

日本発達障害支援システム学会

2022年度

研究大会・研究セミナー

＜オンデマンド・ハイブリッド配信開催＞

＝ 発表論文集 ＝

＝ 大会テーマ ＝

**障害のある子どもの言語コミュニケーション発達・
支援に関する研究の到達と最前線**

- 開催期間：2022年12月4日（日）～12月10日（土）
（オンデマンド配信）
- 記念講演日時：2022年12月4日（日）14：00～15：30
（ハイブリッド配信）
- 主催機関：東京学芸大学 小金井キャンパス

主催 日本発達障害支援システム学会
2022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

「障害のある子どもの言語コミュニケーション発達・支援に関する研究の到達と最前線」

新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大は、まだまだ勢いがおさまらず、ご不便な生活が続いていることと存じます。また、感染された方も多くなっています。引き続き、ご注意頂くと同時に、慎んでお見舞い申し上げます。

日本発達障害支援システム学会第20回（2022年度）研究大会・研究セミナーを、「障害のある子どもの言語コミュニケーション発達・支援に関する研究の到達と最前線」というテーマのもと、研究発表（従来のポスター発表や口頭発表）はオンデマンド型（各発表動画をYouTubeにて配信）、記念講演は会場（東京学芸大）にて実施するものを同時にYouTubeライブ配信（後日オンデマンド配信）するハイブリット型で開催することとなりました。記念講演は大伴潔先生（東京学芸大学教授）をお願いしておりますが、大会にお越し頂いて“生”のご講演をお聴き頂いても、オンライン・オンタイムでご覧頂いても、後日オンデマンドでご覧頂いても構いません。会員・参加される方のご都合に応じての参加方法をお選びください。

本学会の重要な研究テーマの一つとして、発達障害と言語コミュニケーション発達・支援があります。学会の理事として、その中核を長年担って頂いた大伴潔先生が東京学芸大学で定年退職をお迎えになります。この機に記念講演として、『人がことばを使うことの不思議—発達過程からのアプローチ』をお話し下さることとなり、有意義で興味深い発達研究の成果・知見などを拝聴できることはとても喜ばしいことです。

昨年度に引き続き、オンラインが中心となる開催となりますが、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。コロナ禍でも継続した教育・支援の実践について、または現況や課題などを探索追及する研究報告などを、ぜひ共有させてください。

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。

2022年9月

日本発達障害支援システム学会
第20回（2022年度）研究セミナー／研究大会実行委員会
委員長 橋本 創一（東京学芸大学）
事務局長 三浦 巧也（東京農工大学）

大会概要

大会テーマ：「障害のある子どもの言語コミュニケーション発達・支援に関する研究の到達と最前線」

開催期間：2022（令和4）年12月4日（日）～12月10日（土）
（オンデマンド配信）

記念講演日時：2022年12月4日（日）14：00～15：30
（ハイブリッド配信）

※期間中、ウェブでの参加が可能です。

主催機関：東京学芸大学 小金井キャンパス

※現地では記念講演のみ行なわれます。

主な催事：・記念講演（1件）・研究発表（複数）

- ・記念講演：ハイブリット形式で実施
来場型とオンライン型で開催します。
（YouTubeによるライブ配信）
- ・研究発表：オンデマンド方式によるポスター発表のみ
発表者ご自身が作ったYouTube動画を
大会サイトに配信します。

※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。

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、記念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、オンデマンド配信による発表のため、発表論文・発表動画・Google フォームによる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

2022年度の大会はオンデマンド・ハイブリッド配信による開催となります。

主催機関（東京学芸大学小金井キャンパス）では記念講演のみで会合はありません。

記念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・発表動画・Google フォームによる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2022年12月4日～10日です。

・大会ウェブサイトと、記念講演・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://jassdd-2022congress.jimdosite.com/>）。

記念講演のYouTubeライブ配信URLと、発表動画一覧ファイルのパスワードは、参加登録時のメールアドレスにお送りいたします。

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)

研究発表について

1. 質疑応答

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・発表動画提出・大会サイトへの掲載と Google フォームによる質疑応答をもって発表とみなします。

Google フォームによる参加者から質疑は、大会開催期間中の 2022 年 12 月 4 日～10 日です。Google フォームによる発表者から応答の締切りは、2022 年 12 月 24 日までです。

2. 発表動画

大会期間中に各発表者の YouTube の URL を大会ウェブサイトで公開します。
(大会参加者のみ閲覧可能)

大会スケジュール

12月4日（日） 12：00頃 開始

12月10日（土） 23：00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。

<記念講演>

・講演日時：

2022年12月4日（日）14：00～15：30（ハイブリッド配信）

ハイブリッド形式で実施：来場型とオンライン型で開催します。

（YouTubeによるライブ配信）

・講演タイトル：

「人がことばを使うことの不思議—発達過程からのアプローチ」

・講師：

大伴潔 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター 教授〔博士〕

<研究発表>

・オンデマンド方式によるポスター発表のみとなります。

・発表者ご自身が作ったYouTube動画を大会サイトに配信します。

プログラム案内

記念講演

講演タイトル：

『人がことばを使うことの不思議—発達過程からのアプローチ』

講師：

大伴 潔

東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター 教授〔博士〕

【講師プロフィール】

■専門分野

専門とするテーマは、言語・コミュニケーション発達の評価と支援方法の開発です。ことばやコミュニケーション面のニーズを把握し、支援の手立てを考えるには、支援ニーズのある子ども自身についてだけでなく、典型的な発達における子どもの育ちの過程も詳細に理解する必要があります。したがって、広い意味の研究テーマは「言語・コミュニケーション発達過程の理解と支援方法の探求」ということになります。また、話しことばの理解と表現だけでなく、乳幼児の認知発達や学齢児の読み書きをとまなう言語活動にも関心があります。



■免許・資格

言語聴覚士・臨床発達心理士

■所属学会

日本特殊教育学会・日本コミュニケーション障害学会(理事)・日本発達障害学会・日本発達心理学会・日本LD学会・日本音声言語医学会・日本発達障害支援システム学会(理事)・
American Speech-Language-Hearing Association

【主な著書】

■2022年 『言語発達』 Handbook of Child Psychology and Developmental Science

(福村出版) [翻訳]

■2022年 『公認心理師スタンダードテキストシリーズ 障害者・障害児心理学』

(ミネルヴァ書房) [編著]

- 2022年 『特別支援教育のための障害理解 未来に開かれた教育へ』
(金子書房) [分担執筆]
 - 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
—心理・生理・病理, カリキュラム, 指導・支援法—』
(福村出版) [編著]
 - 2021年 『人とのかわり方で育つ言語・コミュニケーションへのアプローチ
—家庭・園・学校との連携—』 (学苑社) [編著]
 - 2021年 『標準言語障害学 言語発達障害学第3版』 (医学書院) [分担執筆]
 - 2020年 『キーワードで読み解く特別支援教育・障害児保育&教育相談・生徒指導・
キャリア教育』 (福村出版) [編著]
 - 2019年 『言語・コミュニケーション発達の理解と支援
—LC スケールを活用したアプローチ—』 (学苑社) [編著]
 - 2018年 『アセスメントにもとづく学齢期の言語発達支援
—LCSA を活用した指導の展開—』 (学苑社) [編著]
- etc...

研究発表

- 1 『自閉症スペクトラム障害児における象徴性を伴うタクト獲得』
河村優詞（八王子市立宇津木台小学校）
- 2 『ダウン症生徒へのタブレット端末を用いた会話の促進』
井上剛（東京学芸大学附属特別支援学校）
大伴潔，橋本創一（東京学芸大学）
- 3 『肢体不自由特別支援学校におけるプログラミング教育の実際』
菱真衣（都立青峰学園）・辻村洋平（都立八王子東特別支援学校）・為川雄二（帝京大学）
- 4 『知的障害特別支援学校におけるメタバースによる実践的研究』
岩井祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）・鈴木直樹（東京学芸大学）・
藤村聡（東京学芸大 Playground 推進機構）
- 5 『特別支援学校における保健体育に関する実践研究』
牛島大悟（千葉県立湖北特別支援学校）・尾高邦生（順天堂大学）
- 6 『中学校におけるメンタルヘルス不調の支援の現状と課題』
佐藤舞（群馬県立赤城特別支援学校）・霜田浩信，峯岸幸弘（群馬大学）・
- 7 『高等部準ずる課程生徒へのオンライン学習支援システム構築』
辻村洋平（都立八王子東特別支援学校）・大塚美緒（株式会社社内田洋行）・
為川雄二（帝京大学）
- 8 『発達障害児童生徒に対する自己理解支援とアセスメントに関する実態調査』
李受眞（浜松学院大学）
- 9 『高等学校における修学や友人関係構築に困難さのある生徒への公民科教育方法の検討』
竹達健顕（東京学芸大学大学院）・三浦巧也（東京農工大学）・
日下虎太郎（東京学芸大学）
- 10 『小・中・高等学校におけるがん教育の推進のための課題について』
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）・
熊谷亮（宮城教育大学）
- 11 『暗所での視覚刺激がダウン症生徒の生理指標に与える影響』
藤澤 憲（和歌山県立紀伊コスモス支援学校）
- 12 『特別支援学校教員のバーンアウトと関連要因の検討』
佐藤翔子（東京学芸大学）・田中里実（青山学院大学）
- 13 『特別支援学校教員の求めるスクールカウンセラーの役割・機能に関する調査報告』
小林幹太（東京学芸大学大学院）・福田弥咲，山口遼（東京学芸大学）・
野元明日香（志學館大学）・堂山亞希（目白大学）・杉岡千宏（福岡教育大学）
- 14 『高等教育機関における発達障害支援の現状』
市瀬実里（長崎総合科学大学）

- 15 『特別支援学校における保護者対応及び保護者支援の一考察』
佐野昌子, 山口遼 (東京学芸大学大学院)
- 16 『アウトリーチ支援とチーム学校の取り組みに関する調査研究』
和田卓 (東京学芸大学大学院)・竹達健顕, 日下虎太郎 (東京学芸大学)
- 17 『通級指導教室における援助要請の指導の実態調査』
杉岡千宏 (福岡教育大学)・橋本創一 (東京学芸大学)
- 18 『障害のある乳幼児の保護者が感じる“育てにくさ”について』
杉山友菜 (東京学芸大学大学院)・石川卓磨 (めぐみ保育園)・
秋山千枝子 (あきやま子どもクリニック)

研究発表

自閉症スペクトラム障害児における象徴性を伴うタクト獲得

—図工授業における「十分な例」の指導による刺激般化の促進—

○河村 優詞

(八王子市立宇津木台小学校)

KEY WORDS: 応用行動分析、言語行動、刺激般化

I. はじめに

タクト(Skinner, 1957)は非言語刺激を弁別刺激とし、般性強化子によって維持される叙述的な言語行動を指す。自閉症スペクトラム障害 (ASD)児は象徴的な言語使用に困難を示すことがある。様々な刺激に対する象徴的な言語表出を訓練する場合、複数の例を指導することで刺激・反応般化が促進されることがある(Stokes & Bear, 1977; Stokes & Osnes, 1989)。本研究では粘土でできた作品に対して複数の例を指導した結果、象徴的なタクトが出現するようになったケースを報告する。

II. 方法

(1)参加児 特別支援学級に在籍する 6 年生男児であり、ASD の診断を受けていた。図工の授業において作品の鑑賞する場面において、参加児または他児が粘土で制作した動物や果物などの作品に対し、「これ何?」と指導者に問われると「粘土」のみ表出し、動物名や果物名の表出が見られなかった。なお、粘土作品と同じ動物や果物の絵・写真に対するタクトは既に獲得済みであった。実施と公表について保護者の同意を得た。

(2)場面・指導者 教室で担任が指導した。

(3)デザイン プレテスト→制作期→介入期→ポストテストの順に実施した。

(4)刺激・題材 プレテスト・ポストテストではテスト刺激として他児の制作した 11 種類の形状の粘土作品を用いた。制作期・介入期では訓練刺激として参加児の制作した「キノコ・リンゴ」の 2 種類の粘土作品を用いた。

(5)強化子・プロンプト 制作期・介入期のみ口頭称賛を強化子として用いた。制作期には粘土を手で修正する、介入期には正答を口頭で言うプロンプトを用い、正反応が生じた後に段階的に減少させた。

(6)手続き プレテスト・ポストテストではテスト刺激を提示し、「これ何?」と指導者が問うてタクトを求めた。これを各テスト刺激 1 回実施し、プロンプト・強化子は提示しなかった。

制作期では指導者が訓練刺激を粘土で制作する場面を見せ、参加児に模倣して作品を作ることを求めた。適宜制作を補助しつつ、プロンプトを漸減させた。

介入期では制作期の手続きに続き、参加児の作品に対して指導者が「これ何?」と問い、タクトを求めた。名

称の表出がなされない場合は指導者が口頭で正答を言って復唱させた。

III. 結果

プレテストでは全作品に「ねんど」と表出したが、ポストテストでは訓練を実施した「リンゴ・キノコ」以外にも、「へび・カバ・ライオン・ラッコ」のタクトが生じた(図 1)。制作期はおおむね手本に近い形状で粘土作品を作ることができるようになったため、両作品 4 試行を実施して完了した。介入期は「キノコ・リンゴ」の表出が各 3 連続生じたため全 9 試行で終了した(図 2)。

IV. 考察

図工作品の制作・鑑賞の授業文脈において、他の形状の粘土作品に対しても動物の名称のタクトが生じるようになった。ポストテストで生じたライオン、ラッコなどのタクトは写真や絵カード等によって獲得済みの言語であり、介入期において複数例の象徴的なタクトを指導することにより、刺激般化が促進された可能性がある。また、抽象性の高い形状の粘土作品に対しては「ねんど」と表出反応が維持されていた。

本研究は図工の授業文脈で一般的になされる作品の制作・鑑賞の中で刺激般化を促進する方法を検討したため、検証方法は厳密性を欠くが、小学校教育において活用可能な範囲は広いと考えられる。より広域に象徴的な言語使用が促進できるよう指導対象を拡大して検証する余地があるだろう。

(引用文献)

Skinner, B. F. (1957) Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts, New York.
Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977) An implicit technology of generalization. Journal of applied behavior analysis, 10(2), 349-367.
Stokes, T. F., & Osnes, P. G. (1989). An operant pursuit of generalization. Behavior Therapy, 20, 337-355.



