

# ポスター発表分科会 A・B

(5号館5階 552教室)

〔 掲示 15:00~17:00  
在席 16:00~17:00 〕



# ユニバーサルデザインに関する研修が 小中学校教員の支援立案に及ぼす効果の検討

○ 脇 貴典

(山口大学大学院)

KEY WORDS:ユニバーサルデザイン、研修、層別化された支援

## I. はじめに

文部科学省(2012)は、通常学級に在籍する子どもの6.5%が学業面や行動面で著しい困難を示すという調査結果を示している。特別な教育的ニーズを有する子どもへの効果的支援の追求は、通常の学級における指導上の重要な課題となっている(海津・平木・田沼・伊藤・Vaughn, 2008)。さらに、Crone & Horner (2003)は、支援の対象が一部の児童生徒だけではなく、全校児童生徒であることを明確に示している。このような、すべての子どもの学びを保証するためのアプローチとして「授業のユニバーサルデザイン(桂・小貫, 2014)」による取り組みが注目を集めてきている。しかしながら、現状では授業のユニバーサルデザインに関する実証的な研究は散見される程度であり、海津(2012)はそのカリキュラムの開発が求められていると述べている。本研究では、学校規模での「授業のユニバーサルデザイン」を推進するために実施した校内研修に焦点を当てた研究を行った。

## II. 目的

本研究では、全児童生徒の学力向上に向け、授業内におけるユニバーサルな支援を実施するための校内研修を実施した。本研修が小中学校教員の支援立案に及ぼす効果を検証することを目的とする。

## III. 方法

### 参加者

本研修プログラムには、A自治体のB小学校・C中学校に所属する33名の教員が参加した。なお、このB・Cの学校は同一の中学校区に位置していた。参加者の内訳は、管理職が2名、担任・副担任が31名であった。

### 研修プログラム

研修では、講義と演習を組み合わせで行った。講義内容は、ユニバーサルデザインの概要、「層別化された支援システム(A Multi-Tiered System of Supports)」とそのねらい、授業のユニバーサルデザインの観点、ユニバーサルデザインとして取り組んでいる他自治体の具体的な取り組みについて著者が40分程度行った。なお、研修では先行研究を参考に、授業内のユニバーサルデザインの支援領域を10のカテゴリーに分類し、その領域ごとに具体例を提示した。その後、参加者がそれらの具体例を参考に、担当学級において実施可能な支援内容をワークシートに記入した。次に行った演習では、参加者が5グループに分かれ、各領域における授業のユニバーサルデザインの具体的な支援方法について、研修場面で記入したワークシートの内容をもとに意見を出し合いその内容を検討した。なお、演習ではB小学校・C中学校混合でグループを設定し、自由に意見交換を行った。

### 評価の効果指標と評価方法

研修の始めに、参加者に授業のユニバーサルデザインにおける支援案について個別にワークシートに書き記してもらった。研修終了後に、再度授業のユニバーサルデザインにおける支援案について記入してもらい回収した。これらの内容について研修前後の支援数の変化を比較した。また、研修実施後に、本研修プログラムの評価について参加者に選択式と自由記述式アンケートを依頼した。

## IV. 結果

Figure1に研修前後の教師のユニバーサルデザイン支援数の推移を示した。

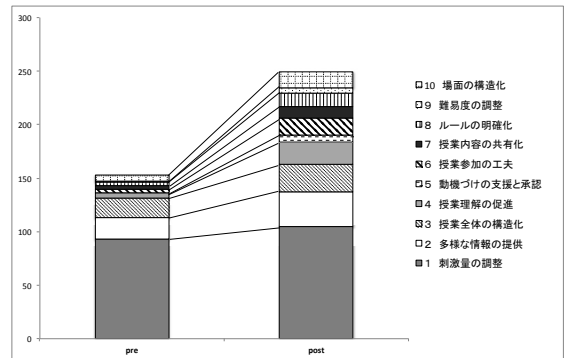


Figure1 授業のユニバーサルデザイン支援数の推移  
(重複回答を認める)

Table 1には研修後に行った研修プログラム全体の評価を示した。

Table1 研修プログラムの評価

|                                   | 平均   | 標準偏差 |
|-----------------------------------|------|------|
| 講義内容は難しかった                        | 2.72 | 1.23 |
| 研修で学んだことを日々の指導に活かしていきたい           | 4.78 | 0.41 |
| 研修によって子どもへの指導に関する自分の指導力は向上した      | 3.78 | 0.65 |
| 授業のユニバーサルデザインの視点を取り入れた指導を実施していきたい | 4.72 | 0.45 |
| 特定の児童生徒だけでなく他の児童生徒の指導にも活用したい      | 4.78 | 0.41 |
| 今後も教育実践の内容を職員同士で相談していきたい          | 4.66 | 0.47 |
| 他の教師にもこの研修を勧めたい                   | 4.29 | 0.73 |

「1:あてはまらない」「2:あまりあてはまらない」「3:どちらでもない」「4:ややあてはまる」「5:あてはまる」

## V. 考察

本研究の結果から、本研修は教員の授業のユニバーサルデザインにおける児童生徒の支援立案の向上に寄与できると考えられた。研修会の全体評価については、概ね肯定的な評価であった。ユニバーサルデザインを日々の実践に位置づけられたことや、積極的に教師間で意見交換を行い支援方法について共有できたことが有意義であったと考えられる。また、波及的な効果として、小中学校での合同研修を通じて小中連携、および、職員間の協働においても肯定的な意見が多く示された。日々の教育実践における工夫などを共有する機会となり、今後児童生徒への指導実践の変化が期待される。管理職からも「小中学校の交流の雰囲気良かった」という意見が寄せられた。

研修内容の課題としては、「講義内容は難しかった」の項目の教員間の評価のばらつき、「自分の指導力は向上した」の項目について十分な評価が得られなかった点で課題が残された。今後は、ユニバーサルな支援と日頃から実施している教育実践とのつながりをより強調した内容を示す必要があると考えられた。

### (参考文献)

・小貫悟・桂聖(2014) 授業のユニバーサルデザイン入門。東洋館出版社。

(WAKI Takanori)

# 「心と行動の問題」における中学校の早期対応と連携に関する調査研究

○ 久木田 裕紀<sup>1)</sup> 林 安紀子<sup>2)</sup> 三浦 巧也<sup>3)</sup> 熊谷 亮<sup>2)</sup> 栞 千晶<sup>2)</sup>

1) 東京学芸大学教育学研究科 2) 東京学芸大学教育実践研究支援センター 3) 大正大学人間学部

KEY WORDS: 心と行動の問題, 早期対応, 医療連携

## I. はじめに

現代では、不登校や発達障害による行動上の問題、不適応症状を呈してしまう生徒の『心と行動の問題』を早期に把握し、相談支援や対応などを実践することが求められている。そこで本研究では、中学校生徒指導において『心と行動の問題』の対応と医療との連携の実態について調査することを目的とする。

## II. 方法

調査対象は、東京都公立中学校 622 校。調査用紙を郵送し、各校の中学校 1 年の学年主任と生徒指導主任の教員各 1 名ずつに記入してもらうよう求めた。調査は 2014 年 7-8 月に実施した。回答があった中 1 学年主任 151 名 (回答率 24.3%)、生徒指導主任 147 名 (回答率 23.6%) の計 298 名を分析対象とした。調査内容と手続きは、不登校や発達障害、不適応などの『心と行動の問題』を抱える生徒への指導・支援の実践や考えについて、以下の 4 項目に自由記述を求めた。①全校生徒の『心と行動の問題』について、一対一で面談等をして聞き取る機会の有無とその実践内容 [全校生徒への取り組み]、②学校が生徒の『心と行動の問題』について把握するためのスクリーニングの有無とその実践内容 [スクリーニングの実態]、③保護者への『心と行動の問題』を抱える生徒について、聞き取りや調査の有無と実践内容 [保護者への調査]、④『心と行動の問題』を抱える生徒が医療機関にかかっていたケースの有無と医療機関との連携の実態についてである。得られた回答記述の内容は KJ 法に基づく整理・分析を行った。同一回答者の複数回答については、実態把握のため、それぞれカテゴリー分けをし、分類した。

なお、本研究への実施協力と発表において、了解を得た上で、個人情報に十分配慮し、倫理的配慮を行った。

## III. 結果

中 1 学年主任・生徒指導主任の回答を合わせて中学校教員の回答として KJ 法による分析を行った。

①81.1%の教員が [全校生徒への取り組み] を行っていると答えた。その内容は、二者面談や三者面談等の「教員による面談」が 120 件 (43.6%)、次いでスクールカウンセラー (SC) による全員面接 (個別、グループ含む) といった「SC の活用」が 81 件 (29.5%) であった。教育相談週間の設定や生徒本人が自ら相談相手の教員を選任して実施している等「特別な期間の設定」を行っているのは 37 件 (13.5%) であった。これらは、全校生徒本人への直接的な関わりとして「面談・相談」が 8 割以上占めていると言える。その他、「アンケート」が 27 件 (9.8%)、立ち話や学活ノートの活用など「日常的取り組み」が 6 件 (2.2%) であった。②88.2%の教員がスクリーニングを行っていると答えた。その内容は、いじめ・生活 (学校・家庭)・Q-U 等「アンケートの実施」が 270 件 (91.2%) と大部分を占めた。アンケートを実施し、それをもとに生徒理解に役立てる、気になる生徒に対し個別面談を実施するといった「アンケートの活用」が 3 件 (1.0%)、教員が実施するアンケート以外に、SC による面談、通級によるスクリーニングなど「専門家の活用」が 13 件 (4.4%) であった。③43.1%の教員が [保護者への調査] を行っていると答えた。その内容は、三者面談や保護者との二者面談など「面談」が 54 件 (39.7%)、いじめ・生活・学校評価等の「アンケート」が 46 件 (33.8%) であり、「面談」と「アンケート」で約 7 割を占めていた。一方、

「保護者会」での調査、必要に応じて対応するなど「臨時的対応」は共に 7 件 (5.1%) であり、SC による相談など「SC の活用」が 6 件 (4.4%) であった。④76.1%の教員が『心と行動の問題』を抱える生徒が医療機関にかかっているケースがあったと答えた。医療機関との連携について、医師との情報交換ができ、どのような対応をしたらよいかなどの助言の提供、医師や学校、SC、外部関係機関との他職種連携など「直接的連携」ができたのは 59 件 (34.1%) であった。一方、SC や養護教諭、子ども家庭支援センターなど外部関係機関が学校との間に入る専門機関の仲介が 51 件 (29.5%)、医療機関にかかる生徒の保護者が間に入る保護者の仲介が 38 件 (22.0%) であった。これらは「間接的連携」と考えられ、約半数を占めていた。しかし、医療機関との連携についての課題も散見していた。個人情報のため情報共有が一切出来ないこと、「間接的連携」の中には、保護者を介しての連携しか出来ず連携の不十分さが印象に残っているとの回答もあった。

