

日本発達障害支援システム学会

2021年度

研究大会・研究セミナー

＜オンライン開催＞

＝ 発表論文集 ＝

＝ 大会テーマ ＝

**ニューノーマル時代の
発達障害者支援を考える**

●2021年12月24日（金）～12月30日（木）

●主催機関：帝京大学 八王子キャンパス

（現地での会合はありません）

主催 日本発達障害支援システム学会

2021年度研究セミナー・研究大会準備委員会

ご挨拶

メインテーマ

「ニューノーマル時代の発達障害者支援を考える」

日本発達障害支援システム学会第19回(2021年度)研究大会・研究セミナーを、「ニューノーマル時代の発達障害者支援を考える」というテーマのもと、完全オンラインで開催する運びとなりました。

新型コロナウイルス(COVID-19)の感染拡大は、日本のみならず世界を一変させてしまい、今でも不便な生活が続いております。この状況を受け入れて、新たなライフスタイルを構築するために「ニューノーマル」「新しい生活様式」等が提唱されておりますが、適応までの道のりは長くなりそうです。その一方でニューノーマル時代は、インターネットを活用したテレワークやオンライン授業等、新しいコミュニケーションの在り方を考える契機にもなっております。発達障害者支援の現場では、これらインターネット等のICT(情報通信技術)の活用が困難な場面も少なからず存在することは、否定できません。ニューノーマル時代に発達障害者支援をどう展開させてゆくべきか、私どもの大きな課題です。

そこで今大会では、日本の特別支援教育におけるICT活用研究の第一人者、帝京大学の金森克浩先生に教育講演をお願いしました。また、発達障害支援の体系的な研究の発展に向けて、爲川からお話をさせていただこうと企画いたしました。ニューノーマル時代の発達障害者支援を考える上で、何らかの寄与ができれば幸甚に存じます。

例年とは異なり、オンラインでの開催となりましたが、研究発表では皆様の日ごろの成果をぜひご発表いただければと存じます。教育・支援の成果を埋もれさせてしまうことなく、皆様のご実践についてぜひ共有させてください。また、オンライン掲示板を活用して、ぜひ活発な討論をお願いしたく存じます。

体調を崩しやすい時期ではありますが、大勢の皆様のご参加をお待ち申し上げます。

2021年12月

日本発達障害支援システム学会
第19回研究セミナー／研究大会準備委員会
委員長 爲川 雄二

大会概要

大会テーマ：「ニューノーマル時代の発達障害者支援を考える」

開催期間：2021（令和3）年12月24日（金）～12月30日（木）

※期間中、ウェブでの参加が可能です。

主催機関：帝京大学 八王子キャンパス

※現地での会合はございません

主な催事：

- ・教育講演（2件）
- ・分科会：研究発表（複数）

発表形式：発表論文ならびに発表用電子ファイル（PDF等）のウェブ掲載

質疑応答：大会サイト内の電子掲示板による質疑応答

※これらの発表閲覧と質疑応答の権限は、大会参加申込者に限定されます。

※応募状況により、1～6つの分科会を設定します

大会参加のご案内

I. 受付

1. 事前に参加申込と参加費振込が確認できた方に、教育講演と研究発表へのアクセス方法をご案内しています。大会期間中いつでも大会サイトへアクセスし参加することが可能となります。

なお、研究発表は、発表論文・プレゼンテーション・電子掲示板を使った質疑応答で構成されます。

2. 参加費等は以下の通りです。

参加費 2,000 円

発表費：一演題あたり 1,000 円

※論文集代金は含まれません。(別料金で販売いたします)

3. 論文集を購入希望の参加者には、後日郵送します。

論文集(冊子)：1,000 円(送料込)

※大会参加者は、大会期間中に限り電子版の論文集にアクセスできます。

※本学会会員は、大会後も電子版の論文集にアクセスできます。

II. 大会参加アクセス方法

2021年度の大会はオンラインによる開催となります。

主催機関(帝京大学八王子キャンパス)での会合はありません。

教育講演と研究発表へのアクセス方法は、参加お申込み後にご案内いたします。

研究発表は、発表論文・プレゼンテーション・電子掲示板を使った質疑応答で構成されます。 なお、質問の受付期間は大会開催期間中の2021年12月24日～30日です。

大会ウェブサイトと、教育講演・研究発表へのアクセス方法

大会開催機関中、大会ウェブサイト内にログインページを設置します(大会ウェブサイト <https://www.jasssdd.org/2021congress/>)。ログインページで、参加申込書に記載したメールアドレス(参加者一人一人)と、参加者別のパスワードをご入力ください。

ログイン後、教育講演・研究発表・電子掲示板等にアクセスできる一覧ページに遷移します(このページに直接アクセスはできません)。一覧ページ内の各講演・各発表表題の左側にあるサムネイル画像をクリックすると、各講演・各発表が別ウインドウで表示されます。また、研究発表の分科会ごとに電子掲示板を設置します。質疑応答やコメント等をぜひ投稿してください。

Ⅲ. 懇親会

オンライン開催のため、会合等はありません。

Ⅳ. 連絡先

大会に関するお問い合わせは、下記まで電子メールでお願いいたします。

日本発達障害支援システム学会事務局

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1

東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター内

E-mail : jasssdd@u-gakugei.ac.jp (@は半角)

大会会期中（2021年12月24日～12月30日）におけるお問い合わせは、下記まで電子メールでお願いいたします。

日本発達障害支援システム学会 2021年度研究大会準備委員会

E-mail : congress@jasssdd.org (@は半角)

研究発表について

オンライン開催にあたり、今回の研究発表は研究発表論文・発表資料ファイル提出・大会サイトへの掲載と電子掲示板での議論参加をもって発表とみなします。なお、研究発表は学会開催日までに本学会の会員であることが条件です（入会は随時受付中です）。

電子掲示板での質疑応答は、大会開催期間中の 2021 年 12 月 24 日～30 日です。

1. 研究発表論文

発表者は、A 4 版 1 ページの発表論文 (Word 形式) を発表・参加申込書とともに 2021 年 11 月 30 日 (火) までにご提出いただく必要があります。

2. 発表資料ファイル

大会期間中に発表資料として PDF 形式のファイルを大会ウェブサイトに掲載します。口頭での説明に 10 分程度を要する量であれば、1 ページもののポスター形式、複数ページのスライド形式、いずれでも構いません。PDF ファイル (フォント埋め込み・パスワードなし) でのご提出が理想的ですが、PowerPoint ファイルや Word ファイルでも結構です (大会準備委員会で PDF に変換しますので、レイアウト等の乱れはご容赦ください)。

オプションとして、音声ファイルの掲載をお勧めします。発表資料の説明を録音した音声ファイルもご提出いただければ、より臨場感のあるプレゼンテーションが期待できます。

3. 電子掲示板での質疑・討論について

分科会ごとに電子掲示板を設置してあります。質問やコメントを投稿できますので、そこでの質疑応答に参加してください。

発表者は、電子掲示板に書き込まれた質問やコメントに返答を投稿してください。

4. 座長の方へ

各分科会に 1～2 名の座長をお願いします。欠席の場合には新たに座長を決定しますので、前日までに E-mail にて大会準備委員会に必ずご連絡ください。

座長の方は担当分科会の各発表に対し、質問・意見等を書き込むようお願いいたします。

大会スケジュール

12月24日（金） 0：00頃 開始
12月30日（木） 24：00頃
（12月31日（金） 0：00頃） 終了

上記期間中に大会ウェブサイトから閲覧可能となります。

<教育講演>

- ・教育講演1 「特別支援教育におけるICT活用」
講師：金森克浩（帝京大学教育学部 教授）
- ・教育講演2 「発達障害支援システム学研究のパラダイムシフト」
講師：爲川雄二（帝京大学大学院教職研究科 講師）

<分科会> 研究発表

- ・第1分科会 =特別支援教育システム=
- ・第2分科会 =インクルーシブ教育=
- ・第3分科会 =特別支援学校・教育支援=
- ・第4分科会 =学校適応=
- ・第5分科会 =多様な支援ニーズ=
- ・第6分科会 =保護者・家族支援，連携=

プログラム案内

教育講演 1

講演タイトル：『特別支援教育におけるICT活用』

講師：金森 克浩（帝京大学教育学部初等教育学科 教授）

【講師プロフィール】

東京都立大学理学部数学科卒業，東京学芸大学教育学研究科障害
児教育専攻修士課程修了，修士（教育学），特別支援教育士スー
パーバイザー，福祉情報技術コーディネーター1級。

文部科学省「教育の情報化に関する手引」作成検討会構成員，
文部科学省新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者
会議委員，文部科学省「障害のある児童生徒の教材の充実に関
する検討会」委員，NHK for School「ストレッチマン・ゴールド」番組委員。



【主な著書（いずれも分担執筆）】

■2012年～2016年

『[実践]特別支援教育とAT（アシスティブテクノロジー）第1集～第7集』（明治図書）

■2016年

『知的障害特別支援学校のICTを活用した授業づくり』（ジアース教育新社）

『決定版！特別支援教育のためのタブレット活用』（ジアース教育新社）

『学校でのICT利用による読み書き支援 合理的配慮のための具体的な実践』（金子書房）

■2019年

『発達障害のある子の学びを深める教材・教具・ICTの教室活用アイデア』（明治図書）

『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）

■2020年

『新時代を生きる力を育む知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践』（ジアース教育新社）

『コミュニケーションを豊かにするためのICT活用』（日本肢体不自由児協会）

『ワクワクもっとテクノロジー』（日本肢体不自由児協会）

■2021年

『新時代を生きる力を育む知的・発達障害のある子のプログラミング教育実践2』（ジアース教育新社）

『ICT×特別支援 GIGAスクールに対応したタブレット活用』（明治図書）

他多数

教育講演 2

講演タイトル：『発達障害支援システム学研究のパラダイムシフト』

講師：爲川 雄二（帝京大学大学院教職研究科 講師）

【講師プロフィール】

1996年東京学芸大学大学院修士課程修了，1999年東京大学大学院医学博士課程単位取得退学。2011年東北大学で博士号（教育情報学）取得。

東京学芸大学特殊教育研究施設技術補佐員（文部科学省研究支援推進員制度）。中国学園大学専任講師，東北大学助手，同助教を経て，2020年より現職。

障害児者およびその支援者を対象に，情報通信技術（ICT）を活用した支援について学際的な見地から幅広く研究。日本発達障害支援システム学会（理事・ウェブサイト管理運営），日本発達障害学会（評議員），日本聴覚言語障害学会（理事），日本特殊教育学会などに所属。



【主な著書（いずれも分担執筆）】

■2011年

『高度情報化時代の「学び」と教育』（東北大学出版会）

■2013年

『改訂新版 障害児者の理解と教育・支援 特別支援教育／障害者支援のガイド』
（金子書房）

■2016年

『発達障害研究と実践のための医学診断／福祉サービス／特別支援教育／就労支援』
（福村出版）

■2018年

『聴覚障害児の学習と指導：発達と心理学的基礎』（明石書店）

■2021年

『知的障害／発達障害／情緒障害の教育支援ミニマムエッセンス』（福村出版）

研究発表

第1分科会 =特別支援教育システム=

座長：堂山亜紀（目白大学）

- 1-1 『コロナ禍におけるオンライン授業の推進と問題点について』
川池順也（東京都立小平特別支援学校）・李受眞（浜松学院大学）・
橋本創一（東京学芸大学）
- 1-2 『特別支援学校の「生活支援ネットワーク」に関する報告』
井上剛（東京学芸大学付属特別支援学校）・山口遼（東京学芸大学大学院）・
橋本創一（東京学芸大学）
- 1-3 『重度知的障害児に対する知的障害教科における資質・能力の育成を促す指導形態とカリ
キュラム』
細川かおり（千葉大学）
- 1-4 『戦後の教育改革の展開を念頭に置いた菊池実践の意義の検討』
是永かな子（高知大学教職大学院）
- 1-5 『発達障害児の書字場面における動画視聴による自己評価』
本間健一（高崎市立中居小学校）・霜田浩信（群馬大学）
- 1-6 『発達障害児の運動用具操作課題における臨床発達のな特徴について』
綿引清勝（いわき短期大学）・島田博祐（明星大学）

第2分科会 =インクルーシブ教育=

座長：三浦巧也（東京農工大学）

- 2-1 『発達障害児の通級による指導における支援・効果に関する調査研究』
西條桃加, 山口遼, 日下虎太郎, 廣野政人（東京学芸大学大学院）
- 2-2 『小学校通常学級の一斉指導と教室環境における合理的配慮に関する研究』
小林幹太, 竹達健頭（東京学芸大学大学院）・大河内雛子（東京学芸大学）
- 2-3 『習熟度別指導での学習困難児の実態と支援の在り方について』
山田真幸（西東京市立谷戸小学校）・丹野萌々子（東京学芸大学）
- 2-4 『言語障害通級指導教室に通う児童における通常の学級での指導上の配慮・支援』
木村翔子（東京学芸大学教職大学院）・大伴潔（東京学芸大学）
- 2-5 『発達障害のある高校生を対象にした静岡県の高専通級指導教室における指導の
実態について』
李受眞, 藤田則吉（浜松学院大学）
- 2-6 『特別な教育的支援が必要な生徒を含む高等学校におけるUD授業と個別支援の
包括的教育方法の検討』
竹達健頭, 日下虎太郎（東京学芸大学大学院）・橋本創一（東京学芸大学）・
三浦巧也（東京農工大学）

第3分科会 =特別支援学校・教育支援=

座長：熊谷亮（宮城教育大学）

- 3-1 『知的障害特別支援学校高等部における理科教育の充実』
岩井祐一, 小島啓治（東京学芸大学附属特別支援学校）・
國仙久雄, 生尾光, 中西史, 神田実咲（東京学芸大学）・齋藤大地（宇都宮大学）
- 3-2 『知的障害児の日常生活の指導の特徴と留意点の変遷』
今枝史雄（大阪教育大学）
- 3-3 『知的障害児・自閉スペクトラム症児の場面による言語表現の使い分けについて』
工藤菜乃香（東京学芸大学教職大学院）・大伴潔（東京学芸大学）
- 3-4 『知的障害児の視覚的短期記憶に関する課題遂行の特徴』
山口遼（東京学芸大学大学院）・橋本創一（東京学芸大学）
- 3-5 『知的特別支援学校中学部における援助要請に関する実態調査』
杉岡千宏（福岡教育大学）
- 3-6 『ものづくりの作業学習における「段取り」に関する検討』
佐藤翔子（東京学芸大学）・廣野政人（東京学芸大学大学院）

第4分科会 =学校適応=

座長：野元明日香（志學館大学）

- 4-1 『フリースクールに通う自閉スペクトラム症のある不登校児童生徒の心理的回復過程の検討』
中山貴子（東京学芸大学）
- 4-2 『心理的負荷から「固まる」現象を呈する発達障害児に関する調査研究』
和田卓（東京学芸大学大学院）, 佐藤衣織（東京学芸大学）・
田中里実（青山学院大学）
- 4-3 『不適応行動が長期間継続している特別支援学校高等部の生徒に対する担任と養護教諭による保健室での再支援』
西岡範朗（東亜大学大学院）
- 4-4 『中学校における「気になる生徒」に関する大学生の意識』
京林由季子（岡山県立大学）・平田佳弘（環太平洋大学）
- 4-5 『知的障害のある中高生の過剰適応に影響を及ぼす個人要因の探索的検討』
杉山友菜, 日下虎太郎, 竹達健顕（東京学芸大学大学院）・
田口禎子（駒澤女子短期大学）・三浦巧也（東京農工大学）
- 4-6 『知的障害・発達障害児の学校適応における得意/苦手と支援ニーズ』
武藤伊代, 橋本創一（東京学芸大学）

第5分科会 =多様な支援ニーズ=

座長：田中里実（青山学院大学）

- 5-1 『外国にルーツをもつ児童が発達障害を疑われやすい背景に関する検討』
堀越麻帆, 山口遼, 日下虎太郎（東京学芸大学大学院）・李受眞（浜松学院大学）・
三浦巧也（東京農工大学）・渡邊貴裕（順天堂大学）・霜田浩信（群馬大学）
- 5-2 『特別支援学校の性被害予防教育に関する意識調査』
三浦巧也（東京農工大学）・橋本創一（東京学芸大学）
- 5-3 『青年期の心理的敏感さのある人（HSP）の加齢変化と支援の必要性に関する検討』
武みやこ, 日下虎太郎（東京学芸大学）・三浦巧也（東京農工大学）・
田口禎子（駒澤女子短期大学）・堂山亞紀（目白大学）
- 5-4 『自閉症スペクトラム傾向と精神健康度, 不安感, 孤独感の関連についての調査研究』
菅野崇洋, 荒尾弘樹（産業医科大学大学院）・樋上光雄, 原邦夫（産業医科大学）
- 5-5 『不登校のある知的障害・発達障害生徒の社会性と内的要因に関する全国調査』
塚田夏織, 竹達健顕, 廣野政人（東京学芸大学大学院）・杉岡千宏（福岡教育大学）・
尾高邦生（順天堂大学）・野元明日香（志学館大学）
- 5-6 『場面緘黙症児が安心して学校生活を送るために必要な支援とは』
木本百香（北九州市立小池特別支援学校）・熊谷亮（宮城教育大学）

第6分科会 =保護者・家族支援, 連携=

座長：田口禎子（駒澤女子短期大学）

- 6-1 『時間と方法に制約の大きい状況下での特別支援学級担任に対する行動コンサルテーション事例』
河村優詞（知的障害児教育ラボ）
- 6-2 『育てにくさを抱える保護者への臨床心理学的支援について』
小柳菜穂, 田中里実（東京学芸大学大学院）・堂山亞紀（目白大学）・
田口禎子（駒澤女子短期大学）
- 6-3 『米国の幼児特別教育領域における家族支援に関する検討（3）』
TRAN NGOC TRAMY（千葉大学大学院）・真鍋健（千葉大学）
- 6-4 『発達障害児の保護者支援で支援者が経験する困難』
田中里実（青山学院大学）
- 6-5 『特別支援学校スクールカウンセリングに関する全国調査』
野元明日香（志学館大学）・橋本創一, 福田弥咲, 山口遼（東京学芸大学）・
- 6-6 『院内学級担当教員の専門性向上をめざした研修ニーズに関する調査研究』
窪田彩, 尾高邦生（順天堂大学）

教育講演 1

特別支援教育における ICT 活用

○ 金森 克浩
(帝京大学)

KEY WORDS: 合理的配慮・教育の情報化に関する手引・特別支援教育・ICT

I. 特別支援教育で ICT を活用する意味

2019 年に文部科学省は GIGA スクール構想を発表した。この中でキーとなるのは「高速大容量のインターネット回線の整備」「一人 1 代端末」「クラウドの活用」である。また、これらの環境整備のポイントとして「個別最適化された学び」という言葉がある。しかし、特別支援教育ではそれ以前から個々の子どもの教育的ニーズを把握した教育を行うことが求められてきた。

そのような状況の中、特別な支援を必要とする子どもたちにとって ICT を活用することはどのような意味があるのだろうか。これまでの施策等をレビューしながら ICT 活用について論述する。

II. 世界保健機関 (WHO) の障害観から

WHO は 1980 年に策定した ICIDH(国際障害分類)から 2001 年に ICF(国際生活機能分類)に転換した。これは、障害をその人に帰属する個人の問題から、環境や参加の条件を変えることによって変化しうる社会モデルとして捉えるようになった。この ICF が出て 20 年経つ今でも、障害者の問題は本人が解決しなければならないことだと考える人は多い。しかし、社会モデルであるとするならばその困難は改善しうるものであり、本人の努力ではなく、さまざまなサポートを得ることで実現可能になる。ICT はまさにその具体的な道具となる。障害者の権利条約などにおいても機器の利用を積極的に進めることが求められている。

III. 教育の情報化に関する手引

文部科学省は学習指導要領の作成にあわせて情報化に関する手引を作成している。1990 年に「情報教育の手引き」2002 年に「新・情報教育の手引」2010 年に「教育の情報化に関する手引」そして 2019 年に現在の学習指導要領にあわせて「教育の情報化に関する手引・追補版(令和 2 年 6 月)」を作成している。どの手引においても障害のある子どもの ICT の活用の重要性を述べているが、2010 年作成の手引と 2019 年の手引では大きな変更点がある。目次を見比べると分かる。

<2010 年版 教育の情報化に関する手引>

- 第 1 章 情報化の進展と教育の情報化
- 第 2 章 学習指導要領における教育の情報化
- 第 3 章 教科等の指導における教育の情報化
- 第 4 章 情報教育の体系的な推進
- 第 5 章 学校における情報モラル教育と家庭・地域との関係
- 第 6 章 校務の情報化の推進
- 第 7 章 教員の ICT 活用指導力の向上
- 第 8 章 学校における ICT 環境整備
- 第 9 章 特別支援教育における教育の情報化
- 第 10 章 教育委員会・学校教育における情報化の推進体制

<2019 年版 教育の情報化に関する手引>

- 第 1 章 社会的背景の変化と教育の情報化
- 第 2 章 情報活用能力の育成
- 第 3 章 プログラミング教育の推進
- 第 4 章 教科等の指導における ICT の活用
- 第 5 章 校務の情報化の推進
- 第 6 章 教師に求められる ICT 活用指導力等の向上

第 7 章 学校における ICT 環境整備
第 8 章 学校及び設置者等における教育の情報化に関する推進体制

2010 年版までは特別支援教育に関する項目を独立した章で記載されていたが、2019 年版は各章の中に掲載することとなった。特別支援教育が通常の教育と別の独立したものではなく、一般の学校教員にとっても学ばべき内容であるという意図がそこにはある。

IV. 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議

文部科学省はこれからの特別支援教育の方向を検討するために有識者会議を開き、表記の報告書を 2021 年 1 月に出した。この報告は 5 つの章で構成されるが、第 3 章には「ICT 利活用等による特別支援教育の質の向上」として ICT 活用について独立した章を設けている。

<ICT 利活用等による特別支援教育の質の向上>

1. ICT 利活用の意義と基本的な考え方
2. 指導の充実と教師の情報活用能力
3. ICT 環境の整備と校務の ICT 化
4. 関係機関の連携と情報の共有

コロナ禍によるオンライン学習の広がりから「オンラインを活用した自立活動の実践的研究」というのがある。また「文部科学省著作教科書のデジタル化の推進」など新しい学び方の方向性を示している。

V. 特別支援教育で効果的に ICT 活用するには

教育の情報化に関する手引などに示されるように、特別支援教育での ICT の活用の重要性は 1900 年代から示されてきた。しかし、ICT を使った特別な配慮をする事に対する抵抗は、教員・保護者・児童生徒の 3 者から聞かれている。平林らはテスト場面での子どもの困難さを ICT で支援することに対する教員の意識を調査したところ、子どもの努力不足として認めないという教員がいることを明らかにした。

佐藤らが行っている魔法のプロジェクトなどの実践では、多くの子どもたちが ICT を活用することで、学びの保障と学習意欲を高める実証的な実践がされている。それらの実績をより多くの教員が知り、「本質的な学び」のためにはよい点数を求めるのではなく、学習に対する意欲を失わせないこと、そしてそのために ICT を有効に活用すべきだと考える。

(参考文献)

- ・平林ルミ, 関口あさか, 高橋麻衣子(2018) テスト場面で子どもたちに求められる「書き」「計算」能力についての調査 2 子どもの困難さと支援方法に対する教員の意識, 日本教育心理学会 第 60 回総会発表論文集
- ・金森克浩ほか(2021) 支援機器を用いた合理的配慮概論, 建帛社
- ・文部科学省(2010, 2019) 教育の情報化に関する手引
- ・佐藤里美(2018) 特別支援教育ですぐに役立つ! ICT 活用法 ソフトバンクによるモバイル端末活用研究「魔法のプロジェクト」の選りすぐり実践 27, 学研教育みらい

教育講演 2

発達障害支援システム学研究のパラダイムシフト

爲川 雄二

(帝京大学大学院教職研究科)

KEY WORDS: 支援実践事例, 臨床の知, 暗黙知

I. はじめに

1998 年、東京学芸大学附属特殊教育研究施設(当時の名称)の有志により「教育診断—治療教育システム学研究会」が組織された。この研究会は「これからの障害児教育に関する研究のあり方を模索しつつ、身近にある実際的な障害児教育の課題をひとつずつ解決」することを目的とした。この研究会を基盤に、2001 年に日本発達障害支援システム学会(以下「本学会」)が創設された。本学会は教育、心理学、医学、社会学、福祉など、多岐の領域にわたる会員で組織される。機関誌や研究セミナー・研究大会による研究発表を中心に、発達障害児者支援の発展に向けた学際的な活動が展開されている。演者(爲川)は本学会の創設当初から運営に関与し、特にウェブサイト管理担当者として、機関誌の公開や、本学会の特徴の一つでもある投稿論文の公開査読に現在まで関わっている。

この度の教育講演では「支援システム」の再考を経て、より支援の現場に立脚した発達障害支援システム学研究について考える機会としたい。これを以て、ニューノーマル時代における発達障害支援システム学研究の一つのパラダイムシフトに到達できることを切に願う。

II. 再考「支援システム」

「支援」の定義について、ここでは英語の “support” の語源から考えたい。“sub”(下から上へ) + “port”(運ぶ)から、「下から支える」という意味合いを含んだ語である。「システム」(“system”)は古代ギリシア語が由来で、複数要素が体系化されたものと定義される。発達障害児者を下から支えるための、複数要素からなる学際的な体系(または体系化)が「支援システム」の辞書的定義となるであろう。この定義は、前述の本学会のねらいに合致する。

さらに異分野に視野を広げると、社会学の一分野である組織学(組織論)には、支援学と称する領域が存在する¹⁾。そこでは「支援とは、他者の意図を持った行為に対する働きかけ」と定義され、また「支援システムとは、支援を可能ならしめる相互に関係づけられた資源とこれらを活用するためのノウハウの集合」とも定義されている²⁾。つまり、支援の実現にはノウハウの集合が必須であり、そのノウハウを学際的見地から体系化することが、支援システムの構築に結実する。

III. さらなる支援システムの構築に向けて

本学会におけるノウハウの集合とはすなわち、支援実践事例の集合であろう。一見すると普遍性を持たないような個々の支援実践事例であっても、一定数集まること

により何らかの普遍性につながると思われる。しかしながら、これまでの学術研究は仮説検証型(演繹型)の「近代科学の知」に大きく依存するあまり、現場の知、いうならば「臨床の知」を軽視してきた傾向がある³⁾。大災害、原発事故、そしてコロナ禍における「近代科学の知」は、必ずしも多くの人を幸福に導いたとは言いがたい。医師の資格を持ちながら生涯漫画家として活動した手塚治虫氏は、初期の作品⁴⁾において「いつかは人間も、その発達しすぎた科学のために、かえって自分をほろぼしてしまうのではないだろうか?」と警鐘を發した。「臨床の知」は近代科学が無視し排除した現実の側面を捉え直す立場であり、固有の世界、事物の多義性、身体性をそなえた行為、の3つを原理とする。

発達障害支援の分野においても、学術研究と支援現場との乖離がみられるようになり、支援実践事例が集まりにくい状況すら散見される。今後の発達障害支援におけるシステム構築のためには、「近代科学の知」に併せて、実践先行型(帰納型)の「臨床の知」をより広く、より多く受け入れる度量が求められよう。

これに類似した考え方に、「形式知」と「暗黙知」というものがある⁵⁾。“We can know more than we can tell.”

