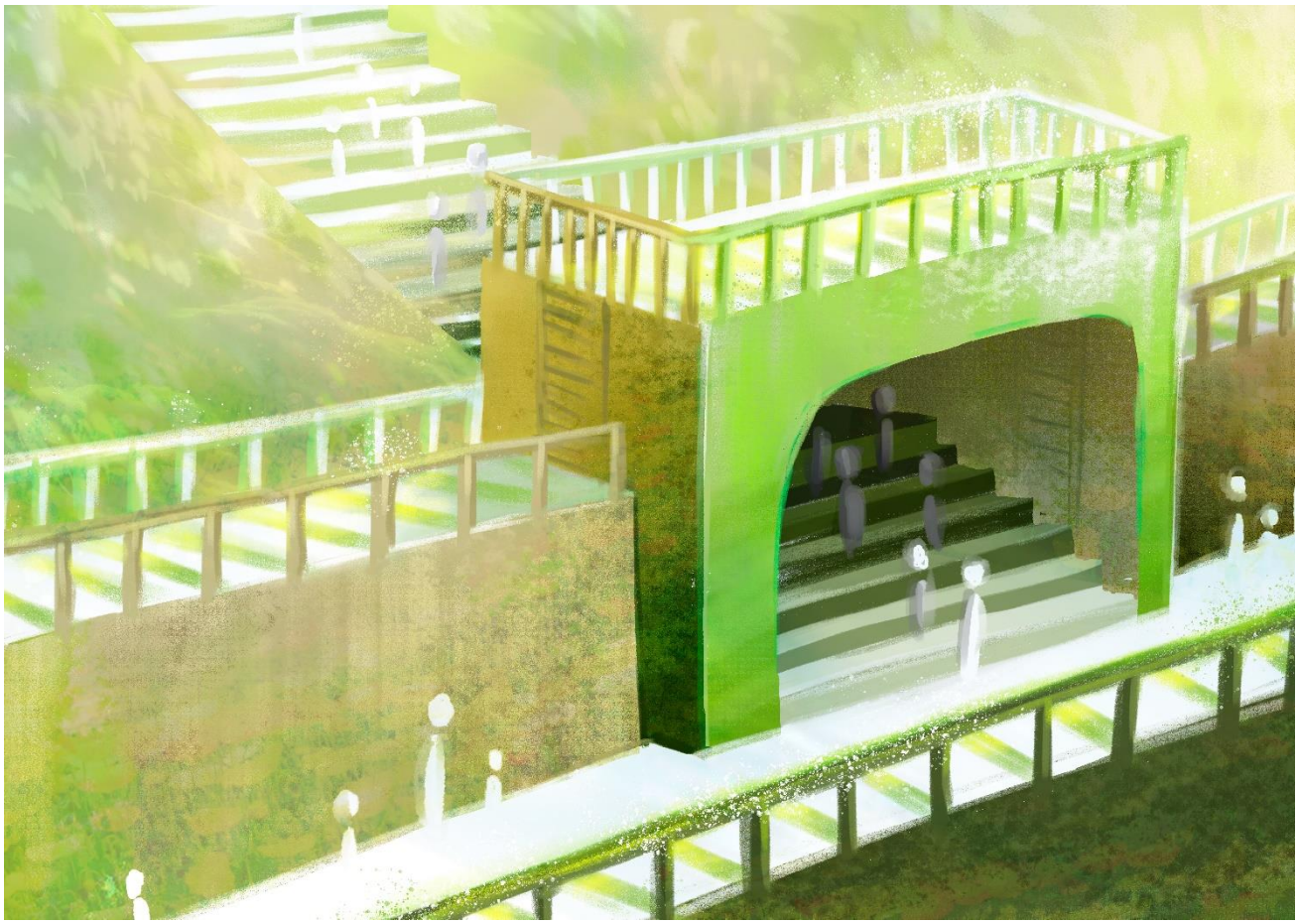
JIE

Journal of Inclusive Education

Printed 2020.0830 Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services



WA
[Noboru-Hito]

August
2020
9

Asian Society of Human Services

Journal of Inclusive Education

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

Inclusive Education分野の研究は、
その方法が科学的であれば国際的に通用する分野であり、
多職種協働の試みによってより発展することが期待され、
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

Journal of Inclusive Education

ORIGINAL ARTICLES

知的障害特別支援学校を対象にした「自立活動の時間における指導」についての研究
大井 靖・中西 郁・日高 浩一・岩井 雄一・丹羽 登・濵田 豊彦・渡邉 健治・蓮香 美園・上地 ひかり 1

キャリア教育の充実を図る実践研究の成果考察
—「特別支援教育に関する実践研究充実事業」を事例に—
梅田 崇広・苅田 知則・樫木 暢子・加藤 哲則 23

子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツール
(Child Rearing Assist for Your Needs Book: CRAYON Book)の内容的妥当性の検証
韓 昌完・小原 愛子・岡田 直美 35

REVIEW ARTICLES

諸外国における限局性学習症(SLD)傾向のある小中学生に対する指導法の分析
下條 満代・照屋 晴奈・島内 梨沙・天久 亜衣奈 52

乳幼児教育における教育成果及び経済的効果に関する研究の現状と課題
—国際的縦断研究の分析を中心に—
太田 麻美子・照屋 晴奈・鳩間 千華 66

肢体不自由児・者における心理リハビリテーションの課題
—脳性まひ児・者を中心に—
趙 彩尹・渡邉 尚孝・矢野 夏樹 80

SHORT PAPERS

大学新入生の発達障害関連支援ニーズとその後の出席率・GPA との関連
真名瀬 陽平 90

職業人における心と体の健康が情報取得と情報表出に与える影響
—パス解析による適合度の分析—
砂原 雅夫・西村 政子・宇多川 清美・金 珉智 102

Instructions for Authors 111
Publication Manual 113
Publication Ethics and Malpractice Statement 116

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.9 1-22

ORIGINAL ARTICLE

知的障害特別支援学校を対象にした「自立活動の時間における指導」についての研究

Study on Instruction in Self-supporting Activity Classes at Special Education Schools for Intellectual Disability

大井 靖[1)], 中西 郁[2)], 日高 浩一[3)], 岩井 雄一[4)], 丹羽 登[5)],
Yasushi OHI Kaoru NAKANISHI Koichi HIDAKA Yuichi IWAI Noboru NIWA
濵田 豊彦[6)], 渡邉 健治[7)], 蓮香 美園[8)], 上地 ひかり[9)]
Toyohiko HAMADA Kenji WATANABE Misono HASUKA Hikari UECHI

1) 竹早教員保育士養成所
Takehaya College for Preschool Teachres
2) 十文字学園女子大学教育人文学部児童教育学科
Jumonji University
3) 東京都立足立特別支援学校
Tokyo Metropolitan Adachi Special Needs Education School
4) 全国特別支援教育推進連盟
Promotion of Federation of Special Needs Education
5) 関西学院大学教育学部教育学科
Kwansei Gakuin University
6) 東京学芸大学特別支援科学講座支援方法学分野
Tokyo Gakugei University
7) 東京学芸大学
Tokyo Gakugei University
8) 東京学芸大学附属特別支援学校
Tokyo Gakugei University Special Support School
9) 東京都立南花畑特別支援学校
Tokyo Metropolitan Minamihanahata Special Needs Education School

＜Key-words＞
自立活動, 自立活動の時間における指導, 知的障害教育
study on self-supporting activities, instruction in self-supporting activity classes, special education schools for intellectual disability

oi@takehaya.ac.jp（大井 靖）

Journal of Inclusive Education, 2020, 9:1-22. © 2020 Asian Society of Human Services

Received
30 June, 2020

Revised
3 August, 2020

Accepted
11 August, 2020

Published
30 August, 2020

ABSTRACT

本研究は、自立活動の指導にかかわる事項を検討し、「自立活動の時間における指導」に関する課題を明らかにすることを目的として、全国の国公立知的障害特別支援学校小学部設置校 603 校を対象として調査を行った。

結果、自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討をしている学校は、回答の 66%であり、知的障害特別支援学校小学部の約 6 割で自立活動の指導を「自立活動の時間における指導」として週時程に位置づけて指導されていること、週時程に位置付けていない場合は、学校教育全体で指導している学校が 64%と多いことが明らかになった。また、「自立活動の時間における指導」として週時程に位置づけている学校とそうでない学校の比較では、調査項目の多くで顕著な差異が認められなかった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.9 1-22

Ⅰ．問題の所在と研究の目的

平成 29 年 4 月に特別支援学校小学部・中学部の新学習指導要領(以下、「学習指導要領」と記す。)が告示され、小学部にあっては令和 2 年度よりの実施となっている。学習指導要領(2017)では、全ての教科等の目標や内容を、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱で再整理するとともに、主体的で対話的な深い学びを行うことで一層の定着を図ることを目指している。そして自立活動が強調されていることも学習指導要領の改訂の特徴の一つであり、特別支援学級、通級による指導においても、自立活動の指導の充実が求められている。そのため特別支援学校においても自立活動の指導の一層の充実が求められるのは当然のことである。特別支援学校における教育課程上の自立活動の位置づけについて、学習指導要領解説総則編(2018)には、自立活動の指導は「学校教育全体での指導」と「自立活動の時間における指導」が共に必要であることが示されている。「学校教育全体での指導」に関しては、自立活動の前身である「養護・訓練」が 1971(昭和46)年の学習指導要領の改訂で導入されるが、そこでは「養護・訓練に関する指導は、養護・訓練の時間はもちろん、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」として明記されている(文部省,1971)。これは、「養護・訓練」から自立活動に変更された 1999(平成 11)年改訂の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領における自立活動についても、「学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」ことが踏襲され今日に至っている。それゆえ、山本(2010)の調査では知的障害特別支援学校においては、普通学級の自立活動の指導形態については、5 割前後で「教育全般での指導」が行われていることを明らかにしている。

一方、「自立活動の時間における指導」についてはどうであろうか。国立特別支援教育総合研究所の報告書(2012)によれば、842 校から回答を得た調査では、教育課程上に「自立活動の時間における指導」を設定している学校は、視覚障害 79%、聴覚障害 93%、肢体不自由 94%、病弱 98%であるのに対し、知的障害は、45%にとどまっている。「自立活動の時間における指導」を「特に設定していない」学校は知的障害では 25%となっている。「特に設定していない理由」として、「学校教育全般を通じて行っている」「各教科等の中で必要に応じて指導する」「専任の教員がいない」といった記述があり、知的障害特別支援学校での自立活動の指導の実態が報告されている。その理由として、下山(2018)は、知的障害特別支援学校においては「各教科等を合わせた指導の中で自立活動を指導しているので、特設した時間の設定は必要がないという考え方をとる学校が多いのだろう」とみている。全国特別支援学校長会の研究集録(2019)によれば、知的障害特別支援学校小学部 584 校を対象とした調査で、週時程に「自立活動の時間における指導」を位置づけている学校は 364 校で 62.3%となっている。校長会の調査は小学部のみなので、中学部、高等部を含めると割合は下がる可能性があるが、国立特別支援教育総合研究所の報告書(2012)の時点と比較すると漸増していることがわかる。それでも、他の障害種の特別支援学校と比較すると、教育課程上に「自立活動の時間における指導」を設定している学校や週時程に「自立活動の時間における指導」を位置づけている学校は極めて低い割合となる。

知的障害教育における「自立活動の時間における指導」については、「養護・訓練」が 1971(昭和 46)年の学習指導要領の改訂で導入されてから、「養護・訓練に関する指導」として位置づけられてきた歴史的経緯(文部省,1975)もあり、そして知的障害の障害特性とも関連しており、自立活動の観点から十分な検討を要する問題と考える。「自立活動の時間における指導」を検

討する場合、自立活動の指導の学校の組織体制等と関連づけていかなければならないが、これまでの研究ではどのような課題が指摘されているだろうか。山本(2010)は「自立活動の指導形態」の他に「自立活動に関する組織の有無」「専任教員の有無」を調査した。406 校全体の中で、校内に自立活動に関する組織を設置している学校が過半数を超えていたが、専任教員については「専任教員がいる」学校が 78 校(19.2%)、「専任教員はいない」学校が 328 校(80.6%)であったこと示している。国立特別支援教育総合研究所の報告書(2003)では、知的障害養護学校では、自立活動に関する組織が編成されている学校(51.7%)と編成されていない学校(48.3%)とにほぼ二分されていることが指摘されている。また、専任教員については、特別支援学校全体で「配置している」学校 145 校(19.6%)に対して、「配置していない」学校は 596 校(80.4%)、知的障害養護学校では、379 校中 51 校(13.4%)に自立活動専任者が配置されており、「配置していない」学校は 328 校(86.5%)であった。また、船越・照屋・下條ら(2020)は、他障害における自立活動ついてであるが、聴覚障害児・者の教育においては、「教員の専門性が課題」であるとし、教員一人一人の努力に任せるのではなく、学校組織として「1 つ 1 つの課題に明確に対応できるようなシステムが必要」であることと、学校組織としての対応が重要であることを述べている。

今井・生川(2013)による知的障害特別支援学校の教員に対する調査研究では、学校体制として、自立活動に関する組織を編成している学校の割合が 56.8%と 6 割に満たなかったこと、自立活動専任教員の配置 37.8%、自立活動の個別の指導計画を作成している学校は 69%であることを明らかにしている。

以上のことから、「自立活動の時間における指導」に関して研究を進めるには、学校の組織体制について、自立活動の教育課程への位置づけについて、自立活動の指導形態について、自立活動の専任教員について、自立活動の個別の指導計画について、検討する必要性が明らかになった。それ故、我々は調査項目として Ⅰ. 特別支援学校小学部学習指導要領への対応、Ⅱ. 小学部単一障害の学級(普通学級)における自立活動の指導の教育課程の位置づけ、Ⅲ. 教科別の指導、教科等を合わせた指導における自立活動の指導、Ⅳ.「自立活動の時間における指導」の代表的な事例、Ⅴ. 自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題、Ⅵ. 自立活動の専任教員を設定し、自立活動の指導にかかわる事項を検討し、「自立活動の時間における指導」に関する課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 調査期間

2019(令和元年)11 月から 12 月までとし、回答期日までに 326 校から回答があり、回答率は 54%であった。

2. 調査方法

電子メールによる質問紙調査を採用した。調査対象は、全国特別支援学校長会令和元年度実態調査を基に、全国の国公立知的障害特別支援学校小学部設置校 603 校を対象とした。

質問紙回答者は、特に指定せず、各校の判断に任せた。

3. 調査内容

Ⅰ. 特別支援学校小学部学習指導要領への対応　下位 5 項目

Ⅱ. 小学部単一障害の学級(普通学級)における自立活動の指導の教育課程の位置づけ　下位 6 項目

Ⅲ. 教科別の指導、教科等を合わせた指導における自立活動の指導　下位 4 項目

Ⅳ. 「自立活動の時間における指導」の代表的な事例　6 項目

Ⅴ. 自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題　4 項目

Ⅵ. 自立活動の専任教員　下位 5 項目

4. 分析方法

項目ごとに単純集計し「自立活動の時間における指導」と「Ⅰ. 特別支援学校小学部学習指導要領への対応」、「Ⅲ. 教科別の指導、教科等を合わせた指導における自立活動の指導」、「Ⅴ. 自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題」、「Ⅵ. 自立活動の専任教員」をクロスして分析を試みる。

5. 調査への倫理的な配慮

本研究におけるアンケート調査は、個人情報を伴う内容の調査項目は含まれていない。また、アンケート調査では、研究の目的、研究成果の公表方法等を記載した文書をもって調査協力への同意を得られたものとした。

Ⅲ. 結果

Ⅲ.-1　結果 1

調査内容のⅠ.～Ⅵ.の結果を示す。

1) 学習指導要領への対応について(表 1)

(1) 学習指導要領の改訂を踏まえ、自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討

学習指導要領の改訂を踏まえ、自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討をしている学校は、回答の 66%にあたる 216 校で、6 割を超える学校において検討がされている。その具体的な検討内容で一番多かったものが、指導内容 53 校(25%)であった。次いで指導計画 38 校(18%)、時間における指導 17 校(8%)、目標設定 12 校(3%)、授業作り・方法 9 校(2%)、評価 8 校(2%)、流れ図 8 校(2%)、年間指導計画 5 校(1%)の順となっている。

(2) 学校の教育計画における「自立活動の充実」の重点目標化

教育計画に「自立活動の充実」を重点目標として掲げているかについては、半数以上の学校 174 校(53%)が掲げていないと回答している。

(3) 自立活動の指導の全体計画の作成と作成部署

自立活動の指導の全体計画作成の有無については、217 校(67%)の学校が自立活動の全体計画を作成していないと回答している。その作成部署は、自立活動部 52 校(16%)、教務

部 32 校(10%)、その他の分掌が 25 校(8%)であった。

(4) 全体計画の作成過程で重視していること

自立活動の全体計画の作成過程で重視していることは、実態把握 28 校(9%)と一番多く、次いで目標・課題設定 21 校(6%)、教育課程との連携が 14 校(4%)である。

表 1. 特別支援学校小学部学習指導要領への対応

		回答数：326校	
Ⅰ-1	自立活動の指導の内容・方法等の検討	している	216校（66%）
		していない	105校（32%）
		分からない	1校（ 1%）
		具体的な検討内容 （複数回答）※回答数216校	指導内容 53校（25%） 指導計画 38校（18%） 時間における指導 17校（ 8%）
Ⅰ-2	教育計画に「自立活動の充実」	掲げていない	174校（53%）
		掲げている	147校（45%）
Ⅰ-3	自立活動の全体計画	ない	217校（67%）
		ある	105校（32%）
Ⅰ-4	全体計画を作成している部署（複数回答）	自立活動部	52校（16%）
		教務部	32校（10%）
		その他の部署	32校（10%）
		その他の部署名	自立活動係 10校 研修部 9校 支援部 3校
Ⅰ-5	作成過程で重視していること（複数回答）	実態把握	28校 (9%)
		目標・課題設定	21校 (6%)
		教育課程との関連	14校 (4%)

2) 小学部単一障害の学級(普通学級)における自立活動の指導の教育課程の位置づけについて (表 2)

(1) 「自立活動の時間における指導」の週時程への位置づけ

小学部単一障害の学級(普通学級)における「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校は、回答を得た 326 校のうち 199 校(61%)、位置づけていない学校が 122 校(37.4%)、その他が 5 校(1.5%)であった。

(2) 「自立活動の時間における指導」の週の実施時間

週時程に位置づけている学校における自立活動の時間における指導の週あたりの実施回数は 5 回が 53 校(28%)と多く、続いて 1 回が 44 校(23%)、2 回が 34 校(17%)で多かった。「自立活動の時間における指導」の 1 回の実施時間については、45 分が実施校 96 校(50%)であった。また、週の総時間数については 45 分が 32 校(17%)で、続いて 90 分の学校が 30 校(16%)であった。

(3) 「自立活動の時間における指導」の週時程での表記について

週時程の表記については、複数回答としているため延べ 257 校の回答があり、年間を通じ

自立活動のみを行う「自立活動」としている学校が回答を得た 257 校のうち 156 校(60%)と多く、つづいて自立活動と合わせた指導を 1 コマの中で両方を行う「自立活動/合わせた指導」が 47 校(18%)、自立活動と各教科を 1 コマの中で両方を行う「自立活動/各教科等」が 41 校(15%)となっている。また、「自立活動/各教科等」と記載し、自立活動と各教科を隔週や隔月で行う学校が 7 校(3%)、「自立活動/合わせた指導」と記載し自立活動と各教科を隔週や隔月で行う学校が 6 校(2%)であった。

(4) 「自立活動の時間における指導」の授業形態について

週時程に「自立活動」を位置づけている学校における授業形態については、「複数の児童を個別の課題に応じて指導している」が 119 校(42%)と一番多く、つづいて「複数の児童の類似した課題を集団で指導している」が 97 校(34%)、「取り出しで」指導しているのが 58 校(20%)であった。週時程に位置づけていない学校の指導形態では、「学校教育活動全体で実施している」が 103 校(64%)と一番多く、つづいて、「各教科等を合わせた指導」で実施している」が 41 校(26%)、「教科別の指導」が 12 校(7%)であった。

表 2. 小学部単一障害の学級(普通学級)における自立活動の指導の教育課程の位置づけ

	回答数：326校		
Ⅱ-1	週時程に位置づけている		199校 (61%)
	週時程に位置づけていない		122校 (37.4%)
	その他		5校 (1.5%)
Ⅱ-2（1）	週時程に位置づけている学校の時間における指導の週の実施回数	5回	53校（28%）
		1回	44校（23%）
		2回	34校（17%）
		3回	19校（10%）
		4回	16校（ 8%）
Ⅱ-2（2）	週時程に位置づけている学校の時間における指導の1回の実施時間	45分	96校（50%）
		40分	25校（13%）
		20分	17校（ 9%）
		30分	16校（ 8%）
		25分	6校（ 3%）
Ⅱ-2（3）	週時程に位置づけている学校の時間における指導の週の総時間	45分	32校（17%）
		90分	30校（16%）
		135分	19校（10%）
		225分	13校（ 7%）
		100分	12校（ 6%）
Ⅱ-3	週時程に位置づけている学校の自立活動の週時程への記載と指導方法（複数回答）	週時程に「自立活動」と記載している 年間を通して自立活動のみを行う	156校（60%）
		週時程に「自立活動/合わせた指導」と記載している 自立活動と合わせた指導を1コマの中で両方を行う	47校（18%）
		週時程に「自立活動/各教科等とい際している 自立活動と各教科を1コマの中で両方を行う	41校（15%）
		週時程に「自立活動/各教科等とい際している 自立活動と各教科を隔週や各月で行う	7校（ 3%）
		週時程に「自立活動/合わせた指導」と記載している 自立活動と合わせた指導を隔週や各月で行う	6校（ 2%）
Ⅱ-5	週時程に位置づけている学校の時間における指導の授業形態（複数回答）	複数の児童を個別の課題に応じて	119校（42%）
		複数の児童の類似した課題を集団で	97校（34%）
		個別指導を取り出しで	58校（20%）
		その他	11校（ 4%）
Ⅱ-6	週時程に位置づけていない学校の自立活動の指導形態（複数回答）	学校教育活動全体で	103校（64%）
		「各教科等を合わせた指導」で	41校（26%）
		「教科別の指導」で	12校（ 7%）
		その他	4校（ 3%）

3) 教科別の指導、各教科等を合わせた指導における自立活動の指導について(表 3)

(1) 「教科別の指導」における自立活動の指導

教科別の指導における自立活動の指導は、多く挙げられた教科は「国語」127 校、「算数」126 校、「体育」117 校、「音楽」103 校の順で、続いて「図画工作」82 校、「生活」71 校であった。

(2) 「各教科等を合わせた指導」における自立活動の指導形態

「各教科等を合わせた指導」において最も多く挙げられた指導形態は、「日常生活の指導」180 校で続いて多かったのが「生活単元学習」160 校、次が「遊びの指導」114 校であった。

(3) 「各教科等を合わせた指導」において自立活動の指導を中心とした実施

「各教科等を合わせた指導」において「自立活動の指導を中心」として実施することがあるかについては、「実施している」と回答した学校が 46 校(14%)、「実施していない」と回答した学校が 171 校(52%)、未回答の学校が 109 校(33%)であった。未回答の学校が多くあったが、「各教科等を合わせた指導」の中で自立活動の指導を中心に実施している学校は少ないことは明らかである。また、そのような自立活動を中心として実施している「各教科等を合わせた指導」では、最も多いのが「日常生活の指導」35 校、続いて多かったのが「遊びの指導」26 校、「生活単元学習」19 校である。

表 3. 教科別の指導、各教科等を合わせた指導における自立活動の指導

		回答数：326校	
Ⅲ-1	「教科別の指導」における自立活動の指導を行っている教科（複数回答）	国語	127校
		算数	126校
		体育	117校
		音楽	103校
		図画工作	82校
		生活	71校
		その他	22校
		その他の具体的教科	全ての教科　5校 日常生活の指導　3校 道徳　2校
Ⅲ-2	「各教科等を合わせた指導」における自立活動の指導形態（複数回答）	日常生活の指導	180校
		生活単元学習	160校
		遊びの指導	114校
		その他	28校
		その他の具体的指導形態	課題学習　5校 作業学習　4校 本校独自　3校
Ⅲ-3	「各教科等を合わせた指導」において「自立活動の指導を中心」として実施しているか	実施している	46校（14%）
		実施していない	171校（52%）
		未回答	109校（33%）
Ⅲ-4	Ⅲ－３で「実施している」と回答した場合の指導形態（複数回答）	日常生活の指導	35校
		遊びの指導	26校
		生活単元学習	19校
		その他	3校
		その他の具体的指導形態	「おはよう」「うごき」1校 課題別学習　1校 給食指導等　1校

4)「自立活動の時間における指導」の代表的な事例について(表 4)

週時程に位置づけている学校で、小学部 3 年の単一障害の学級(普通学級)における「自立活動の時間における指導」で代表的な 1 事例について題材名と主な区分を尋ねた。

(1) 「自立活動の時間における指導」の代表的な事例として扱われている主な区分

代表的な事例の主な区分では、一番多く選択された区分が「コミュニケーション」が 142 校(21%)であり、次に「身体の動き」が 128 校(19%)と「人間関係の形成」が 122 校(18%)、三番目が「心理的な安定」で 104 校(16%)と「環境の把握」で 102 校(15%)になり、一番少なかったのが「健康の保持」で 59 校(9%)であった。その題材名では、「ともだちと一緒に(コミュニケーション)」「正義のヒーローさんねんじゃー(身体の動き)」「そーっと運ぼう(人間関係の形成)」「ぐるぐるぴょんぴょん(心理的な安定)」「すごろくゲーム(環境の把握)」「ぐんぐん(健康の保持)」など、具体的な活動内容を表したものが多かった。

(2) 「自立活動の時間における指導」の代表的な事例の指導形態

代表的な事例の指導形態では、最も多かったのは「小集団指導」で 116 校(43%)であり、次いで「個別指導」が 92 校(35%)、「集団指導」が 56 校(21%)であった。「小集団指導」と「集団指導」を合わせると、「個別指導」の約 2 倍となり、集団指導の中で自立活動の指導が行われていることが分かる。

(3) 「自立活動の時間における指導」の代表的な事例の指導時間

代表的な事例の指導時間では、最も多かったのは 1 単位時間で実施している 45 分の 97 校(52%)であったが、次いで多かったのが「その他」の回答の 39 校(21%)であった。「その他」の回答で多かったのが 40 分の 12 校(6%)、20 分が 11 校(6%)、25 分が 4 校(2%)、10 分が 2 校(1%)など様々であった。

(4) 「自立活動の時間における指導」の代表的な事例の学校の週時程のコマ数

代表的な事例の学校の週時程のコマ数では、週時程上 1 コマの学校が 69 校(37%)、2～3 コマの学校が 60 校(32%)であった。次いで毎日帯で実施している学校は 42 校(22%)、週 4 コマ以上が 17 校(9%)であった。

(5) 「自立活動の時間における指導」の授業担当者

代表的な事例の授業担当者では、「担任が指導している学校」が 157 校(71%)と多く、一方、「自立活動の専任や担当者が行なっている学校」は 32 校(15%)と少ない。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.9 1-22

表 4.「自立活動の時間における指導」の代表的な事例

	（複数回答）	回答数：326校	
Ⅳ-1（2）	自立活動の時間における指導の区分	コミュニケーション	142校（21%）
		身体の動き	128校（19%）
		人間関係の形成	122校（18%）
		心理的な安定	104校（16%）
		環境の把握	102校（15%）
		健康の保持	59校 （ 9%）
Ⅳ-1（3）	自立活動の時間における指導の指導形態	小集団指導	116校（43%）
		個別指導	92校（35%）
		集団指導	56校（21%）
Ⅳ-1（4）	自立活動の時間における指導の指導時間	45分	97校（52%）
		その他	39校（21%）
		30分	31校（17%）
		15分	19校（10%）
Ⅳ-1（5）	自立活動の時間における指導の週時程の位置づけ	週1コマ	69校（37%）
		週２～3コマ	60校（32%）
		毎日帯で	42校（22%）
		週4コマ以上	17校（ 9%）
Ⅳ-1（7）	自立活動の時間における指導の担当者	担任	157校（71%）
		自活の専門教員	32校（15%）
		その他	3校（14%）

5）自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題について(表 5)

(1) 個別の指導計画の作成、評価・見直し時期

個別の指導計画の作成は、担任が作成していると回答した学校が 307 校と多数を占めていた。作成時期は、年度当初が 269 校と多かったが、その他の意見の中には年度末に作成し引き継ぐというケースも報告されている。評価・見直し時期については、学期ごとに見直す学校 273 校と多かった。

(2) 自立活動の個別の指導計画の作成上の課題

自立活動の個別の指導計画の作成にあたっての課題について自由記述で回答を求めたところ、多様な課題が挙げられたが、実際にどのように課題を設定し、授業で指導していくのかという「課題設定・指導内容」が一番多く 72 校で挙げられていた。また、児童生徒の実態把握を挙げた学校が 28 校、教員の専門性の向上を課題に挙げた学校が 14 校となっている。

表 5. 自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題

		回答数：326校	
V-1 (1)	自立活動の個別の指導計画の作成者（複数回答）	担任	307校
		自活の専門教員	34校
		その他	16校
		その他の具体的な製作者	作成していない 5校 副担任 3校 学年会・学部会 2校
V-1 (2)	自立活動の個別の指導計画の作成時期（複数回答）	年度当初	269校
		1学期末	10校
		その他	前年度末 21校 前後期等複数回 19校
V-1 (3)	個別の指導計画の評価・見直し	学期ごと	273校
		年度ごと	29校
		その他	20校
		その他の具体的時期	前期、後期 11校 学期ごと 3校 学期末 1校
V-1 (4)	自立活動の個別の指導計画作成の課題（複数回答）	課題設定・指導内容	72校
		実態把握	28校
		専門性の向上	14校

6) 自立活動部等の校務分掌と専任教員について(表 6)

(1) 自立活動部等の校務分掌の有無

自立活動部等の校務分掌の有無については、校務分掌がある学校が 141 校(43%)で、校務分掌がない学校が 181 校(56%)であり、校務分掌がない学校が多かった。

(2) 校務分掌の役割

分掌がある場合の役割では、最も多かったのは研修会の企画運営が 127 校、次いで教職員の相談が 108 校と多かった。次いで、自立活動の全体の指導計画の作成が 53 校や実態把握・指導の評価と、抽出による自立活動の指導が各 47 校挙げられる。その他の意見としては、センター的機能の役割として医療・福祉などの外部機関との連携、備品や教材教具の管理や教材製作、ケース会の運営、個別の指導計画の作成にかかわるガイダンス等が挙げられた。

(3) 自立活動の専任教員の位置づけ

担任外で自立活動の専任教員を位置づけている学校は 85 校で少ない。その位置づけは、全校で位置づけている学校が 62 校、学部に位置づけている学校が 23 校で、学校全体での位置づけが学部での位置づけに比べて 2 倍以上であった。

(4) 自立活動の専任教員の人数

担任外で自立活動の専任教員を位置づけている学校は 85 校であるが、その学校における専任教員の人数は、1 人が 24 校、2 人が 21 校、3 人 14 校であった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.9 1-22

(5) 自立活動の専任教員の担う役割

自立活動の専任教員の担う役割では、上位の「教職員の相談」、「研修会の企画運営」に関してはⅥ-2 の分掌と同じような結果となっている。専任教員ということで、「抽出による自立活動の指導」が 60 校、「給食の時間での摂食指導」48 校、「学級、学部の自立活動の時間の指導の担当」が 46 校となっている。その他の意見としては、外部機関との連携やセンター的役割として地域支援が挙げられている。

表 6.自立活動の校務分掌と専任教員について

		回答数：326校	
Ⅵ-１	自立活動部のような校務分掌はあるか	ある	141校（43%）
		ない	181校（56%）
		未回答	4校（ 1%）
Ⅵ-２	自立活動部などの分掌がある場合の役割（複数回答）	研修会の企画運営	127校
		教職員の相談	108校
		全体の指導計画	53校
		実態把握・指導の評価	47校
		抽出による自立活動の指導	47校
		個別の指導計画	20校
		その他	35校
		その他の具体的内容	教材・教具の管理 13校 外部機関との連携 12校 専門性の向上 11校
Ⅵ-３	自立活動専任教員を担任外で位置づけているか	全校で	62校
		学部付き	23校
		ない	240校
Ⅵ-４	専任教員の人数	1人	24校
		2人	21校
		3人	14校
Ⅵ-５	自立活動の専任教員の役割（複数回答）	教職員の相談	79校
		研修会の企画運営	70校
		抽出による自立活動の指導	60校
		給食の時間での摂食指導	48校
		学級、学部の自立活動の時間における指導	46校
		全体の指導計画の作成	34校
		個別指導計画の作成	25校
		その他	22校
		その他の具体的役割	専門性の向上 7校 地域支援 7校 外部機関との連携 6校

Ⅲ.-2　結果 2

結果 1 の項目ごとに単純集計したものを「Ⅰ.特別支援学校小学部学習指導要領への対応」、「Ⅲ.教科別の指導、教科等を合わせた指導における自立活動の指導」、「Ⅴ.自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題」、「Ⅵ.自立活動の専任教員」について、「自立活動の時間における指導を週時程に位置づけている学校」と「自立活動の時間における指導を週時程に位置づけていない学校」とで比較した。

1) 学習指導要領への対応(表７)

「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校とを比較してみると、Ⅰ-1 の学習指導要領の改訂を踏まえ、自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の割合が 10%多く、Ⅰ-2 の学校の教育計画における「自立活動の充実」の重点目標の設定においても「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の割合が 9%高かった。このことは、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校のほうが学習指導要領の改訂を踏まえ、自立活動の指導の内容・方法等の充実に積極的であることを示している。しかし、Ⅰ-3 の自立活動の指導の学校全体の計画の作成では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校では 4%の違いで相違がなく、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校において自立活動の充実は図られつつも全体計画の作成までの取組みに至っていないことが分かる。Ⅰ-4 の全体計画の作成部署では、自立活動部、教務部が 6%以内の違いで相違は見られず、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校において「そのほかの部署の作成」が 9%高く、様々な部署で作成されていることが分かる。Ⅰ-5 の全体計画の作成過程で重視したことでは、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校では、指導内容、実態把握、目標設定を上位事項としているのに比べ、自立活動の時間の指導を週時程に位置づけていない学校では、個別の指導計画や時間の指導の在り方、教育課程上の位置づけが上位項目になっていて、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の方がより自立活動の具体的な指導について重視している傾向が見られる。

表 7.「自立活動の時間における指導」等の実施校の特別支援学校小学部学習指導要領への対応

		時間における指導を週時程に位置づけている 回答数（比較率）	時間における指導を週時程に位置づけていない 回答数（比較率）
Ⅰ-1	自立活動の指導の内容・方法等の充実策を検討している	140校(70%)	77校(60%)
	自立活動の指導の内容・方法等の充実策を検討していない	57校(28%)	50校(39%)
	分からない	1校(0%)	0校(0%)
Ⅰ-2	学校の教育計画に「自立活動の充実」を掲げている	99校(49%)	51校(40%)
	学校の教育計画に「自立活動の充実」を掲げていない	100校(50%)	74校(58%)
Ⅰ-3	自立活動の全体計画がある	67校(33%)	38校(29%)
	自立活動の全体計画がない	131校(65%)	89校(70%)
Ⅰ-4	全体計画を作成している部署は、自立活動部である	27校(13%)	25校(19%)
	全体計画を作成している部署は、教務部である	21校(10%)	11校(8%)
	全体計画を作成している部署は、その他の部署である	26校(13%)	6校(4%)
Ⅰ-5	全体計画の作成過程で重視したこと		
	指導内容	37校	6校
	個別の指導計画	21校	15校
	時間の指導	19校	9校

2) 教科別の指導、各教科等を合わせた指導における自立活動の指導について(表 8)

Ⅲ-1 の「教科別の指導における自立活動の指導」では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校を比較すると、いずれの教科も 3%の差異内に収まっており、Ⅲ-2 の「各教科等を合わせた指導」における自立活動の指導形態でも 5%以内の差異にとどっている。つまり、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけているかいないかでは、相違のないことを示している。Ⅲ-3 の「各教科等を合わせた指導」において自立活動の指導を中心とした実施においても、自立活動の指導を中心として実施していると回答した学校は、週時程に位置づけていない学校が 8%多くなっているものの大きな相違があるとは言えない。また、Ⅲ-4 の「各教科等を合わせた指導」において自立活動の指導を中心として実施した指導形態では、日常生活の指導において週時程に位置づけていない学校が 12%多く、逆に生活単元学習においては、週時程に位置づけている学校が 14%多いという結果が示されている。

表 8.「自立活動の時間における指導」等の実施校の教科別の指導、
教科等を合わせた指導での自立活動の指導の実際

			時間における指導を週時程に位置づけている学校 回答数（比較率）	時間における指導を週時程に位置づけていない学校 回答数（比較率）
Ⅲ-1	教科別の指導における自立活動の指導	国語	107校(20%)	22校(17%)
		算数	106校(20%)	22校(17%)
		体育	95校(18%)	24校(19%)
		音楽	82校(16%)	22校(17%)
		図画工作	64校(12%)	19校(15%)
		生活	57校(11%)	14校(11%)
		その他	18校(3%)	4校(3%)
Ⅲ-2	「各教科等を合わせた指導」における自立活動の指導形態	日常生活の指導	130校(39%)	52校(34%)
		生活単元学習	114校(34%)	48校(31%)
		遊びの指導	76校(23%)	40校(26%)
		その他	15校(4%)	13校(9%)
Ⅲ-3	「各教科等を合わせた指導」において自立活動の指導を中心にして実施している	実施している	31校(19%)	15校(27%)
		実施していない	134校(81%)	40校(73%)
Ⅲ-4	「各教科等を合わせた指導」において【自立活動の指導を中心】として実施することがある場合の指導形態	日常生活の指導	22校(38%)	13校(50%)
		生活単元学習	21校(37%)	6校(23%)
		遊びの指導	13校(23%)	5校(19%)
		その他	1校(2%)	2校(8%)

3) 自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題について(表 9)

V-1(1)の自立活動の個別の指導計画の作成者については、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校を比較しても 4%以内の差異にとどっている。V-1(2)の自立活動の個別の指導計画の作成時期、V-1(3)の個別の指導計画の評価・見直し時期においても差異はなかった。V-1(4)の自立活動の個別の指導計画の作成にあたっての課題では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校においては、課題設定 33 校が多く、次いで専門性 16 校や教員体制・連携 15 校が挙げられて

いて、「自立活動の時間における指導」を実施していない学校では、個別の指導計画の書式15校や目標設定10校、自立活動の理解9校が挙げられている。これは、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の方がより自立活動の具体的な指導を課題にしていることが分かる。

表9. 「自立活動の時間における指導」等の実施校の自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題

		時間における指導を週時程に位置づけている学校 回答数（比較率）	時間における指導を週時程に位置づけていない学校 回答数（比較率）
V-1 (1)	自立活動の個別の指導計画の作成者		
	学級担任	189校(85%)	121校（88%）
	自活の活動担当者	25校(11%)	9校（ 7%）
	その他	9校(4%)	7校（ 5%）
V-1 (2)	自立活動の個別の指導計画の作成時期		
	年度当初	162校(96%)	110校（97%）
	1学期末	7校(4%)	3校（ 3%）
V-1 (3)	個別の指導計画の評価・見直し		
	学期ごと	169校(85%)	106校（85%）
	年度ごと	17校(8%)	13校（10%）
	その他	14校(7%)	6校（ 5%）
V-1 (4)	自立活動の個別の指導計画作成の課題	課題設定 33校	個別の指導計画 15校
		専門性 16校	目標設定 10校
		教員体制・連携 15校	自立活動の理解 9校
		評価 4校	課題設定 8校
		自立活動の理解 5校	教員体制・連携 7校

4）自立活動の専任教員について(表10)

Ⅵ-1 の自立活動部の分掌の有無では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校を比較しても 4%の差異にとどまっている。Ⅵ-2 の自立活動部の分掌の役割についても、「その他」の項目を除いていずれの項目も 4%以内の差異にとどまっている。「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校において違いはなかったが、週時程に位置づけていない学校では、「抽出による自立活動の指導」「実態把握・指導の評価」「個別の指導計画」に係る役割の数値が高かった。また、分掌のある場合のその他の役割では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけていない学校においては「外部連携」が学校数としては少ないものの一番多かった。Ⅵ-3 の担任外での自立活動専任教員の配置については、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校を比較しても 4%の差異にとどまっているが、週時程に位置づけていない学校のほうが「学部付きで位置づけている」、「全校で位置づけている」ともに高い割合であり、担任以外での位置付けの有無で見ると「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の割合ほうが 13%高くなっている。これは、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけていない学校のほうが自立活動の専任教員を学部、全校で活用していると言える。Ⅵ-4 の専任教員を位置づけている学校における専任教員の人数は、1～3 名設置している場合が多数

を占めていて、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校とで差異は見られなかった。Ⅵ-5 の自立活動の専任教員の担う役割では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校や週時程に位置づけていない学校とでは 5%以内の差異にとどまっていて、その役割に大きな違いはなかった。

表 10.「自立活動の時間における指導」等の実施校の自立活動の校務分掌・専任教員の実際

		時間における指導を週時程に位置づけている学校 回答数（比較率）	時間における指導を週時程に位置づけていない学校 回答数（比較率）
Ⅵ-1	自立活動部などの校務分掌があるか		
	（1）ある	84校（42%）	58校（46%）
	（2）ない	115校（58%）	68校（54%）
Ⅵ-2	分掌がある場合の役割		
	研修会の企画運営	75校（31%）	53校（27%）
	教職員の相談	58校（24%）	50校（25%）
	全体の指導計画	29校（12%）	24校（12%）
	その他	26校（11%）	10校（ 5%）
	抽出による自立活動の指導	24校（10%）	23校（12%）
	実態把握・指導の評価	22校（ 9%）	25校（13%）
	個別の指導計画	8校（ 3%）	12校（ 6%）
	分掌がある場合のその他の役割	教材整備（10校）	外部連携（ 3校）
		外部連携（ 6校）	教材整備（11校）
		アセスメント（ 2校）	アセスメント（ 1校）
		センター的機能（ 1校）	センター的役割（ 1校）
Ⅵ-3	担任外で自立活動の専任教員		
	学部付きで位置づけている	11校（ 5%）	12校（ 9%）
	全校で位置づけている	31校（16%）	31校（24%）
	位置づけていない	158校（79%）	85校（66%）
Ⅵ-4 (1)	専任教員の人数	1人(13校)	1人(11校)
		2人(10校)	2人(11校)
		3人(7校)	3人(6校)
		4人(4校)	7人(2校)
		5人(1校)	4人(2校)
Ⅵ-5	自立活動専任教員の役割		
	教職員の相談	38校（20%）	41校（21%）
	研修会の企画運営	33校（18%）	37校（19%）
	抽出による自立活動の指導	29校（16%）	31校（16%）
	学級、学部の自立活動の時間の指導	25校（13%）	21校（11%）
	自立活動全体の指導計画の作成	19校（10%）	15校（ 8%）
	給食の時間での摂食指導	19校（10%）	29校（15%）
	その他	13校（ 7%）	9校（ 5%）
	個別の指導計画の作成	11校（ 6%）	14校（ 7%）

