Journal of Inclusive Education

Printed 2017.0830
Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services

"A house in the Zamami"
Megumi MIYACHIKA

August 2017
VOL. 3

Asian Society of Human Services

Journal of Inclusive Education

Asian Society of Human Servicesでは、障害の有無に関わらず共に学ぶ場を設定し、そこで行われる平等かつ包括的な教育をInclusive Educationと定義する。

Inclusive Education分野の研究は、その方法が科学的であれば国際的に通用する分野であり、多職種協働の試みによってより発展することが期待される。“Evidence Based Inclusive Education”の推進が特に求められている。

そこで本学会ではInclusive Educationに関する科学的な研究・実践活動を通じ、日本をはじめアジアのInclusive Educationの進歩・発展に寄与することを目的とし、学会として3種類目の専門研究ジャーナルをここに創刊する。

ORIGINAL ARTICLES

IN-Child Record に基づいた ADHD 傾向のある IN-Child に対する指導法の分析 P. 1
太田 麻美子，權 偕珍，小原 愛子

知的障害者教育における社会生活機能の授業評価に影響を与える要因 P.18
矢野 夏樹，太田 麻美子，船越 裕輝，金 彦志

聴覚障害教育における教員の専門性の認識に関する調査研究
―教育課程や指導法、障害特性や心理に関する専門性に焦点を当てて― P. 25
森 浩平，陳 麗婷，小田切 岳士，橋本 美夕，田中 敦士

REVIEW ARTICLE

発達障害のある高校生・大学生の自己理解，進路選択の支援に関する文献調査 P.38
栗木 裕貴，苅田 知則

SHORT PAPERS

特別支援教育成果評価尺度（Special Needs Education Assessment Tool, SNEAT）の
全国標準化のための信頼性・妥当性の検証
－栃木県の結果を中心に－ P. 50
金 ヘナ，小原 愛子，角谷 麗美，韓 昌完

通常の学級に在籍する肢体不自由児が必要とする合理的配慮
～やりにくさや不便さを感じる場面とその配慮事項の検討～ P. 57
石田 修

日本の国立大学における障害学生支援方針の情報公開状況に関する調査
―ホームページ上での情報を中心に― P. 65
小田切 岳士，森 浩平，田中 敦士

ACTIVITY REPORTS

重症心身障害児者のきょうだいが抱く思いの変容と周囲の人々との関係性について
－青年期のきょうだいに対する聞き取り調査から－ P. 77
越智 彩帆，越智 文香，山下 祥代，樫木 暢子，西 朋子

特別支援学校 12 年間における系統性のある生活単元学習の実践研究
－キャリア発達支援を活かした授業づくり－ P. 87
樫木 暢子，加藤 公史，苅田 知則，吉松 靖文，伊勢本 大

投稿規定 P.103
執筆規定 P.104
倫理規定 P.106

ORIGINAL ARTICLE

IN-Child Record に基づいた ADHD 傾向のある IN-Child に対する指導法の分析

Analysis of Teaching Method for IN-Child Showing Behavior Similar to ADHD

太田 麻美子 [1)2)] (Mamiko OTA), 權 偕珍 [3)] (Haejin KWON)
小原 愛子 [1)*] (Aiko KOHARA)

1) 琉球大学教育学部
(Faculty of Education, University of the Ryukyus)
2) 琉球大学大学院教育学研究科
(Graduate School of Education, University of the Ryukyus)
3) 宮崎大学教育学部
(Faculty of Education, University of the Miyazaki)

＜Key-words＞
Inclusive Needs Child (IN-Child), IN-Child Record, 注意欠如多動症, 指導法
(Inclusive Needs Child(IN-Child), IN-Child Record,
Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder, teaching method)

*責任著者：colora420@gmail.com（小原 愛子）

Journal of Inclusive Education, 2017, 3:1-17. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 17

Revised
2017 / 8 / 8

Accepted
2017 / 8 / 10

Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

IN-Child とは、包括的教育を必要とする全ての子どもを指す用語であり、IN-Child Record とは、IN-Child の QOL 向上の観点から支援ニーズを検討する為の 82 項目 14 領域で構成されているツールである。

本研究では、IN-Child Record の 14 領域を用いて、既存の論文・学会発表における指導実践を分析することで、ADHD 傾向のある IN-Child に対して教育現場で行われている指導・支援方法を典型化し、課題を明らかにすることを目的とした。その結果、ADHD 傾向のある IN-Child に対する指導・支援として、①保護者と実施できる身体面に関する具体的かつ効果的な指導方法の必要性、②海外の文献も含めた ADHD の特性に特化した生活面に関する指導法の収集の必要性、③「聞く」に関する指導法と、ADHD の特性に特化した読み書き能力を高めていくため指導法の開発が必要であることが明らかになった。

Ⅰ．問題と目的

IN-Child(Inclusive Needs Child）とは、「発達の遅れ、知的な遅れまたはそれらによらない身体面、情緒面のニーズ、家庭環境などを要因として、専門家を含めたチームによる包括的教育を必要とする子」と定義され(韓・太田・權, 2016)、包括的教育を必要とする全ての子どもを指す用語である。また、IN-Child の QOL 向上の観点から支援ニーズを検討する為のツールとして、IN-Child Record が開発された(韓・太田・權, 2016)。

現在、包括的教育の対象として教育現場で課題となっている IN-Child として、注意欠如・多動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: 以下、ADHD)と類似した傾向のある子ども達が挙げられている。例にとると、頻繁に離席や床に転がったり、机の上に載ってしまったりなどの多動傾向から集団生活が困難である事例(吉田・都築, 2015)や、落ち着きがなく物に当たったりすることで交友関係を上手に築く事に課題のある事例(松本, 2014)などが挙げられる。それらの事例の中には、医療機関において ADHD と診断されている子どももいるが、診断されてはいないものの ADHD の傾向がある子どもとして、指導における課題となっている。韓・矢野・小原ら(2017)は、IN-Child Record を用いて、領域である「不注意」「多動性・衝動性」を ADHD 傾向モデルとして設定し、パス解析及び構造方程式モデリング(Structural Equation Modeling: SEM)を使用して、ADHD 傾向が IN-Child Record の他の領域に与える影響を検証した。その結果、ADHD 傾向が①生活面を潜在変数として「社会生活機能」と「コミュニケーション」の領域に影響を及ぼしていること、②「聞く」の領域に影響を及ぼしていること、③「書く」の領域に影響を及ぼしていること、④「計算する」の領域に影響を及ぼしていることが明らかになった。

ADHD 傾向の IN-Child に関しては、教育現場では多くの教育実践が取り組まれている。論文や学会発表などにおいても様々な実践報告がなされているが、その指導方法に関しては典型化されていない。ADHD 傾向の IN-Child は教育現場で多く見られ課題となっていることからも、指導方法に関して典型化することは、今後の IN-Child の指導の方向性を決める材料になるだけでなく、指導法を開発する際の重要な資料になると考えられる。

そこで、本研究では、IN-Child Record を用いて、論文・学会発表における指導実践を IN-Child Record の領域と照らし合わせて分析することで、ADHD 傾向のある IN-Child に対して教育現場で行われている指導・支援方法を典型化し、課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 資料抽出方法

1）文献抽出

Google Scholar、CiNii で「ADHD　and　指導」「ADHD　and　指導法」で検索し、該当した資料の中から、以下の資料選定基準に基づいて、資料抽出を行った。

2）資料選定基準

・インクルーシブ教育に関する答申(文部科学省, 2012)が発表された 2012 年以降であること
・対象になる児童生徒の学年が小学生か中学生であること

・ADHD の診断が記載されているもの、または記載されている児童生徒の実態を IN-Child Record の領域で対応させた際に「不注意」かつ「多動性・衝動性」に困難をもつ IN-Child の事例であること

2. 分析方法

教育実践事例を分析する際には、対象児童生徒の実態と指導・支援方法の 2 点に分け、IN-Child Record の領域を対応させて分析を行った。また、指導・支援に関する評価の実態も分析した(表 1)。

表 1　分析対象事例の分析項目

1	対象児童生徒	(1)児童生徒について	①学年 ②性別 ③診断と服薬
		(2)児童生徒の実態	①身体面 ア,身体の状態　イ.姿勢・運動・動作 ②情緒面 ア.不注意　イ.多動性・衝動性 ウ.こだわり　エ.自己肯定感 ③生活面 ア.社会生活機能 イ.コミュニケーション ④学習面 ア.聞く　イ.話す ウ.読む　エ.書く オ.計算する　カ.推論する
2	指導・支援方法	(1)指導・支援	①身体面 ア,身体の状態　イ.姿勢・運動・動作 ②情緒面 ア.不注意　イ.多動性・衝動性 ウ.こだわり　エ.自己肯定感 ③生活面 ア.社会生活機能 イ.コミュニケーション ④学習面 ア.聞く　イ.話す ウ.読む　エ.書く オ.計算する　カ.推論する
3	指導・支援に関する教育効果	(1)教育効果の記載	①記載されている ②記載されていない
		(2)客観的な評価ツールを使用しているか	①使用している→何を使用しているか 使用していない→評価はどのように行っているか

Ⅲ. 結果

Google Scholar、CiNii で 2012 年以降に発行された論文のみを抽出するよう条件付けをし、「ADHD　and　指導」で検索した結果、合計 1,649 件(Google Scholar: 1,570 件, CiNii : 79 件)、「ADHD　and　指導法」で検索した結果、合計 175 件(Google Scholar: 175 件, CiNii : 0 件)が該当した。その中から資料選定基準を満たす 20 件の資料(31 事例)を対象に、指導・支援方法の分析を行った。分析を行う際は、それぞれの事例に通し番号をつけ、分析を行った。

1. 対象児童生徒の分析

分析対象資料を、タイトル、著者、対象児に分けて分析した。分析した結果を表 2 に示す。対象児に関しては、性別、学年、診断・服薬、論文中に記載されていた児童生徒を IN-Child とし、実態を IN-Child Record の領域で対応させ、どの領域に困難をもつのかを分析した。また、1 つの論文で 2 つ以上の事例を取り扱っている資料については、対象児の文中の表記を記載し区別した。

1) 性別と診断の有無について

対象児童生徒の性別は男子 28 件、女子 3 件と男子が多かった。

診断の有無については、何らかの診断のある事例が 22 件、診断のない事例が 9 件であった。ADHD の診断のある IN-Child が 19 件(ADHD の診断を有していると表記されている事例 [1)2)3)5)6)7)8)9)11)12)13)14)19)20)23)28)29)30)]、服薬の記載から ADHD の診断を有していると思われる事例 [4)]、うち服薬している事例が 7 件 [3)4)6)19)20)28)30)]であった。

また、ADHD 以外の診断のある IN-Child が 6 件 [15)24)25)26)28)30)]、自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder: 以下、ASD)の診断のある児童生徒が 3 件 [24)25)28)]、限局性学習症(Specific Learning Disorder: 以下、SLD)の診断のある IN-Child が 2 件 [24)30)]であった。

2) IN-Child の実態と IN-Child Record の項目の対応分析

「身体の状態」に困難を抱える IN-Child の事例は 7 件であった。「身体の状態」主に虐待に関するチェック項目で構成されている(韓・太田・權, 2016)。そのため、身体的虐待やネグレクトを受けている事例 [13)15)]、母親が何らかの疾患を抱えている事例 [23)]、また、母子密着が見られる [30)]など家庭環境が児童生徒に何らかの影響 [3)]を及ぼしていると表記されているものであった。

「姿勢・運動・動作」に困難を抱える IN-Child の事例は 5 件であった。姿勢の乱れについて表記している事例が 3 件 [15)24)29)]、微細運動なども含めた運動に不器用さを示している事例が 2 件 [1)21)]であった。

「不注意」には、ADHD の診断を有している事例の他に、ADHD の傾向・ADHD の疑いと表記している事例が 2 件 [10)17)]、注意散漫などの表記から注意集中の持続の困難さが見られる事例が 6 件 [4)14)15)18)29)31)]であった。

「多動性・衝動性」は、ADHD の診断を有している事例の他に、多動傾向と表記されている事例が 4 件 [4)12)14)26)]であった。

「こだわり」に困難を抱える IN-Child の事例は 4 件であった。うち、ASD の診断が表記

されている事例の他に、部屋のベッドの周りにフィギアを並べている IN-Child の事例 [13]であった。

「自己肯定感」に困難を抱える IN-Child の事例は、8 件であった。自己肯定感・自己評価が低いと表記されている事例 [3][12]や、学齢児版 Child Behavior Checklist(保護者が記入)を使用した際に不安/抗うつ領域の数値が高く、自己肯定感が低いのではないかと考えられる事例 [28]であった。

「社会生活機能」に困難を抱える IN-Child の事例は、5 件であった。身の回りの整理整頓が苦手であるなど持ち物の管理に課題のある事例 [2][24]や、時間を守ることが困難である事例 [15][27]をあてはめた。

「コミュニケーション」に困難を抱える IN-Child の事例は、14 件であった。ASD の診断が表記されている事例の他に、奇声をあげる、自分の言いたいことを言葉で表現できないなどの適切なコミュニケーション手段を選択・表現できない事例が 7 件 [12][15][18][25][26][29][31]であった。

「聞く」に困難を抱える IN-Child の事例は、5 件であった。やるべき課題が何か理解していない事例 [16]や理解が不十分で指示が通らない事例 [4]があった。

「話す」に困難を抱える IN-Child の事例は、1 件であった。正しく発音できないと表記されている事例 [7]であった。

「読む」に困難を抱える IN-Child の事例は 8 件、「書く」に困難を抱える IN-Child の事例は 11 件であった。読み書き両方に困難を抱える IN-Child の事例は 8 件 [1][2][4][5][6][7][8][9]であった。

「計算する」に困難を抱える IN-Child の事例は 4 件、「推論する」に困難を抱える IN-Child の事例は 6 件であった。計算する、推論するの両方に困難を抱える IN-Child の事例は 4 件 [4][9][10][16]であった。

表 2-1 IN-Child の実態と IN-Child Record の項目の対応分析

発行年	通し番号	タイトル	著者	文中の表記	性別学年	身	姿	不	多	こ	自	社	コ	聞	話	読	書	計	推	診断と服薬
				対象児		IN-Child Recordの項目*														
2012	1)	読みに困難のある児童への読みの指導の実践研究	岩永・綿巻・篠山	A児	男 小3		○	○	○		○	○				○	○		○	ADHD
	2)			B児	男 小3			○	○					○		○	○		○	ADHD
	3)	発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究：ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から	曽山・堅田	C男	男 小4	○		○	○		○									ADHD (服薬)
	4)	LD傾向のある児童における算数文章題指導：COMPASSによる躓きの分析に基づく文章概念化を援助する教材を用いて	宇田川・松本	−	男 小6			○	○					○		○	○	○	○	ADHD (服薬)
2013	5)	学習障害児に対する個別学習支援の在り方に関する一考察：大学におけるセッション指導から	冨永・池本・石川ら	A	男 小2			○	○				○			○	○			ADHD
	6)			D	男 小3			○	○							○	○			ADHD (服薬)
	7)			E	男 小3			○	○						○	○	○			ADHD
	8)			F	男 小4			○	○							○	○			ADHD
	9)	学習障害児の算数障害の研究：数概念・分数概念の獲得について	熊谷	第二研究A	男 中2			○	○							○	○	○	○	ADHD
	10)			第二研究B	男 小6			○	○									○	○	無
	11)	子どもに添う教材作成と学習支援の可能性：書字困難を抱える児童の事例から	関・五十嵐・市川	−	男 小3			○	○											ADHD
	12)	情緒的な問題を持つattention-deficit/hyperactivity disorder の子どもに対する心理的介入の工夫について	浅井・小平・大澤	−	男 小2			○	○		○		○							ADHD
	13)	愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実際	米澤	事例6	男 小5	○		○	○	○										ADHD
	14)			事例14	男 小4	○		○	○											ADHD
	15)	親からの虐待を受けた子ども達への動作法による支援：心理的・生理的指標を用いたファミリーホームにおける被虐待児の行動の変容の検証	長井・昇地	B子	女 小4	○		○	○				○							夜尿症
2014	16)	中学校通常の学級における行動コンサルテーションを用いた発達障害のある生徒への学習指導	宮本	−	男 中2		○	○	○			○	○	○				○	○	無

*それぞれ、身=身体の状態、姿=姿勢・運動・動作、不=不注意、多=多動性・衝動性、こ=こだわり、自=自己肯定感、社=社会生活機能、コ=コミュニケーション、聞=聞く、話=話す、読=読む、書=書く、計=計算する、推=推論する

表 2-2　IN-Child の実態と IN-Child Record の項目の対応分析

発行年	通し番号	タイトル	著者	対象児																
				文中の表記	性別学年	IN-Child Recordの項目*														診断と服薬
						身	姿	不	多	こ	自	社	コ	聞	話	読	書	計	推	
2014	17)	P2-07 ADHD児に対する5W1Hに基づいた段階的な作文指導の効果(ポスター発表II)	坂本・高浜	－	男 8歳			○	○								○			無
	18)	学校適応に困難さを抱える男児の行動観察と行動変容：学校と連携しながら行った親子合同カウンセリングの事例	松本	－	男 小5			○	○				○							無
	19)	ADHD児の学習指導に関する事例的考察	吉田・都築	－	男 小4			○	○		○									ADHD (服薬)
	20)	愛着形成に問題を抱える児童の学校生活適応への支援の在り方：子どもの特性に応じた支援方法や指導体制の工夫に取り組んだ実践を通して	原山	－	男 小6	○		○	○		○									ADHD (服薬)
2015	21)	子ども自身の行動の振り返りを促す生徒指導	岡本・原田	B男	男 小1			○	○		○	○								無
	22)			G男	男 小4			○	○				○							無
	23)			H男	男 小4		○	○	○				○							ADHD
2016	24)	通級指導教室と通常の学級の連携による支援：通級指導教室対象児の校外学習の指導を中心に	都築・兵藤 伊藤ら	Ⅱ-(1)	男 小2		○	○	○	○			○							ADHD, SLD, ASD
	25)			Ⅱ-(3)	女 小3			○	○				○	○						ASD
	26)			Ⅱ-(6)	女 小5			○	○				○				○			情緒 障害
	27)			Ⅱ-(7)	男 小5			○	○			○	○							無
	28)	発達障害のある子どもの成長過程における教育的支援のあり方に関する実証的研究：日常生活チェックリストと身体活動量を活用して	東・武田	－	男 小1 (~小6)			○	○	○	○		○							ADHD, ASD (服薬)
	29)	読み困難を示す ADHD 児への文章作成による言語表現の支援	平山・勝二	－	男 小5		○	○	○				○	○						ADHD
	30)	学習障害，注意欠如・多動性障害および母子密着を背景とした長期不登校児童への入院治療：あすなろ学園での18カ月間の療育的かかわりと経過	早田・東 ・中村ら	－	男 中2	○		○	○		○						○			ADHD, SLD (服薬)
2017	31)	小学生の親子に対するソーシャル・スキルの指導に関する事例研究	高野・遠田	－	男 小1	○		○	○			○	○							無

*それぞれ、身=身体の状態、姿=姿勢・運動・動作、不=不注意、多=多動性・衝動性、こ=こだわり、自=自己肯定感、社=社会生活機能、コ=コミュニケーション、聞=聞く、話=話す、読=読む、書=書く、計=計算する、推=推論する

2. 指導・支援方法の分析

1) 身体面

「身体の状態」と「姿勢・運動・動作」に関する指導・支援を表 3 にまとめた。

「身体の状態」に関する指導・支援を行っている事例は、12 件であった。そのうち、ペアレントトレーニングや親子の遊びの時間を設ける、親子で合同カウンセリングを設けるなど、親子関係に焦点をおいた指導・支援を行っている事例が 9 件 [5)6)7)8)12)14)18)20)]、友人関係に焦点を置いた指導・支援が 2 件 [3)31)] みられた。

「姿勢・運動・動作」に関する指導・支援を行っている事例は、2 件であった。姿勢が崩れている際の声かけを行っている事例 [16)] と、歩幅を利用し廊下の長さを測るなど身体を動かしながら学習する事例 [19)] であった。

表 3 身体面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Recordの項目	指導・支援	資料の通し番号
身体の状態	・リレーションを目的に、ペアでの相談タイムを設け、友だち同士で考えあう時間をとる	3)
	・個別のペアレントトレーニング	5)6)7)8)
	・親子の遊びの時間、プレイセラピー、親面接	12)
	・IN-Childが、母について言及した際に、母との関係を悪化させないためにIN-Childに共感・フォローする	14)
	・トレーナー、トレーニーとの交流 ・動作訓練として、肩、腰、座位、膝立ち、躰幹の捻り、腕あげ、ぎっこんばったんなどのリラクゼーション訓練	15)
	・母親と連携し、睡眠時間を確保する働きかけをする	16)
	・親子合同カウンセリング	18)
	・スキンシップの充実 感情が高ぶって不安定になっている時には、手を握る、抱きしめる等のスキンシップを意識的に行う ・医療機関、福祉機関と連携を図り、家庭支援をしていく	20)
	・他の児童らの名前を呼んで風船をトスしあう ・ペアになって役割の違うものを表現する ・２～４人で手つなぎ、ぬいぐるみをつかむ	31)
姿勢・運動・動作	・姿勢が崩れていたとき、声をかける。「背筋を伸ばす」などの教示カードを示す	16)
	・歩幅を測って、廊下を歩いて歩数を数えさせ廊下の長さを計算する ・床の広範囲にカルタカードを並べて、走って取りに行く	19)

2) 情緒面

「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」に関する指導・支援を表 4 にまとめた。

「不注意」に関する指導・支援を行っている事例は、6 件であった。そのうち 4 件[13)14)19)20)]が、対象となる IN-Child の興味・関心に即した教材・作業を行っている事例であった。

「多動性・衝動性」に関する指導・支援を行っている事例は、4 件であった。そのうち 3 件[3)23)24)]が多動性・衝動性に関する内容をルールとして設定している事例であった。

「自己肯定感」に関する指導・支援を行っている事例は、6 件であった。そのうち、4 件[1)2)13)20)]が頑張りカードとシールを利用したトークンエコノミーであった。

表 4　情緒面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Recordの項目	指導・支援	資料の通し番号
不注意	・机上には何も出さず、その時必要な物を必要な時に素早く用意することをルールとして設定する ・タイマーを活用して学習活動にメリハリをつける	3)
	・好きな作業をさせる	13)
	・好きな作業をさせる	14)
	・本人の興味のある分野を教材に取り入れる工夫をする	19)
	・興味・関心を活かした学習	20)
	・持ち物の確認、配置を決める	24)
多動性・衝動性	・暴言や暴力をふるわないことを遊びのルールとして設定する ・遊びの後で、「なぜルールが必要なのか」を考えさせる	3)
	・SSTの題材として怒りのコントロールを取り扱う	12)
	・授業中、授業に関係ないことは発言しないことをルールとして設定する	23)
	・授業中、先生の話は最後まで聞くことをルールとして設定する ・授業中、大きな声をださないことをルールとして設定する	24)
こだわり	特になし	
自己肯定感	・トークンエコノミー：頑張りシールを貼る	1)2)
	・班構成の際に、IN-Childの頑張りを認め、言葉かけができる友だちを同じ班にする ・IN-Childの頑張りを認める ・IN-Childの活躍の場を作る	3)
	・何かあればすぐ褒める ・トークンエコノミー	13)
	・成功体験を増やし、自尊感情を高める	19)
	・トークンエコノミー：頑張りカードの使用 ・自立活動の中で、心理的な安定を扱う ・活動の際に不安な時には、おまもりを１つもって行ってよいことにする	20)

3) 生活面

「社会生活機能」、「コミュニケーション」に関する指導・支援を表 5 にまとめた。

「社会生活機能」に関する指導・支援を行っている事例は、7 件であった。スケジュールカードなどを使用し、見通しを持たせるようにしている事例が 4 件[1)2)16)20)]であった。また、発言の際の手順や挨拶などに関する内容をルールとして設定している事例が 2 件[22)26)]であった。

「コミュニケーション」に関する指導・支援を行っている事例は、8 件であった。そのうち、社会的スキル訓練(Social Skills Training: 以下、SST)を実施している事例やそれに類似する実践をしている事例が 5 件[3)12)28)30)31)]であった。

表 5 生活面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Recordの項目	指導・支援	資料の通し番号
社会生活機能	・本時の流れをスケジュールカードで示す	1)2)
	・本日の学習課題を黒板にかき、全体に知らせる	16)
	・やるべき活動内容を事前に示し、見通しを持たせる	20)
	・授業中、発言したいときには挙手し、その後先生から指名された場合に限って発言できることをルールとして設定する	22)
	・持ち物を確認、配置を決める	24)
	・社会科見学の際に、挨拶をしっかりとする、お店の人の仕事の邪魔になるようなことはしない事をルールとして設定する	26)
コミュニケーション	・トラブルを起こした際には「話を最後まで聴く」「一度は本人の気持ちをすべて受け止める」、「個別に話す時間を持ち、本人の気持ちを整理する」指導をする	3)
	・隣の生徒に書記が難しいときに、書けるようにおねがいする。また、働きかけてくれた生徒にねぎらいの言葉をかける指導をする	12)
	・自立活動の中で、人間関係の形成、コミュニケーションを扱う	16)
	・学級担任がホワイトボードを使用して情報の可視化	20)
	・トラブルや注意事項を事前に抑え、一緒に対策を考える	25)
	・SSTの指導	28)
	・小集団の対人関係づくりに関するSST、大集団の対人関係づくりに関するSST	30)
	・適切な聞き方や伝え方：定型的な聞き方や伝え方の学習、分かりやすい聞き方や伝え方の練習 ・定型的な理由の伝え方の学習、意見と理由を伝える実践的な練習 ・工夫したところをお互いに伝え合う、他者と協力して活動する	31)

4）学習面

「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」「計算する」、「推論する」に関する指導・支援を表 6 にまとめた。

「聞く」に関する指導・支援を行っている事例は、4 件であった。明確に、教師が具体的に、短い指示をだすことを意識している事例が 2 件[3)19)]、また、最後まで話を聞くことをルールとして設定している事例が 2 件[24)25)]であった。

「話す」に関する指導・支援を行っている事例は、3 件であった。伝えたい内容を整理する事[29)31)]、伝え方を練習する事例[20)29)31)]であった。

「読む」「書く」に関する指導・支援を行っている事例は、6 件であった。「読む」に関しては、分かち書き文を作成している事例が 6 件[1)2)5)6)7)8)]であった。「書く」に関しては、漢字をマス目に書く練習[1)2)]や、漢字をイラスト化[5)6)7)8)]するなど、SLD 傾向に対する指導中心となっていた。

「計算する」に関する指導・支援を行っている事例は、3 件であった。3 件[4)9)10)]とも、計算方法をスモールステップ化し、提示している事例であった。

「推論する」に関する指導・支援を行っている事例は、5 件であった。5 件[5)6)7)8)17)]とも、「だれが・なにを・いつ・どこで・どうした」の 5W1H にわけて考える事例であった。

表 6-1　学習面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Recordの項目	指導・支援	資料の通し番号
聞く	・教師の明確な言葉、わかりやすい指示、発問をする	3)
	・簡潔に短く、具体的にわかりやすい指示を出すこと	19)
	・先生の話は最後まで聞くことをルールとして設定する	24)
	・話は最後まできちんと聞くことをルールとして設定する	25)
話す	・スピーチタイム等を活用し、穏やかな話し方や素直な受け答えの練習	20)
	・自分の伝えたいこと言いたいことを整理し、読み手に伝える工夫を身に着ける事を目指して支援する	29)
	・定型的な聞き方や伝え方の学習、分かりやすい聞き方や伝え方の練習「伝える」の実践的な練習をする	31)
読む	・【読む】非分かち書き文、分かち書き文、一行一文飾文の順に行う 小冊子を自分でめくっての音読。読み方のわからない漢字に遭遇した時には、そのつど指導者が読み方を教える。	1)2)
	・分かち書き法 →文章中に書き表せる単語ごとにスペースを入れ、単語を認知しやすくし、分の切れ目を見やすくする方法 ・スリットの使用 →読む行のみ、スリットの隙間に見えるような補助具を用いて、読む場所に視点を集中できるようにする方法 ・リピート音読 →指導者が読んだ分を同じように後をついて読む方法。対象児の読みのスピードに合わせて行う。 ・リライト教材の活用 →リライト教材とは、対象児の読みの状態に応じて、漢字をひらがなに変えたり、ルビを振ったり、複雑な構文を簡素化したり、内容を変えずに文章量を減少させたりして作成した教材である。	5)6)7)8)
書く	・市販のワークシートを使用し指導。 第 1.2　セッション：助詞「を」「は」を選ぶ練習、 第 3　　セッション：鋤音、促音を書く練習をさせた。 第 4.5　セッションで：1年配当漢字 8字を 7 マス内に書く練習	1)2)
	・視覚法（漢字をパーツに分解し、それを合体して覚える） →対象児が各自でパーツに分解し、それをパズルのように合体させて学習したり、漢字の足し算としてつなぎ合わせたりする方法 ・イラスト漢字法 →漢字に意味のあるイラストを書き入れ、意味として覚える方法 ・聴覚法 →漢字の成り立ちを音声言語化して覚える方法 ・語呂合わせ法 →漢字の特徴を音声言語化、符号化して覚える方法	5)6)7)8)

表 6-2 学習面に関する指導・支援の対応分析結果

IN-Child Recordの項目	指導・支援	資料の通し番号
計算する	・計算をする際に以下の手順で行う ①口に出して問題文を読む、 ②問題文に線を引く （分かっていること→青、条件&キーワード→黄、求めるもの→ピンク） ③数字の単位を合わせる（変換する） ④図（物）を動かして確認する ⑤＋、ー、×、÷のどれを使うか決める ⑥式を立てる（書く） ⑦式をとく ⑧求める数字の単位にする（変換する） ⑨答えを９つの手順を示した。	4)
	・以下の手順で指導を行う ①簡単な分数 ・粘土を切って量ることから出発して、分けることの体験から、分数を実感的に理解させる。 ②分母と分子 ・分母と分子を絵で表現して、分母と分子がもつ意味を視覚的に知らせる ・絵カードを組み合わせて分数が表せたイメージと読み方を考えさせる ③分数の足し算・引き算 ・式と式を絵で表現した計算式のカードを使って、計算の仕方をわかりやすく示す ・視覚的な手掛かりとして、記号に着目させることによって、計算の仕方を習得させる。 ④分数と少数・整数の関係 ・1本の拡大した数直線の上に、分数と少数、整数の相対位置を表してわかりやすく示す ⑤等しい分数 ・1つのものを感覚的に分けることを通して、大きさの等しい分数を実際に作ってみる ⑥約分と通分 ・式と式を絵で表現したカードを使って、約分・通分の仕方をわかりやすく示す。 ・使用頻度の高い素数の倍数表を使って、約分・通分との関係を視覚的に示す。 ⑦分数の掛け算・割り算 ・折り紙を分けることを通して、分数の掛け算と割り算の計算を実際に操作している。	9)10)
推論する	・文章を読む際に5W1Hに分けて抽出する	5)6)7)8)
	・ステップを6段階に分け、文章を書く(5W1H) 1. 劇：だれが、何を、どうした 2. 劇：だれが、何を、どうした 3. 劇：だれが、何を、どうした、いつ 4. 劇：だれが、何を、どうした、いつ、どこで 5. セッション内：だれが、何を、どうした、いつ、どこで 6. セッション前：だれが、何を、どうした、いつ、どこで	17)

3. 指導・支援方法の教育効果

教育効果の記載がされている事例が 25 件、記載されていない事例が6 件 [6)7)8)13)14)21)]であった。

記載されている事例のうち、客観的な評価ツールを使用している事例が 11 件であった。そのうち、テストを行い点数の変化について記載があった事例が 5 件 [1)2)9)10)29)]であった。それ以外は、クラス全体での取り組みから学級満足度尺度を使用している事例が 1 件 [3)]、生理的指標としてパルスオキシメーター、心理的指標としてストループ検査・MHPC 検査を使用している事例が 1 件 [16)]、WISC-Ⅲや K-ABC などの知能検査を使用している事例が 2 件 [19)30)]、Questionnaire-Children with Difficulties (QCD)と心理社会的な適応/不適応状態を包括的に評価する尺度 Child Behavior Checklist (CBCL)を使用している事例が 1 件 [28)]、算数文章題

の躓きをアセスメントできる COMPASS(Componential Assessment for basic competence and study skills in mathematics)を使用している事例が 1 件[4]であった。

記載されている事例のうち、客観的な評価ツールを使用していない事例が 14 件であった。14 件[5,11,12,16,17,18,20,22,23,24,25,26,27,31]全てが行動変化について記載していた。

Ⅳ. 考察

1. 身体面に関する指導・支援について

身体面に関する指導・支援については、「身体の状態」においては親子関係に焦点をおいた指導・支援、「姿勢・運動・動作」に関しては声掛けなどの一時的な対処となる支援方法が見られた。

ADHD の姿勢・運動・動作に関して、ADHD の協調運動の問題に関する研究は、1998 年頃から多く発表されている(Gillberg, 1998: Piek, Pitcher and Hay, 1999)。Fliers, Rommelse and Vermeulen ら(2008)は、大規模調査の結果から、男女いずれにおいても 3 分の 1 の ADHD 児が何らかの協調運動の問題であるという結果を示し、この協調運動の問題が日常生活になんらかの悪影響を及ぼしていることを示唆している。IN-Child Record の「姿勢・運動・動作」の領域も発達性協調運動障害の先行研究を参考にしている(韓・太田・權, 2016)ことから、この領域が低い場合は、日常生活において協調運動の課題があることが考えられる。つまり、ADHD やそれに類似する傾向を見せる IN-Child への、身体面に関しては、発達性協調運動障害に対する指導法も参考にしながら、身体の動かし方と身体意識能力に焦点をおいたバランス・敏捷性・巧緻性に関する指導・支援を行っていく必要があると思われる(澤田・古賀・田中, 2008)。

また、親子関係や友人関係に焦点をおいた指導・支援が多いことからも、IN-Child の周囲に関係する人々も含めて実施できる身体面に関する指導・支援方法を開発することで、IN-Child に対してより効果的な教育を行えることが予想される。

加えて、心と身体は相互依存的であることからも(外山, 2014)、身体面にアプローチしていく事で情緒面、学習面、生活面に副次的に効果を与えることも可能ではないかと考えられる。

2. 生活面に関する指導・支援について

生活面に関する指導・支援については、「社会生活機能」においては、スケジュールカードなどを使用し、見通しを持たせるようにしている事例が多く見られ、「コミュニケーション」に関する指導・支援に関しては SST を実施している事例やそれに類似する実践をしている事例が多く見られた。SST については、問題点が多く指摘されており、特に、SST 後の般化について、その難しさが指摘されている(佐藤・佐藤・高山, 1993)。また、SST は ASD の子どもにも多く実践されていることからも、ADHD の社会的課題に特化した指導法ではなかったのではないかと考えられる。

しかしながら、韓・矢野・小原ら(2017)の結果からも、ADHD 傾向が社会生活機能やコミュニケーションの領域に影響していることは明らかになっている為、ADHD 傾向の IN-Child に特化した社会生活機能やコミュニケーションの指導法は必要であろう。今回、日本の文献のみを分析対象としたため、今後海外の文献や教育実践も含めて効果的な指導法を収集する必要がある。

3. 学習面に関する指導・支援について

学習面に関する指導・支援については、「聞く」に関する指導・支援を行っている事例は、教師が具体的に、短い指示をだすことを意識している事例や最後まで話を聞くことをルールとして設定している事例など一時的な対処となる指導・支援がほとんどであった。

今回、児童生徒の実態を分析した結果からも、「聞く」に困難を抱える ADHD 傾向の IN-Child は、不注意による聞き逃しから理解が不十分で指示が通らないことが考えられ、その結果、他の学習領域に遅れが出てくるのではないかということが予想される。そのため、ADHD 傾向のある IN-Child にとって今後、「聞く」に対する教育的アプローチしていく事が重要になると考えられ、ADHD 傾向に特化した「聞く」指導が必要ではないかと考えられる。

また、「読む」「書く」に関する指導・支援を行っている事例は、「読む」「書く」どちらも SLD 傾向に対する指導が多く見られた。ADHD と SLD については約 45%と高いパーセンテージで併存疾患率が挙げられてはいる(DuPaul, Gormley and Laracy, 2013)。しかしながら、SLD と ADHD はどちらも読む事に困難を示す場合が多い。特に学習場面において深刻な影響を与えていることが明らかになっており、どちらも似たような特性を示すが、ADHD の場合は、不注意などから副次的に読む事に困難を示している可能性がある(Christina and Emma, 2015)。そのため、「聞く」にアプローチをしながら、「読む」「書く」能力を高めていくための ADHD の特性に特化した「読む」「書く」の指導法を開発していく必要がある。

4. 総合考察

IN-Child Record の観点から指導法を分析・開発することは、その子どもの特徴を詳細に把握し、効果的な指導を行うことにつながると考えられる。本研究では、IN-Child の指導・支援について、IN-Child Record と実践論文を対応分析してきた。ADHD 傾向の IN-Child は、ASD 傾向や SLD 傾向を併せる場合もあり、指導実践は ADHD 傾向に特化した指導がなされていないことが課題として明らかになった。これらのことからも、ADHD の特徴を考え、より効果的な指導法を開発する必要があるといえる。また、本研究では、日本国内の論文として公開されている教育実践を分析したため、今後は、国内の教育実践の資料や海外の論文を調べることで、ADHD に特化した指導法を探索する必要があろう。

文献

1) 韓昌完・太田麻美子・權偕珍(2016) 通常学級に在籍する IN-Child（Inclusive Needs Child: 包括的教育を必要とする子）Record の開発. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99.
2) 松本秀範(2014)　学校適応に困難さを抱える男児の行動観察と行動変容：学校と連携しながら行った親子合同カウンセリングの事例. 福岡県立大学心理臨床研究, 6, 119-128.
3) 吉田優英・都築繁幸(2015)　ADHD 児の学習指導に関する事例的考察, 障害者教育・福祉学研究, 11, 97-105.
4) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・權偕珍・太田麻美子・田中敦士(2017)　IN-Child Record の信頼性及び構成概念妥当性の検証―横断データを用いた分析―. *Total Rehabilitation Research*, 5, 1-14.
5) 文部科学省(2012)　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(報告).
6) Gillberg C(1998)　Hyperactivity, inattention and motor control problems: Prevalence, comorbidity and background factors. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 50, 107-117.
7) Piek JP, Pitcher TM & Hay DA(1999)　Motor coordination and kinaesthesis in boys with attention deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41, 159-165.
8) Fliers E, Rommelse N, Vermeulen SH, Altink M, Buschgens CJ, Faraone SV, Sergeant JA, Franke B & Buitelaar JK(2008)　Motor coordination problems in children and adolescents with ADHD rated by parents and teachers: effects of age and gender. *Journal of Neural Transmission*, 115(2), 211-20.
9) 澤田蘭・古賀精治・田中通義(2008)　発達性協調運動障害のある児童に対する運動指導の効果. 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 30(2), 157-170.
10) 外山紀子(2014)　心身相関的理解の現象依存性. 日本認知心理学会発表論文集, 日本認知心理学会第 12 回大会, 34.
11) 佐藤容子・佐藤正二・高山巌(1993)　攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練 ―コーチング法の使用と訓練の般化性―. 行動療法研究, 19, 13-27.
12) DuPaul GJ, Gormley MJ & Laracy SD(2013)　Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disability*. 46(1), 43-51.
13) Christina Gray & Emma A. Climie(2016)　Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder and Reading Disability: A Review of the Efficacy of Medication Treatments. *Frontiers in Psychology*, 7, 988.

