アセスメントに用いたTest of Gross Motor Development second edition (Ulrich, 2000) (以下TGMD-2)は、3～10歳対象の粗大運動発達検査である。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ている。

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。

2) 画像処理を用いた支援ツールの開発

体育室を囲むように設置した固定カメラ4台で上記の運動の様子を撮影した映像に対して以下を行う。

- ① 前処理：4台のカメラ映像が同時に1つの画面で見られるGUI(介助者がどの位置にいても評価可能)を用い、映像中で被験者を検出・追跡を行い、被験者と項目ごとのショットを抽出する。
 - ② 画像処理による評価：①で抽出したショット映像を入力とする評価プログラムを実装して、自動評価が可能な項目の選出を含めた評価法の検討を行う。
 - ③ 目視による評価：自動評価の難しい項目については、目視による評価を支援するGUIを設計・実装する。
 - ④ 統計・検索等処理：②と③による評価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。
- 今回は①～③を用いて6回分のアセスメントを実施し、④の試作・検討を行った。

IV. 結果

図1に23名(平均2.6回、延べ60名分)のTGMD-2(12項目)の測定結果を示す(比較のために、米国の標準値を示す)。個人差がみられ、移動系が得意で、操作系が苦手な傾向があった。得点の上下がかなりある児童もいたが、長期スパンで見ると、ほとんどの児童に向上がみられた。図2、図3に個別の発達事例を示す。

図1 TGMD-2 得点の分布

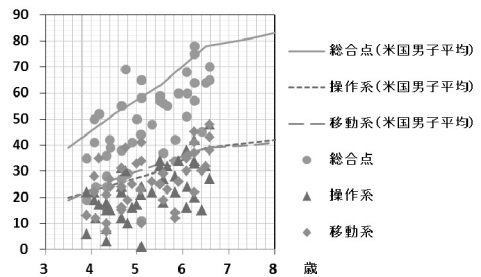


図2 男児Aの粗大運動発達(4歳4か月～5歳4か月)

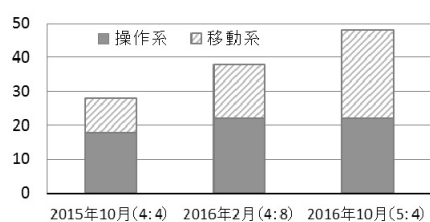
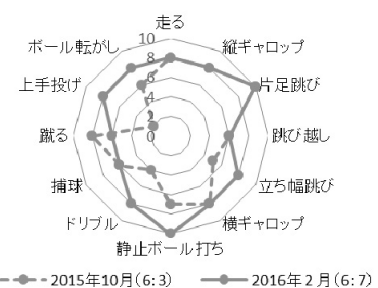


図3 女児Bの粗大運動発達(6歳3か月～6歳7か月)



V. 考察

アセスメントの実施により、個々の児童の粗大運動の発達の様子が明らかになった。発達支援をより効果的なものとするために、専門職の方々にとって使いやすい支援ツールを開発、さらに保護者にとってわかりやすい評価結果の伝え方が求められている。

また、環境や支援方法により、得点がかかなり上下することもわかり、パフォーマンスを最大に引き出すための工夫をより具体的に検討できるようになった。

今後も継続的にアセスメントを行い、画像処理技術を応用した効果的な発達支援について検討していきたい。※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(平成27～29年)」により行われた。

成人期自閉症者への身体機能維持を目的とした活動の提供

一月に一度集団で行う身体運動を通して—

○ 石井 沙耶香 橋 昌邦 藤代 渉史 守谷 奈央子 山崎 彰雄
黒川 宗孝 辰仁 蒼一郎 竹内 真樹 友野 京子 竹下 洋久
(社福 湘南の凧 えいむ)

KEY WORDS: 成人期自閉症者 四肢の協応 集団活動

I. はじめに

当施設えいむは、生活介護事業所として運営し、主に自閉症（自閉傾向も含む）の方々を利用している。

そして、各利用者に対し TEACCH の理念に基づいた支援の下、構造化した環境設定を行い、個々の障がい特性に合う支援の提供に努めている。

活動内容としては、机上で行う作業及び近隣への資源回収が中心となっている。

席に座って行う活動が多いため身体を動かす機会が少なく、施設開所から 10 年経過し、利用者の年齢層も 40 代が増え、ADL 及び作業面で一部介助を必要としている方も在籍している。そこで、平成 26 年 6 月より作業療法士（以下、講師）の方にボランティアとして協力を頂き、施設内のホールで月に一度四肢の協応動作能力を維持する事を目的とした活動を「ホール運動」として開始した。対象利用者は身体機能に特に課題のある 6 名を選出し、現在も活動を続けている。

II. 目的

身体機能に課題のある 6 名に対し、平成 26 年 6 月から行ってきた四肢の協応動作能力の維持を目的とした活動を振り返る。

III. 方法

①参加利用者概況

氏名	年齢	手帳	特徴
I さん	45 歳	A1	歩行不安定 日常的に前かがみ 肩をすぼめ内側に入る姿勢多い
H さん	44 歳	B2	微細運動苦手 失敗を恐れる傾向が強い
O さん	42 歳	B1	微細運動・身体接触苦手 肥満体型
Y さん	39 歳	A2	姿勢悪く、首を右側に傾けて背筋が曲 がった状態で座っている
S さん	30 歳	A2	四肢体幹機能障がい 補装具着用
S さん	25 歳	A1	偏食による体重増加により運動苦手、 微細運動苦手

②活動内容

大きく分けて、上肢や体幹の運動、膝の屈伸運動等を取り入れた「粗大運動」・目と手の協応、手と指機能の向上を目的とした「手先の巧緻性」・想起や推理を行い、知的刺激を得ることを目的とした「脳トレ」の項目を主として、活動を提供している。

③手段

- 1) その日に行うメニュー（14 種類程度）をホワイトボードに記し、視覚的に提示した。
- 2) 課題の方法を伝える際、口頭指示を用いながら、実物提示及び講師と補助職員 2 名による手本で利用者提示した。
- 3) 各課題終了後肯定的な声掛け、称賛を行った。

- 4) 参加者分の椅子を用意し、順番を待つ際は座って見学することとした。
- 5) ホール運動自体が月に一度のため、毎回メニューは 1・2 種類のみの変更とし、他は同じ課題を提供した。

IV. 結果

<取り組み開始から平成 27 年 12 月まで>

- 1) 身体を捻ること、膝を曲げてしゃがむこと、背筋を伸ばすこと及びその姿勢の維持、足と腕を同時に動かすことに課題点が多く見られた。
- 2) 手先の巧緻性に対する課題の際、目的に沿う手指の動作が出来ていない方が多く見られた。
- 3) 脳トレでは個々の能力に差があり、手持ち無沙汰に時間を待つ人、時間内に終了させることが難しい人等、ばらつきが見られた。
- 4) 他の人が課題に取り組んでいる間、下を向き、無言で待っている様子が見られた。

<平成 28 年 1 月から現在>

- 1) 足元に足型を置き、又は線を引いて視覚的に提示すると、提示された姿勢で身体を捻ること、しゃがんだ姿勢及び背伸びした姿勢で課題を行う事が可能になってきた。
- 2) 手先の課題では、利用者にもマンツーマンで講師若しくは補助職員が付き、各利用者の特性に合わせて手本を見せ、手添えを行い、出来るまで徹底して取り組んだ。機能的に手先が自由に使えない方には、その方の出来る方法で課題を提供し、やり方は異なるが全員が同じ課題に取り組めるよう工夫した。
- 3) 能力に合わせて課題の難易度と提示量を変えると、大差なく時間内に全員課題を終えることが出来ていた。
- 4) 補助職員が課題を行っている利用者にも肯定的な声掛けやハイタッチ、拍手をしていると、座って待っている利用者も補助職員の声掛けに追うような形で声をかける様子が見られ、拍手や笑顔も出るようになってきた。

V. 考察

集団での活動の機会が少ない利用者であるが、スケジュールを予めホワイトボードに示し、メニューも毎回同じ流れで提示し、順番を待つ際は椅子に座り、左に座っている人から行うことで、利用者は大きな混乱なくホール運動を行う事が出来ていたと考える。

更に、各利用者の運動能力が異なるため、利用者の能力に合わせて、補助を少なくし、自ら行える方法で課題を提供した。各自の能力を用いて取り組める課題を提供することで、利用者の自信にも繋がり、利用者から笑顔や拍手が出てくるようになったのではないかと考える。

成人期知的障害者の自己肯定感を高めるための支援実践

—グループ学習の効果の検証—

○ 山口 美範 伊藤 浩 大沼 美枝

(社会福祉法人 幸会)

KEY WORDS: 成人期知的障害者 自己肯定感 グループ学習

I. はじめに

成人期知的障害者にとって、自己肯定感を持てることはその後の豊かな人生を歩むためには必要不可欠な要素であると考えられる。

自己肯定感とは self-esteem の訳語として使われており、自尊感情・自尊心・自己尊重・自己評価などという用語とともに使われている。Self-esteem については、William James は「人間の満足度は成功したかどうかにかかっているのではなく、その成功が望み以上のものだったかどうかにもかかっている」とし、客観的な長所とそれに対する本人の満足感には直接的な関係がないとする。また、Morris Rosenberg は「自分が設定した価値基準に照らして受容すること。自分自身に行為を抱き尊重するもの」としている。Nathaniel Branden は「自分は生きるのにふさわしい、人生の課題にふさわしいという実感」としている。

各種の辞典等によれば、自己肯定感とは「自分の可能性を信じ、自分ではできるんだという自信をもち、肯定的に自己を認識すること」、「ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面もふくめて、自分が自分であっても大丈夫という感覚である」などと定義されている。また、自尊感情の定義としては「自分自身を肯定的に評価する気持ち」としながら、自己評価・自己価値・自己尊重と同義とする記載が多くみられる。自尊心については「自分にどれくらい価値があるのかということ」、「心の中で自己の在り方について自己評価をし、自分について健康的な自信を持つことであり、自己ケアをする心をもつこと」、「自己への価値、能力、適正などの評価が肯定的であること」、「個人の内面にある自己価値の基準つまり自己評価である私的自尊心と、集団の中で他者から尊重され、敬意を払われていると信じることである社会的自尊心がある」などの定義がある。

このように、これらの用語の共通点や差異は必ずしも整理されていないのが現状である。そこで、この研究発表では自己肯定感について「ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面もふくめて、自分が自分であっても大丈夫という感覚である」を採用する。

自己肯定感を育てる支援としては、他者との関わりを通じて、似ているところに親近感や安心感を得ること、違いに対して自己や他者に多様性があることを知り、他者と比較するのではなく、過去の自身と比較し未来に見通しを持つ力をつけることが重要である。そのために、感情・性格・態度についてのグループ学習を行うことが有効ではないかと考えた。自分自身を見つめ、「強み」を知ること、ポジティブに物事を考える力を育て、「誰がどう言ったか」ではなく、「自分がどうしたいのか」「どうやったらそれができるのか」といった主体的な取り組みで人生を決定していく力をつけるのではないだろうか。