Ⅳ. 考察

Ⅳ.-1　考察 1

1) 学習指導要領への対応について

学習指導要領の改訂を踏まえ自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討をしている学校は 216 校(66%)であり、知的障害特別支援学校小学部において自立活動の指導を重視していこうとする方向性にあることが分かる。しかしながら、学校の教育計画に「自立活動の充実」を重点目標に掲げている学校は 174 校(53%)の半数の学校であり、自立活動の全体計画の作成でも 217 校(67%)の学校が作成していない状況にある。学習指導要領の改訂を受け、自立活動の指導の内容・方法等の充実策を検討しているものの、学校の教育計画に「自立活動の充実」を重点目標に掲げ、全体計画を作成するまでに至っていない状況があると言える。そのため、自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討内容では、自立活動の指導内容 53 校(25%)、指導計画 38 校(18%)の順に割合が高く、自立活動の指導の基礎的な事項が検討課題になっている状況であると考えられる。また、全体計画を作成している学校における作成部署では、自立活動部が 52 校(16%)であり、自立活動の指導の中心となる自立活動部が役割を果たしている学校が少ない状況にあることも、知的障害特別支援学校においては、学習指導要領の改訂を契機に自立活動の指導の充実を図る緒についたばかりと考えられる。

2) 小学部単一障害の学級(普通学級)における自立活動の指導の教育課程の位置づけについて

小学部単一障害の学級(普通学級)における「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校は、回答校の 61%であった。山本(2010)の調査では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の割合が 30.1%という結果や、国立特別支援教育総合研究所(2012)の調査では 45%という数値が示されている。また、最近の全国特別支援学校長会(2019)の研究集録では、知的障害特別支援学校小学部 584 校を対象とした調査で、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校は 364 校で 62.3%であることを踏まえると、約 6 割を超える知的障害特別支援学校小学部で自立活動の指導を「自立活動の時間における指導」として週時程に位置づけ指導されており、その学校数は増加傾向にあると考えられる。しかし、この割合でも他の障害種の特別支援学校と比較すると、低い割合であることを指摘しなければならない。

その週時程に位置づけている学校における「自立活動の時間における指導」は、週あたりの実施回数では週 5 回が多く、週の総時間数については 45 分が多いことや、週時程の表記については、年間を通じ自立活動のみを行う「自立活動」としている学校が 156 校(60%)と多いことなど「自立活動の時間における指導」が一つの指導形態として機能しはじめていると考えられる。そのなかで、「自立活動の時間における指導」の授業形態では、「複数の児童を個別の課題に応じて指導している」が 119 校と一番多く、つづいて「複数の児童の類似した課題を集団で指導している」が 97 校、「取り出しで」指導しているのが 58 校であり、知的障害教育の教員配置等では、自立活動の指導を個別の指導に位置づけていくことに困難さがあることが分かる。

週時程に位置づけていない学校の自立活動の指導形態では、「学校教育活動全体で」103 校(64%)、「各教科等を合わせた指導」で 41 校(26%)、「教科別の指導」で 12 校(7%)となっている。かつて 1991 年の文部省の学習指導要領の解説書において「『養護・訓練』

の内容については、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等の領域・教科を合わせた指導の形態において指導されることが多い」ということが述べられていた(文部省,1991)。そのこともあって、知的障害特別支援学校においては、主として教科等の指導において自立活動が実施されてきた。しかし、この回答では、「学校教育活動全体で」が 103 校(64%)でかなり高い割合を占めている。現在の学習指導要領においても自立活動は「学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」とされている。しかし、各教科等を合わせた指導や教科別の指導以外の学校教育活動全体での指導とは、どのように指導が実施されているのか本調査では明らかにできなかった。今後の課題としなければならないだろう。

3) 教科別の指導、各教科等を合わせた指導における自立活動の指導について

教科別の指導における自立活動の指導や各教科等を合わせた指導における自立活動の指導においては、多く挙げられた教科「国語」「算数」「体育」「音楽」のいずれの教科も回答校 326 校の 100 校を超えている。知的障害特別支援学校小学部においての自立活動の指導は、多くの学校で各教科の指導においても実施されていると捉えていることがあらためて明確となった。さらに「各教科等を合わせた指導」における自立活動の指導では、「日常生活の指導」で 180 校、「生活単元学習」で 160 校など、各教科の指導での自立活動の指導より多くの学校で実施していると捉えている。このことは、知的障害教育が「各教科等を合わせた指導」を重視した教育課程を編成していることによると考えられる。しかし、その「各教科等を合わせた指導」の中で自立活動の指導を中心に実施している学校は 46 校(14%)と少なく、結局のところ自立活動の指導の実態が不明確になっていると言わざるを得ない。今後、知的障害特別支援学校小学部の多くの学校で回答されている「各教科等を合わせた指導」における自立活動の実際を検証していく必要がある。

4) 小学部 3 年の単一障害の学級(普通学級)における「自立活動の時間における指導」における実践について

代表的な事例の主な区分では、一番多く選択された区分が「コミュニケーション」の 142 校(21%)であったが、「健康の保持」を除いてほぼ同じ割合で選択されていて、知的障害教育の自立活動として特徴を示す区分の取り扱いは認められなかった。この「自立活動の時間における指導」の実践で取り扱われている区分の結果から、知的障害教育の自立活動で取り扱う内容は、「健康の保持」を除く 5 区分の内容がほぼ同じ割合で取り扱われていると考えられる。しかし、「自立活動の時間における指導」を実施している学校は 6 割弱であり、指導の充実が図られようとしている段階であることなどを想定すると、今後もさらに指導事例を収集・分析し、学習指導要領解説総則編で示す「知的障害に随伴して見られる」状態等に応じた知的障害教育における自立活動で取り扱われる区分を明らかにしていく必要がある。

「指導形態」については、「小集団指導」が最も多く、「集団指導」を合わせると 64%の学校が行なっている一方で、「個別指導」も 35%の学校が行なっていた。これは「Ⅱ-5」(小学部全体)の回答において、「複数の児童を個別の課題に応じて」が 42%、「複数の児童の類似した課題を集団で」が 34%、「取り出しで」が 20%であることと比べると、3 年生では「個別指導」の割合が幾分多いことが分かった。「指導時間」については、「1 単位時間で実施している 45 分」が 52%で一番多く、「Ⅱ-2」(小学部全体)の回答においても、「1 回の実施時間は

45 分」が 50%で一番多く、このことから学年に関係なく多くの学校が 1 単位時間で実施していることが分かる。その一方で、「その他」の回答からは、各校で指導時間の工夫をしている様子も分かった。「週時程のコマ数」については、1 コマから 4 コマ以上と、コマで行っている学校が 78%を占め、毎日帯で行なっている学校は 22%と少数であった。このことから「自立活動の時間における指導」として 1 コマを基本単位として行なっている学校が多いことが分かり、考察 1 の 2)で述べたように「自立活動の時間における指導」が一つの指導形態として機能しはじめていると考えられる。

「授業担当者」については、「担任が指導している学校」が 157 校(71%)と多く、一方、「自立活動の専任や担当者が行なっている学校」は 32 校(15%)と少ない。このことは、本調査の「V−1」の回答において、「個別の指導計画の作成者」は、「担任」が 307 校と圧倒的に多く、「自立活動の専門教員」は 34 校であることと共通している。どの学校も、自立活動の専門性を有する教員がほとんど配置されていないことが改めて浮き彫りになった。このことより、「自立活動の時間における指導」は重要な位置づけがされてきているものの、「指導者の専門性」については、「専任」がほとんど配置されておらず、大きな課題であると言える。

5) 自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題について

個別の指導計画の作成は、担任が作成していると回答した学校が 307 校と多数を占め、自立活動の専門教員とする学校は 34 校と少ない。このことは、先述しているように知的障害特別支援学校では自立活動の教員が少ないことによると考えられるが、担任が自立活動の指導の中心を担っていると言える。自立活動の個別の指導計画の作成時期は年度当初が 269 校と多く、作成にあたっての課題では、「課題設定・指導内容」が 72 校で挙げられていて、自立活動の指導の基礎となる課題の設定が問題である学校が少なからずあることからも、知的障害特別支援学校においては、自立活動の指導の充実を図る緒についたばかりと考えられる。

6) 自立活動部等の校務分掌と専任教員について

自立活動部等の校務分掌の有無については、校務分掌がある学校が 141 校(43%)であった。自立活動の校務分掌の有無では、山本(2010)の調査では知的障害特別支援学校 406 校全体の中で、校内に自立活動に関する組織を設置している学校が過半数を超えていた。国立特別支援教育総合研究所の報告書(2012)では、知的障害養護学校で自立活動に関する組織が編成されている学校の割合を 51.7%としており、今井・生川(2013)による知的障害特別支援学校の教員に対する調査研究では、学校体制として自立活動に関する組織を編成している学校の割合は 56.8%であった。今回の調査がそれらの調査と比較して低い数値であったことは、自立活動の「何らかの組織」ではなく、「校務分掌」と限定した調査であったことが理由として推測されるが、分掌を設置する学校の割合が低い数値になっていることについてさらに検証していく必要がある。また、本調査の専任教員の担任外での位置づけでは、全校を対象とした専任教員と学部付き専任教員とを合わせると 85 校である。担任外での自立活動専任教員では、山本(2010)の調査では「専任教員がいる」学校が 78 校(19.2%)であり、国立特別支援教育総合研究所の報告書(2003)では、知的障害養護学校 379 校中 51 校(13.4%)に自立活動専任者が配置されているとしている。また、今井・生川(2013)による知的障害特別支援学校の教員に対する調査研究では、自立活動専任教員の配置 37.8%とある。今回の調査では、知的障害特別支援学校小学部のみを対象としたことから、単純に比較はできないが、知的障害

特別支援学校 326 校に対し自立活動の専任教員を全校対象に配置している学校が 62 校、学部付きで配置している学校が 23 校で、自立活動専任教員の配置は 26%であった。今井・生川(2013)の調査と比べると低い数値であるが、山本や国立特別支援教育総合研究所の調査と比較しても自立活動の専任教員数は増加しているとは言い難く、知的障害特別支援学校での自立活動の教員配置につながる自立活動の指導実践の積み重ねが重要であると考えられる。

Ⅳ.-2　考察 2

仮説として、「自立活動の時間における指導を週時程に位置づけている学校」は「週時程に位置づけていない学校」よりも、自立活動の取り組みが充実しているだろうという考えで、結果 2 では、「自立活動の時間における指導を週時程に位置づけている学校」と「自立活動の時間における指導を週時程に位置づけていない学校」とで比較を試みた。しかし、総体としてみると、想定していたような両者に著しい相違は見られなかった。次に、項目ごとに比較して考察をしていく。

1)　学習指導要領への対応について

学習指導要領の改訂を踏まえ自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討をしている学校では、「自立活動の時間における指導」を実施している学校と時間における指導を実施していない学校を比較すると、「自立活動の時間における指導」を実施している学校が 10%ほど多く、学習指導要領の改訂を踏まえ自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討していることが分かる。さらに、学校の教育計画に「自立活動の充実」を掲げている学校や自立活動の全体計画の作成状況では、「自立活動の時間における指導」を実施している学校と時間における指導を実施していない学校ともに作成している学校の割合は低いが、「自立活動の時間における指導」を実施している学校の方が 4%から 9%高く、「自立活動の時間における指導」を実施している学校の方が自立活動の指導の充実が図られていると考えられる。その自立活動の全体計画の作成部署が自立活動部であることについては、大きな差異はないものの「自立活動の時間における指導」を実施していない学校の方が 6%高く、「自立活動の時間における指導」を実施している学校では、「その他の部署」が 9%高かった。これは、自立活動の指導の充実は図られつつある中で、自立活動部の分掌の位置付けが確立していない状況があるのではないかと考えられる。また、自立活動の指導の全体計画作成する上で重視している事項においては、「自立活動の時間における指導」を実施していない学校では教育課程上の位置づけ等が上位項目にあるのに対して、「自立活動の時間における指導」を実施している学校では、より指導の実際に係る指導内容や実態の把握、目標設定等の項目が上位に挙げられており、自立活動の具体的な指導内容等の充実に重きを置かれていることが分かる。これらの比較結果から、知的障害特別支援学校における自立活動の指導の充実には、緒についたばかりと考えられるが、「自立活動の時間における指導」を実施している学校が自立活動の指導の充実の要となっていくと考えられる。

2)　教科別の指導、各教科等を合わせた指導における自立活動の指導について

教科別の指導における自立活動の指導や、各教科等を合わせた指導における自立活動の指導においては、「自立活動の時間における指導」を実施している学校と時間における指導を実施していない学校と比較しても大きな違いがなかった。これは、知的障害特別支援学校にお

ける自立活動の指導は、「知的障害に随伴」する状態への指導ということからも、「自立活動の時間における指導」を実施していても、教科や各教科等を合わせた指導において自立活動の指導を重視しているためと考えられる。しかし、「各教科等を合わせた指導」においては、自立活動の時間における指導の有無にかかわらず、自立活動を中心とした指導を行っている学校は少なく、考察 1 の 3)で述べたように自立活動の指導の実態は不明確になっている。今後、知的障害教育における自立活動の研究は、「自立活動の時間における指導」の研究と共に、教科別の指導や各教科等を合わせた指導における自立活動の指導や、それらの自立活動の指導と「自立活動の時間における指導」との関連性等についてさらに研究していく必要がある。

3) 自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題について

自立活動の個別の指導計画の作成者、作成時期、評価・見直しの時期では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校と比較しても大きな違いはなかった。自立活動の個別の指導計画の作成にあたっての課題をみると、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校からは個別の指導計画の課題設定に関する課題が圧倒的に多くなっている。一方、設定していない学校は個別の指導計画そのものの様式やノウハウ等の課題が多く挙げられ、続いて目標設定に関する課題、自立活動の理解に関する課題となっている。これらの比較から、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校では、「自立活動の時間における指導」を実際に実施することで、より具体的な指導に係ることが課題となっていると考えられる。つまり、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校ほど、自立活動の個別の指導計画においては、より実践的な計画になっていると推測できる。今後、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と週時程に位置づけていない学校における個別の指導計画の記載内容等を比較・分析していく必要がある。

4) 自立活動の専任教員について

自立活動の校務分掌の有無では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の方が高い割合を示すと考えてきたが、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校と位置づけていない学校とでは 4%との違いで大きな差異はなかった。また、分掌の役割についても大きな違いは見られなかった。担任外での自立活動専任教員の位置づけにおいては、校務分掌と同様に「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の方が高い割合を示すと考えてきたが、むしろ「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校の方が担任外で自立活動専任教員を位置づけていない学校の割合が 13%多かった。そして、自立活動専任教員の役割については大きな違いは見られなかった。これらの結果は、知的障害特別支援学校小学部では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校は増加し、それらの学校において自立活動の指導の充実が図られているが、その「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校においても自立活動の充実の方策として自立活動の校務分掌の設置や専任教員の位置づけなどに表れる状況ではないと考えられる。

Ⅴ.まとめ

本研究では、「自立活動の時間における指導」に関して研究を進めるには、学校の組織体制について、自立活動の教育課程への位置づけについて、自立活動の指導形態について、自立活動の専任教員について、自立活動の個別の指導計画等について検討を行い、「自立活動の時間における指導」と「Ⅰ.特別支援学校小学部学習指導要領への対応」、「Ⅲ.教科別の指導、教科等を合わせた指導における自立活動の指導」、「Ⅴ.自立活動の個別の指導計画の作成及び指導上の課題」、「Ⅵ.自立活動の専任教員」の関係について分析を行った。

学校の組織体制では、学習指導要領の改訂を踏まえ、自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討をしている学校が 6 割を超えており、知的障害特別支援学校小学部においても自立活動の指導を重視していこうとする方向性にあることが分かる。その中でも「自立活動の時間における指導」を実施している学校においては、自立活動の指導の内容・方法等の充実策の検討をはじめ、学校の教育計画に「自立活動の充実」を掲げ、自立活動の全体計画を作成している学校の割合は高く、自立活動の指導の充実は、「自立活動の時間における指導」を実施している学校が要となっていくと考えられる。その「自立活動の時間における指導」を教育課程上、週時程に位置づけている学校の小学部は、本研究の調査においても 61%の学校で実施されていて知的障害特別支援学校で「自立活動の時間における指導」として自立活動の指導が位置づけられつつあることがより一層明確になった。さらに、その指導形態では、今までの研究では明らかにされてこなかったが、年間を通じ自立活動のみを行う「自立活動」として実施されていることが明確に示された。しかし、「自立活動の時間における指導」の有無にかかわらず、本調査においても知的障害教育の教科や「各教科等を合わせた指導」において自立活動の指導が実施され重視されていることから、「自立活動の時間における指導」とともに、教科別の指導や「各教科等を合わせた指導」における自立活動の指導、学校教育活動全体での自立活動の指導の指導実践について研究していく必要性が示唆された。また、自立活動の個別の指導計画の作成については、「自立活動の時間における指導」を設定している学校においては、より具体的な指導に係ることを課題としていることが分かる。つまり、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校ほど、自立活動の個別の指導計画においては、より実践的な計画になっており、実際の指導において充実が図られていることが伺えた。また、知的障害特別支援学校小学部において自立活動の教員の配置は進んでいるものの、学校体制として自立活動に関する組織を編成している学校の割合は約 4 割と低い。今後、「自立活動の時間における指導」の充実を図るためには、「教職員の相談」を受けたり、「研修会の企画運営」を行ったりする重要な役割のある専任教員および分掌組織の充実が必要である。

2018(平成 30)年 4 月の特別支援学校学習指導要領解説総則編では、「授業時数を標準として示さないからといって、自立活動の時間を確保しなくてもよいということでなく、個々の児童生徒の実態に応じて、適切な授業時数を確保する必要がある。」(文部科学省,2018)として、自立活動を特設した授業時間として指導することの必要性を強調している。しかしながら、知的障害教育における自立活動の指導と知的障害教育の各教科の指導等と区別がつきにくいことなどによる指導の混乱は否めず、自立活動の指導で「何を指導してよいのかわからない」や実態把握から個別の指導計画の作成をはじめ「具体的な指導内容の設定」が難しいなどの教師の思いも垣間見える。

今後の研究では、知的障害教育における「自立活動の時間における指導」の実態についてさらに調査を進めるとともに、「自立活動の時間における指導」と併せて、教科指導や「各教科等を合わせた指導」における自立活動の優れた実践事例を収集していく必要がある。また自立活動の指導における「実態把握」から「具体的な指導内容の設定」に至るまでのプロセスについて分かりやすい事例を示すことで、指導目標や内容の設定が複雑とされる知的障害教育における自立活動の指導の充実の一助となればと考えている。

謝辞

全国の特別支援学校知的障害教育校の校長先生方には、この度の調査にご協力をいただきましたことに、誌上を借りて心より感謝申し上げます。

文献

1) 文部科学省(2017) 特別支援学校教育要領・学習指導要領. 62-63.
2) 文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編. 188; 227.
3) 文部省(1971) 養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領. 7.
4) 文部省(1999) 盲学校,聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領. https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/shido/html/h151226_01.html#1(最終閲覧日: 2020 年 3 月 29 日)
5) 山本恵利子(2010) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と今日的課題に関する研究―自立活動専任教員配置校への調査を通して―. 弘前大学大学院教育学研究科修士課程学校教育専攻, 学校教育専修論文, 13, 15-16.
6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2012) 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究(平成 22 年～平成 23 年度), アンケート調査報告書(速報版). 29-30.
7) 下山直人(2018) 知的障害特別支援学校の自立活動の指導. ジアース教育新社, 20.
8) 全国特別支援学校長会(2019) 令和元年度研究収録. 4.
9) 文部省(1975) 養護・訓練指導事例集(精神薄弱教育編). 16.
10) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2003) 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際的研究―自立活動を中心に―報告書, 全国盲・聾・養護学校における自立活動の指導に関する実態調査. 平成 15 年 3 月, 22-24.
11) 船越裕輝・照屋晴奈・下条満代・鳩間千華(2020) 日本における聴覚障害児・者の現状と課題―新学習指導要領における自立活動とインクルーシブ教育の観点から―. *Journal of Inclusive Education*, 8, 37-38. doi: 10.20744/incleedu.8.0_30
12) 今井善之・生川善雄(2013) 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要 61, 219-226.
13) 文部省(1991) 盲学校,聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領解説. 140.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_23
Journal of Inclusive Education, VOL.9 23-34

ORIGINAL ARTICLE

キャリア教育の充実を図る実践研究の成果考察
―「特別支援教育に関する実践研究充実事業」を事例に―

Consideration of Results of Practical Research to Enhance Career Education; The Case of The Practical Research Enhancement Project of Special Needs Education

梅田 崇広 [1)2)3)], 苅田 知則 [3)], 樫木 暢子 [4)], 加藤 哲則 [3)]
Takahiro UMEDA Tomonori KARITA Nagako KASHIKI Akinori KATO

1) 広島大学大学院人間社会科学研究科教育学習科学専攻
Graduate School of Humanities and Social Sciences, Education and Learning Science, HIROSHIMA UNIVERSITY

2) 日本学術振興会
Research Fellowship for Young Scientists, Japan Society for the Promotion of Science

3) 愛媛大学教育学部
Faculty of Education, EHIME UNIVERSITY

4) 愛媛大学教育学研究科
Graduate School of Education, EHIME UNIVERSITY

＜Key-words＞
キャリア教育, 特別支援教育, 実践研究, 学習指導要領, ヒアリング調査
career education, special needs education, practical research, course of study, hearing survey

umeda.takahiro.qr@ehime-u.ac.jp（梅田 崇広）

Journal of Inclusive Education, 2020, 9:23-34. © 2020 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本稿では，文部科学省事業「特別支援教育に関する実践研究充実事業」の受託団体に対するヒアリング調査の結果を，キャリア教育の視点から検討することを目的とした。具体的には，キャリア教育の視点から 5 つの分析視点を設定し，成果の整理・考察を行った。キャリア教育を行う上での体制整備や教育課程への位置づけを検討する団体が多くを占めていた一方，児童生徒が自身の「成長」を実感し，振り返るためのツールとして，教育課程全体で「キャリアノート」を活用することが有効であることが示唆された。

Received
25 July, 2020

Revised
11 August, 2020

Accepted
12 August, 2020

Published
30 August, 2020

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_23
Journal of Inclusive Education, VOL.9 23-34

Ⅰ．問題設定

2011 年 1 月の中央教育審議会答申「今後のキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」において，今後のキャリア教育の定義や基本的な方向性が示されて以降，教育課程にいかにキャリア教育を位置づけ，子どものキャリア形成やキャリア発達を促すかということが議論されてきた。特別支援教育においても，児童生徒一人ひとりの職業的・社会的自立を目指すキャリア教育の理念と，特殊教育の時代から重視されてきた「本人主体」「自立と社会参加」という大きな目的との親和性の高さから，キャリア教育の推進が強調されてきた(菊地, 2013)。一方で，学校現場においてキャリア教育が単に職業教育の延長として捉えられがちであることや，単発的な体験に終止していることなどが課題としてあげられている(上岡, 2019; 菊地, 2016 など)。

2017 年 4 月に公示された新学習指導要領では，その改訂ポイントの一つとして，自立と社会参加に向けた教育(キャリア教育)の充実を図ることが求められている。とりわけ，卒業後の視点を大切にしたカリキュラム・マネジメントを計画的・組織的に行うことや，高等部段階だけでなく幼稚部・小学部・中学部段階からキャリア教育の充実を図ることなどが規定された。こうした改訂を受け，上岡(2019)は，今後の特別支援教育におけるキャリア教育では，生きる力や働く力の具体化が求められていることを指摘したうえで，目標の設定ではなく，目標を実現するための具体的な教育内容・教育方法が重要となることや，児童生徒らの内面の育ちを伴う活動や振り返り，評価を設定する必要性を指摘している。

上記を踏まえれば，今後キャリア教育の充実を図る上では，「キャリア」をいかに捉えるかということも重要となる。すなわち，これまで重視されてきた職業的役割との関係でキャリアを捉える「ワークキャリア」に加え，人生全体の中での多様な「役割」との関係からキャリアを捉える「ライフキャリア」の視点が重要となる。そのため，学校教育においても，児童生徒が様々な経験を通して「役割」を果たすことや「自分らしく生きる」ことができるよう，本人が主体的に取り組むことができる活動や自身の「成長」を振り返り，それを「表出」することができるような機会を設定していく工夫が求められているといえる。

さて, 2017 年度より, 中央教育審議会における新学習指導要領等に関する答申を受け, 2020 年度からの新特別支援学校学習指導要領等の円滑な実施に向けて，教育課程編成や指導方法の工夫改善についての先導的な実践研究が行われている。具体的には，2017 年度に，文部科学省の「特別支援教育に関する実践研究充実事業(新学習指導要領に向けた実践研究)」を 13 団体が受託し, 3 ヵ年にわたって幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を行うための実践研究を推進している。

さらに，これらの先駆的な実践研究の成果を全国へ普及することによって特別支援教育の推進を図るため，文部科学省は，当該事業の一環として「新学習指導要領に向けた実践研究の成果に関する調査研究」を企画し，2019 年度に愛媛大学が受託した。現在，それぞれのモデル事業については，事業の報告や成果公開が行われているところである。一方で，これら各モデル事業の成果に関する体系的な整理や全体を俯瞰した考察は十分になされているとはいえない現状にある。

そこで本研究では，各モデル事業全体を俯瞰するための後述する 5 つの観点を設定し，これらの観点・項目に基づいた体系的な整理を行うことを目的とした。とりわけ本稿では，この 5 観点を，キャリア教育の視点から再構成し，キャリア教育に関する実践研究の成果を分

析する。この作業は，他の特別支援学校や小中学校の特別支援学級における教育実践を検討するうえで有益であり，本稿の成果を広く普及・啓発していくことが，キャリア教育の推進に資する取組となるだろう。

Ⅱ．調査の観点・方法

本研究では,「新学習指導要領に向けた実践研究の成果に関する調査研究」を開始するにあたり，以下の 5 つの観点を設定した。これらの観点に基づいて，2017 年度に「新学習指導要領に向けた実践研究」を実施した全 13 団体に調査協力を依頼し，調査研究を実施した。

観点 1：各モデル事業内，及び近隣自治体間における概念(用語)の共通理解・合意形成

各モデル事業において,「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的で深い学び」「キャリア発達・キャリア教育」等の概念・用語をどのように定義し，学校内外で共通理解・合意形成を図っているか(他の障害領域・重複障害領域と共通理解・合意形成を含む)。 また，各学部が終わるまでに「育ってほしい姿(つけたい力)」の概念・目安をどのような方法で設定し，共有しているか。

観点 2：教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

教育課程の編成・個別の指導計画の策定に必要な実態把握の方法，教育課程・個別の指導計画の実施方法，実施状況の評価方法をどのように行っているか。

観点 3：個のニーズにあわせた指導法，学習環境・支援の工夫

多様な障害がある幼児児童生徒の実態(特性やニーズ)にあわせて，指導方略や教材教具(ICT の活用含む)を工夫したり，学習環境・支援のあり方を工夫したりしているか。行っているとしたら，どのような方法を用いているか。

観点 4：障害のない幼児児童生徒・地域社会との交流及び共同学習の設定

障害のある者とない者が互いに尊重し合いながら協働して地域社会の中で生活する態度を育むために，どのような取組を行っているか。地域社会の多様な人々(人材)とどのような交流を持ち，障害のある幼児児童生徒の社会参加を促しているか。またその実施効果・学習効果をどのように評価しているか。

観点 5：多面的な視点からの学習評価・授業評価・学校評価の実施

教員の立場から幼児児童生徒を評価するだけでなく，幼児児童生徒が自らの育ち・変化に関して意識し評価する仕組みを取り入れているか。特に,「主体的・対話的」「深い」等の抽象的な評価軸について，障害のある幼児児童生徒が理解し，評定する工夫を行っているか。保護者・地域社会(外部委員会含む)等による評価を行っているか。多面的な評価を確認・調整・共有するための仕組み(ルーブリック評価等)を行っているか。

上記の観点に基づき，全 13 団体に調査協力を依頼し，ヒアリング調査を実施した。ヒアリング調査では，上記に記載した各観点に基づいて，2017 年度における実践研究の成果に関して聞き取りを行った。なお，調査の過程で，2018 年度及び 2019 年度における実践研究の成果に関する補足的な説明及び資料提供を受けた。そのため，本稿では，適宜 2018 年度以降の成果についても補足的な分析を行う。

また，一部の団体については，実施主体が推薦する 1 校又は複数の研究協力校に調査協力を依頼し，研究協力校における取組に関する聞き取りと，実際の実践場面の見学を行った。

調査時期及び時間は，2019 年 7 月中旬から 9 月末までに，各団体等につき，それぞれ 1 時間から 2 時間程度の聞き取りを実施した。また，メール等で実践研究に際して作成した資料や，実際の教育場面で活用したフォーマットやシート等の追加の資料提供を受けた。以下表 1 では，各団体等に実施したヒアリング調査の実施日及び調査対象団体を一覧として示している。

表 1　調査実施日及び調査対象一覧

番号	団体名	調査実施日	障害種(指定学校数)
1	秋田県	9 月 9 日(月)	知的(5 校)
2	石川県	9 月 25 日(水)	知肢(1 校)
3	福井県	9 月 24 日(火)	視覚(1 校)，聴覚(1 校)，肢体(1 校)， 病弱・肢体(1 校)，知的(2 校)， 知肢病(4 校)
4	千葉県	①9 月 4 日(水) ②9 月 30 日(月)	知的(2 校)
5	京都府	9 月 27 日(金)	知肢(2 校)，聴覚(1 校)
6	大阪府	9 月 27 日(金)	知的(2 校)
7	鳥取県	9 月 5 日(木)	聴覚(2 校)
8	山口県	9 月 6 日(金)	視聴知肢病(2 校)
9	熊本県	9 月 18 日(水)	知的(3 校)
10	筑波大学	9 月 6 日(金)	肢体(1 校)
11	熊本大学	9 月 18 日(水)	知的(1 校)
12	鹿児島大学	8 月 29 日(木)	知的(1 校)
13	横浜訓盲学院	7 月 17 日(水)	視覚(重複)(1 校)

Ⅲ．分析視点

上記で示した調査観点は，「新学習指導要領に向けた実践研究」の成果を俯瞰的に考察するために設定されたものであり，必ずしもキャリア教育の視点に特化されたものではない。そのため，キャリア教育の視点から，分析視点を再構成する必要がある。

尾川・梅田(2020)では，本稿の予備的な分析として，特別支援教育におけるキャリア教育

の論点と実践的課題について，上岡(2019)や菊地(2013; 2016)等の議論を参照し，次の 5 点を指摘した。

第 1 に,「ライフキャリア」の視点でキャリア及びキャリア教育を捉えていく必要性。第 2 に，キャリア教育の教育課程への位置づけ。第 3 に，児童生徒「本人の願い」や「意思決定」を重視した環境や活動の設定。第 4 に，学校外の諸機関や地域と連携した，地域学習や組織作りの必要性。第 5 に, キャリア教育による経験を児童生徒が振り返って成長を実感したり，学習経験を他の場で「表出」したりする機会の設定である。

上記 5 点の課題及び論点と本研究が実施した調査観点を踏まえ，本稿では，以下の 1～5 を分析視点として再構成した。各分析視点に該当する団体数を最後にカッコ内に示している。なお，カッコ内に示す該当団体数は，各団体の成果報告書の記述やヒアリング調査時の説明から，重点的に取り組んでいると考えられる団体及びキャリア教育との関連で取り組んでいた団体に限定している。

1. モデル事業内, 学校内外でのキャリア教育やキャリア発達等の定義や意義に関する共通理解・合意形成をいかに行っているか。(6)
2. キャリア教育をいかに教育課程に位置付けているか。(6)
3. 児童生徒「本人の願い」など，児童生徒が主体的に取り組める活動や環境構成の工夫をいかに行っているか。(2)
4. 家庭・地域・企業との連携や地域学習の充実をいかに図っているか。(6)
5. 児童生徒が活動を振り返り，活動で得た成果を「表出」する機会をいかに設定しているか。(5)

次節から，以上の分析視点に沿って，実践研究の成果を分析していく。

Ⅳ．分析結果

1. モデル事業内, 学校内外でのキャリア教育やキャリア発達等の定義や意義に関する共通理解・合意形成をいかに行っているか

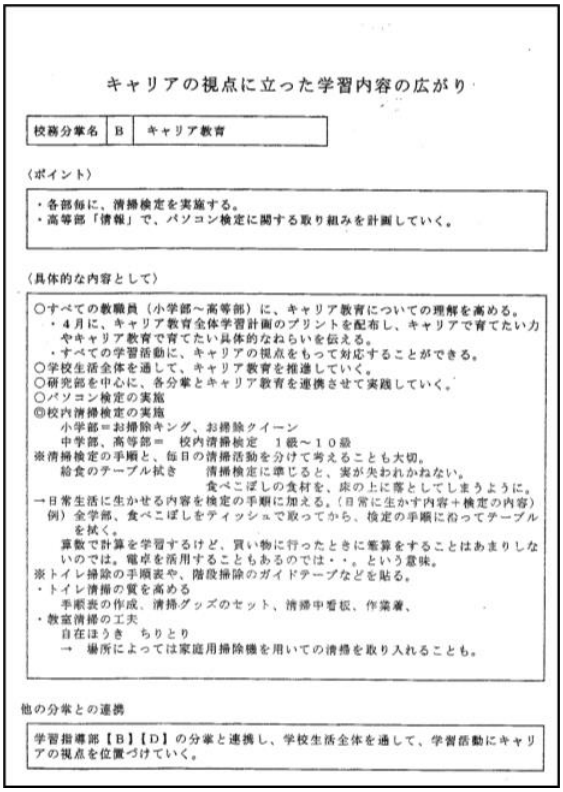
本観点では，千葉県の事例を取り上げる。千葉県では，教育課程全体を通じたキャリア教育を推進するため，教員がキャリア教育の視点をもち，校務分掌を中心に学習活動の工夫を検討し，実践を行うことを目的とした。とりわけ，2017 年度は，まず各学部の各教員が捉えるべきキャリア教育の視点を共通理解し，学部間のつながりを明確化した。

具体的には，月に 1 回の校務分掌会議で分掌ごとにどのような学習活動が考えられるかアイデアを出しあった。出されたアイデアを,「キャリアの視点を取り入れた学習活動の工夫」(図 1)として整理し，全教員が共通理解を図れるように工夫をした。

また，小学部から高等部までの各学齢期に応じた学習活動を「各学部と連携・継続した支援」(図 2)として整理した。

これらの取組により，全教員がキャリア教育の視点に立った学習活動を計画したり，個別の指導計画にキャリア教育の視点を反映させたりすることが可能となるなどの成果があげられている。一方で，次年度以降の課題として，作成した資料を実際の教育実践や学習活動等に活用するとともに，それらの授業や活動を振り返り改善していくためのサイクルや評価方法を検討することなどがあげられている。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_23
Journal of Inclusive Education, VOL.9 23-34



キャリアの視点に立った学習内容の広がり

校務分掌名	B	キャリア教育

（ポイント）

・各部毎に、清掃検定を実施する。
・高等部「情報」で、パソコン検定に関する取り組みを計画していく。

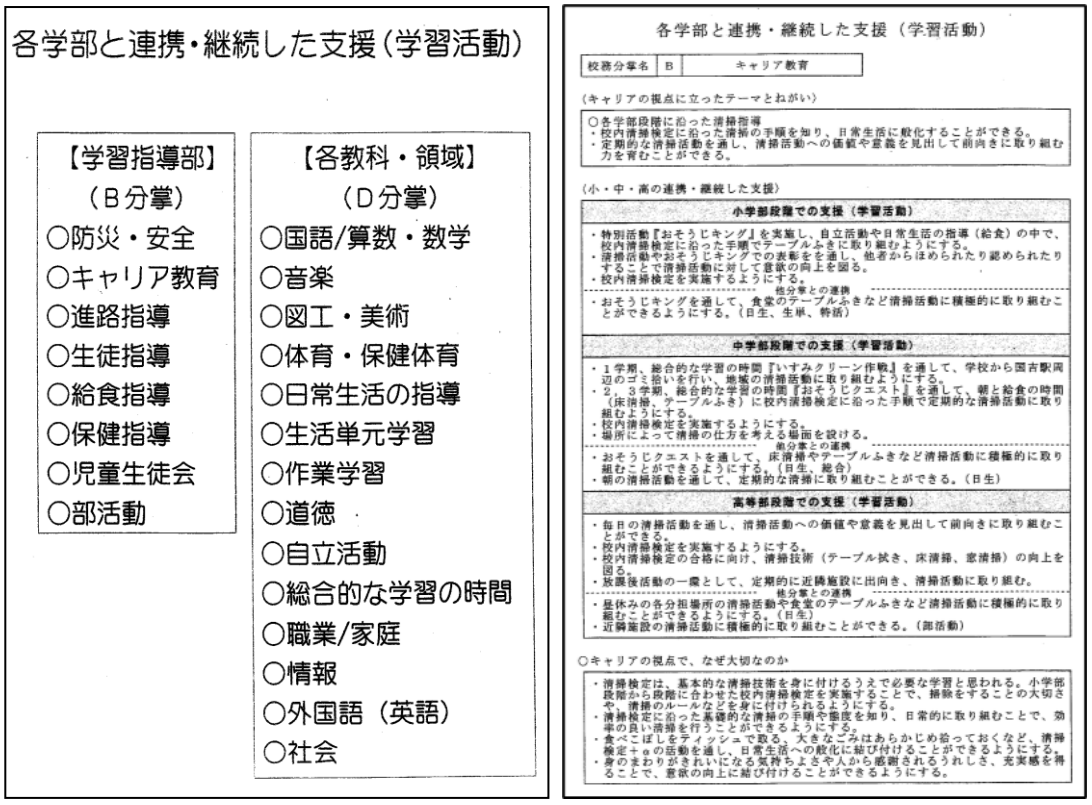
（具体的な内容として）

○すべての教職員（小学部～高等部）に、キャリア教育についての理解を高める。
・４月に、キャリア教育全体学習計画のプリントを配布し、キャリアで育てたい力やキャリア教育で育てたい具体的なねらいを伝える。
・すべての学習活動に、キャリアの視点をもって対応することができる。
○学校生活全体を通して、キャリア教育を推進していく。
○研究部を中心に、各分掌とキャリア教育を連携させて実践していく。
○パソコン検定の実施
◎校内清掃検定の実施
小学部＝お掃除キング、お掃除クイーン
中学部、高等部＝　校内清掃検定　１級～１０級
※清掃検定の手順と、毎日の清掃活動を分けて考えることも大切。
給食のテーブル拭き　　清掃検定に準じると、実が失われかねない。
食べこぼしの食材を、床の上に落としてしまうように。
→日常生活に生かせる内容を検定の手順に加える。（日常に生かす内容＋検定の内容）
例）全学部、食べこぼしをティッシュで取ってから、検定の手順に沿ってテーブルを拭く。
算数で計算を学習するけど、買い物に行ったときに暗算をすることはあまりしないのでは。電卓を活用することもあるのでは・・・。という意味。
※トイレ掃除の手順表や、階段掃除のガイドテープなどを貼る。
・トイレ清掃の質を高める
手順表の作成、清掃グッズのセット、清掃中看板、作業着、
・教室清掃の工夫
自在ほうき　ちりとり
→　場所によっては家庭用掃除機を用いての清掃を取り入れることも。

他の分掌との連携

学習指導部【Ｂ】【Ｄ】の分掌と連携し、学校生活全体を通して、学習活動にキャリアの視点を位置づけていく。

図１　キャリア教育の視点に立った学習活動の広がり



各学部と連携・継続した支援（学習活動）

【学習指導部】
（Ｂ分掌）
○防災・安全
○キャリア教育
○進路指導
○生徒指導
○給食指導
○保健指導
○児童生徒会
○部活動

【各教科・領域】
（Ｄ分掌）
○国語/算数・数学
○音楽
○図工・美術
○体育・保健体育
○日常生活の指導
○生活単元学習
○作業学習
○道徳
○自立活動
○総合的な学習の時間
○職業/家庭
○情報
○外国語（英語）
○社会

各学部と連携・継続した支援（学習活動）

校務分掌名	B	キャリア教育

（キャリアの視点に立ったテーマとねがい）

○各学部段階に沿った清掃指導
・校内清掃検定に沿った清掃の手順を知り、日常生活に般化することができる。
・定期的な清掃活動を通し、清掃活動への価値や意義を見出して前向きに取り組む力を育むことができる。

（小・中・高の連携・継続した支援）

小学部段階での支援（学習活動）

・特別活動『おそうじキング』を実施し、自立活動や日常生活の指導（給食）の中で、校内清掃検定に沿った手順でテーブルふきに取り組むようにする。
・清掃活動やおそうじキングでの表彰をを通し、他者からほめられたり認められたりすることで清掃活動に対して意欲の向上を図る。
・校内清掃検定を実施するようにする。

他分掌との連携

・おそうじキングを通して、食堂のテーブルふきなど清掃活動に積極的に取り組むことができるようにする。（日生、生単、特活）

中学部段階での支援（学習活動）

・１学期、総合的な学習の時間『いすみクリーン作戦』を通して、学校から国吉駅周辺のゴミ拾いを行い、地域の清掃活動に取り組むようにする。
・２，３学期、総合的な学習の時間『おそうじクエスト』を通して、朝と給食の時間（床清掃、テーブルふき）に校内清掃検定に沿った手順で定期的な清掃活動に取り組むようにする。
・校内清掃検定を実施するようにする。
・場所によって清掃の仕方を考える場面を設ける。

他分掌との連携

・おそうじクエストを通して、床清掃やテーブルふきなど清掃活動に積極的に取り組むことができるようにする。（日生、総合）
・朝の清掃活動を通して、定期的な清掃に取り組むことができる。（日生）

