

ポスター発表分科会

(南講義棟:S棟4階S401教室)

〔 掲示 15:00~17:00
在席 16:00~17:00 〕

得意を伸ばして苦手を克服する プログラミング学習

—自閉症・情緒障害特別支援学級での iPad アプリを用いた実践—

○ 青嶋 英樹

(甲府市立善誘館小学校)

KEY WORDS: プログラミング Swift Playgrounds iPad Sphero

I. はじめに

本学級には、自閉症スペクトラムの診断を受けている2名の男児(A児:4年生, B児:5年生)が在籍している。A児は、入学当初から特別支援学級に在籍している。本を読むことが好きで、数学的思考にも優れているが、できないことやわからないことがあると、パニックになり問題用紙を破いたり、教科書や鉛筆を投げたり、机を倒したりといったといった衝動的行動を起こしていた。

B児は、通常学級に在籍していたが、3年生の冬休みから、家でパニックを起こして暴れるようになり、学校も時差で登校し、ほとんどの時間を保健室で過ごしていた。4年生の2学期からの支援学級での弾力的運用により、生活単元学習や自立活動などに在籍児と一緒に取り組むことができるようになった。さらに体育や図工などの技能教科を中心に参加できる授業も増えてきた。5年生からは、特別支援学級に在籍を移すことになったが、読んだり書いたりすることへの拒否感強く、個別でも教科書を使った学習を行うことはまだ難しい。

2020年度から小学校でプログラミング教育が必修化され、既存の教科の中で扱われることになった。2人の在籍児は、共に携帯ゲームをすることが大好きであるが、特にA児は、休み時間にはパソコンのタイピングゲームに夢中になっていることもあり、自立活動の時間に先行してプログラミングに取り組ませることにした。

II. 目的

A児:トークン・エコノミー法の強化子としてプログラミング学習を設定することで、不適切な行動を減らすと共に得意なことを伸ばせるようにする。

B児:プログラミング学習に取り組むことで、学習に臨む意欲や習慣を身につけられるようにする。

III. 方法

A児:目標と具体的な標的行動を文章化して確認する。毎日の終わりに達成できたかどうかを評価してポイントを与える。ポイントカードが一杯になったら、強化子としてのアプリの内容を変えていく。

B児:ゲーム感覚で興味を持てるように、ロボットはコントローラーでの操作を先行して取り扱う。慣れてきたら、少しずつ簡単なプログラミングに取り組んでいく。

IV. 結果

A児は、5月から自立活動の時間にiPadのプログラミング学習アプリSwift Playgroundsの「コードを学ぼう1」に取り組んでいる。これに加え、7月からは、ポイント5個貯めることで、簡単なゲームやパズルを作ることができるSpringin'というビジュアルプログラミングのアプリが1時間できるという約束を決めた。オリジナルの作品が作れるというこのアプリの効果は絶大で、標的行動として取り上げたネガティブな行動はすぐに見られなくなった。そして5回の取り組みの中で3つほどのゲームを自分なりに作成することができた。さらに、9月からは、Swift PlaygroundsのParrot EducationというアプリでミニドローンMamboをプログラミング

することを強化子とした。並行して行なっている「コードを学ぼう1」も内容的に難しくなってきたり、ときにはイライラした様子を見せることもあったが、教師の支援を受けながら進めることができた。また、毎日のふりかえりの時間には、毎時間の自分の行動を思い出して頑張ったことや難しかったことなどを言語化することができるようになってきた。

B児は、A児がSwift Playgroundsに取り組むのを見てはいたが、英単語を扱うことや、キーボードからの入力が多少なりとも必要なこともあってか、やってみたくてはなかった。そこで、運動会が終わった10月になってSphero社のSPRK+という球体のロボットのプログラミングに取り組ませることにした。これはSphero Eduという専用のアプリを使い、ブロック状のコマンドを並べていくことでプログラムが作成できる。また、コントローラーで操作することも、指で線書きすることでプログラムを作成することもできる。まず最初に、これらを使うことができかけがつくれ、毎日1時間ずつプログラミング学習に取り組む時間を設定できるようになった。その後は、迷路から抜け出すプログラムを考える中で、進み距離を調節するために暗算で簡単な引き算や割り算を行うなど、A児同様、計算が得意であることを生かすことができるようになってきた。

V. 考察

ユニバーサルデザインの考え方が取り入れられるようになってきたとはいえ、発達障害の子どもたちにとっては、まだまだ通常学級での一斉授業では、話を聞いた後、板書を写したりすることやその他様々なことに困難が伴う。そのような子どもたちに独自の学び方を提案し、得意なことを伸ばすことで自己肯定感を高め、学習に対するモチベーションを持たせることは、これからますます必要になってくると考える。

子どもたちにとってプログラミング学習は、ゲーム感覚で始められるというハードルの低さや、目を引く美しい3Dのグラフィック、そして実物のロボットやドローンを動かすことのできる楽しさなどから非常に取り組みやすいものである。そして何より、それをするために衝動性を自己コントロールしたり、課題に書かれた難しい漢字や知らない英単語を一生懸命読もうとしたり、暗算で計算したりする姿が見られるようになった。これは大きな成果であった。

「2011年度にアメリカの小学校に入学した子どもたちの65%は、大学卒業時には、今は存在しない職業に就くだろう」といわれて久しいが、発達障害の子どもたちに教科の枠を越えてプログラミング学習に取り組ませることは、プログラムの思考だけでなく、得意なことを伸ばすことで将来の職業選択のヒントになるものが得られるのではないかと考えられる。

(参考文献)

Swift Playgrounds: コードを学ぼう 1&2 教師用ガイド Apple Education (iBooks)
加藤 エルテス 聡志(2017)プログラミングは、ロボットから始めよう! 小学館