II. 目的

成人期知的障害者の自己肯定感を高めるためにグループ学習が有効であるかどうかを検証する。

III. 方法

成人期中軽度知的障害男性 6 名（平均年齢 25 歳/18 歳～34 歳）に対し、50 分×20 回のグループ学習を週 2

回のペースで実施した。

学習内容は①自分の感情を知る②自分と他者の違い③自分の性格を知る④ありのままの自分の 4 つをテーマに実施した。

学習前後の変化の比較のため、交流分析で使用されているエゴグラムの中から活発力を参加者にわかりやすくアレンジしたものを使用し、yes2 点・どちらでもない 1 点・no0 点として評価した。エゴグラムの活発力とは free-child (天真爛漫な子ども) の自我状態を表す。直感力・創造性・自由奔放さ・好奇心・自発性・活気・愉快さ・表現力などを示している。

IV. 結果

エゴグラムの学習実施前後の得点を比較した結果、活発力は 15.7 から 18.3 へと変化しており、5%水準で有意差が認められた ($t(7) = 2.4807, p < .05$)。

また、学習実施前後に実施したワークシート「自分自身について」「私の特徴」「あなたへの質問」「今の自分」においても記載内容に変化が見られた。学習実施前は自身の特徴について好きなテレビ番組や食べ物の記載が多かったが、学習実施後は性格や感情についての記載が増加した。自身の持ち味についても、記載内容が増加した参加者が多かった。好きなことや得意なこと、伸ばしたいことに対する理由に対しての問いには、学習実施前は好きだから、得意だから等の回答が多かったが、学習実施後はどうしてそう思うのか、どうすればよいのかなどの具体的な記載が増加した。ワークシート全体としては未記載が減少した。

V. 考察

学習中は受動的ではなく能動的に考えたり発言したりする機会を大切に、決して批判しないことを意識して行った。これにより、他の学習では見られない自由な発想が垣間見られることもあった。

学習後には数名の参加者が「なぜ」「どうして」等の理由や方法を伝えられるようになった。「わからない」ことを質問することに抵抗がなくなり、「何がわからないのか」を伝える力が付いた参加者もいた。学習前は他の学習においても挙手ができなかった参加者が、挙手の回数が増え、自信のないことに対しても回答できるようになってきた。どちらも、間違えることへの不安や恐怖から脱し、間違えても大丈夫という感覚を得たものと考えられる。上記より、グループ学習実施を通して、ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な部分も含めて、自分が自分であっても大丈夫という感覚である自己肯定感を高めることが有効であることが示唆された。

一方で、学習中は自由な雰囲気発言を促したことで、全体的に発言量が増え、活気のある学習が実施できたが、広汎性発達障害の参加者にとってはふざけていると感じることもあったようである。この参加者は「寂しい・恥ずかしい」などのネガティブな感情について受け入れられない、感情の場面設定をできない、どの他者の性格についても「がんばり屋・負けず嫌い」を記載するということがあった。これより、上記のような支援実践がどの知的障害者にも当てはまるものではなく、対象者によっては他のアプローチが必要であるということも感じた。

「進路学習」としてのファッションの授業の試み

—ファッションスタイリストを外部講師として—

○ 小林 史子 小田部 恵 伴 光明

(都立青峰学園)

KEY WORDS: 知的障害、職業教育、進路学習

I. はじめに

平成21年4月に、都立青峰学園は、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)と肢体不自由教育部門を併置する学校として開校した。雇用促進法の改正により、平成10年から療育手帳を持つ人の企業就職がしやすい状況が生まれ、当事の就職者の3倍を超える卒業生が様々な職域・職種で就職をするようになってきた。この多様な職域・職種での就職により、会社で働くうえで必要とされる力も変わってきている。具体的には、コミュニケーションの基礎ともなる、ビジネスマナーであり、身だしなみが重視されてきている。

そこで、今後の知的障害特別支援学校高等部における職業教育・進路学習のあり方とその内容を明らかにしたいと考え、このテーマを設定した。

II. 目的

知的障害特別支援学校高等部段階の職業教育・進路学習におけるビジネスマナーや身だしなみの授業のあり方を検討し、今後の教育課程の編成に寄与する。

III. 方法

①3年生を対象に、2回(6時間)のビジネスマナー講座(ファッション編)とし、卒業単元学習として、ファッションの学習内容を検討する。

②2年目の平成27年度からは、高等部3年間で、どのような内容を積み上げていけるか、学習内容の検証を進める。

③生徒の実態に即して、講義や演習をすすめていけるよう、継続して依頼できる講師を探す。

主な学習内容は以下の通りである。

(1) 制服やスーツの着こなしに関するルールやマナーを知る。

(2) スタイリングマップの導入(自分に似合う色や洋服のテイストを知る。私服のファッションチェックを受ける。)

(3) 雑誌から、欲しいものや自分に似合うと思われるアイテムを探す。(切り抜き、選んだ物を紹介し合う)

(4) ヘア・メイクの基礎(メイクの方法、寝癖の直し方等の実技)

IV. 結果

①生徒の興味・関心が高かった事をふまえ、家庭科での新たな単元として、全学年への拡充を検討した。

②全学年で、進路学習や実習のタイミングと合わせて単元化し、1年生は10月の冬服への衣替えを終えた時期であり、インターシップの直前に設定した。2年生も衣替えの時期を活用し、現場実習が本格的に始まる前の6月初旬、3年生は、採用選考の準備を進める7月と移

行期の準備期間である3月に学べるようにした。授業時の生徒の様子、ワークシートに寄せられた感想をもとに、授業実践を振り返り、改善に努めた。

③センスを可視化するコンセプトで開発されたスタイリングマップ(一般社団法人日本ファッションスタイリスト協会)を中心に、実技や演習を多く取り入れた授業展開を試みた。講師は、同協会に派遣を依頼し、スタイリングやヘア・メイクを担当する現場で働く大人から学べる機会を作った。

また、知肢併置校のメリットを生かし、肢体不自由教育部門高等部の生徒にも、教室を巡回しながら、車椅子の座面の配色、補装靴の色の選び方等を短時間助言していただくことができた。

V. 考察

(1) 学びの深まり

色々と服やコーディネートについて、とても勉強になりました。
(男子生徒A: 2年時の感想)



さわやかな色や色の薄い服を選ぶように意識しようと思います。
(男子生徒A: 3年時の感想)

アドバイスを受けた内容を理解し、具体的な感想を書いたり、まとめられるようになった。

(2) 自信の芽生え

選んだアイテムを見せ合い、短時間でも講師からの個別にプラスのアドバイスを得る事で、相互理解の場ができた。また、私服選びの自信につながった。

<生徒のメモ・感想から>

・たまに、着ている洋服が自分に合っているか不安でしたが、授業を受けて、あっていると分かって、少し自信が持てました。
(生徒B: 3年時の感想)

・持っている服の色が色々で、(中略)「大丈夫かな」と思っていました。「1人1人に合うテイストは1つじゃない」と聞いて安心しました。
(生徒C: 3年時の感想)

(3) 社会性への寄与

生徒Cは、講座後、間もない時期に、初めて、友達同士で洋服を買いに行ったというエピソードが保護者から寄せられた。

就職先や仕事内容が多様化し、普段着での出勤・執務が想定される生徒もいたことから、スーツにとどまらず、私服の着こなしも助言を受けられる内容が必要であることがわかった。また、恥ずかしいけれど学ぶのは楽しい、教えてもらいたいというプライドを保ちながら、主体的な学びとするには、プロの助言は効果的である。

(参考文献) F.S.A. Styling Map 検定テキスト

第4分科会

=支援システム・支援者研修領域=

(5号館4階 541教室)

【15:00～17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

都道府県および政令指定都市における療育手帳の違いについて

○ 橋本 真緒 伊藤 浩
(社会福祉法人 幸会)

KEY WORDS: 都道府県 政令指定都市 療育手帳

I. はじめに

今日では企業における障害者の法定雇用率が 2.0%へ上がり、障害者の就職率が上がっている。企業の知的障害者の雇用においては、重度知的障害者を判断するため重度判定が実施されている。これは障害者雇用促進法に定められている。障害者雇用促進法では知的障害者であることの確認のために療育手帳は判断基準とはされておらず、療育手帳制度とは異なった判定基準となっている。そのため療育手帳は程度区分の参照程度に留まっている。

福祉が契約制度ではなく措置制度であった時代には、措置決定を行うために①医学的判定（知的障害の有無・程度の把握、医学的諸検査により原因の確定、精神科合併症と治療の要否、環境・予後と処遇について診断）、②心理学的判定（心理検査を実施し、知的水準や性格傾向等を把握。知能検査を実施）、③職能的判定（個人が備えているある職業を遂行する上に必要な精神的・身体的要因を含め総合的に評価）の3つのアセスメントを実施する総合判定が行われていた。しかし2006年より障害者自立支援法が施行され、利用者が福祉サービス事業所と直接契約してサービスを受けられるようになったため総合判定の仕組みがなくなり、事業所側が心理的なアセスメントデータの入手が出来なくなった。そのため、療育手帳に記載されている障害程度で利用者がどれ程の支援が必要であるかを推測するしかない状況であり、利用者個々に合った支援方法であるかを見極めることは難しい。

当法人は神奈川県横浜市にある障害福祉サービス事業所である。日中活動では就労移行支援/就労継続支援B型の事業を行っている。日中活動のサービスを利用する利用者は98.8%が療育手帳を所持しているが、利用者自身がどれだけ理解出来ているかという点に関しては、明確な基準がないため判断できていない。そのため、入所後に心理アセスメントを実施し、サービス提供に役立っているが、当法人事業所が実施しているだけで、どここの事業所でも行われているわけではない。つまり、全国どここの福祉サービスを利用しても統一された支援が行われるわけではないということも判断できる。

当法人では特定相談事業所を開所する。今後は現在よりも様々なケースが入ってくる可能性が考えられる。更に市外から転入してきた場合に、横浜市以外の療育手帳についても知っておく必要がある。

II. 目的

療育手帳の障害判定基準が都道府県別にどのような違いがあるかを明確にする。そのデータを基に全国どこで障害福祉サービスを利用しても、違いが生じないようにしていくことを目的とする。

III. 方法

(1) データ集計方法

インターネットを利用し、都道府県及び政令指定都市のホームページより「療育手帳」に関する資料を参照し、

データとしてまとめる。

(2) 集計方法

①障害判定基準が何分類になっているか。②軽度知的障害の括りが「IQ70」、「IQ75」、「記載なし」のどれに該当するかを確認し、地域差を調べる。

IV. 結果

47 都道府県及び政令指定都市(合計 67 都市)の中で、障害判定基準が何分類されているかを集計した。(2 分類【A(最重度、重度、中度)・B(中度、重度)】(重度とその他としている場合もある)、3 分類【A(重度)・B1(中度)・B2(軽度)】、4 分類【A1(最重度)・A2(重度)・B1(中度)・B2(軽度)】、5 分類【A1(最重度)・A2(重度)・A3(中度+身障1~3級)・B1(中度)・B2(軽度)】、6 分類【A-1(最重度+身障1~3級)・A-2a(最重度)・A-2b(重度)・A-3(中度+身障1~3級)・B-1(中度)・B-2(軽度)】、記載なし【都道府県ホームページに記載事項がない】) また判定基準分類数毎に軽度知的障害の判定基準が IQ70 までとしているか、IQ75 を含んでいるか、IQ に関する詳細が記載されていないかを下表にまとめた。

判定基準	自治体数	IQ70	IQ75	記載なし
2分類	20	1	3	16
3分類	6	0	2	4
4分類	27	3	7	17
5分類	3	1	1	1
6分類	1	0	0	1
記載なし	10			10
合計	67	5	13	49

