

JIE

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
PRINTED 2024.0830 ONLINE ISSN: 2189-9185
PUBLISHED BY ASIAN SOCIETY OF HUMAN SERVICES



AUGUST
2024
13

iStock.com / ANASTASIA MANDRYKA

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、
特に、“Evidence Based Inclusive Education”の推進が求められている。

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。



Asian Society of
HUMAN
SERVICES



ORIGINAL ARTICLES

- 学齢期ダウン症児におけるエンゲージメントの循環プロセス
—複数年にわたる親の語りの分析を通して—
若松 美沙・若松 昭彦・下手 佐智代 1
- 特別支援学校の現場実習における教員の指導・支援に寄与するガイドラインの開発
—デルファイ法を用いた合意形成を通して—
今井 彩・前原 和明 22
- Facial Expression Recognition in Mask-wearing Faces in Japanese Preschool Children
Seiji KOGA, Mizuki YOSHINAGA, Haruki KOCHO & Haruo FUJINO 36
- 能登半島地震における障害者のニーズと現状
—震災支援者の視点からのテキストマイニング分析—
餅原 秀希 49
- Comparison of the Implementation Status of Disability Simulation in Elementary School;
Through a Survey of Teachers at University-affiliated Elementary School in Japan and Taiwan
Hsuanling CHEN & Shoko MIYAMOTO 64
- 特別支援学校における重度・重複障害のある児童生徒の指導領域と指導内容に関する日韓比較
金 珉智・金 彦志・金城 紅杏 83

ACTIVITY REPORT

- 交流及び共同学習における学習活動の違いが通常学級の児童のかかわり方や学びに
及ぼす影響に関する研究
—双方向のかかわりに着目して—
平塚 達也・鈴木 徹 105
- INSTRUCTIONS FOR AUTHORS 120
- PUBLICATION MANUAL 122

ORIGINAL ARTICLE

学齢期ダウン症児におけるエンゲージメントの循環プロセス

—複数年にわたる親の語りの分析を通して—

Circular Processes of Engagement in School Aged Down Syndrome Child; Through a Multi-year Analysis of Parent's Narratives

若松 美沙¹⁾, 若松 昭彦²⁾, 下手 佐智代³⁾

Misa WAKAMATSU Akihiko WAKAMATSU Sachiyo SHIMOTE

- 1) 広島大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hiroshima University
- 2) 広島大学大学院人間社会科学研究科
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University
- 3) 日本ダウン症協会 会員
Japan Down Syndrome Society, Member

<Key-words>

学齢期ダウン症児, エンゲージメント, 親の語り

School aged down syndrome child, Engagement, Parents' narratives

d196516@hiroshima-u.ac.jp (若松 美沙)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:1-21. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究は、複数年にわたる親の語りから、学齢期ダウン症児1名におけるエンゲージメントの循環プロセスを可視化し、その意味を検討することを目的とした。誕生から小学3年生までの循環プロセスをTEM図で可視化したところ、第1期は、将来を見据えて、子どもの目前にあらゆる選択肢が広がるように最大限備える時期であり、子どもがエンゲージメントの基盤を入念に準備する時期であった。第2期は、子どもが意志を貫くことを尊重し、動物研究と神楽研究へのエンゲージメントと、その産物としての研究活動の日常化を促進することを期待する時期であり、子どもがいくつかの焦点を絞って夢中を追求する時期であった。第3期は、子どもが各研究に工夫を添えるためのエンゲージメントを後押しし、専門家に届ける価値を共有する時期であり、子どもが追求し続けてきた夢中を表現・発信して拓く時期であった。以上から、エンゲージメントには、子どもにとって、地域コミュニティの中での豊富な経験を通じた世界や社会の広がりを獲得し、将来の明確な自己像の描出につながる意味があるのではないかと推察される。

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

Received
29 January, 2024

Revised
19 March, 2024

Accepted
9 April, 2024

Published
30 August, 2024

I. 問題と目的

1. 学齢期ダウン症児の理解を巡る我が国の現状

学齢期ダウン症児について、これまでは、運動機能、知的機能、言語・コミュニケーションといった能力的側面の検討が主流であった（橋本, 2005a; 池田, 1983, 1994; 菅野, 1994; 小林, 2021; 黄・窪田・大井, 2006; 水田, 2018）。例えば、学齢期ダウン症児は、微細運動が苦手な活動性に乏しく、精神年齢約 5 歳、知能指数 IQ50 前後がピークとされ、発音が不明瞭で言語理解より言語表出が困難とされる（池田, 1983; 小林, 2021）。こうして学齢期ダウン症児は、「何がどのようにできないのか」が詳細に検討され、効果的な指導支援が提供されている（小島, 2018; 水田, 2018）。しかしながら、代表的な困難を明確化するだけで、学齢期ダウン症児を深く理解したといえるだろうか。

学齢期ダウン症児の理解を深めるためには、本人が抱く想いや願いなど“その子らしさ”の内面世界の育ちを重視し、幸せな人生へつなげることが必要となる（小島, 2018）。“その子らしさ”とは、他者とのかかわりにおいてみえてくる個性（本山・無藤, 1999）、生き生きとして注目を集める表現（梶井, 2001）、関係の独自性（本山, 2004）、関係の中の固有性（小松・紺野, 2014）、得手不得手や傾向等の輪郭（三ヶ田・市川・藤浦・井倉, 2023）と示される。これらから、“その子らしさ”は、その子を中心に据えて、他者との関係性の中で立ち顕れるものといえる。今後は、“その子らしさ”の発露と幸せの獲得のために、他者との関係性の中で「何がどのように立ち顕れるのか」に焦点化したアプローチが必要と考える。

学齢期ダウン症児（者）の幸せに関して、見過ごせない記述がある。正村（2001）は、人間味あふれる社会にすべく、親の視点から次のように語っている。親として、最良の生活を享受させるために時間や努力を費やし、子どもの心の成長・身のまわりへの関心・働きかけを大切にしたり、子どもの気持ちが動いて生活に変化が生じるような小さな突破口を大切にしたりしたが、人間が有する可能性に挑戦する機会が与えられず、はかりがたい不幸であると、我が子と過ごした 40 年を振り返った。多様性や共生が重視される現代社会において、“その子らしさ”を発露することなく、不幸な人生を送らざるを得ない苦しみを誰一人として味わうべきではない。本研究では、第二の不幸（正村, 2001）を生み出さないためにも、他者との関係性の中で、学齢期ダウン症児には「何がどのように立ち顕れるのか」を描出する。

2. 親の語りに注目が集まるダウン症研究

正村（2001）のように親の語りは、社会が課題と向き合う起点となり得る。そもそも、語りは、語り手の身体を通じた行為であり、人生の軌跡、すなわち生きた経験の特殊性や複雑性について豊かな洞察を提供し、その経験の意味を形づくる特質がある（Carless & Douglas, 2017）。以下では、海外で注目が集まる親の語りを分析したダウン症研究（Alesi & Pepi, 2017; Deakin & Jahoda, 2020; Melvin, Meyer, & Ryan, 2019; Steffensen, Rosvig, Santoro, Pedersen, Vogel, & Lou, 2022）を年代順に概観する。

まず、Alesi & Pepi（2017）が、子どもの定期的な身体活動の経験に関する親の語りを分析した結果、親は、身体活動参加への促進要因にも抑制要因にもなると示された。また、親には、子どもが身体活動によって新たなスキルを獲得し、達成感を味わうように情緒面で支援する役割、子どもの可能性を観察し、社会とのネットワークを構築する役割等があると示された。定期的な身体活動は、子どもにとって生活スタイルを見直し、well-being を獲得す

る意味があると示唆された。次に、Melvin et al. (2019) が、専門家からの情報提供の経験に関する親の語りを分析した結果、親は、①専門家主導ではなく家族主導の問題解決力を有する「自助者」となるべく、「今」および「次のステップ」に必要な一貫性・個別具体性のある情報提供や、②将来に向けて現実味があり、希望を抱く情報提供等を求めている。これらの情報提供は、子どもにとって発達の道標となり、対人関係やコミュニケーションを促進する意味があると示唆された。

続く 2020 年以降は、日常の子育て経験における親の語りが重視された。Deakin & Jahoda (2020) は、社会的スティグマが未だに付き纏う中でも、子どもが肯定的な自己認識をもつことで、社会に貢献できるという親の信念を明らかにした。また、Steffensen et al. (2022) は、親の信念として、子どもがより望ましく、自分らしい生活を実現するために、いかに支援しているかを明らかにした。その支援の特徴は、子どもが価値ある人間として潜在的可能性を発揮すること、子どもが地域コミュニティとのつながりを獲得して将来的に貢献すること等を目指していた。

親の語りには、子どもの発達に対する希望や揺るぎない信念が含まれていると窺われる。また、親の語りには、“その子らしさ”の発露として、現在から将来にわたって「何がどのように立ち頭れるのか」という期待が込められていることがわかる。ちなみに、概ね 5・6 歳頃は、ダウン症児と定型発達児の well-being には顕著な差が認められないが、年齢が上がるにつれて well-being の差が拡大し、well-being が固定化するようになる (Shields, Leonard, Munteanu, Bourke, Lim, Taylor et al., 2018)。Shields et al. (2018) は、well-being の差の拡大や固定化を問題視し、小学校入学後の質の高い生活を考慮する必要があると主張する。そのため、well-being を実現するか否かを左右する時期に焦点化して親の語りを分析することは意義があると考えられる。以下では、ダウン症研究において、国内 (小島, 2018) のみならず、海外 (Alesi & Pepi, 2017; Fatima, & Suhail, 2010; Lee, Knafl, Knafl, & Riper, 2021) も着目する well-being について論じる。

3. well-being の構成要素としてのエンゲージメント

2007 年、国際ポジティブ心理学会が創設され、well-being の重要な構成要素として、エンゲージメント (Engagement) という概念が提起された (Seligman, 2011, 2018)。多くの研究者が支持するエンゲージメントの定義は、「進行中の活動において示される行動の強さ、感情の質、個人的な労力投入に関する統合的な心理現象を意味し、コミットメントに特徴づけられた心理変数として、活動や学習の質を規定する (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)」である (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012)。また、エンゲージメントは、行動的側面、感情的側面、認知的側面から観察可能な特質を有する (Skinner & Pitzer, 2012)。各側面の説明は、次の通りである (Fredricks et al., 2004; 鹿毛, 2013; Skinner, 2016, 2020)。行動的側面は、どの程度、課題に注意を向けて努力し粘り強く取り組んでいるかを指す。感情的側面は、どの程度、興味や楽しみ、面白さといったポジティブ感情を伴って取り組んでいるかを指す。認知的側面は、課題について、いかに計画・モニターし、問題解決プロセスとして取り組んでいるかを指す。

Skinner (2016, 2020) によると、エンゲージメントは、文脈、自己、表出、結果の仮説循環型プロセスのうち、表出に区分される。エンゲージメントを長期かつ頻繁に観察・面接することで、子どもの生活経験の意味理解につながるとされる (Fredricks et al., 2004;

Fredricks & McColskey, 2012; Thiessen, 2006; Yazzie-Mintz & McCormick, 2012)。特に、多くの研究によって、親は、小学校低学年から中学年にかけて重要な社会的文脈とされ (Rickert & Skinner, 2022; Skinner, 2016, 2020; Underwood & Killoran, 2012)、親の配慮や対応等の働きかけが子どものエンゲージメントに影響を与えている (Skinner & Belmont, 1993)。エンゲージメントの好循環 (Rickert & Skinner, 2022; Wang & Hofkens, 2019) について、例えば、親の働きかけによって、子どものエンゲージメントが高まる。子どものエンゲージメントの高まりを親が観察すると、子どものエンゲージメントの高まりを支援し続けようとする。Wang & Hofkens (2019) や Rickert & Skinner (2022) は、今後の方向性として、こうした子どものエンゲージメントと親の働きかけの間の好循環に着目し、相互作用の力学に関する議論の進展が必要と述べている。

4. ダウン症研究の進展に向けた検討事項の整理

以上をまとめると、まず、学齢期ダウン症児の理解を深めるために、他者との関係性の中で「何がどのように立ち顕れるのか」を描出する必要性が示されていた。次に、国内外のダウン症研究では親の語りに注目が集まっていた。そして、親の語りの分析によって、親の信念等が具体化されていた。さらに、多くの親が求める子どもの *well-being* の構成要素として、海外では、エンゲージメントという概念が重視されていた。加えて、親はエンゲージメントの重要な社会的文脈とされていた。しかしながら、これらの知見を統合的に扱い、学齢期ダウン症児の理解を深めようと試みた研究は見当たらない。特に、親が語る子どもの *well-being* は、漠然としたものであり、各側面から成るエンゲージメントのような特定の概念に依拠しているわけではない。そのため、本研究では、これまでのダウン症研究の成果と課題を考慮するとともに、次に挙げる検討事項が必要と考える。

1 点目は、親の語りを長期的に追跡する縦断的検討が必要とされている点である (Riper, 1999)。縦断的検討によって、エンゲージメントがどのように立ち顕れているのか、子どもと親との間でどのような循環が生じているのかを描出できると考える。2 点目は、*well-being* につながる諸活動として、リズムや音色を感じて表現する身体活動 (Alesi & Pepi, 2017; Heller, Hsieh, & Rimmer, 2004) の他、多様な年齢層と関わる組織的活動、動植物と触れ合う自然体験活動等が挙げられている点である (Barnoy, Biton, & Itzhaki, 2017; Lee et al., 2021; Sloper, Turner, Knussen, & Cunningham, 1990)。本研究では、子どもが、どのような諸活動に対してエンゲージメントを表出するのかを明らかにする必要があると考える。3 点目は、目的的サンプリング (purposive sampling)、つまり、協力を依頼する親の文化背景、経験を考慮する点である (Bertrand, 2019; Melvin et al., 2019; Porter Braza, Knox, Vicente, Buss, & Leibold, 2023; Riper, 1999; Shields et al., 2018; Steffensen et al., 2022)。本研究で協力を依頼する条件は、① *well-being* を実現するか否かが左右される時期 (Shields et al., 2018)、すなわち、小学校低学年の子どもを育てている親、② 諸活動に対する子どものエンゲージメントを長期的に観察している親、③ 研究者からエンゲージメント概念の説明を受けて、その概念と自身の子育てとを重ね合わせて共感を抱いた親とした。

5. 本研究の目的

そこで、本研究では、複数年にわたる親の語りから、学齢期ダウン症児におけるエンゲージメントの循環プロセスを可視化し、その意味を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 研究協力者と倫理的配慮

研究開始時の 2022 年度に、公立小学校に通う 2 年生のダウン症児 (A 児) をもつ親 (B 氏) を研究協力者とした。A 児の就学前評価による新版 K 式発達検査では、認知・適応 237 (発達指数 57/発達年齢 3 歳 0 ヶ月)、言語・社会 122 (同 60/同 3 歳 2 ヶ月) であった。身体虚弱だが、水泳や相撲、動物、神楽等への興味関心がある A 児は、1 年生から通常の学級に在籍している。2 年生 5 月以降、所属校管理職の推薦で大学附属の相談機関に月 2 回程度継続して訪問している。ここでは、A 児と筆頭著者が、詩集の読み聞かせ、自由研究、遊びの 3 セットを約 2 時間実施している。詩集の読み聞かせの目的は、豊かな感性を磨くこと (塚田, 2021)、楽しみながらのことばへの関心・獲得、ことばの精緻化等の言語能力を高めること (橋本, 2005b, 2005c) である。自由研究の目的は、主に動物や神楽について、図鑑や紹介 DVD 等を参考にして、内面世界にあることばや文章をノート、模造紙等にまとめ、「自分で研究した」という達成感を味わうこと (橋本, 1994) である。遊びの目的は、主に、ミニチュアの動物を使ったふり遊びを通して、学校や家庭生活での経験を再現したり、動物対動物の戦いごっこを中心に自然界での動物の姿を再現したりすること (腰川, 2005) である。

B 氏は、相談機関の訪問前から、A 児が「行きたい。やりたい。」と望んだ際には、その意思表示を尊重し、可能な限りその場所に連れて行っていった。A 児が五感をフル活用した経験を重ねることを大切にしていたためである。また、B 氏は、将来を見据えて、A 児 1 人で買い物や床屋等に行けるように支援していた。B 氏には、研究開始直後に筆頭著者がエンゲージメント概念の大枠 (若松・若松, 2021) を文書および口頭で説明した。B 氏は、エンゲージメント概念の説明を受けた後、複数回にわたり、「子どもがエンゲージメントを表出することの良さ」について、講演会で子育て経験を語るとともに、子育て経験について地元新聞社からも取材を受け、記事として紹介されている。一般的知見によると、親は、子どもの強みに基づく、尊重的・支持的な家族中心ケアを求めている (Fordham, Gibson, & Bowes, 2012; Melvin et al., 2019)。そのため、エンゲージメント概念は、B 氏の求めに沿った情報提供であったと考える。

本研究は、所属機関の研究倫理審査委員会の承認を得て行われた (HR-ES-000285)。研究実施上の配慮として、強制ではなく自由意思によること、途中で止める自由があること、調査への不参加による教育・学習上の不利益は生じないこと、個人情報保護を徹底すること、取得データの保存管理を徹底することを伝え、B 氏から同意の署名を得た。

2. データ収集

研究目的に応じてあらかじめ面接項目を具体的に設定し、語り手 (B 氏) と聴き手 (筆頭著者) の相互作用によって新たな意味が生成される半構造化面接を行った (徳田, 2013, 2018)。表 1 は、B 氏への面接ガイドを示したものである。面接項目は、仮説循環型プロセス (Skinner, 2016, 2020) やエンゲージメントの好循環 (Rickert & Skinner, 2022; Wang & Hofkens, 2019) を基に、「エンゲージメントの表出場面」、「各場面でのエンゲージメントの背景 (文脈)」、「各場面でのエンゲージメントの産物」、「エンゲージメントの循環」、「エンゲージメントによる他者の反応」、「エンゲージメントの捉え方」の 6 観点を尋ねた。

面接は 4 回実施した。1 回目は、B 氏が 2022 年度を含むこれまでの A 児を想起した語り

あった。2回目は、1回目の面接を踏まえて、筆頭著者からの追加の質問への回答であった。3回目は、B氏が2023年度のA児を想起した語りであった。4回目は、3回目の面接を踏まえて、筆頭著者からの追加の質問への回答であった。全ての面接を逐語記録化すると、29552文字であった。5回目以降は、後項に示すTEM的飽和(サトウ, 2015)に向けて、元小学校教員で所属機関の研修相談員証を有する筆頭著者とB氏の双方が納得するまで協議を重ねた。

表1 B氏への面接ガイド

エンゲージメントの 表出場面	<p>お子様が、家でエンゲージメントを表出していることはありますか？</p> <p>お子様が、どのような場面（諸活動）で、どんな風にエンゲージメントを表出したかを具体的に思い出していただきたいです。</p> <p>—行動的側面：具体的にどのような行動や発言をしましたか？</p> <p>—感情的側面：具体的にどのような表情や気持ちだと思いませんか？</p> <p>—認知的側面：具体的にどのようなことを考えていたと思いませんか？</p> <p>お子様が、家でエンゲージメントを表出していることが他の場面（学校等）にも反映したかもしれないというエピソードはありますか？</p>
各場面での エンゲージメントの背景	<p>お子様のエンゲージメントの背景には、何があると思いませんか？</p> <p>お子様のエンゲージメントには、どのようなサポートが必要だと思いませんか？</p> <p>どのようなサポートがあれば、お子様はエンゲージメントを表出すると思いませんか？</p>
各場面での エンゲージメントの産物	<p>お子様の■に対するエンゲージメントが、お子様のためになったと思えたエピソードはありますか？</p>
エンゲージメントの循環	<p>お子様が、今までに長い期間、エンゲージメントを表出し続けている（た）ことを思い出していただきたいです。</p> <p>—■にエンゲージメントを表出し続けたことで、お子様はどのように変化しましたか？</p> <p>—それは、今にどのようにつながっていると思いませんか？</p> <p>—エンゲージメントを今後も表出し続けることでどのような期待をされますか？</p>
エンゲージメントによる 他者の反応	<p>お子様がエンゲージメントを表出したことで、保護者様を含めて、周囲の人物に影響を与えたことはありますか？</p>
エンゲージメントの 捉え方	<p>お子様が、エンゲージメントを表出することについて、どのように捉えていますか？</p>

3. データ分析方法

本研究では、前述の通り、複数年にわたる親の語りの分析を通して、子どものエンゲージメントの立ち顕れ方、子どもと親との間の循環を描出する。そのために、個人の経験のプロセスを示すのに適切で（芝崎, 2023）、実現する人間発達や人生径路について、複線性や多様性、潜在性・可能性を時間経過のなかでとらえる「複線径路等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling : TEM）」に着目する（安田・サトウ, 2020）。TEMには、いくつかのポイントや力がある（上川, 2023; サトウ, 2015; 安田, 2015）。等至点は、個々人が固有で多様な径路を辿っていても、時間経過のなかで等しく到達するポイントを示す。必須通過点は、等至点を経験したほとんどの人が共通して経験する同様の出来事や突きつけられる行動選択のポイントを示す。分岐点は、文化的・社会的な制約と可能性の下で実現される意思や葛藤・迷いを含む個別多様な歩みを複数に分かつポイントを示す。社会的方向づけは、等至点に向かう個人の行動や選択を阻害する力を示す。社会的助勢は、等至点に向かう個人の行動や選択を後押しする力を示す。

本研究でB氏が語った、A児の経験の径路であるTEM図の作成手順は、以下の通りである。まず、面接で得られた逐語記録を意味のまとまりごとに切片化し、切片化した出来事を経験の質としての時間順に並べて、ラベルをつけた。次に、等至点と、価値的に背反する両極化した等至点に向かう径路上に、必須通過点と分岐点を配置した。その際、実際に生じた

径路を実線で、実際には生じなかったものの理論的に存在すると考えられる径路を点線で結んだ。そして、分岐点に加わる社会的方向づけや社会的助勢の力を示した。その後、各ポイント等を軸に時期を区分した。TEM 図の真正性を担保するため、①前述したように、筆頭著者と B 氏が何度か協議して双方が納得するとともに、②A 児の経験が理解でき、意味のある両極化した等至点を設定する TEM 的飽和達成 (サトウ, 2015) を図った。

Ⅲ. 結果

図 1 は、A 児におけるエンゲージメントの循環プロセスを TEM 図で可視化したものである。結果を説明する際は、【 】を時期区分、〈 〉を必須通過点および分岐点、《 》を等至点および両極化した等至点とする。第 1 期は、五感をフル活用した経験を起点とする【入念に準備する時期】とした。この時期を経て、第 2 期は、動物と神楽を選出する【いくつかの焦点を絞って夢中を追求する時期】、第 3 期は、動物や神楽の専門家に向けて【追求し続けてきた夢中を表現・発信して拓く時期】とした。等至点に向かう必須通過点には、第 1 期と第 2 期との間に〈動物/神楽研究に着手する〉があり、第 2 期と第 3 期との間に〈動物/神楽研究の本文を仕上げる〉があり、第 3 期以降に〈動物/神楽研究の成果が実る〉があった。そして、研究に着手した後は、〈研究したい意志〉を貫くか否か、〈研究活動の日常化〉を促進するか否かの分岐点があった。また、研究の本文を仕上げた後は、〈研究を専門家に届けたい意志〉を踏まえて工夫を添えるか否かの分岐点があった。このような径路を辿り、A 児は、等至点《動物博士 (飼育員) になりたい/神楽博士になりたい》に到達した。その一方で、A 児が、仮に第 1 期を辿らなかった場合、両極化した等至点《何もうたたくない》が生じた可能性がある。同様に、第 2 期を辿らなかった場合、《なりたいたがみつからない》が生じた可能性がある。以下では、時期区分ごとに、B 氏の語りも交えながら A 児におけるエンゲージメントの循環プロセスを描出する。

1. 第 1 期 入念に準備する時期

第 1 期は、五感をフル活用した経験の一例として、水泳、相撲、動物、神楽、生演奏、童謡・童話を挙げた。水泳は、1 歳半から継続して毎週プールに通い、水流や水圧で皮膚を刺激して体力づくりをする経験を重ねた。相撲は、3 歳から、祖母の存在が社会的助勢となり、祖母とテレビ番組を見て、力士同士のように勝負ごっこする経験を重ねた。生演奏は、1 歳半から継続して毎週リトミック、6 歳から継続して毎週ピアノに通い、曲調に合わせてリズム感よくノリノリで踊ったり、ピアノの音色に親しんだりする経験を重ねた。童謡・童話は、胎児の頃から 3 歳頃までの間、両親や祖母が社会的助勢となり、CD の歌声を聴いたり、童話の物語を読む声を聴いたりして、歌の振付や物語のことばに反応する経験を重ねた。

次期にも影響を与える動物に関して、B 氏は、「赤ちゃんの頃、ほとんど夜泣きをしなかったのですが、動物園へ行った後、夜中に 2 回程、ひどく夜泣きをしたことがあったので、ゾウの夢でも見たのか、よほど動物のインパクトが強かったのだと思います」と語った。こうした動物園訪問後の夜泣き後も、動物園の年間パス保有の両親の存在が社会的助勢となり、毎週末は閉園 30 分前の到着になろうとも県内の動物園を訪問し続けた。

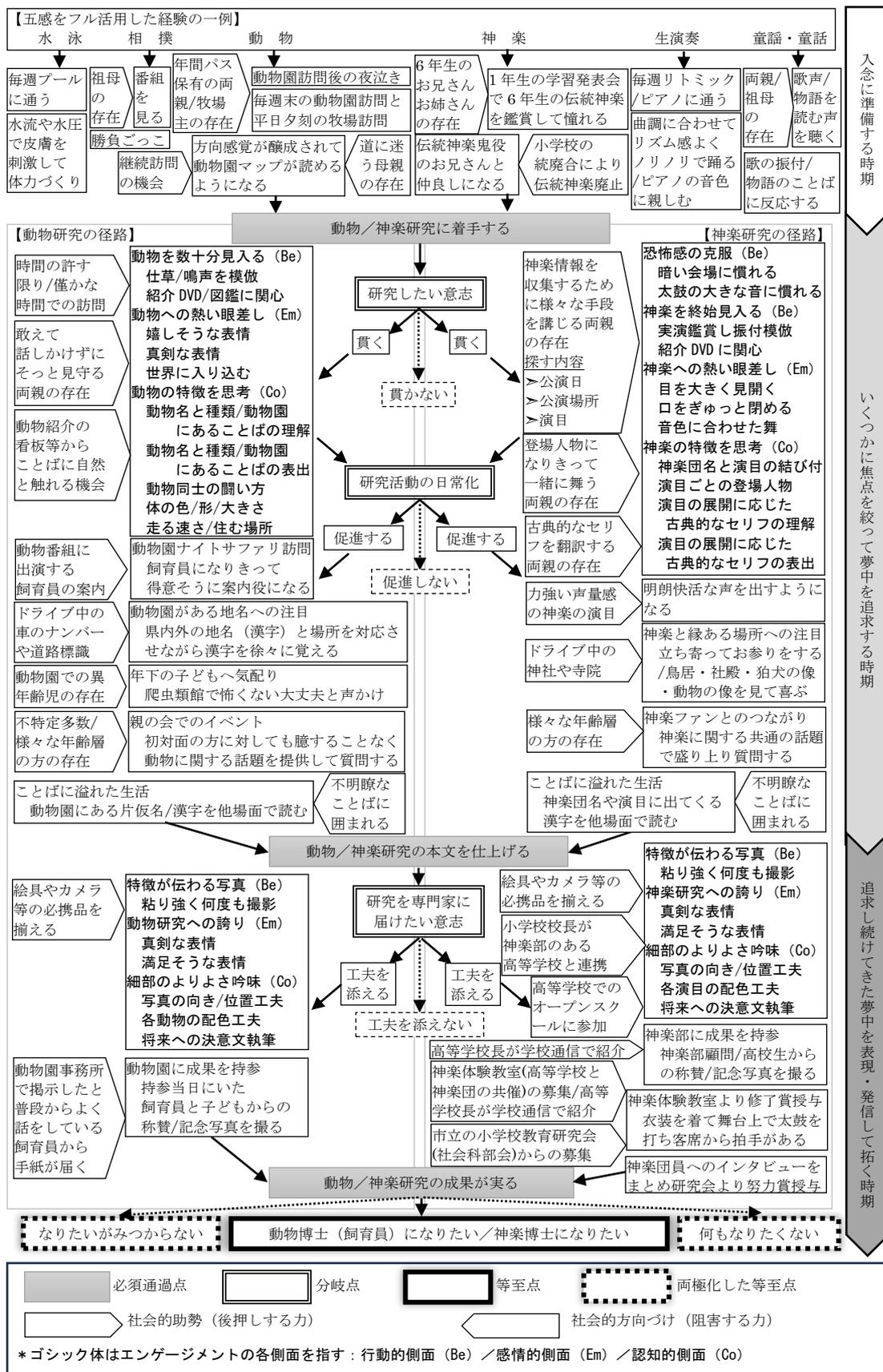


図1 A児におけるエンゲージメントの循環プロセス

また、保育園児の頃から、牧場主の存在が社会的助勢となり、平日夕刻は乳牛、黒毛和牛、馬等がいる牧場を訪問し続け、除糞やエサやりの手伝いを何十回、何百回も経験するとともに、搾乳機の運搬や仔牛へのミルクやり等の手伝いも数回経験した。例えば、除糞は、専用の T 字型用具を使って、重たい糞を手前の溝に集める手伝いをした。エサやりは、牧場主から教わった通り、牛 1 頭ずつの大まかな分量、馬 1 頭ずつの計測器を用いたグラム単位の分量を所定の場所に置く手伝いをした。その様子を見ていた牧場主からは、「牧場に毎日来ているから、体幹が強くなってきたのではないか」と何度も褒められた。こうして、毎週末の動物園訪問と平日夕刻の牧場訪問がルーティン化した。その後、例え動物園で母親が道に迷う社会的方向づけがあったとしても、動物園への継続訪問が社会的助勢となり、A 児の方向感覚が醸成されて動物園マップが読めるようになった。

神楽に関しては、6 年生のお兄さんお姉さんの存在が社会的助勢となり、小学 1 年生の時、学習発表会で 6 年生の伝統神楽を鑑賞して憧れた。6 年生には、同じ習い事に通っているお兄さんの他に、入学以降ずっとお世話をしてくれる伝統神楽太鼓役のお姉さん、登校時一緒に優しく声をかけてくれる伝統神楽鬼役のお兄さんがいた。その後、伝統神楽鬼役のお兄さんと仲良くなり、神社で神楽を習っていると話してくれた。しかしながら、社会的方向づけとして、小学校の統廃合により、翌年以降の学習発表会での伝統神楽は廃止となった。

2. 第 2 期 いくつかの焦点を絞って夢中を追求する時期

小学 1 年生までのこうした五感をフル活用した経験の径路を基盤として、第 2 期は、小学 2 年生以降に焦点化した動物研究と神楽研究の各径路を取り上げた。まず、動物研究の径路にある必須通過点〈動物研究に着手する〉から〈動物研究の本文を仕上げる〉までの径路を描出する。A 児は分岐点〈研究したい意志〉を貫く径路を選択し、時間の許す限り、僅かな時間での動物園訪問、敢えて話しかけずにそっと見守る両親の存在、動物紹介の看板等からことばに自然と触れる機会が社会的助勢となり、以下に示す各側面からのエンゲージメントがみられた。表 2 は、動物研究についての A 児におけるエンゲージメントに関する B 氏の語りを示したものである。なお、表では特徴的な語りのみ示す。行動的側面では、動物を数十分見入る姿として、動物の仕草や鳴声を模倣する様子、動物紹介 DVD や図鑑に関心を示す様子があった。感情的側面では、動物への熱い眼差しを向ける姿として、嬉しそうな表情や真剣な表情、世界に入り込む様子があった。認知的側面では、動物の特徴を思考する姿として、動物名と種類、動物園にあることばを理解したり、ことばを表出したりする様子、動物同士の闘い方、体の色や形、大きさ、走る速さや住む場所をノート 25 頁分にまとめる様子があった。

表 2 動物研究についての A 児におけるエンゲージメントに関する B 氏の語り

行動的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・大好きなシマウマの前で 40 分から 50 分、そこから動かずずっと見ていることがありました ・自宅で大人しくしている息子のところへ行ってみると、動物図鑑を集中してじっと見ていることがよくあります
感情的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・動物を見るときは目がキラキラしています
認知的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・動物園や動物図鑑の動物の名前を最初は指差して私たちに読んでと言っていましたが、最近では自分から、動物の名前等を自然に平仮名やカタカナや少しずつ漢字で読めるようになりました ・動物同士の闘いが面白くて期待しているのだと思います

これらの径路を経て、A 児は分岐点〈研究活動の日常化〉を促進する径路を選択した。以下には、エンゲージメントの産物としてのエピソードを挙げる。表 3 は、動物研究についての A 児の各エピソードに関する B 氏の語りを示したものである。エピソード 1-1 は、動物番組に出演する飼育員の案内が社会的助勢となり、動物園ナイトサファリ訪問では飼育員になりきって得意そうに案内役になる姿があった。エピソード 1-2 は、ドライブ中の車のナンバーや道路標識が社会的助勢となり、動物園がある地名に注目し、漢字表記の県内外の地名と場所を対応させながら漢字を徐々に覚える姿があった。エピソード 1-3 は、動物園での異年齢児の存在が社会的助勢となり、年下の子どもへの気配りとして、爬虫類館で怖くない大丈夫と声かけをする姿があった。エピソード 1-4 は、不特定多数や様々な年齢層の方の存在が社会的助勢となり、親の会でのイベントでは、初対面の方に対しても臆することなく動物に関する話題を提供して質問する姿があった。そして、A 児は、不明瞭なことばに囲まれる社会的方向づけがあったとしても、ことばに溢れた生活の中で、「お静かに」という爬虫類館にある看板と図書館にある看板を関連させるなど、動物園にある平仮名や漢字を他場面でも読むようになった。A 児は、数か月間をかけて、必須通過点〈動物研究の本文を仕上げる〉に到達した。

表 3 動物研究についての A 児の各エピソードに関する B 氏の語り

エピソード 1-1	・ナイトサファリで、A 児が急に「これが水牛です。見えましたか?」「それでは次へ行ってみましょう」「それではこれで終わります」等、飼育員さんになりきって案内してくれました
エピソード 1-2	・県外のナンバープレートを見て「〇〇から来てる」「どこ?」等言って地名に興味をもつようになり、いつの間にか大阪や神戸や福岡等、よく見る地名は漢字で読めるようになりました ・旅行雑誌『につぼんの動物園』に出てくる動物園がある県名と、自宅に貼っている日本地図の県名や特産物と、実際に行った動物園の場所とが少しずつリンクしてきているようです
エピソード 1-3	・爬虫類館へ行ったときに、A 児が 3 歳の男の子に「大丈夫だよ」「これはキンカジュウ」「次は大きなへびがいるよ」と案内していました
エピソード 1-4	・親の会のイベントに初めて参加したときに、「好きな動物を聞いてみようか」と自分から初対面の方たちに話しかけに行っていました ・母親の私抜きで会話が続いていることに対して、ある保護者の方から母親の私に「こんなにいつもしゃべっているの?」と驚いて聞かれたので、「好きなことは一日中ずっとしゃべっているんですよ」と答えました ・今まで一方的に動物の話をしていましたが最近は少しずつですが相手の人の話を聞こうとする態度もみられるようになったので、A 児にとって動物の話題はわかることが多く楽しいので会話が続くようになったのだと思います

次に、神楽研究の径路にある必須通過点〈神楽研究に着手する〉から〈神楽研究の本文を仕上げる〉までの径路を描出する。動物研究と同様に、A 児は分岐点〈研究したい意志〉を貫く径路を選択し、公演日や公開場所、演目といった神楽情報を収集するために様々な手段を講じ、登場人物になりきって一緒に舞い、古典的なセリフを翻訳する両親の存在が社会的助勢となり、以下に示す各側面からのエンゲージメントがみられた。表 4 は、神楽研究についての A 児におけるエンゲージメントに関する B 氏の語りを示したものである。行動的側面では、恐怖感の克服を図る姿として、暗い会場や太鼓の大きな音に慣れようと努めている様子があった。また、神楽を終始見入る姿として、実演鑑賞し振付模倣や紹介 DVD に関心を示す様子もあった。感情的側面では、神楽への熱い眼差しを向ける姿として、目を大きく見開く様子、口をぎゅっと閉める様子、音色に合わせた舞をする様子があった。認知的側面では、神楽の特徴を思考する姿として、神楽団名と演目を結び付けるとともに、演目ごとの登場人物等をノート 14 頁分にまとめる様子、演目の展開に応じた古典的なセリフを理解したり、セリフを表出したりする様子があった。

表 4 神楽研究についての A 児におけるエンゲージメントに関する B 氏の語り

行動的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・花火や映画館など暗くて大きな音がする場所は怖くて苦手なのですが、神楽の会場では怖がりながらもちょっとずつ中に入って観ようとしています ・神楽の公演では一緒にノリノリで舞っていますし、車の中では大音量で神楽の DVD をかけています
感情的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・目をまん丸に大きく見開いて口をきゅっと閉じた表情になります
認知的側面	<ul style="list-style-type: none"> ・始めは『八岐大蛇』や『滝夜叉姫』などの演目を言っていました。最近『〇〇(場所) 神楽』などと、神楽の場所や神楽団にも興味を持ち始めているのかなと思いました ・A 児に「何を言っているの?」と聞かれますので、何を言っているのか A 児にわかるように翻訳して、答えるようにしています

これらの径路を経て、動物研究と同様に、A 児は分岐点〈研究活動の日常化〉を促進する径路を選択した。以下には、エンゲージメントの産物としてのエピソードを挙げる。表 5 は、神楽研究についての A 児の各エピソードに関する B 氏の語りを示したものである。エピソード 2-1 は、力強い声量感の神楽の演目が社会的助勢となり、明朗快活な声を出すようになる姿があった。エピソード 2-2 は、ドライブ中の神社や寺院が社会的助勢となり、神楽と縁ある場所に注目し、立ち寄ってお参りをしたり、鳥居・社殿・狛犬の像・動物の像を見て喜んだりする姿があった。エピソード 2-3 は、様々な年齢層の方の存在が社会的助勢となり、神楽ファンとのつながりでは、神楽に関する共通の話題で盛り上がり質問する姿があった。そして、A 児は、不明瞭なことばに囲まれる社会的方向づけがあったとしても、ことばに溢れた生活の中で、店内の「大特価」を「大蛇」の「大」と関連させたり、カレンダーの「土曜日」を「土蜘蛛」の「土」と関連させたりするなど、神楽団名や演目に出てくる漢字を他場面で読むようになった。A 児は、数か月間をかけて必須通過点〈神楽研究の本文を仕上げる〉に到達した。

表 5 神楽研究についての A 児の各エピソードに関する B 氏の語り

エピソード 2-1	<ul style="list-style-type: none"> ・赤ちゃんの頃はあまり大きな声で泣いた記憶がないため声小さいのだと思っていたのですが、最近神楽の影響で大きな声を出して舞うようになってからか、普段もびっくりして感動するくらい大きな声が出るようになったように思います
エピソード 2-2	<ul style="list-style-type: none"> ・神社の鳥居や寺院の建物などを見ると「何神社?」と聞いてきます ・神社へ行った時は「神社の神は神楽の神で同じだね」と言っています
エピソード 2-3	<ul style="list-style-type: none"> ・神楽ファンの方に神楽について詳しく教えてもらっているので、コミュニケーションをとるきっかけになっていると思います

3. 第 3 期 追求し続けてきた夢中を表現・発信して拓く時期

動物や神楽に対して夢中を追求する径路を経て、第 3 期は、小学 3 年生以降にみられた動物研究と神楽研究の各径路の続きを取り上げた。まず、動物研究の径路について、A 児は分岐点〈研究を専門家に届けたい意志〉を踏まえて、ノートにまとめた本文をコピーして模造紙に貼って工夫を添える径路を選択し、絵具やカメラ等の必携品を揃えることが社会的助勢となり、以下に示す各側面からのエンゲージメントがみられた。表 6 は、動物研究と後述する神楽研究の A 児におけるエンゲージメントに関する B 氏の語りを示したものである。行動的側面では、動物園を訪問した際、動物の特徴が伝わる写真を求める姿として、粘り強く何度も撮影を繰り返す様子があった。感情的側面では、動物研究への誇りを示す姿として、真剣な表情や満足そうな表情を示す様子があった。認知的側面では、細部のよりよさを吟味する姿として、写真の向きや位置を工夫し、各動物の配色も工夫し、将来への決意文を執筆する様子があった。

表6 動物研究と神楽研究のA児におけるエンゲージメントに関するB氏の語り

行動的側面	・A児がどんな風に写真を撮っているか、その様子を私が撮ったメイキング写真を見ていただけたらわかりますが、何度も写真を撮り直していました
感情的側面	・A児は、真剣に仕上げに取り組んでいましたので、自信につながったと思いました
認知的側面	・A児が撮った写真をハサミで切ったりノリで貼ったり、色を塗ったりと集中して取り組んでいました

これらの径路を経て、以下に挙げるエピソードがあった。A児は動物園に動物研究の成果を持参し、その当日にいた飼育員と子どもからの称賛があり、記念写真を撮る姿があった。その後、社会的助勢として、A児の動物研究を動物園事務所で掲示したと、普段からよく話をしている飼育員から手紙が届いた(表7)。なお、手紙は、平仮名で書かれたものであった。また、同じ飼育員からB氏宛にも手紙が届き、職員一同とA児の素晴らしさを共有した旨が記載されていた。このように、第2期と第3期の間にある必須通過点〈動物研究の本文を仕上げる〉に到達した後も、A児は、更に数か月間をかけて工夫を添えて、必須通過点〈動物研究の成果が実る〉に到達し、等至点〈動物博士(飼育員)になりたい〉に至った。

表7 飼育員から届いた手紙の一部

素晴らしい研究結果を見せていただきありがとうございました。動物の特徴がよくわかりました。また、A児さんは動物のことが大好きなんだとわかる写真で、大変素敵でした。私たちの動物園にいないカバやゴリラについても調べて教えてくださいましたので勉強になりました。これからも研究を続けて動物博士になってください。そして、博士が明らかにしたことをまた教えてください。これからもよろしくお願いします。
--

次に、神楽研究の径路について、A児は分岐点〈研究を専門家に届けたい意志〉を踏まえて、ノートにまとめた本文をコピーして模造紙に貼って工夫を添える径路を選択し、動物研究と同様のことが社会的助勢となり、以下に示す各側面からのエンゲージメントがみられた。ここでのB氏の語りは、表6と重複するので割愛する。行動的側面では、神楽の公演を訪れた際、神楽の特徴が伝わる写真を求める姿として、粘り強く何度も撮影を繰り返す姿があった。感情的側面では、神楽研究への誇りを示す姿として、真剣な表情や満足そうな表情を示す姿があった。認知的側面では、細部のよりよさを吟味する姿として、写真の向きや位置を工夫し、各演目の配色も工夫し、将来への決意文を執筆する姿があった。

これらの径路の途中からは、以下に挙げるエピソードがあった。小学校の校長が神楽部のある高等学校と連携し、高等学校でのオープンスクールに参加したことが社会的助勢となり、その神楽部に神楽研究の成果を持参し、神楽部顧問や神楽部に所属する高校生からの称賛があり、記念写真を撮る姿があった。その後、その様子を高等学校の校長が高等学校の学校通信で紹介したこと、高等学校と神楽団の共催による神楽体験教室の募集があったことが社会的助勢となり、A児は、複数回神楽体験教室に参加し、最終的には、衣装を着て舞台上で太鼓を打ち客席から拍手があり、神楽体験教室より修了賞が授与された。その後、再度、その様子を高等学校の校長が高等学校の学校通信で紹介したこと、子どもの自由研究について、市立の小学校教育研究会(社会科部会)からの募集があったことが社会的助勢となり、A児が神楽団員へのインタビューをまとめた成果を応募し、後日、研究会より努力賞が授与された。インタビューの内容は、「神楽はいつから好きか」「好きな神楽の演目は何か」であった。このように、第2期と第3期の間にある必須通過点〈神楽研究の本文を仕上げる〉に到達した後も、A児は、更に数か月間をかけて工夫を添えて、必須通過点〈神楽研究の成果が実る〉に到達し、等至点〈神楽博士になりたい〉に至った。

以上、A 児とともに辿った径路を総括して、B 氏は次のように語った（表 8）。1 点目は、上述の等至点とも関連し、エンゲージメントの循環による A 児の変化についてである。2 点目は、A 児のエンゲージメントが B 氏に与えた影響についてである。3 点目は、A 児のエンゲージメントが B 氏以外の他者に与えた影響についてである。4 点目は、A 児のエンゲージメントを B 氏がどのように捉えているかについてである。これらは、A 児が辿った 9 年間の径路を B 氏が洞察し、その経験を意味づけた語りである。

表 8 B 氏が語った A 児とともに辿った径路の総括

A 児の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・最近朝目を覚ました瞬間、本当に目を開けた瞬間に「大きくなったら動物の博士になりたい」と言っていますし、学校には「動物博士になるために行ってくるね」「動物ランドを作ってくるね」と登校し、「学校行ってきたよ」「動物の飼育員になるために日記するね」と言って笑顔で下校してきます ・長期休業中の間の登校日も「大きくなったら神楽の人になりたいから漢字ドリルががんばってくるね」と言って登校しました
B 氏に与えた影響	<ul style="list-style-type: none"> ・私にとって子育ての方向性がわかって、とても気持ちが楽になり、今までやってきたことは無駄ではなかったんだろうなと思って、今後も楽しみながら続けていこうと思いました ・動物園や牧場へ子どもを連れて行くと「やったー」と目を輝かせてびよんびよん飛び跳ねながら大喜びをしていますので、子どもが喜んでいる姿を見ると、私も嬉しくてまた連れて行ってあげようと思いますし、幸せな気分になります
B 氏以外の他者に与えた影響	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校の校長先生から学習発表会で小学 6 年生は神楽をすることになったと聞きました ・A 児が通う小学校は小中一貫校ですので、20XX+1 年度から中学校では、だいたい 11 月から 2 月の運動部がオフシーズンの間、神楽部をすると校長先生からお聞きし、校長室に神楽のお面が飾られてあり、校長先生は生徒たちに色々な経験をさせるためだとおっしゃっていました ・統廃合前に神楽をやっていたり地域の方とのつながりや高等学校の校長先生とのやり取りなどがあつたりする中で、直接きっかけになったわけではありませんが、少しだけでも A 児が影響していたら嬉しいなと思いました
B 氏の捉え	<ul style="list-style-type: none"> ・障害がある子どもの親として、育児書通りにはいかない子育てに戸惑を感じることもありましたが、障害があることで A 児は療育や訓練三昧の人生になっていたかもしれませんし、できないことに目がいってしまい、その部分を直したりできるようにしたりしたくなることもあったと思います ・障害の特性上、ことばが出るのが困難な場合が多いと聞くことがあるため、A 児が好きなことを次から次へと話している姿を見ると感動しますし、好きなことを通して発達が促され、好きなこと以外の成長にもつながってきていると感じています ・親が無理やりやらせたわけではなく、自発的に習得しているところが素晴らしいと思います ・大人は子どもが夢中になっていることに対して、行動範囲を広げるサポート、つまり、現時点では例えば県外の動物園や神楽体験やホテルでの外泊や外食などをすることで、子どもは社会経験が豊富になってくると思います ・子どもには、自宅と学校、将来的には自宅と職場の往復ではなく、特に障害があると放課後等デイサービスやグループホームや作業場等に行動範囲が限定される可能性もありますので、“もっと世界は広いんだよ”“もっと社会は広いんだよ”ということ、夢中になることを通して経験して知ってほしいと思います