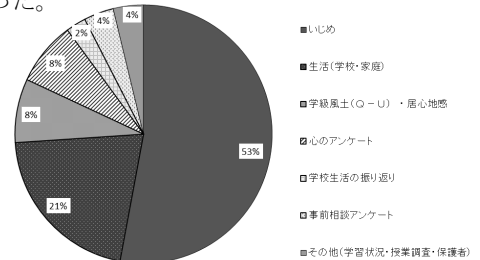


Figure 1 アンケート実施内容

## IV. 考察

① [全校生徒への取り組み] では、8 割以上が「面談・相談」を通して生徒の『心と行動の問題』の把握を努めているとのことであった。SC による全員面接の実施は、生徒と SC をつなぐ役割を果たし相談感へのハードルを下げる、いじめや生徒の潜在的な不適応感などを早期に発見し予防するといった可能性も秘めているため、SC の役割として期待されているが、3 割弱に留まっている。その実施には、SC の勤務形態、相談体制などハードな面での課題や、学校と SC の関係性、学校側の教育相談の取り組み姿勢といったソフトな面での課題があると推測される。また、② [スクリーニングの実態] と関連して、Figure 1 を参照すると、『心と行動の問題』をスクリーニングするために用いられるツールは、いじめに関するアンケートが 53% と半数を占めている。いじめ防止は生徒の『心と行動の問題』とも大いに関連するが、生徒が抱える不適応感や悩みなど包括的に捉えることのできるアンケートの実施が乏しい。また実施したアンケートの活用がどこまでできているのかということも課題にあがるだろう。『心と行動の問題』の早期対応や予防のために、スクリーニングとしてアンケートの内容とその活用を見直すことで、① [全校生徒への取り組み] や③ [保護者への調査] も効率的に焦点をしばって面談へとつなぐことができるのではないかと考える。④ 医療機関との連携について、学校と医療との連携は他機関との連携に比べ厳しい現状が伺える。医療機関を含めた支援システムの構築が大きな課題であろう。

# 自閉症スペクトラム障害を伴う成人期重度知的障害者における 絵カードとその内容のマッチングに対する支援実践

○ 丸山 耕太郎<sup>1)</sup> 増田 紗織<sup>1)</sup> 鈴木 麻椰<sup>1)</sup> 伊藤 浩<sup>2)</sup>

1) 社会福祉法人 龍鳳 2) 社会福祉法人 幸会

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害・絵カード・マッチング

## I. はじめに

自閉症スペクトラム障害者に対して岡本・井澤 (2013) は、写真カードを用いた御用学習を通して、写真カードで表されている物品を所定の位置にもっていく行動の形成を行っている。このように音声言語による指示理解が困難な自閉症スペクトラム障害のある対象者にとって、写真カードや絵カードといった視覚的な刺激による情報の提示が有効であることが知られている。しかしながら、支援をしている中で、絵カードに表されている内容と、実際の行動とが一致していない対象者がいることが見受けられる。初めて提示された絵カードが何を指し示しているのか、どのような行動が求められているのかを理解し、行動をするためには、絵カードが表している事柄と、絵カードによって示されている行動とを一致させる必要がある。本研究では、動作を表す絵カードと道具を表す絵カードとの一致が困難であると推測される自閉症スペクトラム障害のある成人期知的障害者を対象として、そのマッチングを支援するための活動を通し、動作を表す絵カードによって適切な道具を表す絵カードのマッチングが生起できるようになるかを検証する。

## II. 目的

本研究では動作を表す絵カードの内容と、その内容に適した道具を表す絵カードがマッチングの支援を通して形成する事ができるかどうかを検証する。

## III. 方法

1) 対象者：Aさんは愛の手帳2度(重度)の自閉症スペクトラム障害のある36歳の男性である。MA:3歳0ヶ月 IQ:16であった。対象者であるAさんは、動作を表す絵カードの内容によってAさん自身が認識している物でしか、道具を表す絵カードの内容を答える事が出来ない場面が見られる。

例を挙げれば、支援者が歯磨きをしている動作の絵カードを提示するも、本人はハミガキ粉の絵カードが理解できず、手に取る事が出来ない。支援者がハミガキ粉の絵カードを本人に提示し、ハミガキ粉の絵カードが何に見えるか質問すると、ハミガキ粉の場合は本人より工作の「ノリ」と答える様子が見られる。

### 2) 実施期間

20XX年Y月からY+5月までの5ヶ月間で実施した。本研究活動は、筆者を含む当施設の生活支援員3名が担当し、実際の活動を実施した。

### ・活動全体の取り組み

動作を表す絵カードと道具を表す絵カードのマッチングの具体的方法

1) 支援者が食事・歯磨き・着替えなどの動作を表す絵カードを提示する前に、箸・歯ブラシ・ズボンなどの道具を表す絵カードをランダムに本人の目の前に配置し、目の前に配置した道具の絵カードを一枚ずつ支援者と内容を確認する。

2) 支援者が提示した動作を表す絵カードの内容に応じて、本人に目の前に配置した道具の絵カードの中から、

適切な絵カードを手に取り、口頭で答えてもらう。

## IV. 結果

・食事の動作を表す絵カード・・・活動開始当初より支援者が、食事の動作を表す絵カードを本人に提示すると、支援者の指示がなくとも本人より口頭で「ごはん」と答える事が出来ており、食事の動作を表す絵カードは理解できていた。また支援者が提示した食事を表す動作の絵カードに合わせて、本人で道具を表す絵カードの中から、箸やスプーンを手に取り正確に答える事が出来ている。道具を表す絵カードの中で、本人はフォークの絵カードの内容が理解できず、支援者が答えを出すのを待つ様子が見られる。本人より答えが出ない場合は、支援者が本人にフォークの絵カードを提示しながらフォークと伝え、本人にも復唱してもらう。同様に間違える事が2回目・3回目とあるも、4回目の活動時には、支援者が食事を表す絵カードを提示すると、正確にフォークの絵カードを手に取り答える事が出来る。以降カードを注視せず別のカードと取り違う様子は見られるも、改めて確認する事で、正確に答える事が出来る。

・歯磨きの動作を表す絵カード・・・活動開始当初より支援者が、歯磨きの動作を表す絵カードを本人に提示すると、支援者の指示がなくとも本人より「はみがき」と答える事が出来ており、歯磨きの動作を表す絵カードは理解できていた。また支援者が提示した歯磨きの動作を表す絵カードに合わせて、本人で道具を表す絵カードの中から、歯ブラシやコップを手に取り正確に答える事が出来ている。歯磨き粉に関しては、絵カードの表記によって本人より工作のノリと答えがある。確認の為、支援者が本人にカードを提示しながら歯磨き粉と伝え、本人にも復唱してもらう。食事場面と同様に2回目・3回目とあるも、4回目の活動時には正確に答える事が出来る。

## V. 考察

動作を表す絵カードの内容と、その内容に適した道具を表す絵カードのマッチングにおいて、支援者が道具を表す絵カードの内容を一つずつ本人に確認してもらう事で、食事や歯磨き・着替えなどの各動作を表す絵カードの内容に応じて、適切な道具を表す絵カードを手に取り答える事が出来た。

この事から繰り返し支援者と一緒に、道具を表す絵カードの内容の確認と、使用する道具がどの動作で表されるかを一つずつ確認する事で、動作を表す絵カードと道具を表す絵カードの内容がマッチング可能であると考えられる。

また生活場面においてハミガキ粉などの道具を表す絵カードを提示する事で、実際にハミガキ粉を手に取り、歯磨きを行うまで実施できている。

以上の結果からマッチングの支援を通して、動作を表す絵カードの内容と、その内容に適した道具を表す絵カードのマッチングが形成された。

### (参考文献)

岡本邦広・井澤信三 (2013) 「自閉症児における写真カードを用いた御用学習による指示に従う行動の獲得」, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2) 兵庫教育大学大学院

# 知的障害児における音楽的介入効果の 観察項目と定量化の試み

—注視に着目して—

○ 大澤 ちづる

林 安紀子

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 発達支援 音楽 幼児

## I. はじめに

音楽の特性をいかして、音楽を治療教育として取り入れる手法は、近年「音楽療法」が注目され、心理療法のひとつとして日本でも浸透しつつある。宇佐川 (2013) は、特に、障害の重い子どもの認知を育てるためには、物を媒介として人と係ること、触運動感覚や手を使うことが大切であり、そのためには、音を出す楽器を使った音楽的なアプローチが有効である、と指摘する。また、松井 (1890) は、音楽のコミュニケーション機能について、人間のコミュニケーションは、いきなり出来上がるのではなく、生後、母子相互の中で、少しずつ発達し、言語によるコミュニケーションへ発展していくとし、早期の言語発達以前の音楽的コミュニケーションが音楽療法に適用できる、と述べている。

これまでの先行研究では、対象児(者)に及ぼす音楽の効果について注目したものが多く、音楽的かかわりを通した対象児(者)の変容に焦点をあてた研究は少ない。そこで、本研究では、対象となる幼児の変容過程に着目する。

## II. 目的

言語・コミュニケーションに発達の課題がある幼児に対して、音楽的かかわりの効果を明らかにすることを目的とする。具体的には、重度の知的障害がある幼児に対して、個別の音楽的介入を行い、対象児の変容について、定量的に観察、記録することを試みる。

## III. 方法

**対象:** 重度の知的障害がある女児(5,10ヶ月～6,2ヶ月)

**実施機関:** 20XX年10月～20XX+1年2月(計10回) 1回あたりの介入時間は、10分～15分程度とした。

**予備観察:** 20XX年9月に対象児が通う特別支援学校において、行動観察を行った。対象児の特徴として、ぼんやりしている、発声はあるが有意味語なし、コミュニケーション意欲は見られるがコミュニケーション手段はクレーン、視線、身体接触、ものへの興味が薄い、遊び方は集団場面で使っている歌の絵カードを教師に渡して、歌ってもらおうというパターン化されたやりとりが多い、などが観察された。

**支援のねらい:** ①自発性、特にものへの興味、関心を促す②非言語コミュニケーションの体験③発声を促す

**介入方法:** 対象児が通う特別支援学校の1室を借りて、音楽的介入を行うための環境を整えた。使用楽器は、キーボード、大太鼓、手太鼓、木琴、グロッケンなど持ち運び可能なもの、この他に、パペット、ビー玉などの遊具を用意した。支援者は、対象児の様子や反応に合わせることが基本姿勢とし、活動内容は固定化せず、毎回、流動的に進めた。

**観察および記録:** 音楽的介入をビデオ撮影し、そのビデオ記録から、観察項目(活動、意思、注視、見比べ、相互作用、笑顔、発声)を立て、定量的に記録を行った。観察に際しては、入室困難であった1回目と、体調不良

による明らかな反応の鈍さが見られた10回目は、観察対象から除外し、計8回の記録を観察対象とした。

## IV. 結果

観察項目の中から、注視に着目したグラフを図1に示す。1回目から8回目における、それぞれの活動時間に対する注視の累積時間の割合を表している。ここでいう活動時間とは、対象児が活動に参加している時間をいい、支援者が楽器を準備するなどの合間の時間は含まない。注視の内容として、大きく「もの」と「人」に分け、更には、「もの」を活動の中心となるものを見る、操作する手元を見る、支援者の手元を見る、「人」を支援者の顔を見る、とした。「手元」について、本研究では、手元の先には「もの」が存在し、「もの」との関係性に属すると考えた。

