

# 第 1 分科会

＜育てる＞

＝早期発達支援領域＝

(S 棟 1 階 S103 教室)

【 1 2 : 4 0 ~ 1 4 : 4 0 】

〔 発表 1 2 分  
質疑応答 3 分 〕



# 保育者養成校における言葉指導法

—母語が日本語でない幼児への日本語指導法—

○早川 礎子

(小田原短期大学)

KEY WORDS: 保育者養成校・言葉指導法・日本語・幼児

## I. はじめに

外国人技能実習制度は、我が国が先進国としての役割を果たしつつ国際社会との調和ある発展を図っていくため、技能、技術又は知識の開発途上国等への移転を図り、開発途上国等の経済発展を担う「人づくり」に協力することを目的としている。

平成 28 年 11 月 28 日に公布され、平成 29 年 11 月 1 日に施行された外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律（平成 28 年法律第 89 号）に基づいて、新しい技能実習制度が実施されている。

日本国内にある製造業では外国から労働力を受け入れている場合が多い。外国人居住者は製造業に従事するために家族とともに来日する場合が多いと推測され、壮年層であるとする幼い子どもを同行している場合が多い。

日本国内にある製造業では、外国から労働力を受け入れている場合が多い外国人居住者は製造業に従事するために家族とともに来日する場合が多いと推測され、壮年層であるとする幼い子どもを同行している。

このような社会的背景をもとに多文化・異文化の問題は、保育学研究において今日の課題の 1 つである。

## II. 目的・研究方法

幼児期は人間発達の基礎となる時期であることから、保育・教育を受けることは子どもの当然の権利近年のグローバル化に伴い保育現場では外国にルーツをもつ子どもが増えている。

本稿は、日本語を母語としない幼児が保育園に入園した際に、当該児の言葉の習得に対して視覚言語による言語習得支援が有効かについて先行文献研究により明らかにすることを目的とする

## IV. 結果・考察

岡野雅子(2017)の研究によれば、当該児の約半数は日本語の会話ができない状態で入園してくるが、入園後 3 ヶ月頃までに 8 割以上の子どもは園生活に慣れたと報告している。

当該児の約半数は日本語の会話ができない状態で入園してくるが、入園後 3 ヶ月頃までに 8 割以上の子どもは園生活に慣れてきた。このような当該児に対して保育士は、「ゆっくり・はっきりと話す」、「保育士がそばにいてあげる」、「正面から目を見て話す」、「面倒見のよい子と同じグループにする」などの工夫を行っていた。「絵・写真・イラストを用いて示す」(27.5%)も同様の意図がある<sup>1)</sup>。

保育現場の保育士・保育現場の保育士による回答からは、「ゆっくり・はっきりと話す」など日々の保育の営みの中で、当該児が日本語を聞き取る力を育てようとする保育士が工夫していることが明らかとなっている。また、自由記述には「子どもたち同士言葉が通じなくても楽しめる活動を多く取り入れるようにすると、自然とお互いに関われるようになって日本語を学ぶことができる」という意見があり、保育士が直接的に当該児に働

きかけるだけでなく同年齢の子どもたちがいるという集団保育の“場”自体が当該児に対して有効に働くように、保育士が環境設定を行っていることがわかる。

大人との応答的なやりとりによる言語発達促進のためのプログラムの 1 つとして、インリアル法がある。

インリアル法とは、子どもに強制したり、誤りを指摘して訓練したりするのではなく、自然な遊びや生活のなかで、言葉の力を伸ばしていこうとする方法のことである。

その方法を以下に記述する。

1)大人は子どもの言った言葉を繰り返す。

2)大人は子どもの発した音をまねて、そのまま繰り返す。

3)子どもが何を言っているのか明瞭でない場合は、想像し通訳する<sup>2)</sup>。

1 歳児は生活の中で実際の行動と、言葉が結びついていくことが重要であるため、このように生活の中で実際の行動と言葉が結びついていくことは重要なことといえる。

このような言語発達支援の実践から、「保育とは環境を通して行うもの」というわが国の幼児教育・保育の基本的な了解事項が実践されるような言語発達プログラムが促進されていくことが重要ではないかと考えられる。

また、発達性読み書き障害の漢字書字訓練の実験の結果、音韻認識力や視覚的認知、視覚的記憶力に低下を認め、これらが漢字書字困難の原因になっていると指摘している。

春原則子・宇野彰・金子真人(2005)の研究結果によれば音声言語の記憶力は良好であったことを報告している。

漢字の成り立ちを音声記号化して覚える方法(聴覚法)と、書き写しながら覚える従来の学習方法(視覚法)を行い、訓練効果を比較したその結果、効果の持続という点において聴覚法が視覚法に比べて有効であることが示唆された<sup>3)</sup>。

以上の結果に見られる児童期の言葉支援の結果により示唆されることは、視覚法よりも聴覚法に有効性が見られることである。それは、すなわち、音韻認識および音韻想起などの発達が言語習得には欠かせないことから、幼児期の言葉の支援として、聴覚的刺激を加えた環境を通しての保育の実践が目指されると考えられる。

### (参考文献)

- 1)岡野雅子「日本語を母語としない幼児に対する保育現場における支援—言葉に着目して—」東京福祉大学・短期大学紀要第 7 巻第 2 号、pp115-124、2017、ミネルヴァ書房、
- 2) 保育内容「言葉」指導法、馬見塚昭久・小倉直子編著、
- 3) 春原則子・宇野彰・金子真人「発達性読み書き障害児における実験的漢字書字訓練—認知機能特性」、言語医学 46 巻 1 号、p10-15、2005 年

## 3歳児の‘育てにくさ’の要因と発達障害について

—乳幼児健診に携わる保健師への質問紙調査から—

○瀧上 真裕美<sup>1)</sup>

和知 真由<sup>1)</sup>

林 安紀子<sup>2)</sup>

橋本 創一<sup>2)</sup>

秋山 千枝子<sup>3)</sup>

1) 東京学芸大学教育学研究科 2) 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター 3) あきやまこどもクリニック

KEY WORDS: 育てにくさ, 要因分析, 発達障害

### I. はじめに

平成 27 年度から厚生労働省による母子健康水準を向上させる国民計画である「健やか親子 21 (第 2 次)」が始まり、重点課題①として「育てにくさを感じる親に寄り添う支援」が設定された。「健やか親子 21 (第 2 次)」では育てにくさを、「子育てにかかわる者が感じる育児上の困難感」と定義し、その要因に「子ども」「親」「親子関係」「支援状況を含めた環境」の 4 つを挙げている。単一の要因による問題であれば対応を立てられるかもしれないが、様々な要因とそのうちの幾つかの問題要素が複雑に絡み合っており、起きることも少なくない。特に、子どもの要因における発達障害が、育てにくさに影響を及ぼすことが著しいという指摘がある。しかし、育てにくさを 4 つの要因から捉えた研究はこれまであまり行われていない。近年、児童虐待が大きな社会問題になっており、統計開始以来対応件数の増加が続いている。発達障害が、育てにくさや児童虐待に直線的にリンクしているということだけでなく、おそらく、保護者や家族、周囲の支援との関係性で、不適切さやミスマッチなどが生じた場合に引き起こされる可能性がある。様々な先行研究では、育児不安や育児ストレスが虐待の要因になり得ることが明らかにされており、育てにくさや育てにくさを感じる保護者への支援に関する研究は重点的に組むべき課題である。

### II. 目的

本研究は、乳幼児健診に携わる保健師を対象とし、育てにくさの 4 つの要因それぞれについて検討を行うこと、また育てにくさを感じている保護者に対して、保健センターや保健所（以下、保健センター等）が行っている支援の現状について明らかにすることを目的とする。

### III. 方法

**調査期間**：2019 年 6 月～7 月であった。

**調査対象と調査方法**：1 都 8 県の保健センター等 507 ヶ所の乳幼児健診に携わっている保健師を対象に、郵送にて質問紙調査を行った。返却部数は 105 部（回収率 20.7%）であった。

**調査内容**：回答者のフェイスシート [性別、年齢、保健師歴]、1 歳半健診後フォローなど、問題が顕在化した保健所・保健センターを利用する育てにくさを抱える 3 歳児（いない場合は 2 歳児）の保護者について [①近年の傾向、②施設で行っている支援、③育てにくさの 4 つの要因について] であった。なお、協力者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. 回答者のプロフィール**：全 105 名であり、年齢は 20 代 22 名 (21.0%)、30 代 21 名 (20.0%)、40 代 36 名 (34.3%)、50 代 24 名 (22.9%)、60 代以上 1 名 (1.0%)、未回答 1 名 (1.0%) であった。また、保健師歴は平均 15.9 年 (SD:10.1) であった。

**2. 近年の傾向**：近年の傾向として育てにくさを抱える保護者は増えているかを 5 件法 (減っている～増えている) 及び「わからない」で尋ねた結果、「増えている」が 44 名 (41.9%)、「少し増えている」が 52 名 (49.5%)、「変わらない」が 4 名 (3.8%)、「わからない」が 5 名 (4.8%) であった。

**3. 施設で行っている支援**：回答者の在籍する保健セ

ンター等で育てにくさを抱える保護者に対して行っている支援について回答 (複数可) を求めた結果、「他の専門機関の紹介」が 89 名 (84.8%)、「定期的な面談」が 82 名 (78.1%)、「訪問支援」が 81 名 (77.1%)、「親子グループなどの案内」が 63 名 (60.0%)、「その他」が 49 名 (46.7%) であった。なお、「他の専門機関の紹介」で多く挙げられていたのは、『医療機関』『療育機関』『子ども家庭支援センター』等であった。また、「その他」では『電話相談』や『心理相談』などが挙げられていた。

**4. 育てにくさの 4 つの要因について**：育てにくさの要因となる「子ども」「親」「親子関係」「環境」のそれぞれについて、3 歳児の保護者で顕著に見られるものを 1 位～5 位まで順位付けの回答を求めた。なお、4 つの要因のそれぞれの項目は秋山ら (2017) を参考に選定し、分析は 1 位：5 点、2 位：4 点、3 位：3 点、4 位：2 点、5 位：1 点と配点し、集計を行った。

①子どもの要因：順位付けの回答が得られたのは 99 名であり、全 15 項目であった。「落ち着きのなさ・乱暴について」が 322 点、「かんしゃくやそれに伴う行動について (感情のコントロール)」が 306 点であり、他の項目に比べて際立って高くなっていた。続いて、「全般的な発達の遅れについて」が 184 点、「言葉の発達の遅れについて」が 151 点、「障害について (身体障害・発達障害・知的障害・難病等)」が 144 点であった。

②親の要因：順位付けの回答が得られたのは 100 名であった。全 11 項目の中で、最も得点が高くなったのは「精神障害・精神疾患がある、または疑われる」の 311 点であった。続いて、「孤立している (近くに親類や相談できる人がいない)」が 254 点、「発達障害がある、または疑われる」が 219 点、「若年での妊娠・出産から親としての自覚が低い、または子育てスキルが著しく低い」が 203 点と高くなっていた。

③親子関係の要因：順位付けの回答が得られたのは 98 名であり、全 8 項目であった。「理想を押し付ける親と上手くできない子ども、または反発する子ども」が 325 点と最も得点が高くなり、「愛着が薄い親と親を求めない子ども、または甘えが強い子ども」が 297 点、「心配性の親と上手くできない子ども、または反発する子ども」が 283 点と続いて高くなっていた。

④環境の要因：順位付けの回答が得られたのは 98 名であり、全 12 項目であった。最も得点が高くなったのは「父親と母親の仲が悪い、または連携がとれていない」の 288 点であった。続いて、「ひとり親家庭 (単身赴任・未婚・離婚等)」が 231 点、「家計が苦しい (貧困家庭)」が 208 点と高くなっていた。

### V. 考察

育てにくさを抱えている保護者が「増えている」「少し増えている」と回答したのは 90%以上であり、乳幼児健診に携わっている保健師の多くが育てにくさを抱えている保護者の増加を実感していることがうかがわれる。また、そのような保護者に対して、保健センター等のみで支援を行っているのではなく、個々のケースに応じて他の専門機関と連携しながら支援を行っていることが明らかになった。育てにくさにおける子どもの要因では、発達遅滞 (知的障害様症状) より行動・感情のコントロールの困難さ (発達障害様症状) の方が、保護者は育てにくさを抱きやすいと保健師は考えていた。

# 感覚過敏のある発達障害幼児の子育てに関する調査報告

○町田 唯香 淵上 真裕美 橋本 創一 秋山 千枝子  
(あきやまこどもクリニック)

KEY WORDS: 感覚過敏, 子育て, 困難感

## I. 問題と目的

DSM-5(2013)より、「自閉性障害」「アスペルガー障害」「特定不能の広汎性発達障害」「小児期崩壊性障害」が自閉症スペクトラムという一つの診断基準にまとめられた。自閉症スペクトラムの症状は、コミュニケーションの問題と興味・行動の問題に分類されている。このDSM-5において、自閉症スペクトラムの診断基準に、興味・行動の問題として「感覚の異常」が加えられたことは注目したい点である。自閉症児における感覚の問題は長い間症状として言及・検討されてきたが、このように診断基準に含まれるようになったことで更に自閉症スペクトラム児にみられる感覚異常とその対応への注目が高まっている。Bromley(2004)は、自閉症児71%に音に関する過敏、54%に接触に関する過敏が見られたことを指摘している。また、川崎(2003)は、広汎性発達障害児は健常児に比し全般的に感覚偏倚が多く、触覚、聴覚は「快」にせよ「不快」にせよ過敏が有意に多かったことを明らかにしている。このような背景から、本研究においては、感覚の異常の中でも、感覚過敏に焦点を当てている。感覚過敏とは、特定の感覚刺激に対して苦痛を感じたり、過度に警戒したりすることである(高橋,2018)。例えば、触覚過敏であったら、粘土・水・泥などの遊びを嫌がる、抱かれたり、手を握られたりすることを嫌うといった特徴が見られるとされている。こういった感覚過敏の特徴は保護者が「育てにくさ」「関わりにくさ」を抱える要因になりえると考えられる。津田(2014)は、「育てにくさ」や「関わりにくさ」などの問題を抱えている気になる子は、周囲の者に理解されにくく、また不適切な対応により二次障害を引き起こすことでより深刻な問題に発展する可能性もあると指摘している。また、岩永(2015)は、自閉症スペクトラム児の感覚の問題に早期に気づき、適切な対応をすることは重要であると述べており、感覚過敏に対して適切な対応を早くから行うことが求められている。

上記のように、感覚過敏が子育てをする上で「育てにくさ」や「関わりにくさ」を抱える要因になり得る。また、感覚過敏への適切な対応を行うためには、保育所や家庭の連携が必要になると考えられる。しかしこういった感覚過敏への対応は簡単ではなく、感覚過敏のある幼児への子育てに困難感を抱いている保護者が一定数いると考えられる。そこで本研究は、感覚過敏のある幼児の子育ての現状を把握すると同時に、保護者の困難感について明らかにすることで、家庭と保育所が連携するための一助とすることを目的として行った。

## II. 方法

東京都A市やB区における発達相談や巡回相談に訪れた保護者(母親)28名に対して、半構造化面接を行った。調査期間は2018年6月~10月、面接を行う前に、研究協力並びに面接を行う了承を得て実施した。調査対象者は28名で、全員母親であった。面接では、①子どもの現状(障害名、所属・学年、性別)②子どもの過敏さについて(具体的な過敏さ、1番困っている過敏さ、過敏さが現れた時の対処方法、現在の過敏さを過去と比べた時の増減またその理由、過敏さについて困っていること・不安なこと、保育所・小学校への希望や不満、過敏さ以外で子どもが生活していくなかで不安なこと)で構成した。感覚過敏の増減について、減ったという回答が得られた

場合のみ、感覚過敏の減少に効果的だったと思われる保育所・小学校の対応について質問をした。

## III. 結果

面接を行った28名の保護者の発達障害児は、男児17名、女児11名、未就学児5名、小学校低学年11名、小学校高学年12名であった。IQは平均76( $SD=21.8$ )であった。その内、触覚過敏ありが15件、視覚過敏ありが17件、聴覚過敏ありが24件(重複あり)という結果となった。件数で見ると、聴覚過敏が一番多いという結果となったが、触覚過敏、視覚過敏も半数以上あった。過敏さの具体的な内容としては、触覚過敏については、保育所の活動で頻繁にみられる触る遊びの対象(工作の粘土や水泳の水、泥遊び)への過敏さが多く見られた。視覚過敏では、明るさから模様、色まで様々なものが挙げられた。聴覚過敏については、大きな音や高い音への過敏さが多く見られた。触覚過敏ありという回答のなかで、「偏食」という回答が6件得られた。6件全てにおいて視覚過敏または聴覚過敏(もしくは両方)も重複しており、そこで最も困っている感覚過敏はどれかという質問に注目すると、半数の3件が触覚過敏と答えている。感覚過敏への対応・対処について母親は、(1)一緒に寄り添う、(2)最近では放っている、(3)放任している、の3つを主に回答していたが、具体的な対応方法は挙がっていない。一方、感覚過敏が減ったという回答がいくつか得られた。その理由として、「我慢できるようになった」といったような過敏さ(その対象を含めて)に対する慣れによるものが挙げられた。また、小学校・保育所への対応の希望・不満については、「特になし」という回答が半数を占めたが、個別対応を求める回答が顕著だった。

