

日本発達障害支援システム学会

2023年度

研究大会・研究セミナー

＜オンデマンド配信＞

＝ 発表論文集 ＝

＝ 大会テーマ ＝

**インクルーシブ教育における知的障害
・発達障害の研究課題を考える**

●開催期間：2023年12月23日（土）～2024年1月8日（月）
（オンデマンド配信）

●主催機関：日本発達障害支援システム学会

主催 日本発達障害支援システム学会
2023年度研究セミナー・研究大会準備委員会

ご挨拶



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、インフルエンザウイルスも感染拡大している状況下ですので、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21回（2023年度）研究大会・研究セミナーを、「インクルーシブ教育における知的障害・発達障害の研究課題を考える」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）はオンデマンド型としました。また、今年度は教育講演をYouTube配信（オンデマンド配信）で開催することとなりました。

本学会の重要な研究テーマの一つとして、インクルーシブ教育における知的障害・発達障害児者への支援実践および研究があります。今年度は、教育講演として、片岡美華先生（鹿児島大学准教授）より、「インクルーシブ教育における発達障害児童生徒のセルフアドボカシー」というテーマで、当該児童生徒が自分自身で権利、利益、ニーズを主張することや、支援や自身の意見が代弁される権利についてご講演いただくことになりました。また、熊谷亮先生（宮城教育大学准教授）からは、「AAIDD編『知的障害-定義、診断、分類、および体系』第12版の日本語版について」というテーマで、知的障害に関する最新の知見についてご講演いただくことになりました。お二人の先生より、大変有意義で興味深い発達研究に関する知見や成果等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。

大勢の皆様のご参加をお待ち申し上げます。

2023年10月

日本発達障害支援システム学会

第21回（2023年度）研究セミナー／研究大会実行委員会

委員長 細川 かおり（千葉大学）

事務局長 三浦 巧也（東京農工大学）

大会概要

大会テーマ：「インクルーシブ教育における知的障害・
発達障害の研究課題を考える」

開催期間：2023（令和5）年12月23日（土）
～2024（令和6年）1月8日（月）
（オンデマンド配信）

主催機関：日本発達障害支援システム学会

主な催事：・教育講演（2件）・研究発表（複数）

- ・教育講演：オンデマンド配信
YouTube動画を大会サイトに配信します
- ・研究発表：オンデマンド方式によるポスター発表のみ
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、教育講演・研究発表へのアクセス方法をご案内いたします。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・発表ポスター・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（当日参加費 3,000 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）：2,000 円（送料込）

※大会終了後の 2024 年 1 月中旬頃に郵送予定です。

※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

2023 年度の大会はオンデマンド配信による開催となります。

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・発表ポスター・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 2023 年 12 月 23 日～28 日 17:00 まで。

・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://jassdd-2023congress.jimdosite.com/>）。

教育講演の YouTube 配信 URL と、発表ポスター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

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

オンデマンド配信開催にあたり，今回の研究発表は研究発表論文・発表ポスター提出・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，2023 年 12 月 24 日～2023 年 12 月 28 日です。

Google フォームによる発表者から応答の締切りは，大会開催期間中の 2024 年 1 月 8 日までです。なお，参加者の閲覧は，1 月 20 日まで可能です。

2. 発表ポスター

大会期間中に各発表者の発表ポスター一覧ファイル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／発表ポスター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。）

大会スケジュール

2023年12月23日（土） 12：00頃 開始

2024年1月8日（月） 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。

<教育講演> 大会開催期間中配信

【教育講演1】

- ・ 講演タイトル：
「インクルーシブ教育における発達障害児のセルフアドボカシー
－教育実践の手がかり－」
- ・ 講師：
片岡美華 先生 鹿児島大学学術研究院法文教育学域教育学系 准教授

【教育講演2】

- ・ 講演タイトル：
「AAIDD 編『知的障害一定義, 診断, 分類, および体系』第12版の日本語版について」
- ・ 講師：
熊谷亮 先生 宮城教育大学 准教授

<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発表ポスターを大会サイトに配信します。

プログラム案内

教育講演

教育講演 1 タイトル：

『インクルーシブ教育における発達障害児のセルフアドボカシー
－教育実践の手がかり－』

講師：

片岡 美華

鹿児島大学学術研究院法文教育学域教育学系 准教授

【講演者プロフィール】

■経歴

奈良教育大学大学院教育学研究科修士課程修了後、オーストラリアに留学し、クィーンズランド大学にて博士課程を修了する。Ph.D (教育学)。

■研究テーマ

発達と障害について、幼児から大学生までを対象に臨床活動をしつつ、保護者や教員への相談を行っている。特別支援学校教員養成コースを担当(障害児教育学)、諸外国のインクルーシブ教育にも関心を持って国際的な視点から研究を行っている。

日本発達障害学会(評議員、常任編集委員)、日本LD学会(国際委員)、日本特殊教育学会、International Academy for Research in Learning Disabilities (IARLD)などに所属。

■免許・資格

臨床発達心理士・公認心理師・特別支援教育士スーパーバイザー(S.E.N.S-SV)・養護学校教員免許(専修)

【主な著書】

- ◆2023年 『特別支援教育・インクルーシブ教育のかたち』共著(培風館)
- ◆2019年 『新版キーワードブック特別支援教育：インクルーシブ教育時代の基礎知識』共著
(クリエイツかもがわ)
- ◆2017年 『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー：
「合理的配慮」の時代をたくましく生きるための理論と実践』
共編著(金子書房)
- ◆2016年 『キーワードで読む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：福祉・労働制度・脳科学的アプローチ』共著
(福村出版)
- ◆2014年 『発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解教育を育むキャリア教育：
内面世界を大切にしたい授業プログラム45』共編著 (ジアース教育新社)

インクルーシブ教育における発達障害児童生徒の セルフアドボカシー

—教育実践の手がかり—

○ 片岡 美華

(鹿児島大学)

KEY WORDS: 自己理解、提唱力、自己権利擁護、支援要請、教育実践

I. はじめに

2022 年の調査結果において、通常学級には約 8.8% の発達障害の可能性のある児童生徒がいることが明らかとなった(文部科学省, 2022)。彼/彼女らは何らかの困難さを抱えていると推測されるものの、それ以上に強みや輝く力をもっている。そしてその力をいかに発揮させるには、個々のニーズに応じた環境調整や支援があることでパフォーマンスを上げていけるであろう。しかし、発達障害がある場合、外見からその困難さがわかりにくく、また個々の状況(障害特性や環境等)により支援内容や量、方法も異なることから、何をどのようにしていくのがいかに当事者、支援者(関係者)共に関わることは容易ではない。たとえば学校では、保護者が本人に代わって交渉したり、教師からの働きかけや提案があったりすることで支援提供につながる場合も多いだろう。こうした周りの者が当事者に代わって支援を求めることは「アドボカシー(擁護・代弁)」として重要である。しかし学校卒業後、高等教育機関や職場、社会においては、自ら行動を起こさないことには、支援を得たりバリアを取り除いたり環境調整をしたりすることがより難しくなる。それは、現在広がってきている合理的配慮の提供においても同じである。合理的配慮は、根拠となるいわゆる障害者差別解消法の改正法が、2024 年 4 月から施行され民間を含めたあらゆる場での合理的配慮の提供が義務化される。ただしこれは当事者(家族・支援者含む)からの「意思の表明があったとき」とされる。

このように、自分で必要な支援を求め得ていくことを「セルフアドボカシー(self-advocacy: SA)」といい、身近なことから公的な場面まで含めて、何をどうしてほしいのか伝える力は児童生徒が身につけておくべき力と考える。SA は自己権利擁護と訳され、単に支援を求めるだけでなく、「権利としての自立」を前提に「依存的自立」を目指す意味合いを持つ。すなわち、他人の助けを求めながら、自己選択・自己決定しつつ自分らしく生きることと言える。そこで片岡(2010, 2014)は、SA を行使するための力として「自分一人で行えること、周りの支援を得ることができる力」すなわち現状や障害特性を「自己理解する力」と、「何を、どのようにしてほしいのかを他者に求められる力」、として支援を相手に求め、具体策を提案していく力としての「提唱力」とし、この二つをキーワードとして SA の力の育成について検討している。

II. セルフアドボカシープログラムが目指すもの

自己理解力と提唱力に視点を当てた「セルフアドボカシープログラム(SAP)」は、海外での実践例をアレンジし、療育活動にとり入れたものである(片岡・小島, 2017)。具体的には、1) 近況やテーマについての語り合いを通したコミュニケーション力の育成と価値観の拡大、2) 自己理解を深める活動を通した障害特性を含めた自己理解と他者理解の深化、そして 3) キャリア教育や問題解決等を踏まえた提唱力の実践や SA の成功体験につながる実践である。SAP が目指すのは 1) 発達段階に沿った系統学習を行う、2) 他者理解と両軸にすることで自己理解を促す、3) 安心感、安全な

場所を確保する、4) 科学的な知識を用いて冷静に受け止める力をつける、5) ライフキャリアの視点を踏まえて「自分らしさ」の追求と現実問題としての進路を見出す、の 5 点である。療育活動は主に個別活動を中心とし、複数のスタッフと共に小集団を編成して実施しているが、SA の両キーワードから考えても、本来はグループ活動が有効であると考えられる。このことから学校教育での指導実践が期待される。

III. セルフアドボカシーと学校教育

SA は学習指導要領に直接的な記述はないものの、関連する内容は広く記述されている(片岡, 2021)。例えば障害の自己認識を深めることやキャリア発達と関連する「自己理解」については、自立活動、キャリア教育(特別活動)、道徳の内容に含まれる。また、障害(者)理解や他者を尊重し、協働して生活することについては交流及び共同学習(総合的な学習の時間)に位置づく。とりわけ自立活動では、1「健康の保持」(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること、3「人間関係の形成」(3) 自己の理解と行動の調整に関すること、6「コミュニケーション」が該当し、1・(4)については 2017 年改訂時の追加項目となっており、必要性が高まっていると言える。さらに学習指導要領解説(文部科学省, 2018)では、指導内容を設定する際の留意点として「(エ) 個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容を計画的に取り上げること。」

(p. 115) や、「環境を整えて活動しやすいようにする場合において、本人が行う場合と周りをお願いする場合を想定」、であったり、「依頼の方法を教えるにとどまらず、…(中略)、再度依頼していくことを体験的にも学べるようにすること」を求めるなどの記述があり、これらを指導する際に、本人自ら求めていけるよう段階的にできるようにすることとしている。

自立活動は現在、特別支援学級や通級による指導でも強く指導が求められているが、発達障害や軽度の知的障害の児童生徒に対して具体的にどのように行えばいいのか戸惑う教員も多く、実践例もまだ少ない。そこで、先の SAP を教育実践に活用することで教育課程上のニーズにも応えつつ、発達障害のある児童生徒が学校生活で自分らしさを発揮できたり、インクルーシブ社会で生きる上での必要不可欠な力の育成が可能となったりするのではないかと考えている。そこで本講義では SA の基本的考え方に加え、授業実践に応用する際のポイントを具体的に提案する。

(主な参考文献)

片岡美華・小島道生編著(2017)『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー:「合理的配慮」の時代をたくましく生きるための理論と実践』, 金子書房。
片岡美華(2021) 知的障害教育における自己理解・他者理解を育てる授業, 実践みんなの特別支援教育, 5 月号, 10-13。
文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)。

教育講演 2 タイトル：

『AAIDD 編「知的障害—定義,診断,分類,および体系」
—第 12 版の日本語版について—』

講師：

熊谷 亮

宮城教育大学 准教授

【講演者プロフィール】

■経歴

東京学芸大学を卒業後、東京学芸大学の修士課程、博士課程へと進学・修了。教育学（博士）。2016 年 11 月から福岡教育大学助教、講師を経て、2021 年 10 月より現職。

■研究テーマ

知的障害を含む発達障害児・者のアセスメントを中心として、障害特性と発達、社会適応などに関する研究を幅広く行う。「知的障害 定義、診断、分類および支援体系 第 12 版 日本語版（福村出版より 2024 年刊行予定）」の翻訳と編集幹事を担当。

■免許・資格

公認心理師・学校心理士・臨床発達心理士

■所属学会

日本特殊教育学会、日本発達障害学会、日本発達障害支援システム学会、日本ダウン症学会、日本 LD 学会、日本教育心理学会、日本学校心理学会、日本カウンセリング学会

【主な著書（いずれも分担執筆）】

- ◆2023 年 『LC-R 言語・コミュニケーション発達スケール [改訂版]』（学苑社）
- ◆2023 年 『たのしくできるダウン症の発達支援（アセスメント&プログラム）3 元気な身体をつくる』（福村出版）
- ◆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：特別支援学校・特別支援学級・通級による指導・通常の学級による支援対応版』（福村出版）
- ◆2021 年 『学校心理学ケースレポートハンドブック：子どもの援助に関わる教師・スクールカウンセラーのために』（風間書房）
- ◆2020 年 『教職課程コアカリキュラム対応版 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）
- ◆2014 年 『ASIST 学校適応スキルプロフィール—適応スキル・支援ニーズのアセスメントと支援目標の立案 特別支援教育・教育相談・障害者支援のために』（福村出版）

AAIDD 編「知的障害一定義，診断，分類および体系」

—第 12 版の日本語版について—

○熊谷 亮

(宮城教育大学)

KEY WORDS: 知的障害 AAIDD 定義

I. はじめに

知的障害の診断基準として、アメリカ精神医学会 (APA) の精神疾患の診断・統計マニュアル (DSM) や世界保健機関 (WHO) の国際疾病分類 (ICD) が活用されている。これらの診断基準の基となる定義をアメリカ知的・発達障害協会 (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: AAIDD) が発表している。AAIDD は 1876 年の設立以来、約 10 年ごとに「知的障害」の概念理解、定義、分類について、用語集や分類マニュアルを作成・修正し、知的障害に関するその時点での理解を反映した報告を作成し、知的障害の定義、診断、分類に使用するガイドラインを普及させてきた。2021 年に AAIDD マニュアルの第 12 版が発表された。本講演では、日本語版の翻訳作業に携わった立場から、第 12 版の概要について報告する。

II. 第 12 版における知的障害の定義と前提条件

第 12 版における知的障害の定義は次のとおりである。「知的機能と適応行動 (概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される) の双方の明らかな制約によって特徴づけられる。この障害は、発達期に生じるものであり、操作的には 22 歳に達するまで」と定義されている。発現年齢が「18 歳までに生じる」としていた第 11 版から第 12 版では「操作的には 22 歳に達するまで」へと変更されたものの、知的障害が知的機能の制約、適応行動の制約、発達期の発現という 3 つの本質的要素から成り立つという考えは 60 年以上変わっていない。この定義を適用する前提条件として、以下の 5 つが挙げられている。①現在の機能の制約は、その人と同年齢集団やその人が過ごす地域社会の状況の中で考えること、②妥当なアセスメントのためにはコミュニケーション、感覚、運動および行動要因の差とともに、文化・言語的な多様性を考慮すること、③個人の中には制約と強みが共存していることが多いこと、④制約を記述する理由は必要な支援のプロフィールを作り出すためであること、⑤長期にわたる適切な個別支援によって、知的障害のある人の生活機能は一般的に改善することである。

III. 知的障害の診断

知的機能の明らかな制約は、思考や学習、推論や計画、経験から学ぶことの難しさをもたらし、その基準として、使用した個別式検査の全検査 IQ の得点が平均よりおよそ 2 標準偏差以上低いこととされている。2 つ目の要素にある適応行動とは、人々が学習し、日常生活で行っている概念的、社会的、実用的なスキルの集合体であり、適応行動の明らかな制約は、その個人が状況にうまく適応する力を低下させる。明らかな制約の基準として、適応行動の 3 領域のうち、少なくとも 1 つにおいて、使用した特定の個別式検査の適応行動得点が平均よりおよそ 2 標準偏差以上低いこととされている。また、知的機能と適応行動は独立した構成要素であり、これらは中程度の相関しかなく、知的障害の診断において同等の重みづけがなされる。知的障害の診断のための第 3 の基準である発現年齢に関して、18 歳までの発現から「22 歳に

達するまで」へと変更された理由として、発達期の終わりに近い時期に診断される個人を正確に診断することができるようにということが挙げられている。ただ、知的障害の診断の大部分は幼児期に行われているため、この発現時期の変更による有病率への影響は少ないものと考えられている。

IV. 知的障害領域の分類

知的障害児・者のニーズをよりよく理解するための情報整理の手段として、サブグループに分類することが提案されている。サブグループ分類の観点として、以前では IQ 値のみに依存していたが、支援ニーズの程度 (一時的、限定的、長期的、全面的)、適応行動の制約の程度 (軽度、中等度、重度、最重度)、知的機能の制約の程度 (軽度、中等度、重度、最重度) を説明することが挙げられている。これらの分類は支援の目的に沿って行われるべきとされている。また、このようなサブグループ分類を行う際は、標準化された検査の得点に基づいて行うことが示されている。

V. 支援体系

支援体系とは、個人の発達と利益を促進し、個人活動と個人のウェルビーイングを高める、資源と方略が相互に関連したネットワークであるとしており、本人を中心に据えて、包括的、協調的、転帰指向的であることが効果的な支援体系とされている。支援体系の要素には、選択と個人の自律性 (選択と自己決定を行う機会など)、インクルーシブな環境 (障害のある人とない人が包含され尊重されるような自然な環境など)、一般的支援 (すべての人が利用できる支援、合理的配慮など)、専門的支援 (教育者、医師、心理士などが提供する専門性に基づいた介入・治療・方略) が含まれる。

VI. 知的障害への統合的アプローチ

知的障害に対する統合的アプローチとは、知的障害に関する 4 つの理論的視点 (生物学的・心理教育的・社会文化的・公平的) を統合する全体的な枠組み、障害に関連する構成要素の運用上の定義に基づく正確な用語、信頼できる情報源から得られた現在の最良の根拠に基づく実践 (EBS)、決定・提案・行動の正確さと妥当性を高める臨床的判断基準、人としての働きに対する理解の向上、価値ある転帰に関する共有視点を取り入れた全体的枠組みである。このようなアプローチは、知的障害の理解を深め、最良の実践を促し、国内や国際的な政策と実践に影響を与え、知的障害児・者の個人活動とウェルビーイングを向上させるものとして支援体系について提案されている。

(文献)

Schalock, R. L., Luckasson, R. & Tassé, M. J. (2021) : *Intellectual Disabilities: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports, 12th Edition*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington, DC, 日本発達障害連盟(監修)(印刷中): 知的障害 定義, 診断, 分類および支援体系 第 12 版. 福村出版.

研究発表プログラム

- 1-1 『特別支援学級における5年生理科「振り子」の授業』
河村優詞（八王子市立宇津木台小学校・環太平洋大学）
- 1-2 『知的障害特別支援学校中学部における教科指導の実践研究』
本宮久仁彦（千葉県立香取特別支援学校）
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）
- 1-3 『通級指導の体験学習が通常の学級児童に及ぼす効果の検証』
安里健志（奈良県大和高田市立浮孔西小学校）
- 1-4 『知的障害特別支援学校におけるAR技術を活用した実践』
岩井祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）・小林巖（東京学芸大学）
- 1-5 『高等教育機関におけるソーシャルワークの実践と課題』
市瀬実里（長崎総合科学大学）
- 1-6 『乳幼児の育てにくさに基づく非定型発達児のアセスメントと子育て支援への示唆』
石川卓磨，杉山友菜（東京学芸大学）
- 1-7 『特別支援学校教員の認識する移行支援の視点としての職業準備性の概念』
前原和明，山田有輝也（秋田大学大学院）・山口明乙香（高松大学）
- 1-8 『特別支援学校における保護者支援に関する検討』
佐野昌子（東京学芸大学教育学研究科）・
長瀬美香（心身障害児総合医療療育センター）
- 1-9 『知的障害特別支援学校小学部におけるAR技術の活用と展望』
堀田椋，蓮香美園，岩井祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）・
小林巖（東京学芸大学）
- 2-1 『外国人児童に対する個別の指導計画に基づく学習・行動支援』
前島俊貴（群馬県立沼田特別支援学校）・霜田浩信，峯岸幸弘（群馬大学）
- 2-2 『教員からみた特別な支援ニーズを持つ児童の情緒不安の状態像及びその支援に関する実態調査』
岡本茉桜（東京学芸大学教育学研究科）・
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）
- 2-3 『特別支援学校中学部・高等部における境界域知能・軽度知的障害の生徒に関する実態調査』
佐藤翔子（東京学芸大学大学院）・山口遼（国立特別支援教育総合研究所）
- 2-4 『大学生のアタッチメントとソーシャル・サポートの提供・享受との関連について』
NGUYEN Minh Chau（東京学芸大学教育学研究科）・
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）

- 2-5 『保育者の「気になる子ども」への支援の志向性の違いによる応用行動分析学の
実践度への影響』
緒方宣挙（奈良県立教育研究所）
- 2-6 『園芸・造園系の学習を生かしたしょうがい児との交流』
林典生（南九州大学環境園芸学部）
- 2-7 『通常学級における特別な支援を要する児童のコミュニティ感覚』
榎津千聖（東京学芸大学教育学研究科）・
長瀬諒子（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）
- 2-8 『発達障害学生向けの初年次教育プログラムの検討』
山本美奈子，松坂暢浩，藤原宏司（山形大学）
- 2-9 『高等学校の保健室における不定愁訴と学校不適應に関する調査研究』
山中みほ（東京学芸大学教育学研究科）・
竹達健頭（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）
- 3-1 『海外の特別支援学校における交流授業づくりを通じた特別支援学校教員の
グローバルな意識を育成する研修開発』
細川かおり，任龍在（千葉大学）
- 3-2 『インクルーシブ保育の人的・物的・空間的環境』
早川礎子（日本ウェルネススポーツ大学）
- 3-3 『発達障害のある児童生徒の知能と学校適應の關連について』
吉成紀葉（東京学芸大学教育学研究科）・
小柳菜穂，福田弥咲，和泉綾子（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）・
山口遼（国立特別支援教育総合研究所）
- 3-4 『現職教員へのがんに対する理解啓発のため研修の在り方について』
川池順也（山梨大学）・李受眞（浜松学院大学）・熊谷亮（宮城教育大学）
- 3-5 『日本型インクルーシブ保育の取り組み状況に関する調査』
小柳菜穂（東京学芸大学連合学校教育学研究科）・田中里実（東京都立大学）・
堂山亞希（目白大学）・野元明日香（志學館大学）
- 3-6 『発達に遅れのある子どもの乳幼児健康診査の現状と課題』
堂山亞希（目白大学人間学部）・高橋佳菜（目白大学人間学部子ども学科）
- 3-7 『発達障害児の親グループと専門家との協働による親支援プログラムの有効性の検討』
前野明子（志學館大学）
- 3-8 『学年と援助要請できない・しない要因との關連』
杉岡千宏（明治学院大学）
- 3-9 『在留外国人の民族アイデンティティと居場所感に関する調査報告』
畑尻有希（東京学芸大学）・三浦巧也（東京農工大学）・小柳菜穂（東京学芸大学）
- 3-10 『特別支援教育で培った書写指導法』
河野文子（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）・諏訪肇（東京都立青鳥特別支援学校）