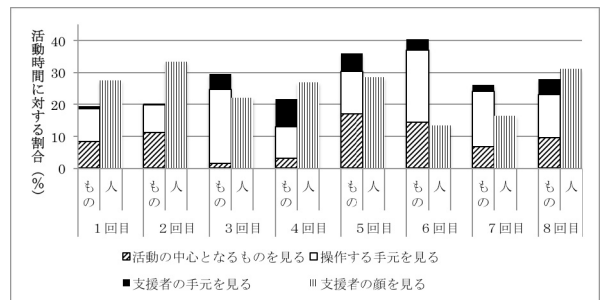


図1 「もの」と「人」に対する注視時間の比較

## V. 考察

1回目と2回目では、「もの」に対する注視時間が20%程度にとどまり、「人」に対する注視時間が「もの」に対する注視時間を上回った。対象児は、人への関心が高い一方、「もの」への気づきや「もの」を操作することへの意欲や意識が低い、と見ることができる。

3回目以降、「もの」に対する注視時間は増加傾向にあり、特に3回目、5回目、6回目、7回目では、「もの」に対する注視時間が「人」に対する注視時間を上回った。この増加については、回ごとによる差が見られ、活動内容に由来すると推測する。活動内容により「もの」に対する注視時間の差が見られるということは、支援方法としての有効性を示唆している。

また、3回目以降では、支援者の手元を見る時間の増加が見られた。これは、支援者と「もの」との関係性を理解するプロセスであり、認知の育ちにつながると考えられる。

今後は、活動内容と注視の関連性、他の観察項目との関連性についても検討していくことが課題である。

## (参考文献)

宇佐川浩(2013) 発達臨床研究 Vol.31 pp71-89  
松井紀和(1980) 音楽療法の手引き 牧野出版

# 知的障害児に対するアニマルセラピーの有効性に関する研究

○ 高橋 里穂      細川 かおり      吉田 圭祐  
(千葉特別支援学校)      (千葉大学)      (千葉大学大学院)  
KEY WORDS: 動物介在活動 犬 知的障害児

## I. 問題と目的

日本動物病院協会によると、アニマルセラピーとは大きく3つに分類される。1つ目はAAA(Animal Assisted Activity)＝動物介在活動である。動物とふれあうことで情緒の安定やQOLの向上を目的としたもので、一般にアニマルセラピーといわれる活動がこのタイプである。2つ目はAAT(Animal Assisted Therapy)＝動物介在療法である。医療の現場で専門的な治療行為として動物を介在させた補助療法を指す。3つ目はAAE(Animal Assisted Education)＝動物介在教育である。学校教育の現場において、動物のふれあいや命の大切さを子どもたちに学んでもらう活動のことである。

横山(1999)はアニマルセラピーの効果を①生理的利点、②心理的利点、③社会的利点の3つにあるとしている。先行研究によると、この中でも特に心理的利点に効果があるとするものが多い。このため、心理的な面に視点をあて、動物とふれあうことで情緒が安定したり、コミュニケーションが活発になったりするのではないかと考え、知的障害児者への動物介在活動の有効性を考察することを目的とした。

## II. 方法

1. 対象 障害者通所施設に通う学齢児9名。年齢は8～16歳で男児7名、女児2名(特別支援学校の小学部2名、中学部6名、高等部1名)のうち4名は自閉症であり、5名は診断名がわからなかった。なお、この9名については研究協力への保護者の承諾を得た。

2. 実施回数 20XX年11月17日(火)、12月15日、15:30～15:50の全2回。

3. 手続き ①唾液アミラーゼモニターによるストレス測定(舌下にシートを30秒入れて唾液を摂取することによりアミラーゼ活性値によりストレスを測定する非侵襲性の検査、数値が低いほどストレスの度合いが低い。)ドッグセラピーの前後に測定する。②職員への質問紙調査:横山(1999)の先行研究を参考に4領域25項目の質問を作成した。セラピー終了後、職員に5段階で評価してもらった。それぞれに1～5点を与え、結果を処理した。また、動物飼育の有無や動物が好きかどうかなどの対象児に関する質問も設けた。③行動観察:ドッグセラピー実施中、観察者1人につき対象児3名の様子を観察し、チェック表に記入する。犬との距離(見る・近づく)、犬との接触(小型犬を抱く・自発的に触る)、犬との接し方(優しい・話しかける)、対象児の様子(表情・行動)の4つの観察の視点を設けた。

4. 活動概要 ドッグセラピーはセラピスト2名、セラピー犬3頭で実施した。M施設団らんスペースにおいて行い、参加人数は対象児含め施設を利用している人約15名、施設職員3～4名である。時間は20分間で、参加者は犬とのふれあいを自由に行う。団らんスペースへの入退室は自由に行う。

## IV. 結果

①唾液アミラーゼ活性値:便宜上、唾液アミラーゼ活性値の増減が5以上あった場合は増減ありとした。第1回プログラムでは、測定不能だった2人を除くと、唾液アミラーゼ活性値が減少した人は3人、増加した人は3人、変わらなかった人は1人であった。第2回プログラムで

は、全9人中、唾液アミラーゼ活性値が減少した人は5人、増加した人は4人であった。

②職員への質問紙調査:領域別では「他とのかかわり」が最も平均得点が高かった。項目別では「人の話を聞くことができる」(他とのかかわり)、「動物に興味・関心を示す」(他とのかかわり)、「自分の気持ちを何らかの方法で伝えようとする」(コミュニケーション)、「他者の誘い掛けに応じる」(他とのかかわり)の4つの平均得点が特に高い結果となった。

③ドッグセラピーの効果:唾液アミラーゼ活性値と質問紙の評価の結果の組み合わせパターンにより対象児を以下のように分類し、検討した。

唾液アミラーゼ活性値・質問紙・行動観察から総合的に考察し、本研究において対象児A・C・D・Eの4名はドッグセラピーの効果が認められた。H児は効果があったかどうか判断ができなかった。対象児B・F・G・Iの4名はドッグセラピーの効果があつたとはっきり断定できるほどには至らなかった。

④行動観察(質問紙調査の結果と関連させて):セラピストとの会話を楽しむ対象児もいたため、「人の話を聞くことができる」が高得点となったのではないかと考える。また、施設では犬の写真を団らんスペースに飾り、施設入所者・通所者に対するドッグセラピーへの期待を高めていたため、「動物に興味・関心を示す」が高得点になったのではないかとと思われる。さらに、家で飼育していないとふれあう機会のない犬をセラピーの活動でさわること、新たな感情が湧き上がったため「自分の気持ちをなんらかの方法で伝えようとする」という感情表出の項目が高得点になったのではないかと推測する。そして、職員は施設の入所者・通所者の自主性を大事にしており、活動を強要せず優しく誘いかける様子が見られた。この自由な雰囲気がある中で「他者の誘い掛けに応じる」という項目が高得点になったと思われる。

| パターン | 唾液アミラーゼ活性値 | 質問紙の評価 | 対象児   |
|------|------------|--------|-------|
| 1    | 減少         | 高い     | D     |
| 2    |            | 低い     | H     |
| 3    | 上昇         | 低い     | F・I   |
| 4    | 一貫性なし      | 高い     | A・C・E |
| 5    | 測定不能       | 低い     | B・G   |

## V. 考察

本研究の結果、情緒の安定や円滑なコミュニケーションに効果があるのではないかと仮説を立てたが、本研究の結果からは、「コミュニケーション」、「他とのかかわり」に効果があつたと考察できく。また事例的に検討した結果、個人差はあるものの自閉症児でドッグセラピーの効果が認められる人もいたことが明らかになり、コミュニケーションを促進する活動のひとつとしてもドッグセラピーが適用できる可能性が示唆された。

謝辞:本研究のあたり、NPO法人 アニマルセラピー with ワン の佐藤志保さんの協力を得ました。記して感謝申し上げます。

# 成人期重度知的障害者に対する動作法を通じた 触覚過敏へのアプローチ

○ 坂口 麻衣子<sup>1)</sup> 矢部 帆乃<sup>1)</sup> 丸山 耕太郎<sup>1)</sup> 伊藤 浩<sup>2)</sup>

1) 社会福祉法人 龍鳳 2) 社会福祉法人 幸会

KEY WORDS: 重度知的障害者, 動作法, 触覚過敏

## I. はじめに

当法人では生活介護と施設入所支援事業を運営しており、40名の利用者が活動を行っている。そこでは感覚の偏りやコミュニケーションに重度の障害をもっている利用者が多数在籍しており、支援課題として他者との関わりにくさが挙げられている。その中で、爪切りができない、シャワーが浴びられない、受診時に聴診器が当てられない等の触覚の過敏性が疑われる重度の女性利用者がいる。また、触覚の過敏性の影響と思われる支援者の誘導に対する他害行為が見られた。感覚の偏りや、コミュニケーションに関する研究の中で、今野(1994)は動作法の中での「とけあう体験」によりいくつもの二次的な効果を検証している。この動作法による「とけあう体験」は自閉症児や多動児に対しても適用され、「援助者の手を当ててとけあう」ことで「過敏反応を抑制できるようにする」ことが指摘されている(今野1997)。当事業所ではこれまでも対象の女性利用者に対し、触覚過敏の改善を支援課題として挙げ、ボールプールやパラバルーンを使った感覚あそびなどを提供してきたが、活動への参加拒否も強く、明確な効果は得られなかった。そこで、さらに課題を絞り込み動作法によるアプローチを試みることにし、どのような変化が見られるのかを実践的に検証する。

## II. 目的

動作法が触覚の過敏性にどのような効果をもたらすのか、また、日常生活において、どのような変化が生じるのかを検証する。

## III. 方法

### 【対象者】

対象者Aさんは63歳の女性で、知的障害および脳性まひによる体幹機能障害と診断されており、愛の手帳2度(重度)および身体障害者手帳3級を所持している。知能検査の結果は測定不能であった。

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

入所後より、触覚過敏に対する様々なアプローチを行った結果、周りへの関心が高まり他害や拒否などの行動の減少につながった。

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

### 【実施方法】

実践の実施期間は、20XX年Y月～20XX年Y+7月の7ヶ月間で、以下の手続きにより実践を行った。

動作法の内容は今野(1994)の「とけあう体験の援助」を中心に行った。今野(1994)によると「とけあう体験の援助」は対象者の手や肩・背中・足裏などにぴったりと介助者の手を押し当て、その状態を保った後に、ゆっくりと手の力を緩める方法であると提言している。

