



更新講習

当事者・保護者の基本的理解と共生社会へ向けて

知的障害



有川研究室

E-Mail : arikawa@ed.niigata-u.ac.jp

Twitter: <https://twitter.com/aripiyon>

Facebook : <https://www.facebook.com/arikawa.hiroyuki>

HP: <http://arichannel.jp/>

本日使用したパワポのPDFを、1週間
だけホームページの「研修資料」
[http://arichannel.jp/research-
program/lecture-meeting/](http://arichannel.jp/research-program/lecture-meeting/)
にアップしておきます。ダウン
ロードは自由です。



研究室公認ゆるキャラ「あり
犬」

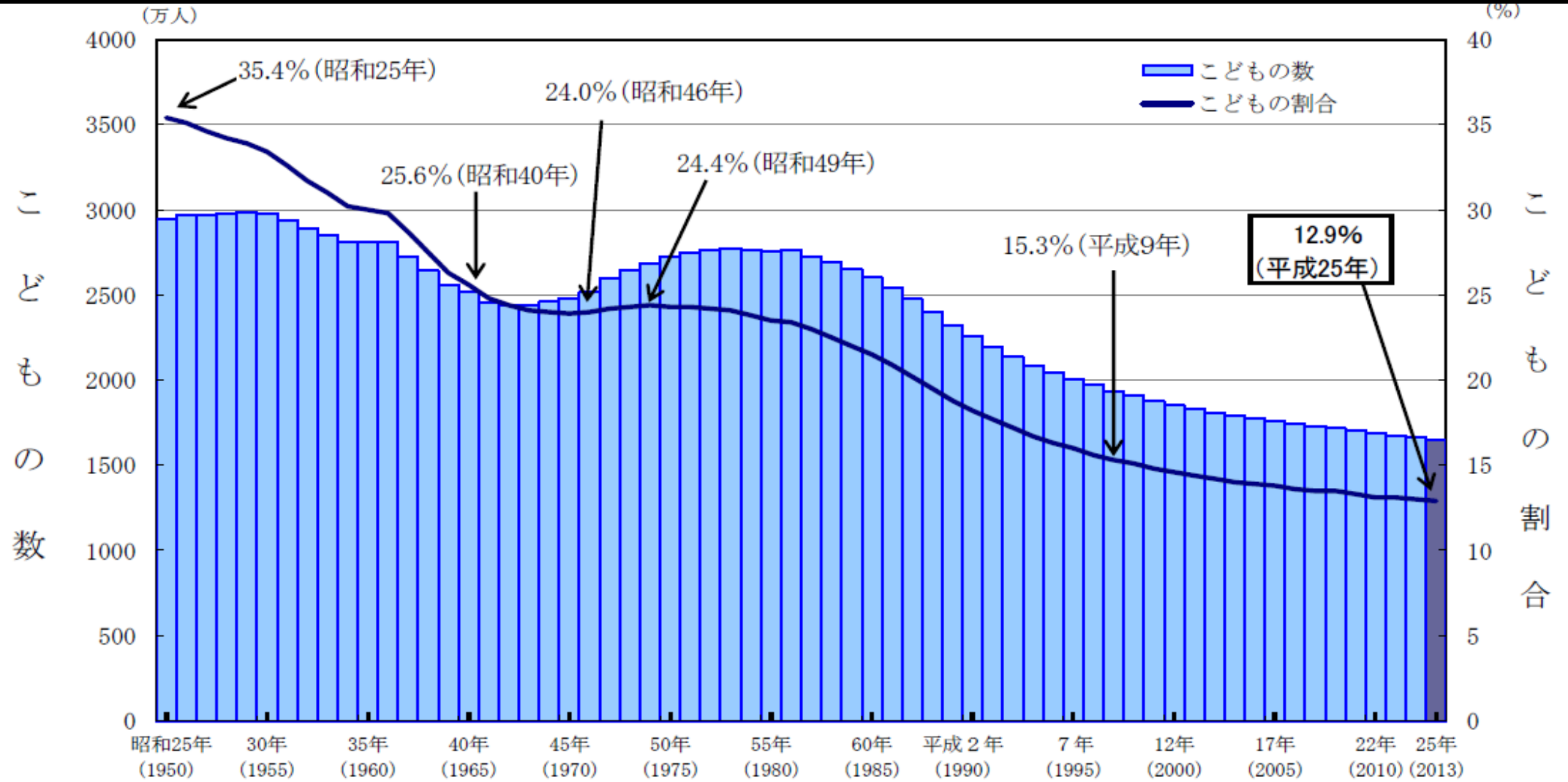


特別支援教育トピックス

「知的障害」について



子どもの数は減っている・・・

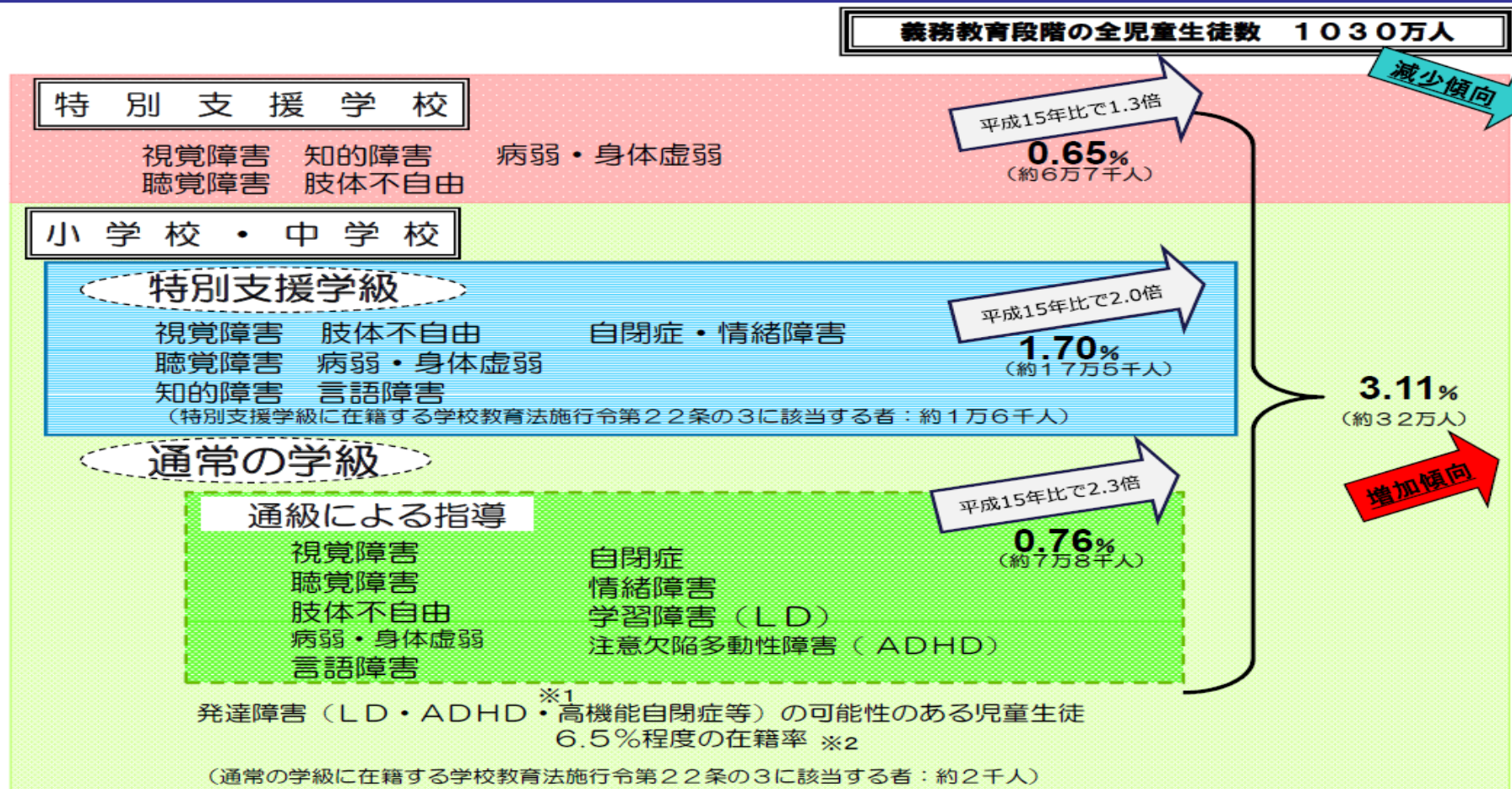


資料：「国勢調査」による人口及び「人口推計」による人口

注) 平成24年及び25年は4月1日現在、その他は10月1日現在



1. 特別支援教育の現状～特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)～



※1 LD(Learning Disabilities):学習障害、ADHD(Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder):注意欠陥多動性障害

※2 この数値は、平成24年に文部科学省が行った調査において、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものではない。

(※2を除く数値は平成25年5月1日現在)

一体、教育現場で何が起こっている？

Discussion !

- 子どもの数は、減少している。
- 担任もしくは、特別支援教育コーディネーターによる回答では、通常学級に在籍している、発達障害の疑いのある児童生徒数は、6.3%(2002年)から、6.5%(2012年)と10年間で微増している。
- 通級指導教室、特別支援学級・特別支援学校在籍児童数は増加の一途を辿っている。

学校で、何が起こっているのでしょうか？

現行特別支援学校学習指導要領では・・・

- 視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的としている。

いわゆる「準ずる教育」

新学習指導要領のポイントは

- 教育課程の連続性
小・中学校から特別支援学校に転入する場合のように、通常の教科を学んでいた子どもを想定する必要がある。
- 中学部の第二段階の新設
現行では一段階のみで示されている中学部については、新たに第二段階を設けることが適当。
- 「教育内容」と「指導形態」の区別
「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」が区別されないまま教育課程が編成されている現状。



「障害」の考え方

「社会モデル」と「医療モデル」の狭間で

国際生活機能分類とは

- “International Classification of Functioning, Disability and Health”
- 頭文字から略称 “ I C F ” と呼ばれる。
- 世界保健機構(WHO)により、2001年に採択された障害に関する分類である。
- ICFでは人間を分類の単位としてはおらず、それぞれの人の状況を整理して記述するものである。

