

JInclusive ournal of E ducation

Printed 2018.0228

Online ISSN: 2189-9185

Published by Asian Society of Human Services



“Zamami no Genkan” Megumi MIYACHIKA

February 2018
VOL. 4

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

切れ目のないキャリア教育のための評価尺度

(Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³)の開発

P. 1

韓 昌完, 沼館 知里, 呉屋 光, 照屋 晴奈

肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能担当者の育成と組織的対応に関する調査

P.21

石田 修

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

P.36

太田 麻美子, 金城 晶, 梅田 真理, 韓 昌完

SHORT PAPERS

視覚障害教育の現場で教員に必要とされる専門性と教育研修に関する調査

P.54

田仲 未来, 小田切 岳士, 森 浩平, 田中 敦士

教員養成課程における知的障害の心理・生理・病理に関する教育課程の分析

—知的障害の医学的診断基準の変化に基づく考察—

P.67

矢野 夏樹, 金 彦志

ACTIVITY REPORT

キャリア教育に関する肢体不自由特別支援学校教員の意識調査

—子どもの「夢や願い」と授業実践との関連—

P. 74

越智 文香, 越智 彩帆, 檜木 暢子, 荏田 知則, 加藤 公史

投稿規定

P.87

執筆規定

P.88

倫理規定

P.90

ORIGINAL ARTICLE

切れ目のないキャリア教育のための評価尺度 (Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³) の開発

Development of Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³

韓 昌完 ¹⁾, 沼館 知里 ²⁾, 呉屋 光 ¹⁾, 照屋 晴奈 ³⁾
Changwan HAN Chisato NUMADATE Hikaru GOYA Haruna TERUYA

- 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) 有限会社オーシャン・トゥエンティワン
Okinawa Center for Educational Research And New Business for the 21st Century

<Key-words>

キャリア教育, IN-Child Record, 尺度開発
Career Education Scale Development

hancw917@gmail.com (韓 昌完)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:1-20. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

高等学校以降の教育機関及び就労後の職場において、障害の有無によらず包括的な支援を必要としている人が増加しているにもかかわらず、自立と社会参加を見据えたキャリア形成に関する支援・指導が体系的に行われているとは言い難い状況が先行研究等から明らかとなった。そこで本研究では、高校生から成人までを対象としたキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツールの開発を目的とした。すでに開発された小中学校版の IN-Child Record を用いて、沖縄県内キャリア教育事業の実践取組指定校である 3 校を対象に縦断的なデータ収集を行い、回答の傾向や変化に基づき項目の修正を行った。さらに、データ収集に参加した 1 校の高等学校において校長を含めた 7 名の教員を対象に構造化された質問紙を用いて意見調査を行い、さらに具体的な項目の修正を行った。また、先行研究の分析に基づいて領域、項目の修正を行った。これらを通して、パーソナリティとキャリアの 2 つの分類から構成される合計 100 項目の尺度の試案を開発し、それぞれの領域の定義を行った。今後は試案に対する内容的妥当性、信頼性・構成概念妥当性の検証が必要である。

Received
2018 / 1 / 26

Revised
2018 / 2 / 8

Accepted
2018 / 2 / 15

Published
2018 / 2 / 28

I. 問題と目的

1. 発達障害を含む包括的な支援を必要とする人々の現状と課題

文部科学省(2012)は「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」において、小中学校の通常学級に在籍する教育的ニーズを抱えている児童生徒が約 6.5%いることを示している。しかし、実際の教育現場では、この推定値以上に多くの子どもたちが学習上や生活上に教育的ニーズを抱えていると推測される。このように、学校では発達障害である児童生徒や医学的な診断は受けていないが発達障害が疑われる児童生徒、医療的な支援を必要とする児童生徒、家庭環境にニーズのある児童生徒等が在籍しているが、そういった児童生徒が義務教育段階を卒業したあとのように生きていくのかあまり知られていない。そこで、高等学校、高等教育機、成人後における学習上や生活上に教育的ニーズを抱えている人々の現状と課題について調査した。

1) 高等学校について

総務省(2017)によると、中学校卒業後の生徒の高等学校等への進学率は平成 27 年度時点で 98.5%であり、今日では義務教育を終えたほぼ全ての生徒が後期中等教育機関に進学している状況である。また、文部科学省(2009)の調査によると、全国調査対象の中学校 3 年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約 2.9%であり、そのうち約 75.7%が高等学校に進学していることが明らかになった。これは、高等学校進学者全体で考えると、約 2.2%の割合で発達障害等困難のある生徒が在籍することになる。さらに、中学校において通級による指導を受けている生徒数は年々増加しており、平成 26 年度には 8,386 人と、平成 5 年度(296 人)の約 28 倍に達していると示されている(文部科学省, 2016a)。

このように、発達障害等の学習上、生活上において困難を抱えている生徒は今後さらに増加していくと予想され、高等学校における特別支援教育の体制整備が喫緊の課題であると考えられる。このような中、高等学校における特別支援教育のための体制については、平成 19 年度以降、徐々に整備が進められてきており、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名といった基礎的な体制は、高等学校において整えられつつある(文部科学省, 2016a)としている。しかし、文部科学省(2016b)の調査によると、高等学校における特別支援教育の体制整備は小・中学校に比べて必ずしも進んでいるとは言えない状況であることが明らかとなった(表 1)。

佐藤(2010)によると、この現状にある背景として、①高等学校における発達障害等困難のある生徒の在籍状況や取り組みが課程や学科によって異なっていること、②高等学校教員の多くは、生徒指導上に課題のある生徒の指導等に携わった経験はあるものの、発達障害等困難のある生徒に対する理解・認識、関わりは少なかったこと、③研修の機会が少なかったこと、等が挙げられる。関・姫野・安達ら(2017)はこのような現状から、高等学校における特別支援教育の体制を担う人材育成については未だに整備されていないことを指摘しているほか、高等学校で特別支援教育を一般化する困難さがあることや、就労や高等教育機関への進学、社会生活のなかでの対人関係など、小・中学校と異なる支援ニーズがあることも課題であるとしている。文部科学省(2016a)も高等学校の課題について、生徒一人一人の教育的ニーズに即したよりきめ細かい教育を提供する観点から、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成とそれに基づく個別の指導及び支援の充実等を挙げた

ほか、高等学校卒業後に就労・進学先で困難を抱えている生徒の状況に鑑み、高等学校の教員の、生徒一人一人の教育的ニーズに応じた授業力・指導力の育成を急務の課題として挙げている。

表 1 公立小・中・高等学校*¹における特別支援教育体制整備状況調査結果

調査項目	小学校	中学校	高等学校
特別支援教育コーディネーターの指名	99.9%	100.0%	100.0%
個別の指導計画の作成	94.7%	91.2%	40.5%
個別の教育支援計画の作成	85.5%	82.0%	32.4%
校内委員会の設置	100.0%	99.9%	99.7%
特別な支援を必要とする 幼児児童生徒の実態把握	99.5%	98.7%	93.9%
巡回相談員の活用	85.4%	73.4%	50.4%
専門家チームの活用	62.4%	53.7%	36.0%
特別支援教育に関する教員 研修の受講	89.8%	80.4%	74.1%

出典:文部科学省(2016b)『平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について』を改編

また、小・中学校に比べて体制整備が整っていない要因として、高等学校では「学びの場」についても課題があると考えられる。文部科学省(2016a)によると、小・中学校等においては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級といった、「学びの場」が整備されているのに対し、中学校卒業後の進学先は主として高等学校の通常の学級又は特別支援学校高等部に限られている。

文部科学省はこのような現状を踏まえ、平成 30 年度より高等学校における通級による指導を開始することとなった。文部科学省(2016a)によると、対象となる生徒は、小・中学校等における通級による指導の対象*²と同一である。また、対象生徒の支援ニーズの程度については、ほとんどの授業を通常の学級で受けるという通級による指導の性質上、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のものであり、小・中学校等と同様に、障害者手帳の有無は問わないとしている。しかし、入試に合格している生徒に特別な授業をする必要があるのかとの指摘があるほか、高校には特別支援教育の専門知識を持つ教員が少ないなどの課題がある(日本経済新聞電子版, 2016)。

文部科学省は「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」(2016a)の中で、高等学校を「義務教育終了後のほぼ全ての生徒が、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けるとともに、自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関」と位置づけており、高等学校が自立や社会参加に向けたより実際的な教育を行う必要があると示している。しかし、実際には多様なニーズを抱える生徒が増加傾向にあるものの、そのニーズに柔軟に対応できる「学びの場」が小・中学校に比べると依然として整備されていないほか、特別支援教育の専門知識を持った教員が少ないという現状にある。

2) 高等教育機関について

独立行政法人日本学生支援機構(2016)の調査によると、平成 28 年度における全国の大学、短期大学、高等専門学校に在籍する全体の学生数は 3,184,169 人であり、そのうち障害のある学生は全国 898 校に 27,257 人と、全学生の 0.86%を占めている。障害のある学生は調査を開始した平成 18 年度から増加し続けており、今後も増加していくと予想される(独立行政法人日本学生支援機構, 2016)。しかし、同調査における支援障害学生数は 782 校に 13,848 人であり、12.9%の高等教育機関においては、障害学生が在籍しているにも関わらず支援提供を行っていないことが明らかとなった(独立行政法人日本学生支援機構, 2016)。また全障害学生のうち 49.2%と約半数の学生が必要な支援を受けられていないことが明らかとなった(独立行政法人日本学生支援機構, 2016)。障害学生支援担当部署・機関設置状況については、表 2 に示す。

表 2 障害学生支援担当部署・機関設置校数

学校		専門部署・機関を 設置している	他の部署が対応 している	対応する部署・ 機関がない
大学	国立大学 (全 86 校)	66 校(76.7%)	20 校(23.3%)	-
	公立大学 (全 88 校)	12 校(13.6%)	73 校(83.0%)	3 校(3.4%)
	私立大学 (全 604 校)	79 校(13.1%)	489 校(81.0%)	36 校(6.0%)
短期大学	公立短期大学 (全 17 校)	2 校(11.8%)	15 校(88.2%)	-
	私立短期大学 (全 319 校)	23 校(7.2%)	259 校(81.2%)	37 校(11.6%)
高等専門学校	国立高等専門学校 (全 51 校)	13 校(25.5%)	33 校(64.7%)	5 校(9.8%)
	公立高等専門学校 (全 3 校)	1 校(33.3%)	2 校(66.7%)	-
	私立高等専門学校 (全 3 校)	-	2 校(66.7%)	1 校(33.3%)

出典：独立行政法人日本学生支援機構(2016)

『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告』を改編

この結果から、国公立の高等教育機関はほとんどの機関において障害学生の対応がされているものの、私立高等教育機関においては国公立の高等教育機関に比べて障害学生の支援体制整備が遅れていることが明らかとなった。また、平成 28 年度において障害学生の支援実施学校数は、授業支援が 722 校、授業以外での支援が 620 校となっている。さらに、授業支援と授業以外の支援の詳細については表 3 に示す。

この結果、授業支援では教室環境や出席、実習に関する配慮は半数近くの学校が行っているが、それ以外の支援は実施している学校数も少なく、全体として整備が不十分であることが明らかになった。また授業以外の支援では、保健管理・生活支援としての専門家によるカウンセリングは 6 割以上の高等教育機関で実施されているが、学英生活支援や社会スキルの指導、卒業後のキャリアや就職に関する指導は未だに実施している学校が少ないことが明らかとなった。

表 3 障害学生の支援内容(授業支援・授業以外の支援)

	授業支援について			授業以外の支援について	
	支援内容	支援校数		支援内容	支援校数
	点訳・墨訳	40校(5.5%)	学生生活支援	居場所の確保(占有スペース、仲間づくり等)	232校(37.4%)
	教材のテキストデータ化	80校(11.1%)		通学支援(自転車通学許可、専用駐車場等)	208校(33.5%)
	教材の拡大	132校(18.3%)		個人支援情報の収集(出身校との連携等)	154校(24.8%)
	ガイドヘルプ	50校(6.9%)		情報取得支援(行事案内、休講情報等)	125校(20.2%)
	リーディングサービス	33校(4.6%)	社会的スキル指導	自己管理指導(スケジュール管理等)	225校(36.3%)
	手話通訳	58校(8.0%)		対人関係配慮(対人スキル、トラブル対応等)	258校(41.6%)
	ノートテイク	188校(26.0%)		日常生活支援(食事、入浴、睡眠等)	105校(16.9%)
	パソコンテイク	120校(16.6%)		専門家によるカウンセリング	400校(64.5%)
	ビデオ教材字幕付け	73校(10.1%)	保健管理・生活支援	医療機関との連携	239校(38.5%)
	チューター又はティーチング・アシスタントの活用	96校(13.3%)		医療機器、薬剤の保管等	79校(12.7%)
	試験時間延長・別室受験	247校(34.2%)		休憩室・治療室の確保等	261校(42.1%)
	解答方法配慮	157校(21.7%)		生活介助(体位変換、食事、トイレ等)	66校(10.6%)
	パソコンの持込使用許可	138校(19.1%)		介助者の入構、入室許可	107校(17.3%)
	注意事項等文書伝達	214校(29.6%)	連絡・就職指導	キャリア教育障害理解・職業適性の把握等	185校(29.8%)
	使用教室配慮	226校(31.3%)		障害学生向け求人情報の提供	208校(33.2%)
	実技・実習配慮	316校(43.8%)		就職支援情報の提供、支援機関の紹介	236校(38.1%)
	教室内座席配慮	452校(62.6%)		インターンシップ先の開拓	78校(12.6%)
	FM補聴器・マイク使用	134校(18.6%)		就職先の開拓、就職活動支援	185校(29.8%)
	専用机・イス・スペース確保	205校(28.4%)	その他	その他	166校(26.8%)
	読み上げソフト・音声認識ソフト使用	73校(10.1%)			
	講義に関する配慮(講義内容録音許可等)	254校(35.2%)			
	配慮依頼文書の配布	438校(60.7%)			
	出席に関する配慮	315校(43.6%)			
	学習指導	230校(31.9%)			
	授業内容の代替、提出期限延長等	209校(28.9%)			
	履修支援	231校(32.0%)			
	学外実習・フィールドワーク配慮	189校(26.2%)			
	その他	229校(31.7%)			

出典：独立行政法人日本学生支援機構(2016)

『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告』を改編

3) 成人について

発達障害等は教育現場だけの問題ではない。山本(2010)によると、うつ病、ニート・引きこもり、不安定就労、いじめ、児童虐待等、様々な社会問題の一因となっていることが明らかになっている。特に「引きこもり」と「広汎性発達障害(アスペルガー症候群を含む)」の関係性について、引きこもっている人の中には、男性で約4人に1人、女性で約6人に

1 人の割合で、広汎性発達障害の可能性があることを示した。しかし、調査対象者の中に広汎性発達障害の診断を受けている人は少なく、診断後に治療や特別な支援を受けている人はほとんどいなかった(境・堀川・野中ら, 2011)。

さらに、成人の発達障害等は職場等でも深刻な問題を引き起こしていると考えられる。山本(2010)によると、うつ病をはじめとする精神疾患は、発達障害の二次障害が確実に含まれていると指摘し、うつ病を患った成人が病院を受診したところ、発達障害者であることがそこで初めて判明したという人がしばしば見受けられると述べている。うつに関して、池上・江口・大崎ら(2014)によると、20 歳～40 歳代の職場で対応するメンタルヘルス不調者(248 名)のうち、うつまたは新型うつと診断された人が約 0.1%(33 名)存在すると述べている。さらに、その他の課題として、山本(2010)は失業や頻繁な転職等の不安定な就労状況にある人の中にも、発達障害が原因で 1 つの仕事を継続することができないという事情を持つ人が存在すると述べている。

上述したような学習上や生活上に教育的ニーズを抱えている児童生徒に関して、Han, Ota & Kwon(2016)は、支援ニーズのある子どもを、IN-Child(Inclusive Needs Child:包括的教育を必要とする子)とし、「発達の遅れ、知的な遅れ又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」と定義した。さらに、支援ニーズを持つ子どもに対する教育的診断のための評価と継続的支援を行うためのツールとして IN-Child Record を開発した。しかし、IN-Child Record は小・中学生を対象に開発されたため、高校生や成人の実態に沿わない点がある。さらに現在、IN-Child Record のように実態を把握して支援を行うためのツールは他に見当たらない。中学校卒業後も継続的な支援をしていくためには、高校生や大学生、成人の実態を踏まえたツールが必要である。指標や尺度といった評価ツールを使用することによって、評価者の力量によらない、一定水準の評価を行うことができる。また、高等学校が社会で生きていく準備をするための教育機関であり、高等教育機関は社会全体の共通基盤の形成を担う(中央教育審議会, 2005)ことから、自立と社会参加の観点を含む尺度が必要とされる。

2. キャリア教育の現状と課題

中央教育審議会は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(2011)において、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義している。そして、キャリア教育で育成すべき力として、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」の四つの能力によって構成される「基礎的・汎用的能力」を示している。これを踏まえて、文部科学省(2012)は「高等学校のキャリア教育の手引き」において、「基礎的・汎用的能力」の育成に十分配慮しつつ、地域、学校の特色や生徒の実態に即して、入学から卒業までを見通してどのような力を育成するのか具体的に定めることが重要であると述べている。ところが、中央教育審議会(2011)は「勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまっていることが課題として生じている」と述べており、勤労観・職業観の育成に偏っている、いわば「職業教育」のようなキャリア教育の現状に課題があると示している。

また、文部科学省(2017)は、高等学校平成 24 年 3 月卒業者を対象に高校生のころにしてほしかったキャリア教育を調査した*³結果、「自分の個性や適性(向き・不向き)を考える学習」「社会人・職業人としての常識やマナーについての学習」などがあげられていた。それをふまえて、文部科学省(2017)は、学びを断片化させない工夫や、これからの社会での生徒自身の在り方生き方と結びつけた学習がさらに求められると述べている。

労働政策研究・研修機構(2013)は、企業の正社員採用にあたり重視する資質として、「仕事に対する熱意・意欲、向上心」(73.6%)、「積極性、チャレンジ精神、行動力」(62.0%)、「組織協調性(チームワークを尊重できる)」(52.5%)、「コミュニケーション能力」(51.7%)、「社会常識やマナー」(48.0%)、「規律性(ルールを守る)」(45.4%)をあげる企業割合が高かったことを示した。また、厚生労働省(2013)も、企業の正社員採用にあたり重視する資質として「コミュニケーション能力」、「積極性、行動力」、「仕事に対する熱意」などを求める度合いが強まっていると述べている。このことから、企業が採用する際に人間性を重視していると考えられる。これらを踏まえると、自立や社会参加を図るために、個々の特性を把握した上で、基礎的・汎用的能力を培うキャリア教育を行う必要がある。また、このような中で、義務教育段階以降の教育機関において特別支援教育の専門知識がなくても、個々の生徒の多様な教育的ニーズを把握しキャリア形成のための指導を行うためには、自立や社会参加の観点を含んだ客観的な評価ツールが必要となる。

これらの現状と課題を踏まえ、高校生から成人までを対象としたキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツールを開発することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. IN-Child Record とは

本研究における評価は、「原因」と「結果」の 2 領域に分けられた IN-Child Record(Han, Ota & Kwon, 2016)を用いて行われた。「原因」領域には、「身体面」と「情緒面」の下位領域が存在し、また、「身体面」領域に「身体の状態」「姿勢・運動・動作」、「情緒面」領域に「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」の下位領域を持つ。「結果」領域には、「生活面」と「学習面」の下位領域が存在し、また、「生活面」領域に「社会生活機能」「コミュニケーション」、「学習面」領域に「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」の下位領域を持つ(Han, Ota & Kwon, 2016)。すべての下位領域に含まれる項目は合計 82 項目となる。評価は「1＝非常にあてはまる」、「2＝少しあてはまる」、「3＝どちらでもない」、「4＝ほとんどあてはまらない」、「5＝まったくあてはまらない」の 5 件法で行われる。点数が高いほど、点数は下位領域ごとに合計され、領域点数が低いほどその下位領域に対するニーズが高いという評価になる。また、包括的な教育を必要とする IN-Child を判別するためのカットオフ値が定められている(Han, Yano, Kohara, et al., 2017)。IN-Child Record は先行研究において信頼性および構成概念妥当性が検証された尺度である。

2. IN-Child Record の高等学校データを用いた分析

1) IN-Child Record の高等学校データの収集・分析

沖縄県内でキャリア教育支援事業の実践取組指定校の高等学校のうち、協力の得られた T 高等学校、C 高等学校、K 高等学校の 3 校において IN-Child Record のデータ収集・分析を行った。

収集・分析を行った全 46 件(内訳：T 高等学校 23 件、C 高等学校 5 件、K 高等学校 18 件)の IN-Child Record のデータから、項目の回答において「(3)どちらでもない」と回答した者が 3 割を超える(14 件以上である)項目および研究者が現場の教員との検討が必要だと判断した項目を抽出した。

なお、データ分析の際に項目の回答がなかったものに関しては、回答することが難しい項目だと捉え、「(3)どちらでもない」に回答したものとした。

2) IN-Child Record の内容に関する検討

2017 年 12 月に、特別支援教育の研究者 5 名と現場の教員 7 名(内訳：校長 1 名、特別支援教育コーディネーター 1 名、学年主任 1 名、生徒指導主任 1 名、教諭 3 名)で、IN-Child Record の全 82 項目の内容が高校生の実態に合っているか、事前に抽出した項目を中心に検討した。また、事前に作成した質問紙を配布し、全項目について具体的に修正点等の回答を求めた。

3. ツールの開発

文言を修正・削除した IN-Child Record を基に、新たにキャリアの観点を取り入れたツールを開発するために、キャリアに関連する評価項目を収集した。

1) 資料選定基準

- ・中学生～大学生までを対象にしたキャリア教育に関連する尺度や指標などの研究文献
- ・高校生～成人までを対象とした学校や職場での評価尺度や指標などの研究文献
- ・キャリア教育に関する書籍

2) 抽出方法

資料の収集には CiNii Articles や J-Stage、Google Scholar などのデータベースを使用し、資料選定基準に則ってキーワード検索を行った。期間は特に設けず、全文が閲覧できる資料を抽出した。

3) ツール開発の方法

2017 年 12 月から 2018 年 1 月にかけて、特別支援教育の研究者 5 名、現職教員 7 名、キャリア教育の専門家 2 名で協議を行った。

IN-Child Record をもとに、ツールに必要な項目の精査や、類似している項目の整理を行い、それぞれの領域を設定した。

Ⅲ. 結果

1. IN-Child Record の高等学校データをを用いた分析

1) IN-Child Record の高等学校データの収集・分析

(1) 「(3) どちらでもない」の回答が多かった項目

データを収集・分析した結果、「(3) どちらでもない」の回答が多かった項目については、表4の通りであった。

表4 「(3)どちらでもない」の回答が多かった項目一覧

領域	項目		回答者の分布		
			1または2と回答した人数	3と回答した人数	4または5と回答した人数
姿勢・運動・動作	Q14	片足立ちができない	0	16	30
	Q17	走っていて急に止まれない	2	14	30
	Q18	傾斜やでこぼこ道など様々な状況に応じた体の使い方ができない	1	15	30
	Q19	給食の配膳のときに、食器に入っている食べ物をこぼしやすい	3	24	19
	Q20	道具を使った遊びが不得意である	1	19	28
こだわり	Q34	特定の物に執着がある	16	15	15
	Q35	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある	19	17	10
	Q36	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない	8	19	19
	Q37	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	13	16	17
	Q38	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる	7	15	24
	Q39	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある	12	14	20
肯定感 自己	Q41	自分から身近な大人に関わろうとしない	15	15	16
	Q42	出来なかったことに取り組む姿勢が見られない	23	15	8
こだわり	Q34	特定の物に執着がある	16	15	15
	Q35	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある	19	17	10
	Q36	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない	8	19	19
	Q37	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	13	16	17
	Q38	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる	7	15	24
	Q39	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある	12	14	20
肯定感 自己	Q41	自分から身近な大人に関わろうとしない	15	15	16
	Q42	出来なかったことに取り組む姿勢が見られない	23	15	8
機生活 社会	Q47	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	13	19	14
シニケー ン	Q52	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある	12	14	20
話す	Q60	適切な速さで話すことが難しい	5	16	25
	Q64	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	12	14	20
読む	Q66	音読をする際、促音や拗音などの特殊音節を読み間違える	2	14	30
	Q67	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読みだりする	3	14	29
	Q69	音読はできても、内容を理解していないことがある	12	17	17
書く	Q70	読みにくい字を書く	9	15	22
	Q73	句読点が抜けたり、正しく打つことができない	6	14	26
	Q74	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	8	17	21
計算する	Q75	学年相応の数や意味の表し方についての理解が難しい	7	18	21
	Q76	簡単な計算が暗算でできない	7	17	22
	Q77	計算をするのにとても時間がかかる	9	18	19
	Q78	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい	11	21	14
	Q79	学年相応の文章題を解くのが難しい	9	22	15
推論する	Q80	学年相応の量、時間、モノの位置、空間を理解することが難しい	7	23	16
	Q81	学年相応の図形を構成、分解、模写することが難しい	8	24	14
	Q82	事物の因果関係を理解するのが難しい	12	19	15

(2) 現場の教員と検討が必要と判断した項目

現場の教員と項目を検討するにあたり、「(3)どちらでもない」の回答者は多くなかったものの、高校生の実態に合っていないのではないのではないかと考えた項目は以下の表 5 の通りであった。

表 5 文言の訂正が必要であると考えた項目一覧

領域	項目		回答者の分布		
			1または2と回答した人数	3と回答した人数	4または5と回答した人数
多動性・衝動性	Q30	きちんとしていなければならない時に過度に走り回ったりよじ登ったりする	8	10	28
	Q31	順番を待つことが難しい	8	12	26
聞く	Q57	音の聞き間違いが多い	9	12	25
話す	Q61	話すときに、音の入れ替えや、音の誤りがある	2	9	35
読む	Q68	音読が遅い	8	13	27
書く	Q71	平仮名や片仮名、漢字の上下や左右の入れ替わりなど、細かい部分を書き間違える	4	13	29
	Q72	誤字、脱字が多く、板書を写すことや作文を書くことが難しい	7	13	26
聞く	Q57	音の聞き間違いが多い	9	12	25
話す	Q61	話すときに、音の入れ替えや、音の誤りがある	2	9	35

2) IN-Child Record の内容に関する検討

(1) 「(3)どちらでもない」の回答が多かった項目についての検討

データ収集・分析の中から抽出された「(3)どちらでもない」の項目について現場の教員に高校生の実態に合っているか、合っていないとすればどのように文言を訂正した方がよいか回答を求めた。修正前の項目、修正後の項目、指摘内容を一覧にまとめたところ、表 6 の通りであった。特に指摘されていないものについては修正後の項目、指摘内容の箇所が空欄になっている。

(2) 現場の教員と検討が必要と判断した項目についての検討

文言の訂正が必要であると考えた項目についても、高校生の実態に合っているか、合っていないとすればどのように文言を訂正した方がよいか回答を求めた。修正前の項目、修正後の項目、指摘内容を一覧にまとめたところ、表 7 の通りであった。特に指摘されていないものについては修正後の項目、指摘内容の箇所が空欄になっている。

(3) その他の項目についての検討

「(3)どちらでもない」が多かった項目、現場の教員と検討したいと考えた項目の他にも、訂正等が必要な項目があるか、あるとすればその具体的な修正点について回答を求めた。修正前の項目、修正後の項目、指摘内容を一覧にまとめたところ、表 8 の通りであった。特に指摘されていないものについては、表に示していない。

