

第 1 分科会

=コミュニケーション支援領域=

(10 号館 : 9 階 10903 教室)

【15 : 10 ~ 17 : 00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

集団の中で子どもの力を伸ばすために

—大人とのやり取りを通した集団作り—

○ 鈴木美代 戸井田久栄
(三鷹市子ども発達支援センターくすみ幼稚園)

菅野敦
(東京学芸大学)

KEY WORDS : やり取りする力 人との関わり 集団

I. はじめに

本通園施設では、アセスメントに基づき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いいくつかの集団に分けて活動に取り組んでいる。集団の中での活動を通して、他者とのやりとりの力を高め、活動に取り組む態度を育てることを大きな目標としている。本発表では、他者とやり取りする力を育てる集団作りをすることにより、より大きな集団の中でも大人とのやり取りに応じ、力を発揮できるように支援する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

発達支援を要する幼児が個々が持っている力を十分に発揮できる集団作りのための方法と課題について検証する。

III. 方法

1. 対象児

本通園施設に通う3歳から5歳の全園児

2. 期間

X年4月～X+4年11月

3. 手続き

(1) 事前準備

第Ⅰ期：個々の課題に応じた少人数のグループを編成し、集団で活動に取り組む。第Ⅱ期：子どもの成長に併せグループを再編し、より子どもの力が発揮しやすい集団の環境を整える。第Ⅲ期：さらに大きな集団での活動をするため、日課の中に通園児全員が集まる一斉活動を設定する。

(2) 集団作りの具体的な方法

① 少人数での集団（第Ⅰ期～第Ⅱ期）

子ども自身が自ら動き出せるよう環境を整え、日課を決め、毎日繰り返し活動に取り組む。いつ、どこで、何を、どのように取り組めばよいかを明確にし、どのくらいのスピードで取り組むかを伝えていく。また、その集団の中でリーダーの子どもを決め、集団においてモデルとなって先頭に立ち活動させる。リーダーには気持ちに大きなムラがなく、日々安定して活動に取り組める子どもを選ぶ。リーダーの子どもは大人の定めたスピードに合わせて活動に取り組みせ、遅れそうな子どもには、時間内でやり切れるよう支援をすることで、集団として一定のスピードで日課に取り組めるようにしていく。また、リーダーの子どもは他に教材準備など大人のサポートを頼むことで、集団の中で遅い他児を待つ時間を作らないようにしていく。

② 一斉活動での集団作り（第Ⅲ期）

大人数の中で、リーダーとなれる集団を決める。特定の集団に見本になってもらうが、場合によってはその集団の子ども全員でなく、数名がモデルとなることもある。見本になれる集団とするためには、少人数の集団での活動の際、個々の力を高め、その集団にいる子どもができるだけ全員、集団としてモデルとなれるようにしていく。

IV. 結果

1. 人数での集団

日課に取り組む中で、どの活動がどのくらいのスピー

ドで行われていくのか、集団で動くということがどういうことなのか分かるようにするために、大人のテンポに合わせて活動に取り組むことから始めた。大人の働きかけに応じる構えを作るために、初めはできるだけ近い距離で活動に取り組む。出来たことはすぐ認め褒めることで、子ども自身が「わかった」「できた」と感じることを大切にしたい。課題に応じた集団編成だが個々の取り組み速度に差があるため、早くできた子どもの待ち時間を少なくするために、手伝いや準備を頼むようにした。取り組みには必ずフィードバックを与え、大人への信頼関係から、働きかけに期待を持つという好循環へとつなげるようにした。その結果、大人とだけでなく子ども同士でもやり取りする関係が広がってきた様子が見えてきた。更に集団としてのまとまりをもつようになり、活動へみんなと一緒に向かう態度が育ってきた。そのことで、今後、ひとり一人の子どもの発達をさらに伸ばすことができると考える。

2. 一斉活動での集団作り

上述1の取り組みで、集団内の全員のレベルアップにつながっていくことを受け、更にその集団全体が見本となることで、集団内の全ての子どもの自信につながっていった。一斉活動の中では、他の集団のリーダーとなっている子どもも、自分のモデルとなる集団があることで、次の目標がわかりやすく、更なるステップアップを目指すこととなったようである。このような取り組みによって、個々や集団を超えて、本施設の通園児全員の発達を伸ばすことにつながっていったと考える。

V. 考察

集団を作っていくためには、その集団を引っ張っていくリーダーが必要である。どのような集団にしたいか、その集団を作るためにはどのような力が必要で、誰をリーダーにするかがとても重要であると考えている。そのためには子ども一人一人のアセスメントが大切であることは当然で、その中でも特に、活動に向かう姿勢や態度は大きな割合を占めている。姿勢や態度をアセスメントすることは難しく、どのような指標を持つかは大きな課題である。その上で、集団を作るためには他者とやり取りする力が大切であり、その力を伸ばすことが集団作りの基礎となると考える。

また、集団で活動に取り組むためには、子ども一人一人をアセスメントし、活動を組み立てていく職員の仕事が不可欠である。課題別の集団を編成していても個々の力にはどうしても差が生じてしまう。その差のある集団の中で、どのような活動を通して、どのようなやり取りを行い、どのような手立てで進めていくかによって、子どもの発達の伸び方が違ってきってしまうと考える。そのために職員の力をどのように高めていくかは、今後向き合っていくかなくてはならない大きな課題であると考えている。

その上で、将来、社会という集団の中で自分の持っている力を発揮していくために、幼児期にしっかりと他者とのやり取りをする力を育てていくことが療育施設の役割であり、責任であると考えている。

ASD 児を対象としたゲームで 負けた場面に対する適応行動の獲得

—ビデオを用いた指導を通して—

○ 小笠原 忍

竹内 康二

(明星大学大学院人文学研究科心理学専攻)

(明星大学心理学部)

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害 癩癩 ビデオ指導

I. はじめに

自閉症スペクトラム障害(以下「ASD」)児の社会的行動の障害の一つとして固執症状がある。具体的な固執症状として、勝ちや「一番になりたい」などへの強迫的なこだわりが挙げられる。そのようなこだわりにより、攻撃行動や自傷行為、癩癩などといった二次障害につながることも報告されている。

II. 目的

本研究は ASD 児を対象にゲームで負けた場面にて生じる癩癩に対して、ビデオを用いた指導を行うことにより、ゲームに負けた場面に対する適応的な代替行動の獲得を目的とした。

III. 方法

参加児

ASD の診断を受けた 7 歳と 5 歳の男児 2 名 (以下「A 児」及び「B 児」) を対象とした。新版 K 式発達検査の結果、A 児は全領域 DQ:112、姿勢・運動領域 DQ:測定不能、認知・適応領域 DQ:109、言語・社会領域 DQ:112、B 児は全領域 DQ:104、姿勢・運動領域 DQ:測定不能、認知・適応領域 DQ:111、言語・社会領域 DQ:96 であった。両児は児童発達支援施設にて発達療育を受けており、児童発達支援施設の協力の元、本研究を実施した。

両児ともにゲームで負けた際に、癩癩といった問題行動が観察され、その後の活動や遊びの実施が困難であることが報告されていた。

指導場面

両児は週に 1 回～3 回の発達療育を受けていた。その療育場面に本研究を実施した。

標的行動

両児ともゲームに負けた場面に対する適応的な言語行動「もう 1 回ゲームやろう」や「もうゲームやめる」を標的行動とした。

手続き

本研究の手続きはベースライン (以下「BL」)、ビデオフィードバック (以下、「VF」)、プローブ、ビデオプロンプト (以下、「VP」)、プローブで構成した。

BL: 療育場面に筆者と参加児でゲームを行い、参加児が負けた場面における標的行動の有無を観察した。実際に遊ぶゲームは参加児の好むものを選んだ。A 児は黒ひげ、トランプ(七並べ)、B 児は黒ひげ、魚釣りゲームであった。

VF: 療育場面に筆者と参加児でゲームを行う直前に、BL で参加児がゲームで負け、癩癩を起している場面を客観的視点で録画したビデオを提示した。動画視聴終了後に、筆者が参加児に対して言語プロンプト「こういう時はどうすればよんだっけ?」を行い、標的行動を促した。

プローブ: BL と同様の手続きで行った。

VP: 療育場面に筆者と参加児でゲームを行う直前に、ゲームに負ける場面を参加児の主観的視点で撮影したビデオを提示した。参加児がゲームに負けた場面動画を一時的に停止し、筆者が参加児に対して言語プロンプト

「こういう時はどうすればよんだっけ?」を行い、標的行動を促した。言語プロンプトを提示せずに標的行動を 3 試行連続して自発できるまで繰り返し実施した。

プローブ: BL と同様の手続きで行った。

IV. 結果

両児のゲームで負けた場面における標的行動の推移を図 1、2 に示した。

BL では両児とも標的行動が一度も観察されなかった。VF に入ったが標的行動が観察されず、A 児は VF 指導中にビデオを見ることを嫌がり、B 児はビデオを見て笑うなどの反応が観察された。VP に入ると段階的に標的行動の生起が観察され、その後のプローブでも標的行動の維持がみられた。

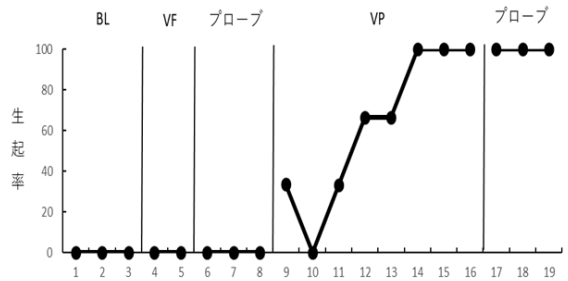


図1. A児のゲームで負けた場面における標的行動の推移

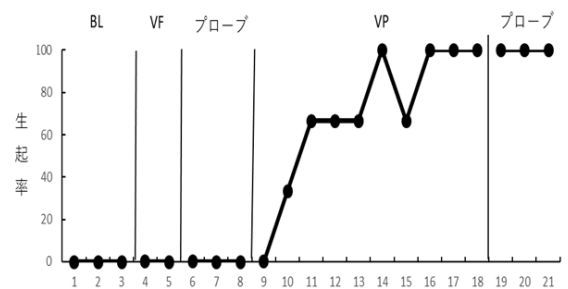


図2. B児のゲームで負けた場面における標的行動の推移

V. 考察

VFにて標的行動が観察されなかった。また VF の指導時に A 児はビデオを見ることを嫌がり、B 児はビデオを見て笑うなどの反応が観察された。これにより自分自身の問題行動を客観的に観察し、自身の問題行動の制御に影響を及ぼす VF の効果が見込めなかったことが考えられる。VF の指導場面における環境調整が今後の課題である。

VPにて段階的に標的行動が観察された。その理由として、ゲームに負ける実際の場面の映像を弁別刺激としているため、その場面のレスポナント消去の学習と代替行動を生起する場面の弁別学習を促すことができたと考えられる。

感情コントロールが上手になった児童の感情表出の変容

—情緒障害等通級指導教室への質問紙調査の結果から—

○ 淵上 真裕美

(特定非営利活動法人 発達支援研究所スプラウト)

KEY WORDS: 感情コントロール 小学生 表現方法

I. 問題と目的

文部科学省(2017)の通級による指導実施状況調査では、通級する指導生徒は年々著しく増加している。感情コントロールの困難さに伴った問題行動を示す児童に対する研究がさまざまな視点から取り上げられ、数多く扱われてきた。しかし、感情コントロールや表現が上手になった児童に焦点を当てて、その感情表現の変化について報告したものは少ない。そこで本研究は、感情コントロール・表現が上手になった児童について取り上げ、その児童の感情表出やその変容、特性と感情表出の関係を目的とする。

II. 方法

調査期間：2017年7月～9月であった。

調査対象と調査方法：関東の1都3県の小学校446校の情緒障害等通級指導教室に郵送にて質問紙を配布した。197校から返送があり(回収率44.2%)、調査項目に回答していない回答者を除いた196名の回答を分析対象とした。

調査内容：担当している児童のなかで、ここ数か月～1年の中で以前に比べて感情のコントロールが上手になった児童(以下、対象児)1名について、①プロフィール②特性③以前と現在の感情コントロール困難時の典型の様子、の3点について回答を求めた。なお、協力者(協力校)には個人情報には十分に留意することを伝え、調査への参加ならびにデータ使用の同意を確認した。

IV. 結果

1. 対象児のプロフィール：抽出された児童は、全196名(男児176名、女児20名)であった。学年は1年生4名(2.0%)、2年生26名(13.3%)、3年生39名(19.9%)、4年生47名(24.0%)、5年生46名(23.5%)、6年生25名(12.8%)、未記入9名(4.6%)であった。障害の診断については、診断無し74名(37.8%)、診断あり119名(60.7%)、未記入3名(1.5%)であり、診断ありの対象児のなかで自閉症スペクトラム障害(ASD)50名(42.0%)、注意欠如多動性障害(ADHD)43名(36.1%)、ASDとADHDの双方の診断あり9名(7.6%)、その他5名(4.2%)、未回答12名(10.1%)となっていた。

2. 対象児の特性：対象児の特性をTable1に示す。なお、複数の特性を持っている対象児が192名(98.0%)であり、対象児1人における特性の平均は4.6(SD;1.9)であった。

Table1 対象児の特性

特性	人数 (%)	特性	人数 (%)
自己中心性の強さ	123 (62.8)	状況判断の困難	94 (48.0)
多動/衝動性の強さ	110 (56.1)	他者の気持ち理解の困難	124 (63.3)
コミュニケーションの困難	104 (53.1)	こだわりの強さ	113 (57.7)
過敏さ	57 (29.1)	言語理解の困難	23 (11.7)
自己肯定感の低さ	92 (46.9)	不安が高い	68 (34.7)

3. 感情コントロール困難時の様子

対象児の感情コントロール困難時の典型の様子について自由記述で回答を求め、KJ法にて分析を行った(以前：N=176、現在：N=144)。その結果、行動は『外向的表出(攻撃的)』『外向的表出(非攻撃的)』『内向的表出』『こだわり』『マイペース』の5つのカテゴリと『その他』に分類された。それぞれの行動の以前と現在の変化についてFig.1に示す。『外向的表出(攻撃的)』と『内

向的表出』において特に行動が少なくなっていた。なお、場面では『こだわり』が多く挙げられていた。

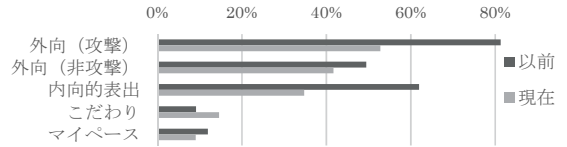


Fig.1 感情コントロール困難時の行動 (以前と現在の比較)

4. 特性と感情コントロール困難時の様子の関係

対象児(N=196)の特性によって4つのクラスタに分類し、それぞれの特性の特徴からCL1(N=40)を『行動コントロール困難群』、CL2(N=73)を『対人関係困難群』、CL3(N=66)を『内向的表出群』、CL4(N=17)を『すべての特性を持つ群』と名付ける。

クラスタごとの以前と現在の感情コントロール困難児の行動を以下のFig.2、Fig.3に示す。

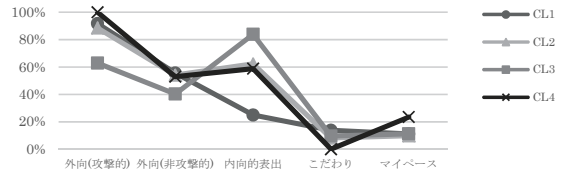


Fig.2 クラスタごとの感情コントロール困難時の行動 (以前)

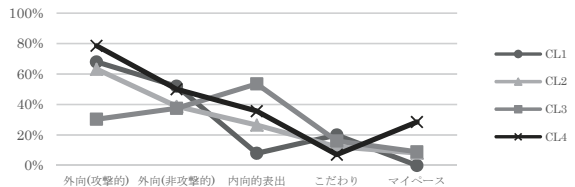


Fig.3 クラスタごとの感情コントロール困難時の行動 (現在)

CL3以外は『外向的表出(攻撃的)』が際立って多く、CL3では『内向的表出』が多くなった。また、以前と現在を比較すると、どのクラスタでも基本的には5つすべての行動が少なくなっていた。

V. 考察

以前と現在の感情コントロール困難時の行動を比較すると、暴言や暴力、イライラした態度等の『外向的表出』や固まる、逃避等の『内向的表出』は減少していた一方で、切り替えの悪さ等の『こだわり』行動は増加していた。このことは、感情コントロールや表現方法が上手になり目立つ行動が減少したことで、対象児のこれまで目立たなかった行動が現れてきたためと考えられる。また、対象児の特性によって、感情コントロール困難時の行動は異なっていた。このことから、感情コントロールの困難な児童に対して、行動や感情表出の方法だけでなく、その背景となる特性を考慮した上で指導方法や支援を考えていく必要性が示された。

(参考文献)

文部科学省(2016)：通級による指導実施状況調査。初等中等教育局特別支援教育課。

場面緘黙の状態を呈する児童に対する支援の効果について

—特別支援学校における保護者との連携から—

○ 渡辺 遥¹⁾ 綿引 清勝¹⁾ 今和泉 那美²⁾ 森 雄一³⁾

1) 東京都立南花畑特別支援学校 2) 東京都立清瀬特別支援学校 3) 療育塾 ドリームタイム

KEY WORDS: 場面緘黙 エクスプロージャー法 セルフモニタリング

I. はじめに

場面緘黙とは、かんもくネットによると「DSM-5 (2014)においては「選択性緘黙」として不安障害の一種として記載されている。主な症状として、1)家などでは話すことができるにもかかわらず、ある特定の状況(例えば学校のように話すことが求められる状況)では、一貫して話すことができない」とある。また緘黙の背景には不安が大きいと言われているが、クリストファー(2014)によると不安の軽減については、しばしば行動療法としてエクスプロージャー法が用いられる。

本児実践における対象児の第一印象は、所属教室内では、着席して一歩も動かずに読書をしていた。そして緊張度の増す集団の授業では、口をへへの字に結んで発言することは一切なかった。すなわち、日中全く声が出ず、教員の問いかけに対しては少し口角を上げ、頷いたり首を振ったりするといった様相からは、いわゆる緘黙の症状が多く見られた。また、そのような状態が複数年継続しており、具体的な介入が必要だと考えられた。

II. 目的

対象児の行動面と言語面の両面から複合的な介入を実施し、緘黙の症状に対する介入効果と課題を検討した。

III. 方法

1 倫理事項について

本研究は、保護者へ書面と口頭で内容を説明し、書面にて同意を得た。発表については個人が特定されないよう加工した。

2 対象児について

(1) 診断等について

- ・ 診断名：知的発達障害(軽度～中度)、てんかん
- ※てんかんは2歳10ヶ月を最後に出ていない。
- ・ 療育手帳：B(20XX年4月10月取得)
- ※斜視、弱視あり。定期的に診察・検査を受けている。
- ※咀嚼はとても弱く、摂食には時間がかかっている。

(2) アセスメントについて

認知面の発達の調査には、以下の検査を実施した。

- ①太田ステージ：IV(20XX年6月実施)
- ②新版K式発達検査(20XX年4月7月実施)

生活年齢6歳11ヵ月

認知・適応：DA3歳3ヶ月(DQ:55)

言語・社会性：DA2歳11ヶ月(DQ:49)

③場面緘黙質問用紙(SM-Q-R)(20XX年6月実施)

場面緘黙の症状については、場面緘黙質問用紙を使用し、保護者に回答を依頼した。結果は「A 幼稚園や学校：0点」、「B 家族や家庭：5点」、「C 社会的状況(学校の外)：15点」であった。

④構音について

音韻意識の発達を把握するために、筆談を使用して音節の確認を行った。結果は、以下に示す。

「観覧車→かんしゃ」、「綿棒→べんぼう」、「～だったよ→～だよ」、「分かった→わかった」、「行った→いた」以上のことから、認知的な発達段階として認知・適応と言語・社会性に大きな差は見られなかった。しかしながら、実年齢からは両領域から発達の遅れが見られた。また場面緘黙の症状としては学校場面において著しく不安度が高いことが明らかになった。これらの結果を踏

まえ、以下の手続きを設定した。

3 介入期間及び介入方法について

20XX年4月～20XX年9月の期間において、対象児の学校及び家庭での以下のプログラムを行った。

(1) 学級での筆談での意思表示

筆談セットを用意し、伝えたいことが表出できる環境を整えた。また、書き込んだ内容はすぐに学級で他児とも共有した。

(2) タブレット端末によるセルフモニタリング

学級での本児と友達の様子を撮影した。また撮影した動画を本児と観て、活動の振り返りを行った。

(3) 放課後のエクスプロージャー法での個別プログラム

月に1回程度の頻度で放課後の教室を使い、本児と母の2名で活動を行った。具体的には、「母と話す」、「タブレット端末を用いて写真を撮り、母と動画を見返す」の二つの活動を実施した。

(4) 家庭での友達との関わり

20XX年8月に3回、本児宅にて仲の良い学級の友達1名と1時間程度一緒におもちゃで遊んだ。

IV. 結果

(1) 筆談による成果について

身体を使った感情の表出として机を叩くようになり、表情も口が開き、息を吹きかける等豊かになった。(2)タブレット端末を用いたセルフモニタリングの成果について

動画に映った自分より友達や教員の表情を見て笑いながら指をさしていた。

(3) 放課後のエクスプロージャー法による個別プログラムの成果について

母と二人きりの状況では、教室で歌を歌うことができたようになった。教室だけでなく、玄関では友達の下駄箱の位置を音声言語で母に教えることができた。

(4) 家庭での友達との関わり成果

1、2回目は同じ空間にいる友達に母を介して話しかけていた。3回目は同じおもちゃで遊び、友達からの問いかけに自然に答えることができた。

V. 考察

(1) 筆談とタブレット端末を用いたセルフモニタリングの成果について(学校生活での取り組み)

武田(2017)によると、伝えることの安心感から身体表出も増えたと考えられる。また、タブレット端末を表出の好子とすることで、表出の必然性が生まれたと考える。

(2) 個別プログラムの成果と家庭での友達との関わり成果について(学校生活外での取り組み)

家庭場面や家族を同席した安心できる環境を保障した。そのことで学級の友達や教室内でも声を出して話すことができたと考えられる。

(参考文献)

- 1 かんもくネット <http://kamoku.org/kamokutoha.html> (2018年10月20日閲覧)
- 2 クリストファー・A・カーニー(2014)、「先生とできる場面緘黙の子どもの支援」、pp.5-27、学苑社
- 3 武田鉄郎(2017)、「提案・交渉型アプローチ」、pp.15-59、Gakken

授業を飛び出してしまう生徒への「関わらない関わり方」

—特別支援学校における「関わり方」という視点での初期の考察—

○ 西岡 範朗（東亜大学大学院総合学術研究科臨床心理学専攻）

KEY WORDS: 特別支援 パニック 関わり方

I. はじめに

特別支援学校の現場では、多くの生徒の場合、知的障害、病弱等の診断をもとに入学してくる。しかし、診断名に限らず、度合いはそれぞれであるが、知的障害や発達障害、心身の発達状況等、複数の傾向がみられる生徒も在籍しており、養育・家庭環境や生育歴も複雑で明確にわからないことがある。

このような場合、教員は、何に基づいて支援をするのか、どのような関わり方をすればよいか明確でない。

筆者は、特別支援学校において高等部2年の女子生徒Aさんに1年間担任として関わった。Aさんは中度の知的障害があり、自閉的傾向がみられ、精神科で抗精神病薬を処方されていたが、明確な病名は把握できていなかった。家族は実母、妹（当時中2）の母子家庭であった。

年度当初の旧担任からは、パニックや暴言が絶えず、教室を飛び出して授業に参加することが出来ないことが頻発していたこと、教育相談、臨床心理士、担任等での対応でも困難であったことが引き継がれた。

筆者が引き継いだ2年時もAさんは、日常的なパニックや暴言で教室から飛び出し、授業に参加できないことが引き続いており、他の教員からは声を掛けてよいかわからないと、「関わり方」についての意見も出していた。

II. 目的

長期にわたり学校で怒りや苛立ちを爆発させながら授業を飛び出していたAさんに、変化が見られるようになった初期の過程を中心に、筆者の行った「関わり方」を検討する。

III. 取り組み

筆者はまず、Aさんとの関わりをできるだけ無刺激的な関わりに終始することを意識し、積極的な声掛けを控えた。また、指示的な関わりを出来るだけ排除した声掛けとし、Aさんの行動は可能な限り受け入れ、発言に対しては、「ふーん」、「へー」、「そうなん」、「先生じゃあ先に行っとくよー」など、否定も肯定もしない関わりを保つことに努めた。

X年4月第1週目の関わり

初日、担任発表後、「女の先生がよかった！絶対嫌だ！明日から学校こんげえ」と言い出して怒る。教室から出て行き、1年次の女性担任の所へ行き、壁をどんとやりはじめ泣きながら自己主張を20分ほどする。筆者は、特に止めることなくそのままにしていた。

