

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 44 卷

平成 29 年 3 月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

原著論文

- 西村 崇宏・土井 幸輝・藤本 浩志・和田 勉
点字触読初心者における紙点字の縦横点間隔と触読性の関係 1

事例報告

- 定岡 孝治
特別支援学校（知的障害）高等部卒業後の生徒に対する職場定着支援
－職場定着支援からみた職業教育の在り方－ 13

研究展望

- 若林 上総
高等学校段階における発達障害生徒を対象とした職業教育の充実に資する実践研究の展望
－実証的な研究に焦点を当てて－ 27

調査資料

- 伊藤 由美
発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題
－インクルDBの事例の検討から－ 43
- 柳澤 亜希子・内田 照雄
自閉症児・者の地域生活及び家庭生活に関する家族のニーズ
－神奈川県自閉症協会によるアンケート調査から－ 57

(原著論文)

点字触読初心者における紙点字の縦横点間隔と触読性の関係

西村 崇 宏*・土井 幸 輝*

藤本 浩 志**・和田 勉***

(*研究企画部) (**早稲田大学人間科学学術院) (***)日本点字図書館)

要旨：事故や疾患，加齢などによって視機能が低下したり失明したりした中途視覚障害者の中には，点字を十分に触読することのできない者も多いことが指摘されている。その理由の一つとして，点字を習得するためには多くの時間や様々な技能の獲得が必要であり，とりわけ，中途視覚障害者が点字を習得する際には，障害受容や学習動機の維持などに加えて，一般的に使用されている通常の点字サイズが小さいことが大きなハードルになっているとの指摘もある。このような状況に対して，点字触読初心者である中途視覚障害者にとって触読しやすい点字パターンに関する定量的な知見を示していくことが必要である。そこで本研究では，紙点字の縦横点間隔と触読性の関係を評価することで，点字触読初心者にとって触読しやすい縦横点間隔の条件を示すことを目的とした。具体的には，点字の触読に慣れていない中途視覚障害者を想定し，点字触読経験のない晴眼者を対象とした評価実験を通じて，縦横点間隔が点字の触読性に及ぼす影響を定量的に評価した。その結果，縦点間隔と横点間隔がともに3.1mmあれば，中途視覚障害者が有意に確信をもって速く正確に点字を触読できる可能性があることが示された。

見出し語：紙点字，縦横点間隔，触読性，視覚障害，点字触読初心者

I. 緒言

ルイ・ブライユ (Louis Braille, 1809-1852) が考案したアルファベットの6点式点字を石川倉次 (1859-1944) が日本語の五十音に翻案して以来，点字は，我が国における視覚障害児・者の情報保障を支援するツールとして重要な役割を担ってきた。現在においても，点字は視覚障害児・者が独自のペースで読み書きすることのできる文字として，点字教科書や点字図書などの幅広い印刷物で用いられている。

一方，下記で示すように，事故や疾患，加齢などによって視機能が低下したり失明したりした中途視覚障害者の中には，点字を触読することのできない者も多いことが指摘されている。厚生労働省が平成

23年に行った調査 (厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部, 2013) によれば，視覚障害者数 (身体障害者手帳保持者数) は315,500人であり，そのうち18歳未満の視覚障害児数は4,900人と推計されている。また，平成18年に実施された調査 (厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課, 2008) では，310,000人と推計された視覚障害者について，障害発生時の年齢階級が18歳以上である割合は58.3% (不明・不詳は16.9%) であることが報告された。さらに，障害の原因の約30% (不明・不詳は52.6%) が，事故 (8.1%) や疾患 (19.7%)，加齢 (2.0%) であることを勘案すると，視覚障害者数に対する中途視覚障害者数の割合は決して低くないことが推測される。そして，379人の視覚障害者を対象として実施された点字の習得状況に関する質問項

目では、268人(70.7%)が「点字ができない」と回答している。これらの統計値から、点字を触読することのできない中途視覚障害者は、相当数存在することが考えられる。筆者らも、中途視覚障害者の点字指導に携わる社会福祉法人の職員や、特別支援学校(視覚障害)の専攻科の教員との関わりの中で、点字を触読することのできない中途視覚障害者は多く存在する一方、点字を習得して自由に情報の入手や伝達を行いたいと希望する者も多いという声を聞く。

点字を習得するためには、多くの時間をかけて様々な技能を獲得しなければならない(Lowenfeld, B., Abel, G.L., & Hatlen, P.H., 1969)。障害が生じるまでは視覚を活用して文字を読んでいた中途視覚障害者にとって、触覚を主として活用しながら読み書きをする点字を新たに習得することは容易ではない。この理由の一つには、触覚の空間的分解能が視覚と比較して低いことが関与していると考えられる。点字がもつ空間周波数帯域は決して高くはないが、触覚の空間的分解能が低いことは点字の触読を困難とする要因の一つである可能性が指摘されている(小柳, 1978; Loomis, J.M. & Lederman, S.J., 1986)。そこで、点字サイズ(点間隔, マス間隔, 行間隔, 直径)(図1参照)を拡大することは触読しやすさを向上させる上で有効であると考えられ、点字学習指導の初期段階には、通常の間隔よりも点間隔やマス間隔を広げた点字(文部科学省, 2003)や、サイズの大きいLサイズ点字(日本点字普及協会, 2016)が使用されることもある。実際に、点字の習得過程にある中途視覚障害者を対象として点字サイズと触読性の関係性を評価した先行研究では、通

常よりも点間隔やマス間隔, 行間隔を大きくすることで、これまで点字を触読できなかった中途視覚障害者が点字を触読できたり(中野・坂本・管・木塚・中島, 1997), 触読速度が一定程度向上したりすること(前田, 2001)が報告されている。さらに、中野ら(1997)は、中途視覚障害者が点字を習得する際の最も大きなハードルは、一般的に使用されている通常の点字サイズが小さいことであると指摘している。これらのことから、点字サイズを大きくすることは、中途視覚障害者の点字の触読性を向上させる有効な手立ての一つになると考えられる。

点字サイズについては、日本工業規格(Japanese Industrial Standards, 以下JISと記す)(JIS T 0921 高齢者・障害者配慮設計指針-点字の表示原則及び点字表示方法-公共施設・設備(日本工業標準調査会, 2006))で規定されており、現在ではこの規定値に準拠して点字が作成される。具体的には、主に図1に示すような要素によって点字パターンが決定されることになる。また、縦点間隔や横点間隔を広げることによって点字1文字のサイズを拡大することができる。しかし、規定値の適用範囲として当該JISに記されているのは、「点字を触読できる視覚障害者」であることに注意が必要である。点字触読に不慣れた中途視覚障害者は、当該JISで規定される点字サイズでは十分に点字パターンを識別することが難しく、点字を触読することができなかつたり、触読に多くの時間を要したりする可能性がある。黒田・佐々木・中野・木塚・堀籠(1995)は、点字サイズが点字触読に不慣れた中途視覚障害者の触読性に影響を与えるという仮説の下、点字の習熟度が異なる3名の視覚障害者を対象として触読実験を行っている。その結果、触読しやすいマス間隔および行間隔の組合せは、点字の習熟度によって異なる可能性があることを報告している。そのため、当該JISで規定されるサイズが、そのまま中途視覚障害者にとっても十分に触読しやすいサイズとはならない可能性も考えられる。

従来、中途視覚障害者を対象として点字の触読性を評価した研究は数多くなされてきた。澤田(2004)は、中途視覚障害者の点字学習指導の初期段階において、点字のマス間隔および点間隔の違いが点字学

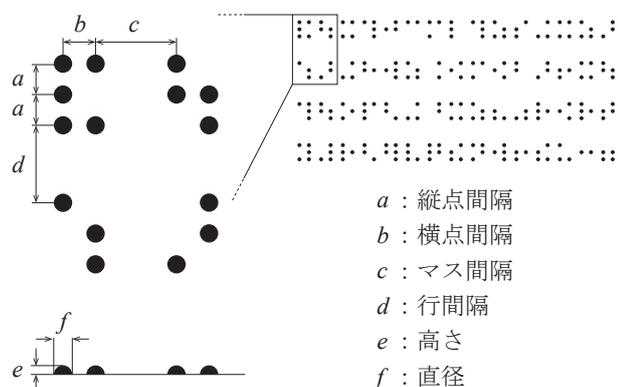


図1 点字パターンを決定する主要要素

習指導に及ぼす影響を評価している。その結果、通常の点字サイズでの点字触読が困難な中途視覚障害者にとって、マス間隔や点間隔を広くした点字は触読しやすいという知見が得られている。このように、先行研究において、中途視覚障害者における点字サイズと触読性の関係は明らかにされてきている。加えて、近年では、点字印刷技術の進展により、点間隔やマス間隔を高精度に制御して印刷を行うことが可能になってきた。そのため、このような高精度な印刷技術を用いて系統的に点字サイズを変化させた提示刺激を作成すれば、中途視覚障害者にとって触読しやすい点字サイズをより詳細に評価することができると考えられる。実際に、筆者らは、先行研究（西村・土井・梅沢・松森・藤本・和田，2016）において、点間隔やマス間隔を高精度に制御して印刷することのできる点字プリンタ（金子・大内・岡本，2005）を使用し、中途視覚障害者などの点字触読初心者にとって触読しやすい紙点字のマス間隔比（点間隔に対するマス間隔の比率）を評価しており、実験的制約はあるものの、JIS T 0921で規定される値よりもマス間隔比を大きくとることで触読性は向上することを示した。しかし、この研究では、点字学習指導の初期段階において、とりわけ幅を広くとることが重要（文部科学省，2003）とされているマス間隔に着目して評価を行っている。一方で、点間隔や行間隔を広くとることも点字学習において有効であるとされていることから（文部科学省，2003）、点字触読に不慣れな中途視覚障害者にとって触読しやすい点間隔や行間隔についても、同様に触読しやすい条件を検討していくことが必要である。これらを踏まえて、本研究では、点字1文字ごとの識別に影響を及ぼす点間隔に着目して、触読性との関係性を評価することにした。なお、点字の1文字は縦3行、横2列の6点から構成されており、点間隔には縦点間隔（1－2点間）と横点間隔（1－4点間）がある（図1，2参照）。そのため、本研究においては、縦点間隔と横点間隔の双方（本研究ではあわせて“縦横点間隔”と呼ぶ）を実験因子として採用し、触読性との関係性を評価することにした。以上より、本研究では、紙点字の縦横点間隔と触読性の関係性を評価することで、点字触読初心者にとっ

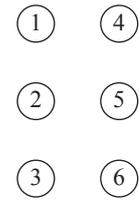


図2 点字の点番号

て触読しやすい縦横点間隔の条件を示すことを目的とした。本研究を通じて、点字触読初心者にとって触読しやすい点字パターンの一つの選択肢を示す。なお、本稿において、点字触読初心者とは、特別支援学校（視覚障害）の専攻科や点字図書館などに通っており、点字の習得過程にある中途視覚障害者を指す。

II. 方法

本章では、点字触読初心者を対象として、紙点字の縦横点間隔と触読性の関係性を評価した実験の方法について述べる。

1. 実験参加者

実験参加者として、点字の触読経験がない晴眼の成人男女10名に協力を得た。平均年齢は21.9歳（標準偏差1.1歳）であり、全員右利きであった。実験で使用する利き手人差し指の指腹に外傷や関連既往症は認められなかった。なお、視覚障害者は晴眼者よりも触覚の空間的分解能が高く（Goldreich, D. & Kanics, I.M., 2003）、日常的な触知経験が触知覚特性に影響を及ぼす可能性があり（Legge, G.E., Madison, C., Vaughn, B.N., Cheong, A.M.Y., & Miller, J.C., 2008）、点字学習期間によって触読性が相違すること（徳田・佐藤，1987）が報告されている。こうした知見を踏まえて、本実験では、点字触読初心者にとって触読しやすい縦横点間隔の条件を明らかにするために、点字の触読経験の影響を可能な限り排除した上でデータを収集できるように、点字の触読経験がない晴眼者に実験参加者としての協力を依頼した。

2. 提示刺激

提示刺激として、点字1文字を構成する6点のうち1点だけが欠けている6種類の点字を用意した。図3に示すように、それぞれ清音の「モ」, 「ム」, 「セ」, 「ミ」, 「ヘ」, 「テ」に対応している。5点から成る点字を採用した理由は、点字を構成している点の数が触読性に影響を与え、5点から構成される点字が最も触読が難しいためである（佐藤・河内, 2000）。

提示刺激の作成には、縦横点間隔を高精度に統制して点字を印刷することのできる“NISE Graphic”（金子ら, 2005）を用いた。この点字プリンタとサイズ可変点字印刷ソフトウェア（渡辺・大内・土井, 2011）を併用することで、縦横点間隔を2.0～5.0mmの範囲内で0.1mm間隔で制御しつつ、印刷することが可能となる。点間隔の印刷精度については、ソフトウェア上の指定値と実際に印刷された点字の計測値の誤差が0.1mm以内であることから（渡辺ら, 2011）、触読性に影響を及ぼさない範囲で高精度に点字を印刷できると判断した。なお、点字触読初心者にとって触読しやすい紙点字のマス間隔比を評価した筆者らの先行研究（西村ら, 2016）においても、提示刺激の作成に本点字印刷システムを採用し、目的に合うデータを得ることができている。

表1に、本実験で採用した点字の縦点間隔および横点間隔の条件を示す。縦点間隔は6水準（2.0, 2.3, 2.5, 2.7, 2.9, 3.1 [mm]）、横点間隔は6水準（2.0, 2.3, 2.5, 2.7, 2.9, 3.1 [mm]）とし、これらを組み合わせた合計36条件を構成した。ここで採用した条件の決定に際しては、JIS T 0921で示される規定値を参考とした。具体的に、JIS T 0921では縦点間隔が2.2～2.5mm、横点間隔が2.0～2.5mmの範囲内に収まるように点字を設計することが規定されている。この規定値を範囲内に含みつつ、なおか

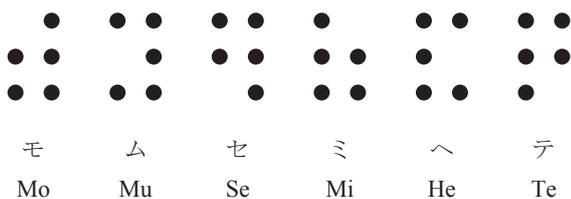


図3 実験で用いた6種類の点字

表1 点字の縦横点間隔の条件

要因	水準
縦点間隔 [mm]	2.0, 2.3, 2.5, 2.7, 2.9, 3.1
横点間隔 [mm]	2.0, 2.3, 2.5, 2.7, 2.9, 3.1

つ規定の下限値よりも小さい値や、上限値よりも大きい値までをカバーできるように条件を決定した。さらに、中途視覚障害者を対象として通常の点字よりもサイズを大きくしたLサイズ点字の縦横点間隔（縦点間隔2.7mm、横点間隔2.4mm）も条件内に含まれるようにした。このように、JIS T 0921で示される規定値や、実際に使用されている点字の寸法に基づいて水準を検討したため、水準の間隔は一定ではない。点の高さは、JIS T 0921の規定値（0.3～0.5mm）に準拠して0.3mmとした。点の底面の直径についても、同様にJIS T 0921の規定値（1.3～1.7mm）に基づいて1.4mmとした。上述した値で点字パターンを統制した点字を点字用紙（用紙厚さ110kg）に印刷し、縦30mm×横60mmに裁断したものを提示刺激として用いた。

3. 評価指標および解析方法

点字触読における正確さ、速さ、主観的な触読のしやすさを評価するために、“正答率”、“触読時間”、“確信度”の各評価指標を構成した。

正答率は、各試行後に実験参加者から口頭で回答を得た触読結果に基づいて算出した。具体的には、6点のうちの欠けている1点の点番号を正しく回答できた試行数を全試行数で除した値の百分率を求め、参加者10名の算術平均を取った。

触読時間は、図4に示すような自作の触読時間計測装置

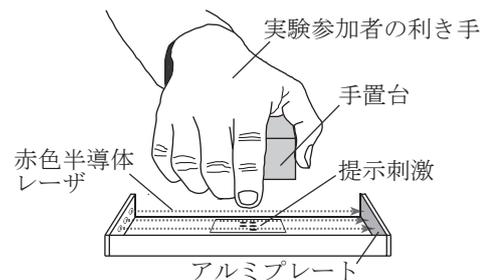


図4 触読時間計測装置の概略図

測装置（西村ら，2016）を用いて計測を行い，得られた10名分の算術平均を評価に用いた。計測装置は，アルミプレートに照射された赤色半導体レーザが遮断もしくは結像することによって，点字触読の開始と終了を自動的に判別し，計測するものである。

確信度は，点字触読に対する主観的な確信の程度として，5段階の評定尺度により各試行後に実験参加者から回答を得た。等間隔とみなした尺度の両端に付けた言語ラベルは1が“確信無し”，5が“確信有り”である。そして，評価基準に関する実験参加者間の個人差を吸収するために，下式（1）の通り，実験参加者ごとに標準正規分布による正規化を行った。

$$E' = (E - \mu) / \sigma \quad (1)$$

ここで， E は評定尺度得点， μ は平均値， σ は標準偏差である。こうして求めた E' の参加者10名分の算術平均を取り，確信度として評価に用いた。

統計処理については，データの正規性を確認した上で，対応のある二要因分散分析（縦点間隔×横点間隔）を有意水準5%で行った。さらに，下位検定としてボンフェローニ法による多重比較を行い，縦横点間隔の各水準間の有意差を調べた。

4. 実験手順

本実験では，実験参加者に対して，5点から成る点字1文字を利き手人差し指で能動的に触察させ，欠けている点の番号を口頭で回答させる課題を課した。この際，点字触読に対する視覚情報を遮断するために，カーテンを使って実験参加者が自身の手元を視覚的に確認できないようにした上で，指先の触覚情報を頼りに欠けている点の番号を識別するよう求めた。具体的な実験手順を述べる。

まず，手置台に手をのせ，人差し指を上げた状態で待機させる。なお，手置台の位置は，人差し指を鉛直方向に下ろすだけで提示刺激である点字に指腹が触れるように，事前に実験参加者自身に調整をさせた。これは，実験参加者に対して点字の位置をわかりやすく提示するための配慮であり，指腹が点字に触れて以降の触読の仕方は任意とした。そして，実験者の開始の合図で参加者は人差し指を下ろ

し，点字の触読を開始した。爪を立てずに指腹のみを使って能動的に点字を触読させ，欠けている点の番号がわかった時点で速やかに触読をやめて人差し指を提示刺激から離させた。そして，欠けている点の番号（図2参照）と，触読結果に対する確信の程度を口頭で回答させた。以上を1試行とし，縦横点間隔の組合せ36条件でそれぞれ6種類の文字を1試行ずつ実施したため，全試行数は216試行であった。各条件の実施順序は実験参加者ごとにランダムにすることで，実験結果に対する順序効果の影響に配慮した。また，本試行を実施する前に，本試行の条件には含まれない点字パターンの提示刺激サンプルを用いて練習試行を行い，実験参加者に実験手順を理解させた。実験は，疲労による結果への影響に配慮して適宜休憩を取りながら行った。いずれの実験参加者も，実験に要した時間は約2時間であった。

本研究は，“独立行政法人国立特別支援教育総合研究所における研究に関する倫理要項”に基づき，その許可を得て実施した。また，実験参加者には事前に実験内容を説明し，同意を得た上で実験を開始した。

III. 結果

本章では，各評価指標による結果について述べる。図5～7では，データの分布状況が視覚的にわかりやすく，大局的な傾向を捉えることができるように，各評価指標による結果を等値線図で示した。一方，図8～10では，統計処理の結果と併せて詳細な値を示すために，同様のデータを棒グラフで表した。図中のエラーバーは標準誤差を示す。

1. 正答率

図5，8に正答率の結果を示す。分散分析の結果，交互作用は認められなかったが，縦点間隔 [$F(5, 45)=5.50, p<0.001$]，横点間隔 [$F(5, 45)=3.50, p<0.01$] の主効果がそれぞれ有意であった。全体的な傾向として，縦点間隔，横点間隔がそれぞれ広がるほど正答率は高くなった。具体的に，多重比較の結果からは，縦点間隔が2.3mm以上であれば2.0mmよりも正答率は有意に高かった ($p<0.001$)。また，

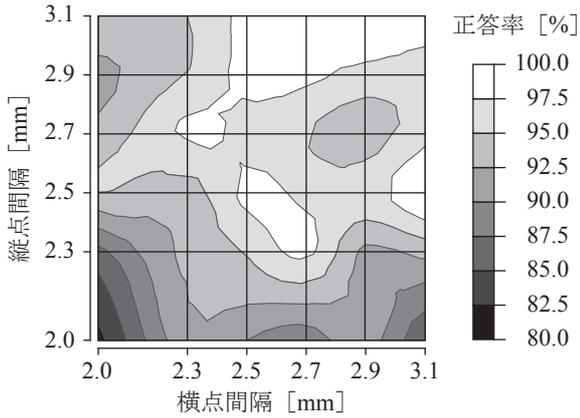


図5 正答率の等値線図

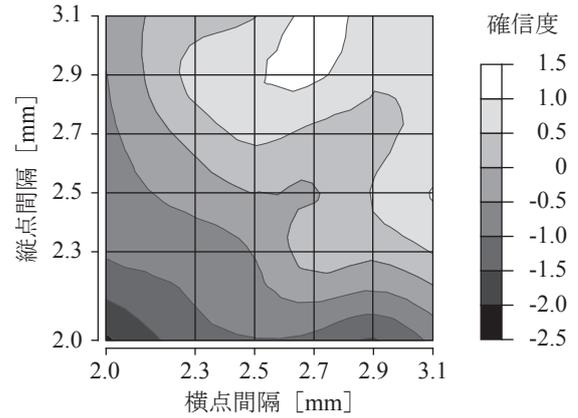


図7 確信度の等値線図

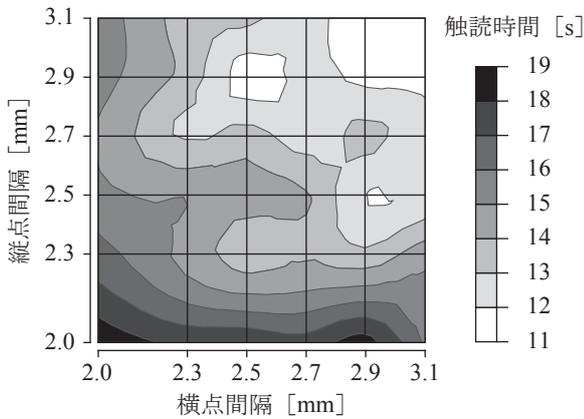


図6 触読時間の等値線図

横点間隔は2.5mm以上であれば2.0mmに対して有意に高い正答率を示した ($p < 0.05$)。

以上をまとめると、縦点間隔を2.3mm以上、横点間隔を2.5mm以上にすることで、正答率は有意に高くなった。

2. 触読時間

図6, 9に触読時間の結果を示す。統計処理の結果から、交互作用は有意ではないが、縦点間隔 [$F(5, 45) = 20.32, p < 0.001$] と横点間隔 [$F(5, 45) = 12.78, < 0.001$] の主効果がそれぞれ認められた。全体的な傾向をみると、縦点間隔と横点間隔がそれぞれ広がるにつれて、触読時間は短くなる傾向であった。多重比較の結果を確認すると、縦点間隔は

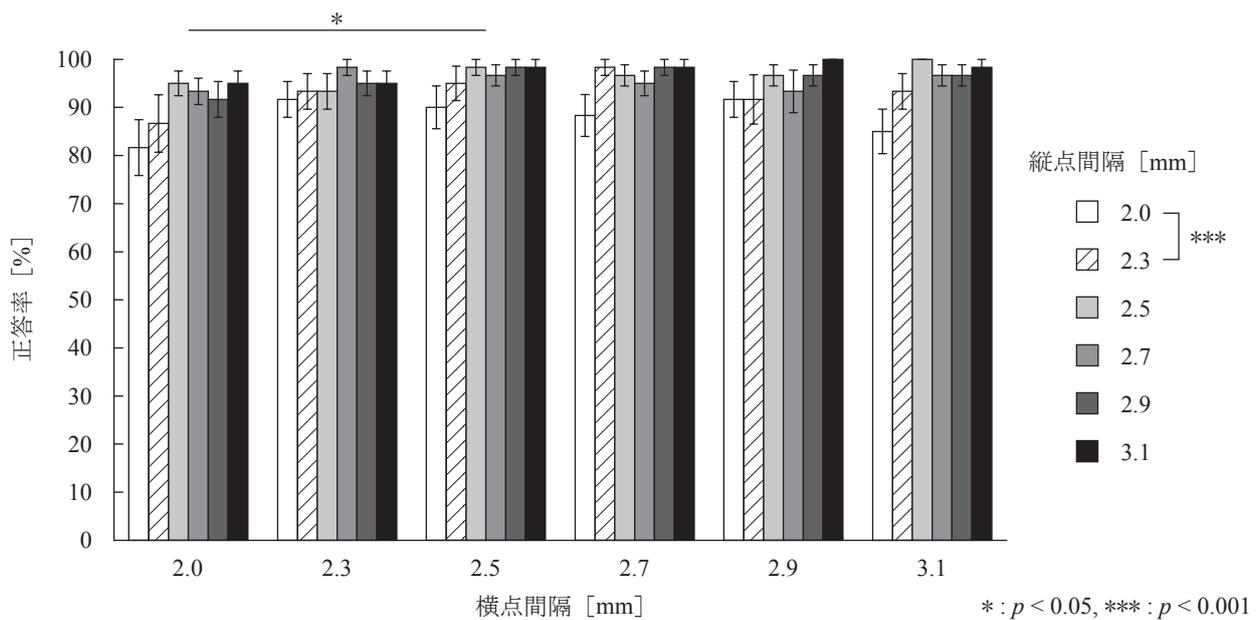


図8 正答率の結果

*: $p < 0.05$, ***: $p < 0.001$

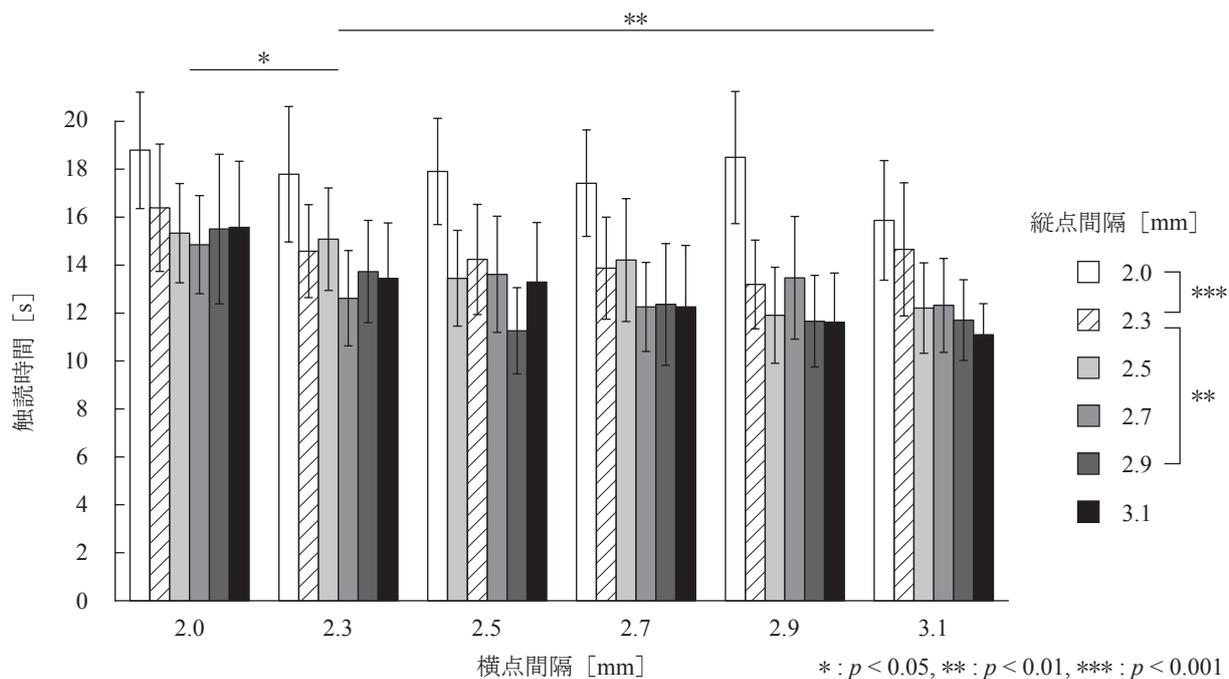


図9 触読時間の結果

2.0mmに対して2.3mm以上 ($p < 0.001$), 2.3mmに対して2.9mm以上 ($p < 0.01$) の条件で触読時間は有意に短くなった。横点間隔に着目すると, 2.0mmに対して2.3mm以上 ($p < 0.05$), 2.3mmに対して3.1mm ($p < 0.01$) の条件で触読時間は有意に短かった。