(我々は、語れる以上のことを知っている)という言葉が表わすように、人間は言語化が容易な形式知だけでなく、言語化が困難な暗黙知も有する。個々の支援実践に潜在する暗黙知を少しずつ共有して形式知に近付けていくこと⁶⁾が、発達障害支援システム学研究のパラダイムシフトであると演者は考える。地道な作業になるかもしれないが、今後本学会の皆様と、より多くの支援実践事例を共有できることを切望する、そして、発達障害児者のより幸せな人生に貢献できれば、この上ない幸甚である。

(参考文献)

- 1) 支援基礎論研究会編(2000): 支援学—管理社会をこえて—, 東方出版。
- 2) 今田高俊(1997): 管理から支援へ—社会システムの構造転換をめざして—組織科学, 30(3), 4-15.
- 3) 中村雄二郎(1992): 臨床の知とは何か, 岩波新書。
- 4) 手塚治虫(1949): メトロポリス, 育英出版(現在は文庫版などで入手可能)。
- 5) Polanyi, M. (1966): The Tacit Dimension. Peter Smith, Gloucester. 高橋勇夫訳(2003): 暗黙知の次元. 筑摩書房。
- 6) Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995): The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press. 梅本勝博訳(1996): 知識創造企業. 東洋経済新報社。

第1分科会

=特別支援教育システム=

コロナ禍におけるオンライン授業の推進と問題点について

—全国の病弱特別支援学校へのアンケート調査を通して—

○ 川池 順也 (東京都立小平特別支援学校武蔵分教室) 李受眞 (浜松学院大学) 橋本創一 (東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター)

KEY WORDS: ICT 活用・阻害要因・教員間格差

I. はじめに

2021(令和3)年度に実施された全国学力・学習状況調査の評価では、「ICTを活用した学習状況については、ICT機器の学習における活用が進みつつあるが、教職員と児童生徒がやりとりする場面では、まだ取組が十分ではないこと、一方で、児童生徒の学習におけるICT機器の活用への期待は非常に高いことが示され、GIGAスクール構想の充実に対する児童生徒の授業でのICT端末活用の期待が大きいことが明らかになった。

新型コロナウイルス感染症の影響については、学校の臨時休業期間終了後の対応として、児童生徒の学びを保障するための懸命な取組が各学校等において行われた。

病弱部門を設置する特別支援学校では、病気の状態が寛解し、地域の通常の学級に戻ることが1つの特徴である。コロナ禍以前からICTを活用した授業支援が行われてきたが、コロナ禍では、教師の病室への入室が禁止され、児童生徒と対面して授業を行うことが困難となった。その中で、各学校では、教師間で協議し、ICT機器の活用を工夫・発展させた教育支援の取り組みが推進された(Table 1.1)。

Table 1.1 病弱部門を設置する特別支援学校のコロナ禍における手立て

学校	活用したオンライン	内容
山梨県立 富士見支援学校	○YouTubeチャンネルによる動画配信	○4月16日より約80本の動画を限定公開
埼玉県立 けやき特別支援学校	○学校と各病室間の有線LAN ○限定公開で同じ動画のYouTubeで配信 ※中3生徒へのZoomによる授業を検討中	○4月24日より教員が撮影した学習内容を配信。 ○1日あたり小学部では、午前午後2回ずつ4 回の配信、中学部は1回ずつ2回の配信を実施。 ○午後は午前の再放送で、小学部の重複学級 向けの朝の会は毎日同じ内容で配信。
北海道立 札幌養護学校 (訪問教育部)	○限定公開によるYouTubeでの配信	○健康づくりで使っている動画の配信
京都市立 桃陽総合支援学校	○学校と各病室間の無線LAN	○通常授業ではない学習内容の配信 ○自主学習のサポート

一方、ICTに苦手意識がある教員が一定数おり、どのように個別の研修や支援を行うことが、必要且つ有用であるかという新たな課題が浮き彫りとなっている。東京都教育研究連盟の調査(2021) n=493では、①「自分自身に、端末を有効に活用して児童生徒を指導するスキルが不足している」と思う教師が約6割、②「ICTに堪能な教師と、そうではない教師では、授業の差が広がる」と思う教師。自分自身に、端末を有効に活用して児童生徒を指導するスキルが不足している」と思う教師が約7割となり、本調査の結果からも、ICT活用スキルの向上が喫緊の課題であることが示された。

II. 目的

全国にある病弱部門を設置する特別支援学校に質問紙調査を行い、結果からICTを活用した授業を阻害する要因について検討を行う。

III. 方法

2021(令和3)年7月26日～8月31日に、全国にある病弱部門を設置する特別支援学校156校に質問紙調査を行った

IV. 結果

IIIの調査結果より51校から回答を得た。

V. 考察

質問項目「ICTを活用した授業を推進することを阻害する要因がありますか。例を参考にお書きください。(ある)①教師によってICTを扱うことに苦手意識があり、従来の教科書や資料集で授業を進めようとする教師が多い。②校内の予算でICT機器を導入しようとする機運がない。とし、自由記述で回答を求めた。

回答については、テキストマイニングソフトKH Coderを用いて、計量テキスト分析を行った。調査の結果の上位項目は、Table 1.2の通りとなった。

Table 1.2 ICTを活用した授業の推進を阻害する要因について

順位	単語	件数
1	Wi-Fi	13件
2	ICT	9件
2	活用	9件
4	教員	8件
5	病院	6件

1位13件の「Wi-Fi」からは、「Wi-Fiが繋がりにくいこと。また、病院への訪問授業では、病院内のWi-Fiが使えない(セキュリティ)ため、有効に活用できない部分がある」といった環境面での不安定さや未整備について挙げた。

2位は9件で「ICT」と「活用」が同数となった。「ICT」では、「ICT機器を1人で操作できない生徒も多いため保護者等の協力が必須である」という保護者との連携について挙げるケースがあった。また「活用」では、「教師にICT活用の授業スキルがない」「活用することに対して、苦手意識がある教員もいる」「教師自身が機器の活用方法を理解しきれていない」「ICTに関する教員の知識等が異なり、活用に差がある」など、教師自身のモチベーションやスキルについて挙げられており、東京都教育研究連盟の調査における教師自身のICT活用に関するスキル不足を裏付ける結果となった。

4位8件の「教員」では、「教員側が使いこなせない」「一部の教員は他人事として捉えていて、技術が身につかない」という辛辣な記述が散見された。このように苦手意識がある教員に対し、どのような支援策を講じて、授業での活用まで結びつけるかについては、各学校における実践事例の集約と全国各校への発信や管理職を含めた個々の教員に対する自己能力開発や今後の研修・研鑽についての支援が必要であると考えた。

5位6件の「病院」では、1位の「Wi-Fi」同様に「病院のWi-Fiが不安定のため途中で切れてしまうことが多い。通信状況が悪いことが多く、授業が成り立たないこともある」といった通信環境の問題や「病院は機器のもちこみができないので、通学生と差がでてしまう」というように病院への学習支援機器としての理解不足が未だにあるという記述もあった。

以上のようにオンライン授業の推進のためには、ハード面としての安定した「Wi-Fi」の整備と病院への理解。個々の教員のスキルとニーズに応じた研修の機会の設定が不可欠であると言えよう。

(KAWAIKE Junya, LEE Sujin, HASHIMOTO Souichi)

特別支援学校の「生活支援ネットワーク」に関する報告

—保護者を対象とした「個別教育計画システム」アンケートの集計から—

○ 井上 剛 山口 遼 橋本 創一

(東京学芸大学附属特別支援学校) (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 個別の指導計画・個別的教育支援計画・ネットワーク構築

I. はじめに

東京学芸大学附属特別支援学校(以下当校)は、2004年度に、障害のある人の生涯発達支援センターの役割をもつ「生涯発達支援学校」を目指す研究を報告した。その中で具体的には、東京学芸大学と連携して、①生涯学習とのアクセスを想定した教育課程の創造、②特別支援教育のセンター的機能(「教育支援ネットワーク」)、③在籍する子供の地域生活を支える仕組み作り(「生活支援ネットワーク」)の実践を行った。

また、2020年度から「生涯発達支援学校」としての在り方を再考する研究を始めた。本報告では、「生涯発達支援学校」の③「生活支援ネットワーク」の機能を実現するために独自の進化をしてきた当校の「個別教育計画システム」について評価することで、地域における連携や子供の生活の広がりや充実を支える支援ツールになり得ているかを考察することを目的とする。

以下、当校の「個別教育計画システム」の概要を挙げる。当校では1980年にアメリカの Individualized Education Program(全障害児教育法1975)に注目して「個別教育計画」の実践研究を開始し、報告した。その後、「障害の重度重複化対策」「教育の権利保障」「インクルーシブ教育」と、40年におよぶ歴史の中で、国内外の様々な社会的要請に応じたかたちで、独自の進化をし、「教育支援シート」(「個別の指導計画」)と「総合支援シート」(「個別的教育支援計画」)からなる、2つのシートが補完的に機能するシステムに集約された。なお、本システムは当校において①家庭との連携ツール②既存の教育内容では扱わない個別の教育的ニーズを吸い上げるツール(「本人・保護者の希望表」)、③子供の地域生活を支援するツール(「家庭生活地図」「総合支援シート」および「教育支援シート」の家庭評価欄)、④カリキュラムマネジメントの際の材料(「教育支援シート」の各目標から既存の教育内容を数年のスパンで見直す)の役割をもちあわせている。

II. 方法

1. 対象: 20XX年度～20XX+5年度に在籍した子供の保護者(計362名)を対象とした。なお、新型コロナウイルス感染症の影響を受けていない年度の情報を採用した。
2. 各年度2月に当校からアンケートを配布し回収した。
3. 倫理的配慮: 保護者に研究およびアンケートの趣旨を説明し、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) 所属学部 2) 会議設定について①時期・回数・時間(三件法、以下*) ②担任以外で会議に同席してほしい人(自由記述) ③自由意見 3) 「教育支援シート」について①希望は活かされているか(*) ②家庭、地域の課題(*) ③保護者以外での活用(自由記述) ④自由意見 4) 指導の実際について①家庭と学校の連携に役立ったか(*)、自由記述併用) ②目標達成度(*) ③評価の適切度(*) ④学校、家庭、地域で役立ったか(*) ⑤卒後の生活、就労で役立ったか(*) 5) 「総合支援シート」について(自由記述)

自由記述はKJ法により分類した。

III. 結果

各年度の回収数と回収率は20XX年度～20XX+5年度～各71通96%、65通88%、52通72%、57通79%、47通67%であった。本報告の目的から、ここでは以下の質問の結果を記載する。なお、紙面の関係上および各

年度の特徴的な差は見られなかったため、5年間の結果を集計した数値を示す。

2) 会議設定について②担任以外に同席してほしい人は、「いない」91%で大半を占めたが、「いる」が7%で「進路担当」「目標に関し専門性のある教員、教科担当」「学年主任」「父親」があった。

3) 「教育支援シート」について②家庭、地域の課題は含まれているかには、「はい」82%、「どちらでも」14%、「いいえ」2%、未記入2%だった。③保護者以外に目を通した人については、「放課後等デイサービス」「療育」といった福祉関係が複数で、祖母他の家族もあった。

4) 指導の実際について④学校、家庭、地域で役立ったかについては、「はい」82%、「どちらでも」17%、未記入1%だった。⑤卒後の生活、就労で役立つかについては、「はい」82%、「どちらでも」16%、未記入2%だった。

5) 「総合支援シート」について以下の記述があった。「地域の福祉サービスについて知る良い機会になった」「少し先の見通しがもてた」「他学部の教員もスタッフとして関わってもらえるのが良い」などの好意的な意見があった。一方で、「シート作成が4年に1回なので忘れてしまう」「日頃意識して見直す機会が無い」「シート作成年度以外にも見直す機会があると良い」「必要性/意味が分かりにくい」といった意見が複数見られ、「福祉関係など学校外のスタッフも入ってほしい」「福祉で作ったものと統合されると良い」といった意見もあった。

IV. 考察

当校の独自性はあるものの所謂「個別の指導計画」にあたる「教育支援シート」については、放課後等デイサービスや療育の場で情報共有のツールとして利用していることも含め、概ね保護者の理解を得て、目的が達成されてきたことが示された。その要因として第一に年度当初、保護者に「個別指導計画システム」マニュアルを配布すると共に「本人・保護者の希望表」「家庭生活地図」の提出を依頼していること、第二に「教育支援シート」に主な指導場面として学校以外も記載すること、家庭にも評価を依頼していることが考えられる。以上、家庭との連携で「教育支援シート」作成の段階から子供の地域生活における個別のニーズを聞き取り、支援するシステムが機能していることが分かった。

一方、所謂「個別的教育支援計画」にあたる「総合支援シート」については、両極端の意見が示された。これにはシートを策定する年度(4年に1回)にあった保護者とそれ以外の保護者による意見の相違も考えられる。さらに、記載される内容が具体的な行動目標でなく、かつ長期的なスパンで達成するべき内容であることも重要性が認識されにくい一因と予測される。

そもそも、当校は学区域が広域にわたり、在籍する子供の居住地域の行政、医療・福祉との関係性が希薄になる傾向にある。アンケートの結果からは「生活支援ネットワーク」の地域連携に課題があることが示された。当校が「生涯発達支援学校」を再考するにあたり、関係する機関との積極的なネットワーク構築を効率よく行うことが求められる。今後はポストコロナの社会をも想定し、情報通信技術なども駆使した新たなネットワーク構築を想定していくことが重要となるだろう。

(参考文献)

東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要 (No.49-52/65)

重度知的障害児に対する知的障害教科における資質・能力の 育成を促す指導形態とカリキュラム

—習得と活用—

細川 かおり

(千葉大学)

KEY WORDS: 重度知的障害 教育課程 各教科等を合わせた指導 資質・能力

I. はじめに

学習指導要領では生きる力として資質能力の獲得がめざされ、3観点で示されている。知的障害児童生徒に対しても、知識、技能の獲得のみではなく、思考し、判断することが求められ、問題解決に向けた汎用的な力の育成が求められている。こうした資質・能力の獲得は、教師が一方的に教授するという授業ではなく、児童生徒が学習の学び手となる主体的な学びの中なされるとされる。知的障害児童生徒においても主体的、対話的で深い学びを通して自ら学習に取り組み、考えていることにより資質・能力を育成していくことが求められている。ところで資質・能力の3観点は、断片化されて学習される(分離・段階モデル)のではなく、三要素をつなぐモデルで捉えることの必要性が指摘されている(国立教育政策研究所, 2016)。基礎的な知識、技能を習得すること、これらを活用して課題解決するのに必要な思考、判断、表現等を育むことには、相互に関連し、獲得されるというモデルである。

本研究では、重度知的障害生徒を対象にして、数学的知識を用いて作業の活動、課題達成を行っていった事例を分析する。つなぐモデルでの学習という視点と、指導形態の別(各教科別の指導と各教科等を合わせた指導)との関係について検討し、重度知的障害に対するカリキュラムについて検討する一助とすることを目的とする。

II. 方法

1) 協力者と分析対象期間

XさんのY特別支援学校高等部の3年間。Y特別支援学校は、各教科等を合わせた指導を教育課程の中心にしている。高等部は午前中に作業学習を行い、午後は音楽、体育、美術、総合的探究、個別による各教科等を行っている。

2) 方法

①Xさんの個別の指導計画及び作業学習の記録、観察及び、担当教師からの聞き取り、保護者からの聞き取り。
②田中ビネーテストの実施。

3) 倫理的配慮

保護者に研究目的、個人情報保護等について文書にて説明し了承を得た。また担当教師に対しては口頭にて説明し了承を得た。

III. 結果

1) 数学に関する各教科別指導における個別の指導計画
個別の指導計画において、数学に関わる指導目標は2年後期「①10までの具体物を絵の数を数え、当てはまる文字を書くことができる」3年前期「②視写しなくても書けるひらがなや数字を増やすことができる」であった。①は、算数の2段階(小学部)の「A数と計算 ア10までの数の数え方や表し方、構成に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。」に当たり、知識、技能を身に付ける内容となっていた。

2) 数学に関する各教科等を合わせた指導における個別の指導計画及び学習活動

作業学習の目標は、「機織り機の糸の通し方を覚え、平織りのコースターを織ることができる」(3年前期)等活動の達成が目標となっている。目標には数学の内容は

記載されていないが、Xさんは作業学習で機織りを担当し、機織り作業を行うにあたり、数を用いており、以下のような事例がある。

#1 機織りの手順をすぐに覚えた(6工程)。横糸は1色で行った。横糸を通して箆を2回引くように教師が教えるが、Xさんの力が強すぎて目が詰まってしまった。そこで「トントン」だよと教えた。すると自分から「あーか(右) トントン しーろ(左) トントン」と声を出しながら織り始めた。トントンでリズムができ、箆を引く強さが適切になった。その後いつの間にか「あーか いちに しーろ いちに」と言って織り始めた。自分なりのリズムをつくって織るようになった。

作業学習でのXさんの活動を学習指導要領の事項では以下の内容である(抜粋)。

A 数と計算(2段階/小学部 算数)

ア 10までの数の数え方や表し方、構成に関わる数学的活動を通して指導する。(ア) 次のような知識及び技能を身に付けること。/○カ 数の系列が分かり、順序や位置を表すのに数を用いること。

(イ) 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。/○ア 数詞と数字、ものとの関係に着目し、数の数え方や数の大きさの比べ方、表し方について考え、それらを学習や生活で興味をもって活かすこと。

3) 検査結果等

田中ビネー検査を実施したところ、産出されたMAは2歳代であった。3個頂戴(−)、積み木一つを示して3個になるように求める(−)であった。また聞き取りからは「2個頂戴」(+), 数唱は「30まで(+)」であった。

IV. 考察

・Xさんはその後作業学習において『「10」と数字を紙に書いて織機の前を示しただけで、10回横糸を通す』ことができた。これは、田中ビネー検査の結果とは齟齬があると考えられる。

・作業学習のような「機織りで布を織りコースターを作成する」という文脈がある活動では、検査のような脱文脈した状況とは異なり、獲得と活用が促進されると考えられる。

・個別の指導における教科別の指導では知識、技能の獲得が中心となっていると考えられるが、作業学習では知識、技能の獲得及び、思考力、判断力、表現力等も行われていた。

・意味のある活動文脈の中で抽象の世界の数(すう)(10)と、量(半具体)、数(10回横糸を通す)を行き来することによる学びが行われたと考えられる。

・資質・能力の3観点から検討すると、知識、技能を獲得した後それを活用するというより、作業学習の活動においては、獲得と活用は相互に行き来しながら資質、能力が育成され、つなぐモデルでの学習がみられた。重度知的障害児の学びにおいて各教科等を合わせた形態においてそのような学びが促進されると考えられた。

(参考文献)

国立教育政策研究所(2016)資質能力理論編. 東洋館出版社.

本研究はJSPS 科学費 18H01037 による助成を受けた

戦後の教育改革の展開を念頭に置いた菊池実践の意義の検討

—学習指導要領の変遷と教育改革の取り組みを中心に—
是永かな子

(高知大学教職大学院)

KEY WORDS: 教育改革 学習指導要領 菊池実践

I. はじめに

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省,2012)にもあるように、国連の「障害者の権利に関する条約」を批准した国々においては、人間の多様性を前提として、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みの構築や障害のある者が「general education system」から排除されないことが求められている。では、日本ではいかなる現状を前提として「general education system」としての通常教育への多様な子どもの包括が目指されるのであろうか。現行の2017～2018年(平成29～30年)改訂の学習指導要領では「生きる力」の育成を目指し、資質・能力を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱や「主体的・対話的で深い学び」のための視点からの授業改善を目指す。そのために、アクティブ・ラーニングの導入が期待されている。よって「主体的・対話的で深い学び」やアクティブ・ラーニングに発達障害を始めた多様な子どもが包括されることが重要だろう。

さて、高知県の町は2016年度に教育実践研究家菊池省三氏にいの町教育特使を委嘱し、「いの町菊池学園」事業をスタートした。いの町が培ってきた道徳教育を基盤として、子どもをはじめとする一人ひとりの自尊感情とコミュニケーション力を高めるために、菊池実践のうち「ほめ言葉のシャワー」、「成長ノート」、「価値語」の植林に注目する。その上で、自分らしさが発揮できる学級づくりのためのポイントを「学び合うための『動きのある対話・話し合い』と『挙手⇒指名⇒発表』からの脱却」の2つ示す(乾,2021)。これらの実践では障害のある子どもも排除しないインクルーシブ教育や「主体的・対話的で深い学び」やアクティブ・ラーニングに通じる内容が包括されていると、報告者らはこれまでに考察した(安岡・是永,2022)。しかしこれまでの学習指導要領の変遷や菊池実践の展開過程は検討できていない。

II. 目的・方法

以上をふまえて本報告では、インクルーシブ教育や現在の「主体的・対話的で深い学び」を念頭に、小中学校の学習指導要領の変遷としての戦後の教育改革と菊池実践の意義を検討することを目的とした。本研究では文献研究の方法論を、文部科学省公式 Web サイトや関連先行研究を検討した。

III. 結果と考察

1940年代、1947年(昭和22年)には「手引き」としての学習指導要領があったが、各学校での裁量権が大きく、「経験主義からのスタート」と評されていた。

1950年代、1951年(昭和26年)から実施された学習指導要領では初版の不足点を整備したが、1953年(昭和28年)までは学習指導要領(試案)という名称であった。その後1958～1960年(昭和33～35年)改訂では、「経験主義から系統主義への転換」が図られた。

1960年代、「受験戦争」がマスコミに登場した。その背景には1957年(昭和32年)の「スプートニク・ショック」を受けた、小中学校から高度な教育を行う「教育内容の現代化運動」があり、1968～1970年(昭和43～45年)改訂では、教育内容の一層の向上としての「教育内容の現代化」が図られた。

しかし1970年代の1977～1978年(昭和52～53年)改訂では「詰込みからゆとり」へのシフトが起こった。

1980年代以降のゆとり教育によって1989年(平成元

年)改訂では、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成が図られ、思考力・判断力・表現力などを重視した新学力観が登場し、個性を活かす教育が目指された。一方で1980年代には中学校を中心にした校内暴力、1990年代後半からの小学校を中心にした学級崩壊によって、学校の安全神話が崩壊しつつあった。菊池氏は1982年に北九州市の小学校教諭となった。

1990年代、1998～1999年(平成10～11年)改訂では基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成をめざした。菊池氏は1990年に「自己紹介できない子ども」に出会い、一人ひとりにあった対応が必要であることを強く意識した。

2000年代、「キレル17歳」や2000年から3年ごとに実施となったPISAがメディアを賑わせた。2002年の学力低下論争も受けて、2003年(平成15年)には確かな学力のための学習指導要領の一部改正が行われた。学習指導要領に示していない内容を指導できること、小学校の習熟度別指導や小・中学校の補充・発展学習を追加した。2008～2009年(平成20～21年)改訂では、「生きる力」の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランスが示された。ゆとりでも詰め込みでもなく、知識、道徳、体力のバランスとれた力である生きる力の育成実現を目指したため、脱ゆとり教育とも呼ばれた。2002年に菊池氏は上條氏との共著を公刊し、以降多数の本を著している。

2010年代、2015年(平成27年)一部改正では、道徳の「特別の教科」化が行われ「答えが一つではない課題に子供たちが道徳的に向き合い、考え、議論する」道徳教育への転換、が示された。2012年菊池氏はNHK「プロフェッショナル 仕事の流儀」に、2015年には「世界一受けたい授業」等に出演し、大きな反響を得た。2015年には教員を退職、教育実践研究家として全国で実践・講演を行う。また「菊池道場」全国54支部を主宰する。

このように学習指導要領は経験主義から系統主義への転換、学力偏重、詰込みからゆとりへのシフト、生きる力や思考力・判断力・表現力等の育成を経て、現在は「主体的・対話的で深い学び」に至る。その間には様々な教育改革を進める動きがあったが、本報告では多様な子どもを包括した通常学級において対話や表現力の育成に早期に通じた菊池実践の意義をより詳細に検討する。

(参考文献)

乾孝治(2021)菊池実践で町を変える！いの町菊池学園の挑戦『白熱する教室』23, 32-37., 上條晴夫, 菊池省三(2002)『小学校国語の学習ゲーム集—楽しみながら思考力を鍛える』学事出版., 文部科学省(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)https://www.mext.go.jp/b_https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htmmenu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm(2021年11月30日)., 文部科学省, 学習指導要領の変遷https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304360_002.pdf(2021年11月30日参照)., 菊池省三公式Webサイト, <http://www.kikuchi-shoyo.net/>(2021年11月30日参照)., 菊池省三(2015)『挑む 私我问うこれからの教育観』中村堂., 安岡志織, 是永かな子(2022)多様性を前提としたインクルーシブな学級経営—菊池学園の取り組みを参考に—『高知大学学校教育研究』4, 印刷中.

発達障害児の書字場面における動画視聴による自己評価

—自己評価の正確性を高めるトレーニングの効果—

○本間 健一 霜田浩信

(高崎市立中居小学校) (群馬大学共同教育学部)

KEY WORDS: 自己評価 動画視聴 発達障害

I. はじめに

平成29年に告示された学習指導要領では、自らの学習活動を振り返って次の学習につなげる、主体的な学びの過程が重視された。振り返って次の学習につなぐためには、他者からの働きかけのみで行動するのではなく、自らの判断や評価の基準を持ちながら行動を振り返ることが必要である。振り返りを行うことで、次の学習に対してどのように行うのが望ましいか、なぜそのように行動することが必要なかを理解、判断して取り組むことが自律的な行動につながると考えられる。

本研究ではこの自律的な行動をセルフマネジメント技法の獲得を通して検討する。霜田(2019)によれば、セルフマネジメントとは、「行動に望ましい変化を生じさせるために、行動の先行事象や結果事象、行動そのものに対して本人自らが何かしらの手立てとしての行動を行うこと」である。その技法の1つにセルフモニタリングがあり、改善したい行動を自分で観察し記録する。霜田・本間(2018)では行動の振り返りを行い目標に対して自己評価を適切に行うには動画等の振り返りするためのツールの有効性を再認している。

II. 目的

本研究では漢字書字場面において行動面の問題で漢字書字に困難がある児童を対象とした。適切な漢字書字の獲得を目指す一助として、目標行動に対する自己評価の正確性を高めるための動画を用いた補助トレーニング(以下「正確性トレーニング」)の有効性の検討を目的とした。

III. 方法

本研究実施にあたっては、通級指導教室設置校校長の許可を得た上、保護者に研究参加の同意を得た。

1. 対象児

本研究実施時、通級指導教室に通う小学校5年A男。整った字を書くことはできるが、落ち着かないことから漢字書字に困難が見られた。

2. 指導期間

201X年10月～201X+1年2月にかけて、1回10分程度の指導を行った。指導は通級指導教室の担当が行った。

3. 目標とする行動

行動の目標を「ゆっくり書く」、書き方目標を「見本を見て書く」とした。目標設定の前にA男のニーズを確認し、「漢字をきれいに書きたい」という気持ちと、現状として書けていない不全感の両方を把握し、指導者と共有した。次に、過去の通級指導で用いた教材で、A男の書字の様子について振り返った。きれいに書けたものとそうでないものの両方を準備してA男と指導者で見比べた。見比べたものについて、A男に印象を問い、「どうすればきれいに書けるか?」を共に考えた。A男が挙げた4つの観点「ゆっくり書く」「落ち着いて書く」「一面を確認する」「見本を見る」のうち、より大事なものを2点に絞った。

4. 漢字書字方法

漢字はA男の1学年下のものを用いた。書く漢字は毎回変更し、A:10画以内2字、B:15画以内1字の計3字を用いた。指導者はAの2字とBの1字をセットにしたものを3セット用意し、A男が1セットを選んで各指導回での書字を決めた。書字場面は上半身が映るよう動画撮影した。

5. 指導手続き

指導前に書字の目標「見本を見て書く」と行動の目標「ゆっくり書く」の確認をした。指導は事前セルフモニタリング期と事後セルフモニタリング期3回ずつ行った。セルフモニタリング期の間には指導期を入れ、「正確性トレーニング」を行った。

(1) 事前セルフモニタリング期

書字見本を示し、A男に書字を促した。書字後は指導者が「今の字はどうですか?」と問い、A男は正しく丁寧に書けたかを書字を参照して評価した。指導者も評価した。次に書字場面の動画視聴後、書き方目標「見本を見て書く」、行動の目標「ゆっくり書く」を示し、A男に自己評価をさせた。指導者も同様の評価を行った。A男のセルフモニタリングに対し、修正などは行わなかった。終了後にA男が指導を受けたことでの印象を聞き取った(以下同様)。

(2) 指導期(正確性トレーニング)

事前セルフモニタリング期の書字動画から、行動の目標「ゆっくり書く」ができた、できなかった場面各2(合計4)を指導者が抽出した。動画を再生し、当該場面で静止してA男に「ゆっくり書いてみましたか?書いてませんでしたか?」と質問した。A男と指導者の評価の異同を指導者がその都度フィードバックした。評価が異なった場合は再度動画を確認し、指導した。4場面で、指導者とA男の評価が3/4以上の一致が3回連続することを合格基準とした。

(3) 事後セルフモニタリング期

事前セルフモニタリング期と同様に実施した。

6. 分析方法

①書字への評価:書字が整っているかを4段階で指導者が評価し、実施回ごとに点数化(3,2,1,0点)し、合計点を算出した。②書き方目標「見本を見て書く」に対してのC男による自己評価と指導者による評価の一致率(「◎:よく見て書いた」「○:見て書いた」「△:ほとんど見なかった」「×:見なかった」の4段階)。③行動の目標「ゆっくり書く」のA男による自己評価と指導者による評価の一致率(「◎:よくできた」「○:まあまあできた」「△:あまりできなかった」「×:できなかった」の4段階)。①②ともにセルフモニタリング期ごとの結果及び変化を評価した。

IV. 結果

書き方目標「見本を見て書く」における事前セルフモニタリング期と事後セルフモニタリング期の一致率を比較すると11.1%から66.7%に上昇した。また行動の目標「ゆっくり書く」では、33.3%から66.7%に上昇した。書字では、事前セルフモニタリング期では、多くの文字は「認識できるがバランスや字の大きさが整ってない文字」だったが、事後セルフモニタリング期では、やや改善が見られた。

V. 考察

正確性トレーニングでは書き方目標「見本を見て書く」、行動の目標「ゆっくり書く」を弁別するものであった。A男と指導者の一致率の向上から正確性トレーニングの効果があつたと考えられる。自らの行動を客観的にセルフモニタリングできる動画の活用は有効であると示している。また、正確性トレーニングで、動画を用いつつ目標とする行動の質的なレベルを弁別する力を高める機会を指導者が示したことでA男の中に基準が作れたと思われる。しかし、A男は目指す行動を理解していても忘れてしまい、結果として行動が伴わない場面があった。また、A男はこの行動が漢字をきれいに書くためのポイントだと言いつつも既知の漢字は速く、そうでないと遅く書きがちだと感想を述べた場面もあり、行動を改善するためのポイントの意識を保持できない場面も見られた。この点は今後の課題である。

(参考文献)

霜田浩信(2019)セルフ・マネジメントによる支援のポイント。実践障害児教育1月号,10-13.学研プラス.霜田浩信・本間健一(2018)漢字書字学習における自己評価による行動調整-行動目標に対する動画による自己評価-日本LD学会第27回大会発表論文集

発達障害児の運動用具操作課題における 臨床発達的な特徴について

—ゲート・ウェイボールの実践から—

○ 綿引 清勝 島田 博祐
(いわき短期大学) (明星大学)

KEY WORDS: 発達性協調運動障害 課題指向型アプローチ 運動発達支援

I. はじめに

学齢期では、定型発達児の多くが運動及び認知面で達成可能な課題であったとしても、協調運動に困難さを有する児童は自身の運動スキルと学校で求められるスキルとのギャップが大きくなり、一次的な問題である運動スキル修得の困難さに加え、二次的な問題として学習の失敗による自尊心や有能感の低下も懸念される。身体的な不器用さは、体育に限らず様々な教科とも関連してくることから、学校生活全般における本人の失敗の積み重ねや対人関係に対する配慮や支援が求められる。ゆえに、身体的不器用さが気になる児童・生徒にとって運動場面で見通しや自信をもち、伸び伸びと学習に参加するための教材を開発し、支援の手立てを講じていくことは、重要な教育課題の一つであるだろう。

II. 目的

本研究は、身体的不器用さが気になる発達障害児を対象に、用具操作を伴う運動課題を実施し、その臨床的な特徴と課題を分析した。

III. 方法

方法は、用具操作を伴う運動課題の改善を主訴としている広汎性発達障害の男児2名を対象に、課題指向型アプローチを用いたプログラムとして、ゲート・ウェイボールの実践を行った。介入期間は、201x年7月～201x年10月の3ヶ月間において隔週のペースで合計5回の運動プログラムを実施した。

ゲート・ウェイボールとは、用具操作を伴う一方向型の球技教材である(綿引・島田, 2019)。ルールは、プレイヤーが2種類の用具を自己選択し、ボールを打ってゲートを通した合計点を競う。フィールドは、ヒットエリアからゴールまでの距離を3mとし、ゴールの間隔は4mを設定した。その際、記録用のビデオカメラはゴール後方1mに対面で設置した。ボールはテニスボールを用いて、打つための用具はバドミントンラケットとプラスチックバットの2種類を用意し、課題の難易度によって得られる点数が違うように配慮した(バドミントンラケット1点、プラスチックバット2点)。

運動スキルの評価は、綿引・島田(2019)の報告を参考に全15項目を設定し、ビデオカメラを用いて活動を記録した。記録した動画は、動作を10分の1秒ずつコマ送りにし、マニュアルトレース法を用いて良好(5点)、一部良好(3点)、不可(0点)で定量的に評価した。

IV. 結果

1. A児のパフォーマンスについて

全15項目のうち、7項目に得点の向上が認められた。動作の質的な変化として、当初はボールに対して真っすぐに正対し、バットを股の下から顎に向かって真っすぐに振り上げる打ち方をしていった。その際、ボールを打とうとする動作は正中線を軸とした全身の屈曲から伸展の運動パターンが確認された。介入後は、ボールに対して側面からバットを水平に振って当てようとする動きが発生した。その際の動きはこれまでの屈曲から伸展パターンとは逆に、伸展位から屈曲の運動パターンを活用しようとする動きへ変化が確認された。