研究発表

特別支援学級における 5 年生理科「振り子」の授業

—条件統制課題の解答獲得・転移に関する検証—

○河村 優詞

(八王子市立宇津木台小学校・環太平洋大学)

KEY WORDS: 理科、転移、推理

I. はじめに

小学校における理科の実験では条件を統制して比較することを指導する(以下、条件統制課題)。特別支援学級在籍児童において、この条件の数が多くなると、判断が困難になるケースがある。また、複数の条件に基づく判断は種々の訓練プログラムや検査等にも含まれる、代表的な発達課題である。

ここでは、5年生の理科における「振り子」の単元において、「重さ・振れ幅・長さ」の3要因の内、2要因を統制し、1要因を変動させて比較する実験計画を指導した経過を報告する。

II. 方法

(1)参加児 特別支援学級に在籍する5年生男児4名であり、軽度知的障害児およびASD児であった。理科における振り子の単元について検定教科書および指導書に準拠した授業を受けた経験があったが、条件統制課題の練習問題に正答できていなかった。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)強化子・プロンプト 強化子はマルつけによる正誤のフィードバックのみであった。プロンプトは介入課題では正答の図示、直接訓練では後述する○×の書き込みの指示および書き込みが不正確であった場合の修正の指示であった。

テスト課題に対しては強化子もプロンプトも提示しなかった。

(4)デザイン テスト→介入→テスト→直接訓練→テストの順に実施した。

(5)手続き 研究の前中後に振り子の条件統制課題について3問出題するテストを実施した(図1)。これは5種類の振り子から、条件に従って比較すべき2種類の振り子を選択する課題であった。

介入課題は5人のキャラクターのプロフィール表を見て「身長・体重・趣味」の3要因を基に人物を特定する課題など、振り子以外の条件統制課題を9題(3種類のプリント×3題)用意し、1試行ごとに1種類のプリントを用いた。

後述するようにこれらの介入課題では振り子の条件統制課題への転移が生じない参加児がいたため、テストとは出題順を入れ替えた振り子の条件統制課題のプリントを用い、表に「重さ・振れ幅・長さ」の条件を○×で書き込んだ上で回答させる「直接訓練」を行った。

III. 結果

介入課題として用いた条件統制課題は速やかに獲得された。介入課題の獲得がA・D児においては転移し、1回目のテストと比較して2回目のテストにおいて正答数の向上が見られたが、全問正答には至らず、さらにB・C児については正答数の向上が見られなかった。その後、直接訓練を実施すると全参加児において正答数の向上が見られ、最後のテスト課題は全参加児がプロンプトなしで全問正答した(図2)。また、以降に提示した教科書・テスト内の振り子の条件統制課題については、図や解答方法、レイアウトが異なる問題であったが、全参加児が全問正答した。

IV. 考察

介入課題として用いた振り子とは異なる条件統制課題は全参加児において速やかに獲得されたが、振り子への転移の成立の有無については参加児間で結果が分かれる事態となった。ただし、B・C児は本研究後の教科書・テスト内の振り子の条件統制課題に正答できていた。転移が生じなかったのは、介入期で用いた例が振り子以外の課題であったこと、および刺激・反応の例の数が不十分であったことが原因であると考えられる。

小学校における理科では3年生より条件を統制して比較することを指導するが、このスキルの転移に着目し、他の課題への転移の有無、あるいは転移が生じる上で必要な刺激・反応の例の数などを測定しつつ理科の授業を計画・指導する必要があるだろう。

図1 テスト(振り子の条件統制課題)

重さによって振り子が一往復する時間がどう変わるかを比べる
長さによって振り子が一往復する時間がどう変わるかを比べる
ふれ幅(角度)によって振り子が一往復する時間がどう変わるかを比べる

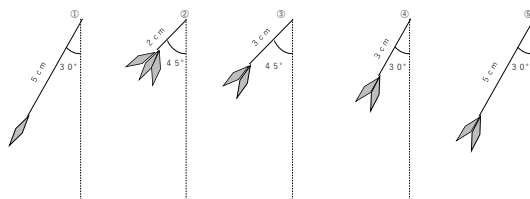
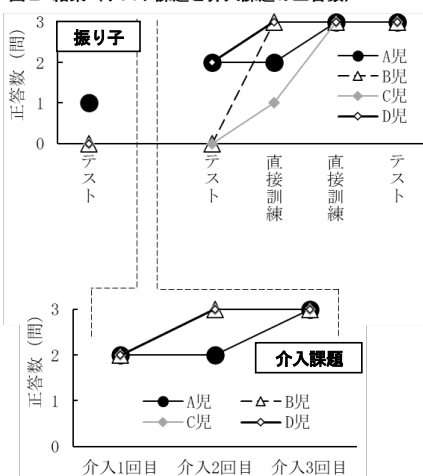


図2 結果(テスト課題と介入課題の正答数)



知的障害特別支援学校中学部における教科指導の実践研究

—理科授業の単元ルーブリックを活用した学習評価—

○本宮久仁彦

橋本創一

(千葉県立香取特別支援学校) (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: 単元ルーブリック, 指導と評価の一体化, 風やゴムの力の実験

I. はじめに

平成29年告示特別支援学校学習指導要領において生徒の学習状況や結果を適切に評価し、指導方法の改善に努めることが規定されている。特別支援学校においてもルーブリックを用いた学習評価についての先行研究はあるものの、知的能力の実態の幅が広い生徒集団に対して、生徒の実態に応じた評価基準の設定上の課題が指摘されている(尾崎,2015)。

一方、知的障害特別支援学校中学部における理科の指導の実施率(実施している学校の割合)は16.1%であり、年間授業時間数の割合(全授業時間数の和に占める割合)は0.6%にとどまり(今枝ら,2021)、授業実践に限られるために学習評価と授業改善に関する研究も少ないものとなっており、指導実践の積み重ねが望まれる。

II. 目的

本研究では、生徒を知的能力の実態に応じて2つの評価グループに分けた単元ルーブリックに基づく、学習評価と授業改善の有効性と課題を明らかにする。

III. 方法

1)対象

X 特別支援学校中学部生徒5名に対して、202X年11月～12月まで7時間の授業を実施した。特別支援学校(知的障害)中学部理科の1段階「風やゴムの力の働き」に基づき、単元名「風やゴムの力の似ているところと違うところ」で授業を行った。

2)手続き

手続きは授業計画段階と、実践段階からなる(表1)。
①授業を担当する教師3名に対し育成を目指す資質・能力についてのアンケートを実施し、その結果を基に単元の目標を明らかにした。
②新版 K 式発達検査(2001)の結果及び、太田ステージ評価の結果、日々の学習への取り組み状況から、生徒を2つの評価グループ(Aグループ、Bグループ)に分けた。
③学習指導要領に基づき、単元の目標を3つの柱で整理し、評価規準を設定した。
④学習目標、学習活動、評価方法からなる、単元計画を作成した。
⑤単元を通して目指す生徒の姿と、生徒の具体的な言動、授業中での言動例を定めた単元ルーブリックを作成した。

3)倫理的配慮

本研究に先立ち、研究内容及び研究発表について保護者に口頭で説明した後、文章で同意を得た。また発表にあたっては、所属機関の許可を得ている。

IV. 結果

2次「ゴムの力の似ているところ」で、CさんとDさんはゴムを伸ばす長さを5cm、10cm、15cmにした時に、模型の車の進む距離(図1の太線)を基準にして、ゴムを7cm、12cm、20cmに伸ばした時の車の進

む距離の予想を矢印で記入することができた。このことから風やゴムの力と、模型の車の進む距離との規則性を理解することができていた。一方AさんとBさんは、ゴムの力と模型の車の進む距離との規則性について図に表すことが

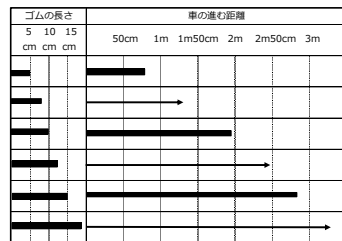


図1 車の進む距離の予想(Dさん)

難しかったため、単元計画を変更し3次でさらに実験を繰り返すこととした。3次でAさんは、目標地点をめぐって模型の車が進むように、目標を見ながらゴムの長さを調整することができ(図2)、規則性を言葉や図で表現することはできなかったものの、目的に応じてゴムの力を活用することができていた。

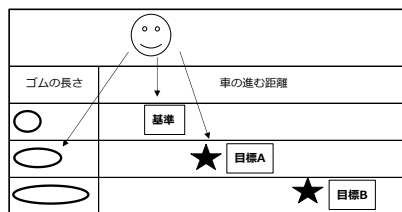


図2 目標まで車を進める時のAさんの視線

V. 考察

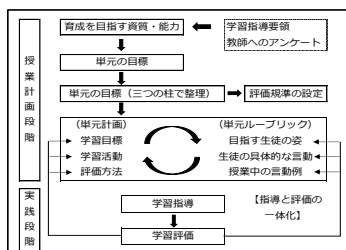
単元ルーブリックに基づいた学習評価と授業改善では、単元計画や単元ルーブリックの修正が行われ、その後の生徒の学習評価が向上した。その要因としては、生徒の知的能力に基づき2つの評価グループ別に単元ルーブリックを定めたことと、生徒の学習評価に基づき単元ルーブリックを修正したことが考えられる。

本研究では、単元の2次の後の学習評価結果に基づき単元指導計画を修正し、その後の生徒の学習評価結果が向上したため、修正した単元指導計画の有効性を明らかにすることができ、指導と評価の一体化を図る授業研究において有意義なものであったと考えられる。今後の課題としては、修正された単元指導計画を年間指導計画に反映させていき、個別の指導計画との関連を図るといったカリキュラムマネジメントの推進を図る必要がある。

(参考文献)

- 尾崎祐三(2015)知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の促進を促す方策に関する研究—特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて—。国立特別支援教育総合研究所。
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/10812/20150915-182930.pdf> (2023.4.1閲覧)
- 今枝史雄・佐藤麗奈・菅野敦(2021)知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題—指導形態ごとの実施率と年間授業時間数の分析を通して—。大阪教育大学紀要総合教育科学,69,63-76.

表1 研究の手続き



通級指導の体験学習が通常の学級児童に及ぼす効果の検証

—認知機能強化トレーニング【コグトレ】を活用した障害理解教育の実践から—

○安里 健志

(奈良県大和高田市立浮孔西小学校)

KEY WORDS: 障害理解教育 通級による指導 認知機能強化トレーニング【コグトレ】

I. はじめに

学校現場における障害理解教育は課題が山積している。本来、障害理解教育は学校全体で全教員が実施するものだが(真城, 2003)、発達障害に関する指導に不安を感じる教員が少なくない(西館・水野・徳田, 2015)ことは、実施を難しくさせる要因の1つであると言える。そこで、発達障害の児童生徒などの指導に専門性を有する通級指導教員が、障害理解教育の一翼を担う可能性がいくつかの研究で示唆されており、今後のキーパーソンとなりうる可能性が指摘されている(安里, 2023)。

こうした背景から、筆者は通常の学級で通級指導に関する理解啓発授業を実施している。安里(2022)では、通級指導への理解啓発だけではなく障害理解教育を合わせて実施する必要性が、安里(2023)では障害者への同情や憐憫に留まらない「できる」疑似体験を取り入れる必要性が、それぞれ課題として示唆された。

一方、いずれの実践においても、宮口幸治氏が開発した認知機能強化トレーニング(以下コグトレ)を体験学習に位置付けた。認知機能は「すべての行動の基盤」かつ「教育・支援を受ける土台」であり、人がよりよく生きるための機能である(宮口, 2015)ため、通常の学級でも効果が発揮されると考え取り入れたところ、児童からのポジティブな反応が得られた。しかし、具体的にはその効果について明らかにすることができていない。

II. 目的

本報告は、障害理解指導で実施するコグトレが児童に生起させる反応を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

通級指導を受ける児童が在籍する小学5年生30名を対象に、全2時間の障害理解指導プログラムを実施する。本報告では、通級指導の体験学習(コグトレ)が中心である前半1時間を対象に、ビデオ撮影をした授業会話分析と授業後の児童のふり返り記述を分析対象とする。

倫理的配慮として、通級指導を受ける児童及びその保護者に本実践の趣旨を説明し、同意を得た上で実施した。

IV. 結果

1. 授業のプロトコル分析

コグトレの実施場面について、撮影したビデオ録画から聞き取れた範囲での児童の主な発言を表1に示す。

表1 コグトレ実施場面の主な児童の発言

- | | |
|--------------------------|---------------|
| ・マジで本当に難しい。 | ・めっちゃムズかった。 |
| ・先生、ちょっとまって。 | ・先生、できた。 |
| ・何か、すごいやつ(プリント*筆者補足)がきた。 | |
| ・いやー、これちょっと難しいなあ。 | |
| ・やばい、ちょっと何も見つからない... | |
| ・先生、もうちょいやろう。 | ・先生、やるやる。 |
| ・もう一回やりたいなあ。 | ・あと1枚ない?あと1枚。 |

2. 児童のふり返り記述から

障害理解指導プログラムの前半1時間を終えての児童のふり返りについて、コグトレに関連すると考えられた児童の主なふり返り記述を表2に示す。

表2 授業後の児童の主なふり返り記述

- | |
|--|
| ・プリント(コグトレ*筆者補足)は集中力がつくとと思った。 |
| ・ステップ教室*って、神経を使う場所だったんだ。 |
| ・授業でやったことのないことをして楽しかった。 |
| ・思ったよりちゃんとした勉強というか、遊びながら勉強してるんだなと思いました。 |
| ・犬のやつ(コグトレ*筆者補足)はめっちゃ難しかった。 |
| ・いつもの遊びを学習に活かしてすごーい工夫を感じました。 |
| ・体験してみても意外と難しかったのがびっくりした。 |
| ・ステップ教室*は、脳のトレーニングで頭が良くなる? |
| ・A(通級に通う児童*筆者補足)が、こんな間違い探しや、さがし算をやっているのを知れてよかった。 |

※本校通級指導教室の名称

児童の発言が多くあった。また、「もう1枚ない?」など、問題を楽しんでいることがわかる発言が看取された。授業後の児童のふり返りでは、学習活動の楽しさだけでなく、難しさに言及されている記述があった。さらに、通級指導の学習や通級児童に対して、理解を示したり深めたりしているようなふり返り記述も見られた。

障害理解教育では、時に障害者をお客様扱いやお世話をする対象と児童に捉えさせてしまう場合がある(平田・林・橋本, 2013)。そのため、障害者が児童とかけ離れた存在と感じさせない配慮(西館, 2009)や、学習活動が簡単すぎないようにする(本田・吉田・平田・高橋, 2019)ことが大切である。コグトレは、通常の学級児童にとっても「難しく」て「楽しい」学習だったため、上記の条件を満たす可能性が示唆された。

しかし、現時点では体験学習を終えただけに過ぎず、障害理解指導としては不十分である。この体験活動を契機に、障害による困難さを強調するのではなく、「〇〇をすればできる」という視点(野口・霜田, 2018)で障害理解を深められるような、次時の障害理解指導を実施したい。その上で、成果と課題を明らかにしていきたい。

(参考文献)

- 真城知己(2003) 障害理解教育の授業を考える, 文理閣。
西館有沙(2009) 小学校における障害理解教育プログラムの作成, 障害理解研究, 11, 29-38。
西館有沙・水野智美・徳田克己(2015) 小・中学校の教員は発達障害理解指導のどこにむずかしさを感じているか, 障害理解研究, 16, 11-19。
野口真央・霜田浩信(2018) 通常学級における障害理解教育のあり方の検討, 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 67, 205-218。
平田悠紀乃・林安紀子・橋本創一(2013) 小学校通常学級の特別支援教育の実践における周囲児の障害理解促進に関する研究, 東京学芸大学紀要, 64(2), 277-283。
本田利衣・吉田ゆり・平田勝政・高橋甲介(2019) 多様性を認め合うコミュニケーション作りに関する実践的研究, 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 18, 363-372。
宮口幸治(2015) コグトレ みる・きく・想像するための認知機能強化トレーニング, 三輪書店。
安里健志(2023) 小・中学校における障害理解教育の課題に関する基礎的研究, 障害理解研究, J24, 15-30。

(付記) JSPS 科研費【23H05106】の助成を受けた。

知的障害特別支援学校における AR 技術を活用した実践

—magic-mirror を用いた取り組みの検討—

○ 岩井 祐一

小林 巖

(東京学芸大学附属特別支援学校) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 知的障害 特別支援学校 AR 活用

I. はじめに

我が国を取り巻く環境は大きな変革期にあり、人々の生活は便利で豊かになっている。世界が大きく変化の中で、IoT、ロボット、人工知能 (AI)、VR、メタバースといった社会の在り方に影響を及ぼす新たな技術の進展が進んできており、我が国は、課題先進国として、先端技術をあらゆる産業や社会生活に取り入れ、経済発展と社会的課題の解決を行っていく Society 5.0 の実現を目指している。

特別支援教育も同様であり、筆者らは VR やメタバースを活用した実践・研究を行ってきた (岩井ら, 2022 等)。近年は、AR 技術を活用した実践も行われており (小林ら, 2023)、今後さらに注目されていくと考える。AR 技術に関しては、英国のセンサリールームの専門会社 SensoryGuru 社が開発した「magic-mirror」が開発されている。magic-mirror は、クリエイティブな多感覚プレイを通じて、相互作用とコミュニケーションスキルの獲得に役立ち、視線入力、音声、スイッチ、タッチ、ゲームコントローラー、マウス、キーボード入力等の様々なオプションを備えている。

同様のシステムとしては、Kinect を活用した実践が報告されているが (鈴木ら, 2018)、magic-mirror では、多様なアプリやボディコントロールポイントを有し、特別支援教育における活用の幅も広いのではないかと想定される。しかしながら、日本国内において magic-mirror の活用事例はまだ見られていない。

II. 目的

そこで、本研究では、知的障害特別支援学校高等部に magic-mirror を導入し、教育的活用に関する検討を行うことを目的とした。

III. 方法

方法は以下のとおりである。

【対象】知的障害特別支援学校高等部 2 年生および 3 年生 19 名 (軽度から重度の知的障害を有する生徒)

【導入期間】20XX 年 6 月～8 月までの約 2 か月間

【単元】保健体育における「体づくり運動/体ほぐしの運動」

【使用機器等】magic-mirror 本体 (写真 1)、スクリーン、タブレット端末

【評価等】活動状況の観察および生徒へのインタビュー、記録映像からの分析



(写真 1) magic-mirror 本体

【その他】本研究の実施等に当たって、研究計画については東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得ている。また、写真掲載・実践については学校・保護者の承諾を得ている。

IV. 結果

本研究では、体育の授業における体づくり運動にて実践を行った。体づくり運動における「体ほぐしの運動 (1 段階)」では、いろいろな運動やリズムミカルな運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことにより、心と体の関係や心身の状態に気づき、仲間と積極的に関わり合うことをねらいとして行われる運動である。本研究では、多様な magic-mirror のアプリを生徒が選び運動を行った。magic-mirror では、ビデオ画像に自分自身が映っているのを確認しながら、仮想オブジェクトのコンテンツが表示されるため、自分自身の動きや表現を見ることができ、動きを探求することが可能になり、自己感覚を養うことにつながった。また、様々なアプリがあるため、子どもの実態に合わせて内容を選択したり、集中力とモチベーションを高めたりすることにつながった。加えて、magic-mirror は、単独での活用はもちろん、一緒にプレイしたりコミュニケーションしたりすることもできるため、仲間を誘ったり一緒に相談しながら取り組んだりする様子も見られた。

V. 考察

本研究は AR 技術 (主に magic-mirror) を用いた知的障害特別支援学校における教育的活用の検討であった。実践からは、教育場面でも活用が可能であることが示唆された。本研究では主に、高等部での体育における学びでの活用であったが、他学部や体育以外での活用の余地も十分にあると考える。

本研究は、知的障害特別支援学校高等部 1 校の実践であった。今後は、対象を増やしながら活用に関する検討を進めていく必要がある。また、今回はボディコントロールをメインに活用したが、音声や視線入力など、生徒の実態に合わせて検討を進めていきたい。費用面や持ち運びという部分に関しては、高価であること、どのような環境設定が有効化も含めて活用方法の検討をしていきたい。magic-mirror については、まだ新しい AR 技術であり今後の活用が期待される。より多くの実践を積み重ねていきたい。

(附記)

本研究は、JSPS 科研費 (22H01042) の助成を受けたものである。

(参考文献)

- 小林巖, 稲田健実 (2023): マジックカーペットを用いた特別支援教育における AR 技術の活用, 日本教育工学会 2023 年秋季全国大会 443-444.
- 岩井祐一, 鈴木直樹, 藤村聡 (2022): 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—, 日本発達障害支援システム学会 第 20 回研究セミナー／研究大会発表.
- 鈴木恭平, 松村パロ他 (2018): Kinect を用いたフィジカルトレーニングシステムの改良と評価, 第 17 回情報科学技術フォーラム 385-386.
- SensoryGuru Ltd. Magic Mirror, <https://sensoryguru.com/magic-mirror/> (参照日: 2023. 11. 09)

高等教育機関におけるソーシャルワークの実践と課題

— 発達障害および非定型発達を有する学生への介入 —

市瀬 実里

(長崎総合科学大学)

