

## 研究発表 発表グループ PB

受付時間：～ 10：40 責任在席時間：11：10～12：00

○筆頭発表者

### PB1

発達障害児と学級児童のかかわりに関する予備的研究

－情緒障害通級指導教室に通う児童の情報開示と児童の変容を通して－

○ 齋藤 澄子 横浜市立下和泉小学校

### PB2

感情コントロールが上達した児童の変容と支援技法について

－情緒障害等通級指導教室への質問紙調査の結果から－

○ 淵上 真裕美 東京学芸大学教育学研究科  
橋本 創一 東京学芸大学

### PB3

本人の夢や願いを実現するための自立活動の在り方Ⅱ

－発達障害のある子どもへのPATHを活用した支援の試行－

○ 岡田 克己 横浜市立仏向小学校

### PB4

中学校・高等学校の通常の学級における CSST と集団随伴性に関する支援の研究動向

○ 長山 慎太郎 筑波大学大学院人間総合科学研究科  
柘植 雅義 筑波大学人間系

### PB5

小・中学校における障害理解教育に関する実践研究動向

－先行研究のレビューを通して－

○ 長嶋 里恵 筑波大学人間総合科学研究科障害科学専攻  
柘植 雅義 筑波大学人間系

### PB6

保護者と連携した宿題の取り組み

－自分で学び方を工夫する力を身につけるために－

○ 畑中 由美子 鎌倉市立植木小学校  
涌井 恵 国立特別支援教育総合研究所

PB7

自己理解が発達障害を背景にもつ不登校傾向児童の学校生活の適応状況に及ぼす影響

－「今の自分・ちょっと先の自分」による自己理解の促進と本人参加の支援会議による連携の効果－

- 古田島 恵津子                      新潟大学大学院

PB8

発達に課題のある幼児に対する支援の構成要素と専門職の役割

－療育と保護者支援を両輪とする A 町社会福祉協議会の実践を通して－

- 小野 尚香                      畿央大学教育学部  
中澤 理代                      三郷町社会福祉協議会  
鈴木 祥文                      三郷町社会福祉協議会  
柘植 雅義                      筑波大学人間系

PB9

幼児期の親子参加型療育実践の検討

－保護者アンケートを手掛かりに－

- 稲田 公子                      児童発達支援(株)つぼみ  
外山 恭子                      児童発達支援(株)つぼみ  
松村 澄子                      児童発達支援(株)つぼみ  
藤川 由佳理                      児童発達支援(株)つぼみ

PB10

雑誌のタイトルから見る特別支援教育や発達障害の論述の動向

－月刊「児童心理」2007-2016 年の論述のタイトルの分析を通して－

- 浅田 知恵                      愛知教育大学大学院教育実践研究科

PB11

通常の学級に在籍する学習に遅れのある児童の一斉指導と少人数指導への授業参加行動の比較

- 岡部 帆南                      筑波大学大学院人間総合科学研究科  
長山 慎太郎                      筑波大学大学院人間総合科学研究科  
柘植 雅義                      筑波大学人間系

# 発達障害児と学級児童のかかわりに関する予備的研究

—情緒障害通級指導教室に通う児童の情報開示と児童の変容を通して—

○齋藤 澄子（横浜市立下和泉小学校）

## I. 問題の所在

学級担任をしていた頃、研修会で「発達障害の児童にとって教室は最悪の環境である」という話を聞いた。騒がしい教室には刺激が溢れ、児童間のちょっとしたことでぶつかり合いやトラブルが起きる。特性のある児童にとって、落ち着かない場所であることは間違いない。

学校管理職になってからの保護者からの相談もここに起因する問題が少なくなかった。「どうしても教室は過ごしにくい」「静かな部屋で学習したい」という子どもの声を聞き、その児童の発達の課題や特性が明らかになっていくケースもあった。しかし、こういう相談を受けることができれば対応も可能だが、『どうしたことか？』と思っているうちに登校渋りが始まり、不登校児になってしまうケースも出てきている。

筆者はこれまでの一般学級に在籍する発達障害児の支援のあり方の研究を通して、大切な支援の一つとして教室の環境整備を位置づけている。発達障害児童にとっての環境とは、周りにいる学級児童の存在を抜きには語れない。学級の児童が発達に特性のある児童を「どう理解しているか」「どのようにかかわっているか」ということが、発達障害傾向児童の環境整備に大きな影響力をもつことは自明である。

本研究においては、発達障害児童への支援を進めていく為の一つの過程として、学級児童への情報公開という課題を取り上げ、考察を加えていく。発達障害傾向の児童に対する周囲の理解が深まれば、多くのトラブルを避けることができ、発達障害児童への支援も進むと考え、アンケート調査をもとに検証を試みた。

## II. 目的

本研究における研究仮説は以下の通りである。

### 【研究仮説】

学級の児童が発達障害傾向の児童に関する情報を受けとめることができれば、トラブルが減少しお互いの教室での過ごしやすさが増大し、発達障害傾向の児童の成長が促進される。

本研究を通して発達障害傾向の児童の情報開示が進み、彼らにとっての環境整備が進めば「最悪の環境」から前進できると考え研究に取り組んだ。研究の目的は、発達障害傾向の児童と学級児童の関わりに関する環境整備の促進である。

## III. 方法

研究対象である「発達障害の児童」という条件を満たすために、情緒障害通級指導教室に通う児童（発達障害の診断を受けている児童もいるが、医療的な診断名を持っていない児童もいるので、論文中では「発達障害傾向児童」という表現を用いている）を対象にした保護者アンケートを実施した。アンケート調査の内容は、「通級指導教室に通っていることを学級児童に伝えているか否か」という内容に絞った。伝えていない保護者にはその理由も聞くことで、発達障害のある児童とその学級児童のかかわりについての意見をまとめ、情報自己開示につなげていくためには何が必要なのかを考察した。また、伝えている児童は学級の中でどのようなかわりができているのかを分析し、情報公開群と非公開群との児童の学校生活充実度の相関関係を考察することを試みた。

## IV. 結果

2か所の情緒通級指導教室に通学する150人余りの保護者にアンケート調査を依頼し、全部で83名から回答を得ることができた（全体の回答率約54%）

「お子様が通級教室に通っていることを学級の児童に伝えていますか」という質問に対して「伝えている」（情報開示群）と回答した保護者は全体で28人（約34%）であった。詳しい内訳を以下に示す。

教室名	回答人数	情報開示者	開示者の割合
A校	30	12	40.0%
B校	53	16	30.2%
全体数	83	28	33.7%

前述の質問に対して、「伝えていない」（非情報開示群）と回答した保護者の理由は以下のようなものであった。

## 【A校保護者】

No.	非公開の理由	人数
1	まだ1年生だから	1
2	療育ということを説明できない	1
3	正しく理解されないから	3
4	児童本人にも伝えていないから	1
5	いじめの原因になるから	1
6	マイナスイメージになるから	1
7	噂が先に立つとこまるから	1
8	自然にわかるだろうから	1
9	どう思われるか心配だから	1
10	伝える機会がないから	1
11	問題が起きることを避けたいから	1
12	必要な場面を感じないから	2
13	児童本人が知られたくないと言っているから	3
14	注目されたり、聞かれたくないから	1
15	周りから甘やかされるから	1
16	学校からの指示だから	1

## 【B小学校保護者】

1	特別視されてしつこく聞かれる	2
2	聞かれれば答えるが自分からは言わない	2
3	偏見のある言葉を言われたので	1
4	他の学校で必要な勉強をしていると伝えてる	3
5	伝える機会がない	1
6	理解されず誤解を生むので	2
7	何か言われるのが怖いから	1
8	子ども本人が知られたくないと思っているから	5
9	発達障害に対する偏見があるから	3
10	正しく理解してもらえないから	3
11	どのように説明したらいいのかわからないから	1
12	まだ1年生だから	1
13	差別やいじめにつながると怖いから	2
14	児童本人の耳に入ってしまうと困るので	1
15	通級の先輩の例に従った	1
16	ほとんど別室登校なので	1
17	特に理由はないが伝えていない	1

両校共に最も多かった回答は「児童本人が知られたくないから」という理由で、回答者の内訳をみると、学年が中・高学年に集中していることが分かった。情報公開群と非情報公開群の児童の変容についての記載は次の通りあった。

学校	回答者	+	変容あり	+	変容率
A校	情報開示群	12	10		83.3%
	非情報開示群	18	13		72.2%
B校	情報開示群	16	14		87.5%
	非情報開示群	37	25		67.6%
全体	情報開示群	28	24		85.7%
	非情報開示群	55	38		69.1%

注：プラスの変容とは保護者が見たときに「以前の状況から改善が感じられたもの」という位置づけである。

結果としては両校共に、情報開示群の児童のほうが+の変容が見られた。全体として情報公開群では、9割に近い児童が+の変容を遂げていることは特筆すべきであろう。

## V. 考察

本研究の結果から、通級指導教室に通う発達障害傾向の児童のより良い変容のためには、通級教室に通っているという情報を、周囲の児童に開示することが望ましいということが考察される。情報公開群の児童は、通級教室で指導を受けていることを伝えることで、周囲の理解を得ることができた為、安定した学校生活を送ることができていると考えることができる。その効果により、児童にプラスの変容がもたらされたと考えることができる。

しかし、通級教室に通いながら、そのことを周囲に伝えることが実現できていない児童が7割近くいることは、課題と言える。情報開示を決断した人の2倍近い保護者や児童が、発達障害に関する理解不足や偏見を心配し、開示を拒否しているという現実がある。情報開示できない児童や保護者への支援を進めていくために、これからもより一層発達障害に関する正しい情報を社会全体浸透させる必要を感じている。

長く暗いトンネルを抜け、通級指導教室での指導につながった保護者と児童が安心して通級に通えるようになれば、発達障害傾向の児童の成長が促進される。情報開示はその為の一つの過程ではないかと考えることができる。

本研究で実施した調査については、実施校の校長の許可を得て実施された。また結果の公表と掲載については関係者の同意を得ている。

キーワード：発達障害、通級指導教室、情報開示

感情コントロールが上達した児童の変容と支援技法について

—情緒障害等通級指導教室への質問紙調査の結果から—

○ 瀧上 真裕美 (東京学芸大学教育学研究科)、橋本 創一 (東京学芸大学)

## I. 問題と目的

文部科学省 (2017) の通級による指導実施状況調査では、通級する児童は年々著しく増加している。発達障害を対象とする研究のなかで、感情コントロールの困難さに伴った問題行動を示す児童に対する研究がさまざまな視点から取り上げられ、数多く扱われている。しかし、支援を行ったことによって感情コントロールや表現が上手になった児童に焦点をあて、その変容や効果的な指導などを報告するものは少ない。そこで、本研究は、感情コントロール・表現が上手になった児童について取り上げ、その児童に対して行った支援や感情コントロールを上手にした要因、効果的な指導方法、それによって生じた児童の姿 (変化) などを通級指導教室への調査から明らかにすることを目的とする。

## II. 方法

### 1. 調査期間

2017 年 7 月～9 月であった。

### 2. 調査対象と調査方法

東京都・埼玉県・神奈川県・千葉県の小学校 446 校の情緒障害等通級指導教室の教員に郵送にて質問紙を配布した。197 校から返送があり (回収率 44.2%)、調査項目に回答していない回答者を除いた 196 名の回答を分析対象とした。

### 3. 調査内容

回答者が担当している児童の中から、ここ数カ月～1 年の間に以前に比べて感情のコントロールが上手になった児童 (以下、対象児) 1 名を任意に抽出してもらい、以下の項目を尋ねた。

- ① 対象児に行った支援技法について
- ② 支援技法以外に対象児の感情コントロールを上手にしたと考えられる要因について
- ③ 感情のコントロールが上手になったことによって生じた通常学級での変化について

### 4. 倫理的配慮

協力者 (協力校) 並びに対象児の保護者に対し、調査の趣旨について書面にて説明を行うとともに、回答は自由意思であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、得られたデータは匿名化されて使用されるため個人