自治体によっては療育手帳の呼び名も違い、分類分けの名称も違う。(例)青森県/名古屋市:愛護手帳、埼玉県:みどりの手帳、東京都/横浜市:愛の手帳となっている。

分類分けでは、4 分類【A1(最重度)・A2(重度)・B1(中度)・B2(軽度)】の中には、【A1(1度、A)・A2(2度、A)、B1(3度、B)・B2(4度、C)】と呼ぶなどの違いもある。

V. 考察

上記結果から、自治体によって様々な違いがあることがわかった。療育手帳制度は、知的障害者への一貫した指導・相談を行うとともに、これらの者に対して援護措置を受けやすくするために交付される。昭和48年9月27日厚生省発児第156号厚生事務次官通知におけるガイドラインに基づき、各都道府県知事がそれぞれの判断に基づいて実施要項を定めるとされている。そのため、結果のように自治体によって変化が生じてしまっていると考えられる。しかし今回の結果を受け『知的障害者への一貫した指導・相談を行う』ことは全国統一されないことが示唆された。知的障害者が福祉サービスを受ける際に、地域によって格差が生じるようなことはあってはならない。この結果を踏まえ、当法人でも他県からの転入者があった場合には、利用する方に本当に必要なサービスは何かを明確にして取り組んでいきたい。

超高齢脳外傷患者に対し心理的アプローチを行い「選択的最適化とそれによる補償 (SOC)」理論で検討した一事例

○ 景山 貴博

(鹿野温泉病院)

小林 勝年

(鳥取大学)

KEY WORDS: SOC 理論 超高齢 心理的アプローチ

I. はじめに

高齢者の増加にともなう、高齢者の外傷死は近年の大きな問題になってきている。高齢外傷患者の受傷機転は、他の年齢層と同様交通事故や転落・転倒などの鈍的外傷によるものが多い。

脳外傷による後遺症は、身体的障害、神経心理的障害、心理社会的障害と多岐にわたる。そのうち心理社会的障害は、適応障害や精神障害などを引き起こし、摂食障害は低栄養状態にさせ日常生活動作（以下 ADL）能力の低下を招く。さらに超高齢者ともなると、加齢にともなう身体機能の衰えや感覚器官、認知機能の低下により、さまざまな現象を呈する。環境変化への順応にも時間を要するため、さらに状態を悪化させる恐れもある。高次脳機能障害モデルでは、医学的リハビリテーションプログラム、生活訓練プログラム、職能訓練プログラムが確立し、発症・受傷からの相対的な期間と目標によって分けられている。

医療機関では、医学的リハビリテーションプログラムと生活訓練プログラムが中心となる。医学的リハビリテーションプログラムでは、主に認知リハビリテーションを行うが、その他に心理カウンセリング、薬物療法、外科的治療がある。しかし、超高齢患者へのリハビリテーションによる介入は、合併症の予防や廃用予防が主になることが少なくない。そこには、医学が加齢の本質を伝統的に衰退と定義する傾向が強いためと考える。

II. 目的

バルデスは、発達概念を成長ないし進歩という生物学的な概念を越えて、再定義し拡張して発達のいかなる過程も成長（獲得）と衰退（喪失）という側面をとまなうと考え、「選択的最適化とそれによる補償（以下 SOC）の理論」を提唱した。ライフコースのどの時点における発達も、成長（獲得）と衰退（喪失）の諸特徴が結びついて生じたものであり、どのような発達の变化も、新しい適応能力を示すと同時に、すでに存在していた能力の低下をも示すとされる。

だとするならば、超高齢者で後遺症により存在していた能力が低下を示しても、心理的アプローチを行うことで新しい適応能力を示し、認知機能が向上するならば患者自身に心理的援助を行うことが有効であるだけでなく、援助者も加齢による衰退の概念を覆すことにもつながる。そこで、脳外傷を負った超高齢患者に対し対話と傾聴による心理的アプローチを行い、その効果を SOC 理論的な観点から検討した。

III. 方法

入院時、後遺症による易疲労と意欲低下により質問紙検査は実施困難であった。そこで、ADL 能力から認知機能を図り評価することにした。森田らの研究では ADL 能力と認知機能とは有意な正の相関関係を示し、年齢、発症からの期間、運動麻痺、認知機能の影響を考慮しても認知機能は ADL 能力と独立して関連するとされる。入院時と退院時の ADL 能力を比較するため、N 式老年者用精神状態尺度（以下 NM スケール）を実施。数値による比較により、介入による効果を分析した。

IV. 結果

入院時の NM スケールは 7 点（重度）。①家事 0 点、②関心・意欲・交流 0 点、③会話 3 点、④記憶 1 点、⑤見

当識 3 点。

退院時は、32 点（軽度）。①家事 3 点、②関心・意欲・交流 10 点、③会話 7 点、④記憶 3 点、⑤見当識 9 点。

V. 考察

入院当初の患者との面接では、「なぜ、こんな体になってしまったのか」や、「あのまま、死なせてくれたらよかったのに」という悲しみや怒り、「生きていても、仕方がない」、「死にたい」という将来に対する悲観や絶望等の言葉が出ていた。

老年期における死の主題に関して、エリクソンは自我統合の獲得の欠如と死への恐怖の関連に言及し、個人に絶望を感じさせる要素となる「死」についても、老年期の構成要素の一つとして統合することの必要性を述べている。そして、「アイデンティティとアイデンティティの混乱との間の緊張を融和させようとする時、人は思春期を支配していた心理社会的過程と再びかかわることになる」とも述べている。

バルデスはさらに拡張し、発達が歴史に埋め込まれている（社会文化的制約）と述べている。

事例でも、面談において「家族の話題」「米の出来具合」「家屋」の話題が多く出た。患者の思春期時代は、戦争の真ただ中であり、不確かな未来を生き続けてきたと推測される。そのため、家族を中心に考え物事を判断しているようであった。介護が必要になったことへ、家族に迷惑がかかることへの思いが強かったためと推察された。そこで、患者の苦しみを聞くことで、患者に気持ちを安心してもらおうようにした。結果、悲しみや怒り、悲観や絶望等の言葉は聞かれなくなった。

SOC 理論では、「動機づけと認知的資源および認知的技能の特殊化（選択）の傾向が年齢にもなまって増加する」とされる。対話と傾聴により患者が安心したこと。それにより、新たな人間関係が構築され、考えに変化がおきたと思われる。そして、変化が起こったことで統合ができ、「死にたい」と思う気持ちが消え、さらに自分自身を分析する選択を可能にさせたと思われる。

「加齢にともなう認知機能の変化には、手続き的・宣言的知識システムのうちのいくつかはピークのレベルで発達し機能し続ける」とあるが、選択が可能になったことは、ADL 能力が向上したことからも認知機能が発達し機能し続けた結果と思われる。

最後に、「個人が加齢の途上でその能力の限界を超えた場合、補償ないし代用のメカニズムが発達し、発達の变化が生じる」とされる。事例でも、時間の経過とともに他入院患者に対して、「あんたもたいへんだけど、がんばらないよ」といった励ましの言葉掛けを行うようになっていった。選択が、他者への共感や理解を発達させ認知機能を変化させたと推察される。

以上より、対話と傾聴による心理的アプローチは、脳損傷を負った超高齢患者に対しても支援に有効であり、生涯にわたって発達していくことが SOC 理論に基づく検討により示唆された。

（参考文献）

東・柏木・高橋『生涯発達の心理学』新曜社、1993
E.H.エリクソン他『老年期』みすず書房、2007
森田他『認知機能を行動から評価するための「認知関連行動アセスメント」の開発』総合リハ 42: 877-884,2014

90年代米国における特殊児童協会幼児部会 (DEC) の戦略

—理論・方法論と実践とのギャップをいかに埋めようとしたのか—

○ 真鍋 健

(千葉大学教育学部)

KEY WORDS: 統合保育の方法 DEC Building Blocks モデル

I. 目的

本稿では米国における「特殊児童協会 (CEC)」の下部組織で、幼児期の特殊教育に関する専門職団体である「幼児部会 (Division for Early Childhood: DEC)」に注目する。米国では 90 年代に「DEC と幼児教育領域 (ECE) 間の方法論をめぐる論争 (水内, 2002)」や保育の場に立脚した介入方略である「活動に根差した介入」の登場により、インクルーシブ環境で障害幼児を支援する理念と方法論が台頭する。ただし、それらが保育現場に広く浸透し、適用されるにはおよそ 10 年を要した。本稿ではこの期間に注目し、専門職団体である DEC がいかに【提案された理論や方法論】と【現場での実践】のギャップを埋めようとしていたのかを検討する。

II. 結果

分析対象期間 (90 年～00 年初頭) の概要を表に示した。
(1) DAP 初版をきっかけとした ECSE と ECE 議論の萌芽
90 年代当初、米国では地域の保育カリキュラムを利用する障害幼児が増加する一方で、方法論の欠如という問題を抱えていた。これに対し幼児教育に関わる非営利組織である NAEYC が提唱した DAP (発達にふさわしい実践) を障害幼児の保育方法として適用するかどうかについて「IEP のような到達目標を用いる観点が欠如」など (Carta ら, 1991)、研究誌上での議論が始まる。

(2) 開発された指導方略と保育実践との乖離
指導方法をめぐる議論の渦中にあった DEC は自らの立場と具体的方法を明確に提示すべく「推奨する実践 (Recommended Practice: RP) に関する専門委員会」を立ち上げ、蓄積されてきた障害幼児の指導方略をまとめる形で、93 年にガイドライン (RP) を開発した。ただし、「この実践 (初版) は現場にマッチしないものであり、知識ベースの分析も十分でなかった。また、実際に障害幼児の教育の責任を負う実践者に対して RP をうまく伝え普及させるということを十分にこなかった」という指摘のように、広範囲に及ぶ内容を現場の保育者が体得し実践するには至らなかった。

(3) 乖離を埋めるための二つの動きとその共通性
上記の問題が顕在化する中で、DEC は現場を志向した方法論を模索する。特に下記二つの大規模なプロジェクトが進行し始める。

【A: DEC による RP の改訂作業】
DEC は 98 年の夏季に RP の改定を決定した。改訂にあたっては DEC の改訂プロジェクト委員が中心となり、2 年間の期間の中で、以下に示す 4 つの具体的なステ

ジを用意した。①推奨される実践の明確化、②明確にされた指導方略の再統合、③専門家ならびに実践者による妥当性の検証、④書籍のフォーマットの検討 (内容・提示方法・使いやすさ) であった。例えばステージ①では専門家・家族・制作関係者・実践者の 4 グループに対して、グループインタビューを実施し、“推奨できる (と判断した)” 支援方略を同定している。また Web での情報提供や実践者向けのビデオの作成、実践の自己評価ツールの作成など、初版での失敗を繰り返さないための努力も徹底された。

【B: ECRII の展開と Building Blocks モデルの開発】
ECRII は米国教育省特殊教育局による助成による 5 年間の研究プロジェクト (5 大学運営) である。この改訂の責任者ならびに協力研究者 1 名は RP 改訂作業に携わった DEC メンバーであった。ECRII の研究内容は①生態学的モデルに基づくインクルージョンの展開、②障害幼児への指導方略、③家族や地域とインクルージョンの関係、④社会的な政策であった。例えば②に関して、保育活動への障害幼児への参加・従事を保育者がどのように保障させているのかを、以下の方法で明らかにした。質問紙調査→調査を踏まえた研究者協議→100 名以上の保育者へのグループインタビュー→529 のアイデアを 8 つの Curriculum Modification として統合。
その後 RP の改訂作業にも携わった Sandall らが成果をまとめ、保育実践者の“わかりやすさ”や“使いやすさ”にこだわった「Building Blocks モデル (下記図)」を開発した。

