

第 1 分科会

= 就労支援領域 =

(南講義棟:S 棟 4 階 S410 教室)

【 1 5 : 0 0 ~ 1 7 : 0 0 】

〔 発表 1 2 分
質疑応答 3 分 〕

就労支援における自己理解の支援行動に関する研究

—発達障害者に対する支援行動への量と質からのアプローチ—

○ 前原 和明 縄岡 好晴 八重田 淳
(障害者職業総合センター) (千葉県発達障害者支援センター) (筑波大学)
KEY WORDS: 自己理解の支援、発達障害者、職業リハビリテーション

I. はじめに

就労支援において、自己理解の支援の必要性がしばしば言われるが、この支援行動は不明確である。このままでは、十分な支援が提供されず、対象者の不利益につながる。今後の就労支援の前進に向けて自己理解の支援行動を明確化することが必要である。

II. 目的

就労支援場面での発達障害者に対する自己理解の支援行動を明確化する。

III. 方法

1. 量的調査

就労支援場面での自己理解の支援行動の概念¹⁾から20項目の質問調査を作成。職業リハビリテーション機関(地域障害者職業センター52所の障害者職業カウンセラー(10年以上に限定)及び障害者就業・支援センター329所の就業支援担当者)を対象に、2017年6月～8月でメール調査を実施。結果を統計的に分析した。

2. 質的調査

質的データとして、事例エピソードを収集した。

IV. 結果

1. 支援行動を構成する因子

因子分析(最小二乗法、プロマックス回転)を行った。固有値1以上の基準に基づき、さらに因子の解釈の可能性も考慮して3因子を抽出した(表1)。次に実際の支援場面における事例エピソードを収集し、因子と対応づけて分析した。

(1) 第1因子: 現状整理のための環境設定

実際の支援事例としては、「相談場面での座席位置の調整」「相談目的と相談の時間配分の視覚的提示」といった支援行動をとっていた。

(2) 第2因子: 現状認識の促進

実際の支援事例としては、「感情や気分のグラフ化による職業生活の振り返り」「過去のエピソードから安定要因について確認する」といった支援行動をとっていた。

(3) 第3因子: 情報収集に基づく振り返り

実際の支援事例としては、「発達障害当事者の著作物を読んでもらい、そこから支援機関とのつながり方や自分にとって必要な支援を考える」「SMARTモデルに基づく目標設定」といった支援行動をとっていた。

2. 支援行動の成立要件

職業リハビリテーション機関間で各下位尺度得点の平均値の差の検定を行った。いずれの下位尺度得点においても地域障害者職業センターにおいて有意に高かった。調査協力者の経験年数を10年以上に限った場合、有意な差が見られなかった。また、各位尺度得点と年齢及び経験年数間でのスピアマンの相関分析を行った結果、経験年数のみとの相関が見られた。

V. 考察

1. 支援行動の特徴

就労支援場面において、発達障害者は、失敗経験から自己否定的であることや、シングルフォーカス故に、自分と環境の関係を整理できず、加えて、支援者に相談も

できないままに混乱状態にあることが多い。今回の結果から得られた支援行動は、単に就業に役立つ経験を提供するに留まらず、このような発達障害者本人の混乱を整理し、実際場面での対処につなげていく支援の提供が行われていた。これは、就業だけでなく、今後の生活自立に繋がる内容であると考えられる。

表1 因子分析の結果(各因子上位3項目)

	因子1	因子2	因子3
第1因子: 現状整理のための環境設定 ($\alpha=.844$)			
16 対象者が支援の見通しを持って るように工夫する	.856	.039	-.117
15 失敗しても大丈夫と感じられる ような安心できる環境を提供する	.822	-.119	0.15
20 現状や課題の整理の相談場面 では、支援者が文字や図等を用 いて示す等の工夫をする。	.704	-.101	.132
第2因子: 現状認識の促進 ($\alpha=.825$)			
2 結果だけに注目するのではなく、 この結果に至るまでの過程 の中身に注目する。	-.083	.919	-.052
3 対象者が自分自身の課題を把握 できるように、相談場面等で これまで経験した就業の状況 や就業する中で発生した困難 な状況等について確認する	.123	.797	-.168
4 支援者として、短所や課題を確認 するのではなく、対象者の強 みや長所を伝える。	.312	.418	-.087
第3因子: 情報収集に基づく振り返り ($\alpha=.819$)			
13 対象者が働くことについて考 えるために、働く上で必要な知 識をえるための講習を設定す る。	-.045	-.171	.844
9 現在の生活状況の記録を対象 者に依頼する。	.034	-.153	.701
7 他者と意見交換をすることの できるグループワークの場 面を設定する。	-.112	-.088	.680

2. 支援の提供について

今回の調査結果からは、単に支援提供のための枠組み(知識付与の講習やSSTといったプログラム)のみが重要でなく、職業リハビリテーションの支援経験年数が重要であると考えられた。具体的には、発達障害に関する知識、相談技法の習得のみならず、就労相談に必要な知識と技術(相談場面の環境調整、地域の支援機関や企業とのマッチング、就業に向けたコーディネートなど)が必要となる。今後は、これらの点のバックアップが発達障害者の就労支援の底上げに繋がると考えられる。

(参考文献)

1) 前原和明・八重田 淳(2016) 職業リハビリテーションで用いられる「自己理解の支援」についての概念分析. 第24回職業リハビリテーション研究発表会論文集, 228-229.

学校卒業時の企業就労への移行期における学校と就労支援機関の連携の試み

○ 山崎 達彦 眞宮 智子 飯坂 良樹 飯塚 礼子
(東京都立あきる野学園) (NPO法人秋川流域生活支援ネットワーク あきる野市障がい者就労・生活支援センターあすく)

KEY WORDS: 就労支援 職場定着 機関連携

I. はじめに

東京都立あきる野学園は、あきる野市にある肢体不自由と知的障害の部門併置の特別支援学校である。知的障害教育部門では、毎年30名から40名程度の高等部卒業生がおり、そのうち3割から4割程度が企業への就労をしている。

あきる野市障がい者就労・生活支援センターあすく(以下あすく)は、東京都の区市町村障害者就労支援事業による就労支援センターである。現在の利用登録者は210名で、毎年卒業生5~10名を含め20~35名程度、登録者が増加する傾向にある。昨年度あきる野市在住であきる野学園を卒業した企業就労者は7名で、全員があすくに登録をしている。

学校から社会への移行期には支援者が変わり、支援の継続は本人を支える上で重要な課題となる。また、近年は定着支援が重視されており、特別支援学校を卒業した企業就職者も増加傾向にある中で、より効果的な就労支援、定着支援の取り組みが必要になっている。

II. 目的

卒業後の企業就職者への支援がスムーズに移行できるように、学校と就労支援センターの効果的な連携、支援体制の構築のあり方を検討する。

III. 方法

以下の3区分によりあすく登録からの期間を整理する。

就職前期	就職前	登録(学校、家庭、あすく)・実習中顔合わせ
就職初期Ⅰ	就職～5月連休前	(本人)作業の遂行や安定した動向に支援が必要なケース。 (企業)異動などで進路先担当者が変わる、卒業間近で進路先が決定したケース。
就職初期Ⅱ	5月連休明け	上記以外のケース。
定着初期	6月～半年	元担任とあすくでアフターフォロー訪問。
支援機関移行期(定着期)	半年～おおよそ3年	相互に情報共有を行い役割分担。地域の支援に慣れていく。

(1)就職前⇒就職前期

- ・内定後の進路先での現場実習へ合同で訪問する。
- ・入社前の雇用契約、打ち合わせに同席する。

(2)就職後学校とあすくによる職場訪問⇒就職初期

- ・学校がコーディネートし、引き継ぎを兼ね職場訪問を実施する。

①就職時(4月～5月)

就職～5月連休前⇒就職初期Ⅰ【進路担当とあすく】

5月連休明け⇒就職初期Ⅱ【進路担当とあすく】

- ・上記以外にも、状況が変化したり、支援が必要になったりした場合には柔軟に職場訪問を行う。

②7月～8月⇒定着初期【旧担任とあすく】

卒業後3か月程が経過し、生活支援、家庭支援に関する内容も課題となり始めるため、学校からは担任が訪問する。この時期に、企業就労者については過去3年間の卒業生の進路先へ合同で訪問する。

(3)情報共有・ケース検討⇒支援機関移行期(定着期)

①電話やメールでの連絡

情報の共有と具体的な役割分担の確認をする。

②月1回の情報交換会

実際に進路担当者とあすくが集まり、情報共有と在

生の実習や雇用企業に関する情報交換をする。

(4)相互の行事への参加

あすく職員が学校での保護者、地域向け講演会へ参加したり、講師として講演を行ったりする。あすくの行事や学習会へ学校の進路担当者が参加する。

IV. 結果

(1)登録時⇒就職前期(就職前)

入社前に本人と進路先企業があすくとつながることで、4月、就職直後の相談にもあすくが関わり、支援が途切れることなく本人と企業を支えることができた。

(2)職場訪問⇒就職初期と定着初期

就職後早い時期の訪問については、引き継ぎをする側の学校が重要性や緊急性を個別に判断して設定した。このことにより、多くの登録者がいるあすくにとっても効率的、効果的な訪問ができた。就職時の5月まで⇒就職初期の訪問(進路担当)と7,8月⇒定着初期の訪問(旧担任)で学校からの同行者を変えることで、就職初期に必要な支援と、定着に向けた生活面にも関わる支援など、その時期に応じた対応や引き継ぎができた。今年度は7名中1名が合同で訪問することができなかったため、学校が代表して訪問をし、状況をあすくと共有した。

(3)情報共有・ケース検討⇒支援機関移行期(定着期)

支援者が一堂に集まったの会議はなかなか持たないので、即時的な対応をするためにも電話やメールでの情報交換が「小さな支援会議」として機能し、効果的であった。月1回の情報交換会では、日常の情報共有を補うものとしてケース対応の経過を確認したり、緊急性は低い今後課題となりそうな情報などについての共有をしたりした。

(4)相互の行事への参加

お互いが「顔がわかる関係」をつくる上で役に立った。学校の進路担当者があすくの行事に参加することで、卒業生に会って様子を知ることができた。また、あすくが学校に来ることで、保護者や生徒本人にとっての情報提供になり、支援機関を身近に感じることができていた。

V. 考察

支援の移行にあたって、学校側は情報や支援方法を「引き継ぐ(引き渡す)」という意識になりがちだが、あすくとしては「引き受ける」という受動的な考え方ではなく、積極的にならざるを得ない中で、積極的に在学中の様子や必要な支援、手立てを「引き出す」という考え方を大切にしている。そのためにも柔軟な姿勢と観点で、本人、企業、そして学校とやり取りをすることを重視している。この姿勢や観点は本人を支援する上でとても重要であろう。

あすくは学校との連携が十分にとれていることが企業に伝わる(連携がとれていると企業が感じる)ことを重視している。これらは企業の障害者雇用への安心感にもつながっている。このことは学校、あすくのどちらかのみではなく、両者に分け隔てなく企業からの連絡があることからわかるだろう。

卒業から就職という移行の初期段階では、職場訪問のタイミングの見極めや設定など、学校が主体的に役割を果たし、支援の引き継ぎを行うことが重要であろう。同時に、就労支援センターも積極的に初期の移行時の支援に関わり、学校と支援機関が協力することが大切であろう。このような取り組みを継続的に行うことで、学生から社会人になっていく本人たちを、切れ目なく支えることができると考えられる。

作業における「目標表」の有効性

—生活介護事業所「ワークイン中町」における実践より—

○ 横川 拓也

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 目標表 動機づけの強化 達成の喜び

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会は6ヵ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」に応じて配属事業所を決定している。仕事は全事業所が一貫して「封入封緘作業」を行っている。近い能力を備える方々の集団を形成することで、段階に応じた必要な支援を適切な環境で行うことを大切にしている。

当事業所(生活介護)は27名の利用者が在籍している。作業を活動の軸に据え、働く力を育てることを大切にしてプログラムを組み立てている。具体的には3ステップ構造になっており、ステップ1「課題に向かう姿勢作り」、ステップ2「作業のやり方の習得(基礎基本)」、ステップ3「利用者集団の力による生産活動の展開」という整理で、ステップ毎の班を形成し力を高めていく。その中で、段々とステップアップしていく仕組みである。今回はステップ2の班についての報告となる。

この班は、ステップ1にて応答性などの「働く前段階の姿勢」を身に付けた方々が在籍しており、ステップ3の「本格的な生産活動への参加」に繋げていく中間の機能を有している。要素としては、作業技術の習得、手順・ルールの理解と遵守、持続力の向上などが挙げられる。特に大きな課題となっているのが「持続力の向上」である。ワークサンプリングにより算出した稼働率によると、事業所全体が69%(H28時点)だったのに対しステップ2班は56%と数値を引き下げている。その要因は作業に向かう意欲の低さが挙げられる。作業に対する関心が薄く、「やらされている感」が強い印象が目立つ。それらは、報酬である工賃の認識からの影響も感じる。1ヶ月毎の支給であるため、期間が長く日々の達成感に繋がづらること、そもそもお金を使う経験不足から工賃に価値を見出せていないことなど、働いて報酬を得るといふシステムにおいて、作業に立ち向かうだけの動機が育まれていることが、大きな課題であると考えている。

II. 目的

お金を題材とした「目標表」を用いることで、工賃への関心を育てる。また、買い物の疑似体験からお金の価値や使い方を身に付ける。それらを通して、作業に向かう気持ちを育てていく。

Ⅲ-1. 方法 ※評価: 作業稼働率の上昇値により判断

■第I期 ■稼働率: 56% (期間: H28.9~H29.2)

○ポイント加算式の出来高表により、操作を習慣づける。

- ・利用者一人ひとりの作業量を分けるようにする。
- ・作業量に応じてマグネットを増やす表示とし、見た目量を実感できるように、なるべくシンプルにする。
- ・操作を作業展開の動線上に組み込み、職員が作業済みの資材とマグネットを交換する。(やり取りの場を作る)
- ・午前と午後の作業終了時に振り返りを行い、全体の中で評価する。

IV-1. 結果

■第I期 ■稼働率: 62% (6%up)

- ・導入当初は物珍しさからか、飛躍的な稼働率の上昇が見られたが、時間の経過とともにペースが落ちてきた。
- ・元々稼働率が高かった方々への効果は、ほぼなかった。

- ・マグネットが増えていくこと自体に喜びを感じ、作業への動機が高まった方もいた。
- ・マグネット数による明確な目標設定が可能となったことで、一定の動機づけの強化には繋がった。

Ⅲ-2. 方法

■第II期 ■稼働率: 62% (期間: H29.3~H29.10)

○出来高をお金で表示すると同時に、買い物体験を実施することで、目標表の機能を兼ねるようにする。

- ・マグネットを「10円」と「100円」の表記とする。
- ・作業1ターンで「10円」を獲得し、10ポイント貯まると「100円」に両替する。それを繰り返し、午前と午後とトータルの稼ぎを確認する。
- ・毎日の終わりに稼いだマグネットを利用者に手渡し、金額を確認するとともに、自分で金額の仕分けを行う。
- ・その稼ぎを持って疑似買い物体験を行う。それにより、お金の使い方や物に変換される経験を積む。
- ・買い物体験を挙手制にし、積極性を促す。
- ・欲しいものを買う楽しみや、給料日に向けて具体的な金額が加算されていくのを感じ取ることで、作業への動機を高めていく。

IV-2. 結果

■第II期 ■稼働率: 78% (16%up)

- ・稼働率が78%となり全体値69%(H28時点)を超えた。
- ・目標がさらに具体的に became ことで、作業に向かう動機が高まり、多くの利用者の稼働率が向上した。
- ・工賃が貰えるのかどうか不安で、作業に向かえず他の利用者に対して良くない影響が出ていた方が、毎日の稼ぎが積み重なっていくことを実感し、それが安心材料となり班全体の落ち着きにも繋がってきた。
- ・買い物体験を通して、お金の操作や、金額のマッチング、欲しい物が買えた喜び、買えなかった悲しみなど、色々な経験を積むことができた。
- ・買い物体験の順番を挙手制にしたことで、目的の物入手するために積極性が高まってきた。

V. 考察

稼働率の低かった方々からは、「居眠り」「ぼーっとしている」という傾向が多く見られていた。それは、「いつまで」「どのくらい」「どうやって」「どうなる」など「作業に対する見通し」が持っていなかったことが原因としてあげられる。さらに、「なぜ作業をしなければいけないのか」という思いも強く持っていたように感じる。

第I期において、出来高表を通して個別の作業量を示したが、それだけでは不十分であった。第II期では、出来高のポイントにお金という意味を加え、貯めた結果どうなるのかを示した。その結果、個人の目標が明確になり作業に向かう動機が強化された。作業の「目標」とそれに対する自分の「出来高」状況の両方を理解できるように提示していくことが重要であり有効であったと言える。買い物体験を通して目標達成の喜びが生まれ、毎日の繰り返しが成功体験に繋がり、次への意欲を育てる。これらのことから、今回は「お金」という題材を用いたが、利用者が関心を持って達成感を得られる内容で「目標表」を示すことは、作業に立ち向かう気持ち作りをする上では有効な手立てであったと考えている。

工賃アップと働く力の向上に向けた実践報告

○ 高橋 勝茂
(特非 出愛いの里福祉会)

I. はじめに

当法人は、兵庫県の姫路市内において知的障害者の就労支援を行う就労継続支援 B 型事業を運営している。事業所では、ダイレクトメールの封入作業（以下、DM 作業）を行っており、DM 作業を通じて、平均工賃 5 万円の支払いを実現し、将来に向けた利用者の経済的自立と働く力の向上を目指している。

II. 目的

平均工賃 5 万円の支払いを実現するためには、仕事への取り組みと利用者への取り組みの 2 つが必要になってくる。仕事への取り組みとは、仕事の開拓と販路の拡大のことである。一方、利用者への取り組みとは、仕事や作業の効率に向けた工夫、利用者の実態に合わせた工程配置、利用者の能力を高めるための取り組みが挙げられる。仕事への取り組みについては、平成 29 年 2 月以降、DM 作業を新規事業として立ち上げ、作業種の絞り込みと作業量の確保を実現できており、平成 29 年度において、利用者 23 名で平均工賃 42,830 円の支払いを行うことが出来ている。

一方で、利用者への取り組みについては、事業所内で十分に行うことができていなかったため、平成 29 年 2 月から 9 月の期間において、利用者の技能・能力の向上を目指し、利用者の働く力を伸ばすための取り組みを行った。

III. 方法

DM 作業には大きく丁合、封入、封緘、ラベル貼りの 4 つの工程がある。利用者の技能、能力の向上を実現し、利用者ができる仕事を増やすために、以下の 2 つの取り組みを行った。

1) 丁合、封入、封緘、ラベル貼りの一連の工程の中で 1 つの工程を確実に担える利用者を養成する。具体的には、DM 作業について各工程をマニュアル化し、どの利用者がどの工程を担当しても同じ方法、手順で作業を行い、半年間の生産量を記録していき、利用者の熟練度を数値化して評価する。

2) 1 つの工程を担えることができるようになった利用者について、他の工程も担うことができるように利用者を養成する。DM 作業はライン工程方式で作業を行うが、自分が担当する工程以外の他の工程も経験ができるようにし、担当できる工程数を増やしていく。4 工程中、何工程担当できるようになったかで評価を行う。

IV. 結果

1) 丁合、封入、封緘、ラベル貼りの各工程について、特に作業量が顕著に伸びた利用者 4 名の作業量をビックアップした。丁合については平成 29 年 2 月の 1 時間あたりの作業量が 250 セットだったところ、平成 29 年

9 月の 1 時間あたりの作業量は 400 セットで 160% の伸びが見られた。封入については平成 29 年 2 月の 1 時間あたりの作業量が 368 枚だったところ、平成 29 年 9 月の 1 時間あたりの作業量は 695 枚で 188% の伸びが見られた。封緘については平成 29 年 2 月の 1 時間あたりの作業量が 377 枚だったところ、平成 29 年 9 月の 1 時間あたりの作業量は 639 枚で 169% の伸びが見られた。ラベル貼りについては平成 29 年 2 月の 1 時間あたりの作業量が 367 枚だったところ、平成 29 年 9 月の 1 時間あたりの作業量は 705 枚で 192% の伸びが見られた。

2) 平成 29 年度 4 月と 9 月の期間において、0 工程（担当できる工程がない）から 4 工程（全ての工程を担当できる）まで 1 人で担当できる工程数とその利用者人数をカウントし、担当できる工程数が増えた利用者の比較を行った。平成 29 年 4 月において 0 工程の利用者数は 3 人、1 工程担当できる利用者は 4 人、2 工程担当できる利用者は 1 人、3 工程担当できる利用者は 3 人、4 工程担当できる利用者は 7 人だった。一方、平成 29 年 9 月においては 0 工程の利用者数は 1 人、1 工程が 3 人、2 工程が 0 人、3 工程が 5 人、4 工程が 9 人という結果となった。

V. 考察

- 1) DM 作業を 4 つの工程に分け、各工程の手順や動作をマニュアル化し、繰り返し同じ経験をすることで作業量が飛躍的に伸びる利用者があることがわかった。また、従来、作業手順が統一されておらず、バラバラの方法で作業を行っていたため、作業量や正確性の把握の改善が困難であったが、作業手順を統一することで、作業上の改善も容易になった。
- 2) 分業で作業を行うと得意な工程以外の工程を担当する機会が限られるが、意図的に他の工程を経験する時間を設けることで、1 工程担当できる利用者が 2 名、3 工程担当できる利用者が 2 名、4 工程担当できる利用者が 2 名増えた。ただし、工程ごとに難易度が違い、特に封緘工程が最も難易度が高く、作業できる利用者が限られるため、治具を作成するなど課題が残る。

現在は、技能面の支援が中心であり、利用者が自ら判断して他工程に入るなどより高いレベルでの働く力を高める取り組みはできていないこと、また、利用者の働く意識や態度面に向けた取組みができていないことが今後の課題として挙げられる。

(参考文献)

後見的支援制度について

—親亡き後も安心して地域生活が送れる仕組み—

○ 加藤 昭和

(社福 県央福祉会 みどりのこかげ)

