

日本発達障害支援システム学会

2024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 =

**発達障害のあるインクルーシブ保育と
発達支援について考える**

●開催期間：2024年12月21日（土）～2024年1月13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
2024年度研究セミナー・研究大会準備委員会

ご挨拶



今年は猛暑をはじめ、大雨や台風、地震など、度重なる自然災害により、多くのご不便をおかけしたと存じます。秋が深まり朝晩は冷え込む季節となり、体調不良も懸念されております。どうぞ引き続きご自愛ください。改めて、心よりお見舞い申し上げます。

さて、日本発達障害支援システム学会第22回（2024年度）研究大会・研究セミナーを、「インクルーシブ保育と発達支援について考える」というテーマのもと、記念講演をYouTubeでオンデマンド配信する形式で開催することとなりました。また、研究発表（ポスター発表）もオンデマンド形式で行います。

本学会の重要な研究テーマの一つとして、インクルーシブ保育における知的障害・発達障害の支援実践および研究が挙げられます。今年度は、教育講演として、細川かおり先生（千葉大学教授）に「共に育つインクルーシブ保育における障害児支援ー包括的な支援モデルとしての関係発達支援ー」というテーマでご講演いただくことになりました。また、京林由季子先生（岡山県立大学准教授）には「障害のある子どものインクルーシブ保育」というテーマでご講演いただく予定です。お二人の先生から、大変有意義で興味深い発達支援に関する研究の知見や成果を拝聴できることを、大変喜ばしく思います。

昨年度に引き続き、今年度もオンラインを中心とした開催となりますが、研究発表では皆様の日頃の成果をぜひご発表いただければと存じます。これまでの実践報告や、現況や課題を探索する研究報告など、ぜひご共有ください。多くの皆様のご参加を心よりお待ちしております。

2024年10月

日本発達障害支援システム学会
第22回（2024年度）研究セミナー／研究大会実行委員会
委員長 大伴 潔（東京学芸大学）
事務局長 三浦 巧也（東京農工大学）

大会概要

大会テーマ：「発達障害のあるインクルーシブ保育と
発達支援について考える」

開催期間：2024（令和6）年12月21日（土）
～2025（令和7）年1月13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 2025 年 1 月下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

2024 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前半の 2024 年 12 月 21 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。

(<https://jasssdd-2024congress.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、

後日（12 月中旬頃）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，

大会開催日前半の 2024 年 12 月 21 日～2024 年 12 月 28 日となります．

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 2025 年 1 月 13 日までです．

2. 発表ポスター

大会期間中に各発表者の発表ポスターの URL を大会ウェブサイトで公開します．

(大会参加者のみ閲覧可能)

大会スケジュール

2024年12月21日（土） 12：00頃 開始

2025年1月13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：
「共に育つインクルーシブ保育における障害児支援
ー包括的な支援モデルとしての関係発達支援ー」
- ・ 講師：
細川かおり 先生 千葉大学教育学部特別支援教育 教授

【教育講演2】

- ・ 講演タイトル：
「インクルーシブ保育を支える児童発達支援の役割について」
- ・ 講師：
京林由季子 先生 岡山県立大学保健福祉学部子ども学科 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：

『共に育つインクルーシブ保育における障害児支援
ー包括的な支援モデルとしての関係発達支援ー』

講師：

細川 かおり

千葉大学教育学部特別支援教育 教授



【講演者プロフィール】

■専門分野

大学では特別支援教育を学び、ダウン症乳幼児の早期教育の研究室に入れてもらい、発達の視点から0歳からの個別指導の方法を学びました。その後保育科に奉職したところから障害児保育を専門領域に加え、保育所や幼稚園などの現場を多く見せてもらいました。そのときの子どもの姿や保育者、保育の様子からインクルーシブ保育について学ぶと同時に多くの示唆を得ました。現在は、教員養成において特別支援教育（指導法や教育等）を教えながら、学齢期の子どもの教育、特に知的障害児の共同的学びや子どもが考えることやその授業に興味をもち取り組んでいます。また子どもの社会性の発達に関心があり、発達臨床も行っています。

■免許・資格

養護学校教諭一種免許状取得、保育士、臨床心理士、公認心理士

■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、保育学会、日本発達心理学会

【主な著書】

- ◆2023年 ダウン症の発達支援アセスメント&プログラム 社会性を育む（福村出版）
- ◆2021年 神経発達症児童への包括的治療教育プログラムガイドブック；第2版（[千葉大学]アジア・アセアン教育研究センター）
- ◆2021年 知的・発達障害のある子の道徳教育実践
- ◆2021年 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 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
- ◆2015年 保育の基礎を培う 保育原理（萌文書林）
- ◆2011年 小1 プロブレム・予防&改善プログラム：特別支援教育と学級経営・学習活動に使える目的別メニュー55（ラピュータ）
- ◆2009年 障害児保育（同文書院）etc...

共に育つインクルーシブ保育における障害児支援

—包括的な支援モデルとしての関係発達支援—

細川 かおり

(千葉大学)

KEY WORDS: インクルーシブ保育, 社会文化的アプローチ, 関係論, 関係発達支援

I. はじめに

保育所や幼稚園など（以下園という）での最初の障害児受け入れ記録のひとつは、「東京都の A 区の公立保育所でダウン症児 1 名の受け入れ」（1970 年代前半）であった。保育者は初めての障害児の保育に戸惑いながらも懸命にかかわっていった。当時は園での障害児の受け入れがほとんどなされておらず、障害児が入園し統合保育を受けられることそのものが新しい試みであり、子どもの発達にとっての統合保育の是非が議論されていた。統合保育（当時）では障害児がいかに関に適應するか、そのための保育者の支援や発達援助が求められており、個の発達や能力を伸ばすことにより障害児が園に適應するという支援モデルが多く考えられていた。当時の特別支援教育では治療教育という考え方が中心であったことも影響しているであろう。翻って今日では園には多くの障害児が入園し、定型発達の子どもと一緒に保育がなされており、共に育つ保育のための保育の質が求められて久しい。

障害をどう捉えるかという問いに対して ICF (WHO, 2001) では個人因子に加えて環境因子が位置づけられ、個のもつ能力だけではなく支援を含めた環境が障害像をつくっているとしている。しかし、保育の場でも依然として「個のがんばり」「個の能力や発達段階」など個に帰して障害を捉え支援したり保育が組み立てられたりしていないだろうか。本稿では定型発達を目標にしながら個の発達を伸ばし、保育における活動に参加するという支援モデルではなく、保育において環境に着目した障害児の保育や保育者の支援を試みる。彼らは学校卒業後には自分の持っている力を発揮して社会の中で生きていくことになる。個への発達支援を否定するわけではないが、むしろ、障害児が現在のありのままの力を出して活動に参加し、共に仲間とかわる経験をし、障害児も定型発達児も仲間としてかわった経験を分かち合うことにより育つ、そのような保育者の支援や保育ができないだろうかというのが、そもそもの問いである。

II. X 園での保育支援の事例から

4 歳児クラス 26 名の観察記録である（9 月～3 月）。Y 児は発達障害の診断をもっているが、このクラスはダウン症児 3 名、発達障害の診断ある子ども 2 名の他、気になる子ども数名いる多様な子どもが在籍するクラスであり、ダウン症児への支援の求められたことから 0 歳時から筆者がかかわっていた。

当初クラスでは戦いごっこやままごなどいくつかのグループで遊んでいた。Y 児はブロックで飛行機などをつくり数名の子どもと遊んでいたが、欲しいブロックをめぐって、また戦いごっこをしている子どもが瀬食して壊してしまったなどからトラブルとなり双方が手を出すことが常になっていた。保育者はそのたびに丁寧に諭すなどの対応をしていたが、毎日ように生じることから悩んでいた。その様子は他の子どもの目にも触れ、またその間は他の子どもの関わる事ができなかった。

そこで、保育者とカンファレンスを行い子ども達が遊び込めるようにしようということから、戦いごっこのグループを園庭に誘いそこで思い切り戦いごっこがきる

ようにした。また、作ることが好きな子どもがいることから保育者がつくる遊びをしようと空き箱をたくさん用意した。当初は積み上げたりするだけで熱中している様子がなかったため、保育者が段ボールを長く広げ中央に道路を描いたことから街づくりがはじまり Y 児は熱中して遊ぶようになった。その後ある女児が空き箱でケーキを作ったことからお菓子づくりがクラスに広まっていき、子どもの提案からお菓子屋さんをつくり、3 月にはクラス全員でお菓子屋さんごっこを行うに至った。

この実践の過程である時期から手を出すトラブルは減り保育者が気にならないようになっていた。Y 児も街づくりからお菓子屋さんごっこに参加し、「○○ちゃんのおきなお菓子をつくってプレゼントしたい」とこれまでに見られなかった姿を見せるようになった。

III. 社会文化的アプローチと保育における支援

関係論の立場をとる佐伯（2001）は、子どもの行為は文脈、状況の中に埋め込まれており、「子どもの変容は、関係の網の目の変容として捉え」「子どもの発達は関係の網の目の変容として理解できる」としている。この視点からのアプローチは社会文化的アプローチとよばれる。この立場では、学習の対象となる知識や技能は状況の中に埋め込まれているとし、状況論ともいわれる。学習を内化と捉える考え方は、思考も学習も個人に生起するという個体中心主義であるが、状況的学習論では学習はいわば参加という枠組みで生じる過程であると捉えられる（石黒，1998；2004）。能力は関係の中で立ち現れると捉えられ、刑部（1998）は保育所のクラスにおいて気になる子どもが排除から包摂に変容する過程について正統的周辺参加論から記述、考察し、個の発達や能力の変容ではなく関係性の変容によることを示した。

本事例では子どもが遊び込む状況、熱中して遊ぶ状況をつくろうとして、子どもの気持ちや様子から保育者が場を変える、設定する、物を用意するなど環境にアプローチしていった。その過程で Y 児が衝動的に手を出すトラブルは減っていった。

個のもつ特性や能力は状況や関係の中で現れ、保育者が環境にアプローチすることによりクラスにおける状況が変容し、関係性も変容していったと考えられ、個のみを支援するのではなく、クラスの力動的な相互交渉の過程として捉えて支援する必要があるのではないだろうか。

IV. まとめ

保育は子どもの主体的活動である遊びを通してねらいを達成する。多様な保育の文脈の中で子どもの周囲にアプローチして状況や関係、文脈をつくり共に参加していく包括的な支援は、ひとつの方法となりうるかと考えられる。

多様な子どもを含み込み、共に遊び、共に活動する保育実践において、保育者と子どもとのかかわり（支援）の意味を見だし、精練され、共有されることが必要ではないだろうか。

（参考文献）

佐伯胖（2001）幼児教育へのいざない。東京大学出版会

教育講演 2 タイトル：

『インクルーシブ保育を支える児童発達支援の役割について』

講師：

京 林 由 季 子

岡山県立大学保健福祉学部子ども学科 准教授



【講演者プロフィール】

■専門分野：特別支援教育学

保護者や保育者の「気づき」の段階からの支援や児童発達支援、保育所等でのインクルーシブ保育、就園・就学の移行における実態や関係者の意識について、主に発達支援の観点から調査研究を通して取り組んでいます。また、保育者養成に携わる立場から、保育者・教員養成教育における子育て支援を実践的に学ぶ授業づくりや学生の学びの特徴に関する研究にも取り組んでいます。

■経歴

筑波大学第二学群人間学類卒業、筑波大学大学院博士課程心身障害教育学研究科（中途退学）後、1991年度～東京成徳短期大学幼児教育科講師、1997年度～宇都宮大学教育学部講師、2000年～准教授を経て、2008年度より現職。

日本発達障害支援システム学会、日本発達障害学会、日本ダウン症学会、日本保育学会、日本発達心理学会、日本特殊教育学会などに所属。

【主な著書（いずれも分担執筆）】

- ◆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 第2巻 知能を育てる（福村出版）
- ◆2019年 みんなで考える特別支援教育（北樹出版）
- ◆2017年 特別支援教育の到達点と可能性 2001年～2016年：学術研究からの論考（金剛出版）
- ◆2016年 保育者への扉（建帛社）
- ◆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（福村出版）
- ◆2015年 ダウン症者とその家族でつくる豊かな生活（福村出版）
- ◆2015年 障害児者の教育と生涯発達支援 第3版（北樹出版）
- ◆2014年 保育者・小学校教諭・特別支援学校教諭のための教職論（北大路書房）

インクルーシブ保育を支える児童発達支援の役割について

京林 由季子
(岡山県立大学)

KEY WORDS: 障害児通所支援 児童発達支援 放課後等デイサービス 保育所等訪問支援

I. はじめに

障害のある子どもの多様な学びの場に児童発達支援センターや事業所等が行う障害児通所支援があり、主要なサービス体系として児童発達支援、放課後等デイサービス、保育所等訪問支援がある。これらは、2012 年の児童福祉法改正において、従来の障害種別に分かれていた施設体系が一元化され再編されたものである。その後約 10 年で障害児通所支援の事業所数、利用者数は飛躍的に増加し、2024 年 1 月における利用者数は約 56 万人と当初の 5 倍近くに増え、障害のある子どもが身近な地域で支援を受けることができる環境は大きく改善した。2024 年 7 月には「児童発達支援ガイドライン」(子ども家庭庁)、「放課後等デイサービスガイドライン」(子ども家庭庁)がそれぞれ改訂されるとともに、「保育所等訪問支援ガイドライン」(子ども家庭庁)が作成された。これらの中で、障害児支援における 5 つの基本理念が示され、障害児通所支援を提供する事業所等には、子どもやその家族に対して質の高い支援を提供することが求められている。また、「地域社会への参加・包摂(インクルージョン)の推進」の観点を常に持ちながら、子どもや家族の意向を踏まえて、保育所、認定こども園、幼稚園等の一般の子ども施策との併行利用や移行に向けた支援、地域で暮らす他の子どもとの交流促進に向けた取組みを進めていくよう示されている。このように、障害の有無にかかわらず全ての子どもが共に成長できるようにする移行支援において、障害児通所支援は重要な役割を担うことが求められていると言える。

そこで本稿では、障害児通所支援の一つである保育所等訪問支援に注目し、その概要とインクルーシブ保育を支える上での役割や課題について検討する。保育所等訪問支援は、児童発達支援や放課後等デイサービスに比べると事業所数、利用者数とも格段に少ないが、2012 年の創設当初より「インクルージョンを推進する「1 丁目 1 番地」の重要な事業」(全国児童発達支援協議会、2017)として、その普及が目指されてきたものである。

II. 保育所等訪問支援の概要

保育所等訪問支援は、保育所、幼稚園、小学校など子どもが集団生活を行う施設に支援員が訪問し、集団生活への適応を促進するために専門的な支援を提供するものである。支援の対象となる子どもは、集団生活に適応する上で支援が必要とされる子どもであり、保護者からの申請に基づいて支援が開始される(居住する自治体の通所受給者証が必要)。支援の頻度は概ね 2 週に 1 回程度を基準とするが、子どもの状況や特定の時期に応じて適宜調整される。支援内容は、子ども本人への支援、訪問先施設の職員への支援、および家族への支援で構成され、これら三者への支援を通じて子どもの成長環境を総合的に整備することが求められる。支援員は、障害児支援に関する知識と経験を有する児童指導員、保育士、理学療法士、作業療法士、心理担当職員などであり、集団生活適応のための専門的支援技術を備えた者とされている。なお、保育所等訪問支援は、支援目標が達成されることにより終了することを原則とする終結が明確なサービスと言われている。

保育所等訪問支援の目的は、支援を通じて、子どもが

集団生活において自身の役割や行動を理解し、安心して過ごせる環境を整えることにある。この支援により、保護者および訪問先施設が子どもの成長や発達を共に喜び合える関係性を構築することが目指されている。なお、支援の実際については発表の中で事例を紹介したい。

III. 保育所等訪問支援の役割と課題

インクルーシブ保育を支える上での保育所等訪問支援の役割として、以下の二点を挙げることができる。第一に、保護者の権利を保障する事業である点である。インクルーシブ保育の場においては、子ども、保育者、保護者それぞれのニーズが必ずしも一致するわけではなく、保育者と保護者間のみではトラブルが発生しやすい傾向がある。保育所等訪問支援は、子どもの課題、保育者の負担、保護者の意向に配慮し、支援の初期段階から関係者全員が共通の方向性を持つよう調整する役割を果たしている。第二に、子どもへの直接的支援と保育者への間接的支援が必須の事業である点である。子どもが普段過ごしている保育の場において、子ども本人および子ども集団に対して計画的かつ直接的に働きかけること、また、環境整備や関わり方の教示など保育者に間接的に働きかけることを通し、子どもの集団生活への適応と育ちの充実を図る役割を担っている。

保育所等訪問支援の課題としては、以下の三点が挙げられる。第一に、利用に際し保護者からの申請が必要である点である。この利用形態は、保護者に手続きや費用負担(3歳から5歳は無償化)が生じるため、支援利用までのハードルが高いという問題が指摘されている。第二に、関係機関との連携および役割分担の明確化である。保育の場には他の巡回事業等による専門的な助言や指導がすでに行われている場合が多く、複数の支援機関からの助言が保育者の負担や混乱を招かないよう配慮する必要がある。また、関係機関の連携を通じて支援ニーズの高い 4 月からの支援開始に対応することも課題である。第三に、支援員の専門性確保の課題がある。支援員には、子ども、訪問先施設および保護者の三者に対する適切なアセスメント能力と、アセスメント結果に基づく支援技術が求められる。また、保育の理念および保育内容に対する理解を深め、訪問先施設を尊重する姿勢を持つことも重要である。このような専門性を備えた支援員の確保は深刻な課題として指摘されている。

保育所等訪問支援の普及に向けては依然として多くの課題が残されている。しかし、保育所等訪問支援をはじめとする障害児通所支援の効果的な活用について検討を重ねることで、児童発達支援から保育所等へ子どもが安心して生活できるような移行支援が行われるだけでなく、保育所等の環境において、すべての子どもが共に成長できる支援の実現が期待されるであろう。

(参考文献)

子ども家庭庁(2024) 児童発達支援ガイドライン。
子ども家庭庁(2024) 保育所等訪問支援ガイドライン。
全国児童発達支援協議会(2017) 厚生労働省 平成 28 年度障害者総合福祉推進事業 保育所等訪問支援の効果的な実施を図るための手引書。
厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説。

研究発表プログラム

第1分科会

座長：野元明日香（志學館大学）

三浦巧也（東京農工大学）

- 1-1 『特別支援学級在籍児童における連想語彙の増加』
河村優詞（八王子市立宇津木台小学校・環太平洋大学）
- 1-2 『インクルーシブ教育を目指したガーデニングワークショップ実践』
林典生（南九州大学環境園芸学部）
- 1-3 『小規模保育事業所におけるインクルーシブ保育の現状』
伊藤貴大, 渡辺陽, 青木隆男, 山崎英明, 野中梨帆（目白大学人間学部）
- 1-4 『通常学級における場面緘黙児の保護者との連携方法』
齋藤萌恵, 熊谷亮（宮城教育大学）・丸山結衣（気仙沼市立新城小学校）
- 1-5 『教員は発達障害の何を理解し、どこまで支援すればよいか？①』
安里健志（奈良県公立小学校・立命館大学大学院博士課程）
- 1-6 『保育士の自律的問題解決を促進する発達支援コンサルテーションプログラムの開発』
澤絵里, 水口絢子（セラピールームレコルト）・高城絵里子（ルーテル学院大学）
- 1-7 『児童の気付きを促す知的障害特別支援学校生活科の授業実践』
寺田瑞菜（茨城県立美浦特別支援学校）・毛利光男（茨城県立美浦特別支援学校）
- 1-8 『発達障害学生の大学移行支援における今後の展望』
山本美奈子, 藤原宏司（山形大学）・小湊卓夫（九州大学）
- 1-9 『知的障害特別支援学校中学部における社会科の実践研究』
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）
- 1-10 『不安の高い幼児・児童の実態に関する調査（1）』
田中里実（東京都立大学）・橋本創一（東京学芸大学）・
岡本茉桜, 佐藤翔子, 小柳菜穂（東京学芸大学大学院）・三浦巧也（東京農工大学）

第2分科会

座長：日下虎太郎（明治学院不大学）

山口遼（国立特別支援教育研究所）

- 2-1 『保育現場における応用行動分析的支援の実態調査』
緒方宣挙（奈良市立辰市小学校）
- 2-2 『参加者特性の事前分析を基にしたオンライン研修の実践』
大島崇（明石こどもセンター）・山内幸恵，木股真理子（明石市立発達支援センター）
- 2-3 『加害児童・生徒の対応に関する教員の支援ニーズの検討』
下郷大輔（作新学院大学）・脇貴典（宇部フロンティア大学）・
籾内秀樹（仙台少年鑑別所盛岡少年鑑別支所）・菊地学（岩手県立大学）
- 2-4 『高等学校の教育課程における心理学教育の必要性とその課題』
竹達健頭，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）・
三浦巧也（東京農工大学）・日下虎太郎（明治学院大学）・風間睦子（放送大学）
- 2-5 『特別支援教育における武道に関する研究動向』
岩井祐一（東京学芸大学附属特別支援学校）・丸橋利夫，岩切公治（国際武道大学）
- 2-6 『就学時健康診断における知能検査の実施について』
野元明日香，飯干紀代子，新納雅樹，志賀希子（志学館大学）
- 2-7 『境界知能の児童への教育的支援に関する意識調査』
佐藤翔子（東京学芸大学）
- 2-8 『肢体不自由児の保護者が抱える困難さと学校における支援の在り方』
李受眞（浜松学院大学）・朝田優花（静岡県立みをつくし特別支援学校）
- 2-9 『毒親とその言動に対する子の捉え方および態度に関する検討』
吉田彩花（東京学芸大学教育学研究科）・橋本創一（東京学芸大学）
- 2-10 『0歳組園児28例に基づく乳児の午睡定着に共通する変遷』
石川卓磨（東京学芸大学）

第3分科会

座長：杉岡千宏（明治学院大学）

川池順也（山梨大学）

- 3-1 『インクルーシブ保育における障害のある子どもへの支援・配慮に関する調査研究』
小柳菜穂（東京学芸大学連合学校教育学研究科）
- 3-2 『小学校児童における情緒障害の顕在化と行動問題の特徴に関する研究』
岡本茉桜（東京学芸大学教育学研究科）・田中里実（東京都立大学）・
三浦巧也（東京農工大学）
- 3-3 『発達障がい当事者である対人援助職従事者の就労継続するプロセス』
安井秀仁（立命館大学大学院人間科学研究科）
- 3-4 『インクルーシブ教育実践における児童と学級のあり方に関する調査研究』
中田葉奈, 橋本創一（東京学芸大学）
- 3-5 『定型発達の児童生徒における実行機能に関する調査研究』
グエンミンチャウ, 佐藤翔子, 岡本茉桜（東京学芸大学教育学研究科）
三浦巧也（東京農工大学大学院工学研究院）
- 3-6 『障害者支援施設における化粧・美容プログラム実施の実態調査』
榎津千聖（東京学芸大学教育学研究科）
- 3-7 『ベトナムにルーツがある人の民族アイデンティティに関する調査報告』
畑尻有希（東京学芸大学教育学研究科）
- 3-8 『ADHD 傾向（不注意）が強い児童の理解・支援に関する調査研究』
三浦新菜, 橋本創一（東京学芸大学）
- 3-9 『幼児の予測・推測力の発達の変化』
田中杏花（東京学芸大学大学院教育学研究科）・熊谷亮（宮城教育大学）・
橋本創一, 大伴潔（東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター）・
小柳菜穂, 石川卓磨（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科）・
堂山亞希（目白大学）・杉岡千宏（明治学院大学）
- 3-10 『特別支援学校における児童・生徒の実態把握のための心理教育的アセスメント
に関する調査研究』
佐野昌子（共栄大学教育学部）・橋本創一（東京学芸大学）

研究発表

特別支援学級在籍児童における連想語彙の増加

——多範例訓練による属性名・クラス名の記述促進——

○河村 優詞

(八王子市立宇津木台小学校・環太平洋大学)

KEY WORDS: 国語、連想語彙、特別支援学級

I. はじめに

多範例訓練を用いることで、訓練外の多様な言語反応への転移が生じうる。本研究では連想語彙の拡張に対し多範例訓練を用いた指導を実践した。

II. 方法

(1)参加児 特別支援学級に在籍する児童5名であった。実施と公表について保護者の同意を得た。

(2)場面・指導者 教室で担任が指導した。

(3)教材 B4判横向きの記入用紙であり、単語記入欄20個が設けられ、クラス名「虫」「動物」「家具・家電」のいずれかがタイトルとして印刷されていた。このうち、「虫」は訓練に用い、「動物」「家具・家電」はテストに用いた。