図1 プレテスト・ポストテストの結果



図2 介入期の結果

ダウン症生徒へのタブレット端末を用いた会話の促進

—タブレット端末活用の効果を考える—

○ 井上 剛* 大伴 潔** 橋本 創一**

(*東京学芸大学附属特別支援学校, **東京学芸大学)

KEY WORDS: ダウン症・タブレット端末・コミュニケーション指導

I. はじめに

新型コロナウイルス感染症の流行による学校への影響は大きく、文部科学省の掲げた GIGA スクール構想の実現は喫緊の課題となった。1 人 1 台端末の実現により、学校教育における合理的配慮は各段に進んだことがうかがえる。特別支援教育においても、自己評価やモデル提示などの視覚支援教材として知的障害者との親和性は高く、活用場面は拡大してきた。東京学芸大学附属特別支援学校(以下当校)では、これに先立ち、研究の一環で幼稚部が学校の活動を撮影した画像を各家庭とやりとりする連絡帳として、また、就学奨励費補助教材費を用い高等部生徒が 1 人 1 台端末を実現していた。なお、高等部では、主に総合的な学習の時間などの調べ学習や発表場面で用いられてきた。ここでは、高等部の構音障害や吃音のあるダウン症生徒を対象とした、タブレット端末を用いたコミュニケーション指導の実践を通じて、タブレット端末活用の効果を報告する。

II. 目的

本報告では、知的障害者のコミュニケーション指導において、タブレット端末の①オールインワン(1 台で多機能)、②インタラクティブ(双方向性・直感的に本人が扱える)、③ポータブル(携帯可能)の 3 つの観点から、その有効性を評価することを目的とする。

III. 方法

1. 対象: 201X 年度の当校高等部在籍 3 年生生徒 2 名。生徒の特徴などは表 1 の通りであった。

表 1. 対象生徒のプロフィール

A	男	IQ: 3 2	吃音。構音障害。特に家庭で発話は少ない。「楽しい・好き・頑張った」の気持ちの表現あり。
B	男	IQ: 2 9	構音障害。会話を好むが伝わらない。ジェスチャーを交えて話す。「楽しい」の気持ちの表現あり。

*知能指数は田中ビネー知能検査 V

2. 実践手続き: 保護者と共に指導・評価を行う「個別の指導計画」を利用。生徒の目標は表 2 に記載した。

なお、タブレット端末は iPad mini (生徒・教員) と iPod touch (教員) を使用した。

表 2. 対象生徒の目標

A	家庭: 空欄を埋めて簡単な文章を書く(絵日記)。学校: ホームルームで 1 日の感想を言う。
B	家庭・学校: 簡単な文章で報告する。

- 1) タブレット端末に教本導入(イラスト+音声)。「いつ」「何を」「どう思った」に関する解説編と各自の活動画像を用いた練習編。指導初期、必要に応じて視聴。
- 2) タブレット端末に学校での活動画像を導入。家庭で保護者に画像を見せながら報告。生徒 A は家庭での発話が少いため週末に絵日記に取り組み(「いつ」「何を」「どう思った」を文章で書く)。
- 3) タブレット端末に家庭での活動画像を導入(撮影)。学校で教員や友人に画像を見せながら報告。
- 4) 評価は①「個別の指導計画」の評価(学校・保護者)。活動画像を用いた会話、日常会話の様子。②記録動画(25 回分)の分析。ホームルームの発表の様子。③絵日記(12 枚)の分析。記載内容。

以上の実践を通じて、生徒のタブレット端末の扱いを 3 つの観点(①オールインワン、②インタラクティブ、③ポータブル)から評価する。

3. 倫理的配慮: 年度当初、研究の趣旨を説明し、匿名性が保たれること、得られた情報が研究目的以外で使用されないことを保護者に説明し同意を得た。

IV. 結果

1. 生徒の行動に関する評価

1) 「個別の指導計画」の評価は表 3 の通りであった。

表 3. 対象生徒の評価

	学校	家庭
A	楽しかったことを発表。時にタブレット端末の画像を見せて発表。	週末にタブレット端末の画像を見て取り組んだ。やらない時もあり。
B	ホームルーム以外でも家庭の出来事、下校方法などを報告した。	ジェスチャーやタブレット端末を用いて話すことが増えた。

2) ホームルームの発表の様子

生徒 A: 友人の欠席を寂しがったり、現場実習に行く友人を励ましたりするなど、発言内容が豊かになった。生徒 B: 「いつ」「誰と」「何を」の発表を行うも、気持ちの表現は「楽しかった」にパターン化する傾向。

3) 絵日記の記載内容(生徒 A)

家族やヘルパーと行った余暇活動や友人のイラストを描き話題にすることが多かった。「どう思った」は「楽しかった」が多かったが、「また行きたい」もあった。

2. タブレット端末の評価(①オールインワン②インタラクティブ③ポータブル)

表 4 にエピソードを挙げ 3 つの観点で評価した。

表 4. タブレット端末の活用事例と評価

教員の端末で撮影した画像をサムネイルから選択し、自分の端末に導入して持ち帰った。	①②③
自分の端末で好きな物を撮影し、ホームルームで画像を見せながら発表した。	①②
プリント学習において分からない時、端末に導入された教本を調べて解答した。*他課題	②
自分の端末で好きな活動を撮影し、家庭で画像を見ながらイラストを描いた(絵日記)。	①②

V. 考察

知的障害者のコミュニケーション指導においては、伝えたい内容があることが前提となる。これまで好きな物や自らの体験を表現する実践が行われてきた。タブレット端末は携帯性に優れ、撮影とモニター機能が一体化しているため、日常生活場面を好きな時に切り取り、かつ記憶していつでも取り出すことができる。生徒 2 名のエピソードを含めた評価からは、タブレット端末の基本的な操作を直感的に理解し、様々な場面で自由に活用する姿が見られた。また、相手と同じ画像を見ながら会話をすることは、知的障害や構音障害、吃音のある者の言葉の負担を減らし、会話における成功体験をもたらすことが考えられ、自ら表現したいという意欲につながるものが期待される。

(参考文献)

肢体不自由特別支援学校におけるプログラミング教育の実際

—外部専門員との連携—

○ 菱 真衣
(都立青峰学園)

辻村 洋平
(都立八王子東特別支援学校)

爲川 雄二
(帝京大学)

KEY WORDS: 肢体不自由、プログラミング教育、STEAM 教育

I. はじめに

変化と躍進を続ける今日の社会・技術において、「Society5.0」ともいわれる進化した人工知能が様々な判断を行ったり身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代の到来が、社会の在り方を大きく変えていくとの予測がされている。新学習指導要領においては、小学部から高等部を通じてプログラミング教育を充実させることが重要視されている。日々の子供たちとの関わりの中では、プログラミングを学んでみたいというニーズがあり、身の周りの課題について情報機器を使って解決しようとする姿勢がみられた。これまで身体的な支援の必要があった課題も、テクノロジーを活用して、自身の力で解決できるのではないかという可能性を感じ、特別支援学校でプログラミング教育を推進する必要性を実感した。

本実践においては肢体不自由特別支援学校2校におけるプログラミング教育について焦点を置き、その実践内容を報告する。

II. 実践1

「プログラミングで身の回りの課題を解決しよう」

対象：中学部 知的障害を併せ有する教育課程

教科：職業・家庭

ツール：micro:bit

① 既知知識の確認、課題の設定

電動車いすを使用する生徒から、後方が見えにくく不安を感じるといった意見が挙がった。超音波センサーを使用し、後方の障害物を感知してアラームを鳴らす仕組みを作ることにした。

② プログラムの設計、試行と挑戦

プログラムを組み、日常動作を再現して、超音波センサーの取り付け位置はどこがよいか、どのような音が注意を惹くか等を確認した。

③ 検証

プログラムを自動車メーカーの方に説明した。実験などで得られたデータ等の根拠をもとにすることが重要であると助言をいただいた。その後、生徒達はプログラムを説明できるよう、自分たちで考えた実験を行った。

④ 課題の解決

micro:bit を車いすの後ろに付けて、障害物が近づいた際はアラームが鳴り、危険を回避することができた。

III. 実践2

「プログラミングで花いっぱい」

対象：高等部 準ずる課程

教科：学校独自設定教科「PC 演習」

ツール：M5Stck Core2、M5StickC Plus

① 既知知識の確認、課題の設定

中学部段階より、端末画面上でのビジュアルプログラミング、ドローンやガジェットを動かすフィジカルプログラミング、Excel VBA の学習を積み重ねている。プロ

ックでプログラムをする手だてや各処理、基礎的なコーディングは理解しているが、論理的思考のよさや考え方については充分ではない。そこで、身近な生活課題について既知のプログラミングで解決する題材を生徒自身で設定し、解決しようとする探究型の学習課題を計画した。生徒達が設定した学習課題は、係担当しているカプトムシの腐葉土と花への定期的な水やりについてである。障害特性から、自身では水やりが困難なため、定時で水やりをするシステムを構築することを目標とした。

② プログラムの設計、試行と挑戦

前述したプログラミングの思考、論理的思考の萌芽に向け、紙面でのフローチャート設計、ブラウザ上で micro:python を用いたシミュレーションを基本とした。シミュレーションと実際の動作確認を繰り返すことで、改善をするサイクルが自然と確立されていった。

③ 検証

実際に運用を始めるにあたって、同じ係担当の生徒や教職員に内容をプレゼンテーションした。運用を始めてから物理的な課題やシステム上の新しい課題が発見され、その改善を継続して行っている。

④ 課題の解決

目標とした定時での水やりは達成できた。また、試行と挑戦を繰り返すことで、誰が見ても明瞭で分かりやすくする、コードに説明を入れる、できるだけ最小行数で構築しようとするといった、プログラミング的思考の資質・能力を向上させているものと考えている。現在も、本学習題材を発展させた新しい課題の発見を進んで行おうとするなど、主体性や学びに向かう姿勢や意識の醸成にも繋がったものと実感している。

IV. 考察

今回の実践においては、生徒の日常生活における課題を解決することに重点を置いた。実践1では、電動車いすの操作の際に後方が見えにくいという課題に対して、実験を繰り返してプログラムを改善し、車いすの衝突を防ぐ仕組みを作ることができた。実践2では、障害の特性により自身で水やりが困難であるという課題に対して、フローチャートを活用して丁寧に計画を立てたり課題の解決に向けてスライドを使って仲間と情報共有したりしながらプログラムを改善していき、自動で水やりをする仕組みを作ることができた。これらの学習活動を通して、課題の発見から解決までのプロセスにプログラミングを活用することのよさを体験的に学ぶことができたことと推察される。今後も、生徒の生活に根ざした題材でプログラミングを活用した授業に取り組み、生徒自身が日常生活や社会においてテクノロジーを活用することの良さに気付けるようにしていく。また、身近にある課題の解決に向けて、論理的に思考する経験を積めるよう継続して取り組んでいく。

知的障害特別支援学校におけるメタバースによる実践的研究

—高等部における表現運動の取組による国際交流—

○ 岩井 祐一

鈴木 直樹

藤村 聡

(東京学芸大学附属特別支援学校)

(東京学芸大学)

(東京学芸大 Explayground 推進機構)

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校、メタバース、国際交流

I. はじめに

文部科学省は、グローバル化が加速する社会経済において、高校生等の国際交流の推進が重要であると示している。一方、知的障害特別支援学校高等部における国際交流に関する事例や先行研究等では、調査したところ僅かしか確認できなかった。その理由の一つに、「特別支援学校における教育内容の精選に当たっては、実生活に役立つこと、身近な問題であること、進路や職業に結びつくことなどが大切な要素とされる(小畑ら 2019)」ため、自立活動や作業学習、職業等の実学的な教科が重要視され中心的な学習となっている背景があると考えられる。しかしながら、現代の実生活はグローバル化が加速しており、より積極的な展開が求められると考える。

II. 目的

そこで本研究では、新しい時代に対応することのできる資質・能力の育成を踏まえ、知的障害特別支援学校高等部を対象にメタバースを活用した国際交流に関する実践的研究を行うことを目的とした。メタバースはバーチャル空間を通して、まるでそこにいるような感覚を味わうことが可能である。また、文部科学省も知的障害のある生徒の学習について、「情報機器等を有効に活用することにより、生徒のもつ能力や可能性が更に引き出され、様々な学習活動が発展する」としている。これらを踏まえ、国際交流でのメタバースを活用した研究実践を通して、メタバースやVR活用に関する有用性、知的障害のある生徒へ活用する際の有効化するためのポイントを示すことができると考える。

III. 方法

本研究の方法は以下の通りである。

- 1) 対象知的障害特別支援学校高等部 1 年生 3 名(軽度から中等度の知的障害を有する生徒)
- 2) 内容: アラスカ大学の Pamela Skogst 氏とスペシャルオリンピックス・アラスカの Joanna Parish 氏の協力でのメタバースによる表現教育を実施
- 3) 使用機器等: 「Meta Quest 2 (VRヘッドセット)」および「Spatial (メタバースアプリ)」
- 4) 期間: 令和 4 年 10 月 27 日(火) 9:00~9:30 (日本時間)
- 5) 実践の評価等: 活動状況の観察および生徒へのインタビュー調査、記録映像からの分析
- 6) 倫理的配慮: 研究実施に当たっては、校内の承認及び授業対象者本人とその保護者に同意を得て実施した。
- 7) その他: 事前に対象生徒のアバターを作成すると共に Spatial における活動スペースを作成した。

IV. 結果

1) 実践より

実践初期では、「Spatial」の空間に入ると辺りを見回しながら様子を見ている状況であったが、すぐに空間にも適応し、空間の壁に貼り付けた絵を触れに行ったりする生徒もいた。その後、自己紹介を行ったり、アラスカの指導者によるレッスンを行ったりした。対象生徒 3 名とも VR ゴーグルや操作の仕方にも慣れ、表現運動に取り組んでいる様子であった。



2) インタビュー結果より

対象とした生徒 3 名にインタビュー調査をしたところ、3 名とも本実践が VR ゴーグルやメタバースを体験することが初めてであった。アバターの動きや音声等に関する質問では 3 名ともスムーズであったと回答した。また、実践の感想から「おもしろかった」と回答している生徒に理由を尋ねると、「英語で話している人が目の前に居た」や「色々な絵が目前に写った」、「手が動いたり手拍子ができたりした」、「英語をお話してきた」等と述べていた。またやってみたくらいという問いについては、3 名とも「やってみたくらい」と回答していた。今後はどのような活動をしてみたいかという質問では「色々な場所の景色を見てみたい」と答えている生徒がいた。

V. 考察

本研究では、知的障害特別支援学校におけるメタバースを活用した国際交流に関する実践的研究を目的とした。対象生徒の活動の様子やインタビュー調査を踏まえると、知的障害特別支援学校における学習活動に有用なツールの一つであるといえることが示唆された。また、メタバースの操作についても今回対象とした軽度から中等度の生徒においては、問題なく操作できており今後の活動の幅が期待できるといえる。

実践を踏まえて、今後は①アバターを介すことによるコミュニケーションの幅や表現が実際の交流とメタバース上の交流に差異があるのか、②どのような内容、環境設定が実践としてより有用なのか、③言語のみの交流だけでなく、身体活動を伴うことにより、より交流が活性化される可能性あるのではないかと、④特別支援教育としての発展の方向性と他の教育との発展可能性について等の点において今後、検討をすすめて、実践試行を行う中で明らかにしていきたいと考える。

また、本研究では海外の教員と日本の生徒という方法で行ったが、今後は逆の方法で行ったり、生徒間同士の交流を行ったりするなどして、実践規模や方法を比較しながら検討を進めていきたい。

一方、本研究に当たっては、日本とアラスカの時差が約 17 時間あり、実践の時間を調整することに苦慮した。この面については、授業のデザインを検討しながら時間や空間を超えた取り組みを行えるような様々な ICT 活用について検討していく必要がある。

(参考文献)

- ・文部科学省、「高校生の留学等を通じたグローバル人材育成のための取組(文部科学省予算事業)」, 文部科学省ホームページ, (2022 年 10 月 10 日, https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/1323960.htm)
- ・文部科学省(2019) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上)(高等部)
- ・小畑信五, 井上典子, 北岡大輔, 久保田真由子, 辻岡麻起子, 中筋千晶, 西本一史, 古井克憲(2019): 知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題 インタビュー調査より. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 69, 7-11.