情報は保護されることを事前に伝え、調査への協力と結果の発表、掲載において同意を得た。

## III. 結果

### 1. 回答者

回答者の教員勤務年数の平均は 19.0 年 (SD ; 11.0) であった。また、通級指導教室における勤務年数は 6.2 年 (SD ; 5.2) であった。

### 2. 対象児のプロフィール

対象として抽出された感情のコントロールが上手になった児童は、全 196 名であり、男児 176 名 (89.8%)、女児 20 名 (10.2%) であった。学年は 1 年生 4 名 (2.0%)、2 年生 26 名 (13.3%)、3 年生 39 名 (19.9%)、4 年生 47 名 (24.0%)、5 年生 46 名 (23.5%)、6 年生 25 名 (12.8%)、未記入 9 名 (4.6%) であった。障害の診断については、診断無し 74 名 (37.8%)、診断あり 119 名 (60.7%)、未記入 3 名 (1.5%) であり、診断ありの対象児のなかで自閉症スペクトラム障害 (ASD) 50 名 (42.0%)、注意欠如多動性障害 (ADHD) 43 名 (36.1%)、ASD と ADHD の双方の診断あり 9 名 (7.6%)、その他 5 名 (4.2%)、未回答 12 名 (10.1%) となっていた。また、服薬の有無については、服薬ありが 120 名 (61.2%)、服薬なしが 69 名 (35.2%)、その他が 2 名 (1.0%)、未記入が 5 名 (2.6%) であった。

### 3. 支援技法

提示した選択肢からの回答を求め、対象児ら (196 名) のなかで最も多く実践されていた支援技法は「ソーシャルスキルの学習」147 名 (75.0%) であり、「カウンセリング (話をよく聞いてあげる活動)」125 名 (63.8%)、「自分の感情に気付く練習」118 名 (60.3%)、「感情をコントロールする練習」99 名 (50.5%) であり、半数を超えていた。その他に、「他者の気持ちを理解する練習」72 名 (36.7%)、「ロールプレイングによる活動」69 名 (35.2%)、「遊戯療法 (遊びを中心とした活動)」64 名 (32.7%)、「アサーショントレーニング (上手に自分の気持ちを主張する練習)」56 名 (28.6%) であった。なお、大半の対象児に対して複数の支援技法が用いられていた。

### 4. 感情のコントロールが上手になった要因

支援技法以外に対象児の感情のコントロール

が上手になったと考えられる要因について、自由記述で回答を求め、174 名から回答が得られた。KJ 法によって分析を行った結果、5 つのカテゴリと『特になし・わからない』に分類された。カテゴリはそれぞれ、『学校』139 件 (79.9%)、『家庭』71 件 (40.8%)、『学校と家庭の連携』27 件 (25.5%)、『児童自身の変化』23 件 (13.2%)、『その他』19 件 (10.9%) であり、『特になし・わからない』は 5 件 (2.9%) であった。また、『学校』のカテゴリは、「担任 (関わり方含む) の変化」「担任以外の関わりの変化」「クラス (周囲児) の変化」「学習環境の整備」の 4 つのサブカテゴリに、『家庭』は「母親の本児理解」「母親の対応の変化」「母親の安定」「父親の対応の変化」「家庭環境の変化」の 5 つのサブカテゴリに、『児童自身の変化』は「自己理解と自己肯定感の向上」「自己意識・コントロールの向上」の 2 つのサブカテゴリに、『その他』は「医療機関との連携」「通級指導教室等の活用」の 2 つのサブカテゴリにそれぞれ分類された。なお、カテゴリとサブカテゴリのなかで最も記述が多かったのは「担任 (関わり含めて) の変化」83 件 (47.7%) であり、次に「母親の対応の変化」39 件 (22.4%) だった。

#### 5. 通常学級での対象児の姿 (変化)

感情のコントロールが上手になったことによって生じた対象児の通常学級での変化について、自由記述で回答を求め、186 名から回答が得られた。KJ 法によって分析を行った結果、10 のカテゴリと『特になし』に分類された。カテゴリはそれぞれ、『授業・集団活動・学校行事等への参加』46 件 (24.7%)、『行動コントロールの向上』42 件 (22.6%)、『感情コントロールの向上』38 件 (20.4%)、『周囲との良好な関係の構築』36 件 (19.4%)、『スキルの上達』35 件 (18.8%)、『トラブルの減少・落ち着いた』28 件 (15.1%)、『周囲の対象児への理解浸透』17 件 (9.1%)、『積極性・意欲の向上』15 件 (8.1%)、『自己理解・自己評価の向上』11 件 (5.9%)、『その他』16 件 (8.6%) であり、『特になし』2 件 (1.1%) であった。なお、『行動コントロールの向上』『スキルの上達』のカテゴリのみ、「教室飛び出し、離席の減少」「攻撃行動の減少」「その他」の 3 つのサブカテゴリと、「言語表現の発達」「対処法の実践」の 2 つのサブカテゴリにそれぞれ分類された。

#### IV. 考察

感情のコントロールが上手になった児童は、学年や診断名、服薬の有無などについて目立った特徴は見られなかった。一方、個に適した指導や環境調整を行うことで、多くの児童が感情のコントロールが上手になるという可能性が伺われた。対象児に行った支援技法として多く実践されていたのは「ソーシャルスキルの学習」や「カウンセリング (話をよく聞いてあげる活動)」, 「自分の感情に気付く練習」であり、対象児自身が内面の感情に気付き、それらをじっくり聞いてもらうことや湧き上がってきた感情を適切に表現する練習が多く行われていたことが示された。また、対象児は通級における特別な支援技法以外の学校・家庭の環境調整や関わり方の工夫などの要因も、感情コントロールが上手になったことに大きく関与していると考えられる。特に「担任 (関わり方含む) の変化」は約半数の対象児に影響を及ぼしたことが示された。こうした結果から、感情コントロールが困難な児童に対して、通級における特別な支援技法での指導に加えて、児童に関わる教員間の情報共有や連携による通常学級の環境を適切に整えることの重要性が明らかになった。加えて、家庭における親子関係も感情コントロールの向上に影響を与えることが推測された。保護者に対する子ども理解の促進や適切な対応を知ること、可能であれば系統的なペアレントトレーニングなどの直接アプローチする取り組みも必要とされるであろう。本結果から、感情コントロールが上手になったことによって、授業や学校行事等への参加が進み、周囲と良好な関係を築けるようになったり、対象児が学校生活に適応し楽しめる姿 (変化) が示された。児童の抱える感情コントロールの困難さや特性に応じて適切な支援を通級指導教室と通常学級、家庭という各々の場で、専門的な支援技法の導入、環境調整と工夫した関わり、適切な親子関係と子育てを実践することが感情コントロールをうまくすることに影響を与えていた。また、児童の内面の理解 (傾聴など) と適切な感情表現を具体的に教示する (ソーシャルスキルやアサーション・トレーニング) という内外二側面へのアプローチをすることが有効であるとされた。

キーワード：感情コントロール、発達障害、通級指導教室

本人の夢や願いを実現するための自立活動の在り方Ⅱ  
ー発達障害のある子どもへのPATHを活用した支援の試行ー  
○岡田 克己(横浜市立仏向小学校)

PB3

# I. はじめに

発達障害のある児童への通級による指導は、在籍校や保護者など周りの人の困りや申し出等により開始する場合が多い。そのため、通級指導を展開していく際に、本人自身の学ぶ意欲や、自己の課題の理解に困難を抱えていることが多い。個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成し活用していく際には、発達障害のある児童のアセスメントとして「特性」把握と同様に「ニーズ」把握が重要とされている。「特性」とは「障害特性」「認知特性」であり、「ニーズ」とは「その人にとって必要なこと」であるはずであるが、学齢期における発達障害のある児童は、本人自身が必要と感じていないまま指導されている状態になっていることがある。

柘植(2018)は、ライフステージを通じた支援の具体的方策について、「サービスを提供する側だけが設計した計画ではなく、本人や保護者も参画しての計画の作成や実施が重要である。」とし、更に「本人が将来の夢を描き、そこから紐解いて、この1年間、これからの数年間をどのように取り組んでいくか、ということと共に設計していくことが重要である。その具体的なルール作りが急務であろう。」と述べている。一方で、米田(2016)は、自閉スペクトラム症(以下、ASD)の人は物語理解の視点取得において時間算出が不正確であり、定型発達者とは異なり空間情報に基づいて視点取得を行っている可能性を示唆し、ASDの人の将来について考えることの弱さについて説明している。

今後更なる発達障害のある人の夢や願いを中心に据えた教育や支援を検討する必要がある。

# II. 目的と方法

A県B市小学校通級型指導教室にて、本人の夢や願いを実現するための自立活動の指導を目指し、本人参加型会議の実施と、本人が立案する個別の指導計画の取組を行う。また、発達障害のある子どもに、本人中心の支援法PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)を取り入れた「夢プラン会議」を実施し、その可能性を検討する。

通級型指導を、「適切な自己理解を促す指導・支援モデル(川上ら, 2014)」に沿って行い、「自分のめあて」を日常的に意識して生活や学習に取り組めるように支援する。1週間毎にPDCAサイクルに沿って取り組んだ過程と結果から行動や内面の変容を検討する。

# III. 対象児

対象児は、A県B市小学校通級型指導教室で小集団指導に参加している小学4～6年の男児6名(CDEFGH)。対象児は全て、知的発達水準が平均から平均の上の範囲にあり、医療機関にてASD等の発達障害関連の診断を受けている。

# IV. 指導の概要

## (1) 本人参加型会議の実施

指導初期と指導終了後に、本人参加型会議を実施。参加者は、本人、保護者、担任、コーディネーター、通級担当の5名。場所は、在籍学級で行い、時間は30分程度であった。会議の目的として、本人が主体となって「自分のめあて」を立て、日常生活の中でPDCAサイクルに取り組むための話し合いをすることを事前に共通理解した。この会議には以下の2つの重要な側面があった。本人の思い・願いを実現できるように、本人の言葉を関係者皆で聴くことと、児童が力を十分に発揮できるよう、様々な立場から応援、助言をすることであった。

## ①本人のいいところ

(よさ、得意、好き、がんばり、強み、活躍の機会)

- 得意なことに全力で取り組む。
- 算数が得意で、意欲的に取り組んでいる。
- 学級目標「思いやり」を気にして行動している。相手を気かけることが増えた。
- 野球のピッチングのコントロールがよい。
- 意志が強く変わった。自分で決めたことは守る。時間を守ろうとしている。

## ②困っていること

(願い、気になること、身につけてほしい力)

- 自分の力が思うように出しにくい。はじめから大丈夫かなと心配になる。
- 自分からやりたい学習には、取り組める。
- 周りのマイナスが気になり注意する。
- 自分の持ち物の管理をもっとできるように。
- ゆうわくに弱い。ゲームや動画鑑賞を、なかなか切り上げられない。

## ③目標を考える

(よさをいかして、困っていることへアプローチする)

- クラスメイトへ注意になっていたら、先生からの声かけで気づく(イエローカードとか)。
- 自己管理、持ち物管理をする。
- 思いやりみつけを、いっぱいする。
- すぐ(5秒以内に)、切り替える。
- 宿泊学習の行事にむけて、クラスで一緒に取り組む。

## ④目標実現に向けた支援

(みんなで支援のアイデアをたくさん考えよう)

- 友達への思いやりを自分からやってみつける。
- 自分かやれば、他人もやってくれると思う。
- 通級や家庭でも「思いやり」を取り入れる。
- 思いやりを、教室で短冊にして、集めていく。
- 持ち物について、学校と家庭で確認するサポートをする。
- 教室の前で心の準備をしてから入る。
- 自分で決めたことは守るという特長をいかす。

図1. 本人参加型会議の記録例  
会議参加のルールとして、全員が発言する、



記録を板書し共有・視覚化する、他者の意見を否定しないの3つを事前提示した。会議は4ステップで行った。①本人のよさ、②困っていること、③目標の設定、④目標に向けた支援のアイデアを出し合う、である。

