

ポスター発表 A・B 分科会 (10号館:5階 10501 教室)

掲示時間 15:00~17:00

在席 奇数番号⇒15:10~16:05

偶数番号⇒16:05~17:00

モンゴルにおける障害のある子どもの早期発見・発達支援

—1歳6か月児健康診査後の「親子教室」の試行—

○ 西村久美子 櫻井良平 菅野敦

(株)コーエイリサーチ&コンサルティング (東京学芸大教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: モンゴル, 障害児, 早期発見, 発達支援, 家族支援

I. はじめに

国際協力機構は、モンゴル国教育・文化・科学・スポーツ省及び労働・社会保障省とともに、障害のある子どもの発達支援や教育のモデル構築を目指し「障害児のための教育改善プロジェクト」を2015年8月より実施している。

その活動の一つとして、子どもの健やかな成長発達を支えるため、パイロット地域である首都ウランバートル市のバヤンゴル区にて、2017年5月から1歳6か月児健康診査（以下、健診）を開始した。健診は、第1次医療機関である家庭医療保健センターにて毎月実施されており、2017年5月から2018年4月までの平均受診率は76.2%と比較的高水準を保っている。

健診では、発達に遅れの疑いがある子どもが特定されるが、経過観察や高次医療機関への照会が行われるだけであり、発達支援の観点からの支援は限定的であった。そこで、日本の実践例に倣い、2017年10月から「親子教室」の試行を開始した。

なお、本稿は筆者の分析に基づくものであり、国際協力機構の見解を代表するものではない。

II. 目的

モンゴルにおいて親子教室は初めての取り組みであることから、本活動の地域での定着を目指し、①対象児の継続的な参加と②地域の支援体制に位置づけることに焦点をあて試行した。本稿では、この親子教室試行の実績と成果を整理し、その内容について分析を行う。

III. 方法

親子教室の試行を始めるにあたり、バヤンゴル区「障害児の保健・教育・社会保障支部委員会」¹及び同区保健センターと実施体制について協議を行った。指導者として、区役所職員の心理士及びソーシャルワーカー、保健センターの理学療法士を配置し、区内の役所及び病院の2か所で、それぞれ月に1回（約2時間）、6回セットで行うこととした。第1期（2017年10月～2018年3月）の対象者は、2017年5月～8月の健診受診者の中から、障害の診断を受けているまたは「歩けない」子どもを抽出し、15人が選定された。これは、総受診者の1.7%にあたる。第2期（2018年3月～9月）では、2017年9月～2018年2月の健診受診者の中から、「歩けない」子どもに加え、「言葉が話せない」、「人と視線を合わせない」子どもも含め抽出したところ、31人が選定された。これは総受診者の2.4%である。

親子教室の試行にあたっては、親子教室の地域での定着を図るため、①対象児の継続的な参加と②地域の支援体制に位置づけることに注力した。①については、以下2点の工夫を行った。1点目の工夫は、発達支援の観点から、プログラム内容を組み立てたことである。具体的には乳幼児期に重要な感覚刺激と身体の動き、親子の関わり合いを促すことを目的とし、手遊び歌、新聞遊び、親子ふれあい遊び、運動サーキットで構成されるプログラムを提供した。2点目の工夫は、家族支援を重視した

ことである。保護者の不安に寄り添い、適切な助言を提供するため、プログラムの前後に丁寧な相談を行った。そして、②親子教室を地域の支援体制に位置づけるため、幼稚園へのつなぎ支援に取り組んだ。

IV. 結果

第2期にわたる親子教室の試行を通じて得られた成果は、以下の2点である。

- (1) 親子教室への継続参加：第1期は対象15組のうち、9組の親子が継続的に参加し、第2期は、31組のうち15組が継続的に参加した。
- (2) 幼稚園への就園：第1期と第2期を通じて、親子教室に継続参加した24人のうち、計9人が通常幼稚園に、8人が特別幼稚園²に就園した。

V. 考察

対象児の保護者、医療従事者、幼稚園教諭等、関係者が親子教室の意義や効果を実感したことが、「IV 結果」の成果につながった主要因であると考えられる。

保護者については、指導者から育児や障害に関する助言を受けることで、子育てに関する心配や不安を解消していった。また、子どもの発達段階や良いところを理解するとともに、同じような悩みを持つ保護者と出会うことで、前向きに子育てに取り組むようになっていった。保護者へのインタビュー調査では、「わが子のできることに初めて気がついた」「子どもの発達を促すような取り組みを家で行うようになった」等の感想が述べられた。このような保護者の気持ちの変化が継続参加につながり、それにより出現した子どもの変化が、さらに保護者の親子教室に対する理解を深化させた。

医療従事者や幼稚園教諭に対しては、研修会を開催し、親子教室の意義や地域での支援体制における位置づけについて説明を行った。また、彼らに親子教室の見学を促したり、指導者が幼稚園を訪問し親子教室での子どもの様子を伝える等の取り組みを行った。モンゴルにおいて、障害児の発達支援は医療的対応が中心であり、障害の克服に焦点が置かれている。そこに、発達保障の観点から、すべての子どもには発達の可能性があるという認識への転換を図り、環境調整による子どもの発達への取り組みの重要性について、関係者に伝えていった。中でも、子どもの発達のな変化や保護者の声を伝えたことで、関係者の発達支援に対する考えに変化をもたらした。結果、関係者が親子教室の意義と地域での位置づけを理解し、幼稚園就園についても一定の成果を上げることができたと考えられる。

継続参加と幼稚園就園にかかる成果から、第2期にわたる試行を通じ、親子教室のパイロット地域での定着はある程度進んだと言える。今後の課題は、親子教室の参加を通じた子どもの発達の变化とプログラム内容との関連性に関する分析を行い、子どもの発達の観点から親子教室の具体的な成果を測ることである。成果を提示することにより、モンゴルにおいて、健診後のフォローアップ支援としての親子教室の定着を図ることが可能であると考える。

¹ 医師、教育関係者、社会福祉関係者等で構成され、発達の遅れや障害を確認し、医療、教育、福祉の面から発達支援を提供することを主な役割とする委員会。各区・県に設置されている。

² モンゴルには、障害児を対象とする公立の特別幼稚園が2校、私立の特別幼稚園が複数存在する。

発達につまずきがある幼児に対する在宅訪問の介入効果についての一考察

○ 森 雄一¹⁾ 綿引 清勝²⁾ 今和泉 那美³⁾ 渡辺 遥²⁾

1) 一般社団法人 療育塾ドリームタイム 2) 東京都立南花畑特別支援学校 3) 東京都立清瀬特別支援学校

KEY WORDS: 言語発達 運動発達 覚醒レベル

I. はじめに

発達につまずきがある乳幼児は一般的に増加傾向にあると言われている(古野, 2017, 金子, 2017)。しかしながら、リハビリテーションを受けることができる病院や機会は限られており、子どもたちが住んでいる地域でリハビリテーションを受けることができる社会資源の整備が必要であることが指摘されている(金子, 2017)。

II. 目的

本実践では上記の背景を踏まえ、社会的資源の整備という視点から、作業療法士による在宅訪問を介した介入の効果と課題を検討した。その際、諸事情により不定期の訪問になることが想定されたため、自宅での介入プログラムの提案も含め、効果的な訪問方法と内容について考察を試みる。

III. 方法

1 倫理事項について

保護者に口頭で内容を説明し、同意書に署名を得た。本稿は個人が特定されないよう加工した。

2 対象児の概要と主訴について

対象児は1歳6ヶ月の男児である。生後間もなく主治医より心室中隔欠損、右停留精巣、左耳前ろう、右側頸ろう、点状軟骨異形成症など先天性疾患の診断がおりた。両親からは、運動と言語発達の遅れが主訴としてあげられており、新生児からの発育経過は定額6ヶ月、寝返り10ヶ月、他動座位12ヶ月、腹這い11ヶ月、四つ這い移動1歳6ヶ月、つかまり立ち1歳2ヶ月、伝い歩き1歳4ヶ月、始歩2歳1ヶ月、始語1歳1ヶ月であった。

3 アセスメントについて

インテークにおいて対象児の言語と運動面の発達を調査するために「KIDS 乳幼児発達スケール type T」を実施した(201X年Y月 1歳6ヶ月時)。

結果は、運動8ヶ月、操作9ヶ月、理解言語9ヶ月、表出言語10ヶ月、対子ども社会性12ヶ月、対成人社会性14ヶ月、食事11ヶ月で、概念としつけは対象外であった。運動は腹ばい移動で寡動傾向であった。感覚面では迷路・耳石器系の前庭感覚に感覚欲求が見られた。

4 手続きについて

(1) 介入期間及び方法

第一次介入期(201X年Y月～201X年Y月+8ヶ月：8ヶ月間)、不介入期(201X年Y月+8ヶ月～201X年Y月+18ヶ月：10ヶ月間)、第二次介入期(201X年Y月+18ヶ月～201X年Y月+20ヶ月：2ヶ月間)の3期において、以下のプログラムを実施した(表1)。

(2) 評価方法について

介入期のプログラムの結果について「KIDS 乳幼児発達スケール type T」の検査結果を比較した。また各介入期間において臨床発達のエピソードを保護者から聞き取り、動画で記録した。記述記録の質的な評価については、特別支援学校の教員や専門的な助言を行っている作業療法士等、複数で協議を行った。

表1 各介入期間のプログラムについて

	感覚・運動系	認知・操作系	記憶
一次介入	・ブランコ ・バランスボール	・くるくるチャイム ・2方向の輪抜き	・いないいないばあ
不介入	・抱っこで回転 ・散歩 ・ブランコ ・鉄棒ぶら下がり ・ボール蹴り	・3方向の輪抜き ・頭、肩、ひざボン(模倣) ・2種入り口分別	・おもちゃ隠し ・かくれんぼ
二次介入	・ロディ	・5個のマグネット並べ	・2種類のBOXによる運ばせを交えたおもちゃ探し

IV. 結果

1 発達の変化について

KIDS 乳幼児発達スケール type T では、以下の結果が得られた。インテークからの結果と比較すると、運動は19ヶ月、操作は20ヶ月、理解言語は26ヶ月、表出言語は10ヶ月、概念20ヶ月、対子ども社会性23ヶ月、対成人社会性は23ヶ月、しつけは33ヶ月、食事は20ヶ月と、スコアの向上が確認された(表2)。

表2 KIDS の経時的変化

	201X年Y月	+8ヶ月	+18ヶ月
運動	8ヶ月	12ヶ月	19ヶ月
操作	9ヶ月	14ヶ月	20ヶ月
理解言語	9ヶ月	12ヶ月	26ヶ月
表出言語	10ヶ月	9ヶ月	10ヶ月
概念	対象外	対象外	20ヶ月
対子ども社会性	12ヶ月	12ヶ月	19ヶ月
対成人社会性	14ヶ月	10ヶ月	23ヶ月
しつけ	対象外	17ヶ月	33ヶ月
食事	11ヶ月	12ヶ月	20ヶ月

2 臨床発達のエピソードの変化について

表出言語は「自分の名前」や「やって、とって」「(トイレが)でた」など状況に応じて用いることができるようになった。運動面では自発的に歩行や踏み台昇降を好んで行うようになった。感覚面では迷路・耳石器系の前庭感覚への探求行動が見られるようになった。

V. 考察

1 介入効果について

休止期後の KIDS のスコアが大きく向上した。バランス制御の向上を目的とした運動プログラムを行ったことにより2次介入初期に独歩の獲得に至った。歩行における体性感覚入力と前庭・固有感覚入力刺激が本児の覚醒レベルを向上し、刺激に対して注意集中しやすくなったことからその後の認知学習が進んだと考える。

2 訪問方法について

家庭の事情によっては定期的に訪問できない場合があり、家族の希望を充分に聞き取り今後の見通しを共有すること。ニーズに合わせたプログラムを提案し、遂行状況をチェックしフォローしていくことが必要であり、その方法と頻度は今後検討が必要である。

(参考文献)

金子満寛 古野優子 他(2017)「小児リハビリテーション」pp.21-69 Gene
中村隆市他(2002)「臨床運動学」pp252-253 医歯薬出版

発達障害児者のきょうだい家族から受ける影響

○ 吉田咲恵

佐野秀樹

(東京学芸大学大学院教育学研究科) (東京学芸大学)