(4)デザイン A-Bフォローアップデザインを用いる計画であったが、参加児の欠席などで介入開始日がずれ、一部は参加児間多重ベースラインデザインとなった。1日に1試行を上限に実施した。

(5)手続き ベースライン期では「虫」と聞いて思いつく物なるべくたくさん、何でも自由に書きましょう。自分が書いた言葉に、更に思いついた言葉を書いてもOKです」と指導者が教示して参加児に記入を求めた。それ以上書けない旨が参加児により申告された後、指導者はタイトル周辺にキャラクターのスタンプを一つ押して用紙を回収した。この際、参加児の書字が乱れていて読みにくい場合はその場で何と書いたのか口頭で問い、確認した。「動物」「家具・家電」でも同様の手続きを実施した。以上を1試行とし、2試行実施する計画とした。介入期は計3試行実施した。各試行では「虫」のみ以下のトレーニングを行い、「動物」「家具・家電」ではベースライン期と同様の手続きを採った。

介入期1試行目では「虫」の記入用紙を配布し、指導者が「自分が書いた言葉に、更に思いついた言葉を書く、というのはいくらのことです」と教示し、「カブトムシ・ツノ・茶色・こん虫」のように属性とクラス名を板書し、

「では皆は“バッタ”と書いて、更に思いつくものを書いてみて」と教示した。それを受けて参加児が記入した属性・クラス名に関する単語について、1単語につき1つ赤ペンで丸を付けた。その後「では続きを書いてください」と教示して「虫」の続きを記入させ、ベースライン期と同様にスタンプを押して回収した。その後、「動物」「家具・家電」ではベースライン期と同様の手続きを実施した。介入期2試行目では、板書内容を変更して「カブトムシ・飛ぶ・ブーン」とし、他は介入期1試行目と同じ手続きを行った。

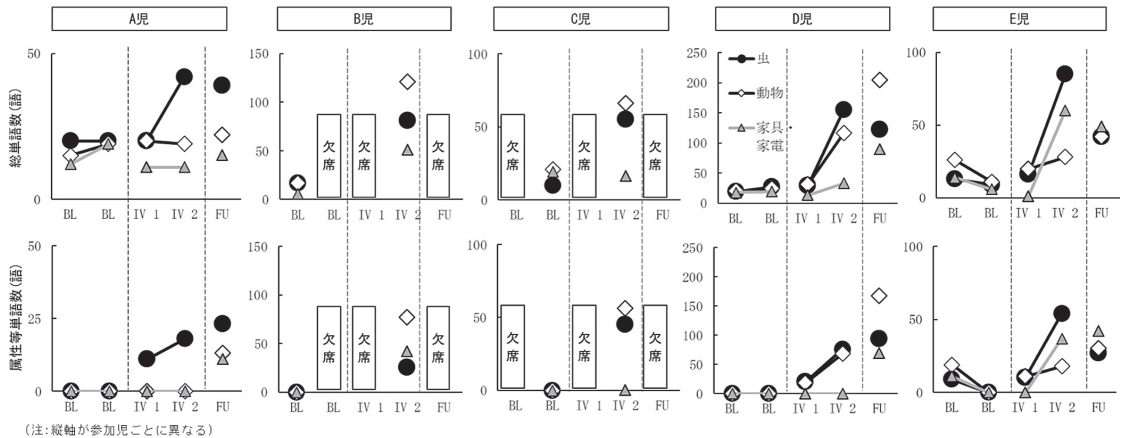
フォローアップ期はベースライン期と同じ手続きであった。ただし、家電に転移が見られなかった児童がいたため、プロンプトとして「虫の時の書き方を思い出してごらん」と事前に教示した。

以下の3種類の方法で記述された単語を分類した。
(1)クラス成員単語数：例えば「虫」のクラスであれば「トンボ、バッタ…」等、プリントのタイトルとして指定されたクラスの成員の単語数であった。(2)派生単語数：例えば「虫」クラスにおいて「バッタ」を書いた上で、「ジャンプ、黄緑…」のように、自分で書いた単語を元に、その属性等を筆記した単語数であった。(3)総単語数：上記の(1)(2)の合計であった。従属変数として、この内(2)(3)を用いた。

III. 結果と考察 (図1)

ベースライン期では記述される単語数は増加しない傾向が見られ、いわゆる「連想ゲーム」のように単に連想語彙の記述を反復するだけでは効果が生じにくいことが示唆された。介入期に入ると記述される単語数が増加する傾向が見られ、1試行のみではあるもののフォローアップ期でも維持された。属性やクラス名の記述を例示し、丸を付けて強化したのは「虫」のみであるが、他のクラスにおいても属性やクラス名の記述が生じるようになった。学級文脈で使用しやすい手段の中で、既獲得語彙の記述を増加させうる指導法であろう。

図1
各参加児の連想語彙



インクルーシブ教育を目指したガーデニングワークショップ実践

—ハツカダイコンの種まきワークショップ実施・改善を事例に—

○ 林 典生

(南九州大学環境園芸学部)

KEY WORDS: 福祉教育, ガーデニング活動, インクルーシブ教育

I. はじめに

林(2013,2021,2023)は過疎化や高齢化をはじめとして様々な課題を抱えている地域に若い人材が入り、住民とともに園芸・造園活動を通じて課題を解決する活動を実施している。

これらの活動実践の中に、しょうがいのある大学生が地域への理解を促し、地域で活躍する人材として育成することにつながる事例を紹介し、地域及び大学双方にメリットがあることを報告した。

上記の活動を実践する中で、しょうがい当事者が余暇の選択を自分の意志に基づき、インクルーシブ教育として望む活動を行うのが難しく場面に遭遇した。特に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ため、以前と比べて余暇の楽しめる環境であるものの、地域等により機会確保が難しい現状があるのが明らかとなった。

II. 目的

この現状を改善するために、林(2021)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、当事者の行動範囲を広げ、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り、本人にとって貴重な経験が得られるものと考え2019年よりしょうがい児支援も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き、園芸作業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ている。昨年度の本学会の大会でも上記の実践発表の報告を実施した(林(2023))。

本研究は上記の交流プログラムの一つとして、ハツカダイコンの種まきワークショップ実施・改善を実施した事例について、利用者・職員ならびに学生への意義並びに課題を明らかにすることを試みた。

III. 方法

本研究では放課後等デイサービスや学童保育利用者が参加しやすい2024年8月後半に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。

具体的な流れとして林(2024)の報告と同様に事前に放課後等デイサービス2カ所とインクルーシブ保育を実践している学童保育3カ所を対象に活動実施の案内を行い、日程調整も含めガーデニングワークショップ(以下、ワークショップと略す。)の流れに関して打ち合わせを実施した。

また、参加を希望する園芸・造園系学部所属の大学生に事前説明を実施した。発表者は活動現場にて利用者や大学生ならびに職員の要望や意見をヒヤリングやアンケート調査を実施して拾い上げていくと共に、振り返りながら改善することを試みた。併せて、当事者や職員等の意見交換しながら活動風景の写真や記録等の資料を整理するとともに、関係者の意見等をお伺いした。

IV. 結果

ワークショップ実施準備の場面で「見本作成を通じてこうすればやり易くなるという工夫も必要になることも学べた。この機会を通してあらゆる人が楽しいと感

じられる園芸を考えていきたい。」や「自分の思うように実際にやってみると気づかなかった部分が明らかになり、それに対してどうするかを考えることが大事だということ学んだ。」の記載が見られた。

また、ワークショップ実施時に「この道具を使えばやりやすくなるな、楽しんでもらえるかななどを意識して行った。さらに対象者との会話をする事で関係を深めることができ、より良いものになった。対象者との会話や工夫作りなどを今後のワークショップで意識したい。

(第2回目)」「園芸初心者でも楽しんでもらえるように栽培に関する注意や工程を丁寧に説明するようにした。(第4回目)」とプログラムの改善につながるような記載が見られた。

さらに、対象に関する接し方について「対象者に対する態度や言葉遣いに気を付けて、今後のワークショップに臨もうと思う。(第3回目)」「今回は感覚過敏で人混みが怖いと感じる子供を相手にしたので、配慮が求められる状態でした。土を触る工程以外を子供に意見させるといった工夫が必要になり、さらに高校生だけど学校に行っていない人など様々な人に出会い、こういう人が居るのかと学ぶことができ、良い時間にする事ができました。(第5回目)」と慣れるうちに対応できる状況になっていることが明らかになった。

V. 考察

学生が企画したワークショップが利用者や職員の反応を見ると学生との交流を楽しんでおられた。また、ワークショップ終了後の意見交換会の中にて職員より「学生が利用者目線に立って考えて、インクルーシブな場になっている。」との回答をいただいた。

学生からも「専門用語を使わない等の他の人にわかりやすく教える・伝える必要性」、「利用者が楽しんでくれることを想いながら、ワークショップの内容をよりよくする姿勢」ならびに「ワークショップの中身だけではなく、ワークショップを通じて自然とどんな植物が好きかなどの話が広がる体験」ができたとの回答が得られた。

また、利用者や職員から現場にお持ち帰りして、植物を育てて、毎日の変化が見られるのが楽しみであるとの発言をいただいた。

本研究ではハツカダイコンの種まきワークショップ実施・改善を事例にしてガーデニングワークショップにおけるインクルーシブ教育について報告を行ったが、今後しょうがいの有無を問わずに参加できるガーデニングワークショップを追求していきたい。

(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. 農業及び園芸. 養賢堂. 東京. 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. 124-125.
林典生(2023)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 -. 日本発達障害支援システム学会 2023 年度研究大会論文集. 発達障害支援システム学研究. 22(3). 148

小規模保育事業所におけるインクルーシブ保育の現状

○伊藤貴大 渡辺陽介 青木隆男 山崎英明 野中梨帆
(目白大学人間学部)

KEY WORDS: 小規模保育事業所・インクルーシブ保育・調査研究

I. はじめに

近年、多様性を重視したインクルーシブが世界的に重視されている。先行研究によれば、日本の保育所においてもインクルーシブ保育を実施している施設が増加しており、インクルーシブ保育に関する実践研究に関してもその事例が蓄積され始めている。

日本には独自の制度である地域型保育事業の一つとして小規模保育事業所が存在しており、待機児童解消のための乳幼児の受け皿として機能している。その一方で、小規模保育事業所におけるインクルーシブ保育の実施に関する現状は不透明であり、どのような形で障害児や特別な配慮を要する子どもに対する支援を実施しているかが明らかになっていないのが現状である。

II. 目的

総務省統計局の調査によれば、小規模保育事業所は全国で五千施設を超える数となっており、認可園、無認可園を含めた全国の保育所総数の 15% 以上を占める割合となっている。小規模保育事業所の数は増加している現状において、小規模保育事業所において提供されるインクルーシブ保育の現状を可視化することは、保育業界におけるインクルーシブを進展させていく上で重要である。そこで本研究では、小規模保育事業所に勤務する職員を対象にインクルーシブ保育の実施に関する調査を行うことで、現状と課題を明らかにすることを目的とする。尚、本研究では、インクルーシブ保育の対象として、発達障害児、知的障害児、特別な配慮を要する子どもを対象として調査を実施する。

III. 方法

調査対象者：全国の小規模保育事業所に勤務している職員を対象としてアンケート調査を実施した。調査対象者はインターネット調査会社(アイブリッジ株式会社 Freeasy)に依頼し、福祉業界に勤務する 12,000 人のモニターに対し、小規模保育事業所で勤務しているか、勤務していた場合、発達障害児や特別な配慮を要する子ども(以下、支援児)の在籍有無に関して回答を依頼した。その後、勤務しており、かつ在籍していると回答した対象者に対して小規模保育事業所におけるインクルーシブ保育の現状に関する本質問を提示した。その結果、本調査に進んだのは 159 名であり、本調査の有効回答者数は 118 名であった。

質問項目：日本型インクルーシブ保育・教育の推進と評価のためのチェックリスト(小柳他,2024)を参考に、保育学、教育学、障害科学等を専門とする大学教員 5 名にて協議を行い質問項目を作成した。尚、前述のチェックリストは一般的な幼稚園、保育所を想定して作成された質問項目が多いため、本研究では小規模保育事業所の運営形態に沿った質問項目を作成し、質問項目を決定した。質問項目は属性を聞くスクリーニング質問が 4 項目、本調査が 12 項目の質問で構成された。調査によって得られたデータは、有効回答率を算出した後、各質問項目ごとに回答の割合を算出し、回答内容に関する分析を行った。

倫理的配慮：対象者には、質問の回答前に研究参加に関する説明を文面によって提示し、同意を得た上で回答を依頼した。また、本研究は目白大学人文社会科学系研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

IV. 結果

1.基本属性:アンケートの回答者の属性は保育士が 76% を占めており、その他、園長や主任などが回答した。小規模保育事業所の勤務年数に関しては 8 年以上と答えた回答者が 46% であり、全体の半数近くを占めた。また、回答者の園の所在地は大都市圏に多い結果となった。

2.実施しているインクルーシブ保育に関する質問:支援児に対する対応では、「行動を促す際に伝え方を工夫する」、「保育所全体で支援体制を作る」が多い結果となった。支援児に対して苦慮している点としては「具体的な支援方法がわからない」といった技術的な問題の回答や、「職員数が十分ではない」といった回答が多かった。また、支援児に対して個別の支援計画の作成有無を聞いた質問によれば、全体の 60% を超える 78 名の回答者が作成していると答える結果となった。

3.関係連携機関、保護者との関係に関する質問:連携している機関に関しては「療育機関」が最も多く、次いで「医療機関」が多かった。保護者からの要望はないとの回答が全体の 67% と多かったが、「他と同じ対応をして欲しい」、「加配を付けてほしい」という要望があったという回答もあった。園生活や支援に関する保護者との共通理解に関しては「できていた」が 43%、「できていない」が 49% であり、大きく分かれる結果となった。支援児に対する研修の実施状況に関しては、「職員に対して実施している」と答えた人数が 55% と半数近い一方で、「保護者に対して実施している」と答えた回答者は 5% と非常に低い数値となり、「行っていない」と答えた回答者が 42% を占めた。

4.インクルーシブ保育実施に必要な対応に関する質問:最も回答者が多かったのは「教育・医療・福祉」との連携であり、次に「職員の加配」といった回答であった。また、「障害理解に関する研修」に関しても回答者が多い結果となった。

V. 考察

調査の結果によれば、対応に苦慮している点やインクルーシブ保育を実施する上で必要な対応について、「職員の加配」や「他施設との連携」といった回答が多いため、小規模保育事業所の事業規模において支援児に対する適切な支援の提供が困難となっている可能性がある。一方で、職員の研修等は通常の保育施設と同等の水準で実施されていることが明らかになり、インクルーシブ保育を実施する上で施設として受け入れができる体制を整備していることが伺える結果となった。一方で、設問の分かりにくさが原因と想定される回答の偏りが設問によってはみられる結果となった。今後は、質問項目を改めて精査し、より正確な回答を集めた上で、小規模保育事業所のインクルーシブ保育の現状を明らかにしていくことが求められる。

(参考文献)

小柳菜穂・松尾直博・橋本創一・田中里実・佐野昌子・山口遼(2024) 日本型インクルーシブ保育・教育の推進と評価のためのシステムに関する展望. 東京学芸大学紀要総合教育科学,75,75-84.

※本研究は公益社団法人全国幼児教育研究協会令和 6 年度研究助成を受けて実施しました。

通常学級における場面緘黙児の保護者との連携方法

—緘黙・緘動症状の実態に応じた保護者への連絡に着目して—

○齋藤 萌恵 丸山 結衣 熊谷 亮
(宮城教育大学) (気仙沼市立新城小学校) (宮城教育大学)

KEY WORDS: 場面緘黙 保護者支援 連携 連絡 通常学級

I. 問題と目的

DSM-5 において、場面緘黙は「他の状況で話しているにもかかわらず、話すことが期待されている特定の社会的状況において、話すことが一貫してできない」状態であると定義されており、中村・高木 (2020)¹⁾によると小学生の有病率は0.5%と報告されている。しかしながら、日本において場面緘黙やその実態に関する認知度は必ずしも高くなく、治療が必要な状態であることが認識されていないことも多い。また、場面緘黙児の支援においては、家庭と学校とで児童の実態が異なることから、性格の問題として問題視されなかったり、大人への反抗と誤解されたりして不適切指導が行われることも報告されている (河井・河井, 1994)²⁾。早期から適切な支援を行っていくためには場面緘黙児に対する保護者と学校の認識のずれを埋め、両者が連携していくことが重要である。そこで本研究では、緘黙・緘動症状のある児童に関する教師と保護者の連携の実態について明らかにすることを目的とした。

II. 方法

調査対象者: A 県内の無作為抽出した公立小学校 300 校を対象とした。場面緘黙質問票 (SMQ-R) (かんもくネット, 2011)³⁾を参考に、場面緘黙の特徴を例示したうえで、それに近い状態を示す児童を受け持った経験がある通常学級の教師 1 名に回答を求めた。該当する経験が複数ある場合は、最も関わっていた期間が長い児童について記入を求めた。

調査時期・方法: 202X 年 8 月上旬から 9 月下旬にかけて郵送法による質問紙調査を実施した。

調査項目: 場面緘黙児の症状の種類や程度について SMQ-R の「A 幼稚園や学校」の項を参照し質問項目を作成した。また、実際に行った対象児の保護者への連絡手段、頻度、連絡の内容について質問した。

III. 結果

回収した 146 部 (回収率 47.0%) のうち、該当する児童のいた 107 部を分析対象とした (有効回答率 35.6%)。

対象児の実態を明らかにするため、クラスター分析を行った結果、3 つのクラスターに分類され、第 1 クラスターに 37 名、第 2 クラスターに 43 名、第 3 クラスターに 22 名が分類された。次に、各クラスターを独立変数、緘黙症状の各項目の得点を従属変数とする一要因分散分析を行った結果、すべての項目で有意な差がみられた。Bonferroni 法による多重比較を行ったところ、第 1 クラスターは緘黙症状が比較的軽度なグループ、第 2 クラスターは緘黙症状が重いグループ、第 3 クラスターは緘黙症状と緘動症状が重いグループと解釈された (表 1)。

保護者との連携をとった 96 名の連絡方法について「頻度」「内容」のそれぞれでカイ二乗検定により分析した結果、表 2 のような結果が得られた (表 2)。

IV. 考察

緘黙症状が軽度な児童に関して、保護者とは学期数回の頻度で対面での会話をする人数が有意に多かったことから、緘黙症状が軽度な児童の場合には、情報共有の機会を別途設けるのではなく、年間予定に組み込まれている個人面談や家庭訪問の機会に顔を合わせて情報の

表 1 クラスターごとの得点及び分散分析の結果

	第1クラスター		第2クラスター		第3クラスター		F値	多重比較
	n=37	n=43	n=22	n=22	n=22	n=22		
たいていの同級生と学校で話すことができる	1.35	0.71	0.12	0.32	0.32	0.47	58.6 ***	クラス1>クラス2, 3
特定の同級生と学校で話すことができる	2.21	0.66	0.65	0.80	0.91	0.79	44.9 ***	クラス1>クラス2, 3
声を出して答えることができる	1.32	0.74	0.21	0.46	0.36	0.57	36.8 ***	クラス1>クラス2, 3
先生に質問することができる	0.97	0.79	0.21	0.46	0.18	0.39	19.7 ***	クラス1>クラス2, 3
たいていの先生や学校職員と話すことができる	1.03	0.55	0.09	0.29	0.09	0.29	39.4 ***	クラス1>クラス2, 3
グループの中やクラスの前で話すことができる	0.85	0.52	0.07	0.25	0.09	0.29	76.9 ***	クラス1>クラス2, 3
簡単な事ができる	2.05	0.73	2.07	0.73	1.05	0.56	17.8 ***	クラス1, 2>クラス3
体育で運動できる	2.59	0.59	2.65	0.52	1.00	0.74	61.6 ***	クラス1, 2>クラス3
注目される中で動作できる	1.41	0.63	1.49	0.88	0.28	0.45	22.0 ***	クラス1, 2>クラス3

***p<0.01, **p<0.01, *p<0.05

表 2 クラスターごとの保護者支援の方法 (上: 頻度 下: 内容)

方法	頻度	第1クラスター			第2クラスター			第3クラスター		
		n	%	F値	n	%	F値	n	%	F値
対面での会話	学期数回	2	100.0	2.04†	0	0.0	-1.20	0	0.0	-0.79
	お会いしたタイミング	0	0.0	-1.24	3	100.0	2.01†	0	0.0	-0.98
連絡帳	月 2 回	3	100.0	2.99†	0	0.0	-1.60	0	0.0	-0.93
	必要に応じて	0	0.0	-1.43	4	100.0	2.27†	0	0.0	-1.06
電話	必要に応じて	0	0.0	-1.93	6	88.7	2.32†	1	14.3	-0.58
	専門家を介して	0	0.0	-1.15	0	0.0	-0.67	1	100.0	2.00†

注) †) p<0.05, **p<0.01

注) †) p<0.05, **p<0.01

方法	連絡内容	第1クラスター			第2クラスター			第3クラスター		
		n	%	F値	n	%	F値	n	%	F値
対面での会話	連絡内容	1	10.0	-1.84	4	40.0	-0.17	5	50.0	2.80†
	生活場面の様子	12	34.3	-0.36	11	31.4	-1.51	13	34.3	2.22†
	生活場面における支援の具体	2	11.1	-2.48†	11	61.1	1.85	5	27.8	0.68
電話	連絡内容	4	23.5	-1.20	11	64.7	2.08†	2	11.8	-1.0

注) †) p<0.05, **p<0.01

共有を図っている可能性が考えられた。また、生活場面における具体的な支援に関する電話連絡が他の 2 クラスターより有意に少ないことから、症状が軽度の児童は他のクラスターと比較して学校生活上の困難が少ないことが示唆された。緘黙症状が重い児童の保護者に対しては、必要に応じて連絡帳を利用する人数が有意に多かった。第 2 クラスターに該当する児童は緘動症状を伴わず連絡帳の受け渡しに困難を示さないため、定期的な連絡手段として活用されていると思われる。緘黙症状と緘動症状が重い児童の保護者に対しては、対面で諸連絡をする人数が有意に多かったことから、当該児童との意思疎通が困難なため、諸連絡を対面時に確実に保護者に伝えたいと担任が考えている可能性が考えられる。また、電話を用いて生活場面の様子を連絡する人数が有意に多いことから、重度の緘黙や緘動による生活上の困難を保護者に定期的に伝える目的で電話が用いられている可能性が示された。以上のことから、児童の緘黙・緘動症状の有無、程度によって、教師は保護者との連携手段や内容を柔軟に変えている可能性が示された。その一方で、子どもの症状に関する保護者の認識によって、必要な保護者対応が変わることも考えられるため、今後は保護者の児童理解の程度による対応方法の違いについて検討する必要があると考えられる。

引用文献

- 1) 中村和彦・高木潤野 (2020) 場面緘黙症の実態把握と支援のための調査研究。厚生労働省科学研究費補助金 (障害者政策総合研究事業) (総括・分担) 研究報告書, 50-56
- 2) 河井芳文・河井英子 (1994) 場面緘黙児の心理と指導。田研出版。
- 3) かんもくネット (2011) SMQ-R (場面緘黙質問票)。https://www.kanmoku.org/_files/ugd/0251a2_a0bb9514f4484dc29391a25abc4b87da.pdf (2023 年 1 月 12 日閲覧)

教員は発達障害の何を理解し、どこまで支援すればよいか？①

—小学校教員に対する発達障害のある児童への対応に関する質問紙調査の結果からの一考察—

安里 健志

(奈良県公立小学校 / 立命館大学大学院博士課程後期課程)

KEY WORDS: 発達障害 障害理解 教員のメンタルヘルス

I. はじめに

学校現場では発達障害またはその疑い(以下、発達障害)がある児童生徒の割合が増加している(文部科学省, 2023)。彼らへの対応およびその周囲児童生徒への理解啓発が肝要となるが、発達障害は視覚障害などに比べて支援方法がわかりにくく、理解教育にも難しさが伴うなど(水野・徳田, 2023)、発達障害に関する指導に難しさを抱える教員は少なくない(西館・水野・徳田, 2015)。

そのような中、彼らへの対応に関する範囲が際限なく拡張されることは、教師のバーンアウトやメンタルヘルスの問題へとつながり、援助者として機能できなくなる可能性もある(奥野, 2013)。そのため、教員が発達障害をどのように理解し、何をどこまで支援すればよいのかについて考えることは重要だと考える。

II. 目的

そこで本研究は、発達障害のある児童生徒への対応に関する示唆を得るために小学校教員に質問紙調査を行うことで、基礎的資料を得ることを目的とする。

III. 方法

20XX年8月、奈良県公立A小学校教員19名を対象に、発達障害のある児童への対応に関する質問紙調査を行った。匿名性の担保等について説明し、同意を得た教員に回答を求めた。有効回答数は14名、回収率は73.7%だった。その他を除き、4件法(そう思う・ややそう思う・あまりそう思わない・そう思わない)で実施した。