2. B児のパフォーマンスについて

全15項目のうち、4項目に得点の向上が認められた。動作の質的な変化として、当初はボールの側面にポジションをとり、30cm程度のバックスイングからバットを振り抜いてボールへ当てようとする動きであった。介入後は、バックスイングを行わず、ボールにバットを当てたまま、ボールを真っ直ぐに押し出す動きに変化した。その際、上半身のひねり動作の発生に伴い、右足の踵が浮き、左足へ重心が移動する動きが発生した。

V. 考察

本研究では、臨床発達的な特徴として、発達障害児の運動パフォーマンスは実年齢の運動スキルの修得段階よりも遅れが見られており、DCDの診断がついていない発達障害児においても協調運動の困難さが確認される結果であった。この結果については、用具操作課題において、基礎的な運動技能の修得が、より発展的な運動技能の修得に影響するだけでなく、協調運動の発達とも関連する可能性が示唆された。しかしながら、被験者の数が少ないことから、今後さらに被験者を増やし、検討が求められる。また、対象児のより詳細な特性を検討する必要があり、インテークも含めて協調運動に関するアセスメントも実施していくことが望ましいと考える。

アプローチの方法については、運動のレディネスにより身体的ガイダンスを必要とする段階と、自らパフォーマンスを修正できる段階といくつかの発達のプロセスがあることが仮定された。

(参考文献)

綿引清勝、島田博祐(2019)、身体的不器用さが気になる児童の用具操作課題における介入効果について—課題指向型アプローチを用いたゲート・ウェイボールの実践報告—。日本LD学会, P8-099

第2分科会

=インクルーシブ教育=

発達障害児の通級による指導 における支援・効果に関する調査研究

○ 西條桃加¹⁾ 山口 遼²⁾ 日下虎太郎²⁾ 廣野政人²⁾

1) 東京学芸大学教育学研究科 2) 東京学芸大学連合学校教育学研究科

KEY WORDS: 発達障害, 通級による指導, 支援効果

I. はじめに

通級による指導の自閉症・情緒障害通級指導教室は、発達障害（疑い含む）のある児童などを中心として教育支援が展開されており、東京都は『特別支援教室』と称して全ての小中学校に2016～18年度にかけて配置した。拠点校の担当教員が巡回し、自立活動や教科の補充指導を行う。菅野・橋本（2016）は、発達障害児童には複数の障害特性（支援ニーズとなる症状）がある状態に、「感情コントロールの困難さ」が加わることによって行動・情緒的な問題や学校不適応に発展する可能性を指摘している。多くの対象児童が感情コントロールに困難さを有しているなかで、通級指導教室による専門的な支援方法とその効果について検討することが重要だと考える。

II. 目的

本研究は、発達障害児において最も課題とされている感情コントロールの困難さへの通級指導教室における専門的な支援方法について調査し、支援・効果について臨床心理学的視点から考察する。

III. 方法

対象：首都圏にある小学校の情緒等通級指導教室または特別支援教室の教員。

調査期間：2019年7～8月

調査内容：①フェイスシート（教員年数および通級指導教室の経験年数）、②感情のコントロールが困難な児童へのうまくいった対応について、2つの仮想事例（エピソードと子どもの姿など）を提示し自由記述で回答を求めた。

○事例A：A君は上手くいかないことがあった時に、友達に手を出してしまうことや物にあたってしまうことがあり、対人関係でトラブルが発生することが多くあります。また、授業に支障が出るくらい大声を出して暴れてしまうこともあります。気持ちを外に発散させている様子がよく見られます。

○事例B：Bさんは上手くいかないことがあった時に、「もう嫌だ、やらない」と言って活動を拒否し、机に伏せて動かなくなってしまう。また、大声を上げることはないものの、しくしくと泣き出してしまったり、気持ちを自分の中に押し込めてしまう様子がよく見られます。

分析方法：KJ法

研究倫理について：研究倫理の遵守と個人情報保護、調査内容などについて回答者に説明し書面にて了解を得た。なお本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認（152）を得ている

IV. 結果

送付数は1009部、回収数は362部であった（回収率35.9%）。

①フェイスシート：教員年数および通級指導教室の経験年数を表1に示した。

②感情のコントロールが困難な児童へのうまくいった対応について：

(1)事例A、Bについてどのように対応するか

場所移動について言及している教員が、事例Aでは287人（79.3%）、事例Bでは170人（47.0%）だった。

具体的な対応については、「事情を聞く・行動を振り返る・今後について考える」、「言語的やりとりによる感情へのアプローチ」、「予防的対応・準備」などが挙げら

れた。

(2)事例A、Bについてどのように話を聞くか

方法として「傾聴・共感・受容」、内容として「事実確認（原因、理由について・行動の振り返り）」、「本人がどうしたいのか・今後どうしたらよいか」、タイミング・場所として「気持ちが落ち着いたら」などが事例A、事例Bに共通して多く挙げられた。

(3)事例A、Bについて振り返りや指導をする際にどのように指導や話をするか

「そのときどうしたらよかったか（一緒に考える・考えさせる）」の項目において、事例Aが77件（9.3%）、事例Bが10件（1.7%）だった。

「具体的な方法や事例の提案・助言、実際の支援・ルールや約束について説明」の項目において、事例Aは125件（15.2%）、事例Bは159件（27.8%）だった。

表1 フェイスシートの結果(N=362)

分類	項目	人数(人)	割合(%)	
教員年数	5年未満	20	5.5	
	5～10年	50	13.8	
	11～20年	98	27.1	
	21～30年	98	27.1	
	31年以上	94	26	
	無回答	2	0.6	
通級指導教室・	5年未満	125	34.5	
	5～10年	122	33.7	
特別支援学級の	11～20年	84	23.2	
	経験年数	21～30年	25	6.9
	31年以上	6	1.7	

V. 考察

(1)事例A、Bについてどのように対応するか

場所移動について、事例Aでは事例Bより「言及無し」の回答者数が少なかったことから、A君への対応の方がBさんへの対応よりも場所が重要だと思っている教師の割合が高いと考えられる。Bさんへの対応においては「何をさせるか」が大事だと考える人が多いと推測される。

具体的な対応については、その結果内容が①認知へのアプローチ、②行動へのアプローチ、③感情へのアプローチに大別できる。これは、認知行動療法的アプローチによる整理（認知、感情、行動）とほぼ同じであった。

(2)事例A、Bについてどのように話を聞くか

事例AとBではほぼ同じ傾向の回答が見られた。教師が話を聞くこと（カウンセリング等）は、児童や問題（主訴）が異なっても方法は同一と考えられる。

(3)事例A、Bについて振り返りや指導をする際にどのように指導や話をするか

「そのときどうしたらよかったか（一緒に考える／考えさせる）」の項目において事例Bが事例Aよりも件数が少ない一方、「具体的な方法や事例の提案・助言、実際の支援・ルールや約束について説明」の件数の割合では事例Bが事例Aを上回っていた。つまり、内向的な事例Bへの対応は、自身で考えさせることより、適切な行動について具体的に提示して教え理解させるための指導がより重要であると考えられる教員が多いことが明らかになった。一方、衝動性の高い事例Aには自身の行動を振り返らせることが重視されていた。（SAIJO Momoka）

小学校通常学級の一斉指導と教室環境における 合理的配慮に関する研究

○小林 幹太¹⁾ 大河内 雛子²⁾ 竹達健顕³⁾

1) 東京学芸大学教育学研究科 2) 東京学芸大学 3) 東京学芸大学連合学校教育学研究科

KEY WORDS: 合理的配慮 特別支援教育 一斉指導 教室環境

I. 問題の所在と目的: 特別支援教育や特別な教育的支援ニーズを必要とする児童生徒へ対応として、制度上で重要視されるのが合理的配慮である。本研究は、特別支援教育の実践において、合理的配慮が具体的にどのように実施されているかに着目した。合理的配慮の実施にあたって、非常に多くの教員が特別な支援を要する児童生徒に対応していくことに対する負担を感じたりしている現状がある(橋・津村・吉永, 2004)。そこで、すでに多忙が問題視される教員に負担を考慮し、一斉指導場面の全体への働きかけや教室環境の整備における合理的配慮がどのように実施されているのかを検討する。実際の教育現場における合理的配慮の実践状況について調査した研究事例は非常に少ない。とりわけ、個別の対応ではなく、「(一斉指導場面における)全体への働きかけ」「教室環境の整備」に焦点を置いた調査は見られない。そこで、「(一斉指導場面における)クラス全体への働きかけ」「教室環境の整備」といった合理的配慮について小学校現場の現況を調査することを目的とする。

II. 方法: 本研究の対象は、国立特別支援教育総合研究所のホームページに掲載されている「合理的配慮実践事例データベース I」である。データベースにおける検索条件は、「対象障害種: 全て」、「対象児童生徒等の在籍状況等: 小学校(通常の学級)、小学校(通常の学級・通級による指導)」、「対象児童生徒等の学年: 小1, 小2, 小3, 小4, 小5, 小6」とした。この条件の下、2019年1月時点で「合理的配慮実践事例データベース I」に掲載されていた120名分の合理的配慮実践事例に関するデータを収集し、KJ法を用いて分析をした。

III. 結果

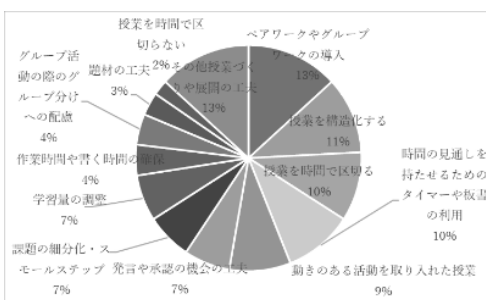


Figure 1 授業構成 小カテゴリごとの割合

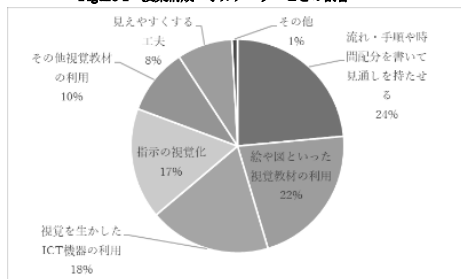


Figure 2 視覚 小カテゴリごとの割合

クラス全体への働きかけ: 分析対象事例数は88事例で、分析対象の指導・対応の実践数は309個であった。各学年の人数は、1年生が14名、2年生が18名、3年生が

Table 1 クラス全体への働きかけ 大カテゴリごとの小カテゴリ数、センテンス数、割合

大カテゴリ名	小カテゴリ数	センテンス数	割合
1. 学級のルール・雰囲気づくり	6	36	10.7%
2. 授業構成	13	91	27.0%
3. 教材・教具(視覚教材を除く)	3	22	7%
4. 視覚	7	119	35.3%
5. 聴覚	7	44	13.1%
6. 板書	3	25	7.4%

24名、4年生が14名、5年生が7名、6年生が11名であった。障害種毎の人数ではADHD・自閉スペクトラム症(ASD)・LDが多く、全体の7割程度(67%)を占めていた。88事例、309個の指導・対応の実践数の中から意味が近いものをまとめ、大カテゴリを生成した。その結果、6つの大カテゴリに分類できた(Table1)。「授業構成」と「視覚」が全体の62.3%を占めた。「授業構成」は13個の小カテゴリに分類され、「視覚」は7個の小カテゴリに分類された(Fig.1/Fig.2)。

教室環境の整備: 分析対象事例数は74事例で、分析対象の指導・対応の実践数は162個であった。各学年の人数は、1年生が10名、2年生が17名、3年生が19名、4年生が12名、5年生が8名、6年生が8名であった。障害種毎の人数でも①と同様に、ADHD・ASD・LDの順に多くなり、この3つで全体の約7割(73%)を占めた。74事例、162個の指導・対応の実践数の中から意味が近いものをまとめ、大カテゴリを生成した。その結果、5つの大カテゴリに分類することができた(Table2)。全体の傾向に着目すると「座席」のみで全体の半分近くを占めていた。

Table 2 教室環境の整備 大カテゴリごとの小カテゴリ数、センテンス数、割合

大カテゴリ名	小カテゴリ数	センテンス数	割合
1. 機器設置	2	18	9%
2. 聴覚	1	6	3%
3. 視覚(刺激低減)	5	40	20%
4. 座席	11	93	46.5%
5. 空間	9	43	21.5%

IV. 考察: クラス全体への働きかけでは、大カテゴリをみると、〈授業構成〉〈視覚〉で全体の62.3%を占めており、合理的配慮が比較的行いやすいと考えられる。〈授業構成〉は小カテゴリ数が最多となったが、特定の小カテゴリに強く偏ることはなかった。このことから授業の構成については児童の実態や授業内容に応じて様々な工夫が行えることが分かる。〈視覚〉は、「クラス全体への働きかけ」で最も多く、非常に実践数が多い。多くの発達障害児教育で指摘される視覚を活用した合理的配慮の重要性は高く、かつ比較的行いやすいと考えられる。教室環境の整備では、〈座席〉が半数近くを占めており、〈視覚〉に比較すると限定的な範囲の支援にとどまる。つまり、〈座席〉に関する合理的配慮は非常に有効で実践しやすいことがうかがえる。また、〈視覚〉は「クラス全体への働きかけ」と同様に比較的大きな割合を占める結果となった。視覚を活かした、または視覚刺激に対する合理的配慮は、一斉指導場面で最も有効性が高いと考えられる。しかし、本分析対象である「合理的配慮実践事例データベース I」はモデル校での実践例を掲載したものであり、通常の小学校より比較的恵まれた条件下で合理的配慮を実践できる可能性がある。そのため、多くの小学校現場ではこれらの合理的配慮がどの程度実践可能なかを明らかにする必要があると考える。

習熟度別指導での学習困難児の実態と支援の在り方について

○ 山田 真幸 丹野 萌々子
(西東京市立谷戸小学校) (東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター)
KEY WORDS: 習熟度別指導 学習困難児 発達障害

I. はじめに

子どもたちの学力の現状として学年が上がるにつれて学力高位層と下位層の差が広がる傾向が指摘され、「補充的な指導」や「発展的な指導」の充実が不可欠となっている。小学校学習指導要領（平成29年度版）では、指導方法や指導体制の工夫改善など個に応じた指導の充実を明記し、1つの指導方法として「習熟度別指導」が挙げられている。習熟度別指導の有効性については様々な調査研究が行われ、平成19年度全国学力・学習状況調査において学力面と意欲面の両面に良い効果があること、上野・三野・小塩・佐野（2007）によって、少人数指導よりも習熟度別少人数指導の方が学力の向上に有効であること等が明らかにされている。一方で、児童の多様化に伴い習熟度別指導の効果が十分に表れないケースも増えてきている。特に最もきめ細やかな指導が必要とされるグループでは発達障害の特性を示す児童も多く在籍している現状があり、教員の実態把握が不十分であると習熟度別指導の効果も薄くなると考えられている。

II. 目的

本研究では習熟度別指導での最もきめ細やかな指導が必要とされるグループ（本研究では“じっくりグループ”と称する）の実態を調査するとともに、学習障害などの発達障害を抱えた児童にとって習熟度別指導が効果的なのか、どのような指導方法が有効であるのかを検討していく。また、本研究ではより多くの学校で実施されていること、児童間での学力差が最も開きやすいことから「算数科」の習熟度別指導に焦点を当て、習熟度別指導が開始されることので多い第3・4学年を調査対象とした。

III. 方法

質問紙調査法で調査を実施した。

○実施期間：2020年8月

○調査対象：小学校3・4年生の算数科「習熟度別指導」の担当をしている教員 東京都と埼玉県の小学校 1665校に配布 回収数 325校（回収率 19.2%）

○調査内容

X “じっくりグループ”の担当経験の有無

1. 担当した“じっくりグループ”の基本情報
2. 対象児について：担当している“じっくりグループ”に在籍している児童を1人想起してもらい、その児童について特性や変化を尋ねた。
3. 実際に行った指導方法について
4. 習熟度別指導を行う上で重視していること
5. 習熟度別指導は効果的だと思うか
6. 習熟度別指導を行う上で問題点や意見

IV. 結果

【“じっくりグループ”の基本情報】

学習集団の編成に関する質問項目では、「单元の中で固定」（75.4%、N=252）、「教師が指定する場合もあれば児童が選択する場合もある」（49.2%、N=254）が最多であった。また、“じっくりグループ”の平均児童数は12.6人（SD=5.12、N=252）、平均担当教員数は1.19人（SD=0.78、N=240）、平均実施回数は週当たり4.8回（SD=1.65、N=239）であった。そして、児童らの実態として、障害の疑いはないが学習についていけない児童が4.23名、診断の有無にかかわらず学習障害（LD）

の特性を示す児童が1.77名、ADHDの特性を示す児童が1.22名、軽度知的障害の特性を示す児童が0.77名、ASDの特性を示す児童が0.64名いることが示された。

【対象事例（児童）が抱える困難について】

対象事例（N=301）ごとに11個の質問項目の合計値を算出（とてもあてはまる：2点 少しあてはまる：1点 全くない：0点）したところ、平均値は12.3点（SD=4.3）であった。68.6%の児童が合計得点8～16点の範囲に分布し、21・22点の児童も8名存在した。また、抱える困難を「技能」「理解」「意欲」「学習スタイルや態度」の4つの区分に分類したところ、各区分の平均値は技能が1.38点、理解が1.14点、意欲が1点、学習スタイルや態度が0.99点であった。

【児童が抱える困難さの特徴】

児童が抱える困難についてクラスター分析を行った結果、5つの群が抽出された。①「技能・理解が低く、意欲・態度が高い」群（N=28）、②「技能・理解が著しく低く、意欲・態度は少し高い」群（N=59）、③「技能・理解が少し低く、意欲・態度が著しく低い」群（N=103）、④「ワーキングメモリが弱い」群（N=59）、⑤「困難が少ない」群（N=41）の5つであった。

【指導方法の効果について】

「有効であった」：4点、「少し有効であった」3点、「どちらでもない」2点、「あまり有効でなかった」：1点、「有効ではなかった」：0点で指導方法の3つのカテゴリの平均値を算出したところ「ツールの工夫」が3.18点、「児童のための時間の確保」が2.65点、「他児との関わり合い」が1.86点であった。また、クラスター群ごとの χ^2 乗分析を行ったところ、「自力解決が困難な場合、教師からのアプローチを多くとった」「自力解決の時間を多く設けた」「ペアの活動などを取り入れ、自分の言葉で説明する場を設けた」「児童同士で相談する時間を多く設けた」の項目で有意であった。

V. 考察

【“じっくりグループ”の基本情報】

習熟度指導の実実施回数が文部科学省の調査よりはるかに多くなっている結果から、多くの学校で習熟度別指導が重要視されていることが明らかとなった。また、“じっくりコース”には通常学級と比べて発達障害児の割合が高く、習熟度別指導が発達障害児の教育の中心となることが示唆された。

【対象事例（児童）が抱える困難について】

「技能」面での困難さを抱える児童が最も多く、中学年の場合には「正しく計算できる」「筆算ができる」ようにすることが、習熟度別指導の担当教員には求められることが示唆された。

【児童が抱える困難さについてのクラスター群】

③「技能・理解が少し低く、意欲・態度が著しく低い」群が最も多く、“じっくりコース”の中で小さな成功体験を積み重ね、児童の学習意欲を向上させることが重要であることが示唆された。

【指導方法の効果について】

5つのクラスター群のどこに児童が当てはまるかによって指導方法の有効性が変化することが示唆された。学習困難児にとって習熟度別指導を有効なものにするためには、教師による児童の実態把握が重要であり、特に学級担任ではない教員が指導を担当する場合には教員間での児童の困難さの共有が有効な指導には求められると考えられた。

言語障害通級指導教室に通う児童における通常の学級での 指導上の配慮・支援

○ 木村 翔子
(東京学芸大学教職大学院)

大伴 潔
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 通常学級、言語障害、合理的配慮

I. はじめに

ユニバーサルデザインの観点から小学校通常学級における指導上の配慮・支援についての調査は行われている(宮本,2017;佐久間,2017)が、言語障害通級指導教室(以下、ことばの教室)に通う児童のように言語面で特に配慮・支援を要する児童に視点を当てた調査は少ない。

II. 目的

本研究では、ことばの教室に通う児童(以下、通級児)に対する通常学級での指導上の配慮・支援の実態と通常学級担任の考えを明らかにすることを目的とする。

III. 方法

F市のことばの教室に通う児童を担当する通常学級学級担任への質問紙調査を実施した。48部配布し41部回収できた(回収率85.4%)。なお、本研究では個人情報収集しておらず、学校の管理職の承認を得て実施した。対象とした児童数は56人(構音障害33人、吃音11人、言語発達遅れ6人、読み書きの困難6人)であり、回収できた質問紙に対応する児童数は50人であった。

IV. 結果

表1に質問紙の回答結果(20%未満の回答を除く)を示す。回答は複数回答可とした。通級児を中心とした机間指導などが多く行われており、実施している割合と有効と感じる割合には差がある配慮・支援があることが示された。

表1 質問紙への回答結果(抜粋)

学級の平均人数	32.5人	
1学級当たりの通級児数	1.2人	
通級児のうち、校内委員会で継続検討されている割合	53%	
通級児への配慮・支援の参考にしているもの		
ことばの教室の担当者からのアドバイス	80%	
保護者からの情報	66%	
ことばの教室で作成した個別の指導計画	59%	
児童本人からの申し出	44%	
校内委員会で示された指針	24%	
通級児への配慮・支援	実施している	有効と感じる
当該児童を中心に机間指導を行う	44%	32%
ペア読み・一斉読みを行う	41%	24%
指で追いながら読むよう指導する	37%	39%※
座席の位置を工夫する	37%	22%
横で個別に指示を説明する	22%	22%
タブレット端末やデジタル教科書を利用する	20%	24%※
拡大教科書・拡大コピーを行う	15%	24%※
支援員を配置する	7%	20%※
板書を写真やプリントにする	0%	20%※

※は有効と感じるが、実施できていないと答えた担任がいる項目

V. 考察

本研究の結果、通常学級の担任が、ことばの教室に通う児童への配慮・支援を行う際に参考にするものとして、ことばの教室の担当者からのアドバイスが最も多かった。これは、通常学級の担任とことばの教室の担当者間で連携が取られていることを示唆する。

ことばの教室に通う児童への配慮・支援では、実施している割合と有効と感じる割合に差がある項目が多くあった。このことから、通常の学級の担任からみて、①実施してはいるが有効だと感じられない配慮・支援、②有効だとは思いますが実施できていない配慮・支援の両方があることが明らかになった。まず、①に該当するものには、「当該児童を中心に机間指導を行う」「ペア読み・一斉読みを行う」「座席の位置を工夫する」などがあつた。効果が感じられないものについては、支援のあり方が児童に適しているのか、児童の実態に対して本当に必要な配慮・配慮であるのかなどを検討する必要があるだろう。②に該当するものには、「指で押さえながら読むように指導」「支援員の配置」「板書を写真やプリントにする」「拡大教科書・拡大コピー」などがあつた。有効だと感じるが実施できていないと答えた教員の実態としては、過去にその配慮・支援を実施したところ有効だったが継続的に行うことが困難な状況、児童の実態から有効だと想定されるが実際に行うことが困難な状況などが考えられる。なぜ実施が困難なのかという理由について、今後検討する必要があるだろう。

本研究では、ある1つのことばの教室に通う児童達を担当する教員らを対象に質問紙調査を行ったため、現状や意見に偏りがあつた可能性がある。今後の課題としては、より多くの地域の教員を対象に情報を収集し、言語面で特に支援が必要な児童への指導上の配慮・支援を検討する必要がある。また、今回の質問紙では、読むこと、書くことに関する支援の項目を多く設けたが、今後は、児童の実態に合わせて、話すことや聞くことに関する支援も十分に検討していく必要がある。言語面の苦手さにも様々な側面が存在する。児童の実態ごとに情報を分析し、支援の現状と課題を明らかにすることも必要となってくるだろう。また、児童の発達段階や学年により学習内容が変わっていくことで、必要な支援は変化することが予測される。学年ごとの配慮・支援の比較、検討も今後必要になるだろう。

(参考文献)

- 宮本秀雄(2017) 小学校通常学級におけるユニバーサルデザインによる取り組みの実施状況—A県内公立小学校の通常学級担任を対象とした調査を通して—。山口学芸研究, 第8号, 39-50。
佐久間大志・吉井勘(2017) 小学校の通常学級で行われているインクルーシブ教育の取り組み—担任教師への質問紙調査を通して—。人教育実践学研究, 22, 23-22。

発達障害のある高校生を対象にした静岡県の高등학교通級指導教室における指導の実態について

○ 李 受眞

(浜松学院大学)

藤田 則吉

(浜松学院大学)

KEY WORDS: 発達障害、高等学校、通級指導教室

I. はじめに

小・中学校等で通級による指導を受けている児童生徒数は年々増加傾向にあり、中学卒業後に生涯のある生徒の学びの場が高等学校の通常の学級又は特別支援学校高等部に限られてしまうことから、平成30年文部科学省は高等学校における通級による指導を制度化した。これらの実態を踏まえ、静岡総合教育センターでは、2019年3月に発達障害を対象とした通級指導教室のスタートブックを作成、各学校に配布することで、発達障害を対象とした通級指導教室担当者の専門性の確保や指導力の向上と、これから通級による指導が進む高等学校に役に立つことを目的としている。

笹森(2018)は高等学校において通級による指導を導入するにあたり、通級による指導の導入段階における課題について個別の指導計画の作成・活用はどのように検討するか、対象生徒のニーズ把握と通級の必要性の判断をどのように行うか、通級による指導と通常の学級との連携、校内支援体制の充実をどのように進めるかなどを挙げていた。これらの課題解決のための方策として、教職員全体の共通理解、校内のリソース機能や役割、生徒のニーズ把握と通級判断、自立活動の指導の内容、進路指導に関する指導等を挙げていた。これらの課題に対して制度化の後に実際の現場においてどのように実施されているのかについて現段階における実態と課題について調べる必要性を感じた。

II. 目的

静岡県の高등학교通級指導教室を担当する講師を対象に指導における対象生徒の判断と決定のプロセス、ニーズや実態把握、指導目標、連携の実態と課題に関する質問紙調査を行い、指導の実態について検討する。

III. 方法

1. 手続き：静岡県教育委員会にて許可を得た上で、通級指導担当講師に対面で質問紙を配布し、郵送による返送をお願いした。
2. 対象者：静岡県高等学校の通級指導教室の担当講師10名（教員年数；平均35.7年，SD=9.5）。
3. 調査項目：フェイスシート、高等学校通級指導教室における、①指導形態、②対象生徒の通級に必要性の判断と決定のプロセス、対象生徒の個別の指導計画を作成する上での③ニーズや実態把握と④指導目標、学級担任教師や関係者との⑤連携のために実施していることと⑥連携における課題から構成される。②～⑥の質問に対して自由記述での回答を求めた。なお、本研究の発表において、協力者から了解を得た上で個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

IV. 結果

回答者の平均特別支援学校・学級の総合経験年数は19.1年（SD=13.1）であった。平均通級指導教室の経験年数3.1年（SD=2.9）であった。

指導形態について、個別指導が8件、個別指導と集団指導の両方とも実施しているが2件であった。

対象生徒の通級指導教室での指導の必要性の判断について、「本人・保護者からの希望」が6件（60%）、「校内就学指導委員会における審議」が5件（50%）、「静岡県教育委員会の判断」が4件（40%）挙げられた。回答を基に決定のプロセスは「校内委員会の開催→学校から〔通級による指導〕の通知→保護者及び本人の希望の確認→校内で審査・決定→静岡県教育委員会に提出・承認・

講師の手配」となった。

対象生徒の個別の指導計画を作成する上でのニーズや実態把握について、「学校や担任からの聞き取り」が9件（90%）、「本人からの聞き取り」が9件（90%）、「保護者からの聞き取り」が8件（80%）、「学校の個別指導計画・個別教育支援計画を参考」が6件（60%）、「知能検査や発達検査等を参考」が4件（40%）、「授業観察」が2件（20%）、「児童生徒の理解に関するチェックリスト（文科省作成）」が1件（10%）であった。

対象生徒の指導目標の決定について、「本人、保護者、担当教員のニーズに応じて立てる」が9件（90%）、「高校卒業後の進路に合わせて立てる」が2件（20%）、「自立活動の指導項目から選ぶ」が2件（20%）、「様々なツールを活用する」が1件（10%）、「学年ごとの学校適応や今後の進路を意識して立てる」が1件（10%）、「スタッフ会議を持つ」が1件（10%）であった。

学級担任教師や関係者との連携のために実施していることについて、「毎回担当教員と話し合う」が7件（70%）、「TT前の打ち合わせ、TT後の情報交換」が4件（40%）、「情報の発信（通級教室だよりの発行や障害に関する研修会の開催など）」が2件（20%）、「連絡用の記録」が2件（20%）であった。

学級担任教師や関係者との連携における課題は、「周囲の教員との連携が困難」が7件（70%）、「時間の確保ができない」が3件（30%）、「特別支援教育に関する理解が少ない」が1件（10%）、「校内研修に参加できないため、担当生徒の情報の入手の困難」が1件（10%）、「勤務時間外に話し合いをする」が1件（10%）挙げられた。

V. 考察

本調査の結果から、静岡県の高등학교通級指導教室における対象生徒の必要性の判断と決定プロセスが明らかになった。担当講師は、個別指導計画を作成する上で、ニーズや実態把握について、学校や担任から聞き取りにより把握されており、指導目標については本人、保護者担当教員のニーズに応じて立てると殆どが回答した。学級担任教師や関係者との連携について、毎回担当教員と話し合う機会を設けるなど、高校の実態に合わせて様々な工夫をされていることがわかった。一方で、連携するにあたり、学校全体における共通理解が得られなかったり、打ち合わせや情報共有をする時間を確保することに困難を感じたり等の課題が見られた。発達障害のある生徒の場合は適応することに困難を抱えていることから通常の学級における指導と連携を図りながら指導目標を立てて実施することが求められる。また、社会に出る前の準備段階としている高等学校の生徒にとっては、生徒指導、進路指導担当教員等との連携も必要になる。

（参考文献）

- 笹森洋樹(2018) 発達障害等のある生徒の実態に応じた高等学校における通級による指導の在り方に関する研究—導入段階における課題の検討— 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
(LEE Sujin, FUJITA Noriyoshi)

特別な教育的支援が必要な生徒を含む高等学校における UD授業と個別支援の包括的教育方法の検討

○ 竹達 健顕¹⁾ 橋本 創一²⁾ 日下 虎太郎¹⁾ 三浦 巧也³⁾
東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科¹⁾ 東京学芸大学²⁾ 東京農工大学³⁾
KEY WORDS: 高等学校, 発達障害, 質問紙調査