分析対象資料

以下、表 2-1,2 に記載した通し番号順に分析対象資料を記す。

1). 岩永久子・綿巻徹・笹山龍太郎(2012)　読みに困難のある児童への読みの指導の実践研究. 教育実践総合センター紀要, 11, 289-298.
2). 1).と同様
3). 曽山和彦・堅田明義(2012)　発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究　－ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から－. 特殊教育学研究, 50(4), 373-382.
4). 宇田川真智子・松本秀彦(2012)　LD 傾向のある児童における算数文章題指導　－COM PASS による躓きの分析に基づく文章概念化を援助する教材を用いて－. 作大論集, 2, 249-260.
5). 冨永由紀子・池本喜代正・石川泰子・押野ゆき子・高橋里子・田島成子・青柳都己代・加藤麻未(2013)　学習障害児に対する個別学習支援の在り方に関する一考察 ―大学におけるセッション指導から―. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36, 339-346.
6). 5).と同様
7). 5).と同様
8). 5).と同様
9). 熊谷恵子(2013)　科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書. 課題番号 22531057.
10). 9).と同様
11). 関暁子・五十嵐元子・市川奈緒子(2013)　子どもに添う教材作成と学習支援の可能性 ～書字困難を抱える児童の事例から～. 白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報, 18, 15-26.
12). 浅井美紗・小平かやの・大澤眞木子(2013)　情緒的な問題を持つ attention-deficit / hyperactivity disorder の子どもに対する心理的介入の工夫について. 東京女子医科大学雑誌, 83, 臨時増刊, E415-E421.
13). 米澤好史(2013)　愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実際. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学, 63, 1-16.
14). 13).と同様
15). 長井裕美・舛地勝人(2013)　親からの虐待を受けた子ども達への動作法による支援　－心理的・生理的指標を用いたファミリーホームにおける被虐待児の行動の変容の検証－. 中村学園大学発達支援センター研究, 4, 19-32.
16). 宮本美奈子(2014)　中学校通常の学級における行動コンサルテーションを用いた発達障害のある生徒への学習指導. 教育実践研究, 24, 253-258.
17). 坂本佳菜・高浜浩二(2014)　P2-07 ADHD 児に対する 5W1H に基づいた段階的な作文指導の効果(ポスター発表 II). 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 32.
18). 松本秀範(2014)　学校適応に困難さを抱える男児の行動観察と行動変容: 学校と連携しながら行った親子合同カウンセリングの事例. 福岡県立大学心理臨床研究, 6, 119-128.

19). 吉田優英・都築繁幸(2015)　ADHD 児の学習指導に関する事例的考察，障害者教育・福祉学研究, 11, 97-105.
20). 原山明子(2015)　愛着形成に問題を抱える児童の学校生活適応への支援の在り方：子どもの特性に応じた支援方法や指導体制の工夫に取り組んだ実践を通して，教育実践研究, 25, 235-240.
21). 岡本康哉・原田唯司(2015)　子ども自身の行動の振り返りを促す生徒指導，静岡大学教育実践総合センター紀要, 23, 205-211.
22). 21).と同様
23). 21).と同様
24). 都築繁幸・兵藤義信・伊藤ゆかり・牧野忠和・牧野恒夫・水野清彦・水鳥正美・武藤敬治・長屋典子・野本宏奈・佐藤理美・白井快典(2016)　通級指導教室と通常の学級の連携による支援　－通級指導教室対象児の校外学習の指導を中心に－,障害者教育・福祉学研究, 12, 87-98.
25). 24).と同様
26). 24).と同様
27). 24).と同様
28). 東昌美・武田鉄郎(2016)　発達障害のある子どもの成長過程における教育的支援のあり方に関する実証的研究：日常生活チェックリストと身体活動量を活用して．和歌山大学教育学部紀要　教育科学, 67, 43-50.
29). 平山太市・勝二博亮(2016)　読み困難を示す ADHD 児への文章作成による言語表現の支援，茨城大学教育実践研究, 35, 193-204.
30). 早田聡宏・東晃子・中村みゆき・中西大介・西田寿美(2016)　学習障害，注意欠如・多動性障害および母子密着を背景とした長期不登校児童への入院治療：あすなろ学園での 18 カ月間の療育的かかわりと経過，児童青年精神医学とその近接領域, 57(5), 808-828.
31). 高野光司・遠田将大(2017)　小学生の親子に対するソーシャル・スキルの指導に関する事例研究，早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊, 24(2), 31-41.

ORIGINAL ARTICLE

知的障害者教育における社会生活機能の授業評価に影響を与える要因

Factors Affect Assessment of Educational Outcome about Social Function for Children with Intellectual Disabilities

矢野 夏樹 1)2) (Natsuki YANO), 太田 麻美子 1)3) (Mamiko OTA)
船越 裕輝 4) (Yuki FUNAKOSHI), 金 彦志 5)* (Eonji KIM)

1) 琉球大学教育学部
(Faculty of Education, University of the Ryukyus)
2) 東北大学大学院医学系研究科
(Graduate School of Medicine, Tohoku University)
3) 琉球大学大学院教育学研究科
(Graduate School of Education, University of the Ryukyus)
4) 沖縄県立那覇特別支援学校
(Okinawa Prefectural Naha Special Support School)
5) 宮城学院女子大学，学生相談・特別支援センター
(Disability Services Center, Miyagigakuin Women's University)

＜Key-words＞
知的障害者教育，授業成果，社会生活機能，SNEAT
(intellectual disability education, educational outcome, social functioning, SNEAT)

*責任著者：eonji0519@mgu.ac.jp（金 彦志）
Journal of Inclusive Education, 2017, 3:18-24. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 15

Revised
2017 / 8 / 6

Accepted
2017 / 8 / 16

Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

知的障害の最新の診断基準においては、従来のIQを中心とした知能指数による定義から、臨床的評価を重視した適応機能を重視した定義に変更が行われた。教育分野においても、知的障害児の教育に関して、学力よりも社会生活能力に重点をおいた教育が行われている。しかし、知的障害児の社会生活機能に関連する評価には尺度の不在や教員の専門性の不足といった課題がある。本研究では障害児の QOL 向上の観点から開発された特別支援教育成果評価尺度（Special Needs Education Assessment Tool: SNEAT）を用いて知的障害児に対する社会生活機能の授業成果を測定し、その分析を通して評価に影響を与える要因を明らかにする。また、その要因から今後知的障害児に対する社会生活機能向上ための教育活動の在り方を検討することを目的とする。結果として知的障害児に対する社会生活機能の授業成果に影響を与える要因として「子どもの学部」と教師の「通算教職経験年数」「特別支援教育経験年数」の 3 つが明らかになった。今後の研究として、教師の経験年数や専門性によらない、知的障害児の社会生活機能向上のための教育プログラムの開発が必要であろう。

Ⅰ．問題と目的

American Psychiatric Association（2013）が発行する精神障害の診断と統計マニュアル（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM）の第 5 版である DSM-5 では、知的障害（知的発達症）は、発達期に発症し、概念的、社会的、および実用的な領域における知的機能と適応機能両面の欠陥を含む障害であると定義された（米国精神医学会, 2013）。この定義は従来の知能指数 IQ を中心にしたものから、軽度～最重度の程度ごとに DSM-5 に表示された概念的領域、社会的領域、実用的領域のそれぞれで達成されるべき課題などを参考して知的障害の程度が判定されることになった。この理由は IQ の解釈に臨床的評価を加える必要があると考えられたためとされている（田巻・堀田・加藤, 2014）。これは、知的障害を単なる知能の遅れではなく、社会への適応の程度で障害とするという考え方に基づいた変更であるといえるだろう。

教育分野においても、日本の初等中等教育と知的障害教育における教育目標を統合させた堀田・玉井・多鹿（2015）らが日本における教育の目標とは、障害にかかわらず、社会生活に必要な知識・技能の習得及びそれらを実生活に生かす力が、すべての児童生徒に育成したいものであるとしている。また、知的障害児教育において学力を指標として評価することの困難さが指摘されており、学力以外の指標を用いた障害児の学習評価についての研究が求められている（小原・權・韓, 2014）。特に、知的障害に関しては、社会生活能力を評価することが重要であるという指摘（柴田, 2013）もあり、知的障害教育における社会生活能力に焦点を当てた評価に関する研究が必要であるといえる。

特別支援学校における学習評価について、基本的に小・中・高等学校における学習評価の考え方と変わらないが、実際の学習評価に当たっては、児童生徒の障害の状態等を十分理解し、児童生徒一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫が求められるとしている（文部科学省, 2011）。しかし、障害のある児童生徒の学習評価については多くの教師が困難さを感じている（野崎・川住, 2012）という報告もある。これは文部科学省が示す通り障害のある児童生徒の学習評価のためには、通常学校で求められる専門性に加え、障害に関する知識や障害特性に応じた教育的対応等といった専門性が求められるためだと考えられる。しかし、特別支援教育にかかわる教師の専門性には差があることが報告されており、本来特別支援学校の教員が本来であれば全員有しているはずの特別支援学校教諭免許状の保有率も 75.8%にとどまっている（文部科学省, 2017）。

こういった現状の中で、韓・小原・上月（2014）は特別支援教育における生活の質（Quality of Life: QOL）の観点を用いて科学的に開発された評価尺度の必要性を指摘し、特別支援教育の現場において授業成果を評価するための尺度として特別支援教育成果評価尺度（Special Needs Education Assessment Tool: SNEAT）を開発した。また、先行研究の中で尺度の信頼性・妥当性が検証されている（Kohara, Han, Zamami et al., 2014; Kohara, Han, Kwon et al., 2015）。SNEAT は特別支援教育における授業成果を子どもの「体の健康」「心の健康」「社会生活機能」の 3 つの領域で評価することのできる尺度である。柴田（2013）は、知的障害における適応行動、適応性スキルに関する標準化された有用な評価尺度が存在しないと報告しており、SNEAT は科学的にその有用性が確認された、「社会生活機能」に関する評価項目を有した唯一の尺度であるといえるだろう。

そこで、本研究ではSNEATを使用して知的障害児に対する授業成果を測定した事例の分析を通して、知的障害児に対する授業成果に影響を与える要因を明らかにすることで、知的障害児教育における今後の方向性を検討することを目的とする。

Ⅱ. 方法

1. データ収集

本研究における調査は、沖縄県内 11 か所の特別支援学校の授業担当者および宮城県内 3 か所の特別支援学校の授業担当者52名を対象に行われた。SNEATの実施にあたっては、学校長の同意を得た後に、全教員に対する説明会を実施し同意を得た教員に対して実施した。その後、SNEAT のマニュアル及び質問紙をファイリングし同意を得た教員 52 名に対してSNEATを配布した。実施期間は2014年10月から11月及び2015年6～7月、11～12月であり、SNEATを使用した授業は週1回、4週間実施した。

2. 質問紙

1) Special Needs Education Assessment Tool (SNEAT)

特別支援教育の授業成果の測定には、韓・小原・上月（2014）によって開発された「特別支援教育成果評価尺度（SNEAT）」を使用した。SNEATはQOLの観点を取り入れ、障害児に対する教育成果を客観的に測定できる尺度として設計されている。SNEAT は「体の健康」、「心の健康」、「社会生活機能」の3領域11項目で構成され、「項目の評価は5～1の5件法（5:非常に、4:かなり、3:多少は、2:少しだけ、1:ほとんどない）で行う。体の健康」及び「心の健康」が35点、「社会生活機能」が30点の合計100点である。全ての対象者は、SNEATの使用方法を熟知したうえ、授業観察直後、質問紙に記入するようにした。

2) 基本属性

SNEAT を使用する授業内容と授業対象となる子ども及び授業評価者の教師の基本属性に関するフェースシートを添付した。授業対象の子どもについては、学年（小学部、中学部、高等部）、性別について記入するようにした。一方、授業評価者の教師については、年齢、性別、通算教職経験年数（以下、通算年数）、特別支援学校の教職経験年数、特別支援学校教論免許状の有無、自立活動専門科目（以下、自活専科）の教職経験年数について記入するようにした。

3. 統計分析

全ての基本属性は、平均±標準偏差で表した。分析には、縦断データに基づいた潜在成長曲線分析にてモデルの適合度を検証した。本研究の主要な目的は、SNEAT による社会生活機能の経時的変化を検討するとともに、その変化に関連する要因を明らかにすることである。従って、4回の調査における SNEAT の社会生活機能領域の得点をもとに潜在成長曲線分析を行い、得点の変化に一定の傾向が認められるかを検討した。分析においては、基本属性に該当する全ての要因を説明変数として含めた。モデルの適合度については、カイニ乗検定値、自由度、CFI、TLI、RMSEAを用いた。CFIとTLIは0.90以上の値をとっており、値が大きいほど良いモデルである。RMSEAは0.05よりも小さければ良い適合を、0.1よりも大き

ければ悪い適合を表す。全ての分析は、SPSS23.0 for Windows 及び AMOS18.0 for Windows を用いた。

Ⅲ. 結果

1. 調査対象者の基本属性

授業対象者および授業評価者の基本属性に関して、表 1 に示す。授業対象者である子どもの基本属性をみると、小学部が最も多く、50%を占めていた。また、男児が 63.5%を占めていた。教員の基本属性をみると、女性教員が多く、61.5%を占めていた。また、特別支援学校教諭免許状保有者は少なく、17.3%しかいなかった（表 1-a, b）。

表 1-a　子ども及び教員の基本属性

子どもの基本属性 (n=52)		
学部, n(%)		
	小学部	26(50.0)
	中学部	15(28.8)
	高等部	11(21.2)
性別, n(%)		
	男児	33(63.5)
	女児	19(36.5)

表 1-b　子ども及び教員の基本属性

教員の基本属性 (n=52)		
年齢, mean±SD		40.63 ± 9.43
性別, n(%)		
	男性	20(38.5)
	女性	32(61.5)
通算教職経験年数(月), mean±SD		192.05 ± 119.81
特別支援経験年数(月), mean±SD		134.2 ± 98.77
免許保有の有無, n(%)		
	有	9(17.3)
	無	43(82.7)
自活専科経験年数, mean±SD		4.65 ± 20.61

3. 社会生活機能に関連する影響要因

社会生活機能の領域において「子ども学部」、「通算教職経験年数」、「特別支援教育経験年数」をもとに潜在成長曲線分析を行った結果、高い適合度が得られた（カイ二乗値=10.54、自由度＝9、CFI＝.998、TLI＝.995、RMSEA＝.029）（図 1）。

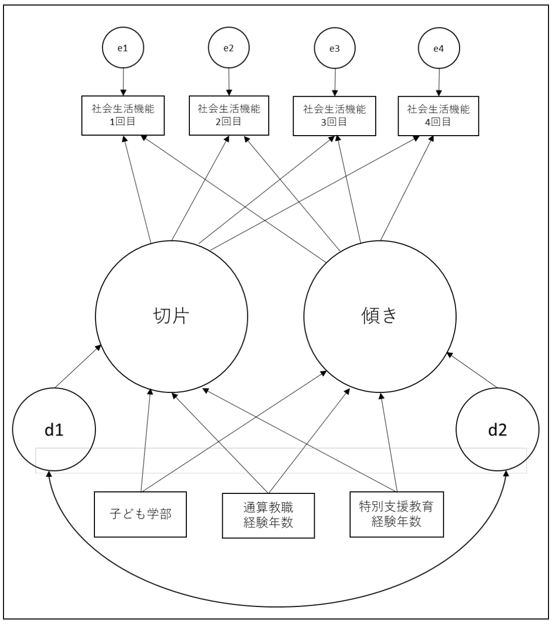


図１ 社会生活機能の潜在成長曲線を予測する変数

Ⅳ．考察

本研究では、知的障害児に対して SNEAT を実施することで、知的障害児における社会生活機能の授業成果に影響を与える要因を明らかにすることを目的とした。

結果として、知的障害児の教育成果に影響を与える要因として子どもの学部（小・中・高）と教師の通算教職経験年数、特別支援教育経験年数が明らかになった。知的障害児における社会生活機能が、学年が上がるにつれて変化することは想像に難くない。また、社会参加のためにより高学年において社会生活機能が評価されることは望ましいともいえる。石津・井澤（2011）は、進路学習の質を高めていく一方策として、就労に向けたソーシャルスキルの重要性を指摘しており、学年が上がり就労を目指す段階において社会生活機能に関する教育活動・評価に焦点を当てることが重要であるといえよう。教師の通算教職経験年数と特別支援教育経験年数が知的障害児に対する社会生活機能の教育成果の評価に影響を与えるという結果について、特別支援教育における子どもの学習評価は小中高等学校での子どもの学習評価の考え方に加え、子どもの障害に関する専門性が必要とされるという文部科学省（2011）の指摘の通りの結果であると考えられる。しかし、実際の教育現場においては教師の専門性には差がみられ、教職経験の少ない教師が担任教員となることも少なくない。また、本研究における調査結果においても、特別支援学校教諭免許を有している教員は全体の 17%と少なく、本来であれば免許を有していることが必要とされる特別支援学校の教員においても専門性を担保する免許保有率の低さが明らかになっている。こういった中で、知的障害児に対する社会生活機能の教育成果の評価が教師の教職経験に左右される現状は今後検討しなくてはならない課題であるといえるだろう。

DSM-5 の改訂にみられるように、知的障害児の適応行動や社会生活機能は障害の程度を決める程の重要な能力として注目を集めている。しかし、知的障害児を教育する特別支援教育においては、教育・評価が教師の教職経験に依存している現状が明らかになった。特別支援

教育においては自立活動を中心として障害児の自立と社会参加を促進するための教育活動を提供している。その中で教師の専門性や教職経験によらず、知的障害児の社会生活機能を向上することのできるような教育プログラムや指導法の開発が必要となるだろう。また、本研究において子どもの学部が知的障害児の社会生活機能の評価に影響を与えることが明らかになっている。子どもの学部によって社会生活機能の評価が変化するということは、学部ごとに異なる教育や評価が必要となる可能性があることを示唆している。このことからも、知的障害児の社会生活機能を向上させる教育は、高等部における就労に備えた教育活動に限らず、子どもの学部に合わせ低学年の時点から体系的に提供される必要があるといえる。

本研究においては、SNEAT の評価データから知的障害児の社会生活機能の評価に影響を与える要因を検討したが、具体的な教育活動と教育成果の関連性までは明らかにできていない。また、本研究によって明らかになった、「子ども学部」「通算教職経験年数」「特別支援教育経験年数」の 3 つの要因が社会生活機能の評価に具体的にどのような影響を与えるかという検討は行えなかった。今後の課題として、知的障害児の社会生活機能を向上させることのできる教育プログラムを教師の専門性や教職経験によらない形で開発し、検討することが必要であろう。

文献

1) American Psychiatric Association(2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth edition*. American Psychiatric Publishing.
2) 田巻義孝・堀田千絵・加藤美朗(2013) 知的障害、自閉性障害と DSM-5. 人間環境学研究, 12(2), 153-159.
3) 堀田千絵・玉井良忠・多鹿秀継(2014) 特別支援教育の動向を踏まえた知的障害教育における指導法の基本原理 —効果的な学習環境をデザインする視点から—, 人間環境学研究, 13(2), 169-175.
4) 小原愛子・權偕珍・韓昌完(2014) 病弱児への教育的対応とその教育成果検証ツールとしての健康関連 QOL の活用可能性について. *Asian Journal of Human Services*, 6, 59-71.
5) 文部科学省(2017) 平成 28 年度特別支援学校教員の特別支援学校 教論等免許状保有状況等調査結果の概要.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/05/31/1386391_1.pdf（最終閲覧. 2017.4.30）
6) 柴田長生(2013) 知的障害児における社会生活能力の評価について 1 —社会生活能力目安表による評価の意義と妥当性について—. 臨床心理学部研究報告, 6, 13-37.
7) 文部科学省(2011) 児童生徒の学習評価の在り方について(報告).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm （最終閲覧 2017.5.7）
8) 野崎義和・川住隆一(2012) 「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さと背景. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60(2), 225-241.
9) 韓昌完・小原愛子・上月正博(2014) 特別支援教育成果評価(SNEAT)の開発. *Asian Journal of Human Services*, 7, 125-134.

10) Aiko KOHARA, Changwan HAN, Eriko ZAMAMI & Masahiro KOHZUKI(2014) The Development of the Special Needs Education Assessment Tool (SNEAT) to Evaluate the Educational Outcome of Special Needs Education: Centering on the Content Validity Verification, *Asian Journal of Human Services*, 7, 60-71.
11) Kohara A, Han CW, Kwon HJ & Kohzuki M(2015) Validity of the Special Needs Education Assessment Tool(SNEAT), a Newly Developed Scale for Children with Disabilities. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 237(3), 241-248.
12) 石津乃宣・井澤信三(2011) 知的障害特別支援学校高等学部での進路学習におけるソーシャルスキル・トレーニングの効果の検討. 特殊教育学研究, 49(2), 203-213.

ORIGINAL ARTICLE

聴覚障害教育における教員の専門性の認識に関する調査研究

―教育課程や指導法、障害特性や心理に関する専門性に焦点を当てて―

Research on Recognition of Teacher's Expertise in Hearing Impairment Education: Focus on Expertise Such as Curriculum, Teaching Method and Characteristics and Psychology

森 浩平 1) (Kohei MORI), 陳 麗婷 2) (Liting CHEN),
小田切 岳士 3) (Takeshi ODAGIRI), 橋本 美夕 4) (Miyu HASHIMOTO),
田中 敦士 5) (Atsushi TANAKA)

1) 三重大学学生総合支援センター障がい学生支援室
(Accessibility & Communication Support office, Center for Student Support, Mie University)
2) 上智社会福祉専門学校
(Sophia School of Social Welfare)
3) 神田東クリニック／MPS センター
(Kanda-Higashi Clinic, MPS Center)
4) 三重大学大学院教育学研究科
(Graduate School of Education, Mie University)
5) 琉球大学教育学部
(Faculty of Education, University of the Ryukyus)

＜Key-words＞
聴覚障害教育，専門性，教育課程，指導法， 心理
(hearing impairment education, expertise, teaching method, psychology)

kohei.mori@mie-u.ac.jp（森 浩平）

Journal of Inclusive Education, 2017, 3:25-37. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 31
Revised
2017 / 8 / 15
Accepted
2017 / 8 / 18
Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

現在の聴覚障害教育は、医療の発展を背景に障害の重度・多様化が進み、幼児児童生徒の実態も大きく変化している。また、聾学校に勤務する教員としての役割に加え、小・中学校等の教員への支援や通常学級等に在籍する幼児児童生徒に対する指導・支援といったセンター的機能も果たさなければならず、研修や研究等による幅広く高い専門性の習得が求められている。そこで本研究は、A 県内の聾学校教員に質問紙調査を行い、聴覚障害教育に関する専門性の実態を明らかにし、今後必要な教育や研修等のあり方について検討することを目的とした。今回の調査により、聴覚障害教育に関する専門性について、年齢や経験で身につくだけではなく、免許保有の有無が興味・関心や能力特性の把握、理解力に即した指導等の専門性に関連があることが示唆された。

Ⅰ．問題と目的

1. 特別支援学校教員に求められる専門性

今日、発達障害の理解や医療の進歩等により、これまで大まかにしか分類されてこなかった障害の重度化・重複化、多様化が進んでいる。加えて、平成 18（2006）年の学校教育法の改正によって、障害の種類や程度に応じて特別な場で手厚い教育を行うことに重点が置かれた「特殊教育」から、障害のある子ども一人ひとりの教育ニーズに応じた支援を行うことに重点が置かれる「特別支援教育」への転換がなされた。このような背景から、障害教育の現場ではより多様な教育上のニーズに対応していくこと、それらのニーズに対応できる能力のある人材を育成していくことが必要とされるようになった。

それでは、どのような能力があればこれらのニーズに応えることができるのだろうか。特別支援学校教員に求められる専門性について、文部科学省が平成 19（2007）年 4 月に教育職員免許改正を実施した際に、「5 つの障害種別に共通する専門性」「それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害の幼児児童生徒の心理・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力」「特別支援学校の教員がセンター的機能を果たすために必要な知識や技能を有すること」の 3 点であることを示している。また、同年文部科学省（2007）により「特別支援教育の推進について（通知）」が通達されており、その中では「特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。また、教員は、一定の研修を修了した後でも、より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めること」とされている。

なお、「通常学級の教員の多くは、特別支援教育についての専門性を持ち合わせていない」（櫻井・佐久間，2007）とも言われており、特別支援学校での業務だけでなく、通常学級の教員に向けての指導・支援も行っていく必要性があると考えられる。

このように、幼児児童生徒の障害の重複化や実態の変化に応じて求められる教育ニーズは多種多様化し、現代の特別支援学校教員にはこれまで以上に幅広い専門性が要求されているといえる。

2. 聴覚障害教育に求められる専門性

1）聴覚障害教育の歴史

公教育の歴史において、最初期の重度聴覚障害児の教育の場は聾唖学校であったが、昭和 23（1948）年の義務制実施後に聾学校が設けられることとなった。その後、特殊学級の一つとして難聴学が設置され、聴覚障害の程度・状態に応じた教育が行われてきた。さらに、改正学校教育法の施行によって、従来の盲・聾・養護学校は特別支援学校となり、校名変更や複数障害への対応が進んでいった。また、教育職員免許法の一部改正により、盲学校・聾学校・養護学校ごとの教員免許状を特別支援学校の教員免許状とした。

聾学校小学部・中学部における教育課程は、教育基本法、学校教育法などの法令に加え、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を基準として編成されている。特別支援学校小学部・学習指導要領第一章二節教育課程の編成においては、その障害の状態及び発達の段階や特性並びに地域や学校の実態を十分考慮することとされている。早期教育の成果により、乳

幼児期から高等部までの一貫した教育の実施と充実が求められており幼稚部段階から小学部における言語や基礎的内容の充実した教育を展開しなければならない。

2）聴覚障害教育における専門性

特に聴覚障害教育において求められる専門性として、「聾学校における専門性を高めるための教員研修用テキスト改訂版」（全国聾学校長会，2011）では、聾学校における専門性の中心を、「聴覚を活用することに関する専門性」「コミュニケーションやことばを育てる専門性」「障害の特性を考慮した適切な方法による教科指導の専門性」「障害認識を踏まえ、たくましく生きるチカラを育てる専門性」「母親への援助と指導、家庭や外部機関との連絡・連携・調整に係る専門性」にあるとされている。

専門性についてより個別具体的に考えたとき、特に「コミュニケーションに関する専門性」の必要性は大きいと考えられる。聴覚障害教育のコミュニケーション手段については、手話と筆談から口話法も普及し現在では視覚的コミュニケーション手段も併用しながら多様な方法が使われている。また、聴覚障害児において補聴器や手話は大切なコミュニケーションツールである。聾学校に着任する教員はその仕組みや配慮事項を正しく理解して子どもと接しなければならない。さらに、コミュニケーション手段の選択・活用は、教科指導においても重要視されるものである。中でも書き言葉の習得（特に、読みの指導）が教科指導の前提であることから、小学部低学年での指導が重要となり、発問や板書、教材作成等を含めた指導法の検討が教員には求められる。

コミュニケーションという個別への視点とは別に、聴覚障害教育の場が帯びやすい特性を考慮しつつ指導にあたることも重要な専門性の一つである。このような特性として、根本（2007）は、聾学校に在籍する児童の数は次第に減少しており、１学級の構成員が１人あるいは数人というところが大部分であることから、友人関係が固定される、競争心や協調心が生まれにくい、学習が児童の能力レベルに止まってしまって高められない、学校にいる時間の多くが教員と児童の１対１になり息が詰まる、伸び伸びとした子どもらしさや社会性が育たない、などといったものがあると述べている。

また、このような聴覚障害教育の場を取り巻く状況としては、特殊教育から特別支援教育への移行後、聴覚障害教育における専門性の中に「センター的機能」が新たに示された。これにより、聴覚障害教育に携わる教員は、聾学校に在籍する幼児児童生徒に対しての指導・支援だけではなく、通常の学校に在籍する聴覚障害教育を必要としている幼児児童生徒に対しての指導・支援も求められるようになった。しかし現状は、免許状の保有率も十分でなく、人事異動等の問題で聴覚障害教育の専門性を確保することが難しい状況と考えられる。

さらに、教育現場だけでなく、聴覚障害そのものについての知識・理解を深めることも必須であろう。現在、科学技術の発達により、補聴器の性能向上だけでなく聞こえが正常かどうかをみる新生児聴覚スクリーニング検査や、人工内耳の施術などが行われている。このような技術が普及することで、早期発見・早期対応を実施できるようになったことは大きな進歩であるといえるが、庄司（2014）は、このような技術によって近年の難聴乳幼児の補聴器装用をめぐる動きに急激な目覚ましい変化が起きており、障害受容の初期段階にいる保護者に対して提供すべき情報は非常に多岐に渡るとしている。宍戸（2005）も課題として、聴覚障害があると分かった後、子どもに対して保護者の適切な対応を促す上での様々なサポート体制の整備の必要性を挙げている。学校の行う教育支援と、障害児本人やその保護者の求め

るものとの間にはギャップがある場合もあると言われており（岩田，2007）、教員は、幅広い知識・技能を身につけ、幼児児童生徒一人ひとりに合った、具体的な指導内容・方法等で授業を展開していく力が求められる。

3. 本研究の目的

上記で述べてきたように、現場教員は多種多様で高度な専門性を求められているが、専門性の現状や、維持・向上の困難や不安、またその課題に関する研究はこれまでに見られない。よって本研究では、A 県内の聾学校の全教員に質問紙調査を行い、聴覚障害教育に関する専門性の現状を明らかにし、今後必要な教育や研修等のあり方について検討を行うことを目的とした。

Ⅱ．方法

1. 調査対象

20XX 年 8 月～9 月にかけて、A 県内の聾学校に勤務している全ての教職員 55 名（臨任・養護教諭・栄養教諭・寄宿舎指導員を含む）を調査の対象とした。

2. 手続き

本調査は A 県立 B 聾学校において、校長からの依頼に基づいて実施した。校内研修の時間内に調査の趣旨説明を行い、プライバシーへの配慮をしたうえで調査票を 55 名へ配布した。調査への参加は、各教員の自由意思によることを説明した。その後 1 ヶ月間の調査期間を設け、9 月末日に回収を行った。また後日、質問紙調査の分析結果のうち、全体傾向についての概要を A 県立 B 聾学校へ報告した。

3.　調査内容

（1）回答者の属性（年齢、性別、雇用形態、教員免許状の種類、聾学校での通算教職年数）

（2）聴覚障害教育に必要とされる専門性（「聾学校における専門性を高めるための教員研修用テキスト改訂版」全国聾学校長会（2011））において作成された専門性のチェックリスト全 32 項目をそのまま用い、 7 段階（1.全く知らない 2.ほとんど知らない 3.あまり知らない 4.どちらともいえない 5.少し知っている 6.知っている 7.十分知っている、または、1.全くできない 2.ほとんどできない 3.あまりできない 4.どちらともいえない 5.少しできる 6.できる 7.十分できる）で得点化した。得点が 1 に近づくほど専門性が低く、7 に近づくほど専門性が高いこととした。また、32 項目はＡ～Ｋの 11 要素に分けられ、それぞれ専門性の分野によって評価した。

4.　調査回答状況

調査質問紙調査の回収率は 55 名中 55 名（100％）であった。内訳は男性 19 名、女性 35 名、未回答 1 名であった。回答者の属性を表 1 に示した。

表 1　回答者の属性

	平均	標準偏差	最小	最大	n
年齢	41.2	8.6	25	61	51
聾学校での通算教職経験年数	48.4 ヶ月 （約 4 年）	40.3	6 ヶ月	192 ヶ月 （16 年）	52

性別	男性 19 名 （35.2%）	女性 35 名 （64.8%）	
雇用形態	本務 44 名 （80.0%）	臨任 11 名 （20.0%）	非常勤 （0.0%）
特別支援学校教諭免許状の保有状況	特別支援学校教諭免許状保有 30 名 （55.5%）	特別支援学校教諭免許状無 24 名 （44.4%）	

Ⅲ．結果

専門性に関する各質問項目と、雇用形態（表 2）、聾学校通算年数（表 3）、聴覚障害領域免許状保有の有無（表 4）をクロス集計し、それぞれの関連について検討するため *t* 検定を行った。

雇用形態については「本務」または「臨時」、聾学校経験年数については平均である 4 年を基準とし「４年未満」と「４年以上」、聴覚障害領域免許状については「有」または「無」に分けて検定を行った。結果は下記のとおりである。

表 2　雇用形態別の専門性評価得点

内容	本務 $n=42$	臨時 $n=11$	*P* 値
	平均値±標準偏差		
聴覚障害についての理解			
①障害･聴覚障害について（聴覚障害が及ぼす二次的症状、聴力障害の程度）	5.29±0.84	4.60±1.27	*n.s.*
②生理学・医学・心理学・言語学・音声学に関する知識理解について（言語障害との違い、伝音・感覚性障害、内因・外因性、人工内耳やリハビリについて）	5.17±0.91	4.50±1.18	*n.s.*
③聴覚障害者の教育や社会参加の達成について（歴史・文化・人権、社会動向、福祉制度、教育制度など）	5.15±1.04	4.27±1.49	†
言語指導の基礎知識と指導			
④聴覚障害についての基礎的な知識を持っている（耳の生理・異常、難聴の分類や音の認知過程、聴力レベル）	5.20±0.72	4.64±1.12	*n.s.*
⑤一般的な言語発達の道筋を理解している（言語習得の過程、言語的知的発達・社会性・人格の形成面の発達）	4.98±0.95	4.82±0.98	*n.s.*
⑥言語指導体系の形成とその指導展開ができる（言葉の意味付け、口声模倣力、心とことばの連動、5W1H、発音の明瞭化、物的・人的言語環境の設定、話す意欲・相互関係の配慮）	4.54±1.27	3.82±1.33	*n.s.*
⑦文型の系統的な指導ができる（程度に応じた文理解・文構成の指導、書き言葉の文型指導、話しことば［話型］）	4.57±1.18	4.46±0.82	*n.s.*