## (2) 本人が立案する個別の指導計画

本人が学びの主体となってめあてを立て、生活の中で、P(願い・めあて)D(工夫と実行)C(評価、ふり返り)A(見直し)サイクルに沿って取り組むため、個別の指導計画を本人が作成する取り組みを行った。

通級型指導の中で、本人参加型会議の記録を参考に、自分のめあてを2つ立案した。1つめはチャレンジめあて、2つめはアドバイスめあてとし、自分で考えて立てるめあてと、周りからの助言を受けて立てるめあてを両輪とした。

自分のめあてを、シートに書き込み、毎日、周りの大人(担任・保護者など)とふり返りを行った。通級型指導の中で、1週間毎のめあてのふり返り、見直して、次のめあてを立てた。

## (3) PATH を取り入れた夢プラン会議の実施

指導中期に、発達障害のある子どもに、本人中心の支援法 PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope) を取り入れた夢プラン会議を実施した。参加者は、半年間同じグループ活動を行ってきた仲間3名と通級担当1名の計4名程度。時間は30分程度、場所は通級指導教室で行った。夢プラン会議は7つのステップ①幸せの一番星(将来の夢や希望)、②ゴール設定(小学校卒業まで)、③今の自分、④夢を叶えるために必要な力、⑤夢をかなえるために必要な人、⑥近い将来の行動(半年後の年度末)、⑦最初の一歩(今日明日から)である。

## V. 結果

発達障害のある児童に「本人参加型会議」「本人が立案する個別の指導計画」の取組を行い、1週間毎に自分のめあての実現にむけたPDCAサイクルに取り組む過程で、PATHを取り入れた「夢プラン会議」を実施したことで、行動面や心理面で肯定的な変容が見られた。

プロ野球選手になりたいCは、嫌な事があったときに、先生に相談できるようになり、教室から飛び出すことがなくなった。電車の運転手になりたいDは、声の大きさを調節してやりとりができるようになった。大食いになりたいEは、友達関係を良好に保てるようになった。飛行機を設計したいFは、自信をもち積極的に発言するようになった。海と山に見えるマイホームを建てたいGは授業中に寝る回数が減った。弁護士になりたいHは自分の思いを他者にわかりやすく伝えられるようになった。

## VI. 考察

発達障害のある児童が、本人の夢にむけて「自分のめあて」を立て、PDCAサイクルに取り組むことで、学びへの意欲が高まったり、前向きに自己の課題に向き合う姿勢が身についたりすることがわかった。

学びとは本来、主体的なものであり、楽しいものであるはずである。学習指導要領の自立活動の目標に示されているように、人間本来の「主体的に学ぶ姿勢」を取り戻すため、教育の中で、今後更に、子ども一人一人のやりたいことを保障し、前向きな自己理解を支援し、子どもの学びに向かう力を高めていく必要がある。

本研究は、個人情報および倫理面に配慮し行った。また、発表と掲載については、本人・保護者・所属機関・関係機関の同意を得ている。

キーワード：本人の夢、PATH、自立活動

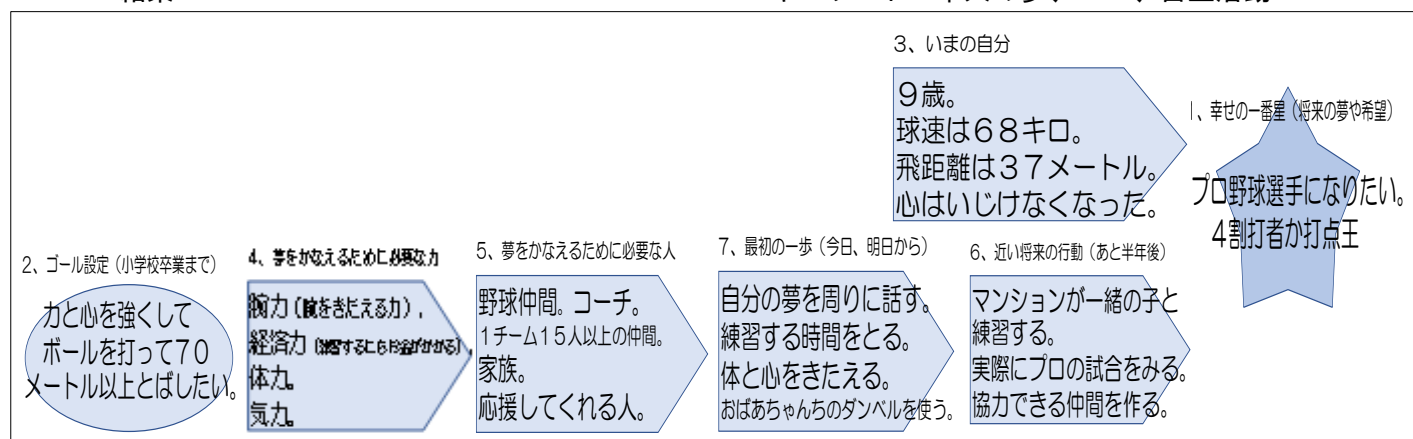


図2. PATH を取り入れた夢プラン会議の記録例



○長山 慎太郎 (筑波大学大学院人間総合科学研究科)、柘植 雅義 (筑波大学人間系)

## I. 問題の所在

これまでの通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒への支援の研究では、個別の支援として、馬場ら (2013) が、通常の学級における機能的アセスメントに基づく支援の標的行動を整理した。その結果、個別の支援は、妨害行動や攻撃行動に対する支援が主要であり、これらの行動に機能的アセスメントに基づく支援が有効であることを示した。クラスワイドな支援の方法としては、学級単位の社会的スキル訓練 (Classwide Social Skill Training 以下 CSST) の効果 (藤枝・相川, 2001) や相互依存型集団随伴性 (interdependent group-oriented contingency) の有効性が示されている (山田・桂川, 2015)。

集団随伴性 (group contingency or group-oriented contingency) とは、集団内のある特定の個人または全員の遂行基準に応じて、集団への強化が随伴されることをいう (涌井, 2006)。Litow and Pumroy (1975) による集団随伴性の分類では、依存型、非依存型、相互依存型の 3 つが挙げられている。上記の相互依存型集団随伴性では、集団の各メンバーの遂行行動 (の集積) がその集団の強化基準を満たしているか否かによって、集団全員の強化が決定されるため、お互いの行動がお互いの強化のために影響を受け合うことになる (小島, 2001)。

また、涌井 (2003; 2006) は「集団随伴性による仲間相互交渉促進モデル」の中で、集団随伴性の実施において、まず対象児の援助スキルのアセスメントを行い、対象児に援助スキルのレパートリーがない場合には、指導前の短期援助スキル訓練を行う必要があることを述べている。つまり、集団を対象に仲間相互交渉の促進を図ろうとする場合には、集団を構成する一人一人が援助スキルを獲得しているのかを把握し、必要ならば集団随伴性の適用に合わせて、援助スキルの獲得のために集団での SST (CSST) を実施することが重要となる。

長山・柘植 (2017) は、日本の小学校通常の学級における CSST と集団随伴性に関する支援

の標的行動を整理した。その結果、CSST の標的スキルでは、「あたたかい言葉かけ」が 12 件で最も多かったこと、集団随伴性の標的行動では、「着席する」が 3 件で最も多かったこと、そして CSST、集団随伴性のどちらの研究も対象が、3・4 年生に集中していたことを報告した。一方、中学校、高校における CSST と集団随伴性に関する支援の標的行動を整理したものは見られない。

## II. 目的

本研究では、日本の中学校、高校の通常の学級における CSST と集団随伴性に関する研究の標的スキル・標的行動を整理し、研究動向を明らかにすることを目的とする。

## III. 方法

CSST の研究に関して、国立情報学研究所の論文データベース CiNii (以下 CiNii とする) でキーワードに“社会的スキル” OR “ソーシャルスキル”を、出版年に 2010-2018 を指定して検索した (最終検索 2018 年 10 月 17 日)。その結果、延べ、1179 件の論文が収集された。次に 1179 件の論文のうち、①中学校・高等学校の通常の学級の学級集団を対象にした介入が行われている、②査読付きの学会誌に投稿されている論文のもの、という 2 つの基準を満たす論文を抽出した。その結果、9 件が抽出された。加えて、同基準で高橋・小関 (2011) がメタ分析として対象論文とした 14 件のうち、未就学児と児童を対象とした論文を除外した 2 件を抽出した。最終的に取得できた 9 件を対象論文とした。

集団随伴性の研究に関して、CiNii でキーワードに“集団随伴性”を指定して検索した (最終検索 2018 年 10 月 17 日)。出版年は指定しなかった。その結果 49 件の論文が収集された。49 件の論文のうち、①相互依存型集団随伴性のもの、②介入場面が中学校・高等学校の通常の学級である、という 2 つの基準を満たす論文を抽出した。その結果抽出された 3 件を対象論文とした。

## IV. 結果

### 1) CSST について

通常の学級における CSST の研究一覧を

Table1 に示す。標的スキルは「あたたかい言葉かけ」、「上手な断り方」、「上手な聴き方（聞き方）」がそれぞれ4件で最も多かった。

対象は中学生が7件、高校生が1件、小中学生が1件であった。特に中学1年生を対象を含む論文が7件で最も多かった。CSSTの群分けについては、介入群と統制群（標準群）を分けて実施されていたものが、4件であった。また、2014年以降から毎年論文が報告されていた。

## 2) 集団随伴性について

通常の学級における集団随伴性の研究一覧をTable2に示す。集団随伴性における標的行動は、それぞれの論文ごとに異なっていた。

対象はすべて定時制高校で、中学校を対象としたものはなかった。強化を随伴させる集団単位は、小集団が2件、学級全体が1件であった。

## V. 考察

### 1) CSSTと集団随伴性に関する支援の研究動向

CSSTに関する研究は、中学生に集中していた。一方で、集団随伴性に関する研究の対象は、定時制高校のみであった。CSSTの研究報告が2014年以降毎年増えていることから、CSSTの研究は今後、増加することが考えられる。

### 2) 小・中・高における論文数の比較

長山・柘植（2017）が報告した小学校の通常の学級におけるCSSTの研究動向では、2001年から2010年に研究報告が集中していた。本研究では、中学校を対象とする報告が2014年以降増加していることが示された。以上のことからCSSTの研究の対象が小学校から中学校へと変化している傾向があると言える。

集団随伴性においては、小学校を対象とした研究が11件（長山・柘植, 2017）に対して、中学校、高等学校を対象とした研究は、定時制高校の3件のみだった。今後、中学校、高等学校段階においても、集団随伴性の効果の検討は必要であるが、小学校の高学年での研究が少なかったことを踏まえると、年齢が上がるにつれて、集団における標的行動の設定が難しい可能性があるのではないかと考えられる。

## 主な引用文献

馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子（2013）行動分析学研究 28(1), 26-42.

藤枝静暁・相川充（2001）教育心理学研究, 49, 371-381.

Litow, L., & Pumroy, D. K. (1975) Journal of

Positive Behavior Interventions, 6, 113-120.

長山慎太郎・柘植雅義（2017）日本LD学会第10回研究集会（新潟）ポスター発表集PA4.

高橋史・小関俊祐（2011）行動療法研究, 37(3), 183-194.

涌井恵（2006）風間書房.

山田達人・桂川泰典（2015）学校メンタルヘルス, Vol. 18, No2 : 112-122.