高等部段階での支援（学習活動）

・毎日の清掃活動を通し、清掃活動への価値や意義を見出して前向きに取り組むことができる。
・校内清掃検定を実施するようにする。
・校内清掃検定の合格に向け、清掃技術（テーブル拭き、床清掃、窓清掃）の向上を図る。
・放課後活動の一環として、定期的に近隣施設に出向き、清掃活動に取り組む。

他分掌との連携

・昼休みの各分担場所の清掃活動や食堂のテーブルふきなど清掃活動に積極的に取り組むことができるようにする。（日生）
・近隣施設の清掃活動に積極的に取り組むことができる。（部活動）

○キャリアの視点で、なぜ大切なのか

・清掃検定は、基本的な清掃技術を身に付けるうえで必要な学習と思われる。小学部段階から段階に合わせた校内清掃検定を実施することで、掃除をすることの大切さや、清掃のルールなどを身に付けられるようにする。
・清掃検定に沿った基礎的な清掃の手順や態度を知り、日常的に取り組むことで、効率の良い清掃を行うことができるようにする。
・食べこぼしをティッシュで取る、大きなごみはあらかじめ拾っておくなど、清掃検定＋αの活動を通し、日常生活への般化に結び付けることができるようにする。
・身のまわりがきれいになる気持ちよさや人から感謝されるうれしさ、充実感を得ることで、意欲の向上に結び付けることができるようにする。

図２　各学部と連携・継続した支援

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_23
Journal of Inclusive Education, VOL.9 23-34

2. キャリア教育をいかに教育課程に位置付けているか

キャリア教育の教育課程への位置づけについては，2017 年度は実践研究の組織・体制づくりから始める団体が多く，キャリア教育と教育課程との関連についての実質的な実践研究は次年度以降に検討し始めたことが複数の団体へのインタビューから述べられた。

ただし，そうした状況下でも，大阪府は研究協力校 2 校それぞれにおいてキャリア教育の観点から教育課程の改善及び充実を図るため,「キャリア教育マトリックス」を作成している。例えば，小学部を職業及び生活にかかわる基礎的な能力獲得の時期，中学部を職業及び生活にかかわる基礎的な能力を土台に，それらを統合して働くことに応用する能力獲得の時期，高等部を職業及び卒業後の家庭生活に必要な能力を実際に働く生活を想定して具体的に適用するための能力獲得の時期と位置づけ，生きる力を育成する視点から「キャリア教育マトリックス(育てる力)」を作成した(図 3)。

大阪府立東淀川支援学校　キャリア教育マトリックス（育てる力）

		小学部	中学部	高等部
キャリア発達の段階		職業及び生活にかかわる基礎的な能力獲得の時期	職業及び生活にかかわる基礎的な能力を土台に、それらを統合して働くことに応用する能力獲得の時期	職業及び卒業後の家庭生活に必要な能力を実際に働く生活を想定して具体的に適用するための能力獲得の時期
		小学部段階で育てたい力 【気づく】	中学部段階で育てたい力 【伸ばす】	高等部段階で育てたい力 【活かす】
コミュニケーション（人間関係の形成）	幼児期からの遊びを中心とした発達全体の促進	人とのかかわり	自己理解・他者理解	
		自分や友だちの良い所に気づく	・自分と相手の違いを理解する 「わかった」ができた」体験のなかで肯定的な自己理解をする	・社会生活における自己理解する・他者の考え方や個性の尊重をする
		集団参加	協力・共同	
		友だちに関心をもち仲良く関わる	・役割を理解し協力する経験を積む ・異年齢の集団で活動する	・集団（クラス・グループ・チーム）の一員としての役割を最後までやりとおす
		意思表現	意思表現	
		自分の気持ちや考えを表現する	・集団の中で必要な思いや意見を表現する	・必要な支援を適切に求めたり、相談できる表現力つける
		あいさつ・せいけつ・身だしなみ	場に応じた言動	
		あいさつや返事をする 手洗い・うがいの習慣を身につける	・場面や状況に応じた言葉遣いや振る舞いを理解し、身につける ・清潔や身だしなみについて理解する	・時間、場所、場合に応じた言動を身につける
情報活用能力		情報への関心	情報収集と活用	
		スケジュールを知り見通しをもって活動する 分からないことを自分から聞く	・活動や行事での行程を理解し、見通しをもって取り組む ・職業体験や見学を通して、働くことへの関心をもつ ・進路やさまざまな情報を収集する	・社会生活に必要な事柄を情報収集し活用する
		社会資源の活用とマナー		法や制度の活用
		身近なきまりやルールを知る	・身近なきまりやルールを守って行動する ・社会の出来事に興味をもつ	・社会の様々なルールや制度、サービスにを理解し実際に利用する
		金銭の扱い	金銭の使い方と管理	消費生活の理解と計画的な消費
		さまざまな体験を通して金銭の大切さに気づく	・お金を使って買い物することに慣れる ・金銭の大切さや管理の方法を理解する	・労働と報酬の関係を理解する・計画的な消費と金銭管理を理解する
		はたらくことのたいせつさ（よろこび）	役割の理解と働くことの意義	
		自分や友だちのがんばりを認め合う	・係活動やお手伝いの役割を果たし、認められることで役に立つ喜びを感じる ・学校生活、家庭生活において、自分の果たすべき役割を理解する	・職業及び働くことの意義や喜びを知る・社会生活において果たすべき役割を実行する
将来設計能力		生活リズム・習慣	習慣形成	
		身の回りのことを自分でできるようになる 決められた時間やきまりを守って行動する	・将来の職業生活に向けた基本的な習慣の基礎を身につける	・職業生活に必要な習慣形成を身につける
		【ゆめ】や【きぼう】への関心	夢や希望	
		好きなこと・やりたいことを見つける いろいろな職業に関心をもつ	・将来への夢や憧れの職業をもつ ・好きな活動への意欲を学習活動へつなげる	・働く生活を中心とした新しい生活への希望をもち、体験をする
		意欲・やりがい	生きがい・やりがい	
		さまざまな活動に意欲的に取り組む 学級や学部の一員として自分の役割を果たす	・物事をやり遂げようとする気持ちをもつ	・就業の意義の実感と自身のライフスタイルに基づいた余暇の活動を見つける
			進路計画	
			・進路決定に向けて、計画を立てる	・自分に合ったライフスタイルに結びつく進路計画を立てる
意思決定能力		目標設定	課題解決や目標達成	
		教師と一緒に目標を決め、その目標を意識して活動する	・自分で目標を決め、達成に向けて進んで取り組む	・将来設計や進路希望の実現を目指し、目標の設定と課題の克服をする
		自己選択	自己選択（決定・責任）	
		自分のやりたいことや好きなものを選ぶ	・自分の個性や興味、関心を理解し、よりよい選択をする ・見学や体験を基に、進路先を主体的に選択する	・企業や校内における実習などの経験に基づき進路選択と決定をする
		振り返り	肯定的な自己評価	
		教師と一緒にがんばったこと、楽しかったことなど、活動の振り返りをする	・活動後に振り返り、肯定的に評価する	・企業や校内における実習などにおいて行った活動の自己評価をする
			自己調整・コントロール	
			・課題解決のための方法を考えたり、様々な選択肢があることを知ったりする	・課題解決のための選択肢があることを理解し活用する

図 3　キャリア教育マトリックス(育てる力)

「キャリア教育マトリックス(育てる力)」でキャリア発達の段階を「人間関係の形成，コミュニケーション」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の 4 領域からとらえ，学部ごとに段階的に育てたい力を設定し，それらを象徴する言葉として小学部「気づく」中学部「伸ばす」高等部「活かす」を各学部のテーマとしている。このマトリックスをもとに，個々の授業がマトリックスのどの項目に該当するのかを意識できるよう，各単元の資質・能力につなげる「評価規準」という項目を学習指導案上に作成した。これらの取組により，各教員が個々の授業の位置づけを理解しやすくなったり，小学部から高等部までの学びのつながりや連続性を意識しやすくなったりしたという成果があげられている。

3. 児童生徒「本人の願い」など，児童生徒が主体的に取り組める活動や環境構成の工夫をいかに行っているか

「本人の願い」を重視した活動や環境構成の工夫については，熊本大学の事例があげられる。熊本大学では，個のニーズにあわせた授業を行い，本人の夢や希望の実現を目指す「熊大式授業づくりシステム」を構築することを実践研究の主目的とした。具体的には，以下 3 つの核となるミーティングを設定した。

第 1 に，「支援者ミーティング」である。「支援者ミーティング」は，小学部 1 年・4 年，中学部 1 年，高等部 1 年時の個別の教育支援計画の作成段階で実施される。この段階では，本人・家族・関係機関・学校が一堂に会し，本人の夢や希望について語り合い，その実現に向けてそれぞれの役割や支援について，長期的な視点で計画する作戦会議が行われる。これは，本人の願いを家庭・福祉・学校等の関係者が一緒になって，それが実現するために今後すべきことを考え話し合う，PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)の考え方を活用した取り組みである。参加者は，保護者，本人，関係機関，専門家を交えて 6 月後半～夏休みの間に行われる。

第 2 に，「課題解決ミーティング」である。「課題解決ミーティング」は，「支援者ミーティング」の対象児童生徒を中心に，個別の指導計画を作成する段階で実施される。「問題解決モデル」に基づき，子どもに関わる課題に優先順位をつけ，各課題への対応策(誰が，いつ，どうする)を具現化し，個別の指導計画に反映させるのが主な目的となる。主な参加者は，対象児童生徒の学部の教員である。

第 3 に，「授業ベースミーティング」である。「授業ベースミーティング」は，授業実施の数週間前に授業を担当する教員を中心にして実施される。ここでは，学習指導要領や子ども一人一人の教育的ニーズ，前後の学習とのつながり等を話し合いながら一つの単元学習をつくりあげていくことが主な目的である。

上記の過程で表出された「本人の願い」と，実際の就労とを結びつけるため，教育・労働・福祉等の関係機関による熊本大学教育学部附属特別支援学校就職支援ネットワーク会議(以下，「附特就職支援ネットワーク会議」)を設置し，各関係機関が連携し，情報の共有化を図りながら学校と地域の就労支援体制を充実させる取組を行った。ネットワーク委員は 8 名で構成しており，福祉施設の関係者に加え就労移行支援事業所の代表者や，熊本県中小企業家同友会の障がい者雇用支援委員会の委員長等，子どもの就労支援を意識した地域社会との連携が行われている。会議は年 3 回(6 月，11 月，2 月)開催され，参加者は先の 8 名に加え，学校側は，進路指導主事が中心に管理職，学部主事，教務主任，研究主任が参加している。

実践研究最終年度にあたる 2019 年度には，附特就職支援ネットワーク会議委員と共同した授業づくりを行い，ライフキャリアの視点に立って，卒業後の夢や生活を具体的にイメージしながら，「働きたい」という気持ちを育むための授業実践が行われている。これらの実践により，現場実習への意欲の高まりや自分の将来の姿をイメージしながら活動に参加できるようになった等の成果があげられている。

上記 3 つのミーティングを通じて，子どもたちの「夢・希望」の実現のために，支援者の役割を明確化している。もちろん，研究協力校である附属特別支援学校では，このようなシステムづくりが可能となる人的・物的体制が整っていることが多いことも 1 つの要因となっている。そのため，公立の特別支援学校において，このような体制づくりがいかに可能であるか，という点は今後検討する必要がある。

4. 家庭・地域・企業との連携や地域学習の充実をいかに図っているか

地域と連携した取組としては，秋田県の事例を取り上げる。秋田県では，「街は大きな教室だ」を合言葉に，地域との共催行事や交流及び共同学習を実施している。中でも，地域資源であるりんごを題材に，地域を活用し，りんごの栽培等について年間を通して学ぶ「りんごプロジェクト」を学校の教育課程全体を貫く柱として位置づけている。「りんごプロジェクト」では，学部間のつながり(縦のつながり)と地域貢献活動による地域とのつながり(横のつながり)を意識して全体構想を明確化した。

とりわけ，高等部では，生徒全員で「リンゴレンジャー」としてショーを作り上げていく単元を設定した。ショーは，地域の保育園やイベント，学習発表会等で開催される。2017 年度は「リンゴレンジャー」の活動の 4 年目であり，2017 年度研究紀要では，「ショーが完成するまでの演技から演出，大道具，台本の製作まで生徒一人一人が役割を担って行うことができるようになってきた。」という成果が挙げられている。

企業と連携した取組としては，福井県が，作業学習を核に，就労応援サポーター企業による技術指導等，地域企業と連携した職業教育・就労支援や技能検定等の実践を通した中学部段階からの系統性あるキャリア教育の在り方に関して実践研究を行っている。

「就労応援サポーター企業」のサポート内容として，「職場見学」「就業体験」「職場実習」「技術指導」「研修会」「雇用促進」の項目があり，企業によってサポート内容は異なっている。「雇用促進」を行っている企業では，実際に高等部の生徒の雇用を積極的に行っている。2017 年度末時点で，204 社が登録されている。

具体的な活動として，作業学習時の技術指導では，4 つの特別支援学校で 32 回，延べ 297 名の生徒が，食品加工や喫茶サービス，清掃，園芸等でサポーター企業からの専門的な技術指導を受けた。具体的には，パン製造やフラワーアレンジメント等に関して，外部講師を招いて技術指導を受けた。企業から専門的な技術指導を受けることで，「卒業後の就労につながる専門性の高い作業学習」が可能となったことや，「プロの講師からの評価により，生徒自身が社会貢献を実感する体験になり，働く意欲を育てる機会になっている」などといった効果が各学校から報告されている。

5. 児童生徒が活動を振り返り，活動で得た成果を「表出」する機会をいかに設定しているか

本観点に関しては，秋田県と山口県の事例を取り上げる。まず，秋田県では，教育課程全体を貫く「絆プロジェクト(地域学習)」(以下，「絆プロジェクト」)において児童生徒が自身の成長などを実感できる工夫として，「キャリアノート」を作成し，活用した。「絆プロジェクト」は，地域に根差し，地域と共に生きる教育活動として，教育課程の柱に位置づけられている。児童生徒が「絆プロジェクト」を通じて「何が身に付いたか」を振り返ることができるよう，単元に「見通し」「振り返る」過程を配置し，「キャリアノート」を「絆プロジェクト」全体において継続して活用した。

「絆プロジェクト」全体で，「キャリアノート」を事前・事後学習に活用したことで，各学部段階や発達段階に応じて，「何のために」「何を頑張るのか」という目的や目標を見通し，「何ができるようになったか」という頑張り等を言語化し，長いスパンで振り返りができるようになった。また，教師がその都度コメントを記入し，児童生徒に伝えることも，児童生徒の頑張りの意味付けとなり，「何が身に付いたか」という生徒自身の成長の実感を促し，自信につながっている。

すべての児童生徒が自分の目標設定を言葉として表現できたわけではなかったが，文章を書くことができる児童生徒には，自分で目標設定をするようなケースがあった。また，それが難しい児童生徒には，実際の学習中の写真を貼ることで，達成感を実感できるような工夫を行った。また，児童生徒の成長を保護者と共有し，多面的に評価するという視点から，「キャリアノート」の保護者面談での活用も始まっている。

続いて，成果を「表出」する機会として，山口県の事例を取りあげる。山口県では，従来からキャリア教育のねらいの中に体験活動を重視している。中でも，「山口県特別支援学校技能検定」(以下，「きらめき検定」)と称した，技能検定(全 1 級～10 級)の取組に力を入れている。技能検定の達成段階を可視化するため，山口県では「きらめき検定」の評価表を作成した。本評価表により，自分がどこまで達成できており，何が課題であるのか自己理解を深めた。これらの達成段階や課題を教員と生徒が共有することで，「何を，どのように学ぶか」が明確となり，生徒は意欲的，主体的に学習に取り組むようになった。

これらの達成段階をもとに，生徒自身が受検したい部門や級を設定し，どうすれば達成できるか教員とともに考えながら学習に取り組んでいる。こうした取組が，新学習指導要領でもキーワードの 1 つにもなっている「主体的・対話的で深い学び」の実践の成果につながってきている。

こうした成果を「表出」する機会として，来校者への湯茶の提供を生徒が行う機会が設定されている。実際にヒアリング調査時にも，生徒が調査者への湯茶の提供を行った。技能検定に関する学習では一つのマニュアルとしての手順を学習するが，実際に来校者に湯茶を提供する際には，マニュアル以外のイレギュラーなやりとりも生じうる。そうしたイレギュラーな出来事にも対応できるような力を身につけられるよう意識的な取組がなされている。

Ⅴ．まとめと今後の課題

本稿ではこれまで，5 つの分析視点に沿って，各団体の成果を分析してきた。上記の分析のまとめとして，以下 3 点に触れておきたい。

第 1 に，本稿では実践研究の初年度にあたる 2017 年度の成果を分析対象とした。各団体へのヒアリング調査で，担当者より多々述べられた点が，初年度は 11 月から開始されたという経緯もあり，次年度以降の実践研究に向けた，研究目的の共通理解や実際に目的を達成するための組織・体制づくりの年であったという点は付記しておきたい。ただし，その中でも千葉県のようなキャリア教育の視点による学習活動の整理・工夫や，大阪府のようなキャリア・マトリックスを作成することで，各学部で育てたい力を整理するとともに，個々の授業の位置づけの参照枠となるなど，モデル事業内あるいは教員間での共通理解のための体制整備を行うことから始めることが重要であることがうかがえた。

第 2 に，第Ⅳ節-4 では，家庭と連携したキャリア教育の充実について十分に触れることができなかったが，第Ⅳ節-3 で示した熊本大学の事例のように，PATH の考え方を取り入れることで，「本人の願い」の実現に向けて，学校・家庭・福祉等の専門家が一緒になって活動や環境構成の工夫を検討する実践研究が見られた。この点に関して，熊本大学のように，PATH の考え方を用いて，「本人の願い」を捉える研究の方向性を示したのが，第Ⅳ節-1 でも取り上げた千葉県である。千葉県では，2018 年度以降，「本人の願い」とキャリア発達を支援す

るための地域協働による学びについて実践研究を行っている。本校の成果と熊本大学の成果を比較することで，その課題や共通点等が浮き上がってくると考えられよう。

第 3 に，第 I 節でも述べたように，キャリア教育の充実を図る上では，児童生徒が自身の成長を実感したり，キャリア教育による成果を「表出」したりする機会や場面をいかに工夫し設定するかが重要となる。こうした機会の充実が，上岡(2019)の指摘する内面の育ちを伴うキャリア教育につながるものと考えられる。その点で，本稿では，児童生徒自身による目標設定や，長期的なスパンでの振り返りを可能とする「キャリアノート」の作成・活用という事例や，技能検定をめぐる学びを学校内の来客者への対応という形で成果を「表出」し，試す場面を設定していることが明らかとなった。

この点に関して，文部科学省(2019)は，小中学校及び高等学校学習指導要領の特別活動において，「学校，家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て，学んだことを振り返りながら，新たな学習や生活への意欲につなげたり，将来の生き方を考えたりする活動を行う」際に，児童生徒が「活動を記録し蓄積する教材等を活用すること」が規定されたことに伴い，「キャリア・パスポート」の作成・活用を推奨している。このことに鑑みれば，本稿で示したような「キャリアノート」の実践事例や活用事例を蓄積していくことは，特別支援学校や障害の有無にかかわらず，小中学校や高等学校におけるキャリア教育の充実を図る上でも貴重な資料となるといえよう。

もちろん，成果の「表出」という意味では，学校内での学びが，卒業後，すなわち就労にいかに結びつけられるかという点も同時に重要な視点となる。そのため，第Ⅳ節-4 で挙げた福井県における「就労応援サポーター企業」の事例のように，学校と地域や企業が連携し，就労につながるサポート体制をいかに構築していくか，という点はさらなる成果の考察が求められるだろう。

本稿では，キャリア教育の視点から新学習指導要領に向けた実践研究の成果を体系的に整理することができた。このような作業は，特別支援教育に限らず，各学校種・学校段階におけるキャリア教育の充実を図る上で，非常に有意義な作業だといえる。今後は，上記の課題に加え，初年度に作成・整理された資料をもとに，実際にどのような教育実践が行われ，どのような成果が得られたか，という点については次年度(2018 年度)以降の課題とされている団体が多いことから，引き続き次年度以降の詳細な調査及び分析が待たれる。

謝辞

本研究は，2019 年度に愛媛大学が文部科学省より受託した「特別支援教育に関する実践研究充実事業(新学習指導要領に向けた実践研究の成果に関する調査研究)」に基づき，当該年度内に実施したヒアリング調査の結果をキャリア教育の観点から再分析したものです。ご多忙の中，調査にご協力いただきました各府県教育委員会のご担当者様，各研究協力校の先生方に大変感謝いたします。本稿の投稿に関しては，愛媛大学の運営費交付金による研究費を用いています。なお，2020 年度より，第一著者の梅田は日本学術振興会特別研究員として研究・執筆活動を行っており，本稿は JSPS 科研費 20J14201 の助成を受けた成果の一部でもあります。

文献

1) 文部科学省(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について. 中央教育審議会答申.
2) 菊地一文(2013) 特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況と課題. 発達障害研究, 35(4), 269-278.
3) 上岡一世(2019) 新学習指導要領を踏まえたキャリア教育の実践. 明治図書.
4) 菊地一文(2016) 気になる子のためのキャリア発達支援. 学事出版.
5) 文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編(幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂出版.
6) 尾川満宏・梅田崇広(2020) 新学習指導要領におけるキャリア教育の論点と実践的課題. 愛媛大学教育総合実践センター紀要, 38, 31-37.
7) 文部科学省(2019) 「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/08/21/1419890_002.pdf (最終閲覧日: 2020 年 7 月 15 日)

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

ORIGINAL ARTICLE

子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツール (Child Rearing Assist for Your Needs Book: CRAYON Book) の内容的妥当性の検証

The Verification of Content Validity of Structural Valuation Tool for Grasping Actual Situation of Infant's Concept Formation and Talent Excavation

韓 昌完 [1)], 小原 愛子 [1)], 岡田 直美 [2)]
Changwan HAN Aiko KOHARA Naomi OKADA

1) 下関市立大学大学院経済学研究科
Graduate School of Economics, Shimonoseki City University

2) 株式会社紬
Tsumugi. inc

＜Key-words＞
CRAYON Book, 内容的妥当性, 専門家調査, 概念形成, 才能発掘
CRAYON Book, content validity, expert survey, concept formation, talent excavation

han-c@shimonoseki-cu.ac.jp（韓 昌完）
Journal of Inclusive Education, 2020, 9:35-51. © 2020 Asian Society of Human Services

Received
18 May, 2020

Revised
15 June, 2020

Accepted
20 June, 2020

Published
30 August, 2020

ABSTRACT

本研究では，2019 年に開発した CRAYON Book (3～5 歳 Ver.) (韓, 2019)の内容的妥当性の検証を行った。保育士，幼稚園教諭などの保育従事者ら 34 名を対象に CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の内容的妥当性に関する質問紙調査及び意見調査を実施した。

その結果，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)16 領域 219 項目に対し 89 項目で 80%以上が「妥当である」または「きわめて妥当である」との回答が得られた。他の 80%に満たなかった項目については，質問の意図自体を「全く妥当でない」「妥当でない」とする意見というよりも，項目内容に関する言葉の表記や具体例が欲しいというような指摘事項が多数であった。

よって，「全く妥当でない」，「妥当でない」とした項目に関しては，回答者の意見等を踏まえ，専門家協議により項目の再検討及び修正を行った。その結果，最終的な CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)は 16 領域 206 項目に設定された。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

Ⅰ．研究背景と目的

平成29年3月,「幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)」,「保育所保育指針(厚生労働省, 2017)」,「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)」の3つの要領・指針が同時改定された。この改定により，今後の日本における幼児期の教育は，幼稚園のみならず, どこの施設においても教育の質が確保されることを意味していると考える。韓(2019)は，幼稚園・保育所・認定子ども園の3つのうちいずれかを選択したとしても，教育の質が保証されるためには，子どもたち一人ひとりの特性に応じた教育・保育を受けられるような教育・保育にしていく必要がある，としている。

Okada, Kohara & Han(2017)は，乳幼児の実態を把握するツール開発のために，保育士や幼稚園教諭が日常的に使用でき，包括的かつ継続的な教育のための教育的診断ツールに関する基礎的研究を行った。その結果，乳幼児の実態把握には,「概念形成」と「才能発掘」,「子育て支援」の観点を取り入れる必要性を示した。そこで，韓(2019)は，子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツール CRAYON Book (3～5歳 Ver.)を開発した。CRAYON Book とは，Child Rearing Assist for Your Needs Book(ニーズに応える子育て支援 Book)を表し, 尺度の領域として,「環境と日常生活」,「概念形成」,「自己表現」,「理解」,「納得」の5領域が設定されている。また,「概念形成」と「自己表現」にはそれぞれ5つの下位領域が設定されている。「概念形成」領域には,「視覚概念」,「聴覚概念」,「体感概念」,「言語概念」,「数概念」の下位領域を設定され,「自己表現」領域には,「画像的表現」,「音楽的表現」,「身体的表現」,「言語的表現」,「数的表現」の下位領域が設定されている。CRAYON Book (3～5歳 Ver.)の全ての領域に含まれる項目の合計は219項目となる。

CRAYON Book(3～5歳 Ver.)は，環境からの刺激によって子どもが概念形成を行い，自己表現に至るまでの過程を一つの評価ツールで把握することを目的として構造化された尺度である(韓，2019)。構造化された尺度は，構造化するための仮説を検証する必要がある(韓・矢野・小原ら, 2017)。

よって，本研究では，韓 (2019)によって開発された CRAYON Book (3～5歳 Ver.)の内容的妥当性の検証を行うことを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 内容的妥当性の検証

内容的妥当性とは，テストが測定しようとしている分野や内容について専門家の判断に基づき，内容の適切さや代表性をみるものである(清水，2005)。Waltz, Strickland & Lenz, (1990)は，内容的妥当性は構成概念妥当性には不可欠であり，測定道具の開発では最重要視しなければならないことを強調している。また，清水(2005)は，内容的に妥当なテストを作成することは，テスト開発の過程で必須要件であり，テスト得点からの推論に影響を与えるものであると述べている。

2. 質問紙調査による内容的妥当性の検証

1) 手続き

2019 年 2 月に保育士と幼稚園教諭など 34 名を対象に内容的妥当性に関する質問紙調査及び意見調査を行った。そこでは，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の理論的背景や構造について開発者が説明した後，質問紙の構造や各項目についての内容や言葉の表記が妥当であるかについて対象者に回答してもらった。

2) 質問紙

質問紙は，フェイスシートと内容的妥当性に関する質問紙で構成した。

フェイスシートでは、対象者の基本属性(年齢，性別，職業，保育所・幼稚園の通算勤務年数)について回答してもらった。

CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の内容的妥当性に関する質問紙は，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の各領域の各項目の設定について，「きわめて妥当である」,「妥当である」,「妥当でない」,「全く妥当でない」の 4 件法で回答してもらった。「妥当でない」及び「全く妥当でない」と回答した場合にその理由を自由記述で回答してもらうようにした。また，各領域および各項目の言葉の表記が適切かどうかを自由記述で回答してもらった。

3) 倫理的配慮

対象者には,研究目的･方法,倫理的配慮についての説明がされている依頼文及び CRAYON Book マニュアルを配布し，同意を得た者にだけ質問紙及び意見調査を行うようにした。また，調査に関する問い合わせ先を明記し，回答者が質問できるようにした。質問紙は無記名により回収し，対象者の匿名性を確保した。

2. 専門家協議による項目の修正

「きわめて妥当である」または「妥当である」との回答が 80%以上となれば内容的妥当性が確認されたとみなす。そのため，80%未満の項目を中心に，妥当でないと回答した理由に関する自由記述の結果等をもとに，開発者である研究者及び乳幼児教育に長年関わる保育士や保育事業を行う経営者などの専門家の協議を行い，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の各項目の修正を行った。

Ⅲ．結果

1. 参加者の基本属性

参加者への質問紙の回収率は 100%(34 名中 34 名)であり，全てが有効な回答であった。回答者の属性を表 1 に示す。

表 1. 回答者の基本属性

基本属性	結果
平均年齢	45.2±9.0 歳
男女比	男性 1 名(2.9%) 女性 28 名(82.4%) 未回答 5 名(14.7%)
平均通算勤務年数	16.7±9.9 年
職種内訳 (回答者記述)	保育教諭 12 名(35.3%) 保育補助 10 名(29.4%) 補助員 2 名(5.9%) 障害児指導員 2 名(5.9%) 介護福祉士 2 名(5.9%) 役員 1 名(2.9%) 未回答 5 名(14.7%)

2. 領域および項目の結果

全 219 項目中，89 項目で 80%以上が「妥当である」または「きわめて妥当である」との回答が得られた。

各領域の中で、「妥当である」と「きわめて妥当である」の回答が 80%を超えていなかった項目について表 2～17 に示す。「環境」が 14 項目中 3 項目(表 2)，「食事」が 9 項目中 6 項目(表 3)，「睡眠」が 11 項目中 3 項目(表 4)，「遊び」が 11 項目中 6 項目(表 5)，「理解」が 12 項目中 3 項目(表 6)，「視覚概念」が 14 項目中 6 項目(表 7)，「聴覚概念」が 12 項目中 10 項目(表 8)，「体感概念」が 18 項目中 12 項目(表 9)，「言語概念」が 16 項目中 11 項目(表 10)，「数概念」が 13 項目中 11 項目(表 11)，「納得」が 11 項目中 2 項目(表 12)，「画像的表現」が 28 項目中 25 項目(表 13)，「音楽的表現」が 12 項目中 3 項目(表 14)，「身体的表現」が 14 項目中 14 項目(表 15)，「言語的表現」が 13 項目中 6 項目(表 16)，「数的表現」が 11 項目中 9 項目(表 17) となった。

しかし，「全く妥当でない」「妥当でない」とした項目に対する，質問紙の自由記述欄の意見においては，質問の意図自体を妥当でないとする意見というよりも，項目内容に関する言葉の表記や具体例が欲しいというような指摘事項が多数であった。

表 2.「環境」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
環 2. 子どもの目線の高さにあった窓になっている	0(0)	2(5.9)	18(52.9)	8(23.5)	6 (17.6)
	2(5.9)		26(76.4)		
環 4. 自然換気や空気循環の調整ができる	0(0)	1(2.9)	11(32.4)	15(44.1)	7(20.6)
	1 (2.9)		26(76.5)		
環 5. 園内外の掲示物等が過剰な装飾にならないようにしている	0(0)	2(5.9)	19(55.9)	7(20.6)	6(17.6)
	2(5.9)		26(76.5)		

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

表 3.「食事」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
食 1. 1 日 3 回の食事と間食(おやつ)を子どもが規則的にとっている	0(0)	2(5.9)	11(32.4)	16(47.1)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.5)		
食 3. 食事や間食は，音，におい，感触，味など感覚を育てるための工夫がされている	0(0)	2(5.9)	13(38.2)	14(41.2)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		
食 4. 食事や間食は，地域の特色を感じられるような工夫がされている	0(0)	2(5.9)	24(70.6)	3(8.8)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		
食 6. 食事中や間食中は，さまざまな食具を使って食べている	0(0)	0(0)	13(38.2)	14(41.2)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
食 7. 食事中や間食中は，周りの人とコミュニケーションを取ることができる環境になっている	0(0)	3(8.8)	15(44.1)	11(32.4)	5(14.7)
	3(8.8)		26(76.5)		
食 9. 食物を栽培したり，収穫したりする活動を行っている	0(0)	1(2.9)	16(47.1)	11(32.4)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.5)		

表 4.「睡眠」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
睡 2. 就寝前や就寝中は外部の騒音(車や電車の騒音)などの音が少ない環境になっている	0(0)	2(5.9)	18(52.9)	8(23.5)	6(17.6)
	2(5.9)		26(76.4)		
睡 4. 就寝前や起床後は柔らかい明るさに設定し，就寝中は暗闇よりもやや明るい環境になっている	0(0)	3(8.8)	16(47.1)	9(26.5)	6(17.6)
	3(8.8)		25(73.6)		
睡 8. お昼寝をする子どもとしない子どもが過ごせるスペースを分けている	0(0)	1(2.9)	17(50.0)	10(29.4)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		

表 5.「遊び」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
遊 2. 用意された遊具や玩具の素材，道具を，これまでの生活経験と関わらせたりすることができる	0(0)	1(2.9)	20(58.8)	7(20.6)	6(17.6)
	1(2.9)		40(79.4)		
遊 3. 興味を示した子どもが途中参加できるよう，十分な数の用具や玩具がある	0(0)	3(8.8)	19(55.9)	7(20.6)	5(14.7)
	3(8.8)		26(76.5)		
遊 4. 継続して同じ場所で同じ玩具や道具が使え，片付けられるようにしている	0(0)	1(2.9)	16(47.1)	11(32.4)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.5)		
遊 9. 遊びを行事の計画に位置づけている	0(0)	2(5.9)	17(50.0)	8(23.5)	7(20.6)
	2(5.9)		25(73.5)		
遊 10. 子ども同士が，コミュニケーションを取り合うような遊びの設定(人数・ルール・場所)を行っている	0(0)	1(2.9)	15(44.1)	11(32.4)	7(20.6)
	1(2.9)		26(76.5)		
遊 11. それぞれの取り組みをクラス全体で共有していく場面を作っている	0(0)	1(2.9)	19(55.9)	8(23.5)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		

表 6.「理解」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
理 5. 子どもが分かったことを子ども自身の言葉で説明させていますか	0(0)	1(2.9)	13(38.2)	14(41.2)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
理 6. 子どもの言いたいことが分かりづらいとき，適切な言葉で言い換えたり，聞き直したりしていますか	0(0)	1(2.9)	8(23.5)	19(55.9)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
理 7. 子どもが自ら考えるような言葉かけをしていますか	0(0)	1(2.9)	8(23.5)	18(52.9)	7(20.6)
	1(2.9)		26(76.4)		

表 7.「視覚概念」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
視 1. 人の顔を覚えることができる	0(0)	2(5.9)	13(38.2)	14(41.2)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		
視 4. 絵(図)に反応して行動をする	0(0)	1(2.9)	17(50.0)	10(29.4)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
視 6. 絵本の世界の物語に感情移入する	0(0)	3(8.8)	18(52.9)	8(23.5)	5(14.7)
	3(8.8)		26(76.4)		
視 8. 色の色相の違い・類似に気づくことができる	0(0)	3(8.8)	16(47.1)	10(29.4)	5(14.7)
	3(8.8)		26(76.5)		
視 9. 色の彩度の違い・類似に気づくことができる	0(0)	2(5.9)	19(55.9)	8(23.5)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		
視 10. 色の明度の違い・類似に気づくことができる	0(0)	2(5.9)	18(52.9)	9(26.5)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		

表 8.「聴覚概念」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
聴 1. 右から聞こえる音に反応することができる	0(0)	5(14.7)	12(35.3)	12(35.3)	5(14.7)
	5(14.7)		24(70.6)		
聴 2. 左から聞こえる音に反応することができる	0(0)	5(14.7)	12(35.3)	12(35.3)	5(14.7)
	5(14.7)		24(70.6)		
聴 5. 音の大小を認識することができる	0(0)	1(2.9)	16(47.1)	10(29.4)	7(20.6)
	1(2.9)		26(76.5)		
聴 6. 音の高低を認識することができる	0(0)	2(5.9)	16(47.1)	8(23.5)	8(23.5)
	2(5.9)		24(70.6)		
聴 7. 強いリズム，弱いリズム(音の強弱)を認識することができる	0(0)	2(5.9)	19(55.9)	6(17.6)	7(20.6)
	2(5.9)		25(73.5)		
聴 8. 速いリズム(テンポ)，遅いリズム(テンポ)を認識することができる	0(0)	2(5.9)	17(50.0)	8(23.5)	7(20.6)
	2(5.9)		25(73.5)		
聴 9. 明るい音，暗い音など，音程を認識することができる	0(0)	1(2.9)	19(55.9)	6(17.6)	8(23.5)
	1(2.9)		25(73.5)		
聴 10. 不協和音や音の間違えなどの不快な音を認識することができる	0(0)	7(20.6)	17(50.0)	3(8.8)	7(20.6)
	7(20.6)		20(58.8)		
聴 11. ２音で構成された和音を聞き取ることができる	0(0)	13(38.2)	13(38.2)	1(2.9)	7(20.6)
	13(38.2)		14(41.1)		
聴 12. ３音で構成された和音を聞き取ることができる	0(0)	14(41.2)	12(35.3)	1(2.9)	7(20.6)
	14(41.2)		13(38.2)		

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

表 9.「体感概念」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
体 3. 掌に載せたり持ち上げたりして重さ-軽さの違い・類似に気づくことができる	0(0)	0(0)	19(55.9)	8(23.5)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
体 4. 輪郭をたどって，形の違い・類似に気づくことができる	0(0)	1(2.9)	19(55.9)	8(23.5)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
体 9. ピーマン等の苦い食べ物を食べたときに，苦味を感じることができる	0(0)	1(2.9)	17(50.0)	10(29.4)	6(17.6)
	1(2.9)		28(79.4)		
体 10. 昆布だし，かつお節等を食べたときに，うま味を感じることができる	0(0)	5(14.7)	18(52.9)	4(11.8)	7(20.6)
	5(14.7)		22(64.7)		
体 11. シナモン等の薬味臭を感じることができる	0(0)	7(20.6)	14(41.2)	6(17.6)	7(20.6)
	7(20.6)		20(58.8)		
体 12. ラベンダーやバラなどの花香を感じることができる	0(0)	6(17.6)	15(44.1)	7(20.6)	6(17.6)
	6(17.6)		22(64.7)		
体 13. 洗剤や芳香剤のような果実香を感じることができる	0(0)	11(32.4)	12(35.3)	5(14.7)	6(17.6)
	11(32.4)		17(50.0)		
体 14. おもちゃの樹脂のような樹脂臭を感じることができる	0(0)	13(38.2)	10(29.4)	5(14.7)	6(17.6)
	13(38.2)		15(44.1)		
体 15. 何かが焦げたような焦香を感じることができる	0(0)	1(2.9)	20(58.8)	7(20.6)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
体 16. 動物の糞や腐った卵のような，腐敗臭を感じることができる	0(0)	5(14.7)	16(47.1)	7(20.6)	6(17.6)
	5(14.7)		23(67.7)		
体 17. 生臭いにおいを感じることができる	0(0)	8(23.5)	13(38.2)	7(20.6)	6(17.6)
	8(23.5)		20(58.8)		
体 18. 酸っぱいにおいを感じることができる	0(0)	3(8.8)	18(52.9)	7(20.6)	6(17.6)
	3(8.8)		25(73.5)		

表 10.「言語概念」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
言概 2. たて，よこ，ななめを理解し使っている	0(0)	2(5.9)	16(47.1)	10(29.4)	6(17.6)
	2(5.9)		26(76.5)		
言概 3. 右，左を理解し使っている	0(0)	1(2.9)	14(41.2)	13(38.2)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
言概 6. 一昨日，昨日，今日，明日，明後日を理解し使っている	0(0)	3(8.8)	19(55.9)	5(14.7)	7(20.6)
	3(8.8)		24(70.6)		
言概 7. 一昨年，去年，今年，来年，再来年を理解し使っている	0(0)	14(41.2)	10(29.4)	3(8.8)	7(20.6)
	14(41.2)		13(38.2)		
言概 8. 曜日を理解し使っている(日・月・火・水・木・金・土)	0(0)	1(2.9)	22(64.7)	4(11.8)	7(20.6)
	1(2.9)		26(76.5)		
言概 10. 対の形容詞が理解できる	0(0)	2(5.9)	17(50.0)	9(26.5)	6(17.6)
	2(5.9)		26(76.5)		
言概 11. 動詞から名詞を連想できる	0(0)	1(2.9)	18(52.9)	9(26.5)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
言概 13. 主語と述語と助詞の組み合わせが理解できる	0(0)	4(11.8)	14(41.2)	10(29.4)	6(17.6)
	4(11.8)		24(70.6)		
言概 14. 受動態の表現を理解し使っている	0(0)	5(14.7)	15(44.1)	7(20.6)	7(20.6)
	5(14.7)		22(64.7)		
言概 15. 使役の表現を理解し使っている	0(0)	6(17.6)	16(47.1)	6(17.6)	6(17.6)
	6(17.6)		22(64.7)		
言概 16. 仮定の表現を理解し使っている	0(0)	5(14.7)	18(52.9)	5(14.7)	6(17.6)
	5(14.7)		23(67.6)		

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

表 11.「数概念」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
数概 1. ものの集まりを見て，1 つずつ数えられる	0(0)	1(2.9)	18(52.9)	9(26.5)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
数概 2. 集まったものがいくつあるかを答えられる	0(0)	3(8.8)	17(50.0)	8(23.5)	6(17.6)
	3(8.8)		25(73.5)		
数概 3. 違う形の集まりの中から，特定の形の数を数えられる	0(0)	4(11.8)	17(50.0)	7(20.6)	6(17.6)
	4(11.8)		24(70.6)		
数概 4. 5 つ以下の集まりは数えなくても答えることができる	0(0)	8(23.5)	15(44.1)	5(14.7)	6(17.6)
	8(23.5)		20(58.8)		
数概 5. 数字の大小を比較することができる	0(0)	4(11.8)	18(52.9)	5(14.7)	7(20.6)
	4(11.8)		23(67.6)		
数概 6. ものの集まりの大小を比較することができる	0(0)	1(2.9)	20(58.8)	6(17.6)	7(20.6)
	1(2.9)		26(76.4)		
数概 7. 数字の順序が理解できる	0(0)	4(11.8)	17(50.0)	6(17.6)	7(20.6)
	4(11.8)		23(67.6)		
数概 8. 100 まで順番に数えることができる	3(8.8)	9(26.5)	14(41.2)	3(8.8)	5(14.7)
	12(35.3)		17(50.0)		
数概 9. 数字を見てすぐに読むことができる	0(0)	9(26.5)	16(47.1)	3(8.8)	6(17.6)
	9(26.5)		19(55.9)		
数概 10. ごく簡単な文章題を解くことができる	3(8.8)	9(26.5)	13(38.2)	1(2.9)	8(23.5)
	12(35.3)		14(41.1)		
数概 11. ごく簡単な足し算を解くことができる	1(2.9)	9(26.5)	15(44.1)	4(11.8)	5(14.7)
	10(29.4)		19(55.9)		