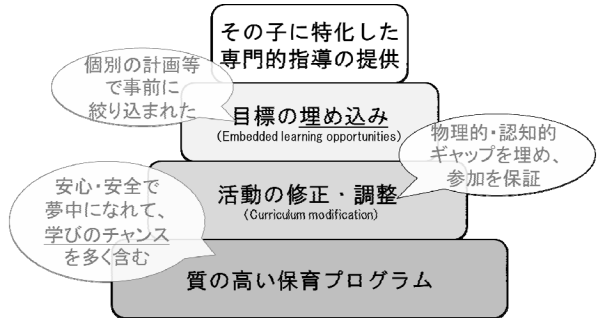


図: Building Blocks model (Sandall & Schwartz, 2002)
※フキダシは原著説明に従って、筆者追記

幼児特殊教育 (ECSE) / 早期介入 (EI)			年代	幼児教育 (ECE)
DECによるRPの開発	助成事業	ECRIIの展開	~	DAP初版
			91年	
			92年	
			93年	Bredenkamp 反論
			94年	
			95年	
			96年	
			97年	DAP 第2版
			98年	
			99年	
			00年	
			01年	
			02年	

IV. 考察

初版 RP の反省に基づき、実践現場に根を張ることのできる方法論の模索が 90 年代後半に行われた。両プロジェクトに共通する特徴は「各地の保育実践者との“対話”を通して、現場に埋もれている実践知を拾い上げ、整理・統合すること」であった。この点は専門機関重視の支援パラダイム (例えば IBR) に基づき、“保育の外”からの支援技術の流入が多い本邦でも重要な観点であろう。

肢体不自由特別支援学校の教師に求められる力とは

—全国調査における自由記述分析から—

○ 宮崎 義成¹⁾ 橋本 創一¹⁾ 川池 順也¹⁾ 枡 千晶¹⁾ 熊谷亮²⁾ 霜田 浩信³⁾

1) 東京学芸大学 2) 福岡教育大学 3) 群馬大学

KEY WORDS: 肢体不自由 実態把握 コミュニケーション力

I. はじめに

特別支援教育が進展してきている中、より多面的な資質能力が教師に求められるようになってきた。特別支援教育に携わる教師においては、川合・竹林地・藤井・落合・朝日(2011)によれば、個別の指導計画や教育支援計画などの作成、特別支援教育コーディネーターや校内委員会の設置、他機関との連携など、求められる専門性や職域が大幅に拡大したと指摘されている。肢体不自由児に関わる教師についてはさらに、下山(2015)によれば、実践の振り返りや研修等によって資質の向上に取り組むことはもちろんのこと、指導計画や授業の検討などを通して教員間で教育の質の向上を図る取組が必要であると指摘されている。しかしながら、肢体不自由特別支援学校教師は、具体的にどのような資質能力を身に付けていくべきなのか、そのためにどのような方法が効果的なのか、現場の教師の意識を踏まえて検討された研究はほとんど見当たらない。実際に肢体不自由児と関わる教師自身が必要と感じる力を把握し、それを踏まえた向上のための方策を考えることが重要と考えられる。

II. 目的

本研究では、肢体不自由特別支援学校教師が感じる、求められる力についての実態を明らかにし、その獲得・向上にむけた方法を検討することを目的とした。

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3点設定した。回答教員の属性(学校名・担当学部・特別支援学校教員歴年数)、資質能力が十分に備わった教師についての項目(勤続年数と関係しているか(5件法)・影響すると思われる勤続年数(年数記入)・③関係しないと考える理由(自由記述))、指導が上手だと思う教師は具体的にどのような教師だと思うか(教科指導・学級経営(学級全体への指導)・自立活動(個別対応)・保護者への対応・教職員間の連携・その他(上手な教師とはどのような資質能力を持っているか)の計6領域ごとに自由記述)、以上3点である。

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・教師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(支援部関係)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。

教科指導など計6領域ごとに、指導が上手な教師とはどのような教師だと思うかについて自由記述回答を求めた。その結果、教科指導と自立活動(個別指導)の項目では、一人一人の発達を捉えた指導、適切な実態把握、教材の活用、教科や身体に関する専門的知識などのキ

ワードが見られた。どちらの項目においても、子どもの実態把握及びそれに基づいた指導という記述が最も多かった。学級経営の項目では、一人一人の実態の理解、一人一人の力を伸ばせること、広い視野、よりよい仲間関係作りといった内容が多く見られた。保護者への対応の項目では、共感的理解、説目責任を果たすこと、根拠のある指導の実践、迅速・丁寧な対応などのキーワードが多い傾向にあった。教職員間連携の項目では、情報を共有できること、共通理解、相手の立場に立った考え方、コミュニケーション能力、常に子どもを中心に捉えて話すことなどの記述が多い結果となった。

V. 考察

自由記述回答の分析の結果、複数の項目に共通して見られたのが、子どもの適切な実態把握や、アセスメントの指導への活用という記述であった。子どもと関わる中で教科指導でも個別指導でも、また学級経営上においても、まずは子どもの障害特性や長所・短所などを十分に把握し、授業に活用し実践することがとても重要な力であることがうかがえる。現在、重度の肢体不自由児に対して教師が負担なく使用できる客観的なアセスメントツールが少ない傾向にあり、ツールに対する教師のニーズが少なからずある。アセスメントや活用の力を向上させていくために、新たなツールの検討・開発が今後の重要な課題の一つである。教師自身のコミュニケーション力も複数の項目で共通して多く記述された。思いやりのある態度や相手の立場に立った適切な言動、誠意のある伝え方等が子どもだけでなく保護者や他教員とも大きく関係する鍵となる力と推察される。

今後、より一層向上させていく必要性が高いキーワードとなる教師の力を、本研究で取り上げた5領域ごとに整理した(図1)。図に挙げたような力を中心に捉え、バランス良く高めていくことができるような系統的・段階的な研修体制を構築していくことが求められる。また、宮崎ら(2016)は、教師の経験年数が資質能力に影響する可能性が少なからずあること、5年という年数が資質能力の高さを区別する一つの目安である可能性があることを指摘している。この点を踏まえると、ある特定の経験年数や経験内容等に応じた研修を設定することも必要であると考えられる。

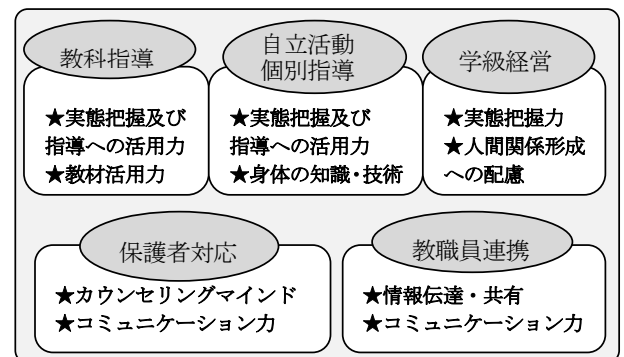


図1 5領域で求められる教師の力向上のキーポイント

コミュニケーション能力向上のための校内研修プログラム (読み取る能力・協議する能力)

○ 大本 美智子

(広島県立呉南特別支援学校)

竹林 地毅

(広島大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 特別支援学校教師・校内研修・コミュニケーション能力

I. 目的

これからの教師に求められる能力の一つとして、コミュニケーション力・同僚と協働する力(中央教育審議会、平成24年)が示されている。本研究は、教師に求められるコミュニケーション能力の中でも、子どもの表情などを「読み取る能力」・教師間で話し合うための「協議する能力」・保護者に対応するための「伝える能力」を向上するための研修プログラムを開発することを目的としている。

II. 方法

研修プログラムは、「読み取る能力」を向上するための演習を4つ、「伝える」能力を向上するための演習を2つ開発し、特別支援教育を学んでいる学生の集団と、特別支援学校に勤務する教師の集団を対象に研修会を実施した。研修会では、研修プログラムの評価と、参加者の学習評価の2点について評価を行った。研修プログラムの評価は、8つの項目で構成し、研修後のアンケート調査を実施した。

III. 結果

研修前・研修後のアンケート調査から、学生と教師の間で違いがあった。学生は、研修前と研修後では全員が研修後の自己評価の得点が高い結果であった。しかし、教師は研修前よりも研修後の自己評価の得点が低くなっている参加者も存在した。研修後の得点が高い参加者は、研修によって「能力が身についた」と実感していると考えられる。研修後の得点が低くなっている参加者は、研修前の自己評価が高すぎたと感じていたり、他の参加者の話を聞いて自身の能力不足を感じた結果ではない

かと考えられた。研修後の得点が低くなった参加者は、追跡調査では、得点が上がっていた。研修での気づきを現場で生かした結果であると考え、研修の効果があつたと判断した。研修前より研修後の得点が下がる傾向の参加者は、休日に開催された研修会よりも、校内で勤務日に行った研修会の方が多かった。研修プログラムの評価で高かった項目は「演習の教材が良かった」と、「演習の内容が仕事に関連している」であり、すべての研修会で高い結果であった。

IV. 考察

研修会を実施する際には、研修参加者の研修意欲が重要になる。校内研修会の場合、研修参加者の参加意欲は千差万別である。研修意欲を高めるためには、研修会に参加したことで参加者自身が気づきを多くもつことや、日常業務で活用できたという経験が重要であると考えられる。また、年度初めに研修プログラムを行うことで、「協議できる集団作り」を目指すことができると考える。多様な立場の教師が存在する特別支援学校だからこそ、本研修プログラムは教師のコミュニケーション能力を効果的に向上することができると思われる。

(参考文献)

- 井出和夫・篠原朋子(2009) 特別支援学校における校内研修支援の在り方研究. 神奈川県立総合教育センター研究集録, 28, 57-64.
- 前原健二(2010) 教員研修プログラム研究の展望. 教員養成カリキュラム開発センター研究年報, 9, 61-71
- 本研究は科研費(奨励研究)15H00251を受けている。

幼稚園教諭研修会における草木染による造形表現の教材研究

—環境を通しての教育としての人的環境・物的環境—

○ 早川 礎子

(小田原短期大学)

KEY WORDS 環境 人的環境 物的環境

I. はじめに

平成元年の幼稚園教育要領で「保育は環境を通して行う」ことが強調され、保育内容(環境)が設けられた。幼児教育における自然との関わりは、幼児の発達を促す重要な要素であるとされ、社会環境の変化に伴う子どもの自然離れが進む中で、保育所保育指針(厚生労働省 2009)や幼稚園教育要領(文部科学省 2009)のねらいは自然との関わりを一層強調する。保育内容の領域とは、子どもの発達を支援するための、総合的な視点の一つである「環境」は「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもってかかわり、それを生活に取り入れていこうとする力を養う」ことに観点をおき、設定される。

II. 目的

保育内容(環境)・環境指導法」を担当する中で自然染料を用いて染色を行う授業を実践する。玉ねぎの外皮を使用して、身近で安全な素材による教材研究を行った。その結果を分析し、子どもに適切な染色体験の教材研究と教材の与え方の検討を通して、自然物との関わりの中で、感性と、その変化について捉え直すことにより、自然環境との関わり有効性や意味を考察する。