特別支援学校における保健体育に関する実践研究

—生涯スポーツの基礎を培うアダプテッド・スポーツと授業の関連と効果—

○ 牛島 大悟 尾高 邦生
(千葉県立湖北特別支援学校) (順天堂大学)

KEY WORDS: 生涯スポーツ アダプテッド・スポーツ

I. はじめに

千葉県では、第 13 次「千葉県体育・スポーツ推進計画」において「多様化するスポーツライフの充実・発展」と示している。また、第 3 次「千葉県特別支援教育推進基本計画」においては、在学中からパラスポーツを推進するなど、将来を見据えた教育活動の充実を図り、生涯学習への意欲を高めることができるようにすると示している。

特別支援学校において、例えば保健体育の単元として、サッカーやバスケットボールなどの一般的なスポーツや、ボッチャやゴールボールなどのパラスポーツに取り組むことが多い。しかし、ルールや用具等の変更や障害特性に応じた工夫の困難さから、全ての生徒の実態に応じた対応ができないことがある。そのため、学習意欲の低下が見られたり、限られた内容の運動しか指導することができなかつたりするケースがある。また、教職員の生涯スポーツに向けた認識についても課題がみられる。

以上のことから、卒業後に生涯スポーツとして運動・スポーツに関わっていく態度を養うことができるような体育授業について考えるために、知的障害を対象とした特別支援学校高等部における体育授業実施者の生涯スポーツやアダプテッド・スポーツ(矢部 2004)に対する考え方に着目した。

II. 目的

本研究では、知的障害を対象とした特別支援学校高等部の教職員の生涯スポーツに対する認識やアダプテッド・スポーツの視点の必要性について明らかにする。そして、生徒が卒業後に生涯スポーツとして運動・スポーツに関わっていく態度を養うことができるような体育授業づくりに生かすこととする。

III. 方法

1 調査研究

調査対象は、A 県の知的障害特別支援学校(35 校)の高等部で保健体育の授業を担当している教職員に依頼した。調査方法は、Web アンケート調査を行った。調査期間は令和 4 年 7 月～8 月とし、回収率は 81% (217 名中 176 名が有効回答)であった。調査項目は、「生涯スポーツに対する認識」や「アダプテッド・スポーツの視点の必要性」とした。

2 実践研究

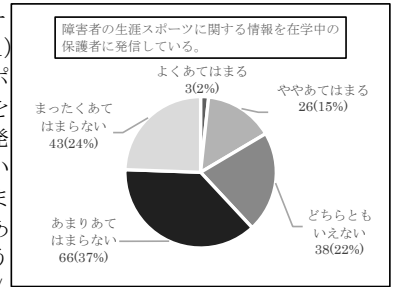
調査対象は、K 特別支援学校高等部普通科 1 学年 13 名と 3 学年 9 名である。授業単元は「生涯スポーツ」であるヘルスバレーボールとフロアホッケーを行った。実施期間は令和 4 年 9 月～11 月とし、実践授業の検証として、授業の前後に生徒へのアンケート調査を行った。調査項目は「生涯スポーツの認識」や「アダプテッド・ス

ポーツの視点(ルールや用具の変更受容)の必要性」について検証した。

IV. 結果

(表 1)

教職員のアンケート調査の結果(表 1)「障害者の生涯スポーツに関する情報を在学中の保護者に発信している」について、あまりあてはまらない、まったくあてはまらないという回答を合わせて 61%



であった。「障害者の生涯スポーツに関する情報を積極的に入手している」について、あまりあてはまらない、まったくあてはまらないという回答を合わせて 48%であった。また、「アダプテッド・スポーツという言葉を知っているか」については、「ある」が 42%「ない」が 58%であった。「アダプテッド・スポーツの視点は生涯スポーツにつながると感じますか」については、よくあてはまる、ややあてはまるが 74%であった。

実践研究の結果、検証授業の前後のアンケート調査より、「ルールや用具などを変更すれば運動・スポーツが楽しめる」については、1 学年はよくあてはまるが 21%から 74%に上がった。3 学年についても 37%から 87%に上がった。

V. 考察

教職員の生涯スポーツに関わる認識については、全体的にやや低い値である。背景としては、授業づくりや教育課程の充実については、各学校で研究してきてはいるが、学校を出た後の運動及びスポーツライフについて追及していく事例はまだ少ないのではないかと考える。また、保健体育科職員の授業数や行事量に対する働き方改革や、コロナ禍による外部との接触が減っていることについても近年影響が出ているのではないかと考える。

アダプテッド・スポーツの視点の必要性については、言葉の認知はまだ低い。しかし、アダプテッド・スポーツの視点や要素については、必要性が高いことが示された。そして、生涯スポーツとの関連が深いことも示されたため、生涯スポーツを考える上での授業づくりの中の大切な要素の一つになると考える。

実践研究においては、障害特性から持続的な指導支援と事例を積み重ねていくことが課題となる。

(参考文献)

スポーツ庁(2022) 令和 3 年度障害者のスポーツ参加促進に関する調査研究

中学校におけるメンタルヘルス不調の支援の現状と課題

—中学校のメンタルヘルスの現状調査の結果から—

○ 佐藤 舞 (群馬県立赤城特別支援学校) 霜田 浩信 (群馬大学共同教育学部) 峯岸 幸弘 (群馬大学共同教育学部)
KEY WORDS: メンタルヘルス (MH) 中学校 校内外の連携体制

I. はじめに

近年、若い世代の精神疾患患者数が増加しており、精神疾患の好発年齢にあたる児童生徒の早期介入の重要性が高まっている¹⁾。また、2020 年の自殺者数は、11 年ぶりに前年度の水準を上回り、特徴として女性や若年層の自殺が急増している²⁾。このような状況から、学校現場における早期発見・早期対応が必要であるが、その難しさについての先行研究が散見される^{3) 4)}。教員一人一人のメンタルヘルス(以下 MH)に関する専門性向上や校内外の的確な支援体制構築などが求められている。

II. 目的

本研究では、群馬県の中学校において、養護教諭等を対象に MH に関する現状調査を実施した。MH 不調の生徒への対応について、養護教諭等の支援上の悩みや困り事から、校内外の連携の実態と今後どのような支援・連携体制が必要かを明らかにすることを目的とする。

III. 方法

2022 年 8・9 月に、群馬県の国公立中学校 84 校に、Google フォーム及び Excel による質問紙を送付し、各学校の養護教諭または特別支援教育コーディネーター 1 名に回答を依頼し、返答のあった 47 校(回答率 54.9%)を分析対象とした。なお、本研究における情報の取扱いについて同意に基づいて進めている。養護教諭等の支援上の悩みや困り事及び関連する質問事項の結果は以下の通りである。

養護教諭等の支援上の悩みや困り事	関連する質問事項
①校内の支援体制	MH 不調 情報共有
・担任や学年職員で対応が多く、養護教諭が情報を得づらいこと ・保健室での対応任せ ・情報共有が中心、具体的な対応や方針が検討の不足	・生徒指導部会(89.4%)、教育相談部会(78.7%)、職員会議・学年会(74.5%)、ケース会議(70.2%)、朝会(31.9%)、運営会議(27.7%)
②校内の教員の専門性	教員の理解度 保護者支援
・MH 不調の捉え方(甘え、わがまま、怠惰など)や対応(叱るなど)の違い ・教員経験が少ない若年層の教員へのサポート	・MH の理解がある教員が多い(35%) ・あまり多くない(25%) ・どちらともいえない(23%) ・非常に多い(13%) その他(4%) ・SC による保護者支援介入 保護者対象カウンセリング(95.8%)、保護者への MH 講話(4.2%)、通信(2.1%)、
③医療や家庭との連携	医療連携への意識
・学校での対応の難しさ(成育歴、障害特性、家庭環境など複雑) ・保護者との共通理解(実態や対応への理解)の難しさ、保護者の意向と本人の気持ちのずれ ・多職種連携の組織的判断・実施に課題 ・医療受診に対する本人・保護者の拒絶 ・医療接続後の家庭でのフォロー不足	・必要に応じて連携したい(57%) ・積極的に連携したいが難しい(28%) ・積極的に連携したい(15%) ・実際の医療機関と連携した割合(92.9%)
④その他	
・支援にあたる大人(教員、保護者など)の MH サポートの必要性 ・SC の勤務時間不足、校内の職員数不足	

IV. 結果

本調査で、令和 3 年度の在籍生徒のうち、合わせて 567 名の生徒に MH 不調が生じ、対応が必要とされたことが分かった。中学校における情報共有について、生徒指導部会や教育相談部会、職員会議等で、組織的な共有がされていた。しかし、各校で複数の対象者がいる場合、限られた時間の中で、情報共有が中心となり、具体的な

対応等の協議まで丁寧に行うことが難しいことが推測される。また、不調の内容として、心因性の身体症状や抑うつ症状、自傷行為等であり、背景として、家族や友人との関係、障害特性等、様々でかつ複数の関連があると思われる、MH 不調の実態や背景が多様化・複雑化している。教員の専門性について、MH に関する理解や支援が的確な教員数は、校内に「あまり多くない/どちらともいえない」が全体の約半数であった。また、対応に係る教員の困難度として、「大半の教員が非常に/少し困っている」との回答が合わせて約 6 割であった。専門性を担保するため、スクールカウンセラー(以下 SC)の活用は有効だが、各校 1 名配置で、そのほとんどが複数校兼任であり、勤務時間も短いため、教員一人一人の専門性向上のための研修等の機会が少ないと思われる。医療との連携について、全体の約 6 割が「必要に応じて検討したい」と回答した。受診の見極めが難しい、医療との連携の仕方が分からないなどの理由が挙げられた。また、生徒の MH 不調の背景として家族との関係が関連しているケースがあることから、MH に関する基本的な知識や理解が保護者にも必要と思われるが、SC による保護者対象の講話や SC だよりなどの通信による情報発信を合わせると、全体の 6.3%に留まっていることが分かった。保護者への支援の主たるものとして、全体の 95.8%である SC によるカウンセリングであった。

V. 考察

本研究により、MH 不調の生徒の情報共有の基準、情報の一元化、支援の道筋の明確化について、校内でその方法や手順などを定め、共有することで、より早期発見・早期対応につながる校内外体制につながると思われる。また、教員一人一人の専門性の向上には、SC や S S W、医療機関と連携し、ケース会議などの経験の蓄積、専門家による講話など、各校の実態や課題に合わせて計画的かつ複数回の実施が必要と思われる。校内の各会議やメンター研修等の機会を利用し、MH の関連資料を参考にミニ研修やケース検討など定期的かつ複数回の実施が有効であろう。その際、オンラインを活用すれば、専門家からの遠隔での助言も可能であると思われる。保護者支援の視点では、支援者・機関への不満・不信感や世間体などが外部機関等への利用を阻む障壁となり得ることが指摘されており、「身近なところで」「気軽に」「安心して」相談できる場所の確保が求められている⁴⁾。よって、学校主催の専門家による保護者対象の勉強会や SC だよりなどの情報発信など計画的・定期的を実施するとともに、気軽に保護者が SC のカウンセリングを受けられるシステムづくりなどは、保護者への支援となり得るだろう。(情報の秘匿と簡易な申込、SNS 活用など)

(参考文献)

- 1) 欠ノ下 郁子・植田 誠治 (2021) 精神疾患の早期介入に関する養護教諭の認識. 予防精神医学, 5 (1), 62-75.
- 2) 北村 裕子 (2021) COVID-19 と自殺予防-自殺予防のための IT ツール「RAMPS」の実践-. 精神科, 38(6), 691-697.
- 3) 楠見 深ら (2018) 特別な支援が必要な中学生を担当する教員集団への行動コンサルテーション. 学校メンタルヘルス, 21(2), 210-217.
- 4) 雨宮由紀枝ら (2002) 子どものメンタルヘルス支援システムのあり方-その 1 保護者の支援者・機関利用状況調査から-. こころの健康, 17(1), 66-76.