活動の導入として本人の好きなトランポリンを取り入れ、トランポリンの上に座り、本人の動作に合わせて支援者も同じ動作をし、関心を向けてもらうところから始めた。

4月～7月(I期)全10回 活動時間 15分/回

左右の手・腕・ふくらはぎを中心に動作法を実施。

8月～10月(II期)全9回 活動時間 15分/回

I期の部位に加えて足裏・足の甲・足全体・上腕を中心に動作法を実施。また、実施する支援者を2人体制にし、入れ替わりで行った。

## IV. 結果

### 【I期終了後】

左右の手・腕・ふくらはぎを中心に行い、1回目～6回目の活動では1回のとけあう体験で3秒間をこまぎれで数回行うことができ、7回目～10回目の活動では1回のとけあう体験で6秒～10秒間行うことができた。I期前半では活動の促しに対する拒否や足裏・足の甲・上腕等の部位に対するとけあう体験は大きな拒否があり、支援者に対して掴む・叩くなどの行為が見られた。I期の後半は上記に挙げた特定の部位に対するとけあう体験の拒否はあったものの、活動の促しに対する拒否は少なくなってきた。

### 【II期終了後】

I期の部位に加えて足裏・足の甲・足全体・上腕を行い、毎回の活動の1回のとけあう体験で15秒以上30秒未満行うことが出来た。

実施する支援者を2人体制にし、1回の活動ごとに入れ替わり動作法を行った結果、慣れていない支援者に対しては当初拒否が見られたものの回数を重ねていくことで拒否が無くなっていった。また、II期の3回目の活動以降から支援者に顔を近づけることやジッと見つめること、「うんうん」と支援者に向かって笑顔で頷くなどの今までに無かった行動が見られるようになった。また、活動の促しや活動中に支援者に対する大きな拒否や掴む・叩くなどの行為は見られなくなった。

## V. 考察

動作法の「とけあう体験」を取り入れた結果、支援者と共にとけあう体験に取り組める時間が増え、また、支援者を意識し自らかかわりを持つとする場面が見られるようになった。

日常生活においては、他者からの促しや身体的な接触に対する他害行為が減少し、代わって「うんうん」「ハイハイ」と応答することや手を差し出し握手を求める行動が増えてきている。

これは、支援者との動作法の「とけあう体験」を重ねていく中で、感覚の過敏性が低減し、本人の他者に対する防衛的態度や不安、緊張が取れたと考える。

また、最重度の知的障害のレベルにある対象者にとってパラバルーン・ボールプールといった物を介在したやりとりよりも、人と人が直接触れ合う「とけあう体験」が、より受け入れやすかったのではないかと考える。

以上の結果から、動作法は触覚の過敏性を和らげることに有効であったと考える。

### (参考文献)

今野義孝(1994)動作法における「とけあう体験の援助」(1) -基本的な枠組みと方法論-



# 戦前における知的障害児施設での生活と教科の関連について

—滝乃川学園と藤倉学園の実践を通して—

○ 本光 侑

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

菅野 敦

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 滝乃川学園 藤倉学園 知的障害 指導 生活

## I. はじめに

戦後の知的障害教育は、通常の学級における一般的な教育にならって、学年段階を下げた指導内容を繰り返し指導する通常学級の「水増し教育」であったといわれる(黒澤, 2015)。過去の精神薄弱教育における教育目標や教育方法を問題とす際に小出(1981)は「生活主義」と「教科主義」を対立的に捉え、この教育は「より生活的」でなければならないとしている。しかし今日における知的障害児教育では教育の対象となる児童の重度化により、各教科の分類について再検討され、これまで教科に設定されていなかった内容までも教科として設定されるほどに教科概念が拡大されてきた。そこで「生活」と「教科」の捉え方を巡って、様々な議論がされてきた。

戦前における知的障害児施設は基礎的法整備も未整備の中、滝乃川学園をはじめとするいくつかの知的障害児施設は、知的障害児について公教育への就学猶予・免除などの公的措置がほとんどなかった中で、戦前より知的障害児への指導や教育を行う先駆的な存在であった。そこで、昭和38年の精神薄弱教育学習指導要領制定以前からの先駆的な施設での指導体系を明らかにすることで「生活」と「教科」についてどう捉えるか考えていく。

## II. 目的

本研究では「生活」と「教科」を対立的に捉える以前の捉え方を明らかにするために、戦前から知的障害児を対象に指導を行っていた滝乃川学園と藤倉学園における知的障害児への指導体系を明らかにすることを目的とする。

## III. 方法

1. 対象となる文献：藤倉学園については、川田貞治郎の「心錬の実態に関する研究(高野ら, 2004)、川田貞治郎の「教育的治療学」におけるビネ知能検査の導入と役割(高野, 2005)、戦前の精薄施設の性格について(杉田, 1965)、滝乃川学園については、「石井亮一全集」(石井, 1992)、「滝乃川学園百二十年史」(津曲ら, 2011)を対象とした。

2. 手続き：両施設で設立初期に知的障害児に行われていた指導体系を明らかにするため、5つの観点(①指導形態、②指導内容、③区分、④指導が行われる場、⑤過齡児の有無)を列挙し、両施設の指導に関する特徴を明らかにする。

## IV. 結果

滝乃川学園および藤倉学園において5つの観点でまとめたので表1に表す。

表1 滝乃川学園及び藤倉学園5観点による比較

|           | (孤女学院)滝乃川学園                          | 藤倉学園                                  |
|-----------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 設立年       | 1891年                                | 1919年                                 |
| ①指導形態     | (原則的に)一対一の個別指導                       | 一対一の個別指導・一斉指導                         |
| ②主な指導内容   | 教科教育(算術・読方・図画・修身・手工など)・園芸・裁縫・生活指導・農業 | 日常生活訓練・教科教育(数方・読方・図画・唱歌・手工・整理など)・職業教育 |
| ③区分       | 3段階                                  | 4段階                                   |
| ④指導が行われる場 | 学校・寄宿舎                               | 学校・寮                                  |
| ⑤過齡児の有無   | 有り                                   | 有り                                    |

初期の滝乃川学園の中で行われていた「白痴教育の目

的」について石井亮一は「独立自活にできるだけ近づけること」としていた。指導形態は白痴児童の発達や教育課題が各々違っていたため、そのニーズにこたえるために、一斉授業の方式をとらずに多くても3人もしくは4人で基本は一対一の個別指導を原則としていた。初期の指導内容に関する資料は少なく、算術、読方など通常学校で使われている教科書を使用したり、感官訓練などを組み合わせた指導を行っていた。指導する際の区分として予備科、小学部、中学部の3部制をとっていた。また、年齢段階に加えて、障害の程度も考慮されている。加えて、生活面での幼稚部、男子部、女子部と組み合わせられた組織構成となっている。過齡児については明治三十四年には、すでに23歳の男性園児がいた。大正七年には全園児54名中、20歳以上は20名(37%)に及んでいた。

藤倉学園は1919年に川田貞治郎によって設立された。川田は「教育的治療学」という名で知的障害児に対する教育や福祉の方法論を体系化した。指導形態は個別指導と一斉指導の両方がなされていた。午前中は学課と呼ばれる時間割が組まれ、行われていた。この学課は4時限に分かれ曜日を軸にして時間割が立てられていた。1時・2時限目では「数方」・「読方」という教科教育の内容に類似した取り組みが一対一の個別指導によって行われており、3時・4時限目では身体機能を高める「基本動作心錬」と「教具心錬」が一斉教授によって行われていた。指導内容は、「心錬」を基本とした動作訓練から教科教育に類似した内容を指導していた。指導する際の区分として、藤倉学園も園児の増加に伴い、昭和13年から児童の発達段階や生活年齢を考慮して4段階に区分し、指導にあたった。「心錬」は発達段階に関係なくすべての児童に対して実践されていた。

## V. 考察

戦前の両施設における児童への指導は、教育現場と寝食をすめる場である寄宿舎や寮を設置し起床から就寝まですべての時間を範囲としていた。施設内での生活すべてが教育対象として位置づけられ、全生活を通した指導がなされていた。それぞれの施設の児童はいくつかの段階に分けられていて、障害の程度にかかわらず全ての児童が指導の対象となり指導がなされていた。一方、指導区分の分け方も施設ごとに異なっており、知的障害児に対する指導観や障害観が影響し、指導形態や指導内容にも反映されていた。高野ら(2004)はそれぞれの区別の仕方について、滝乃川学園では、知能という用語を用いて一川田は子供が必要とする教育内容を提供するため、教育という用語を用いて精神薄弱児の発達段階を4段階に区分していたとしている。

戦前の先駆的な施設では知的障害児の生活に近づけた指導がなされており、過齡児へも同様の指導がなされていた。「生活」か「教科」か、という対立で考えるのではなく、独立自活に向けて生活の中で教科で学ぶという生活を前提とした学びが行われていたと考えられる。そのため、今日の知的障害児教育においても成人期を見通した指導内容の検討が必要だと考える。

本研究では提言だけに終わったが、今後はその他の戦前からある知的障害児施設での取り組みを明らかにし、戦後の法制度が整備された後の施設での取り組みを比較して知的障害児施設での指導体系や、児童らの生活にどのような変化が起ってきたのか検討していく。

# 知的障がい児・者の職業態度に関する研究 (2)

—職業態度支援チェックリストの信頼性の検討—

○ 伊藤 浩<sup>1)</sup> 松本 咲子<sup>1)</sup> 小笠原 拓<sup>2)</sup> 岡本 孝伸<sup>2)</sup> 菅野 敦<sup>3)</sup>

1) 社会福祉法人 幸会 2) (株)ドコモ・プラスハーティ 3) 東京学芸大学教育実践研究支援センター

KEY WORDS: 知的障害, 職業態度チェックリスト, 信頼性

## 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。

これまでも「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てきた。

その結果、チェックリストの項目内容を改訂する必要性が示唆され、項目内容を改定し、43の質問項目で構成された職業態度支援チェックリスト(改訂版)を作成した。

本研究では、そのチェックリストの信頼性を検証することとした。

## II. 目的

職業態度支援チェックリスト(改訂版)の信頼性を検証する。

## III. 方法

A市にある就労継続支援B型事業所、および就労移行支援事業所の利用者を対象として対象者1名につき、日常的に支援に携わる支援者2名に評定を依頼した。

対象者は、就労継続支援B型の利用者84名、および就労移行支援事業所の利用者5名の計89名とした。

職業態度チェックリストの43項目は、5: 普遍的自立(どのような環境でも一人でできる)、4: 限定的自立(特定の限定された環境の中であれば一人でできる)、3: 部分的制限(どこか一部分であっても他人からの支援を必要とする)、2: 全面的制限(ほとんどすべてで他人の他人からの支援が必要)、1: 行っていないの5段階で評価した。