表6 「(3)どちらでもない」の回答が多かった項目(修正前・修正後)と指摘内容

修正前の項目			修正後の項目	指摘内容
姿勢・運動・動作	Q14	片足立ちができない		
	Q17	走っていて急に止まらない		
	Q18	傾斜やでこぼこ道など様々な状況に応じた体の使い方ができない		
	Q19	給食の配膳のときに、食器に入っている食べ物をこぼしやすい	物を運んでいるときに、物を落としやすい	小中学生を対象にした「給食」は高校生以上では見られない。バランスを見る項目であるならばほかの場面にした方がよい。
	Q20	道具を使った遊びが不得意である	道具を使った作業が不得意である	「遊び」という表現に違和感がある。「作業」や「活動」といった表記の方がいい。
こだわり	Q34	特定の物に執着がある		
	Q35	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある		
	Q36	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない		
	Q37	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	周囲の人が興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	対象を高校生以上とするため、「子ども」という表現はふさわしくない。
	Q38	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる		
	Q39	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある		
自己肯定感	Q41	自分から身近な大人に関わろうとしない	自分から周囲の人に関わろうとしない	「身近な大人」という表現は、高校生以上が対象である場合適切でないのではないかな。
	Q42	出来なかったことに取り組む姿勢が見られない		
社会生活機能	Q47	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	集団で活動や仕事をする時、仲間と協力することに考えが及ばない	「球技やゲーム」という表現より「集団での活動」という言葉の方が、より具体的な場面を想定できるのではないかな。
コミュニケーション	Q52	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある		
話す	Q60	適切な速さで話すことが難しい		
	Q64	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい		
読む	Q66	音読をする際、促音や拗音などの特殊音節を読み間違える	読み上げる際、促音や拗音などの特殊音節(「きって」の「っ」や、「きょう」の「ょ」といった音)を読み間違える	「促音や拗音」の具体例があるとわかりやすいのではないかな。
	Q67	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする		
	Q69	音読はできても、内容を理解していないことがある	読み上げはできても、内容を理解していないことがある	「音読」という表現がふさわしくない。
書く	Q70	読みにくい字を書く	文字がマスや行から大きくはみだしてしまったりへんとつくりのバランスがとれないなど、読みにくい字を書く	「読みにくい字」とはどのような字なのか、具体例があるとわかりやすい。
	Q73	句読点が抜けたり、正しく打つことができない		
	Q74	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	削除	このような場面が見られない。
計算する	Q75	学年相応の数や意味の表し方についての理解が難しい	数字を用いた表現が難しい	「学年相応の」と限定すると、高度な内容になってしまうのではないかな。
	Q76	簡単な計算が暗算でできない		
	Q77	計算するのにとても時間がかかる		
	Q78	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい		
	Q79	学年相応の文章問題を解くのが難しい	削除	このような場面が見られない。
推論する	Q80	学年相応の量、時間、モノの位置、空間を理解することが難しい	量、時間、モノの位置、空間を理解することが難しい	「学年相応の」と限定すると、高度な内容になってしまうのではないかな。
	Q81	学年相応の図形を構成、分解、模写することが難しい	図形を構成、編集、模写することが難しい	「学年相応の」と限定すると、高度な内容になってしまうのではないかな。
	Q82	事物の因果関係を理解することが難しい		

表 7 文言の訂正が必要であると考えた項目(修正前・修正後)と指摘内容

修正前の項目			修正後の項目	指摘内容
衝動・多動性	Q30	きちんとしていなければならない時に過度に走り回ったりよじ登ったりする	集会等のきちんとしていなければならない時に、落ち着いた行動ができない	「きちんとしていなければならない時」という表現に例があるとわかりやすい。 「走り回る」「よじ登る」の行動を他の表現に変えた方が想定しやすい。
	Q31	順番を待つことが難しい	待つことが難しい	「順番」を待つ場面が見られない。
聞く	Q57	音の聞き間違いが多い		
話す	Q61	話すときに、音の入れ替えや、音の誤りがある		
読む	Q68	音読が遅い	読み上げが遅い	「音読」という表現がふさわしくない。
書く	Q71	平仮名や片仮名、漢字の上下や左右の入れ替わりなど、細かい部分を書き間違える		
	Q72	誤字、脱字が多く、板書を写すことや作文を書くことが難しい	誤字、脱字が多く、文字を書き写すことや文章を作ることが難しい	「板書」という表現が限定的になってしまうのではないかと。作文を作る場面が見られない。

表 8 その他の項目(修正前・修正後)と指摘内容

修正前の項目			修正後の項目	指摘内容
身体の状態	Q4	体重や身長の伸びが悪いなど発育不良が見られる	削除	高校生以上が対象である場合適切でないのではないかと。
	Q7	子どもに無表情・凍りついた凝視が見られる	無表情・凍りついた凝視が見られる	対象を高校生以上とするため、「子ども」という表現はふさわしくない。
	Q9	不自然に子どもが保護者に密着している	不自然に保護者に密着している	対象を高校生以上とするため、「子ども」という表現はふさわしくない。
不注意	Q23	学校の勉強で、細かい箇所に注意を払わなかったり、不注意な間違いをしつづける	日々の勉強や作業で、細かい箇所に注意を払わなかったり、不注意な間違いをしつづける	高校生以上を対象にするため、学校以外の場面を想定した文言にした方がよい。
	Q25	集中して努力を続けなければならない課題(学校の勉強や宿題等)を避ける	集中して努力を続けなければならない課題を避ける	「(学校の勉強や宿題等)」という表現が限定されている。
	Q26	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい	課題や活動を順序立てて行うことが難しい	「学習課題」以外にも課題があるため、「学習」という文言を削除してもいいのではないかと。
衝動性・多動性	Q29	授業中に席を離れてしまう	授業中又は会議中などの座っていないといけない場面で、席を離れてしまう	「授業中」に限定するのではなく、他の場面も例述するとわかりやすい。
自己肯定感	Q44	肯定的な言葉かけをしても、安定しない	肯定的な言葉かけをしても、気持ちが安定しない	「何が」安定しないのか記述するとわかりやすい。
社会生活機能	Q45	毎日のように学校を遅刻・早退している	毎日のように遅刻・早退している	対象を高校生以上とするため、「学校」に限定しない方がよいのではないかと。
	Q46	授業中のルールを理解せず、席を離れ、私語をする等、行動調整をしながら参加することが難しい	ルールに合わせて、行動調整をすることが難しい	行動調整の例が「授業中」に限定されている。
	Q49	友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる	削除	このような場面が見られない。
コミュニケーション	Q50	授業中、子ども同士、教師等授業で関わった全ての人と関わりを持とうとしない	作業時に、必要性があるにも関わらず人と関わりを持とうとしない	関わりの場面を「授業」に限定せずに表現した方がよい。

2. ツールの開発

研究者協議のもと開発されたツールを「切れ目のないキャリア教育のための評価尺度」(Scale for Coordinate Contiguous Career ; Scale C³、以下「Scale C³」(スケールシーキューブ)とする)と命名し、文言を修正・削除した IN-Child Record をもとに、新たに必要な項目を精査した。また類似している項目の整理を行い、それぞれ領域を設定した(図 1)。

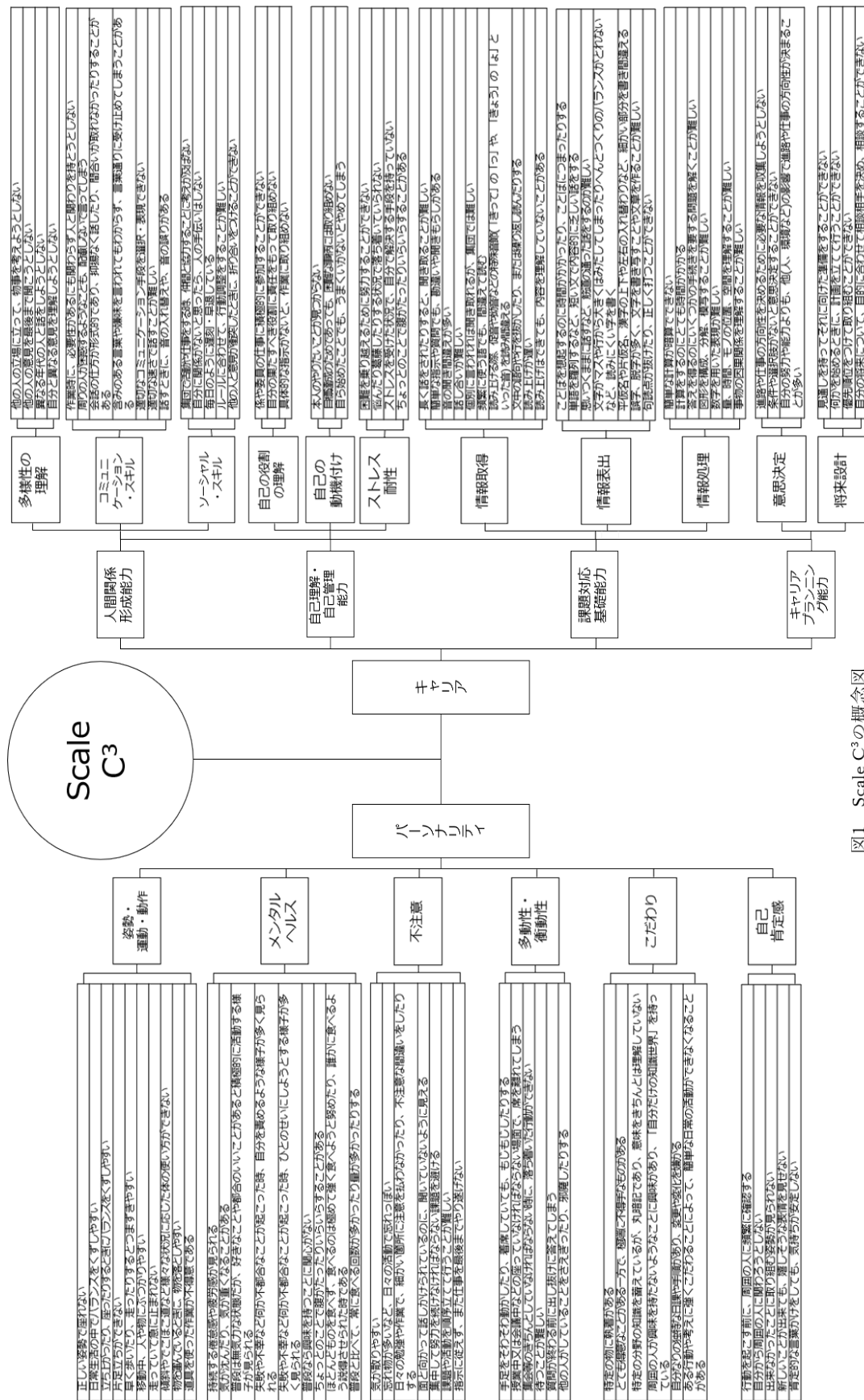


図1 Scale C³の概念図

1) 領域と項目の設定

(1) 領域と項目について

キャリア教育の観点を取り入れ、大きく「パーソナリティ」と「キャリア」という2つに分けて領域を設定した。

i. パーソナリティの領域について

パーソナリティの領域に関しては、下位領域に「姿勢・運動・動作」、「メンタルヘルス」、「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」の6つを設定した。また、それぞれの項目は文言を修正・削除した IN-Child Record を参考に設定した。これは、IN-Child Record を使用していた児童生徒が進学や就職等で新たな進路へ進んでからも一貫した継続的な支援ができるようにするためである。メンタルヘルスに関しては、発達障害を抱えている人々がうつ病等、様々な社会問題の一因となっている(山本, 2010)ことを受け、IN-Child Record の他に SRQD-II 15(Self Rating Questionnaire of Depression)(倉岡・佐藤・奥平ら, 2007)や QIDS(Quick Inventory of Depressive Symptomatology)(Rush, Trivedi, Ibrahim, et al., 2003) の尺度を参考に項目を検討した。

ii. キャリア領域について

キャリア領域に関しては、中央教育審議会(2011)が「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」の中で示した「基礎的・汎用的能力」の4つの能力を参考に「人間関係形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応基礎能力」、「キャリアプランニング能力」の4つの領域を設定した。これは、対象者の抱える課題を、基礎的・汎用的能力の4つの能力の観点からチェックすることで、対象者が今後自立し社会参加していく上での課題を客観的に把握することを目的としている。

それぞれの下位領域に関しては、「高等学校キャリア教育の手引き」(2011)の中で示されている、「基礎的・汎用的能力」の各能力の具体的な要素を参考に設定した。

「人間関係形成能力」には「多様性の理解」、「コミュニケーション・スキル」、「ソーシャル・スキル」の3つの下位領域を設定した。

「多様性の理解」には、大学生における共感と援助行動の関係(桜井, 1988)や中学生版キャリア意識尺度の開発(新見, 2008)、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「コミュニケーション・スキル」には、IN-Child Record の項目を適宜修正、削除した。

「ソーシャル・スキル」には、IN-Child Record の他に、高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る(宮原, 2013)や中学生版キャリア意識尺度の開発(新見, 2008)、高校生と大学生のキャリア意識とアイデンティティ・スタイル(前田・新見, 2010)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「自己理解・自己管理能力」には「自己の役割の理解」、「自己の動機付け」、「ストレス耐性」の3つの下位領域を設定した。

「自己の役割の理解」には、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)や高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究(三川・石田・神田ら, 2013)、ライフ・キャリアの視点からみた役割受容(三川, 1990)の

論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「自己の動機付け」には、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)や中学生版キャリア意識尺度の開発(新見, 2008)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「ストレス耐性」には、コーピング尺度(GCQ)特性版の作成および信頼性・妥当性の検討(佐々木・山崎, 2002)やみんなのライフキャリア教育(渡邊, 2013)、ストレスチェックリスト・ショートフォームの作成(今津・村上・小林ら, 2006)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「課題対応基礎能力」には「情報取得」、「情報表出」、「情報処理」の3つの下位領域を設定した。

「情報取得」、「情報表出」、「情報処理」のいずれも IN-Child Record の項目を適宜修正、削除した。

「キャリアプランニング能力」には「意思決定」、「将来設計」の2つの下位領域を設定した。

「意思決定」には、みんなのライフキャリア教育(渡邊, 2013)や高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る(宮原, 2013)、高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究(三川・石田・神田ら, 2013)、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「将来設計」には、みんなのライフキャリア教育(渡邊, 2013)や高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る(宮原, 2013)、高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究(三川・石田・神田ら, 2013)、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

(2) 領域の定義

i. パーソナリティ領域の定義

「パーソナリティ」とは、個人の全体的な特性の総体、すなわち環境に対する独自の行動様式を決定する組織体のこと。行動様式は、認知、感情、意欲、身体の4つのセクターからなる(Eysenck HJ の定義を再構成)ということをもとに下位領域を設定した。

「姿勢・運動・動作」とは、日常生活の基本となる姿勢あるいは位置を変化させる動作、運動における困難の状態・程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「メンタルヘルス」とは、個人の環境内で機能する能力に寄与する生物学的・心理学的又は社会的要因も含む精神状態(Manwell, Barbic, Roberts, et al., (2015)の定義を再構成)。

「不注意」とは、特定の刺激に集中することができないことによって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「多動性・衝動性」とは、場にそぐわない行動を行うことによって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「こだわり」とは、常同的・反復的な興味や行動によって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「自己肯定感」とは、自己に対して前向きな感情をもてないことによって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

ii. キャリア領域の定義

「キャリア」とは、人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね(文部科学省, 2012)のこと。

① 人間関係形成能力

「人間関係形成能力」とは、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを適切に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、他者と協力・協働して社会に参画する力(文部科学省, 2012)を再構成)。

「多様性の理解」とは、年齢や立場など多様な背景を有する他者とコミュニケーションを取り、その意見や立場を理解しようとするものの困難の程度。

「コミュニケーション・スキル」とは、周囲の人との関わりや、意思疎通における困難の程度(韓・太田・權, 2016)の定義を再構成)。

「ソーシャル・スキル」とは、ルールの理解や人間関係の形成における困難の程度(韓・太田・權, 2016)の定義を再構成)。

② 自己理解・自己管理能力

「自己理解・自己管理能力」とは、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性の理解に基づき行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、今後の成長のために進んで学ぼうとする力(文部科学省, 2012)を再構成)。

「自己の役割の理解」とは、自分の果たすべき役割を理解し、自発的に行動することの困難の程度。

「自己の動機付け」とは、自分の「できること」「意義を感じること」「したいこと」を認識し、その達成のために努力することの困難の程度。

「ストレス耐性」とは、目的を達成するためにかかるストレスに対処することの困難の程度。

③ 課題対応基礎能力

「課題対応基礎能力」とは、学業や仕事などの課題に対応するために必要な、情報の取得・表出・処理といった基礎的な能力。

「情報取得」とは、情報を取得することの困難の程度。

「情報表出」とは、情報を伝えるために内容を整理して話したり、文章を書いたりすることの困難の程度。

「情報処理」とは、取得した情報の数学的な操作や、情報を基にして推論することの困難の程度。

④ キャリアプランニング能力

「キャリアプランニング能力」とは、生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活

用しながら、自ら判断・計画して、キャリアを形成していく力(文部科学省, 2012を再構成)。

「意思決定」とは、必要な情報を収集し、総合的な判断のもと自らの意思を決定することの困難の程度。

「将来設計」とは、自分の将来のために計画を立て、他者に相談するなど準備を行うことの困難の程度。

IV. 考察

本研究では、高校生から成人までを対象としたキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツールを開発することを目的とし、高校生の実態に合わせた IN-Child Record の項目の見直しと文献調査による新たな項目の収集を通して、IN-Child Record を基盤としてキャリア形成の観点を新たに取り入れた、「高校生から成人までを対象にキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツール(切れ目のないキャリア教育のための評価尺度;Scale C³)」を開発した。Scale C³は「パーソナリティ」と「キャリア」の大きな2領域に分けられる。「パーソナリティ」領域には、「姿勢・運動・動作」、「メンタルヘルス」、「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」の下位領域を持つ。「キャリア」領域には、「人間関係形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応基礎能力」、「キャリアプランニング能力」の下位領域を持つ。さらに各領域について、「人間関係形成能力」には「多様性の理解」、「コミュニケーション・スキル」、「ソーシャル・スキル」、「自己理解・自己管理能力」には「自己の役割の理解」、「自己の動機付け」、「ストレス耐性」、「課題対応基礎能力」には「情報取得」、「情報表出」、「情報処理」、「キャリアプランニング能力」には「意思決定」、「将来設計」の下位領域を持つ。全ての下位領域に含まれる項目は合計 100 項目となる。IN-Child Record と同様に、評価は「1=非常にあてはまる」、「2=少しあてはまる」、「3=どちらでもない」、「4=ほとんどあてはまらない」、「5=まったくあてはまらない」の5件法で行われる。点数が高いほど、点数は下位領域ごとに合計され、領域点数が低いほどその下位領域に対するニーズが高いという評価になる。Scale C³は高等学校とその卒業後において切れ目のないキャリア形成と向上を促すことを目的として作成されている。IN-Child Record を基に作成されているため小・中学校から一貫した支援を行うことができるほか、高等学校や大学、職場等の特有の支援ニーズを検討し、課題を診断した上で継続的支援を行うことができる。また、Scale C³も IN-Child Record と同様に、周囲の人が対象者のニーズを把握するための新たな視点を提供する役割も果たすと考えられる。また、文部科学省(2016a)は、対象者に対する障害の状態や必要な支援、何ができるようになったか等の支援内容に係る情報を進学先や就職先へ引継ぐことや情報提供のための仕組み作りが必要であることを述べている。このツールは、高等学校、大学、職場等幅広い環境で活用できるよう作成されており、これらの環境を繋ぐ共通した指標になるのではないかと考えられる。

本研究で作成された Scale C³は試案の段階であり、今後、より多くの現場教員や専門家の意見を取り入れ、教育現場や職場でのニーズに沿った内容に洗練する必要がある。そのため、Scale C³の各領域と項目に対する多分野の専門家や、現場の専門職員に対する質問紙調査を行い、内容的妥当性を検証することが必要である。また、内容的妥当性の検証された尺度を用いてデータの収集を行い、統計分析を通して、尺度の信頼性及び構成概念妥当性を検証す

ることが必要である。

注釈

- *1 公立小・中・高等学校の調査対象学校数は、それぞれ小学校 19,772 校、中学校 9,528 校、高等学校 3,618 校であった。なお、義務教育学校の前期課程は小学校に、義務教育学校の後期課程及び中等教育学校の前期課程は中学校に、中等教育学校の後期課程は高等学校に含めている。
- *2 小・中学校等における通級による指導の対象については、学校教育法施行規則第 140 条において、①言語障害者、②自閉症者、③情緒障害者、④弱視者、⑤難聴者、⑥学習障害者(LD)、⑦注意欠陥多動性障害者(ADHD)、⑧その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの、と規定されている。さらに、⑧については、平成 14 年の文部科学省初等中等教育局長通知において、肢体不自由、病弱及び身体虚弱が「その他障害」に該当すると示されている。なお、知的障害者については、小・中学校等における通級による指導の対象とはされておらず、高等学校も小・中学校と同様の取扱いとすることが適当であると「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(報告)」(文部科学省, 2016a)で述べられている。
- *3 調査の詳細としては、依頼数は 2500 件であり、うち回収数 1169 件(回収率 46.8%)であった。対象者の詳細は、卒業した学科について普通科 50.9%、職業に関する学科 36.1%、その他の専門学科 4.8%、総合学科 8.1%であった。また、対象者の平成 24 年秋時点での状況は、学校に在学している者が 67.8%、仕事(定職)に就いている者が 25.5%、仕事(アルバイト・パート)に就いている者が 0.6%、進学に向けて準備している者が 5.6%、家業・家事に従事している者が 0.1%、求職中である者が 0.2%、その他が 0.3%であった。

文献

- 1) 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査.
- 2) 総務省統計局(2017) 日本の統計 2017.
- 3) 文部科学省(2009) 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果.
- 4) 文部科学省(2016a) 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(報告).
- 5) 文部科学省(2016b) 平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について.
- 6) 佐藤紘昭(2010) 高等学校における特別支援教育の現状と課題～発達障害のある生徒の理解と高等学校での取り組み～. 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要, 8, 79-82.
- 7) 関あゆみ・姫野完治・安達潤・近藤健一郎(2017) 高等学校における特別支援教育の現状と課題(1) ー北海道の高等学校を対象とする実態調査からー. 子ども発達臨床研究, 9, 13-22.
- 8) 日本経済新聞電子版(2016) 2016 年 7 月 6 日刊『「通級指導」、高校でも 18 年度開始へ文科省が準備』.

https://www.nikkei.com/article/DGXLASDG01HBU_W6A700C1000000/

(2018.01.27 最終閲覧)

- 9) 独立行政法人日本学生支援機構(2016) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告.
- 10) 中央教育審議会(2005) 我が国の高等教育の将来像(答申).
- 11) 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申).
- 12) 文部科学省(2012) 高等学校キャリア教育の手引き.
- 13) 文部科学省(2017) 高校生の頃にしてほしかったキャリア教育って何?～卒業後に振り返って思うキャリア教育の意義～.
- 14) 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2013) 構造変化の中での企業経営と人材のあり方に関する調査.
- 15) 厚生労働省(2013) 平成 25 年度版労働経済の分析<要約版>－構造変化の中での雇用・人材と働き方－.
- 16) Changwan HAN, Mamiko OTA & Haejin KWON(2016) Development of the IN-Child (Inclusive Needs Child) Record. Total Rehabilitation Research, 3, 84-99.
- 17) 山本真生子(2010) 成人発達障害者支援の取組み事例とわが国の今後の課題. 国立国会図書館調査及び立法考査局レファレンス平成 22 年 7 月号.
- 18) 境泉洋・堀川寛・野中俊介・松本美菜子・平川沙織・NPO 法人全国引きこもり KHJ 親の会(家族連合会)(2011) 「引きこもり」の実態に関する調査報告書⑧－NPO 法人全国引きこもり KHJ 親の会における実態－ ひきこもりと発達.
- 19) 池上和範・江口将史・大崎陽平・中尾智・中元健吾・日野亜弥子ら(2014) 若年労働者のメンタルヘルス不調の特徴と対策－自由回答式質問票を用いた横断調査－. 産業衛生学雑誌, 56(3), 74-82.
- 20) Changwan HAN, Natsuki YANO, Aiko KOHARA, Haejin KWON, Mamiko OTA & Atsushi TANAKA(2017) The Verification of the Reliability and Construct Validity of the IN-Child Record: Analysis of Cross-sectional Data. Total Rehabilitation Research, 5, 1-14.
- 21) 倉岡真澄佳・佐藤朝子・奥平祐子・菅重博・鈴木聡子・久松由華ら(2007) SRQ-DII31 と SRQ-DII15 の信頼性・妥当性の検討:第 1 報. 心身医学, 47(10), 855-863.
- 22) John Rush, Madhukar H Trivedi, Hicham M Ibrahim, Thomas J Carmody, Bruce Arnow & Daniel N Klein, et al.(2003) The 16-Item quick inventory of depressive symptomatology (QIDS), clinician rating (QIDS-C), and self-report (QIDS-SR): a psychometric evaluation in patients with chronic major depression. A Journal of Psychiatric Neuroscience and Therapeutics, 54(5), 573-583.
- 23) 桜井茂雄(1988) 大学生における共感と援助行動の関係－多次元共感測定尺度を用いて－. 奈良教育大学紀要 人文・社会科学, 37(1), 149-154.
- 24) 新見直子(2008) 中学生版キャリア意識尺度の開発. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 57, 225-233.
- 25) 渡部昌平・渡部諭・小池孝範(2015) キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度の作成について. 秋田県立大学総合科学研究彙報, 16, 43-50.