表 12.「納得」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
納 4. 子どもが苦手なことを無理にさせないようにしていますか	0(0)	0(0)	13(38.2)	14(41.2)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
納 6. 子どもの言動の修正・強化を図るときに，子どもの主張や気持ちをありのままに認めたうえで説明していますか	0(0)	0(0)	10(29.4)	17(50.0)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

表 13.「画像的表現」領域の結果

項目	「全く妥当でない」に回答(%)	「妥当でない」に回答(%)	「妥当である」に回答(%)	「きわめて妥当である」に回答(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」に回答(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」に回答(%)		
画色 3. 絵本の世界の物語に感情移入する	0(0)	2(5.9)	21(61.8)	5(14.7)	6(17.6)
	2(5.9)		26(76.5)		
画色 4. 絵を模倣して描くことができる	0(0)	1(2.9)	18(52.9)	8(23.5)	7(20.6)
	1(2.9)		26(76.4)		
画色 5. 人の顔を覚えることができる	0(0)	0(0)	13(38.2)	14(41.2)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
画色 6. 人の顔を見て表現を読み取って反応する	0(0)	1(2.9)	14(41.2)	12(35.3)	7(20.6)
	1(2.9)		26(76.5)		
画色 7. 周囲の行動を見て動くことができる	0(0)	0(0)	17(50.0)	10(29.4)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
図形 1. 欲しいものを表現する時に形を使う	0(0)	4(11.8)	19(55.9)	4(11.8)	7(20.6)
	4(11.8)		23(67.7)		
図形 2. いくつかの形を組み合わせて表現しようとする	0(0)	2(5.9)	18(52.9)	7(20.6)	7(20.6)
	2(5.9)		25(73.5)		
画話 1. 子どもが描いた絵の中にストーリー性がある	0(0)	2(5.9)	18(52.9)	8(23.5)	6(17.6)
	2(5.9)		26(76.4)		
画話 2. 子どもが描いた絵の説明を求めると，ストーリー性がある	0(0)	3(8.8)	16(47.1)	9(26.5)	6(17.6)
	3(8.8)		25(73.6)		
画道 1. 身近にあるものを道具として活用し，絵を描こうとする	0(0)	2(5.9)	17(50.0)	10(29.4)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		
画道 2. 身近にあるものを素材として活用し，絵を描こうとする	0(0)	2(5.9)	16(47.1)	10(29.4)	6(17.6)
	2(5.9)		26(76.5)		
画道 3. 道具の違いを活用して絵を描こうとする	0(0)	4(11.8)	17(50.0)	8(23.5)	5(14.7)
	4(11.8)		25(73.5)		
画道 4. 素材の違いを活用して絵を描こうとする	0(0)	4(11.8)	16(47.1)	9(26.5)	5(14.7)
	4(11.8)		25(73.6)		
画鑑 1. 鑑賞を通して感じ取ったことを話そうとする	0(0)	3(8.8)	17(50.0)	9(26.5)	5(14.7)
	3(8.8)		26(76.5)		
画鑑 2. 鑑賞を通して同じような色を再現しようとする	0(0)	7(20.6)	15(44.1)	7(20.6)	5(14.7)
	7(20.6)		22(64.7)		
画鑑 3. 鑑賞を通して感じ取ったことを絵で表現しようとする	0(0)	4(11.8)	15(44.1)	10(29.4)	5(14.7)
	4(11.8)		25(73.5)		
画色 1a. 欲しいものを表現する時に色を使う	0(0)	1(2.9)	15(44.1)	6(17.6)	12(35.3)
	1(2.9)		21(61.7)		
画色 2a. いくつかの色を組み合わせて表現しようとする	0(0)	0(0)	18(52.9)	4(11.8)	12(35.3)
	0(0)		22(64.7)		
画色 3a. いくつかの色を重ねて表現しようとする	0(0)	1(2.9)	18(52.9)	3(8.8)	12(35.3)
	1(2.9)		21(61.7)		
画色 4a. いくつかの色を混ぜて表現しようとする	0(0)	1(2.9)	17(50.0)	4(11.8)	12(35.3)
	1(2.9)		21(61.8)		
画色 5a. 色をにじませて表現しようとする	0(0)	1(2.9)	17(50.0)	4(11.8)	12(35.3)
	1(2.9)		21(61.8)		
画色 6a. 色をぼかして表現しようとする	0(0)	1(2.9)	18(52.9)	3(8.8)	12(35.3)
	1(2.9)		21(61.7)		
画色 7a. 色相の違い・類似を表現している	0(0)	1(2.9)	18(52.9)	2(5.9)	13(38.2)
	1(2.9)		20(58.8)		
画色 8a. 色の彩度の違い・類似を表現している	0(0)	1(2.9)	19(55.9)	2(5.9)	12(35.3)
	1(2.9)		21(61.8)		
画色 9a. 色の明度の違い・類似を表現している	0(0)	1(2.9)	19(55.9)	2(5.9)	12(35.3)
	1(2.9)		21(61.8)		

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

表 14.「音楽的表現」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
音 1. 思いのままに歌っている	0(0)	1(2.9)	20(58.8)	4(11.8)	9(26.5)
	1(2.9)		24(70.6)		
音 8. 楽器に触れながら，演奏しながら動いている	0(0)	2(5.9)	18(52.9)	9(26.5)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		
音 12. 暗い曲や悲しい曲が流れたら動きが少なくなったり，悲しい表情をしたりする	0(0)	4(11.8)	15(44.1)	9(26.5)	6(17.6)
	4(11.8)		24(70.6)		

表 15.「身体的表現」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
身イ 1. ジェスチャーを用いて表現する	0(0)	1(2.9)	17(50.0)	8(23.5)	8(23.5)
	1(2.9)		25(73.5)		
身イ 2. 味覚を用いて表現する	0(0)	2(5.9)	18(52.9)	9(26.5)	5(14.7)
	2(5.9)		27(79.4)		
身イ 3. 表現する時に，多様な動きを用いる	0(0)	3(8.8)	18(52.9)	5(14.7)	8(23.5)
	3(8.8)		23(67.6)		
身イ 4. 表現する時に，変化のある動きをする	0(0)	5(14.7)	17(50.0)	4(11.8)	8(23.5)
	5(14.7)		21(61.8)		
身イ 5. 表現する時に，身体の一部と全身を使った動きを使い分けて表現する	0(0)	3(8.8)	21(61.8)	2(5.9)	8(23.5)
	3(8.8)		23(67.7)		
身時 1. 他の子どもが思いつかないような表現をしている	0(0)	6(17.6)	14(41.2)	6(17.6)	8(23.5)
	6(17.6)		20(58.8)		
身時 2. <なめらかさ-アクセント＞を使い分けて表現している	0(0)	6(17.6)	15(44.1)	4(11.8)	9(26.5)
	6(17.6)		19(55.9)		
身時 3. <規則正しい-不規則＞な動きを使い分けて表現している	0(0)	5(14.7)	16(47.1)	4(11.8)	9(26.5)
	5(14.7)		20(58.9)		
身空 1. <ゆっくりした-スピードがある＞動きを使い分けて表現している	0(0)	3(8.8)	16(47.1)	7(20.6)	8(23.5)
	3(8.8)		23(67.7)		
身空 2. <直線的-曲線的＞な動きを使い分けて表現している	0(0)	7(20.6)	15(44.1)	4(11.8)	8(23.5)
	7(20.6)		19(55.9)		
身空 3. ＜大きい-小さい＞動きを使い分けて表現している	0(0)	3(8.8)	18(52.9)	6(17.6)	7(20.6)
	3(8.8)		24(70.5)		
身力 1. <バランスのとれた-アンバランスな＞動きを使い分けて表現している	0(0)	8(23.5)	14(41.2)	4(11.8)	8(23.5)
	8(23.5)		18(53.0)		
身力 2. <持続的-急変的＞な動きを使い分けて表現している	0(0)	8(23.5)	13(38.2)	3(8.8)	10(29.4)
	8(23.5)		16(47.0)		
身力 3. <強い-弱い＞動きを使い分けて表現している	0(0)	4(11.8)	14(41.2)	7(20.6)	9(26.5)
	4(11.8)		21(61.8)		

表 16.「言語的表現」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
言表 6.「どうして○○するの？」など疑問形で抗議する	0(0)	0(0)	17(50.0)	9(26.5)	8(23.5)
	0(0)		26(76.5)		
言表 8. 過去の出来事(家であったことや，園であったことなど)について，時系列で表現する	0(0)	0(0)	18(52.9)	9(26.5)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
言表 10. 未来の出来事(次にすること)について，時系列で理解して表現する	0(0)	4(11.8)	17(50.0)	7(20.6)	6(17.6)
	4(11.8)		24(70.6)		
言表 11. 未来の出来事(次にすること)について，それについて感じた気持ちを表現する	0(0)	5(14.7)	15(44.1)	8(23.5)	6(17.6)
	5(14.7)		23(67.6)		
言表 12. 架空のものを想像し(お話し作りなど)，話の流れといったストーリーを表現している	0(0)	3(8.8)	16(47.1)	10(29.4)	5(14.7)
	3(8.8)		26(76.5)		
言表 13. 架空のものを想像し(お話し作りなど)，状況設定(役割，ものの見立て)などのイメージを具体的に表現している	0(0)	3(8.8)	16(47.1)	10(29.4)	5(14.7)
	3(8.8)		26(76.5)		

表 17.「数的表現」領域の結果

項目	「全く妥当でない」回答者数(%)	「妥当でない」回答者数(%)	「妥当である」回答者数(%)	「きわめて妥当である」回答者数(%)	未回答(%)
	「全く妥当でない」または「妥当でない」回答者数(%)		「きわめて妥当である」または「妥当である」回答者数(%)		
数表 1. おかしやおもちゃ等を均等に分けようとする	0(0)	1(2.9)	17(50.0)	10(29.4)	6(17.6)
	1(2.9)		27(79.4)		
数表 2. ものの数を数えて不足を要求する	0(0)	4(11.8)	16(47.1)	8(23.5)	6(17.6)
	4(11.8)		24(70.6)		
数表 3. ものの数をいろいろな方法で数えようとする	1(2.9)	11(32.4)	12(35.3)	2(5.9)	8(23.5)
	12(35.3)		14(41.2)		
数表 6. ものの大きさを使って違い・類似を表現する	0(0)	0(0)	20(58.8)	7(20.6)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
数表 7. ものの長さを使って違い・類似を表現する	0(0)	0(0)	21(61.8)	6(17.6)	7(20.6)
	0(0)		27(79.4)		
数表 8. ものの重さを使って違い・類似を表現する	0(0)	2(5.9)	19(55.9)	6(17.6)	7(20.6)
	2(5.9)		25(73.5)		
数表 9. ものの集まりの大きさを認識して好ましい大きさを選ぶことができる	0(0)	1(2.9)	20(58.8)	5(14.7)	8(23.5)
	1(2.9)		25(73.5)		
数表 10. 遊びや活動の中で計算する様子が見られる	0(0)	3(8.8)	19(55.9)	5(14.7)	7(20.6)
	3(8.8)		24(70.6)		
数表 11. 会話の中で出てきた数字を計算する様子が見られる	0(0)	8(23.5)	15(44.1)	2(5.9)	9(26.5)
	8(23.5)		17(50.0)		

3. 専門家協議による項目の修正結果

内容的妥当性の結果を基に専門家協議を行い修正した結果について表 18-1 から表 18-4 に示す。

修正の結果，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)には 16 領域と 206 項目が設定された。「環境と日常生活」領域には，下位領域の「環境」領域に 14 項目，「食事」領域に 10 項目，「睡眠」領域に 12 項目，「遊び」領域 11 項目の全 47 項目が設定された。続いて，「理解」領域に 12 項目が設定された。「概念形成」領域には，下位領域の「視覚概念」領域に 14 項目，「聴覚概念」領域に 12 項目，「体感概念」領域に 11 項目，「言語概念」領域に 16 項目，「数概念」

領域 13 項目の全 66 項目が設定された。「納得」領域に 11 項目が設定された。「自己表現」領域には，下位領域の「画像的表現」領域に 21 項目，「音楽的表現」領域 12 項目，「身体的表現」領域 13 項目，「言語的表現」領域 13 項目，「数的表現」領域 11 項目の全 70 項目が設定された。

表 18-1．CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)への指摘内容及び修正前後比較表

修正前の項目	指摘内容	修正後の項目等
手洗いや衛生面に関する項目なし	・手洗いや消毒，机を拭いたり等衛生面の質問は無くてよいのか。	食 10. 手洗いや消毒等の衛生面に配慮している
食 1. １日３回の食事と間食(おやつ)を子どもが規則的にとっている	・園で「1 日３回の食事」はないので，家庭との連携になる。朝ごはんを食べない子どももいる。	食事が子どもの知能発達や概念形成に影響しているため項目の修正は行わない
食 3. 食事や間食は，音，におい，感触，味など感覚を育てるための工夫がされている	・食べ物の固さが適切かどうかも大事なのではないか。	食 3. 食事や間食は，音，におい，感触，味など感覚(食べ物の柔らかさ，固さ等も含める)を育てるための工夫がされている
寝具に関する項目なし	・「寝具が季節や気温に合ったものか」という項目も必要ではないか。	睡 10. 寝具は季節や気温に合ったものを用いている
睡 4. 就寝前や起床後は柔らかい明るさに設定し，就寝中は暗闇よりもやや明るい環境になっている 例：就寝前はやわらかな明るさ(目安：100～200 ルクス)で，就寝中は，暗闇よりもやや明るい(0.3～1 ルクス)	・施設では「ルクス」を確認して設定できるところは少ないように思う。	例に示されているルクスはあくまでも目安であり，必ずしも施設でそのような設定をしてほしいということではないため，項目の修正は行わない
遊 2. 用意された遊具や玩具の素材，道具を，これまでの生活経験と関わらせたりすることができる	・今までの経験と「関わらせたりする」が分かりにくい。	遊 2. 子どもが生活経験と結びつけて遊べるような遊具や玩具の素材，道具が用意されている
遊 3. 興味を示した子どもが途中参加できるよう，十分な数の用具や玩具がある	・イメージしづらい。	遊 3. 子どもが興味を持ったときに途中から遊びに加われるよう，十分な数の用具や玩具が用意されている
遊 4. 継続して同じ場所で同じ玩具や道具が使え，片付けられるようにしている	・同じおもちゃも意味があって移動させたりしていることがよくある。片づける所がいつもおなじがよい。	遊 4. 玩具や道具の場所が決められており，子どもが同じ場所に片付けられるようにしている
遊 9. 遊びを行事の計画に位置づけている	・意味がわかりづらいかと。遊びを発展させて行事に取り組むという意味ですか？	遊 9. 遊びを行事の計画に位置づけている 例：季節に合った遊び等(プール，節分の豆まき等)
理 6. 子どもの言いたいことが分かりづらいとき，適切な言葉で言い換えたり，聞き直したりしていますか 例①：はしゃいで感情を表現していない子どもに「嬉しいね」という言葉をかける 例②：子どもが「先生トイレ！」と言ったとき，「トイレに行きたいの？」と聞き直す	・例②に違和感がある	理 6. 子どもの言いたいことが分かりづらいとき，適切な言葉で言い換えたり，聞き直したりしていますか 例①：はしゃいで感情を表現していない子どもに「嬉しいね」という言葉をかける 例②：子どもが「先生お茶！」と言ったとき，「お茶がほしいの？」と聞き直す
理 7. 子どもが自ら考えるような言葉かけをしていますか 例：子どもが「お空は青色だよ」と言ったとき，「本当にお空は青色なのかな？」と言葉をかける	・例に違和感がある	理 7. 子どもが自ら考えるような言葉かけをしていますか 例：子どもに着替えをさせる際に，「どうやったらうまくはけるようになるかな？」と言葉をかける
理 8. 子どもに具体的なものさし(形，色，大きさ，量など)を使って説明していますか 例：子どもが「お空の色変わる」と言ったとき，「そうだね。お昼は青いけど夕方は赤いね」と言葉をかける	・具体的な物差し，色じゃなくて大きさのほうがイメージしやすい。	理 8. 子どもに具体的なものさし(形，色，大きさ，量など)を使って説明していますか 例：「リスのマスクは小さいけど，カバのマスクは大きいよね」等の言葉をかける

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

表 18-2. CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)への指摘内容及び修正前後比較表

修正前の項目	指摘内容	修正後の項目等
理 11. 子どもに情報を与えるときに，子どもが普段使っているイメージしやすい言葉を使っていますか 例①：声の大きさを表すときに「アリさんの声」「ライオンさんの声」といった表現を使う 例②：リズムをつけて楽しく歯磨きする	・リズムをつけて歯磨きがよくわからない ・アリさんの声→聴いたことがない ・例に違和感がある	理 11. 子どもに情報を与えるときに，子どもが普段使っているイメージしやすい言葉を使っていますか
視 4. 絵(図)に反応して行動をする	・アンパンマンの絵だったらほっぺに手をあてる仕草をするとかということですか？それとも視覚指示か…例が欲しいです。	視 4. 絵(図)に反応して行動をする 例：手洗いの絵カードを見て手を洗う
視 5. 絵本をよく読んでいる	・まだ字を読むことが出来ないので，絵本を見ている(絵本に興味がある)などの言葉を変えると０～５歳まで当てはまる。 ・大人がなのか，本人だけでなのか ・読んでいる，”見ている”も	視 5. 子どもが絵本を見たり，読んだりしている
視 9. 色の彩度の違い・類似に気づくことができる	・彩度→明るさ？10 の明度と似ていますね，分けた方が良いのですか？ ・明度と彩度の区別がすぐに思い浮かばない(例があると理解しやすい)	マニュアルに説明を追加したキットを作成する予定
視 12. 形の違い・類似に気づくことができる	・視 12 と視 13 は同じでいいかなと思いました	視 12　物の形の違い・類似に気づくことができる
視 13. 三角・丸・四角の形がわかる	・視 12 と視 13 は同じでいいかなと思いました	マニュアルに説明を追加した
聴 11. ２音で構成された和音を聞き取ることができる 例：ドとミなど 聴 12　３音で構成された和音を聞き取ることができる 例：ドとミとソなど	・普段からピアノ，リトミックなど音にふれている子ども(５歳児)なら分かると思うが，それ以外の子には和音は難しいと思います。	あくまでも才能を見るための項目のため，項目の修正は行わない
体 10. 昆布だし，かつお節等を食べたときに，うま味を感じることができる	・うま味，保育士の声かけからは気づくかも，子ども達が気づくか…？	体 10. 昆布だし，かつお節等を食べたときに，うま味を感じることができる 例：味噌汁を食べたときに「しょっぱいけどおいしい」梅干しを食べたときに「酸っぱいけど美味しい」，どこが美味しいの？と聞いたときに「わからないけど，なんか美味しい」と答える等
体 11-16 (においに関する項目)	・味を感じるかは嫌って食べないということでは確認できるが，臭いはなかなか判断しづらいように思う。	項目を１つにまとめた 体 11. 様々な匂いを感じることができる 例：焦げた臭いや花の匂い等
言語概念全体(言概 1-16)	・「を理解し，言葉として使っている」を入れた方がよい。	・全ての項目(言概 1-16)の「～を理解し，言葉として使っている」を入れて修正する。
数概 4. ５つ以下の集まりは数えなくても答えることができる	・難しい	説明を追加する　マニュアルで対応する
数概 9. 数字を見てすぐに読むことができる	※要説明	マニュアルに説明追加
数概 10. ごく簡単な文章題を解くことができる	・具体例がほしい 文章は書いてあるものも口頭も含む具体物は使用しない(計算ではなく，数えて答えることができるため)	数概 10. ごく簡単な文章題を解くことができる 例：文章や口頭で言われたことについて数えて答えることができる「リンゴ１つと１つ～合わせたら～？」ただし，具体物の使用は含まない
数概 11. ごく簡単な足し算を解くことができる	・具体例がほしい	数概 11. ごく簡単な足し算を解くことができる 例：数字と数字の操作　１＋１等

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_35
Journal of Inclusive Education, VOL.9 35-51

表 18-3. CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)への指摘内容及び修正前後比較表

修正前の項目	指摘内容	修正後の項目等
納 2. 子どもに対して安心感を与えるような接し方をしていますか 例①：子どものペースに合わせて絵本を読んだり食事をしたりする 例②：優しい言葉がけを心がける	・例①がわかりにくい	納 2. 子どもに対して安心感を与えるような接し方をしていますか 例：優しい言葉がけを心がける ・例①，食事をマニュアルに移動(意見交換会資料)
納 3. 大人が子どもに対して模範的な言動をしていますか 例：大人から積極的に挨拶をする	・きれいな，丁寧な言葉遣いをする	納 3. →「丁寧な」を追加 大人が子どもに対して模範的な言動をしていますか 例：大人から積極的に挨拶をする，丁寧な言葉づかいをする等
納 5. 子どもに何かを教えるときに，子どもが大切にしていることを意識しながら説明をしていますか 例：命の大切さを教えるときに，その子どもが大好きな犬を用いて教える	・例がわかりづらい	納 5. 子どもに何かを教えるときに，子どもが大切にしていることを意識しながら説明をしていますか 例：子どもが友だちのおもちゃを奪ったときに「あなたの大事にしているおもちゃを取られたらどう思う？」と問いかける
納 7. 子どもの興味・関心のある内容と結びつけて取り組ませていますか 例①：好きなキャラクターのスプーンでご飯を食べさせる 例②：リズムをつけて楽しく歯磨きをする	・例②が分かりづらい	納 7. 子どもの興味・関心のある内容と結びつけて取り組ませていますか 例：好きなキャラクターのスプーンでご飯を食べさせる
納 10. 子どもに行動変容を促すときに，何回も繰り返して体験させていますか 例：トイレの使い方を何回も練習する	・例がわかりづらい ・トイレの使い方を何回も練習することはない ・そもそもその例の状況がない	納 10. 子どもに行動変容を促すときに，何回も繰り返して体験させていますか 例：片付けの方法を覚えるために何回も繰り返し体験する(ブロックはこの場所に入れる，自分のロッカーに物を入れる)
画 2. いくつかの色を組み合わせて表現しようとする 画 3. いくつかの色を重ねて表現しようとする 画 4 . いくつかの色を混ぜて表現しようとする	・具体例がほしい	説明追加　イラストで示すこととした
画 5. 色をにじませて表現しようとする 画 6. 色をぼかして表現しようとする	・具体例がほしい	にじみとぼかしの違いについて説明追加、及びイラストで示すこととした
画 17. 道具の違いを活用して絵を描こうとする 画 18. 素材の違いを活用して絵を描こうとする	・「道具」,「素材」の具体例を挙げてもらうとわかりやすい。	道具と素材の説明→イラストを追加
音 1. 思いのままに歌っている	・思いのままとは，自分の感情思いでうたっているのか。先生たちなど話をしている時，急に思い出したようにうたっている子のことをいっているのか	音 1. 思いついたときに歌いだす
音 2. 鼻歌を歌いながら身体を動かすことがある	・鼻歌である意味，歌ではだめなのか？	根拠があるため項目の修正は行わない
音 4. 歌唱活動の際に自然に体を動かしている	・歌唱活動ではなく，他の言い方が良いのではないか	音 4. 歌を歌う活動の際に自然に体を動かしている
音 5. 先生や友達と一緒に歌ったり手遊びしたりする	「友だち」という表記のほうがいい	音 5. 先生や友だちと一緒に歌ったり手遊びしたりする
身体的表現領域全体	・全体的にイメージがしづらい ・イラストで表す	全体的にイメージがしづらい イラストで表す

表 18-4．CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)への指摘内容及び修正前後比較表

修正前の項目	指摘内容	修正後の項目等
身イ 3. 表現する時に，多様な動きを用いる 身イ 4. 表現する時に，変化のある動きをする	・多様と変化の 2 つの差がわかりにくい	身イ 3. 表現する時に，多様な動きを用いる
身イ 5. 表現する時に，身体の一部と全身を使った動きを使い分けて表現する	・身体の一部を使った動きと全身を使った動きのほうがわかりやすいかなと思います。	身イ 5. 表現する時に，身体の一部を使った動きと全身を使った動きを使い分けて表現する
言表 8. 未来の出来事(次にすること)について，時系列で理解して表現する	・時系列わかりやすい言葉でお願いしたい	言表 8. 未来の出来事(次にすること)について，時間の流れを理解して順序立てて表現する
数的表現領域全体		全体的に具体例を追加する
数表 11. 会話の中で出てきた数字を計算する様子が見られる		数表 11. 会話の中で出てきた数字を計算する様子が見られる 例：大人同士の会話で「三人いたけど二人帰っちゃったね」と話した時に子どもが「じゃあ一人ぼっちだね」と言う等

Ⅳ．考察

本研究では，保育士，幼稚園教諭などの保育従事者を対象に，質問紙調査及び意見調査を行い CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の内容的妥当性を検証した。その結果，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)16 領域 219 項目に対し 89 項目で 80%以上が「妥当である」または「きわめて妥当である」との回答が得られた。他の 80%に満たなかった項目については，質問の意図自体を「全く妥当でない」「妥当でない」とする意見というよりも，項目内容に関する言葉の表記や具体例が欲しいというような指摘事項が多数であった。

回答者による項目内容に関する意見の傾向について分析すると，最も多かったのは「例があればよい」，「〇〇と表現した方がよいのではないか」という意見であった。具体的な項目としては，「理解」領域 No.8，「視覚概念」領域 No.4,5,9，「言語概念」領域 No.1~16，「数概念」領域 No.4,9,10,11，「納得」領域 No.2,3，「画像的表現」領域 No.2,3,4,5,6,17,18，「音楽的表現」領域 No.4,5，「身体的表現」領域 No.5，「言語的表現」領域 No.8，「数的表現」No.1~11 となった。このことからも，内容の妥当性が低いというよりは，さらに詳しく説明を加えることで，乳幼児教育に関わる人たちが CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)を使用しやすくなることが示唆された。続いて，多かった意見としては「項目の内容が分かりにくい」「例がイメージできない」といった内容であった。具体的な項目としては，「遊び」領域 No.2,3,9，「理解」領域 No.6,7,11，「納得」領域 No.7,10，「身体的表現」領域 No.1~13 などが挙げられた。前述した通り，内容の妥当性が低いというよりは，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)を使用する際に，イメージをしやすくするためにさらに説明を加えたり，例を身近な事柄に変えたりすることが必要だということが明らかになった。このように例を示したり項目の説明を加えたりするといった意見が多かった背景として，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)は，保育所保育指針や様々な保育現場の法律や研究に基づいて開発されていることが考えられる。各項目の文言等もそれに基づき作成されているため，行政的な言葉や研究で使用される表現が多く，乳幼児教育現場で使用される文言ではなかったのだろう。難しい言葉ではなく，より現場に即した例や

説明を加えることで使用する側が使いやすくなることが内容的妥当性の結果により示されたと考えられる。

また,「体感概念」領域について,「体 11. シナモン等の薬味臭を感じることができる」,「体 12. ラベンダーやバラなどの花香を感じることができる」,「体 13. 洗剤や芳香剤のような果実香を感じることができる」,「体 14. おもちゃの樹脂のような樹脂臭を感じることができる」,「体 15. 何かが焦げたような焦香を感じることができる」,「体 16. 動物の糞や腐った卵のような，腐敗臭を感じることができる」,「体 17.生臭いにおいを感じることができる」,「体 18. 酸っぱいにおいを感じることができる」の項目に関し,「体 11. 様々な匂いを感じることができる」として 1 つの項目にまとめる結果となった。この「におい」については，保育現場において判断しづらく，それぞれの「におい」について大人が用意しなければならないのではないか，という意見が出た。また，中野・綾部(2013)によると,「においの知覚は経験を通した知覚学習により形成されるところが大きく，混合物であるにおいのどの側面に注目するかによって, 同じにおいであっても異なる質が知覚される」と指摘している。更に，においに関する言語化について,「嗅覚研究において最も難解なテーマの 1 つ(中野・綾部, 2013)」としている。CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)は，幼児を対象としており，言語能力が発達段階にある幼児に対し，言語化が難関となる「におい」に関する項目を設定することは困難である。しかし，松田・新田・古谷ら(2018)が行った幼児期における運動の協調性と感覚異常の関連性に関する研究において，4 歳から 6 歳までの幼児は，身体知覚・身体図式が確立される時期であり，触覚系・固有感覚系・前庭感覚系などの複数の感覚系が統合し，処理が向上する時期であるとしている。加えて，感覚入力になんらかの障害がある場合，運動の修正に問題が生じ協調運動障害になる可能性を示唆している(松田・新田・古谷ら, 2018)。このように，幼児期における嗅覚を含む「体感概念」領域に関する重要性について明らかにされているため，CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の「体感概念」領域においても嗅覚に関する項目は削除せず 1 つの項目にまとめる結果となった。本研究は，保育士，幼稚園教諭などの保育従事者を対象に, 質問紙調査及び意見調査を行った。その結果, 最終的な CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)は 16 領域 206 項目に設定された。

文献

1) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領.
2) 厚生労働省(2017) 保育所保育指針.
3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 幼保連携型認定子ども園教育・保育要領.
4) 韓昌完(2019) 子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツールの開発―3~5 歳児を対象とした CRAYON Book の領域と項目の検討―. *Journal of Inclusive Education*, 6, 27-40. doi: 10.20744/incleedu.6.0_27
5) Naomi OKADA, Aiko KOHARA & Changwan HAN(2017) Constructs of IN-Child Record for Early Childhood(ICR-EC). *3rd Asian Research Conference of Human Services Innovation Abstract Journal*, 15.
6) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・權偕珍・太田麻美子・田中敦士(2017) IN-Child Record の信頼性及び構成概念妥当性の検証―横断データを用いた分析―. *Total Rehabilitation Research*, 5, 1-14. doi: 10.20744/trr.5.0_1
7) 清水裕子(2005) 測定における妥当性の理解のために―言語テストの基本概念として―. 立命館言語文化研究, 16(4), 241-254.
8) Waltz, C., Strickland, O. & Lenz, B.(1990) Use of qualitative methods to enhance content validity. *Nursing Research*, 39, 172-175.
9) 中野詩織・綾部早穂(2013) においの言語的表現におけるオノマトペの利用性. におい・かおり環境学会誌, 44(6), 380-389. doi: 10.2171/jao.44.380
10) 松田雅弘・新田收・古谷槇子・楠本泰士・小山貴之(2018) 幼児期における運動の協調性と感覚異常の関連性の検討. 理学療法学, 45(4), 248-255. doi: 10.15063/rigaku.11343

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_52
Journal of Inclusive Education, VOL.9 52-65

REVIEW ARTICLE

諸外国における限局性学習症(SLD)傾向のある小中学生に対する指導法の分析

Analysis of Teaching Methods for Elementary and Junior High School Students with Specific Learning Disorder Tendency Overseas

下條 満代 [1], 照屋 晴奈 [1], 島内 梨沙 [2], 天久 亜衣奈 [3]
Mitsuyo SHIMOJO Haruna TERUYA Risa SHIMAUCHI Aina AMEKU

1) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

2) 琉球大学大学院教育学研究科専門職学位課程
Professional School for Teacher Education, Professional Teacher Education Course, University of the Ryukyus

3) 沖縄県立美咲特別支援学校はなさき分校
Hanasaki Branch of Okinawa Prefectural Misaki Special Needs School

＜Key-words＞
限局性学習症, 指導法, 読字障害, 書字障害, 算数障害
Specific Leaning Disorder, teaching method, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia

mitsuyoshimojo@gmail.com（下條 満代）

Journal of Inclusive Education, 2020, 9:52-65. © 2020 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

小中学校の通常学級に在籍する多くの児童生徒が学習上または生活上の支援を必要としているとされている。太田・井上・金(2018)は，日本における SLD 傾向のある児童生徒へ指導・支援方法を典型化して課題を明らかにした。しかしながら，いまだ通常学級において，支援を要する児童生徒は増加している。そこで本研究では，諸外国における SLD 傾向のある子どもに対する指導・支援に関する文献を収集し，その傾向について明らかにすることを目的とした。その結果，先行研究において日本では指導・支援の中心が，児童生徒にとって学習しやすくする事前の工夫を行うものであるのに対し，諸外国では学習自体を楽しむための児童に対する心理面へのアプローチや，多様な感覚を通して学べるようにする等，学び方の工夫が中心となっていることが明らかとなった。このように，個の特性に応じた学習方法の提供や児童生徒のモチベーションを上げる等の心理面へのアプローチを伴う指導・支援は，SLD 傾向の児童生徒だけでなく，学習意欲のない児童生徒や不登校など，様々な背景をもった子どもに対して効果的な指導法となりうるのではないか。そして，個の特性に応じた学習方法を提供することは昨今求められているインクルーシブ教育の実現に繋がるであろう。

Received
25 July, 2020

Revised
7 August, 2020

Accepted
11 August, 2020

Published
30 August, 2020

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_52
Journal of Inclusive Education, VOL.9 52-65

Ⅰ．問題と目的

文部科学省(2012)の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査(以下，調査)」によると，通常学校において，推定値で 6.5%の児童生徒が支援ニーズを抱えているとされている。しかし，実際の教育現場においては推定値以上に多くの子どもたちが学習上又は生活上の困難を抱えているとされている(韓・太田・權，2016)。またそれらの中には，医療機関において限局性学習症(Specific Learning Disorder; 以下，SLD)と診断されている子どもだけでなく，診断されてはいないものの SLD の傾向がある子どもも含まれている(太田・井上・金，2018)ことが，教師の指導の課題となっている。

アメリカ精神医学会の診断基準である The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition(以下，DSM-5)における SLD の診断基準は「学習や学業的技能の使用に困難があり，その困難を対象とした介入が提供されているにも関わらず，以下の症状の少なくとも 1 つが存在し，少なくとも 6 か月間継続していることで明らかになる。」とし，6 つの症状を挙げている。また，SLD の代表的な例として dyslexia(読字障害)，dysgraphia(書字障害)，dyscalculia(算数障害)の 3 つを挙げ，読字障害は「読字の正確さ，独自の速度または流暢性，読解力の読字の障害を伴うもの。」，書字障害は，「綴字の正確さ文法と句読点の正確さ，書字表出の明確さまたは構成力の書字表出の障害を伴うもの。」，算数障害は「数の感覚，数学的事実の記憶，計算の正確さまたは流暢性，数学的推理の正確さの算数の障害を伴うもの。」としている。

太田・井上・金(2018)は，SLD 傾向のある包括的な教育を要する子ども(Inclusive Needs Child: IN-Child)に対して，日本の教育現場で行われている指導・支援方法を典型化し，課題を明らかにした。しかしながら，文部科学省(2020)によると，令和元年度の小学校及び特別支援学校就学予定者(新第 1 学年)として、平成 30 年度に市区町村教育支援委員会等の調査・審議対象となった人数は 62,442 人(前年度 57,444 人)である等，特別な支援を必要とする児童生徒は依然，増加の一途をたどっている。

このことから，特別な支援を必要とする児童生徒に対する指導・支援方法については，更に範囲を広げ典型化していく必要があると考えた。現在，dyslexia(読字障害)に関する研究が諸外国においても積極的に行われている。しかし，諸外国における dyslexia(読字障害)を含む，SLD 傾向にある児童生徒への指導法についてはまとめられていない。それらを体系化することで，増加傾向にある日本における特別な支援を要する児童生徒への指導・支援方法にも反映することができるだろう。

そこで本研究では，諸外国における dyslexia(読字障害)，dysgraphia(書字障害)，dyscalculia(算数障害)を中心とした SLD 傾向のある子どもに対する効果的な指導・支援方法をまとめ，その傾向について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．研究方法

太田・井上・金(2018)は，SLD 傾向のある包括的な教育を要する子ども(Inclusive Needs Child: IN-Child)に対して，「聞く」，「話す」，「読む」，「書く」，「計算する」，「推論する」に関する指導・支援について，国内の論文・学会発表等を典型化している。本研究ではこの太田・井上・金(2018)の観点と方法論に基づき，2012 年以降に発表された諸外国における研究成果・論文を対象に内容をまとめ，対応分析を行った。dyslexia(読字障害)に関する「読む」こと，dysgraphia(書字障害)に関する「書く」こと，dyscalculia(算数障害)に関する「計算する」，「推論する」に対する支援・指導法についての資料収集・分析を行った。また，その指導・支援に対する結果についての観点も加え分析を行った。

1. 資料抽出方法

1)文献抽出

表 1 に記載する資料の中から，資料選定基準に基づいて抽出を行った。

表 1　文献抽出の対象

対象	説明
Google Scholar, ERIC	「dyslexia “teaching method”」「dyscalculia “teaching method”」「dysgraphia “teaching method”」で検索した資料の中から，資料選定基準を満たした論文

2) 資料選定基準

・インクルーシブ教育に関する答申(文部科学省, 2012)が発表された 2012 年以降であること
・対象となる児童生徒が小学生もしくは中学生であること
・論文全体の閲覧が可能であること
・dyslexia(読字障害)，dysgraphia(書字障害)，dyscalculia(算数障害)のある子どもが対象であること
・dyslexia(読字障害)，dysgraphia(書字障害)，dyscalculia(算数障害)についての指導法と結果が書かれていること

Ⅲ．結果

Google Scholar，ERIC データベースにおいて 2012 年以降に発行された論文のみを抽出するよう条件付けをした。「dyslexia “teaching method”」で検索した結果, 合計 2308 件(Google Scholar: 2280 件，ERIC: 28 件)が該当した。その中から資料選定基準を満たす 15 件の資料を対象に，指導・支援方法の分析を行った。次に，「dyscalculia “teaching method”」で検索した結果，合計 374 件(Google Scholar: 367 件，ERIC: 7 件)が該当し，その中から 8 件の資料を対象に，指導・支援方法の分析を行った。最後に，「dysgraphia “teaching method”」

で検索した結果，合計 273 件(Google Scholar: 273 件，ERIC: 0 件)が該当した。その中から資料選定基準を満たす 2 件の資料を対象に，指導・支援方法の分析を行った。

1) dyslexia(読字障害)傾向のある子どもの学習面への指導・支援方法

「読み」に関する指導・支援を表 2 にまとめた。「読み」に関する指導・支援を行っている事例は 15 件であった。そのうち，読書介入(ガイド付き読書)を行っている事例が 4 件[1)2)3)4)]，文字の色分けや大きさを工夫している事例が 2 件[5)6)]，ICT 機器などを用いた事例が 3 件[7)8)9)]，その他，複合戦略指導を行っている事例[10)]や，多感覚教育を行っている事例[11)12)]，演奏(歌)による学習アプローチの事例[13)]，RTI を用いたプログラム学習の事例[14)]，個別支援による事例[15)]が見られた。

表 2　dyslexia(読字障害)の指導・支援方法に関する論文一覧

論文	国名	方法	指導・支援内容/結果	資料番号
Tara Johnston (2018)	カナダ	混合法的アプローチで読書介入を行う，春期読書プログラム	<内容> ブロック大学の児童青年課(CHYS)とナイアガラの学習障害協会(LDANR)が提供した 5 歳から 12 歳の読書が出来ない子どもたちが参加した 5 週間にわたる春の読書プログラム。子どもの識字力の増加のために混合法的アプローチを用いた。 <結果> 研究の結果，読書プログラムは，識字スコアの改善に成功したことを示した。 参加している子どもの動機付けと自己効力感の改善にも成功。これに加えて，パートナーシップは効果的な成功例と見なされた。	1)
Catherine Storey, Claire McDowell& Julian C. Leslie (2019)	北アイルランド	ガイド付き読書	<内容> 同じ読書レベルの生徒が集まり小グループになり，教師が介入し，リーディングのレベルが次のレベルになるまでリーディングの練習が毎日行われる。 <結果> 読字障害のある児童とない児童の読解力の差を縮められる。	2)
Sharon R. McLaren(2018)	アメリカ	相互教授法	<内容> 文章課題について学習者が交互に先生と生徒役になり，予測，要約，質問，明確化要約などの戦略をもとに交互に対話を繰り返し，理解を相互に促進させる教授法。 <結果> プログラム介入前後でテストの点数が 17%増加した。	3)
Rebecca Ann (2019)	アメリカ	先行研究とアセスメントに基づく読字障害に対する教師の指導実践	<内容> 3 つの推奨事項(理解指導戦略の使用,集中的な介入の提供,資格のある教師によるエビデンスに基づいた語彙指導)を伴う集中的な読書の介入。 <結果> 識字の分野では，読書の難しさを支援するための読書戦略の使用に対し，プラスの影響があった。教師は読解力の差を縮め，州のテストの得点を上達させた。	4)

Pavel Zikl Iva Košek Bartošová Kateřina Josefová Víšková Klára Havlíčková,Michaela Volfová,Barbora Zetková(2015)	チェコ共和国	テキストに関する4つの支援	<内容> テキストの字体のデザインを工夫した学習支援。 <結果> 単語と行の間のスペースを拡大することで，読書速度が23%向上。これにより，さまざまなグラフィックの変更(異なる書体や大きなフォントサイズなど)の組み合わせも有効。	5)
Steven L. Powell James(2017)	アメリカ	フォント介入	<内容> dyslexia用の特殊フォントの効果の検証。 <結果> セリフを読むとき，読者がより速く単語を識別することの出来るフォントはサンセリフ体であった。	6)
Ana Manzano León, Cesar Bernal Bravo &Antonia Rodríguez Fernández(2016)	スペイン	ICTの使用	<内容> ICTを使用し，画像と音声を通じてテキストとその意味をより簡単に結び付ける多感覚学習。 <結果> ICTの使用は，多感覚学習を達成し，読解力を向上させるための優れた戦略であった。教室内で教育用アプリやデバイスを使用すると，生徒はよりやる気と授業内容へ関与していると感じる。	7)
Elazab Mohamed& Elazab Elshazly (2016)	アラブ首長国連邦	多感覚アプリケーションを備えたiPad 介入プログラム	<内容> 子どもたちの聞く，模倣する，文字を書き写す，単語を綴る，繰り返す，読む，書くことを助けるためのiPad介入プログラム。 <結果> プログラム介入後にディスレクシアを持つ学生のスキルが改善された。	8)
Elif Polat Hopcan(2017)	トルコ	マルチタッチタブレットを使用した学習方法の提供	<内容> 多感覚的相互作用，身体的関与，アクセシビリティ，およびコラボレーションを提供する学習法。 <結果> ICTを使用することで多くの肯定的な結果が得られた。	9)
Ghada M. Awada, Mar Gutiérrez-Colón (2017)	レバノン	複合戦略指導	<内容> 説明文を読み，理解する際に，多様な方法で内容のヒントを与える指導の効果検証。 <結果> 様々なツールが複合された戦略的指導は，物語のテキストを使用する場合，読解力を向上させるために通常の指導よりも効果的である。しかし，説明テキストを使用する場合大きな違いはなかった。	10)
R. Kamala(2014)	インド	多感覚アプローチ	<内容> 学習のプロセスを強化すために 4 つの感覚(視覚，聴覚，運動感覚，触覚)のうちの少なくとも 2 つの感覚を使ってアルファベットの知識と音韻意識に関する知識，文字と音の繋がりなどを教えるアプローチ。 <結果> 学習が複数の感覚で行われる場合，学習した内容の保持が改善された。	11)