IV. 考察

1. 第 1 期 入念に準備する時期

第 1 期の結果から、第 1 期は、B 氏の視点では、将来を見据えて、A 児の目前にあらゆる選択肢が広がるように最大限備える時期、A 児の視点では、【入念に準備する時期】と命名した。B 氏も正村（2001）と同じように、親として可能な限りの時間や努力を費やし、A 児との様々な経験に対して促進要因（Alesi & Pepi, 2017）となるべく寄り添い続けていることが推察される。A 児にとっては、多彩で豊富な遊び経験（例えば、Barnoy et al., 2017）となり、自然と生活環境が整えられていった（池田, 1983, 1994; 腰川, 2005）と考えられる。

言語・コミュニケーションの発達を支える 3 要因として、対人関係、認知能力、運動能力があるとされる（菅野, 1994）。B 氏の語りによると A 児は、4 歳頃からことばを数語程度表出し始めたが、A 児の発達を支えた要因としては、特に動物園や牧場では、両親や牧場主を

はじめとする他者とのコミュニケーションに加えて、馬や牛等の様々な動物との触れ合いがあったと考える。そのコミュニケーションや触れ合いに伴って、視覚、聴覚、触覚等の感覚を働かせ、例えば、動物園マップや除糞の手順、えさの分量等の情報を知覚し、これまでの経験を基にどう行動に変換するかについて認知も働かせていたと考える。さらに、動物園や牧場を連日訪問することで、体幹を鍛え、思い通りに身体を動かすことが可能となったと考える。ダウン症の特徴として、多くの場合、知的障害を有し、筋緊張の低下や運動発達の遅れを伴うことで、スキルの習得に時間を要する場合があるとされているが（橋本, 2005a; 池田, 1983; 小林, 2021; 水田, 2018）、A 児は、生命と出逢い、認知を働かせ、体幹を鍛える実際の経験を積み重ねる径路が支えとなって、発達が徐々に促され、夢中を追求する基盤が養われていたのではないだろうか。

2. 第 2 期 いくつかの焦点を絞って夢中を追求する時期

第 2 期の結果から、第 2 期は、B 氏の視点では、A 児が意志を貫くことを尊重し、動物研究と神楽研究へのエンゲージメントと、その産物としての研究活動の日常化を促進することを期待する時期、A 児の視点では、【いくつかの焦点を絞って夢中を追求する時期】と命名した。この時期は、親が重要な社会的文脈とされ（例えば、Rickert & Skinner, 2022）、親の働きかけが子どものエンゲージメントに影響を与えるとされる（Skinner & Belmont, 1993）。しかしながら、子ども一人一人が何に対してエンゲージメントを表出するかは異なり、その立ち廻り方も多彩である。そのため、実際には、親に求められる働きかけは、親のその時々判断に委ねられている現実がある。親が自信をもって判断を下す場合もあれば、そうでない場合もあると考えられる。

こうした現実を踏まえて、個別の事例検討を進めた本研究では、TEM 図上に、A 児におけるエンゲージメントと併せて、その時々両親の働きかけを具体的に描出することを試みた。A 児の場合は、動物や神楽に対するエンゲージメントの描出につながった。そして、両親が時間の許す限り、そっと見守ることで、動物の仕草や鳴声を模倣する行動的側面からのエンゲージメントや、動物の世界に入り込む感情的側面からのエンゲージメントがみられた可能性がある。また、両親が神楽情報を探し出し、一緒に舞うことで、暗さや大きな音に慣れる行動的側面からのエンゲージメントや、音色に合わせた舞を楽しむ感情的側面からのエンゲージメントがみられた可能性がある。そして、両親が古典的なセリフを分かりやすく翻訳することで、そのセリフを理解し、表出する認知的側面からのエンゲージメントがみられた可能性がある。仮に、そっと見守っていなかったり、神楽情報を探さなかったり、古典的なセリフを翻訳しなかったりしたら、上述したエンゲージメントはみられなかったのではないだろうか。このような A 児の場合に加えて、他の事例検討も行っていく中で、親の働きかけと子どものエンゲージメントに関する議論の活性化が必要と考える。そうすれば、より多くの親が、より多くの場面で、自信をもって判断を下すようになると考える。

第 2 期は、エンゲージメントの産物としての研究活動の日常化までを描出した。それは、A 児らしさの発露を可視化し、A 児の理解を深める（小島, 2018）ためである。両親以外の他者との関係性の中で、動物園では年下の子どもに対して心配りのある声かけをしたり、親の会でのイベントでは初対面の方にも質問したりするようになった。また、神楽ファンともつながって共通の話題で盛り上がるようになった。これらから、A 児を取り巻く地域コミュニティ（Steffensen et al., 2022）の間では、動物や神楽が好きで話題が途切れることがなく、

気配りができる A 児が少しずつ印象づけられていったと考えられる。A 児の興味関心を重視し、ダウン症の強みである良好な対人関係を活かした経験の蓄積が、一般的な特徴とされる表出言語の遅れや言葉の不明瞭さ（池田, 1994; 菅野, 1994）などの改善・克服につながっている可能性がみてとれる。また、ダウン症の特徴を踏まえて指導プログラムを開発した菅野（1994）によると、ことばの発達を支える学齢期の遊び場面では、動きの模倣の活用が取り上げられている。A 児は、動物の仕草や鳴声を模倣したり、神楽の舞を模倣したりすることで、ことばの発達も併せて促されたと考えられる。

3. 第 3 期 追求し続けてきた夢中を表現・発信して拓く時期

第 3 期の結果から、第 3 期は、B 氏の視点では、A 児が各研究に工夫を添えるためのエンゲージメントを後押しし、専門家に届ける価値を共有する時期、A 児の視点では、【追求し続けてきた夢中を表現・発信して拓く時期】と命名した。この時期は、親に加えて、親以外の他者が重要な社会的文脈となったことに着目する。A 児の場合は、動物の専門家である飼育員、神楽の専門家である神楽部の高校生や神楽団の他、社会科を専門とする小学校教師組織で自由研究を評価する研究会が該当する。夢中の表現・発信として、動物研究の成果を持参して飼育員に知ってもらうことで飼育員から手紙が届いたり、神楽研究の成果を持参して神楽部の高校生に知ってもらうことで高等学校の学校通信で紹介されたりする経験を通して、A 児を取り巻く地域コミュニティ（Steffensen et al., 2022）の幅が広がったと考えられる。B 氏の語りで示したように、幅の広がりに伴って、A 児は、徐々に将来の自己像を明確に思い描くようになり、将来のために日々為すべきことを考えられるようになったのではないだろうか。

また、A 児のエンゲージメントが、B 氏の子育てのみならず、小学校の校長の学校教育方針にも少なからず影響を与えた可能性があることにも着目する。TEM 図の作成や、複数年にわたる B 氏の語りの分析によって、エンゲージメントの好循環や、エンゲージメントの相互作用の力学（Rickert & Skinner, 2022; Wang & Hofkens, 2019）を可視化することにつながったと考えられる。B 氏は、これまでの A 児とともに辿った径路を総括し、気持ちが楽になること、子どもが喜ぶと嬉しいこと、幸せな気分になることを語った。B 氏自身も、A 児の動物や神楽に対するエンゲージメントを直接観察することで、B 氏の子育てに対するエンゲージメントを呼び起こした可能性がある。ただし、子育ての留意点としては、ダウン症の特徴には個人差があるため、ダウン症児本人が抱く想いや願いなどを考慮する必要がある（小島, 2018）と考えられる。他方で、B 氏の語りからは、小学校の校長も、高等学校の校長との連携を通して、A 児の神楽に対するエンゲージメントを間接的に観察することで、一度廃止になった学習発表会での伝統神楽を復活させたり、A 児が将来通うことになる中学校で神楽部を限定的に創設したりして、校長の神楽を取り入れた学校教育方針に対するエンゲージメントを呼び起こした可能性がある。校長からの働きかけには、障害の子どもを観察し、研究し、方法を工夫する心（正村, 2001）が含まれていると考えられる。

いくつかのダウン症研究（Deakin & Jahoda, 2020; Steffensen et al., 2022）では、親の語りから信念が描出されている。B 氏の信念としては、子どものエンゲージメントに対して、行動範囲を広げるサポートをすることで、子どもが世界や社会の広がりを経験することではないかと考えられる。正村（2001）も交流を拡大する努力が必要と述べている。実際に B 氏を含む A 児の両親には、A 児が小学 3 年生に至るまで、動物園と牧場訪問のルーティン化や

神楽情報の収集などのサポートを重ねた軌跡があった。こうした両親の努力が実を結び、A児は地域コミュニティの一員として徐々に社会化していったのではないだろうか。

V. 総合考察

1. 本研究で得られた知見

本研究の目的は、複数年にわたる親の語りから、学齢期ダウン症児におけるエンゲージメントの循環プロセスを可視化し、その意味を検討することであった。本研究では、他者との関係性の中で「何がどのように立ち顕れるか」を描出するために、well-beingの構成要素であるエンゲージメントという概念に着目した。そして、仮説循環型プロセス (Skinne, 2016, 2020) を基に、循環に関する議論 (Rickert & Skinner, 2022; Wang & Hofkens, 2019) を進展させるべく、個々人の人生径路を可視化する分析方法 TEM (安田・サトウ, 2020) を適用した。

本研究で得られた知見をまとめると、仮説循環型プロセスの内、TEM図の作成によって、文脈、表出、結果の循環プロセスを可視化した。具体的には、第2期から第3期にかけて、文脈として両親を中心にして多様な他者の存在があり、表出として各側面からのエンゲージメントの具体像が見出され、その結果として日常化を促進したエピソード、成果を持参したエピソードが多く挙げられた。こうした好循環が実際に生じた一方で、TEM図の特質上、実際には生じなかった径路も存在し、悪循環に陥ってしまう場合もうかがわれた。例えば、子どもが意志を貫かない径路、日常化を促進しない径路、工夫を添えない径路も考えられた。また、両親からの働きかけが子どもよりよい選択の後押しとならず、阻害する力にもなり得たと考えられた。その場合、自己像を明確に思い描けない状態が続き、最終的にはその状態が固定化する可能性も考えられた。個別の事例検討を進めた本研究を契機として、一人一人が多様な可能性を有する学齢期ダウン症におけるエンゲージメントの循環プロセスに関して、議論を活性化させることが期待される。

2. 学齢期ダウン症児におけるエンゲージメントの意味

ここでは、学齢期ダウン症児におけるエンゲージメントの意味を子どもの視点と親の視点から検討する。子どもの視点では、A児は、動物や神楽に対する行動、感情、認知の各側面からのエンゲージメントによって、動物研究や神楽研究をしたい意志を貫き、研究活動の日常化を促進し、研究を専門家に届けたい意志を踏まえて工夫を添える径路を辿って、最終的には研究成果が実り、動物博士や飼育員、神楽博士になりたいという将来の自己像を思い描くに至った。こうした径路を総括したB氏も語っているが、エンゲージメントには、子どもにとって、地域コミュニティの中での豊富な経験を通じた世界や社会の広がりを獲得し、将来の明確な自己像の描出につながる意味があるのではないかと推察される。

このように、子どもの視点でのエンゲージメントの意味は、前半と後半に分かれている。前半について Skinner (2016) は、エンゲージメントは、子どもにとって、学びのエンジンであると述べている。実際A児にとって、エンゲージメントは、動物や神楽についての学びのエンジンであったと考えられる。分析結果から、訓練ではなく、無理やりやらせたのではなく、自発的に各側面からのエンゲージメントがうかがわれた。動物や神楽について知っていることを増やしたい、知っていることを多様な他者と共有したいというエネルギーが次々

と沸き起こっているエピソードも数多く挙げられた。こうして、学びのエンジンとしてのエンゲージメントによって、A 児が、地域コミュニティの中での豊富な経験を通じた世界や社会の広がりを獲得することにつながったと推察される。

同様に、後半について Skinner (2016) は、エンゲージメントは、子どもにとって、径路選択のガイドであると述べている。実際 A 児にとって、エンゲージメントは、動物博士や飼育員、神楽博士になるための径路選択のガイドであったと考えられる。分析結果から、研究したい意志を貫く径路を選択した後、各側面からのエンゲージメントがうかがわれた。そして、その表出を経て、研究活動の日常化を促進する径路を選択した。その後も、研究を専門家に届ける意志を踏まえて工夫を添える径路を選択し、エンゲージメントがうかがわれた。このようにエンゲージメントと径路選択は、不可分の関係にあった。こうして径路選択のガイドとしてのエンゲージメントによって、A 児が、将来の明確な自己像を描出することにつながったと推察される。

続いて、学齢期ダウン症児におけるエンゲージメントの意味を親の視点で検討する。B 氏は、A 児が幼い頃から五感をフル活用した経験に対して促進要因となるべく働きかけを続けていた。また、A 児が意志を表明した際、時間の許す限り県内外の動物園訪問に付き添うとともに、様々な手段を講じて神楽情報を収集していた。そして、こうした径路を総括し、今までの子育てが間違っておらず今後も楽しみながら続けたい、好きなことを通して A 児の成長が促されていると語っていた。エンゲージメントには、親にとって、自身や子どもの将来に向けて希望を抱くようになる意味があるのではないかと推察される。これまでのダウン症研究では、親が将来に向けて希望を抱く情報提供が必要とされている (Melvin et al., 2019)。また、Steffensen et al. (2022) も希望に着目しており、希望は親のセンスメイキング (自分が置かれた状況や、これまでの経験に意味を見出し、状況や経験を望ましい方向に調整する) の鍵と考えられている。子どものエンゲージメントが親の希望となり、親のセンスメイキング形成にも貢献するのか、この点については今後の課題として検討を重ねる必要がある。

3. 本研究の限界

最後に、本研究の限界を述べる。第 1 に、面接期間の限界として、well-being の差が拡大し始める時期のエンゲージメントの循環プロセスしか可視化していない点である。その結果、概ね 2 年生と 3 年生の間で、社会的文脈が親から親以外に移行した可能性が認められるが、重要な社会的文脈の広がりについては検討の余地が残されている。今後は、親以外の語りを加えて、例えば、実際に飼育員になるまでのエンゲージメントの循環プロセスを明らかにし、ダウン症児 (者) におけるエンゲージメントの拡張的な意味を検討する必要があるだろう。

第 2 に、個別具体性のある情報提供に留まっている点である。一人一人の学齢期ダウン症児が、何に対してエンゲージメントを表出するかは多様である。今後は、事例検討を重ねて、径路の共通点・相違点を明らかにしたり、径路の類型を明らかにしたりする必要があるだろう。

謝辞

本研究の分析にあたりご指導を賜りました広島大学の中坪史典教授に心から感謝申し上げます。また、複数年にわたって相談機関に通い、多彩なエンゲージメント表出を見せてくれた A 児にも心から「ありがとう」をお伝えさせていただきます。

文献

- 1) 橋本創一. 運動機能の発達. 菅野敦・玉井邦夫・橋本創一(編)「ダウン症ハンドブック」, 2005a, 24-25, 日本文化科学社.
- 2) 池田由紀江. 身体および精神発達. 日暮眞・飯沼和三・池田由紀江(共著)「ダウン症」, 1983, 121-129, 医歯薬出版.
- 3) 池田由紀江. ダウン症児のことばの発達に関する基礎知識. 池田由紀江・菅野敦(編著)「ダウン症児のことばを育てる-0歳から生活のなかで-」, 1994, 20-28, 福村出版.
- 4) 菅野敦. ダウン症児のことばの発達と指導. 池田由紀江・菅野敦(編著)「ダウン症児のことばを育てる-0歳から生活のなかで-」, 1994, 30-44, 福村出版.
- 5) 小林繁一. 発育・発達. 諏訪まゆみ(編著)「ダウン症のすべて」, 2021, 31-38, 中外医学社.
- 6) 黄素芬・窪田庸子・大井学. ダウン症をもつ子どもと母親との相互作用に関する台湾と日本の比較研究-母親の会話スタイルと子どもの表出言語発達の関連-. コミュニケーション障害学, 2006, 23, 9-15. DOI: 10.11219/jjcomdis2003.23.9
- 7) 水田めくみ. ダウン症児の言語・コミュニケーションの特徴とインリアル・アプローチによる療育. 脳と発達, 2018, 50, 115-120. DOI: 10.11251/ojjsen.50.115
- 8) 小島道生. その子らしさを伸ばす-学齢期ダウン症児の支援-. 脳と発達, 2018, 50, 125-127. DOI: 10.11251/ojjsen.50.125
- 9) 本山方子・無藤隆. 小学生の詩の暗唱活動におけるレパトリーの形成-自主学習の授業における個性の生成と学級文化の生成との連動-. 子ども社会研究, 1999, 5, 29-42. DOI: 10.57410/jschildstudy.5.0_29
- 10) 梶井芳明. 児童の作文はどのように評価されるのか?-評価項目の妥当性・信頼性の検討と教員の評価観の解明-. 教育心理学研究, 2001, 49, 480-490. DOI: 10.5926/jjep1953.49.4_480
- 11) 本山方子. 小学3年生の発表活動における発表者の自立過程-「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見を中心に-. 質的心理学研究, 2004, 3, 49-75. DOI: 10.24525/jaqp.3.1_49
- 12) 小松孝至・紺野智衣里. 小学校3年生の日記における子どもの自己のあらわれ-記号論的アプローチによる探索的考察-. 発達心理学研究, 2014, 25, 323-335. DOI: 10.11201/jjdp.25.323
- 13) 三ヶ田智弘・市川雪絵・藤浦清香・井倉洋二. 多様性の時代と持続可能な社会を見据えた野外教育のあり方を考える. 野外教育研究, 2023, 26, 101-121. DOI: 10.11317/joej.2023_0007
- 14) 正村公宏. ダウン症の子をもって. 2001, 新潮文庫.
- 15) Carless D & Douglas K. Narrative research. *The Journal of Positive Psychology*, 2017, 12, 307-308. DOI: 10.1080/17439760.2016.1262611
- 16) Alesi M & Pepi A. Physical activity engagement in young people with down syndrome: Investigating parental beliefs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2017, 30, 71-83. DOI: 10.1111/jar.12220

- 17) Deakin K & Jahoda A. A supporting role: Mothers' perceptions of their child's developing awareness of down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2020, 33, 1380-1389. DOI: 10.1111/jar.12765
- 18) Melvin K, Meyer C & Ryan B. "We don't know what we don't know": Providing information about communication to families of children with down syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 2019, 45, 423-432. DOI: 10.1111/cch.12658
- 19) Steffensen EH, Rosvig LH, Santoro S, Pedersen LH, Vogel I & Lou S. Parenting a child with down syndrome: A qualitative study of everyday practices in Danish families. *Journal of Genetic Counseling*, 2022, 31, 758-770. DOI: 10.1002/jgc4.1542
- 20) Shields N, Leonard H, Munteanu S, Bourke J, Lim P, Taylor NF et al. Parent-reported health-related quality of life of children with down syndrome: A descriptive study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2018, 60, 402-408. DOI: 10.1111/dmcn.13670
- 21) Fatima I & Suhail K. Belief in a just world and subjective well-being: Mothers of normal and down syndrome children. *International Journal of Psychology*, 2010, 45, 461-468. DOI: 10.1080/00207591003774519
- 22) Lee A, Knafl G, Knafl K & Riper MV. Quality of life in individuals with down syndrome aged 4 to 21 years. *Child: Care, Health and Development*, 2021, 47, 85-93. DOI: 10.1111/cch.12815
- 23) Seligman MEP. *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being and How to Achieve Them*. 2011, Nicholas Brealey Publishing, London.
- 24) Seligman MEP. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2018, 13, 333-335. DOI: 10.1080/17439760.2018.1437466
- 25) Fredricks JA, Blumenfeld PC & Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004, 74, 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- 26) Christenson SL, Reschly AL & Wylie C. *Handbook of Research on Student Engagement*. 2012, Springer, New York.
- 27) Skinner EA & Pitzer JR. Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Christenson SL, Reschly AL & Wylie C (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012, 21-44, Springer, New York.
- 28) 鹿毛雅治. 学習意欲の理論・動機づけの教育心理学-. 2013, 金子書房.
- 29) Skinner EA. Engagement and Disaffection as Central to Processes of Motivational Resilience and Development. Wentzel KR & Miele DB (Eds.) *Handbook of Motivation at School (2nd Ed.)*, 2016, 145-168, Routledge, New York.
- 30) Skinner EA. Engagement and Motivation during Childhood. Hupp S & Jewell JD (Eds.) *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development Volume 4 Emotion in Childhood*, 2020, 1485-1498, John Wiley & Sons Inc New York, United States.
- 31) Fredricks JA & McColskey W. The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. Christenson SL, Reschly AL & Wylie C (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012, 763-782, Springer, New York.

- 32) Thiessen D. Student knowledge, engagement, and voice in educational reform. *Curriculum Inquiry*, 2006, 36, 345-358. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2006.00362.x
- 33) Yazzie-Mintz E & McCormick K. Finding the Humanity in the Data: Understanding, Measuring, and Strengthening Student Engagement. Christenson SL, Reschly AL & Wylie C (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012, 743-761, Springer, New York.
- 34) Rickert NP & Skinner EA. Parent and teacher involvement and the development of students' academic engagement: A growth curve analysis over four time points. *Journal of Adolescence*, 2022, 94, 224-239. DOI: 10.1002/jad.12019
- 35) Underwood K & Killoran I. Parent and family perception of engagement: Lessons from early years programs and supports. *Canadian Journal of Education*, 2012, 35, 376-414. DOI: 10.2307/canajeducrevucan.35.4.376
- 36) Skinner EA & Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85, 571-581. DOI: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- 37) Wang M-T & Hofkens TL. Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 2019, 5, 419-433. DOI: 10.1007/s40894-019-00115-z
- 38) Riper MV. Maternal perceptions of family-provider relationships and well-being in families of children with down syndrome. *Research in Nursing & Health*, 1999, 22, 357-368. DOI: 10.1002/(sici)1098-240x(199910)22:5<357::aid-nur2>3.0.co;2-q
- 39) Heller T, Hsieh K & Rimmer JH. Attitudinal and psychosocial outcomes of a fitness and health education program on adults with down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 2004, 109, 175-185. DOI: 10.1352/0895-8017(2004)109<175:AAPOOA>2.0.CO;2
- 40) Barnoy S, Biton A & Itzhaki M. Social inclusion of children with down syndrome: Jewish and Muslim mothers' knowledge, attitudes, beliefs, and behavioral intentions. *Journal of Pediatric Nursing*, 2017, 35, 50-56. DOI: 10.1016/j.pedn.2017.02.035
- 41) Sloper P, Turner S, Knussen C & Cunningham C. Social life of school children with down's syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 1990, 16, 235-251. DOI: 10.1111/j.1365-2214.1990.tb00658.x
- 42) Bertrand R. Parents' perspective on having a child with down syndrome in France. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 2019, 179, 770-781. DOI: 10.1002/ajmg.a.61102
- 43) Porter HL, Braza MD, Knox R, Vicente M, Buss E & Leibold LJ. "I think it impacts all areas of his life": Perspectives on hearing from mothers of individuals with down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2023, 36, 333-342. DOI: 10.1111/jar.13062
- 44) 塚田薫代. 読書. 諏訪まゆみ(編著)「ダウン症のすべて」, 2021, 271-274, 中外医学社.
- 45) 橋本創一. 文字・文字指導. 菅野敦・玉井邦夫・橋本創一(編)「ダウン症ハンドブック」, 2005b, 104-106, 日本文化科学社.

- 46) 橋本創一. 遊び場面. 菅野敦・玉井邦夫・橋本創一(編)「ダウン症ハンドブック」, 2005c, 119-124, 日本文化科学社.
- 47) 橋本創一. 学齢児のことばの指導. 池田由紀江・菅野敦(編著)「ダウン症児のことばを育てる-0歳から生活のなかで-」, 1994, 100-117, 福村出版.
- 48) 腰川一恵. 遊びの発達. 菅野敦・玉井邦夫・橋本創一(編)「ダウン症ハンドブック」, 2005, 39-40, 日本文化科学社.
- 49) 若松美沙・若松昭彦. 学ぶ環境を創造するエンゲージメント研究の動向と展望-特別活動に着目した一考察-. 学級経営心理学研究, 2021, 10, 65-78.
- 50) Fordham L, Gibson F & Bowes J. Information and professional support: Key factors in the provision of family-centered early childhood intervention services. *Child: Care, Health and Development*, 2012, 38, 647-653. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2011.01324.x
- 51) 徳田治子. インタビューの方法. やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也(編集委員)「質的心理学ハンドブック」, 2013, 307-323, 新曜社.
- 52) 徳田治子. 半構造化インタビュー. 能智正博(編集代表)「質的心理学辞典」, 2018, 255, 新曜社
- 53) サトウタツヤ. TEA というアプローチ. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編著)「TEA 理論編-複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ-」, 2015, 3-28, 新曜社.
- 54) 芝崎文子. ADHD を自認する成人のレジリエンスのプロセス-外的リソースの獲得・活用に着目して-. 質的心理学研究, 2023, 22, 276-295. DOI: 10.24525/jaqp.22.1_276
- 55) 安田裕子・サトウタツヤ. 複線径路等至性アプローチ-基礎編-. 日本心理学会大会発表論文集, 2020, 84, TWS-010. DOI: 10.4992/pacjpa.84.0_TWS-009
- 56) 上川多恵子. TEA の基本概念一覧. 上川多恵子・宮下太陽・伊東美智子・小澤伊久美(編著)「カタログ TEA-図で響きあう-」, 2023, 5-10, 新曜社.
- 57) 安田裕子. TEM の基本と展開. 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編著)「TEA 理論編-複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ-」, 2015, 29-51, 新曜社.

ORIGINAL ARTICLE

特別支援学校の現場実習における教員の
指導・支援に寄与するガイドラインの開発
—デルファイ法を用いた合意形成を通して—

Development of Guidelines to Support Career Guidance for
Upper Secondary Teachers of Special Needs Schools;
Through Consensus Building Using the Delphi Method

今井 彩¹⁾, 前原 和明²⁾

Aya IMAI

Kazuaki MAEBARA

- 1) 明星大学通信制大学院教育学研究科／日本学術振興会特別研究員
Graduate School of Education, Meisei University Correspondence Course / Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science
- 2) 秋田大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Akita University

<Key-words>

進路指導, 教員支援, ガイドライン, デルファイ法, 知的障害
career guidance, support for teacher guidelines, Delphi method, intellectual disabilities

ayaimai0918@gmail.com (今井 彩)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:22-35. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、特別支援学校の現場実習において高等部教員の指導・支援に寄与するためのガイドラインの開発を目的に、デルファイ法（専門家に対して原案の提示とコンセンサス判定の手続きを繰り返し行い、合意形成を図る研究手法）を用いて、現場実習のフィードバック場面における指導・支援方法を記載したガイドライン内容の検討を行った。研究協力者としてX県の知的障害を主とする特別支援学校12校から、進路指導を専門とする教員を選定してもらい、調査のためのガイドラインの原案には、これまで特別支援学校の高等部教員が、現場実習を通して実践してきた取組について集約・整理した先行研究を用いた。その結果、2回の調査を通してガイドライン内容は高いコンセンサスを得ることができた。理由として、ガイドライン内容が教育現場の実践とつながりやすく、特別支援学校の教員が抱く課題に対応していることが考えられた。

Received
22 May, 2024

Revised
19 June, 2024

Accepted
9 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. はじめに

2024年4月から改正障害者総合支援法が施行され、障害者の地域生活の支援体制の充実や就労支援や雇用の推進などが図られており、共生社会の実現に向けた法的な整備が進んでいる¹⁾。厚生労働省による障害者雇用実態調査^{2, 3)}によると、知的障害者の雇用者数は2018年度の調査において189,000人であったが、2023年度の調査では275,000人となり、大きく増加している。また、職業別の雇用割合は、2018年度の調査において生産工程の職業が37.8%と最も多く、次いでサービスの職業が22.4%になっていたが、2023年度の調査では、サービスの職業が23.2%と最も多く、次いで運搬・清掃・包装等の職業が22.9%、販売の職業が16.8%と、多岐に渡る職種で雇用が増えていることが伺える。このように、産業構造の変化や、企業のダイバーシティ・マネジメントの導入、雇用形態の多様化や流動化といった社会的影響を受け、障害者の働く場所や働き方の選択肢は広がりを見せている。

特別支援学校においても、このような制度や社会的影響を受け、障害のある子どもたちが自分らしい生き方を実現する過程となるキャリア教育を推進し、主体的に自己選択・自己決定をしながら自らのキャリアを構築していけるようにすることが目指されている⁴⁾。特別支援学校高等部では、産業現場等における実習(通称：現場実習)が、進路指導の大きな柱として実施されている⁵⁾。現場実習は、商店や企業、農業、市役所等の公的機関、福祉事業所などで、一定期間、中学部や高等部の生徒が働く活動に取り組み、実際的な知識や技術・技能に触れるための機会である。また、生徒が自己の職業適性や将来設計について考える機会でもあり、主体的な職業選択の能力や職業意識の育成に寄与している⁴⁾。

内海は、養護学校(現：特別支援学校)の「新たな進路指導」として時代の実践基盤の変化を意識し、進路の自己選択・自己決定を意図して生徒を進路選択と社会参加の主体に位置付けた実践を提案した⁶⁾。この実践的特質は、「個人と環境の観点」からアプローチし、「主体形成と環境整備」に焦点化された実践と概括できる。ここで示される「個人」は、自らの進路を切り拓く存在としての「主体」である。現在の特別支援学校学習指導要領総則(高等部)には、進路指導について、「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」と示している⁴⁾。このことから教員は、「進路選択と社会参加の主体」に生徒を育てる必要があり、この「主体形成」によって、生徒が周囲の支援を受けながら、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくことが期待できる。

しかし、特別支援学校に在籍する生徒のキャリア形成支援については、指導上の困り感や課題を感じている教員が多い現状がある。河崎らは、特別支援学校の高等部教員が生徒の自己理解や人間関係の形成、意志決定等に関する指導について課題を感じていることを明らかにしている。また、主体的な進路選択に必要とされる「意志決定」については、将来に向けて生徒が主体的に活動に取り組む力を育てていけるよう、生徒への関わり方の一貫性や継続性を確保することや、主体性に目を向ける授業づくりができていないといった指導の難しさを示している⁷⁾。藤井・川合・落合も、知的障害を主とする特別支援学校の進路指導教員を対象とした調査において、生徒の就労に対する意欲や主体性の欠如といった生徒のキャリア形成に関して、教員が指導上の困り感を抱いていることを明らかにしている⁸⁾。さらに、生徒のキャリア形成に配慮した一つ一つの現場実習のねらいのもち方やその後の指導・支援の在り方については、実態として、学校によっては本来の目的とは異なる形で実施されている可能性があり⁹⁾、濱名は進路指導が個々の教員の経験則のみに依拠され、その専門性が継承されないまま進路指導業務が遂行されていることに課題があると指摘している¹⁰⁾。これらの

解決に向けては、大谷らが主張するように、キャリア教育・進路指導における教員の指導力向上のため、それぞれの教員の実践を共有し、共通点を顕在化させる必要がある¹¹⁾。よって、現場実習という教育機会において、個々の教員がこれまで実践してきた取組やその効果を集約・整理し、教員が共通認識を図ることができるようガイドライン化することは、「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じて、計画的、組織的な進路指導を行うこと」のために、意義があると考えた。

そこで本研究では、特別支援学校高等部教員が、現場実習を柱とした進路指導の場において、知的に障害がある生徒の現状を的確に把握し、キャリア形成に寄与する効果的な取り組みができるよう、教員を支援するためのガイドラインの開発を目的に、その内容を検討する。

II. 方法

1. ガイドライン内容を検討する調査の手続き

本研究では、研究協力者の意見集約を図りながら、ガイドライン内容の妥当性を検討する方法としてデルファイ法を用いた。デルファイ法とは、特定のトピックについて、その分野の専門家グループに繰り返し質問を行い、コンセンサスを得る方法である¹²⁾。専門家グループがもつ直感的意見や経験的判断を反復型アンケートによって、組織的に集約・洗練する技法として用いられている¹³⁾。匿名間でのグループのやり取りと回答、複数回の質問、各ラウンド間のグループへのフィードバックを通して、社会的圧力や仲間からの圧力の影響を取り除き、匿名のグループ設定を用いながらもアイデアの収束を促すなど、同意形成の偏りをなくす利点がある^{12, 13)}。

デルファイ法による調査の手続きを図1に示した。調査は20XX年の5月～7月に郵送による質問紙調査を2回行った。各調査で研究協力者が回答する期間に20日間、意見集約と調査内容の修正のために10日間を割り当てた。1回目の調査で得られた回答から、コンセンサスの判定と意見の集約を行い、研究者2名で調査内容の修正を行った。そして、1回目の調査結果のフィードバックと2回目の調査を実施し、再度コンセンサスの判定と意見の集約を行った上で、研究者2名が協議し、ガイドライン内容を決定した。

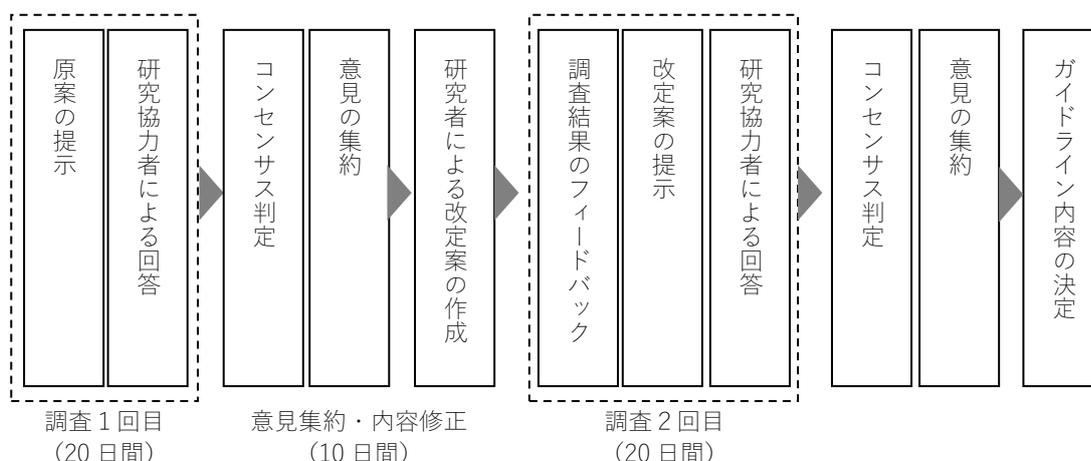


図1 デルファイ法を用いた調査の手続き

2. 研究協力者の選定

研究協力者は、X 県の知的障害を主とする特別支援学校 12 校に勤務する高等部主事もしくは進路指導主事とした。X 県の特別支援学校では、それぞれの学校においてキャリア教育全体計画を作成しており、現場実習についても企業や福祉事業所と連携を図りながら、各校の実態や特色に応じた取組が見られる。このような特別支援学校高等部のキャリア教育や進路指導は、高等部主事と進路指導主事を中心に計画、実施されていることから、両者は進路指導において専門的な知識やスキルを有し、自校のキャリア教育や進路学習に精通していると考えられる。

特別支援学校 12 校からは高等部主事 2 名、進路指導主事 10 名が研究協力者として選定された。研究協力者は全て男性で、特別支援学校における勤務年数は平均 21.4 年、高等部所属経験年数は平均 16.3 年だった(表 1)。

表 1 研究協力者の基本情報

現在の役職	高等部主事 2 名、進路指導主事 10 名
年齢	50 代 4 名、40 代 8 名
性別	男性 12 名、女性 0 名
勤務経験年数	平均 21.4 年
高等部所属経験年数	平均 16.3 年

3. 原案の作成

ガイドラインの原案については、特別支援学校の現場実習を通じた教育活動において、個々の教員の実践を顕在化し、整理した先行研究を基に作成した。また、現場実習を通じた教育活動において、教員が生徒の自己省察を促すことによって、生徒のキャリア形成に寄与できるように、表 2 のような構成と内容にした。

表 2 ガイドラインの構成と内容

1 キャリア形成段階に応じた現場実習のねらい (図)	生徒のキャリア形成段階と自己理解の発達段階の関連性から、現場実習のねらいを示した図
2 現場実習のフィードバック方法 (13 項目)	フィードバックの 4 つのプロセス【現状理解】【目標設定】【課題解決】【成長の認識】と、そのプロセスにおいて実行される【教師の働き掛け】で構成されたフィードバックの具体的な方法
3 実習先からの評価の活用 (20 項目)	実習評価表の 5 つの機能【自己理解への支援】【家庭との連携】【教育活動の見直し】【実習先との連携】【職務適応性の検討】で構成された実習先からの評価の活用法

4. 分析方法

ガイドラインの検討内容として示した図と各項目へのコンセンサスの程度は、7 段階の尺度(0=全く同意しない、1=ほぼ同意しない、2=どちらかというとは同意しない、3=どちらともいえない、4=どちらかというとは同意する、5=ほぼ同意する、6=完全に同意する)で評価してもらい、同意率は「0~2: 同意できない」「3: どちらともいえない」「4~6: 同意できる」で判定した。また、修正が必要だと思われる内容や、研究協力者の学校における取組および実践している内容について意見を求めた。

各検討内容に対するコンセンサス判定のための合意基準は、Jane & Mike を参考に¹²⁾、IQR

が1.5以下かつ同意率が80%以上の場合とした。IQRは、回答の中央50%で構成される中央値付近の分散の尺度を示す。中央値、IQR、同意率の算出にはマイクロソフトエクセルの分析ツールを用いた。また、研究協力者から得られた意見は類似性に着目して整理し、IQR及び同意率に応じて研究者2名で協議してガイドライン内容に反映させた。

5. 倫理的配慮

デルファイ法調査は、調査対象者が所属する各特別支援学校の所属長から許可を得て実施した。調査は無記名で個人情報扱わないこと、未協力の場合や同意の撤回における不利益はないこと、ならびに研究の目的と内容を紙面上で説明し、調査協力の同意は質問紙への回答および返送によって得ることとした。

Ⅲ. 結果

1. キャリア形成段階に応じた現場実習のねらい

現場実習では、実際の就労体験によって生徒の自己理解が促進されることが期待されており¹⁴⁾、進路指導では、生徒が自分自身についての正しい自己理解を深めることができるように援助する活動が含まれている¹⁵⁾。しかし、知的に障害がある生徒の自己理解支援については課題を感じている教員が多い¹⁶⁾。そこで、担任教員が個々の生徒のキャリア発達段階と自己理解の発達段階を意識して現場実習のねらいを設定できるよう、今井・前原が示した「生徒のキャリア形成に応じた現場実習のフィードバックの在り方と生徒の自己理解の発達との関連性」¹⁶⁾を参考に、キャリア形成段階に応じた現場実習のねらいと自己理解の発達段階を関連させた図(図2)を示した。この図の1回目の調査結果は中央値5、IQR1.25、同意率92%となった。研究協力者から得られた主な意見は表3にまとめた。

1回目の調査でコンセンサス判定基準を満たしていたが、修正が必要だと思われる意見が多かった。これらの意見を受け、小・中学部からの積み重ねがイメージできるよう、小・中学部のキャリア形成段階を追記し、段階が積み重なっていくイメージをもてるようにした。また、現場実習の日数は学校の実情によって異なることから明示しないようにし、「体験」の意味が分かるような表現に修正した。そして、現場実習のねらいを3つの段階に変更し、自己理解の発達段階と整合性のある表現となるように修正した。この結果、修正した図(図3)を示した2回目の調査では、中央値5、IQR0、同意率100%となり、1回目の調査よりもIQRが下がり、同意率が上がった。

表3 キャリア形成段階に応じた現場実習のねらいに関する主な意見

【1回目の意見】(n=6)
●早期からのキャリア教育の充実に向けた取組が進んできている。小・中学部段階含めた図になると各段階のイメージがしやすい(1)
●実習の日数等は目安だと思う。学校によっては捉えが異なる場所もあるかもしれない(2)
●「体験」の捉えが分かりにくい(2)
●3段階か4段階にそろえると分かりやすい(1)
【2回目の意見】(n=0)
なし

●修正が必要だと思われる意見、○自校での取組や実践など

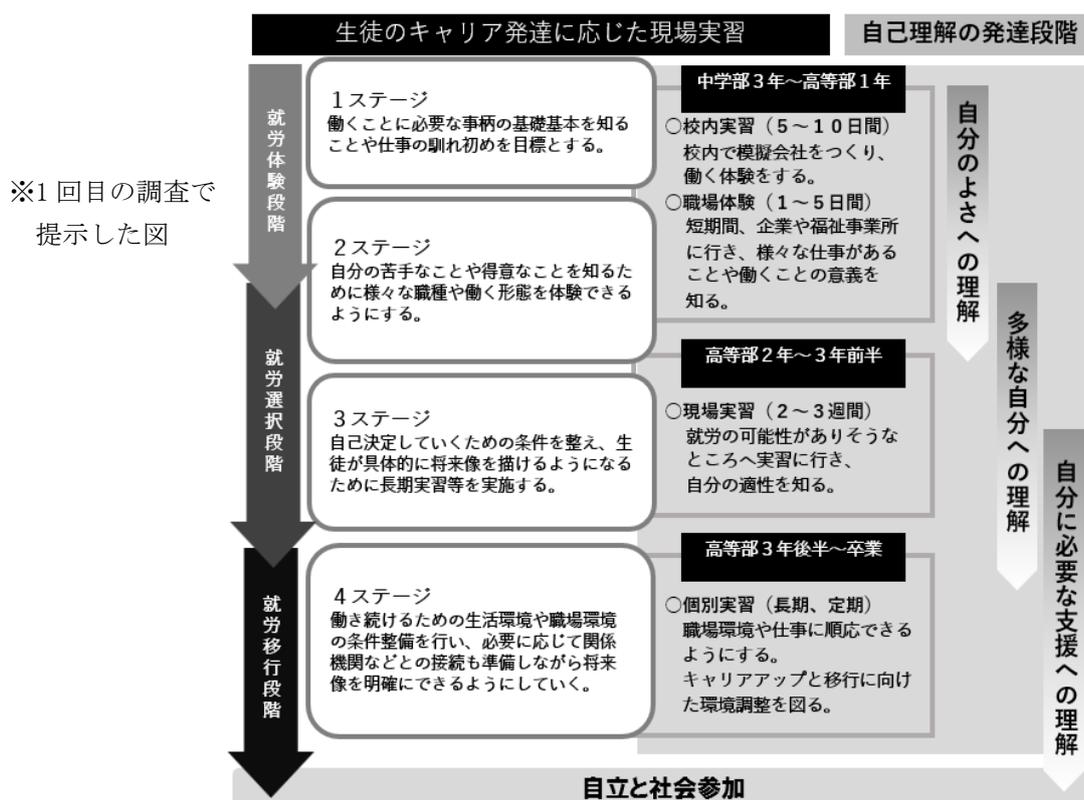


図2 生徒のキャリア形成段階と現場実習のねらい (1 回目の調査)

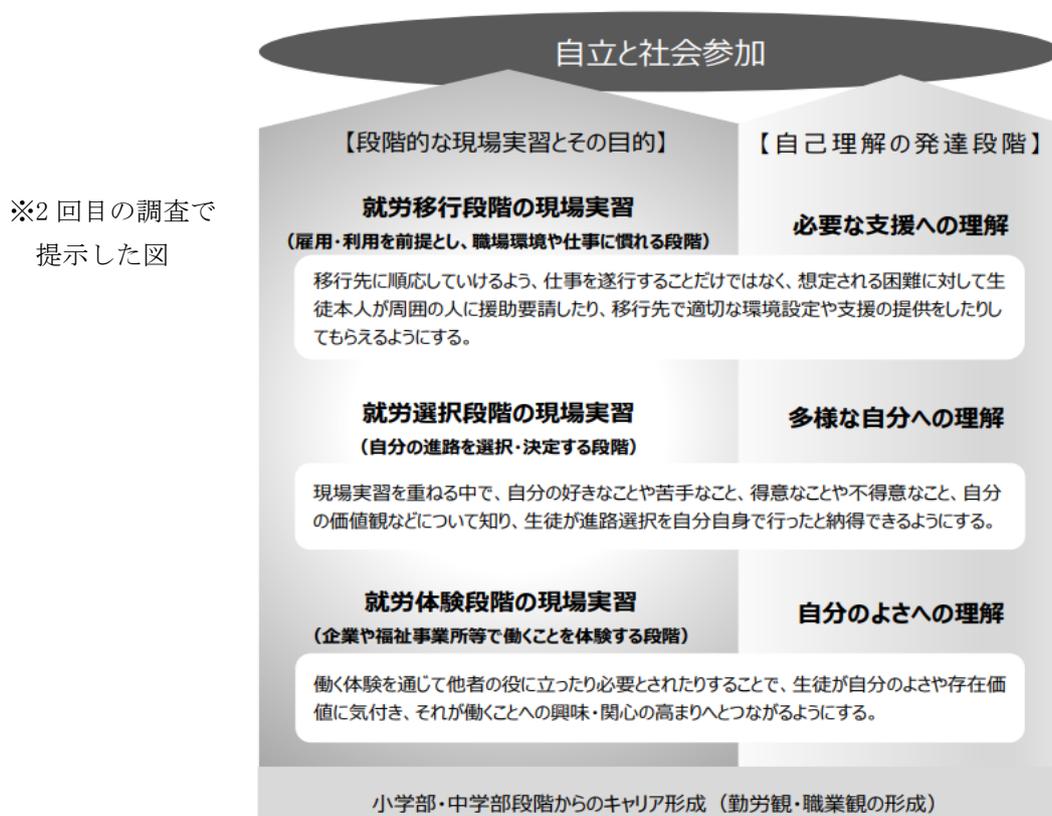


図3 生徒のキャリア形成段階と現場実習のねらい (2 回目の調査)