成人期重度知的障害者に対する他者への関心を向けるための 逆模倣を用いたアプローチ

○坂口 麻衣子¹⁾ 増田 沙織¹⁾ 矢部 帆乃¹⁾ 原田 佑真¹⁾ 伊藤 浩²⁾

1) 社会福祉法人 龍鳳 2) 社会福祉法人 幸会

KEY WORDS: 重度知的障害者, 他者への関心, 逆模倣

I. はじめに

当施設では生活介護と施設入所支援事業を運営しており、40名の利用者が活動を行っている。支援課題として、コミュニケーションの取りにくさや、作業学習などに幅広く必要となってくる新しい動作獲得の困難さが挙げられる。中でも自閉傾向で知的障害のある女性利用者 A さんは、真似をして貰おうと支援者がモデルとなる行動の呈示をしても、視線を回避する、注意を向けってもらうための指さしをしても視線が向けられない等の行動が見られる。これまでも A さんに対し、モデルとなる行動の呈示や注意を向けってもらうための指さし以外に、手添えをして支援者と同じ動きをするような促しをしていたが、新しい動作の獲得が難しい現状がある。A さんの行動を観察すると、他者に注意を向けることが難しいという課題があることがわかった。

コミュニケーションや模倣動作に関する研究の中で、Ingersoll (2006) は他者の行動を模倣することが困難な自閉症児に対して、大人がまず自閉症児の行動を模倣し、そしてその大人への注意が高まったところで、してほしいモデル行動を呈示することで自閉症児の模倣行動や共同注意が増加するという報告している。

また、自閉症児の療育において、他者との情動交流や模倣される体験とそれへの気づき(逆模倣認知)がコミュニケーションの発達上重要なステップを形成するといわれている(伊藤, 1998, 2009; 伊藤・古木, 2004; 浦島・伊藤, 2008)。また、近くで自己と同じような動きをしている他者に関心が惹きつけられ、子どもは社会的相互作用のきっかけを得るとともに、他者への関心は、自ずと子ども自身の身体にも変化を生じさせ、模倣される立場であった子どもが、今度は他者の身体動作を模倣するようになる(川田 2011) ことなどが報告されている。

このように、模倣動作を獲得するためには、対象者の動作を支援者が模倣する逆模倣によって、他者に注意を向けることが必要であることが指摘されている。しかしながら、模倣の研究では乳幼児または障害児向けの研究が数多く報告されているが、成人期の知的障害者の模倣に関する研究は報告されていない。

II. 目的

成人期の重度知的障害者に対し、他者への関心を向けるために逆模倣を用いた支援を行った場合、他者への注意の向け方・認識・関心がどのようなステップで変化していくのかを観察し、今後の支援方法を検討していくことを目的とする。

III. 方法

【対象者】

対象者 A さんは 41 歳の女性で、知的障害および自閉傾向との診断を受けており、愛の手帳 2 度を所持、知能検査の結果は 1 歳 3 ヶ月である。

行動特性として、眉間を指でたたく動作や繰り返し大きな声を出す等の感覚動作があり、常同行動や自傷行為等が見られ、全般的に感覚運動のレベルにある。対人関係では人への関心は低く、他者と触れ合うことについては手を振って拒否がある。

【実施方法】

《実施期間》20XX 年 9 月～20XX 年 10 月 (計 24 回)

1 回の活動時間を 10 分とし、全ての活動において注意を向けている秒数を計測した。

《介入方法》

A さんの自室にて実施。支援者は A さんの視界に入るよう対面もしくは横並びに座って発声を含む感覚動作や行動の逆模倣を行った。日常的に他者とのかかわりや同じ空間に支援者が滞在することに拒否があるため、逆模倣中に拒否や逃避行動が見られた場合には活動を中止した。なお、本研究においては個人情報保護を厳守し、ご家族への説明および同意を得て行った。

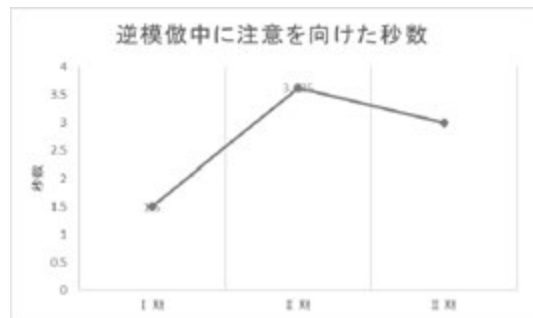
IV. 結果

A さんの行動の変化から、模倣している支援者に一瞬でも注意を向ける I 期、逆模倣をしている支援者を見る時間・回数が増えた II 期、逆模倣された後に何かしらのアクションをするようになった III 期に区分した。各期において注意を向けた秒数を計測し平均値を出した結果、図のような結果となった。

《I 期》1 回目～3 回目の活動では活動中に自室から出て行くことやトイレ内に長い時間籠って戻ってこない等の逃避行動ともとれる行動が観察された。4 回目～8 回目では逃避行動は見られず、逆模倣中に支援者の顔や逆模倣をしている部位(手元)に注意を向けることが多く観察された。

《II 期》I 期に比べ、逆模倣中に注意を向ける秒数が増えている。II 期の 6 回目の活動以降、逆模倣をしている以外の場面で支援者に対する本人の行動に変化が見られた。例えば、入室前、扉越しに目が合うと自ら扉を開ける等の人に意識を向けた行動が観察された。

《III 期》II 期から注意を向ける時間に大きな変化は見られなかった。その他の変化としては、逆模倣をしている以外の場面で支援者を追視することや、逆模倣始めるまでの間に支援者に注意を向けている回数が増えている。



V. 考察

他者への関心を向けるために逆模倣を用いた支援を行った結果、注意を向ける秒数に大きな変化は無く、また、逆模倣中に相手の反応を見ながら自分の動作や行動を変える等の、「模倣されていることへの気づき」に関する行為は見られなかった。しかし、他者への認識においては I 期では逃避行動ともとれる行動が観察されたが、II 期・III 期では人を意識した行動や人を追視するなどの本人の他者に対する行動に変化が見られたことから、逆模倣による支援には一定の効果が認められた。さらに効果を得るためにはどのような方法が有効なのかを今後検証していきたい。