以上をまとめると, 縦点間隔を2.9mm以上, 横点間隔を3.1mmにすることで, 触読時間は有意に短くなった。

3. 確信度

図7, 10に確信度の結果を示す。確信度の値が高いほど, 確信をもって点字を触読できていたことを表す。確信度0は平均を意味する。分散分析を実施した結果, 交互作用 [$F(25, 225) = 2.30, p < 0.001$] が有意であった。そこで, 各要因の単純主効果を分析した結果, 縦点間隔と横点間隔のすべての水準で有意差が認められた (すべて $p < 0.001$)。図10に併せて示した多重比較の結果をみると, 概ね縦点間隔と横点間隔を広くすることによって, 確信度の値は有意に高くなるのがわかる。具体的には, 縦点間隔を3.1mmかつ横点間隔を2.7mm以上まで広くすることによって, 確信度は一定値に収束する。一方で, 縦点間隔や横点間隔が2.0mmのように狭い条件では,

同じ要因内での他の水準と比較して確信度の値は有意に低い。一例を挙げると, 縦点間隔が2.0mmのときに横点間隔を3.1mmまで広くしても, 同じ横点間隔3.1mmにおける他の縦点間隔条件と比べて確信度は有意に低い ($p < 0.001$)。すなわち, 全体的には縦点間隔と横点間隔の増加に伴って確信度の値も高くなるが, 縦点間隔もしくは横点間隔のどちらか一方を広くしただけでは, 確信度の値は有意に高くはならなかった。

以上をまとめると, 縦点間隔を3.1mmでかつ横点間隔を2.7mm以上にするることによって, 確信度は有意に高くなった。しかし, 縦点間隔もしくは横点間隔のどちらか一方が2.0mmのように狭い条件では, 確信度の値は有意に低かった。

4. 総合評価

全ての評価指標による結果をまとめると, 縦点間隔と横点間隔がそれぞれ広がるにつれて正確かつ速く, 確信をもって点字を触読することができた。具体的には, 縦点間隔と横点間隔がともに3.1mmあれば, 正答率, 触読時間, 確信度の各評価指標は一定値に収束した。

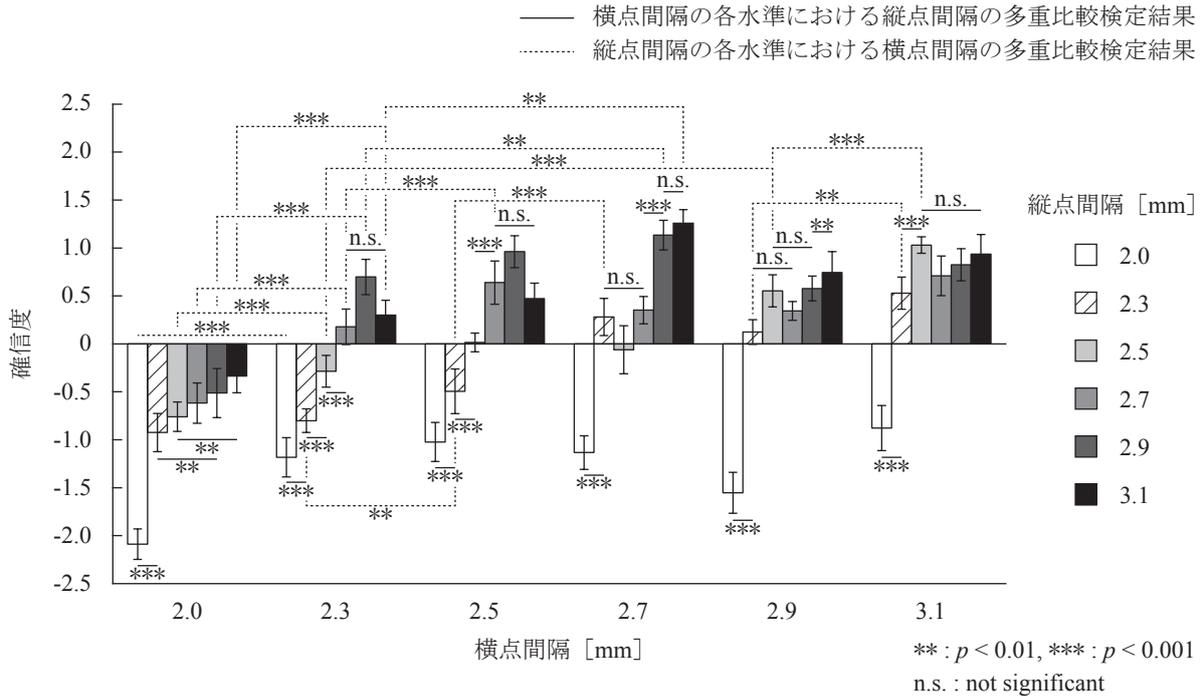


図10 確信度の結果

IV. 考察

結果より、縦点間隔と横点間隔が広いほど触読性は向上し、縦点間隔、横点間隔がともに3.1mmあれば、有意に確信をもって速く正確に点字を触読できることが示された。ここで、JIS T 0921における縦横点間隔の規定値を確認すると、縦点間隔は2.2～2.5mm、横点間隔は2.0～2.5mmと記載されている。そのため、点字触読初心者にとって触読しやすい点字サイズにするためには、縦点間隔、横点間隔ともに、JIS T 0921における規定の上限値よりも0.6mm広くとることが有効であることがわかった。両者のサイズの違いを視覚的に確認できるように図11に示した。

ところで、触覚の空間的分解能は古くより指先の触2点弁別閾によって議論されてきており（宮岡, 2013）、近年では、隙間の検出課題や格子縞の方向弁別課題といったより精度の高い測定法を用いて基礎的知見が集められている（Stevens, J.C., Foulke, E., & Patterson, M.Q., 1996; Van Boven, R.W., Hamilton, R.H., Kauffman T., Keenan, J.P., & Pascual-Leone, A., 2000）。弁別閾の値は測定法や測定対象者によっても異なるが、これらの知見による

と、触知年数が豊富な視覚障害者は晴眼者よりも弁別閾が0.4mm程度低く、空間的分解能が高い。このような触覚の空間的分解能の違いに加えて、日常的な触知経験や点字学習期間の差を考慮すれば、視覚障害者を対象としたJIS T 0921における規定値の上限と、視覚情報を遮断した晴眼者を対象として得られた本研究の知見との差異が0.6mmであったことは妥当な結果であると考えられる。

次に、3文字の連続した文字列を用いて点字触読初心者にとって触読しやすい紙点字のマス間隔比を調べた筆者らの先行研究（西村ら, 2016）では、マ



(a) JIS T 0921 における規定値の上限 (b) 本研究で得られた触読しやすい縦横点間隔条件

※点の底面の直径は JIS T 0921 における規定値の上限に基づいて 1.7 mm とした。

図11 JIS T 0921における規定値の上限と本研究で得られた触読しやすい縦横点間隔条件の比較

ス間隔比と触読性の関係には点間隔が影響を及ぼすとの理由から、触読性に対する点間隔の影響も評価している。実験の結果より、マス間隔比が1.8以上の条件においては、縦点間隔と横点間隔がともに3.0mm以上であれば、正確かつ速く確信をもって紙点字を触読できることを示した。しかし、この先行研究ではあくまでもマス間隔比の影響を評価することを目的としていたため、点間隔については縦と横の比率を1対1に固定した4水準(2.0, 2.5, 3.0, 3.5 [mm])のみの評価にとどまっていた。これに対し、本研究では縦と横の点間隔をそれぞれ個別に評価し、マス間隔比の影響を受けない1文字の点字に対して、点字触読初心者にとって触読しやすい縦横点間隔の条件を新たに示すことができた点は意義深い。

なお、本研究で実施した実験条件の範囲においては、縦横点間隔が広がるにつれて触読性は向上するという結果を得た。しかし、点間隔は広ければ広いほど良いというわけではない。マス間隔との比率や、触読経験、触速度などの様々な要因によって、適切な点間隔の値も相違してくる(澤田, 2004)。また、点間隔を広くして点字1文字のサイズを拡大することは、一度に指腹に収まる文字数(情報量)を制限することにもなるため、触読しやすい点字サイズではこれらのバランスが取れていることも必要である(小田, 2013)。本研究では、触読性が低下しはじめる縦横点間隔の上限値までは明らかにできていないが、今後は、上述した様々な要因との関係も踏まえて評価していく必要がある。

さらに、本研究で得られた知見は、点字触読初心者にとって触読しやすい点字パターンの一つの選択肢を示したものであり、点字の学習効果を向上させるものではない点にも注意が必要である。中村(1993)は、通常サイズの点字よりも縦横点間隔が大きいパーキンスブレイラーで作成された点字(縦点間隔、横点間隔ともに2.3mm)は、触読学習指導の初期段階には有効であるとしている。これに対して、大島(2013)は、触覚の空間的分解能に問題を抱えていない視覚障害者に対して、点字の構造や規則を学ぶための指導としては有効であるが、点字触読技能そのものの向上に対する効果は明らかになっ

ていないと述べている。そのため、縦横点間隔の広い点字を用いた学習の効果については、中途視覚障害者を対象とした事例研究などを通じて、慎重に検討を重ねていく必要がある。

加えて、本研究では20歳代の実験参加者を対象として実験を実施しているが、加齢によって指先の空間的分解能は低下することが報告されているため(Stevens, J.C. et. al., 1996; Manning, H. & Tremblay, F., 2006)、年齢によって適切な点字パターンは相違する可能性も考えられる。このように、点字が使用される用途や利用者の特性などを考慮し、点字触読初心者もつ個々のニーズに応じて、その方に適切な点字を総合的に判断していくことが重要である。

V. 結言

本研究では、点字触読初心者にとって触読しやすい縦横点間隔の条件を示すことを目的として、紙点字の縦横点間隔と触読性の関係を評価した。具体的には、点字の触読に慣れていない中途視覚障害者を想定し、点字触読経験のない晴眼者を対象とした評価実験を通じて、縦横点間隔が点字の触読性に及ぼす影響を定量的に評価した。その結果、点字触読初心者にとって触読しやすい縦横点間隔の条件を明らかにすることができた。本研究で得られた知見は、点字触読初心者にとって触読しやすい点字パターンの一つの選択肢を示した点で意義のあるものだと考えられる。

文献

- Goldreich, D., & Kanics, I.M. (2003). Tactile acuity is enhanced in blindness. *Journal of Neuroscience*, 23 (8), 3439-3445.
- 金子 健・大内 進・岡本原正 (2005). グラフィック出力に特化した点字プリンタの改良. 第31回感覚代行シンポジウム講演論文集, 101-105.
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課 (2008). 平成18年身体障害児・者実態調査結果. 3-64.
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部 (2013). 平成

- 23年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）結果. 3-13.
- 小柳恭治（1978）. 盲教育におけるオプタコンの活用に関する実証的研究 特別研究報告書. 国立特殊教育総合研究所, 13-27.
- 黒田浩之・佐々木忠之・中野泰志・木塚泰弘・堀籠義明（1995）. 点字サイズが触読効率に及ぼす影響. 第21回感覚代行シンポジウム発表論文集, 55-58.
- Legge, G.E., Madison, C., Vaughn, B.N., Cheong, A.M.Y., & Miller, J.C. (2008). Retention of high tactile acuity throughout life span in blindness. *Perception & Psychophysics*, 70 (8), 1471-1488.
- Loomis, J.M., & Lederman, S.J. (1986). Tactile perception. In Boff, K.R., Kaufman, L., & Thomas, J.R. (Ed.), *Handbook of Perception and Human Performance*. Vol. 2 *Cognitive Processes and Performance* (pp. 31-1-31-41). New York: John Wiley and Sons.
- Lowenfeld, B., Abel, G.L., & Hatlen, P.H. (1969). *Blind children learn to read*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- 前田政治（2001）. 中途視覚障害者における点字学習支援に関する研究. 発達支援研究, 1, 10-12.
- Manning, H., & Tremblay, F. (2006). Age differences in tactile pattern recognition at the fingertip. *Somatosensory & Motor Research*, 23 (3), 147-155.
- 宮岡 徹（2013）. 触感覚. 大山 正, 今井省吾, 和氣典二（編）, 新編 感覚・知覚心理学ハンドブック (pp. 1226-1248). 誠信書房.
- 文部科学省（2003）. 点字学習指導の手引 (pp. 321-330). 日本文教出版.
- 中村 透（1993）. 点字教材に関する一考察－東京都失明者更生館の触読点字教材について－. 第2回視覚障害リハビリテーション研究発表大会論文集, 34-37.
- 中野泰志・坂本洋一・管 一十・木塚泰弘・中島八十一（1997）. 糖尿病性網膜症の触弁別（2）－サイズ可変点字印刷システムの試作－. 第23回感覚代行シンポジウム発表論文集, 157-160.
- 日本工業標準調査会（2006）. JIS T 0921（高齢者・障害者配慮設計指針－点字の表示原則及び点字表示方法－公共施設・設備）.
- 日本点字普及協会. Lサイズ点字とは. <http://tenjifukyu.jp/activity/l-size/>（アクセス日, 2016-04-06）
- 西村崇宏・土井幸輝・梅沢侑実・松森ハルミ・藤本浩志・和田 勉（2016）. サイズ可変点字印刷システムを用いたマス間隔比が紙点字の触読性に及ぼす影響の評価. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 43, 1-11.
- 小田浩一（2013）. 点字とオプタコン. 大山 正, 今井省吾, 和氣典二（編）, 新編 感覚・知覚心理学ハンドブック (pp. 1308-1315). 誠信書房.
- 大島研介（2013）. 点字触読を制限する知覚特性：空間特性と時間特性の検討. 首都大学東京博士学位論文, 87-99.
- 佐藤将朗・河内晴彦（2000）. 能動的触察条件における点字レジビリティの検討. 特殊教育学研究, 38 (2), 53-61.
- 澤田真弓（2004）. 点字触読困難な中途失明者への指導アプローチ－点字サイズの違いによる触読のしやすさの比較から－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 31, 101-112.
- Stevens, J.C., Foulke, E., & Patterson, M.Q. (1996). Tactile acuity, aging, and Braille reading in long-term blindness. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 2 (2), 91-106.
- 徳田克己・佐藤泰正（1987）. 盲人の点字触読速度に関する研究（2）－速度に影響を与える要因の検討－. 読書科学, 31 (2), 65-71.
- Van Boven, R.W., Hamilton, R.H., Kauffman, T., Keenan, J.P., & Pascual-Leone, A. (2000). Tactile spatial resolution in blind Braille readers. *Neurology*, 54 (12), 2230-2236.
- 渡辺哲也・大内 進・土井幸輝（2011）. 点間隔を広げた点字の読みやすさに関する研究. 電子情報通信学会論文誌D編, J94-D (1), 191-198.

The Relationship between Vertical and Horizontal Dot Spacing and Readability of Paper-Based Braille in Braille Beginners

NISHIMURA Takahiro^{*}, DOI Kouki^{*},
FUJIMOTO Hiroshi^{**} and WADA Tsutomu^{***}

(*Department of Policy and Planning) (**Faculty of Human Sciences, Waseda University) (***)Japan Braille Library)

Abstract: Among people with visual impairments due to accidents, disorders, and aging, many cannot adequately read Braille. Learning Braille requires a great deal of time and the acquisition of various skills. Previous studies have indicated that one of the problems in learning Braille is that the standard Braille size is too small for Braille beginners. Therefore, it is necessary to determine the Braille patterns that would make learning easier for beginners. In this study, we evaluated the conditions of vertical and horizontal dot spacing for beginners that made the Braille easy to read. We specifically considered Braille

beginners with acquired visual impairments who were unfamiliar with Braille. The effect of vertical and horizontal dot spacing on Braille readability was examined through an evaluation experiment using sighted subjects with no experience of reading Braille. The results of this experiment reveal that Braille beginners can read Braille accurately and quickly when both the vertical and horizontal dot spacing are 3.1mm or more.

Key Words: Paper-Based Braille, Vertical and Horizontal Dot Spacing, Readability, Visual Impairment, Braille Beginner

(事例報告)

特別支援学校（知的障害）高等部卒業後の生徒に対する職場定着支援 － 職場定着支援からみた職業教育の在り方－

定岡孝治

(研修事業部)

要旨：本稿では、特別支援学校（知的障害）高等部卒業後の生徒に対して、学校が行う職場定着支援に焦点を当て就労先で、どのような問題や課題に直面しているのかを事例を通して明らかにする。さらに、A特別支援学校（知的障害）高等部卒業生の過去8年間で、3年以内の離職者数と離職理由を整理した。その結果、生徒の就労意識の低下への対応や道徳観・倫理観の育成の必要性、周囲への障害者理解を促進すること等が、就労を継続するために必要な支援であることを示した。

見出し語：知的障害、学校卒業後の職場定着支援、離職率、支援事例

I. はじめに

1. 背景

近年、世界経済はグローバル化を迎え、ヒトの往来、モノの流通、情報の発信・収集が国境を越えて効率的になり、経済活動は一層活発になってきた。こうした中、日本は経済再生の政策を打ち出し、長く続いているデフレ脱却を目指し、働き方改革や規制緩和などを通じて新たな経済社会システムの構築に動き出した。これらの経済的動向は、職場の拡大や採用市場を広げ、一般雇用及び障害者雇用の創出へとつながっている。

特に、障害者雇用の拡大の背景には、「障害者の雇用の促進等に関する法律」等の改正も影響し、2013年4月には、民間企業に課せられる障害者の法定雇用率が見直され1.8%から2.0%に引き上げられた。

さらに、2015年4月から障害者雇用納付金対象事業主の範囲は、常時雇用している労働者数が100人を超えて200人以下の事業主に拡大された。同年の厚生労働省が公表した民間企業や公的機関等にお

ける、「障害者雇用状況」民間企業の集計結果の取りまとめでは、雇用障害者数、実雇用率ともに過去最高を更新し、実雇用率1.88%、対前年比0.06ポイント上昇した。法定雇用率達成企業の割合は47.2%（前年比2.5ポイント上昇）となった。

また、2016年4月より障害者差別解消法の施行により、企業は「障害者差別禁止指針」と「合理的配慮指針」に基づく必要があり、CSR（企業の社会的責任）やコンプライアンス（法令遵守）への高まりも相まって、今後障害者雇用に取り組む企業が増えていくことが期待される。

2. 特別支援学校（知的障害）の現状

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2015)のまとめでは、卒業者数及び就労者数が年々増加していることが示され（図1）、また就職率の増加（図2）も示されている。このような現状の中、特別支援学校（知的障害）高等部の担任や進路支援を担う職員は、増加する在籍生徒やその保護者の就労に対する願いを叶えるべく、企業開拓に強い使命感をもって取り組んでいる。上記で述べた背景により、

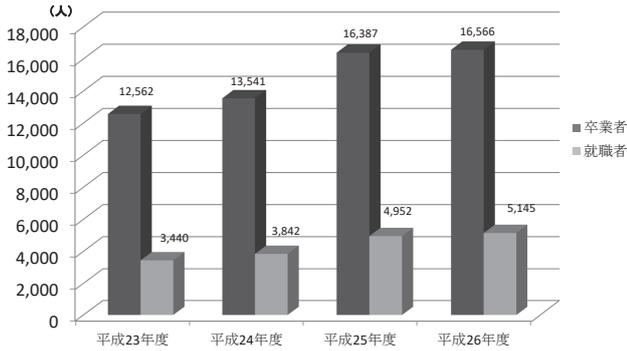


図1 特別支援学校〈知的障害〉高等部（本科）卒業者の状況 一 国・公・私立計一
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
特別支援教育資料（平24・25・26・27）

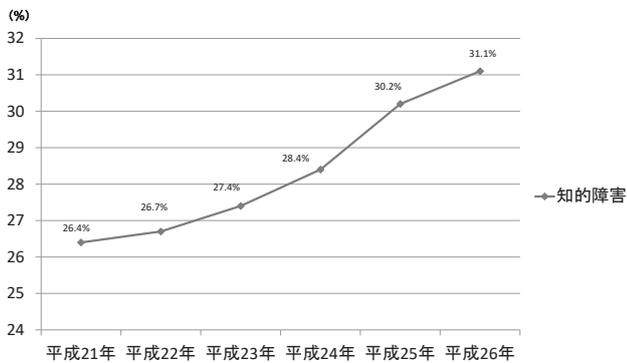


図2 特別支援学校高等部（本科）卒業者の就職率の推移 一 国・公・私立計一
特別支援教育資料（平成26年度）文部科学省

売り手市場と考えることもできるが、仕事と生徒のマッチングや近隣の特別支援学校との競合もあり、企業開拓は容易なものではなく、毎年厳しい現状がある。

3. 問題と目的

特別支援学校に在籍する生徒は全国的に年々増加傾向にあり、特に知的障害の在学者数はその傾向が顕著である。知的障害者である生徒に対する職業教育を充実させるため、特別支援学校高等部学習指導要領総則にキャリア教育の推進が盛り込まれ、その中で「地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に

得るよう配慮するもの」と示した。職業教育に必要な指導内容は、これら職業に関する教科のみでなく、すべての学習活動が関連するため、職業教育や現場実習を中心に十分な指導計画を立てていくことが必要となる。

これらを踏まえ、高等部3年間において、生徒の職業的能力を向上させるために各学校は、地域の実態や特色を生かし職業教育を系統的かつ体系的に計画を立てて取り組んでいる。

しかし、生徒一人一人の障害に応じた指導や支援という観点で現状をとらえれば、さらにキャリア教育・職業教育を推進し、労働や福祉等の関係機関と連携しながら就労支援を充実させる必要がある。併せて、就労させることだけにとらわれず、就職後の指導に着眼する必要がある。厚生労働省（2015）の調査によると、新規学校卒業者の高校卒の離職率（図3）は40%であり、高卒者の離職率の推移（図4）は、平成21年から増加傾向にある。

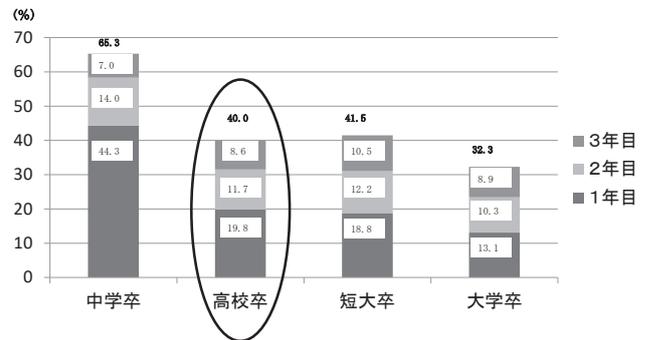


図3 平成24年3月新規学校卒業者の離職率
厚生労働省 平成27年10月30日

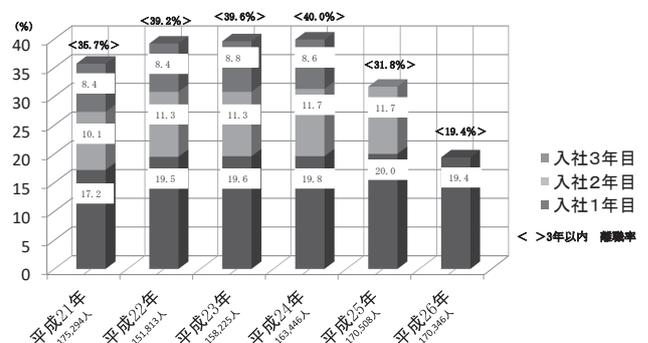


図4 新規学卒（高校卒）就職者の在籍期間別離職率の推移
厚生労働省（平成27年10月30日）

各学校で全人的な学習を続けているにもかかわらず、新規学卒（高等学校卒）の離職率が上昇していることについてその背景や原因を考える必要がある。職業安定法第27条では、学校による公共職業安定所業務の分担として、就職後の指導を行うこと、と明示している。このことについて学校では、元担任もしくは定着支援担当者が当たっている。学校卒業後であることや、個人情報保護の観点もあり、当該校の教職員でも卒業生の現状については、情報共有はされていないこともあり、定着支援担当者だけが知り得ることもある。「就労した卒業生たちが、社会の中で自己実現を果たし、自立に向けた生活を構築できているか」、「就労を継続するためには、どのような力が求められるか」等、学校現場において把握し現状を踏まえた職業教育を行う必要があると考えられる。

そこで本稿では、学校卒業後の定着支援に焦点を当て、就労先で、どのような課題に直面しているのかを事例を通して明らかにすることを目的とする。これにより、今後の職業教育の在り方の一助につながると考える。

II. 対象と方法

1. 対象

本稿で対象とした事例は、A特別支援学校の卒業後の定着支援で筆者が携わった6事例（平成24～25年）であり、表1に示した通りである。

ここで使用する事例及びデータは、A特別支援学校（知的障害）学校長の承諾を得たものである。

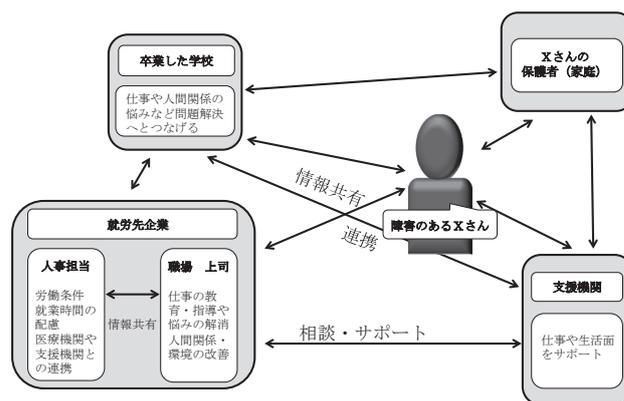


図5 就職後（卒業後）の支援体制

2. 方法

A特別支援学校（知的障害）では、図5に示すように、障害のあるXさんを中心に、就労先企業、登録した支援機関、保護者（家庭）、学校が支援体制を整備し、相談・サポート・情報共有・連携を行い継続した就労ができるように支援している。筆者は、職場定着支援を担当した際、校内取決め（資料1・2）により卒業生の就労先職場まで出向き、その実態を記録した。その記録から、就労先での課題を再整理する。

III. 事例の経過

1. 事例A〈就労意識の低下〉

【在学時からの様子】

- ・学習活動、部活動と意欲的に取組む生徒だった。
- ・現場実習では、好成績で雇用につながった。
- ・母親、本人、弟の3人暮らしで、母親が勤務しており、帰宅は21時を過ぎることが多い。

表1 A特別支援学校（知的障害）高等部卒業の学校が行う職場定着支援における事例

事例	障害種	職種	課題	就労状況	就労期間
A	軽度知的障害	ロジスティクス（荷物仕分け）	就労意識の低下	離職	6ヶ月間
B	発達障害	食品製造	就労意識の低下	離職	16ヶ月間
C	軽度知的障害	アメニティー（清掃）	異性とのかかわり	継続中	継続中
D	知的障害を伴う自閉症	販売流通バックヤード	触法行為	退職	10ヶ月間
E	軽度知的障害	販売流通バックヤード	障害者理解	退職	9ヶ月間
F	軽度知的障害	介護補助	障害者理解	継続中	継続中

【雇用までの経緯と雇用後の様子】

本人は荷物の仕分けを行う業務を希望し、実習を経て、雇用に至った。初回職場訪問では、意欲的に取組んでおり全く問題ないと指導担当者から報告を受けた。本人からも「順調です。」と聞き安心していった。

【課題と対応】

4ヶ月が経過した頃、雇用先の上司から電話で、「Aさんですが、最近体調が悪いようで、休みが増えている。」「休むという連絡は、入らない時がある。」という連絡があった。その後、会社からの電話の内容を母親に伝えたが、母親は半信半疑で、「朝は、毎日私より早く家を出ています。私が帰る頃には、部屋で寝ています。」と言っていた。本人に電話を代わってもらうために呼んでもらうが返答がなかった。こうした状態がしばらく続き、母親は、「私から話を聞きます。また連絡します。」と言ひ、この日は終わった。

数日後、母親から連絡が入り、「本人が言うには、『会社近くになると調子が悪くなる。』ということなので病院に連れて行ってきます。会社には、本人から連絡させました。」と話した。後日、受診結果の報告があり、特に異常はなかった。

そこで、本人・母親・支援機関・筆者と4者面談をした。面談で本人の気持ちを尋ねると「仕事は楽しいし辞めない。」「心配なことがある。障害者手帳の更新が近づいていて、更新できないときが心配。」他に、「通勤が1時間以上かかるので、50ccバイクの免許を取得したい。バイクであれば毎日通える。」「今、免許取得のために勉強している。」と話した。筆者からは、手帳の更新については、更新できなかった場合は、再度みんなで考えることを伝えた。免許取得については、試験問題に対する文章理解、受験料、バイクの購入資金、本人が通勤経路が分からないなど解決しなければならない問題が山積していたが、本人は免許証取得に執着していた。母親に考えを尋ねると、「本人は言い出したら聞かない。」「仕事に行けるのなら必要な資金を出します。」と言った。この時本人と交わした約束は、次の2点である。①「明日から仕事に行き、帰宅後免許取得のための勉強をする。」②「無断欠勤をしない。体

調不良等で欠勤する場合は必ず連絡を入れる。」であった。

翌日の朝、職場の最寄駅で待ち合わせをし、上司へ無断欠勤の謝罪を一緒に行い、業務に入った。その後1週間、本人は約束を守り免許取得試験に挑んだが、取得はできなかった。本人の就労意欲は低下し、電話や家庭訪問を行うが、「免許取得だけに集中したい。」「仕事は免許取得するまで行かない。」と語っていた。考え方などを論じたが、変わらなかった。その後、4～5回受験したが免許は取得できなかった。職場には状況を丁寧に説明し理解していただいたが、本人は心を閉ざし自分の部屋から出なくなった。それ以降、本人と話しをすることはできず、連絡が取れるのは、母親だけであった。母親が言うには、「車の免許に挑戦する。仕事は辞める。」と本人が言っている。母親は、「これ以上職場には迷惑をかけられないので辞めさせようと思う。」と言った。