高等部準ずる課程生徒へのオンライン学習支援システム構築

—校内組織とデジタルサポーターとの連携—

○ 辻村 洋平

(都立八王子東特別支援学校)

大塚 美緒

(株式会社内田洋行)

爲川 雄二

(帝京大学)

KEY WORDS: 肢体不自由、遠隔教育、校内支援体制

I. はじめに

都立八王子東特別支援学校は開校して43年目となる肢体不自由特別支援学校である。肢体不自由のある児童・生徒に対して、小学校、中学校および高等学校の目標に準じた教育を行うとともに、一人一人の実態に即した指導を行い、その可能性を十分に伸ばし、豊かな人間性と生きる力を向上させることを目指すことを教育目標としている。令和3年度より、国から義務教育段階の児童・生徒に一人一台のGIGAスクール端末が配備され、東京都では全児童・生徒、教員へのMicrosoft Teamsアカウントの配布、教員へのデジタル活用端末、BYOD(Bring Your Own Device=児童・生徒が自分のデジタル端末を校内設置Wi-Fiに接続できる)ネットワーク配備等、新しい時代の学校教育の基盤が急速に整備された。これらの意味するところは、教員がICT機器を活用して児童・生徒に教える段階から、児童・生徒が自分のICT機器で学ぶ段階へ移行したということである。これからの学校では、児童・生徒にとって、ICT機器が鉛筆やノート、教科書等の代わりになる。これまで本校が培ってきた肢体不自由・病弱教育の専門性を元に、児童・生徒たちがICT機器を使って効果的に学習する「新しい学び」を実践し、Society5.0に向けた学習方法として、デジタル教科書の活用も積極的に進めている。

感染症対策と国の施策とが並行する中、本校児童・生徒の実態も多様化している。本取組においては高等部準ずる課程の生徒が、個々の実態から自宅でのオンライン学習をするにあたっての実践内容を報告する。

II. 目的

肢体不自由特別支援学校 高等部準ずる課程生徒の各教科全授業をオンライン(Teams)で実施するにあたり、株式会社内田洋行より委嘱されたデジタルサポーターと教職員集団、具体的には高等部、教務部、情報教育部など校内組織が連携をした校内オンライン学習システムの確立・運用を行い、その効果を検証・分析するサイクルを構築する。また、定期的に外部の専門家からの助言と指導、評価を受け、適宜修正を加えていくことで、生徒の障害特性と実態に応じた個別最適な学びの提供を継続するとともに、本取組を通じた関係教職員のキャリアアップ・マネジメント意識醸成を図る。

III. 方法

高等部1・2年の生徒に対し、デジタルサポーターと教職員が連携し、生徒個々の実態に応じた学びを保障するとともに、各種教科等領域における授業や教育活動における教職員間の情報共有、デジタルデバインド解消を含めた教育課程の適正な進行管理を行う。

IV. 結果

本校高等部準ずる課程、1年生、2年生、合計2名生徒のオンライン授業実践を行った。オンライン授業を計画・運営するにあたっては、全教科担当教員(本校は8割が時間講師)、関係する教職員との合意形成から始まり、教育課程上の確認、オンライン授業における接続方法、教材の配布・回収など具体的な手立ての共有を定期的に行っている。このサイクルの構築こそ、本実践における主軸たる内容であると考えられる。本校高等部2年生生徒については感染症対策のため、2021年12月より実施している。情報リテラシーについては高い能力を有しており、機材や環境設定を含めた準備は保護者の支援や教員の支援は必要なく、電話とオンライン上での指示・

確認を通じて、全てを生徒自身で行った。選択性場面緘黙のある生徒で、対面での言語応答は困難であるために、コミュニケーションボード、メール、アプリ「コミュサポ」、Teamsのチャット機能等を用いたコミュニケーション支援を行っている。実施当初、各授業担当教員の情報格差の為に上述支援とオンライン授業の並行が困難であったが、デジタルサポーターの技術支援を受けることで徐々に緩和されていった。現在も週に3日間のオンライン授業を実施している。本校高等部1年生徒については入学相談時より、自身の希望する進路と障害特性から在宅訪問部門での学習を希望せず、在籍でのオンライン授業を希望し、2022年4月より実施している。オンライン授業の実施にあたって、環境設定を含めて支援が必要であり、入学後に教員(ICTリーダー)が6回の家庭訪問を行い、一人一台端末等の機材設置と設定、使用方法の説明を行った。常に臥伏の為、セパレートキーボード、トラックボールマウス、モニター用アームなど、本人の特性に応じた機材を選択して用いている。導入当初は上述高等部2年生徒と同様で、授業担当教員の生徒の障害特性の理解と情報格差が課題であったが、デジタルサポーターとの技術連携、教員へのレクチャーを繰り返すことで少しずつ軌道に乗ってきている。現在も毎日オンラインでの授業を実施している。本実践を通して、通信技術や物的・人的なICT環境の普及など、感染症対策のポジティブな側面を実感するとともに、新しい形態の個別最適な学びについての可能性を示唆しているものと考えられる。

V. 考察

本実践において、本校高等部2年生徒については、選択性場面緘黙の特性から、対面授業では達成できなかった自身の意見や考えの発言、音読等が「自宅で受けるオンライン授業」という環境においては達成できるようになった。週2日間の登校時において積極的な発言は、まだ達成できてはいないが、少しずつ発言が出てきていることなど、これからの本人の意思表出において大いに可能性を見出せる内容であった。また、分からないことを積極的にチャットで質問し、意見を記載、教員からのチャット内容を推敲できるようになるなど、内省の言語化の一助になっているものと考えられる。本校高等部1年生徒については、学習環境が確立されたことによって、学習に向かう主体性が大いに発揮されており、授業外でも機材操作に慣れるための家庭学習を反復して行うなど、学習意欲の喚起、学びに向かう姿勢の涵養に繋がっている。中学校1年生段階での中途障害の為に、各教科における学び直しを行っているが、その内容に対しても意欲的に取り組んでいる。また、家庭訪問を繰り返す中で、家庭全体への支援が必要な実態も明らかとなり、現在は居住自治体の福祉機関との連携をするなど、家庭全体への支援ネットワーク構築をしている。

上述の2事例における成果については、間違いなくデジタルサポーターの存在なしでは達成し得なかったと感じている。

今後の課題について、軸となる教員及び各教科担当教員のキャリアアップ・マネジメントの意識についてである。教育課程編成委員会、各学期設の履修状況確認会議等、既存の会議を活用した意識啓発と促進が出来るシステム構築を継続して目指していく。

発達障害児童生徒に対する自己理解支援とアセスメントに関する実態調査

—静岡県小・中学校の通級による指導の実践からの検討—

○ 李 受眞

(浜松学院大学)

KEY WORDS: 発達障害, 自己理解支援, 通級による指導

I. はじめに

発達障害のある子どもは「自我の充実」が十分に深まらず、自制心・自尊心の発達が遅れることによって生活場面で不適応行動を示したり、特異な学習スタイルをとることが指摘されている(田中, 2010)。また、自己形成にあたり、それぞれが抱えている課題は異なり、課題の内容により自己理解の支援内容も変わってくる。しかし、対人関係スキルと適応スキルに関わるアセスメントはあるものの自己理解支援に関するアセスメントや一貫したツール等は見当たらず、各現場の指導者によるものが多いことから、実態を明らかにする必要がある。また、児童生徒が自己概念を深めていく上で、自己だけでなく他者に関する認識、他者から見た自己を俯瞰し、他者評価との擦り合わせが重要である。そのため、自己に関する価値の認識、多様性の理解、客体としての認識についてどのように捉えているか客観的なツールを用いて把握し、必要に応じて支援を行うことが望まれる。

II. 目的

本調査では、小中学校で通級による指導を行っている教員を対象に自己理解支援のためのツールと具体的な支援方法の実態について明らかにする。

III. 方法

(1) 手続き: 静岡県内の公立小学校 48 校と公立中学校 12 校に郵送にて質問紙を配布し、無記名で回答し、返送の際は質問紙と同封した封筒にて返信を投函するよう依頼した。調査期間は 2022 年 7 月から 9 月であった。依頼文では、任意で回答を求めることや調査結果はプライバシーに関することを固く厳守し統計的に処理するため校名や特定の児童生徒や教師に関する情報は公表しないこと、データ分析後調査用紙は責任をもって廃棄すること等を説明し、質問紙に同封した。(2) 対象者: 静岡県公立小・中学校の特別支援教室において指導を行っている担当教員 27 名。(3) 調査項目: 自己理解の指導に関して行っている取り組みについて自由記述での回答を求めた。回答者のフェイスシート(教員年数・特別支援教育を担当した経験年数)、児童生徒の自己理解の実態把握のために用いているツールについて、①ある②ない③その他の選択肢での回答を求めた。また、①ある場合は、具体的に自由記述での回答を求めた。また、児童生徒が自分自身よさに気づくための支援、多様な自己に気づくための支援、他者から見た自分についての認識を促す支援について自由記述での回答を求めた。(4) 分析方法: 選択式質問項目の回答については、単純集計をし、割合を算出した。自由記述式質問項目の回答については、KJ 法を用いてカテゴリー分けを行った。その際に、一人の回答者による複数の回答は複数のラベルに記入した。

IV. 結果

27 名(回収率 45%)の担当教員から返送があった。回答者の教員経験年数は 5 年未満が 1 名(3.7%)、5~10 年が 1 名(3.7%)、11~20 年が 4 名(14.8%)、21 年~30 年が 7 名(25.9%)、31 年以上が 14 名(51.9%)であった。特別支援教育を担当した経験年数は 5 年未満が 11 名(40.7%)、5~10 年が 7 名(25.9%)、11~20 年が 8 名

(29.6%)、21 年~30 年が 1 名(3.7%)、31 年以上が 0 名であった。児童生徒の自己理解の実態把握のために、用いているツール等が「ある」という回答は 18 件(66.7%)、「ない」が 3 件(11.1%)であった。用いているツール等があると回答した場合の自由記述の内訳は、「SST」が 5 件(18.5%)、「感情に関するカード」が 5 件(18.5%)、「チェックシート・ワークシート」5 件(18.5%)、「知能検査・発達検査」が 1 件(3.7%)、「心理検査」が 1 件(3.7%)、「職業レディネステスト」が 1 件(3.7%)であった。児童生徒が自分自身の良さに気づくために行われている支援の回答の内訳は「本人に対する価値づけ」が 8 件(29.6%)、「言語によるフィードバック」が 7 件(25.9%)、「ワークシートの作成後、話し合い」が 6 件(22.2%)、「カウンセリング」が 3 件(11.1%)、「長所を生かした活動」が 3 件(11.1%)、「未回答」3 件(11.1%)であった。多様な自己に気づくために行われている支援の回答の内訳は「未回答」が 8 件(29.6%)、「様々なツールを用いた支援」が 7 件(25.9%)、「話し合いによる言語化」が 5 件(18.5%)、「多様な他者からのフィードバック」が 5 件(18.5%)、「多様な活動の取り入れ後の振り返り」が 2 件(7.4%)、「SST 後の話し合い」が 2 件(7.4%)、「あまりできていない」が 1 件(3.7%)であった。児童生徒の他者から見た自分についての認識を促す支援の回答の内訳は「未回答」が 5 件(18.5%)、「相手の立場に立つ練習・活動」が 4 件(14.8%)、「SST」が 4 件(14.8%)、「多様な他者からのフィードバック」が 4 件(14.8%)、「グループ活動」が 4 件(14.8%)、「ロールプレイ」が 2 件(7.4%)、「あまりできていない」が 2 件(7.4%)であった。

V. 考察

本研究では特別支援教室の担当教員を対象に自己理解指導のアセスメントツール、児童生徒の良さに気づく支援、多様な自己に気づくために行われている支援、他者から見た自分についての認識を促す支援の実態について明らかになった。児童生徒の自己理解に関する実態把握のために、ツールを用いている支援者は多かったが、SST や感情に関するツールが多く使用されており、行動変容と感情コントロールを目的とした支援が行われていることが分かった。自己に関する価値の認識、多様性の理解、客体としての認識のいずれの実践においても、SST による支援が必ず含まれており、児童期において自己概念を深めていくためには現段階における自我の充実の段階を把握した上で多様な自己への気づきとともに重要な他者の認識とフィードバックにより随時修正を図っていくことが重要である。多様な自己に気づくための支援と他者から見た自分についての認識を促す支援において、未回答が多く、今後の自己理解支援において多層性と客観性の視点が必要であることが課題として示された。

(参考文献)

田中道治(2010) 第 2 章発達障害のある子どもの自己を育てるとは 田中道治・都筑学・別府学・小島道生(編) 発達障害のある子どもの自己を育てる内面世界の成長を支える教育・支援

高等学校における修学や友人関係構築に困難さのある 生徒への公民科教育方法の検討

○ 竹達 健頭
(東京学芸大学大学院連合学校)

三浦 巧也
(東京農工大学)

日下 虎太郎
(東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター)
発達障害, 公民科教育

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、その教育的支援の確立が急務である。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・対人関係の苦しさ等）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（竹達ら, 2022）。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多くない。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」を視野に入れての実践研究も進んでいない状況にある。

II. 目的

本研究では、保護者と生徒の同意が得られた 1 クラス（40 名）を対象に公民科「現代社会」の授業実践を行う。高等学校の公民科は、「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。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。また、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」について、高等学校公民科は学習指導要領上唯一記載のある教科である。このことから、公民科で扱う現実社会の諸課題に対して、他者との合意形成や将来の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（高等学校公民科における思考力・判断力・表現力）に焦点を当て、その育成方法と評価方法について、実践事例を通して検討する。

III. 方法

文部科学省（2019）における高等学校公民科の目標は、①社会的な見方・考え方を働かせること、②現実社会の課題を追究したり解決したりする活動を通して学ぶこと、③公民としての資質・能力を育成することである。本研究では「授業の作り方」に重点を置き「学び方」に関する①と②に絞って実践する。「現代社会」では適切な現実の課題を設定し、その課題追究のための枠組みとなる「社会的な見方・考え方」を身に付けさせ、課題を追究し解決しようとする学びが求められている。また、選択・判断の手掛かりとなる概念や理論、公共的な空間における基本原理を「社会的な見方・考え方」として習得した上で、それを活用して法、政治、経済の課題学習を行う。本研究では現実社会の諸課題として以下 3 種類の課題を設定した。

1. 裁判員制度
社会的な見方・考え方「死刑」or「無期懲役」
2. 鶏卵の飼育方法
社会的な見方・考え方「ケージ」or「ケージフリー」
3. 安全保障体制
社会的な見方・考え方「軍縮」or「軍拡」

対象クラス 40 名のうち、松下ら（2014）が作成した修学上の不器用さ尺度、友人関係を築くことの困難さ尺度を用いてスクリーニングを行い、その結果に特徴のある生徒（平均値+1SD 以上）および発達障害の診断や見立てのある生徒に着目した。授業で行うグループワークの題材として、現実社会の諸課題を扱うため、論点を焦点化するとともに、他者との合意形成過程を構造化した教材（TEACCH）を試みる。

【思考・表現・判断を構造化したワークシート】

1. 自身の意見表明 (社会的な見方・考え方を用いる)
2. ディスカッション or ディベート (自分の意見と対極にある意見をメモする)
3. 班の意見をまとめる (他者と議論しながら合意形成をしていく)
4. まとめた班の意見に納得しているか (1 納得している～5 納得していない)
5. 4 の理由 (自身の思考の振り返り)

IV. 結果

授業観察を通して、ASD の診断のある生徒および ASD の見立てのある生徒は友人関係構築の困難さ尺度が高く（平均値+1SD 以上）、ワークシートは共通して自身の意見しか記述されなかった。ADHD の診断のある生徒は修学上の不器用さ尺度が高く（平均値+1SD 以上）、ワークシートは自身の意見が強い傾向にあった。場面緘黙症の生徒は、友人関係構築の困難さ尺度が高い（平均値+1SD 以上）一方で、他者意見をしっかりと記述していた。他者との合意形成過程を構造化したワークシートによる授業実践では、ASD の見立てのある生徒の記述に変化がみられ、他者の意見を数行書くことができた。

V. 考察

修学上の不器用さ尺度の高得点者と友人関係を築くことの困難さ尺度の高得点者は共通して肯定的アサーションができない傾向にある。特に後者は他者の意見を聞くことや書くことができない。グループワークにおいて、論点を焦点化するとともに、思考・表現・判断の取組みが構造化された教材とそれを導く手法が教科担当教師には求められる。発達障害のある生徒のコミュニケーション方法には偏りがみられるが、構造化された教材（TEACCH）は一定の有効性があった。他者との合意形成を目指す、グループで議論する授業構成は、他者の意見を取り入れる体験・機会となり、修学や友人関係構築の困難さへのアプローチとなり得る。

（参考文献）

- 松下智子・福盛英明・一宮厚（2014）
大学における新入生支援のための発達の修学困難チェックシート 10 項目版の開発. 健康科学, 36, 19-26
- 竹達健頭・橋本創一・日下虎太郎・三浦巧也（2022）
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. 日本学校心理士会年報, 14, 100-107.