補聴器の管理と聴覚活用			
⑧聴力測定や聴覚管理ができる（聴力測定の知識技能、人工内耳の知識、状況に応じた医師や保護者との連携）	4.30±1.38	3.46±1.44	*n.s.*
⑨補聴器の知識があり、補聴器のフィッティングができる（種類・性能・特徴、しくみ・留意点、トラブル対応）	3.18±1.43	3.46±1.37	*n.s.*
⑩聴覚学習の方法がわかり、指導できる（集団補聴システム、聴覚活用を図る指導、聴覚活用への適切な評価）	3.85±1.29	3.46±1.44	*n.s.*
読話・発語の指導			
⑪望ましい言語環境の設定ができる(習得と理解に対する実態把握、意欲的に学ぶ雰囲気作り、教材準備)	5.10±0.86	4.46±0.82	*n.s.*
⑫言語指導の基本的な知識や方法を身につけている（発音発語指導、構音器官の理解・発音誘導の教材、弁別能力向上、語音の認知）	3.79±1.32	2.73±1.01	**
⑬口声模倣に関する知識と技能を身につけている（口声模倣への意欲向上の指導、ことばの意味内容の理解の指導、鏡などの教材の使用、自分の力で話すまでの指導）	3.88±1.40	3.36±1.36	*n.s.*
⑭読話・発語指導に関する知識と技能を身につけている（読話・発語が表裏一体であることとその指導、読話の条件と実践、読話力を高める指導）	3.68±1.40	3.09±1.58	*n.s.*
自立活動の内容と具体的な指導法			
⑮自立活動の目標、指導内容、方法について理解している（ICF との関連付け、個別の指導計画の作成と活用）	4.98±0.84	5.09±1.22	*n.s.*
⑯子どもの実態に即した適切な指導ができる（傾聴態度や聞く意欲への指導、残存聴力の活用、音声の生理病理）	4.69±0.92	4.46±1.21	*n.s.*
⑰障害による困難の改善・克服を図ることができる（障害の認識や受容、生活習慣・ルール・マナー、人間としての具体的な生き方、病院や施設等の専門機関との連携）	5.21±0.81	4.55±1.13	†
種々のコミュニケーションの理解と指導			
⑱種々のコミュニケーションについて理解している（コミュニケーション手段、日本手話・日本語対応手話）	5.29±0.86	4.46±1.57	*n.s.*
⑲種々のコミュニケーションに関する指導ができる（子どもの発信内容の理解、手話・指文字、読話・発語、発達・障害の程度に応じた指導）	4.98±0.95	4.36±1.43	*n.s.*
教科指導の方法			
⑳発達と指導教材を関連付けた指導方針・指導計画を立てることができる（教材の精選、指導方針に応じた計画）	5.05±1.01	4.64±1.03	*n.s.*
㉑教科の内容や指導に関する専門的な知識を持っている（理解しやすい教材作り、一斉指導上での個別配慮、言語概念の形成・思考力の向上、実態に応じた指導、適切な評価）	5.14±0.90	4.18±1.25	*
㉒教科指導の中で適切に、自立活動的な配慮ができる（聴力レベル・聴力型、個々の実態、ことばの受容力・表現力の向上、重複障害への適切な指導）	4.93±1.07	4.09±1.30	†
読解力・読書力・作文力・構文力の指導			
㉓児童生徒の理解力に則した文章提示ができる（発達、読みに対する興味・関心の向上、語句や文と絵や実物の結びつけ・動作化、読解能力、読書環境の整備、図書館利用等の指導）	5.02±1.02	4.46±0.69	*
㉔発達に応じた作文や構文の指導ができる（話し言葉の文章化、表現の工夫・文構成、日記・記録・手紙、環境や実践の場の設定）	4.95±1.06	4.82±0.98	*n.s.*
進路・就職教育の指導			
㉕興味・関心や特性、能力の把握について（生徒の進路についての基礎的知識、適正・能力把握・進路希望）	5.15±0.91	4.91±0.83	*n.s.*
㉖職業教育に関する知識、指導について（職業観・労働感の育成、機関・事業所・作業所・施設との連携）	4.81±1.01	4.73±0.79	*n.s.*
㉗卒業生の進路状況、就学状況について（実態に応じた進路情報、一貫した年間指導計画の作成、就職後のフォロー・情報収集、離職・中途退学の原因把握）	4.40±1.11	4.27±1.01	*n.s.*

発達過程と聴覚障害者の把握			
㉘発達過程の理解、発達診断について（聴力検査・発達検査・言語性検査・動作性知能テストの理解と活用）	4.39±0.89	3.64±1.29	†
㉙観察を通じて興味、関心や能力特性の把握について（障害の状況や行動特性を把握する方法の理解、観察の視点を定めた実態把握）	4.93±0.99	4.64±1.03	*n.s.*
㉚発達のつまずきや偏りについて（早期発見と早期教育の考えに基づいた教育方法、情報不足・知識の偏りなど実態に基づいた適切な指導）	4.68±1.08	4.64±1.03	*n.s.*
重複児への指導			
㉛併せ有する障害の状況の把握について（個別の指導計画の作成と活用、情報収集の重要性と方法の理解、医学・心理学上の基礎的知識、重複障害の発達・病理・行動特性）	4.61±1.12	4.64±0.81	*n.s.*
㉜発達段階に応じた適切な指導について（障害を考慮した教育課程・指導計画の作成、指導形態・教材の工夫、実態に応じたコミュニケーション手段の指導）	5.10±0.66	4.82±0.87	*n.s.*

** p<0.01, * p<0.05, † p<0.1

表 3　聾学校通算年数別の専門性評価得点

内容	聾学校通算 4 年未満 n=27	聾学校通算 4 年以上 n=25	P 値
	平均値±標準偏差		
聴覚障害についての理解			
①障害･聴覚障害について（聴覚障害が及ぼす二次的症状、聴力障害の程度）	4.68±1.07	5.60±0.58	**
②生理学・医学・心理学・言語学・音声学に関する知識理解について（言語障害との違い、伝音・感覚性障害、内因・外因性、人工内耳やリハビリについて）	4.81±1.06	5.25±0.90	*n.s.*
③聴覚障害者の教育や社会参加の達成について（歴史・文化・人権、社会動向、福祉制度、教育制度など）	4.56±1.25	5.38±0.97	*
言語指導の基礎知識と指導			
④聴覚障害についての基礎的な知識を持っている（耳の生理・異常、難聴の分類や音の認知過程、聴力レベル）	4.73±0.92	5.40±0.58	*
⑤一般的な言語発達の道筋を理解している（言語習得の過程、言語的知的発達・社会性・人格の形成面の発達）	4.82±0.88	5.04±1.02	*n.s.*
⑥言語指導体系の形成とその指導展開ができる（言葉の意味付け、口声模倣力、心とことばの連動、5W1H、発音の明瞭化、物的・人的言語環境の設定、話す意欲・相互関係の配慮）	4.22±1.05	4.50±1.53	*n.s.*
⑦文型の系統的な指導ができる（程度に応じた文理解・文構成の指導、書き言葉の文型指導、話しことば［話型］）	4.41±1.01	4.68±1.22	*n.s.*
補聴器の管理と聴覚活用			
⑧聴力測定や聴覚管理ができる（聴力測定の知識技能、人工内耳の知識、状況に応じた医師や保護者との連携）	3.62±1.42	4.67±1.27	**
⑨補聴器の知識があり、補聴器のフィッティングができる（種類・性能・特徴、しくみ・留意点、トラブル対応）	3.07±1.33	3.44±1.53	*n.s.*
⑩聴覚学習の方法がわかり、指導できる（集団補聴システム、聴覚活用を図る指導、聴覚活用への適切な評価）	3.56±1.40	3.96±1.22	*n.s.*
読話・発語の指導			
⑪望ましい言語環境の設定ができる(習得と理解に対する実態把握、意欲的に学ぶ雰囲気作り、教材準備)	4.73±0.96	5.20±0.76	†
⑫言語指導の基本的な知識や方法を身につけている（発音発語指導、構音器官の理解・発音誘導の教材、弁別能力向上、語音の認知）	3.56±1.16	3.52±1.50	*n.s.*
⑬口声模倣に関する知識と技能を身につけている（口声模倣への意欲向上の指導、ことばの意味内容の理解の指導、鏡などの教材の使用、自分の力で話すまでの指導）	3.96±1.29	3.50±1.50	*n.s.*

⑭読話・発語指導に関する知識と技能を身につけている（読話・発語が表裏一体であることとその指導、読話の条件と実践、読話力を高める指導）	3.56±1.34	3.54±1.62	*n.s.*
自立活動の内容と具体的な指導法			
⑮自立活動の目標、指導内容、方法について理解している（ICF との関連付け、個別の指導計画の作成と活用）	5.07±0.96	4.92±0.91	*n.s.*
⑯子どもの実態に即した適切な指導ができる（傾聴態度や聞く意欲への指導、残存聴力の活用、音声の生理病理）	4.68±0.92	4.60±1.08	*n.s.*
⑰障害による困難の改善・克服を図ることができる（障害の認識や受容、生活習慣・ルール・マナー、人間としての具体的な生き方、病院や施設等の専門機関との連携）	4.89±0.97	5.28±0.84	*n.s.*
種々のコミュニケーションの理解と指導			
⑱種々のコミュニケーションについて理解している（コミュニケーション手段、日本手話・日本語対応手話）	4.63±1.18	5.60±0.71	**
⑲種々のコミュニケーションに関する指導ができる（子どもの発信内容の理解、手話・指文字、読話・発語、発達・障害の程度に応じた指導）	4.56±1.05	5.12±1.05	†
教科指導の方法			
⑳発達と指導教材を関連付けた指導方針・指導計画を立てることができる（教材の精選、指導方針に応じた計画）	4.93±0.96	5.00±1.12	*n.s.*
㉑教科の内容や指導に関する専門的な知識を持っている（理解しやすい教材作り、一斉指導上での個別配慮、言語概念の形成・思考力の向上、実態に応じた指導、適切な評価）	4.63±1.18	5.32±0.75	*
㉒教科指導の中で適切に、自立活動的な配慮ができる（聴力レベル・聴力型、個々の実態、ことばの受容力・表現力の向上、重複障害への適切な指導）	4.56±1.16	4.96±1.17	*n.s.*
読解力・読書力・作文力・構文力の指導			
㉓児童生徒の理解力に則した文章提示ができる（発達、読みに対する興味・関心の向上、語句や文と絵や実物の結びつけ・動作化、読解能力、読書環境の整備、図書館利用等の指導）	4.82±0.74	5.00±1.23	*n.s.*
㉔発達に応じた作文や構文の指導ができる（話し言葉の文章化、表現の工夫・文構成、日記・記録・手紙、環境や実践の場の設定）	5.00±0.83	4.84±1.25	*n.s.*
進路・就職教育の指導			
㉕興味・関心や特性、能力の把握について（生徒の進路についての基礎的知識、適正・能力把握・進路希望）、	4.78±0.85	5.46±0.83	**
㉖職業教育に関する知識、指導について（職業観・労働感の育成、機関・事業所・作業所・施設との連携）	4.52±0.94	5.13±0.90	*
㉗卒業生の進路状況、就学状況について（実態に応じた進路情報、一貫した年間指導計画の作成、就職後のフォロー・情報収集、離職・中途退学の原因把握）	4.00±0.92	4.83±1.11	**
発達過程と聴覚障害者の把握			
㉘発達過程の理解、発達診断について（聴力検査・発達検査・言語性検査・動作性知能テストの理解と活用）	4.00±1.18	4.46±0.78	*n.s.*
㉙観察を通じて興味、関心や能力特性の把握について（障害の状況や行動特性を把握する方法の理解、観察の視点を定めた実態把握）	4.70±0.99	5.04±1.00	*n.s.*
㉚発達のつまずきや偏りについて（早期発見と早期教育の考えに基づいた教育方法、情報不足・知識の偏りなど実態に基づいた適切な指導）	4.63±0.97	4.71±1.20	*n.s.*
重複児への指導			
㉛併せ有する障害の状況の把握について（個別の指導計画の作成と活用、情報収集の重要性と方法の理解、医学・心理学上の基礎的知識、重複障害の発達・病理・行動特性）	4.56±0.93	4.67±1.20	*n.s.*
㉜発達段階に応じた適切な指導について（障害を考慮した教育課程・指導計画の作成、指導形態・教材の工夫、実態に応じたコミュニケーション手段の指導）	5.00±0.73	5.08±0.70	*n.s.*

** p<0.01, * p<0.05, † p<0.1

表 4　聴覚領域免許状保有の有無別の専門性評価得点

内容	聴覚障害領域 免許有 *n*＝13	聴覚障害領域 免許無 *n*=40	*P* 値
	平均値±標準偏差		
聴覚障害についての理解			
①障害･聴覚障害について（聴覚障害が及ぼす二次的症状、聴力障害の程度）	5.69±0.48	4.95±1.01	**
②生理学・医学・心理学・言語学・音声学に関する知識理解について（言語障害との違い、伝音・感覚性障害、内因・外因性、人工内耳やリハビリについて）	5.46±0.66	4.87±1.04	*
③聴覚障害者の教育や社会参加の達成について（歴史・文化・人権、社会動向、福祉制度、教育制度など）	5.31±0.86	4.84±1.29	*n.s.*
言語指導の基礎知識と指導			
④聴覚障害についての基礎的な知識を持っている（耳の生理・異常、難聴の分類や音の認知過程、聴力レベル）	5.54±0.66	4.92±0.85	*
⑤一般的な言語発達の道筋を理解している（言語習得の過程、言語的知的発達・社会性・人格の形成面の発達）	5.15±0.80	4.87±1.01	*n.s.*
⑥言語指導体系の形成とその指導展開ができる（言葉の意味付け、口声模倣力、心とことばの連動、5W1H、発音の明瞭化、物的・人的言語環境の設定、話す意欲・相互関係の配慮）	4.92±0.86	4.18±1.39	*
⑦文型の系統的な指導ができる（程度に応じた文理解・文構成の指導、書き言葉の文型指導、話しことば［話型］）	4.92±1.04	4.41±1.12	*n.s.*
補聴器の管理と聴覚活用			
⑧聴力測定や聴覚管理ができる（聴力測定の知識技能、人工内耳の知識、状況に応じた医師や保護者との連携）	4.92±0.77	3.89±1.49	**
⑨補聴器の知識があり、補聴器のフィッティングができる（種類・性能・特徴、しくみ・留意点、トラブル対応）	4.25±1.06	2.95±1.37	**
⑩聴覚学習の方法がわかり、指導できる（集団補聴システム、聴覚活用を図る指導、聴覚活用への適切な評価）	4.42±1.00	3.56±1.35	*
読話・発語の指導			
⑪望ましい言語環境の設定ができる(習得と理解に対する実態把握、意欲的に学ぶ雰囲気作り、教材準備)	5.31±0.86	4.84±0.89	*n.s.*
⑫言語指導の基本的な知識や方法を身につけている（発音発語指導、構音器官の理解・発音誘導の教材、弁別能力向上、語音の認知）	4.54±0.97	3.23±1.29	**
⑬口声模倣に関する知識と技能を身につけている（口声模倣への意欲向上の指導、ことばの意味内容の理解の指導、鏡などの教材の使用、自分の力で話すまでの指導）	4.46±0.66	3.53±1.52	**
⑭読話・発語指導に関する知識と技能を身につけている（読話・発語が表裏一体であることとその指導、読話の条件と実践、読話力を高める指導）	4.62±0.65	3.18±1.49	**
自立活動の内容と具体的な指導法			
⑮自立活動の目標、指導内容、方法について理解している（ICF との関連付け、個別の指導計画の作成と活用）	4.77±0.73	5.05±0.97	*n.s.*
⑯子どもの実態に即した適切な指導ができる（傾聴態度や聞く意欲への指導、残存聴力の活用、音声の生理病理）	4.85±0.56	4.59±1.09	*n.s.*
⑰障害による困難の改善・克服を図ることができる（障害の認識や受容、生活習慣・ルール・マナー、人間としての具体的な生き方、病院や施設等の専門機関との連携）	5.23±0.73	5.00±0.97	*n.s.*
種々のコミュニケーションの理解と指導			
⑱種々のコミュニケーションについて理解している（コミュニケーション手段、日本手話・日本語対応手話）	5.23±0.60	5.05±1.21	*n.s.*
⑲種々のコミュニケーションに関する指導ができる（子どもの発信内容の理解、手話・指文字、読話・発語、発達・障害の程度に応じた指導）	5.08±0.76	4.74±1.16	*n.s.*

教科指導の方法			
⑳発達と指導教材を関連付けた指導方針・指導計画を立てることができる（教材の精選、指導方針に応じた計画）	5.15±0.80	4.92±1.09	*n.s.*
㉑教科の内容や指導に関する専門的な知識を持っている（理解しやすい教材作り、一斉指導上での個別配慮、言語概念の形成・思考力の向上、実態に応じた指導、適切な評価）	5.23±0.73	4.87±1.13	*n.s.*
㉒教科指導の中で適切に、自立活動的な配慮ができる（聴力レベル・聴力型、個々の実態、ことばの受容力・表現力の向上、重複障害への適切な指導）	5.39±0.65	4.56±1.23	*
読解力・読書力・作文力・構文力の指導			
㉓児童生徒の理解力に則した文章提示ができる（発達、読みに対する興味・関心の向上、語句や文と絵や実物の結びつけ・動作化、読解能力、読書環境の整備、図書館利用等の指導）	5.39±0.77	4.74±1.02	*
㉔発達に応じた作文や構文の指導ができる（話し言葉の文章化、表現の工夫・文構成、日記・記録・手紙、環境や実践の場の設定）	5.23±0.60	4.82±1.14	*n.s.*
進路・就職教育の指導			
㉕興味・関心や特性、能力の把握について（生徒の進路についての基礎的知識、適正・能力把握・進路希望）	5.15±0.80	5.11±0.92	*n.s.*
㉖職業教育に関する知識、指導について（職業観・労働感の育成、機関・事業所・作業所・施設との連携）	4.85±0.99	4.76±0.97	*n.s.*
㉗卒業生の進路状況、就学状況について（実態に応じた進路情報、一貫した年間指導計画の作成、就職後のフォロー・情報収集、離職・中途退学の原因把握）	4.54±1.05	4.32±1.11	*n.s.*
発達過程と聴覚障害者の把握			
㉘発達過程の理解、発達診断について（聴力検査・発達検査・言語性検査・動作性知能テストの理解と活用）	4.77±0.60	4.08±1.08	**
㉙観察を通じて興味、関心や能力特性の把握について（障害の状況や行動特性を把握する方法の理解、観察の視点を定めた実態把握）	5.08±0.86	4.81±1.04	*n.s.*
㉚発達のつまずきや偏りについて（早期発見と早期教育の考えに基づいた教育方法、情報不足・知識の偏りなど実態に基づいた適切な指導）	4.77±1.01	4.66±1.10	*n.s.*
重複児への指導			
㉛併せ有する障害の状況の把握について（個別の指導計画の作成と活用、情報収集の重要性と方法の理解、医学・心理学上の基礎的知識、重複障害の発達・病理・行動特性）	4.62±1.12	4.63±1.05	*n.s.*
㉜発達段階に応じた適切な指導について（障害を考慮した教育課程・指導計画の作成、指導形態・教材の工夫、実態に応じたコミュニケーション手段の指導）	5.08±0.64	5.03±0.74	*n.s.*

** $p<0.01$, * $p<0.05$, † $p<0.1$

Ⅳ．考察

雇用形態に関しては、「読話・発語の指導」「教科指導の方法」「読解力・読書力・作文力・構文力の指導」の要素内の項目において、有意差がみられた。いずれも臨時より本務の方が高い得点となった。聾学校通算年数に関しては、「聴覚障害についての理解」「言語指導の基礎知識と指導」「補聴器の管理と聴覚活用」「種々のコミュニケーションの理解と指導」「教科指導の方法」「進路・就職教育の指導」の要素内の項目において、有意差がみられた。いずれも聾学校通算教職年数 4 年以上の方が高い得点となった。聴覚障害領域免許状保有の有無に関しては、「聴覚障害についての理解」「言語指導の基礎知識と指導」「補聴器の管理と聴覚活用」「読話・発語の指導」「教科指導の方法」「読解力・読書力・作文力・構文力の指導」「発達過程と聴覚障害者の把握」の要素内の項目において、有意差がみられ

た。いずれも免許状保有者の方が高かった。以上を踏まえて以下の 3 点について考察したい。

第一に雇用形態に関して、臨時教員は本務教員に比べ勤務年数が短く、一年未満の人事異動が多いことから、3～5 年聾学校で勤務することになる本務教員に比べ、専門性が低くなったと考えられる。研修や認定講習などの参加率も臨時教員に比べ聾学校への転勤が決まった本務教員の方が積極的な参加が多いのではないだろうか。臨時教員であっても手話や独特のコミュニケーションツールの指導や教員自身の知識は不可欠なものであるため、一年未満の教員に対しても十分な研修と専門性の向上が必要となるであろう。

第二に聾学校通算年数に関して、聾学校における通算教職経験年数が長くなるほど、多くの幼児児童生徒と関わり経験を積み重ねることになり、必然的に知識や技術が向上すると推測される。それにより、個々に応じた学習活動の計画や展開、評価等についての専門性も高くなると考えられる。専門的な器具の知識・活用する能力についても同様であろう。また、進路指導についても、一般学校とは違い特質や個々の状況に応じて、適切な指導が求められる。進路のための情報の収集はもちろん、個々の能力にあった進路の選択、コミュニケーションや文学言語による理解と表現など、卒業後児童生徒が自分らしく自由に社会生活を送れるような指導を行う上で、より長い年数を経てきた教員の方が、知識が豊富であると考えられる。

第三に聴覚障害領域免許状保有の有無に関して、教科の指導において児童生徒一人ひとりのニーズに合った、聴覚障害の特質を考慮した指導を行わなければならない。免許保有者は一種・二種共に認定講習や専門的な知識をつけようという積極性や研究への意欲が高く、また免許を保有しているという責任や仕事をこなす量や範囲の広さなどから、免許無の教員に比べて専門性が高い結果が出たと考えられる。

聾学校は 1 府県に 1 校しか設置されていないことが多く、そのため、他の障害種以上に、地域のニーズに応えていくために、センター的機能の充実は強く期待される。そのためにも、教員一人ひとりがセンター的機能の役割を担っていく人材となり、聴覚障害教育を指導できるようになる程度の専門性を培っていなければならない。学校内外において、聴覚障害教育におけるシステム作りを行い、関係機関とのネットワークを構築していくことが必要である。現在の聴覚障害教育は以前と比べ高く幅広い専門性が要求されている。それに反して、免許の一本化により聴覚障害領域の免許状を取得していない教員も聾学校で勤務することが可能になった今、聾学校に赴任が決まった教員の専門性の低下が懸念される。また従来とは違い聴覚の単一障害ではなく、医療の発展を背景に障害の多様化や重複化が進み幼児児童生徒の実態も大きく変化している。そのためにも教員の専門性の向上と研修や研究による専門性の習得が求められている。

しかし、今回問題としてあげられたように、聾学校に勤務する教員としての役割に加え通常学級に在籍する幼児児童生徒に対する指導やセンター的役割としてのあり方など現場教員は多種多様な専門性を求められているにもかかわらず、専門性が確保できないなどの課題があるのも事実である。今回の研究では免許保持者の専門性が高いという結果となったが、免許保有率は依然として上がっていないという現状もあり、今後は教員が免許保有の有無にかかわらず、研修・講義等を通して聴覚障害教育に対し幅広い専門性を身に付けていかなければならない。

Ⅴ．おわりに

今回の調査により、専門性に関する教員の意識と現在の自己評価における専門性の程度について明らかになった。年齢や経験で身につくことは勿論のこと、免許保有の有無において多く有意差が出たことから、外部研修や認定試験において得るものが教員の専門性に影響を与えていることが示唆された。また、調査を行ったA県内聾学校教員に対して後日、フィードバックを行った際にも、教員側から弱い部分の専門性に対し、想像通りであったという意見も得られた。特に補聴器に関しては、毎日補聴器をチェックできるような技術を持つべきであることは明らかであるものの月2回の外部定期メンテナンスに任せているといった実態も浮き彫りとなった。補聴器は高度なものに日々進化しており、理解を進める場と時間の確保に困難が生じている。また、より専門的に繰り返し研修等を行っていた教員に転勤があり、指導が行き渡らず、専門性やノウハウの継承・蓄積の弱さがあると考えられる。

今回、質問紙調査で明らかとなった専門性の課題を見つめなおし、指導方法や教育方針について今一度意識的に取り組む必要があるだろう。どの学校についても長期間赴任しているベテランの教員はいるであろうが、少数の教員だけが深く幅広く専門性を持っているというだけでは、今後発生しうる教育現場での多種多様な課題や問題を解決し、潤滑に学校をまわしていくことは困難である。赴任期間の短さにおける問題においては、限られた時間で適切な時期に重点的なニーズに合った研修等の取り組みを行うなどといった対策をとる必要性があるのではないだろうか。

聾学校が聴覚障害の専門機関として、センター的機能の役割を果たすためにも、本研究において示唆された専門性と各要因の関係性に関する知見をもとに、教員への教育や研修の内容や重要度等について今後さらに各学校において検討されることが期待される。

なお、聾学校教員の専門性を評価する尺度については、未だに信頼性、妥当性が確認されたものがわが国には存在しない。今回専門性の自己評価として用いた「聾学校における専門性を高めるための教員研修用テキスト改訂版」（全国聾学校長会，2011）は、全国の聾学校が協力して作成したもので、内容や構成概念については現場サイドの長年の経験やノウハウをもとに相当吟味がされていると考えられる。今後は、国際的な視野から学術研究の理論等も踏まえ、科学的根拠を備えた専門性評価尺度の開発が待たれるところである。

文献

1)　岩田吉生(2007)　地域の学校で学ぶ難聴児の保護者における教育的ニーズに関する検討. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 10, 1-6.

2)　文部科学省(2007)　特別支援教育の推進について（通知）. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm　(2017.07.30 最終閲覧)

3)　根本匡文(2007)　聴覚障害幼児・児童・生徒を囲む教育環境④ .　筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター.

4)　櫻井久美子・佐久間宏(2007)　通常の学級における特別な配慮を要する子どもたちへの支援－集団指導の中でできる指導法の工夫に着目して－. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 183-196.

5)　宍戸和成(2005)　障害のある子どもの教育について学ぶ. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所. https://www.nise.go.jp/portal/elearn/choukaku_kadai.html　(2017.07.30 最終閲覧)

6)　庄司和史(2014)　難聴乳幼児の補聴器の両耳装用にかかわる教育支援. 教職研究, 7, 1-10.

7)　全国聾学校長会(2011)　聾学校における専門性を高めるための教員研修用テキスト改訂版. 全国聾学校長会.

REVIEW ARTICLE

発達障害のある高校生・大学生の自己理解，進路選択の支援に関する文献調査

Literature Research about the Support of Self-understanding and Career Decision-making for High-school and University Students with Developmental Disorders

桒木　裕貴 [1] (Hirotaka KUWAKI)，苅田　知則 [2] (Tomonori KARITA)

1)　千葉障害者職業センター
(Chiba Vocational Center for Persons with Disabilities)
2)　愛媛大学教育学部
(Faculty of Education, EHIME UNIVERSITY)

＜Key-words＞
発達障害者支援，就労支援，自己理解，進路選択
(support for developmental disorders, employment support, self-understanding, career decision-making)

h.kuwaki.t105031b.x245004k@gmail.com（桒木 裕貴）

Journal of Inclusive Education, 2017, 3:38-49. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 28

Revised
2017 / 8 / 15

Accepted
2017 / 8 / 17

Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

本稿では，発達障害のある高校生・大学生に対する高等学校，大学，支援機関における支援に関する実践報告や事例報告の文献から，自己理解や進路選択に関する支援のあり方について整理を行った。その結果，発達障害のある高校生・大学生の自己理解には，同年代の他者と関わることによる自己理解の深化，アルバイトやインターンシップにおける実践など発達障害のある高校生・大学生自身の行動や考え方の変化による自己理解の深化，高等学校や大学の支援者などが発達障害のある高校生・大学生に自己理解を促す場面を設定することによる自己理解の深化の 3 つの過程があり，これら 3 つの過程が相互に関わり合いながら当事者の自己理解の深化につながっているということがわかった。この結果から発展的に示唆されるのは，発達障害のある高校生・大学生が得意な面や周囲との違い，苦手分野を体験的に把握しておくことで自己理解が深まり，結果として自己の特性に合った現実的な進路選択につながるということである。本調査より，支援者は，発達障害のある高校生・大学生の自己理解の深化と進路選択のつながりを深く捉え，実践と振り返りを繰り返していくことが重要である。

Ⅰ．問題と目的

近年，特別支援教育の充実が図られ，小学校，中学校に在学する自閉症スペクトラム障害(ASD：Autism Spectrum Disorder)児，ADHD(Attention Deficit Hyperactivity Disorder)児，学習障害児などといった発達障害児に対する教育的支援の充実が図られてきた。そうして小学校や中学校で特別支援教育を受けてきた発達障害児が，高等学校や大学に進学し，将来の進路選択をする年代となっている。一般に，高校生や大学生は精神的に大きく成長する時期である。人間関係を学び，自分らしさを知っていく中で，自己の特性を理解していくこと，つまり自己理解を深め，自己の考え方や行動の判断基準を確立していく。その上で，高等学校や大学卒業後の人生の歩み方，つまり進路選択を考える時期である。佐々木・梅永(2010a，2010b)は，特に発達障害のある高校生・大学生については，得意・不得意の差が大きいため，将来の進路選択を考える際，自己の得意・不得意に対する理解，すなわち自己理解を深めることが重要となることを指摘している。同様に，望月・知名・向後ら(2013)の調査では，若年の発達障害者に対する就労支援における課題として，本人の自己理解の問題が大きいことを指摘している。自己理解を深めることに課題があれば，進路選択の際，たとえ就労支援など専門支援につながったとしても不適応となる可能性がある。そのため，高等学校，大学などでは，発達障害のある高校生や大学生が自己理解を深めることができる支援体制を整備する必要があると考えられる。

発達障害のある高校生・大学生の自己理解に関しては，発達課題であるとの見方もある。例えば日花(2015)は，発達障害のある 23～30 歳の青年や家族を対象に聴き取り調査を行っており，その中で青年期の発達課題の一つとして自己理解を挙げている。また，山田(2015)は，自己理解が深まっていない状況では成人期以後の相談支援機関への支援要請につながらない点を挙げ，自己理解は大学生までに求められる発達課題であると指摘している。以上を踏まえると，高校生や大学生にとって青年期とは，自身の心身の成長と共に，自己の得意不得意を知り，自己理解を深めていくという発達課題の過程の時期といえる。

加えて，発達障害のある高校生・大学生の自己理解の課題は，進路選択や進路決定とも密接に関連していると考えられる。高橋・小田・山崎ら(2010)は，発達障害のある大学生への支援を通じて，本人の興味や専攻のズレ，本人のもっている能力が応募する企業の求める能力にマッチしていないなどの支援の難しさを指摘している。そのため，発達障害のある高校生・大学生の自己理解の深化は，進路選択や進路決定において重要な要素となることを論じている。故に，発達障害のある高校生・大学生の就労に関しては，自身の障害に対する自己理解を深めた上で，専門支援を利用しながら自己の特性に合った進路選択をし，進路を決定していくことが重要となる。また，自己の特性に合った進路を選択できることは，早期の離職や抑うつなどの二次障害を防ぐことにつながり，成人期以後の生活に影響を及ぼすと考えられる。

しかし，こうした発達障害のある高校生・大学生に対する自己理解の深化や進路選択の支援のあり方に関して，課題も指摘されている。例えば向後(2015)は，発達障害者が自己理解を深めることへの課題として，学校や職業への移行に際して障害に気付かない，あるいは気付いていても受け止めることに困難がある等，自己理解を深化させる機会が十分に用意されていない点を挙げている。機会が十分になく，自己理解が深まっていかない状況では，その後の進路選択に影響を及ぼし，自己の特性に合わない，つまり現実的でない進路選択となっ

てしまうことが考えられる。では，近年の高等学校や大学，支援機関では，発達障害のある高校生・大学生の自己理解を深め，自己の特性に合う現実的な進路選択につなげるためにどのような研究や実践が行われているのだろうか。

本稿では，関係する研究や実践の文献をもとに発達障害のある高校生・大学生の自己理解の深化と進路選択における支援のあり方を検討する。

Ⅱ．方法

発達障害のある高校生・大学生に対する高等学校，大学，支援機関における支援に関する実践報告や事例報告の文献から，自己理解の深化や進路選択に対する支援のあり方について整理する。本稿でとりあげる高等学校，大学，支援機関における支援について書かれた文献は，近年の支援のあり方の動向を把握することを目的に過去 10 年間(2007～2016 年度)に発表されたものとし，「自己理解」「進路選択」「進路決定」などをキーワードに文献を可能な限り収集した。また，支援機関に関する文献については，本稿の主旨を踏まえ，発達障害のある高校生・大学生の利用が想定される支援機関のものを選んだ。

Ⅲ．自己理解の深化に関する支援について

1. 同年代の他者と関わることによる自己理解の深化

まず，同年代の他者と関わることによって自己理解の深化が図られた先行研究である。発達障害者の自己理解の深化について，滝吉・田中(2009)は，中学 1 年生～高校 2 年生である 9 名の自閉症スペクトラム障害の診断のある者に対し，心理劇的ロールプレイング(PDRP：Psycho-Dramatic Role Playing)を実施，検討を行っている。検討の結果として，研究対象者の自己理解を多面的に変化させた要因の一つは，発達障害者が自己との類似性を感じるメンバーとの PDRP を通じ，他者との類似性や差異性の視点を取り入れた点であることを指摘している。滝吉・田中(2009)の検討から，青年期に同年代の他者と関わる高等学校や大学での生活の経験が自己理解の深化に関わっていると考えられる。

同様に，同年代の他者と関わることが自己理解の深化につながった例としては，中原・伊藤・田中ら(2012，2013)の実践があげられる。中原・伊藤・田中ら(2012，2013)の実践では，高校 3 年生～大学 4 年生までの自閉症スペクトラム障害者 6 名に対し，自己理解を深めることを目的に研修合宿を実施しており，大学院生 6 名がスタッフとして関わっている。以上の実践の結果として，発達障害者同士であるという仲間意識，参加者である発達障害のある高校生・大学生と障害のないスタッフ(大学院生)との双方の相互性を研修合宿での体験を通して学ぶことが，自己理解の深化につながったことを示唆している。

また，松久・金森・今枝ら(2013a，2013b)は， 18～22 歳の発達障害疑いや学習障害のある大学生に対し，自己理解を深め，自分に自信を持ち，卒業後の適切な進路に向けて学習に取り組めるよう個別的な学習支援を実施している。加えて，自閉症スペクトラム障害傾向のある大学生やコミュニケーション能力に課題のある大学生 7 名に対し，集団での実践(時事問題を読み要点をまとめた上での意見交換や面接マナーに関する講習など)を行っている。以上の取り組みの成果として，学生の自己理解が深まったことを示唆している。

中原・伊藤・田中ら(2012，2013)，松久・金森・今枝ら(2013a，2013b)の集団での実践の

結果，自己理解が深まったという報告は，同年代の他者との交流による自己理解の深化という点で，滝吉・田中(2009)の結果を支持するものとなっており，自己理解を深める一つの要素として同年代の他者との交流をいかに持つかという視点が挙げられる。

2．インターンシップや職場体験による自己理解の深化

次に，発達障害のある高校生や大学生がインターンシップや職場体験を行うことで自己理解の深化につながった先行研究である。春日・加藤・乾(2008)は，発達障害のある高校生が進路選択をする中で，通信制高校への転校やアルバイトの実践により，他者との関わりを広げ，成功体験を重ねていくことが，結果として自己の特性に合った進路選択につながったことを考察している。職場で実際に働くという体験を通じて発達障害のある高校生が自己理解を深めた事例と考えられる。

インターンシップによる自己理解の深化を目指した実践として，北添・平野・寺田ら(2015)，宋・松久・高瀬ら(2015)の報告を挙げる。北添・平野・寺田ら(2015)は，自閉症スペクトラム障害のある大学生の就労を検討する際，具体的な職業体験場面を設定することが必要ではないかとの問題意識のもと，自閉症スペクトラム障害が疑われる大学生 13 名に対して，大学生協におけるインターンシップを行っている。そして，研究対象者に対し心理面と職業に関する質問紙の分析，半構造化面接を実施している。インターンシップに対する研究対象者の評価として，研究対象者 13 名中 11 名が体験を肯定的に捉えており，研究対象者は「思ったより仕事ができた」「自分に合う仕事があった」など作業遂行や職業の興味に関する回答をしている。以上より，インターンシップでの体験が，自己の特性について実際の職業と関連させて考えを深めることにつながり，このことが自己理解の深化につながることを考察している。宋・松久・高瀬ら(2015)は，発達障害のある大学生にインターンシップの場を提供し，さらに自己分析，自己理解が比較的進んだ学生及び 3 年次以上の学生においては，疑似的な就労体験(パンフレット発送やカフェ運営など)を行っている。実践の結果，学内でのサポートや学外でのインターンシップが発達障害のある学生の自己理解の深化につながったことを示唆している。