本人から直接考えを聞きたいので、本人・母親・支援機関・筆者の面談を行った。本人から、「働く意欲がない」との発言があった。これは、入社後から感じていたことで、このことを隠すために様々な理由を付けていたと話した。結果、離職することになり、後日、本人・母親・筆者で職場へ行き、お詫びと離職の手続きを行った。

【考察】

本事例は、就労意識の低下を通勤手段確保のための免許取得に転嫁し自分の意思を伝えられなかった点に課題がある。なぜ就労意識の低下へつなげたかなど原因を問うもあいまいな返答を繰り返し最後まで本心が分からなかった。

2. 事例B〈就労意識の低下〉

【在学時からの様子】

- ・精神的不安定になると、気持ちのコントロールができなくなり、感情的になることもあった。
- ・作業能力は高い。
- ・父親と母親、祖母の4人暮らし。父親と母親の情報共有はほとんどなく、父親と本人は相性が悪く冷静に話ができない。

【雇用までの経緯と雇用後の様子】

本人の希望により、食品製造を選択した。全国展開している企業で現場実習を行うことになった。受入れ企業の事情もあり実習先は、本人居住地から職場まで90分程度要する店舗となった。食品製造ということもあり朝7時出勤のときもあった。業務内容は、調理器具の洗浄や製造補助であった。通勤時間や業務内容を本人と保護者が判断し雇用へとつながった。

【課題と対応】

4月の雇用後は順調だった。5月中旬頃、男友達ができから生活のリズムが乱れはじめた。夜遅くまで遊び、朝起きられず、遅刻や休みが増えた。本人・保護者・支援機関・筆者でケース会議を数回開き、職場に行けない状況について確認し、解決の道を模索した。保護者は、在学当時から仕事を理由に日程調整が厳しいと参加を渋ることが多かった。また、参加した時は、父親が来たり母親が来たり、どちらの参加もないこともあった。夫婦間で情報の共有はされていない状況であった。

今後の就労についての話になると本人の意思が曖昧でまとまらず、何度も話し合いの機会を取らなければならなかった。こうした状況が2ヶ月間続いた頃、本人から筆者に離職の意向を伝えてきた。本人からの申し出だが、未成年ということもあり保護者の確認を取った。母親に確認したところ「本人の意思を尊重する。」という返答だった。離職を伝えるために本人と筆者（保護者不参加）で、店長と本部人事担当者との面会した。本人から離職の意思を伝えると本部人事担当者から一つの提案が出された。「自宅から40分程度のところに店舗があるので異動してはどうですか。」ということであった。この2ヶ月間で6回行った支援機関を交えた本人との話し合いでも、近くの店舗への異動を筆者や支援機関からの提案として挙げていた。しかし、本人は働く気持ちがないと答え、離職の判断となった。ところが、本部人事担当者からこの話を直接聞き、本人の気持ちは一瞬で変わり、近隣店舗に異動することになった。

新たな店舗においては、数日間通うことができたが、家庭内でのトラブル、新しい男友達との交際と同棲、業務の指導者の退職など、本人を取り巻く環

境は日々変動し、生活リズムが整い、継続した就労ができる状況には至らなかった。家庭の協力は得られず、支援機関、精神科のカウンセラー、ケースワーカー等、関係諸機関で支援を続けたが、職場へは行けなかった。その後、筆者が異動となり定着支援は後任へと引き継いだ。後任者は同じ進路支援部の職員であったので、Bの状況については共有していた。その後の報告によると離職したとのことだった。

【考察】

本事例は、夫婦間と親子間トラブルが頻繁に生じて家庭内不和が慢性化し、本人の心の安定が維持できなかった。これが原因となり、寂しさを紛らすために話し相手を求め生活リズムが乱れ就労意識の低下へとつながったものと考えられる。

3. 事例C〈異性とのかわり〉

【在学時からの様子】

- ・学習活動、部活動と意欲的に取り組む生徒だった。
- ・穏やかな性格の生徒だった。

【雇用までの経緯と雇用後の様子】

在学時から清掃業務を希望し3年生の前期後期と同じ会社で実習を行った。実習において好成绩で雇用につながった。業務は、班長を含め3～4名のグループとなり清掃業務を行う。現場実習で経験していた業務でもあり、積極的に取り組んでいると指導をしている班長より報告があった。

【課題と対応】

雇用後2ヶ月が過ぎた頃、支援機関と同行し定期職場訪問を行った。本人からは、「仕事にも慣れ、困ったことはありません。」と聞いた。続いて別室で、班長から話を伺った。業務について問題はないが、業務以外で、次のことが告げられた。「最近職場で特定の異性従業員と距離が近い。」「出退勤が一緒で、昼食も二人で摂っている。他の従業員も二人に意識して、職場の雰囲気も気まずさを感じている。」と報告があった。確認のため本人から話を聞くと、班長の話と内容は一致しており、休日など二人で映画や散歩に出かけていると話し、本人は特に問題意識はなかった。そこで、休日の過ごし方と職場での行動について整理した。特に職場内では、休憩時間であっても二人だけになってしまうと、他の

方に気を遣わせてしまうということに気付くように助言した。職場では、コミュニケーションを取りながらチームワークを深めることの大切さを伝えた。この件について、保護者の理解を得ながら職場訪問の回数を増やし、本人と面談をしながら、異性との付き合い方や職場の休憩時間の過ごし方について考えるよう促した。

その後もCは就労を継続し、職場訪問で班長から、職場での異性との距離や休憩時間の過ごし方等问题はないと報告を受けた。

【考察】

本事例は、職場内での異性とのかかわり、自分の行動が周りの人へ与える影響や休憩時間の過ごし方等、職業人としてあるべき姿を学んだ。これらの改善を図ることによって社会人として成長し、就労も継続できているものと考えている。

4. 事例D〈触法行為〉

【在学時からの様子】

- ・友達とのコミュニケーションにおいて、一方的な関わり等が課題であった。
- ・指示したことを行動に移すが、ミスが多かった。

【雇用までの経緯と雇用後の様子】

現場実習を行うもなかなか雇用につながらなかった。卒業式を間近に控えた頃の実習でようやく雇用へとつながった。配属は調理の盛り付けだった。見本となる盛り付け例を写真で見ながら行った。雇用後9ヶ月が過ぎた頃、隣町に新店舗がオープンし、人手不足もあり新店舗へ異動となった。そこでは、バックヤードで商品を小分けにする業務に就いた。異動直後の職場訪問では、指導担当者から業務を少しずつ覚えていと伺った。本人も保護者も心配はないと話した。

【課題と対応】

新店舗に移り1ヶ月が過ぎたころ、本社人事部から連絡が入った。「貴校卒業のDさんですが、店の商品を自分のバックに入れ店を出たところで、店長が呼び止めました。」とのことであった。筆者は、即座に母親と支援機関に報告し、母親に勤務店舗に向かってもらった。支援機関は、他の支援業務中だったため担当者は不在だった。筆者も直ちに勤務

店舗に向い、店舗近くで母親と合流したが、表情は困惑していた。店舗奥の事務所に通されるとテーブルに商品が2点置かれており本人が泣いていた。店長は、「まずは、本人から話を聞いてください。」と言って部屋を出ていった。本人・母親・筆者の3人だけになり、筆者が本人に事実を確認したところ、商品の持ち帰りを認めた。今回以外でも数回持ち帰り、食べたことがあったという。特に新発売の商品に興味があり、思わず持ち帰ってしまったとのことだった。その後、店長から話を聞くと、他の従業員が不穏な動きをして帰るところを何度か見たという報告があった。従業員数名で注意深く気にかけていたところ、現認したそうである。持ち帰ろうとしたものは、チョコレート1点とクッキー1点であり、総額数百円だった。「今後については、本人と保護者と学校で考えてほしい。その後、会社として判断します。」と伝えられた。店長を前に、本人・母親・筆者で謝罪をし、商品代金数百円をレジで支払い店を出た。本人と母親に学校に来てもらい、経緯を整理した。本人も母親も時間が経つにつれて事の重大さを感じ、今までの行動を悔やんだ。

学校としては、会社に対して「今回のことは見逃してください。」と本人を擁護することはできない。障害の有無に関係なく社会の一員として、してはいけない行為はしないと学ぶことが必要である。今後、再犯しないために十分に反省してもらうことが大切である。学校としては、本人の再就職を考え「解雇」ではなく、「自己都合による退職」にして欲しい旨を会社をお願いした。会社の理解を得て、自己都合による退職として対応していただいた。

【考察】

本事例は、興味がある商品を欲しいという欲求が勝り、自己抑制ができずに持ち帰る「触法行為」を起こしてしまった。今後再犯しないために自分の行動には責任が生じることを自覚し、自己抑制力を高めていくことが課題である。

5. 事例E〈障害者理解〉

【在学時からの様子】

- ・母親、本人、弟と暮らしており、母親は職場のシフトにより夜勤があった。

・とても明るい生徒で誰とでも仲良く過ごすことができる生徒であった。

【雇用までの経緯と雇用後の様子】

雇用先が決まらず卒業する3月まで現場実習を行った。指示された事を理解し行動に移すまで時間を要する等の課題はあったが、地域で展開するスーパーマーケットに雇用された。求人票の雇用条件では、3ヶ月ごとの契約更新であった。業務は、惣菜コーナーの調理補助で決まった数や分量をパックに入れ陳列を行う。雇用後の職場訪問では、意欲的に取り組んでいると店長から報告を受け、本人、保護者からも特に問題は出なかった。

【課題と対応】

雇用後7ヶ月が過ぎたころ、本社人事部から電話が入った。「同じミスを繰り返す。数の過不足や、分量違いがある。対応について相談したい。」とのことだった。

後日、本社人事部と店長と面談した。会社としては、現在の店舗は小規模で従業員も少ないので、隣駅の大きな店舗に異動し、指導ができる環境にしたい。1ヶ月の試用期間を設け契約更新をするか検討したいと切り出された。本人からも話を聞いたが、ミスが無いようにと意識しているものの、ミスをすると自覚していた。店長と本人からの聞き取りの結果、以下3つがミスにつながる要因として挙げられた。

- ①個数が6以上になると数が曖昧になる。
- ②3つ以上の指示が1度に出ると混乱する。
- ③メモをとっているが、再確認していない。

これらを踏まえて対応策として提案した学校の支援は、以下の4点であった。

- ①指示を確認しメモする。メモを再確認する。
- ②本人が正確に数えられる5つ以下の数をまとまりにする練習を行う。(本人の休日に学校で練習)
- ③職場訪問の回数を増やし、実態を確認し今後の支援に役立てる。
- ④母親との連絡の回数を増やし、職場での様子を伝え、家庭からも声掛けをしてもらう。

職場にお願いしたいこととして以下3つを示した。

- ①指導担当者の明確化(担当者が休みであれば、代替りの担当者がわかるように)

- ②作業指示の簡潔さ(一つの指示で一つの作業)
- ③ルーティン作業の見える化(図や表、文字を見えるところに掲示)

以上の体制を組み、1ヶ月の見極め期間がスタートした。本人も意識を高め、一つ一つの作業を確認しながら取り組む様子が伺えた。休みの日は、学校に来て数を数える学習をした。

見極め期間が終わり、今後の契約更新について、店長から説明があった。経営上の人員削減もあり、現地点では十分な指導体制が取れないと判断され、契約更新はされなかった。

【考察】

本事例は、在学時に行った実習において、指示された事を理解し行動に移すまで時間を要する等の課題は残るものの雇用につながった。本人は職業人として自立を目指し能力向上のため努力をしたが、雇用先の様々な事情から理解を得られず契約終了となった。

6. 事例F〈障害者理解〉

【在学時からの様子】

- ・心配や不安が大きくなると行動が消極的になる。
- ・集中力の持続時間が短い。
- ・巧緻性が低く、細かい作業が苦手。

【雇用までの経緯と雇用後の様子】

特例子会社を含む数ヶ所の企業で実習をしたが、雇用までは至らなかった。卒業式が終わってから、求人案内が入った。職種は介護補助であった。しかし、この事業所は障害者雇用をしておらず、多くの職員が障害者と接したことがない状況であった。見学と面接を経て雇用へとつながった。雇用後、管理者は情報共有の場を設定し、不定期ではあったが、母親・支援機関・筆者と職場定着を図るための検討を重ねた。

【課題と対応】

学校が想定している雇用までの流れではなかったため、本人も母親も不安と心配を抱えていた。本人が職場に安定するまでの間、筆者が同行し支援することとなった。このことは、雇用先の職員の方々への障害者理解につなげる目的もあった。

指導担当者から、仕事の方法や手順を指導してい

いただいた。本人もメモを取りながら覚えようとしていた。働き始めて3日が経ったころ、指導担当者から、「何度も説明したのにこの子はどうして同じことを聞くのか」と強い口調で筆者に問いかけてきた。そこで筆者は、知的障害があるため仕事の習得に時間を要すること、複数の作業を同時に指示すると混乱して覚えきれないこと、見通しがもてる作業工程を示して欲しいこと、等を説明した。

一方、本人に対しては、母親同席のもと次のことを伝えた。

- ①給料をいただくと言うことは、対価（給料）に見合った労働を提供する義務があること。
- ②メモを取り再読して活用すること。
- ③できないと諦めないこと。

また、管理者へは、職員向けの障害者理解に関する講習会の開催を提案し、実施した。このような支援を行ったものの、本人と指導担当者との溝は深まっていった。本人は、指導担当者を怖いと言い出し、その後、この思いが身体へと表出し、腹痛や頭痛で欠勤することもあった。雇用時から、管理者・母親・支援機関・筆者と何度も検討会を行ったり、管理者は本人や母親とノート交換をして考えを共有しようと心がけてくれた。しかし、本人と指導担当者との溝は埋まらず、本人は、1階担当から2・3階担当に配置転換され、新たな指導担当者が付くこととなった。就労は継続しているが、二人の関係については変化が見られなかった。

【考察】

本事例は、経営者のリーダーシップにより障害者雇用を進めたが、すべての従業員に障害者理解が浸透していなかった。本人においても、能力の開発と向上を目指し職業人として努力を続けていかなければならない。（障害者の雇用の促進等に関する法律、2015一部抜粋）

IV. 総合考察

本稿では、卒業後の定着支援で筆者が携わった6事例を取上げた。

ここでは、A特別支援学校（知的障害）高等部卒業生の過去8年間で3年以内に離職した理由(図6)

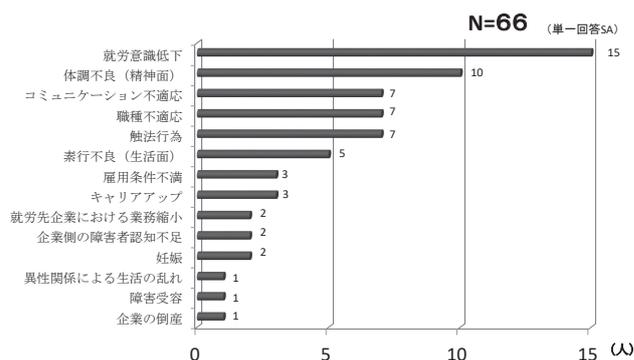


図6 A特別支援学校（知的障害）高等部卒業生の離職した理由

と離職時期の状況(図7)を踏まえて、課題となった点を整理する。

(1) 就労意識の低下

事例A及びBは、就労意識の低下によって離職した事例であった。松本（2008）は、働く意欲を育てるためには、働くことに対する意識を早期から育てることが大切であり、働くことに喜びを感じ、その価値がわかり、生きがいを感じて働ける気持ちを育てることが大切である、と指摘している。図6に示すようにA校卒業生の離職理由の一番多いものは、就労意識の低下であった。松本が指摘しているように早期から働く意欲を育てていくことは大切である。また、藤井ら（2013）は、生徒の職業観や意識を高めるための指導法の確立や能力獲得及び評価法の確立、保護者への意識啓発、教員の専門性の獲得機会の保障、特別支援学校の組織形成の課題などを明らかにしている。藤井の指摘は、現在の特別支援学校（知的障害）で抱えている課題として挙げられる。この中で筆者は、特に生徒の職業観や意識を高めるための指導法の確立が、今回の事例の分析からも重要と考えている。

知念（2011）は、就労意識や働く意欲を高めることをめざし取組んだ実践例として、「動画教材やワークシートの活用について」検証した。その結果、生徒が自らの課題に気づき、その解決・改善に向けて取り組む様子が見られ、主体的な行動への変容につながられた、と報告している。

各学校における職業能力の育成を「技」の習得と

するならば、職業意識は「心」の育成であり、「体」は、働き続けることができる身体の育成と表すことができると思う。すなわち特別支援学校（知的障害）高等部3年間において、全人的な教育を目指す中で、「心（意識）の教育」「技の習得」「体の維持管理」を日々の学校生活すべての場面において意識した指導が必要であると思う。

(2) 道徳観・倫理観の育成の必要性

事例Cでは異性とのかかわり方、事例Dでは、触法行為という課題が示された。これらの課題が生じた原因は、道徳観や倫理観が育っていないことが考えられる。特別支援学校（知的障害）における道徳教育特別支援学校学習指導要領(高等部)では、「青年期の特性を考慮して、健全な社会生活を営む上に必要な道徳性を一層高めることに努めるものとする。」と示している。知的障害のある生徒については、一般的に経験や成功体験の不足から主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないなどの特性がある。このことから自信を失ったり活動に対して消極的な態度が見られたりする。これらについては、学習面や生活面において様々な経験や成功体験を身に付けさせる必要がある。このような学びを重ねていく過程で、人を思いやる気持ちや触法行為を行わない規範意識、公私の区別や節度ある人間関係を形成できる力、学び続けようとする向上心の育成を図らなければならない。小川（2002）は、モラルジレンマ授業によって、生徒の「自己責任」の自覚が深まり、「基本的な倫理観」の育成にとって重要な規範意識を高め、「子どもたちが集団秩序を保ってより善く生きようとする道徳観を深めた」と述べている。こうした道徳教育は授業の中で、また、日々の学校生活を通して、習得させることが必要である。

(3) 障害者理解の促進

事例Eは学校側も企業も本人も努力したが、就労の継続がなされなかった事例である。これは、知的障害の特性・配属の適正・本人の希望・企業が求める力等様々な要因があると考えられる。一方、事例Fは、指導員との関係がうまく作れず、職場内で異動した事例である。この事例のように、就労継続

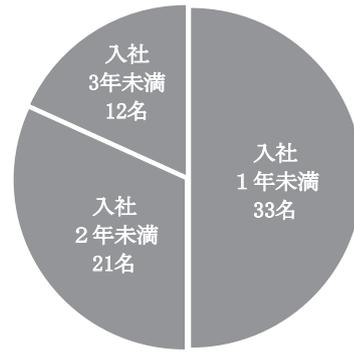


図7 A特別支援学校（知的障害）高等部
卒業後3年以内の離職時期の状況 N=66

（職業的自立）を図る上では、就労先企業の理解も必要である。

高齢・障害・求職者雇用支援機構（2013）の調査では、障害者が就労先に定着するために重要だと感じることを質問した結果では、「就職先の現場の従業員の理解」（96.2%）の回答が1番多かった。また、高齢・障害・求職者雇用支援機構（2015）は、雇用側の障害者理解として、「初めて障害者を受け入れる場合は、現場として不安がある。企業として、雇用主として受け入れ部署や職員の理解を得ることが大切である」と、以下4つを示している。①障害者雇用の具体的イメージを持てるよう必要な情報提供。②企業として障害者雇用を進める必要性があるということ。③経営者、採用部署も積極的にサポートする姿勢を示す。④インターンシップ（現場実習）などの制度の活用。これらを通して、社内全体に障害者雇用並びに障害者理解につなげていくことを提案している。

本事例Fにおいても、就労先企業において障害者理解に関する講習会を実施した。関係職員に十分な障害者理解が図れたかどうかは、今後検証していく必要がある。各特別支援学校においても企業に向けた情報発信や学校見学会を積極的に行うことや、就労先企業において障害者理解の講習会を実施することは、障害者理解・啓発を図っていく上で大切であると思う。

(4) 継続的な就労

今回取上げた6事例のうち、事例A・B・D・E

の4名が離職した。図7は、A特別支援学校卒業生の3年以内の離職者の状況である。就職後1年未満の離職が多いことが確認される。中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会によると、「学校から社会・職業への移行が不完全な状況が見られ、その要因として、若者の精神的・社会的自立の遅れや、勤労観・職業観、コミュニケーション能力など職業人としての基本的資質・能力の不足」が指摘されている。さらに、「学生・生徒等の将来の職業生活等への不安感が高まっている状況である。」と指摘している。これらの課題について、石塚（2009）は、知的障害のある生徒の学習上の特性を考慮すれば、一般に体験を通して学ぶことを重視する必要がある。キャリア教育の中核的な学習活動は、就業体験や現場実習等の適切な実施であると述べている。また、丸山（2011）は、早い段階から現場実習や就業体験等で体験できる機会を設定することが有効であるとしている。しかし、各学校の教育課程を編成する上で教科学習とのバランスもあり、就業体験の時間を拡大していくことは困難な学校も考えられる。そこで、校内の共通理解を図りながら、各学校における特別活動、学級活動、行事等の一部を進路に関連する意識付けの時間とすることで、質的な指導内容を高めることにつながるのではないかと考える。例として、卒業生を招聘し「働くこと」について語ってもらうことや卒業生の職場訪問をすることで、在校生の意識付けにつながるのではないだろうか。このように生徒たちが就労に対して、見る・聞く・感じる等仕事を学ぶことにより、学校から社会・職業への移行準備が整っていくと考える。

文科省（2009）は、知的障害のある児童・生徒の学習上の特性として、「実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」としている。これらのことを踏まえ、知的障害のある児童・生徒は、小学部段階からキャリア教育を積み重ね、高等部段階の職業教育につなげているが、同一学年であっても、知的障害の状態や経験・就労意識等が様々であり、仕事面・生活面の問題に直面したとき、問題解決能力に個人差が生じる。その結果、解決できずに離職や退職という結果

にいたっていると考えられる。

一方、就労を継続していく上で大切な「コミュニケーション能力」の向上についても知的障害者にとって大きな課題である。これを向上させるための手段として石津ら（2011）は、SST（ソーシャルスキル・トレーニング）を取入れた授業を行うことで、社会的スキルと就労スキルの上昇がある程度効果がみられるとしている。また、是枝ら（2006）は、社会的場面・対人的事態において他者との適切に相互作用する能力である社会的コンピテンスに着目し、生徒が主として対人関係を築く場所は学校であることから、学校が生徒の社会的コンピテンスについて「強い問題意識」をもち、SSTを取入れた授業実践を行っていくことが必要であると提案している。

筆者が職場定着支援を行っていく中で、コミュニケーションに関係する課題について多くの事例があった。自分の気持ちを相手に伝えること・相手の気持ちを理解すること、また、事例Cのように特定の人とだけ仲良くなる等様々である。継続した就労を行うためには、職場における人間関係の構築が欠かせない。そのためには、自分から挨拶をすることやいわゆる「ホウ・レン・ソウ」（報告・連絡・相談）を行うことがコミュニケーション能力向上の「第一歩」になると考える。

V. 今後の課題

卒業生が就労を継続していくうえで、卒業後の定着支援を担当した教職員や、連携している支援機関担当者の人事異動や退職などにより担当者が代わることは、卒業生にとっては、不安材料の一つである。支援者が変わった時でも、相談に応じられるよう学校も支援機関も情報の共有が必要である。これらを円滑に行うために情報の文書化やデータ化で引き継いでいく体制づくりが必要であると指摘している（国立特別支援教育総合研究所、2012）。

本稿では、学校卒業後3年以内の卒業生を対象とした事例報告を行った。今後は学校卒業3年後以降の離職率や課題についてデータを収集し、学校現場へフィードバックすることにより、就労を継続するために必要な職業教育の在り方につなげたいと考える。

VI. おわりに

特別支援学校（知的障害）高等部を卒業した生徒自身が培ってきた能力や可能性を最大限に伸ばし、就労を継続しながら職業的自立と社会参加を果たして欲しいと願っている。これを実現するためには、本人自身の努力と、学校・就労先企業・地域・支援機関・保護者（家庭）が情報を共有しながら、目的を明確にした支援を行うことが重要になる。

「学ぶこと」「働くこと」「生きること」を関連づけながら、就労継続できる力を職業教育の中で育成させていくことが、特別支援学校が担う大きな役割と言える。

謝辞

本稿を執筆するに当たり、「今後の特別支援学校高等部の職業教育と定着支援に資するため」と快くご協力いただきましたA特別支援学校（知的障害）の校長先生をはじめ進路支援部の先生方に心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構（2013）. 中小企業における障害者雇用の促進の方策に関する研究調査研究報告書.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構（2015）. はじめからわかる障害者雇用-事業主のためのQ&A集, 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構雇用開発推進部.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研（2012）. 専門研究A「特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発」研究成果報告書.
- 藤井 薫 松岡秀子（2001）. 知的障害者への就労支援 - コミュニケーション・スキル・トレーニングの実践から -. 大阪教育大学発達人間学講座, 発達人間学論叢, (5), 75-83, 2001.
- 藤井明日香 川合紀宗 落合俊郎（2014）. 特別支援学

- 校（知的障害）高等部進路指導担当教員の就労移行支援に対する困り感 - 指導法及び教員支援に関する自由記述から -, 高松大学研究紀要, vol.60, pp.111-128, 秦政（2013）. 障がい者雇用促進のための119番 - この1冊で障がい者雇用のすべてがわかる（はた・まことシリーズ）. 株式会社UDジャパン.
- 石津乃宣 井澤信三（2011）. 知的障害特別支援学校高等部での進路学習におけるソーシャルスキル・トレーニングの効果の検討. 特殊教育学研究 49(2), 203-213.
- 是枝佳世・小谷裕実（2006）. 軽度発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニングの効果 - 社会的コンピテンスの視点から -. LD研究, 15, 160-170.

資料一覧

- 厚生労働省（2015）. 平成27年障害者雇用状況の集計結果.
- 厚生労働省（2015）. 改正障害者雇用促進法に基づく「障害者差別禁止指針」と「合理的配慮指針」.
- 松本美智枝（2008）. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要第35巻, 137-157.
- 文部科学省中央教育審議会（2009）. キャリア教育・職業教育特別部会
- 文部科学省（2009）. 知的障害養護学校における各教科について
- 文部科学省（2009）. 高等学校学習指導要領解説総則編
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校高等部学習指導要領 第3章道徳（知的障害者である生徒に対する教育を行なう特別支援学校）
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2015）. 特別支援教育資料
- 小川聡（2002）. 「基本的な倫理観」を育てる道德教育の在り方 - 「自己責任」の自覚を深めるモラルジレンマ授業を通して - 広島県立教育センター実践的研究教育研究シリーズ49 p57
- 丸山明美（2011）. 知的障害特別支援学校を対象とした企業における現場実習に関する調査研究 上越教育大学発達支援研究Vol. 15 p10.
- 知念美奈子（2011）. 進路学習における就労意識・働く意欲を高める指導方法の工夫 - 動画教材等の活用を通して - 沖縄県立総合教育センター後期長期研修員第49集研究集録

資料1

A特別支援学校における
「卒業後の学校による定着支援について」
実施要項

(1) 校内・雇用主・登録支援機関との取決め

- 1) 定着支援は卒業後、おおむね3年程度を目安とする。
- 2) 卒業時、本人・保護者・雇用主の意向により、本人居住地（所轄）もしくは、雇用主が指定する就労支援センターへ登録。
- 3) 定着支援における職場訪問は、個々が登録した就労支援センターの担当者と同行訪問する。
- 4) 定期的な職場訪問は、採用された年は、5月と12月に年2回行う。
- 5) 2年目は、12月～2月の間に1回訪問する。
- 6) 3年目は、1月～3月の間に1回訪問する。
- 7) ただし、本人・家族・雇用主から相談や問題・課題が生じた場合は、必要に応じて訪問し対応する。
- 8) 定着支援を行った場合は、アフターフォロー記録（資料2）としてデータ入力する。

(2) 職場訪問で行うこと

- 1) 訪問日時を事前に保護者に伝え、現在の様子を電話等で聞き取っておく。
- 2) 本人、雇用主もしくは、指導担当者等から様子を聞き取る。
- 3) 問題・課題が生じた場合は、速やかに保護者や関係諸機関と連携し対応する。
- 4) 定着支援においての記録は、雇用主、登録機関、保護者、学校と共有する。

資料2

アフターフォローの記録

ふりがな 氏名	(生年月日： 年 月 日)	保護者名	
自宅住所	〒	自宅電話	
		親携帯	
		本人携帯	
連絡上の 配慮事項	一番連絡が取りやすい方法等を記入（記入例：昼間の家庭への電話は繋がりにくい。夕方6時以降ならOK→急ぎの場合、母親携帯〇〇〇-〇〇〇〇-〇〇〇〇がよい等）		

企業名		担当者名 責任者 指導者	
所在地		電話	

担当ケースワーカー	
関係諸機関	
就労支援センター	
卒業時学級担任名	組担任名
備考	

時期（年月日）	主な事柄

A Study on the Support of Retention in the Workplace for the Graduates of Upper Secondary Department of Special Needs Education School for the Students with Intellectual Disabilities: Appropriate Vocational Education from the View Point of the Support of Retention in the Workplace

SADAOKA Koji

(Department of Teacher Training)

Abstract: This study seeks to clarify the problems and issues faced at workplaces by the graduates of upper secondary department of special needs education school for the students with intellectual disabilities, focusing on the support provided by the school that helps the students settle in at a workplace. Moreover, it outlines case studies of six graduates of an upper secondary department of special needs education school for the students with intellectual disabilities in the last eight years who left their jobs within three years, as well as the reason for their doing

so. The results of the study indicated that in order for the students to continue working it is necessary to respond to the decrease in their awareness regarding their employment and their morality and ethics to be nurtured, as to promote understanding of persons with disabilities among the others at the workplace.