- 26) 宮原清(2013) 高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る一対人関係の自信、生産する意欲、進路決断にかかる一考察－.
http://www.google.co.jp/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewi844KplfDYAhULKJQKHWpXB5QQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fsouken.shingakunet.com%2Fcareer_g%2F2013%2F10%2F2013_cgno48_dl03.pdf&usg=AOvVaw2JHylmSjPnUjCqGQqkz62u
(2018.01.27 最終閲覧)
- 27) 前田健一・新見直子(2010) 高校生と大学生のキャリア意識とアイデンティティ・スタイル. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 59, 65-73.
- 28) 三川俊樹・石田典子・神田正恵・山口直子(2013) 高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究－キャリアデザイン力尺度の開発－. 追手門学院大学心理学部紀要, 7, 57-77.
- 29) 三川俊樹(1990) ライフ・キャリアの視点からみた役割受容. 進路指導研究, 11, 10-17.
- 30) 佐々木恵・山崎勝之(2002) コーピング尺度(GCQ)特性版の作成および信頼性・妥当性の検討. 日本公衛誌, 49(5), 399-408.
- 31) 渡邊昭宏(2013) みんなのライフキャリア教育「仕事力」＋「暮らす力」「楽しむ力」で「生きる力」に(特別支援学校&学級で学ぶ!). 明治図書出版.
- 32) 今津芳恵・村上正人・小林恵・松野俊夫・椎原康史・石原慶子ら(2006) ストレスチェックリスト・ショートフォームの作成－信頼性・妥当性の検討－. 心身医学, 46(6), 301-308.
- 33) 株式会社ジェリコ・コンサルティング(2018) 流通用語辞典.
http://www.jericho-group.co.jp/dic_ryutu/dic_main_r.htm
(2018.01.27 最終閲覧)
- 34) Laurie A Manwell, Skye P Barbic, Karen Roberts, Zachary Durisko, Cheolsoo Lee & Emma Ware, et al.(2015) What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey. BMJ Open, 5(6), 1-11

ORIGINAL ARTICLE

肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能担当者の育成と組織的対応に関する調査

Fostering the Local Special Education Centers for a Special Needs Education School for the Physically Disabilities and an Investigation for How the Organization Should Handle

石田 修¹⁾
Osamu ISHIDA

1) さいたま市立仲本小学校
Saitama Municipal Nakamoto Elementary Schools, Saitama

<Key-words>

肢体不自由特別支援学校, センターの機能, 組織的対応
Physical disability special needs school Center function Systematic response

oishida.iworld@gmail.com (石田 修)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:21-35. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、肢体不自由特別支援学校で勤務する研修中の教員（以下、コンサルタント）が同校の特別支援教育コーディネーター（以下、Co）の地域支援に同行する実地研修を行い、実地研修で行った研修項目別の有効性について、コンサルタントと地域支援を受ける側である小学校教員（以下、コンサルティ）にアンケート調査をした。さらに、組織的対応の在り方を検討するため、組織的対応の利点・課題・留意点に関するアンケート調査も併せて実施した。その結果、実地研修で行った研修項目別の有効性としては、コンサルタントは「来校型地域支援」、コンサルティは「専任 Co を含む特別支援学校教員による巡回型地域支援」が自身の教員としての専門性向上に役立つと回答した割合が最も高かった。また、組織的対応の利点として、視野の広がりや専門性向上が期待できる一方で、校内支援体制の構築や時間・人材の確保が課題であった。組織的対応の留意点として、コンサルタントは専門性と支援方法、コンサルティは業務の両立と連携方法に対する不安感が高かった。これらの利点・課題・留意点を踏まえて、「校内支援体制」「時間・人材の確保」「専門性」「連携方法」の4つの観点から組織的対応の在り方を考察した。本研究の結果から、肢体不自由特別支援学校のセンター的機能においては、特に来校型の地域支援に組織的に取り組むことで、肢体不自由の専門性を発揮しやすく、校内支援体制や時間的・経費的な負担も少ないことから、通常の学級に在籍する肢体不自由児・者の「新たな学びの場」として機能し得る可能性が示唆された。

Received
2017 / 6 / 11

Revised
2017 / 9 / 18

Accepted
2017 / 10 / 2

Published
2018 / 2 / 28

I. 問題と目的

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、特別支援学校は域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)の中でコーディネーター機能を発揮し、発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、「センター的機能」の一層の充実を図る必要があることが示されている。

特別支援学校のセンター的機能は、2007 年 4 月に施行された学校教育法の一部改正において、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童、生徒又は幼児の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努める」(第 71 条の 3) 旨が規定され、法律上位置づけられている。センター的機能の具体的内容としては、中央教育審議会(2005)より、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能、の 6 項目が例示されている。

特別支援学校のセンター的機能は、小・中学校からのニーズは高いが(田中・柘植, 2012)、人材の確保や専門性に課題がある(井坂・仲野, 2009; 井坂・佐々木・池谷, 2012; 国立特別支援教育総合研究所, 2011; 埼玉県特別支援学校長会, 2007; 田中・柘植, 2012; 文部科学省, 2011)。こうした状況下で、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター(以下、Co)はセンター的機能を推進する中心的な役割を担う。現在、全国各地で Co の養成研修が実施されているが(大杉・横尾, 2006; 高原・島田・八幡, 2007)、研修の多くは、受講者が一律に同一内容を学ぶ講義形式の研修である。

一方、Co においては個々の事例に対する具体的な指導および対応方法に関する研修へのニーズが高い(畑・小貫, 2006; 真城, 2005)。そのようなニーズに対応するため、特別支援学校によっては、次期 Co の育成も兼ねて専任 Co の地域支援に研修中の教員が同行し、その場面を見学・観察、あるいは専任 Co とともに対応にあたる実地研修も行われている(田中・奥住・池田, 2013; 柘植・田中・石橋ら, 2012)。しかし、実地研修の研修内容は多岐にわたり、研修項目別の有効性については検討されていない。そこで、本研究では、肢体不自由特別支援学校で勤務する研修中の教員(以下、コンサルタント)が同校の専任 Co が行う地域支援に同行する実地研修を行い、実地研修で行った研修項目別の有効性についてアンケート調査を実施した。なお、コンサルタントと地域支援を受ける側である小学校教員(以下、コンサルティ)の間で、実地研修や地域支援の有効性の評価が異なる可能性もあるため、アンケート調査はコンサルタントとコンサルティに実施した。

また、特別支援学校のセンター的機能の発展には、個人の専門性の向上に加え、学校全体で組織的に取り組むことも重要である(国立特別支援教育総合研究所, 2011; 田名・奥住・池田, 2013; 文部科学省, 2009)。多様な障害に対応するには、専任 Co だけでは限界があり、様々な経験や専門性を有する校内の教員や関係機関と連携して対応することが求められており、各校に支援部などの分掌部会が設置されている。しかし、具体的な組織的対応の在り方につ

いては、これまで答申や報告などで十分に触れられておらず、組織的対応の内容・方法などのノウハウも不十分で、その利点・課題・留意点も検討されていない。本研究では、組織的対応の在り方を検討するため、コンサルタントとコンサルティに組織的対応の利点・課題・留意点に関するアンケート調査も実施した。

Ⅱ．方法

本研究では、コンサルタントが同校の専任 Co が行う地域支援に同行する実地研修を行った。実地研修後には、実地研修で行った研修項目別の有効性について、コンサルタントとコンサルティにアンケート調査を実施した。以下に、実施研修の概要、およびアンケート調査の概要を示す。

1. 実地研修の概要

1) 実地研修について

肢体不自由特別支援学校の専任 Co が行う地域支援に、研修を受講する同校の教員が同行し、その場面を見学・観察、あるいは専任 Co とともに対応にあたることを実地研修とした。

2) 対象校

X 市の小学校 4 校で地域支援を実施した。

3) 地域支援の形態

巡回型地域支援（3 校）と来校型地域支援（1 校）である。

巡回型地域支援では、専任 Co にコンサルタント 1～2 名が小学校に同行し、発達障害や肢体不自由のある児童などを対象に、行動観察や指導・支援場面の観察、障害の状況について実態把握をし、個別指導を行った。それらを受けて、指導・支援についての相談・助言をしたり、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成について相談・助言をしたりした。

来校型地域支援では、肢体不自由や運動面の困難さを主訴とする小学生とその保護者が肢体不自由特別支援学校に来校し、専任 Co とコンサルタント 1～2 名が 45 分間の「放課後支援」を実施した。また、夏休み期間（3 日間）には、肢体不自由や運動面の困難さを主訴とする地域の小学生（10 名程度）が肢体不自由特別支援学校に来校し、集団で運動面に関する指導を親子で実施する「夏休み親子教室」を行った。実施にあたっては、複数のコンサルタントが対応し、それぞれメインティーチャーやサブティーチャー、行動観察や保護者対応などの役割を担った。

コンサルタントは、一人一回ずつ巡回型か来校型の地域支援に同行した。実施回数は、巡回型地域支援は計 33 回、来校型地域支援は計 10 回であった。

4) 地域支援で実施した項目

地域支援で実施した項目の一覧を表 1 に示す。このうち、実施人数が 10 人未満の項目は、分析対象から除外した。

表 1 地域支援で実施した項目の一覧

実施項目	コンサルタント	コンサルティ
行動観察（授業場面の観察）	39(92.9%)	20(46.5%)
個別指導（授業中の取り出しによる指導）	38(90.5%)	18(41.9%)
講義形式研修	38(90.5%)	31(72.1%)
指導・支援についての相談・助言	37(88.1%)	20(46.5%)
障害の状況についての実態把握・評価	37(88.1%)	19(44.2%)
指導内容・方法についての協議	37(88.1%)	9(20.9%)
専任 Co を含む特別支援学校教員による地域支援	33(78.6%)	15(34.9%)
校内支援体制の構築	7(16.7%)	18(41.9%)
校内委員会	1(2.4%)	22(51.2%)
進路や就労についての相談・助言	1(2.4%)	13(30.2%)
個別の指導計画の作成についての相談・助言	1(2.4%)	1(2.4%)
個別の教育支援計画の作成についての相談・助言	1(2.4%)	1(2.4%)
来校型地域支援	13(31.0%)	0

表中の数値は実施人数（％）を示す

分析対象とした実施人数が 10 人以上の項目は、コンサルタントは、「行動観察（授業場面の観察）」、「個別指導（授業中の取り出しによる指導）」、「講義形式研修」、「指導・支援についての相談・助言」、「障害の状況についての実態把握・評価」、「指導内容・方法についての協議」、「専任 Co を含む特別支援学校教員による地域支援」、「来校型地域支援」の計 8 項目であった。

コンサルティは、「行動観察（授業場面の観察）」、「個別指導（授業中の取り出しによる指導）」、「講義形式研修」、「指導・支援についての相談・助言」、「障害の状況についての実態把握・評価」、「専任 Co を含む特別支援学校教員による地域支援」、「校内支援体制の構築」、「校内委員会」、「進路や就労についての相談・助言」の計 9 項目であった。

2. アンケート調査の概要

1) 調査時期

2014 年 2 月上旬から 3 月上旬に実施した。

2) 対象者

X 市のコンサルタントとコンサルティを対象とした。

3) アンケート調査の構成

対象者の属性や経験などを質問し、①全体評価、②部分評価、③組織的対応の 3 観点を設定した。

① 全体評価：地域支援を実施した前後の状況について、10 段階評価（課題が少ない状況を 1、課題が多い状況を 10）で回答を求めた。

② 部分評価：地域支援で実施した項目別に「自身の教員としての専門性向上」に役立ったかどうかについて、4つの選択肢（全く役立たない、あまり役立たない、役立つ、とても役立つ）から選んで評価するように求めた。

③ 組織的対応：組織的対応の利点・課題・留意点（他機関で地域支援を実施する上でのやりにくさや不安に感じる事）について、多肢選択式による10項目を設定した。組織的対応の利点・課題に関する質問項目（コンサルタントとコンサルティで同じ質問項目）を表2に、組織的対応の留意点に関する質問項目（コンサルタントとコンサルティで異なる質問項目）を表3に示す。

表2 組織的対応の利点・課題に関する質問項目

質問項目（利点）	質問項目（課題）
新たな視点や考えが得られる	校内支援体制の構築が難しい
様々な立場からの意見・助言が得られる	時間の確保が難しい
指導力・専門性の向上が期待できる	人材を校内で確保することが難しい
情報の共有ができる	学級運営に支障をきたす
校内の教職員からの理解が得られる	熱意・意欲のばらつきがある
精神的な不安が軽減できる	旅費等の予算の確保が難しい
仕事の分担・軽減ができる	連携の仕方がわからない
意欲が向上する	意見をまとめるのが難しい
特になし	特になし
その他	その他

表3 組織的対応の留意点に関する質問項目

コンサルタントへの質問項目	コンサルティへの質問項目
専門知識に対する不安	他の業務との両立に対する不安
支援の在り方	連携方法がわからない
他の業務との両立に対する不安	批判や指摘をされることへの不安
校内の協力体制に対する不安	校内の教職員の見方・捉え方への不安
学校側の意識・態度の多様性	コンサルタントの力量・熱意のばらつき
情報不足に対する不安	コンサルタントの姿勢・態度
役割が不明確であることに対する不安	問題解決の不十分さに対する不安
外部機関との連携方法に対する不安	本当は必要としていない
特になし	特になし
その他	その他

Ⅲ. 結果

1. 対象者の基本属性

X市のコンサルタント42名、コンサルティ44名（巡回型地域支援を実施した3校）から回答が得られた（回収率96%）。このうち、無回答の項目があったコンサルティ1名を除外し、コンサルタント42名、コンサルティ43名を有効回答とした。

①コンサルタントと②コンサルティにおける対象者の内訳を表4に示す。

①コンサルタント（42名）

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。特別支援教育担当教員の経験年数は、5年未満が33名、6年から10年が9名であった。校内での立場は、学級担任（副担任）が37名、養護教諭が1名、Co（専任）が1名、その他が3名であった。Coの経験の有無は、有が2名、無が40名であった。地域支援の形態は、巡回型地域支援が33名、来校型地域支援が9名であった。

②コンサルティ（43名）

性別は、男性が17名、女性が26名であった。年齢は、20歳代が10名、30歳代が7名、40歳代が6名、50歳代以上が20名であった。教員経験年数は、5年未満が9名、6年から10年が7名、11年から20年が2名、21年から30年が11名、31年以上が14名であった。特別支援教育担当教員の経験年数は、無が39名、5年未満が3名、6年から10年が1名であった。校内での立場は、学級担任（副担任）が31名、養護教諭が2名、管理職が6名、Co（兼任）が2名、その他が2名であった。Coの経験の有無は、有が3名、無が40名であった。地域支援の形態は、巡回型地域支援が43名であった。

表4 対象者の内訳

		コンサルタント	コンサルティ
性別	男性	14(33.3%)	17(39.5%)
	女性	28(66.7%)	26(60.5%)
	合計	42(100%)	43(100%)
年齢	20歳代	27(64.3%)	10(23.3%)
	30歳代	6(14.3%)	7(16.3%)
	40歳代	2(4.8%)	6(14.0%)
	50歳代以上	7(16.7%)	20(46.5%)
教員経験年数	5年未満	28(66.7%)	9(20.9%)
	6年から10年	8(19.0%)	7(16.3%)
	11年から20年	2(4.8%)	2(4.7%)
	21年から30年	3(7.1%)	11(25.6%)
	31年以上	3(7.1%)	14(32.6%)
特別支援教育担当 教員の経験年数	無	0	39(90.7%)
	5年未満	33(78.6%)	3(7.0%)
	6年から10年	9(21.4%)	1(2.3%)
校内での立場	学級担任（副担任）	37(88.1%)	31(72.1%)
	養護教諭	1(2.4%)	2(4.7%)
	管理職	0	6(14.0%)
	専任 Co	1(2.4%)	0
	兼任 Co	0	2(4.7%)
	その他	3(7.1%)	2(4.7%)
Co 経験の有無	有	2(4.8%)	3(4.7%)
	無	40(95.2%)	40(95.3%)
地域支援の形態	巡回型地域支援	33(78.6%)	43(100%)
	来校型地域支援	9(21.4%)	0

表中の数値は実施人数（％）を示す

2. 全体評価（地域支援を実施した前後の状況）

地域支援を実施した前後の 10 段階評価の平均値について、コンサルタントとコンサルティのそれぞれで t 検定を行った。その結果、コンサルタントとコンサルティのいずれも、地域支援実施後の課題は実施前より有意に減少していた（コンサルタント:t(36)=3.69, $p<.01$ 、コンサルティ:t(32)=4.90, $p<.01$ ）。

3. 部分評価（地域支援で実施した項目別の評価）

地域支援で実施した項目別に「自身の教員としての専門性向上」に役立ったかどうかについて、各項目における 4 つの選択肢（全く役立たない、あまり役立たない、役立つ、とても役立つ）から選択された割合を百分率（%）で算出した結果を図 1 に示す。

その結果、コンサルタントは、「来校型地域支援」が専門性向上に役立つと回答した割合が最も高かった。一方、コンサルティは、「専任 Co を含む特別支援学校教員による地域支援」、が専門性向上に役立つと回答した割合が最も高かった。

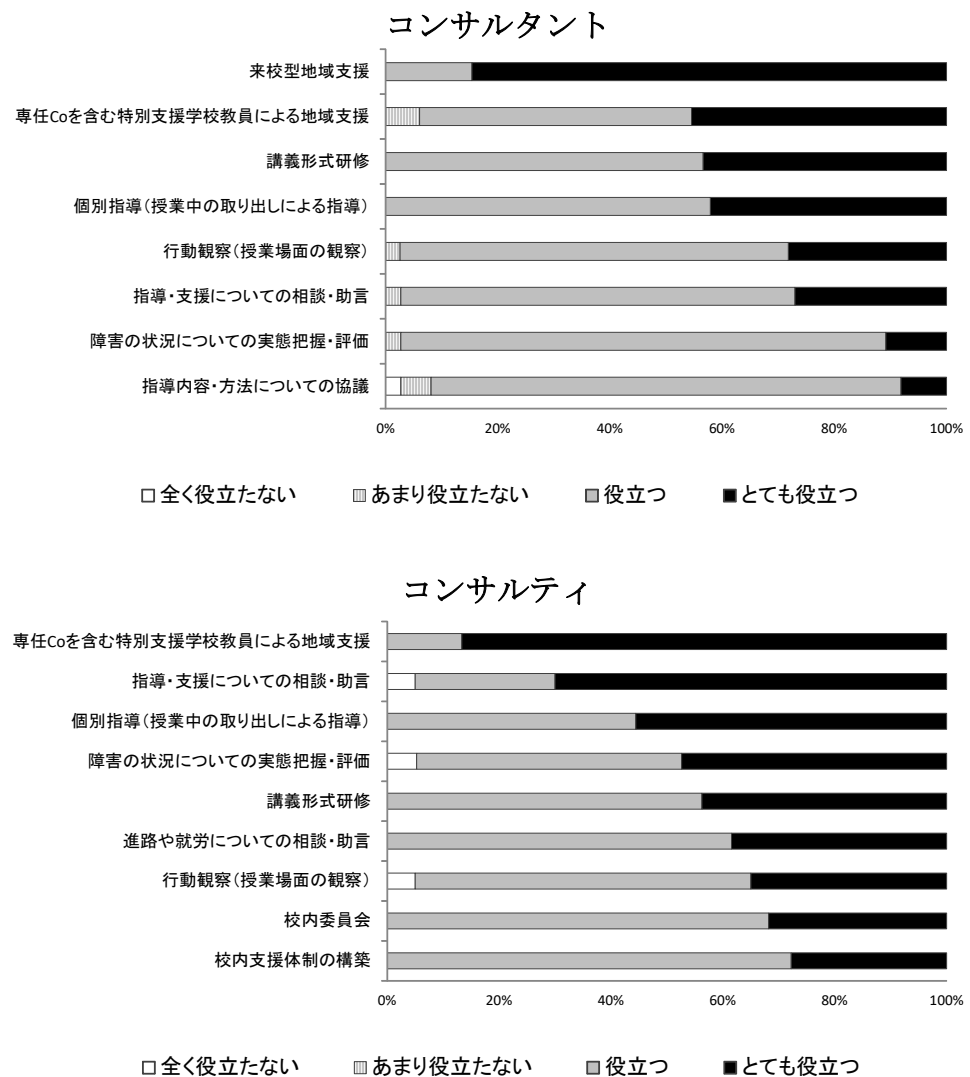


図 1 コンサルタントとコンサルティにおける地域支援で実施した項目別の評価

4. 組織的対応

1) 利点と課題

コンサルタントとコンサルティにおける組織的対応の利点（図2）と課題（図3）を示す。利点は「新たな視点や考えが得られる」、「様々な立場からの意見・助言が得られる」、「指導力・専門性の向上が期待できる」がコンサルタントとコンサルティのいずれも回答した割合が高かった。課題は、コンサルタントは「校内支援体制の構築が難しい」、「時間の確保が難しい」、「人材を校内で確保することが難しい」が最も高く、他に「学級運営に支障をきたす」、「熱意・意欲のばらつきがある」と回答した割合が高かった。コンサルティは、「時間の確保が難しい」、「人材を校内で確保することが難しい」と回答した割合が高かった。

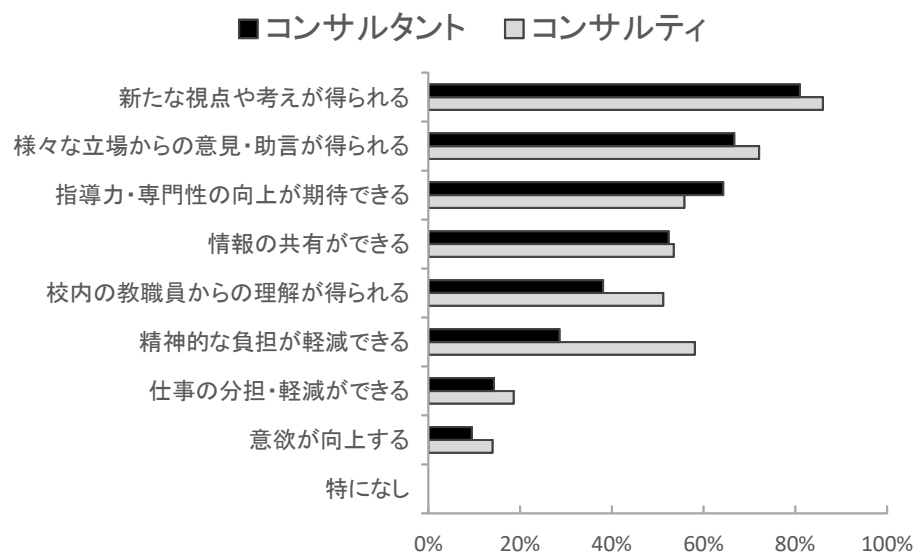


図2 コンサルタントとコンサルティにおける組織的対応の利点

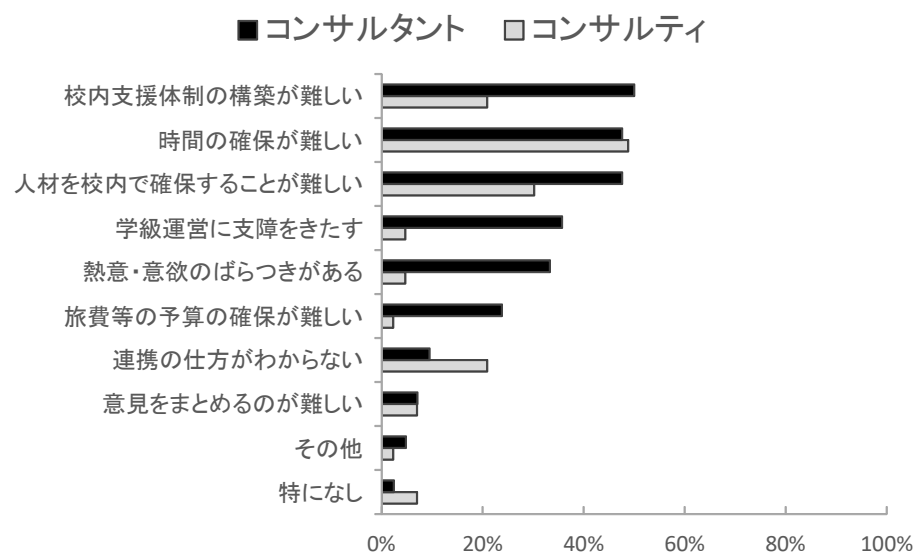


図3 コンサルタントとコンサルティにおける組織的対応の課題

また、コンサルタントとコンサルティにおける組織的対応の利点や課題に対する認識の違いを調べるため、各項目について両者の間でカイ二乗検定を実施した。その結果、両者の比率に有意差が認められ ($\chi^2(9)=25.49, p<.01$)、組織的対応の課題として「学級運営に支障をきたす」、「熱意・意欲のばらつきがある」、「旅費等の予算の確保が難しい」がコンサルティよりコンサルタントの方が回答した割合が高かった。

2) 留意点（やりにくさや不安に感じること）

他機関で地域支援を実施した場合に、やりにくさや不安に感じると思われることについて、コンサルタントの結果を表 5、コンサルティの結果を表 6 に示す。コンサルタントは「専門知識」、「支援の在り方」に対する不安が半数を超えた。コンサルティは「特になし」と回答している割合が最も高く、「他の業務との両立」に対する不安が半数を超えた。他には、「連携方法がわからない」、「批判や指摘をされること」「校内の教職員の見方・捉え方」に対する不安などが挙げられていたが、項目間で回答率に大きな差はなかった。

表 5 コンサルタントにおける組織的対応の留意点

項目	割合 (%)
専門知識に対する不安	61.9%
支援の在り方	52.4%
他の業務との両立に対する不安	38.1%
校内の協力体制に対する不安	35.7%
学校側の意識・態度の多様性	35.7%
情報不足に対する不安	33.3%
役割が不明確であることに対する不安	31.0%
外部機関との連携方法に対する不安	23.8%
特になし	0%
その他	0%

表 6 コンサルティにおける組織的対応の留意点

項目	割合 (%)
特になし	61.9%
他の業務との両立に対する不安	52.4%
連携方法がわからない	38.1%
批判や指摘をされることへの不安	35.7%
校内の教職員の見方・捉え方への不安	35.7%
コンサルタントの力量・熱意のばらつき	33.3%
コンサルタントの姿勢・態度	31.0%
問題解決の不十分さに対する不安	23.8%
本当は必要としていない	2.3%
その他	0%

IV. 考察

1. センターの機能担当者の育成

本研究では、コンサルタントが肢体不自由特別支援学校の専任 Co の地域支援に同行し、実地研修における研修項目別の有効性を検討した。その結果、地域支援を実施した前後の状況（全体評価）は、コンサルタントとコンサルティのいずれも、地域支援実施後は実施前より課題が改善したと感じていた。また、実地研修における研修項目別の有効性としては、コンサルタントは「来校型地域支援」、コンサルティは「専任 Co を含む特別支援学校教員による巡回型地域支援」が自身の教員としての専門性向上に役立つと回答した割合が最も高かった。

コンサルタントにおいて最も研修の有効性が高かった「来校型地域支援」は、肢体不自由や運動面の困難さを主訴とする地域の小学生とその保護者が特別支援学校に来校し、放課後の時間や夏休み期間を使って、身体面・運動面に関する指導を行う来校型の地域支援である。実施にあたっては、複数のコンサルタントが対応し、それぞれメインティーチャーやサブティーチャー、行動観察や保護者対応などの役割を担う。肢体不自由特別支援学校の教員は、運動・身体面に関する指導の方略は持っているが、通常の学級の児童と接する機会が少なく、コンサルタントとして、通常の学級の児童にどのような指導が有効かを提案することは難しい。そのため、夏休み親子教室を通じて、普段関わりが少ない通常の学級の児童に対して、どのような指導が有効かを体験的に学ぶことで、コンサルタントとしての力量向上が図れたものと考えられる。また、その体験を通じて得た具体的・効果的な対応方法を地域支援の際に提案しやすくなり、肢体不自由の専門性の発揮の仕方を学べたものと考えられる。

最近の知見によると、通常の学級に在籍する発達障害児は姿勢の安定性やバランス、協調運動、粗大運動、微細運動などの側面で困難さがあることが明らかにされている（香野, 2010）。これら運動の諸側面は、肢体不自由特別支援学校における体育や自立活動の授業で中心的に取り組まれている学習内容であり、肢体不自由特別支援学校での実践経験が役立つと思われる。また、肢体不自由特別支援学級においても、担任の半数は「障害特性に応じた指導についての情報が得にくい」と感じており（金森・長沼・徳永ら, 2011）、障害特性の捉え方やそれに応じた具体的な指導方法に関する情報が不足しているという現状も伺える。これらのことから、肢体不自由特別支援学校のセンター的機能においては、肢体不自由や運動面の困難さのある子どもの指導に関する「相談・情報提供機能」が期待でき、特に体育や自立活動の授業づくりの視点を提供することで、実態差が大きい集団における体育の授業づくりや、姿勢や身体の動きに関する自立活動の指導にも役立つと考えられる。

以上のように、肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能担当者の育成には、来校型地域支援のような肢体不自由の専門性を通常の学級の児童に応用する方法を体験的に学べる研修が効果的であることが示唆された。

一方、コンサルティにとって最も有効性が高かった地域支援は、「専任 Co を含む特別支援学校教員による地域支援」であった。地域支援を進める上では、特別支援学校の専任 Co だけでは多様な障害に対応するには限界がある。また、コンサルティとして対応にあたることの多い通常の学級の Co は、学級担任と兼務していることが多く（小方・恵羅, 2011; 柘植・宇野・石橋, 2007; 吉利, 2010）、活動のための時間的負担や多忙さを感じ、専門性の担保が課題となっている（新井, 2005; 大塚・大石, 2007; 田嶋・尾崎, 2008; 田嶋・尾崎, 2009; 松

本, 2012; 宮木・柴田・木船, 2010; 宮木・木船, 2012; 三宅・横川・吉利, 2008)。そのため、特別支援学校のセンター的機能を進めるにあたっては、専任 Co とともに、様々な経験や専門性を有する校内の教員を活用して対応することが求められている。本研究では、専任 Co とともに多様な経験や専門性のある複数の教員が地域支援を実施することで、様々な事例に対応が可能であったものと推察され、学校全体で組織的に取り組むことの有効性も示唆された。

2. 組織的対応の在り方

本研究では、コンサルタントとコンサルティに組織的対応の利点・課題・留意点についてアンケート調査を実施した。その結果、組織的対応によって、視野の広がりや専門性向上が期待できるが、校内支援体制の構築や時間・人材の確保に課題があった。また、留意点としては、コンサルタントは専門性と支援方法、コンサルティは業務の両立と連携方法、に対する不安が高かった。これらの利点・課題・留意点を踏まえて、1) 校内支援体制、2) 時間・人材の確保、3) 専門性、4) 連携方法、の4つの観点から組織的対応の在り方を考察した。

1) 校内支援体制

校内支援体制の構築に対する組織としての在り方の1例(案)を図4に示す。ここでは、センター的機能を担う校務分掌として、支援部を設置し、支援部のなかで巡回型地域支援部と来校型地域支援部に分ける。巡回型・来校型地域支援部のそれぞれの部署が相互に連携・協力を図りながら、定期的に分掌部会を開き、情報の共有を図るとともに、支援内容・計画などを検討する。

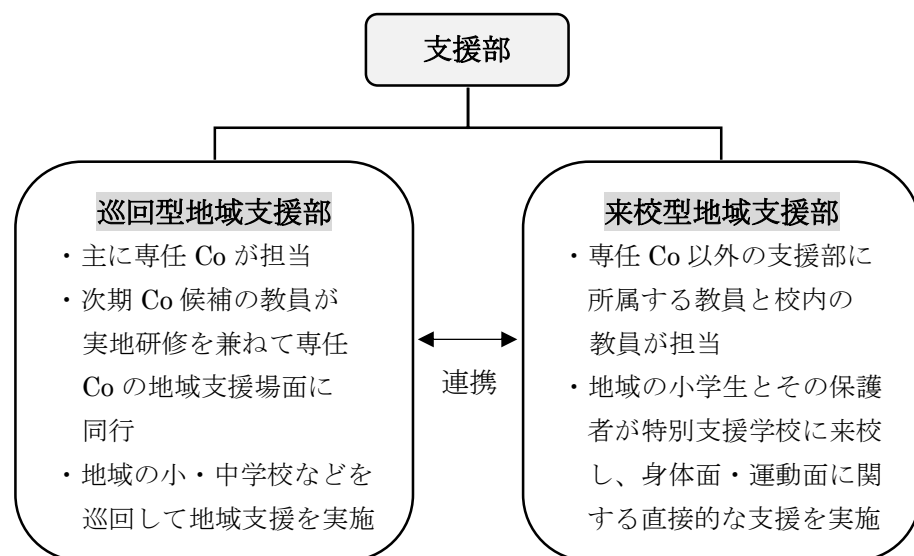


図4 校内支援体制の構築に関する組織としての在り方の1例(案)