I. はじめに

発達障害（その可能性）のある生徒をはじめとする高等学校における特別な教育手続の支援が必要な生徒に対し、高等学校の特別支援教育の遅れ（成績評価や単位認定への配慮の欠落・発達障害に対する教員の学ぶ機会の少なさ）や、学び直しを主とする学校群における生徒の多様な問題については強く指摘されており、その支援体制の確立は急務である。さらに、発達障害のある生徒の困難さ（提出物・整理整頓・作業の遅延・対人関係の苦手さ等）は全教科・全科目に共通しており、教科指導（授業）における実際的な対応が求められている。一方で、高等学校の教科教育において、合理的配慮に基づいた学習指導やユニバーサルデザイン（以下UD）に基づく授業実践、アセスメントによる個別支援を実施している高等学校はほとんどなく、また発達障害のある生徒の保護者や指導にあたる教員が将来的に不安を抱えている「他者との合意形成」や「社会参画」を視野に入れた実践研究も進んでいない状況にある。

II. 目的

そこで【研究Ⅰ】では、高等学校における発達障害（その可能性）および類似した症状のある生徒の問題が複雑化してしまったケース（精神疾患等への二次障害化）や転退学に至ってしまったケースについて、その要因構造を明らかにした上で、高等学校現場における類似したケースに対し、教員が行う支援方法について検討することを目的とした。

次に【研究Ⅱ】では、国立特別支援教育総合研究所が示す通常学級における多層指導モデル（MIM）の発展的な活用が高等学校の教科教育において必要であると考え、その教育方法について検討することを目的とした。桂（2012）が示す「優れた教科の授業から特別支援教育の視点を導き出す」ことはMIMの第一段階にあたる通常学級内の効果的な指導に有効であり、「全体指導が困難な子への個別指導の方法や教科の補充指導のシステムを特別支援教育の研究成果に学ぶ」ことはMIMの第二段階にあたる通常学級内での補足的な指導に有効である。さらに米田（2018）が示す、「代替達成水準に基づく評価」はMIMの第三段階にあたる柔軟な形態による個に特化した指導に相当する試みであると考えた。そこで高等学校の教科担当教師への質問紙調査を通して学校現場の実態を把握し、高等学校の教科教育における包括的な教育方法を検討した。

III. 方法

【研究Ⅰ 高等学校における発達障害のある生徒が転退学に至ってしまうケースの要因構造分析とその教育支援の検討】

特別支援教育コーディネーター（首都圏にある高等学校勤務）500名への質問紙調査を実施し、発達障害（その可能性）のある生徒が転退学に至ってしまうケースの質的研究を行った（数量化Ⅲ類による要因構造分析）。

【研究Ⅱ 高等学校におけるUDに基づく授業実践および個別支援に関する調査研究】

公民科担当教師（首都圏にある高等学校勤務）500名への質問紙調査を実施し、小貫ら（2013）の示したチェ

ックリストを基に、UDに基づく授業実践や個別支援の実施状況に関する18項目（5件法）を調査し、回答者の属性とともに量的に検討した。

高等学校公民科担当教員を調査対象に選んだ理由として、「合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」ことを教科目的の一角としている教科であることが大きい。発達障害のある生徒の多くがその障害特性から授業で取り扱われる社会的な見方・考え方を働かせながら議論する学習活動にうまく参加できていないことや、保護者や教員が将来的に不安を抱く「他者との合意形成」や「社会参画」の育成について、学習指導要領上唯一記載のある教科である

IV. 結果

【研究Ⅰ】

要因構造分析の結果、発達障害の特性上、生活面・学習面に問題（ADHD・LD様の困難さ）のある生徒が単位未修得に陥るケースや、対人関係に問題（ASD様の困難さ）のある生徒が科目未履修に陥るケースが示唆され、転退学に至ってしまう要因構造とその教育支援の必要性を明らかにした。

【研究Ⅱ】

量的分析結果より、教職年数が31年以上の教員は授業のUD化、個別対応、柔軟な単元指導計画の運用に消極的であり、1-10年の教員は積極的であることが示唆された。一方で、学びなおしを主とする学校群（偏差値40未満）や教員が丸となっている学校の群では、授業のUD化、個別対応、柔軟な単元指導計画の運用をしている教員が有意に多かった。これは教科担当教師が実際の生徒の支援ニーズに合わせて授業のUD化・個別対応・単元指導計画の柔軟な運用を実施する必要があることや、校内の風土・雰囲気は教員を積極的にさせる重要なファクターであることが示唆された。

V. 考察

【研究Ⅰ】で明らかにした生徒たちは、【研究Ⅱ】で示す教科教育における支援を行うことで、進級・卒業への道筋が拓けることになる。そのためには、【研究Ⅱ】で示した教科教育における①UDに基づく授業実践、②アセスメントに基づく個別支援、③単元・評価の代替といった3段階のMIMの発展的な活用方法を高等学校の教科教育における単元構成・学習過程で検討していく必要がある。さらに、公民科学習において「現実社会の諸課題に対し多面的・多角的に考察し議論する学習活動」を単元構成・学習過程に組込むことで、保護者や教員が将来的に不安を抱いている「他者との合意形成」や「社会参画」をしていくために必要な資質・能力を涵養することが期待される。そのため、教科教育における実践研究が求められており、今後の課題として残される。

（参考文献）

桂聖（2012）教科教育と特別新教育の融合が目指すもの—授業ユニバーサルデザイン研究の視点から考える、LD研究、第21巻第4号445-447
東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会・小貫悟（2013）通常学級での特別支援教育のスタンダード自己チェックとユニバーサルデザイン環境の作り方、東京書籍 他

第 3 分科会

=特別支援学校・教育支援=

知的障害特別支援学校高等部における理科教育の充実

—「野草雑草検索図鑑」を活用した「植物の観察」の授業実践を通して—

○ 岩井祐一¹、小島啓治¹、國仙久雄²、生尾光²、中西史²、神田実咲²、齋藤大地³

¹東京学芸大学附属特別支援学校、²東京学芸大学、³宇都宮大学

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校・理科教育・野草雑草検索図鑑・植物の観察・授業実践

I. はじめに

理科で学習する内容は日常生活との関わりが深く、観察実験を通して探究的に学ぶプロセスは生きる力に様々な形で結びついている。知的障害教育においてもそれは同様である。我々は、知的障害特別支援学校高等部における理科授業の充実を目指した授業パッケージの開発に取り組んでいる。

II. 目的

本研究では、知的障害特別支援学校高等部の理科授業において、「野草雑草検索図鑑」を活用した「植物の観察」の授業実践を通して、知的障害教育における理科教育の可能性と課題について検討した。本実践では、実際に植物に触れて観察を行い、「野草雑草検索図鑑」を用いて植物の同定をするなかで、①自然に親しみ、身近な植物への興味・関心を高めること、②「植物の特徴を比較し、色や形、大きさなどの形質に様々な違いがあることに気づき、植物の共通性や多様性を実感すること、③植物の特徴を表に整理し、情報をわかりやすく整理する方法を学ぶこと、④植物の正しい名前（標準名）を調べ、その由来などを知るなかで植物について興味・関心をもち、名前が分かればさらに調べてより多くの情報を得ることができるといった名前の持つ情報としての価値に気付くことを目標に設定した。また、授業を経て普段の生活においても自発的に植物へと意識を向ける姿勢を養うこともねらいの一つとした。

野草雑草検索図鑑は、インターネット上の野草検索サイトであり、校庭や公園などで目にする野草の8割程度、184種を網羅している。名前を知りたい植物の花の色や葉の形などの形質を入力することでその形質にあてはまる植物が表示され、形質を入力することに表示される植物数が絞り込むことができる。植物に詳しくない人でも簡単に同定を行うことができ、小学校（小野 2019）や中学校（齋木ら 2018）における実践も行われている。

III. 方法

令和2年7月13日（月）に、国立大学附属特別支援学校高等部の重～軽度の知的障害を持つ生徒9名を対象に授業実践を行った。

（1）扱う植物の選定

本実践では、エノコログサ、カタバミ、シロツメクサの3種類の植物を扱うこととした。これらは特徴的な形質を有しており、身近に生育しているため生徒も目にしたことがあると思われるが、いずれも「ねこじゅらし」「クローバー」といった別名で呼ばれることが多い植物である。小野（2019）の小学校における実践において、これらの植物の正しい名前を調べる活動を通して、名前が分かれば情報を整理し文献やインターネットを通じて新たに多くの情報を得たりすることができ、名前という情報の価値について感覚的に学ぶことができること、また、カタバミとシロツメクサは形質がよく似ているため、植物を比較しその共通性や多様性を実感する教材として有用であることが報告されている。このことより、本実践においてもエノコログサ、カタバミ、シロツメクサの3種類について観察・同定を行うこととした。

（2）授業展開と活動内容

本実践の主な学習活動としては、以下の展開Ⅰ～Ⅲの3つの活動を計画した。

- ・展開Ⅰ「カタバミとシロツメクサの観察」
- ・展開Ⅱ「エノコログサの観察」
- ・展開Ⅲ「オリジナルの植物図鑑をつくろう！」

（3）質問紙調査

授業の前後で質問紙調査を実施し、「知的障害のある生徒が野草雑草検索図鑑を扱うことができるのか」、「野草雑草検索図鑑を用いて植物の観察を行うことで生徒らの植物の観察への興味・関心がどのように変容するか」等を検証した。

IV. 結果

実践では、植物の名前を調べる授業であるという見通しが持てるように、身近な植物の画像を見せクイズを行った。同定を行う植物に関しては、エノコログサは「ねこじゅらし」等、知っている名前や自分なりの言葉で特徴を表現していた。展開Ⅰの野草雑草検索図鑑の活用では、色に関する項目はほとんどの生徒が問題なく選んでいたが、葉の長さや幅、形などの項目に関しては選択肢に戸惑っている様子が見受けられた。展開Ⅱでは校庭に出て観察と検索を行った。グループを作り記録用ワークシート、補助教具、ルーペを用意した。野外で観察の結果を記録し、室内に戻って名前の検索を行った。名前を検索し2種類の植物の名前を全体で確認した。

実践後に行った質問紙調査から、「植物をみることは好きになりましたか」という質問に関して、重度1名の回答が「きらい」から「好き」へと変わったが、他の生徒は事前の回答と変わらなかった。「野草雑草検索図鑑を使って名前を調べることができたか」という質問に関しては、「できた」が6名、「できなかった」が2名、無回答が1名であった。「野草雑草検索図鑑をまた使ってみたいと思うか」という質問に関しては、「使ってみたい」が7名、「使いたくない」が2名であった。授業の感想としては、4名が「楽しかった」、「知らない植物を見ることが楽しかった」と記述した。

V. 考察

本実践より、野草雑草検索図鑑について7名の生徒が「また使ってみたい」と回答したことを踏まえ、植物の観察に興味・関心をもつきっかけとなる教具として、野草雑草検索図鑑が有用であることが考えられる。知的障害のある生徒が野草雑草検索図鑑を扱うことができるのかということに関しては、授業の観察より、軽度の生徒は一人でも問題なく操作が可能であるが、中度よりも重い障害のある生徒に関しては教員の支援が必要であった。野草雑草検索図鑑の形質項目において、知的障害のある生徒でも「色」に関する項目は比較的正しく選択肢を選んでいたが、「長さ」や「形」に関する項目は戸惑う生徒が多いことが分かった。また、扱う植物の授業を行う季節を検討する必要がある。特に、生徒は「色」に関する形質を正しく選んでいた傾向があること、また事前の質問紙調査において、生徒は花が咲く植物に関心が高いことが分かったため、花が咲いている植物を検索する方が適していると考えられる。今後は、多くの野草が花を咲かせる春に授業を行うことを考慮して、扱う植物の検討を行い、より有用な授業パッケージの開発を行いたい。

（参考文献）

- ・小野寛将（2019）小学校におけるウェブサイト「野草雑草検索図鑑 PC版」を用いた植物観察の可能性 ～身近な植物の地上部を用いたPC室における実践から～。東京学芸大学卒業論文。p. 37
- ・齋木健一、林延哉、中西史（2018）検索サイト「家・学校のまわりの野草雑草検索図鑑」で検索に使う形質の数について。日本生物教育学会第103回全国大会研究発表要旨集 pp. 46

知的障害児の日常生活の指導の特徴と留意点の変遷

—学習指導要領解説の分析を基に—

○今枝 史雄

(大阪教育大学)

KEY WORDS: 知的障害児 日常生活の指導 学習指導要領解説

I. 問題の所在と目的

2017年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、2019年2月に高等部学習指導要領(以下、新学習指導要領)が告示された。新学習指導要領の改訂のポイントは、小学部、中学部、高等部共通して「社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視すること」「障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実」などが挙げられている(文部科学省,2017;2019)。知的障害児の教育課程には、学校教育法第130条第2項を根拠に「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の各教科等を合わせた指導(以下、合わせた指導)が位置づけられており、教科別の指導と違い、具体的な指導目標・内容は学習指導要領には明記されていないことが特徴である。

合わせた指導の中でも、「日常生活の指導」は障害のある児童生徒の日常生活の充実を目的に、計画的に指導を行うものである(文部科学省,2018)。全国の知的障害特別支援学校における実施率を見ても、小学部で91.5%、中学部で90.1%、高等部で69.2%であり(今枝ら,2021)、教科別の指導と比較しても実施率が高い。「日常生活の指導」に関する事項が、学習指導要領解説に初めて記載されたのは、1970(昭和45)年のことであり、現在までの指導上の特徴と留意点の変遷を明らかにすることで、新学習指導要領下における日常生活の指導の特徴が明らかになると言える。

以上より、本研究では、1970(昭和45)年から2018(平成30)年までの学習指導要領解説の記述を基に、日常生活の指導の特徴と留意点の変遷を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 調査対象: 1970(昭和45)年から2018(平成30)年までの特別支援学校に関わる学習指導要領解説7編であった。2000(平成12)年以前で、障害種別に分かれている場合は「精神薄弱教育」を対象とした。**2. 分析:** 日常生活の指導に関する事項について、①定義と目的、②各教科・領域との関連、③取り扱う項目、④考慮点、の4観点に分け、記述を列挙した。

III. 結果

1. 定義と目的: 1970(昭和45)年より明記されており、1974(昭和49)年の記述から2009(平成21)年まで大きな変更はなかったものの、2018(平成30)年では「生活年齢、学習状況や経験等を踏まえながら計画的に指導するもの」という文言が追加された。**2. 各教科・領域との関連:** 1983(昭和58)年より明記されており、一貫して、生活科など「広範囲に、各教科等の内容が扱われる」としていた。2018(平成30)年では「生活科を中心とする」という文言に変化していた。**3. 取り扱う項目:** 1970(昭和45)年より明記されており、一貫して「衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔」などの基本的な生活習慣や「あいさつ、ことばづかい、礼儀作法、時間を守る、きまりを守る」などであった。**4. 考慮点:** 1983(昭和58)年の学習解説より明記されており、記述の変遷を表1に表す。2000(平成12)年まで①実際の状況下での指導や、②毎日の反復による生活習慣の形成、のみの記述であったものの、2009(平成21)年以降は③段階的な指導を行うこと、④指導場面等の活動の特徴を踏まえること、が追加され、2018(平成30)年は⑤学校と家庭との連携がさらに追加された。

IV. 考察

新学習指導要領の改訂のポイントとして、「社会に開かれた教育課程の実現」が求められている(文部科学省,2017;2019)。つまり、学校の教育課程においては、児童生徒が社会参加に活かすことのできる育成すべき資質・能力を育む必要があるとしている。日常生活の指導の④考慮点にも新たに「学校と家庭との連携」が含まれたことを踏まえると、新学習指導要領下においては、一層、学校と家庭で、児童生徒の実態や、児童生徒への指導方法の共有が求められていると考えられる。また、①定義と目的には、「計画的な指導」の文言が新たに含まれることとなった、これは新学習指導要領の改訂のポイントの一つである「カリキュラム・マネジメントの確立」を踏まえていると言える。

今後の課題として、日常生活の指導における学校と家庭との連携方法について、個別の指導計画の記載内容から明らかにすることが必要であると考える。

(IMAEDA Fumio)

表1 日常生活の指導の「考慮点」に関する記述の変遷

1983(昭和58)年	1991(平成3)年	2000(平成12)年	2009(平成21)年	2018(平成30)年
生活の流れにそって、実際の状況下で指導が行われるところにある。	生活の流れにそって、実際の状況下で指導を行うところにある。	生活の流れに沿って、実際の状況下で指導を行うところにある。	(ア)日常生活の自然な流れに沿い、その活動を実際の状況下で行うものであること。	(ア)日常生活や学習の自然な流れに沿い、その活動を実際の状況下で行うこと。その活動を自然な状況下で行うこと。生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること。
毎日反復して行われ、その指導を通して、よき生活習慣の形成が図られる。その指導には、発展的な繰り返しが必要であり、固定的な繰り返しによって、児童生徒の活動を不自然に常同化することは避けなければならない。	毎日反復して行い、その指導を通して、望ましい生活習慣の形成を図る。その指導は、発展的に繰り返すことが必要であり、固定的な繰り返すことによって、児童生徒の活動を不自然に常同化させることは避けなければならない。	毎日反復して行い、その指導を通して、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、発展的に繰り返す必要がある。	(イ)毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら、発展的に取り組むようにすること。	(イ)毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら取り組むことにより習慣化していく指導の段階を経て、発展的な内容を取り扱うようにすること。
			(ウ)できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、目標を達成していくために、段階的な指導ができるものであること。	(ウ)できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、生活上の目標を達成していくために、学習状況等に応じて課題を細分化して段階的な指導ができるものであること。
			(エ)指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画されていること。	(エ)指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画されていること。
				(オ)学校と家庭とが連携を図り、児童生徒が学校で取り組んでいること、また家庭等でこれまで取り組んできたことなどの双方で学習状況等を共有し、指導の充実を図るようになっていること。

下線部は前学習指導要領解説から変更、もしくは新たに追加された記述

知的障害児・自閉スペクトラム症児の場面による言語表現の 使い分けについて

話し相手に視点を当てて

○ 工藤 菜乃香 大伴 潔
(東京学芸大学教職大学院) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 丁寧表現、知的障害児、自閉スペクトラム症児

I. はじめに

丁寧表現は、テレビや電車のアナウンス、学校、飲食店など、さまざまな生活場面で耳にする。例えば駅では「まもなく1番ホームに電車がまいります」というように、特定の場所、タイミングで同じ言葉が発せられる。このようなパターン化された丁寧表現は、決まり文句として覚えやすい。また、パターン化された丁寧表現の他に、丁寧表現は相手との心理的な距離や相手に対する敬意を示すために用いられる。しかし、自閉スペクトラム症児は話し手と聞き手の理解の關係に困難さをもつ可能性が指摘されている(神尾, 2007)。このことを踏まえると、自閉スペクトラム症児では、丁寧表現の使用に違いが見られると予測される。以上のことから、知的障害児・自閉スペクトラム症児は、定型発達児と比較して心理的な距離や敬意を表す丁寧表現の使用が困難であることが予測される。

II. 目的

様々な人と関わる中で、知的障害児や自閉スペクトラム症児が適切な言語表現を選択し、円滑なコミュニケーションをとるためには、まず知的障害児・自閉スペクトラム症児の言語表現の特徴について明らかにする必要がある。よって、本研究では、知的障害児・自閉スペクトラム症児がどのように言語表現を使い分けしているのかを明らかにすることを目的とする。

III. 方法

特別支援学校教員小学部 27 名、中学部 14 名を対象としてアンケートを行った。アンケートは、41 部配布し、35 部回収できた(回収率 85.4%)。回収できた質問紙に対応する児童・生徒数は小学部 85 名(ダウン症児 15 名、ダウン症を除く知的障害児 22 名、自閉スペクトラム症児 48 名)、中学部 58 名(ダウン症児 8 名、ダウン症を除く知的障害児 17 名、自閉スペクトラム症児 33 名)であった。アンケート項目は以下の通りである。

- ①児童・生徒の実態(障害種、発語の程度、敬語の有無)
- ②児童・生徒の敬語の使用場面・相手について
- ③児童・生徒が敬語を使用できない、しない理由
- ④言葉遣いの指導について
- ⑤特別支援学校において求められる言葉遣いの指導
- ⑥言葉遣いに関する授業実践

IV. 結果

発語はあるが敬語を使用しない児童・生徒は、ダウン症児が 40%であり、知的障害児、ASD 児は共に 30%以下であった(表 1)。また、敬語を使用する児童・生徒の中でも、常に敬語を使用する児童・生徒はダウン症児では 20%、知的障害児・ASD 児は 50%以上であった。

話し相手ごとの敬語使用率を見ると、ダウン症児は、全員が教員にのみ敬語を使用するという結果であった(表 2)。教員と同級生にのみ敬語を使用する児童・生徒は知的障害児が 30.8%、ASD 児は 13.1%であった。全員に敬語を使用する児童・生徒は ASD 児のみで 15.8%であった。

表 1 発語がある児童・生徒の場面ごとの敬語使用率(%)

	敬語なし		敬語	
	場面限定せず	授業中のみ	授業中以外	敬語
ダウン症児	40.0	20.0	30.0	10.0
知的障害児	27.8	66.7	5.5	0.0
ASD 児	24.0	52.0	22.0	2.0

表 2 発語がある児童・生徒の相手ごとの敬語使用率(%)

	敬語			全員
	教員のみ	教員同級生	教員、同級生、上級生	
ダウン症児	100.0	0.0	0.0	0.0
知的障害児	61.6	30.8	7.7	0.0
ASD 児	71.1	13.1	0.0	15.8

V. 考察

発語がある児童・生徒における、場面ごとの敬語使用率は、ダウン症児は小学部では敬語なし、場面に限定せず敬語が最も多かったが、中学部になると授業中のみ敬語を使用する生徒が最も多く、場面に限定せず敬語を使用する生徒いなかった。このことから、ダウン症児は小学部では常にため口か、常に敬語を使用する児童が多いが、中学部になると場面によって言語表現を使い分けることができる生徒が多くなるということが明らかになった。ダウン症を除く知的障害児は、小学部では場面に限定せず敬語を使用する児童が 50%なのに対して、中学部では 81.8%と増えていた。このことから、ダウン症を除く知的障害児は、ダウン症児に比べて場面による言語表現の使い分けをあまりしないということが示唆された。自閉スペクトラム症児は、小学部では場面に限定せず敬語が最も多かったが、中学部では授業中のみ敬語が最も多く 41.7%であった。このことから、自閉スペクトラム症児はダウン症児よりは少ないものの、場面による言語表現の使い分けができるようになるということが示された。

発語がある児童・生徒における、相手ごとの敬語使用率は、ダウン症児は小学部・中学部共に全員が教員にのみ敬語を使用するという結果であった。このことから、ダウン症児は教員など立場のはっきりとした大人には敬語を使用するが、上級生等年齢の近い子どもには敬語を使用しないということが明らかになった。ダウン症を除く知的障害児は教員の他に、同級生や上級生にも敬語を使用する児童・生徒がいた。自閉スペクトラム症児のみ、全員に対して敬語を使用する児童・生徒がいた。このことから、自閉スペクトラム症児は、ダウン症児、ダウン症を除く知的障害児と比べて相手ごとに言語表現を使い分ける児童・生徒が少ないということが示された。以上のことから教育現場では、どのような場面、相手に敬語を使用する必要があるのか実践を通して指導することが求められる。また、授業中や先生に対してだけでなく、社会に出てからも適切な言語表現の使い分けができるよう、授業で敬語について取り扱う必要がある。

(参考文献)

神尾陽子(2007) 自閉症スペクトラムの言語特性に関する研究. 笹沼澄子編, 発達期言語コミュニケーション障害の新しい視点と介入理論, 医学書院, 55-70

知的障害児の視覚的短期記憶に関する課題遂行の特徴

—各精神年齢 (MA) の課題通過率に基づく予備的検討—

○ 山口 遼

橋本 創一

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所) (東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター)

KEY WORDS: 知的障害, 精神年齢, 視覚的短期記憶

I. 目的

精神年齢 (MA) が 1~7 歳である知的障害児を対象に視覚的短期記憶に関する課題を実施し、遂行・達成の有無や遂行時の様子を調べ、知的障害児における視覚的短期記憶の特徴について検討する。

II. 方法

《調査対象・手続き》2018年8月-2020年3月で、知的障害特別支援学校小・中学部に在籍する児童生徒113名、小学校特別支援学級に在籍する児童37名、計150名 (精神年齢 (MA) が 1~7 歳である) を対象に実施した。児童生徒1名あたり15~20分間、複数の課題を呈示して実施した。本研究では、その内の1つである視覚的短期記憶に関わる課題の結果を取り上げる。

《材料》図1のように、絵カード6枚と絵カードを置く台紙2枚 (絵カードを当てはめる、3つの枠があるものと6つの枠があるもの) で1枚ずつを用意した。

《教示・課題内容》まず、家の絵がある表面を見せながら、「これは家 (或いは、おうち・マンションなど) です」と言う。枠がある裏面へ返して、「このように、お部屋がたくさんあります。 (絵カードを見せながら) これらを裏返して (実際に裏返してみせる) 隠すので、どこに隠したか教えてね (或いは、あてっこしてね)」と言う。課題に関係のない絵カード (レベル1であれば、「りんご」以外の2枚の絵カード) は事前に裏返しておき、関係のある絵カード (レベル1であれば、「りんご」) を対象児に見せながら、順番に裏返していく。口頭による説明で理解できない場合、実際にモデルを示して理解を促す。以下、4つのレベルを設定し、レベルの低い順から課題を呈示する。《レベル1: 1枚 (りんご) を当てられるか (3つの枠を使用)》《レベル2: 2枚 (りんご・ねこ) を当てられるか (6つの枠を使用)》《レベル3: 3枚 (りんご・ねこ・でんしゃ) を当てられるか (6つの枠を使用)》《レベル4: 5枚 (りんご・ねこ・でんしゃ・ピアノ・いす) を当てられるか (6つの枠を使用)》

《評価観点》通過基準を「教示に応じて全ての絵カードを当てることができている」とする。明らかに適当に指をさしていた場合 (よそ見をしながら、など)、適した絵カードを指させていても不通過とする。

《分析手続き》各レベルについて、精神年齢 (MA) ごとに通過率を算出し、課題通過年齢を検討する。各精神年齢 (MA) 群において生活年齢 (CA) の上昇による課題通過の差異について検討する。また、課題遂行時の様子から課題通過となるための要因について検討する。

《倫理的配慮》本研究の目的や方法、個人情報 の留意について学校関係者並びに保護者に説明した。また、同意の拒否・撤回は随時可能であること、対象児が不利益を受けないことを伝えた。本調査協力及び発表は、保護者から書面にて同意を得た。また、本研究は東京学芸大学の研究倫理委員会より承認を受けた (受付番号: 353)。

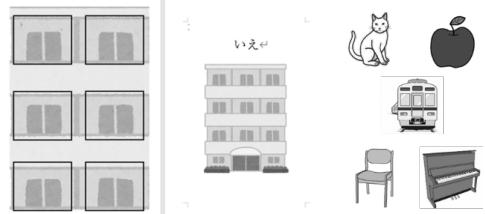


図1 課題で使用した絵カードと台紙 (6つの枠)

III. 結果と考察

田中ビネー知能検査Vなど既存の検査による原則的基準 (55%~75%) に則ると、レベル1の通過年齢は「2:06-2:11」、レベル2の通過年齢は「4:06-4:11」、レベル3の通過年齢は「6:06-6:11」と推定される。一方で、レベル4は精神年齢が「7:06-7:11」において通過率が33.3%と低く、通過年齢の推定はできなかった。知的障害児において、1つのものの位置を正確に記憶するためには、精神年齢がおよそ3歳以上にならないと難しいものと考えられる。そして、対象児が視覚的短期記憶課題を通過できると見立てても、実際には課題の理解力や注意・集中などいずれかが困難であると、その遂行に影響を与えていた。課題通過のためには、単純な視覚的短期記憶の力以外に、課題や教示の理解 (どのような課題で何をすれば良いのか)、絵カードの注視 (どこに隠そうとしているか) などの力も求められるだろう。

(Ryo YAMAGUCHI, Soichi HASHIMOTO)

精神年齢	全体 人数	不通過 人数	通過 人数	通過率
1:00-1:05	0			0.0
1:06-1:11	15	15		0.0
2:00-2:05	15	11	4	26.7
2:06-2:11	16	3	13	81.3
3:00-3:05	15	4	11	73.3
3:06-3:11	19	3	16	84.2
4:00-4:05	11	1	10	90.9
4:06-4:11	10	10	10	100.0
5:00-5:05	19	19	19	100.0
5:06-5:11	5	5	5	100.0
6:00-6:05	9	9	9	100.0
6:06-6:11	10	10	10	100.0
7:00-7:05	3	3	3	100.0
7:06-7:11	3	3	3	100.0
	150	47	103	

表1 レベル1課題遂行状況

精神年齢	全体 人数	不通過 人数	通過 人数	通過率
1:00-1:05	0			0.0
1:06-1:11	15	15		0.0
2:00-2:05	15	14	1	6.7
2:06-2:11	16	14	2	12.5
3:00-3:05	15	14	1	6.7
3:06-3:11	19	13	6	31.6
4:00-4:05	11	6	5	45.5
4:06-4:11	10	4	6	60.0
5:00-5:05	19	4	15	78.9
5:06-5:11	5	1	4	80.0
6:00-6:05	9	1	8	88.9
6:06-6:11	10	10	10	100.0
7:00-7:05	3	3	3	100.0
7:06-7:11	3	3	3	100.0
	150	86	64	

表2 レベル2課題遂行状況

精神年齢	全体 人数	不通過 人数	通過 人数	通過率
1:00-1:05	0			0.0
1:06-1:11	15	15		0.0
2:00-2:05	15	15		0.0
2:06-2:11	16	16		0.0
3:00-3:05	15	15		0.0
3:06-3:11	19	17	2	10.5
4:00-4:05	11	11		0.0
4:06-4:11	10	8	2	20.0
5:00-5:05	19	12	7	36.8
5:06-5:11	5	4	1	20.0
6:00-6:05	9	6	3	33.3
6:06-6:11	10	1	9	90.0
7:00-7:05	3	1	2	66.7
7:06-7:11	3	3	3	100.0
	150	121	29	

表3 レベル3課題遂行状況

知的特別支援学校中学部における援助要請に関する実態調査

○杉岡千宏
(福岡教育大学)

KEY WORDS: 知的障害 援助要請 中学生

I. はじめに

「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が平成28年4月に施行され、不当な差別的取り扱いの禁止と合理的配慮の提供が求められている。また、第八条では、障害者からの現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思表示があった場合に配慮をするように努めなければならないとされている。周囲の配慮や環境調整はもちろんのことながら、生徒自身も学級の中で助けてほしいという意思の表明が求められる。また、文部科学省(2007)では、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」とされている。大人側が推測し与えるものではなく、生徒自身が困難な状況に際して「助けて」という信号を発信(援助要請)できるようにすることも「自立や社会参加へ向けた主体的な取組」の支援の一つであろう。以上から、特別支援教育において自ら援助要請をすることは、必要かつ重要なことであると云えよう。