《参考文献》

浦島裕美・伊藤良子 (2008) 広汎性発達障害児における逆模倣認知と共同注意の発達の関連

川田学 (2011) 自閉症児における役割交代模倣と自己認識の発達

障害児をもつ保護者－担任教師間の連携に関する調査

○ 仲野 菜

(発達障害を考える会 ブルースター)

KEY WORDS: 保護者 教師 連携

I. 問題と目的

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)が、学校と家庭が密接に連携することが障害のある子どもの支援を行う上で重要であると示唆しており、保護者と教師の連携は子どもへの成長や支援において重要な役割を担うといえる。駒形(2012)は、学校と家庭の、「受容」「協働」「移譲」の3つのプロセスによる連携が有効なことを明らかにした。先行研究では、保護者と教師が共通理解を得ることは子どもの学年が上がるにつれ困難になるといった研究(馬場ら, 2007)を始めとして、教師を対象とした研究、保護者を対象とした研究と様々ある。その中で保護者－教師間の認識のズレを指摘する研究が多いが、連携の実態や、連携を進めていくための具体的な方法や手立てについて調査した研究は少ない。そこで、保護者－教師間の連携の実態、連携を進めるための方法・手立てについて保護者の視点から明らかにすることを本研究の目的とする。

II. 方法

1. 手続き：質問紙法。

2. 対象：A 県の発達障害児を持つ親の会の保護者 55 名に配布した。返送があった 33 名(回収率 60.0%)のうち、回答に不備のない 32 名を分析対象とした。

3. 調査項目：過去に関わった教師に関して、(1)連携ができた教師について、①連携できた教師の有無、②連携できた教師との状況(複数回答可)、③連携できたことによる効果の有無、(2)連携ができなかった教師について、①連携できなかった教師の有無、②連携できなかった教師との状況(複数回答可)、③連携できなかったことによる影響の有無、(3)連携を進めるための方法・手立て等を尋ねた。

なお、本研究の発表において、協力者から了解を得た上で、個人情報に十分留意し、倫理的配慮を行った。

III. 結果

(1)連携できた教師について

連携できた教師の有無(n=32)の回答は、連携できた教師が「いた」が 32 名(100%)、「いなかった」が 0 名(0%)だった。連携できた教師とのやりとり・状況(複数回答可)(n=32)の回答は、「情報伝達をする方法があった(直接話す、連絡帳を通じて、など)」が 31 名(96.9%)、「担任の先生から学校で子どもの様子を知ることができた」が 26 名(81.3%)、「担任の先生に家庭での子どもの様子を知ってもらった」が 25 名(78.1%)、「子どもに関する希望、要望を担任の先生に言うことができた」が 27 名(84.4%)、「子どもに関する希望、要望を学校で取り入れてもらえた」が 19 名(59.4%)、「担任の先生からの希望、要望を聞きとれた」が 14 名(43.8%)、「担任の先生からの希望、要望を家庭で取り入れた」が 15 名(46.9%)だった。連携できたことによる効果の有無(n=31)の回答は、「効果があった」が 29 名(93.5%)、「効果はなかった」が 1 名(3.2%)、「その他」が 1 名(3.2%)だった。

(2)連携できなかった教師について

連携できなかった教師の有無(n=26)の回答は、連携できなかった教師が「いた」が 8 名(30.8%)、「いなかった」が 16 名(61.5%)、「その他」が 2 名(7.7%)だった。連携できなかった教師とのやりとり・状況(複数回答可)(n=8)の回答は、「情報伝達をする方法があった(直接話す、連絡帳を通じて、など)」が 7 名(87.5%)、「担任の先生か

ら学校での子どもの様子を知ることができた」が 4 名(50.0%)、「担任の先生に家庭での子どもの様子を知ってもらった」が 3 名(37.5%)、「子どもに関する希望、要望を担任の先生に言うことができた」が 2 名(25.0%)、「子どもに関する希望、要望を学校で取り入れてもらえた」が 0 名(0.0%)、「担任の先生からの希望、要望を聞きとれた」が 1 名(12.5%)、「担任の先生からの希望、要望を家庭で取り入れた」が 0 名(0.0%)だった。連携できなかったことによる影響の有無(n=8)の回答は、「影響があった」が 5 名(62.5%)、「影響はなかった」が 3 名(37.5%)、「その他」が 0 名(0.0%)だった。

(3)連携を進めるための方法・手立て

保護者と教師の連携を進めるための方法、手立て(自由記述)(n=32)の回答を KJ 法によって分析したところ、『方法(ツール)』(25 件)、『方法(内容)』(29 件)、『教師・学校への期待』(6 件)、『第 3 者の利用』(5 件)の 4 つのカテゴリーが抽出された。『方法(ツール)』は「連絡帳」(7 件)、「電話」(5 件)、「面談・訪問」(5 件)、「授業参観・学校行事」(4 件)、「写真・動画の活用」(2 件)、「サポートブックの活用」(2 件)の 6 つのサブカテゴリーに分類された。『方法(内容)』は「信頼関係」(2 件)、「情報伝達・共有」(11 件)、「積極的な話し合い」(8 件)、「迅速・適切な指導・対応」(2 件)、「お互いの尊重」(3 件)、「子ども中心の対応」(3 件)の 6 つのサブカテゴリーに分けられた。『教師・学校への期待』は「子ども理解・障害理解」(5 件)、「校内の協力」(1 件)の 2 つのサブカテゴリーに分類された。『第 3 者の利用』は「外部機関の協力」(5 件)の 1 つのサブカテゴリーに分類された。