また，村山(2016a，2016b)の報告では，発達障害のある大学生を対象に，週に一度，クラスによるソーシャルスキルトレーニング(SST：Social Skills Training)を中心としたプログラムを実践している。実践の結果，SST で獲得したスキルをインターンシップで体験的に試行し，自己評価及び他者評価を参照していくことが，発達障害のある学生が得意，不得意を整理するきっかけとなり，自己理解の深化につながることを報告している。

以上の先行研究は，実際の就労体験を踏まえ自己を振り返り，自己評価や他者評価の結果，自己理解の深化につながっている。職場での体験やインターンシップの中で経験を積むことが，発達障害のある高校生・大学生が自己の経験の幅を広げ，その経験を振り返ることでより自己の特性に合った現実的な進路選択を可能にする実践と考えられる。

3．高等学校や大学，支援機関における相談による自己理解の深化

最後に，高等学校や大学，支援機関が相談の場面を設けたことが，自己理解の深化につながった先行研究である。三田・桜井・土屋(2008)は，高等学校でのいじめを主訴とする発達障害のある高校生に対して，教育相談として面接の場を設けることによって，発達障害のある高校生自身が自己の特性について振り返りを行っていき，自己理解が深まったことを報告

している。高等学校や教育委員会などが発達障害のある高校生に対し，支援体制を整え，適宜相談場面を設けることで発達障害のある高校生の学校生活での問題解決のみでなく，自己理解の深化にもつながったと考えられる。

大学での学生相談について，西村(2010)は，「ナラティブ・アプローチ」とする理論体系を構築している。理論の一部を示すと，大学生，支援者，教職員，家族などが語る物語(ナラティブ)を相談場面での対話において摺り合わせる過程を，新しい物語が浮上するプロセスと捉える。そして，学生は相談の中で物語的にできごとを振り返ることによって，自分自身が形成した自己の特性に対する物語の特徴に気付き，自己理解が深まっていくという過程を体系化している。西村(2015)による事例検討によれば，発達障害のある大学生の相談に対し細かな振り返りを繰り返すことで，学生は過去を振り返ることの重要性に気付き，その気付きが自分自身の特性に対する気付きにつながっていくことを示唆している。実践の中で，昼食を食べながらの雑談やコミュニケーションの場など同年代の学生が交流する機会(水野・西村，2011)，ボランティア体験を提供したり，就労移行支援事業所と共同で行うワーク体験など働く体験を実践したりすることも併せて行っており，これらの実践が自己理解の深化につながっていることを考察している。また，西村(2010，2015)の大学では，所属する大学の学生及び教職員向けの日記(ブログ)や電子掲示板機能，私信送受信機能を備えたWebサービスを提供し，学生の日記や電子掲示板への書き込み内容に応じて自己理解についてフィードバックをする実践を行っており(斎藤，2008；吉永・斎藤，2010)，対面での面談場面で相談ができなかった場合もWebサービスを通じて相談が展開できるよう工夫がなされている。

森定(2010)，田倉・藤井(2015)の報告では，大学生個々の障害の自己理解の度合いに合わせて相談支援が展開されている。森定(2010)の報告では，相談支援を3段階に分けて実践している。具体的には，障害者手帳や医師の診断書等によって客観的に裏付けられた根拠を背景に支援を行う「特別支援」，大学と学生や保護者間で支援について了解をとり支援を行う「準支援」，学生や保護者などから発達障害の疑いがあると支援要請があった学生を対象に支援を行う「見守り」の3段階である。田倉・藤井(2015)の報告では，支援のあり方として，学生が自己の障害や特性を認識している場合には，大学生活の仕組みを提示しつつ，困りそうな場面や工夫できそうな場面を具体的に考え，配慮を求めるポイントを整理することに支援の重点を置いている。一方，自己の障害や特性を認識していない場合には，自己の得意・不得意について細かく確認をしながら，自分で障害状況を言葉にできるよう支援が展開されている。加えて，実践の中で発達障害のある大学生の当事者グループを学内で作り活動を行っており，自己の特性への理解，他者との共通点や相違点を知る機会を作り，自己理解の深化に役立てている。以上の実践は，大学の学生相談室が中心となり，発達障害のある大学生の自己理解の深化を促した実践であり，教員など周囲を巻き込みながら支援の展開がなされたことが文献の中で示されている。

支援機関における実践について，加藤敏美(2008)は，地域若者サポートステーションにおける実践の中で，アサーショントレーニングやSSTを実施し，発達障害のある若者に対し，自己理解を深め，自分自身の特性を受容して社会への適応が図られるよう相談支援を行なっている。この時，心理アセスメントや自己チェックリストを用い，発達障害のある若者が自己の特性に気付き，強みと捉えることができるように支援が展開されている。ただし，地域若者サポートステーションは，発達障害者に特化した支援機関ではないため，発達障害者への支援には限界があることも文献の中で述べられている。加藤潔(2008)は，発達障害者支援

センターでの就労相談の中で，発達障害者が社会性やコミュニケーション，働く目的や働く方法を整理し，自己の特性や適性を利用者が知ること，つまり自己理解を深めることができるように支援が行われている。また，就職後につまずきがあるようであれば，発達障害者が自己の特性や適性を再確認できるようフォローを行っている。井口・齋藤(2014)の報告によれば，地域障害者職業センターでの実践の中で，職場で必要なスキルを習得し，習得したスキルを作業場面で実際に試行，その結果を支援者との相談場面で振り返ることにより，自己理解の深化につなげている。加藤敏美(2008)，加藤潔(2008)，井口・齋藤(2014)のような地域の支援機関が発達障害者に対し支援を実施していくことは，その結果を支援モデルとして地域の高等学校や大学，他の支援機関に還元していくことにつながり，地域に支援の輪が広がっていく効果があると考えられる。

Ⅳ．進路選択に対する支援について

1．高等学校による実践

まず，高等学校における進路選択に関する支援についてである。佐々木・梅永(2010b)は，発達障害のある高校生が，日頃の学業生活を通じ，得意な面や苦手な面，周囲との違いを把握しておくこと，つまり自己理解の深化が将来の進路選択につながり，仕事での過度な失敗や抑うつなどの二次障害の防止につながっていくことを論じている。また，昨今の大学入学者の状況を踏まえると，高等学校での進路選択は就職だけでなく大学への進学が多くの高校生の進路の選択肢となってくる。このことは発達障害のある高校生にとっても同様であると考えられる。

二宮(2010)と浅田(2014)は，発達障害のある高校生が大学に進学することを想定し，高等学校での進路指導について論じている。二宮(2010)は，高等学校での進路指導についてインターンシップなどにおける経験はあくまで本来業務の一部を経験したに過ぎないとし，本人の適性とマッチしているかを踏まえ，高等学校では進路指導を行うべきであることを主張している。二宮(2010)の事例では，対人関係を築くことを苦手としている発達障害のある高校生が，老人ホームにおけるインターンシップを経験する過程で，進学先に福祉関係を考えるようになったことが示されている。ここで，事例中の発達障害のある高校生がインターンシップでは一部業務の経験でしかないことを十分に学び自己の特性について自己理解を深める機会がなければ，自己の特性について疑問に思わず，進路として福祉関係を希望することが考えられる。そして，福祉関係の仕事を行う中で，元々持ち合わせている対人関係を築くことへの躓きにより，早期の離職や二次障害の発症につながることが想定される。近年，高等学校でも，発達障害に対する社会的認知の広まりや特別支援教育コーディネーターなどを中心とした校内での周知の成果により，発達障害のある高校生への理解は深まってきた。そのような状況の中で，高等学校の担任や教科担任，特別支援教育コーディネーターなどが，日々の指導の中で発達障害のある高校生に対して，自己の特性を振り返ることができるよう進路指導を行っていくことが発達障害のある高校生の進路を検討していく上で有効であると考えられる。

また，浅田(2014)は，大学や大学の学部を選ぶ際，安易に有名大学を目指すのではなく，資格を取得して働く，大学院まで行って研究を続けるなど，大学への進路選択と併せ将来の見通しについて具体的に考えることが重要であると論じている。同様に高橋(2014)は，他者

と関わることが苦手であるにも関わらず対人実習のある専門分野を選ぶ，感覚過敏が強いにも関わらず薬品を扱う専門分野を選ぶといった自己の特性と進学先の専門分野のミスマッチを避けるべきであると論じている。浅田(2014)の事例では，大学のオープンキャンパスへの参加を通じ，研究室ではどんなことをやっているのか，何か問題が生じた時に相談できる場所はあるのかといった，大学での学びを進めていく上で必要な大学内の社会資源の情報に加え，キャンパスの雰囲気は合っているか，通学に支障はないかといった生活面の情報も収集し，大学生活を具体的にイメージできるよう実際に大学へ足を運ぶことを勧めている。こうした取り組みの中で，発達障害のある高校生が自分に合った大学を選び，大学での学びの面と大学生活面双方が安定した日々を送ることができると考えられる。浅田(2014)，高橋(2014)の主張を踏まえると，大学に進学する場合でも，自己の特性に対する自己理解が重要となるといえる。

進路選択の支援事例を挙げる。南(2016)の高等学校では，発達障害のある高校生の課題の一つとして，自らの特性を障害として理解しているとは言い難い点を挙げ，発達障害のある高校生のアセスメントとして，独自の就労支援プログラムを組んでいる。内容としては，①VRT 職業レディネステストと TTAP(TEACCH Transition Assessment Profile)によるアセスメント，②インターンシップ，③地域障害者職業センターにおける相談や支援により構成されており，ケースに応じてさらに WAIS-Ⅲも実施している事例を紹介している。このプログラムでは，検査により客観的評価を行える利点があり，加えて，検査結果を発達障害のある高校生や保護者に提示することにより自己理解の深化が期待される。以上の検査により，発達障害のある高校生の職業への興味や障害特性を明らかにすることで，自らの希望と能力に合う現実的な進路選択をすることにつながる可能性のある実践と考えられる。ただし，WAIS-Ⅲなどの検査を用いる場合，検査結果が発達障害に対する過剰な診断につながるなど，本人の自己理解にマイナスの影響を与えることも想定される(糸井，2014)。よって，本人にとって検査の結果が必要か否か，検査をどのように活用するのか，それに加えて本人の自己理解の度合いをみて実施することが望ましいと考えられる。

2. 大学による実践

次に，大学における進路選択に関する実践についてである。高橋(2012)は，大学生活の中で受講科目やサークル，研究室などを選択していく過程で，発達障害のある大学生が他人の意見も参考にしつつ，自分にできることやできないこと，一般枠あるいは障害者枠で働くことのメリットやデメリットを勘案し，進路を自己決定していくことが発達障害のある大学生にとって重要であることを論じている。大学では高等学校とは異なり，自分で学ぶ講義を選択する。この時，高等学校のように担任制をとっている大学は少数であるために，支援者の中心はゼミを担当する教員や学生相談室の職員となることが想定される。前項の発達障害のある高校生に対する進路選択の支援と絡めると，専攻や学部の変更も含め，現実的な進路選択を検討するためには，支援体制を整備し，発達障害のある大学生が自己理解を深めていき，その上で支援者が進路選択の支援をしていくことが重要となると考えられる。

進路選択の支援事例を挙げる。松久・金森・今枝ら(2013a)は，大学でのキャリア支援として，個人面談指導とカウンセリング，インターンシップのみでなく，就職に向けた講座(就職模擬テストやエントリーシートの書き方など)や就職後を踏まえた実用的な講座(パソコンスキルの習得など)を行っている。その過程で本人の自己理解を深めるため，職業適性検査や

WAIS を実施している。松久・金森・今枝ら(2013a)や前述の南(2016)の実践は，WAIS，VRT 職業レディネステスト，TTAP などの検査により自己の特性について客観的に理解することができる利点があり，より現実的な進路選択を可能にする実践であると考えられる。このうち VRT 職業レディネステストに関しては, 前述の北添・平野・寺田ら(2015)の実践において，インターンシップと合わせて VRT 職業レディネステストを実施している。この実践では，テスト結果と実際のインターンシップでの体験を通して，職業に対する興味・関心と実際の体験の結果を比較できるため, 職業と関連する自己の特性について考えを深めることができ，自己理解の深化につながると考えられる。

また，篠田・沢崎・石井(2013)は，ADHD 特性のある大学生の進路選択を促す支援の検討を行っている。その中で，大学 3 年生の 6 名に対し，「目標立て」,「計画立てと実行」,「実行の見直しと計画の立て直し」,「実行の見直し」で構成される計 4 回のワークショップを実施している。結果として，参加者全員が注意力や計画力，自分の行動の仕方に新たな気づきがあったと述べており，自己理解を深め，進路選択を促す上での行動変容に効果があったことが考えられる。ただし，本文献の研究対象者は事前に行われたアンケートにより，あくまで自己評価の中で ADHD 特性を持つと回答した者であり，発達障害の診断を受けた者という訳ではない。さらに，篠田・沢崎(2015)は ADHD のある大学生の進路決定について検討を行っている。不注意の強い学生には，継続的に進路決定に注意を向けるように全ての学生を対象とした授業としてのキャリア教育を行っていくこと，焦燥感の強い学生には，認知行動的アプローチなどで不安そのものへの対処が必要であることを提案している。以上，篠田・沢崎・石井(2013)，篠田・沢崎(2015)のような実践を行うことで，本人の特性に合った進路選択をより可能にすると考えられる。

3. 支援機関による実践

最後に支援機関による進路選択に関する実践についてである。池谷(2016)は，発達障害者支援センターにおける実践の中で，医療機関において診断を受けた発達障害者を対象に，複数の仕事の中から当日の仕事を対象者が自ら考え，自分で選択し実行するというプログラムの実践を行っている。このプログラムの成果として発達障害者の自己理解の深化につながり，進路選択の一助となることを報告している。

また，地域障害者職業センターでは，障害特性がどのような場面で現れるか明らかにするために，利用者に作業検査を実施している(井口・齋藤，2014)。この時，利用者の指示理解や作業の正確さ，ミスの傾向の観察や作業を体験した際の本人の感想，前職や現職の職場でのエピソードなども踏まえ，検査結果を利用者にフィードバックすることにより，利用者の進路選択の一助となるよう支援が展開されている。池谷(2016)や井口・齋藤(2014) の実践では，発達障害者にとって自分のできることやできないことが明確となり，自己理解の深化と自己の特性に合った進路選択につながることが考えられる。

V．まとめと考察

本稿では，発達障害のある高校生・大学生に対する自己理解の深化，進路選択の支援のあり方について，実践報告や事例報告の文献をもとに整理した。本稿に関するまとめと考察を以下に示す。

まず，発達障害のある高校生・大学生の自己理解の深化についてである。高校生・大学生にとって青年期は自己理解を深め，進路選択を行う重要な時期である。このことは発達障害のある高校生・大学生にとっても同様である。文献調査の結果，発達障害のある高校生・大学生の自己理解には，滝吉・田中(2009)，中原・伊藤・田中ら(2012，2013)などが示す同年代の他者と関わることによる自己理解の深化，春日・加藤・乾(2008)，北添・平野・寺田ら(2015)などが示すアルバイトやインターンシップでの実践を通じて発達障害のある高校生・大学生自身の行動や考え方の変化による自己理解の深化，三田・桜井・土屋(2008)，西村(2010，2015)などが示す高等学校や大学，支援機関の支援者などが発達障害のある高校生・大学生に自己理解を促す場面を設定することによる自己理解の深化の 3 つが考えられることがわかった。これら 3 つの過程が別となるのではなく，相互に関わり合うことで，当事者の自己理解の深化につながっていると考えられる。以上の支援事例を踏まえ，当事者，支援者双方から自己理解について検討していくこと，支援を行っていくことが重要である。

次に，発達障害のある高校生・大学生の進路選択や進路決定についてである。発達障害は個別性の高い障害であり，特性や得意・不得意など個々の実態は大きく異なる。そのため，高等学校や大学，支援機関での支援経過を踏まえながら，各々の実態に応じて本人のできることやできないことを明確にしていき，本人の自己理解の深化を促していく。その過程の中で，本人の特性に合った支援が展開されていくことで，個々の実態に応じた現実的な進路選択につながる可能性が高いことが本調査によりわかった。そうした過程の成果として，職場と本人の特性とのミスマッチを防ぎ，結果的に早期の離職や二次障害を防ぐことにつながると考えられる。

この結果から発展的に示唆されるのは，発達障害のある高校生・大学生が在学中，あるいは支援機関における様々な経験を通じて自己理解を深めていくことで，自己の特性に合った現実的な進路選択が可能になるということである。故に，発達障害のある高校生・大学生の自己理解の深化と進路選択には深いつながりがあることが示唆される。例えば向後(2015)が指摘しているように，自己理解を深める機会が十分に無ければ，二宮(2010)の事例のように，自己の興味や関心だけで進路選択をする可能性がある。自己の興味や関心で進路選択をすること自体に問題はないが，高橋(2014)が大学進学について論じているように，自己の興味や関心と自己の特性とのミスマッチが生じてしまい，現実的でない進路選択に至ってしまう可能性がある。発達障害のある高校生・大学生が，自己の学生生活での他者との関わりやインターンシップなどでの経験を踏まえ，高等学校の教職員や大学の教員，学生相談室などの支援者，地域の支援機関の支援者と振り返りの機会を持ち，発達障害のある高校生・大学生が将来について検討していくことが自己理解の深化につながり，そうした取り組みの中で発達障害のある高校生・大学生の特性に合った現実的な進路選択につながると考えられる。こうした状況を踏まえると，自己理解の深化と進路選択のつながりを支援者が深く捉え，支援を実践していくことが重要であるといえる。

今回の文献調査では，高等学校や大学，支援機関における自己理解の深化，進路選択に関する文献より支援のあり方について整理を行った。しかし，就職後の発達障害のある高校生・大学生の早期離職や二次障害を防ぐなど，長期的視野に立った支援の効果に関して調査，研究が行われた文献は見当たらなかった。今後の調査や研究として，就職後の発達障害のある高校生・大学生が実際にどのようなキャリアを歩んでいるのか，縦断的研究の充実が望まれる。また，山田(2015)が指摘しているように，自己理解が進まなかった発達障害のある高校

生・大学生に対しては，成人期以降に相談支援を行っていく必要がある。この点について，青年期と成人期の自己理解や進路選択の支援に違いがあるのか，今後の研究の蓄積が望まれる。

付記

引用文献中，広汎性発達障害，アスペルガー症候群，高機能自閉症，自閉スペクトラム症といった自閉症圏の障害名を本論文に引用する際，表記は全て「自閉症スペクトラム障害」との表記に統一した。

本稿は筆者の学生時代の取り組みを発展，継続し作成したものである。したがって，本稿の意見にわたる部分は筆者と指導教員の学術的見解であり，筆者の所属する組織の公式的な見解を示すものではない。

文献

1)　佐々木正美・梅永雄二(監修)(2010a)　大学生の発達障害．講談社.

2)　佐々木正美・梅永雄二(監修)(2010b)　高校生の発達障害．講談社.

3)　望月葉子・向後礼子・知名青子・西村優紀美(2013)　若年者就労支援機関を利用する発達障害のある若者の就労支援の課題に関する研究．独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター調査研究報告書, 112.

4)　日花滋子(2015)　発達障害のある人の青年期における課題と支援 ―インタビューによる検討―. 日本教育心理学会総会発表論文集, 57, 417.

5)　山田宗寛(2015)　大学卒業後も大切となる発達支援と自己理解―成人期の支援事例を通して―. 障害者問題研究, 43(2), 121-126.

6)　高橋知音・小田佳代子・山崎勇・森光晃子・吉永崇史・望月葉子(2010)　発達障害のある大学生への進路支援(自主シンポジウム)．日本教育心理学会総会発表論文集，52, 182-183.

7)　向後礼子(2015)　発達障害者の就労支援のために ―職業リハビリテーションの専門支援へのアクセスの課題―. 職業研究, 2015 夏季号, 6-7.

8)　滝吉美知香・田中真理(2009)　ある青年期アスペルガー障害者における自己理解の変容―自己理解質問および心理劇的ロールプレイングをとおして―. 特殊教育学研究，46(5), 279-290.

9)　中原竜治・伊藤弓恵・田中亜矢巳・宮本秀一・久木田由紀子・田中幸治ら(2012)　青年期の高機能広汎性発達障害者の「自己理解」研修合宿に関する一考察．山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 34, 121-127.

10)　中原竜治・伊藤弓恵・田中亜矢巳・桶野友希・松田典子・宮本秀一ら(2013)　青年期の高機能広汎性発達障害者の「自己理解」研修合宿に関する一考察(2) ―研修合宿における心理臨床的効果についての検討―. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 35, 79-88.

11) 松久眞美・金森裕治・今枝史雄・楠敬太・鶉川暁史(2013a) 発達障害のある学生への就労を見据えたキャリア支援に関する実践的研究(第Ⅰ報) ―高等教育機関における実践を通して―. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 61(2), 51-62.
12) 松久眞美・金森裕治・今枝史雄・楠敬太・鶉川暁史(2013b) 発達障害のある学生への就労を見据えたキャリア支援に関する実践的研究(第Ⅱ報) ―高等教育機関における実践の効果の検証を通して―. 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 62(1), 53-73.
13) 春日彰・加藤弘美・乾仁美(2008) 発達障害のある高校生に対する教育相談の実践(4) ―進路支援の実際―. 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 435.
14) 北添紀子・平野晋吾・寺田信一・泉本雄司・是永かな子・上田規人ら(2015) 自閉スペクトラム症のある大学生への就労支援 ―学内インターンシップの効果の検討―. LD 研究, 24(1), 111-119.
15) 宋知潤・松久眞美・高瀬智恵・小脇智佳子(2015) 発達障害学生の就労体験における実践的研究. プール学院大学研究紀要, 56, 321-333.
16) 村山光子(2016a) 発達障害を抱える大学生の学習・就労支援のプログラム. 日本教育心理学会第 57 回総会研究委員会企画シンポジウム 3:発達障害者の就労に向けた学習と支援 ―多面的なアセスメントに基づいて―, 教育心理学年報, 55, 298-300.
17) 村山光子(2016b) 大学における支援の現状と今後の課題 ―発達障害のある大学生の就労支援の現状とこれから―. 日本 LD 学会公開シンポジウム(東京) : 発達障害のある大学生の就労支援の現状とこれから, LD 研究, 25(3), 334-337.
18) 三田洋平・桜井一枝・土屋陽美(2008) 発達障害のある高校生に対する教育相談の実践(1) ―自己理解の支援―. 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 432.
19) 西村優紀美(2010) ナラティブ・アセスメント. 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史(編), 発達障害大学生支援への挑戦 ―ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント―. 金剛出版, 44-67.
20) 西村優紀美(2015) 大学における発達障害の学生に対するキャリア教育とキャリア支援. 障害者問題研究, 43(2), 91-98.
21) 水野薫・西村優紀美(2011) 発達障害大学生への小集団による心理教育的アプローチ. 学園の臨床研究, 10, 51-59.
22) 斎藤清二(2008) 「オフ」と「オン」の調和による学生支援 ―発達障害傾向をもった大学生へのトータル・コミュニケーション支援―. 大学と学生, 60, 16-22.
23) 吉永崇史・斎藤清二(2010) システム構築と運営のためのナレッジ・マネジメント. 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史(編), 発達障害大学生支援への挑戦 ―ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント―. 金剛出版, 68-108.
24) 森定玲子(2010) 発達障害を有する学生に対するキャリア支援について ―学生支援センターを核とした取組―. 大学と学生, 81, 29-36.
25) 田倉さやか・藤井克美(2015) 発達障害学生の支援体制構築と支援内容の課題と展望 ―日本福祉大学における取り組みから発達障害学生支援を考える―. 障害者問題研究, 43(2), 99-106.
26) 加藤敏美(2008) “発達障害者の特徴を有する若者”への地域若者サポートステーションにおける取り組み. 職リハネットワーク, 62, 25-31.

27) 加藤潔(2008) 札幌市自閉症・発達障がい支援センターの取り組み. 職リハネットワーク, 62, 32-35.
28) 井口修一・齋藤友美枝(2014) 地域障害者職業センターにおける発達障害者の就労支援について ―職業リハビリテーションの立場から―. LD 研究, 23(4), 400-406.
29) 二宮信一(2010) 発達障害がある人の就労. 石井京子(編), 発達障害の人の就活ノート. 弘文堂, 38-42.
30) 浅田聡(2014) 大学進学に向けた高校の取り組み ―全日制普通科に在籍する発達障害の生徒たち―. 高橋知音(編), 発達障害のある人の大学進学 ―どう選ぶかどう支えるか―. 金子書房, 16-35.
31) 高橋知音(2014) 大学進学前に知っておいてほしいこと. 高橋知音(編), 発達障害のある人の大学進学 ―どう選ぶかどう支えるか―. 金子書房, 1-15.
32) 南一也(2016) 佐賀県立太良高等学校における発達障害のある生徒への学習及び就労支援の実際. 第 24 回日本 LD 学会大会企画シンポジウム : 高等学校における特別支援教育の現状と課題 ―入学から進路までを踏まえた支援の充実に向けて―, LD 研究, 25(2), 169-172.
33) 糸井岳史(2014) 青年・成人期における発達障害の理解と支援 ―小児期から青年期に至るまでの成長過程と就労支援―. 田中康雄(監修), 発達障害とキャリア支援. 金剛出版, 57-78.
34) 高橋知音(2012) 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック ―大学・本人・家族にできること―. 学研教育出版.
35) 篠田直子・沢崎達夫・石井正博(2013) 注意に困難さのある大学生への支援プログラム開発の試み. 目白大学心理学研究, 9, 91-105.
36) 篠田直子・沢崎達夫(2015) ADHD 特性が大学生の進路決定におよぼす影響 ―大学生活上の困難を媒介として―. 目白大学心理学研究, 11, 41-54.
37) 池谷彩(2016) 発達障害者の就労の現状と課題. 日本教育心理学会第 57 回総会研究委員会企画シンポジウム 3 : 発達障害者の就労に向けた学習と支援 ―多面的なアセスメントに基づいて―, 教育心理学年報, 55, 295-296.

Short Paper

特別支援教育成果評価尺度（Special Needs Education Assessment Tool, SNEAT）の全国標準化のための信頼性・妥当性の検証

－栃木県の結果を中心に－

The Verification of Reliability and Validity of Special Needs Education Assessment Tool (SNEAT) for Standardization: Based on the Data from Tochigi Prefecture

金 ヘナ [1] (Haena KIM), 小原 愛子 [2] (Aiko KOHARA)
角谷 麗美 [3] (Remi KAKUTANI), 韓 昌完 [2)*] (Changwan HAN)

1) 琉球大学大学院教育学研究科
(Graduate School of Education, University of the Ryukyus)
2) 琉球大学教育学部
(Faculty of Education, University of the Ryukyus)
3) 栃木県立富谷特別支援学校
(Tomiya Special Needs School)

＜Key-words＞
特別支援教育成果評価尺度（SNEAT），信頼性，妥当性，潜在成長曲線モデル
(Special Needs Education Assessment Tool; SNEAT, reliability, validity, latent growth curve model)

*責任著者：hancw917@gmail.com（韓 昌完）

Journal of Inclusive Education, 2017, 3:50-56. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 24

Revised
2017 / 8 / 12

Accepted
2017 / 8 / 14

Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

特別支援教育の分野では、障害児の QOL 向上が重要視されており、韓・小原ら（2014）は、障害児の教育成果をより客観的に評価するために QOL の概念を取り入れた特別支援教育成果評価尺度（Special Needs Education Assessment Tool; SNEAT）を開発した。本研究では、SNEAT の全国標準化の一環として、関東地方である栃木県で SNEAT の信頼性・妥当性の検証することを目的とした。2017 年 1 月～2 月に栃木県内にある特別支援学校の、自立活動の授業で SNEAT を実施し、29 件のデータを分析対象とした。信頼性に関しては、Cronbach's α 係数が 0.7 以上であり、高い信頼性が得られた。また、妥当性に関しては、潜在曲線モデルを用いた縦断的データ分析が、χ^2=10.731、 CFI=0.990、 TLI=0.984、RMSEA=0.051 であり、高いモデルの適合度が示された。さらに、授業評価の点数の変化に与える要因として、特別支援学校経験年数、障害種の 2 つがあることが明らかとなった。

Ⅰ．研究背景

文部科学省（2011）は、特別支援学校に在籍する児童生徒への学習評価について、学習指導要領において自立活動の指導だけでなく各教科等の指導に当たっても、個別の指導計画を作成することが義務付けられたことを踏まえ、それに基づいて行われた学習の状況や結果を評価する必要があるとした。また、効果的・効率的な学習評価の推進のためには、学習評価の妥当性、信頼性等の向上を図ることが重要であるとした。しかし、野崎・川住（2012）の調査によると、特別支援教育教員の 6 割以上の担当教員が「学習評価」「実践評価」のいずれについても、困難さを感じている傾向にあることが明らかとなっているにも関わらず、これまで特別支援教育の分野において、妥当性の検証を行い、科学的に開発された教育成果評価尺度はほとんど見当たらない状況が続いていた（韓・小原ら，2014）。そこで、韓・小原ら（2014）は、子どもの QOL の視点に立ち、教育成果を評価する尺度である特別支援教育成果評価尺度（Special Needs Education Assessment Tool; SNEAT）を開発した。

SNEAT とは、主に自立活動の教育評価を行う尺度であり、質問項目は、体の健康、心の健康、社会生活機能の 3 領域 11 項目から構成されている。これら 11 項目は、児童生徒の教育達成度に合わせ授業担当教員が 1～5 で段階的に評価し、5 が最も良い評価である。SNEAT は、沖縄県の特別支援学校 10 校 120 件のデータで信頼性・妥当性が確認されており（Kohara, Han, Kwon, et al., 2015）、現在は、全国標準化に向けた調査が行われている。すでに、東北地方（宮城県）の特別支援学校 2 校 60 件での信頼性・妥当性の検証（Han, Kohara, Kohzuki, et al., 2016）、九州地方（鹿児島県）の特別支援学校 1 校 32 件での信頼性・妥当性の検証が行われている（Han, Kohara, 2016）。

本研究では、SNEAT の全国標準化の一環として、現在まで、SNEAT が行われたことのない地方である関東地方（栃木県）で、SNEAT の信頼性・妥当性を検証することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 対象と手続き

研究の目的と説明が書かれた公文書と、参加依頼が書かれた文書を学校長に郵送した。学校長の同意が取れた後、SNEAT のマニュアルと質問紙をファイリングして各学校に郵送した。関東地方である栃木県内の特別支援学校 1 校 30 件の自立活動を対象に SNEAT を配布した。2017 年 1 月～2 月に、SNEAT を使用した授業を 1 ヶ月間、毎週 1 回、計 4 回実施した。データは、2017 年 4 月に郵送で回収した。

2. 質問紙

質問紙は、SNEAT と、授業内容と授業対象の子ども及び授業評価者の教師の基本属性に関するフェイスシートを添付した。授業対象の子どもについては、学年（小学部、中学部、高等部）、性別、障害種（知的障害、肢体不自由、病弱虚弱、発達障害、重複障害）について記入するようにした。授業評価者の教師については、年齢、性別、通算教職経験年数、特別支援学校教職経験年数、特別支援教育教諭免許の有無について記入するようにした。

3. 統計方法

1）信頼性の検証

信頼性の検証は、内的整合性法を使用した（Kohara, Han, Kwon, et al., 2015; Han, Kohara, Kohzuki, et al., 2016; Han, Kohara, 2016）。SNEAT の内的整合性には Cronbach α 値を使用した。α値は 0.7 以上あれば信頼性は高いと判断される （Cronbach, 1951）。

2）妥当性の検証

妥当性の検証は、構造方程式モデリング（Structural Equation Modeling; SEM）の一つで、縦断的データを取り扱う潜在成長曲線モデル（Latent Curve Model）を使用した。潜在成長曲線モデルとは、各個体から経時的に反復測定したデータの解析に用いることができるモデルである（Kano and Miura, 2002）。また、通常のパス分析とは異なり、因子からの観測変数へのパス係数が全て固定母数となっているため、パス係数値はデータを解釈する上で対象とはならない（Toyoda, 2007）。モデルの適合度は、先行研究（Kohara, Han, Kwon, et al., 2015; Han, Kohara, Kohzuki, et al., 2016; Han, Kohara, 2016）に従い、Comparative Fit Index（CFI）、Tucker-Levis index（TLI）、Root Mean Square Error of Apporoximation（RMSEA）を用いた。SEM で分析する場合、どの適合度指標に着目するかは研究者の判断による。通常、RMSEA を含む 2 つ以上の適合度指標が満たされている場合をよいモデルという（Steiger, 1998）。モデル適合度は以下のとおりである: CFI>0.90（Han et al, 2005）, RMSEA<0.1（Koshio, 2004）。また、パラメータの推定は最尤法（Maximum likelihood estimation）を使用した。統計解析には Amos ver.23.0 を使用した。

Ⅲ. 結果

1. 基本属性

データは 30 件中、29 件が回収された（回収率は 96.7%）。そのうち、欠損は含まれていなかったため、分析対象となったデータは 29 件であった。日本の自立活動の授業は 1 対 1 で実施する場合が多く、授業対象の子ども 29 名と授業担当者（評価者）の教師 29 名が SNEAT を使用した自立活動の授業に参加した。SNEAT を使用した授業対象の子どもと授業担当者（評価者）の教師の基本属性は、表 1 の通りである。授業を受けた子どもの障害種は、知的障害が最も多かった。授業担当者 （評価者）の教師の通算教職経験年数の平均年数は 17.3 年で、特別支援教育の平均経験年数は 15.6 年であった。免許保有の有無は、免許保有者が 82.8％で、非保有者が 17.2％であった。

表 1　SNEAT を使用した授業対象者の基本属性

基本属性			平均±標準偏差 または人数（%）
子ども	学部	小学部	29（100.0）
n = 29	性別	男	20（69.0）
		女	9（31.0）
	障害種	知的障害	17（58.6）
		発達障害	2（6.9）
		重複障害	10（34.5）
教師	年齢		41.6±9.3
n = 29	通算教職平均年数		17.3±9.2
	特別支援学校教職経験平均年数		15.6±9.4
	性別	男	8（27.6）
		女	21（72.4）
	免許保有	有	24（82.8）
		無	5（17.2）

2. 信頼性の検証

内的整合性（Cronbach’s α 係数）は、各領域で 0.63〜0.67 であった。 また、全項目では、0.74 であった（表 2）。

表 2　SNEAT の信頼性の検証結果

構造	平均	標準偏差	項目が削除された場合の Cronbach’s α	Cronbach’s α
体の健康				0.65
Q1	4.03	0.82	0.72	
Q2	2.72	0.92	0.72	
Q3	2.00	1.07	0.76	
Q4	1.41	0.78	0.71	
心の健康				0.63
Q5	3.76	0.99	0.70	
Q6	4.00	0.89	0.76	
Q7	3.31	1.17	0.72	
Q8	3.76	1.02	0.69	
社会生活機能				0.67
Q9	3.69	0.89	0.73	
Q10	3.28	1.10	0.66	
Q11	3.14	0.92	0.72	
	全項目			0.74

Q1〜Q11（最小値＝1、最大値＝5）　α>.700, n = 29

3. 妥当性の検証

潜在成長曲線モデルを使用したモデルの適合度は、χ^2=10.731, CFI=0.990, TLI=0.984, RMSEA=0.051 であった。CFI と TLI と RMSEA の値が適合度の範囲内であったため、妥当性が検証された。また、SNEAT の得点の変化に及ぼす説明変数として、障害種と特別支援学校経験年数があることが明らかとなった（図 1）。これは、この 2 つの説明変数が、特別支援教育成果の評価に影響を与える要因であることを意味する。

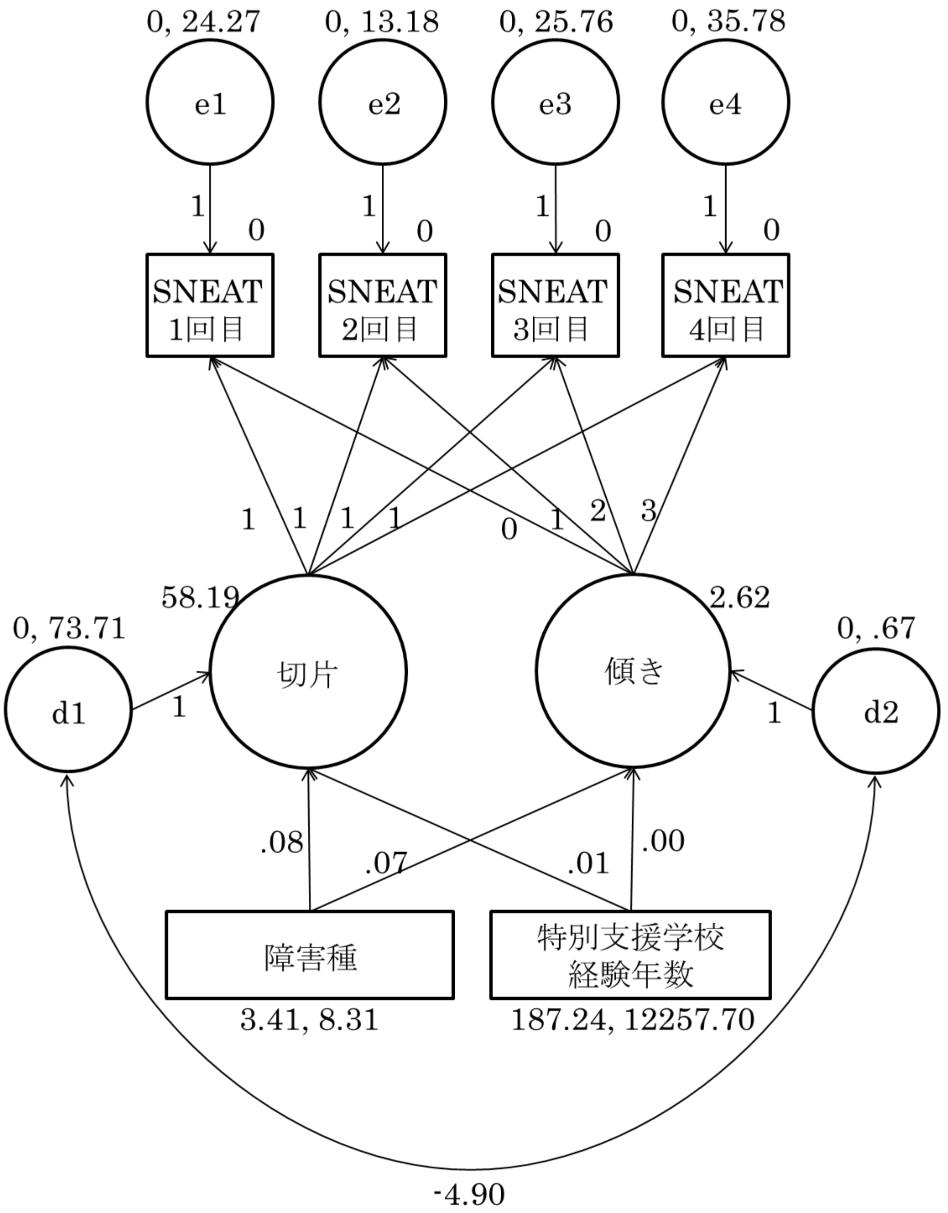


図 1　妥当性の結果

χ^2, CFI; comparative fit index; RMSEA; root mean square error of approximation.
n = 29, χ^2 = 10.731, CFI = 0.990, TLI = 0.984, RMSEA = 0.051

Ⅳ. 考察

SNEAT のように、QOL の概念を取り入れた特別支援教育成果を測定する尺度の開発は、世界的にも初めての試みであった。また、教育成果は横断データでは測定できないため、縦断データを用い、潜在成長曲線モデルを使用した。信頼性の検証結果、内的整合性法の全ての領域と項目で十分な値であった。Cronbach's α 係数は各領域の値に比べ、全項目の値が高い値であった。

教育活動とは、身体面、精神面、社会生活機能面を含めた、すべての領域を包括的に行う活動である。そのため、各領域の信頼性係数より、尺度全体の信頼性係数が高かったということは、SNEAT が包括的に行われる教育活動を測定することができることを示唆されたと考えられる。

妥当性の検証結果、潜在成長曲線モデルを使用し、高い妥当性が得られた。障害種と特別支援学校経験年数を説明変数とするモデルの適合度は、χ^2=10.731, CFI=0.99, TLI=0.984, RMSEA=0.051 であった（図 1）。また、特別支援教育成果の評価の得点に影響を与えるものとして、障害種と特別支援学校経験年数の 2 つがあることが明らかとなった。さらにこれは、鹿児島のモデルと同じであり（Han, Kohara, 2016）、障害種と特別支援学校経験年数で、子どもへの見方が変わってくるということが明らかとなった。

本研究では、SNEAT の全国標準化の一環として、関東地方である栃木県で、SNEAT の信頼性・妥当性を検証した。関東地方は、現在まで SNEAT が行われたことのない地方であり、本研究で初めて関東地方での SNEAT の信頼性・妥当性が検証されたことから、意義があると言える。さらに、本研究の結果は、これからの SNEAT の全国標準化に貢献できると考えられる。今後は、本研究に続き、日本全国のデータを収集・分析することで、SNEAT の全国標準化及び日本の特別支援教育の教育成果評価モデルを構築する必要があるだろう。

謝辞

本研究の実施に際しては，科研費・基盤研究(C)「特別支援教育成果評価尺度（SNEAT）の開発と授業成果評価モデルの構築」（課題番号 15K04567）の助成を受けました。

文献

1) 文部科学省（2011） 児童生徒の学習評価の在り方について（報告）.