IV. 結果

1. 発達障害の児童(以下同様)に完璧な対応が必要か
14名中1名が「そう思う」、8名が「ややそう思う」、5名が「あまりそう思わない」と回答した。
2. 対応について困ったことがあるか
14名中12名が「そう思う」、2名が「ややそう思う」と回答した。
3. 対応に心や体が疲れたことがあるか
14名中4名が「そう思う」、8名が「ややそう思う」、それぞれ1名が「あまりそう思わない」、「そう思わない」と回答した。
4. コミュニケーションが難しく感じたことがあるか
14名中5名が「そう思う」、9名が「ややそう思う」と回答した。
5. 当たり障りのないように対応をしたことがあるか
14名中3名が「そう思う」、7名が「ややそう思う」、4名が「あまりそう思わない」と回答した。
6. 無力感を感じたことがあるか
14名中7名が「そう思う」、4名が「ややそう思う」、2名が「あまりそう思わない」、1名が「そう思わない」と回答した。
7. 周囲児童と対応を変える難しさを感じるか
14名中8名が「そう思う」、6名が「ややそう思う」と回答した。
8. 対応の違いに周囲児童が不満を感じたと思うか
14名中3名が「そう思う」、7名が「ややそう思う」、4名が「あまりそう思わない」と回答した。
9. その他(自由記述)
その他では、次のような回答があった。

- 学級全体の場でその児童に適切な対応をするには、担任一人では限界を感じることもある。
- 児童の特性に合わせて配慮をすると、他の児童への対応が難しくなることもある。
- 時間や気持ちに余裕があると、その子の気持ちを聞いて様子をじっくり見ることが出来る。
- 子どもたち同士お互いに弱い部分をさらけ出せるような関係が築くことができていれば、発達障害の有無に関わらず、個別に対応を変えたとしても認め合えることができると思う。

V. 考察

サンプル数は寡少だが、全ての教員が発達障害への対応について「困ったことがある」、「コミュニケーションをとることに難しさを感じたことがある」、「周囲児童と対応を変える難しさがある」と回答した。発達障害の場合には保護者の障害受容が進んでおらず、本人も障害を認識していないこともあり(水野, 2016)、発達障害のある児童を含むトラブルの際に積極的な介入が難しい場合がある(平田・林・橋本, 2013)。結果、指導や支援に躊躇や葛藤が生じることで周囲児童の不満につながり、学級経営に影響を及ぼしている可能性が考えられる。

一方、自由記述において「子どもたち同士お互いに弱い部分をさらけ出せるような関係が築くこと」で個別対応を可能とすることや、時間や余裕があることで向き合える場合がある、などの回答を得ることができた。これらは、対等な人間関係や真のインクルーシブ教育を形成する上で重要な示唆であると同時に、現在も不十分な支援体制の構築の必要性を示唆していると考えられる。

学容的な学級集団を育てることは大切だが、発達障害のある児童生徒に対する適切な指導や支援も大切である。支援すべきは障害のためにできないことやできにくいことであり、影響しないことは通常のように対応すること、何より障害当事者を含めた社会全体がそうした意識をもつことが必要不可欠である(徳田・水野, 2005)。冒頭に述べたように、際限なく支援範囲が拡張されることで教員がカサンドラ症候群にも似た心理的状況に陥らないためにも、上記のような障害理解の考えが社会に膾炙されること、また教員が障害理解について理解を深めることで「教員は発達障害の何を理解し、どこまで支援すればよいか」について議論する必要がある。

今後は、やや誘導的であった調査項目を見直すとともに、発達障害の児童生徒への対応や周囲の児童生徒に障害理解を促すあり方について、検討を重ねたい。

(参考文献)

- 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.
水野智美(2016)はじめよう! 障害理解教育, 図書文化.
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.
奥野洋子(2013)教師のメンタルヘルス, 近畿大学臨床心理センター紀要, 6, 33-41.
徳田克己・水野智美(2005) 障害理解一心のバリアフリーの理論と実践一, 誠心書房.

保育士の自律的問題解決を促進する 発達支援コンサルテーションプログラムの開発

澤 絵里 高城 絵里子 水口 絢子

(セラピールームレコルト) (ルーテル学院大学) (セラピールームレコルト)

KEY WORDS: 保育コンサルテーション、ABA、ソリューション・フォーカスト、発達支援

I. はじめに

巡回相談は「専門機関のスタッフが保育園、幼稚園を訪問し、子どもの園での生活を実際に見た上で、それに即して専門的な援助を行うこと」(浜谷 2005)と定義され、我が国におけるインクルージョン保育を支える支援の一つとして実施されてきた。一方で、先行研究ではその課題も指摘されている。a)訪問する専門家による支援の質のばらつき、b)巡回回数不足、定期的・継続的な支援の欠如 c)保育士・子ども双方の効果検討の欠如、d)保育士が専門家に依存しすぎる傾向などである(大村 2010, 浜谷 2005 など)。

II. 目的

これらの課題を解決するために、我々は a)理論的背景・技法に基づき、b)一定期間集中して保育への参与観察及び保育士へのコンサルテーションを行うことで、c)子どもの問題行動を効果的に減少させ、d)保育士の自律的かつ効果的な問題解決力を高めることを目的とした『保育士の自律的問題解決力を促進する発達支援コンサルテーションプログラム』の開発を行った。

本稿では 1 事例を取り上げ、その効果と課題を検討することを目的とする。

III. 方法

1. 研究対象: A 園(認定こども園)における「気になる子」と、保育に携わる担任、副担任含む保育士 4 名

2. 方法:

1)対象児とターゲット行動の選定

保育士との協議の上で、3 歳児クラス男児 1 名を対象児とした。また、自分のペースで園内を自由に動き回ることが多いので「主活動へ参加できるようになること」を「ターゲット行動」として選定した。

2)方法

(1)課題 a)理論的背景・技法に裏付けられたコンサルテーションを行うため、応用行動分析(以下、ABA)の手法に基づいて①コンサルテーション前の動画研修を実施し、②コンサルテーション場面では行動介入シートを用いて、問題行動の起こる場面の ABC 分析、モデルステップでの目標設定、支援方法の策定を行った。

(2)課題 b)巡回回数不足、継続的な支援の欠如の問題を解決するため、参与観察 2 時間、コンサルテーション 1 時間のセットを 2 週間に 1 回の頻度で計 6 回行った。

(3)課題 c)子どもの問題行動の変化を測定するために ①ターゲット行動についてベースライン(以下 BL)・中間・最終の計 3 回測定を行い、②コンサルテーションの前・後で SESBI-R(Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised)、保育効力感尺度への回答を保育士に依頼した。

(4)課題 d)保育士の自律的かつ効率的な問題解決力を高めるために、コンサルテーションにおいてはソリューション・フォーカスト・アプローチ(以下、SFA)の技法を用いた。具体的には①保育士がすでに行っている保育中の工夫を賞賛する「コンプリメント」、②保育中に子どもができていた場面を探し、成功要因を活用する「例外探し」、③子どもの行動について明確な目標を設定し、解決へのアイデアを出し合うことを行った。

保育士との協議を受け、ターゲット行動への対応策と

して、①登園時に一日の流れを視覚的に提示すること、②自由遊びの残り時間をタイムタイマーで対象児にらせて気持ちの切り替えを促すこと、③保育室に戻ることができた時点で保育士がほめることが実践された。

IV. 結果

1. 主活動における全体指示従事率(表 1)

表 1 主活動における全体指示従事率の変化

BL	中間測定 (BL+1ヶ月)	最終測定 (BL+2ヶ月)
0.0%	46.0%	62.5%

BL では主活動中保育室にすることができず主活動における全体指示の従事率は 0%であったが、コンサルテーションが進むにつれタイムタイマーを使って主活動が始まる前に保育室にスムーズに戻ることができるようになり、全体指示への従事率も中間測定 46.0%、最終測定 62.5%と上昇が見られた。

2. SESBI-R 強度スコアと問題スコアの変化(表 2)

表 2 SESBI-R 強度スコアと問題スコアの変化

BL		コンサルテーション後	
強度	問題数	強度	問題数
108.5	9.5	82.5	2.5

強度スコアは子どもがその行動を呈する頻度を「ない」から「いつも」の 7 段階で評定する。強度スコアの平均はコンサルテーションの前・後で 108.5 点から 82.5 点と減少し、変化率 41.8%の強度スコアの減少が見られた。また、問題数については強度スコアで尋ねた行動を問題と思うかどうかについて「はい」、「いいえ」で評定する。コンサルテーションの前・後で 9.5 から 2.5 に減少し、変化率 61.3%問題数の減少が見られた。

3. 保育効力感スコアの変化

保育効力感スコアはコンサルテーションの前・後で大きな変動は見られなかった。

V. 考察

以上から、対象児のターゲット行動、保育士による対象児の問題行動認知共に改善がみられ、ABA と SFA を理論的背景とした新しいコンサルテーションプログラムの効果が示唆された。一方で、保育効力感については大きな変動が示されなかったことから、今後は保育士の自律的な問題解決を促進するための支援について、さらなる検討が必要と考える。また、本研究は 1 事例の実践によるものであり、結果の解釈は限定的となる。今後は対象者数を増やした上でプログラムの標準化について検討していく。

(参考文献)

浜谷 直人(2005) 巡回相談モデルはどのように障害児統合保育を支援するか:発達臨床コンサルテーションの支援モデル.発達心理学研究, 16(3), 300-310.
大村 禮子(2010) 保育の場における発達支援-協働体制の確立に向けて-、淑徳短期大学研究紀要 49, 141-159

児童の気付きを促す知的障害特別支援学校生活科の授業実践

— 掲示物（知識の種まき）や授業構成に着目して—

○ 寺田 瑞菜 毛利 光男

（茨城県立美浦特別支援学校）（茨城県立美浦特別支援学校）

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校 生活科 気付き

I. はじめに

本校は、令和 6 年度、理科と生活科（理科的内容）に焦点を当て学校研究を行っている。小学部では、令和 5 年度から「生活科」を教育課程に位置づけ、教科として実施してきている。知的障害特別支援学校的生活科に関する先行研究や先行事例は、少ない現状にあり、よりよい授業実践のあり方など模索しているところである。知的障害特別支援学校的生活科目標にも「気付き」という言葉があり、いかに児童の気付きを促していけるかが授業づくりのポイントになると考え、令和 6 年度は、児童の気付きを促す支援方法などを研究することとなった。

II. 目的

「児童の気付きを促す仕掛け」や「授業の構成」に着目して授業実践を行うことで、どのような児童の学びにつながるのか、検証することを目的とした。

III. 方法

【対象】知的障害特別支援学校小学部高学年の児童 6 名。
（軽度から中度の知的障害を有する児童）

【実施期間】令和 6 年 9 月 4 日～10 月 8 日までの期間に 7 時間計画で実施。

【単元】生活科における「季節と天気（空）」

【授業実践】

「児童の気付きを促す仕掛け」→「気付く」ためには、経験や知識が必要であり、その知識があることで、新しい学習での気付きが生まれると考えた。そこで、単元開始前に、雲の種類をキャラクター化したイラストと写真を階段に貼り、「雲の階段」を作成した。また、定期的に撮影した空の写真の時系列で並べ、掲示することで、知識の種をまき、授業内で新しい知識と結び付けることができるように学習内容を設定した。

「授業構成」→小学校学習指導要領生活科編に学習過程について、以下の記載がある。①思いや願いをもつ②活動や体験をする③感じる・考える④表現する・行為する（伝え合う・振り返る）これらの学習過程を基本にして、単元にふさわしい展開をつくることが重要とある。そこで、この学習過程を参考に本授業実践の構成を計画した。

①思いや願いをもつ：「季節と気温の変化について知ろう」「空の写真から季節が分かる!!」今後の授業への意欲につながるようお天気キャスターの動画を見る時間を設定する。

②活動や体験をする：「季節の空を表現してみよう」水色の画用紙に綿を付け、季節の空を表現する。

③考える：「季節と天気のまる分かり表を作ろう」これまでの学習の知識を活かして、季節ごとに空の写真に分けて貼る。

④伝え合う・振り返る「お天気キャスターとして天気や季節を発表しよう」「まとめよう」

【評価】

実践前後に季節と天気（空）の関わりについて、質問紙調査を実施し、「季節について行事や食べ物だけでなく、天気（空）の様子からも季節を感じることができるようになるのか」検証した。

【その他】

児童の障害の状態や実態を踏まえ、写真や動画など視覚的に分かりやすい教材を導入し、児童の主体的な活動

を引き出すため、お天気キャスターになりきり、発表する活動を設定した。授業以外でも、日常生活の中で見つけた季節や天気の変化を共有する時間をつくり、自分の生活に結びつけて考えることができるようにした。

IV. 結果

「児童の気付きを促す仕掛け」→天気（空）と季節に関する掲示物を作成し、児童がよく目にする場所に掲示することで、「鱗雲は、秋に出るんだって。」と雲の種類を発言する児童の姿が見られた。また、気温の数値と服装を関連付けた資料を掲示し、今日の気温と服装について言葉掛けをすることで、「20 度だから長袖だ。」と実生活に結び付いた「気付き」がある児童の姿が見られた。

「授業の構成」→既にもっている天気の種類についての知識に加え、空（雲の形）の特徴についてクイズ形式で学習をしたり、綿と画用紙で季節の空を表現したりして、新しい知識を身に付ける学習を行った。これらの学習から雲の名前「かみなり雲や綿雲、筋雲、鱗雲」を発言する児童の姿が見られた。また、身に付けた知識を活かして、お天気キャスターとして、空の写真から気付いた季節を発表した。（気付きの表出）さらに、2 人組のグループを作り、調べ学習で意見を交換する場面では、自ら友達に調べたことを伝える様子が見られた。児童は、お天気キャスターになりきり、意欲的に授業に参加することができていた。

授業後の質問紙調査では、それぞれの季節の特徴を複数のイラストや写真から選択する質問に対して、行事や食べ物に加え、全員が季節の空の写真を選択していた。

V. 考察

田村 (2011) は「気付く」ことの教育的価値について、「何もせずに気付くことは難しく、気付くときには何らかの行為やはたらきかけが存在」と述べている。本実践より、6 名の児童が季節の空の写真を選択したことを踏まえ、単元の導入前からその単元に関する掲示物を見やすい場所に掲示（知識の種まき）をしたことで、児童の新たな「気付き」を引き出すことに繋がったのではないかと考える。授業の構成については、児童の実態を踏まえ、気付きの生起を想定した授業計画を立てることで、「気付き」を広げ、意欲向上に繋げていくことができると考える。

今後の課題として、実践時の季節は「秋」であったため、四季の空を実際に見て季節を体感することはできなかった。より「気付き」を深めるためには、年間を通して学習する必要がある。そのため、年間指導計画を検討し、実体験を伴う活動を増やしていき、空・季節の移り変わりを実生活を結びつけることができるようにしていきたい。また、より気付きを引き出すための発問の仕方进行研究していく必要がある。

【参考・引用文献】

- ・朝倉淳 (2008) 『子どもの気付きを拡大・深化させる生活科の授業原理』風間書房
- ・田村学 (2011) 「気付きの質を高める生活科指導法に期待する」『気付きの質を高める生活科指導法』
- ・原田信之・須本良夫・友田靖雄 序 p. 3 東洋館出版
- ・文部科学省 (平成 30 年) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 生活科編』p.90 東洋館出版
- ・文部科学省 (平成 30 年) 『特別支援学校学習指導要領解説各教科編 (小学部・中学部)』開隆堂

発達障害学生の大学移行支援における今後の展望

—米国の大学における取り組みに着目して—

○ 山本美奈子 藤原宏司 小湊卓夫
(山形大学) (山形大学) (九州大学)

KEY WORDS: 発達障害、Student Success、大学入学前の移行支援

I. はじめに

日本では、大学に入学する発達障害学生が急増しているが、留年や退学する学生が多く、卒業率は 68.8% (JASSO, 2021) と一般学生に比べかなり低い。これらの要因のひとつとして、高校までの学校生活と大学生活にギャップがあり、初期適応に困難があることが指摘されている (諏訪ほか, 2020)。そこで筆者らは、発達障害学生の卒業時調査を通し、「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 (強みや苦手への特性理解)」など、発達障害学生のための初年次教育プログラム (First Year Experience) のニーズを明らかにしてきた (山本ほか, 2024)。大学生活の躓きを予防し、学生の Student Success を支える入学前からの組織的な大学移行支援が必要である。

発達障害に限らず米国の大学では、高校から大学へのスムーズなトランジションの手助けを目的として、入学前からのオリエンテーションに注力していることが知られている。加えて、発達障害に特化した大学移行支援に取り組んでいる大学もある。例えば、Landmark College (以下 LC) では、教職員が学業面と生活面の両面から障害特性に配慮した入学前からの支援を行っている。

II. 目的

本研究では、米国の大学における入学前のオリエンテーションプログラムに焦点をあてる。そのうえで、日本における発達障害学生の大学移行支援について、今後の展望を述べる。

III. 方法

米国の大学における入試制度や入学前のオリエンテーションプログラムをホームページや文献などで調査したうえで、LC でのインタビュー調査内容を分析した。

IV. 結果

1) 米国の大学における入試制度と入学移行支援

米国の大学では、日本における筆記試験を中心とした入学試験制度ではなく、SAT や ACT といった標準化テストの成績と高校の成績、エッセイ、推薦状などの書類を大学に提出し合否が決まる。入学時期は、主に 9 月と 1 月であるが、9 月に入学する学生が一番多く、学生募集は一年中行われている。9 月入学の場合は、3 月～7 月頃に入学が決定するため、大学への移行準備期間が十分に確保できる状況にある。

入学移行支援に関していえば、新入生の一般的なオリエンテーションプログラムは、2 日間と短い。その他にも、Welcome Week の設置や入学生を専門的にサポートする部署の存在などがあり、学業やキャンパスライフ、住居、教員アドバイザーとの連携、各種ワークショップの企画・運営など、大学生活の円滑な移行をサポートする各種取り組みが行われている。なお、留学生やその他、特別な事情のある学生に対しても専門的な入学支援プログラムを提供している大学も多い。

2) LC の入学前準備プログラムについて

2024 年 3 月に筆者らは LC を訪問した。インタビューの対象者は、執行部 3 名に加えて、教育・学生支援を担当する主要部門のディレクター担当者 6 名の計 9 名で、

大学への移行を円滑にする LC の支援体制について全 8 セッションを通して調査することができた。

LC では、入学 2 か月前から準備プログラムとして、認知行動療法を活用した関係スキルの強化を目的とした①PEERS (Program for Education and Enrichment of Relational Skills) プログラム、および実行機能スキル開発を通し自己効力感を高める TaC (Transition at College) プログラムに参加することが必須になっている。PEERS および TaC プログラムは、保護者向けも準備されており、殆どの保護者が参加している。同時期に実行機能コーチとして専門能力開発トレーニングを受けたアドバイザー教員との定期面談がある。加えて、LC では、入学前に 3 日間のオリエンテーション (ASD は 4 日間) がある。LC は全寮制であるため、入学前のオリエンテーションプログラムを通して、就寝時間や勉強時間などルームメイトとの約束ごとをスタッフのサポートを得ながら決める。その他、新しい環境での学習面および生活面の順応方法についても教職員や先輩学生からのアドバイスのもと、大学生活への適応を高める支援が行われている。

V. 考察

米国では、発達障害の有無にかかわらず、新入生に対する積極的な大学移行支援が行われている。また、発達障害学生を専門的に受け入れている LC では、入学 2 か月以上前から十分な準備期間を確保し、新しい学習環境への順応を高める支援が行われていることが明らかになった。

日本では、米国に比べ大学入学決定から入学までの期間が短い。そのため発達障害学生は、大学と高校の違いや大学生活への具体的なイメージや大学生活の準備が整わないまま、入学する傾向にある (山本ほか, 2024)。また、大学入学時の時点では、合理的配慮の申し出のない発達障害学生が、大学生活で困っていても援助要請力の乏しさからサポートを求めないケースなどが報告されている (加来, 2021)。これらの点を踏まえると、日本においても新しい環境に順応できるように新入生を専門家がサポートする部署の設置をはじめ入学移行支援体制の充実化が必要であることが示唆された。

VI. 主な参考文献

Landmark College

<https://www.landmark.edu/admissions>

Laugeson, E. A. (2014) The PEERS curriculum for school-based professionals: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder. New York: Routledge.

山本美奈子・松坂暢浩・藤原宏司 (2024) 「発達障害学生の成功に寄与する初年次教育プログラム開発への取り組み」『キャリアデザイン研究』, 20, 77-89.

付記

本研究は、JSPS 科研費 23K02544 の助成を受けて実施した。

知的障害特別支援学校中学部における社会科の実践研究

— 単元「外国のようすをしよう！」におけるチェックリストを用いた評価を通して —

○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: 学習評価, チェックリスト, 外国の様子

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は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チェックリストや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社会科の指導の実施率(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・佐藤・菅野,2021)、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

本研究では知的障害特別支援学校中学部における社会科の単元「外国のようすをしよう！」において、チェックリストを用いた評価の有効性と課題を明らかにするとともに、生徒の知的能力の実態に応じた単元開発を目的とする。

III. 方法

1)対象

X 特別支援学校中学部 3 年生の知的障害のある生徒 8 名に対して、202X 年 6 月～7 月まで 5 名の教員で 6 時間の授業を実施した。特別支援学校学習指導要領中学部社会科の 2 段階「外国の様子」に基づき、単元名「外国のようすをしよう！」で授業を行った。

2)手続き

①育成を目指す資質・能力と学習活動を明確にするために、担当教員 4 名にアンケートを実施した。②単元指導計画(表 1)に基づき、評価基準であるルーブリックとチェックリストを作成した。学習活動には、○×クイズ、調理実習、インタビュー調査、ゲーム等の複数の活動を取り入れた。③生徒の学習状況をチェックリスト形式で記入できる評価表を作成した。評価表には、クイズの正誤やゲームでの回答状況を記入できるようにした。

表 1 単元指導計画

時	学習目標	学習活動
1	「日本・フランス・アメリカ」の違いを知る	「日本・フランス・アメリカ」○×クイズ
2	国による朝ご飯の違いを理解する	インターネットを使用した朝ご飯調べ
3	手順に沿って調理をすることができる	「日本・フランス・アメリカ」の朝食作り
4	日本人の好みの朝食を理解する	食べたい朝食についてのインタビュー活動
5	「日本・フランス・アメリカ」の特徴を理解する	各国の特徴のデータチャート作成
6	「日本・フランス・アメリカ」の特徴を理解する	Let's 国名バスケット!

3)倫理的配慮

研究内容及び研究発表について保護者に説明し、文書で同意を得た。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 時間目は、日本、フランス、アメリカの人々が食べている朝ご飯について予想立てを行った。アメ

リカの人々が食べている朝ご飯の予想について「ハンバーガー」「アメリカンドッグ」等の回答がみられた

表 2 朝ご飯についての予想立て

生徒名	日本	フランス	アメリカ
A	ごはん	パン	ハンバーガー
B	ずし	タンドリーチキン	きなこプリン
C	(回答なし)		
D	(回答なし)		
E	ごはん		アメリカンドッグ
F	ごはん	フランスパン	ピザ

(表 2)。インターネットを使用して調べると、フランスやアメリカでは「パンが多い」という発言がみられ、日本ではご飯と味噌汁の朝食が多いことを生徒たちは理解することができた。しかしスクランブルエッグ、ウインナー、オレンジジュース等は、どの国でも食べられていることを理解できた様子だった。

6 時間目の「Let's 国名バスケット!」では、生徒は日本、フランス、アメリカの 3 チームに分かれて実施した。「なんでもバスケット」のルールを使用し、例えば問 1 では「英語」という言葉を聞いて、英語を使用しているアメリカチームの生徒のみが席を移動し、椅子を獲得することで得点を競った(表 3)。

表 3 「Let's 国名バスケット!」の結果

生徒名	生徒が所属したチーム					
	A	B	C	D	E	F
問1 「英語」(音声提示)(米)	○	×	鬼	○	○	○
問2 箸(イラスト提示)(日)	○	○	○	鬼	×	○
問3 「フランス語」(音声提示)(仏)	○	×	鬼	×	×	○
問4 「グッドモーニング」(音声提示)(米)	○	×	鬼	○	○	○
問5 「トマト」(音声提示)(日仏米)	○	○	×	×	○	○
問6 アメリカの地図の提示(米)	○	○	×	鬼	○	○
問7 フランスの地図の提示(仏)	○	×	×	鬼	○	○

○: 正答, ×: 誤答, 鬼: 鬼の役割
日: 日本, 仏: フランス, 米: アメリカ

V. 考察

本研究では授業中の生徒の学習状況を、複数の教員がチェックリストを用いて評価し、その有効性についての検討を行った。事前に評価表を担任に配布することで、評価の観点が明確になり生徒のパフォーマンスをチェックする姿がみられた。しかし生徒の知的能力の実態によっては、チェックリストによる評価が難しかった生徒もいたため、学習活動の内容について更なる検討が必要であった。

本単元においては、生徒たちは身近な日本の朝食と、フランスやアメリカの朝食を比較することで、「比較する」といった社会科の見方・考え方を働かせながら、その特徴を理解することができていた。社会科の指導において、社会的事象同士を比べることが大切であったと考えらえる。

(参考文献)

- 1) 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> (2024,8,1 閲覧)
- 2) 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.