まず、巡回型地域支援部は、主に専任 Co が担当する。これは、組織的対応の課題として挙がっていた学級を受け持つ教員が授業時間中に地域の小・中学校を巡回するのは、校内支援体制上困難な場合が多いからである。巡回型地域支援を行う際は、次期 Co 候補の

教員が地域支援場面に同行することで、本研究の結果が示すように教員としての専門性向上にも有効だと考えられる。

次に、来校型地域支援部は、専任 Co 以外の支援部の教員を中心に、放課後の時間や夏休み期間など授業時間外の時間を活用して、校内の教員とともに対応にあたる。実施にあたっては、保護者同伴のもと、肢体不自由や運動面の困難さのある地域の小学生を対象に、肢体不自由の専門性を応用して指導を行う。来校型地域支援部では、授業時間外の時間を有効活用することで、校内の教員も対応にあたりやすくなり、校内支援体制上負担が少なくなると考えられる。

2) 時間・人材の確保

特別支援学校のセンター的機能へのニーズは増加傾向にある（文部科学省, 2011）。こうした小・中学校からのニーズに対して、専任 Co が複数の学校を巡回し、個別に対応するのは時間的・経費的な負担が大きい。そこで、往復の移動時間や出張旅費などの負担を軽減するための方法として、テレビ会議システムを活用した学校間や専門機関との連携が有効であると考えられる。テレビ会議システムは、インターネット回線を利用し、小・中学校と特別支援学校が映像と音声を使って遠方の相手との会話を可能にするシステムである。テレビ会議システムを利用することのメリットとして、渡邊・川住・武田ら（2001）は、必要な専門家による支援を遠隔地からリアルタイムで行うことができることや、移動に伴う時間的・経費的な不安を軽減できることを報告している。テレビ会議システムを活用して、往復の移動時間や出張旅費の軽減を図ることで、時間・人材の確保が可能となる。

3) 専門性

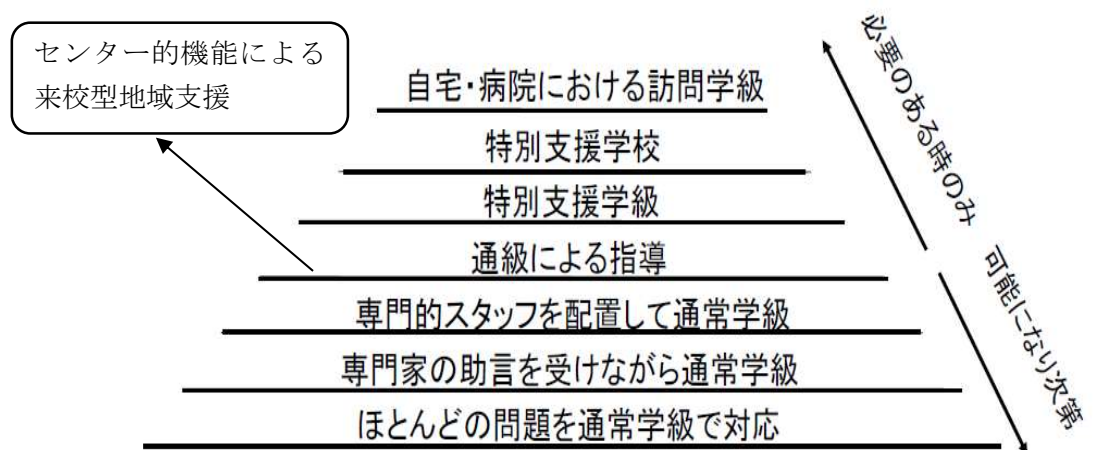
専門性の担保にあたっては、専門性向上を図る研修を実施することに加えて、これまで培ってきた専門性を学校内・学校間の教員で情報共有することが必要である。例えば、各学校に設置されている校務用パソコンを使い、地域支援で実施した項目別にデータを整理し、必要なデータの保管場所がすぐに分かるようにするなどの工夫がある。各学校に設置されている校務用パソコンにデータを整理・保存して専門性の蓄積を図ることで、次期 Co への引継ぎや学校間でデータのやり取りをする際の一助となることが期待される。

4) 連携方法

連携方法に関する組織としての在り方としては、学校間の取り決めに記した利用規約の作成が必要だと考える。利用規約をもとにセンター的機能の進め方を学校間で共通理解するとともに、遵守事項の確認や（旅費の負担先や事故発生時の対応など）、地域支援開始前に支援リストを提示して項目ごとの目的・要望を明確化する。これらをもとに、支援計画を立案し、学校間でセンター的機能の進め方を共通理解した上で地域支援を開始する。地域支援実施後には、項目ごとにコンサルタント（自己評価）とコンサルティ（利用者評価）の双方で評価をする。評価の際は、意見・要望などの質的評価に加えて、実施した項目毎に量的評価（10段階評価）をし、コンサルタントとコンサルティ双方の評価を総合的に判断することで、学校組織としての専門性も明確になるとと思われる。

以上、1) 校内支援体制、2) 時間・人材の確保、3) 専門性、4) 連携方法、の4つの観点から組織的対応の在り方を考察したが、それぞれの内容は各学校の実情を考慮して可能なことから取り組んでいくとよいだろう。本研究の結果から、肢体不自由特別支援学校のセンター的機能においては、特に来校型地域支援に学校全体で組織的に取り組むことで、校内支援体制にも負担が少なく、肢体不自由の専門性を発揮しやすいと考えられる。

インクルーシブ教育システムにおいては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとされている（文部科学省, 2012）。このうち、通級による指導については、教職員定数の改善等により、その対象者数は年々増加傾向にある（中央教育審議会, 2012）。とりわけ、公立小・中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当し、通常の学級に在籍する肢体不自由児・者の数は、小学校では355人（2.5%）、中学校では161人（3.1%）存在するが、このうち通級指導を受けている肢体不自由児・者は小学校では5人、中学校では30人に留まっている（文部科学省, 2016）。また、通級指導教室（肢体不自由）が設置されている学校もごく少数で、未設置の学校が大半を占める（文部科学省, 2016）。こうした通級指導教室（肢体不自由）の設置率の低さから、通常の学級に在籍する肢体不自由児・者が十分に教育を受けるための教育環境が整備されていない現状が推察される。通常の学級に在籍する肢体不自由児・者の教育的ニーズに対応できる教育環境を整備するためには、通級による指導とは別に「新たな学びの場」として、本研究で提案する特別支援学校のセンター的機能による来校型地域支援（図5）も有効ではないかと考える。来校型地域支援は、本研究の結果が示すように、校内支援体制の負担が少ないことや肢体不自由特別支援学校の専門性を生かした指導効果が期待でき、時間的・経費的負担も少ないことから、各校で実施しやすいと思われる。今後、全国に設置されている肢体不自由特別支援学校の専門性を生かし、来校型地域支援を拡充させていくことで、これまで十分な教育的支援を受けられなかった通常の学級に在籍する肢体不自由児・者への更なる指導・支援の充実が図れることが期待される。



文部科学省, 2012 を改変

図5 来校型地域支援を含めた多様な学びの場の連続性

付記

アンケート調査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および小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および小学校の先生方に研究の内容と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) 新井英靖(2005) 通常学級の特別支援教育コーディネーターの役割および校内での地位に関する調査研究. 発達障害研究, 27(1), 76-82.
- 2) 井坂行男・仲野明紗子(2009) 全国の特種教育諸学校におけるセンター的機能の現状と課題. 特殊教育学研究, 47(1), 13-21.
- 3) 井坂行男・佐々木千春・池谷航介(2012) 特別支援学校におけるセンター的機能の発展性に関する検討. 大阪教育大学紀要第IV部門, 61(1), 1-18.
- 4) 大杉成喜・横尾俊(2006) 特別支援教育コーディネーターの養成研修について. 国立特別支援教育総合研究所プロジェクト研究(平成16年度～平成17年度)「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」報告書, 160-177.
- 5) 大塚玲・大石啓文(2007) 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの現状と養護学校への支援ニーズ. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 13, 173-183.
- 6) 小方朋子・恵羅修吉(2011) 香川県公立小中学校の特別支援教育コーディネーターを対象とした属性と業務意識に関する調査(2). 香川大学教育実践総合研究, 23, 143-152.
- 7) 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.
- 8) 香野毅(2010) 発達障害児の姿勢や身体の動きに関する研究動向. 特殊教育学研究, 48(1), 43-53.
- 9) 国立特別支援教育総合研究所(2011) 特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究—特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究—.
- 10) 埼玉県特別支援学校長会(2007) 特別支援教育制度への対応—特別支援教育元年における喫緊の課題と対応—.
- 11) 柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子(2007) 特別支援教育コーディネーターに関する全国悉皆調査 国内の全公立幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象に. 兵庫教育大学教育・社会調査研究センター編, 第1年次報告, 1-78.
- 12) 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲編(2012) 特別支援学校のセンター的機能—全国の特色ある30校の実践事例集—. ジアース教育新社.
- 13) 高原光恵・島田恭仁・八幡ゆかり(2007) 特別支援教育コーディネーター養成事業の確立に向けて—全国及び徳島県内の養成計画に関する実態調査—. 鳴門教育大学研究紀要, 22, 102-112.

- 14) 田嶋香子・尾崎啓子(2008) 埼玉県における特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 7, 75-86.
- 15) 田嶋香子・尾崎啓子(2009) さいたま市における特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 8, 43-52.
- 16) 田中雅子・奥住秀之・池田吉史(2013) 特別支援学校の学校組織におけるセンター的機能のシステムのあり方—全国 30 の特別支援学校・教育センターの訪問調査から—. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 64(2), 7-17.
- 17) 田中裕一・柘植雅義(2012) センター的機能の変容の追跡. 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・宮崎英憲編, 特別支援学校のセンター的機能—全国の特色ある 30 校の実践事例集, ジアース教育新社, 27-32.
- 18) 中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申) .
- 19) 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) 」.
- 20) 畑譜美・小貫悟(2006) 教員および特別支援教育コーディネーター自身のニーズ調査—特別支援教育コーディネーター導入時に求められる支援体制について—. LD 研究, 15(1), 118-133.
- 21) 真城知己(2005) 特別支援教育コーディネーターの養成(1)—養成講座受講生への意識調査の分析—. 千葉大学教育学部研究紀要, 53, 119-124.
- 22) 松本くみ子(2012) 特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題 : 校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集. 人間文化創成科学論叢, 15, 261-269.
- 23) 宮木秀雄・柴田文雄・木舩憲幸(2010) 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—校内支援体制の構築に向けて—. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 41-46.
- 24) 宮木秀雄・木舩憲幸(2012) 我が国における通常の学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究の動向と課題. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 61, 189-198.
- 25) 三宅康勝・横川真二・吉利宗久(2008) 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 117-126.
- 26) 文部科学省(2009) 特別支援学校学習指導要領解説.
- 27) 文部科学省(2011) 平成 23 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について.
- 28) 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) .
- 29) 文部科学省(2016) 特別支援教育資料 (平成 27 年度) .
- 30) 吉利宗久・石橋由紀子(2010) 初任特別支援教育コーディネーターの職務に対する意識と支援ニーズ—小・中・高校教員の実態調査—. 特別支援教育コーディネーター研究, 6, 75-86.
- 31) 渡邊章・川住隆一・武田鉄郎・棟方哲弥・早坂方志・石塚謙二ら(2001) テレビ会議を利用した連携システムに関する検討—宮崎県教育研修センターとの取り組み—. 特別事業報告書 (平成 9 年～平成 12 年度) 「マルチメディアを用いた特殊教育に関する総合的情報システムの研究開発」, 49-59.

ORIGINAL ARTICLE

IN-Child Record に基づいた ASD 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 Autism Spectrum Disorder

太田 麻美子 ¹⁾²⁾, 金城 晶 ¹⁾, 梅田 真理 ³⁾, 韓 昌完 ^{1)*}
Mamiko OTA Akira KINJO Mari UMEDA Changwan HAN

- 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) 宮城学院女子大学教育学部
Faculty of Education, Miyagi Gakuin Women's University

<Key-words>

IN-Child, IN-Child Record, 自閉スペクトラム症, 指導法
Autism spectrum disorder Teaching methods

*責任著者 : hancw917@gmail.com (韓 昌完)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:36-53. © 2018 Asian Society of Human Services

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、ASD 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、ASD 傾向のある IN-Child に対する指導・支援として、①保護者も含めた、学校やスクールカウンセラーとの定期的な情報共有の必要性、②スケジュールや物理的構造化の必要性、③応用行動分析の観点を含めた行動マネジメントの必要性が明らかになった。今後、ASD 傾向のある IN-Child に対する行動マネジメントの観点を決め、具体的な指導プログラムを開発する必要がある。

Received
2018 / 1 / 25

Revised
2018 / 2 / 14

Accepted
2018 / 2 / 16

Published
2018 / 2 / 28

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(Han, Ota & Kwon, 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(Han, Ota & Kwon, 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、自閉スペクトラム症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: 以下、ASD)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、聞かれたことには答えるが、話す内容が決まっていなければ班学習などの場面で相手に向けて話すことが難しい事例(井上・松田・斎藤ら, 2012)や、周囲の児童と関わらず、自分の好きなものに没頭することが多い事例(司城, 2012)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 ASD 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 ASD 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「こだわり」、「コミュニケーション」を ASD 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、ASD 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、ASD 傾向が①「話す」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「推論する」から「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。

ASD 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。ASD 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、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、ASD 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

表 1 に記載する資料の中から、資料選定基準に基づいて抽出を行った。なお、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。

表 1 文献抽出の対象

対象	説明
特殊教育学研究	特殊教育学会が編集する雑誌「特殊教育学研究」 特殊教育学研究 50 巻 1 号～5 号 特殊教育学研究 51 巻 1 号～5 号 特殊教育学研究 52 巻 1 号～5 号 特殊教育学研究 53 巻 1 号～2 号
特別支援教育の一種免許状を取得することの出来る大学の研究紀要	文部科学省が発表している「特別支援学校教諭の免許資格を取得することのできる大学 (1)一種免許状 (大学卒業程度)」のうち、インターネットでリポジトリを開設し、閲覧することができる大学の研究紀要
Google Scholar CiNii、J-Stage	「ASD and 指導」「ASD and 指導法」で検索した資料の中から、資料選定基準を満たした論文

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
- ・対象となる児童生徒が小学生もしくは中学生であること
- ・ASD 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「こだわり」かつ「コミュニケーション」に困難をもつ IN-Child の事例であると推測できるもの

2. 分析方法

教育実践事例分析の観点として、対象児童生徒の実態と指導・支援方法の 2 つの観点を IN-Child Record の領域と対応させた。また、指導・支援に関する評価の実態についても分析の観点とし、大きく 3 つの観点から分析を行った(表 2)。

表 2 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

分析対象資料を、タイトルと著者、対象児に分けて分析した。分析した結果を表3に示す。対象児に関しては、性別、学年、診断・服薬の有無等が論文中に記載されていた児童生徒を分析対象とし、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. ASD傾向のあるIN-Childの基本情報

対象児童生徒の性別は男子50件、女子14件、未記入が3件と男子が多かった。集団指導を行っており、かつ、個別の実態が表記されていない分析対象資料の「2」(男子10名、女子1名)については、それぞれの性別に分けて含めている。

また、小学生を対象にした事例が39件、中学生を対象にした事例が16件、未記入が1件、判別できない(12歳のみの表記)事例が1件であった。在籍については、特別支援学校に在籍している事例が23件、通常の学級に在籍している事例が6件、通級指導教室を受けている事例が16件、特別支援学級が5件、未記入が7件であった。

診断の有無については、何らかの診断のある事例が48件、診断のない事例が9件であった。ASD(PDD、アスペルガー症候群を含む)の診断のあるIN-Childが47件³⁾⁴⁾⁵⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾²⁰⁾²¹⁾²²⁾²⁴⁾²⁶⁾²⁸⁾²⁹⁾³⁰⁾³²⁾³³⁾³⁴⁾³⁵⁾³⁶⁾³⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾⁴⁰⁾⁴¹⁾⁴²⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁴⁷⁾⁴⁸⁾⁴⁹⁾⁵⁰⁾⁵¹⁾⁵²⁾⁵³⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾⁵⁶⁾、うち服薬している事例が3件⁸⁾³⁵⁾⁴¹⁾であった。

また、ASDの診断と重複している事例も含み、ASD以外の診断があるIN-Childが23件、知的障害(精神遅滞で表記されている3件を含む)の診断のあるIN-Childが17件¹⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁶⁾³⁰⁾³³⁾³⁷⁾⁴⁰⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾⁵⁶⁾、ADHDの診断のあるIN-Childが5件²¹⁾²²⁾²⁶⁾³⁵⁾⁴¹⁾であったが、SLDの診断のあるIN-Childの事例は0件だった。

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

IN-Childの実態とIN-Child Recordの項目との対応分析結果を表3に示す。

表中では、それぞれの領域に対応させた際に当てはまる領域について○を記入している。また、原因面の身体の状態は「身」、姿勢・運動・動作は「姿」、不注意は「不」、多動性・衝動性は「多」、こだわりは「こ」、自己肯定感は「自」で表している。結果面は、社会生活機能は「社」、コミュニケーションは「コ」、聞くは「聞」、話すは「話」、読むは「読」、書くは「書」、計算するは「計」、推論するは「推」で表している。

1) 身体面

「身体の状態」に困難を抱えるIN-Childの事例は7件であった。体調不良を訴え登校を渋る等、体調の管理に関連する事例が3件³⁾⁴⁰⁾⁵³⁾あった。その他、お母さんがいないのが心配と離れることが困難である事例⁵¹⁾や、拒食・低体重への異常な固執が見られる事例²⁰⁾などがあった。

「姿勢・運動・動作」に困難を抱えるIN-Childの事例は12件であった。発達性強調運動障害の診断がある事例が1件²⁴⁾、筋ジストロフィーの診断がある事例が1件¹⁾あった。また、円背など姿勢の悪さに関連する事例が7件⁵⁾¹¹⁾²⁷⁾⁴²⁾⁴³⁾⁴⁵⁾⁴⁶⁾あった。

2) 情緒面

「不注意」に困難を抱える IN-Child の事例は、15 件であった。ADHD の診断を有している事例は 5 件 ²¹⁾²²⁾²⁶⁾³⁵⁾⁴¹⁾であった。授業中などに別の作業を始めてしまうなど、興味・関心のある所に行ってしまう事例が 5 件 ⁵⁾⁸⁾³⁰⁾⁴⁸⁾⁵⁷⁾あった。

「多動性・衝動性」に困難を抱える IN-Child の事例は、16 件であった。ADHD の診断を有している事例は、上記で診断のあった 5 件 ²¹⁾²²⁾²⁶⁾³⁵⁾⁴¹⁾と同様であった。また、離席や掃除時間の持ち場を離れてしまう事例が、5 件 ¹¹⁾¹⁴⁾³⁵⁾⁴⁶⁾⁴⁸⁾あった。

「こだわり」に困難を抱える IN-Child の事例は、全件（ASD の診断あり 47 件含む）で見られた。その中でも、自分の好きな有名人やキャラクター等特定の物に強い興味を示したり、執着したりしている事例が 10 件 ¹⁾²⁾⁸⁾¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁵⁾¹⁹⁾²⁵⁾³¹⁾³⁸⁾あり、興味のある話題を一方向的に話している事例が 3 件 ¹²⁾¹⁹⁾³⁸⁾あった。また、環境や活動の変化に対して敏感になっている事例が、4 件 ⁵⁾¹⁶⁾¹⁸⁾²⁸⁾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。心配なことがあると教室に入ることが難しくなってしまう事例 ⁵⁰⁾や、苦手な教科や課題に対して拒否反応を示している事例が 4 件 ³⁾²⁶⁾³¹⁾³⁵⁾あった。

3) 生活面

「社会生活機能」に困難を抱える IN-Child の事例は、25 件であった。そのうち、気持ちが不安定になった時に器物損壊に至る事例が 6 件 ⁷⁾¹⁸⁾²⁷⁾³⁹⁾⁴⁰⁾⁵⁷⁾、トイレに行きたいときや欲しいものがあった時に、周囲の人にことわらずに行動に移してしまう事例が 4 件 ⁸⁾⁹⁾¹³⁾³⁰⁾あった。

「コミュニケーション」に困難を抱える IN-Child の事例は、全件（ASD の診断あり 47 件含む）で見られた。そのうち、自発的なコミュニケーションの表出が見られない事例が 12 件 ⁴⁾⁶⁾⁷⁾⁹⁾¹¹⁾¹⁶⁾³¹⁾³³⁾³⁷⁾³⁹⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾あった。また、一方向的に話をする、同じ話を繰り返すなどして会話が成立しにくい事例が 3 件 ¹⁾¹²⁾²⁵⁾あった。

4) 学習面

学習面においてはすべての対応項目で、知的障害の診断を有している事例 17 件 ¹⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁶⁾³⁰⁾³³⁾³⁷⁾⁴⁰⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁵⁴⁾⁵⁵⁾⁵⁶⁾が該当した。

「聞く」に困難を抱える IN-Child の事例は、25 件であった。知的障害の診断の無い事例では、集団の中で指示を聞くことが苦手な事例が 2 件 ²⁾³¹⁾、聞く活動が苦手な事例が 2 件 ¹⁸⁾³⁵⁾、教師の説明を最後まで聞くことができない事例が 1 件 ²⁷⁾などが見られた。

「話す」に困難を抱える IN-Child の事例は、18 件であった。診断の無い事例では、話し合いにはほとんど参加できない事例が 1 件 ⁴⁷⁾あった。

「読む」に困難を抱える IN-Child の事例は、27 件であった。診断の無い事例では、読み書きが困難と表記されている事例が 4 件 ²⁾²¹⁾²²⁾³⁴⁾、読むのに時間がかかる事例が 1 件 ²⁶⁾、勝手読みをする事例 1 件 ²³⁾が見られた。

「書く」に困難を抱える IN-Child の事例は、29 件であった。診断の無い事例では、文字や漢字を書く活動が苦手・困難と表記されている事例が 8 件 ²⁾³⁾¹¹⁾²¹⁾²²⁾³¹⁾³⁴⁾⁴⁷⁾や、板書についていけない事例が 1 件 ²⁵⁾、字の形態が整わない事例が 2 件 ²⁴⁾²⁶⁾であった。

「計算する」に困難を抱える IN-Child の事例は、18 件であった。診断の無い事例では、難しい計算課題に一人で取り組みずに諦めてしまった事例が 1 件 ²⁷⁾みられた。

「推論する」に困難を抱える IN-Child の事例は、23 件であった。診断の無い事例では、因果関係の説明等が苦手な事例 1 件¹⁸⁾、結果を予想して取り組むことが苦手な事例 2 件³⁾²⁸⁾が見られた。

表 3-1 ASD 傾向のある IN-Child の実態と IN-Child Record の対応分析の結果

発行年	著者	通し番号	対象児																	診断と服薬
			文中の表記	性別 学年	在籍	IN-Child Record の項目														
						身	姿	不	多	こ	自	社	コ	聞	話	読	書	計	推	
2012	関根	1)	A 男	男 中 1	特支 学校		○	○		○			○	○	○	○	○	○	筋ジス・知的	
	中島・松山・坂元ら	2)	A~K 児	男 10 女 1 小 1~5			○	○	○	○		○	○		○	○		○		
	小畑・千川	3)	A 児	男 小 6	通常 学級	○				○	○	○	○			○		○	PDD	
	船崎	4)	—	男 12 歳						○									ASD	
	藤澤	5)	—	男 小 6	特支 学校		○	○		○		○	○						ASD	
	井上・松田・斎藤ら	6)	A 児	女 11 歳	通級 指導					○			○							
		7)	B 児	男 小 2	特支 学級						○		○	○						ASD
		8)	C 児	女 小 5	特支 学校			○			○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD てんかん（服薬）
		9)	D さん	男 中 3	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
		10)	E くん	男 小 3	特支 学校						○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
	司城	11)	れいじ	男 小 2	通級 指導		○		○	○		○	○				○			
	末永・小笠原	12)	対象児	男 中 1	特支 学校						○									PDD
2013	斎藤・高橋・下平ら	13)	A 児	男 小 5	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
		14)	B さん	男 中 1	特支 学校				○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
		15)	C 児	男 小 5	特支 学校					○			○							ASD
	太田・宮地・北澤	16)	A さん	女 小 4	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
	内田・西村	17)	M 児	女 7 歳	特支 学級					○			○							PDD
	小笠原・末永	18)	—	男 小 1	通級 指導					○	○	○	○	○					○	PDD （服薬中止）
	鈴木・平野・北洋ら	19)	A 児	男 7 歳	通常 学級					○	○		○							ASD
	阪・水野・西山ら	20)	—	女 10 歳		○						○								PDD
	富永・池本・石川ら	21)	対象児 A	男 小 2	通級 指導			○	○	○		○	○			○		○	○	ADHD・ASD
		22)	対象児 F	男 小 4	通級 指導			○	○	○			○			○	○			ADHD・ASD
	井上・濱田	23)	小 2 年 男児	男 小 2	通級 指導					○			○			○				
	阿子島・漆澤・三枝	24)	中 3 の 女子	女 中 3			○				○					○	○			アスペルガー症候群 発達性強調運動障害 知覚運動機能障害 視空間認知障害
	瀬底	25)	A 児	女 小 2	通級 指導					○	○		○			○	○			
	押田・川崎	26)	A 児	男 小 3	通常 学級			○	○	○	○		○			○	○			アスペルガー 症候群・ADHD

表 3-2 ASD 傾向のある IN-Child の実態と IN-Child Record の対応分析の結果

発行年	著者	通し番号	対象児																	診断と服薬
			文中の表記	性別 学年	在籍	IN-Child Record の項目														
						身	姿	不	多	こ	自	社	コ	聞	話	読	書	計	推	
2014	宮本	27)	A 男	男 中 2	通常 学級		○	○		○		○	○	○				○		
	渡邊・東條	28)	A 児	男 一	特支 学級	○				○		○	○					○	ASD	
2014	高橋・下平・井上ら	29)	A 児	男 小 5	特支 学校				○	○		○	○						ASD	
		30)	B さん	男 中 3	特支 学校			○		○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
		31)	C 児	男 10 歳	通級 指導		○			○	○	○	○		○	○				
	竹中・宮崎	32)	B 君	男 小 3	特支 学級					○		○	○						ASD	
	松田・川添・安東	33)	—	女 中 3	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
	橋本・岡・中島ら	34)	小学 1 年 男児	男 小 4					○	○					○	○			アスペルガー 症候群	
	井上・松田・高橋ら	35)	B 児	男 8 歳	通級 指導			○	○	○	○	○	○		○	○			ASD・ADHD (服薬)	
2015	小野寺・斎藤・村田ら	36)	—	男 中 1～3					○			○							ASD	
	岡村	37)	A 児	男 小 6	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
	西井・仲野・長崎	38)	—	男 8 歳	特支 学級					○		○							ASD	
	高橋・荒木 西畑ら	39)	A 児	一 小 1	特支 学校				○	○		○	○						ASD	
2016	大野呂・仲矢	40)	A 児	一 小学部	特支 学校	○				○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
	東・武田	41)	A 児	男 小 1～6	通常 学級			○	○	○		○							ASD・ADHD (服薬)	
	大田・桑江・新崎ら	42)	ID1	男 中 3	特支 学校		○			○		○							PDD	
		43)	ID2	男 中 3	特支 学校		○			○		○	○	○	○	○	○	○	精神遅滞 ASD	
		44)	ID4	女 中 3	特支 学校		○			○		○	○	○	○	○	○	○	精神遅滞 ASD	
		45)	ID8	男 中 3	特支 学校		○			○		○	○	○	○	○	○	○	精神遅滞 ASD	
	都築・兵藤・伊藤ら	46)	Ⅱ-(1)	男 小 2	通級 指導		○	○	○	○		○								
		47)	Ⅱ-(2)	男 小 3	通級 指導	○				○		○	○	○		○			自閉症 スペクトラム	
		48)	Ⅱ-(4)	女 小 4	通級 指導			○	○	○		○							アスペルガー 症候群	
		49)	Ⅱ-(5)	男 小 5	通級 指導					○		○	○					○	広汎性発達障害	
		50)	Ⅱ-(8)	男 小 5	通級 指導				○	○	○	○	○						自閉症	
		51)	Ⅱ-(9)	一 小 6	通級 指導	○				○		○							高機能自閉症	
		52)	Ⅱ-(10)	男 中 1	通級 指導					○		○	○						広汎性発達障害	
		53)	Ⅱ-(11)	女 中 2		○				○		○							広汎性発達障害	
	2017	高橋・松田・宮田	54)	A 児	男 小 1	特支 学校			○		○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD
黒木・高橋		55)	A さん	女 中 3	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
寺川・吉田		56)	A 児	女 小 2	特支 学校					○		○	○	○	○	○	○	○	知的・ASD	
高野・遠田		57)	A	男 小 1	通常 学級			○	○	○		○	○							

