

# ポスター発表分科会 (S棟2階 S201 教室)

掲示時間 12:40～14:40  
在席時間 13:40～14:40



# 幼児期における食事調査法が食事内容に及ぼす影響

○ 小松未佳

(三鷹市子ども発達支援センターくすみ幼稚園)

KEY WORDS : 偏食 食事記録法 食品摂取頻度調査法

菅野敦

(東京学芸大学)

## I. はじめに

発達の遅れがある子どもは、こだわりが強く感覚過敏の傾向があり、特定のものしか食べられなかったり、食べ物の好き嫌いが多い偏食といった事象がある。偏食の原因は子どもによって様々であり、「食べ物」以外の要因を含むケースも考えられるため、支援の困難さがある。本通園施設では食事を「成長、健康のためだけでなく豊かな社会性を育てるための療育の一環」として位置付けており、その一つとして、食事の場面でも、食べられる食材が一つでも増えるよう、家庭と連携しながら食事の支援を進めてきた。

本発表では食事調査法(食事記録法目安量法<sup>1)</sup>と食品摂取頻度調査法<sup>2)</sup>を参考にしたものを使用し、新入園児に1年間の食事指導を行った。その効果について報告する。また、特に強い偏食があった女児Aは、食事調査法以外に個別で食事指導を実施し、その結果を全体と比較して報告する。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

本通園施設の新入園児に対して食事調査法を用いた1年間の食事指導の効果と課題について検証する。

## III. 方法

### 1. 対象児

本通園施設に通う新入園児 11名

### 2. 期間

: X6月～X年+1年3月を三期に分け、指導を行った。

### 3. 各期の具体的手続き

#### (1) 新入園児全員

第I期-6月の連続した7日間(朝昼夜3食+間食)に食事調査法(食事記録法目安量法と食品摂取頻度調査法)を行い、後日調査法をもとに食事指導(1人当たり15分)実施。振り返りと第II期までの目標設定をした。

第II期-10月の連続した7日間(朝昼夜3食+間食)に食事調査法(食事記録法目安量法と食品摂取頻度調査法)を行い、後日調査法をもとに、振り返りと第III期までの目標設定をした。

第III期-2月の連続した7日間(朝昼夜3食+間食)に食事調査法(食事記録法目安量法と食品摂取頻度調査法)を行い、後日調査法をもとに年間の振り返りを行った。

#### (2) 女児Aの場合

「(1)新入園児全員」の内容以外に、個別の面談、お迎え時の声掛けを頻繁に行った。

### 4. 効果の検証

食事記録法目安量法と食品摂取頻度調査法をもとに、I期からIII期までに摂取した食品数の変化や献立内容の変化をみて、評価する。

## IV. 結果

食品摂取頻度調査法による摂取した食品数の全体値の平均値は、I期II期III期ともに大きな変化はなかった。特に強い偏食があった女児Aは、I期II期ともに全体値の平均値を大きく下回っているが、III期では、摂取した食品数が大きく増え、全体の平均値とほぼ変わらない値にまで増えた。個別で見ると、I期と比べIII期の食品数は全体の4名が増え、全体の36%が増加した。

女児Aは、その36%の中に入り、その中でも伸び率

が一番高かった。

また、女児Aは、給食で対応していた配慮が減った。入園当初は、パンとウィンナーぐらいしか食べられなかったが、III期では、ご飯を柔らかくしたり、焼きのりと一緒にするなどの配慮をすれば、食べられるようになった。また、給食で食べられる食品の幅が広がると、保護者が家庭でも給食のメニューを作り、家庭でも給食同様に食べられるようになっていった。

III期終了後、現在では給食での配慮は、提供する料理の分量のみとなり、他の園児と同じものを食べられるようになった。

## V. 考察

食品摂取頻度調査法による摂取した食品数の全体の平均値は、I期II期III期ともに大きな変化はなかったことから、食事記録法目安量法と食品摂取頻度調査法を媒体とした食事内容の変化は大きく見られない結果となった。要因として、もともと偏食が見られない子どもや、しっかり食事の管理がされている家庭が一定数いたことが考えられる。また、入園して1か月程度で食べられる食品数が一気に広がったケースが多く見られたことから、I期を開始した6月には、既に変化後であった園児もいたことも考えられる。

女児Aは、強い偏食があり、尚且つ保護者が子どもの偏食を直したいという気持ち強かった。給食で食べられたものや配慮の内容を保護者に随時伝え、家庭でも提供してもらい、やってみてどうだったか聞きながら家庭との連携がとれていたことも、伸び率の変化につながったと考えられる。また、日々のくるみ幼稚園での療育を積み重ねて、できることが増え社会性が育ってきたところも相まって、食事の変化にもつながったと考えられる。

## VI. 課題

丁寧な介入を行い、家庭との連携がうまくとれると、子どもの行動に変化が生まれ、偏食の改善が見られた。一方で、食事調査法のみでは、食事内容の気づきや改善のきっかけにはなっても、食事内容の変化につながることは難しかった。また食事調査法は、データの集計から解析、振り返りの面談も含めると、栄養士一人で賄うのは労力や時間の負担が大きかった。また保護者にも労力や協力を必要とするため、これらの負担に対する変化を考えると、費用対効果としては低い。

今後は食事調査法を媒体とするよりも、評価として使用したり、偏食の強い子どもに対しては、今回のような個別で支援していく、全体は個別より集団による食事の支援のプログラムに変更するなど、さらなる検討が必要である。

1) 一定期間に飲食したものを、対象者にし記録用紙を渡して記録してもらう方法。食べる前に食べるものを測る秤量法と感覚的な大きさや重さで計る目安法がある。

2) 一定期間にどの程度の頻度で目的の食品を摂取したか記録する方法。

# 発達初期の児童に対する視知覚を育てる実践報告

—リング抜きと棒さし課題によるアプローチから—

○ 渡辺 遥<sup>1</sup> 綿引 清勝<sup>2</sup> 植竹 安彦<sup>3</sup> 齋藤 健夫<sup>4</sup> 今和泉 那美<sup>5</sup>

(東京都立南花畑特別支援学校<sup>1</sup>) (小田原短期大学<sup>2</sup>) (東京都立城北特別支援学校<sup>3</sup>)

(東京都立八王子盲学校<sup>4</sup>) (東京都立清瀬特別支援学校<sup>5</sup>)

KEY WORDS: 因果関係理解 触運動感覚 視知覚

## I. はじめに

本稿の対象児は、A 特別支援学校に在籍し、生後1ヶ月で細菌性髄膜炎による知的障害とてんかんの診断を受けている。日常生活においては、視線がいつも刺激にふられ、姿勢も不安定で人に視線を合わせたり、追ったりすることが難しい。このことに対し宇佐川(2007a)は、「外界へ向かって、手や身体の動きを方向づけることができるようになり、身体という自己を調整するはじまりとなる。」と述べている。よって、手を使って操作し、運動を方向づけることができることで、事物に視線を合わせたり追っかけたりと意図的に身体を使って外界と関わることができるようになるのではないかと考えた。

## II. 目的

本実践では、事物に定位したり、追視したりすることの難しい児童に対する支援である。具体的には手で物を操作することを通して、運動を方向づけることと、運動の方向を目で見て確認することを一緒に行えるようにし、事物との関係性を理解した関わりができるような支援効果と課題を検討した。

## III. 方法

### 1 倫理事項について

本研究は、保護者へ書面と口頭で内容を説明し、書面にて同意を得た。

### 2 対象児について

対象児はA 特別支援学校小学部4年に在籍する10歳2ヶ月の男児である。診断名は細菌性髄膜炎後遺症による知的障害とてんかん(生後1ヶ月時)で療育手帳はB県において重度～中度である。てんかんの服薬として朝夕にテグレトールとデパケンシロップを服薬している。認知面の発達の調査として太田ステージがI-3(20XX年5月実施)で感覚と運動の高次化理論を用いて実態把握を行った。その結果、おおまかに見た発達水準は、手を使った事物の操作を通して、目や耳と運動がつながっていく段階であった。個人内差をみると、目で物を捉えることが特に困難で、細かい違いを見分けたり、目で見て物を把握したりすることが難しいことが分かった。さらに、耳で聞く方が得意であることから、聴覚刺激に振られ、情動があまりすぎてしまうことが考えられた。