II. 目的

援助要請とは、状況把握、判断、表現といった位相から捉えられている。適応機能に困難さのある知的障害児者にとって、学校生活の様々な活動で援助を周囲に適切に要請できないことが推測される。また、適切に援助要請できないことは重要な課題と捉えられて、SSTなどの教育実践を通して、個人の特性にアプローチする取り組みが多くみられる。しかし、個人の特性に着眼したアプローチだけでは必要なのだろうか、環境との相互作用に着目し実態を明らかにする必要であろう。援助要請の先行研究には、悩みや問題を解決するための心理的援助に関するもの、援助要請スタイルの検討等がみられるが、実際の・直接的な問題解決場面における研究は少ない。加えて、対象はいつでも通常学級の児童生徒を中心としていることが多く、知的障害児者に関する検討、学級風土や周囲児の援助提供などを包含した個人-環境レベルの検証といった視点からの研究も見当たらない。

そこで、本研究では、特別支援学校の知的障害部門の中学部に在籍する生徒の困難場面における援助要請の頻度の様相について明らかにすることを目的に質問紙調査を行った。

III. 方法

1. 対象者

2021年7月に九州地域の特別支援学校の中学部の学部主事もしくは主任、教務の教員を対象に質問紙調査を行った。回収した質問紙は45部であった(回収率49%)。このうち欠損値を含まない40部を対象とした。

2. 調査内容

(1) 中学部の現状や対象者のプロフィール

①中学部の生徒数、②中学部の教員数、③対象者のプロフィール、について回答を求めた。

(2) 援助要請の頻度

担当している生徒の学習場面における援助要請の実態について回答を求めた。学部全体の生徒数を「A ほぼ援助要請ができる(困難場面ではほとんどできる)」「B とときどき援助要請ができる(困難場面2回に対して1回程度)」「C 全く援助要請ができない(しない)(困難場面ではいつもできない)」の3つに振り分けてもらい、それぞれの人数について回答を求めた。

(3) 援助要請できない場合のタイプ分け

「C 全く援助要請ができない(しない)(困難場面ではいつもできない)」を4つのタイプ(表1)に振り分けてもらい回答を求めた。

表1 4つのタイプ分け

タイプ	ア.状況把握 の困難さ	イ.判断の 困難さ	ウ.表現の困 難さ	その他
タイプa	○	○	○	
タイプb		○	○	
タイプc			○	
タイプd				○

3. 分析方法

全体の生徒数を援助要請の頻度やタイプ別に振り分け割合を算出した。

4. 倫理的配慮

調査の依頼文において、研究の趣旨や回答は自由意思であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人・学校が特定されないように配慮することを明記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。

IV. 結果

中学部の生徒数の平均は、38.3名、最大値は107名、最小値は7名、標準偏差は25.53であった。中学部の教員数の平均は19名、最大値は41名、最小値は6名、標準偏差は9.72であった。

援助要請の実態に関して、「A ほぼ援助要請できる(困難場面ではほとんどできる)」生徒は825名(53.9%)、「B とときどき援助要請ができる(困難場面2回に対して1回程度)」生徒は472名(30.8%)、「C 全く援助要請ができない(しない)(困難場面ではいつもできない)」生徒は234名(15.3%)という内訳であった。

「C 全く援助要請ができない(しない)(困難場面ではいつもできない)」生徒のうち、<タイプa>の生徒は93名(40%)、<タイプb>の生徒は45名(19%)、<タイプc>の生徒は87名(37%)、<タイプd>の生徒は9名(4%)であった。

V. 考察

本調査で対象となった特別支援学校の知的障害部門の中学部の生徒の内、15%の生徒は援助要請ができない(しない)ことが明らかとなった。杉岡(2016)の調査で対象となった、中学校の通常学級に在籍する要支援生徒の半数程度は援助要請ができない(しない)ということが明らかとなっている。割合から考えると知的特別支援学校の生徒の方が援助要請をしていることが示唆される。学級の人数が少人数であることや、知的障害の教育課程による個に応じた指導等が、この結果に影響している事が推測される。どういった要因が援助要請につながっているのか検討していくことが、適切な援助要請の促進への一助となるだろう。また、援助要請できないタイプに関しては、状況を把握することにつまずく<タイプa>と、状況把握と判断はできるけれども表現が困難であるといった<タイプc>が同程度の割合で他のタイプよりも高いことが明らかとなった。

本調査においては、教師に対する質問紙から生徒の援助要請に関して調査したが、要支援生徒の実態と教師の認識の差異を考慮し検討することが今後の課題である。

ものづくりの作業学習における「段取り」に関する検討

— 聴覚障がい特別支援学校中学部・高等部の全国調査の結果から —

○ 佐藤 翔子

廣野 政人

(東京学芸大学教育学部)

(東京学芸大学大学院)

KEY WORDS: 段取り 聴覚障がい ものづくり 作業効率

I. 問題と目的

「段取り八分仕事二分」という言葉がある。成功する仕事というものは事前の段取り(準備)が80%、実際の作業(仕事)は20%であり、物事を行う際の順序や手順をあらかじめ整理する準備の大切さを表す格言である。

「段取り」とはプランニングと道具立ての準備過程(土井,1996)である。作業を行う上で、目標を達成するために、限られた時間を有効活用し、優先順位をつけ、道筋を確認するプランニングは重要な過程といえる。

しかし、教育現場において、土井(1998)は、生産技術教育の作業実習では、「段取り」の学習プログラムは確立しておらず、実習の準備段階で特別な時間を割り当ててきたとはいえないと指摘している。つまり、教育現場におけるものづくりの作業学習においても「段取り」の重要性を学習者に伝え、授業の中に活かしていくことが必要である。

仁科(2020)は、プランニングについて、「既有知識の活用」・「確実性の重視」・「効率性の重視」・「推論の活用」の4つの観点から、知的・発達障がい児のプランニングの弱さとその発達に対する支援の可能性について検討した。

また、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では「聴覚障害のある幼児児童は、経験と言葉を結び付けることが困難になりやすいことから、言葉と行動の対応関係を、生活の様々な機会を通じて繰り返していくことで、その概念を的確に身に付けることができるのであり、さらに、習得したこれらの概念を用いて、複雑な事柄の認知や作業に取り組むことが可能になる。」とある。

聴覚障がいのある生徒は、情報受容やコミュニケーションなどの制約に限らず、作業遂行において状況把握や見通しをもってプランニングし、効率的な行動をとることも苦手があると学校現場では指摘されることが多い。

本研究では、聴覚障がい特別支援学校中学部及び高等部のものづくりの授業担当者に質問紙調査を実施し、作業学習場面での共通したつまずきの実態を明らかにすることで、生徒の「作業段取り」における既有知識の活用、確実性の重視、効率性の重視、推論の活用について検討することを目的とする。

II. 方法

[調査対象]

全国の聴覚障がい特別支援学校の中学部及び高等部110校(うち64校は中学部及び高等部のある学校)において、ものづくりの授業を担当する教員に質問紙調査を実施した。返送があった62校(回収率56%)の教員103名(内訳:中学部55名,高等部48名)の回答を分析対象とした。

[倫理的配慮]

依頼文には、個人情報に充分留意すること、調査の結果は公表される旨の説明を記載し、質問紙への回答及び返送をもって同意とみなした。尚、本調査は東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得ている。(受付番号152)

[調査内容]

①授業の振り返りのためのワークシートの活用の有無及びその内容(複数回答可)。
②授業における生徒の作業段取りに関する10項目(Table1)について、何人何人の生徒ができているか尋ねた。

Table1.作業段取りに関する質問項目

(1)終了時間を目指して作業する。	(6)工具や材料を置くスペースを考える。
(2)しめきりに間に合わせて部品を作る。	(7)工具や材料を作業順に準備する。
(3)工具・機械を適正・安全に操作する。	(8)無駄のない作業方法を考える。
(4)設計図通りに材料・部品の加工をする。	(9)必要な工具が使えない時は別の作業に切り替える。
(5)作品のデザインを自分で決める。	(10)次使う時に取り出しやすいように道具を片付ける。

III. 結果

①ワークシートについて

未回答2名を除いた101名のうち、ワークシートを活用している教員は63名(62.3%)であった。また、内容は、自己評価(33件)、作業の流れ図・工程表(23件)、工具・材料の名称や使い方(23件)、授業のめあて・感想等(16件)、レポート・日誌作成(13件)、その他(4件)であった。

②作業段取りについて

できている生徒の割合を、1割未満を0点、10割を10点とする11段階で点数化した。各設問の点数の平均と標準偏差をTable2に示す。平均得点に対して1要因分散分析を行った結果、設問の主効果が有意となった($F(9,801)=21.59, p<.01$)。多重比較(Holm法)の結果、問8($M=2.57, SD=2.99$)は他のすべての設問に比べ有意に低かった($p<.01$)。

Table2.各設問の平均得点・標準偏差(SD)

設問	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
平均	6.43	6.00	7.07	5.30	5.71	3.93	4.34	2.57	4.66	4.25
SD	3.61	3.48	3.46	3.59	3.54	3.46	3.61	2.99	3.64	3.91

IV. 考察

ワークシートの中でも、「作業の流れ図・工程表(以下、工程表)」は生徒の「段取り」を補うツールといえる。しかし、それらが利用されているにもかかわらず、無駄のない作業方法を考えられる生徒は少ないことが明らかとなった。

このことから、聴覚障がいのある生徒は工程表と実際の作業の動きと結びつけることへの困難さがあり、そのために工程表などを十分に活用しきれず、見通しをもつことができずと推察される。

見通しをもち、効率を考えるためには、プランニングにおける既有知識や推論を活用することが重要である。それらを取り入れた指導の一案として、「最初に完成品を提示し、材料の加工の仕方や必要な道具を考えさせた上で、工程表に沿って組み立て方を説明する。」という授業展開が考えられる。

あらかじめ終着点が表示されることによって作業全体の流れが把握できるため、見通しをたてやすくなり、作業経験を生かして推論することで、作業の各過程で求められる動きを確認できる。それらを踏まえて工程表を用いることで、工程表の流れと作業の動きの一致へと繋がるのではないだろうか。

また、プランニングが苦手な聴覚障がいのある生徒の背景には、学級などの集団の中での学び合いから得られた情報をもとに、長期的かつ能動的に問題解決を模索する経験が少ないことが考えられる。よって、これらの経験に焦点を当てたアクティブラーニングやキャリア教育も有用な指導法といえる。

今後の課題として、工程表の内容と使い方についての調査・検討や、言葉と行動を対応させる指導方法の有効性を検証することが求められる。

第 4 分科会

=学校適応=

フリースクールに通う自閉スペクトラム症のある 不登校児童生徒の心理的回復過程の検討

中山 貴子
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 不登校, 発達障害, 自閉スペクトラム症, レジリエンス, 居場所感

I. はじめに

多様化している不登校児童生徒が、学校以外に安心を求めて展開されてきたものにフリースクールがある。文部科学省(2015)の調査によると、民間の施設に通っている児童はおよそ4,200人であり、その約70%がフリースクールに通っている。フリースクールはしばしば不登校児の居場所と表現されるが、ここでいう居場所とは「心理的な居場所」を指し、合わせて『居場所感』という概念が語られることが多い。小島・青木(2018)は『居場所感』を「自己の存在感を実感でき、精神的に安心でき、ありのままの自分が受け入れられ、自分の価値を大事にしてくれる場所」と定義した。

曾我(2005)は、不登校を“心的エネルギー”の低下によるものと捉え、学校でのストレスや家庭の不安解消機能の低下などにより、“心的エネルギー”が消耗されることで不登校に至ると考えた。つまり、不登校とは『心のエネルギー』が低下した状態であり、それが何らかの要因によって高まることで、心理的回復に至ると考えられる。この心理的回復に関わる重要な要素として近年注目されているものに、『レジリエンス』がある。レジリエンスとは、“困難な状況にさらされ、ネガティブな心理状態に陥っても重篤な精神病理的な状態にはならない、あるいは回復できるという個人の心理面の弾力性”(無藤ら, 2004)と定義され、ストレスに立ち向かう力として研究がなされている。そこで、本研究では自閉スペクトラム症(ASD)傾向のある不登校児童生徒がフリースクールなどの居場所を通して、『心のエネルギー』を回復していく過程を検討する。『心のエネルギー』の回復の過程を検討していく上では、重要な要素として『居場所感』と『レジリエンス』に着目し、フリースクールへの居場所感が高まることにより、もともと持っていたレジリエンスが発揮されたり、新たに獲得されたりすることで、心のエネルギーが回復していくという仮説のもとに、調査・研究を展開していく。

II. 目的

ASD傾向のある不登校児童のフリースクールにおける心のエネルギーの回復過程を居場所感とレジリエンスの観点から検討する。

III. 方法

調査対象

全国のフリースクール309校を対象に2021年7～8月に郵送により実施した。1校あたり任意の教職員1名に回答を求めた。

質問項目

回答者がよく知るフリースクールに通うASD児(疑い含む)がある児童生徒1人について回答を求めた。

①フリースクールの概要、②自閉症スペクトラム指数10項目版(栗田ら, 2005)、③心のエネルギーを測る尺度【横山ら(2005)；日本語版POMS/福原ら(1992)；SF-36日本語版/高山(2015)；SVS-J/Birleson(1981)；児童用抑うつ自己評価尺度から作成した】、④居場所感尺度【石本(2010)；青年期の居場所感尺度から5項目を抜き出し使用した】、⑤レジリエンス尺度【石毛・無藤(2005)；中学生のレジリエンス尺度/長内(2004)；RQ/平野(2010)；二次元要因レジリエンス尺度/大学生のレジリエンス尺度から12項目を抜き出し作成した】。

③～⑤では、フリースクールに通い始めた当初の状態、現在の状態について、それぞれ回答を求めた。

IV. 結果

回収したもののうち、不備のあった回答を除いた93件(回収率30%)を分析対象とした。

分析はHAD 17_202を使用して行われた。心のエネルギーを測る尺度、居場所感尺度、レジリエンス尺度の「フリースクールに通い始めた当初の様子」「現在の様子」の回答の平均値について、対応のあるt検定を行った結果、全てにおいて「現在の様子」の平均値が「フリースクールに通い始めた当初の様子」の平均値よりも有意に高かった($p < .001$)。次に、尺度③～⑤について「現在の様子」における得点から「フリースクールに通い始めた当初の様子」の得点の差の平均を各尺度の変化量とし、それぞれ相関分析を行った。その結果、全てにおいて有意な差の正の相関がみられた($p < .001$)。また、居場所感尺度の変化量とレジリエンス尺度の変化量を説明変数、心のエネルギーの変化量を目的変数として重回帰分析を行った結果、居場所感の変化量とレジリエンスの変化量は心のエネルギーの変化量を有意に予測していた($p < .001$)。そして、居場所感尺度の変化量を説明変数、レジリエンス尺度の変化量を目的変数として重回帰分析を行なった。この結果、居場所感尺度の変化量はレジリエンス尺度の変化量を有意に予測していた($p < .001$)。続いて、AQのカットオフポイントである7点以上をASD傾向の高群、4点～6点を中群、0点～3点を低群とし、重回帰分析を行った。ASD傾向の高群における、居場所感尺度の変化量、レジリエンス尺度の変化量を説明変数、心のエネルギー尺度の変化量を目的変数として重回帰分析を行った結果、レジリエンスの変化量は心のエネルギーの変化量を有意に予測していた($p < .000$)。また、ASD傾向の高群において、居場所感尺度の変化量を説明変数、レジリエンス尺度の変化量を目的変数として重回帰分析を行なった結果、居場所感尺度の変化量はレジリエンス尺度の変化量を有意に予測していた($p < .000$)。また、ASD傾向の低群における、居場所感尺度の変化量を説明変数、レジリエンス尺度の変化量を目的変数として重回帰分析を行なった。この結果、居場所感尺度はレジリエンスの変化量を有意に予測していた($p < .000$)。

V. 考察

心のエネルギーを測る尺度、居場所感尺度、レジリエンス尺度の全てについて、「フリースクールに通い始めた当初の様子」より「現在の様子」において上昇していることから、一定期間フリースクールへ通った児童生徒は心理的回復や不適応状態などの改善が明らかになった。そして、重回帰分析の結果から、居場所感の高まりにより、レジリエンスが向上し、心のエネルギーが回復していくという過程が推測された。ASD傾向の強い児童生徒については、特にレジリエンスが心のエネルギーに影響していることがわかった。また、居場所感がレジリエンスに影響していることから、ASD傾向の強い児童生徒については、間接的に居場所感が心のエネルギーに影響していることが示唆された。今後はフリースクール関係者から、ASDのある不登校児の回復過程を聴取し、個人差や上記3者の連関について明らかにしていく。

心理的負荷から「固まる」現象を呈する発達障害児に関する調査研究

○和田 卓¹⁾ 佐藤 衣織²⁾ 田中 里実³⁾

1) 東京学芸大学大学院 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) 青山学院大学教育人間科学部心理学科

I. 問題の所在と目的

子どもに心理的負荷がかかった際の表現や行動には「内向的」「外向的」「その他」の方法があげられる。外向的な面は問題行動として取り沙汰されることが多く、子どもの内面を把握するために注目が高い。先行研究では、情緒・行動の問題が見られる児童は、コミュニケーション行動に問題があり、対人関係にトラブルを抱えやすい、と示されている。一方で「内面的」な表現は見つけづらく、特に発達障害児や知的障害をもつ子どもは言葉で説明することが難しい場合が多い。子どもがどのような理由で「固まる」現象を表現しているのか、また障害特性の影響や対応方法に違いはあるのか、そもそも「固まる」現象とはどのような現象なのか、これまでの研究では明らかとなっていない。

本研究では、発達障害をもつ児童における「固まる」様子等の実態把握と障害種別による差の検討を行い、「固まる」現象を理解することを目的とする。

この調査における心理的負荷によって「固まる」とは、『本人にとって不快な感情をきっかけに、まるで殻に閉じこもる様に固まってしまい、声をかけても動かず、何事にも取り組みなくなってしまう状態を指す。「カトニア」などの精神疾患によるものではない。』とした。

II. 方法

1. 調査対象 全国の知的障害特別支援学校小学部 632 校、首都圏の小学校特別支援学級 685 校、首都圏小学校情緒障害通級指導教室 979 校の計 2296 校を担当する教諭を対象とした。

2. 調査期間・手続き・倫理的配慮 2020 年 8 月に実施した。本調査では質問紙と同じ質問フォームにリンクする QR コードを印刷した質問紙、依頼状を送付し、質問紙の返送、または質問フォームでの入力をする形式とした。調査の協力者に対しては、本調査への協力と発表において個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

3. 調査内容 フェイスシート(教員経験年数・回答時の担当クラスの児童数・回答時の担当クラスの「固まる」様子が見られる児童数)、また「固まる」状態を示す児童を 1 名あげ、その児童の〔障害診断の有無、「固まる」現象への対応、現象に対する予防的・回復的取り組み〕以上の内容で質問紙を構成した。

III. 結果

1. 全体的傾向

合計 825 校の 825 人の教諭(支援校 305 名、支援級 182 名、通級 338 名)から回答が得られ、回収率は 35.9%であった。そのうち、担当の児童の中に「固まる」発達障害児が「いる」と回答した教員は 421 人(51.0%)であった。担当クラスの総児童数は 5191 人であり、そのうち「固まる」発達障害の児童は 790 人(15.2%)、暴れるなど外向的な感情表出がみられる児童 726 人(14.0%)、「固まる」と外向的な感情表出の両方が見られる児童は 241 人(4.6%)であった。

2. 「固まる」児童の様子

回答を得た教諭が任意の一人を想定して回答したものを分析対象とした。「固まる」きっかけについて順位による回答を得た結果をまとめたのが以下である。

表 1 「固まる」きっかけの平均得点

「固まる」きっかけ	計
自分の思った通りに事が進まない場面	1906 (4.8)
課題ができなさそうだと感じた場面	1895 (4.7)
何かに失敗した場面	1498 (3.8)
前に出て発表しないといけない場面	1124 (2.8)
勝負事で負けた場面	652 (1.6)
友達にばかにされたり、けなされたりした場面	616 (1.5)
大人に甘えたい、かまってもらいたい場面	524 (1.3)
その他	620 (1.6)

単位: 件 (%)

※重複回答のため、順位に傾斜配分の得点を配分した (1位 8点、2位 7点、3位 6点・・・)

「固まる」現象への対応について、自由記述による回答を KJ 法によって分類した結果が以下の通りである。 χ^2 検定によってカテゴリ毎の人数の差があるかを検討したところ、群間に有意な差が見られ、予防的取り組みとその効果は以下の通りとなった。

表 2 「固まる」現象への対応 カテゴリ別分類

大カテゴリ	小カテゴリ名	件	計 (%)
積極的介入 1:行動促進に向けた	①別課題や方法の提示	56	(9.0)
	②好きな活動を勧める	50 **	(8.1)
	③話を聞く、気持ちの言語化	46 **	(7.4)
2:行動停止を容認する 受容的対応	④安心させる声掛けをする	28 **	(6.3)
	①その場でそっとしておく、待つ	153 **	(24.7)
	②移動させ、クールダウン	111 **	(17.9)
	③時間をおいて声をかける	85 *	(14.0)
	④見通しを伝える	31 **	(5.1)
	その他	48 **	(7.9)

** : p<.01 * : p<.05 単位: 件 (%)

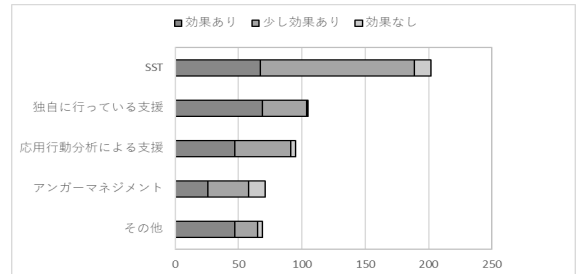


図 1 「固まる」現象への予防的取り組みの効果

3. 障害種による差の検討

「固まる」発達障害の児童について、各障害の診断の有無への回答をもとに ASD+ADHD 群、ASD 群、ADHD 群、ダウン症群、その他の障害群の 5 つの群に分けた。「固まる」現象への対応方法としては、「移動させ、クールダウンをする」や「その場でそっとしておく、待つ」など、受容的対応がどの群においても 4 割を越えていた。しかし、障害種の違いによって「固まる」現象への対応に差は見られなかった。

IV. 考察

調査した学校の約半数で「固まる」発達障害の児童が見られることがわかった。担当クラスの中で外向的、内向的、その両者の問題行動を示す児童は 34.0%となった。また、「固まる」契機については、①見通しが立たない②自分の要求を通したい③深い感情を言語化できない、の 3 つに大別された。自分のイメージしていた行動との相違、それに伴う見通しの悪さが影響していると考えられる。そして、「固まる」現象の対応方法に、障害種別での対応に差は見られていない。これは対応方法が「固まる」現象自体への対処となってしまう、背景にある要因へアプローチするという視点が重要視されていない可能性が懸念される。対応方法は画一的であるが、予防的な取り組みとしては SST や独自の支援法の導入など、個に対応して行われている。これは、言語表現スキルや状況を理解する力、情緒の安定感などによって、その予防的な取り組みに変化をつけていると考えられる。

自己表現スキル以外に状況の認識度、児童生徒に関わる環境面、特にその場における情緒的な安心・安定感、所属感、周囲との信頼関係などを把握していくとどのような関係の中で指導者がこの現象や行動に対応しているか、または対応すべきかがわかるため、今後こういった視点を踏まえ、調査すべきであると考えられる。

不適応行動が長期間継続している特別支援学校高等部の生徒に対する担任と養護教諭による保健室での再支援

西岡範朗

(東亜大学大学院総合学術研究科臨床心理学専攻博士後期課程)

KEY WORDS: 担任 養護教諭 協働

I. はじめに

特別支援学校高等部学習指導要領(文部科学省, 2018)では、「学校の教育活動を進めるに当たっては、(中略)授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開すること」とされており、支援に際し教師の創意工夫を求めている。しかし、それをどのような技術や方法で行うのかは明示されていない。そして小西(2016)は、学校現場における問題行動への教師による介入に関して「教師が学校生活場面での問題行動に介入したものだけを取り上げたレビューが皆無である。」と述べており、具体的な実践研究を現場の教師が十分に考察できていないことを指摘している。これらのことから、不適応行動が継続する生徒への支援について、担任や養護教諭等の実践をより積極的に考察することが求められる。筆者は、養護教諭と協力し、特別支援学校高等部において、不適応行動が長期間継続し保健室でパニックや暴言が続いている2年女子生徒(以下対象生徒と表記)に対して、引継がれた対象生徒の1年時の学校生活の状況を踏まえ、支援の枠組みを再構成して1年間支援した。

II. 目的

保健室へ頻回し、パニックや暴言が長期間継続していた対象生徒の言動が徐々に変化し適応しはじめたことから対象生徒の変容を見取り、支援の枠組みを再構成した保健室での筆者と養護教諭による協働実践の支援構造と今までの教師の関わりとの差異に着目して、本事例の意義及びそれぞれの果たした役割を考察し、新たな支援手法を探索する。

III. 方法

1. 対象生徒

対象生徒は、高等部2年の女子生徒(16歳)で、精神的な不安定さが目立っていた。教室、保健室でパニックや怒って暴言・暴力が絶えず繰り返されており、長期間継続していた。実際に、筆者が担任として引き継いだ高等部2年時も対象生徒は、保健室へ頻回し、パニックや暴言・暴力が繰り返され続けていたため、用事がない時には保健室にはいかないことが約束されていたが守られていない状況が継続していた。

2. 支援期間

筆者はX年4月からX年+1年3月まで対象生徒の担任であった。このうちのX年4月の始業式の日からX年5月初旬の約4週間を支援初期として、本事例の分析対象期間とした。

3. 保健室の状況

保健室には養護教諭が2名配置されていたが、30代女性養護教諭(以下養護教諭)が主に高等部生徒を担当していた。そのため、筆者は高等部担当の養護教諭と情報の共有を行いながら、対象生徒の支援を行う環境であった。

4. 支援の枠組み

この事例では筆者は既に、対象生徒との関わりにおいて積極的な声掛けを控え、できるだけ非指示的、非指導的な関わりに終始することを意識した「担任による関わらない関わり方」(西岡, 2021)に基づいていた。そして、筆者と養護教諭との協働による支援では、以下の支援の

枠組みを再構成した。

(1) 新たな保健室での支援の枠組み

- ①保健室への入室はいつでも認め、退室を促さない。
- ②指示、指導的な関わりや注意や叱責、説諭等は極力行わず、行事や生活に関する話等もしない。
- ③怪我や体調不良時には必要な傷病治療を行うが、イライラや暴言が始まっても声かけを控えて鎮まるまでそのままにする。
- ④その日その時の状況に応じて担任、養護教諭の対応を柔軟に変更する。

5. 分析対象

- (1) 分析期間は、X年4月の始業式の日からX年5月初旬の4週間を支援初期として、この期間を分析対象とした。
- (2) まず、対象生徒の言動や筆者、養護教諭との関わり、関係した教員とのやり取りを逐語のように、パソコンを用いて随時記録し、この記録の中から主に保健室における対象生徒の言動や筆者と養護教諭の協働実践に関する記録を中心に抽出し、これらの記述を分析対象とした。

IV. 結果

対象生徒は引き継いだ通りパニックや暴言が見られたが、筆者はいつでも保健室に行くことができるように養護教諭に変更を依頼した。その後、保健室への頻回は継続しているものの水を飲んですぐに退出するなど、寄りの保健室利用に変化していった。新たな支援枠による再支援によって徐々に対象生徒は心情の安定が始まり、保健室でのパニックや暴言ではない、養護教諭との言語的な関わりに移行し、関係が変化し始めた。最終的に養護教諭は対象生徒への指導的な関わりに移行して関係が正常化へ向かった。

V. 考察

この事例では、既に学校不適応状態が長期間継続し、保健室でパニックや暴言が継続している状況であっても、担任教師が対象生徒の心理的な不安定さを見取りながら養護教諭と共有し、新たな保健室での支援の枠組みに基づいて、対象生徒のその日その時の変化に応じて、担任と養護教諭の対応を柔軟に変更したことが有効であった。更に、支援構造を積極的に関わらない形に再構築することによって、対象生徒の心理的な安定が保たれ、不適応行動が低減し再支援が可能であることが示唆された。本論の特筆すべき事項として、これらの取り組みを行う上では、担任と養護教諭との信頼関係と養護教諭の技量の深さが必要不可欠であった。

今後の課題として、新たな事例を含めて複数の事例を考察していく必要がある。

(参考文献)

- 小西一博(2016). 学校教育現場における問題行動への教師による介入に関する研究動向の検討 一反社会的行動に焦点を当てて一 発達障害支援システム学研究 15(1), 1-7.
- 西岡範朗(2021). 特別支援学校高等部における不適応行動が長期間継続している生徒に対する支援の探索 特別支援教育実践研究 創刊号 147-158. 他1編

中学校における「気になる生徒」に関する大学生の意識

—教育実習を経験した大学生の生徒理解に関する調査から—

○ 京林 由季子 平田 佳弘
(岡山県立大学) (環太平洋大学)

KEY WORDS: 教員養成課程 生徒理解 気になる生徒

I. はじめに

特別支援教育の理解が広まり、中学校においても特別支援教育に取り組むことは当たり前のこととなっている。しかしながら、中学校では教科担任制や生活指導の重視など小学校からの環境の変化は大きい。また、生徒も思春期という不安定な時期にあるため、生徒指導上の問題や発達障害を背景とする問題が混在し、教科指導や生徒指導において様々な指導の難しさが生じると考えられる。教科指導においても生徒指導においても教育実践の大前提となるのは生徒理解であるが、生徒の示す困難さや行動の問題を教員がどのように理解するか支援を考える手がかりになる。そのため、教員養成の段階から生徒との関わりや学級経営について生徒理解につなげながら捉えていくことが必要であろう。

そこで本研究では、教員養成課程で学ぶ大学生の生徒理解の意識について、「指導が難しい生徒」および「気になる生徒」の側面から特徴を明らかにし、教員養成課程での指導内容検討の基礎資料を得ることを目的とする。

II. 方法

(1) 調査対象：A大学の中学校・高等学校教員養成課程（保健体育）に在籍する4年生（今年度の教育実習を終了）124名を調査対象とした。

(2) 調査方法：無記名のWebアンケートとした。調査にあたっては、「教員養成カリキュラム検討の参考としていくことを目的としている」こと、「回答結果が個人の成績や評価に関係することはない」ことを説明し、同意を得た上でwebのフォームへの回答を依頼した。その結果、回答が得られた123名を分析対象とした。

(3) 調査内容：秋光・大木(2020)を参考に、①学級の中で「指導が難しい」と考える生徒の特徴（自由記述）、②大学生自身が「気になる生徒」と感じる特徴、および、中学校で重視されていると思う「気になる生徒」の特徴（11項目より3項目選択）について回答を求めた。

III. 結果

(1) 「指導が難しい生徒」の捉え方

収集された記述は149個（一人当たりの平均記述数1.2個）であった。これらの記述を、秋光・大木(2020)のカテゴリーを参考に筆者ら2名でKJ法により6つのカ

テゴリーを生成し分類した（表1）。その結果、“意思表示をしない”“感情が表に出ない”など「内面の課題」に関する記述が45.5%と最も多く、次に多かったのが、“教師の話を聞かない”“言うことを聞かない”などの「教師との関係」41.5%であった。

(2) 「気になる生徒」の捉え方

回答者自身が「気になる生徒」と感じる特徴（図1）では、多い順に「家庭状況不安定」60.2%、「反社会的行動」59.3%、「基本的生活習慣が異なる」27.6%であった。中学校で重視されていると思う「気になる生徒」の特徴は、多い順に「家庭状況不安定」64.4%、「反社会的行動」54.4%、「友人関係不適応」31.1%であった。回答者自身の意見と中学校で重視されていると思う「気になる生徒」の特徴は、どちらも「反社会的行動」と「家庭状況不安定」が上位を占めており、 χ^2 検定を実施した結果、両者による差は認められなかった。

IV. 考察

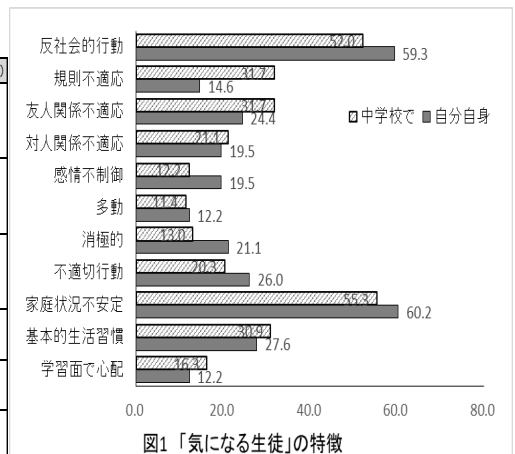
教員養成課程の大学生が考える「指導が難しい」生徒は、「内面の課題」や「教師との関係」など実習生として当該生徒との直接的関わりが難しかった経験が強く意識されていると考えられた。一方、「気になる生徒」と感じる特徴では「家庭状況不安定」が最も多く、生徒の行動の問題の背景として家庭環境を重視している面も見られた。秋光・大木(2020)の中学校教員を対象とした調査では「指導が難しい生徒」および「気になる生徒」とも、当該生徒の問題の背景にある家庭環境や保護者対応を難しくと感じている回答が最も多く、本調査との違いが見られた。望ましい行動を増やしていく方法や、トラブルを未然に防ぐ予防的対応などについて学び、直接的関わりが難しい背景や要因を考えられるよう、生徒指導の視点に特別支援教育の視点を融合させていくことが課題であろう。

(参考文献)

秋光恵子・大木伸一郎(2020) 小学校教員と中学校教員における児童・生徒理解に関する調査—「リーダー」「指導が困難な子ども」および「気になる子ども」に焦点を当てて—。兵庫教育大学研究紀要 57, 35-43.