Table1 中学校・高等学校の通常の学級におけるCSSTの研究一覧

著者	年度	対象学年	サンプルサイズ	群分け	標的スキル
江畑・神村	2018	中2	47	対照群	①自分の意見の伝え方
			25	統制群	②断り方
高橋ら	2018	中1	51	介入群	①あたたかい言葉かけ
			657	標準群	②上手な頼み方
		中2	588	標準群	③上手な断り方
			572	標準群	
江畑・神村	2017	中1	61	介入群	①自分の意見の言い方（アサーティブな表現）
			78	統制群	②断り方
		中2	60	介入群	
			104	統制群	
中西ら	2016	中1	63	介入群	①聴くスキル
			56	統制群	②主張スキル ③感情コントロールスキル
渡辺ら	2015	(小3~6)	(179)	なし	①上手な聴き方
		中1・中2	※最終分析対象: 小116名、中172名	②あたたかい言葉かけ ③小中共通の標的スキル	
			297		
中村・越川	2014	中1	179	なし	①支持行動 1) 仲間はずれにされている人をなぐさめる 2) 仲間はずれにされている人のそばにいる 3) 仲間はずれにされている人の話を聞く
			173		
		中3	※最終分析対象: 495名	②仲裁行動 1) 誰かとやめるように言う 2) ひとりでやめるように言う ③報告行動 1) 先生に言う	
			167		
森ら	2012	高1	74	なし	①聴くスキル
		高2	65	※最終分析対象: 45名	
		高(学年不明)	35		
本田ら	2009	中1	120	なし	①上手な聞き方 ②心があたたかくなる言葉
		中3	108		
江村・岡安	2003	中1	121	なし	①自己紹介 ②仲間の誘い方 ③あたたかい言葉かけ ④協力を求める ⑤お互いを大切にすること ⑥上手な断り方 ⑦気持ちのコントロール

Table2 中学校・高等学校の通常の学級における集団随伴性の研究一覧

著者	年度	サンプルサイズ	対象	強化随伴単位	標的行動	適用した方法
佐々木・関戸	2016	32	定時制高1	小集団(4名1グループ)	<授業参加行動> ①授業に関連のある質問をする ②教師の発問に答える ③授業で与えられた問題を解く、もしくは説明をする ④授業に関する内容をプリント・ホワイトボード等に記入・記述する ⑤説明している人の話を聞く	相互依存型 集団随伴性
						相互依存型 集団随伴性
若林・加藤	2013	30	定時制高1	学級全体	①漢字練習をする	非依存型 集団随伴性
若林・加藤	2012	38	定時制高	小集団(4人1グループ)	①テーマに沿ってできるだけ多くの文章表現を自由に作成する	パフォーマンス・フィードバック 非依存型 集団随伴性
						相互依存型 集団随伴性

キーワード：通常の学級、CSST、集団随伴性

# 小・中学校における障害理解教育に関する実践研究動向 ー先行研究のレビューを通してー

PB5

○長嶋 里恵（筑波大学人間総合科学研究科障害科学専攻）、柘植 雅義（筑波大学人間系）

## I. 問題の所在

我が国は、「共生社会」の実現を目指している（内閣府, 2002）。この「共生社会」の実現に向け、学校教育においても様々な取り組みが行われており、そのうちの1つに「障害理解教育」が挙げられる。「障害理解教育」は、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸にすえた教育であり、障害に関する科学的認識の形成を目指したものである」と定義されている（徳田, 1996）。こうした定義の下、多くの実践が行われるようになってきている。一方で、障害理解教育の実践研究を、対象、内容、方法等に分けて整理したものは見られない。

また、徳田・水野（2005）は、障害理解の発達段階として5段階を想定しており、第1段階の「気づきの段階」では、大人が、子どもの障害への気づきや「興味」を無視しないといった配慮が必要だと示している。「興味」という点からの障害理解教育の内容の検討も求められている。

## II. 目的

本研究は、これまでの障害理解教育に関する実践研究の対象、内容、方法、評価方法を整理し、小・中学校における障害理解教育の実践研究の動向を明らかにすることを目的とする。

## III. 方法

国立情報学研究所の論文データベース CiNii で、キーワード“障害理解”を設定して検索した（最終検索 2018 年 10 月 5 日）。その結果、500 件の論文が収集された。次に、500 件の論文のうち、①学齢期の児童生徒を対象とした小・中学校における実践、②査読付きの学会誌に投稿されている論文、という2つの条件を満たす論文を抽出した。最終的に、12 件を分析対象とした。

本研究では、研究の対象、内容、方法、実践の評価方法に分けて分析した。また、興味・関心の教育的意義を踏まえ、教育内容の設定者も

分析対象とし、実践の内容が学習者の興味・関心に基づいたものであるか検討することとした。

## IV. 結果

### (1) 障害理解教育の対象

Table1 に、障害理解教育の実践に関する先行研究とその対象の一覧を示した。

Table 1 小・中学校における障害理解教育の実践  
先行研究（対象）一覧

著者（年度）	掲載雑誌名	対象
大山・新堀（2018）	アダブテッド・スポーツ科学	小4・94名
玉川（2018）	視覚リハビリテーション	中2・182名
長澤・蜂谷ら（2017）	障害理解研究	中2・19名
小野・徳田ら（2015）	障害理解研究	中*・65名
西館・阿久津ら（2014）	障害理解研究	小4・78名
西館・徳田（2014）	障害理解研究	中1・35名
岩橋・相本ら（2012）	特殊教育学研究	小4・28名
西館・永田ら（2012）	障害理解研究	小3・78名
若山（2007）	障害理解研究	中1・197名
松村・青柳ら（2005）	障害理解研究	小全・720名
大谷（2001）	特殊教育学研究	小6・35名
松本・徳田（1999）	障害理解研究	小5・98名

\*注 論文中に学年の記載なし

本研究が対象とした障害理解教育の実践に関する先行研究 12 件のうち、小学校 3 年生を対象としたものは 1 件、小学校 4 年生を対象としたものは 3 件、小学校 5 年生を対象としたものは 1 件、小学校 6 年生を対象としたものは 1 件、小学校全学年を対象としたものは 1 件、中学生を対象としたものは 5 件であった。

### (2) 障害理解教育の内容

Table2 に、障害理解教育の実践に関する先行研究とその内容（障害種・内容設定者）の一覧を示した。

Table 2 小・中学校における障害理解教育の実践  
先行研究（内容）一覧

著者	内容（障害種）	内容設定者
大山・新堀（2018）	視覚障害	研究実施者
玉川（2018）	視覚障害	研究実施者
長澤・蜂谷ら（2017）	知的障害	研究実施者・生徒
小野・徳田ら（2015）	その他	研究実施者
西館・阿久津ら（2014）	視覚障害	研究実施者
西館・徳田（2014）	発達障害	研究実施者
岩橋・相本ら（2012）	知的障害	研究実施者
西館・永田ら（2012）	視覚障害	研究実施者
若山（2007）	肢体不自由	研究実施者
松村・青柳ら（2005）	視覚障害	研究実施者
大谷（2001）	知的障害	研究実施者
松本・徳田（1999）	視覚障害	研究実施者・生徒

障害理解教育の内容としては、障害種ごとに、視覚障害 6 件、聴覚障害 0 件、肢体不自由 1 件、知的障害 3 件、病弱 0 件、発達障害 1 件、その他（障害者スポーツ）1 件であった。

また、教育内容の設定者に関しては、1 件を除き、教育の内容は研究実施者によって設定されていた。

Table3 には、本研究が対象とした障害理解教育の内容（障害種）の学年別分類を示した。

Table 3 障害理解教育の内容（障害種）の学年別分類

内容（内容）	小学校・全	小学校・低	小学校・高	中学校
視覚障害	1	1	3	1
聴覚障害	—	—	—	—
肢体不自由	—	—	—	1
知的障害	—	—	2	1
病弱	—	—	—	—
発達障害	—	—	—	1
その他	—	—	—	1

\*数字の単位は論文数

障害種ごとに対象学年の分布をみると、視覚障害は小学校全学年 1 件、小学校低学年 1 件、小学校高学年 3 件、中学校 1 件、肢体不自由は中学校 1 件、知的障害は小学校高学年 2 件、中学校 1 件、発達障害は中学校 1 件であった。

### (3) 障害理解教育の方法

障害理解教育の方法を、内容（障害種）ごとに講話形式と体験形式に分けて検討した結果を Table4 に示した。1 つの研究で複数の形式を含むものは、主な方法をその研究の形式とした。

Table 4 障害理解教育の内容（障害種）の方法別分類

内容（障害種）	講話形式	体験形式
視覚障害	1	5
聴覚障害	—	—
肢体不自由	—	1
知的障害	2	1
病弱	—	—
発達障害	1	—
その他	—	1

\*数字の単位は論文数

本研究で対象とした 12 件のうち、講話形式のものは 4 件、体験形式のものは 8 件であった。障害種ごとにみると、視覚障害の内容は講話形式 1 件、体験形式 5 件、肢体不自由の内容は講話形式 0 件、体験形式 1 件、知的障害の内容は講話形式 2 件、体験形式 1 件、発達障害の内容は講話形式 1 件、体験形式 0 件であった。

### (4) 障害理解教育の実践の評価

Table5 に、障害理解教育の実践に関する先行研究とその評価方法の一覧を示した。

Table 5 小・中学校における障害理解教育の実践  
先行研究（評価方法）一覧

著者（年度）	評価方法
大山・新堀（2018）	質問紙調査
玉川（2018）	質問紙調査・ディスカッションの観察
長澤・蜂谷ら（2017）	総合的質的授業分析
小野・徳田ら（2015）	質問紙調査
西館・阿久津ら（2014）	質問紙調査
西館・徳田（2014）	記載なし
岩橋・相本ら（2012）	質問紙調査・行動観察
西館・永田ら（2012）	質問紙調査
若山（2007）	質問紙調査
松村・青柳ら（2005）	質問紙調査
大谷（2001）	質問紙調査
松本・徳田（1999）	質問紙調査

障害理解教育の実践の評価方法としては、質問紙調査のみで評価したものが 8 件、質問紙調査と行動観察で評価したものが 2 件、総合的質的授業分析で評価したものが 1 件、評価方法の記載なしが 1 件であった。

## V. 考察

小・中学校における障害理解教育の実践研究の対象は、小学校高学年以降に集中している。

方法に関しては、視覚障害や肢体不自由の理解を目的としたものは体験形式が多く、知的障害や発達障害の理解を目的としたものは講話形式が多い。この要因として、障害の可視性が考えられる。可視性が高いとされる障害は、体験的な障害理解教育が行われており、可視性が低いとされる障害は、その体験の難しさから講話形式の障害理解教育が多く行われていた。

内容に関しては、学習者の興味・関心に基づいたものは少なく、ほとんどが研究実施者によって設定されたものであった。また、児童・生徒が、障害や障害のある児童・生徒に関してどのような交流や学習をしたいと思っているのかといった興味・関心の構造も明らかになっておらず、今後研究の蓄積が求められる。こうした研究をもとに、学習者の興味・関心に基づく障害理解教育の実践及び効果の検証が必要だろう。

キーワード：障害理解教育、レビュー、研究の動向

## 保護者と連携した宿題の取り組み

ー自分で学び方を工夫する力を身につけるためにー

○畑中 由美子(鎌倉市立植木小学校)、涌井 恵(国立特別支援教育総合研究所)

## I. 問題の所在

数年前からマルチ知能の考えを取り入れた「学び方を選ぶ」授業を行ってきた。その際、学年が上がるほど「漢字はたくさん書かなければ覚えられない」「ペーパーテストの点数が良いことが頭が良いということ」などという思いが子どもたちの中に強くあることを感じてきた。それまでの経験や人間関係などが影響し、自分に適した学び方を選べない(選ばない)児童も多々いる。そこで、学校生活の経験が全くない第1学年児童に「学び方を学ぶ」活動を提案したら、素直に受け入れ、自分のやりたい学び方や適した学び方で自由に学ぶことができるのではないかと考え、今回の実践を試みた。

## II. 目的

本実践では、マルチ知能を活用した多様な覚え方や学習方略を子ども自身が工夫する学習の方法(涌井, 2012)により、漢字の習熟をねらった学習を試みる。学習がその児童にあったペースで積み重ねられるように家庭学習を実践の場を選び、保護者に毎日の確認を依頼した。

自分で学び方を選べる家庭学習の実践を通して、第1学年児童が、自分で選んだ学び方で学んだ漢字を習熟することができるかどうか、実践の結果や児童本人に対するアンケート結果、保護者に対するアンケート結果から、検証を行う。なお、本研究は個人情報および倫理面に配慮して行った。また、発表と掲載については、保護者・所属機関の同意を得ている。