2) 野崎義和・川住隆一（2012） 「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60 (2) , 225-241.

3) 韓昌完・小原愛子・上月正博 (2014) 特別支援教育成果評価尺度 (SNEAT) の開発. *Asian Journal of Human Services*, 7, 125-134.

4) Kohara, A., Han, C.W., Kwon, H.J. & Kohzuki, M. （2015）. Validity of the Special Needs Education Assessment Tool （SNEAT）, a newly developed scale for children with disabilities. *Tohoku J. Exp. Med.*, 237, 241-248.

5) Han, C.W., Kohara, A. & Kohzuki, M. （2016）. A study on the standardization of the SNEAT: The verification of reliability and validity of the SNEAT based on the data from Miyagi prefecture. *Asian Journal of Human Services*, 10, 93-102.

6) Han, C.W., Kohara, A. （2016）. The verification of reliability and validity of the SNEAT based on the data from Kagoshima prefecture: A study on the standardization of the SNEAT. *Asian Journal of Human Services*, 11, 124-132.

7) Cronbach, L. J. （1951）. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.

8) Han, C.W., Lee, E.J., Iwata, T., Kataoka, H. & Kohzuki, M. （2004） Development of the Korean version of Short-Form 36-Item Health Survey: health related QOL of healthy elderly people and elderly patients in Korea. *Tohoku J. Exp. Med.*, 203, 189-194.

9) Han, C.W., Yajima, Y., Lee, E.J., Nakajima, K., Meguro, M. & Kohzuki, M. （2005） Validity and utility of the Craig Hospital Inventory of Environmental Factors for Korean communitydwelling elderly with or without stroke. *Tohoku J. Exp. Me*d., 206, 41-49.

10) Koshio, S. （2004） The Analysis of Psychology and Survey via SPSS and Amos, Tokyo-Tosho, Tokyo.

Short Report

通常の学級に在籍する肢体不自由児が必要とする合理的配慮
～やりにくさや不便さを感じる場面とその配慮事項の検討～

Reasonable Accommodations Required by Physically Handicapped Children Enrolled in Regular Classes: A Study on Discomfort and Inconvenient Circumstances and Their Corresponding Accommodations

石田　修[1)2)] (Osamu ISHIDA)

1)　筑波大学大学院人間総合科学研究科
(Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba)
2)　さいたま市立仲本小学校
(Saitama Municipal Nakamoto Elementary Schools, Saitama)

＜Key-words＞
通常の学級，肢体不自由，合理的配慮
(regular classroom, physical disability, reasonable accommodation)

oishida.iworld@gmail.com（石田　修）

Journal of Inclusive Education, 2017, 3:57-64. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 5 / 5
Revised
2017 / 5 / 11
Accepted
2017 / 8 / 15
Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

Although reasonable accommodations have been provided according to individual circumstances, the accumulation of information and experience regarding reasonable accommodations provided in regular classes is insufficient. Thus, there is room for investigation in this area. In this study, a questionnaire survey, based on free description, and group discussions were conducted on 42 teaching staff of special support schools for physically handicapped children in order to discover the issues encountered by physically handicapped children enrolled in regular classes as well as the corresponding countermeasures. As a result, five categories (movement, safety, living, learning, and understanding of disabilities) were extracted for “circumstances thought to impart discomfort and inconvenience to the physically handicapped children.” In particular, there were many responses regarding the aspect of living, and it was inferred that the teaching staff of special support schools for physically disabled children were concerned about issues in the aspect of living faced by physically handicapped children enrolled in regular classes. In addition, the “accommodations for difficulties,” revealed that the teaching staff believed that it is not only necessary to provide accommodations in response to physical limitations in the aspects of living, movement and learning, but also in response to the cognitive characteristics of physically handicapped children enrolled in regular classes.

Ⅰ．問題と目的

2007年4月の学校教育法改正により、障害の種別や程度に基づいて特別の場で指導を行う特殊教育から、障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う特別支援教育へと移行した。それに伴い、盲・聾・養護学校は特別支援学校に、特殊学級は特別支援学級に改められ、従来の障害種別に基づく対応だけではなく、知的発達の遅れを伴わない発達障害を含めた障害のある児童生徒のための組織的・専門的な支援体制の整備が進められている。

近年、国際的動向として統合教育に変わり、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みとして「インクルーシブ教育システム」（障害者の権利に関する条約第24条）の理念が提唱され、我が国においても2012年7月に、中央教育審議会初等中等教育分科会より「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（報告）」が出された。この報告のなかで、個人に必要な「合理的配慮」が提供される必要があること等が示された。

合理的配慮とは、障害者の人権と基本的自由及び実質的な機会の平等が障害のない人々と同様に保障されるために行われる「必要かつ適当な変更及び調整」である。今日では、「障害に基づく差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む）を含む」（障害者権利条約第2条定義）と示されるように、合理的配慮の行使は義務であり、合理的配慮の行使を行わないことは差別となる。合理的配慮は、個別の状況に応じて提供されるものであるが、特別支援学校では、これまでにも個々の教育的ニーズに応じた配慮が自明の理として行われてきた。一方、通常の学級では、新たな概念である合理的配慮に対する理解や具体的な在り方・経験の集積が十分とは言えず、障害種別の合理的配慮については今後とも検討の余地があると思われる。

最近では、内閣府（2016）や国立特別支援教育総合研究所（2013）によって各障害種に対する合理的配慮の実践事例データベースの整備も進められており、障害特性の捉え方やそれに応じた具体的な配慮事項を整理することが求められている。特に、肢体不自由のある児童生徒については、肢体不自由特別支援学級の教員でさえも「障害特性に応じた指導についての情報が得にくい」と感じている現状があり（金森ら, 2011）、肢体不自由のある児童生徒が通級による指導を受けている数も全体の0.08%とごく少数である（文部科学省, 2015）。

そのため、学習面の配慮だけでなく、生活面・安全面などへの特段の配慮も必要となる肢体不自由のある児童生徒が、通常の学級に在籍する場合にも安全で平等な教育を保障できるようにするためには、通常の学級特有の配慮事項をまとめることが必要であると考えた。

そこで、本研究では、肢体不自由特別支援学校の豊富な教育実践経験に基づく専門性を活かし、通常の学級における肢体不自由教育の合理的配慮に関する知見の更なる拡充を目的として、通常の学級に在籍する肢体不自由児が直面すると推測される課題とその対処法をまとめた。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

肢体不自由特別支援学校の教員 42 名を対象とした。対象者の内訳を下記に示す。

性別は、男性が 14 名、女性が 28 名であった。年齢は、20 歳代が 27 名、30 歳代が 6 名、40 歳代が 2 名、50 歳代以上が 7 名であった。教員経験年数は、5 年未満が 28 名、6 年から 10 年が 8 名、11 年から 20 年が 2 名、21 年から 30 年が 3 名、31 年以上が 3 名であった。そのうち特別支援学校・特別支援学級での教員経験年数は、5 年未満が 33 名、6 年から 10 年が 9 名であった。また、通常の学級での教員経験年数は 5 年未満が 7 名、6 年から 3 年が 9 名、11 年から 20 年が 5 名であり、21 名は通常の学級での教員経験はなかった。

2. アンケート調査の概要

通常の学級に在籍する肢体不自由児にとって「本人がやりにくさや不便さを感じると思われる場面」について、無記名式の自由記述で回答を求めた（回収率は 57.2%で、24 名を分析対象とした）。

自由記述の回答結果について、すべての回答から共通点がある記述を集めて複数のカテゴリーに分類し、ラベリングを行った。なお、1 つの回答に複数の内容の記述が含まれる場合には、文意が変わらないことに留意しつつ記述を内容ごとに区切って分類した。また、回答のカテゴリー分類後に再度記述内容を検討し、各回答を更に下位分類に分けてラベリングを行った。

3. グループディスカッションの概要

アンケート結果を集計後、対象者 42 名を各カテゴリーにグループ分けし、そのカテゴリーに属する「本人がやりにくさや不便さを感じると思われる場面」の回答を読み、各々の場面で必要と思われる配慮事項について話し合うよう求めた。各グループには、話し合った内容を書き取る記録者 1 名が参加し、話し合った内容をその場で書き取るようにした。書き取った内容は、後日、記録者を中心にして、各グループのメンバーでデータの整理を行った。

Ⅲ. 結果

1. アンケートの結果

回答を分類してラベリングを行った結果、総記述数は 64 であり、「本人がやりにくさや不便を感じると思われる場面」は 5 つのカテゴリー（移動面・安全面・生活面・学習面・障害理解）が抽出された。これら 5 つのカテゴリーを更に下位分類に分けた（表 1）。

移動面には 2 つの下位分類が含まれ、合計記述数は 15 であった。安全面には 2 つの下位分類が含まれ、合計記述数は 11 であった。生活面には、他のカテゴリーより下位分類のカテゴリー数や記述数が多く、7 つの下位分類が含まれ、合計記述数は 23 であった。学習面には 4 つの下位分類が含まれ、合計記述数は 13 であった。障害理解には下位分類はみられず、合計記述数は 2 であった。

表１　各カテゴリーの下位分類と記述数（%）

カテゴリー名	下位分類	記述数
移動面	教室内移動	9
	教室間移動	6
安全面	環境整備	5
	災害時などの対応	6
生活面	身支度	2
	排泄	9
	食事	5
	休み時間	2
	掃除	3
	係活動	1
	コミュニケーション	1
学習面	日常生活用具	2
	教科指導	3
	実技教科	6
	特別活動	2
障害理解		2

2. グループディスカッションの結果

アンケート結果をもとにして、対象者 42 名を教員経験年数や専門性、対象者の希望などを考慮して、5 つのカテゴリー（移動面・安全面・生活面・学習面・障害理解）にグループ分けした。移動面は 8 名、安全面は 8 名、生活面は 10 名、学習面は 9 名、障害理解は 7 名にグループ分けした。それぞれのグループで「本人がやりにくさや不便さを感じると思われる場面」の回答を読み、必要と思われる配慮事項について話し合いをした。各グループでは、約 30 分間から約 45 分間にかけて話し合いが行われた。

グループディスカッションの結果、各カテゴリーの下位分類に対して表 2 のような配慮事項が話し合われた。

表２　各カテゴリーの下位分類に属する記述と配慮事項の例

カテゴリー名	下位分類	不便さを感じる場面	配慮事項の例
移動面	教室内移動	・座席間スペース ・座席配置 ・ロッカーの荷物の出し入れ	・車椅子が移動しやすいように車椅子の通り道を確保する。 ・車椅子の通り道を確保するため鞄や手提げはロッカーにしまう。 ・移動距離が少なくて済むように座席を前方か入口付近にする。 ・車椅子が移動しやすいように段差を少なくする。 ・ロッカーの高さは、車椅子に座っても取り出しやすい高さにする。
	教室間移動	・特別教室への移動 ・階段の昇降 ・段差 ・ドアの開閉	・教室を１階にする。 ・階段の昇降にあたっては、特別支援教育支援員や友達に移動を手伝ってもらう。 ・階段を使わずに給食のワゴンを運ぶエレベーターで移動する。 ・段差に備えて、持ち運び式のスロープを用意する。
安全面	環境整備	・廊下での衝突 ・障害物	・大勢で移動する時は、列の１番端で移動をする。 ・廊下歩行のルールを校内で周知徹底する。 ・物を置いてはいけない箇所にテープなどで印をつけておく。
	災害時などの対応	・避難方法	・緊急時の応援教員を決めておく。 ・災害対応マニュアルに避難方法や応援教員などを明記し、災害対応シミュレーションをする。
生活面	身支度	・更衣 ・身支度	・更衣がある日は、短時間で着脱できる衣服を着用してくる（マジックテープやファスナーなど)。 ・体育の授業があるときは、家で体操着を着ていく。
	排泄	・段差 ・引き戸 ・排泄介助の依頼	・段差がある場合は、三角形の木片などを使って段差をなくす。 ・トイレのドアが引き戸でない場合は、ドアをカーテン式にする。 ・排泄の介助が必要な場合は、同性の教員、養護教諭などに依頼し、介助方法を共通理解しておく。
	食事	・給食当番 ・食具の扱いにくさ	・号令係やストロー係になる。 ・給食用に自助具を持参する。 ・食形態の調整が必要な場合は、調理員に食形態の調整を依頼する。
	休み時間	・休息の取り方	・休息場所とマットを準備する。
	掃除	・できる掃除が限定される ・水道の蛇口の扱いにくさ	・児童同士の相互理解のもと、掃除量を減らしたり、できる掃除を割り当てたりする。 ・水道の蛇口をレバータイプに交換する。

	係活動	・ できる係が限定される	・ 補助具を使ったりしながら、できる係を増やす。
	コミュニケーション	・ 意思表出の困難さ	・ 写真、絵カード、情報機器などを活用する。
学習面	日常生活用具	・ 机の高さ、幅 ・ 姿勢の不安定さ	・ 机の高さが底上げできる物を用意し、滑り止めを活用する。 ・ サイドテーブルを用意して、作業場所を確保する。
	教科指導	・ 書き取りが困難 ・ 文字の見えにくさ・捉えにくさ ・ 板書に時間がかかる	・ 書見台や拡大教科書を用意して、文字が見やすいようにする。 ・ 筆記具に補助具をつける。 ・ 文字が見やすく、書きやすいマス目の大きなノートを使用する。 ・ 板書計画をあらかじめ配り、見通しをもって学習を進められるようにする。 ・ 板書内容をデジタルカメラで撮影し、書き取る負担を軽減する。
	実技教科	・ 体育の参加方法 ・ 調理や裁縫 ・ 楽器の使用	・ 集団授業での参加が困難な場合は、体育の時間を自立活動の指導にあて、個別に指導する。 ・ プールで補助具、浮き輪、ライフジャケットなどを活用する。 ・ 複雑な動作を必要としない調理器具（ピーラーなど）を使用する。 ・ 本人の力で鳴らせる楽器を使ったり、スイッチを操作することで音が鳴る楽器を使用したりする。
	特別活動	・ 運動会、マラソン大会、校外学習への参加	・ 実態に合った競技への参加方法（距離の変更など）を考える。 ・ 児童の実態に応じて活躍の場を設ける（運動会の放送係など）。 ・ 校外学習では、下見の段階で休憩スペースの確認をしておく。
障害理解		・ 自他理解 ・ 障害理解	・ 学年や学級で、児童の障害について知る障害理解授業をする。 ・ 肢体不自由のある成人のゲストティーチャーを招聘し、校内の障害理解を促す。

Ⅳ. 考察

本研究では、通常の学級に在籍する肢体不自由児が直面すると推測される課題とその対処法について、肢体不自由特別支援学校教員 42 名を対象に自由記述によるアンケート調査とグループディスカッションを行った。アンケート調査の結果、「本人がやりにくさや不便さを感じると思われる場面」は、特に生活面に関する回答が多く、肢体不自由特別支援学校教員は通常の学級で生活面の問題を懸念していることが推察された。また、アンケート調査の結果をもとに「困難さに対する配慮事項」について、グループディスカッションを行った。その結果、肢体不自由特別支援学校教員は、通常の学級に在籍する肢体不自由児に対して身体

的制限による生活・移動・学習上の配慮だけでなく、実技教科への参加方法や視覚特性に伴う生活・学習上の配慮のように、認知特性に応じた配慮も必要であると考えていることが明らかになった。

通常の学級では、教科学習の困難さは運動障害に起因すると考えやすい傾向にあり（安藤・山下, 1995）、肢体不自由児の認知特性を踏まえた学習支援はあまり行われていない（安藤ら, 2006; 安藤ら, 2007）。また、小・中学校に在籍する肢体不自由児を受け持つ通常の学級担任は、肢体不自由児における学校生活上の課題として、移動や安全確保、活動の参加に関することを主な課題として挙げているが、認知特性に関する課題についてはほとんど挙げていない（安藤, 2014）。一方、本研究の結果から、肢体不自由特別支援学校の教員は、通常の学級に在籍する肢体不自由児に対して、身体的制限による生活・移動・学習上の配慮だけでなく、視覚などの認知特性に応じた配慮も必要であると考えていた。今後、通常の学級に在籍する肢体不自由児の障害特性に応じた合理的配慮を提供するためには、肢体不自由児が抱える特有の困難さとして、視覚などの認知特性が教科学習の困難さと関係する可能性があることを通常の学級の教員に向けて情報提供する必要があるだろう。

さらに、肢体不自由児の障害特性に応じた合理的配慮が提供されるためには、個別の状況に適した福祉用具や教材・教具も必要となることが推察される。本研究では、肢体不自由児はその障害特性から、給食用の自助具や筆記用の補助具、自作の教材・教具などの多種多様な福祉用具や教材・教具が必要である可能性が示唆された。しかしながら、通常の学級では、肢体不自由特別支援学校で日常的に使われている福祉用具や教材・教具が不足している現状も伺える。そのため、通常の学級に在籍する肢体不自由児が必要とする合理的配慮の一層の充実を図るためには、豊富な教材・教具が揃う肢体不自由特別支援学校のセンター的機能を活用して、福祉用具や教材・教具の貸し出しを行い、肢体不自由児の身体特性や認知特性に応じた環境を整備することが重要である。

今後、肢体不自由のある児童生徒を受け持つ通常の学級担任を対象に、学校生活の中で必要とされる配慮について更なる検討を加え、通常の学級における合理的配慮をより一層充実させていく必要があるだろう。

付記

アンケート調査およびグループディスカッションにご協力いただいたX市の肢体不自由特別支援学校の先生方に心からお礼申し上げます。本研究の実施にあたっては、X 市の肢体不自由特別支援学校の先生方に研究の内容および結果の公表について、文書と口頭で説明を行い、同意を得た。また、公開すべき利益相反はない。

文献

1) 安藤隆男・山下利之(1995) 運動障害児の教科選択性の分析. 特殊教育学研究, 33(1), 1-8.

2) 安藤隆男(2014) 小・中学校における肢体不自由教育の充実と特別支援学校への期待（特集 小・中学校における肢体不自由教育）. 肢体不自由教育, 217, 10-15.

3) 安藤隆男・野戸谷睦・任龍在・小山信博・丹野傑史・原優里乃・松本美穂子・森まゆ・渡邉憲幸(2006) 通常学級における脳性まひ児の学習の特性に関する教師の理解. 心身障害学研究, 30, 139-151.

4) 安藤隆男・渡邉憲幸・松本美穂子・任龍在・小山信博・丹野傑史(2007) 肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題. 障害学研究, 31, 65-73.

5) 金森克浩・長沼俊夫・徳永亜希雄・齊藤由美子・笹本健・小田亨(2011) 全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査. 日本特殊教育学会第 49 回大会発表論文集.

6) 国立特別支援教育総合研究所(2013) インクルーシブ教育システム構築モデル事業「合理的配慮」実践事例データベース. http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=15

7) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012) 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（報告）.

8) 内閣府(2016) 合理的配慮等具体例データ集（合理的配慮サーチ）. http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/jirei/

9) 文部科学省(2015) 平成 27 年度通級による指導実施状況調査結果について.

SHORT PAPER

日本の国立大学における障害学生支援方針の情報公開状況に関する調査

―ホームページ上での情報を中心に―

Survey on Information Disclosure Status of Disability Student Support Policy at National Universities: Mainly on Information on the Homepage

小田切 岳士 1) (Takeshi ODAGIRI), 森 浩平 2) (Kohei MORI),
田中 敦士 3) (Atsushi TANAKA)

1) 神田東クリニック／MPS センター
(Kanda-Higashi Clinic, MPS Center)
2) 三重大学学生総合支援センター障がい学生支援室
(Accessibility & Communication Support office, Center for Student Support, Mie University)
3) 琉球大学教育学部
(Faculty of Education, University of the Ryukyus)

＜Key-words＞
障害学生，支援方針，規程，支援内容
(Students with disabilities, support policy, regulation, content of support)

odagiri@iomhj.com（小田切 岳士）
Journal of Inclusive Education, 2017, 3:65-76. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 31
Revised
2017 / 8 / 10
Accepted
2017 / 8 / 17
Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

「教職員のための障害学生修学支援ガイド」（日本学生支援機構，2015）では、障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対し、大学等全体としての受入れ姿勢・方針を示すことが重要とされている。希望を申し出にくい消極的な環境を放置したまま、ただ本人からの支援申請を待つことは、合理的配慮の不提供につながるといっても過言ではない（松田，2016）が、現在それぞれの国公立大学において障害学生支援規程等の方針がどの程度公表されているかといった状況はこれまでに明らかとされていない。そこで本研究では、障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生が比較的情報を入手しやすいと考えられる、ホームページ上での公開状況や公開内容について閲覧・調査を行った。その結果、国立大学 88 大学のうち、障害学生支援に関する基本方針を大学ホームページ上に公開していた大学数は 24 校（27.3%）に留まった。また、内容については「目的」、「定義」、「機会の確保」等の 20 カテゴリに分類された。

Ⅰ．問題と目的

1. 障害学生支援に関する法整備の状況

平成 28 年（2016 年）4 月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（障害者差別解消法）により、国公立大学及び高等専門学校においては合理的配慮の実施が法的義務であり、私立大学は努力義務として定められている。大学等における合理的配慮とは、障害のある者が、他の者と平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるものであり、かつ大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないものと定義されている。障害学生支援が法的裏付けをもった義務となり、これを遂行することが大学にとってのコンプライアンス（法令順守）となるため、大学等の高等教育機関にとって大きな転換期を迎えている（丹治・野呂，2014)。

全国の大学等における障害学生数は、平成 18 年度（2006 年）に 4,937 名であり、以降増加を続け、25 年度（2013 年）には 13,449 名となっている（日本学生支援機構，2014)。25 年度（2013 年度）の高等教育機関で学ぶ障害学生の在籍率は 0.42％で、在籍率についても 17 年度より増加を続けている。また、障害学生が在籍している大学数は、17 年度から 18 年度にかけて大幅な増加がみられ、その後は漸増傾向にあり、25 年度は 811 校で調査開始時の 1.37 倍となっている。当時の全学校数は 1,190 校であり、この 68,2%にあたる。7 割近くの大学に障害学生が在籍しているとされるが、発達障害のように判断しづらい障害学生等の在籍まで正確に把握することは難しく、障害学生はほとんどどの学校において在籍している可能性もある。

2. 障害学生支援に関する方針等の公表

障害者差別解消法において規定された差別の解消のための具体的な措置について、国の行政機関の長、独立行政法人等（国立大学・国立高等専門学校を含む）については、差別の解消の推進に関する「基本方針」に則し、当該機関における取り組みに関する「国等職員対応指針」を策定することとなった（第 9 条)。「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針について」（文部科学省，2015a）が通知されたことで、差別解消の推進に関しては、各大学において本指針が周知されている。

また、各大学では、障害学生支援に関する学校としての方針を定め、規程等が作成されるよう、障害学生修学支援に関する規程及び様式等（日本学生支援機構，2016）が掲載されている。その中には、障害学生支援の目的や支援対象となる学生の定義、支援実施体制、教職員の責務等を定める規程である「障害学生支援規程」、障害学生支援について協議・検討する委員会の設置に関する規程である「障害学生支援委員会規程」、障害学生支援室等、支援担当部署の設置に関する規程である「障害学生支援室規程」が挙げられている。「教職員のための障害学生修学支援ガイド」（日本学生支援機構，2015b）では、高等教育における障害のある学生支援の基本的な考え方の中で、障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対し、大学等全体としての受入れ姿勢・方針を示すことが重要としている。

希望を申し出にくい消極的な環境を放置したまま、ただ本人からの支援申請を待つことは、合理的配慮の不提供につながるといっても過言ではなく、これは個別性の高い合理的配慮を

検討する支援環境側の大きな課題であると松田（2016）も述べているが、現在それぞれの国公立大学において障害学生支援規程等の方針の公表どの程度なされているかといった状況はこれまでに明らかとされていない。

そこで本研究では、障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生が比較的情報を入手しやすいと考えられるホームページの閲覧・調査を行い、全国に 88 校存在する国立大学における障害学生支援に関する方針等の公表の状況や、その内容について明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．方法

1. 調査対象と手続き

全国の国立大学 88 校について、平成 29 年 6 月末時点に障害学生支援室等の支援部門のホームページにおいて公表されている内容を調査の対象とした。

2. 手続きと調査内容

障害学生支援に関するホームページを検索し、「方針」及び「ポリシー」、「憲章」をキーワードとして記載された部分を抽出した。

Ⅲ．結果

1. 基本方針の公開状況

日本国内の国立大学 88 大学のうち、障害学生支援に関する基本方針（とそれに類すると考えられたもの）を大学ホームページ上に公開していた大学数は 24 校（27.3%）であった。

2. 基本方針の内容分類

前述の 24 校が公開している方針の各事項を、内容別に分類した。その結果、20 カテゴリに分類された。各カテゴリ名を表 1 に示す。

3. 各カテゴリにおける記載大学の割合

方針を公開している大学の中で、そのカテゴリを記載している大学の割合を図 1 に示す。すべての大学で記載のあったものは「目的」（100.0%）であり、次に割合が大きかったのは「支援体制（83.3%）」、次いで「決定過程（66.7%）」、「施設・設備（58.3%）」であった。一方、最も割合が低かったのは「差別の禁止」「研修」「規程等の整備」「基本方針の改廃」（いずれも 8.3%）であった。

表１　障害学生支援に関する方針の内容分類

カテゴリ名
・目的（目標、趣旨、理念、基本理念、基本方針、受け入れ姿勢） ・定義（支援対象） ・機会の確保（機会の確保と教育の質の維持） ・合理的配慮（合理的配慮の提供） ・差別の禁止 ・決定過程（合理的配慮の決定） ・教育方法等（教育方針等） ・支援内容 ・支援体制（実施体制、推進体制、相談体制） ・施設、設備 ・啓発（啓発活動、学内理解の促進と啓発） ・研究（研究・研修、バリアフリー教育の充実） ・研修（教育・研修） ・情報公開 ・地域社会との連携 ・責務 ・規程等の整備（全学的支援方策の策定等） ・基本方針の改廃 ・予算上の措置 ・個人情報の保護（個人情報の保護と守秘義務）

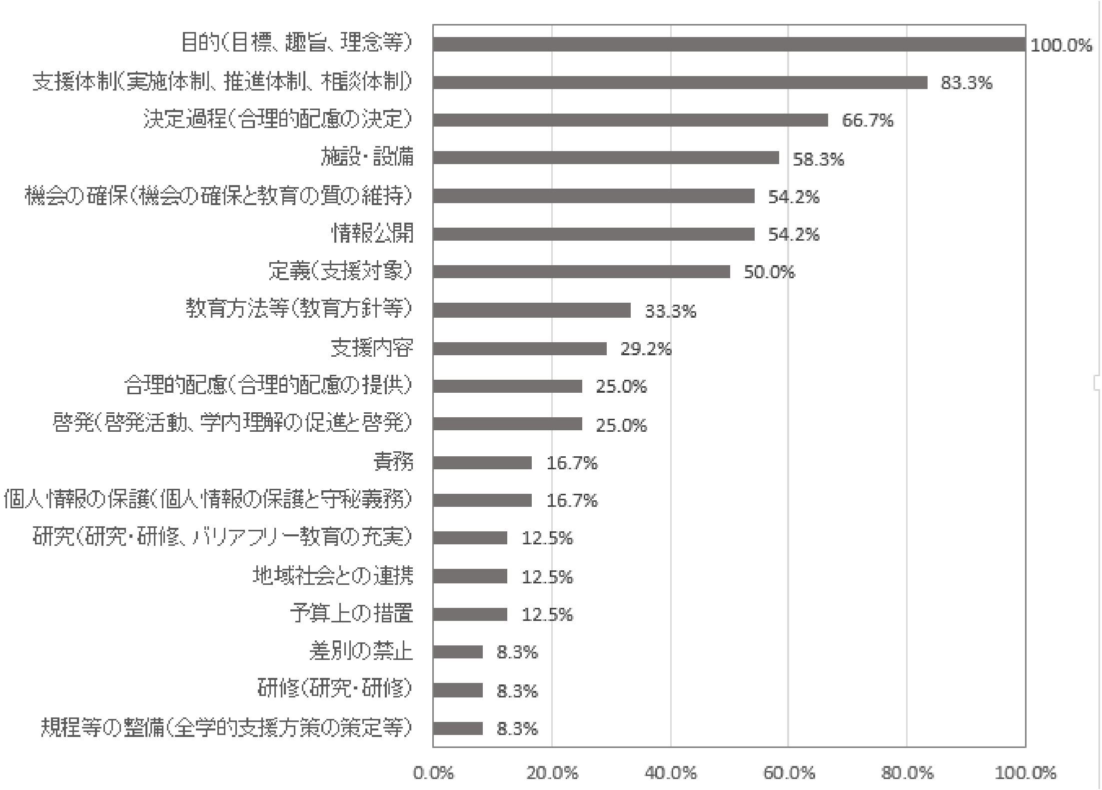


図１　各カテゴリについて記載している大学の割合

4. 各カテゴリの記載内容

分類した 20 カテゴリについて、具体的な記載内容を表 2 に示す。

表 2　基本方針のカテゴリと、そのカテゴリに分類された文言（抜粋）

目的（目標、趣旨、基本方針、基本理念、理念、受入れ姿勢）
・この基本方針は、山形大学（以下「本学」という。）において、障がいのある学生（以下「障がい学生」という。）が、障がいの有無によって分け隔てられることなく、その能力及び特性を踏まえた十分な教育を可能な限り障がいのない学生と共に受けることができるよう、「障害者の権利に関する条約」、「障害者基本法（昭和 45 年法律第 84 号）」、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（平成 25 年法律第 65 号）」等を遵守し、支援及び環境整備を行うための基本的事項を定めるものである。（山形大学）
・国立大学法人筑波大学（以下、「本学」という）は、基本的人権を尊重し、障害の有無や程度によって分け隔てることなく、能力と修学意志を持つ障害のある学生（以下、「障害学生」という）を受け入れ、修学のために必要かつ適切な支援を積極的に行う責務を担っている。本学はこの使命や責務を自覚し、学長のリーダーシップのもとに教職員一同が、適切な教育研究の水準を維持しつつ、すべての障害学生の修学に対し、合理的配慮を行い、継続的にその向上・充実に努めていくことが必要であると考える。この憲章は、「国連・障害者の権利に関する条約」の理念に基づき、「障害者基本法（昭和 45 年法律第 84 号）」、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（平成 25 年法律第 65 号）」等を遵守し、本学におけるその対応指針の礎となるものであり、本学のすべての教職員が障害学生支援の向上・充実を図るための基本的な使命を定めるものである。（筑波大学）
・この指針は、障害者基本法その他の法令の定めに基づき、国立大学法人福島大学 における障がいのある学生が、その年齢及び能力並びに障がいの種別及び程度に応じ、 充分な教育が受けられるようにするために、修学支援に係る基本となる事項を定めることを目的とする。（福島大学）
定義（支援対象）
・この指針において、障がいのある学生とは、視覚障がい、聴覚障がい、肢体不自 由、内部障がい、発達障がい等の障がいがあるため、長期にわたり授業又は学生生活に 相当な制限を受ける者で、本人が支援を受けることを希望し、かつその必要性を認めた 者をいう。（福島大学）
・新潟大学では、この基本方針に基づき、心身の機能に障害がある学生等（身体障害、視覚障害、聴覚 障害、病弱・虚弱、精神障害、発達障害、難病に起因する障害等がある学生等をいいます。以下「障が い学生等」といいます。）の修学支援等を行います。（新潟大学）
・障がい学生等とは、身体障がい、知的障がい、精神障がい（発達障がいを含 む。）その他の心身の機能の障がい（以下「障がい」と総称する。）がある学生 等であって、障がい及び社会的障壁（障がい学生等にとって教育を受ける上で 障壁となるような事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう。以下同じ。） により継続的に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。（横浜国立大学）