2日目、朝から自分で筆者の名前を呼んで声を掛けてきて、教室へ向かう。体育館の片づけ中、「足が痛いから保健室に行ってもいいですか」と、じゃあ行っておいでと送り出す。病院に行きたいから母に電話して迎えに来てほしいとのこと、特に異常もなく、受診の必要性はないが、Aさんの希望どおり母親へは連絡をする。

翌朝、足が痛いと訴え、保健室へ行くもイライラすると言い始め暴言が始まる。しばらく何も言わないで同席する。その後、「先生教室戻るわー」とAさんを置いて教室へ戻る。

X年4月第1週目では、筆者は生徒Aさんのイライラや暴言はなかったこととして対応した。

X年4月第2週の関わり

掃除時間、しゅしゅ廊下の掃除を始めるが、「雑巾を洗うのは嫌！先生がやって！匂い、手が汚れるから」と

言い出す。「そうなん？」と言って筆者が洗う。

翌日、元気に登校する。新しい作業学習の初回、「行きたくない」、「トイレに行ってくる！」と主張していたが、筆者は生徒Aさんをそのままにする。時間になると自分で作業室に戻ってくる。その後また、退室するもギリギリでまた戻ってきて最後まで参加できた。

2日後、イライラして更衣室でも落ち着かない言動、保健室でもすぐイライラしていたが、とりあえず教室には来る。

X年4月第2週目では、先週までは、何かにこじつけて保健室に行く理由を探している様子だったが、係りの仕事である保健室に日誌を持って行く仕事自体を忘れていた。生徒Aさんのイライラや言動の変化を筆者は感じ始めた。

X年4月第3週目以降の関わり

朝ほどほど調子で登校、保健室に寄ったりで少し遅れて教室へ来て、「体育 今日でん」というので、「ん、わかった。」と答えると、「聞いてないじゃろ？」というので「聞いているよ。体育でんのんじゃろ？」と答えるとその後は特に発言はなかったが、体育の授業には出席していた。

X年5月に入ると運動会の練習が始まり、途中でイライラして抜けたり、参加できなかったりが続いていたが、特に注意をすることはしなかった。5時間目、全体練習に出るが、途中で「えらい（きつい）」と言い出し外に出て伏せて待機していた。しかし、6時間目よきこいの扇を頑張っていた。教室に戻ってきて「あー今日は一番頑張った。こんな（Aさんの名前）おらんよ。忘れんで！見とらんかったじゃろ？」と言うので、「いや時々見とったよ。」と返した。

X年4月第3週目以降では、暴言やイライラは無くなりはないが回数が減り始め、イライラする前にその場を離れたり、暴言やイライラが終わってからの授業参加が増え始めた。

IV. 考察

生徒Aさんは、今回の新たな関わり方によって徐々に授業に参加できることが増え始めた。筆者は教員である以上、指導的、指示的な関りをせざるを得ないこともあったが、生徒Aさんとの表面的、言語的な関わりを最小的に止めることで、イライラや暴言に繋がることもまた最小であったと考えられる。言葉を交わすものの、無刺激的、非指示的に関わったことを筆者は「関わらない関わり方」とした。そして、この関わり方は、学校での教員としての指導的、指示的な関わり方とは明確に異なる。

学校現場では多くの人との関わりもあり、多くの出来事も彼女に影響していることはいうまでもない。しかし、幼少期から多くの教員が関わりながらも生徒Aさんは学校でイライラや暴言・暴力を延々と繰り返してきた。そしてこの「関わらない関わり方」という支援を受け入れたAさんが徐々に心身の安定を取り戻し、学校生活という集団の中で授業に参加することが出来始め、自分の居場所を見つけたことも事実である。この関りが学校現場での教員と生徒双方にとって、受け入れられる二者関係を築くことに繋がっていると考えられる。よってこの「関わらない関わり方」は、多くのイライラを抱えた生徒との関わり方の一法になり得ると考えられる。

集団活動に課題のある生徒への対応について

○ 岸 なつき
(東京都立南大沢学園)

KEY WORDS: 軽度知的障害、広汎性発達障害、行動問題

I. はじめに

高等部 2 学年男子生徒 A (軽度知的障害 I Q 8 0。広汎性発達障害、幼児期に ADHD の診断、被虐待経験あり) は集団活動時に、立ち歩き、教員に野次を飛ばす、または授業内容とは関係のないことをして周囲の注目を浴びようとするなどの行動問題が生じる。これは教員が注意してもその行動を止めることができず、増長してしまう。そして、個別対応だと課題に取り組むことができるが、厳しく注意されると授業に参加できなくなることがある。その結果、1 学年の年度末には授業参加ができなくなってしまった。

II. 目的

A が集団活動の授業に参加すると、教員が A の行動問題への対処に追われることで、授業が進まなくなり、他の生徒の学習に影響が出てしまう。また、別室での 1 対 1 の個別対応だと集団で活動する機会を失ってしまうことになり、学習内容の遅れも懸念される。そして、常時個別対応を続けるための人員的余裕がない現状がある。そこで、A の行動問題の起因となるものを探り、適切な対応を継続して行うことで行動問題を減らし、A が集団活動に参加できるように働きかけていく。

III. 方法

2018 年 4 月～2018 年 10 月の期間において、A の所属校において、以下の手続きを実施した。

1. アセスメントについて

行動問題の要因として考えられるものを探るため、授業時の様子を学年教員から聞き取るだけでなく、スクールカウンセラーによる行動観察を行った。授業時の様子から行動問題の要因として考えられることとして①環境刺激、②教員の指導方法(見通しのない活動に対する不安)、③強い承認欲求と愛情飢餓(自分を見てほしい、褒めてほしい)が挙げられた。特に③の要因が大きく、A は行動問題を起こして教員や他の生徒から注目を受け、自分の承認欲求(人と関わりたい気持ち)を満たそうとしている様子が観察された。

2. 所見について

A にとっては叱責であっても、自身に教員の注目を向けるための好因子となってしまう。行動問題に対して叱責の関りを強めていっても、行動問題は減少しない。また、A の存在を無視する関わり(構うと行動問題が悪化するから放置しておく)は、教員に注目されるために、A がより過激な行動問題を引き起こしてしまう要因となる可能性がある。注意(叱責)の関りを減らし、良い行動に対しての注目を与えることで A の承認欲求や自己有用感を満たす「褒める」関りを強化していくこととした。

3. 取組について

(1) 指導方針

・他の生徒を巻き込まない軽微な行動問題(もの)については意図的に注意をせず、こちらが望んでいる行動の指示を具体的に出す。

・A がすぐに活動に取り掛からなくとも見守り、活動に取組めた場合はその行為を褒める、または取り組めたという事実を認める言葉掛けをする。

・本人に個別で授業の内容を説明し、授業の見通しをもたせる。

(2). 授業に参加するためのルールの明確化

・他の生徒の迷惑になる行為があった場合の対応について、授業前に本人と確認する。例: 違反行為があった場合は一定の時間別室でタイムアウトする。気持ちが落ち着かない時は、教員に相談をすることでクールダウンできる。

(3). 教材の工夫

・授業の振り返り時には自己評価と教員評価が比較できるようなまとめワークシートを使用した。

・作業の手順をフローチャートで示し、作業の進捗と「終わり」が分かりやすいようにした。

IV. 結果

・4 月から現在(10 月)まで、継続して集団活動の授業に参加できるようになった。

・本人がクールダウンを要求できるようになってきた。また、クールダウン後に自分から授業に戻って活動することができるようになってきた。

・活動時の集中力が上がった。

・苦手な作業に対しても、全て投げ出すのではなく教員の提案に反応するようになってきた。

V. 総合考察

A が 4 月から継続して集団活動の授業に参加できるようになったことは、教員が叱責の関りを減らし、褒める関りを強化したことによって A の自己有用感が向上したことが大きな要因であると考えられる。また、活動を起こすまで、「見守りながら待つ姿勢」を保ったことで A の教員に対する信頼感が深まり、良好なコミュニケーションを保つきっかけになったと考えられる。

今回の取組を通して、「授業に参加している」「課題に取り組んでいる」という当たり前に思うことであっても、教員が「あなたが取り組んでいることにこちらは気が付いているよ。」というメッセージを常に送ってあげることが生徒の成長の糧になるということを実感した。本人の心の中にある「成長したい」という気持ちの芽をつぶさないよう、教員はただ教え込んでいくのではなく、生徒の成長を「見守る」姿勢をもって関わっていくことも大切だということが分かった。今後もスクールカウンセラーと連携をもちつつ、指導を継続していく。

(参考文献)

小野次朗:『ADHD の理解と援助』

桑田良子:『中学校・高等学校 発達障害生徒への社会性指導 - キャリア教育プログラムとその指導 -』

齋藤万比古:『発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート』

ダウン症のある生徒の書記表現の発達に関する事例的検討

○ 菅野 和恵
(東海大学健康学部)

KEY WORDS: ダウン症候群 日記文 結束性

I. 問題と目的

ダウン症候群の書記表現の特徴や発達に関する報告は非常に限定的である。菅野・村井・根本(2009)のダウン症者の作文表現の構成的な特徴の事例的検討、菅野(2015, 2017)の日記文における語彙使用の事例的分析など、いくつかの報告にとどまっている。

菅野(2014)は、特別支援学校中学部に在籍する生徒の日記文の形式的特徴を分析した。その結果、名詞中心で記号が多用されている文であること、述部は動詞よりも、名詞と助動詞の使用が多いこと、動詞の使用が少なく、関連して副詞も少ないことを明らかにした。さらに、収集した249の日記文の動詞と名詞について、出現語彙目録を作成し分類したところ、食べ物と飲み物、おでかけ、そして学校活動に関する語彙が多く認められたことが報告されている(2017)。しかし、これらの研究は、文字数や文数といった表層構造や語の使用の検討にとどまり、書記表現の内容的側面へのアプローチにはいたっていない。

本研究は、書記表現の発達を検討するために、日記文における語彙使用の特徴と、一連のテキストを構成している文と文の結束性について、接続や関連づけについて検討する。

II. 方法

1. 対象

特別支援学校(知的障害)に在籍するダウン症のある女子生徒1名を対象とした。日記文を書いた当時の年齢は、中学部1年生であった。聴覚障害や視覚障害などの感覚障害はなく、補聴器、眼鏡の使用はない。中学1年の時に実施したPVT-Rによると、理解語い年齢は5歳11か月であった。

2. 日記文資料収集の方法

対象の自宅に保管されている日記ノートから、X年4月～X+1年3月までの自筆で書かれた日記文を収集した。日記文には、クラス担任の赤字コメントがついているものがあるが、担任教諭の修正前の筆記を収集した。最後まで書き上げられている日記文の全249日記文を分析対象とした。

日記ノートは、日記文が書かれている部分全てについて、コピーを行い、複製した。複製を済ませた日記ノートは、保護者に返却した。

3. 分析

①日記文分析

収集した日記文を電子化し、テキストファイル形式で記録した。そのテキストファイル形式の作文を、日本語形態素解析ソフトウェアにより、品詞に分類した。

②学習段階の分析

品詞の中から、動詞と名詞を取り出し、語彙目録を作成した。それらについて、国立国語研究所(2004)の分類語彙表データベースを用い、それぞれの語の学習段階を調べた。学習段階は、新版本教育基本語彙(1984)によりA(小学校第1～第3学年)、B(小学校第4～第6学年)、C(中学校)の3つ

の学習段階に分けられ、さらにそれらに優先順位(数字)が付けられているものである。

③結束性の分析

それぞれの日記文において、文数を算出し、4文以上で構成された日記文を取り出した。それらの日記文における前文と後文の二文間の接続関係について、まず、市川(1978)と小坂(2007)を参考にした接続関係の類型について分析した。次に、仲野ら(2006)を参考にし、語彙の出現について分析した。

4. 研究倫理

本研究では、対象の保護者に、文章と口頭により研究の趣旨を説明した。また、プライバシーの保護や、日記文から取得した情報の記録とその取扱いに関する守秘義務の順守について説明した。その上で、保護者に同意書に署名していただき、日記文の提供をうけた。

III. 結果と考察

1. 語彙の学習段階について

語の学習段階について、国立国語研究所(2004)の分類語彙表データベースを用い整理した。動詞は、A1が98.9%で、小学校低学年段階で学習する動詞をもっぱら用いていることが示された。名詞は、A1(71.6%)の割合が最も高かったが、数は少ないがB段階(12.1%)やC段階(6.4%)にある語の使用も認められた。動詞と名詞において、用いる語の学習段階が異なっていることがわかった。

2. 結束性について

4文以上で構成された日記文は7日分であった。Table1に接続関係の類型、Table2に語彙の出現について、頻度と出現率を示した。出現率は、頻度と二文間の組み合わせ総数の割合である。接続表現に関して、添加と逆接の出現が認められた。前文の内容に付け加える内容を述べたり、二つの事柄を論理的に結びつけて述べたりすることが認められた。

語彙の出現に関しては、前文の語彙の繰り返し、同義語の使用、対比の使用が示された。同一の行為者を連続して表したり、異なる行為者が同じ行為をすることを表したりすることが認められた。接続語句が用いられてはいないが、二文間で意味的繋がりが認められ、出来事を関連づけていることがわかった。

Table1 接続関係に関する分析

類型	例	頻度	出現率
順接	だから、それで	-	-
逆接	しかし、けれども	2	11.78
添加	そして、次に	2	11.78
対比	というより、それとも	-	-
転換	ところで、やがて	-	-
同列	すなわち、つまり	-	-
補足	なぜなら、というのは	-	-

接続詞やそれに相当する機能をもつ副詞、名詞、連語などの使用を分析対象とした。

Table2 語彙の出現に関する分析

語彙	定義	頻度	出現率
繰り返し	前文の語彙を繰り返し用いる	1	5.88
同義語	前文の語彙と同義の語彙を用いる	1	5.88
反意・対比	前文の語彙と対比される語彙を用いる	2	11.78
部分・全体	前文の語彙の一部/全体を示す語彙を用いる	-	-
上位・下位	前文の語彙の上位/下位を指す語彙を用いる	-	-
代名詞の使用	前文の語彙を代名詞を用いて表す	-	-

第 2 分科会

=生活支援領域=

(10 号館:5 階 10502 教室)

【15 : 10 ~ 17 : 00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

朝の「おしたく」の自立を目指す取り組み

— 新入園児に向けた環境づくりの成果と課題 —

○ 水野 怜美 佐藤 淑美

(社会福祉法人 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 児童発達支援 ADLの獲得 環境づくり

I. はじめに

『千川おひさま幼児教室』は武蔵野市にある児童発達支援事業所である。定員は10名で、今年度の登録者数は13名である。うち、幼稚園を併用している幼児は6名いる。

(社福)武蔵野千川福祉会では、東京学芸大学の菅野敦教授にご指導いただき、職員研修を実施している。ここでは、菅野教授が提唱されている「利用者へのアプローチに向けたステップ」「態度の6段階」を実践を進める上での1つの指標としている。

千川おひさま幼児教室では、「目指したい子どもの姿」として次の2点を掲げている。ひとつは「やりとりができる子」で、先生の指示を聞き・理解し・行動できる子どもに育てたいと考えている。もうひとつは「身の回りのことを自分でできる子」で、おしたく・かたづけ・着脱を自ら始め・終わらせることができる子どもに育てたいと考えている。前者は菅野教授が提唱している「態度の6段階」でいう感受性であり、後者は自律性にあたると捉えている。

II. 目的

1. 課題

昨年度の実践を振り返り、朝のしたくがスムーズにできず、その後の活動にも支障をきたしてしまったという反省・課題が残ったことから、今年度はこの課題に取り組むべきと考えた。

そこで、初めての試みとして、新入園児を対象としたクラスを新設し、「おしたく」の環境づくりをすすめることとした。

2. 目的

『朝のしたく』の自立を目指す』ことを目的とした。

3. 仮説

菅野教授からのこれまでのご指導(利用者へのアプローチに向けたステップ)で、態度の育成や利用者へのアプローチに向かう前提として、環境づくりの重要性を学んだ。

そこで、上記目的を達成させるために以下の仮説を立てた。

①活動の場、②活動の手順、③活動から活動のスケジュールを一定にすることで自ら動き出し、活動に取り組むことができる。

III. 方法

1. クラスの新設

これまでの2クラスから、新入園児を対象としたクラスを新設する。期間は4月から6月末までとする。

2. 環境づくりをすすめる

(1)活動(朝のおしたく)の場を一定にする
(2)活動(朝のおしたく)の手順を一定にする
手順は次の通り。①着席 ②白いカゴを持ってくる ③先生の見本と同じ物(連絡帳・給食セット・水筒・歯磨きセット・タオル)をリュックから出す ④自分の机の上にある白いカゴに指示された荷物を入れる ⑤③と④を繰り返しリュックの中を空にする ⑥リュックをロッカーに入れる ⑦白いカゴに入れた荷物を指示された通りに先生の前にあるカゴにもっていく ⑧空になった白

いカゴを所定の位置に片付ける ⑨タオルを持ってトイレに行く

上記のように一定にしてたが、子どもの適応に合わせて③をモノとモノのマッチングから口頭指示に変えた。

(3)活動から活動のスケジュールを一定にする

1日の活動スケジュールは次のように設定していた。
①登園 ②おしたく ③トイレ ④朝の会 ⑤着替え ⑥運動 ⑦着替え ⑧トイレ ⑨課題 ⑩給食 ⑪自由遊び ⑫おしたく ⑬帰りの会 ⑭降園

3. アセスメントを実施する

5月と6月にアセスメントを実施し、上記2の効果を検証する。尚、アセスメントは上記2(2)の手順の初めから終わりを総合的に判断し、5段階で評価した。

IV. 結果

1. 5月のアセスメント

	性別 年齢	評価	行動の特徴
A	男児 4歳	4	指示を聞き、その通りに動けるがゆっくり。「合っているか?」の確認を目で訴える。
B	男児 3歳	4	指示や介助をされるのを「やだ〜!!」と言って嫌がる。運動前の着替えもやらない。
C	男児 3歳	2	自ら動くことが少ない。指示を聞いているかも不明。
D	男児 3歳	4	1番が好き。指示を聞き、その通りに行動することができる。「待つ」ことが苦手。
E	男児 3歳	4	一言指示ではすぐに動けず、サブの職員から「次は何?」などの声かけを要していた。

2. 6月末のアセスメント

	性別 年齢	評価	行動の変化
A	男児 4歳	5	「次に何をするか」が分かり、自信を持って行動できるようになった。
B	男児 3歳	4	先生の指示や介助を受け入れることができた。声かけで動けるようになった。
C	男児 3歳	4	手添えが必要な場面は減り、声かけで動けるようになった。
D	男児 3歳	4	「次に何をするか」は分かっている。そのため、指示の前に動いてしまう。
E	男児 3歳	5	「次に何をするか」が分かり、手順やルールに沿って動けるようになった。

3. 結果

①評価が上がった利用者が3名いた。
②評価としては上がらなかったが、介助の度合いはどの利用者も減った。

V. 考察

①約2ヶ月の取り組みで評価があがった利用者が3名いた。今回の方法は効果があったといえる。
②おしたくの土台は作れた。先生とのコミュニケーション(やりとり、お話を聞く⇒その通りに動く)の成果とも考えられ、着脱など他の活動への好影響につながった。

ダウン症幼児の生活習慣への家庭での取組と 他人との関わりの行動との関係性について

—ダウン症生活状況調査から—

○ 佐々木 可愛

今枝 史雄

松本 咲子

菅野 敦

(東京学芸大学大学院教育学研究科) (大阪教育大学) (東京学芸大学大学院教育学研究科) (東京学芸大学教育実践支援センター)

KEY WORDS: ダウン症候群 幼児期 生活状況

I. 問題の所在と目的

生活面への取組について、菅野(2007)は、「衣服の脱ぎ着や片付けは、幼児期の早い時期から取り組めるADLであり、大人とのやりとりをしたり、模倣したりする力を育むことにつながる。」と述べている。藤井(2012)は、「発達全体を視野に入れ、バランスのとれた発達を促すような支援が求められる。」として、ダウン症の特性の理解と対応の仕方も含め、発達領域の関係を考慮して教育する必要があるとしている。また、熊川(2000)は、津守式乳幼児精神発達検査法を用いた研究で、各領域間に連関があるとしている。岡崎(1991)は、「ダウン症児の乳幼児期の社会性は、一般的印象ほどとくに良好な発達とは言えず、中でも他者とのかかわりを通して形成される自己認知について遅滞を示す。」と述べている。「生活習慣」に関する取組は幼児期に他人と対話する場面を作り出す。例えば、食事指導の場面でも、たくさんの対話を作り出す機会をもつことができ、その対話が対人関係に関する社会性の発達を促すと考えられる。しかしながら、その関係性について明らかにしている研究は少ない。

そのため、ダウン症乳幼児の「生活習慣」への積極的な取組が見られるか、また、「生活習慣」の領域への取組と「社会」の領域について関係性があるかを検討する必要がある。

本研究では、ダウン症の生活状況に関する調査から、家庭での「生活習慣」への取組と他人との関わりとの関係性があるかについて検討することを目的にする。

II. 方法

1. 調査対象：A市、B市、C市に在住するダウン症児の保護者177名を対象とした。**2. 調査方法**：郵送にて調査票の送付回収を行い、保護者に回答を求めた。**3. 調査期間**：2018年5月から10月であった。**4. 調査内容**：津守式乳幼児精神発達診断法の項目を参考に質問紙を作成。「プロフィール」「家庭での取組に関する質問」「他人との関わりに関する質問」について選択肢で保護者に回答を求めた。**5. 回収率**：30.0% (60名)。**6. 手続き**：1) **分析対象者**：有効回答と認められた60名であった。性別および年齢別の対象者の人数を表1に表す。

2) 分析方法

表1 対象児の概要

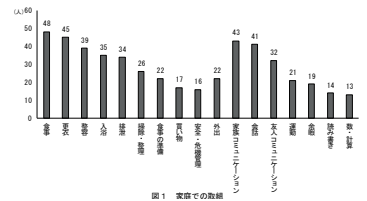
	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	6歳	計
男	6	5	5	6	7	5	34
女	2	4	7	5	4	4	26
計	8	9	12	11	11	9	N=60

「家庭での取組の実態」、「他人との関わりの実態」の回答数を算出し、このうち、津守式の「生活習慣」の項目に当たるもの(食事・整容・入浴・更衣・排泄・健康管理・掃除、清掃、食事の準備片付け)を「生活習慣」に関する取組とし「生活習慣」8項目のうち、平均を上回った5項目以上に取り組んでいるものを「生活習慣」取組多い群、4項目以下のものを「生活習慣」取組少ない群に分けし、「社会」の領域と合わせて項目別に比較した。

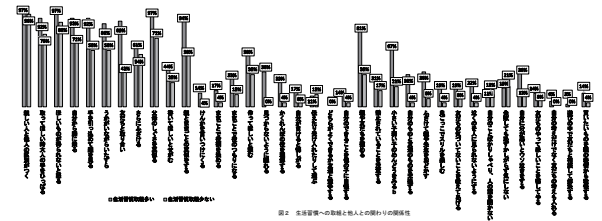
III. 結果

1. 家庭での取組の実態

「家庭での取組」の回答数を図1に示す。このうち、津守式乳幼児精神発達検査法の「生活習慣」の項目に当たるもの(食事、整容、入浴、更衣、排泄、健康管理、掃除・清掃、食事の準備片付け)を「生活習慣」に関する取組とした。家庭での取組は、「生活習慣」について多く、次いで家族のコミュニケーションが多かった。5項目以上取り組んでいる「生活習慣」取組多い群は、60名のうち36名であった。



2. 他人との関わりの実態



「他人との関わりの実態」の回答の割合について図2に示す。津守式乳幼児精神発達診断法の「社会」の領域における他人との関わりを見ると、「遊びの中で困ったことがあった時、友だちと相談して解決法を考える」「どちらができるか、友だちと競争する」の行動が見られなかった。次いで、「生活習慣」取組多い群、少ない群と「社会」の領域の関係性を見たところ、どの項目においても「生活習慣」取組多い群に多くの行動が見られた。

IV. 考察

家庭での取組に、「生活習慣」に関することが多いことから、ダウン症乳幼児期の養育者にとって配慮すべき項目と意識されており、日々の取組の結果、津守式を用いた先行研究で「最も高い発達率を示す。」(池田,1974)と述べられているように、「生活習慣」がダウン症乳幼児にとって発達している領域になっていると考えられる。他者との関わりの実態では、「遊びの中で困ったことがあった時、友だちと相談して解決する」「どちらができるか友だちと競争する」行動が見られないことは、「友人関係やルールに理解を含む遊びなどの項目は、認知発達に遅滞のあるダウン症児にとって、獲得困難な行動である。」(菅野,1987)という知見と一致した。また、「生活習慣」取組多い群に、「社会」に関する行動が多く見られた項目に「親や友だちが痛そうにしたり、悲しそうにした時、慰める」ことや、「小さい子や弱い子の面倒を見る」ことは、日々の対話の中で相手がどう感じるかを経験から学んだ結果ではないかと考える。「生活習慣」への取組の中で人との関わりを通した「社会」の領域の発達を促すことができたことが示唆される。