KEY WORDS : 発達障害, 家族支援, アダルト・チルドレン

I. はじめに

機能不全家族の中で生じたトラブルによる後遺症をもつ人々のことを、アダルト・チルドレンという言葉で表すことがある。Siegle & Silverstein (1989) は、障害のある同胞をもつきょうだいのタイプをアダルト・チルドレンに当てはめ、負荷への対応を示す適応軸、家族への凝集性を示す家族軸の 2 つによって、4 タイプに分類している (Figure 1)。

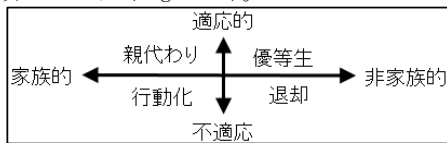


Figure 1 アダルト・チルドレンへのタイプ分け
親代わり：同胞に対し親の役割を担う。

優等生：良い子であることを他者に見せつける。

行動化：悪事をして親の注目を同胞から引き戻す。

退却：家族と別の生活をしているように行動する。

II. 目的

上記のように、障害児のきょうだいは家族内での付加的役割を負うこともあり、様々な葛藤を抱えていると考えられる。しかし、同胞ときょうだいの関係に焦点があてられた研究が多く、家族の関係性を考慮したものは少ない(三原 2004, 川上 2013 など)。

そこで、本研究では、家族の関係性の中で発達障害児者のきょうだいがどのような葛藤を感じ、今の自分どのように影響していると捉えているかを明らかにすることを目的とする。

III. 方法

調査方法：半構造化面接 (40 分～60 分ほど)

調査対象者：きょうだい 5 名 (5 名共に 20 代女性)

質問内容：

- 1, 家族構成
- 2, きょうだいの発達障害の状態について
- 3, 過去の家族関係について
- 4, 現在の家族関係について
- 5, 全体を通してきょうだいから受けた影響

調査期間：2017 年 10 月～11 月

分析方法：インタビューデータを逐語録に起こし、データを【家族の関係性】、きょうだい達が抱える【家族に対する葛藤要因】、【役割に対する受容要因】カテゴリーに分類した。また、そのデータが上記のアダルト・チルドレン 4 タイプのどこに当てはまるかについても検討した。

IV. 結果と考察

まず、【家族の関係性】において、きょうだい達は母親の負担の大きさを感じ取っていた。母親は「父があんまり家にいてくれなくて困った」など、パートナーの存在が不足していることも多い。成長と共に親子の関係性は変化し、きょうだい母親のパートナーとなる世代間境界の混乱がみられる場合もある。母親一人の負担を減らすためには、父親の育児への巻き込み、相談機関の充実、親の会の機会の増加など、母親が気持ちを共有できる存在を増やしていくことがあげられる。同時に、理解されづらい発達障害についての教育を社会的に広く行い、将来子どもを育てていく世代が正しい知識をつけられるような取り組みが必要であると考えられる。

次に、【家族に対する葛藤要因】においては、保護者が同胞をひいきしていると感じることや、保護者からの期待が重荷になることがあげられた。幼い頃は、保護者の期待に応えることで満足する「優等生」の行動をとるきょうだが多い。反対に、成長していく中で自分の意志と親の想像する自分の姿との差に気づき、「思い通りの娘になんかなってやらない」という親への反抗心から、あえて違う進路へ進むといった「行動化・退却」するきょうだいもいた。きょうだいによって期待をどのように感じるかは異なるため、保護者は意識的にきょうだい達とコミュニケーションの時間をもち、本人の意思を聞き取っていく必要があるだろう。

最後に、【役割に対する受容要因】として、同胞への愛情や、「お姉ちゃん」としてのアイデンティティがある。同胞が年下である場合に限られるが、周囲の人間に良い姉として「褒められるし認めてもらえる」ことで、同胞の「親代わり」の役割を受容することが分かった。また、家族の中での役割を客観的に捉えられるようになる要因として、同じ気持ちを共有できる存在があげられる。きょうだい達にとって幼いころは自分の複雑な気持ちを表現することが難しく、自分の気持ちを代弁してくれる、同じ立場の人間を描いた書籍などの存在と出会うことで気持ちの整理を行っていた。

(参考文献)

三原博光・門脇志帆・高松英里子

「自閉症のきょうだいの実情—二人の自閉症の兄をもつ女性の事例を通して—」 2004 山口県立大学看護学部紀要 第 8 号 pp81-85

体育授業における指導形態と運動学習時間の関連について

—知的障害特別支援学校における体育授業の期間記録から—

○ 綿引 清勝

(東京都立南花畑特別支援学校)

KEY WORDS: 特別支援学校 体育 期間記録

I. はじめに

学習指導要領の改定にあたり、「主体的・対話的で深い学び」が注目されている。特別支援学校も例外ではなく、児童・生徒の体育においては目標が複数段階に設定され、より多様な実態に即した課題設定が求められるとともに、適切な学習量を担保していく必要がある。しかしながら、実際の教育現場を見ると、必ずしも運動量が確保できているとは言い難い授業を目にすることがある。そこで、本研究では知的障害特別支援学校小学部、中学部、高等部の体育授業について実際の授業記録から指導形態と運動学習場面に要する活動時間を定量的に調査し、指導形態と運動学習時間との関連を分析する。

II. 目的

特別支援学校の体育授業において、指導形態が子どもの運動学習時間に対してどのような影響があるかを検討する。

III. 方法

1 倫理的事項について

本研究は、事前に調査対象校の管理職へ研究の計画や目的等を書面で郵送し、承諾を得た。

2 調査期間及び調査対象校について

20XX年9月～10月までの期間において、A県の知的障害特別支援学校2校を対象に調査を実施した。

3 対象授業について

知的障害特別支援学校小学部、中学部、高等部の体育授業において、単元及び対象児童・生徒をランダムに抽出した。

4 分析方法について

期間記録法を用いて、1単位時間あたりの授業を「インストラクション」、「認知学習」、「運動学習」、「マネジメント」の4観点から10秒ごとに記録した。さらに、各授業の指導形態ごとに授業を分類し、期間記録結果を比較した。

IV. 結果

1 指導形態及び機関記録について

各授業の結果を「表1」に示す。

取り出し型の授業形態は5授業あり、期間記録項目の平均時間の割合は、「インストラクション：12.58% (±7.01)」、「認知学習：0% (±0)」、「運動学習：18.96% (±11.56)」、「マネジメント：68.46±15.05」であった。

一斉指導型の授業形態は2授業あり、期間記録項目の平均時間の割合は、「インストラクション：21.15% (±7.01)」、「認知学習：0.35% (±0.49)」、「運動学習：37.55% (±24.25)」、「マネジメント：37.95±20.72」であった。

以上のことから、インストラクション場面及び運動学習場面は、一斉指導型の授業の方が割合は高い傾向が見られた。一方で、マネジメント場面は取り出し型の授業の方が高い傾向が見られた。

また、共通的な特徴としていずれの指導形態においても認知学習場面はほとんど見られないという結果であった。

表1 各学部の調査結果について

学部	単元	インストラクション	認知学習	運動学習	マネジメント	指導形態
低学年 小学部	大玉送り	9.6%	0%	7.4%	83%	取り出し型
高学年 小学部	布取り 合戦	21%	0%	20.4%	52.6%	一斉指導型
中学部	運動会 演技	13.7%	0%	28.7%	57.7%	取り出し型
中学部	相撲	24.3%	0%	21.7%	54%	取り出し型
高等部	サッカー	8%	0%	30.7%	61.3%	取り出し型
高等部	サーキット ト運動	7.3%	0%	6.3%	86.3%	取り出し型
高等部	フラッグフットボール	21.3%	0.7%	54.7%	23.3%	一斉指導型

V. 考察

指導形態を比較すると、取り出し型の指導形態は個別指導場面であるから、一見すると丁寧な指導に見える。しかしながら、運動学習の量という点では必ずしも適正な量が確保できているとは言えず、改善の余地があると言える。

そして、単元の特性による違いは確認されなかったことから、運動学習場面の確保については教材よりも指導形態の影響が大きいと考えることができるだろう。

また、知的障害特別支援学校の特徴的な傾向として認知学習場面の少なさがあるかは、新たな調査が必要である。

以上のことを踏まえ、知的障害特別支援学校の体育における「良い体育授業」の定義を明確にするとともに、本研究では学習の成功回数や教員のフィードバックについては分析の対象外であったことから、運動学習場面と学習の成功体験との関連も検討が必要である。

(参考文献)

高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著(2010). 新版体育科教育学入門. 大修館書店

(WATAHIKI Kiyokatsu)

肢体不自由のある子どもへのアダプテッド体育の実践報告

—ティール・ボールにおける教材の工夫から—

○ 滝野 彩 綿引 清勝

(東京都立多摩桜の丘学園) (東京都立南花畑特別支援学校)

KEY WORDS: 肢体不自由 アダプテッド・体育 ティール・ボール

I. はじめに

肢体不自由特別支援学校の教員となり6年が経過した。着任した当時は、体育における年間指導計画の内容が「陸上競技」「水泳」「ボッチャ」「ハンドサッカー」と、粗大運動や具体物操作を伴う単元が中心であり、用具を介して様々な運動を行う経験をもっと増やしていきたいという思いがあった。そこで、用具やルールを工夫することで、肢体不自由のある子どもたちにも、もっと活動を広げていくことができるのではないかと考えた。

多様な運動ニーズに対応していく考え方の一つに、アダプテッド・スポーツがある。アダプテッド・スポーツとは、障害の有無だけでなく、子どもや高齢者など、様々な人が競技を楽しめるようにルールや用具を工夫する考え方であるが、この考え方に基づけば、学習指導要領における内容から逸脱することなく、様々な学習を意図的に・計画的に実現することが可能になる。すなわち、特別支援教育の理解・推進とともに、肢体不自由のある子どもたちにも、様々な運動経験から生涯スポーツの素地を養うことができるのではないかと仮説を立てた。

II. 目的

本研究では「ティール・ボール」というベースボール型の球技を取り上げ、間接的な用具を使った身体の協応と操作性が求められる題材をアダプトすることで、肢体不自由教育における新しい体育の可能性を検討する。

III. 方法

期間は20XX年10月～12月及び20XX年+1年1月～3月の期間において、A特別支援学校肢体不自由教育部門の高等部1学年～3学年の合計13名の生徒を対象に、ティール・ボールの単元を実施し、その活動エピソードを記録し、複数の体育教員で記述的に評価を行った。

活動集団については、「知的障害を併せ有する生徒の教育課程」、「準ずる教育課程」のグループ(以下、Aグループ:対象6名)と「自立活動を主とする教育課程」のグループ(以下、Bグループ:対象7名)の二集団を編成し、Aグループでは12時間、Bグループでは10時間の単元を実施した。

アセスメントは体育の授業において行動観察を行い、運動機能と運動技能の定着について複数の体育教員で質的な評価を行った。このアセスメント結果に基づき、教材の工夫や課題設定を行った。

IV. 結果

1 Aグループの活動について

- (1) 最初の授業ではバットとボールの距離感がつかめず、空振りをしてしまうことがあった。
- (2) 練習を積み重ねていく中で、バットをボールのどの部分(上部、中心部、下部)に当てて打つか、当てる場所や力を変化させることができるようになり、バットを振る腕の可動域が広がった。

- (3) 道具を身体の一部として操り、ボールを自分の思い通りにコントロールすることができるようになった。また試合では、相手チームの守備位置に応じてどのような球を打つかを考え、打法を変化させ、様々な球筋の種類を打つことができるようになった。
 - (4) 上肢操作が困難な生徒は、教員と一緒に活動する場面が多いため、運動することに対して消極的であったが、練習を重ねる中で「1番に打ちたい」「ホームランを打ちたい」と意欲的に活動する姿が増えた。
- ### 2 Bグループの活動について
- (1) 最初の授業では、バットではなく、手を使って打ってしまったたり、対象物を見ないでバットを振ってしまったりすることがあった。
 - (2) 練習を積み重ねていく中で、視覚でボールの位置を確認し、道具を操作しながらボールを打つことができるようになった。
 - (3) バットを見ると、自らバットへ手が伸び、バットを操作しボールを打つことができるようになった。
 - (4) 自分が打ったボールを追視して、結果(的に当たる)を確認する生徒も増えた。