小・中・高等学校におけるがん教育の推進のための課題について

—外部講師を活用したがん教育の実施状況に着目して—

○ 川池 順也 李 受眞 熊谷 亮

(東京都立小平特別支援学校武蔵分教室) (浜松学院大学) (宮城教育大学)

KEY WORDS: がん教育・外部講師・当事者

I. はじめに

2016(平成 28)年 12 月にかん対策基本法が改正され、がん教育に関する条文が新たに盛り込まれた。同年に発出された文部科学省の「外部講師を用いたがん教育ガイドライン」では、がん教育実施上のねらいの留意点として、健康や命の大切さをねらいとした授業の場合は、「がん患者やがん経験者による指導が効果的」であると示した。

2018(平成 30)年 3 月に一部変更された第 3 期がん対策推進基本計画において、「国は、全国での実施状況を把握した上で、地域の実情に応じて、外部講師の活用体制を整備し、がん教育の充実に努める。」と明記された。

文部科学省では、「がん教育」の在り方に関する検討会において、①がん教育の在り方を整理・新学習指導要領(中学校及び高等学校の保健体育科)に「がん教育」を明記(中学校は、2021 年度全面实施。高等学校は、2022 年度入学生より年次進行で実施)。②がん教育推進のための教材等の作成・周知 ③地域の実情に応じたがん教育の取組を支援 ④全国でのがん教育の実施状況を調査 ⑤がん教育研修会及びシンポジウムの実施する旨を報告した。

2022 年(令和 4 年)9 月に文部科学省から公表された「令和 3 年度におけるがん教育の実施状況」においては、「外部講師を活用したがん教育の実施状況」は、実施した割合が、小学校段階で 7.6%、中学校段階で 10.6%、高等学校段階で 7.1%と、2018(平成 30)年度と比較すると、若干の増減は見られたものの、軒並み低い値を示した(Table 1)。

このように、外部講師を活用したがん教育の推進については、課題点が多く、その問題点を明らかにして、今後の「外部講師を活用したがん教育の推進」について検討を行うこととした。

Table 1 外部講師を活用したがん教育の実施状況について

	2018(平成 30)年度	2021(令和 3)年度
小学校段階	8.3%	7.6%
中学校段階	9.2%	10.6%
高等学校段階	5.2%	7.1%

II. 目的

外部講師を活用したがん教育の推進についての課題点を整理して、「外部講師を活用したがん教育の推進」について検討を行う。

III. 方法

文部科学省の「令和 3 年度におけるがん教育の実施状況」調査報告及び文献調査から「外部講師を活用したがん教育の推進」における課題点を抽出し整理する。

IV. 結果

文部科学省の「令和 3 年度におけるがん教育の実施状況」調査報告によると、外部講師を活用してがん教育を実施した学校が活用した「外部講師の職種」は、「がん経験者 22.9%」、「がん専門医 19.3%」、「薬剤師 13.7%」、「その他の医師 397 校 13.1%」であった。次いで「保健師」、「看護師」、「がん関連団体等職員」、「学校医」、「大学教員等」、「保健所職員」、「がん罹患者の家族等」であった。

外部講師を活用したがん教育の実施形態は、「学年」と回答した学校数が最も多く、79.1%であった。次いで、「学級 11.3%」、「全校 9.2%」であった。

外部講師を活用したがん教育の実施の時間の教育課程上の扱いについて、「体育・保健体育」と回答した学校数が最も多く、57.0%であった。他に、「特別活動 26.9%」や「総合的な学習の時間 15.6%」、「道徳 5.0%」で扱った学校もあった。

外部講師を活用しなかった理由について、「教師が指導したため」と回答した学校数が 59.1%で最も多かった。次いで、「指導時間が確保できなかった 29.3%」、「適当な講師がいなかった 11.8%」、「講師謝金等の経費が確保できなかった 6.2%」であった。

V. 考察

文部科学省による調査によれば、外部講師を活用しなかった理由が「教師が指導したため」と回答した学校数が 59.1%で最も多く、外部講師と繋ぐ手段が学校に広まっていない実態が明らかになった。

こうした点について、植田(2018)は、「がんについては専門的内容が多い。小学校では何をどこまで教えたらいのか」「クラスに親をがんで亡くした生徒がいる。このような場合に授業をおこなってもよいのか」「そもそも学校でがん教育は必要なのか。ただでさえ多忙なのに子どもにとっても教師にとっても負担が大きい」という課題点を示した。

鹿児島県教育委員会は、2021(令和 3)年度に県がん教育外部講師リストを作成し、2022(令和 4)年度そのリストを活用し、県内の公立学校約 30 校に医療関係者又はがん経験者等の外部講師を派遣している。また、教員向けにがん教育に関する研修会を開催し、学習指導要領に基づく、がん教育の進め方・外部講師の活用の仕方等について学ぶ研修会を同時に開催している。このように自治体ごとに教育委員会が外部講師リストを作成し、希望する学校に外部講師を派遣する方法は、適当な講師がいなかったとする学校に対する支援策として有用であろう。

また、外部講師を活用したがん教育の推進の留意点として、文部科学省の「外部講師を用いたがん教育ガイドライン」に示されたように、「授業を実施する際には、がん患者・経験者の体験談は貴重であるが、家族に経験者がいる場合などには強い印象を与える可能性があることに留意しなければならない」が挙げられる。

植田(2018)は、小児がんの当事者あるいは小児がんの既往のある児童生徒がいる場合、情報を持つ養護教諭と連携を図り、プライバシーに配慮しながら、児童生徒や保護者にどのような授業を行うかについて、事前に伝えておく必要性を説いている。

いずれの場合にも、がん当事者の児童生徒や保護者が、寧ろ学校全体に、がんについての理解が広がってほしいと前向きに捉えられるように当事者と学校が合意形成をすううえで、授業を実施することが重要であると考えられる。

(参考文献)

植田誠治(2018)「学校におけるがん教育の考え方・進め方」・大修館書店。

鹿児島県教育委員会(2022)「令和 4 年度がん教育外部指導者研修会資料」

(KAWAIKE Junya, LEE Sujin, Kumagai Ryo)

暗所での視覚刺激がダウン症生徒の生理指標に与える影響

—健全生徒との経皮的動脈血酸素飽和度(SpO₂)と心拍数の経時的変化の比較分析に着目して—

○ 藤澤 憲

(和歌山県立紀伊コスモス支援学校)

KEY WORDS: 暗所でのバブルチューブによる視覚活動, 経皮的動脈血酸素飽和度(SpO₂)と心拍数の経時的変化, ダウン症

I. 目的

本稿では, 薄暗い環境において多重感覚の代表的な器材の一つであるバブルチューブを見る活動がダウン症生徒や健全生徒の経皮的動脈血酸素飽和度(SpO₂)や心拍数にどのような影響を与えるのか検討した。

II. 方法

1. 対象・活動期間・活動場所

15 歳のダウン症生徒男子 2 名及び健全生徒男子 2 名を対象とした。本研究は, 20XY 年 9 月～10 月に渡り, A 県 B 特別支援学校の教室において, 1 名につき計 12 回実施された(午前中の 9:40～10:30)。1 回の実施時間は 10 分とした。ダウン症生徒 2 名に共通する実態として, 言語での指示がほぼ理解できるが, 自分の思いや気持ちを表現することが苦手であり, 自分の思いと違うと, 情緒不安になる傾向があった。ダウン症生徒の WISC-IV 知能検査の全 IQ 値は 55 前後であった。

2. 多重感覚環境による支援

教室内に縦 4.0m×横 3.0m の環境を設置し, 環境内の照度を 3ルクスに設定した(開始時のみ 1500ルクス)。背もたれ椅子と白色の光と水泡を放つバブルチューブ(直径 20cm×高さ 1.2m, ROMPA 社製)を設置した。バブルチューブは, 透明の筒の中の水にエアポンプで泡を生じさせ, そこに光が照射されるスヌーズレンの代表的な器材のひとつである。

3. 分析の視点

今回の取組では, 生徒の落ち着きや安堵感等の心理的安定の効果を測定するために, バブルチューブを見る活動を通して, 経皮的動脈血酸素飽和度(以下「SpO₂」)と心拍数が変化するかどうかを測定した。各活動の開始前, 5 分後と 10 分後時点(それぞれ 3ルクスの照度でバブルチューブを見ている状態)で複数回測定されたものである。SpO₂並びに心拍数の割合比率や平均値を比較して有意差を見るために, SpO₂はフリードマン検定を, 心拍数はダウン症生徒と健全生徒の時間量における二元配置分散分析をそれぞれ実施した(有意差が見られた場合 Bonferroni 法による多重比較を実施)。さらに上記の結果を総合的に踏まえ, バブルチューブによる視覚刺激が与える影響を検討した。倫理上の配慮として, 国立大学法人鳴門教育大学を对象とする医学系研究等に関する倫理審査委員会規程に基づき, 研究の主旨や方法について対象者及びその保護者に口頭及び文書にて説明を行い, 保護者の同意書による承諾を得た。

IV. 結果と考察

生徒種別毎の測定時間における SpO₂ の平均値・標準偏差とフリードマン検定の結果, ダウン症, 健全生徒毎の開始前, 5 分後, 10 分後の測定時間における SpO₂ の値は 98 前後となり, 統計上の有意差は見られなかった。表 1 は, 生徒種別毎の測定時間における心拍数の平均値・標準偏差と二元配置分散分析結果である。生徒別の時間経過に伴う心拍数の変化を調べるために, 被験者間因子を「生徒別」, 被験者内因子を「測定時間における心拍数」とした。その結果, 「生徒別」の主効果が見られた

(F(1, 46)=0.20, p<0.01)。また, 「測定時間における心拍数」の主効果が見られた(F(1, 46)=92.76, p<0.01)。さらに, 「生徒別」と「時間における心拍数」の交互作用が見られた(F(1, 46)=24.62, p<0.01)。Bonferroni 法による多重比較の結果, ダウン症生徒の開始前の心拍数は, 5 分後と 10 分後の心拍数よりも有意に高かった(p<0.01)が, 5 分後と 10 分後の心拍数との間には有意差は見られなかった。健全生徒の開始前の心拍数は, 5 分後の心拍数よりも高く, 有意差が見られた(p<0.01)。また, 10 分後の心拍数は 5 分後の心拍数よりも高い値であった(p<0.01)。一般的に自律神経活動において心拍数の低下は, 心室の収縮力が低下して起こるものであり (Drew & Sinoway 2012), 副交感神経活動が活発になることが考えられる。

以上の結果より, バブルチューブを見る活動は, 心拍数を低下させ, 交感神経活動を活発にし, リカバリー効果や情緒の安定が期待できるものと考えられる。また, 呼吸機能よりも心臓の拍動機能に影響を与えることが示唆された。呼吸機能の変化が見られない要因のひとつとして, 自律神経系を介して呼吸機能に何らかの影響を及ぼすことが予想されるが, 酸素供給を引き起こす状況に至らないため, SpO₂ の値の変化が観察されなかったものと推測される。また, 健全生徒はダウン症生徒よりも, 開始前の心拍数の状態に戻ろうとするリカバリー時間が早かった。これは障害のある人と健全者の自律神経活動に関する先行研究(Xue, et al., 2005; 藤澤, 2021)の知見とも類似しており, バブルチューブの視覚刺激の感覚受容により誘起される副交感神経活動の亢進が強く表れ, その亢進の持続時間が長いことから, 心拍数が大きく低下し, 回復までに時間を要したのではないかと省察される。一方, 健全生徒は視覚刺激に対する適応力が高いため, 副交感神経活動の亢進状態からの離脱は早く, 併せて交感神経活動が亢進され, 交感神経と副交感神経の活動のバランス調整が速やかに行われたと推測される。今後の課題として, 事例数を増やし, さらに異なる障害種別や異年齢の対象者との比較分析を通して, 支援の有用性を実証していきたいと考えている。

表 1 ダウン症生徒と健全生徒の心拍数の平均値・標準偏差と時間における二元配置分散分析結果

測定時間	心拍数 (平均値±標準偏差)			F値		
	開始前	5分後	10分後	生徒別	時間量	交互作用
ダウン症	79.46±8.75	68.42±7.03	70.04±5.49	0.20*	92.76*	24.26*
健全	75.25±5.19	67.63±6.53	72.79±5.23			
N=48				*: p<0.01		

(引用文献)

- 1) Drew, R. C., and Sinoway, L. I. (2012) Autonomic Control of the Heart. Primer on the Autonomic Nervous System. Third Edition, 177-180.
- 2) 藤澤憲(2021)バブルチューブを活用した多重感覚環境が知的障害生徒及び健全生徒の生理的指標に及ぼす効果と発達支援の意義. 発育発達研究, 90, 37-45.
- 3) Xue M, Peter O J, Michael B, Susan C and Mary L D(2005)Reduced cardiac arasympathetic activity in children with autism. Brain & development, 27, 509-516.