2. 現場実習のフィードバックの方法

特別支援学校高等部の進路指導において、現場実習のフィードバックは進路指導の要となっている⁵⁾。独立行政法人国立特別支援学校教育総合研究所の「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」で示しているキャリアプランニング・マトリックス(試案)の観点解説においてもその重要性が確認できる¹⁷⁾。このことから、教員が現場実習のフィードバック場面を設定し、生徒に働き掛けることによって、生徒のキャリア発達を促すことが期待できる。そこで、今井・前原が提案した「生徒のキャリア発達を促す効果的なフィードバックの方法」¹⁸⁾を参考に、フィードバックの4つのプロセス【現状理解】【目標設定】【課題解決】【成長の認識】と、そのプロセスにおいて実行される【教師の働き掛け】で構成されたフィードバックの具体的な方法を13項目示した。この現場実習のフィードバック方法の項目について、研究協力者から得られた主な意見は表4にまとめ、1回目と2回目の調査結果は表5に示した。

1回目の調査結果は、全ての項目がコンセンサス判定基準を満たしており、同意率は全て100%だった。主な意見についても各項目に賛同する意見が多く見られた。修正が必要だと思われる意見として「進路指導については教員によって意識の差が見られる」とあったことから、担任が他の教員と共通理解を図ることで、同じ意識で指導に向かっているよう、【成長の認識】の項目⑨を修正した。1回目の調査では、「⑨生徒の成長を促すことができるよう、日々の学習における生徒の様子から自分の指導を省察する」と示したものを、2回目の調査では、「⑨生徒の成長を促すことができるよう、日々の学習における生徒の様子から自分の指導を省察するため、他教員と情報共有を図ったり意見交換を行ったりする」とした。また、「教員の多面的なアセスメントが生徒の適切な目標設定につながる」の意見を受け、前掲した生徒のキャリア形成段階や自己理解の発達段階を念頭に教員が生徒のアセスメントを行えるよう、【現状理解】の項目①を修正した。1回目の調査では、「①生徒が理想と現実とのギャップについて考えられるよう、現場実習先からの評価の伝え方を工夫しながら個別に面談を行う」と示したものを、2回目の調査では、「①生徒が理想と現実について考えられるよう、生徒の自己理解の発達段階に応じて現場実習先からの評価の伝え方を工夫しながら個別に面談を行う」とした。この結果、2回目の調査結果も、全ての項目がコンセンサス判定基準を満たしており、同意率は全て100%だった。

表4 「現場実習のフィードバック方法」に関する主な意見

1回目の意見 (N=26)	
【現状理解】	○生徒個々の実態に合わせて必要な情報を図式化や視覚化して表すように工夫する (2) ○保護者と共通理解を図り、保護者から協力を得ることは重要 (2)
【目標設定】	○教員の多面的なアセスメントが生徒の適切な目標設定につながる (3)
【課題解決】	○生徒が自分で課題に気付いたり向き合ったりしながら、将来の生活を想定して物事に取り組めるようにしている (3) ○職場のルールやマナーなど、必要なことは教えていかなければいけない (2)
【成長の認識】	○生徒同士または卒業生も含めた学び合いの場は大切 (5) ●進路指導については教員によって意識の差が見られる (3)
【教師の働き掛け】	○実習先からの評価はピックアップして指導に活用していくとよい (4) ○目標に向かう生徒の行動を認め、生徒が自分の将来に向けて行動と結果を結び付けられるようにすることは大切 (2)

2回目の意見 (N=22)

- 【現状理解】 ○家庭の理解と実行力が必要 (2)
- 【目標設定】 ○複数の教員で生徒の姿を捉え、多面的なアセスメントを行うことが大切 (7)
○生徒が自己理解を深め、自分の課題を解決していく力を身に付けられるようにしている (5)
- 【課題解決】 ○卒業後の社会生活をイメージし、「働く」に付随した様々な指導を行っている (3)
- 【成長の認識】 ○生徒が自分の成長を感じられるように取組を工夫する (3)
- 【教師の働き掛け】 ○生徒の自己理解を促進するためには教員のスキルアップが大切 (2)

●修正が必要だと思われる意見、○自校での取組や実践など

表5 「現場実習のフィードバック方法」における項目の結果 (N=12)

調査項目 (修正後)	1回目			2回目		
	中央値	IQR	同意率	中央値	IQR	同意率
【現状理解】						
①生徒の自己理解の発達段階に応じながら、生徒が理想と現実について考えられるよう、現場実習先からの評価の伝え方を工夫しながら個別に面談を行う	6	1	100%	5	1	100%
②保護者と現状を共有し、指導や支援の方向性について共に考える	5	1	100%	5	1	100%
【目標設定】						
③適切な目標設定への援助に向け、より生徒理解を深められるよう、周囲の教員と生徒の実態把握に努めたり、適切なアセスメントを実施したりする	5	1	100%	5	0.5	100%
④生徒が「課題」と認識した事柄について、「課題となる理由」を一緒に考え、生徒自身が自分への理解を深めながら達成可能な目標を設定できるよう導く	5.5	1	100%	5.5	1	100%
【課題解決】						
⑤生徒の課題への意識を高め、目標の達成状況を評価する	5.5	1	100%	6	1	100%
⑥生徒の課題解決に向けた行動が、実際の社会生活をイメージした行動につながるよう意味付けをする	5	1	100%	5	1	100%
【成長の認識】						
⑦生徒が自分の成長を客観的に認識できるよう、学習の中で記録や評価ツールを活用し、自分の行動を振り返ることができる場を設ける	5	1	100%	5	1	100%
⑧学級や学習グループの中で、生徒が互いの成長について語ったりする場を設ける	5	1	100%	5	1	100%
⑨生徒の成長を促すことができるよう、日々の学習における生徒の様子から自分の指導を省察し、他教員と情報共有を図ったり意見交換を行ったりする	5.5	1	100%	5.5	1	100%
【教員の働き掛け】						
⑩「何に気付いてほしいか」「なぜ気付いてほしいか」「どのような方法であれば気付くことができるか」といった明確なねらいをもって働き掛ける	6	1	100%	6	1	100%
⑪実習先からの評価は、生徒が自分の認識の違いに気付けるように活用するだけでなく、教員が自らの指導に生かして行くための標とする	6	1	100%	5	1	100%
⑫生徒の目標達成に向け、一貫した指導を行うことができるよう、生徒の課題や生徒の実態に応じた指導方法を教員間で共有する	5	1	100%	5	1	100%
⑬生徒の課題解決に向けた行動が、自ら成長するための自発的な行動となるよう、生徒が目標に向かって取り組む行動に対して意味付けを図る	6	1	100%	5.5	1	100%

3. 実習先からの評価の活用

学習指導要領には、現場実習先に実習中の生徒の評価を依頼し、学校内において身に付けた力が実際に産業現場等で通用するかどうかの検証をしたり、生徒が現場実習の評価に基づいて自らの課題を自覚し、以後の学校内における学習によって解決できるよう配慮したりすることを示している¹⁹⁾。進路指導では、実習評価表の活用によって、生徒が現場実習の結果や自己理解の内容を整理し、自らの職業適性や将来設計について考え、卒業後の生活を見据えて自分らしい生き方を実現していくための指導・援助をしていくことが期待できる¹⁹⁾。そこで、今井・前原が整理した「実習評価表がもつアセスメント機能」²⁰⁾を参考に、実習評価表の5つの機能【自己理解への支援】【家庭との連携】【教育活動の見直し】【実習先との連携】【職務適応性の検討】で構成された実習先からの評価の活用方法を20項目示した。この実習先からの評価の活用項目について、研究協力者から得られた主な意見は表6にまとめ、1回目と2回目の調査結果は表7に示した。

1回目の調査結果は、【家庭との連携】の項目⑨のみ IQR 2、同意率92%となり、IQRがコンセンサス判定基準を満たさない結果となった。また、修正が必要だと思われる意見として、「実習評価表はそのまま提示せず、結果を抜き取って事後学習や家庭との情報共有に活用する」「実習評価表で得られた結果だけではなく、実習日誌に書いていただいたコメントや、一緒に働いている方に直接伺ったお話も実習先からの評価として活用する」とあったことから、実習評価表だけではなく、実習日誌や実習先の方からの実習生に対してのコメントも含めて、教員が「実習先からの評価」として指導の中で活用する表現に修正した。2回目の調査では、項目①～④の「評価表の結果から、～」の文頭を「実習先の評価を活用し、～」に修正し、項目⑤～⑨の「評価結果を家庭に伝え、～」の文頭を「実習先の評価結果について家庭に伝え、～」に修正した。また、項目⑩⑪の「評価結果を受けて～」の文頭を「評価結果を参考に～」に修正した。さらに項目⑬の「評価結果を受けて指導・支援の方向性を見直す」は、「評価結果を今後の指導・支援の在り方の参考にする」と修正し、項目⑭の「評価結果を受けて学部もしくは学年・学級全体の指導体制を見直す」は、「評価結果の情報を共有し、学部もしくは学年・学級全体の指導の在り方を見直す」と修正して示した。この結果、1回目の調査ではコンセンサス基準を満たさなかった項目⑨の IQR は2から0.5へ下がり、同意率は92%から100%へ上がった。そして2回目の調査では、全ての項目でコンセンサス基準を満たした。

表6 「実習先からの評価の活用」に関する主な意見

1回目の意見 (N=26)	
【家庭との連携】	<ul style="list-style-type: none"> ●実習評価表はそのまま提示せず、結果を抜き取って活用する (7) ●実習評価表で得られた結果だけではなく、実習日誌に書いていただいたコメントや、一緒に働いている方に直接伺ったお話も活用する (5) ○保護者の思いだけの進路選択とならないよう、実習先から得られた評価を伝え、保護者に対して生徒の現状理解を促している (3) ○実習評価表の結果を読み取り、生徒への指導に生かしていくことは大切 (3)
【教育活動の見直し】	<ul style="list-style-type: none"> ○実習先から得られた評価をきっかけに学級や学年で指導体制を見直していくことは大切 (2)
【実習先との連携】	<ul style="list-style-type: none"> ○実習先に、現場実習で重要視していることや生徒の実態に等について伝え、共通理解を図るようにしている (5) ●実習先と評価基準や重要視している項目について打合せ等はしていない (1)

2回目の意見 (N=22)	
【自己理解への支援】	○実習評価表の結果は、キャリア形成段階や子どもの成長に応じてポイントを絞って活用するようにしている (4)
【家庭との連携】	○実習先からの評価を受け、どのような取組をしていくか家庭と共通理解を図ることは大切 (5)
【教育活動の見直し】	○現場実習を通して学んだことを日常生活につなげていくことが大切 (4)
【職務適応性の検討】	○「このような支援があればできる」という視点で見えていくためにも実習先の障害理解の程度や職場環境を見ることは大切 (6)
【実習先との連携】	○指導に生かせるよう、実習先が求める評価基準を把握することは大切 (3)

●修正が必要だと思われる意見、○自校での取組や実践など

表7 「実習先からの評価の活用」における項目の結果 (N=12)

調査項目 (修正後)	1回目			2回目		
	中央値	IQR	同意率	中央値	IQR	同意率
【自己理解への支援】						
①実習先の評価を活用し、生徒が現場実習での課題に気付けるようにする	5	1	100%	5	1	100%
②実習先の評価を活用し、生徒が現場実習での成果に気付けるようにする	5.5	1	100%	5.5	1	100%
③実習先の評価を活用し、生徒が自分の苦手なことに気付けるようにする	5	1	100%	5	0.25	100%
④実習先の評価を活用し、生徒が自分の得意なことに気付けるようにする	5	1	100%	5	1	100%
【家庭との連携】						
⑤実習先の評価について家庭に伝え、進路選択の参考にしてもらう	5	1	100%	5	0.25	100%
⑥実習の評価について家庭に伝え、進路決定の参考にしてもらう	5	1.25	92%	5	0.25	100%
⑦実習先の評価について家庭に伝え、生徒の現状を知ってもらう	5	0.25	100%	5	1	100%
⑧実習先の評価について家庭に伝え、今後の指導・支援について協力を仰ぐ	5	1	92%	5	1	100%
⑨実習先の評価について家庭に伝え、進路の選択肢を絞る	5	2	92%	5	0.5	100%
⑩実習先の評価を参考にして、個別の支援計画の見直しを図ったり個別の移行支援計画の作成に役立てたりする	4.5	1	83%	5	1.25	83%
【教育活動の見直し】						
⑪評価結果を参考に、生徒の現場実習の課題を教育活動で改善する	5	1	100%	5	0.25	100%
⑫評価結果を参考に、生徒の現場実習の成果を教育活動で生かす	5.5	1	100%	5.5	1	100%
⑬評価結果を今後の指導・支援の在り方の参考にする	5	1	100%	5	1	100%
⑭評価結果の情報を共有し、学部もしくは学年・学級全体の指導の在り方を見直す	5	1	83%	5	1.25	92%
【職務適応性の検討】						
⑮実習先の評価を参考に、作業内容が生徒に合っていたかどうかを検討する	5	1	92%	5	1.25	92%
⑯実習先の評価を参考に、作業環境が生徒に合っていたかどうかを検討する	5	1.25	83%	5	1.25	92%
⑰評価結果から、生徒の現状について教員間で情報を共有する	5.5	1	100%	5	1	100%
⑱評価結果から、生徒に必要な支援について検討する	5	1	100%	5	1	100%
【実習先との連携】						
⑲事前に現場実習先と評価基準の認識を一致させる	5	1	92%	5	1	100%
⑳事前に現場実習先に重要視している評価項目 (生徒の目標) を伝えておく	5	0.5	83%	5	1	92%

IV. 考察

1. ガイドライン内容の特徴

本研究において検討されたガイドライン内容は、1回目の調査から高い同意率が示された。この結果については、検討されたガイドラインの内容が、特別支援学校における進路指導上の個々の教員の取組や各校における実践を集約・整理した先行研究を基にしていたため、研究協力者が納得できる内容が多くあったと考えられる。また、各調査において出された意見は肯定的なものが多く、検討内容については各校の取組や実践が詳細に記載されていた。このことから、提示されたガイドライン内容を研究協力者が自分たちの取組や実践と結び付けながら検討したことも考えられる。そして、自分たちの取組や実践と結び付けることが難しい内容については、修正を求めていることが考えられる。以上を踏まえると、調査結果を基に修正し、コンセンサス判定基準を満たしたガイドライン内容は、より教育現場の実践と結び付いたものになっていると捉えることができる。

1) キャリア形成段階に応じた現場実習のねらい

2回目の調査結果は、中央値5、IQR0、同意率100%と非常に高いコンセンサスが得られ、研究協力者の意見や合意が共有されている状態を示した。

知的障害がある生徒の自己理解は、知的発達の遅れによる生活経験の乏しきや精神年齢が影響することから、生徒によって自分を過大評価しがちであったり、失敗経験や他者との比較から自分を過小評価したりする場合がある²¹⁾。それを「自己理解ができていない」と捉えるのではなく、自己理解の発達段階がどこにあるかということに視点を置き、生徒のキャリア形成と結び付けて考えることは、現場実習のねらいを設定する際の根拠となり得る。自己理解が進路の選択・決定において不可欠な要素であること¹⁵⁾を研究協力者が認識しているからこそ、高いコンセンサスが得られたと考えられる。

2) 現場実習のフィードバック方法

1回目、2回目の調査ともに高いコンセンサスが得られたことから、現場実習のフィードバック方法は、研究協力者にとって自分たちの取組や実践と結び付けやすいガイドラインの内容になっていたと考えられる。特に【教師の働き掛け】の項目⑩については、1回目と2回目の両方の調査で中央値6、IQR1、同意率100%と非常に高いコンセンサスが得られた。この項目⑩の「生徒の気付きを引き出す働き掛け」は、項目①～④のプロセスにおいて大切とされる働き掛けである¹⁸⁾。1回目の調査で出された意見では、研究協力者から項目⑩に関連する自校の取組や実践が紹介されている。「生徒同士または卒業生も含めた学び合いの場」は、当事者同士の対話から気付きを得られるようにするための機会の提供であり、「実習先からの評価はピックアップして指導に活用していく」「生徒個々の実態に合わせて必要な情報を図式化や視覚化して表すように工夫する」は、生徒の気付きを引き出すための支援方法である。このような機会の提供と支援方法の結果、「生徒が自分で課題に気付いたり向き合ったりしながら、将来の生活を想定して物事に取り組めるようにしている」ことが考えられる。こういった取組や実践はX県に限らず、他県においても重要視されている実例がある。石羽根は、キャリアデザインの活用及び対話を重視している3校(X県以外)の教員を対象にした質問紙調査を実施し、知的障害のある児童生徒の気付きを引き出すための対話のポイントについ

て整理している²²⁾。この対話のポイントにおいても上記に示した機会の提供や支援方法と同じ内容が示されている。これらは、知的障害がある生徒の自己理解のために、生徒が自分の状態を捉えられるよう、他者との対話や何らかの客観化や視覚化等によるフィードバックによって接近する取組である²³⁾。2回目の調査では、「生徒の自己理解を促進するためには教員のスキルアップが大切」といった意見があるが、ガイドライン内容に示した13の項目を通して、生徒の自己理解を促進する教員のスキルアップが期待できると考えられる。

3) 実習先からの評価の活用

【実習先との連携】に関する項目⑱と⑳の1回目の調査結果を見ると、中央値は5となっているが、同意率はそれぞれ項目⑱が92%、項目⑳が83%となっていることから、同意を示さない研究協力者もいたことが分かる。実際、1回目の調査で得られた意見では「実習先に、現場実習で重要視していることや生徒の実態に等について伝え、共通理解を図るようにしている」という意見に対して、「実習先と評価基準や重要視している項目についての打合せ等はしていない」という修正を求める意見があった。しかし、同意率の高さと肯定的な意見の多さから修正は行わなかった。職業リハビリテーション分野における就労支援では、障害者雇用を進める上で、障害者の受け入れ体制や合理的配慮など、企業関係者と支援者の考え方のギャップによって、企業や雇用される障害者に不利益が生じないように、企業側との共通理解と協働体制の構築を目指している²⁴⁾。このことから、個々のねらいに応じた現場実習を行っていくためには、実習先との考え方にギャップが生じないように、実習先の管理者や担当者との連携を図り、評価基準や重要視している評価項目(生徒の目標)について、共通理解に努めていくことが重要だと考えられる。

【職務適応性の検討】の項目㉕～㉗に関して、2回目の調査では、「『このような支援があればできる』という視点で見ていくためにも実習先の障害理解の程度や職場環境を見ることは大切」「指導に生かせるよう、実習先が求める評価基準を把握するようにすることは大切」といった意見が出された。項目㉗と㉘については、2回目の調査でどちらも中央値5、IQR1、同意率100%となっており、高いコンセンサスを得ているが、項目㉕と㉖については、2回目の調査でどちらも中央値5、IQR1.25、同意率92%となっていることから、少数ではあるが同意を示していない研究協力者もいた。「実習先の障害理解の程度や職場環境を見ることは大切」という意見は、生徒ではなく実習先に視点をおいて評価の結果を読み取っていることが考えられる。また、「実習先が求める評価基準を把握するようにすることは大切」という意見は、実習先の求める評価基準が生徒にとって過度に高いものになっていないか等の、実習先に視点をおいた見方と、生徒は実習先の評価基準に達しているか等の、生徒に視点をおいた両方の見方ができる。これらの見方は、現場実習のねらいによって違いが出るのが予想できる。例えば、就労選択段階の現場実習であれば、実習先に視点をおいた見方をすることで、職場と生徒の適合性について教員は考えるかもしれない。就労移行段階であれば、生徒に視点をおいた見方をすることで、就職後を見据えて必要となるスキルやサポートについて考えるかもしれない。このように、実習先からの評価の活用については、現場実習のねらいによって必要性や見方が異なってくることが考えられる。よって、項目㉕と㉖については、現場実習のねらいによっては当てはまらない項目として、同意されなかったことが考えられる。このことから、ガイドライン化する際は、現場実習のねらいに応じて各項目を参考としていくことを示す必要があるだろう。

2. 本研究の限界と今後の展望

本研究では、特別支援学校高等部教員の進路指導を支えるガイドラインの開発を目的に、デルファイ法を用いた調査を行った。その結果、ガイドラインの内容は12名の研究協力者から高いコンセンサスを得ることができた。しかし、デルファイ法を実施する際に望ましいとされる参加人数は文献によって異なる^{12, 13)}。今回の調査は、参加人数が12名であり、X県内と限られた地域での調査だったことから、教員支援のためのガイドラインとして一般化していくには、より多くの地域の専門家に対して調査を行う必要がある。また、本研究では高等部主事や進路指導主事を進路指導の専門家として選定したが、本研究の領域においては、特別支援教育分野で移行支援を専門とする研究者や、障害者の就労支援を専門とする研究者を選定対象としていくなど、議論の余地がある。さらに、今回の研究結果に基づいて作成したガイドラインの有用性について検証していくことも必要となるだろう。

今後は、今回の研究に基づいて作成したガイドラインを特別支援学校の高等部教員に活用してもらい、その有用性を検証し、ガイドラインをどのように活用していくことが進路指導を進める上で役に立つか明らかにしたい。また、X県以外でもこのガイドライン内容について調査を行うことで、知的に障害がある子どもらのキャリア形成に寄与する教員支援ができるよう、広く活用できるものにしていきたい。

謝辞

本研究の実施に際しては、科研費・奨励研究「生徒の自律的・自発的な行動を引き出すためのリフレクションガイドの開発」（課題番号 23H05110）の助成を受けました。

文献

- 1) 厚生労働省（2023）社会保障審議会障害者部会「障害者総合支援法の改正について」.
<https://www.mhlw.go.jp/content/001227108.pdf>（2024年3月15日）
- 2) 厚生労働省（2024）令和5年度障害者雇用実態調査.
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_39062.html（2024年3月15日）
- 3) 厚生労働省（2018）平成30年度障害者雇用実態調査.
<https://www.mhlw.go.jp/content/11601000/000521376.pdf>（2024年3月15日）
- 4) 文部科学省．特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部)，2019，ジヤース教育新社，東京．
- 5) 今井彩・前原和明．特別支援学校(知的障害)における生徒のキャリア形成に寄与する教育実践．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，2023，45，133-145．DOI:10.20569/00006407
- 6) 内海淳．新たな進路指導・「移行支援」への転換．松矢勝宏監修．主体性を支える個別の移行支援—学校から社会へ—，2004，大揚社，千葉．
- 7) 河崎智恵・齊藤紀子・伊藤優・伊藤圭子．特別支援学校におけるキャリア教育と現状の課題—家庭科教員意識調査および米国 LCCE プログラムを手がかりに—．日本教科教育学会誌，2020，43-3，11-22．
- 8) 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎．特別支援学校(知的障害)高等部進路指導担当教員の就労移行支援に対する困り感—指導法及び教員支援に関する自由記述から—，高松大学高松短期大学研究紀要，2014，61・61，111-128．

- 9) 渡邊昭宏. 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. 2013, 明治図書, 東京.
- 10) 濱名元之. 特別支援学校高等部の進路指導に関する研究. 四天王寺大学大学院研究論集, 2020, 14, 56-76.
- 11) 大谷博俊・立和名信行・見谷真希・橋本加寿代. 現職教員の特別支援教育に関する教職実践力を高める: 教職大学院における「キャリア教育・進路指導」の授業を通して. 鳴門教育大学授業実践研究: 授業改善をめざして, 2021, 20, 53-60.
DOI:10.24727/00029253
- 12) Jane Chalmers & Mike Armour. The Delphi Technique. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 2019, 41, 716-729.
DOI:10.1007/978-981-10-5251-4_99
- 13) 吉田雅博. 診療ガイドライン水晶作成のための合意形成法—Delphi 法についての調査報告—. 東京女子医科大学雑誌, 2018, 88, 臨時増刊 1, E35-E37.
- 14) 吉田昌義・藤田誠・関口トシ子・進路指導 21 研究会 (編著). 進路指導・支援—担任のためのガイド. 2008, ジアース教育新社, 東京.
- 15) 本城慎二. 進路指導の実際. 新井邦二郎・新井保幸 (監修). 教職シリーズ7 進路指導. 2012, 培風館, 東京.
- 16) 今井彩・前原和明. 特別支援学校高等部における現場実習の効果的なフィードバックの在り方—秋田県内特別支援学校への調査から—. *Journal of Inclusive Education*, 2022, 11, 56-67.
DOI:10.20744/inclleedu.11.0_56
- 17) 柴田琢磨・渡部英治. キャリアプランニング・マトリックス (試案) 観点解説改訂版. 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 (編著). 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. 2011, ジアース教育新社, 東京.
- 18) 今井彩・前原和明. 特別支援学校における生徒のキャリア発達を促すフィードバックの方法. 秋田大学教育文化学部紀要教育科学, 2022, 77, 19-26. DOI:10.20569/00005902
- 19) 文部科学省. 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編 (下) (高等部). 2019, ジアース教育新社, 東京.
- 20) 今井彩・前原和明 (2023) :特別支援学校高等部におけるキャリア教育の充実に向けた現場実習評価表の活用—秋田県中央地区の特別支援学校に在籍する進路指導主事へのインタビュー調査から—. 日本教育大学協会研究年報, 41, 15-25.
- 21) 小島道生・片岡美華. 発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育. 2014, ジアース教育新社, 東京.
- 22) 石羽根里美・菊地一文. 知的障害のある児童生徒のキャリア発達を促すためのキャリアパスポートの活用に関する研究—目標の具体化と学習の関連付けを図るためのツール開発と効果的な対話の在り方の検討. 日本特殊教育学会第 57 回大会論文集 CD-ROM, 2021, 特殊教育学会.
- 23) 菊地一文. 知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン 本人の「思い」や「願い」を踏まえた「深い学び」の実現に向けて. 2021, ジアース教育新社, 東京.
- 24) 松為信雄. キャリア支援に基づく職業リハビリテーションカウンセリング - 理論と実際 -. 2021, ジアース教育新社, 東京.

ORIGINAL ARTICLE

Facial Expression Recognition in Mask-wearing Faces in Japanese Preschool Children

Seiji KOGA¹⁾ Mizuki YOSHINAGA²⁾ Haruki KOCHO¹⁾ Haruo FUJINO³⁾

1) Department of Special Needs Education, Oita University

2) Matsubase Special Needs School

3) Department of Child Development, United Graduate School of Child Development, Osaka University

<Key-words>

Masking, facial expression, recognition, preschool children, emotions

skoga@oita-u.ac.jp (Seiji KOGA)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:36-48. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic, wearing a mask has become commonly implemented in school life. Compared to adults, there is a lack of knowledge on the effects of mask-wearing on facial expression recognition in children. Hence, this study aimed to investigate this relationship for Japanese preschool children. We collected data from 58 children aged 3–5 years. The children were asked to indicate the type of facial expression from 18 facial expression stimuli that were displayed individually on a screen, consisting of three types of facial expressions (happy, anger, and sadness) × three levels of emotional intensity (weak, moderate, strong) × with or without a mask. The global correct response rate was 86% in preschool children. Wearing a mask significantly reduced correct responses in children (88 to 83%). Happy and stronger emotional intensity (moderate to strong) was associated with higher accuracy. The results suggest that the effect of wearing a mask on facial expression recognition is significant; however, the effects are limited in preschool children.

Received
26 May, 2024

Revised
30 June, 2024

Accepted
9 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. Introduction

The COVID-19 pandemic led many people to be forced to wear masks. The proportion of people who wear masks is particularly high in Japan. According to a survey by the Nippon Research Center¹⁾, the proportion of people in Japan who said they would wear masks in public was 89% in April 2021 and 87% in April 2022, the highest among the 14 countries surveyed. Wearing a mask is one of the most significant social changes in the 'new lifestyle' encouraged by the Ministry of Health, Labour, and Welfare in response to the COVID-19 pandemic in Japan²⁾.

Challenges with face masks may include difficulties related to the recognition of faces and facial expressions; studies have demonstrated that facial expressions are one of the most important pieces of information in communicating emotions and attitudes³⁾. When recognising face pictures, facial features are processed as a whole rather than in parts⁴⁻⁶⁾, and the mouth is critical in understanding the expressions of individuals⁷⁾. Recent studies in adults following the COVID-19 pandemic have shown that wearing a mask makes it difficult to distinguish between people's faces and that it can interfere with facial expression recognition⁸⁻⁹⁾. Carbon explored whether face masks interfere with facial expression recognition for six different emotions (angry, disgusted, fearful, happy, neutral, and sad) and found reduced accuracy for all emotions, except for fearful and neutral stimuli¹⁰⁾. Marini et al. also reported that face masks interfere with emotion recognition for fear, happiness, and sadness¹¹⁾. Grahlow et al. used a large sample of 790 individuals to assess the recognition of six emotions (anger, disgust, fear, happiness, neutral, and sadness) and found that expression recognition accuracy was reduced with masks compared to without masks for all the emotions¹²⁾.

Due to the COVID-19 pandemic, wearing a mask was required of school staff, which may have influenced children's perception of emotions. Several studies have investigated this issue in preschool- and school-aged children. Gori et al. reported that wearing a mask affects facial expression recognition, particularly in preschool children, compared with school-age children and adults¹³⁾. However, other studies have reported different results. For example, another study showed significant interference with recognition in school-aged children (7–13 years old), but the impact was not large¹⁴⁾. In contrast, Roberson et al. observed a difference in the effect of mask-wearing on emotion recognition for children aged 9 years, while the difference was not clear between 3 and 8 years of age¹⁵⁾. Carbon & Serrano also reported a significant decline in most emotions in school-age children, with patterns differing among the emotions¹⁶⁾. Although studies are accumulating on the effects of mask-wearing on preschool children's recognition of facial expressions, inconsistencies in the findings indicate that further exploration is required in various settings.

Most prior studies have been conducted in Western countries. Cultural differences in the facial features used to assess expressions have been reported, including a stronger preference for eyes in Asian than in Western cultures¹⁷⁻¹⁸⁾. Since such differences have

been observed in early childhood¹⁹⁾, investigations with Japanese preschool children may provide insight into the relationship between wearing facial masks and inference with emotion recognition by children. According to Gori et al., the effects of masks are particularly significant in children aged 3–5 years¹³⁾. Therefore, we aimed to investigate the relationship between wearing a mask and correct facial expression recognition in preschool children in Japan. The influence of wearing a mask on the development of emotions' inference and the development of social interactions capabilities has received much attention¹³⁾, so it is important to study this topic.

II. Methods

1. Participants

Young children aged 3–5 years attending three nursery schools located in the study area (Oita, Japan) were recruited for the experiment. To be eligible for this study, participants were required to understand the practice exercises and experimental tasks. To confirm that the participants understood the tasks, two facial expression recognition exercises were initially conducted. Children who responded correctly to both exercises took part in the subsequent experiments. One child who did not respond correctly was excluded. A total of 58 preschool children (18 3-year-olds, 20 4-year-olds, and 20 5-year-old children; 29 boys and 29 girls) were included in this study. Although sample size calculation was not conducted before the data collection, we referred to a previous study investigating the effect of facial masks in preschool children (age range: 3–5 years, $n = 31$)¹³⁾. The number of participants in that study was used as a minimum criterion for the current study. This study was conducted between September and December 2021.

2. Ethical Considerations

We explained to each facility that (a) the data obtained for this study would not be used for any purpose other than research, (b) the privacy and rights of the respondents would not be violated by participation in this study, (c) we did not collect any personally identifiable information, and (d) if the participating children refused, they would not be forced to participate in the experiment. The experiment was conducted after obtaining approval in orally from the head of each facility and orally explained the study to the parents of the children to provide opportunities to deny the participation. After data acquisition, the first and second authors provided assurance that no personally identifiable information was collected. The above procedures were reviewed and approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education, Oita University following data acquisition (approval no. R5-002).

3. Experimental Stimuli

1) Apparatus

Facial stimuli were created for this study. Based on their frequent use in previous studies, we selected three facial expressions: happiness, anger, and sadness. We also manipulated the intensity of the expressed emotions to investigate possible effects of emotional intensity on facial expression judgements.

Eight university students (all female) were recruited to generate the stimuli for this study. The students were instructed to facially express three emotions (happiness, anger, and sadness) at three levels (weak, medium, and strong), resulting into nine facial expression stimuli for each individual. The expressions were photographed. Four participants' pictures were selected as materials to create experimental stimuli, which were judged by two investigators (SK and MY) as clearly expressing the target emotion. The facial expressions of the four individuals were combined using an application (Average Face PRO 4.7) to create facial expression stimuli without a facial mask. Second, we composited mask images onto each stimulus to create masked stimuli using image-editing software (GIMP 2.10.24). Consequently, we obtained nine images (i.e., three facial expressions x three intensities) with and without masks, respectively (Figure 1).

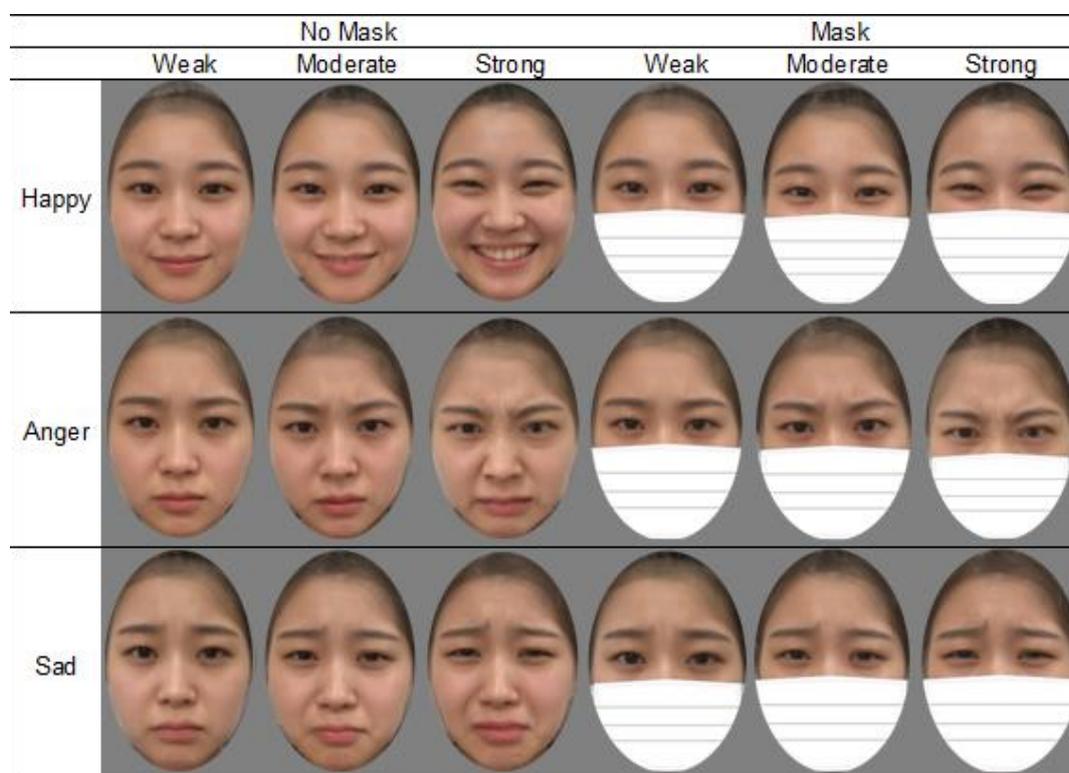


Figure 1. Facial stimuli of three emotions and intensities (happy, anger, and sad)

2) Evaluation of the stimuli

Twenty university students (evaluators) were asked to evaluate the stimuli. Ten students evaluated the unmasked stimuli (i.e., nine images), and the other 10 students evaluated the masked stimuli (i.e., nine images). They were asked to indicate whether each stimulus expressed happiness, anger, or sadness.

The order of presentation of facial expression stimuli was counterbalanced. Based on the literature, adults were expected to respond correctly given a limited response selection; therefore, we expected a relatively high percentage of correct responses. In the mask condition, the correct response proportion was 80% for weak happiness, 90% for weak anger, and 100% for other conditions. In the without mask condition, the correct response proportion was 100% except for weak anger (90%). The evaluators were also asked to rate the intensity of the emotion on a six-point scale, with '1' representing 'not at all expressed' and '6' representing 'strongly expressed'. The order of the intensity was correctly recognised in 95% of the stimuli in the without a mask condition and 81% in the masked condition (Figure 2).

These results suggest that adults accurately discriminate between differences in emotional intensity, regardless of the facial mask. Therefore, the stimuli created in this study appropriately expressed the three types of facial expression and emotional intensity in the pilot test.

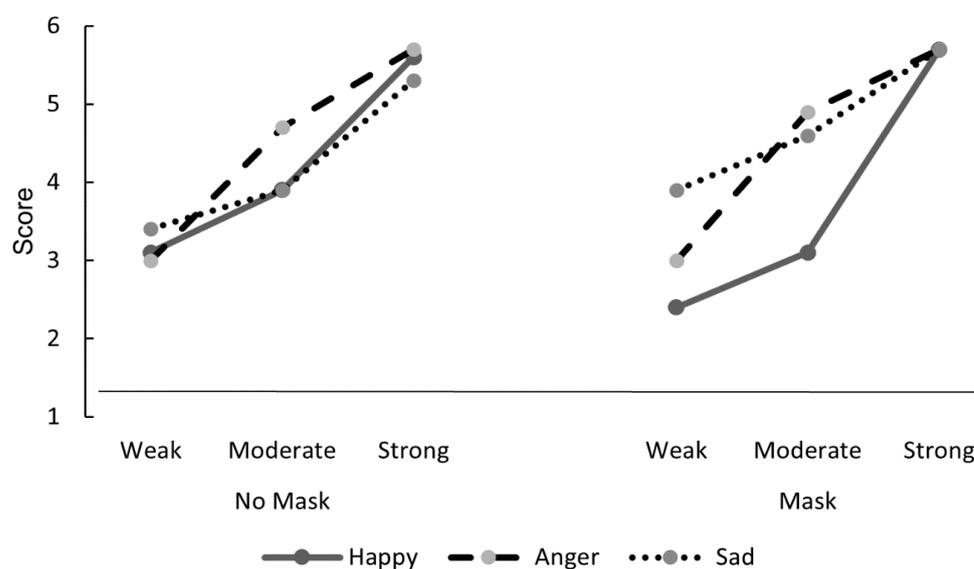


Figure 2. Means of the emotional intensity by the evaluators

3) Procedure

After two types of exercises (Exercises 1 and 2), children completed the experimental task. In Exercise 1, three types of facial expressions (happy, angry, and sad) were presented on a monitor, using simple straight and curved lines to represent eyebrows, eyes, nose, and mouth. The participants were asked, 'Which is the happy/angry/sad face?'

The children were asked to choose one of the three options verbally or by pointing. In Exercise 2, an illustration of a character familiar to young children was presented. The participants were asked, ‘What kind of face does this character have?’ followed with ‘Is it a happy face? Is it an angry face? Is it a sad face?’ One finger of the experimenter was raised for each emotion to show three options.

The experiments were conducted individually for each child, with an interval of at least 1 hour between the two task conditions (with or without a mask). The participants were randomly assigned to two conditions to counterbalance the order of presentation: one group first performed the task without masks and the other group first performed the task with masks. In the experimental task, participants were asked, ‘What kind of face does this person have?’ followed with ‘Is it a happy face? Is it an angry face? Is it a sad face?’ During the experiment, we did not give feedback as to whether the response was correct but rather repeated the participant’s response or praised the participant. Each facial stimulus was presented in color on a 33 × 52 cm monitor. The size of the facial image on the screen was 26 × 17 cm, and the distance from the child’s position to the screen was approximately 1 m.

4) Statistical Analysis

We used generalized linear mixed model to investigate the difference in response (correct [1] vs incorrect [0]) by mask, emotion, and intensity of emotion. The mixed model included the fixed effects of mask (no mask = reference category), emotion (happy, anger, and sad; happy = reference category), and intensity of emotion (weak, moderate, and strong; weak = reference category). We included interaction terms for mask and emotion to examine possible difference of effects by facial mask by emotions. Age was included as a covariate. The random intercept for individual participants was included as a random effect. Because the model assuming random slopes did not converge, we did not include the random slopes in the current analysis. Due to a quasi-complete separation (i.e., 100% positive response for all observation in a cell) issue in the current dataset (Figure 3), we used a penalized logistic regression model to obtain better estimates²⁰. Statistical analyses were conducted using R software ver. 4.2.2. The odds ratios (OR) and standard errors (SE) were estimated using blme package with binomial family structure. We had no missing observations for the current experiments. The significance threshold was set at $p < .05$.

III. Results

The proportion of correct responses in each stimulus is provided in Figure 3. The global correct response rate was 86%, 88% in the no mask condition, and 83% in the mask condition. In happiness, more than 90% of the participants responded correctly regardless of the mask conditions.

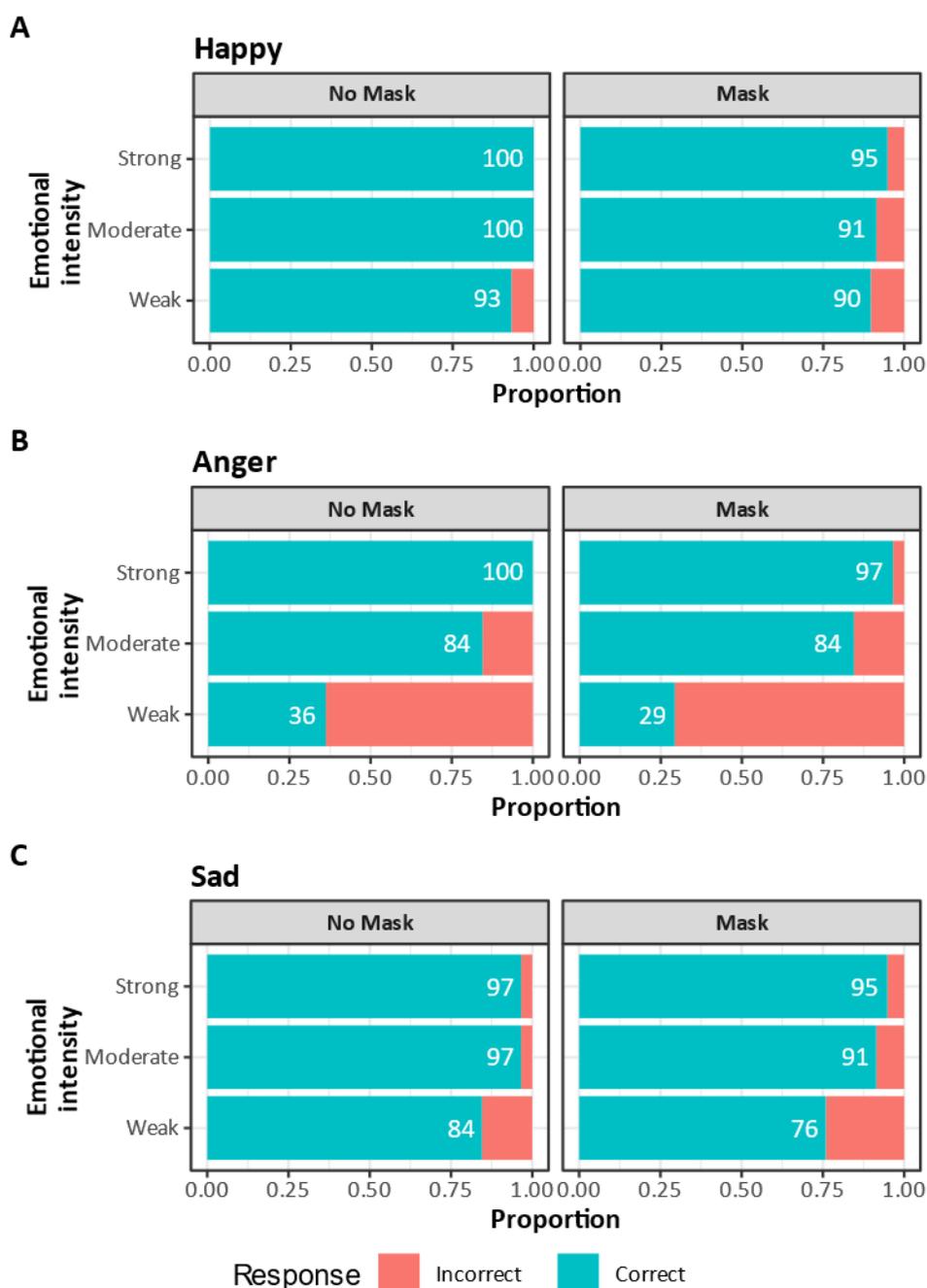


Figure 3. The proportion of correct responses in each stimulus (emotion x emotional intensity). The left side shows the no mask condition, and the right side shows the mask condition. The percentage of correct responses for each stimulus is shown in the bar plot.

The facial mask showed a significant effect on correct response in children ($OR = 0.29$, $SE = 0.16$, $p = 0.021$), which was associated with worse performance (Table 1). Emotion and intensity showed significant effects on correct responses in children. Anger and sad emotions were significantly associated with worse performance in comparison to happy stimuli ($OR = 0.04$, $SE = 0.02$, $p < 0.001$ for anger; $OR = 0.32$, $SE = 0.17$, $p = 0.035$ for sad).

Moderate and strong expressions (intensity) were associated with better performance ($OR = 8.04$, $SE = 2.13$, $p < 0.001$ for moderate expression; $OR = 29.12$, $SE = 10.95$, $p < 0.001$ for strong expression); however, the estimates showed very large margin of errors (Table 1). The effects of the interaction terms were not significant.

Table1. Logistic regression models for correct response to the task

Explanatory variable	Odds ratio	SE	95% CI	z	p
<i>Mask</i>	0.29	0.16	[0.10, 0.83]	-2.31	0.021
<i>Emotion</i>					
Happy	reference				
Anger	0.04	0.02	[0.02, 0.11]	-6.3	< .001
Sad	0.32	0.17	[0.11, 0.92]	-2.11	0.035
<i>Intensity of emotion</i>					
Weak	reference				
Moderate	8.04	2.13	[4.79, 13.51]	7.88	< .001
Strong	29.12	10.95	[13.94, 60.84]	8.97	< .001
<i>Interaction terms</i>					
Mask × Anger	2.56	1.53	[0.79, 8.27]	1.57	0.116
Mask × Sad	1.59	1.04	[0.44, 5.75]	0.7	0.482

Model fit indices: AIC = 617.4, BIC = 671.9, Deviance = 595.4.