評定者2名による一貫性を求め、改訂された職業態度支援チェックリストの信頼性を検証するため、評定を基に $\kappa$ (カッパ)係数を算出する。

## IV. 結果

対象者は男性が70名、女性が19名の計89名であった。対象者全体の平均年齢は29.5歳(SD: 10.9794, 範囲: 18-73歳)であった。

療育手帳の所持状況を見ると、軽度39名、中度32名、重度17名、未所持1名であった。

また、障害種別で見ると、知的(発達)障害が64名、自閉症スペクトラム障害が23名、ダウン症候群が1名、不明が1名であった。

次に、職業態度支援チェックリストの43項目について、重み付き $\kappa$ 係数を求めた。

その結果、すべての項目について、0.92以上の高い一

位が認められた。

領域別の $\kappa$ 係数を見ると、感受性の領域では0.92から0.96、受容性(自律性)の領域では0.92から0.97、積極性の領域では0.94から0.97、責任性の領域では0.92から0.98、柔軟性の領域では0.95から0.98、協調・協力の領域では0.96から0.99であった。

さらに、2名の評定者で評価が2point以上の差(評定者Aが2と評価し、評定者Bが4と評価するなど)が生じている対象者の比率を項目ごとに算出したところ、10%以上の対象者に2point以上の差が生じている項目が11項目あった。その項目は以下の通りであった。

EA002: 業務において相手に応答をすることができる  
EA003: 業務において集団活動に参加・行動することができる

EB006: 遅刻・欠勤・休暇等の連絡・相談をすることができる

EB010: 安全に業務を行うことができる

EB011: 衛生的に業務を行うことができる

EC003: 担当業務を達成したあと、次の業務を確認して自ら取り組むことができる

EC005: 担当業務に関わるスキル向上のために自ら取り組むことができる

EC006: 経験していない業務に対しても取り組む意欲を見せることができる

ED005: 担当業務の品質を意識して業務の正確性を保つことができる

ED006: 心身の自己管理を行い、安定して業務に取り組むことができる

EE002: 担当業務の進捗状況に応じて、必要な報告・連絡・相談をすることができる

## V. 考察

職業態度支援チェックリスト(改訂版)の43項目について、評定者2名による評定をこない、 $\kappa$ 係数からチェックリストの信頼性の検討を行った。その結果、すべての項目において0.92以上と高い信頼性が得られた。

しかしながら、態度の階層構造で下位に分類される感受性、受容性(自律性)、積極性では、一貫度が低くなる項目があり、一方で協調・協力では一貫度が0.99と高い一貫率が得られる項目が認められた。協調・協力では評定が2である対象者が多く、評定にばらつきが生じなかったことが要因であると考えられる。

また、2名の評定者での評価で2point以上の差の生じる対象者が10%を越える項目が11項目認められた。これらの項目については、評価者による差異が大きくなることが予想される。今回の信頼性の検討では一貫度が高くなっているが、個々の対象者を評価する上で、大きな差異が生じてしまう危険性が示唆された。評価者がより正確な評価ができるよう、評価のためのマニュアルを詳細に作成するといったことが課題であると考えられる。

## (参考文献)

菅野 敦(2015)第2章第2節障害者支援の基本的な考え方、全国社会就労センター協議会 編 改訂 社会就労センターハンドブック、pp83-104

## 知的障がい児・者の職業態度に関する研究 (3)

—職業態度支援チェックリストと精神年齢(MA)との関連性—

○ 松本 咲子<sup>1)</sup> 伊藤 浩<sup>1)</sup> 小笠原 拓<sup>2)</sup> 岡本 孝伸<sup>2)</sup> 菅野 敦<sup>3)</sup>

1) 社会福祉法人 幸会 2) (株)ドコモ・プラスハーティ 3) 東京学芸大学教育実践研究支援センター

KEY WORDS: 知的障害, 職業態度, 認知発達

## I. はじめに

菅野(2015)は知的障害者の作業・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。しかしながら、この難易度がどのような機能の影響を受けるのかは明らかにされていない。菅野(2015)は、態度の形成には「それまでの学習により獲得・形成された知識や技能が必要」であると指摘している。この知識・技能との関連性から、認知発達が態度の形成に影響を及ぼすことが推測される。一方で、知識・技能の繰り返しによって「(いつも)している」状態像としての態度が形成されるとも指摘している。このことから、必ずしも認知発達との関連性は想定されず、できること、わかることの積み重ねが重要であると考えられる。

以上のことから、態度の形成過程と認知発達との関連性について、検討することは必要不可欠であると考えられる。

## II. 目的

職業態度支援チェックリストの結果と認知発達との関連性を明らかにする。

## III. 方法

対象者は、就労継続支援B型の利用者22名、および特例子会社の社員16名、計38名とする。

職業態度チェックリストの43項目は、5:普遍的自立(どのような環境でも一人でできる)、4:限定的自立(特定の限定された環境の中であれば一人でできる)、3:部分的制限(どこか一部分であっても他人からの支援を必要とする)、2:全面的制限(ほとんどすべてで他人の他人からの支援が必要)、1:行っていないの5段階で評価した。この結果と知能検査による精神年齢(MA)との関連性をスピアマンの順位相関係数により検討する。

## IV. 結果

対象者は男性23名、女性15名の計38名で、平均年齢は、34.8歳(SD:13.0704, 範囲:20-73歳)であった。

療育手帳の所持状況は、軽度13名、中度16名、重度9名であった。所属別にMAの平均値を産出したところ、就労継続支援B型の利用者は平均MAが87.8カ月(SD:26.5332, 範囲:52-151カ月)、特例子会社の社員は平均MAが74.7カ月(SD:9.6382, 範囲:63-98カ月)であった。所属別の平均MAには、5%水準で有意差が認められ( $t(28)=2.1249, p<.05$ )、就労継続支援B型の利用者の平均MAが高かった。

すべての対象者の職業態度支援チェックリストの得点を順位尺度、MA(月齢)を間隔尺度としてスピアマンの順位相関係数を求めた。

その結果、最小値が-0.202、最大値が0.683と大きな開きがあることが明らかとなった。有意に相関が認めら

れた項目は、ED006:「担当業務に関わる費用を説明することができる」( $rs=0.683$ )、EE001:「担当業務の達成目標と計画を立てることができる」( $rs=0.613$ )、EE004:「担当業務を最後まで一人でやり遂げることができる」( $rs=0.674$ )、EE005:「担当業務に関する業務環境の工夫・改善を行うことができる」( $rs=0.642$ )、EE006:「業務に関わる日用品、消耗品、水光熱等の節約に取り組むことができる」( $rs=0.602$ )の5項目であった。

Table.1 相関の高い上位5項目

| No.   | 項目                               | $\kappa$ |
|-------|----------------------------------|----------|
| ED007 | 担当業務に関わる費用を説明することができる            | 0.683    |
| EE004 | 担当業務に関する業務方法の工夫・改善を行うことができる      | 0.674    |
| EE005 | 担当業務に関する業務環境の工夫・改善を行うことができる      | 0.642    |
| EE001 | 担当業務の達成目標と計画を立てることができる           | 0.613    |
| EE006 | 業務に関わる日用品、消耗品、水光熱等の節約に取り組むことができる | 0.602    |

Table.2 相関の低い下位5項目

| No.   | 項目                            | $\kappa$ |
|-------|-------------------------------|----------|
| EB002 | 職場で求められる適切なふるまいができる           | 0.062    |
| EB005 | 業務に関する定型的な報告・連絡をすることができる      | 0.040    |
| EC002 | 担当業務を最後まで一人でやり遂げることができる       | 0.033    |
| EB008 | 自分の担当する業務を正しく理解することができる       | 0.032    |
| EB007 | 業務の準備・片付けの方法を正しく理解・実施することができる | 0.007    |

また、態度の領域別にみると、順位相関係数が0.5を越える項目が、責任性(ED)では7項目中2項目、柔軟性(EE)では6項目中3項目、協調・協力(EF)では、8項目中7項目と、後半の領域になるほど順位相関係数が高くなる傾向が認められた。

## V. 考察

これまで、知的障害のある対象者に対する主体性、積極性、協調性といった態度の一部分を取り上げて、その形成のための教育・支援については研究がなされてきている。しかしながら、態度の階層構造については、詳細な検討はなされていない。

本研究では、態度の階層構造が認知発達の段階と関連性があるのかを検証するため、職業態度の6領域のチェックリストの結果と精神年齢(MA)との関連性について検証を行った。その結果、階層構造の下位に位置づけられている領域である感受性、受容性(自律性)、積極性では、精神年齢(MA)との相関は認められなかった。

一方で、責任性、柔軟性、協調・協力といった態度の6領域でも上位に位置づけられている領域では、精神年齢(MA)との相関が認められるという結果が得られた。

本研究では、MAが5歳未満の対象者が含まれていないため、より認知発達段階の低い知的障害者での実態については明らかにされていない。今後、より重度の知的障害者における態度の実態について検証することが必要であると考えられる。

# 知的障害のある方の働く力の向上に向けた取り組み

—「利用者へのアプローチに向けたステップ」を通して検証する—

○ 照沼 潤二

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 就労支援 ライン 働く力の向上

## I. はじめに

社会福祉法人 武蔵野千川福祉会は東京の武蔵野市内において、生活介護事業所2ヶ所、就労移行・就労継続B型の多機能型事業所4ヶ所、就労支援センター(都事業)1か所、グループホーム5ヶ所、ショートステイ事業所(武蔵野市単独事業)2ヶ所、児童発達支援事業1ヶ所、放課後児童健全育成事業1ヶ所、放課後等デイサービス事業1ヶ所を運営し、幼児期から成人期の知的障害のある方とそのご家族の「はたらく」と「くらす」を支えている。

なかでも、作業を中心に活動を提供している生活介護事業所と就労系の事業所は「就労支援部」として、法人内で就労支援分野研修を年間通して実施しており、東京学芸大学の菅野敦教授を講師としてお招きして学んでいる。

「利用者へのアプローチに向けたステップ」は、菅野教授が提唱しているもので、就労支援分野研修を通して法人全体で共有している。その内容は、就労事業所において、仕事に向かう態度を育成するための利用者へのアプローチにはいくつかのステップを踏む必要がある、というものである。具体的には、以下の8つのステップである。

- STEP 0 5S(職場づくり)
- STEP 1 仕事(作業種)を決める
- STEP 2 提供の仕方(ライン工程づくり)
- STEP 3 利用者へのアセスメント
- STEP 4 仕事(役割)を決める
- STEP 5 環境づくり
  - ①今、何をやるの?
  - ②それは、どのようにするの?
  - ③それは、いつ始め、いつまでやるの?
  - ④それは、どこですもの?
- STEP 6 利用者へのアプローチ  
(仕事のさせ方 動作分析)
- STEP 7 仕事に向かう態度

(社福)武蔵野千川福祉会では、このステップを共通の設計図として、環境づくり、利用者支援に活用している。

## II. 目的

「利用者へのアプローチに向けたステップ」を活用して事業所の現状を把握し、今後に向けた課題を明らかにすることを目的とする。

## III. 方法

- (1)「利用者へのアプローチに向けたステップ」で現状の確認をする。
- (2)(1)で確認した現状を踏まえ、今後の支援課題を明らかにする。

## IV. 結果

**STEP0**…不要なものを処分した結果、職場が広がった。そのことで、どこに、何を、置くかを決めることができた。

**STEP1**…ダイレクトメールの封入・封緘作業と決まっている。これを変更する予定はない。

**STEP2**…就労支援分野研修などで菅野教授からは「2本の基本ラインを確立する」ことを指摘されている。このことは当法人の「機能分化」という観点からも重要である。2本の基本ラインは整えたが、「作業が流れていない」とのご指摘を受けている。原因は利用者の配置と「モノが停滞している」ことであると考えている。