III. 方法

平成 28 年 8 月に Y 市公立幼稚園 27 名を対象とした造形表現の教材研究講座の様子を紹介する。筆者は 2002～2016 年にかけて千葉県 Y 市の公立幼稚園 3 園の幼稚園教諭研修講師を担当し、染色を試験してきた。継続研究として、2016 年 8 月の幼稚園教諭研修会では、タマネギの外皮・ブルーベリーの実を使用した和紙・布の染色、および銅貨を使った媒染液による入れた染色、藍染を試みた。

IV. 結果

(1) タマネギの外皮による染色

<保育者の試行錯誤の取り組み>

○タマネギの外皮を剥くという行為ひとつにも、全身で楽しさを感じていた。

○ビ・玉による模様を模範として付けたが、回数を重ねるうちに模様に様々な工夫が見られた。

○晒をミョウバン水溶液に入れた時、黄色に変色した。保育者は、驚きを感じていた。

○繰り返し浸す工夫がみられた。

○繰り返し浸した晒は、模様がはっきりとした。

(2) ブルーベリーの実による染色

<保育者の試行錯誤の取り組みの姿>

○ブルーベリーの実の煮沸に全身で楽しさを感じていた。

○ビ・玉による模様を模範として付けたが、回数を重ねるうちに模様に様々な工夫が見られた。

○無媒染の赤紫色の染色を「きれい」と話していた。

(3) 藍で染める一模様をつくる体験

<試行錯誤の取り組みの姿>

○ビ・玉による模様を模範として付けたが、回数を重ねるうちに模様に様々な工夫が見られた。

○模様を「きれい」と話していた。

課題の意図である一人ひとりが染色体験をするという事以上に、科学的である試行錯誤の芽生えが窺える取り

組み方の姿であった。また、園児に対して実習した幼稚園教諭へのアンケート調査によると、ビ・玉と輪ゴムによる模様づけは 4 歳児・5 歳児には難しいとしており、クリップ等が望ましいと意見が多数みられた。

V. 考察

菊地(2007)は、他の領域はとの関連、その他の総合的な保育内容や幼児の育ちを考える力は感性を刺激され、理論と実践を自分なりに理解することの積み重ねと述べ、理論と実践の結合となる力を育てる重要性を述べる。佐藤・藤野(2012)は、保育者自身がまず、自然に関心を持ち、植物に積極的にかかわり、多くの遊びを知り、子どもに伝える技術を磨くことが重要だと述べる。保育者側の子ども達が不思議がる気持ちを受け取る側の感性も、重要な意味を持つ。それゆえに好奇心あふれた子どもを育てるために、何が必要かを保育者は考えなければならぬ。

保育者が素材の性質や自然物の活用方法について、自然材の多様性や性質の変化の様子から感じる経験の可能性を含む材であること。自然物を用いた制作することで、広がりや生まれるといえる。

子どもの自然科学教材による実験を発展させるために大切なことと考える。自然科学への意欲は、子ども自身が自然や周りの人々とかかわる中で、自分の感情や体験を自分なりに表現し、それを誰かに伝え認めってもらうことを通しての充実感を味わうことの積み重ねによって育てられるものだと考えられる。

また、自然科学への意欲を促すためには、対象物への積極的な働き掛けが大切である。保育者は子どもが実験する過程を、その子どもなりの自然体験が豊かになるように援助していくことが重要となるといえる。子どもが豊かに活動していくためには、五感や感性に働きかける様々な刺激のある環境が望ましい。そして、その環境の中で、様々な体験をすると共に、子ども達が遊びの中で自分なりの形を見つけ、見立てと遊びができ、そこから試行錯誤ができることが、子ども達の科学的思考を育てるためには大切である。

本論では、幼児が周囲の事物・物・人(環境)と関わる中で、4 歳児・5 歳児の子どもの好奇心、発見、体験を獲得していくことが野菜・木の実による染色において、多様にみられることが予想される。短時間の集中力で、できない作業のため、保育者の援助が必要と思われる。保育実践の場において、身の回りにある自然物の多様性の実験を継続的に、身近な自然物による染色との関わりが他の遊びや育ちへの影響を把握することと同時に、様々な保育環境を訪ねて、幼児が、どのように遊びに取り入れていくことができるかを調査したい。

(参考文献)

- 佐藤英文・藤野耕平「若い保育者の草花遊びと実践」
鶴見大学紀要(49)(2012)p17
菊地恵「保育内容「環境」の授業実践記録を通しての一考察—理論と実践力の結合—聖園学園短期大学研究紀要(37)(2007)p74
村山貞雄『講座「これからの保育内容」明治図書』
(1967)p82

第5分科会

インクルーシブ保育教育

相談支援領域

(5号館5階 553教室)

【15:00～17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

ダウン症児を含めた複数の障害児が在籍する保育所のクラス においてどのように対等な仲間関係を形成するか

○ 細川 かおり
(千葉大学)

KEY WORDS: ダウン症、多様な子どもの在籍するクラス 保育所

I. はじめに

本研究ではダウン症児 3 名を含む多様な子どもが在籍していたクラスを保育した保育者の調査から、多様な子どもを含み込む保育のあり方についての示唆をえることを目的とする。対象となる保育所の 5 歳児クラスは多様な子どもたちが在籍しており、多様な子どもたちの間に対等な仲間関係をつくることをひとつのねらいとして取り組んだ。1 年間の保育終了時の担任保育者からのふりかえりのアンケートを分析することにより検討、考察する。

III. 方法

対象：A 保育所の 5 歳児クラスの担任 4 名に 3 月末に調査用紙を渡して回答してもらった。回答は 5 月に受け取った。5 歳児は 25 名在籍のうち、ダウン症児が 3 名、発達障害児（含む疑い）が 5 名在籍していた。担任は 4 名おり、保育士の保育暦は 15 年目、7 年目、8 年目、2 年目であった。筆者は午前中保育の観察をし、午睡時にカンファレンスを行った。園および保護者には研究主旨、個人情報保護等を説明して研究協力への了承を得た。調査用紙：1 年間の保育をふりかえて回答してもらった。質問は、①多様な子どもが在籍するクラスを保育する中での困難、配慮、成長など、②対等な仲間関係の形成について、③ダウン症児が 3 名在籍すること保育について、その他であった。

分析：②の「対等な仲間関係の形成について」はグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。意味まとまりは全部で 110 あった。なお、このうち 1 件は調査の意図とは関係ないことと判断し分析から除いた。①②については、別途内容を整理分析した。

IV. 結果

1) 対等な仲間関係の形成について

「対等な仲間意識とは何だと思うか」については、<イヤな気持ち、思ったことを本気で言い合える、本気でぶつかる (5) ><認める、同じ感覚をもつ (3) ><しぶしぶではなく入れる (3) ><大人のかかわり方 (3) >に分類できた。<イヤな気持ち、思ったことを本気で言い合える、本気でぶつかる>は、子どもが「思ったことを素直に言いあえる関係、イヤだ、怒ったを素直にぶつけあえること、そういうことができる関係」、「本気で楽しくて思いを出してぶつかったりする」といった内容であった。<認める、同じ感覚をもつ>では、「一つでも他人のことを認めてあげたりすごいと思うことが対等な仲間関係ではないか」「同じようにできなくてもがんばる姿を認めてあげること」「教えられてしぶしぶやるのは、対等な仲間関係ではない」「できないことを子どもが指摘することがあっても、上下ではなく同じ感覚で過ごしたい」などであった。<おとなのかかわり方>では、上記のことができるためには「おとなが必要であり」、「全員が尊重されていることを肌で感じられる」保育の必要性や、「遊びの中で認めあえる体験ができる」ことが指摘されていた。

おとなに言われたから「入れてあげる」「やってあげる」のではなく、子どもが自ら考えて適切と思われる行動をするには、「イヤなことをイヤと怒ってぶつかる」など「本気で言い合えぶつかる」体験が必要と考えられるが、しかしそれは一方では危うさも持ち合わせている（常

に入れてあげない、ぶつかった結果として片方の子どもはいつもがまんするなど）。こうした体験ができるためにはおとな（保育者）が必要であり、「ひとりひとりが尊重され、大事にされていると感じられる保育」の必要性が指摘されていた。

子どもたちが「本気でぶつかる体験（主張する体験）」（それは、そもそも子どもたちが本気で自分のやりたい遊びやものごとをしていることが前提としてあると考えられるが）と、「認め合う」体験が必要で、こうした体験は遊びの中で体験的に経験することが必要であり、新たな意味を生成していくためには、「ぶつかった」時に保育者が子どもに行動レベルで要求するのではなく（「〇〇してあげて」）、双方の気持ちを結ぶ心情レベルでのかわり方が求められるのではないだろうか。さらに、こうした体験は、「一人一人が大切にされ、尊重されていると実感できる」クラス、保育の中で経験できるものと考えられる。

実際に子どもたちに対等な仲間関係がどれくらいつくられたと思うか聞いた。その結果<拒否しない、がんばりを認める (2) ><イヤと楽しいの共有 (2) >、<お世話しすぎない、相互の助け合い (3) >、<我慢や遠慮 (1) > <その他 (1) >に分けられた。<拒否しない、がんばりを認める (2) >では、がんばっている姿を認め合えた。<イヤと楽しいの共有 (2) >ではイヤと楽しいを共有していた、<お世話しすぎない、相互の助け合い (3) >ではお世話しすぎず双方から助け合う場面があった。しかしその一方で<我慢や遠慮 (1) >もあった。

2. 保育上の配慮、困難について

配慮や困難は<クラス全体への意識、保育 (3) ><典型的な発達の子どもの保育 (5) ><共通の困難、配慮 (3) ><障害児への配慮 (1) ><関係性への配慮 (1) >があった。

実際の保育上の工夫では「対個々」「対グループや活動」に対する<保育技術 (8) >や<保育者の役割分担 (4) >があげられていた。

3. ダウン症児が 3 名いたことについて

保育者は<活動にできるだけ参加 (5) >できるように、クラス他の子どもと<いっしょの心情 (4) >をもてるよう保育していた。その一方で、当初は 3 人に「特別感があった」り、「他の子どもも遊びに入ると煙たがる」こともあったという<否定的な関係 (2) >もあった。<保育者の態度や願い (5) >では「どこまで一緒にしてどこから引くかは 1 年間悩んだ」などの悩みもあった。

<ダウン症の子どもの成長 (8) >も多くあがった。また 3 人いたことについては、「1 人だと特別になったかもしれないが、3 人だと当たり前だった」、「3 人いることで 3 人の仲間意識もあった」、保育者も「3 人いるので、あまりあせらずに育ちを見守れた」などがあつた（<3 人いることについて考えたこと感じたこと>）。

V. 考察

クラスとしての仲間意識をつくるには「本気でぶつかる体験」と「一緒に楽しいを経験できること」が必要と考えられた。3 人ダウン症児が在籍することには、むしろ長所となっていることが伺えた。3 人いることでクラスの子どもたちも「あたりまえ」という感覚を持てたことはその一つである。

障害理解教育における系統的カリキュラムの検討

—私立小学校の「ともに生きていく」の授業実践—

○ 山田 真幸 印南 勇佑 深澤 亮介 米田 翼 吉田 竜太郎 宮本 舞花

(学校法人 武蔵野東学園)