Covariate: Age

SE: standard error

CI: confidence interval

IV. Discussion

1. Mask-wearing and Facial Expression Recognition in Preschool Children

To investigate the effect of wearing a mask on facial expression recognition, we compared the accuracy of facial expression recognition of faces with and without a mask. Mask-wearing reduced the accuracy of facial expression recognition in preschool children.

The global correct response rate was high in no mask (88%) and mask conditions (83%), resulting 5-point decline by wearing a mask in the current sample. A recent study published in 2023 also showed similar results in Japanese preschoolers, i.e., 5-point decline by masking²¹). Although the correct response rate in the previous study was about a little higher than in our study, this may be because the facial expression stimuli used in the previous study were similar to the "Strong" facial expression stimuli used in our study. In fact, the correct response rate of "Strong" facial expression in this study (99% and 96%) was very similar to those in the previous study. A significant decline in accuracy could be attributed to limited information due to the mouth and nose being covered. In

addition, previous studies suggested that facial masks may reduce perceived intensity of emotion and confidence in one's own assessment^{12,16,22}). These factors may explain the significant decline in accurate response in children.

While a previous study showed that masks decreased correct responses by 21–25% in children between 3 and 5 years old¹³), another study reported more mild effect of the mask (i.e., 4-point decrease) in facial recognition in the same age range²³). The inconsistency may be explained by a difference in global correct response rate: 57% for Gori et al.¹³), 69% for Schneider et al.²³), and 86% for the current study. In addition, these indices may reflect the difficulty of the task stimuli and the number of emotion labels (e.g., 3 vs 5 emotions). The facial mask may affect the accurate recognition of facial expressions that are already difficult to correctly recognise. Another possible factor is the time of the study. Gori et al. conducted the experiments in Italy in May 2020¹³), during the early stages of the COVID-19 pandemic. In contrast, Schneider et al. and the current study were conducted in 2021²³), when the use of masks had already become routine practice for infection prevention measures. Therefore, it is highly likely that preschool children were exposed to faces covered by masks daily and experienced the emotional expressions of other people while wearing a mask. This suggests that repeated exposure to a mask-covered face may change the recognition process. Although we cannot directly compare the previous and current results owing to differences in stimuli and study designs, it is possible that this discrepancy is influenced by these factors and a cultural factor. The results suggest that the facial mask partially interferes with accurate perception of facial expression; however, the influences may not be large in preschool children.

In the present study, the proportion of correct recognition of happiness exceeded 90%, regardless of emotional intensity or mask-wearing. Recent studies have shown that 'happy' is more correctly recognised in most preschool children in both with and without mask (87% and 95%, respectively)²³⁻²⁴). As children's recognition of happy facial expressions is better than their recognition of angry and sad facial expressions at age 5²⁵⁻²⁶), our results are in line with previous findings. Children are more likely to recognise positive emotions such as happiness and value and interpret positive information more often than negative²⁷). Such characteristics may explain the higher correct responses in happy face stimuli, although a recent Japanese study did not find the difference by emotions²¹).

In addition to emotions, intensity of the emotion may affect the accuracy of the recognition. A recent study of Japanese preschoolers reported high correct response rates, 93% and 98% for with or without mask conditions²¹). The rates were about 10 points higher than those in our study. On the other hand, the correct response rates for "Strong" stimuli in our study were 96% and 99% (averaging three emotions) for each condition, which shows similar proportions. The contribution of our study was to investigate the effects of masking by incorporating the intensity of the emotional expressions, a potential contributing factor to the difficulties in emotion identification in children. Even after

controlling for the emotional intensity of the stimuli, wearing a mask decreased accurate facial expression recognition. The results suggested that more intense expressions were associated with more accurate responses, while a previous study did not report a significant effect on accuracy of emotion recognition in preschool children¹³⁾. Although the intensity of emotion has not been well-investigated in preschool children, mild or subtle expression, that is, more ambiguous expression, may lead to less accurate responses or reduce confidence in their responses^{12,22)}. To increase accuracy or confidence in estimating emotions, visual and verbal cues²⁸⁾ may be helpful for preschool children. Given literature have indicated positive associations between emotional knowledge and later language learning and reading achievement²⁹⁻³⁰⁾, development of emotional competence is an essential educational goal for preschool teachers³¹⁾. Teachers' knowledge regarding these issues may benefit their educational practice and contribute to facilitating the emotional development of preschool children.

2. Limitations

This study had several limitations. First, because we limited the number of stimuli to three, we could not examine emotions other than those used in this study. Since the task of reading facial expressions from parts of the face has been examined for emotions such as fear, surprise, and disgust^{22,32-33)}, a broader range of emotional characteristics must be clarified. Additionally, a smaller number of choices increases the chance of an accurate response, which may cause difficulties in identifying differences in the recognition of different emotions. Second, the results were obtained by experimental tasks using static facial stimuli (i.e., pictures). Therefore, the task does not directly measure the ability to recognise the facial expression in daily settings, such as dynamic movement in faces and circumstances. This may limit the external validity of the findings. Third, as this study was conducted during the COVID-19 pandemic, when the use of masks was common even among preschool children in Japan, such environmental factors should be considered when interpreting the results.

3. Conclusions

In this study, we investigated the effects of wearing masks on facial expression recognition in Japanese preschool children. The results revealed a small reduction in accuracy for facial expression recognition in masked face stimuli.

References

- 1) Nippon Research Center. (2022). Response rate of “wear a mask in public places” as a preventive measure against novel coronavirus: A comparison of 14 countries in the world. <https://www.nrc.co.jp/nryg/220526.html> (18, July 2024)
- 2) Ministry of Health, Labour and Welfare. (2020). Situation analysis and recommendations on countermeasures against new coronavirus infection. <https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000629000.pdf> (18, July 2024)
- 3) Mehrabian A. *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Wadsworth Publishing Company. 1972.
- 4) Sergent J. An investigation into component and configural processes underlying face perception. *British Journal of Psychology (London, England)*, 1984, 75(Pt 2), 221–242. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1984.tb01895.x
- 5) Tanaka JW, & Farah MJ. Parts and Wholes in Face Recognition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 1993, 46(2), 225–245. DOI: 10.1080/14640749308401045
- 6) Wang R, Li J, Fang H, Tian M, & Liu J. Individual Differences in Holistic Processing Predict Face Recognition Ability. *Psychological Science*, 2012, 23(2), 169–177. DOI: 10.1177/0956797611420575
- 7) Blais C, Roy C, Fiset D, Arguin M, & Gosselin F. The eyes are not the window to basic emotions. *Neuropsychologia*, 2012, 50(12), 2830–2838. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2012.08.010
- 8) Carragher DJ, & Hancock PJB. Surgical face masks impair human face matching performance for familiar and unfamiliar faces. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2020, 5(1), 59. DOI: 10.1186/s41235-020-00258-x
- 9) Freud E, Stajduhar A, Rosenbaum RS, Avidan G, & Ganel T. The COVID-19 pandemic masks the way people perceive faces. *Scientific Reports*, 2020, 10(1), 22344. DOI: 10.1038/s41598-020-78986-9
- 10) Carbon CC. Wearing Face Masks Strongly Confuses Counterparts in Reading Emotions. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11, 566886. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.566886
- 11) Marini M, Ansani A, Paglieri F, Caruana F, & Viola M. The impact of facemasks on emotion recognition, trust attribution and re-identification. *Scientific Reports*, 2021, 11, 5577. DOI: 10.1038/s41598-021-84806-5
- 12) Grahlow M, Rupp C, & Dernt B. The impact of face masks on emotion recognition performance and perception of threat. *PLoS ONE*, 2022, 17(2), e0262840. DOI: 10.1371/journal.pone.0262840
- 13) Gori M, Schiatti L, & Amadeo MB. Masking Emotions: Face Masks Impair How We Read Emotions. *Frontiers in Psychology*, 2021, 12, 669432. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.669432

- 14) Ruba AL, & Pollak SD. Children's emotion inferences from masked faces: Implications for social interactions during COVID-19. *PLoS ONE*, 2020, 15(12), e0243708. DOI: 10.1371/journal.pone.0243708
- 15) Roberson D, Kikutani M, Döge P, Whitaker L, & Majid A. Shades of emotion: What the addition of sunglasses or masks to faces reveals about the development of facial expression processing. *Cognition*, 2012, 125(2), 195–206. DOI: 10.1016/j.cognition.2012.06.018
- 16) Carbon CC, & Serrano M. The Impact of Face Masks on the Emotional Reading Abilities of Children—A Lesson From a Joint School–University Project. *I-Perception*, 2021, 12(4), 20416695211038265. DOI: 10.1177/20416695211038265
- 17) Jack RE, Blais C, Scheepers C, Schyns PG, & Caldara R. Cultural Confusions Show that Facial Expressions Are Not Universal. *Current Biology*, 2009, 19(18), 1543–1548. DOI: 10.1016/j.cub.2009.07.051
- 18) Yuki M, Maddux WW, & Masuda T. Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2007, 43(2), 303–311. DOI: 10.1016/j.jesp.2006.02.004
- 19) Sekiyama K, Hisanaga S, & Mugitani R. Selective attention to the mouth of a talker in Japanese-learning infants and toddlers: Its relationship with vocabulary and compensation for noise. *Cortex*, 2021, 140, 145–156. DOI: 10.1016/j.cortex.2021.03.023
- 20) Clark RG, Blanchard W, Hui FKC, Tian R, & Woods H. Dealing with complete separation and quasi-complete separation in logistic regression for linguistic data. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2023, 2(1), 100044. DOI: 10.1016/j.rmal.2023.100044
- 21) Furumi F, Fukazawa M, & Nishio Y. Can Preschoolers Recognize the Facial Expressions of People Wearing Masks and Sunglasses? Effects of Adding Voice Information. *Journal of Cognition and Development*, 2023, 24(5), 623–635. DOI: 10.1080/15248372.2023.2207665
- 22) Tsantani M, Podgajicka V, Gray KLH, & Cook R. How does the presence of a surgical face mask impair the perceived intensity of facial emotions? *PLoS ONE*, 2022, 17(1), 1–16. DOI: 10.1371/journal.pone.0262344
- 23) Schneider J, Sandoz V, Equey L, Williams-Smith J, Horsch A, & Bickle Graz M. The Role of Face Masks in the Recognition of Emotions by Preschool Children. *JAMA Pediatrics*, 2022, 176(1), 96–98. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2021.4556
- 24) Wermelinger S, Moersdorf L, Ammann S, & Daum MM. Exploring the role of COVID-19 pandemic-related changes in social interactions on preschoolers' emotion labeling. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13, 942535. DOI:10.3389/fpsyg.2022.942535
- 25) Gao X, & Maurer D. A happy story: Developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2010, 107(2), 67–86. DOI: 10.1016/j.jecp.2010.05.003

- 26) Vicari S, Reilly JS, Pasqualetti P, Vizzotto A, & Caltagirone C. Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: The intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica (Oslo, Norway)*, 2000, 89(7), 836–845.
- 27) Garcia SE, & Tully EC. Children’s recognition of happy, sad, and angry facial expressions across emotive intensities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2020, 197, 104881. DOI: 10.1016/j.jecp.2020.104881
- 28) Giordano K, Palmieri CS, LaTourette R, Godoy KM, Denicola G, Paulino H et al. Face Masks and Emotion Literacy in Preschool Children: Implications During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 2024, 52(1), 21–29. DOI: 10.1007/s10643-022-01400-8
- 29) Curby TW, Brown CA, Bassett HH, & Denham SA. Associations between preschoolers' social–emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 2015, 24(5), 549–570. DOI: 10.1002/icd.1899
- 30) Ursache A, Kiely Gouley K, Dawson-McClure S, Barajas-Gonzalez RG, Calzada EJ, Goldfeld KS, et al. Early Emotion Knowledge and Later Academic Achievement Among Children of Color in Historically Disinvested Neighborhoods. *Child Development*, 2020, 91(6), e1249-e1266. DOI: 10.1111/cdev.13432
- 31) Fatahi N, Park C, Curby TW, Zinsser KM, Denham SA, Moberg S, & Gordon RA. Promoting Preschoolers’ Social and Emotional Competencies Through Emotion-Focused Teaching. *Early Education and Development*. 2023, 34(8), 1729–1748. DOI: 10.1080/10409289.2022.2133319
- 32) Gagnon M, Gosselin P, & Maassarani R. Children’s ability to recognize emotions from partial and complete facial expressions. *Journal of Genetic Psychology*, 2014, 175(5), 416–430. DOI: 10.1080/00221325.2014.941322
- 33) Pazhoohi F, Forby L, & Kingstone A. Facial masks affect emotion recognition in the general population and individuals with autistic traits. *PLoS ONE*, 2021, 16, 1–23. DOI: 10.1371/journal.pone.0257740

ORIGINAL ARTICLE

能登半島地震における障害者のニーズと現状
—震災支援者の視点からのテキストマイニング分析—

Needs and Current Status of Persons with Disabilities in the
Noto Peninsula Earthquake: A Text Mining Analysis from the
Perspective of Disaster Relief Workers

餅原 秀希¹⁾

Yuki MOCHIHARA

1) ひょうご震災記念 21 世紀研究機構 人と防災未来センター

Affiliation The Great Hanshin-Awaji Earthquake Memorial Disaster Reduction and Human Renovation Institution

<Key-words>

被災支援, 障害者被災支援, 対人支援, ヒューマンサービス, 能登半島地震

Disaster Relief, Disability Disaster Support, Interpersonal Support, Human Services, Noto Peninsula Earthquake

direnjie3322@hotmail.com (餅原 秀希)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:49-63. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究は、2024 年能登半島地震における障害者のニーズと現状を明らかにし、支援体制の改善に役立つ知見を提供することを目的とした。能登半島で障害者支援に携わった 8 名の支援者に対するインタビューを実施し、テキストマイニング分析を行った結果、障害者向けの個別スペースやヘルプカードの必要性、配給食の問題、バリアフリー設備の使いにくさなどの課題が明らかになった。また、先行研究と一致して、点字案内やバリアフリー対応の不備、情報提供の不足、医療ケアの確保の困難さが再確認された。これらの課題に対しては、視覚障害児者向けの点字案内やバリアフリー設備の改善、聴覚障害者への情報提供手段の充実、知的障害者や精神障害者に対する医療ケアの確保、自閉症児者の安否確認システムの整備が求められる。本研究の限界として、サンプルサイズの少なさ、取材時間の制約、特定地域に偏った調査が挙げられる。今後は、より広範な地域での調査を行い、多様な視点から障害者支援のニーズを把握する必要がある。本研究は、障害者支援体制の強化と適切な支援の提供に向けた基礎資料として役立つことが期待される。

Received
22 May, 2024

Revised
4 August, 2024

Accepted
13 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. はじめに

1. 研究の背景

自然災害は突然発生する不可避の現象であり、その中で地震は日本を襲う主要な自然災害の一つである。日本列島は太平洋の火の輪に位置し、太平洋プレート、フィリピン海プレート、北アメリカプレート、ユーラシアプレートという四つの大陸プレートの境界に位置している。このプレート境界での相互作用により、地球内部の岩石が変形し、蓄積されたエネルギーが放出され、地震が発生する¹⁾。

過去 10 年間に日本で発生した震度 5 強以上の地震には、2011 年の東北地方太平洋沖地震（震度 7、死者 15,899 人、行方不明者 2,529 人、建物被害 129,225 棟全壊）、2016 年の熊本地震（震度 7、死者 50 人、建物被害 8,000 棟以上全壊）、2018 年の北海道胆振東部地震（震度 6 強、死者 41 人、建物被害 2,667 棟全壊）などが含まれる²⁻⁵⁾。

特に、障害者の避難と支援は重要な課題である。日本では、地震が頻繁に発生し、影響を受けやすい地域で特別支援が必要な人々への対応が求められている。実際、避難行動や緊急時の備えのレベルには障害の有無による明確な差が存在し、障害のある人のいる世帯は避難計画を立てる可能性が低いことが報告されていた²⁾。また、災害後のサービスにおいても障害者への配慮が不足していることが明らかにされており、避難所や緊急サービスへのアクセスに関する障壁が存在する²⁾。中程度の被害を受けた海外の事例として、インドネシアのバントゥル県やギワングン準地区では、特別支援学校が設置され、災害時に脆弱な立場にある特別支援が必要な子どもたちへの対応が求められている。これに関連し、緊急時における障害者のサポートに関する研究は、ワールド・レポートやスフィア・プロジェクトによって提供される指針に従っているが、これらの指針は主に専門家の意見に基づき、災害が障害者に与える影響についての実証研究は限られている²⁾。さらに、Laura M の研究によると、避難行動や緊急時の備えのレベルには障害の有無による明確な差があり、災害後のサービスにおいては障害者への配慮が不足しており、避難所や緊急サービスへのアクセスに障壁が存在する⁶⁾。

日本の事例としては、2004 年の台風や集中豪雨による洪水・山崩れの際、死亡者の中に高齢者や障害者の割合が高かった。三条市の災害時要援護者に対する安全対策マニュアルは整備されていたものの、適切な避難誘導が行われず、災害用配慮者である高齢者や障害者が多く犠牲になった⁷⁾。このような背景を受けて、内閣府は「災害時要援護者の避難支援対策に関する検討会」を設置し、2004 年度から 2 年間にわたり行政職員や学識経験者等による委員会がこの問題を検討した。この検討の結果は、2005 年 3 月に『災害時要援護者の避難支援ガイドライン』としてまとめられ、2006 年 3 月には「福祉避難所設置・活用の促進」や「関係機関等との連携」を含む改訂版が発行された。しかし、地域での孤立や支援拒否などの問題により、要援護者の把握は十分に進んでいない。地域コミュニティのつながりが薄れ、行政の財政問題もあって、具体的な対応が進んでいない状況がある。ガイドラインでは、市町村に災害時要援護者個別の「避難支援援助計画」の策定を求めているが、該当者全てについて定めている市区の割合は 1.2%に過ぎず、一部は定めたとする市区も含めても全体の割合は 10%に満たない⁷⁾。結果として、2006 年 7 月の全国的な風水害では、高齢者や障害者の犠牲者が目立ち、死者・不明者 28 人のうち 70%が土砂災害であった⁷⁾。災害時要援護者への防災無線等の避難勧告の到達、避難判断、移動支援の適切さなどが問題とされる。

また、2024年1月1日、石川県能登半島でマグニチュード7.6の地震が発生し、志賀町および輪島市で最大震度7を観測した。この地震により、多数の建物が倒壊し、インフラが甚大な被害を受け、広範囲にわたる停電や断水が発生した。政府は直ちに自衛隊や救急隊を派遣し、ヘリコプターを用いて緊急物資の輸送を行い、特に、食料、飲料水、毛布、仮設トイレ、生理用品、子供用ミルクなどの物資が迅速に届けられた。また、避難者は最大で5万人以上に達し、1,500か所以上の避難所が開設された。避難所では仮設トイレや暖房器具、段ボールベッドが提供され、災害派遣医療チーム（DMAT）や保健師が派遣された⁸⁾。地震の避難と伴い、障害のある人やその家族が避難所での生活に馴染めず、車中泊を続けたり、避難所を転々とする例も目立った⁹⁾。

総務省統計局の令和2年国勢調査¹⁰⁾によれば、能登中部および能登北部における障害者手帳を所持している障害者の総数は12,681名である。そのうち、能登中部の障害者手帳所持者は8,080名で、能登中部の総人口の約7%を占めている。一方、能登北部の障害者手帳所持者は4,601名で、総人口の約8%にあたる。しかし、石川県の1.5次避難所では、配慮が必要な者を7,165人しか受け入れることができず、筆者の取材によれば、多くの障害者は個室がないこと、集団生活が苦手であること、1.5次避難所や福祉避難所の定員オーバーにより、やむを得ず自宅避難を余儀なくされていることが判明した。

障害者は高齢者や幼児と異なり、医療的ケアや心のケアなど特別な対応が必要となる場合が多く、災害時の避難および避難所生活において特別な配慮が求められる。しかし、現状では障害者に対する理解や配慮が不足しており、トラブルが多発しているのが実情である。このような背景から、以下の理由により障害者のニーズを調査する必要がある。

まず、障害者の避難行動や避難所生活における具体的な課題を明らかにすることで、災害時における支援体制の改善が図れる。特に、医療的ケアや心理的支援の不足は、障害者の健康や安全に直接影響を及ぼすため、早急な対応が必要である¹¹⁾。

次に、障害者の声を反映した災害対策を構築することで、地域全体の防災力を向上させることができる。障害者が直面する問題は、他の弱者や高齢者にも共通する課題であることが多いため、障害者のニーズを理解することは、広範な災害対策の質を高めることにつながる¹²⁾。さらに、障害者が自らのニーズを発信し、社会全体でその解決に向けた取り組みを進めることは、共生社会の実現に寄与する。災害時だけでなく、日常生活においても障害者が安心して生活できる環境づくりに貢献することが求められる¹²⁾。

2. 研究の目的

したがって、本研究は、以前発生した災害の教訓を生かし、震災の支援者の目線から見られた、能登地震で被災した障害者が避難時に直面した問題点をまとめ、地震発生時直後から避難所に入るまでのニーズを考察することを目的とする。最終的に、障害種別ごとのニーズと現状を明らかにし、避難所が福祉事業所や行政のサービス提供にどう貢献できるかを検討する。

なお、本研究で支援者目線を採用した理由は以下の通りである。

第一に、支援者は被災者全体の状況を客観的に観察できる立場にあり、広範な視点から問題を把握することができるためである。これにより、個々の被災者だけでなく、コミュニティ全体のニーズを包括的に評価できる。第二に、利用者自身に直接インタビューを行うことは、被災者に二次被害を与えるリスクがあるためである。特に、精神的にデリケートな状況

にある障害者に対しては、インタビューがトラウマを再体験させる可能性があるため、支援者を通じて情報を収集することでこのリスクを軽減できる。第三に、支援者は実際の支援活動を通じて得た具体的な知見や経験を持っており、現場での実践的な課題や解決策をよりの確に提供できるからである。これにより、研究結果は現実に即した有益な提言を含むことが期待される。

これらの理由から、本研究では支援者の視点を採用し、障害者支援の現状と課題を明らかにすることで、今後の災害対応における具体的な改善策の基礎資料として役立つことが期待される。

3. 研究の新規性

本研究の新規性は、2024年の能登半島地震における障害者支援に関する研究が不足している中で、具体的なニーズと現状を明らかにする点にある。支援者視点からのアプローチを採用し、現場で生じる多くの問題を詳細に分析することで、従来の研究では捉えられなかった実態を浮き彫りにする。本研究は、災害時の障害者支援体制の強化に寄与し、福祉避難所や行政のサービス提供に具体的な改善策を示すことで、地域全体の防災力向上に貢献し、障害者が安心して避難生活を送れる環境づくりに役立つことが期待される。特に、災害対策の策定や改訂において、本研究の知見が活用されることで、障害者支援の質を向上させるための具体的なガイドライン作成に貢献することが期待できる。

II. 研究方法

1. 分析対象

本研究の対象者は、能登半島地震における障害者支援に関与した震災支援者とし、内科医師1名（50代）、看護師4名（30～50代）、福祉施設の職員3名（30～50代）の計8名で構成された。選定基準として、能登半島に被災した地域の福祉避難所に所属しボランティア活動を行っている看護師および医師、さらに当地の福祉施設に所属する職員とした。対象者は異なる視点や役割を持ち、多角的な分析が可能となる。データ収集は2024年4月から5月にかけて行われた対面およびオンラインインタビューを通じて実施し、インタビューの協力にあたり書面および口頭で同意を取得した。インタビューの途中で辞めても不利益が生じない旨を説明し、収集したデータは匿名化しプライバシー保護の措置を講じた。インタビュー取材対象者の属性は以下の通りである（表1）。

表1 対象者詳細

ID	職業	性別	年齢	経験年数	災害支援回数	災害支援最大期間
1	医師	女	50代	20年	3	約1年6ヶ月
2	看護師	女	30代	8年	4	約1年
3	看護師	女	40代	7年	3	約8ヶ月
4	看護師	女	40代	13年	5	約4ヶ月
5	看護師	女	50代	25年	2	約6ヶ月
6	福祉施設職員	女	30代	3年	1	約3ヶ月
7	福祉施設職員	女	40代	10年	2	約3ヶ月
8	福祉施設職員	女	50代	5年	1	約3ヶ月

1) インタビュー質問ガイド

① 導入部分

- ・ご自身のバックグラウンドについて簡単に教えてください。
- ・地震発生時、どのような立場で支援活動に関わられましたか？

② 障害者のニーズについて

- ・障害者の方々から具体的にどのような支援の要望がありましたか？
- ・それらの要望はどの程度、迅速に満たすことができましたか？
- ・特に難しかった支援要望や、対応が困難だったケースについて教えてください。

③ 具体的な支援策

- ・障害者のニーズに応えるために、どのような具体的な支援策を講じましたか？
- ・支援策がうまく機能した例や、効果的だった取り組みについて具体的に教えてください。
- ・支援が十分に行き渡らなかったと感じた場面や理由について教えてください。

④ 終了部分

- ・今後、同様の災害時に障害者支援を強化するための提言があれば教えてください。

2) 倫理的配慮

本研究においては、インタビュー参加者のプライバシー保護と倫理的配慮を厳格に遵守した。個人を特定できる情報は一切収集せず、全てのデータは番号で管理し、匿名性を確保した。筆記課題についても、その内容は研究実施者や第三者が直接閲覧することがなく、内容のプライバシーが保護されるようにした。研究開始に先立ち、インタビュー参加者には研究の趣旨、方法、参加による利益やリスクについて文書および口頭で詳細に説明した。その上で、研究に協力しないことや途中で参加を中止することによる不利益は一切生じないことを明確に伝え、インタビュー参加者の自由意思に基づく同意を取得した。また、同意は書面で確認し、同意が得られた者のみを研究対象とした。データは暗号化し、集計された統計データのみを解析および報告に使用した。また、データの処理と保管に関しても、プライバシー保護を徹底し、研究終了後は適切に処分することを保証した。

2. 分析方法

研究対象となるデータは KH Coder (Ver.3) によるテキストマイニングを行った。システム上、語句は形態素で抽出されるため、複数の形態素から構成される語句は強制抽出する語句として指定した。また、二つ以上の語として認識され、抽出されない事態を避けるため、表 2 に示す通り除外語句および強制抽出語句を指定し前処理を行った。テキスト内に類似語・類義語が多用されていることから、頻出語リストを概観しながら文脈を判断し、検討を繰り返して似通った意味・概念を持つ複数の語を同じ概念あるいはコンセプトであるとみなし、コーディングルールを作成した。

表2 コーディングルール表

*現状	障害者の現状 or 状態 or 状況
*障害者	障害の人 or 障害を持っている利用者 or 障害を持っている or 障害の方 or 障害を持っている方 or 障害を持たれてる方
*病気	尿路感染 or 尿取りパット or 尿臭 or 病院 or 病症

共起ネットワークによる語句の関連性分析として、媒介中心性の描画、Jaccard 係数算出、modularity 中心性によるサブグラフ検出を行った。Jaccard 係数は語句間の関係性の強さを示し、共起性が強いほど 1 に近く、弱いほど 0 に近い値となる。本研究においては、関係性が強いほど、単語と単語をつなぐ線が濃くなる。共起ネットワークは最小スパニングツリーで語句が重ならないように位置を調整して描画した。共起ネットワークにより抽出されたサブグラフについては、クリッペンドルフの内容分析手法である Keyword in Context (KWIC) コンコーダンスを用いて、抽出語がどのように用いられていたか文脈を探りネーミングを行った。

なお、分析結果が合致するまで筆者とインタビュアーがダブルチェックを行い、誤差をできるだけ抑えるために繰り返し確認作業を実施した。

Ⅲ. 結果

1. テキストデータにおける分析

本研究対象であるテキストデータについて、KH Coder を用いて語の取捨選択を設定し前処理を実行したところ、総抽出語数は 19,910 語句、異なり語数は 2,150 語句が抽出された。総抽出語のうち出現回数の多い上位 50 語を品詞で分類し、表 3 に示した。頻出語句は名詞の中で上位 10 語が「自分」「トイレ」「高齢」「病院」「ご飯」「障害」「本当」「医療」「行政」「中学校」、サ変名詞は「支援」「話」「発信」「避難」「生活」「シャワー」「一緒」「仕事」「復興」「施設」、強制抽出語は「ボランティア」「お風呂」「職員」「障害者」「被災地」「看護師」「利用者」「ヘルプガード」「マンパワー」「医療チーム」であった。

2. ネットワーク分析

1) 媒介中心性の共起ネットワーク分析 (図 1)

図 1 は媒介中心性を指標とした語句間の共起ネットワーク分析の結果を示す。ネットワークの中心となる語句として「障害」が抽出された。なお、円の色が濃いほど媒介中心性が高く、濃い線ほど共起関係が強いことを示している。語と語の関連を探るために、「障害」、「看護師」、「医療」、「高齢家族」が強い共起関係を持っていることが確認された。

表 3. 抽出語リスト

名詞	回数	サ変名詞	回数	タグ (強制抽出語)	回数
自分	22	支援	32	ボランティア	21
トイレ	18	話	25	お風呂	19
高齢	16	発信	20	職員	14
病院	15	避難	19	障害者	9
ご飯	14	生活	13	被災地	7
障害	14	シャワー	11	看護師	5
本当	14	一緒	10	利用者	4
医療	11	仕事	10	ヘルプガード	3
行政	11	復興	10	マンパワー	3
中学校	10	施設	9	医療チーム	3
ケア	9	お願い	8	シャワーのバス	2
食べ物	9	対応	8	シャワーセンター	2
気持ち	8	びっくり	6	ナースコール	2
段差	8	安心	6	医療企画	2
団体	7	介護	6	感染症	2
ニーズ	6	転倒	6	在宅メイン	2
家族	6	発生	6	情報共有	2
現場	6	被災	6	情報発信	2
手すり	6	応援	5	登録制	2

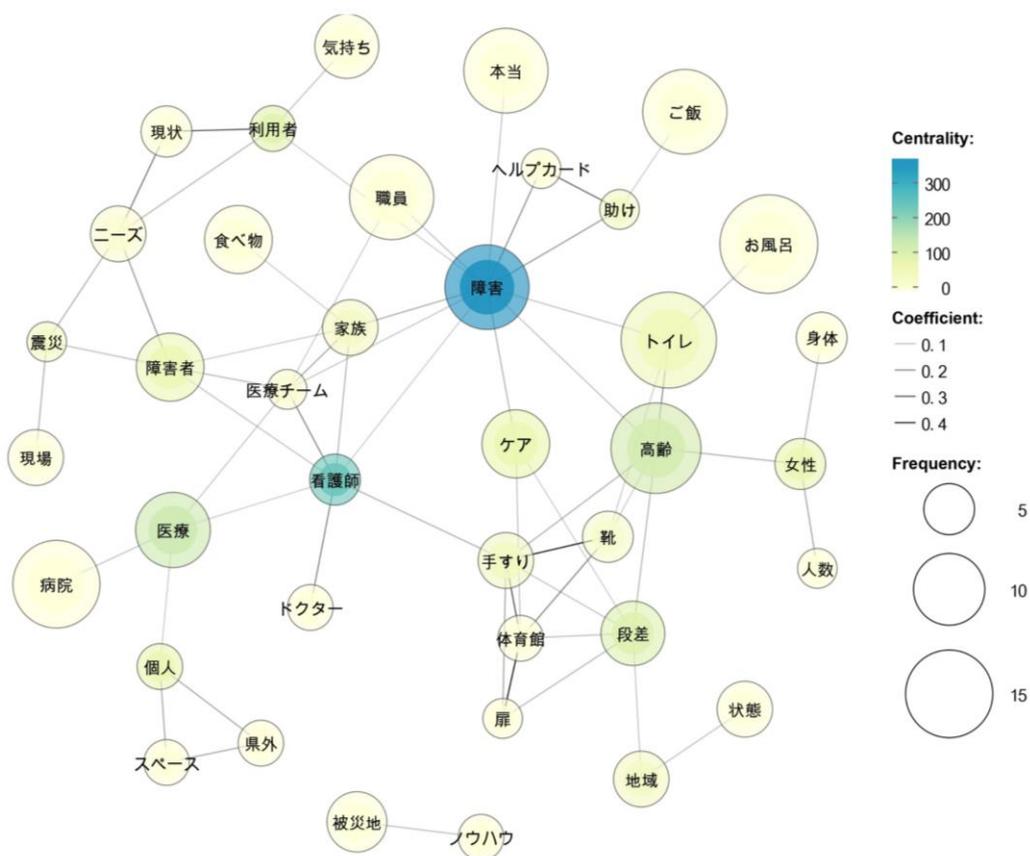


図 1. 中心媒介図：リストアップされた上位 50 語を用いて関連が特に強い語句同士を線で結んで描画したもの。色が濃いほど媒介中心性が高く描画された

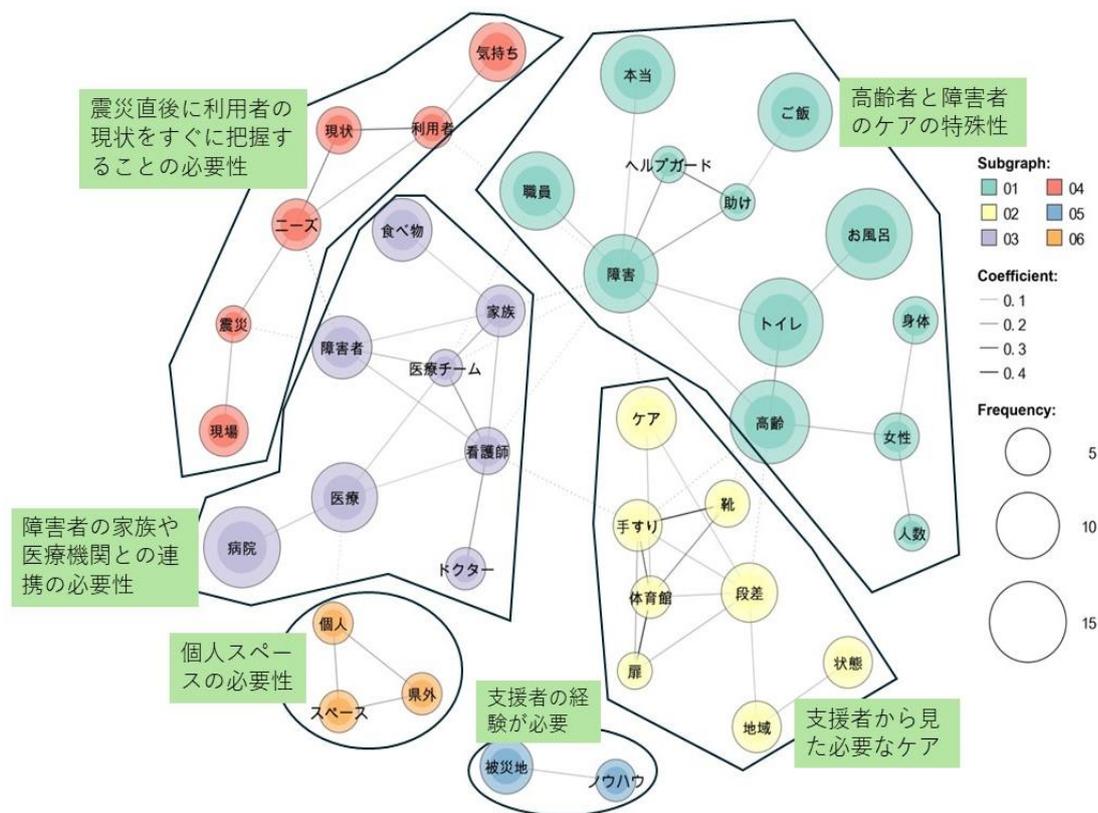


図 2. サブグラフ図：ネットワーク上で相対的に強く結びついている語句を、Jaccard 係数に基づきサブグラフとして色分けして描画したもの。サブグラフごとに線で囲み、ネーミングを表示した

2) modularity 中心性によるサブグラフ検出の結果 (図 2)

図 2 は、共起ネットワークにおける modularity 中心性によるサブグラフ検出の結果を示す。ネットワーク上で相対的に強く結びついている語句は、Jaccard 係数に基づき自動的にグループに色分けされ、サブグラフとして描画された。これら色分けされた語句のまとまりを線で囲み、6 つのサブグラフとして整理した。これらのサブグラフを生成する関連語句については、テキストの傾向を探る目的で行った KWIC コンコーダンスによって関連する語や前後で用いられている語句と内容を確認し、ネーミングを行った。

「ニーズ」「現状」「利用者」を中心としたサブグラフは、「直後に利用者のニーズと現状をどんどん上に発信していくことが大事」「障害種別のニーズを最低限対応すべきだと思う」や「現状はなかなか変わらない中でみんな頑張っている」や「すぐ対応しないと利用者の気持ちがどんどん乱れてしまって...」「震災直後に連絡したほうがいいと思います」等から生成されていた。よって、【震災直後に利用者の現状をすぐに把握することの必要性】と命名した。

「医療チーム」「障害者」「家族」「看護師」を中心としたサブグラフは、「障害者ってなったらみんなだいたいどこが避難所なのか知らない」「医療チームが入ってからちょっと安心したが...」「障害者とその家族の健康状態が心配ですね」「すぐ病院に行けないですからね」「ヘルプカード的なものがあると支援しやすい」「給食があつて助かりますが、唐揚げがまた硬くて高齢者や障害者が食べにくい」「まず、障害者とその家族の食べ物を確保しないと

いけないですね、そのあとはドクターからいつも飲んでる薬をもらえる状態でしたら安心ですけど…」等で生成されていた。よって【支援時に障害者とその家族と医療機関との連携の必要性】と命名した。

「個人」「スペース」「県外」のグループは、「個人の支援が大変ですね」「障害者個人のスペースが確保されていない」「しょうがなく県外の避難所に行きました」「県外でしたらまだ個人スペースが泊補されていて…」「個人のスペースが必要ですね」「周りの理解が足りなくて、きちがいと思われることもあります」「職員も理解できない人がいますよね…」等から生成されていた。よって、【障害者支援時に個別スペースの必要性】と命名した。

「被災地」「ノウハウ」のグループでは、「やはり支援者は、被災地の支援の細かいノウハウをね、お風呂の支援とか、トイレであるとか、知らないといけないですよ」や「被災地は大変で、みんな必死ですが、空回りの人が多くて…」「ノウハウを覚えていくと支援がもっとスムーズにいくでしょうね」等から生成されていた。よって【被災地支援のノウハウを理解することの必要性】と命名した。

「体育館」「段差」「手すり」「ケア」を中心としたサブグラフは「体育館に避難所があるんですが、その段差が結構あって、身体障害者が自力入れないんですよ」「体育館の中でケアをすることはなかなか難しくして」「トイレまで体育館の中で済まして、尿パットを変えたりするとか、でもお風呂も入れないから結構大変ですよ」「福祉トイレの使い方またわからないわ…」「転倒する人もいましたよ、そうしたら、近くで蓄光テープはったり、手すりを設置したりすることが必要」「手すりがついてるんですけど、なかなかそれが不安定で、やっぱり入れなかったり（風呂）とか、それと浴槽にシャワーチェアを用意したりとか、自衛隊の浴槽の横に踏み台を設置したりして、介助者や看護者が見守ったりしたほうがいいじゃないでしょうか」等から生成されていた。よって【支援者から見た必要なケア】と命名した。

IV. 考察

1. 全体的イメージ

能登半島地震から5カ月が経過し、障害者のための福祉避難所が引き続き運営されている。阪神大震災においては、「心身の疲労、冷たい給食、プライバシーのないストレスフルな避難所生活のため、避難2～3週間で肺炎により体調を崩した」事例が多数報告されたが、能登半島地震では同様の問題はほとんど発生していない。しかし、障害者の特別なケアと配慮は依然として不可欠である。本研究では、支援者8人に対するインタビューを通じて、障害者への配慮とケアが阪神大震災の時よりも進展しているものの、依然として多くの課題が残っていることが明らかとなった。特に、個別避難計画の作成が進んでいない現状から、障害者や要配慮者が震災直後において、医療チームや支援団体が限られた状況でも最低限の避難所生活を送るための注意点やガイドラインの整備が必要であると考えられる。今後の災害に備え、個別避難計画の策定を推進するとともに、障害者の特別なニーズに対応するための具体的なガイドラインを設けることが求められる。これにより、震災時の障害者支援の質をさらに向上させることができるだろう。

分析結果の頻出語から「自分」「トイレ」「病院」「ご飯」「障害」「避難」等が上位に抽出されたこと、さらに、媒介中心性を指標とした共起ネットワークから「障害」を中心として、「家族」「医療」「看護師」「高齢」「トイレ」「段差」と共起関係をもっていたことから、被災した障害者の支援は、避難所生活も自主避難でも日常生活のケアと医療的ケアが特に必要となることが示唆された。

2. 障害者のニーズについて

共起ネットワークのサブグラフ検出により、【震災直後に利用者の現状をすぐ把握することの必要性】が抽出された。これに関連して、江原⁷⁾は福祉避難所の生活支援において、新潟県中越地震と阪神淡路大震災の実情と取り組みについて言及している。特に、身体障害者、精神障害者、知的障害者、自閉症児者との安否確認の連絡が非常に難しく、全員の安否確認に一週間を要した事例や、そもそも障害者数の把握ができていないケースがあった。特に聴覚障害者は災害に関する情報が入手できず、聞こえる家族と一緒に行動している者は良いが、そうでない者は生活が困難であり、迅速な避難ができない可能性があると報告されている。

今回の調査では、震災直後に利用者の現状を把握し、それぞれのニーズに対応することが試みられたが、依然として不十分な点が多く見受けられた。例えば、「福祉職員も被災者であり、利用者の安全確認ができない」「福祉職員や医療関係者が行方不明になり、障害者に連絡が取れない」「現場は重度心身障害者への対応で手一杯で、他の障害者の対応が遅れてしまった」といった問題が提起された。そのため、以下の対応策が求められる。まず、日常生活の中で緊急連絡先が常に利用可能であることを確認することが重要である。これにより、災害時に迅速に連絡が取れるようにする。次に、緊急時に備えて、一人の障害者に対して二人の担当者を設定することで、担当者が被災した場合でももう一方が対応できるようにする。また、個別避難計画が難航する場合、障害者が災害直後に必要最低限の対応を受けられるように、障害種別ごとのマニュアルを作成することが必要である。これにより、各障害者のニーズに応じた迅速かつ適切な支援が可能となる。これらの対応策を実施することで、震災時における障害者の支援体制を強化し、避難所生活や自主避難における生活の質を向上させることが期待される。

次に、【障害者支援時に個人的な空間の必要性】と【被災地支援のノウハウを理解することの必要性】が抽出された。江原⁷⁾は、視覚障害者の場合「最も大きな問題は避難所で周囲の避難者に迷惑をかけるのではないかと感じていたこと、障害者が避難する場所をあらかじめ設定していた方がよい」と述べている。また、自閉症者に関しては「避難所に専用の部屋が設けられていなかったため、普段と違う場所や生活リズムに非常に不安を感じ、大声を上げたりむやみに走り回ったりして周囲に迷惑をかける」「大勢が広い場所で共同生活をする場には一緒にいられない」「周囲の理解不足のため、不必要な言葉かけがあった」などの報告があった。

今回の調査では、障害児者の対応や個人スペースの確保が一部行われていたが、依然として多くの課題が残されていることが明らかとなった。特に、個人の避難スペースが県外に設置されたり、支援者が現場支援のノウハウを十分に理解していなかったために、十分な支援が行えなかったことが問題として挙げられた。そのため、以下の対応策が求められる。まず、障害者のための個別スペースを確保することが重要である。具体的には、避難所内にパーティションやカーテンを利用して簡易的な個室や同じ施設の違う個室等を設けることが考えら

れる。また、自閉症者や視覚障害者のために、避難所内に専用の静かな部屋を確保することも有効である。次に、支援員や福祉事業所のスタッフに対して、災害時の障害者支援に関する研修を定期的実施することが必要である。この研修では、過去の災害事例から学び、具体的な支援方法や対応策を学ぶことが重要である。例えば、障害者の特性に応じたコミュニケーション方法や、ストレスの軽減策などを学ぶことで、支援の質を向上させることができる。さらに、支援員同士の連携を強化し、情報共有を円滑に行う体制を整えることが求められる。これにより、支援が必要な障害者に対して迅速かつ適切な対応が可能となる。これらの対応策を実施することで、震災時における障害者支援体制を強化し、避難所生活や自主避難における生活の質を向上させることが期待される。

次に、【支援時に障害者の家族と医療機関との連携の必要性】が抽出された。これに関して、江原⁸⁾は、精神障害者の場合、外来通院者を病院につなげることが大きな課題であり、発災後3日間程度の初期活動が非常に重要であると述べている。初期対応やサポートがその後の状況に大きく影響することを強調している。また、知的障害者の場合、医療的ケアが必要な者への継続的医療の確保に問題があったと報告している。今回の調査でも、それと似たような問題点が挙げられた。具体的には、発災直後に精神障害児者が継続的な治療を受けるための医療機関との連携が十分に取れなかったり、身体障害者や高齢者に対する医療的ケアが継続的に提供されなかったことが確認された。また、障害者の家族と医療機関との連携が不十分であったため、適切な支援が遅れるケースも見られた。そのため、支援時には障害者の家族と医療機関との緊密な連携を確保することが重要である。具体的には、緊急連絡網を事前に整備し、災害発生時に迅速に連絡を取る体制を構築することが必要である。さらに、障害者の家族が医療機関との連絡をスムーズに行えるように、支援員が連絡の仲介役を務めることも不可欠である。これらの対応策を実施することで、震災時における障害者支援体制を強化し、避難所生活や自主避難における生活の質を向上させることが期待される。

次に、【高齢者と障害者のケアの難しさ】と【支援者から見た必要なケア】が抽出され、先行研究と照らし合わせて今回の調査で分かった点と先行研究と一致した点について以下の表を作成した(表4)。