以上のことから、見ることと触ることを一緒にできるような課題を手段として、外界へ関わる身体を育てる必要があると考えた。これらの結果を踏まえ以下の手続きを設定した。

### 3 介入期間及び介入方法について

20XX年9月～20XX年+1年9月の12ヶ月期間において週5日、対象児の学校で以下のプログラムを行った。

#### (1) 2方向のリング抜き

週に2回から3回、個別学習の時間に2方向のリング抜きを行った。抜いたリングは赤い入れ物へ入れることで終点とした。

#### (2) 棒さし

毎日、個別学習の時間に円柱状の棒さしを行った。穴の感覚は3cm、1cm、0.5cmのものを使用した。さす棒は2×50mmのものを使用し、指先でつまむことで注視

しやすくした。

## IV. 結果

### (1) 2方向のリング抜き

20XX年9月には曲りで視線を一度手元に向けるが、リングを力任せで抜いていた。そして20XX年12月には手元に視線を向け、運動を調節するようになった。さらに20XX年+1年9月には終点から始点に視線を戻し3回連続してリングを抜くことができた。その際、棒にリングがささっていないことを目で見て確認し、支援者にハイタッチを求めた。

### (2) 棒さし

20XX年+1年4月までは一ずつ穴を提示し、そこにさしていたのが、20XX年+1年9月には3cmの棒さしを、最初の始点を指差しで支援するだけで、連続してさすことができるようになった。一方で、1cmと0.5cm幅の棒さしは見つけた穴にさしており、連続してさすことはできなかった。

## V. 考察

### (1) 2方向のリング抜き

リングを抜くとき、曲り部分に感触があることから、手がかりとなり、手元に視線を向けてリングを動かす方向を調整できるようになったと考える。さらに始点から終点、始点から終点というように連続して抜くことができたのは、宇佐川(2007b)によると「始点から終点へという目的的行為が確立してくると、終点の連鎖化になる」とあることから、目的のある行動が増えたと考える。そして、目で見て確認するということと、リングを抜くという目的をもった行動ができたことで、リングが棒にささっていないことを確認し、課題が完結したことを支援者にハイタッチで伝えたと考えられる。

### (2) 棒さし

3cmの棒さしを連続してさせたのは、穴を見つけて棒をさすということが、目的をもった行動へつながったと考える。さらに立松(2009)は棒さしの操作的なねらいとして、「隣の穴との連続性を意識しながら滑らかに動かす」ことを述べている。このことから、3cm隣の穴へ視線を動かすことができたと考えられる。それに対し、1cmと0.5cmの棒さしは、穴が細かすぎることから、視線の滑らかな動きができなかったと考えられる。また、棒をつまむ指が指の腹を使った三指持ちであることから、細かい穴へ棒をさす運動の調整が難しいのではないかと考える。

以上のことから、手で物を触って確かめることと、目で見て確かめることを交互に行うことで、始点から終点への連続した目的のある行動ができるようになったと考える。今後は滑らかな目の動きを育てることと、微細な指先の動きを育てるための方法を考え、より本児が外界を理解して、関わりやすくなるような支援を行っていく。

### (参考文献)

- 1 立松英子(2009)、「発達支援と教材教具」p.22、ジアース教育新社
- 2 宇佐川浩(2007a)、「感覚と運動の高次化による発達臨床の実践」、p.12、学苑社
- 3 宇佐川浩(2007b)、「感覚と運動の高次化からみた子ども理解」、pp.105～106、学苑社

# 環境把握に課題を有する生徒支援の一考察

—対象児の理解と支援の共有に向けて—

○齊藤健夫<sup>1)</sup> 綿引清勝<sup>2)</sup> 植竹 安彦<sup>3)</sup> 今和泉那美<sup>4)</sup> 渡辺 遥<sup>5)</sup>

1) 東京都立八王子盲学校 2) 小田原短期大学保育学科 3) 東京都立城北特別支援学校  
4) 東京都立清瀬特別支援学校 5) 東京都立南花畑特別支援学校

KEY WORDS: 自傷行為・他害、情緒、関わり基礎作り

## I. はじめに

本報告の対象児は、A盲学校高等部入学後、新しい環境に馴染むことが難しく、学校生活への参加が課題になっていた。このような実態像に対して、宇佐川 (2007) は「外界志向性と自己調整性は表裏一体で、両者がうまく統一性を保って育つことが、人や物に係わる力を育むことになる。」と適応力について述べている。また、滋賀 (2016) は強度行動障害支援の原則を6つ挙げている (表1)。これらから、学習環境を整え、支援共有の体制作りを試み、自己調整する力を育むが必要だと考えた。

## II. 目的

本報告では、富沢 (2014) の感覚と運動の高次化による発達評価を元にも本児の実態把握し、学校生活のしやすい環境を整え、自己調整する力を育む取組みを検討した。

## 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承諾を得た。本報告では本人が特定されないように加工した。

### 2 対象児の指導経緯

対象児はA盲学校高等部に在籍する16歳7か月の男子である。2歳10か月でインフルエンザ脳症に罹患し、知的障害、皮質盲、続発性てんかんを有するようになる。B県において重度知的障害の判定を受けている。学校生活においては、A盲学校高等部入学後、新しい環境に馴染めない状態が2か月程度続いた。環境調整と教員間の支援共有を図った。近しい教員を頼りに授業に入れるようになったが、見通しの持ちにくい活動や状況では、自傷行為<sup>1)</sup>や他害<sup>2)</sup>が顕著になる。

### 3 アセスメント

感覚と運動の高次化による発達評価 (201X年+1年6月) による結果から、皮質盲より目を使えていないが、活動に一定の枠も設け、耳の活用や触り動かすことを通じて、音楽を楽しみ、教員の言葉掛け (助詞抜き2語文程度) を理解し、移動や身体を使った活動に取り組む力がある。また、行動観察より聴・触覚の過敏性を有し、常に動き回る。他者を叩くように触れ、自分を叩いて主張等の触覚・固有感覚・前庭感覚の低反応も仮定される。以上より受傷後から感覚受容や調整の困難さ、他害等による表出手段の未習性と、障害素因の他に二次障害 (適切な支援不足) の可能性を推測し、以下の介入を試みた。

### 4 介入期間及び介入方法

201X年4月から201X年+1年7月において所属校にて、以下の2つを設定し行った。

#### (1) 安心して過ごせる環境調整について

拠点教室の設置、校内動線の理解を進めた。また、拠点教室に基礎的な感覚に対する運動を設定した。

#### (2) 教員間での支援の共有化について

関わる教員を増やすことを視野に入れつつ、不定期に支援に関する話し合いを設け、支援方法の共有を図った。

## IV. 結果

### 1 安心して過ごせる環境調整について

拠点教室は、校内での活動の始点と終点になった。そして、その教室に常時バランスボールとトランポリンを設けたことで、動き回ったり、人を叩いたりすることが減った。201X年6月頃から視野内ものに手を出し口で確認も減った。校内動線の理解は、対象児にとって未知だった空間を既知に変え、同年10月頃から教室や廊下の壁や階段の手すりや口で確認することは減っていった。翌年4月頃から昼休みに拠点教室が、日課になった遊び (サッカーのチャント) を下し、同級生や後輩との交流の場となった。また、身体やバランスボールを「オイオイ」と叩き、遊ぼうと要求するようになってきた。