表1 「指導が難しい」と感じる生徒の自由記述の分類

カテゴリー	記述例	記述数	記述率(%)
内面の課題	本人の内面的な課題、自尊感情の低さなどに起因する自己表現無気力	56	45.5
	自分の意思表示をしない生徒 無気力な生徒 心を閉ざしたように誰とも話さない生徒、他		
教師との関係	教師の指導や指示が入らない状態、指導や指示に対する不適切な反応や反抗	51	41.5
	話を聞かない。言うことを聞かない。 注意しても反抗してくる生徒。 ルールを守らない、他		
発達上の課題	発達障害や発達上の様々な特性に起因する課題	14	11.4
	特別に支援が必要な生徒 周りと同じことができない。発達が遅れている。 言葉が通じない生徒		
社会性の乏しさ	集団の中での態度や行動に起因する課題	13	10.6
	自分勝手な行動をする。 わがまますぎる子、他。		
家庭との関係	保護者や家庭環境に起因する課題	4	3.3
	家庭環境が複雑 保護者がモンスターペアレント		
その他	本気でやるのが恥ずかしいと考える生徒。 全員、みんな、他	11	8.9



知的障害のある中高生の過剰適応に影響を及ぼす 個人要因の探索的検討

○杉山 友菜¹⁾ 日下 虎太郎²⁾ 竹達 健頭²⁾ 田口 禎子³⁾ 三浦 巧也⁴⁾

1) 東京学芸大学大学院教育学研究科 2) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 3) 駒沢女子短期大学 4) 東京農工大学

KEY WORDS: 過剰適応, 知的障害, 中学生・高校生

I. はじめに

近年、メンタルヘルスや不適応の観点から、知的障害や自閉スペクトラム症といった発達障害のある子ども・成人における過剰適応が注目されている。特に自閉スペクトラム症の過剰適応は臨床事例報告が多数挙げられてきており、千田・岡田(2021)はわが国におけるASDの過剰適応について報告した文献を概観している。一方、知的障害のみの診断である子ども・成人の臨床事例は自閉スペクトラム症児者と比較すると少ないものの、知的障害児者の急激退行に関する研究(菅野(2005);西郷・橋本(2014))において、背景要因の一つに過剰適応が挙げられていることから、自閉スペクトラム症の有無に関わらず知的障害児者が過剰適応を起こし、メンタルヘルスの不調につながりうるものが考えられる。

知的障害児者(自閉スペクトラム症が併発しているケース含む)の臨床事例及び報告者による考察を整理すると、過剰適応を起こす要因について、以下の3点が特に影響を与えているのではないかと考えられた。一つ目が、援助要請の困難である。困ったことや分からないことがある状況で、周囲の人に援助を求めることが難しい場合、過剰適応が起こりやすいと考えられる。二つ目が、自己理解の課題である。無理が限界に達しても本人が自覚しにくい、自分自身の能力や耐性を把握しにくいといった自己理解に関する課題がある場合、過剰適応が起こりやすくと考えられる。三つ目が、自閉スペクトラム症を中心とした障害特性である。例えば、きちんとこなしたいといったこだわりや曖昧の苦手さ等から完璧にこなそうとした場合、過剰適応が起こりやすくと考えられる。知的障害児者の過剰適応の研究は、臨床事例とそれに対する考察にとどまっている現状であり、今後は量的な研究により知的障害児者の過剰適応について要因や症状を整理していく必要がある。

II. 目的

そこで本研究では、知的障害のある中高生を対象に、過剰適応に影響を及ぼす要因について探索的に検討することを目的とする。加えて、臨床報告や定型発達児者を対象とした先行研究(石津, 2006; 桑山, 2003等)を基に、過剰適応を生起させる心理についても検討する。

III. 方法

▶期間・対象: 2020年7月～8月、全国にある知的障害特別支援学校の中学部624校・高等部715校、計1339の教員を対象に質問紙調査を行った(各校学部1名)。返答のあった、中学部教員288名(教員歴平均14.5年(SD=9.3))・高等部教員334名(教員歴平均15.1年(SD=9.2))、計622名を分析対象とした(回答率46.4%)。▶内容: 本研究では過剰適応を「場面や状況にふさわしい(うまくあてはまる)ように行動しようと、必要以上に努力すること」と定義し明記した。現在又は過去に担当する(した)過剰適応を示す生徒を1名取り上げてもらい、①援助要請、②自己理解、③障害特性の影響、④過剰適応を生起させる心理、に関する選択・自由記述の質問に回答してもらった。なお倫理的配慮として、調査対象者には研究趣旨を書面で説明し、承諾を得た上で実施した。

IV. 結果

①援助要請が「できる」「時々できる」計47.1%、援助要請が「あまりできない」「できない」計43.4%、「どちらともいえない」9.2%であった。②自己理解が「でき

ている」「おおよそできている」計27.7%、「あまりできない」「できていない」計48.5%、「どちらともいえない」23.1%であった。③障害特性が影響を「与えている」「少し与えている」計63.9%、「あまり与えていない」「与えていない」計6.5%、「どちらともいえない」29.6%であった。また、「与えている」「少し与えている」と回答した教員に対して、影響を与えていた具体的な障害特性を自由記述により回答してもらいKJ法により分類したところ、『ASD特性』156件、『ASD副次的・関連的特性』116件、『その他の特性』48件の3つの大カテゴリーが抽出され、さらに9つの中カテゴリーに分類できた。中カテゴリーでは、『ASD特性』に含まれる「固執」87件・「対人・コミュニケーション」43件や『ASD副次的・関連的特性』に含まれる「適応機能(概念的)」44件の記述数が多かった。④過剰適応を生起させる心理(複数回答可)について、「理想の自分や達成目標を高く持ち、こだわってしまう」47.3%、「できないこと、失敗に対して強い負の印象を持ち、それらを許さない」56.1%、「他者の役に立ちたい、相手のために何かしてあげたいという気持ちがある(サービスピリット)」28.8%、「他者からの期待にこたえたい、または他者から期待されていると思ひ込む気持ちがある(他者から求められることへの敏感さ)」40.6%、「他者から認めてもらいたいという気持ちがある(他者から評価されることへの敏感さ)」52.7%、「褒美(物質的なもの)を求める気持ちがある」3.6%、「その他」12.4%であった。

V. 考察

本研究より、過剰適応を示す生徒には、援助要請が良好なタイプと援助要請に困難を抱えているタイプが同程度いることが示唆された。後者の場合、周囲は本人の困っている状況に気が付きにくくサポートを受けにくくなることが予想される。援助要請スキル獲得を目指した指導と共に援助要請を生徒が行いやすい環境をつくることや本人の頑張りすぎに周囲が目配りすることも必要となるだろう。一方で、前者は周囲からのサポートを比較的受けやすいと予想されるが、それにもかかわらず過剰適応が起こってしまう理由については今後さらに詳細に検討する必要がある。自己理解については課題を抱えている生徒の方が多く、自分ができる範囲やストレス状態等を理解することの難しさゆえに過剰適応が起こる可能性が示唆された。また、障害特性が過剰適応に影響している生徒は6割にのぼり、具体的には完璧にこなさなければならぬルールに完全に従わなくてはならないといった「固執」や、他者の言語的・非言語的な表現の意図や意味を理解することなどの「対人・コミュニケーション」の課題が過剰適応につながりやすくと考えられた。さらに、過剰適応を生起させる心理については、できないことや失敗、他者評価への敏感さといった項目への回答が特に多く、どちらかというとながティブな心理が過剰適応につながりやすことが考えられた。

最後に本研究の限界として、①教員に対して調査を行った結果であり、あくまで第三者からみた客観的な過剰適応にとどまること、②過剰適応を示す生徒における全体的な傾向のみしか示すことができず、仮定した各要因と過剰適応の程度(過剰適応の強さや頻度など)との相関や因果関係については明らかでないこと、③環境要因について検討できていないことが挙げられ、今後の課題となった。

知的障害・発達障害児の学校適応における得意/苦手と支援ニーズ

—ASIST 学校適応スキルプロフィールによる分析—

○ 武藤 伊代 橋本 創一
(東京学芸大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS:

I. はじめに

AAIDDによると「適応行動(Adaptive Behavior)」とは、人々が毎日の生活の中で学習し、実践しているスキルの総合体のことである¹⁾。スキル(以下、適応スキル)には読み書きや更衣などがあり、いずれも生活環境でうまく暮らしていく上で欠かせないものである。

生活環境の中でも、年齢ごとに学習集団が作られる学校では、年齢相応の「適応能力」や「知的機能」を有していることは適応上重要な意味をもつ。しかし障害や遅れのある子どもについては「実態に応じて」教育を展開できるよう、特別支援学級や特別支援学校といった特別な教育の場が整備されてきた。所属する集団によってその水準(例えば読み書きの難易度、着席時間 etc.)は異なるだろうが、「知的能力」と「適応能力」はどちらも向上することが望まれるという点では共通している。その一方で、授業中の離席やこだわり行動などの「不適応行動」は、学校生活への適応を阻害する要因であり、どの所属集団に所属していたとしても低減させることが望まれる。

「適応行動」と「不適応行動」の両方をアセスメントツールに橋本他(2014)の『ASIST 学校適応スキルプロフィール』(以下、ASIST)がある。ASISTは、定型発達児約1000人により標準化されたチェックリストであるが、診断のある障害児を対象とした研究は数例に留まり、障害児における学校適応の実態は明らかでない。

II. 目的

本研究では、知的障害児・発達障害児247名のデータを用いて、障害児の学校適応の特徴について多角的に検討することを目的とする。

III. 方法

障害児の保護者もしくは担任教師に、子どもの直近の知能指数(IQ)およびASISTへの回答を依頼し、協力を得られた247名を対象とした。ASISTのA尺度[適応スキルの把握]は、総合獲得レベル、個人活動スキル群、集団参加スキル群について「到達指数(AQ)」を算出した。なおAQは数値が高いほど学校適応スキルを順調に獲得していることを表す。B尺度[特別な支援ニーズの把握]は、総合評価、個人活動サポート因子、集団参加サポート因子について「支援レベル(通常対応/要配慮/要支援)」を算出した。なお支援レベルは数値が高いほど必要とする支援のレベルが高いことを表す。本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得ている。

IV. 結果

1. 対象児の障害種別: 医学的診断を元に対象児を5つの障害群[(1)IDD(知的発達障害, n=50) (2)DS(ダウン症, n=61) (3)ASD+IDD(知的障害のある自閉症, n=60) (4)ASD(知的障害のない自閉症, n=59) (5)LD・AD/HD(学習障害・注意欠如多動性障害, n=17)]に分類した。また、知的障害の医学的診断を有している障害群(1)(2)(3)を知的障害群、発達障害の医学的診断を有している障害群(4)(5)を発達障害群とした。

2-1. IQとAQの成績差: 障害群(1)(2)(3)ではIQよりもAQが優位に高く(平均IQ:48<平均AQ:60)、障害群(4)ではAQよりもIQが優位に高かった(平均IQ:97>平均AQ:71)。[(1)t(43)=2.544, p<.05, (2)t(60)=5.598, p<.01, (3)t(56)=2.536, p<.05, (4)t(56)=-8.320, p<.01, (5)t(15)=-1.815, p=ns]。

2-2. IQとAQの成績差が著しい対象児: 1SDを基準として、IQがAQより15以上高い対象児をIQ>AQ児、AQが

IQより15以上高い群をAQ>IQ児とした。IQ>AQ児(n=53)は、知的障害群の5.8%、非知的障害群の56.5%にみられた。またAQ>IQ児(n=53)児は、知的障害群の28%、非知的障害群の6.6%にみられた。

3. 活動場面による成績差: 非発達障害群(=発達障害のない知的障害児)では全般的にAQが遅滞する(個別平均:59≒集団平均:56)一方、発達障害群では成績差(個人平均:71>集団平均64)がみられた。[(1)t(49)=1.366, p=ns, (2)t(60)=1.482, p=ns, (3)t(59)=4.036, p<.01, (4)t(58)=2.313, p<.05, (5)t(16)=2.245, p<.05] また支援レベルを比較した結果、全ての障害群において、集団場面よりも個人場面において、有意に高い支援ニーズを有していた。[(1)t(59)=6.383, p<.01, (2)t(60)=7.685, p<.01, (3)t(59)=4.166, p<.01, (4)t(58)=2.974, p<.01, (5)t(16)=2.426, p<.05]

V. 考察

1 IQとAQの関連性について: 他の適応行動尺度を用いた先行研究²⁾³⁾と同様に、ASISTを用いた本研究においてもIQと知的能力の成績に正の相関が認められたが、知的障害の有無によって優位な能力に違いがみられた(知的障害群ではIQ<AQ、非知的障害群ではIQ>AQ)。知的障害群では約65%が特別支援学校に在籍していた(非知的障害群では5%のみ)ことから、生活適応を重視する学習カリキュラムにより、AQの発達が優位となった可能性が推察された。また非知的障害群(=知的障害のない発達障害児)では「社会性」や「自己統制」が苦手といった元来の障害特性からAQが低くなりやすいことが推察された。しかしこのIQとAQの能力差が障害特性によるものか、他要因に影響されるのかについては検討の余地がある。

2 活動場面による差について

AQを活動場面ごと(個人活動、集団参加)に比較すると、知的障害群では全般的な遅れ(個人≒集団)が、以下、発達障害群では成績差(個別>集団)がみられた。こうした特徴は、知的発達について一般的にいわれる特徴(知的障害では全般的な遅滞、発達障害ではアンバランスな発達)と似寄っている。また、支援レベルを活動場面ごとに比較すると、全ての障害群において、集団場面よりも個別場面で高い支援レベルを必要としていた。今回分析対象とした障害児は、全員が医学的診断を有している(=知的発達の遅れや発達障害の特性が強い)ことから、個別場面で必要な支援は高度である一方で、症状やニーズに合わせて環境が調整されるため、集団参加に関する支援ニーズは低減されているものと推察された。

(参考文献)

- John. A., Simões. C., Hagiwara. M. et al. (Mayumi Hagiwara 訳): 「知的障害 定義」, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, https://www.aaidd.org/docs/default-source/intellectualdisability/aaidd_japanese.pdf?sfvrsn=74383721_0(最終閲覧日2021年11月29日)
- 橋本創一(2001): 知的障害者の生活適応能力のアセスメントに関する研究 —「知的障害者の生活適応支援チェックリスト」の開発と適用—, 発達障害支援システム学研究, 1(1), pp. 19-26
- 伊藤大幸(2016): WS2-2. 日本版 Vineland-II 開発における標準化の過程児童青年精神医学とその近接領域, 57(1), pp. 29-38

第5分科会

=多様な支援ニーズ=

外国にルーツをもつ児童が発達障害を 疑われやすい背景に関する検討

- 堀越 麻帆¹⁾ 李 受眞²⁾ 山口 遼³⁾ 日下 虎太郎⁴⁾ 三浦 巧也⁵⁾ 渡邊 貴裕⁶⁾ 霜田 浩信⁷⁾
 1) 東京学芸大学大学院教育学研究科 2) 浜松学院大学現代コミュニケーション学部
 3) 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター 4) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
 5) 東京農工大学 6) 順天堂大学スポーツ健康科学部 7) 群馬大学共同教育学部

KEY WORDS: 外国にルーツをもつ児童, 発達障害, 支援

I. はじめに

文部科学省(2020)によると, 日本語指導が必要な「外国籍」の児童生徒は 40,755 人, 日本語指導が必要な「日本国籍」の児童生徒は 10,371 人であり, どちらも増加の一途を辿っている。さらに, 日本語指導が必要であると見なされていない外国にルーツをもつ児童も含めると, その数は計り知れない。ここで, 本研究では「外国にルーツをもつ児童」のことを「国籍に関係なく, 両親どちらも, もしくはそのどちらかが外国出身者である児童」と定義する。外国にルーツをもつ児童の増加に伴い, 発達障害のある外国にルーツをもつ児童も増加傾向にあるが, 児童数の増加により相対的に見て発達障害児が増加するのは当然のことと言える。しかしながら, 発達障害のある外国にルーツをもつ児童が不自然に増加していることが, 近年指摘され始めている。文部科学省は 25 市町の特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況について 2016 年に調査を行っている。その結果をまとめた三浦 (2020) は, 小学校の特別支援学級に在籍する「外国籍」の児童の比率は日本人の約 2.5 倍, 「外国につながる」児童の比率は日本人の約 2 倍と, 外国にルーツをもつ児童の特別支援学級に在籍率が明らかに高いことを指摘している。外国にルーツをもつ児童の方が日本人児童よりも発達障害児が多いとは考えにくいいため, この在籍率の高さには疑念を抱かざるを得ない。

II. 目的

本研究では, 外国にルーツをもつ児童が発達障害を疑われやすい背景について検討し, 困難を抱える外国にルーツをもつ児童をより適切な支援につなぐための一助とすることを目的とする。

III. 方法

調査時期: 2021 年 8 月

調査対象: 外国にルーツをもつ児童を担任したことがある, または現在担任している通常学級の教員。

調査方法: 日本語指導を必要とする児童が多い 3 都県 (愛知県, 神奈川県, 東京都) の小学校のうち, 外国にルーツをもつ児童の在籍率が 2% を超える市区町村 (令和元年度の各自治体の統計より算出) の小学校 1079 校に無記名・自記式質問紙 (添付の QR コードからの回答も可能) を送付した。なお, 本研究の趣旨説明及び倫理的配慮に関する事項を記載した依頼書を同封し, 本質問紙の返送 (QR コードの場合は送信) をもって同意とみなした。

調査内容: 以下の(1)~(3)の質問について, 選択式で回答を求めた。(2), (3)は, 回答者が現在担任している, もしくは過去に担任していた外国にルーツをもつ児童のうち, より支援を必要とする児童 (以下, 抽出事例とする) を一人想定してもらい, 回答を求めた。

(1)フェイスシート (①教員歴, ②今までに担任した外国にルーツをもつ児童の数), (2)抽出事例の障害の診断 (疑いを含む), (3)抽出事例が抱える困難さの要因

IV. 結果と考察

質問紙は 365 部回収済み (回収率 33.8%) である。

(1)①回答者の教員歴は平均 17.2 年 (SD=10.5), 最小

値は 1 年, 最大値は 44 年であった。(1)②回答者が今までに担任した外国にルーツをもつ児童の数は, 一人当たり平均 15.5 人 (SD=30.5) であった。最も多かったのは外国にルーツをもつ児童数 1-9 人で回答者数 172 人であった。これらのことから, 比較的経験が豊富な教員から多く回答を得ることができたと考えられる。

(2)抽出事例の障害の診断 (疑いを含む) について, 複数回答で回答を求めた (N=357)。最も多かったのは「診断 (疑いを含む) なし」で 139, 次に「ADHD」115, 「LD」79, 「自閉症スペクトラム障害」65, 「知的発達障害」60, 「情緒障害」59, 「言語障害」32, 「その他」2 であった。ADHD を選択した人は約 3 割 (N=115) と最も多い結果となったが, 全国の通級による指導を受けている児童生徒数を見てみると, ADHD は 18.0% と, 言語障害, 自閉症スペクトラム障害に次いで 3 番目に多い (文部科学省, 2021)。本調査は通級対象者に行ったものではないため一概には言えないが, 全国調査と比較すると, 外国にルーツをもつ児童は ADHD の割合が高い可能性が示唆される。しかし, 外国にルーツをもつ児童は日本語理解や日本語学習の過程において日本人児童を注視することが多くなるため, 落ち着きがないように見えるということが黒葛原・都築 (2011) により明らかになっている。さらに, ブラジル人児童生徒について分析を行った西田 (2011) は「肯定的自我に通じるスキーマを獲得していないことによる問題は, (1)感情のコントロールができない/落ち着いた行動ができない, (2)授業に集中できない, (3)やる気がない」と述べており, これらの行動は ADHD 児が示す行動と同様である。したがって, 抽出事例が先天的な ADHD だったのか, 日本語環境に起因する行動から ADHD 様症状を示していたのか疑問である。もしも先行研究で示されていることが ADHD 様症状の要因としてあるならば, 言語支援や自己肯定感が高まるような心理支援等に努めることで, 彼らが抱える困難さを減らすことができると考えられる。

(3)外国にルーツをもつ児童が抱える困難さの要因として考えられるものを 6 つ提示し, 抽出事例が抱える困難さには各々がどの程度影響しているかを 5 件法で回答を求めた。そして, 「強く影響している+影響している」の回答数の割合を算出した。その結果, 「第 2 言語 (日本語) 獲得」が 75.4% で最も高く, 「2 言語環境」65.1%, 「家庭環境」63.8%, 「母語の獲得の不十分さ」55.8%, 「文化差」55.0%, 「先天的」48.9% であった。「母語の獲得の不十分さ」が影響しているという回答が約半数だった背景には, 加藤 (2008) が「母語能力が日本語での教科学習に与える影響はそれほど大きくないと, 教員が思っている」と述べているように, 母語の重要性が認識されていない可能性もある。しかし, 外国にルーツをもつ児童が抱える困難さの要因の上位に「第 2 言語 (日本語) 獲得」や「2 言語環境」があることからも, 言語支援を行うことにより彼らが抱える困難さは軽減されると考えられる。加藤 (2008) によると, 各国のネイティブと移民の子どもとの学力比較において, 移民の子どもの得点が低くなった国は支援策が用意されていない傾向があることが明らかになっており, 学校での言語支援の必要性を示唆している。このことから, 言語支援の重要性が窺える。

特別支援学校の性被害予防教育に関する意識調査

○ 三浦 巧也
(東京農工大学)

KEY WORDS: 特別支援学校

橋本 創一
(東京学芸大学)

養護教諭 性被害予防教育

I. はじめに

本研究では、特別支援学校における性被害予防教育への意識および、実践を把握することを目的とした。

II. 方法

2-1. 調査時期

2021 年 8 月に郵送法にて実施した。回答は、書面および Google フォームにて求めた。

2-2. 調査対象者

特別支援学校に勤務する養護教諭を対象とした。全国の知的障害・肢体不自由・聴覚障害・視覚障害・病弱の特別支援学校 1182 校に調査を依頼した。不備のある回答を除き、411 校の養護教諭より回答を得た (34.8%)。養護教諭の教員歴は、平均 16.0 年であった (SD=11.3)。また、特別支援学校での勤務年数は、平均 8.8 年であった (SD=8.1)。現在の勤務校 (障害種) について複数可による回答で求めたところ、知的障害 278 名 (52.3%)、肢体不自由 110 名 (20.7%)、聴覚障害 57 名 (10.7%)、視覚障害 50 名 (9.4%)、病弱 33 名 (6.2%) であった。

2-3. 調査項目

性被害を予防する教育の意識について、「積極的に取り組むべき」「必要に応じて取り組む」「どうしたらよいか分からない」「その他」「該当選択し無」の選択肢を設けて質問した。また、性被害を予防することを目的とした教育実践の有無をたずね、経験がある場合は自由記述で具体的な内容を自由記述で質問した。

2-4. 分析方法

性被害を予防する教育の意識については、障害種別に 5 つの選択肢の人数と割合を算出した。

性被害を予防することを目的とした教育実践の事例については、計量テキスト分析システム KH Coder による共起ネットワーク分析を行った。共起ネットワーク分析は、抽出語の関連性を把握するために用いる分析方法である。この分析では、出現数の多い語ほど大きい円円で示され、強い共起関係ほど太い線で示される。本研究では、抽出された語の最小出現数を 8 とした。そして、描画する共起関係について、Jaccard 係数を用いて算出した。なお、本研究では、障害種を外部変数にした検討も行った。

III. 結果と考察

3-1. 性被害予防教育に関する意識

分析の結果、「必要に応じて取り組む」の回答が最も多く、264 名であった (50.0%)。次いで、「積極的に取り組むべき」の回答が、247 名であった (46.8%)。性被害を防止する教育については、回答した養護教諭の約 5 割程度が肯定的な意識を抱いており、一方で「どうしたらよいか分からない」といった、教育方法に困難を抱いている養護教諭は少ないことが示された (14 名、2.7%)。

表 1. 性被害予防教育に対する意識 (n=528)

	視覚		聴覚		知的		肢体不自由		病弱		計	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
積極的に取り組むべき	13	2.5	31	5.9	143	27.1	46	8.7	14	2.7	247	46.8
必要に応じて取り組む	33	6.3	24	4.5	128	24.2	61	11.6	18	3.4	264	50.0
どうしたらよいか分からない	3	0.6	0	0.0	7	1.3	3	0.6	1	0.2	14	2.7
その他	1	0.2	1	0.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.4
該当選択肢なし	0	0.0	1	0.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.2
計	50	9.5	57	10.8	278	52.7	110	20.8	33	6.3	528	100.0

3-2. 性被害予防教育の実践

性被害を予防するための教育を実際に取り組んだ経験があると回答したのは、193 名であった (47.0%)。そして、具体的な取り組みについて、189 名 (97.9%) から記述を得た。分析を行う前に、記述内容が多岐にわたっている場合は、意味が理解できる最小限の内容に分割処理を施した。

記述内容全体を共起ネットワーク分析した結果、図 1 となった。「他人との距離の取り方」「嫌だと主張することについて」「パーソナルスペースについて」「異性との交際について」「個別指導の充実化」「女子生徒への対応の連携強化」「保健授業による実践」「デート DV について」「外部講師による講演」が抽出された。

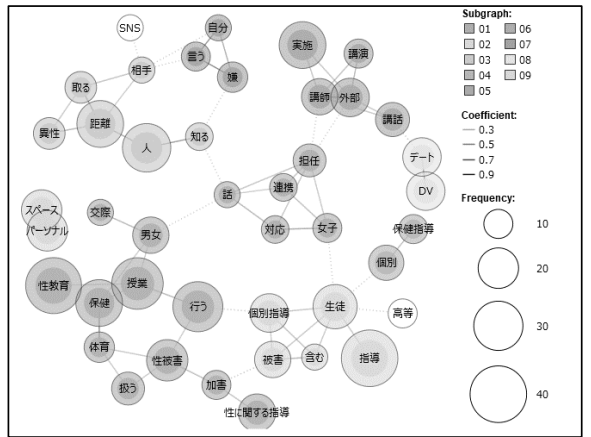


図 1. 性被害予防教育の取り組み

次に、5 つの障害種を外部変数として、共起ネットワーク分析を行った (図 2)。視覚障害は「加害にもなる」「SNS による被害」、聴覚障害は「デート DV」「相手に嫌という」、病弱は「連携強化」「講師による指導」、知的・肢体不自由は共通して「プライベートゾーン」が特徴的なキーワードとして抽出された。知的発達水準や障害種別に応じて、性被害を予防する取り組みにおける重点に相違があることが示唆された。

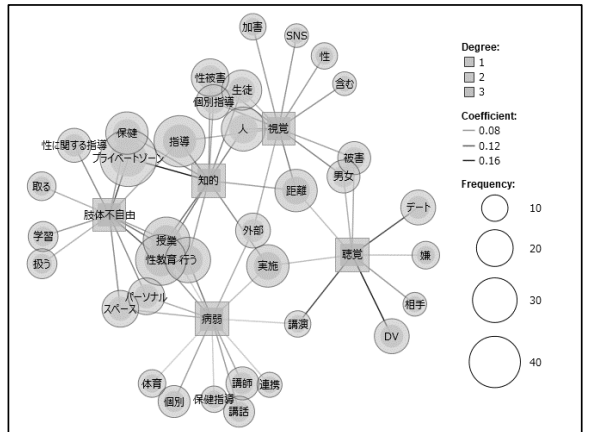


図 2. 性被害予防教育の取り組み (障害種別)