表4のとおり、障害者支援において以下のような課題が確認された。まず、県外でも個人的なスペースが必要であり、障害者向けのスペースを福祉事業所や福祉避難所に多く設置することが求められた。また、ヘルプカードなどを活用し、一般の人でも障害当事者を支援できる仕組みの必要性が明らかになった。さらに、配給されるご飯には障害者や高齢者が食べられるものが限られており、周囲の避難者や支援員の理解不足から十分な支援が受けられなかったことが指摘された。バリアフリー設備は存在するものの使いにくく、高齢者や身体障害者が自力で使用するのが困難であった。また、尿取りパッドや災害用トイレを自力で設置できず、福祉トイレの使い方が十分に理解されていないという問題もあった。これらの課題は、災害時における障害者支援体制の強化が必要であり、適切な支援を提供するための改善策が求められる。

表 4. ニーズの詳細

障害種別	今回の調査で分かった部分	先行研究と一致した部分
視覚障害児者	<ul style="list-style-type: none"> ・ 県外でも個人的なスペースが必要である。または障害者向けのスペースを福祉事業所や福祉避難所に多めに設置すること ・ ヘルプカードなど、本人の状況や避難の仕方など一般的な人でも障害当事者を助けられるようにする仕組みが必要 ・ 配給のご飯には障害者や高齢者が食べられるものが限られている ・ 周りの避難者と支援員の理解が足りず、十分な支援を受けられなかった ・ バリアフリー設備はあったが、使いにくかったり、高齢者や身体障害者が自力で使えるようなものではなかった ・ 尿取りパッドと災害用のトイレを自力で設置できない ・ 福祉トイレの使い方はいまいちわからなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 点字案内やバリアフリー対応の配慮が必要⁶⁾⁷⁾ ・ 助けなしで自力で避難するのが困難だが、災害時にガイドヘルパーを呼ぶことが非現実的である⁷⁾ ・ 入浴が難しい⁷⁾
聴覚障害児者		<ul style="list-style-type: none"> ・ 情報が入らない⁷⁾ ・ 入浴が難しい⁷⁾
知的障害児者		<ul style="list-style-type: none"> ・ 医療的なケアの確保が難しい⁷⁾ ・ 在宅障害者には連絡網が整備されていない⁶⁾⁷⁾
精神障害児者		<ul style="list-style-type: none"> ・ 職員も被災して十分な支援が行えない⁷⁾ ・ いつも飲んでる向精神薬が届くには時間がかかった⁷⁾ ・ 初期のサポートが大切である⁶⁾⁷⁾ ・ 医療的なケアの確保が難しい⁶⁾⁷⁾
自閉症児者		<ul style="list-style-type: none"> ・ 安否確認をとることが非常に困難であった⁷⁾ ・ 一般の避難所が混雑で避難しにくかった⁷⁾

また、先行研究でも解決できなかった課題が再び確認された。視覚障害児者においては、点字案内やバリアフリー対応の配慮が必要であり、助けなしで自力で避難することが困難であるが、災害時にガイドヘルパーを呼ぶことは非現実的である⁶⁾⁷⁾。また、入浴の困難さも指摘された⁷⁾。聴覚障害児者に関しては、情報の入手が困難であり、入浴も難しいことが確認された⁷⁾。知的障害者に対しては、医療的ケアの確保が難しく、在宅障害者への連絡網が整備されていないことが問題であった⁶⁾⁷⁾。精神障害者については、職員も被災して十分な支援が行えず、常用している向精神薬が届くまでに時間がかかること、初期のサポートが重

要であることが指摘された^{6) 7)}。さらに、医療的ケアの確保も難しい状況であった^{6) 7)}。自閉症児者においては、安否確認が非常に困難であり、一般の避難所が混雑して避難しにくいことが明らかになった⁷⁾。これらの課題に対して、視覚障害児者向けの点字案内やバリアフリー対応の改善、情報提供手段の充実、医療ケアの確保、初期対応の充実、安否確認システムの整備、避難所の混雑緩和などの対策が求められる。

3. まとめ

これらの課題を解決するためには、まず視覚障害児者向けの点字案内やバリアフリー対応の改善が必要である。具体的には、避難所内外に点字案内板や音声ガイドを設置し、バリアフリー設備を充実させることが求められる。また、ガイドヘルパーの役割を果たすボランティアの育成¹³⁾や、災害時に迅速に対応できる体制を整えることが重要である。視覚障害児者向けのバリアフリー化の事例として、点字ブロックや音声案内の設置が有効であることが示されている¹⁴⁾。

聴覚障害児者に対しては、情報提供手段の充実が不可欠である。緊急時には、手話通訳者の派遣や字幕付きの情報提供が迅速に行われる仕組みを構築することが求められる。また、入浴施設のバリアフリー化を進めることで、より快適な避難所生活を提供できるようにすることが必要である¹⁵⁾。例としては、HIS ユニバーサルツーリズムデスクでは、手話対応のツアーガイドや字幕付きの情報提供が実践されており、聴覚障害児者にとって有益な取り組みが確認されている¹⁶⁾。

精神障害児者に対しては、支援体制の強化が必要である。職員が被災した場合でも代替要員が確保される仕組みを整えるとともに、常用薬が迅速に供給される体制を構築することが重要である。東日本大震災の事例では、精神障害児者の薬物治療の中断が深刻な問題となり、代替要員や薬の供給がスムーズに行われなかったため、多くの精神障害児者が健康を悪化させた事例が報告されている¹¹⁾。

自閉症児者に対しては、安否確認システムの整備と避難所の混雑緩和が必要である。東日本大震災では、自閉症児者の安否確認が遅れたことが問題となり、専用の確認システムの整備が求められている¹²⁾。安否確認システムを導入し、迅速かつ確実に障害者の状況を把握できる体制を整えるとともに、避難所の過密状態を防ぐために、複数の避難所を利用できるよう調整することが求められる。これにより、避難所の過密によるストレスや混乱を減少させ、障害者に適した環境を提供することが可能となる。以上の対策を講じることで、災害時における障害者支援体制を強化し、適切な支援を提供することが期待される。本研究の結果を基に、今後も継続的な改善と実践が求められる。

V. 本研究の限界と展望

本研究にはいくつかの不足点がある。まず、サンプルサイズが少なかったため、得られたデータの一般化に限界があることが挙げられる。また、現地スタッフの忙しさにより取材時間が十分に確保できない場合もあり、詳細な情報収集が困難であったことも課題として指摘される。さらに、能登町で支援するスタッフが多かった一方で、珠洲市や輪島市地域の被災救援経験者が少なかったため、これら地域の障害者支援の実態を十分に把握することができなかった。

これらの不足を補うためには、今後さらに広範な地域での調査が必要である。他の地域で活躍している支援者に対する取材を行い、多様な視点から障害者のニーズを把握することが求められる。これにより、障害者支援の取り組みをより一層充実させ、災害時における対応策を改善することができると考えられる。また、サンプルサイズの拡大と取材時間の確保を通じて、より信頼性の高いデータを収集し、障害者支援の具体的なガイドラインを策定することが重要である。

今後の展望として、地域ごとの特性を踏まえた支援策の開発と実施が求められる。異なる地域における支援活動の成功事例を共有し、ベストプラクティスを取り入れることで、災害時の障害者支援体制を強化することが期待される。さらに、障害者本人やその家族、支援者との連携を深め、コミュニティ全体で支援体制を構築する取り組みも重要である。これにより、障害者が安心して避難生活を送ることができる環境を整えることができるだろう。

文献

- 1) Noor D. Geologi untuk perencanaan. Yogyakarta:Graha Ilmu(in Bahasa Indonesia). 2011, 361-362.
- 2) Fika N & Prima D&Linda W. Disaster Risk Reduction and Emergency Preparedness for ChildrenWith Autism in Facing Earthquake Disaster in Yogyakarta. *JMMR*, 2018, 7(1), 52-5. DOI: 10.18196/jmmr.7156
- 3) 国土技術政策総合研究所資料 (2011) 平成 23 年(2011 年)東北地方太平洋沖地震被害調査報告. <https://www.bousaihaku.com/wp/wp-content/uploads/2017/03/1021.pdf> (最終閲覧日: 2024 年 8 月 4 日)
- 4) 熊本県 (2018) 平成 28 年熊本地震 熊本県はいかに動いたか(復旧・復興編). 株式会社ぎょうせい.
- 5) 北海道 (2018) 危機対策局危機対策課, 平成 30 年北海道胆振東部地震災害検証委員会. 平成 30 年北海道胆振東部地震災害検証委員会検証報告書. <https://www.pref.hokkaido.lg.jp/sm/ktk/saigaikenshouH30.html> (最終閲覧日: 2024 年 8 月 4 日)
- 6) Laura MS. World Report on Disability, Intellectual Disabilities, and Disaster Preparedness: Costa Rica as a Case Example. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2015, 12-2, 138-146. DOI: 10.1111/jppi.12116

- 7) 江原勝幸. 社避難所における災害時要援護者の支援に関する考察. 静岡県立大学短期大学部, 2006, 20(3).
- 8) 内閣府 (2024) 内閣府防災情報, 特集① 令和6年能登半島地震. https://www.bousai.go.jp/kohou/kouhoubousai/r05/109/special_01.html (最終閲覧日: 2024年8月4日)
- 9) 東京新聞 (2024) 大声で走り回り...障害者の避難に家族が気疲れ、車中泊2週間、避難所4ヶ所転々「もっと早く個室がほしかった」. <https://www.tokyo-np.co.jp/article/307921> (最初閲覧日: 2024年8月4日)
- 10) 総務省統計局の令和2年国勢調査 (2021) 人口、世帯、住居に関する結果及び外国人、高齢者世帯、母子・父子世帯、親子の同居等に関する結果. <https://www.stat.go.jp/data/kokusei/2020/index.html> (最終閲覧日: 2024年8月4日)
- 11) 北村弥生 (2012) 障害者の防災対策とまちづくりに関する研究. 厚生労働科学研究費補助金(障害者対策総合研究事業)総括研究報告書.
- 12) 厚生労働省 (2023) 災害時における福祉支援体制の整備等 <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000209718.html> (最終閲覧日: 2024年8月4日)
- 13) Spotlite の同行援護 (2023) 医療福祉従事者の方へ. <https://spot-lite.jp/> (最終閲覧日: 2024年8月4日)
- 14) 政府広報オンライン (2024) 知っていますか?街の中のバリアフリーと「心のバリアフリー」. <https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201812/1.html> (最初閲覧日: 2024年8月4日)
- 15) 社会福祉法人港区社会福祉協議会 (2023) 港区の地域課題. <https://minato-cosw.net/> (最終閲覧日: 2024年8月4日)
- 16) ユニバーサルツーリズムデスク (2023) 聴覚障害. <https://www.his-barrierfree.com/> (最終閲覧日: 2024年8月4日)

ORIGINAL ARTICLE

Comparison of the Implementation Status of Disability Simulation in Elementary School; Through a Survey of Teachers at University-affiliated Elementary School in Japan and Taiwan

Hsuanling CHEN ¹⁾ Shoko MIYAMOTO ²⁾

1) Graduate School of Comprehensive Human Science, University of Tsukuba

2) Institute of Human Sciences, University of Tsukuba

< Key-words >

Disability simulation, elementary school, regular class teachers, compare study, inclusive education

s2430341@tsukuba.ac.jp (Hsuanling CHEN)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:64-82. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

This study focuses on the status of disability simulation in elementary school and compares Taiwan and Japan. This study aims to clarify and compare the status of disability simulation and difficulties associated with them in elementary schools. We conducted a survey among six regular class teachers at each of the ten university-affiliated elementary schools in Taiwan (60 teachers in total) and all 68 national university-affiliated elementary schools in Japan (408 teachers in total). The response rates for Taiwan and Japan were 25% (12 teachers) and 23% (93 teachers), respectively. The results revealed that Taiwanese teachers experienced difficulties related to a lack of personnel, while Japanese teachers faced challenges obtaining and preparing the necessary materials and equipment. Consequently, it is recommended that school staff collaborate more effectively and establish connections with external organizations in Taiwan. Furthermore, in Japan, resources should be made available and smooth cooperation with external organizations should be ensured.

Received
28 June, 2024

Revised
5 August, 2024

Accepted
13 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This in an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. Introduction

1. Disability Awareness and Simulation

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) specifies measures to realize the rights of persons with disabilities to ensure the human rights and freedoms of persons with disabilities as well as to promote their respect. Moreover, it prohibits discrimination against persons with disabilities and promotes their participation and inclusion in the society. According to Kato et al., building an inclusive education system requires "understanding people with disabilities" in the surrounding community¹⁾. The National Institute of Special Needs Education pointed out that understanding of disabilities can be significantly deepened by integrating educational activities into regular classes, such as the period for integrated studies²⁾.

Disability simulation has been used for developing disability understanding and promoting positive attitudes^{3),4),5)}. Moreover, it was implemented as a component of disability understanding education activity in research studies conducted in Taiwan and Japan^{6),7),8),9)}.

We can gain a deeper understanding of the barriers faced by individuals with special needs and the transformative processes that they undergo through disability simulation experiences¹⁰⁾. Furthermore, simulating the state of disability allows the person who is being simulated to feel the inconvenience and anxiety of people with disabilities and makes them more aware^{6),7),8)}. Based on the aforementioned content, disability simulation experiences serve to enhance the understanding of individuals with disabilities by allowing the participants to experience the daily challenges and to feel the associated inconvenience and anxiety.

2. Special Needs Education and Disability Simulation in Elementary School in Taiwan

In 2022, the Yearbook of Special Education Statistics of the Republic of China reported that 19.98% of regular elementary schools have special needs classes, 65.50% have resource classes, and 14.52% offer itinerant instructions. Additionally, 98.71% (48,707 children) of children receiving special needs education attend regular elementary schools, with 77.72% (37,854 children) utilizing resource classes¹¹⁾. According to Chen et al., children with disabilities in Taiwan are increasingly being enrolled in regular classes, with a growing number attending resource classrooms. This trend highlights the movement towards a more inclusive educational environment for children with disabilities¹²⁾. Therefore, children with and without disabilities in Taiwan are believed to learn in the same learning environment.

Regarding to the disability type of school-age students in elementary school in Taiwan, the disability categories in special education classes primarily include intellectual disabilities (1,885 students, approximately 39%) and autism (1,426 students, approximately 30%) out of a total of 4,826 students. For students in resource classes, the majority of disabilities are developmental disorders such as learning disability (LD), autism spectrum disorder (ASD), and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (27,897 individuals, approximately 74%)¹¹⁾.

Jian et al. reported that although children with special needs are enrolled in regular classes, there is a lack of understanding and acceptance of these children among peers and teachers¹³. Therefore, it is important for children in an inclusive educational environment to understand disabilities.

Qiu states that it is important to engage in special needs education promotion activities in order to promote inclusive education in Taiwan, and disability simulation experience is one of the practical methods for promoting special needs education at schools where employees are employed¹⁴. In a survey conducted by Lin, the number of disability simulation experiences (54%) was second only to video materials (59%), and respondents indicated that the disability simulation experience was one of the most effective practices¹⁵. Moreover, Yang et al. conducted a class for second-grade elementary school students to make them understand disabilities, including a simulation experience of hearing impairment and physical disabilities, and found that the questionnaire respondents expressed feeling inconvenienced by persons with disabilities¹⁶. Jian et al. conducted a class on intellectual disability that provided simulation experiences of intellectual disabilities for elementary school children and found that the attitude toward children with intellectual disabilities could be greatly improved, based on the post-class interviews¹³. This shows the importance of understanding disabilities and the use of disability simulation experience among elementary schools in Taiwan in doing so.

3. Special needs education and disability simulation in elementary school in Japan

According to the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) report regarding special needs education in Japan, it is necessary to create an environment where regular classes, regular classroom instruction, special needs classes, and special needs schools may serve as diverse learning places¹⁷. According to the special need education materials, the number of children receiving special needs education in elementary increased from 157,273 (2.24%) in 2010 to 380,942 (5.91%) in 2020, those receiving regular classroom instruction increased from 56,254 (0.80%) in 2010 to 116,633 (1.81%) in 2020^{18,19}. The MEXT reported that understanding persons with disabilities is essential for promoting special education in order to establish an inclusive education system¹⁷. Therefore, the number of children receiving special education has increased over the past decade in Japan, and over 30% of children with disabilities receive regular classroom instructions. Thus, disability understanding becomes increasingly important.

Regarding to the disability type of school-age students in elementary school in Japan, the primary disabilities among special education class students are intellectual disabilities (96,639 students, approximately 45%) and emotional disorder and autism (110,409 individuals, approximately 51%). Among students receiving inclusive education support, the most common disabilities are developmental disabilities such as LD, ASD, and ADHD (59,495 individuals, approximately 51%)¹⁹.

Based on previous research in Japan, Tsutsumi et al. conducted a survey among elementary schools in Japan and found that 28 of the 31 schools that responded were

"implementing or planning to implement" disability simulation experiences⁶). Imaeda et al. found that 54% of elementary schools conducted disability simulation experiences⁷). Accordingly, it can be concluded that disability simulation experience is frequently used by Japanese elementary school teachers when conducting classes on disabilities. The use of disability simulation experiences in programs and classes for elementary school students has been extensively researched. Kato et al. conducted a disability understanding programs for LD and ADHD targeting sixth-grade elementary school children that demonstrated effective improvements in students' understanding of these disabilities¹). Tanabe et al. conducted an activity for sixth-grade elementary school students that included an eye-mask experience in a classroom to enhance their understanding of disabilities, and the feedback sheet revealed an increase in the number of descriptions of ingenuity for children with disabilities²⁰). Furthermore, Murata et al. simulated language disorders in fifth-grade elementary school children, and the after-questionnaire showed positive attitudes toward people with disabilities²¹).

However, the research conducted by Imaeda et al. and Higuchi et al. was analyzed based on disability type, and the survey conducted by Imaeda et al. showed that in the disability simulation experience conducted in elementary schools, the types of disability were visual impairment (46.3%), physical disability (38.8%), hearing impairment (21.3%), sickly (15.4%)²²). According to the survey conducted by Higuchi et al., among the 36 cases of disability simulation, 15 cases involved visual impairment, five cases involved hearing impairment, 15 cases involved physical disability, and only one case involved sickness⁸).

Therefore, this study demonstrated the importance of understanding persons with disabilities along with the promotion of inclusive education in Japan, as well as the use of disability simulation experience as a method of disability understanding education in elementary schools. However, the majority of disability simulation experiences involve visual and physical impairments.

4. Challenge of Disability Simulation

Several studies have demonstrated the effects of the disability simulation experience^{13),16),23),24}). Although disability simulation has several benefits, previous studies have criticized its focus on functional impairment, exaggeration of the helplessness of people with disabilities, and accuracy of the disability simulation experience^{25),26}). A disability simulation experience will become meaningless if only "inconvenience" is emphasized²⁴). Therefore, it is important to design disability simulation experiences carefully in order to prevent misconceptions.

Furthermore, a meta-analysis study conducted by Flower et al. in the US revealed that disability simulation experiences had little negative effects, but no significant effects²⁷). A subsequent meta-analysis study on disability simulation experiences in Korean elementary schools found no negative effects²⁸). The Korean study focused on Korean primary school students, while the US study focused on English-speaking regions. These differences suggest that the effectiveness of disability simulation experiences varies across regions and

cultures. Despite this, no comparative studies on disability simulation experiences have been conducted, highlighting the need for such research in order to better understand regional and cultural differences.

Taiwan and Japan are both influenced by the CRPD and have increasingly focused on enhancing disability awareness and fostering an inclusive society. Although national policies or laws emphasize inclusion, the implementation may vary between countries, and it is particularly important to explore the practice of inclusive education in different countries²⁹⁾. Both Taiwanese and Japanese laws emphasize inclusive education and highlight the importance and necessity of disability awareness education^{9),12)}. Despite differences in the educational environments for children with and without disabilities in Taiwan and Japan, the distribution of types of students with disabilities in elementary schools is very similar^{11),19)} and both have high rates of implementing disability simulations^{6),7),9)}. Therefore, by comparing the results of Taiwan and Japan, we can deeply investigate how educational methods used in different educational environments impact teachers and understand the effects of educational policies.

This study aims to clarify and compare the status of disability simulation and difficulties associated with them in elementary schools. Therefore, this study will answer the following three research questions: (1) What is the status of the implementation of disability simulation in elementary schools in Japan and Taiwan? (2) What are the difficulties associated with conducting disability simulations at university-affiliated elementary schools? (3) Based on the status and issues associated with implementing disability simulation at university-affiliated elementary schools in Japan and Taiwan, what are the differences between Japan and Taiwan?

II. Method

1. Participants

The survey participant included regular elementary school teachers at university-affiliated elementary school in Japan and Taiwan. We included one teacher from each grade of each school (a total of six teachers per school). In addition, the survey includes the following details:

- (1) Participants in Taiwan: There are six regular class teachers at each grade in each university-affiliated elementary school in Taiwan (there are 10 university-affiliated elementary schools in Taiwan), making it a total of 60 participants.
- (2) Participants in Japan: There are six regular class teachers at each grade in each university-affiliated elementary school in Japan (there are 68 university-affiliated elementary schools in Japan), making it a total of 408 participants.

2. Questionnaire Design and Content

The questionnaire consists of the following three sections: (1) Face Sheet; (2)

Implementation of Disability Simulation Experience; and (3) Difficulties in Conducting Disability Simulation Experience. Sections (2) included the disability simulation experience, the types of disabilities simulated, the age of participants, the content of the implementation, and implementers, the aims of disability simulation, and the reasons for not implementing it. Sections (2) and (3) were developed based on previous research by Higuchi et al., Imaeda et al., and Huang^{(7), (8), (9)}. The questionnaire on sections (2) and (3) is multiple-choice. Based on the advice of elementary school teachers in Taiwan and Japan, the structure of the questionnaire was carefully examined and refined to ensure it accurately captured the relevant educational insights.

3. Distribution and Collection of Questionnaires

The survey was conducted from June 7 to August 31, 2023. The process began with telephone inquiries to the selected schools to determine their willingness to cooperate. Subsequently, the schools received a research cooperation request, a consent letter, an overview of the survey, questionnaires, and return envelopes. We considered the receipt of the completed questionnaires and consent letters from the schools as confirmation of their cooperation. This method ensured a structured data collection, while respecting the administrative processes of the schools involved. This questionnaire took approximately 10 minutes to complete.

4. Data Analysis Methods

Descriptive statistics and Fisher's exact tests were used for the questionnaire items, whereas keyword methods were used for free descriptions and analyses. We used the Fisher's exact tests of independence to test if two categorical variables are independent (not related) or dependent (related). In the present study, tests of independence were conducted on the proportion of responses to the question in Taiwan and Japan. The keyword method is a qualitative data analysis technique used to extract important information from text data such as free descriptions, interview. It refers to identify the frequently occurring words and group them and categorize them. The steps of the keyword method are (1) data input, (2) data summarization and formatting, (3) keyword extraction, (4) keyword structing and (5) aggregation³⁰⁾.

5. Ethical Considerations

This study approved by the Ethical Application Committee of University of Tsukuba, Japan (ID number: Tsuku2022-62A).

III. Results

1. Respondents of this questionnaire

The author obtained permission from eight schools in Taiwan (48 participants) and 67 schools in Japan (402 participants) to send questionnaires after requesting their cooperation of this survey by phone. The questionnaire surveys were then mailed to these schools. We received responses from two schools in Taiwan (12 participants) and 16 schools in Japan (93 participants). The recovery rates in Taiwan and Japan were 25% and 23%, respectively.

2. Implementation of the disability simulation experience

1) The rate of implementing disability simulation experiences in Japan and Taiwan

In terms of the comparison of the disability simulation experiences, when asked “Have you ever conducted or participated in disability simulation activity?”, four respondents (33.3%) answered “Yes” in Taiwan, four respondents (4.3%) answered “Yes” in Japan, eight (66.7%) answered “No” in Taiwan, and 89 (95.7%) answered “No” in Japan. The Fisher’s exact test indicated that Taiwan and Japan had significantly different participation rates in disability simulation experiences ($p=.006$).

<Table1> Comparison of the status of disability simulation in Taiwan and Japan

		Taiwan		Japan		<i>p</i> -values
		N	%	N	%	
Age	1 st Grade	4	44	0	0	.082
	2 nd Grade	2	22	0	0	.471
	3 rd Grade	0	0	2	22	.471
	4 th Grade	0	0	4	44	.082
	5 th Grade	1	11	0	0	1.00
	6 th Grade	2	22	3	33	1.00
	total	9	100	9	100	
Disability type	Visual impairment	3	33	4	44	1.00
	Hearing impairment	0	0	1	11	1.00
	Language disorders	1	11	0	0	1.00
	Physical disability	3	33	4	44	1.00
	LD	1	11	0	0	1.00
	ASD	1	11	0	0	1.00
	total	9	100	9	100	
Implementer	Respondent himself/herself	6	67	2	22	.153
	Teacher in the same school	3	33	2	22	1.00
	External Lecturers	0	0	5	56	.029*
	total	9	100	9	100	

※Disability types include intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, language disorder, physical disability, sickness, LD, ASD, ADHD, and many more.

However, only those items with answers are displayed.

The *p*-values calculated using the Fisher’s exact test for all items are indicated.

*significant at the 0.05 level (2 tailed).

Table 1 shows the comparison of the status of disability simulation in Taiwan and Japan. It shows the details such as age, disability type, and implementer of the disability simulation in Taiwan and Japan. The table shows the number (N) and percentage (%) of respondents in each category.

Fisher's exact test was conducted to examine the association between the age of participants, disability type, and implementer. The results indicated that no significant differences were observed for the age of participants, disability type.

In terms of the implementers, the results indicated that Japan had a significant difference between the "external lecturers" ($p = .029$). There was no significant difference between the "respondent himself/herself" ($p = .153$) and "teacher in the same school" ($p = 1.00$). However, it was observed that in Taiwan, the implementer tends to be the respondent himself/herself more frequently than in Japan. In contrast, Taiwan does not have any "external lecturers" as the implementer, but in Japan, the implementer tends to be "external lecturers".

<Table2> Comparison of details of the implementation and types of disabilities in Taiwan and Japan

		Details of the implementation	
		Taiwan	Japan
Disability type	Visual impairment	Wearing an eye mask	Wearing an eye mask, night vision goggles, Braille translation, and goalball
	Hearing impairment	×	Hearing loss experience through wearing headphone
	Language disorders	Conveying a message through body language without speaking	×
	Physical disability	The experience of working with a non-dominant arm, sitting in a chair, and hitting a ball of different heights by hand	Walking experience wearing a cane or weight, caregiver experience, wheelchair experience, boccia
	LD	Make children to observe and empathize with the difficulties caused by learning disabilities	×
	ASD	Observed and empathized with the Autism classmate	×

※Disability types include intellectual disability, visual impairment, hearing impairment, language disorder, physical disability, sickness, LD, ASD, ADHD, and others. However, only those items with answers are displayed.

Table 2 shows the detailed information regarding the implementation and types of disabilities. According to Table 2, the type of disability simulation used in Taiwan included visual impairment, language disorders, physical disability, LD, and ASD. In Japan, the type of disability simulation included visual impairment, hearing impairment, and physical disability. Over the course of the implementation period in Japan, visual impairment simulations such as the eye mask experience, night vision goggle experience, Braille translation experience, and goalball experience were conducted. Physical disability simulation experience included walking with a cane or weight, caregiver experience, wheelchair experience, and boccia.

3. Aim of conducting disability simulation

Table 3 shows a comparison of the aim of disability simulations in Taiwan and Japan. It shows the number (N) and percentage (%) of respondents who answered “Yes” to each item. According to Fisher’s exact test, there are no significant differences in the aims of conducting disability simulations in Taiwan and Japan.

<Table3> Comparison of aim of disability simulation in Taiwan and Japan

Aim of the disability simulation	Taiwan		Japan		<i>p</i> - values
	N	%	N	%	
Understand the characteristics of disabilities	2	50	2	50	1.00
Imagine the difficulties encountered in various situations due to disabilities	4	100	3	75	1.00
Imagine the psychological state of individuals with disabilities when they encounter difficulties	3	75	3	75	1.00
Feel the hardships faced by individuals with disabilities firsthand	3	75	1	25	.486
Others	1	25	1	25	

The *p* - values calculated using Fisher’s exact test for all items are indicated.

4. Reasons for not conducting disability simulation

Table 4 shows the reasons for not conducting disability simulations in Taiwan and Japan. It shows the number (N) and percentage (%) of respondents who answered “Yes” to each item.

<Table 4> Reasons for not conducting disability simulations in Taiwan and Japan

Reasons for not doing so	Taiwan		Japan		<i>p</i> -values
	N	%	N	%	
Don't know how to do it because it's specialized	0	0	40	49	.007**
It is not necessary	2	25	8	10	.266
Might lead to bias because there are children with disability in class	1	13	1	1	.234
Don't have a teaching plan or teaching materials	0	0	18	22	.193
Not in the teaching plan at school	2	25	35	43	.461
Don't know what kind of positive effect it will have	1	13	16	20	1.00
No time to prepare	2	25	27	33	1.00
Not enough people to conduct such activities	4	50	6	7	.004**
Don't know how parents feel about “disability”	2	25	5	6	.106
Can't find an external instructor	1	13	10	12	1.00
Don't know what the disadvantages might be	0	0	9	11	1.00
Others	3	38	8	10	

The *p* - values calculated using Fisher’s exact test for all items are indicated.

**significant at the 0.01 level (2 tailed).

*significant at the 0.05 level (2 tailed).

According to Fisher’s exact test, Taiwan had a significantly higher number of responses citing "not enough people to conduct such activities responses" ($p=.004$). In contrast, Japan had a significantly higher proportion of respondents who answered “don't know how to do it because it's specialized” ($p=.007$). For the other items, no significant differences were observed.

Taiwan had three responses (38%) and Japan had eight responses (10%) to the option of "others". The free description of "others" was analyzed using keyword method, and the results are shown in Table 5. The process involved summarizing and refining the responses, extracting keywords, and structuring. As a result, there are various reasons, including "implementing disability-related content in other classes", "no special needs for the enrolled child", "the class already understands the situation of the enrolled child with disabilities", "lack of parental understanding", "lack of teacher awareness & preparation", "implement in other grades", "no current need to implement", and "no opportunity to implement".

<Table 5> Keyword analysis of free description about reasons for not conducting disability simulation in Taiwan and Japan

Country	No. of respondent	Result of keyword analysis (reasons for not conducting)
Taiwan	1	Implementing disability-related content in other classes
	2	No special needs for the enrolled child
	3	The class already understands the situation of the enrolled child with disabilities
Japan	6	Lack of parental understanding
	5,7,12	Lack of teacher awareness & preparation
	4, 8,11,13	Implement in other grades
	9	No current need to implement
	10	No opportunity to implement

6. Difficulties in conducting disability simulation

In terms of the difficulty of implementing the disability simulation, more than half of the respondents in both Taiwan and Japan felt that it was difficult to implement (Table 6).

<Table 6> Difficulties in implementing disability simulations in Taiwan and Japan

		Taiwan		Japan		<i>p</i> -values
		N	%	N	%	
Experiencing difficulties in conducting disability simulation		6	50	56	69	.205
Reasons for feeling difficulties	Cannot ensure safety due to a lack of personnel	5	83	14	25	.008**
	Difficulties in securing and preparing the necessary materials and equipment	1	17	39	68	.021*
	Challenges in selecting teaching content that is appropriate for the developmental stages of the children	2	33	31	54	.412
	Uncertainty of instructional content	0	0	28	49	.029*
	Others	0	0	7	12	

The *p*-values calculated using Fisher's exact test for all items are indicated.

**significant at the 0.01 level (2 tailed).

*significant at the 0.05 level (2 tailed).

The Fisher's exact test was used to examine the association between difficulties in implementing disability simulations in Taiwan and Japan. There was a significantly higher proportion of Taiwanese respondents who agreed with the statement "cannot ensure safety due to a lack of personnel ($p=.008$)", while Japan had a significantly higher proportion of respondents who agreed with "uncertainty of instructional content ($p=.029$)". For the other items, there were no significant differences in both countries.

IV. Discussion

1. Status and issues of implementing disability simulation experience in elementary school affiliated with university in Taiwan

There are 10 and the elementary school affiliated with national university in Taiwan. The university-affiliated elementary schools and universities have a collaborative department called the Research division. It shows the high connection on research between university and elementary schools.

It was observed that the elementary schools in Taiwan conducted simulation experiences of visual impairment, language disorder, physical disability, ASD, and LD, and the simulation experiences of invisible disabilities, such as language disorder, ASD and LD, were also conducted. In 2022, the Yearbook of Special Education Statistics of the Republic of China reported that there were enrolled in elementary schools, and 8,025 students (16%) with ASD, and 19,519 students (39.56%) with LD¹¹). Therefore, it is believed that teachers at elementary schools affiliated with national universities in Taiwan may experience simulation of invisible disabilities such as LD and ASD, especially considering the high enrollment rate of students with ASD and LD in elementary schools in Taiwan.

In terms of the reason for not conducting disability simulation, the option "don't know how to do it because it's specialized" received no response. According to the Yearbook of Special Education Statistics of the Republic of China, among the 6,662 special needs education teachers at the elementary school level, 4,226 are working in resource classes in elementary schools, with 3,967 teachers (94%) possessing a special needs education teaching certificate¹¹). Besides, all of the university-affiliated elementary schools in Taiwan have established resource rooms. Lin noted that teachers in resource classes also provided consultation on special education to regular class teachers³¹). Additionally, a high proportion of teachers who work in regular schools hold special education qualifications in Taiwanese elementary school, making them capable of resolving special education-related questions within the same school. Consequently, this infrastructure may be the reason why "don't know how to do it because it's specialized" is not cited as a reason for not conducting disability simulations in Taiwan.

2. Status and issues of implementing disability simulation in elementary schools affiliated with national universities in Japan

In terms of the type of disability and content of implementation, it was observed that disability simulation often focused on visual impairment, hearing impairment, and physical disability. Ono et al. pointed out that visual impairment, hearing impairment, and physical disability are the most commonly covered topics in elementary and junior high school textbooks, and there seems to be a trend towards addressing visual and physical impairments specifically within these educational levels³²⁾. Higuchi et al. and Ochi et al. confirmed that visual and physical disabilities were the most common types of disabilities that were simulated in elementary schools^{8), 33)}. In addition, it highlighted the importance of simulating visible disabilities, such as visual and physical disabilities.

The most frequently cited reasons for not conducting a disability simulation experience were "don't know how to do it because it's specialized" and "not in the teaching plan at school".

For "don't know how to do it because it's specialized", the free description by No. 5, 7, and 12 stated "lack of teacher awareness & preparation" as the reason why they did not conduct disability simulation (Table 6). According to Nagase et al., not enough research has been conducted on teacher training courses related to the training of teachers who can practice disability understanding education³⁴⁾. According to Higuchi et al., if workshops were offered on the themes of special needs education and teaching methods for "classes on disabilities," it would be possible to reduce the difficulties related to teachers' disability understanding education⁸⁾. Sano et al. highlighted those teachers who emphasized training on understanding and responding to students with special needs for the implementation of understanding disabilities education³⁵⁾. Thus, it is believed that many elementary school regular class teachers did not conduct the disability simulations because they thought they "don't know how to do it because it's specialized". In addition, securing training time for regular class teachers and teacher education programs on disability understanding education created from the perspective of special education were considered essential.

For "Not in the teaching plan at school," the free description by No. 10 stated the reason why they did not conduct disability simulation (Table 6). The university-affiliated elementary schools in Japan strengthen their role within the educational system by supporting advanced educational practices, research. According to Survey on the Current Status of National University-Affiliated Schools in FY 2018 (Basic Survey), these schools are characterized by a variety of features, including collaboration between different types of schools, curriculum management, proactive and collaborative learning in response to new curriculum guidelines, inclusive education, ICT utilization, and addressing bullying issues³⁶⁾. Therefore, there are various study topic in the university-affiliated elementary schools in Japan and it is not necessarily that all university-affiliated elementary schools focus on disability awareness education, such as disability simulation experiences.

Besides, according to previous studies, it was observed that "disability understanding education" was not explicitly stated in the Curriculum guidelines in Japan, and the

disability understanding education in schools was often implemented in "the period for integrated studies" and "morality period" ^{6),7),37)}. However, the content of disability understanding education does not have a clear position in the curriculum³⁷⁾. Taguchi et al. observed that teaching materials on disability were not necessarily covered in the "morality period" and that schools did not adequately plan for the content related to disability understanding into the curriculum of "the period for integrated studies" in each school³⁸⁾. Therefore, it is assumed that no disability simulation is conducted in university-affiliated elementary schools in Japan due to a high proportion of respondents believing that it is "not in the teaching plan at school".

In the future, it is necessary to clarify the position of the curriculum for disability understanding education in Japan.

3. Comparison of disability simulation in Taiwan and Japan

The types of disabilities simulated in elementary schools in Taiwan include visual impairment, language disorders, physical disability, LD, and ASD. The types of disabilities simulated in elementary schools in Japan include visual impairment, hearing impairment, and physical disability. The simulation experiences of visual and physical impairments provide participants with a variety of experience contents that allow them to experience the various characteristics of the disability. Thus, it is apparent that there are various types of disability simulations in Taiwan, and that there is diversity in one type of disability simulation in Japan. However, it is also important to ensure that simulations accurately reflect the characteristics of each disability. For example, visual impairment simulations should not only cover total blindness, but also include experiences that simulate low vision and tunnel vision, which are common characteristics of visual impairment.

In terms of teaching tools for disability simulation, tools used during these experiences, such as eye masks and balls, are typically readily available within the school or can be easily procured in Taiwanese elementary schools. However, the tools used for visual impairment and physical disability simulations, such as braille, night vision goggles, goal balls, wheelchairs, and boccia, are more challenging to prepare in Japanese elementary schools. Moreover, this study showed that 68% of Japanese elementary school teachers reported "difficulties in securing and preparing the necessary materials and equipment" as a significant challenge. Ochi et al. highlighted the difficulty in securing materials such as experience kits in elementary schools³³⁾. Furthermore, this study showed that 55% of disability simulations were implemented by external lecturers. Since external lecturers already possess the necessary equipment, such as wheelchairs, it is feasible to implement diverse simulation experiences for specific disabilities. Therefore, the development and preparation of experience kits, teaching tools, and instructional manuals is essential for schoolteachers to conduct these simulations effectively.

When comparing the reasons for not conducting disability simulations in Taiwan and Japan, the option "don't know how to do it because it's specialized" was selected by none in Taiwan, but by 40 (49%) in Japan (Table 5). There were three free descriptions of "Lack of

teacher awareness & preparation" (Table 6). According to Chen et al., over 70% of mainstream teachers in Taiwan received more than three hours of training¹²⁾. According to the Current Status and Issues of Teachers' Expertise in Special Needs Education, 58.8% of teachers received training in special needs education from 2003 to 2008. However, many regular classroom teachers reported a lack of understanding, knowledge, and experience in developmental disabilities, and that it was important to take classes from the perspective of special needs education in each subject³⁹⁾. Kitayama summarized previous studies on comparative culture and observed a tendency for self-criticism and more humility in Japan⁴⁰⁾. Therefore, in this study, it was presumed that Taiwan and Japan differed in their answer regarding "don't know how to do it because it's specialized." However, Yasuzato pointed out that it is necessary to enhance training to promote disability understanding among faculty and staff due to their lack of understanding of disabilities³⁴⁾. Moreover, Su et al. highlighted the need to increase the quality of training (e.g., teaching methods used in schools) and opportunities (e.g., long-term workshops) related to special education in Taiwan⁴¹⁾. Therefore, this highlights the importance of teacher training programs and enhancing regular class teachers' expertise related to understanding disabilities, such as disability simulation.

4. Difficulties in conducting disability simulation among teachers in Taiwan and Japan

In terms of difficulties in conducting disability simulation experiences, both Taiwan (50%) and Japan (69%) reported experiencing difficulties. There are significant differences in "cannot ensure safety due to a lack of personnel ($p=.008$)" and "difficulties in securing and preparing the necessary materials and equipment ($p=.021$)". In Taiwan, teachers cited "cannot ensure safety due to a lack of personnel" (83%) as the main difficulty. Lin showed similar findings, indicating that primary schools in Taipei face challenges due to a shortage of staff and limitations on who can conduct such simulations¹⁵⁾. Previous studies have emphasized the necessity of collaboration among school staff^{14),35)} and the importance of connections with external organizations³⁷⁾. In comparison to Japan, teachers in Taiwan tend to rely more on collaborations within their schools rather than with external lecturers from external organizations. Therefore, Taiwanese elementary schools should enhance collaboration among school staff and establish connections with external organizations. Additionally, it is recommended to develop partnerships with external organizations in order to enhance the quality of these simulations and provide more specialized experience content.

However, Japanese elementary school teachers reported "difficulties in securing and preparing the necessary materials and equipment (68%)" as their major challenges. It revealed a tendency to rely on external instructors in Japan. Furthermore, Nishidate et al. highlighted the importance of securing wheelchairs and making course arrangements for such experiences⁴²⁾. Higuchi et al. found that many teachers found it was challenging to choose appropriate instructional content as well as prepare the necessary materials and tools⁸⁾. Compared to Taiwan, Japan has a variety of experiences within a single type of disability, most likely due to the availability of specialized external instructors. There are

various challenges in Japan, including establishing connections with these instructors and securing the necessary materials. In addition, despite a tendency to conduct disability simulations in collaboration with external institutions, there are concerns about securing the appropriate materials and planning. This suggests the importance of ensuring the availability of resources and smooth cooperation with external organizations for a successful disability simulation.

5. Limitation of This Study

This study had a notably low response rate (20%). It is considered that the low response rate was the result of the survey design, time constraints, the distribution method of survey, and the interest of disability-related topic. This survey included large proportion of free-description questionnaires, so it may be related to low response rate. The previous study has revealed that teachers feel burdened by responsibilities extending beyond teaching, which leads to stress⁴². Teachers at elementary schools affiliated with national universities in Taiwan and Japan may have felt burdened with answering questions during business hours and felt, which could lead to biased results due to the significant difference in response rates between Taiwan and Japan. The distribution method of survey in this study is mail survey and there is a high possibility that recipients will ignore the questionnaire, leading a low response rate⁴³. Moreover, this method is problematic when recipients are not interested with the topic of survey⁴³. The topic of disability simulation may not have been perceived as directly relevant or interesting to all participants in this survey⁴⁴. Those factors mentioned above could all potentially contribute to the low response rate in this study.

Additionally, since this study focused on university-affiliated elementary schools in Japan and Taiwan, a lead bias may be present in the results for other elementary schools.

Acknowledgements

The authors express their deepest gratitude to the elementary schools affiliated with national universities in Taiwan and Japan for taking time out of their busy schedules to complete the questionnaires.

The authors express their deepest gratitude to Professor Emeritus Masayoshi Tsuge and his lab. This research was conducted at the University of Tsukuba under the supervision of Professor Emeritus Masayoshi Tsuge. This study is based in part on a master's thesis submitted to the Graduate School of the University of Tsukuba in 2023.