## IV. 考察

触覚過敏の中で「偏食」に困っているという回答が得られた。偏食は、触覚過敏だけの問題ではない。高橋(2008)も、偏食には様々な理由があることを指摘しており、その他の要因は、「食べ物や嘔吐の苦痛」といった固有感覚の問題や「揚げ物の匂いに耐えられない」といったものが挙げられている。一つの感覚過敏だけでなく、様々な要因が偏食の背景にあり、問題の所在が分かりにくいため、対応に困難さを感じていると考えられる。偏食の理由について、ある一つの感覚過敏が明確化されれば、少なくともその対応は講じることができる。不十分さは残るが、その後も一つずつ推測される偏食を引き起こしている要因にアプローチとして対処していくことで、感覚過敏による偏食を抱える子どもとその親の困難さを減らすことにつながると考えられる。感覚過敏が減ったという回答から、適切な対処をする中で子どもが過敏さに慣れることが示唆された。しかし、学校では、クラス替えや行事などの環境変化が生じて、不安が増すことが多くある。加えて、感覚過敏の現れ方が変化し、場合によっては増加すると考えられる。環境変化と感覚過敏への対応を準備しておく必要性があろう。また、保護者は保育所や小学校に個別の対応を強く求めていた。しかし、一斉授業が活動場面の中心である小学校などできる個別対応には限界がある。そこで、どのように保護者の要望を受け入れて合理的配慮を遂行するかが重要となる。また、保護者は様々な不安を抱えており、その点をしっかりと受容した上で、保護者と保育者・教師が連携しながら実践していくことが求められる。

# 保育場面における幼児の運動発達の評価に関する予備的研究

—運動の協調性の視点から—

○ 青木みゆき<sup>1)</sup>

京林由季子<sup>2)</sup>

中村 光<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup>岡山県立大学大学院保健福祉学研究科 <sup>2)</sup>岡山県立大学

KEY WORDS: 運動の協調性、「気になる」子ども、評価法

## I. はじめに

近年、保育・教育場面において、「気になる」と感じる子どもの増加が言われている。行動や社会性の問題を有する子どもだけでなく、「物によくぶつかる」「力加減ができない」など身体的不器用さを持つ子どもも散見される。「不器用」と呼ばれる協調性は、近年様々な研究から社会コミュニケーション、実行機能等の発達の基盤となることが示唆され、身体性という視点からの介入の有用性を示唆されおり、こうした身体的不器用さを持つ子どもを理解し支援していくことが必要とされている。

運動の協調性の検査として DCDQ-R 日本語版 (5 歳から 15 歳) があるが、幼児を対象とする LittleDCDQ や M-ABC2 については、日本語版はまだ完成していない。

このため早期からの支援につなげるためには、保育者が保育の場で幼児を観察でき、どのようなところに身体的不器用、協調性の問題を持っているか簡便に確認できる評価法の構築が求められる。

## II. 目的

保育場面で見られる幼児の行動から、幼児の運動の協調性の発達を把握するための評価法の構築を目指し、「気になる」幼児の発達の特徴を運動の協調性の面から明らかにする。

## III. 方法

1. 調査対象:A 町の公立保育所の年中・年長児の 4 クラスの保育者各クラス 2 名ずつ計 8 名に対して、4 歳児 68 名 (男 28 名、女子 40 名)、5 歳児 (男 27 名、女 18 名) について 3 領域 18 項目から構成した「子どもの運動の協調性」に関するアンケート (表 1) に回答してもらった。これらの項目選定にあたり、標準化された発達検査および運動の協調性の検査等を参考にした。

表 1 運動の協調性アンケート

姿勢制御	①物にぶつかったり、引っかかりたりしない
	②自分自身の左右がわかる
	③人の真似が苦手である(反転)
	④椅子に正しく一定時間すわれる
	⑤つま先立ちや片足立ちをしても、バランスがうまくとれる
	⑥一定のリズムで走る
	⑦両足をそろえて前に飛べる
	⑧スキップができる
協応性	⑨ボールを目標に向かってうまく投げることができる
	⑩着替えに時間がかかる(反転)
	⑪おもちゃを落としたり乱暴に扱ったりしない
	⑫音楽に合わせて動くことができる
微細運動	⑬むすんでひらいてなどの手あそびが苦手である(反転)
	⑭ブロックや型はめパズルを組み立てられる
	⑮ペットボトルや水筒からコップに水(お茶)をうまく注ぐ
	⑯食事のときよくこぼす(反転)
	⑰絵を書くとき特別に濃すぎたり薄すぎたりしない
	⑱手本をみて四角をかける

2. 調査内容: アンケートは、3 領域①姿勢制御 8 問②協応性 4 問③微細運動 6 問とし、18 項目で構成される。それぞれ、「あてはまる」、「だいたいあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の 4 件法で回答し、18 項目中 4 項目は逆転項目とし採点時に逆転させる。また、調査対象園児のうち保育をすず

めるうえで保育者が「気になる」子を調査時に尋ねた。なお、診断のある子は除いた。

3. 分析方法: 各項目で「あてはまる」、「だいたいあてはまる」の回答が得られた場合「できる」とし 1 点を与え、得点化し分析した。統計処理は統計解析ソフト EZR32bit を用いた。

## IV. 結果

1. 保育者が挙げた「気になる」子の割合: 保育者が挙げた「気になる」子の内訳を表 2 に示した。

表 2 調査対象園児内訳

年齢	気になる子				非気になる子					
	男 人数	女 人数	合計 人数	%	男 人数	女 人数	合計 人数	%		
4歳児	8	7	15	23.4	19	30	49	76.5		
5歳児	8	1	9	21.4	16	17	33	78.5		
合計	16	15.0	8	7.5	24	22.6	35	47	82	77.3

2. 「気になる」子と非「気になる」子の比較: 各年齢においてすべての得点で「気になる」子が非「気になる」子に比べ平均値が低く、「気になる」子は運動の協調性において困難性を抱えていることが伺えた。(表 3)

表 3 「気になる」子と非「気になる」子の比較

	4歳児		p値	5歳児		p値
	「気になる」子 平均±SD	非「気になる」子 平均±SD		「気になる」子 平均±SD	非「気になる」子 平均±SD	
全体	13.93±3.62	16.09±1.51	**	14.11±3.17	17.33±0.82	***
姿勢制御	6.13±1.60	7.10±0.85	**	5.94±1.84	7.69±0.49	***
協応性	3.26±0.83	3.84±0.36	***	3.44±0.76	3.81±0.38	*
微細運動	4.66±1.16	5.17±0.94	*	4.94±1.02	5.63±0.37	***

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

3. 領域ごとの比較: 全体及び微細運動において「気になる」子、非「気になる」子ともに 4 歳児と比べ 5 歳児の平均値が高かった。姿勢制御では、「気になる」子において 4 歳児と比べ 5 歳児の平均値が低かった。協応性では、非「気になる」子において 4 歳児と比べ 5 歳児の平均値が低かった。

## V. 考察

本研究において保育者が「気になる」子は全体の 2 割程度おり、運動の協調性においても何らかの問題があることが示唆された。

「気になる」子はより姿勢制御の発達の不安定さがみられると考えられる。姿勢制御は姿勢を調整する能力で、身体成長期には不安定になる時期があり、姿勢制御能力に身体成長の変動も無関係ではないと考えられている。

協応性は、目と手、手と手、手と足等の 2 つの器官や機能が連動する動作である。5 歳児に対して保育者が厳しい目で見ると、非「気になる」子において平均値が低かったと考える。

現在、5 歳以前には運動技能の獲得の個人差が大きく、評価が安定しないことが理由で発達性協調運動障害と診断されることはないとされている。しかし、早期発見、早期支援の必要性の点から改めて簡便に確認できる評価法だけでなく、子どもが苦手な具体的な症状を知る必要性があると考えられる。

### (参考文献)

- ・本郷一夫(2018)「気になる」子どもの社会性発達の理解と支援 北大路書房
- ・辻井正次他(2019)発達性協調運動 金子書房

# 第 2 分科会

< つくる >

= 支援システム領域 =

(S 棟 1 階 S102 教室)

【 1 2 : 4 0 ~ 1 4 : 4 0 】

〔 発表 1 2 分  
質疑応答 3 分 〕





# 発達障害児の多様な学びの場の連続性の実際

—幼児就学移行支援グループ参加者の転級・転学等に関する実態調査から—

○ 井上 剛\* 田口 悦津子\*\* 仲野 真史\*\* 大伴 潔\*\*\* 林 安紀子\*\*\* 橋本 創一\*\*\*

(\*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・転級・転学

## 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、1993年に発達障害相談室を開設し、地域の乳幼児に対して電話や面談による早期教育相談を実施してきた。2003年には相談部を開設、発達障害相談室の業務を引き継ぎ、かつ特殊教育から特別支援教育への移行に先駆け、乳幼児のみでなく様々なライフステージのメールや電話による広域相談等の他、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開始した。

特別支援教育となり10年以上が経ち、文部科学省は多様な学びの場の連続性を含むインクルーシブ教育システムへの推進を明言した。相談部では業務の一環として過去14年間に幼児就学移行支援グループに参加した保護者に質問紙を送りフォローアップを行った。

## II. 目的

本研究では、対象校の幼児就学移行支援グループに参加した保護者へのフォローアップ調査の結果から転級・転学等に関する内容を報告することで、多様な学びの場の連続性の実態とそこでの課題を考察することを目的とする。

## III. 方法

1. 対象：200X年～200X+13年の幼児就学移行支援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。なお、200X+15年2～3月に14名の保護者に追加のインタビュー調査への協力を得た。
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、質問紙配布及びインタビュー調査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フェイスシート(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子どもの小学生期の転級・転学等の有無とその主な理由について(自由記述)。自由記述はKJ法により分類した。また、インタビュー調査は半構造化面接により実施し、転級・転学等に関する内容を要約した。

## IV. 結果

1. 質問紙調査：13通は転居等により郵送されず、48通回収した(回収率57%)。
- ①属性：子どもの性別は、男性37名、女性11名だった。ライフステージは小学生期25名、中学生期13名、高校生期7名、大学・就労期3名だった。診断名無は12名、有は36名で、内訳はASDおよびASD併発者が29名、ADHDが4名、IDが1名だった。
- ②転級・転学等の有無とその主な理由：通常学級在籍(n=22)の7名が在籍学級等を変更しており、15名は変更していなかった。変更の主な理由は「学習の遅れ」が4名、「友人関係・コミュニケーションの課題」が2名の他、「所属学級との関係悪化」「二次障害の併発」であった。通級指導教室の利用(n=12)の2名が通級指導教室の利用を辞めていた。主な理由は「学校の事情」「実際に利用せず」であった。特別支援学級在籍(n=13)の5名が在籍学級を変更しており、8名は変更していな

かった。主な理由は「二次障害の併発」が3名、「学校の事情」が2名であった。特別支援学校在籍(n=1)は小学校通常学級に在籍校を変更していた。主な理由は「二次障害の併発と在籍学校との関係悪化」であった。

2. インタビュー調査：14名のうち7名が小学生期に転級もしくは転学等を経験していた。以下、発話内容をまとめた(表1)。

表1. 転級・転学等に関する保護者発話要約

	大学生/ASD	通常級→通級利用(4, 5年)
A	級友のいじめ、チック・抜毛に苦しみ新設された通級利用、特別支援教育コーディネーターの支援。	
B	作業所/ASD, ID	知的支援級→通常級(4年～)
	級友の暴力で環境悪化、通常級を進められる、学習面でついていけず、各時期の担任の支援。	
C	パートタイマー/ASD	通常級→通級利用(4年～)
	級友のいじめ、小3時に新設された通級利用、LD特性への配慮得られず、中学生期より精神的症状で入院し不登校に、支援者は特に無。	
D	チャレンジスクール/ASD	知的支援級→通常級(5年～)
	級友のいじめで不登校、一時、適応指導教室利用、小5より通常級に在籍し支援級との連携で登校可能に、小3担任と療育担当者の支援。	
E	中学生/ASD, ADHD	知的支援級→情緒Ⅲ(3年～)
	学習面の課題意識から新設の情緒支援級へ、級友のいじめ・担任や介助員の理不尽な対応を受け中学生期にフラッシュバックに苦しむ、支援者は特に無。	
F	中学生/ASD	支援学級→通常級(5年～)
	級友の暴力で小4時に食欲不振で入院、院内学級～フリースクールを経て通常級に在籍し登校可能に、小5担任他の支援。	
G	中学生/無	通常級→知的支援級(3年～)
	学習面の遅れから支援級へ、級友のいじめ(3年)や学級崩壊(5年)を経験、歴史分野が得意で社会は通常級で学ぶ、各時期の担任の支援。	

## V. 考察

通常学級から「学習の遅れ」を理由に通級利用や特別支援学級に転級するケースからは、学習面の充実を考え就学後も実態に合わせ柔軟に対応していることが考えられた。通級指導教室の利用が継続する傾向からは、設置目的から見た実態をより詳細に調べることが課題となる。

一方で、特別支援学級と特別支援学校において「二次障害の併発」を理由に転級や転学しているケースがあった。インタビュー調査からは、これら困難なケースは支援者との連携が構築されていないことが示唆されたが、その中で通常学級や特別支援学級担任の連携により困難を克服したケースもあった。多様な学びの場の連続性のもと、在籍学級やその他の教職員の連携でより柔軟な対応が求められるのではないかと考えられる。

以上より、実際は就学後に多様な学びの場の連続性のもと、双方向で転級・転学等が行われていることが分かった。また、学校内の支援体制をはじめ医療・福祉を含めた連携の構築が、不登校や二次障害への予防や適切な対応として有効だと考える。

# 特別な支援を要する生徒への支援体制に関する調査報告

—特別支援教育コーディネーターへの質問紙調査の結果から—

○竹達 健頭 渡邊 真帆 日下 虎太郎

(東京学芸大学大学院)

KEY WORDS: 高等学校, 特別支援教育, 支援体制,

## I. はじめに

2007 年度からの特別支援教育法制化により, 高等学校においても特別支援教育の推進が求められるようになって久しいが, 設置種の違いや設置学科の多様性, 入学者選抜の実施なども作用し, 義務教育段階と比べその整備状況には課題がある。中学校の特別支援学級卒業者の進学状況調査(文部科学省, 2017)では, 39.1%の生徒が特別支援学校高等部ではない後期中等教育の場(高等学校・中等教育学校後期課程・高等専門学校)へ進学している。高等学校では, 2018 年度より通級による指導も開始され, 今後発達障害等のある生徒の入学が増加することが考えられる。これらのことから, 高等学校における特別支援教育の支援体制に関する研究を進めることは, 高等学校全体の課題解決に資すると考え, 高等学校の特別支援教育コーディネーター(以下 SENCO と略記)に対し, 所属校の特別支援教育の支援体制に関する現況の調査を実施することとした。

## II. 目的

本研究は, 高等学校における特別支援教育体制の現況について, 各校の SENCO への調査を行った。SENCO の職務に対する自己評価や, 研修受講歴, 校内風土(雰囲気), 特別支援教育に熱心な担任の割合, 4 年制大学進学率, 偏差値との関連を調べることで, 高等学校における特別支援教育の支援体制を発展させる際の課題について, 探求的に検討することを目的とした。

## III. 方法

**調査期間:** 2019 年 7 月～9 月で実施した。

**調査対象と調査方法:** 1 都 5 県(東京都・神奈川県・千葉・埼玉・山梨・群馬県)の公立私立高等学校普通科 1028 校について, 各都県でナンバリングを施し, 乱数表を用いて単純無作為抽出を行った。尚, 標本数は 500 校とした。162 校から返送があり(回収率 32.4%), 調査項目に回答していない回答者を除いた 161 名の回答を分析対象とした。調査を行うにあたって, 学校関係者から研究の実施・発表の許可を文書に提示して得た。発表にあたり個人名や文章表現に倫理的配慮を行った。

**調査内容:** 調査内容は所属校における特別支援教育の支援体制の現況, SENCO の意欲, 保護者・生徒の出身中学校・外部人材との連携等に関する質問 18 項目とした。尚, 回答は, 「1.まったくあてはまらない」「2.あてはまらない」「3.どちらともいえない」「4.あてはまる」「5.とてもあてはまる」の 5 件法。これら以外にフェイスシートで, SENCO の職務に対する自己評価, 研修受講歴, 学校の風土(雰囲気), 特別支援教育に熱心な担任の割合, 4 年制大学進学率, 偏差値について回答を求めた。