不安の高い幼児・児童の実態に関する調査 (1)

内在化行動問題との関連を想定して

○田中 里実 橋本創一 岡本茉桜 佐藤翔子 小柳菜穂 三浦巧也
(東京都立大学) (東京学芸大学) (東京学芸大学大学院) (東京学芸大学大学院) (東京学芸大学大学院) (東京農工大学)

KEY WORDS: 不安, 内在化行動問題, 情緒障害

I. はじめに

場面緘黙様の発話や主体的な行動の困難、分離不安、チックや爪噛み等の症状は、集団生活において本人の困り感や不適応感につながり得るものであり、それらは内在化行動問題といわれる。内在化行動問題は、不安の高さとの関連が想定されており、それらの症状は幼児期からみられ(山下, 2007), 早期発見と支援が予後を左右するとされる(石川・坂野, 2004)。

しかし、内在化行動問題を示す子どもは、はかんしゃくや攻撃的な行動といった外在化行動問題を示す子どもに比して本人の困り感が見えにくく、誤解を受けやすかったり支援の必要性に気づかれにくかったりする。結果として、説得や励ましといった表面的な関わりに終始しやすいく。しかしそのような本人の困り感が理解されない表面的な関わりは、不適応感を高めるだけでなく、二次的な問題を招くリスクもあり、適切な状態像の把握と支援の体系化を検討していく必要があると考えられる。

II. 目的

本研究の目的は、内在化行動問題を示す子どもの支援のあり方を検討する上での基礎調査として、不安の高い子どもの実態を明らかにすることである。本研究発表では、発表者らが実施した「不安の高い子どもの実態と支援に関する調査」のうち、子どもの実態に関する結果の一部について整理を行う。なお本研究は、科学研究費助成事業の若手研究「内在化行動問題を示す子どもの適応支援ガイドブックの開発」(課題番号: 24K16736) の助成を受けて実施された。

III. 方法

対象者 首都圏の保育所・幼稚園 1000 施設、小学校 1000 校に依頼状を郵送し、4 歳児クラス担任 1 名、通常学級 3 年生担任 1 名に協力を依頼した。幼稚園・保育所 4 歳児クラス担任 111 名 (回収率 11.1%)、通常学級 3 年生担任 170 名 (回収率 17.0%) から回答を得た。

調査期間 20XX 年 9 月から 10 月に実施した。

調査内容 特に不安が高い特徴があると感じる子ども 1 名の様子について質問した項目のうち、以下の項目の結果について整理した。

①対象児の概要②日本語版幼児用不安尺度(中川・藤生, 2015)(以下、不安尺度): 28 項目 3 件法③日本版 SDQ 子どもの強さと困難さアンケート(以下、SDQ): 25 項目 3 件法

手続き 郵送にて依頼状を送付し、調査内容や倫理的配慮について説明を行った。回答は依頼状に貼付した QR コードからアクセスしてもらい、オンラインアンケートフォーム(Google Forms)を用いて回答してもらった。**倫理的配慮** 調査依頼書において説明を行った。同意する場合にオンラインアンケートフォームにアクセスしてもらい、初めの同意に関する質問においてその意思を確認した。なお本研究は、東京都立大学倫理審査委員会の承認を受けて実施した。

IV. 結果

対象児のうち、医学的診断のある子どもは 4 歳児で 28 名(25.23%)、3 年生で 80 名(47.06%) だった。診断名は重複を含めて自閉スペクトラム症が最も多く、4 歳

児 18 名、3 年生で 35 名だった。不安にかかる診断がある児は、3 年生で 32 名いた。PTSD の児も 3 名いた。

不安尺度の得点を表 1 に示す。本調査の対象児は、中川他(2015)に比して各下位尺度得点が同程度か低い傾向がうかがえた。

表 1. 不安尺度の尺度得点

	4 歳児		3 年生		中川他(2015)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
全般性不安障害	3.58	2.19	3.72	2.17	3.59	2.35
社会恐怖	3.12	2.83	3.41	2.63	3.82	2.97
強迫性障害	1.32	1.87	1.51	1.80	2.01	2.14
外傷恐怖(特定の恐怖)	2.22	2.58	1.50	2.21	8.88	4.22
分離不安	1.54	1.92	1.32	1.86	3.44	2.29

続いて SDQ の得点を表 2 に示す。4 歳児、3 年生ともに各尺度の困難度が標準化データに比して高く、一方で強みとして測られる向社会的行動は得点が低かった。

表 2. SDQ の尺度得点

	4 歳児		標準化サンプル(4-5 歳)		3 年生		標準化サンプル(7-9 歳)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
総合的困難さ	17.08	6.35	6.1	5.3	16.33	6.67	5.8	5.7
情緒の問題	3.63	2.41	1.5	2.0	3.85	2.49	0.9	1.6
行為の問題	3.68	2.86	1.1	1.7	3.16	2.85	1.1	1.6
多動/不注意	5.60	2.59	2.3	2.4	5.81	2.58	2.5	2.6
仲間関係の問題	4.16	1.94	1.1	1.6	3.52	2.06	1.3	1.7
向社会的な行動	3.37	2.73	6.6	2.7	3.41	2.42	6.5	2.7

また、不安尺度の各下位尺度得点と SDQ の各下位尺度得点の相関を調べた結果、複数の尺度間で正の相関がみられた。特に、不安尺度の全般性不安障害、社会恐怖、強迫性障害、外傷恐怖(特定の恐怖)、分離不安の全ての下位尺度得点と SDQ の情緒の問題の間に中程度から弱い正の相関がみられ(4 歳児: $N=111$, 順に $r=.598, .624, .575, .527, .471$, 3 年生: $N=170$, 順に $r=.612, .515, .489, .398, .434$)、総合的な困難さとの間にもそれぞれ中程度から弱い相関がみられたことが特徴的であった(4 歳児: 順に $r=.556, .284, .399, .444, .329$, 3 年生: 順に $r=.426, .290, .387, .277, .229$)。その他、不安尺度の一部の下位尺度と SDQ の行為の問題、多動/不注意、仲間関係の問題との間に弱い相関がみられた。

V. 考察

本研究発表では、不安の高い子どもに関する実態調査の結果の一部を整理した。対象となった子どもの不安の程度は、標準化データに比して同等か低かった一方で、情緒・行動面での困難さは高かった。それらの関係性を検討した結果、不安の高さと内在化行動問題に分類される情緒の問題との関連が想定された。また、その他行為の問題や多動/不注意等の外在化行動問題との関連も一部うかがえた。これらより保育者・教師にとって不安が高いと感じる子どもは、必ずしも不安の高さそれ自体が主徴ではない可能性があること、外在化行動問題よりも内在化行動問題が目立つ可能性があるものの、外在化行動問題も含めて全般的な困難さがある可能性を考慮に入れながら、子どもの様子を把握していく必要があることが示唆された。

保育現場における応用行動分析学的支援の実態調査

○ 緒方 宣拳

(奈良市立辰小小学校)

KEY WORDS: 応用行動分析学、支援、保育者

I. はじめに

保育現場において、障害の有無にかかわらず特別な配慮が必要な子どもへの支援が重要な課題となっている。保育者が有効な支援を行う上で応用行動分析学の理論がこれまで寄与してきた。一方で、保育現場における応用行動分析学の実態を調査した研究はごくわずかしかなく、応用行動分析学の理論や技術も十分に普及していないのが現状である。また、子どもの行動上の問題の原因を保育者がどのように捉えるかは、応用行動分析学の理解や支援にも影響を与えることが指摘されている。したがって、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重要であると考えられる。

II. 目的

本研究は、保育現場における応用行動分析学的支援の実態及び、「気になる子ども」の行動の原因の保育者の捉え方を明らかにすることを目的とする。

III. 方法

1. 調査対象者

A 県の 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 2～3 月に実施した。

3. 調査内容

先行研究を参考に独自に質問紙は作成した。調査項目は、応用行動分析学的支援の実践度 (①環境整備：項目 1～3、②行動観察：項目 4～7、③先行事象：項目 8～24、④結果事象：項目 25～38、⑤望ましくない行動への対応：項目 39～45、について 6 件法で回答を求めた。□は逆転項目。)、 「気になる子ども」の行動の原因の捉え方に關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

大阪総合保育大学研究倫理委員会の承認を得て実施した。

IV. 結果

1. 分析対象者

196 園に配布し、156 園から回収を得た (回収率 79.6%)。770 名中、欠損等があったものを除き 640 名を分析対象とした。

2. 応用行動分析学的支援の実践度

各質問項目の応用行動分析学的支援の実践度に対して Shapiro-Wilk 検定を行った結果、正規性を確認できなかった ($p < .01$)。①環境整備、②行動観察、③先行事象、④結果事象、⑤望ましくない行動への対応ごとに Friedman 検定を行い、主効果を確認した場合は多重比較として Bonferroni 法を用いた。

① 環境整備

有意ではなかった

② 行動観察

項目 4>6>7>5

③ 先行事象

項目 8・9・10・11・12・14・17・18・19・21・22・

23・24>13・15・16・20

④ 結果事象

項目 25>26・27・28・29・31・32・34・35・36・37・38>30>33

⑤ 望ましくない行動への対応

項目 45>42>44>41>39・40・43

3. 「気になる子ども」の行動の原因の捉え方

「本人の問題 (特性や性格など)」は 76.1%、「家庭の問題 (親子関係や育った環境など)」は 11.3%、「保育者の仕方の問題 (人的・物的環境など)」は 7.8%、「無回答等」が 3.6%、「一過性の問題 (一時的なもの)」は 1.3% であった。

V. 考察

1. 応用行動分析学的支援の実践度

① 環境整備

中央値や四分位偏差の値から、安定して環境整備に關する支援が実践されていると推測される。

② 行動観察

項目 4 や 6 のような「子ども本人についての記録」に比べると、項目 5 や 7 のような「子どもを取り巻く環境についての記録」が少なかった。環境からの影響を大きく受ける時期であることを鑑みると、子ども本人を取り巻く環境についても考慮して記録する必要がある。

③ 先行事象

上位 13 項目のうち実践度の低い保育者へ推奨していくことが望まれる。項目 15「視覚ツール」が最も低かった。日々の保育の中で有効に活用するには難しさがあると考えられる。

④ 結果事象

項目 25「良い行動をするとほめる」が最も高く、子どもをほめて育てる保育が大切に実践されていることが示された。また、専門職の観点から「ほめる」ということを保育者は行っており、そのため、項目 25 の次に、ほめ方に関する項目 26・32・34・35・36・37・38 が高くなったと推測される。一方で、項目 33「良い行動に対して特権を与える」の得点が有意に低かった。ほうび使用への抵抗感があると考えられるが、具体的で即時性があり、子どもによっては効果的である。そのため、適切な知識の伝達及び使用を推奨していくことが必要である。

⑤ 望ましくない行動への対応

項目 45「危険な行動に対する注意・叱責」が有意に高かった。危険性の高い望ましくない行動に対して保育者は適切に対応していると言えるだろう。一方で、項目 44「不適切な行動にはある程度厳しく指導する」が三番目に高かったことから、罰 (注意・叱責) の必要性の認識が残っている保育者もいると推測される。また、項目 40「不適切な行動への無視」が低かった。このことから、子どもの望ましくない行動に対して、保育者が対応してしまっているケースは少なくなく、望ましくない行動をより悪化させている可能性もあると考えられる。保育者には行動の原理を理解することが求められる。

2. 「気になる子ども」の行動の原因の捉え方

行動上の問題の原因を「環境要因」より「個人要因」で捉える保育者が多かった。子ども個人の要因に求めず、保育者にできることを真摯に考え続けていくことが必要である。

参加者特性の事前分析を基にしたオンライン研修の実践

○ 大島 崇^{*1} 山内 幸恵^{*2} 木股 真理子^{*2}
^{*1}(明石こどもセンター) ^{*2}(明石市立発達支援センター)

KEY WORDS: 発達障害、支援者向け研修会、オンライン、事前分析、外部講師、研修評価

I. 問題と目的

日本保育協会(2014)は、保育施設の約半数の保育士が障害児保育に自信をあまり持てておらず、障害児支援をテーマとした研修希望が多いと報告している。しかし未就学児の現場では、人材不足や業務の多忙等を理由に研修機会が少ないという課題があり、支援者の研修にはより効率的で効果的な実施手法が望まれる。

一方、国の施策から自治体には発達障害児支援の体制構築や質の向上が求められており、早期介入の視点から発達障害の研修を開催する意義は大きい。当市でも、長年未就学児の支援者向けに発達障害の研修を開催し、新型コロナ以降はオンライン研修も行ってきた。しかしオンライン研修は気軽に参加しやすい反面、参加者間の反応や交流が得にくく、大人数だと一方向の伝達になりやすい課題もある。

そこで、当市開催の未就学児の支援者向け研修「発達障害の理解と対応」が効果的な研修会になるために、オンラインの利点を生かしつつ、参加者特性を事前に分析し、それに即した研修設計と実践を行った(研修設計は図1)。

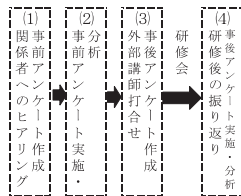


図1 本研究の研修設計

II. 方法

(1)関係者へのヒアリング・事前アンケート作成

【時期】2022年12月。【方法】研修参加機関の所属長2名、市保育担当部局管理職1名へヒアリングし、研修内容等を検討。その結果から事前アンケート項目を作成。

(2)事前アンケート実施・分析

【時期】2023年5月。【対象者】研究同意をした参加者58名。【方法】オンラインによる質問調査。【調査内容】①基礎情報:所属、職種、経験年数、研修会の参加歴、担当集団内の発達障害児の有無と人数。②知識・動機:発達障害に関する理解、研修の期待度。③研修内容に関する希望:現在の困りごと(生活面・対人面・言語面・行動面・集団行動・困っていない)、聞きたいこと(発達障害の基礎知識・基本的な対応・個別支援の工夫・環境面の工夫)。回答は、①選択式、②理解度:「非常にそう思う」～「全くそう思わない」の5件法、期待度:0～100%。③選択式と自由記述。【分析】回答は選択式を統計処理、自由記述は質的処理。

(3)外部講師の打合せ・事後アンケート作成

【時期】2023年6月。【方法】事前アンケート結果を基に研修内容を外部講師と検討後、事後アンケートを作成。

(4)研修後の振り返り・事後アンケート実施・分析

【時期】2023年6月研修後2週間。【対象者】研究同意をした参加者30名。【方法】オンラインによる質問調査。【調査内容】①基礎情報:事前アンケートと同じ。②研修評価項目:関心、仕事との関連性、発達障害の理解、困りごとの背景の理解、対応の自信度、実践活用、満足度。③自由記述:実践活用や職場で広めたいこと。回答は、①:選択式、②「非常にそう思う」～「全くそう思わない」の5件法。満足度:0～100%。【分析】回答は選択式を統計処理、自由記述は質的処理。

⑤倫理的配慮:まず所属長の許可を得た。アンケート冒頭に趣旨、利用方法を明示し、参加者に同意を得た。

III. 結果

(1)関係者へのヒアリング・事前アンケート作成

3名のヒアリングから、過去の研修では所属長等が研修機会や経験年数が少ない職員への知識向上を期待していた。そこで、事前アンケートでは、「研修会の参加歴」「担当集団内の発達障害児の有無」、具体例を明示した「困りごと」「聞きたいこと」(選択式と自由記述)を加えた。

(2)事前アンケート結果

所属は「保育施設職員」67%、職種は「保育士」55%・「幼稚園教諭」22%、経験年数は「5年未満」40%・「5～10年未満」10%以上30%前後、研修会の参加歴は「なし」55%、担当集団内の発達障害児数は「4人以上」45%・「なし」7%、期待度は「90以上」60%・「80-89」24%だった。参加者の困りごとは「行動面」「言語面」「集団行動」が多く、聞きたいことは「個別支援の工夫」「基本的な特性や遅れへの対応」が多い。自由記述では、聞きたいこととして「痲痺やトラブルの対応」「特性に配慮した個別や集団の配慮」が上がっていた。

(3)外部講師の打合せ・事後アンケート作成

打合せにて、参加者像(身近に発達障害児がいるが発達障害の学習機会が少ない等)、当市の現状(子どもの増加で保育施設が急増し、人材育成が追いついていない等)を共有した。さらに、困りごとや聞きたいことの自由記述では、基礎的で日常的な場面への具体的対応に関する内容が多かったため、研修内容は、前半に発達障害の基本特性の理解と具体事例の時間を増やし、後半は参加者の相談に講師が答える質疑応答形式の時間にした。

事後アンケートは、知識の向上を事前事後で比較するため「発達障害の理解」、内容の評価のために「関心」「仕事との関連性」「困りごとの背景の理解」対応の自信度」「実践活用」「満足度」の項目とした。

(4)研修後の振り返り・事後アンケート結果

研修後の振り返りでは、事前アンケートの分析で参加者像が把握できたことで、講義や質疑応答が参加者のレベルに合ったものになっただろう、と講師と共有した。

事後アンケートの結果を見ると、「関心(AV=4.67)」「仕事との関連性(AV=4.7)」「困りごとの背景の理解(AV=4.67)」「対応の自信度(AV=4.53)」「実践活用(AV=4.3)」は平均値が4を超え、「満足度(AV=91.6)」も90を超えた。また「発達障害の理解」の平均値は事前(AV=3.23)、事後(AV=3.77)だったが、対応のあるT検定から、事後評価が有意に高く($t(29)=2.80, p=.009$)、参加者の発達障害の理解度が上がる傾向が示唆された。

IV. 考察

本研究では、参加者特性に応じた効果的な研修のあり方を検討した。事前アンケートを実施して、研修内容の理解度やニーズ、日頃の発達障害児の関連性、今までの研修歴等の事前アンケートを分析することで、研修で重点的に扱うべき内容や難易度を外部講師と打ち合わせることができた。結果的に、事後アンケートでは高い研修評価や発達障害の理解度の向上が見られ、参加者にとって効果的な内容を提供できたと考えられる。

今後の課題として、①参加者特性の把握がより可能な事前アンケートの作成、②参加者特性を生かした外部講師との打合せ方法、③信頼性の高い事後アンケートの作成、④参加者の発達障害の理解や対応の変化、外部講師の評価等を含めた研修設計が考えられる。

(参考文献) 社会福祉法人 日本保育協会:平成26年度保育士のキャリアパスに関する調査研究報告書,2014

加害児童・生徒の対応に関する教員の支援ニーズの検討

—法務少年支援センターの地域援助業務における学校連携の在り方—

○下郷 大輔 脇 貴典 藪内 秀樹 菊地 学

(作新学院大学) (宇部フロンティア大学) (仙台少年鑑別所盛岡少年鑑別支所) (岩手県立大学)

KEY WORDS: 法務少年支援センター、地域援助、加害児童・生徒、教員の支援ニーズ

I. はじめに

令和 5 年度の児童・生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査によれば、いじめやその重大事態及び暴力行為（以下：加害行為）の件数が前年比で増加傾向にある。文部科学省は、特にいじめへの対策として学校内外に多職種のプロフェッショナルを配置し、教育相談体制の充実や加害児童・生徒への指導、再発防止といった対策の推進を図るとしている（文部科学省、2024）。また、現在の複雑化・多様化した課題の解決を促進するために、「チームとしての学校」の実現が求められており（文部科学省、2016）、具体的な改善方策の 1 つとして地域との連携体制の整備があげられている。

法務省によれば、少年鑑別所は法務少年支援センターの名称で地域の非行・犯罪の防止に向けた支援（地域援助）を行っており、関係機関の依頼で最多を占めるのが学校等の教育機関である。同センターでは、いじめを含む加害行為等の問題に関する教員からの相談のほか、児童・生徒のカウンセリングや心理検査・心理教育、保護者への助言等、多面的な支援が可能である（法務省、2023）。生徒指導提要にもその旨が明記されており、学校との連携・支援の更なる充実が必要と考える。

しかし、日々変化する児童・生徒の問題に教員がどのように対応していけばよいのか、その実態は明らかとなっていない。今後、包括的な支援体制の整備を進めていくためには、加害児童・生徒及びそれらに対応する教員の困難や教員自身の支援ニーズを把握する必要がある。

II. 目的

以上を踏まえ、本報告では児童・生徒の加害行為の特徴を探ると共に、対応する教員の困難を調査する中で、教員の支援ニーズを探り、法務少年支援センターとして可能な連携・支援方法を模索することを目的とする。

III. 方法

調査時期・対象者 調査は 2024 年 11 月に、教育相談関連の研究大会に参加した教員約 100 名に調査協力を依頼した。回答者は 23 名であり、加害行為に直接または間接的に対応した教員は 20 名（対応当時、小学校教諭 8 名、中学校教諭 3 名、高等学校教諭 7 名、特別支援学校教諭 1 名、無回答 1 名）であった。

調査内容 調査では「加害児童・生徒への対応の中で、最も苦慮した出来事」などに関する項目や「他部署との連携」に関する項目、及び「犯罪行動の背景要因」などに関する項目（対応の難しさを生んだものについてなど）を用いた。また学内の支援ニーズを包括的に探るために、教員が加害児童・生徒に直接的に対応した場合と間接的に対応した場合に分けて回答できるように項目を設定した。調査は Google フォームを使用して回答を求めた。

IV. 結果

教員が加害行為に直接・間接いずれの対応をしたか、対応の難しさを生んだ要因として感じたことについて、クロス分析を行った（Figure 参照）。その結果、縦軸は犯罪の態様（暴力性等）を示し（寄与率 .49）、横軸は本人の資質・環境のいずれが問題となるか（問題の内外的性）を示した（寄与率 .34）。

特に、学習・行動面の困難と知的発達の遅れがあり、かつ傷害等の粗暴行為が認められる児童・生徒については、直接・間接関わらず対応が難しいと感じられる傾向にあること、また学校での窃盗への対応の難しさには家

庭の事情が関連することが示された。さらに、学校外との連携の不足はほぼ中心に位置しており、加害行為の態様や、本人の資質面などに関わらず、各要因との関連が示唆された。

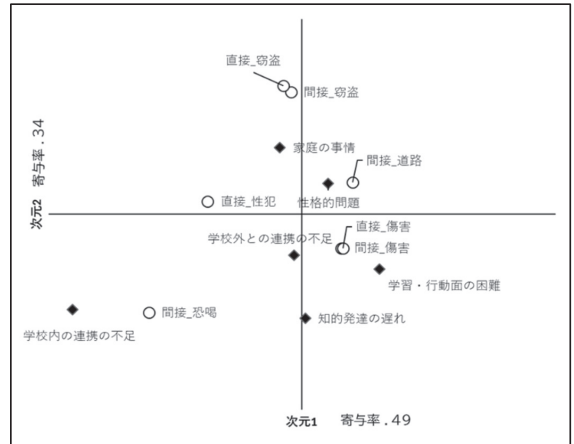


Figure 1 加害行為と対応の難しさを生んだ要因に関するクロス分析の結果

V. 考察

調査結果から、校内での加害行為等の問題解決に必要な支援として「学習・行動面の困難や知的発達の遅れを背景とした粗暴行為等への専門的な助言」、「複雑な家庭の事情を抱えた加害児童・生徒の保護者対応に係る支援」、「学校内の専門家や教員間連携の促進と役割分担」のほか、加害行為等への外部機関との連携を含む組織的対応などの観点が必要とされ、これらは教員の支援ニーズとして想定される。

法務省（2023）によれば、法務少年支援センターでは加害行為等の背景要因のアセスメントや問題に応じたワークブックによる個別指導（暴力、窃盗、性的問題等）のほか、オンラインを含むケース会議への参加や保護者への助言や保護者対応に係るコンサルテーション、職員研修等に応じている。学校だけでなく児童相談所や警察等の関係機関を含むネットワークを構築してケースに対応できることから、加害と被害の双方に、関係機関で役割分担しながら対応することも可能であると考えられる。上記教員の支援ニーズは、これら法務少年支援センターの機能を利用することで解決の一助になると言え、同センターと学校・教員の役割を整理しながら有効な連携の在り方を模索していく必要がある。

（参考・引用文献）

文部科学省（2024）：児童・生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査。
法務省（2023）：犯罪白書。