V. 考察

1 用具操作の変化について

Aグループについては、ソフトバレーボールを使用し、接地面を拡大したことによって用具操作に変化が見られたと考える。またBグループについては、生徒一人一人に応じた打具を使用したことによって用具操作に変化が見られたと考える。

2 運動に対する意欲の変化について

Aグループについては、生徒の自発的な動きを生かすことができる打具を使用したことによって運動の意欲の変化が見られたと考える。またBグループについては、コートや道具(バット、ボール)の色、バッティングの動き等視覚的な工夫をしたことによって運動の意欲の変化が見られたと考える。

3 まとめ

以上のことから、生徒一人一人のできることに着目し、生徒の実態に合ったルールや教材開発をしていくことが重要であることがわかった。ゆえに、障害があるから「できない」ではなく、どんなに小さな動きや動作であっても生徒一人一人ができることに着目し、ルールや道具を工夫することで生徒の持てる力を最大限に発揮することができると言えるだろう。そして、自分の力で「できた」という経験こそが、生徒にとって大きな自信となり、次へのステージに挑戦する意欲を引き出すことができると考える。

(参考文献)

- ・藤田紀昭・齊藤まゆみ編著(2017)、「これからのインクルーシブ体育・スポーツ—障害のある子どもたちも一緒に楽しむための指導—」, ぎょうせい, pp.11-14 (TAKINO Aya, WATAHIKI Kiyokatsu)

パラリンピック教育の課題研究

○ 吉原 奈美
(順天堂大学大学院)

渡邊 貴裕
(順天堂大学スポーツ健康科学部)

KEY WORDS: パラリンピック教育 体験会

I. はじめに

2020年東京オリンピック・パラリンピック開催を控え、これまで国内では行われてこなかった「パラリンピック教育」が提唱されている。しかし、我が国で用いられる「パラリンピック教育」は「基本的な捉え方自体が明確となっていない」(斎藤, 2016)。「パラリンピック教育」は、パラスポーツ種目を体験したり、ルールを知ったりすることだけでなく、「パラリンピックが目指す価値」に基づいた教育でなければならないはずである。そのため、パラリンピック教育の理念の再検討と、それを体現するプログラムの開発が求められている。

II. 目的

本研究ではパラリンピック教育の内容の把握と課題を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

本研究は、以下の2つの研究からなる。
研究1: パラリンピック教育の内容理解

1. 方法

パラリンピック教育の教材のテキスト分析からパラリンピック教育で学習されている概念を検討した。

2. 教材

「オリ・パラに関する指導参考資料」(スポーツ庁)
「オリ・パラ学習読本高等学校編」(東京都)
「I'm Possible」(日本パラリンピック委員会)

3. 分析

テキストマイニングソフト KH coder3 で分析し、使われている語や語句同士の関係性を検討する。語句の分類と語句同士の関係性分析のために、クラスター分析と共起ネットワークを用いた。

研究2: 既存のパラスポーツ体験会の特徴

1. 方法

主に地方自治体が企画したパラスポーツイベントにおいて、6種目の体験会の様子をVTR映像に収め、VTR映像と開催要項等をもとに種目別に体験会プログラムの内容を整理した。

2. 対象種目

ブラインドサッカー、ボッチャ、ゴールボール、車椅子バスケットボール、車椅子ラグビー、シッティングバレーボール

V. 結果及び考察

研究1では、「競技の理解」「パラリンピックの理解」に関する語は多く登場するが「障害の理解」に関連する語はほとんどなく、「インクルーシブ社会」に関連する語の使用は少なかった。(図1)

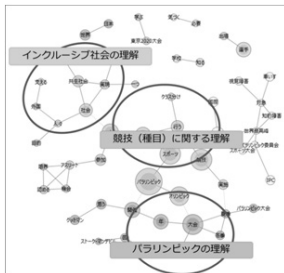


図1 パラリンピック教育の教材のテキスト分析

研究2では、すべての種目で、子どもから大人まで幅広い年齢層の参加者が見受けられた。指導員として体験会を担う者の属性は専門指導員、現役パラスポーツ競技者、教会スタッフ等と多様であった。また、すべての種目で、専門実技の体験に関する指導が多い傾向にあった。つまりすべての種目で、専門実技の体験や自種目の紹介に焦点化されていた。

図2 ブラインドサッカー

図3 ボッチャ

所要時間と内容	詳細	所要時間と内容	詳細
10分 導入	指導員: 競技およびスタッフの紹介、体験会の内容について説明する。 ①準備運動(指導員の主導)	5分 導入	指導員: 競技およびスタッフの紹介、体験会の内容について説明する。
30分 専門実技の体験	2人1組(1人はアイマスをつけ、もう一人は楯) 指導員: 楯をたよりに歩く練習について解説する。 ①前方に多く歩く ②手前にならざる楯の動きや方向に注意深く向かう。 ③楯上からボールを落とす。ハンドしてボールを手で止める。 ④ハンドしたボールを足で送る。 ⑤楯側からボールを転がしてもらい、そのボールを足で止める。 ⑥楯側の選手が楯を動かす方向に向かって、ボールを送る。	20分 専門実技の体験	5人1組でグループを構成 指導員: グループの役割方について解説する。 ①ショットボールを目標にボールを投げる。 ②ボールを打った後からボールを受ける。 5人1組でグループを構成 指導員: サブの操作方法について解説する。 ①ランプを使用し、手でボールを送る(手を使わない)。 ②ランプを使用し、道具を用いてボールを送る(手を使わない)。
5分 まとめ	体験会の振り返り(感想の共有と競技大会の告知)	15分 発表	【結果発表】 5人1組でグループを構成 指導員: 巡回指導と試合進行の補助。 ①結果発表にしたがって試合を行う(ランプ使用あり)。

図4 車椅子バスケットボール

所要時間と内容	詳細
5分 導入	指導員: 競技およびスタッフの紹介、体験会の内容について説明する。
20分 専門実技の体験	指導員: 車椅子の扱い方について解説する。 ①車椅子の扱い方について解説する。 指導員: バスについて解説する。 ①車椅子に乗り止まった状態でバスを出し、バスを受ける。 ②車椅子で移動し、ながらバスを出し、バスを受ける。 指導員: ショートについて解説する。 ①車椅子に乗り止まった状態でコート(大、中、小)に向かってシュートを打つ。 ②シュートを打つ。 【結果発表】指導員: 巡回指導と試合進行の補助。 ①結果発表にしたがって試合を行う。
10分 発表	【結果発表】指導員: 巡回指導と試合進行の補助。 ①結果発表にしたがって試合を行う。

図5 ゴールボール

図6 シッティングバレー

所要時間と内容	詳細	所要時間と内容	詳細
10分 導入	指導員: 競技およびスタッフの紹介、体験会の内容について説明する。 競技バスケットボール種目: 競技のデモンストレーションを実施する。	10分 導入	指導員: 競技およびスタッフの紹介、体験会の内容について説明する。 競技のデモンストレーションを実施する。
25分 専門実技の体験	①ボールを膝からコート上で打つ。 ②ボールを膝からコート上で打つ。 2人1組(両者と楯) 指導員: 楯をたよりに歩く練習について解説する。 ①前方に多く歩く ②手前にならざる楯の動きや方向に注意深く向かう。 ③楯上からボールを落とす。ハンドしてボールを手で止める。 ④ハンドしたボールを足で送る。 ⑤楯側からボールを転がしてもらい、そのボールを足で止める。 ⑥楯側の選手が楯を動かす方向に向かって、ボールを送る。	20分 専門実技の体験	指導員: 座り姿勢を正すための多様な動きを練習する。 指導員: トスについて解説する。 ①座り姿勢が正しいようにトスを打つ。 2人1組でグループをつくり、グループでトスを打つ。 指導員: サブについて解説する。 ①1人1組と1人1組、サブの練習をする。 【結果発表】
20分 発表	【結果発表】指導員: 巡回指導と試合進行の補助。 ①結果発表にしたがって試合を行う。	10分 発表	指導員: 巡回指導と試合進行の補助。 ①結果発表にしたがって試合を行う。
5分 まとめ	体験会の振り返り(感想の共有と競技大会の告知)	5分 まとめ	体験会の振り返り(感想の共有と競技大会の告知)

図7 車椅子ラグビー

所要時間と内容	詳細
5分 導入	指導員: 競技およびスタッフの紹介、体験会の内容について説明する。
20分 専門実技の体験	指導員: 車椅子の扱い方について解説する。 ①車椅子の扱い方について解説する。 指導員: スムーズな移動について解説する。 ①車椅子に乗り、コートでつくられたスローラムを簡単に移動する。 指導員: 障害行為(相手の座席をかきこく)について解説する。 ①車椅子を保持し相手選手の操作する車椅子と位置に衝突する。 【結果発表】
10分 発表	指導員: 巡回指導と試合進行の補助。 ①結果発表にしたがって試合を行う。

VI. まとめ

パラリンピック教育の内容は4つの概念で理解することができた。ところが、現在行われているパラリンピック教育で使用されている教材をテキスト分析すると「障害の理解」に関連する語句が少なく、「競技の理解」や「パラリンピックの理解」に関係する語句が多かった。それに伴い行われている体験会でも各競技の専門実技の体験に関する指導が多い傾向にあり、「障害の理解」について触れている体験会が見当たらなかった。パラリンピックの意義である、共生社会を具現化するためには、「障害の理解」を高めていく必要がある。

学習そのものへの不安がある中学生への学習支援

—認知カウンセリングを用いた実践報告—

○山中小枝子¹⁾

三浦巧也²⁾

(¹⁾ながやまメンタルクリニック) (²⁾東京農工大学大学院工学研究院)

KEY WORDS: 学習支援、認知カウンセリング、中学生

I. はじめに

近年、学業不振や学校不適応場面における有効な支援の方法として、認知カウンセリングを用いたアプローチが行われている。認知カウンセリングとは「認知的な問題をかかえているクライアント(主として『何々がわからなくて困っている』という人)に対し、個人的な面接を通じて原因を探り、解決のための援助を与えるもの」(市川, 1993)で、従来の指導者中心の学びではなく、学習者中心の学びに焦点を当てた学習支援である。しかし、現在認知カウンセリングに基づいた研究が行われているフィールドは主に数学的思考や論理思考などの特定の教科に限られたものが多く、植阪(2010)が指摘するように、他教科学習場面への転移や家庭学習等の自主的な学習場面における汎化の研究は少ない。2015年にベネッセが中学生2,699名に対して行った調査では、「上手な勉強の仕方が分からない」と言う学習への悩みを抱えている生徒が67.0%に達しており、教科を限定せず幅広い学習場面への支援が重要であると言える。

II. 目的

そこで本研究では、学習場面に必要とされる多様なスキルの支援を中心とした認知カウンセリングを行うことにより、教科を限定しない学習場面全般における認知カウンセリングの有効性を検討することを目的とする。

III. 方法

期間：X年Y月～X+1年Y-1月(11ヶ月)

対象：郡内の中高一貫校に通う中学生(X年Y月時)男子生徒A(11ヶ月間、17回の来室)、B(9ヶ月間、14回の来室)の2名

来室の経緯：X年Y月以前に、2名とも発達障害の疑いがあるとして心理検査と聞き取りを実施し、学習場面での能力の偏りやそれに伴う困難さが確認されたため、保護者と担当教諭の希望により今回の来室に至った。

方法：授業時間後、対象の生徒に校内の面談室まで来てもらい、「学習場面における自己理解の促進」と「学習スキルの向上」を目的とした、10～15分ほどの認知カウンセリングを月2回程度の頻度で実施した。その上で初回とX+1年Y-1月時に行った自己評価と、実施前・実施中の定期テストの成績や授業態度と言った客観的指標の変化を比較し、その効果の差異を測った。なお、2名の学習支援開始時期が異なるため、実施回数も異なっており、支援の前提として定期テストなどの学校行事に支障が出ないような面談内容とすることを約束しているため、来室時期の都合上実施内容にも多少の差異が生じているが、基本的には同じワークシート等を活用している。今回の発表にあたり個人を特定できない配慮を行うことを説明し、本人・学校・保護者の了承を得た。

① 来室理由の確認(A,B : #1)