## IV. 結果

**因子分析:** 18 項目の回答結果を因子分析した結果, 4 つの因子が抽出された。第 1 因子は校内の教員間の協力体制を意味する<校内支援体制>因子, 第 2 因子は SENCO の職務や研修参加への意欲を意味する<SENCO 意欲>因子, 第 3 因子は保護者や生徒の出身中学校との連携を意味する<情報連携>因子, 第 4 因子は SC と連携してケース会議等を開催していることを意味する<SC 連携>因子と命名した。抽出された 4 つの因子の  $\alpha$  係数は, <校内支援体制>因子と<SENCO 意欲>因子はともに 800 以上であったが, <SC 連携>因子は.677, <情報連携>因子は.522 という値となった。

**分散分析:** <校内支援体制>因子と<SENCO 意欲>因子について平均得点を算出し (Table1), フェイスシートの項目を要因とする分散分析を行った。分析の結果, <校内支援体制>因子平均得点については, 校内風土(雰囲気), 特別支援教育に熱心な担任の割合において, それぞれ主効果が有意となった ( $f(2,158) = 37.94$   $p < .01$ ,  $\eta^2 = .324$ ;  $f(4,156) = 12.02$   $p < .01$ ,  $\eta^2 = .236$ )。校内風土(雰囲気)について多重比較 (Holm 法)を行った結果, ①と② ( $p < .05$ ), ①と③ ( $p < .05$ ) に有意差が認められ, ①の<校内支援体制>因子平均得点が高いことがあきらかになった。次に特別支援教育に熱心な担任の割合について多重比較 (Holm 法)を行った結果, ①と② ( $p < .05$ ), ①と③ ( $p < .05$ ), ①と④ ( $p < .05$ ), ①と⑤ ( $p < .05$ ) に有意差が認められ, ①の<校内支援体制>因子平均得点が高いことがあきらかになった。<SENCO 意欲>因子平均得点については, 校内風土(雰囲気)において主効果が有意となった ( $f(2,158) = 4.35$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .052$ )。さらに多重比較 (Holm 法)を行った結果, ①と② ( $p < .05$ ) に有意差が認められ, ①と③ (n.s.) には有意差は認められなかったが, 効果量は大を示した(水本ら, 2008)。このことから, ①と比べて②と③の<SENCO 意欲>因子平均得点が高いことが示された。4 年制大学進学率や偏差値を要因とする分散分析結果は, いずれの因子に対しても有意差・効果量を認められなかった (n.s.)。

Table1 <校内支援体制>因子平均得点

校内風土 (雰囲気)	①協力体制強い			②協力体制弱い		③協力体制ない	
	3.90			3.25		2.83	
特別支援教育に熱心な担任の割合	①20%未満	②20.1~40%	③40.1~60%	④60.1~80%	⑤80.1~100%		
	3.25	3.49	3.71	3.92	4.07		

<SENCO 意欲>因子平均得点

校内風土 (雰囲気)	①協力体制強い			②協力体制弱い		③協力体制ない	
	3.70			4.00		4.30	

## V. 考察

質問紙調査にて, 「教師が一丸となって取り組む風土や雰囲気がある」と答えた学校群は, <校内支援体制>因子平均得点が高いことから, 校内の風土(雰囲気)が特別支援教育の支援体制に影響することが示唆された。また特別支援教育に熱心な担任の割合が 20%未満と答えた学校群は, <校内支援体制>因子平均得点が高いに低く, 支援体制に悪影響を及ぼしていることが考えられる。「協力体制は弱いと感じる」「協力的な風土や雰囲気は感じられない」と答えた学校群は, <SENCO 意欲>因子平均得点が高いことから, 校内の協力体制が整っていないながらも, SENCO が積極的職務にあたらうとすることを意味している可能性がある。以上のことから, 高等学校における特別支援教育の支援体制を発展させるためには, 進学率や偏差値帯に関係なく, 校内の教員が多様な問題に対し協働的に取り組む風土・雰囲気を醸成していくことや, 特別支援教育に熱心な担任の割合を増やしていくことが, 必要であるといえよう。更に, 専門職支援者と協働する教育支援活動の重要性が今後ますます高まっていくことから, 協働的職場風土のもと支援体制の構築が急務であろう。

# 障害者に対する態度研究の動向と今後の課題

○ 米田 真緒

細谷 一博

(北海道教育大学大学院教育学研究科)

(北海道教育大学函館校)

KEY WORDS: 障害者 顕在的態度 潜在的態度

## I. はじめに

インクルーシブ教育システムの推進や、平成 25 年の障害者の雇用の促進等に関する法律の改正により、障害者と健常者が共に学び、働く機会は今後ますます増えていくと考えられる。

しかし、一方で障害者は差別の対象となってきた。

東京都練馬区(2011)や、西東京市(2013)は、知的障害者や、精神障害者の半数以上が、障害があることで差別や人権侵害を受けていると感じるということを報告している。

共生社会の構築のため、差別や偏見等の障害者に対する態度を調べ、改善していく手立てを検討することが重要であると考えられる。

従来の障害者に対する態度研究は、回答者が意識的に報告することができる「顕在的態度」をあきらかにした研究が多い。しかし、顕在的態度を測定する指標は、回答者の自己報告によって測定するため、社会的望ましさや偽りの反応の影響を受けやすい(岡部・木島・佐藤・山下・丹治, 2004)。障害者に対する態度をより明確に捉えるためには、顕在的態度のみではなく、回答者自身が意識することのできない「潜在的態度」も合わせて、両側面から態度を明らかにする必要がある。

これまで障害者に対する態度研究をまとめたレビューとしては、顕在的態度としては米倉(2015)、潜在的態度としては栗田・楠見(2014)がある。しかし顕在的態度と潜在的態度を合わせてレビューした研究はなく、障害者に対する顕在的態度と潜在的態度の 2 つの視点での態度の様相は明らかになっていない。そこで本研究では、これまでの障害者に対する健常者の顕在的態度と潜在的態度の研究を概観し、態度研究の動向と今後の課題を整理することを試みた。

## II. 目的

本研究の目的は、これまでの障害者に対する健常者の顕在的態度と潜在的態度の研究を概観することで、障害者に対する態度の様相を捉え、態度研究の今後の課題を検討することである。

## III. 方法

国立情報学研究所が運営している CiNi を用いて、顕在的態度は「障害者」および「態度」を、潜在的態度は「障害者」および「潜在的態度」をキーワードにし検索した論文を分析対象とした。

## IV. 結果

### 1. 日本における障害者に対する顕在的態度

忍(1967)は身体障害者に対する態度を質問用紙で調査し、自分が直接責任をもたない観念的、抽象的側面においては好意反応が高く、心理・社会的距離の近い、具体的で身近な生活の側面になると好意反応が低くなることを明らかにした。また河内(1979)は視覚障害者(児)に対する大学生と教師の態度を、質問紙を用いて調査し、特殊教育を専門に学んでいる学生よりも、その他の専門領域の学生のほうが、障害者は特殊な能力をつかって日常生活を送っていると考える傾向が強いことなどを明らかにした。さらに渡邊・青山・稲富(2016)は、障害児・者との接触経験の時期と内容が、障害児・者に対する態度に与える影響について調査し、幼稚園・小学校時代に接触している群と、接触経験のない群の障害者に対する態度様相は差がないことなどを明らかにした。こ

れらのことから、障害者に対する顕在的態度は、接触や学科など様々な要因と関連していることがわかる。

### 2. 日本における障害者に対する潜在的態度

栗田・若松・楠見(2009)は、大学生の障害者に対する潜在的態度を、FUMIE テストを用いて調査し、全体的にはネガティブなイメージを有しているが、特別支援教育に関する学科に所属している学生は、その他の学生に比べてニュートラルなイメージを有していることを明らかにした。また、栗田・楠見(2012)は、大学生を対象に、顕在的態度は SD 法を用いて、潜在的態度は IAT を用いて身体障害者に対する態度を測定し、顕在的にはポジティブなイメージを有しているが、潜在的にはネガティブなイメージを有していることを明らかにした。これらことから、障害者に対する潜在的態度は、大学生を対象とした研究が多く、そのイメージはネガティブであることがわかる。

## V. 考察

顕在的態度に比べて、潜在的態度を明らかにしている研究は数が少ないことが明らかとなった。障害者に対する態度を的確に捉えるために、今後は顕在的態度と潜在的態度の双方の視点を調査する研究を進めていくことが必要であると考えられる。また、顕在的態度を決定する重要な要因として性別や接触経験などが挙げられているが、潜在的態度においても、性別や接触経験等の要因との関係性をより詳しく検討していくことが必要である。

## (参考文献)

- 河内清彦(1979) 視覚障害者(児)に対する学生および教師の態度—態度構造について—. 特殊教育学研究, 17(2), 19-32.
- 栗田季佳・楠見孝(2012) 障害者に対する両面価値的態度の構造—能力・人柄に関する潜在的・顕在的ステレオタイプ—. 特殊教育学研究, 49(5), 481-492.
- 栗田季佳・楠見孝(2014) 障害者に対する潜在的態度の研究動向と展望. 教育心理学研究, 62, 64-80.
- 栗田季佳・若松昭彦・楠見孝(2009) 障害者に対する潜在的態度の測定技法. 電子情報通信学会, 108, 49-51.
- 内閣府(2013) 障害者の雇用の促進等に関する法律.
- 西東京市(2013) 西東京市障害者基本計画策定のための調査報告書.
- 岡部康成・木島恒一・佐藤徳・山下雅子・丹治哲雄(2004) 紙筆版潜在連合テストの妥当性の検討—大学生の超能力信奉傾向を題材として—. 人間科学研究, 26, 145-151.
- 忍博次(1967) 身体障害者に対する偏見の研究—価値志向, 受容度, ステレオタイプに関して—. 北星論文集, 4, 53-75.
- 東京都練馬区(2011) 障害者基礎調査報告書.
- 渡邊照美・青山芳文・稲富まどか(2016) 障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について. 教職支援センター紀要, 7, 11-28.
- 米倉裕希子(2015) 知的障害者への態度に関する研究動向と今後の課題: 文献レビュー. 関西福祉大学発達教育学部研究紀要, 1, 35-43.

# ダナン市の障害児と家族支援に関する調査

ーベトナムのインクルーシブ教育に向けてー

○ TRAN NGOC TRA MY

真鍋健

(千葉大学教育研究科)

(千葉大学)

KEY WORDS: ベトナム, 保護者のニーズ, 家族支援

## I. はじめに

近年、ベトナム社会主義共和国（以下、ベトナム）では市場経済化と対外開放が進み、2018 年の経済成長率も 7% を超えた。しかし、戦争の影響のため、障害者人口が非常に多く、重複度が高いにもかかわらず、障害児の就学率が低く（約 39%、2017 年）障害児に関する対策が整っていない。

国際的には、2006 年 12 月、『障害者の権利に関する条約』が第 61 回国連総会で採択され、2008 年 5 月に発効した。この条約の影響を受けて、2010 年にベトナムで障害者の権利を認める初めての包括的な法律である障害者法（Law on Disabled Persons, 2010）が制定された。

しかし、偏る経済発展や文化の違いに伴い、地域格差が激しく、法律の施行も地域によって大きく変わる状態である。インクルーシブ教育もその一つの例である。首都ハノイ（北部）とホーチミン市（南部）では、特別支援学校の数が多く、設備やマンパワーも整い、インクルーシブ教育も実施しやすい一方で、山地や中部高原の Tay Nguyen などの地域には全く異なる状況であり、少数民族の健常児に対する教育はまだほとんど整備されず、障害児の場合だと、問題はさらに複雑化する。また、国内外の研究者はこの二か所に注目しがちであり、結果的には北部と南部についての研究が多い。したがって、ベトナムの中部はほとんど取り上げられていないということになる。つまり、ベトナムの中部ー中心部以外の地域ーは研究や教育実践などの空白地帯となっており、価値のある研究対象だといえる。

したがって、インクルーシブ教育をベトナム全国で展開するために、北部と南部と同じように、中部に目を向けて研究を進め、中部に適した支援システムを考える必要がある。

## II. 目的

本研究では、ベトナムの中部にあるダナン市に焦点を当てる。ダナン市の面積は 1283 km<sup>2</sup>で、人口は約 120 万人（2018）である。首都ハノイとホーチミン市に比べると、規模は小さめであるが、近年経済や教育に力を入れており、中部の最大都市だと言われる。そのため、ダナンから支援システムを中部に広げることが期待される。また、ダナンはまだ発展途上であるため、発展過程の中で、どのような障害者の教育支援システムが求められるのかを調べることで、ベトナムにおける同じような発展途上地域のシステム開発につながるであろう。そこで、本研究の目的は、ダナン市において、障害児をもつ保護者がどのようなニーズがあり、どのような問題があるのかを明らかにすることである。

## III. 方法

アンケート調査を行った。詳細は以下の通り。

1. 対象：ダナン市内の特別支援学校（2 校）に在籍している児童生徒の保護者 160 人
2. 内容：全 8 部（児童生徒の基本情報、障害の気づき、相談先、幼児期・学齢期、福祉サービス、就労・地域生活、家族への支援とその他の環境）

## IV. 結果

調査した結果では、多くの障害児をもつ保護者は子どもの生活や職業訓練に注目した指導を求めている（Fig. 1, 2）。また、子どもが過ごす環境の中で、周囲

の理解と配慮や学校、家庭以外の居場所と交流する場と機会も重要視されている（Fig. 3）。

Fig. 1 園や学校にお子さんを通う上で、求めること

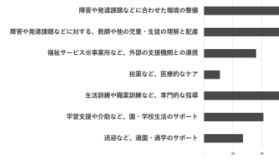
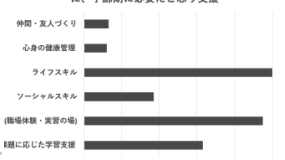


Fig. 2 卒業後、円滑な日常生活又は社会生活を送るために、学齢期に必要なと思う支援



家族支援に関しては、障害について学ぶ機会や心理的サポートが大切だと思われる（Fig. 4）。しかし、障害者と家族を支える福祉サービスを利用しない家庭はまだ存在し（31%）、利用しない第一理由は知らないまたはよくわからない（72%）ということが明らかになった。

Fig. 3 過ごす環境に、他にどのようなものが大切

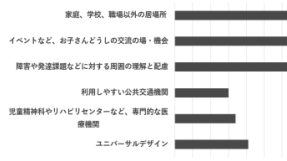
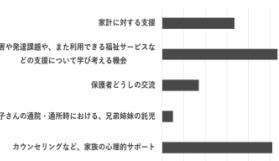


Fig. 4 あなたを含む家族に、どのような支援が大切



## V. 考察

ダナン市に限らず、ベトナム社会全体では、障害者に対する偏見がまだ強く、健常者と障害者のかかわりがほとんどなく、障害者の活躍場面が少ないという現状がある。これらの社会的理由により、保護者に上記のニーズが見られる。まず、子どもがいかにか自立し、将来仕事につくようにするのかは最重要課題になっていると考えられる。また、学校と家庭以外の人々からの理解、人間関係と所属なども保護者の不安である。

さらに、ダナン市をはじめとして、中部における多くの地域では、国家政策が普及されるまで時間がかかるため、教育や福祉に関する情報は保護者が十分に理解していないと思われる。サービスがあっても、利用しない、または学びたい気持ちがあってもどうすればいいのかわからない。

ゆえに、今後ダナン市でのインクルーシブ教育を考える際、社会全体の障害理解、障害者の社会参加、そして家族に対する情報提供と学習機会を考えるべきである。

本研究はベトナムのインクルーシブ教育の政策や課題を取り上げず、障害児の保護者にしか焦点を当てなかった。今後、教育サービスの提供者ー利用者間に、どのようなギャップが生じているのか、それによる課題と対策について調べる必要がある。また、一つの地域でのアンケート調査にとどまり、地域性を主張することができなかったため、他地域との比較研究が求められるであろう。

### (参考文献)

- ベトナムの障がい者法（2010）  
四国中央市.(2016).四国中央市障害児等福祉計画の策定に係るニーズ調査.