高等学校の教育課程における心理学教育の必要性とその課題

○ 竹達 健顕¹⁾ 橋本 創一¹⁾ 三浦 巧也²⁾ 日下 虎太郎³⁾ 風間 睦子⁴⁾

(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⁾ (東京農工大学)²⁾ (明治学院大学)³⁾ (放送大学)⁴⁾

KEY WORDS: 高等学校, 教育課程, 心理学教育

I. はじめに

青年期における現代の高校生が直面する課題は多岐にわたる。まず、義務教育段階にはない単位修得や進級、進学のための学業成績におけるプレッシャーがあり、ストレスを感じる生徒は多い。また、友人関係の悩みも深刻であり、友達とのトラブルや孤立感、いじめなども精神的な負担となり得る。さらには、家庭内の問題も無視できない。保護者とのコミュニケーションがうまくいかず、自分が理解されないと感じることもあると、将来への不安も大きくなり、高校卒業後の進路選択や職業選択に自信が持てず、自己肯定感を低下させることがある。これらの問題に対処するためには、教員を含む信頼できる大人や、スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーといった専門職支援者等に相談することが有用である(竹達・橋本他, 2022)。一方で、心理学に関連する学びを通して、俯瞰的に自分自身を見つめることで、安心感をもって成長できる精神的環境を整えることも必要である。心理学を通して自分自身と向き合うことは、青年期を乗り越える上で一つの有用な方策であるとされる(高木・安藤他, 2020)。

現在の高等学校では、ADHD・LD・ASD等の発達障害のある生徒、義務教育段階まで通級・教育相談室に通っていた生徒、適応障害・気分障害・摂食障害・場面緘黙症・不安症等によって心療内科に通院している生徒等、実に多様な生徒が在籍していることから、高等学校においても生徒各人の実態に合わせた教育的支援を実践していくことが求められている(竹達・橋本他, 2023)。その中でも発達障害に着目してみると、文部科学省(2022)は高等学校における発達障害の可能性のある生徒の在籍率を約 2.2%と報告している。さらに東京都教育委員会(2024)は、都立学校における発達障害のある生徒について 3.4%の在籍率を示し、その内訳は全日制課程で 2.5%・定時制課程で 14.3%と示した。課程による在籍率の差はあるものの、いずれも一定の割合で在籍している。東京都教育委員会は、これまで東京都発達障害教育推進計画(2016)などの取り組みにより、発達障害のある生徒への指導や支援体制を拡充してはいるが、一方で生徒自身の主体的な学びにより、生徒自身の精神的環境を整えるような取り組みを実施している高校は少ない。

心理学は、公民科をはじめとする様々な教科、教科外の学び、日常生活等と関わっており、学校設定科目などで心理学に関する学びを深めることで、自分自身と周囲にいる人たちを理解し、生徒自身がより良く生きるための手がかりとなり得る。発達障害のある生徒や精神疾患のある生徒等が、主体的に心理学を学ぶことにより、俯瞰的に自分自身を見つめることで、安心して成長できる精神的環境を整えることは、困難な青年期を乗り越える上で有用な方策であると筆者は考える。

II. 目的

本研究では、東京都教育委員会(2024)が示した、都立学校定時制課程における発達障害のある生徒の在籍率(14.3%)に着目し、学びなおしを中心とする学校群(エンカレッジスクール・チャレンジスクール・定時制課程)において、教育課程表に心理学に関連する科目が設置されているか調査を実施する。そして、今後の高等学校の教育課程において、発達障害のある生徒を含む特別な教育的支援が必要な生徒への適切な支援や教科指導方法・教育課程のあり方について、その視座を得ることを発展的な目的とする。

III. 方法

東京都立高等学校 197 校のうち、学びなおしを主とする学校群を調査対象とした。まず①エンカレッジスクール 6 校、チャレンジスクール 7 校の教育課程に心理学に関連する科目が設置されているかを調査した。次に②定時制課程(学年制・夜間) 36 校、定時制課程(単位制・昼夜間) 12 校、定時制課程(単位制・夜間) 5 校の教育課程に心理学に関連する科目が設置されているかを調査した。さらに仁平・高橋(2011)が調査を実施し③総合学科 16 校の教育課程に心理学に関連する科目が継続して設置されているかを再調査した。本調査では①・②・③の計 82 校(重複含む)を調査対象とし、各高等学校のホームページおよび学校紹介パンフレットから教育課程表を閲覧し、心理学に関連すると思われる科目の設置状況について調査した。

IV. 結果

- ① エンカレッジスクール 6 校、チャレンジスクール 7 校の教育課程表において、心理学に関連する科目は設置されていなかった。(自己管理能力の定着を目指し、独自に作成した教材を活用する授業『セルフマネジメント』や、学校に通える土台を整えることを重要視し入学当初に教科横断型授業として『交流プログラム』を導入している学校があった)
- ② 定時制課程(学年制・夜間) 36 校、定時制課程(単位制・昼夜間) 12 校、定時制課程(単位制・夜間) 5 校、計 53 校の教育課程表において、心理学に関連する科目は設置されていなかった。
- ③ 総合学科 16 校の教育課程表において心理学に関連する科目を設置しているのは 5 校であった。

V. 考察

学校設定科目は、学校独自の特色ある教育課程の編成を可能にするため、心理学教育科目が設置されていたとしても、学校ごとに異なる内容の心理学教育であった。高校生への心理学教育の標準をどのように考えるべきかについては、各心理学会と連携し検討していくことが必要であろう。調査の結果、5 校が心理学教育に関わる学校設定科目を設置しており、臨床心理学やカウンセリングを科目内容としている学校があった。

現在の高等学校では、発達障害のある生徒や精神疾患のある生徒等、学校生活において困難を抱えて生活している生徒がいる。生徒の実態に合わせた教育的支援が求められる一方で、生徒自身が自ら主体的に学ぶことにより、俯瞰的に自分自身を見つめることで、安心して成長できる精神的環境を整えることも必要であり、青年期の困難を乗り越える上で心理学教育は一つの方策として期待するところである。

(参考文献)

- 仁平義明・高橋美穂(2011)
高校生になぜ心理学教育をするのか—大学と高校の心理学教育の目標の違い—。白鷗大学教育学部論集, 5(1), 93-114.
東京都教育委員会(2024)
都立高校における発達障害教育の手引き～誰一人取り残さない学校づくり～。
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/high_school/files/special_support_resource_rooms/guide.pdf

特別支援教育における武道に関する研究動向

—知的障害特別支援学校での剣道授業に着目して—

○ 岩井 祐一 丸橋 利夫 岩切 公治
(東京学芸大学附属特別支援学校) (国際武道大学) (国際武道大学)

KEY WORDS: 知的障害特別支援学校, 剣道, 研究動向

I. はじめに

2018 (平成 30) 年に告示された特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部) では、中学部の保健体育科において、「武道」も含めて各領域とも、すべて取り扱うものと示されている。特別支援教育における武道の実施状況においては、時光ら (2016) の調査によると、特別支援学校中学部・高等部での武道実施率は、37%であったことが報告されている。加えて、特別支援学校の障害種と武道の実施有無では、視覚障害及び聴覚障害の特別支援学校において武道実施率が 7 割を超えていたが、知的障害特別支援学校では武道実施率が 14.74%であり、障害種別の中で最も低い結果であったことが明らかとなっている。

武道の取り組みに関しては、柔道における研究 (宇都宮ら, 2009) で、知的・発達障害者にとって、挨拶や他人を思いやる心等、社会生活に必要な態度や能力等の発達を助長することを主張していたり、矢野 (2023) は、海外の研究者によって、発達障害児 (知的障害を含む) の実行機能の改善には「武道の形 (かた)」の継続的実施が有効であることが明らかにされていることを示している。このように、武道における教育効果が特別支援教育においても認められつつある中において、武道の充実を図るためには、先行研究の知見を踏まえながら、研究動向を把握するとともに、今後の展開や課題を明らかにする必要があるのではないかと考える。

II. 目的

そこで、本研究では知的障害特別支援学校に焦点を当て、剣道授業に関する先行研究を分析し研究動向について概観することを目的とした。筆頭筆者の所属が知的障害特別支援学校であり、現在知的障害特別支援学校における剣道授業に関して研究をしていることから、今後の知的障害教育における剣道授業の在り方や課題について検討することとした。

III. 方法

1) 文献の選定

2024 (令和 6) 年 10 月 31 日時点で、国立情報学研究所が運営する学術情報検索サービス (CiNii) を用いて、「知的障害」と「剣道」、「特別支援」と「剣道」をキーワードとして検索をした。次に、検索で表示された文献から重複したものや議事録、雑誌、書籍は分析対象から除外し、学術論文のみを残した。さらに、その中からアブストラクトやキーワード、本文に目を通し、内容的に知的障害教育、剣道授業に関連がある論文についてスクリーニングした。なお、本研究における採択基準としては、知的障害特別支援学校での取り組みであること及び剣道授業に関する具体的な記述があること、文献レビューではないものとした。

2) 分析方法

対象となる論文を精読し、知的障害特別支援学校における剣道授業に関する取り組み、目的・方法、内容で整理を行った。

IV. 結果

国立情報学研究所が運営する学術情報検索サービス (CiNii) における検索の結果、「知的障害」と「剣道」では 1 件、「特別支援」と「剣道」では 5 件が抽出された。計 6 件について資料選定の手続きを経た結果、対象となった論文は 3 件であった (表 1)。

表 1 対象資料

No.	出版年	著者名	論文名
1	2024	宇野ら	知的特別支援学校中学部における「武道 (剣道)」の授業開発について
2	2023	中嶋ら	知的障害児に対する保健体育科授業におけるバーチャルリアリティゴーグル活用の可能性 ～武道、なかでも剣道を題材として～
3	2019	丸橋ら	特別支援学校における剣道授業の実践報告と今後の課題：剣道教育のあり方を考える

抽出された 3 件の論文について、キーワードを確認すると、特別支援学校、剣道授業、武道必修化、技能習熟、授業開発、学習モデル、剣道形プログラム、保健体育、仮想現実等が挙げられていた。また、研究の目的としては、剣道授業の在り方の検証、VR を活用した剣道授業における可能性と課題の検証、剣道の授業単元づくりと授業実践についての報告と成果や課題を明らかにするものであった。研究対象としては、中学部を対象とした論文が 2 件、高等部を対象とした研究が 1 件であった。

V. 考察

知的障害特別支援学校に焦点を当てた、剣道授業に関する先行研究を分析した結果、3 件とも新学習指導要領告示後に出版された論文であった。学習指導要領改訂による影響もあると考えられる。また、授業実践に関しては大学と深く連携し取り組んでいる内容が 2 件見られた。今後の武道 (剣道) 授業の充実を図っていくには、矢野 (2024) の指摘にもあるが、どの教員でも武道授業ができる形を整える必要があると言える。今後は、実践を踏まえながらの授業づくりや検討がさらに必要になるだろう。抽出された論文の考察やまとめからは、先行研究や授業実践の報告が少ないこと、全国の特別支援学校における実態調査を進めつつ検討を深めていくことが指摘されている。今回は、一つの文献情報データベースによる検索結果のみを対象としたため、今後は他文献情報データベースを含めた更なる詳細の分析を行いつつ、本研究の内容を踏まえて武道 (剣道) の充実に向けた調査や実践を深めていく必要があると考える。

(参考文献)

- 丸橋利夫・田中守 (2019) 特別支援学校における剣道授業の実践報告と今後の課題—剣道教育のあり方を考える—。武道・スポーツ研究, 第 1 号, 111-121.
- 中嶋実樹・對馬大成・増田貴人 (2023) 知的障害児に対する保健体育科授業におけるバーチャルリアリティゴーグル活用の可能性 ～武道、なかでも剣道を題材として～。弘前大学教育学部研究紀要クロスロード, 97-103.
- 時光秀明・齋藤まゆみ・澤江幸則 (2016) 特別支援教育における武道の実施状況と課題に関する研究。アダブテッド・スポーツ科学専門領域, 2(1), 18-21.
- 宇川浩之・矢野宏光・山口洗明・森本有矢子 (2024) 知的特別支援学校中学部における「武道 (剣道)」の授業開発について。高知大学学校教育研究, 第 6 号, 133-138.

就学時健康診断における知能検査の実施について

—論文検索による動向調査—

○ 野元 明日香 飯干 紀代子 新納 雅樹 志賀 希子
(志學館大学)

KEY WORDS: 就学時健康診断、知能検査、特別支援教育

I. はじめに

近年、特別支援教育をめぐる環境は、目まぐるしく変化している。平成 18 年 12 月、国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択されたことを機に、我が国では障害者総合支援法や障害者差別解消法の制定等、障害者に関する制度の整備が進められた。文部科学省では、平成 24 年 7 月に報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」がとりまとめられ、障害のある児童生徒等の就学先決定の仕組みに関する学校教育法施行令の改正が行われた。具体的には、(1) 障害の状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みへの改正、(2) 障害の状態等の変化を踏まえた転学に関する規定の整備、(3) 視覚障害者等である児童生徒等の区域外就学に関する規定の整備、(4) 保護者及び専門家からの意見聴取の機会の拡大、の 4 点であり、特に (1) については各自治体が試行錯誤しつつも「就学時健康診断」等の名称で、学校保健安全法で定められるに至っている。対象は、小学校入学を翌年に控えた児童である。検査項目は、表 1 に示すとおりで、(1) に関する事項は「七その他の疾病及び異常の有無」が該当する。

表 1. 就学時健康診断の検査項目^①

一 栄養状態 ^②
二 脊せき柱及び胸郭の疾病及び異常の有無 ^③
三 視力及び聴力 ^④
四 眼の疾病及び異常の有無 ^⑤
五 耳鼻咽いん頭疾患及び皮膚疾患の有無 ^⑥
六 歯及び口腔の疾病及び異常の有無 ^⑦
七 その他の疾病及び異常の有無 ^⑧

II. 目的

障害のある子どもにとって、就学前に知能検査等のアセスメントは、就学先の決定や支援内容の選択、就学後の教育課程の決定などの判断材料となるばかりでなく、その後の適応や精神状態にも関わる重大な局面と位置づけられる (野元, 2024)。

本研究では、就学先を検討する上で一つの分岐点である就学時健康診断の際に、知能検査を実施している例があるのか、実施しているとすればどのような知能検査を使用しているのか、その動向について、文献調査を通して知ることを目的とする。

III. 方法

論文検索エンジンである「CiNii Research」にて、2024 年 11 月に論文検索を行った。検索の対象は「論文」のみとし、その他の「本」や「プロジェクト」等は除外した。

IV. 結果

表 2 のとおり、用語としては「就学時健康診断」より、その短縮語である「就学時健診」を用いた論文が多かった。それを踏まえ、それぞれに「知能検査」を加えて検索したところ、「就学時健診」との組み合わせのみ 1 つが該当した。

表 2. 第 1 次キーワード検索の結果

キーワード	論文数	論文の例
就学時健康診断	33	松下ら(2020)就学時健康診断の現状と課題, 日本医師会雑誌, 148 (12), 2457-2459.
就学時健診	45	森(2023)就学時健診における発達障害児の視力検査, あたらしい眼科, 40 (4), 453-458.
就学時健康診断 + 知能検査	0	
就学時健診 + 知能検査	1	羽山(2024)学校教育における心理検査実施に対するまなざし—初等中等教育における知能検査実施をめぐる言説—, 滋賀大学教育実践研究論集, 6, 165-172.

該当論文が少なかったことから、キーワードを「スクリーニング」、「田中ビネー」、「WISC」に変更し、さらに検索を行ったところ、表 3 の結果となった。

表 3. 第 2 次キーワード検索の結果

キーワード	論文数	論文の例
就学時健診 + スクリーニング	7	江川ら(2010)新潟県阿賀野市の就学時健診における自閉症スクリーニング質問紙を用いた広汎性発達障害の疫学調査, 小児の精神と神経 50 (4), 441-442.
就学時健診 + 田中ビネー	0	
就学時健診 + WISC	1	安永ら(2007)軽度発達障害を持つ子どもの支援, 九州理学療法士・作業療法士合同学会誌, 0, 41.

V. 考察

論文検索の結果、「就学時健康診断」や「就学時健診」そのものに関する研究が多くない現状であることが明らかになった。「就学時健診」における「知能検査」について検索された論文の筆者である羽山 (2024) は、これまでの歴史について新聞記事をもとに整理している。その中で「検査を受ける本人や保護者の納得、時間をかけた相談体制といった環境が整ってはじめて、検査は有効なものとなるのではないだろうか」と述べている。就学時健康診断は、就学を翌年に控えた全児童を対象に行うため、知能検査を実施する場合には限られた期間内に相当の時間や労力が発生する。羽山 (2024) の述べる「時間をかけた相談体制」も、特に人口の多い自治体では構築し難いことが推察され、実施する自治体の少なさと構する論文の希少さに関連がある可能性が考えられた。

(主な引用文献)

羽山裕子 (2024) 学校教育における心理検査実施に対するまなざし—初等中等教育における知能検査実施をめぐる言説—, 滋賀大学教育実践研究論集, 6, 165-172.
野元明日香 (2024) 聴覚障害児を対象とした知能検査に関する研究の動向と課題—ウエクスラー式知能検査の実施方法に着目して—, 志學館大学研究紀要, 45, 39-55.

境界知能の児童への教育的支援に関する意識調査

—小学校および特別支援学校小学部教員へのアンケート調査から—

○佐藤 翔子
(東京学芸大学)

KEY WORDS: 境界知能 教育支援 意識調査

I. はじめに

「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(文部科学省, 2022)によると、「学習面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は 6.5%であるという。このような児童生徒への支援の観点として近年注目されているのが「境界知能」である。境界知能とは、IQ が 70~85 程度であり、学習上・生活上の困難を示す可能性が高いにもかかわらず、行動面や対人関係面で顕著に支援を要しない限り、特別な教育的支援の対象となりにくいという問題がある。また、教育支援の枠組みがないことで、境界知能の児童生徒は通常学級、特別支援学級、特別支援学校に混在しており、教員はその対応に困難感を抱えている(佐藤・橋本, 2023)。そこで、まずは教員が境界知能について理解した上で、各環境下で実現可能な支援を思索し、提供していく必要がある。

II. 目的

境界知能に関する教員の意識から、境界知能の児童への指導・支援に関する現場のニーズを把握する。

III. 方法

調査期間と方法: 2024 年 7 月~8 月にかけて、Google フォームによる質問紙調査を実施した(郵送総数 1417 件、回収率 14.4%)。調査の依頼状には研究趣旨やデータの取り扱い等に関する説明を記載し、同意の上で回答を求めた。調査の実施にあたり、東京学芸大学研究倫理委員会の承認を得た(承認番号: 816)。

調査対象: 首都圏の小学校 1,000 校、全国の特別支援学校(肢体不自由・病弱・視覚・聴覚) 小学部 417 校の 6 年生の担任教諭を対象とした。

調査内容:

【フェイスシート】①回答者の勤務年数 ②特別支援教育(以下、特支)の担当経験の有無とその年数

【境界知能に関する理解・意識】①境界知能という言葉や意味を知っているか(「知っていた」~「全く知らなかった」の 4 件法) ②境界知能について学習する機会の有無と学びの方法 ③境界知能について学ぶ意欲や必要性について、「学びたい」「学ぶ必要がある」と思うか(「とてもそう思う」~「全く思わない」の 5 件法)

IV. 結果

【フェイスシート】

教員の勤務年数(N=205)は、1 年目が 2 名(1.0%)、2~5 年目が 28 名(13.7%)、6~10 年目が 48 名(23.4%)、11~15 年目が 53 名(25.9%)、16 年以上が 74 名(36.1%)であった。小学校通常級の担任のうち、特支(通級、支援級、支援学校)の経験がある者は 34 名(20.5%)、特別支援学校教諭免許状所有者は 18 名(10.8%)であった。担当年数の平均は、通級が 4.3 年(N=11)、支援級が 2.8 年(N=24)、支援学校が 2.0 年(N=2)であった。

【境界知能に関する理解・意識】

①回答全体(N=205)で見ると、「知っている」は 70 名(34.1%)、「少し知っている」は 53 名(25.9%)、「ほとんど知らない」は 43 名(21.0%)、「全く知らない」は 39 名(19.0%)であった。 χ^2 検定により通常級と支援学校で回答を比較すると、有意な関連はみられなかつ

た($\chi^2(3, N=205)=6.27, p=.099$)。しかし、残差分析の結果、「全く知らなかった」について通常級が有意に多く、支援学校は有意に少なかった(いずれも $p=.045$)。また、通常級担任で、特支の経験がある者とないで比べたところ、有意な関連がみられた($\chi^2(3, N=166)=11.40, p<.01$)。残差分析の結果、「知っていた」は、特別支援の経験がある者は有意に多く、経験がない者は有意に少ないこと($p=.041$)、「全く知らなかった」は特別支援の経験がない者が有意に多く、経験がある者は有意に少ないことが分かった($p=.003$)。②回答全体(N=205)では「ない」が多かった(N=130、63.4%)。通常級と支援学校で回答を比較したところ、有意な関連がみられなかった($\chi^2(1, N=205)=0.41, p=.522$)。特支経験の有無(通常級担任のみ)で比較すると有意な関連がみられた($\chi^2(1, N=166)=19.24, p<.001$)。残差分析の結果、特別支援の経験がある者は学習機会が「ある」が、経験がない者は学習機会が「ない」が多かった($p<.001$) (表 1)。

表 1. 特支経験と学習の機会のクロス表

変数		②境界知能について学習する機会	
		ない	ある
特支の 担当経験	ある	▼ 11	△ 23
	ない	△ 96	▼ 36

※△は有意に多い、▼は有意に少ない

また、学びの方法(複数回答可、総数 N=74)は、「書籍・メディア等」が 28 件、「研修・講習会・セミナー等」が 44 件、「その他(大学)」が 2 件だった。研修・講習会・セミナー等について、参加の動機(複数回答可、総数 N=54)を尋ねたところ、「自治体・学校等が主催している」が 37 件、「自立的に参加している」が 16 件、「その他(免許講習)」が 1 件だった。

③回答全体(N=203)では、「とてもそう思う」は 92 名(45.3%)、「少しそう思う」は 90 名(44.3%)、「どちらでもない」は 17 名(8.4%)、「あまり思わない」は 3 名(1.5%)、「全く思わない」は 1 名(0.5%)であった。通常級と支援学校、特支経験の有無(通常級担任のみ)で比較したところ、いずれも有意な関連はみられなかった(通常/支援: $\chi^2(4, N=203)=2.73, p=.604$; 特支経験: $\chi^2(4, N=164)=1.59, p=.811$)。

V. 考察

境界知能という言葉や意味を(少しでも)知っている者は半数以上であることから、認知度は少しずつ高まっていることが示唆された。特に、特別支援教育を担当する者は、知的障害・発達障害について学ぶ中で境界知能についても触れる機会があることが予想される。しかしながら、通常級担当に対しては境界知能について学ぶ機会はまだ提供されていない。境界知能の児童が増加している昨今の教育現場の現状や、学ぶ意欲・必要性を感じている教員がほとんどであったことを踏まえても、境界知能の実態や支援に関する調査・研究を拡充し、知見を普及していく必要性が示された。

肢体不自由児の保護者が抱える困難さと学校における支援の在り方

○ 李 受眞

(浜松学院大学)

朝田 優花

(静岡県立みをつくし特別支援学校)

KEY WORDS: 肢体不自由, 保護者支援, 連携

I. はじめに

近年、医療技術の発達により、新生児医療や救命救急技術が進歩した一方で、肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化が進んでいる(牛島, 2023)。特別支援教育資料(文部科学省, 2022)では、特別支援学校(肢体不自由)の重複障害学級在籍の児童生徒の割合は 84.9%(小学部 88.6%, 中学部 84.6%, 高等部 79.4%)であり、他の障害種の特別支援学校の重複障害学級在籍の児童生徒の割合(視覚障害 29.9%, 聴覚障害 22.9%, 知的障害 15.2%, 病弱 36.1%)と比べて高いことが示されている(牛島, 2023)。また、医療的ケアを必要とする児童生徒も増加しており(文部科学省, 2019)、肢体不自由児が必要とする支援は多様化している。