IV. 考察

全ての保護者が過去に連携できたと感じる教師がいた。加えて、ほとんどの保護者が連携できたことの効果があったと回答しており、連携することのメリットを感じている保護者が多いことがうかがえる。しかし、情報伝達の手段があって家庭と学校の子どもの様子を共有でき、自身の要望を伝えることができれば、連携できていると感じている保護者が多く、連携できたと感じていても、お互いの要望を伝え合ったり取り入れ合ったりすることに困難を感じる保護者がいることも考えられる。

連携できなかった教師がいると回答した保護者は少なかった。ほとんどの保護者が連携できなかった教師とは情報伝達の手段があったが、それ以上深く関わっていくことは難しいようで、保護者と教師が連携できていないと最低限の情報伝達しかできず、子どもの様子や要望を共有し合うことは難しいことが示唆された。教師と連携できなかったことで影響があったと答えた保護者は半数ほどであり、教師と連携できなかったことにあまり問題を感じていない保護者もいることが分かった。

保護者と教師の共通理解を進めるための方法、手立てについて、具体的なツールや、ツールをどう活用するかといった回答が多く挙げられ、保護者と教師は様々なツールを活用し、積極的に情報の共有をすることが大切であることが明らかになった。また、「第 3 者の利用」といった回答もみられることから、教師と保護者の共通理解を進めるためには、学校－家庭の 2 者間の関係にとどまらず、外部機関などの第 3 者の協力を得ることも大切であることが考えられる。

(NAKANO Shiori)

乳児の心を読み取る能力の個人差に関する予備的検討

○ 原信田 侑香

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

林 安紀子

(東京学芸大学)

KEY WORDS: mind-mindedness 乳児 内的状態 育児経験

I. はじめに

近年、乳幼児と母親の愛着関係に関する研究において、mind-mindedness (以下 MM とする) という概念が注目されている。アタッチメントタイプが安定型の子どもの母親に多い特徴で、乳児も心を有した存在であるとみなし、心的世界に焦点化して関わろうとする傾向のことである (Meins, 1997)。乳児の様子を撮影したビデオ刺激を用いて、読み取った乳児の内的状態の聞き取りを行うという MM の測定方法が開発され、個人差の存在とその要因を明らかにする試みがなされている (篠原, 2006)。その中で、個人差の要因の1つに育児経験があると考えられ、それについて明らかにすることは子育て支援において重要である。そこで、この点について検討するために、2つの予備的調査を行ったので報告する。調査1では、育児経験のない女性の MM の高さや傾向を調査することを目的とし、女子学生を対象に MM の測定を行う。調査2では、実際の育児における乳児の心を読み取りの実情を調査することを目的とし、乳児から就学前の幼児を持つ母親にインタビューを行う。

II. 調査1 (女子大学生のMM測定)

対象: 心理学を専攻する女子学生 (大学生 37名, 大学院生 20名 計 57名)

手続き: 【刺激材料の収集】4ヵ月児・10ヵ月児 (各月齢男女2名ずつ, 計8名) の自由遊び場面・母親との相互作用場面・他者との相互作用場面などについて、約30分間ビデオ撮影を行った。映像の撮影・使用については、文書により乳児の保護者からの同意を得た。

【刺激の編集】収集した8人分のビデオから、乳児の内的状態の読み取りやすさに着目して場面を選定し、1場面30秒間のビデオ刺激を作成した。動き・表情・発声などから乳児の内的状態が読み取り易そうなものと、動きや表情の変化が少なく内的状態を読み取りにくいものの両方を月齢・性別に偏りがないように24場面選定した。

【MM測定】24個のビデオ刺激を集団で視聴してもらい、各刺激に登場した乳児の気持ちや考えが読み取りやすかったかどうかを質問紙を用いて5段階評定で回答を求めた。また、各刺激に登場した乳児が「どんなことを思ったり、考えたり、感じたりしていると思ったか」についても自由記述により回答を求めた。

結果と考察: 24個のビデオ刺激それぞれにおける読み取りやすさ評定の平均値には1.73-4.34、標準偏差には0.70-1.16までの幅が示された。読み取りやすさ評定に与える月齢の影響を分析するために分散分析を行った結果、月齢の主効果は1%水準で有意であり、10ヵ月の方が有意に読み取りやすいことがわかった。乳児が「どんなことを思ったり、考えたり、感じたりしていると思ったか」についての自由記述回答の内容を、篠原(2006)の分類に則って、感情状態・欲求状態・思考認知状態・生理的知覚状態の4つに分けた。4つの内的状態への言及内容に与える月齢の影響を分析するために分散分析を行った結果、月齢の主効果と月齢×内容の交互作用が1%水準で有意であった。感情状態と欲求状態では、10ヵ月の方が有意に多く、思考・認知状態では差が見られなかった。また、内的状態への言及数に与える月齢の影響を分析するために分散分析を行った結果、月齢の主効果が1%水準で有意で、10ヵ月の方が有意に多いことが示された。以上の結果から、育児経験のない女子学生は4ヵ月児よりも10ヵ月児に対して強く心の存在を感

じ、より多くの内的状態への言及を行うことがわかった。育児経験がない場合には、ある程度身体的発達が進み、表情や音声などの状態を推測する要因が多い高月齢の方が読み取りやすいものと考えられる。

III. 調査2 (母親へのインタビュー)

対象: 一人っ子 (2ヵ月~6歳) の母親 39名

0~6ヵ月・8~18ヵ月・3~6歳の3群 (各13名)
手続き: 母親と一対一の面接方式で、「育児経験の中で子どもの気持ちや考えが読み取れずに苦労した・困った経験はあるか。」「子どもの気持ちや考えを読み取れるようになった時期はいつか。」の2点について質問し、聞き取りを行った。また、1つ目の質問に対して「苦労したことがある」との回答だった場合には、どのような苦労を経験したかについて追加で質問を行った。