## III. 方法

対象児童は小学1年生男子13名、女子9名の計22名(学習面の要配慮児童9名含む)。

## 1. 学びの土台づくりに関する指導の手続き

9/1～: マルチピザポスターを教室に掲示した。

特に授業等で言及はしていない。

10/22 学級活動1h: 自分の得意なこと、好きなことをマルチピザに記入した。

10/23～学年末: 今日の予定表の教科の横に、マルチピザで使う力のピースを貼り、マルチ知能を意識させた。

10/23～学年末の算数科: 毎時の始めと終わりに使う/使った力の確認をマルチピザのポスタ

ーや下敷きを用いながら行った。

## 2. 漢字の習熟に関する指導の手続き

10月1週目(月～木まで): 全員で50マス漢字ノート1ページ分、1単語につき3回練習した。

11/3 国語科1h: 漢字の練習の仕方①～⑧を提示し、それぞれのやり方を体験した。

①れんしゅうノートに5かいずつかく。

②れんしゅうノートに3つの文をつくってかく。

③せなかや手のひらに5かいかいたり、かいてもらったりする。

④空ちゅうペン(空書き)で5かい大きくかく。

⑤5かいなぞり文字をなぞる。

⑥モールで2かいかん字をつくる。

⑦ぶひんパズルを3かいくみあわせる。

(注: 今回は行わなかったが画数が増えたときに有効なので提示のみしておいた)

⑧そのほか おうちの人とそうだんしてきめましょう。

11/22～3/1の家庭学習(月～木): ①～⑧から選んで練習する。全23回。

## 3. 習熟の確認に関する指導の手続き

12/4～原則毎週月曜日 国語科1/3h: 力だめし10問紙テスト(2学期4回、3学期5回)

3/5 学年末20問テスト

3/12 学年末20問再テスト

※3/5と同テストを実施(予告なし)。

## IV. 結果

宿題シートで選んだやり方は、最初は様々であったが、回を重ねるにつれて、多くの児童が⑧の方法(覚えていない漢字のみを練習)に変わっていった。また複数のやり方を組み合わせて取り組む児童もいた。配慮を要する児童も含めクラス全員の週明けの力だめし紙テストの成績は後半になると得点率が上がっていった(表1と図1)。また、同じやり方を選んでいても使っていると思う力はそれぞれ違っていた(図2)。学年末20問テストは、児童全員が目標達成することができた。

表1 家庭学習実施中の週明けの力だめし紙テストの結果(全員分)

日付	12/4	12/19	1/29	2/5	2/13	2/19	2/26
テストを受けた人数(N)	21	21	21	19	21	18	22
平均点	96.7	94.3	79.0	78.9	88.6	91.1	97.3
最大値	100	100	100	100	100	100	100
最小値	80	60	0	10	60	60	80

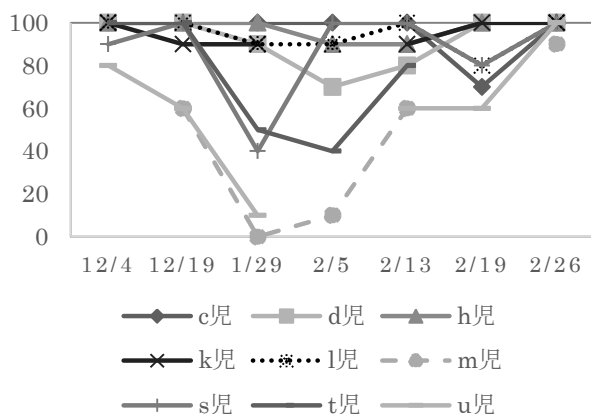


図1 要配慮児童(9名)のみの力だめし紙テスト結果

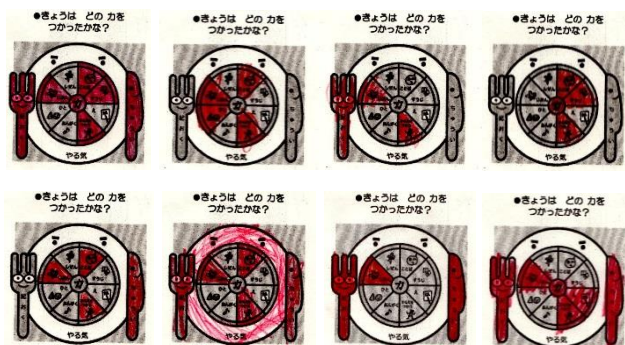


図2 学び方⑧を選んだ児童(8名)が2/26の力だめし紙テストで使った力

3/5と3/12に行った20問テストの結果比較では、21名中19名が学んだ漢字を復習しなくても、一週間後も同等またはそれ以上の得点を得ることができていた(図3)。

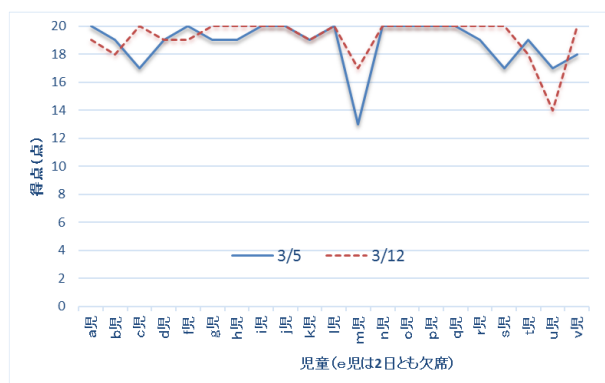


図3 3/5と3/12の20問テストの得点

子どもたちへのアンケートの結果では、19名中18名がこの取り組みを「楽しかった」「ふつう」と答え、この宿題で漢字を「覚えることが

できた」「まあまあ覚えることができた」とする児童が19名中18名(94.7%)見られた(図4)。

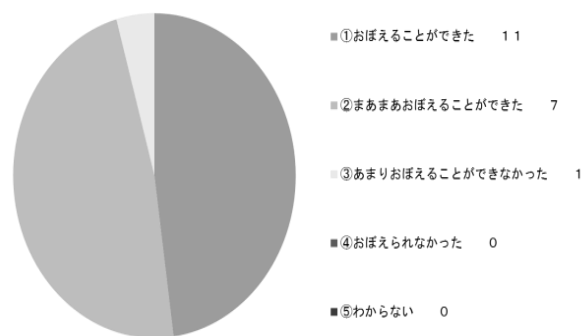


図4 この宿題で漢字を覚えることができましたか

保護者へのアンケートの結果では、14名中11名(78.6%)が「取り組みやすかった」とし、その理由を「負担が少なかった」「楽しみながら自主的に取り組んでいた」「確実に身についた」と実感している」としている。「書いて憶えるやり方だとつらくて泣いてしまっていた(保護者アンケート)」児童は③のやり方から始まり、最終的には⑧のやり方で覚えられようになり、得点もほぼ満点となった。

14名中3名(21.4%)の「どちらでもない」理由としては「じっくり付き合うことが出来ず反復して書くばかりさせてしまった」「1年間やってみないとわからない」などが挙げられた。「取り組みにくかった」とする保護者は0%であった。

#### V. 考察

一人ひとりが目的を持って楽しく取り組むことができただけでなく、要配慮児童を含む全ての児童に一定の習熟の効果が見られた。また、約8割保護者が漢字を習得ができたと認識しており、第1学年でも学び方を選ぶ家庭学習は一定の効果があったといえる。多様な学習方法が例示・許容されていたため、書いて憶えるのが苦手な児童のニーズに合わせて学習方法の調整を行うことができた。ただし、保護者により取り組みと結果に差が見られたことから、それに対する手立ての検討が今後必要である。

キーワード：マルチ智能、学び方を選ぶ、主体的な参加

自己理解が発達障害を背景にもつ不登校傾向児童の学校生活の適応状況に及ぼす影響

—「今の自分・ちょっと先の自分」による自己理解の促進と本人参加の支援会議による連携の効果—

○古田島 恵津子(新潟大学大学院)

## I. 問題の所在

発達障害を背景にもつ不登校児童生徒が一定の割合でいることが指摘されている(久木田ら, 2018)。発達障害児はその発達特性により、学校や集団で不適応を起こしやすい(石崎, 2017)。中でも能力の高い自閉スペクトラム症(以下ASD)児童が不登校になるリスクが高い(中野, 2009)。こうした不登校状態の改善には、子どもたちが自分自身の障害の状態を自己理解し、保護者や担任が彼らの特性を理解して、それに合わせた具体的支援を早期に行うことが有効である(今西ら, 2013)。一方で、自己理解と不登校状態との関係を明らかにした研究は多くない。その具体的支援の内容を明らかにした事例を積み重ねることが求められる。

## II. 目的

ASD傾向のある不登校児童の一事例に対し、自己理解を促す支援を行うとともに、保護者及び学校関係者にも、本人の障害特性の理解と具体的対応を促す取組を行う。自己理解と不登校状態の変化を分析し、その関係について検討することを目的とする。

## III. 方法

### 1. 対象児童の様子と取組の経緯

小学校入学当初から不登校傾向があったA児。3年生ではほぼ登校できず、4年生では、保健室登校ができるようになった。しかし、登校渋りは続いていた。A児が在籍するB小学校から心理検査実施の依頼が筆者(特別支援教育を専門とする大学教員)にあり、検査を担当した。

### 2. WISC - IVの結果とその説明

検査結果は、FSIQ131, VCI155, PRI120, WMI115, PSI94であった。学校からの事前の情報提供や検査時に聞いた本人・保護者の話の内容からASD傾向があることが疑われた。数日後、検査結果を本人と保護者に説明した。その際、『『自分のこと』の教え方』(吉田, 2011)の資料を活用して、ASDという言葉は用いずに、A児が少数派であることを解説した。内容は、多数派とは物事の捉え方が異なる部分があり苦労する、一方その特性を生かすことで多数派にはできないことを成し遂げる

可能性がある、今後、自己理解を深め、集団での過ごし方、自分の能力の生かし方を考えていくことなどであった。この支援の方針を聞いたA児の保護者から、支援継続の依頼を受け、B小学校からも了承を得て、支援を開始した。

### 3. 支援期間及び場所・参加者

201X年11月～201X+1年3月まで、週1回程度、201X+1年4月～10月は必要に応じて2～3週間に1回程度、A児とその母親が筆者の所属する大学の研究室を来訪し面談を行った。また、必要な時期に学校担当者と支援会議を行った。参加者は、本人、保護者、C担任(4月以降はD担任)、養護教諭、生活指導主任、筆者であった。

なお、支援開始にあたり、本人、保護者、及び学校関係者に、口頭と文書により研究内容の説明を行い、発表と掲載の同意を得た。また、個人情報と倫理面に配慮して研究を行った。

### 4. 支援方法

「今の自分・ちょっと先の自分」(寺田, 2008)を改変し、自分の「a:得意なこと・b:好きなこと・c:いいところ・d:もっとすてきな自分になるために・e:ちょっと先の自分」について記入するワークシートを作成した。A児がこれに取り組むことで、自分の長所や課題に気付かせ、短期目標を持たせる。その実現に向けて関係者で支援会議を持ち、役割分担をして実現に向けて支援を行う。成果が見られた時期に評価と新たな目標設定する支援会議を繰り返して実施することで、さらなる自己理解を促していく。

### 5. 評価方法

①登校日数と登校時間の変化、②「今の自分、ちょっと先の自分」の記述内容、③支援会議の結果、④「自尊感情・自己評価・ソーシャルサポート」(小島ら, 2013)の変化、⑤担任、保護者らによるソーシャルスキル尺度(岡田ら, 2006)の変化、⑥関係者へのアンケート、などから、不登校状態と自己理解の変化の関係性を分析する。

## IV 支援の経過

### 1. 「今の自分・ちょっと先の自分」(寺田, 2008)

4年生12月の作成では、aとbは記入できたが、cとdの記入が困難であった。保護者、担任、養



護教諭、校長らにcとdについて「Aさんのいいところ・もっと素敵になるために」というコメントを依頼し、それを基にワークシートを完成させた。寄せられたコメントから、読書好き、物知り、話し好き、明るく楽しい、集中力があるなどの長所がある一方で、ア：夜型の生活スタイル、イ：切り替え困難（過集中）、ウ：整理整頓が苦手な忘れ物が多い、エ：集団行動が苦手であることなどを自覚した。