Key Words: Intellectual disabilities, support of retention in the workplace for the graduates, quits rate of employment, case study of support

(研究展望)

高等学校段階における発達障害生徒を対象とした 職業教育の充実に資する実践研究の展望

－実証的な研究に焦点を当てて－

若 林 上 総

(研修事業部)

要旨：雇用環境の厳しさと、就労の定着に対して課題のある発達障害者の社会適応を支援するためには、学校から社会・職業への移行の準備段階として高等学校段階を位置づけ、実際の・具体的な指導を行うことが重要となる。

これを踏まえ本研究では、高等学校段階の発達障害のある生徒の職業教育に関する研究の成果や課題を明らかにすることを目的に、実践を実証的に取り上げた研究のレビューを行った。論文は、研究仮説が明確で、直接的に支援方法の有効性を検討した論文という観点で抽出した。

結果からは、研究の数は増加の傾向にあるものの、信頼性の高い手法を用いた研究の蓄積が今後も求められること、高等学校に在籍する発達障害生徒のうち、高機能自閉症や知的障害のある生徒の特性を踏まえた対応を検討する必要があること、指導を前向きに受け入れる態度の形成を支援する必要があること、先行研究を踏まえた実践が求められること、が示唆された。

見出し語：発達障害、高等学校段階、職業教育、社会適応、実践研究

I. 問題と目的

近年、発達障害者の就労状況を概観した研究から、発達障害者の雇用環境に厳しさがあることを示唆する結果が示されている。全国の発達障害者支援センター、相談機関、就労支援機関等を利用している発達障害者を対象にした調査（小川，2006，2007）によれば、18歳以上の発達障害者の就労率が4割弱に上っている一方、その内訳をみると非正規雇用の割合が高く、賃金も低いケースが多いという指摘がなされている。さらに、雇用の定着という観点でも、一般事業所等で勤続年数が3年未満である18歳以上の発達障害者が6割強という状況を指摘する研究もある（全国LD親の会，2011）。この様な状

況が生じる理由として小川・柴田・松尾（2006）は、一つには興味や経験が限定されていることから、現実的な職業意識や職業イメージの形成が困難な上、就職活動で必要となる具体的なスキルに未熟さがあつたり、支援者の関与が低いことで職業選択のミスマッチを招いたりするといったことを指摘している。この前提について知念・田中（2010，2011）は、本人の発達障害に対する理解の不足や、それに伴って就労支援を提供する際に生じる本人・保護者との協力関係構築の困難さを指摘している。これらの状況を改善し、発達障害者が安定した就労生活を実現するためには、学校卒業後の社会生活を過ごす上で必要な知識や経験を得る機会が重要となる。より具体的には、在学中から生徒の特性を的確に理解できる指導体制、職業適応・職場適応の視点から行う生

徒の特性の評価、本人や保護者の受け止めに可能とする系統的・継続的・組織的な指導並びに相談体制（與那嶺・宇野・向後・稲田・新堀，2008）を整え、卒業後の移行支援につなげる必要がある。

この様な観点から、高等学校段階において発達障害のある生徒に対する効果的な職業教育の計画、実施を考えてみると、これまでに蓄積されてきた実践研究の知見を活用することが考えられる。しかしながら、この点に関して、発達障害者の就労支援をレビューした研究において若林（2009）は、支援事例やプログラムの紹介、就労実態に関する調査、制度や専門家等による意見陳述に関する論文が中心で、研究仮説を明確にし、内的妥当性や外的妥当性を考慮した上で、直接的に支援方法の有効性を検討した研究はあまり見受けられない状況にあることを指摘している。このことから、高等学校段階において効果的な職業教育を計画、実施する際にも、参照可能な先行研究の蓄積と整理自体が少ないことが考えられる。

しかし、社会や職業で求められる資質・能力の育成という観点から、高等学校段階の発達障害のある生徒に対して社会との接続を意識させ、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育み、キャリア発達を促すことの重要性が指摘されている（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会，2015）。特に、学校から社会・職業への移行の準備段階として高等学校段階が位置づくことを踏まえると、学校教育において身に付けさせるべき知識・技能を見定めつつ、社会人・職業人としての能力や態度の育成とともに、体験的な学習の機会を設けることが必要といわれている（中央教育審議会，2011）。学校から社会への円滑な移行を図るためのキャリア教育の推進とともに、地域や学校の実態、生徒の特性や進路等を考慮しつつ、職業教育を進める必要性も指摘されている（中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校部会，2014）。これらを踏まえた職業教育の具現化は、発達障害のある生徒自身が自らの特性に対する的確な理解や、就労に対する具体的なイメージやスキルの獲得を促進する指導の実践につながるといえよう。

そこで本研究では、我が国の高等学校段階の発達

障害者に適用可能な職業教育の実践の中から、これまでの研究の成果や課題を明らかにすることを目的に、文献のレビューを行うこととした。この目的に沿って、数的には限りがあるものの、実践を実証的に研究した国内の研究を取り上げることとした。

II. 方法

1. 分析対象となる研究論文抽出の基準

本研究では、職業教育の実践に関する研究上の課題を扱うために、国内の障害児者の教育や臨床を扱う学術誌から研究論文を抽出することとした。また、研究の内容的妥当性を担保するために、査読付き学術誌の研究論文から発達障害児者の研究論文を掲載している「特殊教育学研究」「LD研究」「発達障害研究」「自閉症スペクトラム研究」「行動療法研究」「行動分析学研究」「教育心理学研究」「発達心理学研究」の8誌を分析の対象とした。

論文抽出を行うに当たっては、高等学校段階における発達障害生徒の職業教育の実践に具体的な示唆が得られるよう、研究仮説が明確で、直接的に支援方法の有効性を検討した論文に絞って取り上げることとした。論文の内容整理の観点については、これまで発達障害者の就労や社会適応にかかわる課題や効果的な介入手法を扱ったレビュー研究（Palmen, Didden, Lang, 2012；若林，2009）において、所属、特性といった研究参加者の属性、就労上の課題となっている研究参加者の行動（標的行動）並びに支援に用いられた手だて（独立変数）、手だての効果を検証する方法、及びその結果（従属変数）、といった観点が扱われていた。本研究においても、これらの先行研究の観点を参考にして各論文の内容を整理することとした。

研究参加者の属性としては、「精神障害」を含んだ「発達障害」の診断があるか、あるいはその「疑い」のある、「高等学校」に在籍する生徒を取り上げた論文を抽出した。ただし、先述の通りこの領域の実践研究の蓄積に課題があるという指摘（若林，2009）から、抽出される論文の数が少ないことが考えられた。そこで、高等学校卒業後の段階として「大学・専門学校」の学生や「社会人」で実施さ

れる就労支援に関する論文も加えることとした。また、高等学校段階には知的障害のある生徒の在籍も把握されていること（古川・内藤・松島，2009；田部・高橋，2010）を踏まえ、特別支援学校高等部を含めて「知的障害」のある生徒を取り上げた論文も加えることとした。

研究参加者の課題については、特定の専門的な知識・技能の育成とともに、多様な職業に対応し得る、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度の育成が重要となる（中央教育審議会，2011）。そこで、本研究では「就労」を含む「社会生活」での適応に必要なスキルの習得、維持、一般化に焦点化したものとし、「インターンシップ」、「訓練」、「SST」、といった活動を通して研究参加者の変容を扱った論文を抽出することとした。

検証の方法は、本文中に指導の枠組みや手だて、その効果を論証するための方法、及び結果が示された論文を抽出することとした。

2. 抽出の手続き

抽出は筆者の手作業により行った。先に挙げた8誌のタイトル、サブタイトル並びに抄録を参照し、先述の観点のうち研究参加者の属性・課題に関して示したキーワードを含んだ論文を抽出した。次いで、この中から実際に研究参加者の変容を扱った研究で、本文中に指導の枠組みや手だて、及びその効果を検証するための方法と結果が示されているかどうかを確認し、該当した論文を分析の対象とした。一方、確認の過程において、高等学校段階に満たない生徒を対象とした論文（例えば渡部，2002）、この研究領域の展望を示した論文（例えば若林，2009）、調査を扱った論文（例えば上岡，2001）、実

践は扱っているものの指導・支援の目標やそれに伴う対象者の変容の扱いがなく取組の報告を主たる内容としている論文（例えば柴田，2012）、といったものは、分析の対象から除くこととした。

抽出した論文が、研究参加者の変容を扱ったものか、効果を検証するための方法と結果が示されていたか、については、著者以外の特別支援教育を専門とする研究者に評価を依頼し、いずれの論文も規準を満たしていることを確認した。

3. 内容の整理

抽出論文は、3つの観点に沿って整理した。特に、研究参加者の属性については、所属、特性、参加人数を示すこととした。研究参加者の課題については、指導内容（標的行動）、指導の枠組みや手だて（独立変数）と評価（従属変数）の概要を示すこととした。また、効果的な指導・支援の前提には、研究参加者の主体的な参加態度の形成も重要な要因となり得ることから、実践への参加に当たっての配慮が示されている論文については、その内容を抽出し、記述することとした。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 抽出論文の公刊年代

はじめに、各雑誌のタイトル、サブタイトル並びに抄録を参照し、3つの観点と関連するキーワードを含んだ論文を抽出した。その結果、1970年代初頭から2016年現在で96の論文が公刊されていた。この中から内容を精査し、研究参加者の変容を扱った研究で、本文中に指導の枠組みや手だて、及びその効果を検証するための方法と結果が示されていると判

表1 各誌の公刊年代

タイトル	1996-2000年	2001-2005年	2006-2010年	2011-2015年	合計
特殊教育学研究	1	3	2	3	9
LD研究			1	2	3
発達障害研究			1		1
自閉症スペクトラム研究				3	3
行動療法研究	1			1	2
合計	2	3	4	9	18

断できる18本の論文を抽出した。なお、「行動分析学研究」「教育心理学研究」「発達心理学研究」には該当する論文がなかった。学術誌ごとの年代別公刊状況は、表1に示す。

抽出の結果から、発達障害等のある生徒や社会人を対象として「就労」を含む「社会生活」での適応を扱った論文（例えば、飯田，1970）は、1970年代初頭より一定数を抽出できた。しかし、本研究が定めた観点に基づいた、指導の枠組みや手だて、及びその効果を検証するための方法、及び結果を示した実践研究に該当するものは18本であった。我が国の発達障害者の就労を扱った実践研究の少なさは先行研究でも指摘されていたが（若林，2009）、本研究でも先行研究と同様の結果が示された。

一方で、近年の研究の動向をみると、1996年以降研究の数は漸増し、2011年以降では9本の実践研究が公刊されている。職業教育は、基礎的な知識・技能やそれらを活用する能力、仕事に向かう意欲や態度等を育成し、専門分野と隣接する分野や関連する分野に応用・発展可能な広がりを持つよう、実践性を重視する必要性が指摘されている（中央教育審議会，2011）。実践研究の数が増えている状況は、そのための知見を必要とする状況と関連していることが考えられる。実際の学校現場、職場をフィールドとする研究について高畑（2004）は、その計画立案から困難が生じることを指摘しているが、一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育て、キャリア発達を促す「キャリア教育」の実践を豊かなものとするために、今後もこの領域の研究が進むことが期待される。

2. 検証の方法

各論文の内容を表2に示す。このうち、検証方法を参照すると、大きく3つの方法が用いられていた。具体的には、一連の指導とその効果について観点などを定め質的に記述する研究（朝日，2015；藤原，2015；樋口・納富，2010；近藤・光真坊，2006；栗原，2007；小川ら，2006；多田，2012；渡辺，1996）、標準化された質問紙尺度や検査をインタビューの事前事後に用いて、その変化から効果を論証する研究（池田・森下・茂木・中井・井澤，

2012；石津・井澤，2011；北添・平野・寺田・泉本・是永・上田・玉里，2015；宮崎・福永・宮崎・井上，2014；清水・片柳・梅永，2012）、効果的な支援の枠組みや手だてを一定期間導入し、操作的に定義された標的行動の生起頻度を記録し、量的な変化から効果を論証するといった形で、単一事例実験計画法の手法を適用、ないしは参考にした研究（高畑，2004；高畑・牧野，2004；高畑・武蔵，2002；津田，1996；山本・香美・小椋・井澤，2013）である。

検証方法は、質的研究、量的研究のいずれも取り上げられていた。多様な研究方法による問題への着眼は、この領域の研究を豊かなものにするという意味で意義深いものと考えられる。一方で、八重田（1996）が指摘するように、研究全体を通して収集されたデータが一定の信頼性、妥当性を満たすことで、体系だった理論展開を可能にすることが考えられる。この様な視点からは、有効な支援方法の構築に向けて、定量的なデータを扱う実証的研究の蓄積が今後期待される。

3. 研究参加者の所属及び障害特性

研究参加者の所属、及び障害特性ごとの内訳を表3に示す。知的障害特別支援学校に所属する生徒の参加を得て行われた研究（専攻科を含む）は8本あり（藤原，2015；石津・井澤，2011；樋口・納富，2010；清水ら，2012；高畑，2004；高畑・牧野，2004；高畑・武蔵，2002；渡辺，1996）、研究参加者は自閉症圏の特性を有するもの18名を含め、39名が知的障害だった。高等学校に所属する生徒の参加を得て行われた研究は2本あり（朝日，2015；近藤・光真坊，2006）、知的能力の高い研究参加者（以下、高機能とする）が2名、知的障害が3名だった。大学・専門学校に所属する学生の参加を得て行われた研究は3本あり（北添ら，2015；宮崎ら，2014；小川ら，2006）、参加者16名全員が自閉症の特性を有していた。社会人の参加を得て行われた研究は5本あり（池田ら，2012；栗原，2007；多田，2012；津田，1996；山本ら，2013）、自閉症圏の参加者6名を含む高機能の参加者が21名、知的障害は19名だった。

抽出論文うち、高等部（専攻科を含む）の実践研究が一番多く、研究参加者のほとんどは知的障害者

表3 研究参加者の所属及び障害特性

所 属	特 性				合 計
	高 機 能		知的障害		
	自 閉	非自閉	自 閉	非自閉	
高等部*	1		18	21	40
高等学校		2		3	5
大学・専門学校	16				16
社会人	6	15	1	18	40
合計	23	17	19	42	101

*専攻科を含む

であった。高機能自閉症スペクトラムの生徒の参加を得た研究（清水ら，2012）もあったが，いずれの生徒も，障害にかかわる教育的ニーズのある生徒だった。これに次いで，社会人の参加を得た研究が多かったが，参加者は，通所施設利用者（津田，1996）や就労支援を受けている者（池田ら，2012；栗原，2007；多田，2012；山本ら，2013）だった。以上のことから，特別支援教育や福祉サービス利用の前提として，障害の特性や職業教育におけるニーズの把握を必要とする領域での研究知見は，徐々に蓄積されていることが窺える。

一方，これらと比べて高等学校，及び大学・専門学校における実践研究の数は少なかった。高等学校，及び大学・専門学校は，特別な教育的ニーズに対応した教育課程の編成，実施が基本的には行われず，障害特性を理由として，教育課程の主たる内容に社会適応や職業教育を盛り込まない。高等部や社会人の実践研究との比較で高等学校及び大学・専門学校の研究が少なかったのは，このような学校としての在り方が反映していることが考えられる。しかしながら，各学校において発達障害のある生徒，学生の在籍は把握されており（日本学生支援機構，2015；特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ，2009），本研究で抽出した大学・専門学校段階の実践論文5本の中でも，高機能の自閉症圏の参加者が16名にも上っている。今回抽出された論文においても，自閉症圏の障害特性として，求職活動や実際の就労並びに生

活の自立に必要なスキルの不足や（北添ら，2015；宮崎ら，2014；小川ら，2006），取組に当たってのイメージの不足（北添ら，2015；小川ら，2006）が指摘されており，困難の克服に向けて職場体験や実習への参加支援が行われていた。研究の成果としても，訓練を通して「移動」「質問」のスキル獲得（宮崎ら，2014）や「清掃作業」の効率化（小川ら，2006），職業と関連する自尊感情の高まり（北添ら，2015）が報告されている。自閉症者の職場適応上の課題については，これまでも「仕事上の意思伝達」「仕事の機転」「対人関係」「余暇」（上岡，2001），あるいは「言語理解能力」（梅永・前川・小林，1991）など，特有の困難さを生じることが指摘されている。彼らの社会適応を進めるという観点からは，高等学校における職業教育の指導でも，高機能自閉症者の特性に応じた指導の在り方について，より詳細な検討を要するといえる。

また，高等学校段階では，障害のある生徒の自立や社会参加に向けて，学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が実施できるよう，特別の教育課程の編成・実施を可能とする制度の検討が行われている（文部科学省，2014）。その中において，知的障害のある生徒に対しては，一定の時間のみ取り出して指導するよりも，生活に結びつく実際の・具体的な内容を継続して指導する必要性が指摘されている（高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議，2016）。本研究では，抽出した論文に取り上げられていた参加者のうち3

名に知的障害の実態があったが、いくつかの調査研究からも、高等学校においても知的障害のある生徒が在籍している状況が把握されている（古川ら、2009；田部・高橋、2010）。今後は、知的障害のある生徒の実態も踏まえ、实际的・具体的な指導の在り方を検討し、実施することも必要といえる。

4. 取組への参加に当たっての配慮

抽出論文のうち、指導を受ける前段の過程を示している研究が3本あった（朝日、2015；北添ら、2015；宮崎ら、2014）。具体的な取組としては、希望者を対象としたインターンシップを計画した際、個別の案内や説明会を設定し、参加の任意性を保証する（北添ら、2015）、インターンシップの事前に相談機会やグループワークを設けて研究参加者のニーズの整理や参加意思を確認する（朝日、2015；北添ら、2015；近藤・光真坊、2006；宮崎ら、2014；小川ら、2006）、本人に応じた課題を設定するためにインターンシップ受け入れ先や家族とも打ち合わせを行う（朝日、2015；北添ら、2015；小川ら、2006）、といった取り組みが挙げられている。

杉山・高橋（1994）によれば、発達障害者が職場で適応上の課題を生じると、過剰適応的に頑張った結果、仕事の負荷に耐えられなくなる、就労の必要性に関する認識に欠ける、対人的孤立を招くなど、適応がより悪くなることが考えられている。このような状況を避け、自立と社会参加を支援するためには、取組を進める前段階で自分の課題を理解し、取組に対する前向きな参加態度を育む手続きを織り込むことが重要といえる。本研究が抽出した論文からは、参加者に対する説明の場の提供、参加意思の確認、インターンシップ受け入れ先や家族との打ち合わせ、といった過程を経て実践の有効性が検証されていた。このことから、取り組みを進める前段階での支援と効果的な実践に関連があることは十分考えられる。柴田（2012）からは、発達障害者が就労する際には、障害者向けの専門支援を選択するケース、障害者向けの専門支援を必要とするかわからないケース、障害者向けの専門支援を選ばないケースがみられるという指摘もあるなど、意思決定まで複雑な過程を経ることは容易に推察される。これを支

援し、職場での適応を高める指導を充実させることは、生徒の自立や社会参加を推進することにつながる。一方で、本研究で抽出した論文からは、取組の前段階の支援に関する実践の記述がごく限られており、この支援と実践の関連を焦点化した検討も行われていない。これを踏まえ、今後は、発達障害のある生徒に職業教育を行う前段に、自分の課題を理解し、取組に対する前向きな参加態度を育む支援を検討することが考えられる。

5. 指導内容及び指導の枠組みや手だて

(1) SST

抽出した論文からは、実際の体験やSSTの枠組みを適用しながら、コミュニケーションにかかわるスキルを扱った研究が数多くみられた（朝日、2015；樋口・納富、2010；池田ら、2012；石津・井澤、2011；近藤・光真坊、2006；多田、2012；山本ら、2013；渡辺、1996）。特に、SSTの枠組みを適用したコミュニケーションの訓練では、スキルの大切さに関する説明などを含んだ言語教示（石津・井澤、2011；津田、1996）、指導者による良いモデルや悪いモデルの演示（石津・井澤、2011；樋口・納富、2010；津田、1996）、掲示物等を用いた作業の手がかりの提示（栗原、2007；小川ら、2006；清水ら、2012；高畑・牧野、2004；高畑・武蔵、2002；津田、1996）、課題遂行の結果を踏まえたよかった点、改善点などのフィードバック（樋口・納富、2010；石津・井澤、2011；北添ら、2015；高畑、2004；高畑・牧野、2004；高畑・武蔵、2002；津田、1996）といった手だてが指導に用いられていた。

手だてのうち、手がかりを提示するバリエーションとしては、手順を示す掲示物の貼付（栗原、2007；清水ら、2012；高畑・武蔵、2002）、プロンプトの提示（津田、1996）、キッチンタイマー（高畑、2004；高畑・牧野、2004；高畑・武蔵、2002）、マニュアル（宮崎ら、2014；小川ら、2006）、といったものが活用されていた。また、自己教示を通して円滑な作業に取り組んだ事例もあった（高畑・牧野、2004）。指導のニーズを的確にとらえて必要かつ達成可能な練習課題を設定することは、効果的な指導実践につながることを前田（2004）も指摘している。

その様な意味において、先行研究によって効果が示されている課題、モデルの提示や言語指示の方法といった手がかりを、作業中の環境に埋め込んでいく指導は、効果を伴うことが考えられる。

課題遂行の結果に対する強化やフィードバックの具体例としては、業務遂行の都度に行う称賛などのフィードバック（栗原，2007；多田，2012；高畑・武蔵，2002；津田，1996），シール等を用いた作業状況に対する励まし（高畑，2004；高畑・牧野，2004），作業の手順や実施状況の一覧の活用（近藤・光真坊，2006；樋口・納富，2010；高畑，2004；高畑・牧野，2004；高畑・武蔵，2002；津田，1996），ビデオ映像を用いたグループ内相互の評価や修正（樋口・納富，2010），といった内容が取り上げられていた。指導の標的となる行動に対し、肯定的にフィードバックを与えることの重要性は論を待たないが、指導が行われる環境に応じて多様な実践が可能なことを先行研究は示唆している。特に高畑・牧野（2004）では、学校の指導で用いたチェックシートを実習先の指導に引き継ぎ、チェックシートを用いた自己記録がインターンシップでも継続されている。この自己記録は、作業を維持する支援として機能する効果を示している。この様な工夫は、見方を変えると、異なる環境においても一貫した指導が行われることを保証することにもつながる。移行支援の際に活用できる教材・教具の開発と併せて、引き継ぎを通して、実施される指導の整合性(treatment fidelity or treatment integrity)が保たれているかどうかを検討することで、実証性の高い、より効果的な移行支援の実践を蓄積することにつながることが考えられる。高等学校段階の指導が卒業後の生活に生かされるためにも、この様な知見を参考に、更なる実践の蓄積が求められるといえよう。

(2) 体験を通じた指導

抽出した論文からは、インターンシップ（朝日，2015；藤原，2015；北添ら，2015；近藤・光真坊，2006；樋口・納富，2010；小川ら，2007；清水ら，2012；多田，2012；高畑，2004；高畑・牧野，2004；高畑・武蔵，2002；渡辺，1996），それにつながる模擬的な訓練場面の設定（朝日，2015；樋口・納富，2010；石津・井澤，2011；宮崎ら，2014；

多田，2012；高畑，2004；高畑・牧野，2004；津田，1996；山本ら，2013）を通じた実践が多数あった。実践を通して取り上げられた作業種を具体的に挙げると、ちらし折り（栗原，2007），カン・ビンの選別作業，草取り作業（小川ら，2007），パソコンでのデータ入力，封入作業，切手貼り（清水ら，2012），おむつたたみ作業（高畑，2004；高畑・牧野，2004），パッキング（樋口・納富，2010），箱折（樋口・納富，2010；高畑，2004），機械の操作（高畑・牧野，2004；高畑・武蔵，2002），老人の介助（渡辺，1996），酪農作業，焼き菓子製造（近藤・光真坊，2006），接客（北添ら，2015；近藤・光真坊，2006；栗原，2007），清掃（朝日，2015；樋口・納富，2010；栗原，2007；小川ら，2006）といった作業種であった。いずれの研究も、特定の作業技能の習得，流暢化ということに限った実践ではなく、不安の解消やエンパワメントの実現を目指す取組みとして意義のある実践といえる。職業教育を進める上では、地域や学校の実態，生徒の特性や進路等を考慮しつつ行う必要があるが（中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校部会，2014），高等学校段階でのこの様な指導の充実に向けて、それぞれの職種に基づく実践が蓄積されることは、意義のあることと考えられる。

また、模擬的な訓練場面におけるコミュニケーション上の課題を扱った研究からは、模擬的な訓練場面を単独で実施するよりも、SSTを組み合わせることで指導を行うことがより効果的な指導につながるという知見もあった。山本ら（2013）は、正しい姿勢，お辞儀，メモ，感謝，聞くときの態度，質問，客人への対応，といったスキルを扱ったSSTをシミュレーション訓練の直前に行い，訓練で獲得した行動がシミュレーション訓練場面に般化することを検証している。様々な職種の体験自体，意義のあることだが，それに加えて実際場面での適応を高める指導のために，この様な知見を活かし，体験に合わせてSSTを適用しながら適切なコミュニケーションのとり方を指導することが考えられる。

(3) ライフスキル

職業教育との関連としては間接的なものとなるが，就労生活に向けて，自立した社会生活を過ごし

ていく上で必要となるスキルを扱った研究もみられた。具体的には、戸締りや料理（津田，1996）、余暇活動（樋口・納富，2010）、情報検索・利用スキル、移動スキル、家事・身辺自立スキル、対人関係スキル、金銭管理スキル、危機回避スキル、探索スキル、施設利用スキル、時間管理スキル（宮崎ら，2014）を扱った研究があった。高等学校等において、障害のある生徒の自立や社会参加を推進するための指導の在り方に関する実践研究の報告（文部科学省，2014）においても、耕作活動、清掃活動、福祉体験、事業所の見学、インターンシップといった卒業後の就労生活にかかわる体験的な学習が試行されているほか、卒業後の就労生活に必要な学習として、挨拶、電話応対、職場での質問といった個別のスキルを取り上げた指導も行われている。特に、宮崎ら（2014）は、シミュレーション訓練を通して学んだ生活スキルが実際場面に般化させる課題を扱っている。具体的には、地域でのシミュレーションを通して自立生活の一部をトレーニングし、実際場面でのスキルの獲得に加え、自己効力感の向上や不安の低減にもつなげている。先にも指摘した通り、在籍する生徒の実態に応じた指導を検討する際には、発達障害、知的障害、といった実態の生徒が在籍していることを踏まえ、先行研究の知見に基づき、実際の・具体的な指導を検討することが考えられる。

（４）適応上の課題への対応

社会生活において不適応を生じずに、就労や社会生活を健全に営むためには、心理的安定を実現するため自己管理の方略を学習する必要がある。このような課題を踏まえ、本研究で抽出した論文においても、ストレスマネジメントを扱っている研究（池田ら，2012）、行動上の問題の改善に取り組んだ研究（多田，2012；高畑，2004）がみられた。

ストレスマネジメントを内容に取り入れた実践（池田ら，2012）では、指導場面としてグループワークを設定することで、メンバー間の相互交渉を通じた理解の促進や不安の低減を達成している。生徒の特性によってはグループワークへの参加自体に対し、配慮という点では検討を要する。これについて前田（2004）は、ストレスを与えない環境づくりのために「何も無理にしなくともよい」といった言

葉かけを進め、グループの外からの観察学習による指導の効果を期待したり、必要に応じて集団構造を変え、サブグループを活用したりするなど、無理なくグループワークに参加できる手だてを提案している。このような指導を扱うことで、参加自体に課題を生じる生徒も含め、課題に対する積極的な姿勢の形成や、仲間からのサポートを通じたキャリア発達の促進（朝日，2015）が果たされることが考えられる。

また、職場での不適応が生じてしまった場合に、行動上の問題を環境や指導を調整するという視点で解決を図っていた研究もあった（多田，2012；高畑，2004）。これらの研究は、いずれも機能的アセスメント（functional assessment）という手法を援用した実践だった。機能的アセスメントとは、周囲にとっては問題となる行動であっても、本人にとっては特定の場面や状況で機能的に働く行動として生じていると考え、周囲の環境に変化を与えることで解決を図るアプローチを指す（O' Neill, Horner, Albin, Sprague, Storey, Newton, 1997）。機能的アセスメントに基づく指導の計画は、多様な障害のある対象や場面に適用され、それぞれの場面や状況への適応を高める支援を実現している。本研究において抽出された論文においても、自閉症者が職場で生じていた大声（多田，2012；高畑，2004）や指導場面からの飛び出し（高畑，2004）といった不適切な行動に特定のコミュニケーション上の機能があることが推定されており、この結果から不適切な行動の機能と等価な適切行動を指導し、職場での適応を効果的に支援できることが示唆されている。発達障害者としての特性との関連も考えられる行動上の問題について、個人に原因を帰することなく、周囲の環境やかかわる人からの刺激を調整することで解決を図ることができれば、高等学校を卒業した後の社会適応を目指す発達障害者に対して、合理的配慮の提供を可能にするアプローチにもなりうる。今後も職業教育の進捗とともに多様な行動上の問題の支援を検討する中で、機能的アセスメントの活用や有効性を検討することが考えられる。