KEY WORDS: 親亡き後 後見的支援 あんしん施策

I. はじめに

横浜市の障害者プランは、平成16年～20年に第1期が策定された。社会経済情勢や施策事業の進捗状況などをふまえて、サービス提供にあたっての利用者負担や助成制度・手当等のあり方について検討された。平成21年～26年に第2期が策定された。市民のニーズ調査を実施し、障害のある方やその家族に真に求められている施策展開を目指して検討した。その結果、将来にわたって安心して生活し続けるための施策の推進が重要であると認識された。昭和48年に設立され、個人に対して給付されてきた「在宅心身障害者手当(対象者55,000人、予算額約18億円)」を、必要な施策の実施へと転換し、「親亡き後の生活の安心」と「障害者の高齢化・重度化への対応」のために「将来にわたるあんしん施策」が障害者プランにおいて構築された。

「将来にわたるあんしん施策」とは、障害者・家族へのニーズ把握調査の結果、特に重要であると思われる課題へ対応する28事業の総称である。この中の主な事業を次に示す。

【親亡き後も安心して地域生活が送れる仕組みの構築】

- ・障害者の日常生活の見守り、権利擁護等を担う「後見的支援推進事業」
- ・医療的ケアが必要な方の地域生活を支援する「多機能型拠点」の整備

【障害者の高齢化・重度化への対応】

- ・「高齢化・重度化に対応するグループホームモデル事業」

【地域生活のためのきめ細かな対応】

- ・障害者の移動支援施策体系の再構築

【その他】

- ・単身等で生活をする障害者の地域生活の維持のための「障害者自立生活アシスタント」

本論では、このなかの「後見的支援制度」を検討する。

II. 目的

後見的支援制度は、推進プロジェクトが平成21年5月に発足した。検討の結果、親亡き後の本人の地域生活を支えるために必要な要素として4点が挙げられた。

- ①障害者本人を中心に据えた制度設計
 - ②親亡き後の子供の生活をコーディネートする機能の中立性の確保
 - ③地域の方が参加する仕組み
 - ④「本人の話を聞く人」の必要性
- これらの要素に対応するには、従来の障害福祉サービスとは異なる制度が必要との結論となった。

III. 制度概要

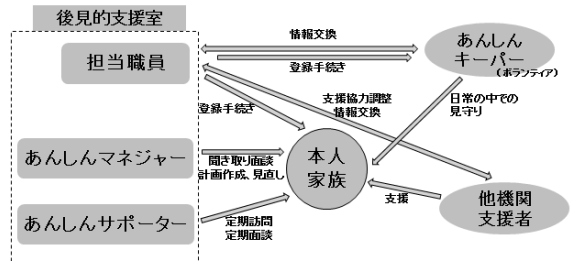
①制度の目的を実現するための具体的な取り組み
用事がなくても定期的に会い、障害者本人・家族の話を傾聴する。本人に寄り添うために話を聞くことに専念する。身体介助や家事援助などの直接支援は行わない。地域で「見守りネットワーク」を構築するうえで、地域住民の障害理解を深めるために周知活動を推進する。

②制度の目的を実現するために必要とされること
自ら「SOS」を発信することが困難な障害者が、住み慣れた地域で安心して暮らすためのネットワークを構築する。

親亡き後に「本人の生活」を支えるための一助として、「成育歴」「趣味・嗜好」「将来への希望」などを記録として残す。

制度を実施する「後見的支援室」の事業展開の概要は次の図のようである。

後見的支援制度の概要



IV. 利用の様子

登録から利用の流れの例を示す。

【Aさん、40歳代後半、知的障害、実家で両親と暮らしている、日中は作業所に通所】

【利用の流れ】

- ①制度を説明し、登録する ⇒
 - ②これまでの生活、将来の希望・不安を聞き取る ⇒
 - ③支援計画書を作成し、内容を説明し了承を得る ⇒
 - ④支援開始 ⇒
 - ⑤計画書の見直し ⇒
- ③～⑤を繰り返す

【登録のきっかけ】

- ・母が知人から制度のことを聞き、本人の将来の生活が心配とのことで来所。
- ・両親に疾病があり、いつまで介護の体力が持つか心配
- ・本人を知っている人が増えるのは良いと登録。

【支援の中で行ったこと】

- ・現在心配なことや、将来のために必要なことの整理のために本人・母と定期的に面談
- ・利用できる社会資源の情報提供のため、グループホーム等の制度を紹介し、体験利用などを紹介
- ・通所先を訪問し、本人の活動の様子を見学。通所先支援者と情報交換

V. 結果

平成26年に300名の登録者へのアンケートを実施した結果、次のような結果だった。

◎良かったこと

- ・話を聞いてくれる
- ・将来のための準備が進んだ
- ・気持ちが楽になった
- ・安心感が増えた

◎期待はずれだったこと

- ・もっと具体的な支援をしてくれると思っていた
- ・なかなか前に進まない
- ・回数が少ない

VI. 今後の課題

- ・暮らし・仕事の間、余暇等、不足する社会資源
- ・一人暮らしを支える生活の場の不足
- ・高齢化・重度化に対応する、看取り支援の必要性
- ・地域の支えの仕組みづくり
- ・成年後見制度の利用
- ・寄り添う支援ができる、人材の育成

安定した生活を送るための支援

—グループホームの日課を通して—

○ 荒井 真・佐々木 智則・野口 愛・玉手 義政・横田 愛梨

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 日課 安定 グループホーム

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会では、5つのユニットでグループホーム事業を運営している。それぞれの事業所で、生活状況に応じた支援が必要になってきており、具体的には、三段階に分け、「安定した生活を送ることができる支援(生活安定型)」、「生活能力が向上できる支援(能力向上型)」、「自立生活を送ることができる支援(自立移行型)」に取り組みはじめた。今回は、その中でもADL支援が中心で生活安定型支援を行っている「吉祥寺泉寮」の実践研究について報告する。

○安定した生活とは…日々のスケジュールにある日課に取り組むことができている状態。

○安定した生活を送るための支援…日課に取り組むことができるように、支援者が評価をし、利用者が達成感を得ることの繰り返しをしていく必要がある。その繰り返しによって、日課への関心が高まり、「日課に取り組む」から「日課に取り組んでいる」という状態を目指す支援である。

II. 目的

安定した生活(ADL支援の多い)を必要とする利用者が、支援者とかかわり(報告、評価)ながら、日々の日課に取り組んでいる状態を引き出し、安定した生活を送ることができるようにすること。

III. 方法

(1)対象:吉祥寺泉寮入居者 A 氏(男性/40歳/療育手帳2度/障害支援区分6/入居4年目)

(2)期間:第1期(平成29年7月27日～8月9日)第2期(平成29年8月20日～9月1日)第3期(平成29年9月2日～9月16日)

(3)手続き:まずは支援者との関係づくりのため日課に取り組む姿勢を大切に、支援者は取り組むことができたことについて評価をした。

第1期:支援者とのかかわり(特に評価)を大切に、日課に取り組む。支援者が食器をAさんに渡して、テーブルまで運んでもらう。評価回数を多く設定した。

第2期:配膳シート、お盆を使用し、視覚的な支援を取り入れ、支援者とのかかわり(報告、評価)を通して、日課に取り組む。食器を配膳し、配膳した後のお盆を片づけた後に、支援者が評価をする機会を設定し、共有化した。配膳の始まり(準備)と終わり(片付け)までの流れを明確に設定した。

第3期:日課に取り組む、取り組むことができたことを支援者が評価をし、達成感を得ることができるようにする。第1期で支援者とのかかわりを大切に、第2期

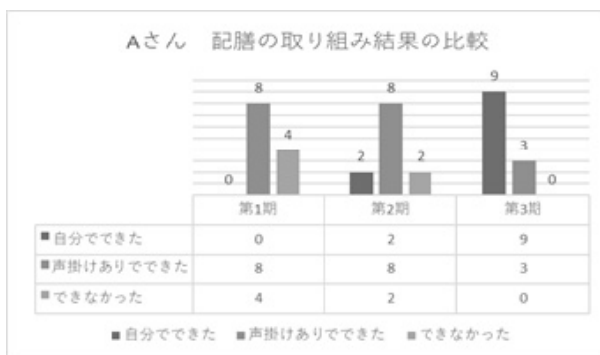
で配膳を行うための仕組みづくりを行ってきたので、第3期は、自発的に配膳の日課に取り組むことができたことについて評価をした。

(4)評価方法:①自分でできた ②声掛けでできた ③全介助の3段階で評価をし、各期間の取り組みによって変化があったかを調査する。

IV. 結果

第1期～第3期までの取り組みを通して、自分から配膳の日課に取り組むことができるようになってきた。

(図1)



(図1) 配膳の取り組み結果の比較(第1期～3期)

V. 考察

第1期～第3期までを通して、A氏には、支援者とのかかわり(報告、評価)を大切に、配膳の日課に取り組んでいただいた。A氏が自発的に取り組む回数が増えたのは、支援者の評価に、視覚的な支援が加えられることにより、A氏にとって、かかわりを実感し、達成感や評価をされることの喜びを感じることができたのではないかと考察する。

ADL支援が多い方ほど、支援者の日課への介入度は高くなるが、日課を大きな枠組みで捉えるのではなく、取り組むことができるように工程を分けることで、日課に取り組んでいる状態へ向かわせることが理解できた。

今後の課題としては、A氏へ配膳以外の日課への支援を続けていくこと、A氏以外の方へは、その方に合わせた導入部のかかわりを工夫する必要があること、これらの支援を般化させることである。

(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

「見える形でわかりやすく TEAACHにおける視覚的構造化と自立課題」2013年 ノースカロライナ大学

開所20年を経過した通所施設における活動再編と職員育成の考察

○ 斗舛もも子 佐々木紀彦 半田進二 大木修 久喜由貴子 石黒晴樹 藤木麗音 小林倫
(社福 湘南の風 もやい)

KEY WORDS: 自発性 構造化 領域支援

I. はじめに

当施設もやいは、生活介護事業として運営しており知的障がい者49名が在籍している。その障がい種はダウン症や自閉症等様々で、年齢も18歳から56歳と幅があり、日々の活動は障がい種や年齢を考慮した3グループに分けて提供している。1グループは自閉症者や比較的年齢が若い方が多く在籍しているグループ、2グループは身体障がいを重複している方が多く在籍しているグループ、3グループは高齢のダウン症の方が多く在籍しているグループとした。各グループでは、リサイクル作業等の軽作業や、自主製品の制作、創作等を行っていたが、開所当初から実施している活動であったため、現在の利用者層のニーズに合っていない現状があった。また勤務している非常勤職員は障がい福祉に携わったことのない者や他業種からの転職者が多く、利用者支援において、経験測や気持ちで関わってしまい、対応で困難を抱えることが多々あった。

そこで本年度より、現在の利用者の年齢や認知に合った活動を提供することと、専門的な支援を行えるよう職員の知識や技術の向上を目指すための取り組みを行った。

II. 目的

開所20年を経過し、作業や創作を活動の主として提供してきた通所施設において、現在の利用者層に合った活動を提供するために、活動内容の再編を行った。また、併せて障がい福祉に携わったことのない職員集団のスキルをあげ、効果的で効率的な利用者支援を目指すための取り組みを行った。その有効性と課題を検証する。

III. 方法

1. TEACCHプログラムを参考にした構造化

自閉症の方が多く在籍している1グループにおいて、利用者安定し、自発的に行動できる環境を整えるために、TEACCHプログラムを参考にした構造化を行った。具体的には、作業室内のレイアウトを変更して各個人の作業スペースと余暇スペースを分け、個々の机の間をパーテーションで区切り活動に集中しやすいようにした。また、一日の予定を写真カード等を用いて提示し見通しをもてるようにした。

2. 領域ごとの週間予定表作成

2グループと3グループでは、既存の創作を主とした活動において有意義に参加出来ない利用者も多くいたため、各々のニーズに合った新しい活動内容を提供することとした。そこで、アメリカ精神遅滞学会(AAMR)9版による10領域と、国際生活機能分類(ICF)の参加と活動の9領域を再分類した「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」の考え方に沿って活動内容の再編を行った。生涯発達支援と地域生活支援の4領域は、知的障がい者を支援する領域として「学習・余暇」「自立生活」「作業・就労」「コミュニケーション」の4領域を設定している。その考えを元に利用者を再アセスメントしグループごとに領域に沿った週間予定表を作成した。それまで週間予定表は「館内活動(創作)」等の表記で、具体的な活動内容は前日に考えていたが、新しく作成した週間予定表には「学習・余暇(風船パレー)」等と領域と、具体

的な活動名を表記し、事前に準備するようにした。併せて、領域ごとの支援の専門性を高めるために常勤、非常勤含めて各領域を担当制とした。

3. 職員の知識と技術の向上

TEACCHプログラムを参考にした構造化や、領域ごとの支援を進めるに当たって、職員の知識と技術の向上は不可欠であった。そのため、施設長や主査が月に1度の全職員が参加するミーティングやグループごとのミーティングで、障がい特性や応用行動分析、TEACCHプログラムや生涯発達支援と地域生活支援の4領域について講義を行った。その他、直接支援の場面においても施設長と主査が参加し、個々の利用者に合わせて構造化に関する助言や、利用者への誘導方法等を実践して見せた。また構造化について2週間に一度、常勤間でミーティングを実施し、振り返りと課題の抽出を行った。

IV. 結果

1. TEACCHプログラムを参考にした構造化

利用者の認知や特性に合わせた構造化を行ったことで、今まで職員の声かけて活動に参加していた利用者が、自ら自身の予定を確認し活動に参加するようになった。また、見通しがもてないことにより起こっていた自傷行為やパニックが激減した。

2. 領域ごとの週間予定表作成

利用者個人の変化はまだ表れていないが、目的に合わせて一貫した支援を提供することが出来ている。また、職員を領域ごとの担当制としたことで、非常勤職員が自ら作業の工程分析を行う等、積極的な姿勢が見られるようになった。

3. 職員の知識と技術の向上

利用者支援において、応用行動分析に基づき、データをとり客観的に支援に当たるようになった。また、有効な支援を実施出来るよう、事前に物品を揃える等環境を整えるようになった。特に1グループでは、常勤職員が不在の場合でも、非常勤職員がデータをとりながら利用者の予定表の管理や身体誘導を行っている。

V. 考察

今回、利用者に対する支援と、職員に対する知識や技術の向上等、体制の整備を同時に行った。当初、福祉に携わったことのない職員からは、活動の再編や利用者支援の考え方に対し、消極的な意見が聞かれていたが、環境の再設定や支援が進み利用者に変化が見られ始めると、徐々に本取り組みに対して積極的な姿勢が見られ始めた。その後、常勤職員、非常勤職員含めて方向性を確認しながら一貫した支援を提供することが出来ている。このような非常勤職員の変化は、講義等のOFF-JTと、日々の直接支援でのOJTが上手く機能したこと、利用者の良い変化が見えたことが有効であったと考える。

第 2 分科会

=コミュニケーション支援領域=

(南講義棟:S 棟 4 階 S404 教室)

【15:00~17:00】

発表 12分
質疑応答 3分

早期言語発達における個人差に関する研究

—生後18～36ヶ月の表出語彙数の縦断的变化から—

○ 丹野 萌子

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: 言語発達 乳幼児 表出語彙数 縦断的变化

I. はじめに

発達障害児・者において、言語・コミュニケーション領域における困難は、障害特性や年齢などに関わらず共通してみられる課題であり、その発達過程の個人差は非常に大きい。そのため、早期乳幼児期においては、主に運動面や行動面(愛着、探索)の発達における特徴が発達障害の早期発見の手がかりとなることが多く、言語発達に関しては総じて「ことばの遅れ」ということでの把握にとどまり、より精密なアセスメントは3歳児健診以降となる。個人差の大きい早期においてもその後の言語発達の手がかりとなる客観的で具体的な評価の視点をみつけることは意義がある。

早期の言語発達研究において、語彙数を指標とした検討は多い。語彙数は、理解、表出、連想、品詞など、さまざまな観点から分析され、初期言語発達の背景にある認知・社会性の発達や、対人環境の影響などとの関連における量的指標のひとつとして使われている。生後12ヶ月前後で発現する有意味語の表出は、家族によって観察されやすくその後の発達の経過も追やすい。本報告では、生後18～36ヶ月の表出語彙および語連鎖を縦断的に調査した結果から、表出語彙数の発達変化に注目し、表出語彙数の増加傾向の個人差について検討する。

II. 方法

1) 対象児

胎児期・周産期から生後18ヶ月時点で健康な乳幼児341名(男181名、女160名)。

2) 語彙調査

「日本語マッカーサー乳幼児言語発達質問紙『語と文法』(綿巻・小椋 2004/京都国際社会福祉センター発行)を使用した。

3) 手続き

生後18ヶ月、24ヶ月、30ヶ月、36ヶ月の各月齢において、保護者に上記質問紙への記入を求めた。調査に先立ち、保護者から文書による研究協力についての同意を得た。

4) 分析

本報告では、上記質問紙項目のうち、表出語彙の総数について分析した。

III. 結果

図1に、各月齢における表出語彙数の平均値を男女別に示した。対応のある2要因分散分析において、個人間における性別($F(1,339)=24.6, p<.01$)の主効果及び個人内における月齢の主効果($F(3,1017)=2936.2, p<.01$)と月齢と性別の交互作用($F(3,1017)=7.5, p<.01$)が認められ、全ての月齢で女の子の方が男児よりも表出語彙数が有意に多かった。

図2に、36ヶ月時点での表出語彙数の下位10名(図2上段)と、上位10名(図2下段)について、それぞれの各月齢における表出語彙数の変化を示した。

IV. 考察

図1で示されたように、18ヶ月～36ヶ月の乳幼児の

表出語彙数は、どの月齢においても従来から知られているように女の子の方が男児よりも多いことがわかった。

また、図2から、36ヶ月での表出語彙数の個人差については、18ヶ月時点は予測が難しく、24ヶ月時点で個人差が広がることが示唆された。下位群は18ヶ月から36ヶ月までほとんど表出語彙数が伸びないケースもあり、なんらかの言語発達上の問題がある子どもたちであることが予想される。一方、上位群では、表出語彙数の伸び方において個人差がみられ、18～24ヶ月か24～30ヶ月で急激な伸びを示すタイプと、18～36ヶ月にかけて漸増していくタイプがみられた。

今後は、更に分析の観点を増やし、表出語彙数の発達変化にみられる個人差に影響する要因について検討していく予定である。

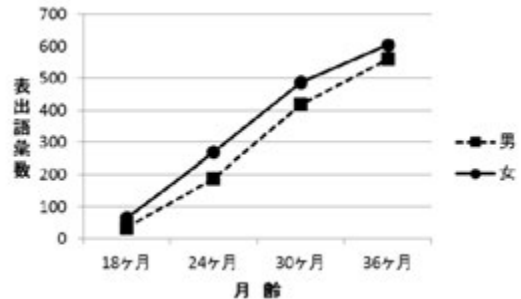


図1 各月齢における表出語彙数の男女別平均

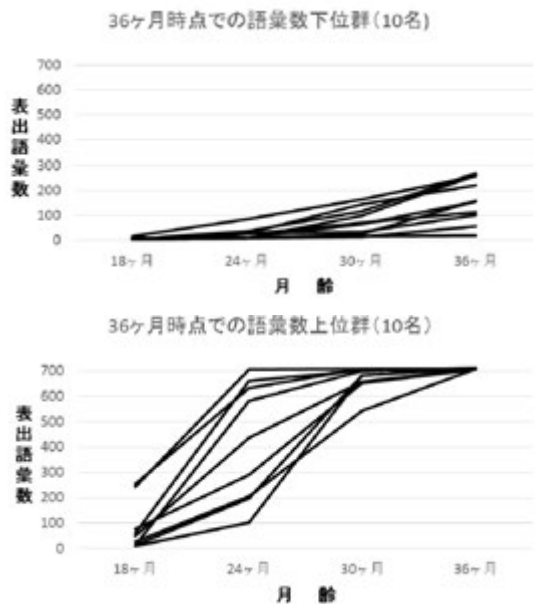


図2 36ヶ月時点での表出語彙数の下位10名(上段)、上位10名(下段)における各月齢の表出語彙数の変化

特別な支援を要する児童に向けた自立・援助要請システムの開発

—小学生の単一事例を通して—

○ 杉岡 千宏 三浦 巧也

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科) (東京農工大学大学院工学研究院)

KEY WORDS: 援助要請、小学生、プログラム

I. はじめに

発達障害児の中には、ソーシャルスキルの獲得・使用に問題があることが少なくない。霜田・橋本他 (2017) の SST プログラムでは、ソーシャルスキルの獲得・使用が困難なために生じた葛藤やストレス場面、または、発達障害児など支援の必要な人が抱える問題を解決するためのスキルを訓練するプログラムとしている。その中で、トラブルを対処するための解決スキルとして「感情抑制スキル」と「基本行動スキル」を組み合わせることが重要であると指摘している。

学校生活におけるソーシャルスキル (ルールを守って集団に参加することや苦手なことにも取り組んでみるなど) は身につけていく必要がある。しかし、発達障害児や支援の必要な児童の中には、自力では身につけることが困難であること、さらにはトラブルが生じることも考えられる。自力では上手くできない場面には、援助を求め、周囲にサポートしてもらいながら身につけていくことが必要であろう。

II. 目的

ちゃんと人とつきあいたい [Part2] の SST プログラム (霜田・橋本他, 2017) をもとに、「感情抑制スキル」と「基本行動スキル」に“自立・援助要請システム”を加え、プログラムを作成しその有効性を検討する。“自立・援助要請システム”の指導とは、感情を抑制した後、状況把握し、基本行動が自力で可能か、またはサポートが必要なのか判断し、可能な形で基本行動を行うといった流れを、本人の中にシステム化させることとする。

支援プログラム			
#1	心の温度計	#7	夏休みのふり返り
#2	1週間のふり返り 判断ワーク	#8	1学期のふり返り
#3	表現ワーク①	#9	1学期のふり返り
#4	状況把握、判断、表現 ワーク	#10	状況把握ワーク (#6と同様)
#5	表現ワーク②	#11	状況把握、判断、表現 ワーク (#4と同様)
#6	状況把握ワーク		