## 2. 個別の指導計画の作成と支援会議の実施

B小学校で関係者による会議を行った。1の資料を基に、本人と関係者全員で、ア：早寝・早起き、イ：自分の決めた時間に登校、ウ：連絡帳の点検という3つの目標を設定した。目標達成のための学校、保護者、筆者、本人の役割を明らかにし、一覧表にして共有した。一定の成果が上がると評価と新たな目標設定のために支援会議を実施した。合計5回実施された。5年生からは、ア：早寝・早起きとエ：運動会と自然教室への参加の2つになった。アについては、自分で目覚ましを掛け、早起きができるようになった。エも事前の相談で無難に参加できた。

## 3. 面談による経過観察と困り事の相談

4年生では、水曜日の午前中、本人と母親が来室し、1～2時間程度の面談を行った。ア：就寝・起床時刻、イ：登校のために家を出た時刻、ウ：連絡帳点検の記録を持参してもらい、確認と賞賛を行った。また、切り替えの困難さなどの課題について、大人のASDの体験談をまとめた書籍やWeb上の情報を紹介し、解決方法を一緒に考えた。家庭では母親が、約束したことが実行できるよう励まし、標的行動の記録を行った。5年生になると、木曜日の放課後に来室した。主に運動会と自然教室の参加方法の相談と調整、家庭での活動の切り替え方法について相談した。

## V. 結果

①：4年生時の支援開始前の欠席日数は15日、ほぼ毎日遅刻と保健室登校であった。支援開始の11月からは欠席は0日、登校時間がわずかだが早まった。5年生の4月以降は無遅刻、無欠席となった。②：4年生12月の作成ではc、dの記述は0個であった。5年生10月の再作成では、9個を自ら記述した。③：5回目の会議で、安定した学校生活を送られていることが確認され、定期的な支援は終了することが確認された。④f：自尊感情、g：自己評価、h：ソーシャルサポートを4

年生11月と5年生10月で比較した。f：1.7→2.8、g：2→2.9、h：2.9→4であった。⑤ソーシャルスキル尺度（養護教諭、保護者、担任による評価の平均）は、集団行動7→10、セルフコントロール9.5→10.6、仲間関係9.5→11.6、コミュニケーション7.5→11.6で、いずれも上昇した。⑥関係者へのアンケートでは、結果に関する満足度を5件法でたずねた。本人は4、保護者、担任、養護教諭は5と回答した。その理由として1日に休まずに登校している、表情が明るくなった、自分自身の特徴を捉え否定的でなく受け入れるようになったことなどが挙げられた。また、この要因として、個別の指導計画の立案、担任、保護者、筆者との役割分担に基づいた支援の実施を上げた。本人と保護者は、筆者との「自分自身に関する学習」を上げた。特に、検査結果の説明を聞いて、「なぜ学校に行けなかったのか原因が分かった、本人の困っている状態を『分かるよ』と言ってもらえたことで、とても楽になった。」と述べた。

## VI. 考察

5年生になってから無遅刻・無欠席で、自尊感情などの尺度の数値も上昇していることから、学校生活に十分適応し、不登校状態は解消したといえる。「今の自分・ちょっと先の自分」の記述内容の変化から、自己理解も深まったといえる。母親の話から、検査結果の解説が、本人も保護者も、A児が他の大勢の児童とは異なる少数派であると自己理解するきっかけになったと思われる。また、シートの作成を通して、自分の長所と課題を理解し、支援の過程を通して対処方法を獲得していった。この成功経験が、自尊感情や自己評価に影響を与え、否定的でない自己理解をもたらし、不登校状態の改善と維持に効果を上げたものと思われる。吉田(2011)は、自己理解の取組は「自分はみなと違っていいのだ」という気づきが始まった時期から始めることが重要だと指摘する。A児の検査依頼があったのもその時期であった。知的能力に優れ、学力に問題がなかったことも肯定的な影響を与えた。

一方で、A児のASDの特徴が減った訳ではない。ライフステージに応じた支援を自ら獲得できるようにすることが、今後の課題である。

キーワード：不登校、発達障害、自己理解

発達に課題のある幼児に対する支援の構成要素と専門職の役割

ー療育と保護者支援を両輪とする A 町社会福祉協議会の実践を通してー

○小野 尚香 (畿央大学教育学部)、中澤 理代 (三郷町社会福祉協議会)、

鈴木 祥文 (三郷町社会福祉協議会)、柘植 雅義 (筑波大学人間系)

## I. 問題の所在

発達障害の範疇にある「状態」であると診断された幼児に対する療育が、地域で有機的に実践されるためには、その構成要素として何が不可欠で、専門職や機関・施設間のダイナミクスには何が企図される必要があるのだろうか。発達障害のある子どもや保護者に対する支援体制の必要が論じられ、その整備の推進が謳われ、各自治体で支援施策が講じられている。地域に目を向けると、発達支援にかかわるサービスの量は、公的にも民間ベースでも増加している。

本発表では地域支援の一例として、郡部 A 町における幼児対象の療育を中心的に担う社会福祉協議会 (以下、社協) における実践に注目する。社協は営利を目的としない民間組織であり、市町村の社協はフォーマル・インフォーマルの社会資源を活用しながら、住民のニーズに応えるためのサービスを創り出している。

A 町の人口は過去 20 年にわたり 2 万 3 千人前後である。約 50 年前に大阪のベッドタウンとして住宅地が広がり、約 10 年前には新しくニュータウンが開発され、町内から、また県内外からの若い世代が入居した。町内の子ども数であるが、例えば、平成 26 年以降の 3 歳 6 か月児健診対象児は 170 名前後である。

本発表で注目した A 町社協における療育教室は、2008 年に社協職員が町からの受託事業としてスタートし、運営、指導員の配置などを企図し実践してきた。地域住民のニーズに呼応した生活者主体の活動を展開する。それゆえに、ニーズのある子どもを保護者も含めて包括的に支援していくという視座をもつ。発達障害のある幼児に対する A 町社協の実践と課題に注目する。

## II. 研究の目的

保健センターの健診などで発達に課題があると判断された子どもたち、医療機関で自閉スペクトラム症などの発達障害の範疇にある状態あるいは知的障害と診断された子どもたちに対する A 町社協による実践を通して、生活者を主体

とした支援を構成する要素、地域における社会資源の有機的連携、さらに課題を明らかにする。

## III. 研究の対象および方法

A 町社協が提供する、発達障害あるいは発達に課題がある幼児に対する支援について、記録文書と 2 名の専門職に対するメールでのアンケート調査結果を対象とする。

## IV. 結果

### (1) 療育

#### 1) 療育教室入室児童

平成 25 年度から 30 年度の 2 歳児療育教室入室 (親子同室) は、1 名、9 名、10 名、10 名、6 名、9 名で、3~5 歳児の療育教室入室 (子ども単独) は 23 名、21 名、26 名、26 名、24 名、22 名である。発達課題や子どもの状態に応じてクラス編成がなされ、2 歳児は毎週、3~5 歳児は 2 週間に 1 回の療育が提供されている。

#### 2) 指導スタッフ

療育教室を運営するための専任スタッフは、社会福祉士と心理士である。他の指導員は非常勤であり、平成 25 年度から 30 年度における延べ数は、2 歳児担当者が 2 名、4 名、4 名、5 名、5 名、5 名、3~5 歳児担当者が、8 名、8 名、7 名、6 名、7 名、7 名である。保護者支援には 1 名が配置されている。いずれも、保育士あるいは教員資格を有している。

#### 3) 支援の実際

##### ①療育

- ・「個別支援計画」作成

- ・個別の指導に対する指導者の療育検討会議

- ・支援をつなぐ「ファイル」の提供：保護者が記載・保管。各機関での記録を綴じることでもでき、支援者が「ファイル」を見てもらうことで、子どもの情報を正確に伝えることができる。

- ・指導者研修：専門家 (OT や ST) などによる訪問指導、研修会や講演会への参加

##### ②保護者支援

- ・3~5 歳児の療育時間を使って、保護者との

集団あるいは個別相談（合わせて1回1時間）  
・療育担当者から、個別の療育状況と子どもへの「気づき」についての保護者への説明

## （２）地域でのネットワーク

### １）地域の社会資源とのつながり



図1 発達障害あるいは発達に課題がある子どもを支援するA町社会福祉協議会からみたネットワーク

発達障害あるいは発達に課題がある子どもの支援を講じる場合に、A町社協は、医療、保健、福祉・保育、教育など、子どもに関わる地域の社会資源を意識している。民間の児童発達支援を担う児童デイや親の会などの活動も社協からみたネットワークの範疇に入っている。子どもたちが通う保育園や幼稚園での子どもの状態に関する情報も重要である。

ネットワークはまた未来とも交差する。療育を巣立って小学校に入った子どもの情報を、特別支援教育担当者連絡会で得ることができる。その様子が、指導者会議の中にフィードバックされ、就学後の子どもの様子を想定しながら、いまの課題の検討に活かされる。

### ２）支援からみえる「暮らし」へのまなざし

発達障害のある子ども（５歳児）に対する支援者からみた動きをベースに、個人の特定を避けるために、実態に即した範囲で一般的なモデル例となるように修飾して図2に示した。療育と保護者支援が並行して実践されている。

社協での療育支援は、町の保健センターからの紹介でスタートすることが多い。保護者との面談内容を基に、保健センターでの発達検査、病院での診断、小学校や保育園/幼稚園での配慮など、また家族を取り巻く親族間の状況について把握していく。なかには、保護者への支援が必要である場合もある。

支援として、療育や育児への助言、保護者の生活上あるいは育児に困難さがみられた場合に

は、

障害理解支援や医療や訓練の予約方法、療育手帳申請方法、その家庭の生活スタイルに応じた福祉サービスの利用についての説明や提案を行っている。保護者の希望にあわせて、就学後も生活場面での折々の相談に対応している。

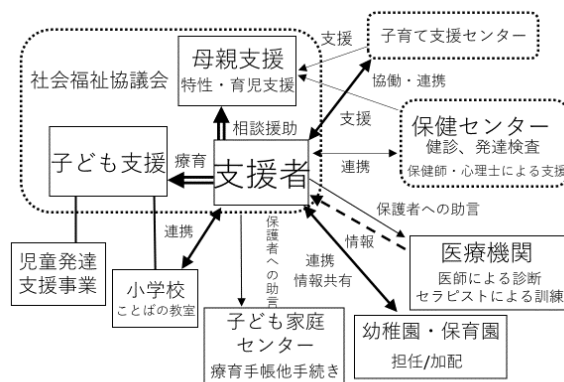


図2 支援者からみる発達障害のある子どもの支援例

## V. まとめと考察

A町社協では、地域の社会資源を双方向に取り入れて、子どもと保護者のニーズに応じた支援を、生活者の視座から捉えて講じている。発達障害のある子どもに対する支援は、保護者支援と両輪である場合が多い。つまり、保護者自身のニーズに応じた精神的・社会的なエンパワメントが、子どもに対する支援を補完する。A町社協が提供する子どもと保護者に対する包括的な支援は、発達障害のある子どもに対する支援の一つの雛形としての可能性を示唆する。

地域で線のサポートを面のサポートに広げて、支援が必要な子どものニーズを漏らすことなくひろいあげていく取り組みも課題である。そのためには、就学前教育を担う教員や保育士の発達障害に対する理解を向上するための研修等も重要である。また、支援に対する効果を検証するために、地域システム、他機関、保護者というマクロ・メゾ・ミクロレベルから活動を把握していくことも今後の課題である。

謝辞：筑波大学大学院・藤田貴史氏により、専門職の職能と専門職間のダイナミクスについてのアイデアをいただいた。お礼申し上げます。本研究は個人情報および倫理面に配慮し行った。発表と掲載についてはA町の了解を得た。  
キーワード：発達障害、地域療育、包括的支援