**STEP3**…作業工程を項目としたアセスメントを実施した結果、課題として以下のことが明確になった。①報告・連絡・相談ができない。②携われる作業工程が少ない人が多い。③重量検査ができる人が限られている。④封緘機などの機械操作ができる人が少ない。

**STEP4**…誰が・何をできるかということは明確になっているが、仕事(役割)が固定化されてきているので、幅を広げるためのアプローチや治具の開発が大きな課題である。

**STEP5**…ボードを使って朝の打ち合わせで「何をやるか」「どこですものか」は明確にできている。「いつまでやるか」が明確に示せていない。

**STEP6**…個別には行っているが、計画的・体系的になっていない。「教え方」も統一できていないことが課題として明確になった。

**STEP7**…働く上での「知識・技術」への取り組みが十分でないために、態度への働きかけも不十分な状況である。

## V. 考察

現状がどうであるか、課題はどこにあるのかということが明確になった。特にSTEP2～7に課題が残っていることが明確になった。重要なことは課題に対して、どのように具体的な取り組み(対策)をしていくかである。

STEP2について。「停滞させない」作業の流し方を徹底していく。そのためには、停滞させてしまう条件を排除していく。具体的には、モノを入れるためのバット、コンテナを少なくする。

STEP3・4・6・7について。「利用者へのアプローチに向けたステップ」は段階的なものではなく、重層的なものであることが結果からもよく分かった。それぞれのSTEPを単独で行うのではなく、同時進行でお互いを絡ませながら実施していくことが重要である。

上記3・4・6・7については、利用者の働く上での知識・技術の向上に向けた取り組みをしていく。ラインが明確になっているので、ラインの中で作業を通して伸ばしていく。そのために手順書などを整備していく。また、態度面のアセスメントができていない。態度を育てるためにも、作業を通してということだけではなく、係活動を職員とのコミュニケーションを取りながら充実させていく。

STEP5について。「いつまでやるか」をどのように分かりやすく利用者にしていくかが具体的にできていない。特別支援学校などの取り組みも参考にしていきたい。

利用者の現状を把握し、「利用者へのアプローチに向けたステップ」で事業所の現状を把握することで、何をすべきかが明確になった。あとは課題に対して何を・どのように・具体的にすすめるかである。

# A 特別支援学校における「地域支援講座」10年間の成果と課題

—インクルーシブ教育システム構築を目指したチーム学校の取り組み—

○ 西井 孝明

(三重県立稲葉特別支援学校)

KEY WORDS: 地域支援講座 インクルーシブ教育システム チーム学校

## I. はじめに

特別支援教育がスタートし10年が経つ、2012年の中教審報告では、インクルーシブ教育システム構築のために、更なる特別支援教育の専門性を高めることが求められた。特別支援学校に於いても、地域の関係機関と共にチーム学校として連携を深めることが課題となる。A特別支援学校(以下A校)は、地域と共に専門性を高め、教職員同士の交流や関係機関との連携を目指し、10年間地域支援講座を開催してきた。それを踏まえ西井(2016)は、A校特別支援部が地域支援を「教育支援・家族支援・進路支援」と定義したことを報告し、その目的に応じた地域支援システムの形成が必要だと考察した。

## II. 目的

チーム学校としてインクルーシブ教育システムの構築に寄与する「地域支援講座」の在り方を明らかにする。

(研究1) 地域支援講座10年の取り組みを振り返り、成果と課題を明らかにする。

(研究2) 第9回地域支援講座の実践から、チーム学校として取り組んだ成果と課題を明らかにする。

## III. 方法

(研究1) 地域支援講座10年間の過去の資料と実践を基に内容及び参加人数から取り組みについて分析。

(研究2) 第9回地域支援講座の実践を踏まえ、内容及び参加者の実態から成果について分析。

## IV. 結果

(研究1) A校地域支援講座は、2007年度より毎年夏季休業中に開催(表1)。第1回はA校教職員が講座を受け持ち、24のミニ講座を設定。第2回も同様に21講座、第3回からは、終日開催とし全体講演も始めた。第4回は講座数を減らして実施。しかし参加者数の減少等から2011年度は実施を見送る。2012年度第5回は、講座ごとに司会・記録・提案を設定し14講座を設定。特別支援を専門とする大学教授による全体講演を行い参加者数も増加した。第5回は集録を作成し後に関係機関に配布した。

表1. A校「地域支援講座」の10年間の概要一覧

| 年度   | 名称          | 内容                   |
|------|-------------|----------------------|
| 2007 | 第1回ミニ講座(午後) | 24講座(A校教員が講師)        |
| 2008 | 第2回ミニ講座(午後) | 21講座(体験講座含)(A校教員が講師) |
| 2009 | 第3回ミニ講座     | 15講座(体験講座含)全体講演(教諭)  |
| 2010 | 第4回ミニ講座     | 9講座 全体講演(福祉施設長)      |
| 2011 | 未実施         |                      |
| 2012 | 第5回地域支援講座   | 14講座(体験講座含)全体講演(教授)  |
| 2013 | 第6回地域支援講座   | 6分科会 全体講演(ディ副所長)     |
| 2014 | 発達支援フォーラム   | 14ブース 全体講演(准教授, 他1名) |
| 2015 | 地域支援フォーラム※1 | 15ブース 全体講演(教授)       |
| 2016 | 第9回地域支援講座   | 9講座・15コーナー 全体講演(教授)  |

第6回はシンポジウムを取り入れたが参加者数は減少した。第7回はフォーラムと名称を変え、多くの関係機関による15分間のブース発表により、参加者数も増加した。次年度も同様に地域支援フォーラムとして開催したが参加者は減少し、ブース展示への課題も残った。しかし、本フォーラムを、年間を通じた複数回の講座設定による第8回地域支援連携講座(※1)の一部としたことにより、関係機関との新たな繋がりができ、それが次年度への開催に繋がった。5回同様集録を作成し配布した。

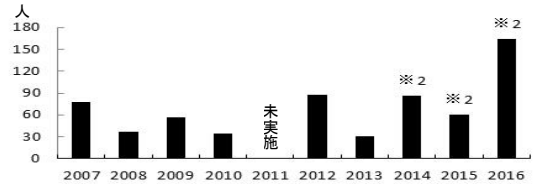


図1. A校地域支援講座外部参加者数の推移

※2. 2014年度以降 参加人数には外部講師、ブース、コーナー関係者を含む

(研究2) 2016年度第9回地域支援講座は、関係機関の協力のもと9講座、8つの相談・展示コーナー、7つの作業所紹介コーナー、そして全体講演を設定した(表2)。これらは、「教育支援・家族支援・進路支援」を具現化したものとなり、外部機関による専門的な発表によって質の高い内容となった。外部からの参加者は、164名に及び、多様な分野からの参加も見られた。学校関係は保・幼・小・中・高・特支等の種別となり、それ以外からは、保護者、医療、福祉、行政、労働等と様々な分野からの参加が見られた。また、市内からだけでなく、県内全域からの参加も見られた。

表2. 第9回地域支援講座の内容一覧及び外部参加者数と所属

| 内容一覧                             |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| A. 各種講座(午前)1時間15分                |                                     |
| 特別講座 障害者差別解消法を学ぶ                 | M 短期大学准教授                           |
| 専門講座 てんかんを持つ子への対応                | T 協会 M 支部代表                         |
| 専門講座 もっと知って自閉症スペクトラムのこと          | M 県 J 協会事務局                         |
| 専門講座 支援ファイル作り                    | M 県 J 協会会員                          |
| 専門講座 途切れない支援システムの構築              | A 病院市町支援課                           |
| 専門講座 絵カードを使ったコミュニケーション           | S 支援学校教員                            |
| ミニ講座 小学部の教育活動紹介                  | A 校小学部教員                            |
| ミニ講座 中学部の教育活動紹介                  | A 校中学部教員                            |
| ミニ講座 高等部概要と進路決定までの流れ             | A 校高等部教員                            |
| B. 相談・展示コーナー(午前)1時間              |                                     |
| T 市障がい福祉課・相談支援センター・計画相談支援事業所協議会  |                                     |
| M 県難病相談支援センター、A校寄宿舎、A校作業班、就労施設2つ |                                     |
| C. 作業所紹介コーナー(午前)1時間              |                                     |
| 7つの作業所による作業所紹介及び一部販売             |                                     |
| 全体講演(午後)2時間                      |                                     |
| 自閉症児の特性理解と指導・支援の実際               | H 教育大学大学院教授                         |
| 外部参加者数と所属                        |                                     |
| 学校関係                             | 保育・幼稚園3, 小学校29, 中学校3, 高校1, 特別支援学校22 |
| 学校以外                             | 保護者24, 医療・福祉・労働・行政等82               |

地域支援講座は、年度ごとにPDCAサイクルの基で改善を繰り返してきた。10年間継続して実施することで、保護者と関係機関をつなぎ、教員と関係機関をつなぎ関係者同士をつなぎ地域貢献を果たした。その役割は大きく、参加者数の増加により高い期待も示唆され、インクルーシブ教育システムの構築に寄与したと言える。

## V. 考察

地域支援講座の10年を振り返りその成果と課題を概観した。インクルーシブ教育システムを構築していくためには、地域との連携は必須であり、チーム学校として関係機関の専門性をいかに内包するかが鍵となる。その上で、子どもの実態とその地域に応じた独自性を踏まえながら、更なる発展を目指すことが求められよう。

(参考文献) 西井孝明(2016) センター的機能を踏まえた地域支援についての考察—A 知的障害特別支援学校特別支援部の取り組みを通じて— 日本発達障害学会第51回研究大会発表論文集p95

# 職業リハビリテーションで用いられる 「自己理解の支援」についての文献研究

—発達障害者と精神障害者の比較を中心に—

○ 前原 和明

(障害者職業総合センター)

KEY WORDS: 自己理解、職業リハビリテーション、概念分析

## I. はじめに

職業リハビリテーション（以下、「職リハ」とする）では、その実践において、しばしば「自己理解」を促進させることが重要と言われている。この考え方は、多くの実践者に共有されており、実践報告等の様々な機会に目にする事ができる。その一方で、具体的に「自己理解の支援」がどのようなものであり、どのような介入行動が行われているかについては、十分な共通理解がなされていない現状がある。このままでは、職リハにおける実践の曖昧さや職リハ人材の育成が難しい状況に至ることが危惧される。よって、個々の支援者に暗黙知的に存在する「自己理解の支援」のあり方を言語化し、指針として整理することが必要である。