※網掛けは自立・援助システムに関するワーク

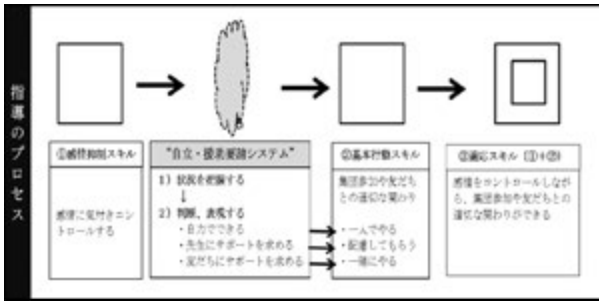
#2以降、一週間の出来事の中でうれしかったことや怒ったことに関して、継続的に温度計を用いて、自分の感情の動きについて1週間のふり返りを行った。加えて、怒ったときはどのように対処したかについてもふり返りを行った。また、#2、#3、#4で、A男が状況把握をした上でどのような判断、表現をするのか、#4、#6で状況の把握はどれくらいできるのか、アセスメントを行った。その上で、#10、#11ではワークの定着のため#6、#4と同様のワークを行った。#2では、学校生活で想定される困った場面において、困ったことを解決するためにどのような判断をするのかに関するワークを行った。#4、#11では、掃除の場面でトラブルになる直前の3人の児童が描かれた絵図版を用いた。それぞれがどのような状況・判断・表現をすれば良いのか、どうすればトラブルにならないのかなどを考えロールプレイングを行った。

IV. 結果

感情抑制スキル：#1では、気持ちには温度があることを確認し、うれしい気持ちと怒った気持ちについて、生活場面であった出来事が何度だったのかを整理した。また、怒ってしまったときには、どうしたら良いのか一緒に考えると、心の中で歌を歌う、10数えるなどが良いのではないかと話してくれた。#2以降の感情のふり返りでは、最初は、自分の感情に気付くことが難しく、ふり返りができないこともあった。しかし、回数を重ねると、気持ちが動いた時のことを詳細に話してくれるようになり、生活場面で対処方法を実践できたと話してくれることもあった。**自立・援助要請システム**：自分でできそうなことは、自分で行うと判断し、頼むべきことに関しては先生や友だちに援助を求めるといった判断ができていた。#3の相手に事実を伝えるワークでは、適切に言葉を選び、理由も考えることができたが、ロールプレイングをしてみると少し強い言葉になってしまった。A男の言い方をうけて、支援者はどのように感じたのかについてもフィードバックを行った。また、支援者がA男と役割を交代して、強い言い方と優しい言い方の両方で伝え印象を聞くと、優しく言われた方が良いと実感したようだった。#3以降のワークにおいて、A男が“伝える方”を意識して取り組む様子がみられた。

V. 考察

自立・援助システムに向けたプログラムでは、本人が苦手とする次元 (表現) において図式化や他者の感情の理解の促進、ロールプレイングを用いてワークを導入した。その結果、自立・援助要請システムを自覚して取り組むことが可能になったと推測される。今後、それぞれの次元に応じたワークの修正や検討を重ねていく必要がある。



III. 方法

1. 対象児と支援に至る経緯

小学3年生男児 (以下、A男とする) とした。A男は感情や行動のコントロールの苦手さにより、対人トラブルが生じていた。感情が高まる (快・不快) と、集団活動の際に落ち着かなくなってしまう、相手に言葉で伝える前に手が出る、一人でうずくまるといった行動がみられた。また、保護者や担任、SCとの相談の後、個別のトレーニングにつながった。

2. 支援期間

20XX年6月～20XX年10月 (現在)、1回30分を計11回、授業後に支援センターにて行った。

3. 支援プログラムの内容

保護者や担任、SCとA男の課題を検討し、本田 (2015) をもとにプログラムを作成した。集団参加や友だちと適切な関わりができるようになることを意識した。

尚、本研究への実践協力と発表において、個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

ダウン症児・者のライフステージごとの 対人関係における困難に関する文献的検討

—ICFの活動と参加の領域を分析の視点として—

○ 金野 楓子

(東京学芸大学)

菅野 敦

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: ダウン症児・者 対人関係 ライフステージ

I. 問題の所在及び目的

ダウン症児・者の対人面における特徴について、可愛げがあって人に親しみ深く、快活さを持っているとの指摘(中村, 1958)があるように、そのよさが述べられてきた。しかし一方で、初めての人に警戒心を示すという指摘(小宮, 1973)や、人間関係のトラブル内容として「周囲の言うことに耳を貸さない、指示を聞かない、注意を聞かない。」が挙げられるという指摘(菅野ら, 1997)が見られる。これらを受けて、ダウン症児・者の対人関係における社会性については必ずしも良好であるとは言えず、対人関係の良好さだけでなく、困難さについても検討することが必要であると考えられる。また、ダウン症児・者の対人関係における困難をライフステージ別に見ると、乳幼児期には、発音の不明瞭さによる意思疎通の問題(池田, 1996)や、共同注意の遅れ(菊池, 2005)などが指摘されており、児童期には乳幼児期と同様に言語面の弱さや学校での対人面における不適応行動(細川, 1992)などが指摘されている。さらに成人期になると不快活さや、ひきこもり、対人関係の不能などが起こること(菅野, 2005)が指摘されている。これらのことから、ダウン症者は成人期になると、乳幼児期とは質的に異なった問題が現れてくることが考えられる。しかし、対人関係における困難について、乳幼児期、児童期、成人期においてそれぞれに指摘はされているものの同一の視点を用いての検討はされておらず、その様相は明らかになっていない。そこで本研究では先行研究で述べられている対人関係の特徴を同一の視点を用いて整理することを通して、ダウン症児・者のライフステージごとの対人関係における困難を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象: 特殊教育学研究、発達障害学等研究等の国内の学会誌や大学紀要等を対象とした。**2. 対象となる先行研究の抽出方法:** タイトル、キーワードにおいて、「ダウン症等」及び「対人関係、コミュニケーション」のいずれかを含むものを対象とし、内容も精査した。**3. 対象となる先行研究:** 分析対象となった先行研究は96件であった。**4. 分析:** 各先行研究から、ICFの活動と参加の9領域の「7. 対人関係」と、対人場面で用いられるメッセージのやりとりとしての「3. コミュニケーション」の2領域の第3レベルまでのカテゴリーを用いて記述を抽出し、ライフステージごとのカテゴリー別の記述数及び割合を算出した。

III. 結果

該当したカテゴリーは「話し言葉の理解」「非言語的メッセージの理解」「話すこと」「非言語的メッセージの表出」「会話の持続」「多人数での会話」の「コミュニケーション」6カテゴリー、「対人関係における寛容さ」「対人関係の形成」「対人関係における行動の制御」「社会的ルールに従った対人関係」「社会的距離の維持」「よく知らない人との関係」「権限のある人との関係」「下位の立場にある人との関係」「同等の立場にある人との関係」「状況に見合った」「対人関係」10カテゴリーの合計16カテゴリーであった。それぞれのライフステージごとのカテゴリー別の記述数及び割合を図1に示す。乳幼児期は「コミュニケーション」の「話すこと」22

(34.9%)、「非言語的メッセージの表出」13件(22.4%)、「対人関係」の「状況に見合った」7件(12.1%)における記述が多く見られ、児童期は「コミュニケーション」の「話すこと」20件(28.6%)、「対人関係」の「同等の立場にある人との関係」9件(13.0%)、「対人関係の形成」5件(7.2%)における記述が、成人期は「コミュニケーション」の「話すこと」6件(33.3%)、「対人関係」の「対人関係の形成」4件(19.0%)、「対人関係における行動の制御」3件(14.3%)における記述が多く見られた。

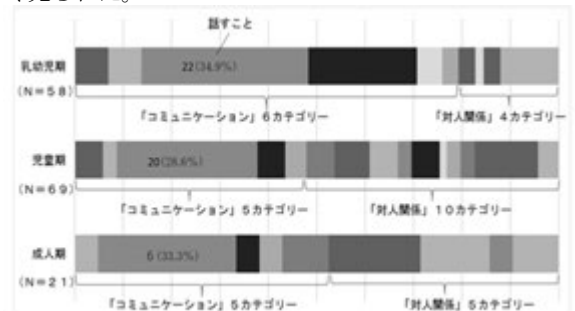


図1 ライフステージごとの記述数及び割合

IV. 考察

乳幼児期、児童期、成人期に一貫して、発話の不明瞭さなど生理学的特徴について述べられている、「コミュニケーション」の「話すこと」が高い割合で見られた。「話すこと」に次いで多く見られた記述について、乳幼児期は「コミュニケーション」の「非言語的メッセージの表出」における記述が多く見られ、内容としては共同注意の遅れなどに関する記述が見られた。共同注意は、他者理解の始まりとされている(大神, 2002)ことから、ダウン症児の対人関係における困難や社会性の弱さは早期から既に見られていることが予想される。児童期は「対人関係」の「同等の立場にある人との関係」における記述が多く見られた。内容としては、同級生との関係性は教師に比べて良好ではないという、学校という集団生活の中での現れてくるものであり、集団の在り方によって現れる困難が変わることが予想される。成人期は「対人関係」の「対人関係の形成」における記述が多く見られた。内容としては、他者と関わりうとせず、孤立的であることが指摘されており、これらの指摘は児童期においても共通して見られていることから、児童期に現れた困難を引き継いでいることが予想される。また、全体の傾向として「コミュニケーション」は乳幼児期に多く見られ、「対人関係」は児童期、成人期に多く見られ、そのカテゴリー数も増加していた。このことから乳幼児期にはメッセージのやり取りにおける困難が多く現れるが、ライフステージが上がるにつれて、より複雑な人との関係性の構築に関する困難が多く見られるようになり、その困難が多様化していくことが考えられる。

本研究では、文献上での検討にとどまったため、今後他障害種との比較などから、これらの困難がダウン症の特性であるかどうかについて検討していく必要がある。

成人期知的障害者における重要な他者への意識に関する調査

—重要な他者へのポジティブ・ネガティブ感情について—

○李 受眞¹⁾ 小島 道生²⁾ 春日井 宏彰³⁾ 前川 涼³⁾

1) 東京学芸大学教育学研究科 2) 筑波大学人間系 3) (社福) 和枝福祉会

KEY WORDS: 知的障害, 自己, 重要な他者, ポジティブ, ネガティブ

I. 目的

成人期障害者福祉サービス事業を利用する知的障害者を対象として、自身にとって重要な他者へのポジティブ・ネガティブ感情について検討することを目的とする。知的障害者の自分の中での他者の在り方について明らかにすることで、自己理解を促すための今後の支援に役立てていきたいと考える。

II. 方法

① 調査対象

A 県にある生活介護施設（通所）を利用する成人期の中度・軽度の知的障害者 22 名（平均 CA47.2 歳, SD=7.0 歳；男性 7 名, 女性 15 名）を対象とした。

② 手続き

静閑な個室にてインタビュー調査を行った。自身にとって重要な他者を視覚的に想起しやすいように想定されるイラスト（家族, 友人, 職員など）を用意した。

③ 調査内容

他者意識の発達がどのように感情の側面に影響しているかに関する尺度を用いた。自分にとって重要な他者へのポジティブ・ネガティブ両方の状況で意識化することについて尋ねるために小島（2010）の質問に基づき、10 個の質問項目を設けた。質問内容としては、重要な他者に対する認知と他者に対する評価を聞く質問、ポジティブ・ネガティブの感情の側面に関する質問がある。詳細な項目の内容は表 1 に示す。

表 1 インタビューの質問項目

1 本人に対して一番ほめられてうれしい人は誰ですか？
① それはどんな人ですか。
② どのぐらいの頻度でほめられていますか。
③ その人の好きなおところやいいところがありますか。ないですか。それはどういうところですか。
④ その人に直してほしいところがありますか。ないですか。それはどういうところですか。
2 本人に対して一番怒られて悲しい人は誰ですか？
① それはどんな人ですか。
② どのぐらいの頻度で怒られていますか。
③ その人の好きなおところやいいところがありますか。ないですか。それはどういうところですか。
④ その人に直してほしいところがありますか。ないですか。それはどういうところですか。

III. 結果

(1) 中度知的障害者と軽度知的障害者の比較

知能指数 (IQ) に基づき、対象者を中度群 (M=41, SD=3.86) と軽度群 (M=60, SD=5.55) に分類した。中度群は「重要な他者 (褒め)」について、施設の職員を選んだ人は 82% (9 人) であった。それに比べて、軽度群は施設の職員を選んだ人が 36% (4 人) であった。次に、職員・友人の両者 (27%, 3 人), 友人 (18%, 2 人), の順が多かった。軽度群は中度群より「重要な他者 (賞賛)」の存在については多様であった。

一方、「重要な他者 (叱責)」では、中度群で親, 施設職員, いないと答えた人がそれぞれ 27% (3 人), 友人, 恋人と答えた人がそれぞれ 9% (1 人) であった。軽度群では、親を選んだ人が 45% (5 人) で一番多く、次に施設職員 (27%, 3 人), いない (18%, 2 人), 友人 (9%, 1 人) の順で回答が多く得られた。

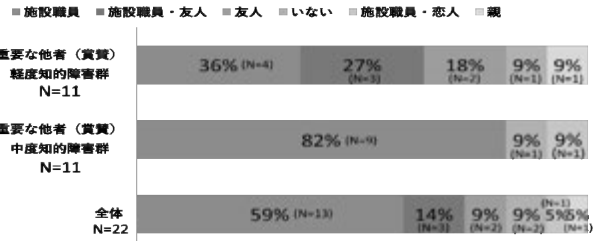


図 1 「重要な他者 (賞賛)」の軽度群・中度群・全体の割合

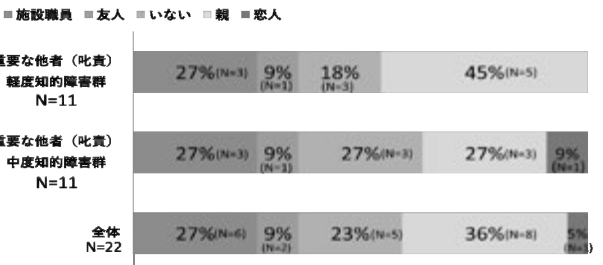


図 2 「重要な他者 (叱責)」の軽度群・中等群・全体の割合

(2) 重要な他者へのポジティブ・ネガティブ感情と他者との関係

重要な他者におけるポジティブな面とネガティブな面に対して、両方とも「ある」と答えた人は少なかった。「重要な他者 (賞賛)」と「重要な他者 (叱責)」のどちらかにポジティブなところとネガティブなところの両方とも「ある」と答えた人は 22 人中 4 人であった (賞賛・叱責 2 人, 賞賛のみ 1 人, 叱責のみ 1 人)。

IV. 考察

本研究では、中度知的障害者群と軽度知的障害者群における「重要な他者 (賞賛)」と「重要な他者 (叱責)」について比較を行った。その結果、軽度知的障害者群は中度知的障害者群より褒めてくれる重要な他者の存在が多様であったことから、より周囲の様々な他者について意識していることがわかった。また、賞賛してくれる重要な他者より叱責する重要な他者の方が想起しにくいことがわかった。これは、他者のネガティブなところよりポジティブなところの方が想起しやすいともいえる。「重要な他者 (叱責)」では、両方の群で親を重要な他者として選んだ人が多く占めており、「重要な他者 (賞賛)」と明確な違いがみられた。次に、重要な他者へのポジティブ・ネガティブなところのどちらも「ある」と答えた人は少なく、圧倒的にポジティブなところは「ある」と答えており、ネガティブなところは「ない」と答えた人が多いことが明らかになった。

こうした結果は、中軽度の知的障害者が他者のポジティブなところへの注目が大きく、ネガティブな面を意識していないという偏った傾向を示していた。このように他者に対して一方の側面に偏った注目または意識を持っているということは、自己の発達にも影響が生じる可能性があると考えられる。これからは他者への多様な視点ももてるような支援が期待される。

自閉症スペクトラム障害者の対人関係能力向上の支援実践

—「人間関係をよくしたい」自閉症スペクトラム障害者の成人期知的障害者への複合的支援—

○ 山口 美範 伊藤 浩

社会福祉法人 幸会

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害, 知的障害, 対人関係

I. はじめに

今日の障害福祉サービスにおいて、障害者の一般就労へ向けた支援はより重要になってきている。障害者職業総合センターは就労支援のためのチェックリスト(2009)で、「日常生活」「対人関係」「作業力」「作業への態度」の4領域を挙げている。

就労移行/就労継続支援事業所において、対人関係形成に課題のある利用者は多い。

自閉症スペクトラム障害のあるAさんは、相手の表情や非言語的コミュニケーション理解の弱さ、人間関係を発展・維持することの困難さ、新しいことへの不安などの同一性への固執、習慣やルールを遵守することへのこだわり、対人不安時の音刺激に対する過敏さ等の複数の特徴があり、対人関係に課題が見られた。

Aさんは養護学校卒業後、特例子会社に就労するも女性への付きまとい行為が原因となり、4年後に退職となった。退職と前後して家庭内暴力が始まり、精神安定剤の服用も開始している。本人が「人間関係をよくしたい」という目標を持っていること、その上で再就労を目指していることから、その後6年5か月に渡り、当事業所(就労移行/就労継続B型の多機能型)で支援を行ってきたが、対人関係の課題は解決しておらず、再就労に至っていないのが現状である。

相川(1997)は対人関係能力を社会的コンピテンスと社会的スキルの側面に分け、人間関係に関する基本的な知識、相手の感情や思考についての理解力、対人葛藤の処理方法についての理解など、人間関係に関する認知情報処理の能力及びこれを適切かつ効果的に行動として実行する能力と定義している。

そのため、概念的な物事の理解、自他の区別の理解、対人葛藤の処理方法を学ぶこと、考える力をつけ学んだことを実践することの複合的な繰り返しの支援によって、対人関係能力向上に繋がると考え、支援を行った。

II. 目的

対人関係に課題を抱えているAさんに対し、複合的な支援が有効かどうかを検証する。

III. 方法

Aさん(男性/28歳/知的障害/自閉症スペクトラム障害)に対し、①個別面談②-1他者の思考と感情の理解を促進する学習②-2概念的な物事の理解のための学習②-3対人関係の処理方法に関する学習をIV期に渡り実施し、複合的に支援を行った。

① I～IV期【平成28年4月～現在】

信頼関係を構築し安心感を得ること、人間関係に関する知識を実際の課題を通して考え、実践することを目的として実施している。本人からの面談希望時には、月1回の定期面談または火曜日の希望面談の規定にとらわれず面談を実施した。本人の話聞きと、全て話し終わったところで、「どうしたいのか」「どうすればよいか」を一緒に考えるようにした。また、面談時には目標達成シートを使用し、視覚的かつ簡潔に面談内容を整理し、次回面談時に振り返りを行うことを徹底した。

② -1 II期【平成28年8月～平成28年11月】

感情を理解すること、自他の区別を理解することを目的とし、成人期知的障害6名に対し、週2回各50分のグループ学習を実施した。学習テーマは自己と他者/感情/態度/性格の4つとし、他者を批判せずに自由に意見

を言う場とした。

②-2 III期【平成28年12月～平成29年3月】

正解は1つではないこと、物事を深く理解することなどの概念的な物事を理解することを目的として実施した。週2回各50分、テーマに沿った作文/国語学習/表現方法の学習を行い、「なぜ」「どうして」と考える力を養い、具体的表現とはどのようなものか実践形式で学んだ。

②-3 IV期【平成29年4月～現在】

自己の性格や感情の傾向を知り、プラスに物事を考える力を養うこと、対人葛藤の処理方法を学ぶことを目的とし、成人期知的障害者9名に対し、週1回各50分のグループ学習を実施している。学習テーマは自己理解/物事の考え方/対人関係の処理方法の4つとし、グループワークも導入した。

支援開始前後の変化の比較のため、①他者に対する不適切な発言や行動②本人からの面談希望回数③日誌での他者批判または対人不安を理由とした日誌不記載④対人不安を理由とした欠勤・遅刻の回数を評価した。

IV. 結果

上記①～④の合計回数を①～②の支援期間でもある4か月毎の4期間(IV期は5か月)に分けて比較した結果、平均回数は6.5から1.6へと減少しており、1%水準で有意差が認められた。特に面談希望回数はI期からIII期までは4か月で合計10回以上であったが、IV期は5か月で1回のみと減少した。

V. 考察

初期の面談では「○○さんがうるさい」「挨拶しない」と言った発言が多く、他者のマナー違反を気にする内容が多かったが、IV期に入ると仲間との関係についての相談へと変化が見られている。また、解決方法として「他事業所への移行」「引きこもる」等の現実逃避が見られたが、面談回数を重ねるにつれて、「耳栓をする」「離席する」等の実現可能な回避方法に言及するようになり、現実逃避傾向は減少している。

グループ学習では自由な雰囲気活気のある学習が実施できたが、Aさんは不快と感じることもあった。しかしながら学習で学んだことを個別面談に活かすことで、少しずつ理解を深めていった。また、グループワークでは、他者と協力することを学び、人によって考え方や捉え方が異なることに気が付いた。グループワークを始めた頃は意見を一方的に言うことが多かったが、最近では他者の意見を聞くことができるようになっていった。

個別学習では、「○○をした。楽しかった。」といった定型文のような表記が多く具体的な記載ができなかったが、繰り返し行うことで「なぜそう感じたか」「どのように行ったか」を記載できるようになっていった。

概念的な物事の理解により正解は一つではないこと、自他の区別の理解により多くの思考があること、感情コントロールやリフレーミングなど対人葛藤の処理方法を学ぶこと、表現力を学び考える力を付けたこと、学んだことを実践することの複合的な繰り返しの支援によって、Aさんの対人関係能力向上に繋がったと考える。

これまではルールを守らない人を嫌う傾向があったが、最近では仲間批判されたと感じた時や、仲間へのアドバイスが受け入れられなかった時等に不安になる傾向がある。そのため、今後も概念的な物事の理解や、自身を認め他者を認められる支援を継続していきたい。

特例子会社における知的障がい者の態度育成に関する研究

—「自律性」を中心とした社員育成の検証—

○ 小笠原 拓¹⁾ 岡本 孝伸¹⁾ 菅野 敦²⁾

1) 株式会社ドコモ・プラスハーティ 2) 東京学芸大学教育実践研究支援センター

KEY WORDS: 知的障がい者 態度育成 自律性

I. はじめに

株式会社ドコモ・プラスハーティは2015年に設立したNTTドコモの特例子会社である。ビル清掃業務部門では障害者職業センターによる重度判定が出された知的障がい者を中心として雇用を進めている。当社では企業理念として「成長・挑戦・貢献」を掲げており、障がいのある社員が働くことを通じて自立できるように支援を行っている。