土岐ら(2010)は肢体不自由児を介護する保護者について、身体的、精神的、経済的負担、他の家族への負担が大きく、障害児のケアにより介護者の生活の質が低下していると述べており、肢体不自由児の保護者の負担が大きく、疲弊したり、保護者自身の生活が疎かになったりしていることが考えられる。また、柳沼(2022)が肢体不自由児について定型発達の子どものとは異なり、保護者が自分の体験をもとに子どもが育つ道筋や教育の内容を理解するわけにはいかない一面があると述べているように、肢体不自由児と定型発達の子どもの成長や発達の仕方に異なる部分があるため、子育てにおいて分からないことが多かったり、将来に不安を感じたりする等、精神的な負担も大きいことが考えられる。加えて、山本(2013)は発達の変化と社会的環境の変化により、保護者支援のニーズが変化していくと述べており、保護者の困難さや必要としている支援は変化していくと考えられる。障害の重度・重複化及び医療的ケアが必要な児童生徒の増加に伴い、肢体不自由児の保護者が抱える不安や悩みも複雑化・多様化している。そのため、肢体不自由児の保護者と肢体不自由特別支援学校の教員、それぞれの視点から、保護者の不安や悩み、負担及び、支援の実態について明らかにする必要がある。さらに、現在行われている子育て支援の多くは母親を対象としている(松井・瀬々倉, 2023)ことから、本研究においては父親支援についても視野に入れて考察をしていく。

II. 目的

肢体不自由児の保護者(4名)に対するインタビュー調査を通して、肢体不自由児はどのような負担や困難さ、不安・悩みを抱え、どのような支援を必要としているのか、また、子どもの発達や社会的環境における違い、教員(2名)のインタビューを通して特別支援学校における支援のあり方について調査する。

(松井・瀬々倉, 2023)ことから、本研究においては父親支援についても視野に入れて考察をしていく。

III. 方法

(1) 対象者: 肢体不自由児の保護者 4 名(母親 2 名・父親 2 名)と肢体不自由特別支援学校の教員 2 名
(2) 手続き: 対象者に対して研究趣旨を説明し、了解を得たうえでインタビュー調査への協力を依頼し半構造化面接を行った。
(3) 質問内容: 保護者に自身のこと、困難さ、学校との連携、情報収集等について質問した。教員には、自身の

こと、保護者支援の取り組み方、具体的なコミュニケーション方法、情報提供等について質問した。

IV. 結果

肢体不自由児の保護者および教員へのインタビュー調査の内容を M-GTA で分析し、分類した。

保護者のインタビュー内容から大カテゴリーとして、「保護者が抱えている困難さや不安」「子どもの成長や発達に伴う困り感や必要な支援の変化」「相談できるリソース」「身体的負担」「経済的負担」「学校と上手くコミュニケーションが取れない(理解してもらえない)と感じた場面」「保護者が必要としている情報」「保護者同士で話をする(情報交換をする)機会」の 10 カテゴリーに分類された。

教員のインタビュー内容から大カテゴリーとして、「保護者の困難さやニーズの把握方法」「保護者支援の全般的な取り組み」「保護者の負担を軽減する具体的な取り組み」「保護者支援において連携している専門家・専門機関」「保護者と上手くコミュニケーションが取れないと感じる場面」「保護者に提供している情報」「保護者同士が関わる機会」「教員が考える肢体不自由児の保護者の困難さやニーズ」「保護者支援における課題」の 9 カテゴリーに分類された。

V. 考察

肢体不自由児の保護者の負担は非常に大きく、様々な困難さや不安や負担感等を抱えているため、学校だけが支援を担うことは限界がある。そのため、外部の専門家・専門機関と連携することが重要である。また、外部の専門家・専門機関と繋がることによって、卒業した後も継続した支援を提供することができると考えられた。

また、現代社会において、家族の在り方やワークライフバランス、ジェンダーへの認識などの変化に伴い父親の役割や父親の育児の認識についても変化が認められ、父親の育児参加の必要性が強調されるようになってきている(松井・瀬々倉, 2023)と示されている。しかし、父親 2 名の聞き取りにおいて父親の話し相手・相談相手の少なさや、情報取得の困難さという実態があり、教員へのインタビュー調査では、どちらの教員も保護者のことについて話をする際、主語が「お母さん」であったことから、父親は保護者支援の対象としてあまり捉えられておらず、父親に対する支援は行き届いていないことが示唆された。そのため、現代社会における様々な家族のあり方について認識した上で、家族への支援を行っていくことが重要だと考える。

(参考文献)

- 牛島大典(2023)「特別支援学校(肢体不自由)に携わる教員が抱える自立活動の指導上の困難さの実態(報告)第一報～特別支援学校経験年数 5 年以下の教員のアンケート調査を通して～」『子ども教育研究』1号, pp.2-9
松井香澄・瀬々倉玉奈(2023)「父親の子育て支援ニーズに関する調査 一子育てをする父親の心理的居場所づくり」『京都女子大学発達教育学部紀要』第 19号, pp. 243-254

毒親とその言動に対する子の捉え方および態度に関する検討

○ 吉田 彩花 橋本 創一
(東京学芸大学 教育学研究科) (東京学芸大学)

KEY WORDS : 毒親、毒親行動

I. はじめに

近年、「毒親」という言葉がメディアを中心に話題となっている。しかし、「毒親」は学術用語ではなく、当事者によって異なる定義、あるいは明確な定義がない場合もあり、現在統一的な定義づけは困難な状況にある(高倉・小西, 2022)。

毒親が子どもに与える悪影響は事例によって多岐に渡るが、その1つに他者との関係性構築に対する困難感や生き辛さを抱かせ、メンタルヘルス不調になりやすいことがある(岡崎・金森, 2021)。しかしその一方で毒親をもつ子どもたちは、親に対し自分に酷いことをした毒親だと思いながらも自分に原因があるのではないかと考え、自罰的な感情に苦しめられ続けるとされている(高倉・小西, 2022)。このような現状から、「毒親」と称される母親とその子どもに対する支援を検討していく必要がある。

II. 目的

定義が曖昧なこと、母親が「毒親」かは、子どもの認識に依存していることを踏まえ、本研究では、毒親の実態調査のため①毒親行動の典型パターンを抽出し、「毒親」を定義すること、②毒親と認識しているかによって母親の行動を”毒親行動”と捉える程度に違いがあるか、③毒親と認識した子どもの毒親行動への態度を検討することを目的とした。

III. 方法

予備調査 調査日：2022年11月10日

調査方法：インターネット上の”毒親”体験談45事例から我が子に対する親のネガティブな行動パターンを調査した。

本調査 調査期間：2023年7月3日～8月23日

調査協力者：18～29歳の計300名であった。

調査方法：Google フォームによるオンライン質問紙調査を実施した。

調査内容：予備調査により作成した質問紙および毒親の定義を用いて、幼少期～今までの過去を振り返っての回想法により質問への回答を求めた。質問紙は、①フェイスシート(年齢・性別)、②母親の言動と自分自身の態度、③きょうだい間格差の有無、④自身の母親を”毒親”だと思いかを問うもので

構成した。なお、毒親行動は(1)否定・存在、(2)否定・内面、(3)否定・容姿、(4)否定・きょうだい比較、(5)無視・体調、(6)無視・いじめ、(7)無視・進路、(8)強要・成績、(9)強要・ジェンダー、(10)強要・生活習慣、(11)強要・学校生活、(12)強要・交友関係、(13)強要・親、(14)強要・年齢、(15)強要・趣味、(16)強要・習い事、(17)非難・家族であった。

IV. 結果

紙幅の都合上、抜粋して記す。質問紙の④で「はい」と回答した者を毒親認識群、「いいえ」と回答した者を非毒親認識群とし、母親を毒親と認識しているか否か(毒親認識群/非毒親認識群)と平均毒親得点の間に差があるか検討するために対応のない *t* 検定を行ったところ、毒親認識群・非毒親認識群には有意差が見られた($t(181) = -11.713, p < .001$)。毒親認識群と非毒親認識群で毒親行動とみなす行動に有意差があるかを17項目別に検討するため一元配置分散分析を行ったところ、(5)無視・体調、(14)強要・年齢以外の項目で有意差がみられた($p < .05$)。また、毒親認識群では(2)否定・内面、(8)強要・成績、(13)強要・親の得点が高かった。

V. 考察

毒親認識群は非毒親認識群に比べ、有意に多く毒親行動を受けているという結果から、毒親認識群は、単に母親から毒親行動を受ける頻度が多かっただけでなく、そうした母親の行動が”一般的なもの”とは異なることを認識していた可能性や、過去に受けた行動に関する記憶が残っている可能性が考えられる。また、一部の行動を除き、毒親認識群と非毒親認識群で、毒親行動とみなす行動および毒親得点に差がみられたが、毒親認識群は、特に毒親得点の高い行動について、母親が子どもを1人の人間として尊重せず、母親の言動に恣意的なものを感じる場合に毒親行動と捉えている可能性が推測される。

母親を毒親と認識しているか否かで、毒親行動とみなす母親の行動には違いがあった。しかし、得られたデータは回答者の記憶や認識にかなり依存しているため、今後はより信頼性・妥当性を担保した調査を行う必要があると考えられる。

0 歳組園児 28 例に基づく乳児の午睡定着に共通する変遷

—睡眠量の低下に焦点を当てて—

石川 卓磨

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 乳児保育, 0 歳, 午睡

I. はじめに

保育所保育指針(厚生労働省, 2017)によると, 午睡は生活のリズムを構成する重要な要素であり, 0 歳児の保育内容では一人一人の生活のリズムに応じて十分に午睡すること, 1-3 歳児では午睡のリズムが形成されることが指針とされている。そのためには乳児期の午睡における十分な睡眠の量, 午睡リズムの形成過程, 保育内容や環境による影響の指標が必要だが, 基礎資料が不足している。睡眠は健康と密接な関係がある。乳児期の標準的な午睡定着過程の資料は, 病気や障害に伴う睡眠障害の早期発見にも寄与する。

II. 目的

0 歳組の保育者が 5 分ごとに記録した午睡チェック表を基に, 乳児期の午睡の標準的な成長過程を記述する。

III. 方法

都内 2 カ所の研究協力園(以下, A 園・B 園)の 0 歳クラスに, 2019-2023 年度に在籍した園児のうち, 所定午睡時刻内に月 5 日以上睡眠が 6 カ月以上記録された 28 人を対象とした。本研究では, 11:30-15:00 の所定時刻における睡眠を「午睡」と定義し, その分数を「睡眠量」とした。島田他(1999)の先行研究に基づき, 妊娠 40 週 0 日設定の出生予定日から数えた修正日齢(以下「日齢」)または修正月齢(満月齢, 以下「月齢」)で, 乳児の発達を見積もった。

IV. 結果

1. 午睡時間の曆的推移と発達の推移の比較

4 月, 5 月, 7 月は, 当該一月の除外期間と比べて, 睡眠量が少なかった ($p_s < .05$)。また発達的に見ると, 修正 10, 11 カ月の睡眠量が少ない ($p_s < .05$)。この要因として, 各児の午睡開始から 5 日ごとの睡眠量を, 以降の全期間と比較した結果, 25-30 日目まで減少が見られた(21-25 日目: $t(27) = 3.49, p = .002, d = .72$) (26-30 日目: $t(27) = 2.37, p = .025, d = .48$) (31-35 日目: $t(27) = 1.34, p = .193, d = .24$)。他の時期的な影響としては, 3 月 4 週目に前の週よりも睡眠量が減った児が多かった ($p = .019$)。逆に 7 月 2 週目 ($p = .012$) と 8 月 2 週目 ($p = .018$) は, 前の週よりも増加した児が多かった。

2. 発達の要因以外で睡眠量が増減した時期を統制

図 4-6 は, 上記により, 睡眠量が本来よりも低下したと思われる午睡開始 30 日以内と, 前後の暦週で睡眠量の相違が見られた計 6 週間を除外したグラフである。

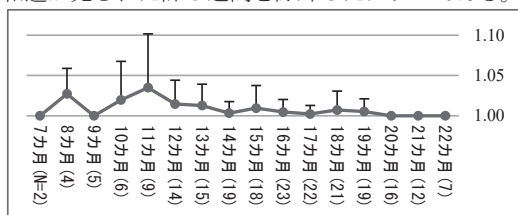


図 4 午睡時の睡眠回数の平均と正の標準偏差

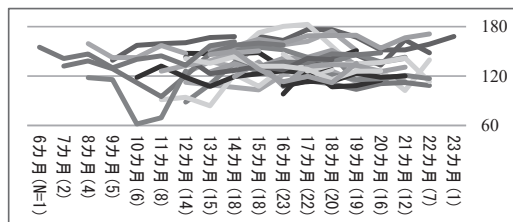


図 5 一回の睡眠継続時間の対象児別推移

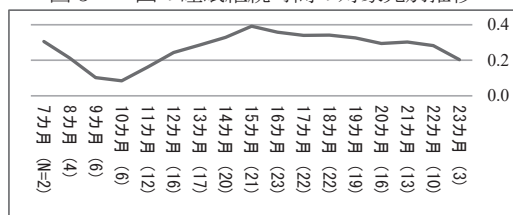


図 6 日齢と午睡時間の相関推移の月齢別全体平均

3. 乳児の午睡における睡眠量の変遷のモデル化

睡眠量が増減した時期を説明変数とし, ポアソン分布を仮定した一般化線形混合モデルで, 午睡時の睡眠量を推定する。ポアソン分布は, 特にカウントデータなどの 0 以上の整数データに当てはまる。一般化線形混合モデルは, 帰帰モデルの一種で, 異なるグループや個体間の差異(ランダム効果)を考慮しつつ, 特定の因子に対する全体の傾向や平均的な効果(固定効果)を推定できる。

帰帰モデルの特性により, 他の説明変数の値が一定に統制されてもなお, 午睡開始 30 日以内 ($\text{Exp}(\beta) = 0.89, p < .001$) と修正 10-11 カ月 ($p_s < .001$) は, 睡眠量が低下することが推定された。一方で左記 IV 章 1 節の結果とは若干異なり, 本モデルで睡眠量の低下が推定された暦は 4 月 ($\text{Exp}(\beta) = 0.81, p < .001$), 7 月 1-2 週目 ($p_s < .01$), 3 月 4 週目 ($\text{Exp}(\beta) = 0.94, p < .01$) であった。

V. 考察

午睡開始 30 日目前後までについて, 本来よりも午睡量が低下し, 午睡の慣らし保育に要する期間の目安となることが示唆された。また, 修正 10-11 カ月でも睡眠量が減少した。修正 11 カ月から午睡時の睡眠回数は減少していき, 修正 20 カ月には完全に 1 回睡眠が定着した。乳幼児期の日中の睡眠は生後 1 年間で 4-6 時間ほど急減し, 6 歳頃までに午睡は消失する(宮崎・佐藤, 2013; 島田他, 1999)。一方で, 睡眠サイクルの長さは出生時の 50 分弱から 2 年間で 20 分以上伸びる (Stern 他, 1969; Lopp 他 2017)。その睡眠における相対する発達の分岐点が, 修正 10-11 カ月の時限的な睡眠量の低下に表れたと考えられる。これらの睡眠量の低下は, 本人の気質や発達障害に伴う睡眠障害と区別すべき一時的現象である。ただし, それが断定できるのは睡眠量が通常に戻った後となる。そのため障害のある子を含めた乳児の睡眠に対する適切な養護や支援の在り方を考える上で, これらの現象を予め特定しておくことは重要である。

インクルーシブ保育における 障害のある子どもへの支援・配慮に関する調査研究

○ 小柳 菜穂

(東京学芸大学連合学校教育学研究所)

KEY WORDS: インクルーシブ保育, 幼児教育

I. はじめに

昨今、世界的にインクルーシブ教育の推進がなされ、日本国内においても関心が高まっている。保育所・幼稚園におけるインクルーシブ教育（以下、インクルーシブ保育）については、戦後の統合保育の潮流を受け、状態としてはインクルージョンであるが、その実インクルーシブ保育に関する明確な定義や方法論については、あまり検討がなされてこなかった。そのため、現状では各園において実に多種多様な取り組みが展開されている。そのような取り組みが保育実践を豊かにする一方で、保育士・幼稚園教諭（以下、保育者）のなかには実践に関する悩みや葛藤を抱える者が少なくない。そのため、日本におけるインクルーシブ保育の現況を明らかにし、日本型インクルーシブ保育における方法論を確立していくことが求められる。そこで、本研究では、現在それぞれの園における支援の実施と、それに関する保育者の負担感と効力感を明らかにするため、調査を実施した。なお、本研究では、インクルーシブ保育における支援の種類には、①発達支援；発達の最近接領域に働きかけるボトムアップ的支援、②適応支援；集団参加のための合理的配慮を含むトップダウン的支援、③ありのまま支援；児の得意なことや好きなことを活かした支援、の3つがあると仮定し、調査を実施した。

II. 方法

対象と期間：2024年7～9月にかけて全国の保育所・幼稚園に勤務する5歳児クラス担当の保育者に調査への協力を依頼し、118名から回答を得られた。

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、回答を求めた。回答の際には、担当するクラスに在籍する障害の診断がある/疑いがある幼児一人を想起してもらい、その児への支援を想起しながらの回答を求めた。なお、実施状況については“できていない”～“できている”の4件法、負担感については“0=負担はない～5=とても負担である”、効力感については、“0=スキルがない～5=スキルが充分にある”で回答を求めた。

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幼児の人数
2. クラスに在籍する障害がある/疑いがある幼児の想起：診断済みの場合はその障害（複数回答可）、疑いがある場合その障害（複数回答可）
3. 2で想起した幼児への支援や関わりの実施状況：全19の項目について、その実施状況と負担感、効力感について（東京学芸大学研究倫理委員会〔承認番号454〕）

III. 結果

回答のあった118名のうち、欠損のあったデータを除いた74名を分析の対象とした。

1. フェイスシート

回答者の勤務先は、保育所20件、幼稚園36件、認定こども園17件であった。回答者の勤務年数は1年未満～38年（平均12.5年）であり、担任しているクラスの

在籍幼児数は2～35人（平均18.5人）であった。クラスに在籍する幼児で診断済みの場合、その種類は知的障害11件、自閉症スペクトラム症32件、注意欠如・多動性障害19件、発達の遅れ1件、言葉の遅れ1件、聴覚障害2件、その他3件であった。障害が疑われる場合、その種類は、知的障害14件、自閉症スペクトラム症32件、注意欠如・多動性障害38件、運動障害2件、その他2件であった。実施状況については、『児が興味を持ったタイミングでいつでも活動できるような教材などは予め十分に準備している』『1日の流れや手順を絵カード等で可視化している』『児の理解を助けるために視覚的な教材を用意している』『教室内にパーテーションやマットで仕切られたクールダウンスペースを用意している』『教室外にクールダウンできる場所を用意している』『教室内のレイアウトは支度等の動線を考えたものになっている』『遊びや興味の幅が広がりに対し、遊びや興味が広がるよう様々なおもちゃや教材を用意している』『ロッカーなどには各児のマークや写真を貼って判別しやすくしている』『活動の見通しを持たせるために、活動の前や前日に活動内容を伝えておく』『児が活動を十分にやり切れるよう時間の配分を考慮する』『児が活動を十分にやり切れるよう活動の量を考慮する』『自由あそび場面で、児が自分らしく遊べる/表現できるように教材を工夫する』『児の発達課題（コミュニケーションや手先の巧緻性、運動等）の達成のため、個別に関わる時間を設ける』『自由あそび場面で、児が自分らしく遊べる/表現できるように教材を工夫する』『自由遊び場面で、児が自分らしく遊べる/表現できるように場の設定を工夫する』の項目で“できている”“少しできている”と回答した者がいずれも50%を超え、特に『1日の流れや手順を絵カード等で可視化している』『活動の見通しを持たせるために、活動の前や前日に活動内容を伝えておく』は“できている”のみで共に50%以上を占めた。一方、『常勤のカウンセラーを配置し、助言を得ている』『AAC（拡大代替コミュニケーション）機器を設置・活用している』の項目では、“できていない”と回答した者が50%以上を占めた。“できている”“少しできている”の回答が多かった『児の理解を助けるために視覚的な教材を用意している』『遊びや興味の幅が広がりに対し、遊びや興味が広がるよう様々なおもちゃや教材を用意している』では負担感を感じている保育者も50%以上にのぼった。また、『ICT機器の設置・活用している』『AAC（拡大代替コミュニケーション）機器を設置・活用している』では、これを活用するスキルがないと感じているものが共に60%以上を占めた。

V. 考察

インクルーシブ保育において、現場の保育者は様々な支援や関わりに積極的に取り組んでいることが分かった。その一方で、取り組みはするが負担感のある支援や、そもそも活用するスキルがないと感じやすい支援が明らかになった。特にICT等のツールの活用ではそれが顕著であった。これらのことから、保育者が今取り組むことができている支援をさらにブラッシュアップすると共に、負担感を抱えやすい支援について、負担を軽減するための仕組みや工夫、そして、効力感を向上させるための知見の普及が求められることが示唆された。

小学校児童における情緒障害の顕在化と 行動問題の特徴に関する研究

— 学年・性差からの検討 —

○岡本 茉桜 田中 里実 三浦 巧也

(東京学芸大学教育学研究科) (東京都立大学) (東京農工大学)

KEY WORDS: 情緒障害, 行動問題, 小学校

I. 問題と目的

環境から受けるストレスにより、状況に合わない心身の状態が持続し、自身の情緒をコントロールすることが出来ない状態を「情緒障害」という(文部科学省,2021)。情緒障害は小中学生の幅広い年代で症状がみられている(八木・藤原・中村,2009;林田・松山,2022)。また場面緘黙、自傷行為、他者への反抗など、情緒障害のある児童は情緒の不安定さが要因となって多様な行動問題をみせることが示されている(文部科学省,2021;武田・嶋宮・藤井,2004;岡・広瀬,2000)。

しかしながら、情緒障害が特にみられる学年はいつなのか、その症状の現れ方には性差があるのかという点については十分に検討されていない。そこで本研究では情緒障害の顕在化及び行動問題の特徴について学年、性差の観点から検討を行う。

II. 方法

1. 調査の手続き

2024年7月～9月に首都圏の通級指導教室と特別支援学級の小学校の担任教師各1000名と全国にある知的障害特別支援学校(以下特別支援学校)の小学部主事859名に質問紙調査を依頼した。その結果、通級指導教室は133名(回収率13.3%)、特別支援学級は133名(回収率13.3%)、特別支援学校は168名(回収率19.6%)であった。

2. 質問紙調査の内容

クラスにいる情緒障害だと思う児童を1人選んでもらい、学校でのその児童の様子について回答を求めた。質問紙は以下の項目で構成されている。

(1) フェイスシート:

該当児の性別、該当児の学年、障害種

(2) 情緒障害のある児童についての質問項目:

学校の中で最も気になる症状について(18項目)

3. 倫理的配慮

調査を行う際には、調査の説明を十分に記載し、個人情報保護などの倫理的配慮を遵守した。またこの研究は東京学芸大学倫理委員会の審査を受けて実施している。

III. 結果

1. 分析対象

欠損値の処理を行い、通級指導教室132名、特別支援学級132名、特別支援学校163名の計427名のデータを分析した。

2. 児童の属性(表1)

情緒障害だとみなされている児童のうち、男子は312名(73.1%)、女子は90名(21.1%)であった(N=402)。また児童の学年の内訳は1年生は27名(6.3%)、2年生は54名(12.6%)、3年生は58名(13.6%)、4年は75名(17.6%)、5年生は93名(21.8%)、6年生は97名(22.7%)であった(N=404)。

表1 児童の属性

	属性	人数	%
性別 (N=402)	男子	312	73.1
	女子	90	21.1
学年 (小学校) (N=404)	1年生	27	6.3
	2年生	54	12.6
	3年生	58	13.6
	4年生	75	17.6
	5年生	93	21.8
	6年生	97	22.7

3. 性別と学校の中で最も気になる症状との関連

性別と最も気になる症状の間に関連がみられるのかを検討を行った。最も気になる症状は①内在化行動問題(自己の内部に問題を抱える行動問題)②外在化行動問題(他者との軋轢を生むような行動問題)③その他の行動問題の3群に分けることが出来る。そこでまず性別と行動問題の3群で χ^2 検定を行った。その結果、両者の間に有意な関連がみられた($\chi^2(2, N=399)=16.1, p<.001$)。残差分析の結果、男子は外在化行動問題の人数が($p<.001$)、女子は内在化行動問題の人数が($p<.001$)有意に多かった(表2)。

性別ごとにどのような症状がみられるかという点について、より具体的に明らかにするために、性別と最も気になる症状(18項目)で χ^2 検定を行った。その結果両者の間に有意な関連がみられた($\chi^2(13, N=399)=34.1, p=.001$)。残差分析の結果、男子は外在化行動問題の中の「暴力・攻撃行動」の症状を見せる人数が($p<.05$)、女子は内在化行動問題の中の「場面緘黙」の症状を見せる人数が($p<.001$)有意に多いことが示された。

表2 性別と学校の中で最も気になる症状との関連

性別	行動問題		
	内在化行動問題	外在化行動問題	その他の行動問題
	男子	▼71(17.8)	△201(50.4)
女子	△39(9.8)	▼39(9.8)	11(2.8)

注: ()は全体に対する比率(%)