今後の課題として、ダウン症幼児の機能の連関を明らかにし、支援内容を検討する必要がある。

中学生の的確な実態把握と支援に向けた検討

—特別な教育的支援を要する中学生の学級満足度・学習成績に関する調査報告—

○ 山口 遼

東京学芸大学教育学研究科

KEY WORDS: 特別支援, 学校適応, 教師認知

I. 目的

本調査では、教師が捉える生徒の支援ニーズと生徒による学級満足度、学習成績の関係性を通して、様々な視点から教師による生徒の実態把握のあり方を検討する。

II. 方法

1. 調査対象

A 県の公立中学校1校の第1, 2学年の学級担任(7名)と、その担任する学級の全生徒(7学級:239名)を調査の対象とした。そのうち、本調査では6学級分、生徒192名(80.3%)を分析対象とした。

2. 調査期間・手続き

2017年11月～2018年3月で実施。

本調査では、学校長に研究目的と調査の内容を説明し、依頼書・質問紙の配布と実施を依頼した。

調査の依頼文において、本調査協力と質問紙への回答は自由意志であること、得られた情報は調査の目的以外に使用しないこと、学校の成績には関係がないこと、個人・学校が特定されないようにすることを明記した。本調査への協力と発表において、対象中学校の生徒と教師から承諾を受けた上で、個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

3. 調査内容

生徒には、「hyper-QU」テストを用いて学級満足度(承認・被侵害得点から、学級生活満足群・非承認群・侵害行為認知群・学級生活不満足群に分類できる)・学校生活意欲・ソーシャルスキルについて、学習成績(九教科の五段階評定値の合算)を自記による回答で求めた。

教師には、学級で担任する一人一人の生徒について「特別支援教育や生徒指導などに基づく支援の必要性の有無」「どういった支援ニーズか」を選択肢や自由記述による回答を求めた。

III. 結果と考察

1. hyper-QUによる生徒の支援ニーズについて

中学校1・2年の生徒192名に、彼らが在籍する学級に対する満足度の度合いについて尋ねた。その結果、学級満足度の下位尺度である「承認」と「被侵害」においては、「承認」得点の平均が37.9点(SD:9.2)、「被侵害」得点の平均が17.2点(SD:7.9)であった。

この2つの尺度の得点に基づいて類型化された4群の各人数は、「学級生活満足群」が124名(64.6%)、「非承認群」が26名(13.5%)、「被侵害行為認知群」17名(8.9%)、「学級不満足群」が25名(13.0%)であった。学級生活満足群以外に当てはまる68名の生徒は教師によるいずれかの支援が必要であると考えられる。

2. 教師の生徒の支援ニーズに関する認知の実態

中学校教師に、担任教師として捉える生徒の支援ニーズについて尋ねた。その結果、「特別支援教育や生徒指導に基づく支援の必要性の有無」においては、必要性が「有」とされた生徒は43名(22.4%)、必要性が「無」とされた生徒は149名(77.6%)であった。必要性が「有」とされた生徒の「具体的な支援ニーズ」について、「特別な教育的支援(軽)(遅れを含む)」が19名、「特別な教育的支援(重)(診断有, 通級)」が4名、「生徒指導」が17名、「非行少年」が6名、「不登校」7名であった。これらの生徒のうち生徒1人につき支援ニーズが2つであった生徒は9名、3つであった生徒は1名であった。

この43名のうち、学級生活満足群以外に該当し支援

が必要とされた生徒(III-1参照)は27名(一致率62.8%)であった。教師が生徒の支援ニーズを把握するとき、生徒と教師との間に認識のずれがあることが確認された。

3. 特別な教育的支援を要する生徒の実態

教師によって支援ニーズ(不登校などを含む)があるとされた43名の生徒のうち特別な教育的支援(発達障害など)を要する生徒23名を特徴ごとに分類することを目的として、学校生活意欲総合点、学習成績を用いてクラスター分析(Ward法, 平方ユークリッド距離)を行った。その結果、テンドログラムから3つの解釈可能なクラスター(以下「CL」表記)が得られた。第1・2・3CLにおいて、それぞれ学級生活満足群は3名・0名・3名、非承認群は1名・6名・0名、侵害行為認知群は0名・1名・2名、学校生活不満足群は1名・5名・2名であった。

各CLの特徴を調べるため、学級満足度尺度、学校生活意欲尺度、ソーシャルスキル尺度の各下位尺度、学習成績について一元配置分析を行った。その結果、学習意欲(F(2,20)=6.9,p<.01)、学級との関係(F(2,20)=13.5,p<.01)、進路意識(F(2,20)=4.0,p<.05)、学校生活意欲総合点(F(2,20)=17.5,p<.01)、承認(F(2,20)=12.3,p<.01)、配慮(F(2,20)=3.9,p<.05)、かわり(F(2,20)=5.0,p<.05)、学習成績(F(2,20)=20.4,p<.01)において有意な差が見出された。

そして、Tukeyによる多重比較を行ったところ、学習意欲・学級との関係・学校生活意欲総合点・承認において第1・第3CLが第2CLよりも有意に高く、進路意識・配慮・かわりにおいて第3CLが第2CLよりも有意に高く、学習成績において第1CLが第2・3CLよりも有意に高かった(Table1)。

特別な教育的支援を要する生徒に着目したクラスター分析の結果、学校生活意欲や学習成績が高くとも学級生活において満足していない生徒が在籍していることが明らかになった。もとより、特別な教育的支援を要する生徒において、教師による学習状況をもとにした「学習」の実態把握は的確であると考えられる。しかし、「学校生活全般」の実態把握については、教師の一方的な評価である可能性は否めない。的確な実態把握に向けて、例えば本調査で扱った客観的な評価が必要である。生徒本人による自己評価や、他者評価もセットにしたアセスメントが、教師による生徒の支援ニーズに関する認知のずれを無くし、生徒が必要とする支援ニーズを適切に把握することが可能となるだろう。

	クラスター-1		クラスター-2		クラスター-3		有意水準	多重比較
	n=5	SD	n=12	SD	n=6	SD		
友人との関係	18.2	2.5	15.7	2.9	18.8	2.9	n.s	—
学習意欲	18.2	2.0	11.9	4.3	16.3	2.1	p<.01	1,3>2
教師との関係	11.2	5.4	9.9	4.3	15.2	4.9	n.s	—
学級との関係	16.4	4.3	12.2	2.7	19.2	0.8	p<.01	1,3>2
進路意識	14.6	7.5	10.3	5.1	17.5	2.5	p<.05	3>2
学校生活意欲総合点	78.6	12.6	60.0	10.0	87.0	5.4	p<.01	1,3>2
承認	39.2	8.1	25.3	6.8	38.5	4.3	p<.01	1,3>2
被侵害	18.4	8.1	23.6	7.4	21.7	10.7	n.s	—
配慮	33.0	4.6	30.1	2.5	34.0	2.3	p<.05	3>2
かわり	27.2	6.9	20.8	5.8	29.2	4.4	p<.05	3>2
学校成績	32.4	2.5	20.2	4.3	20.5	3.4	p<.01	1>2,3

Table1 クラスターごとによる分散分析

壮年期・中年期を迎えたダウン症者への支援方法の検討

—意欲の向上に関する取り組みから—

○ 半田進二 斗舂もも子 藤本麗音 小林倫
(社福 湘南の風 もやい)

KEY WORDS: 中年期ダウン症者 意欲の向上 学習余暇

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。障がい種はダウン症や自閉症等様々で、年齢が18歳～58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つのグループに分けて提供している。

1 グループは自閉症や比較的年齢が若い方が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。本報告は壮年期及び中年期をむかえたダウン症者が在籍する3グループの取り組み(壮年期以降のダウン症者への取り組み)について報告する。報告するグループは作業を主な活動として提供してきたが、主にダウン症者の意欲の低下等加齢に伴う行動の変化が散見されており、活動の見直しが課題であった。

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領域を参考とした「生涯発達支援と地域生活支援の4領域(学習・余暇、暮らす働く、関わる)」の考え方を活動に組み込み、『学習・余暇』領域での支援を強化し取り組みを開始した。

II. 目的

『学習・余暇』プログラムとして対象者の「意欲の向上」に関する効果を検証する。

III. 方法

- 対象者はダウン症者11名。
(30代2名)
(40代5名 内4名に意欲低下等の症状が見られる)
(50代4名 内3名に意欲低下等の症状が見られる)
- 実施期間:平成X年7月から9月
- 活動種の見直しとして「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」を参考とし、「働く」中心の時間割から「学習・余暇」領域の頻度を高める時間割へ変更した。
(時間割)

	月	火	水	木	金
午前①	コミュニケーション				
午前②	学習 余暇	暮らす	働く	学習 余暇	学習 余暇
午後	学習 余暇	働く	学習 余暇	働く	暮らす

- 知的(発達)障害の退行マニュアル～退行の実態と支援～を参考とし、学習・余暇領域の取り組みにおいて、「体を動かす」「頭を動かす」「心を動かす」ことを意図して『集団レクリエーション』と『個別学習及び自立課題』に分けて実施した。
- 集団レクリエーションの取り組み
(ボウリング)「心を動かす」ため他者からの注目と称賛を受けることを目的として投球場所、観客席を明確にし、終了後に結果が優秀な者にメダルの授与等を行った。
(歌の時間)「体を動かす」「心を動かす」ことを意図し、音楽に合わせて行進をする。腕に打楽器をはめて踊る活動を実施した。
- 個別学習及び自立課題の取り組み
かきとり、計算、色合わせ、型はめ、プットイン等「頭を使う」ことを意図し対象者の理解力や興味関心に合わせ課題を実施した。
- 意欲の向上に関する指標として、「コミュニケーションの活性化」等の変化及び課題等への「自発性の変化」について毎回の取り組みにおいて確認した。

IV. 結果

「集団でのレクリエーション」実施(実施回数17回)

	意欲の向上	変化なし	備考
30代	2名	0名	※他5名の利用者、参加なし。
40代	2名	0名	
50代	2名	0名	

- 意欲低下の症状を示していない対象者については取り実施後に「次も頑張る」「メダルが欲しい」等内容を支援者に話す利用者がありコミュニケーションが活性化した。また優勝して涙を流している姿も確認できた。
- 意欲低下等の行動を示す対象者については取り組み後の変化は確認されなかった。

※5名はレクリエーションへ誘導するが強い拒否があり不参加。
「個別学習及び自立課題」の実施(実施回数68回)

	意欲の向上	変化なし
30代	2名	
40代	4名	1名
50代	3名	1名

- 意欲低下等の症状を示していない対象者について、課題に対する取り組み姿勢を良好だが、自発性の向上等は確認されていない。
- 意欲低下の症状を示す対象者については取り組み実施直後より、自発的に席につき取り組む様子、または支援者が一度手添えする事で、その後は自ら取り組む様子が見られる等、自発性の向上が確認された。

V. 考察

- 『学習・余暇』領域の取り組みについて、活動を集団と個別に分けて実施した点について、各対象者の状態(意欲低下がある群とない群)に変化が見られたことから有効な方法と考える。
 - 意欲の低下が見られず比較的コミュニケーションが良好なダウン症者については集団でのレクリエーション活動の提供によりコミュニケーションの活性化等意欲の向上が見られたことから、「体を動かす」「心を動かす」活動がより効果的であると推測できる。特にボウリング等の運動の活動提供に際し成績優秀者への表彰やメダルの授与については、期待感や競争心を向上させ「心を動かす」活動の効果を促進したものであったと考える。
 - 一方、意欲の低下等の症状があり比較的コミュニケーションが良好でないダウン症者においては、個別学習や自立課題等の「頭を動かす」活動を実施することで自発性の向上に効果があることが確認できた。
- これは、①対象者がすでに獲得している知識や技術を活用したこと、②一人できる活動としたこと、③興味関心のある課題を用意したことが効果を高めた要因であると考える。また、対象者が課題を遂行する度に支援者が賞賛をする等の対応も効果を高めることに要因の一つであったと考える。

(参考文献)

- 知的(発達)障害の退行マニュアル
～退行の実態と支援～
社団法人 日本発達障害福祉連盟
- ダウン症者の豊かな生活
成人期の理解と支援のために
(著)菅野 敦・池田 由紀江

地域における子ども発達支援センターの役割

—活動としての着替えを通して（「出前保育」の取り組み）—

○ 山下 佳恵 戸井田 久栄 菅野 敦

（三鷹市子ども政策部子ども発達支援課 子ども発達支援センター くるみ幼稚園）

KEY WORDS: 子育て支援 人材育成 出前保育 丁寧なやりとり

I. 目的

三鷹市子ども発達支援センターの役割は、地域子育て支援の拠点として子ども子育て包括支援センター機能を発揮し、全ての子どもの健やかな育ちを支援する事と、地域の中核的な療育支援施設として障がい児等、またその家族や地域への支援を行う事である。子育て支援施設は、障害児枠で通園している子ども以外にも、集団生活が困難な子どもが増えている。対応に困難な子どもに対して、適切な保育を実施していくには、これらの施設へのサポート体制の整備が必要である。巡回発達相談やセミナーを開催するほか、5年前より市内地域の就園施設の職員に対し、障がい児等に関する専門知識の向上とスキルアップを図るために連続的な研修講座を行い、講座で学んだことをどのように保育の実践で取り組んだかを通してセンター機能の検証を行っている。

本報告では、市内の公・私立保育園の保育士のスキルアップを図るために、療育支援施設で培ってきた「環境を整えること」、「丁寧で楽しい関わり方」などを直接、出前保育の形で支援した取り組みの成果を検証し、センターとしての機能を考察することを目的とする。

II. 方法

1. 活動としての「着替え」の取り組み

ADL（日常生活基本動作）の活動は、1歳以降の幼児にとって、全身的な身のこなしや手指の器用さなど、上手に「巧みに動ける身体を育てる活動であるとともに、役割があり、達成感をほっきり体感出来る活動である。また、活動への取り組みを通し、大人と関わりをもち、共感をする事で、人とのコミュニケーション力の向上にもつながる。

子ども発達支援センターの通園施設であるくるみ幼稚園では、この着替えを重視し、子ども一人ひとりが「わかる」「できる」を大切に、環境を整え、楽しく丁寧な関わりをしながら着脱動作の獲得にむけ取り組んでいる。

- ・「わかる」＝確実に着替えられる方法を伝える（スモールステップにする）
- ・「できる」＝確実に動作が出来ているか細かく確認し、できたことで次に進む

・「わかる」「できる」を促進するために、着替えの達成を褒め、達成を共感する

- (1) 対象：市内の公・私立保育園の、2歳児クラスから5歳児クラスの担当保育士
- (2) 実施期間：X年3月～X年10月
- (3) スキルアップに向けた支援内容：

◆事前準備

①環境を整える（リーダー職員の位置、子どもの導線、着替えの準備など）

◆子どもの活動内容

- ②活動流れを子どもに伝える（見通しを伝える）
- ③リーダーに注目を向ける（着替えの歌を歌う）
- ④着替えの動作を分かりやすくする（大人と一緒に着替える、やるべき動作の絵カードを提示する）
- ⑤出来ている事を褒める（動作を細かく区切り、出来ている事を確認する）

⑥職員との振り返り、省察

こうしたことから、保育園においても子ども達が毎日行う「着脱」を出前保育の内容とする。

2. 効果判定の方法と手続き

毎回、実施後に、保育士とともに振り返りを行うとともに、アンケート用紙を配布し「できる」「わかる」に向けた環境整備と丁寧なやりとりが子どもにどのような変化を生んだかを聞き取り、本取り組みの効果を検証する。

III. 結果と考察

現在、10園13回（2歳児クラス：6回、3歳児クラス：6回、3,4歳児合同クラス：1回）行った。アンケートの結果、以下のような意見があった。

- ・着替えのやり方（手順）が分かりやすかった。
- ・着替えの歌を歌う事で子どもの意識が向きやすいように感じた。
- ・沢山褒める事で、子ども達がとても嬉しそうだった。
- ・子ども達がよく集中していた。
- ・つい手伝ってしまったり、大人がやってしまっていたが、子どもが自分で出来る支援をする事で、子ども一人ひとりが期待をもちながら取り組む姿が見られた。
- ・大人も一緒に着替えをする事で、子ども達のきがえをする事への意欲へつながっているように感じたが、実際に日々の保育の中では、保育士が子どもと一緒に着替えをする事は難しい。

このような事から、職員は「できる」「わかる」ようになる為には、分かりやすい手順を示す事、子どもが自分で動けるように環境を整える事、意欲をかきたてる為に歌を歌うなどの工夫が有効であると感じたことが分かった。また、大人との丁寧なやりとりは、子どもの意欲をかきたてるだけでなく、自信や達成感へつながる事も分かったというものであった。

以上より本活動は、職員は子どもたちへ「できる」「わかる」を与えるだけでなく、着替えへの効果的な方法を伝える事を通して、保育のスキルアップへの支援となりえる事が分かった。

一方で、着脱の手法そのものを保育の中に取り入れる事が難しいといった意見も聞かれた。

IV. 今後の課題

市内の公・私立保育園（32園）の、2歳児クラスから5歳児クラスの担当保育士のスキルアップを図る為に、「着替え」を通した取り組みを行った。振り返りの結果、この取り組みは、職員のスキルアップの支援になりうる事が分かった。一方で、本活動は保育の中に取り入れる事が難しいといった意見もあり、一般の子育て支援施設での導入にはさらなる工夫が必要であることが明らかとなった。また、保育で取り組まれる活動は、発達段階ごとに数多くある事から、出前保育の内容は着替えのみとせず、各発達段階に応じた多様な活動に対する支援も必要であると考える。このような支援を行う為に、ニーズ調査を行う事や、研修講座を体系的に行うなど、支援の在り方についても引き続き検討が必要である。

知的障害者支援施設における利用者の生活の豊かさを求めて

—「支援業務」と「周辺業務」の分業化—

○ 古家 奈美

(社福 かしの木会 くず葉学園)

KEY WORDS: ゆとり・安全・分業化

I. はじめに

当園は「約10人で4つのクラス運営」が主だが、1クラスのみ23名という大人数のクラスがある。60名の定員で家庭のような生活をという目的を持って、グループごとに職員を配置し、利用者の家庭の暮らしの部分で職員が責任を持って共に生活する形態を採り入れてきた。クラスの目的は、「人と交流して暮らす」「安心・安全に暮らす」「自分の力でできる活動をして暮らす」という3つの課題に行き着く。そのためには、職員の考え方、姿勢、態度という心情的な側面が最も重要である。「できるだけ普通の生活を営むこと」に私たちのグループワークの原点がある。

II. 目的

さて、60名定員のうち、唯一の女性クラスであるが、利用者が徐々に増え、23名の大きなグループになっている。41歳から70歳までの女性を中心とした23名の利用者に対して、生活支援員7名により支援業務を行っている。最近、高齢化が進み入浴介助や身体介護、食事介護が多くなっている。一般的に、大規模な人数グループよりも小規模な人数グループの方が、行き届いたケアが可能であると言われている。このような一般論を頭に置きながら、他クラスより約2倍の多さの人数である23名クラスの現状を的確に把握し、果たして10名クラスと同様の支援ができていのかを検証し、利用者の生活の豊かさを求めて今後の方向性を検討したい。

III. 方法

現在の23名クラスの担任であり、以前10名クラスの担任を経験した職員に、聞き取り調査を行った。

IV. 結果

A職員

23名でレクリエーション等で盛り上がった時はとても楽しい。反面、安全確保は難しく、少人数でも100%の安全確保は難しいと思う。7名の職員がいると、利用者の「支援内容・方法の共有と統一」が難しく、職員の対応によっては利用者が混乱することもある。これは職員のチームワークの問題。一番の課題は、食事配膳や薬セットといった周辺業務に手を取られるのが厳しい。

B職員

職員が7名と多いので、色々な意見が出たり、一人の利用者に対して色々な角度から支援の考え方や方法が検討できるのは良い面と言える。レクリエーションは、人数が多いと盛り上がる。反面、全体の雰囲気は活気があって良いが、一人一人に対する丁寧な観察や対応は難しい面がある。また、構造的に、グループ室が一室なので、利用者同士がぶつかる等のヒヤリハットが多くあり、事故が起りかねない。また、洗濯物たたみや洗濯物のロッカー入れ等まで手が回らない。

C職員

23人のレベルの違う利用者がいると、能力の高い利用者が能力の低い利用者の行動や態度を気にしてトラブルが生じる。職員2人がうまく分担して、チームワークで

半分程度の利用者さんを見るのが理想的だが、ベッドワークの方もいるので、人数のバランスは均等にはいかない。薬のセットやチェックは集中力が必要で手間取る。

D職員

人数の多さのメリットとして、相性の選択の幅が広がる為か、利用者さん同志で仲間意識が育ち、相手を思いやる、気に掛ける姿が見られるのは嬉しい。反対に、トラブルメーカーの人がいると、みんなから嫌がられてしまう。色々なレベルの方々に対応しなければならないので、支援の力量が問われる。周辺業務は何とかが解決してほしい。

この結果の解析方法は聞き取り調査内容を逐語化して、その内容をデータとして1語ずつ切片化して分類し、その最少単位をコンセプトとして【】とした。抽出されたコンセプトの分類とコード化からカテゴリを統合することで結果を生み出した。プラスの効果に関するものは【広い視点】【団結】【仲間意識】【チーム力】【活気】【選択肢の幅】【コミュニケーション】【対話】【自信がつく】【経験が力になる】マイナスのコンセプトは、【不安】【トラブル】【余裕のなさ】【フロア連携】等であった。

プラス面とマイナス面のコンセプトが見られたが、プラス面のコンセプトが多く見られた。このデータを深めていくことでより効果的な在り方に繋がると考える。このコンセプトをコード化して5つに分類した。<支援業務><周辺業務><フロア連携><責任感><支援レベルの違い>となった。

V. 考察

人数が多いのは支援する側、される側に大きな負担ばかりかと思われていたが、聞き取りをするとそうでもないことが理解できる。また聞き取りの中で聞いた事だが、10人クラスが隣同士あった場合、クラス間の連携が利己的な縄張り根性でうまくいかない場合があるという。

ここでは現実的な対応策を考えてみた。結論は「支援業務」と「周辺業務」の分業化を実現することではないかと思われた。23名を2名の職員で支援することは難しいことではないと聞き取り調査で判明した。しかし、周辺業務があると、そこにも手を取られるので分業化をするというのが最善策ではないかと思われる。周辺業務は、昔はハウスキーピングとして、すべてが支援員の業務であったと聞くが、重度化・高齢化が進むと、直接介護、直接支援に手を取られるので、ここにメスを入れて、支援体制の改革を進めたい。

私たちは理念である「共感し、共に育ち、共に生きる」を信条とし、基本方針として「一人一人の暮らしを豊かにする」ことを実践してきた。一人一人に着目し深い理解と丁寧な関わりの大切さを学んできた。職員一人一人が、この原点をしっかりと学び、関わっていかねばならない。そのため、23人と言う大人数でも、個に着目して関わることはこれからも、しっかりと続けたいと思うのである。そのためには、「支援業務」と「周辺業務」の分業化を実現していくことではないかと思われる。

ダウン症児・者の場面別の行動及びその変化に関する研究

—保護者への適及的な調査を通して—

○ 金野 楓子 今枝 史雄 松本 咲子 菅野 敦
(東京学芸大学大学院教育学研究科) (大阪教育大学) (東京学芸大学大学院教育学研究科) (東京学芸大学)
KEY WORDS: ダウン症児・者 ライフステージ 場面

I. 問題の所在と目的

ダウン症者の不適応行動として「拒否する」や「無反応」(伊麗斯克ら,2012)、「切り替え」の問題(岡村ら,2010)などが一般的に指摘されている。

高橋(2005)はこれらの行動の問題に対処するためにはどのような場面で起こるのかを探る必要があるとしている。橋本(2013)は、ダウン症児の学校での様子について、教師の指示に対してはすべき行動をとることができていたが、苦手意識の強い場面では活動を拒否し、場面により意欲にムラが見られたことを指摘しており、場面によって現れる行動の違いが見られることが考えられる。また、ダウン症児・者はストレスに弱く注意されること引きこもるといって指摘(細川ら,1992)もあることから、ストレスのない単純な指示場面においては素直に従うことができるが、苦しさや失敗というストレスがかかる場面においては困難な行動が現れることが予想される。さらに、不適応行動には幼児期や学齢期に持ち合わせているものと成人期になって新たに現れてくるものがあり(濱崎ら,2011)、心理的ストレスを青年期・成人期の「退行」の原因とする考え(菅野,2004)もあることから、場面別の行動をライフステージによる変化から検討する必要がある。しかし、場面別に生じる行動の特徴や、場面別に生じる困難な行動がどのように変化していくのかということについては明らかになっていない。

そこで本研究では、ダウン症者への適及的な調査を通して、ダウン症児・者の場面別の行動の傾向と困難な行動の変化の様相を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象：A市及びB市に在住するダウン症者124名。2. 調査方法：郵便にて調査票の送付回収を行い、保護者に回答を求めた。3. 調査期間：2018年5月から7月。4. 調査内容：「1. 指示を出したとき(指示場面)の行動」「2. 間違った行動を指摘した後(失敗場面)の行動」について幼児期、学齢期、成人期(現在)の様子に関する選択を求めた。5. 回収率：50.8%(63名)。6. 手続き：1)分析対象者：有効回答のあった59名(平均CA:27.6±7.67, RANGE:18-60)。2)分析：(1)指示場面及び失敗場面におけるライフステージ別の回答数を算出した。(2)各ライフステージのいずれかの指示場面及び失敗場面において困難な行動を示した者を抽出し、ライフステージ別の行動を表に整理した。