青年期の心理的敏感さのある人 (HSP) の 加齢変化と支援の必要性に関する検討

○ 武 みやこ¹⁾ 日下虎太郎¹⁾ 三浦 巧也²⁾ 田口 禎子³⁾ 堂山亜希⁴⁾
1) 東京学芸大学 2) 東京農工大学 3) 駒沢女子短期大学 4) 目白大学

KEY WORDS: HSP (感覚処理感受性の高い人), 加齢変化, 支援

I. はじめに

Highly Sensitive person (以下: HSP) とは, 感覚処理感受性の高い人のことを指し, Aron によって提起されたものである。感覚処理感受性とは, 脳内で感情情報を処理する際の生得的な個人差であり, 刺激に対する認知的処理が深く情動的反応も高い HSP は, 全人口の 15~20% 程度存在するとされている (Aron, 2002; 明橋訳, 2015)。HSP はその敏感さによってストレスや抑うつ気分と正の関連があり, 自尊心も低い傾向にあるなど精神的健康度の低さや主観的幸福度も低調になるなど, ネガティブな面に注目されることが多い。しかし, 実際には負の側面ばかりに関連するものではなく, 困難な環境からはネガティブな影響を受けやすい一方で, 好ましい環境からはポジティブな影響を受けやすい。良くも悪くも環境の影響を受けやすいということであり, これについては Aron も, HSP は自分に合わない環境では臆病になったり不安になったりしがちではあるが, 生得的な気質であるのは臆病であることや怖がりであることではなく, あくまでも敏感であることだと強く主張している。加えて, 近年では HSP 傾向が年齢の経過と共に緩和される傾向にあることが示されている (上野・高橋・小塩, 2018)。また, HSP はあくまでも特性であり, 障害や疾患ではないとされている。発達障害や精神疾患の場合, 支援の方法が確立されやすかったり, あるいはすでに指針が確定していたりする。しかし, HSP の場合はそうではない。HSP 傾向の高い者に対して何らかの支援が必要であるのか否か, 本人が支援を求めているのか否かという点が不明瞭なのである。

II. 目的

本研究では, 青年期における期間にみる HSP の加齢に伴う変化について検討し, HSP の実態と支援の必要性について, 本人および周囲がどのように考えているのかを検討することを目的とした。

III. 方法

調査時期・対象者:

調査時期は 2021 年 5 月~7 月。5 つの大学 (A 教育系大学 / B 理系大学 / C,D 総合大学 / E 保育系大学) の 1-2 年生を対象として依頼した。不備のあった回答を除いた 509 件 (女性 292 名, 男性 203 名, 不明 14 名, 平均年齢 19.38 歳, SD=2.11) を分析対象とした。内訳は, A 教育系大学計 266 名 (52.26%), B 理系大学 110 名 (21.61%), C,D 総合大学 計 94 名 (18.47%), E 保育系大学 39 名 (7.7%) であった。

調査方法・内容:

web 調査による, ①フェイスシート (性別, 年齢, 学部・学科), ②HSP 傾向について (現在=大学生時代, 高校時代, 中学時代), ③HSP 傾向の強い者に対するサポートの必要性について, 加えて調査対象者の中で HSP 傾向が強いと自ら回答した者に追加質問として, ④自分の特性に関する周囲の理解, 支援・サポートの要請について, どのように考えるかを求めた。なお, 調査対象者には研究趣旨を説明し, 承諾を得た上で実施されており, 研究倫理に配慮して実施した。

IV. 結果

分析は HAD 17_202. を使用して行われた。HSP 傾

向を測る HSP 尺度について因子分析 (最尤法, プロマックス回転) を行い, 4 因子にまとめた (「易興奮性 ($\alpha=.81$)」「情動共感性 ($\alpha=.77$)」「低感覚閾 ($\alpha=.66$)」「美的感受性 ($\alpha=.79$)」)。つぎに, HSP 傾向に性差があるという先行研究を踏まえ, t 検定を行ったところ, HSP 尺度合計点および全下位尺度で有意差が認められた ($p < .01$, あるいは $p < .05$)。この結果を踏まえ, HSP 傾向の加齢に伴う変化を検討するにあたり, HSP 傾向の下位尺度得点を従属変数に, 性別 (男性, 女性) と年齢発達段階 (中学, 高校, 大学生=現在) を独立変数とした 2 要因の分散分析を行った。分析の結果, 「易興奮性」得点では性別および年齢発達のそれぞれの主効果と, 性別×年齢発達の交互作用が見られた。「情動共感性」および「低感覚閾」では性別の主効果と年齢発達の主効果が見られ, 男性よりも女性の方が有意に得点が高いこと, 加齢に伴って得点が低下する傾向にあることが示された。「美的感受性」においても性別の主効果と年齢発達の主効果が見られ, 男性よりも女性の方が有意に得点が高いことが示された。なお, 「美的感受性」については加齢に伴い得点が上昇する傾向が見られた。

次に, HSP 傾向の高い者に対するサポートの必要性について検討を行った。必要と回答した者は 267 名 (52.46%), 不要と回答した者が 242 名 (47.54%) であった。ここで, 敏感群と非敏感群を分けて分析したところ, HSP 傾向の高い者に対するサポートが必要であると考えられる者の割合は, 非敏感群よりも敏感群の方が大きいことがわかった。また, クロス集計したあと χ^2 検定で有意差が認められた ($\chi^2(1)=5.49, p < .05$)。なお, カットオフ値を恣意的に HSP 得点が平均値+1 SD 以上の者として敏感群 (79 人: 上位 15.52%) と称し, それ以外を非敏感群 (430 名) とした。

調査対象者の中で自ら HSP 傾向が強いと回答した者を対象に追加質問を行い, 周囲の理解や支援・サポートの要請について検討した。クロス集計した後に χ^2 検定をおこなったところ, 1%水準で有意であり ($\chi^2(1)=16.51, p < .01$), 「周囲に理解してほしいと思うかどうか」と「サポートの必要性」には関連性があることがわかった。

V. 考察

本研究の結果から, 「易興奮性」「情動共感性」「低感覚閾」については, 中学生~大学生の青年期において加齢と共に低下し, 「美的感受性」は逆に上昇傾向を示すことが明らかとなった。性別と年齢発達の交互作用は「易興奮性」についてのみ認められた。周囲と自分を比較し, 自分が平均から逸脱していることを認識することによって, 意識的にせよ無意識的にせよ, 自己の特性を修正している可能性がある。また, HSP に対するサポートの必要性について, 敏感群と非敏感群とで考え方に差があることが示された。加えて, 敏感群のなかで「自分の特性を理解してほしい」と考えている者は, そう考えていない者よりサポートを望んでいる傾向があった。HSP に対するサポートについて検討するにあたっては, 本人が自己の特性をどのように考えているかを考慮する必要があると考えられる。

今後は, 自由記述や半構造化面接等の質的研究を実施し, HSP に対してどういったサポートが提供されているのか, あるいは今後考えられるかについて検討していくことが望まれる。

自閉症スペクトラム傾向と精神健康度、不安感、孤独感の関連についての調査研究

アンケート調査結果からの考察

○菅野崇洋¹⁾ 樋上光雄²⁾ 荒尾弘樹¹⁾ 原邦夫^{1,2)}

1)産業医科大学大学院 医学研究科 2)産業医科大学 産業保健学部 産業衛生科学科

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム傾向、精神健康度、不安感、孤独感

I. はじめに

ASD傾向にある人や不安やうつ、或いは孤独との関連についてはこれまでにいくつかの研究結果が報告されている。しかし、これまでの研究報告では、ASD傾向にある人と精神健康度の関連を検討した研究は少ない。

II. 目的

本研究は、今後約100名を対象とする基礎研究の事前研究とし、20歳以上の12名を対象として、ASD傾向のある人と不安感、精神健康度および孤独感がどのように関連するのかを検討し、今後の研究の基盤にすることを目的とした。

III. 方法

無記名アンケート用紙 (ADS傾向:自閉症スペクトラム指数Autism-spectrum Quotient:AQ検査日本版と5つの下位項目、精神健康度:不安感:C.A.S. 性格検査と5つの下位項目、GHQ精神健康調査世界保健機構版GHQ12検査、孤独感:日本語版UCLA孤独感尺度[1]) を対象者12名へ郵送し、回答の後、返信用封筒に入れ返送していただいた。AQのカットオフポイントは33点だが、調査対象者数が少なく32点以上がないことから、26点以下の低群、26点から32点までの高群とした。そして、C.A.S. 性格検査、GHQ12および孤独感尺度の群間比較検定をステューデントのt検定を用いて検討した。また、各尺度間にどのような関連があるのかを検討するため、Pearsonの積率相関係数を算出した。

IV. 結果

本研究で用いた AQ 低群と高群の C.A.S. 性格検査、GHQ12、孤独感の平均点および標準偏差を示した(表1)。
表1 低群 (<26, n=5) と高群 (26-32, n=7) の平均得点および標準偏差 (n=12)

	平均値		標準偏差	
	AQ 低群	AQ 高群	AQ 低群	AQ 高群
C.A.S. 性格検査	28.1	36.4	13.3	13.7
GHQ12	2.8	2.6	2.1	2.1
孤独感	49.1	50.1	5.9	3.7

AQ 低群: AQ 得点が<26点. AQ 高群: AQ 得点が27~32点

AQ 低群 5名と高群 7名の差を検討した結果、C.A.S. 性格検査、GHQ12 および孤独感のそれぞれの尺度得点において有意差は認められなかった。さらに、各尺度間の Pearson の積率相関係数を算出し、AQ 低群と高群および両群のそれぞれの係数を群間比較結果、AQ 低群の「細部への注意」の下位尺度得点と C.A.S. 性格検査の「疑い深さ」および「罪悪感」の下位尺度得点間に極めて強い正の相関が見られた。また、AQ 低群の孤独感の総得点と GHQ12 の総得点間に強い負の相関が見られた。一方、AQ 高群の「コミュニケーション」の下位尺度得点と C.A.S. 性格検査の「罪悪感」の下位尺度得点間に強い正の相関が見られたが、同下位尺度の低群は有意な相関があると

参考文献

- 1) 舛田ゆづり、田高悦子、臺有桂 (2012) : 高齢者における日本語版 UCLA 孤独感尺度 (第3版) の開発とその信頼性・妥当性の検討. 日本地域看護学会誌, 15 (1) 25-3.
- 2) 菊池春樹, (2016) : 自閉症スペクトラムの児童・青年の罪悪感と恥について. 東京成徳大学研究紀要 23号: 59-72.
- 3) 木立明甫、長根昌代、大川佳代子、他 (2014) : 大学生における自閉傾向と精神健康の関連: 居場所の心理機能を考慮して. 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要, 11: 16-27.
- 4) 鈴木浩太、北洋輔、大井雄平 (2020) : 大学における自閉症スペクトラム障害者の SNS 利用と仲間関係に関する調査. 公益財団法人電気通信普及財団 研究調査助成報告書 35: 1-11.

は言えなかった。AQ 両群については、「コミュニケーション」の下位尺度得点と C.A.S. 性格検査の「感情性」を除く全ての下位尺度得点間に強い正の相関が見られた。また同下位尺度の「想像力」と「自己統制力」の間にも強い正の相関が見られた。さらに、高群および両群の C.A.S. 性格検査の総得点と GHQ12 総得点の間に強い正の相関がみられたが、同尺度の低群は有意な相関があるとは言えなかった(表2)。

表2 AQ の各群間と各尺度得点間の有意な相関係数

		C.A.S. 性格検査下位尺度				GHQ12総得点
		自己統制力	自我の弱さ	疑い深さ	罪悪感	
AQ低群 (<26, n=5)	AQ下位項目 細部への注意	-	-	0.92*	0.96**	-
	孤独感総得点	-	-	-	-	-0.90*
	AQ下位項目 コミュニケーション	-	-	-	-	-
AQ高群 (26-32, n=7)	C.A.S. 性格検査 総得点	-	-	-	-	0.80*
	AQ下位項目 コミュニケーション	0.74**	0.65*	0.66*	0.73*	-
AQ両群 (n=12)	AQ下位項目 想像力	0.58*	-	-	-	-
	C.A.S. 性格検査 総得点	-	-	-	-	0.76**

*p<.05, **p<.01

V. 考察

本研究は、C.A.S. 性格検査、GHQ12 および孤独感尺度の AQ 低群と高群の群間比較をステューデントの t 検定で検討したが、いずれも有意差は認められなかった。一方、相関分析から、AQ 低群の孤独感の総得点と GHQ12 の総得点間に強い負の相関が見られた。一方、AQ 高群の「コミュニケーション」と C.A.S. 性格検査の「罪悪感」との間に強い正の相関が見られた。また、AQ 高群の C.A.S. 性格検査の総得点と GHQ12 の総得点との間にも強い正の相関がみられた。菊池の先行研究 (2016) では、自閉傾向の高群で、調査対象者のほとんど全員が罪悪感を訴えたことが確認されている [2]。このことは、本研究の AQ 高群の「コミュニケーション」と C.A.S. 性格検査の「罪悪感」が強い正の相関があるという可能性が示唆された。一方、木立らの先行研究 (木立他, 2014) においては、自閉傾向の平均値により低群と高群に分けて AQ と GHQ12 の得点を群間比較した結果、自閉傾向低群よりも自閉傾向高群の方が、GHQ12 の得点が高いということが明らかになったが [3]、本研究では AQ と GHQ12 の両群間に有意な相関があるとは言えなかった。また、鈴木浩太らの (2020) 先行研究では、AQ と孤独感の間に有意な正の相関関係が認められたが [4]、本研究では AQ と孤独感の両群間に有意な相関があるとは言えなかった。

以上の研究結果から、両群の特に AQ と C.A.S. 性格検査のいくつかの下位尺度間には少なからず有意な相関があることが分かった。

不登校のある知的障害・発達障害生徒の社会性と内的要因に関する全国調査

○ 塚田夏織¹⁾ 竹達健顕²⁾ 廣野政人³⁾ 杉岡千宏³⁾ 尾高邦生⁴⁾ 野元明日香⁵⁾

1) 東京学芸大学教育研究科 2) 東京学芸大学連合学校教育学研究科

3) 福岡教育大学特別支援教育ユニット 4) 順天堂大学スポーツ健康科学部 5) 志学館大学

Key Words : 知的障害、発達障害、不登校、ソーシャルスキル、居場所感

I. はじめに

近年、不登校と発達障害との関連が強調されている。齊藤(2011)や杉山(2000)は、発達障害のある子供の不登校が生じる要因(障害特性の重症度や環境など)について指摘しており、不登校はあくまで二次的に生じるものであることが分かる。不登校における社会性の研究では、「関係づくりスキル」と「関係維持スキル」に焦点をあてた研究が行われていた(曾山ら,2004;河村1999,2011)、発達の側面から単純にみれば、社会性やソーシャルスキルの獲得に困難さを示す発達障害者と、対人関係面に顕著な弱さがある不登校生徒という類似した問題があると言える。また、不登校の研究において注目されている居場所感、友人との関係性を適切に構築することが重要視されており、居場所感とソーシャルスキルの関連性に焦点をあてた研究も見られる(浅木・奥野,2018;伊藤,2007)。これらの知見から、発達障害特性に、対人関係の構築に重要だとされる外側に表面化するソーシャルスキルの獲得状況、内側に内在化する居場所感の高さによる違いが要因として加わり、結果として登校状況を分けることが推測される。

II. 目的

本研究では全国の特別支援学校や首都圏公立中学校特別支援学級の知的障害・発達障害のある生徒のソーシャルスキル(関係維持スキル・関係づくりスキル)の獲得状況と居場所感の状態から、不登校との関連性について明らかにする。加えて、登校状況別に適応状態とソーシャルスキルの関連性も検討する。

III. 方法

目的: 全国の特別支援学校・特別支援級に通う知的障害・発達障害のある生徒の不登校(出席)状況と障害特性とソーシャルスキル、居場所感を把握する。

調査対象者及び調査期間: 全国にある知的障害特別支援学校中学部 624 校、高等部 715 校、中学校特別支援学級 411 校の合計 1,750 校の担当・担任教師 1 名に回答を求めた。調査期間は 2020 年 8 月。770 校から返送があり、回収率は 44%であった。なお、研究倫理に配慮し、研究趣旨を説明した上で、本調査への参加と本論文投稿の了解を得た。

質問項目: ①フェイスシート(担当生徒数、教師年数、対象事例(不登校・不登校傾向/登校の両方)の学年・障害・出席状況、②ソーシャルスキル(関係維持スキル 8 項目/関係づくりスキル 9 項目)17 項目に 5 件法で回答、③居場所感(自己有用感 7 項目、本来感 7 項目)14 項目に 5 件法で回答。

なお、本調査で使用したソーシャルスキル尺度は、児童用社会的スキル尺度教師評定版(磯部ら,2006)⁵⁾・学校生活で必要とされるソーシャルスキル(河村,2001)⁹⁾・社会的スキル尺度(曾山ら,2004)²⁰⁾・社会的スキルの児童自己評定尺度(藤枝ら,2001)²⁾を参考に作成

し、居場所感尺度は、居場所の心理的機能尺度(杉本ら,2006)¹⁸⁾・居場所感尺度(石本,2010)⁹⁾・大学における居場所感覚尺度(岸ら,2012)¹¹⁾を参考に作成した。

IV. 結果と考察

ソーシャルスキルのうちの関係づくりスキル、居場所感のうちの本来的感が、各々に不登校との関連性が高いことが示唆された。また、関係づくりスキルと関係維持スキル、自己有用感と本来感がそれぞれ同程度に高いことが登校している状態にあることと関連性が高い一方で、関係維持スキル>関係づくりスキル、自己有用感>本来感であることが不登校との関連性が高いことが示唆された。登校状況別にクラスタ分析を行ったところ、登校事例においては 4 つのクラスタ(「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」「自己有用感が低い群」「自己有用感が顕著に高い群」「自己有用感・本来感共に高い群」)が抽出された。クラスタを要因にした分散分析の結果、関係維持スキルで「自己有用感・本来感共に高い群」≧「自己有用感が顕著に高い群」>「自己有用感が低い群」>「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」、関係づくりスキルで「自己有用感・本来感共に高い群」>「自己有用感が顕著に高い群」≧「自己有用感が低い群」>「自己有用感が顕著に低く本来感が低い群」、関係維持スキルと自己有用感、関係づくりスキルと本来感の各々について関連性が高いことが示唆された。一方で、不登校事例では、クラスタ分析の結果 3 つのクラスタ(「居場所感低群」「居場所感中群」「居場所感高群」)が抽出された。クラスタを要因にした分散分析の結果、関係づくりスキルで「居場所感高群」>「居場所感中群」>「居場所感低群」、関係維持スキルで「居場所感高群」>「居場所感中群」≧「居場所感低群」となり、ソーシャルスキルと居場所感の関連性が示唆されたものの、下位尺度である関係づくりスキル・関係維持スキル、自己有用感・本来感の関連性について言及することはできなかった。

(TSUKADA Kaori,HIRONO Masato,SUGIOKA Chihiro,ODAKA Kunio,NOMOTO Asuka)

場面緘黙症児が安心して学校生活を送るために必要な支援とは

—本人・保護者・教師の三者に対するインタビュー調査による検討—

○ 木本 百香

(北九州市立小池特別支援学校)

熊谷 亮

(宮城教育大学)

KEY WORDS: 場面緘黙症, 小学校, インタビュー

I. はじめに

場面緘黙症 (Selective Mutism ; SM) とは、話す力を有しているにもかかわらず、学校や職場など特定の社会的状況において話すことができなくなる障害である。また、話せないという困難だけでなく、極度の不安状態や心身の緊張状態のまま学校や職場にいるという困難さを併せた場合も多い。その一方で、教師の SM に対する指導意識が十分ではなく、経験年数が多い教師も SM 児の理解や指導意識に個人差があることが指摘されている (成瀬, 2015)。

II. 目的

症状が緩和した SM 児とその保護者、当時の担任教師へのインタビュー調査から、SM 児が安心して学校生活を送ることができるようになった経緯を追う。そのうえで、SM 児に対する望ましい支援の在り方を検討することを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象者：小学3年時に SM の診断を受けた中学2年生の男児 (A 児)、A 児の保護者、A 児の小学4年時の担任教師である。
2. 手続き：1対1の半構造化面接技法を用いて、20-40分程度のインタビューを数回に分けて行った。インタビュー内容は IC レコーダーで録音したのち逐語録として文章化し、KJ 法による分析を行った。なお、A 児と第一筆者は初回のインタビュー実施段階で既にラポートが形成されている。
3. 質問項目：A 児に対しては、小学校時代を振り返って楽しかった学年、先生の印象とその理由、困ったことや怖かったこと、保護者に対しては、A 児の障害に関する認識、A 児の学校生活の様子、教師や学校との関わり、教師に対しては、A 児に対する認識、実践した支援、連携について、それぞれ尋ねた。
4. 倫理的配慮：調査協力者に対して、参加は自由であること、個人や機関が特定されないこと、データは研究発表の目的以外では使用しないことを文書と口頭で説明し、同意を得た。なお分析終了後に音源及び逐語録は速やかに破棄した。

IV. 結果

インタビューから得られた発言をもとに概念生成し、グループ、カテゴリー、ラベルへの分類を行った。文中で示される【 】はグループ、[] はカテゴリーを表す。

1. A 児本人に対するインタビュー：4 のグループ、11 のカテゴリー、20 のラベルが生成された。【教師の印象】について、1 年時の担任教師について、「怖かった。」と振り返り、その理由として着替えが遅く廊下に出されたことや、発表や質問ができなかった時の叱責を挙げた。それに対して、4 年時の担任教師については、忘れ物をしたことを言えなかった時の叱責のない穏やかな対応を振り返り、「優しくかった。」と述べた。
2. 保護者に対するインタビュー：4 のグループ、13 のカテゴリー、22 のラベルが生成された。【症状に対する考え】について、小学校入学後、学校では発言がなかったり、水分補給ができなかったりする A 児の様子を知って【疑問】を感じる日々を過ごした。やがて給食時や排泄にも困難が生じていることを知り、他の同学年の子どもの違いに対する【不安・焦り】に変わった。3 年時には家でもチック症状や夜驚が頻繁に現れるように

なったが、この時には「SOS を出しているんだと気付いた。」と [本人らしさだと受容する] 姿が見られた。また病院に通う中で「もう少し子どもと頑張ってみようかなと思えた。」と症状に対する [前向きな感情] を語った。

【担任に対する思い】について、1 年時は教室を張り詰めた空気にする担任教師に対して [失望・諦め] を感じたが、2 年時の担任教師には SM だと思って接すると言われ [期待・安心] した。しかし 3 年時の担任教師に対しては [失望・諦め] を覚え、その理由として配慮をお願いした際に「普通だから大丈夫。」と言われたことや、「みんな頑張っているから。」と発話を促されたことを挙げた。A 児が保健室登校を始めてからは養護教諭や校長とも話を重ねたが、甘えだと [障害を誤解される絶望感] や [子育てを否定される悲しみ] が保護者を苦しめた。しかし 4 年時の担任教師からは始業式の日、A 児に対して何ができるか教えてほしいという連絡があり、要望を快く聞き入れてもらい深く [安心] した。

3. 担任教師に対するインタビュー：4 のグループ、11 のカテゴリー、21 のラベルが生成された。担任教師は A 児の支援にあたる中で、個別の声かけや、学校や授業に意欲を持たせる“遊びの時間”、“明日の楽しみの時間”を設けるといった【本人へのアプローチ】を行った。また A 児を取り巻く【環境へのアプローチ】も行い、座席や活動時の人員構成、周囲の教師への理解促進、安心できる学級づくりに努めた。

V. 考察

本研究から、SM 児の安心した学校生活に関して、以下の 3 つの示唆が得られた。

1 点目は、発話や動作を強要しない対応が望ましい支援であるという点である。本事例は、発話だけでなく排泄や水分補給、食事にも困難が見られた。これらの状態について、河井・河井 (1994) は、動作そのものに抑止が強く働き、動き自体を封じてしまう緘動の状態であると説明している。この緘動症状は目立たず、教室の中で気付かれにくい。緘黙・緘動症状を理解した上で強要をせず、またその制限に対して叱責や不適切な励ましをしないことが重要であることが示唆された。

2 点目は、保護者への丁寧で密な対応が不可欠な点である。本事例では、担任教師が保護者の声に耳を傾け受け止めること、要望には実現可能な範囲で応じること、日常的に電話や連絡帳で SM 児の学校での様子を伝えること等が保護者に安心感を与えた。このような丁寧かつ密な対応を通して保護者との信頼関係を構築することで、家庭と学校とが共通理解のもと連携して支援を行える可能性が示唆された。

3 点目は、SM についての正しい知識の習得のための校内研修や確実な引き継ぎの重要性である。本事例では、それぞれの教師が同じ指導意識のもと支援を行ったわけではなかったため、本人と保護者を苦しめた。単なる大人しい子どもとして問題視されなかったり大人への反抗心のために頑なに話さないという誤った認識から不適切な指導が行われたりすることもあり (河井・河井, 1994)、SM の理解が進んでいない現状がある。全ての教員が SM についての正しい知識を習得し理解した上で、同じ指導意識のもと一貫した支援をする必要があると考えられる。

第 6 分科会

=保護者・家族支援，連携=

時間と方法に制約の大きい状況下での 特別支援学級担任に対する行動コンサルテーション事例

—現場実態を前提とした略式介入方法の検討—

河村 優詞

(知的障害児教育ラボ)

KEY WORDS: 応用行動分析、社会的妥当性、行動問題

I. はじめに

自閉症スペクトラム児等における行動問題への対処法は他の学習を支える重要な検討事項であり、これまでに応用行動分析(ABA)に基づく介入技法の有効性は多数報告されてきた。しかし、ABAに基づく指導法を現場で導入する場合、様々な制約がある。そこで本研究では現場の制約の実態を前提として、その制約の中で実施可能な指導方法を検討し、行動問題への対応に関するコンサルテーション事例を報告する。

II. 方法

(1)事前研修と参加教師募集 DVD教材(三田地, 2017)計39分間を長期休業中に校内の全教員が視聴した。その後、さらに校内の全教員に対して校内研修会を60分間実施した。内容はABC分析、強化と弱化、消去とバースト、レスポナデント反応と消去、脱感作等についてであった。この研修時に、行動問題に困っている教師の参加を募ったところ、特別支援学級担任1名より参加希望を得たため、介入を実施した。教師に本研究の概要を説明し、参加と公表について同意を得た。なお、介入は校長の許可の下、日常の学級経営の一環として実施しているが、当該児童の保護者からも了承を得ている。

(2)現場実態 筆者が介入者であり、参加教師とは同僚であった。参加教師のクラスの児童1名で行動問題が頻発しているとのことであった。ただし前提として、①ビデオ撮影不可②授業中に大きな労力は割けない③放課後に割ける時間は数分、以上の制約があった。

(3)事前評価 担任へ行動問題の機能と形態を問う半構造化面接の結果、「泣く」「怒る」「離席」「課題非従事」などの形態で行動問題が頻発する児童がいるとのことであった。行動問題のきっかけや状態をさらに問うと「やりたいことを阻止された時」「学習時のミス」で生じること、頻度は「毎日何回も、ほとんど毎時間起こる」ということ、「教室外に出る」ということが報告された。MAS(Durand, 1990)では「逃避」「要求」スコアが高い傾向が見られた。

(4)介入手続き ベースライン(BL)期では、参加教師に可能な範囲で行動問題の回数と持続時間の記録を求めた。放課後に毎日一回5分以内で面談(以下、放課後面談)を実施し、記録の報告を受けた。介入期ではさらに介入者が翌日の指導について助言した。助言内容は他(対立)行動分化強化、および問題となる行動の消去を中心とし、途中でGBTを平易化したカードをトークンとしたトークンエコノミーを提案した。従属変数は、参加教師から言語報告された行動問題の回数、行動問題の生じていたコマの割合、上述のカードの配布枚数であった。

(5)社会的妥当性 参加教師にIRP-15(Witt & Elliott, 1985)を提示し、社会的妥当性の評価を依頼した。

III. 経過と結果

以下の内容は、放課後面談の参加教師の言語報告に依存する。介入期においてBL期よりも行動問題の報告が減少した。介入当初はカード提示のみであったが、※1でバックアップ強化子の使用を提案した。バックアップ強化子は「鬼ごっこ」「パソコン」「工作」であり、カード3枚と交換で5分従事可能とした。カードの交換は休み時間に限定された。※2ではパソコンへのアクセスがカードなしで可能であることが発覚したため、カードなしでのアクセスを遮断する確立操作を提案した。また、

本研究の介入方法に対し参加教師より「今までやってきたことと違う」「今までは心と心でやっていた」との発言が見られた。※3では参加教師に対してここまでの結果のグラフをフィードバックした。行動問題の回数に対し、「すごい、減ってる」とのことであった。※4ではカード枚数が減少していたため、カードの配布を増やして一日の強化頻度を向上させるよう提案した。カードの枚数カウントが負担であるとのことであったので、これ以降カウントは不要とした。※5で参加教師より「希望を持っているような眼をしている。顔つきが反抗的でなくなった」との報告を得た。※6では「記録を始めたから、いつ怒るのかわかるようになった」とのことであった(図1)。事後のIRP-15は肯定的な回答傾向であったが、これまでの指導方針との一貫性に関して評価が低かった。

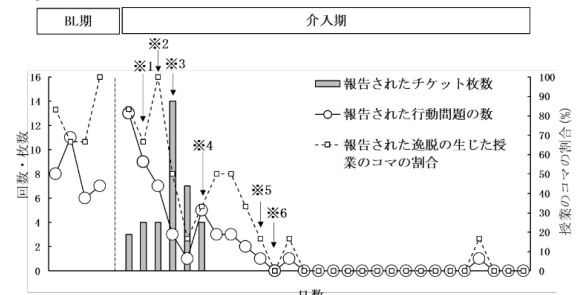


図1 教師からの言語報告件数

IV. 考察

行動問題の報告は急減した。現場の制約を前提とした略式の方法を試したが、これまでの参加教師の指導方針と一貫しないこともあり、さらに労力を低減させる必要があるだろう。本研究は信頼性の高い検証方法を用いることができない現場実態を前提としている。担任の言語報告にのみ依存しており、内容が正確である保証はない。しかし研修のみでは有効に実践されないことがある(Fixsen et al, 2005)ため、本研究のような略式のコンサルテーション実践モデルの充実が必要であろう。また、検証の信頼性と現場の受容性・社会的妥当性の両立が困難である場合があるので、双方を合わせて評価する方法が必要であろう。

(引用文献)

- Durand, V. M. (1990) Severe behavior programs: A functional Communication training. New Yorks: Guilford
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.
- 三田地真実(2017)問題行動に対応できる教員養成プログラムの開発—ビデオ学習教材の効果測定— 科学研究費助成事業研究成果報告書。
- Witt, J. C., & Elliott, S. N. (1985). Acceptability of classroom intervention strategies (Vol. 4, pp. 251-288). TR Kratochwill (Ed.), Advances in school psychology.