KEY WORDS: 障害理解教育、系統的カリキュラム、実践報告

I. はじめに

文部科学省の調査によると、通常学級に在籍している児童の内、6.5%の児童が学習面又は行動面で著しい困難を示すとされている(文部科学省, 2014)。また、特別支援教育が学校現場に浸透する中で、通常学級において発達障害の子どもたちや身体障害の子どもたちが共に同じ場で学ぶ機会が増えてきている。

しかし、空間的なインクルーシブ教育は進みつつあるものの、同じ教室で一緒に過ごすだけでは互いの理解は進まず、残念ながら障害のある子どもが、クラスの中でいじめを受けたり、仲間外れにされてしまうケースがしばしば見受けられる(水野, 2016)。

このような状況を改善していくために、教師による障害理解を目的とした意図的な指導の必要性が指摘されるようになってきた。しかし、具体的な「障害理解教育」の授業展開などに関する報告は数が限られており、各々の教員が試行錯誤の中で実践を行っているのが現状である。

また、「障害理解教育」が実践されている場合において、水野(2016)は不適切な障害理解を生じさせる教育の例を挙げて警鐘を鳴らしている。具体的には、①障害者の苦勞・苦悩の強調、②美談仕立てのストーリー、③取り上げる障害者の偏り、④教科書・副読本における内容の偏り、⑤安易なシミュレーション体験の実施、⑥盲導犬、点字、手話、車いす学習の仕方、⑦不適切な内容の障害者の講和、⑧評価を意識して子どもたちが本音を言えない、⑨「同情してはいけない」「障害がある人もない人も同じだ」などの教育実践が行われていることが少なくない。

そこで、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸にすえた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成」(徳田・水野, 2005)と定義される「障害理解」を、子どもたち自身が真の意味で深めることができる系統的な障害理解教育について検討する必要があると考える。

II. 目的

本校で実施している「障害者理解教育(「ともに生きていく」)の指導実践を通して、「障害理解教育」の系統的な指導の効果や可能性について検討する。

III. 方法

① 実践小学校について

実践校は、健常児と自閉症児が同じ校舎で学び、交流を深め、互いを理解し合っていく「混合教育」を実施している(すべての児童・保護者に説明し理解・協力を得ている)。各学年A・B組の2クラスが健常児クラスであり、C・D・E組の3クラスが自閉症児クラスである。

② 「障害者理解教育(ともに生きていく)」について

<実施時期>

年間で3回の授業を、前期(4月～7月)、後期前半(9月～12月)、後期後半(1月～3月)に一度ずつ行っている。

<対象児童>

健常児クラスの児童を対象とする。

<授業者>

CDEクラスの担任が年間に1度ずつ授業を担当する。

<カリキュラムについて>

「障害者理解教育」の実践に際して、各学年を通しての

目標(表1)と各授業での指導テーマ(表2)を設定して授業実践を行っている。

表1 各学年の指導目標

1年	・お互いを知る。 ・仲間意識をもたせる
2年	・お互いの良いところを知る。
3年	・お互いを認め合う。 ・障害のある人の暮らしを知る。
4年	・「個性」を理解し、関わり方を考える ・障害を持った人々の理解
5年	・関わり合い方を考える(日々の学校生活の中で何が出来るか)
6年	・個性を認め合い、助け合いながら生きていくことの大切さを知る。 ・学年内の友だち意識を高め、みんなで一緒に卒業していく気持ちをもつ。

表2 各授業での指導テーマ

	前期	後期前半	後期後半
1年	・お互いの自己紹介 ・協力の仕方	・仲間意識	・思いやりの実践
2年	・見る・探す	・接し・ふれ合う	・認め・理解
3年	・相手の気持ちになって考える	・不自由のある人(障害)	・障害者の為の設備や暮らしの工夫)車椅子体験
4年	・障害を持った人との向き合い方	・色々な個性の人とどのようにつきあっていくか	・色々な個性の人との関わり方
5年	・個性について考える	・なぜと思ったら	・振り返ってみよう、つなげていこう
6年	・自分に何が出来るか	・こんな時あなたなら	・まとめ

③ 授業実践の振り返り(効果検証)

授業中の児童らの発言、態度、行動や日記に記された感想などをもとに教員間で各授業実践の振り返りを行った。

IV. 結果と考察

本実践のカリキュラムは、理解から行動へと変容していくことを意図しており、健常児クラスの多くの子どもたちは障害のある子どもたちが共に暮らす場を当然のようにとらえるようになり、障害児に対して自然に接することができるようになっていた。また本カリキュラムは、水野(2016)の障害理解の発達段階に即したものとなっており、障害理解の段階を1つずつ促進していく教育方法・内容であるものと考えられる。

表3 障害理解の発達段階

第1段階	気づきの段階
第2段階	知識化の段階
第3段階	情緒的理解の段階
第4段階	態度形成の段階
第5段階	受容的行動の段階

しかし、本実践校のような「混合教育」(日常的に健常児と自閉症児が共に生活している環境)は特別なものである。こうしたカリキュラムが様々な学級や学校において実践されていくためには、通常学級と特別支援学級や特別支援学校との交流が促進され、共に生活をする場がさらに増えていく必要があると考えられる。

発達障害児の援助要請行動に関する研究

—困った状況や場面にに応じて変化させられるのか—

○ 杉岡 千宏

(あきやまこどもクリニック)

KEY WORDS: 援助要請 発達障害児 仮想場面

I. はじめに

困ったことが起きた際、適切に人に助けを求めること(援助要請行動)は、社会で生活していく上で必要なスキルのうちの一つである。では、困った事があったらどのような場面でも援助要請すればよいのだろうか。場面に依りて発達障害児はどのようなメカニズムで援助要請行動が生じているのだろうか。場面の異なる、問題解決場面において行動観察だけでなく子ども自身の中でどのように考えているかを調査し、実態を明らかにすることで適切な支援につながるのではないかと。

II. 目的

発達障害児は、困った状況や場面に依りて援助要請をする際にその行動を変化させて対応できるのかどうかを検討する。

III. 方法

28名の発達障害児(小1-6年児童/通常学級13名、特別支援学級15名/ IQ:42~117/ MA:4歳代1名,5歳代4名,6歳代7名,7歳代7名,8歳代4名,9歳代2名,10歳代2名,12歳代1名)に対して、小学校での困った状況である4つの仮想場面(状況絵カードとその説明)を提示し、「あなたは どうしますか?」という質問をして聴取した。提示した学校生活で起こりうる4場面は、①風邪をひいて病院に寄り学校に行くと、工作の授業は始まっており、何をすれば分からない場面。②工作で紙が一人一枚しかなく、失敗できない状況のため、先生から援助要請をするよう伝えられる場面。一度困難場面に遭遇し援助要請したものの、更に困難場面に遭遇してしまった場面。③自分の好きなキャラクターの公共物を友人が使用している。④自分で考えれば遂行できる課題だが、援助要請できる相手が近くにいる場面、という内容であった。また、保護者に対しても、同一の4場面に対象児が遭遇した際の行動について質問し、親子の回答の一致についても検討する。なお、本研究の発表において、協力者から了解を得た上で個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

IV. 結果

援助要請すると回答した児童が多いのは、場面①で26名(93%)、場面②で27名(96%)であった。援助要請をしないと回答した児童が多いのは場面③で16名(57%)、場面④で19名(68%)であった。

①風邪を引いて病院に行ったため学校に遅刻した場面

援助を求めると回答した児童は26名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は0名、援助を求めないと回答した児童は2名であった。『何やれば良いかわからないから、先生に「何、描くんですか?」と聞く』という回答が多かった。保護者に対するアンケートでは、援助を求めると回答した保護者は9名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した保護者は7名、援助を求めないと回答した保護者は12名であった。児童本人と保護者の回答は、8組が(29%)一致し、残りの20組(71%)は不一致であった。

②工作で紙が一人一枚しかなく、失敗できない場面

援助を求めると回答した児童は27名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は0名、援助を求めないと回答した児童は0名、内容を理解できていない児童は1名であった。『絵の具がなくなっちゃったから、先生や友人

に対して「赤の絵の具ください」と言う』という回答が多かった。『先生には1度借りてしまったから、今度は友だちに借りる』というように状況を考えて援助をする相手を決めている児童もいた。保護者に対するアンケートでは、援助を求めると回答した保護者は9名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した保護者は8名、援助を求めないだろうと回答した保護者は11名であった。児童本人と保護者の回答は、9組が(32%)一致し、残りの19組(68%)は不一致であった。

③自分の好きなキャラクターの公共物を友人が使用している場面
援助を求めると回答した児童は10名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は1名、援助を求めないと回答した児童は16名、内容を理解できていない児童は1名であった。『キャラクターがなくても普通のペンで良いよ』という回答が多かった。保護者に対するアンケートでは、援助を求めると回答した保護者は6名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した保護者は4名、援助を求めないだろうと回答した保護者は18名であった。児童本人と保護者の回答は、11組が(39%)一致し、残りの17組(61%)は不一致であった。

④自分で考えれば遂行できる課題だが、援助要請できる相手が近くにいる場面

援助を求めると回答した児童は5名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した児童は4名、援助を求めないと回答した児童は19名であった。『黒板に書いてあるんだから黒板を見る』という回答が多かった。保護者に対するアンケートでは、援助を求めると回答した保護者は7名、試行錯誤をしてから援助を求めると回答した保護者は6名、援助を求めないだろうと回答した保護者は15名であった。児童本人と保護者の回答は、10組が(36%)一致し、残りの18組(64%)は不一致であった。

V. 考察

30名の定型発達児(5~7歳)に同一課題を実施して得た結果、援助要請すると回答した児童が多いのは、場面①で26名(87%)、場面②で27名(90%)であった。援助要請をしないと回答した児童が多いのは場面③で18名(60%)、場面④で19名(63%)であった。発達障害児は定型発達児と回答の傾向は類似しており、場面に依りて困った状況に対する対処の仕方を変化させることが明らかになった。全場面で援助を求めると回答した発達障害児は2名で、残りの26名は場面に依りて、援助を求めず自力で解決しようとしたり、我慢をする等、対処を変化させているということが明らかになった。本対象児と保護者の回答は約3割しか一致していなかった。この結果の背景には、子ども本人が日常的な実際の場面では援助要請できないにも関わらず、「援助要請する(できる)」と肯伸びをした回答をしていたり、そうした場面になれば通常は援助要請するにも関わらず、インタビューにおいては「援助要請しない」と答えている可能性が示唆された。また、保護者側の回答に関しても、保護者が見ていない学校での援助要請の場面であるために正確な知見であるかどうか疑わしい公司等も考えられる。そうした理由から親子の回答の一致率は低かったと考えられる。一方で、仮に保護者の回答が正確だとすると、自身の援助要請に関する自己理解が不十分な発達障害児が多いということになる。実際の場面を観察したり、担任教師からの聴取が必要であると言える。

学習につまずきのある小1児童に関する調査研究

—就学にあたって必要な準備とは—

○ 杉浦 采夏

(ことばのいずみ教室)