## 幼児期の親子参加型療育実践の検討

—保護者アンケートを手掛かりに—

○稲田 公子(児童発達支援(株)つぼみ)、外山 恭子(児童発達支援(株)つぼみ)、  
松村 澄子(児童発達支援(株)つぼみ)、藤川 由佳理(児童発達支援(株)つぼみ)

### I. はじめに

つぼみは児童発達支援を実施している療育機関である。現在は幼児に特化して1歳半健診後から就学準備の6歳児までを受け入れているが、ここ数年幼児前期の療育希望が増えている。

1歳半健診で子どもの発達について指摘を受けた場合、保護者の不安はつり、少しでも早期に療育を受けさせたいと願うことは当然だろう。まして言葉の遅れややり取りのずれ、身体接触への抵抗、癇癢や偏食など、かねてより悩みがある場合はなおさらである。特に子どもが自閉スペクトラム症(以下ASD児)の場合はその特性として、やりとりに相互作用が生まれにくいいため、子どもとうまく関われないことに悩む保護者が多い。その支援方法としてASD児が獲得しにくいといわれる共同注意が育まれるような関わり(狗巻, 2006)について知られてきているが、保護者にとって体験を伴わない知識だけで実行するのは困難ではないだろうか。

つぼみでは、預かり型の療育が増えつつある現状にあって、親子同室・参加型にこだわった療育を実践している。子育ての始まりに近い段階で、子どもの見ているものや感じていることを支援者が受け止めて、子どもと支援者が関係を育むことに努めている。その状況をモデルとして、保護者が子どもへの関わり方を体得して欲しいと願うからである。

療育の内容は、都度受け入れた子どもを観察し、何かのメソッドに捉われることなく、個別にその内容を検討する。特につぼみにしかない用具や道具を用いることをできるだけ避けて、誰でも手に入れることのできる材料などを用いて、家庭で容易に再現できるように工夫している。グループの場合は、同じ一つの遊びを行っても、それぞれの子どもにとって最適なねらいを選択して観察評価する。保護者の子どもへの関わりは発達に応じて、幼児前期は親子でやり取りしながら参加し、年齢が進むにつれて関わりすぎず見守っていく姿勢を促していく。その際、支援者は共同注意を育むための応答的な対

応を心がけている。

共同注意に関する研究では、塚田(2001)が子どもの出来、不出来にとらわれず、ともに注意を向ける相手である、養育者や指導者の対応が子どもの発達の变化に影響を及ぼすとしている。ASD児に対して、狗巻(2006)も同様の見解を示している。このような共同注意を育むための関わりを支援者がごく丁寧に行っていき、保護者がその関わり方に気づいたり試してみることができるというところが、親子同室・参加型の療育の利点であると考えている。

しかし、週1回の短い時間で、はたして保護者の願い通りの結果が出るのだろうか。親子参加型療育に継続して通うことで、育児ストレスを抱える親(山田, 2010)が、通所する労力や参加する負担に見合うだけ、子どもの伸びを実感できているのかについて検討が必要である。

### II. 目的

療育で見られる子どもの変化と、療育での支援者の関わりから保護者自身が気づき、日々の育児の中で変化させた保護者の子どもへの関わりについて調査し、親子同室・参加型療育の意義について検討する。また療育に親子で参加することへの負担感が、療育を継続することの妨げになるかどうかを検討する。

### III. 方法

調査方法：アンケート調査

分析方法：エクセルを用いた相関分析、ならびに重回帰分析

対象：全在籍者42名中、期間内に出席した児童の保護者25名

時期：2018年10月初旬

場所：本療育内

調査協力者に対してアンケートは協力が任意であること、データの使用について個人が特定されないことを口頭で伝え、倫理的配慮を行った。

質問紙は子どもの年齢と学年、通所方法、通所にかかる時間、通所に対する大変さ・子どもを連れてくることの大変さ(とても大変から全

く大変ではないの5項目)、親子同室に対する負担(とても負担から全く負担ではないの5項目)、つぼみの継続の理由・療育内での子どもの変化・保護者の関わり方の変化(多重選択)、関わり方の変化に伴う子どもの変化(全く変化していないからとても変化したの4項目と自由記述)で実施した。多重選択の項目については、選択された総数を扱った。回答は本療育中に行ってもらい、質疑等あればその都度支援員が対応した。

#### IV. 結果

子どもの通い始めの年齢は1歳8ヶ月から6歳1ヶ月であり、平均年齢は3歳10ヶ月であった。継続月数は3ヶ月から2年11ヶ月であり、平均は1年であった。また、つぼみへの通所方法は主に自転車を利用している保護者がほとんどであり、所要時間は平均15分であった。

まずは保護者の負担感についての相関分析と重回帰分析を行った。通所時間が長くなると『通所方法の大変さ』が増す事が分かった( $\beta = 0.11, R^2 = 0.28, p < 0.01$ )。『通所方法の大変さ』と『子どもを連れてくることの大変さ』には中程度の関連が見られた( $r = 0.61, p < 0.01$ )。『通所方法の大変さ』と『親子同室に対する負担』にも中程度の関連が見られた( $r = 0.59, p < 0.01$ )。『子どもを連れてくることの大変さ』と『親子同室に対する負担』にも中程度の関連が見られた( $r = 0.68, p < 0.01$ )。

しかし、次に『親子同室に対する負担』と『療育内で子どもの変化』について関連が見られなかった( $r = 0.07, p > 0.05$ )。『療育内で子どもの変化』と『保護者の関わり方の変化』について重回帰分析での検討を行った結果、『療育内で子どもの変化』は『保護者の関わり方の変化』に影響すると言える( $\beta = 0.25, R^2 = 0.37, p < 0.01$ )。また、保護者が関わり方を変える事も更なる子どもの成長につながる( $\beta = 0.13, R^2 = 0.28, p < 0.01$ )。

#### V. 考察

この結果から親子参加型の療育の継続にはある程度負担を感じていることがわかった。ただ親子参加型療育に参加することで、保護者が子どもの成長を感じていることもわかった。同時に保護者自身が子どもへの関わり方を何かしら変化させて、それに応じて子どもの行動が変化

したことを感じていることも示された。

支援員は親子同室の療育では、子どもを連れてくることの負担や、保護者が同室し参加することへの負担感を理解していくことが大切である。

また、療育の中で支援員と子どもとの関わりを通して子どもが変わり、それをモデルとして保護者が関わり方を変えるきっかけを得る。そして日常生活の中で子どもと関わるのが子どものさらなる成長につながることを示された。

支援員は個々の子どもとのつながりを重視して関わり、保護者にとってもよりよいモデルとなっていくことが求められる。どのような関わりをすればよいのか、口頭や文書での説明を得る機会に出会うことはあっても、支援者と共に関わりながら学ぶ機会がどれだけあるだろうか。

保護者を変えようと試みたり、何かを教えようと気負うのではなく、療育の場を通じて保護者と支援者が共に子どもの成長を願って同じ道のりを歩むことが親子参加型療育の意義であるといえよう。そしてこのような関係性が子ども・保護者・支援者にあれば、時間の長短、通所の大変さを超えて療育を継続する支えとなっていると考える。

しかし親子同室・参加型の療育の限界としては、残念ながら、年に3~4名ほど、転居などの事情以外で、療育の継続が中断する場合がある。その理由としては療育に通えばすぐに治るという過度の期待や、家庭に協力者がおらず通うことが負担になったことなどが考えられる。

今回は言及することができなかったが、このような事例こそしっかりと分析し学びに変え、次に生かしていくことを忘れてはならない。

キーワード：親子同室・参加型の療育、モデリング、親子の相互変化

## 雑誌のタイトルから見る特別支援教育や発達障害の論述の動向

一月刊「児童心理」2007年～2016年の論述のタイトルの分析を通して－

○浅田 知恵（愛知教育大学大学院教育実践研究科）

## Ⅰ 問題と目的

2007年度に「特別支援教育」が始まり、10年が経った。特別支援教育は教育的ニーズをもつ子どもたちに適切な指導や支援を行うものとして、各学校において実施されるようになってきた中で、さらに障害者理解を推進し、障害のある子どもたちと全ての子どもたちが共に学び合うインクルーシブ社会の実現はわが国の課題である。表1は、平成2002年度と2016年度の全児童生徒数に対する特別支援教育の対象者の割合を比較したものである。この10年余りで特別支援教育の対象者が1.64%から3.88%に2倍以上増えていることから、特別支援教育の制度に対する社会の認知が広がっていると考えられる。宮崎（2016）は、新聞記事を分析した結果として、2007年の特別支援教育政策の導入に伴って発達障害に対する認知が増加していることを指摘している。今後、インクルーシブ社会を実現していくためにはメディアの果たす役割が大きいと思われる。

そうした背景の中、特別支援教育元年といわれる2007年から2016年の10年間という視点で、特別支援教育や発達障害がメディア（雑誌）においてどのように論述されているのか、その動向を振り返ることに意義があると考えた。

そこで、本研究においては、子どもの心を育てる教師や保護者に広く読まれている月刊誌「児童心理」を対象にして、特別支援教育や発達障害に関する論述のタイトル表記を中心に分析することで、この10年間の特別支援教育や発達障害についての論述の動向の一端を知ることができるのではないかと考え、分析を試みることにした。

表1 特別支援教育の対象者（上野2007、田中2017）

	H14年度	H28年度
特別支援学校に在籍している児童生徒	0.48%	0.71%
特別支援学級に在籍している児童生徒	0.83%	2.18%
通級による指導を受けている児童生徒	0.33%	0.98%
計	1.64%	3.88%

## Ⅱ 方法

分析対象は、2007年1月～2016年12月までの10年間に発行された月刊「児童心理」（別冊を除く）である。論述のタイトルに、「①特別支援教育」「②発達障害（軽度発達障害、発達障害を含む）」「③自閉症（広汎性発達障害、アスペルガー障害等を含む）」「④LD・ADHD」「⑤特別支援」「⑥合理的配慮」の語（以下、「該当語」と記す）を含むものを対象とした。なお、特別支援教育や発達障害等に関する連載の論述は対象とし、コラムやブックレビューの類は対象から省いた。

タイトルの表記については、User Local テキストマイニングツールを用いて単語の出現頻度と共起関係を分析した。

## Ⅲ 結果及び考察

## 1. タイトルに該当語が表記されている論述

月刊「児童心理」2007年1月からの10年間の論述でタイトルに該当語が使われていたのは総計2,648編中61編（2.3%）で、その数は表2のとおりである。この中には、該当語が重複して使用されている論述がある。

2007年～2016年の月刊「児童心理」は毎月

表2 タイトルに該当語がある論述の数

年	総数	該当数 (%)	① 特別 支援 教育	② 発 達 障 害	③ 自 閉 症	④ LD・ ADHD	⑤ 特 別 支 援	⑥ 合 理 的 配 慮
2007	278	16(5.8)	12	3	3	5	1	0
2008	285	5(1.8)	3	3	0	1	0	0
2009	291	4(1.4)	0	2	2	0	0	0
2010	251	3(1.2)	0	1	2	0	0	0
2011	257	5(1.9)	0	2	1	0	2	0
2012	258	10(3.9)	0	9	2	0	0	0
2013	257	6(2.3)	0	1	5	0	0	0
2014	257	2(0.8)	0	1	1	0	0	0
2015	257	2(0.8)	0	1	0	1	0	0
2016	257	8(3.1)	0	5	2	0	0	3
計	2648	61(2.3)	15	28	18	7	3	3

特集テーマを設定した論述で構成されているほか、連載記事が2本～5本掲載されていた。特別支援教育等に関わる連載が継続された、2007年～2008年、2012年、2013年、2016年は該当数が多かった。2007年の「特別支援教育」や、2016年の障害者差別解消法の施行に伴う「合理的配慮」のように、時機を得た連載を設定されることが読者への周知につながると考える。また、「発達障害」に関する論述は28編で最も多く、他に、2016年9月号特集「こだわりの強い子」の「〇〇博士といわれる子」のように、タイトルに該当語が表記されていなくても発達障害の内容が書かれていた例も相当数あった。なお、「〇〇の子」のように子どもの状態像をタイトルとした論述に発達障害に関わる内容が多くみられたことから、発達障害という枠組みから特別な存在としたとらえ方ではなく、一つの特性ととらえた論述がされていると考えられる。