### 2 教員間での支援を共有化について

入学当初、教員は対象児の行動を後追いするような対応にあった。不定期に話し合いを4回程度設け、対応の難しい事例の共有をし、関わる教員を4名と限定した。結果、対象児にとって愛着形成しうる存在に変わった。しかし、教員の関わりを広げる課題が残った。新年度に入り、他の教員との関わりを広げるため、授業担当者間で、授業の様子をリレーする記録を開始した。

## V. 考察

### 1 環境調整における児童の変化について

物理的・人的環境を整えたことは、対象児にとって生活の型を持つことになり、安心して自己を委ねることができる空間を得た。また、感覚に対する運動 (バランスボールなど) を導入したことは、対象児の要求する触覚・固有感覚・前庭感覚を満たし、自己の身体を定位する場所をもてるようになったと仮定すると、対象児の身体の安定が気持ちの安定につながり、外界への緊張を緩め、注意を向けるようになったと考える。また、教員が対象児の行動の意味付けや言動の補完をすることが共感し、自己主張しやすい環境となり、対象児の意思表出をスムーズにしたと考える。

### 2 共有化による支援の変化について

支援ポイントの明文化、対象児を介した支援方法の共有を限定した教員と関わりながら、直接伝えていけたことが有効だったと考える。それらが後追いの対応から「○○先生は声が高いから、対象児が落ち着かないのか」など質問を受け、行動の背景を考え対応しようとする姿勢につながったと仮定すると、支援の共有化を図るには、当事者を介し支援者がつまづいた機会を「なぜ・どうして」そのような行動をするのか考える機会を提供することが望ましいと考える。しかし、教員の関わりを広げるには、現状の対応では時間がかかるという課題が残った。

## VI. 参考文献

- 志賀利一 (2016) 「講義強度行動障害支援の原則」スライド22
- 富沢佳代子 (2014) 「感覚と運動の高次化による発達評価のための評価表作成の試み」発達臨床研究 Vol. 32、P33-4
- 宇佐川浩著 (2007) 「感覚と運動の高次化からみた子ども理解」, 学苑社, P41-42

1 自傷行為 (前頭部や胸部を叩く、手の甲を噛む等)

2 他害 (つねる、叩く、頭突き等)

# 集団参加が難しい自閉スペクトラム症児に対する実践研究

—感覚・運動面及び心理社会面の総合的な発達支援から—

○ 綿引清勝

(小田原短期大学)

KEY WORDS: 自閉スペクトラム症 段階的エクスポージャー法 運動発達支援

## I. はじめに

自閉スペクトラム症(以下、ASD)児の適応の問題として、対人関係の構築といったコミュニケーションの課題に付随し、集団参加を苦手とするケースが報告されている。実際に知的障害特別支援学校における筆者のこれまでの実践においても個々によって原因や背景の違いはあるが小学部、中学部、高等部とライフステージを問わず、集団参加の困難さが行動問題として扱われてきた事例を多く見てきた。このような問題に対して宇佐川(2007)は、自己像の発達過程においては、身体の気づきから諸感覚の統合を経て表象機能や自己概念が育っていくことに加えて、外界志向性と自己調整性という視点も含めて考えていくことが重要であることを報告している。

ゆえに ASD 児の集団参加という適応の問題を考えると上では、社会性の発達や対人的なスキルの獲得だけでなく、触覚や固有覚、前庭覚など、身体の基礎的な感覚-運動の発達も含めて多面的・多角的に実態を捉えていくことが求められると言える。

## II. 目的

本実践では、集団参加を苦手とする学齢期の ASD 児に対して感覚-運動面の支援を伴う運動発達支援から随伴性マネジメントによる行動の変化に着目し、段階的エクスポージャー法を用いた先行子操作を行うことで、集団参加に困難さを示す ASD 児の学習参加の改善を検証した。

## III. 方法

### 1. 倫理事項について

インフォームド・コンセントについては、対象児の所属校において、管理職を交えた校内委員会で実践方法や実践報告等の倫理事項を協議し、所属長の承諾を得た。また保護者へは、書面と口頭にて本実践や発表等の内容を説明し、書面にて同意を得た。

### 2. 対象児の支援経過及びアセスメントについて

対象児は、B特別支援学校小学部第4学年に在籍していた10歳10カ月で右利きの男児である。診断名は、知的障害、広汎性発達障害(3歳時)で、療育手帳はA県において中度知的障害の等級を取得している。学校生活においては、特別支援学校入学時から大きな集団や空間を苦手とする場面が見られたが、同校小学部3学年の2学期後半から特に参加が難しくなり、校内でも行動問題が顕在化していると認識されるようになった。それに対して、個別指導や小集団での環境調整などで対応してきたが、聴覚過敏や不安の強さについては、生活上大きな困難を抱えた状態が続いていた。

### 3. 介入期及び方法について

介入は、201x年4月~201x年12月までの8ヶ月間において、対象児の所属校で実施した。方法は、「(1)基礎的な感覚を刺激するための運動プログラム」「(2)段階的エクスポージャー法を用いたスモールステップのプログラム」の2つを設定した。

#### (1) 基礎的な感覚を刺激する運動プログラム

※頻度は、201x年4月~7月の3カ月半の期間において週5回、毎回15分程度のアクティビティを実施した。

#### (2) エクスポージャー法による不安の軽減

対象児の好子を用意し、手順書で予測性を持たせ、漸進的接近による段階的エクスポージャー法を用

いたスモールステップのプログラムを実施した。

## IV. 結果

### 1. 基礎的な感覚に対する運動プログラム後の変化について

トランポリンは、朝のスケジュールにも組み込んだが、嫌がることなく活動に向かっていく様子が見られた。また、約5分程度は止まらずに跳び続け、天井から吊るしたカードも、指示に応じて左右の手を交互に使って触ることができるようになった。そしてトランポリンを実施して2週間が経過すると、それまでは膝這いだった雑巾掛けが、高這いでできるようになった。

ビジョントレーニングについては、特に衝動性の眼球運動が以前よりもスムーズになった。しかしながら、ミッドラインジャークは改善されなかった。

### 2. エクスポージャー法による不安の軽減について

参加を嫌がる授業については、はじめは「苦手な教室の前に行く」という目標設定からスタートし、参加時間や心理的な負荷を徐々に増やしていきながら3ヶ月をかけて「安心できる先生と一緒に、苦手な教室の入口付近にベンチを置き、授業の一部分に参加する」という目標は達成することができた。また同学年において苦手とする児童に対しても、聴覚における防衛的な反応が出なくなり、急に教室から飛び出すことがなくなった。

## V. 考察

### 1. 運動プログラムの効果について

トランポリンやビジョントレーニングの取り組みからは、若干ではあるが眼球運動の改善が見られている。これは、前庭-動眼系の改善があったと仮定すると、苦手な対象を的確に把握する力が育った可能性があると言える。そして、周囲の環境を把握する力が向上したことで、集団参加にも少なからず影響を及ぼした可能性が考えられる。また雑巾掛けの姿勢が安定したことは、前庭-脊椎系の改善から姿勢運動系の変化が生じたと仮定することができる。さらに、前庭-自律神経への影響から情緒的な安定にも繋がった可能性がある。

以上のことから、外界を適切に把握する目の動きや客体を固視するための姿勢保持の改善、そして情緒の安定といった総合的な基礎感覚の変化が、対人的なやり取りの質の向上に伴う行動変容につながった可能性が高いと考える。これは、基礎的な感覚の改善が本人の自尊心を高めるとともに活動に対する動機づけへとつながり、活動の参加を促進する可能性を示唆するものである。

### 2. エクスポージャー法を用いた支援の効果について

エクスポージャー法を用いた支援については、対象児が学習に参加するに至るステップをより細分化し、本人の自己選択・自己決定に基づき発展させていくことは、先行研究の結果を指示する結果だと考える。例えば本実践では、苦手な教室における活動参加のステップについて「教室の前に行く」という段階から「入口付近で授業に参加する」という心理的な負荷を段階的に上げていくプロセスを設定したが、このような学習の成功体験の積み重ねは、単に不安を乗り越えて学習活動で新たな知識や技能を習得するだけでなく、本人の自尊感情にも肯定的に作用し、次の活動への内発的な動機付けに作用する可能性が示唆された。