A：本人は周囲に言われている来室と言う意識が強くモチベーションはやや低いように窺えた。困っていることなどを尋ねると「方法が分からないため、家での復習などができない」と返答した。保護者からは「見通しができず物事を計画的にできない」といった不安要素を事前に聞いていたため、多少の意識のずれがあることが窺えた。B：「学習に手ごたえを感じたい」というモチベーションをもって来室したと話した。本人に困っていることなどを尋ねると「注意集中が続かず、授業中でも教室で騒いでしまう」と返答した。保護者や教員は授業中や自宅で

の学習時の姿勢が改善されればもう少し成績が良くなりそうであるという見解を持っており、本人の困難さに合致していた。聞き取り後、学習場面における現状を自己評価するワークシートを通して向上させたい能力を確認し、#2以降トレーニングしていく約束をした。

②認知カウンセリングの実践(A : #2~#16, B : #2~#13) テストに向けた計画書の作成・振り返りシートの記入、自分に合ったメモの取り方の見直し、学習観・学習動機の確認、目標達成のための優先順位の考え方・計画の立て方のワークシートなどを本人の予定や学校行事に合わせて実施していった。

③実践の振り返り(A : #17, B : #14)

#1で取り組んだ自己評価のワークシートに再度取り組み、その変化を記録した。また、その間で行われた定期テストや生徒の様子などは、担当教諭や養護教諭、保護者からの報告などを通して随時記録していった。

IV. 結果

①自己評価の変化：実行機能アイテムチェックシート(NPO フトゥーロ)の10項目について「5：どんなことでも自分1人で、工夫してできる」～「1：親や先生、友達に手伝ってもらってもできない・やったことがない」の5段階評定のうち最も自分に当てはまるものを選択してもらい、初回と実施後で値の変化を検討した。その結果、生徒Aは#1での平均点が3.4(最高5、最低2)、#17での平均点が4.4(最高5、最低3)であり、各項目においてもほとんどの自己評価が上昇している。本人に変化の意識があるかを尋ねたところ、「何となくよくなった気がする」と言う回答を得た。一方で生徒Bは#1での平均点が3.0(最高4、最低1)、#14での平均点が3.1(最高4、最低2)であり、上昇の幅は微量だが「やったことがない」と言う回答が無くなっていた。本人に変化の意識はあるかを尋ねたところ、「成績がよくなった」「授業でわからないと思うところを聞けるようになった」と言う回答を得た。

②客観的指標の変化：教諭や保護者への聞き取りを通して、成績・授業態度や家庭学習の変化を検討した。その結果、生徒Aは学習支援開始直後に成績の向上が見られたが、家庭学習などには大きな変化が見られず、その後成績が戻ってしまった。保護者に対して支援に対する意欲の低下を主張しており、来室が途絶えてしまう期間も見られた。一方で生徒Bは、支援開始後の定期テストで成績の向上がみられ、その後のテストでも向上した成績を保持している。来室意欲に関しても、急な予定変更や来室の伝達ミスが無い限りは継続して来室ができており、授業中の態度もよくなっているとの報告を受けた。

V. 考察

今回はほぼ同様の認知カウンセリングを実施した2名の生徒において、支援開始直後の成績の向上は共通しているがその後の効果の継続において、生徒Aと生徒Bの経過に差が生じたことが明らかになった。2名の生徒を比較すると、影響を及ぼした要因として「初回来室時のモチベーションの高さ」「自己評価と客観的指標の一致度」の2点が重要であったと考えられる。教科を限定しない学習場面全般における認知カウンセリングでは、生徒自身が支援に対し高いモチベーションを保持し、自己評価を正確に行える能力を身につけることが継続した効果を生み出すと言える。

不登校だった自閉症スペクトラム男児への作業療法

— 訪問リハを通して段階的に活動範囲を拡大し不登校を克服した一例 —

○荻原 萌 室田 由美子 竹中 佐江子

(株式会社 東京リハビリテーションサービス 東京リハビリ訪問看護ステーション)

KEY WORDS: 訪問リハ 不登校 自閉症スペクトラム

I. はじめに

不登校の生徒数は増加しており、その中には精神疾患や発達障害が隠れていることがある。不登校児への取り組みとしては、学校での対応や思春期デイへの通所等が挙げられる。しかし、本児は、対人緊張が強く不安を抱え引きこもり 続けていたため、それらを利用することができなかつた。訪問リハの特性を活かした訪問作業療法を通じ、学校と繋がり、不登校を克服し、将来の夢を抱くようになるまでの経過について報告する。同様のケース介入をする支援者の一助になればと考える。

尚、家族本人に説明し同意を得ている。

II. 症例

16歳男児。14歳に海外でいじめを受け不登校となり統合失調症と診断され入院。退院後、母の母国である日本へ治療のため来日し、自閉症スペクトラムと追加診断。外出を嫌がり、病院受診以外は自室に引きこもる生活が続く。主治医のすすめで訪問リハを導入（作業療法士による訪問リハビリ）。母の主訴は、「義務教育を終えて欲しい」であった。本児は、「薬が効いていない。飲むとだるい（怠薬あり）。」「どうしたら良いか分からない。」「リトルリーグで野球をしていたので、また野球がしたい。」等と話してくれた。思春期デイへ通ったこともあったが通所拒否し、介入当初は訪問リハ以外にサービスは受けず。初回時、質問に答えることはできたが、緊張が強く、何度も母に確認し自信のない様子が伺えた。過食や入眠困難により生活リズムが崩れていた。幻覚は落ち着いていたが、意欲低下、こだわり、想像性や共感性の乏しさ、問題解決の難しさを認めた。知的機能は13歳レベル。

III. 経過

16歳春：信頼関係を構築するため、本児の覚醒が良い時間帯に作業療法士が訪問し、母と共に好きな動画（アニメ、野球）や小説と一緒に見ることから始めた。本児は緊張しながらも、少しずつ会話が增え、笑顔で動画や小説の魅力を作業療法士に説明するようになった。その後、母が席を外し、本児と作業療法士の2人でゲームをし、操作の仕方を教わったりした。本児から教わる機会を多く設け公園でキャッチボールも行った。

16歳秋：リラックスして作業療法士と外出できるようになったため、初対面者との2者関係を築くことを目標に、近所へ買い物や外食をした。事前に外出先をiPadで調べ楽しみを持ち、店員とのやりとり等について確認した。成功体験を積み、大人の手助けがある中で何度か地域野球チームにも参加できるようになった。この頃、母、主治医、保健師、心理士、障害者福祉課、学校教員、作業療法士にて担当者会議を開催。主治医と作業療法士からは、疾患特性や様子、課題への対策案を説明し、学校側の不安と一緒にバックアップする意向を示した。夜間中学校に通い始め、母の付き添いや教員の協力のもと少しずつ慣れていった。

16歳冬：訪問リハでは不安なことを傾聴し、パニック時は本児のペースを大切に。また、様々な選択肢を共有したり、リフレッシュできる時間を作ったりした。

17歳冬：クラスメイトや教員との関わりを通じ、多くの学びや充実感を得た。悩みも多くあったが、訪問リハにて都度相談し対応していった。部活や就職といった将来の夢を持ち、夜間高校進学を決意し進学した。

IV. 考察

当初は対人緊張が非常に強く、母以外と関わる機会がほぼ無かつた。訪問リハでは、好きなことを通じ信頼関係を構築し、安心して対人交流や活動できる場所の拡大を図った。丁寧に関係を築き、楽しみや成功体験を共有したことで、家族以外の第三者との関係にも安心感が持て、外出する、家族以外と過ごす、学校生活を楽しむ、更には将来の夢に向かっていく等、活動範囲の拡大につながったと考える。

障害学生の教育実習におけるサポートニーズの検討

—聴覚障害学生を受け入れる実習校のニーズ—

○ 熊谷 亮 相澤 宏充

(福岡教育大学)

KEY WORDS: 障害学生 聴覚障害 教育実習

I. 問題

大学に在籍している障害のある学生数は年々増加している。それに伴い入学試験や入学後の修学支援、就職支援、環境整備など、大学内の支援体制は整えられつつある。その一方で、学外実習に関しては、大学内の授業とは異なる時間的・空間的・人的な複雑さによって実習先の確保が困難な場合がある。それは教育実習に関しても同様である。しかし、障害学生が教育実習を行なう場合、基礎免教科の実習は特別支援学校での実習によって代替することが可能となる。そのため、通常の学級で障害のある教育実習生を受け入れた経験のある学校は少ないのが現状である。その一方で、障害者差別解消法が2016年4月から施行されたことにより、障害学生への合理的配慮の提供が求められている。そのため、障害学生が希望する教育の場で教育実習を行えるよう支援体制を整備することが急務である。

II. 目的

本研究では、聴覚障害に着目して、聴覚障害のある教育実習生を受け入れる際の実習校のサポートニーズを明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象者：201X年12月にA県内すべての小中学校1,192校を対象として、郵送法にて質問紙調査を実施し、教育実習担当の教師1名に記入を求めた。返送のあった426校（回収率35.7%）のうち、回答に不備のない425校を分析対象とした。

2. 調査項目：フェイスシートでは、回答者および学校の属性として、教員経験年数、現任校の在籍年数および特別支援学校の設置の有無について尋ねた。質問紙の項目は、①現任校で障害学生が教育実習を行った経験の有無、②大学から何らかの支援があれば聴覚障害のある教育実習生を受け入れることが可能かどうか、③聴覚障害のある教育実習生を受け入れる際に大学側に求める支援などについて、選択肢や自由記述による回答を尋ねた。

3. 倫理的配慮：個人情報およびデータ管理を厳重に行うこと、得られたデータは統計処理し個人や学校が特定される形での公表はなされないことなどに関する事項を記載した文書を添付し、また調査票の表紙にも同様に記載し、返送をもって承諾が得られることとした。

IV. 結果と考察

分析対象である425校のうち、過去に障害のある教育実習生を受け入れた経験のある学校は2校のみであった。その一方で、大学側から何らかの支援があれば聴覚障害のある教育実習生を受け入れることができると思うかについて尋ねたところ、「できる」と回答した学校が180校（42.4%）、「できない」と回答した学校が123校（28.9%）、「分からない・その時の学校の状況による」と回答した学校が122校（28.7%）であり、今まで障害学生を受入れた経験のない学校においても、大学から適切な支援が提供されれば、聴覚障害のある教育実習生を受け入れることが可能であると考えている小中学校が

約4割にのぼることが明らかになった。

具体的に大学からどのような支援が必要かを選択式で尋ねたところ、「大学側との情報共有の場を事前に設ける（384校）」が最も多く、「パソコンテイク、手話通訳等の情報保障者の派遣（337校）」、「児童生徒に対して事前に情報提供を行なう（291校）」、「実習期間中に支援会議を開催し支援方針の検討を行なう（224校）」と続いた。また、教育実習より前に大学との情報共有の場が設定された場合、どのような情報やサポートが必要かについて自由記述による回答を求め、計量テキスト分析システムKH Coderを用いて分析を行なった（図1）。その結果、「障害についての基本的な説明」、「過去の実践事例の紹介を含めた、具体的な支援方法」に関する情報提供や「実習期間中の大学との連携体制の確立」のニーズが高かった。

実習期間中に実習校で行なえる支援について尋ねたところ、「話す際に実習生の顔を見て、ゆっくりはっきりとした口調で話す（401校）」、「必要に応じて筆談等を用いてコミュニケーションを取る（396校）」、「反省会や協議会等での助言内容を文書にして手渡す（331校）」と続いた。

聴覚障害学生の教育実習生を受け入れる際には情報保障者の派遣等のハード面の支援に加え、過去の実践事例、具体的な対応方法に関する情報提供など、ソフト面での支援体制の整備が重要になることが明らかとなった。その一方で、教育実習における当事者のニーズは個別性が高いため、障害学生が通常の学級で教育実習を行なった事例を蓄積させる必要がある。また、教育実習での支援内容は大学内で行なっている支援と大きく異なるため、障害学生自身が事前に教育実習で予測される困難についてイメージできるように指導する必要があると考えられる。