III. 結果

1. 指示場面及び失敗場面におけるライフステージ別の行動の傾向

指示場面におけるライフステージ別の行動の回答数を図1に示す。幼児期の回答は「素直に従う」47名、「拒否する」5名、「無反応」2名であった。学齢期の回答は「素直に従う」51名、「拒否する」1名、「無反応」5名であった。成人期の回答は「素直に従う」39名、「拒否する」4名、「無反応」5名であった。次に、失敗場面

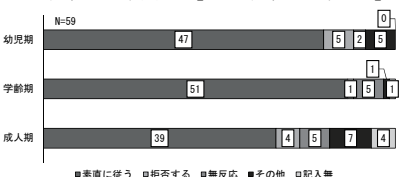


図1 指示場面におけるライフステージ別の行動の回答数

学齢期の回答は「直す」17名、「異なる行動を続ける」0名、「固まる・無反応」22名であった。成人期の回答は「直す」12名、「異なる行動を続ける」2名、「固まる・無反応」20名であった。

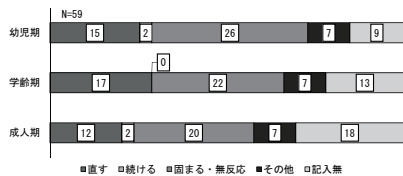


図2 失敗場面におけるライフステージ別の行動の回答数

2. 指示場面及び失敗場面におけるライフステージ別の困難な行動の変化：幼児期、学齢期、成人期のいずれか

表1 指示場面及び失敗場面における困難な行動のライフステージ別の変化

	指示場面			失敗場面	
	幼児期	学齢期		幼児期	学齢期
A	素直に従う	素直に従う	拒否する	固まる・無反応	固まる・無反応
B	素直に従う	素直に従う	拒否する	固まる・無反応	固まる・無反応
C	素直に従う	素直に従う	無反応	固まる・無反応	固まる・無反応
D	素直に従う	素直に従う	無反応	固まる・無反応	固まる・無反応
E	素直に従う	素直に従う	無反応	固まる・無反応	固まる・無反応
F	素直に従う	無反応	無反応	固まる・無反応	固まる・無反応
G	素直に従う	無反応	無反応	直す	固まる・無反応
H	拒否する	拒否する	素直に従う	固まる・無反応	直す
I	拒否する	無反応	素直に従う	異なる行動を続ける	異なる行動を続ける
J	無反応	無反応	素直に従う	固まる・無反応	固まる・無反応
K	その他	無反応	素直に従う	その他	その他
L	拒否する	素直に従う	素直に従う	固まる・無反応	固まる・無反応
M	無反応	素直に従う	素直に従う	固まる・無反応	異なる行動を続ける

の指示場面及び失敗場面両方において困難な行動が見られ、13名を出し、ライフステージ別の行動を表1に表す。指示場面においては、対象者A~Gは成人期に「拒否する」「無反応」が見られ、対象者A~Gは幼児期、学齢期に「素直に従う」が見られた。また、対象者H~Mは幼児期、学齢期に「拒否する」「無反応」が見られ、成人期には「素直に従う」が見られた。失敗場面において、対象者A~F、I~J、L~Mはライフステージを一貫して「異なる行動を続ける」「固まる・無反応」が見られた。

IV. 考察

1. 指示場面及び失敗場面におけるライフステージ別の行動の傾向

ライフステージを一貫して、指示場面においては「素直に従う」の行動が多く見られ、失敗場面においては「固まる・無反応」の困難な行動が多く見られた。「ダウン症者はいわれた仕事を一生懸命にこなそうとするタイプが多い」(池田ら,1998)との指摘があることから、ダウン症児・者の多くは指示に対して素直に従おうとする傾向があると考えられる。一方、菅野ら(2004)は、ダウン症者はストレスに対して、外に向かうというよりは内にもりがちになると指摘しており、間違いを指摘されるというストレスにより、「固まる・無反応」という内向きの行動が多く見られたと考えられる。

2. 指示場面及び失敗場面におけるライフステージ別の困難な行動の変化

指示場面における困難な行動の出現についてはライフステージ別に変化が見られた。特に幼児期、学齢期に困難な行動が見られた者は、成人期においては困難な行動が見られなかった。一方で失敗場面においてはライフステージを一貫して困難な行動が見られた。ダウン症者はストレスに対して頑固さなどの内向きの行動を続けることで対処するために行動特性が強くなる(菅野,2008)との指摘があることから、ストレスをうまく対処できないために失敗場面においては困難な行動の消失が見られなかったと考えられる。

今後の課題として、このようなストレスに対する支援方法を検討する必要がある。また、これらの行動がダウン症児・者特有のものであるのか否かについて、他障害種との比較により検討していく必要がある。

第3分科会

=遊び・学習支援領域=

(10号館:5階 10506教室)

【15:10～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

漫画タスクカードを用いた微細運動の指導支援

○中島 裕美 (北網島特別支援学校) 森山 剛 (東京工芸大学) 雨宮 由紀枝 (日本女子体育大学)

KEY WORDS: 日常生活動作, 運動指導教材, 漫画タスクカード

I. はじめに

子どもの幼児期から児童期に日常生活動作を身に付けることは、自立した生活を送る上で大変重要である。定型発達児では、成長と共に自然に獲得していくのに対して、発達障害や知的障害を有する子どもには、丁寧な指導を必要とする。

従来、日常生活動作の指導は、対象動作(例: ボタンを留める)をやって見せたり、口頭で説明したりする機会が多く、さらにイラストを用いる等のツールが用いられてきた。一方で、それらはすべて動作全体を指導するものであり、動作を手順ごとにポイントを示しながら説明するような教材は少なかった。

そこで本研究では、日常生活動作をその手順に分節化し、それら動作手順の様子を漫画で表現することによって、動作の指導を支援する新たな教材とその利用事例について報告する。

II. 幼少期に身に付けたい日常生活動作

子どもの発達に伴って獲得が期待される日常生活動作に関して、文献[1]では、1) 両手がうまく使えない、2) 感覚の未発達、3) 力のコントロールが苦手、4) ものをみる力が弱い、5) 身体イメージがとらえにくい、の5つの要因に分類した上で、食事動作、更衣動作、トイレ動作、道具を使う動作、運動に関する指導法を解説している。

III. 漫画タスクカード

以下、II章で述べた動作のうち、ヒモ結びを例として説明する。

1. 日常生活動作の課題分析

ヒモ結び動作を以下の10個の手順に分節化した。そのうち斜体の手順は比較的難易度が高いもの、下線を付した手順はヒモ結び動作を進める上で重要なポイントとなり、特に丁寧な指導を要すると考えた。

(手順1) ヒモを持つ。

(手順2) 右側のヒモを上にして交差する。

(手順3) 左手親指で交差部分を抑える。

(手順4) 右手で交差した後ろ側のヒモを持つ。

(手順5) 右手で持ったヒモを手前から後ろに向かって交差部分の下の方の中へ入れる。

(手順6) 右手の人差し指でさらにヒモを押し込む。

(手順7) 左手で結び目を抑える。

(手順8) 右手で交差部分の後ろにあるヒモを持つ。

(手順9) ヒモの両端を持つ。

(手順10) ヒモの両端を引っ張る。

2. 漫画表現の生成

予備的な評価を行った結果、漫画表現に求められる要件として次の項目が明らかになった。

- ・背景は単調にしなければならない
- ・手指の表現も単調にしなければならない(指の位置のみに注意が向くように)

III-1節で述べた各手順について作成した漫画タスクカードを表1に示す。比較的難易度が高いと思われる手順は表中に斜体で示し、表中の波線は当初必要な手順として入ってなく、後から追加したものであることを示す。

IV. 指導の実施

提案する漫画タスクカードの有効性を確認するため

表1 「ヒモ結び」の漫画タスクカード



に、療育手帳・重度を所持する小6 女児に対して指導を行った。実際の指導はビニール袋の取手を結ぶ動作で行った。2018 年4月から7月にかけて、毎給食後(週に5回、1回につき3分程度)で、まず動作の例示と言葉での指導を行った結果、動作ができた頻度が全体の5割程度であった。これに対して、提案した漫画タスクカード教材を用いた結果、8/29~9/26 間のほぼ4週間、毎給食後(週に5回、1回につき3分程度)で、動作をほぼ完全にできるようになり、その後、教材すら必要とせず動作を行うことができるまでに対象動作を獲得した。

V. まとめ

幼少期に身に付けておきたい日常生活動作に関して、その動作中の要所を手順ごとに分節化し、それらのシーンを漫画表現にした漫画タスクカードを作成し、それを用いて指導を行った結果、その有効性が示唆された。

今後、ヒモ結びだけでなく、どのような動作を対象としていくか、漫画タスクカードの特徴が生かされるような対象動作について検討を行う。また、本報告で用いた漫画表現はシンプルなものに留まっていたが、より効果的な漫画表現(漫符)の導入についても検討を行う。

謝辞

漫画タスクカードの描画にご協力頂いた漫画家の千川愛代さんに感謝申し上げます。なお本研究の一部は、JSPS 科研費 JP18K02764 の助成を受けたものである。(参考文献)

[1] 鴨下賢一、発達に気になる子へのスモールステップではじめる生活動作の教え方、中央法規出版、2017。

「遊びの指導」の実践と研究の往還をめぐる今日的課題

—研究協力者としての役割を担った5年間のふりかえりから—

○ 真鍋健

(千葉大学教育学部)

KEY WORDS: 遊びの指導、実践と研究、組織構造

I. 問題と目的

子どもたちの学びの可視化と説明責任を問う声は年々高まっており、その方向性は今回の新学習指導要領の展開においても、重要な位置を占めている。このような中、「合わせた指導」、特段、知的障害特別支援学校に特有な教育課程の一つである「遊びの指導」は、他の生活単元学習や作業学習などに比べても、その在り方や方法論に関する議論は少なく、各自治体や学校レベルにて、遊びの指導の実践展開をためらう声も少なくない。

ところで、近年、こうした遊びの指導の“心もとなさ”に立ち向かうために、いくつかの実践校において、自らの実践を“言語化”する試みが行われている(例えば、菅原ら、2018や高田屋ら、2018)。これらでは「新たな価値観・方法論の適用」もさることながら、元来、教育課程としての「遊びの指導」が隠し持っていたであろう「遊びの指導の良さ」を再発見・再構築していくプロセスも議論されている。ただし、そうした実践の中に埋もれている事項を、実践の只中にいる者だけで拾い集めていくことは想像以上に難しく、実践を外から眺める外部支援者の役割が、一つの重要なカギとなる。

本発表では研究協力者として5年目を迎えた筆者自らの経験や認識、ならびにその影響を受けたと思われるC校の遊びの指導の展開を回顧的に振り返る。これを通して、遊びの指導の実践ならびにそれを支える研究との往還を、より強くしていくための要点を得たい。

II. 方法

(1) 対象

筆者ならびに複数の遊具からなる規模の大きな児童主導型の遊びの指導を展開するC校。

(2) 手続き

C校との関係の中で筆者が用いた記録やC校の学校紀要、また大学とC校との間で年に1回行われていた「学部一附属間連携研究」などの資料を用いて、その当時の教育体制や筆者・C校の認識を確認した。

III. 結果と考察

検討の結果、筆者らが経験した過去5年間は大きく4期からなると考えられた。なお過去5年間の経緯について、下記図に概要を示した。

① C校が作製した「遊びの記録表」の副次的効果への気づき：意図的に具体的行動目標の設定を行ってこ

なかった過去の教育体制を刷新すべく、たまたま作成された「遊びの記録表」であったが、教師個人ならびに教師間の関係性に寄与している可能性に気づく。

② C校の遊びの指導の安定的展開における「組織構造論(ソフト面)」の存在への気づきと手ごたえ：上記の副次的効果について、古川(1990)の組織構造論の視点からの説明が可能であることに気づくとともに、遊びの指導(や生活単元学習)における授業構造(目に見えるハード面とそれを支える目には見えないソフト面)への関心が高まる。

③ 遊びの指導で培われる経験・学びの「文脈依存性」と、それに端を発する①他校の実践把握欲求ならびに②新学習指導要領対応への危機感：C校のハード構造とソフト構造の独自性が明らかになるにつれて、遊びの指導での経験と学びが(教師の設定する)文脈に過度に依存したものであり、「C校の体制—児童の経験・学び」と「他校のそれ」とがどう違うのかを知りたいと思うようになる。同時期に新学習指導要領の影響にて、学ぶ場と経験の多様性の議論を抜きにして、学びの内容の明確化が早急に行われることに対する危機感を抱く。

④ 新体制C校の実践の着地点と方法論の提示と今後の構想(別の体制か、原点回帰か、それとも折衷案か)：新体制となった当初は不安定な状況であったが、遊びの記録表を中心に、もう一名の研究協力者(幼児教育)の助言のもと、必要な要素が肉付けされ、授業サイクルも確立されつつあった。新学習指導要領への移行も見据えて、より多くの教師が実施しやすい遊びの指導の方法論(モデル)の必要性を感じる。

これら5年の間に感じた4つの気づきや課題はそれぞれに、遊びの指導、あるいは「児童主導の活動に大人の意図性を加える」という状況が包含する本質的な問題を反映していると考ええる。これら相互の関係性と今後の展望について、さらに考察を加えたい。

参考文献：菅原宏樹ら「遊びの記録表が遊びの指導の授業作りにもたらした影響に関する研究(2) 千葉大学教育学部研究紀要, 66(2), 175-182.

	—2012年	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年
筆者			・着任 ・「広い遊び場を俯瞰するの」に記録表は使えそう	・「記録表の存在が教員同士をうまくつないでいるのでは」 →「記録表の改善より組織論に力を注ぐべき?」	・「組織論のソフト構造(暗黙の了解や関係性)が遊びの指導の安定化に寄与している」 ・「教科との関係性というか、うちの遊び場だから身につけやすい力、という視点の方がいいのでは?」		
連携研究			「遊びの記録表が小学部に与えた影響」	「場づくりのプロセスにおける教員集団としての意思決定プロセスや関係性」	「遊びの指導に適したケース検討会の実施方法」	「遊具と子どもの関係ブック作成の試み」	「身体の動きの側面から見た特別支援学校の教育課程」
		・遊び場での発達段階の想定→遊びの記録表の作成	・遊びの記録表の活用スタート		・新学習指導要領への期待と不安	・新学習指導要領体制に向けた研究課題の設定(遊び場で身につく力とは)	
C校	運動遊び中心				運動遊び+感覚遊びや見立て遊びなど		+砂場、水遊び
	ねらいよりもねがい			ねらい		ねがいも?	
							大人が企画した場で、児童が主導して遊ぶ

科学絵本を通しての幼児の環境指導法

—自閉症スペクトラム児の視覚教材を使用した発達支援—

○ 早川礎子

(小田原短期大学)

KEY WORDS: 科学絵本・幼児・環境指導法

I. はじめに

乳幼児の科学理解に科学絵本の活用が有効であると期待される。平成10・20・29年の幼稚園教育要領の領域「言葉」の「内容の取扱い(2)」では、読み聞かせによる絵本・物語の事物・知識の再認識の役割を強調し、平成10・20・29年、領域「環境」のねらい(1)(2)(3)では直接体験を重視する¹。再認識の役割を担う科学絵本は、直接体験に代わるものではなく、それを補うものとして活用が求められている。しかしながら直接体験を補う効果について、多方面から検討されていない現状がある。

II. 目的

本稿では、科学絵本に関する読み聞かせの具体的な効果についての先行文献の調査から、科学絵本の活用法を検討していきたい。

III. 研究方法

先行文献調査で読み聞かせの効果と場面の検討を行った。

IV. 結果・考察

1. 乳幼児の言語獲得

育児語と呼ばれるコミュニケーションが生得的にもっていた乳幼児の言語能力を開花させる。これは「短い・繰り返しが多い・単純」という特徴がみられる²。このコミュニケーションが、言葉の発生に向けて原動力となり、初語の発生へと繋がる。初語に続いて、1語文期が現れ、2語文期に入る。語彙爆発期を迎え、命名期に入る。2語発話の時期を過ぎると、語彙数増加に従い、3語以上の言葉の組み合わせ、質問期に入る。このように幼児の言語獲得は養育者とのコミュニケーションが基盤になっていることがわかる。

2. 再認識する役割

細川(2004)は保育実践の調査から、全領域を通して幼児は絵本から、直接体験を再認識することの喜びを得ると述べる³。「おおきなおおきなおいも」をサツマイモに関する行事の前後によく読むようになり、それに連動して子ども達も興味・関心が湧き、読むようになったと述べている。絵本の使用場面として、「保育の導入場面」と「一日の締めくくり」で、明日への期待として絵本が読まれていることを報告する。長沼ら(2012)は、博物館のワークショップの実践から、絵本を使用し、演習実験や体験活動を結び付けたことで、参加者が意欲的であった結果から、使用は広く、深い情報を提示でき、体験を通して絵本の内容を実感できることを報告する⁴。ことから、再認識することにより、事物や知識への理解が深まることが考えられる。

3. 共感する役割

桜井(1999)は、ビデオと絵本の読み聞かせの違いは、応答的環境の有無であるという。絵本を読み聞かせる場面では、絶えず子どもと母親の間で、言葉のキャッチボールが行われていることを発達心理学の立場から報告する。「行を通して、子どもは一つの絵本から、いろいろなことを学ぶ。同時に、母親とのコミュニケーションを通して、話し言葉と文字で書き表した書き言葉の違いに気付いたり、文字への関心を高めたりすると報告する。文字への関心は言葉による思考世界へ導くと同時に、読み書き能力を獲得するための準備を容易にする⁵。砥上・菅原(2017)は、親子の読み聞かせの現状を調査して、幼児の共感に合わせる内生的意義を重視するが、なり得ていないと結論づける⁶。秋田・無藤(1999)は、読み聞かせには「空想・親子のふれあい」と「文字を覚え・文字を読む力や生活に必要な知識を身に付ける」という2つの意義があることを指摘する⁷。ことから、養育者が共感的理解を示すことで、文字への関心を高めていくと考えられる。

4. 効果的な導入場面

「導入場面」への実践として小学校の現場から、中井(2015)は、低学年の理科・生活科で、科学絵本の効果を調

査の結果から導入場面で効果的であり、その後の学習の見直しや理解に役立つことを明らかにしている⁸。授業のプランについて生活体験の積み重ねや絵日記の作成体験を重ねれば、絵本の内容作成、ペア学習、ワークシヨップ、ICT機器の視覚的效果も提案する。細川(2004)は、絵本の使用場面として、「保育の導入場面」と「一日の締めくくり」で、明日への架け橋として絵本が読まれていることを報告する⁹。出口・桑原(2015)は、幼稚園の現場で科学絵本がどのように扱われているか実践後に行った幼児の遊びの観察から、それを遊びに取り入れ、内容に疑問を抱き、理由を自分なりに考える姿が見られたことを報告する¹⁰。ことから、視覚情報が、導入場面で効果的であると考えられる。前掲の平成10・20・29年の「言葉」の「内容の取扱い(2)」では「絵本や物語で、内容と自分の経験とを結び付け、想像を巡らせたりする楽しみを十分に味わうことで、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。」とあるが、このようなねらいから絵本の読み聞かせは、知識を得る、技術を獲得する、物語を楽しむ等、自分の体験したことを、科学絵本を通して再認識して喜びを得ている行為だと考えられる。

5. 物語性からの興味・関心

今井・栗原・野尻(2010)は、科学絵本の物語性が見られることから、幼児が環境に興味をもつと報告する。①1つの題材を多方面からの理解②登場人物—子ども・擬人化③比較・情報提示・調べ—実際にやってみる・試す④疑問・発見・実践を促すような直接的な文章の提示。①・③・④では読み手に能動的な事物・知識への気づきを促すと考えられる。

V. 結論

読み聞かせの保育場面は、(1)保育の導入場面(2)行事の前後であり、再認識・共感の効果がある。科学絵本の特徴である物語性からの興味・関心の誘発が効果的に行われることに起因する。読み聞かせ指導において科学絵本の役割を検討しつつ、科学絵本の特徴を検討しつつ、効果的な方法を検討する必要があるだろう。

(参考文献)

- 1 文部科学省告示第62号 幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携認定こども園教育・保育要領<平成29年告示>平成29年3月31日、(株)フレーベル館,p18
- 2 桜井茂男『乳幼児のこころの発達①1歳まで』,大日本図書株式会社,1999,p90
- 3 細川七重『幼稚園・保育所でのサツマイモに関する絵本I—幼稚園教育要領を通して—』,日本保育学会発表論文集(57), p132, 2004
- 4 長沼健・廣濱紀子・山中敦子・稲垣成哲・野上智行・川上昭吾『科学館における新しいスタイルのワークショップの展開—絵本の読み聞かせと体験活動を結んで—』,日本理科教育学会大会要項(62), p193, 2012
- 5 前掲書
- 6 砥上あゆみ・菅原亜紀『言葉表現を培う0-2歳児の絵本の読み聞かせ:講座における親子への支援を通して』純真紀要 57, 2017, pp77~88
- 7 秋田喜代美・無藤隆『幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討』,教育心理学研究 44(1), 1999, pp109-120
- 8 中井勝巳『小学校理科・生活科における科学絵本の研究~科学絵本の教材化と授業プランの提案~』,日本理科教育学会全国大会(65), 2016, p249
- 9 細川七重『幼稚園・保育所でのサツマイモに関する絵本I—幼稚園教育要領を通して—』,日本保育学会発表論文集(57), p132, 2004
- 10 出口明子・桑原奈見『幼児教育における科学絵本の活用可能性-幼稚園を対象とした調査を通して-』,宇都宮大学教育学部紀要(65), 2015

国語科 modification 教材に係る研究

—合理的配慮としてのオーダーメイド教科書の作成—

○ 笠井 渚沙

秋元 雅仁

(皇學館大学)

(皇學館大学)

KEY WORDS : 合理的配慮 modification オーダーメイド

I. はじめに

2013 (平成 25) 年に制定され 2016 (平成 28) 年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」において、障害者本人からの意思表示に基づき過度な負担でない限りにおいて、合理的配慮の提供が公立学校などの公的機関においては法的義務であることが明示された。また、文部科学省初等中等教育分科会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」(2012)においても、合理的配慮及びその基礎となる環境整備 (accommodation) の重要性が示された。環境整備については 8 項目、教育内容・方法に関する合理的配慮の観点としては全部で 11 項目の配慮内容が示されている。教育内容の観点 2「学習内容の変更・調整」(別表 2) では、例えば知的障害の項を例にとれば、「知的発達の遅れにより、全般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。(焦点化を図ること、基礎的・基本的な学習内容を重視すること、生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること)」と記されており、課題改善 (modification) の内容が具体的に示され、特別な配慮が必要な児童への合理的配慮の提供は喫緊の課題である。

II. 目的

本研究では、全ての学習の基本を言語活動とその理解に置き、コンスタンス マクグラス (2007) が「子どもたちが自身で読むことができる読みレベルの様々な種類や分野の本を提供する」「読書を始める前の準備ストラテジー (読み始める前に本文中の絵や図を見るピクチャーウォークをするなど) を使用する」と示している modification 技法と、光元・岡本 (2006) が「発達段階に応じた思考ができるよう、子どもの日本語力に対応させて、教科書本文を書き替えた教材」と定義した教科書のリライト技法を導入して、国語科における変更・調整したオーダーメイド教科書を作成し、配慮が必要な該当児童の国語科単元 (「一つの花」) の内容理解を促進することを目的とした。

III. 方法

特別支援学級に在籍する該当児童の状況について、担任に、「個人プロフィール」(資料 1) を事前配布し記入していただいた。「個人プロフィール」の内容は、文字の大きさや読み書きの程度、特殊音節の理解や表現、眼球運動など 29 項目に亘るアセスメントを実施し、それに基づいて個々に異なる改変様式を決定した。「①漢字のルビふり」「②文節ごとの分かち書き」「③絵または

写真の挿入」については、全ての児童に共通する基本改変様式とした。個人プロフィールの結果から、言葉の置き換えに関しては個々の児童の理解度に合わせることであり、内容については、「★★ (6 歳～8 歳程度)」仕様に改変したオーダーメイド教科書を作成した(資料 2)。そして、その教科書を用いて特別支援学級担任に個別指導を実施していただいた。

IV. 結果

個別指導をしていただいた特別支援学級担任及び児童本人にインタビュー調査をしたところ、
「①文に段差がついており読みやすくなった」
「②挿絵が場面理解に役立っており分かりやすい」
「③文字が大きいので読みやすい」
「④分かち書きされているので言葉が分かりやすい」
「⑤使われている言葉が簡単で理解しやすい」
「⑥文削除による場面の焦点化が図られており内容の理解がしやすい」
等の回答が寄せられた。