(WATAHIKI Kiyokatsu)

# 重度知的障害児に対する、言語の獲得に向けた実践報告

—感覚と運動の高次化理論からの考察—

○今和泉 那美（東京都立清瀬特別支援学校） 綿引清勝（小田原短期大学） 植竹 安彦（東京都立城北特別支援学校）  
齊藤健夫（東京都立八王子盲学校） 渡辺遥（東京都立南花畑特別支援学校）

KEY WORDS: 外界志向性 パターン知覚水準 終点理解

## I. はじめに

本報告の対象児は、公立A特別支援学校に在籍し、4番染色体異常の診断を受けている。4番染色体異常とは、奇形や知的障害を伴う症候群であり、先天的に知的・運動ともに発達の遅れがあると報告されている。対象児においても、発語はまだないが、人との関わりに強い関心がある。このような状態像に対して宇佐川(2007a)は、コミュニケーションを支える要因として、「関係性(自己像)の発達と認知の発達、および伝達手段の発達という三つがバランス良く育まれること」と述べている。よって、これらの観点から発達の支援を介してコミュニケーションを促進していくことが必要だと考えた。

## II. 目的

本報告では、富沢(2014)の感覚と運動の高次化による発達評価のための評価表を元に、本児の発達のつまずきと思われる聴視知覚に関する基礎的な課題を継続することでコミュニケーションを支える3つのバランスを整えつつ、本児が生活する環境を整理することで、言語の獲得に向けた支援の有効性と課題を検討した。

## 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. 対象児について

生年月日：201X年・10年 7月14日（11歳4ヶ月）

性別：男子

診断名：4番染色体異常

服薬：無し

現籍：都立A特別支援学校 重度重複学級

保護者の主訴：話ができるようになってほしい。

主な要求手段：クレーン・発声・具体物。

行動の特徴：好子に対して興奮しやすい。

### 3. アセスメントについて

富沢(2014)の感覚と運動の高次化による発達評価のための評価表を元に実態把握を行った。その結果、201X年7月の結果において、大幅な個人内差ではないが、情緒・自己像・粗大運動の発達がやや進んでおり、全体的には知覚運動水準相当の実態であることが確認され、この段階は、宇佐川(2007a)の報告によると初期感覚を優位に働かせており、聴視知覚で運動を調節する力が未発達であることが考えられた。そこで、本児の興奮しやすさを軽減しながら支援を行なうために、以下の手続きを設定した。

### 4. 介入期間及び介入方法について

201X年4月～201X年+1年9月の期間において、対象児の所属校にて以下のプログラムを行った。

#### (1) 教具の応答性の高低を変化させた認知課題

201X年4月より視知覚を育てるために固有覚への応答性の高い教材である型はめとスライディングブロックと、同年12月より輪抜き課題を実施した。201X年6月より相手の指示を受けて応える力を育てるために、指示に意識が向くように初期感覚への刺激の強度を下げた応答性の低いペグはめ課題を実施した。課題は平日行事の日以外、毎日実施した。

#### (2) 学校内の環境の整理

活動場所や言葉かけを固定して、決まった手順を示し

やすくすると同時に、支援者は小声で関わることで本児が興奮しやすい刺激を減らし、自分から音に耳を傾けやすいように環境を設定した。また、各授業や日常生活において、使用した教材や道具の置き場所を立体化したり入れ物にしたりすることで終点を明確にした。所属教室内にいる間は常時実施した。

## IV. 結果

### 1. アプローチごとの具体的な変化について

#### (1) 教具の応答性の高低を変化させた認知課題

視知覚課題は知覚運動水準からパターン知覚水準の課題まで取り組めるようになった。相手の指示に応じた置き場に回答する様子が見られ、対応知覚水準に入り始めた。

#### (2) 学校内の環境の整理

決まった手順が形成できたことと、終点を明確にすることで、本児が自分で判断して動ける場面が増えたり、苦手な活動でも指示に応じたりすることができた。音を聞き取り表出する力も育ち、発声の模倣やジェスチャーによる表現が出現し、要求手段がクレーンから手かざしへと変化した。

### 2. 総合的な結果について

聴知覚課題全般と、運動を伴う視知覚課題が介入当初に比べて理解が進み、合わせて情緒・自分と他者との違いに関する理解が育ってきた。

## V. 考察

### 1. 各課題の変化に対する考察

#### (1) 認知課題の結果について

応答性の高い教材で視知覚が、応答性の低い教材で応じる力が、それぞれ意識を向けやすくなったことで変化に繋がったと考える。

#### (2) 学校内の環境の整理について

環境を整理することで、本児が人や物に向かいやすくなり、関係性が育ったと考える。

### 2. まとめ

宇佐川(2007b)は、外界に強い関心を向け目的にかつ積極的に関わっていく力を「外界志向性」と定義した。本児は上記2点の支援により、教材や活動を介して人と関わる中で向き合い方がわかり、自己像・情緒・認知が育ち、外界志向性が育ったと考えられる。更に外界に積極的に関わる中で、要求手段が変化し、発声やジェスチャーがみられ、言語の獲得に近づいた。よって、上記の支援は有効であったと考えられる。ただし、本児の視知覚の育ちには他の領域に比べて緩やかさが見られる。更に平面課題の視知覚を育て、表象機能を育てることで、言葉の意味理解を深め、発語に繋げていくことが本児の支援への今後の課題である。

### (参考文献)

- 1) 富沢佳代子(2014)「感覚と運動の高次化による発達評価のための評価表作成の試み」発達臨床研究 Vol. 32, pp. 33-43
- 2) 宇佐川浩(2007a)、「障害児の発達臨床Ⅱ感覚と運動の高次化による発達臨床の実際」、学苑社 pp. 141-193
- 3) 宇佐川浩(2007b)、「障害児の発達臨床Ⅰ感覚と運動の高次化からみた子ども理解」、学苑社 pp. 41-42

# 知的障害特別支援学校高等部における相談機能の充実

—特別支援教育推進室就労支援アドバイザーとの連携—

○ 辻村 洋平      南 幸恵      小笠原 まち子      原 智彦

(都立青峰学園) (M's ライフデザイン) (株式会社パソナハートフル) (あきる野市障がい者就労・生活支援センターあすく)

KEY WORDS: 知的障害、キャリアガイダンス、自己理解

## I. はじめに

東京都教育委員会では、平成19年度(2007)から知的障害特別支援学校に新たな職業学科(就業技術科・職業開発科)を順次開校した。

就業技術科の授業形態は9教科、職業に関する教科等の他に、「キャリアガイダンス(道徳と自立活動を併せた指導形態)」の授業を設けている。キャリアガイダンスは外部専門家と協同して「自己を肯定的に理解するとともに、職業生活に必要な対人関係の能力を高め、意欲的な生活態度を育てる」ことを目標に3年間取り組んでいるものである。

ここでの外部専門家というのは、就労支援アドバイザーとして、特別支援学校の職業教育及び教職員・保護者の研修会講師として派遣することなどの支援を行っている東京都教育委員会が委嘱した方々である。

開校11年目の都立青峰学園では、これらの支援を開校当初より受け、高等部2年生段階における「職場におけるコミュニケーション」の授業(年2回計6時間)を平成23年より行ってきた。その取組経過において、進路選択に不安を抱える生徒が数多くいたことから、南、小笠原らが「勇気づけ面談」(キャリア面談)の提案をし、平成26年度後半からキャリア面談を継続して実施してきたものである。