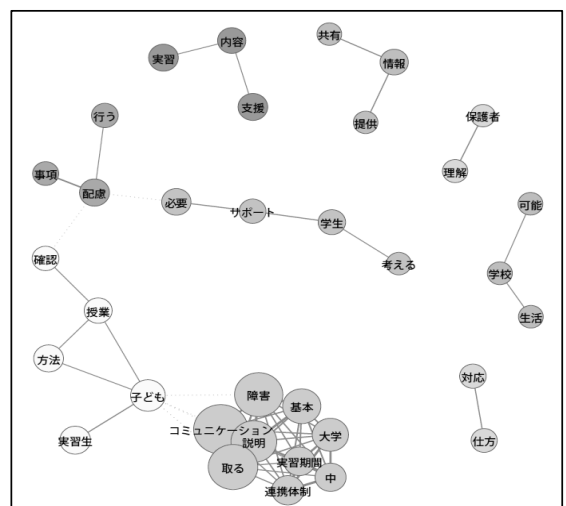


図1 実習前に必要な大学からの情報

集団活動への参加が困難な成人期重度知的障害者へのアプローチ

—活動の中で「楽しさ」を体験する—

○坂口 麻衣子¹⁾ 矢部 帆乃¹⁾ 剣持 勇氣¹⁾ 伊藤 浩²⁾

1) 社会福祉法人 龍鳳 2) 社会福祉法人 幸会

KEY WORDS: 楽しい体験, 参加, 拒否・抵抗

I. はじめに

重度の知的障害者が利用する生活介護事業所では、他者に対する興味関心や信頼感が低く、コミュニケーションが取りづらい利用者や、集団活動への参加が困難な利用者が多く在籍していることが知られている。支援をする側から「何をしたら良いのかわからない」と言う声が多く聞かれることから、利用者が活動へ参加できずに一日が過ぎてしまうことは少なくない。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（1999）では「人に対する基本的な信頼感」を掲げ、「安定した関係性の中で人との信頼関係を基盤としながら周囲の人とのやりとりを拡げていく」ということが明示されている。

また、齋藤・佐藤（2015）らは遊びを中心とした活動を提供したときに、児童が進んで参加したことを報告している。進んで参加した大きな要因は「楽しさ」であると指摘し、「楽しさ」を連続して体験していくことが、自然で自発的なコミュニケーションを促す強い要因になったことを明らかにしている。

以上のことから、活動への参加ができるようになるには「人との信頼関係」と「活動での楽しい体験」の二つの要素が必要となるのではないかと考えられる。

本研究では、安定した人との関係の中で興味や関心のある活動を土台に「楽しい体験」を連続して味わうことが、活動への参加に困難を抱えている成人期の重度知的障害者にとっても有効な活動であるとも考え、活動へスムーズに参加できるようにすることを目指し、実践を行った。

II. 目的

集団活動への参加が困難な成人期の重度知的障害者に対し、「楽しさ」を連続して体験していくための活動を提供した場合に、参加率がどのように変化していくかを観察するとともに活動の有効性を確認する。

III. 方法

【対象者】

Aさん（24歳・男性／重度知的障害／自閉傾向／MA：1歳6か月）は、特別支援学校高等部在籍中からスクールバスの乗降や教室移動などの場面切り替え時に拒否・抵抗を示すことや、教師からの働きかけに応じることが困難な様子が見られ、そのような時にはキャスター付きの椅子を使用して校内を移動していた。切り替えが困難な状態時には教室の隅で耳を塞ぎながら丸くなり、その状態で一日を過ごすことが多くあった。高等部卒業後の生活介護事業所でも引き続き同様の行為が見られ、上記に加え食事や服薬の拒否・抵抗が強く見られていた。また、人よりもタブレット（電子機器）に強く関心をもっており、手放すことが出来ず、活動への参加が困難であったこと、更にコミュニケーションの取りづらさも支援課題となっていた。

【実施方法】【実施期間】2017年4月～2018年7月

期間中をI期「通所利用期」II期「施設入所利用開始期」III期「運動・学習を中心とした活動の提供開始期」IV期「活動の見直し期」に区分し変化を観察した。I期では活動への参加や食事摂取の声掛けや促しのみを行い、特に具体的なアプローチはしていなかった。II期では在宅生活から施設入所に切り替わったため、Aさんの様子に変化が見られることが期待されたが、在宅時との変化が無かったためIII期より運動・学習を中心とした活動の提供を開始した。

《活動内容》

活動プログラムの内容は、常同行動が頻繁に見られ、他

者への関心も低いことから、体を動かす活動と本人が関心をもっている物を活用した学習課題（①滑り台②ボーリングゲーム③名前あてゲーム④ハンモック）を中心とし、固定支援者2名を配置した。III期半ば、自宅外泊時にタブレットを持参し活動中も動画サイトを閲覧し続けており、手放すことができなくなった。また、支援者の働きかけに応じることが困難になってきたことから、「慣れ」が生じてきているとも考え、IV期では活動内容の変更をした。

IV期（活動の見直し期）では③の名前あてゲームから神経衰弱に変更、支援者の働きかけについても単に達成の喜びを表現するのではなく、本人と一緒にやって活動を行い、「楽しさ」の体験を共有することを取入れた。

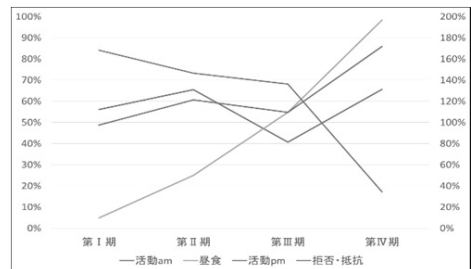
変化の確認方法については、施設入所前との比較をするために、日中活動の時間帯である10時～15時のAM活動・昼食・PM活動とし、参加（食事）回数と、活動と食事への拒否・抵抗の回数をカウントし、場面に対する比率を算出した。

IV. 結果

I期では拒否168.3% 活動AM56.1% 昼食4.9%活動PM48.8%となっている。III期半ばに支援方法を変えてからIV期では拒否が34.3%までに減少し、活動AM65.6%昼食98.4% 活動PM85.9%と活動参加率・食事摂取ともに上昇している。

また、活動中の変化として自ら進んで参加しようとする姿や、活動を共に取り組んでいる職員に対し視線を送り、体に触れる等のポジティブなかわりや話しかける等の自発的なコミュニケーションが確認された。

参加率の上昇、拒否・抵抗の減少に加えて日常生活上での様子や対人コミュニケーションの取り方についての変化も見られるようになった。以前は限定された人とのかわりが主であったが、それ以外の人へも自主的に挨拶や握手などのかかわりが見られ、更に活動の一部には支援者の働きかけが無くとも自ら移動ができるようになっていく。



V. 考察

運動・学習を中心とした活動を提供し、「楽しさ」を体験したことで、結果にあるような「自ら進んで参加する」という意欲に繋がりが、その意欲が活動への参加率を高め、全体的な拒否・抵抗の減少へと繋がったのだと考える。

また、対人コミュニケーションの取り方に変化があったのは、活動の中で固定支援者との関係性を築き、その者との信頼関係が基盤として出来てきたことが要因ともとれる。

このことから、人との安定した関係の中で楽しい体験を味わう活動は、活動への参加に困難を抱えている成人期の重度知的障害者にとっても有効な活動であると言えるのではないだろうか。更に進んで活動へ参加できるようにするための方法を今後も検証していきたい。

成人期知的障害者の知能の加齢変化に関する研究

—田中ビネー知能検査Vの知的クラスターを用いた分析を通して—

○ 小野田 実恵

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: 成人期 知能 加齢変化

I. 問題の所在と目的

知的障害者の知能の加齢変化について指摘する論文は少ない。しかしながら、菅野(2001)は加齢に伴う精神年齢(以下、MA)の低下について統計的には認められなかったものの低下の傾向が見られることに言及している。また、高齢知的障害者の支援においてベースラインとなる認知機能を生活年齢(以下、CA)30歳までに測定することが薦められていること(Turkら,2001)から30歳以降に加齢変化が現れてくることが考えられる。

知能の加齢変化を領域で見ると、一般的に変化が大きく異なる領域として Cattell・Horn(1967)が提唱した結晶性知能と流動性知能が挙げられる。西田(2014)によると、結晶性知能は蓄積された一般的な知識やことばの知識、運用力を含む知能で、高齢になっても安定して保たれやすく、流動性知能は頭の回転の速さや思考の柔軟さに関係する知能で、10歳代後半～20歳代前半にピークを迎えた後は、低下の一途を辿る。

「知能は加齢に伴い分化する傾向があり因子構造的な捉え方が必要(田研出版,2003)」である。知能を因子構造的に捉えるにはCHC理論に基づくWechsler系の知能検査が適当であるが、WISC-IVの適用年齢は5歳以上であり重度の知的障害者に用いるには適さない場合がある。そのため適用年齢が2歳以上の田中ビネー知能検査が知的障害者にはよく用いられる。しかしながら、田中ビネー知能検査は基本的に因子構造的に捉えるようにはなっていない。

田中ビネー知能検査の検査項目を因子構造的に捉えた先行研究は少ないものの、菅野(1988)は新訂版田中ビネー知能検査法の1～10歳級の検査項目を心理的特徴から分類し、7つの領域に分けて知的クラスターを作成した。その後、菅野ら(2003)は全訂版田中ビネー知能検査法において菅野(1988)に基づき検査項目を「知覚—運動」「言語」「比較判断」「短期記憶」「数概念」の5領域、さらに「言語」を「物の名称の理解と表出」「物の概念的理解と表現」「文章の理解と類推」の3領域に分けた。城田ら(2009)は菅野ら(2003)と同様の領域構成で田中ビネー知能検査Vに知的クラスターを適用している。しかし菅野ら(2003)や城田ら(2009)の知的クラスターを用いた加齢の検討はほとんど行われていない。

以上より、本研究では田中ビネー知能検査の知的クラスターを用いた分析を通して、知的障害者における知能の加齢変化の特徴を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象者: 成人期知的障害者111名。性別は男性43名、女性67名、不明1名で、測定時の平均CAは43.6歳(±9.8, range30-72)、障害種別は知的障害であった。検査時には本人、保護者もしくは支援者に対して個人情報保護等について十分な説明を行い、同意を得た上で実施した。2. 検査課題: 田中ビネー知能検査V。心理実務を有する者が実施した。3. 調査時期: 2009年7月から2017年12月。4. 手続き: CAとMAについてピアソンの積率相関係数を算出した。そして城田ら(2009)のクラスターの手続きに従い各領域の平均通過率を算出し、CAと各領域の通過率についてピアソンの積率相関係数を算出した。

III. 結果

対象者の平均MAは5.8歳(±2.63, range:1:00-12:01)

であり、CAとMAには弱い負の相関が見られた($r=-.321, p<.01$)。次に、知的クラスターの各領域の平均通過率と、CAと知的クラスターの各領域の通過率の相関係数を表1に表す。平均通過率は、「知覚—運動」が最も高く80.6%で、「言語」の「文章の理解と類推」が最も低く37.1%であった。知的クラスターの全ての領域で統計的に有意であった(「物の名称の理解と表出」のみ $p<.05$)。相関係数について「知覚—運動」「言語」の各領域はCAとの相関がほとんど見られなかった($|r|<.300$)。「比較判断」「短期記憶」「数概念」には弱い負の相関が見られた($.300<|r|<.400$)。

表1 知的クラスターの平均通過率・CAと各領域の関係

クラスター	言語							
	知覚—運動	物の名称の理解と表出	物の概念的理解と表現	文章の理解と類推	比較判断	短期記憶	数概念	
平均通過率	80.6%	74.1%	52.9%	37.1%	55.3%	46.4%	41.7%	
CA	相関係数	-.251**	-.207*	-.254***	-.298**	-.301**	-.323***	-.331***
	有意確率	0.008	0.030	0.007	0.001	0.001	0.001	0.000

* $p<.05$ ** $p<.01$

IV. 考察

CAとMAの間に弱い相関が見られ、加齢に伴い、MAが低下しているが示唆された。このことから、CAと知的クラスターの領域との関係にも、知的障害者の加齢の影響が現れると考えられる。

CAと知的クラスターの領域の通過率は全領域において統計的に有意であり、何らかの関係があると考えられる。領域間でCAとの相関係数が比較的大きかったのは「比較判断」「短期記憶」「数概念」の領域であった。これらの領域には、時間制限がある、その場での思考に左右される、といった流動性知能の要素を多く含むことからCAと通過率に関係が見られたと考えられる。一方「知覚—運動」「言語」は上記の3領域と比べCAとの相関係数が小さかった。「知覚—運動」や「言語」の「物の名称の理解と表出」には比較的年齢級の低い項目が多く平均通過率も他の領域より高いことが要因の一つとして挙げられる。また、「知覚—運動」「言語」には経験により知識や技術として貯蔵されるような結晶性知能の要素を多く含むことから、流動性知能の要素を含むと考えられる上記の3領域と比較して相関係数が小さくなったと考えられる。また張(2013)も知的障害者の加齢変化について発達の検査の結果から「言語や操作性などに目立つ変化は見られていない」としている。「言語」の下位領域の中で「文章の理解と類推」は他と比べ相関係数が高かった。この領域には、思考の柔軟さを伴う項目、時間制限のある項目を複数含むことから、「言語」の中でも流動性知能の要素を含む領域であると考えられる。