V. 考察

結果から、日常用語の理解や熟語・諺などの理解に困難さを持っていた該当児童の読みに対する負担感を、「①文の段差付け」「②挿絵の挿入」「③文字の拡大」「④分かち書き」などが軽減し、内容理解の域へと思いを拡大させたのではないかと考える。また、「⑤使われている言葉の簡便さ」「⑥文削除による場面の焦点化」などが、内容理解を促進させることができたのではないかと考える。

(参考文献)

- ・「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」(2012) : 文部科学省初等中等教育分科会。
- ・川合紀宗訳 (2010) : インクルーシブ教育の実践—すべてのニーズにこたえる学級づくり, 学苑社。
- ・光元總江・岡本淑明 (2006) : 外国人・特別支援教育児童・生徒を教えるためのリライト教材, ふくろう出版。

学習活動場面における支援が必要な児童の 援助要請アセスメント尺度の開発にむけた実践

—自閉症スペクトラム障害のある児童への適用を通して—

○ 杉岡 千宏

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所)

KEY WORDS: 援助要請 自閉症スペクトラム障害 アセスメント

I. はじめに

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律が2016年4月に施行され、公立学校を含む行政機関に合理的配慮の提供義務を課している。また、その適用対象には「発達障害を含む」と明記される(橋本, 2016)。各教科における授業の中で、個々の学び方に応じた支援の工夫や活動の修正を導入するなどの合理的配慮も求められる(インクルーシブ教育データバンク, 2017)。自閉症スペクトラム障害のある児童は、社会的コミュニケーション・相互作用に持続的な困難さがあり、また行動・関心・活動における限定的・反復的なパターンを示す(American Psychiatric Association, 2013)。高橋(2000)では高機能自閉症児は、学業やコミュニケーション等に制約があり、なかでも授業態度に問題が多いことを報告している。自閉症スペクトラム症のある児童(ASD児)が学習活動に参加するにあたって、障害特性から様々な困難を生じることが想定され、そのつまずきに合わせて支援が重要である。しかし、実際には通常学級や特別支援学級においては多くの時間が集団の指導であるために、教師側から個々に応じての支援をすべての場面で適時的に提供することには限界があるだろう。そこで、子ども側において、自身の学習活動におけるつまずきを自覚(理解)し、適切に支援を求めていく姿勢も必要であろうと考える。

II. 目的

学習活動における子ども自身による援助要請には、「①状況把握」「②判断」「③表現」という段階がある(杉岡ら, 2017)。具体的には、①困難場面であるという状況を把握する②自分の実力と照らし合わせ自力解決を試みるべきか、他者に助けを求めるべきかを判断する、③援助要請する場合、誰にどのような発言・ジェスチャーで表現するかを決定していく、とされている。学習活動が滞っている際、その子どもの実態と照らして学習内容を吟味するだけでなく、このような援助要請の段階のどこにつまずきがあるのかを査定する必要がある。周囲は状況把握・判断・表現のどの段階につまずきがあるのかを見極めた上で、段階に応じて働きかけや支援を展開することが求められるだろう。子どもの援助要請の段階をアセスメントすることで、教室での学習活動における援助要請の段階を見立てることが可能になると考えた。本研究では、ASD児を対象に援助要請アセスメント尺度の開発と活用に向けたフィールド調査を行った。

III. 方法

対象児: 東京都内の小学校通常学級や通級指導教室(8校)に通う、ASD児20名。CAの内訳は、小1:3名、小2:5名、小3:3名、小4:3名、小5:6名、小6:0名であった。

課題の内容: 小学校における想定場面の状況絵カードとその説明をした上で質問への回答を求めた。絵図版を提示しながら、遅刻場面の説明を行った。「あなたは風邪を引いてしまいました。朝病院に行ってきたので学校に遅刻してしまいました。もう工作の授業が始まってしまっていて、説明を聞き逃してしまい、何をどうやった

らいいのかわかりません。」と教示した。教示後、【質問1】「あなたならどうしますか?」、【質問2】「それはどうしてですか?」、【質問3】「【質問1】のようになかったらどうなると思いますか?」と順番に尋ねた。なお、本研究の発表において、協力者から了解を得た上で個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。対象児の遅刻場面の3つの質問に対する回答をもとに、対象児の援助要請の段階を評価した。

IV. 結果

定型発達(TD)児がどのような援助要請の段階であるのか事前に予備調査を実施した。対象児は、CA6:01~7:10のTD児20名である。【質問1】援助要請の有無は、「援助要請する」と回答した児童は19名、「援助要請しない」と回答した児童は1名であった。問題状況を把握し、援助要請をすると判断していると評価される児童が17名、残りの3名は問題状況の把握が困難であり困ったことを表現できない、問題状況の把握は可能であり自力解決と援助要請のどちらかの判断ができないが困ったことは表現できる、自力解決するが各1名ずつという評価に配された(【質問2】【質問3】)。

ASD児は【質問1】援助要請の有無では、「援助要請する」と回答した児童は19名、「援助要請しない」と回答した児童は1名でありTD児と同様の結果となった。一方で、問題状況を把握し、援助要請をすると判断していると評価される児童は10名であった。残りの10名は、問題状況の把握が困難だが困ったことを表現することができる、問題状況の把握が困難であり困ったことを表現できないが各1名、問題状況の把握は可能であり自力解決と援助要請のどちらかの判断ができないが困ったことは表現できるが8名であった。半数程度のASD児が援助要請はしているものの「②判断」につまずきを呈していることが明らかとなった。

V. 考察

【質問1】での回答を普段の姿と想定し、【質問1】と【質問2】【質問3】を照らし合わせながらアセスメントすることで、困難場面において、どの段階に(つまずき)があるのかが見極められることが示唆された。自閉症の特性である、行動・関心・活動における限定的・反復的なパターンを示すという点から、興味関心の低い課題に関しては状況把握が困難であること、または、状況はわかっているものの、興味関心が低く、自分の実力と照らし合わせ自力解決を試みるべきか、他者に助けを求めるべきかといった判断が困難であることが考えられる。20名中19名が援助要請すると答えているものの、「状況把握できておらず援助要請している」、または「状況把握できるが自力解決か援助要請するかを判断できず援助要請している」という児童と「状況を把握かつ援助要請の必要性を感じ手助けを求めている」児童が同数程度であることが明らかとなった。各々によって、子どもの援助要請に対する教師の支援のものが異なるだろう。達成段階を整理することで適切な支援へとつながるだろう。

知的障害特別支援学校における情報モラルの指導

— 全国質問紙調査の結果から —

○ 爲川 雄二

(東北大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 情報通信技術, ICT 活用, 教員研修

I. はじめに

情報通信技術 (Information and Communication Technology ; 以下、ICT と表記) は、特別支援教育の場においても多様な応用可能性を有する一方で、障害のある子どもへの負の影響も危惧される。特に知的障害のある子どもは、自他のプライバシーに対する意識が未熟で、コミュニケーション能力に制限があることから、情報化社会の中でも問題を生じやすい。知的障害のある子どもへの支援における ICT 活用には情報モラルの観点と同時に不可欠である¹⁾。

また近年、特別支援学校に入学する児童生徒数が増加傾向にある。障害の程度が軽度の児童生徒らの入学が顕著で、これらの児童生徒は ICT 機器に触れる機会も多いことが想像される。さらに、平成 26 年度から特別支援教育就学奨励費の補助対象が拡大して、高等部の生徒はタブレット PC 等の購入が可能になった。これにより、ICT 機器がより身近になりつつある。

II. 目的

本報告では、知的障害特別支援学校を対象に情報モラル指導に関する質問紙調査を実施し、先行研究の結果との比較を通じて現状を考察する。

III. 方法

2017 年 10 月、全国の特別支援学校のうち知的障害のある生徒が通学する中学部及び高等部 796 校を対象に、情報モラル指導に関する質問紙調査を実施し、259 校から回答を得た (回収率 32.6%)。

得られた結果の一部については、江田²⁾による 2011 年時点の調査結果のうち、知的障害特別支援学校の中学部と高等部の結果 (延べ 166 校分) と比較した。

IV. 結果と考察

(1) 生徒における携帯情報端末の利用状況

中学部と高等部における携帯情報端末の所有率を表 1 に示す。(障害のない) 中学生と高校生における、2016 年時点の携帯情報端末の所有率³⁾がそれぞれ、62.5%、96.5%である点をふまえると、高等部単独校の所有率が (障害のない) 中学生の所有率を超えてはいるが、知的障害のある生徒全体における携帯情報端末の所有率は低い。2011 年の結果と比べると、高等部生徒における所有率には変化がみられなかった一方で、中学部生徒においては所有率が約 2 倍となっている。これが携帯情報端末所有の低年齢化の兆候または一端であるか否か、今後の推移を注視したい。

表 1. 携帯情報端末の所有率

	中学部	高等部	
		全体	単独校
2017 年	7.3%	36.1%	65.5%
2011 年 ²⁾	3.9%	36.5%	-

携帯情報端末持参の登校許可状況は、「許可」が 34.7%、「条件付き許可」が 48.6%、「不許可」が 13.1%であった。「条件付き許可」の許可条件は、「登下校時の保護者等との連絡用に限定」(49.2%)、「持ち込み許可申請または保護者の同意」(30.2%)が多く、「校内では教員等に預ける」等のように、生徒が校内で全く携帯情報端末に触れられないような厳格な条件を設けている学校は低率であった。

学校外や家庭での携帯情報端末利用について、生徒とルールを決めていると回答した学校は 53.3%で、2011 年の結果 (13.9%) に比べ大きな上昇がみられた。携帯情報端末の所有率 (表 1) には大きな上昇がみられなかった一方で、生徒との利用ルール設定に大きな上昇がみられた点は注目すべきであろう。

(2) 学校における情報モラルの指導状況

学校における情報モラルの指導は、課内・課外に関わらず 2011 年の結果に比べ頻度が上昇しており、知的障害特別支援学校においても情報モラル指導のニーズが間接的に示された。特に生活指導の一環として指導する例が多くみられた (70.3%)。そのほか、「授業の内容に設定して指導」と回答された学校での具体的な教科名は、「情報」(39.8%)、「生活単元学習」(21.1%)、「総合的な学習の時間」(8.6%)であった。

(3) 教員における情報モラルの研修状況

情報モラルに関する教員研修は、57.1%の学校で実施していると回答された。2011 年の結果 (52.4%) と比較すると、この 6 年間でわずかな上昇にとどまっている。実施頻度は、年 1 回 (59.5%) が圧倒的に多く、月 1 回のペースで実施している学校はわずか 2.0%であった。実施頻度に検討の余地が残るほか、今後は内容面の検討も課題となる。

(付記)

本研究は JSPS 科研費 JP17K04909 の助成を受けた。また、本研究の成果の一部は、下記の学会・研究会等においても発表した (いずれも 2018 年開催)。

- ・電子情報通信学会教育工学研究会 (5 月)
- ・IASSIDD 欧州会議 (7 月)
- ・日本発達障害学会第 53 回研究大会 (8 月)
- ・日本教育工学会第 34 回全国大会 (9 月)

(参考文献)

- 1) 江田祐介 (2015) : 特別支援教育における ICT の活用と情報モラル教育に関する研究 (科学研究費助成事業 研究成果報告書) .
- 2) 江田祐介 (2012) : 発達障害児の情報モラル教育に関する研究. <http://www.wakayama-u.ac.jp/~eda/ReferenceFiles/InformationMoral/InfoMoralEducation.html>.
- 3) 総務省 (2017) : 平成 28 年度 青少年のインターネット利用環境実態調査.

パラリンピック教育に関する実践的研究

—パラスポーツ体験プログラムの効果と検証—

○ 永田 悠祐

(順天堂大学大学院)

KEY WORDS: パラリンピック教育・パラスポーツ体験会

I. はじめに

日本では、2020年の東京オリンピック・パラリンピック開催に向けて、様々な施策がすすめられている。その一つとして、オリンピック・パラリンピック教育があげられる。近年、学校教育現場等ではオリンピック・パラリンピック教育の一環として、パラリンピックスポーツ（以下、パラスポーツ）の体験会が行われている。しかしながら、パラスポーツ体験会が参加者である児童生徒にもたらす影響について明らかとなっていない。

II. 目的

本研究では、パラリンピック教育の概念に基づいた体験会プログラムを作成・実施し、子どもの変化から見たパラスポーツ体験会の効果について検討する。

III. 方法

対象：A市小学生14名

指導内容：3日間3回のパラスポーツ体験会を実施（講義→実技形式）

質問紙：3択クイズ形式で全21問

前鼻ら（2017）のパラリンピック教育の概念整理をもとに、1、2日目は日本版 I'mPOSSIBLE の指導案、3日目は障害理解とインクルーシブ社会の理解に重点をおいた指導案を作成し実施した。質問紙は各体験会の前後に回答時間を設けた。

1日目の講義はパラリンピックについて理解をするために紙芝居（I'mPOSSIBLE 教材）と映像資料を用い、実技でシッティングバレーを行った。紙芝居での3択クイズや映像からスポーツの種類や選手たちの特徴を捉えることを目的とした。

2日目の講義はパラスポーツの競技特性について理解するために紙芝居を用い、実技でゴールボールを行った。3択クイズから各競技の特徴を理解し、ゴールボールで視覚障害体験をすることを目的とした。

3日目の講義は障害理解とインクルーシブ社会の理解についてスライド資料と映像資料を用い、実技でボッチャをした。障害についてや障害のあるなしに関わらず、生活しやすい環境について理解することを目的とした。

質問紙(例)

Q. どんな人でも使いやすい形になっているものはどれでしょう？

①



②



③



IV. 結果及び考察

パラスポーツ体験会に参加した小学生14名の質問紙の回答から、1日目を終えた段階でパラリンピックについての理解は深まっていると言える。全21問の正解数の合計が159問から212問に増え、平均正解数は11問から15問に増えた。カテゴリ別での正解数の結果として、1日目のパラスポーツの認知（全6問）についての理解は、1回目の合計正解数が38問、2回目の合計正解数が66問となった。パラスポーツの認知1回目の平均正解数は2.7問、2回目の平均正解数は4.7問となり、1日目の平均正解数は3.7問であった。（2、3日目のデータは分析中のため、当日の発表での報告とする。）これらのことから、パラリンピック教育の理念のうち、パラスポーツの認知については体験会を通じた効果があると言える。

しかし、パラリンピック教育の理念には「ボランティアアミインド」「障害者理解」「スポーツ志向」「日本人としての自覚と誇り」「豊かな国際感覚」などの育成すべき資質があり、体験会をするにあたっての達成目標や課題は多い。そのため、子どもたちに身につけていく資質を育成するための体験会のプログラムの作成やその体験会による効果を検証する必要がある。

(参考文献)

スポーツ庁(2016) オリンピック・パラリンピック教育の推進にむけて 最終報告. など

障害のモデル

障害ってなんだろう？

- 質問：あなたは車椅子に乗っています。今、階段の前において、上の階に行きたいのに、登ることが出来ずに困っています。どうして登れないのでしょうか？
- 考え方1：あなたは、車椅子に乗っているせいで、上の階に行けない
- 考え方2：あなたは、この建物に階段以外がないから、上の階に行けない

すべての人が

・目が見えない人や言の聞こえない人は、どうやったらテレビを楽しめるようになるだろうか？

字幕放送や音声ガイド放送などのユニバーサル放送という方法があります。

スポーツでのバリア

- スポーツから考えます。
- これまで、障害のある人がスポーツに参加することが出来なかった。
- どうして出来なかったのでしょうか。

考え方1：目が見えないのでボールの位置がわからずサッカーができないから

考え方2：目が見えない人には位置がわからないようなボールが使っていないから

共生社会とは

- Inclusive Societyの訳
- インクルーシブ：包摂的/包み込む
- 私たち一人ひとりが多様で、思いあふれることを前提にして、どのような人も適切な配慮のもと社会やスポーツに参加できること
- そのために社会やスポーツが変わっていくこと

第 4 分科会

= 自立・就労支援領域 =

(10 号館:5 階 10507 教室)

【15:10~17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

トラブルを学びに変えて、夢は結婚

—予測不能なトラブルも前向きな心で成長するKさん—

○ 市村たづ子

小島勇太

(NPO 秋川流域生活支援センターあすく)

(Kさん本人)

KEY WORDS: 具体的な行動指針 見方を変える 無駄なことはなかった

I. はじめに (出会いから現在まで)

●プロフィール：広汎性発達障害、特別支援学校卒業
23歳、男性、精神保健福祉手帳2級、愛の手帳4度、素直だが、場の空気を読むのが苦手なことをすぐ言動に移してしまう。一人暮らしを目指し、通勤寮入寮。
○出会い：特別支援学校卒業式後ようやく就職先が決まり、6月に支援センターに登録。数日後の職場訪問で、社長から、働く以前の問題が多く、就労継続は困難の意向を提示され、8月末に退職。社会人としてのマナーも含めて学び直しが必要と考え、Kさんと家族の了解のもと、東京都教育委員会チャレンジ雇用に挑戦し、9月に事務補助員に合格し、都立高校に配属になる。生活面や社会人としてのマナーを10か月間学び、現在の職場である医療機関に事務補助として採用になる。

II. 様々なトラブルから見えた特性

2度の就職で指摘されたKさんの課題は、①1か月で崩れる(トラブルを起こす) ②女性とのかかわり方が不適切(嫌がることを言う、声をかける・・・) ③予測不能なトラブルや自分勝手な行動が多いであり、一方、Kさんの強みは①真面目で素直 ②人(女性)と関わることが好き ③記憶力抜群で数字に強く、行動力がある。
Kさんの強み(特性)と長年の主治医からの「トラブルの予防は無理で対処方法のみ」の見立てを生かし、成長に繋がったこれまでの支援のポイントを整理する。

●Kさん「就職したばかりの時は、仕事に集中しないで時計ばかり見ていました。社長に勤務時間を延ばしてとか勝手な事を言っていました。下ネタの話は女性の反応が面白かったので繰り返しました。女性に声をかけた時も嫌がる顔はしていなかったの、受け流してくれているのかと思いました。トラブルが何度もあって『後がない』と言われたのが、すごく効きました。」

III. トラブルを成長に変える支援のポイントは3つ

①具体的な行動指針：グープする。指遊びをする。仕事を選ぶ。女性に卑俚な話をする。職場や電車などで女性に声をかける。突然、大声を出す。自分勝手な行動を取る。個人情報や漏らす等々のトラブルがある度に、センターで“してはいけない言動”と“とるべき言動”を確認し、明確な言葉のメモをKさんの手帳に貼ることを繰り返した。汎化はできなかったが、同じ問題行動をとることはなかった。

更にメールのやり取りやお世話になった方々への感謝の手紙、センターの広報誌の記事などを一緒に書くことを通して、目上の人への言葉遣いや文章表現についても取り組んだ。

②見方を変える：4年間でKさんは、3人の女性上司と現在の男性上司に出会った。仕事よりも細かなところに気が付き、トラブルばかり起こすKさんを“困った人”と捉えてしまう女性上司と注意や指摘ばかり受けるKさんでは当然、お互いにつきい関係となっていた。現在の男性上司はできている仕事を評価し、トラブルにも“仕事ができるのにもったいない”と素直に理解してくれている。しかし、見方を変えると、この4人の上司と

の出会いの順番は絶妙なタイミングであった。

つまり、Kさんは今、必要なこと(課題)を3段階のステップを踏んで成長してきたのである。就職直後からチャレンジ雇用まで第1段階では、細かな指摘で働く姿勢や社会人としてのマナーを学ぶことができた。医療機関就職後の1年半の第2段階では、職場のルールや公共機関のマナーを厳しい注意で学ぶことができた。現在は、トラブルも減り、更なる成長と夢の実現に向けて前向き仕事に取り組んでいる。Kさんの場合、必ずしも理解者だけが良い支援者とは言い切れない。

③支援は明るく：現在のKさんの支援者は家庭・元進路担当・職場のM上司・通勤寮・センターであるが、同じ目線で同じ対応をしている。9月にも大きなトラブルがあったが丁度、通勤寮入寮1か月後であり、皆、そろそろと考えていた時期でもあった。母親は「育てる内に強くなりました」と危機意識を持ちながらもトラブルを受入れてくれている。今後もトラブルはあるだろうが、「そう来たか!」と受け止め、成長に変えていきたい。

●Kさん「指導員さんや上司に生活のこと等、細かい事を言われるのは嫌でした。市村さんも当時はとても厳しかったです。でも、今は、注意されることがなくなった。昨年の忘年会は楽しかったし、自分も大人になったと思う。今年の忘年会はどこでやりますか?」

IV. 振り返って

Kさんのトラブルは社内だけにとどまらず、公共機関でも起きた。トラブルの度に想定される場面を含めて“してはいけないこと”を提示してきた。例えば、女性の身長を揶揄した時は、顔のパーツ、髪、体形等。まるで知恵比べのようだが、Kさんは表情や場の空気を読むのが苦手であり、本当は嫌がっているのに最初の反応が良いと繰り返してしまい、結果、トラブルの発展してしまう。更に、数字と記憶力が良いことも災いし、年齢や誕生日も伝えて嫌がられることもあった。

Kさんと出会って5年。最初の頃に課題とされた、生活面や社会人としてのマナーは改善され、仕事も完璧にこなし、指導員不在でも任せられる存在にまで成長しているし、トラブルも年1回程度に減っている。

V. 無駄なことはなかった

Kさんの外でのトラブルは必ず、見つかる。Kさんにとっては不幸なことかもしれないが、支援者間では学ぶチャンスを与えてもらってラッキーと捉えている。また、男性だけの職場であつたら、何の問題もなかったかもしれない。しかし、様々なトラブルもこの4年間も無駄ではなく、Kさんにとっては全て必要なことだったと考えている。素直に学んだKさんと全ての出会いに感謝したい。

●Kさん「これまで、人の嫌がることをやっていました。いろんな人に支えられてきました。都心で事務の仕事をする夢は叶ったので、通勤寮でお金をためて、一人暮らしをしたいです。できれば美人と結婚するのが次の夢です。」

自尊感情と心の理論獲得の関係についての検証

—成人期知的障害者・自閉スペクトラム症者への支援を考える—

○ 山口 美範 伊藤 浩

(社会福祉法人 幸会)

KEY WORDS: 成人期知的障害, 自閉スペクトラム症, 自尊感情, 心の理論

I. はじめに

社会の一員としての自覚をもち、自分に自信を持って生きていくために、自分の良さを肯定的にとらえ、自分のことをかけがいのない存在、価値ある存在として捉える自尊感情を高めていくことが重要であり(東京都教職員研修センター, 2013)、発達障害児の支援においては、自尊感情を低下させないことが二次症状の予防のためにも、大切であると数多く指摘されている(小島, 2007)。しかしながら、障害福祉サービス事業所において自尊感情が低下している当事者は多くみられ、これからの障害福祉サービスにおいて、自尊感情向上の支援はより重要になってきていると考えられる。

自尊感情とは「自分自身を価値ある存在だと思ふ気持ち」(小島, 2013)のことであり、その支援の基盤として「賞賛・叱責を見つめなおす」「集団の中で居場所・活躍機会を確保する」「評価システムを整備する」「ユニバーサルデザインの本质を実現する」「他者との関係性について見つめなおす」の5点を挙げている。また、東京都教職員研修センターによると「単に自分を主張するのではなく、他者との関係の中で自信をもって主張するとともに、他者の大切さを認めることができるようになるための自分と他者のバランスを保った自尊感情」が重要であるとのことであり、「他者との関係性」が自尊感情を高めるために大きく影響を及ぼすといえるだろう。

一方で、自己および他者の目的・意図・知識・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの内容が理解できるのであれば、「心の理論を持つ」(Premack, 1978)とのことであり、他者とのコミュニケーションや関係構築において重要な能力であり、幼児期から児童期の子供にとって重要な発達課題である(子安, 2016)と指摘されている。この心の理論が獲得されていない場合、「他者の気持ち」「考え方の違い」をいくら説明しても、障害をもった本人には理解ができないのである。

上記より、自尊感情と心の理論の獲得には関係性があると考えられるが、実態については明確にされていない。心の理論を獲得しているか否かによって、他者との関係についての理解度は異なり、自尊感情向上の支援の内容も異なってくるのではないだろうか。中度から重度の知的障害者や自閉スペクトラム症者にとって、「他者との関係を見つめなおす」ための支援の手がかりを得たいと考え、本研究を行った。

II. 目的

本研究では、成人期知的障害者5名(ID群)・自閉スペクトラム症者5名(ASD群)を対象に、自尊感情の高さと心の理論の獲得度の測定を行い、支援に向けての知見を得ることを目的とする。

III. 方法

<対象者>

ID群5名(M:2名, F:3名)の平均CA32.8歳(range:19-48)、平均MA7.9歳(range:6.4-9.2)

ASD群5名(M:5名)の平均CA34.4歳(range:23-53)、平均MA8.8歳(range:5.7-10.8)

<調査内容>

自尊感情については「自尊感情測定尺度(東京都版)」(東京都教職員研修センター2011)を用いて測定した。「私は今の自分に満足している」「私には自分を理解してくれる人がいる」「私は自分の個性を大切にしたい」