この4年間におけるキャリア面談の試みから、学齢期に良好な相談体験(心を開き、自己理解につなげる)をすることで、成人期になって更なる悩みが生じても相談をする機能を活用できているかなど、その効果性を検証する。

## II. 目的

都立青峰学園卒業生の実態から、学齢期における良好な相談体験、進路選択に向けた現場実習及び校内における職業に関する教科とともに、グループ・個別のキャリア面談による励ましや勇気づけの効果を分析、検証する。

## III. 方法

1. 生徒の希望を優先して受け付け面談を実施する。
2. グループ→個人という段階を踏みながら、相談内容及び生徒の変容を追う。
3. 卒業生全体の追跡状況(離職・在職・再就職等)、他機関との連携状況、キャリア面談を実施した卒業生の動向、実態から、その有効性を分析・検証する。

## IV. 結果

### 1. キャリア面談の対象生徒

自己理解を深め、適切な自己選択と決定をするための勇気づけを趣旨とする面談(キャリア面談)を計画し、希望者を募ったところ、将来の不安や悩みを聞いてほしいと、4年間で合計67名の生徒が希望を出した。

### 2. 生徒の変容

面談時間は1回毎30分とし、生徒の相談事は否定せず受入れて、自分はどうしたいと考えているのかを明瞭にして自分で考えるように促した。相談の効果に気づいた生徒にとっては自分の目標を焦点化でき、教師にも自ら支援を求めてくることができるようになった。

自己理解の発展として、18歳での進路先は今後自分

の成長に従って変わることがあっても良い、その時こそ相談機能を活用することができるようになりたい、苦手な他者をも受け入れようとする姿が見られた。

3. 卒業生の追跡調査から、以下、図1・図2の結果となった。

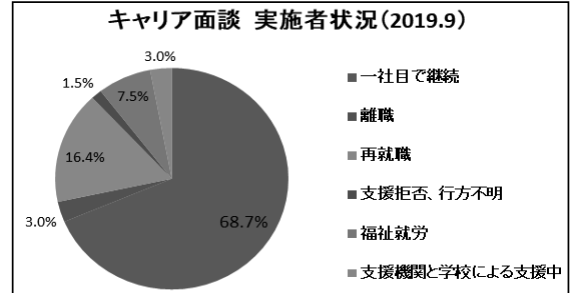


図1 キャリア面談実施卒業生状況

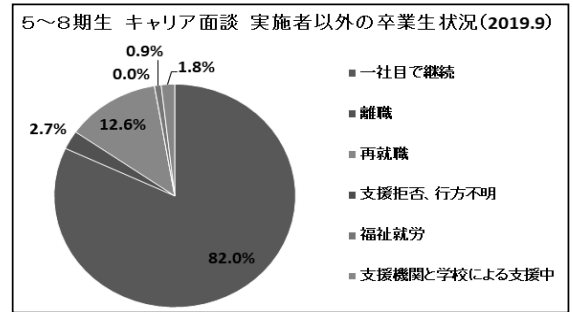


図2 実施者以外の卒業生状況

5～8期生のキャリア面談を実施しなかった卒業生全体における在職率(一社目で継続、再就職)は94.6%となっており、キャリア面談実施者の在職率は85.1%と若干低くなっている。再就職率、福祉就労率もキャリア面談実施者の値が高い。但し、殆どが学校や支援機関での相談や支援を受けているという結果となった。

## V. 考察

本校は334名の卒業生を輩出しており、1～3年間以内の職場定着率が90%近くあることから、在学中の学びの充実や良好な相談体験が自己理解の醸成と自己選択、自己決定の一助となり、職場への適応や働く生活を継続できる礎に繋がっているものと考えられる。

キャリア面談だけでなく、臨床発達心理士による相談、校医による療育相談、生活指導及び進路指導における相談、など生徒の多様な不安や悩みに対応してきたが、家族への支援が必要な生徒への自立に向けた将来設計、生活設計にかかわる視点からの相談(キャリア面談)のニーズは高い。学齢期段階だけではなく、卒業後も学校や支援機関との相談機能の活用をとおして自己理解、キャリアプランニング能力を高め、その卒業生個々の段階における自己選択、自己決定できる力を引き出す方法としても外部専門家によるキャリア面談の活用の有効性を検証し続けたいと考える。



# 特別支援学校における知的障害児の個別教育計画 にみられる指導目標の特徴に関する検討

○柘植 康宏<sup>1)</sup> 町田 唯香<sup>2)</sup> 山口 遼<sup>2)</sup> 井上 剛<sup>2)</sup>

1) 東京学芸大学教育学部 2) 東京学芸大学大学院教育学研究科

KEY WORDS: 個別教育計画, 長期目標, 知的障害児

## I. はじめに

個別の指導計画は、2002年より盲・聾学校及び養護学校の自立活動において作成が義務付けられた。その後、小中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥・多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(文部科学省 2004)において、小・中学校におけるLD児、ADHD児、高機能自閉症児についても、必要に応じて作成が望まれるとされた。文部科学省によると、個別の指導計画とは児童一人一人の教育的ニーズに対応して指導目標や、指導内容を盛り込んだ計画であり、単元や、学期・学年ごとに策定されている。保護者の要望や、児童・生徒へのアセスメントを取って、①実態把握、②指導目標、③指導場面、④指導の手立て、⑤指導記録、⑥評価、について、担任が立案・策定を行う。平成29年度特別支援教育体制整備状況調査(文部科学省 2017)によると、国公私立の小中学校においては、個別の指導計画の作成が必要とされている児童の85.7%で作成が進められているなど、現在多くの学校で活用されている。個別の指導計画について、問題点も挙げられている。保田(2012)は、保護者への指導計画の説明不足等の理由から、教師・保護者間の連携が不足していると指摘している。個別の指導計画が導入された背景や本来の趣旨に注目して、A国立大学附属特別支援学校(A校)では「個別教育計画」が取り組まれている。この個別教育計画は、保護者の要望を大きく反映させる親参加型の個別の指導計画を目指した教育実践である。保護者の要望を、様々な分野で聞き取り、それを指導に取り入れるように、個別教育計画、特に指導目標について作成を行う。実際には、指導目標において、保護者の要望は9割程度反映されており、このA校の個別教育計画の指導目標について分析すると、在籍児童の保護者がどのような要望をもっているのかを明らかにすることとなる。本研究ではそこに着目をした。

## II. 目的

本研究では、A校の個別教育計画の指導目標の実態を把握し、保護者の要望(支援ニーズ)について明らかにすることを目的とした。

## III. 方法

A国立大学附属特別支援学校小学部に依頼して、2000年度から2012年度に在籍した児童の個別教育計画をすべて閲覧し、PDF化した。その後、個別の指導目標をテキストデータ化し、2名の特別支援教育を専門とする大学教員と大学生によって、KJ法を用いて、指導目標の内容から各カテゴリーに分類を行った。研究を行うにあたって、学校関係者・保護者から、研究の実施・発表の許可を得た。発表にあたり、個人名や文章表現に倫理的配慮を行った。

## IV. 結果

34名の知的障害のある児童のデータが得られた。得られたデータ中で、最も多く収集できた学年が小学部2年生であった。その長期目標について分析対象とし、KJ法による分類を行った。児童の内訳は、ダウン症児(DS児)が16名、自閉症スペクトラム児(ASD児)が18名であった。また小学部2年生における知能指数(IQ)の平均は、ASD児が平均IQ37、DS児が平均IQ39、全