特別支援学校教員のバーンアウトと関連要因の検討

—通常級の教員、療育機関職員との比較から—

○ 佐藤 翔子 田中 里実
(東京学芸大学) (青山学院大学)

KEY WORDS: バーンアウト 共感性 養護性 特別支援学校

I. 問題と目的

バーンアウト(燃え尽き症候群)は、仕事に対して過度のエネルギーを費やしたことによって引き起こされる、メンタルヘルスの不調のひとつである。その要因には個人の性格特性(使命感が強いなど)や職務ストレス等が関係するといわれている。

近年、教育や福祉の現場においては、支援者が子どもや保護者に対して共感的・受容的にかかわることが重視され、「共感性」は保育者・教育者の適性として不可欠な資質と言われている(藤村,2010)。しかし、共感性の高さは、共感疲労などの心理的負担感・疲弊感に繋がる場合も多い。また、「子どもの成長や発達のために子どもの世話をしたり、援助したり、子どもにとって自分がよい影響を及ぼそうとする傾向」である「養護性」は、仕事のやりがいに関わるものでありながら、保育者の職務ストレスとしても指摘されている。

バーンアウトと教職は、学校における膨大で煩雑な業務、生徒指導や保護者対応といった特有の対人ストレスの多さから鑑みても、密接・身近な問題であることが伺える。また、特に特別支援学校においては、児童一人ひとりの関わりや深さや、コミュニケーション発達が未熟な児童との関わり、自立・発達を促す指導の実践などにおいて、共感性や養護性を要することから、それらの高さによりバーンアウトリスクが大きい可能性がある。

そこで、本研究ではまずバーンアウトと性格特性(共感性、養護性、規範性)との関連を明らかにした上で、特別支援学校の教員の特徴について把握し、バーンアウトを防止する支援の検討に繋げることを目的とする。特別支援学校に特有の傾向を知るため、通常の小学校の教員、障害児支援をおこなう療育機関の職員と比較しながら検討する。

II. 方法

【調査対象】

全国の特別支援学校小学部 653 校、小学校 979 校、療育機関 500 施設の担任教諭・職員を対象に、質問紙調査を実施した。回答者は各校で任意の 1 名とした。回答のあった 548 件(内訳:支援学校 131 件、小学校 326 件、療育機関 91 件)を分析対象とした(回収率 25.7%)。

【倫理的配慮】

依頼文には、得られた回答は個人が特定できないよう統計的に処理されること、調査の結果は公表される旨の説明を記載し、調査への回答をもって同意とみなした。

【調査内容】

- ①バーンアウト: 日本語版 MBI (田尾, 1989)
- ②共感性: 多次元共感性尺度短縮版(鈴木・木野,2008)
- ③養護性: 保育者適性尺度(藤村,2010)の「養育性」因子より 4 項目を使用した。
- ④規範性: 日本語版 OCS (佐藤ら,2015)の「規範的職業コミットメント」因子より 5 項目を使用した。

【分析】

- (1)バーンアウトと共感性・養護性・規範性との関連
- (2)職種(学校種)による違い: 回答を支援学校群、小学校群、療育群に分類し、分析を行った。
尚、分析には HAD17_206 を使用した。

III. 結果

(1)MBI 得点と養護性得点の間 ($r(546)=-.447, p<.01$)、MBI 得点と規範性との間 ($r(546)=-.329, p<.01$) に有意な負の相関がみられた。

(2)各尺度得点について、群間比較のため 1 要因分散分析を行った。その結果、MBI 得点、養護性得点、規範性得点において群の主効果が有意となった(MBI 得点、養護性: $p<.001$ 、規範性: $p<.01$)。共感性は有意差がみられなかった(支援学校群: $M=34.67, SD=3.79$; 小学校群: $M=34.80, SD=3.98$; 療育群: $M=33.85, SD=3.55$)。Holm 法による多重比較の結果、MBI 得点は小学校群 ($M=48.11, SD=8.46$) が支援学校群 ($M=45.59, SD=7.58$) と療育群 ($M=42.47, SD=8.73$) より有意に高く、療育群は支援学校群より有意に低かった(いずれも $p<.01$)。養護性得点は小学校群 ($M=15.05, M=2.50$) が支援学校群 ($M=15.93, SD=2.29$) と療育群 ($M=16.52, SD=2.25$) より有意に低く ($p<.01$)、支援学校群と療育群には有意な差がみられなかった。規範性は、療育群 ($M=16.32, SD=3.71$) が支援学校群 ($M=14.75, SD=4.20$) と小学校群 ($M=14.76, SD=3.98$) より有意に高かった ($p<.01$)。支援学校群と小学校群に有意差はみられなかった。

IV. 考察

特別支援学校の教員の平均得点は、MBI が 45.59 点(高いほうから 2 番目、以下同様)、共感性が 34.67 点(2 番)、養護性が 15.93 点(2 番)、規範性が 14.75 点(3 番)であり、3 群の中では 2 番目に高いという結果であった。特別支援学校の教員は、学校教員特有の特性と、障害児を扱う他の職業特有の特性の両方をあわせもつ位置にあるといえるだろう。バーンアウトを始めとするメンタルヘルスの諸問題に対する支援においては、教職に共通する課題へのアプローチを基礎としつつ、特別支援学校の実態に沿った支援が重要であることが示唆された。

MBI 得点との相関分析の結果から、バーンアウトの防止のためには、養護性や規範性(規範的な職業コミットメント)を高めることが有効であることが示唆された。ストレス因子ともなる資質であるが、適切なコーピングの獲得等により、やりがいや効力感などポジティブな影響を大きくすることができるのかもしれない。

尺度得点の群間比較では、MBI 得点は学校教員で高く、特に小学校(通常級)担任が高いという結果が得られた。通常の小学校においては、1 学級あたりの児童数が多く、多様な児童に対する指導や学級運営において困難を抱えやすいことが、教員の負担感・疲弊に繋がっていると考えられる。また、養護性は、療育機関や特別支援学校における障害児の「発達支援」という職務特性が反映される結果となった。規範性の差の要因については、今回の調査のみでは明らかにできなかった。

今後の課題として、バーンアウトリスクについて経験年数や雇用形態、職場の規模といった環境の側面も含めて検討する必要がある。

特別支援学校教員の求めるスクールカウンセラーの 役割・機能に関する調査報告

—特別支援教育コーディネーターに対する質問紙調査—

○小林幹太 福田弥咲 山口遼 野元明日香 堂山亜希 杉岡千宏
(東京学芸大学教育学研究科) (東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター) (志学館大学) (目白大学) (福岡教育大学)

KEY WORDS: 特別支援学校, スクールカウンセリング

I. 問題の所在と目的

近年、特別支援教育とスクールカウンセリングの連携・協働の充実が求められており、特別支援学校においてもスクールカウンセラー (SC) の配置が進んでいる。岩瀧・山崎 (2009) は特別支援教育へ発達に関する専門的な知識をもった SC などの心理職が教員とともに加わるることによって、対象となる児童生徒援助サービスを向上させることが大いに期待できると述べている。また、堂山・原田・宇佐美・高津 (2021) は、思春期の発達課題に直面した軽度知的障害のある生徒への特別支援学校での対応において、SC が心理支援の専門家として生徒を観察・評価することにより、生徒のメンタルヘルスの不調にいち早く気づき、より有効な支援を行うことができると述べている。しかし、視覚・聴覚・肢体不自由・病弱の特別支援学校への SC 配置は少しずつ広がっているものの、通常の学校と比較すると SC を配置している特別支援学校はまだ少なく、特別支援学校・学級にいる児童生徒を対象としたスクールカウンセリングに関する実践研究も著しく少ない。特別支援学校には様々な障害特性のある児童生徒が在籍しているため、SC はそうした特性や支援ニーズに合わせた専門性が求められることが考えられる。そこで、本研究は特別支援学校におけるスクールカウンセリングにおいて、障害種別 (特性や支援ニーズなど) に対する SC に求められる役割や専門性などについて、特別支援学校に勤務する特別支援教育コーディネーターを対象とした調査を通し検討する。そして、各障害ごとの特別支援学校の児童生徒の特性に応じてどのような役割・機能が必要とされるのかを明らかにすることを目的とする。

II. 方法

調査対象・調査方法

全国の特別支援学校 1,182 校に在籍している特別支援教育コーディネーターを対象に質問紙を送付し、2021 年 7 月～9 月の期間に回答を得ることができたものうち、担当している障害部門を知的・肢体不自由・視覚・聴覚・病弱のうち単一の障害部門を選択した回答 (426 校；回収率 36%) を調査対象とした。今回の調査では、病弱の障害部門を単一回答した学校がなかったため、知的 (283)、肢体不自由 (51)、視覚 (44) 聴覚 (48) の 4 種の障害部門をもとに調査を進める。

調査内容

調査内容は、回答者の教員歴と担当する障害部門、SC に望むこととして (児童・生徒への専門性を活かした対応) (教員へのアドバイス) (情報共有) (校内の支援体制の確立・充実) (関係機関との連携) (連絡・調整) (その他) の分野の 18 項目を質問項目とした。複数回答を可能とし、回答者全体の選択率をもとに調査を進める。本調査協力と質問紙への回答は自由意思で、調査結果は目的以外に使用せず、個人や学校が特定されないことがないように統計的に一括処理し倫理的配慮を行った (東京学芸大学研究倫理委員会承認)。

III. 結果

回答者の平均教員歴は 23.3 年であった。SC に求められる役割を障害種ごとにまとめるとすべての障害種に共通して (教員へのアドバイス) の対応に関するものが

最も多く、知的障害・視覚障害においては、(専門性を活かした対応) のカウンセリングが対応に関するものと同率の回答を得ている。視覚障害においては、(専門性を活かした対応) のカウンセリング、心と行動の不調に関する専門性が次いで多くの回答を得た。肢体不自由においては (支援体制の確立・充実) の支援方法の検討が多くの回答を得た (表 1)。

表 1 特別支援教育コーディネーターが SC に期待する役割・機能

		知的	視覚	聴覚	肢体
児童・生徒への専門性を生かした対応	カウンセリング	73.5%	70.5%	68.8%	54.9%
	心理教育	23.7%	15.9%	33.3%	13.7%
	障害に関する専門性	43.5%	22.7%	41.7%	23.5%
	心と行動の不調について	66.1%	65.9%	62.5%	52.9%
教員へのアドバイス	家庭への支援	57.2%	54.5%	52.1%	43.1%
	対応についてのアドバイス	73.5%	72.7%	68.8%	62.7%
情報共有	専門的な見立て・コンサルテーション	70.0%	63.6%	58.3%	54.9%
	全般的な情報共有	44.9%	38.6%	35.4%	39.2%
支援体制の確立・充実	生徒に関する情報の共有	54.8%	54.5%	64.6%	33.3%
	支援方法の検討	56.2%	50.0%	60.4%	58.8%
	支援の共通理解	48.1%	61.4%	50.0%	45.1%
	支援体制・環境の整備	28.3%	29.5%	37.5%	21.6%
連携	ケース会議の実施	33.2%	25.0%	31.3%	21.6%
	研修の計画	18.7%	18.2%	16.7%	9.8%
	医療機関との連携	51.2%	36.4%	43.8%	37.3%
連絡・調整	外部機関との連携	44.5%	45.5%	43.8%	47.1%
	日程の連絡・調整	18.7%	13.6%	25.0%	15.7%
その他	連携の必要なし	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%

IV. 考察

全障害部門に共通して、(教員へのアドバイス) が特別支援学校での SC の役割として求められるものとして、児童生徒への対応よりも教員への対応が重視されていることが明らかとなった。また、(専門性を活かした対応) のカウンセリングなど個人を対象とした役割の回答が多いことから、SC に求められる役割として複数人を対象とする研修などの実施よりも個人を対象とした役割が重視されていることも明らかとなった。知的障害・視覚障害においては、言葉の発達の遅れや手話を必要とするなど他の障害種とは異なるコミュニケーション手段が求められるため、教員がカウンセリングの実施に困難を感じていることが明らかとなった。また、視覚障害・肢体不自由においては、(専門性を活かした対応) の障害に関する専門性が他の障害と比較すると低くなっており、この 2 種では障害に関する知識の有無を起因とした困難を感じる教員が少なく、カウンセリングや教員への助言など直接的な援助への期待が大きいことが明らかとなった。SC との連携を必要としない回答はほとんど見られないことから、今後の特別支援学校における SC 配置の増加への期待が大きいことが明らかとなった。そして SC の具体的な活用法について、障害種別による支援ニーズを精査する必要がある (KOBAYASHI Kanta, HASHIMOTO Souichi, YAMAGUCHI Ryo, NOMOTO Asuka, DOYAMA Aki, SUGIOKA Chihiro)

高等教育機関における発達障害支援の現状

— 大学を主対象とした調査研究 —

市瀬 実里

(長崎総合科学大学)

KEY WORDS: 発達障害、障害学生、発達障害支援

I. はじめに

発達障害は、生まれつきみられる脳の働き方の違いにより、幼児のうちから行動面や情緒面に特徴がある状態である。そのため、養育者が育児の悩みを抱えたり、子供が生きづらさを感じたりすることもある。しかし、本人や家族・周囲の人が特性に応じた日常生活や学校・職場での過ごし方を工夫することで、持っている力を活用しやすくなったり、日常生活の困難を軽減させたりすることができる。発達障害の定義は、発達障害者支援法(2005年施行)の第2条に記載があり、「自閉症、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定められている⁽¹⁾」とされている⁽²⁾。なお、「障害」という用語については、その文字の持つ意味に配慮して「障がい」や「障壁」等と表記される例も見られるが、本研究では ICD-10 で用いられていた「障害」の表記を用いる(2019年に採択された ICD-11 では「障害」という概念が排除された)。最新の DMS-5 では、DMS-IV で「通常、幼児期・小児期または青年期に初めて診断される障害」の大カテゴリーにまとめられていた各種の精神障害・発達障害が、「神経発達症群」という大カテゴリーに再分類化された。