菅野(2015)は知的障がい者の職業教育に関して、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。そのうえで、「感受性」「自律性」「積極性」「責任性」「柔軟性」「協調・協力」から成る「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されている。これを基に小笠原他(2016)は態度育成実践の評価項目として「職業態度支援チェックリスト」を作成した。

当社・池袋センターでは社内でも比較的、障がい者が重いと思われる社員が働いている。そこで「職業態度支援チェックリスト」(小笠原他2016)のなかでも基礎的な領域である「自律性」の項目を参照し、日々の業務に関して、「時間を守ることができたか」「身だしなみはきちんとしていたか」「社会人にふさわしいマナーを守れたか」「仕事に必要な報告・連絡・相談ができたか」「正しい方法で作業ができたか」「安全に仕事ができたか」「清潔に仕事ができたか」の7項目の振り返りを行っている(障がいのある社員と支援者が話し合い、各項目の達成度を記録している)。

これらの実践の検証を行い、社員の態度獲得の現状と態度育成に関する課題を明らかにする必要がある。

II. 目的

本研究では、当社における「業務の振り返り」の記録をもとに、知的障がいのある社員の「自律性」を中心とした態度育成の推移を検証することで、社員の態度獲得の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

・調査期間：2017年5～9月

・調査対象者：

当社・池袋センターに所属している知的障がいのある社員14名

・調査方法：

当社における「業務の振り返り」の記録(業務日誌)に記載されている7項目について、対象者の達成状況によって、「できた(=3点)」「少しできた(=2点)」「できなかった(=1点)」に得点化した。

・分析方法：

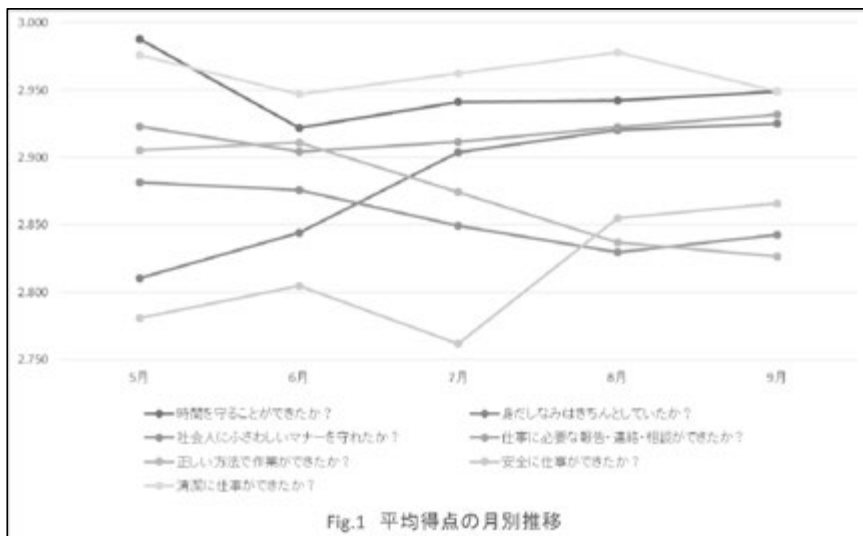
(1) 対象者全員の各項目の月別および調査期間全体での平均得点を算出し、社員の態度獲得の状況を検証した。

(2) 対象者のうち精神年齢(MA)が明らかになっている社員12名に関して、各社員の項目別および7項目全体での平均得点を算出した。また、平均得点と精神年齢との相関係数を算出し、社員の知的水準と態度獲得との関連を検証した。

IV. 結果と考察

(1) 対象者全体の各項目の月別の平均得点の推移をFig.1に示す。「身だしなみ」と「安全」に関する項目が調査期間を通じて平均得点が上昇した。これは、態度育成の具体的な評価項目を業務の振り返りに取り入れることで、支援者と社員の間で問題意識を共有しやすくなったと考えられる。一方で、「作業の正確性」に関する項目は平均得点が下降した。調査期間内に作業内容は変わっていないことから、作業面での課題意識が共有されながらも支援方法自体に課題が残されていることを示唆するものと考えられる。

(2) 対象者の平均得点とMAとの相関係数は-0.38であった。対象者が少ないなかで、一部の比較的MAが高い社員の得点が低かったことが影響していると考えられ、「自律性」の領域では、重度の知的障がい者においても知的水準と態度獲得は関連しないと推測される。



第 3 分科会

= 学習支援領域 =

(南講義棟:S 棟 4 階 S405 教室)

【 1 5 : 0 0 ~ 1 7 : 0 0 】

〔 発表 1 2 分
質疑応答 3 分 〕

ファシリテーションを活用した授業研究会と授業構成の検討

—都立知的障害特別支援学校小学部での国語・算数の授業構成について—

○本庄 建史、金澤 南、加藤 哲雄、渡邊 麻衣、高鶴 ゆら、山根 由香理、前出 佐希子、井上 美保¹⁾、齊藤 宇開²⁾
(東京都立調布特別支援学校)¹⁾ (たすく株式会社代表)²⁾

KEY WORDS: 自らできる力、ファシリテーション

I はじめに

本校は、知的障害のある児童・生徒が学ぶ小・中部を
設置する特別支援学校である。年度当初の質問紙調査によ
ると「国語・算数」の指導で「学習集団内の実態差が大
きいことによる目標や課題の設定、手だての工夫について
の難しさ」を感じている教師が多いことが分かった。そ
こで、小学部では平成28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、ファシリテー
ション³⁾を活用した授業研究と「国語・算数」の授業
構成の検討に取り組んだ。

II 目的

- (1) 授業研究を行うことで、「自らできる力」を育むための授業構成を検討する。
- (2) ファシリテーション⁴⁾を活用した授業研究会を行い、教師の専門性や教師間のチーム力の向上を目指す。

III 方法

- (1) 小学部低・中・高学年で6月から12月までの間に「国語・算数」の研究授業を実施する。
- (2) 研究授業の後に、ファシリテーションを活用した授業研究会を行い、本校の外部専門員⁴⁾であるたすく株式会社代表・齊藤宇開先生より御助言をいただき、「自らできる力」を育むための授業づくりのキーポイントについて考察する。
- (3) 授業研究会での検討を受けて、1月までに授業構成のモデルをつくる。

IV 結果

小学部低・中・高学年の研究授業を終え、授業研究会を通して明らかになったこととして、以下の2点を挙げる。

- (1) 「自らできる力」を育むための授業づくりのキーポイントについて
 - 低学年では、個人別課題学習の取組とその必要性について検討した。集団の学習に臨むに当たって、個人の実態に合わせながら基礎となる知識やスキルの獲得をしていくことが大切であることが明らかにされた。
 - 中学年では、言語で思考すること、また論理力を高めることについて検討した。表出を生み出すために、実態に応じた支援環境や手だてのバリエーションを増やすことで、個々の力を引き出すことができるということが明らかになった。
 - 高学年では、個人別課題学習の際に、実態差がある児童集団での報告や評価について検討した。学習環境の構造化や整理、また教師間での役割分担や連携により、主体的に学習に取り組み、児童自身にとって分かりやすい評価ができることが明らかになった。

- (2) 教員の専門性や教師間のチーム力の向上について

ファシリテーションを活用した授業研究会を通して、1月に国語・算数の授業構成のモデルをつくった。具体的には、「集団学習」の学習形態の中で、「導入(気付き)」「展開(習得)」「整理(活用)」を取り入れることで、「個の力の向上」と「集団での活用」が促され、児童・生徒の「自らできる力」の育成につながるのではないかという結論にたどり着いた。それを受けて、1月に再度、質問紙調査を行った。

①教師の専門性について

「専門性が向上したと思うか」という質問に、60%の教師が、「そう思う」と回答した。(「ややそう思う」37%、「どちらとも言えない」3%)「具体的な実践例があったこと、その実践にアセスメントや専門家の助言に基づいた内容が盛り込まれていたところが良かった。」「自分の授業での指導法を改善するきっかけになった。」など、授業研究会を重ねることで自身の専門性を向上することができたと感じる教師が増えたことが分かった。

②教師間のチーム力の向上について

「チーム力は向上したかと思うか」という質問に、68%の教師が、「そう思う」と回答した。(「ややそう思う」29%、「どちらとも言えない」3%)「授業者の困り感や意図を引き出しながら、情報を共有して、皆で改善策を考えることができた意義であった。」など、教師が学び合い、支え合うための授業研究会のシステムが充実したことによって、チーム力が向上したと感じる教師が増えたことが分かった。

V 考察

6月から12月までの研究授業とファシリテーションを活用した授業研究会での検討を経て、結果に述べた2点が明らかになった。

現在、本校の「国語・算数」の授業構成の多くは、「集団学習」と「個別課題学習」という形をとっている。今回の研究で明らかになった「国語・算数」の授業構成を今後は、中学部に広げ、検証していく必要がある。

(参考文献)

たすく株式会社編著、齊藤宇開監修(2013)「たすくの療育 J☆sKepアプローチ メソッド5」

3) ファシリテーション……人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りすること。集団による問題解決、アイデア創造、教育、学習等、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働き。(日本ファシリテーション協会のホームページより抜粋。)

4) 外部専門員……東京都教育委員会が平成27年度に導入した教育支援制度。都立知的障害特別支援学校における自立と社会参加に向けた指導内容の充実と教師の専門性を向上させるために配置した、作業療法士、理学療法士、言語聴覚士及び心理の専門家。

学びに向かう力を育てる授業改善

—主体的・対話的で深い学びの実現を目指しての工夫—

○伊藤 佳子 栗本みゆき 吉池 久 茂木 裕之 菅野 敦
(都立南大沢学園) (都立南大沢学園) (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 主体的

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の生徒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。生徒達の卒業後に地域社会で自立できる力の育成を目指し、開校以来、次のような研究活動を行ってきた。

(1) 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(3年間)

生徒自らが考え判断する場面の設定や、生徒の気付きを引き出す指導は、意欲や主体性を育み、自己の進路選択・進路決定を目指そうとする資質の育成に効果があることを明らかにした。

(2) 職業学科で身に付けたい普通教科の力及び主体性を育てる授業作り(第1、第2期各2年の4年間)

①普通教科における学びの楽しさを知り得ることで意欲や自信を得て学び続ける基礎を築くことができる。

②学びの楽しさを実感できるような環境を整えることで、学習に対する意欲の向上がみられる(学習グループ編成の工夫、授業の基本ルールの構築、授業及び単元の「型」をもつことによる)。

II. 目的

上記のこれまでの研究活動の成果と課題に基づき、本校の生徒に付けさせたい力を、①学びに対してより意欲的に向かい、主体的に取り組もうとする力 ②卒業後の職業生活、社会生活においてより良く社会と関わり、豊かな人生を送ろうとする力、と考えた。

これらの力を身に付けるためには、どのように学ぶこと、学ばせることが大切であるかを整理し、授業に生かすことを目的として、各教科及び職業に関する教科の学習における授業改善を行うこととした。

III. 方法

今年度と次年度の2年間で、各教科、職業に関する教科の授業改善を行う。

今年度は、以下の3点による研究活動とした。

(1) 普通教科(11教科)と、職業に関する教科(5コース)から6分科会を設けての研究活動

・教科ごと年3回実施の「生徒授業アンケート」によるアセスメントの活用を含む。アセスメントは、教科学習で育てる「態度」と「協調・協調」の観点より見取るものとし、授業改善に生かす。

・研究に際しては、昨年度の取り組みで得た課題から、各教科で注目すべき項目別の検討を行う。

- 1 実態に差がある生徒の個別の目標設定(目標)
- 2 学びの楽しさが時間でできる授業作り(方法)
- 3 就業技術科の教科として大切にすること(指導内容)
- 4 学習に向かう態度をとらえる評価尺度(評価)
- 5 ICT機器の活用等(教材・教具)

(2) 外部専門家による授業観察と指導助言

(3) 授業力向上を目指した全校による校内研究授業(70回、全教員の3回以上の参観)

IV. 結果

生徒のアンケートでは概ねが、各授業を楽しみ、わかるようになったと実感していることが分かった。一方、学習内容の理解や定着への自己の工夫、今後の生活に活かすことについて、方法がわからないとの回答もあった。(教科より抜粋)

この授業は楽しいですか。 楽しい66%・ときどき楽しい26%・ 先生の話は楽しい6%・褒められると楽しいと思う0%
この授業で学んだことを卒業後も生かしたいと思いますか。 思う48%・ときどき思う20%・思うものもある26%・ 具体的に教えてもらえば生かそうともう6%

これまでの研究、検討をとおし、生徒が主体的に学び、また学び続ける楽しさを知り得るためには、以下の点を踏まえることが重要であると明らかになった。

卒業後に豊かな生活を送れることを見据えて学習を展開する。現在学習していることが将来の生活で活用できると知り、また生徒がその工夫を自ら考えられるよう授業作りを行う。

学年が進行するにしたがい、生徒は苦手なことでも勉強してみたいと考えるようになっていく。また学年が上がると「やりがい」「達成感」を「学びがい」と捉え、それが授業の楽しさと感じる生徒もみられた。

授業改善においては、生徒が感じる学びの楽しさについての段階を踏まえることの重要性を確認した。段階により、手順や手がかりの提示方法、教材の選択制、集団や役割に配慮したグループワークの導入で主体性を引き出す、卒業後の生活で用いる教材等から改善を行った。引き続き生徒の変容を見取っていく。

また指導助言からは、以下のような理解を得た。

「主体的・対話的で深い学び」については、主体的に問題を解決していく過程で取り組むものであるため、まずは、主体的に取り組ませることに重点をおくことが必要である。アクティブ・ラーニングの手法を用いての対話的な学びについては、柔軟性、協力・協調の態度を養う学年(3学年)や教科を限定させて取り組む。

V. 今後に向けて

これまでの授業改善に当たっては、今後目指す「対話的な学び」に向け生徒が主体的に学ぼうとする授業、生徒たちが互いに気付き学び合う授業を目指してきた。

生徒たちが将来の生活に役立つ、将来も学ぼうと感じられる学習を展開するよう、生活への応用を意識しての授業改善に取り組む。互いの授業を参観する中での観察の視点の精度を高めることも今後の課題である。

高校における「授業UD化シート」を活用した授業改善

—都立園芸高校の実践—

○戸部孝綱

諏訪肇

(東京都立園芸高等学校) (東京都中部学校経営支援センター)

KEY WORDS: 都立高校 ユニバーサルデザイン 「授業のUD化シート」

I. はじめに

都立園芸高等学校は、1908年(明治41年)創立の百年を超える歴史のある我が国初の園芸学校で、都会のど真ん中(世田谷区深沢)に、東京ドーム2.3個分の広大な校地を持つ公園のような高校である。全日制課程には園芸科、食品科、動物科という特色のある3学科があり、また定時制課程も設置している。

園芸高校では、学校経営計画の重点に「力をつける授業」を掲げ、「全教員が主体的・協働的学び「Active Learning (AL)」と、万人にやさしい教育「Universal Design for Learning (UDL)」の2班に分かれて授業研究し、年度末にはレポートにまとめ提出する。」としている。その実践の中で作成されたものが「授業のUD(ユニバーサルデザイン)化シート」である。

II. 目的

発達障害のある生徒を含め誰にでも分かりやすい授業を構築し、その実践(「授業のUD化シート」を活用した授業改善)を発表することにより、高等学校における発達障害教育を推進する。

III. 方法

ユニバーサルデザイン化された授業を、簡便な工夫で、自律的に進められるようにするため、「授業のUD化シート」を開発し、生徒から「授業評価アンケート」をとり分析するなどし、授業改善を図った。

<概要>

「授業のUD化シート」に、教員自身のノウハウを言語化してもらうとともに、同シートに示す「授業づくりの7つのポイント」にそって留意点をまとめさせた。また、授業を進めていくなかで、新たな留意点を追加記入した。なお、同シートは教員の空き時間に作成させた。

「授業づくりの7つのポイント」とは、(ア)型のある授業 (イ)見通しをもたせる (ウ)集中・注目のさせ方 (エ)個人差の配慮 (オ)ルールの確立 (カ)視覚情報 (キ)参加の促進で、これは埼玉県立総合教育センター(2012)の「授業づくりの12のポイント」を参考に、生徒の実態に合わせて改変したものである。

<検証>

○検証の手順

- (1) 12名の教員が1回目の授業を行い、授業を受けた生徒から「授業評価アンケート」をとる。
- (2) 授業実施後、「授業のUD化シート」を作成する。また同シートの中に新規に記入した項目には、赤でアンダーラインを引く。
- (3) 2回目の授業を実施し、再び生徒から「授業評価アンケート」をとる。
- (4) 1回目と2回目の「授業評価アンケート」を比較する。
- (5) 授業を担当した12名の教員に「授業のUD化シート作成に関するアンケート」を実施する。

○生徒対象の「授業評価アンケート」の項目

- ① 今日の授業は面白かったですか
- ② 先生の話は、分かりやすかったですか
- ③ 授業の内容は、理解できましたか
- ④ 黒板に書かれたことや、プリント、視聴覚教材は分かりやすかったですか
- ⑤ 頭の中で考えたり、発表したり、他の人と話し合ったり、質問したり等、授業に積極的に取り組みまし

たか

○教員対象の「授業のUD化シート作成に関するアンケート」の項目

- (A) 授業のUD化シート作成に負担感はありませんでしたか
- (B) 授業のUD化シート作成は、作成後の授業に役立ちましたか
- (C) 授業のUD化シート作成後の授業において、生徒が授業に取り組む姿勢が向上したと感じましたか

IV. 結果

○生徒対象の「授業評価アンケート」の分析

特に専門科目において、項目①④⑤において「授業のUD化シート」実施後の平均値に、統計的に有意な上昇が認められた。また専門科目以外においても、項目⑤において有意な上昇が認められ、項目①②においてもほぼ有意な上昇が認められた。

○教員対象の「授業のUD化シート作成に関するアンケート」、「授業のUD化シート」の運用状況と実施後の授業評価との関係

「授業のUD化シート」作成時間が長い教員ほど、同シート実施後の「授業評価アンケート」項目①④の評価が低かった。また「授業づくりの7つのポイント」のうち、(イ)見通しをもたせるの総数が多い教員ほど、「授業評価アンケート」項目②③の評価が低かった。

「授業のUD化シート」の「授業づくりの7つのポイント」のうち、(オ)ルールの確立 (カ)視覚情報の新規数が多い教員ほど、「授業評価アンケート」項目全てで評価が高かった。また、教員経験年数と授業評価には相関関係が見られなかった。

V. 考察

○「授業のUD化シート」を活用した授業改善

「授業のUD化シート」は、A4サイズ1枚で、平均40分程度で取り組み、教員の都合のつく時間で作成できるものである。「授業づくりの7つのポイント」では、(オ)ルールの確立 (カ)視覚情報が特に重要であることが分かった。また、教員がもともと持っているノウハウだけでなく、新たな留意点を導入すると効果的であることも分かった。

課題としては、「授業のUD化シート」のみでは、授業の理解度や積極性が高まらなかった生徒がおり、個別の支援や配慮が必要である。また、UD化を行う新たな留意点の共有化を行う必要がある。

○この実践の意義(中部学校経営支援センターより)

都立園芸高校の実践研究は、生徒が専門科目などさまざまな教科・科目を履修しその都度教える教員が変わるなかで、いかに実態に即した特別支援教育を推進していくか、高校独自の視点から授業改善を図ったことに大きな意味がある。また、校長が学校経営計画にユニバーサルデザインの考え方に基づく授業改善を明記し、校長のリーダーシップのもと組織的に特別支援教育が推進されている好事例である。さらに、この研究において客観的な分析がなされ、高校における実践において、各授業でのルールの確立や視覚情報が有効であることなどが、はっきり分かったことも、意義あることである。

(参考文献)

「小・中・高等学校及び特別支援学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究(最終報告)」埼玉県立総合教育センター(2012)

知的障害特別支援学校における体育の授業分析に関する研究

一期間記録と教師の相互作用行動に着目して一

○ 永田 悠祐

渡邊 貴裕

(順天堂大学大学院)

(順天堂大学スポーツ健康科学部)

知的障害特別支援、体育、授業分析

I. はじめに

知的障害特別支援学校における授業づくりの手順について、佐藤(2007)の一つとしては、個々の子どもの実態をアセスメントする「初期評価」→授業目標とその目標を達成するための学習活動と援助方法を設計する「計画」→授業の「実施」→授業研究会等による「授業評価と改善」といった、評価(see)-計画(plan)-実施(do)-評価/改善(see/improvement)のプロセスが用いられる。

しかしながら、この中の「授業評価と改善」の取り組みでは、子どもの変化が教師の主観に基づいて判断される場合があるなど、いくつかの課題が生じることが指摘されている(吉井ら)。また、教師の子どもたちに対する働きかけへの評価についても同様である。

普通学級の体育授業は、期間記録や教師行動といった授業分析の研究が数多くされている中で、特別支援学校の体育授業では、中学部の体育授業を対象とした研究はあまりされていない。

II. 目的

本研究では、知的障害特別支援学校の体育授業場における、授業の期間記録と教師の相互作用行動を明らかにし、これらを用いた授業評価及び改善についての資料を得る。

III. 方法

1. 対象者

知的障害特別支援学校教員1名

2. 調査内容

高橋ら(2003)が作成した相互作用行動の観察法のカテゴリーを用いて、中学部体育(サッカー)の指導場における「フィードバック」「励まし」「発問」をカウントし、集計する。

期間記録は高橋ら(2003)が作成した授業場面の「学習

指導場面」「認知的学習場面」「運動学習場面」「マネジメント場面」の4つを観察記録し、各授業場面に費やされた時間を記録する。

3. 調査方法

教師の発言は、ワイヤレスマイクを使って録音する。収録した映像をもとに教師の相互作用行動を記録する。

4. 分析方法

授業分析には、高橋(2003)の相互作用行動の観察法のカテゴリー、期間記録法を用い、ビデオ分析ツール「スタジオコード」(フィットネスアポロジャパン社製)を用いて、授業の映像から教師行動のデータを集計した。データは統計分析ソフトSPSSを用いて分析を行う。