KEY WORDS: 発達障害 学習のつまずき 就学前準備

I. 問題と目的

小・中学校の通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童・生徒(6.5%)のなかで学習に困難さを示す者が4.5%と最も多かった(文部科学省, 2012)。また, 小1プロブレムの実態について, 橋本(2011)は, 小学校1年生が1学期の授業の主に学習場面でつまずいてしまうことを指摘している。そこで本調査では, 小学校1年生が, 1学期の学習において実際につまずいているのか, つまずかないためには就学前にどのような準備をしておくことが求められるのかを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査時期: 2015年7月～9月であった。
2. 調査手続き: 郵送による質問紙法を用いた。
3. 調査対象: 東京都, 埼玉県の公立小学校681校に送付した。返送があった213校(213名の小学校1年生担任教諭)を分析対象とした(回収率31.3%)。
4. 調査内容: 学習につまずきのある児童(発達の偏り)に関する調査として, ①1学期での小学校1年生のクラスにおける学習のつまずきを示す児童について, ②特別支援教育の対象となる小学校1年生の児童を担任することについて, の考えであった。

なお, 本研究の発表において, 協力校(者)から了解を得た上で個人情報に十分留意し, 倫理的配慮を行った。

III. 結果

1. 障害・つまずき

クラスに障害と診断された児童がいると回答した小学校1年生担任教諭は, 79名(37.1%), 障害と診断はされていないが, 疑いがあると回答した小学校1年生担任教諭は, 6名(2.8%)であった。具体的な障害の内訳としては, ADHD33名, 自閉症スペクトラム27名, 知的障害17名, 言語障害6名, 聴覚障害6名, 身体疾患5名, LD4名, 肢体不自由1名, その他の障害15名(重複回答可)であった。

クラスに学習上のつまずきが見られる児童がいると回答した小学校1年生担任教諭は, 202名(94.8%)であった。学習のつまずきに強く影響していると考えられる児童自身の特性としては, 注意力散漫132名, 言語理解の困難125名, 発達の遅れ94名, 数理解の困難85名, 手先の不器用さ75名, 多動/衝動性71名, 状況判断の困難54名, 記憶力の弱さ45名, 発音不明瞭41名, 感情コントロールの困難39名, 学習意欲の欠如37名, 自己中心性28名, 想像力の弱さ24名, 過敏さ10名, その他のつまずき18名であった(重複回答可)。

2. 引き継ぎ

小学校入学後, 学習のつまずきが予測されて幼稚園・保育所から引き継ぎのあった児童がいると回答した小学校1年生担任教諭は, 150名(70.4%)であった。障害と診断された児童79名のうち, 引き継ぎのあった児童は57名(72.2%)であった。学習につまずきが見られる児童202名のうち, 引き継ぎのあった児童は147名(72.8%)であった。

3. 個別面談

学習のつまずきが著しいために, 入学後に保護者と個

別面談を行った小学校1年生担任教諭は, 113名(53.1%)であった。個別面談は行っていないが, 家庭訪問や電話連絡等で保護者と連絡を取った小学校1年生担任教諭は, 9名であった。障害と診断された児童79名のうち, 個別面談を行った児童は, 45名(57.0%)であった。学習につまずきが見られる児童202名のうち, 個別面談のあった児童は112名(52.6%)であった。

4. 学習のつまずきを発見するポイント

小学校1年生の早い段階(1-2学期)で, 行動や状況における学習のつまずきについて自由記述による回答を得た。発見するポイントとして一番多かったものは, 話を集中して聞き, 一斉支持を理解して集団行動がとれることが137名(64.3%)であった。ひらがなが読めることや書けることは, 100名(46.9%)で, 数の理解については, 47名(22.1%)であった(重複回答可)。

5. 学習活動につまずかないための就学前に必要な準備

特別な支援が必要な児童に就学前にどのような準備や力を身につけてほしいかという選択式の質問では, ①学習することへの興味・関心, 態度, ②学習するためのスキル, ③学習するための能力・知識, ④その他といった項目を設けた。一番多かった項目は, ②で91名(42.7%), 続いて①が69名(32.4%), ③が20名(9.4%)であった。

身に付けてほしい具体的な準備としては, 「人の話を黙って聞く姿勢」が118名(55.4%), 「ひらがなが読めること」と「自分の言葉で表現できること」がそれぞれ60名(28.2%)であった(重複回答可)。

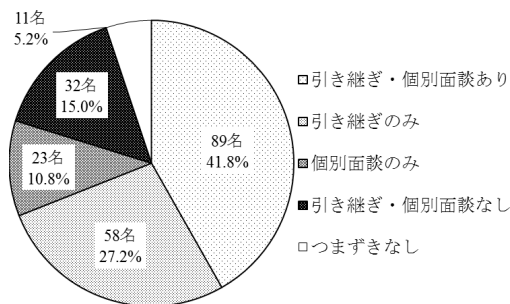


図1 学習につまずきがある児童の引き継ぎ・個別面談

IV. 考察

クラスに学習上のつまずきが見られる児童がいる割合は, 94.8%とかなり多く, ほとんど全てのクラスにおいて学習につまずきが見られる児童がいることが明らかとなった。幼稚園や保育所からの引き継ぎ児童や入学後に保護者と個別面談をした児童は半数を超えていたが, 15.0%の児童は引き継ぎも個別面談もなされていなかった。こうした児童の実態とその後の適切な支援に向けた検討が必要であろう。早い段階から学習につまずかないためには, 就学前は「学習への興味・関心, 態度」「ひらがなの読み書き」が求められており, それらに加え就学後は「話を聞くこと(姿勢・態度, 一斉指示の理解)」といったポイントが教員から指摘された。

東京都島しょ地区の学校における発達障害等への支援

—小学校への学習支援と高校への研修支援—

○ 諏訪 肇

河野 文子

(東京都中部学校経営支援センター)

(筑波大附属桐が丘特別支援学校)

KEY WORDS: 島しょ地区 学習支援 研修支援

I. はじめに

東京都には、伊豆諸島・小笠原諸島あわせて住民がいる島が9町村11島ある。いずれの島にも小・中学校があり、合わせて固定学級(13学級)、通級学級(8学級)、適応指導教室(7教室)を設置している。また都立高校は6島に7校あり、大半の学校が募集定員に入学者希望者数が達していないことから、全入の状態が続いている。

また、島しょに住む障害のある児童・生徒に対しては、東京都は都立特別支援学校に寄宿舎を設置し対応している。しかし、保護者から離れての生活となり、保護者が面会する際にも多くの時間と費用がかかることから、島に残り、地元の小・中学校や高校に通う児童・生徒も少なくない。

II. 目的等

島しょ地区は専門的な支援を受けづらい、研修等出張に時間と費用がかかるなど、様々な地理的な条件からくる困難さがある。例えば、特別支援学校のセンター機能を活用した支援や、PT、OT、STやSSWなど専門家を派遣する支援は難しい現状にある。また、島しょ地区から研修を受けに内地へ出張するには最低1泊、小笠原の場合は船便の関係から12日間の出張になってしまうため、授業への支障から出張しづらい環境にある。

○研究目的

島しょ地区の学校に通う発達障害等のある児童・生徒の支援を推進するため、その課題を明らかにし、教員への学習支援・研修支援の方法を開発する。

III. 方法

○課題把握

島しょの学校に勤務する教員から聞き取り調査を行うとともに、特別支援教育に関する研修を受講した島しょの学校に勤務する教員にアンケート調査を行った。

○小学校特別支援学級に対する学習支援

A 小学校では、肢体不自由の児童は男児1名Aであった。都内特別支援学校の同学年の児童は5名で、男児1名B、女児4名CDEFであった。相互の学校は遠隔地であるが、メールや電話など通信手段を使って相互に連絡を取ることができる。またICT機器を活用することによって、同時に相互の状況を交換することができる環境もあった。本研究では、①書字学習(毛筆)の導入場面においての姿勢や準備②作品作成③作品鑑賞④まとめの4回の場面において動画を交換して交流して書字学習を行なった。同時に、書字学習(硬筆)の成果の評価を相互に行なうことをねらったの郵便による手紙の交換を3回実施した。

○高等学校に対する研修支援

軽度知的障害のある生徒の企業就労を進めている都立青峰学園と連携し、夏季休業中に行われている生徒が自分たちの学習成果を見せる学校公開に合わせ、生徒の姿と具体的な指導内容を直接見学するとともに、障害のある生徒へのキャリア教育や発達障害に関する講演会、島しょ地区の教員の悩みに直接答える意見交換会などを実施した。

IV. 結果

○明らかになった課題(教育①～⑥、福祉・労働⑦～⑩)

- ①教員の研修参加の機会が限られる。
- ②教員個人の力量に頼る傾向が強い。
- ③3年で異動する教員が多く、ノウハウが蓄積しにくい。

- ④将来について分からないまま教育が進められている。
- ⑤高校の場合、学力差が激しく個別の対応が必要である。
- ⑥重度の児童・生徒は寄宿舎で家族から離れて生活する。
- ⑦外部専門家がないため、専門的な対応がしづらい。
- ⑧保護者が手帳をとらせたがらない。
- ⑨進路先が限定的で、その生徒にあった職種が少ない。
- ⑩福祉制度があまり充実していない。

○小学校特別支援学級に対する学習支援

毛筆での指導について 書字学習(毛筆)では、まず書写筆(筆ペンのようにカートリッジを挿入して使用する筆)を使用して行なった。作品の作成は、対象児が共通の課題に取り組むことで、ともに学び合い共同して学習を行なえるように支援した。また作品の鑑賞においても同様に自己評価と友達の作品への評価を相互に行なえるよう場を設定した。その結果、すべての児童の個々の評価が回を重ねる毎に具体的となり、次の作品作成への効果的なステップとなった。

硬筆での指導について ①文字を整えて、読む相手にわかるように書くことを意識してそれぞれの児童が集中できるように支援した。個々の児童が、身近な友だち以外の遠隔地の友達へ伝えるための手紙を書くという活動に非常に意欲的に取り組めた。②児童への了承を得て、それらの手紙をそれぞれが公開し、読み合うという活動を行ったところ、個々の児童が自ら積極的に自己評価を経て次の活動への工夫を行なっていた。その結果字形の改善と同時に手紙の内容の工夫も見られた。

また、メールや手紙などの間接的な方法以外に、島しょの教員や児童、保護者が、当該特別支援学校を訪ねる機会も設けて、直接の親交を深める交流も実施した。

○高等学校に対する研修支援

「島しょ地区教員対象軽度障害対応情報交換会」を8月に都立青峰学園で実施。島しょ高校5校(大島・新島・三宅・八丈・小笠原)6名、都教委2名、青峰3名参加。学校見学(生徒の様子も見学)、情報提供、意見交換を行う。手帳の取得や高校の卒業認定、みだしなみ指導について意見交換がされた。「見学し軽度障害に対する考えが変わった」「島の中学の先生にもこのような機会があればよい」などの感想が寄せられた。

V. 考察

○小学校特別支援学級に対する学習支援

島しょ地区のように距離的に遠隔地であっても、積極的にICTや人的資源を活用しながら、交流し、連携して支援することにより少人数であるとの点を補い、教育効果を促進できる。また、特別支援教育に関する学校の専門性を向上させるには、専門性を有している特別支援学校が計画的に継続して支援していくことが有効である。また、一部の教員だけの交流や連携にとどまらず、その検証結果を研究会等で周知することで、学校全体の特別支援教育が推進していきけることが明らかになった。

○高等学校に対する研修支援

所管する学校経営支援センターが島しょ地区に特化した研修会を設定したり、校内研修会を支援したりすることにより、学校全体の特別支援教育が推進していきけることが明らかになった。

(参考文献)

「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画」東京都.H22、「東京都発達障害教育推進計画」東京都.H26

支援依頼から考察する発達障害地域支援マネージャーの今後の在り方について

—個別支援から機関支援、そのはざまで—

○ 小林 倫 菊池 一美

(社福 湘南の凧)