体の平均IQ38だった。ASD児で総計118項目、DS児で100項目の長期目標があった。記述の意味内容から見ていくと、大・中・小カテゴリーの3層構造が見受けられた。はじめに、「心理機能別」と「活動・場面別」の二つの大カテゴリーに分類された。続いて、心理機能別の内容を見ていくと、「認知スキル」「適応スキル」という2つの中カテゴリーに分類された。その割合は、認知スキル27%、適応スキル73%であった。さらに、認知スキルには6つの小カテゴリー(言語、数、判断、意欲、注意、知識)、適応スキルには13つの小カテゴリー(移動、コミュニケーション、操作、着脱、食事、行動コントロール、社会性、役割行動、身辺自立、生活習慣、粗大運動、身だしなみ、排泄)に分類された。認知スキルは、言語機能のカテゴリーが52%を占め、具体的には「ひらがなのカードが読める」「はっきり言える言葉を増やす」といった目標がみられた。一方、適応スキルは、「移動」(18%)「コミュニケーション」(14%)「操作」(14%)「着脱」(12%)といったカテゴリーが上位を占めていた。次に、活動・場面別をみると、「学習」「生活」「行動・情緒」「対人関係」という4つの中カテゴリーがあった。その中で、「生活」が44%、「学習」が27%であり、この両者で活動・場面別全体の69%を占めていた。さらに、「学習」は6つ、「生活」は8つ、「行動・情緒」は5つ、「対人関係」は2つの小カテゴリーに分類された。「学習」においては、「身近な名称等のひらがなを読むことができる」「自分の名前をなぞり書く」といった国語の学習活動・場面が48%を占めた。「生活」では、移動・着脱・食事の3つの活動・場面が59%を占めていた。「行動・情緒」では「適切な行動の選択」、「対人関係」は「コミュニケーション」「集団参加」が主にみられた。また、知的障害児の中で障害種(DS、ASDなど)ごとの特性による違いも明らかになった。

## V. 考察

知的障害のあるDS児・ASD児の長期目標をKJ法によって分析したところ、その特徴的な側面が明らかになった。心理機能別において、「適応スキル」が73%、活動場面別で「生活」が44%を占めていた。そのことから、小学生段階にある知的障害児(DS児・ASD児)の個別教育計画の指導目標は、日常生活における基本的な動作、習慣の獲得を目指して欲しいという保護者の思いが多く反映されていると考えられる。一方で、心理機能の認知スキルでは、「言語機能」が52%を占め、活動・場面別の学習では「国語の活動・場面」が48%を占めていた。小学生段階の知的障害児(DS児・ASD児)は、言語発達の遅れや国語能力の低さが顕著にみられることが多く指摘されており、保護者の要望を強く反映する本研究の個別教育計画において言語機能や国語科学習活動の占める割合が高くなったものと推測される。特に、日常生活で用いられる表出言語やコミュニケーション行動、アカデミックスキルの中で文字学習・文章理解などの力を身につけて欲しい、という保護者の願いが明らかになったと考えられる。

また、KIDSやASIST(生活や適応行動の評価尺度)などの標準化されたアセスメントツールと長期目標の整合性について分析していく必要がある。

# 知的障害特別支援学校の教育実習生の学びと変化について

—教育実習日誌による分析から—

○古屋 太地<sup>1)</sup> 渡邊 貴裕<sup>2)</sup> 霜田 浩信<sup>3)</sup> 細川 かおり<sup>4)</sup> 尾高 邦生<sup>2)</sup> 井上 剛<sup>1)</sup> 李 受眞<sup>1)</sup> 山口 遼<sup>1)</sup> 橋本 創一<sup>1)</sup>

1) 東京学芸大学 2) 順天堂大学 3) 群馬大学 4) 千葉大学

KEY WORDS: 教育実習, 知的障害, 特別支援学校, 学び

## I. 問題と目的

通常の学校・学級を卒業している教育実習生が多い中で、特別支援学校の教育システムや学習内容・指導の形態、環境などは、その多くを大学の授業等で知のみである。そこで、通常の学校における教育実習に比して、特別支援学校における実習には不安や戸惑いなどを多く抱きやすいことが予想される。実習・体験する多くの学習活動が初体験であり、その難しさも考えられる。教育実習における実習生の学び・変化に関する研究は少なくなく、特に、特別支援学校の研究は著しく少ない。そこで、実習生の視点から特別支援学校の教育実習について検討する必要がある。ただし、実習日誌が実習担当教員や大学に提出されて、評価の対象とされるものであり、そこに記述される内容と実際の学びや感じ方に相違がある場合も推測されることを念頭におく必要がある。確かに、ネガティブな記述は敬遠されがちであるが、ポジティブな記述は純粋な学び・気づきと言えるものと考えられる。また、ネガティブや不安などを示す記述がみられれば、それは実習生の正直な声とも言える。

本研究では、特別支援学校の教育実習生の具体的な学びと変化を実習生の視点から検討し、教師の卵である教育実習生の成長モデルの一端を見出すことを目的とした。その1つの方策として、教育実習日誌を通して実習生の学びについて検証する。

## II. 方法

### 1. 研究対象・期間

A 県国立大学教育学部 (A 大学) における特別支援学校の教育実習生による実習日誌 (2018 年度実施: 2018 年 9~2019 年 2 月) 10 名分の中の、実習生が書いた指導の形態・授業ごとの所見 (気づき) と一日のまとめ欄を分析対象とした。その中で、本研究では実習生 8 名の各 14 日間の実習日誌を分析対象とした。なお、実習生はいずれも学部 4 年生 (最終学年) である。

### 2. 手続き・分析

A 大学に研究目的と趣旨を説明し、実習生・実習担当教員及び大学指導教員の了解を得た。実習日誌を全頁複写し、テキスト化し、著者が複数により KJ 法を用いて分類した。具体的には、実習生の学び・気づきに関する自由記述 [人・物や時空間のみの事実記載 (例えば、教材や児童生徒の配置や説明等で実習生の考え・感想等が書かれていないもの) を除く] を対象とし、8 名の対象実習生の学び・気づきを大中カテゴリーに分類し、総計して検討した。本研究の分析や発表において、倫理的な配慮をおこなうこととした。

## III. 結果

知的障害特別支援学校の実習生の学び・気づきとして、総計 1283 センテンスを実習日誌から抽出した。それを、10 の大カテゴリーである、①個へのはたらきかけ 222 件 (17.3%) ②全体へのはたらきかけ 166 件 (12.9%) ③個別化 141 件 (10.9%) ④フィードバック 76 件 (5.9%) ⑤教師としての意識・行動 130 件 (10.1%) ⑥指導体制 243 件 (18.9%) ⑦教師間の連携 71 件 (5.5%) ⑧意思の尊重 67 件 (5.2%) ⑨実習生の感情 128 件 (9.9%) ⑩児童生徒同士の関わり 39 件 (3.0%)、に分類した。次に、各々の大カテゴリーの記載を中カテゴリーに分類した。①「個へのはたらきかけ」は、(1)言葉かけ・指示出し 89 件 (40.0%) (2)支援 84 件 (37.8%) (3)ほめること 23 件 (10.3%) (4)信頼関