## II. 目的

職リハで用いられている「自己理解の支援」の概念についての整理を行う。

## III. 方法

### 1 分析方法

本研究の分析に際しては、Rodgers, B.L.<sup>1)</sup>の概念分析の手法を用いた。

### 2 対象文献の選定

高齢・障害・求職者雇用支援機構が開催する職業リハビリテーション研究・実践発表会の文献（2011～2015年）において、「自己理解」のキーワードが使用されたものを対象とした。計 551 文献の内、32 件が対象となった。

### 3 手続き

職リハで用いられた「自己理解の支援」という概念を以下の表 1 の 4 つの観点から整理した。

表 1 分析の 4 つの観点

| 観点                         | 定義                                |
|----------------------------|-----------------------------------|
| 先行要件<br>(Antecedents)      | 対象となる概念に先立って生じる要件                 |
| 属性<br>(Attributes)         | 先行要件との関連から対処となる概念が持つ属性            |
| 帰結<br>(Consequences)       | その対象となる概念の結果に引き続いてどのようなことが生じるかの帰結 |
| 関連概念<br>(Related Concepts) | さらに関連する概念の抽出                      |

その上で、各文献が主な対象とした障害間で傾向の比較を行った。

## IV. 結果

### 1. 先行要件

先行要件として、「障害理解の困難さ」と「機会の不足」が抽出された。特に、自己理解の支援に先立って「機会の不足」が生じていた文献は、主な障害を発達障害と

したものに限られていた。

### 2. 属性

属性として、「経験等の振り返り」、「他者からのフィードバック」、「現状の把握」、「課題の整理」からなる「現状認識と整理」及び「知識の獲得」が自己理解の支援として行われていた。いずれも主たる障害間で出現の違いはなかったが、「支援における工夫」として捉えられた工夫においては、障害間での違いが見られた。

### 3. 帰結

帰結である自己理解の支援の結果として生じた事項としては、「生活上の変化」、「就業に関する変化」、「個人内変化」があった。いずれの内容も障害間で違いはなかったが、「生活上の変化」の「人生設計の検討」の内容は発達障害のみ、「就業に関する変化」の「第三者への相談」及び「就業に向けた準備」の内容は精神障害者のみに見られた。

### 4. 関連概念

自己理解に関連する概念として用いられたものとして、発達障害は「キャリア教育」、精神障害は「気づき」があった。

## V. 考察

職リハにおける自己理解の支援とは、自らの障害理解が難しいことや、それに関連する様々な機会が不足した等の理由から、就業及び職業生活面での安定化に必要な変化ができていない対象者に対して、現状認識と整理及び知識の獲得を通して支援を行うこと整理することであると考えられた。

前原・加賀<sup>2)</sup>は、文献レビューに基づき発達障害は「障害受容の観点」、精神障害は「病状認識」に観点から自己理解の支援が行われていることを示した。発達障害者の職リハにおいては、これまで健常者として生きてきた人が、成人期に初めて診断を受けることや就業場面での障害が顕在化してしまうような状況があると考えられる。本研究の結果は、このような背景に基づき、「機会の不足」を先行する条件として、自己理解の支援が実施され、また、就業場面に限定せず、どのように生活していくかといった生活面での変化を目的として行われているという実態が明らかになった。

これまで、実践者の間において、この「自己理解の支援」は暗黙裡に必要なものとして理解されていた。本文献レビューによって、この構造を明らかにすることができたと考えられる。

### (参考文献)

- 1) Rodgers, B.L. & Nafl, K.A.: Concept Development in Nursing: Foundation, Techniques and Applications (2nd ed). 77-102., W.B. Saunders Company, Philadelphia. 2000
- 2) 前原和明・加賀信寛：精神障害者に対する「自己理解の支援」における介入行動に関する基礎調査。資料シリーズ No.91.障害者職業総合センター 2016

# 通園施設における年度内のグループ移行の取り組み

○ 池沢 美栄 西谷 聡子 菅野 敦  
(三鷹市北野ハピネスセンターくすみ幼稚園) (東京学芸大学)  
KEY WORDS: ステップアップ 日課の統一 共通理解

## I. はじめに

本通園施設では、子どもの学年や障がい区分といったことではなく、現在の発達段階や今後身につけていきたい力を見極め、それに見合ったグループ(概ね1グループ当り4~10人)を編成し、「毎日の日課」、「遊び」や「課題」を通し、生活習慣の獲得や新しいことへ挑戦する気持ちや達成感を育み、さらには、複数の子どもと一緒に活動することで、人との関わりの力等を積み上げられるように療育をしている。とはいえ、子どもの発達には個人差が大きく年度単位でグループ編成をしていては、子どもの発達のチャンスを逃してしまうことになりかねない。それぞれの子どもへの課題に合った活動を提供するため、年度当初から2~6か月程度の療育後、新しいグループに移行して療育にあたっている。さらには、子どもの課題に応じて年度内に2~3回移行することもある。

そこで、本発表では、基本的な生活習慣の自立や活動に対する達成感、集団生活への適応を高めることといった本通園施設の療育目標の達成につながる、それぞれの子どもの発達課題に応じた年度内のグループ移行の実践について報告する。本発表は個人が特定されることがないことを説明の上で保護者の同意を得ている。

## II. 目的

子どもの発達スピードを理解して一人ひとりの発達段階に応じた療育を提供するため、年度内にグループの移行をすることの効果について検証する。

## III. 方法

### 1. 対象期間

X年4月~X+4年10月

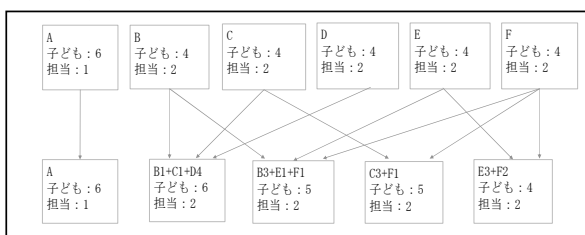
### 2. 事前準備

年度当初にグループの特徴と支援目標を定める。また、どのグループで活動しても一日の生活を理解し、主体的に取り組む力が身につくよう本施設として一日の流れを統一した時間割を用意する。

### 3. 具体的移行内容

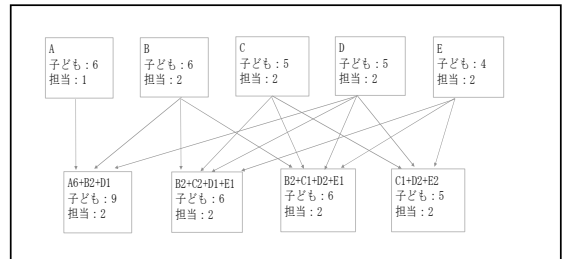
年度当初は初めて集団を経験する新入園児と療育を積んできている進級児と分けてグループを構成する。療育の実践を踏まえ子どもの評価を行う。評価にあたってはグループを担当する職員だけではなく、専門療法士がグループでの活動を見た上でのアセスメント結果も踏まえる。グループを移行し次のステップに進むことで更に発達を促すことが可能なことに加え、担当職員や生活場所の変更、構成メンバー、人数の変更を子どもが経験することで新たなコミュニティを築き、社会性を広げることにつなげていく。保護者にも子どもの発達課題を明確に伝えグループ移行の必要性を説明し理解を求める。グループ移行例(X+4年6月)は表1の通りである。

(表1)



4. 前期の積み重ねからのステップアップとして、また次年度へのつながりを意識しグループの移行を行う。必要に応じては、さらに1月ないし2月にも移行を行う。前期より1グループ内の構成人数を増やし集団生活での適応を更に促していく。また、子ども自身で考え自分のすべき行動がわかるよう環境や教材を整える。グループ移行例(X年+4年10月)は表2の通りである。

(表2)



## IV. 結果

年間に数回のグループ移行をし、子どもの課題に見合ったさまざまなグループ活動を行うことで、多くの子どもに共通して以下のような姿が見られるようになった。

1. 物理的に異なる環境であっても、落ち着いて活動できる力が育ち、今までの愛着関係を基礎に、新しい人との関係を構築していこうとする姿がみられた。
2. 子どもが新しい環境におかれたことで、今、何をすることが必要で何を求められているのか促されて気づき、自らが考えようとする姿勢が見られた。慣れた生活の流れ上に起こる「無意識の行動」から、新しいグループで過ごすなかで、子どもの行動を意識的に組みかえることができる機会になった。
3. グループの子どもの人数を増やし、集団を大きくすることで、集団のなかの一員としての意識が芽生え、集団生活での適応力の向上につながった。
4. グループの子どもの人数を多くする一方で、担当職員数を減らすことにより、グループリーダーの職員の指示に集中し、理解しようとする姿勢が見られた。

## V. 考察

グループ編成、実践、評価、グループ移行といった取り組みは、子どもの発達をより促していく。子どもがグループ移行をすることで成長し変化していく姿を見せることで保護者の理解も得られている。そのためには職員の専門性に裏付けられた確かな目と丁寧な日々のかかわりとともに、軸となる療育の方法が確立されていることが最も重要と考える。本通園施設においては、子どもがどのグループで活動してもわかりやすいように一日の生活の流れや時間割は統一されている。そして活動に必要な手立てやステップアップのプロセスを職員間で共通理解していることがグループ再編を繰り返しても子どもが混乱しない安定した活動ができる要因の多くを占めているといえる。また、職員も担当児の変更に合わせているような手立てを組み立てる必要があり、職員自身のスキルアップにもつながっていると考える。



# 生活指導から課題学習へ

—通園施設における発達障害児への指導の取り組み—

○ 鈴木 美代 池沢 美栄 菅野 敦  
(三鷹市北野ハピネスセンターくるみ幼児園) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 基本的生活習慣 集団

## I. はじめに

通園施設を利用する子ども達に基本的生活習慣の自立に向けての指導は不可欠である。しかし就園や就学を目指す中で生活指導だけでなく課題学習に取り組むことも大切なことである。そこで本発表では対象児に対し集団での生活指導を通して培った力を元にして課題学習につなげることを目的に、通園施設の中で実践した取り組みについて報告する。生活指導の中でのやり取りを通してサインや言葉の理解や他者とコミュニケーションをとること、模倣や弁別、分類の活動から同じの概念を理解すること、指さしや選択、マッチングの活動から指示理解の力を培い、基礎的な学習能力を向上させることで、課題学習につなげていく。本発表は個人が特定されることがないことを説明の上で保護者の同意を得ている。

## II. 目的

生活指導を通して達成すべき目標を設定し実践することで課題学習につなげていく過程について検証する。

## III. 方法

1. 対象児：通園施設に通う3歳男児4名及び3歳女児1名のグループ。5名共自閉的傾向があり支援開始時自分からの要求やジェスチャーは少なくやり取りに応じる力も弱い。基本的生活習慣は自立しておらず指示に応じての活動経験もほとんどない。他人の介入を嫌がり自分本位に物事を進めようとする事が多い。集団での活動は初めてで着席も持続せず衝動的に離席することもある。支援開始時の生活年齢 (CA) 発達年齢 (DA) 及び発達指数 (DQ) は表1の通りである。(DA、DQは新版K式発達検査2011による)