自閉スペクトラム症(ASD)、限局性学習症(SLD)、注意欠如・多動症(ADHD)を有する学生(以下、発達障害学生)は、基本的には知的な遅れを伴わないため、周囲の環境が整っており高等教育を受けられる能力があれば、大学等で学ぶことができる。そのため2013年6月に「障害を理由とする差別的解消の推進に関する法律」(障害者差別解消法)が可決され、2016年4月に施行された。この時、国立大学法人には合理的配慮の法的義務が課された。さらに近年、差別を解消するための具体的な措置が整備されてきた。また、発達障害者支援法では、国及び地方公共団体の責務として、発達障害の早期発見・早期支援を行うことが重要とされている。

II. 目的

近年、発達障害(神経発達症群)に関する検査が広く認知され、発達障害と診断された個人が顕在化するケースが増加する傾向にある。それに伴い、学校教育現場において、発達障害を有する個人に対する心理的および福祉的支援が整備され始めてきた。しかし、これらの支援は公立の小学校や中学校などの義務教育の現場に限定されており、高等学校や大学などの高等教育機関ではいまだ不十分な状況にある。大学等に在籍する学生の障害者種別構成比は、発達障害が20.4%と視覚障害や聴覚・言語障害を上回っていることが分かっている⁽³⁾。

また、学校現場における何らかの配慮を必要とする学生の増加が指摘される中、大学教育の現場は障害を持つ学生に対してどのような合理的配慮を実施していくかという課題が重要視されている。本研究では高等教育機関における発達障害支援の状況を調査し、現状における問題点を抽出した。それにより、障害支援における多角的なアプローチの必要性の検討を行った。

III. 方法

本研究においては、日本の高等教育機関の中でも特に

大学における発達障害支援の動向を調査した。調査には CiNii や PubMed などの文献検索ツールを用い、国内外において最新の発達障害支援の現状を把握した。

IV. 結果

令和2年度5月1日時点で、高等教育機関全体の学生数は320万8,488人であり、そのうち3万5,341人が障害学生であった。全国の高等教育機関の学生数のうち、障害学生は約1.1%であり、高等教育機関に通う障害学生3万5,341人のうち、大学に在籍する発達障害学生は6,466人で約22%であった。全国の大学801校あるなかで、発達障害学生が在籍している大学は555校であった。

支援発達障害学生とは、学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行っている障害学生のことを指すが、大学に通う障害学生のうち、大学に支援を申し出ている支援障害学生は17,000人であったため、約半数の学生が支援の申し出を行っていたことが分かった。また、その支援障害学生の中の支援発達障害学生は4,769人であり、在籍学校数は484校であった。発達障害学生在籍学校数が555校であったため、支援を申し出していない生徒が在籍しているのは52校であることが確認された。また、高等教育機関における支援障害学生の在籍率は、高等専門学校が最も高いことが確認された。

V. 考察

本研究においては、義務教育現場において発達障害と診断されず障害が顕在化しなかった学生に対しても、高等教育機関において様々なアプローチにより支援を行う必要があると考えたことが背景にある。全国の大学における障害学生在学率が増加していることから、障害学生の認識が年々深まっている。本研究の調査により、高等教育機関でも様々な支援が行われていることが確認されたが、法整備等は公開されていなかった。そのため、支援体制は各大学において個々に設定され、その支援の形態も多岐にわたっていることがわかった。また、障害学生側から教育機関への支援の申し出を行ったケースのほうが、より具体的な支援を受けることが可能であると示唆されているにもかかわらず、その申請率が低いことが確認された。そのため、学生側からもより良い支援を求めるためには、家族を含め、支援に関する関連機関への周知の徹底が必要であると考えられる。

(参考文献)

- (1) 独立行政法人日本学生支援機構「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査(R1)」(2020)
(https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html) 2022年10月14日確認。
- (2) 文部科学省「特別支援教育の現状と課題」(2015)
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/053/siryo/_icsFiles/fieldfile/2015/05/25/1358061_03_03.pdf) 2022年10月20日確認。

特別支援学校における保護者対応及び保護者支援の一考察

—知的障害特別支援学校小・中学部教員へのアンケート調査より—

○佐野昌子

山口 遼

(東京学芸大学教育学研究科) (東京学芸大学連合学校教育学研究科)

KEY WORDS: 特別支援学校, 教員研修, 保護者支援

I. 問題の所在と目的

近年、特別支援教育の対象となる児童・生徒数の急激な増加¹⁾に伴い、特別支援教育の現場では、特別支援教育の経験が浅い教員の割合が多くなってきている。さらに、2016年 発達障害者支援法改正により、家族支援の重要性が強調され、切れ目ない支援が謳われるようになった。合理的配慮の提供や家族支援も求められるようになったことで、学校現場における保護者対応は一層難しいものとなっており、各自治体の教育委員会が対応法についての研修を実施したり、組織的な対応についての具体的な取り組み例を挙げたりして対応している²⁾。一方で、教員採用試験の倍率は2012年以降連続して低下を続けており、教員のなり手不足が深刻となっている³⁾。これらの理由から、昨今の学校現場では若手や経験の浅い教員を育てることも重要なミッションとなっている上に、2015年以降、学校は、家庭や地域との連携・協働によって、共に子供の成長を支えていくことが求められるようになった⁴⁾。

特別支援学校には様々な事情を抱えた保護者がおり、正否に関係なく様々な要望・クレーム・愚痴・悩みなどを訴えているのに対し、教員は、電話連絡や面談、外部機関や福祉と連携しながら対応や支援をしている⁵⁾。経験の浅い教員も含め全ての特別支援学校教員は、障害理解や学習指導の技術だけでなく、保護者の障害理解を深めたり、子どもとの適切な関わり方ができるよう助言や支援をする専門性を高めたりすることが必要である。親の養育スキルの向上やストレスの低減、子どもの適応行動の獲得や問題行動の改善に効果が実証されている「ペアレント・トレーニング」のようなプログラムが、特別支援学校においても、教員の専門性の向上や保護者支援の一方策として導入されることが期待される⁶⁾。そこで、特別支援学校向けの保護者対応に関する研修プログラムを開発することを将来的なねらいとして、現場の実態を把握することを目的に調査研究を実施した。

II. 方法

《調査方法》Google フォームを利用したアンケート調査
《調査時期》2022年8～9月

《調査対象》全国の小・中学部がある知的障害特別支援学校の各学部教員。回答者は各学部1名とし、その選出は各校に一任した。回答のあった293件(小学部146件、中学部147件)を分析対象とした(有効回答率22.7%)。尚、学校としての回答ではなく、回答者自身の経験や考えに基づいての回答を求めた。

《調査内容》①フェイスシート(教員経験・在職年数)

②教員と保護者のパートナーシップが確立するための取り組みとして必要であると考えられることについて
③「保護者支援の具体的な方法」を学ぶ研修として受講したい講座について④特別支援学校向け「ペアレント・トレーニングプログラム」があれば、取り入れるか⑤「ペアレント・トレーニングプログラム」を実施するために必要な条件について。

《倫理的配慮》調査データは統計処理し、回答者及び学校などが特定されることは一切なく結果については学術的な目的以外に使用しないことを明示し承諾を得た(東京学芸大学研究倫理委員会承認)。

III. 結果

①フェイスシート：回答者は、5～40年超まで幅広い経

験年数の教員であった。20年以上が約70%で、ベテラン教員の割合が高かった。現任校在職年数も1年目から35年目までと幅広い。

②「教員と保護者のパートナーシップが確立するための取り組みとして必要であると考えられること」について10の選択肢からの選択を求めたところ、小学部・中学部とも同じ順位で、1位「保護者と教員が子どもについて共通理解を図るための話し合いの時間を積極的につくる」小学部74%・中学部76%、2位「支援を必要とする家庭の場合でも、実際にできることから協働していく」同72%・67%、3位「学校での実践と家庭での取り組みを各々断絶した形をとらないようにする・分担や一貫性などを持たせる」同53%・60%であった。

③「保護者支援の具体的な方法」を学ぶ研修として受講したい講座は、「保護者理解や障害受容(保護者のタイプ、子ども理解・障害に関する受けとめなど)」小学部63%・61%、「保護者のカウンセリング(傾聴、主訴の分析など)」同59%・49%、「保護者へのガイダンス(家庭生活への助言、問題行動への対処法など)」同49%・52%であった。

④特別支援学校向け「ペアレント・トレーニングプログラム」があれば取り入れるかという問いについては、「現在おこなっている」小学部3%・中学部2%、「是非とも取り入れたい」同8%・9%、「内容を吟味して取り入れたい」同68%・68%、「よくわからない」同18%・16%、「あまり取り入れたくない」同1%・3%、「全く取り入れたくない」同0%・1%であった。

⑤「ペアレント・トレーニングプログラム」を実施するために必要な条件については、「教員が内容を理解すること」小学部20%・中学部19%、「教員と保護者との信頼関係・共通理解」同20%・16%、「保護者が内容を理解していること・必要と感じていること」同16%・21%、「教員の研修時間の確保」同11%・13%であった。自由記述欄には、「教員が内容を理解して実施するには時間が無い」「専門家に委託したい」「PTAなど保護者主催の方が保護者は受け入れやすい」という意見も挙げられた。

IV. 考察

本結果から、学校と保護者が協働して子どもに関わることや保護者支援を行うにあたり、教員と保護者が子どもについて共通理解していることが重要であるが不十分な現況が明らかになった。教員の多様な業務や多忙さがその妨げの一因になっていた。保護者と共通理解を図るための話し合いや研修を受講するための時間の確保が必要となり、教員業務の効率化の推進が急がれる。また、2015年中央教育審議会答申で「チーム学校」「地域の資源活用」というキーワードも挙がっている⁴⁾。保護者支援や教員の専門性の向上に関して、地域への協力を求め、地域にいる専門家を活用していくことが一層求められると考えられる。

(文献)

- 1) 文部科学省:特別支援教育の充実について(2022)
- 2) 東京都:学校問題解決のための手引き(2022)
- 3) 教育新聞:教員採用試験の最新動向,
<https://www.kyobun.co.jp/rate/>
- 4) 文部科学省:中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(2015)
- 5) 佐野昌子・橋本創一・山口遼(2022):知的障害特別支援学校小・中学部における保護者支援の実態. 日本発達障害学会第57回研究大会(投稿中).

アウトリーチ支援とチーム学校の取り組みに関する調査研究

—不登校生徒へ関わる教職員への質問紙調査—

○和田 卓

竹達健顕

日下虎太郎

(東京学芸大学教育学研究科)

(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: 不登校 アウトリーチ チーム学校

I. はじめに

令和 2 年度における不登校生徒の実態調査の中で、学校に行きづらいと感じ始めたきっかけは、先生や友達、身体の不調など特定のきっかけに偏らず、多岐にわたることが明らかになっている。また、児童生徒の状況に応じた多様な支援が必要とされ、例えば「直接会って話す」「メールや SNS」といずれも高い割合であった。このことから不登校を呈する生徒に対してどのような支援を行っていくのかは喫緊の課題であり、文部科学省としても不登校特例校の設置や支援事業の推進などに取り組んでいる。また、文部科学省の調査の保護者による回答の中では相談先が不明瞭な点や支援の必要性を感じていない点が見受けられた。他領域ではアウトリーチ支援が盛んになる中、教育領域の中でもアウトリーチ支援の必要性や相談窓口の設置が求められるものの、実際の学校におけるアウトリーチ支援がどのように行われているのかは不明瞭である。

II. 目的

本研究では不登校・別室登校・登校渋りのタイプに分け、それぞれの学校の対応状況、またアウトリーチ支援の際にどのような取り組みが行われているのかを明らかにすることを目的とする。また、チーム学校として組織として連携をする際には、どのようにすべきなのかを検証していくことを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象

関東 1 都 6 県（東京、神奈川、埼玉、千葉、茨城、栃木、群馬）の公立中学校 1019 校を担当する生活指導・教育相談担当の教諭を対象とした。

2. 調査期間・手続き・倫理的配慮

2022 年 8 月で実施した。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の依頼状を送付し、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。調査の依頼分において、本調査協力と質問紙への回答は自由意思であること、得られた情報は調査の目的以外に使用しないこと、個人・学校が特定されることがないようにすることを明記した。本調査への協力と発表において個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。（東京学芸大学研究倫理委員会承認）

3. 調査内容

フェイスシートと学校状況、基本的な不登校対応状況について（登校渋り、別室登校、不登校生徒への対応）、具体的な登校支援事例について、今後の不登校生徒に対する対応について、以上の内容で質問紙を構成した。

IV. 結果

I. 学校での基本的な不登校の対応状況

合計 183 校の 183 人の教諭から回答が得られ、回収率は 18.0%であった。不登校生徒を対象にした校内委員会の実施状況として 177 名(96.7%)の教諭は“実施している”と回答した。対して、個別支援チームの組織状況として“組織している”と回答したのは、79 名(43.2%)であった。

II. 具体的な登校支援事例

以下は、回答を得た教諭が任意の一人を想定し、事例生徒として回答したものを分析対象とした。事例生徒に対する初期対応者として最も多かったのは担任教諭 163 件(92.1%)、また家庭訪問の実施者に関しては担任教

諭 104 件(94.5%)と回答していた。家庭訪問時の内容は以下のとおりである。

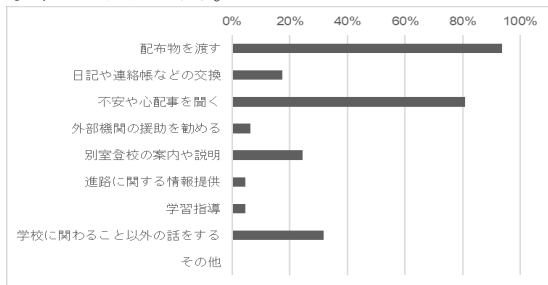


図 2 家庭訪問の実施内容

事例生徒に対して校内委員会を行ったか、という質問に対して 155 件(86.6%)は“実施した”と回答しており、そのケース会議で当面の支援方針として決まった内容は以下であった。