結果と考察: 1つ目の「育児経験の中で子どもの気持ちや考えが読み取れずに苦労した・困った経験はあるか。」という質問に対して、約8割の母親が苦労した経験があると回答した。母親が経験した苦労の内訳としては、「泣いている理由がわからない」という内容の回答が6割と最も多いという結果であった。2つ目の「子どもの気持ちや考えを読み取れるようになった時期はいつか。」という質問に対しては、3ヵ月という回答が24%と最も多く、1ヵ月~4ヵ月までの発達早期の段階の回答を合わせると57%と半数を超えていた。一方で、12ヵ月以降という回答も約18%あり、最も遅い時期の回答は2歳であった。そのように、どの時点から乳児の内的状態の読み取りができるようになるかという点についても個人差の存在が示唆される結果が示された。4ヵ月児の様子から、その内的状態を読み取ることができるといえる点、MMの個人差において、検討すべき項目であると考えられる。また、半数以上の母親が生後4ヵ月以前で乳児の心を読み取りができるようになっていて、その時点で読み取りが困難だった母親の多くは読み取りができるようになるまでさらに半年以上の時間を要している。このことから、4ヵ月以前に読み取りができるようにならなかった場合、子育てに関する苦労やストレスを長期間に渡って抱えている可能性も考えられる。今後は、読み取りができるようになる時期と子育てにおけるストレスや苦労との関連性についても検討していく必要があるだろう。

IV. まとめ

今回のインタビュー調査により、多くの母親が育児の中で乳児の内的状態の読み取りが困難であったり、苦労したりした経験を持っていることが明らかになった。このことから、乳児の内的状態を読み取る能力の個人差やその要因について明らかにしていくことは、母親の育児支援において重要であると考えられる。また、今回の調査によって、育児経験のない学生は発達早期の4ヵ月児の様子からその内的状態を読み取ることが難しく、発達が進んだ10ヵ月児の様子からより多くの内的状態を読みとることがわかった。一方で、乳児や幼児をもつ母親は、実際の育児経験の中で生後4ヵ月以前に心の読みとりを開始している場合が多かった。それらのことから、母親を対象に MM 測定を行った場合に、育児経験のない女子学生とは異なる結果が得られるものと考えられる。今後は母親に対して MM 測定を行い、MM の個人差に育児経験という要因が影響している可能性を検討していく。

高校生の学校生活における時間管理の実態

—生徒指導教諭へのアンケート調査による現状調査—

○山中小枝子¹⁾ 三浦巧也²⁾ 日下虎太郎¹⁾

(¹⁾ 東京学芸大学大学院教育学研究科) (²⁾ 東京農工大学大学院工学研究院)

KEY WORDS: 高校生 時間管理 生徒指導

I. はじめに

「時間管理」は青年期の社会生活において必要とされる能力の一つである。河合塾(2010)の調査によると、大学の初年次教育の8つの目的の一つに「学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力をつくる」ことが掲げられている。また、経済産業省(2008)は社会人が仕事をしていくために必要な基礎的な力として「計画力」を上げている。「時間管理」が社会生活に適応していく上で重要な力とされる一方で、ベネッセ(2008)の調査によると、企業が求める計画性のレベルや大学生の習得肯定度に対して、高校生の習得肯定度は半分ほどという乖離が見られた。現状青年期の「時間管理」力習得を支援するうえで、高校生の実態把握は重要であると言えるだろう。文科省によると高校生の進路指導は、「生徒の一人ひとりが、自分の将来の生き方への関心を深め、自分の能力・適性等の発見と開発に努め、進路の世界への知見を広くかつ深いものとし、やがて自分の将来への展望を持ち、進路の選択・計画をし、卒業後の生活によりよく適応し、社会的・職業的自己実現を達成していくことに必要な、生徒の自己指導能力の伸長を目指す、教師の計画的、組織的、継続的な指導・援助の過程」と定義されており、高校生の「時間管理」力を図るうえで生徒指導教員はより詳しい現状を把握していると考えられる。

II. 目的

本研究では、生徒指導担当教諭への調査によって高校生の「計画性」のより詳細な実態を把握することにより、青年期の「計画性」習得の支援の一助とする。

III. 方法

調査期間：2017年7月～8月

調査対象：東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県の高等学校240校の生徒指導担当教諭

調査方法：郵送によって質問紙の回答を依頼、回収した質問紙内容：

①フェイスシート

②現在担当している生徒の中で、1クラス分の人数のうち、どの程度の生徒が高校生に必要とされる「計画性」を構成する能力8項目、(1)空き時間などを把握し、上手に活用する力(N=236)、(2)優先順位を適切につける力(N=234)、(3)自分の力に見合った目標を立てる力(N=234)、(4)自身の性格(やる気が出ないなど)を踏まえて計画する力(N=235)、(5)計画通りに実践する力(N=236)、(6)予定外の問題が起こった時に現状を立て直す力(N=234)、(7)振り返りをし、的確に評価する力(N=235)、(8)継続する力(N=234)、を身につけていないと想定されるか、「1. ほとんどの生徒が身につけている」「2. 数人は身につけていない」「3. 10人程度は身につけていない」「4. 過半数の生徒が身につけていない」の4件法で最も近いものを選択する