2. 指導・支援方法の分析

1) 身体面への指導・支援方法

「身体の状態」と「姿勢・運動・動作」に関する指導・支援を表4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、9件であった。そのうち、スクールカウンセラーとの面接や、連絡帳を活用したコミュニケーション等、家庭との情報共有に関する表記が5件²⁰⁾²⁷⁾³²⁾³⁷⁾⁴⁰⁾であった。

「姿勢・運動・動作」に関する指導・支援を行っている事例は、13件であった。集団での運動プログラムを行うことで、コミュニケーションを促している事例が8件²⁾²⁵⁾³⁶⁾⁴²⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾⁵⁷⁾であった。また、背そらせやあぐら座位姿勢保持を行う事例1件⁵⁾や、姿勢の変化が少ない技から練習に取り組む事例1件³¹⁾など、姿勢に関する運動や配慮をしている事例が見られた。

表4 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	・スクールカウンセラーが母親と面接	20)
	・個別のペアレントトレーニング	21)22)
	・母親と連携し、睡眠時間を確保する	27)
	・家庭でのエピソード記録	32)
	・自ら身体を洗わない場合、洗う箇所を言って音声模倣させ、洗うように促す。 また、そばで母親が身体を洗うモデルとなる	37)
	・連絡帳を活用した担任とのコミュニケーション	
	・今行っている指導の目的や様子などについてほぼ毎日口頭で保護者と情報を共有	40)
	・ストレスがたまらそうになったときは先生に相談すること	53)
	・子どもグループでのプログラム アイスブレイキング ネームバレー：他の児童らの名前を読んで風船をトスしあう バットとボール：ペアになって役割の違うものを表現する モンスターキャッチャー：2～4人で手をつなぎ、タイミングを合わせてぬいぐるみをつかむ	
	・親グループでのプログラム セッション① 目的：子どもとの関わり方に気づく 子どもとうまくかかわれる時とうまくかかわれない時を整理する 子どもと接している時の自分の感情を整理する 子どもと接している時にネガティブな感情が生じた場合の対処方法を学ぶ	
	セッション② 目的：状況の捉え方を変える① 子どもが言うことを聞かない時の行動と考えを整理する 子どもの話を能動的に聞く方法を学ぶ 視点を変えて子どもの気持ちを受け止める方法を学ぶ	57)
	セッション③ 目的：状況の捉え方を変える② 子どもがトラブルを起こした時の行動と考えを整理する 子どもの話を能動的に聞く方法を練習する 様々な可能性を考えて子どもの気持ちを受け止める方法を学ぶ	
	セッション④ 目的：対立を解消する 子どもと意見が食い違ったときの行動と考えを整理する 子どもと意見が違ったときに対立を解消する方法を学ぶ 子どもと意見が違ったときに対立を解消する方法を学ぶ	
姿勢・運動・動作	・集団での運動プログラム レクリエーション1:折り紙、釣りゲーム、輪投げ、パソコンを使った知覚トレーニング、運動教室、野球、ミニテニス	2)
	・背そらせ、あぐら座位姿勢保持、膝立ち位姿勢保持、立位膝の曲げ伸ばし	5)
	・手指動作課題：固定式ハサミで切る、丸形シールを貼る、ペグをさす	17)
	・ボールで遊ぶ、トランポリンで飛ぶなどの遊び	
	・第1期 遊びを通した他者との関係形成「スペース釣り堀」「フィンガーペインティング」「オリジナル傘作り、ツユコレ」	
	・第2期 複数他者との関係形成「窓ガラスへのペイント」「風船バスケット」「シャボン玉遊び」「ドミノ」「バランスボール」「サイコロゲーム」	25)
	・第3期 共有体験できる他者との関わり「スクーターボード」「紙粘土づくり」	
	・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	27)
	・運動会の練習の時に、姿勢の変化の少ない技から練習に取り組む	31)
	・水中運動教室:平泳ぎストローク練習、水中ダンス	36)
	・的当ての的を作り、それにボールを当てて遊ぶ活動	38)
	・動作法の介入（前屈げ） ラジオ体操、ストレッチ体操	42)43) 44)45)
	・アイスブレイキング ネームバレー：他の児童らの名前を読んで風船をトスしあう バットとボール：ペアになって役割の違うものを表現する モンスターキャッチャー：2～4人で手をつなぎ、タイミングを合わせてぬいぐるみをつかむ	57)

2) 情緒面への指導・支援方法

「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 5 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、5 件であった。そのうち 4 件 ¹⁾⁷⁾¹⁷⁾²⁹⁾ が、対象となる IN-Child の興味・関心を取り上げて指導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、3 件であった。そのうち 2 件 ⁴⁸⁾⁵⁰⁾ が、衝動性からトラブルを起こしそうになった時、深呼吸をすることで気持ちを落ち着かせる指導であった。

「こだわり」に関する指導・支援は、1 件 ²⁹⁾ であった。好きな活動を行う際に、タイマーで終了の目安を提示するというものであった。

「自己肯定感」に関する指導・支援を行っている事例は、7 件であった。そのうち、2 件 ²⁷⁾²⁹⁾ が言語による称賛、4 件 ³⁾¹⁸⁾³⁰⁾⁵⁰⁾ がトークンエコノミーであった。

表 5 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	・過敏な刺激を減らすために、教室のカーテンを閉める、必要最小限のものに整理する	1)
	・好きな教具・活動を取り入れる	
	・好んで行っていた活動の写真を活用	7)
	・好きなキャラクターやおもちゃを活用して遊び方を説明する	17)
	・朝のスケジュール確認のときに、好きな活動を盛り込む	29)
	・課題終了後は、好きな活動に従事する時間を取らせる	
多動性・ 衝動性	・持ち物の確認、配置を決める	46)
	・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	46)
	・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	
	・衝動性からトラブルを起こしそうな時には 「深呼吸を 3 回することで気持ちを落ち着かせる」	48)
	・イライラしたとき、トラブルがあった時に「深呼吸する」カードで示す	50)
こだわり	・好きな活動を行う際に、タイマーで終了の目安を提示する	29)
自己肯定感	・トークンエコノミー	3)
	・子どもへの言葉かけの際に、子どもがもっと話したくなるような言葉かけをする	17)
	・トークンエコノミー	18)
	・カードに示した行動をはじめたら、褒める	27)
	・苦手な活動時に問題行動が起きなかった場合、活動終了時に褒める	29)
	・トークンエコノミー	30)
	・トークンエコノミー	50)

3) 生活面への指導・支援方法

「社会生活機能」、「コミュニケーション」に関する指導・支援をそれぞれ、表 6 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、20 件であった。日常的な場面で、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 6 件¹³⁾²⁷⁾²⁸⁾²⁹⁾³⁵⁾⁴⁹⁾あった。また、修学旅行等、変化の多い行事の際に、ルールや場面設定などへの対応を考え、見通しを持たせるような支援・指導が 4 件⁴⁷⁾⁴⁸⁾⁵⁰⁾⁵¹⁾あった。また、社会生活機能に関連する内容を標的行動とし、定着を図るための指導が 2 件¹⁵⁾¹⁸⁾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 22 件であった。そのうち、要求言語・行動などコミュニケーションに関連する内容を標的行動とし、定着を図る事例が 8 件⁴⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹³⁾³⁷⁾³⁹⁾⁵⁵⁾あった。一方、IN-Child のコミュニケーションパターンを観察・分析し、コミュニケーションの糸口をつかもうとするインリアル・アプローチのような事例が 5 件¹⁾¹¹⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾あった。

表 6-1 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	・問題行動や望ましい行動を生徒自身が記録する	12)
	・視覚的にスケジュールを示す	13)
	把握しているかどうかを確認させるために、活動手順表の課題カードを手渡ししてから活動に入る	
	・音楽の時間や体育の時間に呼びかけに反応し、行動をおこすことができる	14)
	・指導①	15)
	標的行動 1 : 活動手順表の赤い色枠の中の写真カードを見て課題を持つてくる。	
	標的行動 2 : 課題に取り組む。	
	指導②	
	標的行動 1 : 活動手順表の赤い色枠の中の写真カードを見て課題を持つてくる。	
	標的行動 2 : 課題に取り組む。	18)
	標的行動 3 : フィニッシュボックスに入れる。	
	3 種類の自立課題をボックスにセットし、一番下にミニカーを用意した。各セッション毎に課題の順番や種類を入れ替えた。3 種類の課題終了後にミニカーで 5 分間遊んだ。	27)
	・標的行動を自身で記録すること	
	・本日の学習課題を黒板にはり、全体に知らせる	28)
	・予測のつかないことに対して不安があるので、スケジュールを前もって提示する	29)
	・朝、スケジュールを確認する	31)
	・学習活動の見本となる写真を示し、学級でリハーサルを行う	35)
	・朝学習のチャイムが鳴ったら、学習予定のスケジュールを提示し確認する	
	・特別支援学級で活動する際には、スケジュールに○を付け、特別支援学級の担任に届け出る	37)
	・自ら身体を洗わない場合、洗う箇所名を言って音声模倣させ、洗うように促す。また、そばで母親が身体を洗うモデルとなる	
	・子どもの日常生活チェックリストを活用	41)
	・持ち物を確認、配置を決める	46)
	・道中はしっかり学級担任についていくことを約束	47)
	・人を見かけたら挨拶をする事	
	・メモを取る練習等を指導	48)
	・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	
	・場面絵を用いて単独行動をしないことを繰り返し学習	49)
	・スケジュールの説明	50)
	・修学旅行の心配がなくなるように、細かいところまで説明	
	・起こりうる場面への対応の勉強	51)
	・予備のしおりの提供	
	・お小遣いの使い方の使用計画	
	・しおりを一緒に読みながら日程の確認	
	・小遣いの使い方の計画、先生の部屋の場所の確認、日程注意事項の確認	
	・食事・入浴マナーの確認	54)
	・日程・注意事項の確認	
	・日常的な物品の絵カード	54)
	・給食後の台拭き場面を設定した指導	55)

表 6-2 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
コミュニ ケーション	・インリアル・アプローチ	1)
	・集団での運動プログラム レクリエーション1:折り紙、釣りゲーム、輪投げ、パソコンを使った知覚トレーニング	2)
	・運動教室:野球、ミニテニス	4)
	・課題ができたときに、「できました」と伝える方法として VOCA を導入	8)
	・牛乳を開けてもらうときに「あけて」と要求する	9)
	・靴を教師に差し出して「あけて」と要求する	10)
	・麦茶の入ったクーラーボトルを用意し「お茶ください」と伝えてから教師にコップに注ぐ	11)
	・指導 1: 指さして要求することができる	13)
	・指導 2: カードを指導者に渡して要求する	16)
	・集団観察の中でコミュニケーションの分析	17)
	・欲しいものの写真カードを指さして要求する	19)
	・欲しいものの写真カードを教師に手渡しで要求する	19)
	・表情、視線、声、動作、言葉の 5 つの観点で行動を整理し対象児の行動の意図を探る	16)
	・子どものしていることをまねて、コミュニケーションの糸口をつかむ	17)
	・コミュニケーション方法等については集団参加の観察	19)
	第 1 期 遊びを通した他者との関係形成 「スペース釣り堀」「フィンガーペインティング」「オリジナル傘作り、ツェコレ」	
	第 2 期 複数他者との関係形成 「窓ガラスへのペイント」「風船バスケット」「シャボン玉遊び」「ドミノ」 「バランスボール」「サイコロゲーム」	25)
	第 3 期 共有体験できる他者との関わり 「スクーターボード」「紙粘土づくり」	
	・書記が難しい時に、書けるようにお願いする →応えてくれた人に対して感謝の言葉をかける	27)
	・SST: 少人数のグループ	28)
	・支援者は PC を用いて指導を行う	
	第 1 段階: タッチモニターに触れると画像が現れることを理解する	
	第 2 段階: タッチモニター上の小カードに触れると画像や動画が現れることを理解する	
	第 3 段階: 複数のカードから自分の見たいものを選択することができる	33)
	第 4 段階: Ipad touch に触れるとタッチモニター上に動画が現れることを理解する	
	第 5 段階: 学習場面や生活場面で Ipad touch などの AAC を使用し、自分の意思や感情を相手に伝えることができる	
	・要求言語行動の形成	
	①要求物を見て、もしくは写真カードを渡して、 「～ちょうだい」と 2 語文で要求する	
	②要求物を見て、もしくは写真カードを取って、 肩を軽く叩いてから 2 語文で要求する	37)
	③写真カードと「ちょうだい」カードを文シートに貼り、文シートを母親に渡して「ママ、～ちょうだい」と音声で 要求する	
	・要求に関する指導 先生に近づくと先生の腕を引く→くださいという	39)
	・班長やリーダーが指示をするまで行動しないようにする	53)
	・なんの指示ももらえないときは何をすればよいのか聞くこと	
	・写真カードを使ったコミュニケーションの指導	54)
	・接近行動の指導・注意喚起行動の指導・要求行動の指導	55)
	・コミュニケーションに役立つ発語を促進する課題	
	・日常場面の観察及び促し	56)
	・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	57)
	・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	

4) 学習面への指導・支援方法

「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 7 にまとめた。

「聞く」に関する指導・支援を行っている事例は、5 件であった。うち、3 件⁴⁶⁾⁵⁰⁾⁵²⁾が、話を聞くことをルールとして設定している事例であった。また、適切な聞き方や伝え方や遊びを通して学ぶ事例⁵⁷⁾もあった。

「話す」に関する指導・支援を行っている事例は、5 件であった。いつ、どこで、誰と、何をした、など話すに対する定型文を学び実践する事例が 4 件⁶⁾⁷⁾³²⁾⁵⁷⁾と多く見られた。その中には、質問ゲームという形で応答行動と質問行動を交互に行っている事例³²⁾も見られた。

「読む」に関する指導・支援を行っている事例は、7 件であった。読み上げ教材である DAISY 教科書を活用した指導を行う事例が 1 件²³⁾あり、また、分かん書き法やスリットを使用することで読みやすくする指導を行っている事例 2 件²¹⁾²²⁾があった。また、テスト時の問題文の

拡大表示や、別室受験などの配慮をしている事例も1件²⁴⁾みられた。

「書く」に関する指導・支援を行っている事例は、7件であった。「書く」に関しては、語呂カードを活用した事例³⁾や、書字のマス目にリーダー線を入れて書きに対する配慮を行っている事例³⁴⁾が見られた。また、漢字をイラスト化する事例3件³⁾²¹⁾²²⁾など、SLD傾向に対する指導が中心となっていた。

「計算する」に関する指導・支援を行っている事例は、0件であった。

「推論する」に関する指導・支援を行っている事例は、4件であった。4件⁶⁾²¹⁾²²⁾³²⁾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 7-1 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	・その週のトピック又はサイコロトークで教師と話す ①話し方と質問の仕方の話形を確認する ②練習した内容の発表と質問をする ③自己評価する ・先生の話は最後まで聞くことをルールとして設定する ・人の話を聞くスキルを学習 ・相手の話をよく聞くことを指導 ・質問は交互にすることを指導 ・適切な聞き方や伝え方 - インディアンクイズ：お題に対して、自分が何を書いたのかを他の参加者に当ててもらう - 腕利きレポーター：質問者と回答者に分かれて、提示されたお題について話し合う - 庭園探検：2人組で地図を見ながら庭園を探検し、課題解決をする ・相手の意見を聞きながら、自分の意見を伝える - 紙飛行機オリンピック：飛距離や滞空時間などの種目に適した紙飛行機をつくる	6) 46) 50) 52) 57)
話す	・発表 ①「私は～について発表します。」 ②いつ ③どこで ④何をした ⑤そのときの気持ち ⑥「質問や感想はありますか」 ⑦「これで発表を終わります」 ・感想 ①「声が大きくて聞きやすかったです」 ②「私も～と思いました」 ・質問 ①「誰とやりましたか」 ②「1番楽しかったことは何ですか」 ③「がんばったことは何ですか」 ④「心に残ったことは何ですか」 ・学校で何をしたかを、家に帰り母親に話すことができる 「ぼくは～を作りました」、「ぼくは～を食べました」、「ぼくは～をやりました・しました」 ・質問ゲーム - 応答行動 - 指導者が対象の前に写真を置き、「何をしていますか」、「どこですか」、「だれですか」、「いつですか」に対する応答行動をする - 質問行動 「昨日は何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」、「明日は何をしますか」、「どこで何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」 ・構音器官の運動：発生を伴う呼吸の調整、CSSB学習、ロ形模倣 - シャボン玉、ストローを吹くと泡が出るおもちゃを活用、三方巻鳥、びっくり袋などを活用 ・音声模倣の課題：可能な単音節と可能性のある単音節の音声模倣 - 支援者の口の形を見ながら、自分の口を鏡で見て動かす模倣課題 - ロ形模倣は、あ、い、う、え、お、べー、アー(3秒)、アーン(5秒) ・語文表出の課題：発音可能な「音」の組み合わせでの単語の表出 ・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	6) 7) 32) 56) 57)
読む	・音・訓読み練習プリント：語呂カードと対応させた書字練習プリント ・音・訓読み練習プリント：漢字パズルと対応させた書字練習プリント ・分ち書き法 - 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について読む方法。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、複雑な構文を簡略化したり、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。 ・DAISY教科書の活用 - 国語のDAISY教科書を家庭学習での音読の宿題用という目的で利用開始。 - その後通級指導において、ハイライト表示され読み上げられた文節を後追いで音読させた後、読み上げの音声で消しハイライト部分を音読させ、併せて内容把握をするという指導を行う ・テスト問題文の拡大と問題文へのふりがな、別室受験と時間延長 ・五十音表を「あ、あいうえお。あか、かきくけこ。あかさ、さしすせそ。…あかさたなはまやらわ、わいうえを」という読み方で、一日2回ずつ言うことを宿題に出す ・五十音表を読み、かたかなの書字を行う ・「ヲはフに横ぼう」「ヌは横ぼう書いてメ」というフレーズを作って練習。5回ずつ言う練習をして書字	3) 21)22) 23) 24) 26)

表 7-2 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
読む	・第1期・小学2年時 - 教科書、本は「読ませる」より「読み聞かせる」 「読む+意味理解」の支援、読み終わった後、内容について質問応答を実施 - 作文はまず自分の考えを言わせ、それを周囲の大人がそのまま書き起こす - 書いたものを読む、または一緒に読む - 拗促音（特殊音節）の指導、文字は視覚的に確認しながら、手を叩いて単語の拍をとる 「表記はするが音にはならない」点についても繰り返し練習 ・第2期・小学3~4年時（集団指導） - 音読指名の際にはあらかじめ充てる箇所を知らせておく - テストの際は問題文を読み上げる	34)
書く	・支援Ⅰ期 ①語呂カード ：漢字をへんやつくりなどの部分に分解し、その部分ごとに音声リハーサルを組み合わせたもの。 - カードには漢字に関連したイラストを乗せているまた、漢字の部分と語呂の部分の色分けし、視覚的にわかりやすくしている ②音・訓読み練習プリント ：語呂カードと対応させた書字練習プリント ・支援Ⅱ期 ①漢字パズル ：漢字パズルとは、漢字を部分に分解したパズルのこと、間違えそうなところも組み込んでいる ②音・訓読み練習プリント ：書字のマス目にリーダー線を入れている ・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 ・カタカナ五十音書字 - 五十音表を「あ、あいうえお。あか、かきくけこ。あかさ、さしすせそ。・・・・あかさたなはまやらわ、わいうえを」という読み、五十音書字 ・「フはフに横ぼう」「ヌは横ぼう書いてメ」というフレーズを作って練習。5回ずつ言う練習をして書字宿題として、「ヌ」「フ」のフレーズ練習、五十音書字プリント4枚をだす ・特殊音書字における支援。特殊音の表記を分解して口頭で答える課題 - 指導者が言った2~3語の文をひらがな、かたかな、漢字まじりで書き、それを全てかたかなに直して書かせる ・宿題として、「特殊音の表記をすばやく答える」「2~3語文をカタカナで書く」のどちらかを毎日する事 ・絵の下に文字を書いたり、絵の上に文字を重ねて書いたり、裏に文字だけを書いたりする ・短日記（いつ・どこで・だれが・どうした）を書かせる ・文字の学習、なぞりの学習、写真カードの使用	3) 21)22) 26) 34) 48) 54)
計算する	特になし	
推論する	・発表する際に ①「私は~について発表します。」 ②いつ ③どこで ④何をした ⑤そのときの気持ち ⑥「質問や感想はありますか」 ⑦「これで発表を終わります」 ・文章を読む際に 5W1H に分けて抽出する ・質問ゲーム - 応答行動 - 指導者が対象の前に写真を置き、「何をしていますか」、「どこですか」、「だれですか」、「いつですか」に対する応答行動をする - 質問行動 「昨日は何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」、「明日は何をしますか」、「どこで何をしましたか」、「どこでしましたか」、「だれとしましたか」、「いつしましたか」	6) 21)22) 32)

3. 指導・支援方法の教育効果に関する記載

教育効果の記載がされている事例が40件、記載されていない事例が17件であった。

記載されている事例のうち、教師の主観的評価による記載が4件¹⁾³⁾²⁸⁾⁵⁵⁾であり、標的行動を決め介入をし、観察の結果、行動変容が見られた事例が27件⁴⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾²⁰⁾²⁷⁾²⁹⁾³⁰⁾³¹⁾³²⁾³⁵⁾³⁷⁾³⁸⁾³⁹⁾⁴⁰⁾⁵⁴⁾⁵⁷⁾であった。その他、保護者からの聞き取り⁵⁾や、課題としていた水泳の達成、Special Needs Education Assessment Tool と 50M 走を併用している事例が4件⁴²⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾であった。

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」においてはスクールカウンセラーとの面接や、連絡帳を活用したコミュニケーション等、家庭との情報共有に関する指導・支援が多くみられた。また、「姿勢・運動・動作」に関しては、集団での運動プログラムが多くみられる中、個別での姿勢に関する指導・支援もみられた。

ASD の子どもをもつ親の不安感やストレスについての研究は、今まで数多く行われてきた(橋本, 1980; 渡部・岩永・鷺田, 2002; 湯沢・渡邊・松永, 2007)。渡邊・東條(2014)は、自閉症児の母親のストレスの特徴として、学齢到達後に最もストレスが高くなる特徴をもっているとしている。その原因として、ASD の子どもにとっては、小学校に入学すると学校の雰囲気やシステムに慣れないことが多くみられる(渡邊・東條, 2014)としており、教室の騒音や同級生の動きがストレスになることが多いことから、保護者の不安も強くなるのではないかと考えられる。そのような中で、学校やスクールカウンセラーと定期的に情報共有することは、ASD の傾向が見られる IN-Child とその保護者にとって、心理的な安定につながるの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

「社会生活機能」に関する指導・支援については、日常的な場面で、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みられた。また、変化の多い行事があるときには、事前に話し合いなどで見通しを持たせている事例が多くみられた。

スケジュールカードを使用した指導・支援については、TEACCH プログラムが普及している。TEACCH プログラムは、①物理的構造化、②スケジュールの構造化・視覚化、③コミュニケーションスキルの工夫、④社会生活に必要な具体的スキルの獲得、⑤保護者を療育者として、一貫した治療・教育・訓練を行うことを基本としており(木村・木村, 2002)、多くの自治体や教育現場で研修会を取り入れられている(寺尾・鈴木・大場, 1997; 畑中, 2000)ことから、今回の分析結果から見られるように構造化に関連した記述が多いと考えられる。

「コミュニケーション」に関する指導・支援については、要求言語・行動などコミュニケーションに関連する内容を標的行動とし、定着を図る事例が多くみられた。また、指導・支援方法の教育効果の部分で、このコミュニケーションに関する行動変容の変化の記録が多くされているのが特徴であった。

これは、応用行動分析という方法であり、ASD の治療法として広く用いられている(National Institute of Mental Health, 2004)。National Institute of Mental Health (2004)は、「子どもの興味に基づいてプランされ、見通しが持てるスケジュールを与え、子どもの注意を促し、行動を強化する」プログラムが効果的であるとし、教師やセラピストに加え、親も治療に参加し、行動変容・スキル学習の指導方法を身に付けてもらい、家庭でも行うことを勧めている。このことから、ASD の指導法は、指導・支援よりも、応用行動分析に基づく家庭も含めた行動のマネジメントが中心になっているのではないかと考えられる。

しかしながら、ASD に対する応用行動分析的な指導についてまとめられているレビュー論文は数本あるが、海外の論文を対象としたものが中心である。現時点で、日本では、個々に行われている ASD に対する応用行動分析的な指導について、何を課題として、どのように

支援し、行動の変化が起こったのかを包括的にまとめた論文は見当たらない。今後、日本において実施された応用行動分析的な指導についてまとめ、ASD 傾向のある IN-Child に対する行動マネジメントの観点を決めて、具体的な指導プログラムを開発する必要があると考えられる。

文献

- 1) Changwan HAN, Mamiko OTA & Haejin KWON(2016) Development of the IN-Child (Inclusive Needs Child) Record. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99.
- 2) 井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞(2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.
- 3) 司城紀代美(2012) 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかわりーヴィゴツキー障害学の視点からー. 特殊教育学研究, 50(2), 171-180.
- 4) Changwan HAN, Natsuki YANO, Aiko KOHARA, Haejin KWON, Mamiko OTA & Atsushi TANAKA(2017) The Verification of the Reliability and Construct Validity of the IN-Child Record: Analysis of Cross-sectional Data. *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) 橋本厚生(1980) 障害児を持つ家族のストレスに関する社会学的研究 肢体不自由児を持つ家族と精神薄弱児を持つ家族の比較を通して, 特殊教育学研究, 17(4), 22- 33.
- 7) 渡部奈緒・岩永竜一郎・鷲田孝保(2002) 発達障害幼児の母親の育児ストレスおよび疲労感運動発達障害児 と対人・知的障害児との比較, 小児保健研究. 61, 4, 553-560.
- 8) 湯沢純子・渡邊桂明・松永しのぶ(2007) 自閉症児を育てる母親の子育てに対する気持ちとソーシャル・サポートとの関係, 昭和女子大学心理研究所紀要, 10, 119-129.
- 9) 渡邊喜久枝・東條吉邦(2014) 自閉症スペクトラム障害児と母親の不安に対する支援, 茨城大学教育学部紀要 教育科学, 63, 139-156.
- 10) 木村隆・木村尚美(2002) 我が家の TEACCH に向けた取り組み. 情緒障害教育研究紀要, 21, 89-96.
- 11) 寺尾孝士・鈴木伸五・大場公孝(1997) TEACCH プログラムにおける現場職員のトレーニングについて. 情緒障害教育研究紀要, 16, 32-41.
- 12) National Institute of Mental Health(2004) Autism Spectrum Disorders (Pervasive developmental Disorder). Washington DC US. Government Printing Office. NIH Publication No.04-5511

〈分析対象文献〉

- 1) 関根一美(2012) 重度・重複障害のある生徒のコミュニケーション能力の向上に関する一考察 ―複数の支援者によるアセスメントとインリアル・アプローチの取組から―. 教育実践研究, 22, 285-290.
- 2) 中島範子・松山郁夫・坂元康成・網谷綾香・園田貴章(2012) 発達障害児の活動に運動処方を組み込む意義. 研究論文集―教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集―, 25(2).
- 3) 小畑雅子・干川隆(2012) 広汎性発達障害のある児童への漢字学習に及ぼす認知スタイルに合わせた指導の効果. 熊本大学教育学部紀要自然科学, 61, 7-13.
- 4) 船崎康広(2012) 自閉症児に対する、類推能力を活用した意味への気づきを助ける技法―指導過程についてのコミュニケーション分析―. 健康医療科学研究, 2, 53-64.
- 5) 藤澤憲(2012) 自閉症児の手指動作に及ぼす動作法の効果. 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要, 22, 167-176.
- 6) 井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・下平弥生・高橋晃・宮崎眞(2012) 自閉症児に対するコミュニケーションおよび会話指導の実践研究 1. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 273-288.
- 7) 6).と同様
- 8) 6).と同様
- 9) 6).と同様
- 10) 6).と同様
- 11) 司城紀代美(2012) 通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわりーヴィゴツキー障害学の視点から―. 特殊教育学研究, 50(2), 171-180.
- 12) 末永統・小笠原恵(2012) 発達障害児の行動問題と競合する適応行動に対する自己管理手続きの検討. 特殊教育学研究, 50(3), 269-278.
- 13) 斎藤絵美・高橋晃・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・稗貫有・宮崎眞(2013) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究 2. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 12, 253-264.
- 14) 13).と同様
- 15) 13).と同様
- 16) 太田歩・宮地弘一郎・北澤公造(2013) 知的障害児の“伝える姿”に基づく教師の支援の効果について. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究, 14, 1-12.
- 17) 内田芳夫・西村霞(2013) 自閉症スペクトラム児のコミュニケーション支援に関する事例研究. 南九州大学人間発達研究, 3, 3-7.
- 18) 小笠原恵・末永統(2013) 広汎性発達障害児が示す暴力・暴言・物壊しの低減を目指した自己記録を中心とした介入パッケージ. 特殊教育学研究, 51(2), 147-156.
- 19) 鈴木徹・平野幹雄・北洋輔・郷右近歩・野口和人・細川徹(2013) 高機能自閉症児における対人相互交渉の困難の要因に関する検討―心の理論課題を通過する事例の様相に着目して―. 特殊教育学研究, 51(2), 105-113.