S. Fitriani, S. Felina(2018)	インドネシア	4 つの教育モデルを用いた介入	<内容> 多感覚教育，音声学習法，段階的指導，構造化・体系的・累積的な指導法。 <結果> 多感覚教育，音声学習法，段階的指導，構造化・体系的・累積的な指導法の 4 つの教育モデルは dyslexia の克服に効果的であるかどうか，数字での有効性は証明されていない。しかし，これらのアプローチは，dyslexia のある子供たちが障害を克服する際に長年使用される可能性が高い教育モデルとして採用されている。	12)
Hanifah Sabina, Vincent Pangb (2019)	マレーシア	演奏による学習アプローチ	<内容> 歌に基づいた Modul Riang Ria Membaca(MRRM)を使用した教育と学習の代替手段として演奏による学習が提供されたアプローチ。 <結果> 早期読解指導の教材および方法として MRRM を使用することで，特に学習障害のある生徒を教えるために，特別支援教育の教師の代わる教材として提供できる。	13)
Nora Benkohila (2018)	アラブ首長国連邦	RTI プログラムの介入	<内容> 子どもをグループに分け，そのグループの読み書き能力の進歩を監視する介入プログラム。 <結果> 音韻認識と繰り返し読解は，解読能力と読み書き能力を強化した。読書の改善は，精神・やる気・そして全体的な自尊心を高めた。また，読書を行う際に複数の感覚を使用することは，読書障害のある学生にとってより有益であることを示した。 RTI を使用すると，読むことに苦労する子どもは，仲間の中から遅れを取る前に介入サービスが提供され，早い段階で支援ができる。	14)
Xanthoula Nikolaou(2017)	ギリシャ	個別化された学習指導	<内容> 10 歳の男子生徒 3 人が個別化された指導の原則に従って設計された 10 のレッスン。 <結果> 生徒たちの口頭および筆記のスキルは改善された。また，授業では，生徒はより協力的になり，授業の内容に興味を持つようになった。事後テストの結果は，事前テストと比較して，回答の大半は正解であり，テストを解くまでにかかる時間も，事前テストに比べ速くなった。	15)

2) dysgraphia(書字障害)の子どもの学習面への指導・支援方法

「書く」に関する指導・支援を表 3 にまとめた。多感覚を使って学習する事例が 1 件[16]，スペルの語源等を学ぶ事例が 1 件[17]があった。

表 3　dysgraphia(書字障害)の指導法に関する論文の一覧

論文	国名	方法	指導・支援内容/結果	資料番号
Vida Harandi, Noshirvan Khezri Moghadam(2017)	イラン	フェルナルドの多感覚的アプローチ	＜内容＞ フェルナルドの多感覚的アプローチを用いての学習支援。 ＜結果＞ 事前テストの平均値±標準偏差は 32.9±4.66 だったが，事後テストでは 47.46±11.03 となった。	16)
Diane Montgomery (2012)	イギリス	スペルの戦略的アプローチ	<内容> スペルの戦略的アプローチ:スペルの 12 の認知プロセス戦略(CPSS)。 <結果> 6 回のセッションで 12 の単語(morning，itself 等)を書けるようになった。	17)

3) dyscalculia(算数障害)の子どもの学習面への指導・支援方法

「計算する」に関する指導・支援を表 4 にまとめた。「計算する」に関する指導・支援を行っている事例は，8 件であった。そのうち，触覚へのアプローチを行った事例が 1 件[18] 計算や中間のプロセスが目で見てわかるオープンな計算方法を使った事例が 1 件[19]，カードを使った学習が 1 件[20]，学習アプリやソフトウェアなどの ICT 機器を用いた事例が 4 件[21)22)23)24]，アクティブ・ラーニング等の手法を用いた効果検証[25] があった。

表 4　dyscalculia(算数障害)の指導・支援方法に関する論文の一覧

論文	国名	方法	指導・支援内容/結果	資料番号
Sai Hoe Fu & Kin Eng Chin(2019)	マレーシア	・デモンストレーションアプローチ ・能動的学習	<内容> 小麦粉の表面の数字のなぞり書きを繰り返し，数字が書けるようにする学習方法。 <結果> 正しく数字を書くことができるようになった。	18)
Estíbaliz Aragón, M.Carmen Canto, Esperanza Marchena, José I. Navarro, and Manuel Aguilar(2017)	マレーシア	ABN メソッド	<内容> 数学の課題を解いているとき，計算や中間プロセスは隠されず，子どもが常に何をしているかの基本的なプロセスを理解しながら数値に基づくオープンな計算を行う ABN メソッドを用いた教育方法。 <結果> 1～10 までの数字を正しく書けるようになった。	19)

Athina Kyriakidou-Christofidou(2016)	アメリカ	・色分けされたカードの使用 ・グリットの使用	<内容> 色分けされたカードを操作し加算・減算を行う。 <結果> 介入クラスと対照クラスに分け，介入前後で同様のテスト(4＋62，428＋40 などの加算 15 問，73－0，426－20 などの減算 17 問)を行った。独立したサンプルの t 検定を実行して，介入グループは，事前テストで対照グループよりも統計的に有意に高いスコアを記録した。	20)
Mazeyanti Mohd Ariffin, Fiqa Azureen Abd Halim, and Norshakirah Abd Aziz(2017)	マレーシア	ICT 機器等の活用	<内容> モバイルアプリケーションの学習方法に基づいて，数字の学習において計算障害の子どもたちを支援するために開発された，An-droid プラットフォームの Calculic Kids と呼ばれるモバイルアプリを使用した教授法。 <結果> 7 人の子どもが，加算 2 問，減算 2 問の事前テストと事後テストを行った。事前テストでは 75%だった正解の平均割合が，事後テストでは 92.85%になり，17.85%増加した。	21)
Immaculada Margalef-Ciurana Consuelo García-Tamarit (2016)	スペイン	ICT 機器等の活用	<内容> 減算の学習の改善のために開発されたデジタルリソースを使用した学習(合計 16 セッション：1～5 は 1 桁の減算，6～10 は単純減算，11～16 は繰り下がり減算)。 <結果> 事前と事後に同様のテスト(繰り下がりのない減算 10 問，繰り下がりのある減算 10 問)を行った。繰り下がりのない減算は，正解率が 70 パーセントから 90 パーセントに上がり，繰り下がりのある減算は 30 パーセントから 40 パーセントに上がった。	22)
Brinley McIntosh (2014)	イギリス	ICT 機器等の活用	<内容> ソフトウェア Timez Attack を使った学習(加算，乗算)。 <結果> 参加者 1 は，介入前の平均乗算精度が 42%だったが，介入開始後上昇し始め，10 日後以降は 50%を下回ることはなくなり，介入期間の平均精度は 55%となった。参加者 2 は，介入前の平均乗算精度が 55%だったが，介入期間の平均精度は 78%となった。参加者 3 は，介入前の平均乗算精度が 52%だったが，介入期間の平均精度は 76%となった。	23)
Yilmaz MUTLU, Levent AKGÜN (2017)	トルコ	ICT 機器等の活用	<内容> 1 人の女生徒と 2 人と男生徒に対し行った研究で，コンピュータ支援の教材が算数障害の人の数感覚能力に及ぼす影響を調べた。 <結果> 参加者の概数のスキルが向上し，答えるスピードが大幅に改善された。	24)

Lindiwe Gloria Mokotjo(2017)	アラブ首長国連邦	能動学習戦略(AL 戦略)に基づいた学習支援	<内容> dyscalculia に対処する教育戦略として提案されている能動学習戦略(AL 戦略)に基づいた学習支援。 <結果> AL(Active Learning)戦略はdyscalculiaを含むすべての学習者のパフォーマンスを向上させた。	25)

Ⅳ．考察

1) dyslexia(読字障害)の指導法

太田・井上・金(2018)は，日本の「読む」に関する指導に関しては，ICT 機器の活用，言語聴覚士などの専門機関との連携, 拡大鏡やプリズム眼鏡などの器具の使用が見られた。また，教科書やテストの問題文にフリガナをふったり，分かち書きにしたりなどの配慮，音節を手で数えて読む指導が見られた，としている。日本と諸外国の支援・指導法に共通する点として，ICT 機器の活用がある。相違点としては，日本では，教科書やテストの問題文にフリガナをふったり，分かち書きにしたりなど，事前に工夫がされていた。それに対し，諸外国では，一緒に読書を行ったり，ゲームを通して読む能力を身につけたりなど，学習をする際の工夫が行われていた。また,「多感覚アプローチは生徒の学習能力を向上させるのに有効であることが証明された(Romero, 2020)。」とされるなど，生徒の感覚にアプローチする多様な学習支援の有効性を述べている。

加賀田・村上・伊藤ら(2015)は米国での指導法について「ディスレクシアの子どもたちには，概して音韻認識の弱さが指摘されるが，それを高めるための指導としては，ライムやアリタレーションを含む音遊び，音と文字の一致を図るフォニックス指導や視覚，聴覚，体感覚などの感覚を同時に用いながら学ぶ多感覚学習法の組み合わせが一般的である。」と述べ dyslexia(読字障害)の指導では多感覚アプローチが一般的だとした。スペイン，アラブ首長国連邦，トルコ，インド，インドネシア等に見られるような多感覚へアプローチする支援や，アラブ首長国連邦の RTI プログラムやギリシャの個別化された学習指導等，個の特性や学習の進度に応じた学習支援が行われていた。

このように諸外国では，多感覚的なアプローチや個の特性等に応じた指導・支援が多くあった。また ICT 機器の活用やゲームによる動機付けにより，子どもたちが授業に対してやる気を出し，積極的に授業に参加するなど，モチベーションの向上や自己効力感の改善も見られた。このことから，読字能力の向上を図るための直接的な指導・支援を行うことはもちろん，やる気やモチベーションをあげるなど，心理面への働きかけを行うことも dyslexia(読字障害)のある子どもの能力をあげるために必要であると考える。

2) dysgraphia(書字障害)の指導法

太田・井上・金(2018)では，日本の「書く」に関する指導として，マス目を大きくしたりする支援や，それぞれの認知方法に合わせて視覚法・聴覚法を取り入れるなどが見られた，としている。Harandi & Moghadam(2017)も同様に多感覚的なアプローチによる支援があった。

聴覚へのアプローチでは，声に出しながら文字を書く方法があった。触覚へのアプローチでは，空書きをしたり，サンドペーパーに文字を書いたり文字を指でなぞったり，砂トレイに書いたりする方法が見られた。スペルの学習法としては，音節で区切ったり，語源を調べたりといった，スペルの構造を学ぶ方法があった。文を書く学習法としては，単語の並び替えがあった。空書きをしたり，スペルの語源を調べて単語の構造を学んだりする方法は，日本でも取り入れられる方法だった。

dysgraphia(書字障害)に関し，最も文献件数が少ない結果となった。この理由として，日本以外のOECD参加国の各国では学習のICT化が進んでいることが挙げられる(文部科学省，2019)。

諸外国においてはペーパーレスの時代が進んでおり，我が国においても，「インターネットに代表される高速通信ネットワークが普及すると，従来のアナログメディアである葉書や手紙といった郵便物に代わり，大量かつ迅速に情報の発信が行える電子メールやホームページ等のデジタルメディアが日常的に利用されるようになり，紙を利用した情報発信が少なくなることが期待されている(横山・山本・永井，2011)。」としている。昨今でも，紙に「書く」という作業が，デジタル機器への「打つ」や「タッチする」または「話す」ことによる入力という作業に変換してきている。時代が進むにつれ，よりペーパーレス化が進んでいくであろう。このことから「書く」障害であるdysgraphia(書字障害)は，学校以外の社会生活においても代替手段によって障害にならなくなる可能性がある。日本に比べ，ペーパーレス化が進む海外においては，このように学習のICT化や進んでいることから「書く」自体のニーズが少なくなっている背景があり，このことからdysgraphia(書字障害)に関する先行研究や実践が少ない結果になったのではないかと考えられる。

3) dyscalculia(算数障害)の指導法

太田・井上・金(2018)は，日本の「計算する」に関する指導に関しては，手順書や演算子表を用いた指導が見られた，としている。ICT機器の活用も見られたが，具体物を用いた数の学習方法は共通していた。また，太田・井上・金(2018)は，日本は手順書などを用いて計算の解法を学ぶ事例があったのに対し，海外では数や計算の原理を学ぶ事例が見られた，としている。

Lin & Jiar(2017)は、算数の操作と視覚補助を使用した多感覚教育モジュールは、減算の学習における計算力障害を伴う児童生徒にとって有益であることが判明しているとし，マレーシア，アメリカでは，算数障害のある児童生徒に対する学習支援としても，多感覚的なアプローチでの学習支援を行っていた。また，諸外国の指導法で特徴的だったのは，学習者に対する心理的な配慮をしている実践も見られたことだ。モチベーションを上げる工夫として，ナンバーソングを歌ったり，ゲーム感覚で学習ができたり，問題に正解したら拍手の音が鳴ったりする仕組みがあった。その他，学習者がリラックスして学習に臨めるための配慮としては，学習前に呼吸法やリラクゼーション運動を行っていたり，学習者の集中を阻害しないために，教室の気を散らすものを最小限に抑えたり，アプリの背景を無地の白色にしたり，ページを移動するときのボタンなどを記号に表し画面の文字を少なくしたりするといった工夫があった。また，このことから，学習者への心理的配慮やモチベーションに対するアプローチを行うことも学習する上では必要とされているのではないかと考える。

4)全体考察

日本における dyslexia(読字障害)への支援が読みやすくする事前の工夫に対して，諸外国では「児童生徒の学習スタイルと学習者の多様な特性や傾向を探ることで学習者の強みを知ることができる。 また，その上で，教師が児童生徒の学習のゴールや活動を慎重にデザインすることが重要である(Şener & Çokçalışkan, 2018)。」とされるように，学習をする際，個によって違った学び方を提供するなどの学習の工夫がされていた。太田・井上・金(2018)は日本においても，身体面・情緒面に関する指導において自己肯定感についての指導・支援は多く見られたとし，学習面における LD 傾向のある子どもへの指導については「情緒面への負担を軽減していく必要があるであろう。」と述べている。このことから，日本においても諸外国における支援のように，読むことを楽しむための心理面へのアプローチ等を行うことによって，情緒面への負担を軽減する必要があるであろう。このように，読字障害の有無に関わらず，読むことに対する個に応じた学習方法や，感覚を通して楽しみながらモチベーションを向上することの出来るような諸外国における指導法は，日本において指摘されている国民の「読書離れ」や「活字離れ」（文部科学省，2008)の課題の改善にもつながると考える。読めるようにするための支援を行うだけではなく，読むことを楽しめるような支援を行うことによって，読むことに対する苦手意識を克服する，または苦手意識を生まない指導や支援を行うことが大切であると考える。

更に，野村(2007)は，日本において計算問題と算数に関する意識調査を小学生対象に行っており，「あなたは算数の勉強がどのくらい好きですか」などの質問を行った結果，算数に苦手意識を持つ児童は小学校 3 年生から増えていることが分かった。また，4 年生で計算力が低い子どもは算数の苦手意識が高まることが分かっている。

これらのことから，諸外国の SLD の子どもに対する個の特性や感覚に応じた学習支援は，日本においても SLD 傾向の子どもだけでなく，算数に苦手意識をもつ日本の子どもにおいても，苦手意識を減らし算数の学習効果が上がることが期待できるのではないだろうか。更に，今西・芳倉・川西ら(2012)は，不登校の多い LD 等の通級教室の中で，国語と算数の支援を実施した結果，不登校が 0 になる事例も見られた，と報告している。文部科学省(2012)は「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して，自立と社会参加を見据えて，その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる，多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。」としている。これまで日本で実践されている SLD の指導法に加え，本研究で明らかになった多様な指導法を実践していくことにより，SLD 傾向の児童生徒だけでなく，学習意欲のない児童生徒や不登校児にも効果的な指導法となりうるのではないか。このように多様な学習方法を用いた教育を行うことが，昨今求められているインクルーシブ教育の実現に繋がるであろう。

文献

1) 太田麻美子・井上智晴・金彦志(2018) IN-Child Record に基づいた SLD 傾向のある IN-Child に対する指導法の分析. *Total Rehabilitation Research*, 6, 45-72. doi: 10.20744/trr.6.0_45
2) 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
3) 韓昌完・太田麻美子・權偕珍(2016) 通常学級に在籍する IN-Child(Inclusive Needs Child : 包括的教育を必要とする子)Record の開発. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99. doi: 10.20744/trr.3.0_84
4) American Psychiatric Association(2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5.* American Psychiatric Publishing.
5) 文部科学省(2020) 令和元年度特別支援教育に関する調査の結果について.
6) 阿部愛・有川宏幸・長谷川拓人・上野智尋・林豊彦(2015) iPad を使用した読み書き困難児への漢字指導の有効性に関する研究. 新潟大学教育学部研究紀要, 7(2), 207-217.
7) 山元翔・平嶋宗(2013) 特別支援学級でのモンサクンを用いた作問学習実践事例. 教育システム情報学会誌, 30(4), 243-247.
8) Romero, Y.(2020) Lazy or Dyslexic: A Multisensory Approach to Face English Language Learning Difficulties. *English Language Teaching*, 13(5), 34-48. doi: 10.5539/elt.v13n5p34
9) 加賀田哲也・村上加代子・伊藤美幸・ 川﨑育臣・森田琢也 ・チェン敦子(2015) 英語授業における特別支援に関する調査 A Survey Concerning Special Educational Needs in English Class. 小学校英語教育学会誌, 15(1), 142-154. doi: 10.20597/jesjournal.15.01_142
10) Şener, S. & Çokçalışkan, A.(2018) An Investigation between Multiple Intelligences and Learning Styles, *Journal of Education and Training Studies* , 6(2), 125-132. doi: 10.11114/jets.v6i2.2643
11) Lin, V. Tan. A. & Jiar, Y. K.(2017) Multisensory Instruction for Students With Dyscalculia. *China-USA Business Review*, 16(9), 412-417. doi: 10.17265/1537-1514/2017.09.002
12) 文部科学省(2008) 学校図書館法 これからの学校図書館の活用の在り方等について(審議経過報告).
13) 文部科学省(2019) OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査(PISA)のポイント.
14) 横山淳一・山本勝・永井昌寛(2011) 医師会情報化におけるペーパーレス化に関する現状と分析. 日本経営診断学会論集, 11, 13-19. doi: 10.11287/jmdayokoushu.10.0.86.0
15) 野村徳之(2007) 小学校の計算力に関する実態調査 2007. ベネッセ教育総合研究.
16) 今西満子・芳倉高子・川西光栄子・小山ありさ・玉村公二彦(2012) 発達障害のある児童の不登校傾向への対応に関する検討 ―LD 等通級指導教室における事例から―. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 203-208. doi: 10.6033/tokyou.52.287
17) 文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進.

〈分析対象文献〉

1) Johnston, T.(2018) Literacy Intervention for Struggling Readers Knowledge Mobilization in our Communities. Brock University. (Unpublished)
2) Storey, C., McDowell, C. & Leslie, J.C.(2019) Headsprout Early Reading for Specific Literacy Difficulty: A Comparison Study. *Journal of Behavioral Education*, 1-15.
3) McLaren, S. R.(2018) Effects of reciprocal teaching in guided reading with third grade students with specific poor comprehension. Rowan University. (Unpublished)
4) Ann R.(2019) Teachers' Evidence-Based Practices for Reading Deficiencies. Walden University. (Unpublished)
5) Zikl , P., Bartošová, I.K., Víšková, K. J., Havlíčková, K., Volfová, M. & Zetková, B.(2015) Influence of graphic design of the text on reading quality of pupils with dyslexia. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-6. doi: 10.1051/shsconf/20162601078 https://www.researchgate.net/publication/301673023_Influence_of_graphic_design_of_the_text_on_reading_quality_of_pupils_with_dyslexia (20 June, 2020)
6) Powell, S. L.(2017) The effect of a font intervention for 4th and 5th graders with dyslexia. James Madison University. (Unpublished)
7) León, A. M., Bravo, C. B. & Fernández, A. R. (2016) Review of Android and iOS Tablet Apps in Spanish to improve reading and writing skills of children with dyslexia. *Social and Behavioral Sciences*, 237, 1383-1389.
8) Mohamed, E. & Elshazly, E.(2016) A case study of an intervention program for students with dyslexia in a primary school in the UAE. United Arab Emirates University. (Unpublished)
9) Hopcan, E. P.(2017) Design, development and evaluation of a tangible mobile application for students with specific learning disabilities. MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY. (Unpublished)
10) Awada, G. M. & Gutiérrez-Colón, M.(2017) Effect of Inclusion Versus Segregation on Reading Comprehension of EFL Learners with Dyslexia: Case of Lebanon. *English Language Teaching*, 10, 49-60.
11) Kamala, R.(2014) Multisensory Approach to Reading Skills of Dyslexic Students. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 19(5), 32-34.
12) Fitriani, S. & Felina, S.(2018) Coping with Learning Disability in a Dyslexic Child in Terms of an Instructional Model. *KnE Social Sciences*, 3(9), 419-426. doi: 10.18502/kss.v3i9.2703
13) Sabina, H. & Pangb, V.(2019) Song-Based Reading Module and Learning through Playing Approach for Children with Learning Disabilities. *Journal of ICSAR,* 3(2), 26-31.
14) Benkohila, N.(2018) Teachers' Perceptions about Dyslexia and Intervention with Students at Risk of Dyslexia in the United Arab Emirates(UAE) Schools. The British University in Dubai. (Unpuglished)

15) Nikolaou, X.(2017) The Implementation of Differentiated Instruction in English Language Learning to Students with Dyslexia in A' Senior Class (A1) in an English Language Center: An Action Research. *Journal of Studies in Education*, 7(3), 131-145.
16) Harandi, V. & Moghadam, N. K.(2017) A Comparison of the Effectiveness of Neurofeedback (NFB) Training Method and Fernald's Multisensory Approach on Dictation Performance among Students Suffering from Dictation Disorder (Dysgraphia). *Focus on Sciences*, 3(2), 1-8. doi:10.21859/focsci-03021421
17) Montgomery, D.(2012) The Contribution of Handwriting and Spelling Remediation to Overcoming Dyslexia. *IntechOpen*, 109-146. doi:10.5772/30994
18) Sai Hoe Fu&Kin Eng Chin.(2018) Teaching Number Tracing to At-Risk Dyscalculia Pupil: A Single Case Study in LINUS 2.0 Numeracy Remedial Class in Sandakan, Sabah. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 12-21.
19) Aragón, E., Canto, M. C., Marchena, E., Navarro, J. I. & Aguilar, M.(2017) Cognitive Profile in Learning Mathematics with Open Calculation Based on Numbers(ABN) Algorithm. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 1-13.
20) Kyriakidou-Christofidou, A.(2016) Teaching Addition and Subtraction Operations with Schematic Place-Value Learning Aids & the Impact on Arithmetic Competency. Saint Louis University. (Unpublished)
21) Ariffin, M. M. , Halim, F. A. A. & Aziz, N. A. (2017) Mobile application for dyscalculia children in Malaysia. International Conference on Computing and Informatics (25-27April, 2017).
22) Margalef-Ciurana, I. & García-Tamarit, C.(2016) The Application of a Digital Educational Resource to the Learning Difficulty of Subtraction: A Case Study. *Educare Electronic Journal(Revista Electrónica Educare)*, 20, 282-303. doi: 10.15359/ree.20-1.13
23) McIntosh, B.(2014) Using computer assisted instruction to build fluency in multiplication : implications for the relationship between different core competencies in mathematics. University of Canterbury. (Unpublished)
24) Mutlu, Y. & AKGÜN, L.(2017) The Effects of Computer Assisted Instruction Materials on Approximate Number Skills of Students with Dyscalculia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(2), 119-136.
25) Mokotjo, L. G.(2017) An active learning strategy for addressing dyscalculia in a mathematics classroom. University of The Free State Bloemfontein. (Unpublished)

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_66
Journal of Inclusive Education, VOL.9 66-79

REVIEW ARTICLE

乳幼児教育における教育成果及び経済的効果に関する研究の現状と課題
―国際的縦断研究の分析を中心に―

Current Situation and Issues of Study for Education Outcomes and Economic Effect in Early Childhood Education; Focus on the Analysis of International Longitudinal Study

太田 麻美子 [1)], 照屋 晴奈 [2)], 鳩間 千華 [2)]
Mamiko OTA Haruna TERUYA Chika HATOMA

1) 下関市立大学大学院経済学研究科
Graduate School of Economics, Shimonoseki City University

2) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

＜Key-words＞
教育, アウトカム, 経済効果, 縦断データ
education, outcome, economic effect, longitudinal data

ohta@shimonoseki-cu.ac.jp（太田 麻美子）

Journal of Inclusive Education, 2020, 9:66-79. © 2020 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

教育の経済効果について検討する「教育経済学」が注目されている。教育経済学は主に人的資本論に基づいており、教育を社会全体の収益を増加させる活動であるとし、スキルや知識の獲得が、長期的な利益をもたらすものであると捉える考え方である(Checchi, 2006)。

現在、乳幼児教育の経済効果について検討するために、諸外国において国レベルの政策として縦断研究が進められている。乳幼児教育の成果については、既存の縦断データを基に検討する必要があるが、先行研究において教育経済学の観点から整理し課題をあきらかにした研究は見当たらず、日本においても教育経済学に関する研究は少ない現状である。

本研究においては、諸外国における既存の縦断研究に関する情報を収集し分析することで、乳幼児教育における教育成果や経済的効果に関する研究の現状と今後の課題を明らかにすることを目的とし、先行研究や報告書及びホームページから得られた研究資料の分析をおこなった。

Received
16 July, 2020

Revised
6 August, 2020

Accepted
14 August, 2020

Published
30 August, 2020

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_66
Journal of Inclusive Education, VOL.9 66-79

Ⅰ．問題と目的

従来の教育分野においては、教育的介入の効果について個人が得た能力を中心に語られることが多い。特に教育における成果として挙げられていたのは、知識や能力の表出などの直接的に評価が可能であるものと、自己報告を通じて確認できる間接的評価が可能であるものの 2 つである（Banta, Palomba and Kinzie, 2014）。つまり、教育においては個人レベルの「能力の向上」を目指した研究が多く行われており、社会全体にもたらす利益についての研究は少ない状況であった。

一方、近年では、教育の経済効果について検討する「教育経済学」が注目されている。教育経済学は主に人的資本論に基づいており、教育を社会全体の収益を増加させる活動であるとし、スキルや知識の獲得が、長期的な利益をもたらすものであると捉える考え方である（原文：The dominant model of the demand for education is based on human capital theory. The central idea is that undertaking education is investment in the acquisition of skills and knowledge which will increase earnings, or provide long-term benefits such as an appreciation of literature (sometimes referred to as cultural capital).）(Checchi, 2006)。教育は、それを受ける個人に対して直接的便益をもたらすのみならず、社会一般に対しても何らかの間接的便益をもたらす。矢野(2009)は、教育の効果が社会全体に帰属する側面もあるとして表 1 を作成した。この表においては、教育効果の多元性と複合性の観点から教育の便益性について述べられており、教育が個人に与える影響と社会に与える影響を分けて示されている。

表 1　教育効果の多元性と複合性

	社会	個人
貨幣的	・税金収入の増加 ・生産性の向上 ・政府支出依存の縮減	・高い所得 ・雇用 ・雇用条件の改善
非貨幣的	・犯罪率の減少 ・市民生活の向上 ・社会的凝集性	・健康改善 ・QOL 向上 ・レジャーの多様化

矢野(2009)が作成した図を一部改変

教育経済学に関する研究は始まったばかりであり、現在は、教育が人的資本の蓄積や教育を受けた後の賃金水準、経済成長にどのような影響を及ぼすのか、教育の質による教育成果の違いなどについてその実証分析が推し進められている段階である(小塩・妹尾, 2003)。

諸外国においては、国レベルの政策として縦断データの収集が進められており、医療・福祉などを含む様々な分野の研究を行うためのベースとして収集されている情報や研究がある。教育はアウトカムとして長期的な観点で効果が見込まれており、例として、Heckman(2013)は、著「Giving kids a fair chance」において、the Perry Preschool Project と the Abecedarian Project の結果を基に、乳幼児教育に対する長期的な効果の検討と社会的補償の重要性について述べている。このように、教育の成果については、既存の縦断データを基に検討する必要があり、諸外国では縦断研究が数多く行われている。しかし、そのような先行研究において教育経済学の観点から整理し課題をあきらかにした研究は見当たらず、日本においても教育経済学に関する研究は少ない現状である。

以上のことから、本研究においては、諸外国において乳幼児教育に関する縦断データを収集した研究や報告書などの文献を整理し分析することで、乳幼児教育における教育成果や経済効果に関する研究の現状と今後の課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．研究方法

諸外国における縦断データに関する報告書及びホームページを参考に、得られた研究資料を研究タイトル、実施国、目的、対象、収集項目、結論に分けて対応分析を行う。

実施国については英語表記とし、アルファベット順で番号を振ることとした。

結論については、公式に発表されている結論のうち教育・教育経済関連の結論についてのみ記載することとした。

研究データの分類において、同一のデータを使用して行われた研究については、番号を統一し別表記にすることで得られた結果を分けて扱うこととした。また、同じ研究の範囲内で、別年代で生まれた子ども群を経年でデータ収集している研究については、収集項目が類似しているため 1 つの研究として扱った。目的が別で設定され、収集項目が類似していない研究については分けて表記し、別の研究として扱うこととした。

Ⅲ．結果

諸外国における縦断データに関する報告書及びホームページを参考に収集した研究は 25 件であった（表 2-1 から表 2-6）。縦断データに関しては、England が 5 件[4)5)6)7)8)]と USA が 6 件[20)21)22)23)24)25)]が特に収集されていた。England の特徴として、1958 National Child Development Study (NCDS)として 1958 年と早い段階から縦断データの収集がなされていた。USA の特徴としては、低所得者層を対象に介入した研究がいくつか見られている[20)22)]。また、国の下位組織が中心となってデータを収集し、その国全体の医療、福祉、教育の分野の研究において活用できるようにデータのみが公表される形の研究も何件かみられた[9)10)24)25)]。

研究目的については、特に多かったのが、保護者(主に母親)の社会的背景等が子どもに与える影響について検討することを目的として、母親が妊娠中の段階及び乳幼児段階からのデータを収集した研究[1)3)6)7)12)13)18)20)21)]、就学前教育への介入による効果を検討した研究[4)5)11)15)16)]、保育・教育への公的資金の投入による社会的影響を検討することを目的とした研究[14)22)]などである。それ以外にも、男児の学業不振の一因となる可能性のある要因とこれに対処するための実用的な方法を明らかにすることを目的とした研究[19)]や政治参加率に対する市民の行動と知識は学校教育と因果関係にあることを特定することを目的とした研究[23)]などがみられた。

データの収集については、各研究の目的に応じて収集されているため、研究によって方法は異なっていた。例えば、教育経験や、健康行動、生活習慣などについてはアンケート調査による収集が行われていた。その際には、乳幼児期は母親を対象に電話や電子式、紙媒体のアンケートを実施し、小学生から中学生段階になると本人に記入してもらいデータを収集し

ている研究が多くみられた。それ以外にも、The KIDSCREEN などを活用し定量的に QOL を測定している研究や認知評価として言語能力や読み書き能力を継続的に測定している研究、実際のテストの成績などのデータが収集されていた。

結論については、保護者の社会的背景等が子どもに与える影響について検討している論文では、学力等が保護者の社会経済的背景から影響を受けつつも、学習時間の長さが学力の獲得に対して独立した効果を持っていること[12]や、経済格差との関連よりも母親の働きかけが語彙力と関連していることを示す研究[13]などが見られた。就学前教育への介入による効果を検討した研究では、就学前教育の質が 11 歳時の「国語(英語)」と「数学」と関係していることを示す研究[4]や、保育料の助成金が特に低所得層の雇用を増やすことに効果的であったことを示す研究[15]などが見られた。保育・教育への公的資金の投入による経済効果について、具体的な数値を算出した研究も見られた[14][20][22]。

表 2-1　諸外国の縦断データの収集に関する対応分析

No.	研究タイトル/論文タイトル(実施国)	目的	研究形態及び対象	収集項目	結論
1	Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY) (Australia)	オーストラリア人の若者のグループを追跡する調査プログラムであり、学校からその後の教育と仕事への移行を研究することを目的としている	10代半ばから20代半ばまでの若いオーストラリア人を対象にしたコホート研究。調査参加者のグループはコホートと呼ばれており 1995 (Y95)、1998 (Y98)、2003(Y03)、2006(Y06)、2009(Y09)、2015(Y15)のグループが設定されている。それぞれ、 10,000 人を超えるデータが収集されている	電話で情報収集を行った ・ 学校：生徒の成績、生徒の志、学校維持、社会的背景、学校への態度、仕事の経験 ・ 彼らが学校を離れるとき：職業および高等教育、雇用、求職活動、および生活のさまざまな側面に対する満足度	収集されたデータを基に、15 going on 25 - Insights from the Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY)を実施
	15 going on 25 - Insights from the Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY)	オーストラリア中等教育の長期調査（LSAY）の 6 つのコホートを分析し、特に中等教育と就学後の教育への参加、労働力への参加、満足度と幸福度の測定値の変化に焦点を当てている	・ 高等教育への参加の増加が主な要因となって、ポストスクール教育への参加が増加している ・ 25 歳までにフルタイムの仕事に移行する若者は少なく、失業率は主に職業資格のない、または低レベルの職業に就いている人に見られる ・ 家の所有権が減少し、家族の家にまだ住んでいる 25 歳の増加があった ・ オーストラリアの若者はこれまで以上に教育を受けていますが、彼らの教育への投資に対する見返りは、25 歳までの雇用状況と満足度に基づいて、必ずしも労働力と社会環境で実現されているわけではない。しかしながら、就学後の資格を持たない人、特に 12 年生の資格を持たない人と比較すると、資格が高く、見習いであることは、依然として労働市場に大きな利点をもたらしていた。		
2	The Benefits and Costs of Good Child Care (Canada)	幼児の世話における公的資金の投資に関する経済的議論を検証すること	先行研究を基に、2～5 歳の育児を対象にしたプログラムの実施に関わる費用、子どもの発達のベネフィット、労働力のベネフィットを算出し、育児プログラムの純便益を計算した		プログラム費用 5,329×10^6ドルに対し、子どもの発達の利点と労働力の利点を合わせた総利益は10,548×10^6ドルであり、純便益として 5,219×10^6が見込まれる
3	Danish Longitudinal Survey of Children (Denmark)	デンマークの子どもの縦断調査 1. デンマーク出身の母親をもつ子どものデータ (The Danish Survey) 2. 少数民族のデータ(The Ethnic Survey) 3. 在宅療養中の子どものデータ(Children in Care)	小学生以前～中高生 1. 1995 年 9 月 15 日から 10 月 31 日までの間にデンマーク国籍をもつ母親から生まれたデンマークに住むすべての子どものうち、ランダムにサンプリングされた 6011 人 2. 1995 年 12 月 13 日から 4 月 1 日にデンマークで生まれた 611 人の子ども 3. 1995 年に生まれかつ在宅ケア環境に置かれた全ての子ども(2003 年に約 600 人の子どもたちから始まった)	1. 母親へのアンケート、子どもへのアンケート、父親へのアンケート、健康アンケート(母親記入)、子どもが記入したスポーツ活動日記、言語能力テスト、認知テスト 2. 母親へのアンケート、エスニックチャイルドアンケート 3. 母親へのアンケート、子どもへのアンケート、介護者へのアンケート、市の児童保護サービスソーシャルワーカーへのアンケート	データ収集率及び全体の傾向を記載
4	The longitudinal British EPPE (Effective Preschool and Primary Education) study (England)	就学前教育が発達へどのような影響を及ぼすかについての調査	小学生以前 イギリスの都市、農村地域、社会的及び民族多様性のある地域から合計 2857 人の 3 歳の子どもを追跡	・ 子ども自身、家族、家庭の特徴 ・ 就学前教育経験の有無 ・ 就学前教育の質水準(低/中/高に分類) ・ 認知テスト、社会情緒的発達	就学前教育の質が 11 歳時の「国語(英語)」と「数学」と関係 就学前教育の質が 11 歳時の「自己調整力」と関係 就学前教育への参加年数の長さが、11 歳までの読み書き能力、数学能力、自己調整力、向社会的行動の発達に肯定的効果 ※特に 3.4 歳時点での就学経験の差がその後の効果に影響する ※教育の質が低い場合、幼児教育を受けた経験による効果は少ない

表 2-2　諸外国の縦断データの収集に関する対応分析

No.	研究タイトル/論文タイトル(実施国)	目的	研究形態及び対象	収集項目	結論
5	EPPSE (The Effective Pre-school, Primary Education and Secondary Education) (England)	就学前児童の学問的および社会的行動の結果に対する影響を調査	小学生以前～中高生　イギリスの 6 つの地方自治体から選ばれた 2800 人の子どもを 3～16 歳まで追跡		・ 質の高い就学前教育を受けることは、就学時に特に重要であり、16 歳を超えても変わらなかった。貧困や親の資格のレベルが低い、または知的刺激がほとんどない世帯で育つことの欠点のいくつかを改善する必要がある
6	1958 National Child Development Study (NCDS) (England)	周産期死亡率調査	コホート研究 1958 年 3 月の 1 週間にイギリス、スコットランド、ウェールズで生まれた 17,415 人の赤ちゃん。 同じ週にイギリス以外で生まれ、16 歳までにイギリスに移住して教育を受けた子どもが追加	アンケート:身体的および教育的発展、経済状況、雇用、家庭生活、健康行動、健康、社会参加および態度に関する情報を収集 認知評価：認知評価では、小児期の言語能力と言語能力、および思春期から晩年までの読み書き能力を測定 健康診断と看護師による測定:初期の骨の発達に関する情報、健康と遺伝子の関係	・ 妊娠中の母親の喫煙の広範囲にわたる悪影響を明らかにした ・ メンタルヘルスの問題が幼少期から成人期にどのように発達するかを示した。世代間の経済的不平等がどのように影響するか、中年期の健康格差の子ども時代の起源を明らかにした
7	1970 British Cohort Study (England)	新生児の罹患率に関連して母親の社会的および生物学的特性を調査し、1958 年に開始された全国子供発達研究(NCDS)の結果と比較すること	バースコホート研究 1970 年の 1 週間に生まれた、イングランド、スコットランド、ウェールズの子どもたち	紙および電子アンケート、診療記録、健康診断、身体測定、能力テスト、教育評価、日記	・ 幼児期に裕福な家庭で育ち、認知評価に基づいた教育を受けなかった子どもは 10 歳になるまでに追いつく傾向。しかし、幼児期に恵まれないバックグラウンドの子どもたちは、幼年期を通して苦労した ・ どんなに明るい子どもでも、背景が貧しい場合は、平均的なパフォーマンスが時間とともに低下していく傾向 ・ 1970 年代と 1958 世代の両方で、私立の教育を受けた人は、公立の教育を受けた人よりも 30 代半ばまでに多くのお金を稼ぐ傾向。しかし、私立と公立の教育を受けた生徒の賃金の差は、1958 年のコホートと世代の間でほぼ 3 倍になりました。家族の背景や認知能力などの他の要因を考慮に入れても、私立教育が賃金に及ぼす影響は残った
8	Millennium Cohort Study (England)	21 世紀の初めに生まれた子供たちが直面する社会的、経済的、健康的な長所と短所の状況をグラフ化すること	コホート研究 小学生以前～大人 英国の 4 か国すべての子供を追跡	対面インタビューを行い、世帯の特徴、小児発達、サービス利用、環境の情報収集	収集されたデータを基に、Project. Initial findings from the MCS Age 14 sweep. を実施
	調査名:Initial findings from the MCS Age 14 sweep.	小児発達、教育、雇用、収入、富、期待、態度、信念、家族およびソーシャルネットワーク、健康行動、住宅と地域の環境、メンタルヘルスと健康、体の健康 をテーマにその要因及び関連を明らかにすること	精神障害と健康 ・ 太りすぎであること、仲間とうまくいっていないこと、いじめられていることなどの特定の要因は、14 歳の少年少女の高抑うつ症状に関連していた。家族の収入が低い家の女の子は、裕福な仲間よりも精神的健康が悪く、健康状態が悪いと報告する可能性が高かった。小学校を楽しみながら勉強に従事していると感じた女の子は、より高い抑うつ症状を示す可能性が低くなった。精神疾患と健康状態の悪さは必ずしも密接に関連しているわけではない。多くの若者は、抑うつ症状が高くないにもかかわらず、健康状態が悪化した。そして、ごく一部の個人、主に男の子は、精神疾患の存在下で健康を経験した 大学とイギリスのティーンエイジャーの職業志望 ・ 女の子は大学に行く可能性が 71%あり、14%の女の子が 100%大学に行くと確信。男の子はあまり確信がありませんでした。彼らの平均期待値は 63%で、10%弱は大学に行くと確信。男の子と比較して、女の子が志向した職業の平均時給は 27%と 6.49 ポンドも大幅に低かった 子どもの太りすぎと肥満 ・ コホートメンバーの 20%は 14 歳で肥満であり、さらに 15%が太りすぎであった。11 歳から 14 歳の間で、ほとんどのコホートメンバーは同じ体重のカテゴリーにとどまっていた。男の子は太りすぎや肥満よりも通常の体重になる可能性がわずかに高かったが、女の子の場合はその逆であった 新世紀の子どもたちの精神障害 ・ 14 歳の時、女の子の 24%と男の子の 9%が落ち込んでいた。裕福な家庭の 14 歳は貧しい家庭の同胞と比較して高レベルの抑うつ症状を示す可能性が低かった。14 歳の感情的症状は、自分から報告されたのか、両親から報告されたのかによって異なることがよくあった		