IV. 総合考察

本研究は、我が国の高等学校段階の発達障害者に適用可能な職業教育の実践を抽出し、これまでの研究の成果や課題を明らかにすることを目的とした文献レビューを行った。結果より、我が国の発達障害の就労を扱った実践研究の少なさと合わせて、自閉症者や知的障害者の指導について、より詳細な検討が必要であることを指摘した。これらを踏まえ、この領域の研究を進めるに当たっては、高等学校における特別支援教育という文脈に適合するよう、これまでに蓄積された高等学校の実践に沿った形で行うことが必要となる。特に、特殊教育から特別支援教育への転換が図られて以降、高等学校においては発達障害のある生徒に対して、具体的な支援の在り方を示すためのモデル事業が行われている（文部科学省、2008、2009、2010）。この事業を通して、ソーシャルスキルやライフスキル、あるいは発達障害のある生徒の特性を踏まえたキャリア教育の実践報告が挙げられている。これらは、総合的な学習の時間においてキャリア教育に関する内容を取り上げる取組の広がり（文部科学省、2016a）との関連性が考えられる。さらに文部科学省（2014）は、高等学校における通級の制度化に向けて「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業」を進めており、ここで実践する多くの学校でも、これまでと同様にあるいは発達障害のある生徒の特性を踏まえたソーシャルスキルやライフスキル、あるいはキャリア教育と関連した取組を蓄積している。この事業で検討された指導の内容や方法は、中学校から引き続き通級による指導を必要とする生徒や、小・中学校等で通級による指導及び通常の学級における支援を受けなかったことにより困難を抱え続けている生徒に対する支援の充実に資するものとして、当該生徒が自立や社会参加を果たす上で必要なものとなる（高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議、2016）。この様な流れを踏まえ、高等学校における実践を拡大し、その成果や課題を蓄積することは、今後も重要といえよう。

指導に関する研究を進めるに当たっては、実践の

報告にとどまらず、その効果や影響に関する実証的な検討が、今後の高等学校における職業教育の充実につながるといえる。この点について、本研究では（1）SST、（2）体験を通じた指導、（3）ライフスキル、（4）適応上の課題への対応、の4点を取り上げ、実践研究を実証的に進める取り組みを整理した。これまでわが国で行われた事業（文部科学省、2008、2009、2010、2014）でも、高等学校段階の発達障害生徒に対する指導の内容や手だてが挙げられているが、本研究が整理した先行研究の知見は、これらの実践の効果や影響を裏付けるものとなることが考えられる。発達障害のある生徒のニーズに応じた指導は、「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業（文部科学省、2014）」への着手によって、高等学校の教育課程における自立活動の位置付けの検討という形で展開している。多くの学校では、卒業後の社会適応を高める指導を軸とした検討が進んでおり（文部科学省、2016b）、本研究で取り上げた実践研究の知見を活かしながら、取り上げる内容を相互に関連付け、系統立った指導とすることで、卒業後の適応を高める指導となることが期待される。

これと併せて、本研究では、それぞれの実践研究に参加する発達障害者への配慮について取り上げ、取組の前段階での支援と効果的な実践の関連について指摘した。さらに、就労場面での適応上の課題への対応に関する先行研究を取り上げ、社会適応に向けた対応に関する研究も必要であることも触れた。この点について、高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2016）は、高等学校における通級による指導の制度化と合わせて、集団から離れて別の活動を行うことや、自校で周囲の目を気にしながら特別な支援を受けることといった、指導を受ける生徒の自尊感情や心理的な抵抗感に配慮する必要性を指摘している。この中で特に、他の生徒と共に教科・科目の授業を受講できないことが特別な指導を受けることへの心理的な抵抗感となることが挙げられており、生徒の間で、それぞれが主体的に様々な取組をしていることについて認め合えるような環境整備が重要とある。これについては、指導の導入段階で参加する生徒の主体性に配慮

すること、指導が進展する段階では適応に関する課題に対応した指導も取り入れるなど、本研究により整理した先行研究の知見を活用し、対応することが考えられる。

V. まとめ

現在、社会適応に役立つ内容を高等学校で指導する場合、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じ、学校設定教科の設定、ホームルーム活動、あるいは総合的な学習の時間での取り扱うなどの工夫が行われている。しかし、いずれの実践も取り扱いの時間に限りがある上、発達障害のある生徒の実態を前提とした指導の計画を前提としていない。この様な中、「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業(文部科学省, 2014)」では、効果的な取組を保証する単位数を確保しながら、高等学校における自立活動の実践として、発達障害のある生徒の特性を踏まえつつ卒業後の適応を高める実践の在り方が検討されている。

本研究では、この様な実践を豊かにする、実際の・具体的な指導の在り方として、研究知見を整理し、これまでの成果や今後の課題や検討点を詳細に検討した。特に、研究上の課題として、研究数そのものの少なさや、定量的データに基づく実証的研究の必要性を指摘した。

論文抽出において、学術雑誌選定の基準、設定した観点の妥当性、及び観点到照らした論文抽出の信頼性といった、手続き上の限界はあるが、今後は、本研究の整理を踏まえ、この領域における実践研究がより多く蓄積されることが期待される。

VI. 引用文献

朝日華子 (2015). 特別な配慮を要する定時制高校生のキャリア発達を促すための支援—スクールソーシャルワークの視点を取り入れたグループワークの取り組み—. 特殊教育学研究, 53, 195-203.

知念幸人・田中敦士 (2011). 高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題へ. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 2, 87-97.

中央教育審議会 (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2016年5月24日)

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (2016年4月12日)

中央教育審議会初等中等教育分科会高等学校教育部会 (2014). 初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ ~高校教育の質の確保・向上に向けて~. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/houkoku/1349737.htm. (2016年6月1日)

藤原 章 (2015). 知的障害特別支援学校専攻科における移行支援教育の実践—知的障害を伴う自閉症スペクトラム学生の事例を通じて—. 自閉症スペクトラム研究, 13, 29-38.

古川 (笠井) 恵美・内藤孝子・松嶋紀子 (2009). LD等の発達障害のある高校生をもつ保護者の心配. 川崎医療福祉学会誌, 19, 47-58.

樋口陽子・納富恵子 (2010). 知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み. 特殊教育学研究, 48, 97-109.

飯田雅子 (1970). 精神薄弱における就労による能力開発についての一考察. 特殊教育学研究, 8, 63-72.

池田浩之・森下祐子・茂木省太・中井嘉子・井澤信三 (2012). 精神障害者の就労支援における認知行動療法の効果の検討—SSTおよび心理教育を中心に用いて—. 行動療法研究, 38, 47-56.

石津乃宣・井澤信三 (2011). 知的障害特別支援学校高等部での進路学習におけるソーシャルスキル・トレーニングの効果の検討. 特殊教育学研究, 49, 203-213.

上岡一世 (2001). 自閉症者の就労に関する一考察—知的障害者との職場適応状況の比較を通して—. 発達障害研究, 23, 136-146.

上岡一世・阿部修一 (1999). 自閉症者の職場適応に関する研究—企業就労者の実態調査—. 特殊教育学研究, 36, 33-39.

北添紀子・平野晋吾・寺田信一・泉本雄司・是永かな子・上田規人・玉里恵美子 (2015). 自閉スペクトラム症のある大学生への就労支援—学内インターンシップの効果の検討—. LD研究, 24, 111-119.

- 近藤隆司・光真坊浩史 (2006). 高等学校における軽度発達障害をもつ生徒への就労支援の試み. 特殊教育学研究, 44, 47-53.
- 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2016). 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について (高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 報告). 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm〉 (2016年6月2日)
- 栗原 久 (2007). 就労支援現場におけるICF活用の実践. 発達障害研究, 29, 269-279.
- 前田ケイ (2004). SSTの過程で集団の力を活かす諸技法-精神障害者のリハビリテーションを目指して-. 行動療法研究, 30, 23-28.
- 宮崎光明・福永 顕・宮崎美江・井上雅彦 (2014). 青年期の広汎性発達障害者に対する生活シミュレーショントレーニングの効果. LD研究, 23, 320-330.
- 文部科学省 (2008). 平成19年度指定「高等学校における発達障害支援モデル事業」モデル校 最終報告書. 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1270306.htm〉 (2016年12月10日)
- 文部科学省 (2009). 平成20年度指定「高等学校における発達障害支援モデル事業」モデル校 最終報告書. 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/1305536.htm〉 (2016年12月10日)
- 文部科学省 (2010). 平成21年度指定「高等学校における発達障害のある生徒への支援」最終報告書. 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/003/1325942.htm〉 (2016年12月10日)
- 文部科学省 (2016a). 平成27年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1368209.htm〉 (2016年12月10日)
- 文部科学省 (2016b). 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業 成果報告書 (要約). 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377798.htm〉 (2016年12月10日)
- 文部科学省 (2014). 高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業. 〈http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350423.htm〉 (2016年4月12日)
- 日本学生支援機構 (2015). 平成26年度 (2014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. 〈http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu-shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afldfile/2015/11/09/2014houkoku.pdf〉 (2016年5月22日)
- 小川 浩 (2006). 平成17年度厚生労働省科学研究費補助金 (障害関連研究事業) 分担研究報告書 発達障害 (広汎性発達障害, ADHD, LD等) に係わる実態把握と効果的な発達支援手法の開発に関する研究. 厚生労働省科学研究費補助金こころの健康科学研究事業 発達障害 (広汎性発達障害, ADHD, LD等) に係る実態把握と効果的な発達支援手法の開発に関する研究 平成17年度 研究報告書51-55.
- 小川 浩 (2007). 平成18年度厚生労働省科学研究費補助金 (障害関連研究事業) 分担研究報告書 発達障害者の就労実態と就労に関わる要因に関する調査. 厚生労働省科学研究費補助金こころの健康科学研究事業 発達障害 (広汎性発達障害, ADHD, LD等) に係る実態把握と効果的な発達支援手法の開発に関する研究 平成18年度 研究報告書84-87.
- 小川 浩・柴田珠里・松雄江奈 (2006). 高機能広汎性発達障害者の職業的自立に向けての支援. LD研究, 15, 312-318.
- O' Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., Newton, J. S. (2003). 問題行動解決支援ハンドブック-子どもの視点で考える-. (茨木俊夫監修 三田地昭典・三田地真美 監訳). 学苑社. (O' Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., Newton, J. S. (1997) *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior -A Practical Handbook-second edition*. Brooks.)
- Palmen, A., Didden, R., Lang, Russell. (2012). A systematic review of behavioral intervention research on adaptive skill building in high-functioning young adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 6, 602-617.
- 柴田珠里 (2012). 高機能広汎性発達障害者の就労支援の現状と課題-発達障害者支援センターにおける取り組みから-. 自閉症スペクトラム研究, 9, 19-34.
- 清水 博・片柳優美・梅永雄二 (2012). 高機能自閉症スペクトラム生徒の強みを生かしたキャリア教育-高機能ASD、キャリア教育、TTAP、現場実習-. 自閉症スペクトラム研究, 9, 9-17.
- 杉山登志郎・高橋 脩 (1994). 就労に挫折した自閉症青

- 年の臨床的検討. 発達障害研究, 16, 198-207.
- 田部絢子・高橋 智 (2010). 私立高校における特別支援教育の実態と課題－全国私立高校悉皆調査から－. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 重点推進研究 障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－平成20～21年度研究成果報告書 172-192.
- 多田裕夫 (2012). 平成23年度エキスパート研究会 感情の不安定を示す青年自閉症者への就労移行支援事業所での支援. 自閉症スペクトラム研究, 10, 別冊3, 13-22.
- 高畑庄蔵 (2004). 行動障害を示す自閉症生徒への機能的アセスメントと支援ツールに基づく作業行動支援：校内作業学習から校外現場実習へのスムーズな移行を目指して. 特殊教育学研究, 42, 47-56.
- 高畑庄蔵・牧野正人 (2004). 自閉症生徒を対象とした知的障害養護学校と福祉施設が連携した就労支援－現場実習から卒業後実習への移行支援のあり方－. 特殊教育学研究, 42, 113-122.
- 高畑庄蔵・武蔵博文 (2002). 支援ツールを活用した現場実習における就労指導プログラムの効果と長期的維持. 特殊教育学研究, 39, 47-57.
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ (2009). 高等学校における特別支援教育の推進について－高等学校ワーキング・グループ報告－. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/11/05/1283675_3.pdf〉 (2016年 5月22日)
- 津田耕一 (1996). 知的障害者への自立生活行動の形成. 行動療法研究, 22, 43-56.
- 梅永雄二・前川久雄・小林重雄 (1991). 自閉症児・者の就労に関する研究－自閉症児・者の職業能力評価－. 特殊教育学研究, 29, 33-44.
- 若林 功 (2009). 応用行動分析学は発達障害者の就労支援にどのように貢献しているのか?：米国の文献を中心とした概観. 行動分析学研究, 23, 5-32.
- 渡辺明広 (1996). 中度知的障害者の現場実習について－老人福祉施設における介護の内容を中心として－. 特殊教育学研究, 33, 87-93.
- 渡部匡隆 (2002). 自閉症生徒への移動スキルの形成と地域の人々のかかわり. 行動療法研究, 28, 83-95.
- 八重田淳 (1996). 職業リハビリテーションの専門性に関する研究課題の検討. 職業リハビリテーション, 9, 68-75.
- 山本真也・香美裕子・小椋瑞恵・井澤信三 (2013). 高機能広汎性発達障害者に対する就労に関するソーシャルスキルの形成におけるSSTとシミュレーション訓練の効果の検討. 特殊教育学研究, 51, 291-299.
- 與那嶺泰雄・宇野洋太・向後礼子・稲田憲弘・新堀和子 (2008). ワークショップ (要旨) 発達障害者の就労支援の現況と今後の展開. 職リハネットワーク, 62, 62-72.
- 全国LD親の会 (2011). 教育から就業への移行実態調査報告書Ⅲ (全国LD親の会・会員調査).

Overview of Practical Research Contributing to Vocational Education for High School Students with Developmental Disabilities in Japan: Focusing on Empirical Research

WAKABAYASHI Kazusa

(Department of Teacher Training)

Abstract: It is important that persons with developmental disabilities are given practical and concrete guidance regarding vocational education during the transition period such as in the high school, as such individuals face difficulties in finding a vocation or stable employment. This article reviewed empirical research that identifies outcomes and problems regarding vocational education for Japanese high school students with developmental disabilities. The findings of this review were as follows. First, studies in this area are expected to utilize more reliable research

methods. Especially, more studies are needed for the students with developmental disabilities that put more focus on the aspects of high-functioning autism spectrum and intellectual disabilities. Also found was that before students with developmental disabilities receive instruction in classes, it is necessary to promote an active attitude among them.

Keywords: developmental disabilities, high school, vocational education, social adaptation, practical research.

(調査資料)

発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題

－インクルDBの事例の検討から－

伊藤 由美

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：国立特別支援教育総合研究所「合理的配慮」実践事例データベースに掲載された事例を活用し、通級による指導を受けている発達障害のある子どもへの心理的支援の現状について整理した。その結果、発達障害のある子ども（28事例）に対し、教師は（1）課題の調整・課題達成の方法設定（2）主体的な活動を促す機会の設定（3）努力を認める関わり（4）意欲を高める関わり（5）否定的な対応を避ける関わり、（6）通常の学級と連携した支援（7）周囲の子どもへの理解啓発という、いずれかの要素を含む心理的支援を行っていた。さらに、この7つの心理的支援の要素を働きかけ方によりまとめたところ、①課題に取り組みやすくする働きかけ、②教師の肯定的・直接的な働きかけ、③通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけにまとめることができた。

これら3つの働きかけ（心理的支援）が効果的に作用することで、子どもは、課題に取り組んだ努力、課題を達成した自信、教師から受ける評価等を肯定的に体験することができる。そして、教師やクラスの子どもの期待に応えられたという自己有用感が、自己の評価を高め、自己肯定感の高まりに結びつくと考えた。

見出し語：発達障害、通級による指導、インクルDB、自己肯定感

I. 問題と目的

発達障害のある子どもの多くは通常の学級に在籍し、障害のない子どもと共に学んでいる。しかしながら、対人関係や学習面で教育的ニーズを持つ子どもたちが通常の学級で障害のない子どもたちと共に過ごすということは、他の子どもと違う特性を持っている自分を意識する機会にもなる。中山・田中（2008）はADHDのある子どもを対象とした調査から、ADHDのある子どもは、周囲との比較から生まれる自身への劣等感や他児への憧れにより、自尊心が傷つくことを指摘している。さらに、中山・田中（2008）と小島・納富（2013）の調査結果は、ADHDのある子どもも高機能広汎性発達障害のあ

る子どもも、障害特性に起因する行動が非難の対象となりやすく、これが自己評価を下げる要因となっていることを示している。自尊心をめぐっては様々な課題があり、発達障害のある子ども本人だけが考える問題ではなく、教師や周囲の子ども、さらに家族等と一緒に考えていかななくてはならない課題である。

こうした支援のニーズを持つ子どものうち、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とする特別な指導が必要とされる場合は、通級による指導を受けることが可能である。通級による指導の制度は平成5年から始まり、平成18年度からはLD、ADHDのある子どもも通級による指導の対象となった。文部科学省（2016）が実施した平成27年度通級による指導実施状況調査によると、公立の小

学校・中学校で通級による指導を受けている子どもの数は過去3年間で15.9%増加しており、自閉症、LD、ADHDといった発達障害のある子どもが占める割合は、通級による指導を受けている子どものうち46.5%と約半分を占めている。こうした調査結果から、通常の学級に在籍する発達障害のある子どもにとって、通級による指導は必要な支援の1つとなっていることが分かる。

通級による指導では、障害の状態に応じ、特別支援学校における自立活動に相当する内容を有する指導が求められている（文部科学省，2012）。発達障害のある児童生徒を対象とした通級による指導では、自立活動の6区分の中でも「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「コミュニケーション」の指導が必要になることが考えられる。発達障害のある子どもは、障害特性による学習面、情緒面の困難さを体験するだけでなく、度重なる失敗の経験や注意・叱責を受けることにより、否定的な自己評価を形成したり（鈴木，2005）、自信の喪失や自己肯定感を低下させたり、さらに情緒が不安定になることにもつながりやすい。そのため、通級による指導では、通常の学級でもその力が発揮されるような心理的支援が期待されている。

自尊感情や自己肯定感等に関する支援については、東京都教職員研修センターが5年に渡り研究を積み重ね、自尊感情の測定尺度や指導の工夫等を示している。しかしながら、発達障害のある子どもと障害のない子どもとは異なるという指摘（小島・納富，2013）もあり、発達障害のある子どもの困難さを意識した支援についてさらに検討する必要があるのではないかと考える。

そこで、本稿では、まず発達障害のある子どもへの支援の状況を知ることが目的に、国立特別支援教育総合研究所「合理的配慮」実践事例データベース（以下、「インクルDB」と記す。）に掲載された事例を活用し、通級による指導を受けている発達障害のある子どもに対し、どのような活動が心理的支援として行なわれているのかを整理することとした。さらに、心理的支援と子どもの自己肯定感を高めることとの関係についても検討することとした。

なお、インクルDBとはインクルーシブ教育システム構築に関する情報を提供するもので、関連する法令・通知・用語等に関する情報提供と共に、文部科学省が平成25年度から始めた「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」で取り組んだ成果報告をデータベース化したものである。データは障害種、在籍状況、学年の他、事例ごとに取り組まれた基礎的環境整備の8項目と合理的配慮の11項目が整理されており、関心のある項目について検索し情報を収集できるシステムである。

Ⅱ. 対象・方法

平成28年3月1日現在、国立特別支援教育総合研究所のインクルDBに掲載されていた事例のうち、小学校と中学校で通常の学級に在籍し、通級による指導を受けている事例を対象とした。その結果、検索条件に該当したのは表1に示した37事例であった。

本稿では発達障害のある子どもを対象としていることから、このうち聴覚障害5事例、病弱・身体虚弱1事例、知的障害1事例、情緒障害2事例を除いた28事例を分析の対象とした。対象とした記述内容は、通級による指導と通常の学級で行われた合理的配慮のうち、筆者が心理的支援に関する記述のみ抜

表1 インクルDB掲載事例のうち小学校・中学校（通常の学級・通級による指導）に該当した事例件数（37事例）

事例の障害		事例数	
対象事例	ADHD	6	28
	LD	7	
	自閉症	1	
	LD・ADHD	3	
	自閉症・ADHD	5	
	自閉症・LD	1	
	自閉症・情緒障害	1	
	自閉症・知的障害	1	
	自閉症・LD・ADHD	2	
	自閉症・LD・ADHD・情緒障害	1	
非対象事例	情緒障害	2	9
	知的障害	1	
	聴覚障害	5	
	病弱・身体虚弱	1	
全事例		37	

き出した。抜き出した心理的支援に該当する記述は、特別支援教育について専門性を有する研究員2名が記述に含まれる内容を分類した。分類の際、1つの事例の中に異なる支援が含まれている場合には記述に応じて内容を分けた。分類した心理的支援は、内容が類似するものをまとめ、ラベル付けをした。なお、指導の場を明確に判断することが難しい事例もあったことから、指導の場は分けず、子どもが受けている心理的支援の内容を整理することとした。

本稿で扱った事例は都道府県教育委員会が文部科学省に事業報告書を提出する際、事例提供者に許諾が取られたものである。また、文部科学省と国立特別支援教育総合研究所で個人情報の記載について精査された後、ウェブサイトに掲載されていることから、倫理上の問題はない。

Ⅲ. 結果

1. 対象とした発達障害のある児童生徒

対象とする28事例の学齢は小学生が27、中学生が1事例であった。また、障害種は、ADHDが6事例、LDが7事例、自閉症が1事例、LDとADHDの併存が3事例、自閉症とADHD、LD等の併存が11事例であった（表1参照）。

2. 心理的支援に関する記述

インクルDBの合理的配慮の観点のうち「災害時等の支援体制の整備」「校内環境のバリアフリー化」「施設設備の配慮」「災害時等への対応に必要な施設設備の配慮」を除く7つの観点について整理をしたところ、発達障害のある子どもの事例全てにおいて心理的支援を意識した取り組みの記述が確認できた。

表2に本稿で対象とした28事例の子どもの様子と心理的支援に関する記述の概要を示す。

表2 対象とした28事例の子どもの様子と心理的支援の内容

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
1	小1	ADHD	行動面の課題が大きく、自身の好む活動以外は集中して課題に取り組める時間が短い。気持ちが不安定になったり、気になることがあったりすると教室を出てしまうことがある。1番になることのこだわりが強く、達成されないと気持ちを切り替えることが困難である。	活動のめあてを設定し、その評価をマグネットで張り付ける等したところ、望ましい行動が分かり、自己をコントロールする場面が見られるようになった。ゲーム等の場面でトラブルが多いため、事前に約束を視覚的に示して確認し、約束を守ってトラブルを回避できた時は即時評価した。
2	小2	ADHD	多動で集中力に欠けるため集団行動がとれず、一斉授業に参加して学習を行うことが困難である。	通常の学級での授業に自信をもって取り組むことができるよう、苦手とする九九の暗唱や文章題の読み取り等を予習した。通級による指導で学んだことを一斉指導の中で発表することで成就感を味わい、自信をもつことができた。通常の学級で他児から認められる機会が増えることで、心理的な安定が得られている。
3	小2	LD	目で見て理解することや聞いてすぐ覚えることが得意な一方で、言葉で理解することや、文字を素早く書くことが苦手。通常の学級では、注意散漫になったり、ゆっくりとしたペースになったりするので、一斉指導の中で課題を終えることができないことが多い。	学習内容が多すぎると意欲が低下してしまうため、漢字練習では書く量、計算練習では問題数を減らしてもよいことにした。
4	小2	自閉症・ADHD	得意なことと不得意なことの差が大きく、学習への取り組み方は教科の内容によって差がある。不得意なことや意に沿わないことに直面すると、大声を出しパニックになることがある。	落ち着いて学習に臨み、「課題ができた」という自己肯定感の醸成を目的として、スモールステップによる反復練習用の学習プリントに変更した。学習ルールが守られたり、苦手なことに取り組んだりした時はみんなの前で賞賛し、認められる機会を増やした。

伊藤：発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
5	小2	自閉症・ADHD	筆記や作業に時間がかかる、物が散乱し学習準備が行えない。活動と活動の切り替えができず時間に間に合わないことがある。自分の意思が通らないと相手を傷つける言葉を発してしまうため、注意を受けることが多い。	通級指導教室で指導を受けた内容が在籍する学級でもできた時は即座に褒める。作業的な課題では仕上がりを確認し、その都度褒めて意欲を高める。不適切な行動を取った際には頭ごなしに叱らず、理由を尋ね、適切な行動を教える。
6	小2	自閉症・LD	手先の動きや力のコントロールができず、書き直すたびにプリントがぐちゃぐちゃになるため、投げ出してしまい、自己肯定感の低下につながっている。	褒められる経験を多くし、適切な行動ができた際は、評価を具体的かつ視覚的に提示するようにした。失敗経験が重なる場面を避けるため、学習量の調整、活動内容の焦点化等自己肯定感の更なる低下を防ぐことをねらった。
7	小3	LD	学年相応の一斉指導の中では、漢字が覚えられず、拗音や促音の習得も進まない。また、文章を読んで内容を理解することが苦手である。	言語理解等のトレーニング等、自己肯定感に配慮しながら困難さの改善に努めた。学級担任は、できたことをその場ですぐに認め、褒める関わりをした。友人からも認められるようになり、自己肯定感の高まりから、表情が明るくなった。
8	小3	LD	教科書の内容理解や黒板の視写等、学習上の困難がある。指示が理解できない時や、不安になった時に不適切な言動をとってしまうことがある。	活動の最初に「できるかもしれない」と思える課題設定をしたところ、その後の課題でも自ら行動調整をしようとする姿が見られた。
9	小3	LD・ADHD	情報が多いと何から取り組んでよいか分からなくなったり、文章の読み書きに時間がかかったり、すべきことを忘れたりすることがある。	自ら間違いに気付いた時は褒める。絵カードやプリント等の教材を使用し、スモールステップで指導したところ、できることが増え自信につながった。不適切な行動を取った際は、理由を聞き、具体的に適切な行動を教える。
10	小3	自閉症	不安が強く、新しい活動や見通しのもちにくい活動への参加を拒否する。友人との会話の内容を被害的に捉えやすく、関わりが少ない。	苦手な場面ではカードを使って支援を求めよう指導したところ、安心感をもって活動に臨めるようになってきた。新しい活動には徐々に参加を促し、同じ活動を一定期間繰り返し行うことで、自信をもって参加できるようになった。
11	小3	自閉症・ADHD	自己肯定感が低く、困ったことや心配な気持ちを周囲の人に伝えることが苦手なため、その場から走り去ったり、物を蹴ったりしてしまうことがある。	通級でできそうな活動目標を立て、できたらポイントカードにシールを貼るようにした。通級以外でもポイントカードを利用し、励ましやねぎらいの言葉を掛けるようにしたところ、自己肯定感の向上につながった。友達の良いところを見つける活動を行ったところ、自分の良いところに気付く機会となり、クラスの子どもに知ってもらえる機会になった。
12	小3	自閉症・情緒障害	通常の学級の児童の言葉がきっかけで、学期の途中から登校に不安を見せるようになった。	連絡帳を活用し、担任に自分の気持ちを伝えることができるようにした。担任からの書き込みを何度も繰り返して読むことが励みになった。
13	小4	ADHD	興味のないことは最初から取り組もうとしない。予定変更が苦手である。一斉指導が困難で、一日のほとんどを保健室で過ごしている。	書字の苦手さ、納得するまで作業をしたいという欲求が強いため、取り組みやすい分量や内容になるよう調整をする。
14	小4	ADHD	不注意による忘れ物や落とし物が多い。学習面で問われている内容が理解できず、的外れな答を書いたり、うっかりミスがあったりする。自信がもてず、進んで考えを話すことに苦手意識がある。	大事なことをメモしたり、情報端末用のチェックシートで確認したりすることで、不注意による忘れ物や落とし物が少なくなってきた。