係 4 件 (1.8%) (5)叱責 7 件 (3.1%) (6)見守り 15 件 (6.7%) の 6 つに分類された。②「全体へのはたらきかけ」は、(1)動機づけを高める 31 件 (18.6%) (2)指示・説明・話し方 46 件 (27.7%) (3)見通しを持たせる 32 件 (19.2%) (4)ほめること 10 件 (6.0%) (5)わかりやすさ 42 件 (25.3%) (6)受容的態度 5 件 (3.0%) の 6 つに分類された。③「個別化」、(1)実態把握 40 件 (28.3%) (2)支援 101 件 (71.6%) の 2 つに分類された。④「フィードバック」は、(1)目標確認 26 件 (34.2%) (2)振り返り 21 件 (27.6%) (3)評価 29 件 (38.1%) の 3 つに分類された。⑤「教師としての意識・行動」は中カテゴリーとして①自立 13 件 (10.0%) ②視野の広さ・観察力 28 件 (21.5%) ③子どもへの接し方 47 件 (36.1%) ④授業 31 件 (23.8%) ⑤その他 11 件 (8.4%) の 5 つに分類した。⑥「指導体制」は、(1)板書 5 件 (2.0%) (2)教材・教具 140 件 (57.6%) (3)環境調整 98 件 (40.3%) の 3 つに分類した。⑦「教師間の連携」は、(1)役割分担 52 件 (73.2%) (2)情報共有 19 件 (26.7%) の 2 つに分類された。⑧「意思の尊重」は、(1)気持ち 31 件 (46.2%) (2)自主性 13 件 (19.4%) (3)意思表示 23 件 (34.3%) の 3 つに分類した。⑨「実習生の感情」は、(1)疑問 16 件 (12.5%) (2)悩み 4 件 (3.1%) (3)嬉しさ・感激 24 件 (18.7%) (4)驚き 5 件 (3.9%) (5)意気込み 28 件 (21.8%) (6)緊張・不安 8 件 (6.2%) (7)困難 11 件 (8.5%) (8)寂しさ 4 件 (3.1%) (9)反省 8 件 (6.2%) (10)楽しみ 3 件 (2.3%) (11)その他 17 件 (13.2%) の 11 に分類された。⑩「児童生徒同士の関わり」は、(1)学び合い 11 件 (28.2%) (2)仲間意識 12 件 (30.7%) (3)距離感 7 件 (17.9%) (4)集団参加 9 件 (23.0%) の 4 つに分類された。

## IV. 考察

教師における資質の三つの観点として「知識」「技能」「態度・マインド」があげられる。一般的に教育実習前の時点で養成される資質はほとんどが「知識」であろう。教育実習を行うことで、新たな知識と実際の学校現場からの体験・発見を通して、「技能」「態度・マインド」が養成されるのだろう。中カテゴリーごとに該当数を比較すると、③個別化の(2)支援や⑥指導体制の(2)教材・教具に該当する記述が特に多かった。こうした結果は個への支援が特に求められる特別支援学校の教育実習特有であると考えられる。これらは教師の資質の「技能」にあたる内容が多い。その他の項目についても「技能」や「態度・マインド」に関する記述が多かった。基本的に、教育実習生は実習日誌に自身が新たに知ったことや学んだことを記録していくので、教育実習を通して「技能」や「態度・マインド」について学びを深めている傾向があることが示唆された。⑨実習生の感情に関する記述は多くみられたが、その記述数は実習生によって個人差が大きかった。実習日誌に自身の気持ちや感情を記述することが適切ではないと考えた実習生がいることに記す。実習日誌に実習生自身の主観的な感情を言葉に記すことで実習生の変化や成長が文字化され、実習生自身へのフィードバックになる。また、指導教員も実習生の成長の過程を把握することができ、適切な助言や指導などにつながるのと考えられる。一方で、学んだ知識や技能をしっかりと明確に実習日誌に記述する必要もある。教師志望の学生が減少傾向にある中で、教師として身につける「知識」「技能」「態度・マインド」のいずれも大切であるが、その卵である教育実習生にとっては「態度・マインド」の学びこそが期待されると考える。

# 急激退行が疑われる成人期ダウン症に対する支援プログラムの有効性に関する検討

○坂口 麻衣子<sup>1)</sup> 伊藤 浩<sup>2)</sup>

1) 社会福祉法人 龍鳳 2) 社会福祉法人 幸会

KEY WORDS: ダウン症, 急激退行, 支援プログラム

## I. はじめに

菅野 (2005) はダウン症者の急激退行に対するアプローチについて、本人の現在もっている、またはこれまでもっていた能力を無理なく引き出す取り組みの中で達成感・自己効力感を体験し、自身に対し肯定感や自信をもつことが重要であるとしている。取り組みについては、興味・関心のあるものが有効で、さらにそれが好きな活動であれば「またやりたい」という意欲が生まれ、段階を踏んでいくと「もっと上手に」や「あと何回続けたい」という具体的な目標意識がもてるようになると述べている。

このことから、具体的な目標意識をもった自主的な行動ができるようになるためには意欲がなければならないこと、意欲を生み出すためには興味・関心があるものを中心に達成感を得られるような支援のプログラムを組んでいくことが重要と言える。しかしながら重度の知的障害を有するダウン症者の中には経験の少なさから興味関心の幅が狭いという利用者も少なくない。本研究の対象利用者は人や物に対して非常に関心が低く、「興味・関心があるもの」を見つけにくい状況である。そのような利用者に対してはまずは「できる活動」を見つけ、そこから興味・関心を引き出し、その中で達成感を得られることが意欲へ、意欲が自主的な行動を引き出していくのではないかと考える。

本研究では急激退行が疑われている重度の知的障害を有するダウン症者に対し、自主的な行動を引き出すためにはどのような支援プログラムが有効であるのかを検証し、急激退行への支援方法の確立を目指して実践を行った。尚、この研究においては個人が特定されることがないことを説明した上で同意を得て実践している。

## II. 目的

急激退行が疑われている重度の知的障害を有するダウン症者に対して支援プログラムの有効性を検証する。

## III. 方法

【対象者】Aさん(40歳男性・ダウン症・MA:1歳4ヶ月)在宅時代の2006年頃(当時27歳)の様子は、人意識した行動や、物に対する関心はあるが、限定的ではあるが単語程度の発語とジェスチャーは見られていた。2008年頃には少しずつ頑固さやこだわりが見られるようになり、動作緩慢・昼夜逆転・環境への適応困難・行動停止などの急激退行の症状とされる行動上の問題が見られるようになった。当時上記に加え、コミュニケーションにおいては無発語、人や物への関心を示す様子は無かった。さらに頑固さやこだわりも強く見られていたため、日常生活をはじめ、活動に参加することにも困難さが生じていた。

【実施方法】《実施期間》2011年～2018年

2008年～2011年までは在宅から当施設の短期入所を利用しながら、生活リズムを整える支援を行った。この時期の活動への参加は口頭誘導のみで特別な支援はしていなかった。この期間をI期とする。2011年～2013年は在宅生活から施設入所に切り替え、I期での支援を継続しつつ「できること」を見つけ、「できることから意欲を引き出す」ため、支援者と一対一で生活の中での役割に取り組む支援を提供した。この期間をII期とする。II期の支援期間中、拒否や行動停止が度々あり「できること」は見つけられたが「やりたい」という意欲には繋げられず、自主的に取り組むところまでには至らなかった。III期からは達成感を得られ、意欲を引き出すことをねらいとした下記の活動内容を取り入れた支援プログラムの提供を行った。

## 《活動内容》

支援プログラムの内容は、運動を中心とし、(1)課題達成時に喜ぶ姿が見られる(達成感)(2)ルールを理解して自ら活動に取り組める(意欲・自主性)の2つのねらいを設定した。III期期間中、より達成感を得られる場面を増やすとともに、興味を引きそうな学習課題を提供した。

・支援プログラム1(2013年～2015年/パラバルーン)バルーンの上にカラーボールを乗せ、上下に動かしてカラーボールを外に出すこと、音やリズムに合わせて集団の流れに乗るプログラムを実施

・支援プログラム2(2016年～2018年/サーキット運動)目で見ただけでルールが理解できる種目(①宝探し②ミニハードル③トンネルくぐり④平均台⑤トランポリン)を実施。種目を終えるごとにハイタッチをし、評価の言葉かけを行った。また、興味を引く課題として宝探しを提供し、めあてとして「同じ宝を探す」という学習の要素を取り入れた。さらにできた種目においては自主的に取り組むことができるよう見守りを行い、「一人でできた」体験を味わえるよう支援を行った。

## IV. 結果

支援プログラム1では、活動の課題達成時に喜ぶ姿や「自ら何かに取り組もうとする」姿は確認できなかった。支援のプログラム2では、自主的に種目に取り組む姿や活動の準備・片付けをする姿が見られ、自主性・意欲の向上といった変化が見られた。その他の変化としてできたことについて本人から支援者にハイタッチを求めることや、視線を送り種目の正誤を確かめる等の支援者に対するコミュニケーション行動が確認された。次に他の利用者を活動に誘うことや、コミュニケーションをとろうと、相手の体に触れて注意を自身に向けさせるなどの他の利用者に対するコミュニケーション行動が確認された。また、他者からの働きかけに対して本人なりに応答し、やりとりを成立させることができるようになっていく。