等の22項目の質問について、4~1点で得点化を行い、逆転項目は得点を逆にした。得点が高いほど自尊感情が高くなっている。

心の理論課題については第一次誤信念課題2題(①サリーとアン課題(Baron-Cohen et al., 1985)②スマーティアー課題(Perner et al., 1987))、第二次誤信念課題2題(③ストレンジストーリー「罪のない嘘」課題(Happe, 1994)④ジョンとメアリー課題(Perner & Wimmer, 1985))、欺き課題1題(⑤妨害と欺き課題(Sodian & Frith, 1992))を一部変更したものをを用いて測定した。

<評価方法・分析>

- 1) 自尊感情を④自己評価・自己受容⑤関係の中での自己⑥自己主張・自己決定の3つの観点に分けた際の、ID群・ASD群の結果の差異比較。
- 2) 心の理論課題の通過率のID群・ASD群の結果の差異比較。
- 3) 自尊感情測定尺度と心の理論課題の関係性を探る。

IV. 結果

1) 自尊感情測定尺度の書く観点の平均点は以下のようなものであった。⑥についてのみ、ID群とASD群で差が見られた。

	ID群	ASD群	全体
④平均	3.20	3.13	3.16
⑤平均	3.43	2.19	2.81
⑥平均	3.26	3.02	3.16

2) ID群はMAが高くなるほど心の理論課題通過率は上がっていくが、ASD群は全員MAに関係なく第一次誤信念課題1問しか正解できていなかった。また、④ジョンとメアリー課題については、ID群・ASD群合わせても1名しか正解しなかった。

3) 上記より、⑥関係性の中での自己と心の理論には関係がある可能性が示唆された。

V. 考察

自尊感情測定尺度⑥の7問中3問、⑦の7問中3問を回答できないASD者が1名存在した。回答できなかった全6問中5問までが他者への感謝・他者との違い・他者との比較等の「他者との関係性」の理解が必要な質問であり、④平均3.5、⑤平均1.5、⑥平均3.25となっている。他のASD者では、心の理論課題の内容を理解しているにも関わらず「自分はこうする」と質問内容を変えようとする、質問の趣旨とは異なる細かい部分が気になり回答ができない等が見られた。このことから、ASD者の「他者との関係を見つめ直す」ことへの難しさが推測される。

また、通常第一次誤信念課題は4~7歳頃、第二次誤信念課題は6~9歳頃に獲得するとされているがMA9歳台のID者でも第二次誤信念課題を正解できていない。

上記より、他者との関係性において適応的にふるまうことはとてもレベルの高いことであることを念頭に置いて支援を行っていく必要があると考える。まずは具体物から視点によって見え方が異なることを学ぶような視点の理解、写真や絵から表情を感じることを学ぶような感情理解、読み聞かせて強調部分が大切であると感ぜるような言語能力の強化といった根本的な支援を実践し、その検証を行っていきたい。

発達障害者に係る機関支援ツール開発へ向けた一考察

—相談支援事業所へのコンサルテーションから抽出された課題の分析—

○ 藤代 渉史 菊池 一美
(社福 湘南の風)

KEY WORDS: 発達障害者地域支援マネージャー、機関アセスメント、相談支援事業所

I. はじめに

当事業所は K 県 Y 圏域に位置し、相談支援事業、市町村地域活動支援センター事業、圏域相談支援等ネットワーク形成事業、居宅介護支援事業、発達障害支援体制整備事業(以下、発達障害者地域支援マネージャー)を実施している。

これまで 6 年間 K 県委託の発達障害者支援体制整備事業として個別相談支援を中心とした発達障害者支援を実施してきたが、発達障害者の支援を行う機関の体制整備には充分ではないとの見解から機関に対する支援を実施し体制整備に繋げる事業として、発達障害者地域支援マネージャー事業が発足した。

発達障害者地域支援マネージャーは先述した事業と同じく同県からの委託事業であり発達障害者に係る支援体制の整備事業である。発達障害者地域支援マネージャーは発達障害者支援において課題を抱えている機関へ地域巡回という形式で訪問し、課題の抽出を行い各会議で検討を行っていくことで新施策に繋げたり、機関コンサルテーションを実施し機関が提供する支援のバックアップを行う。

コンサルテーションの依頼機関は福祉施設を中心となっているが、教育分野や医療分野からの依頼もあり、依頼元の業界や業種は多岐に渡る。このことから、今後マネージャー業務を行っていく上で機関の環境や人員体制、及び依頼機関の支援技術等をアセスメントし適切なコンサルテーションを行っていくことが、発達障害者支援の体制整備に繋がると考えた。

II. 目的

本研究は Y 圏域の平成 30 年 4 月から平成 30 年 9 月における発達障害者地域支援マネージャー事業の機関コンサルテーション業務 43 件の内、特に多かった相談支援事業所からの依頼 21 件に対してマネージャーが実施したコンサルテーションから、機関のアセスメントを行うツールの開発を目的とする。

III. 方法

上記期間における相談支援事業所へマネージャーが実施したコンサルテーション内容をカテゴリ化し、それらを集計することで、Y 圏域の相談支援事業所が行う発達障害者への支援課題を明らかにし機関アセスメントの項目を考察する。尚、此処で言う発達障害者とは発達障害者支援法第二条(定義)で述べられているものである。

IV. 結果

A : 相談事業所からマネージャーへ依頼された内容、及び件数(一事業所で複数の依頼あり)

依頼内容	件数	依頼内容	件数
不適応行動への対応	7	被虐	2
支援の見立て	5	障害受容	2
当事者への関わり方	4	発達障害理解	1
利用施設変更	4	本人の居場所	1
家族対応	4	ピアサポート事業	1
		合計	31

B : 依頼に対するマネージャーの支援内容(重複あり)

カテゴリ(支援内容)	件数
アセスメント方法	13
直接的な対応方法	10
障害理解	7
ピアサポート事業	2
社会資源の理解	1
他機関との連携	1
合計	34

C : 当事者の主たる所属先

所属先	件数	所属先	件数
相談支援事業所	5	地活	1
就労移行	3	小学校	1
生活介護	3	グループホーム	1
未就労(ひきこもり)	3	当事者会	1
入院中	2	他、不明含む	1
		合計	21

- A) 不適応行動への対応方法に関する依頼が最も多く、次いで支援の見立て(アセスメント)が多かった。
- B) アセスメント方法に関するコンサルテーションが多く次いで直接的な対応方法、障害理解が多かった。
- C) 相談事業所で直接当事者と対応しているケースの依頼が最も多く、次いで就労移行、生活介護、未就労(引きこもり)が多かった。

V. 考察

A)、B) の表から Y 圏域の相談支援事業所においては発達障害の基本的な知識や直接支援に関する依頼が多く、同時に課題であることが考えられる。

C) の表から事業所で直接対応しているケースの依頼が多い一方で、相談支援事業所が感受した別機関のケースに関する依頼も多くあり、相談支援事業所だけではなく、分野毎に課題の抽出を行っていく必要があると思われる。

本研究は同圏域の相談支援事業所が抱える発達障害者支援の課題を明確にし、別分野の課題の一部が抽出出来たことから有効に機能したと思われる。現在、発達障害者支援にはライフステージに応じて利用する機関毎で課題が散在していることが窺える。(市川宏伸ら 2010 年)

従って、今後も引き続きアウトリーチの視点で地域巡回を継続し別分野の課題を明らかにしカテゴリ化することで、具体的なアセスメント項目の設定やツールの開発を目指していく。

(参考文献)

市川宏伸、内山登紀夫、田中康雄、辻井正次『発達障害者支援の現状と未来図～早期発見・早期療育から就労・地域生活支援まで～』(2010年)中央法規

都立知的障害特別支援学校のキャリアガイダンスの授業

—職業学科生徒の実際と自己肯定感獲得に向けた授業の在り方—

○ 神子雅行 小林史子 中村かおり 南 幸恵 小笠原まち子
(都立青峰学園) (M's ライフデザイン) (株式会社パソナハートフル)

KEY WORDS: キャリアガイダンス、自分の強み／弱み、自己理解、外部専門家

I. はじめに

東京都の知的障害特別支援学校には軽度の知的障害児を対象とした「就業技術科」設置校が 5 校ある。都立青峰学園は多摩北部で唯一の就業技術科設置校である。

本校の生徒の生活範囲は J R 青梅線の青梅から立川辺りの割合が多い。在籍して失敗する生徒の実態としては、生育歴や家庭環境、過去の失敗経験等に影響されてか自己肯定感が低く自信が持てない生徒や、否定的に物事を捉えがちな生徒、身近な大人に相談することに慣れていない生徒が多くみられる。そのような生徒のために就業技術科の授業形態は 9 教科、職業に関する教科等の他に、「キャリアガイダンス(道徳と自立活動を併せた指導形態)」の授業を設けている。キャリアガイダンスは外部専門家と協同して「自己を肯定的に理解するとともに、職業生活に必要な対人関係の能力を高め、意欲的な生活態度を育てる」ことを目標に 3 年間取り組んでいる。以下に時間割表を示す。

		就業技術科 3 年生				
		月	火	水	木	金
		H R	H R	H R	H R	H R
8:40						
8:50						
9:00	1	音楽	保健	職業に関する教科	職業に関する教科	職業に関する教科
9:40			体育			
9:50	2	美術				
10:30						
10:40	3		情報	職業に関する教科	職業に関する教科	職業に関する教科
11:20						
11:30	4	家庭	数学	職業に関する教科	職業に関する教科	職業に関する教科
12:10						
12:15						
13:10	5	キャリアガイダンス	英語	職業に関する教科	職業に関する教科	職業に関する教科
13:50						
14:00	6	国語	国語	職業に関する教科	職業に関する教科	職業に関する教科
14:40						
14:50	7	数学	職業	職業に関する教科	職業に関する教科	L H R
15:30						
15:40		H R	H R	H R	H R	H R
15:50						

(図 1)

キャリアガイダンスにおける外部専門家は、自立していく生徒に対して青年期の発達を肯定的に受け止めて彼らが自分らしさを表現できるように接することに重点を置いて関わっている。

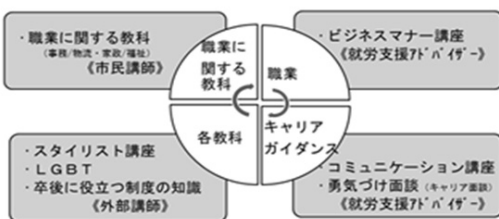
II. 目的

生徒が卒業後の自立や社会参加に向けて自信を持ち、自己肯定感を高めていく為に取り組む「キャリアガイダンス」の授業の有効性を明らかにする。

III. 方法

① 外部専門家の活用

都立青峰学園 外部専門家による授業



(図 2)

外部専門家を講師に迎えた授業を年間で計画し、より専門的実践的な学びになる取り組みをしている。都教委委嘱の就労支援アドバイザーについては開校当時から積極的に活用し、授業改善等に取組んできた。

本授業での外部専門家の活用として、キャリアカウンセラーでもある就労支援アドバイザーと企業で実際に障害のある社員を支援する一般社員を迎えて、社会参加をしていく生徒に言葉遣いもマナーも大人として接し、彼らの意見はリフレミングする授業を展開した。

② 生徒の実態に即した授業展開
2009 年の開校当初、企業が少ない多摩北部地域では都心へ通勤するイメージは持てない生徒たちが多かった。現場実習に出かける際の身だしなみやビジネスマナー等の学びも教員以外の身近な存在にモデルが少ない、といった地域の課題とも言える悩みが多かった。現場実習に出ると、企業からは「挨拶」「返事」「笑顔」を基本としたコミュにケーション育成の他「自分の強み／弱み」といった自己理解の育成を求められた。そこで、キャリアガイダンスの主軸として「自己理解を深めて自分の良いところを伸ばす」為に全体学習の講座(コミュニケーション講座)を 2 年次に計画し、教師の設問に答える授業ではなく将来迎える社会生活において身に付けたいことや必要と思われる事柄等を自由にグループ討議して意見交換の結果を模造紙一枚にまとめて発表する授業展開にした。グループは自己理解があり自己肯定感が高い生徒と自己肯定感が低く平生の発言が少ない生徒と分けて自主性を導きやすい編成にした。

③ 教師による授業の取組み方
学年全体が一堂に会する授業は少ないことや、新たな授業展開を知ってもらう為に、授業中での出入りも可能として教師の授業参加・見学を促した。

IV. 結果

① 生徒の変化

教科の授業との違いに戸惑いつつ、1 年次からの企業実習を通して学んだビジネスマナーを想起し、他生徒の意見に耳を傾けて授業に向きあうようになり、討議の中で自分の役割を見つけて発表する等、主体性を発揮し始めた。自己肯定感が高まることは他者を受け入れることにも通じ、自分がしたいこと・できることに対する不安等を教師に相談できるようになってきた。

② 教師の変化

生徒への指示的態度が減り、生徒の自主性を尊重して生徒間の討議を見守る姿勢も増えてきた。また、生徒からの相談に対しても進路指導担当等との情報交換を重視して生徒に向き合っている。

③ 進路決定から就職そして定着率

自己肯定感の高まりとともに自分の将来の生活は自分が決めることに自信をもってきたことは本校での学びを肯定し、就職後の生活の在り方にも自己完結せずに相談する力を得ており、それが定着率の高さにも現れている。

V. 考察

「就業技術科」は軽度の知的障害児を対象としているが、卒業後の自立や社会参加を考えた時に、「支援」が軽くて済むという訳ではない。むしろ、生徒は「就職」「生活」「対人関係」「異性」等の多様な悩みを抱えているためキャリアガイダンスでの取り組みは生徒にも教師にも好変化をもたらし有効性が高いことがわかった。今後の課題として、個別のデータも加えて客観的な検証が必要である。

成人期知的障害者の就労に向けた機能の検討

—障害福祉サービスにおける連続性のある支援の構築について—

○ 松本 咲子 今枝 史雄 菅野 敦
(東京学芸大学大学院教育学研究科) (大阪教育大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 就労支援 機能 連続性

I. 問題の所在と目的

現行の障害福祉サービスの体系は2006年に施行された障害者自立支援法において整備された。同法の制定に至る経緯の中で厚生労働省(2004)は、日中活動の支援の中で就労に向けた支援を効果的に提供するため、機能に応じてサービスを提供する仕組みを整備する必要があるとした。新たな障害福祉サービスにおける日中活動の支援体系は生活介護、自立訓練(機能・生活)、就労継続支援(A型、B型)、就労移行支援が位置付けられている。

就労に向けた支援について水谷(2011)は、自立支援法以降の就労支援に関する先行研究を概観し、企業就労への実際的な移行プログラムに傾斜している傾向が見られ、生活介護や就労継続支援等の福祉的な就労の場における支援について検討がなされていないことを指摘している。知的障害者の「働く」に関する支援について、菅野(2014)は生涯発達支援の視点から、「学習・余暇」「自立生活」「作業・就労」「コミュニケーション」の4つの支援領域を提唱している。また原(2008)は、生活を安定させることを支援の基盤とすることでその後の安定、継続した働く力の形成につながるとし、生活から就労への支援領域を段階的・連続的に提供することが必要であるとされており、このことから、就労支援に向けた取組として生活から就労へと連続性のある環境を整備していくことが必要であると考えられる。支援の連続性について山岡(2006)は、サービスの目標と活動を明確にし、機能面から検討する必要があるとしており、これら4領域と機能との関連から支援の連続性を検討することが有効であると考えられる。

就労に向けたサービス機能に関する先行研究では、働く場を保障する機能(水谷,2011)や、就労に向けて能力を高める機能(山岡,2014)、能力の維持、開発、発展を目指すしていく機能(山崎,1994)があるとしている。また山崎(1994)は、機能の関係性について「上位目標を達成する位置づけで確立」するとしており、機能には段階性、連続性があることが考えられるが、その段階や連続性については明確には示されていない。これらを基に、障害福祉サービスの目的から、生活に関する支援を主とする生活介護事業所の取組を検討することで、機能の段階性、連続性が明確になるのではないかと考える。

以上のことから本研究では、生活介護事業所への調査を通して、成人期知的障害者の就労支援に向けた機能の連続性について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象：全国的生活介護事業所 8893 か所から無作為に抽出した 1995 か所の事業所とした。**2. 調査方法**：郵送による質問紙の送付、回収。**3. 調査項目**：1) 1週間の日課(4領域)について、活動内容を週間プログラム表にて記述を求めた。2) 事業所の重視している項目について5件法にて回答を求めた。**4. 調査期間**：2016年11月に実施した。**5. 回収率**：33.2%(664か所)。**6. 手続き**：1) **分析対象**：有効回答数 634 か所を分析対象とした。2) **分析**：(1) 4領域の活動時間数の割合を算出した。(2) 日課より、各事業所の生活領域の活動と作業領域の活動を比較し、生活領域の活動時間が作業領域より長い事業所(生活領域>作業領域)を「生活中心群」、作業領域の活動時間が生活領域より長い事業所(作業領域>生活領域)を「作業中心群」として、群分けをした。さらに事業所が重視している項目が5(とても重視して

いる)または4(重視している)と回答し、かつ同時帯に2領域以上の活動が重複しているものは除外した事業所を抽出し、事業所が重視している項目ごとに、生活中心群と作業中心群の事業所数を算出した。

III. 結果

1. 事業所における4領域の活動実施時間の割合

各事業所における4領域の活動時間数の割合を図1に示した。「コミュニケーション領域」9.1%、「学習・余暇領域」20.8%、「作業領域」35.6%、「自立生活領域」34.5%であった。

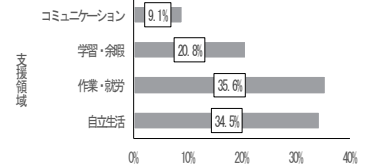


図1 4領域の活動実施時間数の割合

2. 活動実施時間数と事業所の重視している項目の関係

4領域の活動実施時間数が長かった「作業領域」と「生活領域」について分析した。生活中心群と作業中心群に分け、事業所の重視している項目間で差があるか検討した(図2)。

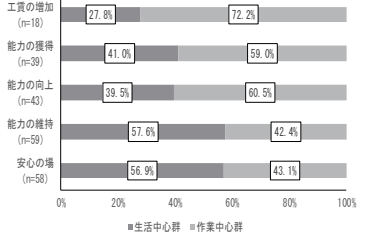


図2 活動実施時間と事業所の重視している項目の関係

「安心できる場の提供」、「能力の維持」を重視している事業所では、生活中心群が多く、「能力の向上」、「新たな能力の獲得」、「工賃の増加」を重視している事業所では、作業中心群が多かった。

IV. 考察

1. 事業所における4領域の活動実施時間の割合

4領域の実施時間数の割合でみると、「作業領域」と「生活領域」の2領域の実施割合が高かったが、2領域間ではほぼ差は見られなかった。松下ら(2010)は、知的障害者の就労を支えるためには、作業面だけでなく生活面での指導が求められていることを指摘している。調査の結果からも、両支援領域が就労に向けた取組として中心的な活動となっていることが分かる。

2. 活動実施時間数と事業所の重視している項目の関係

「安心できる場の提供」や「利用者のもつ能力の維持」を重視していると回答した事業所は生活中心群が多かった。一方で、「能力の向上」や「新たな能力の獲得」「工賃の増加」を重視していると回答した事業所は作業中心群が多い結果となった。生活と作業の支援領域について水谷(2011)は、利用者の能力に合わせて生活面の支援から作業能力の向上、就職への活動へと一連の流れとして捉える必要性を述べている。支援領域を事業所の重視している項目の関係から見ると、生活領域から作業領域へと取組が変化していく中で、事業所の重視している項目は、場の提供や能力の維持から、より発展した能力への働きかけへと変化していることが分かる。利用者の成長や発達に伴い機能も次の段階へと連続的に移行していく(山崎,1994)ことから、支援領域と事業所の重視している項目の変化は、機能の段階性、連続性を示していることが示唆された。

今後の課題として、機能の段階性を基に具体的な取組について実際の事例から検討していく必要がある。

高機能自閉スペクトラム症者の職場定着を支える 企業の組織風土および取り組み

○ 大嶋 玲未 浦野 由佳
(目白大学) (日本社会事業大学)

KEY WORDS: 高機能自閉スペクトラム症, 職場定着, 組織風土

I. はじめに

我が国における民間企業での障がい者雇用数は 2017 年時点で 495,795 万人 (対前年比 4.5%増) と過去最高を記録し, 年々雇用は拡大している (厚生労働省, 2017)。また 2018 年 4 月には, 精神障害者保健福祉手帳所持者が障害者雇用義務の対象に新たに加えられた (厚生労働省, 2018)。これにより発達障がい者についても, 雇用の更なる拡大が期待される。

一方発達障がい者では, 就業経験者の 55.3%は離職経験有(調査対象者の企業への手帳提示率は 90%以上) (障害者職業総合センター, 2015), 1 年以内の離職率は 37.5% (全国 LD 親の会, 2005) とのデータも存在し, 職場定着が課題である。就労者の離職意図には企業の組織風土も影響することから (e.g., 正木・村本, 2017), 今後多くの企業では雇用の間口を広げるだけでなく, 職場定着に向けた風土づくりが課題となるだろう。ところが, 障がいのある就労者の職場定着を企業の組織風土の観点から検討した研究は少ない。企業が自社の障害者雇用管理上の課題を分析するため, また就労支援者・団体が企業への介入の質を高めるためにも, 発達障がいの就労者が定着しやすい職場の組織風土を明らかにすること, また, そうした組織で行われる定着にかかわる取り組みについて明らかにすることには意義があるだろう。

II. 目的

本研究では, 診断技術の向上や障がい名の認識向上など複数の要因による有病率の上昇が指摘される (cf., Zablotsky et al., 2015) 自閉スペクトラム症者, 特に, 人間関係のトラブルをはじめとした職場不適応が離職の主な原因であることが指摘されており (e.g., 梅永, 2014), 職場の組織風土が職場定着に影響することが予想される, 知的遅れのない自閉スペクトラム症者 (以下, 高機能 ASD 者と略記) に注目する。高機能 ASD 者が定着している企業において彼らの直接の指導にあたる上司にインタビューを実施し, 高機能 ASD 者が a) 定着する職場の組織風土と, そうした組織で行われている b) 職場定着にかかわる取り組みを明らかにすることを本研究の目的とする。

III. 方法

調査期間 2018 年 2 - 6 月 **対象者と手続き** 縁故法により, 診断のある高機能 ASD 症の就労者が定着し

ている民間企業 (特例子会社は除く) に協力を依頼し, 4 社に勤務する高機能 ASD 者 (勤続年数 3 年以上目安) の直接の指導にあたる上司 4 名 (男性 3 名, 女性 1 名) からインタビューの同意を得, 半構造化面接を実施した。協力者が指導にあたる診断のある部下の勤続年数は 2 - 9 年であった。主なインタビュー項目は, 発達障がい (特に, 高機能 ASD) の部下との日頃のコミュニケーションについて, 彼らの職場環境の整備に関して心がけていること, 所属企業の発達障がい者の受け入れにかかわる方針・支援体制, 組織風土等であった。インタビュー時間は 0.5 - 1.2 時間であった。 **分析方法** KJ 法 (川喜田, 1997) におけるグループ編成の方法を援用した。

IV. 結果

逐語録のテキストデータからラベルを作成し, 高機能 ASD 者が「a) 定着する職場の組織風土」と「b) 職場定着にかかわる取り組み」の 2 つの観点からグループ編成を行った。「a) 定着する職場の組織の風土」では 78 のラベルから 3 つの大カテゴリー, 10 つの小カテゴリーが作成された (Table 1)。「b) 職場定着にかかわる取り組み」では 121 のラベルから【配属(16)】【理解(24)】【環境づくり(42)】【コミュニケーション(30)】【連携(9)】の 5 つの大カテゴリーが作成された。【配属】は【適性・能力に合った業務への配属(16)】、【理解】は【障がい・個人理解(24)】、【環境づくり】は【相談しやすい環境づくり(34)】【居場所づくり(3)】【社内成功例の普及(5)】、【コミュニケーション】は【個別的な対応(14)】【業務・指示の明確化(9)】【成功体験・ポジティブフィードバック(7)】、【連携】は【外部組織との連携(9)】の小カテゴリーから構成される。

V. 考察

本研究の結果からは, 高機能 ASD 者が定着する企業には, 個人の適性や能力に合わせた業務に配属する配慮, 障がい・個人の理解, 働きやすさに配慮した環境づくり, コミュニケーション上の工夫などが行われており, それらを行う背後には, 社会的責任の重視や就労者への戦力的な期待, メンバーを平等に尊重するなどの組織の方針・組織風土の影響がある可能性が示された。今後は量的研究によって, こうした組織の方針・風土, 取り組みが定着率に影響するかを検証する必要がある。

(主要参考文献) 厚生労働省 (2017). 平成 29 年 障害者雇用状況の集計結果. 厚生労働省職業安定局.