# 法人調査と支援事例の報告

一できることをふやすため、環境を見直す取り組みを通じて一

○ 安藤直子（社会福祉法人武蔵野千川福祉会 八幡作業所）

## I. はじめに

・武蔵野千川福祉会は、東京都武蔵野市で生活介護 3 カ所、就労移行、継続 B 事業所 4 カ所、ショートステイ、グループホーム 5 カ所を運営している社会福祉法人である。就労事業所全体では 160 名の利用者がいる。

・法人の大きな特徴として、以下の 2 点ある。

1) 利用者の「できること」を増やす支援をすすめる。  
2) 利用者の実態に合わせて「環境を見直す」

① 「機能別の事業所」＊働く場所の環境を見直す

② 「自立生活体験事業」＊暮らす場所の環境を見直す  
当法人は、7 カ所の事業所を活かし、利用者の持つ力を最大限発揮できる環境を提供し、作業技能と作業態度の成長を目指している。

### <研究の動機>

・私の勤務する八幡作業所には 2 名のダウン症の方がいる。1 名は 3 年前から、もう 1 名は 1 年前から「できていた事ができない場面」が見え始めている

・一方で、当法人は全体で 14 名のダウン症の方が利用しているが、そのような変化が見られていない方もいる。  
・この違いは何故なのか、法人の特徴である「機能別事業所」「できること」を増やす支援が何か関係があるのではないかという疑問が生まれた。

## II. 目的

・調査を通じて、これまでの支援の振り返りと支援方法の理論化を行う。

### <仮説>

・「利用者の実態に合わせて環境を見直す支援」は、利用者の活動に向かう姿勢や態度と関係しているのではないかと。

## III. 方法

・当法人を利用しているダウン症の方全員を対象にして、フェイスシート、職員からの聞き取り、ケース記録、出勤簿等を活用し調べていく。

### <調査項目>

- (1) 通所 2～5 年目の変化の有無。
- (2) 「無」の方への支援内容
- (3) 「有」の方への支援内容

## IV. 結果

(1) 2～5 年の変化の有無

	通所年数	変化の有無
A さん 男性 40 歳	21 年目	有
B さん 男性 40 歳	21 年目	有
C さん 男性 23 歳	4 年目	有
D さん 男性 39 歳	20 年目	有
E さん 女性 44 歳	29 年目	有
F さん 女性 21 歳	3 年目	有
G さん 女性 23 歳	5 年目	有
H さん 女性 33 歳	14 年目	無
I さん 男性 45 歳	24 年目	無
J さん 男性 29 歳	11 年目	無
K さん 女性 43 歳	25 年目	無
L さん 女性 24 歳	6 年目	無
M さん 男性 38 歳	18 年目	無
N さん 男性 21 歳	2 年目	無

(2) 「無」の方への支援内容

- ・2～5 年目の間で法人内事業所を異動している 3 名
- ・事業所に同じくらいの認識力を持つ友達がいる 2 名
- ・家族以外の他者とのかわり（余暇や趣味） 4 名
- ・ショートステイの利用 1 名

・作業環境と作業指導による作業領域拡充（できる事が増えた） 7 名

(3) 「有」の方への支援内容

<変化内容>＊重複あり

- ・作業意欲の低下 7 名（動作停止、作業拒否、ミス増加）
- ・トイレ籠もり 7 名・独り言 6 名
- ・遅刻 6 名・欠勤 5 名・出勤渋り 6 名・不眠 5 名
- ・通勤途中にいない 2 名・他害 1 名・物損 1 名

<具体的な支援内容>

- ・作業内容の見直しと個別のかわり 7 名
- ・事業所異動 2 名・通院同行と服薬 5 名
- ・送迎開始 4 名・ショートステイ利用 3 名
- ・自立体験（＊法人独自事業で 3 か月の宿泊体験） 2 名

<具体的な事例～Bさんの6年間～>

「できることを増やすために」環境の見直しを繰り返す

第 1 期 28,9～29,3 (7 カ月) ……変化の表れ

第 2 期 29,4～29,8 (4 カ月) ……急激な変化

第 3 期 29,9～30,12 (1,6 年) ……一進一退

第 4 期 31,1～31,7 (6 カ月) ……現在

<Bさんへの支援を通じて見えたこと>

- ① 一つの支援方法にこだわらない
- ② 早い段階で他者からの支援を活用する
- ③ できることは自分行（自信の回復、役割）
- ④ 現状のままを受容し、小さな目標を継続する

<全体の結果>

今回対象とした 14 名の利用者にとって「できることを増やすために、機能別の事業所の活用や自立生活体験を利用した環境を整える支援」は、今の現在の安定した生活と関係している。

## V. 考察

・今回の調査で、環境の見直しの有効性は確認できた。しかし、一方で、ダウン症の利用者にとって環境の変化が大きなストレスになり、意欲の低下に繋がることも考えられる。本人の意見を聞かないままの見直しは、こちらの早々以上に大きな反動が返ってくることもある。環境の見直しには、丁寧な説明をすることが必要である。

・逆に、長い人生の中で、このような環境の変化を経験していくことは、「ストレスに耐えうる力」を形成する重要な面とも捉えられ、態度の成長に関わると考える。

## VI. 今後

当法人は作業、活動を通じて、利用者の成長と安定を支援している。これは、作業や活動を通じて、「できた」「やった」と実感したときに生まれる自信は人を成長させると考えているからである。しかし、これは、その人の力が発揮でき、プライドを保てる場所にいるこそである。自身のプライドが満たされない場所にいる事は大変つらいものがある。そのために、法人の持つ機能別事業所を活かすことができるのではないかと考えている。

当事者の状況を少しでも向上し、将来の準備や成長に繋げるには、そこで立ち止まらずに、意識を変えて、説明することも職員の力量であり、私自身も、具体的に実践を理論化できる職員でありたいと思っている。

### (参考文献)

- ・「退行」に陥った青年期ダウン症者の一事例
- ・急激退行を呈したダウン症候群者の生活不適應について—インタビュー調査による症状別サブタイプの特性—（公開査読 904）
- ・退行を示した青年期の・成人期知的障害者に対する地域生活支援と社会参加の促進に関する研究—退行の種類と予防—

(2005：発達障害支援システム学研究)



# 第 3 分科会

＜関わる＞

＝コミュニケーション＝

(S 棟 1 階 S106 教室)

【12 : 40～14 : 40】

〔 発表 12分  
質疑応答 3分 〕





# 視線入力装置を活用した選択活動について

— 肢体不自由児（重度重複障害児）の意思表出手段の獲得を目指して —

○ 宮島 伸行

（都立町田の丘学園）

KEY WORDS: 視線入力装置 肢体不自由 意思表出 選択活動

## I. はじめに

肢体不自由・重度重複障害児とのコミュニケーションは児童生徒からの表出が弱かったり、明確でなかったりすることが多い。具体物や写真カードを示し、児童生徒からの視線の動きや表情の変化で教師が解釈することが多いが、その解釈は、児童生徒と関わった経験に頼ることが多い。将来を見据え、教師や保護者の読み取り（聞き手効果）に関わらない、より分かりやすい、明確な意思表出手段の獲得を促す指導の充実が必要である。

近年、視線入力装置とその対応ソフトウェアが充実し、かつ、ローコストの物も開発されてきた。肢体不自由児の障害の重度重複化が進んでいる中、重度重複障害児のコミュニケーション支援の一つとしてその活用が期待されている。

## II. 目的

視線入力装置を活用した学習により、重度重複障害児が画面を注視することで外界に変化を及ぼすことに気付き、それが意思表出を表すこと（二者択一の選択活動等）につながるかを明らかにすることを目的とする。

## III. 方法

(1) 対象児童 A について

- ・障害名：COL4A1 による小頭症
- ・身体障害者手帳：1 種 1 級

A 児は本校・肢体不自由教育部門に在籍し、自立活動を主とする教育課程で学ぶ小学部 6 年生男児である。

教職員からの働き掛けを受け止め、笑顔や手の動き、発声等で応答しようとすることができる（応答の共同注意）。しかし、自ら他者に発信し、働き掛けようとする（始発的共同注意）が少ない。

因果関係を理解し、スイッチ等を左手で操作し玩具等を動かそうとすることができる。しかし、取り組もうとするほど気持ちが高まり、上肢を屈曲位で後方に引いた動きになり、左手を操作するまでに時間がかかる。

人や具体物等を注視、追視できるが、眼球が右方向を向いてしまうことが多く、視覚的教材を複数用いて「どっちで遊ぶ？」などと問われたとき、顔や眼球の向きから右のものを選んでしていると判断されてしまう。また、慣れない関わり手の場合、本人の気持ち等が分かりづらい。

(2) 実施時期

2019 年 1 月～2019 年 10 月の週 1 回 30 分間程度。

(3) 手続き

①2019 年 1 月～7 月

伊藤史人ら（島根大学）が開発した視線の軌跡ログが可視化できる視線入力訓練ソフトウェア EyeMoT3D を使用。「風船割りゲーム」、「射的ゲーム」を用い、追視、注視能力の向上を図る。また、視線の軌跡ログから画面のどの部分を見ているか分析する。

②2019 年 9 月～10 月

PowerPoint (Microsoft 社) を用い、画像を注視するとその画像に関連する動画が再生する二者択一課題に取り組み、その様子を分析する。正選択肢（児童 A が好きな人物の画像）は 1 秒注視するとその人物が動く動画

を再生でき、誤選択肢（全く関係ない画像）は注視しても再生できないように設定する。そのように設定することで、まず正選択肢を選ぶ行動を強化できるようにする。

## IV. 結果

(1) 注視、追視について

①「風船割りゲーム」(Target Size 3 Difficulty 3 Dwell Time 0.5s 設定)

- ・得点数が 2 4 点→最高 4 1 点に向上した。
- ・視線が右側に集中していた→右側と中央部分にも視線を向けるようになった。

②「射的ゲーム」(的数 15 枚)

- ・Dwell Time を 0.3 秒→1.3 秒まで変化させても的を全て倒せるようになった。
- ・Dwell Time を 1 秒に固定した場合、的を全て倒せる時間が短くなった。

- ・右上側から真ん中と順番に的を倒していくことが多い。

③「射的ゲーム」(的数 2 枚)

- ・担任教師の顔画像と全く関係のない画像を設定し、「○○先生はどっち？」と問いに対しては、常に右側の画像を選択してしまう。

④「射的ゲーム」(的数 1 枚動画)

- ・一人の場合：主に顔を見る。
- ・複数人の場合：主に動いている人の顔を見る。

⑤キャリブレーションの設定

- ・学習を開始して 5 か月後にできるようになる。

(2) 二者択一の選択課題について

①右側に正選択肢の場合：すぐに正選択肢を再生させる。

②右側に誤選択肢の場合：右側をまず注視するが、動画が再生されないことが分かると左側の正選択肢を注視し再生させる。二回目以降、右側の注視時間は一瞬で、すぐに左側の正選択肢を注視し再生させることが多い。

## V. 考察

画面を注視することによって、対象物を変化させられることに気付き、繰り返し学習することで、注視、追視とも向上した。画面全体が安定的に見られるようになりつつある。注視、追視能力の高まりとともに、本児のキャリブレーションの設定（視線の調整）もでき、より正確に視線入力装置を活用できるようになった。

動画では主に人物の顔を見ていることが分かり、顔画像が選択課題の選択肢として有効ということが分かった。また、選択課題が提示されたときに右側から見始めるが、右側が誤選択肢であると分かるとすぐに左側の正選択肢を見ることを学習できたことから、正選択肢が左側にあっても、的確に選べる可能性があることが分かった。より正確な意思表出、コミュニケーション能力の向上のため、正選択肢と誤選択肢の差を徐々に少なくしていったり、選択肢の幅を広げ、見本合わせ課題や、「○○はどっち？」などの課題にも取り組んだりし、さらに検証していきたい。

## (参考文献)

視線でらくらくコミュニケーション 日本肢体不自由児協会 (2019)

# ダウン症児における自己主張に関する研究

—津守式乳幼児精神発達質問紙「社会」を用いた検討を通して—

○ 金野 楓子 佐々木 可愛 菅野 敦

(東京学芸大学教育学研究科) (東京学芸大学教育学研究科) (東京学芸大学)

KEY WORDS: ダウン症児 自己主張 津守式乳幼児精神発達質問紙

## I. 問題の所在と目的

ダウン症候群は成人期に活動意欲の低下等の問題が多く指摘されており、小崎ら(2009)は、幼少期から他者に合わせていることが多く、自分で決めたり、意見を主張したりする経験の積み重ねがないことを要因と示唆している。ダウン症児は従来、大人しいために問題がそれほど見られないとされてきた(池田ら,2005)ために、これらの問題に気づかず接してきたことが予想される。小崎ら(2009)の示唆している様子がダウン症児に実際に現れるか否かは明らかではない。このような自己主張については自他の分化から見られるとされている(久保,2017)ことから、自他の分化について該当する項目を津守式乳幼児精神発達質問紙「社会」から抽出している太田(1979)の項目を基に、ダウン症児の自他の分化から見られる行動について実態を明らかにする必要がある。

津守式乳幼児精神発達質問紙によるダウン症児の研究では、生活年齢(以下、CA)との比較のみ行われ、その結果「社会」はCA3歳頃から遅れが見られると明らかにされている(岡崎ら,1985;岡崎ら,1986;菅野ら,1987)。しかし、その原因として認知能力との関係が挙げられているため、精神年齢(以下、MA)での比較が必要である。

そこで、本研究ではMAを用いて各項目の通過状況を明らかにすることを通して、ダウン症児の自他の分化に基づく行動の特徴を明らかにすることを目的とする。

## II. 方法

**1. 調査対象:** 0～18歳のダウン症児581名。**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8月から10月。**4. 倫理的配慮:** 書面にて保護者に参加・協力の同意を得た上で実施。**5. 調査項目:** 「自閉症児における役割視点取得の発達段階に関する項目」(太田,1979)を使用。回答は5(とてもあてはまる)から1(全くあてはまらない)までの5件法を使用。**6. 回収率:** 41.7%(242名)。**7. 分析:** (1)分析対象: 田中ビネー-知能検査によるMAの記述が見られた43名を分析対象とした。各MA群のプロフィールを表1に表す。(2)手続き: 5(とてもあてはまる)、4(あてはまる)を「行動あり」とし、3(どちらとも言えない)から1(全くあてはまらない)を「行動なし」とした。各年齢段階における項目について、MA別に「行動あり」と回答した者の割合を算出した。津守ら(1965)を参考に、各年齢段階において、該当するMA群が60%以上の回答率であった項目をMA相当に見られる項目、70%以上の回答率であった項目を通過容易項目、40%未満の回答率であった項目を通過困難項目とした。

表1 分析対象者のプロフィール

	N	CA		
		平均	SD	RANGE
MA2歳	9	9.44	3.43	6-15
MA3歳	14	9.64	4.11	5-17
MA4歳	10	12.30	3.43	8-18
MA5歳以上	10	13.80	1.99	11-17

「行動あり」と回答した者の割合を算出した。津守ら(1965)を参考に、各年齢段階において、該当するMA群が60%以上の回答率であった項目をMA相当に見られる項目、70%以上の回答率であった項目を通過容易項目、40%未満の回答率であった項目を通過困難項目とした。

## III. 結果

年齢段階別の各MA群における通過率を表2に表す。

**1. 各年齢段階の通過について:** 2歳台の「自分で作りたいのになかなかできないとき、親や先生に作って欲しいと頼む」、3歳台の「かくれんぼをして探す役と隠れる役とを理解する」、4歳台「友達に自分のやりたいことを伝えたり友達のやりたいことを受け入れたりして遊ぶ」の項目で、60%以上の回答率が見られた。

**2. 通過容易項目について:** 2歳台の「自分で作りたいのになかなかできないとき、親や先生に作って欲しいと頼む」、5歳台の「遊びのルールが守れる」の項目において70%以上の回答率が見られた。

**3. 通過困難項目について:** 2歳台の「友達と喧嘩すると大人に言いつけにくる」、4歳台の「どちらがよくできるか友達と競争する」、「自分のできることを他の子に自慢する」の項目において40%以下の回答率が見られた。

## IV. 考察

**1. 各年齢段階の通過について:** 遊びのルールに従って遊ぶ項目や、友達に自分のやりたいことを伝え、相手の言うことを受け入れて遊ぶ項目について年齢相当の通過が見られた。ダウン症児は順番を守ることは優れているが主体的に他児と関わることを苦手である(小島ら,1999)ことから、友達の言うことを受け入れて周囲に合わせて遊ぶことは年齢相当に見られると考えられる。**2. 通過容易項目について:** 通過容易項目としては、大人への援助要請や、ルールを守って遊ぶことに関して挙げられた。熊谷(2016)は、ダウン症児は学校生活の中で、すぐに分からないと言うことが多いとしていることから、自分で解決せずに大人に頼ってしまっている可能性がある。また、小島ら(1999)は、ダウン症児は順番を守ることは優れていると指摘していることから、遊びの流れに沿って遊ぶことを得意としていると考えられる。**3. 通過困難項目について:** 通過困難項目としては、他者と喧嘩し競うこと、自慢することが挙げられた。津守ら(1965)は、4歳の定型発達児は競争や自慢などの他者との比較における自己主張を行うようになるとしている。このことからダウン症児は、友達である他者と自分自身を比較しての自己主張に困難があると考えられる。