表1 対象児5名のDA及びDQ

|     | CA    | DA    | DQ |
|-----|-------|-------|----|
| A 児 | 3歳1カ月 | 1歳9カ月 | 55 |
| B 児 | 2歳6カ月 | 1歳6カ月 | 60 |
| C 児 | 2歳9カ月 | 1歳6カ月 | 55 |
| D 児 | 2歳8カ月 | 1歳9カ月 | 67 |
| E 児 | 2歳7カ月 | 1歳4カ月 | 52 |

2. 支援期間：X年4月～X年10月（7か月）

3. 支援目標：グループでの生活指導の中で①やり取りする力をつけることと②基礎的な学習能力を身につけることの2つの目標を定め同時にすすめていく。①担当と毎日の身支度や着替え、集会に取り組む中で指示に従って活動する姿勢を整えやりとりする力をつける。②は生活指導をする中で選択や分類、マッチング、模倣や弁別に取り組むことで基礎的な学習能力を身につけることとした。

4. 具体的内容：①身支度 1～2つの持ち物を担当とのやり取りの中で手渡すことから始め、差し出されたカゴの中へ入れたり前に置かれたカゴに出しに行く活動に進めていく。担当とのやり取りを通して同じと違うの意味を理解し選択や分類、マッチングに繰り返し取り組む。物の置き場や手順を視覚的に明確に伝えることが確実にフィードバックできるように入れ物を工夫し、やりきった時には的確に誉めるようにする。

②着替え 手順を細かく区切り1対1ないしは2対1で全面的に介助し手順を覚えることから始め、手順表を見たり担当を真似と一緒に着替えながら少しの介助で自分で取り組んでいく。指さしや簡単なサインを理解し担当の模倣をすることで出来ることを確

実に積み上げていく。着脱動作を繰り返すことで体幹の保持や身のこなしが身に着くよう着替える場所や姿勢を工夫する。毎日の取り組みの中で指示通りに活動を進めることで指示理解の力をつけ待つことや友だちに合わせる経験を繰り返していく。①同様できた時には的確に誉めるようにする。

③集会 呼名で出席をとり所属グループの担当や友だちを認識する。それぞれのシンボルマークや顔写真を使うことで選択やマッチングの課題としても取り組んでいく。曜日と日付は歌やジェスチャーを使い意識する。曜日が繰り返されることは日めくりカレンダーや色分けされたカレンダーを毎日使うことで決まり事として認識できるように工夫する。また日付を使い数字に興味を持てるよう形やデザインで覚えやすく伝える。曜日ごとに日課を決めスケジュール提示で次の活動を確認し期待を持って子ども自身が準備や片づけを行うようにする。

## IV. 結果

1. ①身支度 担当とのやり取りを通して人と向かい合う力、担当に注目し指示を聞こうとする力が育ってきた。同じの意味が解り担当と同じものを持ち、マッチングすることができるようになった。入れ物や置き場が色分けなどで明確になっていることで子ども自身が見比べ考えて分類するようになってきた。

②着替え 手順表や担当を真似て指示に従いテンポを合わせるようになってきた。難しいところを担当がやり取りをしながら手伝うことで人の介入を嫌がらずに受け入れられるようになった。毎日取り組むことで手指操作や身体の使い方も上達し体幹を保持して着席し活動に向かえるようになってきた。

③集会 グループの担当や友だちを覚え集団への意識が育ってきた。曜日で日課が決まっているのでそれぞれを結び付けて確認できるようになってきた。準備や片づけを行うことで活動ごとの切り替えもスムーズになった。

2. 以上①②③の活動を繰り返すことで担当と向き合っ活動に取り組むようになった。また基本的生活習慣が身につけてきたためそこにかかる時間が短縮され課題学習の時間が確保できた。担当の模倣をし、手順表や視覚的に色分けされた教材を使い課題学習に取り組めるようになった。

3. 具体的課題学習内容：リズム運動（太鼓の音や音楽に合わせて担当を模倣しながら身体を動かす）サーキット（決められた遊具を決められたルートでこなしていく）クレヨンでの色塗り（指定された場所を指定された色で塗る）シール貼り（指定された場所にシールを貼る）折り紙（視覚的な目印をつけ担当を模倣して一緒に折る）など

## V. 考察

課題学習に取り組むにあたりそこに至る過程として生活指導に力を入れたことは大いに役立つ結果となった。集団の中で人と向き合いやり取りをする経験のない子ども達に最初から学習させようとしても到底無理である。まず人との関係を築き人に向かおうとする姿勢を作ることが大切だと考える。そのために基本的生活習慣の指導を利用し、その中で人と向かい合うことだけでなく指示理解や動作の模倣、分類やマッチングを取り入れ手立てを工夫したことで課題学習につなげる活動として利用できるものとなった。今後はこの手立てをさらに般化できるようにし、課題学習の幅を広げていく工夫が必要と思われる。



# 話しことばの聴覚的理解能力の発達的变化に関する研究

—発話速度との関連から—

○ 古島 時夫 林 安紀子  
(東京学芸大学大学院教育学研究科) (東京学芸大学)  
KEY WORDS: 聴覚的理解 発話速度 学齢期

## I. はじめに

音声情報の聴き取り、特に母国語による音声を記憶し、理解する能力は、教育場面に限らず、日常生活においても非常に重要な能力である。

佐藤(2006)によれば、1989年告示の学習指導要領以降、国語教育は音声言語を重視する傾向が強まっており、小学校などの教育現場において、「聞くこと・話すこと」の指導が目ざされている。また、軽度発達障害児など、通常学級における聴き取りの困難を示す児童の存在も知られており(小川, 2013)、そうした児童の聴き取りの困難さは、一般的な聴力の低下によらない場合があることも指摘されている(小淵ら, 2006)。

そうした児童の特性を個々に把握し、適切な指導や支援を行うことが求められている一方で、聴き取りに困難を示す児童に限らず、定型発達児に対する指導においても、聴き取りに関する指導方法は未だ確立しておらず、教材も充分でない実情が指摘されている(半田, 2012; 小川ら, 2013)。同時に、小中学生の聴き取り能力について、教育現場における指導の不十分さや課題を指摘する研究も散見される(半田, 2012; 中村, 2007; 若木, 2007)。日本語母語話者と日本語学習者の日本語聴き取り成績を比較した半田(2012)は、母語話者の成績が必ずしも優位ではないことを明らかにしており、これらの研究は、教育現場での聴き取り指導の必要性と同時に、現行の指導方法について、改善の必要性を示唆していると考えられる。

聴き取り能力の要因を検討する研究は、読解力を検討する研究に比して数が少なく、特に、日本語話者の母国語の聴き取りを検討している研究はほとんど見られない。そこで本研究では、定型発達児の聴き取り能力の要因について、発話速度、ワーキングメモリー(以下、WMとする)、音韻的短期記憶の3要因を想定し、音声情報の記憶を主とする聴き取り能力に対して、上記の3要因が及ぼす影響について、探索的・横断的な検討を行うことを目的とする。

## II. 方法

参加者：小学生(1年, 3年, 5年)各10名

材料：速読課題用単語等リスト(単語・非単語・文章)、数唱課題(順唱・逆唱)、聴き取りテスト音声(易条件・難条件)、自由発話速度測定用イラスト

手続き：速読課題(単語・非単語・文章)、数唱課題(順唱・逆唱)、聴き取りテスト(易条件・難条件)、自由発話速度測定課題の順に実施した。

①速読課題：単語・非単語・文章速読課題の3種から成り、単語・非単語速読課題は橋本ら(2008)を参考に、文章速読課題は、学齢版：言語コミュニケーション発達スケール(LCSA)の低位検査を参考に作成した。単語・非単語のリスト、及び文章を印字した用紙を呈示し、出来るだけ速く正確に音読することを求めた。

②数唱課題：Wechsler式知能検査の低位検査を参考に作成。口頭呈示した数系列を、呈示順に復唱することを求める順唱課題とし、呈示の逆順に復唱することを求める逆唱課題の2種から成る。なお、恵羅ら(2006)によれば、順唱は音韻的短期記憶を、逆唱はWMをそれぞれ強く反映するとしている。

③聴き取りテスト：架空の物語を2種類作成し、呈示時

間によって「易条件(30秒)」、「難条件(60秒)」に分類した。参加者に対して聴覚的に呈示した後、物語の内容についての再生を求めた。物語には、それぞれ10個の構成要素が予め設定されており、参加者の発話中に現れた要素数を算出した。

④自由発話速度測定課題：自由発話場面での発話速度を測定するため、参加者に対してイラストを視覚呈示し、その内容についての自由な発話を求めた。

## III. 結果

各学年における3種の速読課題結果について、学年を独立変数、各種速読課題結果を従属変数とした1要因分散分析を行った(図1)。その結果、3種共に学年に有意な主効果が見られた(単語: $F(2,27)=24.362, p<.000$ ; 非単語: $F(2,27)=27.353, p<.000$ ; 文章: $F(2,27)=44.378, p<.000$ )。多重比較の結果、単語速読課題及び文章速読課題においては1年>3年・5年、非単語速読課題においては1年>3年>5年であった。

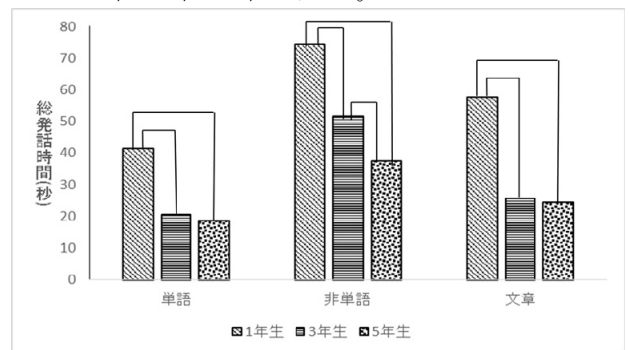


図1 速読課題(単語・非単語・文章)結果の学年間比較

数唱課題の学年差について、1要因分散分析を行った結果、順唱・逆唱課題共に学年の主効果が有意であった(順唱: $F(2,27)=11.767, p<.000$ ; 逆唱: $F(2,27)=9.241, p<.001$ )。多重比較の結果、順唱・逆唱課題共に、1年<3年・5年であった。なお、聴き取りテスト得点の学年差についても同様に検討を行ったところ、学年間での有意な差は見られなかった。

## IV. 考察

速読課題、特に非単語速読課題の結果から、学年が上がるにつれ、発話速度が速くなっていることがわかった。これは、学齢期における単語の音読速度について検討した、春原ら(2011)の研究結果と概ね一致しており、今回実施した3種の速読課題が、概ね適切に対象児の発話速度を測定していると考えられる。

今回は各要因内での学年差を検討するに留まったが、今後更に対象児を増やし、各要因間の関係性の検討も含め、様々な側面を詳細に検討することが求められる。

### (参考文献)

半田淳子(2012). 母語教育における「リスニング」指導の必要性—非母語話者との比較から—. *International Christian University Educational Studies*, 54, 165-179.