③②の他に必要と考えられる能力(自由記述)：81件

④身につかない原因と思われること(自由記述)：202件

⑤「時間管理」を身につけるための取り組みとその実践の有無(自由記述)：171件

IV. 結果

1. 「時間管理」を構成する能力について

(1)～(8)の各項目に関して、どの選択肢が最も多かったかを集計した結果、「空き時間などを把握し、上手に活用する力」「優先順位を適切につける力」「自分の力に見合った目標を立てる力」「自身の性格(やる気が出ないなど)を踏まえて計画する力」「予定外の問題が起こった時に現状を立て直す力」「振り返りをし、的確に評価する力」において「過半数の生徒が身につけていない」とする評価が最も高く、「計画通りに実践する力」「継続する力」においては「10人程度は身につけていない」とする評価が最も多かった。しかし、すべての項目に追って、「10人程度は身につけていない」「過半数の生徒が身につけていない」と評価した回答の合計が、総回答数の6割を超えていた。また、上記の他に必要と思われる「時間管理」の能力に関して、記載された自由記述からKJ法を用いて分類したところ、「情報収集をする力(N=4)」「自己管理ができる力(N=18)」「話を聞く力(N=4)」「整理整頓する力(N=3)」「記憶力(N=1)」「時間を守る力(N=2)」「他者と協力する力(N=9)」「書き残す力(N=8)」などが挙げられた。

2. 「時間管理」が身につかない原因と対策

「時間管理が身につかない要因」として挙げられた自由記述からKJ法を用いて分類したところ、「生活環境の問題(N=78)」「保護者の問題(N=24)」「個人の特性(N=34)」「生徒の力不足(N=53)」「自己管理の甘さ(N=24)」「障害が疑われる(N=51)」「友人関係(N=8)」「スマホなどの通信機器の利便性(N=20)」「意識の低さ(N=29)」「時間のなさ(N=11)」「経験不足(N=49)」「自己理解不足(N=10)」「主体性不足(N=37)」などが挙げられた。その対策としては、「組織的な取り組み(N=19)」「個別の対応(N=40)」「授業等の集団対応(N=20)」「保護者対応(N=16)」「指導や訓練(N=64)」「自信をつけさせる(N=7)」「教員の声かけ(N=23)」「道具の使用(N=33)」「娯楽の制限(N=4)」「計画表の作成(N=39)」「自己理解(N=20)」「自主性を育てる(N=19)」が挙げられ、実施の有無に関しては回答を得られた190校の内、99校で実際に取り組んでいるとのことであった。その一方で、「中学校までに身につけるべき」「高校の指導の範囲をこえている」といった指導の必要性を再考する回答や、「どうすればよいかわからない」といった回答も得られた。

V. 考察

実態として、高校生が身につけるべきとされる「時間管理」の能力のほとんどが「身につけていない」と捉えられており、一方でその原因とされるものは多岐にわたり、対策からも「個別の対応」「指導や訓練」といった汎化の難しさが窺えるということが明らかになった。対策の実施校が少ないという結果からも、「何が不足しているか」が見えている状況でどのような支援を行えばよいか、高等学校における指導の方針を確立していくことが今後の課題と言える。

成人期知的障害者が就職するために身に付けるべき職業態度について

○ 橋本 真緒 伊藤 浩
(社会福祉法人 幸会)

KEY WORDS: 成人期知的障害者 就職 職業態度

I. はじめに

日本全国の障害者数は6,992,000人、うち民間企業での雇用総数が453,000人(15.5%)であり、障害種別で見ると知的障害者は97,700人である(『平成28年版障害者白書』より)。平成27年社会福祉施設等調査(平成26年10月1日～平成27年9月30日)によると、就労移行支援、就労継続支援A型、就労継続支援B型の事業種別での就職率は下表のように発表されている。

	実利用者数	就職者数	就職率(%)
就労移行	15,501	6,966	45
就労継続A型	10,466	2,316	22
就労継続B型	20,496	2,646	13

障害者の就労に特化している就労移行支援事業所でも就職率は45%と、就職率が高いとは言いがたい状況である。障害者総合支援法3年後の見直しでは、今後の基本的な考え方として、「どの就労系障害福祉サービスを利用する場合であっても、障害者がその適性に応じて能力を十分に発揮し、自立した生活を実現することができるよう、工賃・賃金向上や一般就労への移行をさらに促進させるための取組を進めるべきである」としており、障害者の就職に向けた支援の必要性が強調されている。更に障害者雇用の法定雇用率が上がり、障害者雇用する企業が増え、障害者に求めるものも大きくなっている。その一つとして『職業態度』がある。

菅野(2015)は知的障害者の作業・就労領域の意義の一つとして、「(はたらくことを通じて)生活する力を高めることで、社会的な自立を目指すことを挙げている。そのうえで、職業生活や社会生活に必要な能力の向上に加えて、実践的な態度を育てることが必要であると指摘している。菅野(2015)は職業教育における態度として、「感受性」「自律性(受容性)」「積極性」「責任性」「柔軟性」「協調・協力」から成る「職業態度の6領域」を示している。この6領域は、それぞれの領域の難易度から階層構造を形成しているとされている。

当法人の就労移行支援事業所は、就職するために必要な技能・態度を身に付けるために作業だけでなく学習課題や社会スキルを含む学習を行っている。その学習効果を測定するために、職業態度のチェックリストを使用している。その中で就職者と未就職者では獲得されている態度がどのように違うのかを明らかにすることを目的として、分析を行うことにした。

II. 目的

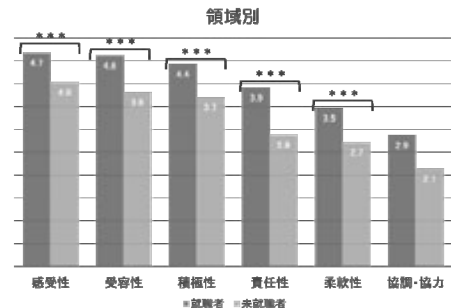
就職者と未就職者では職業態度の評価の差がどこにあるかを検証し、どのような職業態度を身に付ければ就職出来るかを導き出すことを目的とする。

III. 方法

当法人の就労移行支援事業所を利用する18名を対象とし、平成28年度に実施した職業態度のチェックリストの平均及び就職者と未就職者での職業態度の評価平均の差を比較検討する。