以上のことから、ダウン症児は友達と遊びの流れに沿って遊ぶことはできるが、援助を求めることが多く、遊びの中でもっとできるようになりたいという姿が見られないことが明らかとなった。これは、ダウン症児は大人しく問題がないように思われるが、自分自身で解決をしていないことや、遊びへの主張が見られないという問題を抱えている可能性を示唆している。

今後は、ダウン症児の自分自身での解決や、遊びへの主張に対する支援方法について検討が必要である。

表2 年齢段階別の項目における各MA群の通過率

年齢段階	通し番号	MA2歳(N=9)	MA3歳(N=14)	MA4歳(N=10)	MA5歳以上(N=10)	下位検査項目
2歳台	1	33.3%	14.3%	20.0%	20.0%	「友達と喧嘩をすると、大人に言いつけにくる」
	2	55.6%	57.1%	60.0%	40.0%	「ままごとで父、母、赤ちゃんなどのつもりになって行動する」
	3	77.8%	64.3%	80.0%	50.0%	「自分で作りたいのになかなかできないとき、親や先生に作って欲しいと頼む」
	4	44.4%	57.1%	60.0%	30.0%	「かくれんぼをして見つからないように一人で物陰に隠れる」
3歳台	5	44.4%	64.3%	80.0%	60.0%	「かくれんぼをして探す役と隠れる役とを理解する」
	6	33.3%	57.1%	90.0%	70.0%	「自分が負けると悔しがる」
	7	22.2%	50.0%	60.0%	90.0%	「友達に自分のやりたいことを伝えたり友達のやりたいことを受け入れたりして遊ぶ」
4歳台	8	0.0%	21.4%	30.0%	30.0%	「どちらがよくできるか友達と競争する」
	9	22.2%	21.4%	30.0%	40.0%	「自分のできることを他の子に自慢する」
	10	55.6%	78.6%	80.0%	50.0%	「自分が禁止されていることを他の子どもがやったとき注意する」
5歳台	11	33.3%	57.1%	80.0%	90.0%	「遊びのルールが守れる」
	12	11.1%	21.4%	50.0%	60.0%	「遊び方に自分でアイデアを持てる」

# 早期老化及び不適切行動が見られるダウン症者への支援

—生涯発達支援と地域生活支援の 4 領域を基に—

○ 谷崎隆太 小林倫 斗舛もも子  
(社福 湘南の風 もやい)

KEY WORDS: ダウン症 認知症 周辺症状

## 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 53 名が在籍している。2 年ほど前より、当事業所に在籍している壮年期及び中年期のダウン症者数名に意欲面や行動面で変化が見られるようになった。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」を基に、活動の再編を行った。4 領域は、「コミュニケーション」「学習・余暇」「作業・労働」「生活」を設定している。それまで作業や創作が中心だった活動内容から、現在の利用者の状態に合わせた領域での支援を開始した。

本報告は、在籍している利用者のうち脳神経外科を受診し認知症の診断、または脳の萎縮が見られ、且つ不適切な行動が頻出しているダウン症者 2 名に焦点を当て、取り組み前後の行動面の変化を検証する。

## II. 目的

認知症等の診断を受け、且つ認知症の周辺症状とも捉えることの出来る不適切行動の出始めた壮年期ダウン症者に対し「生涯発達支援と地域生活支援の 4 領域」を基にした活動提供及び認知症高齢者への基本的な対応を実施した。その有効性について検証する。

## III. 方法

### 1. 対象者

【A さん】ダウン症 50 代 男性 療育手帳 A1  
障害支援区分 4

脳神経外科受診：平成 30 年 11 月  
診断結果：アルツハイマー型認知症

	以前	現在
コミュニケーション	・言葉不明瞭ながらも朝会の日直が日課。	・朝会に参加せず。他者からの声かけに対し怒ること増える。
学習・余暇	・予定は全員一緒のホワイトボードで文字提示。参加可能。	・ホワイトボードに顔を近づけるが、活動には参加せず。
作業・労働	・製菓部門に属し主にミキサーかけを担当。	・資源回収のみ参加。他の活動は拒否。
生活	・ADL 自立。	・衣類を前後逆に着用し、着脱を繰り返す。

・特記事項：頭や肩を抱え大きな声を出して泣き出す。活動への参加を拒否し廊下のソファで過ごす。また、GH で夜中起きて衣類に排尿をする。

【B さん】ダウン症 50 代 男性 療育手帳 B1  
障害支援区分 4

脳神経外科受診：令和元年 8 月  
診断結果：海馬に萎縮が見られる

	以前	現在
コミュニケーション	・冗談を含んだ日常会話可能	・会話が噛み合わないことあり
学習・余暇	・文字理解良好	・文字理解不明

	・PC 操作可能	・PC 触らず
作業・労働	・物品管理自立	・他者の物を持ち帰る。
生活	・ADL 自立	・食事の途中で作業室に戻る。 ・異食あり。

・特記事項：通所途中で所在不明になることあり。また、自宅や通所事業所から館外に出ていこうとする様子が頻繁に見られた。

### 2. 活動の再編

作業や創作中心の活動内容から、「生涯発達支援と地域生活支援の 4 領域」の考え方に沿って、活動の再編を行った。対象利用者の、「壮年期のダウン症」というライフステージと障がい特性を考慮し、特に「学習・余暇」領域の支援を多く取り入れ、自立課題等の個別学習とレクリエーション等の集団活動に取り組んだ。

### 3. 職員育成と対応

1 ヶ月に 1 度、全職員を対象としたミーティングと、対象利用者が在籍するグループにおいて、ダウン症や認知症者への理解と対応方法について計 4 回研修会を実施した。

実際の対応として、認知機能の低下に配慮し、口頭や文字での促しから、写真カードでの活動提示に切り替えた。また、得意且つ興味ある活動を提供するため、在籍年数の長い職員へのヒアリングや、資料を廻り自立課題やレクリエーションに取り入れた。周辺症状と捉える不適切行動に対しては、接する際は笑顔で、肯定的な声かけを行うことを徹底した。

## IV. 結果

### 【A さん】

・頭や肩を抱え大きな声を出し泣き出すことが減った。  
・自立課題に一定時間取り組み、廊下のソファで過ごすことが無くなった。

### 【B さん】

・表情が柔らかく笑顔が増えた。  
・他者とスキンシップをとる等の行動が増えた。  
・活動時間中に一人で外に出て行くことが無くなった。

## V. 考察

・活動を再編し、作業や創作を主とした内容から、自立課題やレクリエーション等の学習・余暇を主とした内容に変更したことで、自ら活動に参加する様子が増えた。これは、本人達の興味関心に沿い、過去に獲得してきたスキルを活用し、活動内容が現在の対象者達の状態に合ったものであったためと考える。  
・また、職員にダウン症や認知症の研修会を実施したことで、意識的に肯定的な関わりをするようになった。職員がそのような関わりを続けることで、対象者からも笑顔でコミュニケーションをとる様子が増えていった。  
・以上のように、対象者のいわゆる認知症の周辺症状といわれる行動が減少したことから、本取り組みは有効であったと考える。

### (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

# 特別な支援を要する小学生に対する 本人との対話による支援

○熊谷 亮  
(福岡教育大学)

杉岡 千宏  
(東京学芸大学)

三浦 巧也  
(東京農工大学)

李 受眞  
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 学校適応 アセスメント 小学校

## I. 問題と目的

本研究では、他害や離席といった行動問題を示す男児に対して、学習困難や行動問題の低減を目指して、本人との対話によって支援方針を検討し、実際の支援を行った。その結果から支援の妥当性について検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1. 対象児

通常学級に在籍する小学校4年生の男児(以下、A児)である。医師による発達障害等の診断を受けたことはなかった。小学校4年児に実施したWISC-IVの結果は、FSIQ79, VCI78, PRI87, WMI91, PSI78であった。また、201X年4月に実施したASIST学校適応スキルプロフィールの結果は、学校適応スキルでは手先の巧緻性領域および社会性領域が学年相応レベルであった一方、言語表現領域および行動コントロール領域が小学校1年生レベルと、3学年の遅れが認められた。特別な支援ニーズでは学習領域、意欲領域、集中力領域、多動性・衝動性領域において全般的な支援が必要な要支援レベルであった。このことからA児の知的水準は境界域に位置しており、集団での学習指導の中では、学習内容の理解が進みにくいレベルであり、また、言語表現や自己制御の著しい困難さがかがわれ、学習面や行動面に対する支援ニーズの高さが示唆された。教師からはすぐにカッとなって他児に手を出すなどのトラブルが多いことが主訴として報告された。

### 2. 支援期間および支援場面

小学校でのアセスメントおよび支援は、201X年4月から201X+1年3月まで(夏休み期間を除く)、第1筆者が担任とともにティームティーチングを行うアシスタントティーチャー(以下、AT)として小学校を週1回訪問し、A児の観察および介入を行った。他の4日間は担任らに協力を依頼し、第1筆者と同様の方法でA児への支援を継続してもらった。

### 3. 手続

3-1. 行動問題のアセスメント: 行動観察に基づいてアセスメントを実施し、以下のことが明らかとなった。A児は読み書きに困難さがあり、国語への参加意欲が極端に低い。A児が在籍する学級の児童は、A児に対する理解はあるものの、A児の気持ちや行動の意味が理解できないことがあった。行動制御の難しいA児は他児の発言や行動の意味をよく考える前に衝動的な行動をとってしまうことが多いため、他児との間でトラブルが起きてしまう現状があった。担任教師はA児の授業中の離席や他児とのトラブルへの対応に苦慮しており、感情的に叱責してしまうことがあった。以上のことから、読み書きの困難さから学習意欲の低下したA児が、学習に意欲的に取り組める環境を設定すること、自分の気持ちを適切に表現し、行動をコントロールできる環境を設定することが必要だと考えられる。

3-2. 支援計画: ①事前評価(4月13日~4月20日): 担任らは、A児の行動問題に対して、注意などの従来通りの対応を行った。②介入I期(4月27日~7月20日): A児本人との対話に基づいて支援方針を検討した結果、学習面に対する支援として、教科書の読むことの難しい漢字に振り仮名を振る、板書の量が多い時に穴埋め形式

のプリントを用意し、板書量の調節する支援を行った。また、行動面に対する支援として、自分の思いが伝わらない場面では、適切な表現方法を伝える支援を行った。③介入II期(9月7日~12月24日): 学習面に対する支援として、分からないことがある場合に、教師や他児に援助を求めるように教示を行った。また、行動面に対する支援として、自分の行動・感情について振り返る時間を設定し、気持ちを落ち着かせる方法を相談して実行するような支援を行った。④フォローアップ期(1月11日~3月15日): 介入を行わず、維持を確認した。

### 4. 倫理的配慮

A児の支援ならびに支援結果の公表については、当該校の校長と保護者に対して書面で説明をし、了承を得た。

## III. 結果

離席および他害の生起回数の推移をFig. 1に示す。事前評価における授業中の離席の1日の平均生起回数は、4.5回であった。介入I期の離席の平均生起回数は、4.1回であり、介入II期の離席の平均生起回数は、1.2回、フォローアップ期は1度のみの離席で、平均生起回数は0.1回であった。

また、事前評価における他害行動の1日の平均生起回数は、2.5回であった。介入I期の他害行動の平均生起回数は1.3回、介入II期の平均生起回数は0.5回、フォローアップ期に他害行動は認められなかった。なお、201X+1年10月に担任教師から聞き取りを行ったところ、授業中の離席や他害行動は全くみられず、授業中に挙手をして発言をするなど、授業に積極的に参加する様子が報告された。

## IV. 考察

上記の介入を行ったことで、学習に対する動機づけや自己肯定感が高まったとともに、注意集中を持続させることにつながったと推察された。また、行動面に関しては、A児本人と感情をコントロールする方法を話し合うことを通じて、自身の抱えている感情を認識することにつながったと考えられる。また、支援者と話し合った方法で成功体験を積んだことで、本人なりに適した方法を自発的に検討し、自分自身で問題解決する姿勢がみられるようになってきたことで、支援者が不在時にも対処することが可能となったと考えられる。

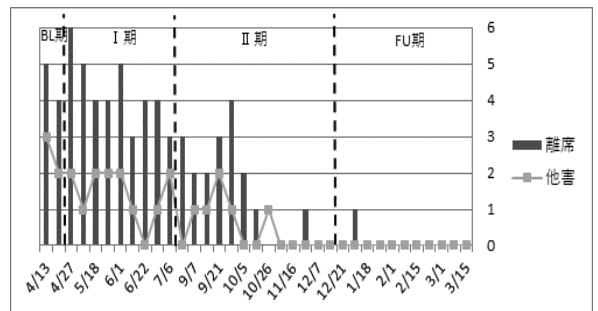


Fig. 1 離席および他害の生起回数の推移

(KUMAGAI Ryo, SUGIOKA Chihiro, MIURA Takuya, LEE Sujin)

# 高等学校における発達障害のある生徒の 自己理解の現況とその支援に関する調査報告

—養護教諭への質問紙調査の結果から—

○渡邊 真帆 竹達 健顕 日下 虎太郎  
(東京学芸大学大学院)

KEY WORDS: 高等学校, 保健室, 発達障害, 自己理解

## I. はじめに

文部科学省の調査(2009)において、高等学校における発達障害のある生徒は約 2.2%在籍しているとされた。また、東京都教育委員会による実態調査(2015)では、文科省の報告と同じ約 2.2%の在籍が示されたが、その内訳は、全日制課程で 1.2%、定時制課程で 11.4%と課程による大きな差が指摘された。一方、高等学校では自己指導能力を育成し、自己実現に向けたキャリア教育を行っていくことが重要視されている。その中で、発達障害のある生徒は、自分の障害について受容・認識し、その上であらゆる経験や側面などから自身について自己理解していく。そして、困難な状況・場面においては、適切に援助要請ができる能力を育むことがキャリア発達では大切なことであると考えられる。藤井(2014)は、教師の基本姿勢について、安心感・信頼感のある対応や当事者意識を持って早めに対応することの必要性を述べている。近年、「チーム学校」が謳われる中で、校内の担任・学年教師集団・保健室・スクールカウンセラー(SC)等との連携・協働、学校外の様々な専門機関との連携・協力が必要とされている。校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名は、ほぼ 100%の高等学校で実現しているものの、開催回数は 0-1 回というものが約 4 割を占めていた(東京都教育委員会, 2014)。そこで、高等学校の校内連携の中心と考えられる「担任-保健室」間において、発達障害のある生徒の自己理解(自身の障害認識など)とその支援に関する現況を調査することとした。

## II. 目的

本研究は、高等学校に在籍する発達障害(疑い含む)のある生徒の自己理解について、養護教諭を対象に調査を行い、障害の認識や自身の特性理解の現況を明らかにし、そうした理解を促すための教師の支援について検討する。

## III. 方法

**調査期間:** 2019 年 7 月~9 月で実施した。

**調査対象と調査方法:** 1 都 5 県(東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・山梨・群馬県)の公立・私立高等学校普通科 1028 校について、各都県でナンバリングを施し、乱数表を用いて単純無作為抽出を行った。尚、標準数は 500 校とした。204 校から返送があり(回収率 40.8%)、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。調査を行うにあたって、学校関係者から研究の実施・発表の許可を文書に提示して得た。発表にあたり個人名や文章表現に倫理的配慮を行った。

**調査内容:** 各校の養護教諭に対して、在籍している発達障害(疑い含む)のある生徒の人数とその中で自己理解ができていると思われる生徒数の回答を求めた。また、半数の調査用紙(無作為 250 校)は、自己理解ができている生徒について、半数の調査用紙(無作為 250 校)は自己理解ができている生徒について、及び各々の担任教師の支援について質問した。発達障害生徒に関する調査項目は、①自己理解ができている(or できていない)と判断した理由、②生徒の学校生活への適応度、③将来の展望とその妥当性、について回答を求めた。その担任教師に関して、①該当生徒の自己理解の程度について把握しているか、②自己理解を促す支援、について回答を求めた。

## IV. 結果

今回、養護教諭(本研究の回答者)が把握している発達障害のある生徒は、165 校で 1692 名であった。その中で養護教諭が直接担当した発達障害生徒において、自己理解ができていると判断された者は 462 名(27.3%)であった。その中で、自己理解ができていると判断した理由に関する記述(66 件)は以下の通りである。

①自分の状態や特徴を知っており、客観視することができる。	26 名(39.4%)
②診断を受けている、又は自分には症状が当てはまると言っている。	17 名(25.8%)
③自分が困っている時の対処法が分かっている。	10 名(15.2%)
④他者に相談・援助要請ができる。	10 名(15.2%)
⑤特に困っている様子が見られない。	3 名(4.5%)

また、自己理解ができていないと判断された者は 1230 名(72.7%)であった。その中で、自己理解ができていないと判断した理由に関する記述(75 件)は以下の通りである。