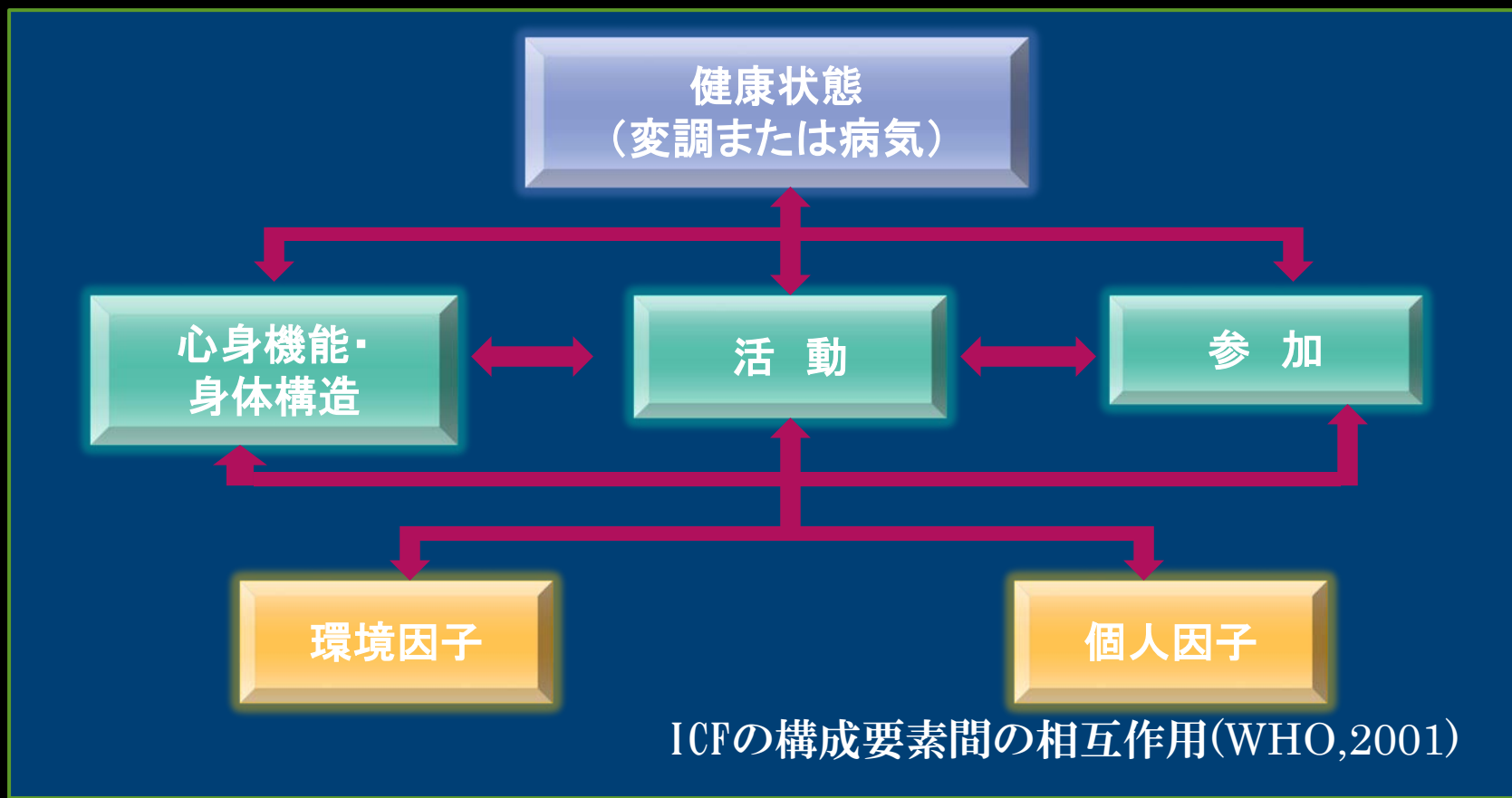
ICFの“哲学”



“International Classification of Functioning,
Disability and Health” の日本語訳について

- 直訳すると
でも訳語は「国際生活機能分類」となっています。

ここから「なに」が読み取れますか？





知的障害とは・・・

「知的障害」の定義とは

1. 「精神疾患の診断・統計マニュアル 第5版(DSM-5:the Fifth Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)」では?

- ①臨床的評価および個別化、標準化された知能検査の結果、「論理的思考」「問題解決」「計画」「抽象的思考」「判断」「日常の経験からの学習」能力に困難がみられる。
- また同時に、②年齢や社会文化的背景を同じくする周囲の子どもたちと比べ、概念的領域、社会的領域、実用的領域といった適応機能のうち、少なくとも一つの領域に著しい困難がみられる。

なお、DSM-5では「知的能力障害(知的発達障害)」としている。また「知能指数」による知的機能の説明はなくなっている。



2.AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities : アメリカ知的・発達障害学会) の定義

- 知的障害は、知的機能および適応行動(概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される)の双方の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害である。この能力障害は、18歳までに生じる
- 



3.WHO(World Health Organization: 世界保健機構)の定義

- 確定診断のためには、知的機能の水準の遅れ、そしてそのために通常の世界環境での日常的な要求に適応する能力が乏しくなければならない。
- 



4. 学校教育法施行令第23条の3 に規定する就学基準の「知的障害」

- ①知的発達^①の遅滞^②があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの
- ②知的発達^①の遅滞^②の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの

知的障害とは

知的機能に制約がある

適応機能に制約がある

双方が“欠陥”“不全”“低い水準”にある。

知的機能に著しく制約があるのだが、適応機能には制約がない場合には、知的障害はどのように説明されるのか・・・？



それでは「知的機能に制約がある」ということを説明してください。

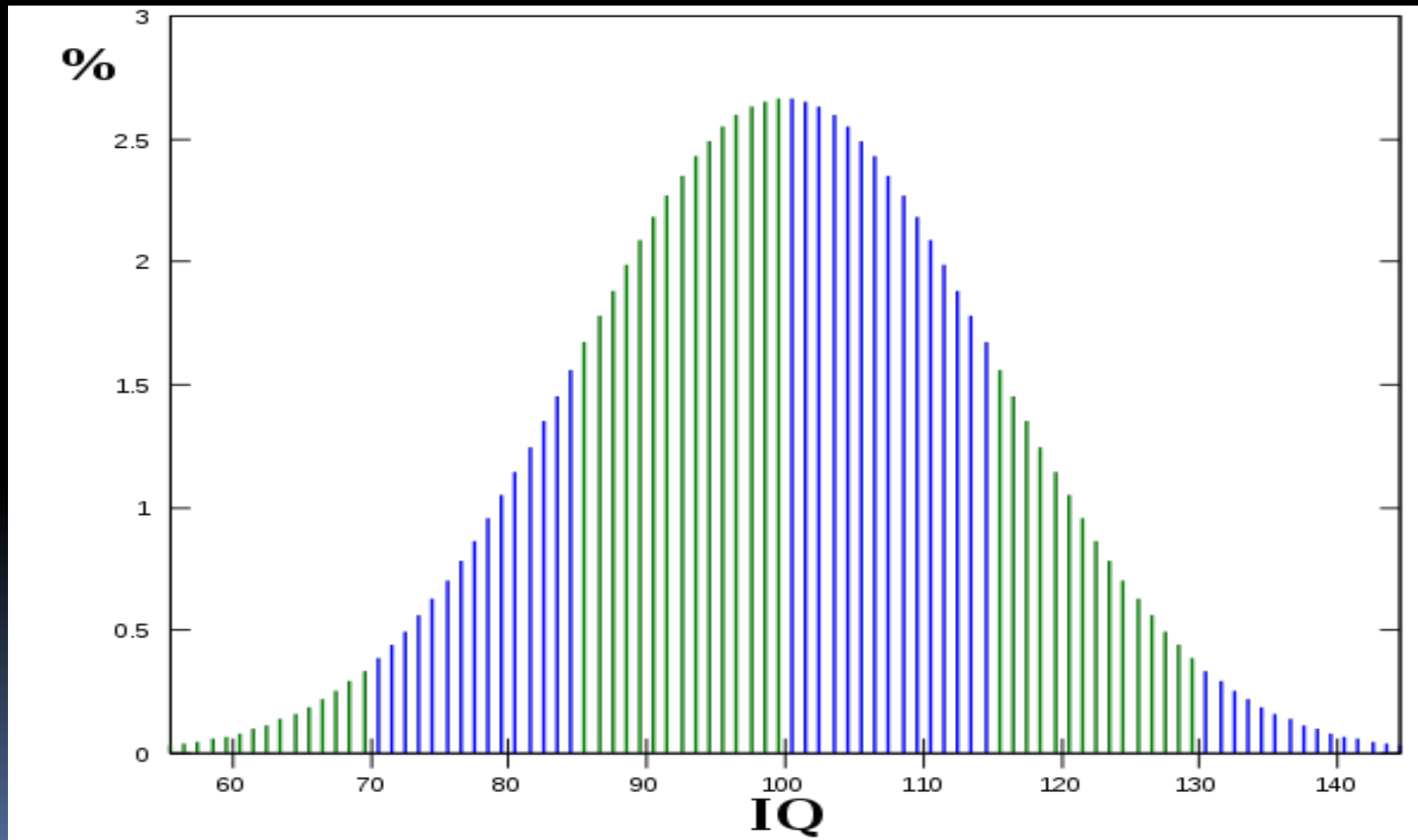
ディスカッション

- 「知的機能に制約がある」とは、どのような状態にあることを言うのであろうか?あくまでも、「知的機能」に焦点をあてて議論せよ。
- 具体的に例をあげながら考えてみよう。

「知的機能」の評価

- 一般的には標準化された知能検査(WISC-IV・KABC-II・ビネー式知能検査など)から知能指数(Intelligence Quotient; IQ)を算出し、その水準によって分類する。
- 概ね、平均より**2標準偏差(1標準偏差は15前後)**を下回ると知的機能に障害があるとしている。

知能指数分布(正規分布)



I Qにみる知的機能の程度

DSM-IV-TR(現在使われているDSM-5の前のバージョン)では、知的機能の水準を以下の通り説明していた。

■ 軽度知的障害	IQレベル	50-55から70
■ 中等度知的障害	IQレベル	35-40から50-55
■ 重度知的障害	IQレベル	20-25から35-40
■ 最重度知的障害	IQレベル	20-25以下

知的障害全体の中で占める割合

- 軽度知的障害 80～85%
- 中等度知的障害 10%
- 重度知的障害 3～7%
- 最重度知的障害 2～3%

問題が深刻であればあるほど、十分な検査を行えば特定の原因が見つかる(Frances, 2013)