機会の確保（機会の確保と教育の質の維持）
・障害学生が障害を理由に修学を断念することがないよう、修学機会を確保する。また、高度の教育及び学術研究の府としての教育の質を維持する。（筑波大学） ・本学は、障がい及び社会的障壁により、障がい学生等が大学生活等の制限を受ける状態にある場合 は、修学支援にあたります。この場合において、医師の診断や障害者手帳の有無は問いません。（新潟大学） ・障がいのある学生が、障がいを理由に修学を断念することがないよう修学機会を確保するとともに、高い教養と専門的能力を培えるよう教育の質を維持するため、入学者選抜において必要な能力・適性等について障がいのない学生と公平に判定するための機会を提供し、また、入学後は障がいの状態・特性等に応じて、学生が得られる機会への平等な参加を保障するよう合理的配慮を行う。ただし、教育の本質や評価基準の変更など、他の学生に多大の影響を及ぼすような変更や調整は行わない。（東京外語大学）
合理的配慮（合理的配慮の提供）
・障害のある学生が修学、学生生活、大学行事において、障害のない学生と等しく参加の機会を得られるよう、合理的配慮を行う。（電気通信大学） ・本学は、高い教養と専門的能力を培えるよう教育の質を維持しつつ、障がい学生が他の者と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、必要かつ適当な変更・調整を行うなど、障がい学生個々の状態・特性等に応じ多様かつ個別性が高い、合理的な配慮の提供を行う。（和歌山大学） ・本学は、障がい学生等が健常な学生等と等しい条件のもとで、相互に人格と個性を尊重し合いながら大学生活等を送ることができるよう、 合理的配慮を提供します。（新潟大学）
差別の禁止
・本学は、その教育を行うに当たり、障がいを理由として障がいがない学生等と不当な差別的取扱いをすることにより、障がい学生等の権利利益を侵害してはならない。 （横浜国立大学） ・本学は、障がい学生等に対して、正当な理由なく、障がいに由来する不当な差別的取扱いをしてはならない。（熊本大学）
決定過程（合理的配慮の決定）
・学生本人の要望に基づき、本人の教育的ニーズと意思を尊重しつつ、本学の体制面、財政面を勘案し、可能な限り合意形成・共通理解を図った上で決定する。（東京外国語大学） ・本学は、個々の障害学生が必要とする支援を的確に把握するとともに、当該学生と協 議し、意向を尊重して、授業保障、情報保障、移動介助等、直接的支援の内容と方法を 決定し、これを行う。（奈良女子大学） ・要支援学生に対する修学支援及び環境整備は、原則として本人及び保護者の 要請に基づき行い、就学支援は、学内関係部署、要支援学生支援窓口等と本人 及び保護者が十分な合意形成・共通理解を図った上で決定し、大学から提供す る。（浜松医科大学）
教育方法等（教育方針等）
・大学が提供する情報、必要なコミュニケーション、学習教材（資料を含む。）、公平 な試験、成績評価などにおける配慮を行う。（滋賀大学）

・必要かつ適切な情報保障、コミュニケーション上の配慮、公平な試験、成績評 価及び心理面・健康面等における合理的配慮を行う。(お茶の水女子大学)
・情報保障、コミュニケーション上の配慮、公平な試験及び成績評価など必要な合 理的配慮を行う。(福岡教育大学)

支援内容

・障がい学生への支援は、必要に応じて次のとおりとする。(1)入学試験の配慮(2)修学支援(3)正課外活動支援(4)学内での生活支援(5)キャリア支援(6)その他、学生支援センター学生相談部門会議が必要と認めた支援（鳥取大学）
・支援内容は、受験時、入学時、各学期開始時、学年変更時等に、各学部、各研究科、教育・学生支 援機構学生支援センター障がい学生支援部門（以下「障がい学生支援部門」といいます。)、本人及び 保護者が十分な合意形成及び共通理解を図った上で決定します。また、必要に応じて本人、保護者、 学部又は研究科の教員及び障がい学生支援部門による支援会議を開催し、個別支援計画書等を作成し ます。(新潟大学)
・支援内容は、本人の状況、合意形成、共通理解、過去の支援の状況、医師及び専門家の判断等を勘案し、柔軟に対応する。・支援方法は、外部機関及び当事者団体の助言並びに最新の知見及び技術的動向が反映されるように努める。(長崎大学)

支援体制（実施体制、推進体制、相談体制）

・大学全体として専門性のある支援体制の確保に努め、学内関係組織との連携を 図る。また、学生・役職員に対し、障害学生支援に関する理解促進・意識啓発を 行う。(お茶の水女子大学)
・本学における障害学生の支援者は、本学の教職員及び障がい学生を支援する本学の学生サポーターとし、学外の障害者支援の専門家等とも連携を図る。本学は、障害学生への支援を全学的に行うために、学生支援センター内にアクセシビリティ・コミュニケーション支援室（以下「支援室」という。）を設置する。支援室は、障害学生への相談対応、障害学生の学生生活環境づくり（修学時の配慮要請、支援機器の整備及び学内施設改修提案を含む。）及び関係部局間や支援者間の連携支援が適切に行われるための調整を行う。(富山大学)
・その支援にあたる専門的な部署を設置し、相談窓口の統一や専門的な能力を有する職員を配置するなど、その対応に当たる。・大学全体の特性を活かし、専門性のある支援体制を確立する。(和歌山大学)

施設・設備

・学生生活を快適に過ごすことができるよう使いやすい施設・設備環境を整えます。(名古屋工業大学)
・障がい者が安心して教育、研究及び医療、その他活動全般に参加できるようにするため、合理的 配慮の下、障がい者の活動を制約している社会的障壁の除去を進め、ソフト、ハードの両面にわた る社会のバリアフリー化を推進し、アクセシビリティの向上を図る。(宮崎大学)
・障がいのある学生が安全かつ円滑に学生生活を送ることができるよう、キャンパスのバリアフリー化等、環境整備の促進に努める。(島根大学)

啓発（啓発活動、学内理解の促進と啓発）
・山口大学は、障害者への理解を深めるために、障害のある学生の支援に関わる啓発活動を推し進める。（山口大学） ・本学は、障がいを理由とする差別の解消について本学の構成員全員の関心と 理解を深めるとともに、障がいを理由とする差別の解消を妨げている諸要因の 解消を図るため、必要な啓発活動を行うものとする。（横浜国立大学） ・本学は、障がい学生等に対する支援の推進を図るため、構成員に対し、必要な啓発 活動を行うものとする。（熊本大学）
研究（研究・研修、バリアフリー教育の充実）
・本学は、バリアフリーに関する教育の充実を図るため、必要な方策を講ずるよう 努める。（東京大学） ・障害学生支援に関する組織的な研究および、教職員に対する研修（ファカルティ・ディベロップメント(FD)）を実施する。（筑波大学） ・障がい学生支援に関する組織的な研究及び教職員に対する研修を実施する。（琉球大学）
研修（研究・研修）
・学長は、障がい者差別解消の推進を図るため、教職員に対し、以下の研修・啓発を行う。①障がいを理由とする差別に関する基本的な事項について理解させるための研修 ② 障がいを理由とする差別の解消等に関し求められる責務・役割について理解させるための研修（宮崎大学） ・障がい学生支援に関する組織的な研究及び教職員に対する研修を実施する。（琉球大学）
情報公開
・障害のある大学進学希望者や学内の障害学生に対し、大学全体としての受入れ姿勢・方針について情報公開し、社会に対する説明責任を果たす。（筑波大学） ・障がいのある大学進学希望者や本学に在籍する障がいのある学生に対し、大学全体としての受入れ 姿勢・方針を明確にするとともに、広く情報の公開に努める。（島根大学） ・障害のある大学進学希望者や本学に在籍する障害のある学生に対し、大学全体と しての受入れ姿勢・方針を明確にするとともに、広く情報の公開に努める。（福岡教育大学）
地域社会との連携
・本学は、地域社会及び障害者差別解消支援地域協議会等と連携して、障がい 学生等を支援する優れた取組を積極的に取り入れるとともに、他の関係機関と も連携した支援に努めるものとする。（横浜国立大学） ・本学は、近隣地域の大学と連携し、優れた取組みを進んで取入れ、拠点校及び大学間のネットワーク形成に努力するとともに、学内外の関係機関と積極的に連携した支援に努める。（和歌山大学） ・本学は、必要に応じて、障害学生の生活の場である地域社会と連携、協力するととも に、障害者に関わる地域社会の活動に貢献する。（奈良女子大学）

責務
・学長は、障がいのある学生が修学における不利益を受けないよう配慮するとともに、障がいのある学生の修学等支援方策を推進する責務を有する。・学類長は、学長の命を受け、当該学類の障がいのある学生が修学における不利益を受けないよう、具体的支援方策を構築する責務を有する。教職員は、当該学類の障がいのある学生が修学における不利益を受けないよう配慮するとともに、障がいのある学生の修学等支援方策の実施に対し積極的に協力するよう努めなければならない。(福島大学) ・学長は、障害を有する学生が、適切な配慮がなされないことにより、教育上及び学生生活上不利益を被ることがないよう、必要な支援方策を推進する責務を有する。・学部長、大学院研究科長、学内共同教育研究施設等の長(以下「部局長」という。)は、当該部局において障害を有する学生が教育上及び学生生活上不利益を被ることがないよう、具体的支援方策を実施する責務を有する。教職員は、障害を有する学生が、教育上及び学生生活上不利益を被ることがないよう、適切な配慮及び支援を行うとともに、支援方策の実施に対し積極的に協力するよう努めなければならない。保健管理センターは、障害を有する学生、その家族、担当教職員等からの依頼に対して、医学的判断を含む適切な助言を行う。また、担当教職員等と連携し、依頼に基づく必要な支援を実施する。(鹿児島大学)
・学長は、本方針に定める目的を達成し、効果的な支援を遂行するために必要な規則の整備、予算措置に努めるものとする。(山口大学)
規程等の整備（全学的支援方策の策定等）
・学長及び学類長は、この指針の目的を達成し支援を遂行するため、必要な規程等の整備及び予算措置を講じるよう努めなければならない。(福島大学) ・全学的視野から障害を有する学生への配慮に基づいた支援方策及び実施計画を策定し、実施する必要がある場合は、教育研究評議会の議を経て決定する。(鹿児島大学)
基本方針の改廃
・この基本方針の改廃は、役員会が行う。(東京外国語大学) ・この基本方針の改廃は、教育研究評議会の意見を聴いて学長が決定する。(山口大学)
予算上の措置
・学長及び学類長は、この指針の目的を達成し支援を遂行するため、必要な規程等の整備及び予算措置を講じるよう努めなければならない。(福島大学) ・本学は、この指針の目的を達成するため、必要な予算上の措置を講ずるよう努 める。(東京大学) ・実施計画に係る障害学生支援経費の配分・執行方法等については、別に定める。(鹿児島大学)
個人情報の保護（個人情報の保護と守秘義務）
・支援者が支援をする上で知り得た障害学生の個人情報（障害や相談の内容を含む。）の管理を厳密に行い、第三者に個人情報の開示や提供が必要な場合は、本人の同意を得るものとする。　ただし、障害学生への連携支援を行うために必要と本学が判断した場合、集団守秘義務を十分に遵守しつつ支援者間での個人情報の共有を行うことができる。(富山大学)

・支援するうえで知り得た障がいのある学生の個人情報（障害や相談の内容を含む。） の管理を厳密に行い、第三者に個人情報の開示や提供が必要な場合は、本人の同意を 得るものとする。 ただし、障がいのある学生への連携支援を行うために必要と判断した場合は、支援 体制間での個人情報の共有を行うことができることとする。（滋賀大学）
・支援をする上で知り得た要支援学生の個人情報（障がいや相談の内容を含む。）の管理を厳密に行い、第三者に個人情報の開示や提供が必要な場合は、本人の同意を得るものとする。ただし、連携支援を行うために必要と本学が判断した場合、集団守秘義務を十分に遵守しつつ支援者間で個人情報の共有を行う。（浜松医科大学）

Ⅳ．考察

1．障害学生支援に関する方針の公開状況

障害学生支援に関する基本方針とそれに類するものを大学ホームページ上に公開していた大学数は 88 校のうち 24 校と、3 割に満たなかった。障害学生支援に関する相談室等を設け、その存在や機能、相談方法について記載されているものは多くみられたものの、方針として広く公表されたものは少なく、周知が十分とは言い難い状況であった。作成されてはいるものの、ホームページでの公開を行っていない状態であることも考えられるが、配慮や支援についての相談を検討する障害学生にとって、こうした情報が入手しやすい環境となっていなければ機能しない。

またこうした情報が学内において伝えられていない場合には、学生だけでなく教職員の不安につながる可能性もある。青野（2017）の報告では、国公立大学以外の多くの私学にも多くの障害学生が学んでおり、同じ高等教育機関であるにも関わらず、最低限の配慮さえ受けていない状況が続いている可能性が高く、現状の対処療法的な個別対応では無理な状況にあるとの危機意識を、多くの私大教職員が抱いているといった指摘もある。障害のある大学進学希望者や学内の障害のある学生に対してだけでなく、大学に所属する教職員についても、こうした大学等全体としての受入れ姿勢・方針を示すことは重要となる。

2．障害学生支援に関する方針の内容

方針の公開されていたすべての国立大学で記載のあったものは「目的（目標、趣旨、理念等）」であり、半数以上で記載のあった項目は「支援体制（実施体制、推進体制、相談体制）」、次いで「決定過程（合理的配慮の決定）」、「施設・設備」、「機会の確保」、「情報公開」、「定義（支援対象）」であり、一割を切っていたものは「差別の禁止」「研修」「規程等の整備」「基本方針の改廃」であった。分類は 20 カテゴリに及び、各国立大学において方針への記載事項には幅があることが示唆された。方針では上記についてあくまで大まかな方向性について記載され、具体的な手段については別の更新可能な文書によって補っていくことが現実的な対応であると考えられる。

なお、各大学等が取り組むべき主要課題とその内容について、「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」（文部科学省，2017）では、初等中等教育段階から大学等への移行（進学）や、大学から就労への移行（就労）、また大学間連携を含む関係機関との連携について記載されており、今後対応を推進していくことが求められているが、上記の

点に関してはカテゴリの中にみられなかった。障害学生支援室の日々の運営に追われる状況もあるが、地域の福祉行政・事業者等と連携し，公的サービス・業務委託・ボランティア派遣を含めた幅広い支援の提供についても必要に応じて対応が求められる。障害学生や保護者等にとって進学やキャリアに関しては気になるところであり、こうした項目についても今後方針に含まれれば、さらに充実した内容の方針策定と情報公開となるであろう。

また小川（2017）は、国立大学では対応要領・留意事項の制定が先行した形になっているが、詳細な規程であるガイドラインや申し合わせ等を整備していく必要があるとしている。ガイドラインに記載すべき内容として、①支援する学生の対象、②支援内容、③支援の申請方法、④配慮願いの配布ルート、支援の範囲、守秘義務の範囲等を挙げている。

これに関して、日本学生支援機構が作成例を挙げている、障害学生支援の目的や支援対象となる学生の定義、支援実施体制、教職員の責務等を定める規程である「障害学生支援規程」、及び、障害学生支援について協議・検討する委員会の設置に関する規程である「障害学生支援委員会規程」、障害学生支援室等、支援担当部署の設置に関する規程である「障害学生支援室規程」の複合的なものが上記のガイドラインに当たると考えられる。

「障害学生支援規程」や「障害学生支援委員会規程」、「障害学生支援室規程」の内容について、各大学での公表について決まった形式は定まっておらず、各大学で任されている状況にある。国等職員対応要領に限らず，障害のある学生への支援についての姿勢・方針，関連する様々な学内規程などルールの作成・公表が望まれる（文部科学省，2017）といった記載もあるが、不足なく項目について記載されている場合には複数の形式にまたがるなどその形式にこだわらず良いものの、内容について整理がされず十分な項目の検討がなされていない場合も考えられる。今後は、こうした各大学においてばらつきが出やすく整備が整っていない箇所についても、本研究で示唆された項目のカテゴリをもとに、各大学において支援の方針が整備されることが期待される。その後、支援の申請方法や配慮願いの配布ルートなど詳細な規程等が作成されていくことで、障害学生にとって充実した情報提供及び支援につながるであろう。

文献

1) 青野透(2017) 発達障害学生と大学教育—職員対応要領を中心に—. 大学教育学会誌, 39(1), 48-52.

2) 松田康子(2016) 精神障害を抱える学生への障害学生支援を考える—統合失調症を抱える学生の修学上のバリア・合理的配慮とは—. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 127, 41-61.

3) 日本学生支援機構(2014) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査. http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosa 130l.hlml

4) 日本学生支援機構(2015a) 文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針の策定について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1364725.htm

5) 文部科学省(2015b) 教職員のための障害学生修学支援ガイド（平成 26 年改訂版）. http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/guide/top.html#guide_pdf

6) 日本学生支援機構(2016) 障害学生修学支援に関する規程及び様式等. http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/youshiki01.html

7) 文部科学省(2017) 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm

8) 小川勤(2017) 発達障害に対する組織的支援の現状と課題について—修学支援・移行支援の課題と学内外組織との連携・協力—. 大学教育学会誌, 39(1), 57-61.

9) 丹治敬之・野日文行 (2014) 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題. 障害科学研究, 38, 147-161.

Activity Report

重症心身障害児者のきょうだいが抱く思いの変容と周囲の人々との関係性について

－青年期のきょうだいに対する聞き取り調査から－

The Transformation of Thoughts and Feelings of the Siblings of Severely Handicapped Children and the Surrounding People; Interviews with Siblings during Adolescence

越智 彩帆 [1] (Ayaho OCHI), 越智 文香 [1] (Ayaka OCHI)
山下 祥代 [1] (Sachiyo YAMASHITA), 樫木 暢子 [2] (Nagako KASHIKI),
西 朋子 [3] (Tomoko NISHI)

1) 愛媛大学大学院教育学研究科特別支援教育専攻
(Graduate School of Education, Special Need Education Department, EHIME UNIVERSITY)
2) 愛媛大学大学院教育学研究科
(Graduate School of Education, EHIME UNIVERSITY)
3) 特定非営利活動法人ラ・ファミリエ
(Lafamille of Specified Nonprofit Corporation)

＜Key-words＞
きょうだい，思い、重症心身障害児者
(siblings, thought, feeling, severe mental handicap)

ah.yah.hoo@gmail.com（越智 彩帆）

Journal of Inclusive Education, 2017, 3:77-86. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 28
Revised
2017 / 8 / 14
Accepted
2017 / 8 / 15
Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

本研究では、重症心身障害児者のきょうだいの幼少期から現在までの体験や思いの変容と、それにおける周囲の人からの影響を明らかにすることを目的とし、重症心身障害児者を同胞にもつ青年期の男女４名を対象とし、聞き取り調査を行った。

得られた語りから概念を抽出し、収束させながらカテゴライズを行った結果、きょうだいと同胞に関する過去の体験と思い、現在のきょうだいの思い、きょうだいの思いと親と祖父母との関係、きょうだいの思いと学校・同年代の友人・他人との関係に関するカテゴリーが得られた。

きょうだいに対する周囲の人からの働きかけとして、親との良好な関係や家族団らん、話し相手の存在や周囲の人の気遣い、同胞を特別扱いしない周囲の人の関わり方が、きょうだいの同胞の障害受容に有効であったと考えられる。

Ⅰ．問題と目的

通常、障害児者（以下、同胞）に対して親が世話をする時間が多くなり親の注意が向きやすくなることで、障害児者と暮らす兄弟姉妹（以下、きょうだい）は孤独感を抱いたり、同胞と親の愛情をめぐって張り合うことに対する罪悪感を抱いたりすると言われている（柳澤，2007)。また、自閉症スペクトラム障害児者のきょうだいについて、児童期では同胞が示す特性や能力に対して注目し始めることにより同胞の特性や困難性について否定的に捉える傾向が強いこと、青年期では同胞を通して自分がどのように他者から見られるのかがより一層意識化されることにより、「他者への意識」に関する困惑が増すことなどが指摘されており、抱える悩みや同胞の捉え方はきょうだいの発達段階によって変容することが明らかにされている（柳澤，2009)。 また、重症心身障害児者のきょうだいは、より重症な障害をもつ子どもの母親ほど有意に障害児に手が掛かり、きょうだいのための時間が制約され、我慢させられることが多い（富安・松尾，2001)。同胞の障害について、いつでも気軽に親に質問したり、話題にしたりできることが、きょうだいが同胞の障害を特別視せずに受容していくことに繋がり、一人で悩むことを軽減することが指摘されている（藤井，2006)。

きょうだいへの支援として Shibshop と呼ばれるきょうだいワークショップ・プログラムがある。同じ境遇のきょうだいとのレクリエーションや話し合い活動、専門家を招いたきょうだい向けの講演会を開催することで、きょうだい同士の関係性だけでなく、自分自身や障害児者についての理解を深め、きょうだい達が持つ問題の軽減や解決を図ることを目的としている（Mayer & Vadasy，2008)。このような Shibshop に似た「きょうだいの会」の開催が近年増加しており、きょうだいへの支援やきょうだいの居場所の一つとなっている。

また、きょうだい研究における今後の課題として、きょうだいの日常生活を丁寧に拾い上げ質的に研究していく視点と、障害種別のきょうだいの体験の違いについても、今後より注目することが必要であると指摘されている（大瀧，2011)。

先行研究では、障害種別による違いへの注目が今後の課題とされているが、重症心身障害児者のきょうだいの体験や思いの変容に絞った研究は、いまだ数が少ない。 また、きょうだいの悩みに対する周囲の人の働きかけの影響を検討することで、きょうだいへの適切な支援を考える手掛かりとなると考える。

そこで、本研究では重症心身障害児者を同胞にもつきょうだいに聞き取り調査を行い、幼少期から現在までの体験や思いの変容とそれにおける周囲の人からの影響を検討することを目的とする。また、本研究において、重症心身障害児者の兄弟姉妹を「きょうだい」、きょうだいと生活を共にする重症心身障害児者を「同胞」と表記する。

Ⅱ．方法

1. 調査対象

対象は、重症心身障害児者を同胞にもつきょうだいで基礎疾患がなく、言語的コミュニケーションが可能である者とする。対象者の年齢層は、生活上の体験やその過程、思いが表現できる青年期とする。上記の条件に当てはまるきょうだいである著者の知り合い 4 名に研究協力を依頼し、了解を得た。

表 1　面接対象者のプロフィール

	年齢・性別（属性）	同胞の年齢・性別	他の家族構成	当事者団体所属有無	面接時間
A	22 歳男性（大学生）	20 歳男性	父，母	なし	39 分
B	19 歳女性（大学生）	19 歳女性	父，母	なし	42 分
C	21 歳女性（社会人）	19 歳男性	父，母	母	95 分
D	19 歳女性（専門学生）	21 歳男性	父，母， 妹（中学生）	父	27 分

2. 手続き

20XX 年 11 月から 20XX 年 12 月上旬に、半構造化面接を行った。インタビューは許可を得て IC レコーダーで録音し、逐語録を作成した。インタビューでは、きょうだいの就学前、小学校期、中学・高校期、現在という生育歴に沿って、当時の体験や思い、また将来について考えることなどの聞き取りを行った。作成した逐語録を KJ 法を用いて分析し、カテゴリー【】とサブカテゴリー＜＞を抽出した。なお、対象者には事前に本研究の意義、目的、調査方法、倫理的配慮と個人情報の保護について説明を行い、調査協力の了承を得た。

Ⅲ．結果

【同胞観】や【親ときょうだいの関わり】など 10 カテゴリーと 60 サブカテゴリーが抽出された。また、これらのカテゴリーをさらに収束した結果「きょうだいと同胞に関する過去の体験と思い」、「現在のきょうだいの思い」、「きょうだいの思いと親と祖父母との関係」、「きょうだいの思いと学校・同年代の友人・他人との関係」という 4 つの大カテゴリーが得られた。以下表 2 に示す。

表 2　抽出されたカテゴリー

大カテゴリー	【カテゴリー】	内容
きょうだいと同胞に関する過去の体験と思い	【同胞観】	きょうだいが同胞自身や同胞の行動に対して抱いている思い。
	【同胞との生活に関する思い】	就学前から高校卒業まで、障害のある同胞ときょうだいの直接的関係から生まれる思いや経験などを指す。
	【同胞の施設入所に伴う思い】	同胞が実家ではなく入所施設で暮らすことになったときにきょうだいが感じた思い。
現在のきょうだいの思い	【きょうだい自身の生き方への影響】	同胞がいたことによって、現在のきょうだいがもっている思いや今後の同胞自身の生活への影響。
	【同胞に関する将来の思い】	今後の同胞との生活を考えたときのきょうだいの思い。
きょうだいの思いと親と祖父母との関係	【親ときょうだいの関わり】	きょうだいと親との直接的関係の中で生まれるきょうだいの思いや過去の体験。
	【祖父母ときょうだいの関わり】	きょうだいと祖父母との直接的関係の中で生まれるきょうだいの思いや過去の体験。
きょうだいの思いと学校・同年代の友人・他人との関係	【学校ときょうだいの関わり】	きょうだいの小学校入学から高校卒業までの学校生活の中で感じた思いや経験。
	【同年代の友人ときょうだいの関わり】	きょうだいと同年代の友人との直接的関係の中で生まれるきょうだいの思いや過去の体験。
	【他人ときょうだいの関わり】	地域の人や外出先で出会う人など、他人ときょうだいの直接的関係の中で生まれるきょうだいの過去の体験や思い。

1. きょうだいと同胞に関する過去の体験と思い

1) 【同胞観】

【同胞観】では、7 サブカテゴリーが抽出された。

きょうだいには同胞の発話や身体の状態を見て、自分や他の子と同胞は違うと思う＜同胞の障害の気付き＞があった。＜同胞の障害は普通・当たり前であるという認識＞がある一方で、同胞に障害がなかったら外で一緒に遊べるのにといった＜健常のきょうだいであればという思い＞もあった。また、年下の弟妹を可愛く思うような＜弟妹がいる兄姉として当たり前の感情＞も抱いていた。同胞の行動について、叫ぶような声によって居場所が分かるため同胞は凄いというような＜同胞の行動に関する肯定的な思い＞と、同胞に自分の物を舐められる嫌悪感などの＜同胞の行動に関する否定的な思い＞の両面的な感情を併せもっていた。その後＜同胞の障害の受け入れ＞が進んだという語りが得られた。

2) 【同胞との生活に関する思い】

【同胞との生活に関する思い】では、14 サブカテゴリーが抽出された。

きょうだいは＜同胞への対抗心＞や、同胞の障害による＜外出時の制約への寂しさやもどかしさ＞、テレビのチャンネル争いやご飯のおかずの奪い合いなど周りの友人がしているような＜兄弟喧嘩ができないことへの寂しさ＞を抱えていた。しかし、家で＜同胞と過ごす嬉しさ＞や、同胞の車椅子を押すことで役に立てた気がしたという＜効力感＞を感じていた。＜同胞との楽しいエピソード＞を語るきょうだいもいた。また、障害児者のいない家庭と同じで、同胞がいるからといって特別なことはないという＜同胞との外出時の思い＞や＜小学校期の土日の過ごし方＞、＜中学校期・高校期の土日の過ごし方＞もあった。また、注射を怖がらないなど＜副次的な影響としての病院慣れ＞もあった。部活動が忙しくなったため同胞と過ごす時間が減少したなど＜同胞との関わりの変化＞があった。そして、施設に同胞に会いに行ったときなどに＜同胞と過ごす安心感＞を感じていた。また、きょうだいは試験のない同胞を羨ましく思う反面、同胞は大変なのだから羨ましく思ってはいけないのだという＜同胞への羨ましい感情と罪悪感＞を抱えていた。また、＜同胞に対する保護者のような気持ち・責任感＞を抱いていた。

3) 【同胞の施設入所に伴う思い】

【同胞の施設入所に伴う思い】では、3 サブカテゴリーが抽出された。

きょうだいは、突然同胞と共に暮らせなくなったことで＜同胞の施設入所に対する驚き・寂しさ＞や同胞が一人で施設にいることを考え＜同胞に対する申し訳なさ＞を感じていた。しかし、きょうだいは入所した同胞の体重増加などを知り、施設入所は同胞にとって良いことだったのかもしれないという＜同胞の境遇の受け入れ＞もあった。

2. きょうだいの現在の思い

1) 【きょうだい自身の生き方への影響】

【きょうだい自身の生き方への影響】では、8 サブカテゴリーが抽出された。

同胞をお風呂に入れたり、同胞のオムツを変えたりする体験を＜同胞との生活による得難い体験・強み＞であると捉えられていた。また、将来障害についての本の出版に携わりたいなど＜進路・職業選択に関する同胞の影響＞があった。一方で、幼少期にテレビで見たのがき

っかけでパティシエを目指しているといった、同胞の障害が関係していない＜進路・職業選択の動機＞もあった。また、自分が実家から離れてしまうと同胞の世話が大変になるから離れられないという＜進路選択の制限＞もあった。また、自分が将来結婚するとき、同胞の障害を分かってくれる人や働いて収入を得てくれる人が良いなどの＜結婚相手の条件＞があった。しかし、同胞が影響していない＜結婚観＞をもつきょうだいもいた。また、物をデザインする際に手が麻痺している人も使いやすいというポイントを真っ先に思いついたなど＜きょうだい自身の物事の考え方への影響＞があった。そして、同胞以外の障害者と接する時も周りの人よりうまく関わることができるなど＜障害理解・障害観＞についての語りも得られた。

2）【同胞に関する将来の思い】

【同胞に関する将来の思い】では、7 サブカテゴリーが抽出された。

きょうだいは、両親が同胞の世話をできなくなった場合は自分が責任を持たならなければならないという＜健常きょうだいとしての責任感＞を感じていた。また、両親が高齢になったり亡くなったりすることに対しては仕方ないと捉えている＜両親亡き後への諦観・悟り＞があった。今後の同胞との生活を考えたときに、障害者年金額の動向などの＜将来の経済的不安＞や、同胞の生活場所や身体の弱さなど＜同胞の今後の体調・生活の心配＞を感じていた。お金を貯めて同胞の部屋を実感に作りたい、もし自分が同胞の世話をできなかったら施設に入れることを親と話しているといった＜同胞の将来の展望＞を持っているきょうだいもいる一方、将来のことは考えたことがないという＜将来の展望なし＞のきょうだいもいた。また、社会人になるにあたって＜自立・転勤によって同胞に会えないことの寂しさ＞を感じるきょうだいもいた。

3. きょうだいと親・祖父母に関する過去の体験と思い

1）【親ときょうだいの関わり】

【親ときょうだいの関わり】では、6 サブカテゴリーが抽出された

同胞の世話をする親に対し＜親の多忙による関わりの少なさ・孤独感＞を感じていたというきょうだいが大半だったが、＜孤独感のなさ＞を語るきょうだいもいた。きょうだいは親からの言葉により、自分は頑張らなければならないと感じ＜親の思いの漠然とした自覚＞をしていた。また＜親との良好な関係・家族の団欒＞があり、家族ときょうだいが話す機会が多くあった。また、母親の家事等の大変さを感じるとともにもっと自分が手助けできることがあったのではないかという＜母親への謝意・自省＞を感じていた。また、親が煩わしく感じたり喧嘩をしたりするなど＜思春期特有の親への思い＞もあった。

2）【祖父母ときょうだいの関わり】

【祖父母ときょうだいの関わり】では、5 サブカテゴリーが抽出された。

きょうだいは＜孤独感を埋める祖父母の存在＞や＜同胞を特別扱いしない祖父母の接し方＞を嬉しく思っていた。一方、＜同居することとなった祖父母との不仲＞があり、お互い気を遣うことでストレスを感じていた。また、「弟を施設にやるのはしょうがないよね」という＜祖父母からの何気ない一言に対するやるせなさ・怒り＞を感じることもあった。また、同胞の発作の回数を覚えるなど、普段から行っていることを祖父母に＜褒められることに対する違和感＞を感じていた。

4. きょうだいと学校・同年代の友人・他人に関する過去の体験と思い

1) 【学校ときょうだいの関わり】

【学校ときょうだいの関わり】では、2 サブカテゴリーが抽出された。

小学校から高校まで、きょうだいは＜教師の気遣い・話し相手としての存在＞により、不安や孤独感を軽減させていた。同胞が関係しない＜きょうだい自身の学生時代のエピソード＞も得られた。

2) 【同年代の友人ときょうだいの関わり】

【同年代の友人ときょうだいの関わり】では、5 サブカテゴリーが抽出された。

きょうだいは良好な友人関係を築けており＜友達と同胞の関わり方や気遣い＞を嬉しく思っていた。一方で、小学校期に学校で同胞のことを話すのが憚られるなど＜友人に対する同胞の気まずさ＞や障害児のいる家庭といない家庭の経験の差から＜友人と自分の感覚のズレ＞を感じていた。その後、周りと自分が違うことも別にいいのではないかという＜感覚のズレの受容＞をしていた。また、障害のことに関しての＜親しい友人からの何気ない一言に対するやるせなさ・怒り＞を感じた経験もあった。

3) 【他人ときょうだいの関わり】

【他人ときょうだいの関わり】では、3 サブカテゴリーが抽出された。

きょうだいは同胞に対しての＜地域の人からの気遣いや理解＞を嬉しく思っていた。一方で、同胞との外出時に周囲の人の視線を感じ＜他人の目に対する嫌悪感・諦め＞を抱いていた。また、きょうだいは障害のある家族がいるから将来特別支援教育関係の仕事に就くのではないかという＜“きょうだい”として見る周囲からの目＞を感じ、やるせなさを感じた経験があった。

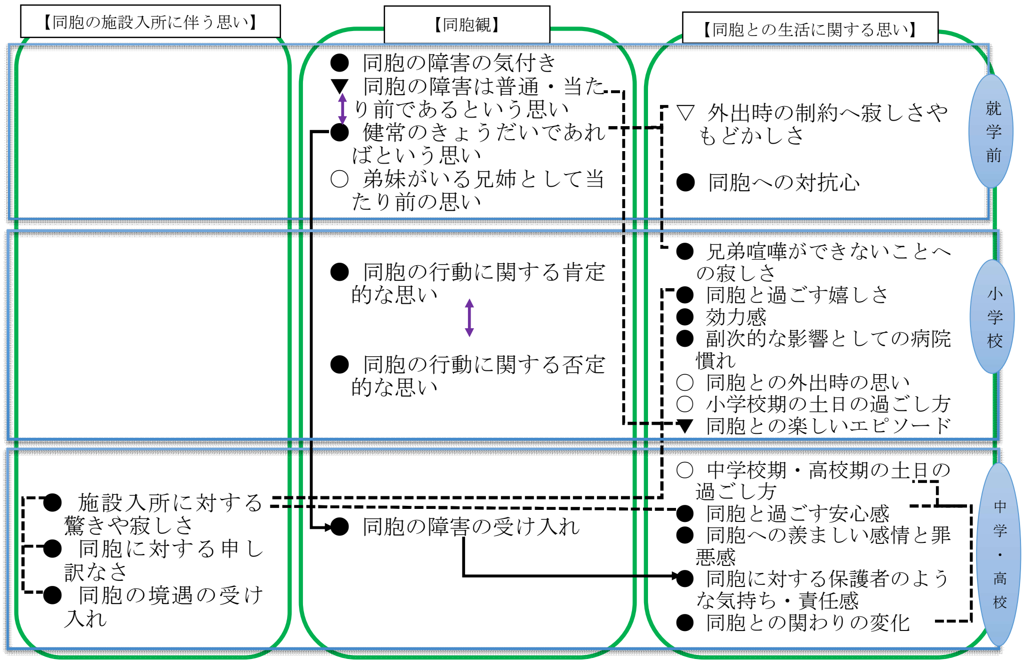
Ⅳ. 考察

1. きょうだいと同胞に関する過去の経験と思いにおける各カテゴリー間の関係

きょうだいの過去の体験や思いにおけるカテゴリー間の関係を考察し、図 1 に示した。

就学前・小学校期のきょうだいの同胞に対する思いには、肯定と否定の相反する感情が読み取れる。その後中学・高校期に＜同胞の障害の受け入れ＞が進み、現在同胞を障害児だと特別視せず当たり前の兄弟姉妹として良好な関係が築けていると考えられる。

中学・高校期には、同胞の施設入所やきょうだい自身の部活動、友だちとの余暇の充実などの＜きょうだいの中高の過ごし方の変化による同胞との関わりの変化＞があり、同胞と一緒に過ごす時間の減少がみられる。同胞の施設入所に関して、きょうだいはその事情やメリットは理解しつつも、やはり同胞と一緒にいたいという気持ちを抱えていると推察される。障害受容と相まって＜同胞に対する保護者のような気持ち・責任感＞に繋がっていたのではないだろうか。