KEY WORDS: 高等教育機関、ソーシャルスキル、発達障害・非定型発達

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もの」とされている^①。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「障り」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の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^②。

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うち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性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籍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/chukyof/hukyo3/053/siryof/_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_03.pdf) 2022年10月20日確認。

乳幼児の育てにくさに基づく 非定型発達児のアセスメントと子育て支援への示唆

○ 石川 卓磨 杉山 友菜
(東京学芸大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 育てにくさ, 障害, 早期発見, 育児支援

I. はじめに

「育てにくさを感じる親に寄り添う支援」は、厚生労働省が 2015 年から 10 年間推進する、母子の健康水準の向上を目指した国民運動計画「健やか親子 21 (第 2 次)」の二大重点課題の 1 つである。この計画において、育てにくさとは「子育てに関わる者が感じる育児上の困難感」と定義され、子ども・親・親子関係・環境の 4 要因を含む広い概念であり、発達障害等が要因の場合があると明記された。その背景として、育児困難感、気になる子、子どもの扱いにくさ等、多くの類似語が存在する中、より多面的で多角的な概念による母子保健の指標が求められたことが伺える (国立成育医療研究センター, 2017)。この健やか親子 21 (第 2 次) 計画の育てにくさに関する指標は、成育基本法に基づく成育医療等基本方針の評価指標に引き継がれた (厚生労働省子ども家庭局, 2023)。そのため、育てにくさに関する支援と調査が今後も求められている。

II. 目的

近年の育てにくさの研究により、保護者が育てにくさを感じる要因の調査 (淵上, 2020; 小柳他, 2022; 前田, 2021; 杉山他, 2023) や、その中でも育てにくさに直結する要素 (以下「直接要因」) の精査が進んだ (石川, 2023)。本研究では、その育てにくさの直接要因の内、障害の早期発見につながる要素を検討する。また、障害や発育不全が見つかる子どもの保護者が感じる、育てにくさの予防や軽減に有効な支援を検討する。

III. 方法

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と、SNS (X) ユーザーの子育て情報に関心のある乳幼児の親に、Google フォームによる質問紙を実施した。主な質問は、子どもに感じる育てにくさの程度と、その要因となり得る項目の 5 件法評定である。分析は、順序ロジスティック回帰分析で行った。予備調査で、育てにくさの「直接要因」が、子どもの要因で 8 項目、親・親子関係の要因で 4 項目、環境の要因で 5 項目、示唆された。そこで調査① (育てにくさに基づく発達アセスメント) では、標本を保護者が育てにくさを感じるか否かの 2 群に分け、その直接要因 17 項目を説明変数、目的変数を障害の確度 4 段階として分析した。調査② (非定型発達児の育てにくさ) では、標本を子どもが非定型発達か否かの 2 群に分け、説明変数は同一、目的変数を育てにくさの 5 件法評定とした。有意水準は 5% とした。多重共線性の回避のため、*VIF* が 4 以上の項目がある場合、近似 *B* が最も小さい項目から順に削除した。

- ▶対象：0-6 歳児の親 616 名 (0-2 歳 346 : 3-6 歳 270)。
- ▶期間：2022 年 8-9 月に質問紙を実施。
- ▶障害の確度度：非定型発達 51 名 (障害あり 13 名 > 発育不全あり 24 名 > 疑い 14 名) > 定型発達 565 名。
- ▶育てにくさ：感じる 200 名、感じない 416 名。
- ▶統計量：ここでは説明変数の近似標準化係数 *B* (以下「(数字)」) と、回帰モデルの疑似 R^2 (McKelvey & Zavoina, 1975) と *Cox-Snell R^2* を示す。

IV. 結果

IV-1. 調査① (育てにくさに基づく発達アセスメント) :

育てにくさを感じる保護者では、その直接要因 17 項目の内、子どもの要因の 3 項目：「コミュニケーション (近似 $\beta = .30$)」「落ち着きのなさ・衝動性 (.31)」「全般的な発達の遅れ (.25)」に対する悩みの重さが、障害の有無の確度度と有意に関連していた (疑似 $R^2 = .58$, *Cox-Snell R^2* = .28, $p = .003$, $n = 200$)。

育てにくさを感じない保護者では、「コミュニケーション (.38)」に対する悩みの重さのみが、障害の有無の確度度と有意に関連していた (疑似 $R^2 = .32$, *Cox-Snell R^2* = .07, $p = .053$, $n = 416$)。また、「落ち着きのなさ・衝動性」の近似 β が負の値 (-.05) であった。

上記 2 群を併せた標本で、「育てにくさ」の評定と、その「落ち着きのなさ・衝動性」との交差項を加えた 19 項目で分析した結果、交互作用 (.20) が見られた (疑似 $R^2 = .37$, *Cox-Snell R^2* = .16, $p = .000$, $n = 616$)。

IV-2. 調査② (非定型発達児の育てにくさ) :

非定型発達児の保護者では、「落ち着きのなさ・衝動性 (*VIF* = 6.84, 近似 $\beta = .12$)」を除いた、育てにくさの直接要因 16 項目の内、子どもの要因の 2 項目：「コミュニケーション (.33)」「母子分離 (.25)」に対する悩みの重さが、育てにくさの高まりと有意に関連していた (疑似 $R^2 = .80$, *Cox-Snell R^2* = .74, $p = .015$, $n = 51$)。

定型発達児の保護者では、子どもの要因の 4 項目：「睡眠 (.12)」「食事 (.13)」「落ち着きのなさ・衝動性 (.15)」「感情コントロール (.30)」と、親・親子関係の要因の 1 項目：「感情的や批判的になる (.11)」に対する悩みの重さが、育てにくさの高まりと有意に関連していた (疑似 $R^2 = .52$, *Cox-Snell R^2* = .49, $p = .000$, $n = 565$)。

V. 考察

調査①では、子どもに育てにくさを感じる保護者において、その直接要因となり、障害の早期発見につながる、3 つの要素が示唆された。その要素は、すべて子どもの要因であり、「コミュニケーション」「落ち着きのなさ・衝動性」「全般的な発達の遅れ」である。その内、「落ち着きのなさ・衝動性」については、保護者が育てにくさを感じない場合、ADHD 等の発達障害の症状ではなく、健全な子どもの気質に起因する可能性が、比較的、高いことが示唆された。ひいては、乳幼児の発達をアセスメントする際、保護者の育てにくさを加味する重要性 (田丸・小枝, 2010) が支持された。

調査②では、子ども・親・親子関係・環境の 4 要因の中で、非定型発達児における育てにくさの高まりと有意に関連していたのは「コミュニケーション」と「母子分離」の悩みであった。前者の問題は、自閉スペクトラム症やコミュニケーション障害といった発達障害の主症状である (丹治, 2021)。後者についても、分離不安と育児ストレスや育児不安に関連があることは、先行研究で示されている (水野, 1998; 武井・寺崎, 2005)。その上で本研究では、非定型発達児の保護者が抱く育てにくさの予防や軽減において、最も重要視すべき点の 1 つが、母子分離の支援であるという示唆を得た。

特別支援学校教員の認識する移行支援の視点としての 職業準備性の概念

○ 前原 和明 ・ 山田 有輝也 ・ 山口 明乙香

(秋田大学大学院) (秋田大学大学院) (高松大学)

KEY WORDS: 移行支援、職業準備性、職業リハビリテーション

I. はじめに

2022 年度の知的障害卒業生の就職者割合は 33.4%であった(文部科学省, 2022)。この割合は今後も増加するであろう。社会参加に際しては、教育、福祉、労働領域等の支援者が共通理解できることが望まれる。

企業就労において、最も良く知られる概念に「職業準備性」がある。これは、就業支援基礎研修、職場適応援助者養成研修、障害者職業カウンセラー養成研修等の就労支援の専門研修で必ず教授される概念である。

この職業準備性は、「職業生活に必要な個人的な諸能力」(松為, 2020)と定義され、職業適性、基本的労働習慣、対人技能、日常生活管理、健康管理の各 5 層で職業準備性の具体的スキルが示されている。就労支援では、この概念を用いて、アセスメント、訓練及び支援が提供されている。一方で、近年は特別支援教育において、この職業準備性を知る教員も多くなってきたが、まだまだ十分ではない。今後の円滑な社会参加への移行を支援する上では、この職業準備性の概念についての理解を広げていくことも有効であろう。

II. 目的

特別支援学校教員の職業準備性の指導内容に対する認識について明らかにする。

III. 方法

2023 年 10 月 21 日～11 月 17 日の期間で、X 県の知的障害特別支援学校 10 校の教員 538 人を対象とし、オンライン調査へ誘導する依頼文を送付する。

調査項目は、基礎情報(性別、年齢、所属学部、教職経験年数)、研究者らが作成した職業準備性の 5 層各 5 項目の計 25 項目の指導内容を用いる。25 項目は、在学中及び卒業後の各時期における重要度を 5 件法で回答を求める。回答は、在学中と卒業後間での重要度の平均得点の差を検証するために対応のある t 検定を行う。

調査に際しては、調査票の表面で研究の説明を行い、回答を持って同意を得たこととした。また、秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得た(令和 5 年 10 月 11 日付第 5-37 号)。

IV. 結果

129 人の教員(男性 42 人、女性 87 人)から協力を得た。所属内訳は小学部 48 人、中学部 37 人、高等部 44 人であった。平均年齢は 44.1 歳、教職経験平均年数は 18.9 年であった。

職業準備性の 5 層毎に、在学中と卒業後間での重要度の平均差の検定を行った。結果、労働習慣、対人技能の階層において、有意な差が確認されなかった(表 1)。

表 1 職業準備性の階層毎の重要性の認識

階層	在学時	卒業後	p 値
1 職業適性	4.22	4.41	**
2 労働習慣	4.80	4.76	n.s.
3 対人技能	4.32	4.36	n.s.
4 日常生活	4.19	4.29	**
5 健康管理	4.23	4.41	**

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

各層で、有意差があった項目は表 2 の通りであった。

表 2 有意差が確認できた項目

在学中の平均得点が有意に高い項目	階層
・職場に必要な報告・連絡・相談をすることができる	2
・安定した生活のリズムを取ることができる	4
卒業後の平均得点が有意に高い項目	階層
・就職先で求められる仕事に関する知識とスキルを持っている	1
・期待される速度で作業できる	1
・一般的に臨機应变な対応ができる	1
・金銭管理をすることができる	4
・一人で移動することができる	4
・交通機関を利用することができる	4
・自分自身の栄養管理ができる	5
・自分自身の体調管理ができる	5
・必要に応じて休む等を行うことができる	5
・適切な通院、服薬等を行うことができる	5

V. 考察

教員の職業準備性の指導内容に対する重要度の認識は高く、教育場面でこれらを指導することの必要性を認識している現状が明らかになった。その上で、職業適性は、職場での般化を考えると、卒業後の職場での指導が必要であり、差が生じることが理解できる。しかし、日常生活や健康管理という職業準備性の基底に置かれ、事前の獲得が必要と認識される項目において、卒業後での指導の重要度が高く認識されていた。企業就労等しながら改善を図っていくことの効果も考えられる一方で、特に企業等で働く際には、誰が、どのように指導するのかということは大きな課題である。特に、企業にとって、これらの基底項目の習得の不十分さは、大きな課題として指摘される傾向にある。また、しばしば労働領域との連携の中で、学校に事前に準備が要請される項目でもある(Maebara, 2022)。この認識の違いが、連携を非円滑にしている可能性が考えられた。限界は、調査対象者が限られていることである。今後の全国調査等が必要である。また、福祉、労働領域の支援者の認識を明らかにすることも有用である。これらは、今後の課題としたい。

(参考文献)

- Maebara K (2022) Case study on the employment of person with intellectual disability in childcare work in Japan. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 10(3), 122-129
- 松為 信雄. (2020) 職業準備性(職業レディネス). 日本職業リハビリテーション学会(監修)「職業リハビリテーション用語集」. やどかり出版. pp. 18-19.
- 文部科学省(2022) 特別支援教育資料(令和 3 年度). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00010.htm

厚労科研 23GC1001(山口明乙香)の助成を受けた。

特別支援学校における保護者支援に関する検討

—特別支援学校向けペアレント・トレーニングプログラムの開発と実践を通して—

○佐野昌子^{*}、長瀬美香^{**}

(^{*}東京学芸大学教育学研究科、^{**}心身障害児総合医療療育センター)

KEY WORDS: 特別支援学校, ペアレント・トレーニング (P・T), 知的障害, 肢体不自由, 保護者支援

I. はじめに

特別支援教育の対象児童・生徒数の急激な増加や、障害者支援における合理的配慮の提供とともに家族支援が求められるようになったことで、学校や教職員の職務が多様化・複雑化していることが指摘されている。そこで佐野・橋本ら (2022)^{1) 2)} は、全国の知的障害特別支援学校小・中・高部・高等部の教員を対象に保護者支援の実態について調査し、その課題を整理・検討した。特別支援学校の教員は、半数近い保護者が「我が子の障害や特性について理解し適切な関わりをすることができていない」と感じていた。特別支援学校教員に求められる専門性として、障害理解や指導演・支援技術にとどまらず、保護者の子ども理解・障害理解、子どもへの適切な関わり方に関して助言する力を高めることが必要とされている。特に、保護者対応のスキル向上やメンタルヘルスへの支援等、支援体制の充実が求められており、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、と考察した。

さらに、佐野・橋本 (2023)³⁾ の研究で、特別支援教育対象の子どもの保護者である 100% の回答者が「悩みを抱えている」と回答している。悩みの原因は様々であるが、当然ながら子供の障害に関する悩みが圧倒的に多い。これらのことから、今回、特別支援学校在籍の児童・生徒の保護者を支援する試みとして、特別支援学校においてペアレント・トレーニング講習会を実施した。

II 目的

特別支援学校においてペアレント・トレーニング (以下、P・T と記載) 講習会を実施し、その効果と意義、課題について検討すること。

III 研究方法

1 実施機関

東京都内の肢体不自由部門と知的障害部門を併置する特別支援学校 (小学部・中学部・高等部) である A 学校にて実施した。

2 実施した P・T 講習会の概要

① P・T 概要についての講演会
共同研究者^{**}が講師を務め、P・T 全体概要についての 2 時間講演会を開催した。

② 全 5 回の P・T 講習会

『日本ペアレント・トレーニング研究会』が提供しているプログラムのコア・エレメントを中心に、特別支援学校在籍の児童・生徒によく見られる問題行動や対応方法などの具体例を取り入れた特別支援学校向けのプログラムで実施した。①と同じく共同研究者^{**}が講師を務め、1 回 3 時間、全 5 回で、講義とロールプレイング、参加者同士の話し合いを交えた学習会という形で実施した。②は①の参加者に、「全 5 回の全ての日程に参加できること」という条件で参加を募った。①を受講して内容を理解した上で、さらに宿題があることを承知し (宿題は、無理のない範囲で構わないと口頭で伝え) 参加申し込みをして欲しいと伝えた。これは、講師やファシリテーターが受け入れ可能な人数 (15 名以内) で参加者に丁寧に関わりたいという意図であった。

計 14 名の保護者から申し込みがあったが、辞退や初回欠席があり、12 名の参加者で実施した。参加者は全員母親で、肢体不自由部門小学部児童の保護者 4 名、高等

部生徒の保護者 1 名、知的障害部門小学部児童の保護者 6 名、高等部生徒の保護者 1 名であった。児童・生徒の体調不良や家庭の都合により途中の回を欠席した方はいたものの、2 回連続の欠席者はおらず、12 名全員揃って最終回を迎えることができた。参加者 12 名に対して、講師 1 名、ファシリテーター 2 名の基本体制で実施した。

3 研究方法

2 の②全 5 回 P・T 講習会参加の 12 名に、第 1 回講習会の前夜、第 2 回目から第 5 回目の講習会終了時にアンケート調査を実施し、その記述内容を検討した。

4 倫理的配慮

P・T 講演会・講習会の参加者へ、研究目的を伝え、アンケートへの回答を依頼すると共に、調査データは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)。

IV. 結果

肢体不自由部門児童の保護者へ、第 1 回開始前アンケートに「我が子に活用できるのか」という不安を記していたが、講習会終了後には「とても勉強になった」と書かれていた。1 回目終了後は「褒めることができていなかった」「褒めることは難しい」などと気付きについて記述している参加者が多かった。その後ほぼ毎回、「勉強になった」「他の方の話が聞けるのがよい」との記載があった。5 回目終了時アンケートの自由記述欄に 12 名の参加者のうち 11 名が「参加して良かった。」。さらに、当日及び後日に「今後もこのような会を開催して欲しい」という声も上がった。

V. 考察

特別支援学校で P・T 講習会を開催してみて、参加者の満足度が非常に高かったことから、特別支援学校に、このような会の需要が高いことを実感した。参加者から、これまで子どもの関わり方を学ぶ機会が無かったとの意見や、保護者同士で学び合えることがよかったとの声も多かった。近年、就学前療育施設や医療機関で P・T 講習会が開催されることも多くなっているが、重度の子や肢体不自由児の保護者には、特別支援学校で開催することで、参加者同士共感しあったり、相互に学びあったりすることができ、講師から P・T のスキルを学ぶだけでなく +α の効果があると感じた。一方で、近年、教員の業務効率化の推進が進められていることに逆行することにもなり、学校で開催することについての課題も感じている。今回 P・T 講習会を開催したことで、保護者支援について一定の成果を感じることができたが、特別支援学校在籍児童・生徒の保護者の悩みの生の声に触れたことで、今後も継続して保護者支援をしていくことの必要性を実感することにもなった。

(参考文献)

- 1) 佐野昌子・橋本創一・山口達 他: 知的障害特別支援学校小・中・高部における保護者支援の実態、東京学芸大学教育実践研究紀要 第 19 集 pp. 55-62, 2023
- 2) 佐野昌子・橋本創一・田中里実 他: 知的障害特別支援学校に在籍する児童・生徒の家庭および保護者に関する全国調査、第 70 回日本小児家庭協会学術集会講演集、pp. 161, 2023
- 3) 佐野昌子・橋本創一: 特別支援教育対象の子の保護者へのアンケート調査から、第 58 回日本発達障害学会全国大会プログラム・発表論文集、pp. 99, 2023

知的障害特別支援学校小学部における AR 技術の活用と展望

—Magic Mirror を用いた実践とアフォーダンス理論との関係から—

○ 堀田 棕^{*1} 蓮香 美園^{*1} 岩井 祐一^{*1} 小林 巖^{*2}

^{*1}(東京学芸大学附属特別支援学校)

^{*2}(東京学芸大学)

KEY WORDS: 知的障害 AR 技術の活用 アフォーダンス理論

I. はじめに

日本国内では、これから到来する Society5.0 時代を見据えて、教育現場における AR(Augmented Reality:拡張現実)技術や VR(Virtual Reality:仮想現実)技術等、ICT 環境を基盤とした先端技術および教育ビッグデータを効果的に活用していくための様々な取り組みが行われ始めている。

特別支援教育における AR 技術や VR 技術を活用した実践に関して、青木(2015)は、これまでに開発された学習用動画に AR と 3D 技術を組み合わせて、「靴紐の結び方」等、子ども達の興味関心を引きつけるコンテンツに改良している。岩井・鈴木・藤村(2022)は、知的障害特別支援学校高等部の生徒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っている。そこでは、対象生徒の活動の様子やインタビュー調査を踏まえて、VR 技術の活用が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ことが示唆されている。

このように、特別支援教育において AR 技術や VR 技術を活用した取り組みが行われ始めている一方で、教育現場に活用できる AR 技術の一つとして英国の SensoryGuru 社が開発した「Magic Mirror」を挙げることができる。この機器は、クリエイティブな多感覚ゲームプレイを通して、人や物との相互作用やコミュニケーションスキルの発達を助け、視線、スピーチ、タッチ、タッチ等の様々なオプションを備えている。英国では、特別支援学校や病院内での Magic Mirror の活用が報告されており、幅広く活用されている様子である。

しかし、日本での Magic Mirror の活用実践は、知的障害特別支援学校高等部の例はあるもの(岩井・小林, 2023)、小学部などの他学部には見られていない。

II. 目的

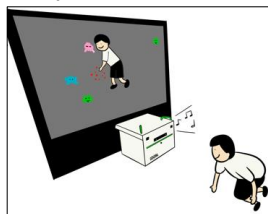
以上を踏まえ、本研究では、Magic Mirror の導入を通して、知的障害特別支援学校小学部における AR 技術の教育的活用へ向けた知見を得ることを目的とする。

III. 方法

(対象者)対象者は、知的障害特別支援学校小学部 1 年生 3 名、2 年生 2 名の計 5 名とした。

(手続き)期間は、20xx 年 9 月の約 1 ヶ月間使用した。実施時間は、「体操・マラソン」および「学級」の時間に実施した。使用した機器等は、Magic Mirror 本体、スクリーン、タブレット端末であった。

(分析方法)活動状況の観察および記録映像からの分析(倫理的配慮)本研究の実施等に当たり、研究計画については東京学芸大学倫理審査委員会の承認を得ており、写真掲載・実践については、学校・保護者の承諾を得て実施した。



(図 1,2) Magic Mirror の活動イメージと実際の様子

IV. 結果

本研究では、「体操・マラソン」および「学級」の時間にて実践を行った。本研究では、Magic Mirror のアプリに関して、教員が児童の実態に適したものを複数選び、実践を行った。児童らは、事前に Magic Mirror の遊び方に関する説明がなくても、AR の環境下で自分自身の身体を動かすことができていた。また、Magic Mirror には、スクリーン上の画像に自分自身が映し出されるため、活動内で自分自身の手足や身体全体の動きを探索する姿が見られた。加えて、アプリによっては、手足を大きく、たくさん動かす様子が見られ、粗大運動そのものを楽しんでいる様子が見られた。

V. 考察

本研究は、Magic Mirror の導入を通して、知的障害特別支援学校小学部における AR 技術の教育的活用へ向けた知見を得ることを目的とした。以下では、アフォーダンス理論の視点から Magic Mirror を通した AR 技術の教育的活用について考察したい。