知能指数が意味するもの・・・

知能検査の結果からすれば、知能指数71は知的機能の制約されていない、知能指数69は知的機能が制約されているという考え方もできる。

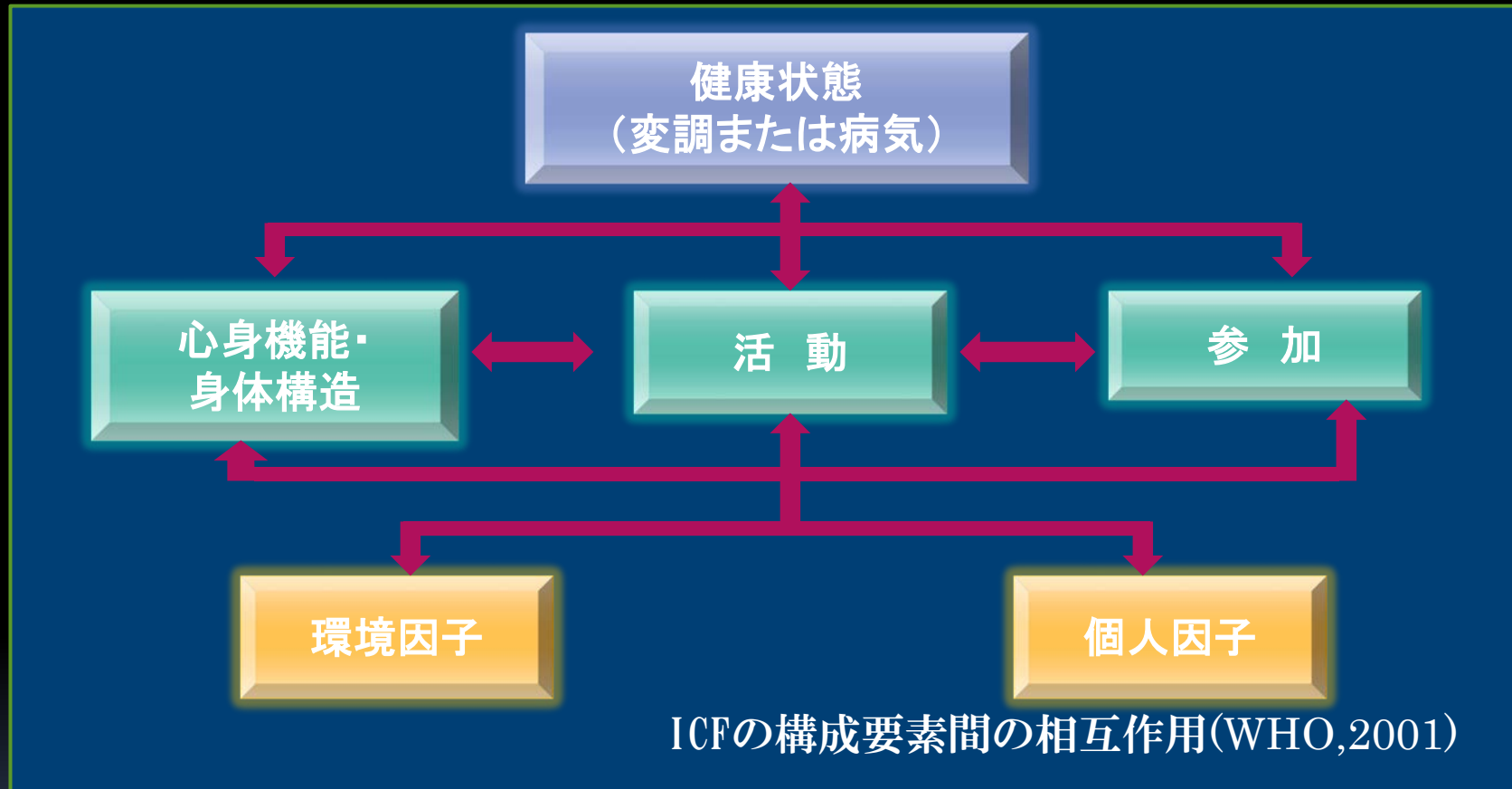
それでは、この説明を受けて、親や本人は納得するであろうか？

納得しない場合は、どのような理由で納得できないだろうか、逆に納得できる場合は、どのような場合であろうか？

Discussion!

- 知能指数71で、納得する例、しない例
- 知能指数69で、納得する例、しない例

あれれ、障害の捉え方って・・・(再掲)



「環境因子」の重要性が言われていたと思うのだが・・・

知的機能の程度は・・・

- 知能指数は、そもそも障害の程度、すなわち支援の必要性の程度を説明しているものではない・・・

Discussion!

知的機能の程度(知的機能の制約が軽度なのか、重度なのか)は、どのように示されるべきか？

そこで、DSM-5では、知能指数により障害の程度を説明することをやめました。



知能検査の例

WISCⅢを例に

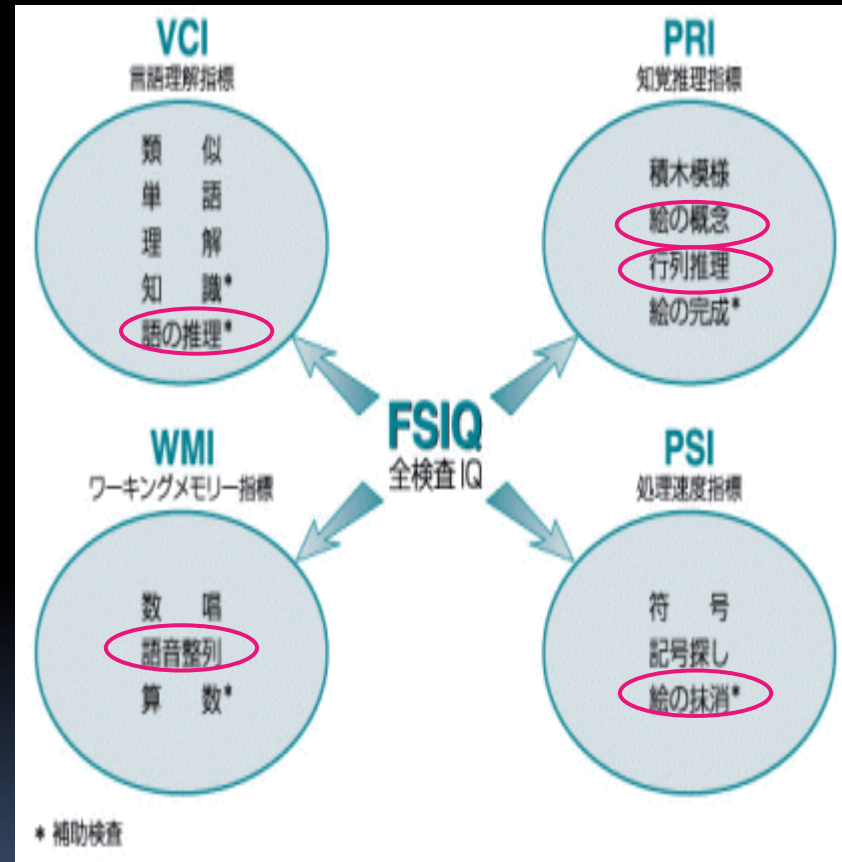


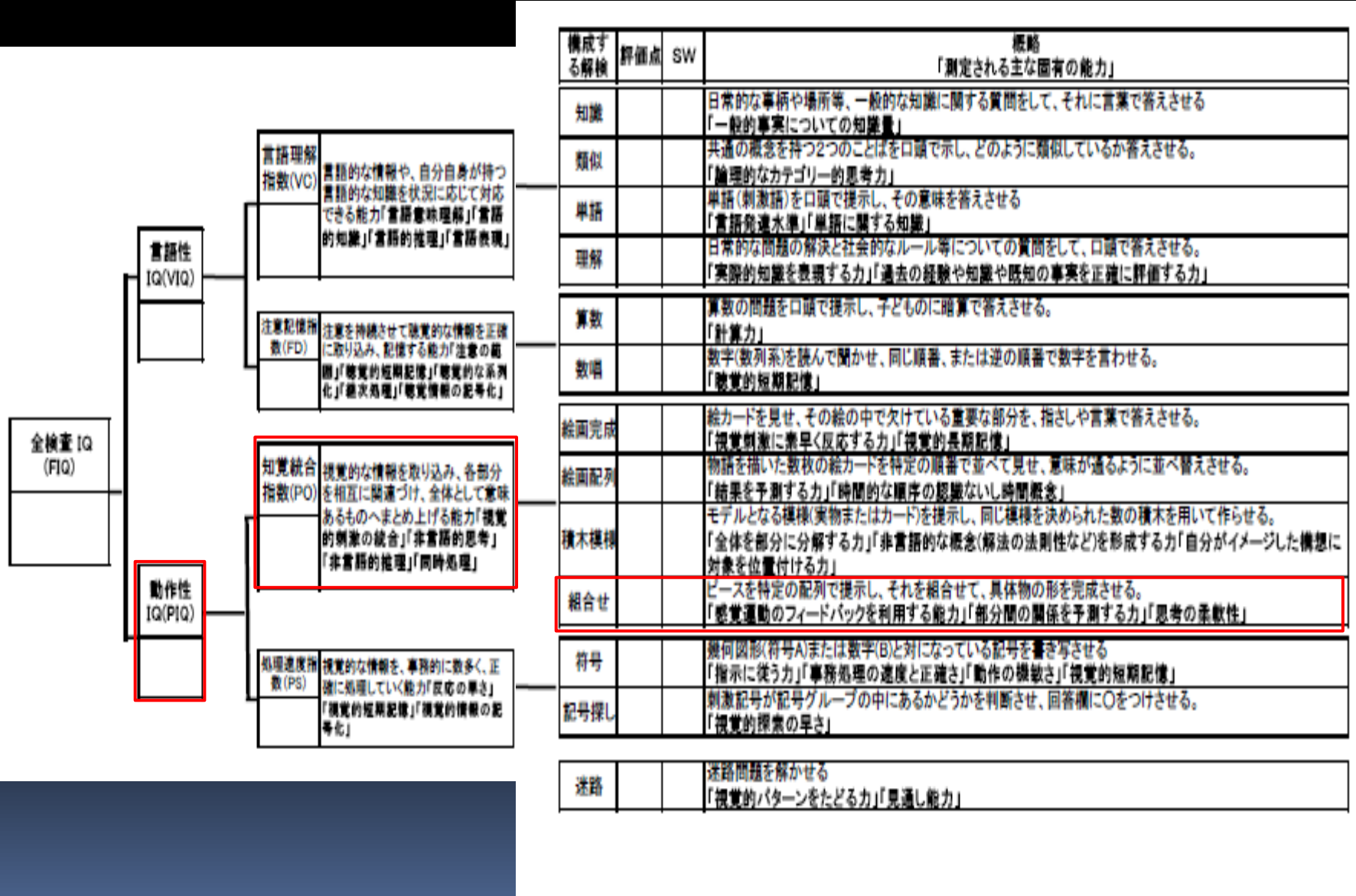
Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition(通称:WISCⅢ)

- 適応年齢:5 歳0 ヶ月～1 6 歳1 1 ヶ月
- 個別式の検査法で、測定された知能の内容から子どもの状態を理解する。
- WISCⅢの特徴は、「言語性」と「動作性」、あるいは「言語理解」「注意記憶」「知覚統合」「処理速度」の4つの群指数(つまりIQ)の差(ディスクレパンシー)から、様々な子どもの特性を推測できるところにある。
- ちなみにWISCの最新版は、WISCⅣである。

ちなみにWISCIVは・・・

- 新たに「語の推理」「絵の概念」「行列推理」「語音整列」「絵の抹消」という検査が加わり、WISCⅢにあった、「絵画配列」「組合せ」「迷路」はなくなった。
- 動作性IQ・言語性IQという考え方がなくなった。