表 2-3　諸外国の縦断データの収集に関する対応分析

No.	研究タイトル/論文タイトル(実施国)	目的	研究形態及び対象	収集項目	結論
9	The National Educational Panel Study (NEPS) (Germany)	能力、教育プロセス、教育上の決定の発達に関する縦断的なデータを収集し、生涯を通じて、学校教育などに還元すること	コホート研究 小学生以前～大人	・ マルチコホートシーケンスデザインに基づき、 2009 年から 2012 年の間に、6 つの開始コホート(新生児、幼稚園児、5 年生、9 年生、大学 1 年生、および成人)が採用されました。これらには合計 60,000 人を超える参加者が含まれ、長期間にわたって定期的に調査。	Research Projects with NEPS Data 及び Publications として、プロジェクトおよび関連研究が示されていた。
10	Evaluation Through Follow-up (ETF) (Ireland)		コホート研究 1948 年、1953 年、1967 年、1972 年、1977 年、1982 年、1987 年、1992 年、および 1998 年に生まれた子ども	・ 学校の記録、パフォーマンス測定、学童と保護者-学校、教師-指導、クラス、教育資金に関する記録、高等教育機関の登録簿、国勢調査及び所得登録	Publications として、関連研究が示されていた
11	保育の質に関する縦断研究の展望 (Japan)	日本において保育の質に関して今後実証検討すべき課題や方法を論じる	小学生以前 縦断研究として 1990 年代以後に英米でその結果が報告された主なプロジェクト	・ プロジェクトの概要と保育の質が子どもの発達に与える影響を測定するために実際にどのような尺度が主に使用され、何が指標として対象にされたかを整理する	英米圏での研究においても、カリキュラムやプログラムの効果の評価と子どもの発達の関連は十分に捉えられていない 非認知領域において縦断研究が調査してきた子どもの能力は、伝統的な学力と対人関係としての社会性である 保護者やコミュニティの関与の重要性は多くの国で指摘されているが、関与の在り方が保育の質とどのように関与するかは明らかではない
12	家庭の社会経済的背景と学力格差 (Japan)	家庭状況と学力の関係、不利な環境にも関わらず成果を上げている学校や児童 生徒の取組を分析する	小学生～中高生	・ 平成 25 年度全国学力・学習状況調査の追加調査として実施した「保護者に対する調査」の結果等を活用	・ 家庭の社会経済的背景(SES)が高い児童生徒のほうが、各教科の平均正答率が高い傾向 ・ 学力は社会経済的背景に規定されつつも、学習時間の長さが高い学力の獲得に対して独立した効果を持っている SES にかかわらず、宿題をする児童生徒ほど高い学力。社会経済的背景や学習時間とは別に、学習方法が独立して学力にポジティブな効果を与えている
13	幼児期における読み書き能力の獲得過程とその環境要因の影響に関する国際比較研究 学力格差は幼児期から始まっているか ―しつけスタイルは経済格差を凌駕する鍵；日韓中越蒙国際比較調査― (Japan)	5 か国の国際比較の結果を分析し、学力格差は幼児期から始まっているか、親や保育者は子どものリテラシー習得に何を期待しているのか、経済格差は親子のコミュニケーションにどんな影響をもたらしているのかを明らかにする	小学生以前 日本(東京)・韓国(ソウル)・中国(上海)・ベトナム(ハノイ)・モンゴル(ウランバートル)の 5 か国	親調査・保育者調査 ・ 追加調査(小学校 1 年生段階で PISA 型読解力とどのような関連があるのか)	・ 学力格差は経済格差を反映している ・ リテラシーの習得については、3, 4 歳児までは、経済格差要因(家庭の経済格差、教育投資額)、親の学歴、家庭の蔵書数、躾スタイルの影響を受けるが、5 歳児では、経済格差要因の影響はなくなる ・ 経済格差が子どもの語彙に関連するというのは見かけの相関であり、語彙力に関連しているのは親の子どもへの関わり方であることが判明 ・ 低収入層であっても、共有型しつけスタイルをとれば、語彙能力は低下しない クラスサイズ再考 幼稚園 3 歳児クラスは 15 名、4 歳児クラスは 20 名、5 歳児クラスと小学校 1～3 年は25 名以内でないと一人ひとりに丁寧な目配りができない
14	教育投資が社会関係資本に与える影響に関する調査研究 (Japan)	教育がソーシャル・キャピタルに与える影響について整理するとともに、実現可能性を踏まえつつ、その効果を試算する	国内外における先行研究を調査・整理し、教育投資効果の多様性・多元性を念頭に、教育がソーシャル・キャピタルに与える影響及びそれが社会にもたらす効果についてロジックモデル及びアウトカム指標を構築・開発。また、これらに基づきソーシャル・キャピタルの蓄積に資する教育投資の効果の試算を行った	・ 学歴・教育水準等、具体的な教育指標とソーシャル・キャピタル蓄積の関係は、因果ではなく相関として分析される傾向がある ・ 教育のソーシャル・キャピタル蓄積に対する効果に言及する際も家族、地域の価値規範(ソーシャル・キャピタルの構成要素)の影響を排除できない傾向がある ・ 結束型ソーシャル・キャピタル、橋渡型・連結型ソーシャル・キャピタルいずれにおいても個人レベルの教育経験(学校内外)や属性が大きな影響力を有している ・ 現在の学習活動や学校教育への関与状況に係る変数が結束型ソーシャル・キャピタル、橋渡型・連結型ソーシャル・キャピタル双方に有意に影響を与えている 家庭や居住地域等の比較的限られたコミュニティ内に係る教育変数や属性が、結束型ソーシャル・キャピタルに有意に影響を与えている	

表 2-4　諸外国の縦断データの収集に関する対応分析

No.	研究タイトル/論文タイトル(実施国)	目的	研究形態及び対象	収集項目	結論
15	The Effect of Childcare Costs on Mothers' Labor Force Participation (Japan)	1998 年国民生活基本調査のミクロデータを用いて、(1)未就学児の保育状況、(2)認可保育所を利用している世帯の経済状況、(3)就学前の子どもを持つ母親の労働力参加に対する保育量の影響について分析した	小学生以前	Connelly (1992) による計算モデルを使用し、賃金の見積もり、保育料の見積もり、参加プロビットの見積もり	・ 保育料は母親の労働力参加に著しく悪影響を及ぼすその弾力性は約-0.60。 保育料の助成金が母親、特に低所得層の雇用を増やすのに効果的
16	Growing up in New Zealand (New Zealand)	子どもの初期の発達を形作るものや、ニュージーランドのすべての子どもにどのような早期介入が有効かについて明らかにすること	小学生以前から大人 6,822 人の妊婦と 4,401 人のパートナーがメインコホートに採用。子どもが 21 歳になるまで家族と連絡を取り合う	子供の健康と福祉、心理社会的および認知的発達、教育、家族、文化とアイデンティティ、社会的状況および近隣環境	2018年までに8つのレポートが報告書として挙げられている
17	Growing up in Northern Ireland (Northern Ireland)	1990 年代から 2010 年にかけての社会的、政治的変化が激しい時期に北アイルランドで育った 18 人の若者の生活を調査	バースコホート研究 小学生以前から大人 彼らの伝記を利用し、実際の生活に対する若者関連の政策の影響を示した 1997–9 で 13 歳から 23 歳までインタビューされ、2009–10 まで 10～12 年間で最大 7 回再インタビューされた	・ 若い人々は、より柔軟な学習条件、教育への容易な帰路、および学校全体での個別の指導とメンタリングの必要性を表明した。 ・ 若い人たちが仕事を求めたので、ソーシャルネットワークは重要でした。若い親は、育児を仕事に戻すために家族のサポートに頼っていた。 ・ 数人の若者が長期失業を経験しました。 ・ トレーニングスキームと短期/カジュアルな仕事は 20 代を定義し、自尊心に大きな影響を与えた。 ・ 計画外の妊娠、死別、家族関係の崩壊、親の離別、失業などの重大な出来事は、住宅を含む若者の状況に重大な、そしてしばしばマイナスの長期的な影響を及ぼした。 ・ 多くは、教育、失業、借金、関係、および性的アイデンティティに関連するストレス、うつ病または不安感情を報告 ・ このグループは、停戦後の北アイルランドで育った最初の世代の一部でした。しかし、彼らの政治的関心と知識は低く、大多数は投票したことがなかった。 ・ 若い親にとって主な立地要因は家族の近くにいる必要があることだった ・ 孤独な親にとっては、柔軟な就労形態へのアクセスが、在宅勤務のバランスを促進するための鍵だった ・ これは、不十分な州の保育提供の影響、および仕事への復帰を促進するための家族のサポートへの依存を明確にした	
18	Growing Up in Scotland (GUS) (Scotland)	スコットランドでの幼少期（およびその両親）の子供たちの特徴、状況、経験を説明することと、子供たちの人生の始まりが特に長期的な見通しと発達を形作ることができる方法についての理解を深めること	バースコホート研究 コットランドの子供たちのグループの幼児期から 10 代までの生活を追跡 学校の記録から抽出された面接データと行政データの両方が分析された	社会人口統計学的特徴による関与の違い ・ 子どもが 1 人いる世帯は、子どもが多い世帯と同じようにイベントに参加した ・ 家族のタイプはより高い親の関与と関連していた。1 里親世帯(23%)は両親世帯(30%)よりも 4 つ以上のアクティビティやイベントに参加する可能性が低い ・ 若い母親は 4 つ以上の学校イベントに出席する可能性も低い。20～29 歳の母親の 30%が 4 回以上のイベントに参加したと報告しているのに対し、20～39 歳の母親は 39%、40 歳以上の母親は 46%であった。 ・ より恵まれない地域・より高い社会経済的職業グループ・高収入所得の親は、より低い経済的職業グループかつ低収入所得のグループよりもより多くのイベントに出席する傾向にあった ・ すべての学位の教育を受けた親の半分（50%）は、4 つ以上のイベントに参加した ・ パートタイムの雇用（週 35 時間未満）の回答者（ほとんどの場合母親）は、フルタイムで働いている回答者（38%）と全く仕事をしていない回答者（35%）よりも、子供の学校で 4 つ以上のイベントまたはアクティビティ（42%）に出席した可能性が高かった） 宿題 ・ 少女の両親（91%）は少年の両親（87%）よりもすべての課題に自信を持っていた ・ 恵まれない地域に住んでいる親（94%）は、最も恵まれていない地域に住んでいる親（83%）よりもすべての課題に自信を持っていた ・ 教育水準が高く、所得階層が高く、社会経済的職業グループが高い人は、資格が低く、所得階層が低く、社会経済的職業グループが低い人よりも、すべてのタスクに自信を持っていた ・ 読み書きに課題がなかった回答者は、読み書きに課題があった回答者（74%）よりもすべての課題（91%）に自信を持っている傾向があった	

表 2-5　諸外国の縦断データの収集に関する対応分析

No.	研究タイトル/論文タイトル(実施国)	目的	研究形態及び対象	収集項目	結論
19	Taking Boys Seriously (Scotland)	男性の学業不振の一因となる可能性のある要因と、これに対処するための実用的な方法を見つけること 教育の価値と学校がいかに前向きな学習体験の効果 非公式の教育的アプローチの効果／高等教育及び仕事と将来の就職志望に影響を与える要因についての検討 紛争後の社会における暴力経験が学習に及ぼす影響の検討	コホート研究 定量的手法と定性的手法の混合手法を使用 小学生～中高生 北アイルランドの小学校 9 校の 378 人の男子生徒のコホートが追跡され、8 年生から 12 年生までの年に、彼らの考えと経験が記録された	さまざまなテーマの 6 つのアンケートを使用。毎年 5 月または 6 月の各学校への 1 回の訪問中に実施 ・背景と家族情報： The About Me questionnaire ・QOL の測定： The KIDSCREEN (Rajmil et al, 2004) ・感情及び問題行動の評価： The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997) ・学校の経験、好み、卒業後の希望に関するアンケート ・「男らしさ」に対する認識の概念を探るアンケート： ・The Being a Man questionnaire： 「男らしさ」に対する認識の概念を探るアンケート ・暴力の認識と経験の概念化を探るアンケート： The Violence Questionnaire	男子の教育の未達成に影響を与える要因は複雑であり、貧困、階級、民族性、社会的不利益、産業基盤の衰退、従来の男性が行ってきた仕事の需要変化などの社会経済問題のより広い範囲で考慮する必要がある 少年たちの未達成について問題提起はされてきたが、研究チームが少年たちに対処する特定の戦略を見つけることは難しかった 達成度の低さの特定は、教育のあらゆる段階における教師の専門的判断に基づいていますが、達成度の低さに対処するための戦略は、初期の教育中に始まり、親やコミュニティと協力して小学校や小学校でサポートされる必要がある
20	The Perry Pre-school Project (USA)	質の高い就学前教育が子どもたちと地域社会にプラスの影響を与えるかを検討するための調査研究	小学生以前 低所得層アフリカ系アメリカ人 3 歳児で、学校教育上の「リスクが高い」と判定された子ども(IQ70～85) 123 名（被験者 58 名 vs 非被験者 65 名） （うち、調査時点で行方不明は 6%。統計的有意性は確認済み。）	３～４歳児に対して、２年間(10 月～5 月)にわたり、環境を通した子どもの主体的な活動から学習させる「ハイスコープ」カリキュラムに基づき、下記の教育を実施 ①学校教育(平日午前 2.5 時間、教師 1 人に対して幼児 5.7 人) ②教師による家庭訪問(週 1 回 1.5 時間) ③親対象の少人数グループミーティング(毎月)	当初は介入群と対象群の比較を行った結果、子どもが 10 歳になるまでに、認知能力のテストに違いは現れなかった。しかし、ヘックマンが、介入群が成人になった際に停学が少なく、教育と雇用のレベルが高く、犯罪への参加のレベルが低いことを発見。特に男性の参加者の子供たちに影響が特に顕著であること、これらの治療効果は、子供の家庭環境の改善に関連している 投資収益率 教育貯蓄　7,303 ドル 所得税　　14,079 ドル 福祉貯蓄　2,768 ドル ペリー幼稚園プログラムの費用　15,166 ドル 犯罪貯蓄　171,473 ドル 投資されたドル当たりの収益　12,90 ドル
21	National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (USA)		小学生以前 1991 年生まれの子供と家族（1364 家庭）を 0～15 歳まで追跡	家庭状況、親の特徴、親子間アタッチメント ・就学前教育経験の有無、就学前教育の質と時間、保育者の行動 ・各追跡時点における子供の能力 （認知能力＋非認知能力＋身体的健康）	・ 3 歳時点での就学前教育の質が、就学レディネステスト・言語理解テストで測定された認知発達と関連 ・ 4 歳半時点での就学前教育の質が 15 歳時点の学業成績や社会性と関連 ※ 就学前教育の質が高いと後の成績が高い。 ※ 特に、経済的困難な家庭において就学前教育による影響が大きい。親子関係が不安定でも、就学前教育の質がそれをカバー
22	The Abecedarian Project (USA)	集中的な幼児教育が低所得世帯に生まれた子どもたちの発達の遅れや学業の失敗の確率を克服できる範囲を調べるため	小学生以前から大人 1972 年～1977 年の間に生まれたリスク指標の高い家庭の恵まれない子ども 111 人(平均 4.4 ヶ月)を 35 歳まで追跡調査	年間を通して行われ、子どもが 8 歳になるまで全日の介入継続。21 歳まで継続調査、35 歳まで追跡調査が行われた	・ プログラムに費やされた 1 ドルにつき、納税者は収入の増加、教育および政府サービスの必要性の減少、医療費の削減の結果として、2.50 ドル節約 ・ 高品質で豊かな早期教育環境が子どもたちの不利益のいくつかを克服するのを助ける 子どもが成人期に進むにつれ、その影響が広範囲に及ぶだけでなく、社会への長期的な節約をかなりのものにする可能性

表 2-6　諸外国の縦断データの収集に関する対応分析

No.	研究タイトル/論文タイトル(実施国)	目的	研究形態及び対象	収集項目	結論
23	Are There Civic Returns to Education? (USA)	政治参加率に対する市民の行動と知識は追加の学校教育と因果関係にあることを特定し、実証的証拠を構築する	高校生～大人	地理的な近接性に依存することによる、成人投票者およびボランティア参加に関する大学入学 10 代のジュニアカレッジとコミュニティカレッジの密度と、成人の有権者に対する学年の影響、参加、グループメンバーシップ、言論の自由に対する態度を調査	・ 教育は市民参加の量と質を促進するのに効果的 ・ 大学進学はその後の市民参加と強い部分的な相関関係がある
24	The Panel Survey of Income Dynamics (PSID) (USA)	家族全体の状況および家族の各個人に関するデータを収集すること	小学生以前～中高生 米国の 5,000 世帯に住む 18,000 人を超える個人からなる全国的に代表的なサンプル	社会、人口統計、健康、経済、地理空間、および心理学に関する幅広いデータを収集	・ PSID は、社会、人口統計、健康、経済、地理空間、および心理学に関する幅広いデータを収集します。2009 年の時点で、75 分のインタビューで幅広いデータが収集された
25	National Longitudinal Study of Youth (NLSY) (USA)	性別、年齢などによって分けられた群についてそれぞれの情報を収集。	コホート研究	インタビュー調査	・ 全国縦断調査(NLS)は、特定の出生コホートからの個人の同じサンプルを経時的に追跡した調査 ・ 調査では、労働市場の活動、教育、出生率、プログラムへの参加、健康など、さまざまな問題に関するデータが収集された
	The National Longitudinal Survey of Youth 1997 (NLSY97)		1997 年に始まり、1980 年から 84 年に生まれた 8,984 人の男性と女性(1997 年に 12～17 歳)が対象	1997 年から 2011 年まで毎年、その後は隔年でインタビュー データは、ラウンド 1(1997-98)からラウンド 18(2017-18)までのデータが活用可能である	
	The National Longitudinal Survey of Youth 1979 (NLSY79)		1957 年から 1964 年(年齢 14-22)で生まれた 12686 人の男性と女性が対象	1979 年から 1994 年まで毎年、その後は隔年でインタビューが実施 軍事的および経済的に不利な非黒人/非ヒスパニック系回答者のオーバーサンプルは 1985 年と 1991 年に削除され、サンプルサイズは 9,964 人になった	
	The NLSY79 Children and Young Adults (NLSCYA)		NLSY97 の女性回答者から生まれた子どもたち	母親へのインタビューと子どもたち自身へのインタビュー 少なくとも 1 回の調査で約 10,500 人の子どもが面接を受けた 認知、社会感情、および生理学的評価についてのデータを収集 母親は子供の健康、気質、運動と社会の発達、行動の問題、学校の活動、家庭環境についての報告をしている 1988 年から、10 歳以上の子供は、家族、友人、仕事、学校、放課後の活動、コンピューターの使用、宗教的出席、喫煙、アルコールや薬物の使用などについての自己管理に関するアンケートに回答 調査年度中に 15 歳以上になった子供には、NLSY79 アンケートに類似した教育、 健康、生殖能力、 子育てと態度に関するヤングアダルトアンケートを電話にて実施	
	The National Longitudinal Surveys of Young Women and Mature Women (NLSW)		(The NLS of Young Women) 1968 年に始まり、1943~53 年に生まれた 5,159 人の女性(1968 年には 14~24 歳) (The NLS of Mature Women) 1967 年に始まり、1922~37 年に生まれた 5,083 人の女性(1967 年には 30~44 歳)	調査は、仕事の特徴、労働市場の状況、教育、健康と健康状態、夫婦と家族の特徴、収入と資産、態度と展望、退職、環境の特徴などに関連する内容を調査	
	The National Longitudinal Surveys of Young Women and Mature Women (NLSW)		(The NLS of Young Men) 1966 年に始まり、1941 年~51 年に生まれた 5,225 人の男性(1966 年には 14 歳~24 歳) (The NLS of Older Men) 1966 年に始まり、1906 年~21 年に生まれた 5,020 人の男性(1966 年には 45 歳~59 歳)	仕事の特徴、労働市場の状況、教育、健康と健康状態、夫婦と家族の特徴、収入と資産 The NLS of Young Men は教育経験に関する内容も収集	

Ⅳ．考察

1．社会的背景と教育効果の関連性からみる乳幼児教育について

教育効果については、特に保護者の社会的背景等との関連について検討がなされていた。しかしながら、いくつかの研究により社会的背景が直接影響しているというよりも、あくまで社会的背景などが及ぼす保護者の育児の困難さが課題となっているという研究が多くみられた。つまり、保護者の社会的背景があくまで見かけ上の相関として現れることはあるが、保護者の関わり方の変化や社会的サービスを提供することで学力の低下を防ぐことができるということだ。

Growing Up in Scotland (GUS) によれば、社会人口統計学的特徴による関与の違いとして、1 人親世帯(23%)は両親世帯(30%)よりも学校などで行われるアクティビティやイベントに参加する可能性が低いことを明らかになっている。その一方で、3 歳時点での就学前教育の質が、就学レディネステスト・言語理解テストで測定された認知発達と関連していること、加えてそれらの効果が経済的困難な家庭において特に影響が大きいことが明らかになっている。つまり、就学前教育という社会的サービスの質を向上させることでより高い教育効果を出すことが可能ということである。加えて、実際にプログラム介入を行った The Perry Pre-school Project によれば、介入群が比較対象群に比べて成人になった際に停学が少なく、教育と雇用のレベルが高く、犯罪への参加のレベルが低いことが明らかになっていることから就学前教育の効果が長期にわたることを示していると考えられる。

2．乳幼児教育の経済効果

乳幼児教育の経済効果について、全ての縦断研究において教育の経済効果について言及があったわけではないが、いくつかの研究報告及び論文に具体的に算出されていた。The Benefits and Costs of Good Child Care (Cleveland & Krashinsky, 1998)においては、公的資金の投資に対する経済的議論を検証することを目的に、実際のプログラムに対する費用(Costs of Program)と子どもの発達のベネフィット(Child Development Benefits)と労働力のベネフィット(Labour Force Benefits)を算出し、純便益(Net Benefit of Child Care Program)として 5,219×10^6 ドルが見込まれることを算出した。つまり、就学前教育(乳幼児教育)段階における投資の収益率は高いものであるといえるだろう。

また、The Abecedarian Project においては、プログラムに費やされた 1 ドルにつき、納税者の収入増加、教育および政府サービスの必要性の減少、医療費の削減の結果、2.50 ドルを節約したことが報告されており（According to official hp：For every dollar spent on the program, taxpayers saved $2.50 as a result of higher incomes, less need for educational and government services, and reduced health care costs.)。加えて、The Perry Pre-school Project においては、教育貯蓄や犯罪発生率の低下などから、投資された 1 ドルあたりに対し、収益が 12.90 ドルであることが明らかになっていることから（According to official hp)、子どもの発達のベネフィットや労働力のベネフィットとして以外にも、長期的な効果が見込まれることが明らかになっていた。

3. 総合考察

諸外国で乳幼児教育をめぐる議論が活性化している背景として、当初女性の労働権に関する意識変化や子どもの貧困対策のための生存権・幸福追求権の確保のためなど要因があげられており（池本, 2012)、あくまで女性と子どもの権利を守るための政策の 1 つとして乳幼児教育が行われてきた。しかしながら、研究が進むにつれ乳幼児教育は長期にわたって成果がみられることが明らかになり、国全体を挙げた取り組みとして重要視されるようになってきた。事実、England や USA に関しては、国を挙げて組織的に縦断データの収集を行っている。

一方で、現在の乳幼児教育の分野におけるアウトカム評価に関する課題があげられる。本研究の結果からも見られるように、それぞれの研究の目的の違いによって「データの収集項目」及び「アウトカム評価」の形に違いがあることが、比較研究を行う上での困難さとなっている。例えば、独自のアンケートを作成して、雇用や家庭生活、健康行動、社会参加等に関する情報をデータとして収集している研究がある一方で、日記などのナラティブデータの収集、インタビューによる聞き取りによるデータ収集などの方法も多く見られた。教育のアウトカムを明確にする場合、特定の観点が必要不可欠である。医療分野を例に挙げると、「医療の結果・成果」を表す指標として死亡率、回復率、再入院率、QOL 等、具体的に数値化できるものを成果として扱っている(厚生労働省, 2011)。教育分野においても、教育的介入による効果を定量的・定性的に測定することで、より明確な教育的効果を明らかにするだけでなく、個人や社会において経済的にどのような効果があるのかといった長期的な観点でのアウトカムを評価することができるだろう。

また、日本においても、国際的な流れと同様に乳幼児教育の教育水準の担保や教育成果を期待する動きは高まっており、幼児教育や保育内容等の教育水準を示す、幼稚園教育指導要領(文部科学省, 2017)、保育所保育指針(厚生労働省, 2017)、幼保連携型認定子ども園教育・保育要領(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)の改正が行われている。しかし、そのアウトカムを測定するためのツール開発や、ツールを用いた実証的な研究はいまだ少ない。そのような中、2017 年に改定された各教育指導要領や指針の内容を基にして、乳幼児教育の環境と大人のかかわり方などの多角的な観点を用いて教育的成果を定量的に把握することができる CRAYON Book (Child Rearing Assist for Your Needs Book; ニーズにこたえる子育て支援 Book)というツールも開発されている(韓, 2019)。今後、日本においても、このような尺度を用いた現場での実践やデータ蓄積が縦断的に行われることによって、乳幼児教育が個人や社会に与える効果について長期的かつ経済学的観点からも検証することが必要となるだろう。

引用文献

1) Trudy W. Banta, Catherine A. Palomba & Jillian Kinzie(2014) *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education (2nd ed.).* San Francisco: Jossey Bass. ISBN : 978-1-118-90365-0.
2) Daniele Checchi(2006) *The Economics of Education: Human Capital, Family Background and Inequality, Cambridge*. Cambridge University Press. ISBN 0-521-79310-6, ISBN 978-0-521-79310-0.
3) 矢野眞和(2009)　教育と労働と社会―教育効果の観点から．日本労働研究雑誌，588, 5-15.
4) 小塩隆士・妹尾渉(2003)　日本の教育経済学：実証分析の展望と課題. ESRI Discussion Paper Series, 69.
5) James J. Heckman(2013)　*Giving Kids a Fair Chance.* Boston Review Books, The MIT Press.
6) Gordon Cleveland & Michael Krashinsky(1998)　The Benefits and Costs of Good Child Care: The Economic Rationale for Public Investment in Young Children-A Policy Study. Toronto Univ.(Ontario). Centre for Urban and Community Studies. https://www.childcarecanada.org/sites/default/files/bc.pdf
7) 池本美香(2011)　経済成長戦略として注目される幼児教育・保育政策―諸外国の動向を中心に―. 教育社会学研究, 88, 27-45.
8) 厚生労働省(2011)　医療の成果に関する指標(アウトカム指標)及び過程に関する指標(プロセス指標)の取扱い(第 8 回資料 1). 医療情報の提供のあり方等に関する検討会(第 9 回), 参考資料 1(平成 23 年 12 月 22 日).
9) 文部科学省(2017)　幼稚園教育要領(平成 29 年 3 月 31 日).
10) 厚生労働省(2017)　保育所保育指針(平成 29 年 3 月 31 日).
11) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017)　幼保連携型認定子ども園教育・保育要領(平成 29 年 3 月 31 日).
12) 韓昌完(2019) 子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツールの開発―3～5 歳児を対象とした CRAYON Book の領域と項目の検討―. *Journal of Inclusive Education*, 6, 27-40. doi: 10.20744/incleedu.6.0_27

〈分析対象研究の参考資料〉

表 2-1 から表 2-6 の示した番号の順番に**分析対象研究の参考となった**報告書及びホームページを示す。

- Nick Coleman(2015) Summary of longitudinal surveys, Research report(16 July, 2015). Department for Education, GOV. UK. Reference: DFE-RR458, ISBN: 978-1-78105-510-6. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/444794/DFE-RR458_Summary_of_longitudinal_surveys.pdf
- Department of Education, Skills and Employment(2020) 15 going on 25 Insights from the Longitudinal Surveys of Australian Youth(LSAY)(10 June, 2020). Australian Government. Reference: D20 / 755348. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/15_going_on_25_report.pdf
- Gordon Cleveland & Michael Krashinsky(1998) The Benefits and Costs of Good Child Care：The Economic Rationale for Public Investment in Young Children-A Policy Study. Toronto Univ. (Ontario). Centre for Urban and Community Studies. https://www.childcarecanada.org/sites/default/files/bc.pdf
- Mai Heide Ottosen(2011) Research on the Danish Longitudinal Survey of Children (DALSC) at the Danish National Centre for Social Research. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(7), 121-125. doi. 10.1177/1403494811399165
- Christine Stephen, Lynn Ang, Liz Brooker, Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, et al.(2011) Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124. doi. 10.1177/1476718X10387900
- Brenda Taggart, Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons and Iram Siraj(2015) Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+)—How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time—, Research Brief(June 2015). Department for Education, GOV. UK. Reference: DFE- RB455, ISBN: 978-1-78105-475-8. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/455670/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf.pdf
- 1958 National Child Development Study(NCDS) official homepage, by Centre for Longitudinal Studies. https://cls.ucl.ac.uk/cls-studies/1958-national-child-development-study/
- 1970 British Cohort Study official homepage, by Centre for Longitudinal Studies. https://cls.ucl.ac.uk/cls-studies/1970-british-cohort-study/
- MCS Age 14 Sweep official homepage, by Centre for Longitudinal Studies. https://cls.ucl.ac.uk/cls-studies/1970-british-cohort-study/
- French Longitudinal Study of Children official homepage, by Centre for Longitudinal Studies. https://www.elfe-france.fr/en
- Joanna Giota(2006) The Swedish ETF project - A longitudinal study on children's and adolescents' educational pathways. https://www.ipd.gu.se/digitalAssets/824/824604_Dokument_UGU_kohorter.pdf

- 秋田喜代美・佐川早季子(2011)　保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234. doi. 10.15083/00031124
- 国立大学法人お茶の水女子大学(2017)　保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究(成果報告書) (平成 30 年 3 月 30 日). 平成 29 年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」.
- 耳塚寛明(2014)　家庭の社会経済的背景と学力格差 不利な環境を克服する学校の取組. 子どもの貧困対策に関する検討会 提出資料(平成 26 年 5 月 1 日). https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/kentoukai/k_2/pdf/s4-1.pdf
- 内田伸子(2017)　学力格差は幼児期から始まるか？―経済格差を超える要因の検討―. 教育社会学研究, 100, 108-119. doi. 10.11151/eds.100.108
- 浜野隆・内田伸子(2011)　学力格差は幼児期から始まっているか―しつけスタイルは経済格差を凌駕する鍵; 日韓中越蒙国際比較調査―. お茶の水女子大学人間発達教育研究センター平成 23 年度年報, 4, 13-26.
- 株式会社三菱総合研究所(2010)　平成 22 年度 教育改革の推進のための総合的調査研究 ～教育投資が社会関係資本に与える影響に関する調査研究～ 報告書(平成 23 年 3 月).
- Akiko S. Oishi(2002)　The effect of childcare costs on mothers' labor force participation. 51-67. Corpus ID: 202895361. http://www.ipss.go.jp/webj-ad/WebJournal.files/SocialSecurity/2002/02AUG/oishi.pdf
- Growing up Reports official homepage, by Growing Up in New Zealand. https://www.growingup.co.nz/growing-reports
- Sheena McGrellis & Janet Holland(2011)　Growing up in Northern Ireland. Understanding Families Over Time, 48-65.
- Growing up in Scotland: Research Findings Early Experiences of Primary School official homepage, by the Scottish Government. https://www2.gov.scot/Publications/2012/05/1427/1
- The Perry Pre-school Project official homepage, by High Scope Educational Research Foundation. https://highscope.org/perry-preschool-project/.
- James J. Heckman, Bei Liu, Mai Lu & Jin Zhou(2020)　Treatment Effects and the Measurement of Skills in a Prototypical Home Visiting Program. *National Bureau of Economic Research*, NBER Working Paper No.27356. doi. 10.3386/w27356
- 国立教育政策研究所(2014)　教育の効果について ～社会経済的効果を中心に～. 平成 26 年 12 月 3 日 教育再生実行会議第 3 分科会, 資料 2.
- The Carolina Abecedarian Project Official Homepage, by Frank porter graham child development institute. https://abc.fpg.unc.edu/
- 佐々木宏子(2017)　子どもの貧困と学術研究の隠れた枠組み. 学術の動向, 子どもの貧困―生育環境に及ぼすその影響と対策―, 22(10), 29-33. doi. 10.5363/tits.22.10_29
- Thomas S. Dee(2003)　Are There Civic Returns to Education?. *Journal of Public Economics*, 88(9-10, Aug), 1697-1720. *National Bureau of Economic Research*, NBER Working Paper No.9588. doi. 10.3386/w9588

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_80
Journal of Inclusive Education, VOL.9 80-89

REVIEW ARTICLE

肢体不自由児・者における心理リハビリテーションの課題
―脳性まひ児・者を中心に―

Issues of Psychological Rehabilitation in Children/Persons with Physically Disabilities; Focus on Children/Persons with Cerebral Palsy

趙 彩尹 [1)], 渡邉 尚孝 [2)], 矢野 夏樹 [1)3)*]
Chaeyoon CHO Naotaka WATANABE Natsuki YANO

1) 東北大学大学院医学系研究科
Graduate School of Medicine, Tohoku University

2) 鹿児島純心女子大学人間教育学部
Department of Education and Psychology, Kagoshima Immaculate Heart University

3) 梅光学院大学子ども学部
Faculty of Child Education, Baiko Gakuin University

＜Key-words＞
脳性まひ, 心理リハビリテーション, 肢体不自由, 動作法
cerebral palsy, psychological rehabilitation, physical disabilities, dohsa therapy

*責任著者：nayano724@gmail.com（矢野 夏樹）

Journal of Inclusive Education, 2020, 9:80-89. © 2020 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本稿では、医学的観点から肢体不自由の、特に脳性まひのある子どもに対する心理リハビリテーションを概観し、現在、教育現場で行われている心理リハビリテーションの課題を明らかにすることで、今後、肢体不自由児・者教育の現場で活用することのできる心理リハビリテーションプログラムを構築するための基礎研究を実施した。教育分野における研究を検討した結果、心理リハビリテーションが動作法・心リハキャンプを中心とした観察・質的研究が多く、その他のリハビリテーションプログラムへの言及がほとんどなされていないことや、動作法・心リハキャンプに関しても量的にその効果を検証した研究は少ないことを明らかにした。今後の課題として、肢体不自由児・者に対する心理リハビリテーションの効果を定量的に把握する量的研究や多職種連携に基づいたプログラムの充実が挙げられた。

Received
2 April, 2020

Revised
26 April, 2020

Accepted
16 May, 2020

Published
30 August, 2020

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_80
Journal of Inclusive Education, VOL.9 80-89

Ⅰ．はじめに

近年、特別支援教育において、特別支援学校教諭の教員養成課程によると「心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理および病理に関する科目」(教育職員免許法施行規則第7 条)が必須科目とされており、障害のある児童生徒の心理・生理・病理を、多角度観点から理解することが必要であると述べている(永井, 2019; Kohara, Goto, Kwon et al., 2015)。肢体不自由児教育においても児童と生徒の心理・生理・病理的な部分を考慮することが重要とされ、子どもの心理・生理・病理的な要素を理解した上で、肢体不自由教育を行うことを求めている。そのため、肢体不自由教育における生理・病理に関する研究は、ますます進んでいるが、医学的観点から肢体不自由児・者の心理面を検討し、教育現場における心理リハビリテーションを比較検討した研究はない。また、近年、医学分野からも肢体不自由のある子どもたちの心理に着目し、学校をはじめとする施設への「不登校」についての報告もある(小崎・徳井, 2019)。そこで、本稿では、医学的観点から肢体不自由の、特に脳性まひのある子どもに対する心理リハビリテーションを概観し、現在、教育現場で行われている心理リハビリテーションの課題を明らかにすることで、今後、肢体不自由児・者教育の現場で活用することのできる心理リハビリテーションプログラムを構築するための基礎研究とする。

Ⅱ．脳性まひとは

脳性まひ(Cerebral Palsy: CP)と疾病概念は、日常生活活動(Activities of Daily Living; ADL)の障害がほとんどないもの、または、軽度からすべて介助を必要とする重度、生命維持も危ぶまれるものまで含んでおり、非常に包括的であり、医学・教育・福祉政策などの分野によっても、概念に少しずつ差異があると述べている(近藤, 2014)。脳性まひリハビリテーションガイドラインによって、医学・教育・福祉・研究分野の専門家との合意を経て簡潔・基本的な定義が共通している脳性まひの概念が決められた。脳性麻痺の概念としては、1) 国際ワークショップの Workshop in Bethesda(2004)で設定された定義と、2) 厚生労働省脳性麻痺研究会議(1968)で決められた定義を用いることが進められている(表 1)。

表 1　脳性まひの概念

1) Workshop in Bethesda(2004)で設定された定義
「脳性まひ」とは、運動と姿勢の発達の異常の 1 つの集まりを説明するものであり、活動の制限を引き起こすが、発生・発達しつつある胎児または乳児の脳内で起こった非進行性の運動発達障害である。また、脳性まひの運動障害では、感覚、認知、コミュニケーション、認識、行動、発作性疾患が付け加わる。
2) 厚生省脳性麻痺研究会議(1968)で決められた定義
「脳性まひ」とは、受胎から新生児期(生後 4 週間以内)までの間に生じた脳の非進行性病変に基づく、永続的なしかし変化しうる運動及び姿勢の異常である。進行性疾患や一過性の運動障害、または将来正常化するであろうと思われる運動発達遅滞は除外する。

また、日本における脳性まひは、1000 人に 1 から 2 人の割合で発生しており、先進国での発生頻度と同様の数値であるが、医療・医学が未発達している国では、より多く発生している。原因と危険因子では、胎内期(妊娠中)、周産期(妊娠 22 週から出産後 7 日未満)、胎外期(生後 28 日、4 週間まで)に発生する脳形成不全、出血、出生前後の低酸素・虚血、脳梗塞、炎症(脳炎、脳症)などがある。脳性まひの分類では、大きく痙直型(Spastic Cerebral Palsy)、アテトーゼ型(Athetoid Cerebral Palsy)、失調型(Ataxic Cerebral Palsy)、混合型(Mixed Cerebral Palsy)があげられる(表 2)。

表 2　脳性まひの分類

分類	内容
痙直型 (Spastic Cerebral Palsy)	脳性麻痺全体の約 80%以上 両まひ、四肢まひ 筋緊張が高く、筋の伸展と屈曲が著しく困難
アテトーゼ型 (Athetoid Cerebral Palsy)	ジストニック型(dystonic)・不随意運動アテトーゼ型(Choreo-athetotic)がある。 筋緊張が突然に高まり、機能が低下する
失調型 (Ataxic Cerebral Palsy)	筋の調整が失われ、座位や立位のバランスが不安定 細かい動作・速い動きが難しい
混合型 (Mixed Cerebral Palsy)	痙直型とアテトーゼ・ジスキネティック型の混合

Ⅲ．脳性まひ児・者の心理リハビリテーション

1．医学的観点からの心理リハビリテーション

リハビリテーション医学での心理リハビリテーションとは、心理療法としている。心理療法とは、患者(クライエント)の心理的・内的変化を促し、不安やうつ、障害への適応を援助する治療法であり、行動、臨床動作法、認知行動、音楽、園芸、動物、カウンセリング、家族などの療法が心理リハ(心理療法)として行われている(上田, 2016)。

1) 行動療法

行動療法とは、実験的に明らかにされている学習理論に基づいた臨床的介入であり、繰り返し学習した行動パターンを観察し、望ましくない行動を減らすことまた、望ましい行動を増やすことを治療の目標としている療法である。

2) 臨床動作法

臨床動作法は、訓練的な要素が強い場合には動作訓練、心理療法として用いる場合には動作療法とする。成瀬(1973)により、脳性まひの肢体不自由児に対する活動の中から編み出し、体係化した技法として動作法を行っている。また、脳性まひ児・者の間違った努力の仕方を修正し、余計な緊張に至ることなく、身体を動かせるような仕方を身に着けることを動作訓

練としている。具体的な動作法には、リラクゼーションやタテ系動作訓練(座位・立位、歩行にて頭の先から尾骨までタテ方向に力を入れていくことで他の緊張が解消される)がある。脳性まひ児・者から多動性障害、自閉症スペクトラム障害、心身へのストレスが言語で表現できない心身症者の治療にも用いられる療法である。

3) 認知行動療法

認知行動療法とは、精神分析の流れをくむ認知療法と学習理論に基づいた行動療法を統合した治療である。具体的には、1 つの技法よりは、認知的技法(自己教示法、思考中断法など)と行動技法(スキル訓練、リラクゼーション、行動リハーサルなど)を組み合わせたものである。認知行動療法は、現在抱えている問題を、環境、行動、情緒、身体、動機付けの問題の観点から明確にし、解決しやすい問題から変えていく。認知行動療法の手法は様々であり、すべての手法を掲示することは困難であるが、今回は、認知刺激プログラムを認知療法とした。脳性まひ児を対象に認知刺激プログラムを行った結果、家庭および学校での実行機能の行動に改善効果があったと報告した（Muriel, Garcia-Molina & Aparicio-Lopez, 2014)。

4) 音楽療法

音楽療法は、音楽を意図的な活動、触れ合いにより、心身機能の維持・回復、行動変容、改正化を図る療法である。心理状態を把握し、心身機能への効果が最大限に発揮させるように実施するため、レクリエーションの音楽と異なる。言語によるコミュニケーションが不可能な対象に実施できるため、失語症や認知症の患者などにも幅広く行われている。

Marrades-Caballero, Santonja-Medina, Sanz-Mengibar et al.(2018)の研究によると、楽器を用いた16週間の音楽療法は、4-16歳の両側性脳性まひ児の腕・手の位置と自発運動段階である「活動」まで改善させる結果を得ている。

5) 園芸療法・動物療法

園芸療法と動物療法とは、植物、動物と触れ合い、接触により内在したストレスを軽減させ、本人の自信や主体性を回復・心身の状態を改善させる療法である。園芸療法は、植物を観察しながら育てることで、注意力、持続力を向上させ、心身機能を改善させ、動物療法は、生理学的効果(心身の促進)と心理的効果(心理的安定、恐怖・不安の解消)がある。

脳性まひ児における動物療法では、犬の接触(Elmacı & Cevizci, 2015)と乗馬(Žalienė, Mockevičienė, Kreivinienė et al., 2018)を介入することで、筋緊張の調節と拘縮の予防ならびに上下肢の筋肉効果、自らから目標を達成するための計画を立てること(コミュニケーション)などの効果を得られた。しかし、園芸療法・動物療法は、理学療法と作業療法と組み合わせて実施することが多いため、園芸・動物療法のみの客観的な効果であるという判定は困難であると報告している。

出典： Elmacı & Cevizci (2015) Figure 6, *Int J Environ Res Public Health*. 12(5), 5046-5060.
図1　動物療法：犬と脳性まひ児の筋緊張のリラクゼーション訓練

6) カウンセリング

カウンセリングは、主に心理面に働きかけ、本人が新たに気づきを得て、解決していけるようにする援助である。心理療法と同様の物を目指すこともあるが、心理的には正常で、日常生活上の支障が軽度にとどまる人を対象に広く医療・教育・社会福祉などの専門家チーム(医師, 理学療法士、作業療法士、言語聴覚士, ケースワーカーなど)によって行われている。さらに、脳性まひ児に対するカウンセリングも行っているが、脳性まひ児・者の家族を対象としたカウンセリングが多く行われている。Sedaghati, Younesi, Sedaghati et al.(2015)は、脳性まひ児と母親を対象に、専門的なカウンセリングとともに認知療法を行った結果、脳性まひ児と母親の心理社会的生活を改善させ、健康関連生活の質(Health Related Quality of Life; QOL)も改善させたと報告した。

7) 家族療法

家族療法とは、単なる障害児・者の問題ではなく、障害児・者の家族システムの問題・ゆがみがある部分を家族の立場から分析し、家族全体を変化させ、脳性まひ児・者の問題を解決しようとする療法である。

2. 教育学観点からの心理リハビリテーション

教育現場においての心理リハビリテーションは、動作課題を通じて肢体不自由の改善ならびに心身の活性化を目的とした日本独自の心理療法であり、動作法の技法を中心とした支援のあり方であると報告している(井村・古川, 2004)。その支援を中心としたプログラムでは、心理リハビリテイションキャンプ(以下、心リハキャンプ)が挙げられている。心リハキャンプとは、1967年から取り組まれはじめ、肢体不自由から種々の障害を有する児・者に対し、集団集中訓練方式の動作法で1週間実施することを原型にしているものの、現在は、動作法だけでなく、集団療法、生活指導、親の会と保護者研究(家族)、トレーナー研修などの心理学的観点から包括的な支援プログラムに教育している(石倉, 2019)。心リハキャンプ形式以外の

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_80
Journal of Inclusive Education, VOL.9 80-89

集団療法も実施しているが、その集団療法は、それぞれであり、心理リハに参加する障害児・者によって異なっている。

出典： 井村・古川(2004) 写真1-3, 琉球大学法文学部紀要 人間科学. 13, 157-177.