IV. 結果

職業態度の6領域で見ると「感受性」「自律性(受容性)」「積極性」「責任性」「柔軟性」の5領域で就職者と未就職者の間に評価の差が出た。



項目で見ると職業態度のチェックリストは全43項目である。就職者と未就職者での職業態度の評価に差が出た項目は25項目であった。その内訳は、「感受性」:2項目、「受容性」:9項目、「積極性」:3項目、「責任性」:5項目、「柔軟性」:4項目、「協調・協力」:2項目である。

V. 考察

就職者と未就職者の職業態度の差が出た25項目の中で類似項目を以下のようにまとめた。

1. 職場のルール・マナーを理解できる
2. 自分の担当業務を理解できる
3. 担当業務のその背景まで理解できる
4. 状況の変化を理解し、対応できる
5. 安全に配慮して業務を行える
6. 業務を理解し、その内容に適した主張ができる

就職者はこの6つの職業態度が未就職者よりも高いことから就職を目指すためにはこの6つの態度の獲得が重要であることが示唆された。ここから、就労移行支援事業所では就職へ向けた支援を展開するために、『職業態度』に着目し、支援者がこれを支援目標として意識して取り組むことで、利用者の就職率がより一層上がることが期待できるのではないだろうか。本研究では、職業態度の獲得をねらいとしてプログラムを提供されたのではなく、様々なプログラムを提供した結果として職業態度が獲得されたということに過ぎない。

就労移行支援事業所のみならず、障害福祉サービス事業所全体がこの『職業態度』に着目して支援することで、利用者自身が成長したことを感じ、自信を持つことが出来るのではないか。そこから就職、再就職に挑戦したいという意欲が高まり、障害当事者の将来の選択肢の幅を拡げることに繋がっていくのではないか。選択肢を増やせるように職業態度に着目したプログラムを立案していくことが、障害福祉サービス事業所の役割となるのではないかと感じている。

役割を通して責任性を育てるための支援に関する検討

—知的障害者就労継続B型事業所「武蔵境ワーキングセンター」における実践より—

○ 佐藤 資子

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 責任性 リーダーの役割を通して

I. はじめに

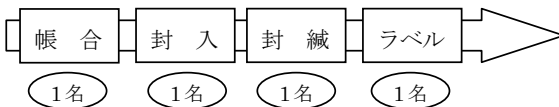
社会福祉法人武蔵野千川福祉会は6カ所の就労支援事業所(就労移行・就労継続B型・生活介護)を運営している。機能分化の形態をとり、利用者の「働く意欲・能力」により配属事業所を決定している。近い能力を備える方の集団を形成し、段階に応じた支援を行っている。当事業所(B型)は22名の利用者が在籍している。特徴は、利用者の働く能力である、「技術」「知識」「態度」を向上するための取り組みに力を入れて取り組んでいる。これまでも、5S(職場づくり)・仕事の仕方・利用者へのアプローチ・仕事に向かう態度といった6項目を段階的に進めている。「仕事に向かう自主性」を高めることに着目をして、当事業所におけるライン工程での作業提供を進めているが、次の段階として、責任性を育てるための役割に着目をした。支援内容としては、利用者の役割に「リーダー」を設け、役割を通して責任性への支援に有効であるかを検討していく。

II. 目的

利用者の役割として「リーダー」を設け、役割を通して、仕事への責任性を高めて行く。

III. 方法

基本条件: 1つの生産ラインに4名のリーダーを配置し、配置場所としては各工程に1名とする。



対象者

リーダー	性別	年齢	程度・種別	所属歴
A	男性	23歳	3度・自閉症	4年目
B	男性	21歳	3度・知的障害	2年目
C	女性	27歳	3度・自閉症	8年目
D	女性	23歳	3度・ダウン症	4年目

第1期: 作業進捗の確認と報告

作業進捗表を用いて、各工程のリーダーが自分の配置された工程の作業進捗について、確認と報告をする。

第2期: 配置された工程の他メンバーの作業状況を確認

作業を進める準備段階として、工程に携わるメンバーの清潔チェックを行う。清潔チェック表を用いて、リーダーが工程に携わるメンバーの手指の状態について、1日4回チェックをする。

第3期: 配置された工程の準備工としての役割も担う

これまでの、各々が各々のタイミングで資材補充や完成品を次の工程へ移動させていたが、リーダーがその役割も担う。リーダーがメンバーの作業状況に応じて、メンバーの資材補充や完成品の移動の動きを担うことで、リーダーが作業工程を潤滑させ、作業の流れを展開する。

IV. 結果

第1期: 作業進捗の確認と報告

作業進捗表を用いたことで、80%程度で配置された工程の作業進捗の確認と報告をすることができるようになってきている。また、リーダーAとBの両者においては、自分達が担う工程の前後の工程進捗においても意識が向くようになってきた。工程間での不足や停滞が見られると、その問題解消に向けての動きを、職員に提案する様子が見られるようになった。

第2期: 配置された工程の他メンバーの作業状況を確認

清潔チェック表を用いての清潔状況の確認は、95%となり、リーダーA～Dの4人がほぼ正確に、他メンバーの状況確認という役割を果たすことができていた。他メンバーの状況を確認する役割を担うことで、自分以外のメンバーに意識を向けることができた。

第3期: 配置された工程の準備工としての役割も担う

リーダーAのみ準備工としての役割も担うことが出来たが、全体としては48.7%と低い結果となった。リーダーB～Dに関しては、他メンバーの作業状況に応じて資材補充や完成品の移動は、難しい場面が見られた。自分自身の作業を進めながら、他にも意識を向けることの難しさが見られた。