References

- 1) Kato M & Takeda T. A proposal for the implementation of a proposal of plan for special needs understanding education in elementary school. *Graduate School of Teacher Education Wakayama University bulletin of Course Specializing in Professional Development in Education*. 2018, 2, 159-167. DOI: 10.19002/AA12779311.2.159
- 2) National Institute of Special Needs Education. *Research on the Development of Professional Skills and Training Curriculum in Inclusive Education Systems*. 2013, Tokkyoken, C-91. <https://www.nise.go.jp/cms/7,8611,32,142.html>.
- 3) Iwata N. Simulation Exercises in Disability Awareness Training: Reinforce the Limitations of Conventional Individualistic Approaches to Disability. *The Okinawa International University journal of culture and society*. 2006, 9(1), 47-68.
- 4) Murakami R, Fukumoto H, Ujina K, Hayashida M, Tanimoto T, Funabashi A, et al. A Study of the Efficacy of Lectures Incorporating the Handicap Simulation Activities in the Department of Education. *The Bulletin of the Center for Special Needs Education Research and Practice Graduate School of Education, Hiroshima University*. 2016, 14, 87-95. DOI: 10.15027/39727
- 5) Herbert J. Simulation as a Learning Method to Facilitate Disability Awareness. *Journal of Experiential Education*. 2000, 23(1), 5-11. DOI: 10.1177/105382590002300102
- 6) Tsutsumi Y, Imaeda F, Yamamoto T, & Kanamori Y. Pilot Study of the Current Circumstances of a Program for Understanding Disorders and Involving Practical Tasks: A Report of Lesson Practice in Regular Classes (2nd Report). *Memoirs of Osaka Kyoiku University, Ser.IV Education, Psychology, Special Support Education and Physical Culture*. 2009, 58(1), 81-102. DOI: 10.32287/TD00009863
- 7) Imaeda F, Kusunoki K, & Kanamori Y. A Study on Conditions of Special Needs Understanding Education in Local Ordinary Elementary and Junior High Schools (1st Report)-Based on Surveys of the Status of the Implementation and the Awareness of Teachers-. *Memoirs of Osaka Kyoiku University, Ser.IV Education, Psychology, Special Needs Education and Physical Education*. 2013a, 61(2), 63-76. DOI: 10.32287/TD00027428
- 8) Koki H, Hayashida M, Kawahara A, & Shinkai A. Status of Implementation and Issues of Classes on Disabilities in Public Elementary Schools: Questionnaire Survey toward Teachers in Charge. *The Bulletin of the Center for Special Needs Education Research and Practice, Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University*. 2021, 19, 1-12. DOI: 10.15027/50711
- 9) Huang HY. The Study of Special-Education Propaganda Executed by the Primary Schools in Taitung County. Unpublished master's thesis, National Taitung University, Taitung, Taiwan. August 2017. <https://hdl.handle.net/11296/6652z8>

- 10) McKenney A. Attitude Changes Following Participation in Disability Simulation Activities. *Therapeutic Recreation Journal*. 2018, 52(3), 215-236. DOI: 10.18666/TRJ-2018-V52-I3-8543
- 11) Ministry of Education. *Yearbook of Special Education Statistics the Republic of China in 2022*. 2022, Ministry of Education Publishing, Taipei, Taiwan.
- 12) Chen H & Tsuge M. Inclusive Education Practices in Taiwan. In K. Koreeda, M. Tsuge, S. Ikuta, E. Dalton, & L. Ewe (Eds.), *Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles*. 2023, IGI Global.
- 13) Jian X, Huang G, & Chen J. An Analysis of the Effectiveness of Peer Acceptance Program in Promoting Peer Assistance Behavior for Students with Intellectual Disabilities in Elementary School Classes. *Annual Journal of the Special Education Association of the Republic of China*. 2014, 103, 179-191. <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000110-201411-201501210011-201501210011-179-191>
- 14) Qiu, Y. Inclusive Education and Special Education Advocacy on Schools. *Student Affairs and Guidance Counseling*. 2021, 59(4), 63-67. DOI: 10.6506/SAGC.202103_59(4).0007
- 15) Lin Y. Teachers' Perceptions on the Implementation and Effectiveness of the Advocacy Activities for Inclusive Education in Elementary Schools in Taipei. Unpublished master's thesis, University of Taipei, Taipei, Taiwan. June 2013. <https://hdl.handle.net/11296/6d6tkm>
- 16) Yang B. & Zhong L. The effectiveness of "introduction for children with special needs" activities in the acceptance of children with special needs among 2nd grade students *Bulletin of Eastern-Taiwan Special Education*. 2006, 8, 71-95. https://special.moe.gov.tw/periodicalInfo.php?guid=C00582EB-57D7-4127-AADE-AC69887743CF&paid=1015&_g=F539E768-96EF-4F17-ADEA-1229F3D9C069&_p=38&token=c493748b3ca5157b11f4e9672d09e7c5
- 17) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2012) Promotion of Special Needs Education for Building an Inclusive Education System Towards the Formation of a Cohesive Society (Report). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (15, June 2024)
- 18) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2010). Special Needs Education Materials. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/04/1309803_1.pdf. (15, June 2024)
- 19) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2020). Special Needs Education Materials. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (15, June 2024)
- 20) Tanabe S. & Hosoya K. "Practical Research on 'Thinking and Activity-based' Lessons in Disability Understanding Education for Elementary School Students." *Journal of Special Needs Education in Hokkaido*. 2017a, 11, 1-13. DOI: 10.50964/jsneh.11.0_1

- 21) Murata H, Suzuki K, Fujishima S, & Hosoya K. "Practical Lessons for Promoting Understanding of Disabilities through School Interactions between Elementary and Special Support Schools." *Journal of Special Needs Education in Hokkaido*. 2016, 10, 1-9. DOI: 10.50964/jsneh.10.0_1
- 22) Imaeda F, Kusunoki K, & Kanamori Y. A Study on Conditions of Special Needs Understanding Education in Local Ordinary Elementary and Junior High Schools (2nd Report) - Based on Analysis of the Status of the Implementation as Suggested by the Type of Disabilities -. *Memoirs of Osaka Kyoiku University, Ser.IV Education, Psychology, Special Needs Education and Physical Education*. 2013b, 62(1), 75-85. DOI: 10.32287/TD00027680
- 23) Hurst C, Corning K, & Ferrante R. Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling*. 2012, 21(6), 873-883. DOI: 10.1007/s10897-012-9516-8
- 24) Yamamoto T. Practice for Understanding Handicaps toward Elementary-School-Level Students: Effect of 'Can-Do' Simulation. *Bulletin of Tsukuba International University*. 2003, 9, 61-81. DOI:10.20843/00000149
- 25) Burgstahler S. & Doe T. Disability-related simulations: If, when, and how to use them in professional development. *Review of Disability Studies: An International Journal*. 2004, 1(2). <https://www.researchgate.net/publication/245938386>
- 26) Matsubara T, & Sato T. Reconstruction of disability simulation experiences: Collaborative experience of Disability. *Journal of volunteer studies*. 2011, 11, 85-98. DOI:10.24800/isvsjapan.11.0_85
- 27) Flower A, Burns MK, & Bottsford-Miller NA. Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education*. 2007, 28(2), 72-79. DOI: 10.1177/07419325070280020601
- 28) Jeon M. Meta-Analysis of Disability Simulation Research for Elementary Students in Korea. *International Journal of Special Education*. 2018, 33(1), 140-151.
- 29) Mitchell D. Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives. *Routledge*. 2005.
- 30) Naoyuki K, Ryoji N, Masaktsu I, & Keiichi S. A Consideration Analysis Method for Free Writing Document with KW-Method. *Journal of Civil Engineering Information Processing System*. 1995,4,1-8. DOI: 10.11532/journalac1992.4.1
- 31) Lin S. Special Education in Taiwan. *Journal for the study of Japanese language education practice*. 2017, 4, 71-90. DOI: 10.14992/00014818
- 32) Ono S. Vision impaired simulation in school education: implementation and details. *Understanding Special Need*. 2007, 9, 83-92. <https://ndlsearch.ndl.go.jp/books/R000000004-I8976508>
- 33) Ochi M, Komatsu K, & Hosoya K. Survey on the Implementation Status of Visual Impairment Understanding Education for Elementary Schools. *Journal of Hokkaido University of Education (Clinical Research in Education)*, 2023, 73(1), 107-118. DOI: 10.32150/00010853

- 34) Nagaie K & Fujita K. A review on training of practical ability about education for deepening awareness of issues relating to disabilities and people with disabilities. *Archives of Yamaguchi Prefectural University*. 2021, 14, 1-8.
<https://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/yp/1641>
- 35) Sano M, Sekihara M. A survey on the necessity and implementation of education to understand disability. *Bulletin of Teaching Profession Graduate School Joetsu University of Education*. 2022, 9, 131-141. <http://hdl.handle.net/10513/00008422>
- 36) Japan Association of National Universities (2019) Survey on the Current Status of National University-Affiliated Schools in FY 2018 (Basic Survey) February 2019.
https://www.jaue.jp/_src/883/8ca48b868a8893ae_8d9197a791e58aw958d91ae8aw8dz898082c98ad682b782e98ec091d492b28db881i955c8e8695t82ab81j.pdf
- 37) Yasuzato, T. A Basic Study on the Issues of Disability Understanding Education in Elementary and Junior High Schools-From the research after “Understanding Disability: Theory and Practice of Barrier-free Mind”-. *The Journal of Understanding Special Needs*. 2023, 24, 15-30. http://bfree.no.coocan.jp/jsrikai/img/NO_J24-2.pdf
- 38) Taguchi T, Hayashi A, Hashimoto S, Ikeda K, Otomo K, Kanno A, et al. A basic study to construct the special education program in the teacher-training courses of University: Knowledge and understanding of persons with disabilities and handicaps: A Study of teacher-training course students. *Bulletin of Tokyo Gakugei University*. 2012, 63(2), 303-319.
- 39) Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2010). Special committee on the status and challenges of special education expertise for teachers (4th session, Distribution Material No. 8).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298226.htm. (7, November 2023)
- 40) Kitayama S. Cultural self-concepts and psychological processes (Special Issue: Intercultural Psychology and Cultural Psychology). *Social Psychology Research*. 1995, 10(3), 153-167. DOI: 10.14966/jssp.KJ00003724647
- 41) Su Y. & Wang T. Challenges of Inclusive Education: Experiences from Regular Classroom Teachers. *Bulletin of Special Education*. 2003, 24, 39-62.
- 42) Nishidate A, Miyata N, Tokuda K. Wheelchair Exercises in Elementary School Education: A Survey of Teachers' Understanding, Awareness, and Teaching about Special Needs. *Bulletin of the Faculty of Human Development Sciences, University of Toyama*. 2012, 7(1), 51-60. DOI: 10.15099/00000823
- 43) Tagami F., Junko Y, & Terumi T. Teachers' mental health: A review. *Annual Report of Educational Psychology in Japan*. 2004 43(0), 135-144. DOI: 10.5926/arepj1962.43.0_135
- 44) Suzuki A. Questionnaire design. *Nakanishiya Shuppan co.ltd*. 2016, Kyoto, Japan.
- 45) Groves R, Fowler Jr, Couper M, Lepkowski J, Singer E, & Tourangeau R. Survey Methodology. *John Wiley & Sons, Inc*. 2009, Hoboken, New Jersey.

ORIGINAL ARTICLE

特別支援学校における重度・重複障害のある 児童生徒の指導領域と指導内容に関する日韓 比較

Comparison of Japan and South Korea Regarding Guidance Course and Contents for Students with Severe and Multiple Disabilities in Special Needs School

金 珉智 ¹⁾, 金 彦志 ²⁾, 金城 紅杏 ³⁾
Minji KIM Eonji KIM Kurea KINJO

- 1) 下関市立大学特別支援教育特別専攻科
Special needs education in professional program, Shimonoseki City University
- 2) 宮城学院女子大学特別支援室
Disability Services Office, Miyagakuin Women's University
- 3) 下関市立大学研究機構 URA 室
University Research Administration Office, Shimonoseki City University

<Key-words>

重度・重複障害, 特別支援学校, 指導領域, 指導内容, 比較研究
Severe and multiple disabilities, Special needs school, Guidance course, Guidance contents, Comparative study

kim-m@shimonoseki-cu.ac.jp (金 珉智)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:83-104. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

日本と韓国ともに特別支援教育が普及・発展したことに伴い、障害の重度・重複化への対応は共通の課題の一つになっている。本研究では、特別支援学校の重度・重複障害児に対する指導領域である日本の「自立活動」と韓国の「日常生活活動」の指導内容を比較分析することで、日韓における重度・重複障害児指導の特徴と相違点を明らかにすることを目的とする。テキストマイニングの結果、「自立活動」において「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が主な特徴的なキーワードとして示された一方、「日常生活活動」においては「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル（象徴）」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」であることが示された。本研究により、「自立活動」は、教材・教具による感覚刺激を通して指導を行うことを特徴としている一方、「日常生活活動」は、地域社会で主体的に生活していくために実物やシンボル（象徴）に重点を置いて指導を行うことを特徴としていることが示された。

Received
30 June, 2024

Revised
5 August, 2024

Accepted
13 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits nonCommercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. 背景

重複障害者とは、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害¹⁾を2つ以上合わせ有する者を意味し、重複障害者の中でも発達の側面から見て、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面から見て、「破壊的行動、多動的傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を重度な重複障害者として定義されている²⁾。文部科学省の2023年度学校基本調査によると、特別支援学校在籍者数のうち重複障害学級に在籍する児童生徒数が、特別支援教育が正式に実施された2007年度の35,633人(32.9%)³⁾から2023年度の37,385人(24.7%)⁴⁾と割合が減少したにも関わらず、2007年から現在に至るまで知的障害の次に最も多い障害であることが報告されている。さらに、厚生労働省が2002年に報告した重複障害者の障害程度の内訳によると、障害等級表の1級が重複障害者全体の50.3%を占め、1級と2級を併せると77.1%にのぼることが示され、重複障害者はより重度の障害を持つ者の割合が高いことが報告されている⁵⁾。

重度・重複障害のある児童生徒(以下、重度・重複障害児)の場合、特別支援学校に通いながら障害の状態や発達の段階などに応じた教育を受けている。日本の特別支援学校では、重度・重複障害児における教育課程の編成について児童生徒一人一人が可能な限り積極的に社会参加・自立できるように、食事や排泄、移動、衣服の脱着のような日常生活動作の指導や集団生活並びに職業生活に必要な基礎的・基本的内容を重視し、総合的な学習活動である「領域・教科を合わせた指導」を中核にして行われていることが報告されている^{6,7)}。しかしながら、国立特別支援教育総合研究所の調査結果(2019)によると、重度・重複障害児に対する教育指導を行う多くの学校では、「複数の障害を併せ有していることで生じる困難さの実態把握」に関して課題があると指摘し(1,622校中514校)、また、「指導内容の決定」(1,713校中469校)や「指導目標の設定」(1,713校中456校)、「子どもの実態に合った指導内容の決定」(2,288校中518校)、「子どもの主体的な行動を引き出し、自らの行動を調整できるようにすること」(2,288校中496校)に課題があることが報告されている⁸⁾。聴覚障害と知的障害を併せ持つ子どもの場合、長期にわたって聴力の測定と補聴器の定着が実現しうることを目指しているが、かかわり手が子どもをどのように理解してどのように関わるのか、その根本が問われることが少なくない⁹⁾。また、重度の肢体不自由と重度の知的障害を併せ有する子どもの場合、自発的な動きが少ないために何ができるのかが分かりにくいことが報告されている⁶⁾。重度・重複障害児は、興味の対象が極端に少ないため、教師は、様々な感覚刺激に対して重度・重複障害児が示すサインをしっかりと読み取り、彼らの潜在的興味を引き出すことで自発的な行動を促す必要があることが報告されている¹⁰⁾。

上記のように重度・重複障害児指導において様々な課題が顕在する一方、障害の重度・重複化への対応は日本と韓国ともに共通の課題の一つになっている¹¹⁾。韓国の重度・重複障害児の学校教育は、機能的教育課程の適用、最小限の制約的環境への配置、教育内容の連続性、地域社会中心の指導(Community-based instruction)、関連サービスの総合的提供、社会的統合の強調、多様な補助工学的支援に重点があることが報告されている¹¹⁾。しかしながら、実際の教育現場では、既存の指導領域の内容は重度・重複障害児にとって難易度が高く、不適合な内容が多いことから児童生徒の教育的ニーズに応えることができないという指摘があり¹²⁾、韓国政府は、2022年に特別支援教育の教育課程において改定を行い、障害の程度が

重度な児童生徒のための個別型教育課程の運営を強化し、「日常生活活動」という指導領域を新たに追加することで、学校単位での教育課程を編成・運営する柔軟性を拡大したことが報告されている¹³⁾。

日本の重度・重複障害児の指導に当たり効果的な指導の在り方を検討するためには、他国との比較を行うことで日本の重度・重複障害児の指導の特徴と国際社会における位置付けを理解する必要がある。国内外の指導内容を鑑み、国際的に重度・重複障害児に対する指導内容を比較検討することで、今後の日本の特別支援教育の施策を展開していく上で役に立つことが期待される。その中でも韓国は、中央省庁が政策とカリキュラムを定め、地方自治体が地域の実態に応じて運用を行い、主に特別支援学校・特別支援学級で実施してきた点や重度・重複障害児の増加傾向に伴い個々に適した教育課程を実施しようとしている点が日本と類似している¹⁴⁾。また、日韓の特別支援教育は、大枠がよく似ているものの、その細部には相違があることから日韓比較を行うことは両国の今後の特別支援教育体制を考える上で有益であることが報告されている^{15,16)}。日本の場合、重度・重複障害児は学習や生活面で多くの困難がみられるとともに、発達の遅れや不均衡が見られることから自立活動という指導領域は、教育課程の編成上特に重要な位置付けとなる⁶⁾。

現在のところ、日本と韓国の重度・重複障害児における指導領域の指導内容についてテキストマイニングを通して特徴を検討した文献は報告されていない。そこで本研究では、特別支援学校における重度・重複障害児の指導領域である日本の「自立活動」と韓国の「日常生活活動」の指導内容を比較分析することで、日韓における重度・重複障害児指導の特徴と相違点を明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 指導領域対象

本研究では、特別支援学校の重度・重複障害児のうち、特に障害の程度が重度な児童生徒に対して行われる指導領域である「自立活動」と、「日常生活活動」を対象とした。「自立活動」とは、日本の文部科学省が平成30年3月に発表した特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）第6章自立活動の内容のことである¹⁷⁾。「日常生活活動」とは、韓国の教育部が2022年12月に改正した特殊教育教育課程総論及び各論告示第2022-34号【別冊3】基本教育課程に含まれている日常生活活動の内容のことである¹⁸⁾。

2. 評価項目

1) 日本：「自立活動」の指導内容

自立活動の指導内容として特別支援学校教育要領・学習指導要領解説第6章自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）に記載されている指導内容の中で¹⁷⁾、「重度」または「重複」のキーワードが含まれている指導内容を重度・重複障害児に対する指導内容として抽出した。また、特定の疾患及び障害を示していない内容およびその例も指導内容に含めた。一方、重度・重複障害児の特徴だけの説明や特定の疾患及び障害（視覚障害のある幼児児童生徒、聴覚障害のある幼児児童生徒、白血病の幼児児童生徒の場合等）に対する説明は除外した（表2）。

2) 韓国：「日常生活活動」の指導内容

日常生活活動の指導内容として特殊教育教育課程総論及び各論告示第 2022-34 号【別冊 3】基本教育課程に含まれている日常生活活動に記載されている指導内容の中で¹⁸⁾、「主眼を置く指導内容」と「活動の例示」を重度・重複障害児に対する指導内容として抽出した。一方、基本教育課程の日常生活活動の指導内容においては、特定の疾患及び障害に対する説明が記載されていなかった。主眼を置く指導内容と活動の例示の他に、活動の際の注意事項は、日本の「自立活動」の指導内容と整合性を図るため除外した（表 3）。

3. 特徴分析

各指導領域の概要的特徴を示すために「自立活動」と「日常生活活動」の設置時期、実施背景、目標、基本指針、構成領域を示した。続いて、「自立活動」と「日常生活活動」の抽出された指導内容に基づいて指導内容の特徴を示すためにテキストマイニング手法の一つである対応分析と共起ネットワーク作成を実施した¹⁹⁾。テキストマイニングとは、文章（テキスト）データと採掘するという意味のマイニングを組み合わせた用語で、大量の文章データから有益な情報を取り出す手法である¹⁹⁾。本研究では、特徴的なキーワード（語）を抽出するために、対応分析を実施した。対応分析では、原点（0, 0）から離れている語ほど、特徴的であることが報告されている²⁰⁾。その後、つながりの強い語を結び視覚的に表現するために、共起ネットワークによる共起関係を検討した^{21,22)}。共起（Co-occurrence）とは、特定の範囲内（同一の文献の中、段落の中、文の中、文節の中、句の中など）に、2 つの語が一緒に現れることを指す²³⁾。使用語句のうち 5 品詞（名詞、サ変名詞、固有名詞、名詞 B、名詞 C）を対象に 5 回以上出現し、1 文（句点から句点まで）の中で共起している語句のみを抽出した。その後、Jaccard 係数を用いて共起関係の強さを求めた²⁴⁾。Jaccard 係数は 0 から 1 の値を取り、1 に近いほど、キーワード間の共起関係が強いことを意味する。また、プロットは大きければ大きいほどプロットの中に書いてあるキーワードの出現頻度数が多いことを意味する。プロットの間を結ぶ線は、濃度が濃くなるほど、1 に近いことを意味する²⁵⁾。Jaccard 係数は 0.1 から弱い共起関係があることが報告されているが、本研究では、より強い共起関係を検討するために、0.39 以上の共起関係を設定した²⁶⁾。分析とネットワーク作成には、テキストマイニングツール KH-Coder version 3. Beta. 07d を用いた。

III. 結果

1. 重度・重複障害児に対する指導領域の概要

表 1 は日韓における重度・重複障害児の指導領域の概要を示している。本研究の結果より基本指針について「自立活動」と「日常生活活動」ともに障害の状態がより重度の場合、一部の科目の時間を縮小して、日本では、「自立活動」を、韓国では「日常生活活動」を主として教育課程を編成できるという点で共通していた。指導領域の目標に関しては「日常生活」の場合、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識や技能、態度、習慣を養うことを目標としている一方、「日常生活活動」は残存機能と潜在力を啓発し、自身と周辺環境を理解し、生活適応能力を高めることで、能動的に行動する地域社会の一員として共に生きていくことを目標としていることが示され、日韓における指導領域の目標には異なる視点が見られた。

表1 日本と韓国における重度・重複障害児のための指導領域の概要

	日本	韓国
指導領域名	自立活動	日常生活活動
指導領域の設置時期	1999年改訂され、2009年に6区分に定着	2022年に特殊教育教育課程総論が改定されることで新たに設置
指導領域の実施時期	(6区分27項目において) 2018年4月から	2024年3月から(小学1、2年生)、2025年3月から(小学3、4年生、中学1年生)、2026年3月から(小学5、6年生、中学2年生)、2027年3月から(中学3年生)
指導領域の実施背景	連続した多様な学びの場において、障害の重度・重複化や発達障害を含む多様な障害に応じた指導や、自己の理解を深め主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなどの発達の段階を踏まえた指導を充実するため。	児童生徒中心の教育、実生活での独立性と社会統合のための教育、教育課程の編成・運営の自律性を強調する趣旨の元に児童生徒の独立的な生活に基盤となる生活適応能力を伸長するため。
指導領域の目標	個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。	児童生徒の残存機能と潜在力を啓発し、自身と周辺環境を理解し、現在と未来に必要な生活適応能力を高め、地域社会の能動的な一員として共に生きていく態度を育てる。
指導領域の基本指針	重度・重複障害児のうち、障害の状態により特に必要がある児童生徒の場合は、「各教科、道徳化、外国語活動もしくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部」又は「各教科、外国語活動もしくは総合的な学習の時間」に変えて、自立活動を主として指導を行うことができる。	特殊教育対象の児童生徒の自立と社会統合に必要な基礎学習、生活技能、進路及び職業適応などの能力を獲得する内容で構成された基本教育課程を運営する特殊学校は、障害の程度が重度な児童生徒の教育的ニーズを反映し、教科(別)50%範囲内で時数を縮小し、代わりに日常生活活動に編成できる。
指導領域の領域	① 健康の保持 ② 心理的な安定 ③ 人間関係の形成 ④ 環境の把握 ⑤ 身体の動き ⑥ コミュニケーション	① 意思疎通 ② 自立生活 ③ 身体活動 ④ 余暇活動 ⑤ 生活適応(視覚重複) ⑥ 生活適応(聴覚重複) ⑦ 生活適応(肢体重複)

2. 重度・重複障害児に対する指導内容

1) 「自立活動」の指導内容

表2は日本の重度・重複障害児における自立活動の指導内容をまとめたものである。健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーションの6区分27項目において具体的な指導内容と例をまとめた。

表2 日本の重度・重複障害児における自立活動の指導内容

健康の保持
① 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒で、発達の遅れが著しいほど、覚醒と睡眠のリズムが不規則であるため、睡眠、食事、排泄というような基礎的な生活のリズムが身に付くように具体的に指導内容を設定する。 ・ 生活のリズムや生活習慣の形成に関する指導を行う際には、対象の幼児児童生徒の1日の生活状況を把握する。特に、覚醒と睡眠のリズム、食事及び水分摂取の時間や回数・量、食物の調理形態、摂取時の姿勢や援助の方法、口腔機能の状態、排泄の時間帯・回数、方法、排泄のサインの有無などに加えて、呼吸機能、体温調節機能、服薬の種類や時間、発熱、てんかん発作の有無とその状態、嘔吐、下痢、便秘など体調に関する情報も入手しておく。 ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒は、覚醒と睡眠のリズムが不規則になりがちであるため、家庭と連携を図って、朝決まった時刻に起きることができるようにし、日中は身体を動かす活動や遊びを十分に行って目覚めた状態を維持したり、規則正しく食事をとったりするなど生活リズムを形成するための指導が必要である。 ・ 日中の活動を計画する際には、幼児児童生徒が視覚や聴覚等の保有する感覚を活用するよう活動内容を工夫する。また、自分では身体を動かすことができなくても、教師が補助をして身体を動かすような活動を取り入れることによって覚醒を促すことなども効果的である。

- ・そこで、障害が重度で重複している幼児児童生徒に生活のリズムを形成する指導を行うためには、単に「1健康の保持」の区分に示されている「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」のみならず、「4環境の把握」や「5身体の動き」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
 - ・健康に関する習慣について指導する場合、自己を客観視するため、自らの体内の感覚に注目することなどの指導をする(例:毎朝その日の体調を記述する、起床・就寝時刻などを記録する、スケジュール管理をする)。
 - ・体調の管理に関する指導については、「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」の項目と「3人間関係の形成」、「4環境の把握」、「6コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて指導内容を設定する。
- ② 病気の状態の理解と生活管理に関すること
 - ③ 身体各部の状態の理解と養護に関すること
 - ④ 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
 - ⑤ 健康状態の維持・改善に関すること
- ・障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、健康の状態を明確に訴えることが困難なため、様々な場面で健康観察を行うことにより、変化しやすい健康状態を的確に把握することが必要である(例:乾布摩擦や軽い運動を行う、空気、水、太陽光線を利用して皮膚や粘膜を鍛える、血行の促進や呼吸機能の向上などを図る等)。
 - ・健康状態の維持・改善を図る指導を進めるに当たっては、主治医等から個々の幼児児童生徒の健康状態に関する情報を得るとともに、日ごろの体調を十分に把握する必要があることから、医療機関や家庭と密接な連携を図ることが重要である。

心理的な安定

① 情緒の安定に関すること

- ・障害のある幼児児童生徒は、環境的な要因が心理面に大きく関与していることが考えられることから、睡眠、生活のリズム、体調、天気、家庭生活、人間関係など、その要因を明らかにし、情緒の安定を図る指導をするとともに、必要に応じて環境の改善を図ることが重要である。
- ・障害が重度で重複している幼児児童生徒は、情緒が安定しているかどうかを把握することが困難な場合があるため、その判断の手掛かりとして「快」、「不快」の表出の状態を読み取ることが重要である。そして、安定した健康状態を基盤にして「快」の感情を呼び起こし、その状態を継続できるようにするための適切な関わり方を工夫する。
- ・障害があることや過去の失敗経験等により、自信をなくしたり、情緒が不安定になりやすかったりする場合には、機会を見つけて自分のよさに気付くようにしたり、自信がもてるように励ましたりして、活動への意欲を促すように指導する。

② 状況の理解と変化への対応に関すること

- ・場所や場面が変化することにより、心理的に圧迫を受けて適切な行動ができなくなる幼児児童生徒の場合、教師と一緒に活動しながら徐々に慣れるよう指導する。

③ 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること

- ・障害に起因して心理的な安定を図ることが困難な状態にある幼児児童生徒の場合、同じ障害のある者同士の自然なかかわりを大切にしたり、社会で活躍している先輩の生き方や考え方を参考にできるようにして、心理的な安定を図り、障害による困難な状態を改善・克服して積極的に行動しようとする態度を育てる。
- ・障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図るためには、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」の項目と併せて、「1健康の保持」や「4環境の把握」、「6コミュニケーション」等の関連する区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

人間関係の形成

① 他者とのかかわりの基礎に関すること

- ・人に対する認識がまだ十分に育っておらず、他者からの働きかけに反応が乏しい重度の障害がある幼児児童生徒の場合には、抱いて揺さぶるなど幼児児童生徒が好むかかわりを繰り返し行って、かかわる者の存在に気付くことができるようにすることが必要である。
- ・身近な人と親密な関係を築き、その人との信頼関係を基盤としながら、周囲の人とのやりとりを広げていくようにすることが重要である。

② 他者の意図や感情の理解に関すること

③ 自己の理解と行動の調整に関すること

- ・障害のある幼児児童生徒は、早期から成就感を味わうことができるような活動を設定するとともに、自己を肯定的に捉えられるように指導する。

④ 集団への参加の基礎に関すること

環境の把握

① 保有する感覚の活用にすること

- ・障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、視覚、聴覚、触覚と併せて、姿勢の変化や筋、関節の動きなどを感知する固有覚や前庭覚を活用できるようにすることを考慮する必要がある。その際、それらを個々の感覚ごとにとらえるだけでなく、相互に関連付けてとらえることが重要である(例:玩具を手に持って目の前で振る等)。
- ・個々の感覚の状態とその活用の仕方を的確に把握した上で、保有する感覚で受け止めやすいように情報の提示の仕方を工夫する。

- ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、視覚や聴覚への働きかけに対して明確な応答が見られないことがあっても、教師が抱きかかえて揺らしてみたり笑顔がみられることがあるため、スキンシップによる触覚や揺れの感覚が、快の感情をもたらしているものと考えられる。そうした働きかけに加えて、玩具を見せたり言葉かけをしたりするなど視覚や聴覚の活用を促す。
 - ・ 細かなステップを追って、視覚と聴覚を強調させたり、視覚と手の運動を協調させたりする指導を行う（例：適度な揺さぶりの中で視覚や聴覚に対する働きかけも心地よく受け止めるようになったら、目の前に音の出る玩具などを示し、音を聞きながら目で玩具を追ったり、音の方に顔を向けて玩具を見つめたりできるように働きかけを発展させていく、次にその玩具に手を触れさせて、自分の手を動かして音を出したり、音の出る玩具を目で見つめて手を伸ばして取ったりという動作を誘発させていく）。
 - ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒に、保有する感覚の活用を促す指導を行うためには、「保有する感覚の活用に関すること」の項目に加えて、幼児児童生徒一人一人の実態に応じて「5 身体の動き」や「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ② 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
- ・ 体の動かし方にぎこちなさのある幼児児童生徒の場合、個々の幼児児童生徒の発達の段階を把握した上で、現在できている動作がより確実にできるよう取り組むとともに、指や身体を、一つ一つ確かめながらゆっくり動かすようにするなど、発達の段階に見合った運動から行うようにする。
 - ・ こうした固有感覚や前庭覚の発達を促す指導においては、幼児児童生徒に「できた」という経験と自信をもてるようにし、自己を肯定的にとらえることができるようにする。
 - ・ 「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」の項目に加えて、「5 身体の動き」、「2 心理的な安定」及び「3 人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ③ 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
- ④ 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること
- ⑤ 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること

身体の動き

- ① 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
- ② 姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用に関すること
- ・ 幼児児童生徒が補助用具を必要とする場合、目的や用途に応じて適切な用具を選び、十分に使いこなせるように指導する必要がある。また、発達の段階を考慮しながら、補助用具のセッティングや収納の仕方を身に付けたり、自分に合うように補助用具を調整したりすることを指導する。
 - ・ 一方で、補助用具の使用の仕方を工夫し、幼児児童生徒の身体の動きの維持や習得を妨げないように十分留意しなければならない。
 - ・ つえ、歩行器、車いす及び白杖等の活用に当たっては、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の協力や助言を得る。
 - ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、横になったままの状態が続くと筋や骨格、内臓等の発達の上でも望ましくないことから、補助用具を活用するなどしていろいろな姿勢をとることが重要である。
 - ・ 座位をとることが可能ならば、骨盤を安定させるための装置や体幹を支えるためのベルトなどが付いた椅子を活用する。また、頭を上げる、背筋を伸ばすなど自分の身体を操作して座位を保つことを指導する。そこで、教材・教具や環境の設定を工夫する。
 - ・ 身体を起した状態を維持するために幼児児童生徒が視覚や聴覚などを積極的に活用するように、教材・教具や環境の設定を工夫することが重要である。
 - ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒が、いろいろな姿勢を保持するために補助用具を活用する場合には、「姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用に関すること」の項目に加えて、「5 身体の動き」の区分に示されている他の項目や「4 環境の把握」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ③ 日常生活に必要な基本動作に関すること
- ・ 運動・動作が極めて困難な幼児児童生徒の場合、援助を受けやすい姿勢や手足の動かし方を身に付けることを目標として、指導を行う。
- ④ 身体の移動能力に関すること
- ・ 障害の状態により、筋力が弱く、歩行に必要な緊張が得られない幼児児童生徒の場合、歩行器を用いた歩行を目標に掲げて指導を行ったり、歩行が困難な場合には、車いすによる移動を目標に掲げたりするなど、日常生活に役立つ移動能力を習得するよう指導する。
 - ・ 運動・動作が極めて困難な幼児児童生徒の場合、寝返りや腹這いによる移動だけでなく、それらを含めた基本動作すべての改善及び習得を目指す必要がある。姿勢保持や上下肢の基本動作などの指導経過を踏まえて幼児児童生徒に適した移動の方法を選択することが重要である（例：寝返りや腹這いができなくても、姿勢を保持することができるようならば、移動を補助する手段を活用する）。
 - ・ 障害の状態や発達の段階によっては、学校外での移動や、交通機関の利用の際に、一人での移動が困難な場合もあるため、社会的な場面における移動能力を総合的に把握し、実際の場面で有効に生かされるよう指導する（例：駅など危険が予想される場所を歩く場合に、ためらわずに駅員や周囲の人に援助を依頼する等）。
- ⑤ 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
- ・ 作業に必要な基本動作を習得するために、姿勢保持と上肢の基本動作を習得させる（例：自分一人であるいは補助手段を活用して座位保持ができる、机上で上肢を曲げたり伸ばしたり、ものを握ったり放したりする等）。

- ・ 作業を円滑に遂行する能力を高めるために、両手の協応や目と手の協応の上に、正確さや速さ、持続性などの向上が必要である。その正確さと速さを維持し、条件が変わっても持続して作業を行うことができるようにする。
- ・ 障害の状態によっては、身体の動きの面で、関係する教科等の学習との関連を図り、作業に必要な基本動作の習得や巧緻性、敏捷性の向上を図る。
- ・ 目と手の協応した動き、姿勢や作業の持続性などについて、自己調整できるように指導する。

コミュニケーション

① コミュニケーションの基礎的能力に関すること

- ・ 障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、話し言葉によるコミュニケーションにこだわらず、本人にとって可能な手段を講じて、より円滑なコミュニケーションを図る必要がある。周囲の者は、幼児児童生徒の表情や身振り、しぐさなどを細かく観察することにより、その意図を理解する必要がある。
- ・ 双方向のコミュニケーションが成立することを目指して、それに必要な基礎的能力を育てる。
- ・ コミュニケーションの基礎的能力に関する指導においては、一人一人の幼児児童生徒の実態に応じて、「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」の項目に加えて「3人間関係の形成」や「5身体の動き」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

② 言語の受容と表出に関すること

- ・ 意思が相手に伝わるためには、伝える側が意思を表現する方法をもち、それを受ける側もその方法を身に付けておく必要がある。幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて、身振りや表情、指示、具体物の提示等非言語的な方法を用いる必要がある場合もある。

③ 言語の形成と活用に関すること

- ・ 障害の状態が重度な場合には、話し言葉を用いることができず、限られた音声しか出せないことが多いため、掛け声や擬音・擬声語等を遊びや学習、生活の中に取り入れて、自発的な発声・発語を促すようにする。また、ときには物語や絵本を身振りなどを交えて読み聞かせる。
- ・ 言語発達に遅れのある幼児児童生徒の場合、幼児児童生徒の興味・関心に応じた教材を活用し、語彙を増やしたり、言葉のやりとりを楽しんだりすることが必要である。特に、幼児の場合は、言語による直接的な指導以外に、絵画や造形活動、ごっこ遊びや模倣を通して、やりとりの楽しさを知り、コミュニケーションの基礎的能力に関する項目と関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ・ 言葉の発達に遅れのある場合、自立活動担当の教師との安心できる場で言葉遊びを行ったり、作業や体験的な活動を取り入れたりする。
- ・ 語彙の習得や上位概念、属性、関連語等の言語概念の形成には、生活経験を通して、様々な事物を関連付けながら言語化を行う。そのためには、課題の設定を工夫して幼児児童生徒に「できた」という経験と自信をもたせ、コミュニケーションに対する意欲を高め、言葉を生活の中で生かせるようにしていくことが重要である。
- ・ 言葉の発達に遅れのある幼児児童生徒にコミュニケーションを通して適切な言語概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けるようにするためには、「言語の形成と活用に関すること」の項目の内容と「2心理的な安定」、「3人間関係の形成」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

④ コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

- ・ 音声言語の表出は困難であるが、文字言語の理解ができる児童生徒の場合、筆談で相手に自分の意思を伝えたり、文字板、ボタンを押すと音声が出る機器、コンピュータ等を使って、自分の意思を表出したりするように指導する。
- ・ 音声言語による表出が難しく、しかも、上肢の運動・動作に困難が見られる場合には、下肢や舌、顎の先端等でこれらの機器等を操作できるように工夫する。

⑤ 状況に応じたコミュニケーションに関すること

- ・ 障害による経験の不足などを踏まえ、相手や状況に応じて、適切なコミュニケーション手段を選択して伝えたりすることや、自分が受け止めた内容に誤りがないかどうかを確かめたりすることなど、主体的にコミュニケーションの方法等を工夫することが必要である。こうしたことについては、実際の場面を活用したり、場を再現したりするなどして、どのようなコミュニケーションが適切であるかについて具体的に指導する。
- ・ 友達や目上の人との会話、会議や電話などにおいて、相手の立場や気持ち、状況などに応じて、適切な言葉の使い方ができるようにしたり、コンピュータ等を活用してコミュニケーションができるように指導する。

2) 日常生活活動の指導内容

表3は韓国の重度・重複障害児における日常生活活動の指導内容をまとめたものである。意思疎通、自立生活、身体活動、余暇活動、生活適応（視覚重複）、生活適応（聴覚重複）、生活適応（肢体重複）の7大区分の22小区分において具体的な指導内容と例を示した。

表3 韓国の重度・重複障害児における日常生活活動の指導内容

<p>意思疎通</p> <p>① 意思疎通の基礎</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 周辺環境で接する様々な音に反応したり意味のある音を区別したりして関わり合う基礎能力を育成することに重点を置く（例：注意を向けて聞く、様々な音を聴いて反応する、声を聴いて反応する等）。 ・ 様々な声を聴いて身体的に反応し、指示に従うなど関わり合う基礎能力を育むことに重点を置く（例：人の名前・物・身体部位などを示す言葉を聞いて反応する、簡単な指示に反応する、名前を聴いて指で示す等）。 ・ 感覚的刺激と反応を基に、声を出す方法を覚えてその能力を向上させることに重点を置く（例：呼吸と発声を準備する、呼吸する、声を出す、口腔を動かす、様々な声を出す、調音する、言葉を真似る等）。 ・ 相手の意図を把握し、体系的で一貫性のある自分の意思を表現する基礎能力を育むことに重点を置く（例：手や体の動き、視線合わせなどで注意を引く、周囲に興味を示しながら真似る、人・物を引っ張って表現する、生活の中から簡単な音と言葉で表現する等）。 <p>② 補完代替意思疎通 (Augmentative and Alternative Communication) の探索と選択</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 補完代替意思疎通に用いることができる実物やシンボル(*)を探し、経験することに重点を置く（例：実物・写真・シンボルを探す、実物・写真・シンボルを区別する、写真・シンボルを見て実物を探す、実物・写真・シンボルをつなげる等）。 ・ 自分に合う補完代替意思疎通の方法で実物・活動・状況に対して自分の要求を示す基礎能力を付けることに重点を置く（例：関連する物とシンボルを触って要求する、関連する物とシンボルを指差して要求する、関連する物とシンボルを交換して要求する等）。 ・ 自分に合う実物・シンボルを用いて様々な状況で自ら意思を表現し、少しずつ広げることに重点を置く（例：名前で表現する、色・模様・大きさ・位置・長さを表現する、場所・時間を表現する、状態を表現する、存在を表現する、肯定と否定を表現する等）。 ・ 自分に合う実物・シンボルで指示に従い、補完代替意思疎通の機器を活用する基礎能力を育成することに重点を置く（例：コミュニケーションボードを使う、視覚的な日課表を使う、音声出力意思疎通機器を使う、スマート機器でコミュニケーションを行う等）。 <p>③ 意思疎通の活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて‘私’を表現し、他者に自分の意思を伝える基礎能力を育成することに重点を置く（例：自分に対する情報を表現する、好みを表現する、考えを表現する、感情を表現する、意見を表現する等）。 ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて家庭生活のことを解決する基礎能力を育成することに重点を置く（例：家庭生活の中で適切に反応する、家族に対する情報を表現する、家族と適切なコミュニケーションをとる、家庭生活の中で効果的にコミュニケーションを行う等）。 ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて学校生活に適応するために必要な基礎能力を育成することに重点を置く（例：学校生活の中で適切に反応する、学校構成員と適切にコミュニケーションを行う、学校生活の中で効果的にコミュニケーションを行う等）。 ・ 自分に効果的な意思疎通の方法を用いて地域社会で楽しく関わり合い、社会・情緒的な関係を持つ基礎能力と態度を育成することに重点を置く（例：地域社会の状況で適切に反応する、地域社会の状況で適切に表現する、他者と協力的にコミュニケーションを行う等）。 	<p>自立生活</p> <p>① 身辺自立</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 食生活のための基礎能力を身に付け、自立した食生活習慣を形成することに重点を置く（例：食べ物に興味を持つ、食事道具を使う、安全に食べる、食事のマナーを守る等）。 ・ 一人暮らしの基となる衣生活関連基礎能力を付けて自立した生活態度を育成することに重点を置く（例：服を脱着する、服の状態を確認する、服を整理する、状況と季節に合った服を着る等）。 ・ 正しい排泄処理方法を覚えて清潔で健康な生活を維持するための習慣を身に付けることに重点を置く（例：排泄の意思を表現する、排泄を処理する、トイレを正しく利用する等）。 <p>② 自己管理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 清潔な姿を維持するための基礎能力を付けて個人衛生に必要な生活習慣を形成することに重点を置く（例：手洗い、洗顔、歯磨き、洗髪、爪切り、衛生用品を使う等）。 ・ 自分の身なりを整えることで身だしなみの必要性を認識し、自分自身を尊重することに重点を置く（例：身だしなみのために髪をきれいに整える、顔と爪をきれいに整える、季節と状況にあったアクセサリを着用する等）。 ・ 自分の健康を自ら管理できる基礎能力を付けて健康的な生活習慣を形成することに重点を置く（例：痛いときに助けを求める、正しい食習慣を形成する、正しい用法用量で薬を服用する、軽い傷を処置する等）。 <p>③ 安全な生活</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 生活の中の危険要素を知り、安全に生活する方法を覚えて危険から自分を保護することに重点を置く（例：危険を知らせるシグナルを区分する、危険なものや状況を見分ける、文房具など生活道具を安全に扱う等）。 ・ 危険な状況は時間と場所に関係なく起こり得ることを認識し、状況に合った対処能力を付けることに重点を置く（例：危険な状況を知らせる、助けを呼ぶ、他者からの助けを通して危険を回避する、危険な状況で適切に対処する方法を身に付ける等）。 ・ 事故の危険性を知り、安全ルールを守って行動することで事故を予防することに重点を置く（例：家庭の中で安全に行動する、学校の中で安全に行動する、安全に交通生活を送る等）。
--	--

④ 自己決定と相互作用

- ・ 自分の基本欲求を場所と状況に合わせてコントロールし、適切な方法で表現することに重点を置く（例：自分の欲求を知る、自分の欲求に従い選択する、状況に合わせて欲求を表現する、自分の欲求に従い拒絶する、状況に合わせて欲求をコントロールする等）。
- ・ 自分の感情を場所と状況に合わせてコントロールし、適切な方法で表現することに重点を置く（例：自分の感情を認識する、自分の感情を表現する、自分の感情をコントロールする、状況に合わせて正しく決める等）。
- ・ 他人の感情と状況を理解し、自分の行動を決める協力的な態度を形成することに重点を置く（例：他人の感情と状況を認識する、私と他人との感情を区分する、他人の感情と状況を考慮し行動する等）。

身体活動

① 身体認知と動き

- ・ 様々な刺激を提供し、動きに対する動機を促すことに重点を置く（例：様々な感覚の情報を理解する、様々な感覚の刺激に反応する、様々な感覚の刺激に従い、体を動かす等）。
- ・ 興味のある活動の中から全身と眼と手、眼と足などを調和的に動かす楽しさを感じることに重点を置く（例：体を転がす、物をつかむ、物を移す、物を蹴る、動きを真似る等）。
- ・ 生活の中で接する様々なものを提供し、自由に探索して操作することに重点を置く（例：様々なものを探索する、様々なものを動かす、生活の中の物を操作する等）。
- ・ 外部の危険な刺激から自分の体を守る基礎能力を付けることに重点を置く（例：伸ばす、しゃがむ、持ちこたえる、避ける等）。

② 身体調整と移動

- ・ 身体と動きに対する理解を基に自分の力を感じ、調節する活動を経験することに重点を置く（例：呼吸を調整する、体をゆっくり動かす、力を入れて動かす（例：押す、引く等）、持続的に力を入れる等）。
- ・ 様々な状況で身体のバランスを維持することに重点を置く（例：停止している物の上からバランスを維持する、動いている物の上からバランスを維持する、様々な姿勢でバランスを維持する等）。
- ・ 自分の体を動かし、他の場所に移動する能力を育成することに重点を置く（例：前に移動する、横に移動する、後ろに移動する、登って降りる、跳ね上がる等）。
- ・ 正しい姿勢で身体を維持し移動する態度を育成することに重点を置く（例：正しく座る、正しく立つ、正しく歩く等）。

③ 生活の中の体力増進

- ・ 基礎体力を増進することができる直接手に触れる様々な活動を経験することに重点を置く（例：直接手に触れる身体活動を探す、散歩する、踊る、体操する、ジョギング等）。
- ・ 様々な道具を活用して身体活動能力と習慣を形成することに重点を置く（例：身体活動のための道具を探す、道具を活用して跳ね上がる・投げる・引っ張る・走る・回す等）。
- ・ 様々な工学技術を活用した身体活動を経験することに重点を置く（例：仮想現実（VR）を用いて身体活動を行う、拡張現実（AR）を活用して身体活動を行う、クロスリアリティ（XR）を活用して身体活動を行う等）。
- ・ 自分の能力と興味に合う適切な身体活動を選び、実生活の中で実践する習慣を形成することに重点を置く（例：自分の好きな身体活動を調べる、自分に必要な身体活動を探す、身体活動を計画する、身体活動の実践を振り返る等）。

余暇活動

① 個人余暇活動

- ・ 様々な余暇活動で自分が好む活動を選ぶことに重点を置く（例：自分が好きな活動を探す、余暇活動の楽しさを体験する、自分の興味に従い余暇活動を選ぶ等）。
- ・ 様々な分野の趣味活動を経験し、日常で好きな活動を楽しむことに重点を置く（例：芸術活動を楽しむ、スポーツ活動を楽しむ、鑑賞と観覧の活動を楽しむ等）。
- ・ 余暇活動を安全かつ健全に楽しむ方法を知り実践することに重点を置く（例：安全に余暇活動を行う方法を知る、健全な余暇活動を送る方法を知る、安全で健全な余暇活動を楽しむ等）。

② 共同余暇活動

- ・ 共同遊びに必要なルールを守りながら楽しい余暇活動を経験することに重点を置く（例：体と一緒に遊ぶ、道具を用いて一緒に遊ぶ、自然物を用いて一緒に遊ぶ、オンライン環境で一緒に遊ぶ等）。
- ・ 他者とのお出かけや旅行を経験し、楽しさを共有することに重点を置く（例：旅行情報を調べる、旅行計画を立てる、一緒に旅行した後、感想を分かち合う等）。
- ・ 様々な分野の親睦活動に参加して他者と楽しさを共有し、感情を話し合う態度を育成することに重点を置く（例：様々な人と親睦を深める、様々な場所で親睦を深める、デジタル媒体を使って親睦を深める等）。