以上より「比較判断」「短期記憶」「数概念」といった流動性知能の要素を多く含む領域は「知覚—運動」「言語」といった結晶性知能の要素を多く含む領域よりCAとの相関がわずかながら高かった。知的障害者の加齢に関係する知能の領域は、従来の結晶性知能が比較的保たれやすく流動性知能が加齢の影響を受けやすいとする学説と同様、または近いものであると考えられる。

V. 今後の課題

今後の課題として3点挙げられる。①知的障害者における知能の因子構造の変化を捉える必要がある。②対象年齢の幅をより広くするとともに、加齢に伴う知的な能力の獲得・喪失の両側面を考慮する必要がある。③ダウン症といった他の障害種との比較検討が必要である。

知的障害福祉における措置制度への再考察

○岡本 健 小林 倫
(社福 湘南の風)

菅野 敦
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 措置制度 判定書 地域生活支援拠点等

I. はじめに

当法人は神奈川県Z市にて1994年の設立以来、24年間、知的に障害のある方に対して支援を行ってきた。当法人における内部研修の一環として「措置制度が果たした役割と課題」について考察する機会があった。

既存の文献や論文、インターネット等を用いて障害福祉制度の変遷を調べてみると、措置制度には課題や批判があり、それらを背景に契約制度へと移行していった旨の内容が散見された。一方で当時、職員であった者からのヒアリングや、当事業所に残っていた資料を確認したところ、措置決定に至る経緯で使用されていた利用者に関する基礎情報が記された判定書があった。その中には本人、家族の意向・希望が確認され現在では得られない専門的で有効な情報等があり、批判に対する疑問があがってきた。

そこで措置制度について改めて検証、再考察するための取り組みを行った。

II. 目的

現在の障害福祉制度の下で行われている相談支援事業及び生活介護事業と比較することで、Z市にある事業所の視点から措置制度について改めて見つめ直し、かつて国や行政が担っていた役割の中で現在は失われてしまった点について考察を行う。

III. 方法

1. 措置決定までの流れ

当時、行政と事業所間でのような手続きを経て措置は決定されたのか、事業所に残っている利用者のケース台帳（対象者31名の措置決定に関する福祉事務所が作成した文書、更生相談所が作成した文書）から確認し、相談支援事業による支給決定までの流れと比較、検証を行った。

2. 措置時代の援助(利用者)について

措置時代の援助の現場はどのようであったか、障害者の地域生活を支える体制がどのようであったかについて、当時から在籍する職員3名※A職員（勤続：24年/当時の役職：施設長）B職員（勤続：22年/当時の役職：支援員）C職員（勤続18年/当時の役職：支援員）にヒアリングを行った。そこで得た情報をもとにサービスが細分化され、専門性を求められる現代の支援と比較し考察した。また現在、進められている地域生活支援拠点等の背景や意義についても考察した。

IV. 結果

1. 措置決定までの流れ

対象の31件を確認したところ①精神薄弱者基礎調査票・精神薄弱者現況調査票・日常生活能力調査票 ②判定書（総合判定、医学的判定、心理判定、職能判定）③入所内儀所（依頼）④援護委託回答書 ⑤入所通知（委託依頼）書を経て措置決定されていた。現在、相談支援事業が行っている支給決定までの流れと比較し、措置時

代は判定書に見られる医師や心理判定員など専門家による客観的な評価、その基礎情報に基づいて公平に行われていた。さらに本人、家族の意向を確認し、希望する事業・事業所を聞き取っていた。また、事業所は判定書から利用者について、現在では得られる事が少ないフォーマルなアセスメントを支援に役立てる事が出来たと考えられる。比較して現在の制度下においては、より本人の思いや、意向に重きが置かれ、措置時代よりもインフォーマルな情報を得られていると考えられる。

2. 措置時代の援助について

ヒアリングの結果、事業運営の視点で見ると毎月の措置委託費により財源は安定しており、利用者も行政処分により決定されていた。支援員からすれば措置決定後の援助(利用者)については、委託法人に委ねられ、法人によって格差はあるが先駆的な取り組みを実施し易い環境があったとも考えられる。一方で「安定的な収入が質の向上の妨げになる。」というリスクも内包していた。

V. 考察

1. 措置決定までの流れ

措置決定までの経緯だけを見ても、かつて指摘された措置制度に対する「施設や事業者を自らの意思によって自由に選べない。」といった批判や課題のすべてを肯定できないのではないかと考える。

2. 措置時代の援助(利用者)について

援助については指摘されるように一部の法人による怠慢はあったと考えられるが、安定した財源を担保に利用者の将来を見据えて支えようとしていた法人も少なくないのではないだろうか。また、当時は行政がその責任と権限において行政処分として現在の相談支援や緊急時の保護、居場所の確保、各所への連絡など障害者を支える役割を担っていた。

その後、行政主導の体制から、本人中心の考えに基づく契約制度へと移行したことで、本人がサービスを選択し、対等な立場で事業所と契約を結べるようになった。一方、安定した通所先の確保や緊急時の対応に困難を抱えるケースが散見されるようになった。各サービス事業所、関係機関は各々に連携を図る必要が生まれ、独立したものを分担し合う面的な整備を現在の地域生活支援拠点等として求められる事となったのではないだろうか。

3. 今後について

地域の一事業所の視点から見つめ直す、措置制度の中で機能していた長所のうち、失われてしまったものがあるのではないかと考えられる。しかし、今回は限定的な地域の考察に留まっており、対象とする地域が変われば評価も異なる可能性がある。

今後、措置制度を正確に捉え、再評価していくためには他地域、圏域、都道府県と、より広域な視点から制度を確認したい。

私立中学生の特別な支援ニーズの実態調査

—性別および入試時偏差値に着目して—

○ 三浦 巧也¹ 日下 虎太郎² 山中 小枝子³ 仲野 葉⁴

(¹東京農工大学) (²日黒学院中学・高等学校) (³ながやまメンタルクリニック) (⁴東京学芸大学大学院)

KEY WORDS: 私立中学生 特別な支援ニーズ 実態調査

I. はじめに

三浦・橋本・林 (2009) は、私立中学校に入学したものの、うまく適応出来ずに苦しんでいる生徒が、少なからず存在していることを明らかにしている。私立中学校での支援課題として、生徒の理解に基づく対応が重要であると指摘されている (浅田, 2009)。

そこで、本研究では、私立中学生の特別な支援ニーズを性別と入試時の偏差値に着目して、その実態について把握することを目的とした。

II. 方法

2.1 実施期間：

2017年7月に実施した。

2.2 調査協力者：

養護教諭を調査協力者とした。無作為抽出によって選定された首都圏の私立中学校 (共学校・男子校・女子校) 150校に、郵送法にて実施した。76校からの回答を得た (50.7%)。なお、調査を依頼した学校の管理職・養護教諭には目的とプライバシー保護のための手立てを書面にて説明し、回答をもって同意を得た。

2.3 調査内容：

(1) フェースシート／勤続年数、在職年数、入試時の偏差値等についてたずねた。

(2) 個別事例における発達障害 (その可能性) のある生徒の実態及び支援 / i) 発達障害のある生徒の修学上の困り感 10項目 (松下・福盛・一宮, 2014)、ii) 直接対応した際に苦慮した事柄 5項目、iii) 担任・学年教員等との関わりで苦慮した事柄 5項目、iv) 保護者との関わりで苦慮した事柄 5項目について、4件法でたずねた。

2.4 分析方法：

入試時の偏差値を群分けした後、性別 (2) × 入試時の偏差値 (3) による 2要因分散分析を行った。

III. 結果

3.1 調査協力者について

回答した養護教諭の勤続年数は平均 14.3年 ($SD=10.8$) であった。在職年数は平均 12.2年 ($SD=10.8$) であった。学校種については、共学校は 40校 (52.6%)、男子校 8校 (10.5%)、女子校 28校 (36.8%) であった。

3.2 入学時の偏差値について

入試時の偏差値が 61 以上は 11校 (14.5%)、51 以上 60 以下は 21校 (27.6%)、50 以下は 37校 (48.7%)、不明は 7校 (9.2%) であった。

3.3 個別事例数について

これまでに行った発達障害のある生徒に対する支援の個別事例数は 88名であった。そのうち、入試時の偏差値 61 以上の学校では 13名 (14.8%) (男子 8名・女子 5名)、51 以上 60 以下の学校では 24名 (27.3%) (男子 10名・女子 14名)、50 以下の学校では 51名 (58.0%)

(男子 19名・女子 32名) であった。

3.4 発達障害のある生徒の修学上の困り感について

2要因分散分析の結果、有意差がみられた項目はなかった。平均値が最も高い項目は「場の雰囲気を読んでそれに合わせる事ができず、周囲から浮いてしまう。」であった (平均値=2.37, $SD=0.75$)。次いで、「周囲の人から孤立してしまい、友人ができてにくい。」であった (平均値=2.10, $SD=0.92$)。

3.5 直接対応した際に苦慮した事柄について

2要因分散分析の結果、有意差がみられた項目はなかった。平均値が最も高い項目は「こだわりが強く、融通がきかない。」であった (平均値=2.18, $SD=0.80$)。次いで、「自己理解が低い (未熟である)。」であった (平均値=2.12, $SD=0.83$)。

3.6 担任・学年教員との関わりで苦慮した事柄について

2要因分散分析の結果、有意差がみられた項目はなかった。平均値が最も高い項目は「対応するための支援方法が、見出せない。」であった (平均値=1.36, $SD=0.87$)。次いで、「他の生徒への対応が優先され、当該生徒まで支援が行き届かない。」であった (平均値=1.06, $SD=0.84$)。

3.7 保護者との関わりで苦慮した事柄について

「保護者が生徒の現況を認めることが難しい」において、交互作用が有意であった ($F(2,75)=3.14, p<.05$)。次に、単純主効果の検定を行ったところ、女子生徒において単純主効果が有意であった ($F(2,75)=5.35, p<.01$)。入試時の偏差値が偏差値 51 以上 60 以下の学校と 61 以上の学校のほうが、50 以下の学校よりも有意に難しいと捉えていることが示された。

また、入試時の偏差値が偏差値 51 以上 60 以下の学校において単純主効果が有意であった ($F(1,75)=3.72, p<.1$)。女子生徒の保護者のほうが男子生徒よりも有意に難しいと捉えていることが示された。

「保護者の仕事が忙しく話し合う機会が作れない」において、交互作用が有意であった ($F(2,75)=2.86, p<.1$)。次に、単純主効果の検定を行ったところ、入試時の偏差値が偏差値 61 以上の学校において単純主効果が有意であった ($F(1,75)=7.32, p<.01$)。女子生徒の保護者のほうが男子生徒よりも有意に時間が作れないと捉えていることが示された。

V. 考察

私立中学生の特別な支援ニーズのある生徒は、融通がきかないことや自己理解の未熟さといった課題により、十分な支援を受けることが出来ず、周囲の生徒と良好な関係性を構築することが困難であると示唆された。また、特に、偏差値が 51 以上の学校に在籍する当該女子生徒の保護者について、生徒の特性について共通理解を深めることに抵抗を示し、また、その機会自体が設けられないといった課題が生じていることが示唆された。保護者との連携については、性別や入試時の偏差値に考慮した、学校独自のアプローチが必要となろう。

特別支援学校における ICT 機器活用推進の取り組み

—校内研修、タブレット型端末を介した支援方法の立案と実践—

○辻村 洋平

(都立青峰学園)

為川 雄二

(東北大学)

KEY WORDS: 校内研修 ICT iPad

I. はじめに

変化とは、様々な課題に対して新たな解決策と価値を見いだすものであり、私たちの生活に便利さや豊かさをもたらす有益なものである。近年の ICT (Information and Communication Technology; 情報通信技術) は発展の一途を辿っており、新しい学習指導要領にも明記されているように、これからの学校教育では児童・生徒が新しい技術や変化する社会、未知の状況に対応できる資質・能力の育成が求められている。特別支援学校においては、ICT 機器がその技術発展とともに各障害種別・領域での学習やコミュニケーション等の支援ツールとして効果を挙げ、新しい機材や環境が学校現場に広く普及してきた。