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
15	小4	ADHD	こだわりが強く、気になったことが解決するまで先に進めなかったり、周囲の状況に関係なく自分の意見を主張しがたったりすることがある。	スモールステップで見通しをもたせ、できた部分を評価することで学習への興味を高め、少しずつでも長く集中できるようにした。注意をする際は可能な限り否定的な表現は使わないようにし、自己肯定感を高めるための配慮を行っている。
16	小4	LD	正確に書いたり、早く書いたりすることに苦手さがあり、作業課題では他の児童に比べて遅れがちになる。	タブレット型端末を使うことによって理解が進み、意欲や自信につなげていけるようにしている。通常の学級の授業でも積極的に発表するようになってきた。
17	小4	自閉症・LD・ADHD	友達に注意されると、泣いたり、怒ったりする。学年相応の学習は十分にできるが、聞き逃しや読み間違いがあり、作業に時間がかかる。	通級による指導で、学習準備、話の聞き方、発言の仕方等を具体的に確認し、課題を達成できたら言葉、表情、ジェスチャーを用いて褒めることで、自信をもたせるとともに、行動の定着化を図るようにする。
18	小5	ADHD	注意力が散漫で、衝動的に行動してしまう。友達が言ったことに敏感に反応して、思わぬトラブルになりやすい。注意は聞き入れるが、同じことを繰り返してしまう。	好ましくない行動を止めさせる時は、何がいけないかを具体的に示し、どうすることが良いかを焦点的に表す。好ましい行動をした直後には、すぐに認めて褒める。
19	小5	LD	漢字を正しく読んだり書いたりすることや、文章をスムーズに読んだりすることに困難がある。授業中に自分のやりたいことがやれないと感情のコントロールができなくなることがある。	ソーシャルスキルを身につけたり、意欲的に授業に取り組んだりすることができるよう、町内の交流学习でリーダーを担当させる。頑張りが見られたときは「頑張ったね」、的確な発言をしたことに対しては「よく気がついたね」等の声掛けを行い、自己肯定感を高められるように配慮する。
20	小5	LD	視覚的に課題があり、読み書きの困難さから学習に支障が生じている。学習において、他の児童と同じようにできないことから劣等感を感じ、学習への意欲の低下や自己肯定感の低さが見られる。	作業手順を細かなステップに分けたり、個別に説明したりする。また書いたものの評価は文字が整っているということではなく、思いや考えたことが表現されていることとした。
21	小5	自閉症・ADHD	興味あることに集中しすぎる余り、指示を聞き落とし、次の活動に移るのが遅れることがある。興味が持てないことには進んで取り組もうとしない。雰囲気を読み取れない。役割をやり抜くことはできるが「すべき」という思いが強いことからトラブルになりやすい。	指摘のみが多くならないよう心掛け、気付きを促せる言葉を掛けることや、望ましい行動を具体的に伝える。
22	小5	自閉症・LD・ADHD	自分の思いを率直に行動に表してしまい、友達とのトラブルにつながることもある。文字を読むことに苦手意識が強い。	得意な教科で成功体験を積ませる。間違いや場面に合わない発言であっても、発言の断片を生かしながら失敗体験につながらないように配慮する。机間指導を頻繁に行い、確実に正解できる場面を意図的に設定する。
23	小5	自閉症・LD・ADHD・情緒障害	触覚や聴覚の過敏さとこだわりの強さが見られ、周囲からの刺激に反応して不適応行動を起すため、トラブルになることが多い。不安や緊張が強く、1日1時間程度の授業参加さえ難しい。	通級指導教室の学習発表会で受付係を担当し、集団の中で自己有用感を味わえるような役割を設定した。できそうだと思う課題を盛り込んで題材を設定した。
24	小6	LD	文章の読みがたどたどしく、音読場面では自信のない様子が見える。相手に伝わるように話すことが難しく、分からないところがあってもどこがどう分からないのかが説明できずに「全部分からない」といった表現をしてしまう。	担任がこまめに言葉を掛け、読めない漢字や分からない部分をできるだけその場で解決できるようにした。通常の学級では、通級指導教室に通うことについて説明が行われており、他の児童は、本児に対して「勉強を頑張っている」という認識をもっている。

No	学年	障害種	子どもの様子	心理的支援の内容
25	小6	LD・ADHD	遊びのルールが理解できない時等不安やストレスを感じる場面ではチック症状が現れる。学習に対する意欲や自信をもちにくい。	運動会や秋の文化的な行事は、繰り返し練習する等個別におこなうことで要領をつかむことができ、自信をもって参加できた。
26	小6	自閉症・ADHD	集団活動に参加したり、相手の気持ちを理解・共感したりすることが苦手である。興味・関心の低い教科の授業には参加せず、好きな本を読んだり、絵を描いたりしていることが多い。	学級担任と通級指導教室の担当者が協力しながら、学習面や生活面の指導を行ったところ、「どうしたら頑張れるのか」、「自分には力がある」等前向きな発言をするようになってきた。グループ学習を取り入れ、支援をしながら成功体験を増やす機会を意図的に設けた。
27	小6	自閉症・知的障害	整理整頓や基本的な生活習慣が身に付いていない。言葉や数を覚えること、数の操作をすること、集中力を持続させることが苦手である。	清潔面を意識すると友達とのトラブル回避にもつながる可能性が高いことに気付けるようになったところ、学級内でのトラブルが少なくなり、心理面での安定が図られ、学級への帰属意識が高まった。
28	中2	LD・ADHD	思い通りにならない時に落ち着きをなくし、衝動的な行動が目立つ。書字につまずきが見られるが、落ち着いた状態であれば、論理的な思考力もあり、自分の意見を積極的に発表できる。	漢字や英単語の練習では、少ない回数で丁寧に書けるようにする。体調や心の状態に配慮して課題の量を調整する。

注) 事例の記載については、原文の意図を変えないよう考慮し、分かりやすくまとめた。

また、28事例について心理的支援に該当する内容を整理したものが表3である。心理的支援として取り組まれているものの中には次の7つの要素が含まれていることが確認できた。

(1) 課題の調整・課題達成の方法設定

子どもが達成感を感じられる、または自信を無くさないことを目的に、課題の調整をしたり、子どもに合った課題達成の方法を設定したりするというものである。「学習内容が多すぎると意欲が低下してしまうため、漢字練習では書く量、計算練習では問題数を減らしてもよいことにした(事例3)」、「活動の最初に「できるかもしれない」と思える課題設定をしたところ、その後の課題でも自ら行動調整しようとする姿が見られた(事例8)」等の25事例がこれに該当する内容を記述していた。

(2) 主体的な活動を促す機会の設定

子どもが達成感や有用感を感じられるよう、主体的に活動できる機会を設定するというものである。「ソーシャルスキルを身につけたり、意欲的に授業に取り組んだりすることができるよう、町内の交流学习でリーダーを担当させる(事例19)」、「通級指

導教室の学習発表会で受付係を担当し、集団の中で自己有用感を味わえるような役割を設定した(事例23)」等の3事例がこれに該当する内容を記述していた。

(3) 努力を認める関わり

子どもが努力をしたことに対して褒めたり、認めたりするというものである。「学習ルールが守れたり、苦手なことに取り組んだりした時はみんなの前で賞賛し、認められる機会を増やした(事例4)」、「頑張りが見られたときは『頑張ったね』、的確な発言をしたことに対しては『よく気がついたね』等の声掛けを行い、自己肯定感を高められるように配慮する(事例19)」等の10事例がこれに該当する内容を記述していた。

(4) 意欲を高める関わり

子どもが課題や苦手なことに取り組もうと意欲を高める関わり掛けをするというもので、「担任がこまめに言葉を掛け、読めない漢字や分からない部分をできるだけその場で解決できるようにした(事例24)」等の13事例がこれに該当する内容を記述していた。

表3 事例に含まれる心理的支援の要素

No	学年	障害種	(1)課題の調整方法の設定	(2)主体的な活動の機会づくり	(3)努力を認める関わり	(4)意欲を高める関わり	(5)否定的な対応を避ける関わり	(6)通常の学級との連携	(7)周囲の子どもへの理解啓発
1	小1	ADHD	1		1	1			
2	小2	ADHD	1					1	
3	小2	LD	1						
4	小2	自閉症・ADHD	1		1			1	1
5	小2	自閉症・ADHD			1	1	1	1	
6	小2	自閉症・LD	1		1				
7	小3	LD	1		1			1	
8	小3	LD	1						
9	小3	LD・ADHD	1		1		1		
10	小3	自閉症	1			1			
11	小3	自閉症・ADHD	1		1	1		1	1
12	小3	自閉症・情緒障害				1		1	
13	小4	ADHD	1						
14	小4	ADHD	1						
15	小4	ADHD	1			1	1		
16	小4	LD	1			1		1	
17	小4	自閉症・LD・ADHD	1		1				
18	小5	ADHD	1		1		1		
19	小5	LD	1	1	1	1			
20	小5	LD	1						
21	小5	自閉症・ADHD				1	1		
22	小5	自閉症・LD・ADHD	1	1			1		
23	小5	自閉症・LD・ADHD・情緒障害	1	1		1			
24	小6	LD	1			1		1	1
25	小6	LD・ADHD	1			1			
26	小6	自閉症・ADHD	1			1		1	
27	小6	自閉症・知的障害	1						
28	中2	LD・ADHD	1						
			25	3	10	13	6	9	3

(5) 否定的な対応を避ける関わり

子どもに対して否定的な対応を避けたり、適切な方法を伝えたりすることで、自己肯定感を低くしないよう支援するというものであり、6事例がこの要素を含んでいた。「不適切な行動を取った際には頭ごなしに叱らず、理由を尋ね、適切な行動を教える(事例5)」、「指摘のみが多くなならないよう心掛け、気付きを促せる言葉を掛けることや、望ましい行動を具体的に伝える(事例21)」がこれに該当する要素を含む内容を記述していた。

(6) 通常の学級と連携した支援

通常の学級と連携した支援を大切にするというもので9事例がこの要素を含んでいた。「通級による指導で学んだことを一斉指導の中で発表することで

成就感を味わい、自信をもつことができた。通常の学級で他児から認められる機会が増えることで、心理的な安定が得られている(事例2)」、「できそうな活動目標を立て、できたらポイントカードにシールを貼るようにした。効果が見られたので通級以外でもポイントカードを利用し、教師が励ましやねぎらいの言葉を掛けるようにしたところ自己肯定感の向上につながった(事例11)」という事例に、通常の学級との連携の大切さを含む内容が記されていた。

(7) 周囲の子どもへの理解啓発

主に通常の学級の子どもたちに理解を促すというもので「友達の良いところを見つける活動を行ったところ、自分自身の良いところに気付く機会とな

り、クラスの子どもにも知ってもらう機会になった(事例11)、「通常の学級では、通級指導教室に通うことについて、説明が行われており、他の児童は、本児に対して『勉強を頑張っている』という認識をもっている(事例24)」等の3事例がこれに該当する内容を記述していた。

全体的な傾向として、子どものニーズに応じて課題の内容や量を調整しようという支援は殆どの事例で取り組まれていた。また、子どもが課題を達成した際や努力をしたことに対して、褒めたり認めたりすることでフィードバックをしたり、課題に取り組む後押しになるような声掛けなどを行っている事例も多かった。

また、子どもに応じて評価の際に大切にしている観点を選択するという事例もあった。「書いたものの評価は、文字が整っているという観点ではなく、思いや考えたことが表現されていることとした(事例20)」と記述されており、子どもに合った評価をするということは、子どもにとって認めて欲しい力に目を向けてもらえるという点で心理的支援に該当すると言える。

IV. 考察

1. 心理的支援をめぐる難しさ

通級による指導では、障害の状態に応じ、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が求められ、その中には心理的支援も含まれている。

国立特別支援教育総合研究所(2014b)が行なった通級による指導に関するインタビューでは「自分の特性を受け止めることにより自己肯定感をもつ等、心を育てることにつながる」、「できていることを伝えると生徒は笑顔で教室に戻っていくので、自己効力感を高める効果もある」と通級担当者が回答しており、指導の中でこのような心のサポートを受け、成長を体験をしている子どもたちがいることを通級担当者は確認している。

しかしながら、国立特別支援教育総合研究所(2014a)が通級による指導・支援の内容を8つに分類したところ、「小さなことでも認めていく」「達成

感を持たせる」等の指導は心理的支援における「自信や意欲」に該当するものであり、子どもの活動の基本となるとする一方、指導内容・方法としては表に出にくいものであることを指摘している。

さらに、先のインタビュー調査の回答から「自分の特性を受け止めることで自己肯定感が高まり、心が育つ」「笑顔で教室に戻っていくので、自己効力感が高まっている」というように、指導を受ける中で子どもに変化があることは認められるものの、効果があったと判断できる明確な根拠を示すには難しさもある。

このように、通級による指導において心理的な側面に働きかけることの必要性は認識されているものの曖昧な部分が多く、指導する中で付随的に変化するものとして捉えられることが多いようである。また、心理的支援の効果を判断することを難しくしている大きな理由として、支援を受ける子ども自身を感じたり、身につけたりするものであり、子どもの反応の仕方の違い、その反応を読み取る教員の感性の違い等が影響し、客観的に捉えづらくなることにもあると考える。

2. 心理的支援における3つの働きかけ

通級による指導を受けている発達障害のある子どもへの心理的支援について、結果に示した7つの要素が含まれていることが分かった。さらに、7つの要素は働きかけ方により、次の3つにまとめることができた。

要素1～2：課題に取り組みやすくする働きかけ

子どもが取り組む意欲を無くさないようにすることを意識した課題設定や量の調整、また子どもの状態に合わせて役割や係を担当させる等、主体的な活動を促すような機会作り等、子どもが課題に取り組みやすくなるような働きかけ。

要素3～5：教師からの肯定的・直接的な働きかけ

教師による「褒める」、「認める」といった肯定的な働きかけ。言葉だけでなく、表情、雰囲気といった非言語的なものも含み、子どもにとっては他者から直接肯定的なフィードバックを得る機会となるもの。また、不適切な行動や間違いに対して否定せず、正しい方法を伝えるといった、自信を育んだ

り、強化したりする教師の働きかけ。

要素6～7：通常の学級と通級による指導の効果を つなぐ働きかけ

通級による指導の中で得られた体験や気持ちの変化が通常の学級でもつながるための働きかけ。教師がクラスの子どもに働きかけることで発達障害のある子どもの特性や、通級による指導について周囲の子どもたちが理解をすることになり、発達障害のある子どもにとって学校が過ごしやすい場となるような働きかけ。

心理的支援にはこの3つの働きかけが適切に連動することが大切であり、これらを含む支援が行われることで、子どもが自信をつけたり、自己有用感を高めたりすることにつながると考えた。

3. 3つの働きかけに含まれる心理的支援の意味

先に述べた3つの働きかけについて、それぞれがどのような意味を含んでいるのかについて考える。

(1) 課題に取り組みやすくする働きかけについて

学校という学びの場では、子どもが意欲を無くさないことを意識して課題を設定したり、子どもの状態に合わせて役割分担を決めたりする等、教師が心理的支援の要素を取り入れながら指導をしていることは事例からも明らかである。

堀川（2008）が「最適な課題を選定することができれば意図したもの以上の言語的報酬を与えることができる」と述べているように、子どもができる課題を与えるのではなく、子どもが努力をして達成できる課題を選択したり調整したりすることで、子どもの意欲を高めることに繋がり、その課題が達成できた際には自信につながる可能性も高い。さらに、課題の調整や内容の検討をする際、その課題に取り組む意図を子どもにどう伝えるか、目標を子どもと一緒に考えるか等も合わせて考えておくことも必要だと考える。いずれの支援も、教師が子どもに対して効果的に指導に行い、指導の成果が子どもに伝わりやすくなるための準備となる。

指導前に十分な準備をしておくことにより、子どもが自信を持って課題に取り組む姿を見られるということは、教師にとって自らの指導に自信を感じられることとなる。小島（2012）は、教師自身が自尊

感情を適度に高く維持することが効果的な支援につながると述べており、心理的支援においては、子どもだけでなく、教師も自信を感じられるような相互の循環が大切であり、子どもの意欲に働きかける環境づくりをすることは、実は教師自身にとっても必要なものだと考える。

(2) 教師からの肯定的・直接的な働きかけについて

この働きかけは、子どもと教師の直接的なコミュニケーションが主であり、明確に記述が確認できない事例であっても、実際には少なからず取り組まれていることが推察される。

教師に褒められ、認められることは、苦手な課題や新しい課題に取り組もうとする子どもにとって最大のフィードバックとなる。そのために、まず子どもと教師が指導の中で目指す目標、子どもにとっては「自信をつけるためのゴール」となるものを共有していることが大切だと考える。努力をしたことと結果の因果関係が認識しやすい状況であることと、適切なフィードバックの重要性については宇野（2013）も指摘している通りである。その上で、努力をする姿に「頑張ったね」、課題に対して的確な発言をした時に「よく気がついたね」等、褒めたり、認めたりする働きかけをすることが大切だと考える。子どもが自信を持って課題に取り組めるようになるには、努力している姿に対して教師がきちんと目を向けてくれているという実感、達成できたことをきちんと認めてもらえたという体験が非常に重要である。子どもが他者という存在から肯定的なフィードバックを得られる機会を保障することは、指導において重要なことである。

また、こうした関わりをする以前に、子どもと教師の間に「先生は自分が努力することを期待してくれている人である」「この子は期待に応じて成長を見せてくれる人である」というお互いに向ける信頼関係が成り立っていることが必要である。

こうした関係が成り立っている上で、子どもは自分に向けられた教師の思いに応えることができたという「自己有用感」を感じるようになる。そして、その感情を強化するものが教師からの適切な「褒める」「認める」あるいは、アドバイスをするというフィードバックの繰り返しであると考えられる。

(3) 通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけについて

通級による指導の最も大きな目的は、通常の学級で指導の効果が現れることにあるが、現実には「通級指導教室ではよく話をし、積極的な様子が見られるが、在籍する学級の様子を見に行くと固い表情をしている」という実態もある。通級による指導を受けている子どもにとって、在籍学級でも通級による指導の中で感じた自信を維持できることが重要であり、連続性が保たれなければ通級による指導で受けた心理的支援の効果があつたとはいえない。

インクルDBの事例の中に、在籍するクラスの子どもたちに、対象の子どもが通級指導教室に通うことについて説明を行うことにより、クラスの子もたちが対象の子を「勉強を頑張っている」子だという認識をもつようになったという事例があつた。クラスの子どもにも障害のある子どもが感じている困難さや、通級による指導を受けることで取り組んでいる課題を伝えることは、分からないことから生じる誤解や不安などを減らすこととなり、お互いに理解し肯定的な関係を作るための第一歩となる。

また、通常の学級の一員として活躍できる機会を設定することは、他の子どもに仲間として認められ、学級の中で役にたっていることを実感することにもなる。子どもの中で認められる機会を作るには、どのような設定をすればよいのかを想定することが必要であり、通級担当者と学級担任の情報共有は重要となる。

4. 心理的支援と自己肯定感の関係

ここまで発達障害のある子どもに対して行なわれている心理的支援について整理をしてきた。心理的支援により、子どもの様子に変化が見られるようになることは、いくつかの事例から確認された。しかし、子どもが心の中で何を感じ、何が変化に結び付いたのかという変容の過程を細かに確認することまではできなかった。そこで、心理的支援における3つの働きかけの考えを基に、「自己肯定感」が高まる過程について、次のような仮説を立てた。1つめは子どもと教師の間で行われる活動の流れと、その中で子どもに対して行われる心理的支援との関係で

- 心理的支援① 指導前【課題の準備】「課題に取り組みやすくする働きかけ」
(例)適切な課題の設定、課題実施の意図の説明
- 心理的支援② 指導中【指導】「教師からの肯定的・直接的な働きかけ」
(例)信頼関係の形成、子どもとの目標の共有、直接的なフィードバック
- 心理的支援③ 指導前～指導後「通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけ」
(例)通常の学級での理解

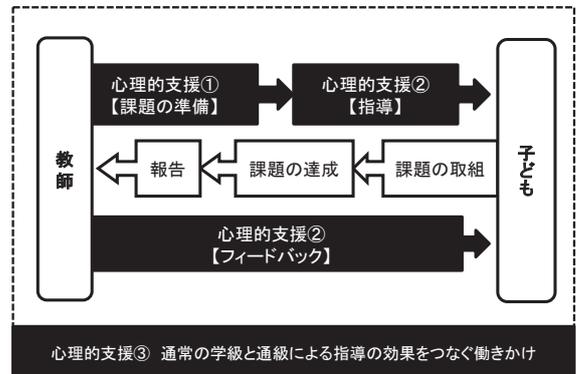


図1 子どもの取組と教師による心理的支援との関係

ある(図1)。教師は指導をするにあたり、事前に子どもの状態を把握し課題を準備する。そして、指導を受ける子どもは教師が設定した課題に取り組み、その取り組みの成果を教師に報告する。それに対し、教師は評価をしたり、次の課題に取り組むことを促したりといったフィードバックをすることにより、一連の指導の流れが行われている。この流れの中で、心理的支援は主に教師から子どもに対して行われており、3つの働きかけのうち「課題に取り組みやすくする働きかけ」は主に指導前の段階で、「教師の肯定的・直接的な働きかけ」は主に指導の中で、「通常の学級と通級による指導の効果をつなぐ働きかけ」は通級による指導の効果が維持されるため、教師同士で継続的に行なわれる。ここから、心理的支援は子どもへの直接的な指導の中だけでなく、子どもを取り巻く教師やクラスの子もたちを巻き込みながら行われる支援だと考える。

そして、これら3つの心理的支援が効果的に作用することが、子どもにとって教師やクラスの子もとの間で肯定的な体験をすることに結び付く。図2は、教師やクラスの子もとの体験が、支援を受けている子どもの心の中でどのように自己肯定感の高まりに向かうのかを示したものである。子どもは、適切な心理的支援を受ける中で課題に取り組んだ自分の努力、課題を達成することで得られる自信、さらに、その姿勢に対して教師から受ける評価等を肯

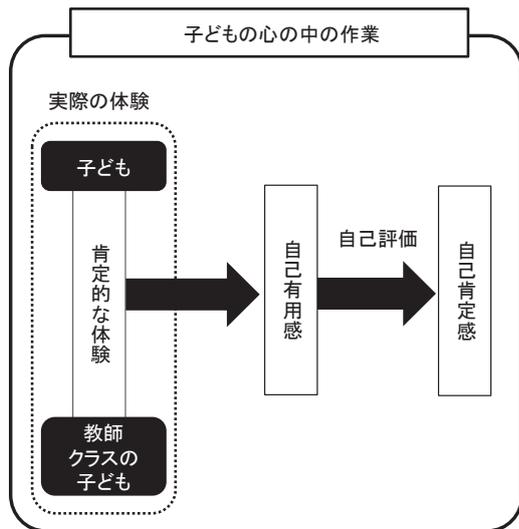


図2 自己肯定感の高まりに向けた子どもの体操と心の中の作業の関係

定的な体験とすることは先に述べた通りである。そして、教師やクラスの子どもの期待に応えられたという自己有用感が、自己の評価を高め、自己肯定感の高まりに結びつくのではないかと考えた。

子どもの自己肯定を高めることは、心理的支援の効果の1つであるが、図1、図2で示した流れからも分かるように、そこに行き着くには何段階かの過程がある。さらに、自己肯定感が高まることは教師が期待する目的であるが、その目的が達成できるかは、子どもがどのように体験するかによるという難しさもある。そのため、支援を考えるにあたり最も大切なのは、子どもの学習面、心理面の状態を十分に把握することだと考える。子どもの全体像を形づくっていない実態把握では自己肯定感を高める指導・支援の方法を考えることは難しい。子どもが取り組む意欲を持てるよう、そして、取り組んだ後に自信を感じられるよう、指導前の段階で十分な準備がおこなわれることが重要だと考える。

V. おわりに

インクルDBの事例を通して、指導の中で発達障害のある子どもへの心理的支援が行なわれていることを確認することができた。さらに、心理的支援として行われている教師からの働きかけを3つに分類すると共に、心理的支援から自己肯定感に結びつく

までの過程を整理することができた。

一方、本稿で示した仮説を指導の場で検証をしていくことは今後の課題であり、さらに、発達障害のある子どもの心理面の状態や、指導の効果を把握するための指標を作成し、支援や指導の場に提供していくことの必要性も高いと考える。

自分をありのまま肯定的に受け入れるには、自分以外の人との間で肯定的な体験をし、自分の存在が肯定的に評価されていると感じることが多くなければ難しい。その機会を増やすためにも発達障害のある子どもが専門的な指導を受けられる、通級による指導の場への期待は大きい。自己肯定感を高める支援が効果的に行われるため、子どもや教師の声をききながら研究を進めることが必要だと考える。

文献

- 深谷和子 (2014) レジリエンスと自尊感情. 教育と医学, 62 (1), 4-11.
- 堀川淳子 (2011) 関係性のなかで学習意欲をはぐくんだ事例. 川村秀忠 (編), 発達障害児の学習意欲をはぐくむ (66-105). 慶応義塾大学出版会.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014a) ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究-子どもの実態の整理と指導の効果の検討-.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014b) 「通常の学級に在席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」の補足調査.
- 国立特別支援教育総合研究所インクルDB <http://inclusive.nise.go.jp/> (2016/03/31確認)
- 小島道生 (2012) 発達障害児の自己概念と教育. 発達障害研究, 34 (1), 6-12.
- 小島道生・納富恵子 (2013) 高機能広汎性発達障害児の自尊感情, 自己評価, ソーシャルサポートに関する研究-通常学級に在籍する小学4年生から6年生の男児について-. LD研究, 22(3), 324-334.
- 文部科学省 (2016) 平成27年度通級による指導実施状況調査結果.
- 文部科学省 (2012) 通級による指導の手引. 佐伯印刷株式会社.
- 中山奈央・田中真理 (2008) 注意欠陥/多動性障害児の自己評価と自尊感情に関する調査研究. 特殊教育研究, 46(2), 103-113.

鈴木伸子（2005）ADHD児の孤立－事例にみる孤立と
援助－．現代のエスプリ別冊，至文堂，113-126.
田嶋賢侍・奥住秀之（2013）障害・疾病・不登校などの
ある児・者を対象にした自尊感情・自己肯定感の文献

検討．東京学芸大学紀要，65，283-302.
東京都教職員研修センター（2015）自尊感情や自己肯
定感に関する研究．東京都教職員センター紀要，12，
3-48.

Issues Surrounding the Psychological Support in School to Children with Developmental Disabilities: Using the Cases in Inclusive DB

ITO Yumi

(Center for Promoting Inclusive Education System)

Abstract: Using the National Institute of Special Education's (NISE) database (Inclusive Database) of practice cases of "reasonable accommodations," we summarized the current state of psychological support for children with developmental disabilities who enroll in a resource room program. The results showed that teachers were providing the following kinds of support in the twenty-eight cases of children with developmental disabilities studied: (1) adjusting the amount and method of tasks depending of the child's educational needs, (2) creating opportunities of children's active participation, (3) acknowledging children's effort, (4) improving the children's motivation, (5) trying not to respond negatively to the children, (6) maintaining continuity with regular classes and the resource room, (7) raising awareness to the classmates.

These seven kinds of psychological support can be further categorized into: (A) teachers' efforts to help children carry out tasks, (1) (2), (B) a positive and direct approach to the children by the teacher (3) (4) (5), (C) trying to connect the effects of teaching in regular classes and in the resource room.

Thanks to these three types of psychological support, the children were able to make an effort to complete their tasks, gain confidence upon completing tasks, and experience being evaluated positively by their teachers. By meeting the expectations of their teachers and classmates, the children felt own usefulness, and gained higher self-esteem.