IV. 考察

まず学年別にみると、学年が上がるごとに情緒障害だとみなされている児童の数が増えており、特に小学校高学年(10歳～12歳)に多く見られることが示された。次に性差に着目すると、情緒障害があるとみなされている児童は男子が多いことが示された。ただし性別ごとに症状を詳しくみると、男子は外在化行動問題、女子は内在化行動が多くみられた。外在化行動問題(暴力・攻撃行動など)は目立つ症状で気づかれやすい一方、内在化行動問題(場面緘黙など)は症状が分かりにくく、問題が見過ごされてしまう可能性が高い。そのため、特に女子の場合、情緒障害があっても症状が表に出にくく、適切な支援が受けられない者がいる可能性が示された。

発達障がい当事者である対人援助職従事者の就労継続するプロセス

—筆者の対人援助職としての変容過程に関するオートエスノグラフィーによる一考察—

○ 安井 秀仁

(立命館大学大学院人間科学研究科博士後期課程)

KEY WORDS: 発達障がい 当事者 対人援助職

I. はじめに

発達障がいを持つ当事者が対人援助職に従事することは、支援の質や対象者との関係性に多大な影響を与える。本研究では、発達障がい当事者である筆者の対人援助職従事者としての経験や視点をアダムス, T. E., ホルマン・ジョーンズ, S., & エリス, C. (2022)を参照したオートエスノグラフィーの手法で考察する。

II. 目的

本研究の目的は、筆者が自身の発達障がいの特性をどのように理解し、それを対人援助職としての活動にどのように活かしているかを明らかにすることである。また、支援対象者との関係構築や職業上の課題についても探求する。

III. 方法

本研究では、オートエスノグラフィーの手法を用いて筆者自身の経験を深く探求する。

1. 研究デザイン

オートエスノグラフィーを採用し、筆者の経験を文化的・社会的文脈で分析を行なった。

2. データ収集

- ・筆者自身による自己問いかけと記述形式で実施する。
- ・事前に設定した質問項目に基づき、過去の経験を振り返りながら記述する。
- ・静かな環境で集中して記述し、必要に応じて追記や修正を行う。

3. 質問項目

以下のテーマに焦点を当てた質問を設定

- ・発達障がいとの向き合い方
- ・対人援助職としてのアイデンティティ形成
- ・専門性の深化と課題
- ・支援者としての成長と自己認識
- ・価値観の変遷と将来展望

4. データ分析

- ・質的コーディング手法を使用
- ・感情コーディングや記述的コーディングを実施
- ・重要なテーマや洞察を抽出

5. 文脈化と解釈

- ・抽出されたテーマを社会的・文化的文脈に位置づけ
- ・個人的な経験と専門的知見を結びつけて解釈
- ・自己の語り中に潜在するバイアスや前提について批判的に省察

6. エシカルコンシデレーション

自己開示の範囲やプライバシー保護について十分に配慮

IV. 結果

筆者の支援経過を時系列で振り返り、発達障がい当事者として対人援助職に従事する意義と課題を考察する。

1. 支援経過の概要

- ・2008年：発達障がいの診断を受ける。WAIS 知能検査の結果、言語性 IQ108、動作性 IQ70 と大きなディスレパシーが判明する。
- ・2010年：不登校支援の有償ボランティアとして活動開始する。
- ・2012年：放課後等デイサービスで初めて就労する。WAIS 再検査の結果、言語性 IQ123、動作性 IQ68 と継続して大きなディスレパシーが判明する。
- ・2014年：大学院修士課程で対人援助学を学ぶ。

- ・2016年：障害者雇いで大手放課後等デイサービス事業所に勤務する（半年後に非常勤勤務へ）。
- ・2021年4月：個別指導の発達障がい児向けの障害福祉サービス事業所で常勤勤務を開始し現在に至る。

2. 自己分析と就労継続

筆者は自身の得意・不得意を分析し、ASD 当事者でありながら就労を継続している。特に、マルチタスクが少なく1対1の個別支援を行う事業所での勤務が適していることを認識している。

3. 課題と困難

- ・人間関係の課題
- ・診断の開示（カミングアウト）の範囲
- ・利用者との関わりにおける境界線の設定

V. 考察

1. 発達障がいとの向き合い方

2008年の診断と2012年の再検査結果により、筆者は自身の特性をより深く理解することとなる。言語性 IQ と動作性 IQ の大きなディスレパシーは、筆者の強みと弱みを明確に示している。この自己理解が対人援助職としての成長につながっている一方で、特性の理解と受容には混乱や葛藤も伴っている。

2. 対人援助職としてのアイデンティティ形成

不登校支援のボランティアから始まり、放課後等デイサービスでの勤務を経て、筆者は対人援助職としてのアイデンティティを形成している。自身の経験と特性を活かし、支援対象者に寄り添う姿勢が育まれている。特に、言語性 IQ の高さを活かしたコミュニケーション能力が、対人援助職としての強みとなっている可能性がある。

3. 専門性の深化と課題

大学院での学びや実務経験を通じて、筆者は対人援助の専門性を深めている。一方で、ASD の特性や動作性 IQ の低さによる課題（例：マルチタスクの困難さ）も明確になり、それに応じた職場環境の調整が必要となっている。これらの特性を踏まえた自己理解と職業適性の検討が重要である。

4. 支援者としての成長と自己認識

筆者は自身の特性を理解し、それを強みとして活かす方法を模索している。個別指導の場面では、ASD の特性や言語性 IQ の高さを活かした丁寧な支援が可能となっている。一方で、動作性 IQ の低さによる困難を認識し、それを補完する戦略を開発することも重要である。

5. 価値観の変遷と将来展望

発達障がい当事者としての経験を対人援助職の専門性に統合していく過程で、筆者の価値観は変化している。今後は、当事者性を活かしつつ、専門家としての立場をバランスよく保つことが課題となる。また、自身の特性を踏まえた継続的な自己研鑽と職業適性の探求が必要である。

(参考文献)

アダムス, T. E., ホルマン・ジョーンズ, S., & エリス, C. (2022). 『オートエスノグラフィー：質的研究を再考し、表現するための実践ガイド』(松澤和正・佐藤美保, 訳). 新曜社

インクルーシブ教育実践における 児童と学級のあり方に関する調査研究

—特別な教育的支援が必要な児童が学級に「なじむ」とは—

中田 葉奈 橋本 創一

(東京学芸大学)

KEY WORDS: インクルーシブ教育, 通常学級, なじむ

I. 問題と目的

現在, 世界中でインクルーシブ教育が推進されているが, 「インクルーシブ教育」は共通した具体的定義がないまま使用されているのが現状だ。高橋・松崎 (2014) は, 「インクルーシブ教育については, 研究者や教師などによって捉え方が異なっており, 一致した見解が得られていない。」と述べている。

インクルーシブ教育の「インクルーシブ」の辞書的意味を改めて考えると, 「包括的な」「包含的な」「内包的な」など, 「すべてを含み込む」ことを意味する。しかし, これは健常児も障害児も同じ場で学ぶという意味では統合教育でも示されていたことである。そして, 統合教育とインクルーシブ教育の相違点は, 健常児と障害児を含み込んだ上で, 何か手を加えるかどうかであると考えた。統合教育は健常児と障害児を含み込むにとどまっているため, 障害の有無が区別されたままである。一方, インクルーシブ教育は含み込んだ上で健常児と障害児が調和し合い, なじみ合うように手を加える。そのため, 障害の有無によらず全員が同じ場で学ぶことが可能となるのである。また, 一人一人がありのままの姿で, 自然に混ざり合うことが重要である。

以上のことから, インクルーシブ教育においては健常児も障害児もありのままの姿で混ざり合うことが重要であり, 本研究ではそれを「なじむ」と恣意的に定義する。また, 本研究では特に, 通常学級において, 特別な教育的支援を必要とする児童 (以下, 「要支援児」とする) が周りの児童 (以下, 「周囲児」とする) に「なじむ」ためにはどのような要因が関係しているのかを検討する。

II. 方法

調査方法: オンライン上の質問紙調査法 (依頼状を郵送)

調査時期: 2024 年 7 月～8 月

調査対象: 首都圏にある小学校 5 年の担任教諭 174 名
(有効回答数は調査項目により異なる)

調査内容:

- はじめに「なじむ」の定義について説明し, 「なじんでいる」と判断できる要支援児が担任学級にいる場合はその児童 (1 人選択) について, いない場合は「なじんでいない」要支援児 (1 人選択) について回答を求めた。
- ①要支援児 (性別, 困難のある側面, 診断の有無, 自己理解, 援助要請)
 - ②周囲児 (特性理解, 援助提供)
 - ③担任教諭 (教職年数, 特性理解, 説明の有無)

III. 結果

1. 要支援児について

なじんでいる要支援児 120 名 (78.95%), なじんでいない要支援児 32 名 (21.05%) であった。また, なじんでいる要支援児 (N=114) は, 男 101 名 (88.60%), 女 13 名 (11.40%), その他 0 名 (0%) であり, なじんでいない要支援児 (N=26) は, 男 17 名 (65.38%), 女 8 名 (30.77%), その他 1 名 (3.85%) であった。

困難のある側面 (N=140) は, 学習面 90 名 (64.29%), 行動・情緒面 103 名 (73.57%), 対人関係面 85 名 (60.71%), 運動面 22 名 (15.71%), その他 7 名 (5.00%) であった。なじんでいる・いない×困難のある側面のカイ 2 乗検定

を行ったところ, 両者の間に有意な関連は見られなかった。

140 名の対象において, 診断をされている要支援児 52 名 (37.14%), 診断をされていない要支援児 84 名 (60.00%), その他 4 名 (2.86%) であった。また, 診断をされている要支援児の診断名 (N=52) は, 自閉スペクトラム症 18 名 (34.62%), 注意欠如・多動症 31 名 (59.62%), 学習障害 4 名 (7.69%), 知的障害 4 名 (7.69%), その他 9 名 (17.31%) であった。なじんでいる・いない×診断名のカイ 2 乗検定を行ったところ, 両者の間に有意な関連は見られなかった。

自己理解について 5 件法 (よく当てはまる～全く当てはまらない) で尋ねたところ (N=136), 平均値 3.265, 中央値 4.000, 標準偏差 1.077 であった。なじんでいる・いない×自己理解の対応のない t 検定を行ったところ, 有意差は見られなかった。

援助要請について 5 件法 (よくしている～全くしていない) で尋ねたところ (N=135), 平均値 2.793, 中央値 3.000, 標準偏差 1.228 であった。なじんでいる・いない×援助要請の対応のない t 検定を行ったところ, 有意差は見られなかった。また, なじんでいる・いない×援助を要請するクラスメートの種類のカイ 2 乗検定を行ったところ, 両者の間に有意な関連が見られた ($\chi^2(3, N=50)=8.749, p<.05$)。残差分析の結果, なじんでいる要支援児は「誰にでも」($p=.007$) の人数が有意に多く, なじんでいない要支援児は「誰にでも」($p=.007$) の人数が有意に少なかった。

2. 周囲児について

周囲児の理解 (N=133) は, 平均値 4.008, 中央値 4.000, 標準偏差 0.764 であった。なじんでいる・いない×周囲児の理解の対応のない t 検定を行ったところ, 有意差は見られなかった。また, 援助提供 (N=132) は, 平均値 3.902, 中央値 4.000, 標準偏差 0.932 であった。なじんでいる・いない×援助提供の対応のない t 検定を行ったところ, 有意差は見られなかった。

3. 担任教諭について

教職年数 (N=129) は, 0～37 年であり, 平均値 11.930, 中央値 11.000, 標準偏差 7.330 であった。教師の理解 (N=130) は, 平均値 4.085, 中央値 4.000, 標準偏差 0.659 であった。なじんでいる・いない×教師の理解の対応のない t 検定を行ったところ, 有意差は見られなかった。また, 周囲児に対する要支援児の説明の有無 (N=130) は, はい 37 名 (28.46%), いいえ 90 名 (69.23%), その他 3 名 (2.31%) であった。なじんでいる・いない×説明の有無のカイ 2 乗検定を行ったところ, 両者の間に有意な関連は見られなかった。

IV. 考察

なじんでいる要支援児となじんでいない要支援児の人数の割合は半々になると考えていたが, なじんでいる要支援児が約 8 割を占める結果となった。両者の人数に偏りがあることから, 学級になじむことの要因について探ったが, 正確な分析結果が出なかったと考えられる。ただし, 調査項目のなかで, 広く周囲に援助要請ができることがなじむことのポイントであることが明らかになった。

定型発達の児童生徒における実行機能に関する調査研究

— 日常の行動評価尺度 (BRIEF) を用いて —

○ NGUYEN Minh Chau⁽¹⁾ 三浦 巧也⁽²⁾ 佐藤 翔子⁽¹⁾ 岡本 茉桜⁽¹⁾
(東京学芸大学教育学研究科)⁽¹⁾ (東京農工大学大学院工学研究院)⁽²⁾

KEY WORDS: 実行機能、定型発達、BRIEF

I. はじめに

実行機能 (executive function; 以下:EF) とは人間がある目標を達成するように目標や計画を立て、反応や行為を調節し、優位な情報を抑制しながら目標状態へ達するために必要な能力の集合体とされている。EF の基盤は脳の前頭葉にあるとされ、乳幼児期から長期にわたって発達する。EF に関する様々な理論のうち、広く普及されているのが Miyake ら (2000) のモデルであり、「抑制機能 (inhibition)」、「シフティング (shifting)」、「アップデーティング (updating)」の 3 つの要素が EF 測定する複数課題の結果について潜在変数分析を用いて、EF の比較的基礎的な能力とされている。この中でも、アップデーティングはワーキングメモリーに保持されている情報の監視と更新を行う能力である。シフティングは重要な情報への注意や、新しい思考や反応を柔軟に切り替える能力である。抑制機能は状況で優位な思考や行動、反応を抑制する能力である。ただし、Miyake & Friedman (2012) のモデルでは common executive function (common-EF) が抑制機能の代わりに EF の潜在的変数の一つとされた。Common-EF は課題の目標や効率的な課題の関連情報の処理など、課題に影響する一般的な EF の要素である。

EF を測定するには認知的な課題の実施の他、日常場面の行動の評価といった方法も考えられる。活用される行動評価尺度の一つとして、「実行機能に関する行動評価尺度 (Behaviour Rating Inventory of Executive Function: BRIEF) (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000) が挙げられ、幼児版 (BRIEF-P)、学齢期・青年期版 (BRIEF-2)、成人版 (BRIEF-A) に分けられ手用いられている。BRIEF-P も BRIEF も子どもの親や教育者のための質問紙で子どもの日常生活に EF に関わる行動を評価できるものであるが、BRIEF-2 では本人記述式が 11 歳〜18 歳の対象に適用されている。

II. 目的

発達障害児は EF が困難であることが指摘される。国内では BRIEF を用いて幼児期や学齢期、または成人期に対象に発達障害児の EF 特性や障害特性を検討した知見がいくつか見られる (永谷他, 2022; 浮穴他, 2008; 玉木・海津, 2012)。しかし、思春期・青年期前期の定型発達の児童生徒を対象とした知見が見られなかった。

EF に関わる代表的な課題である Dimensional Change Card Sort (DCCS) を用いて EF の発達を検討したところ、3 歳から 15 歳までの間に有意な課題の成績差が見られた。しかし BRIEF のような質問紙を用いて検討された知見や、青年期前期の対象とした知見が見当たらなかった。思春期や青年期前期は心身の変化はもちろん、環境の激変により EF も含めて認知面が多様な影響を受け、EF に困難を直面することが少ないと考えられる。そこで、本研究では、思春期・青年期前期の定型発達の児童生徒に EF の特徴を検討することを目的とした。

III. 方法

対象者: 2024 年 5 月〜7 月にかけて関東地方の小学校、中学校、高校で在籍していた小学 5〜6 年生、中学生、高校生の 76 名 (男子 42 名、女子 34 名、平均年齢 13.66 歳, SD=2.24) を対象とした。対象者の人数が表 1 で示される。

質問紙構成: ①フェイスシート (性別・年齢・学年) ②浮

穴・橋本・出口, 2008 の BRIEF-P 日本語版を参考にして大学の教員と大学院生の検討したうえで、17 項目の尺度を再作成して採用した ($\alpha = .81$)。

倫理的配慮: 研究の趣旨や倫理的配慮についての説明を行い、協力者はそれに理解して同意したうえで回答をすること、その回答もって同意とすることを説明した。

表1. 対象者の人数

小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3
8	7	15	11	9	12	9	5

IV. 結果

既存の BRIEF-P の尺度構成尺度構成を採用し、「inhibit (抑制)」「Shift (転換)」「Emotional control (感情コントロール)」「Working Memory (ワーキングメモリー)」「Plan/Organize (計画/組織化)」という 5 つの EF の側面を検討した。各側面の得点に基づいて、Ward 法を用いて 4 つのクラスタが抽出された (表 2, 図 1)。また、EF における t 検定を用いて性差を検討した有意差が見られなかった。

表2. EF のクラスタ

	Cluster 1 (n=12)		Cluster 2 (n=21)		Cluster 3 (n=31)		Cluster 4 (n=12)		F	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Inhibit	2.2	0.46	2.13	0.75	3.36	0.61	1.83	0.42	28.75**	3>1・2・4
Shift	2.97	0.52	3.60	0.56	3.61	0.78	1.92	0.38	23.80**	1・2・3>4
Emotional Control	2.19	0.41	2.52	0.91	3.45	0.79	1.86	0.69	16.80**	3>1・2・4
Working Memory	3.52	0.55	2.27	0.54	3.45	0.80	1.90	0.49	26.49**	1>4・2
Plan/Organize	2.94	0.47	1.86	0.48	3.29	0.64	2.15	0.73	28.49**	1・3>2・4
Total	2.82	0.15	2.43	0.35	3.43	0.35	1.94	0.26	82.52**	3>1>2>4

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

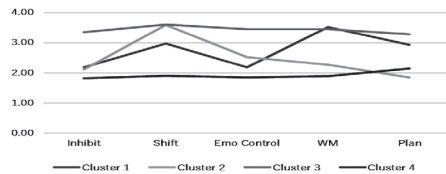


図1. EF のクラスタ

V. 考察

本研究は BRIEF を用いて定型発達の児童生徒に EF の特長を検討した。クラスタ分析の結果から EF の全側面において困難に直面する一部の児童生徒が存在していることが分かった。EF の困難は児童生徒の学業や対人関係など日常生活に支障をきたし、自己肯定感の低さ、対人ストレスなどの負の精神的影響も与えらる。よって、EF に関わる困難を特定することはもちろん、児童生徒へ EF の特徴に関する理解啓発や、支援を受けたら行ったりしやすい環境設定が重要ではないかと考えられる。また、定型発達の児童生徒の中、EF の困難を感じる児童生徒が存在することから、発達障害児や知的障害児はそれより EF が困難である子どもが少なくないと考えられる。

一方、本研究は様々な限界があると考えられる。対象者は 76 名のみであり、非常に小さいサンプルサイズであることから検討した内容の信頼性が疑問されると考えられる。また、各年齢層の人数が一定ではないことから、EF の発達の検討に余地がまだあるのではないかと考えられる。

NGUYEN Minh Chau, MIURA Takuya, SATO Shoko, OKAMOTO Mao

障害者支援施設における 化粧品・美容プログラム実施の実態調査

○榎津 千聖

(東京学芸大学教育学研究科)

KEY WORDS: 化粧療法 化粧品 美容 知的障害 障害者施設 QOL

I. 問題と目的

化粧療法は近年主に医療や介護の領域に応用されており、注目されている療法である。化粧品には、大きく分けて対自的効果と対外的な効果があり、対自的効果としては抑うつ感減少や、活気増加(渡辺,2013)などがあげられる。対外的な効果として、川名(2012)の研究からは、外見の魅力が対人関係を促進させること、化粧品がそれに有意に働くことが明らかになっている。化粧療法には対象者の QOL・ADL 向上や、積極性、活力を上げるといった一次的な効果があり、加えて所属機関の雰囲気明るくするといった、二次的な効果も期待されている。しかし、障害者支援施設での検討はほとんど行われていないため、今回は実態調査を行い、利用者の化粧品や美容習慣、施設・事業所における化粧品や美容に関わる活動の実施について明らかにするとともに、そのニーズを検討することを目的とする。

II. 方法

調査対象: 関東一都六県の障害者支援機関・事業所(配布数:701, 回収数:101, 回収率 14.4%).

調査方法: 質問紙調査法

調査内容: ①フェイスシート:「回答者自身について(2項目)」、「事業所について(3項目)」②事例調査:「事業所内に化粧品習慣・美容習慣がある利用者がいるかとその詳細、複数人いる場合は「最も化粧品・美容に関心のある人」のように、その中から一人を選定してもらい、回答を求める(10項目)」「事業所内での化粧品・美容等に関するプログラムの実施の実態について(9項目)」化粧品と美容の定義に関しては鈴木(2020)を参照し、「化粧品を顔に塗布することによるメイクアップ」を化粧品として。また、「整容のためのスキンケア、ネイルアート、ヘアセット等」を主に美容として定義した。※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

回答事業所は生活介護の 84 件(83.2%)、次いで施設入所支援の 39 件、次いで就労継続支援 B 形で 34 件(33.7%)であった(複数回答を含む)。施設・事業所の利用人数において、最高規模の事業所は所属人数 600 名、最少人数は 5 名、平均は 62.2 名、中央値は 43.5 名であった。化粧品習慣のある利用者に関しては「いる」が 32 件(31.7%)、「いない」が 65 件(64.4%)、「分からない」が 4 件(4%)、性別は全て女性であった。美容習慣においては「いる」が 51 件(56%)、「いない」が 37 件(40.7%)、「分からない」が 3 件(3.2%)、性別は結果として、女性という回答が 45 件(88.2%)、男性という回答が 6 件(11.8%)であった。化粧療法の認知度に関しては「聞いたことがある」が 39 件(38.6%)、「聞いたことがない」が 62 件(61.4%)であった。化粧品プログラムを「現在実施している」「実施したことがある」「実施する予定」の事業所は 20 箇所(20%)、「実施していない」事業所は 80 箇所(80%)であった。実施し

ているものとしては、職員が化粧品やネイルを行うものが多く、利用者に対する効果は全ての事業所が感じていた。「実施していない」事業所において今後実施してみたいと答えた事業所は 47 箇所(58.8%)、したと思わないと答えた事業所は 23 箇所(28.8%)であり、それぞれを「意欲有り群」「意欲無し群」として、その理由(自由回答形式にて回答を求めた)を KJ 法で分析した。「意欲有り群」においては【利用者に喜んでほしいという願い】【化粧の精神的効果への期待】【化粧への興味・関心】【新しい習慣・経験の獲得】【自己表現ツールの獲得】の 5 グループが編成された。「意欲無し群」においては【必要が無い】【対象者の限定化】【実施効果への疑問・懸念】の 3 グループが編成された。化粧療法を実施する上で考えられる留意点として最も多く挙げられたものは「誤飲・誤食」次いで「皮膚トラブル」、「参加者本人の意思の尊重」であった。

V. 考察

調査の結果、化粧品習慣のある人は 3 割で全員女性だったが、美容になると人数は若干増え、習慣有りは 5 割を超えた。美容においては職員が肌荒れ防止のために始めたという例もあり、見た目を美しくする、印象を変えるということよりも、医療・整容行為の延長線上として位置づけられて実施されている側面が強いと考えられる。また、化粧療法の認知度は 4 割弱にとどまり、近年医療や福祉などの様々な分野で実施されるようになってきたとはいえ、知名度としてはまだそこまで多くはないのが現状である。実施に関しては 8 割が実施したことがないという結果にとどまり、知名度と合わせても障害者支援施設に関しては化粧品・美容プログラムはあまり根付いたものではないことが伺える。とはいえ、化粧療法を今後実施したいと答えた「意欲有り群」の事業所は 6 割弱であり、決して低いものではなく、認知度と比べるとニーズとしては高いものであると言える。「意欲有り群」において編成されたグループから、職員側からの「日常に変化を与えたい」「楽しんでほしい」という願いや、利用者側の興味・関心が実施意欲に繋がることが分かった。加えてマナーや習慣としての定着を望むものもあり、何に主眼を置かによってプログラム内容は変わるものだと考えられる。「意欲無し群」においては「人手の足りなさ」「予算」に加えて「本当に化粧品が有効か」への疑問があることが分かった。特にともともと習慣が無く興味も薄い人や、男性に対する化粧品や美容に関しては、「必要なのではないか」という考えが強い。今後は障害者支援施設の化粧療法の効果に加えて、男性への化粧品・美容の効果についても検討していく必要があるといえる。

(参考文献)

渡邊映理(2013)健康成人女性の化粧行動における生理心理学的研究— ストレスホルモン系、性ホルモン系への影響— コスメトロジー研究報告, 21, 138-144
川名義祐(2012)化粧品と笑顔による魅力変化 立正大学心理学研究年報, 3, 12-32