図2　心リハキャンプ：訓練の様子

脳性まひ児・者における心理リハを検討すると、本吉(2012)の研究においては、心リハキャンプを実施することで、脳性まひ児の動作が改善するとともに集団活動への参加率が増加したと述べている。さらに、脳性まひとともに他の疾患を合併している重度・重複障害児・者の上肢の動き(腕上げ，躯幹ひねり)姿勢(座位)などの動作法の関わりを観察し、指導経過による結果を考察し、障害児・者の意図や感情を伝えることができる動作法の有用性を明らかにした(本吉, 2013)。

また、藤澤(2017)は、重度脳性まひ児に、姿勢(座位、躯幹の反らせ、膝立ち)の動作変容との関連性を考察し、以前より教育現場における学習支援の幅を広げ、松藤・藤瀬・吉川ら(2019)は動作法訓練における集団療法を一つの事例として取り上げ、そのプログラムの内容と支援の在り方を考察した。また、心リハキャンプを行うことで、「興奮性」「無気力」「多動」「不適切な言動」に有意な軽減が見られ、行動障害の軽減に効果的であると述べた(石倉, 2019)。

特別支援教育における心理リハビリテーションに関する研究はその多くが動作法に基づいて行われている点で、医療分野での心理リハビリテーションとは異なっている。肢体不自由児に対する特別支援教育で取り組まれている自立活動について、その活動内容を調査した中井・高野(2011)は、幼稚部から高等部にかけて、「常に活用している理論・技法」として動作

法があると指摘している。中井・高野(2011)の調査の中で、明らかになっている動作法以外の心理療法としては、音楽療法が挙げられたが、これは「校内研修を実施している理論・技法」として扱われているのみで、特別支援学校の中で実際に実施されているかどうかは定かではない。また、実際に動作法をはじめとする心理療法を行う際には、教員のみならず、医師やカウンセラーをはじめとする他職種との連携が必要となるが、特別支援学校では、医療分野との連携において、情報の共有に重きが置かれており、指導上の連携には至っていないという課題も存在している(中井・高野, 2011)。

小崎・徳井(2019)は「通い続けることが望まれる機会や場(通所を含む)」への参加を拒否した肢体不自由児・者の事例について報告している。特に、車いすの使用など、移動に関する介助を必要とする肢体不自由児・者は、本人の意思とは裏腹に登校や通所ができてしまうことがあり、参加の拒否が、「不登校」や「欠勤」として顕在化しにくいことを指摘している。このことから、健常児に比べ、学校教育への参加の拒否が顕在化しにくい、肢体不自由児が自身に心理状態を的確に周囲に伝え、そのケアを受けることのできるような教育の場が学校に求められるだろう。

Ⅳ．考察

本稿では、脳性まひ児・者における心理リハビリテーションを医学的観点と教育学観点からの内容を検討した。専門家を中心とした医学的心理リハビリテーションは、脳性まひ児・者を対象に、行動、臨床動作法、認知行動、音楽、園芸、動物、カウンセリング、家族などの療法が心理リハを実施し、心理リハ前後の身体的・精神的な効果を明らかにした研究が多く、心理リハプログラムの構成も多様であった。

教育学観点での心理リハビリテーションにおいては、臨床動作法と動作法を中心とした心リハキャンプを行っており、脳性まひ児・者と心リハキャンプとの意義・有効性、時間的経過による脳性まひ児・者の姿勢の関係性を分析する質的研究が中心であった。その一方で、石倉(2019)のみの研究が、脳性まひ児を含む障害児・者を対象に、ACB-J尺度(Aberrant Behavior Checklist)を用いて、日常生活の行動における心リハキャンプの効果を量的に検討した。以上のように、教育分野における肢体不自由児・者に対する心理リハビリテーションは動作法に偏っている。先行研究を見ても、動作法以外の心理リハビリテーションについて言及されているものはほとんど見られなかった。しかし、肢体不自由児が日常生活の多くの時間を過ごすことになる特別支援教育の場面においても心理リハの介入が必要とされることはある。医学的な心理リハビリテーションを教員が実施することは難しく、医師をはじめとする専門職との連携が必須となるが、指導上の連携までは至っていないことも多く(中井・高野, 2011)、適切な心理リハが実施されているかに関しては、より詳細な調査が必要となるだろう。また、医療と教育の連携に関しては、心理リハビリテーションのみならず、脳性まひ児の身体機能においても影響を与えることが指摘されている。教育現場において、脳性まひ児の姿勢・運動・動作に対する正しい理解の下、適切に歩行などの日常生活動作を行わせることができていないと、立位・歩行能力の低下を招き、痙直型では変形拘縮が増悪すると言われている(朝貝, 2019)。

教育分野における脳性まひ児に対する心理リハビリテーションの課題として、動作法を中心とした、現在実施されているプログラムに関する量的研究の充実を図ることと、医療をはじめとする多職種連携に基づいた、心理リハビリテーションプログラムの多様化が挙げられる。量的研究に関しては、脳性まひ児に限らず、子どもたちの心理的な変化を量的に捉えるための評価尺度などが学校教育において、一般化されていないことも課題の一つである。動作法は、動作訓練を通して子どもたちの心理的な発達を促すことを目的としたプログラムであり、質的にその効果は検証されているが、子どもの心理的な変化を標準化された評価尺度によってとらえることで、より個々の子どもの状態に合わせた心理リハビリテーションとしての役割を充実させることができると考える。

また、心理リハビリテーションプログラムの多様化に関して、中井・高野(2011)や朝貝(2019)が指摘するように、リハビリテーションの専門である医療分野との連携の強化が必須になる。脳性まひをはじめとする肢体不自由児教育においては、心理リハビリテーションのみならず、子どもたちの姿勢・運動・動作の改善についても医療分野との連携が求められている。脳性まひ児の実態も多様化していることから、一人ひとりの持つ心理面のニーズに対しても包括的な対応が求められている。動作法による心理発達の促進は教育の中で実施するプログラムとして確かに魅力的ではあるが、子どもたちの現在の心理状態に対しては、カウンセリングや認知行動療法、音楽療法などによる対応も必要となろう。小崎・徳井(2019)が指摘した、肢体不自由という障害の特性上生じるが、顕在化しにくい心理的な課題に対しても学校教育の場で適切な対応が求められている。肢体不自由児・者の心理的な特性への理解と専門化を含めたチームでの教育的な心理リハビリテーションを展開していかなければならない。

V．おわりに

本稿では、脳性まひ児・者を中心として、医学分野における心理リハビリテーションを概観した。その内容を基に、教育分野における研究を検討した結果、心理リハビリテーションが動作法・心リハキャンプを中心とした観察・質的研究が多く、その他のリハビリテーションプログラムへの言及がほとんどなされていないことや、動作法・心リハキャンプに関しても量的にその効果を検証した研究は少ないことを明らかにした。脳性まひをはじめとした肢体不自由のある子どもたちが教育分野においても適切な心理リハビリテーションを受けることができるよう、学校場面における個々の心理状態の把握と、多職種連携によるリハビリテーションプログラムの充実は必須と言えるだろう。

また、本稿では教育分野として、特別支援教育の場面を中心に論じたが、インクルーシブ教育の推進により、今後ますます、通常の学校でも肢体不自由のある子どもが学ぶ機会が増えていくだろう。その場合には、特別支援教育に関する基礎知識のない教員が肢体不自由児の教育を担当することも多くなると考えられる。その際にはますます、地域の特別支援学校や医療機関、スクールカウンセラーをはじめとした多職種との連携体制が必要となる。今後の課題として、多職種連携のために肢体不自由児・者の心理的特性を捉え、専門分野を超えて情報を共有するためのシステムも必要になると考えられる。

文献

1) 永井祐也(2019) 特別支援学校教員養成課程の生理・病理の授業開発―「主体的・対話的で深い学び」及び「ICT 機器の活用」の観点から―. くらしき作陽大学作陽音楽短期大学研究紀要, 91, 41-50.
2) Kohara A, Kwon H, Goto A & Nagahama K(2015) Longitudinal Verification of the Relationship between Psychological, Physiological and Pathological Changes and the Outcome of Classes. *Asian J Human Services*, 9, 107-117. doi: 10.14391/ajhs.9.107
3) 小崎慶介・徳井千里(2019) 肢体不自由児・運動障害児にみられる「不登校」―3 症例の検討―. *Jpn J Rehabil Med*, 56, 445-449.
4) 近藤和(2014) 脳性麻痺の定義. 公益社団法人日本リハビリテーション医学会(監), 脳性麻痺リハビリテーションガイドライン第 2 版. 金原出版株式会社, 3-18.
5) 上田敏(2016) 心理療法. 標準リハビリテーション医学 第 3 版.医学書院, 東京. 207-212.
6) 成瀬悟策(1973) 心理リハビリテイション. 誠信書房, 東京.
7) Muriel V, Garcia-Molina A, Aparicio-Lopez C, Ensenat A & Roig-Rovira T(2014) Cognitive stimulation in children with cerebral palsy. *Rev Neurol*, 16(59), 443-448.
8) Marrades-Caballero E, Santonja-Medina CS, Sanz-Mengibar JM & Santonja-Medina F(2018) Neurologic music therapy in upper-limb rehabilitation in children with severe bilateral cerebral palsy: a randomized controlled trial. *Eur J Phys Rehabil Med*, 54(6), 866-872. doi: 10.23736/S1973-9087.18.04996-1.
9) Elmacı DT & Cevizci S(2015) Dog-assisted therapies and activities in rehabilitation of children with cerebral palsy and physical and mental disabilities. *Int J Environ Res Public Health*, 12(5), 5046-5060. doi: 10.3390/ijerph120505046.
10) Žalienė L, Mockevičienė D, Kreivinienė B, Razbadauskas A, Kleiva Ž & Kirkutis A (2018) Short-Term and Long-Term Effects of Riding for Children with Cerebral Palsy Gross Motor Functions. *Biomed Res Int*, 4190249. doi: 10.1155/2018/4190249. eCollection.
11) Sedaghati Barog Z, Younesi SJ, Sedaghati AH & Sedaghati Z(2015) Efficacy of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Quality of Life of Mothers of Children with Cerebral Palsy. *Iran J Psychiatry*, 10(2), 86-92.
12) 井村修・古川卓(2004) 沖縄県における心理リハビリテーションの展開―琉球大学による地域貢献のひとつのあり方―. 琉球大学法文学部紀要 人間科学, 13, 157-177.
13) 石倉健二(2019) 心理リハビリテイションキャンプが行動障害の軽減に与える効果について―ABC-J を指標とした前後比較研究―. 発達心理臨床研究, 25, 87-93.
14) 本吉大介(2012) ICF の障害概念からみた特別支援学校に通う肢体不自由児に対する心理リハビリテイションキャンプの意義. 心理学研究, 39(1), 47-58.
15) 本吉大介(2013) 重度・重複障がい者に対する臨床動作法を通した関わりの意義―自立活動 6 区分の視点からの心理リハビリテイションキャンプにおける実践の考察―. 大阪大谷大学紀要, 39, 12-22

16) 藤澤憲(2017)　重度脳性まひ児への動作を通したやりとり学習：動作変容の関連性と学習支援の教育的意義. 発達障害支援システム学研究, 16, 1-7.
17) 松藤光生・藤瀬教也・吉川昌子・岩男芙美(2019)　多様な児童を対象としたグループプレイセラピーにおけるプログラム内容と支援のあり方の検討. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 10, 103-108.
18) 中井滋・高野清(2011)　特別支援学校(肢体不自由)における自立活動の現状と課題. 宮城教育大学紀要, 46, 173-183.
19) 朝貝芳美(2019)　脳性麻痺リハビリテーション医療のあり方―日常診療での対応を中心に―. *Jpn J Rehabil Med*, 56, 303-309.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_90
Journal of Inclusive Education, VOL.9 90-101

SHORT PAPER

大学新入生の発達障害関連支援ニーズとその後の出席率・GPA との関連

Relation Between Special Needs Related to Developmental Disorders in College Freshmen and Attendance and Grade Point Average

真名瀬 陽平 [1)]
Youhei MANASE

1) 流通経済大学教育学習支援センター
Center for Education and Learning Support, Ryutsu Keizai University

＜Key-words＞
大学新入生, 発達障害, 相談, 出席, GPA
college freshmen, developmental disability, counseling, attendance, Grade Point Average

manase@rku.ac.jp（真名瀬 陽平）

Journal of Inclusive Education, 2020, 9:90-101. © 2020 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、大学新入生の入学直後に感じている発達障害関連困り感の高さ・低さ、および相談などの学生支援の実行とその後の講義の出席率・成績の関連性について検討することを目的とした。対象者は大学新入生の学生 42 名であった。対象学生の入学直後に発達障害関連困り感質問紙調査（高橋・岩渕・須田ら，2015）を実施した。また、相談を希望した学生に対しては、筆者が個別相談を実施した。従属変数は、入学直後の前学期の講義の出席率と Grade Point Average（以下、GPA）を用いた。分析 I では、講義の出席率と GPA の相関を検討し、強い相関がみられた。分析 II では、個別相談を実施しなかった 35 名を発達障害関連困り感の高群･低群に分類し､出席率と GPA において有意差がみられるのかを検討した。その結果、発達障害関連困り感の高群は低群に比較し、有意に低い出席率と GPA を示した。分析Ⅲでは、全対象者を対象に、発達障害関連困り感の高群・低群と相談の有無が出席率と GPA に与える影響を検討した。その結果、発達障害関連困り感の高群で相談を実施した学生は、相談未実施の学生と比較して高い出席率・GPA を示した。一方で、発達障害関連困り感の低群では、相談の実施有無による出席率・GPA において明確な違いがみられなかった。以上の結果から、新入学生に対して、早期に発達障害関連困り感質問紙調査を実施し、予防的介入をすることの有効性や、相談を希望しない学生への対応について、考察した。

Received
25 May, 2020

Revised
23 June, 2020

Accepted
20 July, 2020

Published
30 August, 2020

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_90
Journal of Inclusive Education, VOL.9 90-101

Ⅰ．問題と目的

日本学生支援機構（2020）は、我が国の高等教育機関に在籍する学生のうち、障害を有する学生は約 3 万 7 千人おり、全体の学生のうち 1.67%の在籍率であることを示している。その中で、支援を実施されている学生は約半数に上ることを報告している。また、各障害種に着目すると、病弱・虚弱、精神障害、発達障害の順で多く、全体として障害のある学生の在籍数が増加傾向にあることが報告されている。そのため、障害のある学生への支援や、不当な差別的取扱いの排除や合理的配慮の提供など様々な対応が高等教育機関には求められている（文部科学省，2017）。

また、近年、障害に関する医学的診断がないものの、困り感や支援ニーズのある学生に対する支援の重要性も指摘されている。例えば、斎藤（2010）は、大学生活の中で、初めて生きにくさがあらわになるケースが報告されていることを挙げ、確定診断が得られたケースだけではなく、大学生活に困難を抱える学生の支援ニーズを出発点として支援を開始する方策を提案している。また、高橋（2012）は、斎藤（2010）のケースに加え、事前に医学的診断を受けていても学生本人が医学的診断のあることを周囲に打ち明けずに頑張ってみようとし、うまくいかなくなったケースがあることも指摘し、早期診断の技術の進展に関わらず、こうした状況がなくならないことを予見している。そのため、大学の支援者が学生の困難に早めに気づき、二次障害に発展するまえに学生と共に対策を考えることが重要であるとしている。その方法として、大学生活における困り感とそれらに対して支援が必要であるという意識、支援ニーズの把握が必要であると指摘している。これらの困り感、支援ニーズを把握するものとして、発達障害関連困り感質問紙がある（高橋・岩渕・須田ら，2015）。

発達障害関連困り感質問紙は、発達障害に関連する困り感を持つ大学生の支援ニーズを把握するために作成、標準化された質問紙である。支援ニーズを把握するため、学生自身の発達障害の症状を評価するものではなく、発達障害に関する困り感を自己評価するものとなっている。

近年、この発達障害関連困り感質問紙を用いた調査や支援が報告されている。篠田・中茎・篠田ら（2017）は、新入学生に発達障害関連困り感質問紙を実施し、新入学生のうち約 3.6%の学生が+2SD を超える高い困り感を持つことを報告している。また、篠田・島田・篠田ら（2019）は、発達障害関連困り感質問紙を用いた支援ニーズの把握を実施している立正大学・信州大学について調査・報告をしている。彼らの報告によると、立正大学では、発達障害関連困り感質問紙を個別事例に関する情報共有や学生の自己理解の一助として用いており、信州大学では、スクリーニングとして用い、相談を希望した学生への対応を実施しているとのことであった。

また、発達障害関連困り感質問紙によって明らかとなった困り感と成績などの関連性についても報告がなされつつある。佐々木・竹田・高橋（2018）は、発達障害関連困り感質問紙によって明らかとなった困り感と累積 Grade Point Average（以下、GPA）の関連性を検討した結果、より困り感の高い学生群は低い学生群よりも有意に低い累積 GPA を示したことを報告している。

以上のように、発達障害関連困り感質問紙による学生の困り感の把握や、成績との関連性などの検討がなされつつある。しかしながら、垂門（2016）が指摘するように、依然として大学における学生への修学支援に関する報告は少ない。特に、成績との関連が高い講義への

出席率（小泉，2008；垂門，2015）については、発達障害関連困り感質問紙による困り感との関連性が検討されていない。また、信州大学のように発達障害関連困り感質問紙を実施する際、学生に相談希望の有無を尋ね、相談希望のあった学生への対応を実施するといった実践が報告されているが、こうした相談が発達障害関連困り感質問紙による支援ニーズの高群・低群の学生に対して、出席率・GPA にどのような影響を与えるのか検討がなされていない。発達障害関連困り感質問紙は、大学生活をあまり経験していない学生などにも適用できるように作成されている（高橋，2012）。そのため、入学直後に発達障害関連困り感質問紙調査を行い、その結果をもとに、支援・指導を行うといった実践は、大学生活における不適応の予防につながることが推察される。こうした予防的な支援ニーズの把握は各大学でなされつつある（篠田・島田・篠田ら，2019）が、発達障害関連困り感質問紙の結果とその後の出席率・GPA との関係について検討したものはない。また、質問紙を実施した際に相談を希望した学生に対しては、相談を行うことが考えられるが、それによりその後の出席率・GPA にどのような影響を与えるのかについても検討がなされていない。

そこで、本研究では、入学直後の新入生に対し、発達障害関連困り感質問紙を実施し、そこで回答された困り感の高さ・低さと相談実施の有無が、春学期の出席率・GPA において、どのような影響を及ぼすのかを検討することを目的とする。そのため、分析Ⅰでは垂門（2015）と同様に、本研究における対象学生の出席率と GPA に相関がみられるのかを検討する。次に、相談などの介入が行われなかった「相談なし群」において、入学直後の発達障害関連困り感の高・低群において、出席率・GPA に有意な差がみられるのかを分析Ⅱで検討する。その後、分析Ⅲにおいて、入学直後の発達障害関連困り感の高低と相談の有無が、春学期の出席率・GPA にどのような影響を及ぼすのかを検討する。これらの結果を基に、発達障害関連困り感調査における新入学生への支援方法について検討する。

Ⅱ．方法

1.データ収集

1）対象学生とデータ収集期間

A 大学において、筆者が担当する講義を受けていた新入学生を対象にした。A 大学は、関東圏の私立大学であった。この講義は、1 年生必修の初年次教育を目的とした講義であった。

A 大学では、4 月から 7 月末までを春学期としている。そのため、対象学生が入学した年度の春学期のみのデータを収集し、分析の対象とした。

2）倫理的配慮事項

本研究を実施する際には、個人情報を削除した状態で発達障害関連困り感調査の実施結果や出席率・成績を外部に発表してよいかを文書で尋ねた。その際には、いかなる回答をしたとしても、学生には利益・不利益が被らないことを口頭・文書で説明した。本研究では、こうした文書で外部への発表、および出席・成績状況の利用について承諾をし、春学期が終わるまでに退学・休学をせず、外部発表などについて撤回の意を示さなかった学生 42 名の結果を分析対象とした。このように、実施に当たっては、筆者の所属機関の研究倫理委員会の基準に照らし、充分に配慮し、そのうえで実施した。

3）発達障害関連困り感質問紙調査

発達障害関連困り感質問紙および基準値を用いた。具体的には、スクリーニングなどの多くの学生を対象に実施する際に使用しやすいとしている ADHD 困り感 24 項目版、ASD 困り感 13 項目版を併せた計 37 項目を用いた。質問項目はランダムに配置された。また、高橋・岩渕・須田ら（2015）が提案しているように、質問項目の最後には、自身の結果について開示を希望するか、相談を希望するかについて尋ねる項目を配置した。その際には、「希望する」「希望しない」に加え、「迷っている」という選択肢も提示した。これは、高橋（2012）が提案しているように、相談することへネガティブなイメージを持っている学生に対しても、選択のしやすいようにするためである。また、他教員への開示を許可するか否かについても尋ねた。「迷っている」と答えた学生については、後日、再度希望を尋ねた。

4）相談を希望した学生への対応

発達障害関連困り感の程度に関わらず相談を希望した学生には、筆者が個別に相談を実施した。相談を実施した学生のプロフィールを表 1 に示す。主訴・支援内容は、丹治・野呂（2014）において用いられたカテゴリー名、もしくはサブカテゴリー名を用いた。

表 1　相談実施学生のプロフィール、主訴・支援内容

No.	発達障害関連困り感	主訴	支援内容
#1	高群	対人関係上の困難・学業上の困難	適切な対応の仕方の助言・社会常識に関する指導 環境調整・トラブルへの対応
#2	高群	対人関係上の困難	適切な対応の仕方の助言
#3	低群	対人関係上の困難・学業上の困難	適切な対応の仕方の助言・特性の理解促進
#4	低群	対人関係上の困難	適切な対応の仕方の助言
#5	低群	対人関係上の困難	社会常識に関する指導
#6	低群	就職に対する困難	職業訓練センター（A大学における就職支援センター）への紹介
#7	低群	対人関係上の困難	適切な対応の仕方の助言

相談は基本的に隔週で行われた。相談では、発達障害関連困り感質問紙調査の結果とともに学生の感じている困り感を聞き取り、実際にどのような場面や行動において困り感を有しているのか具体化をした。また、その際にどのような工夫や調整をするとよいのかについて協議する形式で行われた。初回の相談時までに明確な医学的診断を有していたのは＃1 の学生のみであった。また、その後の相談過程で医学的診断につながったケースはなかった。なお、＃3 の学生の相談・指導内容は、真名瀬（2019）で報告された学生と同一事例である。この学生は、発達障害関連困り感低群に分類された。相談場面で聞き取りを行う中で、読み困難が判明し、より詳細なアセスメントを実施し、支援ツールの提示・貸し出しなどの支援を実行した。

5）出席率

A 大学では、学生が講義に出席した際にはスマートフォンなどを用いてインターネット上にて出席したことを登録するオンライン出席管理システムが全学的に導入されていた。本研究では、この管理システムにおいて登録された出席情報を用いた。出席率は、学生の出席数を学生が受講登録した講義の実施回数で除し、その結果に 100 を乗じて算出したものを利用した。

6）GPA

本研究では、分析対象となった学生の GPA を用いた。これは、各学期において、履修した科目の成績の平均値を算出するものである。

2.分析方法

1）発達障害関連困り感と群分け

発達障害関連困り感質問紙調査において、ADHD 困り感もしくは ASD 困り感のどちらかのパーセンタイル順位が 90 以上の学生を「発達障害関連困り感・高群」とした。そのほかの学生は「発達障害関連困り感・低群」とした。また、発達障害関連困り感質問紙調査において、相談や面談を希望し、調査直後に相談や面談を実施した学生を「相談あり群」、相談や面談を実施しなかった学生を「相談なし群」とした。これらの群分けの結果および分析とした対象について、図 1 に示す。

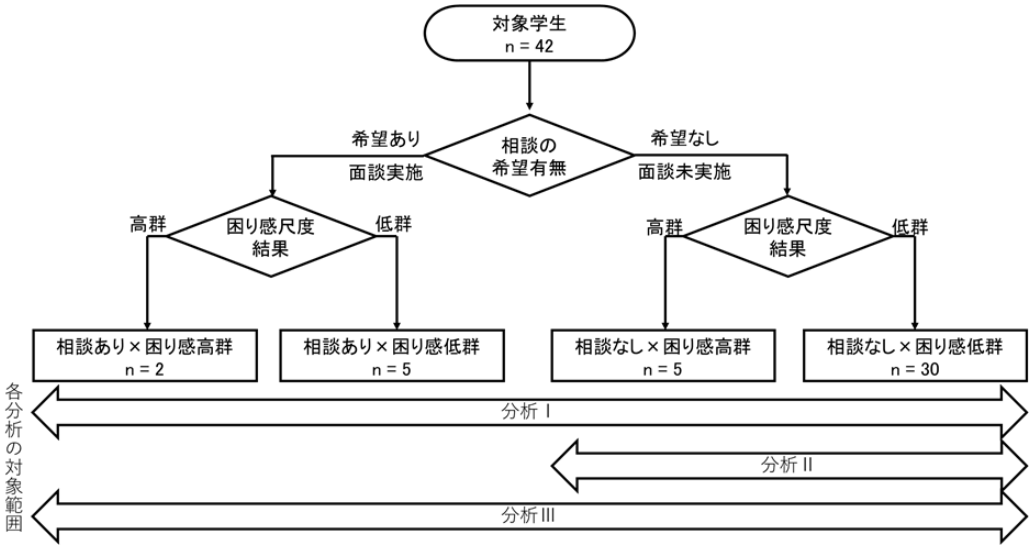


図 1 群分けのフローおよび分析対象範囲

それぞれの群の人数は、「相談あり群×発達障害関連困り感・高群」が 2 名、「相談あり群×発達障害関連困り感・低群」が 5 名、「相談なし群×発達障害関連困り感・高群」が 5 名、「相談なし群×発達障害関連困り感・低群」が 30 名であった。

2）分析方法

すべての統計解析には EZR（Kanda，2013）を用いた。EZR は R および R コマンダーの機能を拡張した統計ソウトウェアであり、自治医科大学附属さいたま医療センターのホームページで無償配布されているものである。

（1）分析 I

本研究で対象となった学生の出席率と GPA について、垂門（2015）のように相関がみられるのかを検討するために、全対象学生の出席率と GPA の相関を Pearson の積算相関係数

を用いて評価した。Guilford（1956）の提案した基準を用い、相関係数の絶対値が 0.7 以上の際に、 強い相関ありと判断した。

（2）分析Ⅱ

相談対応がされていない学生の発達障害関連困り感尺度の高・低群の間に、春学期の出席率・GPA において有意な差がみられるかを検討するため、マン・ホイットニ検定（両側検定）によって確認した。$p < .05$ を統計的に有意であると判断した。

（3）分析Ⅲ

入学直後の発達障害関連困り感の程度と相談の有無が、春学期の出席率・GPA に有意な影響を及ぼすのかを検討するため、二元配置分散分析によって確認をした。また、同時に交互作用についても検討した。$p < .05$ であるときに、統計的有意であると判断した。

Ⅲ．結果

1. 各群における出席率および GPA

各群における出席率・GPA の平均値と標準偏差について、表 2・3 に示す。この結果を基に、全ての分析を行う。

表 2 各群における出席率の平均値と標準偏差

		全体			相談あり群			相談なし群		
		n	M（%）	SD	n	M（%）	SD	n	M（%）	SD
発達障害関連困り感	高群	7	71.1	17.3	2	90.1	3.70	5	63.5	14.5
	低群	35	85.2	8.14	5	89.3	5.69	30	84.5	8.29
全体		42	82.9	11.5	7	88.3	4.71	35	81.5	12.0

表 3 各群における GPA の平均値と標準偏差

		全体			相談あり群			相談なし群		
		n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
発達障害関連困り感	高群	7	1.43	0.93	2	2.42	0.63	5	1.04	0.71
	低群	35	2.29	0.72	5	2.39	0.51	30	2.28	0.75
全体		42	2.15	0.83	7	2.40	0.55	35	2.10	0.86

2. 分析Ⅰの結果

本研究における全対象者の出席率と GPA の相関を検討するために、本研究の全対象者 42 名を対象に Pearson の積算相関係数を用いて、出席率と GPA の相関を評価した。その結果、出席率と GPA の間には相関係数 0.795 の強い正の相関があり、両者の相関は統計学的に有意であった（$p = .000$）。

3. 分析Ⅱの結果

相談対応がされていない学生の発達障害関連困り感尺度の高・低群の間に、春学期の出席率・GPA において有意な差がみられるかを検討するため、マン・ホイットニ検定（両側検定）を実施した。対象者には、相談を希望せず、実施しなかった学生 35 名が抽出され、そのうち発達障害関連困り感の高群は 5 名、発達障害関連困り感の低群は 30 名となった。

表 2 に示した相談なし群の発達障害関連困り感高群と低群における出席率をマン・ホイットニ検定（両側検定）によって確認した。その結果、発達障害関連困り感の高群は低群よりも有意に低い出席率を示した（$p = .003$）。

また、表 3 に示した相談なし群の発達障害関連困り感高群と低群における GPA をマン・ホイットニ検定（両側検定）によって確認した。その結果、発達障害関連困り感の高群は低群よりも有意に低い GPA の値を示した（$p = .01$）。

4. 分析Ⅲの結果

発達障害関連困り感の高い群・低い群において、相談の実施有無が出席率・GPA に与える影響を検討するために、二元配置分散分析によって確認をした。対象者は、本研究の全対象者である 42 名であり、図 1 に示したながれに沿って群分けを行い、表 2・3 に示した結果をもとに分析を行った。

GPA について、発達障害関連困り感の高・低群と相談実施有無の二元配置分散分析を行った結果、相談有無の主効果（F（1，38）＝4.17，$p = .047$）が有意となった。一方で、発達障害関連困り感の主効果（F（1，38）= 2.78，$p = .103$）は有意ではなかった。また、発達障害関連困り感の各群と相談の有無の各群において、有意ではないが、交互作用（F（1，38）= 2.99，$p = .091$）がみられた。交互作用を検討するために、各群の平均値を棒グラフで示す（図 2）。

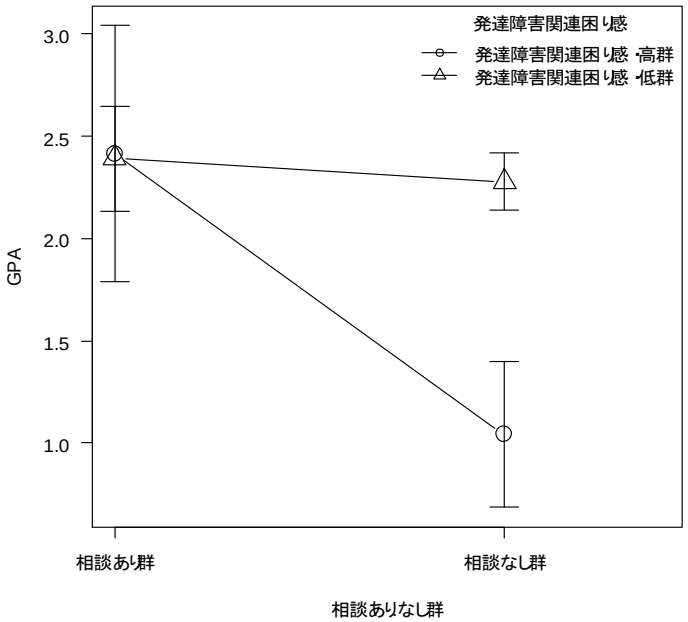


図 2　GPA における発達障害関連困り感の高・低群と相談の有無
エラーバーは、95%の信頼区間における標準誤差を示している。

この結果から、発達障害関連困り感の高群において、相談の有無は GPA に影響を及ぼす一方で、発達障害関連困り感の低群においては、相談の有無は GPA に影響を及ぼさないと認められた。

次に、出席率について、発達障害関連困り感の高・低群、相談の実施有無の二元配置分散分析を行った結果、相談有無の主効果（F（1，38）= 12.1，p = .001）と発達障害関連困り感の主効果（F（1，38）= 5.04，p = .030）が有意となった。また、発達障害関連困り感と相談有無の交互作用（F（1，38）= 5.91，p = .019）も有意となった。交互作用を検討するために、各群の平均値を棒グラフで示す（図 3）。この結果から、発達障害関連困り感の高群において、相談の有無は出席率に影響を及ぼす一方で、発達障害関連困り感の低群においては、相談の有無は出席率に影響を及ぼさないと認められた。

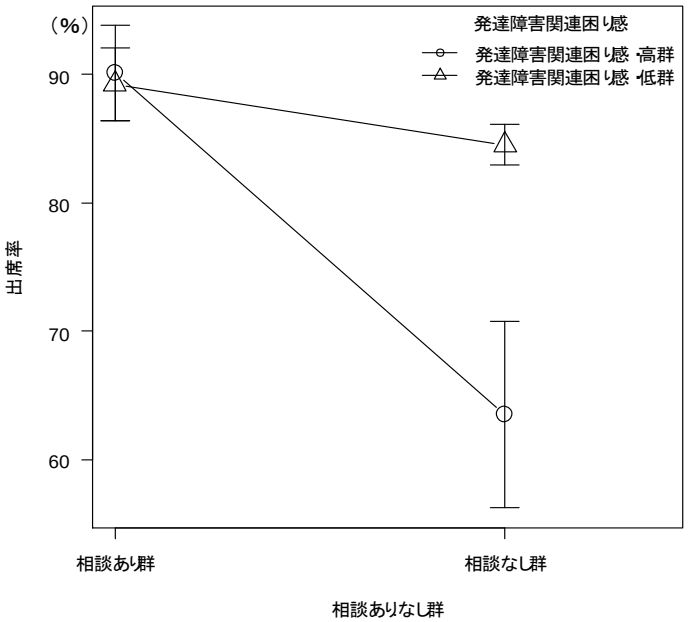


図 3　出席率における発達障害関連困り感の高・低群と相談の有無
エラーバーは、95%の信頼区間における標準誤差を示している。

Ⅳ．考察

本研究では、入学直後の新入生が感じている発達障害関連困り感の高さ・低さと相談の実施有無による、春学期の出席率・GPA への影響を検討することを目的とした。そのために、大きく 3 つの分析を行った。それぞれの結果を踏まえ、考察を行う。

1．分析 I の結果における考察

本研究における対象学生の出席率と GPA が垂門（2015）と同じように高い相関がみられるのかを検討した。その結果、垂門（2015）と同様に、本研究における対象学生の出席率と GPA には強い相関がみられた。この結果は、先行研究で示されたように、本研究の対象学生においても、出席率と GPA には高い関係性があることが示唆される。そのため、学生の支援

にあたっては、GPA のみならず出席率についても着目することが重要であり、その両方に着目をし、検討することが妥当であると考えられる。

2. 分析Ⅱの結果における考察

相談などの介入が行われなかった「相談なし群」において、入学直後の発達障害関連困り感の高・低群と、出席率・GPA の間にどのような影響がみられるのかを検討した。その結果、佐々木・竹田・高橋（2018）の結果と同様に、発達障害関連困り感において、困り感の高い群は困り感の低い群よりも有意に低い GPA を示した。また、GPA のみならず出席率についても、困り感の高い群は困り感の低い群より有意に低い結果となった。この結果から、佐々木・竹田・高橋（2018）の結果が再現されたとともに、発達障害関連困り感の高い群は出席においても困難さを抱える傾向にあることが示された。

これまでに、発達障害関連困り感の高群・低群における出席率の差については検討されていなかったが、発達障害関連困り感の高い学生は成績だけではなく、講義に出席することへの困難さがあることが結果から指摘される。発達障害の医学的診断のある学生には、感覚の過敏性や言語・非言語的コミュニケーションの苦手さなどの症状のために、講義への出席など学業に困難を抱えやすいことが指摘されてきた（佐々木・野呂，2018；岡崎，2018）。本研究の結果から、医学的診断のない学生であっても、高い発達障害関連困り感を抱える事例の場合、医学的診断を有する学生と同様に講義への出席に困難を抱えやすいことが示された一方で、具体的にどのような困り感を持つのかについては、充分に検討できなかった。今後、こうした学生の傾向について詳細に検討する必要がある。

また、分析Ⅰで示されたように出席と GPA の間には高い相関がみられる。そのため、入学時において高い発達障害関連困り感を有する学生に対しては、講義の出席について困難を抱えやすいことを前提に、学生に対して相談を促す、あるいは講義の出席を促す、維持するための支援・指導を実施することの有効性が示唆される。一方で、本研究のように、高い発達障害関連困り感を抱える学生であっても、結果の開示や相談を希望しないケースもみられる。高橋（2014）は、大学の支援につながりやすいポイントとして、自己理解や支援を受けてきた経験、発達障害への理解や障害受容の有無を挙げている。また、大学入学に際し、大学入学の目的や高校と大学の違い、大学生活の見通しや卒業後のビジョンが明確かといったポイントを挙げている。本研究では、発達障害関連困り感質問紙を入学直後に実施したために、特に大学生活に関する理解や見通しが不十分であった可能性が考えられる。そのため、今後は、発達障害関連困り感質問紙の文言や実施方法・タイミングだけではなく、学生が大学生活を送る中で困難さを感じた時に、相談につながるような仕組み・取り組みも併せて検討していくことが求められる。

3. 分析Ⅲの結果における考察

入学直後の発達障害関連困り感の高低と相談の有無が、春学期の出席率・GPA にどのような影響を及ぼすのかを検討した。その結果、GPA・出席率において、発達障害関連困り感の高い群は相談有無が主効果となり、発達障害関連困り感の低い群は相談有無が主効果とならなかった。この結果について、学生の特性および相談による効果の観点から考察する。

発達障害関連困り感の高い群に対しては、相談を実施することで、相談を実施しない群と比較して高い出席率・GPA を示した。事例数が少ないために過度な一般化は不適切であるが、

高い発達障害関連困り感を有する学生に対して主訴に応じた相談を行うことで、学業における不適応を予防する結果になったと考えられる。一方で、医学的診断を受けている学生もいたことから、本研究において発達障害関連困り感の高く、相談を希望した学生は、大学の支援をスムーズに活用できる、あるいは援助要求を出せる学生であったことも推察される。

一方で、発達障害関連困り感の低い群においては、相談の有無は出席率・GPA ともに影響を及ぼさなかったことが認められた。この結果からは、本研究において、発達障害関連困り感の低い群に対する学生の主訴や相談内容が学業に関するものではなかったことが要因として考えられる。本研究で対象となった学生のプロフィールに着目すると、5 名のうち 1 名のみが学業上の困難さであり、その他の学生は対人関係や就職に関する支援ニーズを有していた。そのために、相談による効果が出席率や GPA に反映されなかったことが考えられる。今後、＃3 の学生のように、発達障害関連困り感が低く、学業上の困難さに対して支援・指導を行った学生における出席率・GPA について検討する必要がある。また、出席率や GPA といった指標で効果を示せない場合には、佐々木・青木・五味ら（2018）のような修学支援の効果に関するアンケートなどを作成し、評価することも可能である。今後、学業上の困難さに直接つながらない困り感を持つ学生への支援・指導の効果検証がより求められていく。

4. 総合考察

本研究の結果から、入学直後に感じている発達障害関連困り感は、その後の講義への出席や成績に影響を与えることが判明した。また、高い発達障害関連困り感を感じている学生に対しては、入学直後の段階から相談対応を行うことで相談を行わなかった学生よりも有意に高い出席率・GPA を示した。一方で、低い発達障害関連困り感を感じている学生に対しては、相談対応をした学生と対応をしなかった学生との間に有意な差がみられなかった。

これらの結果は、発達障害関連困り感質問紙における困り感の程度と GPA との関連性を示した佐々木・高橋・竹田（2018）の知見を拡げるものであったといえる。特に、成績と関連の強い講義の出席においても、GPA と同様に発達障害関連困り感質問紙において高い困り感を有している学生で相談などの対応がなされていない学生の出席率が低いことが本研究では示された。加えて、佐々木・高橋・竹田（2018）と異なり、本研究では発達障害関連困り感質問紙を入学直後に実施し、対応を行った。そのため、入学直後に感じている発達障害関連困り感が、先行研究と同様にその後の出席率・GPA に影響を及ぼす可能性が高いことが本研究では示唆された。加えて、新入学生に対する入学直後に実施される発達障害関連困り感質問紙調査は学生生活の困り感のスクリーニング（篠田・島田・篠田ら，2019）としての機能に加え、講義への出席や成績における困難さなど大学生活の不適応への予防的介入のとしても機能することが考えられる。

一方で、高い発達障害関連困り感を持ちながら、相談を希望しない学生への対応は課題が残る。本研究では、あくまで相談を希望した学生への対応を行い、相談を希望しなかった学生に対しては、相談対応を実施しなかった。篠田・島田・篠田ら（2019）が報告しているように、仮に学生を呼び出したとしても相談に来る学生は多くはない。そのため、各大学が実施している既存の対応時に、調査結果を踏まえた相談・対応するといった活用が考えられる。たとえば、出席回数が多い学生や保証人に連絡をし、個別指導・相談を行うといった取り組み（田部井・生田，2014）や、全新入学生を対象とした学生面談（篠田・島田・篠田ら，2019；関西国際大学，2018）の際に、発達障害関連困り感調査の結果は支援・指導を行う上で有益

な情報となる。また、こうした取り組みは保証人にも連絡することが多く、より多くの学生が参加することが予測される。そのため、発達障害関連困り感調査をきっかけとする相談や介入のほかに、従来実施されている様々な学生対応の中で柔軟に情報を用い、対応をしていく取り組みについて今後検討していく必要がある。特に、発達障害関連困り感調査に基づく対応については、専門知識を有していることが推奨される（高橋，2012）。そのため、どのような形式で行うのか、今後検討が求められる。

本研究の課題として、対象となった大学・学生の属性が挙げられる。本研究では、A 大学に在籍し、筆者の講義を受けていた学生のみを対象とした。そのため、今後様々な大学種・属性において、本研究で得られた知見を検証していくことが必要である。特に、大学偏差値に着目すると、大学偏差値の高い大学は退学率が低い（中島，2015）といった報告がある。そのため、大学偏差値の高い大学では、高い発達障害関連困り感を抱えている学生であっても、講義の出席や成績に困難さを示さず、サークルなど課外活動上で学生同士のコミュニケーションに困難さを抱えるなど、異なる困難さを示す可能性も考えられる。そのため、今後、偏差値を含め、様々な大学種・属性において検討していくことが求められる。また、本研究においては実施した学生支援・指導について、本研究の主旨とは異なるために詳細な報告を行わなかった。しかしながら、支援・指導の内容・質によっては、学生に与える影響が異なることが考えられる。大学における修学支援に関する報告は非常に少ない（垂門，2015）ため、今後実践例を積み重ね、検討する必要がある。

謝辞

研究にご協力いただきました学生の皆様に感謝申し上げます。

文献

1) Guilford, J. P.(1956) *Fundamental statistics in psychology and education.* New York: McGraw Hill.
2) Kanda,Y. (2013) Investigation of the freely available easy-to-use software ‘EZR’ for medical statistics. *Bone marrow transplantation*, 48(3), 452-458. doi:10.1038/bmt.2012.24
3) 関西国際大学(2018) 大学教学マネジメントの自立的構築―主体的学びの大学創造 20 年史. 東信堂.
4) 小泉理絵(2008) 都内大学における「多欠学生」の傾向と取得単位, GPA の関係について―TQM,(総合的品質管理)の視点を用いて―. 目白大学総合科学研究, 4, 95-105.
5) 真名瀬陽平(2019) 文章の読み困難を感じていた大学新入学生の早期発見と支援の検討―発達障害関連困り感質問紙の実施とフィードバックをきっかけとした事例―. 大学教育学会課題研究集会要旨集, 2019 年度課題研究集会, 66.
6) 文部科学省(2017) 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第二次まとめ). (2017 年 3 月).