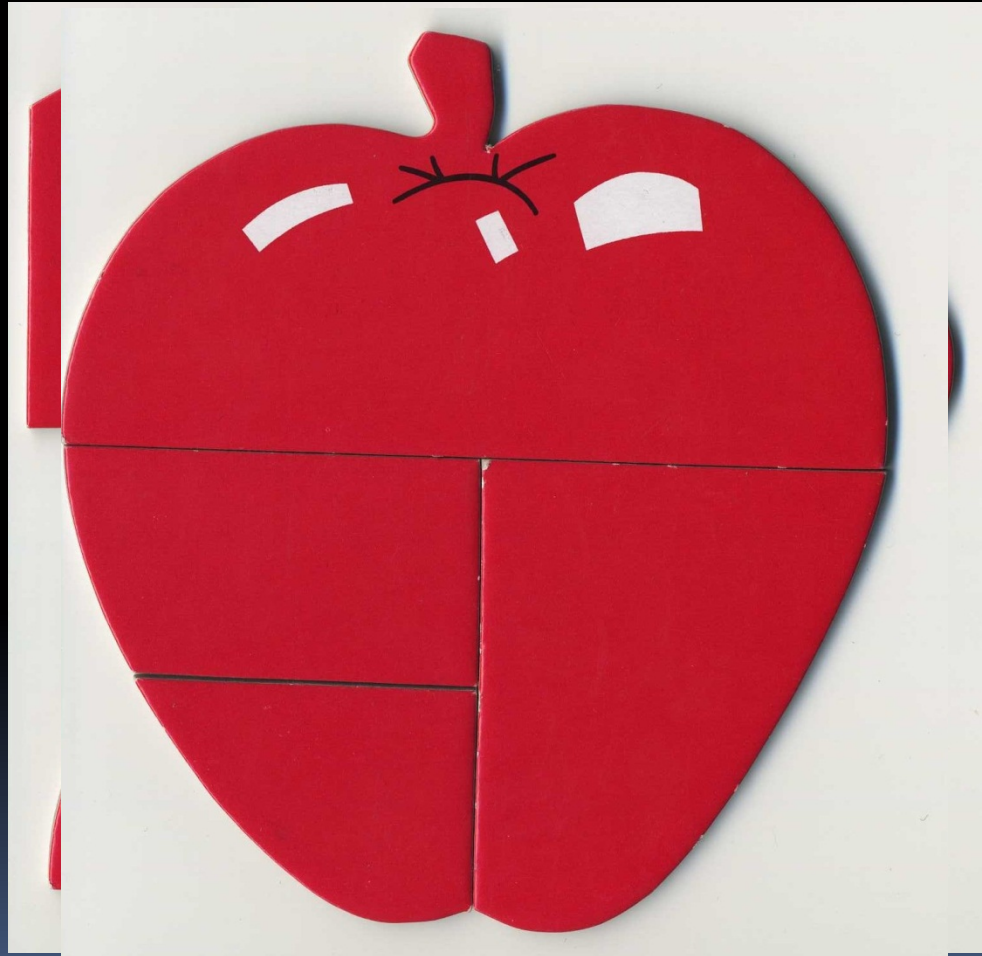




なくなった「組合せ」(WISCⅢの例)を例に

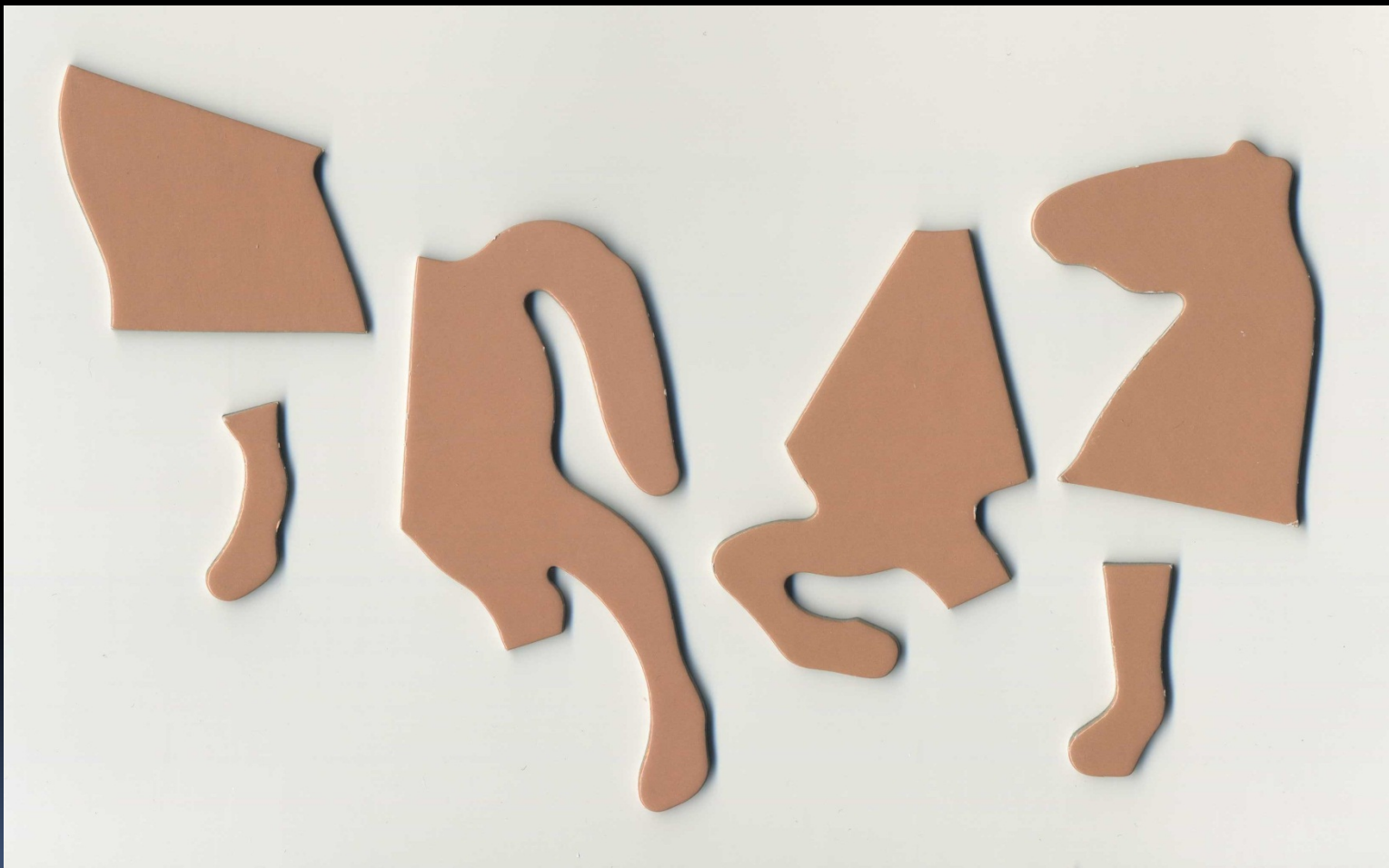
- 動作性検査(「知覚統合」の下位検査)
- ピースを特定の配列で提示し、それを組合せて、具体物の形を完成させる。5問全部施行。
- 制限時間は120秒のものから180秒のものまでである。

例示問題





問題3



どんな能力を使っているのか?

- 「感覚運動のフィードバックを利用する能力」
やってみながら、ものごとを解決していく能力。だから、この課題も見ているだけではなんとなくしっくりこないのである。
- 「部分間の関係を予測する力」
各パーツをみて、何ができるのか、どのようにすればできるのかを考える力。
- 「思考の柔軟性」
いろいろやってみて解決に向かう力。



適応機能の低下とは



具体的に適応機能が低下しているとは、どういう状態か・・・

ディスカッション

- どのようにして、どのように適応機能に制約がある状態を明らかにするのか？
- 適応機能が低下している状態をいくつか例をあげながら考えてみよう・・・



適応機能(概念的・社会的および実用的 な適応スキル)とは?

年齢や社会文化的背景を同じくする周囲の子どもたちと比べ

- 概念的領域
- 社会的領域
- 実用的領域



に困難があるとは????

適応機能の例として・・・

- 概念的領域(記憶、言語、読字、書字、数学的思考、実用的な知識の習得、問題解決および新規場面における判断においての能力)
- 社会的領域(共感、対人的コミュニケーション技能、社会的な判断)
- 実用的領域(セルフケア、責任、金銭管理、娯楽、行動の自己管理)

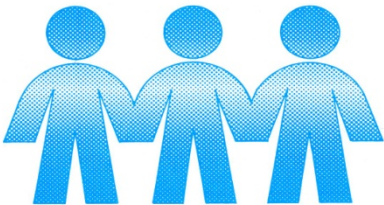
適応機能を測定する検査尺度に・・・

新版

S-M 社会生活能力検査

適用範囲 乳幼児～中学生

監修 東京大学名誉教授 三木 安正
著者 旭出学園教育研究所
日本心理適性研究所



子どもの名前 _____ 男・女

園・学校・施設名 _____

住所 _____ 都府 _____ 市 _____ 町 _____ 道県 _____ 村 _____

記録者名 _____ 検査年月日 ____ 年 ____ 月 ____ 日

被検者(子ども)との関係 _____ 生 年 月 日 ____ 年 ____ 月 ____ 日

被検者との接触期間
(記録者が父母以外の場合) _____ 年 ____ 月 ____ 年 ____ 月 ____ 才 ____ 月

日本文化科学社

子どもが自立した生活を営むために必要な能力がどの程度身に付いているかを評価する質問票。

- 1) 身辺自立(Self-help), 2) 移動(Locomotion), 3) 作業(Occupation)
- 4) 意志交換(Communication), 5) 集団参加(Socialization)
- 6) 自己統制(Self-Direction)

の6尺度も130項目から作成されている。

	SH	L	O	C	S	SD
I						X
II	4	4	2	3	3	
III	9	2	2	4	3	3
IV	7	2	3	3	4	2
V	3	2	3	3	3	3
VI	3	1	2	4	3	3
VII	2	4	3	2	3	4
	3	3	4	4	2	3

領域別	SH	L	O	C	S	SD
粗点合計	31	18	19	23	21	16

領域別	SH	L	O	C	S	SD
社会生活年齢						

生活年齢 (CA)

社会生活指数 (SQ)

社会生活年齢 (SA)

粗点合計

領域	領域別社会生活年齢
SH 身辺自立 Self-Help	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
L 移動 Locomotion	
O 作業 Occupation	
C 意志交換 Communication	
S 集団参加 Socialization	
SD 自己統制 Self-Direction	

所見

実施上の注意

- この検査は、お子さんのいろいろな生活の力を知るために行うものです。園や学校の成績とは関係ありません。お子さんの日頃のことをよく考えて、率直に教えてください。
- お子さんについての質問になっていますが、答える人は、そのお子さんの両親、またはそのお子さんの毎日のめんどろをみている人、または日頃よくそのお子さんに接している先生です。
- はじめに表紙の子どもの名前、男女、園・学校・施設名、住所、記録者名(答える人)、被検者との関係、被検者との接触期間、検査年月日、生年月日、年齢を記入してください。
- この検査には130の質問項目が含まれており、それらにはⅠ～Ⅶの発達段階指標がつけられています。

Ⅰ (6ヵ月 ～ 1才11ヵ月)	Ⅴ (6才6ヵ月 ～ 8才5ヵ月)
Ⅱ (2才0ヵ月 ～ 3才5ヵ月)	Ⅵ (8才6ヵ月 ～ 10才5ヵ月)
Ⅲ (3才6ヵ月 ～ 4才11ヵ月)	Ⅶ (10才6ヵ月以上)
Ⅳ (5才0ヵ月 ～ 6才5ヵ月)	

イ、検査の始まり

上記の発達段階指標に応じて、該当する年齢段階から始めてください。その年齢段階の最初の項目から連続10項目○がついた場合には、それより前の年齢段階の項目はすべてできるものとみなし、そのまま先へ進んでください。

もしも、10項目連続して○がつかないうちに×がついた場合は、そこで中断し、前の年齢段階の最後の項目にもどり、連続10項目○がつくまで、逆に検査を進めていきます。連続10項目○がつけば、それより前の項目はすべてできるものとみなし、先に中断した項目にもどり、検査を続けます。

ロ、検査の終わり

検査は10項目連続して×がつかなければ、次の年齢段階の項目へ進みます。10項目連続して×がついた場合は、そのあとの項目はすべてできないものとみなし、検査を終わります。

- 答え方は、項目の右端の□の欄に、

○ { ・できる(ほとんどできる) × { ・できない(あまりできない)
 ・機会があればできると思う ・機会があってもできないと思う

のどちらかをつけてください。

※今は行わないけれど、もう少し小さい頃にはできていたという場合は○にしてください。

Ⅶ

		SH	L	O	C	S	SD
112.	花を飾ったり、絵を貼ったりして、自分の部屋や教室をきれいにしようとする。	☐					
113.	一度にたくさんのこづかいを持たせてもむだづかいしない。 (お年玉やお祝いなどでもらったお金を、自分で計画的に使うことができる)						☐
114.	ボタンつけができる。			☐			
115.	自分の容姿に気を配り、場所や時にふさわしい服装をする。	☐					
116.	病気にかからないように自制することができる。 (食べ過ぎに気をつけたり、少し具合の悪いときには自分で早めに床についたりできる)						☐
117.	ナイフや包丁 ^{はうちょう} で果物や野菜の皮がむける。			☐			
118.	食事作法をきちんと守れる。 (音をたてたり、行儀の悪い姿勢など、人に不快な印象を与えない)	☐					
119.	簡単なおかずなら作れる。 (親が留守のとき、自分のおかずくらいなら作って食べられる)			☐			
120.	必要に応じて乗物の時刻表や料金表を利用できる。		☐				
121.	相手の立場を考えて話すことができる。				☐		
122.	新聞の記事や小説などを読んで理解できる。				☐		
123.	日常接している学校や地域の友達以外の人間関係にも関心を持つ。 (文通をしたり、趣味の同好会に入ったりする)					☐	
124.	いわれなくても自分で計画をたてて勉強をする。						☐
		SH	L	O	C	S	SD

新版S-M社会生活能力検査 第3版

所用時間

約20分

適用年齢

乳幼児～中学生



ちなみにアメリカでは“Vineland Adaptive Behavior Scales II (VABS)”が広く使用されている。



Vineland-II適応行動尺度からみる適応機能



適応機能をアセスメントする

Vineland-II適応行動尺度



- 4つの適応行動領域(コミュニケーション、日常生活スキル、社会性、運動スキル)の発達水準がわかる。
- 不適応行動領域、対象者の不適応行動の特徴をとらえられる。
- 適応行動の相当年齢を求めることができる。

やってみる!