③ 地域社会余暇活動

- ・ 余暇活動のための地域社会の様々な施設を経験し、自分の好みに合わせて利用する能力を育成することに重点を置く（例：複合商業施設を利用する、食堂とカフェを利用する、図書館を利用する、文化体育施設を利用する、娯楽施設を利用する等）。
- ・ 周辺の様々な施設と自然を利用し、身体的・精神的な楽しさを維持することに重点を置く（例：テーマパークで余暇を楽しむ、リゾート施設で余暇を楽しむ、徒歩旅行を楽しむ（例：散策路を歩く、登山する）、キャンピングを楽しむ等）。
- ・ 地域社会の様々な文化行事を探し、体験することで、地域文化を楽しむことに重点を置く（例：地域文化の遺跡公園を見学する、地域社会の特産品を経験する、地域文化行事に参加する、地域祭りに参加する等）。

生活適応（視覚重複）

① 感覚知覚と活用

- ・ 残存する視覚、聴覚、触覚、嗅覚等を用いて外部からの刺激を経験し、知覚することに重点を置く（例：光と物体を見つめる、追跡する。音の有無と位置を調べる、様々な触感の材料を経験する、様々なにおいを経験する等）。
- ・ 様々な感覚刺激を経験して異なる刺激を区別することに重点を置く（例：形態と空間を知覚する、互いに異なる音を区別する、触覚で大きさ・形・長さ・重さを区別する、様々なにおいで物を区別する等）。
- ・ 感覚機能で周辺の様々な情報を収集し総合して生活環境を把握することに重点を置く（例：拡大機器で物を観察する、低視力機器で情報を探す、音で物を探す、音で空間を移動する、触覚と異なる感覚で環境と状況を理解する等）。
- ・ 生活環境により様々な感覚刺激を選別し、日課に適用することに重点を置く（例：物に触覚の手掛かりを指定する、残存視覚と微細運動技術を協応する、音声支持と統合して感覚を受容し処理する、空間別で多感覚の手掛かりを統合する、日課により感覚情報を再構成し一般化する等）。

② 意思疎通の方法の選択と適用

- ・ 表情、仕草など非道具的意思手段を活用して感情と思いを適切に表現して話すことに興味を持つように指導する（例：身体の動きを模倣する、表情・ジェスチャー・発声などでコミュニケーションを行う、仕草でコミュニケーションを行う等）。
- ・ 残存視覚と様々な感覚を活用した意思疎通補助道具で気分、感情、自分の生活を表現することに重点を置く（例：具体物を用いて表現する、触覚意思疎通カードで表現する、拡大イラスト意思疎通カードで表現する、触覚シグナルと感覚を手掛かりとする、音声刺激を統合する、点活字（例：イラストー大きい文字カード、物一点字カード）でコミュニケーションを行う）。

③ 身体調整と移動

- ・ 残存視覚と様々な感覚で自分の身体と動きを感じ取り、身体の動きを調整することに重点を置く（例：自分の体を触る、動かせる、身体部位の機能により動きを感じる、使用するものと関連する身体を関連付ける、小筋肉と大筋肉を調整、使用する等）。
- ・ 体と多様な感覚手掛かりを用いて自分の位置と環境を確認することに重点を置く（例：自分の体を基準とし方向を調べる、残存視覚で自分の位置を確認する、聴覚・触覚・嗅覚で自分の位置を確認する、繰り返す活動で自分の位置を確認する、移動のための基本的な姿勢を覚える等）。
- ・ 目的地に安全に移動する方法を身に付けて目的地に着いたことを認識することに重点を置く（例：様々な感覚手掛かりを活用して移動する、案内歩行移動する、設置物（例：誘導ブロックやセーフティーコーンバー）を活用して移動する、歩行機器を使用する、移動に必要な自己保護法を身に付ける、目的地の到着を認識する等）。

生活適応（聴覚重複）

① 受容と表現

- ・ 残存聴力を最大化するための聴覚補助機器を活用して聴覚情報を知覚し、これに反応して弁別することに重点をおく（例：音の有無を調べる、音の強弱を調整しながら聞く、音に反応する、音に従って移動する、音を区別する、音がする物を探索し扱う等）。
- ・ 多様な感覚刺激を経験しお互い異なる感覚刺激を弁別し、視覚と触覚補助機器で情報を探索することに重点をおく（例：光信号をよく見る、光信号に反応する、口の形をよく見る、信号を見て動く、基礎的手話を読む、振動で音を感じる、物をたたきながら音を感じる等）。
- ・ 視覚に基づいた意思疎通方法を通して自分の考えや気分、感情を表現する基礎的能力を身に付けることに重点をおく（手の形・しぐさ・指文字・基礎的手話を真似る、仕草の象徴を覚える、簡単な指文字を覚える、基礎的手話を覚える等）。
- ・ 自分の残存感覚の特性に合っている補助機器を選び、活用する方法を身に付けることに重点をおく（例：様々な聴覚活用の補助機器を知る、聴覚活用補助機器を管理し、簡単な使用方法を覚える、視覚活用補助機器を知る、視覚活用補助機器を管理し、簡単な使用方法を覚える等）。

② 対人関係形成と規範の実践

- ・ 残存聴力と様々な感覚を用いて周辺の人に関心を持ち、感情を把握することに重点をおく（例：表情を観察する、表情を弁別する、表情で感情を把握する、音を聞いて感情を把握する、行動を見て感情を把握する、様々な手掛かりを活用して考えを把握する等）。
- ・ 自分の残存感覚の特性に合っている意思疎通方法を活用して感情や考えを表現する能力を伸ばすのに重点をおく（例：表情、手や体の仕草、指文字、基礎的手話で感情を表現する、要求する、具体名で表現する、状態を表現する、簡単な言葉で表現する等）。
- ・ 多様性を尊重する態度で家庭や学校、地域社会等で守るべきルールと礼節を実践し調和のとれた生活を送ることに重点をおく（例：知って実践する、共に生きるための礼節を覚えて実践する等）。

③ 共同体及び地域社会の参加

- ・ 家族構成員の様々な役割を理解し、感覚特性を活用して家庭生活に主導的に参加することに重点をおく（例：手や体の仕草、指文字、基礎的手話で家族とコミュニケーションを行う視覚・触覚の手掛かりで家庭状況を理解する、視覚・触覚の手掛かりで家事を行う）。
- ・ 学校で学校構成員の関係性を理解し、自分の感覚の特性を生かして学校生活の規則と規範を実践することに重点をおく（例：手や体の仕草、指文字、基礎的手話で学校構成員とコミュニケーションを行う、学校の日課の中で視覚・触覚の手掛かりを活用する、学校の日課の中で視覚・触覚の手掛かりで役割を行う等）。

- ・ 様々な地域社会を理解し、自分の感覚の特性を生かして地域社会のルールに従い生活することに重点をおく（例：手や体の仕草、指文字、基礎的手話で他人とコミュニケーションを行う、視覚・触覚の手掛かりで地域社会の施設を利用する、地域社会の中で役割を行う等）。

生活適応（肢体重複）

① 身体緊張度の調整

- ・ 自身の残存能力を最大限活用し、健康のための呼吸と発声の基礎能力を育むことに重点を置く（例：呼吸で認識する、鼻で呼吸する、口で呼吸する、分離呼吸を行う等）。
- ・ 感覚的刺激に反応する能力を基に頬、口、顎、口腔運動を行い、話すと経口接触のための基礎能力を育むことに重点を置く（例：頬を動かす、唇・舌・顎を動かす、口を開ける、吸う、飲み込む、噛む等）。
- ・ 残存能力を最大限活用し、姿勢維持と姿勢変換の基礎となる関節部位の筋緊張度を調整することに重点を置く（例：関節を曲げ伸ばす、関節を回す、腰と胴を動かす等）。

② 身体動作の基礎的技術

- ・ 仰向けとうつ伏せの姿勢で運動を行い、寝返り動作を身に付け、移動のための基礎動作を行うことに重点を置く（例：正しい姿勢で運動する、横になって運動する、うつ伏せで運動する、寝返りをする、ずりばいをする等）。
- ・ 残存能力を最大限活用し、座った姿勢と関連する様々な動きの能力を高めることに重点を置く（例：座った姿勢を維持する、床に座って運動する、車いすや椅子に座って運動する、揺れる器具に座って運動する等）。
- ・ 自分の身体能力に適合する起立補助機器で立位に必要な基礎動作を行うことに重点を置く（例：膝を立てる、膝を半分立てる、握って立つ、よりかかりながら立つ姿勢から基礎動作を行う、立った姿勢で体重を移動する等）。
- ・ 自分の身体能力に合っている補助機器で移動に必要な基礎動作を行うことに重点を置く（例：車いすで座った姿勢を維持する、起立訓練機を用いて立位姿勢を維持する、歩行器を用いて立位姿勢を維持する等）。
- ・ 残存能力を最大限活用し、手と腕の動きを高めることに重点を置く（例：物に手と腕を伸ばす、手で物を触る、物を引っ張る、物を入れる、物を回す、物を操作する等）。

③ 意思疎通の基礎的技術

- ・ 児童生徒の能力に合っている表情と仕草で自分の感情を表現する基礎能力を育むことに重点を置く（例：表情で好き嫌いを表現する、不便さや大変さを簡単な音声や表情で表現する、簡単な仕草で表現する等）。
- ・ 意思疎通能力に合っているプレートを用いて自分の意思を表現することに重点を置く（例：実物のシンボルを触る、意思疎通プレートで呼ぶ、要求する、選ぶなどの簡単な表現をする、意思疎通プレートで授業に参加する等）。
- ・ 自分に合っているスイッチと選択方法を覚えて様々な意思疎通機器を活用することで効果的に意思疎通を図ることに重点を置く（例：正確なタイミングにスイッチを押す、ジョイスティックタッチパネル、視線追跡プログラムを使用する等）。

3. 重度・重複障害児の指導内容における特徴分析の結果

1) 前処理段階の結果

前処理段階において表 2 による「自立活動」の指導内容の総出語数（使用）は、4,172 (1,906) 個であり、異なり語数（使用）は 644 (515) 個であった。表 3 による「日常生活活動」の指導内容の総出語数（使用）は、2,699 (1,437) 個であり、異なり語数（使用）は 408 (355) 個であった。

2) 対応分析の結果

図 1 は、重度・重複障害児の指導内容における特徴的なキーワードを表したものである。図 1-A は「自立活動」の結果（図 1-A）であり、図 1-B は「日常生活活動」の結果である。「自立活動」において主な特徴的なキーワードとして「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が明らかになった（図 1-A）。一方、「日常生活活動」においては主な特徴的なキーワードとして「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」が明らかになった（図 1-B）。

3) 共起ネットワークの結果

図 2 は、重度・重複障害児の指導内容における各キーワード間の共起関係について表したものである。図 2-A は「自立活動」の結果であり、図 2-B は「日常生活活動」の結果である。「自立活動」においては、全体的に 9 個のサブグラフで示され、すべての共起関係が 0.39 以上を示している。その中でも特に 1.0 を表す共起関係は、「聴覚－視覚」、「目－手」、「区分－選定」であった。各サブグラフの共起関係の結果よりサブグラフ 01 は、「人間関係の形成と具体的な項目の選定」と解釈した。サブグラフ 02 は、「目や手を使える玩具を用いた視覚と聴覚への働き」と解釈した。サブグラフ 03 は、「発達の段階」と解釈した。サブグラフ 04 は、「基本動作の習得」と解釈した。サブグラフ 05 は、「基礎能力」と解釈した。サブグラフ 06 は、「睡眠のような生活のリズム」と解釈した。サブグラフ 07 は、「身体の動き」と解釈した。サブグラフ 08 は、「重度・重複障害児」と解釈した。最後にサブグラフ 09 は、「補助用具」と解釈した (図 2-A)。

一方、「日常生活活動」においては、全体的に 10 個のサブグラフで示され、すべての共起関係が 0.39 以上を示している。その中でも特に 1.0 を表す共起関係は、「例－重点」、「実物－シンボル」、「地域－社会」であった。各サブグラフの共起関係の結果からサブグラフ 01 は、「例で示した自分の基礎能力の育成」と解釈した。サブグラフ 02 は、「表現方法と状況」と解釈した。サブグラフ 03 は、「反応と声」と解釈した。サブグラフ 04 は、「余暇活動」と解釈した。サブグラフ 05 は、「効果とコミュニケーション」と解釈した。サブグラフ 06 は、「施設利用」と解釈した。サブグラフ 07 は、「習慣形成」と解釈した。サブグラフ 08 は、「意思疎通」と解釈した。サブグラフ 09 は、「地域社会と文化」と解釈した。最後にサブグラフ 10 は、「実物とシンボル」と解釈した (図 2-B)。

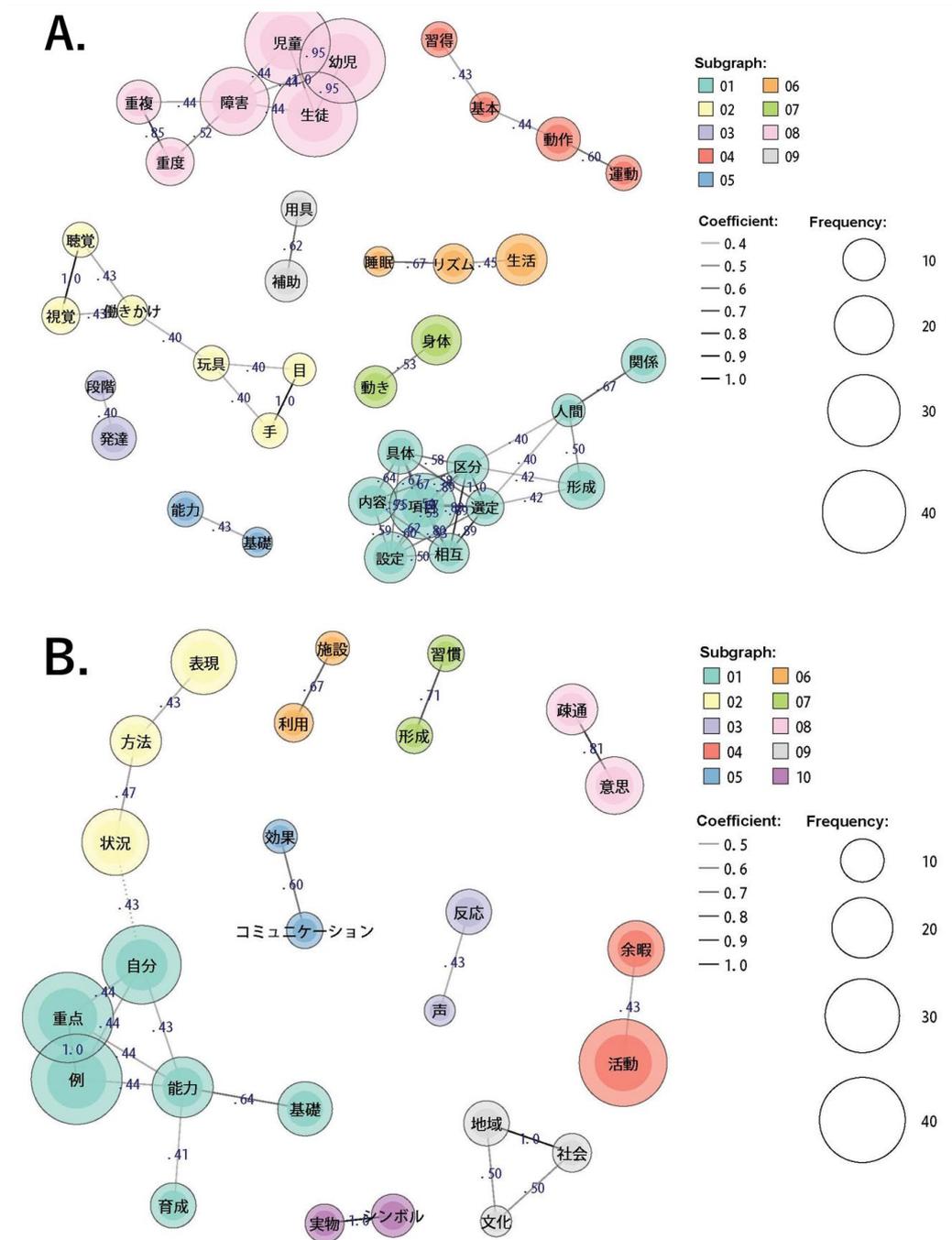


図2 重度・重複障害児の指導内容における共起関係の比較
 (図2-Aは日本の「自立活動」、図2-Bは韓国の「日常生活活動」の結果を示す)

V. 考察

1. 結果のまとめ

本研究では、日本の「自立活動」と韓国の「日常生活活動」の指導内容を比較分析することで、日韓における重度・重複障害児指導の特徴と相違点を明らかにすることを目的とした。本研究の結果より「自立活動」と「日常生活活動」ともに、基本指針について障害の程度がより重度な場合、一部の科目の時間を縮小して、日本の場合「自立活動」を、韓国の場合「日常生活活動」を主として教育課程を編成できるという点で共通していた。対応分析では、「自立活動」において「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が主な特徴的なキーワードとして示された一方、「日常生活活動」においては「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」であることが示された。共起ネットワークでは、「自立活動」の場合、0.39 以上を示したすべての共起関係は、計 9 個のサブグラフとして分類され、そのうち、共起関係が 1.0 を示す関係性においては、「聴覚－視覚」、「目－手」、「区分－選定」であることが示された。「日常生活活動」の場合、0.39 以上を示したすべての共起関係は、計 10 個のサブグラフとして分類され、共起関係が 1.0 を示す関係性においては、「例－重点」、「実物－シンボル」、「地域－社会」であることが示された。

2. 重度・重複障害児における指導領域の教育目標に対する日韓比較

本研究の結果より、日本と韓国の重度・重複障害児の指導領域は、「自立」又は「独立」を目指し、子どもの教育的ニーズに合わせて「自立活動」、「日常生活活動」を主として編成できることが共通点として示された。欧米の研究においても重度・重複障害児は、学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning) 環境を通じて個別化教育プログラム (Individualized education program) によりインクルーシブ教育を受けることができると報告されている²⁷⁾。

しかしながら、教育目標に関しては日本と韓国との間に異なる部分が示された。「自立活動」の場合、個々の障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために児童生徒が必要なスキルを養い、心身の調和的発達を培うことを目標としている。日本では「自立活動」の変遷上、昭和 32 年から障害別に養護・訓練が創設され、昭和 54 年に内容の取扱いが共通化されたが、平成元年には養護・訓練の内容の示し方が抽象的で分かりにくいという指摘があったことや、児童生徒の障害の多様化に対応する観点から、指導事項がより明確に改訂された。現在の「自立生活」は養護・訓練を教育内容の基にしており、社会の変化や児童生徒の障害の重度・重複化に応じた指導を充実すべく、「人間関係の形成」という領域を新たに加えて実施している²⁸⁾。一方、「日常生活活動」の場合、児童生徒の残存機能と潜在力を啓発し、自身と周辺環境を理解し、生活適応能力を高めることで、地域社会の能動的な一員として共に生きていくことを目標としている。韓国では、重度・重複障害児に対して 2015 年に特殊教育においても一般教育課程が適用されたが、改訂後も学校現場での適用が困難であり、基本教育課程の性格をより顕著にすべきという声が多かったため、2022 年に改訂された特殊教育教育課程では、実生活を中心とした「日常生活活動」が新設された¹²⁾。星加 (2001) によると、障害者の自立には 2 つの側面があり、その人自身のしたいことがきちんと実現され保証されるという「個人のニーズを満たす」こととしての側面と、どんな人でもその周り

の人との関係の中に居ることに意味があるという「集団や社会の一員」としての側面があると報告されている²⁹⁾。また、重度の障害者にとって自立は、個人の発達や自己実現という個人の問題であると同時に社会的発展の問題として位置づけられることが報告されている³⁰⁾。先行研究の結果から^{29,30)}、「自立活動」は、養護と訓練を中心に個別化された教育内容が実施されており、個人の能力や人格の内在的・潜在的な力の育成に焦点を当てていることが考えられる³¹⁾。一方、「日常生活活動」は、生活適応能力の向上を基に教育内容が実施されていることから、「自立活動」よりもより地域社会や集団に参加し、様々なことが実際にこなせることに焦点を当てられていることと考えられる³¹⁾。

3. 重度・重複障害児における指導領域の指導内容に対する日韓比較

本研究において「自立活動」の指導内容は、「音」、「玩具」、「働きかけ」、「手」、「目」、「聴覚」、「視覚」、「基本」、「歩行」、「用具」、「動作」が特に強い特徴的なキーワードとして挙げられた。また、最も共起関係を示しているキーワードは、「聴覚－視覚」、「目－手」、「区分－選定」であることが示された。日本の重度・重複障害児の教育においては、教師による子どもの反応があった場合、その反応時間や反応の大きさも含めてその動きを観察・記録し、以降の指導や授業で用いる用具(教具)の検討につなげる必要があることが報告されている³²⁾。また、重度・重複障害児の自発行動を促すために、感覚運動を通して子どもの触覚や聴覚、バランス感覚、筋肉運動感覚、視覚への働きかけが必要であることも報告されている³²⁾。一方、「日常生活活動」の指導内容は、「自立」、「生活」、「実物」、「シンボル」、「疎通」、「意思」、「文化」、「地域」、「社会」、「余暇」が特に強い特徴的キーワードとして挙げられた。また、最も共起関係を示しているキーワードは、「例－重点」、「実物－シンボル」、「地域－社会」であった。韓国の重度・重複障害児にとって地域社会での生活は、生涯全般を通してとても重要なキーワードであり、地域社会で生きていく上で、将来必要な技術を学校で教えることはとても重要であることが報告されている³³⁾。本研究の結果により、「自立活動」の指導内容の主な特徴は、教材・教具を用いた感覚刺激を学習指導に用いることであり、「日常生活活動」の指導内容の主な特徴は、地域社会で主体的に生活していくために、実物やシンボルに重点を置いて学習指導を行っていると考えられる。

一方、本研究では、「自立活動」も「日常生活活動」も指導内容に「用具」や「実物」のような道具を含めていることが挙げられた。片寄ら(2022)によると、重度・重複障害児の授業実施において使用頻度の高い教材・教具について絵または写真、パソコンまたはタブレット、絵カードまたは写真カードが上位に多く、重度・重複障害児の授業実践では視覚を主に活用し、パソコン等の情報機器の使用も日常的に行われている可能性があると報告されている³⁴⁾。韓国の「日常生活活動」の場合、「実物」や「シンボル」は、視覚重複障害を持つ児童生徒のための生活適応という側面と、肢体重複障害を含めたすべての重度・重複障害児のための基礎的適応という側面から取り扱われ、日常でよく触れるものを直接見たり触ったりする経験をより重視していることが報告されている³⁵⁾。本研究で示された共起関係の結果においても「地域」と「社会」は最も強い関係性を示していたことから、「日常生活活動」の教育内容の特徴は、社会参加に向けた自立した生活技能を身に付けることであると考えられる³⁶⁾。日本の場合、文部科学省の学習指導要領解説第1章第2節第4の(10)によると、各教科等の指導には、児童又は生徒の障害の状態や特性等に即した教材・教具を創意工夫するとともに、学習環境を整え、指導の効果を高めることを示しており、視覚障害、聴覚障害、肢

体不自由、病弱、知的障害において教材・教具や補助用具は、指導の効果を高めるための手段であることが報告されている³⁷⁾。本研究の結果においても「自立活動」において「用具」や「玩具」は特徴的なキーワードとして示され、特に「玩具」は共起関係において視覚と聴覚への働きかけに関連していることから、先行研究と同様な結果であることが示された。

本研究では、「日常生活活動」の指導内容における特徴として「地域」、「社会」、「文化」において強い共起関係が見られた。韓国の特殊学校の重度・重複化においては、一般の教育課程を特殊教育現場に適用することが困難であり、生涯発達の側面からどのような教育課程を基準にし、教育的にアプローチすべきかが重要な課題となっている。特に、身体的制約が著しい肢体重複障害を持つ児童生徒に家庭を含めた地域社会のような様々な生活の場面での活動と参加は考慮すべき課題であることが報告されている³⁸⁾。ヴィゴツキーの障害児発達論によると、障害は生理学的要因による一次的障害と社会的要因による二次的障害に分けられ、特殊教育では、社会文化的認知発達と関連している二次的障害に注目しなければならないと報告されている³⁹⁾。また、重度障害児の発達は、他者との交流や協同に影響されることから、社会性を高める教育と集団生活の重要性が報告されている⁴⁰⁾。今まで韓国では重度・重複障害児に対する研究として意思疎通や問題行動、教育的ニーズ、教育課程と個別化に対するテーマが大多数行われており、重度・重複障害児の社会化向上に関する研究への取り組みが行われたのは近年のことである⁴¹⁾。本研究の結果により、重度・重複障害児における指導領域としての「日常生活活動」は、社会的相互作用の向上を特徴としていることが示された。本研究には一つの限界がある。「日常生活活動」は、2024年3月から小・中学校に順次適用されていくため、指導領域の実施後に現れる指導内容の限界や課題を比較することは今のところ難しい。しかしながら、本研究では日本政府と韓国政府が各々公表している重度・重複障害児に向けた指導領域の指導内容を比較し、日韓の指導内容の特徴と相違点を明らかにすることができた。これらの結果は、重度・重複障害児の指導上の課題解決に及ぼすことであり、両国間においても重度・重複障害の研究不足を補えることにもつながる⁴²⁾。

結論として、日韓における重度・重複障害児の指導は、将来に向けた自立と独立を目標としていることが示された。一方、日韓における重度・重複障害児の指導内容として自立活動は、養護と訓練を中心に感覚刺激を活用した教材・教具を取り入れて指導を実践している傾向があり、日常生活活動は、地域社会を生きる上で必要な生活適応能力を身に付けるために地域社会で使われている実物やシンボルを指導に取り入れている傾向があることが示された。今後、重度・重複障害児の更なる自立と独立を実現させるために、指導内容の実施上の限界や課題を含め、長期的な国際的検討が必要であると考えられる。

謝辞

この研究は、2024年度下関市立大学個人研究費の助成を受けて実施した研究である。

利益相反

本研究の実施において開示すべきCOI関係にある企業・組織または団体はない。

文献

- 1) 内閣府. 学校教育法施行令. 1953.
https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=328CO0000000340_20230401_504CO0000000403 (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 2) 文部科学省. 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について(報告). 1975.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/003/gijiroku/05062201/001.pdf (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 3) 文部科学省. 学校基本調査—令和5年度 結果の概要—. 2023.
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/2023.htm (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 4) 文部科学省. 学校基本調査—平成19年度 結果の概要—. 2007.
URL:<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001016034&tclass2=000001016035&tclass3=000001016036&tclass4=000001016042&tclass5val=0&metadata=1&data=1> (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 5) 厚生労働省. 身体障害児・者実態調査結果 II 調査結果の概要(基礎的事項)3 身体障害の程度別状況. 2002. URL:<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0808-2b.html> (最終閲覧: 2024年6月12日)
- 6) 磯貝隆之・上林宏文・小原直哉. 重度・重複障害児の理解と効果的な指導に関する一考察. 北翔大学教育文化学部研究紀要, 2023, 8, 45-58.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所. 重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発 第1章 重度・重複障害児の共同注意に関連する行動と学習評価 第2節 重度・重複障害のある子どもにおける学修の基本構造. 2006. https://www.nise.go.jp/josa/kankobutsu/pub_f/F-138.html (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 8) 国立特別支援教育総合研究所(2019) 重複障害のある子供の教育に関する調査報告書. 2019. <https://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/6531> (最終閲覧: 2024年5月15日)
- 9) 松田直. 重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題. 特殊教育学研究, 2002, 40(3), 341-347. DOI: 10.6033/tokkyou.40.341
- 10) 田地野浩文. 重度・重複障害児の興味の開発と自発的な行動を促すための工夫. 教育実践研究, 2009, 19, 207-212.
- 11) 石川政孝・大崎博史・佐久間栄一・海津亜希子. 第3回日韓特殊教育セミナー報告. 第二部第三回日韓特殊教育セミナー, 2003, 15-20.
https://www.nise.go.jp/josa/kankobutsu/pub_d/d-208/d-208-02.pdf (最終閲覧: 2024年5月8日)
- 12) Jang JH, Choi JH & Song ES. A focus group interview on the development of daily life activities curriculum for the 2022 revised basic special education curriculum: Focusing on the perceptions of special education teachers. *The Journal of Special Children Education*, 2003, 25(1), 269-293.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002941199>

- 13) Ministry of Education. 2022 Revised national curriculum for primary, secondary and special schools announced. 2023.
<https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=265&boardSeq=93810&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0201&opType=N>
(最終閲覧：2024年6月12日)
- 14) 大杉成喜. 日韓の特殊教育における情報教育化の比較. 日本教育工学会論文誌, 2004, 28, 205-208.
- 15) 大杉成喜・馬渡佳. 日韓の特別支援学校教員の意識の比較. 熊本大学教育学部紀要, 2013, 62, 137-144.
- 16) 姜景淑・金圭一・大杉成喜. 韓国の特殊教育. 特別支援教育コーディネーター研究, 2010, 6, 19-24.
- 17) 文部科学省. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)平成30年3月. 2018.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf(最終閲覧：2024年6月13日)
- 18) 教育部. [教育部告示第2022-34号] 特殊教育教育課程総論及び各論告示 [別冊3] 基本教育課程. 2022.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=141&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0404&opType=N&boardSeq=93457>(最終閲覧：2024年6月13日)
- 19) 稲田愛・森裕一. テキストマイニングによる傾向・様相の分析. 岡山理科大学経営とデータサイエンス(Web), 2023, 5, 41-53.
- 20) 樋口耕一. 言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性. 計量国語学, 2017, 31(1), 36-45. DOI: 10.24701/mathling.31.1_36
- 21) Osgood CE. *The Representational Model and Relevant Research Methods. Trends in content analysis* (Edited by Pool II), 1959, 33-38. Urbana, Illinois Press.
- 22) Danowski JA. *Network Analysis of Message Content. Progress in Communication Sciences IV* (Edited by W. D. Richards Jr. & G. A. Barnett). 1993, 197-221, Norwood, New Jersey, Ablex publishing corporation,
- 23) 芳鐘冬樹. 共起性の分析：共著分析を中心として. 情報の科学と技術, 2020, 70(8), 425-427. DOI: 10.18919/jkg.70.8_425
- 24) Jaccard P. The distribution of the flora in the alpine zone. *The new phytologist*, 1912, 11(2), 37-50.
- 25) 福井美弥・阿部浩和. 異なる文体における共起ネットワーク図の図的解釈. 図学研究, 2013, 47(4), 3-9. DOI: 10.5989/jsgs.47.4_3
- 26) 小孫康平. AI時代の教育における不便益の教材内容・経験の調査および授業実践. AI時代の教育論文誌, 2020, 2, 25-30. DOI: 10.50948/esae.2.0_25
- 27) Rogers W & Johnson N. Strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2018, 37(2), 1-12. DOI: 10.14434/pders.v37i2.24881
- 28) 文部科学省. 自立活動の変遷. 平成28年1月20日教育課程部会特別支援教育部会(第5回)資料4. 2016.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/02/01/1366280_03.pdf(最終閲覧：2024年6月15日)

- 29) 星加良司. 自立と自己決定－障害者の自立生活運動における「自己決定」の排他性－. ソシオロゴス, 2001, 25, 160-175.
- 30) 岡田武世編. 人間発達と障害者福祉. 第5章「障害者の自立と地域福祉の課題」定藤丈弘 (共著) 川島書店. 1986.
- 31) 加藤直樹. 「自立の時代」と自立論の新展開. 人間発達研究所紀要. 2018, 31, 78-101.
- 32) 山之内幹. 重度・重複障害児の自発行動を促す教具の制作と活用－フリーハンドベル、グニグニ棒、ポケットオルゴール－. 教育実践学研究, 2023, 25(1), 69-79.
- 33) Park ES & Park KO. Study of vocational education supports for successful community transition of students with severe & multiple disabilities. *Korean Journal of Physical and Multiple Disabilities*, 2011, 54(2), 211-234.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001545449> (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 34) 片寄一・小檜山宗浩. 特別支援学校に在籍する重複障害児の教育課程と指導の実際. 人間発達文化学類論集, 2022, 35, 33-39.
- 35) 教育部国立特殊教育院. 重度重複学生のための教授・学習資料活用実態及び開発法案. 2019. https://www.nise.go.kr/ebook/site/20191224_180539/ (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 36) Park ES. A study on education-welfare linked independent living support for community integration of persons with severe and multiple disabilities. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 2012, 51(4), 1-19.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001725748> (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 37) 文部科学省ホームページ. 障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会 (第1回) 配布資料 資料 3-6: 教材等に関する学習指導要領等の記述について. 2013. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/100/shiryo/attach/1339408.htm (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 38) Kim JH, Park JK & Lee MK. A basic research of educational direction to promote the activities and participation in the community for students with physical disabilities-In accordance with ICF-CY-. *Korean Council of Physical, Multiple & Health Disabilities*, 2013, 56(3), 201-230.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001789527> (最終閲覧: 2024年6月15日)
- 39) Vygotski LS. *The dynamics of child character. The collected works of LS Vygotski (Vol.2) The fundamentals of defectology.* (Edited by Robert WR & Carton AS), 1993, New York: Plenum Press.
- 40) 明神もと子. ヴィゴツキーの障害児発達論について. 帯人大谷短期大学紀要, 2011, 48, 41-46.
- 41) Park HY & Song SM. The effects of script instruction based on reorganization of basic curriculum on social behaviors of students with severe and multiple disabilities. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction*, 2022, 15(4), 1-26.
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002914275> (最終閲覧: 2024年6月15日)

- 42) 金海燕. 中日両国における小学校用道徳教材の比較研究—小学校 1 年用『道徳と法治』と『わたしたちの道徳』を教材として. クオリティエデュケーション, 2023, 13, 145-158.

ACTIVITY REPORT

交流及び共同学習における学習活動の違いが 通常学級の児童のかかわり方や学びに及ぼす 影響に関する研究 —双方向のかかわりに着目して—

A Study on the Effects of Differences in Learning Activities in Exchange and Collaborative Learning on the Interaction and Learning of Children in Regular Classes; Focusing Instead on Two-way Interactions

平塚 達也¹⁾, 鈴木 徹²⁾

Tatsuya HIRATSUKA Toru SUZUKI

- 1) 秋田県立比内支援学校かづの校
Akita Prefectural Hinai Support School, Kaduno Branch
- 2) 秋田大学教育文化学部
Faculty of Education and Human Studies, Akita University

<Key-words>

交流及び共同学習, インクルーシブ教育, 特別支援教育
exchange and collaborative learning, inclusive education, special education

chall3983@outlook.jp (平塚 達也)

Journal of Inclusive Education, 2024, 13:105-119. © 2024 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、交流及び共同学習における学習活動の違いが、通常学級の児童のかかわり方や学びに及ぼす影響を明らかにし、双方向のかかわりを重視するために必要な学習活動や教師の手立てについて検討することを目的とした。小学校5年生の3つの学級で行われた交流及び共同学習の実践を取り上げ、授業内のかかわりと授業後の学びを総合的に踏まえて、各実践の成果と課題を分析した。1組では、両校の児童が小グループに分かれて活動した。成果として、個別に密接なやりとりが生じた点が挙げられた。一方課題として、相手との急な距離感の近づきに苦戦した点が挙げられた。2組では、両校の児童にそれぞれ役割があった上で活動した。成果として、役割があったことで、やりとりのしやすさにつながった点が挙げられた。一方課題として、役割が固定されていたことで、かかわり方が限定された点が挙げられた。3組では、両校の児童全員で一緒に活動をした。成果として、両校の一体感が芽生えやすくなった点が挙げられた。一方課題として、個別にかかわる場面は限られた点が挙げられた。このように、各学級の学習活動が異なったことで、別々の成果と課題が挙げられた。双方向のかかわりを重視するために、実態やねらいに合わせた学習活動の使い分けや、他者とのかかわりを促す教師からの言葉掛けの必要性が示された。

Received
30 June, 2024

Revised
5 August, 2024

Accepted
13 August, 2024

Published
30 August, 2024

Online ISSN: 2189-9185

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivs licence (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial reproduction and distribution of the work, in any medium, provided the original work is not altered or transformed in any way, and that the work properly cited.

I. 問題と目的

現在、日本の学校教育では、幼稚園や、小学校、中学校、高等学校における通常の学級だけでなく、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場を提供している¹⁾。それらの学びの場をつなぎ、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で学ぶための取り組みとして、交流及び共同学習が行われている²⁾。交流及び共同学習は、学習指導要領の改訂のたびに活動内容の記載が具体化しており、当初は数ある教育活動の1つであったが、最新の改訂では学校運営上においても重視されていること³⁾から、インクルーシブ教育システム構築のための重要な取り組みと言える。

学校教育における交流及び共同学習の重要性が高まっていることから、近年では各学校で実践研究が盛んに行われている。平塚らは、交流及び共同学習の実践研究 90 編を概観したところ、学習の成果と課題は、どちらも他者とかがわることがきっかけとなって生じていたことを指摘した⁴⁾。成果では、かかわりを通じて相手の特徴やよさに気づきながら豊かな人間性を学ぶ姿⁵⁾や、子どもたちの距離感や関係性を変容させている姿⁶⁾が挙げられた。一方の課題では、かかわりを通じて障害をネガティブなイメージとして捉えてしまい、その意識が改善されないままの姿⁷⁾が挙げられた。このように、学習を通じて得た学びは、成果と課題で大きく異なったものの、どちらも相手と「かかわる」ことがきっかけとなった点は共通していることから、平塚らは、より良い交流及び共同学習を目指すためには、学習中の子ども同士のかかわり方に着目する必要性を主張した⁴⁾。

そこで、子どものかかわり方に着目すると、森らの実践においては、児童が対等な関係や本音で楽しく活動に取り組む中で、活動を通じた自然なかかわりが成立していた⁸⁾。また、豊岡の実践においては、児童が声を掛けあったり、まねし合ったりといった両者の自然なやりとりが生じていた⁹⁾。このように、成果が得られた実践では、障害のある子どもと障害のない子ども同士が自然にかかわり合う「双方向のかかわり」が発生していた。よりよい実践を目指すためには、この双方向のかかわりを重視し、学習の中で増やしていく必要があるだろう。しかしながら、双方向のかかわりはどういった学習活動によって生じているのか先行研究では明らかになっていない。また、学習活動やかかわり方の違いに伴う、子どもの学びを整理する必要があるといえよう。交流及び共同学習の成果と課題は表裏一体であり、相手とかかわることが、学習の成果の一翼を担う一方で、場合によっては課題につながる可能性もあるため、学習活動はよく吟味する必要があるといえよう。そのため、交流及び共同学習の学習活動の違いが、子どものかかわり方や学びに及ぼす影響を分析する必要がある。

本研究では、交流及び共同学習における学習活動の違いが、通常学級の児童についてのかかわり方や学びに及ぼす影響を分析する。その上で、双方向のかかわりを重視するために必要な学習活動や教師の手立てについて検討することを目的とした。

II. 方法

1. 対象

A 特別支援学校（知的）の小学部 3・4 年生と、B 小学校の 4 年生 3 学級の間で行われた交流及び共同学習の授業実践を取り上げた。B 小学校 3 学級が A 特別支援学校の児童とそれぞれ

れ1時間の授業を行ったため、3回分の授業を対象とした。3つの授業はそれぞれ別日に、A特別支援学校の児童と教師がB小学校の各学級を訪れる形で行われた。

A特別支援学校の児童は3年生が3名、4年生が1名の計4名であり、B小学校の児童は1組が26名、2組が29名、3組が28名であった。両校は以前から年1回程度の交流を継続的に取り組んでいた。

2. 実践の概要

A特別支援学校では、本実践を生活単元学習の授業として行った。本時のめあては「小学校のお友だちと仲良くして、交流を楽しむ」であった。A特別支援学校の児童たちは、自分でやってみたいことを見つけて1人で楽しむことはできるが、他者とかかわって楽しむことや、他者と一緒の活動を楽しむことが課題として挙げられていた。そこで、B小学校が準備した活動を1人で楽しむだけでなく、相手と共に楽しむという意味を込めて、本時のめあてを設定した。

B小学校では、本実践を総合的な学習の時間の授業として行った。事前の準備なども含めた一連の単元となっており、単元の目標は、「人は誰もが困難を抱えており、支え合って生きていくことや、自分と相手の思いの共通点や違いに着目し、共に楽しむための交流計画を考えたり、改善点を見いだしたりすること」であった。そのため、本時の交流は両校の児童が「共に楽しむ」ことをねらいとして行った。また、本時の企画と運営は教師主導ではなく、児童が主体となって行った。交流会の内容は、昨年度の他学年がA特別支援学校と交流した際の取り組みを基に、改善点を模索したり、自分たちのやりたいことを取り入れたりして、企画を進めた。当日は児童の中で司会や挨拶の役割を設定し、「交流会」という形で運営が行われた。このように、B小学校児童が「共に楽しむ」ために、主体的に企画と運営を進めたことで、交流会の内容は3学級で大きく異なるものになった(図1)。

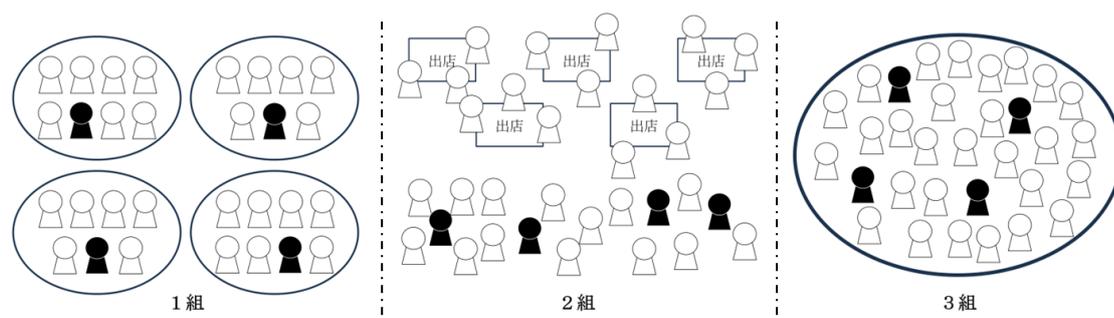


図1 各学級の活動形態

1組では、A特別支援学校児童1人に対して、B小学校児童6~7人のグループを4つ作成し、活動に取り組んだ。交流会の前半は、グループごとに分かれて、別々の活動に取り組んだ。活動内容はA特別支援学校児童が好きなジェンガ、ドミノ、7並べ、ババ抜きが用意された。後半は、同じゲームをグループごとに取り組む、得点を競う対抗戦を行った。ゲームはだるまさんがころんだと玉入れを合わせた「だるまさんがころんだ玉入れゲーム」に取り組んだ。1グループがゲームをしている時は、他のグループは参観者となり、それを順番に繰り返した。

2組では、B小学校児童が5～6人程度の5グループに分かれて出店を準備し、共に遊ぶ活動を行った。出店の種類はビンゴ、棒入れ、射的、宝探し、魚釣りとなっていた。A特別支援学校の児童が買い物の学習をしていたこともあり、出店で遊ぶ際は、B小学校の児童が用意した独自のお金を払ってから遊ぶシステムが取り入れられた。B小学校児童は、出店を運営する人と出店で遊ぶ人の半分ずつに分かれ、交流会の前半と後半で役割を入れ替えた。A特別支援学校児童は、授業を通じて好きな出店を自由に巡って遊んだ。

3組では、交流会を通じて両校の児童全員が一緒となって活動に取り組んだ。交流会の前半は「新聞じゃんけんバランスゲーム」を実施した。足元に新聞紙を広げ、司会を務めるB小学校児童とじゃんけんをして、勝った場合は新聞紙がそのまま、引き分けか負けの場合は足元に敷いた新聞紙を1回折りたたむというルールだった。これを繰り返し、徐々に小さくなる新聞紙上でバランスをとり、落ちたら負けというゲームであった。A特別支援学校児童には、引き分けでも新聞の大きさはそのままという特別ルールが設けられていた。後半は「キャラクターバスケット」を実施した。フルーツバスケットを基にしたゲームで、お題がフルーツからアニメなどのキャラクターに置き換えられた。また、椅子取りゲームの要素も取り入れられた。鬼が好きなキャラクターを選び、該当する児童が立ち上がると、音楽が鳴り、立ち上がった人のみ椅子の周りをぐるぐる回った。そして、音楽が止まったら空いている椅子を探して座るといったゲームだった。

交流会を実施するにあたって、事前にB小学校では、A特別支援学校の交流担当の教師を招き、自分と交流相手の感じ方の違いを知ったり、交流相手との共通点や似ている点を探したりする障害理解学習を行った。さらに、交流会の企画を行う中で、A特別支援学校児童の好きな遊びや好きなものについて、学級担任にオンラインでインタビューをする時間を設けた。これらの取り組みによって、交流会の内容は、A特別支援学校児童の実態を踏まえ、無理なく参加できるものになっていたり、好きなものが取り入れられたりした。

3. 分析

双方向のかかわりを「発信者の主体的な行為に対して、受信者が何らかのリアクションを行い、やりとりが継続したもの」と操作的に定義した。これを基に、学習活動が異なる3つの交流及び共同学習の実践から、それぞれ双方向のかかわりがどのように生じたかを分析した。さらに、児童に及ぼす影響として、授業後の児童の学びを成果と課題の2つの面から分析した。最後に、これらの「学習活動」、「双方向のかかわり」、「児童の学び」の3点を総合的に踏まえて、各学級の実践の特徴を分析した。

1) 双方向のかかわりに関して

2台の定点カメラを教室の前後に設置して、授業の撮影を行った。ただし、必要に応じて児童の活動に合わせてカメラを移動させることもあった。授業終了後、撮影した動画を筆者間で見返し、上記の定義を基に、双方向のかかわりが発生した場面を抽出した。それらを、発生した場面や理由を基に分類した。

2) 児童の学びに関して

授業後、B小学校の児童83名に対して、アンケート調査を実施した。質問項目は「交流してみてもうまくいったこと・うれしかったことは何ですか?」と「交流してみてもうまういかな

かったこと・むずかしかったことは何ですか？」の2問を設定し、いずれも自由記述で回答してもらった。アンケート回収後、「交流でうまくいったこと・うれしかったこと」の質問項目で得られた回答を成果、「交流でうまくいかなかったこと・むずかしかったこと」の質問項目で得られた回答を課題として、それぞれ集計を行った。得られた回答を筆者間（分析時教職大学院の院生1名、大学教員1名）で協議した上で、学級ごとにKJ法¹⁰⁾に準じて分類を行った。