Key Words: Developmental disability, resource room teaching, inclusive DB, self-esteem

(調査資料)

自閉症児・者の地域生活及び家庭生活に関する家族のニーズ

－神奈川県自閉症協会によるアンケート調査から－

柳 澤 亜希子*・内 田 照 雄**

(*インクルーシブ教育システム推進センター)

(**神奈川県自閉症協会、神奈川県自閉症児・者親の会連合会)

要旨：神奈川県自閉症児・者親の会連合会では、自閉症のある人々が地域の中で安心して暮らしていくために必要な合理的配慮について明らかにすることを目的として、会員を対象に教育、福祉、医療、労働等に関わる「助かったこと」、「困ったこと」についてアンケート調査を行った。本稿では、福祉（「障害児支援」、「生活支援」、「生活（住まい）」）と医療に焦点を当て、その分析結果を報告した。福祉に関する「助かったこと」としては、施設等の職員や地域住民の個々の自閉症のある子どもの実態に応じた対応、受容的・協力的な態度が示された。「困ったこと」としては、自閉症児・者に対する誤解や理解不足による偏見が示された。医療に関する「助かったこと」としては、医師や看護師の受容的な態度や障害特性を踏まえた対応が示された。「困ったこと」としては、自閉症についての理解不足による自閉症児・者と家族への不適切な対応や発言が示された。地域で自閉症児・者と家族が安心して暮らすためには、一般市民への理解啓発、福祉、医療等の関係者への研修を含めた理解啓発の強化、個々の自閉症児・者を良く知る家族からの発信とそれを支える家族同士のつながりの重要性が考えられた。

見出し語：自閉症， 家族， 地域生活， 家庭生活， ニーズ

I. はじめに

平成26年1月に我が国は、障害者の権利に関する条約に批准した。これに先立ち、平成23年に障害者基本法の改正がなされ、平成25年には障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法と記す）が制定され、平成28年4月に施行された。また、平成27年には、障害児の支援につながる取組の制度化に関する事項が含まれた子ども・子育て支援法が施行された。このように、障害のある子どもとその家族を取り巻く状況が著しく変化中、我が国では、障害のある子どもの地域社会への参加・包容（インクルージョン）をどのよう

に進めるか（障害児支援の在り方に関する検討会、2014）が喫緊の課題である。

障害のある子どもの地域社会への参加・包容（インクルージョン）を推進するために、障害児支援の在り方に関する検討会（2014）は、「今後の障害児支援の在り方について（報告書）～「発達支援」が必要な子どもの支援はどうあるべきか～」を取りまとめた。本報告書は、厚生労働省が平成20年に示した「障害児支援の見直しに関する検討会報告書」の中で挙げた基本的な視点、具体的には「子どもの将来の自立に向けた発達支援」、「子どものライフステージに応じた一貫した支援」、「家族を含めたトータルな支援」、「できるだけ子ども・家族にとって身近な地域における支援」に基づき、最近の動向を踏

まえて重要なポイントとして、以下の4点が示されている。1点目は、障害者差別解消法を視野に置いた「地域社会への参加・包容（インクルージョン）の推進と合理的配慮」である。2点目は、個々の障害のある子どもへの継続的な発達支援と、専門的な知識・経験に基づき子育て支援政策をバックアップする「障害児の地域社会への参加・包容を子育て支援において推進するための後方支援としての専門的役割」である。3点目は、社会的障壁との関係から障害のある子どもの支援内容を検討し、「障害児本人の最善の利益の保障」をすることである。4点目として、発達の各段階に応じて障害のある子どもの育ちや暮らしを安定させるためには、家族への支援も重要との考えから、「家族支援の重視」が挙げられている。障害のある子どもとその家族の支援に関わる者が上述した4点を意識することにより、支援の向上や改善が図られ、そのことがひいては、彼らの地域社会の中での安心した暮らしにつながっていくものと考えられる。

地域における障害児・者の安心した暮らしについて考えた際、多くの困難さを抱えていることが指摘されているのが自閉症である。自閉症は発達障害の中でも最も理解され難く（山崎，2013）、社会の認知の低さ、そして誤解や偏見が多い障害である。特に、自閉症児・者が示すこだわりやかんしゃく、公衆の場で大声を出す等の行動は周囲には奇異に映り、それ故に周囲の理解や配慮を得ることが難しい（Lam,Wong,Leung,Ho,&Au-Yeung,2010）。また、家族も、自閉症児・者の行動に対応することに難しさを抱えており、このことが家族と自閉症児・者の地域での活動を制約し、地域からの孤立を招く（Dunn, Burbine, Bowers, & Tantleff-Dunn, 2001）ことが指摘されている。地域からの孤立は、自閉症児・者の将来の地域での生活の場が確保されるのか、親亡き後に誰が彼らを支援するのか等といった不安を家族にもたらす。こうした家族の不安を軽減し、地域での孤立を予防するためには、地域の支援体制の整備や自閉症児・者とその家族を取り巻く地域住民への理解啓発といった仕組み作りが重要となる。このため、自閉症児・者と家族が、地域生活や家庭生活を送る上で有しているニーズは何かを把握

することが必要となる。自閉症児・者と家族が抱えるニーズに関する調査は、これまで社団法人日本自閉症協会（神奈川県自閉症児・者親の会連合会，1995；社団法人日本自閉症協会，1995，2003）が実施しているが、現在の自閉症を含む障害児・者に関する施策や法改正に大きな影響を及ぼしている障害者の権利に関する条約の署名以降は、全国自閉症施設協議会（2008）が実施した調査のみである。

こうした中、神奈川県自閉症児・者親の会連合会^(注1)（以下、連合会と記す）は、障害者の権利に関する条約に合理的配慮の提供の必要性が明示されたことを受けて、合理的配慮研究会を立ち上げた。そして、自閉症のある人々が地域の中で安心して暮らしていくために必要な合理的配慮について明らかにすることを目的として、会員を対象にアンケート調査を実施した。本調査の結果、合理的配慮の内容は、個々の自閉症児・者によって様々であることが確認されたが、本研究所では連合会が実施したアンケート調査の再分析を行うことで、家族の主なニーズを把握することとした^(注2)。

本稿では、自閉症児・者とその家族の地域生活及び家庭生活を充実させるために欠かすことのできない福祉と医療に焦点を当て、それらに関する家族のニーズについて報告する。

II. 方法

1. 対象

神奈川県自閉症児・者親の会連合会（11地区）の会員442名であった。

2. 方法

(1) 方法及び手続き

選択式と自由記述式によるアンケート調査を実施した。回答は、連合会各地区の担当者が集約するか、あるいは郵送により回収した。

(2) 調査項目

調査項目は、選択式によるフェイスシート（回答者、自閉症児・者の属性（交付されている手帳の種類、居住先、所属先、年齢））、と10項目（「療育・

教育」,「障害児支援」,「医療」,「生活支援(店舗,公共交通機関等の利用)」,「働く(一般就労,福祉的就労)」,「警察・司法」,「生活(住まい)」,「救急・消防・災害」,「政治参加」,「社会参加」それぞれについて,「助かったことについて自由に記述してください」,「困ったことについて自由に記述してください」と尋ねた。

本稿では,「障害児支援」,「医療」,「生活支援(店舗,公共交通機関等の利用)」,「生活(住まい)」について取り上げ,以下にこれらの分析結果を述べる。

(3) アンケート調査実施期間

平成24年3月～9月に実施した。

(4) 分析方法

「障害児支援」,「医療」,「生活支援(店舗,公共交通機関等の利用)」,「生活(住まい)」について,自由記述をその内容の共通性によってカテゴリに分類しラベリングした。各回答が複数の内容を含むと考えられる場合には,その回答を分割して別々の回答として扱った。質問の趣旨に合致しない回答については,分析の対象から除外した。

各回答の分析では,ライフステージでのニーズの特徴を把握するため,自閉症児・者を「小学校(部)段階」,「中学校(部)段階」,「高等学校(高等部)段階」,「学校卒業後段階」の4群に分けて比較した。

(5) 倫理的配慮

本調査は,会員の個人情報厳守することを調査票の表紙に明示した上で実施した。

本調査結果の再分析は,連合会役員会において会長並びに役員メンバーからの承諾を得た上で行った。

Ⅲ. 結果

1. 回収率

回答者は,アンケートを配布した442名中280名(回収率63.3%)であった。回答者の内訳は,「家族」が97.5%(280名中273名)であり,自閉症者「本人」による回答は1.8%(280名中5名)であった。「本人」による回答のうち2名は,自閉症者自身が

可能な項目を回答し,それ以外は家族が回答していた。

本稿では,「家族」による回答のみを対象とし,回答が少なかった幼児段階(5名)と年齢不明の回答(3名)を除いた265名のデータを分析の対象とした。各群の人数の内訳は,小学校(部)段階群は57名(21.5%),中学校(部)段階群は39名(14.7%),高等学校(高等部)段階群は51名(19.2%),学校卒業後段階群は118名(44.6%)であった。本調査では,学校卒業後段階群の自閉症者を養育している家族からの回答が多かった。

2. 自閉症児・者の属性

(1) 年齢及び性別

自閉症児・者の年齢範囲は,7～49歳(平均年齢19.5歳)であった。

性別は「男性」80.8%(265名中214名),「女性」19.2%(265名中51名)であった。

(2) 交付されている手帳の種類

表1に,交付されている手帳の種類とその内訳を示した。療育手帳は,「A1」23.8%(265名中63名),「A2」21.1%(265名中56名),「B1」14.7%(265名中39名),「B2」16.6%(265名中44名),「神奈川判定(注3)」5.7%(265名中15名)であった。

精神障害者保健福祉手帳は,「2級」3.4%(265名中9名),「3級」2.3%(265名中6名)であった。手帳の交付「なし」は,14.0%(265名中37名)で

表1 自閉症児・者に交付されている手帳の種類

手帳の種類	人数	(%)
療育手帳		
A1	63	23.8
A2	56	21.1
B1	39	14.7
B2	44	16.6
神奈川判定	15	5.7
精神障害者保健福祉手帳		
2級	9	3.4
3級	6	2.3
手帳の交付なし	37	14.0

※療育手帳と精神障害者保健福祉手帳の両方を有する者が含まれる。

あった。本調査では、知的障害を伴う自閉症児・者の割合が高かった。93.2% (265名中247名), 「グループホーム/ケアホーム」5.3% (265名中14名), 「入所施設」1.1% (265名中3名), 「その他」0.4% (265名中1名) であった。

(3) 居住先

自閉症児・者の居住先は「自宅・家族と同居」

表2-1 障害児支援で助かったことの内容と各カテゴリの回答例

カテゴリ	定義	回答例
地域の活動の場(習い事や塾等)での子どもの実態に応じた対応	習い事等において、自閉症のある子どもの状態に即して環境や活動内容を工夫してくれること	・スイミングを習っているが、少人数なので子どもに合わせた練習を行ってもらえる【小学校通常の学級】 ・小さい頃から通っているスポーツクラブでは、息子がわかりやすいように立ち位置にマットを敷いてくれたり、色テープを貼ってくれた【小学校特別支援学級】 ・学習塾では、(子どもの)興味・関心のあるところから伸ばしてくれた【通所】
ガイドヘルパー等による行動援護(移動支援)の利用	自閉症のある子どもの外出時や親が彼らに付き添うことができない際に、行動援護(移動支援)の利用が助かること	・年齢が上がるにつれて親だけで外出時、対応できなくなりました。その時、日中一時支援、移動支援事業が利用でき、とても助かっています【小学校特別支援学級】 ・ガイドヘルプ(移動支援)を使うことができ、プールや映画等に連れて行ってもらい、親が用事がある時にとても助かった【特別支援学校小学部】 ・学校と自宅間の送迎があり、助かった【通所】
デイサービスや日中一時支援等のサービスの提供	デイサービス等の提供とそれに伴う自閉症のある子どもの居場所の確保がなされること	・デイサービスや日中一時支援を活用できて良かった【特別支援学校小学部】 ・児童デイサービスは、家や学校以外で楽しい活動ができ助かっています【特別支援学校高等部】 ・週に1回、安心して預けられる場があって良かった【特別支援学校高等部】
地域の活動の場(習い事や塾、子ども会等)での子どもの受け入れ	習い事等、地域の活動の場に自閉症のある子どもが入会したり、参加したりすることができること	・家庭以外で過ごせる場があるのは、とてもありがたい【特別支援学校中学部】 ・学習塾、習い事等で本人の障害を説明したら受け入れてくれた【定時制】 ・本人の障害を理解してもらい、子ども会の行事等にも無理なく参加できた【通所】
長期休暇や緊急時等での預かりサービスの提供	長期休暇や保護者の急病や急用等によって、自閉症のある子どもを一時的に預かってもらえること。また、それによって保護者が休養することができること	・春休み、夏休み等の長期の休みに日中一時支援を使う時があり、預かってもらって助かった【小学校通常の学級】 ・母の入院時に移動支援で夕方まで出掛けてもらえたので助かった【特別支援学校高等部】 ・母親が休み、これから(子どもを)どう育てるか考える時間のために預けることができた【通所】
早期からの専門機関での療育や相談支援	早期の段階で子どもの障害に気づき、その後の療育先の紹介や相談支援を行ってくれること	・1歳半健診で(子どもに)指さしや言葉の理解がなく、「〇〇相談室」を紹介してもらい、その後、△△学園での療育相談、通園へとつながった【特別支援学校小学部】 ・保健師が親身になって相談にのってくれた。〇市の通園も早く通所できるようになった【通所】 ・1歳6か月健診からずっと公的な療育機関で療育してもらえた【その他】

注)【 】内は、自閉症児・者の現在の所属先を示す。

表2-2 各段階群別に見た障害児支援で助かったことの内容と各カテゴリの内訳

カテゴリ	小学校 (部) 段階 (N=36)	中学校 (部) 段階 (N=4)	高等学校 (高等部) 段階 (N=9)	学校卒業後 段階 (N=33)	計 (N=82)
地域の活動の場(習い事や塾等)での子どもの実態に応じた対応	12 (33.3)	1		5 (15.2)	18 (22.0)
ガイドヘルパー等による行動援護(移動支援)の利用	6 (16.7)			3 (9.1)	9 (11.0)
デイサービスや日中一時支援等のサービスの提供	4 (11.1)	2	3	4 (12.1)	13 (15.9)
地域の活動の場(習い事や塾、子ども会等)での子どもの受け入れ	4 (11.1)		2	7 (21.2)	13 (15.9)
長期休暇や緊急時等での預かりサービスの提供	7 (19.4)	1	1	3 (9.1)	12 (14.6)
早期からの専門機関での療育や相談支援	3 (8.3)			7 (21.2)	10 (12.2)
その他	2 (5.6)			4 (12.1)	6 (7.3)

注1) 表中の()内の数値は、割合(%)を示す。

注2) 複数回答が含まれる。

(4) 所属先

最も多かったのは、「福祉施設（通所）」であった（265名中86名、32.5%）。次いで、「小・中学校の特別支援学級」が265名中38名（14.3%）、「特別支援学校（小・中学部）」が265名中31名（11.7%）、「特別支援学校（高等部）」が265名中30名（11.3%）であった。福祉施設に通所している自閉症者には、高等学校（学部）段階群の年齢に該当する者が一部、含まれていた。

3. 家族の自閉症児・者の地域生活及び家庭生活に関わるニーズ

自閉症児・者の「障害児支援」、「医療」、「生活支援（店舗、公共交通機関等の利用）」、「生活（住まい）」に関して家族が「助かったこと」、「困ったこと」の回答（自由記述）をカテゴリに分類した。

(1) 障害児支援

①助かったこと

265名中82名（30.9%）の家族が回答した。表2

－1に各カテゴリの定義と回答例を、表2－2に各段階群別に見た各カテゴリの内訳を示した。回答者は、小学校（部）段階群36名（43.9%）、中学校（部）段階群4名（4.9%）、高等学校（高等部）段階群9名（11.0%）、学校卒業後段階群33名（40.2%）であった。中学校（部）段階群と高等学校（高等部）段階群の家族からの回答が著しく少なかった。

回答をカテゴリに分類した結果、「地域の活動の場（習い事や塾等）での子どもの実態に応じた対応」、「ガイドヘルパー等による行動援護（移動支援）の利用」、「デイサービスや日中一時支援等のサービスの提供」、「地域の活動の場（習い事や塾、子ども会等）での子どもの受け入れ」、「長期休暇や緊急時等での預かりサービスの提供」、「早期からの専門機関での療育や相談支援」が挙げられた。

各カテゴリに占める割合に著しい偏りは見られず、全体を通して「地域の活動の場（習い事や塾等）での子どもの実態に応じた対応」（82名中18名、22.0%）、次いで「ガイドヘルパー等による行動援護（移動支援）の利用」（82名中15名、18.3%）が

表3－1 障害児支援で困ったことの内容と各カテゴリの回答例

カテゴリ	定義	回答例
早期発見、早期相談支援に関わる問題	自閉症の早期発見や診断の遅れ、診断後の保護者へのフォローや支援が不足していること。また、そうした体制が未整備であること	・乳幼児健診でいつも「問題なし」、「お母さんが心配性」と言われた。その後、問題がありそうな子どもを集めた教室に通ったが、そこでも「問題ない」と言われた【小学校通常の学級】 ・診断後に「もう、こちらでできることはありません」と放り出された。親の会の紹介もなかった【中学校通常の学級】 ・乳幼児健診で保健婦さんから心ないことを言われ、その後相談に行けなくなった【特別支援学校小学部】
利用できる福祉サービスの不足、制限	利用できる福祉サービスの数が不足していたり、子どもの発達段階に応じたサービスが不十分であったりすること	・事業所の数が少ない【特別支援学校小学部】 ・中学、高校生の放課後支援が少ないので、一人でテレビを見たりゲームすることが多い【特別支援学校中学部】 ・児童デイサービスを利用したいが何年も待たされている【小学校特別支援学級】 ・小さい時はあまり移動支援がなかったため、ほとんど親がやっていた【通所】
地域の活動の場での子どもの受け入れの難しさ	障害があることを理由に活動に入会、参加することを断られたり、参加をしても注意をされたりして気持ち良く受け入れてもらえないこと	・公文やリトミックを習わせたいと思いましたが、その場で断られることが多く、体操は入ることができましたが保護者から苦情があり辞めました【特別支援学校小学部】 ・児童館へ親子で行った時、障害があることを説明したが走らないように、大きな声を出さないように注意された【小学校特別支援学級】 ・放課後の居場所がなかった【通信教育】
福祉サービスの質（サービス内容や人材の専門性等）の問題	サービスを提供する側の専門性の不足や自閉症に対する理解の不十分さ等の人材面に關わる問題があること、また、提供されるサービス内容の質が適切ではないこと	・予め「自閉症で聴覚過敏です」と伝えていたのに、当日、担当者に大きな声で挨拶されパニックになった【特別支援学校高等部】 ・日中一時支援で、（子どもが）おやつに手を出したとして何度も手を叩かれた【通所】 ・預かり支援は大変ありがたい支援だが、自閉症の子どもにとっては人との関わりがネックになる。良く理解していない支援者ほど、本人に無理に関わりようとしてトラブルになる【施設入所】 ・デイサービスに預けると写真やスケジュールを持たせても使用せず、いつも（子どもが）不安定になって帰宅した【通所】
緊急時の支援の不足	保護者が急病になったり、急用が生じた時にすぐに利用できる支援が不足していること	・親が病気になった時に使える支援がない【特別支援学校小学部】 ・母親が体調不良の時に送迎手段がないため学校を休ませた【特別支援学校高等部】 ・緊急の際どもも予約がいっぱいで預かってもらえる所がない【特別支援学校高等部】 ・親やきょうだいが病気になった時に、急なヘルプがなかなか頼めない【通所】

注)【 】内は、自閉症児・者の現在の所属先を示す。

表3-2 各段階群別に見た障害児支援で困ったことの内訳

カテゴリ	小学校 (部) 段階 (N=38)	中学校 (部) 段階 (N=4)	高等学校 (高等部) 段階 (N=16)	学校卒業後 段階 (N=70)	計 (N=128)
早期発見, 早期相談支援に関わる問題	11 (28.9)		5 (31.3)	30 (42.9)	46 (35.9)
利用できる福祉サービスの不足, 制限	10 (26.3)		6 (37.5)	15 (21.4)	31 (24.2)
地域の活動の場での子どもの受け入れの難しさ	9 (23.7)	3		4 (5.7)	16 (12.5)
福祉サービスの質(サービス内容や人材の専門性等)の問題	4 (10.5)	1	1 (6.3)	9 (12.9)	15 (11.7)
緊急時の支援の不足	3 (7.9)	1	1 (6.3)	8 (11.4)	13 (10.2)
その他	1 (2.6)		4 (25.0)	4 (5.7)	9 (7.0)

注1) 表中の()内の数値は, 割合(%)を示す。

注2) 複数回答が含まれる。

示された。

②困ったこと

265名中128名(48.3%)の家族が回答した。表3-1に各カテゴリの定義と回答例を, 表3-2に各段階群別に見た各カテゴリの内訳を示した。回答者は, 小学校(部)段階群38名(29.7%), 中学校(部)段階群4名(3.1%), 高等学校(高等部)段階群16名(12.5%), 学校卒業後段階群70名(54.7%)であった。「助かったこと」と同様, 中学校(部)段階群の家族からの回答が著しく少なかった。

回答をカテゴリに分類した結果, 「早期発見, 早期相談支援に関わる問題」, 「利用できる福祉サービスの不足, 制限」, 「地域の活動の場での子どもの受け入れの難しさ」, 「福祉サービスの質(サービス内容や人材の専門性等)の問題」, 「緊急時の支援の不足」が挙げられた。

全体を通して「早期発見, 早期相談支援に関わる問題」(128名中46名, 35.9%)に占める割合が高く, 次いで「利用できる福祉サービスの不足, 制限」(128名中31名, 24.2%)が示された。

(2) 医療

①助かったこと

265名中131名(49.4%)の家族が回答した。表4-1に各カテゴリの定義と回答例を, 表4-2に各段階群別に見た各カテゴリの内訳を示した。回答者は, 小学校(部)段階群29名(22.1%), 中学校(部)段階群17名(13.0%), 高等学校(高等部)段階群

22名(16.8%), 学校卒業後段階群63名(48.1%)であった。

回答をカテゴリに分類した結果, 「医師や看護師の受容的な態度」, 「診察待ち時間の軽減, 配慮」, 「服薬や処方への配慮」, 「診察時の本人へのわかりやすい説明」, 「診察室や待合室等の環境面への配慮」が挙げられた。

全体を通して, 「医師や看護師の受容的な態度」(131名中47名, 35.9%)に占める割合が高く, 次いで「診察待ち時間の軽減, 配慮」(131名中44名, 33.6%), 「服薬や処方への配慮」(131名中26名, 19.8%)が示された。

各群の比較を行ったところ, 小学校(部)段階群では, 他の群に比べて「服薬や処方への配慮」(29名中11名, 37.9%)に占める割合が高かった。

②困ったこと

265名中139名(52.5%)の家族が回答した。表5-1に各カテゴリの定義と回答例を, 表5-2に各段階群別に見た各カテゴリの内訳を示した。回答者は, 小学校(部)段階群22名(15.8%), 中学校(部)段階群24名(17.3%), 高等学校(高等部)段階群25名(18.0%), 学校卒業後段階群68名(48.9%)であった。

回答をカテゴリに分類した結果, 「診察待ち時間の対応」, 「障害特性についての理解不足」, 「諸検査・入院の難しさ」, 「医師や看護師の心ない発言・暴言」, 「強引な診療・治療」, 「診察拒否」, 「専門医の少なさ」, 「服薬の難しさ」が挙げられた。

表4-1 医療で助かったことの内容と各カテゴリの回答例

カテゴリ	定義	回答例
医師や看護師の受容的な態度	自閉症のある子どもの障害特性や状態像に理解をもって対応してくれたり、彼らが安心して診察や治療を受けられるように配慮してくれること	・採血の時、子どもがその気になるまで待ってくれた【小学校通常の学級】 ・脳波検査で、大変でも嫌な顔せず対応してくれた【特別支援学校中学部】 ・診察椅子に座れなくても、子どもの様子に合わせて違う所で診察してくれた【特別支援学校高等部】 ・他の患者さんを入れず、子どもが落ち着くまで待ってくれたので、検査を受けることができた【通所】
診察待ち時間の軽減、配慮	自閉症のある子どもが(長時間)待つことに難しさがあることに對して、順番を早めてくれたり、事前予約を受け付けたりする等の配慮をしてくれること	・混雑時に順番を繰り上げてくれた【小学校特別支援学級】 ・様子を見て順番を入れ替えてくれたり、順番が近くなると本人を診察室に連れて行ってくれた【特別支援学校小学部】 ・待合室の様子で診察の順番を早めていただいた【特別支援学校高等部】 ・予めサポートブックを見せ、本人の特性を口頭で伝えたら電話での予約を受け付けてくれた【通所】
服薬や処方への配慮	処方してもらった薬について希望を聞いてくれること	・「粉薬は飲みません」と伝えると、錠剤を処方してもらえる【小学校通常の学級】 ・かかりつけ医では、経口飲料水を用意してくれたり、錠剤は必ず粉末にしてくれる【通所】
診察時の本人へのわかりやすい説明	自閉症のある子どもが見通しをもったり、安心して診察や治療を受けられるように視覚的な手がかり(絵カードや診察・治療器具の実物)を活用しながら、本人にわかりやすく説明をしてくれること	・次に何をするのか、どのくらいその状況は続くのか、わかるように伝えてくれた【小学校通常の学級】 ・歯科治療時に器具を見せたり、触らせたりして説明をしてくださったので、安心して治療を受けられた【小学校特別支援学級】 ・初めて診察した時に「自閉症」だと告げたら、診察の順番を絵で描いたものを見せてくれ、とても助かった【中学校特別支援学級】 ・検査の内容や手順をイラストで伝えてくださったので、混乱なく診察を受けることができた【特別支援学校高等部】 ・歯科検診や治療では、視覚的指示と説明を毎回してくれる【通所】
診察室や待合室等の環境面への配慮	自閉症のある子どもが落ち着いて待合室で過ごしたり、安心して診察・治療を受けることができるように物理的な環境面に配慮してくれること	・歯科では、器具が直接見えない造りできれいな診察室であったため恐怖心が少なかった【中学校特別支援学級】 ・同じ診察室の同じ椅子で診察してくれる【特別支援学校小学部】 ・別室を用意して、待たせてくれた【特別支援学校高等部】 ・必要な物以外出さないように伝えると、その通りにしてくれた【通所】

注)【 】内は、自閉症児・者の現在の所属先を示す。

表4-2 各段階群別に見た医療で助かったことの内訳

カテゴリ	小学校 (部) 段階 (N=29)	中学校 (部) 段階 (N=17)	高等学校 (高等部) 段階 (N=22)	学校卒業後 段階 (N=63)	計 (N=131)
医師や看護師の受容的な態度	6 (20.7)	4 (23.5)	8 (36.4)	29 (46.0)	47 (35.9)
診察待ち時間の軽減、配慮	8 (27.6)	5 (29.4)	8 (36.4)	23 (36.5)	44 (33.6)
服薬や処方への配慮	11 (37.9)	4 (23.5)	5 (22.7)	6 (9.5)	26 (19.8)
診察時の本人へのわかりやすい説明	3 (10.3)	2 (11.8)	1 (4.5)	4 (6.3)	10 (7.6)
診察室や待合室等の環境面への配慮	1 (3.4)	2 (11.8)		2 (3.2)	5 (3.8)
その他		1 (5.9)	1 (4.5)	1 (1.6)	3 (2.3)

注1) 表中の()内の数値は、割合(%)を示す。

注2) 複数回答が含まれる。

各カテゴリに占める割合に著しい偏りは見られなかった。各群の比較を行ったところ、小学校(部)段階群では「障害特性についての理解不足」(22名中10名, 45.5%), 中学校(部)段階群では「医師や看護師の心ない発言・暴言」(24名中7名, 29.2%)が、他群に比べて占める割合が高かった。

(3) 生活支援(店舗や公共交通機関の利用等)

①助かったこと

265名中99名(37.4%)の家族が回答した。表6-1に各カテゴリの定義と回答例を、表6-2に各段階群別に見た各カテゴリの内訳を示した。回答者は、小学校(部)段階群17名(17.2%), 中学校(部)段階群13名(13.1%), 高等学校(高等部)段階群

表5-1 医療で困ったことの内容と各カテゴリの回答例

カテゴリ	定義	回答例
診察待ち時間の対応	診察を受けるまでの待ち時間、見通しがもてずに着かなくなる。また、そうした自閉症のある子どもの様子に対して、保護者が周囲に気を遣わなければいけないこと	・見通しが立たないと不安になるのに、いつ診察の順番が回ってくるかわからない【小学校特別支援学級】 ・事前に予約できる病院は待ち時間も少なくトラブルが少ないのですが、耳鼻科等では時間予約ができず、音も響くと病院側も困るので駐車場で待つのですが、呼び出しが分らずに困りました【小学校特別支援学級】
障害特性についての理解不足	自閉症の特性や子どもの状態像について説明をしても、医師や看護師等からの理解が得られず配慮がなされないこと	・「自閉症で言葉のやりとりは難しい」と説明したが、そっけない態度で言葉で説明し、診察になっていなかった【特別支援学校小学部】 ・口頭での指示が多く子どもに伝わりにくいで、(医師に)要求されていることができなかった【特別支援学校高等部】
諸検査・入院の難しさ	自閉症のある子どもが単独で入院したり、採血や脳波検査等の際には人手が必要になったりと対応に苦慮すること	・検査、受診は親が同伴している【通所】 ・採血の時、毎回4～5人の人手が必要でした【通所】 ・風邪をこじらせた時に入院するように言われたが、無理なので点滴に通った【通所】
医師や看護師の心ない発言・暴言	自閉症のある子どもや付添っている保護者に対して怒鳴ったり、自閉症のある子ども本人や保護者を傷つけるような発言をすること	・耳鼻科に行った時、診察を嫌がったら「中学生のくせに君おかしんじゃないの?」と言われ、二度と行けなくなった【中学校通常の学級】 ・診察を嫌がり、始めに障害のことを伝えてあったのに、ドクターに大声で怒鳴られ悲しくなった【特別支援学校小学部】 ・小さい頃、「こんな子は診察しづらい」と言われた【施設入所】
強引な診察・治療	自閉症のある子どもの様子に関係なく、無理矢理、診察や治療を行うこと。また、その対応が乱暴であること	・歯科において、苦手な医療を強引にされて(子どもは)トラウマになった。「そのうち慣れるから」という医師の理解のなさに呆れた【小学校特別支援学級】 ・中耳炎の治療で耳に器具を入れられるのを怖がって(子どもが)「痛くない?」と言っていたら、肩をつかまれ「痛いけど我慢しろ」と言われ強引に治療された【中学校特別支援学級】
診察拒否	医師が自閉症について知らなかったり、理解がないことで適切な対応ができず、診察や治療を行うことを拒否すること	・交通事故に遭った時、アスペルガーだと言ったら受け入れてくれる病院がなかなか見つからなかった【小学校通常の学級】 ・歯科医で椅子に座れず泣き叫んだら、「座れるようになったら来い」と言われた【特別支援学校高等部】
専門医の少なさ	児童精神科医や自閉症について理解のある医師が少ないこと	・私の住んでいる所の近くには、児童精神科医がいない。数も少なすぎる【小学校】 ・耳鼻科や眼科は、自閉症を分かっている医師が多い【小学校特別支援学級】
服薬の難しさ	薬の形状によって服薬が難しいことに対し配慮してもらえないこと	・薬(錠剤)の服用が厳しく大変だった【小学校特別支援学級】 ・年齢で判断されて、「もうこれくらい飲めるでしょ」とサイズの大きい錠剤を渡された【通信】