- 20) 阪幸江・水野泰行・西山順滋・福永幹彦(2013) 多職種でかかわる食行動異常への対応ー広汎性発達障害女児にかかわる支援ー. 第 54 回日本心身医学会近畿地方会演題抄録, 56(8).
- 21) 富永由紀子・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ー大学におけるセッション指導からー. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36, 339-346.
- 22) 21)と同様
- 23) 井上芳郎・濱田滋子(2013) アクセシブルなデジタル教科書(マルチメディア版 DAISY) 製作と普及活動の報告. 日本デジタル教科書学会年次大会発表原稿集, 43-44.
- 24) 阿子島茂美・漆澤恭子・三枝隆(2013) 読み書き障害の支援方法. 教心第 55 回総会, 406.
- 25) 瀬底正栄(2013) 複数の他者との関係性に焦点を当てた発達支援の試み:特別支援学級への通級指導を通して. 琉球大学教育学部発達教育実践センター紀要, 4, 105-117.
- 26) 押田正子・川崎総大(2013) 通常小学校において理解と活用が望まれる発達性読み書き障害児への支援の在り方ー発達性 dyslexia 児に対する大学教育相談を通じてー. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 7, 27-32.
- 27) 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.
- 28) 渡邊喜久枝・東條吉邦(2014) 自閉症スペクトラム障害児と母親の不安に対する支援. 茨城大学教育学部紀要 教育科学, 63, 139-156.
- 29) 高橋晃・下平弥生・井上美由紀・松田幸恵・斎藤絵美・宮崎眞(2014) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究 3ー教育現場における行動問題に対する応用行動分析的アプローチ. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 13, 165-177.
- 30) 23).と同様
- 31) 23).と同様
- 32) 竹中歩美・宮崎眞(2014) 自閉症児者へのスクリプトフェイディング法による社会的スキルの指導ー疑問詞を用いた質問・応答行動の指導ー. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 13, 179-192.
- 33) 松田昭憲・川添綾花・安東末廣(2014) 重度自閉症者への ipod touch を活用したコミュニケーション支援. 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 30, 77-90.
- 34) 橋本創一・岡直樹・中島範子・磯貝順子(2014) 学習のつまずきと学校適応に関するアセスメント・支援方法ー学習支援と学校不適応へのサポートを考えるー. 教心第 56 回総会, 48.
- 35) 井上美由紀・松田幸恵・高橋晃・斎藤絵美・下平弥生・宮崎眞(2015) 自閉症児に対するコミュニケーション・会話指導などの実践研究 4ー教育現場における応用行動分析的アプローチ. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 489-502.
- 36) 小野寺昇・斎藤辰哉・村田めぐみ・和田拓真・玉里祐太郎・渡部憂ら(2015) 自閉症児・者を対象とした水中運動教室における参加率と課題達成率の関係. 生理科学的研究, その他, 718.

- 37) 岡村章司(2015) 特別支援学校における自閉症児に対する保護者支援 ―母親の主体性を促す支援方略の検討―. 特殊教育学研究, 53(1), 35-45.
- 38) 吉井勘人・仲野真央・長崎勤(2015) 自閉症児に対する会話の修復機能としての明確化要求の発達支援 ―明確化要求の表出タイプの出現順序、共同行為ルーティンの役割、明確化要求の表出と欲求意図理解との機能連関に焦点を当てて―. 特殊教育学研究, 53(1), 1-13.
- 39) 高橋甲介・荒木素子・西畑民希・吉田ゆり・石川衣紀(2016) 大学と連携した特別支援学校における知的障害を伴う自閉症スペクトラム児のコミュニケーション指導. 教育実践総合センター紀要, 15, 53-61.
- 40) 大野呂浩志・仲矢明孝(2016) 情緒の安定に課題のある自閉症児童に対する自立活動の指導の効果 ―個別指導計画と保護者の意識調査からの検討―. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6(別冊), 77-86.
- 41) 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.
- 42) 大田悌士・桑江彩乃・新崎哲史・喜屋武亨・金城昇(2016) 知的障害を有する生徒への動作法を用いた体育の授業実践. 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 285-307.
- 43) 42)に同様
- 44) 42)に同様
- 45) 42)に同様
- 46) 都築繁幸・兵藤義信・伊藤ゆかり・牧野忠和・牧野恒夫・水野清彦ら(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.
- 47) 46)に同様
- 48) 46)に同様
- 49) 46)に同様
- 50) 46)に同様
- 51) 46)に同様
- 52) 46)に同様
- 53) 46)に同様
- 54) 高橋甲介・松田果織・宮田こころ(2017) 自閉症スペクトラム障害児における排他律を用いた人名理解の指導効果に関する検討. 教育実践センター紀要, 16, 137-144.
- 55) 黒木美帆・高橋甲介(2017) 自閉症スペクトラム障害のある生徒に対する学校における日常生活の中でコミュニケーション表出支援. 教育実践総合センター紀要, 16, 303-309.
- 56) 寺川愛美・吉田ゆり(2017) 発語の少ない自閉スペクトラム症児へのコミュニケーション指導・支援. 教育実践総合センター紀要, 16, 256-265.
- 57) 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.

SHORT PAPER

視覚障害教育の現場で教員に必要とされる 専門性と教育研修に関する調査

Survey on Expertise and Education Training Required for Teachers Involved in Visually Impaired Education

田仲 未来¹⁾, 小田切 岳士²⁾, 森 浩平³⁾, 田中 敦士⁴⁾
Miku TANAKA Takeshi ODAGIRI Kohei MORI Atsushi TANAKA

- 1) 沖縄県立桜野特別支援学校
Special needs schools Sakurano
- 2) 株式会社 アドバンテッジ リスク マネジメント
Advantage Risk Management Co. Ltd.
- 3) 三重大学教育学部
Faculty of Education, Mie University
- 4) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

<Key-words>

視覚障害教育, 指導法, 心理・生理・病理, 研修ニーズ
visual impairment education teaching method psychology / physiology / pathology educational training needs

Mi7223umi@gmail.com (田仲 未来)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:54-66. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、視覚障害特別支援学校の教員が現場で必要とされる専門性について明らかにするために、教員が必要と認識している教育や研修内容について、自由記述内容からカテゴリ化して整理することを目的とした。盲学校赴任前に必要な知識・技能や、県内の大学（専門機関）に教育研修を求める内容等について、視覚障害特別支援学校の教員を対象にアンケート調査を行った。

その結果、教員が必要とされる専門性について、「指導方法・実践・補助教材・教具」や「心理・生理・病理」、「点字・歩行」や「情報機器」といったカテゴリーに分けられ、今後求められる教育研修の在り方について課題を整理した。

Received
2018 / 1 / 12

Revised
2018 / 1 / 26

Accepted
2018 / 2 / 2

Published
2018 / 2 / 28

I. 問題と目的

1. 特別支援学校教員に求められる専門性

わが国では、2006年の学校教育法の改正によって、従来の「特殊教育」から「特別支援教育」への転換がなされた。その背景には、医学的な進歩による障害の重度重複化や多様ななど、従来の特殊教育では対応できなくなったこと等がある。また、文部科学省は2007年4月に教育職員免許法の改正を行い、特別支援学校教員に求められる専門性について、次の3点を挙げた。

- ① 特別支援教育に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）
- ② 各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・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・理解及び実践指導力
- ③ 特別支援学校のセンター的機能を果たすための幅広い専門性

2. 視覚障害教育の専門性とは

我が国の視覚障害教育については、130年以上の歴史があり、様々な知見とノウハウを蓄積してきた。毎年開催されている全日本盲学校教育研究大会の報告においても、2014年度「バランスのとれた専門性の維持・継承」をスローガンとし、視覚障害教育における教科指導の専門性が重要視された。

全日本盲学校教育研究会が発刊している視覚障害教育第108、110、112、114号では「視覚障害教育の専門性の維持と継承について」を特集し、各校で取り組んでいる研修等の状況報告が行われている。その内容としては、視機能・眼疾患の理解、点字・パソコン点訳、点字指導、歩行指導、ロービジョン（弱視児指導）、触教材、音声ソフト、情報機器、食事指導、珠算指導、福祉制度等が実施されている（岡村, 2009; 大貫, 2011; 片桐, 2011; 沖本, 2012; 坂本, 2013）。

文部科学省の学習指導要領では、幼稚部において、手による探索操作の基礎指導、保護者への教育相談、小・中学部では視覚障害に配慮した各種教科等の指導、高等部では、普通科の教育の他、あん摩マッサージ指圧師、はり師、きゅう師、理学療法士等の国家資格の取得を目指した職業教育の指導について明記している。また、弱視特別支援学級・弱視通級指導教室については、拡大文字教材や視覚支援機器、照明の調整等一人ひとりの見え方に適した教材・教具や学習環境を工夫して指導を行うことを基本としている。この他にも早期教育の大切さ、保護者の心理的ケア、空間概念の指導学習、教材・教具の工夫、指導や環境作り、中途失明者に対しての点字指導や心理的ケア、センター的機能の役割、視覚障害者を支援していく上での関係機関との連携等の重要性が挙げられていた。

このように、視覚障害教育で求められていることは多岐にわたる。視覚障害教育を担う教員には、様々な専門性が必要とされる。しかし、視覚障害教育特別支援学校の教員に求められる専門性について、文部科学省は具体的かつ詳細に項目を整理して提示するには至っていない。また、今日の視覚障害教育現場において勤務する教員が、どのような知識を具体的に必要と認識しているか、どのような教育を必要と認識しているかについても、これまでに十分明らかにされているとは言えない。これらを明確化し、必要性の高いものから教育や研修を実施していくことが喫緊の課題である。

3. 本研究の目的

上記の課題を解決するため、本研究では、視覚障害特別支援学校の教員が現場で必要とされる専門性について明らかにするために、教員が必要と認識している教育や研修内容について、自由記述内容からカテゴリー化して整理することを目的とした。

II. 方法

1. 対象

平成××年度に沖縄県内の盲学校（沖縄県立沖縄盲学校）に勤務している全ての教員（臨任も含む）47名（養護教諭・栄養教諭・寄宿舎指導員・実習助手・事務現業を除く）を対象とした。

2. 手続き

平成××年9月1日～9月30日までの1ヶ月間調査期間を設けた。沖縄県立沖縄盲学校の9月1日の職員朝会において、校長の指導監督の下で調査の趣旨説明と質疑応答を行った。調査協力への同意が全教員から得られたため、無記名式でプライバシーの配慮をしたうえで調査票を47名へ配布した。学校内に設置された回収ボックスによって9月30日までに提出された調査票の回収を行った。後日、アンケートの分析結果を沖縄県立沖縄盲学校へフィードバックして詳細な結果説明を行った。

3. 調査内容

1) フェイスシート

回答者の基本属性として、年齢、性別、通算教職経験年数、特別支援（養護）学校での通算教職経験年数、特別支援学級または通級指導教室での通算教職経験年数について尋ねた。

2) 視覚障害教育についての盲学校教員の要望

実際に勤務している教員としての立場から、視覚障害教育の現場で教員に必要とされる専門性を明らかにするために、視覚障害教育に関する要望として、以下の3点について自由記述による回答を求めた。

i. 盲学校赴任前に必要な知識・技能

（質問文）「盲学校へ来る前に必要だと感じたこと、準備しなければいけないと思ったこと、知っておいた方が良かったと思ったことはなんですか。」

ii. 県内の大学(専門機関)に求める内容

（質問文）「盲教育の観点から県内の大学（専門機関）に対してどのようなことを求めますか。」

iii. 今後必要とする研修内容

（質問文）「今後どのような研修が必要だと感じますか。」

Ⅲ. 結果

1. フェイスシート

調査票を配布した 47 名のうち、回収されたのは 39 名で、回収率は 83.0%であった。性別の内訳は男性 20 名（42.6%）、女性 19 名（40.4%）であった。また、その他の基礎統計量について表 1 に示す。

表 1 基礎統計量

	平均	標準偏差	最小	最大	n
年齢	41.7	8.56	25.0	58.0	37
通算教職経験年数	182.6 ヶ月 (約 15 年 3 ヶ月)	106.4 (約 8 年 8 ヶ月)	17.0 (約 1 年 5 ヶ月)	378.0 (約 31 年 5 ヶ月)	39
特別支援（養護学校）での通算教職経験年数	150.1 ヶ月 (約 12 年 5 ヶ月)	104.2 (約 8 年 6 ヶ月)	4.00 (4 ヶ月)	377 (約 31 年 4 ヶ月)	39
特別支援（特殊）学級または通級指導教室での通算教職経験年数	1.64 ヶ月 (約 1.6 ヶ月)	6.84 (約 6.8 ヶ月)	0.00 (0 ヶ月)	36.0 (3 年)	39

2. 視覚障害教育についての盲学校教員の要望

1) 盲学校赴任前に必要な知識・技能

回答内容を基に、「点字・歩行」「指導方法・実践・補助教材」「心理・生理・病理」「支援・配慮方法」「情報機器」「その他」の 6 つのカテゴリーに分類した。各分類における回答内容を表 2 に示す。

盲学校へ来る前に必要だと感じたこと・準備しなければいけないと思ったことについては、「点字・歩行」に関する回答が最も多かった。次いで「心理・生理・病理」、「支援・配慮方法」、「指導方法・実践・補助教材」と続いた。またパソコンに関する基礎知識（「情報機器」）に関する回答や、視覚障害教育の歴史やスポーツ等（「その他」）の意見が挙げられた。

表 2 盲学校赴任前に必要な知識・技能 (n=34)

●点字・歩行

- 点字、歩行等多くあるが、実際子どもの実態が様々なので、これとは言えないが、基本的な視覚障害のことは知っていた方がいいのかな。
- 点字と歩行の基礎。
- 点字の読み書き。(同様の回答が 2 件)
- 点字を覚えておく(点字の勉強)。
- 事前に点字をある程度、勉強しなければと思った。
- 点字についての知識、どのように点字指導を行うのか。(同様の回答が 6 件)
- 点字の存在。
- 点字について。点字を指導するのが盲学校教員には求められるので点字については知っていた方がよいと思いました。
- 点字学習の現状。
- 点字で教えたり文章を作成するための文法もわからない。
- 点図の作成、読み上げやデジ図書などの素材の扱い、それらを扱うための初めて見る多様な PC ソフト、補助具の活用等。
- 点字を使えるようになること。使えないまでも読めるようになっていなければと思っていました。

●指導方法・実践・補助教材

- 子どもたちへの触らせ方を知っておく。
- 全盲の生徒への学習指導の方法。
- 盲教育の場での視覚障害者への接し方等。
- 視覚に配慮した環境作りや教材作りをどのように行うのか。
- 各教科の盲教育の実践事例。
- 視覚障害教育にとっての基礎基本＝「核になる体験」とか、「触れることの大切さ」。

●心理・生理・病理

- 弱視児の見え方への理解。
 - 弱視、斜視について知っておいたほうがよいと思いました。
 - 視覚障害の種類。
 - 障害の特性、実態。
 - 視覚障害児者の見え方いろいろ。
 - 視覚障害の特性(視力障害、視野障害、明暗順応などの特性。)②ロービジョンの特性。(読書、環境認知等の特性。)③視覚障害を伴う重複障害の特性。④視覚障害を伴う発達障害の特性。
 - 眼疾患。
 - 眼の疾患、それに伴う視覚障害の状態。
 - 全盲の方の心理。
 - 視覚障害をもつ人の気持ちが理解できるか等。
 - 「見えない」「見えにくい」ということの体験。
 - 視覚障害児の発達についての理解。
 - 心理学や特殊教育。視覚障害児への対応は特別なものがあるはずと思いました。また、身体のこと、認知のこと、重症心身症児の学び。
 - バーバリズム。
-

●支援・配慮方法

- ・ 視覚障害の症状、配慮、点字。
- ・ 眼の见えない子ども達に対する接し方。（考えられる関連する配慮全て。）
- ・ 視覚障害児への配慮。
- ・ 視覚障害児者の生活の上で必要な配慮。
- ・ PT,OT,ST,医師,看護師,エキスパートとの相談・連携。家庭や地域からも学びながら離島での重症重複児の支援について。
- ・ 弱視・全盲の生徒の実態と対応の仕方。

●情報機器

- ・ 視覚障害のパソコンの習得。
- ・ パソコンの技術。
- ・ パソコンの基本的な使い方。
- ・ 現在の視覚障害者支援に関する情報機器の状況。

●その他

- ・ 視覚障害者スポーツ（TT での学習が多いため。TT の力も必要になってくる。）
 - ・ 生徒の卒業後について。
 - ・ 盲学校卒業なので、盲学校の生徒だった頃の気持ちを忘れたくないと思った。
 - ・ 視覚障害教育の歴史。
-

2) 県内の大学(専門機関)に求める内容

回答内容を基に、「理論・実践」「専門的な教授の配置」「人材育成」「研修・研究」「連携」「心理」「その他」の 7 つのカテゴリーに分類した。各分類における回答内容を表 3 に示す。

視覚障害教育の観点から、県内の大学や専門機関に対しての要望として、「理論・実践」に関する回答が最も多かった。次いで「人材の育成」、「研修・研究」、「連携」と続いた。また、視覚障害を持つ人の理解（「心理」）や視覚障害者の実状の周知（「その他」）なども回答として挙げられた。

表 3 県内の大学（専門機関）に求める内容（n=31）

●理論・実践

- ・ 義務教育の必修化（手話・点字）。
 - ・ 点字の指導をしておく。
 - ・ 各教科の実践方法。
 - ・ 視覚障害児についての職業教育、進路指導に関する知識や技術。
 - ・ 触察教材の使い方や作り方。・触察の指導の方法。・歩行指導。
 - ・ 盲心理について理解を深めること。当事でなければ、当事者ならではの心理を知らなさすぎて、コミュニケーションに支障を期すことがとても多い。
 - ・ 視覚障害を想定した生活場面の実体験とその援助。（風景・状況の説明、道案内、活字の音訳、テーブルマナー等）。
 - ・ 基本的な点字の読み書きと歩行指導を授業内容に取り入れてほしい。
 - ・ 社会保障の知識等、子どもらの家庭を支えるために役に立つ知識と技術。
 - ・ 使命感。
 - ・ コモンセンス。
-

●専門的な教授の配置

- ・視覚障害についての専門知識を持っている実践経験豊富な先生を配属し、盲学校の専門性の維持継承についての課題と一緒に取り組んで欲しい。（学校現場は人事異動が頻繁で、盲教育の専門性を維持継承することが大きな課題。専門性のある先生が核となり、沖縄の盲教育を引っ張ってほしい。身近（県内の大学）に専門性をもった先生がいることで、アドバイスを得られやすく、日頃の授業実践などについても課題について取り組む方向が得られやすくなるのでは。身近にいるということで大きな安心感が得られる。具体的には、授業研究会の指導助言や、校内研修での講師を引き受けて下さるとありがたい。また、大学に専門性のある先生がいることで、学生との交流が活発化することが考えられる（盲学校にとっても、学生にとってもメリットがある取り組みが期待される）。
- ・専門的な教授などの常置（相談しやすくなる。）
- ・視覚障害児の教科教育について共同研究できる専門性（助言・提案）・県内・離島の視覚・聴覚障害児支援について考えをもち提案できること。

●人材の育成

- ・特別支援教育の充実。
- ・県内に1校しかない学校ということをもっと強く意識して、生徒に必要な学習、生活スキル、職業訓練を適切に指導できる人材の育成を求めたい。
- ・視覚障害のことについて学ぶためには、県外に行くことが多い中、県内でも基礎的なことを学ぶ機会があってもよいと思う。
- ・学生にも盲免許のとれる課程があれば現場に出てすぐ役立つと思う。

●研修・研究

- ・夏休みなどの長期休業等を利用して、盲教育の講義を出前という形でもいいので、やってもらいたい。
- ・専門的な研修設定。
- ・通信講座の開設、充実（働きながら学べるように）。
- ・マイノリティである視覚障害について、障害そのものの理解が深められる内容、盲学校で実施されている内容、視覚障害教育の理論と実践・文献研究、補助具の操作、社会で活躍する視覚障害者の講義、保護者や家族の話、医療機関・福祉機関・本土の視覚障害教育機関・リハビリ施設等の研修。
- ・点字や盲教育で使用する情報機器の研修があったらいい。沖縄県内の実状にあった研究も深めていってほしい。
- ・県内の大学の教員養成課程で、盲教育についての講義があれば、現職教職員も受講させてもらいたい。

●連携

- ・視覚障害者への支援の在り方について。
- ・普通学校に通う弱視の生徒へ盲教育の情報提供や環境設定について考える事ができる様に、普通学校の先生にも広めてほしい。
- ・医療、福祉、就労機関等について。
- ・盲教育の専門知識だけではなく、当事者との交流を含めた実践的な講習を多く開設してほしい。県内の視覚障害者支援機関の役割と課題を整理し、連携方法と支援体制づくりの具体的な提案をしてほしい。
- ・視覚障害の病因、医療との連携。

●心理

- ・弱視の理解。
 - ・視覚障害をもつ人の生活の理解。・視覚障害をもつお子さんの発達等（成長過程）。
 - ・点字使用者、点字使用状況への理解。（どんなに点訳ソフトがあっても、晴眼者と同様に罫線や表形式の様式文書への記入、文書作成を求められても、本人が自力では、ほぼ不可。
 - ・視覚障害児・者の心理。
-

●その他

- ・視覚障害の実状の周知。
 - ・視覚障害者の受け入れをしてほしい。
 - ・災害時に視覚障害者へ必要な対応のマニュアル化→自治体への周知。
 - ・点字教材や点字ブロックの充実。
 - ・視覚障害教育における適切な支援。
 - ・情報教育、ICT を活用した支援。
-

3) 今後必要とする研修内容

回答内容を基に、「点字・歩行」「重複障害」「指導方法・実践・補助教材・教具」「教科指導」「心理・生理・病理」「保護者・家族」「その他」7つのカテゴリーに分類した。各分類における回答内容を表4に示す。

今後必要だと感じている研修に関しては、「指導方法・実践・補助教材・教具」と回答した人が一番多かった。次いで、「点字・歩行」、「重複障害」、「心理・生理・病理」と続いた。また、単一障害に対する教科指導に関する回答（「教科指導」）や、保護者への対応に困難さを示す意見（「保護者・家族」）があったほか、他都道府県との連携や実践経験のある教員による講話等の意見（「その他」）が挙げられた。

表4 今後必要とする研修内容（n=34）
今後どのような研修が必要だと感じますか。

●点字・歩行

- ・新職員研修で行っている自立活動、歩行等の内容を深く学んだほうが良いと思う。
 - ・点字や歩行等の一般的な研修からさらに深めて学びたい。
 - ・校外での歩行（アイマスク・白杖を使って）。
 - ・現在必須。学齢児の重度重複化、少人数化に伴い、また短期間でめまぐるしく転勤させられる現在の人事異動状況から、現場教員の点字力が非常に弱体化している。わずかに在籍する点字使用生徒への対応に大きな不安を感じ、点字に関する研修。（テスト作成、教材作り）が必要。
 - ・歩行指導や点字指導等。
 - ・1回で終了する内容ではなく、点字についての継続的な研修。歩行についての継続的な研修。
-

●重複障害

- ・障害の重度・重複化に伴い、全盲の重複障害の生徒への学習支援の研修等。
 - ・盲重複障害児への指導。進路指導、職業開拓をどう行うか。これまで盲教育が積み上げてきた専門性を維持し、継承させていくための内容なら何でも研修したい。
 - ・盲学校は県内に1校だけだが、視覚障害を併せ有する重複障害児は他の特別支援学校にも複数名在籍している。視覚障害を有する重複の児童生徒への関わり方として、指導法の研修があれば多くの職員にとって有意義な研修になると考える。
 - ・盲重複の児童生徒に対する指導についての研究が必要。
 - ・実態把握の仕方（見えないことからくる遅れなのか、知的発達の遅れなのかの判断が難しい。）
-

●指導方法・実践・補助教材・教具

- ・授業実践、教材研究（作成）に関する研修。
- ・知識だけではなく実践的な研修。
- ・具体的な研修。お互いの授業を見て、意見交換するなど。
- ・パソコンを主に使って点訳作業をします。点字の読み書きだけでなく、普通にパソコンに打ちこんだデータを点字プリンターに入れて正確な点字に遂行して点字で打ち出すという作業が誰の手も借りずに1人でできるようになる研修が今必要。
- ・視覚障害の専門的な研修。（ICT 機器も含めて）
- ・教具、指導の実践報告。
- ・視覚障害児に向けての教材・教具。

●教科指導

- ・各教科、科目において実際に盲教育の場で長年、指導に携わり実績のある教員による講習。
- ・単一障害の生徒指導に対する教科指導（教科の本質を見極め、内容をどう取捨選択すればいいのか、それぞれの教科でどのように核となる体験をさせていけばいいのか難しい）。

●心理・生理・病理

- ・視機能のメカニズム。視覚障害の種類や細かい理解。
- ・視覚障害の人の見え方の理解。
- ・初期学習(触り方、物の理解)について。
- ・視覚認知について、その発達と配慮の在り方（視機能訓練士との連携のもとに）。
- ・中途障害への対応。
- ・視覚障害の特性（視力障害、視野障害、明暗順応などの特性）②ロービジョンの特性（読書、環境認知等の特性。）③視覚障害を伴う重複障害の特性。④視覚障害を伴う発達障害の特性。
- ・視覚障害のある方、子どもに実際に接することや、アイマスクで過ごしてみる（特に食事、トイレといった、生活における難しさを感じる体験等）。

●保護者・家族

- ・保護者への対応。
- ・家族支援の技術。特に経済を豊かにする方法。お金に困っている家庭が多い。

●その他

- ・晴眼者の中で1人（または少数）の視覚障害者が働く（または学ぶ）環境づくり、工夫について。
 - ・音声ガイド（視覚情報の保障）の方法、話し方（伝え方）の工夫。
 - ・生徒の障害認識に関する指導の在り方。
 - ・県外の盲学校の先端の情報を共有するような研修。
 - ・現在の校内研修が充実している。
 - ・実践経験を踏んだ先生による講話。もしくは研修。
 - ・法が整備されて ICT も普及し、これからどのような取り組みがなされていくのか。
 - ・全員で同じ日に同じ場所に集まるとの研修が難しいので、学校のポータルサイトを利用したり、DVD 教材で復習や自学できる様にしたい方がよい。
 - ・他都道府県との連携も必要。
-

IV. 考察

1. 盲学校赴任前に必要な知識・技術

盲学校へ来る前に必要だと感じたこと・準備しなければいけないと思ったことについては、点字・歩行に関する回答が最も多く、これらの基礎的な知識や指導方法を事前に知っておく方が良いという意見が挙げられた。特に点字に関する意見が多かったが、これは点字を学ぶことが、点字を 50 音等の文字として理解することだけではなく、物に触れることの大切さや、情報収集、理解の手順等を学ぶことに繋がると回答者が感じているためと推察される。つまり、視覚障害教育の現場で勤務する教員にとって、点字を学ぶことは、その他のあらゆる物事を学ぶ上でのきっかけとなるものであると考えられる。