V. 考察

責任性を育てるにあたり、役割を通して支援が出来ないかと考えた。個々の役割とは別のものを提示し、全体の中での役割を通して、責任性に働きかけができるものを考え、「リーダー」の役割を設けた。第1期で、まずは担う工程の作業進捗について確認と報告をすることで、自分が任されているという意識付けができ、リーダーとしての責任の芽生えが出来たと考える。第2期において、自分が任されている工程にはメンバーが存在することを、他メンバーの清潔チェックを行うことで認識をすることが出来たと考える。第3期では、第1期での役割の意識付け、第2期でのメンバーへの意識を積み重ねることで、工程の潤滑に意識が向くことを目指した。だが、工程の潤滑や作業の流れを展開するまでには、まだ力不足であり、役割として意識ができるようになるまでには、他にも身に付けなければいけない要素があるのではないかと考える。役割を通して、リーダーA～Dには、以前よりも作業への積極性も見られている。今後も「リーダー」の役割を通して、責任性の構築に繋がる支援を検討していく。

第1期～3期の結果

■ A ■ B ■ C ■ D

第3期	100	50	25	20
第2期	80	100	100	100
第1期	90	100	50	80

学びに向かう力を育てる授業づくり

—対話的な学びに焦点を当てた授業改善の工夫—

○栗本みゆき 伊藤 佳子 吉池 久 茂木 裕之 菅野 敦
(都立南大沢学園) (都立南大沢学園) (都立南大沢学園) (都立南大沢学園) (東京学芸大学)
KEY WORDS: 職業学科 授業改善 対話的な学び

I. はじめに

都立南大沢学園は、2010年（平成22年）に開校した軽度の知的障害の生徒を対象とした高等部職業学科単独の特別支援学校である。生徒一人一人の人権を尊重し、将来の職業自立を目指した教育を推進することにより、知的障害の軽い生徒の自己実現と社会参加「社会に貢献できる人材の育成」と「生徒全員の企業就労の実現」を目指している。

そのための教科指導、生活指導、進路指導の充実と教員の専門性の向上を目指し、関係機関との連携また外部専門家からの助言を得て教育活動に活かしている。

全校での研究は、開校以来、研究・研修部を中心として行っている。生徒が自身で進路について考え、自らの意志で進路を選択する力の向上、また、生徒が自己肯定感を高められる授業づくりについて、研究を重ねてきた。

II. 目的

これまでの研究活動の成果と課題に基づき、本校の生徒に付けさせたい力を、①学びに対してより意欲的に向かい、主体的に取り組もうとする力 ②卒業後の職業生活、社会生活においてより良く社会と関わり、豊かな人生を送ろうとする力、と考えた。

そのため、卒業後に社会に出ていく生徒達が、対話的な学びを通して、学びの楽しさを知ると共に、対話をとおして課題解決する力を身に付けることが重要であると考えた。そこで、目指す授業に向けての課題を明らかにし、生徒の対話的な学びの機会を広げられるよう、授業を改善していくこととした。

本校の生徒達はコミュニケーションがうまくとれず失敗経験を重ね、自己肯定感が育っていない生徒も多い。生徒達の自己肯定感を育むことも目指したいと考える。

III. 方法

今年度と次年度の2年間で、各教科、職業に関する教科の授業改善を行う。

今年度は、以下の3点による研究活動とした。

①普通教科（11教科）と職業に関する教科（5コース）から6分科会を設けての、授業改善を目指した研究活動（教科ごと年3回実施の「生徒授業アンケート」によるアセスメントの活用を含む）

②外部専門家による授業観察と指導助言

③授業力向上を目指した全校による校内研究授業（70回、全教員の3回以上の参観）

以下は、生徒向けアンケートの設問設定に際し基準とした態度である。

1年	感受性	成功体験を積み上げる・達成感を知る
1年	自律性	話を聞く・指示に従う・やり方を身に付ける
2年	積極性	自らすすんで取り組むことができる
2年	責任性	課題を要求された水準で達成することができる
3年	柔軟性	工夫して課題に取り組む・今まで教えられた方法に対し自分なりに工夫し取り組むことができる
	協力・協調	周りの状況や他者の様子を察して行動する

IV. 結果

これまでの研究で、生徒が自ら考え判断する場面を積極的に設け、生徒の気付きや思いを大切にしている指導を行うことが、生徒の意欲や主体性を育み、自ら進路を選択していく資質を育成する上では有効であると考えてきたことが、生徒アンケートから実際の生徒の考えとして見取ることができた。特に職業に関するコースでは、アンケート結果に有効性が表れた。

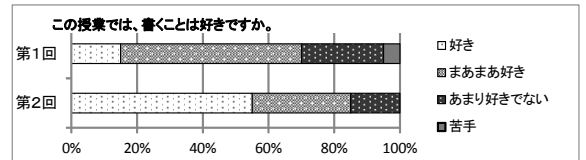


表3 生徒アンケート結果（1年 数学）

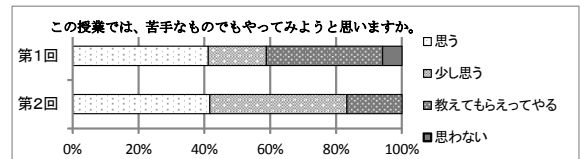


表2 生徒アンケート結果（2年 ロジスティクスコース）

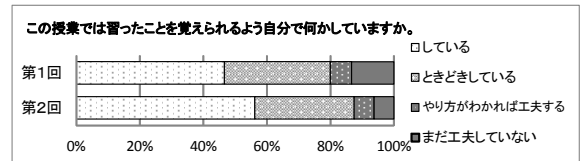


表3 生徒アンケート結果（3学 美術）

外部専門家の助言から、知識や技能が身に付くことで意欲が育つため主体的な取り組みを大切にすること、また、対話的な学びについては学年や教科を限定し単元のまとめなどで行っていくことを今後の方針とした。

V. 今後に向けて

対話的で深い学びの実現に向けて、就業技術科としての対話的で深い学びを整理していくことが今後の課題である。コミュニケーションに苦手意識をもち、意見を出し辛い生徒でも取り組める話し合いの手立てや方法を整理していくことも必要である。研究授業、授業参観教員とあわせ日々の授業改善に学校全体で取り組んでいきたい。