実線矢印：思いの変容に関する思いや体験　点線矢印：カテゴリー間の関連
●：同胞・障害が関わる思いや体験　○：同胞が関連がする思いや体験
▼：現在まで継続する思いや体験　▽：次のライフステージまで継続する思いや体験

図１　きょうだいと同胞に関する過去の体験と思いにおける各カテゴリー間の関係

2. 現在のきょうだいの思いにおける各カテゴリー間の関係

現在のきょうだいの思いにおけるカテゴリー間の関係を考察し、図２に示した。

きょうだいは＜同胞の障害の受け入れ＞をすることで、今までの経験を＜同胞との生活による得難い体験・強み＞だと捉えることができていた。同胞がいることが進路・職業選択の動機付けやきょうだい自身の物事の考え方、障害理解・障害観に影響していることが推察される。また、必ずしもきょうだいの将来の生き方に直接的に影響を与えるわけではないが、

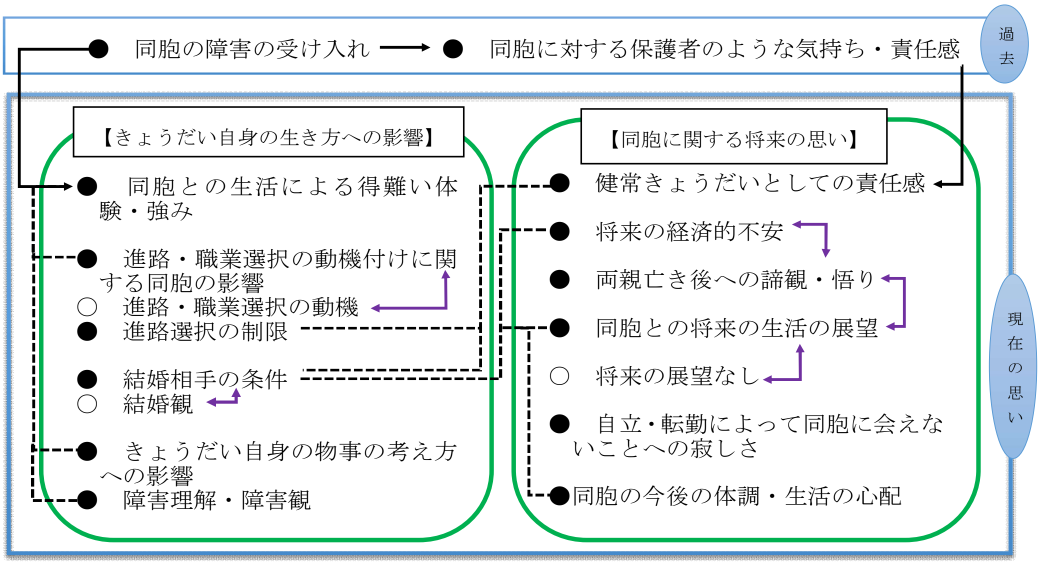


図２　現在のきょうだいの思いにおける各カテゴリー間の関係

＜健常きょうだいとしての責任感＞はきょうだいの進路選択や結婚に影響を及ぼしていると考えられる。特に、きょうだいの＜結婚相手の条件＞には、＜将来の経済的不安＞や＜同胞との将来の生活の展望＞、＜同胞の今後の体調・生活の心配＞が関係しており、きょうだいは同胞との将来の生活や付き合い方を考え、将来のパートナーを選ぼうとしていた。

3. きょうだいの思いと親・祖父母との関係における各カテゴリー間の関係

きょうだいの体験や思いと親・祖父母との関わりにおけるカテゴリー間の関係を考察し、図 3 に示した。

きょうだいの孤独感はもっと親に構ってほしいという思いとなり、同胞に負けたくないという＜同胞への対抗心＞となって現れていたと考えられる。その孤独感を埋める関わりとして、祖父母の存在があった。その一方で、＜祖父母からの何気ない一言に対するやるせなさ・怒り＞を感じることもあり、祖父母と中学・高校期のきょうだいの間で同胞に関する思いのズレが生じることもあったと推察される。しかし、＜親との良好な関係や家族の団欒＞や＜同胞を特別扱いしない祖父母の接し方＞のように、家族全体として良い関係づくりができており、同胞を受け入れていたことが、きょうだいの同胞の障害受容に影響したと考えられる。また＜母親への謝意・自省＞と＜親の思いの漠然とした自覚＞は、健常きょうだいとしての自分の家族内での役割や今後の同胞との生活を考えるきっかけとなり、現在の＜健常きょうだいとしての責任感＞へ繋がると推察される。

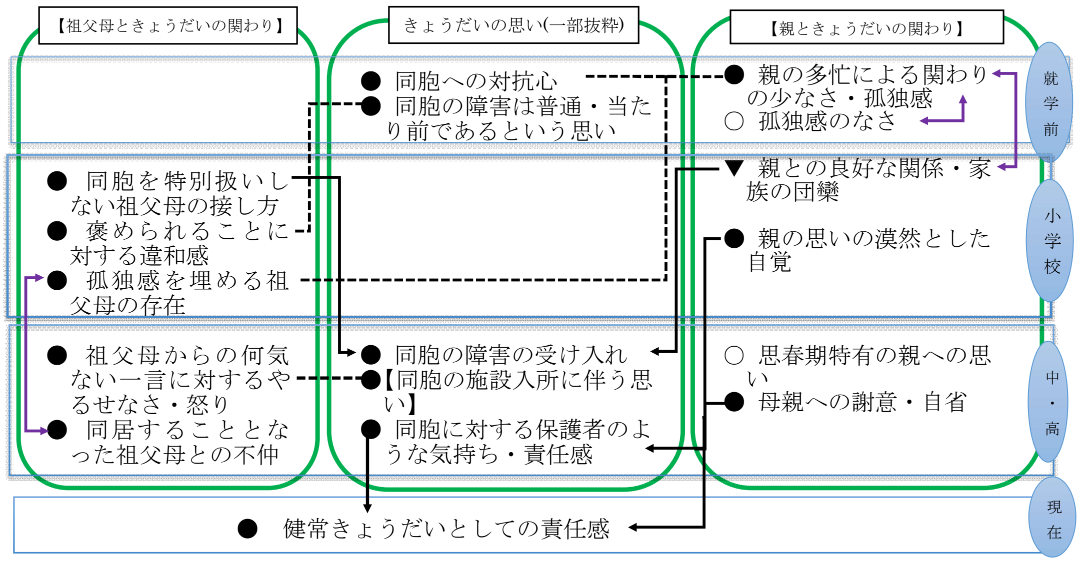


図 3　きょうだいの思いと親・祖父母における各カテゴリー間の関係

4. きょうだいの思いと学校・同年代の友人・他人における各カテゴリー間の関係

きょうだいの体験や思いと学校・同年代の友人・他人との関わりにおけるカテゴリー間の関係を考察し、図 4 に示した。

学齢期のきょうだいには＜教師の気遣い・話し相手としての存在＞があり、きょうだいが様々なことを教師と話したり、自分の悩みを打ち明けたりできる環境があった。また「良い友人ばかりだった」や「友人が同胞のことを気に掛けてくれて嬉しかった」という語りがあり、きょうだいは友人に対する同胞の気まずさは感じつつも、友人の同胞を特別扱いしない関わり方や気遣いを感じ、良好な友人関係の中で同胞に関する不安を打ち明けることができ

る環境にあったと推察される。地域でも＜地域の人からの気遣い＞があり、これらの環境がきょうだいの同胞の障害の受け入れに影響していたと推察される。

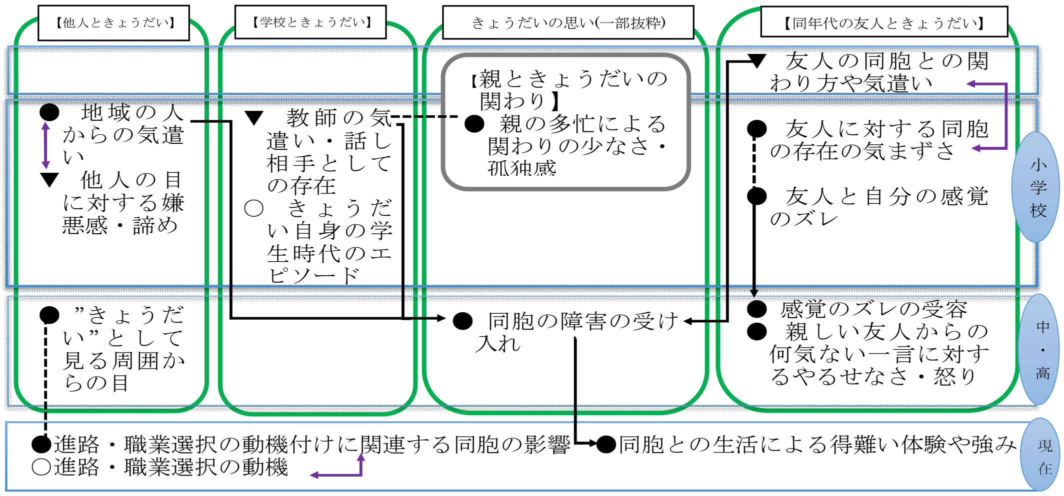


図 4　きょうだいの思いと学校・同年代の友人・他人における各カテゴリー間の関係

V．まとめと今後の課題

きょうだいが同胞の障害受容をするまでの過程において、周囲の働きかけとして、親との良好な関係づくりや家族の団欒、話し相手としての存在や、周囲の気遣い、同胞を特別扱いしない関わり方が有効であったと考えられる。藤井（2006）の研究のように周囲の人が同胞の存在を受け入れており、きょうだいが自分の感情を表出できる環境がプラスに働いたと考えられる。

一方で、祖父母や友人など周囲の人と自分との間に同胞に対する思いや感覚のズレがあり、密かにやるせなさや怒りを感じたという経験がある。きょうだい特有のこのような経験や思いは、同じ又は似た経験や思いをもつきょうだい間でこそ打ち明けやすいと推測される。きょうだいが本音を打ち明けられる場として、きょうだい会の情報提供やきょうだい会設立に向けた援助が必要ではないだろうか。

また、中学・高校期におけるきょうだいが同胞と過ごす時間の減少は、親が同胞の世話をきょうだいに強いることなく、同胞と距離をもつことを認めていたと捉えることができる。矢矧ら（2005）が障害受容の要因の一つに、きょうだいと家族、同胞の適度な距離を挙げているように、きょうだい自身の生活を充実させ、“きょうだい”であることから離れる時間も重要だと考える。

本研究では健常きょうだいとしての責任感から進路選択に制限を感じていたというケースがあった。橘ら（1999）はきょうだいが職業選択・決定などの人生の岐路において、自分の思いと同胞の存在との間で葛藤状態にあることを述べている。青年期には、同胞と自分の将来の生活や結婚についてなど、自分の人生について悩む時期であるといえる。そのような時期に悩みや不安を打ち明けられる場所は必要であり、特に同じ思いを抱える人と出会えたり、共感し合えたりするようなきょうだい会の開催は有効であると考える。

本研究の研究協力者は比較的スムーズに同胞の障害受容ができていたようが、今後、家族関係に葛藤やわだかまりを抱えているきょうだいについての研究も必要である。

付記

本研究を行うにあたり、貴重なお時間を割いてインタビューにご協力してくださったきょうだいの皆様に心より感謝申し上げます。

文献

1) 藤井和枝(2006) 障害児者のきょうだいに対する支援（1）．人間環境学会紀要, 6, 17-32.

2) Meyer D.J. & Vadasy P.F.(2008) Sibshop: Workshops for siblings of children with special needs Revised Edition. Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland.

3) 新家一輝(2010) 小児の入院と母親の付き添いがきょうだいに及ぼす影響. 日本看護科学会誌, 30(4), 17-26.

4) 大瀧玲子(2011) 発達障害児・者のきょうだいに関する研究の概観：きょうだいが担う役割の取得に注目して. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 235-243.

5) 富安俊子・松尾壽子(2001) 障害児とそのきょうだいを育てている母親の体験調査. 母性衛生, 42(1), 87-92.

6) 矢矧陽子・中田洋二郎・水野薫(2005) 障害児・者のきょうだいに関する一考察：障害児・ 者の家族の実態ときょうだいの意識の変容に焦点をあてて. 福島大学教育実践研究紀要, 48, 9-16.

7) 家森百合子・大島圭介(2010) 重症児のきょうだい：ねぇ聞いて…私たちの声. 株式会社クリエイツかもがわ, 重症心身障害児（者）を守る会近畿ブロック.

8) 柳澤亜希子(2007) 障害児・者のきょうだいが抱える諸問題と支援のあり方, 特殊教育学研究. 45(1), 13-23.

9) 柳澤亜希子(2009) きょうだいの自閉症児・者に対する理解をめざした教育的支援. 風間書房, 財団法人国際障害者年記念ナイスハート基金.

Activity Report

特別支援学校 12 年間における系統性のある生活単元学習の実践研究
－キャリア発達支援を活かした授業づくり－

The Practical Study of the Systematical Life Unit Leaning from 1st to 12th Grade of Special Support School: Class Planning by Utilizing Career Development Support

樫木　暢子[1)] (Nagako KASHIKI)，加藤　公史[2)] (Koji KATO),
苅田　知則[3)] (Tomonori KARITA)，吉松　靖文[2) 3)] (Yasufumi YOSHIMATSU),
伊勢本　大[3)] (Dai ISEMOTO)

1)　愛媛大学大学院教育学研究科
(Graduate School of Education, EHIME UNIVERSITY)
2)　愛媛大学教育学部附属特別支援学校
(Special Support School, Faculty of Education, EHIME UNIVERSITY)
3)　愛媛大学教育部
(Faculty of Education, EHIME UNIVERSITY)

＜Key-words＞
生活単元学習，キャリア発達支援，授業づくり
(life leaning unit, career development, class planning)

kashiki.nagako.mc@ehime-u.ac.jp（樫木　暢子）
Journal of Inclusive Education, 2017, 3:87-102. © 2017 Asian Society of Human Services

Received
2017 / 7 / 31

Revised
2017 / 8 / 22

Accepted
2017 / 8 / 22

Published
2017 / 8 / 30

ABSTRACT

知的障害のある児童生徒が生活を通して学ぶことの重要性から、領域・教科を合わせた指導として「生活単元学習」がある。本研究では、知的障害特別支援学校 12 年間の発達段階、生活年齢等に応じたキャリア発達を促進する生活単元学習を授業づくりの視点から検討した。小学部・中学部の「生活単元学習計画案」から、授業づくり及び授業改善の過程におけるキーワード分析を行い、高等部においては中心的な授業である作業学習と生活単元学習との関連を検討した。「働く生活」を実現させるために、小学部での自分の良さ＝価値に気づき、他者意識を育てること、中学部においては身近な地域の中で自分の価値を発揮できる力を育て、さらに他者の価値にも気づけるようにしていくこと、高等部においては自分が行っていることの価値を確認し、働く生活と関連付けるという、12 年間にわたる指導・支援の系統性が示唆された。

Ⅰ．問題と目的

1. 特別支援教育におけるキャリア教育

近年、特別支援学校におけるキャリア教育が推進されている。これまでの卒業後の進路を目標とした指導から、卒業後の生活の充実を目標とする中で、小学部から高等部までの 12 年間を通じた系統的なキャリア教育が課題となってきている。特に小学部・中学部におけるキャリア発達を促す指導の必要性は認識されてきているが、教育課程にどのように位置付けていくかは実践の積み上げと理論化が求められている。国立特別支援教育総合研究所は職業的（進路）発達に関わる諸能力として「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」を 4 つの能力領域を設定している（国立特別支援教育総合研究所, 2008）。若林（2014）はこれらの 4 つの能力に加えて、「生活の基本的技能」、「文字や数量の認識」、「体を動かす力」、「感性」も、キャリア発達と関連する力であり、系統的に学習を進める必要があるとしている。藤澤（2014）は知的障害特別支援学校の小学部・中学部の教員は①子どもの将来像をイメージして指導につなげる弱さがあること、②就労に向けた指導の必要性を感じているが、就労に結びつく具体的な学習内容が明確ではないことを明らかにしている。

2. 生活単元学習

学校教育法施行規則第百三十条には「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、第百二十六条から第百二十八条までに規定する各教科（次項において「各教科」という。）又は別表第三及び別表第五に定める各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」とされており、このような授業は「領域・教科を合わせた指導」と呼ばれている。知的障害のある児童生徒は生活を通して学ぶことの重要性から、領域・教科を合わせた指導として「生活単元学習」がある。上岡（2015）は生活単元学習を「生活に適応できるようにする学習」と捉え、「生きる力」、「生活の質」、「集団の質」の向上を目指す学習であると述べている。特に「生きる力」は主体的行動が重要なのではなく、主体的な行動を引き出す内面の働きが重要であり、思考、判断、気づき、見通しを伴う主体的行動を引き出す体験の積み重ねによって、育まれるとしている。また、生活単元学習が単なる体験で終わるのではなく、活動を通して「生活の質」を高め、生活意欲を高めるところまでを目標として活動を定める重要性を指摘している。このように、地域の中で豊かに生きる生活を実現するためには、生活単元学習が果たす役割は大きい。

3. T 校における生活単元学習

T 校では 2008 年度より「卒業後の働く生活を実現するために」をテーマとして、知的障害のある児童生徒のキャリア発達を支援する授業改善を図ってきた。T 校の教育課程は「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」等の「領域・教科を合わせた指導」を中心に編成されている。図 1 に T 校の教育課程とキャリア発達のキーワードの関連を示した。

「日常生活の指導」、「生活単元学習」は小学部から取り組んでおり、中学部、高等部と進むにつれ、発達段階に応じた指導を行っている。また作業学習は中学部、高等部で取り組んでいる。12 年間のカリキュラムを通して、「生活の自信」を育み、「生活意欲」を引き出し、「働く意欲」につなげ、現場実習を経て「働く力」となり、「人生の質の向上」を目指している。

また、T 校ではキャリア発達を促す授業づくりに焦点を当て、児童生徒のキャリア発達を

支援するための取組を進めている。授業づくりの柱としては「A 単元・学習内容設定の工夫」、「B 学習環境・支援の工夫」、「C 評価の工夫」という 3 点を設定している。表 1 に授業づくりの 3 つの柱に対応する改善課題を示した。

2008 年度からの 7 年間で「知的障害のある児童生徒の発達段階・内容表（試案）」を作成し、生活単元学習の授業づくりを通して、各学部におけるキャリア発達の段階を明らかにしてきており、主体的に生きる力を育む道筋は見えたものの、小学部・中学部の義務教育段階での学びの系統性が捉えきれていなかった。小学部・中学部における学習の中心は生活単元学習であることから、まずは生活単元学習の 9 年間の系統性のある指導を明らかにし、さらには、高等部での作業学習を中心とした教育課程における生活単元学習の位置づけを明確にすることで、12 年間の系統性のある指導を明らかにしていく必要がある。

4. 目的

本研究では、T 校の小学部・中学部の各学級（学年）及び高等部における、発達段階、生活年齢等に応じたキャリア発達を促進する生活単元学習の課題及び授業づくりを検討し、今後の展望を考察することを目的とする。

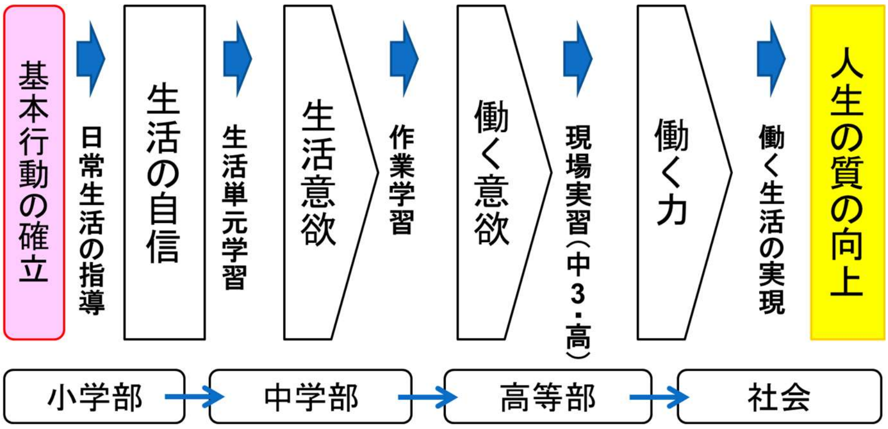


図 1 T 校の教育課程とキャリア発達のキーワード

表 1 授業づくりの 3 つの柱に対応する改善課題

授業づくりの柱	改善課題
A 単元・学習内容設定の工夫	1 ふさわしい生活が単元化されている 2 活動の目的が共有しやすい学習内容である 3 一人一人の実態を踏まえた単元設定である 4 主体的に取り組み、自ら解決できる課題が設定できる
B 学習環境・支援の工夫	1 課題解決のための条件（何を、どのように）が、分かりやすく示されている 2 子どもが思考・判断する姿を発揮できる学習環境・支援である 3 子どもの“強さ”に焦点を当てた学習環境・支援である 4 一般的に正しい方法で課題を解決できる学習環境・支援である 5 上記の手立てが、子どもが主体的に課題を解決する上で最小の学習環境・支援である
C 評価の工夫	1 子どもが自己評価しながら取り組める課題設定や支援ができている 2 正しい判断をしながら取り組まなければいけないことを、子どもが意識できる手立てである 3 子どもが課題を解決するために正しく自己評価できたことを、分かる方法で評価する

Ⅱ. 方法

本研究ではアクションリサーチ（Action Research）の手法を用いる。これは当事者（本研究では特別支援学校教員）と研究者等の関係者が、計画、実施、評価を繰り返し行うことで問題解決を目指す研究方法である。以下では筆者らが行ってきたアクションリサーチによる生活単元学習のあり方を検討する方法を記す。

1. 小・中学部における生活単元学習計画案作成と授業研究、評価（20XX 年度）

筆者らはＴ校に、小学部３学級、中学部３学級（学年）の計６クラスでキャリア発達の段階を踏まえた「生活単元学習計画案」（以下、「計画案」）作成を提案した。「計画案」は学校の教育目標、学部の教育目標、学部における授業設計の方針、学級（学年）の子どもの願いと実態から、学級（学年）の授業設計の方針を明確にした上で、単元計画を作成、授業評価を行うことを依頼した。Ｔ校では小・中学部の教員 16 名が「計画案」に沿って授業を行い、改善課題をチェックし、単元終了後に授業評価が行われた。

＜小・中学部における生活単元学習計画案の作成＞

① 生活単元学習計画案作成（5 月）

各学級・学年において「計画案」を作成、学校目標、学部目標、学部における授業設計の方針、学級（学年）の子どものねがい（1 年後の姿）と実態、学級（学年）の授業設計の方針を記入。

② 生活単元学習の単元計画作成、授業実施（5 月～2 月）

生活単元学習の単元計画を作成、小月組（1・2 年）と中 1 は年間で 1 回、小花組（3・4 年）、小星組（5・6 年）、中学部 2、3 年はそれぞれ 2 回、校内授業研究を実施。

③ 生活単元学習の課題チェックと授業評価（7 月～2 月）

「計画案」の改善課題チェック項目：単元の授業を展開する上での留意点として附属特別園学校における授業づくりの 3 つの柱における改善課題を活用。

④ 生活単元学習の成果を縦断的に評価（3 月）

「計画案」に研究授業の成果を授業評価として記入。

2. 「計画案」の分析（20XX 年度）

Ｔ校における各学級（学年）が記入した「計画案」の①（個別の）目標設定のキーワード、②学級（学年）の授業設計の方針、③単元の概要、④授業評価について、KJ 法を用いてカテゴリー分類した。カテゴリー分類はアクションリサーチの観点から実践内容を熟知している筆者の内２名により確認した。カテゴリー名の一部はＴ校の「知的障害のある児童生徒のキャリア発達段階・内容表（試案）平成 27 年度版」（愛媛大学教育学部附属特別支援学校, 2015）を参考にした。

3. 高等部における生活単元学習の検討（20XX＋1年度）

筆者らはT校に作業学習と関連付けた生活単元学習の授業づくりを依頼し、T校と協働で高等部における生活単元学習のあり方を検討した。

＜高等部における生活単元学習の授業づくり＞

① 学び方別生活単元学習の計画・実施及び考察（5～11月）
　学び方別生活単元学習班の編成、授業計画作成、授業研究・評価及び考察

② 作業班別生活単元学習の計画・実施及び考察（11～2月）
　作業班別生活単元学習班の編成、授業計画作成、授業研究・評価及び考察

Ⅲ. 結果

1. 生活単元学習計画案（計画案）の作成と考察

① 個別の目標設定のキーワード

各学級（学年）個別の目標のキーワードは8項目のカテゴリーに分類された。表2のように分類した。表3に各学級（学年）の個別目標設定のキーワード数を示した。なお、その他は中2の1学年のみだったので、紙面の都合上、表には入れていない。

表2　個別の目標のキーワードのカテゴリー

カテゴリー	記述
基本行動	習慣形成
人間関係	集団参加、意志表現
やりがい	やりがい、生きがい、夢や希望
自分のこと	自己選択、自己理解、肯定的な自己評価
他者のこと	人との関わり、状況・相手に応じた言動、他者理解
働く	はたらくことの喜び、協力・協同、役割の理解と働くことの意義
情報活用	様々な情報への関心、社会資源の活用とマナー
その他	忍耐力

表3　学級（学年）の個別目標設定のキーワード数

	基本行動	人間関係	やりがい	自分のこと	他者とのこと	働く	情報活用
月組	3	12					
花組		6	5				1
星組	2	3	2	1	2	1	
中1	3		5	3	1	2	1
中2				5	6	3	1
中3			6	5	5	2	

② 学級（学年）の授業設計の方針

表4に各クラスの授業設計の方針のキーワードを示した。また、表5に各クラスの授業設計の方針のキーワード数を示した。月組では5項目すべてがあるが、花組では「働く」以外のキーワード数は1つになり、小学部5，6年である星組と中学部では「やりがい」「自分の事」「働く」の3項目に絞られていた。

表 4　学級（学年）の授業設計の方針におけるキーワードのカテゴリー

人間関係	集団参加	・友だちと一緒に仲良く遊ぶ ・場を共有して遊んだり ・みんなと一緒に楽しく活動してほしい
	意志表現	・自分から進んで
やりがい	やりがい	・いろいろな遊びや活動に取り組んでみようとする意欲 ・やりがいを感じながら活動する ・充実感や達成感を味わう ・人の役に立つ喜びを感じたり ・自分の役割を果たし貢献することの喜びや成就感を得る経験　など
	夢や希望	・中学生らしく行動したり、活動や作業に取り組んだりしていきたい ・自分でできることを増やし、周囲から認めてもらいたいという願い ・地域生活にも生かしていきたいという思いや態度 ・中学生らしい憧れの気持ち ・「できる自分」、「役立つ自分」になりたいという願い　など
自分の事	自己理解	・好きなことや得意なことをいかした遊び ・自分の得意なことや良さを生かし ・役割を果たすことができる自分に気づき ・自分のよさや得意なことに気付き ・集団の一員としての肯定的な自己理解を深めてほしい　など
	肯定的な自己評価	・自分の力でやり遂げたことを実感しながら ・人から感謝される喜びを味わい ・感謝されたりする活動 ・肯定的な自己評価を重ねてほしい
他者の事	人との関わり	・教師に関りを求めており ・友だちと一緒に活動することで他者とのかかわりや興味関心を広げ ・友だちとかかわりながら取り組むことの楽しさ
	他者理解	・友だちのすることをまねたりする
働く	はたらくことの喜び	・褒めてもらえることに喜びを感じている ・友達や何かのために役に立つこと ・身近な人々の役に立ち認められる経 ・人の役に立ち、人に喜んでもらえる経験を通して　など
	協力・協同	・みんなと協力して取り組んでいこうという意欲的な姿 ・学級の友だちと協力して ・学級集団としての質を高めたい ・学級集団としての目標に向かい　など
	役割の理解と働くことの意義	・学級や友だちのために活動してがんばろうという気持ち ・自分たちの役割を意識し始めており ・目的を意識し地域生活に生かそうとする ・自分の役割を果たす　など

表 5　学級（学年）の授業設計の方針のカテゴリー別キーワード数

	人間関係	やりがい	自分の事	他者の事	働く	その他
月組	3	1	2	3	1	
花組	1	1	1	1	3	
星組		1	2		5	
中 1		3	3		4	
中 2		3	2		2	1
中 3		6	1		4	

③ 単元の概要のキーワード

単元の概要におけるキーワードは 5 つのカテゴリーと 16 のサブカテゴリーに分類された。表 6 に単元の概要におけるキーワードのカテゴリー分類、表 7 に単元の概要における主なサブカテゴリーとキーワード、表 8 に学級(学年)別の単元の概要における主なサブカテゴリー別のキーワード数を示した。

表６　単元の概要におけるキーワードのカテゴリー分類

カテゴリー	サブカテゴリー
習慣形成	・習慣形成
主体的な行動に関する意識	・意欲・主体性 ・自信 ・目的意識・見通し ・やりがい
自己理解と役割意識	・自己理解 ・肯定的な自己評価 ・役割の理解と働くことの意義
他者とのかかわり	・集団参加 ・人との関わり ・状況・相手に応じた言動 ・他者理解 ・協力・協同 ・他者からの評価
生活の広がり	・家庭生活への反映 ・地域での活動

表７　単元の概要における主なサブカテゴリーとキーワード

サブカテゴリー	キーワード
意欲・主体性	・主体的に活動に取り組もうとする意欲 ・自分のもっている力を十分に発揮しながら ・子どもの新たな発想や興味関心を生かしながら ・もてる力を精一杯発揮する ・子どもたちの生活意欲を高める　　など
目的意識・見通し	・何をどうすればいいか考えながら作ろうとしたり ・生活全般への向き合い方の変容を図る(2) ・精一杯働かせた意識 ・目的が子どもたちにより意識できるよう
自己理解	・自分の良さを生かしながら ・よさや得意なことを生かして ・役立つ自分を感じれるよう ・自己効力感を感じることで自己理解を深め　　など
人との関わり	・友だちと一緒に作って楽しかった ・友だちと一緒に活動する楽しさ ・人とのかかわりの中で
他者からの評価	・お客さんに喜んでもらう ・認められる経験 ・人から喜ばれ ・園児さんに楽しんでもらったり、喜んでもらったりする
家庭生活への反映	・家庭や学校生活において ・家庭生活の中での手伝い等にも生かすことができる ・保護者の意識を変えるきっかけになり ・家庭での生活につなぐという意味で価値ある活動になる
地域での活動	・地域での活動へ目をむけるきっかけになることを期待できる ・地域に貢献できた成功体験を通して ・現場実習という地域生活にも通用する生きる力になることを目指した ・地域に貢献できたことを実感できる　　など
協力・協同	・学級の友だちと共通の目的に向けて協力したり ・友だちと協力して活動する　　など
役割の理解と働くことの意義	・自分の役割の意味を意識しながら ・自分の役割を果たす　　など

表８‐１ 学級（学年）別単元の概要における主なサブカテゴリー別のキーワード数①

	習慣形成	主体的な行動に関する意識				自己理解と役割意識		
	習慣形成	意欲・主体性	自信	目的意識・見通し	やりがい	自己理解	肯定的な自己評価	役割の理解と働くことの意義
月組	1		1	1			1	
花組		2			1			
星組		1	1					1
中１				1		1		1
中２				2		3		2
中３		3		2	1	1		3

表８‐２ 学級（学年）別単元の概要における主なサブカテゴリー別のキーワード数②

	他者とのかかわり						生活の広がり	
	集団参加	人との関わり	状況・相手に応じた言動	他者理解	協力・協同	他者からの評価	家庭生活への反映	地域での活動
月組		1						
花組		1			1	2	2	
星組		1		1			2	
中１					1			1
中２	1				1	1		2
中３			2			1		3

④ 授業評価のキーワード

表 9 に授業評価のキーワード①子どもたちの姿、表 10 に授業評価のキーワード②授業改善を示した。授業評価についても月組と中 1 は 1 単元、そのほかは 2 単元である。

児童生徒のキャリア発達を促す授業づくりの評価（自由記述）では、小学部では「学級のみんなと協力して自分の役割を果たす経験ができる単元を小学部中学年の 2 学期辺りから計画していることは効果的」、「『してもらう』活動よりも『してあげる』活動を設定する方が、児童の内面を育てる効果があるのではないか」など、まずは役に立つ自分を実感できる課題を設定することが挙げられた。中学部では「地域を舞台として展開してきた学習の積み重ねが子どもたちの存在価値を高める学習となった」など、学校や家庭での役割から、身近な地域の中での役割へと、生活範囲の広がりとキャリア発達の関連を考える必要が指摘された。

表 9 授業評価のキーワード①子どもたちの姿

	自信・意欲・主体性・	目的意識見通し	やりがい	夢や希望・先輩への憧れ	状況・相手に応じた言動	協力協同	役割の理解と働くことの意義
月組	3		1				
花組					1	1	4
星組		1	1	2		2	3
中１		2		2	1	1	1
中２			2	1		2	1
中３	1	1	1		1		2

表 10　授業評価のキーワード②授業改善

	活動設定	課題設定	環境づくり	支援の工夫	得意なことを活かす	内面を育てる
月組	1					
花組		1				
星組	1				1	1
中 1	1		1		1	
中 2	1	1		2		
中 3		1	1		1	2

2. T 校における生活単元学習の授業事例

T 校研究収録より抜粋、一部改変して掲載する。詳しくは文献 3)、4) を参照されたい。なお、筆者らは単元計画立案、教材作成、授業研究に関わった。ここでは、Ⅰ‐3 に示した「授業づくりの 3 つの柱」に沿って、授業研究の成果を記す。

1) 小学部花組（3・4 年）「はなぐみ　ふゆのレストランをしよう」

① 単元について

本単元の活動は、小学部中学年の児童らしい「やってみたい」、「なってみたい」という憧れの心情を織り込みつつ、6名の児童が力を合わせてレストランを運営し、身近な相手（本単元の場合は中学部生徒）に喜んでもらう活動である。子どもにとって分かりやすく、イメージしやすい生活を単元化することで、身近な場で「自らの価値」を磨き、実感することのできる活動である。ここでは、主にレストラン厨房でのBの事例を取り上げて解説する。

② 授業展開と支援の手立て

＜A　単元・学習内容設定の工夫の視点から＞

本単元での学びを深めるためには、お客さんが心から「来てよかった」と思えるレストランにすることが大切である。精一杯力を発揮して役割を果たし、お客さんに喜んでもらえたという、確かな実感をもってほしいからである。そのためにも、提供する献立の質や、一人一人が受け持つ役割の価値を高めることが重要である。児童一人一人がもっている力を最大限に発揮するとともに、課題性のある学びが設定できるかどうかを検討し、子どもたちと話し合って、献立（カレーライスとサラダ）を決定した。図2は、レストラン開店時の場の設定と役割分担である。ご飯の盛り付け・野菜等のトッピングを担当したB（3年生女子）は、自閉的傾向があり音楽や絵を通して自分なりの自由な表現をすることが好きな児童である。少しずつ相手の立場や気持ちを考えて行動しようとする意識が芽生えてきたBの単元目標と観点別の評価規準は、次のとおりである。

○　注文どおりに、正しくトッピングをする※
- オーダー票や友達の動きを確認しながら活動に取り組もうとする。《関・意・態》
- 印を見て、場所や向きに気を付けながらトッピングしようとする《思・判・表》
- 野菜の形を崩さないようトッピングする《技》
- 正しく盛り付けをすることの大切さが分かる。《知・理》

＜B　学習環境・支援の工夫の視点から＞

「学習環境・支援の工夫」は、子どもが精一杯力を発揮して役割を果たすための手立てや仕掛けである。図2に示したように、活動の流れが分かりやすい動線にしたり、入り口に来客を知らせるベルを設置しその音を聞いてお客さんを迎える言葉を掛けられるようにしたりするなど、児童が自ら判断し行動できるよう工夫した。前項に示したBの目標を達成するための支援の手立ては、次のとおりである。

（ア）　課題意識や意欲を高める手立て

単元の導入で地域のレストランを訪れて目にした、厨房のコックさんと同じ衣装を身に着けることで、イメージ豊かなBの課題解決意欲が高まるようにした（写真1)。

（イ）　仕上がりへの見通しをもつための手立て

花の形に型抜きした野菜や、ハート型のハンバーグ等、かわいい仕上がりが目に見える手立てや、それらをバランスよくきれいに配置するための基準となる目印のある皿を使う（写真1）ことで、よい仕上がりへの見通しをもち、やりがいを強く実感できるようにした。