ベトナムにルーツがある人の民族アイデンティティに関する調査報告

畑尻 有希

(東京学芸大学教育学研究科)

KEY WORDS: 在日ベトナム人, 民族アイデンティティ, 質的研究

I. 目的

近年、日本で暮らすベトナム人の数は増加の一途を辿っている¹⁾。出入国在留管理庁(2024)によると、6月末時点で在留カード及び特別永住者証明書上に表記されている国籍・地域のなかで、ベトナムは中国に次ぎ2位であった²⁾。人数は60万348人であり、前年末より3万5322人増加していた²⁾。

在日ベトナム人について、野上(2010)³⁾は、在日コリアン研究と比較しても、定住の歴史の浅さから研究の蓄積が十分であるとはいえないと指摘している。先行研究では、ベトナムにルーツがある人に関する質的研究は散見されるものの、今後もベトナムにルーツがある人の増加が予想されることから、さらなる検討が必要だといえる。よって、本研究では、ベトナムにルーツがある人について検討することを目的とする。

II. 方法

《調査協力者》

日本に住むベトナムにルーツがある人1人に調査を行った。

《調査方法》

2024年11月に実施した。本調査ではビデオ会議アプリ zoom を用いて、約60分の半構造化面接を実施した。

《調査内容》

- (1) フェイスシート
①年齢、②日本で暮らし始めた年齢、③家庭内での使用言語、④最終学歴、⑤ベトナム語力
(2) 民族アイデンティティについて
①現在の民族アイデンティティの高さ、②民族アイデンティティに影響を及ぼしたと思う経験、③民族アイデンティティは居場所感と関連していると思うか、④民族アイデンティティは自尊感情と関連していると思うか、⑤ベトナムについて調べた経験、
(3) 調査協力者の日本における経験と考え
⑥海外にルーツがあるということが、生活満足度に影響を与えているか、⑦ベトナムにルーツがあり、良かったと思うこと、そうではなかったこと、⑧これまでの経験を振り返り、現在感じていること、⑨これまで欲しかった支援、役に立った支援

《倫理的配慮》

調査データは統計処理し、調査協力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。

III. 結果・考察

①フェイスシート

①年齢：25歳、②日本で暮らし始めた年齢：6歳、③家庭内での使用言語：ベトナム語、④最終学：高卒であり、現在大学在学中、⑤ベトナム語力：日常会話程度

(2) 民族アイデンティティについて

本研究とかかわりが深い質問項目を抜粋し、SCAT⁴⁾で分析したスターリーラインを示す。

③民族アイデンティティは居場所感と関連していると思うか

関連していると思うが、日本にいるときはあまり感じない。ベトナムにいるときはベトナム語が十分に話せないため、ベトナム語での自己表現が難しかった。自分の感情を言葉にできないことから、ストレスや劣等感を感じたことがある。ベトナム人であるのにベトナム語で適切な自己表現ができなかったことから、民族アイデンティティは低下し、そのストレスからベトナムでの居場所感が低くなった。同時に日本への民族アイデンティティが高まったような気持ちになった。

④民族アイデンティティは自尊感情と関連していると思うか

関連していると思う。ベトナム人の家族のもとで暮らしてきたことから、ベトナム語を話すことができ、ベトナムの文化や生活も身近に感じることができた。そのおかげで日本だけではなくベトナムでの選択肢が広がったことにより、自尊感情が高くなった。

<調査協力者の日本における経験と考え>

⑧これまでの経験を振り返り、現在感じていること
海外にルーツがあることによって、自身の視野を広げられると感じた。ベトナムにルーツがあり、日本で生活していても日常生活のなかでベトナムが当たり前存在することは、ベトナム以外の海外の文化などにも偏見を持たなくなり、それぞれの国の良さがあることを理解できると感じる。また、海外に行く際は、行った国の文化やルーツに従うべきであり、それが相手の国に対して敬意を持つことだと感じる。

4. まとめと今後の課題

本研究は、1人のベトナムにルーツがある人にインタビュー調査を行ったため、質的研究における検討を行うことができた。調査協力者は、ベトナムで生まれ、6歳から日本で生活している人であったが、日本での生活が調査協力者に大きな影響を与えていることが明らかになった。しかしながら、日本で生まれたベトナムにルーツがある人など同じベトナムにルーツがあるが、異なる背景がある人について、検討することはできなかった。

今後は、調査対象者を増やし、より多様な背景や経験、考えについて検討を行うこと必要があるといえる。今後、ベトナムにルーツがある人について検討を行うことによって、より詳細な民族アイデンティティと居場所感、自尊感情について検討していくことが課題になった。

(文献)

- 1) 渋谷 節子(2021). 在留ベトナム人の多様性：多文化共生社会に向けた一考察, 共生科学, 12, 2-18.
- 2) 出入国在留管理庁(2024). 令和6年6月現在における在留外国人人数について(最終閲覧日：2024年11月26日)
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00047.html
- 3) 野上 恵美(2010). 在日ベトナム人に関する研究の課題と展望, 神戸文化人類学研究, 3, 55-65.
- 4) 大谷 尚(2007). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 一着しやすくと小規模データにも適用可能な理論化の手続き, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 54, 2, 27-44.

ADHD 傾向(不注意)が強い児童の理解・支援に関する調査研究

—小学校通常の学級に在籍する不注意が顕著にみられる児童を対象として—

○三浦新菜 橋本創一
(東京学芸大学)

KEY WORDS: ADHD 傾向, 不注意, 通常学級

I. はじめに

近年、“発達障害グレーゾーン(グレーゾーン)”という言葉が広がりを見せており、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」(文科省, 2011)においても使用されている。そもそも“グレーゾーン”とは, 山田(2024)によると「障害の傾向があるが診断基準を満たしていない状態」を指す。しかし, この言葉の使用頻度の高さに反し, “グレーゾーン”というものがどのような状態であるのかという具体的な像は未だ示されておらず, どのような場面で困り感を抱えているのか, また, 障害があると診断されている児童との違いは何か, など, 明らかになっていないことが多い。また, “グレーゾーン”という言葉による誤解が生じる可能性があることなどから, その表現を避けた方が良いという意見も見られる。

II. 目的

本研究では, 小学校に在籍する, ADHD 症状の一部は認められるが診断には至らない, またはおそらく診断されないという状態の児童(以下, ADHD 傾向のある児童)の不注意傾向の程度及び多動・衝動性の程度, ADHD 傾向のある児童に現状行っている支援を明らかにすることで, 小学校における ADHD 傾向のある児童の実態や支援状況を把握し, “グレーゾーン”という状態を明確化する手がかりを得ることを目的に調査を行った。

また, 多動・衝動性は周囲から見て顕在化しており, 直接的な支援を検討されることが多いが, 不注意に関しては診断の検討などが先送りされることが多く, 見逃されやすいと判断したため, 今回は ADHD 傾向のある児童の中でも, 不注意傾向が強い児童を対象とすることとした。(以下, 対象児とする。)

III. 方法

調査方法: オンライン上の質問紙調査法

調査時期: 2024 年 7 月～8 月

調査対象: 首都圏にある小学校 4 年生の担任教諭, 特別支援コーディネーター各 1000 名

調査内容: ①フェイスシート, ②教員歴, ③学級に在籍する ADHD 傾向(不注意)のある児童の人数, ④対象児の学年, ⑤対象児の性別, ⑥対象児の多動・衝動性の強度(とともある 3～全くない 0 の 4 件法), ⑦対象児の不注意の程度[中井・宇野(2025)の教師用の子どもの行動チェックリスト作成に関する調査項目より], ⑧対象児への支援状況(複数回答)について回答を求めた。

※③は小学校 4 年生の担任教諭, ④は特別支援教育コーディネーターに回答を求めた。

※中井・宇野(2025)による尺度は, 回答の負担や項目の分かりやすさを考慮し, 原版から一部の文言・項目数を変更した。変更の際には, 予備調査を行い, 検討した。

IV. 結果

今回得られた結果では, 小学校 4 年生の担任教諭と特別支援教育コーディネーターの回答に大きな差は見られなかったため, ③以外の質問項目に関しては同一対象群として分析することとする(有効回答数 300)。

教員歴は, 平均 14.2 年であった。回答者の担当する学級に在籍する ADHD 傾向(不注意)のある児童の人数は, 0-2 人と 2-4 人が最も多く, 両者を合わせると 53

名(34.1%), 次いで 4-6 人 34 名(21.9%)であった(有効回答数 155)。

対象児の学年は, 小学校 4 年生の担任教諭に依頼したために最も多く, 175 名(58.3%)であった。特別支援教育コーディネーターが対象児として回答したのは, 小学校 5 年生 42 名(14.0%), 小学校 6 年生 37 名(12.3%)が多く, 高学年が大半を占めていた。

対象児の性別は, 男児 265 名(88.3%), 女児 32 名(10.6%), その他 1 名(0.3%)であった。

対象児の多動・衝動性は, とともある 178 名(59.3%), 少しある 99 名(33.0%), あまりない 15 名(5.0%), 全くない 3 名(1.0%)であった。

対象児の不注意得点の合計平均値は 22.3 (SD=4.9), 最大値は 30 であった。各項目の平均値が高いものは順に「整理整頓が苦手, 机の上・机の中がととも乱雑である」(2.7), 「授業中, 鉛筆などの文房具で遊んだり, 手遊びをしている」(2.6), 「学習などの課題や活動に必要なものをなくす」(2.5)であった。

対象児に現状行っている支援として, 多い順に個別対応 199 名(66.3%), 「机間巡視の重視」159 名(53.0%), 「見守り」140 名(46.6%), 「個別指導計画の作成」119 名(39.6%), 「通級による指導」97 名(32.3%), 「支援員がついている」25 名(8.3%), 「その他」16 名(5.3%)であった。

V. 考察

学級に在籍する ADHD(不注意)傾向のある児童の人数は, 0-4 人が最も多く回答されており, 文科省(2022)の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」で明らかになった割合と概ね一致していた。

また, 対象児の学年としては, 主に高学年がその大半を占めていた。この要因としては, 低学年の時には全体として衝動性が高かったり, 注意が散漫だったりしても, 学年が上がるにつれて落ち着いて集中できる児童が増え, 特性のある児童が顕在化してくるため, 教師側がその困り感や特性に気づきやすいということが推測される。

対象児の多動・衝動性に関しては, 9 割以上が「少しある」または「とともある」と回答している。今回の調査ではできるだけ多動・衝動性よりも不注意の傾向が強い児童を想定するように回答者に依頼したにも関わらず, このような結果となった要因としては, 教師の児童らの特性に関する気づき・発見の順序として, 不注意より多動・衝動性の方が早いことが考えられる。多動・衝動性の言動の方がその他の症状・行動より目立つため, まず教師はそうした支援ニーズに気づき, その後支援を行っていく中で不注意の特性に気づくというプロセスになっているのではないと思われる。加えて, 対象児の性別は男児が約 9 割を占めていたが, 学齢期において多動・衝動性は男性に多く見られるため, このような結果となったと推察する。

また, ADHD(不注意)傾向のある児童の支援としては, 「個別対応」・「机間巡視の重視」など, 教師が個別で行う支援が高い割合で行われていた。一方, 通級や支援員などといった担任教師以外からの支援はあまり行われていないことが明らかになった。

幼児の予測・推測力の発達の变化

—LC-R の回答の質的な分析から—

○田中 杏花*1・橋本 創一*2・大伴 潔*2・熊谷 亮*3・小柳 菜穂*4・石川 卓磨*4・堂山 亜希*5・杉岡 千宏*6

(*1 東京学芸大学大学院教育学研究科) (*2 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター)

(*3 宮城教育大学) (*4 東京学芸大学大学院連合学校教育研究科) (*5 目白大学) (*6 明治学院大学)

KEY WORDS: 幼児, 状況の予測・推測, LC-R

I. はじめに

「LC-R 言語・コミュニケーション発達スケール [改訂版]」(以下, LC-R)には, 他の知能検査や発達検査, 言語発達検査には見られない, 「状況画の理解」という特有の課題がある。これを通過するためには, 現在の状況を表す図版を見て, その未来に起こることを予測したり, 過去に起きたことから推測したりする力が必要とされる。そして, 予測・推測した内容を言語化して人に伝えられる力も求められる。しかし, 予測や推測に関連する先行研究には, 表情図や具体物の選択によってその能力を把握するものが多く, 予測・推測した内容のうち言葉で表現できたものに着目した研究は見られない。

II. 目的

そこで本研究では, LC-R の「状況画の理解」課題への回答に焦点を当て, 以下の 2 点を目的とした。1 点目は, 幼児が言葉で表現した予測や推測の内容を, 質的に分類することにより, その内容の発達の变化を明らかにすることである。2 点目は, 状況を理解して予測・推測ができることと, その予測・推測した内容を言葉で表現できることの違いについて明らかにすることである。

III. 方法

1. 手続き

協力者は, 月齢 30 か月から 82 か月 (年齢 2 歳 6 か月から 6 歳 10 か月) の幼児 126 人 (性別の内訳: 男子 61 人, 女子 63 人) であった。LC-R の実施手続きに従い, 各協力者において必要な課題をすべて実施した。

2. 課題内容

LC-R の全 65 課題のうち, 「課題 45 状況画の理解 (1) 一予測一」と「課題 59 状況画の理解 (2) 一推測一」の 2 つに焦点を当てる。課題 45 は 3 つの項目で構成される課題であるが, 本研究では「1. 落書き」と「2. おもちゃ」の結果を報告する。それぞれの状況画(「1. 落書き」は男の子が壁に落書きしている様子に女性が気づいた図, 「2. おもちゃ」は男の子が 1 人でおもちゃを使っている様子を 3 人の男の子が見ている図)を見せて, 登場人物がこのあとどうなるかを尋ね, 言葉による説明を求めた。説明が正答であればそこで終了とし, 説明の誤りや無反応, 関連のない発話があった場合には, 追加で, その次に起こりうる状況の選択肢が 2 つ示された図版を見せ, このあと起こるのはどちらだと思かを尋ねた。課題 59 は 2 つの項目で構成される課題であるが, 本研究では「1. 植木鉢」の結果を報告する。状況画(割れた植木鉢の前でおじさんが男の子に対して厳しい表情をしており, おじさんの後ろにねこが見える図)を見せて, 状況を理解できているかどうかを確かめる質問をした後, その状況となった理由を尋ねる質問をし, 言葉による説明を求めた。

IV. 結果

各課題項目に対する言葉による回答を, カテゴリーごとに分類する方法での, 質的な分析を行った。カテゴリー名を〈〉, サブカテゴリー名を [] のかっこで表す。

課題 45 「1. 落書き」に対する 88 人の回答のうち, 正答の発話 (回答者数 38 人) は, 〈男の子が主体〉で [次

の状況], [対応], [考え] を表す発話, 〈お母さんが主体〉で [感情] を表す発話, (社会的なルール) を表す発話に分類された。誤答の発話 (50 人) は, 〈男の子が主体〉で [今の行動], [次の行動], [感情] を表す発話, 〈男の子の行動の結果〉を表す発話, 〈お母さんが主体〉で [男の子への声かけ] と [考え] を表す発話, 〈その他〉の発話に分類された。

課題 45 「2. おもちゃ」に対する 99 人の回答のうち, 正答の発話 (44 人) は, 〈道徳的価値判断〉として [感情] と [ルール] を表す発話, 〈3 人の子どもたちが主体〉で [対応] と [感情・思い・表情] を表す発話に分類された。誤答の発話 (55 人) は, 〈遊ぶことに関心〉がある発話, 〈3 人の子どもたちが主体〉で [今の状況], [欲求・思い・表情], [対応] を表す発話, 〈1 人の子どもが主体〉で [対応], [感情], [次の状況] を表す発話, 〈その他〉の発話に分類された。

課題 59 「1. 植木鉢」に対する 74 人の回答のうち, 正答の発話 (31 人) は, 〈おじさんの考えの誤りを理解し説明できた〉発話と 〈一般的な視点〉を持つ発話に分類された。誤答の発話 (43 人) は, 〈おじさんと同じ視点〉を持つ発話, 〈おじさんはねこに気づいていない〉ことを理解していない発話, 〈説明不足〉の発話, 〈その他〉の発話に分類された。

V. 考察

年齢と, 図版選択・状況理解の質問への正誤も加味し, 考察を行う。まず, 時間的な視点として, 未来の予測や過去の推測が求められているにもかかわらず, 現在の状況に注目する発話が見られる段階 (2 歳半~4 歳) から, 次の状況へと視点を移せるようになる段階 (5~6 歳) への移行があると述べた。ただし, 次の状況に着目できれば必ず正答できるわけではなく, 登場人物の考えや対応へと思考を巡らせ, 説明できなければならなかった。

年齢ごとに見ていくと, 3 歳頃から, 登場人物が持つ感情や思いに言及していた。4 歳頃は, 時間的な視点が現在から過去・未来へ向くようになる移行期であるためか, 様々なカテゴリーの回答が見られた。5.6 歳になると, 状況を理解したうえで登場人物が取るべき対応や抱いている考えを具体的に説明する回答が, 安定して多く見られるようになった。特に登場人物の誤った信念に気づき指摘できる回答は 4 歳半頃から徐々に始め, 6 歳頃に安定した。これはいわゆる「心の理論」研究において, 人の信念を理解できるようになるとされる 4.5 歳 (野田, 2011) よりも年齢が少し上であり, 言葉での説明に必要な統語的能力や意味論的能力の発達に影響した可能性が考えられる (木下, 2005)。また, 6 歳頃に少数ではあるが社会的ルールや道徳的な価値判断などに関連する回答が見られた。状況を見て登場人物の視点からは一歩引き, より客観的・一般的な視点で価値や善悪について判断する者は, かなり少数派であった。

最後に, 年齢にかかわらず, わからない, あるいは無反応の回答も見られた。しかしその中で最低でも半数の回答者は図版選択や状況理解の質問には正答できており, 状況の正しい理解や予測・推測はできているようであるものの, それを言葉で説明することには, もう一段階上の難しさがあると考察された。

特別支援学校における児童・生徒の実態把握のための 心理教育的アセスメントに関する調査研究

○佐野昌子¹⁾ 橋本 創一²⁾
(共栄大学教育学部)¹⁾ (東京学芸大学)²⁾

KEY WORDS: 特別支援教育, 特別支援学校, 心理検査, 発達検査, 田中ビネー, WISC,

【問題の所在と目的】

我が国の公教育の場における特別支援教育対象の児童・生徒の指導は、個別の指導計画に基づいて実施されているのだが、個別の指導計画の作成については、幼・小・中・高・特別支援学校等の各学習指導要領に定められている。例えば、特別支援学校学習指導要領総則第 2 章「イ個別の指導計画の作成」の項には、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、(中略)個別の指導計画を作成すること。」¹⁾と記されている。近年の特別支援教育対象の児童・生徒の障害の状態が重度・重複化、多様化している状況下において、児童生徒の実態に即した適切な指導を行うには、児童・生徒の実態を正しく把握した上で個別の指導計画を作成することがとても重要である。文部科学省が示している個別の指導計画の様式例²⁾においては「諸検査」「知能検査」の欄が設けられており、児童・生徒の実態を正しく把握するために、検査が行われることが前提となっている。一方で、代表的な心理検査の一つである WISC では、実施資格要件として、「保健医療、福祉、教育等の専門機関において心理検査の実施に携わる業務に従事する人」かつ「大学院修士課程で心理検査に関する実践実習を履修した方もしくは心理検査の実施方法や倫理的利用について同等の教育、研修を受けている方」かつ「心理学、教育学または関連する分野の博士号、心理検査に係る資格(公認心理師、臨床心理士、学校心理士、臨床発達心理士、特別支援教育士)、または医療関連国家資格(医師、言語聴覚士等)のいずれかを有する方、あるいは国家公務員心理職(家庭裁判所調査官等)、地方公務員心理職(児童心理士等)の職で心理検査の実施に携わる方」と定められており、学校教員が実施者となるには、ハードルが高い。そこで、全国の特別支援学校において、どのような種類の心理教育的アセスメントが活用されているのか、また、誰がアセスメントを実施しているのか、教員は心理教育的アセスメントについてどのような考えをもっているのか、その実態を明らかにすべく調査した。

【方法】

《調査方法》Google フォームを利用したアンケート調査
《調査時期》2023 年 8 月～9 月《調査対象》全国の特別支援学校の教員。回答者は各校各学部 1 名とし、その選出は各校に一任した。回答のあった 378 件を分析対象とした。尚、学校としての回答ではなく、回答者自身の経験や考えに基づいての回答を求めた。《調査内容》①回答者の勤務する学校の所在地(都道府県)②在籍している児童・生徒に対する心理教育的アセスメント実施の有無③②で「実施有」の回答者へ)実施している心理教育的アセスメントの種類④②で「実施有」の回答者へ)心理教育的アセスメントの実施者⑤心理教育的アセスメントについての考え

《倫理的配慮》調査データは統計処理し、回答者及び学校などが特定されることは一切なく結果については学術的な目的以外に使用しないことを明示し承諾を得た(東京学芸大学研究倫理委員会承認 550)。

【結果】

①全国 47 都道府県のうち 40 の都道府県の教員から回答を得た。②心理教育的アセスメントの実施については、「実施有」323 件 87%、「実施無」101 件 27%という結果で合計数が本質問有効回答数 370 件 100%を超えた。これは「就学前に実施」について「有」「無」双方にカウン

トしているケースがあるためだろう。「実施している」という解答のうち「必要な児童・生徒に対してのみ」93 件 25%、「全員に実施」71 件 19%、「就学前、或いは入学後すぐに実施」51 件 14%、「各学部 1 年生に対して実施」42 件 11%、「学年を決めて対象学年に実施」25 件 7%となっており、対象と定めている学年は学校により様々であり、他に「転入生に実施」「不定期」という回答もあった。③実施されている心理教育的アセスメントは、この質問の有効回答数 245 件のうち「S-M 社会生活能力検査(担任・保護者が記載)」116 件、「太田ステージ」81 件、「遠城寺式」65 件、WISC-IV(または III, V)56 件、田中ビネー52 件、新版 K 式発達検査 49 件だった。他にも NC プログラム、K-ABC、KIDS など 20 種類の心理教育的アセスメント名が挙げられた。④検査の実施者は、「担任教師」が最も多く 178 件 67%、次いで「コーディネーター」22 件 8%、「学部・学校の(分掌)担当者」16 件 6%、「外部専門家」16 件 6%、「かかりつけ医・通っている専門機関」15 件 6%、「校内のアセスメント技能をもつ教師」11 件 4%という結果だった。他に、WISC 等の専門性が求められる検査については、「スクールカウンセラー」「大学教員」「教育センター」「療育センター」等が挙げられた。⑤「特別支援学校の教員は、心理教育的アセスメント(知能検査・発達検査など)を実施するスキルや結果解釈する知識と能力を身につける必要があると思いますか」という問いに対して「ある」72%、「ない」13%、「どちらでもない」14%だった。「ある」のうち「心理検査等の実施スキルを身に付けることで、児童への指導に役立つ」185 件、「心理検査等の知識は特別支援教育に必要な専門性だから」80 件、「ない」のうち「心理検査等の実態把握が有効ではあるが、専門家等が実施し結果解釈まですることがよいと考える」39 件、「心理検査等は役立つとは思いますが、教員の業務の範囲外であるので、取り入れる必要はない」7 件、「どちらでもない」として「有志の教員が自己研鑽として心理検査等の実施スキルを身に付けるのは良いことだと思うが、全員が身に付ける必要性は感じない」「結果を解釈する知識は必要と思うが、検査は専門家に任せたい方がよい」という回答があった。

【考察】

調査の結果、「特別支援学校の教員は、心理教育的アセスメントを実施するスキルや結果解釈する知識と能力を身につける必要がある」と考えている教員が 72%に上っていること、全国の特別支援学校において児童・生徒の実態を正確に把握するために心理教育的アセスメントの実施に関して様々な工夫がなされている実態が判明したことから、特別支援教育に携わる上で、心理教育的アセスメントに関する知識や技能は重要なものであると認識されていることが明らかになった。

特別支援教育対象の児童・生徒の数が年々増加を続けている現状において、学校教員が心理教育的アセスメントに関する知識をもつことは有益であることに間違えないだろう。

【文献】

- 1) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領等(平成 29 年 4 月公示・平成 31 年 2 月公示)
- 2) 文部科学省：資料 5 個別の指導計画様式例

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298214.htm
(SANO Shoko, HASHIMOTO Soichi)

日本発達障害支援システム学会

2024年度 研究セミナー・研究大会 大会準備委員会

委員長	大伴潔	(東京学芸大学)
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)
	細川 かおり	(千葉大学)
	渡邊 貴裕	(順天堂大学)
大会事務局	小柳 菜穂	(東京学芸大学)
	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@jasssdd.org (@は半角)

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