倫理的配慮として、事前にA特別支援学校とB小学校の学校長に、研究の目的、アンケートの内容、データの取り扱いに関して説明を行い、個人情報の保護及びプライバシーへの配慮を厳守することを伝えた上で、調査許可を得た。また、B小学校5年生各学級担任に、同様の説明を行い、アンケートの質問内容を協議した上で、調査を実施した。さらに、B小学校の児童に、アンケートの趣旨を事前に口頭で説明した上で、同意が得られた場合に調査協力してもらった。アンケートの回収は、児童が学級担任に各自提出してもらった。提出されたものは封筒に入れて集めた上で、最終的に各学級担任から筆者が受け取った。

Ⅲ. 結果

1. 双方向のかかわりの種類と傾向

双方向のかかわりは、「活動内のかかわり」と「活動から派生したかかわり」の2つに分けられた(図2)。前者は活動に取り組んだことによって、相手とやりとりするきっかけが生じ、かかわりが発生していた。後者は他の人が活動に取り組む様子を見たことで、相手とやりとりするきっかけが生じ、かかわりが発生していた。

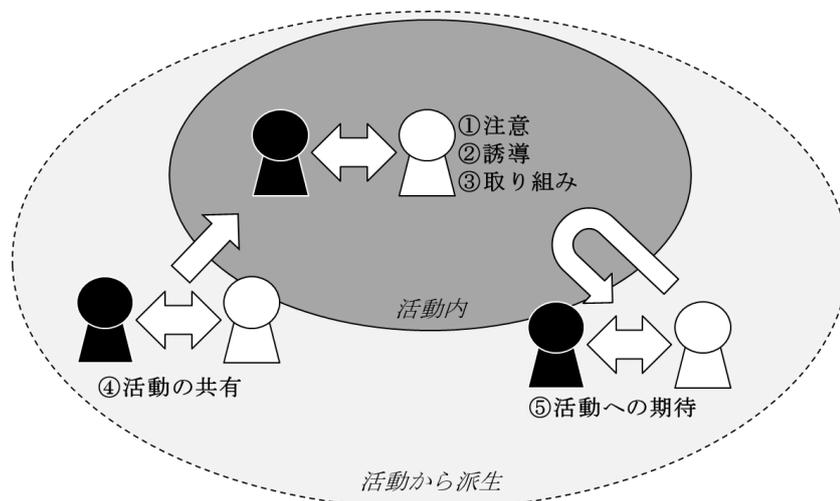


図2 双方向のかかわりの種類

活動内のかかわりは「①注意」、「②誘導」、「③取り組み」の3つに分類された。①注意では「これ見て」、「あっちにもゲームがあるよ」といった注目して欲しいところを示した際のかかわりであった。②誘導では「こっちで一緒に遊ぼう」、「一緒にあっちに行ってみよう」といった移動して欲しい場所へ案内した際のかかわりであった。③取り組みでは「次は○○

さんの番だよ」といったゲームに参加した際のやりとりなど、交流会の活動に取り組んだことによって生じたかかわりであった。

活動から派生したかかわりは「④活動の共有」、「⑤活動への期待」の2つに分類された。④活動の共有では他の人が活動に取り組む様子を見たことで、「面白そうだね」や「すごいね」といった話題が生じ、かかわりが発生していた。⑤活動への期待では他の人の活動が終了したことで、「次楽しみだね」や「次も頑張ろうね」といった話題が生じ、かかわりが発生していた。

以上の5種類に双方向のかかわりは分類された。各学級で交流会の活動内容や活動形態が異なったことによって、双方向のかかわりの種類や回数が分かれた(表1)。

表1 各学級の双方向のかかわりの数

かかわりの種類	1組	2組	3組
①注意	7	0	7
②誘導	7	3	8
③取り組み	0	19	8
④活動の共有	10	0	0
⑤活動への期待	13	0	0

2. 児童の学びに関するアンケート

1) 成果

回答は2つの大項目、4つの中項目、12の小項目に分類された(表2)。

表2 児童の学び【成果】

大項目	1組	2組	3組	中項目	1組	2組	3組	小項目	1組	2組	3組
交流相手とのやりとり	40	32	32	反応に対する喜び	16	21	13	気持ちを推察して	5	6	4
								行動や言質を挙げて	6	9	9
								プレゼントを渡して	5	6	0
				交流後の思い	14	4	15	共に楽しめた	7	2	13
								仲良くなれた	4	1	1
								良さに気づいた	3	1	1
				自身の言動	10	7	4	相手に伝わった	5	1	4
自分が伝えられた	5	6	0								
活動内容	14	10	12	企画に関して	14	10	12	企画の成功	6	6	2
								練習の成果	3	0	4
								テーマの達成	2	0	4
								役割遂行	3	4	2
特になし・無記入									0	1	0

大項目の1つ目は、〈交流相手とのやりとり〉における成果であった。交流で生じた相手とのやりとりを基にした学びや成果が挙げられた。大項目の2つ目は、〈活動内容〉における成果であった。企画の運営や準備を基にした学びや成果が挙げられた。

大項目〈交流相手とのやりとり〉には、3つの中項目が含まれた。1つ目は、相手の〈反応に対する喜び〉に関する成果であった。2つ目は、自身の〈交流後の思い〉に関する成果であった。3つ目は、相手とかかわった際の〈自身の言動〉に関する成果であった。また、大項目の〈活動内容〉には〈企画に関して〉の中項目が含まれた。

中項目〈反応に対する喜び〉には、3つの小項目が含まれた。1つ目は、「〇〇さんが嬉しそうだった」などの相手の〈気持ちを推察して〉に関する成果であった。2つ目は、「〇〇さんが笑っていた」などの相手の〈行動や言質を挙げて〉に関する成果であった。3つ目は、「プレゼントを喜んでもらえた」などの相手に〈プレゼントを渡して〉に関する成果であった。

また、中項目〈交流後の思い〉にも、3つの小項目が含まれた。1つ目は、「自分も相手も楽しむことができた」などの相手と〈共に楽しめた〉といった成果であった。2つ目は、「〇〇さんと仲良くなれた」などの相手と〈仲良くなれた〉といった成果であった。3つ目は、「〇〇さんのすごいところを発見できた」などの相手の〈良さに気づいた〉といった成果であった。

さらに、中項目〈自身の言動〉には、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「〇〇さんが話を聞いて、うなずいてくれた」などの自分の言動が〈相手に伝わった〉ことが分かったといった回答である。2つ目は、「ルールの説明が上手くすることができた」などの交流相手に対して上手く〈自分が伝えられた〉といった回答である。

最後に、中項目〈企画に関して〉には、4つの小項目が含まれた。1つ目は、「出店の運営が上手くいった」といった〈企画の成功〉に関する成果であった。2つ目は、「リハーサルでは上手くいかなかったところが、本番で上手く行ってよかった」といった〈練習の成果〉に関する成果であった。3つ目は、「『共に楽しむ』というテーマを達成できた」といった〈テーマの達成〉に関する成果であった。4つ目は、「司会の役割を果たすことができた」といった〈役割遂行〉に関する成果であった。

2) 課題

回答は2つの大項目、3つの中項目、6つの小項目に分類された(表3)。

表3 児童の学び【課題】

大項目	1組	2組	3組	中項目	1組	2組	3組	小項目	1組	2組	3組
交流相手とのやりとり	19	14	22	自信の言動	11	8	9	ルールの説明	8	6	4
								対話や会話	3	2	5
				相手の対応	8	6	13	戸惑い	6	6	9
								気持ちの推察	2	0	4
活動内容	9	19	10	企画に関して	9	19	10	運営の不備	6	17	6
								企画の考案	3	2	4
特になし・無記入									1	5	0

大項目の1つ目は、〈交流相手とのやりとり〉における課題であった。成果と同じように、交流で生じた相手とのやりとりを基にした学びや課題が挙げられた。大項目の2つ目は、〈活動内容〉における課題であった。こちらも成果と同じように、企画の運営や準備を基にした学びや課題が挙げられた。

大項目〈交流相手とのやりとり〉には、2つの中項目が含まれた。1つ目は、相手とかかわった際の〈自身の言動〉に関する課題であった。こちらの項目は、やりとりした際の自身に焦点が置かれていた。2つ目は、相手とかかわった際に受けた〈相手の対応〉に関する課題であった。こちらの項目は、やりとりした際の相手に焦点が置かれていた。また、大項目の〈活動内容〉には〈企画に関して〉の中項目が含まれた。

中項目〈自身の言動〉には、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「ルールの説明をしたが上手く伝わらなかった」といった〈ルールの説明〉に関する課題であった。2つ目は、「会話した時に上手く伝わらなかった」といった〈対話や会話〉に関する課題であった。

また、中項目〈相手の対応〉にも、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「〇〇さんが思ったように動いてくれなかった」などの相手への〈戸惑い〉に関する課題であった。2つ目は、「相手がやりたいことを考えることが難しかった」などの相手の〈気持ちの推察〉に苦戦したといった課題であった。

最後に、中項目〈企画に関して〉にも、2つの小項目が含まれた。1つ目は、「プレゼントが足りなかった」などの〈運営の不備〉に関する課題であった。2つ目は、「相手が嬉しいことが何か考えることが難しかった」などの〈企画の考案〉に関する課題であった。

IV. 各学級の実践

1.1 組

1) 双方向のかかわり

1組の双方向のかかわりの数は①注意7、②誘導7、③取り組み0、④活動の共有10、⑤活動への期待13であった(図3)。

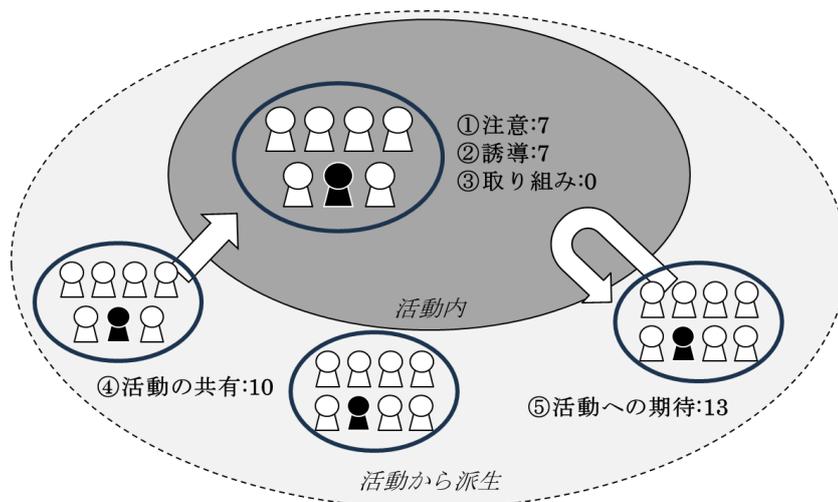


図3 1組の双方向のかかわりの傾向

だるまさんがころんだ玉入れゲームのルールを実演して提示した際に①注意が、グループごとに場所へ移動する際に②誘導が発生していた。また、授業の後半にゲームを実施したグループと観戦をしたグループに分かれたことで、④活動の共有や⑤活動への期待が多数発生していた。④活動の共有は活動中に、⑤活動への期待が活動の間に生じていたことから、④と⑤のかかわりは交互に発生していた。1組では、自分の順番と相手の順番が明確なゲームが多く実施された。順番の入れ替えが激しいこともあり、ゲーム上で相手の行動に反応を示すことはあったが、やりとりの継続までには至らず、③取り組みとして数えられるものは挙げられなかった。

2) 児童の学び

1組の特徴として、成果では、大項目〈交流相手とのやりとり〉、小項目〈仲良くなれた〉や〈良さに気づいた〉に関する回答が多かった。また、中項目〈自身の言動〉では、他学級がどちらかの回答に偏りが見られたのに対して、〈相手に伝わった〉、〈自分が上手く伝えられた〉の両方で回答が挙げられた。

課題では、中項目〈自身の言動〉や、小項目〈ルールの説明〉に関する回答が多かった。また、小項目〈会話や対話〉に関する回答は少なかった。

3) 実践の考察

他のグループの活動を見る時間があったことで、④活動の共有、⑤活動への期待が生じていた。このかかわりによって、個別に密接なコミュニケーションを図る場面が生じたため、成果の〈交流相手とのやりとり〉に関する回答が多くなった。さらに、〈仲良くなれた〉や〈良さに気づいた〉に関する回答が多かったことから、交流を踏まえて、相手のことを理解しようとする姿勢がうかがえた。

一方で、グループごとの活動になり、急に互いの距離が近づいたことで、相手とどのようにやりとりを進めるか苦悩する様子が見られた。特に、④活動の共有、⑤活動への期待では、B 小学校児童が、A 特別支援学校児童に個別にルールを説明する場面が多く確認された。これにより、課題の〈ルールの説明〉に関する回答が多く見られるようになった。

2. 2組

1) 双方向のかかわり

2組の双方向のかかわりの数は①注意 0、②誘導 3、③取り組み 19、④活動の共有 0、⑤活動への期待 0 であった (図 4)。

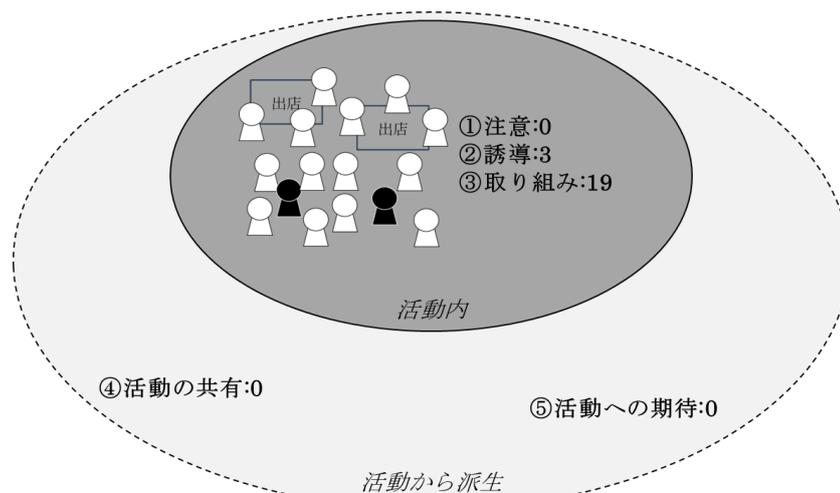


図4 2組の双方向のかかわりの傾向

活動時間のほぼ全てが出店で遊ぶ時間だったため、③取り組みが多く発生していた。一方で、常に自由に遊ぶ活動だったことで、①注意や②誘導は少なかった。また、他の人の活動を見る場面がなかったため、④活動の共有、⑤活動への期待は生じなかった。

出店では「出店への勧誘をする→遊ぶ意思を伝える→お金のやりとりをする→ルールの説明を行う→出店で遊ぶ→景品を渡す」といった一連の流れがあり、その中でかかわりが生じていた。そのため、③取り組みにおいてとても長いやりとりが生じていた。

2) 児童の学び

2組の特徴として、成果では、中項目〈反応に対する喜び〉に関する回答が非常に多かった。また、中項目〈交流後の思い〉内の小項目〈共に楽しめた〉、〈相手に伝わった〉に関する回答が少なかった。

課題では、小項目〈運営の不備〉に関する回答が多かった。また、中項目〈相手への対応〉に関して回答が少なく、小項目〈気持ちの推察〉に関する回答は見られなかった。

3) 実践の考察

1つ1つのやりとりが長かったのに対し、課題の〈相手の対応〉の回答数が少ないことから、相手とのかかわりで戸惑いを抱えることが少なかったとかがえる。これは、B小学校児童が出店の店員、A特別支援学校児童がお客さんという役割を担ったことで、相手とかわるきっかけが生じやすくなったり、相手とどのようなやりとりをすればよいか明確になったりしたため、対人でのつまづきを軽減することにつながったと考えられる。また、出店の店員という役割によって、「相手を楽しませたい」という気持ちを促すことになったため、成果の〈反応に対する喜び〉の回答が多くなったものと思われる。

一方で、授業を通じて役割を設定した上でかかわっていたことで、やりとりのパターンが一定化してしまっただけで、相手理解に至りにくくなっていた。成果の〈交流後の思い〉に関する回答が少なく、B小学校児童にとっては、相手と仲良くなったり、相手の良さを見つけたりしにくくなっていた。また、【課題】では〈交流相手とのやりとり〉よりも〈活動内容〉に関して多くの感想が挙げられた。B小学校児童が出店を運営する時間が長かったことで、

相手とのかかわりが上手くいったかではなく、出店の運営が上手くいったかを強く意識してしまっていた。

3. 3組

1) 双方向のかかわり

3組の双方向のかかわりの数は①注意 7、②誘導 8、③取り組み 8、④活動の共有 0、⑤活動への期待 0であった(図5)。

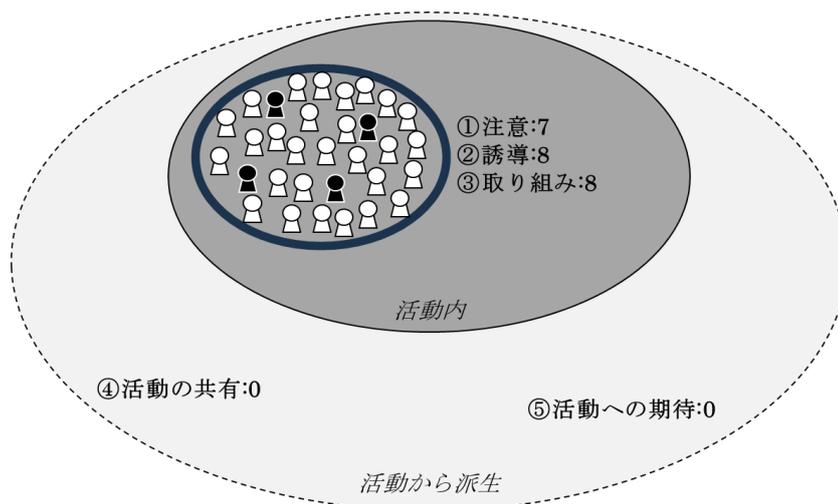


図5 3組の双方向のかかわりの傾向

両校が同じ活動と一緒に取り組んだことで、活動内のかかわりである①注意、②誘導、③取り組みが満遍なく起こった。また、2組と同様に、他の人の活動を見る場面がなかったため、④活動の共有、⑤活動への期待は生じなかった。

事前のオンラインインタビューの中で、「A 特別支援学校の児童にも、交流会の中でお手伝いできることがあれば、一緒に頑張りたい」との話を各学級にしていたが、3組は特に意識して取り組んでいた。B 小学校児童から A 特別支援学校児童にお願いして、新聞を配ってもらったり、インタビューを受けてもらったりといった役割を割り振っていた。このことが、③取り組みの数を増やすことにつながっていた。

2) 児童の学び

3組の特徴として、成果では、小項目〈共に楽しめた〉、〈テーマの達成〉に関する回答が多かった。また、小項目〈プレゼントを渡して〉に関する回答が挙がらなかったのは、3組だけ A 特別支援学校児童へのプレゼントを行わなかったためである。一方で、中項目〈自身の言動〉や、小項目〈仲良くなれた〉、〈相手の良さに気づいた〉に関する回答は少なかった。

課題では、中項目〈相手への対応〉内の小項目〈戸惑い〉に関する回答が多かった。また、小項目〈ルールの説明〉に関する回答が少なかった。

3) 実践の考察

グループに分かれることなく、両校で常に一緒に活動をしていたことで、全体的に楽しい雰囲気共有しやすくなっていた。成果の〈共に楽しめた〉や〈テーマを達成できた〉に関

する回答が多く挙げられていたことから、自分一人ではなく、交流会の場にいるみんなで楽しめたことがうかがえる。

一方で、全体での活動が多かったため、個々でかかわる場面が少なくなってしまうていた。実際に、成果の〈自身の言動〉、〈仲良くなれた〉、〈良さに気づいた〉といった、個々人でかかわった際に挙げられる回答の項目が軒並み少なくなっていた。

V. 考察

1.3 学級の実践の特徴より

1 組では両校の児童が小グループに分かれて活動したため、相手と個別に密接なやりとりが生じやすくなり、相手の良さに気づきやすくなった点が成果として挙げられた。一方で、グループ別の活動によって、相手との距離が急に近づいたことから、どのようにやりとりを進めるかという難しさを感じやすくなった点が課題として挙げられた。

2 組ではそれぞれの児童に役割があった上で活動したため、やりとりの際に生じるつまずきが軽減し、相手とのかかわりやすさにつながった点が成果として挙げられた。一方で、役割を踏まえてかかわることが多かったため、型にはまったやりとりになってしまい、相手理解に至りにくくなってしまった点が課題として挙げられた。

3 組では両校の児童全員で一緒の活動をしたため、一体感が芽生えやすくなった点が成果として挙げられた。一方で、集団の規模が大きくなってしまったため、個別にかかわる場面が限られた点が課題として挙げられた。

このように、学習活動が異なったことで、双方向のかかわりの傾向や児童の学びに変化が生じ、各学級別々の成果と課題が挙げられた。それぞれの学習活動に長所と短所の両面があったことから、授業を経て、たくさんの学びを得られる可能性もあれば、学びに全くつながらない可能性も考えられる。そのため、大切なことは、最適な学習活動を常に一定だと決めつけるのではなく、交流行う児童に合わせて、長所を最大限引き出せるように、教師が学習活動を使い分け続けることではないだろうか。学習活動を使い分けるときに大切なこととして、次の3点を考慮したい。

1 点目は、児童の人数や年齢のバランス、障害の特性といった両校の実態である。人数に関して、赤本は、ペアリングの工夫など、誰とどのように学習を進めるか考慮する必要性を課題に挙げている¹¹⁾。両校の児童の数に大きな差がある場合と、同数程度の場合では、グループ分けの必要性が変わるだろう。年齢に関しては、同じ小学生でも低学年の場合と高学年の場合では、障害への理解度に差がある。また、学校によっては、同じ学年だけでなく、異学年と交流及び共同学習を実施する場合も考えられる。大島らが、実践の紹介を通じて、生活年齢を考慮したかかわり方や活動内容の精選と検討の重要性を主張している¹²⁾ことから、留意が必要だろう。さらに、障害特性に関しては、実態に応じた個別のニーズがある。実際に、瀬底らの実践では、不安が大きく、環境の変化になじめない児童が、多くの時間を一人遊びに費やしていた¹³⁾。このように、集団への参加が難しく、個別にかかわることが望ましい場合は、配慮が必要だろう。以上のような、両校の実態を細かく分析することで、両校の児童のかかわりやすさにつながるのではないだろうか。

2 点目は、教科や単元の目標、学習の目的といった育てたい児童の資質・能力である。同じ交流でも、ねらいが「みんなで楽しもう」と「思いやりの心を学ぼう」のように違えば、

それに応じて学習活動も変わるはずである。実際に、西田らは、実践を通じて、双方の児童のねらいに合った活動の必要性を示唆している¹⁴⁾。交流を踏まえて児童のどんな資質・能力を育みたいかを整理し、ねらいとする児童の姿を引き出すためには、どんな学習活動が必要か考える必要があるのではないだろうか。

3点目は、児童同士の仲の良さや学校間の関係性といったこれまでの学習の積み重ねである。西谷らは、全4回の実践を踏まえて、共に学ぶ相手の人間関係を加味して、学習活動を構想する必要性を主張している¹⁵⁾。交流及び共同学習や日常生活を通じて変容していく児童同士の関係性を教師が見取る必要があるだろう。また、両校の交流が初めての場合、いきなり個別で密接にかかわるのは難しい。そのため、最初は役割を設定してかかわりやすくしたり、両校全体で一緒にかかわって楽しい雰囲気进行交流したりといった、交流経験に応じた活動の設定が必要になるといえよう。さらに、今回は全員で一緒に活動をしたので、2回目はグループ別の活動にしてみるなど、経験を積み重ねながら次の学習への発展をねらうことも必要になってくるのではないだろうか。

これらの要素に着目し、総合的に判断することで、充実した交流及び共同学習が展開できるのではないか。教師が意図的に学習活動を使い分け、児童のかかわりを引き出すことで、学習のねらいに合わせた成果を得ることが重要だといえよう。また、今回の実践においては、3学級とも昨年度の他学年の実践を基にしていた。交流を行う児童の実態が昨年度と今年度で全く違った上で、学習活動には大きな変化がなかったため、児童の特性に合わせた活動内容やグルーピングの面で、より工夫できそうな場面が少なからずあった。このような点から、交流を行う児童と学習活動はひとまとまりに考えて授業づくりを進める必要があるだろう。

2. 双方向のかかわりの重視に向けて

1) 学習活動に関して

双方向のかかわりを重視するための学習活動として、次の2点を意識する必要がある。

1点目は、活動する際の集団の規模である。1組ではグループごとという小さな集団で活動したことで、密接にかかわる場面が多く見られ、個人をより意識することにつながった。また、3組では両校全員という大きな集団で活動したことで、共に楽しむ気持ちを強くもつことができた。このように、集団の規模によって、それぞれ違った良さがあった。交流及び共同学習を進める際は、活動における人数の調整の必要性が挙げられていること¹⁶⁾から、学習の目標や児童の実態に合わせて、教師が集団の規模を適切に設定しなければならないのではないだろうか。

2点目は、活動する際に役割を生かしつつも、それを固定しすぎないことである。2組では互いに役割があったことで、児童同士のかかわりやすさにつながっていた。また、3組では特別支援学校の児童が役割をもったことで、児童同士のかかわりを増やすことにつながっていた。その一方で、2組では役割を踏まえてかかわる時間が長かったことで、かかわり方がパターン化してしまい、互いに分かり合うことが難しくなっていた。これらを踏まえて、役割はかかわるきっかけとして一定の効果がありつつも、固定化によってかかわりが広がらず、相互理解が進みにくくなる可能性がある。交流する児童同士の関係性を吟味して、教師が役割をどこまで活用するか吟味する必要があるのではないだろうか。

2) 教師の手立てに関して

双方向のかかわりを重視するための教師の手立てとして、児童同士のかかわりをつなぐことが重要であると考え。交流の初めの段階においては、「かかわりたいけど自信がない」、「どのようにかかわれば良いか分からない」という不安や悩みを抱えている児童が一定数存在する。特に、特別支援学校には自分の思いが相手に伝わりづらい児童がいる可能性が高い。交流相手が初対面であれば、なおさら気持ちの推察は困難である。実際に、活動形態に関わらず、全ての学級で相手との対応に〈戸惑い〉を感じたというアンケートの回答が一定数見られた。このような場合、教師からの言葉掛けが、他者とのかかわりを促す支援につながる¹⁶⁾ため、児童の相手とかかわろうとする思いを見逃さず、その姿勢を教師が後押しするといった橋渡しの役割を果たすことが求められているのではないだろうか。

VI. 今後の課題

本研究で挙げた学習活動と教師の手立てが、双方向のかかわりを重視する際に有効であるかどうか、実践を基に明らかにする必要がある。そして、交流及び共同学習の実践のさらなる充実のために、双方向のかかわりを重視した実践を増やしていく必要があるといえよう。また、本実践は総合的な学習の時間として位置付けられていた。本実践と教科学習での実践を比較した際に、児童の学びのどのような違いが生じるかについては、今後の検討課題としたい。

最後に、本研究の限界として以下の2点を挙げる。1点目は、双方向のかかわりを動画から抽出したが、新型コロナウイルスの流行によるマスクの着用で、児童の口元が隠れていたため、詳細にやりとりを把握しきれない部分があった点である。2点目は、児童の学びをB小学校の児童のアンケート結果のみから導き出しており、A特別支援学校の児童の学びを分析の中で考慮していない点である。詳細なかかわりや両校の児童の学びを踏まえて分析を行うなど、さらなる検討が必要であろう。

文献

- 1) 文部科学省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).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (閲覧日: 2024年7月31日).
- 2) 文部科学省 (2019) 交流及び共同学習ガイド.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm (閲覧日: 2024年7月31日).
- 3) 千田光久. 幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領・高等学校学習指導要領にみる「交流及び共同学習」の歴史的変遷. 共生科学研, 2019, 15, 45-59.
- 4) 平塚達也・鈴木徹. より良い「交流及び共同学習」の在り方に関する検討—先行研究の成果と課題に着目して—. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学, 2024, 79, 61-74.

- 5) 安里健志. 「交流及び共同学習」における UDL ガイドラインに基づく授業実践の考察—特別支援学級に在籍する児童が交流学級に参加する場面において—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 2021, 13, 29-39.
- 6) 中原靖友・豊岡大画. 図画工作科におけるインクルーシブ教育システムの構築について—交流及び共同学習の実践を基に—. 群馬大学教育実践研究, 2018, 35, 327-336.
- 7) 高野秀幸・片岡美華. 交流及び共同学習の在り方に関する実践的研究—事前事後学習を大切にした取り組み—. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀行, 2014, 23, 111-120.
- 8) 森英則・佐藤慎二. 効果的な交流及び共同学習の在り方についての一考察—招く形態の授業実践を通して—. 植草学園短期大学紀要, 2020, 21, 71-79.
- 9) 豊岡大画. 交流及び共同学習の評価についての一考察—図画工作科の実践を基に—. 群馬大学教育実践研究, 2020, 37, 325-334.
- 10) 川喜田二郎. 発想法—創造性開発のために. 1967, 中央公論新社, 東京.
- 11) 赤本登美子. 特別支援学校と高等学校との交流及び共同学習について. 特別支援教育, 2014, 55, 24-27.
- 12) 大島貴子・廣田稔・村中智彦・齋藤一雄. 十日町小学校との特色ある交流及び共同学習 2. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 2016, 22, 45-48.
- 13) 瀬底正栄・山城直人・金城あかね. 遠隔地間の特別支援学級における「遊び」を取り入れた交流学習の取り組み. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 2012, 3, 89-100.
- 14) 西田規子・横田千佳・芝木智美・水内豊和. 通常学級と特別支援学級の双方の児童に意義のある交流及び共同学習のあり方に関する実践研究. とやま発達福祉学年報, 2015, 6, 3-11.
- 15) 西谷泉・内田誠・宇佐美多恵子. 知的障害児が数や量の基礎概念を獲得することを目指した授業実践—交流及び共同学習をとおして—. 群馬大学教育学部紀要自然科学編, 2016, 64, 15-23.
- 16) 宮野希・細谷一博. 知的障害児を対象とした交流及び共同学習の実践的課題と今後の展望. 北海道教育大学紀要, 2021, 71 (1), 109-118.

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION 投稿規程

1

本誌投稿原稿の筆頭著者もしくは責任著者は、一般社団法人アジアヒューマンサービス学会の会員に限る。なお、無料会員登録は本学会公式サイト内の「[リンク：MEMBER REGISTRATION](#)」より行える。

2

本誌への投稿原稿は、インクルーシブ教育分野に関連する諸領域の進歩に寄与する学術論文とし、他誌（学術雑誌、商業雑誌、大学・研究所紀要、単行本）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。ただし、学会発表抄録や科研費等の研究報告書はその限りではない。

3

本誌への投稿原稿は、「[リンク：SUBMISSION FORM JIE](#)」より、『SUBMISSION FOAM』『FORMAT』の Word ファイル 2 点をダウンロードし、[執筆規定（2021年5月【引用区分と引用文献】改正）](#)に従って作成すること。

4

本誌における掲載論文の区分は、下記の基準によるものとする。

- 「原著（ORIGINAL ARTICLE）」とは、独創性があり、結論が明確である研究報告。
- 「総説（REVIEW ARTICLE）」とは、特定の分野やテーマに関する先行研究をまとめた研究報告。
- 「短報（SHORT PAPER）」とは、斬新性があり、速やかな掲載を希望する研究報告。
- 「症例報告（CASE REPORT）」とは、会員・読者にとって示唆に富む、興味ある症例報告。

- 「実践報告（ACTIVITY REPORT）」とは、会員・読者にとって示唆に富む、興味ある実践報告。

5

本誌への投稿原稿は、JIE 編集事務局の E-mail アドレスに送ること。

6

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承諾したものとす。

7

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。

8

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定められた期限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。

9

著者による校正は、文章の書き換え、図表の修正は原則として認めない。

10

本誌は電子ジャーナルとして、本学会公式サイト
の「[リンク:JIE](#)」上にて発行する。原則として、
紙媒体による発行はしない。

11

本誌掲載後の論文の著作権は、一般社団法人アジ
アヒューマンサービス学会に帰属し、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。

12

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。

13

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（ネイティブチェック）を受けること
とし、投稿の際にそれを明示すること。

14

本誌への論文掲載料は実費負担とする。

2016年2月27日施行

2021年5月1日改訂



Journal of Inclusive Education 編集事務局
E-mail : inclu.edu.hensyu@gmail.com

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

執筆規定

1

投稿区分ごとの原稿枚数等制限は以下の規定に従うものとし、様式に合わない原稿は受理しない。

投稿区分	論文原稿 枚数 (タイトル頁除く)	要旨	Key- word
ORIGINAL ARTICLE 原著	20枚以内	500語 程度	5語 以内
REVIEW ARTICLE 総説			
SHORT PAPER 短報	15枚以内		
CASE REPORT/ ACTIVITY REPORT 症例報告・実践報告			

2

言語は和文もしくは英文とし、和文フォントは「MS 明朝」、英数字フォントは「century」を使用するものとする。

3

原稿のフォントサイズ及び各項目の事項は以下の規定に従うものとする。

- 標題： 和題は太字の20ptとし、副題をつける場合は太字の14ptとし前後を「- (ダッシュ)」で囲むこと。和文の標題の下に記載する英題は、14ptとする。なお、英題の副題は「; (コロン)」で区切ること。
 - ・ 高等教育機関における教員養成制度と多様性教育の動向 —日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心に—
 - ・ The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institutions; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK
- 著者： 著者は左から順に記載し、12ptとする。和文の著者名の下に記載する英文（ローマ字）の著者名は、7ptとする。なお、所属の表記は、著者名の後に上付きの片かっこ数字を用いる。また、第1著者と責任著者が異なる場合、所属表記の後に「*」を付けること。
 - ・ 田中 太郎¹⁾， 佐藤 次郎^{2)3)*}
- 所属： 和文は10pt、英文は6ptとする。著者の並び順に従って、片かっこ数字を用いる。学部や部署名、またはそれらに準じる範囲まで記載することができるものとする。役職等は記載しない。

- 連絡先： 第1著者もしくは責任著者の連絡先を記載すること。責任著者の場合、アドレスの前に「*責任著者：」を付けること。
- リスト： 論文内で使用するリストは、原則として「I.」から始まり「1.」、「1)」、「(1)」以下任意とする。なお、「I.」は太字の12ptとし、「1.」は太字の10ptとする。「1)」以下は本文の規定に従う。
- 本文：原則10ptとし、体裁上やむ負えない場合は最低6ptまでとする。なお、本文中に使用するかっこやコンマ、ピリオド、スペース、ハイフンは、半角で統一すること。
- 図表： 図題は、図の下に記載すること。表題は、表の上に記載すること。図表共に明瞭なものを用いて、原則として題名はテキストであること（図でないこと）。図表の幅は、文字幅までとするが、文字幅未満の場合は中央揃えとする。

4

「著者名」及び「著者連絡先」以外には著者を特定できる情報を記載しない。

5

原稿は、ひらがな・口語体・現代仮名遣い・常用漢字・半角英数字を使用することとする。なお、原稿中の数字は、主に算用数字を用いることとする。

6

略語を用いる場合は初出時にフルテキスト、もしくは和訳も併記すること。

7

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。

8

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。

- 機器名： 一般名（会社名、商品名）と表記すること。
 - ・ MRI (Siemens 社製, Magnetom)
- 薬品名： 一般名（商品名®）と表記すること。
 - ・ 塩酸エペリゾン (ミオナール®)

【引用区分と引用方法】

- ☞ アラビア数字及び「() (かっこ)」や「, (コンマ)」、「.(ピリオド)」、「_ (スペース)」、「- (ハイフン)」、「:(コロン)」、「& (アンド)」は半角統一すること。
- ☞ 日本語表記の際に用いる「- (ダッシュ)」は全角とすること。
- ☞ 文献の記載順番は、アルファベット順又は本文の引用順のどちらかで記載し、片かっこの通し番号「1), 2), 3)...」をふること。
- ☞ 著者名は姓名の順で記載し、姓は大文字とする。なお、ミドルネームがある場合は、略字で記載すること。
- ☞ 共著の場合は、日本語記載は「・(なかくてん)」、英語記載は「, (コンマ), & (アンド)」で区切ること。
- ☞ 共著者の記載は最大6名までとし、7名以降を日本語記載は「ら」、英語記載は「et al.」で省略すること。
- ☞ 異なる文献を引用し、著者名かつ発表年が同一の表記となる場合は、発表年の後にアルファベット「a, b, c...」を付けて区別すること。
- ☞ 英語雑誌名(雑誌論文名や書籍名)はイタリック体とすること。
- ☞ 文献にDOI(Digital Object Identifier; デジタルオブジェクト識別子)がある場合、各文献の末尾に「doi:」とし「10.1021」から記載すること。
- ☞ タイトルに副題等ある場合は原則として引用元の表記に基づくが、主題と副題の区切りが無い場合、日本語記載は「- (ダッシュ)」、英語記載は「:(コロン)」で区切ること。
- ☞ 英訳記載のない雑誌名やタイトル等の和文を英語で記載する場合、和文ローマ字にて記載し文末に「(in Japanese)」を付けること。

- 引用した文章の末尾に「上付き半カッコ」で文献リストの該当する番号を表記する。複数の文献を引用する際は引用した文献の番号を「, (カンマ)」で区切って表記する。引用した複数の文献の番号が連続する場合には、「- (ハイフン)」でつなげ、始めの番号と終わりの番号を記載する。

例 This sentence was written by editor of Asian Journal of Human Services¹⁾ .

This sentence was written by editor of Asian Journal of Human Services^{1,3,7)}.

This sentence was written by editor of Asian Journal of Human Services¹⁻³⁾.

- 特定の著者の主張を紹介する場合、年度は記入せず、筆頭著者のファミリーネームのみ記載し、「et al.」をつけること。

例 1名 : Smith reported that further research is needed¹⁾.

2名以上 : Smith et al. reported that further research is needed¹⁾.

- 文末の文献リストについては、文献の種類により以下の規定に従うものとする。なお、文献リスト中に使用するかっこやコンマ、ピリオド、スペース、ハイフンは半角で統一する。参考論文の記載順は、本文での引用順で記載し、片かっこの通し番号をふること。

例

1) Yamauchi M & Hirakawa M. Issues in spousal bereavement support for elderly men in Japan. *Asian J Human Services*. 2020, 1, 1-19. DOI: 10.14391/ajhs.18.33

2) Park LT & Zarate CA Jr. Depression in the primary care setting. *N Engl J Med*. 2019, 380,559-568. DOI: 10.1056/NEJMcp1712493

3) Yano N, Han CW & Kohzuki M. Construction Concept of Quality of Life Scale for Evaluation of Educational Outcomes. *Abstract Journal*, 2018 Asian Society of Human Services Congress in KYOTO, 2018, 28.

4) American Psychiatric Association. Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition. (DSM-5). 2013, American Psychiatric Association Publishing, Washington DC.

5) Cabinet Office (2016) Annual Report on the Aging Society. February 2016.

6) Cabinet Office (2011) Public opinion poll on nursing care insurance system.

URL: [http://survey.gov-online.go.jp/h22/h22-kaigohoken/\(14, December 2017\)](http://survey.gov-online.go.jp/h22/h22-kaigohoken/(14, December 2017)).

- 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。

例 Lemke T. Foucault, politics and failure. In Jakob Nilsson & Sven-Olov Wallenstein (Eds.), Foucault, biopolitics and governmentality. 2013, Sodertorn University. 35-52.

- 翻訳書の場合、原書を表記し(原著者姓名、タイトル、年度、出版社)、最後に訳者の名前、訳された年度、訳された該当ページを記載しなければならない。

- 引用先名: 人名の表記は、引用元の表記に合わせる。また、共著の場合は、最大6名まで記載すること。6名以内: 「, 」と「&」で区切ること。7名以上: 「, 」で区切った後、「et al.」をつけること。

例

- 7) Plavnick BJ, Tiffany K, & MacFarland CM. Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *J Autism Dev Disord*, 2015, 45(9), 2674-2690. DOI: 10.1007/s10803-015-2434-5
- 8) Zhi Z, Zachary W, Amy W, Qiang F, Huan Z, Amy S et al. Brief Report: Evaluation of an Intelligent Learning Environment for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 2016, 46(11), 3615-3621. DOI: 10.1007/s10803-016-2896-0

- 異なる文献を引用し、著者名かつ発表年が同一の表記となる場合は、発表年の後にアルファベットを付けて区別すること。なお、文中の表記と合わせる。

- 9) Japan Association of Geriatric Health Services Facilities. White Paper on Care in FY2016 -From the Standpoint of Geriatric Health Services Facilities-. 2016a, 78, Office TM Co., Ltd.
- 10) Japan Association of Geriatric Health Services Facilities. White Paper on Care in FY2016 -From the Standpoint of Geriatric Health Services Facilities-. 2016b, 10-13, Office TM Co., Ltd.

2016年2月27日施行

2021年5月1日改正

2021年5月【引用区分と引用文献】改正

ASIAN SOCIETY OF HUMAN SERVICES

Official homepage: <https://www.ashs-human.net/>

BOARD OF DIRECTORS

HONORARY PRESIDENTS	Takahito TAKEUCHI Japan Power Rehabilitation Society (Japan)	Sunwoo LEE Inje University (Korea)
PRESIDENTS	Masahiro KOHZUKI Yamagata Prefectural University of Health Sciences (Japan)	Injae LEE Hanshin University (Korea)
HONORARY VICE-PRESIDENT	Yoshiki KATAOKA Umenoki-Kai Social Welfare Corporation (Japan)	
EXECUTIVE VICE-PRESIDENT	Changwan HAN Shimonoseki City University (Japan)	
DIRECTORS	Aiko KOHARA Human-services Action for the Next-innovation Research Foundation	Gimin LEE Korea Elder Protection Agency
	Akemi ISOYAMA Dokkyo Medical University	Giyong YANG Pukyong National University
	Atsushi TANAKA Sapporo Gakuin University	Honggi KIM Woosong University
	Haejin KWON University of the Ryukyus	Jaewon LEE Pukyong National University
	Kiyomi UTAGAWA Yakult Sanyo Inc.	Jin KIM Dongduk Women's University
	Megumi KODAIRA International University of Health and Welfare	Sehyun NAM Hanshin University
	Mitsuyo SHIMOJO University of the Ryukyus	Seongwook OA Woosong University
	Takashi OKADA Midorinooka Dental Clinic	Taekyun YOO Soongsil University
	Toru SUZUKI Akita University	Yongdeug KIM Sung Kong Hoe University
	Yuko FUJIO Juntendo University	Youngbin SHIN Goodwithus

April 1, 2024 (*A-Z)

SECRETARIAT

SECRETARY GENERAL

Takashi OKADA
Midorinooka Dental Clinic

SECRETARY VICE-GENERAL

Minji KIM
Shimonoseki City University

SECRETARIAT STAFFS

Sunhee LEE
Minnesota, USA

Chaewon LEE
Republic of Korea

Haruna TERUYA
University of the Ryukyus

Ikuno MATSUDA
Societas Research Institute

PUBLISHING DEPARTMENT

CHIEFS

Aiko KOHARA
Human-services Action for the Next-
innovation Research Foundation

Minji KIM
Shimonoseki City University

ASSISTANT MANAGERS

Natsuki YANO
Human-services Action for the Next-
innovation Research Foundation

Mamiko OTA
Shimonoseki City University

OFFICE

ADMINISTRATIVE ASSISTANT

Sakurako YONEMIZU
Human-services Action for the Next-
innovation Research Foundation



JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN
Shimonoseki City University

EXECUTIVE EDITORS

Aiko KOHARA Human-services Action for the Next- innovation Research Foundation	Kazuhito NOGUCHI Tohoku University	Naotaka WATANABE Shimonoseki City University
Atsushi TANAKA Sapporo Gakuin University	Keita SUZUKI Kochi University	Shogo HIRATA Ibaraki Christian University
Chaeyoon CHO Shimonoseki City University	Kenji WATANABE Kio University	Takahito MASUDA Hirosaki University
Eonji KIM Miyagi Gakuin Women's University	Kohei MORI Mie University	Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka
Haejin KWON University of the Ryukyus	Liting CHEN Mejiro University	Takeshi YASHIMA Joetsu University of Education
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University	Mari UMEDA Miyagi Gakuin Women's University	Tomio HOSOBUCHI Saitama University
Ikuno MATSUDA Soongsil University	Mika KATAOKA Kagoshima University	Yoshifumi IKEDA Joetsu University of Education
	Nagako KASHIKI Ehime University	

EDITORIAL STAFF

EDITORIAL ASSISTANTS

Haruna TERUYA University of the Ryukyus
Natsuki YANO Human-services Action for the Next-innovation Research Foundation

as of April 1, 2023

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

VOL.13 AUGUST 2024

© 2024 Asian Society of Human Services

Presidents | Masahiro KOHZUKI & Injae LEE
Publisher | Asian Society of Human Services
50-1, Shimotsukiyamacho, Murasakino, Kita-ku, Kyoto-city, Kyoto, 603-8222, Japan
E-mail: ashs201091@gmail.com
Production | Asian Society of Human Services Press
50-1, Shimotsukiyamacho, Murasakino, Kita-ku, Kyoto-city, Kyoto, 603-8222, Japan
E-mail: ashs201091@gmail.com

JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION
VOL.13 AUGUST 2024
CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

- Circular Processes of Engagement in School Aged Down Syndrome Child;
Through a Multi-year Analysis of Parent's Narratives
Misa WAKAMATSU, et al. 1
- Development of Guidelines to Support Career Guidance for Upper Secondary Teachers
of Special Needs Schools;
Through Consensus Building Using the Delphi Method
Aya IMAI, et al. 22
- Facial Expression Recognition in Mask-wearing Faces in Japanese Preschool Children
Seiji KOGA, et al. 36
- Needs and Current Status of Persons with Disabilities in the Noto Peninsula Earthquake:
A Text Mining Analysis from the Perspective of Disaster Relief Workers
Yuki MOCHIHARA 49
- Comparison of the Implementation Status of Disability Simulation in Elementary School;
Through a Survey of Teachers at University-affiliated Elementary School in Japan and Taiwan
Hsuanling CHEN, et al. 64
- Comparison of Japan and South Korea Regarding Guidance Course and Contents for
Students with Severe and Multiple Disabilities in Special Needs School
Minji KIM, et al. 83

ACTIVITY REPORT

- A Study on the Effects of Differences in Learning Activities in Exchange and Collaborative
Learning on the Interaction and Learning of Children in Regular Classes;
Focusing Instead on Two-way Interactions
Tatsuya HIRATSUKA, et al. 105