まさか、ここから始めないよね

コミュニケーション領域

2= 通常または習慣的にしている 1= 時々あるいは部分

■: 理解

♥: 聞き取り・注意

○: 指示の理解

<1→	■ 1	音の方に顔を向ける	■	2	1	0	DK
	♥ 2	保護者や介護者の声が聞こえたとき、その人たちの方を向く	♥	2	1	0	DK
	■ 3	名前を呼ばれると反応する（例えば、話し手の方を振り返ったり、微笑んだりする）	■	2	1	0	DK
1→	■ 4	「だめ」という言葉やジェスチャーを理解して行動する（例えば、すぐにその活動をやめる）	■	2	1	0	DK
	■ 5	「いいよ」という言葉やジェスチャーを理解して行動する（例えば、活動が続けたり、微笑んだりする）	■	2	1	0	DK
	○ 6	1つの動作、1つの具体物を含む指示に従う（例えば、「本を持ってきて」「ドアを閉めて」など）	○	2	1	0	DK
	♥ 7	指示を聞く 【注】保護者や介護者が直接話すとき、そちらを向いて、相手の言葉をさまたげない	♥	2	1	0	DK
	■ 8	「～はどれ?」と聞かれると、絵本にある物を指さす（例えば、犬、車、コップ、鍵など）	■	2	1	0	DK

就学前の子どもの発達を知ること

- 入学前の子どもの発達についての知識がなければ、就学後にどの程度の適応機能を持っている必要があるかもわからない。
- 実は、乳幼児の発達についての知識を十分に持っている教員は意外に少ない。
- 人間の発達についての知識については、ぜひとも持っていて欲しい。



有川宏幸著

『発達が気になる乳・幼児の「こころ育て、ことば育て」』

出版社

ジアース教育新社」

定価1,836円（本体価格
1,700円＋税136円）

<http://kyoikushinsha.co.jp/book/0326/index.html>

このあたりから・・・

III
語

3+→	■ 12	尋ねられると、少なくとも5つの体の部位を指さす（例えば、指、ひじ、歯、膝、つま先など）■	2	1	0	DK
	○ 13	「もし～なら・・・」という指示に従う（例えば、「外で遊びたいなら、片づけなさい」など）○	2	1	0	DK
	♥ 14	少なくとも15分間、お話（絵本・物語）を聞く 【注】5分以上聞けば「1」につける	2	1	0	DK
	■ 15	字義通りでない言い回しを理解する（例えば、「お口にチャック」など）■	2	1	0	DK
	○ 16	1度に3つの指示に従う（例えば、「歯を磨いて、パジャマを着て、布団に入りなさい」など）○	2	1	0	DK
	♥ 17	5分前に聞いた指示を実行する	2	1	0	DK
	♥ 18	少なくとも15分間、人の話を聞く 【注】自分が関心のある特定の情報だけ15分間聞いている場合は、「1」につける	2	1	0	DK
	♥ 19	少なくとも30分間、お話（絵本・物語）を聞く 【注】15分以上聞けば「1」につける	2	1	0	DK
	♥ 20	少なくとも30分間、人の話を聞く 【注】15分以上30分未満聞いている場合、「1」につける。自分が関心のある特定の情報だけ30分間聞いている場合も「1」につける	2	1	0	DK



半構造化面接法による評価

- 評価対象者の参加は必要とせず、対象者の行動を熟知するものが回答する。
 - 課題を直接的に評価するのではなく、毎日の活動を見渡して評価する方が妥当である。
 - 半構造化面接法による評価。面接時には回答者との関係性が十分に構築されている必要がある。
- 

そのまま聞くの????

- まさか「6か月以上の長い期間で達成される現実的な目標を述べてください?」と、項目に書かれているとおりに聞いたりしませんよね?

☆54	6 か月以上の長い期間で達成される現実的な目標を述べる (例えば,「私は自転車を買いたいので, そのお金をかせぐために皿洗いとお使いの お手伝い (またはアルバイト) をするよ」と言う)	☆	2	1	0	DK
-----	---	---	---	---	---	----

アセスメントから教育へ

アセスメントから特別支援教育へのプロセスは・・・

- 児童生徒の「知的機能の実態の把握」と、「適応機能の実態の把握」をもとに、ICFで言う「参加」を促すことを目指す。
- 「個人因子」の実態を考慮しながら、「環境因子」の実態を明らかにし、必要な整備を行う。
- そして、社会参加する上で確保されている権利を行使できるように教育する。

それでは、「権利」を行使できるように教育するのは、ということなのでしょうか？

そもそも障害のある人達の「権利」とは?!

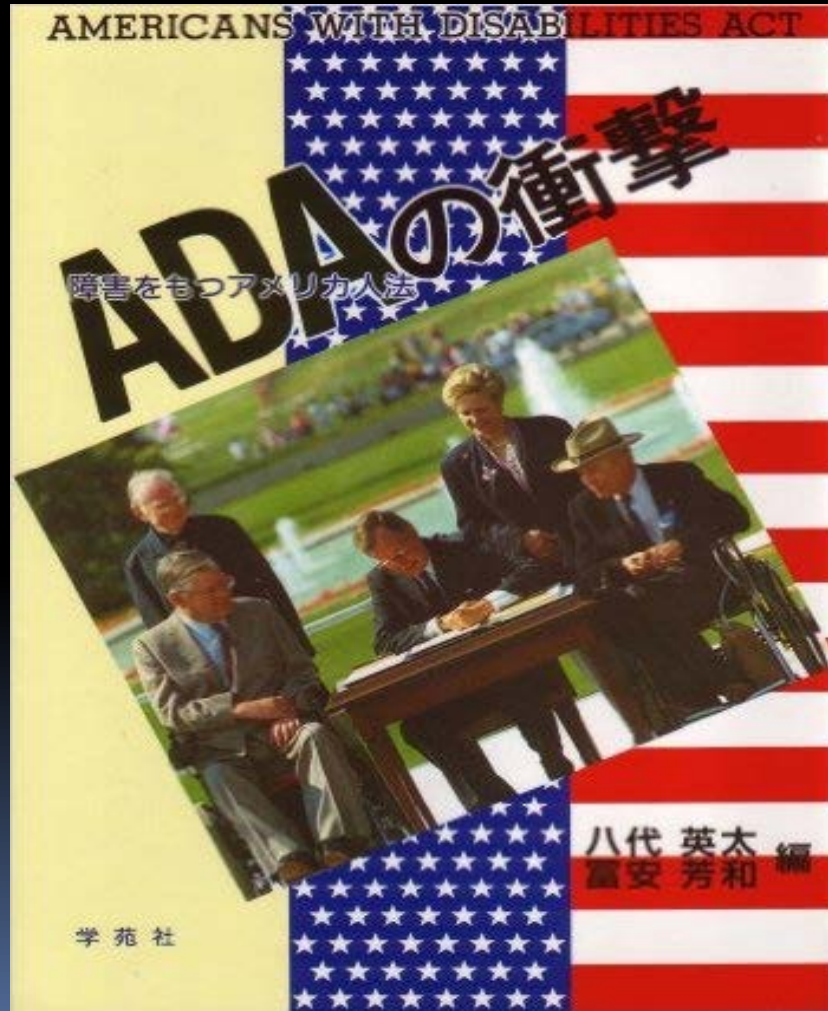


「権利」の行使と教育

特別支援教育の本質と意義



障害を持つアメリカ人法(Americans with Disabilities Act of 1990)



- 公民権法(1964)は、人種 (race)、肌の色 (color)、信仰 (religion)、性別 (sex) または出身国 (national origin) による差別を禁止したが、障害者への差別を禁止する規定はなかった。
- ADAの成立により、障害者も同様に差別が禁止された。
- 2008年に改正法が議会を通過し、2009年から施行されている。

時は1990年・・・、カリフォルニア州・バー
クレー市にて

- バークレー自立生活センターの副所長(当時)
ジュディー・ヒューマン氏。



ジュディー「バークレーの町を、私たちと一緒に回りませ
んか？」

日本の関係者「団体旅行で他の人達も一緒だから・・・」



ノーマライゼーションと障害者

人権と社会





ワーク

- 次の写真を見て、2分間の時間で感じたことばを可能な限りたくさん書き出すこと!!





“Christmas In Purgatory:
A Photographic Essay On Mental
Retardation”

煉獄のクリスマス(1966)
バートン・ブラット



下記URLはリンクを張っていますので、クリックすれば、
ページに飛びます

<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1782card.htm>

バンク-ミケルセン (Neils Erik Bank-Mikkelsen)の ノーマライゼーション理念の特徴



- ノーマライゼーションの生みの親
- 「障害者(特に知的障害者)も一般市民と同じ条件で援助されるべきである」という点があげられる。これには「援助は属性としての障害ではなく障害者のニーズに基づくことが必要であり、同じニーズに対しては例え障害種が異なろうとも同じサービスが提供されるべき」という考えがある
- ミケルセンに一貫しているのは、知的障害者をノーマルにするのではなく、知的障害者の生活条件をノーマルにしていく環境を提供していくことにある。

ニイリエ(Bengt Nirje)の ノーマライゼーション理念の特徴



- ノーマライゼーションの育ての親
- ニイリエは、以下の8つをノーマルにすることと述べている。
 - ① 1日のノーマルなリズム、②一週間のノーマルなリズム、③一年間のノーマルなリズム、④ライフサイクル、⑤ノーマルな理解と尊重、⑥ノーマルな相互関係、⑦一般市民と同じ経済条件の適用、⑧ノーマルな住宅環境の提供を謳っていた。

ヴォルフエンズベルガー (Wolfgang Wulfensberger)の ノーマライゼーション理念の特徴



知的障害者が逸脱者としてとらえる社会意識のあり方を問題視した。つまり知的障害者が逸脱者としてとらえることは、社会から価値を低められた人として見なされることであり、如何にその価値を高めていくか、社会的な役割を実現していくかにノーマライゼーションの意味を見いだしている。

ノーマライゼーション理念の展開

- 自立生活運動(IL: Independent Living)の展開

1)障害者の人権

2)自己決定権





権利と合理的配慮

「障害者の権利条約」から障害者差別解消法へ

障害者の権利に関する条約

- 「国連障害者の権利条約(*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*)2006年採択」
- 障害（身体障害、精神障害及び知的障害）のある人の尊厳と権利を保障するための国際的な人権条約
- 日本は2007年に署名、2014年1月20日、批准書を国連に提出し、140番目の締約国となった。

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html

障害者基本法の一部改正(平成23年8月5日)

(差別の禁止)

- 第四条 何人も、障害者に対して、障害を理由として、差別することその他の権利利益を侵害する行為をしてはならない。
- 2 社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない。
- 3 国は、第一項の規定に違反する行為の防止に関する啓発及び知識の普及を図るため、当該行為の防止を図るために必要となる情報の収集、整理及び提供を行うものとする。

そもそも権利を守るとは(障害者虐待防止法から考えてみよう)?