5. 実施場所・期間

A 特別支援学校体育館、平成29年1月

IV. 結果

期間記録の割合				相互作用行動の回数	
	回数	時間	%	回数	時間
学習指導場面	4	01:01.7	3.4	励まし	16 00:32.0
認知学習場面	1	00:25.8	1.42	肯定一般FB	44 01:28.0
運動学習場面	5	25:19.1	83.84	肯定具体FB	4 00:08.0
マネジメント場面	8	03:17.8	10.89	矯正一般FB	2 00:04.0
				矯正具体FB	27 01:11.3
				否定一般FB	0 00:00.0
				否定具体FB	0 00:00.0
				発問	18 00:35.7
合計	18	30:04.4	99.35	合計	111 03:59.0



V. 考察

通常学校における、よい体育授業の特徴として、運動学習場面が50~60%以上確保され、学習成果に直接関与しないマネジメント場を10%以下、学習指導場を20%程度、認知学習場を10%程度にすることが望ましいとされている(米村ら2007)。

今回の特別支援学校の体育授業は、運動学習場面が約80%、マネジメント場が約11%、学習指導場面が約3%、認知学習場面が約1%という割合になった。運動学習場面の割合が授業の大半を占めていることから、生徒にできる限り多くの時間活動させようとしていることが伺える。また、学習指導場面や認知学習場面が少ない要因として、チーム・ティーチングによって授業が展開され、生徒に対して全体指導よりも個別指導で活動内容および方法を伝えていると考えられる。

(参考文献)

高橋健夫(2003) 体育授業を観察評価する. 明和出版: 東京, 170.180.
米村耕平, 長町裕子(2007) 学級の人数の違いが体育授業に与える影響に関する事例研究. 香川大学教育実践総合研究, 15: 77-85

表2 体育授業場面の観察カテゴリーと定義

カテゴリー	定義
学習指導場面	○教師がクラス全体の子どもを対象にして説明、演示、指示を与える場面
認知的学習場面	○学習者が認知的な学習活動を行う場面
運動学習場面	○学習者が体操、練習、ゲームなど運動活動を行う場面
マネジメント場面	○上記以外の活動で、学習成果に直接つながらない場面

表2 体育授業場面の観察カテゴリーと定義

カテゴリー	定義
学習指導場面	○教師がクラス全体の子どもを対象にして説明、演示、指示を与える場面
認知的学習場面	○学習者が認知的な学習活動を行う場面
運動学習場面	○学習者が体操、練習、ゲームなど運動活動を行う場面
マネジメント場面	○上記以外の活動で、学習成果に直接つながらない場面

発達障害のある生徒に対する書字指導

一肢知連携による指導法の開発—

○阿部敦子

河野文子

諏訪肇

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

KEY WORDS: 書字指導 肢知連携 発達障害

I. はじめに

都立青峰学園就業技術科は、軽度の知的障害のある生徒を対象とした企業就労を目指す特別支援学校である。発達障害と診断を受けている生徒も多く、また全体として自己肯定感の低い傾向にある。生徒の中に書字に課題(うすい、濃い、小さい字など)のある生徒が多いことに注目し、その改善を図ろうと考えた。そこで実践事例の多い肢体不自由教育における書字指導の効果を検証し、キャリア教育の視点から価値づけを行い、発達障害のある生徒への指導に活用していけないかと考えた。

II. 目的

肢体不自由教育と知的障害教育の連携により、発達障害のある生徒への書字指導法を開発し、キャリア教育の視点からその効果を検証する。詳細な目的は以下の3点。

1. 肢体不自由教育における書字指導の効果を検証
2. キャリア教育の視点から書字指導の必要性を考察
3. 発達障害のある生徒への書字指導の改善を考察

III. 肢体不自由教育における書字指導の効果

<方法> 事例研究

対象：肢体不自由特別支援学校小学部児童のべ17名
指導の時間：国語科の書写の授業

○筆圧の調整が難しい場合は、鉛筆にこだわらず、初期から筆ペンや書きかた用フェルトペンを使用した。
○筆ペンや小筆などで書くことで、筆圧の調整がうまく行えることが多かった。強く押さえ過ぎたときに筆の先が圧力を吸収することで、加減が容易になり線の太細等を調整できることに気付かせた。

<結果>

視覚認知の困難がある児童は、以下の点が難しい。
○線と線が交差する交点の数が多くなるほど、書くべき部分の認識が難しくなる。
○ムスビがある文字を一見して認識することが難しい。
○手本では、静止した状態の文字だけの情報しか得られず、書くためのすべを理解することは難しい。
○書き出して、書く文字のイメージを浮かべ、適切な位置にペン先を置き動かすためには、多くの課題がある

<考察>

指導法として

○交点の少ない、ムスビの少ない文字から指導を始める。
○手本は静止画より、動画がよい。
○一画ごとに、色を替える方が見やすいこともある。
書字指導により培われた力は、基礎的な国語力となり、他教科での学習を進めることを支える。

IV. キャリア教育の視点から書字指導の必要性

<方法> 調査研究(アンケート調査による)

対象：知的障害特別支援学校高等部教員

○生徒の実態に関する調査(書字に関してどのような困難があるか等)

○教員の指導に関する調査(書字に困難のある生徒に対して、高等部ではどのような書字指導をしているか等)

<結果>

○文字の大きさ(小さい字・大きい字)、筆圧(濃い字、うすい字)、バランスが悪いなど文字自体に課題のある生徒が多い。また、文字を書きたがらない生徒も多い。
○一方、高等部段階の書字指導は、枠内や罫線上に書かせる指導やなぞり書きをさせる指導が中心である。各教科の指導では、教科内容を指導する時間が中心となり、

書字を指導する時間はあまり設定していない。

<考察>

書字の問題がある生徒の存在と、その指導の必要性を認識している教員が多いことが明らかとなった。しかし、それらの生徒への書字指導は、十分になされていないことも分かった。

小・中学校の特別支援学級に在籍していた生徒の多くが、書字の問題は見過ごされていたと考えられる。しかし書字の必要性は高く、キャリア教育において書字教育をどのように位置づけていくかが課題である。

V. 発達障害のある生徒への書字指導の改善

<方法> 事例研究

対象：青峰学園就業技術科40名

指導の時間：国語(週2コマ)等

○指導の順は、毛筆(大)⇒中筆⇒鉛筆⇒ペンと軟から硬へ、大から小へと指導した。また二人一組で励まし、応援し合いながら行った。

○毛筆の指導では、筆ペン(太・中・細筆)を使用し、墨をすったり、墨汁を使用したりすることを避けた。

○硬筆の指導では、鉛筆・ペンを使用し、履歴書やお礼状など実際の書類を書く指導を行った。

<結果>

① 生徒の文字を書くことへの意識変化

生徒は文字を書くことが嫌いな理由として「小学校の時、字が下手だからかわれた」「書き方を細かく注意された」「宿題で無理やりたくさん書かされた」などをあげている。上記の方法により指導を行った結果、指導前(文字を書くことが「好き」20%、「嫌い」60%、「どちらでもない」20%)から、指導後(「好き」40%、「嫌い」50%、「どちらでもない」10%)と変化した。

② 在校生Oさんの変化

小さい字、文字を書くことに自信がない、字の大きさが分からないといった課題のあった生徒が、指導後には適した文字の大きさを意識できるようになり、文字を書くことが面白いと思えるようになった。

③ 在校生N君の変化

もともと左利きで、間違えたままの字、小さい字のバランスや枠内のバランスが悪い、書くことに自信がないなどの課題のあった生徒が、指導後には枠内を分割して目安をつけ書くようになった。また筆ペンを気に入り、大きな文字を書くようになったことから、間違いに気づきやすくなった。

④ 卒業生Oさん

書くことに自信がなく、漢字が苦手で、また気持ちを書くことが苦手だった生徒が、指導後、就職し上司が読めるように丁寧に書くようになった。また「在学中に練習しておいて良かった」と感想を述べている。

<考察>

○知的障害教育(高等部)では国語科の書字及び書写の指導が必要である。

○発達障害や軽度の知的障害のある生徒へ肢体不自由教育における書字指導の指導法を活用することにより、生きる力が育成される。

(参考文献)

平成20年3月、小・中学校の学習指導要領及び幼稚園教育要領改訂、平成21年3月、高等学校・特別支援学校の学習指導要領、他。

中学部での作業学習の検討

—知的障害特別支援学校・中学部での取り組みについて—

○屋間 友彦¹⁾ 常松 浩三郎¹⁾ 井上 美保¹⁾ 菅野 敦²⁾
(東京都立調布特別支援学校)¹⁾ (東京学芸大学)²⁾

KEY WORDS: 意欲向上、主体的、自立的

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・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）」で研究指定校になった。中学部では、平成26年度の全校研究のテーマであった「自らできるを育てる—豊かな自立と社会参加のために—」を設定し、「作業学習」において学部研究及び分科会研究の中で、授業研究、事例研究を行った。平成27年度においては引き続き「作業学習」について研究を行い、平成28年度は「生活単元学習」について研究を進めた。

平成29年度は、実践している「作業学習」の授業について、東京学芸大学の菅野敦教授より助言をいただきながら授業改善を進めている。

II 目的

平成26年度から、以下の課題に対応する目的で研究を行った。

- (1) 外部専門員と連携し、教員だけではない幅広い視野で個々に応じた作業や構造化の検討を行うこと。
- (2) それぞれの作業学習の場面で、生徒が落ち着いて活動できる動線や視覚支援、環境の構造化を明らかにすること。
- (3) 高等部の作業学習に向けた、準備段階としての中学部の作業学習の検討を、作業班の枠を超えて教員同士で連携協力して行うこと。

III 方法（平成26～28年度）

- (1) 火曜日午前100分、午後50分、計150分の実施で、年間140時間。
- (2) 作業種は、紙工班、軽作業班、手芸班、陶芸班、木工班の5種類。
- (3) 中学部の全ての生徒が対象となり、縦割り班編成。
- (4) 外部専門員の導入。社会福祉法人滝乃川学園より金子絵美子氏（支援スタッフ）、杉崎靖夫氏（介護福祉士）をお招きし、年間150時間の授業観察と助言会を実施。作業班ごとに環境設定や作業工程の視覚支援、器具・自助具の工夫、製品開発等について、見てほしいポイントを書き出して外部専門員に事前に伝えた。そして当日の外部専門員の観察記録を参考に、班ごとに外部専門員を交えた助言会を行った。
- (5) 首都大学東京より伊藤祐子准教授（作業療法）をお招きし、年間24時間実施。主に、個別の生徒を対象とし、相談したいポイントを具体的に書き出して用意し、当日の作業学習時の生徒観察記録を基に班ごとに外部専門員を交えた助言会を行った。
- (6) 平成27年度については、滝野川学園の金子氏、杉崎氏からの助言にしぼり、研究を行った。

IV 結果

平成26・27年度の中学部「作業学習」の研究を終え、

学部研究会で明白になった点として、以下を挙げる。

- (1) 外部専門員を交えた助言会での検討を受けて、構造化を進めた結果、カムダウンエリアが効果的に機能しており、生徒が落ち着いて作業するようになった。一定量作業して終われば休憩をとるという流れが安心感を生み、落ち着きの要因となっていると思われる。今後は、更に個別に細かく構造化を行い、個々に合った作業を検討していく必要がある。
- (2) 教室内の環境を構造化し、生徒が一人で活動できるような動線が作られてきた。当初、落ち着けない生徒も静かな環境で作業できるようになった。生徒の実態は年度ごと変化していくので、今後も生徒が落ち着いて活動できる環境を考え続けていく必要がある。
- (3) 高等部の作業学習に向けて、準備段階として中学部で作業学習を経験しておくことが必要である。と生徒たちの力を見てきた今は考えられる。そして、生徒たちの力に加え、各作業班の教員同士が連携・協力して指導に当たり教材作り等を推進したことも、班の活動を有意義に進めるための大きな力となった。

V 考察

平成26・27年度の研究では、研究協議会での外部専門員からの助言と検討を経て授業改善を行い、結果に述べた3点が明らかになった。授業改善のポイントが明確になり、中学部全体で共有し、構造化や生徒の動線考えた改善を行ったことで、生徒が自分から授業に参加して作業に取り組むなど、生徒の行動が変化したことが示唆された。

平成28年度に作業学習の運営上の問題への検討を行った結果、平成29年度から作業班をエコロジー班、オフィスワーク班、ペーパークラフト班の三つに精選し、中学部で全ての作業種を経験できるようにした。また、活動場所を見直し、活動時間を火曜日午前135分に凝縮して、分かりやすい形に整理した。平成26年度から継続的に検証された授業改善のポイントを生かしながら、授業改善を進めているところである。以下、現時点での課題を示す。

- (1) 作業内容の検討と教具、器具の充実
生徒の実態と課題に合った作業内容や手順について、継続的に検討し設定していくことが必要である。また、十分な教具・器具がそろっているとは言い難い。作業内容を検討した上で、教具の開発と器具の充実を進める必要がある。
- (2) 自立的な活動の拡充
生徒が教員の指示や手助けなしに、自立的に作業を行うためには、生徒が担当する活動について一定程度的見通しをもち、活動が一人でできる状態にしなければならぬ。それを可能にする配置図、手順書、自助具等を開発する必要がある。
- (3) 意欲の向上に向けて
周囲からの称賛等の外的要因で意欲を引き出すのではなく、生徒自身が役割を担い、責任を果たし、作業を行うこと自体で達成感を得られる工夫が必要である。そのために生徒が理解できる工程表や、達成感を得られる目標表や成果表等を開発する必要がある。

第 4 分科会

= 早期発達支援領域 =

(南講義棟:S 棟 4 階 S406 教室)

【 1 5 : 0 0 ~ 1 7 : 0 0 】

発表 1 2 分
質疑応答 3 分

就学移行期の保護者の心配・悩みに関する調査

—就学で学習のつまずきが心配される子どもの療育機関における指導プログラムへの反映—

○ 杉浦 采夏

(東京学芸大学大学院 教育学研究科)

KEY WORDS: 就学移行 学習のつまずき 保護者の悩み

I. 問題・目的

発達障害などの特別な教育的ニーズを必要とする子どもたちへの療育では、知能・発達検査等の検査結果をもとに指導方針を決めていく。しかし一方で、就学期を直前にした時期は、保護者にとって心配・悩みが少なくない時期であり、療育の指導方針を決めていくにあたって、知能・発達検査等の検査結果だけでなく、保護者のニーズも加えて方針を決めていく必要があると考えられる。

そこで本調査では、小学校に就学するにあたり、年長児時点での発達が気になる子どもの保護者の心配・悩みについて調査することを目的とする。また、年長児時点で、就学に向けての個別的な支援を行うにあたり、保護者の悩みに応じて、子どもへの支援方法に変化がみられるのか、ということをも明らかにすることも目的とする。

II. 方法

1. 対象

東京都内にある民間の療育機関で、学習障害(LD)の困難が生じるリスク・発達障害(疑い含む)があり知的発達の遅れがない、または境界域知能の子どもを対象として、就学レディネス(意欲や態度など)の形成を目標にアカデミックスキルを体験する準備教育(つまずき予防支援)を実施した年長児29名(男児20名、女児9名)の保護者29名であった。

2. 調査手続き・内容

指導を開始する前である年長時(5歳)の4月に、今までの子どもの成長記録である生育歴票と就学に向けての保護者の心配・悩みについてのアンケートを記入し、回答してもらった。アンケートでは、基本的な生活習慣(自立の有無、衣服・靴の着脱、食事のカトラリーの使用、排泄)において、子どもがどのくらい自立できているかについて選択式の質問で尋ね、子どもの現在の様子や発達の状態から、1年後小学校に就学するにあたって、家庭や幼稚園・保育所等で保護者が困っていることについて自由記述で尋ねた。指導前のアセスメントとしては、WPPSIとDN-CASの検査結果をもとにした。指導においては、東京都内にある民間の療育機関で使用している学習障害(LD)予防教育プログラムを用いた。LD予防教育プログラムの目的は、就学のための学習における基礎的な準備性を形成する点にあり、主な構成としては、ひらがなの読みの教育プログラム、ひらがなの書き入門教育プログラム、語彙プログラム、入門用数量・算数プログラムの4種類の教育プログラムを用意し、それらに基づいて指導した。指導プログラムは、保護者の悩みや子どもの発達状態、興味・関心に合わせて、それぞれの内容に時間配分や、手立て、アプローチの仕方に変化を加えた。

III. 結果・考察

1. 基本的な生活習慣の自立度

子どもの自立について、全員の保護者が自立できていると回答していた。基本的な生活習慣をもとに回答してもらった項目としては、衣服・靴の着脱、食事のカトラリーの使用、排泄についてであった。衣服・靴の着脱については、ひとりで正しくできると回答した保護者が23人であった。また、時間がかかるがひとりでできると回答した保護者は6人いた。食事については、スプーンの使用は29人全員ができていていると回答し、箸では22

人が使用できると回答し、7人が訓練用キットを使用し練習中と回答していた。排泄については、29名全員がひとりでできているとのことであった。

特別な教育的ニーズのある就学前の子どもをもつ保護者にとっては、学校生活や対人関係といった社会生活に関する心配・悩みだけでなく、身辺自立といった基本的な生活習慣に関する心配・悩みがあるということが示唆された。

2. 保護者の心配・悩み、指導プログラムへの反映

子どもの現在の様子や発達の状況から、1年後小学校に就学するにあたって、家庭や幼稚園・保育所等で保護者が抱える子どもの悩みについて自由記述で尋ねた。保護者が抱える悩みについては、ひとつに限らず、抱えている悩みについて思いつくものすべてを挙げてもらったところ、ひとり当たり2件から6件の悩みが挙げられた。保護者の悩みを、KJ法を用いて分類してみると、感情や行動の抑制スキルに関する内容(N=39; 48%)、言語表現スキルに関する内容(N=21; 26%)、対人関係・集団参加スキルに関する内容(N=14; 17%)、学習スキルに関する内容(N=7; 9%)の4つに分けられた(図1)。

就学期の保護者には様々な心配・悩みがあり、中でも学習に向けた態度や構えである、感情や行動、言語表現、対人関係・集団参加への悩みが中心になることが考えられる。

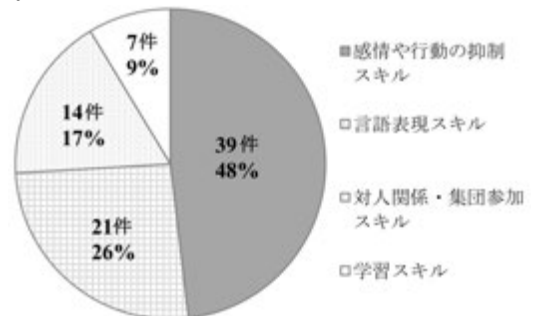


図1 保護者の悩みに関する項目

感情や行動の抑制スキルに関する内容についての悩みがあった子どもに対しては、集中できる環境設定、プログラムの細分化、時計等を用いた見通し、スモールステップの課題といった工夫を行なった。言語表現スキルに関する内容についての悩みがあった子どもに対しては、簡単な一行日記のような指導を行い、言語での表現を増やしていけるよう支援した。対人関係・集団参加スキルに関する内容についての悩みがあった子どもに対しては、わかりやすい言葉かけを行うよう配慮し、言葉だけでなく、より多くの事物や絵を用いながら指導を行った。学習スキルに関する内容についての悩みがあった子どもに対しては、ひらがなの読み書きを重点的にを行い、筆記道具も使いやすいものにするよう配慮した。

指導プログラムでは、学習スキルに焦点が当たっているため、保護者の悩みに合わせ、指導内容や指導方法のアプローチの仕方に工夫を行なった。このような工夫や配慮を行うことにより、より就学に向けた保護者の悩みに寄り添った支援が行うことができたと考えられる。

早期支援における児童発達支援施設と関係機関との連携の実態

—経営主体別の比較を通して—

○佐藤 麗奈

今枝 史雄

菅野 敦

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

KEY WORDS: 早期支援 児童発達支援 連携

I. 問題の所在と研究目的

障害の早期発見や早期支援の重要性はこれまで多くの先行研究等で述べられてきた。渥美ら (2010) は、発達障害のある子供の早期発見から早期支援に至る過程では、様々な機関や人が関わることが多く、今後は関わる機関が相互に連携し、一貫性があり効率的で、利便性の高い支援の方策を考えていく必要があるとしている。支援を行う上で関係機関が連携する必要性は、発達障害に限らず全ての障害で同様のことがいえる。障害幼児への支援にかかわる機関が多岐にわたる中で、その中心機関の一つに児童発達支援を行う施設 (以下、児童発達支援施設) がある。厚生労働省 (2017) は、児童発達支援には、本人への発達支援を行う役割や、特に児童発達支援センターにおいて、地域の中核的な支援機関としての役割があるとしている。また、竹之内ら (2016) は、障害幼児への早期支援体制について、保健機関が行う乳幼児健診を主な入り口、義務教育就学を出口としている。このことから、早期支援体制では、保健機関における障害の発見、児童発達支援施設での支援、そして教育という流れが考えられる。そのため、児童発達支援施設は、地域の中核的な支援機関として、早期支援の入り口である保健機関や出口である教育委員会と連携できる体制を築く必要があり、そのための方策を明らかにする必要があると考える。しかし、先行研究は、実践報告がほとんどであり、児童発達支援施設全体の傾向として関係機関との連携を調査した研究はあまり見られない。さらに、井原 (2017) は、近年児童発達支援センター等の民営化が進められているとしている。しかし、経営主体の違いと連携について、佐藤ら (2008) は、公営施設の方が民営施設に比べて十分な連携がとられているとしている。しかし、実際に児童発達支援施設と関係機関との連携について経営主体別に調査した研究はあまり見られない。

以上より、本研究の目的は、児童発達支援施設への調査を通して、早期支援における施設の経営主体の違いと関係機関との連携の関係を明らかにすることとする。

II. 方法

1. 調査対象: 東京都の児童発達支援施設 302 カ所。**2. 調査項目:** 先行研究等を参考に 1) 保健機関との連携機会、2) 教育委員会との連携機会の 2 項目とした。各項目で「施設の情報提供」「子供の情報の引継ぎ・共有」「研修会等の実施」「地域の協議会等への参加」を選択肢に設定し、連携機会としている場合に選択を求めた。**3. 調査時期:** 2017年2月。**4. 回収状況:** 55 カ所 (18.2%)。**5. 手続き:** 各機関に対して選択肢に選択があった場合を連携ありとした。また、選択肢の経営主体別の選択有無について χ^2 検定を行った。回答のあった施設の経営主体別の内訳は、公設公営施設が 11 カ所、公設民営施設が 7 カ所、民設民営施設が 37 カ所であった。