（ウ）　人との関係の中で役割を果たす手立て

Bは、ご飯の盛り付け・ボイル野菜等のトッピングの2つの役割を受け持っている。Dの活動の進度に合わせ、場所を移動しながらも、間違いのないよう注文票を確認したり目印に合わせた丁寧な盛り付けをしたりするなどの確かな取組を進めてほしいと考えた。ア・イに示した支援及び、動線の分かりやすい場の設定（図2）は、そうした姿を発揮するための手立てでもある。人との関係の中で判断しながら自分の役割を果たす動きのある活動を通して、状況に応じつつアクティブな思考を働かせて発揮する生きた力を育てることができるようにした。

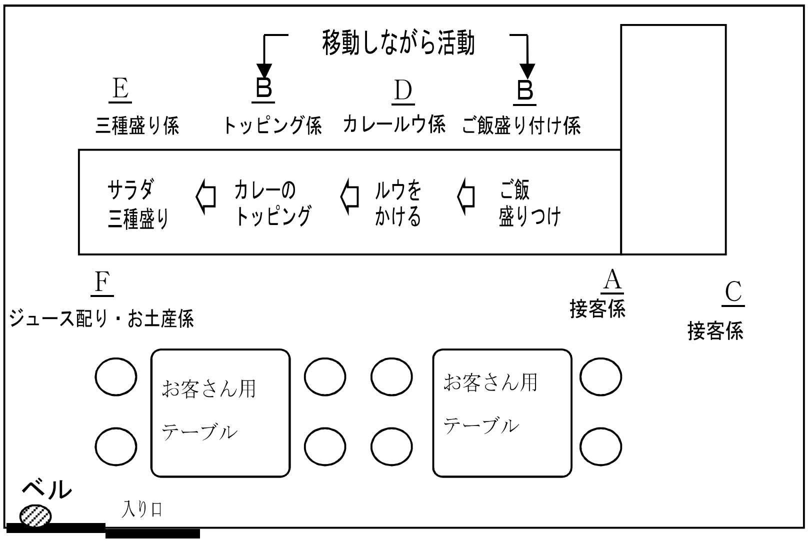


図 2　レストラン開店時の場の設定と役割分担

写真 1　カレー皿の縁模様を基準としたトッピング(上)と、盛りつけをする B（下）

＜C　評価の工夫の視点から＞

Bは、完成したカレーライスを見たり食べたりした中学部の生徒から「わあ、かわいいね」、「おいしいね」等の言葉を聞き、その表情を直接目にすることができた。お客さんに喜んでもらうという目的のために、オーダー票や盛り付けの基準である目印をよく見て確認し、場所や向きに気を付けて食材を丁寧にトッピングするという目当てを十分に意識して取り組んだ結果である。自分が役割を確かに果たしたことで、「お客さんが喜んでくれた」という評価を得ることにより、「正しく盛り付けをすることの大切さ」を、行動を通して実感し、理解することができたのである。

閉店後は、店長役の教師が、映像等を活用し目当てに沿った振り返りをすることで、授業のねらいに沿ったより確かな学びとなるよう導くようにした。

② 実践の振り返り

野菜等を盛り付けたカレー皿を十分に見回し確認してから配膳係に手渡すBの姿は、目的に沿った自己評価ができている姿であり、ねらいとする「内面」が働く姿であると確信している。「見通しをもって自分で判断し、最後までやり遂げることで自分の『価値』が磨かれたことを実感できる十分な学びがあれば、役割を意識したり人との関係の中でよりよく自分の力を発揮したりしようとする主体的な行動へと、その質が高まっていく」これが、本事例の基となる考え方である。

重要なことは、活動的な授業であるかということよりもむしろ、子どもが確かな「生きる力」につながる「内面の働かせ方」を発揮できているかどうかであり、そのための手立てや評価の在り方であるかどうかを検討した授業づくりを進めることである。本校研究の核である、「授業づくりを通してキャリア発達を支援する」という視点は、「主体的・対話的で深い学び」を実現する重要なヒントとなり得るものと考えている。

2) 中学部 2 年「M 幼稚園でゲームコーナーを開こう」

① 単元について

毎年 12 月に実施される学校祭では、中学部各学年がアイデアを生かしたゲームコーナーを計画・運営する。本単元ではその発展として、一人一人が自分の役割を果たし地域の幼稚園の園児たちにゲームを楽しんでもらう活動を通して、役立つ自分、貢献できる自分を実感してほしいと考えた。友だちと協力してゲームコーナーを運営し、園児に楽しんでもらうための活動は、どの生徒にとっても分かりやすく、明確に目的を意識できるものである。目当てをもって活動に取り組んだり課題を解決したりすることが結果として地域貢献につながる本活動は、本学級の生徒にとって「ふさわしい生活」を単元化したものであると考えた。準備したゲームは「射的ゲーム」と「魚釣りゲーム」である。

② 授業展開と支援の手立て

生徒が精一杯力を発揮してゲームコーナーの準備や運営に取り組めるよう、一人一人がもっているよさや能力を生かした役割を設定し、それぞれの場面に応じ適切な課題を設定した。ここでは、「授業づくりの 3 つの柱」に沿って、おもてなしリーダー係である F の活動を焦点に解説する。日常生活における F の実態は、次のとおりである。

○　ルールや勝敗へのこだわりが強く、負けたときの感情をコントロールできにくい。
○　人前で話すことに自信がもてない。
○　様々な思いや願いをもっているが、言葉や態度で適切に表現できにくい。

＜A「単元・学習内容設定の工夫」の視点から＞

Fが役割を果たし貢献できた実感をもてる学習活動を編成し、解決できた手応えを感じることのできる課題を設定したいと考えた。Fの役割は、射的ゲームで5つの的を全て射貫いたパーフェクト賞の園児と、ボーナスゲームであるじゃんけん対決をすることである。授業者が意図したFの課題は、「勝敗に関わりなく、やさしく丁寧な言葉や態度で対応すること」である。幼稚園の園児を相手とした活動を中心に据えた単元を計画したことも、年長者としてふさわしい態度を自然に引き出したいという意図からである。

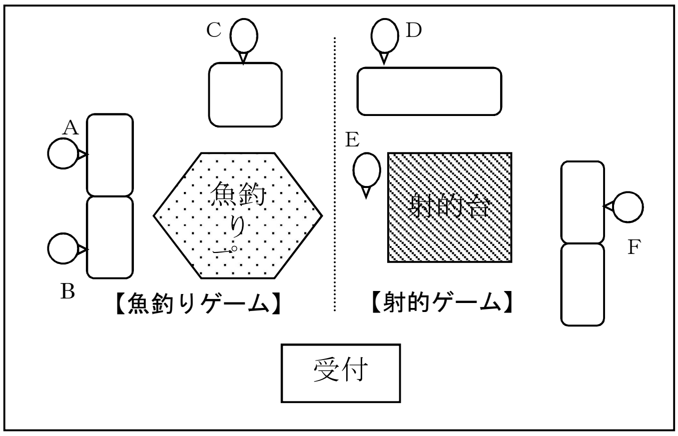


図3　ゲームコーナーの場の設定と役割分担

＜B「学習環境・支援」の工夫の視点から＞

ボーナスゲームは、カードを使ったじゃんけんとし、そのカードが相手から見えないボックスを用意した。「後出し」や「相手からカードが見える」などルールの不公平性が残ることは、たとえ相手が園児であっても、Fにとって課題に集中できない条件となるからである。園児が勝った際には、ハンドベルを鳴らして祝福し、景品を手渡す。

こうした環境的支援は、不要なつまずきのない状況で、子ども自身が精一杯考えたり判断したりしながら活動を進め、主体的に課題を解決するための手立てである。

このような課題設定【A】と環境的支援【B】により、Fは、じゃんけんに負けたにもかかわらず、自分に勝った園児に対し、ハンドベルを高々と掲げながら大きな声で「おめでとうございます」とお祝いの言葉を掛けることができた。

Fは、「子どもたちが自分に勝って喜んでくれてうれしかった」と話していた。これこそが、Fの「活動への向き合い方」の変容であり、キャリア発達そのものであると考えている。

＜C「評価の工夫」の視点から＞

このような姿を見せたFの「生きる力」を育てる上で、相手に喜んでもらう、楽しんでもらうために、Fが「何を考え（意識し）たのか」に着目した評価が重要である。Fは、分に

勝てば相手が喜び、またそれを一緒に喜んであげることが年長者らしい、自分にとっても誇らしく望ましい行動であるということを自然に意識したのである。結果ではなく、どのようによい判断・正しい判断ができたかという活動の過程における内面（意識）を肯定的に評価されて初めて、授業における学びが、生活に生きて働く（応用・般化される）意識として根付いていくものである。このような評価を検討することにより、「活動への向き合い方」が「生活への向き合い方」へと発展するものと考えている。

3) 高等部における生活単元学習の検討

①「学び方別（縦割りグループ）生活単元学習」の検討と実施

学び方別（縦割りグループ）生活単元学習は、単に能力別に類型化することではなく、生活上の生徒の課題、得意とする認知方法などに焦点を当て、生徒が効果的に課題解決に取り組むことを目指して編成、授業計画が作成された。11 月に行われる学校祭において作業班で作成した製品の良さを地域の人に知ってもらうことを目標に 4 つの班が編成された。活動に目的意識をもてるようにする手立てをとして、活動の見通しをもたせること、自分たちの製品の良さを実感すること、活動の中で自分たちが果たす役割の理解などに焦点を当られていた。十分に力を発揮できる環境設定をしたことで、自己の役割を果たし、自分のめあてや他者との関係を意識しながら意欲的に活動に取り組むことができていた。

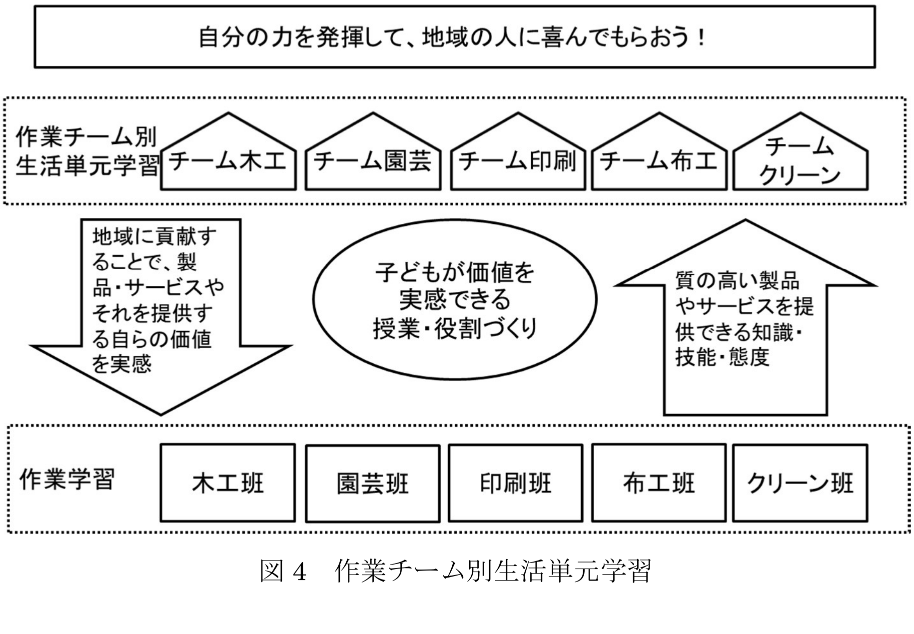


図 4　作業チーム別生活単元学習

② 見えてきた課題

T 校との検討の中で、見えてきた課題は以下の通りである。高等部生徒の中には、新たな生活単元学習班への所属が理解できていない者もおり、一定の見通しをもって、学習できたものの、教員が意図した目標や課題意識、見通しをもって学び切れたとは言い難かった。高等部の学習集団が学年、作業班、学び方別学習の 3 集団となり、活動時間の確保や教員による生徒の実態把握が十分にできたとは言えなかった。

③ 作業学習班別生活単元学習の実践

2 学期の授業研究を踏まえて、縦割りの生活単元学習の班を作業班とすることとなった。作業班と同じ構成メンバーであることから、生徒が作業班で身につけた力を仲間との協力・共同により発揮することができ、自らの価値に気づきながら地域に貢献することを目標とできると考えた。

3 学期に「高等部みんなの力で、地域の人に喜んでもらおう」という単元が設定された。具体的な活動として、チーム布工は愛大環境整備室の防寒グッズの製作、チームクリーンは中学部ベランダ及び中学部 3 年教室の清掃が取り上げられた。生徒たちはよく知っている人を想定して、作業を行い、直接手渡す、直接清掃の状況を見てもらうなど、具体的なイメージをもって活動に取り組み、自分たちの活動の意義を確認することができた。この生活単元学習による効果は以下の 2 点である。①身近な人（地域）から褒められることによって、活動の振返りが容易になり、自らの存在価値を見出しやすい。②作業で身につけた力を発揮する場が明確であり、生徒自身が結果だけでなく、過程の評価を実感することができる。

Ⅳ. 考察

1. 授業づくりの過程でみえてきたこと

表 3 に見られるように、生活単元学習計画案「個別の目標のキーワード」では、小学部高学年以降では明らかに視点が変わっている。また、表 4 及び表 5 に見られるように、授業設計の方針では他者理解に基づいて自己理解を促し、小学部高学年以降は「協力・共同」と「役割の理解」は相互に関連付けられていると言える。このことは、表 8 の単元の概要におけるサブカテゴリーにおいて、「自己理解」「役割の理解と働くことの意義」が小学部高学年以降にのみ記載されていることからも確認することができる。年少の学級では人間関係の形成からやりがいを見出し、活動への意欲を高めることが必要であると考えられる。高学年になるにつれ、人間関係の形成や充実の上で自己理解や肯定的な自己評価、人とのかかわり、場や相手に応じた言動が形成される道筋が見えてくると言える。

2. キャリア教育の視点に立った生活単元学習の授業づくり

「計画案」における「授業評価」では、表 9 の「子どもたちの姿」として、「役割の理解と働くことの意義」が重要視され、表 10 の「授業改善」ではどの学級においても活動や課題の設定に言及されていた。各担任は子どもの内面を意識した課題設定を中心に授業改善を試みていると言える。個別の目標、授業づくりの方針をキャリア発達の段階に当てはめ、子どもたちの内面を理解し、実態に即した課題設定を行うことにより、生活単元学習が、キャリア教育が求めている内面の発達を促す授業となるのではないだろうか。

現在、学習指導要領の改訂に向け検討が進められ、「主体的・対話的で深い学び」が重要であるとされている。生活単元学習は、生活に根差した活動を通して、学びを深めていく学習である。各学部の実践事例にあるように、活動的な授業であるかということよりもむしろ、活動を通して、子どもが確かな「生きる力」につながる「内面の働かせ方」を発揮できているかに焦点を当てること、そのための手立てや評価の在り方であるかどうかを検討した授業づくりを進めることが重要である。「授業づくりを通してキャリア発達を支援する」という視

点は、「主体的・対話的で深い学び」を実現する重要なヒントとなり得るものと考える。

3. 高等部における生活単元学習の検討

高等部は卒業後の生活に向け、作業学習中心の教育課程となっている。高等部での作業学習は小学部・中学部での生活単元学習、中学部での作業学習でつけた生活に対する意欲を「作業」につなげることで、働く生活をイメージすることが目標となってくる。作業学習では質の高い製品やサービスを目指すが、授業の中で作業自体の質を上げることはできても、「働く」ことの意味を理解した上で「働く」意欲を向上させるためには人との関わりを意識して作業が為されることが必要である。何故なら「働く」ということは社会的文脈において成り立つ行為だからである。知的障害がある児童生徒にとって作業を行う行為だけでその文脈を理解することはかなり難しい。自分たちの活動の価値を見出すためには作業に習熟するだけでなく、他者から認められることが必要であり、身近な存在や身近な地域で活動の価値、自分の価値を見出すことは生活単元学習でこそ果たされる。

V．まとめ

本研究では、発達段階、生活年齢等に応じたキャリア発達を促進する生活単元学習の課題を授業づくりの視点から検討することを試みた。学級（学年）を構成する子どもたちの実態が異なるため、単年度の縦断的研究では読み取り切れないこともあるが、作成した生活単元学習計画案による授業設計と授業評価を重ねることで、子どもたちの内面の成長に迫る授業づくりが可能になるであろう。

キャリア教育が目指すのは生涯にわたる社会的自立である。そのためには小学部からの積み上げによる成長の段階があり、自らの仕事の価値、それを行う自分の価値を実感しながら成長していくことが重要である。労働は社会的文脈の中でなされる行為であり、知的障害者、障害の重い人たちにとっては、この社会的文脈をどのように育てるかが課題である。こうした社会的文脈を育て、「働く生活」を実現させるために、小学部での自分の良さ＝価値に気づき、他者意識を育てること、中学部においては身近な地域の中で自分の価値を発揮できる力を育て、さらに他者の価値にも気づけるようにしていくこと、高等部においては自分が行っていることの価値を確認し、働く生活と関連付けるという、12 年間にわたる指導・支援の系統性が示唆された。

付記

本研究は、愛媛大学教育学部 GP「小学部・中学部 9 年間における系統性のある生活単元学習の在り方についての実践研究－キャリア発達支援を活かした授業づくり－（研究代表者　樫木暢子）」、同「アクティブラーニングの視点で問い直す生活単元学習の指導に関する実践研究－小・中・高 12 年間で子どもたちのもつ力を引き出す授業づくり－（研究代表者　樫木暢子）」の助成を受けて実施された。

文献

1) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校(2011)　将来の「働く生活」を実現する教育. 明治図書.
2) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校(2015)　知的障害のある児童生徒のキャリア発達段階・内容表（試案）平成 27 年度版.
3) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校(2015)　研究収録 40 未来を拓く力の育成.
4) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校(2016)　研究収録 41 未来を拓く力の育成.
5) 藤澤憲(2014)　キャリア教育に対する知的障害特別支援学校小・中学部教員の意識調査に関する一考察－子どもに必要な能力と教員の課題意識との関連について－. 日本教育心理学会総会発表論文集, 56, 504.
6) 木村宣孝・菊地一文(2011)　特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案)」作成の経緯. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 38, 3-17.
7) 国立特別支援教育総合研究所(2008)　知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究. 平成 18･19 年度課題別研究報告書.
8) 上岡一世(2015)　キャリア教育を取り入れた特別支援教育の授業づくり. 明治図書.
9) 若林上総(2014)　知的障害児童生徒のキャリア教育で取り上げられる学習内容の調査. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 63-69.

投稿規定

1. 投稿の内容について：本誌への投稿原稿は、インクルーシブ教育に関連する諸領域の進歩に寄与する学術論文とし、他誌に掲載されていないもの、掲載予定でないもの、あるいは投稿中、投稿予定のないものに限る。
2. 倫理規定について：投稿原稿は、以下に沿ったものとする。
   ・ヒトを対象とした研究に当たっては、Helsinki 人権宣言に基づくこと。
   ・その際、インフォームド・コンセント、所属研究機関あるいは所属施設の倫理委員会、それに準ずる機関の承認を得ていることが望ましい。
   ・個人情報保護に基づき、症例報告等では匿名化すること。
   ・なお、十分な匿名化が困難な場合には、論文発表とそれに伴うリスクについての同意を文書で得ておくこと。
3. 著作権について：本誌掲載後の論文の著作権は、Asian Society of Human Servicesに帰属し、掲載後は本学会の承諾なしに他誌に掲載することを禁じる。
4. 著者について：本誌への投稿の筆頭著者はAsian Society of Human Servicesの会員に限る。
5. 投稿承諾について：投稿に際しては、共著者全員がその内容に責任をもつことを明示する。
6. 利益相反について：利益相反の可能性がある商業的事項（コンサルタント料、寄付金、株の所有、特許取得など）を報告しなければならない。
7. 英文校閲について：英文論文の場合は、必ず英語を母国語とする外国人に校閲を受けることとする。
8. 投稿区分について：投稿論文の区分は下記の基準によるものとする。

① 原著：独創性があり、結論が明確である研究報告。
② 短報：斬新性があり、速やかな掲載を希望する研究報告。
③ 症例報告：会員・読者にとって示唆に富む、興味ある症例報告。
④ 実践報告：会員・読者にとって示唆に富む、興味ある実践報告。
⑤ その他：“総説”など。

9. 投稿原稿について：本規定および執筆規定に従うものとする。
10. 採否について（査読）：投稿論文の採否は、その分野の専門家である複数の査読者の意見を参考に編集委員会で決定する。修正を要するものには編集委員会の意見を付けて書き直しを求める。修正を求められた場合は30日以内に修正原稿を再投稿すること。期限を過ぎた場合は新規投稿論文として処理される。
11. 校正について：著者校正は初校のみとし、文章の書き換え、図表の修正は原則として認めない。
12. 掲載料について：掲載料は実費負担とする。
13. 発行について：原則として、電子媒体（CD-ROM）に記録して発行する。
14. 別刷について：別刷は学会としては発行しない。
15. 公開について：学会ホームページ上にて書誌事項と要旨を掲載する。
16. 原稿送付について：原稿は下記のE-mailアドレスに送ること。
17. 投稿票に、タイトル、著者全員分の氏名、所属、連絡先を和・英ともに記入し原稿と併せて送付すること。

Journal of Inclusive Education 編集事務局

〒903-0213
沖縄県中頭郡西原町千原１　琉球大学教育学部特別支援教育講座
FAX 098-895-8417
E-mail ： inclu.edu.hensyu@gmail.com

執筆規定

1. 言語は和文もしくは英文とする。
2. 学会ホームページ（https://www.ashs-human.net/）より論文フォーマットをダウンロードし、見本に従って作成すること。見本に従わない原稿は一切受理しない。投稿の際にはWordファイルで提出することとする。投稿区分ごとに必要とされるものは下記の表に従うものとする。「著者頁」以外には著者を特定できる情報は入れないこと。

投稿区分	英文・和文要旨	Key words	総枚数
原著	500 語以内	5 語以内	20 枚以内
短報	500 語以内	5 語以内	15 枚以内
症例報告 実践報告	500 語以内	5 語以内	15 枚以内
総説	500 語以内	5 語以内	20 枚以内

3. 原稿枚数は上記の表の通りとする。枚数を超えた原稿は一切受理しない。
4. 原稿はひらがな･口語体･現代仮名遣い・常用漢字を使用することとする。
5. 数字は算用数字を用いることとする。
6. 数量はMKS（CGS）単位とし、mm、cm、m、ml、*l*、g、kg、cm^2 などを用いることとする。
7. 特定の機器・薬品名を本文中に記載するときは以下の規定に従うものとする。

① 機器名：一般名（会社名，商品名）と表記すること。

〈表記例〉MRI（Siemens 社製，Magnetom）

② 薬品名：一般名（商品名®）と表記すること。

〈表記例〉塩酸エペリゾン（ミオナール®）

8. 略語を用いる場合は初出時にフルスペル、もしくは和訳も併記する。
9. 文中での文献の記載については、以下の規定に従うものとする。

① 文中での引用については、「（姓，年）」とすること。
② ファミリーネーム、姓のみ記載すること。
③ 文中には3名まで記載すること。
④ 複数の著者がいる場合には、2名または3名の場合は間に「・」を記載する。4名以上の場合には3名までを「・」で区切ったのち、「～ら」を記載すること。
⑤ 一度に複数の文献を引用する場合には、「; 」を記載すること。

〈表記例〉
Das (1969)
(Kim, 2005)
Miyake, Friedman, Emerson ら（2000）
(Miyake, Friedman, Emerson ら, 2000)
(Anderson, 2001; Anderson, 2002; Miyake, Friedman, Emerson ら , 2000)
文部科学省（2010）
（内藤，2008）
田上・冨澤・北島ら（2012）
（田上・冨澤・北島ら，2012）
（平井，2001；平井，2002；田上・冨澤・北島ら，2012）

10. 文末の文献リストについては、以下の規定に従うものとする。

① 参考文献は載せず、引用文献のみ記載すること。
② 文献は著者のアルファベット順または本文での引用順に記載し、通し番号をふること。
③ 同一著者でかつ同一出版年のものがある場合は、(1990a)、(1990b)のようにアルファベットをつけて区別すること。
④ 文献リストの書式は、「姓名(出版年)　タイトル. 雑誌名, 巻(号), ページ数. 」の順とすること。
⑤ 文献リストの姓名の表記については、フルネームを記載する形式（例John Maynard Smith／Changwan Han／Noriko Sasaki）を基本とする。また、ミドルネームは省略可とするが、省略したことを表す記号「. 」を記載すること（例 Edward J. Feil）。

⑥　フルネームが明らかでないなど、やむをえない場合には名を省略する形式（Bies RJ／Han CW／Sasaki N）も良しとする。ただし、文献欄にひとつでも省略形がある場合は、すべてを省略形に統一すること。
⑦　著者の数が7名以上の場合は、第6著者まで記載し、そのあとに「～ら」を記載すること。
⑧　編集者と著者が同じ場合は、姓名の後に「(編)」を記載する。編集者と著者が別の場合は、タイトルの後に「編集者の姓名(編)」を記載すること。
⑨　英語雑誌名はイタリック体とすること。
⑩　翻訳書の書式は、「原著者姓名(原書の出版年)　タイトル. 原書の出版社. 訳者姓名(訳)(訳書の出版年)　訳書のタイトル. 訳書の出版社. 」の順とすること。
⑪　インターネット上のWebサイトについては、「姓名(更新年)　Webサイトの題名. URL」の順とすること。
⑫　英語タイトルに副題がある場合は、「: 」を記載すること。
⑬　和文タイトルに副題がある場合は、「─（全角ダッシュ）」で囲むこと。

〈表記例〉

1) John Maynard Smith, Edward J. Feil & Noel H. Smith(2000)　Population structure and evolutionary dynamics of pathogenic bacteria. *BioEssays*, 22, 1115-1122.
2) Moonjung Kim, Heajin Kwon, Changwan Han, Noriko Sasaki & Yasuyoshi Sekita (2012)　A comparative study on factor analysis of the disabled employment between Japan and Korea. *Asian Journal of Human Services*, 3, 153-166.
3) 田上恭子・冨澤登志子・北島麻衣子・工藤うみ(2012)　グループワークを組み合わせた運動プログラムの心理的効果：糖尿病患者に対する効果的なプログラムの開発に向けて. *Asian Journal of Human Services*, 2, 67-80.
4) Bies RJ, Martin C & Brockner J(1993)　Just laid off, but still a good citizen? Only if the process is fair. *Employees Rights and Responsibilities Journal*, 6, 227-238.
5) 久保真人・田尾雅夫(1994a)　看護婦におけるバーンアウト─ストレスとバーンアウトとの関係─. 実験社会心理学研究, 34, 33-43.
6) Surowiec SM, Davies MG, Eberly SW, Rhodes JM, Illig KA, Shortell CK ら(2005)　Percutaneous angioplasty and stenting of the superficial femoral artery. *Journal of Vascular Surgery*, 41, 269-278.
7) 高藤昭(1994)　社会保障法の基本原理と構造. 法政大学出版局.
8) 内藤哲雄(2008)　PAC分析を効果的に利用するために. 内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一(編), PAC分析研究・実践集１. ナカニシヤ出版, 1-33.
9) 宮本美沙子・奈須正裕(編)(1995)　達成動機の理論と展開. 金子書房.
10) Deci EL(1975)　Intrinsic motivation. Plenum. 安藤延男・石田梅男(訳)(1980)　内発的動機づけ─実験社会心理学的アプローチ─. 誠信書房.
11) 文部科学省(2010)　特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1292032.htm

Publication Ethics and Malpractice Statement

All parties are expected to follow these publication ethics. Any form of plagiarism or unethical behavior is unacceptable and will not be tolerated.

1. Responsibilities of authors

- **Originality and Plagiarism:** Authors should ensure that submitted works are entirely original, and will appropriately cite or quote the work and/or words of others. All forms of plagiarism including copying or paraphrasing substantial parts of another author's paper without proper citation or quotation is unacceptable.
- **Reporting standards:** Authors of reports of original research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the paper. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work.
- **Data Access and Retention:** Authors are asked to provide the raw data in connection with a paper for editorial review and should be able to provide public access to such data for a reasonable time after publication.
- **Multiple, Redundant or Concurrent Publication:** Authors should not submit the same paper to more than one journal concurrently. Neither should an author publish the same paper or a paper with essentially the same research in multiple journals or primary publications.
- **Authorship of the Paper:** Authors should ensure that all who have made significant contributions are listed as co-authors. Others who have participated or contributed should be acknowledged or listed as contributors. Author should ensure that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.
- **Fundamental errors in published works:** Authors who discover a significant error or inaccuracy in his/her own published work, is obligated to promptly notify the journal editor and cooperate with the editor to retract or correct the paper.

2. Peer review and responsibilities of reviewers

- **Contribution to Editorial Decision:** Reviewers work with the editor to make editorial decisions and communicates with the author to help in improving the quality of the paper.
- **Promptness:** Any selected referee who knows that prompt review will be difficult or that he/she is unqualified should notify the editor and excuse himself/herself from the review process.
- **Standards of Objectivity:** Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.
- **Confidentiality:** Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. They must not be shown to or discussed with others except as authorized by the editor.
- **Disclosure and Conflicts of Interest:** Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author.

3. Responsibilities of editors

- **Publication decision:** The editor is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The decisions of the editor should be made based on the intellectual content and importance of the proposed work.
- **Fair play:** An Editor should evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors.
- **Confidentiality:** The editors and any editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate.
- **Disclosure and Conflicts of interest:** Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

ORGANIZATION

Board of Directors

Honorary Presidents

Japan	Takahito TAKEUCHI	International University of Health and Welfare／Japan Power Rehabilitation Society
Korea	Youngjin YOON	Keimyung University

Presidents

Japan	Masahiro KOHZUKI	Tohoku University
Korea	Sunwoo LEE	Inje University

Honorary Vice- President

Japan	Yoshiki KATAOKA	Umenoki-Kai Social Welfare Corporation

Executive Vice- President

Korea	Injae LEE	Hanshin Univerisity

Directors

Akira YAMANAKA
Nagoya City University
Atsushi TANAKA
University of the Ryukyus
Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University
Keiko KITAGAWA
Seitoku University
Ken OSHIRO
University of the Ryukyus
Kyoko TAGAMI
Aichi Prefectural University
Megumi KODAIRA
International University of Health and Welfare
Nobuo MATSUI
Bunkyo Gakuin University
Rie KATAOKA
General Incorporated Association Human Service Smile
Ryoji ARITSUKA
Nagomi Mental Clinic
Takashi NAKAMURA
University of Teacher Education Fukuoka
Tetsuji KAMIYA
Tohoku University
Tomoki KATAOKA
Sakuratech Corporation
Yukio HASHIMOTO
Umenoki-kai Social Welfare Corporation
Yasuyoshi SEKITA
Tohoku Fukushi University
Yuki TAKAHASHI
Baby Yoga Associates,Inc.
Yuko FUJIO
Juntendo University

Eonji KIM
Miyagigakuin Women's University
Giyong YANG
Pukyong National University
Guihee BANG
Korea Soongsil Cyber University
Honggi KIM
Woosong University
Hyeran KIM
Chungbuk Health & Science University
Jaeho SEO
Pukyong National University
Jaejong BYUN
Woosong University
Jaewon LEE
Pukyong National University
Jin KIM
Choonhae College of Health Sciences
Jin KIM
Dongduk Women’s University
Junghee KIM
Jeju National University
Junghoon NAM
SUNGJAEWON Walfare Foundation
Sehyun NAM
Hanshin Univerisity
Seongwon YUN
Central Self-Sufficiency Foundation
Seongwook OA
Woosong University
Taekyun YOO
Soongsil University
Yongdeug KIM
Sung Kong Hoe University
Youngaa RYOO
National Assembly Research Service: NARS

*A-Z

ORGANIZATION

Secretariat

Secretary General／Director

	Changwan HAN	University of the Ryukyus

Secretariat Staff

	Kaori HATA	Umenoki-Kai Social Welfare Corporation
	Shigeru MIZUGUCHI	Umenoki-kai Social welfare corporation
	Eunae LEE	Umenoki-kai Social welfare corporation
	Sunhee LEE	Tohoku University
	Haruna TERUYA	Okinawa Center for Education research And New business for the 21st century: OCEAN21
	Marcus Eije Zantere	University of Gothenburg
	Ikuno MATSUDA	Soongsil University
	Kiriko ANDO	University of the Ryukyus
	Ryosuke OBATA	University of the Ryukyus
	Tadanari YAMASHIRO	University of the Ryukyus
	Naoko FUJIWARA	University of the Ryukyus

Publishing Department

Chief

Japan	Aiko KOHARA	University of the Ryukyus
Korea	Moonjung KIM	Korea Labor Force Development Institute

Assistant Manager

	Natsuki YANO	Tohoku University／University of the Ryukyus
	Mamiko OTA	University of the Ryukyus

Staff

	Chisato NUMADATE	University of the Ryukyus
	Fumiya HIRATA	University of the Ryukyus
	Kako IGUCHI	University of the Ryukyus

Office

Administrative assistant

	Sakurako YONEMIZU	University of the Ryukyus

Journal of Inclusive Education
Asian Society of HUMAN SERVICES

- Editorial Board -

Editor-in-Chief	Atsushi TANAKA	University of the Ryukyus (Japan)
Executive Editor	Changwan HAN	University of the Ryukyus (Japan)

Aiko KOHARA
University of the Ryukyus (Japan)

Aoko CHINA
National Institute of Vocational Rehabilitation (Japan)

Eonji KIM
Hanshin PlusCare Counselling Center (Korea)

Haejin KWON
Ritsumeikan University (Japan)

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University (Japan)

Iwao KOBAYASHI
Tokyo Gakugei University (Japan)

Kazuhito NOGUCHI
Tohoku University (Japan)

Keita SUZUKI
Kochi University (Japan)

Kenji WATANABE
Kio University (Japan)

Kohei MORI
Kanda-Higashi Clinic, MPS Center (Japan)

Liting CHEN
Sophia School of Social Welfare (Japan)

Mika KATAOKA
Kagoshima University (Japan)

Mikio HIRANO
Tohoku Bunka Gakuen University (Japan)

Nagako KASHIKI
Ehime University (Japan)

Shogo HIRATA
Ibaraki Christian University (Japan)

Takahito MASUDA
Hirosaki University (Japan)

Takashi NAKAMURA
University of Teacher Education Fukuoka (Japan)

Takeshi YASHIMA
Joetsu University of Education (Japan)

Tomio HOSOBUCHI
Saitama University (Japan)

Toru HOSOKAWA
Tohoku University (Japan)

Toshihiko KIKUCHI
Mie University (Japan)

Yoshifumi IKEDA
Joetsu University of Education (Japan)

Editorial Staff

- Editorial Assistants	Mamiko OTA	University of the Ryukyus (Japan)
	Sakurako YONEMIZU	Asian Society of Human Services

Journal of Inclusive Education
VOL.3　　August 2017
© 2017 Asian Society of Human Services
Editor-in-Chief　Atsushi TANAKA

Presidents　Masahiro KOHZUKI・Sunwoo LEE

Publisher　Asian Society of Human Services
Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, Japan
FAX: +81-098-895-8420　E-mail: ashs201091@gmail.com

Production　Asian Society of Human Services Press
Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, Japan
FAX: +81-098-895-8420　E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
VOL.3 August 2017

CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

Analysis of Teaching Method for IN-Child Showing Behavior Similar to ADHD……………………….**Mamiko OTA**, et al. 1

Factors Affect Assessment of Educational Outcome about
Social Function for Children with Intellectual Disabilities……………………………………………….**Natsuki YANO**, et al. 18

Research on Recognition of Teacher's Expertise in Hearing Impairment Education:
Focus on Expertise such as Curriculum, Teaching Method and Characteristics and Psychology…….**Kohei MORI**, et al. 25

REVIEW ARTICLE

Literature Research about the Support of Self-understanding and Career Decision-making
for High-school and University Students with Developmental Disorders……………………… **Hirotaka KUWAKI**, et al. 38

SHORT PAPERS

The Verification of Reliability and Validity of Special Needs Education Assessment Tool (SNEAT) for Standardization:
Based on the Data from Tochigi Prefecture………………………………………………………………….**Haena KIM**, et al. 50

Reasonable Accommodations Required by Physically Handicapped Children Enrolled in Regular Classes:
A Study on Discomfort and Inconvenient Circumstances and Their Corresponding Accommodations
……………………………… **Osamu ISHIDA**. 57

Survey on Information Disclosure Status of Disability Student Support Policy at National Universities:
Mainly on Information on the Homepage……………………………………………………………….. **Takeshi ODAGIRI**, et al. 65

ACTIVITY REPORTS

The Transformation of Thoughts and Feelings of the Siblings of Severely Handicapped Children and the Surrounding People:
Interviews with Siblings during Adolescence……………………………………………………………… **Ayaho OCHI**, et al. 77

The Practical Study of the Systematical Life Unit Leaning from 1st to 12th Grade of Special Support School:
Class Planning by Utilizing Career Development Support………………………………………… **Nagako KASHIKI**, et al. 87

Published by
Asian Society of Human Services
Okinawa, Japan