都立青峰学園は、肢体不自由教育部門と知的障害教育部門高等部職業学科の部門を併置する特別支援学校として、2009年4月に青梅市に開校した。軽度の知的障害のある生徒を対象とする就業技術科の実態として、自尊感情測定尺度(東京都版)の結果からも大半の生徒の自己肯定感は低く、学習に対しては消極的である。一方では、SNS 東京ルールアンケート結果から生徒の9割がスマートフォン・タブレット型端末を所持しており、ICT 機器を用いる授業には興味・関心も高く、意欲的に授業に参加する姿が見られる。発達障害を併せ有する生徒も多く、視聴覚提示などの学習支援だけでなく、コミュニケーションの支援ツールとしても ICT 機器の活用が有効であった事例もある。しかし、本校における ICT 機器の活用実績としては、東京都から支給された60台の iPad を授業やホームルームで用いた実績は記録簿からも大変少なく、配備されている ICT 機器環境を持て余してしまう実態があった。

そこで以下の目的から、都立青峰学園での ICT 機器活用を推進する取り組みを実施、検証するものとした。

II. 目的

都立青峰学園において、配備されたタブレット型端末などの ICT 機器を授業や生徒への支援に積極的に活用することを推進する取り組みを実施、検証する。

III. 方法

(1) ICT 機器活用に向けた校内研修会

校内に配備されている ICT 機器の積極的な活用を趣旨として、2017年8月に教職員向けの ICT 機器活用に向けた研修会を実施した。有識者として、都立特別支援学校で先進的に ICT 活用を進めている指導教諭と、全国の特別支援教育における ICT 活用事例を知る大学教員を講師として招いた。参加した教職員数は32であった。講師からの講義、グループワークをとおして、ICT 機器の活用方法と活用事例について理解を深め、9月以降の授業実践に ICT 機器を活用する具体的な内容について、参加した教職員が計画・立案・発表をした。

(2) ICT 機器活用実践報告会

各教員による ICT 機器活用を報告する実践報告会を2017年12月に開催した。(1)の研修会と同じ有識者2名を講師として招いた。参加した教職員数は21であった。各教員が ICT 機器を活用した実践事例について報告し、自他の教員の報告を聞くことで、本校における

ICT 機器活用事例を共有した。また、講師から実践報告について評価と助言を受け、改善方法のヒントを得ることができた。

IV. 結果

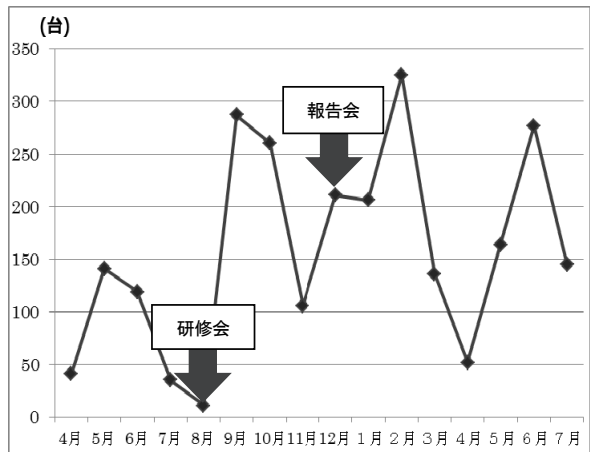


図1 iPad 貸出の月別データとその変化

図1より、2017年8月に実施した校内研修会以降、iPad の貸出数が大幅に増え、配備台数の上限を越えてしまう事もあり、貸出簿の予約欄を活用する状況となった。11月は学園祭準備として通常授業数が少なかった事、12月、1月、3月は長期休業を過ぎ授業日が少ない事もあり、貸出数も比例して少ない。また、12月の実践報告会の後では、2月の貸出数が300台を越えた。その成果物として、3月の就業技術科の職業に関する教科の成果発表会、肢体不自由教育部門の学習内容の報告では、生徒が作成したロイロノートや Keynote の作品を用いるなど、単元や学習活動のまとめとして iPad を活用する事例が見られた。今年度の状況として、4月当初は人事異動、オリエンテーションなどもあり利用実績は少ないが、5月以降の貸出数は2017年8月以降と同様である。

V. 考察

本取り組みを実施することで、図1からも iPad の利用実績が大幅に増えたことは明らかである。積極的に iPad を利用する教員が増え、周囲の教職員が相互に活用できるアプリケーションソフト、活用事例を紹介するなど、日常的に ICT 機器を活用しようとする良い影響が広がった実感がある。今年度は学校内研究として「アプリケーションソフトの研究」を設定し、各アプリケーションソフトに習熟した教職員が講師となって他の教員に活用方法を伝える研修会を実施した。それぞれの学部、教科で活用の手だてを考え、発表するといった内容に発展するなど、本取り組みを実践することで学校全体が共通認識をもち、組織的な ICT 機器活用の推進が実現できていると考える。

知的障害特別支援学校の学校教育相談体制に関する全国調査

○仲野 菜¹⁾ 林 安紀子¹⁾ 橋本 創一¹⁾ 大伴 潔¹⁾ 李 受眞¹⁾ 渡邊 貴裕²⁾ 尾高 邦生³⁾ 霜田 浩信⁴⁾ 熊谷 亮⁵⁾

1) 東京学芸大学 2) 順天堂大学 3) 筑波大学附属大塚特別支援学校 4) 群馬大学 5) 福岡教育大学

KEY WORDS: 特別支援学校 学校教育相談 スクールカウンセラー

I. 問題と目的

近年、小・中・高等学校の在籍者が一貫して減少傾向であることに反し、特別支援学校の在籍者は増加している。増加の主要因は知的障害特別支援学校の在籍者であり、中でも高等部在籍者の増加が大きな割合を占めている。そして、高等部では中・軽度の療育手帳を有する在籍者の割合が大半を占め、軽度知的障害のある生徒に対して何らかの教育的対応が迫られていることが指摘されている(国立特別支援総合研究所, 2010)。越野(2014)も、学校現場では高等部の在籍生徒の「多様化」と実践上の「新しい課題」に直面していると述べている。また、小畑・武田(2017)の研究から、知的障害特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害や発達障害のある生徒の約半数が情緒及び行動上の課題を抱えているおり、反抗や暴力といった外在化障害より、ひきこもりや不安といった内在化障害を示す割合が多かったことを明らかにしている。これら先行研究から、高等部に在籍する軽度知的障害生徒のメンタルヘルスに関する問題が大きく存在していることが推測される。特別支援学校では、生徒のメンタルヘルスの課題について、担任教師や養護教諭、学校医等が対応していることが先行研究から伺える(下田, 2016; 長谷高, 2011; 奥出, 2011)。しかし、実際に校内でどのような体制をつくり、対応しているのかを明らかにしている研究は少ない。そこで、本研究では、知的障害特別支援学校の学校教育相談体制の実態を管理職の調査から明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 手続き: 質問紙法

2. 対象: 全国の高等部の配置がある知的障害特別支援学校 714 校に送付した。返送があった 222 校(回収率: 31.1%)の管理職 222 名を分析対象とした。

3. 調査項目: (1)フェイスシート、(2)スクールカウンセラー(以下 SC)について、①SC の配置の有無、②SC の校内での位置づけ(自由記述)、③ SC が対応する生徒数、④SC が対応する知的障害生徒数、⑤専門的なカウンセリングが必要な生徒数、(3)学校教育相談体制について、①学校教育相談体制における課題(自由記述)、②学校教育相談体制に必要な人材、職種(自由記述)等を尋ねた。SC の配置がない学校は、(2)②~⑤の間については SC が配置されている場合を想定してもらい、回答を求めた。

なお、本研究の発表において、協力者から了解を得たうえで、個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

III. 結果

(1)フェイスシート

高等部の知的障害生徒数の平均は、76.4 名(SD=55.3)であった。

(2)SC について

SC の配置の有無(n=222)は、「配置されている」が 68 校(30.6%)、「配置されていない」が 140 校(62.6%)、「その他」が 14 校(6.8%)であった。SC の校内体制での位置づけについて、自由記述を KJ 法で分類したところ、SC の配置がある学校(n=68)では「支援部」が 30 校(44.1%)、

「保健部」が 11 校(16.2%)、「生徒指導・教育相談部」が 7 校(10.3%)、「外部・非常勤」が 8 校(11.8%)、「位置づけなし」が 6 校(8.8%)、「教務部」が 2 件(2.9%)、「自立活動」が 1 件(1.5%)、「その他部署」が 1 件(1.5%)であった。SC の配置がない学校(n=140)では、「支援部」が 85 校(60.7%)、「生徒指導・教育相談部」が 34 校(24.3%)、「保健部」が 9 校(6.4%)、「位置づけなし」が 3 校(2.1%)、「教務部」が 3 校(2.1%)、「地域連携部」が 2 校(1.4%)、「自立活動部」が 1 件(0.7%)であった。③の項目については、高等部の生徒数との割合を算出した。SC が対応する(対応してほしい)生徒割合の平均は、SC の配置がある学校(n=59)が 42.8%(SD=40.9)、SC の配置がない学校(n=129)が 20.8%(SD=27.9%)であった。④の項目については、SC が対応する(対応してほしい)生徒数との割合を算出した。SC が対応する(対応してほしい)知的障害生徒割合の平均は、SC の配置がある学校(n=57)が 90.1%(SD=23.2)、SC の配置がない学校(n=116)が 94.6%(SD=18.9%)であった。⑤の項目については、③と同様に割合を算出した。専門的なカウンセリングが必要な生徒割合の平均は、SC の配置がある学校(n=57)が 12.4%(SD=15.6)、SC の配置がない学校(n=128)が 10.2%(SD=18.6%)であった。

(3)学校教育相談体制について

学校教育相談体制における課題についての自由記述(n=192)を KJ 法で分類したところ、「教職員に関する課題」102 件(53.1%)、「支援体制の整備に関する課題」63 件(32.8%)、「課題はない」20 件(10.4%)、「対応件数・内容に関する課題」19 件(9.9%)、「家庭支援に関する課題」18 件(9.4%)、「生徒支援に関する課題」10 件(5.2%)のカテゴリに分類された。学校教育相談体制に必要な人材、職種についての自由記述(n=178)を KJ 法で分類したところ、「専門職・専門家」69 件(38.8%)、「福祉関係者」64 件(36.0%)、「特になし」35 件(19.7%)、「心理士・カウンセラー」30 件(16.9%)、「教職員の加配・専門性の向上」27 件(15.2%)、「医療関係者」22 件(12.4%)、「支援機関」13 件(7.3%)、「警察・法律関係者」10 件(5.6%)のカテゴリに分類された。

IV. 考察

現在、特別支援学校の SC の配置は 3 割程度であり、通常の小・中・高等学校と比較して配置が進んでいないことが明らかになった。SC の校内体制における位置づけについて、SC の配置の有無に関わらず、支援部に SC を配置したり、配置を希望する学校が多かった。保健部、生徒指導部といった部署よりも様々な教職員と連携し、幅広い支援をすることが期待されていることが考えられる。SC の配置のある学校では、SC が対応する生徒が 4 割であり、多くの生徒の対応を SC が担っていることが明らかになった。学校教育相談体制における課題は、教職員の不足や専門性の向上、支援体制の整備が不十分であるといった意見が多く見受けられた。SC だけでなく、様々な職種や機関と連携し、対応にあたることでできる体制の整備が急がれることが示唆された。