## V. 考察

I期・II期では特に変化は見られず、III期での取り組みにおいて大きな変化が見られた。内容を比較するとIII期は運動を中心におき、その中で学習することや、仲間と活動を共にするプログラムを提供したのに対し、I期・II期では生活の中での支援を中心に支援者と一対一の関わりの中で支援を提供していた。III期の取り組みを通して大きく変化が見られたのは、生活の中での支援のみならず、運動や学習、人との関わり等の多様な刺激をプログラムを通して提供したからなのではないかと考える。また、支援プログラム1で変化が見られなかった要因として①本人にとってルールがわかりづらかったこと②展開が支援者主導となっており、一人で取り組む場面がなかったことが挙げられる。支援プログラム2で変化が見られるようになったのは①目で見ただけでルールがわかる活動であること②本人ができる活動であること③一人で取り組める場面を設定したことが要因であり、これらは「できた」という体験から「やりたい」という意欲や自主性を引き出すために必要な要素だと言えるのではないだろうか。以上のことから、プログラムはある一部に偏るのではなく、多様な刺激を本人に提供できるようなものが有効であり、その中で「本人にとってわかる活動を提供すること」「わかる活動」から「できる活動」にアプローチをし、その中で達成感を得られることが、意欲を高め自主的な行動を引き出すのだと考える。

# 障害福祉サービスにおける事業所の目的と工賃の関連について

—就労継続支援B型事業所への調査を通して—

○松本 咲子 今枝 史雄 菅野 敦  
(社会福祉法人幸会) (大阪教育大学) (東京学芸大学)  
KEY WORDS: 就労継続支援B型 事業所の目的 工賃

## I. はじめに

政府が2018年に発表した第4次障害者基本計画(平成30年からの5年間)では、就労系福祉サービスにおいて、障害者の自立した生活の実現につながるとして、就労の質の向上や工賃向上を促進するための取り組みをさらに推進することが記されている。中でもすべてのサービス体系のうち、通所のみの利用者数が最も多い就労継続支援B型においては、その工賃の低さが大きな課題となっている。

厚生労働省(2019)は、2017年における全国の就労継続支援B型の平均工賃月額が15,603円と毎年増加傾向を示していること、また、2006年から比較して2万円以上の事業所が全体の2割に上昇していることを報告している。一方で、平均工賃月額が1万円未満の事業所が全体の約4割を占めており、工賃の二極化が進んでいることを指摘している。就労支援の現状について調査した日本障害者協議会(2014)によると、就労継続支援における低工賃の内的要因として、「事業所の目的や活動が曖昧」「働くことの価値や理解を職員、利用者の中で共有できていない」「仕事の提供方法や生産ラインの構築等の労働環境の整備が不十分」などを挙げ、事業所の目的を明確にすることや職員の意識を改革していくことの重要性を指摘している。また、知的障害を対象とした事業所の事例調査を行った松下ら(2010)は、比較的高い工賃を実現している事業所の特徴として、事業所が一般就労を指向しており、生活面の指導から作業能力の向上、一般就労への支援が一連の流れとして意識されていたと述べている。よって、障害福祉サービスにおいて一般就労に向けた目的を設定することが工賃に影響を与えることが予測されるが、これまでの研究において、事業所の目的と工賃との関連については検討されていない。

以上より、本研究では、障害福祉サービスにおける成人期知的障害者の工賃の向上に焦点をあて、全国の就労継続支援B型事業所への調査を通して、障害福祉サービス事業所の目的と工賃の関連を明らかにすることを目的とする。

## II. 方法

**1. 調査対象:** 全国の知的障害者を対象とする就労継続支援B型28,649か所から無作為に抽出した4,005か所の事業所とした。**2. 調査期間:** 2018年9月~10月であった。**3. 調査項目:** 就労継続支援B型事業所の①運営方針、②平均工賃(月額)について問うた。①の回答について、「とても重視している=5」「重視している=4」「どちらとも言えない=3」「重視していない=2」「全く重視していない=1」の5件法を用いた。**4. 倫理的配慮:** 回答者に対し、プライバシー保護について書面で説明し、同意を得た上で実施した。**5. 調査方法:** 郵送による質問紙の送付、回収により行った。**6. 回収率:** 21.9%(859か所)。**7. 手続き:** **1) 分析対象:** 回答のあった事業所のうち、記入不備のあった事業所を除く661か所を分析対象とした。**2) 分析:** ①運営方針において、「一定の支援を受けながら事業所の中で長く働けることができる」を「とても重視している=5」「重視している=4」と回答した事業所を「生涯事業所就労型(N=273)」、「一般就労への移行を重視し、促進する」を「とても重視している=5」「重視している=4」と回答した事業所を「一般就労移行型(N=57)」、両項目

を「とても重視している=5」「重視している=4」と回答した事業所を「重複型(N=195)」として3群に群分けした。また、3群において、平均工賃(月額)を算出し、一元配置の分散分析を行った。

## III. 結果

全体の平均工賃月額は14,555円(N=661)であった。運営方針と平均工賃の関連について図1に示す。

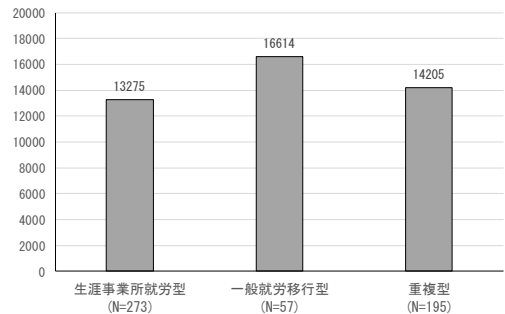


図1 運営方針別平均工賃月額の平均値

一元配置の分散分析の結果、有意な主効果が見られた( $F(2,581)=3.1087, p<.05$ )。多重比較(TukeyのHSD検定)の結果、生涯事業所就労型と一般就労移行型の間に5%水準で有意な差が見られた。

## IV. 考察

生涯事業所就労型よりも、一般就労移行型の事業所の方が、平均工賃が高い結果となった。松下ら(2010)は、就労への移行を指向していない事業所の特徴として、生活全般の支援または生きがいや安定的な社会参加環境の確保を重視した多様な取り組みを行う傾向があることを指摘している。このことから、生涯就労を重視する事業所は、支援の目的を整理することが困難であり、工賃も低い傾向にあると考えられる。

一方で、事業所が一般就労への移行の方向性を示すことは、「利用者のニーズが鮮明になり、必要とされる支援が明らかになっていく」(山岡,2006)ことや、「どのような支援が必要かを想定でき、個別的、具体的対応、作業環境や設定を作り出せる」(佐藤,2017)ことにつながるとされている。また、渡邊ら(2005)は、一般就労への移行を位置付けることによって、生産活動について様々な育成効果が可能となり、挨拶などの基本的労働習慣や作業中の質問・報告の仕方、作業時間と作業以外の時間での言葉遣いの区別などの就職後に必要となるコミュニケーションを視野に入れた職業準備訓練が可能となることを指摘している。また、このような支援展開が、「利用者本人の就労へのイメージや、労働に対する意欲や自分の仕事に対する意識や自覚にもつながる」としている。これらのことから、就労継続支援B型における工賃の向上に向けた取り組みについて、事業所の目的に一般就労への移行を明確に位置付けることによって、取り組まれる生産活動が職業的課題としての意味をもち、その後の具体的な支援の検討につながると考えられる。

今後は、目的に合わせた一般就労に向けた具体的なプログラムの検討や、就労に関わる諸機関との連携などについて検討する必要がある。