アフォーダンス(Affordance)とは、知覚心理学者のジェームズ・ギブソンが提唱した概念であり、「環境が生き物に提供する価値情報」のことを示している(Gibson, 1979)。本研究では、Magic Mirror を通した AR の環境自体が児童に「自分自身の身体を動かすとその動きに合わせてスクリーン上のオブジェクトが変化する」という情報を提供(アフォード)していたため、説明がなくても Magic Mirror を通した AR の楽しみ方や身体の動かし方を理解することができたと考えられる。このようにアフォーダンス理論の視点から見ると、子ども達は AR の環境から独自の意味(自分自身の身体を動かすとオブジェクトが変化する)を見出し、大きく自分の身体を動かす行動や自分の身体の動きを探索する行動をしていたことが考えられる。

今後の課題は、身体模倣や身体表現に難しさのある児童へのアプローチとして、AR 技術を活用した実践を行い、授業内におけるラジオ体操等の身体模倣や身体表現の般化につながる実践などを行っていきたい。

(付記)

本研究は、JSPS 科研費(課題番号:22H01042)の助成を受けて実施しました。

(参考文献)

- 1) 青木高光(2015) 3D マッピングと AR 技術を用いた障害児向け学習コンテンツの開発, 平成 27 年度科学研究費補助金奨励研究実績報告書.
- 2) Gibson, J.J.(1979) The ecological approach to visual perception. Houghton, Mifflin and Company.
- 3) 岩井祐一, 鈴木直樹, 藤村聡(2022) 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—, 日本発達障害支援システム学会 第 20 回研究セミナー／研究大会.
- 4) 岩井祐一・小林巖(2023)知的障害特別支援学校における AR 技術を活用した実践—magic-mirror を用いた取り組みの検討—, 日本発達障害支援システム学会 第 21 回研究セミナー／研究大会.
- 5) SensoryGuru Ltd. Magic Mirror. <https://sensoryguru.com/magic-mirror/> (参照:2023 年 11 月 17 日)

外国人児童に対する個別の指導計画に基づく学習・行動支援

多面的な実態把握を踏まえた個別の指導計画に基づいた指導・支援

○ 前島 俊貴 霜田 浩信 峯岸 幸弘

(群馬県立沼田特別支援学校) (群馬大学) (群馬大学)

KEY WORDS: 外国人児童, 個別の指導計画, 学習・行動支援

I. はじめに

現在、外国人児童生徒に対する日本語指導が、特別の教育課程に位置づけられることになっている。それに伴い、日本語指導が必要な外国人児童生徒に対する支援体制の一つとして、個別の指導計画が作成され、個別の指導計画の様式例について様々な自治体が示している。しかし、それら個別の指導計画の様式例では、児童生徒の実態として、言語能力を捉えることが中心となっている。さらに、学校生活への適応状況を含めた指導計画に基づいた授業の実践を行った先行研究は確認できなかった。学習面だけでなく、生活面でも困難を抱える外国人児童生徒や、日本語の問題だけでなく、多様なニーズを抱える外国人児童生徒に応えるために、認知特性、行動特性等の項目を盛り込んだ個別の指導計画を作成し、それに基づいた指導内容、支援を設定した授業実践が必要であると考えた。

II. 目的

本研究では、通常学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童に対し、言語能力、認知特性、行動特性等、多面的な実態把握を踏まえた個別の指導計画に基づいた指導、支援について、その有効性を検討することを目的とする。

III. 方法

1. 多面的な実態把握を踏まえた「個別の指導計画」の作成

(1) 外国人児童への個別の指導計画の作成：①日本語能力の実態、②日本語能力の目標、③「特別の教育課程」による日本語指導の指導計画と記録、④指導内容・方法に関する評価及び学習状況の評価等、といった項目に加え、指導に関する記録において、「行動特性の実態」と「支援」を加え、日本語能力の実態と認知・行動特性の実態から指導目標を設定し、目標達成のための支援の設定を行った。

(2) 対象児童の日本語能力と認知・行動特性の実態把握の方法：日本語能力の実態把握は日本語教室と在籍学級での行動観察と、「外国人児童生徒のための J S L 対話型アセスメント D L A」を行った。また、認知・行動特性の実態把握は、日本語教室と在籍学級での学習の様子を観察し、「ASIST 学校適応スキルプロフィール」と「LDI-R LD 判断のための調査票」など、多面的な実態把握を実施した。

2. 「外国人児童への個別の指導計画」に基づいた授業実践

(1) 実践の概要：日本語能力の育成と外国人児童の「学ぶ力」の育成を目的として、JSL カリキュラムの「日本語と国語科の統合学習」を設定し在籍学級での国語科の内容と日本語の表現及び技能を合わせた指導を行った。その際、「外国人児童への個別の指導計画」に基づいた支援を行った。また、本授業実践は在籍学級で単元を学習するための先行学習として設定し、在籍学級で学ぶための日本語能力の育成や学習意欲を高めるための支援を行った。

(2) 対象児童：公立小学校の第二学年に在籍し、同校日本語教室に通う外国人児童 3 名 (A 児, B 児, C 児)。

IV. 結果および考察

1. 個々の多面的な実態把握からの変化と考察

多面的な実態把握を行った結果、日本語指導が必要な外国人児童の実態の捉えとして、日本語能力以外の認知・行動特性の課題が明らかになった。例えば、本研究での児童の実態として、A 児は、したいことを優先して行おうとし、課題に丁寧に取り組むことが難しくなる様子が見られた。これは、多面的な実態

把握を行った結果、児童の日本語能力の低さだけでなく、注意の切り替えや集中力によるものであることが考えられた。また、B 児は、友達の活動の様子が気になり、自分の活動に集中できない様子が見られた。これは、児童における日本語能力の低さと指示理解によるものであることが考えられた。

そのため、外国人児童の日本語能力の育成のみを目的するのではなく、認知・行動特性の課題に対する指導、支援を行うことが必要であることが認められた。

2. 認知・行動特性に対応した指導、支援からの変化と考察

認知・行動特性に対応した指導、支援の結果、児童の変化として見られた姿からの考察を以下の項目で示す。項目は、授業実践の中や、授業実践後の在籍学級での授業の中で見られた児童の姿の変化の場を分類したものである。

(1) 導入：単元や教材の設定において、児童の興味関心や得意なことをテーマにしたことで授業実践の導入において前向きに活動に参加できたり、児童同士で会話をする場面につながったりしたと考える。

(2) 指示理解：視覚認知面に着目した支援を設定したことにより、児童が情報を理解しやすくなったり、友達に意思を率直に伝えやすくなったりする場面が見られた。

(3) 活動参加：日本語教室での経験による見通しに着目し、在籍学級での授業と同じ単元を設定することや、日本語教室で用いたワークシートと同じ形式のワークシートを用いるという支援を設定したことによって、授業に対してスムーズに参加する様子が多くの場面で見られた。

(4) 修正：行動観察から得られた実態から、児童に合った支援の提示を行うことで、間違えた表現に対して修正を行ったりすることができた場面が多く見られた。また、これまで「日本語能力の低さによってできない」とされてきた活動に十分に取り組むことができた。

(5) 集中力の持続：児童の実態に合わせた活動の見通しを持たせる支援によって、活動に集中して取り組む様子や、前向きに取り組む様子が見られた。

(6) 友達との協働：言葉で相手に伝えることに苦手意識があることや、経験することによって見通しが持ちやすいことを踏まえて、適切な支援を在籍学級との連携において行ったことで、友達との協働学習の場面が多く見られた。

3. 「外国人児童への個別の指導計画」を踏まえた授業作り

多面的な実態把握から作成された「外国人児童への個別の指導計画」により、対象児童の日本語能力、認知・行動特性、得意や苦手、興味関心に合わせた授業作りが可能となり、本単元での学びに向かう姿としての目標や支援を設定し、指導につなげることができた。

授業実践の中や、授業実践後の在籍学級での授業の中で見られた児童の姿の変化を分類した結果、①導入、②指示理解、③活動参加、④修正、⑤集中力の持続、⑥友達との協働という、6つのカテゴリに分けられたが、これらは、学習に参加するための「学ぶ力」の一部であると考えられる。日本語教室だけでなく、在籍学級での学習において、このような児童の学びに向かう姿の変化が見られたことは、今後在籍学級での学びの姿として、日本語能力の育成と共に、各教科の授業に日本語で参加できる力や、学校に適応する力につながる可能性があると考えられる。

教員からみた特別な支援ニーズを持つ児童の 情緒不安の状態像及びその支援に関する実態調査

○ 岡本 茉桜¹⁾ 橋本 創一²⁾

(東京学芸大学教育学研究科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²⁾)

KEY WORDS: 情緒不安 支援ニーズ 支援の困難さ

I. 目的

文部科学省によると、情緒障害とは「周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として、状況にあわない心身の状態が持続し、それらを自分の意志ではコントロールできない状態が持続していること」と定義されている(文部科学省, 2021)。本調査では、小学校知的障害特別支援学級、及び特別支援学校小学部の1年生・2年生を担当する教員を対象とし、教員からみた情緒不安な児童の学校生活の様子や、そのような児童への支援に関する教員のニーズや困難さについて実態調査を行った。

II. 方法

1. 対象者

全国にある小学校知的障害特別支援学級、及び特別支援学校小学部の1年生・2年生を担当する教員に質問紙調査を行った。依頼状を郵送し、WEBまたは紙面上での回答を求めた。集計の結果、知的障害特別支援学級で149名(回答率14.9%)、特別支援学校で368名(回答率41.3%)の教員から回答を回収することができた。

2. 質問紙の内容

2.1 情緒不安のある児童に関する質問

回答者の教員1名に情緒不安がみられる児童を1名想定してもらい、児童の学校生活の様子やその支援ニーズについて回答を求めた。その児童に関する質問は以下のとおりである。

- (1)情緒不安のある児童の医学的知見：医学的診断の有無、医学的診断名、服薬の有無について
- (2)情緒不安のある児童の学校生活の様子：「場面かん黙」、「不登校・登校しぶり」といった情緒不安に関する症状の全17項目を提示し回答を求めた。またこの項目は複数個回答してもよいこととした。
- (3)情緒不安のある児童の支援ニーズ：「学習面」、「生活面」といった支援ニーズの全10項目を提示し回答を求めた。またこの項目は複数個回答してもよいこととした。
- (4)情緒不安のある児童の教育支援の困難さ：本調査で想定された児童に対する教育支援の困難さについて5件法で回答を求めた(1大変困っている、2やや困っている、3あまり困っていない、4全く困っていない、5不明)。

3. 倫理的配慮

研究の趣旨、倫理的配慮について説明を行い、回答者の教師に対して同意(無記名)を得て実施した。

III. 結果

欠損値のない333名の回答を分析対象とした(知的障害特別支援学級：131名、特別支援学校：202名)。

1. 情緒不安の児童に対する教員の認識

知的障害特別支援学級と特別支援学校では情緒不安だとみなされている児童が担当クラスにどれくらいの割合で在籍するか算出した。結果、知的障害特別支援学級では、担当クラスのうち43.76%($SD=25.12$)、特別支援学校では41.72%($SD=30.38$)の割合で在籍することが示された。

2. 情緒不安のある児童の学校での様子

情緒不安の症状の全17項目のうち、知的障害特別支援学級と特別支援学校の情緒不安の児童に顕著に見られた症状を5つ抽出した(図1)。

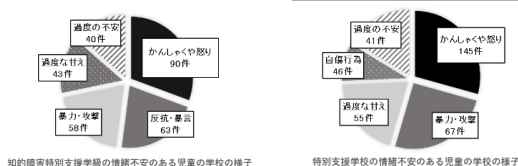


図1. 情緒不安のある児童の学校での様子

3. 情緒不安のある児童に対する支援ニーズ

情緒不安のある児童に対する支援ニーズの全10項目のうち知的障害特別支援学級と特別支援学級で顕著に見られたニーズを5つ抽出した(図2)。また、情緒不安のある児童に対する教育支援の困難さ得点は、知的障害特別支援学級の教員は2.02点($SD=0.70$)、特別支援学校の教員は2.30点($SD=0.44$)であり、教員らは支援に対してやや困難さを感じていることが示された。



図2. 知的障害特別支援学級・特別支援学校の情緒不安のある児童に対する支援ニーズ (注: 特別支援学級, 特別支援学校)

IV. 考察

両校とも、担当クラスに情緒不安のある児童が4割程度在籍していることが示された。

情緒不安だとみなされる児童は、両校とも「かんしゃくや怒り」といった「周囲との軋轢を生むような行動」ととみなされる傾向にあることが示された。一方、過度な甘えや不安といった特徴を持つ児童も多くみられた。この点を考慮すると、攻撃的な行動は児童がもともと持っている特性に由来するものではなく、不安定な心理状態に対して対処が上手くできないことによって生じている可能性が高い。また、特別支援学校の情緒不安のある児童は「暴力・攻撃」「自傷行為」のような非言語的手段でフラストレーションを解消しようとする方法をとる傾向があり、この行動には知的機能や言語機能の制約なども関与していることが考えられる。支援ニーズについては、「対人面」「生活面」に関するニーズが高いため、学校生活のような特定の場面ではなく、児童の日常生活全体に困難さが生じていることが考えられる。

本調査の結果より、情緒不安な児童は他者に対して攻撃的な児童とみなされる傾向があることが推測される。そのような行動は支援者に対して「支援のしにくさ」や「支援への疲弊」を強く感じさせてしまうだろう。したがって、情緒不安に対する理解の促進や支援者へのケアなどを行い、情緒不安児への適切なサポートができる環境を整えることが重要であろう。

特別支援学校中学部・高等部における 境界域知能・軽度知的障害の生徒に関する実態調査

○佐藤 翔子 山口 遼

(東京学芸大学大学院) (国立特別支援教育総合研究所)

KEY WORDS: 境界域知能 軽度知的障害 特別支援学校

I. はじめに (問題と目的)

IQ が 70~85 程度である境界域知能は、知的障害には該当しないものの、学習上・生活上の困難を示しやすいといわれる。しかし、境界域の児童生徒に対する教育的支援は制度として確立されていないため、行動面・情緒面での支援ニーズが少ない場合、支援の手が行き届かないことも多い。通常級に在籍する場合、特に学習において個別支援が必要となるが、人手や時間の不足から十分な支援の提供が難しい場合も多い。一方で、特別支援学級への入級は、障害の程度が重い他児との能力差や、環境への物足りなさを感じる可能性も高い。そのため、教員にとっても保護者にとっても、境界域の児童生徒がどのような学習環境で学べきか、判断が難しい状況である。

近年、境界域の児童生徒は増加傾向にあるといわれている。佐藤・橋本ら (2023) が実施した、小学校教員 (通常級担任) を対象とした調査では、回答者の約 80% が境界域の児童の増加を感じていた。また、担任の見立てでは、クラスの 10% 程度が境界域であると考えられている。境界域の児童生徒の支援体制を整えるためには、各発達段階における児童生徒の実態を把握し、支援ニーズを明らかにする必要がある。本研究では、特別支援教育に繋がった生徒に着目し、特別支援学校における境界域の生徒の実情を把握することを目的とした。

II. 方法

2022 年 7 月~8 月にかけて、全国の特別支援学校 (中学部・高等部) の学部主任を対象とした質問紙調査を実施した (郵送総数 832、回収率 35.6%)。対象者には研究趣旨を説明し、承諾を得た上で、研究倫理に配慮して調査を実施した。尚、本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認を受けている (承認番号 454)。調査内容は以下の通りで、②~④については境界域または軽度の生徒 (対象生徒) を任意に 1 名抽出してもらい、その生徒について回答を求めた。

- ①特別支援学校における、境界域や軽度の生徒の在籍状況 (増減) について
- ②対象生徒の自己理解
- ③対象生徒に対する教育支援・指導上の困難感

III. 結果

①【境界域】中学部 (N=147) は、「とても増えている」が 11 (7.5%)、「やや増えている」が 56 (38.1%)、「とても減っている」が 1 (0.7%)、「やや減っている」が 5 (3.4%)、「変わらない」が 74 (50.3%) であった。高等部 (N=149) では、「とても増えている」が 11 (7.4%)、「やや増えている」が 75 (50.3%)、「とても減っている」が 4 (2.7%)、「やや減っている」が 10 (6.7%)、「変わらない」が 49 (32.9%) であった。

【軽度】中学部 (N=148) は、「とても増えている」が 28 (18.9%)、「やや増えている」が 53 (35.8%)、「とても減っている」が 2 (1.4%)、「やや減っている」が 7 (4.7%)、「変わらない」が 58 (39.1%) であった。高等部 (N=149) では、「とても増えている」が 17 (11.4%)、「やや増えている」が 70 (47.0%)、「とても減っている」が 3 (2.0%)、「やや減っている」が 6 (4.0%)、「変わら

ない」が 53 (35.6%) であった。

②【境界域】中学部 (N=65) は、「適切にできている」が 1 (1.5%)、「ややできている」が 41 (63.1%)、「できていない」が 18 (27.7%)、「不明」が 5 (7.7%) であった。高等部 (N=101) は、「適切にできている」が 10 (9.9%)、「ややできている」が 63 (62.4%)、「できていない」が 23 (22.8%)、「不明」が 6 (5.9%) であった。

【軽度】中学部 (N=75) は、「適切にできている」が 2 (2.7%)、「ややできている」が 34 (45.3%)、「できていない」が 30 (40.0%)、「不明」が 9 (12.0%) であった。高等部 (N=44) は、「適切にできている」が 1 (2.3%)、「ややできている」が 28 (63.6%)、「できていない」が 14 (31.8%)、「不明」が 1 (2.3%) であった。

③【境界域】中学部 (N=65) は、「大変困っている」が 7 (10.8%)、「やや困っている」が 29 (44.6%)、「あまり困っていない」が 27 (41.5%)、「全く困っていない」が 2 (3.1%) であった。高等部 (N=102) は、「大変困っている」が 15 (14.7%)、「やや困っている」が 39 (38.2%)、「あまり困っていない」が 46 (45.1%)、「全く困っていない」が 2 (2.0%) であった。

【軽度】中学部 (N=74) は、「大変困っている」が 1 (1.4%)、「やや困っている」が 33 (44.6%)、「あまり困っていない」が 39 (52.7%)、「全く困っていない」が 1 (1.4%) であった。高等部 (N=44) は、「大変困っている」が 2 (4.5%)、「やや困っている」が 26 (59.1%)、「あまり困っていない」が 14 (31.8%)、「全く困っていない」が 2 (4.5%) であった。

IV. 考察

①境界域の生徒の在籍状況は、中学部では約半数が「変わらない」と回答したのに対して、高等部では「増えている」が過半数であった。高校には支援級がないため、学習や学校生活への適応に困難のある生徒が支援学校に進学するケースが増えている可能性が示唆された。しかし、支援学校には中度・重度の生徒が多く在籍しており、生徒の能力の幅が広がることで、集団活動や教科の学習の設定が難しくなることが危惧される。

また、軽度の生徒の在籍に関しては、中学部において「増えている」が多かった。支援級ではなく、支援学校が選ばれる理由について調査することで、軽度の生徒の教育体制・支援のニーズや課題がみえてくるかもしれない。②生徒自身の自己理解については、知的な遅れが少ないほど、また、年齢があがるほど自己理解ができていた。一方で、どの区分においても自己理解ができていない生徒が一定数 (30%前後) 存在しており、どのようにして自己理解を促していくかが指導上の課題と言える。

③教師の困難感については、高等部における軽度の生徒への困難感が他に比べて高かった。この要因が、抽出された生徒の特性によるのか、軽度の全体的な傾向であるかは本研究では明らかにすることができなかった。具体的にどのような点で困難が生じやすいか整理し、検討する必要がある。

大学生のアタッチメントとソーシャル・サポート の提供・享受との関連について

ONGUYEN Minh Chau
(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)
橋本 創一
KEY WORDS: アタッチメント, 知覚されたサポート, 大学生

I. はじめに

大学生は日々の大学生活の中で、学業や進路、対人関係など、多様なストレスに直面している。ストレスを軽減させる効果の一つとして、ソーシャル・サポート(以下、SS と略)が取り上げられ、特に、知覚されたサポートの立場から検討している研究が多い。近年、サポートの享受のみならず、サポートの提供を検討している研究は少なくない。一方的にサポートを受ける、または、サポートを与えると自尊心が低下し、不満や負担感などの負の感情が生成するなどの精神的健康にネガティブに影響する知見もある。この視点を踏まえ、友人関係における大学生の SS の提供、および SS の享受の両面を検討する必要がある。

II. 目的

SS の提供および享受に個人差があると考え、その個人差を引き起こすパーソナリティ要因としてアタッチメントスタイル(以下、AS と略)に着目する。AS はアタッチメント対象からサポートを希求する傾向、または、対象が自分のサポート希求に対していかに応答してくれるかという主観的確信に現れる持続的で包括的な個人差がある。この個人差は成長発達につれてパーソナリティの特徴となり、社会的認知、行動パターンを方向づけていくと考えられ、友人関係における SS の提供と享受に関連すると予測される。そこで、本研究では大学生を対象に友人関係において AS が SS の提供や享受にどのように関連するかを明らかにすることを目的とする。

III. 方法

調査対象:2022 年 5~6 月にかけて、中部地方の大学に在籍した大学生を対象に対面で質問紙調査を行った。

質問紙構成:①フェイスシート:調査協力者の年齢、性別を尋ねた。②サポートの提供尺度:SS 測定尺度(福岡・橋本, 1997)に基づき、サポート提供を問う項目として適切な表現になるよう各項目の先頭に「相手が」という表現を付けた。12 項目 5 件法で回答を求めた。③サポート享受尺度:同様の SS 測定尺度を用いて、サポート享受者の立場を認識しやすいように各項目の先頭に「あなたが」という表現を付け、さらに語尾を「してくれる」という表現に変え、12 項目 5 件法で回答を求めた。④成人 AS 尺度:中尾・加藤(2004b)の親密な対人関係体験尺度の一般他者版を使用した。DQS の 1 項目を加えて 31 項目 7 件法で尋ねた。

研究協力に際して研究趣旨の説明と同意を得た上で、本研究は研究倫理を遵守するものである。

IV. 結果

各尺度の構造と信頼性の検討:サポート提供と享受の尺度に対して因子分析(主因司法、バリマックス回転)を行ったところ、2つの尺度では「情緒的サポート」と「道具的サポート」それぞれ 2 因子構造が見出された。信頼性分析を行い、十分な α 係数が得られた。成人 AS 尺度の因子分析(一般化した最小 2 乗法・バリマックス回転)の結果、「見捨てられ不安」と「親密性の回避」の 2 因子構造が見出され、十分な α 係数が得られた。