育てにくさを抱える保護者への臨床心理学的支援について

—自由記述からの検討—

○小柳 菜穂¹⁾ 田中 里実²⁾ 堂山 亜希³⁾ 田口 禎子⁴⁾

(1) 東京学芸大学大学院教育学研究科 (2) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

(3) 目白大学人間学部子ども学科 (4) 駒澤女子短期大学保育科

KEY WORDS: 育てにくさ, 保護者支援

I. はじめに

「健やか親子21(第2次)」は、重点課題のひとつとして「育てにくさを感じる親に寄り添う支援」を設定した。育てにくさを「子育てに関わる者が感じる育児上の困難感」と定義し、その要因として、子どもの心身状態や発達特性などの子どもの要因、親の病気やパーソナリティなどの親の要因、愛着の問題などの親子関係に関する要因、家計や周囲からの支援などの環境に関する要因の4つを挙げている。育てにくさを抱える保護者への支援の場として保健センターや児童発達支援センター、幼稚園・保育園などが挙げられる。これらの施設では、施設ごとに担う役割や利用者の違いによって、支援者が感じる育てにくさの要因や支援に相違が見られた(淵上, 2020; 小柳ら, 2021)。特に、幼稚園・保育園には保健センターや児童発達支援センターの支援対象者に比べ、より様々な背景を持つ子どもと保護者が存在し、日頃の機能で対応することが困難な事例も多く存在することが考えられる。

II. 目的

本研究では、幼稚園・保育園でよく見られる事例(最頻事例)、対応が困難であった事例(困難事例)とそれらに対する支援、連携の在り方についての自由記述から、幼稚園・保育園は育てにくさを感じる保護者に対してどのような支援を行っているのか、また、どのような支援が求められているのか整理し、子育てに寄り添う心理社会的支援について検討する。

III. 方法

調査は2019年6~7月に実施した。関東地方の公立幼稚園及び1都3県の公立保育園(984園)の児童発達支援センター等に通っている3歳児を担任・担当している幼稚園教諭・保育士を対象に調査を依頼し、回答のあった257施設259名を分析対象とした。なお、本調査は東京学芸大学研究倫理委員会承認[152]のもとに実施した。

IV. 結果

最頻事例の主訴を尋ねてKJ法によって分類した結果、『子どもの要因』『親の要因』『親子の要因』『環境の要因』『その他』の5カテゴリーに分けられた。回答は、『子どもの要因』が177件(85.9%)と顕著に多く、『親の要因』が39件(18.9%)、『親子の要因』が32件(15.5%)、『環境の要因』が7件(3.4%)、『その他』が2件(1.0%)であった。行っている支援を選択肢(複数回答可)で尋ねた結果、『定期的な面談』が140件と最も多く挙げられ、次いで『他の専門機関の紹介』が87件挙げられた。

困難事例の主訴をKJ法で分類した結果も同様の5カテゴリーに分けられ、『子どもの要因』が116件(57.7%)、『親の要因』が138件(68.7%)と多く、『親子の要因』が31件(15.4%)、『環境の要因』が46件(22.9%)、『その他』が7件(3.5%)であった。行っている支援を選択肢(複数回答可)で尋ねた結果、『定期的な面談』が131件と最も多く挙げられ、次いで『他機関との連携』が66件、『他の専門機関の紹介』が61件挙げられた。

他機関との連携の在り方について自由記述で回答を求めた結果、『現在の連携』、『今後望む連携』、『連携における困難』、『その他』の4つのカテゴリーに分けられた。

V. 考察

最頻事例では子どもの要因による主訴が顕著に多く、特に感情コントロールの困難さや落ち着きのなさなどの発達障害様症状が多く挙げられた。親の要因では、保護者が子どもの特性について受け入れられないことや、幼稚園教諭・保育士が感じている子どもの特性や支援の必要性と保護者の認識に相違があることが多く挙げられた。親子の要因では、保護者が子どもへの対応の分からないことが多く挙げられた。困難事例では、親の要因と子どもの要因による主訴が最も多く挙げられた。親の要因では、保護者の認知のつまずきや、発達障害や精神疾患のある保護者、虐待などが多く挙げられ、子どもの要因では、最頻事例と同様に発達障害様症状が多く挙げられた。親子の要因では、子どもへの対応の分からなさに加え、実際の子どもへの姿に反して保護者の理想が高いことが挙げられた。環境の要因では、保護者が仕事や介護、兄弟が多いことによる多忙のため子どもと関わる時間が取れないことが多く挙げられた。また、ひとり親家庭や夫婦が不仲で子育てに関する意見に相違があることも挙げられた。行っている支援については、最頻事例と困難事例に共通して、定期的な面談や送迎時などを活用した声かけが多く挙げられた。これらの支援は、他の専門機関と比べ、幼稚園教諭・保育士が保護者と毎日のように接することができるという特長を活かした支援であるといえる。最頻事例と困難事例の主訴を比較すると、子どもの発達障害様症状や保護者の認知のつまずき、対応の分からなさが共通して多く挙げられた。しかし、困難事例では最頻事例に比べて親の要因が顕著に多く、特に認知のつまずきが多く挙げられた。育てにくさを感じるか否かは保護者の受け止め次第であるため、幼稚園教諭・保育士は支援が必要であると感じていても、保護者の認識は異なり支援は必要ないと感じている人も多く、専門機関につなげようとしても困難であることが考えられる。子どもの特性を指摘された保護者は混乱や否認などを経験することが明らかになっており(伊藤・小林, 2018)、幼稚園教諭・保育士はそのような経験をしている保護者に寄り添い続け、助けを必要とした際には適切に支援することや、経験を支える土台となる保護者同士のつながり作りに取り組むことが求められる。また、幼稚園教諭・保育士は、毎日のように接する保護者の感じる育てにくさを敏感に察知し支援することが求められるが、多忙による困難も考えられる。そのため、管理職が日頃の様子から情報を集約し、どのような支援につなげていくかコーディネーター的役割を担うことや、日頃から幼稚園・保育園に勤務する保育カウンセラーの導入が求められる。また、連携の在り方についての自由記述から、他機関との連携は重要であると感じている幼稚園教諭・保育士が多く存在する一方で、連携の進め方について課題や困難を感じている人も多く存在することが明らかになった。特に、共通理解や支援の足並みを揃えるためのより密な連携が必要であると感じている人が多かった。このような状況の背景には、園や機関の多忙による余裕のなさや、専門機関に関する知識不足のために適切な連携の方法が分からない人がいることが挙げられる。そのため、巡回相談などの際に他機関の役割や連携の成功例について、心理士が積極的に周知していくことが求められるだろう。

米国の幼児特別教育領域における家族支援に関する検討（3）

—文献上の傾向に注目して—

○TRAN NGOC TRA MY
(千葉大学教育研究科)

真鍋 健
(千葉大学)

KEY WORDS: 家族支援 アメリカ乳幼児特別教育 文献調査

I. はじめに

障害のある子どもに対する早期発見や支援では、家族は大きな役割を果たしている。にもかかわらず、日本の幼児特別教育（以下EI/ECSE）では、「保育現場では子どもの生活情報を持っていない」、「支援機関それぞれの断片的支援になっている」、「多くの療育センターが医療モデルに基づき、保護者を専門家にする教育・訓練を行っている」、「家族の役割が十分に大切にされていない」（例えば、一瀬、2012）などの課題があげられる。米国では1980年代後半からEI/ECSEにおける家族参加が必須になった（EHA, 1986）。そこから、EI/ECSEでの家族支援に関する研究が様々な側面から展開され、支援制度の構築や支援の実施に大量なエビデンスを提供している。

しかし、1980年代から約40年が経ち、この長い期間で家族支援の研究にはどのような動きがあったのかがまだ明確になっていない。米国の関連文献を整理することで、家族支援に関する重要な課題や影響要因が分かり、今後日本を含めて、多くの国のEI/ECSEでの家族支援制度づくりに有意義であろう。

II. 目的

本研究の目的は1980年代から2010年代にかけて、米国のECSEにおける家族に関する文献上の傾向を明らかにすることである。具体的には、EI/ECSEを専門とするジャーナルで家族を取り上げた論文のキーワードやトレンドと法律との関係性に注目し、検討する。

III. 方法

本研究では、量的なデータを通してアメリカの主なEI/ECSEに特化したジャーナル（『Journal of Early Intervention』、『Topics in Early Childhood Special Education』と『Infants and Young Children』を対象とする）における1980年代から2010年代までの家族支援の傾向を明らかにするために、Scopusを用いて、以下の検索式で文献を抽出し、その後KHcoder（樋口, 2004）というソフトウェアを利用して、タイトルを分析し、この40年間の研究の傾向やテーマなどに焦点を当て、関係法律と比較する。

```
TITLE-ABS-KEY ( early AND intervention AND
(family OR home OR caregiver OR parent OR
sibling OR grandparent OR mother OR father OR
brother OR sister OR grandmother OR
grandfather) ) AND ( LIMIT-TO ( SRCTYPE , "j" ) )
AND ( LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "United States" ) )
AND ( LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Infants And Young
Children" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Topics In
Early Childhood Special Education" ) OR LIMIT-TO
( EXACTSRCTITLE , "Journal Of Early Intervention" ) )
```

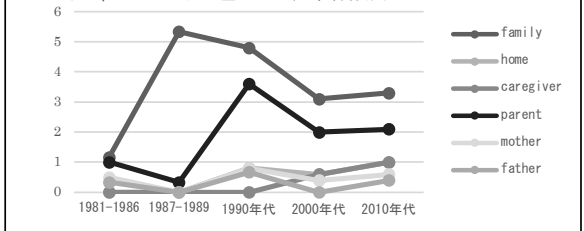
IV. 結果と考察

検索結果から、701件の文献が抽出された（2020年5月時点）。KHcoderの結果から、40年間にわたって全体的に「早期」「介入」「子ども」「家族」「幼い」、そして「障

害」、「特別」、「サービス」や「プログラム」、「実践」、「教育」、「支援」などは最も頻繁に使われていることが分かった。また、「infant」（新生児から約1歳までの子ども）と「toddler」（約1〜3歳の子ども）という表現が多くみられるが、「infant」は「toddler」より2倍近くタイトルによく利用される。さらに、「ニーズ」と「アセスメント」も重要なキーワードである。

法律と関連研究の関係性を検討するために、法律の動向をまとめた。1975年、P.L. 94-142の全障害児教育法が定められ、子どもの個別教育計画の作成にあたって、家族の参加が必須となり、家族の役割が徐々に注目されるようになった。1986年、P.L. 99-457障害者教育法改正パートHでは、0〜2歳までの障害児まで支援対象が拡大され、個別家族サービス計画も規定された。1990年のP.L. 101-476では移行支援、1991年のP.L. 102-119では自然な環境、1997年のP.L. 105-17ではIFSPでの自然な環境や一般教育カリキュラムへのアクセス、2004年のP.L. 108-446では質の高い人材や説明責任等で、家族に直接・間接影響し、重要な規定が多かった。

図 家族関連の論文数の変化（各時代の一年平均数）
(Scopusのデータに基づいて、筆者作成)



上記のように、1980年代後半から1990年代にかけて、多くの重要な法律が定められたため、この時期の家族に関する論文数が急増した（図を参照、1986年に個別家族サービス計画が制定されたため、ここで区切った）。対象の3つのジャーナルで公開された家族に関する論文の1980年代からの傾向はほとんど上記の法律の内容に一致したことが分かった。P.L. 99-457の制定の直後、「法律の意義や内容の解釈」、「サービスを受ける資格の有無」、1990年代からは「自然な環境」、「教育の効果」や「説明責任」、「質の高い専門性」等は大きな課題だとされている。これらの動きから、1980年代から米国の連邦法が示した障害のある乳幼児と家族の支援方針はこの分野に肯定的な影響を与えたと考えられる。今後、こういった文献の内容等をより深く分析する必要がある。（参考文献）

（参考文献）

- 樋口 耕一. (2004). テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—. 理論と方法, 数理社会科学, 19(1), 101-115.
- 一瀬 早百合. (2012). 障害のある乳幼児と母親たち: その変容プロセス. 生活書院.

発達障害児の保護者支援で支援者が経験する困難

—保護者に負の影響・感情をもたらし経験についての検討—

○田中里実

(青山学院大学)

KEY WORDS: 発達障害, 保護者支援, 支援者支援

I. はじめに

発達障害児療育においては、子どもに対する支援と同じく家族に対する支援の重要性がいわれる。児童発達支援ガイドライン(厚生労働省, 2018)では、「障害の特性に配慮し、子どもの『育ち』や『暮らし』を安定させることを基本に、丁寧な『家族支援』を行うことが必要である」とされている。その上で、情報提供、子育てへの助言、発達上の課題への気づきの促し、心理的カウンセリング、関係者・関係機関の連携による支援体制の構築、兄弟姉妹等の支援等、10の支援内容が明示されており、家族に対する支援は心理教育的側面からカウンセリング的側面、環境調整までも含む非常に幅広い支援であるといえる。加えて、わが子の障害特性の理解の仕方は「それぞれの家族で異なる」ことや、気づきの支援は「個性に配慮して慎重に行う」必要があることもあわせて示されており、発達障害児療育の担い手(以下、支援者)には、家族、特に保護者の心情や認識に寄り添う姿勢が求められている。このように保護者に対する支援は、幅広い専門性が求められることに加え、保護者の心情に日々触れる機会の多い、感情労働の側面も強い職務でもあり、その職務に従事する支援者を支える「支援者支援」の在り方を考えていく必要が高いと考えられる。

そのような職務において、支援者はどのような場面で難しさや不快感を感じているのであろうか。本研究では特に、支援者にとっても感情が刺激されやすい場面である、自身の関わりが保護者に負の影響をもたらしたと感じた経験、保護者に負担感など負の感情を与えたと感じた経験について検討する。

II. 目的

保護者の心情に寄り添う支援が重要とされる中で支援者に求められる姿勢を詳細に検討していくこと、また支援者支援の在り方を検討していくことに向けて、支援者が自身の関わりで保護者に負の影響をもたらしたと感じた経験、保護者に負担感など負の感情を与えたと感じた経験について探索的に明らかにする。

III. 方法

【調査対象者】全国の児童発達支援センターおよび児童発達支援事業から無作為に抽出した504施設に調査依頼書、質問紙、返送用封筒各2通を送付し、発達障害の子どもとその保護者の支援に携わる支援者2名に回答を依頼した。その結果283件の有効回答が得られた。

【調査時期】20XX年8月から10月に実施した。

【調査内容】調査は無記名式の質問紙形式で実施し、はじめに経験年数を尋ねた。その後、「保護者に対する支援の中で、ご自身の関わりが保護者に負の影響をもたらしたと感じた経験、保護者に負担感など負の感情を与えたと感じた経験はありますか。」と教示し、自由記述式で回答を求めた。

【分析方法】KJ法を用いて探索的に分析を行った。臨床心理学・発達臨床心理学を専門とする大学教員3名に協力を依頼し、協議のもと分類を行った。

【倫理的配慮】本調査は、東京学芸大学の研究倫理委員会の承認を受けて実施した(受付番号:396)。調査対象者には書面にて説明を行い、返送を以て同意を得た。

IV. 結果

283件の回答者の平均経験年数は、6.96年($SD=6.69$)

であった。そのうち、自身の関わりが保護者に負の影響や負の感情を与えた経験について、具体的記述があったのは125件(44.17%)であり、125件の回答者の平均経験年数は7.75年($SD=6.65$)であった。

得られた自由記述回答についてKJ法により分類を行ったところ、12個の小カテゴリーが抽出され、そこから3つの中カテゴリーが生成された(表1)。最も回答数が多かったのは、「保護者に寄り添いながら子どもについて共有する難しさ」についてであり、回答の7割を占めた。そこには保護者の気持ちに寄り添いきれなかった、保護者との間に捉え違いが生じた、保護者に負担をかけすぎてしまった、子どもの特性について認識の相違が生じた場面等で、保護者に負の影響・感情を生じさせたと感じるエピソードが多くみられた。

「保護者との関係懸念」では、コミュニケーションが上手く図れなかったことや若さ・経験不足ゆえにうまく説明ができなかった等により、保護者に頼りなさや不信を感じさせてしまったのではないかと支援者側の懸念が多くみられた。「療育場面の対応やミス」では、怪我等のアクシデントや職員間の共有不足により保護者に負担をかけた等のエピソードが多くみられた。

表1 回答の分類とその内訳

中カテゴリー	小カテゴリー	件数	%
保護者に寄り添いながら子どもについて共有する難しさ	保護者の気持ちに寄り添う場面	32	25.60%
	捉え違いが生じた場面	19	15.20%
	保護者への負担をかけた場面	15	12.00%
	特性共有場面	14	11.20%
	子どもの課題を伝える場面	7	5.60%
保護者との関係懸念	コミュニケーション困難場面	10	8.00%
	若さ・経験不足を感じた場面	6	4.80%
	保護者の反応を気にしすぎた場面	6	4.80%
	支援者の自信のなさが出た場面	2	1.60%
療育場面の対応やミス	アクシデント・インシデント場面	7	5.60%
	共有不足であった場面	5	4.00%
	療育の物理的問題が生じた場面	2	1.60%

V. 考察

本研究では、支援者にとっても感情が刺激されやすい経験である、支援者から見て自身の対応が保護者に負の影響や感情を生じさせたと感じる経験について尋ね、保護者支援における困難の一部を探索的に検討した。

その結果、保護者の心情や認識に寄り添いながら子どもの特性について共有していく場面における負の経験が多くみられた。支援者は保護者に寄り添う姿勢とわが子の理解を促す支援の両立に難しさを感じやすいことが想定され、これは木曾(2014)の地域の保育所の保育者に行った調査と類似する結果であった。また保護者との関係の懸念のカテゴリーも生成されたことから、支援者は保護者との関係性の構築を強く意識し、それによって時には関係懸念が高まりやすいこともうかがえた。今後は、保護者側の視点から負の影響・感情を生じた経験についても調べ、多角的に検討していく必要があると考えられる。

(参考文献)

木曾陽子(2014):保育における発達障害の傾向がある子どもとその保護者への支援の実態。社会問題研究, 63, 69-82.
厚生労働省(2018):児童発達支援ガイドライン。

特別支援学校スクールカウンセリングに関する全国調査

—視覚・聴覚障害児在籍校のSC事業の現状と特別支援コーディネーターが感じるニーズ—

○ 野元 明日香 橋本 創一 福田 弥咲 山口 遼
(志学館大学) (東京学芸大学) (東京学芸大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 視覚・聴覚障害, SC, ニーズ

I. はじめに

1997年に導入されたスクールカウンセリング活用調査研究委託事業(以下、SC事業)は、いじめや不登校問題等の解消を目的に中学校への配置に重点を置いてスタートした。その後、小学校、高等学校へと拡充されてきた一方で、特別支援学校への配置は、SC事業開始から20数年経った現在、ようやく各地でその動きが見られ始めている。ただし、特別支援学校へのスクールカウンセラー(以下、SC)配置の実態は、都道府県によって大きく異なっている現状があるが、その実態に関する調査は散見されない。

他方、利用者の視点からみると、相談の必要性は感じながらもハードルが高く、気軽な利用が難しいと感じていることも明らかになっている(勅使河原, 2013)。障害児の相談機会の確保については社会的にも注目され始め、最近ではマスメディアで特集も組まれた(NHK「ろうを生きて 難聴を生きて『このままで大丈夫 聞こえない子どものこころのケア』」初回放送日: 2021年11月20日)。また、特別支援学校におけるSCに関する近年の研究としては、「特別支援学校高等部の軽度知的障害生徒におけるメンタルヘルスに関する全国調査」(仲野ら, 2019)があるが、通常学校に比べて低い配置率と、生徒のメンタルヘルスの実態や教師の負担から、SCの配置を進めるべきと述べられている。

II. 目的

本研究では、視覚・聴覚障害部門のある特別支援学校を対象にして、SC事業の実態に関するアンケート調査から現状を把握することとした。SC事業の実態と特別支援コーディネーター(以下、コーディネーター)が感じているニーズ等を明らかにし、今後のSC事業の充実につながる示唆を得ることが本研究の目的である。

III. 方法

対象: 全国の視覚・聴覚障害部門を有する特別支援学校、計174校(内訳: 視覚部門のみ65校、聴覚部門のみ103校、視覚・聴覚の両方6校)。特にSC事業に詳しいと考えられたため、コーディネーターに回答者を依頼した。方法: 独自に作成した質問紙を郵送し、記入後返信を求めた。アンケートの項目は、【SC事業の概要に関する6項目】、【SCの業務内容や設備に関する3項目】、【SCへ期待することSC事業で感じる難しさなどコーディネーターの所感に関する3項目】の計12項目である。調査期間: 2021年7月下旬に郵送し、8月末までの回答を求めた。期日までに回答があったのは、174校のうち97校であった(回収率55.7%)。

IV. 結果

結果は以下のとおりである。【SC事業概要】①SC事業によるSCの配置: 「配置あり」56%、「配置なし」29%、「わからない」9%、「無回答」6% ②SC事業の管理部門: 「保健(体育)部」26%、「生徒指導部」21%、「教育支援部」21%、「その他(教頭、教務部、人権教育係など)」32% ③SC事業の担当者(複数回答可): 「養護教諭」22件、「副校長・教頭」15件、「その他(保健主事、教育相談コーディネーター等)」13件、「特別支援コーディネーター」12件、「生徒指導担当」10件 ④昨年度のSC利用件数: 0~158件(平均38件, SD=40.0) ⑤スクールカウンセリング担当者(複数回答可): 「養護教諭」

23件、「SC」16件、「その他(主幹教諭や相談支援担当教員など)」15件 ⑥SCの勤務回数及び時間: 1日1.5時間~7時間(平均5.3時間, SD=1.51)

【SCの業務内容や設備】①業務内容(複数回答可): 「児童生徒に対する相談・助言」71件、「保護者に対する助言・援助」66件、「教職員に対する助言・援助」64件、「教職員との情報共有(情報収集)」60件、「校内会議(校内委員会・ケース会議)への参加」39件 ②コミュニケーション方法: <<視覚障害>>「点字での案内」3件、「読み上げ可能なデジタル資料」2件、「墨字」2件、「拡大版」2件 <<聴覚障害>>「手話通訳」13件、「筆談」7件、「マウスシールド」2件、「アクリル板」1件、「UDトーク」1件、「要約筆記」1件 <<共通>>「事前の情報提供」9件、「特になし(音声や口話でのコミュニケーションなど、通常のカウンセリングと同等のもの)」18件 ③設備: 「相談室あり」55%、「相談室なし」31%、「無回答」14%

【SC事業へ期待すること等、コーディネーターの所感】①SCに望むこと(複数回答可): 「対応についての教員へのアドバイス」69件、「児童・生徒へのカウンセリング」68件、「心と行動の不調についての対応」62件、「専門的な見立て・コンサルテーション」61件、「生徒に関する情報の共有」58件 ②SC事業の難しさ(複数回答可): 「盲聾学校という限られたコミュニティの中で児童生徒の世界が広がらない」33件、「教員として指導する場面とスクールカウンセリングの担当として支援する場面の両立が難しい」28件、「SC以外の教職員には、心理の専門性がない」27件、「盲聾学校で使える検査が少ないため、必要なアセスメントができない」26件、「外部機関(SCを含む)に繋げる際に、教職員が同行・介入する場面がある」18件 ③SC事業に求めることや改善してほしいこと(自由記述): 「SCの配置」、「手話のできるSCの確保」、「相談時間の増加」など。

V. 考察

SCの配置は全国的に広がりつつあるが、配置のニーズがありながらも整備されていない自治体の存在が明らかとなった。SCが配置されている学校では、本人や保護者のニーズに合わせたコミュニケーション手段を提供するなど工夫が見られる一方で、聴覚障害児のカウンセリングにおいては、手話ができるSCの確保が求められている。また、コーディネーターの所感として「限られたコミュニティの中で児童生徒の世界が広がらない」等の、障害特有の問題も明らかとなった。通常学校で求められるSCの専門性に加え、障害特性やコミュニティへのアプローチなど、「特別支援学校のSCならではの専門性」が必要であると言える。今後は、これらのニーズに応じた支援方法を模索し、SC事業のより一層の充実を図っていく必要がある。

(参考文献)

仲野 菜ら(2019)「特別支援学校高等部の軽度知的障害生徒におけるメンタルヘルスに関する全国調査—特別支援学校におけるスクールカウンセリングの検討—」東京学芸大学紀要 総合教育科学系II, 70, pp.177-183
勅使河原 由香(2013)「聴覚障害者におけるカウンセリング来談妨害要因の解明—聾学校高等部生徒へのインタビュー調査から—」跡見学園女子大学付属心理教育相談所紀要第10号, pp.95-106

院内学級担当教員の専門性向上をめざした 研修ニーズに関する調査研究

○窪田 彩 尾高 邦生
(順天堂大学スポーツ健康科学部)

KEY WORDS: 院内学級 専門性向上 研修ニーズ

I. はじめに

病弱教育とは、病気のためあるいは病気にかかりやすいため、継続して医療や生活規制が必要な状態の子どもへの教育である。文部科学省は2013年「病気療養児に対する教育の充実について(通知)」にて、「近年、医療の進歩等による入院期間の短期化や、短期間で入院退院を繰り返す者、退院後も引き続き治療や生活規制が必要のために小・中学校等への入学が困難な者への対応など、病弱・身体虚弱の幼児児童生徒で病院等に入院又は通院して治療を受けている者を取り巻く環境は、大きく変化している」と指摘している。そのうえで今後の課題として、①児童生徒の実態把握、②教育機関の設置、③教育措置の確保、④教員の専門性の向上の4点を挙げている。

しかし、疾患の多様化や入院の短期化に伴う教育ニーズの変化が顕著な「病弱・身体虚弱」に限定した研修実施の頻度・目的・内容についての研究は少なく、その実態は明らかになっていない。

そこで本研究では、病弱特別支援学校(分校を含む)の院内学級教員を対象とし、教職員の専門性を目的とした研修の頻度と内容について現状と課題を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 対象：全国15都道府県の病弱特別支援学校院内学級担当教諭41名
2. 調査期間：2021年7月 - 2021年9月
3. 調査方法：質問紙を用いた調査(全10問)
4. 調査項目：
 - ①属性
 - ②専門性を身に付けるために活用している場
 - ③研修への参加状況
 - ④研修参加状況に対する認識
 - ⑤今後、希望する研修内容

5. 倫理的配慮：

本研究は、調査対象者に説明をし、了解を得、個人情報に十分留意し倫理的配慮を行ったうえで実施した。

III. 結果

1) 専門性を高める場について

専門性を高めるためにどのような場を活用しているかについて、10項目から複数回答を求めた。結果を図1に示す。「校内研修」が21%で最も多く、次いで「自主研修」と「先輩教員からの聞き取り」が15%、「Drからの聞き取り」が14%で続いた。

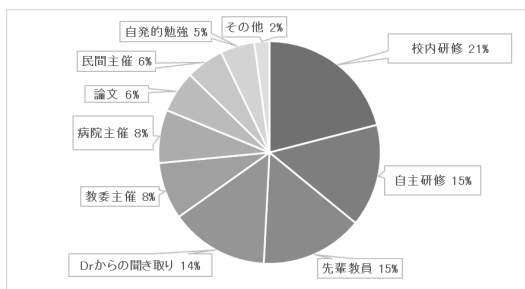


図1：専門性を高める場について(複数回答可)

2) 今後、希望する研修内容について

今後、希望する研修内容に当てはまるものを7項目から複数回答を求めた。結果を図2に示す。「的確な指導・支援方法の獲得」が32%で最も多く、次いで「子どもの心理や発達の理解」が25%、「様々な障害に関する幅広い専門性の習得」が22%となった。「他機関との連携」と「保護者への対応」は8%と同数の回答が得られた。また、「その他」にて4%の回答があり、具体的な内容としては「他校との情報共有」が挙げられていた。

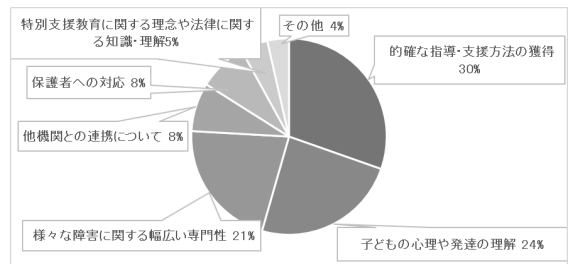


図2：今後、希望する研修内容について(複数回答あり)

IV. 考察

研修の方法については、校内研修、教育委員会研修といった設定された研修に比べて、自主研修、先輩教員からの聞き取り、Drからの聞き取りといった、自主的な研修が多くみられた。特に、教育委員会研修では、病弱教育に特化したプログラムは少ないと考えられ、また、対象児童生徒の理解や指導法については、個別性が高いことも関連していると考えられる。

研修内容については、指導・支援方法の獲得といった具体的な内容を望んでいることから、座学と併せて実技を交えた体験型研修が有効であると考えられる。また、病気や治療に加えて障害そのものへの理解を望む回答があったように、院内学級の変化に応じた研修内容の見直しが必要だと思われる。一方で、研修に拘らず専門性を身につける場を検討している教員がいることも推測された。特に、時間と場の制約がある院内学級担当教員にとっては、研修への参加が難しいケースがあり定型の研修以外での情報収集に取り組みながら、専門性を高めていることが示唆された。

(参考文献)

- 1) 文部科学省(2013)「病気療養児に対する教育の充実について(通知)」
- 2) 谷口明子(2011)「病弱教育における教育実践上の困難」,教育実践研究,山梨大学教育学部付属教育実践研究指導センター研究紀要,16,1-7

日本発達障害支援システム学会

2021年度 研究セミナー・研究大会 大会準備委員会

委員長	爲川 雄二	(帝京大学)
事務局長	橋本 創一	(東京学芸大学)
準備委員 (五十音順)	李 受眞	(浜松学院大学)
	池田 一成	(東京学芸大学)
	伊藤 浩	(社会福祉法人 幸会)
	今枝 史雄	(大阪教育大学)
	大伴 潔	(東京学芸大学)
	尾高 邦生	(順天堂大学)
	小林 巖	(東京学芸大学)
	霜田 浩信	(群馬大学)
	杉岡 千宏	(福岡教育大学)
	堂山 亞希	(目白大学)
	細川 かおり	(千葉大学)
	三浦 巧也	(東京農工大学)
	渡邊 貴裕	(順天堂大学)
大会事務局	田中 里実	(青山学院大学)
	山口 遼	(東京学芸大学)
	西村 裕子	(日本発達障害支援システム学会事務局)

<大会主催機関>

帝京大学 八王子キャンパス

<大会事務局>

日本発達障害支援システム学会

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1

(東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター内)

E-mail : office@jasssdd.org (@は半角)

Homepage : <http://www.jasssdd.org>