「障害者虐待防止法」とは、

- 「養護者による障害者虐待」「障害者福祉施設従事者等による障害者虐待」「使用者による障害者虐待」をいう。
- 障害者虐待の類型は、「身体的虐待」「ネグレクト」「心理的虐待」「性的虐待」「経済的虐待」の5つ。
- 平成24年10月1日から、国や地方公共団体、障害者福祉施設従事者等、使用者などに障害者虐待の防止等のための責務を課すとともに、障害者虐待を受けたと思われる障害者を発見した者に対する通報義務を課すなどしている。

あなたは何と答えますか?

Question !

- 新潟県の最低賃金時間額 753円(H28,10,1)。ちなみに「最低賃金の減額の特例」と言うものもあります。

先生「この生徒は、清掃の仕事については、十分な能力を兼ね備えています」

雇用主「確かに十分に能力あるよ。でも、うちも今、余裕がないんだよね。どんどん、よそとの競争が厳しくなってるしね・・・先生の熱意はわかるんだけど」

先生「そこをなんとか」

雇用主「う～ん、じゃ試しにということでもいいかな。給料も、悪いけど最低賃金は出せないよ。それでもよければうちで面倒見るよ」

先生
「(Q 試用期間はどのくらいになりますか?ちなみに)」
賃金はどのくらいになりますか

平成27年度「使用者による障害者虐待の状況等」の結果

- 知的障害者への経済的虐待に関する通報・届出が最多。発達障害を除いた障害者については、経済的虐待に関する通報・届出が最も多く、続いて、心理的虐待に関する通報・届出が多くなっている(厚生労働省,2016)。

虐待種別	人数	障害種別				
	延べ合計1,028(100%)	身体障害	知的障害	精神障害	発達障害	その他
身体的虐待	73人 (7.1%)	16	48	12	5	0
性的虐待	10人 (1.0%)	1	6	4	1	0
心理的虐待	75人 (7.3%)	30	28	19	5	0
放置等	15人 (1.5%)	7	8	1	1	0
経済的虐待	855人 (83.2%)	172	493	179	21	1

(単位：人)

- 被虐待者の虐待種別や障害種別については、重複しているものがある。
- 調査を行っても、障害者の障害種別が特定困難であったものは障害者の人数のみを計上している。
- 四捨五入による端数処理の関係で合計が100%にならないことがある。

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律

- 平成25年6月19日に可決、成立。平成28年4月1日から施行。
- 障害者基本法第四条「差別の禁止」の規定を具体化する目的。
- 合理的配慮をしないことは差別にあたる。
- 公共機関や民間企業に対し、障害を理由とした不当な差別的取り扱いを禁じ、過重負担にならない限り、施設のバリアフリー化を進めるなどの合理的配慮を求める内容。

合理的配慮(reasonable accommodation) とは

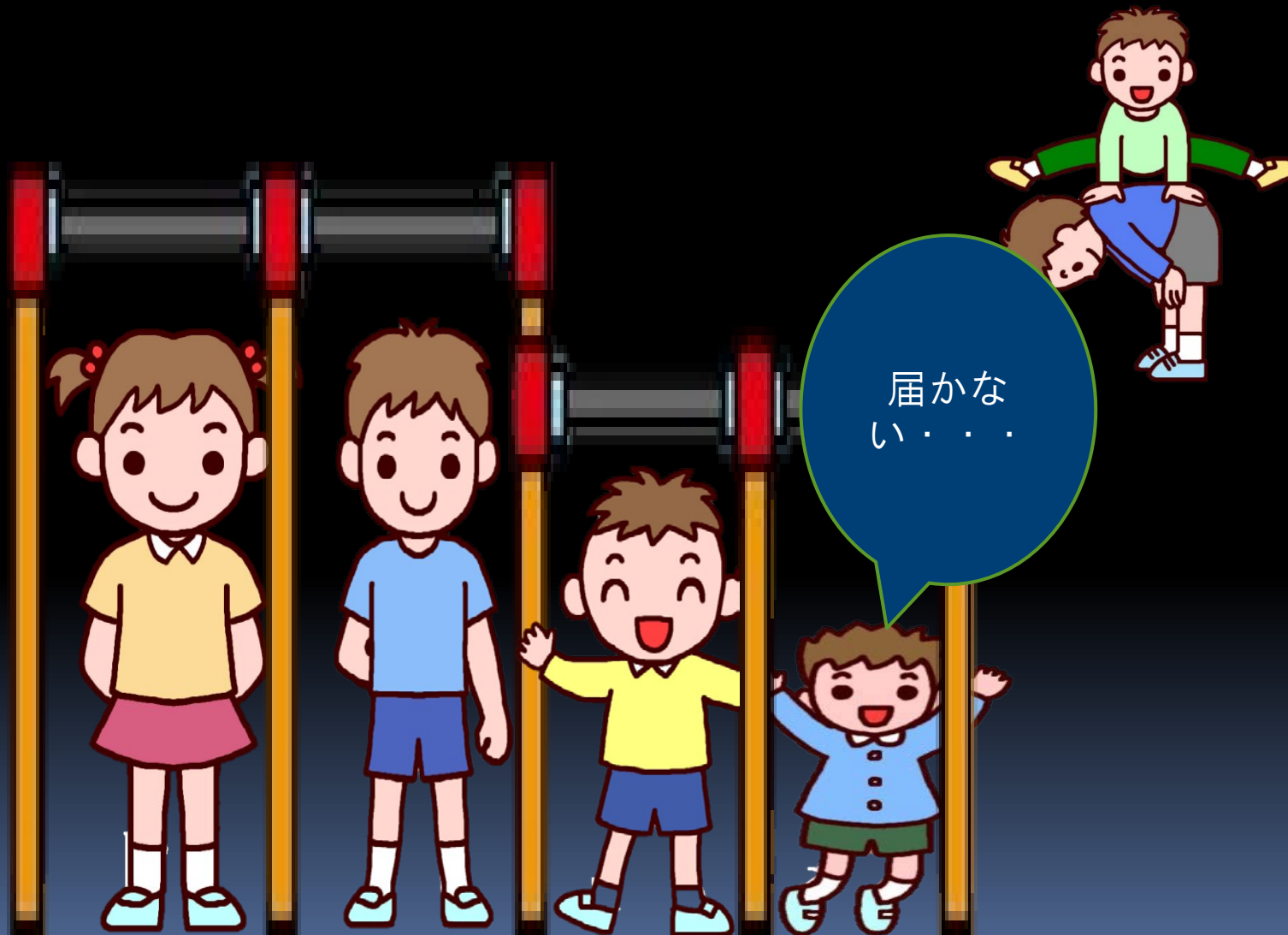
- 「障害者の権利に関する条約」の中では

「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等に全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

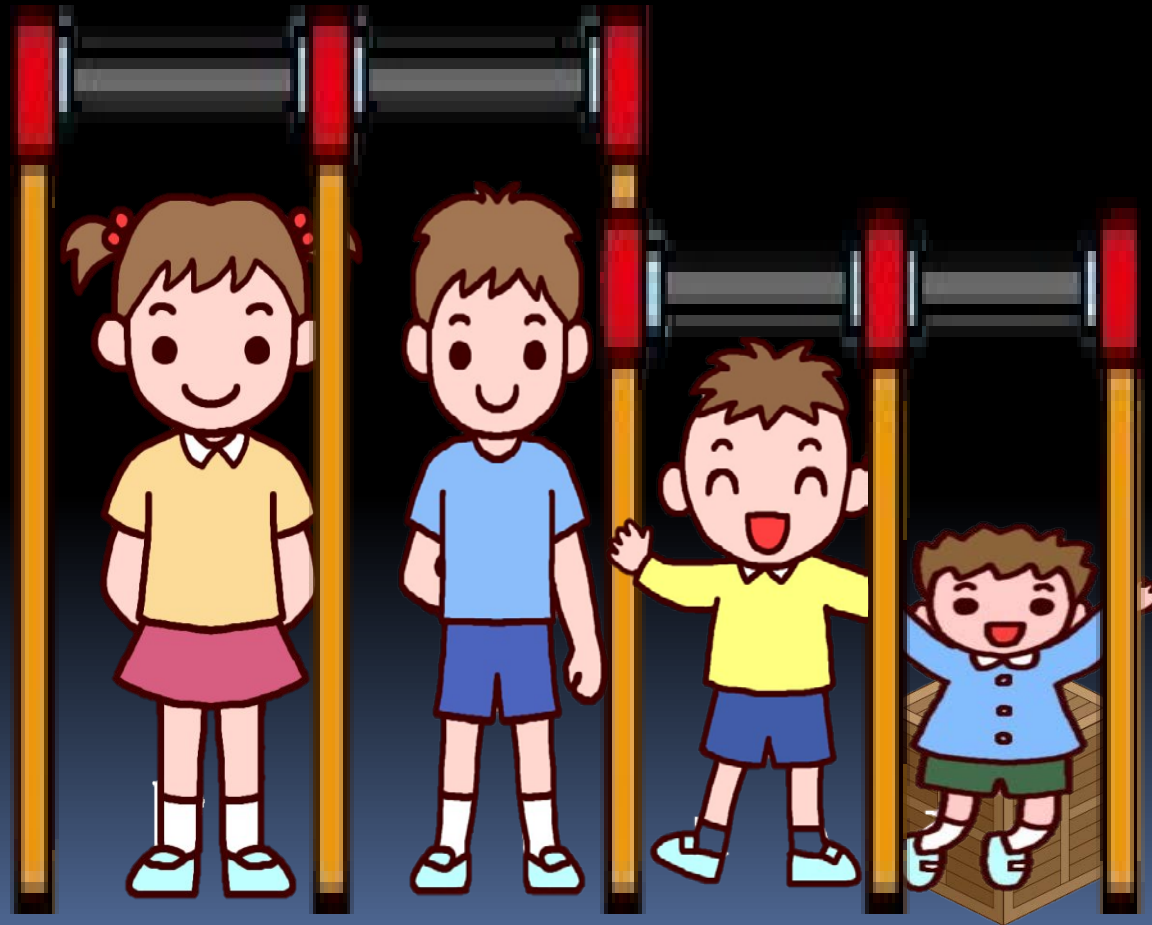
鉄棒で遊ぶ・・・



鉄棒で遊ぶ・・・



鉄棒で遊ぶ・・・





知的障害と社会参加





「特別支援学校」と地域

インクルーシブ教育システムの可能性



「インクルーシブ教育システム」 (inclusive education system)

障害者の権利に関する条約第24条「教育」では

- 「人間の多様性の尊重等の強化すること」「障害者がその人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」「障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること」
- 障害を理由に障害者が「general education system」（公訳：「**一般的な教育制度**」）から排除されないこと、自己の生活する地域において包容され、質が高い初等中等教育を享受することができること、個人に必要な「**合理的配慮**」が提供されること」等が言われている。