また、心理・生理・病理の項目に関しても意見が多く挙げられた。幼児児童生徒一人ひとりによって視覚障害の程度・見え方は異なるため、視覚障害の特性に関しても基礎的な知識を習得することが重要であるが、今回の調査結果は、そのことが教員間において認識されていることの現れであると考えられる。また、視覚障害児は「見えないこと」によって大きなストレスを感じているため、教員はそのような子どもの心情を理解しつつ支援に臨まなければならない。今後はそのような知識を養う機会も視覚障害教育の現場に赴任される前に求められるであろう。

2. 県内の大学（専門機関）に求める内容

視覚障害教育の観点から、県内の大学や専門機関に対しての要望として、視覚障害児についての職業教育や、視覚障害を想定した生活場面の実体験とその援助の仕方など、理論・実践についての意見が多く挙げられた。また、専門的な教授の配置や人材の育成、長期休業を利用した研修や通信講座の開設、関係機関との連携方法と支援体制づくり等が挙げられた。このことから、既に視覚障害教育の現場で勤務しつつも、より専門性を高めていきたいと考えている教員が多いことが明らかになった。特に、本研究の調査対象となった盲学校の所在する県内には、盲学校は当該校 1 校しかいないため、他の盲学校との情報交換や共有が非常に難しいという実情も有り、スムーズな相談できず困惑していると推察される。様々な要因により、他校との連携の困難さを抱える盲学校は各地に存在すると想定されるが、そのような状況下ではより一層、県内の大学や専門機関に対して専門的な教授の配置や研修、講座が期待されると考えられる。

3. 今後必要とする研修内容

今後の研修に関しては、指導方法・実践・補助教材・教具、点字・歩行、重複障害などについての回答が多かった。これらの知識は少数回の研修で身に付けることは難しいと考えられるが、学ぶ必要性を感じていても、教員自身の業務量が多く、学ぶ機会を多く持つ余裕がなかったことも想定される。そのため、そのような教員の実情に合わせた研修の実施方法についても検討することが必要である。また、視覚障害教育に関する基

礎的な知識を習得するための研修は勿論のこと、お互いの授業を見て意見交換を行うなど、実践的・具体的な研修を求める意見も挙がっており、既存の枠組みにとらわれない研修内容や研修の在り方を模索していく必要がある。

V. 今後の課題

教師の幅広い幼児児童生徒への対応能力の向上のために、より高度で幅広い専門性を身につけるよう求められることになったが、視覚障害教育における専門性の実態は、全国的にも未だ把握されていない。教員自身が必要な専門性がなにかわからないがゆえに、子ども達に対してどう指導していいかが分からないという現状もある。

今回の調査結果は、教員の専門性を認知する上で一つの手掛かりになるのではないだろうか。年齢や経験を重ねていくことで、教師として身に付く専門性もある。しかし、より深い授業計画や学習評価、複数の児童生徒との関わり方、他者の授業実践方法や特別支援学校の現状など、外部研修や校内研修等によって深く身につけられる専門性もある。

具体的な内容を伴わない「幅広い専門性」という言葉が一人歩きしてしまえば、専門性は何かということが不明瞭になってしまう状況が生み出されかねない。教員の多忙化が叫ばれるなか、今後は学校全体においても無作為に研修を行うのではなく、本当に必要な内容は何かを考え、精選し実のある研修内容や計画を立てていくことが重要となるだろう。

今回挙げられた専門性を身につけた教員が、多くの視点から視覚障害教育や子ども達を捉えることで、個に応じた支援や授業展開ができ、子どもの能力を最大限に伸ばすことができるのではないかと考えられる。

また、個々の教員だけでなく、教員同士が情報共有を行う環境を作り、専門性を向上させていくことが必要であると考ええる。そうした専門性の育成と共有ができてこそ、特別支援学校がセンター的機能の役割を果たせる場所となるのではないだろうか。

今回の調査は一校を対象としたもので学校特異性もある(西原, 2014; 沖縄県立沖縄盲学校, 2014)ため、今後はより広い対象に調査を実施することで、より普遍的に視覚障害教育の現場で必要とされる知識・技能・専門性を明らかにし、それらを向上につなげていく手立てが示されることが期待される。

さらには、専門性の蓄積と向上を妨げる人事システムの問題(大内, 2006)、高まらない免許状保有率の問題(文部科学省, 2008; 2010; 2011; 2012; 2013; 玉村・越野・郷間ら, 2008)、重度重複化の問題(香川・猪平・大内, 2000; 久松, 2012; 松田, 2012; 九州地区盲学校長会, 2014)なども山積しており、稿を改めて検討する予定である。

付記

アンケート調査にご協力いただきました沖縄県立沖縄盲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、沖縄県立沖縄盲学校の校長および先生方に研究の趣旨と内容および結果の公表について説明を行い、同意を得たうえで実施した。また、公開すべき利益相反事項はない。

文献

- 1) 久松寅幸(2012) 視覚障害教育の歴史・現状・課題—職業教育・進路保障と地域支援の充実を願って. 岡山ライトハウス.
- 2) 香川邦生・猪平眞理・大内進・牟田口辰己(2000) 視覚障害教育に携わる方のために. 慶應義塾大学出版会.
- 3) 片桐充至(2011) 視覚障害教育の専門性の維持と継承について—たかが点字されど点字—. 全日本盲学校教育研究会視覚障害教育, 110, 37-44.
- 4) 九州地区盲学校長会(2014) 専門性豊かな盲学校であり続けるために. 平成 26 年度九州地区盲学校教育研究会沖縄大会要項.
- 5) 松田次生(2012) 特別支援教育体制における視覚特別支援学校（盲学校）の現状と展望に関する一考察. 西九州大学健康福祉学部紀要, 43, 57-65.
- 6) 文部科学省（2013）平成 25 年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭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/2014/06/25/1349052_01.pdf (2018/1/15 閲覧)
- 7) 文部科学省（2012）特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1 配布資料 5 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325892.htm (2018/1/15 閲覧)
- 8) 文部科学省（2011）特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第 14 回）配布資料—資料 4-5：久松委員提出資料.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1314098.htm (2018/1/15 閲覧)
- 9) 文部科学省（2010）特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第 8 回）配布資料—資料 4-2:すべての視覚障害児の学びを支える視覚障害教育の在り方に関する提言.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1299900.htm (2014/11/16 閲覧)
- 10) 文部科学省(2008) 特別支援教育について（1）視覚障害教育.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/001.htm (2018/1/15 閲覧)
- 11) 文部科学省(2008) 文部科学省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 (2018/1/16 閲覧)

- 12) 西原千男(2014) 平成 26 年度視覚障害教育テキスト配布資料.
- 13) 沖本誠司(2012) これだけは継承したい視覚障害教育のエッセンスー弱視レンズの使用に関する専門性ー. 全日本盲学校教育研究会視覚障害教育, 112, 72-77.
- 14) 岡村むつみ(2009) 視覚障害教育の専門性の維持と継承についてー都立久我山盲学校の実例ー. 全日本盲学校教育研究会視覚障害教育, 108, 24-27.
- 15) 沖縄県立沖縄盲学校(2014) 平成 25 - 26 年度沖縄県教育委員会研究指定(教育課程) 研修成果最終報告書「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育支援の在り方」ー視覚障害教育における専門性の維持・継承・発展を目指した授業実践を通してー.
- 16) 大内進・金子健・田中良広・千田耕基(2006) 盲学校の人事異動に関する実態調査ー盲学校在籍年数に焦点をあててー. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 33,49-58.
- 17) 坂本由起子(2013) 視覚障害教育の専門性の維持と継承についてー視覚障害乳幼児への支援と幼稚部の 3 年目の取り組みー. 全日本盲学校教育研究会視覚障害教育, 114, 15-18.
- 18) 玉村公二彦・越野和之・郷間英世・岩坂英巳・小山ありさ(2008) 特別支援教育における現職教員の免許取得及び研修に関するニーズの検討ー特別支援教育と現職教員研修に関するニーズ調査を中心にー. 教育実践総合センター研究紀要, 17, 251-256.

SHORT PAPER

教員養成課程における知的障害の心理・生理
・病理に関する教育課程の分析
—知的障害の医学的診断基準の変化に基づく考察—

Analysis of Curriculum on Psychology, Physiology and
Pathology of Intellectual Disorder in University Teacher
Training Course: Consideration based on Change of Medical
Diagnostic Criteria for Intellectual Disorder

矢野 夏樹¹⁾²⁾, 金 彦志^{3)*}
Natsuki YANO 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) 宮城学院女子大学 学生相談・特別支援センター
Disability Services Center, Miyagi Gakuin Women's University

<Key-words>

知的障害, 心理・生理・病理, 教員養成, 特別支援教育, DSM-5
Intellectual disorder Psychology / Physiology / Pathology Teacher education Special needs education

*責任著者: eonji0519@mgu.ac.jp (金 彦志)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:67-73. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、教員養成課程における知的障害の心理・生理・病理に関する講義のシラバスを知的障害の診断基準の変化に基づいて分析することによって、今後の課題を導出することを目的とした。全国の国公立大学と私立大学の内、教員養成課程を有する大学の知的障害の心理・生理・病理に関する講義を解説する大学を抽出し、その講義の達成目標および授業計画を分析した。結果として、国公立 23 校、私立大学 23 校の計 46 校において、知的障害の適応機能に関する内容をシラバスに明記していることが明らかになった。また、記載されている内容を見ると、言語とコミュニケーションに関する内容が多くを占めており、実用的な適応機能に関してはほとんどの大学において記載されていなかった。今後、知的障害児者の実用的な適応機能に関連して、自立活動の内容を知的障害の心理・生理・病理の講義に盛り込み、シラバスに明記することが必要となるだろう。

Received
2018 / 1 / 18

Revised
2018 / 1 / 23

Accepted
2018 / 1 / 31

Published
2018 / 2 / 28

I. 問題と目的

日本における知的障害児者の教育は特別支援学校を中心に行われている。特別支援学校の教員には通常学校に勤める教員に求められる教育の専門性に加え、障害に関する専門的な知識が必要とされるため、特別支援学校教諭免許の取得が義務付けられている。しかし、現在では取得に猶予が与えられ、特別支援学校に勤める教員の内、特別支援学校教諭免許を有している教員の割合は 75.8%となっている（文部科学省, 2017）。特別支援学校教諭免許の 1 種免許は 4 年生大学の教員養成特別支援教育専攻を卒業することで与えられるが、文部科学省

（2017）の調査における免許状の保有状況には、短期大学や教員採用後の研修受講によって取得できる 2 種免許状も含まれており、7 割近い教員が様に高い専門性を有しているとは言えない状況がある。知的障害児者への教育に関しても特別支援学校教諭免許状が必要とされており、知的障害の心理・生理・病理と教育課程に関する講義を受講し単位を取得する必要がある。

知的障害に関しては、2013 年に発行された Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Five edition (DSM-5) (American Psychiatric Association: APA, 2013) において医学的な診断基準が改訂され、従来の知能検査の IQ 測定による操作的な診断基準ではなく、測定値に医師の臨床所見を加えて診断するものであることでより厳密な表記となった(田巻・堀田・加藤, 2013; 宮川, 2014)。DSM-5 で示されている適応機能は、概念的適応（言語、読み書き、計算推論能力、知識、記憶）と社会的適応（共感性、社会的判断、コミュニケーションスキル、ルールの順守、人間関係の形成と維持）、実生活適応（身辺自立、職業的責任感、金銭管理、余暇、タスク管理）の 3 領域で定義されている。

知的障害の診断基準の改訂によって教員養成課程において習得すべき内容も変更を求められることになるだろう。太田・沼館・金ら（2017）は、知的障害を含む、特別支援教育の専門家養成プログラムを教育成果と心身相関の観点から分析した。しかし、太田・沼館・金ら

（2017）の調査では知的障害の適応機能に関する観点は含まれておらず、知的障害の診断基準が変更されて以降、日本の教員養成課程における知的障害の心理・生理・病理に関する講義の内容を適応機能の観点から調査・分析した研究はこれまで行われていない。今後、特別支援教育に関わる教員の専門性を向上させていく観点においても、知的障害の最新の情報に基づいてカリキュラムの方向性を決めていく必要がある。

そこで本研究では、日本の大学における知的障害の心理・生理・病理の講義内容の分析を通して、カリキュラム開発の方向性を考察することを目的とする。

II. 方法

本研究では太田・沼館・金ら（2017）が行った調査データから知的障害の心理・生理・病理に関する情報を抜粋し、適応機能の観点から今後の方向性を考察する。太田・沼館・金ら

（2017）は平成 28 年度前期・後期において、全国の大学（国公立 43 校、私立 52 校）から特別支援教育の専門家養成課程で行われている知的障害に関する心理・生理・病理の講義のシラバスを抽出した。また、シラバスに記載された内容を①授業名②達成目標③授業方法④授業計画（心理・生理・病理に関する授業数／全授業数）⑤評価方法に分けて分析した。

知的障害の適応機能に関しては、DSM-5 に示された適応機能の 3 領域である概念的適応、社会的適応、実用的適応の観点からシラバスの②達成目標および④授業計画に示された内容を分析する。

Ⅲ. 結果

知的障害の心理・生理・病理に関する講義を開講している大学は 87 校（国公立 40 校、私立 47 校）であった（表 1）。

表 1 抽出された大学と講義名一覧

区分	大学名	講義名
国公立	北海道大学	知的障害心理学
	北海道教育大学	知的障害の心理・生理・病理
		知的障害心理学
	宮城教育大学	知的障害者の心理・生理・病理
	山形大学	知的障害児の発達
		知的障害児の心理生理
		知的障害児の病理
		知的障害児の神経心理
	福島大学	知的障害の心理・生理・病理
	筑波大学	知的障害心理学
	宇都宮大学	知的障害児心理・生理・病理
	埼玉大学	障害児の心理生理学
	千葉大学	知的障害心理学
	横浜国立大学	知的障害児の心理
	新潟大学	知的障害心理学
	金沢大学	知的障害の心理・生理・病理
	京都教育大学	知的障害概論
	鳥取大学	知的障害児等の心理
		知的障害児心理・生理・病理研究
	岡山大学	知的障害者心理学概論（1）
		知的障害者心理学概論（2）
		知的障害者生理・病理概論（1）
	広島大学	知的障害心理・生理・病理概論
	山口県立大学	障害児の心理Ⅰ（知的障害）
		障害児の生理・病理Ⅰ（知的障害）
	鳴門教育大学	知的障害児の心理
	佐賀大学	知的障害児心理学
		知的障害者の生理・病理
	大分大学	知的障害児の心理・生理・病理
	宮崎大学	知的障害者の生理・病理
	鹿児島大学	知的障害児の心理と発達
	琉球大学	知的障害者の心理
私立	札幌大学	知的障害児の心理・生理・病理
	文教大学	病弱児・知的障害児の生理と病理
	植草学園大学	知的障害の子どもの心理・生理・病理
	東京家政大学	知的障害児の心理・生理・病理
	岐阜成徳大学	知的障害児の心理
	東海学院大学	知的障害児の心理・生理・病理
	常葉大学	知的障害児の心理【心理】
	浜松学院大学	知的障害児の心理・生理・病理

中部大学	知的障害児の生理・病理
日本福祉大学	知的障害児の心理
皇學館大学	知的障害児の心理・生理・病理
大谷大学	知的障害児の心理・生理・病理
花園大学	知的障害者の心理 I
関西福祉科学大学	知的障害者の心理
大阪体育大学	知的障害者の心理・生理・病理
桜花女子大学	知的障害者の心理・生理・病理
関西国際大学	知的障害者の心理・生理・病理
	知的障害者の心理
武庫川女子大学	知的障害者の心理・生理・病理
畿央大学	知的障害者の心理
川崎医療福祉大学	知的障害者の心理・生理・病理
	知的障害者の生理・病理
ノートルダム清心女子大学	知的障害児の心理・生理・病理
中村学園大学	知的障害者の心理・生理・病理
鹿児島国際大学	知的障害児の心理 II
	知的障害児の生理と病理

シラバスを分析した結果、知的障害の適応機能に関する内容が達成目標および授業計画に明記されている大学は国公立 23 校、私立 23 校の計 46 校であった。適応機能の観点が明記されている大学の内訳は表 2 に示す。

適応機能の中では概念的適応についての記載が最も多く、特に言語に関する記載が多かった。次いで社会的適応のコミュニケーションスキルに関する記載が多く見られた。実用的適応に関する記載は最も少なく、国公立大学にしか記載がなかった。

表 2 適応機能に関して記載した大学の内訳

		国公立	私立	計
適 応 機 能	概 言語	18	11	29
	念 読み書き	4	0	4
	的 計算推論	3	1	4
	適 知識	0	0	0
	応 記憶	14	5	19
	社 共感性	0	2	2
	会 社会的判断	3	6	9
	的 コミュニケーションスキル	7	10	17
	適 ルールの順守	0	2	2
	応 人間関係の形成・維持	4	3	7
	実 身辺自立	2	0	2
	用 職業的責任感	2	0	2
	的 金銭管理	2	0	2
	適 余暇	0	0	0
	応 タスク管理	2	0	2

IV. 考察

日本の教員養成課程における知的障害の心理・生理・病理に関する講義のシラバスを抽出し、知的障害の適応機能に焦点を当てて分析した。その結果として知的障害の適応機能の内、概念的適応に類する言語と記憶、社会的適応に類するコミュニケーションスキルに関する記載が多く見られた。知的障害の代表的な症状として言語機能の遅れがあることから言語やコミュニケーションスキルに関する内容が多くの講義で取り扱われていると考えられる。一方で概念的適応に類する知識に関する内容についてはどの大学のシラバスにも記載が見られなかった。知的障害児者の知識の獲得や定着に関しては学習や概念形成の基礎となることから知的障害の教育を考える上では非常に重要であり、シラバスに明記し取り組んでいく必要があると考えられる。また、読み書き、計算推論能力に関する記載もわずかではあるが見られた。知的障害児者への教育を考えた際に学習に関する内容は必要不可欠であるため、学習の基盤となる知識の獲得や定着、学習の実行機能である読み書き、計算推論能力に関する内容を総合的に取り扱う必要があると考えられる。

知的障害の適応機能の内、実用的適応に関する記載のあった大学は2校にとどまり、その内容も「就職」「キャリア」といった知的障害児者の学校卒業後に関するものであった。知的障害児者に対するキャリア教育に関しても、山内（2015）がその重要性を述べている。山内（2015）は知的障害児者のキャリア教育ではルールの順守と人間関係、生産性の向上の観点が必要であると、教員の専門性を向上させることを提唱した。知的障害児者が自立し、社会参加するためには、社会的・実用的適応機能の向上が必要不可欠であり、特に実用的適応に関してはキャリア教育の観点で教育を行うことが求められるだろう。

また、社会的適応に関してもコミュニケーションスキル以外に関しても記載のある大学は少なかった。矢野・太田・船越ら（2017）は知的障害児に対する特別支援教育において、ソーシャルスキルに関する教育が教師の教職経験に依存して行われている現状を明らかにした。本来は教員養成課程において社会的適応機能に関する理解と教育的対応を学び、特別支援学校の教員が一様にその教育を行えるようにする必要があるだろう。

知的障害の適応機能の内、社会的適応と実用的適応に関する内容は特別支援学校における自立活動において取り扱われている。自立活動は個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導のことであり、障害のある幼児児童生徒の教育において教育課程上重要な位置を占めている（文部科学省, 2011）。そのため、教員の知的障害教育に関する専門性を向上させるためには教員養成課程において、知的障害に関する基礎知識とともに、自立活動の内容を取り扱う必要がある。今回の調査では知的障害の教育課程に関する講義は調査対象になっていないが、心理・生理・病理の講義と同様に免許法上の必須科目となっており、自立活動に関してはそちらで取り扱われていることも考えられる。しかし、医学的な観点のみならず、心理・社会的な観点から知的障害の教育的対応を学ぶという心理・生理・病理の講義の目的からも、知的障害児者に対する教育的対応の代表である自立活動についての内容に関しても講義内で扱い、シラバスにも明記する必要があるだろう。

特別支援教育においては対象となる幼児児童生徒が障害を有することから、子どもの心理・生理・病理的側面を理解した上での教育的対応が求められている（太田・沼館・金ら, 2017）。教員養成課程における知的障害の心理・生理・病理の講義では、子どもの心理・生理・病理を、医学的な観点（病気の理解や治療上の注意点）と心理・社会的な観点（病気や治療によ

る心理的問題や、それによって 生じる社会的問題) から理解することが必要である (Kohara, Goto, Kwon et al., 2015)。そのため、知的障害の心理・生理・病理に関する講義において、自立活動を中心とした教育的対応についても含める必要がある。

知的障害の適応機能に関する内容は、記載されている大学が少なく、その中でも、言語やコミュニケーションスキルに関する内容に偏っている傾向が見られた。特別支援学校の教員として知的障害のある幼児児童生徒に関わる際、言語的手段を中心としたコミュニケーションの取り方について学んでおくことは教育活動の基盤となることからこういった偏りが出ているものと考えられる。しかし、心理・生理・病理の講義に求められている内容としては教育的対応までを含める必要があるため、知的障害児者の学習や社会的・実用的適応に関する内容も含めた講義を行わなければならない。今後、特別支援学校の教員の専門性を向上させていくためにも、知的障害に対する基礎的な理解とともに教育的対応に関する具体的な内容を心理・生理・病理の講義に含めていくことが求められるだろう。

本研究が調査対象にしたのは公開されているシラバスの記載内容であり、実際の講義内で扱われている内容までは把握できていない。今後の研究課題として、知的障害の心理・生理・病理の講義を担当する大学教員への聞き取り調査を行うことで、講義で実際に扱われている内容を確認し、シラバスに記載する必要のある内容を明確にする必要があるだろう。

文献

- 1) 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諭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 年 12 月 30 日)
- 2) American Psychiatric Association 編 日本精神神経学会 日本語版用語 監修 高橋三郎・大野裕 監訳 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村將・村井俊哉 訳 (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院, 東京.
- 3) 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, 153-159.
- 4) 宮川充司 (2014) アメリカ精神医学会の改訂診断基準 DSM-5: 神経発達障害と知的障害, 自閉症スペクトラム障害, 杉山女学院大学教育学部紀要, 7, 65-78.
- 5) Mamiko OTA, Chisato NUMADATE, Eonji KIM & Changwan HAN (2017) Basic Study for Development of Assessment INDEX about Curriculum of Psychology, Physiology and Pathology for Person with Disabilities: Focusing on Undergraduate Programs of Special Needs Education in Japan. *Total Rehabilitation Research*, 4, 34-46.
- 6) 山内國嗣 (2015) 知的障害教育におけるキャリア教育の視点と今日的課題—大阪府の知的障害後期中等教育を中心に—. 大阪総合保育大学紀要, 9, 263-288.
- 7) 矢野夏樹・太田麻美子・船越裕輝・金彦志 (2017) 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. *Journal of Inclusive Education*, 3, 18-24.

- 8) 文部科学省（2011） 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）. 海文堂出版.
- 9) Aiko KOHARA, Haejin KWON, Ayaka GOTO & Katsunao NAGAHAMA (2015) Longitudinal Verification of the Relationship between Psychological, Physiological and Pathological Changes and the Outcome of Classes. *Asian Journal of Human Services*, 9, 107-117.

ACTIVITY REPORT

キャリア教育に関する肢体不自由特別支援 学校教員の意識調査 —子どもの「夢や願い」と授業実践との関連—

Survey on Teachers' Consciousness in Providing "Career Education" in Special Needs School for Physically Handicapped Children: The Relation with Children's Dream and Wish and Class Practice

越智 文香¹⁾, 越智 彩帆¹⁾, 檜木 暢子²⁾, 荻田 知則³⁾, 加藤 公史⁴⁾
Ayaka OCHI Ayaho OCHI Nagako KASHIKI Tomonori KARITA Koji KATO

- 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) 愛媛大学教育学部特別支援教育講座
Faculty of Education, Special Need Education Course, EHIME UNIVERSITY
- 4) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校
Special Support School, Faculty of Education, EHIME UNIVERSITY

<Key-words>

キャリア教育, 肢体不自由児, 教員の意識
Career Education physically handicapped children Teachers' Consciousness

opico128@gmail.com (越智 文香)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:74-86. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

Received
2018 / 1 / 19

Revised
2018 / 2 / 2

Accepted
2018 / 2 / 16

Published
2018 / 2 / 28

肢体不自由児本人の願いを活かしたキャリア教育を進めていくために、肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育に対する教員の意識と課題を明らかにし、本人の願いを組み込んだ授業づくりのあり方を検討することを目的とした。肢体不自由特別支援学校教員を対象にキャリア教育に関するアンケートを実施し、キャリア教育の考え方、担当する児童生徒について、学部間比較と教育課程間比較を行った。学部が上がるほど、「将来の生活」について考えていること、夢や願いにおいて、「将来への思い」が高まっていることが読み取れた。自立活動を主とする教育課程においては、キャリア教育の視点を活かした授業づくりに対し、様々なイメージを持っている一方で、「将来につながる授業」のイメージが、他の教育課程に比べて低いことが示された。重度重複障害の子どもたちのキャリア教育においても児童生徒のライフキャリアを踏まえたキャリア教育を検討していく必要がある。また、本人の夢や願いを表出する力を高める指導を追究し、教育活動に取り入れていく必要があると考える。

I. 問題と目的

文部科学省中央教育審議会（以下、中教審とする）答申（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義した。この定義が提示された背景には、キャリア教育について一人一人の教員の受け止め方や実践の内容・水準にばらつきがあったことが一つ挙げられる。本定義では、職業的自立のみをめざしたものではなく、より広義の自立をめざしたものであること、幼児期における諸活動及び初等教育段階からの教育課程全体を通して取り組むべきものであること、「4 領域 8 能力」や「基礎的・汎用的能力」等の育成そのものを意味するのではないことが重視された。

脇田・藤井・河合ら（2015）は、特別支援学校におけるキャリア教育について、特別支援学校教員を対象とした質問紙調査を行い、キャリア教育についての意識の現状と課題に言及している。キャリア教育を推進する必要性を感じている学校が大半である一方、「定義の共通理解」「具体的実践イメージ」については不十分であることが明らかになった。障害種別にみると、キャリア教育の推進の必要性に関して、肢体不自由単一設置校のみが「とても必要性を感じる」「どちらかというとも必要性を感じる」の合計が 8 割に満たなかった。また、特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況においても「積極的に推進している」「推進している」「一部取り組みを進めている」の合計が 7 割に満たなかったのは肢体不自由単一設置校のみであった。この結果より、肢体不自由校のキャリア教育の認識が他の障害種別に比べて低いことが指摘されている。

中教審（2011）では、キャリア教育の意義と効果の一つとして、「キャリア教育を実践し、学校生活と社会生活や職業生活を結び、関連づけ、将来の夢と希望と学業を結びつけることにより、生徒・学生等の学習意欲を喚起することの大切さが確認できる。このような取組を通じて、学校生活が抱えている様々な課題への対処に活路を開くことにもつながるものと考えられる。」と示している。また、渡部（2012）は、「本人の願いや夢や希望を年間指導計画に位置付けて指導を行うことは、本人が意欲的に学習に取り組むきっかけになることはもちろん、その願いを社会的に意味づけすることによって、他の活動への広がりにつなげていくことが可能となるなど、重要な意味をもっている。」と述べている。夢や願いはキャリア形成に重要だとされつつも、柴田・菊地（2010）によると、授業のねらいとして設定しにくい項目として、「夢や希望」が最も多いとの結果もある。大崎（2011）は特別支援学校 5 校の個別的教育支援計画を収集、その「願い」の欄に着目し「本人の願い」の欄の有無と記述内容について調査した。その結果、本人の「願い」欄がない、「願い」が具体的ではない、または本人のものになっていないなどの点が明らかになった。また、大崎（2012）によると、重度・重複障害のある児童生徒の人生を考えると、何らかの「あきらめ」によって、本人の願いが叶えられなかったり、様々な思いを捨てざるを得なかったりすることもあるようだ。「願い」の把握や「願い」を踏まえた実践を探究することが求められるが、その取り組みや解決のための知見が限られているという現状がある。

本研究では、肢体不自由児本人の願いを活かしたキャリア教育を進めていくために、肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育に対する教員の意識を明らかにし、キャリア教育の授業づくりにおける課題を提示することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 対象