KEY WORDS: 相談支援 機関支援

I. はじめに

支援センター風では、障害児者の相談支援を中心に事業を実施しており、発達障害児者の相談支援においては、神奈川県より平成22年度から平成27年度まで「発達障害専門相談員配置事業」(県単独事業)の委託を受け、横須賀・三浦障害保健福祉圏域を対象に「発達障害相談支援センター」を設置していた。発達障害当事者及び家族からの直接相談支援業務が中心であり、相談者延数は右肩上がりが増加しており、相談者の約9割は19歳以上であることが当センターの特徴であった。

しかしながら、昨今の神奈川県が発達障害者支援の課題として、当センターのような専門機関への直接相談の増加により、市町村・事業所等のバックアップや困難事例への対応といった本来の発達障害支援センターの役割が十分に果たせていない状況があり、当センターにおいても同様な課題を抱えていた。

神奈川県ではこうした現状を受け、平成28年度においては、当事業を終了とし、県内の各障害保健福祉圏域に「発達障害者地域支援マネージャー」を設置する事業を開始した。支援センター風においても横須賀・三浦障害保健福祉圏域の発達障害者地域支援マネージャー事業を受託した。対象となる支援機関は、圏域内の行政機関、福祉機関、教育機関、医療機関、就労支援機関等とし事業を開始した。

II. 目的

圏域内の発達障害児者を支援する機関からの支援依頼の内容を継続的に把握し、課題を明らかにすることで各機関へのバックアップや求められる体制整備について考察する。

III. 方法

- ① 期間；平成28年4月～平成28年10月
- ② 圏域内の各自治体主管課(障害福祉、学校教育、子育て等)への事業説明を行った。
※事業説明の内容(バックアップの内容)
 - 1) 発達障害支援等について専門的助言(個別ケース会議等への参加等)
 - 2) 関係機関を巡回して実態把握、支援情報の提供
- ③ 障害者総合支援法で規定する各地域の自立支援協議会へ参画し、平成27年度までの発達障害相談支援センターでの当事者等からの相談に関する報告を行い、発達障害者地域支援マネージャーの事業説明を行った。
- ④ 各自治体から委託を受けている、相談支援事業所を訪問し、発達障害に関する課題等について聴取した。(全9事業所)
- ⑤ 医療機関及び就労支援機関については、神奈川県障害福祉主管課より、通知にて事業説明を行った。

IV. 結果

依頼のあった内容は以下通りである。

- 1) A 特別支援学校より、高等部自閉症児、中学部自閉症児の著しいこだわり行動と他害行為の改善に関する支援依頼(カンファレンスへの参加、観察の仕方に関する支援依頼、2件)

- 2) B市の全市立小中学校教諭への発達障害に関する勉強会の講師派遣依頼。(教員の資質向上)
- 3) B市公立保育園より、5歳児クラスの発達に偏りのある児童(多動、他害)への関わりやクラス運営の方法、環境の改善についての支援依頼。(困難ケースへの対応、職員会議への参加、対象児の観察方法、特性の理解)
- 4) C市社会福祉協議会からの福祉教育のスタッフとしての支援依頼。福祉教育の内容は市内全中学校3年生生徒へ発達障害等を啓発する授業の実施。(生徒への啓発、講話、発達障害の疑似体験の実施)
- 5) D社会福祉法人公開講座にて知的障害支援従事者を対象とした自閉症に関する研修会講師依頼。(知的障害支援従事者の資質向上、自閉症の構造化に関する講話)
- 6) 神奈川県ケースワーカー連絡協議会にて発達障害に関する勉強会講師派遣依頼。(行政担当者の資質向上)
- 7) B市の特別支援学級の不登校児に関する支援についてB市教育委員会より事業説明の依頼。

種別	件数	内容
保育施設	1件	困難ケース
教育機関	4件	困難ケース2件 支援者支援2件
福祉施設	1件	知的障害関係支援者支援
行政関係	1件	支援者支援
合計	7件	

V. 考察

当障害保健福祉圏域においては、一般の保育機関や教育機関からの支援依頼が複数あるという点においては、これまで進められてきた早期発見や早期支援の視点が根付き始めていることが考察される。各市町には、保育園・幼稚園、学校に対し療育機関や専門機関による巡回や支援者支援のシステムがあるが、その状況においても当センターへの支援依頼や問い合わせが日々確認されており、これは一般の保育機関や教育機関への支援体制整備の点においては未だ発展段階と考える。現状の各市町の体制についてその質や量について実態を把握する必要がある。

また、平成27年度まで実施されていた発達障害者支援センターにおいて約9割を占めていた成人期の支援(主に知的障害を伴わない広汎性発達障害者に関する)については関係機関からの支援依頼が皆無であることから、適切な支援及び支援体制が機能しているかどうかをうかがい知ることが出来なかった。当マネージャー事業の更なる普及啓発と地域巡回を定期的に行い、地域診断を進める必要がある。連携が必要となる機関としては地域自立支援協議会、基幹相談支援センター、就労支援機関等があげられる。

小学校の特別支援学級教員による 配慮が必要な保護者への対応に関する検討

○ 柘 千晶

橋本 創一 大伴 潔

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 特別支援教育、保護者対応、メンタルヘルス

I. 問題と目的

特別支援教育において、学校と家庭が密接に連携することが障害のある子どもの支援を行う上で重要であることが指摘されている(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)。その一方で、保護者との連携が容易でない場合も多い。

本研究では、別支援学級教員による配慮が必要な保護者への対応について検討を行うことを目的とした。

II. 方法

東京都・埼玉県の特別支援学級の教員 685 名を対象に質問紙調査を実施した(調査期間:2015 年 7 月～9 月)。

III. 結果

回収数は回答に不備のあるものを除き 166 件(回収率:24.2%)であった。また、回答者の平均教員経験年数は、20.0 年(SD:11.7 年)であった。

1. 保護者のメンタルヘルス

上記について、全般的な印象としてどのように感じるか①とても良い状態、②まあまあ良い状態、③やや悪い状態、④著しく悪い状態、⑤その他から選択してもらった。その結果、①とても良い状態:7 件(4.6%)、②まあまあ良い状態:79 件(52.0%)、③やや悪い状態:51 件(33.6%)、④著しく悪い状態:3 件(2.0%)、⑤その他:12 件(7.9 件)であった。

2. 最も著しく増加している配慮が必要な保護者タイプ

上記について、14 項目(①不安・心配が強い、②情緒不安定、③病気/障害/精神疾患がある、④社会性が乏しい、⑤トラブルを起こしやすい、⑥子どもの障害受容度・理解が低い、⑦子育てスキルが低い、⑧クレーム/要望が多い、⑨自己中心的、⑩学校/教師に拒否的、⑪外国籍による文化差/価値観の違い、⑫家庭環境に困難さ/問題がある、⑬虐待/ネグレクト傾向がある、⑭その他)から、該当するものを選択してもらった(複数選択可)。その結果、一番多かったのは、⑥子どもの障害受容度・理解が低い(86 件)、次いで⑫家庭環境に困難さ/問題がある(79 件)、①不安・心配が強い(78 件)、③病気/障害/精神疾患がある(77 件)となっていた。それ以外の項目は、②情緒不安定(69 件)、④社会性が乏しい(61 件)、⑤トラブルを起こしやすい(19 件)、⑦子育てスキルが低い(54 件)、⑧クレーム/要望が多い(50 件)、⑨自己中心的(51 件)、⑩学校/教師に拒否的(19 件)、⑪外国籍による文化差/価値観の違い(20 件)、⑬虐待/ネグレクト傾向がある(42 件)、⑭その他(4 件)であった。

3. 保護者の事例

回答者が実際に経験した事例について、2. の 14 項目から保護者のタイプを一つ選び、具体的な内容について自由記述で回答を求めた。

有効回答 133 件のうち、最も多くあがっていたのは、①不安・心配が強い(20 件)に関する事例であった。具体的な内容としては、「学校の様子で不安で毎日のように参観にくる」「過度な心配」「不安から何事もマイナスにとらえてしまう」などがあげられた。2 番目に多かったのは、⑥子どもの障害受容度・理解が低い(19 件)で、「障害を受け入れられず、子どもへの要求が高い」「特別支援学級に無理やり入級させられたという思いが強い」などがあがっていた。3 番目に多かったのは、

③病気/障害/精神疾患がある(17 件)で、「保護者が薬を服用しており、朝起きられず子どもが毎日遅刻になってしまう」「調子が良いときと悪いときで言うことが変わる」などの記述がみられた。その他の回答は、②情緒不安定:7 件(気分のムラにより、同じ事を何度も話し、自分の思い通りの要求を通そうとするなど)、④社会性が乏しい:2 件(保護者会に参加しようとししないなど)、⑤トラブルを起こしやすい:4 件(児童の事で気になると、(他の児童との関係について)相手の児童の保護者に長文でメールを送るなど)、⑦子育てスキルが低い:14 件(子どもがやりたいだけゲームをさせていて生活リズムが作れないなど)、⑧クレーム/要望が多い:11 件(宿題の内容について一つひとつ注文がある)、⑨自己中心的:8 件(言いたいことは言うが、学校からのお願いや連絡は確認しないなど)、⑩学校/教師に拒否的:1 件(児童が学校で不適応を起こすことについて、学校の対応を批判するなど)、⑪外国籍による文化差/価値観の違い:5 件(他の児童に乱暴な行動や暴言が見られるが、「学校の対応が悪い」「差別されている」と言うなど)、⑫家庭環境に困難さ/問題がある:15 件(母子家庭で子どもにも知的障害がある、子どもの持ち物や必要な物を管理できないなど)、⑬虐待/ネグレクト傾向がある:9 件(子どもが思い通りの行動をしていないと怒って引っ掻いたりたたいたりするなど)、⑭その他:1 件であった。

4. 配慮が必要な保護者への対応・工夫

上記について、自由記述で回答を求め、148 件の回答を得た(複数回答可)。得られた回答を KJ 法で分類した結果、保護者へ対しては、傾聴(20 件)、保護者の想いの受容・理解(11 件)といった来談者中心療法的なアプローチが行われていることが示唆された。また、連絡帳(11 件)、電話(9 件)の活用や、家庭訪問(4 件)、面談の実施(25 件)を通し、保護者とのコミュニケーションをとっていることがわかった。親へ伝える内容としては、子どものがんばったこと・よいところ、成功体験などのプラスの側面を伝えるという回答が多くみられた。丁寧に対応する(9 件)、こまめに連絡する(9 件)などの工夫もなされていた。

一方で、「保護者の気持ちが落ち込んでいるときはこちらからの連絡は控える」「求められていない限り、あまり意見を言わないようにしている」など、保護者の状態によってはコミュニケーションをとることが逆効果になる場合もあることが示唆された。「子どもがしっかり学校生活をできるようにしていく」といった子どもへの指導(7 件)を通したアプローチもあげられていた。

他の教員(管理職など)やスクールカウンセラー、他機関等との連携(59 件)も多くあげられており、担任ひとりだけでなく、複数の関係者・専門家と連携しながら対応していくことが必要であることがわかった。

IV. 考察

上記の結果から、保護者との連携において、保護者の障害受容・理解の程度やタイプ・状況に応じた対応・工夫を行う必要があることが示された。また、担任のみでなく、複数の教員や専門家、関係機関と連携して対応していくことが求められると考えられる。