AS の群分け:「見捨てられ不安」と「親密性の回避」それぞれの平均得点を基準に平均得点以上は高群、平均得点未満を低群に分類し、高低群の組み合わせにより安定型、とらわれ型、恐れ型、拒絶型という 4 群に分類した。更に、アタッチメントスタイルにおける性別の影響を調べるため、 χ^2 検定を行ったところ、有意な差が見られず ($\chi^2(3) = 7.68, n. s.$)、中尾・加藤(2004b)の知見と一致した。

サポートの提供および享受における AS の比較について:AS ごとの提供サポートおよび享受サポートの特徴を詳しく調べるため、性別×AS(安定型、とらわれ型、恐れ型、拒絶型)の分散分析を行った結果、AS の主効果のみ有意であった ($F(3, 256) = 7.85, p < .01$)、($F(3, 256) = 7.85, p < .01$)。多重比較を行ったところ、安定型は恐れ型と拒絶型よりも有意にサポートを多く提供する、および享受することが示された。また SS の内容を検討したところ、情緒的サポートが有意に道具的サポートよりも多かった。

提供および享受サポートに対する AS の影響について:提供サポート及び享受サポートに対する AS の影響力を検討するため、重回帰分析を行った結果、親密性の回避のみ有意に寄与することが示された ($\beta = -.33, t(259) = -5.61, p < .001$)、($\beta = -.35, t(259) = -6.04, p < .001$)。

V. 考察

安定型が他の AS よりも多くサポートを提供し、享受していた。他の AS は他者との距離が適切に保てないことが他者の状況に応じる SS の提供と入手への認知の歪みに引き起こすため、AS の不安定型に対してサポートの提供や享受を行いやすいように個人や環境に対して啓発活動や調整を行うべきだと考えられる。

保育者の「気になる子ども」への支援の志向性の違いによる 応用行動分析学の実践度への影響

○ 緒方 宣孝 (奈良県立教育研究所)

KEY WORDS: 「気になる子ども」、応用行動分析学、支援の志向性

I. はじめに

「気になる子ども」への保育者の支援が一つの課題となっている。「気になる子ども」への保育者の支援方法として、応用行動分析学が有効であることが報告されている。しかし、保育現場における応用行動分析学の研究は、研修プログラムの効果の検証や開発が中心にされており、応用行動分析学の視点から見た保育の実態を調査した研究は、これまでごくわずかしかない。応用行動分析学の理論や技術が広まっていない現状を踏まえると、保育現場に応用行動分析学が有効な支援方法として運用されるための知見を得ることは非常に重要であると考えられる。

II. 目的

保育現場における応用行動分析学の実践度を明らかにし、保育者の「気になる子ども」への支援の志向性の違いによる応用行動分析学の実践度への影響について検討することを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象

対象者は、A 県内の 29 市町村、196 の公立の幼稚園、保育所、認定こども園に勤務する 3・4・5 歳児のクラス担任をする保育者とした。

2. 調査方法及び調査期間

質問紙法による調査を 202X 年 2 月中旬に実施した。

3. 調査内容

質問紙は先行研究を参考にして独自に作成した。調査項目は、回答者の属性等、応用行動分析学の実践度 (①環境整備 3 項目、②行動観察 4 項目、③先行事象 17 項目、④結果事象 14 項目、⑤望ましくない行動への対応 7 項目について 6 件法で回答を求めた。)、 「気になる子ども」への支援の志向性 (最も自分の考えに近いものを①個別志向、②集団志向、③統制志向、④放任志向の 4 つの選択肢から回答を求めた。) に関することで構成した。

4. 分析方法

分析には、IBM SPSS Statistics Ver.26 を使用した。

5. 倫理的配慮

当時の所属大学研究倫理委員会の承認を得て、実施した。

IV. 結果

1. 回答者の属性等

196 園に配布し、156 園から回収を得た。回収率は 79.6%であった。欠損等があったものを除き、640 名を分析対象とした。性別は、女性 611 人、男性 27 人、無回答 2 人であった。年齢は、20 代 207 人、30 代 185 人、40 代 154 人、50 代 76 人、60 代以上 8 人、無回答 10 人であった。勤務先は、幼稚園 185 人、保育所 203 人、認定こども園 226 人、その他 18 人、無回答 8 人であった。保育経験年数は、10 年未満 273 人、10 年以上 20 年未満 216 人、20 年以上 30 年未満 107 人、30 年以上 40 年未満 30 人、40 年以上 2 人、無回答 12 人であった。現在担当しているクラスは、3 歳児 207 人、4 歳児 210 人、5 歳児 220 人、無回答 3 人であった。

2. 応用行動分析学の実践度

質問項目の内的整合性を検討するために、クロンバツクの α 係数を算出した。その結果、 $\alpha = .84$ であり、ある程度の信頼性が確認された。削除したときに、内的整合性が著しく高まる項目は見られなかった。応用行動分析学の実践度の合計得点に対して Shapiro-Wilk 検定を行った結果、正規性を確認した。応用行動分析学の実践度の合計得点 (225 点満点) は、平均 163.60 点 ($SD = 14.20$) であった。

3. 「気になる子ども」への支援の志向性

まず、支援の志向性の分布に異なりが見られたことから Ward 法による階層的クラスタ分析により質問項目の分類を行った。その結果、[項目 Q2・Q4・Q6・Q7・Q12] と [項目 Q1・Q3・Q5・Q8・Q9・Q10・Q11] という 2 つのグループに分類することができ、それぞれを「社会性」と「個性」と命名した。次に、Ward 法による階層的クラスタ分析を行った結果、「社会性」と「個性」共に、回答者を 3 つのグループに分類することができた。さらに、Kruskal-Wallis 検定を行った結果、「社会性」と「個性」それぞれにおけるグループの主効果は、個別志向、集団志向、統制志向、放任志向全てにおいて有意であった。そして、Bonferroni 法を用いて多重比較を行った結果、第 1 グループは、個別志向が有意に高かったため、個別志向グループ、第 2 グループは、集団志向が有意に高かったため、集団志向グループ、第 3 グループは、統制志向が有意に高かったため、統制志向グループと命名した。同様に、「個性」における第 1 グループは、個別志向が有意に高かったため、個別志向グループ、第 2 グループは、放任志向が有意に高かったため、放任志向グループ、第 3 グループは、集団志向・統制志向が有意に高かったため、集団・統制志向グループと命名した。

4. 「気になる子ども」への支援の志向性と応用行動分析学の実践度の関係

「社会性」と「個性」における 3 つの回答者グループの応用行動分析学の実践度の合計得点について、1 要因の被験者間の分散分析を行った。その結果、グループの主効果はそれぞれ有意であった。Tukey 法を用いて多重比較を行った結果、「社会性」と「個性」共に、第 1 グループである個別志向グループ (社会性)、個別志向グループ (個性) が第 3 グループである統制志向グループ (社会性)、集団・統制グループ (個性) より応用行動分析学の実践度の得点が有意に高かった。

V. 考察

応用行動分析学的な支援が比較的实践されていることから、保育現場において応用行動分析学は親和性の高い支援方法であると推測される。

子どもの実態や状況、場面によって支援の志向性が変容している可能性があり、「気になる子ども」へ効果的な支援を行うためには、一貫性のある安定的で継続的な支援を行っていく必要がある。

個別志向が高い保育者は応用行動分析学の実践度が高く、統制志向が高い保育者は応用行動分析学の実践度が低いことが示されたことから、保育現場において、応用行動分析学の支援方法が受け入れられるか否かは、保育者の支援の志向性も少なからず影響を与える可能性があると考えられる。

園芸・造園系の学習を生かしたしょうがい児との交流

—放課後等デイサービス利用者と園芸・造園系大学生との交流プログラム実践報告—

○ 林典生

(南九州大学環境園芸学部)

KEY WORDS: 園芸・造園系大学生、放課後等デイサービス、交流プログラム、ガーデニングワークショップ

I. はじめに

余暇は私たちの生活にとって非常に重要な役割を果たしている。充実した余暇時間を過ごすことは生活にメリハリをつけ、生活の質を高める役割を果たす。近年わが国でも、しょうがいのある子ども放課後や休日を支援する取り組みが発展し、放課後等デイサービス事業等が見られ充実しつつある。しかし、私たち自身余暇時間をどのように過ごすかについて、それぞれの環境や趣味に合わせて様々な選択肢を持つことが可能であるが、しょうがいのある人たちは以前と比べ状況は改善しているが、地域等により選択肢を持つ機会を確保することでさえ苦労が伴う声をいただいら。また、余暇の選択を自分の意志に基づき、望むことを望むときに実施できれば良いが、しょうがいのある子どもの場合、個人で行動することが困難であり、様々な場面で特別な支援を必要とすることが多い場面に遭遇した(林,2013)。

本実践では、大学生が学んだことを生かした活動に基づく交流を行う事で、本人の行動範囲を広げ、家庭や学校、利用機関以外での新たな人間関係を作ることにつながるのと同時に、本人にとって貴重な経験が得られるものと考え、その考えに基づき実践した活動の報告を行う。

II. 目的

著者は上記の考えに基づき、2019 年より、しょうがい児支援を含む複数の地域にある子育て支援団体との共同研究で、大学生の福祉教育を目的に、複数の子育て支援団体との協働に基づいて、園芸作業を中心とした地域住民との交流プログラムの企画実施を実践した。実施後に参加された子どもが利用されている放課後等デイサービスでより今後機会があれば参加したいとの要望をいただき、準備を実施したが、2021・2022 年度はこの形式で実施することが出来ず、オンライン単独・併用形式にて実施した(林,2021・2023)。

今年度は以前より要望をいただいた園芸作業を中心とした対面形式の交流プログラムを実施した。

III. 方法

この授業は 8 月後半の大学と放課後等デイサービス利用者が通う学校の両日が夏季休暇の時に合わせて集中講義の形式にて実施した。事前に放課後等デイサービス 4 カ所 (A~D とする。) に著者より活動実施の案内を行い、日程調整を実施するとともに、ガーデニングワークショップの流れについて説明の上、意見交換を実施した。また、受講生を対象に事前にガーデニングワークショップの流れに関する説明会を実施した。

園芸・造園系学部所属の受講生 10 名を対象にして、放課後等デイサービスそのものと利用されるしょうがい児に関する説明を行い、その後、使用する会場にて、アイマスクや車いす等を用いてしょうがい疑似体験をしながら、ガーデニングワークショップを実施した。その結果を踏まえて、会場のレイアウトを変更するとともに、受講生にガーデニングワークショップの企画・準備を行った上で、受講生同士でワークショップを実施し、実施後に参加した受講生より利用者の立場に立ってやりやすさや安全面等の意見を出して、ワークショップの内容を改善し、学生 1 名につき 1 種類、計 10 種類のワークショップを考案した。また、改善したワークショッ

プの内容並びに成果物について、各放課後等デイサービス職員に写真を送付の上、報告・連絡を行い、事前に利用者にも見せていただくようお願いした。放課後等デイサービス A23 名、B13 名、C11 名、D16 名が各々 2 時間程度のワークショップに参加され、本人が活動内容を複数選択して実施した。また、一部のワークショップで保護者の参加も見られた。

IV. 結果

まず実践後に以下のコメントがあり意義が見られた。(子ども達より) 楽しかった。お兄さん・お姉さんに良くしてもらえた。もっと作りたい (3~4 個作ったが、50 個・100 個作りたいとの声もあった)。

(職員より) 学生のお兄さん・お姉さんが丁寧に教えてくれてよかった。子ども達が他のところ(放課後等デイサービス利用児童が学童保育で作品を見せて)で、他のところの子どもも作りたいとお話をいただいた。なかなか外に行く機会が少ないので、貴重な機会をいただけたので、ありがたかったです。

(学生より) 3 年目で初めて話をする学生がおられて、いろいろと話ができた。特に (1 年生の時がコロナ禍で話することが出来ていないので) このワークショップが 1 年生の時にあれば、皆ともっと打ち解けることが出来たのではないかと。

但し、実施する中で以下のことが課題として挙げられ、日頃からの報告・連絡・相談の重要性が明らかになった。

まず、移動手段 (車いす・バギー利用児童の車の上げ下ろし (雨天時)、集合場所のより分かりやすい案内 (子どもと一緒に参加された保護者が迷われた)) があげられ、車いす・バギー利用児童との交流が学生にとって貴重な経験であり、今後、雨天時での誘導方法も含めて改善する必要がある。また、学生の体調管理 (全体的に他の授業実施時よりも出席率は良好であったが、10 名中 1 名がワークショップ 1 日分欠席し、子ども達が悲しんでいた) で今後も体調管理をするように声掛けする必要がある。最後に、材料・設備等確保 (学生が自主的に材料調達を行ったが、売り切れになる状況があり、代替プログラムを実施する必要があった。) があり、日頃より材料のストックを行う必要 (代替プログラムも含め)、設備等も確保する必要があることが明らかになった。

V. 考察

ガーデニングワークショップを実施していただいた南九州大学の学生をはじめ、以下の活動現場を利用されている子ども達・保護者ならびに職員のご協力の下で、安全に楽しく実施することが出来ました。深く感謝申し上げます。

(参考文献)

林 典生 (2013) 地域社会と連携したガーデニング活動による大学生生活支援. 農業および園芸 88(1): 105-116
林 典生 (2021) オンラインを活用した大学生向け福祉教育実践報告. 日本福祉教育・ボランティア学習学会第 27 回埼玉大会要旨 令和 3 年秋: 124-125
林 典生 (2023) 福祉教育を目的としたガーデニング活動実践研究. 第 81 回日本農業教育学会大会日本農業教育学会誌 34 (別): 47-48

通常学級における特別な支援を要する児童の コミュニティ感覚

○榎津 千聖 1)

長瀬 諒子 2)

1) 東京学芸大学教育学研究科

2) 東京学芸大学特別支援教育臨床サポートセンター

KEY WORDS: 発達障害, 特別支援教育, コミュニティ感覚

I. 問題と目的

コミュニティ心理学に含有される概念であるコミュニティ感覚は、「他者との相互的な関係によって自分は安定した構造の一部という感覚を抱くこと」を指す。特別な教育的支援が必要な児童は、学校や教室環境に適応することに強いストレスを有し、その過程で失敗し困難を抱えやすいため、対象児とともに学級全体に対して不適応への予防的な対応が必要になる。学級も一つのコミュニティと捉えれば、環境への介入や、不適応予防にコミュニティ感覚を活用できると予想できる。加えて発達障害児の学級適応において、良好な学級風土（特に支援的風土）が重要であることが明らかになっている。特に、集団の中でどのように振る舞いたいという「志向性」の把握が重要視される。学級という所属集団へのコミュニティ感覚と良好な学級風土は、当然、相互作用性があるため、学級適応感を促進すると考えられる。そこで本研究は、通常学級における特別な教育的支援を要する児童が抱く学級コミュニティ感覚について調査し、学級風土や学級志向性との関連から学級コミュニティ感覚を向上させるための支援について検討することとした。

II. 方法

調査対象: 首都圏・東海圏の小学校の通級指導教室担当教諭(配布数; 979, 回収数; 211, 回収率 21.5%)。

調査方法: 質問紙調査法

調査内容: ①フェイスシート: 「教諭自身について (4 項目)」, ②事例調査: 通級指導教室で担当する 1 名の児童を調査対象児として, 「対象児の診断名と抱える困難さ (18 項目, 5 件法で回答)」 「通級指導教室の利用や指導形態 (3 項目)」 「所属する通常学級の規模と雰囲気 (項目: 5 件法)」 「クラスメイトとの関係性 (2 項目)」 「対象児のクラスへの態度 (3 項目: 5 件法)」

※本研究は東京学芸大学研究倫理委員会の承認を受けている。

IV. 結果

回答者は小学校通級指導教室教員 211 名 (教員歴平均 22.4 年, 通級指導教室担当歴平均 6.04 年) であり, 対象児童は 211 名であった。対象児の学年は多い順から 3 年 46 名 (21.8%), 4 年 40 名 (19.0%), 6 年 38 名 (18.0%), 5 年 37 名 (17.5%), 2 年 34 名 (16.1%), 1 年 16 名 (7.6%) であった。児童の抱えている困難としては学習面 32 名 (15.2%), 行動・情緒面 129 名 (61.1%), 生活面 7 名 (3.3%), 運動面 1 名 (0.5%), 対人関係 33 名 (15.6%), 言語障害 9 名 (4.3%) であり, 本研究ではその困難ごとに行動情緒・対人関係群 162 名 (76.8%), 学習面群 32 名 (15.2%), その他群 17 名 (8.1%) に分類した。また, 診断名が明らかな対象児は 121 名 (57.3%) で, その内訳は, ASD 自閉スペクトラム症 50 名 (23.7%), ADHD 注意力欠如多動 26 名 (12.3%), その両方と診断さ

れている児童が 25 名 (11.9%) LD 学習障害名 (6.3%), その他 9 名 (4.2%) で, 診断名が不明な者 90 名 (42.7%) であった。本研究では対象児の所属する学級の雰囲気については, 全 5 項目の平均値が 3.61 (SD:0.61) であり, 理論上の中央値 3.0 より高く, 学級風土が良いと評価された学級が多かった。対象児を支援してくれる友人は, 1~5 人が最多で 172 名 (81.5%), 日常的にトラブルを起こす人数は 0 人 (106 名, 50.2%) と 1~5 人 (100 名, 47.4%) が多かった。対象児の学級への態度については, 学級コミュニティ感覚と学級志向性で分析した結果, 学級コミュニティ感覚については, 全 9 項目の平均値が 3.26 (SD:0.84) と高かった。診断名との関連においては 1 要因分散分析の結果, 診断名のある児童のコミュニティ感覚は有意に低かった ($F(4, 206) = 4.416, p = .002$)。また, 対象児を支援してくれる友人・クラスメイトの人数と学級コミュニティ感覚の間には, 有意な弱い正の相関がみられた ($r(209) = .221, p = .001$)。加えて多重比較 (holm 法) の結果, 行動・情緒・対人関係群も他の主訴群に比べて学級に対しコミュニティ感覚を感じにくいことが分かった ($M = 29.0, SD = 6.29$)。学級志向性に関しては, 「先生にはいつも自分のことを見てほしいと思っている」「先生の楽しい授業を受けたいと思っている」の 2 項目が高かった。

V. 考察

調査の結果, 診断名のある児童や, 行動・情緒・対人関係に困難のある児童のコミュニティ感覚は, 他の群と比べて有意に低かった。これらの児童は, 特に対人関係や学習面において, 学級内で困難を感じる場面が多く, クラス内での結びつきを感じる機会を持ちにくいために学級コミュニティ感覚を抱きにくいことが伺えた。反対に, クラス内に一緒に遊んだり日常的に支援を行ってくれたりする, 対象児と結びつきの強い子どもがいる場合には, コミュニティ感覚を感じる機会が増えることも明らかになった。「クラスへの態度」で測った学級志向性尺度では, 教師に対する志向性が 1 番高かった。ここから, 本研究における対象児は, 周りの同級生などよりも教師に対して関心を比較的強く向けており, 教師からの注目や関わりを求める傾向があったのではないかと考察される。本研究の結果から, 対人関係に困難がある場合は学級コミュニティ感覚が上がりにくく, 反対に結びつきの強い児童がいる場合はコミュニティ感覚を感じやすいことが明らかになったため, 学級コミュニティ感覚を向上させるための取り組みとして, 特別な支援を要する児童が他児と良好な対人関係を築けるよう, ソーシャルスキルトレーニング等の支援をする必要が考えられる。また, 特別な支援を要する児童本人の学級への要望を把握し, より満足できるような学級風土にしておくことは重要と考えられるが, 加えてそのニーズとして, 特に児童が志向性に向けている「教師との関わり」をまず充足させ, 教師と積極的にコミュニケーションを取れる環境を作ることが求められると言える。

発達障害学生向けの初年次教育プログラムの検討

—卒業生インタビュー調査に着目して—

○ 山本美奈子 松坂暢浩 藤原宏司
(山形大学) (山形大学) (山形大学)

KEY WORDS: 発達障害、インタビュー調査、初年次教育プログラム

I. はじめに

高等教育機関に入学する発達障害学生は急増しているが、留年および退学する学生が多く、卒業率は7割を切る (JASSO, 2021)。発達障害学生の多くが対人関係やスケジュール管理、健康管理などの課題を抱えていることが明らかになっている。このような状況に対して、支援要請を受け合理的配慮の支援、コミュニケーションスキル支援、修学支援など個々の取組み事例の報告が多い。筆者らは、大学1年生を対象としたキャリア教育に携わるとともに、キャリアサポートセンターでは進路・就職支援に携わっている。進路・就職支援を通し、発達障害学生は、大学生活における躓きによって留年しているケースも多く、入学前の早い段階から躓きを予防するための初年次教育プログラムの必要性を感じてきた。

II. 目的

本研究では、卒業を控えた発達障害学生 (卒業見込み学生) を対象に大学生活を振り返って貰い、大学入学前に期待していたこと (入学前の期待度) と大学生活において重要だと感じたこと (大学生活の重要度) についてインタビュー調査を行った。インタビュー調査の結果を基に入学前の初年次教育プログラムを検討することを目的とした。

III. 方法

インタビューは、第一著者が就職支援で関わった発達障害学生 (卒業見込み学生) を対象にした。インタビュー方法は、大学内のキャリアサポートセンターおよび希望者にはオンラインにて半構造化面接によって約1時間程度で1回、2023年3月～4月に行った。インタビューは、メモをとりながら行いICレコーダー (またはレコーディング) の許可を得て行った。

インタビューの質問として、最初に大学入学から現在に至る経緯の概要と発達障害と診断された時期を尋ねた。次に先行研究や筆者らの実践などを参考に大学生活で躓きやすい項目を5つ設定した。具体的には、1) 「障がい学生支援センターの活用」、2) 「授業の履修方法、計画、サポート」、3) 「体調管理」、4) 「相談できる人や体制」、5) 「自己理解 (特性理解)」である。これら5つの項目について、入学前の期待度および学生生活を振り返っての重要度を5段階評価で尋ねた後、評価の理由や関連するエピソードを自由に話して貰った。倫理的配慮として、個人が特定されないようにデータ化することを事前に書面および口頭で説明し、承諾書を得て行った。