III. 結果

1. 保健機関との連携: 連携機会があった施設は、公設公営施設が 90.9% (10 カ所)、公設民営施設が 85.7% (6 カ所)、民設民営施設が 56.8% (21 カ所) であり、 χ^2 検定の結果、5%水準で民設民営が有意に低い結果とな

った。連携機会があった施設における連携機会の内訳を図 1 に示す。全ての公設公営施設が「子供の情報の引継ぎ・共有」を行っていた。また、「地域の協議会等への参加」を連携機会としている公設民営施設は 0% だった。

2. 教育委員会との連携: 連携機会があった施設は、公設公営施設が 81.8% (9 カ所)、公設民営施設が 85.7% (6 カ所)、民設民営施設が 56.8% (21 カ所) であった。連携機会があった施設における連携機会の内訳を図 2 に示す。「施設の情報提供」で χ^2 検定を行った結果、5%水準で公設公営施設が有意に高く、民設民営施設が有意に低かった。また、「子供の情報の引継ぎ・共有」では、公設公営施設、公設民営施設どちらも全ての施設が連携機会として選択していた。

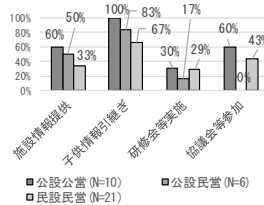


図1 経営主体別の保健機関との連携機会

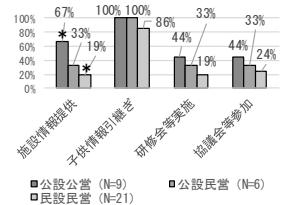


図2 経営主体別の教育委員会との連携機会 (*p<.05)

IV. 考察

連携機会の有無は、保健機関、教育委員会ともに民設民営施設が最も低かった。佐藤ら (2008) は公営施設の方が民営施設よりも他機関と連携しているとしている。しかし、本研究において連携機会の有無では、公設公営施設と公設民営施設に大きな差が見られなかった。

1. 保健機関との連携: 笹森ら (2010) は、80%以上の保健機関が専門機関に子供を紹介しているとしている。「子供の情報の引継ぎ・共有」を全ての公設公営施設が選択している結果から、障害の発見後に支援へつなぐ過程で連携していると考えられる。また、井原 (2017) は、施設の民営化が進むと行政による障害幼児の実態把握が困難になるとしているが、「地域の協議会等への参加」で公設民営施設が 0% であり、同じ公設施設でも民営では行政に関わる機会が乏しい可能性が考えられる。**2. 教育委員会との連携:** 公設公営施設は、「施設の情報提供」を選択している施設が多く、互いの機関の機能を共通理解できる環境が整えられていると考えられる。一方で、民営施設は「子供の情報の引継ぎ・共有」以外の連携機会の選択率が低く、あまり実施されていない実態が明らかになった。

以上より、公設公営施設と公設民営施設では、多くの連携機会が公設公営施設に集中している。ここから、他の経営主体に比べ、公設公営施設は保健機関や教育委員会と様々な連携機会があり、連携体制を整えつつある実態が分かった。しかし、井原 (2017) の指摘するように、児童発達支援は民営化が進む可能性があるため、今後は現在関係機関と連携できている公設公営施設の連携体制をモデルとしながら民営施設も構築可能な連携体制を検討していく必要があると考える。

アセスメントシートの作成

— 年度内グループ移行を客観的に捉えるために —

○ 鈴木美代 池沢美栄 西谷聡子 菅野敦
(三鷹市子ども発達支援センターくろみ幼稚園) (東京学芸大学)
KEY WORDS: アセスメント ポイント項目 人との関わり

I. はじめに

本通園施設では、生活年齢や障がい種別に関わらず、一人一人の現在の発達段階や今後身につけていきたい力を見極め、それぞれの課題に応じたグループ編成を行っている。また、日々の日課に取り組む中で、他者とのやり取りの力を高め、活動に向かう姿勢を育てている。活動内容は基本的な生活習慣をベースに、指示理解や認知、操作等、それぞれのねらいに添って取り組んでいる。職員の専門性に裏付けられた確かな目と丁寧な日々の関わりで、軸となる活動内容が確立されつつある。活動に取り組む中で子どもの力を伸ばしていくためには、個々の課題に合った活動を行うことが大切と捉え、年に2～3回グループの移行を行っている。活動内容が確立されてきたとはいえ、子どもの成長や課題の捉えは、スタッフの主観に頼っている部分もあり、更なる向上を目指すには、子どもの成長を客観的に捉える必要があると考える。そこで本発表では子どもの成長や課題を客観的に捉え、グループ移行に役立つアセスメントシートの作成、アセスメントの方法や課題など、本施設での取り組みについて報告する。尚、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

子ども一人一人の成長や課題を客観的に見極め、グループ移行に活かせるアセスメントシートを作成する。またシートの作成過程、利用方法、課題について検証する。

III. 方法

1. 期間

X年4月～X年11月

2. 事前準備

年度当初、各グループの課題に応じた特徴と支援目標を定める。課題活動の内容や、活動に必要な手立て、ステップアップのプロセスを職員間で共通理解する。統一された時間割の中で、次の段階のグループを見据えながら課題活動に取り組む。

3. 具体的内容

①アセスメントを行う活動の選定

どのグループも統一して行い、活動のステップアップのプロセスの共通理解ができていない身支度の活動を選定した。また、その活動の中でアセスメントポイントとなりそうな項目を挙げた。ポイントとなる項目は、立ち上がり・移動・操作など運動面での基本的動作、指示理解・手順理解などの認知面とした。検討の結果、どのステップでも必要な事柄である活動内容を挙げ、自席からの移動、仕分けの操作、持ち物の分類の3点をポイント項目とした。その項目を更に細かく工程分けし、アセスメントポイントとした。

②アセスメントシートの作成

選定した活動の流れに沿った形でポイントとなる項目を挙げアセスメントシートを作成した。活動の流れに沿ってポイントを並べ、点数をつける形をした。点数は1向かえない(抵抗が強い)、2全介助(受け入れ可)、3手添えて出来る(モデル、身体的接触のきっかけ作り)、4言葉による説明で出来る、5一人で出来る(流れに沿って、自分で判断して)の5段階とする。点数付けの際、日々安定して取り組んでいることを前提とする。

③アセスメント担当の決定

複数のグループを定期的にグループ観察を行う必要があるため、担当は全グループの状況を把握している現場リーダー1名とした。

④アセスメントの実施

選定された活動場面でのアセスメントをグループごとに行った。ムラなく安定して取り組んでいることが前提であるが、子どもの取り組み方を客観的に判断するため、全グループ共3日間の観察を行った。

IV. 結果

①アセスメントを行う活動の選定

ステップアップのプロセスの共通理解ができていない身支度の活動を選定したことで、アセスメントポイントが明確になり点数付けしやすい利点があった。しかし、ポイントに挙げた項目は、毎日の日課を繰り返す中で覚えやすい項目であった。特に自閉的傾向の課題を持つ児では、パターンとして覚えていく活動で、作成した段階表示では高得点を出してしまうケースが見受けられた。段階5の「一人で出来る」はクリアしているものの、ただ淡々と活動をこなしているだけで、理解して取り組む様子や、人からの介入を受け入れる様子が見られない場面も多く感じられた。パターンとして活動を遂行できても、人とのやり取りの力や課題に向かう力が伴わないと、次のステップへ進めない事柄も多く、アセスメントポイントに人への意識の向け方などを加える必要があると考える。

②アセスメントシートの作成

身支度の活動は、ステップアップしたグループでは最高点をつける割合が多かった。今回は5段階での評価としたが、それぞれの段階の中にも取り組み方の姿勢など態度や応じ方などの細かい分類が必要であると感じた。

③アセスメント担当の決定

今回は担当1人でのチェックとしたが、誰もが活用できるシートにしていくためのアセスメントポイントの選定、点数付けが必要であると考えた。

④アセスメントの実施

グループごとに数日かけて行うことは有効と考える。アセスメントポイントが適切で、客観的に点数付けできるシートを作成することで、実際にアセスメントを行うことは容易になると考える。

V. 考察

個々の課題に合ったグループで活動することが大切と捉えグループ移行をおこなっているが、発達の捉えを共通のものとするためにもアセスメントシートの作成は不可欠である。活動一つ一つを「できる」「できない」の『行動』で評価するだけでなく、「人との関わり方」や「応じる構え」「活動に向かう姿勢」といった『態度』についても、誰もが評価できる項目としてどのように挙げていくかが今後の課題である。

保育士に対する個別の指導計画に関わる実態調査

—保護者連携・情報共有の観点から—

○ 増澤 貴宏

(長野県稲荷山養護学校)

KEY WORDS: 保育士・個別の指導計画・保護者連携

I. はじめに

2008年に改訂された保育所保育指針及び幼稚園教育要領において、子どもの状態や障がいに応じて個別の指導計画や支援計画の作成、保護者や他機関との連携が明記され、障害児保育の重要性が示された。幼保に対する特別支援教育に関わる調査研究(例えば、河野, 2010)において、個別の指導計画の作成や他機関との連携が徐々に広がりを見せているが、まだ十分な実施には至っていない結果が示された。特別支援教育が始まり10年が経過する中で、幼稚園・保育園の巡回相談や就学相談を通して、未だ「作成されていない」、「活用されていない」ケースが見られた。早期療育・教育が言われ、幼少期からの一貫した支援が言われる中で、幼少期の支援体制の整備は重要であると考えている。支援体制をせいびしていく上で個別の指導計画又は支援計画は重要な位置を占めると考えている。

II. 目的

保育士に対して個別の指導計画の作成や運用、保護者や他機関との共有に関して、アンケート調査を用いて、現状を把握し課題を整理することを目的とした。

III. 方法

1. 調査時期：平成29年10月の研修会終了後に実施。
2. 対象者：研修会に参加した保育士36名を対象とした。回答者は女性36名、平均勤続年数11年(1~34年まで)から回答を得られた。回収率は100%であった。

3. 調査内容

- ①基礎データ(勤務経験、性別、年代)
- ②個別の指導計画作成に関わる内容
- ③保護者や関係機関等の連携や共有について

4. 手続き

調査対象とした保育士に研修終了後、アンケートの主旨及び倫理的な配慮等を説明し、その場で記入・回収を行った。

IV. 結果

年代別の割合をFig1に示した。20代が36%と多く次に30代の31%であった。

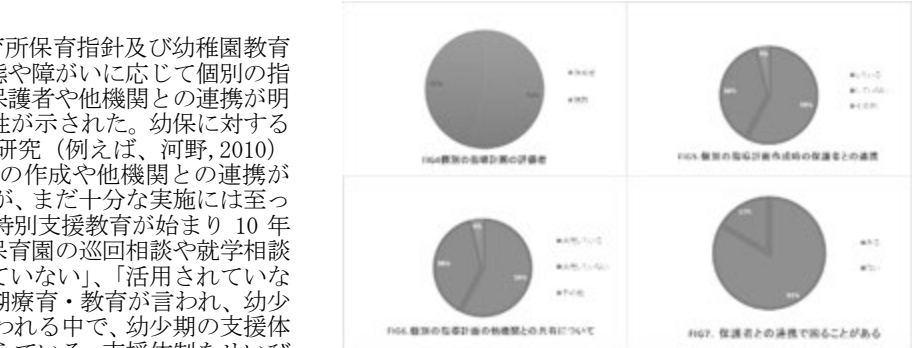
個別の指導計画作成に関わるアンケート結果

1) 個別の指導計画の作成の有無では、「有り」が72%、「無し」が28%であった(Fig2)。

2) 個別の指導計画の作成に関わる人数では、「一人」が69%、次に「三人以上」が19%であった(Fig3)。

3) 個別の指導計画の評価者については、「作成者」が54%、「複数」が46%であった(Fig4)。

4) 作成時における保護者との連携については、「連携している」が58%、「し



ていない」が38%であった(Fig5)。

5) 他機関との共有については、「共有している」が58%、「していない」が38%であった(Fig6)。

6) 保護者との関係で困ることの有無については、「ある」が83%、「なし」が17%であった(Fig7)。

7) 保護者対応における困難要因としては、保護者の受容(12件)、理解(11件)が挙げられた(Fig8)。

V. 考察

個別の指導計画及び保護者との連携について現状を把握するためにアンケート調査を行った。

個別の指導計画の作成の割合は高く、個別の指導計画については位置付いてきていることが推察された。しかし、個別の指導計画を作成する人数は「一人=評価者」が多く、複数で作成するには難しさがあるのではないかと推察された。実際、保育の現場では、勤務状況が複雑であり、支援者同士が連携する難しさの声も聞いている。担任同士の情報の共有、連携の難しさが要因としてあるのではないかと考えられる。また、保護者連携では、半数以上が連携しているが、保護者の同意無しに作成されている実態が明らかになった。また他機関との共有についても実施している件数は高いが、まだ十分に共有できていない実態も明らかになった。保護者対応について、多くの保育士は対応に苦慮している実態が明らかになり、その要員として保護者の障がい受容や障がいの理解といった内容が示された。特別支援教育になり10年が経過する中で、個別の指導計画の作成や運用といった面では進展してきている実態が明らかになった。一方で、保護者対応に関わるサポート体制(例えば、保健師、行政担当、教育委員会等)の確立又は実際の対応が望まれるのではないかと推察された。また合わせて、保護者への啓蒙啓発活動が必要ではないかと推察された。今後の調査として、放課後デイや発達支援事業所等にもアンケートを行い、保護者対応や個別の指導計画の運用面について現状を把握し、早期療育や教育を支えるサポート体制について検討していきたい。

(参考文献)

河野(2010) 幼稚園・保育園に在籍する特別な支援を必要とする子どもたちの現状と支援に関する調査研究. 東海学園大学研究紀要, 第15号, 83-97.

「気になる」子が周囲の子どもに与える影響についての 保育士の意識と支援行動に関する研究

○ 齋藤 厚子
(東京福祉大学)

KEY WORDS: 保育士 気になる子 他の子ども

I. はじめに

保育現場では、明確な診断は受けていないものの保育を行う上で特別な配慮を要する子ども、いわゆる「気になる」子への対応が重要な課題となっている。その背景には、「気になる」子の保育園における在園率の高さや対応の仕方の難しさなど「気になる」子本人に関する課題とともに、クラスの他の子どもとの関係を含む多様な課題が同時に起こる実態がある。本研究では、「気になる」子が周囲の子どもへ与える影響についての保育士の意識と支援における特徴について担当児年齢及び保育士の経験年数との関連から検討することを目的とする。

II. 方法

調査対象者: 都内区立保育園の保育士 275 名を対象に質問紙を配布し、267 名から回答を得た(回収率は 97%)。今回の分析においては 2 歳児～5 歳担当保育士 191 名を対象とした。

調査内容: (1) 保育士の経験年数 (2) クラスごとの「気になる」子の人数 (3) 保育士の他の子どもへの対応に関して感じる課題の有無 (4 件法) (4) 他の子どもへの対応課題について岡村 (2011) の研究を参考に 10 項目の質問を設定 (4 件法) (5) 他の子どもへ実施している対応について本郷ら (2005) の研究を参考に 8 項目の質問を設定 (4 件法) (6) 「気になる」子がいることでの周囲の子どもにとっての良い影響の有無 (4 件法) (7) 「気になる」子がいることで周囲の子どもに良い影響があると感じる点について自由記述での回答を求めた。

III. 結果

保育士の経験年数について経験 5 年以下を新人群、6 年以上 20 年以下を中堅群、21 年以上をベテラン群とした。各群の人数は、新人群 26 名、中堅群 79 名、ベテラン群 86 名であった。「気になる」子の在園率は、全年齢平均は 10.4%、4, 5 歳児においては 13% 台となっており年長児が低年齢児より高い結果であった。他の子どもへの対応に関する課題の有無では、保育士の約 80% が「感じる」「やや感じる」と回答しており、対象児年齢間及び保育士の経験年数間において有意な差は見られなかった。具体的な課題内容において評定平均値が 3 点(やや思う)以上であった質問項目は、「要配慮児とその周りの子どもとの関係づくり」(3.35)「クラス全体が落ち着かなくなってしまうことがある」(3.20)の 2 項目であった。群間比較の結果、担当児年齢間において有意差は見られなかったが、保育士の経験年数 3 群間においては「周りの子どもが要配慮児に対して否定感情を持った時の対応」($F(2, 150)=4.77, p<.01$) 中堅群>ベテラン

群、「要配慮児がクラスに多く存在し、個々の子どもへの対応に迫られる」($F(2, 150)=3.89, p<.05$)で、ベテラン群、中堅群>新人群という結果が示された。他の子どもへ実施している対応においては、調査項目 8 項目全てで評定平均値 3.0 (時々実施する) 以上となっており、特に評定平均値が高い項目は「子どもそれぞれの気持ちを代弁し伝える」(3.87)であった。対象児年齢間の比較では「一人ひとりが好きな遊びが行なえるように設定する」($F(3, 153)=2.67, p<.05$)において 2 歳児が 5 歳児より有意に高い結果であった。保育士の経験年数 3 群間においてはどの項目においても有意な差は認められなかった。他の子どもへの対応課題と実施している対応との関連について検討した結果、「要配慮児と他児の関係づくり」は、「気持ちの代弁」($r=.24, p<.01$)、「行動の理由を説明する」($r=.21, p<.05$)、「周りの子の疑問に丁寧に応じる」($r=.22, p<.05$)、「要配慮児の良い所を伝える場面を見つける」($r=.30, p<.01$)、「クラスの児童に対してできるだけ褒める機会を持つ」($r=.28, p<.01$)となっており、それぞれ低い正の相関がみられた。また「保育内容・取り組みの計画が子どもの課題とそぐわずうまくいかない」は、「園全体で職員間の連携を図る」($r=-.29, p<.01$)と低い負の相関がみられた。

「気になる」子がいることでの周囲の子どもへの良い影響については、「感じる」「やや感じる」の選択率が 61.9%であった。群間比較では、対象児年齢間において 2 歳児より 4 歳、5 歳児が有意に高い結果が示された ($F(3, 164)=.013, p<.01$)。一方保育士の経験年数間においては、有意差は認められなかった。「気になる」子がいることでの良い影響についての自由記述では、①思いやり・やさしさの育ち②多様性への理解③保育士の支援の充実による分かりやすさ④育ちの環境の広がり⑤本人の特徴からの良い影響の 5 つのカテゴリーが抽出された。

IV. 考察

保育士の 8 割が、「気になる」子と他の子どもとの関係づくりに課題を感じており、感じる内容は対象児の年齢においてよりも、保育士の経験年数による違いが大きく、保育経験により「気になる」子と他の子どもとの関係性に感じる課題感に違いが見られることが示唆された。一方支援においては、保育士は多様な支援を試みており、特に年齢が小さいほど個々の子どもごとの場の保障がされていた。一方約 6 割の保育士は、「気になる」子がいることで他の子どもに良い影響があるという意識を持っており、特に他の子どもの「思いやり」が育つことを感じていた。今後は、さらに課題とされる場合と良い影響とされる場合のそれぞれの要因について、「気になる」子と他の子ども及び保育者との相互関係や環境のあり方との関連から検討を行っていきたい。

統合保育環境で肢体不自由児に求められる支援

—米国特殊教育領域 (ECSE: Early Childhood Special Education) での位置づけから—

○ 真鍋健

(千葉大学教育学部)

KEY WORDS: 統合保育 肢体不自由児 調整方略

I. 目的

肢体不自由児への支援については、運動機能の他、社会性・パーソナリティ、認知面などの心理的側面への対応が検討されてきた。一方こうした検討は、療育施設や学童期以降の教育・支援を意図したものが多く、共生社会の形成を視野に入れた統合保育環境を考慮に入れたものは少ない。新学習指導要領 (保育所保育指針) においては、障害別の配慮のみならず、日々の幼稚園等の活動の中で考えられる「困難の状態」に対する「配慮の意図」と「手立て」について検討することが求められるようになった。障害特性単独での支援だけでなく、保育文脈に根差した支援の在り方についても模索する方向性が示されたと考える。本報告では、米国幼児期特殊教育領域 ECSE における研究・実践の蓄積に注目し、肢体不自由児と「保育」の文脈の関係がどのように捉えられている、どのような支援が想定されており、その範疇で学童期以降に指摘されている心理特性・身体的特性に関わる問題がどう扱われているのかを検討した。

II. 方法

本研究では米国における ECSE 領域の実践者が手にすることのできる一般の書籍から、肢体不自由児への支援が扱われている箇所を抽出した。ECSE 領域に関わる専門職団体 DE と、乳幼児保育・教育に関わる NAEYC は 2009 年にインクルージョンに関する共同声明を示し、障害幼児と保育との関係における「アクセス」「参加」「支援」について言及している。このことを鑑みて、この前後で肢体不自由児への対応について記載の確認が可能であった書籍を対象とした (下記表)。

書名	著者・編者等	発年	出版社
Adapting Early Childhood Curricula for Children with Special Needs (7th Edition)	• Ruth E. Osek • W. Diane Klein • America Teacher	2007	Practise Hall
Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs (2nd Edition)	• Susan Sandell • Hanne Schwarz	2008	Brookes Publishing
Successful Inclusion Strategies for Early Childhood Teachers	• Jennifer Simpson • Yelky Spencer • Laverne Warner	2009	Prufrock Press
CA-YAS KIT for Toddlers: Creating adaptation for routines and activities	• Philippe H. Campbell • Suzanne A. Whorime • Alecia A. Kennedy	2012	Brookes Publishing

III. 結果および考察

肢体不自由児への支援として運動機能に焦点が当たることは自然なことであり、各書でもそれを促す直接的・専門的な介入方略が盛り込まれているものと考えていた。しかし、これを扱っている書籍は一つだけでありその分量もわずか 12 行だけであった。一様に重視されていたのは、肢体不自由児が抱えやすい「医療的ケア等への対応」と「保育活動によりよく参加するために必要な姿勢や動作に対する配慮」であった。以下は、二分脊椎症を持つホセへの支援についてである (Simpson ら, 2009)。