肢体不自由児を対象とする A 特別支援学校及び B 特別支援学校に在籍する教員 183 名を対象とした。

2. 実施期間

20XX 年 11 月下旬に配布し、12 月上旬に回収した。

3. 実施・回収方法

A 校は返信用封筒を同封したアンケートを郵送にて配布し、郵送で回収、B 校は手渡しにて配布、回収した。

4. 回収数・率

A 校は 44 件配布し 41 件の回答、B 校は 139 件配布し 68 件の回答があった。回収率は、A 校 93%、B 校 49%であった。合計回収率は 60%で、欠損値を除く有効回答が 82 件であった。なお、回答者のプロフィールの重複回答があったため、学部比較（小学部低学年、小学部高学年、中学部、高等部）においては 79 人、教育課程別比較〔小学校・中学校・高等学校の各教育課程に準ずる教育課程（以下、準ずると示す）5 名、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程を代替する教育課程（以下、知的代替と示す）24 名、自立活動を主として指導する教育課程（以下、自活主と示す）〕においては 69 人で結果を処理した。なお、本来は自由記述部分も同様の処理をする必要があるが、貴重な意見が多かったため、自由記述については、プロフィールが明らかな回答を有効回答とした。自由記述部分の回答数は 106 件であった。

5. 調査内容

質問項目Ⅰは回答者プロフィールで、①性別、② 教員経験年数、③ 職種、④担当する児童の教育課程、⑤担当の学部と担当学年とした。回答方法は選択式もしくは記述式とした。

質問項目Ⅱはキャリア教育の考え方について質問し、①学部・学年によるキャリア教育の意識、②キャリア発達にかかわる能力の重視度、③キャリア教育の視点を生かした授業づくりのイメージとした。①は選択式及び記述式、②は特別支援教育総合研究所が作成し、各地で用いられている「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」を元に作成し、「キャリア発達に関わる能力」とし、表 1 に示した。各能力の重視度を、1 を「全くそう思わない」、7 を「とてもそう思う」の 7 件法で尋ねた。また、③は記述式とした。

質問項目Ⅲは担当している児童生徒について、①児童生徒が好きだと思われるものやこと、人、②児童生徒の夢や願い、③夢や願いや好きなことを活かした授業の実践例とした。①は選択式、②及び③は記述式で回答を求めた。

表 1 キャリア発達にかかわる能力

能力	育てたい力
人間関係形成	A 人とかかわり／自己理解・他者理解
	B 集団参加／協力・協同
	C 意思表示
	D 挨拶、清潔、身だしなみ／場に応じた言動
情報活用	E 様々な情報への関心／情報収集と活用
	F 社会資源の活用とマナー／法や制度の理解
	G 金銭の扱い／金銭の使い方と管理／消費生活の理解
	H はたらくよろこび／役割の理解と働くことの意義
将来設計	I 習慣形成
	J 夢や希望
	K やりがい／生きがい・やりがい
	L 進路計画
意思決定	M 目標設定
	N 自己選択／自己選択（決定・責任）
	O 振り返り／肯定的な自己理解
	P 自己調整

6. 分析方法

質問紙への回答に欠損が見られる回答を除いた、計 82 部を分析の対象とした。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、命名した。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命名した。質問項目Ⅱ②キャリア発達にかかわる能力 16 項目の重視度についての 7 件法を用いた質問については、統計解析ソフトウェア R ver.3.3.2 を用いて、分析を行った。キャリア発達にかかわる能力の各項目同士の傾向を知るために、相関分析を行った。相関がみられた場合に知的障害児を対象に作成されたキャリアプランニング・マトリックス（試案）における能力が肢体不自由児のキャリア発達においても重要視されているのかどうか、因子分析を行い検討することとした。

7. 倫理的配慮

学校長に分析時に匿名化し個人は特定されないことなどを書面と口頭で説明し同意を得た。アンケート回答者には紙面で説明した。また、文章記載時にも匿名性を重視し個人が特定されないようにした。

Ⅲ. 結果

1. アンケート対象のプロフィールについて

学部別と教育課程別の対象教員の合計数の内訳は、表 2、表 3 のとおりである。

表 2 学部別の人数

学部	人数
小学部低学年	20 名
小学部高学年	16 名
中学部	26 名
高等部	17 名
計	79 名

表 3 教育課程別人数

教育課程	人数
準ずる	5 名
知的代替	24 名
自活主	40 名
計	69 名

2. キャリア教育の考え方について

① 学部・学年によるキャリア教育の意識について

学部・学年によるキャリア教育の考え方について、「意識している」「意識していない」それぞれについて、カテゴリー化した回答を表 4、表 5 に示した。「意識している」という回答について、どんな点を意識してキャリア教育を行っているかという質問をした。そこで、「将来の生活」「他者との関わり」「基本的生活習慣」「授業づくりの観点」等、12 のメインカテゴリーが抽出された。そのうち以下の 3 点に関しては、サブカテゴリーが抽出された。

「将来の生活」については、＜知識・技能の習得＞＜コミュニケーション能力＞＜今できることの活用＞というサブカテゴリーが抽出され、将来に身につけておくべき能力についての回答が多く抽出された。

「他者との関わり」については、＜コミュニケーション能力＞＜意思伝達＞というサブカテゴリーが抽出された。対話に重点をおいたものと自分の思いを伝えることを重視するものの 2 つにカテゴリー分けができた。

「基本的生活習慣」については、＜生活習慣＞＜マナー＞というサブカテゴリーが抽出された。

「意識していない」という回答について、その理由は何かという質問をした。そこで「意識していない」「自活主に当てはまっていない」「分からない」等の 5 つのメインカテゴリーが抽出された。サブカテゴリーは抽出されなかった。学部間比較では、高等部で「将来の生活」についての回答の割合が高く、他学部に比べて、将来に直接結びつく知識や技能を特に重視していることが読み取れた。教育課程間比較では、「意識していない」と回答した割合は自活主が最も高かった。また、「今のキャリアの観点が自活主に当てはまっていない」という、自活主ならではの回答もあった。「分からない」のカテゴリーの中には、「キャリア教育自体がよく分からない」といった回答もあった。

表 4 学部・学年によるキャリア教育の意識 「意識している」自由記述回答

メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	具体例	回答 数
将来の生活	知識・技能 の習得	将来に役に立つ知識・技能を身につけること	20
	コミュニケーション 能力	将来人と関わり、やりとりをしながら生活できること	7
	今できること の活用	将来の働く生活のどの場面に、今の活動を活かせるかと常に考えながら指導を行っている	5
他者との 関わり	コミュニケーション 能力	コミュニケーション能力の向上	13
	意思伝達	自分の思いを相手に伝える力	8
基本的 生活習慣	生活習慣	基本的生活習慣	7
	マナー	マナー	3
今の生活		自身の持てる機能を活かして自分のことはできるだけ自分でしようとする気持ちを育てること	7
授業づくりの観点		年間計画、授業内容を考えるうえで、キャリアの観点を取り入れる	6
好きなこと		いろいろな活動を経験して、好きなことを見付けたり、増やしたりする	4
ICT の活用		AAC の活用	3
自分の役割		プリントの提出や給食ボードの貼り換えなど、簡単な仕事を依頼し、褒められたり感謝されたりする機会を設けている	3
進路指導		進路指導	2
全ての活動		授業だけでなく、学校生活の一つ一つの場面がキャリア形成に重要な場面であるということを意識するようにしている	2
自己肯定感		自己肯定感	2
その他		本人の意識をどのように高めていくか	8

表 5 学部・学年によるキャリア教育の意識 「意識していない」自由記述回答

メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	具体例	回答 数
意識していない		意識しないほうが、子どもの実態に合った場に 応じた支援がしやすい	4
自活主に当ては まっていない		自活主の生徒たちに育ってほしいと思う観点が 能力領域にあまり含まれていない	4
分からない		キャリア教育自体がよくわからない	4
段階でない		児童がキャリア教育を意識する発達段階でない	2
昔と変わらない		特に新しい内容という捉え方をしていないので	2

② キャリア発達にかかわる能力について

学部間比較では、学校生活が始まる小学部低学年は、I.習慣形成に重点をおいていた。L.進路計画、N.自己選択/自己選択（決定・責任）、O.振り返り/肯定的な自己理解では、高等部

が他学部よりも重視しており、社会に出るうえで必要だと考えていると言える。

表 6 に「キャリア発達にかかわる能力」についての相関分析の結果を示した。キャリア発達にかかわる能力について、有意な相関があるものは、F.社会資源の活用とマナー/法や制度の理解と G.金銭の扱い/金銭の使い方と管理/消費生活の理解等で $r=0.79$ であった。C.意志表現と N.自己選択/自己選択（決定・責任）については、異なる能力であるが、 $r=60$ とやや有意な相関があった。自分で選択をして意志を表現するというつながりが読み取れた。

このように「キャリア発達にかかわる能力」について、相関がみられた（有意水準は.01と定めた）ので、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行い、4 つの因子を抽出した。その結果、解釈可能な 4 因子が抽出された。各因子への負荷量の低い項目 D、M を順次除外し、最終的に 14 項目が選出された。それらの項目について、再度因子分析を行った結果、解釈可能な 3 因子が抽出された。各因子の因子負荷量を表 7 に示した。第 1 因子は“I 習慣形成”“O 振り返り/肯定的な自己理解”など 8 項目で「自己形成力」と命名した。第 2 因子は“E 様々な情報への関心/情報収集と活用”“H はたらくよろこび/役割の理解と働くことの意義”など 4 項目で「情報活用力」と命名した。第 3 因子は“A 人とのかかわり/自己理解・他者理解”“B 集団生活/協力・協同”の 2 項目で「関係形成力」と命名した。

表 6 「キャリア発達にかかわる能力」 相関分析結果

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
A	1.	.60	.35	.33	.18	.21	.15	.12	.28	.21	.34	.22	.28	.39	.27	.23
B	.60	1.	.38	.34	.14	.16	.22	.14	.30	.07	.17	.07	.25	.33	.14	.15
C	.35	.38	1.	.28	.10	.05	.10	.02	.53	.43	.40	.26	.30	.60	.28	.32
D	.33	.34	.28	1.	.38	.51	.54	.43	.20	.21	.43	.24	.29	.28	.31	.43
E	.18	.14	.10	.38	1.	.71	.64	.53	.19	.32	.29	.25	.42	.34	.39	.47
F	.21	.16	.05	.51	.71	1.	.79	.62	.22	.34	.37	.39	.49	.31	.34	.49
G	.15	.22	.10	.54	.64	.79	1.	.77	.27	.35	.33	.41	.50	.24	.41	.44
H	.12	.14	.02	.43	.53	.62	.77	1.	.25	.36	.47	.34	.50	.25	.47	.47
I	.28	.30	.53	.20	.19	.22	.27	.25	1.	.65	.50	.52	.48	.52	.39	.40
J	.21	.07	.43	.21	.32	.34	.35	.36	.65	1.	.67	.67	.54	.53	.56	.43
K	.34	.17	.40	.43	.29	.37	.33	.47	.50	.67	1.	.49	.51	.51	.54	.57
L	.22	.07	.26	.24	.25	.39	.41	.34	.52	.67	.49	1.	.61	.38	.45	.46
M	.28	.25	.30	.29	.42	.49	.50	.50	.48	.54	.51	.61	1.	.50	.59	.50
N	.39	.33	.60	.28	.34	.31	.24	.25	.52	.53	.51	.38	.50	1.	.52	.48
O	.27	.14	.28	.31	.39	.34	.41	.47	.39	.56	.54	.45	.59	.52	1.	.59
P	.23	.15	.32	.43	.47	.49	.44	.47	.40	.43	.57	.46	.50	.48	.59	1.

表 7 キャリア発達にかかわる能力 因子分析結果

	Factor1	Factor2	Factor3
A			0.67
B	-0.284	0.147	0.949
C	0.531	-0.262	0.356
E		0.704	
F		0.858	
G		0.947	
H		0.772	
I	0.734	-0.114	0.115
J	0.999		-0.235
K	0.767		
L	0.723	0.115	-0.185
N	0.597		0.256
O	0.601	0.186	
P	0.465	0.303	
SS loadings	3.960	2.974	1.665
Proportion Var	0.283	0.212	0.119
Cumulative Var	0.283	0.495	0.614

③ キャリア教育の視点を活かした授業づくりのイメージについて

教育課程間比較では、自活主で、「将来につながるもの」について他の教育課程に比べて、回答の割合が低かった。また、全てのカテゴリーに回答があったのは、自活主のみであり、キャリア教育の視点を活かした授業づくりに対し、様々なイメージをもっていると言える。

3. 担当している児童生徒について

① 児童生徒の好きなもの・ことについて

学部別比較では「その他」について、学年が上がるにつれて、回答の割合が上がっていた。

教育課程間比較では、自活主では他の教育課程に比べて、「家族」「教員」「おもちゃ」「遊具（ブランコ等）」「揺れ遊び」「水遊び」「音楽鑑賞」「音」について、回答の割合が高かった。家族や教員といった多く関わる人や、音楽や音などの聴覚刺激、揺れ遊びや水遊びなどの感覚刺激を好んでいることが読みとれた。

② 夢や願いについて

カテゴリー化した児童生徒の夢や願いについての回答を表 8 に示した。児童生徒の夢や願いについて、「将来への思い」「他者と関わることへの思い」「学校への思い」「外界への思い」「分からない」等、18 のメインカテゴリーが抽出された。そのうち 5 カテゴリーに関しては、サブカテゴリーが抽出された。

「将来への思い」については、具体的な将来への願いから、就職まで、将来の生活について回答され、＜具体的な職種＞＜就職＞＜働く生活＞＜具体的な仕事内容＞等、7 点のサブカテゴリーが抽出された。

「他者と関わることへの思い」については、関わることそのものに重点をおくものと、具体的な関わり方を示すものが回答され、＜関わり＞＜生活＞＜会話＞＜活動＞＜遊び＞の 5 点のサブカテゴリーが抽出された。

「好きなこと・得意なことへの思い」については、＜する＞＜増やす＞＜活かす＞の 3 点のサブカテゴリーが抽出された。

「身体状況への思い」については、健康面の願いと、動作面の願いが回答され、＜健康の保持＞＜歩く＞＜動く＞の 3 点のサブカテゴリーが抽出された。

「学校への思い」については、登校することへの願いと、学校の活動への願いが回答され、＜登校＞＜学校生活＞というサブカテゴリーが抽出された。

学部別の比較をすると、学年が上がるにつれて「将来への思い」の回答の割合が上がっている。一方、「好きなこと・得意なことへの思い」では、学年が上がるほど、回答の割合が低くなっていた。

③ 夢や願いや好きなことを活かした授業の実践について

児童生徒の夢や願いや好きなことを活かした授業実践の内容についての自由記述の質問に対して、55 人が回答し、複数回答を可としたため、71 件のデータが回収された。表 9 に夢や願いや好きなことを活かした実践例を示す。

児童生徒の夢や願いや好きなことを活かした実践内容について、「好きなもの・ことを活かす」「調べ学習」「役割を活かす」等、9 点のメインカテゴリーが抽出され、以下の 2 点に関してサブカテゴリーが抽出された。

「好きなもの・ことを活かす」では、好きなものや好きなことを授業の中でどのように活用するかについて最も回答数が多く、＜きっかけとして＞＜教材として＞＜題材として＞＜選択肢として＞＜そのもので遊ぶ＞の 5 つのサブカテゴリーが抽出された。

「願いを活かす」では、学校卒業後の願い、現在の願いでカテゴリー分けをし、＜将来の願い＞＜今の願い＞の 2 つのカテゴリーを抽出した。実践例は少なかったが、児童生徒の願いが明確だからこそその実践内容であった。「好きなもの・ことを活かす」について多くの回答があった。一方、「将来の願いを活かす」については回答があまり得られなかった。

表 8 児童生徒の夢や願い

メインカテゴリー	サブ カテゴリー	具体例	回答 数
将来への 思い	具体的な 職種	漫画家になりたい	8
	就職	就職する	7
	働く生活	人の役に立って、喜んでもらえるようなお仕事を する	7
	具体的な 仕事内容	パソコンを使った仕事をしたい	4
	孝行	就職して親を助けたい	3
	自立	一人暮らし	2
	福祉 サービス	生活介護の受けられる施設	2
他者と関わるこ とへの思い	関わり	友達とたくさん関わりたい	20
	生活	たくさんの人とのかかわりの中で、元気に楽 しく暮らす	8
	会話	家族や教員、友達と話したりしたい	8
	活動	好きな先生と一緒に勉強したい	7
	遊び	友達と仲良く遊びたい	6
好きなこと・ 得意なことへの思い	する	好きな音楽を聴いて過ごしたい	14
	増やす	好きなこと、ものを増やす	8
	活かす	人と話すことが好きなので、それを活かした い	3
身体状況への思い	健康の保持	健康に生活する	11
	歩く	歩けるようになりたい	5
	動く	身体をたくさん動かしたい	4
学校への思い	登校	元気に学校に行きたい	8
	学校生活	元気に楽しく学校生活を送る	7
余暇の充実への思い		ダンスが上手になりたい	12
楽しい日々への思い		毎日元気で笑顔で過ごす	11
家族との暮らし		家族と楽しい生活をしたい	10
意思表示への思い		自分の思いを伝えることができるようになる	10
穏やかな生活への 思い		ストレスのない毎日	9
外界への思い		自分でいろんなところに行ってみたい	5
食への思い		もっとたくさん食べられるようになりたい	5
生活への思い		生活リズムを整えたい	4
発音への思い		発音が明瞭になりたい	2
分からない		分からない	14
ない		具体的にない	7
保護者の願い		福祉センター（保護者）	3
その他		今のままがいい	5

表 9 児童生徒の夢や願いや好きなことを活かした実践例

メインカテゴリー	サブ カテゴリー	具体例	回答 数
好きなもの・ことを 活かす	きっかけと して	生単の授業の導入で、2 択クイズをする。クイズ自体が好きなので、好きなので、内容に興味をもって取り組むきっかけとなる。	14
	教材として	カラーボールを投げて遊ぶことが好きな児童に対して、カラーボールを使って、色の分別の学習を行った。	13
	題材として	児童の好きなものを文字や言葉の学習で取り上げる	10
	選択肢と して	本人の自己選択を大切に、絵本の読み聞かせを継続して行っている	7
	そのもので 遊ぶ	最後に ipad や音の出るおもちゃを使って、好きな遊びをする。課題をする中で、本人の好きなものを見つけ、それに合わせるように課題を変えていく	2
願いを活かす	将来の願い	本人の夢を実現させるために、どのようなことを学習したらよいかを一緒に考え、関連のあることを題材に授業を進める。日常生活の中にも、モチベーションにつながる言葉掛けを行う	5
	今の願い	発表会の劇では、児童の希望を聞いて配役を決めた	3
感触を活かす		導入時に音遊びや音楽を聴く、又は食べ物（宝物）を見せたり、食べたりすることをしたことがある	4
調べ学習		好きなものについて本やインターネットを使用し、調べたことを記事にまとめる	3
身体機能を活かす		独歩の難しい児童に対し、体を固定する自転車の練習をして、ペダルをこいで自力で前に進める（数メートル）ようになった	3
調理実習		調理...たくさん食べることを目標に、調理を楽しみ、食べる期待感を高める	2
役割を活かす		自分でお仕事をして、それを達成する。感謝されることを素直で喜べる子供なので他のクラスの友達が使うおしぼりを朝の会でたたみ、クラスへもっていくなど、目標を持って仕事を与え、それをこなしている（毎朝）	1
生活経験を活かす		A.B については、金を扱うお店シリーズの経験を生かした店員やお客に交互になっての、授業実践をしている、AB とも生活経験を通しての活動内容なので活気がある	1
その他		そのような授業を目指しているところです	3

IV. 考察

1. キャリア教育の考え方

キャリア教育においては一貫性や系統性が重要なことから、学校教育において教員が学部・学年にかかわらず、将来の生活に重点をおくことで、将来を見通した継続的な教育が可能になることが考えられる。その際、障害種別、教育課程に応じたキャリア発達の課題を捉えることも重要である。また、学部・学年によるキャリア教育の意識については、「自活主に当てはまっていない」というカテゴリーが抽出された。自活主の児童生徒のキャリア形成に向けた指標が必要であると考えられる。

キャリア発達の能力について、本調査では「自己形成力」「情報活用力」「関係形成力」という3つの能力が抽出された。国立総合特別支援教育研究所の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」は知的障害を対象に作成しているため、肢体不自由の場合では障害の重度化に対応したカテゴリーが必要であろう。

キャリア教育の視点を活かした授業づくりにおいては、自活主の児童生徒は、一人一人の障害の状態が多様であり、発達の諸側面にも差があるため、児童生徒のニーズに応じたキャリア教育のイメージがあることが考えられた。また、「将来につながるもの」に関して自活主の回答の割合が低かった。障害の重度重複化により、将来へのイメージがもちにくいことが考えられる。

2. 担当している児童生徒の夢や願いについて

キャリアの視点を活かした授業実践については、児童生徒の好きなものや好きなことを授業の中で多く活用しており、児童生徒の意欲を引き出すための工夫がなされていた。渡部（2012）は、児童生徒の好きなことや願いを活かすことは、子どもの生き方に共感することになると述べている。小学部低学年の段階から様々な経験をし、好きなことを活かした授業の中で、子ども主体のキャリア形成を促進することが大切であると考えられる。

自活主の児童生徒の好きなものやことの代表的なものは、深くかかわる人や感覚に関するものであった。教員が子どもとのかかわりの中で、様々な刺激を用意し、子どもの好きな感覚を把握しようとしていることが推察された。感覚を介した人との関わりは、人間関係を形成するうえでも重要なものであると考えられ、また、感覚を介した活動を発展させることで新たな興味にもつながることも期待できる。児童生徒の好きなことに関して、「その他」の項目で、学部が上がるにつれて、回答の割合が高くなっていた。様々な経験をしていく中で、好きなものやことが多様化していくこと、コミュニケーション能力の発達、拡充により、好きだと人に伝えられるようになることが考えられる。一方で、児童生徒が言葉での表現が難しい場合、願いは抽象的になってしまう場合があることが読み取れた。教師や保護者、関係者等、多くの人が連携して、本人の立場に立って検討し、把握をしていく必要がある。

夢や願いについては、学部が上がるにつれて、働く生活を目指した夢や願いの割合が増えていた。年齢による職業意識や社会生活への思いの高まりとともに、授業づくりにおいて、教員がキャリア教育を意識していることも影響しているだろう。

大崎（2012）は、環境や時期が整っていないことによって、児童生徒本人が願いをあきらめることがあることも述べている。1人1人のキャリア発達を考え、児童生徒が夢や願いに向かって主体的に取り組めるよう、環境を調整し、周囲の人々との連携を図り、願いを活かした活動を積み重ねることが重要である。

V. まとめと今後の課題

肢体不自由児に応じたキャリア発達課題が意識されていることが明らかになり、また学年や教育課程に応じたキャリアを意識していることも考えられる。一方で、学年や教育課程にかかわらず、児童生徒の将来を踏まえたキャリア教育を意識することも重要である。

キャリア教育の分類については、従来のキャリアプランニング・マトリックスは知的障害のある児童生徒を対象に作成されている。障害の重い子どもたちに適応したカテゴリーを考えることで、より授業づくりに反映させやすくなると考える。また、本研究では、対象校が2校のみであった。対象校を増やすことでもっと明確なデータが得られ、運動機能障害や障害の重度重複化に対応したキャリア発達課題を考える一助となるであろう。

本研究において夢や願いを尋ねたところ、「働く生活」の視点からの回答が少なかった。障害の状態によっては、いわゆる就職が難しい場合もある。また、生活経験の不足による限定的な興味関心、職業体験不足も一因であろう。教師は児童生徒が「働く生活」の視点に基づいた願いももてるように、活動や授業を設定する必要があると考える。また、好きなことを活かした授業の実践については、一定行なわれているものの、本人の夢や願いを活かした実践については、あまり行われていなかった。肢体不自由特別支援学校は重度重複化が進んでいることから、夢や願いを把握しにくい可能性がある。児童生徒が夢や願いを表現できるようにする指導も含めて、本人の夢や願いについても複数の人の目で把握し、教育活動に取り入れていく必要があると考える。

今後は、調査範囲を広げ、地域の社会資源の違いなどからも検討していきたい。また、教員が重視していることと、実際の教育計画や教育実践との関連についても検討していきたい。

文献

- 1) 文部科学省(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について.中央教育審議会答申.
- 2) 菊地一文・松為信雄・杉中拓央(2012) 特別支援学校におけるキャリア教育の認知度及び研修ニーズに関する実態調査(1)(2). 日本特殊教育学会第 50 回大会発表論文集.
- 3) 大崎博史(2011) 一特集一キャリア教育の視点による個別の教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 38, 48-50.
- 4) 大崎博史(2012) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ケースブック. 菊地一文(編). ジアース教育新社, 200.
- 5) 柴田琢磨・菊地一文(2010) 特別支援学校（知的障害）におけるキャリア教育の観点「夢や希望」を踏まえた指導に関する一考察. 日本特殊教育学会第 48 回大会論文集, 627.
- 6) 渡部英治(2012) 特別支援教育（肢体不自由）におけるキャリア教育の在り方に関する研究 一教育課程の改善と児童生徒の「夢や希望」を大切にした授業づくり一. 特別支援教育研究論文 一平成 23 年度一, 10, 20.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所(2010) 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）」.

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。

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		総枚数	英文・和文要旨	Key words
原 著	ORIGINAL ARTICLE	20 枚以内		
総 説	REVIEW ARTICLE			
短 報	SHORT PAPER	15 枚以内	500 語以内	5 語以内
症例報告・実践報告	CASE REPORT / ACTIVITY REPORT			

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、cm² 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・富澤・北島ら (2012)

(田上・富澤・北島ら, 2012)

(平井, 2001 ; 平井, 2002 ; 田上・富澤・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なでないなど、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・富澤登志子・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ー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/singi/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	Eonji KIM Miyagi Gakuin Women's University
Atsushi TANAKA University of the Ryukyus	Giyong YANG Pukyong National University
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University	Guihee BANG Korea Soongsil Cyber University
Keiko KITAGAWA Seitoku University	Honggi KIM Woosong University
Ken OSHIRO University of the Ryukyus	Hyeran KIM Chungbuk Health & Science University
Kyoko TAGAMI Aichi Prefectural University	Jaeho SEO Pukyong National University
Megumi KODAIRA International University of Health and Welfare	Jaejong BYUN Woosong University
Nobuo MATSUI Bunkyo Gakuin University	Jaewon LEE Pukyong National University
Rie KATAOKA General Incorporated Association Human Service Smile	Jin KIM Choonhae College of Health Sciences
Ryoji ARITSUKA Nagomi Mental Clinic	Jin KIM Dongduk Women's University
Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka	Junghee KIM Jeju National University
Tetsuji KAMIYA Tohoku University	Junghoon NAM SUNGJAEWON Walfare Foundation
Tomoki KATAOKA Sakuratech Corporation	Sehyun NAM Hanshin Univerisity
Yukio HASHIMOTO Umenoki-kai Social Welfare Corporation	Seongwon YUN Central Self-Sufficiency Foundation
Yasuyoshi SEKITA Tohoku Fukushi University	Seongwook OA Woosong University
Yuki TAKAHASHI Baby Yoga Associates, Inc.	Taekyun YOO Soongsil University
Yuko FUJIO Juntendo University	Yongdeug KIM Sung Kong Hoe University
	Youngaa RYOO National Assembly Research Service: NARS

ORGANIZATION

Secretariat

Secretary General／Director

Changwan HAN	University of the Ryukyus
--------------	---------------------------

Secretary Vice-General

Yuki TAKAHASHI	Baby Yoga Associates,Inc.
----------------	---------------------------

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
-------------------	---------------------------

- 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
Miyagigakuin Women's University (Japan)

Haejin KWON
University of Miyazaki (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
Mie University (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.4 February 2018

© 2018 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.4 February 2018
CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

-
- Development of Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³.....**Changwan HAN**, et al. 1
-
- Fostering the Local Special Education Centers for a Special Needs Education School for the Physically Disabilities
and an Investigation for How the Organization Should Handle.....**Osamu ISHIDA**. 21
-
- Analysis of Teaching Method for IN-Child Showing Behavior Similar to Autism Spectrum Disorder
.....**Mamiko OTA**, et al. 36
-

SHORT PAPERS

-
- Survey on Expertise and Education Training Required for Teachers Involved in Visually Impaired Education
.....**Miku TANAKA**, et al. 54
-
- Analysis of Curriculum on Psychology, Physiology and Pathology of Intellectual Disorder
in University Teacher Training Course:
Consideration based on Change of Medical Diagnostic Criteria for Intellectual Disorder.....**Natsuki YANO**, et al. 67
-

ACTIVITY REPORT

-
- Survey on Teachers' Consciousness in Providing "Career Education"
in Special Needs School for Physically Handicapped Children:
The Relation with Children's Dream and Wish and Class Practice.....**Ayaka OCHI**, et al. 74
-