①他者との関わりが難しい。他者に対して援助要請ができない。	17 名(22.7%)
②障害について認めていない、又は自分の困り感を認識できていない。	16 名(21.3%)
③自己中心である。自分ができないことを他者のせいにしてしまう。	13 名(17.3%)
④困り事への対処が見られない。	11 名(14.7%)
⑤自分の能力に見合っていない目標を掲げている。	7 名(9.3%)
⑥感情的になりやすい。	6 名(8.0%)
⑦トラブルを起こしてしまう。	5 名(6.7%)

一方、担任教師の支援については、自己理解ができている発達障害生徒には「支援を行っている」と回答したのは 70.8%、自己理解ができていない発達障害生徒に「支援を行っている」と回答したのは 70.0%であった。自己理解ができている生徒の担任教師の支援の実際として、「SC との面談を実施する」「SC と担任、生徒の三者で情報共有を行う」などの記述があり、SC との連携が多くみられた。自己理解ができていない生徒への担任教師の支援の実際では、「保護者との三者面談を行う」「家庭との連携を行う」という回答が多く、保護者・家庭との連携が多くみられた。

## V. 考察

養護教諭の見たてによる発達障害のある(疑い含む)生徒の自己理解ができていると判断する理由として、自己を客観的に見ることができ、自分が困った事に対処ができているということを根拠として挙げた。一方で、自己理解ができていると判断された理由は、周囲に援助要請ができなかったり、人間関係のトラブルを起こしてしまったりなど、他者・周囲との関係があまりうまくいっていない状況に注目していることが推測された。担任教師の支援として、生徒本人への直接的支援の他に、SC や保護者を交えての面談・連携を行っており、特に保護者に対する間接的なアプローチを行うことで生徒自身の自己理解を促したいという意図が明らかになった。しかし、養護教諭や担任教師独自の支援はあるが、保健室と担任の連携・協働は回答からは少なかった。



# 第 4 分科会

<学ぶ>

= 早期発達支援領域 =

(S 棟 1 階 S105 教室)

【 1 2 : 4 0 ~ 1 4 : 4 0 】

発表 1 2 分  
質疑応答 3 分





# 肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導

—知的障害特別支援学校高等部における書字指導の実践事例—

○ 阿部 敦子 諏訪 肇 吉田 崇 河野 文子  
(東京都立青峰学園) (東京都立志村学園) (東京都立志村学園) (筑波大学附属桐が丘特別支援学校)

KEY WORDS: 書字指導 連携 発達障害

## I. はじめに

これまで、「肢体不自由教育と知的障害教育の連携による発達障害等のある生徒に対する書字指導」として発表を行ってきた。これらを基礎研究とし、多くの実践事例がある肢体不自由教育における書字指導の内容と成果を検証するとともに、その成果を発達障害や軽度知的障害のある知的障害特別支援学校職業学科の実践に生かした事例を紹介し、書字指導の効果について考える。

東京都の知的障害特別支援学校高等部の就業技術科を受験する生徒の多くが中学校知的特別支援学級からでは、通常の学級からの進学は少ない。また在籍生徒に特別支援学校中学部出身者は少ない。このような学校では、例えば A 校では、企業就労を目指すため、「ビルメンテナンス」「流通・都市農園芸」「食品加工」「介護・コミュニケーション」等のコースを設定しており、「事務・情報処理」を学習して、企業就労を目指している。これらの専門的なスキルのほか、文字や計算、コミュニケーション力など基本的なスキル、働く者としての態度、社会生活力、基礎体力などが必要となる。文字を書くことは基本的なスキルであり、IT 化が進んだとはいえ伝票や手紙、メモを書くうえで必須のスキルである。このように、今日自分で整った文字を書くことは、非常に重要であるため、近年、書字能力の指導法の開発が求められている。本研究は、そのうちこれまでの研究成果を新しく実践取り入れた特別支援学校高等部の実践に関する事例研究である。

## II. 目的

本研究の目的は、肢体不自由教育と知的障害教育の連携により、発達障害や軽度知的障害のある生徒への書字指導法を開発し、それらの効果を検証して書字指導の要点を確認して新たな指導法の開発を目指す。

## III. 方法

対象及び期間

・A 校：知的特別支援学校高等部職業学科 2 年生 78 名  
2018 年 12 月～2019 年 1 月、および 2019 年 4 月 (2 ヶ月)

・B 校：知的特別支援学校高等部就業技術科 2,3 年生  
計 120 名 20XX 年 10 月～20XY 年 3 月 (18 ヶ月)

## IV. 内容

内容 I A 校

「書初め」(12～1 月)と「決意の一言」(4 月)

そこで国語の時間に行っている書道に注目した。

- 1) 就業技術科全学年において、4 月に 2 コマ「決意の一言」を色紙に書いて。
- 2) 12 月に 3 コマ書初め会に向けた指導を行い 1 月初めの書初め会で学年により決められた 4 文字の言葉を書いている。
- 3) 3 月に 2 コマ「まとめの一言」を色紙に書いている。「決意の一言」と「まとめの一言」は、生徒自身が決めた。

内容 II B 校

- 1) 肢体不自由校における書字指導の具体的指導方法についてレクチャーを受ける。
- 2) 就業技術科の実態に合わせてポイントを絞り、指導計画を立てる。
- 3) 国語科の授業において毎時間書字指導を行う。
- 4) 5 月と 10 月に対象生徒の文字の書き方について比

較検証し、書字の変化を確認する。

## V. 結果

結果 I A 校

4 月に行った「決意の一言」を中心に分析した結果以下の通りである。1 コマ練習を行い、その次のコマで色紙に 2 枚「決意の一言」(同じ文字)を書いて教室内に掲示する。指導の様子を観察したところ、指導する教員は、第一に具体的な指示をしている。第二に肯定的な指示である。例えば「～ができていない」ではなく「～になったらもっとよくなる」といったものであった。他にも常に笑顔で端的な指示をした。その結果、生徒たちがお互いほめあいながら楽しそうに「決意の一言」を書くことができた。また、1 枚目の色紙と 2 枚目の色紙では、2 枚目の方が上手に書けることから、多くの生徒が上達することが明確である。これは、生徒たちの自信にもつながっている。また、書かれている一言字にも変化がある。1 年生は「努」や「自」など比較的漠然とした目標の字が多いのに対し、2 年生では「楽」や「仲」など集団を意識した前向きな字が多くなる。3 年生になると「就」や「勝」など就職に向けた決意の字が増えてくる。つまり「決意の一言」から、漠然とした目標から仲間を意識し前向きになり、就職という目標が定まってくることが見て取れる。この結果は、生徒が就労に向けて気持ちの面でも成長していくことが分かるものである。生徒自ら、文字を書くことに対して主体的に取り組み、将来にいかさうという気持ちが生まれた。

結果 II B 校

筆を用いて大きい文字で書くことによって筆順や運筆の確認ができた(教員、生徒ともに)。また、筆記具の持ち方を見直す機会となり、筆圧の調整が難しい毛筆や筆ペンの練習で集中力を高めることができた。仲間と共に書写を行なうことで相互に認め合い、達成感を高める成果が認められたことで、苦手意識を克服できた。筆圧のコントロールの仕方や正しく整った。毛筆は、文字を練習するために適しており、書字を学習に取り入れることで、苦手意識を減らすことができた。

文字を書くことは、学校、仕事、余暇など卒後の生活の様々な場面で必要になるため、整った丁寧な文字を書くことによって自己肯定感を高め、生活を豊かにしていくことにつながる。

## VI. 考察

本研究と「肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書字指導」の研究により、発達障害や軽度知的障害のある生徒へ肢体不自由教育における書字指導の指導法を活用することにより、生きる力が育成されることが明らかとなってきた。今後はさらにさまざまな視点から実践・検証を重ね、よりよい指導法の開発を進めていく。

## (参考文献)

- [1] 文部科学省、中学校学習指導要領解説 国語編、文部科学省、2017。
- [2] 文部科学省、小学校学習指導要領解説 国語編、文部科学省、2017。
- [3] 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)、文部科学省、2017。
- [4] 宮城武久、障害がある子どもの文字を書く基礎学習 ひらがな・漢字の書字指導、学習研究社、2013

# 肢体不自由教育部門における移動検定の実施

—移動検定の実施によりみえた児童生徒の変容における実践報告—

○ 芋川恵美子 今出博之 井藤知世 富田義昭

(都立町田の丘学園 自立活動部)

KEY WORDS: 移動検定 チェックシート 移動自立

## I. はじめに

「障害者差別解消法」「改正障害者雇用促進法」において「合理的配慮」の提供義務が課されるようになり、障害児者が社会へと出ていく基盤が、少しずつではあるが、進歩している。本校（都立町田の丘学園・東京都町田市）でも、以前より、高等部に在籍する生徒は、電動車いす等を使って自由に校外を闊歩するケースなどもあり、将来の自立に向かい、早期より自力移動できることは本人の社会性の向上に寄与することと喜ばしい半面、その安全性には不安の声があがることがあった。

そこで、本校では、平成29年度より、自立活動部を中心に、生活指導部と連携して、児童・生徒が移動する際に安全が保たれているか判定する「移動検定」を立ち上げ、実施している。立ち上げの際には、都立他校と連絡を取り、「光明学園」「あきる野学園」「墨東特別支援学校」など、すでに移動検定を実施している学校から、各校の検定方法を収集し、新たに「町丘移動検定」を作成、一年以上かけて、検定内容や検定コースの精査を行ってきた。今回は、その内容の紹介とともに、実施を行った上で見えた児童生徒の課題と変容を報告する。

## II. 目的

「移動検定の実施」の目的は「児童・生徒の安全教育を、自立活動部や生活指導部も含めて、組織的に進めていく」「校内外の移動において、安全の指標となるものを作成する」とした。ここでは、「移動検定」を紹介及び、この3年間の実施の中で、自力移動における安全管理の面で、「課題」「移動検定を行った結果（成果）」をまとめる。

## III. 方法

### 1. 検定の分類

移動手段として、

①独歩（杖・歩行器使用なども含む）

②自走用車いす

③電動車いす（電動アシスト車いすも含む）を設定、

さらに、

①校内見守り ② 校内自立 ③ 校外自立

を設定した。

なお、「見守り」「自立」の定義は、表1のように定めた。

計8枚のチェックシートを作成（「独歩」に関しては、一枚のチェックシートに「見守り」と「自立」を兼ねたものとした）した。

表1 到達段階の位置づけ

A	全面介助・付添い	付添いは、介助者が、とっさに手が出せる距離にいる。
B	見守り	介助者が2～5メートルの距離を置くところから始め、最終段階では、本人から見えないようにして観察することも含む。
C	自立	全く見守りもなく、本人の自己責任で単独移動する。

### 2. 検定のコースと方法

#### (1) 検定の内容

①校内見守り検定コース—直線、曲がり角、スロープ、エレベーターなど使用したコース

②校内自立検定コース—上記に加え、ドアの開閉、車庫入れ、縦列停車、8の字コース、後退、方向転換なども含めたコース

③校外自立コース—校外で、横断歩道や凸凹道、段差や溝、坂、信号を含むコース、

③のみ、筆記（聞き取り）テストを実施、緊急時の対応や標識、電動車いすの場合はバッテリー関係などについて問う。

#### (2) 検定の実施

担任、自立活動部（基本は全員）、生活指導部で、検定を実施する。修了（合格）か否かは、チェックシートをもとに、実施後すぐに会議で、判定をする。修了となった場合は、終業式で校長より「修了書の授与」を行う。

#### 3. 検定の成果の検証

検定が実施されてから、検定を受けた13名（複数項目受けているケース、修了していないケースあり）について、検定を受けた回数を調査、さらに（1）課題となること（2）練習の成果として観察されたことについて、記述式で自立活動部担当が記入した。

## IV. 結果

合格者数と合格までの平均検定回数は表2に示す

（1）課題となることとしては、①経験不足などから生じる安全確認の不十分さ②通行者とのコミュニケーション③障害等から生じる視野や空間認知の問題④バック走行など操作性の課題⑤ルールの認識不足、校外検定は、⑥③とも関連し、路面状況の把握とそれに伴う操作性の未熟 ⑦道の横断方法など判断の難しさなどが挙げられた。

（2）練習の結果①安全確認の習慣の定着②周囲へのコミュニケーションをとる意識の向上③操作性の向上④スピード、路面状況の把握などの安全性への意識の向上などがみられた。

表2 合格者数及び平均検定回数

	校内見守り	校内自立	校外自立
合格者数	3名	6名	6名
合格までの平均検定回数	2.3回	1.1回	1.7回

## V. 考察

肢体不自由教育部門では、知的能力が高い場合でも、その障害により、付き添い者が必ずおり、自力での移動で生じる「自ら判断すること」への経験が圧倒的に少ない。移動検定を始めたことで、移動に生じている課題が本人や保護者が改めて再認識出来るようになっていく。特に、安全確認への意識不足、その場の状況に適した周囲とのコミュニケーションや交通状況の判断についての練習を積み重ねることにより、安全性が向上していく様子が伺われた。

将来、社会的な自立を考える時に、単独行動が行えるか否かは、例えば、地域で親元を離れて生活できるか、また一般就労できるか、といった自立に関わる課題に直結するものと考えられる。検定修了は、本人の達成感や自立への自信にもつながっており、今後も引き続き移動検定を実施、その精査に努めていきたい。

# 知的障害生徒における発達年齢と情報モラル習得との関係

— 個別アンケート調査からの考察 —

○ 爲川 雄二

(東北大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: S-M 社会生活能力検査, マッチング, ICT 接触の頻度

## I. はじめに

情報通信技術 (Information and Communication Technology ; 以下, ICT) 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, 障害のある子どもの日常に負の影響も危惧されている。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。

文部科学省の委託事業「情報モラル等サポート事業」は, 学校現場での先進的な情報モラルの指導事例を 3 年間にわたって収集し, 「情報モラル指導モデルカリキュラム表」として体系化した<sup>2)</sup>。このカリキュラム表では, 指導すべき情報モラルの内容を 5 分野に設定し, 学年進行に応じて 5 段階 (小学校 3 段階, 中学校, 高等学校) の指導内容が記載されている。

一方, 特別支援学校や特別支援学級では, 個々の児童生徒の実態把握と指導計画立案のために, 知能検査, 心理検査, 発達検査などのアセスメント (以下, 発達アセスメント) が多く利用されている。本報告では, 特別支援学校に在籍する知的障害生徒を対象に, 「情報モラル指導モデルカリキュラム表」と発達アセスメントで得られた発達年齢のマッチングから, 知的障害生徒の情報モラル習得の特徴を明らかにすることを目的とした。

## II. 方法

### (1) 予備調査<sup>3)</sup>

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在籍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アンケート調査を郵送で実施し, 259 校から回答を得た (回収率 32.6%)。この調査の中で, 利用されている発達アセスメントに関する回答も求めた。

### (2) 個別調査

2018 年 11 月, 知的障害特別支援学校 156 校を対象に, 質問紙によるアンケート調査を郵送で実施した。これら 156 校は, 予備調査で回答が多くみられた発達アセスメント 4 種 (S-M 社会生活能力検査, 田中ビネー知能検査, WISC-IV, WISC-III) のいずれかを利用していた学校である。個別調査では, 個々の生徒における携帯情報端末の所有状況, ネットトラブル経験の有無, 発達アセスメントの結果, そして「情報モラル指導モデルカリ

キュラム表」の小学校から中学校段階の中目標 (45 項目) に対する習得状況の回答を担任教員に求めた。

予備調査, 個別調査の実施にあたり, 倫理面の配慮として, 回答内容の扱いと個人情報保護に関する記載に同意した上で回答を求めた。また, 全ての回答は匿名化した上で集計し, 選択回答と数値での回答はそれぞれ選択内容と数値をデータ化, 自由記述回答は全ての回答の傾向から分類して集計した。

## III. 結果と考察

個別調査を依頼した 156 校のうち, 50 校 (回収率 32.1%) から 2,221 名分の生徒に関する回答が得られた。発達アセスメントは, 「S-M 社会生活能力検査」の利用データが最多であった (981 名分)。そこで本報告では, 「情報モラル指導モデルカリキュラム表」の各学年層に記述されたそれぞれの中目標について, 実際の生活年齢 (暦年齢) ではなく「S-M 社会生活能力検査」で得られた社会生活年齢 (SA) で習得率をマッチングした。

「情報モラル指導モデルカリキュラム表」の指導分類と指導対象学年層で区分した習得率を表 1 に示す。いずれの指導分類においても, 学年進行に応じて徐々に習得が困難であることが分かった。特に「4. 情報セキュリティ」「5. 公共的なネットワーク社会の構築」の習得率が低い。これら 2 つの指導分類はいずれも他の 3 つの指導分類に比べて, より ICT 特有の内容である。生徒が学校や日常生活において ICT 機器に触れる機会が (定型発達児に比べて) 少ないことから, 情報モラルの習得が遅れている可能性が考えられる。

付記 本報告は JSPS 科研費 JP17K04909 の助成を受けた。また本報告の一部は, 2019 年 9 月に開催された電子情報通信学会教育工学研究会, 日本教育工学会 2019 年秋季全国大会, 同年 10 月に開催された第 45 回全日本教育工学協議会全国大会においても発表した。

### (参考文献)

- 1) 江田祐介 (2015) 科学研究費助成事業 研究成果報告書。
- 2) 社団法人 日本教育工学振興会 (2007) すべての先生のための「情報モラル」指導実践キックオフガイド。  
[http://jnk4.info/www/moral-guidebook-2007/kickoff/pdf/moralguide\\_all.pdf](http://jnk4.info/www/moral-guidebook-2007/kickoff/pdf/moralguide_all.pdf)
- 3) 爲川雄二 (2018) 日本発達障害支援システム学会 第 17 回研究セミナー／研究大会論文集, p.138.