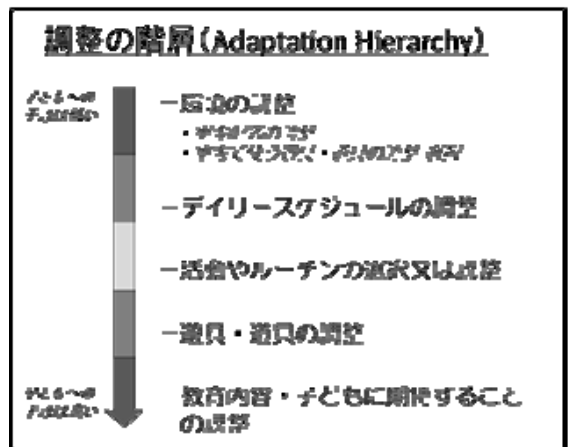
移動することが難しいケニーに対して、近くにある大きな物品 (家具) それぞれを近くに寄せることで、その子がかまけて歩けるようにした。このことは彼が周囲を探索する上での自立を支えるものである。
(環境の調整)

イザベラは複数の物品を手で保持することが難しい。そのため工作や机上で行う砂場遊びにうまく参加できないことがあった。教師は何か物を持たなくても、絵画ができるようフィンガーペインティングができる場面設定にしたり、砂に物を隠して探して遊ぶ活動を用意することで、その子の積極的な参加を支えた。
(活動やルーティンの選択または調整)

障害のない子どもと一緒に保育において、登園から降園・室内から室外 (庭園や園外) に至るまで、ほとんどの場・タイミングで「持てない・使えない・入れない・届かない・利用できない」など、環境へのアクセスの問題が生じる。健康面の問題も含めて、「安心して遊びに夢中になって生活を送る」というあたりまえのことができていくかどうかを確認し、必要に応じて「環境の調整」「遊具や道具の調整」などの調整方略 (Curriculum Modification) を用いることが、社会性やパーソナリティの発達などへの発達の介入に先んじて重要であること、あるいはその土台として位置づくることの重要性が指摘されていた。他方、こうした調整方略に関連して、下記のような指摘もある。

何ら調整方略を施すことなく、大人が子どもの手を取りながら補助することは、その子どもにとって最も干渉的な関わり方をしていることを忘れてはいけません。大人の補助は、子どもの自立させることを促すことよりも、子どもが活動やルーティンでしていることを補助するという意味が含まれている。大人の補助は他の調整方略がうまくいかなかったときに最後に頼る手段として提供すべきです。決して最初ではなく。(Cambell, 2012)

肢体不自由児への支援においては、支援を行おうとすればするほど「直接対応 (Hands-On Assistance)」が増え、それは「子どもへの過度な干渉」をもたらす。そうした干渉は時に子どもの「自信」「自尊心」「自立」などを損ねかねない。下記図 (Cambell, 2012) のように、調整方略の種類と特性を考慮に入れながら、対応を行うことが望ましいとされていた。



保育場面と同様、介助に関わって子どもとの「距離の近さ」が問題になりやすい家族との間での協調的な取り組みも欠かせない (Simpson ら, 2009)。保護者と保育者との間で支援のベクトルや歩幅を合わせながら、いかに本人の「自分でできた」「みんなとやれた」を支えていけるかが鍵となるのではないかと考える。幼稚園・保育所・子ども園で過ごす数年間の経験の積み重ねはとて大きく、見逃すことはできないと考える。

第 5 分科会

= 支援システム領域 =

(南講義棟:S 棟 4 階 S403 教室)

【 1 5 : 0 0 ~ 1 7 : 0 0 】

〔 発表 1 2 分
質疑応答 3 分 〕

不適応の状態像からみる発達障害と不登校についての検討

—過去10年間の東京学芸大学「発達障害」電話相談の事例から—

○久木田裕紀 霜村 麦 柘 千晶 杉岡千宏 菅野 敦 小林正幸 大伴 潔 林 安紀子 橋本創一 池田一成 小林 巖

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 発達障害 不登校 電話相談

I. はじめに

発達障害と不登校について、橋本他(2015)は、発達障害による不登校などの学校不適応は増加傾向であると述べ、児童生徒そのものの実態・課題と学校・地域の特色、保護者・家族・家庭環境による影響など複雑に絡み合っており、単純な支援方法の導入では解決に至らなと指摘している。発達障害と不登校などの学校不適応問題との関連について指摘されながらも、小野寺他

(2015)が述べるように、公的機関による大規模な調査は実施されておらず、その実態は明らかになっていない。また、通常の学校や特別支援学校等における発達障害と学校不適応についての検討はある(芦屋他, 2016・小野寺他, 2015・小枝他, 2002等)ものの、当事者側に焦点を当て、その実態・全体像を調査している研究は見当たらない現状である。

II. 目的

本研究は、東京学芸大学教育実践研究支援センターで行われている「発達障害」電話相談の過去10年分の相談事例から、当事者側の訴えを整理し、発達障害と不登校についての問題メカニズムを分析することを目的とした。

III. 方法

調査対象は、過去10年(2007-2016年)の東京学芸大学「発達障害」電話相談記録。データ収集に際し、発達障害と不登校の関連を検討するために、4つの分類基準を定め、収集した。①登校拒否群(学校に行くことを拒絶している)、②不登校群(学校に行きたいが行けない)、③トラブル群(学校には行けているが、対人関係でよくトラブルを起こしている)、④非トラブル群(学校には行けているが、集団に馴染めない)である。

相談者からの聴取事項を以上の4項目別に収集し、KJ法にて、データをカテゴリー化した。その結果、28概念とした上で、コレスポネンズ分析により、分析した。

なお、本研究で扱う「発達障害」電話相談は研究目的の実施並びに発表等に関する了解は予め得ている。個人情報に十分に留意し倫理的配慮を行った。

IV. 結果と考察

コレスポネンズ分析の結果から、概念の散布図は、図1のように得られた。第1軸を「登校状態-不登校状態」の軸とし、第2軸を「本人の困り感-周囲の困り感」と命名した。更に、4つの状態像ごとにカテゴリーを分類した。

□登校拒否群は、「病院・服薬・その他専門機関への不満」「学校・担任への不満」「地域の特性」「家族のもつ困難さ」等に分類された。環境的な要因が色濃く反映されていると伺える。「病院・服薬・その他専門機関への不満」では、診断名がはっきりしない、服薬への抵抗感、効果への疑問、たらい回しにされるなど、相談者の満足のいく対応・対処が得られず、また支援者側も対応に苦慮し、支援方針を立てるのが難しい状況であると推察される。「学校・担任への不満」では、学校側の本人の障害特性の理解が乏しく、保護者も本人も不信感を持ってしまっている場合が少なくなかった。「地域の特性」では、支援級の移動を検討しても、知能指数が高いために、制度的に適応にならない、知的障害のクラスしかないため、本人には合わない、療育や通級等の利用で

は、遠方であり通えない、年齢制限があるといった課題が散見されていた。「家族のもつ困難さ」では、保護者が精神疾患を抱えている、虐待的な環境、一人親家庭、きょうだい関係といった家庭内での問題が挙げられた。本人の特性や課題に加え、環境的な要因が何層にも重なっていることが明らかとなった。

②不登校群は、「身体症状」「学習・知的な遅れあり」「主体性・資源あり」「通級」「支援級」「その他学校・所属先」と分類された。これらから、学習・知的な遅れを背景に、通常級での適応が厳しくなり、不安や、自己肯定感の低下など二次障害を引き起こし、それが不定愁訴となって現われることが多い。ただし、支援級への移動や通級の利用可能性、学校側の理解、本人の意欲・できることといった現状を改善していくための手立てや資源を登校拒否群と比べて、より持っていることが特徴であると考えられる。

③トラブル群、④非トラブル群は、上記2つの群とは異なり、学校に行けている群である。③では、「問題行動」「感情コントロール」「対人関係(ケンカ・トラブル)」「問題理解・受容なし」「ADHD様症状」から、外向型の行動が特徴である一方、④では、「対人関係(孤立・いじめ)」「ASD様症状」「LD様症状」「私立・中高一貫校・進学校」「通常級」等から、全体的な知的な遅れはないものの、ASDやLDの障害特性により対人関係の困難さや日常生活の困り感を抱えていながら、問題行動や症状として表面化してこないのではないかと考えられる。

以上のことから、①登校拒否群と③トラブル群は、学校に行けているか否かの違いはあるものの、①では、複数のネガティブな環境的要因の影響から周囲も困り、③ではトラブルが絶えず、本人の問題理解・受容も乏しいために、こちらも、周囲が困っている状態ということができよう。一方、②不登校群と④非トラブル群は、問題が本人の内側に両者とも生起していると考えられる。よって周囲よりも、本人がより困っている状態ということができ、状態像に応じた支援の検討が一層求められるのではないかと。

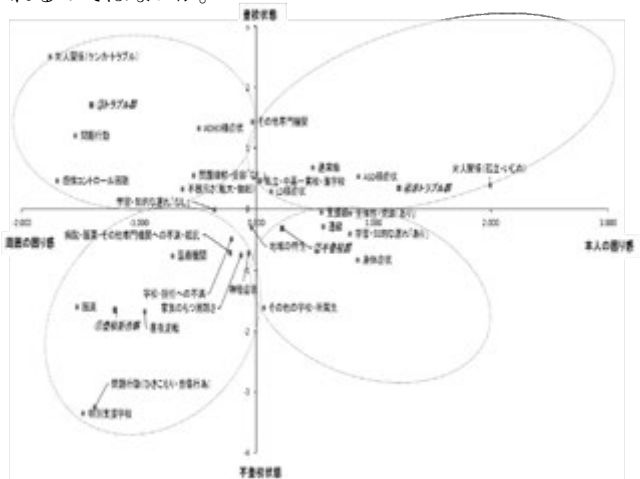


図1 発達障害と学校不適応の構造

発達障害の可能性のある不登校傾向生徒の高等学校入学期の支援

—中学校から高等学校における相談活動と学習支援を通して—

○ 村松 勝信

(秋田県立大館鳳鳴高等学校)

KEY WORDS: 発達障害、不登校、移行期支援

I. はじめに

不登校と発達障害の関係については、学校現場では鳥取県の全小・中学校で調査が行われた調査で、中学校に通う学習障害がある生徒の 59.5%が不登校との報告があったり(小枝,2002)、医療の領域では発達障害の二次的な課題としてしばしば発生すると提唱されたり(杉山他,2002)してきた。また、「不登校問題に関する調査研究協力者会議」の報告を受け、不登校の原因として、発達障害を起因とした人間関係や学習のつまずきによる事例が少なくないと指摘された(文部科学省,2003)。さらに、不登校のきっかけとして、発達障害が疑われる内容が報告されている(文部科学省,2016)。

さて、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行され、公立学校では合理的配慮の提供が義務化された(2016)。また、「高等学校における通級の制度化及び充実方策について」(高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告)(文部科学省,2016)において、「高等学校が適切に特別支援教育を実施することが求められている」と報告された。

こうした中、筆者は 2016 年に高等学校に設置された適応指導教室(以下、SI 教室という)を運営し、不登校の小・中学生を中心に支援するとともに、高等学校入学後の学校適応のためにスクールカウンセラー(中学校と SI 教室に配置、以下 SC という)や児童生徒が在籍する学校職員と連携した取組を行ってきた。しかし、「発達障害の可能性のある不登校生徒に対する中学校から高等学校への移行期の支援の先行研究は進んでいない現状にあった。そこで、本研究では不登校傾向又は不登校生徒の中学校卒業期から高等学校入学期と入学後の移行期において、継続した相談活動や学習支援等の有効性と課題を高等学校入学後の生徒の姿から明らかにしたいと考えた。

II. 目的

不登校、またはその傾向がある生徒の中学校卒業期から高等学校入学期において、中学校職員及び SC、さらには SI 教室職員や入学先の高等学校職員が連携して支援を行うための方法とその有効性や課題について明らかにすることを目的とした。

III. 方法

2016 年に不登校、又は保健室等の別室登校の中学 3 年生や中学校時代に不登校で高等学校入学直後に不登校となり中途退学した生徒など計 4 名の SI 教室利用者について、中学校、SI 教室、高等学校における相談活動や一斉指導・個別指導などを工夫した。

そこで、①相談活動の回数や内容の変容、②授業への出席状況、③作文など(本校に入学して)の 3 点から適応状況を総合的に把握し、本研究の有効性と課題を検討することとした。

IV. 結果

中学校卒業期には、別表に示したとおり、主な支援者を整理して対応に当たった。

生徒 登校場所	学校	学習支援	保護者相談
A 保健室	中学担任, 養護教諭	SI 職員 (SC を含む)	中学校養護 教諭
B 校内適 応指導教 室	中学内適応 指導教室職 員, 担任	中学内適応 指導教室職 員, SI 職員	SC, 中学内 適応指導教 室職員
C 不登校	高校担任 (後に中退)	SI 職員	担任→SI 職 員
D 不登校	なし	SI 職員	SI 職員

本人へは SC も不定期で対応し、生徒自らが支援を求めたり、関係職員からの支援を受けるよう促しながら、行動面や心理面の改善に向けたカウンセリングを行った。その結果、全員が睡眠、食事などの生活リズムが徐々に改善し、進学を目標とするに至った。生徒 A の事例では、高等学校の説明会前後に中学校職員や SC が同校しての個別訪問を設定した結果、3 度目の訪問で SI 教室に入室が可能となった。生徒 B の事例では、SI 教室で実施した高等学校職員講師の授業に他校生徒と参加し、高校教員への安心感を抱くに至った。他に、全員が高等学校の生徒や職員と廊下ですれ違う機会などを経て、徐々に志望する高等学校に安心感を抱くようになった。

高等学校入学後には、定期的に SC によるカウンセリングや学級担任との個別相談を実施し、集団生活や学習への不安を聞き取り、必要な支援に努めた。一斉指導では、動機付けや視覚化、学び合いなどで個への配慮に繋がる工夫を行い、共通理解のもとで授業改善に努めた。

こうした取組の結果、現在では 4 名とも欠席はほとんどなく、新たな友達と会話を楽しんだり、授業で発表したりしている。カウンセリングを受けている 2 名は、週 1 回から各週又は月 1 回に減り、内容も前向きな内容が増えてきている。また、全員が 1 学期を終えての感想に本校を入学してよかったと述べている。

V. 考察

本研究の結果から、場所、人、受検までの取組内容など、生徒の不安や直面するであろう課題を整理し生徒が解決できる見通しを認識できるように支援していくこと、また支援者への安心感を抱くよう関係づくり大切にすること、中学校から高等学校への入学期に連携した相談活動と支援などが有効であると示唆された。SC とのカウンセリングでは、生徒自らが支援を求めたり、関係職員からの支援を受けるよう促したことが、高等学校入学後の教員等への支援の求めを容易にしたと思われた。

課題としては、中学校での相談活動を充実させ、生徒の発達の段階や心理状態を中学校職員が理解し、不登校の予防や早期の適切な対応ができるよう各校の実情に合わせて支援していく連携体制を構築することである。

(参考文献)

- 文部科学省(2003) 「不登校問題に関する調査研究協力者会議報告」
文部科学省(2016) 「高等学校における通級の制度化及び充実方策について」

中学・高校生の心理的問題に対する学校での取り組み実態調査

—学校現場の認識とニーズという観点から—

○日下 虎太郎¹⁾ 三浦 巧也²⁾ 山中 小枝子¹⁾

(¹⁾ 東京学芸大学大学院教育学研究科)

(²⁾ 東京農工大学大学院工学研究院)

KEY WORDS: 教育相談, ストレス, 中学・高校生

I. はじめに

平成27年度の文部科学省の調査(文部科学省, 2017)によると, 中学校・高等学校における暴力行為の発生件数は約2万件, いじめの認知件数は約7万2,000件, 不登校生徒数は約14万8,000人となっており, 中学・高校生の問題行動・学校不適応の問題は依然として深刻な状況にある。これらの背後には, ストレスや感情制御などの心理的な要因が潜んでいると考えられている(岡田, 2002)。したがって, このような問題行動や学校不適応は心理的な問題と捉えることができる。

中学・高校生の心理的問題に対する取り組みは, スクールカウンセラーの活用や担任をはじめとする教員との面談などを主として学校現場の様々な場面で行われているが, いずれも個別的な対応が多く, 集団に対して開発的・予防的な取り組みの効果を期待して実施された実践は少ない。学校現場における実用的なプログラムの開発は急務であると考えられる。

II. 目的

中学・高校生に向けた一次予防的な介入プログラムを開発するにあたって, そのプログラムが実用的であるためには, 継続的な取り組みとして定着されるものでなければならない。そこで本研究では, ①中学校・高等学校の教員が生徒のストレスをどのように捉えているのか, ②現在行われている取り組みはどのようなものか, についての実態を把握することで実用的なプログラム開発の視座を得ることを目的とした。特に生徒指導・生活指導担当教諭は, 教育相談に関わる学校全体の生徒の状況および取り組み, また一般教員のもつニーズについて最もよく把握していると考えられる。そこで, 生徒指導・生活指導担当教諭を対象として回答を求めた。

III. 方法

調査対象: 東京・埼玉・千葉・神奈川の中学校・高等学校240校(生徒指導・生活指導担当教諭)。

調査時期: 2017年7~8月。

調査方法: 下記質問紙を郵送にて配布・回収。

質問紙内容: (1)最近の生徒のストレスに関する認識(増減, ストレッサー, ストレス反応, 適切なコーピングができていないか), (2)生徒の心理的問題に対する援助, および予防的介入のために進んでいる取り組み, を(1)は単一選択式, (2)は自由記述で回答依頼した。

分析方法: (1)は単純集計し, (2)についてはKJ法を用いて, カテゴリー化を行った。

なお, 本研究の調査協力及び発表について了解を得た上で, 個人情報には十分に留意し, 倫理的配慮を行った。

IV. 結果

返送された240校を分析対象とした。各校の回答者の平均教員年数は25.6年(SD: 8.9), 校種は中学校8.8%, 高等学校75.8%, 中等教育学校2.1%, 中高併設型11.7%, その他1.7%であった。

最近の生徒のストレスについての認識は, 増加傾向にある55.3%, あまり変わらない40.1%, 減少傾向にある4.2%, その他0.4%であった。最も多いと思われるストレッサーとしては, 教師との関係3%, 友人との関係52.6%, 部活動0.7%, 学業24.4%, 家族との関係17%, その他2.2%であった。最も多いと思われるストレス反

応としては, 感情的反応13.8%, 気分的反応52.9%, 身体的反応12.3%, 行動的反応19.6%, その他1.4%であった。適切なコーピング方略については, 全く身につけていない1.3%, あまり身につけていない62.6%, ある程度身につけている34.5%, 身につけている0.4%, その他1.3%であった。

心理的問題に対する援助および予防的介入について

は, SC・養護教諭との連携, 教師の関わり, 情報共有, 集団への介入, アンケート・質問紙検査による情報収集, 教員研修, その他の7つのカテゴリーに整理された。また, それぞれの下位カテゴリーについてもTable 1のように整理された(数字は学校数 n=240)。また, 集団への介入をあげた学校は全体の9.2%, 「特になし」あるいは無回答だった学校は40.4%あった。

V. 考察

中学・高校生のストレスの状況については, 半数以上の教員が増加傾向にあると捉えていた。あまり変わらないと考えている教員と合わせると, 95%以上の教員が深刻だと考えていることが分かる。最も深刻だと思うストレッサーについては, 半数以上が友人関係を挙げており, 続いて学業, 家族との関係, 教師との関係, 部活動と続いた。中学生の主なストレッサーは学業, 部活動, 家族, 教師, 友人関係の順で強い(永田, 2005)という先行研究の結果に照らすと, 教員が生徒の学業に対するストレスを捉えきれていない現状が推測される。あるいは, 友人関係はストレッサーにもなるがソーシャルサポートとしての働きも大きいから, 教員の心配するほどには, 生徒にとっての深刻度は大きくないのかもしれない。しかし, 友人関係のストレッサーは抑うつ・不安を主として, それ以外のあらゆるストレス反応に影響を及ぼしている(竹中, 1997)ことを考えると, 今後詳しく検討していく必要がある。また, 校種による違いであるかの検討もする必要がある。ストレス反応としては, 半数以上が抑うつ・イライラに代表されるような気分的反応を回答した。現在行われている取り組みについてはTable 1の通りであるが, SC・養護教諭との連携や教師との関わりに関するものをあげた学校が多かったのに対して, 情報共有や集団への介入をあげた学校は少なかった。先述のストレス状況についての認識と合わせて, 適切なコーピングを身につけていると回答した学校が約35%にとどまることを考えると, 何らかの予防的な介入の必要性を感じている反面, うまく取り入れられていない状況がうかがえる。その要因としては, 時間の確保が難しいこと, 実践する人員の確保が難しいこと, 費用対効果の面でその有用性が認識されていないことなどが考えられる。したがって, 担任教諭・養護教諭・生徒指導・教育相談担当教諭・SC等の関係各所がうまく協働することで, それぞれが少しの労力で大きな効果が得られ, 継続して実施されていくような現場の実態に即したプログラムの検討が急がれる。

Table 1 各学校の取り組み

SC・養護教諭との連携	53
SC/養護教諭によるカウンセリング	27
SCを利用しやすくなる	22
SCによるコンサルテーション	4
教師の関わり	52
担任による面談	40
日常的な声かけ	12
情報共有	18
教員及びSC・養護教諭での情報交換	15
保護者との連携	3
集団への介入	22
講演会・講座の実施	8
エンカウンター等の実施	5
SSTの実施	6
通信・張り配布	3
アンケート・質問紙検査による情報収集	28
教員研修	3
その他	17

知的障害者のライフコースにおける経験理解に関する一考察

—当事者インタビューのトランスクリプト(TS)分析から—

○ 平井 威

(明星大学教育学部)

KEY WORDS: 知的障害 ライフコース 経験理解 トランスクリプト分析

I. はじめに

筆者は、成人知的障害者の乳幼児期から現在までの療育、教育、福祉、労働、生涯学習などの経歴をたどり、それぞれの時期における当事者と家族の様子や支援成果を分析することで、知的障害者の豊かな人生のために必要な生涯発達と学習の支援はどうかを探ってきた。