注)【 】内は、自閉症児・者の現在の所属先を示す。

表5-2 各段階群別に見た医療で困ったことの各カテゴリの内訳

カテゴリ	小学校 (部) 段階 (N=22)	中学校 (部) 段階 (N=24)	高等学校 (高等部) 段階 (N=25)	学校卒業後 段階 (N=68)	計 (N=139)
診察待ち時間の対応	3 (13.6)		4 (16.0)	17 (25.0)	24 (17.3)
障害特性についての理解不足	10 (45.5)	1 (4.2)	3 (12.0)	10 (14.7)	23 (16.5)
諸検査・入院の難しさ	2 (9.1)	2 (8.3)	4 (16.0)	12 (17.6)	20 (14.4)
医師や看護師の心ない発言・暴言	4 (18.2)	7 (29.2)	2 (8.0)	4 (5.9)	17 (12.2)
強引な診察・治療	3 (13.6)	4 (16.7)	3 (12.0)	5 (7.4)	15 (10.8)
診察拒否	3 (13.6)	4 (16.7)	2 (8.0)	5 (7.4)	13 (9.4)
専門医の少なさ	1 (4.5)	2 (8.3)	2 (8.0)	6 (8.8)	11 (7.9)
服薬の難しさ	1 (4.5)	2 (8.3)	2 (8.0)	2 (2.9)	6 (4.3)
その他	3 (13.6)	2 (8.3)	3 (12.0)	8 (11.8)	15 (10.8)

注1) 表中の()内の数値は、割合(%)を示す。

注2) 複数回答が含まれる。

表6-1 生活支援（店舗や公共交通機関の利用等）で助かったことの内容と各カテゴリの回答例

カテゴリ	定義	回答例
関係者の受容的、協力的な態度	店舗の来店や公共交通機関の利用の際に、店員やスタッフ等が自閉症のある子どもを気に掛けてくれたり、親切に対応してくれること	<ul style="list-style-type: none"> ・飛行機の席の予約の時にお願いしたら、窓側でまとめて一緒に先に席を取ってくれた。息子に席の場所を説明できて助かった【小学校特別支援学級】 ・コンビニの店員が（子どものことを）覚えていてくれて声をかけてくれる【特別支援学校小学部】 ・何回か出かけた飲食店の店員さんが（子どものことを）覚えていてくださり、落ち着いて食事ができる席（苦手な幼児が近くにいない席）に通して下さった【特別支援学校高等部】 ・近所のスーパーは顔なじみで、本人が一人で行っても優しく対応してくれる【通所】
障害児・者割引制度の利用	療育手帳の割引で、自閉症のある子どもの活動が広がったり、経済面の負担が軽減されること	<ul style="list-style-type: none"> ・療育手帳の割引があり、様々な所へ行けて良かった【小学校特別支援学級】 ・帰省の際、療育手帳で交通費が割引になり有難い【特別支援学校高等部】 ・映画館、レジャー施設等、入場料が半額になったりする所があり助かる【通所】
待ち時間の軽減、配慮	店舗や公共交通機関を利用する際に生じる待ち時間において、自閉症のある子どもが待たなくて済むように配慮してくれること	<ul style="list-style-type: none"> ・ネットで予約できる飲食店があり、待たずに席に案内してもらえた【小学校特別支援学級】 ・飛行機では本人にとって一番落ち着く一番端の一番前の席を用意してくれ、降りる際も早く出してくれた【特別支援学校小学部】 ・ディズニーリゾートは、列に並ぶのが困難な人に対する配慮がある【通所】
親等の付添いを伴っての受け入れ	自閉症のある子どもが単独で活動や参加することが難しくても、親等の付き添いを伴うことで可能になること	<ul style="list-style-type: none"> ・市営のプールで親子で着替える場所を貸してくれるので助かっている【特別支援学校高等部】 ・余暇活動、習い事等、ヘルパーさんと参加できて助かる【通所】 ・博物館、科学館の行事の参加に親の介助を認めてもらった【通所】

注) 【 】内は、自閉症児・者の現在の所属先を示す。

表6-2 各段階群別に見た生活支援（店舗や公共交通機関の利用等）で助かったことの内訳

カテゴリ	小学校 (部) 段階 (N=17)	中学校 (部) 段階 (N=13)	高等学校 (高等部) 段階 (N=16)	学校卒業後 段階 (N=53)	計 (N=99)
関係者の受容的、協力的な態度	11 (64.7)	9 (69.2)	9 (56.3)	38 (71.7)	67 (67.7)
障害児・者割引制度の利用	4 (23.5)	1 (7.7)	4 (25.0)	2 (3.8)	11 (11.1)
待ち時間の軽減、配慮	1 (5.9)	3 (23.1)		5 (9.4)	9 (9.1)
親等の付添いを伴っての受け入れ				3 (5.7)	3 (3.0)
その他	1 (5.9)		3 (18.8)	5 (9.4)	9 (9.1)

注1) 表中の () 内の数値は、割合 (%) を示す。

注2) 複数回答が含まれる。

16名 (16.2%)、学校卒業後段階群53名 (53.5%) であった。

回答をカテゴリに分類した結果、「関係者の受容的、協力的な態度」、「障害児・者割引制度の利用」、「待ち時間の軽減、配慮」、「親等の付き添いを伴っての受け入れ」が挙げられた。

全体を通して、「関係者の受容的、協力的な態度」(99名中67名, 67.7%) に占める割合が最も高かった。

②困ったこと

265名中99名 (37.4%) の家族が回答した。表7-1に各カテゴリの定義と回答例を、表7-2に各段階群別に見た各カテゴリの内訳を示した。回答者は、小学校 (部) 段階群26名 (26.3%)、中学校 (部)

段階群7名 (7.1%)、高等学校 (高等部) 段階群15名 (15.2%)、学校卒業後段階群51名 (51.2%) であり、中学校 (部) 段階群の家族からの回答が少なかった。

回答をカテゴリに分類した結果、「障害特性 (かんしゃくやこだわり等) への対応の難しさ」、「周囲の誤解や理解不足による叱責や心ない対応」、「周囲の偏見的な態度」、「障害児・者割引制度の利用の不便さ」、「利用先での受け入れ拒否」、「障害特性により生じる周囲とのトラブル」、「周囲に対する気兼ね」が挙げられた。

全体を通して、「障害特性 (かんしゃくやこだわり等) への対応の難しさ」(99名中36名, 36.4%)

表7-1 生活支援（店舗や公共交通機関の利用等）で困ったことの内容と各カテゴリの回答例

カテゴリ	定義	回答例
障害特性（かんしゃくやこだわり等）への対応の難しさ	店舗や公共機関等を利用する際に、自閉症のある子どもが障害特性やそれに付随する行動を示したり、それへの対応に苦慮したりすること	・パンフレットに載っている動物が展示されなかったので、パニックになった【小学校特別支援学級】 ・図書館で夢中になって本を探すとついつい独り言が出てしまい、静かな図書館でかなり目立つ【特別支援学校中学部】 ・スーパーで客の気を引くためだと思うが、やたらと大音量で歌を流しているため、店に入ってもすぐに出てしまい買い物ができない【在宅】
周囲の誤解や理解不足による叱責や心ない対応	自閉症のある子どもや付添っている保護者に対して叱責したり、自閉症のある子ども本人や保護者を傷つけるような発言や対応がなされること	・高速道路のサービスエリアで、子どもが迷子にならないように一緒に「みんなのトイレ」に入って出てきたら、車椅子の方が待っていて「健常者が！」と怒鳴られた【小学校特別支援学級】 ・スーパーで走り回り、店員に「躰がなっていない」と注意された【通所】
周囲の偏見的な態度	自閉症のある子どもの行動が周囲には奇異に映ることで、明らかに周囲から嫌がられたり迷惑がられたりすること	・見ために（障害が）分かりにくいこともあり、奇怪な行動等で一般の人から白い目が怖い【特別支援学校小学部】 ・レジで精算時、おれでの精算が多くレジの前でおつりを財布に入れるので時間がかかり、待っている客や店員に嫌な顔をされる【特例子会社】
障害児・者割引制度の利用の不便さ	割引制度についてスタッフに周知や理解がなされていないなかったり、利用する場合に自閉症のある子ども本人だけでは難しく不便さがあること	・バスを降りる際、手帳を見せても（料金割引が）わからないと言われたので「通常料金で良い」と言ったら、「料金不足」と言われた【通所】 ・混雑していると手帳を出して手続きしにくい。本人自身ではさらに利用しにくい【通所】 ・バスは精算時に上手く手帳を提示しないと運転手が割引をしてくれず、何度も嫌な思いをした【通所】
利用先での受け入れ拒否	障害を理由に地域での活動に参加することを断られたり、条件を付けられたりして受け入れが難しいこと	・習い事は自閉症と伝えたら入れなかった。必ず親の付き添いが前提【小学校特別支援学級】 ・レンタルビデオ店で希望のビデオがなくパニックになった時に、「他のお客さんの迷惑になるので出てください」と言われた【通所】
障害特性により生じる周囲とのトラブル	自閉症のある子どもの行動が、周囲の人々から誤解をされたり、さらなるトラブルを招いたりすること	・同じ車両にいた幼児の声でパニックを起こし、暴れたまま下車。通報されホームで駅員さんに囲まれ、さらに人が集まりますますパニックになった【特別支援学校高等部】 ・コンビニで不審行動が多いため、万引きと誤解されて通報されてしまった【施設入所】
周囲に対する気兼ね	自閉症のある子どもが周囲に迷惑をかけてしまうのではないかと不安や心配により、活動が制約されたり、気を遣わなければならないこと	・映画に連れて行ってあげたいが、本人がどのように反応するか分からず、他の人に迷惑がかかるかもしれないので連れて行ってあげられない【特別支援学校小学部】 ・タクシーの中で嫌がって大声を出し、目的地に着くまでずっと騒ぎっぱなしで運転手さんに悪いと思いました【通所】

注) 【 】内は、自閉症児・者の現在の所属先を示す。

表7-2 各段階群別に見た生活支援（店舗や公共交通機関の利用等）で困ったことの内容と各カテゴリの内訳

カテゴリ	小学校 (部) 段階 (N=26)	中学校 (部) 段階 (N=7)	高等学校 (高等部) 段階 (N=15)	学校卒業後 段階 (N=51)	計 (N=99)
障害特性（かんしゃくやこだわり等）への対応の難しさ	13 (50.0)	3	4 (26.7)	16 (31.4)	36 (36.4)
周囲の誤解や理解不足による叱責や心ない対応	3 (11.5)	1	2 (13.3)	13 (25.5)	19 (19.2)
周囲の偏見的な態度	4 (15.4)		5 (33.3)	5 (9.8)	14 (14.1)
障害児・者割引制度の利用の不便さ	1 (3.8)			4 (7.8)	13 (13.1)
利用先での受け入れ拒否	3 (11.5)	1		7 (13.7)	11 (11.1)
障害特性により生じる周囲とのトラブル			1 (6.7)	7 (13.7)	8 (8.1)
周囲に対する気兼ね	1 (3.8)	1	1 (6.7)	2 (3.9)	5 (5.1)
その他	4 (15.4)	2	3 (20.0)	4 (7.8)	5 (5.1)

注1) 表中の () 内の数値は、割合 (%) を示す。

注2) 複数回答が含まれる。

に占める割合が最も高く、次いで「周囲の誤解や理解不足による叱責や心ない対応」が示された（99名中19名、19.2%）。

各群の比較を行ったところ、小学校（部）段階群では「障害特性（かんしゃくやこだわり等）への対応の難しさ」（26名中13名、50.0%）に占める割合が高かった。また、高等学校（高等部）段階群では「周囲の偏見的な態度」（15名中5名、33.3%）、学校卒業後段階群では「周囲の誤解や無理解による叱責や心ない対応」（51名中13名、25.5%）が、他群に比べて占める割合が高かった。

（4）生活（住まい）

「助かったこと」については265名中18名（6.8%）、「困ったこと」については265名中33名（12.5%）と全体的に回答が少なかった。

「助かったこと」については、「見かけると声をかけてくれる」、「近所の方々に子どもの存在を伝えていたので、成長を温かく見守ってくれる」、「挨拶ややり取りができないので、事情を話すと理解してくれた」等といったように近隣住民の自閉症児・者に対する理解や彼らとの関わりについての内容（18名中12名、66.7%）が主に挙げられた。

一方、「困ったこと」については、「マンションで年中、下の家からうるさいと苦情があり、こちらも心が疲れた」、「障害があると伝えなかったことで躰が悪く思われ、嫌がらせされて母子でとても怖い思いをした」、「大声を出すので近所にはいつも謝ってばかりいる」といった自閉症児・者の行動により生じる近隣住民とのトラブルに関する内容（33名中15名、45.5%）が挙げられた。また、「グループホームを希望しているが、（障害の程度が）重度のためなかなか見つからない」、「自宅以外の生活の場が短期入所しかない」、「今は自宅で家族と同居しているが、将来の住まいがどうなるか心配」等といったように自閉症児・者の生活の場の確保の問題に関する内容（33名中12名、36.4%）が挙げられた。「生活（住まい）」については、学校卒業後段階群からの回答が主であった。

IV. 考察

1. 福祉及び医療から見た自閉症児・者の家族のニーズ

本稿では、自閉症児・者の地域生活及び家族生活の充実に不可欠な福祉と医療に焦点を当て、家族のニーズを明らかにした。福祉に関する内容（障害児支援、生活支援、生活（住まい））について家族が助かったこととして挙げていたのは、地域の活動の場（習い事や塾等）において自閉症児・者の受け入れと彼らの実態に応じた対応、店舗や公共交通機関等の関係者の受容的、協力的な態度、地域住民の自閉症児・者に対する理解をもった関わりがなされていることであった。また、医療に関する内容について家族が助かったこととして挙げていたのは、医師や看護師の自閉症児・者に対する受容的な態度と自閉症の特性からもたらされる困難さへの配慮であった。これらの内容に共通していたのは、自閉症という障害に対する理解とともに、自閉症である我が子そのものを周囲が受け入れてくれることを家族が求めていることであった。また、困ったこととして挙げられていた内容に、自閉症であることを理由に地域の活動等に受け入れてもらえないこと、自閉症に対する誤解や理解不足による周囲の心ない対応や発言、偏見的な態度があることが示された。家族にとってはこの問題が最も大きく、かつ根本的な悩みであることが確認された。過去に社団法人日本自閉症協会（1995；2003）や神奈川県自閉症児・者親の会連合会（1995）が実施した調査、柳澤（2009）でも、家族が自閉症に対する誤解や偏見、差別に関する悩みを抱えていることが報告されている。これら調査が実施されてから数十年が経ったが、自閉症児・者と家族を取り巻く根本的な問題は改善していないと言えよう。

一方、障害児支援に関わって家族が助かったこととして挙げていた行動援護やデイサービス、レスパイト等の福祉サービスは家族の負担を軽減し、自閉症児・者の生活の場の拡大や充実に役立っていることが窺えた。しかし、こうした福祉サービスの充実を評価する一方で、困ったこととして利用できるサービスが不足していたり、緊急時の対応が不十分

であったりすることが挙げられた。さらに、福祉サービスを提供する側の質、すなわちサービスの内容や自閉症児・者に対する職員の関わり方等の専門性が問われていることから、量的な側面だけでなく質的な側面での改善と充実を図ることが求められている。また、障害児支援については、学校卒業後段階群では、「早期発見、早期相談支援に関わる問題」が挙げられていた。この群においては、自閉症の早期診断やその後の支援体制の整備が十分とは言えない時代に子育てをしてきた家族が対象であるため、この回答が多くなったと考えられる。

店舗や公共交通機関等の利用といった生活支援に関しては、小学校（部）段階群で「障害特性（かんしゃくやこだわり等）への対応の難しさ」が挙げられ、公衆の場での自閉症児・者への対応に苦慮していることが示された。また、高等学校（高等部）段階群と学校卒業後段階群では、周囲の偏見や誤解が挙げられていた。回答に示された内容は表面上異なるが、高等学校（高等部）段階群及び学校卒業後段階群で示された問題の背景には、小学校（部）段階群で示された対応の難しさが関与していると考えられる。障害特性への対応は、いずれの時期においても家族が苦慮している問題である。しかし、青年期や成人期の自閉症者の場合は、外見が成人であることでより一層、周囲から奇異な目で見られやすくなるため、そうした周囲の反応が家族の心理的な負担になっていると推察される。

医療については、小学校（部）段階群では「障害特性についての理解不足」に占める割合が高く、中学校（部）段階群では「医師や看護師の心ない発言・暴言」に占める割合が高かった。このことは、小学校（部）段階群では、自閉症について知らない、あるいはその特性を十分に理解していないということに家族は困惑していた。一方、中学校（部）段階群では小さな子どもでもないのに何故、診察や治療を大人しく受けられないのかといった自閉症に対する医師らの理解の不十分さが示された。また、中学生以降になれば、通常、診察を受けることが可能になるという一般的な観念が、自閉症児・者に対する医師らの不適切な関わりをもたらしていると推測される。2016年8月に施行された「発達障害者支援法の

一部を改正する法律」（以下、改正法と記す）では、発達障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念の除去に資すること（厚生労働省、2016）が明記されている。この法律が示すように、障害のない人々の一般的とされる観念が、自閉症児・者に生き辛さをもたらしている、あるいは、もたらす可能性があることを理解啓発の場で強調していくことが必要である。

2. 地域住民や関係者等への自閉症に対する理解啓発の強化とその在り方

自閉症児・者と家族が地域の中で安心して暮らしていくためには、支援体制の整備と福祉サービスの充実はさることながら、地域住民等の身近に暮らす人々の理解や受け入れ、協力は欠かせない。しかし、家族は、周囲からの好奇心な目や偏見にさらされることで不愉快な経験に直面する。Kraijer (2000) やLee, Harrington, Louie, & Newschaffer (2008) は、自閉症児・者が示す行動上の問題や社会の自閉症に対する理解の不足は、多くの場合、家族の毎日の活動や地域のイベントへの参加に制限をもたらすと述べている。また、柳澤 (2012) は、家族の心理的な問題は自閉症児・者の行動への理解や対応の難しさに関連しており、社会の自閉症に対する理解の不足によって引き起こされる家族の否定的な感情が複雑に絡み合った結果、自閉症児・者を含めた家族の生活を制約していく一連のつながりを示唆している。自閉症児・者を含む家族の生活の質を保障するために、地域住民や関係者等への理解啓発の強化が求められる。

近年の自閉症についての理解啓発としては、2008年に国連が4月2日を「世界自閉症啓発デー」に指定し、各国及び国内の各地域でイベントが行われている。しかし、本調査で明らかになった自閉症に対する誤解や偏見を踏まえると、今後も継続的かつ強力にこうした取組を進め、より一層、一般市民の自閉症に対する正しい理解を促していくことが必要である。折しも、改正法では、国民の責務について「個々の発達障害の特性その他発達障害に関する理解を深めるとともに、基本理念にのっとり、発達障

害者の自立及び社会参加に協力するように努めなければならない」と改正された。このことを踏まえると、理解啓発活動が単なるイベントで終始するのではなく、一般市民が自閉症児・者とその家族と共に地域生活や社会生活を送るために、自身が何をどのように支援することができるのかを考え、実際的な対応につなげていくことを目指して啓発活動を展開していくことが必要である。

また、改正法では、新たに発達障害者及びその家族、その他の関係者からの各種の相談に対し、個々の発達障害者の特性に配慮しつつ総合的に応ずることができるようにするため、医療、保健、福祉、教育、労働等に関する業務を行う関係機関及び民間団体相互の有機的連携の下に必要な相談体制の整備を行うことが規定された。これを成し得るためには、本調査で明らかになった福祉や医療に携わる関係者の自閉症に対する誤解や理解の不十分さを払拭し、適切な対応がなされること、すなわち研修が不可欠である。

3. 周囲の理解を得るための自閉症児・者の家族からの発信とそれを支える当事者家族のつながりの重要性

自閉症や自閉症児・者に対する理解を広げていくためには、国や公共機関を通じた啓発だけでなく家族自身からの発信も重要である。家族が、近隣住民や日常生活の中で関わる関係者に対して、自閉症児・者のことを伝えていく努力が大切である(柳澤, 2012)。ただし、すべての家族が、積極的に発信できるとは限らないことに留意しなければならない。自閉症児・者とその家族を取り巻く地域の環境や家庭環境の状況、家族が抱えている問題等によって家族が自ら発信することが難しい場合がある。また、家族は、周囲の批判的な態度から自閉症児・者の特性や日常的な困難について説明しなければならない(Lam, Wong, Leung, Ho, & Au-Yeung, 2010)ことに理不尽さを感じている。このような状況は、自閉症児・者の家族に社会が自閉症について理解してくれないといった怒りや諦めの気持ちを助長させる(柳澤, 2012)。こうした問題に対しては、信頼できる専門家や周囲との関係を仲立ちしてくれる理

解者の存在、そして、同じ立場にある家族同士のつながりや支えが必要である。特に家族同士のつながりは、周囲に自閉症児・者について伝えることの難しさを共感することで、そうした苦境を乗り越えてきた先輩保護者から学ぶべきことは多いと考えられる。家族からの発信を促していくためには、これを支える人材育成を含めた支援体制の充実が求められる。そのため、従来、その役割を担ってきた親の会の存在は、非常に重要である。したがって、今後も引き続き、会による理解啓発のための活動が進められることが期待される。

周囲から自閉症児・者に対する理解を得るに当たり家族が最も求めているのは、一般的な知識の範囲に留まる理解ではなく、目の前の個々の自閉症児・者を理解してもらうことである。自閉症児・者は、状態像が多様であるため、個々の状態像を理解し、個々に応じた支援を行うことが求められる。家族であるからこそ、周囲に自閉症児・者の良い面や、その子どもに合った関わり方を伝えることができる。そのため、自閉症の理解啓発に当たっては、社会と家族という2つの側面からの発信がなされることが大切である。

4. 本調査の限界と今後の課題

本調査に協力した回答者の多くが、学校卒業後段階の自閉症児・者を養育する家族であった。項目によっては、中学校(部)段階や高等学校(高等部)段階からの回答数が非常に少なかったため、本調査の結果からはライフステージの特徴を十分に把握することができなかった。家族を対象にした研究では、年齢等の属性を統制することの難しさが指摘されているが、本調査においても同様の限界を有していた。今後は、対象を絞り込んだ調査や聞き取り調査を実施する等、調査方法を工夫することで各ライフステージにおいて家族が有するニーズや必要としている支援を明らかにしていくことが課題である。

謝辞

アンケート調査のデータをご提供いただき、また、本稿を掲載することをご承諾いただきました神

奈川県自閉症児・者親の会連合会の会員の皆様に、記して感謝申し上げます。

付記

本稿は、神奈川県自閉症協会、神奈川県自閉症児・者親の会連合会が実施したアンケート調査のデータを提供していただき、再分析したものである。

本調査の結果は、本研究所が実施した平成26年度研究所セミナーのシンポジウムにおいて、共著者により発表された。

脚注

(注1) 神奈川県自閉症児・者親の会連合会(以下、連合会と記す)は、自閉症児・者とその家族への支援と社会への自閉症についての理解啓発を目的として、1968年に自閉症児親の会として設立された。現在(2008年から)は、神奈川県域11地区の親の会の連合組織である。連合会では、自閉症児・者の社会参加の拡大を目指し、会員同士の親睦や勉強会、一般社会への理解・啓発、行政を含む関係機関に対する支援体制づくりや改善の働き掛け、人材育成(療育者向けのトレーニングセミナー)等の活動を行っている。

(注2) 当研究所のミッションに1つに「特別支援教育に関する情報収集・情報発信を充実するとともに、幅広い関係者の理解の促進、関係団体と連携した効率的・効果的な情報提供を行うこと」がある。本調査結果の再分析及び執筆は、神奈川県自閉症児・者親の会連合会との連携として実施したものである。

(注3) 「神奈川判定」とは、手帳交付の際に神奈川県が独自に運用している判定基準である。具体的には、療育手帳の判定を行う際、「軽度(B2)」の区分に該当するもので、「知能指数が境界線級であって、かつ、自閉症の診断書があり、地域の児童相談所又は神奈川県立総合療育相談センターの長が必要と認めた場合」に適用される。

文献

Dunn, M.E., Burbine, T., Bowers, C.A., & Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal*,

37, 39-52.

神奈川県自閉症児・者親の会連合会(1995). 家族サポート研究会調査報告書-自閉症児・者の地域生活の基盤である家族に対する福祉サービスに関する研究-.

厚生労働省(2008). 障害児支援の見直しに関する検討会報告書.

厚生労働省(2016). 発達障害者支援法の一部を改正する法律案.

Kraijer, D. (2000). Review of adaptive behaviour studies in mentally retarded persons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 31-47.

Lam, S., Wong, B.P.H., Leung, D., Ho, D., & Au-Yeung, P. (2010). How parents perceive and feel about participation in community activities: The comparison between parents of preschoolers with and without autism spectrum disorders. *Autism*, 14, 359-377.

Lee, L., Harrington, R.A., Louie, B.B., & Newschaffer, C.J. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1147-1160.

社団法人日本自閉症協会(1995). 自閉症児者の家族への療育相談-自閉症児者及び家族に対する相談事業に関連した諸問題とその解決方法の研究-. 清水基金助成研究報告書.

社団法人日本自閉症協会(2003). 平成14年度自閉症児支援システム調査報告書.

障害児支援の在り方に関する検討会(2014). 今後の障害児支援の在り方について(報告書)-「発達支援」が必要な子どもの支援はどうあるべきか-.

山崎晃資(2013). 特集にあたって-自閉症スペクトラム障害の人々への誤解と偏見-. *精神療法*, 39(3), 321-325.

柳澤亜希子(2009). 第8章母親における自閉症児・者に対する認識の検討. きょうだいの自閉症児・者に対する理解をめざした教育的支援(pp129-141). 風間書房.

柳澤亜希子(2012). 自閉症スペクトラム障害児・者の家族が抱える問題と支援の方向性. *特殊教育学研究*, 50(4), 403-411.

全国自閉症者施設協議会(2008). 平成18年度財団法人三菱財団助成による研究報告書. 「40歳を超えた自閉症の人たちの現況調査」報告書.

Families' Needs of Persons with Autism regarding Community and Family Life: Through a Survey by Kanagawa Autism Society

YANAGISAWA Akiko* and UCHIDA Teruo**

(*Center for Promoting Inclusive Education System)

(**Kanagawa Autism Society)

Abstract: Kanagawa autism society conducted a study to clarify what would be sufficient reasonable accommodation for families of those with autism in order that they could live in the community. They utilized a questionnaire on positive and negative aspects regarding education, welfare, medical care and vocation. This study focused on welfare (in particular support for children with autism, life supports and residence) and medical care. Positive comments on welfare showed that the community of residents and relevant people accommodated the individual needs of persons with autism and had a receptive and cooperative attitude. Negative comments showed misunderstanding and prejudice

towards persons with autism. Positive comments showed that medical doctors and nurses had a receptive attitude and gave consideration to the characteristics of autism. Negative comments showed that they provided poor support and irrelevant comments towards persons with autism and their families based on a lack of understanding. This study suggested that it is necessary for citizen and staff working in welfare and medical care to enhance awareness of autism. Also, support for families is important so that they can tell people around them about their children.

Key Word: autism, family, community life, family life, needs

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要規程(抜粋)

(趣 旨)

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し、必要な事項を定めるものとする。

(委員会の設置)

第2条 研究紀要の編集方針、掲載する論文等の審査、その他研究紀要の刊行に関し必要な事項を審議するため、研究紀要編集委員会（以下「委員会」という。）を置く。

(刊 行)

第5条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

(論文等の種類)

第6条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
- 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
- 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
- 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
- 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で委員会において特に必要と認めるもの）

2 研究紀要には、委員会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

(論文等の募集及び依頼)

第7条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）から、未発表の論文等を募集する。

2 前条第2項の論文等の執筆については、委員会から依頼する。

(著作権)

第13条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

編 集 委 員

*審査員を兼ねる

*小 林 倫 代	*藤 本 裕 人
*笹 森 洋 樹	*棟 方 哲 弥 (委員長)
*澤 田 真 弓	*明 官 茂
*新 平 鎮 博	萩 明
*原 田 公 人	

審 査 員

(五十音順)

海 津 亜希子	玉 木 宗 久
金 子 健	長 沼 俊 夫
武 富 博 文	牧 野 泰 美
田 中 良 広	涌 井 恵

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第44巻

平成29年3月21日 印刷

平成29年3月31日 発行

代 表 者 宍 戸 和 成

編 集 兼 独 立 行 政 法 人 国 立 特 別 支 援 教 育 総 合 研 究 所
発 行 者

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL : <http://www.nise.go.jp>

Bulletin of The National Institute of Special Needs Education
Vol.44
Contents

ORIGINAL ARTICLE

- NISHIMURA Takahiro, DOI Kouki, FUJIMOTO Hirosh and WADA Tsutomu
The Relationship between Vertical and Horizontal Dot Spacing and Readability of Paper-Based
Braille in Braille Beginners 1

CASE REPORT

- SADAOKA Koji
A Study on the Support of Retention in the Workplace for the Graduates of Upper Secondary Department
of Special Needs Education School for the Students with Intellectual Disabilities: Appropriate Vocational
Education from the View Point of the Support of Retention in the Workplace 13

CURRENT RESEARCH TREND

- WAKABAYASHI Kazusa
Overview of Practical Research Contributing to Vocational Education for High School Students with
Developmental Disabilities in Japan: Focusing on Empirical Research 27

BRIEF REPORT

- YUMI Ito
Issues Surrounding the Psychological Support in School to Children with Developmental Disabilities:
Using the Cases in Inclusive DB 43
- YANAGISAWA Akiko and UCHIDA Teruo
Families' Needs of Persons with Autism regarding Community and Family Life: Through a Survey by
Kanagawa Autism Society 57