7) 中島弘至(2015) 偏差値による大学変数の分析: 文系・理工系, 国公立・私立の観点から. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 54, 201-210. doi:10.15083/00030999
8) 日本学生支援機構(2020) 令和元年度(2019 年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書. (2020 年 3 月 30 日).
9) 岡崎慎治(2018) 発達障害のある学生の修学におけるニーズと支援の方法 ASD, ADHD. 竹田一則(編), よくわかる！大学における障害学生支援. ジアース教育新社. 197-200.
10) 斎藤清二・西村優紀美・吉永崇史(2010) 発達障害大学生支援への挑戦: ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント. 金剛出版.
11) 佐々木銀河・高橋知音・竹田一則(2018) 大学生における発達障害関連支援ニーズと学業成績の関連. 日本心理学会大会発表論文集, 日本心理学会第 82 回大会, 897 doi:10.4992/pacjpa.82.0_1EV-093
12) 佐々木銀河・青木真純・五味洋一・竹田一則(2018) 発達障害学生支援における学生自身による効果評価の試み. 障害科学研究, 42(1), 247-256. doi:10.20847/adsj.42.1_247
13) 佐々木銀河・野呂文行(2018) 自閉スペクトラム症. 日本学生支援機構(編), 合理的配慮ハンドブック～障害のある学生を支援する教職員のために～. ジアース教育新社.41-44.
14) 篠田晴男・中茎里実・篠田直子・高橋知音(2017) 大学生の発達障害関連支援ニーズと修学上の移行スキル支援. 立正大学心理学研究所紀要, 15, 7-17.
15) 篠田晴男・島田直子・篠田直子・高橋知音(2019) 大学生の発達障害関連支援ニーズを踏まえた障害学生支援体制構築の課題. 高等教育と障害, 1(1), 61-73. doi:10.34322/jhed.1.61
16) 田部井世志子・生田カツエ(2014) 学生サポート大作戦: 寄りそう学生支援. 九州大学出版会.
17) 高橋知音(2012) 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック: 大学・本人・家族にできること. 学研教育出版.
18) 高橋知音(2014) 発達障害のある人の大学進学: どう選ぶかどう支えるか. 金子書房.
19) 高橋知音・岩渕未紗・須田奈都美・小田佳代子・山﨑勇・徳吉清香ら(2015) 発達障害関連困り感質問紙実施マニュアル第 2 版. 三恵社.
20) 丹治敬之・野呂文行(2014) 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題. 障害科学研究, 38, 147-161.
21) 垂門伸幸(2015) 修学支援に活用する指標の検討とその活用方法: 出席率と GPA の関係に注目して. 高等教育フォーラム, 5, 137-145.
22) 垂門伸幸(2016) 学業不振学生に対する修学支援の事例検討: 出席促進に焦点を当てて. 高等教育フォーラム, 6, 29-40.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_102
Journal of Inclusive Education, VOL.9 102-110

SHORT PAPER

職業人における心と体の健康が情報取得と情報表出に与える影響
―パス解析による適合度の分析―

Effects of Mental and Physical Health on Information Acquisition and Information Expression in Occupations; Analysis of Goodness of Fit by Structural Equation Modeling

砂原 雅夫 [1)], 西村 政子 [1)], 宇多川 清美 [2)], 金 珉智 [3)*]
Masao SUNAHARA, Masako NISHIMURA, Kiyomi UTAGAWA, Minji KIM

1) 下関市立大学
Shimonoseki City University

2) 株式会社ヤクルト山陽
Yakult Sanyo Co., Ltd.

3) 下関市立大学大学院経済学研究科
Graduate School of Economics, Shimonoseki City University

＜Key-words＞
パーソナリティ, キャリア, 職業人, Scale C³, 構造方程式モデリング
personality, career, occupations, Scale C³, Structural Equation Modeling

*責任著者：kim-m@shimonoseki-cu.ac.jp（金 珉智）

Journal of Inclusive Education, 2020, 9:102-110. © 2020 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

近年、経済・産業構造の変化により仕事や職業生活に関する強い不安、悩み、ストレスを感じている労働者の割合が高くなっている中、保育士の早期離職の傾向も高まっている。しかしながら、保育士の性格や特性等の内面的要因とキャリアアップの支援策の関連においては未だ十分に検討されていない。本研究では、保育所内における職業人に対して心と体の健康が情報の取得及び表出する能力に与える影響をキャリアにおけるニーズを分析する観点から検討することを目的とし、Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C³) を用いて、パーソナリティとキャリアを評価した。構造方程式モデリングを用いたパス解析の分析の結果、年齢と勤続年数という変数が心と体の健康に影響し、さらに注意特性に影響を及ぼし、最終的には情報取得と情報表出といったキャリアにおける影響を与えるモデルにおいて良好な適合度が見られた。心と体の健康が、年齢や勤続年数に影響を受けることについては、職業人として仕事をする上で年齢による体の変化や人間関係などが関連していることが考えられることが示唆された。

Received
12 May, 2020

Revised
8 June, 2020

Accepted
22 June, 2020

Published
30 August, 2020

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_102
Journal of Inclusive Education, VOL.9 102-110

Ⅰ．背景

近年、経済・産業構造が変化する中で、仕事や職業生活に関する強い不安、悩み、ストレスを感じている労働者の割合が高くなっている（厚生労働省, 2017）。特に、保育士資格を有するハローワーク求職者のうち 48.5%が保育士としての就業を希望しておらず、責任の重さや事故への不安などが最も高いことが報告されている（厚生労働省, 2014）。さらに、厚生労働省の平成 27 年度の調査では、保育士資格を有しながら保育士としての再就職を希望しない求職者のうち、約 51%が勤務年数 5 年未満であり、早期離職の傾向も顕著であることが報告され、職務上感じるストレスが高いことが指摘されている（厚生労働省, 2013）。

保育士のストレス状態が続くと、精神的健康に影響を与え、保育の質にも影響を及ぼすことが報告されている（大鐘, 2015）。また、保育士本人の保育観や保育の専門性を高めていく意識の低下にもつながることが報告されているが（木村, 2016）、多くの先行研究は保育士の職場環境の改善やキャリアアップの支援策における環境要因に注目しており（厚生労働省, 2017）、保育士の性格や特性等の内面的要因との関連においては未だ十分に行われていない。パーソナリティ要因は、職務満足度と関連があり、その傾向に合わせたサポート体制作りやストレス耐性の強化を図ることが職務満足度の向上と離職対策につながる可能性があることが報告されている（久保・永松・竹山ら, 2007）。

Parsons（1909）によると、人には一人一人固有の特徴と強みがあり、仕事にはまた一つ一つ異なる要件があり、個人の特徴と仕事の要件をマッチングできる度合いが高いほど、個人の職業生活における満足度は高くなることが報告されている。また、そのパーソナリティや能力についても固定的なものではなく、成長とともに発達（開発）していくものであることが報告されている（厚生労働省, 2010）。Scale for Coordinate Contiguous Career（Scale C^3）は、パーソナリティとキャリアの 2 つの領域を評価することで、その人が抱えるキャリア形成のニーズを把握するツールであり、Inclusive Needs Child（IN-Child）Record という領域間の関係を構造的に見ることができるツールを基に作られた（韓, 2018）。IN-Child Record（ICR）とは小中学生を対象に教育的ニーズを把握するためのツールであり、領域間の関係性が統計学的に検証されているように Scale C^3 においても領域間の関係性が検証される可能性がある。しかしながら、Scale C^3 を用いて職業人におけるパーソナリティとキャリアとの関係性はまだ検討されておらず、さらに Scale C^3 の信頼性検証は、高校生のみ検証されており（照屋・矢野・下條ら, 2018；Shimojo, Teruya, Kohara, et al., 2018）、成人に対してはまだ検証されていない。そこで、本研究では、成人における Scale C^3 の信頼性を評価し、さらに保育園内における職業人に対して心と体の健康が情報の取得及び表出する能力に与える影響をキャリアにおけるニーズを分析する観点から検討することを目的とした。

Ⅱ．方法

1. 対象者

本研究に対する説明会を実施し、質問紙に含まれる研究参加への同意説明を読み、研究参加に同意を得た保育園従事者女性 129 名を調査対象とし、データ収集を行った。収集されたデータの中、欠損データ 20 例を除外し、109 例のデータを最終対象者数として分析を行った（有効回答率 84.5%）。

2. 調査方法

データ収集は 2019 年 4 月に行われ、すべての対象者において Scale C³ の自己評価用質問紙を配布し、普段の様子を各項目に沿って、5 段階でチェックを行うことを依頼した。対象者には匿名で記入を依頼し、説明会終了後に回収を行った。

3. Scale C³ の評価

Scale C³ は、韓・沼館・呉屋ら（2018）によって開発され、パーソナリティとキャリアの大きく 2 つの領域に分けて構成されている。パーソナリティとしては、心と体の健康、注意特性、多動性・衝動性、こだわり、自己肯定感の 5 つの領域が設定されている。キャリアの領域には、人間関係形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応基礎能力、キャリアプランニング能力の 4 つが設定されている。人間関係形成能力の中には、多様性の理解、コミュニケーション・スキル、ソーシャル・スキルが含まれている。自己理解・自己管理能力としては、自己の役割の理解、自己の動機づけ、ストレス耐性の 3 つが挙げられている。課題対応基礎能力には、情報取得、情報表出、情報処理が含まれ、キャリアプランニング能力は意思決定と将来設計で構成されている。それぞれの領域に対して評価項目が設定されており、全部で 16 領域 92 項目の尺度となっている。評価は「1=非常にあてはまる」「2=少しあてはまる」「3=どちらでもない」「4=あまりあてはまらない」「5=ほとんどあてはまらない」の 5 件法で行われる。点数は下位領域ごとに合計され、領域点数が低いほど、その下位領域に対するニーズが高いという評価になる。

4. 分析方法

1）仮説

以前より、保育士の勤務環境は厳しく、勤務体制や賃金などの見直しが急務といわれてきている（厚生労働省, 2014）。日常的にかかわる子どもやその保護者への対応などによる保育士の身体的疲労感や慢性疲労症候群は高く（那須野, 2006）、保育士の 84.9%が職場において何らかのストレスを感じていると指摘されている（冨田, 2009）。メンタルヘルスの代表的な疾患であるうつ病は、認知機能にも影響を及ぼし、健常者に比べ、視覚的記憶の継続的な欠損や持続的な注意欠損が報告されている（Shehab AAS, 2016）。また、このような神経認知機能の低下は、社会的交流を円滑にするために必要な社会的認知機能との関連が強いことが報告されている（池淵・中込・池澤ら, 2012; 村井, 2007）。

Scale C³ の構成概念は、ICR を基に開発され、ICR では、身体の状態が不注意に影響していることが報告されている。本研究では、韓・太田・權ら（2016）により開発された ICR を参考に Scale C³ のパーソナリティがキャリアに与える影響を検証することにした。上述した先行研究を背景に、以下のようなモデルを立てた（図 1）。

図 1. 仮説のモデル設定

109 名の自己評価結果についてパーソナリティとキャリアの点数を項目ごとに集計し、カットオフ値により点数の多寡を決め、ニーズが高い項目を抽出した。キャリアの 11 小項目の中、最もニーズが多かった項目であった「情報取得」と「情報表出」を本研究の仮説のキャリアとして設定した。最終的な仮説モデルは図 2 に示している。

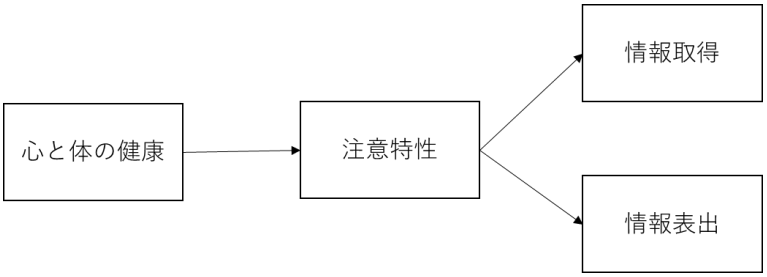


図 2. 仮説の最終的モデル設定

2) 統計分析

基本特性として年代、性別、勤続年数、職種について尋ねた。本研究で得られた高校生及び成人の Scale C³ の評価データ分析は韓・太田・權ら（2016）に基づき、評価対象者の区別なく、尺度の信頼性が得られるかを確認するため、Cronbach's α係数を算出する。α係数は 0.7 を上回り、1 に近づくほど信頼性が高いとされている（Cronbach, 1951）。また、尺度の構成概念妥当性を検証するため、構造方程式モデリングによるモデルの適合度検証を行う。構造方程式モデリングの適合度指標として、Tucker-Levis Index(TLI)>.900、Comparative Fit Index(CFI)>.900 および Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)<.01 を基準として用いる（狩野・三浦, 2002）。統計解析には IBM SPSS Statistics ver.26 および IBM SPSS Amos ver.26 を用いる。

Ⅲ. 結果

1. Scale C³ の信頼性検証

Cronbach's α係数を用いた尺度の信頼性検証の結果、すべての領域及び尺度全体において高い信頼性が確認された（表 1）。

表 1. Scale C[3] の信頼性検証

領域	α（>.700）
尺度全体	0.979
パーソナリティ	0.939
心と体の健康（Q1-Q12）	0.871
注意特性（Q13-Q19）	0.867
多動性・衝動性（Q20-Q25）	0.753
こだわり（Q26-Q31）	0.796
自己肯定感（Q32-36）	0.747
キャリア	0.973
人間関係形成能力	0.915
多様性の理解（Q37-Q40）	0.783
コミュニケーション・スキル（Q41-Q47）	0.858
ソーシャル・スキル（Q48-Q52）	0.784
自己管理・自己管理能力	0.895
自己の役割の理解（Q53-Q55）	0.709
自己の動機づけ（Q56-Q58）	0.821
ストレス耐性（Q59-Q61）	0.796
課題対応基礎能力	0.951
情報取得（Q62-Q71）	0.903
情報表出（Q72-Q78）	0.887
情報処理（Q79-Q85）	0.906
キャリアプランニング能力	0.898
意思決定（Q86-Q88）	0.740
将来設計（Q89-Q92）	0.886

2. 対象者の特性

対象者の基本的特性を表 2 に示している。年代には、50 代（33.0%）が最も多く、勤続年数は、1～4 年（35.8%）が最も多かった。職種は保育士が 78.9%、調理員が 18.3%順に多かった。

表 2. 対象者の基本的特性

	n (109)	%
年代		
20 代	12	11.0
30 代	23	21.1
40 代	24	22.0
50 代	36	33.0
60 代以上	14	12.8
勤続年数		
1 年未満	25	22.9
1～4 年	39	35.8
5～9 年	16	14.7
10～15 年	14	12.8
15～19 年	7	6.4
20 年以上	8	7.3
職種		
保育士	86	78.9
調理員	20	18.3
事務	1	0.9
看護師	1	0.9
子育て支援員	1	0.9

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.9.0_102
Journal of Inclusive Education, VOL.9 102-110

3. キャリアに対するモデル検証

構造方程式モデリングを用いた分析の結果、図 3 に示すモデルにおいて適合度は良好ではなかった（χ二乗=1.77, df=2, TLI=1.01, CFI=1.000, RMSEA=0.000, AIC=25.77）。

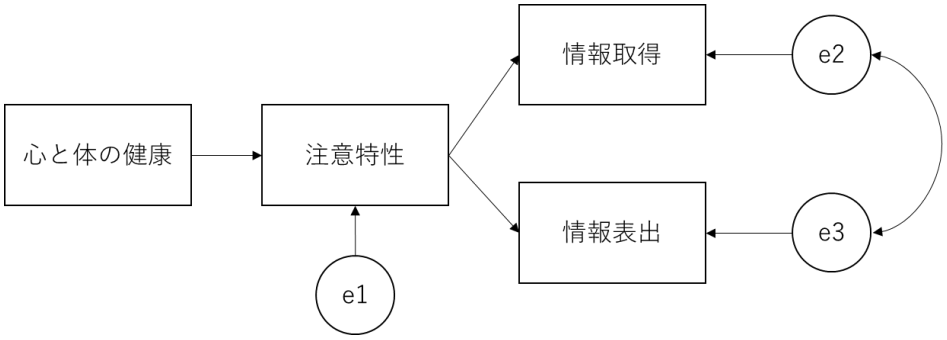


図 3. モデル検証

年代と勤続年数を入れた結果、図 3 に示すモデルにおいて良好な適合度が見られた（χ^2=15.603, df=8, TLI=0.918, CFI=0.969, RMSEA=0.094, AIC=53.603）。

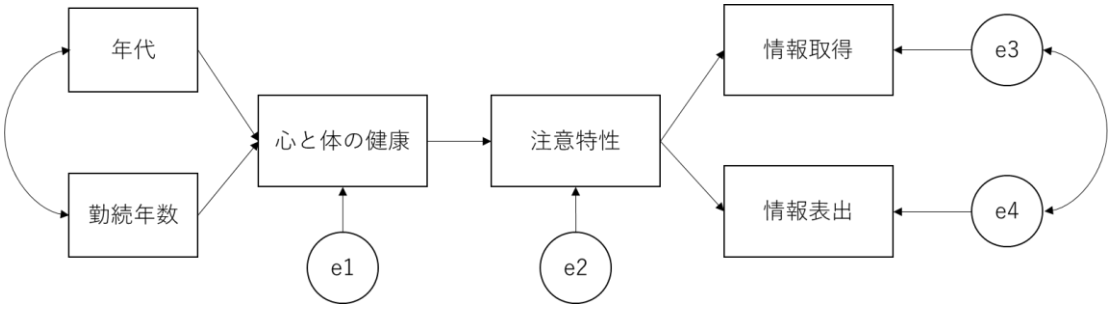


図 4. 年代と勤続年数を入れたモデル検証

Ⅳ. 考察

本研究では、保育所内における職業人に対して心と体の健康が情報の取得及び表出する能力に与える影響をキャリアにおけるニーズを分析する観点から検討することを目的とした。分析の結果、職業人において Scale C[3] 尺度全体の信頼性が検証された。対象者は、50 代が最も多く、勤続年数が 1～4 年が最も多かった。また、回答した対象者の約 8 割は保育士であった。年代と勤続年数を投入したモデルの適合度において良い傾向がみられ、心と体の健康は注意特性に影響を及ぼし、情報取得と情報表出に影響を与える傾向が示された。

本研究では、年代と勤続年数がモデルの適合度に影響を及ぼしていることが示された。本研究の対象者の中には、50 年代の従事者が最も多く、乳幼児の保育の特性上、腰痛などの肉体的な疲労感が生じやすく、子どもから目を離せない緊張感より精神的な疲労感が増していくことが報告されている（浅井・賀須・川津ら, 2013）。また、勤務年数が短い従事者は、勤務

年数が長い従事者より保育園の同僚または保護者との人間関係に困難を抱きやすく、自身の感情を抑制する傾向があり、ストレスを受けやすいことが報告されている（加藤・安藤, 2012）。職業人における精神的な疲労感やバーンアウト傾向は、年齢が高いほど会話や読み書きなどの情報の一時的な保存と操作に関わっているワーキングメモリが低下している可能性があることが報告されている（Deligkarisa, 2014）。本研究においても、年代と勤続年数が職業人のパーソナリティとキャリアに影響を及ぼす傾向が見られたことから、先行研究と一致する結果が示された。

一方、本研究の結果において心と体の健康が注意特性に影響を及ぼし、また情報取得と情報表出に影響を与える傾向が示された。成人においてストレスフルな日常が続くと、不注意は比較的長期に持続し、仕事場面で失敗を繰り返すことが多いことが報告されている（林・江川・染矢, 2015）。さらに、職場環境において精神的苦痛が持続する場合、不注意は強くなることが報告されていることからメンタルヘルスと不注意は密接な関連があることが考えられる（Nagata, Nagata, Inoue et al., 2019）。不注意は身体的な側面から見ても中年期の健康と機能障害との関連があり、高齢期の罹患率の主要な原因につながることが報告されている（Das, Cherbuin, Butterworth, et al., 2012）。困難な状況においても目標維持を行う注意機能は、ワーキングメモリが関わる機能であり（土田, 2016）、ワーキングメモリに負荷のかかる課題（情報の処理と保持を同時に要する）では注意散漫となりやすく、課題を最後までそして正確に終えることは難しいことが報告されている（湯澤, 2011）。本研究においても先行研究と同様に心と体の健康が不注意を引き起こすことで、ワーキングメモリにも影響を与えた可能性があると考えられる。

本研究の結果では、職業人において心と体の健康が不注意を経て情報取得及び情報表出というキャリア形成に影響を与える傾向があることが示された。メンタルヘルスの不調は、職務遂行能力に影響を及ぼすことが報告されており（黒川, 2008）、現状の個人向けストレス対策（教育研修）は、その効果が一時的、限定的になりやすいと指摘されている（吉川, 2015）。一方、Scale C^3 は、個々の基礎的・汎用的能力を把握し、キャリア形成のための評価と継続的支援を行うために作られた道具であり（韓, 2018）、本研究は Scale C^3 を用いて職業人のパーソナリティとキャリア形成に関するニーズの関連について分析した研究という点で新規性がある。したがって今後の職業人のキャリア形成のための支援に対して参考資料になることができると考えられる。

本研究の限界として対象者の人数が少ないことから心と体の健康が情報取得と情報表出に明らかな影響を与えたとは言い切れない。また、モデルの提示においても一つしか存在しなかった。今後、更なる対象者数の確保や長期的な観察を行うことで、多様な関係性をより深く検証する必要があると考えられる。

文献

1) 厚生労働省(2017) 職場における心の健康づくり～労働者の心の健康の保持増進のための指針～.
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11300000-Roudoukijunkyokuanzeneiseibu/0000153859.pdf (最終閲覧日：2020 年 6 月 7 日)
2) 厚生労働省(2014) 保育人材確保のための魅力ある職場づくりに向けて.
https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11601000-Shokugyouanteikyoku-Soumuka/0000057898.pdf (最終閲覧日：2020 年 6 月 7 日)
3) 厚生労働省(2013) 保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」の公表.
https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000026218.pdf (最終閲覧日：2020 年 6 月 7 日)
4) 大鐘啓伸(2015) 保育士のメンタルヘルス支援プログラムの試作―EAP 活動に関連する心理学的測定から―. 名古屋女子大学紀要, 61, 165-173.
5) 木村直子・赤川陽子(2016) 保育士のストレス要因に関する研究―職場でのストレス要因・個人的なストレス要因に着目して―. 鳴門教育大学研究紀要, 31, 136-145.
6) 厚生労働省(2017) 保育人材確保のための「魅力ある職場づくり」に向けて.
https://jsite.mhlw.go.jp/ishikawa-roudoukyoku/library/ishikawa-roudoukyoku/antei/taisaku/joseikin/2904-hoiku.pdf (最終閲覧日：2020 年 6 月 7 日)
7) 久保陽子・永松有紀・竹山ゆみ子・阿南あゆみ・川本利恵子・金山正子ら(2007) 精神科看護師職務満足度の影響要因検討―ストレス対処行動と性格傾向による分析―. 産業医科大学雑誌, 29(2), 169-181.
8) Parsons F(1909) *Choosing a vocation*. New York: Agathon Press.
9) 厚生労働省(2010) 明日から考える！キャリア教育～実践編～.
https://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/kyarikon/dl/tekisuto-02.pdf (最終閲覧日：2020 年 6 月 7 日)
10) 韓昌完・沼館知里・呉屋光・照屋晴奈(2018) 切れ目のないキャリア教育のための評価尺度(Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³)の開発. *Journal of Inclusive Education*, 4, 1-20. doi: 10.20744/incleedu.4.0_1
11) 照屋晴奈・矢野夏樹・下條満代・韓昌完(2018) Scale for Coordinate Contiguous Career(Scale C³)自己評価用(高校生版)の信頼性の検証―沖縄県内高等学校のデータを用いた分析―. *Journal of Inclusive Education*, 5, 53-60. doi: 10.20744/incleedu.5.0_53
12) Shimojo M, Teruya H, Kohara A & Han C(2018) Issues of Specific Educational Curriculum Development for Resource Rooms and Special Needs Classes in Japanese High Schools. *Asian Journal of Human Services,* 15, 76-84.
doi: 10.14391/ajhs.15.76
13) 那須野康成(2006) 保育者のストレスに関する研究(その 1) 愛知学泉大学・短期大学紀要, 41, 135-139.
14) 冨田久枝(2009) 保育現場におけるカウンセリングニーズの実態と課題. 財団法人こども未来財団.

15) Shehab AAS(2016) Neurocognitive Changes in Selective Serotonin Reuptake Inhibitors-Treated Adolescents with Depression. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology.*, 26(8), 713-720. doi: 10.1089/cap.2015.0190
16) 池淵恵美・中込和幸・池澤聰・三浦祥恵・山崎修道・根本隆洋ら(2012) 統合失調症の社会的認知：脳科学と心理社会的介入の架橋を目指して. 精神神経学雑誌, 114(5), 489-507.
17) 村井俊哉(2007) 社会的認知を支える神経ネットワーク. 神経心理学, 23(4), 243-249.
18) 韓昌完・太田麻美子・權偕珍(2016) 通常学級に在籍する IN-Child(Inclusive Needs Child:包括的教育を必要とする子)Record の開発. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99. doi: 10.20744/trr.3.0_84
19) Chronbach L(1951) Co-efficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
20) 浅井可奈子・賀須井悠莉・川津邦裕・土井倫子・西村璃乃・渡邊摩耶(2013) 保育士の健康障害と改善策. 2013 年度社会医学フィールド実習. http://www.shiga-med.ac.jp/~hqpreve/kyouiku/socmed_fw/pdf/2011/2013_2.pdf (最終閲覧日：2020 年 6 月 7 日)
21) 加藤由美・安藤美華代(2012) 新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望. 岡山大学大学院教育学研究科研究収録, 151, 23-32.
22) Deligkarisa P, Panagopoulou E, Montgomery AJ., Masoura E(2014) Job burnout and cognitive functioning: A systematic review. *Work & Stress*, 28(2), 107–123. doi: 10.1080/02678373.2014.909545
23) 林剛丞・江川純・染矢俊幸(2015) ストレス関連障害を示す発達障害. ストレス科学研究, 30, 10-15.
24) Masako Nagata, Tomohisa Nagata, Akiomi Inoue, Koji Mori & Shinya Matsuda(2019) Effect Modification by Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms on the Association of Psychosocial Work Environments With Psychological Distress and Work Engagement, *Frontiers in Psychiatry*, 10, 166. doi: 10.3389/fpsyt.2019.00166
25) Debjani Das, Nicolas Cherbuin, Peter Butterworth, Kaarin J. Anstey & Simon Easteal(2012) A Population-Based Study of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Associated Impairment in Middle-Aged Adults. *PLoS ONE*, 7(2), e31500. doi: 10.1371/journal.pone.0031500
26) 土田幸男(2016) ワーキングメモリと注意. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124, 65-80.
27) 湯澤美紀(2011) ワーキングメモリと発達障害. 心理学評論, 54(1), 76-94.
28) 黒川淳一・井上眞人・井奈波良・岩田弘敏(2009) メンタルヘルス不調者に対し職場復帰支援に向けて求められること. 日本職業・災害医学会会誌, 57, 92-108.
29) 吉川悦子(2015) メンタルヘルス一次予防のための職場環境改善～皆で進める職場ドック～. 市町村職員活性化情報誌 Creative 房総, 89, 7-10.

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、本学会公式サイトの「リンク：SUBMISSION FORM JIE」より、『JIE-投稿票』及び『JIE-投稿様式』の Word ファイル 2 点をダウンロードし、執筆規定（2019 年 7 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る。

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
2018 年 9 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、論文内で半角か全角のどちらかで統一すること。

- 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、cm^2 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。

種類	引用方法
雑誌論文	著書名(発表年) タイトル. 雑誌名, 巻(号), 所在ページ. doi: 10.～ Author (year) Title. *Journal*, Volume (issue), Page. doi: 10.～
書籍	著書名(出版年) タイトル. 出版社. Author (year) *Title*. Publisher. ● 出版年は原則として第一刷の出版年とする ● シリーズ名はタイトルの後ろに「（シリーズ名）」として書いても良いが、省略可 ● 全集などの巻数もタイトルの後ろに「（全集名 巻数）」として書くが、巻数はアラビア数字を用いる ● 出版社は、発行所と同義（「株式会社」の部分は省略可）
編書	編集者名(編)(出版年) タイトル. 出版社. Author (Ed(s).) (year) *Title*. Publisher.
翻訳書	原著者名(原書の出版年) タイトル. 原書の出版社. 訳者名(訳)(訳書の出版年) 訳書のタイトル, 訳書の出版所. Author (original year) *Original title*. Publisher. Translator (Trans.)(translation year) Translation title(in Translation language). Publisher.
辞書	編集者名(編)(出版年) 引用語句. 辞書名. 出版社. Author (Ed(s).) (year) word. *Title*. Publisher.
※監修者・校注者	著書名(出版年) タイトル. 監修者名(監修) 出版社. 著書名(出版年) タイトル. 校注者名(校注) 出版社. Author (year) Title. Publisher.
※部分的な引用	章の著書名(出版年) 章タイトル. 本の編者名, 本のタイトル. 出版社. 所在ページ. Chapter Author (year) Chapter title. Author (Ed(s).) *Title*. Publisher. Page.
コミュニケーション	発信者(発信年) 会議名やメールタイトル等(発信年月日). Author (year) meeting (d m, y).
学位論文	著書名(発表年) タイトル. 大学名.(未刊行). Author (year) Title. University. (Unpublished). ●「未公刊資料」であることを明記する

blog	著者名(発行年) タイトル. URL(閲覧最終日) Author (year) Title. URL (access d m, y).
wiki	フリー百科事典 ウィキペディア日本語版(最終更新年) タイトル. (最終更新日 UTC). URL(最終閲覧日) Wikipedia: The Free Encyclopedia in Japanese (Last update year) Plagiarism. (Last Modified d m, y UTC). URL(access d m, y)
報告書	著者名(発表年) タイトル. 報告書名(報告年月日). Author (year) Title. Report (Report date).
※科研費報告書	著者名(発表年) タイトル. 報告書名, 科研費区分(課題番号). Author (year) Title. *Report of the Grant-in-Aid for Scientific Research (No.) by Ministry of Education, Science, Sports and Culture*.
※科研費報告書(部分的な引用)	著者名(発表年) タイトル. 報告書名, 代表者名(課題番号), 所在ページ. Author (year) Title. *Report of the Grant-in-Aid for Scientific Research (No.) by Ministry of Education, Science, Sports and Culture*, Leader Author, Page.
特許	特許出願者名(公開年) 発明の名称. 発明者名, 特許文献の番号等(公開特許公報等の発行年月日). Patent applicant (public year) Title. Inventor, patent No. (date of published patent publication). ● 理化学研究所(1999) イオン散乱分光装置. 特開平 11-345584(1999.12.14). ● Dave W. SMITH (2004) Compact folding aircraft passenger ramp. U. S. Patent 6,676,358(2004.01.13).
規格	規格番号(規定年) 規格標題. 出版社. (言語の表記) Standard number (prescribed year) Title. (language)
	● JIS L 1902 (2002) 繊維製品の抗菌性試験方法・抗菌効果.
電子論文/URL	著書名(発表年) タイトル. 雑誌名, 巻(号), 所在ページ. doi: 10.～ URL(閲覧最終日) Author (year) Title. Journal, Volume (issue), Page. doi: 10.～ URL (access d m, y)
予稿集	発表者名(発表年) タイトル. 資料名, 大会名, 所在ページ. Author (year) Title. *Journal*, conference, Page.
新聞記事	新聞名「記事名」発行年月日, 刊, 判(面). 著者名(発行年) 記事名. 新聞名(発行年月日, 刊), 判(面). News Paper, Title(d m, y), Section(Page). David Willison (2015) Title, News paper (d m, y), Section(Page).
雑誌記事	雑誌名「記事名」発行年月日, 所在ページ. 出版社. 著者名(発行年) 記事名. 雑誌名(発行年月日), 所在ページ. 出版社. News Paper, Title(d m, y), Section(Page). David Willison (2015) Title, News paper (d m, y), Section(Page).
ウェブページ	著者名(発行年) タイトル. URL(閲覧最終日) Author (year) Title. URL (access d m, y).

2016 年 2 月 27 日施行

2018 年 9 月 1 日改正

2019 年 7 月【引用区分と引用文献】改正

Asian Society of Human Services
Publication Ethics and Malpractice Statement

1 Responsibilities of authors

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

2 Peer review and responsibilities of revie wers

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

3 Responsibilities of editors

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

Organization

Board of Directors

Honorary presidents

Takahito TAKEUCHI
International University of Health and Welfare /
Japan Power Rehabilitation Society (Japan)

Youngjin YOON
Keimyung University (Korea)

Presidents

Masahiro KOHZUKI
Tohoku University (Japan)

Sunwoo LEE
Inje University (Korea)

Honorary vice-president

Yoshiki KATAOKA
Umenoki-Kai Social Welfare Corporation (Japan)

Executive vice-president

Changwan HAN
Shimonoseki City University (Japan)

Injae LEE
Hanshin Univerisity (Korea)

Directors

Akira YAMANAKA
Nagoya City University

Atsushi TANAKA
Sapporo Gakuin University

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Keiko KITAGAWA
Seitoku University

Kyoko TAGAMI
Aichi Prefectural University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Megumi KODAIRA
International University of Health and Welfare

Nobuo MATSUI
Bunkyo Gakuin University

Noriyasu ONISHI
IZUMIKAI Medical Corporation /
Hot Spring Rehabilitation IMAIZUMI Hospital

Rie KATAOKA
General Incorporated Association Human Service Smile

Ryoji ARITSUKA
Nagomi Mental Clinic

Takashi FUKAMATSU
Fukamatsugumi Co.,Ltd.

Takashi OAKADA
Midorinooka Dental Clinic

Tetsuji KAMIYA
Tohoku University

Yukio HASHIMOTO
Umenoki-kai Social Welfare Corporation

Yasuyoshi SEKITA
Tohoku Fukushi University

Yuki TAKAHASHI
Baby Yoga Associates, Inc.

Yuko FUJIO
Juntendo University

Naotaka WATANABE
Kagoshima Immaculate Heart University

Naomi OKADA
Tsumugi inc.

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Giyong YANG
Pukyong National University

Guihee BANG
Korea Soongsil Cyber University

Honggi KIM
Woosong University

Hyeran KIM
Chungbuk Health & Science University

Jaeho SEO
Pukyong National University

Jaejong BYUN
Woosong University

Jaewon LEE
Pukyong National University

Jin KIM
Choonhae College of Health Sciences

Jin KIM
Dongduk Women's University

Junghee KIM
Jeju National University

Junghoon NAM
SUNGJAEWON Walfare Foundation

Sehyun NAM
Hanshin Univerisity

Seongwon YUN
Central Self-Sufficiency Foundation

Seongwook OA
Woosong University

Taekyun YOO
Soongsil University

Yongdeug KIM
Sung Kong Hoe University

Youngaa RYOO
National Assembly Research Service: NARS

Masao SUNAHARA
Shimonoseki City University

Takeshi WADA
Sumire Inc.

*A-Z

Organization

Secretariat

Secretary general / Director

Takashi OKADA	Midorinooka Dental Clinic

Secretary vice-general

Minji KIM	Shimonoseki City University

Secretariat staff

Sunhee LEE	Minnesota, USA
Chaewon LEE	Korea Elder Protection Agency
Haruna TERUYA	Tohoku University / University of the Ryukyus
Ikuno MATSUDA	Societas Research Institute

Publishing Department

Chief

Aiko KOHARA	Shimonoseki City University
Minji KIM	Shimonoseki City University

Assistant maneger

Natsuki YANO	Tohoku University / Baiko Gakuin University
Mamiko OTA	Tohoku University / Shimonoseki City University

Office

Administrarive assistant

Sakurako YONEMIZU	Shimonoseki City University
Satoko IZUMI	Asian Society of Human Services

Journal of Inclusive Education
EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN
Shimonoseki City University

EXECTIVE EDITOR

Aiko KOHARA
Shimonoseki City University

Atsushi TANAKA
Sapporo Gakuin University

Chaeyoon CHO
Tohoku University

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Haejin KWON
University of the Ryukyus

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Ikuno MATSUDA
Soongsil University

Kazuhito NOGUCHI
Tohoku University

Keita SUZUKI
Kochi University

Kenji WATANABE
Kio University

Kohei MORI
Mie University

Liting CHEN
Mejiro University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Mika KATAOKA
Kagoshima University

Nagako KASHIKI
Ehime University

Naotaka WATANABE
Kagoshima Immaculate Heart University

Shogo HIRATA
Ibaraki Christian University

Takahito MASUDA
Hirosaki University

Takashi NAKAMURA
University of Teacher Education Fukuoka

Takeshi YASHIMA
Joetsu University of Education

Tomio HOSOBUCHI
Saitama University

Yoshifumi IKEDA
Joetsu University of Education

EDITORIAL STAFF
EDITORIAL ASSISTANTS

Mamiko OTA　Tohoku University / Shimonoseki City University

Minji KIM　Shimonoseki City University

as of April 1, 2020

Journal of Inclusive Education
Vol.9　August 2020

© 2020 Asian Society of Human Services

PRESIDENTS | KOHZUKI Masahiro & LEE, Sun Woo
PUBLISHER | Asian Society of Human Services
1 Floor Ohara Bill, 2-11-5, Takezaki-Town, Shimonoseki-City, Yamaguchi-Prefecture, 750-0025, Japan
E-mail: ashs201091@gmail.com
PRODUCTION | Asian Society of Human Services Press
1 Floor Ohara Bill, 2-11-5, Takezaki-Town, Shimonoseki-City, Yamaguchi-Prefecture, 750-0025, Japan
E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
Vol.9 August 2020

CONTENTS

Original Articles

Study on Instruction in Self-supporting Activity Classes at Special Education Schools for Intellectual Disability
Yasushi OHI, et al. 1

Consideration of Results of Practical Research to Enhance Career Education; The Case of The Practical Research Enhancement Project of Special Needs Education
Takahiro UMEDA, et al. 23

The Verification of Content Validity of Structural Valuation Tool for Grasping Actual Situation of Infant's Concept Formation and Talent Excavation
Changwan HAN, et al. 35

Review Articles

Analysis of Teaching Methods for Elementary and Junior High School Students with Specific Learning Disorder Tendency Overseas
Mitsuyo SHIMOJO, et al. 52

Current Situation and Issues of Study for Education Outcomes and Economic Effect in Early Childhood Education;
Focus on the Analysis of International Longitudinal Study
Mamiko OTA, et al. 66

Issues of Psychological Rehabilitation in Children/Persons with Physically Disabilities;
Focus on Children/Persons with Cerebral Palsy
Chaeyoon CHO, et al. 80

Short Papers

Relation Between Special Needs Related to Developmental Disorders in College Freshmen and Attendance and Grade Point Average
Youhei MANASE 90

Effects of Mental and Physical Health on Information Acquisition and Information Expression in Occupations;
Analysis of Goodness of Fit by Structural Equation Modeling
Masao SUNAHARA, et al. 102

Published by
Asian Society of Human Services
Yamaguchi, Japan