収集したデータは、当事者・家族・支援者らに筆者がインタビューした録音と母子手帳、通知表、個別指導計画、知能検査記録、日記、連絡ノート、業務日誌などである。インタビュー録音は言うに及ばずどれも誰かの主観をくぐって生成されたデータである。

一般にインタビュー調査は語り手の口述内容を聴き手が情報を取捨選択し、時間軸や地域といった枠組みで再構成していく。この意味でインタビュー調査は、語り手と聞き手との対話の産物(桜井、石川 2015)とならざるを得ない。そこで筆者は、当事者主体のケア論(上野、中西 2008)やナラティブ・セラピー(齊藤環 2015)からヒントを得た社会構成的アプローチで、当事者と主たる支援者のインタビューに加えて上述した様々な記録を読み解きながら、5人の知的障害者それぞれの成育史を綴った。

この過程でもっとも重視したデータである当事者インタビューは、知的障害のある人の口述である。その記憶は確かなのだろうか。過去の出来事を知的障害のある当事者はどのような経験として理解しているのか、それはどのようにして構成されたのか検討を加えた。

その際採用した方法のひとつが当事者インタビューのトランスクリプト(以下TSと表記)分析である。

II. 目的

ポイントとなるTSを分析することで5人の知的障害当事者は、自分のライフコースにおける経験をどのように理解しているかを示し、綴られた成育史の信頼性を評価する。

III. 方法

1. 対象とデータ収集方法

20歳代から50歳代までの男女5名(障害支援区分2)について、2014年7月より2017年年3月までの間に、当事者並びに関係者に対するインタビュー及び実地見聞・資料調査を行った。そして、2017年4月より同9月までに、5人の成育史をそれぞれ概ね2万語~3万語に綴り、G.H.Elder, Jr. & J.Z.Gieleによるライフコースを決める4要素(歴史的文化的背景、社会的な絆、個人の目的志向性、適応のタイミング)にもとづき要約した。

2. TS分析方法

各自の成育史の中でトピックとなる出来事に関連するスクリプトを同定し、他資料との整合性を検討しつつ、現在の経験理解として語られた内容を分析した。

3. 倫理上の手続き

インタビュー調査及び実地見聞・資料調査にあたっては、対象者に研究倫理規定に基づく誓約書を配布・説明し、個々に研究協力承諾書を求めたり資料収集覚書を交わしたりして実施した。成育史にする際は匿名化等個人が特定できないように加工した。また成育史は、当事者および主たる支援者に読んでもらい了解を得た。

また本研究は、明星大学学長による研究倫理審査の承認(平成27年12月18日付受付番号H27-011)を得て

いる。

4. 本稿における用語の定義

1) ライフコース：一回限りの人生を社会的連環の中にある個人の軌跡、役割の継起としてとらえる。それは歴史的文化的背景、社会的な絆、個人の目的志向性、適応のタイミングなどによって可変的である。

2) 経験理解：インタビュー時点で過去の出来事をどのように理解しているか、特にその出来事と自分と他者との関係性に着目して語られた内容を指す。

3) TS分析：厳密なTSは、語られた間や言いよどみ、抑揚なども記号により記載し、分析対象とするが(高木他 2016)、ここではテキストに起こした会話の意味に焦点化し、特に自発的に長いセンテンスで語った部分に着目した。

IV. 結果

TS分析の結果5人のポイントは以下のとおり。

1. 50歳代のA氏は、自分が障害者となったのは大発作が起き学校を休み勉強をしなくなったことで特殊学級に転校したためだと考えている。
2. 30歳代のB氏にとって中学校時代の一番良い思い出は、友達におんぶを強要されていた時に年下の人が「やめてください」と言って守ってくれたことだという。
3. 20歳代のC氏はずっといじめられていた小学校時代、学校に行き続けていた理由は仲の良い二人の友達に心配かけたくない気持ちが強かったからだという。
4. 40歳代で結婚生活をしているD氏は、パートナーと最初に出合った施設でしていた小学生時代の交換日記を取り上げられ未だに返してもらっていないと言う。
5. 40歳代で結婚生活をしているE氏が今一番心配なことは、自分の肘の手術よりパートナーが月1万円と決まっているパチンコ代を守らず勝手に預金から下ろしてしまうこと。

V. 考察

母親や支援者らの考え方に大きな影響を受けて現在自分なりの考えを持っているであろう当事者であっても、人生のエポック的な経験については相応のこだわりある理解をしている。またそれらは少なからず現在の在り方につながる意味をもっていることがわかった。それゆえ当事者の口述を下に綴った成育史は信頼できる。

以上を踏まえたライフコースの理解が必要である。

(参考文献)

- ・桜井厚,石川良子編 2015 ライフストーリー研究にないが対話的構築主義の批判的継承(新曜社)
- ・上野千鶴子,中西正司 2008 ニーズ中心の福祉社会へ—当事者主権の次世代福祉戦略(医学書院)
- ・齊藤環 2015 オープンダイアログとは何か(医学書院)
- ・G.H.Elder, Jr.他編著 本田時雄他監訳 2014 ライフコース研究の技法(明石書店)
- ・高木智世,細田由利,森田笑著 2016 会話分析の基礎(ひつじ書房)
- *本研究は、日本学術振興会科学研究費助成「ライフコース・アプローチによる知的障害者の生涯発達支援に関する縦断的・質的研究」(MEXT/JSPS KAKENHI Grant Number 26590263)の一環である。

遊びの指導において未経験者がもつ不安感の検討

ーフォーカス・グループ・インタビューを通してー

○ 菅原 宏樹 (千葉大学教育学部附属特別支援学校)
真鍋 健 (千葉大学)
KEY WORDS: 遊びの指導 不安感 教員研修

I. 目的

特別支援学校の各教科等を合わせた指導の一つに遊びの指導に関して学校現場からは「難しい」という声がよく聞かれる。その要因として、問題の解決に向けて意見を交換したり、指導方法を共有したりする機会の少なさが挙げられている。しかし、遊びの指導においては、他の授業とは授業観、児童観、指導観が異なることが指摘されており(櫻田, 2017)、遊びの指導における指導方法や子ども理解の方法論に根差した、遊びの指導ならではの研修方法の開発が求められる。

千葉大学教育学部附属特別支援では、記録ツールとそれを用いる定期的なカンファレンス(遊びの記録表カンファレンス)の導入(菅原ら, 2016)や子ども理解に主眼を置いたビデオカンファレンスの実施(真鍋ら, 2017)など、遊びの指導における教員の「学び」を促してきた。それらを通じて、遊びの指導における子どもの「見方」や、意図理解の方法について教員同士の学び合いがあったことが報告されており、これまで、本校において遊びの指導に携わって来た教員は、このような学び合いや実践経験を経て、遊びの指導に適した指導方法を身につけてきた。しかし、学校現場においては、校内外の配置換えにより常に集団を構成する人員の変動がある。授業において一定の質を保つには、そのような教員同士の学び合いに加え、新任者のニーズに沿った研修が求められる。そこで本研究では新任者が遊びの指導においてどのような困難をもっているか明らかにする。

II. 方法

1) 対象校の遊びの指導の概要

小学部の子ども(14~18人)と教員(7,8人)が一同に集い、体育館又はグラウンドに設置される、大型遊具を含む複数の手作り遊具を組み合わせた「遊び場」において、子ども主導型の自由度の高い実践を行っている。遊びの指導の単元は3週間程であり、単元期間中、授業は月曜から金曜まで毎日行われる「带状」の日課編成となっている。

2) フォーカス・グループ・インタビューの実施

本校小学部の7名の職員のうち、共通の経験をもつ、勤務経験2年未満の4名の教員を対象としインタビューを行った。対象教員のプロフィールを表1に示す。教員集団の相互作用に基づき、現場にいなければわかり得な

い情報を得たいと考え、この方法を採用した。インタビューは初めての単元が終了した後、「その単元の振り返り」という形で行った。

表1 対象教員のプロフィール(平成29年度末時点)

	本校小学部経験		遊びの指導経験年数
	1年	2年	
教員A	1年		1年
教員B	1年		1年
教員C	1年		1年
教員D		2年	2年

3) 分析方法

インタビュー内の会話はICレコーダーにより記録された。このデータについて①リサーチクエスチョンに相当する部分の抽出、②構成概念のグルーピング・図示化を行った(下図)。図示化にあたっては時系列に沿って、似た構成概念をまとめ、グルーピングを行った。

III. 結果と考察

1) 全体像

単元開始から終了まで、新任教師がもつ不安感は時期ごとに、①自分自身が子どもと遊べない②ねらいに対して他の授業と同じアプローチをするとうまくいかない③自分の介入に対する他の教師からの評価④子どもの今後の成長を見通すことの難しさ⑤自分自身の今後の成長への見通しのなさ、の5つに分けることができた。それぞれの不安感について、カンファレンスや自由遊びならではの特性などがプラス、またはマイナス要因として働いている。それぞれの要因と不安感との関連の詳細な分析を通して、遊びの指導における研修プログラムの開発を行うことが今後の課題として挙げられる。

(参考文献)

- 真鍋ら(2017)教育課程「遊びの指導」に適したケース検討会の実施方法に関する研究.千葉大学教育学部・附属学校間連携研究成果報告書
- 桜田ら(2017)知的障害特別支援学校における「遊びの指導」の充実に向けて・教育実践と教員へのインタビュー調査から.秋田大学教育文化学部教育学研究科修士論文
- 菅原ら(2016)遊びの記録表が遊びの指導の授業づくりにもたらした影響に関する研究 - フォーカス・グループ・インタビューを通して -.千葉大学教育学部研究紀要.64

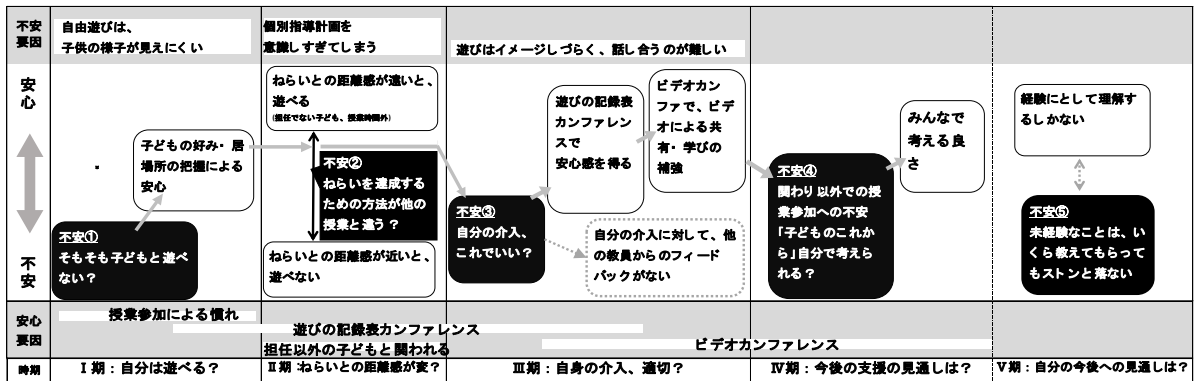


図 新任教員が初めて遊びの指導の単元を経験する際に感じる不安のプロセス (簡略図)

職場環境による若手教師の実践や精神健康への影響について

—特別支援学校におけるメンタリング機能に焦点を当てて—

○ 宮崎 義成

(東京都立府中けやきの森学園)

KEY WORDS: 教師 特別支援学校 メンタリング機能

I. はじめに

教師の専門性向上の必要性が、文部科学省や教育委員会等から指摘されており、学習指導や生活指導、進路指導をはじめ、保護者との関係作りや、外部機関との折衝力、ICT機器の活用力など、非常に多様な専門的な能力の育成が、今後ますます教師に求められる。そのような状況の中で、教員が教職生活全体を通じて不断に専門性を高めていくことを支援するシステムづくりが喫緊の課題である。なお、本研究で扱う「実践」とは、学習指導や生活指導の意味として使用することとする。

教師の精神健康については、多忙や保護者の人間関係の複雑化等の要因で、バーンアウトやうつ病の増加につながっていることや、児童生徒のニーズが多様化・深刻化することが教師の指導困難を高め、心身が疲弊する一因となっていることなどが指摘されている。

以上の教師に関わる課題に対するアプローチの考え方の一つ、教師を支えるシステムとして導入されつつある、メンタリングという概念について触れることとする。

メンタリングとは、専門的技術を体得した先輩教員をメンター、経験の浅い教員をメンティと捉え、「基本的に1対1で、継続的、定期的に交流し信頼関係を作りながら、経験の浅い教員の仕事や諸活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援する」ことである(小柳,2009)。専門的な技術や方法の習得、教育実践の質の向上といった「専門的な発達」に加え、教師としてのアイデンティティの構築といった「パーソナルな発達」の両面を支援することを目的として構築される発達支援関係である。近年では、若手教師とメンター以外の先輩教師や比較的年齢の近い若手教師との関係性の構築がメンタリングを充実させると言われる「グループ・メンタリング」という考え方が提案されてきている。メンターが果たす機能(以下、メンタリング機能)として、島田(2013)は次の4つに分類している。①専門的な発達を促す機能(コーチング、アセスメント)、②パーソナルな発達を促す機能(カウンセリング)、③関係性を促す機能(ネットワークング)、④自立を促す機能(ガイディング、ファシリテーティング)、この4つである。

これまで、上記のメンタリング機能に着目した若手教師の意識や、教員研修の方法、メンターの役割に関する研究が多く行われているが、多くが小学校を対象としており、特別支援学校を対象にした研究が数少ない。特別支援学校では、教師の人数が多いことやチームティーチングによる授業、様々な学習集団での授業実践など、他の校種とは異なる点があり、それゆえの若手教師が抱える課題が多くあると考えられる。特別支援学校における、メンタリング機能の実態や、各機能を担う先輩教師の役割の詳細、若手教師が実際に実践で活かしていること、困難に感じているなどを明らかにすることが求められている。

II. 目的

本研究では、特別支援学校の若手教師を対象に、メンタリング機能に関する実態を調査し、若手教師にとっての役割の詳細や、その役割が日々の実践や自身の精神健康にどのような影響を与えているのかについて、事例的な視点で明らかにすることとした。

III. 方法

2017年11月に、都内のY特別支援学校の若手教師3名を対象に、質問紙及び半構造化インタビューを行った。若手教師3名は、今年度教師として初めて学校に勤務し始めた初任者1名(A)、学校に勤務して2年目の教師1名(B)、3年目の教師1名(C)とした。

質問紙は、独自に作成し、項目は大きく分けて3つとした。1点目は、回答教員の年齢や性別、現在の所属学部都学年、過去の教員経歴などである。2点目は、回答者自身が実践で困難に感じていることや、現在の精神健康について、5件法や自由記述で回答を依頼した。3点目は、校内におけるメンターが存在しているのか、先述の4つの機能のうち、どの機能をどの教師が果たしているのか、その役割のおかげで授業や日々の精神健康に良い影響が生まれているのかについて、自由記述で回答してもらった。

質問紙の回答を踏まえ、後日1名ずつ個室で、半構造化インタビューを行った。質問紙の回答で著者が気になったことや、メンターの機能に関するより詳しいことについて、約10分程度で聞き取りをした。

なお、回答者のプライバシーに十分に配慮し、個人が特定されないように、統計処理や匿名記述を行った。

IV. 結果

3名とも、精神健康面に関する質問では特に悩みの程度は低かったが、授業内容や教材作りなどについて日々悩んでいた。それぞれにとってのメンタリング機能については、以下の表1にまとめた。3名とも、自身にとってのメンターは存在し、カウンセリング機能やコーチング機能の役割を果たしていることが明らかとなった。また、同期の存在が精神的な支えとなっていた。Aにおいては、学年主任にいろいろと話を聞いてもらえることが、授業準備を進めるにあたりとても支えになっていた。

表1 若手教師3名にとってのメンタリング機能

対象教師	メンター	機能	機能の詳細
A	学年主任 同期	カウンセリング機能	授業の悩みを聞く
B	同学年の先輩 同期	コーチング機能	教材作りのアイデアを教える
C	同グループの 先輩 同期	カウンセリング機能	保護者との関わり方の悩みを聞く

V. 考察

若手教師にとって、同期や同学年、同グループの教師の存在、各機能としての役割が、精神的な支えとなり、また授業実践のアイデアを得るための支えとなっていることがわかり、メンターとしての存在意義や同僚性が重要な視点となっていることが推察される。

今後は、縦断的な調査による機能の変化や、メンターとなっている教師の意識等について明らかにしていくことで、校内全体における専門性向上に向けた支援システムの構築につなげていくことが求められる。

(Yoshinari Miyazaki)

保育者養成校における環境指導法

—障害児への物的（植物）環境の工夫について—

○ 早川 礎子

（小田原短期大学）

KEY WORDS: 物的環境・障害児・環境指導法

I. はじめに

環境のねらいは「身近な環境に自分からかかわり、発見を楽しんだり、考えたりして、それらを生活に取り入れようとする。」とある。内容は、平成29年3月31日の文部科学省告示第62号の幼稚園教育要領・保育所保育指針のねらいの内容の「(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、不思議さに気づく。(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味を持つ。(3) 季節により自然や人間生活に変化のあることに気づく。(4) 自然などの身近な事象に関心を持ち、取り入れて遊ぶ。(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする。」がある。

II. 目的

保育者養成校の植物のある環境への意識を調査し、障害児への支援について考察する。

III. 方法

2017年10月7日に保育者養成校の環境指導法の環境指導法を行った。実習の経験がない保育士・幼稚園教諭を目指す1学年の学生47名に次の質問に自由記述してもらった。「植物を遊びに取り入れることで、子ども達は何を発見するか。または何を感じたり、試したりするか。」

IV. 結果

- ・植物で遊ぶことで子ども達は普段は自然に触れることが少ないので、花の香だったり、種類を遊びながら、覚えることができると思います。春夏秋冬で植物がいろいろと変化するので、落ち葉で絵を作ったり、お花でかんむりを作ったり。たくさんアイディアを膨らませることができる。遊びながら想像力を伸ばせると思う。
- ・植物はどういう作りになっているか。花だったら、花びらは全部つながっているのではなくて、1枚1枚バラバラになっている。植物から色が出て色水が作れたりする。それを知って遊べることを楽しんでほしい。
- ・自然に触れられるし、手先が器用になるかもしれない。
- ・同じ植物でも、種類の多さや形など多様性を知ることができる。動物とは違うが植物も生きていることが分かる。
- ・植物に興味を持つことができると思う。また、この植物を使ったら、こんなものができるんだと発見することができると思う。
- ・自然に対する親近感を感じたり、季節の知識がたりする。触ったり、匂いを嗅いだりする。
- ・たくさん植物の事を知りたくなったり、綺麗、可愛いなど豊かな感情にもなる。自然ともたくさん触れ合える良い機会になる。植物がどのような作りになっているか等も学べる。
- ・元からある遊びだけでなく、その中から自分で新しい遊び方を見つけて、試してそれで遊んでみて楽しいものにしてしまうことが子どもにはできるのではないかと植物を調べながら思いました。
- ・自然の綺麗さや、いろんな虫などが発見できると思う。それに色んな危険も発見できることが大切だと思う。
- ・植物を遊びに取り入れることによって子ども達は何か遊ぶものを買わなくても、自分達の身の周りにある植物を少し工夫すればいくらかでも遊べることや植物で遊ぶことは楽しいと感じてくれればいいと思う。
- ・くっつく不思議な植物があることを知ってもらおう。

自然のものを使って、楽しいゲームができることを伝える。

- ・子ども達が花で王冠を作ったり、四つ葉のクローバーを見つけた時の達成感には他にはならないものであった。
- ・自然と直接触れることで自然の大切さや生命の大切さを発見する。
- ・子どもは楽しいことが好きだから、きっとナズナ遊びを喜んでくれると思う。植物は成長するのでおもしろい。
- ・身近な植物でいろいろなものを作れたり、遊ぶことができることを知ったり、季節によって葉の色の変化を見たりと植物でたくさん遊べる。
- ・植物を遊びに取り入れることで子ども達は、自然の楽しさを発見できると思う。そして、色々な植物と触れ合うことで自然の大切さを感じられるようになると思う。
- ・今まで触れなかった植物を知ることができるし、その植物についてもっと知りたいと思うと思う。室内で遊んでいる子どもが増えていると思うので、自然に触れることで知らなかったお花の匂いや形が発見でき、もっと自然と触れたいと感じるようになると思う。
- ・身近にある植物等も使って遊ぶことで、その植物がどのような作りになっているのかを発見できる。今回の調べたオシロイバナはメシベを折って引っ張ることによって、伸びるというおもしろい発見ができそうである。また、他の花でも遊ぶことによって、それぞれの花の特徴を知ることができて楽しく花のことを学ぶことができると思う。
- ・自然の大切さを感じることができる。お金をかけずに、いろいろな発見ができる。自然なものを使い発見することにより、子どもたちの想像力が膨らみ、保育者としても、新たな発見ができる。
- ・植物を遊びに取り入れることで、おもちゃだけではなく、身近にある自然のものも、工夫すれば遊び方がたくさんみつかることができる。また、植物を触ったり見たりすることで細かいことに気がついたり、手触りがわかる。
- ・自然に興味を持ち、普段の生活の中で、植物を使った様々な遊びができると思う。自然で遊ぶことの楽しさを感じると思う。生物的関心にもつながると思う。
- ・植物を取り入れることで、もっと植物に興味が出ると思うし、植物は外にでるからもっと興味が出る。

- 1.植物を遊びの中に取り入れる。
- 2.植物の生命の大切さを学ぶ。
- 3.植物の構造に興味を持つ。

このような学生の自由記述には、平成29年3月31日の文部科学省告示第62号の幼稚園教育要領・保育所保育指針のねらいの内容の(1)(2)(3)(4)(5)が含まれていることが読み取れる。更に、障害児への具体的な支援方法について、幼稚園・保育所実習を終えた2年生名に2017年10月に物的環境における障害児への配慮について自由記述を行った。その結果、27名中、26名の学生が障害児への個別の安全への配慮・視覚による指示が記述されていた。このような観点から、安全に配慮した身近な環境に触れる機会をもち、視覚教材を取り入れた植物の構造の理解と視覚的情報として植物を栽培することを通して、植物の生命の大切さを気づかせる支援が求められていると考える。