インタビュー調査では、最初にインタビューで得られたデータを逐語録におこした。次に逐語録のなかで、話す文脈が複数ある場合は、内容ごとに区分した。そのうえで「入学前の期待度」と「大学生活の重要度」に関しては、5段階の高低別に分類した。また「大学生活の重要度」に関しては、類似した内容ごとにカテゴリー化し、研究者間にて協議したうえで行った。

IV. 結果

インタビュー調査の協力者は、東北地方の国立A大学の5名 (男性3名、女性2名)、平均年齢は25.0歳 (SD=3.1) だった。全員が発達障害の診断があり、障がい学生支援センターを活用していた。5名のうち2名が

小学生の時に特別な支援を受けていたが、中学生以後は普通学級に在籍していた。

大学入学前の期待度を5段階評価で尋ねた結果、1) 「障がい学生支援センターの活用」について、期待していた人は2名、期待していなかった人は3名だった。期待していた人は、発達障害の診断があり入学前から障がい学生支援センターに支援要請の相談を行っていた。

大学生生活を振り返っての重要度について、1) 「障がい学生支援センターの活用」、2) 「授業の履修方法、計画、サポート」、3) 「体調管理」、4) 「相談できる人や体制」、5) 「自己理解 (特性理解)」のすべての項目において全員が重要と回答した。語られた内容を分類した結果、「障がい学生支援センターの活用」では、『入学時の周知』『活用方法』『柔軟な対応』に分類された。「授業の履修方法、計画、サポート」では、『わかりやすさ』『苦手対策』『チェック体制』に分類された。「体調管理」では、『自己管理の工夫』『ストレス対処』に分類され、「相談できる人や体制」では、『複数体制』『相談しやすさ』に分類された。「自己理解 (特性理解)」では、『発達障害に特化した早期教育』『自分の強み理解、特性への対処』に分類された。以上の結果より、大学生生活を振り返っての重要度の5つの項目は、12個に分類、36個の語りが抽出された。

V. 考察

本研究では、卒業を控えた発達障害学生 (卒業見込み学生) を対象にインタビュー調査を行った。その結果、5名全員が「障がい学生支援センター」を活用していたが、4名が留年、休学していた。これらの結果から、発達障害学生は大学での修学面での困難さに直面し、必要に応じ「障がい学生支援センター」を活用し合理的配慮を受けていたが、大学卒業や大学院修了には多くの時間を費やしていることが明らかになった。また、入学前の時点では、高校と大学生活の違いについてイメージしていないことが多く、どんなことに困るのか、困った時の相談先について知らなかったという声もあり、大学生活全般に必要な「授業の履修方法、計画、サポート」「体調管理」「相談できる人や体制」、「自己理解 (特性理解)」についての重要性を感じていた。入学後の学生生活がうまくいくかどうか鍵を握るのは、事前の情報提供であり、利用可能な相談窓口や具体的な支援内容、入学後の授業の様子など周知の必要性が指摘されている (JASSO, 2021)。これらの点を踏まえると、学生の支援要請の有無に関わらず、入学前の早い段階での組織的な支援が必要ではないだろうか。筆者らは、キャリア教育の授業設計や授業運営を Instructional Design の観点から効果・効率・魅力を高める手法によって教育効果を検証してきた (e.g. 山本ほか, 2019, 山本ほか, 2023)。研究実績を基に、発達障害学生向けにおいても Instructional Design に基づいて、初年次教育プログラムを設計および運営していくことができれば、個々の支援に加え、組織的な支援を提供できるのではないかと考える。

付記

本研究は、JSPS 科研費 23K02544 の助成を受けて実施した。

高等学校の保健室における 不定愁訴と学校不適応に関する調査研究

○ 山中 みほ^{*1}, 竹達 健顕^{*2}

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

KEY WORDS: 不定愁訴, 学校不適応, 病弱教育

I. はじめに

持病や長期にわたるけが治療等の理由なく、頭痛や倦怠感等の症状(不定愁訴)を訴えて、長期間頻回に保健室へ来室する生徒が一定数存在する。不定愁訴で頻回に保健室へ来室する生徒は、来室が繰り返されて頻回な早退・遅刻、不登校等の学校不適応につながることもある。ゆえに、学校生活上の不適応を予防するうえで、不定愁訴を訴える生徒への適切な応急手当、支援をすることが求められる。

保健室では緊急時を除き、養護教諭が来室する生徒に対して、主訴の聴取と健康状態の観察によるアセスメントに基づいた診断的な支援と、生徒自身がヘルスニーズを意識化して自主的な解決を促す受容的な支援を行っている。本調査では、不定愁訴を訴えて来室する生徒の自覚症状と主観的な要因を明らかにし、学校不適応との関連について検証する。

II. 目的

生徒が自覚する不定愁訴の具体的な内容・要因、学校不適応の状況について調査し、それぞれの関係性についての分析と予防的対応策の検討を目的とする。

III. 方法

1. 調査対象

埼玉県の公立高校 8 校において、各校の養護教諭が「不定愁訴で頻回に来室する」と判断した生徒 12 名を対象とした。

2. 調査期間・手続き・倫理的配慮

2022 年 9 月～2023 年 6 月に実施した。対象となった学校の保健室において養護教諭がアンケートの趣旨を説明し、回答への協力を了承した生徒へ質問紙を配布した。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を手渡し、質問紙への回答記入後に封書で養護教諭へ提出、または質問フォームでの入力をする形式とした。

調査の依頼において、本調査への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、回答内容が個人名とともに学校の先生に知らされたり、成績と関係する等の不利益になることは無いことを明記した。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

①フェイスシートと心身の自覚症状、②学校への適応感についての度合いを 5 件法にてそれぞれ回答を求めた。さらに、③学校へ行くのがいやになる理由について選択形式(複数回答可)で回答を求めた。

IV. 結果

不定愁訴で頻回に来室する生徒が自覚する具体的な身体症状は「眠くなる」、「お腹が痛い」の回答が多く、回答に設定した不定愁訴の身体症状 10 項目のうち、回答者一人あたりの平均該当数は 9.00 項目であった。心的症状についても同様に複数の症状があるという回答が多いことから、不定愁訴は複数の症状が重複、あるいはそのときどきで様々な症状が発生する傾向がう

かがわれた。

不定愁訴の生徒に見られる心的症状と学校不適応の発生状況の間には有意な正の相関が見られた($r(10)=.785, p<.01$)。授業や友達、先生等にネガティブな印象がある生徒ほど、学校にいる間に心的症状を感じやすいと考えられる。

学校がいやになる要因(複数回答可)の一人当たりの平均回答数は、設定した 9 項目のうち 4.58 項目であった。学校がいやになる要因は学校そのものだけでなく、家庭、人間関係、健康状態等様々な事柄が関係しており、単純に取り除いたり解決できるものではないことが推察される。また、回答者の 75.0%が「気分がすぐれない」、「勉強やテストのこと」、66.7%が「自分がいやになる」、「体の調子が悪い」と回答しており、生徒自身の主観的な原因としては、体調の悪さに関連するものの割合が大きかった。そして、友達や先生といった人間関係の問題よりも、授業での困難、体調、自己肯定感に関すること等の個人的な要因が強く影響している傾向が見られた。

V. 考察

生徒が自覚する不定愁訴の症状は身体症状と心的症状、いずれも不定で複数の症状が重複している。不定愁訴の特徴である症状の客観性の乏しさから、保健室でのケアにもフィジカルなアセスメントに基づいた診断的な支援と、自覚症状の自主的な解消を促す受容的な支援を並行して行う等の複合的な支援が求められる。

また、不定愁訴と学校不適応が同時に生じているケースも多く、生徒が学校での活動や人間関係そのものに困難を感じている場合には、支援に担任や部活動顧問等といった他の教職員の協力が重要になる。

さらに、生徒自身の行動や思考の特性といった個人的な要因へ働きかける場合にはスクールカウンセラー等のカウンセリングの専門家の力を借りることも非常に有効である。よりよい支援を行うために、保健室だけでなく、学校全体での支援体制の整備が一層求められる。

本調査では回答者数が 12 人と少数で個人差の影響が大きかったため、統計的処理をせずに単純集計のみにとどめて分析を行った。今後さらに調査対象を広げ、統計的な分析により不定愁訴と学校不適応の相互作用や相関関係について検証していく必要がある。

また、今回は生徒が主観的にとらえた不定愁訴について分析・考察したが、養護教諭の視点で客観的にとらえた不定愁訴を比較した場合、どのような結果になるのか。今後は養護教諭への調査結果と合わせて分析と考察を深めたい。

海外の特別支援学校における交流授業づくりを通じた 特別支援学校教員のグローバルな意識を育成する研修開発

—授業づくり体験を通じた教員の意識—

○細川 かおり 任 龍在

(千葉大学)

KEY WORDS: 特別支援学校 教員 グローバル意識 研修 インクルーシブな意識

I. 問題と目的

特別支援学校においても外国にルーツをもつ児童生徒の入学が増加してきており、特別支援学校教師においてもグローバル意識に係る資質能力の育成が求められる。グローバル意識とは、多様性に開かれていることで、インクルーシブの意識とも共通している。障害がある子どもの他にも多様な子どもを教室で教育するためには、教師が多様な価値観を理解し多様な価値観に開かれていることが多様な子どもを同じ教室で教育することにつながると考えられ、教師自身が自身の価値観を理解し、その幅を広げる、柔軟な価値観を持つことが大切であり、こうした意識がインクルーシブ教育を推進することになるだろう。これらの資質育成のひとつとして多様な文化や価値を体験することがあげられる。

本研究では、特別支援学校教師が韓国の知的障害特別支援学校において交流授業を行うための授業づくりを行い、教師の意識について検討することを通してグローバルな意識を育成する研修方法への示唆を得ることを目的とする。

II. 方法

1) 研究協力者

特別支援学校教諭 4 名 (X 県)。2 名は知的障害、2 名は知的障害以外の特別支援学校に在籍し経験を積んでいる。経験年数は 10 年～15 年が 2 名、20 年～25 年が 2 名であった。

2) 授業づくりの過程

韓国の Y 特別支援学校高等部の生徒を対象にした 20 分～30 分の交流授業づくりを行った。

手続きと経緯は以下の通りであった。

① 4 名各自がどんな内容にしたいか、いくつの案を作成し提出してもらった。

② 第 1 回ミーティング (オンライン/教員 4 名および第 1 著者) では、各自の授業案を発表し、これを元にとどのような授業にするか話し合った。日本の文化について伝える内容することとし、1 名を全体の進行担当とし、3 つのテーマを設けて残りの 3 名で分担し、次回までに具体的な内容、指導案を書いてくることになった。

③ 第 2 回ミーティング (オンライン/教員 4 名および第 1 著者) では、3 つのテーマについて 3 名が指導案を呈示しながら提案し、意見交換及び全体の構成について話し合った。進行担当教員が指導案全体 (梓文) を書くこと、残り 3 名が第 2 回ミーティングを元にさらに考え、進行担当の指導案に分担部分を加筆することになった。

3) 質問紙の実施

授業づくり開始時と終了後に質問紙への回答を依頼した。開始時の質問紙では、授業の構想を考える過程で大事にしたこと、悩み、工夫、楽しみ等であった。授業づくり終了後は改めて大事だと考えたこと、気づき、感想等であった。

III. 結果と考察

1) 海外の特別支援学校での授業づくりを通して困難と感じたこと

授業づくり終了時に困難と感じたことについて 5 段階で評価してもらった結果を表 1 に示した。個人差が大きいが、「4 文化の違いがあるため、授業づくりが難しいと思う」と強く思っていたが、「6 知的障害の生徒に授業をするのは難しいと思う」ことはあまりなかった。「5 韓国の生徒と授業でコミュニケーションするのは難しいと思う」は「そう思わない」傾向にあった。

表 1 困難と感じる点

1. 韓国の生徒の興味を引くのは難しいと思う。	2.8
2. 韓国の生徒と授業でコミュニケーションするのは難しいと思う。	2.5
3. ことばが違うことで授業づくりに難しいと思う。	2.8
4. 文化や習慣の違いがあるため、授業づくりが難しいと思う。	3.3
5. 韓国の生徒に授業内容がうまく伝わらないと思う。	2.3
6. 知的障害の生徒に授業をするのは難しいと思う。	1.8

2) 授業づくり開始時に大事にしたこと、悩み、工夫、楽しみ

大事に考えたこと (開始時質問紙) として、「ことばが通じなくても楽しい時間と思えるにはどうしたらよいか」「日本のことに興味をもってもらえるにはどうしたらよいか」「日本の文化を尊重する気持ち」「韓国の子どもの力を育てる内容になっているか」などがあつた。また、ALT の授業を思い出して構想したという記載が 3 名からあつた。迷うこととして、文化的タブーの有無 (2 名)、言語のハンディキャップをどう補うのか、ハングル語がわからないので覚えたい、子どもの実態がわからない (2 件) などがあつた。工夫として「生徒が活動できるように」(2 名)「コミュニケーションがとれるように」「興味関心が持てる」「言語以外の方法」などがあつた。

授業づくりの開始時には、知的障害や高等部の経験がある教員は、「異文化について」「言語の違いからコミュニケーション」について、心配したり工夫することがみられたが、これらの経験がない教員は、高等部の生徒に授業することに不安を抱えており、教師が自分の経験から授業を考えていく様子が伺えた。

また授業づくり終了時質問紙では、「とにかく挑戦してみる」「(同じ地球でクラス人として) 違う国の人でも仲良くなれるという経験など、これまでになく広い見方で授業づくりに取り組むようになった」という回答がみられた。

IV. 総合考察

各自が授業案を持ち寄ることで具体的に考えていくことができた。また、異文化での生徒を想像し新たな支援を加えて考えようとする教員もおり効果と考えられた。一方で実態がわからないことから構想の難しさをかなり感じたとの回答もあつた。全体としては個人差が大きく、構えも関係していると考えられ、今後検討したい。

インクルーシブ保育の人的・物的・空間的環境

○早川 礎子

(日本ウェルネススポーツ大学)

KEY WORDS: インクルーシブ保育・人的環境・物的環境・空間的環境

I. はじめに

近年、多くの幼稚園、保育所において障害のある子どもが在籍し、特別な支援を要する子どもは増加傾向にある。インクルーシブ保育の充実には障害のある子どもをはじめ、さまざまな子ども達の個性を受け入れ、子ども達一人ひとりが主体的に活動する姿や子ども自身が実際の関わりの中で自発的に理解したり、支え合ったりすることを保育者や保護者が支え、促進する保育環境が求められている。

II. 目的

特別支援教育研究を概観して、その課題を探究することで保育や療育の場で、これまでどのように取り挙げられ、実践研究されてきたか歴史的に外観し、最近の支援方法について検討したい。

III. 方法

今日までの保育実践研究の先行文献を検討する。

IV. 特別支援教育の制度・政策に関する歴史

2006 年 12 月 13 日、国連の第 61 回総会において、障害者の権利条約(障害者の権利に関する条約)が採択された。日本は 2007 年 9 月に署名を行った。本条約第 3 条では Full and effective participation and inclusion is Society(社会に完全かつ効果的に(加し、及び社会に向け入れられること)と明記されており、障害のある人を含めたインクルーシブな社会を目指す方向性が確認できる。1960 年代の保育研究では障害児を含む多義的、広義の用語として問題児という言葉が使用されていた。日名子(1960)は「問題」の変容過程、治療、指導的アプローチを行っている。岩城(1968)は特別な指導の必要性を指摘している。1948 年～1967 年頃は障害児または障害幼児という対象把握ではなく、問題児あるいは不適応児として把握されている。その問題は家庭の養育態度や本人の障害と関連づけられ、主に集団適応の問題として取り挙げられている。1974 年に学校教育法によって特殊教育という枠組みが規定された。保育所や幼稚園における障害児保育が制度化される中で、保育者が集団保育の中の難しさを感じ、子ども達の中から、障害児が区別されて、実践の広がりとともに障害児保育に関する研究も進められた。1970 年代の教育体制は障害児を分けた分離教育の体制を一貫した。1990～2005 年には研究の増加と保育の実践の蓄積がある。1990 年代から特に集団保育の中で行動上の問題を示す子どもの問題が取り上げられるようになった。一方、諸外国では次のような取り組みがなされてきた。1994 年のサラマンカ宣言を機に障害に限らず、虐待児や外国籍の子ども等の「特別な教育的ニーズをもつ子どもの教育について既存の通常教育への適応を一時的に求めるのではなく、通常教育のあり方をそのものを改革しながら、全ての子どもの教育を保障するインクルーシブ教育の概念が導入されてきた。

VI. 日本のインクルーシブ保育の現状と課題

この流れの中で日本において分離教育は非難の対象となった。障害のある子どもを通常学級から分離あるいは隔離しているという観点から特殊教育は分離教育と非難された。

2000 年代は発達障害に関する知見が広まり、関連する施策が整備され始めた時期であった。2003 年には「今後の特別支援教育のあり方について(最終報告)」が行われて、LD、ADHD、高機能自閉症等、従来、障害児教育の対象とされてこなかった子ども達への支援の必要性が謳われた。2005 年には発達障害支援法が施行され、2006 年には障害児権利条約が国連総会で採択されている。2007 年からこれまでの特殊教育が変わり、特別支援教育が本格的に実施

された。発達障害のある子どもを含めて障害により特別な支援を必要とする子どもが在籍する全ての学校において実施されることになった。特別支援教育の概念が導入され、これまでの障害児教育の分離教育から統合教育へと変化した。ノーマライゼーションを目指しているながらも普通学校と分離されることになった。

2010 年頃から、研究の主流は保育者の集団づくりへの意識や保育環境の整備(物的環境・人的環境・教材等)が子ども達の関係性に及ぼす影響に着目しようとするものであった。

田村光子・根本曜子(2014)では昭和 40 年代から障害のある子の受け入れる研究協力園において、考察した結果、保育場面での参加については、行動を共にする場を共有するという意味での統合という基準だけではなく、その場面での子どもの意志や気持ちを尊重すること、前後の文脈や他の子どもとの関係を考慮する必要がある。クラス集団とのつながりを形成しつつ、配慮が必要な子どもが同様の特徴をもつ子ども達の小集団保育の中で自信をつけることがクラス集団の活動への参加につながった実践が報告されている。空間内環境では少人数を好む傾向がある。

広瀬由紀・太田俊己(2014)の考察によると、「①異年齢保育を展開していることから生じる多様性が子どもの参加促進要因となっていること②保育者の考え方や関わり姿勢により「参加」が可能となる。」と課題設定の年齢幅を持たせ、子どもの主体的な選択を許容することができる保育展開が促進要因となっていると指摘している。植草一世・安藤則夫(2018)では特別支援児を含む保育において保育士が特別支援児の興味を引きそうな素材を配置した事例を紹介し、①どの子にも適した素材を提供していくこと②子ども達が素材を活用し、お互いに交流できるようにする媒介者としての大人の役割が必要であることを指摘する。

VII. 結論

人的環境…子ども達が主体的に生活し、意欲的に学習できる環境の 1 つ

物的環境…全体で共有する際は全員が使いやすいもの・個人で使用する際は強みを活かす困り感を補うもの

空間的環境…様々な素材を配置した、いくつかのコーナーを用意する。多彩な素材を配置した特色あるコーナーに配置することで自分が打ち込める場所をみつけた。

子ども達が主体的に環境に触れ、環境から学びを得られるように環境を調整する。

参考文献

- 野村朋「気になる子」の保育研究の歴史の変遷と今日的課題」『保育学研究』第 56 巻 3 号, 2018 年 pp2-11
- 日名子太郎「幼稚園における問題児の研究」, 幼児の研究 59 (1), pp15-19
- 金珉智・小原愛子・權借珍・下條満代「国際比較を通した特別支援教育に関する制度・政策の変遷と現代的課題」Journal of Inclusive Education Vol 7, pp40-49
- 谷直人「子どもの発達と保育への参加を支援する巡回相談」発達, 27(107), pp2-11
- 田村光子・根本曜子「障害のある子を含む保育(インクルーシブ保育)への保護者の意見」, 植草学園大学研究紀要第 15 号, p26, 2014
- 広瀬由紀・太田俊己「インクルーシブ保育における子どもの「参加」-国際生活機能分類(ICF)を活用し保育実践を考える-」植草学園大学研究紀要第 6 巻, pp47-57

発達障害のある児童生徒の知能と学校適応の関連について

-WISC-IV と ASIST 学校適応スキルプロフィールを用いて-

○吉成紀葉¹⁾ 小柳菜穂²⁾ 福田弥咲²⁾ 和泉綾子²⁾ 山口 遼³⁾

1) 東京学芸大学教育学研究科) 2) 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター) 3) 国立特別支援教育総合研究所

KEY WORDS: 知能、学校不適応、集団参加スキル

I. 問題と目的

学校適応とは、児童生徒の生活特性、学習スタイルと、学校の中で求められる活動や行動との間でうまく折り合いをつけられている状態のことである(橋本,2014)。本研究では、学校適応において必要な適応スキル、支援ニーズを把握する ASIST 学校適応スキルプロフィール(橋本他,2014)と WISC-IV の結果を用いて、発達障害のある児童生徒の知能指数(FSIQ を用いて)と学校適応スキルの獲得の関連性を検討することを目的とする。

II. 方法

(1) 対象者

東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンターの「発達障害相談」事業(発達評価)に訪れた 45 名(女 17 名、男 28 名; CA6 歳 7 か月~15 歳 0 か月)の発達障害(疑いを含む)のある児童生徒とその保護者

(2) 調査方法

対象児に WISC-IV を実施し、保護者に ASIST 学校適応スキルプロフィールの回答を求めた。

(3) 質問紙調査の内容

① ASIST 学校適応スキルプロフィールの適応スキル(A 尺度)

生活習慣などの個人スキルの獲得状況を示す 3 領域【個人活動スキル群】と社会性などの集団活動スキルの獲得状況を示す 2 領域【集団参加スキル群】の 2 群からなる学校生活に必要なスキルを総合的に評価する尺度。