表 1. 指導分類・指導対象学年層ごとの情報モラル習得率

指導分類 (括弧内は中目標の項目数)	指導対象学年層			
	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年	中学校
1. 情報社会の倫理 (9)	90.3%	60.1%	52.4%	41.3%
2. 法の理解と遵守 (7)	-	64.9%	59.2%	44.2%
3. 安全への知恵 (21)	73.8%	62.2%	57.1%	38.4%
4. 情報セキュリティ (5)	-	31.6%	22.8%	28.3%
5. 公共的なネットワーク社会の構築 (3)	-	78.9%	39.1%	30.4%

# 児童発達支援における五感脳トレーニングの効果

武田 規公美

西野仁雄

(一般社団法人五感脳トレーニング協会)

(名古屋市立大学)

KEY WORDS:

## I. はじめに

五感脳トレーニングとは、アメリカン教育(ディスカッション形式のプロセス重視教育で、一人一人の個性を大切にします)を導入した、脳トレーニングです。

約 10 年掛かり、開発をしました。

海外のカラフルな知能遊具を使って、ゲーム感覚に楽しく脳トレーニングを行います。

五感を刺激したゲームで、思考力・判断力・記憶力・イメージ力・表現力をアップします。

一斉に決まったことをするのではなく、今回は 3 つのテーブルにそれぞれのゲームを置いて、子供たちが自由にやりたいゲームに取り組む形式で行いました。

従来の受け身型ではなく、自発型で積極的に取り組む力を養います。

一つ一つ出来たら褒め合う事で、モチベーションから上げてやる気を引き出します。

## II. 目的

相談を受けた児童発達支援では、走り回る子たちが多くボルタリング・トランポリン・マットが設置してあるので、運動能力が高い子たちが多くいます。

しかし、椅子に座って集中をして取り組む事が苦手な子たちが多く、怪我にも繋がる為にスタッフは悩んでいます。

甘えている子も多く、自分で出来るはずの事かもしれないと勝手にスタッフにやってもらっていた状態でした。

そこで五感脳トレーニングを行い、集中力を付けて椅子に座ってられる時間を伸ばし、能力を上げて自分で出来る事を増やせないかを検証しました。

## III. 方法

3 歳～6 歳の 9 人(自閉スペクトラム症・ADHD・アスペルガー症候群)を対象に、2019 年 9 月～10 月の 2 か月間で 6 回行いました。

1 回約 90 分。

3 つのテーブルに、それぞれのテーマごとのゲームを設置しました。

① イメージ力・表現力をアップする、パタンブロック

② 判断力・思考力がアップする、キャンディゲーム

③ 集中力がついて指先のトレーニングになる、様々な形のひも通し

色鉛筆とはさみと色紙とアメリカのスティック絵具を使った立体的な工作

毎回最後に全員でスピードカードを行い、集中力・洞察力・イメージ力・表現力がアップするトレーニングを行いました。

1 回目と 6 回目に、遠城寺式乳幼児分析的発達検査法で数値を図りました。

移動運動・手の運動・基本的習慣・対人関係・発語・言語理解の 6 項目について検査を行いました。

## IV. 結果 (MS ゴシック 10.5 p 太字)

平均 10.2 上がりました。

一番伸びた子は、19 点上がりました。

一番伸び率の低かった子は、5 点アップでした。

元々発語理解は高い子たちが多く、基本的習慣・対人関係が全体的に低い子が多かったです。

集中力が付いたことで、手の運動が全体的に一番伸びました。

全体的に 2 番目に伸びたのは、発語でした。

今までは受け身の事が多く、発語の機会が少なかった為スタッフもあまり話せない子と言う認識が高かったです。

全体的に 3 番目に伸びたのは、移動運動でした。

今までは走り回っていて、なかなか集中して取り組む事が出来ませんでした。ゲーム感覚で真似っこをすることで楽しみながら取り組む事が出来ました。

## V. 考察

今回行う中で、環境作りが一番大切だと気が付きました。

今まではいくら大声で注意をしても言う事を聞いてくれず、スタッフは悩んでいました。

静かで集中出来る環境作りの為に、五感脳トレーニング中の 90 分はおもちゃを全部片付けました。

一番集中力が必要な工作は、一番端で行いました。

すると回を重ねる事に、自然と子供たちは自分のやりたいテーブルに行き、集中をして取り組む様になりました。

最初は 5 分も椅子に座ってられませんでした。3 回目からは 20 分以上集中して取り組められる様になりました。

最初から出来ないとの思い込みがスタッフに多く、色々な事をやらせていなかったことが一番大きいです。

どうしても 9 人全員を一斉にやらせようと思うと、数人が嫌がって泣いてしまうために出来ませんでした。

今回 3 つのテーブルに分けたことで、強制ではなく子供たちが自由に好きな事に取り組められる事で、自分で考えて行動出来る様になりました。

## VI. 謝辞

本研究にご協力を頂いた対象のお子さんご家族、児童発達支援のスタッフの方々に感謝致します。

# 第5分科会

<暮らす・働く>

=生活・就労支援領域=

(S棟2階 S203 教室)

【12:40～14:40】

発表 12分  
質疑応答 3分



# 将来を見据えた支援とは

～活動を通して態度を育てる～

○ 鈴木美代

(三鷹市子ども発達支援センターくるみ幼児園)

菅野敦

(東京学芸大学)

KEY WORDS : 大人からの働きかけ 応じる力 向かう姿勢

## I. はじめに

発達に遅れがある子どもやコミュニケーション面や行動面での課題が大きい子どもは大人からの働きかけに応じて課題に向かう力が弱く、集団での課題活動場面で学ぶ姿勢に困難さがみられることが多い。通園施設を経て保育園や幼稚園、学校など次の所属集団に移行していく際、大人からの働きかけに応じ学ぼうとする姿勢を育てておくことは、新しい環境での適応力を高めることにつながり将来の自立に向け必要不可欠なことで考えられる。そこで本発表ではこの学ぶ姿勢を態度と位置づけ、将来を見据えて幼児期に必要な態度を育てることを目的に、通園施設の活動を通して実践した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

通園施設に通う発達に課題のある幼児に対し、大人の仕事かけに応じ学ぼうとする態度を育てることを目的に集団での課題活動を実施し、対象児の変化について検討する。

## III. 方法

1. 対象児：通園施設に通う、広汎性発達障害幼児4名(3歳児)生活年齢(CA)2歳1カ月～3歳4カ月。対象児4名の支援開始前(通園施設入園前)の発達年齢(DA)及び発達指数(DQ)は表1の通りである(新版K式発達検査2001による)。

表1 対象児4名のDA及びDQ

	CA	DA	DQ
A児	2歳1カ月	1歳9カ月	62
B児	2歳6カ月	1歳6カ月	60
C児	3歳1カ月	1歳11カ月	61
D児	3歳4カ月	2歳0カ月	60

通園施設に入園し支援を開始したが、対象児4名は人への興味が薄く注意の転導が激しい、行動コントロールが難しいという特徴がみられた。大人の仕事かけに応じる構えは育っておらず、集中が続かないという特徴があった。

2. 支援期間：X年4月～X+1年10月

3. 支援場面：一斉活動『うんどう』の時間

4. 支援目標：第Ⅰ期(X年4月～7月)では、大人との信頼関係を築くため、一緒に活動する楽しさを共有すること第Ⅱ期(X年8月～12月)では、集団の中で子どもがわかりできる経験を重ねること、第Ⅲ期(X+1年1月～7月)では、集団の中で大人からの働きかけを受け止め応えること、Ⅳ期(X+1年8月～10月)では、働きかけに応えるだけでなく、自ら学ぼうとすることを目標とした。子どもがわかり、取り組めるための視覚的な手がかりの工夫と大人の関わり方の観点から支援方法を設定した。

5. 具体的支援方法

第Ⅰ期：大人と楽しさを共有する段階(X年4月～7月)

今、何をするかを明確にするため、絵カードやジュースチャールを利用し活動の提示を行った。子どもが興味を示した活動に時間をかけ、大人がまず率先して動き、活動を楽しむ見本となるようにした。特定の大人が関わるようにし、その大人を真似ようとする素振りが見えた時には、すぐに褒めるようにした。

第Ⅱ期：わかる、できる経験を積み重ねる段階(X年8月～12月)

引き続き活動の提示には絵カードを利用した。一斉の仕事かけとは別に、対象児に対して特定の大人が個別の仕事かけをした。どの大人が自分に働きかけているのかわかりやすいようにその日のリーダーの大人を事前に伝えるようにした。個別の仕事かけも一斉に伝えた後にリーダーの大人がするようにした。できた時にはしっかり褒めるが、違うときには何が違うか、どうしたらよいかを明確に伝えるようにした。

第Ⅲ期：大人からの働きかけを受け止め応える段階(X年+1年1月～7月)

特定の大人だけでなく、様々な立場の大人が働きかけるようにした。一斉の仕事かけに向きやすいよう働きかける大人は対象児の正面に立つようにした。働きかけは言葉で行い、補う形で絵カードを利用した。大人の補助的役割を子どもにも担ってもらい、働きかけるのは大人だけではないことも伝えるようにした。できた時に褒めると共に、子ども自身が見本をしたり、子どもの名前を挙げて褒めることで、達成感や自信につなげるようにした。

第Ⅳ期：自ら学ぼうとする段階(X年+1年8月～10月)

活動内容は1日の日課の流れとして事前に伝え、これから何をするのかを子どもが見通しをもって考えるようにした。到達目標を少し高いところに設定し、難しいときに大人の手助けを求めるようにした。

## IV. 結果

支援開始後の発達年齢(DA)及び発達指数(DQ)は表2の通りである(新版K式発達検査2001による)

表2 対象児4名のDA及びDQ

	CA	DA	DQ
A児	4歳9カ月	3歳4カ月	70
B児	4歳6カ月	3歳4カ月	74
C児	5歳0カ月	3歳4カ月	67
D児	5歳0カ月	3歳5カ月	68

4名共DQの伸びが見られるが、特に認知、社会性の伸びが大きく見られた。活動中注意がそれることもあるが、今何をするのかを大人が伝えることで、活動に向かえるようになった。また、できたことを評価し、更に高い目標を示すことで「もっと出来るようになりたい」と意欲を持って活動に取り組むようになり、大人の仕事かけに応じ応えるだけでなく、自らが大人に働きかける姿勢が育ってきた。

## V. 考察

以上の結果から、今やることがわかり、できる環境を整え、できたことをすぐに評価することで、子どもが達成感や自信をもって活動に取り組めることが再確認できた。また、自信をもって取り組めたことを大人と共感し合うことで、その大人への信頼や期待を持ち、働きかけに応じることができるようになってきた。このように大人とやり取りをしながら活動を積み重ねることで大人の仕事かけに応じる態度を育てることができると考える。今後、大人からの働きかけがなくても、子ども自ら学ぶ目標を見出し取り組めるようになるためにはどのような支援が必要であるかが今後の課題である。

# ダウン症児・者に対するライフステージ各期の養育について

—インタビュー調査による成人期までの養育配慮と行動上の問題との関係—

○佐々木可愛

金野楓子

伊藤浩

菅野敦

(東京学芸大学教育学研究科) (東京学芸大学教育学研究科) (社会福祉法人幸会) (東京学芸大学)

KEY WORDS: ダウン症 ライフステージ 養育配慮

## I. 問題の所在と目的

20歳前後のダウン症者に、急に元気がなくなったり、引きこもりが始まったりするような行動上の問題が発現し、日常生活のさまざまな適応に困難や支障が生じることが報告されている(菅野, 2004)。いったんこのような問題が起きると元の状態に回復することが難しいケースもある(園山, 2004)ことから、些細な変化に気づき、早期から予防的な対応をすることが望まれる。行動上の問題が発現する要因として、小島ら(1998)は心理的ストレスが大きく関与していると述べ、ダウン症者の精神衛生管理が軽視されていることを問題とした。また、菅野(2016)は、彼らの性格や行動特性という育児や教育的な関わりのなかでの育ちと深く関わりのある症状であると考えられると述べている。さらに、ダウン症児者の性格・行動特性は養育による影響が大きい(橋本, 2000)と述べられていることから、乳幼児期からダウン症者本人に主に関わってきた養育者のライフステージ各期の取り組みについて明らかにした上で、行動上の問題の発現と養育配慮に関係があるのかについて明らかにする必要がある。本研究での養育配慮とは、なぜその取り組みを行ったかについての養育者の意図を含むこととする。

本研究では、行動上の問題の有無と養育者のライフステージ各期の養育配慮との関係性を明らかにすることを通して、行動上の問題を予防する養育配慮について検討することを目的としている。

## II. 方法

1. **調査対象**: Y市に在住の10名のダウン症者の養育者を対象とした。2. **調査期間**: 201X年9月～10月であった。3. **調査方法**: 半構造化面接により、18歳から26歳までのダウン症者の養育者に回答を求めた。個人が特定されないこと、回答可能な質問のみ回答すればよいことを伝え、同意を得た上で面接を実施した。4. **質問項目**: 「プロフィール」「行動上の問題」「家庭での取り組みの意図(乳幼児期、学齢前期、学齢後期、現在)」「将来の願い」について回答を求めた。「行動上の問題」は、「知的(発達)障害の退行マニュアル」(日本発達障害福祉連盟, 2009)を参考に、「家庭での取り組み」は、社会リハビリテーション研究会により作成された「自立を支援する社会生活カプログラム」(奥野, 2006)と「生活適応チェックリスト」(橋本, 2001)等を参考に作成した。5. **分析対象**: 自然な衰えによる行動上の問題が現れるとされる(「知的(発達)障害の退行マニュアル」の基準による)30歳以前の18歳から29歳のダウン症者の養育者10名を対象とした(平均CA20.6歳)。6. **分析方法**: 行動上の問題が一つでもあった者とし、「行動上の問題あり群」なかった者を「行動上の問題なし群」とし、それぞれの群がライフステージを通してどのような意図で取り組みを行ってきたのかについて問うた。各年齢段階において養育の意図に関する質問の回答から、人との関わりを教えるためと回答したものを「対人関係重視」、将来の自立のためと回答したものを「自立重視」、生活年齢に合わせて早めにスキルの獲得が必要と回答したものを「スキル重視」と分類した。ライフステージ別の養育配慮について「行動上の問題あり群」3名(平均

CA22.6歳)、「行動上の問題なし群」7名(平均CA19.7歳)について、どのような養育配慮を行ったかについて回答者の比率を算出した。

## III. 結果

ライフステージ各期の養育配慮について図1、図2に示す。行動上の問題あり群に「スキル重視」の養育配慮が多く見られた。行動上の問題なし群に「対人関係重視」「自立重視」の養育配慮が多く見られた。

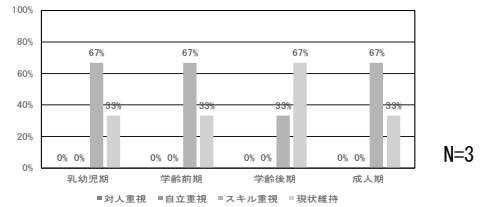


図1 行動上の問題あり群ライフステージ各期の養育配慮

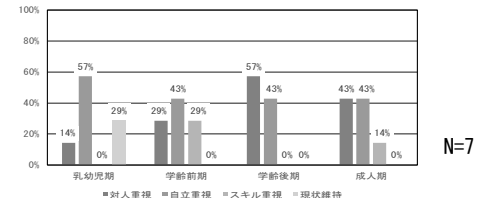


図2 行動上の問題なし群ライフステージ各期の養育配慮

また、将来の生活についての希望を問うたところ、行動上の問題なし群の71%が、「将来は家族以外の第3者に支援を受けてながら生活してほしい」と回答しているが、行動上の問題あり群には見られなかった。