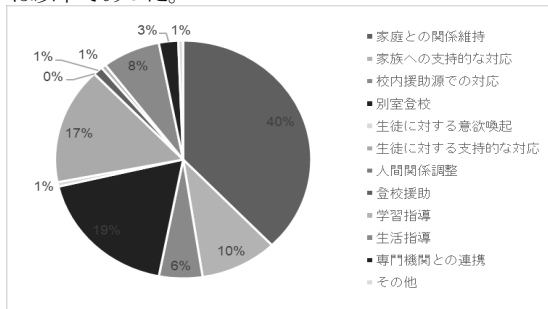


図 3 当面の支援方針

V. 考察

回答のあった学校 183 校のうち、96%の学校で校内委員会を実施している状況であるものの、支援チームの組織状況は 4 割程度であった。支援の際には担当ごとに対応する、またはチームを機能させずに対応を行っていることがわかる。具体的な支援事例においても同様に、校内委員会で支援方針を検討しているものの、初期対応や家庭訪問の対応者は担任教諭が多い。登校渋りや不登校の対応には学級内で密接な関わりのある担任教諭が中心となることが多く、その対応は担任教諭の手腕に問われることがわかる。一方で、本調査における別室登校の対応には担任教諭だけでなく、学年職員や SC など様々な立場の教職員が対応していた。別室登校の対応と同様に、不登校を呈した生徒に対応する際に誰がどのような対応をするのか、は校内委員会で十分に検討していく必要があると考える。そして、家庭訪問の内容に着目すると配布物を渡す以外に、不安や心配事を聞くことなども含まれることが多い結果となった。また、今後の家庭訪問の実施方法の回答の中に「担任以外による家庭訪問が望ましい」とする意見が多く寄せられた。以上のことから対応する教諭の教育的カウンセリング技術の向上、担任教諭だけに頼らない適材適所の対応やチームとして機能し、対応を変化させていくことが今後の登校支援において重要であると示唆された。

通級指導教室における援助要請の指導の実態調査

—援助要請ができない児童の要因とその指導の形態—

○杉岡千宏 橋本創一
(福岡教育大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 通級指導教室, 援助要請, 実態調査

I. はじめに

通級による指導の対象児童生徒数は、2011 年度は小中学校を合わせて約 6 万 5 千人が利用していたのに対し、2021 年度には約 16 万人に達した。10 年間に約 2.5 倍増加している。通級指導教室に在籍する児童生徒において、学習支援や対人関係における支援に対して様々な実践が取り組まれている。対人関係面においては支援ニーズが高いものの、教師において共通認識される学習指導要領のような指標となるものはない。個人差が大きく個別の対応とされるとはいえ、継続的で段階的な支援の必要があるだろう。ところで、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」により、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。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から、要支援児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。以上のことから、低年齢のうちから周囲に援助を要請できるように継続的で段階的な支援を行う必要があるといえる。

II. 目的

先行研究から、悩みなど援助ニーズの高さは援助要請を促進する (Vogel et al., 2005) が、人はたとえ困難を抱え支援が必要な状況になったとしても、一概に援助要請をするわけではないことが明らかとなっている (Rickwood et al., 2012)。また、先行研究には援助要請に関して段階的に捉えた研究が積み重ねられているが、いずれも悩みや問題を解決するための心理的援助に関するものである。また、対象はいずれも青年期を中心としていることが多く、実際の・直接的な問題解決場面における学齢期の要支援児に関する検証といった視点からの研究は見当たらない。そこで、本研究では、自閉症・情緒障害等通級指導教室に通う児童への援助要請に関する指導の実態を調査することを目的とする。

III. 方法

対象と調査手続き A 地方の公立小学校 446 校の自閉症・情緒障害等通級指導教室及び特別支援教室の教師 (以下、通級教師) を対象に質問紙調査を行った (20XX 年 7 月)。回収率 44.2%であった。

調査内容 担当している児童を援助要請の頻度によって、「全く援助要請出来ない」人数について回答を求めた。また、「全く援助要請出来ない」児童の中で 1 名 (以下、対象児) を任意に抽出してもらい、援助要請ができない要因についてその理由について、(1)自分は困っていないと分からない (状況把握していない) (2)自分は困っていると言いたくない (誤った判断) (3)援助の求め方がわからない (表現するスキルがない) (4)周りの雰囲気を感じすぎる (環境要因) (5)援助を求めるのが面倒になり諦めてしまう (無気力) (6)その他、という 6 つの中から選択式で回答するように求めた (複数回答可)。また、指導の形態については、①授業として学級・グループ単位で実践している、②授業中、意図的に個別指導を行っている、③授業中、機会を捉えて個別指導を行っている、④学校生活を通して、個別に声かけ・働きかけする、⑤通常学級の生活における実践や態度に助言をする、⑥家庭生活での実践や態度に助言をする、⑦援助要請に関する指導は行っていない、⑧その他、という 8 つの中から選

択式で回答するように求めた (複数回答可)。

倫理的配慮 調査にあたり、個人情報保護や研究倫理などに関する事項を記載した文書を添付し、得られたデータは統計処理し学校名や個人が特定されることはないことを調査用紙に明記した。なお、調査の趣旨等を記載した依頼文を同封し回答があったことをもって調査への同意が得られたものとした。

IV. 結果

通級教師が回答してくれた担当又は担任する児童数の総計は 5070 名で、その児童らの援助要請の状況は、「全く援助要請出来ない」児童は 1053 名 (20.8%) であった。その内、対象児 (n=144) の援助要請できない要因は、(1)状況を把握していないは 62 名 (43%)、(2)誤った判断は 82 名 (56%)、(3)表現するスキルがないは 95 名 (65%)、(4)環境要因は 58 名 (40%)、(5)無気力が 31 名 (21%)、(6)その他が 19 名 (13%) であった。援助要請できない要因として、表現するスキルがないことが最も多く挙げられた。指導の形態に関しては、①授業として学級・グループ単位で実践しているという回答数は、50 件 (34%)、②授業中、意図的に個別指導を行っているという回答数は 79 件 (54%)、③授業中、機会を捉えて個別指導を行っているという回答数は 79 件 (54%)、④学校生活を通して、個別に声かけ・働きかけするという回答数は 67 件 (46%)、⑤通常学級の生活における実践や態度に助言をするという回答数は 52 件 (36%)、⑥家庭生活での実践や態度に助言をするという回答数は 36 件 (25%)、⑦援助要請に関する指導は行っていないという回答数は 4 件 (2%)、⑧その他は 9 件 (6%) であった。“授業中における意図的な個別指導”と“授業中に機会を捉えて個別指導をしている”といった回答が同数で最も多く挙げられた。授業の中で意図的に指導の場を設定しているといった項目 (①②) にどちらも該当しない回答は、49 件 (34%) 挙げられた。

V. 考察

全く援助要請できない児童において、“援助を求める際の表現スキルがない”といった項目が 65% 挙げられ、援助要請できない要因の内項目の中では最も多いことが明らかとなった。指導の形態に関しては、“授業中における意図的な個別指導”と“授業中に機会を捉えて個別指導をしている”といった回答が同数で最も多く挙げられたが、その件数は対象児童全体の半数程度であった。“通常学級の生活における実践や態度に助言をする”という項目は 36% “家庭生活での実践や態度に助言をする”という項目は 25% であった。

以上のことから、自閉症・情緒障害等通級指導教室の指導対象児の中で、全く援助要請ができない児童においては、“援助を求める際の表現スキル”に関する支援ニーズが高いことが明らかとなった。また、複数回答で多く選択している先生方が多くみられたことも踏まえると、様々な指導の形態で援助要請に関する指導が実施されていることが明らかとなった。しかし、3 割程度の通級教師は通級による指導の中で、援助要請に関する指導の場を意図的には設けていないことが示唆された。加えて、通常学級や家庭生活での実践においての助言を行っているとの回答数は 4 割に満たない。つまり、日常生活で適切に援助要請するために必要な般化に対する指導に関しては多くはなされていないことが示された。

障害のある乳幼児の保護者が感じる“育てにくさ”について

○ 杉山 友菜 石川 卓磨 秋山 千枝子
(東京学芸大学教育学研究科) (めぐみ保育園) (あきやま子どもクリニック)
KEY WORDS: 育てにくさ, 乳幼児期, 障害, 子育て支援

1. はじめに

児童虐待をはじめ、少子化や母子の健康格差、子どもの貧困等、母子保健領域の課題が現在社会的問題となっている。このような状況に対し、厚生労働省は平成 13 年度、母子の健康水準向上を目指した国民運動計画として「健やか親子 21(第 1 次)」を打ち出した。また、平成 21 年度からは現状の課題を踏まえ「健やか親子 21(第 2 次)」を開始し 3 つの基盤課題と 2 つの重点課題を設定している。その重点課題①となっているのが「育てにくさを感じる親に寄り添う支援」である。「育てにくさ」とは、「子育てにかかわる者が感じる育児上の困難感」と定義され、その要因は「子どもの要因」「親の要因」「親子の関係性の要因」「環境の要因」の 4 つに整理されている(秋山ら, 2017)。以上の 4 要因に関して、支援者側の視点による研究は蓄積されつつあるが(淵上, 2019, 前田, 2020 等)、子育ての当事者である保護者視点の調査はあまりなされていない現状がある。そこで本研究では、乳幼児を育てている保護者を対象にアンケート調査を行った。先行研究において、子どもの要因の一つである発達障害は「育てにくさ」に大きく影響を及ぼすことが指摘されていることから、本大会では、子どもに障害があると回答した保護者にフォーカスして「育てにくさ」の特徴及びニーズを報告する(全保護者を対象とした結果は、日本発達障害学会第 57 回研究大会にて報告)。

II. 目的

障害のある子どもの保護者が感じている「育てにくさ」の特徴を明らかにし、子育て支援における保護者のニーズを検討する。

III. 方法

▶対象: 調査対象は、現在 0 歳～6 歳(乳幼児期)の子どもを育てている(または過去に子育て経験がある)保護者。全回答者数 753 名のうち、本報告では、「子どもに障害がある(その他含む)」と回答した 31 名(4.1%)のデータを分析対象とした。

▶調査期間: 2022 年 8 月～9 月

▶調査方法: Google フォームによるアンケート調査を実施。東京都内多摩地域にある保育所・幼稚園 35 園を利用する保護者に URL 記載チラシを配布した。また、Twitter ユーザーの子育て情報に関心ある保護者に SNS を用いて URL を送信して依頼した。

▶調査内容: 調査対象者自身の子ども一人について回答を依頼した。質問内容は、①フェイスシート(子ども及び保護者自身の基本情報)、②育てにくさ及び子育て感情に関する質問、③子どもの要因(18 項目)、④親の要因・親子関係の要因(16 項目)、⑤生活環境の要因(12 項目)、である。

▶倫理的配慮: 調査データは統計処理し、保護者及び子どもが特定されることは一切なく結果については学術的な目的以外に使用しないことを明示し承諾を得た(東京学芸大学研究倫理委員会承認)。

IV. 結果

①フェイスシート: 子どもの障害の内訳は、自閉スペクトラム症 7 名、その他発達障害 4 名、ダウン症候群 3 名、脳性麻痺 2 名、疑い・発達の遅れ(未診断)12 名、その他 6 名。性別は、男子 24 名、女子 7 名で、年齢は、乳児(0 歳以上 1 歳未満)3 名、幼児前期(1 歳半以上 4 歳未満)14 名、幼児後期(4 歳以上 7 歳未満)14 名であった。

②育てにくさ及び子育てに感情に関する質問: 育てにくさを「とても感じる」「少し感じる」と回答した保護者は 24 名(77.4%)だった。また、子育てにおいてポジティブな感情(子育てが楽しい・子育てできることが嬉しい)を「とても感じる」「少し感じる」とした保護者は 17 名(54.8%)、子育てにおいてネガティブな感情(これ以上子育てできない・子育てに疲れた)を「とても感じる」「少し感じる」とした保護者は 18 名(58.1%)であった。

③子どもの要因: 「コミュニケーション」25 名(80.6%)、「感情コントロール」23 名(74.2%)、「落ち着きのなさや衝動的な行動」と「衛生面や身辺自立」20 名(64.5%)、「言葉の発達」と「食事」19 名(61.3%)の順で多く挙げた(18 項目中)。

④親の要因・親子関係の要因: 「子どもに対して感情的・批判的になってしまう」22 名(71.0%)、「子どものことになると不安や心配が強くなる」21 名(67.7%)、「子どもに対して適切な働きかけができる自信がない」19 名(61.3%)、「子育てに役割意識や使命感を強く感じる」15 名(50.0%)、「子育ての悩みがあっても一人で抱え込んでしまう」14 名(45.2%)の順で多く挙げた(16 項目中)。

⑤生活環境の要因: 「近くに親戚や相談できる友人がいない」14 名(45.2%)、「夫婦ともに仕事が忙しく育児の余裕がない」13 名(41.9%)、「配偶者・パートナーと仲が悪い、連携がとりにくい」と「幼稚園や保育園に入れない」10 名(32.3%)、「実家と不仲、または介入が多い」9 名(29.0%)の順で多く挙げた(12 項目中)。

V. 考察

育てにくさを感じている保護者が約 8 割にのぼった。同調査において全保護者(子どもの障害の有無に関わらずすべての親)を分析対象にした場合は 3 割程度だったことと比較すると、障害のある子どもを育てる保護者は特に育てにくさを感じやすかったことが明らかになった。

育てにくさの要因について、子どもの要因では、コミュニケーションや情緒・行動面に関する悩みを抱えている保護者が非常に多い結果となった。全保護者対象で上位だったのは、食事や睡眠といった日常生活や育児に関連した項目であったことから、この結果は障害のある子どもの保護者に特徴的なものであると考えられる。親・親子関係の要因については、子どもに対して感情的になってしまうとの回答に加え、子育てに対する不安や自信のなさを感じている保護者が多いことが示された。また、生活環境の要因では、仕事の忙しさや夫婦関係といった家庭内のことと、親戚や幼稚園・保育園等家庭外のサポート体制が悩みとなっていることが明らかになった。

以上を総合して考察すると、障害のある子どもの保護者の悩みとして、親子間でコミュニケーションをとることや、子どもの行動制御が難しく、故に子どもとの関りやしつけの中で「どうしたらよいのだろう」という不安な思いを感じやすくなることが考えられる。枡・橋本(2015)は、発達障害児に関する相談支援には、独自のカウンセリング技法があるとし(発達障害カウンセリング)、心理職はカウンセラーとしての役割だけでなく、対象児の特性に応じた支援やコンサルタント、指導・支援者(トレーナー)としての役割が求められるとしている。障害のある子どもの育児は特に個別性が高いことから、保護者は一般的な育児情報を超えた「我が子」への関わり方・対応方法について一層のニーズがあると考えられる。

日本発達障害支援システム学会

2022年度 研究セミナー・研究大会 大会準備委員会

委員長	橋本 創一	(東京学芸大学)
事務局長	三浦 巧也	(東京農工大学)
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)
	尾高 邦生	(順天堂大学)
	京林 由季子	(岡山県立大学)
	熊谷 亮	(宮城教育大学)
	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 亜希	(目白大学)
	細川 かおり	(千葉大学)
	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>

東京学芸大学 小金井キャンパス

<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>