② ASIST 学校適応スキルの支援ニーズ(B 尺度)

学習面など学校生活において児童の個人活動に関連する支援ニーズ 5 領域【個人活動サポート因子】とこだわりや多動性・衝動性など児童の集団生活における支援ニーズ 5 領域【集団参加サポート因子】の 2 因子からなる尺度(計 50 項目)。

③ 倫理的配慮

対象児本人と保護者に対して、本研究の趣旨を説明し、同意を得た上で書面にて承諾もらった。

(4) 分析方法

各対象児の WISC-IV の FSIQ と ASIST 学校適応スキルプロフィールの A 尺度と B 尺度の結果を HAD(清水,2016)を用い分析した

III. 結果

WISC-IV の FSIQ において、101 以上を高群(計 16 名)、86~100 までを中群(計 11 名)、85 以下を低群(計 8 名)に群分けをして各分析を実施した。また、小学校 1 年生~2 年生を低学年群(計 11 名)、小学校 3 年生~4 年生を中学年群(計 17 名)、小学校 5 年生~中学校 3 年生(計 16 名)を高学年群とした。

(1) FSIQ と集団参加スキル群(A 尺度)・総合評価(B 尺度)・学習指標(B 尺度)との関連について

FSIQ と集団参加スキル群の間で、相関分析を実施したところ有意な相関がなかった($r=.215, p=.216, N=45$)。FSIQ と総合評価の間で、相関分析を実施したところ、有意な相関がなかった($r=.001, p=.992, N=45$)。FSIQ と学習指標の間で相関分析を実施したところ、0.1%水準で有意な負の相関があった($r=-.50, p<.001$)。しかし、

個別の事例で FSIQ は高いが支援を要する場合と、FSIQ は低い支援をそれほど要しない場合も存在した。

(2) FSIQ 群及び学年群と学習指標(B 尺度)の関連について

FSIQ 群を独立変数、学習領域を従属変数とし 1 元配置分散分析を実施した場合、1%水準で有意な主効果があった($F(2)=5.4, p=0.1$)。多重比較を実施したところ、高群と低群の間に、1%水準の有意差があった($F(42)=3.25, p=.007$)。また、学年群を独立変数、学習指標を従属変数とした場合有意な主効果がなかった。 $(F(2)=1.81, p=.18)$ 。多重比較の結果からも、有意差がなかった。

(3) FSIQ 群と意欲指標(B 尺度)の関連について

FSIQ 群(高・中・低)を独立変数とし意欲指標を従属変数で 1 要因分散分析を実施したところ、有意な主効果はなかった。

(4) 生活年齢と集団因子(B 尺度)及び集団参加スキル群(A 尺度)の関連について

生活年齢を独立変数、集団因子を従属変数として 1 元配置分散分析を実施したところ、有意な主効果はなかった($F(2)=0.11, p=0.90$)。多重比較を実施したところ、いずれの学年群においても有意差はなかった。また、生活年齢を独立変数、集団参加スキル群を従属変数とし 1 元配置分散分析を実施したところ、5%水準の有意な主効果があった。 $(F(2)=3.87, p=.03)$ 。多重比較を実施したところ、低学年群と高学年群の間に 5%水準の有意差がみられた($F(2)=3.87, p=.03$)。

IV. 考察

本研究の結果から、FSIQ と児童の集団参加スキル及び学習面・意欲面に関しての関連が以下の点で明らかになった。

集団参加スキルに関して、①協調性や規則の順守などの学校生活において必要な社会性や行動コントロールスキルは FSIQ から推測することはできないこと、② FSIQ から児童のサポート因子を予測することはできないこと、③その集団参加スキルは学年が上がるにつれ獲得されていく傾向があることの 3 点が明らかになった。つまり、児童の知能の高さと障害特性とされる支援ニーズの程度は直接的な関連はなく、知能の高さに関わらず個別に支援をしていく必要があることが考えられる。

次に学習面・意欲面に関して、①FSIQ が高いほど学習の支援ニーズが低くなるものの、学習における困り感個人差が大きいこと、②学年が上がるにつれて学習の支援ニーズが増加傾向にあること、③FSIQ の高さや学習における意欲には関連がみられないことの 3 点が明白になった。つまり、FSIQ の高さに関わらず学習の困り感への支援が必要になることが推測された。併せて、特に学習の抽象度が上がる高学年においてサポートが必要であることも考えられる。また、児童生徒の知能に関わらず、自発性や継続性などの学習意欲面のサポートも必要になることが考えられる。

上記の内容を踏まえると、児童生徒の知能という側面のみから集団適応状態と学習スキルの関連を推測するのは難しく、WISC のような心理検査と併せて学校適応スキルプロフィールを活用して児童の学校適応状況を判断することの重要性が考えられる。

現職教員へののがんに対する理解啓発のため研修の在り方について

—A県における教育職員免許法認定講習の受講者へのアンケートを通して—

○ 川池 順也 李 受眞 熊谷 亮
(山梨大学) (浜松学院大学) (宮城教育大学)

KEY WORDS: 病弱教育 がん教育 がん当事者 理解啓発

I. はじめに

A県においては、特別支援教育の推進とそれに関わる教職員の資質向上のために、A県教育委員会教育職員免許法認定講習において、筆頭発表者の所属大学から講師の派遣を行ってきた。講習会においては、特別支援教育に関する科目第2欄の知的障害者教育領域や肢体不自由者教育領域及び病弱者教育領域について、専門的な経験や知見を有する大学の教師陣が最新の情報を享受してきたが、病弱者教育領域については、A県内にある病弱者の特別支援学校はわずか3校であり、病弱者教育領域の講習に現職教員が求める内容については、実態の把握や整理は進んでいない現況にある。

一方、2017(平成29)年3月に改訂された中学校、2018(平成30)年3月に改訂された高等学校の学習指導要領においては、生活習慣病などの予防と回復等について学習する際に、「がんについても取り扱う」ことが新たに明記された。そして、学習指導要領に基づき、各学校において、生徒の発達段階に応じた「がん教育」が実施されている。よって、「がん教育」に関する知識の享受や理解啓発は、病弱者教育領域の講習において重要な位置を占めると考え本研究を実施した。

II. 目的

A県内の特別支援教育に携わる教員が、教育職員免許法認定講習の病弱者教育領域における講習へのアンケート調査を通して、どのような研修の方法や内容・知見を有益としたかについて整理・分析を行い、今後の全国の自治体における教育職員免許法認定講習の病弱者教育領域における講義の質の向上をはかることを目的とする。

III. 方法

「がんに関する研修」の3回分について、アンケートから抽出されたキーワードを頻出数の上位5つについて算出した。さらに、キーワードをもとにKJ法を用いて、これまで大学等の高等教育機関において、アンケート調査の分析を行ったことのある大学教員3名により、キーワードのカテゴリー分析を行い、全員が承認した受講者が講義で学んだことの核となると考えられるテーマについて示すこととした。

IV. 結果・考察

「がんに関する研修」1回目は、「がん経験当事者による院内学級における授業の実際」についてであった。アンケートから抽出されたキーワードを頻出数の上位5つは表1の通りとなった。

キーワードから受講者が学んだ核となるテーマは、「学ぶこと(教育を受ける)ことで、治療が進み、退院後の適応もよく、再発が少ないことに驚いた」「病気の児童生徒に寄り添う姿勢が大切だと分かっているが、経験のないことに対して、どこまで寄り添えるか怖さを感じた」「病気のある児童生徒の不安感に寄り添い支援することについて考えを深めることができた」となった。

「がんに関する研修」2回目は、「こどもホスピス」についてであった。アンケートから抽出されたキーワードを頻出数の上位5つは表2の通りとなった。

キーワードから受講者が学んだ核となるテーマは、「こどもホスピスは、病気がある子どもとその家族が、この先だけでなく、今を大切にできる時間と場所である

ことをはじめて知った」「こどもが辛いのはもちろんのこと、家族の辛さを少しでも減らす、心穏やかに時を過ごす場であることが分かった」「病気があるこどもやえる親にとって大きな受け皿になっている。このような施設が多く各地にあればと思った」となった。

表1 がんに関する講義1回目のキーワード

頻出数	キーワード	件数
1	子ども・児童・生徒	68件
2	病気	32件
3	治療	26件
4	経験	24件
5	不安	23件

表2 がんに関する講義2回目のキーワード

頻出数	キーワード	件数
1	家	45件
2	家族	43件
3	こども(子供・子ども)	42件
4	場所・場	41件
5	過ごす(過ごせる)	34件

「がんに関する研修」3回目は、「小児がんに罹患した生徒の入院生活」についてであった。アンケートから抽出されたキーワードを頻出数の上位5つは表3の通りとなった。

キーワードから受講者が学んだ核となるテーマは、「自分も病気を抱えているのに、下級生の不安の軽減のために明るく振る舞う姿や生き方に感動した」「病気があるこどもたちは、様々な葛藤や不安を抱えていることが分かった」「安心して学べる場所の必要性について考えさせられた」となった。

表3 がんに関する講義3回目のキーワード

頻出数	キーワード	件数
1	自分・私	26件
2	考える	22件
3	安心	19件
4	不安	19件
5	生きる・生き方	17件

3回の講義全体を通しては、「講師の実体験を見聞して、こどもたちにとって学びは希望で、その学びを支える役割の大切さを感じた」「講義内容が非常に重い話だったが、特別支援教育に携わる者として知っていなければならないことだと考えた」「心が洗われる時間となった。子をもつ母として、一教員の立場として、考えがまとまらない。どんな状況においても、寄り添うという思いで取り組んでいくことが必要だと感じた」という回答がみられた。

以上のことから、がんに対する現職教員への理解啓発とがん教育の推進のためには、可能な限り当事者をゲストティーチャーとして招き、治療や学習・心情の実際について研鑽を積むことが有効であることが示唆された。

(KAWAIKE Junya, LEE Sujin, Kumagai Ryo)

日本型インクルーシブ保育の取り組み状況に関する調査

○小柳 菜穂¹⁾ 田中 里実²⁾ 堂山 亜希³⁾ 野元 明日香⁴⁾

1) 東京学芸大学連合学校教育学研究科 2) 東京都立大学 3) 目白大学 4) 志学館大学

KEY WORDS: インクルーシブ教育, 幼児教育

I. 問題と目的

障害者権利条約は、障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について定める条約である(外務省, 2022)¹⁾。インクルーシブ教育システムにおいては、「同じ場で共に学ぶことを追及するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある“多様な学び場”を用意しておくことが必要である。」とされている(文部科学省, 2012)²⁾。しかし、保育所・幼稚園でのインクルーシブ教育、すなわちインクルーシブ保育における明確な定義や基準、方法論はあまり見られない。その背景には、日本におけるインクルーシブ保育の成り立ちが関係していると考えられる。日本では 1960 年代から 1970 年代にかけて、親の会や保護者の希望によって障害のある幼児を一般の保育所・幼稚園で受け入れていく流れが生まれ、それぞれの保育所・幼稚園が既存の体制や理念などと折り合いをつけながら、今日の保育体制に至ったと考えられる。そのため、今日のインクルーシブ保育の現場では、多種多様な実践がなされている。このような多種多様な実践は、現場の保育者の日々の試行錯誤から、様々な実践を発展させる。一方で、モデルや基準がないまま模索しながら実践していくことは、保育者に悩みや負担をもたらすことも考えられる。それぞれの保育者や支援者が、今の取り組みを“現在地”として振り返り、課題の発見やさらなる実践の発展、議論の深化のために、なんらかの指標・尺度があることが望ましいだろう。これまでもインクルーシブ教育の実施状況について問うツール(国立特別支援教育総合研究所, 2020³⁾; 中村ら, 2005⁴⁾)は散見されるが、インクルーシブ保育に特化したものはない。また、教員の指導行動に特化したものもあれば、幅広く網羅したものもあるが、幅広い指標となると必然的に質問項目数も多くなり、現場の保育者や教職員が回答するには負担となる可能性も考えられる。これらのことから、インクルーシブ保育に即し、なおかつ現場の保育者や教職員への負担が少なく活用できる指標や尺度の開発が課題であろう。しかし、これらの指標・尺度を作成する前に、日本型インクルーシブ保育について現状を明らかにし、概念の整理を行う必要がある。そこで、本研究では先行研究(中村ら, 2005)⁵⁾を参考に、現在の日本におけるインクルーシブ保育の実施状況について把握するための質問項目を作成し、保育所・幼稚園を対象に調査を実施した。

III. 方法

対象：首都圏の保育所・幼稚園の保育者に調査への協力を依頼し、160 名の回答が得られた。

調査期間：2023 年 8 月

手続き：調査はオンラインによる WEB 調査によって実施した。依頼状に、調査の内容説明と WEB 調査にアクセスするための QR コードを記載し、回答を依頼した。内容：保育所・幼稚園におけるインクルーシブ保育の実施状況に関する質問項目を作成し、以下の内容について、できていない～できている、の 5 件法による回答を求めた。

1. フェイスシート：現在の勤務先(複数回答可)、勤務年数、現在担当しているクラスの学年(複数回答可)、現在担任しているクラスの幼児の人数、現在担任しているクラスで障害の診断がついている幼児の人数、現在担任しているクラスで診断はついていないが障害が疑われる幼児の人数、現在担任しているクラスで、外国にルーツのある幼児の人数

2. インクルーシブ保育の実施について問う質問項目：前 49 項目で、①教職員、②園内環境、③幼稚園全体での取り組み、④保護者との連携、⑤行政の取り組みについて、以上の 5 つの領域から質問した。

分析：欠損地のあるデータを除く 141 名の回答を分析対象とし、HAD(清水, 2016)⁶⁾によるクラスタ分析を行った。なお、現在の取り組み状況を捉えるため、保育所・幼稚園外の行政について問う項目は除いた 44 項目について分析を行った。

倫理的配慮：研究倫理を遵守し、協力者には研究趣旨を説明し、了解を得たうえで調査への参加を依頼した。

(東京学芸大学研究倫理委員会〔承認番号 454〕)

IV. 結果

クラスタ分析を行った結果、4 つの群に分けられた。具体的には、ほとんどの項目について「できている」と回答する傾向の見られた達成度高群(n=60)、「できている」と回答する傾向は中程度だが、特に視覚障害児・聴覚障害児・身体障害児への配慮が他群と比べて特に高い達成度中群①(n=11)、同じく「できている」と回答する傾向は中程度だが、転入児の支援や保育所・幼稚園に通えない児への配慮に関する項目が他群と比べて特に低い達成度中群②(n=19)、他群と比べて全体的に「できていない」と回答する傾向の見られた達成度低群(n=51)に分けられた。回答者のうち、約 4 割ずつが達成度高群と達成度低群に分けられ、残りの約 1 割ずつが達成度中群に分けられた。次に、床効果と天井効果について検討を行ったところ、聴覚/身体障害や知的な遅れのある児に関する項目や転入児に関する項目、入園基準に関する項目で床効果が起きている可能性があった。また、教室内の環境工夫に関する項目や年間計画・園内委員会に関する項目、保護者との連携に関する項目では天井効果が起きている可能性があった。

V. 考察

今回の調査から、現在の日本におけるインクルーシブ保育では、子どもに分かりやすい教室内の環境工夫や、年間計画や園内委員会の支援への活用、保護者との連携などに取り組んでいる保育所・幼稚園が多い可能性が示唆された。一方で、聴覚/身体障害や知的な遅れのある児に関する支援や転入児に関する支援については、取り組みが少ない可能性が示唆された。しかし、クラスタ分析の結果から、聴覚/身体障害や知的な遅れのある児に関する支援への取り組みに特徴がみられる群もあり、このような違いがあらわれた背景には、各園の園風土や、ノウハウの蓄積などが影響しているのではないかと考えられる。今後、日本型インクルーシブ保育の概念整理および、実際の保育現場で活用できるインクルーシブ保育に関する指標・尺度の作成のためには、今回の結果を踏まえたうえで、面接調査や保育場面の観察によって、より内容を精査していく必要が課題として挙げられる。

発達に遅れのある子どもの乳幼児健康診査の現状と課題

—保健師へのインタビュー調査を通して—

○ 堂山 亜希 高橋 佳菜
(目白大学人間学部) (目白大学人間学部子ども学科)

KEY WORDS: 乳幼児健診、

I. はじめに

乳幼児健康診査(以下、乳幼児健診)とは、母子保健法に基づいて市町村が実施する乳幼児健診事業のことを指す。法定健診として、1歳6か月健診と3歳児健診が実施されており、その他にも自治体によって様々な月齢・年齢において健診が実施されている。多くの自治体では集団健診によって実施されており、受診率は95%程度である(厚生労働省, 2023)。

乳幼児健診の意義の一つとして、障害や疾患の早期発見がある。町田市子ども・子育て会議(2018)の報告書によると、保護者が子どもの気になる特徴に気付いたきっかけとして、「健康診断(乳幼児健診など)」が30.2%で「家族などの身内の人から」に次いで2位であった。このように、乳幼児健診によって発達障害等の気になる特徴に気づき、児童発達支援などの早期支援につながる事ができるメリットは大きい。一方で、同報告書では専門の医療機関を紹介したのが受診しなかった事例もみられるなど、保護者の心理的なケアや支援の継続性については課題も多いと考えられる。

II. 目的

本研究では、乳幼児健診を実施している自治体の保健師を対象にインタビュー調査を実施し、乳幼児健診における保護者への配慮や支援の現状を明らかにし、今後の課題を検討することを目的とする。

III. 方法

対象:A市健康福祉部健康推進課に勤務する保健師1名
手続き:事前に質問項目を送付し、質問項目に沿って60分程度のインタビュー調査を実施した。

調査項目:(1)発達に遅れがある子どもと保護者への健診での対応、(2)職員として意識していること、(3)関係機関との連携、(4)健診における課題

倫理的配慮:調査実施前に研究の目的等について説明し、調査対象者への同意を得てインタビュー調査を実施した。調査内容は、個人が特定されないよう分析を行った。

IV. 結果

調査項目に基づき、インタビュー結果を記述する。

(1)発達に遅れがある子どもと保護者への健診での対応

【個別の配慮】保護者から事前に連絡があった場合には、早い時間や遅い時間に案内することで待ち時間を短縮したり、人が少ないなかで落ち着いて受診したりできるような配慮している。感覚の過敏さがある子の場合、着衣のまま計測や診察を受けられるようにしている。病院や療育で既に支援を受けている子どもや医療的ケアを受けている子どもでも、健診を受けに行くことが難しい場合には、健診前に送っているアンケートを返送すれば良いという配慮をしている。

【職員間の連携】保健指導担当での朝礼で当日の健診の対象者数や気になる親子、対応に注意が必要な子どもなどの事前情報を共有している。

【保護者への相談支援】保護者にニーズがある場合は、丁寧に聴取したうえで、専門機関を紹介している。保護者に相談ニーズがない場合には、「ご相談本当でないですか?」「大丈夫?心配、困りごとない?」などと最終的な確認を行い、相談に踏み出せるよう背中を押している。1歳半健診で相談につながりなく「2歳電話」を行う子どもに変化があるか確認している。2歳になって少し疑問を持つ保護者もあり、その場合は支援につなげ

ることができる。保護者の拒否が強い場合は、地区のフォローケースとして保健師が対応していく。細く長くという形で、電話をして子どもの状況や困りごとを聞き、保護者が困ったときにすぐキャッチできるようにしている。支援につながったあとも地区の担当保健師などが保護者の気持ちのフォローを継続的に行っている。

(2)職員として意識していること

乳幼児健診に子どもを連れてくるのも大変なので、受け入れ時には来てくれたことを労う言葉がけをしている。待ち時間のお子さんの様子や親子の関わりの様子などをしっかり見るよう意識しており、心配や不安が表出している保護者や表情の硬い保護者など、気になる方には意識的に声かけをするようにしている。

(3)関係機関との連携

A市内の児童発達支援センター、児童相談所、子ども家庭支援センターとは情報共有が多い。保育園や小児科のクリニックから、健診前に気になるお子さんの情報が届くことがあるので、健診後に健診での状況などを伝えている。また、継続的に様子を見たいがつながらなかった方は、かかりつけの小児科で予防接種や受診の際にフォローしていただけるよう電話をすることもある。

(4)健診における課題

保護者の相談ニーズがなかなか見えてこない場合、日常生活の睡眠や食事の偏りなどを入口とし、支援につなげていけるようにする必要がある。また、短時間で数をこなさなければならないなかで、いかに保護者のニーズやお子さんの状況をキャッチしてつなげていけるか、健診後のフォローの電話でつなげられるかが重要である。そのため保健師のスキルを上げていかなくてはならない。連携については、認証保育園や認可外保育園の場合にやりとりや連携が難しく、情報共有ができる関係性を作っていくたい。

V. 考察

乳幼児健康診査の実施方法の在り方については、集団検診という枠組みの中でも、案内時間の配慮によって待ち時間を短縮することや、人が少ない中で落ち着いて健診を受けられることなど、少しの工夫によって個別の配慮が実現できることが明らかになった。

保護者の心情に応じた対応については、保護者にニーズがあるパターンとないパターンがあり、個々の保護者の心情を把握して寄り添いながら様々な対応や取り組みが行われていることが分かった。特に、保護者の拒否が強い場合には、保護者の心情に応じた対応の難しさが課題として推察された。細く長くつながり、保護者が困ったと感じたタイミングを細やかにキャッチし、支援につなげるといった根気強い取り組みが行われていることが示唆された。

他機関との連携やフォローアップ体制については、発達障害の発見にはその後の支援が伴う必要があり、関係機関とも連携したフォローアップ体制の重要性が推察された。連携がとりづらいため施設があることなど、地域のネットワークづくりが課題として挙げられた。

(参考文献)

- ・厚生労働省(2023) 令和3年度母子保健事業の実施状況等について
- ・町田市子ども・子育て会議(2018) 町田市子どもの発達支援に関する市民意識調査結果報告書

発達障害児の親グループと専門家との協働による 親支援プログラムの有効性の検討

—地域の親グループで実施可能な専門性のあるプログラムとして—

○ 前野 明子

(志學館大学)