特別支援教育教師・障害福祉支援職の障害と支援に関する 理解・知識の習得に関する研修のあり方について

—ダウン症支援セミナー参加者に対するアンケート調査から—

○和知 真由¹⁾ 林 安紀子²⁾ 橋本 創一²⁾ 大伴 潔²⁾ 菅野 敦²⁾ 江上 尚志³⁾ 清野 弘子³⁾

1) 東京学芸大学教育学研究科

2) 東京学芸大学教育実践研究支援センター

3) 公益財団法人日本ダウン症協会

KEY WORDS: 支援者研修, 障害理解, ダウン症

I. はじめに

ダウン症支援セミナーは、公益財団法人日本ダウン症協会の普及啓発事業の取り組みの一つとして行われているものであり、ダウン症のある人たちに常日頃関わっている障害福祉サービス事業所や施設の職員・支援員、特別支援学校の教員などを対象として行われている研修セミナーである。こうした障害と支援に関する理解・知識について研修する理解啓発セミナーは、全国各地で多数行われてきているが、セミナーの効果に関する検証をとりあげる研究は数少ない。受講することによって、障害に関する知識や理解が深まり、実際の支援につなげることができるという前提が先に立ち、研修の実施のみにとどまっていることが多い。理解・知識の習得は本当になされたのか、どんな効果があったのか具体的に明らかにされていない。

そこで、ダウン症支援セミナーの参加者に受講前と受講後にアンケートへの回答を求め、セミナーが参加者のダウン症（障害）に対する知識や理解に影響を与えるのか、ダウン症の特性に関して理解が難しい部分はどのような点なのかを明らかにしたいと考えた。なお、本研究は、東京学芸大学現職教員推進機構の取り組みの一つであり、日本ダウン症協会の協力を得ておこなった。

II. 目的

ダウン症支援セミナーの受講を通して、セミナー参加者のダウン症者の障害と支援に対する理解・知識の習得度に変化が現れるのかを明らかにし、効果的な研修のあり方について検討する。

III. 方法

調査対象：2017年8月に東京都、2018年8-9月に東京都・大阪府で行われた計3回のダウン症支援セミナーの参加者487名。参加者の内訳は、障害福祉サービス事業所等の支援員が378名(77.6%)、看護師・保健師が25名(5.13%)、教師が22名(4.52%)、療育・リハビリ職員(ST・OT・PT・心理士)が11名(2.26%)、保育士が10名(2.05%)、ケースワーカーが5名(1.03%)、団体職員・事務職が4名(0.82%)、その他が32名(6.57%)であった。

調査方法：セミナーの受付時に質問紙を配布し、受講前後で無記名による回答を求め回収した。なお、参加者には個人情報に十分に留意することを伝え、調査への参加を説明し紙面に確認した。

質問内容：受講前は、(1)職業、(2)勤務先に関して(勤務年数、ダウン症者の担当の有無、所属先における職員研修実施の有無)、(3)ダウン症に関する知識や意識について(①原因、②合併症、③指摘される性格・行動傾向④才能や活躍、⑤急激退行や老化、⑥気持ちや行動の理解に関する大変さの程度、⑦支援や対応の困っている程度、⑧他の障害に比べて支援の大変さの程度、⑨対して「1:大変そう思う」「2:少しそう思う」「3:どちらとも言えない」「4:あまりそう思わない」「5:全くそう思わない」の5件法で選択する。)

受講後は、(4)ダウン症に関する知識や意識について(①～⑤の理解の程度、⑥気持ちや行動の理解の大変さが意識として軽減した程度、⑦支援や対応に関する具体

的な理解度、⑧支援の大変さが意識として軽減した程度に対する5件法で選択する。)、(5)今後職員研修を実施したいか、(6)ダウン症のある人を直接担当していて、困っていること(自由記述)、(7)研修セミナーに関する感想や要望(自由記述)の回答を求めた。

分析方法：t検定を行った。

IV. 結果

ダウン症に関する知識や意識についてセミナー受講前と受講後の回答の平均値を比較したものをTable1に示す。

Table1 セミナー受講前と受講後の平均値の比較

	平均値							
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
前	1.84	2.37	2.27	2.12	2.34	2.21	2.32	3.21
後	1.51	1.66	1.55	1.77	1.56	1.80	1.90	2.08

すべての項目において、セミナー受講後の平均値は受講前を下回っており、セミナーを受講したことによってダウン症に対する理解度が高まり、困難さの意識が軽減し、知識に変化が現れたことが明らかとなった。また、① $t(471)=8.08, p<.001$ 、② $t(473)=15.21, p<.001$ 、③ $t(474)=17.95, p<.001$ 、④ $t(471)=9.13, p<.001$ 、⑤ $t(473)=16.74, p<.001$ 、⑥ $t(471)=6.63, p<.001$ 、⑦ $t(469)=6.89, p<.001$ 、⑧ $t(470)=19.09, p<.001$ と、全ての項目において1%水準で有意差が認められた。

項目ごとにセミナー受講前と受講後において、1または2(大変そう思う、少しそう思う)の回答をとりあげて、「合併症の理解」が63.9%から90.1%、「性格・行動傾向の理解」が66.5%から94.9%、「急激退行や老化の理解」が65.0%から93.9%と大きく変化し、「支援の大変さが意識として軽減した」は全体の71.4%を占めた。

V. 考察

本研究の結果から、ダウン症支援セミナーを受講したことによってダウン症の障害特性に関する知識・理解が深まり、セミナーの成果は著しいものがあると考えられる。本対象者らは、受講前における「他の障害に比べて支援は大変だと感じる」に1または2で回答した参加者が全体の19.3%であったため、他の障害と比べて、ダウン症者の支援が大変であると感じている者が少なかったと考えられる。しかし、ダウン症の障害特性や支援において最も重要視すべき「合併症」「急激退行や老化」「性格・行動傾向」の平均は2点を超えている(「どちらとも言えない」に近い)。ダウン症特有の特性や問題である「合併症」「性格・行動傾向」「急激退行や老化」についての理解が特に深まったという結果が表れているため、ダウン症のある方への支援や配慮について再度考える機会を提供することができたのではないかと考える。また、支援の大変さが意識として軽減したと回答した参加者が全体の7割であったことから、ダウン症の障害特性を理解したことによって、一人ひとりに異なるが、セミナーで得た知識が支援をする際の手立てに繋がったのではないかと考察する。

韓国の知的障害特別支援学校のカリキュラムの現況と課題に関する事例的検討

○李 受眞¹⁾ 橋本 創一¹⁾ 杉岡 千宏¹⁾ 枡 千晶¹⁾ 尾高 邦生²⁾

1) 東京学芸大学

2) 筑波大学附属大塚特別支援学校

KEY WORDS: 韓国, 特別支援学校, 教育課程

I. はじめに

特殊教育において、統合教育（後にインクルーシブ教育）という思想・理念の出現により、韓国は1994年度に公布された特殊教育振興法の改正によりこのような理念や理論を受け入れはじめた。韓国で定義する統合教育とは、民族・能力・障害類型・程度・使用する言語・社会経済的位置および多様性を含む全ての児童生徒を対象により効果的な教育を提供する総体的学校としての接近（Whole School Approach）を試している。特殊教育の教育課程は、幼稚園教育課程（3～5歳）、国民共有基本教育課程（小学1年～高校1年）、高等学校選択中心教育課程（高校2、3年）の3つのレギュラー教育とほぼ同じものと、基本教育課程（小学1年～高校3年）という国民共有基本教育課程をコンパクトにしたもので構成される。幼稚園教育課程は一般幼稚園教育課程を基に健康生活、社会生活、表現生活、言語生活、探求生活の5つの領域で構成され、基本教育課程と国民共通基本教育課程は教科と才量活動（各学校の状況と児童生徒の選択により自律的な教育課程と活動を行うための教育活動）、特別活動で編成され、高等学校選択中心教育課程は教科と特別活動で編成されている。日本では平成21年3月に告示された特別支援学校高等部学習指導要領に「キャリア教育」が明記されており、教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項に関して生徒が自己の在り方や生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行ない、キャリア教育を推進することをあげている。このように日本の特別支援学校ではキャリア発達を中心とした指導・教育が盛んに行われ、個別の指導計画においてもその影響が大きい。一方、韓国は特殊教育振興法で定められた特殊教育の目的のように特殊教育を受けた卒業生の自主的な生活能力の伸長、生活安定、社会参加への寄与を達成することに失敗している様々な論文で指摘されている（교육과학기술부, 2008; 김정호・이정호, 2008; 정희섭 외, 2005）。日本の障害者の法定雇用率は、平成30年4月1日から民間企業が2.2%、国・地方公共団体等が2.5%になった。韓国の場合、2018年までは民間企業が2.9%、国・地方公共団体等が3.2%であるが、2019年度からは民間企業が3.1%、国・地方公共団体等が3.4%に引き上げられる。障害者の法定雇用率は韓国の方が高いが、実際に特別支援教育を受けた障害者の進路状況には違いがみられる。韓国の場合、2018年2月卒業者の進学率（専攻科・専門大学・大学）が53.8%であるのに、特別支援学校高等部の卒業後の就職率は8.6%と低かった。専攻科（教育訓練機関）を修了した後の就職率は42.3%で、その内29%が一般雇用であった。日本の場合（平成24年3月）、特別支援学校高等部の卒業生進路状況は、進学者は2.7%、就職者は25%、福祉施設等入所・通所者は66.6%であった。日本に比べ韓国は特別支援学校高等部を卒業した後の進学者が多いため、高等部教育における社会参加に向けた意識やキャリア教育の必要性が学校教育において認識されにくい可能性も推測される。

II. 目的

こうした背景をふまえ、韓国の知的障害（自閉症含む）の特殊教育の現況について、フィールド観察と現職教員のインタビューから報告する。

III. 方法

韓国ソウル市にある特別支援学校2校を訪問し、授業観察と現職教員へのインタビュー（非構造化）を行った。なお、研究に当たり対象者・学校に研究趣旨等の説明をした上で了解を得た。個人情報等に充分配慮した。

IV. 結果

1. ソウル市江南区私立ミラル特別支援学校

ソウル市江南区は韓国で最も教育意識が高い地域性と評判であり、保護者も教育熱心な人が多い。この学校の大きな特徴として、校舎のデザインも斬新（中央が吹き抜け）で、周囲の見渡しが非常によくなっている。また、教会と企業のバックアップを受けて、学校をオープンにすることで、地域・社会との交流を活発に行っている。教室では、個別より集団形式による指導の時間が大半を占めていた。教師A（54歳：男性教諭）から、2013年に支援員制度が始まり、指導・支援者一人あたりの生徒数は減ったが、保護者からの要望が多く、それに応える人手の不足から個別指導の実施ができず困難を抱えている等の話があった。そのため、保護者は個別指導計画（IEP）の効果を実感できないと訴える人が多い。

2. ソウル市立ゾンジン特別支援学校

ソウル郊外に位置し、学校全体の雰囲気はのんびりして教師の指導もゆったり行われていた。重点目標として、統合教育・世界市民教育・ICT活用・優れた授業づくりに力を注いでいる。その中でも統合教育は、一般の小学校との交流および共同学習を行っており、ICT活用の一環としてVR（Virtual Reality）を用いてスポーツ教室を開いている（土曜日に公開して地域の子どもは誰でも利用できる）。高等部の多くの教室は、教師1人による集団授業（生徒5～8名ほど）が展開されていた。

教師B（37歳：男性教諭）から、ゾンジン特別支援学校は個別指導計画を作っているものの、保護者の要望が年々高まり、社会状況の変化に応えることの困難さがあると指摘した。また、作成にあたって小中高等部の違いを明確にし、個々の児童生徒の特性に目を向けていることを述べた。また、学校のある地域の特徴として、家庭は裕福ではない場合が多く、多文化家庭、共働き、親も障害者である場合があり、保護者とのコミュニケーションが取りづらいことがある。高等部卒業後の進路としては、専攻科に進む学生が多く、高等部を卒業し社会に出る者は数人である。専攻科の修了後は、一般就労は厳しく福祉施設に通所するケースが著しく多いと話した。

V. 考察

日本は特別支援学校学習指導要領に基づくカリキュラムの編成基準があり、特に知的障害教育は独自性が色濃い。韓国は、統合教育と通常教育の連携性の強化（日本の学びの連続性に類似した考え方）を図る趣旨から、特殊教育において「基本教育課程」（基本理念は通常教育と同一として教科数を減じる）で取り組まれていた。また、保護者の要望の強さや個別指導の必要性はあるが実践できない状況が著しかった。また、韓国は一般の大学等進学率が高いことが特殊教育にも影響し、高等部卒業後は専攻科への進学が大半を占めた。しかし、専攻科修了後は就労する場が少なく、福祉施設利用者が目立った。このことは、学校教育の実践にあたって、一般就労への準備教育や自立を考える機運を逸している印象がみられた。キャリア教育を中心にした日本の特別支援教育と大きく異なることが明らかになった。