## IV. 考察

行動上の問題あり群に「スキル重視」が多く見られたことについて、横田(1993)が、日常的な「がんばりすぎやがんばらせすぎ」が行動上の問題が発現するきっかけとなっている印象があると指摘しているように、本人の発達課題より高い課題での取り組みが続く負荷がかかった結果、問題が起きたのではないかと考える。行動上の問題なし群に「対人関係重視」が多く見られたことについて、菅野(1998)が行動上の問題を予防するためには、第三者との関わりを生活に位置づけ、人との関わりを大切にしていけるべきであると述べていることから、対人関係を意識した養育の結果、差が見られたと考えられる。また、行動上の問題なし群に「自立重視」が多く見られたことについて、山根(2003)が「能力に応じた発達支援や環境整備を行うことが大切」と述べているように、個々の発達に合わせ、幼児期から成人期に向けて養育者の関わり方を変化させながら、自立に向けての取り組みを続けてきた結果だと考えられる。以上のことから、行動上の問題を予防する養育配慮は、ライフステージを通して、対人関係を広げていく取り組みをしていくこと、将来の自立を意識しながら、本人の発達にあった取り組みをしていくことであることが示唆された。今後の課題として、本研究では、ダウン症者の養育配慮にいくつかの傾向が見られたため、調査対象を増やし、ダウン症児・者への養育配慮が行動上の問題の発現とどのような関わりがあるかについてさらに分析を行う必要がある。



# 自閉症児の認知・適応スキルの経年変化と類型化に関する研究

—特別支援学校小学部 6 年間に於ける 16 名の縦断的検討—

○ 山口 遼 井上 剛 李 受眞 町田 唯香

(東京学芸大学大学院)

KEY WORDS: 自閉症, 認知, 適応

## I. 問題と目的

これまで、自閉症児の認知や適応行動に関する発達特性などの検証は、その多くが横断的研究によるものであった。一方で、実証された認知や適応行動の特性が生活年齢 (CA) の上昇によってどのように変化するかなどの縦断的研究や事例報告は少ない。本研究は、田中ビネー知能検査 V、KIDS 乳幼児発達スケール、S-M 社会生活能力検査を用いて、自閉症児の認知や適応スキルの獲得が小学生の年齢期にどのように変容するのか、その質的な推移を踏まえた類型化について検討する。また、各型の特徴について詳しく検証する。

## II. 方法

**《調査対象・手続き》** 特別支援学校小学部に在籍し 6 年間協力が得られた自閉症児 16 名とその保護者、各担任教師を対象に、200X 年-200X+13 年で、年 1 回 4-5 月期に、田中ビネー知能検査 V を対象児に実施した。また児童の保護者に KIDS 乳幼児発達スケールを、担任教師に S-M 社会生活能力検査の記入を依頼した。

**《倫理的配慮》** 本調査協力及び発表は、学校関係者並びに保護者から書面にて同意を得た。匿名性を持たせ表記するなど、個人情報には十分に留意した。

**《分析手続き》** 認知スキルは田中ビネー知能検査 V と KIDS 乳幼児発達スケール (理解言語・表出言語・概念) を対応させ、適応スキルは S-M 社会生活能力検査 (意志交換・集団参加・自己統制) と KIDS 乳幼児発達スケール (対子ども社会性・対大人社会性) を用いた。発達年齢 (DA) と発達指数 (DQ) を算出し、分析した。

## III. 結果と考察

### 1. 自閉症児の認知スキルの経年変化と特徴

認知スキルにおける発達指数 (DQ)・年齢 (DA) の各領域における平均を Table 1 に示した。小学部 1 年 (入学時) から小学部 6 年 (卒業年) で DQ・DA に差があるかについて、一要因の分散分析 (被験者内計画) を行ったところ、DA は各領域で有意差が認められ、DQ は各領域で有意差が認められなかった。多重比較の結果、精神年齢・理解言語年齢は高学年の方が有意に高かった。また、各学年で領域間に DA に差があるかについて、一要因の分散分析 (被験者内計画) を行ったところ、小学部 5 年、6 年で有意差が認められた。多重比較の結果、理解言語年齢は表出言語年齢・概念年齢より有意に高かった (5 年、6 年)。精神年齢は表出言語年齢・概念年齢より有意に高かった (6 年)。小学部の 6 年間に於いて彼らの認知スキルの発達に緩やかに一定であると考えられる。学年が上がるにつれ領域間の発達に差が生じ、理解言語は他領域と比較し強みと示唆された。

### 2. 自閉症児の適応スキルの経年変化と特徴

適応スキルにおける発達指数 (DQ)・年齢 (DA) の各領域における平均を Table 1 に示した。小学部 1 年 (入学時) から小学部 6 年 (卒業年) までで DQ・DA に差があるかについて、一要因の分散分析 (被験者内計画) を行ったところ、DA では意志交換年齢・集団参加年齢・自己統制年齢・対大人社会性年齢で、DQ では対子ども社会性指数で有意差が認められた。多重比較の結果、意志交換年齢・集団参加年齢・自己統制年齢は高学年の方が有意に高く、対子ども社会性指数は高学年の方が有意に低かった。また、各学年で領域間に DA に差があるかについて、一要因の分散分析 (被験者内計画) を行ったところ、小学部 3 年、4 年、5 年、6 年で有意差が認められた。多重比較の結果、自己統制年齢は意志交換年齢より有意に高く (3 年、4 年、5 年)、意集団参加年齢・対子ども社会性・対大人社会性より有意に高かった (3 年、4 年、5 年、6 年)。集団参加年齢は対子ども社会性より有意に高かった (3 年、4 年、5 年、6 年)。対大人社会性は対子ども社会性より有意に高かった (4 年、5 年、6 年)。小学部の 6 年間に於いて彼らの適応スキルの発達は緩やかであると考えられる。学年が上がるにつれ領域間の発達に差が生じ、自己統制は他領域と比較し強みであり、対子ども社会性は弱いと示唆された。

### 3. 類型化と各群の特徴

対象児 16 名を特徴ごとに分類することを目的として、田中ビネー知能検査 V から【小 1・小 6 時の知能指数 (IQ) と知能指数 (IQ) 小 6 - 小 1 の平均変化率】、KIDS 乳幼児発達スケールから【小 1・小 6 時の発達指数 (DQ) と発達指数 (DQ) 小 6 - 小 1 の平均変化率】、S-M 社会生活能力検査から【小 1・小 6 時の社会生活能力指数 (SQ) と社会生活能力指数 (SQ) 小 6 - 小 1 の平均変化率】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) が得られた。各 CL の特徴を調べるため、児童の田中ビネー知能検査 V、KIDS 乳幼児発達スケール、S-M 社会生活能力検査の低位尺度について小学部 1 年 (入学時) から小学部 6 年 (卒業年) までの 6 年分、一元配置分散分析を行った。その結果、いくつかの項目で有意差が見られた。

認知スキルは生活年齢に応じて緩やかに発達し、低学年から成長に差が見られると示唆される。適応スキルも同様に緩やかに発達するが、認知スキルに比べ中学年から成長に差が見られる他、各領域における成長にはばらつきがあると考えられる。

(Ryo YAMAGUCHI, Soichi HASHIMOTO)

	発達年齢	1年	2年	3年	4年	5年	6年	発達指数	1年	2年	3年	4年	5年	6年
認知	精神年齢	24.6	28.1	31.4	33.8	38.1	42.3	知能指数	31.2	30.8	30.6	29.3	29.9	30.9
	理解言語	27.8	29.7	34.9	34.8	40.3	39.1	理解言語	34.6	32.6	33.9	30.2	31.6	27.9
	表出言語	22.2	25.1	27.1	29.6	32.2	31.9	表出言語	27.7	27.4	26.3	25.8	25.4	22.6
	概念	25.0	25.9	30.8	32.6	34.8	33.8	概念	31.2	28.1	29.8	28.3	27.3	24.1
適応	意志交換	26.8	31.3	31.2	36.3	39.2	47.5	意志交換	33.9	34.2	30.1	31.5	30.8	34.1
	集団参加	22.9	28.8	33.4	34.5	40.9	44.5	集団参加	29.2	31.6	32.2	29.8	32.1	31.8
	自己統制	24.8	33.8	44.8	49.3	55.3	56.3	自己統制	31.6	37.2	43.4	42.8	43.4	40.4
	対子ども社会性	25.1	25.3	27.3	28.2	28.8	28.7	対子ども社会性	31.4	27.6	26.3	24.4	22.5	20.5
	対大人社会性	26.3	29.0	31.0	38.6	35.4	39.4	対大人社会性	33.0	31.7	30.1	33.3	27.8	28.1

Table1 自閉症児の認知・適応領域における発達年齢 (DA)・指数 (DQ) の経年変化

# 学部間の指導をつなぐ作業学習

— 中学部と高等部作業学習を態度の指導でつなぐ —

○数野 誠一

井上 美保

添田 和久

田島 昭美

菅野 敦

(都立八王子特別支援学校)

(都立八王子特別支援学校)

(都立八王子特別支援学校)

(都立八王子特別支援学校)

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 進路学習、作業学習、就労

## I. はじめに

都立八王子特別支援学校は、小学部、中学部、高等部が設置してある普通科の知的障害特別支援学校である。来年度4月に新校舎の計画があり、その新校舎でのコンセプトとして、444プラン(STEP1・・・小1～小4、STEP2・・・小5～中2、STEP3・・・中3～高3)を計画している。

本校では、昨年度から、小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間を学部間で完結せず、教育を積み上げていくために教育課程を見直してきた。その中の1つとして、各教科等を合わせた指導の中で「就労に求める力(進路)」を「小中高の学部単位で完結しない(つなぐ)」で「段階的に指導すること(系統性)」を検証するために、中学部、高等部の作業学習の見直しをしてきた。

## II. 目的

知的障害特別支援学校の教育目標は、生徒の自立社会参加である。その目標に向けて、まずは卒後の就労が具体的な目標になり、「就労に求める力」を育てるために高等部と中学部の作業学習(各教科等を合わせた指導)をつなぐことを作業学習の見直しの目的として検証した。

## III. 方法

作業学習で育てる就労に求める力として、企業就労、福祉的就労に共通して求められるものが、職場に必要な態度であると考えた。そこで、中学部、高等部で「段階的に態度の指導」ができるように「態度の評価票」を作成し、それを活用することで、作業学習で態度の指導をする指標とした。「態度の評価票」は本校の外部専門家の菅野先生が提唱している態度の6領域(感受性⇒自律性⇒積極性⇒責任性⇒柔軟性⇒協調性)を参考に作成したものである。また、中学部と高等部をつなぐために以下の作業学習の見直しを行って検証した。

(1) 学期に1回、中学部、高等部の作業班メインが「態度の評価票」のチェックをすることで、作業学習の評価は、知識・技能ではなく、態度であることを意識できるように分析する。

(2) 中学部、高等部の各学年で指導する態度の評価項目を決めることで、全教員が共通のねらいをもった指導ができるようになるかを分析する。

(3) 高等部1年の作業学習編成を学習グループ別に変えることやトライアル方式にすることで、高等部1年生の所属する作業班の態度の指導目標を明確にして有効な指導ができるようになるかを分析する。

## IV. 結果

(1) 「態度の評価票」は、昨年度末から中学部、高等部の作業班メイン教員にチェックをしてもらい、今年度の作業班担当へ引き継ぎをおこなった。作業メインの集まる作業部会ではチェック時期、回数、チェック担当者を明確にし、全生徒のフォルダーを作成して態度の評価票をもれなくチェックできる仕組みを整えた。また、態度の評価票の項目を年間指導計画や個別指導計画にも

反映する仕組みも整えることによって、指導する教員だけでなく、保護者にも作業学習の目標は知識・技能ではなく、態度の指導であることを意識できるようになった。

(2) 態度を指導する項目については、学部ごとに目標とする態度の領域を段階的に整理した。STEP1(小学部1年～小学部4年)は感受性まで、STEP2(小学部5年生～中学部2年生)は自律性まで、STEP3(中学部3年生～高等部3年生)は責任性まで、目指している生徒は協調性までを育てていくように指導の段階を明確にした。また、態度の評価票のチェックする領域や項目がわかるように、色分けすることによって、各学部や学年で目指す態度の目標を全教員で共通理解を図ることができた。

(3) 本校では、高等部2年生からは、類型に分かれて2、3年生縦割りで作業班に所属している。高等部2、3年生のⅢ類作業班(軽度)、ⅠⅡ類作業班(中重度)の表1「態度の評価票チェック傾向」から習熟度別に作業班を分けることによって、所属する作業班の態度の指導目標が明確になることがわかった。

本校の高等部1年生は類型化がされていないため、昨年度までは、軽度の生徒と中重度の生徒が同じ作業班に所属して、作業学習を行っていた。そこで、今年度から生徒の習熟度に分かれて作業学習がされていない高等部1年生の作業班を学習グループ別に分けることにした。その結果、高等部1年生の所属する作業班の態度の指導目標を明確にして有効な指導ができるようになった。

また、所属する作業班も昨年度まで4つの作業種(ブルクリ、窯業、布工、農園)を前期と後期で1作業種ずつ選んで、作業班を決めてきたが、今年度から学期に1作業種を10回ずつ体験するトライアル方式に見直しをした。その結果、作業種が変わっても目標とする態度は共通であることを指導する教員が意識できるようになった。

【表1 高等部2、3年 態度の評価票チェック傾向】

	感受性	自律性	積極性	責任性	柔軟性	協調性
Ⅲ類	32	31	29	30	21	11
ⅠⅡ類	28	22	14	20	7	1

※◎「一人ができる」の人数の平均を数値化したもの

## V. 考察

近年、知的障害の軽い生徒を対象にする高等学校段階の進路先として、通信制高校や私立高校への希望が増え、特別支援学校高等部就業技術科への希望が減ってきている。そこで、本校のような特別支援学校高等部普通科が小学部から段階的に指導をして高等部卒業後の就労を目指すことが重要視されている。そのためには、学部間で完結せず、教育をつなげていく本校のような444プランを実践していくことが必要であると考えた。

今後は、STEP3で中学部3年生から高等部の作業学習を体験するような取り組みや中学部の作業学習を見直すことで高等部の作業学習へ態度の指導を積み上げていくことを検証していきたい。

# 障がい児・者の働く態度に関する研究（2）

—生涯発達支援の視点による考察—

○ 小笠原 拓<sup>1)</sup>                      岡本 孝伸<sup>1)</sup>                      伊藤 浩<sup>2)</sup>                      菅野 敦<sup>3)</sup>  
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: 働く態度 生涯発達 チェックリスト

## I. はじめに

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。

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。

また、菅野 (2015) は生涯発達支援の視点から、ライフステージごとの主要な支援課題を支えるものとして、態度の 6 領域の位置付けを考察している。

すなわち、乳幼児期の“生きる”ことや学齢期の“学ぶ”ことを支える「感受性」「自律性」、青年期の“働く”ことを支える「積極性」「責任性」、成人期の“暮らす”ことを支える「柔軟性・多様性」「協力」があると述べている。

一方、生涯発達のなかで、それぞれの態度がどのように獲得されていくかは明らかになっていない。

## II. 目的

本研究では、障がい児・者の「働く態度」について、ライフステージごとの獲得状況を調査し、障がい児・者の態度獲得に向けた支援課題を明らかにすることを目的とする。

## III. 方法

「職業態度の 6 領域」(菅野 2015) をもとに、139 項目からなる、働く態度のチェックリスト項目を作成した。

### (1) 調査方法

2018 年 10～11 月に、知的障害児・者の作業・就労支援を行っている A 県および B 県の特別支援学校、就労継続支援事業所、就労移行支援事業所、特例子会社の支援担当者にチェックリストを配布し、対象者の「働く態度」の獲得状況について回答を求めた。

### (2) 分析方法

対象者の態度の獲得状況(行動の定着度)によって 1～5 点に得点化した。対象者を 6 歳ごとの年齢群に分け、年齢群ごとに態度の 6 領域の平均得点を算出・比較した。

## IV. 結果と考察

年齢群別の働く態度の獲得状況を図 1 に示す。

「感受性」「自律性」「積極性」「責任性」の 4 領域は年齢が高くなるに比して概ね平均得点も高く、特に 18 歳以降の成人期に平均得点が高くなっていった。この 4 領域は、構造化された環境下で「働く」という経験を積み重ねることにより、着実に態度が獲得されていくことが示唆された。

一方で、「柔軟性・多様性」「協力」の 2 領域に関しては、年齢に関係なく全体的に平均得点が低かった。これは、この 2 領域の難易度が高いこともあるが、単純に働く環境を構造化するだけでは、この 2 領域の態度は獲得されないと解釈できる。

すなわち、「柔軟性・多様性」「協力」の上位 2 領域は下位 4 領域で獲得された知識・技能および態度を活用し、思考・判断・表現するための機会を作ることが必要であると考えられる。こうした働く環境の「再構造化」が、より高度な態度獲得に求めらるると考えられる。

図 1. 「働く態度」の年齢群別の獲得状況