Table 1. 高機能 ASD 者が定着する職場の組織風土

大カテゴリー	小カテゴリー	テキスト例
組織の方針(27)	社会的責任(9)	C-50. そうした方達が働ける場を提供する, 幸せだと思えるような仕事ができるようにする。社会にも, 納税者として育てることで還元するものがある。それを是としてやる。
	戦力的期待(10)	A-22. その場しのぎの法定雇用率ではなく, 戦力として考えているので, 長く勤められる方を採用したいと思っている。
	企業・グループの理念(8)	A-51. 親会社のグループの方針でもあるダイバーシティの影響も大きい。
組織風土(40)	穏やかな組織文化(9)	B-65. 外から来た人には穏やかというか, 「いい人が多いですね」と言われる。
	意見の尊重・融通(11)	C-16. 休みがちになる際, 会社としてはなるべく給料を減らさず何とか有給範囲内でやっつけていけるよう, 作業の日数や時間を調整するような提案, 手続きをする。
	平等思考(9)	C-28. 誰もが事情があったり, 今なくても事情持ちになる可能性があるってことは共通認識として持っている。
	風通し(6)	A-53. 秘密主義でなく, 企業の掲示板に重要なことはきちんと社員に伝わるような風土。
	業務的ゆとり(5)	B-63. 電話が頻繁に鳴り, 誰かが取らなければいけないなどの職場だと彼らはつらいのではないかと思う。
メンバーの属性(11)	面倒見(7)	B-30. 幸い面倒見がいいタイプが多いため, メンター配置はあまり困らずにやっている。
	基本属性(4)	B-25. 割と年齢層が高い職場のため, メンバーの許容量が広い。

(注) 括弧内は含まれるラベルの数

障がい児・者の働く態度に関する研究

—職業態度支援チェックリストの作成に向けて—

○ 小笠原 拓¹⁾ 岡本 孝伸¹⁾ 伊藤 浩²⁾ 菅野 敦³⁾
1) 株式会社ドコモ・プラスハーティ 2) 社会福祉法人幸会 3) 東京学芸大学

KEY WORDS: 知的障がい 精神障がい 働く態度

I. チェックリスト作成の背景

2018年4月に障害者総合支援法や障害者雇用促進法が改正されるなど、障がい者の就労支援のより一層の充実が求められている。

菅野(2015)は障がい者就労支援の意義として、「賃金の提供や、生活する力を高めることで、社会的な自立をめざしている」と指摘し、社会的な自立をめざすために、知識や技能に加えて、社会生活に必要な実践的な態度の獲得に向けた支援の必要性を述べている。

そのうえで、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・多様性」「協力」から成る「職業態度の6領域」を挙げ、それぞれの領域の難易度から階層構造を示している(図1)。

この態度の6領域は、変化の激しい現代社会において、自律的かつ多様な環境にも対応しながら、課題を解決するための「生きていくための力」としてとらえることができる。また、6領域の難易度をもとにした「階層構造」という考え方は、支援対象者の実状に応じた段階的な支援を実践するうえで有用な視座であると考えられる。



小笠原他(2016a,2016b)は、菅野(2015)の「職業態度の6領域」をもとに、「職業態度支援チェックリスト」を作成し、支援での実用化に向けて項目内容の妥当性を検証してきた。その結果、大まかな領域別の平均得点は菅野(2015)が示した階層構造ごとの得点分布になったものの、詳細な項目間の平均得点は必ずしも適正な得点分布になっていないことが明らかになった。

菅野(2015)は態度について「知識・技能の定着と般化・応用」と述べており、下位階層での態度獲得が上位階層における態度獲得に影響を与えていると考えられる。しかし、これまでのチェックリストの作成作業では、それぞれの階層でどのような発達の様相が示され、それが上位階層にどのように影響を与えるかに関する仮説が立てられていなかった。

また、これまでのチェックリストは知的障がい児・者のみを対象としてきたが、近年の障がい者就労支援は障がいの種別を越えた幅広い視野が求められている。更には、障がいの有無にとらわれず、多様な人材を雇用するためのダイバーシティ的な発想も必要である。

II. チェックリスト作成のプロセス

これまでの反省点を踏まえて、今回のチェックリストの改訂作業では、①各領域の発達の様相の仮説を踏まえた項目づくり、②幼児期～成人期、重度～軽度知的障がい、更には発達障がい、精神障がい、健常者までを含めた幅広い対象者に対応する項目づくりを目指した。

各領域の発達の様相をとらえる際に参考としたのが、Selman(1995)による「社会的役割取得能力」の考え方である。これを軸としつつ、精神障がいに対するリハビリテーションのプロセスも参照した。また、「柔軟性・多様性」「協力」といった高度な領域では「高い業績や成果を残す人材の育成」も視野に入れ、コンピテンシー・モデルの発想も取り入れた。

以上の作業プロセスから、6領域・139項目からなる「職業態度支援チェックリスト(案)」を作成した。

III. 今後の課題

今回のチェックリスト(案)は試作段階であり、支援現場で実用化するためには、項目の妥当性を検証し、項目数を絞っていく必要があると考える。

そこで、今後は作成したチェックリスト(案)を教育・福祉・労働の各支援現場に配布し、調査を行っていく予定である。

また、「働く態度」の育成に関しては、まだ臨床的な積み重ねが少ない。「職業態度支援チェックリスト」を使用し、態度育成の実践の検証を積み重ねることが今後、求められていくと考えられる。

(参考文献)

- ・菅野敦：障害者支援の基本的な考え方.改訂 社会就労センターハンドブック，全国社会福祉協議会，pp83-104. 2015.
- ・小笠原拓・岡本孝伸・伊藤浩・菅野敦：知的障がい児・者の職業態度に関する調査研究 - 「職業態度支援チェックリスト」の作成と職業態度の獲得状況について-, 日本発達障害学会 第51回研究大会 プログラム・発表論文集, p160. 2016a.
- ・小笠原拓・岡本孝伸・伊藤浩・菅野敦：知的障がい児・者の職業態度に関する研究(1) - 「職業態度支援チェックリスト」の作成と妥当性の検証-, 発達障害支援システム学研究, 15(2), p105. 2016b.
- ・日本道徳性心理学研究会：道徳性心理学 - 道徳教育のための心理学-, 北大路書房, 1992.
- ・Spencer, L. M. Spencer, S. M. : コンピテンシー・マネジメントの展開 - 導入・構築・活用-, 生産出版, 2001.
- ・文部科学省：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園部・小学部・中学部). 2018.
- ・野中猛：図説 精神障害リハビリテーション, 中央法規, 2014.

第 5 分科会

= 支援システム領域 =

(10 号館:5 階 10508 教室)

【 1 5 : 1 0 ~ 1 7 : 0 0 】

〔 発表 1 2 分
質疑応答 3 分 〕

発達障害幼児の就学移行支援グループの実践

—グループに参加した保護者へのアンケート調査報告から—

○ 井上 剛* 田口 悦津子** 仲野 真史** 橋本 創一*** 大伴深*** 林安紀子***

(*東京学芸大学大学院教育学研究科, **東京学芸大学附属特別支援学校, ***東京学芸大学)

KEY WORDS: 発達障害・グレーゾーン・就学移行支援

I. はじめに

東京学芸大学附属特別支援学校(以下、対象校)では、特殊教育から特別支援教育への移行に先駆け、2004年から特別支援学校の地域におけるセンター的機能の一環として、地域の発達障害やその疑いのある年長児とその保護者を対象とした就学移行支援グループを実践し報告してきた。

特別支援教育になり10年以上が経ち、文部科学省はインクルーシブ教育システムへの推進を明言した。この間に幼から小への就学先決定において、本人・保護者の意見を尊重することや、支援地域では東京都独自の特別支援教室の設置等の政策の変更もあった。そこで、実際に就学移行期を経験した発達障害のある子どもの保護者の声をとりあげることは、就学移行期の問題を検討していく上で意義あるものだと考える。

II. 目的

本グループでは、保護者に提供するプログラムの中に、前年度グループ参加保護者の話を聞く機会を設定してきた。就学移行期を経験した保護者の話は、貴重な情報源となっており好評を得てきた。そこで、これまで本グループに参加してきた保護者を対象に、就学移行期のニーズや支援、就学先決定時の意向等や、就学移行期以降のニーズ等を調査することで、今後のサービス向上に向けた課題を考察することを本調査の目的とする。

III. 方法

1. 対象：200X年～200X+13年の本グループ参加保護者(97名)を対象とした。
2. 調査手続き：200X+14年9月に保護者に質問紙を郵送し、質問項目に回答した後に返送してもらった。
3. 倫理的配慮：各年度のグループ初回時に研究の趣旨を説明し、質問紙配布時には、得られた情報が研究目的以外で使用されないこと、匿名性が保たれるよう十分配慮すること、回答は自由意志であることの同意を得た。
4. 質問内容：①調査対象保護者の子どもの年齢・性別・診断の有無・診断名他の属性について。②子どもの各ライフステージ(幼児期・小学生期・中学生期・高校生期・大学、就労期)における所属(通常級、通級利用等)、学校以外の活動の場(学童保育・習い事等)、保護者の困り感(自由記述)・ニーズ・実際の支援機関・支援者(医療、保健、福祉、教育等と自由記述併用)について。③各ライフステージにおいて進学・進路を決めた主な理由について(自由記述)。

なお、自由記述はKJ法により分類した。

IV. 結果

13通は転居等により郵送されず、47通回収した(回収率56%)。属性・幼児期・小学生期の質問項目は全47名が、中学生期は22名が、高校生期は9名が、そして大学・就労期は3名が回答した。今回は、主に幼児期・小学生期のデータを報告する。

1. 属性：子どもの性別は、男性37名、女性10名だった。診断名無は12名、有は35名で、内訳はASDおよびASD併発者が28名、ADHDが4名、IDが1名だった。

2. 活動場所：幼児期以降の保育所・幼稚園・学校以外の活動場所を挙げる。幼児期に障害児通園事業他の支援を受けた19名、支援を受けない21名、未記入7名だった。小学生期は放課後等が15名、学童保育1

9名、学習塾8名、習い事28名、療育・教育機関7名、無は2名だった。

3. 困り感：幼児期は「人や場所等への不安・こだわり」を挙げたのが30名、「言葉の遅れ・コミュニケーション」が23名、「多動・落ち着き無」が18名、「マイペース」が13名、「知的・運動面の遅れ」が11名、「情緒不安定(パニック含)」が9名他だった。

小学生期は「学習面(知的・運動)の遅れ」が17名、「友人間トラブル」が14名、「言葉の遅れ・コミュニケーション」が13名、「多動・落ち着き無」が9名、「授業に参加できない(不登校含)」「学校と家庭の連携問題」「家庭内の問題」が6名、その他「ネガティブ思考」「二次障害の症状」他があった。

4. 支援ニーズ：医療的支援は幼児期22、小学生期15名だった。福祉的支援は幼児期28、小学生期15名だった。教育的支援は幼児期12、小学生期31名だった。その他、幼児期では「育児の知識・情報交換の場」、小学生期では「放課後の居場所」「補習」へのニーズが自由意見として挙げた。

5. 実際の支援機関・支援者：医療・保健は幼児期30、小学生期27名だった。福祉は幼児期25、小学生期9名だった。教育は幼児期21、小学生期32名だった。家族は幼児期32、小学生期は31名だった。友人・同様の立場の保護者は幼児期31、小学生期31名だった。その他、両時期とも「民間の教育機関」等が挙げた。

6. 進学先決定理由：通常級在籍者(21名)は、「判定結果」は7名、「子どもの実態と周囲の助言から判断」は6名、「地域で育てたい」は4名、「保護者の強い意志」は3名だった。通級利用者(12名)は、「判定結果」は6名、「最適な指導内容と環境」は2名が挙げ、その他「不適応への配慮」等があった。特別支援学級在籍者(12名)は、「判定結果」は3名、「最適な指導内容と環境」は7名、「不適応への配慮」は4名が挙げた。特別支援学校在籍者(1名)は、「不適応への配慮」を挙げた。

V. 考察

本グループに参加する幼児は、保育所等で集団に馴染めないとされたASD児が多かった。一方、現時点でも診断の明確でない子どももいた。小学校に入ると「学習の遅れ」への困り感、学習塾を含む教育的支援へのニーズが高まることから、LDや軽度の知的な遅れがある子が見過ごされている可能性がある。

保護者の困り感は、コミュニケーションに関する内容が多く、小学生期に入ると対人的なトラブルに発展していくことが予想される。

支援ニーズと実際の支援を見ると、福祉分野において小学生期の値が下がっている。しかし、自由記述からは、放課後の居場所の必要性が挙げられており、実は放課後等が15名の利用は15名が挙げた。今後は就学後の生活全般の変化への対応も課題となってくる。

就学先決定の理由に関しては、通級利用を希望したが通常級の判定に従うというものも含まれた(3名)。今後、就学システムの改定や特別支援教室の設置等の地域行政との関連も含めて、各ケースを細かく分析することが保護者に有意義な情報を提供する上で課題となる。

障害児に関わる放課後保障制度の様相に関する検討

—制度におけるニーズの変遷を通して—

○ 河端 歩 (神奈川県立津久井養護学校) 今枝史雄 (大阪教育大学) 松本咲子 (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: 放課後保障 変遷 ニーズ

I. 問題の所在と目的

障害児とその家族にとって、放課後の時間をいかに豊かにできるかは、重要な課題である(黒川,2001)。障害児の放課後における主なニーズは、子どものニーズとともに、周囲の家族や社会のニーズと密接な関わりを持っている。主に、発達(黒田,2005)、地域の人々との交流(山根,2001・黒田,2005)、障害に関する人的・環境的な専門性(山根,2001)、家族へのレスパイト支援(山根,2001・名川,2001)の4つのニーズが挙げられる。これらのニーズは、特に1992年の学校5日制開始以降、制度として保障されることが強く望まれるようになり、2013年に漸く放課後等デイサービス制度が開始された。しかしながら、その運用には多くの課題が残っており、中でも、制度開始当初から制度目的と実態との乖離といった課題があることは問題である(山本,2015)。その原因の一つに、運営上あるいは制度上において、放課後保障のニーズが十分に認識されなかった可能性があり、今後の制度運用のためにも、制度成立前後のニーズに関する認識がどのように為されてきたかを知る必要があると考える。

そこで本研究では、制度や施策の形成に関わる厚生労働省の討議における4つのニーズの記述の有無から、戦後からこれまでの障害児に関わる放課後保障制度の様相を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象: 厚生労働省の障害者部会のうち、放課後保障に関する報告書・議事録の全文を対象とした。**2. 対象期間:** 第1回障害者部会から第88回障害者部会まで、2004年4月14日から2017年12月11日の間の報告書・議事録の全文を対象とした。**3. 手続き:** **1) 記述の有無:** ここでは、障害児の放課後保障に対する主なニーズを、(1)発達支援、(2)地域との交流、(3)障害に関する専門性、(4)家族への支援の以上4つのニーズ(以下、4観点)を表1に整理した。記述の有無について、対象資料内に対応する記述があれば、「記述あり=○」、無ければ「記述なし=×」とした。**2) 様相の分類:** 4観点の記述の有無から放課後保障制度の様相を明らかにした。

III. 結果

1. 記述の有無: 放課後保障におけるニーズの4観点を重要視する意見・報告の記述の有無を検証した結果、何れの観点も見られない時期、家族支援の観点のみ見られる時期、4観点全てが見られる時期、専門性の観点のみ見られない時期、家族支援の観点のみ見られない時期があった(表2)。

2. 様相の分類: 記述の有無の変遷から、以下の5つの様相が見られた(表2)。第一の様相は「1」から「4」の間、家族支援以外の観点を重要視した記述がみられない時期である。第二の様相は「5」から「8」にかけて、4観点全てが存在する時期である。第三の様相は「9」から「10」の間の専門性の観点が見られない時期である。第四の様相は「11」から「14」にかけて、4観点全てが存在する時期である。第五の様相は「15」から「19」にかけて、家族支援の観点が見られなくなった時期である。

表2 「ニーズの4観点」を重要視した記述の有無

番号	報告書・議事録名	開催期間	発表日時	①発達支援	②地域交流	③専門性	④家族支援
1	社会保険審議会障害者部会(第1～14回議事録)	2004.4.14～2004.10.12		×	×	×	×
2	今後の障害者福祉施策について～改革のランドデザイン案～		2004.10.12	×	×	×	×
3	社会保険審議会障害者部会議事録(第19～30回議事録)	2004.10.25～2005.5.5		×	×	×	×
4	新しいサービスに係る基準・報酬について		2008.2.5	×	×	×	○
5	障害児支援の見直しに関する検討会議事録(第1～11回)	2008.1.19～2008.7.22		○	○	○	○
6	社会保険審議会障害者部会議事録(第31～35回議事録)	2008.4.23～2008.7.15		○	○	○	○
7	障害児支援の見直しに関する検討会報告書		2008.7.22	○	○	○	○
8	社会保険審議会障害者部会議事録(第36～49回議事録)	2008.8.6		○	○	○	○
9	「障害者自立支援法3年後の見直し」報告書		2008.12.18	○	○	×	○
10	児童福祉法の一部改正の概要について		2012.1.13	○	○	×	○
11	障害児支援の在り方に関する検討会議事録(第1～10回)	2014.1.31～2014.7.9		○	○	○	○
12	障害児支援の在り方に関する検討会報告書		2014.7.16	○	○	○	○
13	障害児通所支援に関するガイドライン策定検討会(第1～4回)	2014.10.9～2015.2.26		○	○	○	○
14	障害児通所支援に関するガイドライン報告書		2015.4.1	○	○	○	○
15	社会保険審議会障害者部会議事録(第61～79回)	2015.4.28		○	○	○	○
16	障害者総合支援法施行3年後の見直しについて		2016.12.14	○	○	○	×
17	社会保険審議会障害者部会議事録(第80～81回)	2016.6.20～2016.10.18		○	○	○	×
18	障害児福祉計画に係る基本指針のポイント(案)		2016.11.1	○	○	○	×
19	社会保険審議会障害者部会議事録(第82～88回)	2016.11.11～2017.12.11		○	○	○	×

IV. 考察

結果より、「1」が開始して以来、ニーズの4観点は、必ずしも毎回討議されておらず、このような5つの様相が見られた理由として、以下のことが考えられる。**第一の様相**は、青年期や成人期の課題への対応や、療育機関を障害児対象に一本化すべきという意見が盛んな時期であった一方で、家族支援のニーズの高さは議会でも周知されたためと考えられ、その後障害児タイムケア事業が試行された。この期間は、「預かりニーズ中心期」と言える。**第二の様相**は、障害者自立支援法施行時から義務規定だった「障害児支援の3年後の見直し」の時期に差し掛かり、初めて障害児に特化した議会が実現したことで、4観点全てに議論が及んだと考えられる。この期間は「放課後保障整備期」と言える。**第三の様相**は、居場所の確保が急がれ、議論が事業所数の増大に偏ったためと考えられ、「居場所保障期」と言える。**第四の様相**は、第二の様相と同様の様相を呈し、障害児支援に特化した議会である点で共通するが、放課後等デイサービス施行後約2年半の間に起きた問題の見直し時期であることから、「放課後保障改善期」と言える。**第五の様相**は、議論が制度の運営上の課題に集約され、家族支援の観点の発言が控えられたことが考えられる。この期間は、「基準見直し期」と言える。この間、「質」という言葉が多く用いられるが、塩見(2017)も述べるように、どのような質を高めていくのかといった根本的な部分に関して議論されておらず、今後、制度の運用を充実させていくことができるのか、注意が必要である。

以上より、「放課後保障整備期」、「放課後保障改善期」では4観点全てに対する意見が見られたが、その後検討会での文言で出された各ニーズに対する議論の整理や深まりはみられず、結果的に議論の希薄化や偏りが見られたといえる。このような変遷を踏まえ、今一度、放課後保障におけるニーズを議論上でも整理し、より長期的な計画がなされることが不可欠であると考える。

知的障害児童生徒の実態把握における 教員の見立ての専門性の検討

○ 高柳 真由美 尾崎 啓子

(埼玉県立和光南特別支援学校) (埼玉大学教育学部)

KEY WORDS: 見立て、教員の専門性、ベテラン教員

I. はじめに

特別支援学校や特別支援学級に在籍している児童生徒数は年々増加傾向にある。障害の重度・重複化、多様化や早期からの教育的対応や予防的観点など特別支援教育に対する関心やニーズが高まっている。一方、学校現場においては教員の年齢構成が30歳未満の若手教員と50代後半のベテラン教員の割合が高いという二極化されてきている。また特別支援教育を担う教員の専門性を担保する1つの指標として、当該学校免許状保有率があげられる(加藤ら2017)。文科省によると毎年保有率は上昇しているが8割には満たしていない。若手教員が多く経験不足の中で、技術や知識の伝承はどの学校でも課題である。しかし、特別支援学校での教員の実態把握における見立てや専門性について、ベテラン教員の実態把握の見立ての内容や専門性構築形成についての先行研究は少ない。

II. 目的

本研究の目的は、以下2点を明らかにすることである。
①特別支援学校のベテラン教員の子どもの実態把握の見立ての観点にはどのようなものがあるか。
②専門性の構築はどのようになされるのか

III. 方法

<時期>2017年8月から12月
<対象>特別支援学校の経験豊富なベテラン教員10名(うち8名は短期長期研修経験者)
<方法>半構造化面接法によるインタビュー調査を実施。インタビューの時間は、約60～90分程度で設定し、参加者の了承を得てICレコーダーに録音した。記録は逐後記録としておこなった。インタビュー内容は、①4月当初、子どもの見方や観点で意識していることはどのようなことか。②ITを組んでいる教員や他のクラスの教員との関係で意識していることはあるか。③保護者との関係づくりをどうやって工夫しているか。④専門性やセンス、指導力を向上させるために、どのようなことを意識しているか。⑤特別支援の専門性を高めるために必要なものはどんなものがあると思うかの5点である。
<分析方法>川喜田二郎によるKJ法を行った。埼玉大学で臨床心理学を学ぶ大学院生1名及び臨床心理学を専門とする大学教員1名と協議を行った。分析手順は、インタビューの回答を切片化して分類した後、意味のある語を「一行見出し」で要約し、概念作りを行った。内容が違うものを抽出してラベルを作成し、サブカテゴリーを作った。その後全員分のサブカテゴリーを見比べて、内容が似たものを集めて上位カテゴリーを作成した。
<倫理的配慮>本研究の目的、プライバシーの保護、インタビューの拒否に関する倫理的配慮を口頭と書面で説明した。

IV. 結果

1) 見立ての観点について
上位カテゴリーは11個の概念を抽出した。「行動観察」と「情報」は10名全員が言及していた。「行動観察」には実態把握・集団加の様子が含まれる。「情報」は、情

報収集・引継ぎ等が含まれる。①～⑥の上位カテゴリーは過半数の人が見立てのは過半数以上の人が言及していた。
2) 専門性の構築について
上位カテゴリーは7個の概念を抽出した。「専門知識を学ぶ」は10名全員が言及した。
サブカテゴリーは、応用行動分析の理論や視点・専門書の購読・センスがある人からの指導等が含まれる。
①～③の上位カテゴリーは過半数以上の人が言及していた。

V. 考察

見立ての観点については「行動観察」、「情報」、「障害特性」が基本の観点であるといえる。障害特性はどの教員も考慮して指導にあたると思うが、全員ではなく8名の教員が言及していた。障害特性にとらわれず、丁寧な実態把握や担任・保護者による引継ぎ等を重視していることが考えられる。斉藤ら(2013)は、重複障害教育に携わる教員の専門性の研究において、知的障害の専門性及び特徴として、「行動観察」「認知面の発達」「脳機能の理解」等を挙げているが、本研究でも3点が出現した。また、上位カテゴリー「経験値」は7名だった。どの教員も経験値は多いはずだが、専門性の構築カテゴリーの上位に「専門知識を学ぶ」「研修」が入っていることからわかるように経験に頼らず研修を重視していると考えられる。文部科学省が教員の資質向上方策の中で述べている「学び続ける教員像」にあてはまる姿といえよう。(文部科学省2012)

専門性の構築の特徴的な観点として、上位カテゴリー「良い人間関係の構築」や「謙虚さ」があげられる。インタビューでは、教員や保護者とうまくつきあうこと、過信しないことが述べられた。秋田ら(2013)は、他者と共に省察し授業改善の過程を繰り返すことで実践力が形成されると述べている。過信せずに、教員同士の連携を行うことも専門性の構築には欠かせないことであろう。

(参考文献)

- ・加藤慎吾・小笠原恵(2017) 知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援過程において直面する困難の検討、特殊教育学研究、54(5)、283-291
- ・斉藤由美子ほか(2013) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察、国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第40巻
- ・文部科学省「教職生活の全体」を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議の最終まとめ(案)平成24年)
- ・秋田ほか(2013) 教師の学習と成長 日本教育心理学会第55回総会

見立ての観点

- | |
|--------------------|
| ①行動観察(10) |
| ②情報(10) |
| ③障害特性(8) |
| ④生活能力・困り感の程度(7) |
| ⑤保護者(7) |
| ⑥経験値(7) |
| ⑦認知面(5) |
| ⑧検査結果(5) |
| ⑨行動分析(4) |
| ⑩脳の得意分野不得意分野の把握(3) |
| ⑪生活面での発達段階(2) |

専門性の構築

- | |
|---------------|
| ①専門知識を学ぶ(10) |
| ②長期研修・自己研修(9) |
| ③実践経験(6) |
| ④手立て(5) |
| ⑤知識や技能の活用(4) |
| ⑥良い人間関係の構築(3) |
| ⑦謙虚さ(3) |