KEY WORDS: 親支援 行動理論 当事者

I. はじめに

本研究は、発達障害児の親支援における地域間格差の解決を目指し、地域の親グループで実施可能な専門性のある親支援プログラムの開発・実践を目指すものである。具体的には、地域で活動する発達障害児の親グループ（以下、親グループ）との協働により、「行動理論に基づく講義」と「発達障害児の子育て経験者（以下、経験者）の知識や経験を積極的に活用したグループワーク」を中心とした親支援プログラムを 2 クール実施した。

II. 目的

本研究における 1 クール目の評価尺度の分析結果については、先行論文（前野, 2022）で報告を行ったことから、今回は 2 クール目の分析結果を中心に報告を行う。

III. 方法

- (1) **参加者**：未就学児の親 9 名・経験者 3 名
- (2) **実施期間**：X 年 7 月～12 月に 1 回 90 分、全 5 回のセッションと 2 回のフォローアップを実施
- (3) **プログラム内容**：本研究の親支援プログラムは、行動理論に基づく子どもの行動理解と対応について学ぶ「講義」、当事者である発達障害児の子育て経験者の知識や経験を積極的に活用する「グループワーク（お助けワーク）」、参加者相互に「ほめる」こと、「ほめられる」ことを体験する「コミュニケーションワーク」、日常生活で取り入れられる簡単な「リラクゼーションワーク」の 4 つで構成された。特に、「講義」は「子どもの行動への肯定的注目」に主眼を置き、まず子どもの行動に対する親の視点の変化を狙いとしたこと、「グループワーク（お助けワーク）」として、未就学児の親と経験者が同じグループで知恵を出し合い、子育てにおける問題解決の手助けを行うことで参加者のエンパワメントを図ること、が大きな特徴であった。本プログラムは、地域の親グループで実施可能なプログラムを目指していることから、講義内容については親グループにおける他のペアレントトレーニング参加経験者の意見を取り入れながら、専門性を担保しつつ参加者にとっての学びやすさも重視した。プログラム実施における専門家と当事者の役割分担は、専門家（公認心理師・臨床心理士：筆者）が講義と全体のファシリテーター、経験者がグループワークのファシリテーターを行った。また、プログラムの内容は基本的に 2 クールとも同じであった。
- (4) **評価方法**：プログラム参加前後に養育スタイル尺度（松岡他, 2011）・BDI-II を実施し、終了後に事後アンケートを実施して、プログラム効果の評価を行った。
- (5) **倫理的配慮**：本研究は、志學館大学人対象研究倫理委員会の承認（2021 年 4 月 28 日）を得た上で実施され、参加者に対しては、研究目的・方法・研究発表について書面及び口頭で説明の上、書面による同意を得た。

IV. 結果

2 クール目参加者 12 名のうち分析対象とした 11 名（事前データが得られなかった 1 名除外）の養育スタイル尺度得点について、参加の前後と下位尺度を要因とする級内 2 要因分散分析を行った。その結果、養育スタイルの主効果 [$F(4, 40) = 127.43, p < .001$] および参加

前後と養育スタイルの交互作用 [$F(4, 40) = 5.77, p < .01$] が有意であった。単純主効果検定の結果、プログラム参加後に子どもへの肯定的はたらきかけ [$F(1, 50) = 9.68, p < .01$] や、周囲への相談・子どもへのつきそい [$F(1, 50) = 4.46, p < .05$] が増加し、子どもへの叱責 [$F(1, 50) = 4.46, p < .05$] が減少したことが示された。その他の項目については有意な変化は認められなかった。また、プログラム参加前後の BDI-II 得点について t 検定を行った。その結果、参加前より参加後の方が有意に低いことが示され [$t(11) = 3.12, p < .05$]、プログラム参加により抑うつが軽減する傾向が認められた。また、事後アンケートの自由記述では、「講義」について「出来ていることに目を向けてほめるようになった」、「次の日の準備と一緒にできるようになった」、「子どもと話す機会が増えた」等、親の視点や親子の行動、親子関係の変化に関する報告があった。「グループワーク」については「なかなか発達障害児を育てるお母さんとお話しする機会がなく、同じように思っている人がいることが分かって気持ちが軽くなった」、「共感できることで安心感や今の自分を受け入れることができ、先輩お母さんたちのアドバイスを聞いて、これを試してみようと思えた」等、参加者同士の共感による安心感や、経験者からの助言の有効性について報告があった。

V. 考察

本研究では、親支援プログラム 2 クール目の結果として、参加後の「肯定的はたらきかけ」・「相談・つきそい」の増加と「叱責」の減少、抑うつ症状の軽減が認められた。先行論文（前野, 2022）において報告した 1 クール目においても、「叱責」の減少、「相談・つきそい」の増加、抑うつ症状の軽減は、同様に有意あるいは有意傾向を示した。したがって、本プログラムは、親子間の関係性の変化、親の周囲への援助要請および精神的健康に対して安定した有効性を持つものと言えるだろう。また、本研究は地域の親グループで実施可能な専門性のある親支援プログラムとして、当事者と専門家との協働により実施する親支援プログラムであったが、専門家を中心となって実施するプログラムとも同様の有効性が確認されたことから、一定の専門性が担保されていると言えるだろう。これらの効果に対しては、本プログラムの特徴である「行動理論に基づく講義」と「グループワーク（お助けワーク）」が特に重要であったと考える。事後アンケートの結果からは、「講義」を通じた学びによる親子の変化と、「グループワーク」を通じた当事者同士の相互援助的な関係を読み取ることができ、これらが参加者の養育スタイルや精神的健康に有効な影響を及ぼした可能性は高い。このような地域の親グループを「地域における有用な人的資源」として積極的に活用し、当事者が持つ力を活かした親支援プログラムは、発達障害児の親支援における地域間格差の解決と同時に当事者相互のエンパワメントにつながると考えられる。

(参考文献)

- 前野明子 (2022) 発達障害児の親グループと専門家との協働による親支援プログラムの効果と課題の検討（第一報）—「子どもと自分のいいところ発見プログラム」—。志學館大学人間関係学部研究紀要, 43, 17-32.

学年と援助要請できない・しない要因との関連

○ 杉岡千宏
(明治学院大学)

KEY WORDS: 援助要請 小学生

I. はじめに

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、子ども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。

さて、通常学級に在籍する発達障害やその疑いのあ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。学習支援においては、学習指導要領等があり学年相応の課題に向けた学習内容習得に向け支援が行われている。個別の支援に関しては事例研究が積み重ねられ、集団に対しては構造化された支援が多く研究されつつある。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、継続的で持続的な支援の必要があるだろう。通級指導教室における SST がそれにあたるかもしれないが、通常の学級に在籍し通級による指導を受けていない者は、小学校で 48.4%、中学校で 49.0% であり、通級指導教室の利用率の低さ (国立特別支援教育総合研究所, 2015) も明らかとなっている。対人スキルは周囲との関わりを通して自然と身につくとされるものの、発達障害のある児童生徒においては難しさがあることが指摘されている (霜田, 2017)。このように、通常学級において対人関係や社会的なスキルに関して学ぶ機会は少ないと言える。ぶ機会は少ないと言える。しかし、「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、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。一方で、本田ら (2017) では援助要請スキルは加齢や成長とともに自然に向上しない可能性を示唆している。

II. 目的

学校での学習場面において、援助要請ができない・しない要因に関して、学年との関連があるのかについて明らかにすることを目的とする。

III. 方法

対象と手続き : 20XX 年 7 月に公立小学校 446 校の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。回収した質問紙は 196 部 (回収率 44.2%) であった。担当している児童を援助要請の頻度によって「ほぼ援助要請出来る」「ときどき援助要請出来る」「全く援助要請出来ない」という 3 つに分類しそれぞれの人数について回答を求めた。また「ときどき援助要請出来る」「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できない・しない要因について①状況を把握していない②誤った判断③表現するスキルがない④環境要因⑤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。加えて、その他に關しては具体的な要因について自由記述を求めた (複数回答可)。

分析方法 : 援助要請しない・できない要因についての選択肢および、その他に記載された記述を KJ 法を援用した方法によりカテゴリー化した。このようにして得られた各カテゴリーと児童の生活年齢に対して、サンプルコードごとに、ない場合は 0 点、ある場合は 1 点を与えて数量化Ⅲ類を行なった。

倫理的配慮 : 調査にあたり、調査内容に関する説明や個人情報保護や研究倫理等に関する事項、調査結果を発表して公表する可能性がある旨などを記載した文章を添付した。また、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ということを明記した。そして、調査の参加に同意できない場合は、参加を辞退し調査用紙を廃棄することが可能であることを記し、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

解釈可能性を判断基準として 2 軸まで検討した。それぞれの軸の固有値は、第 1 軸が 0.44、第 2 軸が 0.43 であった。数量化Ⅲ類から算出されたカテゴリースコアを用いて第 1 軸を縦軸に、第 2 軸を横軸にとり、SME に期待する効果を 2 次元の散布図に示した。

学年との関連に関しては、以下のことが明らかとなった。1 年生の周りには、項目がなく 2 年生の周りには「自分でやろうと試みるがうまくいかない」といった項目がみられた。中高学年である 4.5 年生の周りには、「無気力」、6 年生の近くには「環境要因」と「誤った判断」の項目が、そして「表現するスキルがない」という項目が続いた。

V. 考察

本研究では、学校での学習場面において、援助要請ができない・しない要因に関して、学年との関連があるのかについて明らかにすることを目的として、検討を行った。

1 年生の時には援助要請できない・しない要因との関連があまりみられなかったことに対し、中高学年に関して、「誤った判断」「環境要因」「無気力」等が関連があることが示唆された。このことから、学校生活の学習場面において、援助要請ができない・しないことが続くことで、援助要請ができない・しない要因が重なり合ってしまう可能性が示唆された。また、低学年のうちから援助要請に関する指導を段階的に行っていくことの必要があるとも考えることができるのではないかと。

今回、教員に質問紙調査を行ったために、児童の援助要請しない・できない要因については、教員が推測したものであり、実際に児童の状況を調査してはいない。今後はその点についても、引き続き検討していく必要がある。

在留外国人の民族アイデンティティと居場所感に関する調査 報告

○ 畑尻 有希 三浦 巧也 小柳 菜穂
(東京学芸大学) (東京農工大学) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 在留外国人 民族アイデンティティ 居場所感

I. はじめに

2023 年 3 月末現在における中長期在留者数は 3,075,213 人であった¹⁾。前年度末(2,760,635 人)と比べ 314,578 人(11.4%)増加した。日本に在留する外国人の増加に伴って、海外にルーツがあり、日本の学校に在籍する子どもや企業で勤務する人も増加している。

日本では世界各国にルーツを持つ外国人が生活しているが、中国人、韓国人は、日本における在留外国人や帰化をする人の中でも割合が多い²⁾、在日韓国人や中国出身者に対する街頭での人種差別的なヘイトスピーチが今でも行われている²⁾、外見が日本人と類似しているという特徴がある。よって、本研究では、中国と韓国にルーツを持つ人について検討することとする。

日本で暮らす中国、韓国にルーツを持つ人は、日本で問題が起きたとき、その原因を問題の背景である中国、韓国にルーツがあるということに帰属することで、民族アイデンティティに作用すると考えられる。本研究における民族アイデンティティとは、中国または韓国というルーツを持つ国に関わるアイデンティティとする。

II. 目的

本研究では、民族アイデンティティと居場所感の関わりについて検討することとする。また、来日の背景と生活についても明らかにし、中国、韓国にルーツを持つ人における基礎的知見を得ることを目的とする。

III. 方法

《調査対象者》

日本に住む中国、韓国にルーツを持つ人を対象にした。本研究における中国、韓国にルーツを持つ人とは、日本で生活している中国籍または韓国籍である人とした。

《調査方法》

2023 年 7 月～8 月に実施。本調査では楽天インサイトに依頼し、オンライン上で入力をする形式とした。

《調査内容》

調査内容は、①フェイスシート(来日の背景と生活)、②民族アイデンティティ尺度(7 項目)、③居場所感尺度(5 項目)であった。②と③の質問は「はい」～「いいえ」の 4 件法で回答を求めた。②の質問項目については、Phinney(1992)³⁾が考案した MEIM(The Multigroup Ethnic Identity Measure)をもとに一二三(2006)⁴⁾が作成した尺度を参考に作成した。③は石本⁵⁾の尺度を使用し、「家族は除く周囲の人」について回答を得た。

《倫理的配慮》

調査データは統計処理し、調査対象者が特定されることは一切ないこと、結果については学術的な目的以外に使用しないこと、得られた回答は研究終了後適切に処分することを明示し承諾を得た。

IV. 結果

①フェイスシート

300 名の調査対象者から回答が得られた。性別は、男性 151 名(50.3%)、女性 149 名(49.7%)であった。

②民族アイデンティティに関する質問

民族アイデンティティを研究した先行研究(Phinney(1992)³⁾が考案した MEIM(The Multigroup Ethnic Identity Measure)をもとに一二三(2006)⁴⁾が作成した尺度)の因子分析結果と同じ因子構造になるように確証的因子分析を行った。分析には統計プログラム

HAD(清水,2016)⁶⁾を使用した。信頼係数は第 1 因子が $\alpha = .89$ 、第 2 因子が $\alpha = .85$ であった。各因子を構成する項目は先行研究で確認された 2 因子と同じであったため、本研究においても第 1 因子を「帰属感・愛着因子」、第 2 因子を「積極的関与因子」とした。

③居場所感尺度に関する質問

中国籍と韓国籍の調査対象者における先行研究(石本,2010)⁵⁾の因子結果と同じ因子構造になるように確証的因子分析を行った。分析には統計プログラム HAD(清水,2016)⁶⁾を使用した。信頼係数は第 1 因子が $\alpha = .92$ 、第 2 因子が $\alpha = .93$ であった。各因子を構成する項目は先行研究(石本,2010)⁵⁾と同じであったため、本研究においても第 1 因子を「自己有用感」、第 2 因子を「本来感」とした。

④民族アイデンティティと居場所感について

居場所感尺度の自己有用感因子を従属変数、民族アイデンティティの因子である帰属感・愛着因子と積極的関与を独立変数とした、対応のない t 検定を実施した。民族アイデンティティにおける 2 因子(帰属感・愛着因子と積極的関与因子)は、それぞれ高群と低群に分けて実施した。分析には統計プログラム HAD(清水,2016)⁶⁾を使用した。その結果、本来感因子と帰属感・愛着因子において条件間に有意な差が得られた ($t(298) = -6.330$, $p < .01$, $d = -.733$)。また、本来感因子と積極的関与因子において条件間に有意な差が得られた ($t(298) = -5.807$, $p < .01$, $d = -.670$)。

V. 考察

民族アイデンティティの高群が居場所感における本来感因子に影響を与えることが明らかになった。すなわち、日本において中国や韓国への愛着を高めることや中国人、韓国人であることが人生にどのような影響を及ぼすかを考えられるような支援することで、日本における居場所感を高められると考えられる。

《参考文献》

- 1) 出入国在留管理庁(2023). 令和 4 年度末現在における在留外国人数について
- 2) 下地 ローレンス吉孝, 「ハーフ」ってなんだろう?: あなたと考えたいイメージと現実(中学生質問箱), 第 1 版, p47, 平凡社, 2021.
- 3) Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- 4) 一二三 朋子(2006). 異文化接触と親の教育方針がエスニック・アイデンティティ及び自尊心に与える影響—日本人学生と中国人留学生の場合—, *文藝言語研究 言語篇*, 49, 61-81.
- 5) 石本 雄真(2010). 青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響, *発達心理学研究*, 21, 278-286.
- 6) 清水裕士(2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, *研究実践における利用方法の提案*, *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73.

特別支援教育で培った書写指導法

—連携指導実践の汎用可能性へ—

○ 河野 文子

諏訪 肇

(筑波大学附属桐が丘特別支援学校)

(東京都立青島特別支援学校)

KEY WORDS: 特別支援教育, 書写, 自己肯定感

I. はじめに

本研究グループはこれまで、肢体不自由教育と知的障害教育の連携による書写指導の実践を継続してきた。肢体不自由教育における書写指導の基礎研究の成果や豊富な実践事例を発達障害や軽度知的障害のある知的特別支援学校職業学科及び普通科の実践に積極的に生かして指導にあたり、そこでの問題点とその対応を工夫して、児童生徒への書写指導法を開発し、その成果を明らかにしてきた。

書写指導は、学校教育の場だけでなく、多くの場で行われている。本稿では、これまで培ってきた指導法の成果を特別支援教育の場のみならずいくつかの場面において汎用した実践事例も含めて報告する。

II. 目的

本研究の目的は、肢体不自由教育と知的障害教育の連携により行ってきた特別支援教育の対象である児童生徒への書写指導の工夫及び指導法を汎用した実践事例を検証し考察するものである。

III. 方法

本研究及び発表を行うにあたり、対象児（ご家族）に口頭にて内容の確認をし、この内容を本研究発表以外では使用しないこと、それにより不利益を被ることはないことを説明し、署名により書面にて同意を得たものとした。

*対象：A 肢体不自由特別支援学校在籍の児童生徒 8 名、B 肢体不自由特別支援学校高等部在籍の知的代替クラスの生徒 7 名、準ずる教育課程の生徒 4 名、C 知的特別支援学校職業開発科 1 年 20 名 2 学級、D 小学校（日本語を母国語としない外国人児童）12 名

*期間：20XX 年 9 月～20XY 年 10 月（12 ヶ月）

*内容：①国語科及び自立活動での指導

②余暇活動での指導その他

③オンラインによる授業交流

④社会教育活動での指導その他

*教材：①「決意の一文字」（動）という形で文字に強い意思込めて自己を表明するテーマと、②「やさしいもじ」（静）という形で文字に優しい柔かな想いを込めて自己を表わそうとするテーマを設定した。文字の持つ動と静の両面に着目した。①「決意の一文字」は、文字に自身の「決意」を定め、そこへ自分を引っ張り上げようとする強い作用をねらう。②「やさしい文字」は、それに対して、自分の好きな文字を選び、文字に愛着を込めて書く。自分の文字で癒される柔かな作用も期待できる。

1) 共通の教材を使った教育実践について

肢体不自由特別支援学校では、就学前からの効率的な毛筆での書写指導法で、文字学習が効率的に進められることが報告されている。また、「うまく書けた」との成功体験は自己肯定感を向上させることも明らかとなっている。書写という共通の活動と教材を使うことで連携が円滑となる。

2) 肢体不自由特別支援学校での実践①

書道に興味を持つ高等部在籍の生徒らを対象に、自ら作成した書の脇に押す「落款」作りとして、「篆刻」を行った。「気軽にできる篆刻」として、従来のゴム板や粘土板に刃物を使用して彫るのではなく、柔らかい発泡スチロール樹脂板に鉛筆で押し込み作成する。印材を工夫する

ことで、麻痺があっても、微細な手の動作が容易で、小さな細かな篆刻も可能であった。

3) 肢体不自由特別支援学校の実践②

「決意の一文字」を継続して実施してきたグループでは、意欲的に取組んだ。色紙大より大きな作品を生徒が希望した。全紙を 70×70(cm)の大きさにカットして書かせた。車椅子から降り、四つ這いで身体全体にを使ってダイナミックに書いた生徒もいた。

水墨画を加えた実践では、「竹の絵」として、筆を置く「点」と扱う「線」を使って竹の絵を書かせた。岩絵具や墨でのランダムな点を打つ方法から、紙面の白黒を意識しての点と線のみの方へとレベルを上げることを試みた。次第に生徒自ら工夫し、楽しく活動に取り組むことができ、書道への興味・関心が非常に高まった。

4) 知的特別支援学校での実践

世田谷・目黒区を学区とする本校と島嶼部の分教室を持つ知的障害特別支援学校高等部単独校での実践では、職能開発科の生徒を中心として「決意の一文字」に取り組んだ。書写は用具準備や片付け等がある。手間がかかり実施し難い部分もある。しかし、自己肯定感の育成、筆圧のコントロール、適切な文字の大きさを意識する、集中力や精神安定の効果などに有効であるとの認識から、簡略な書写用具を使用する等で容易に取り組める方法を開発し実践したところ非常に効率的に活動できた。

5) 日本語学校（日本語を母国語としない外国人への日本語教育校）での実践

D 小学校の学区では、数年前から東アジアや中東からの外国人が多く在任するようになった。そのため日本語を母国語としない両親の子女が通学する。日本語指導教員が巡回して日本語を指導している。対面及びオンラインにて、ひらがなの学習場面で毛筆を用いた導入を加えた。天気など簡単な言葉から始め自分の気持ちを「やさしいもじ」に込めて書く活動を行ったところ、非常に熱心に取り組む筆でいろいろな文字を書こうと試みていた。自分の好みで選んで書いた筆文字には愛着を持ち、自己表現・自己実現の手段とすることができた。この実践により、書写への意欲の大きな向上が見られた。

IV. 結果

毛筆の書写は、結果が視覚的に直接的に確認でき、自らの意識の昂揚や自律に効果的であった。特別支援教育以外の文字習得の場面でも活かされることが示された。

V. 考察

「決意の一文字」や「やさしいもじ」による掲示で、児童生徒らは、自らの成功体験を反芻でき、それは心の自浄作用に繋がり、自己肯定感・自己有用感の向上に結びつく。特別支援教育で培われた実践方法は、日本語学習等を含めあらゆる指導へと幅を広げる汎用性をもつ。この可能性を広げるべく今後も実践を重ね開発を進める。

（参考文献）

- アンジェラ・ダックワース著、神崎朗子訳(2016) やり抜く力 GRIT(グリット)——人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける、ダイヤモンド社
- 飯山暁朗(2023) 著、こどものやり抜く力と自己肯定感を一気に高める 超メンタルコーチング BOOK、KADOKAWA
- 河野俊寛(2008) 子どもの書写と発達—検査と支援のための基礎分析—、福村出版

日本発達障害支援システム学会

2023年度 研究セミナー・研究大会 大会準備委員会

委員長	細川 かおり	(千葉大学)
事務局長	三浦 巧也	(東京農工大学)
理事	橋本 創一	(東京学芸大学)
準備委員 (五十音順)	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)
	小島 道生	(筑波大学)
	霜田 浩信	(群馬大学)
	為川 雄二	(帝京大学)
	渡邊 貴裕	(順天堂大学)
大会事務局	小柳 菜穂	(東京学芸大学)
	福田 弥咲	(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>

日本発達障害支援システム学会

<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@jassdd.org (@は半角)

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