「発達障害」の論述のあり方について、今後内容の分析が必要と考える。また、柘植（2010）が学会誌掲載論文について研究内容の視点から研究の動向を分析し、発達障害の子どもの自尊感情や保護者支援に関する研究が近年増えている動向を指摘しているように、子ども目線を重視した記述や家族支援の視点からの論述が2012年以降散見したことも特筆すべきことである。

## 2. タイトルに含まれる単語の使用状況

タイトルに使用された単語の出現頻度が5回以上だった単語を表3に示した。単語のうち、『支援』が最も使用されていたが、特徴のある語として『発達障害』のスコアが高くなった。そこで、『発達障害』の語との共起関係を調べたところ、『支援』『子ども』『理解』『こだわり』『見る』『目線』の順に多くなった。『支援』の語では、『理解』『発達障害』『こだわり』『地域』との共起関係が多かった。

単語の使用状況から、「発達障害をもつ子ども」表3 タイトルに使われている語の出現頻度

語	スコア	出現頻度	語	スコア	出現頻度
1. 支援	5.37	24	7. 地域	0.47	5
2. 特別支援教育	14.70	21	合理的配慮	3.50	5
3. 発達障害	55.52	21	行動	0.37	5
4. 子ども	5.13	17	対応	0.17	5
5. 理解	2.06	13	発達障害	3.50	5
6. こだわり	4.09	7			

への支援」や「こだわり・行動の理解」などを読み取ることができ、本誌が“子どもの心を育む”視点から構成されていることが裏付けられた。また、10年間という視点からは、「発達障害」「地域支援」「自閉スペクトラム症」等の単語が、2012年以降使用されるようになってきた。メディアが使用する単語は、単語そのものだけでなく、その単語のもつ意味や使われ方が同時に発信されることから読者に与える影響が大きいと思われる。一方、チーム学校を象徴する「連携・協働」の語はタイトルに使用されていなかったことから、さらに内容の分析が必要と思われる。

## IV まとめ

特別支援教育が始まって10年間に、「特別支援教育」や「発達障害」等がメディアでどのように論述されているかを知るため、雑誌「児童心理」のタイトルを分析した。

タイトルに6つの該当語を含む61編を中心に分析した結果、「発達障害」に関する論述が最も多く、時機を得た連載が論述数の増加につながった。子ども目線や家族支援などの視点の論述などが近年目立ってきたことなど、さらに内容分析が必要と思われる。また、単語の使用状況からみると、“子どもの心を育む”視点から「発達障害をもつ子どもへ支援」等の論述がされているという本誌のスタンスが伝わった。10年間で使用される単語が変遷する中、読者が読み取る単語や意味を考えると、発信する力の影響は多大であると思われた。今後、言語が及ぼす影響など、様々な視点から検討していきたい。

## <文献>

宮崎康支：日本の新聞にみる「発達障害」概念の使用—1984年から2014年までにおける『朝日新聞』および『毎日新聞』の関連記事に対する定量・定性的分析より—、関西学院大学総合政策研究52、53-67、2016

上野一彦：特別支援教育をどう推進していくか—現状と課題、児童心理第61巻1号、129-135、金子書房、2007

田中裕一：特別支援教育の最新の動向～学習指導要領の改訂と合理的配慮を中心に～、2017年度特別支援教育士資格更新必修研修会資料集、一般財団法人 特別支援教育士資格認定協会、2017

柘植雅義：特別支援教育に関する教育心理学的研究の動向と展望—発達障害関係の研究を中心に—、教育心理学年報、49、130-139

キーワード：10年間、特別支援教育、タイトル



○岡部 帆南<sup>1</sup>、長山 慎太郎<sup>1</sup>、柘植 雅義<sup>2</sup> (1. 筑波大学大学院人間総合科学研究科、2. 筑波大学人間系)

## I. 問題の所在と目的

文部科学省(2012)は、算数に関する「計算する」または「推論する」に著しい困難を示す児童の割合が約2.8%であると示しており、この中には知的障害境界域の児童の存在が疑われている(石塚, 2016)。低学力層の学習に対する関心・意欲・態度を高めることや、低学力層を減らし高学力層を伸ばす効果があることが確認されている習熟度別少人数指導(牛丸・村瀬, 2011)は、学習内容の系統性が高く、子どもの理解に差が出やすい算数(数学)での実施率が一番多いと報告されている(重松ら, 2004)。

そこで本研究は、通常の学級に在籍する学習に遅れのある児童(以下、低学力群とする)の授業参加行動について、①一斉授業における低学力群と統制群の児童の授業参加行動の比較検討、②少人数指導(算数)と一斉授業(国語)の授業形態による授業参加行動の比較検討を通して、低学力児童の授業参加行動の実態を把握することを目的とした。

## II. 方法

### 2-1 対象者

通常の学級に在籍する小学3年生の児童27名を対象とした。27名のうち算数の授業において習熟度別少人数指導の対象である学習に遅れのある児童7名を低学力群とし、他の20名の児童を統制群として分析を行った。

算数の授業は習熟度別少人数指導が行われており、低学力群の授業では担任教師、TTの教師、学生ボランティアの合計3名が配置されていた。統制群の授業は算数専科の教師が1名で指導を行っていた。

### 2-2 観察期間と観察場所

20XX年5月から20XX年12月において、3年生の教室で観察を行った。

### 2-3 フェイズ間の設定

一斉授業である国語においては、ベースライン(BL)期での観察結果をふまえて、コンサルテーションを2度実施した。1回目は学級全体の児童への支援、2回目は個別の支援を必要と

する児童への支援に関するコンサルテーションであった。

国語の授業では、BL期(5~6月)-4回、介入I期(7~9月)-6回、介入II期(10~12月)-3回の合計13回観察を行った。また、算数においては介入を行わず、I期(5~6月)-2回、II期(7~9月)-3回、III期(10~12月)-1回の合計6回、観察のみを行った。

### 2-4 授業参加行動の定義

庭山・松見(2016)を参考に、授業参加行動を「授業中に求められる行動」すなわち教科書の指定されたページを見る、指示された問題・課題・活動に取り組む、ノートを取る、教師あるいは他の児童が話している際にはその方向を向く、発表することと定義した。

### 2-5 記録方法

45分を1セッションとして、5分間のタイムサンプリング法を用いて記録を行った。

## III. 結果

### 3-1 一斉授業(国語)内の低学力群と統制群の授業参加行動の比較

一斉指導(国語)の授業参加行動について、学力(低学力群及び統制群)とフェイズ間を要因とする2要因の分散分析を行った【Fig.1】。

その結果、学力の主効果に有意な差がみられたので( $F(1)=37.565, p<.01^{**}$ )、Mann-WhitneyのU検定を行ったところ、統制群より低学力群の方が授業参加行動達成率が有意に低かった(BL期及び介入I期<sup>\*\*</sup>、介入II期<sup>\*</sup>)。また、フェイズ間の主効果に有意な差がみられたので( $F(2)=18.694, p<.01^{**}$ )、Tukey HSD法による多重比較を行ったところ、BL期に比べて介入I期及び介入II期の授業参加行動達成率は有意に高かった( $p<.01^{**}$ )。介入I期-介入II期間と、交互作用には有意な差はみられなかった。

### 3-2 低学力群における少人数指導(算数)と一斉授業(国語)の授業参加行動の比較

低学力群の児童の授業参加行動について、指導形態(少人数指導及び一斉指導)とフェイズ

間を要因とする 2 要因の分散分析を行った結果【Fig.2】、交互作用に有意な差がみられた ( $F(2)=3.798, p<.05^*$ )。単純主効果による検定を行った結果、(5~6 月)において、少人数指導より一斉指導の授業参加行動達成率の方が有意に低かった ( $p<.01^{**}$ )。

以上より、算数を苦手とする低学力群の児童の、国語についての不得意は分からないものの、一斉指導(国語)の授業参加行動達成率は統制群よりも低いことが明らかになった。また、低学力群の児童 7 名の授業参加行動達成率は、一斉指導時よりも少人数指導時の方が有意に高く、少人数指導では、I 期から継続して一定以上(約 90%)の授業参加行動達成率が確認された。

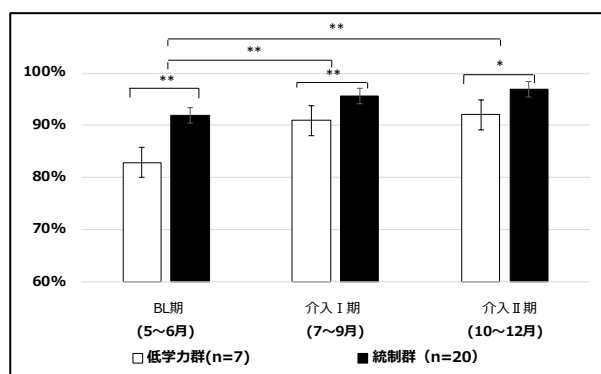


Fig.1 学力別による授業参加行動の比較

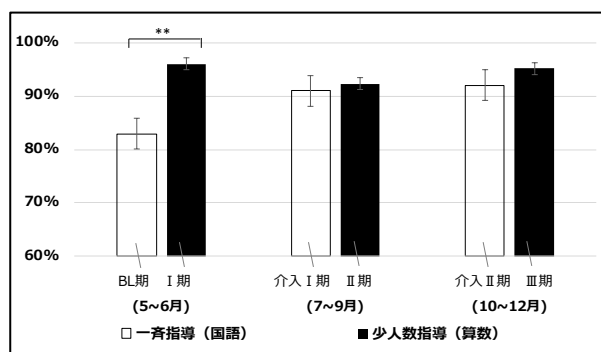


Fig.2 一斉指導(国語)と少人数指導(算数)における指導形態別の授業参加行動の比較

※国語の授業では、介入を行ったため BL 期、介入 I 期、介入 II 期と表記し、算数においては介入を行っていないため I 期、II 期、III 期と表記した。

#### IV. 考察

一斉指導(国語)時における学力別の授業参加行動の比較を行ったところ、どのフェイズ間においても低学力群の授業参加行動達成率が統制群に比べて低いことが明らかになった。

担任教師は、個別的な対応を必要とする 2、3

名の児童に対して、授業の中で丁寧に声かけをしたり個別的な指示を出したりしていたが、授業内容の理解につまずきを示している低学力群すべての児童への個別的な対応には、授業の進行を踏まえながら担任教師一人で行うには限界があると考えられる。そのため、統制群に比べて低学力群の児童の授業参加行動達成率が低いという結果につながったと解釈できる。

また、低学力群の児童の一斉指導(国語)と少人数指導(算数)における指導形態別の授業参加行動の比較を行ったところ、(5~6 月)においてのみ、一斉指導(国語)の授業参加行動達成率が少人数指導(算数)に比べて低かった。

少人数指導(算数)では、人的資源が充実していたことから、どのフェイズ間でも 90%以上の授業参加行動達成率が確認されている。

また、国語における授業改善が行われたことにより、(7~9 月)・(10~12 月)では指導形態による授業参加行動の差がみられなくなったと推察できる。

#### V. 今後の課題

本研究で行った指導形態による授業参加行動の比較検討は、一斉指導(国語)と少人数指導(算数)で教科が異なっていたため、教科を揃えて検討する必要があると考えられる。また、個別の支援が授業参加行動に影響を与えるのかについて検討する必要がある。さらに、授業参加行動の向上が学力に与える影響については検討されていないため、授業参加行動と学力との関係について明らかにする必要がある。

それらを踏まえ、通常の学級に在籍する学習に遅れのある児童の支援について、一斉指導の中で可能な個別的な対応の程度がどれくらいであるのかを明らかにし、少人数指導の体制がとれるよう人的資源を投入するのか、一斉指導の中で対応できるよう外部の専門家によるコンサルテーションを活用するのか等、通常の学級における特別支援の資源の活用について検討する必要がある。

【付記】本研究は、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得ており、発表と掲載については関係機関の同意を得ている。

キーワード：通常の学級、学習の遅れ、授業参加行動