上位カテゴリー①
上位カテゴリー⑦

()内は人数

関係機関と連携した不登校生徒への支援

—支援ネットワークの構築と実際の支援—

○馬場 幸子
(東京学芸大学)

辻村 洋平
(都立青峰学園)

高木 幹也
(教育庁)

原 智彦

(あきる野市障がい者就労・生活支援センターあすく)

KEY WORDS: 支援ネットワーク

就労支援アドバイザー YSW

I. はじめに

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

また、平成28年度(2016)からは都立高校等における不登校・中途退学未然防止対策として、都立学校「自立支援チーム」派遣事業を実施している。「自立支援チーム」の役割は、都立高校等と連携し、①中途退学の未然防止、②不登校生徒への支援、③生徒及びその家族が抱える課題への福祉的支援、④都立高校を中途退学した生徒への就労・再就学支援を行うことである。自立支援チームは、ユースソーシャルワーカー(YSW)と、ユースアドバイザー(YA)によって構成され、YSWとは、若者の自立を支援する「ユースワーカー」の役割と「ソーシャルワーカー」の役割を一体化したものであり、YAは、YSWをマネジメントするとともにスーパーバイザーとしての役割を果たすことを目的としている。

都立青峰学園では、困難ケースへの対応について、就労支援アドバイザー(専門領域:ソーシャルワーク)への相談を継続的に行っている。2016年からは入学生徒数が1学年60名に増加し、累犯や不登校など生徒の実態や背景となる課題も幅が広がり、学校と関係機関での既存の連携・支援だけでは各ケースに充分に対応できない現状が見られるようになってきた。そこで、就労支援アドバイザーの提案により、不登校生徒への都立学校「自立支援チーム」派遣事業の活用と、都立青峰学園における支援ネットワークの構築へ向けた取り組みを実施、検証することとした。

II. 目的

不登校生徒への支援として、関係する機関との支援ネットワークを構築する取り組みを実施、検証する。

III. 方法

保護者と本人からの了承のもと、出身中学校、子ども家庭支援センター、児童相談所、市の障害福祉課を訪問し、当該生徒と家庭の情報を改めて確認をする。当該生徒の現状と本取り組みの趣旨を伝え、支援会議を開催し、継続した支援とその具体的な手だてを共有する。

IV. 結果

(1) 支援会議の開催

第一回の支援会議を開催した(平成29年7月)。参加者は担任、学年主任、コーディネーター、副校長、YSW、YA、就労支援アドバイザー、子ども家庭支援センターであった。子ども家庭支援センターから成育歴と家庭の実態について、学級担任からは入学時から現在までの状況についての説明受け、それぞれの機関が行える支援について確認をした上で、支援方針および役割分担について協議をした。以降、定期的に支援会議を実施している。(平成29年12月、平成30年5月、9月)

(2) 連携した家庭訪問の実施

支援会議で挙げた具体的な支援の手だてとして、YSW、子ども家庭支援センター、学校による家庭訪問を

実施した。実施日、内容を共有し、今でも月に4回程度の家庭訪問を連携して実施している。

(3) 医療との連携

かかりつけの医療機関、主治医が無かったために、コーディネーターと連携をして、学校から地域の医療機関のMSWに連絡。保護者・当該生徒に受診を勧め、教員が同行して受診した。現在も継続して通院をしている。

(4) 家庭への支援

母親の疾病が明らかになり、母の主治医、MSW、東京都多摩若年性認知症総合支援センター、市のCWと定期的なカンファレンスを持った。(2017年11月、2018年6月)現在でも家庭全体への支援を実施している。

V. 考察

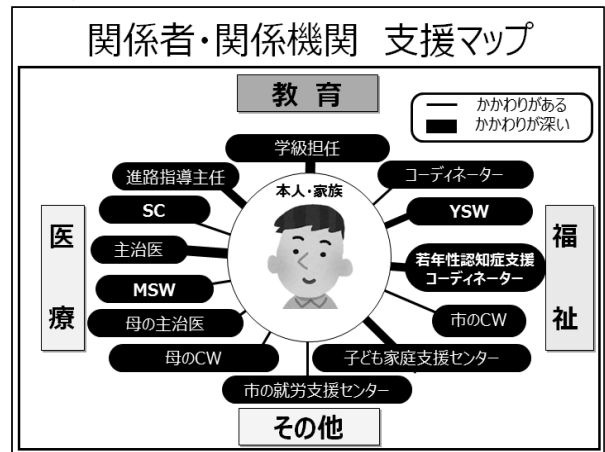


図1 関係者・関係機関 支援マップ

本取り組みによって、図1の支援ネットワークが構築できた。この支援ネットワークによる当該生徒への支援が現在も継続されている。また、本取り組みを実施する中で、家庭への支援の観点から別の支援機関も参入してくるなど、ネットワーク構築がより包括的なものとなり、生徒に対してだけでなく、家庭への支援にも効果を上げている。これからは卒業後の移行先について、当該生徒・保護者とも協議・決定し、卒業後にも持続可能な支援ネットワークの構築を行っていく予定である。

当該生徒のような不登校生徒・家庭への支援において関係機関と連携することはその有効性を実証できたと考える。不登校生徒に対しては、生徒の出席日数を増やすことに主眼が行ってしまいがちだが、その生徒が抱える背景や実態を踏まえた上での適切な目標を設定し、それを各機関が共有した上でのチーム支援が必要であると考えられる。また、マンパワーに頼るのではなく、連携を意識した多機関協働チームで支援にあたることによって、持続可能な支援システムの構築に繋がっていくとも考える。

<倫理的配慮について>

対象者・保護者・関係機関に研究目的、方法、結果発表について説明をし、同意を得た。

高校生を対象としたストレス・マネジメント教育実践の検討

—SME プログラム開発・実施効果の検討—

○ 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: ストレス・マネジメント教育, 高校生, ストレス

I. はじめに

平成 28 年度の文部科学省の調査(文部科学省, 2018)によると, 高等学校における暴力行為の発生件数は約 6,500 件, いじめの認知件数は約 12,900 件, 不登校生徒数は約 48,600 人となっており, 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。それらの大きな要因の一つとしてストレスがある。武内ら(2011)が高校生を対象に行った調査では, 全体の 27%に抑うつ的な傾向がみられ, 心の不調を感じていることが報告されており, 高校生におけるストレスの問題への早急な対応が求められている。特に発達障害の人々は, その特性ゆえに様々なストレスと直面する機会が多く, またストレスの受け止め方や対処の仕方が適切ではないため, 環境への不適応を引き起こしやすい。実際に, 子供のメンタルヘルス問題の背景に, 発達障害が存在する可能性があることが多くの研究で述べられている。発達障害(疑いを含む)のある生徒に対して適切な理解と支援をすることで, 二次障害を防ぐことの必要性は多くの研究者により報告されているものの, 発達障害のある中高生がグループで自己理解や感情理解, ストレスコーピングを学ぶ場は少ない。高校進学率は 98.8%を超えている中で, 高等学校における発達障害のある生徒の在籍数は増加傾向にあり(高橋ら, 2006), 高等学校におけるストレス対処の開発的・予防的介入の必要性が高まっていると言える。

このような取り組みとして代表的なものに「ストレス・マネジメント教育 (Stress Management Education: 以下 SME)」がある。SME はストレスを適切に管理し, コントロールする力を養うことを目的とした取り組みで, ストレス性疾患の予防や治療に効果があることが示されている。文部科学省(2012)の調査では, 通常の学級には, 発達障害の疑いのある特別な支援を必要としている生徒が 1 学級に少なくとも 2 人は在籍している可能性が高いことが示唆されている。林ら(2015)は, 発達障害のある子供の支援には「周囲の理解」と「環境調整」が重要であることを指摘しており, 学級全体をターゲットにした介入である SME 実践は, 生徒間の理解を深め, 支援に必要な学級集団という環境を提供してくれるのではないだろうか。SME 実践は定型発達の高校生も含めた, あらゆる生徒にとって適応面の問題やメンタルヘルスの問題を改善するために有効であるはずであるが, 高校生に対する SME 実践研究は十分に進展していない。この年代は, 身体的な成長とともに進学や就職などを控えて心理・社会的にも多くの葛藤を抱える時期であり, 実用的な SME 導入は急務であると考えられる。

II. 目的

SME 導入にあたり, 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。そのためには各学校・学級のニーズに即したものである必要がある。また, 学級担任によって実践できるものであることが望ましい。

そこで本研究では, 学級担任とともに SME プログラムを開発・実践し, その効果および課題を検討することで, 高校生を対象とした SME 実践の視座を得ることを目的とした。

III. 方法

実施対象: 都内私立学校 A, 第 2 学年 1 学級(31 名)

実施時期: 2018 年 5~6 月。

実施方法: 担任に対して当該学級でのニーズ聞き取り, 生徒に対する質問紙調査を実施した, それらを元に素案を作成したうえで担任教諭と相談し, 4 時間(50 分/回)の講義・活動(筆者が実施)及び週 1 回の事後指導(SHR 時担任実施 10 分/回)を実施した。

実施内容: #1: 動機付け, ストレスの定義・成立過程の知識習得, #2: 認知的再体制化(リフレーミング)・リラクゼーションによるストレスコーピング, #3: アサーションスキル紹介・自己のコーピングレパートリーを整理, #4: コーピングレパートリー増加, 事後指導: 振り返りシートによるコーピング使用定着のための活動

分析方法: 事前(4 月)に実施した質問紙調査(学校適応感, 学校ストレス, ストレス反応, SM 自己効力感)の得点をもとに, それぞれ平均値を基準として低群・高群と 2 群に分け, 事前・事後(6 月)・フォローアップ時(9 月)の得点の変化を 2 要因分散分析で検討した。回答に不備があったものを除いた 30 名を分析対象とした。

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

ストレス群×時期の分散分析の結果, スレッサー群の主効果は有意であった($F(1, 28)=41.91, p<.01$)が, 時期の主効果は有意でなかった($F(2, 56)=0.70, n.s.$)。交互作用も有意でなかった($F(2, 56)=0.44, n.s.$)。

ストレス反応群×時期の分散分析の結果, ストレス反応群の主効果は有意であった($F(1, 28)=56.10, p<.01$)が, 時期の主効果は有意でなかった($F(2, 56)=0.33, n.s.$)。交互作用も有意でなかった($F(2, 56)=1.48, n.s.$)。

SM 自己効力感群×時期の分散分析の結果, SM 自己効力感群の主効果は有意であった($F(1, 28)=26.04, p<.01$)が, 時期の主効果は有意でなかった($F(2, 56)=0.05, n.s.$)。交互作用は有意であり($F(2, 56)=3.59, p<.05$)、低群は得点に増加傾向が, 高群は減少傾向がみられたが, 単純主効果は有意ではなかった。

学校適応感群×時期の分散分析の結果, 学校適応感群の主効果は有意であった($F(1, 28)=61.35, p<.01$)。時期の主効果は有意傾向であり($F(2, 56)=3.38, p=.51$)、事前からフォローアップ時にかけて減少傾向が認められた。交互作用は有意でなかった($F(2, 56)=1.78, n.s.$)。

V. 考察

SME 実施前からフォローアップ時にかけてスレッサーおよびストレス反応について, 統計的な有意差はみられなかったものの, 得点は緩やかに減少していた。SM 自己効力感実施前からフォローアップ時にかけて中心化が進む傾向がうかがわれた。SME を通してストレスについての知識や意識が高まり, 自己の対処スキルの認識が, より正確なものになったのではないだろうか。また, 学校適応感については実施前からフォローアップ時にかけて下がっていくことが示唆された。今回は統制群を設定することができなかったため, 学校行事等の外的要因が影響している可能性もある。より長期的な効果を見守っていく必要がある。

今後, それぞれの下位因子や, 振り返りシート, 最終アンケートの結果等を詳しく分析するなど, さらなる検討を重ね, 高校生に向けた SME プログラム開発を進めていく必要がある。

個別の教育支援計画「本人の願い」欄と「願い」の次元化に関する研究

—「本人の願い」を取り巻く3者（教師、生徒、保護者）への調査・分析を通して—

○ 野村知宏（千葉大学教育学部附属特別支援学校）

KEY WORDS: 個別の教育支援計画 知的障害 本人の願い キャリア教育

I. 問題と目的

特別支援学校において自己決定や意思決定支援に関連し、児童生徒本人の願いや希望を反映するものとして、個別の教育支援計画上に「本人の願い」欄がある。近年、「本人の願い」は「キャリア教育」の中核であるとされ（大崎, 2011）、キャリア教育の推進と共に「本人の願い」の在り方がクローズアップされてきている。大崎（2011）による関係協校5校の調査結果では、「本人の願い」欄の有無についても学校や学部によって異なること、記入内容の多くが「本人の願い」として具体的に記入されていないこと、どの時点からの願いなのか時間的位置付けがあいまいなことなどが指摘されている。支援計画作成への本人参画については、知的障害のある生徒は他の障害種に比べて個別移行支援計画作成会議への参加率が低く、作成時に意見も考慮されにくいことが指摘されている（水谷・晝間・柳本, 2002）。そこで、個別の教育支援計画上の「本人の願い」が、家庭や学校現場でどのように捉えられ、生かされているか実態を調べ、「本人の願い」を捉えるための有効な手立てを明らかにするために同計画の作成者である担任教師をはじめ、保護者、生徒の3者の意識を調査・分析した。

II. 方法

1. 調査対象者と調査時期及び回収率

調査①：A県内の知的障害のある生徒を主な対象とした県立及び市立の特別支援学校28校（普通科及び職業に関する専門学科のある高等学部）の高等部1年担任教師に対して質問紙による調査を実施した。調査は2014年1月29日から2月6日に各校を訪問して質問紙を配布し、同年2月末までにほぼすべての学校から郵送で受け取った。回収は181件（回答率76.4%）であった。

調査②：所属校であった知的障害特別支援学校高等部2学年において就労を目指している生徒およびその保護者5名に対して、2014年6月30日・7月9日・11日（保護者）、7月14日～17日（生徒）の計6日間で聴き取り調査を行った。

2. 分析方法

調査①：質問紙は、1) 勤務年数及び高等部の経験年数等の個人的属性に関する項目、2) 「本人の願い」欄の形式、3) 担任教師の「本人の願い」の捉え方、4) 担任教師の意識を問う質問項目や家庭との連携、教師間の情報共有など、計21項目から構成した。4) については、4件法を用いて回答を求め、それぞれ順に4点、3点、2点、1点と得点化した。担任教師が生徒の「本人の願い」を捉えられていると考える程度や活用できているという認識度と勤務年数及び学校種他の項目等との相関を分析するために、因子分析を行った。

調査②：生徒への聞き取り調査については、授業や諸行事で生徒の様子を十分に観察した上で、実態に合わせて「願い」に関連する質問項目を2種類用意し、質問に対する理解度や答え方によって順序や内容を変えながら半構造化面接法を用いて実施した。保護者への聞き取り調査については、事前に子どもの「願い」に関連する質問を用意し、半構造化面接法を用いて実施した。いずれも調査中の会話はすべてボイスレコーダーに記録した。逐語録に起こしたインタビューデータは、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Strauss&Corbin, 1998）を使ってサブカテゴリー（概念）の生成と階層的関係付けをしながら分析した。

III. 結果と考察

1. 作成者と作成時期 高等部1年の担任教師のうち約30%が、教員経験年数5年以内で経験が比較的浅く、さらに生徒との関わりが少ない4-6月の段階で95%以上が「本人の願い」を捉え、支援計画を作成しているため、

高等部入学後、「願い」を捉え、確認する時間を一定期間確保する必要性が考えられた。

2. 「本人の願い」の捉え方と書式 因子分析（主因子法→バリマックス回転）を実施して得られた2因子の因子負荷行列を表1に示した。「本人の願い」に関する担任教師の2つの意識尺度は次のように命名した。

尺度Ⅰ：「願い」の把握認識因子

尺度Ⅱ：「願い」の活用と連携意識因子

尺度Ⅰとの分散分析の結果から「本人の願い」欄に時間的位置付けのある方が、「願い」を把握していると考えている割合が高いことが明らかになった。また、「本人の願い」を捉えるための授業やカリキュラムなどの工夫の有無と尺度Ⅰ、尺度Ⅱについて分散分析を行った結果、主効果がみられたことから「本人の願い」を把握し、生かしていくためには、授業等において取り上げ方を工夫していくべきであることが示唆された。

表1 「本人の願い」に関する意識項目の因子パターン行列

質問項目	I	II
進路に関する「願い」を捉えているか	.653	.288
学校生活に関する「願い」を捉えているか	.591	.207
余暇に関する「願い」を捉えているか	.789	-.019
「願い」を長期目標に反映しているか	.361	.531
「願い」が漠然としていると思うか	-.018	-.345
「願い」を保護者は重視しているか	.090	.653
「願い」を家庭と共通理解しているか	.323	.658
「願い」の振り返りや評価などでできているか	.344	.260
「願い」について教師間で共有できているか	.245	.507

3. 「本人の願い」の様相と次元化 調査②で得られた各特性を種類、場合、範囲等に関して2~3個に細分化（次元化）し、表2にまとめた。生徒本人の願いについては、1次元・2次元の生徒に対して、将来何をやりたいかという「本人の願い」を担任教師が聴き取ることは難しいことが改めて確認され、「願い」の根底にあるものや環境要因を十分に勘案する必要があることが明らかになった。保護者にとっての子どもの願いについては、子どもの具体的な願いや希望（作業班や部活動の選択）、行きたい場所、欲しい物などについては、個人差は大きい保護者にとって理解しやすい反面で、就労を目指している子どもであっても自分の将来の夢や目標を語ることは難しいと考えていることが明らかになった。

表2. 「願い」を細分化したカテゴリーと各次元

	保護者 「子どもの願いについての認識」	本人 「願いについての自己認識」
一次元	◎認知：身近で具体的（飲食物・勉強） ◎願いや思いの把握：限定的で言葉の表出が少ない、表情で読み取る	◎自己の嗜好理解：限定的（飲食、勉強） ◎夢や希望の認知：限定的（好きなものへのこだわり） ◎夢や希望への影響：限定的（実物や実体験）
二次元	◎認知：現在の身近な希望や空想 ◎願いや思いの把握：問いかけに対する答え方や表情、顔色等	◎自己の嗜好理解：現在の身近な希望が中心 ◎夢や希望の認知：空想的 ◎夢や希望への影響：実生活や環境面への要望
三次元	◎認知：将来の希望を漠然と言える ◎願いや思いの把握：可能な範囲で理由も含めて答えられる	◎自己の嗜好理解：将来の希望を伝えられる ◎夢や希望の認知：自他の能力比較が難しい ◎夢や希望への影響：他者やマスメディアなどの媒体等

教育と福祉と家庭との連携について

—支援会議報告の分析を通して支援会議の充実のあり方を考える—

○ 増澤 貴宏

(長野県稲荷山養護学校)

KEY WORDS: 支援会議・関係機関・連携

I. はじめに

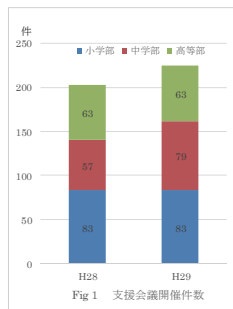
特別支援教育において、各関係機関との連携による支援は必須になってきている。特別支援学校のみならず通常の小中学校、高等学校においてもコーディネーターが指名され、各関係機関との連携に取り組んでいる。しかし、学習指導要領の改訂の中では、各関係機関との連携の強化等が言われており、未だに連携について課題があるとされる。さらに、共生社会の実現やインクルーシブ教育といった観点から、外部機関との連携と協働を図った取り組みが要求されている(城間等, 2018)。2018年3月に文科省と厚労省による「家庭と教育と福祉の連携トライアングルプロジェクト」報告において、連携に関する課題と現状が示されており、各県における実践についてまとめられている。プロジェクト報告(2018)において連携のポイントとして、ケース会議(支援会議)、個別の教育支援計画の活用による情報共有の必要性が挙げられた。連携の一つの手段である関係機関による支援会議は今やどの学校においても開催している。しかし、支援会議終了後、十分に教育と福祉、家庭が連携した支援に繋がるケースもあるが、十分でないケースもある。家庭と教育と福祉の連携の充実について、機能的な支援会議になるかは重要な課題であると考えている。そこで本報告では、支援会議報告の分析を通して、支援会議の充実について必要な要件を検討することを目的とした。

II. 目的

本報告は、支援会議報告の分析を通して、支援会議の充実に必要な要件について検討することを目的とした。

III. 方法

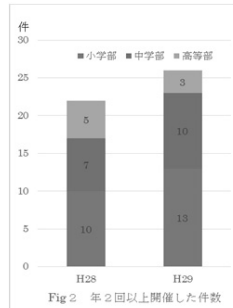
支援会議報告の分析対象をH28～H29年度の2年間を対象とした。次に、2年間継続している支援会議報告を以下の観点から分析を行った。分析項目は、①開催回数、②外部機関の参加数、③会議の目的、④現在の状況、⑤個別の教育支援計画、⑥個別指導計画の位置づけ、⑦会議における頻出単語、⑧役割の明確化の有無、の以上8項目とした。



IV. 結果

1. 支援会議開催件数を Fig 1 に示した。H28年度は、203件(小学部83件、中学部57件、高等部63件)であった。H29年度は、225件(小学部83件、中学部79件、高等部63件)であった。Fig 2に年2回以上開催した件数を示した。H28年度は22件(小学部10件、中学部7件、高等部5件)、H29年度は26件(小学部13件、中学部10件、高等部3件)であった。その内、H28年度からH29年度に継続して開催された件数は、小学部3件、中学部4件の合計7件であった。

2. 2年間継続している計7件の支援会議の概要について Table 1 に示した。開催回数は、最大13回、最小4



回であった。外部機関参加数は、最大8か所、最小4か所であった。会議の主な目的は、行動問題2件、家庭支援3件、不登校1件、卒後の進路1件、体調面2件、学習支援1件であった。各関係機関の役割の明確化については、7件中2件は役割が明確化されていた。5件は役割が明確化でなかった。支援会議の目的の達成状況は達成2件、継続(未達成)は5件であった。支援会議報告における頻出の単語については、Table 1を参照。

	A	B	C	D	E	F	G
年度	小学部	小学部	小学部	小学部	小学部	小学部	小学部
支援会議開催回数	13回	7回	4回	11回	5回	5回	5回
外部機関参加数	4か所	4か所	4か所	4か所	4か所	4か所	4か所
会議の主な目的	行動問題と家庭支援	家庭と家庭支援	行動問題と家庭支援	体調面の支援について	体調面と支援の方向	学習面と支援について	体調面と支援の方向
目的	児童入所施設、療養	継続	継続	児童施設、療養(施設)	継続	継続	継続
役割の教育支援計画の位置づけ	○	○	○	×	○	○	○
個別の教育支援計画の位置づけ	○	○	○	×	○	○	○
会議における関係機関	行動問題への対応について ・保護者 ・入所施設 ・個別の療育	家庭支援については記載あり	家庭支援については記載あり	入所施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設	児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設	児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設	児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設 ・児童施設
役割の明確化	○	○	○	○	○	○	○

V. 考察

1. 支援会議の開催について：200件を超える支援会議を行っているが、1年に複数回の会議を持っている件数は22件(H28)、26件(H29)と全体から比べると少なく、多くのケースが年1回であった。報告を分析すると、会議の目的は①情報の共有、②支援の確認であった。情報共有、確認の場合は、児童生徒の様子が比較的落ち着いている、保護者のニーズが高くない、以上の2つの理由が推察された。継続して会議を行っている件数は7件であった。会議の目的は、家庭支援に関する件数が多かった。家庭支援に関する会議は、関係者のみでの開催が複数回あり、児童生徒のみならず、保護者への対応が話題になることが明らかになった。また、支援会議の本質は家庭との連携ではあるが、家庭の協力が得られないケースは、会議の開催が増えていくと推察された。

2. 支援会議の充実の要件：継続で開催された7件について、分析を行った。2件が解決又は目的を達成した。残りの5件については継続中であった。継続中のケースは、役割分担が明確ではなく、誰がどのようにアプローチするか具体的な目標が決まらない場合、連携協力が難しく、情報共有が多くなると推察された。また、個別の教育支援計画や個別支援計画の活用は、各ケースとも十分に活用されていなかった。各機関の作成時期や、保護者の要望、本人の要望等、統一されておらず各機関での捉え方に枠組みがないことが影響しているのではないかと推察された。また、各機関の計画に記載されていない内容を扱うこともあり、計画を会議に示すことも少なかった。以上から、各機関又学校も含めて、個別の教育支援計画等の活用方法は、十分理解されていないことが予想された。一方で、支援会議が各機関の計画がなくても十分に目的を達成していることから、必要要件としては、各機関が共通の目的を持つこと、役割分担が明確であることが推察された。今後、学習指導要領において、個別の教育支援計画等の活用を図ることが指摘されている。今後は支援計画の活用に着目して支援会議のあり方を検討する必要があると考える。

(参考文献)

家庭・教育・福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告(2018) 家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトチーム。