ちなみに・・・特別支援学校は

General Education Systemの解釈について

外務省は『条約第24条に規定する「general education system（教育制度一般）」の内容については、各国の教育行政により提供される公教育であること、また、特別支援学校等での教育も含まれるとの認識が条約の交渉過程において共有されていると理解している。したがって、「general education systemには特別支援学校が含まれると解される。』



知的障害者の就学基準

- 知的発達が遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のも
- 知的発達が遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なも

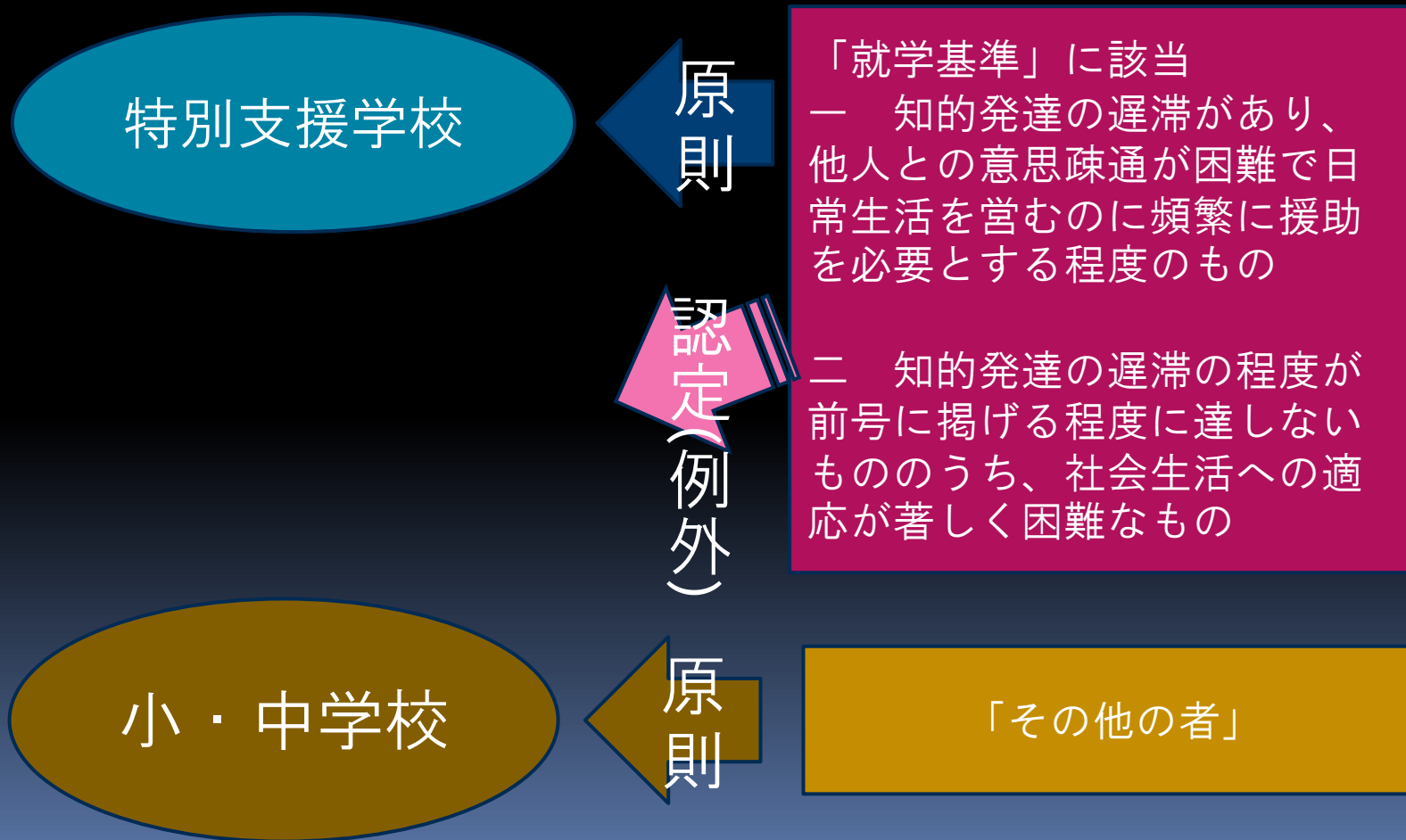
学校教育法施行令第二十二條の三に規定する
知的障害の「就学基準」より

学校教育法施行令の一部改正(平成25年9月)

- 平成24年7月に公表された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」における提言を踏まえて改正された。
- 「認定就学者から、認定特別支援学校就学者へ」
- 保護者の意見については、可能な限りその意向を尊重しなければならない

認定就学者と、認定特別支援学校就学者って？

これまで(平成25年9月まで)は . . .



認定就学者と、認定特別支援就学者って・・・なに2?

学校教育法施行令の一部改正は・・・

小・中学校

「その他」の者

「就学基準」に該当する者
一 知的発達が遅滞があり、
他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの

二 知的発達遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの

認定

特別支援学校



「特別支援学校」と「障害」

「障害者アート」から見る「障害」





実験刺激の例

情報あり群

作品2

これは ■■■県立■■■
高等特別支援学校の
生徒の作品です。

この作品を見て
作品評価シート②に
回答してください。



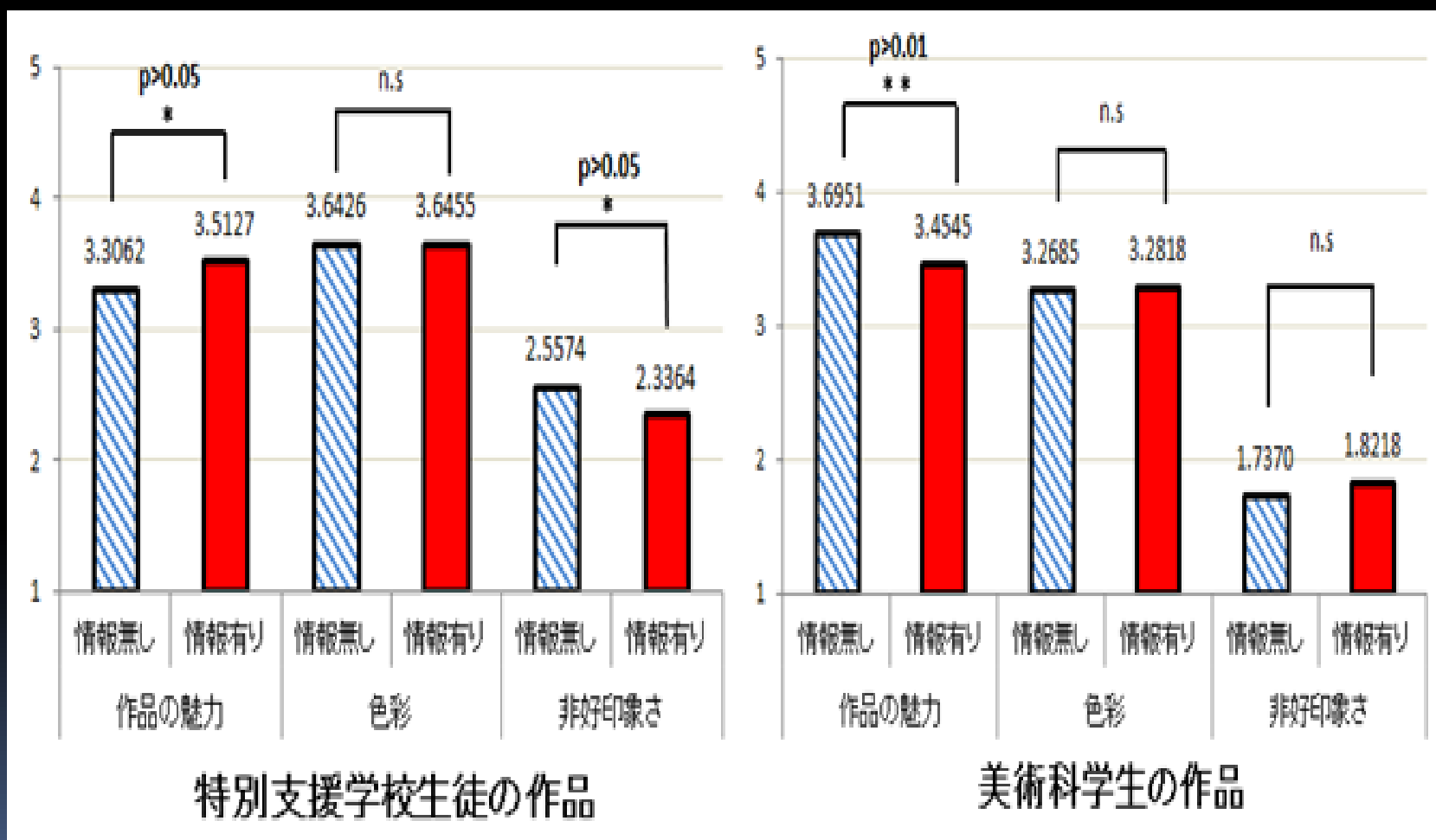
情報なし群

作品2

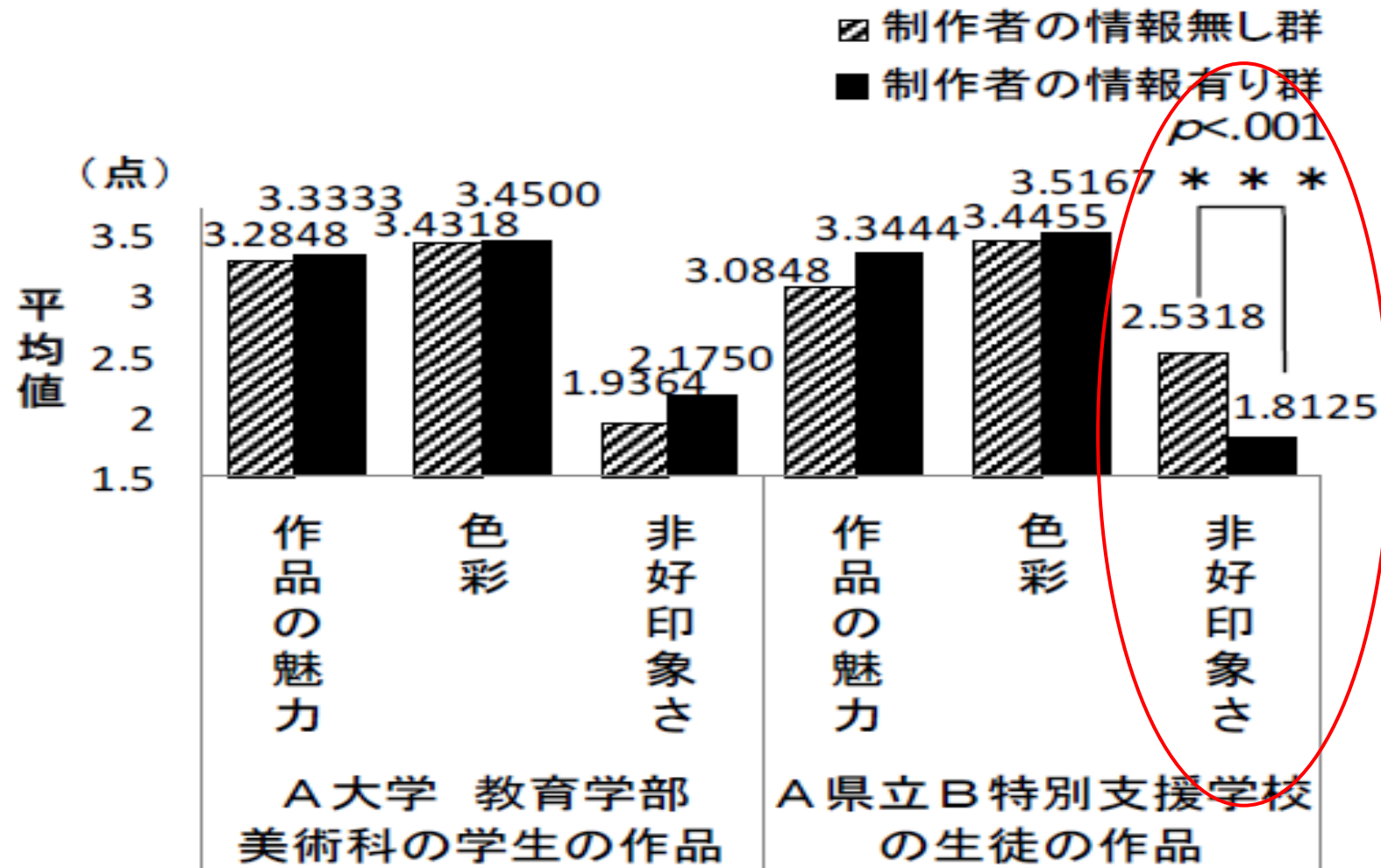
この作品を見て
作品評価シート②に
回答してください。



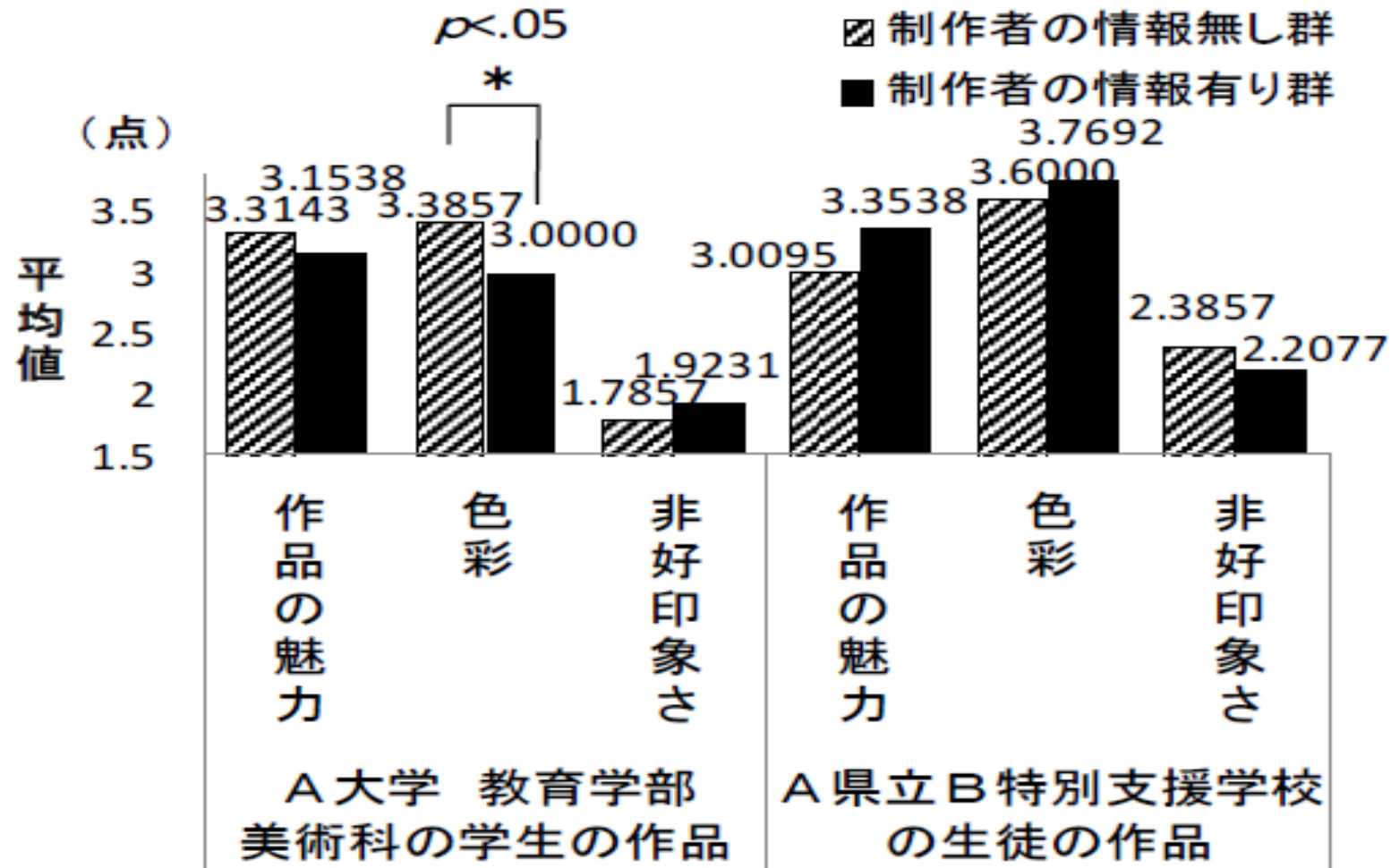
特別支援学校の生徒の作品に対する 学生の評価



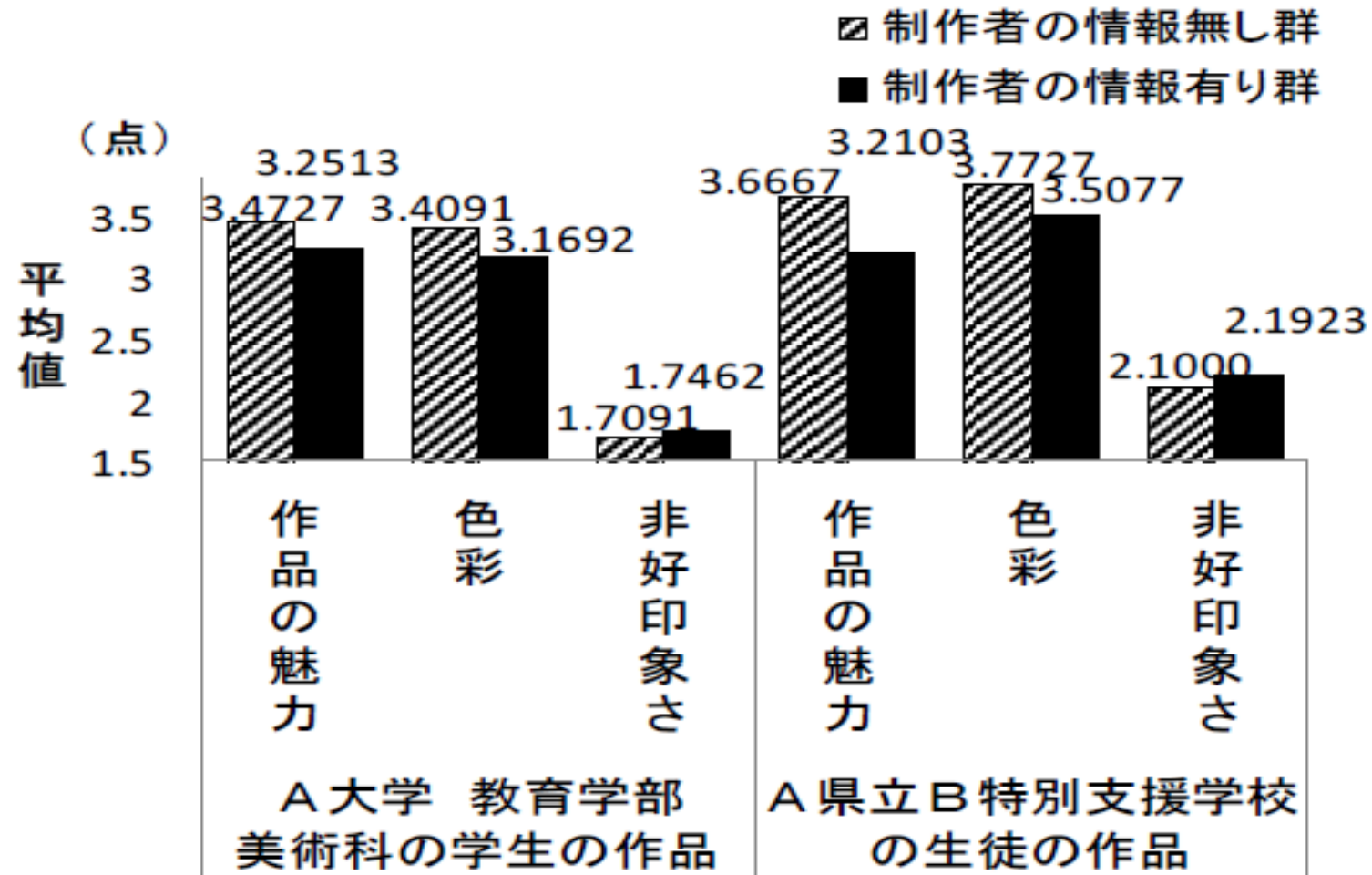
某小学校教員の評価



附属特別支援学校の教員の評価



特別支援学校の教員の評価



さて、この結果は何を意味するのでしょうか？

- 「小学校」教員は、特別支援学校の生徒の作品という情報があると、作品の印象は、情報がない場合より「よい」と評価する傾向がある。
- 特別支援学校の教員は、特別支援学校の生徒の作品という情報があってもなくても、評価については違いは見られなかった。

Discussion!

一体、この違いはなぜ生まれたのでしょうか？

感動パルノ・・・ステラ・ヤングのメッセージ



私たちが障害者の姿に感動しているのは、心のどこかで彼らを見下しているからかもしれません.....。

Stella Young

<http://logmi.jp/34434>



作品の価値を高める?!

ノーマライゼーションの本質





展示方法が与える意味

【パターンⅠ】

作品加工「トリミング」を行った作品を展示する。

【パターンⅡ】

作品加工「トリミング」に加え、「作品を額縁に入れ」展示する。



【パターンⅢ】

「作品の情報」を一緒に載せ展示する。

【パターンⅣ】

「アンバサダーによる作品の紹介」も一緒に載せ展示する。

パターンI トリミング例



パターンI 展示



パターンⅡ 展示



パターンⅢ 展示



パターンⅣ 展示

N 県を中心として活躍している

モデルの B 氏 さんからもこの作品を見ての感想を頂きました！

独創的な描き方で、とてもユーモアあふれると思います。
ただ色を使うだけでなく、立体的な部分を作って平面から
飛び出した作品になっているので、
描いた人の勢いと温かさが感じられる素敵な作品だなと
感じました。
紙ではなく布に描いてあるのも
より持ち味を引き出していて面白いです。

B 氏 (1991 年 1 月 12 日)

N 大学教育学部 出身

現在は、したみちオフィス(株)にて
モデル事業部部長としてモデルのお仕事や
後輩モデル達のレッスン等を行っています。

☆主な経歴☆

日本カワイイ博 in 新潟 2012 モデルグランプリ 準優勝

Noz Beauty Collection モデル出演

燕三条カレー博 2012 イメージモデル

日本カワイイ博 2013 ゲストモデル

☆レギュラー番組☆

NST「八千代コースター」アシスタント

毎週土曜日朝 9 時 55 分～10 時 30 分

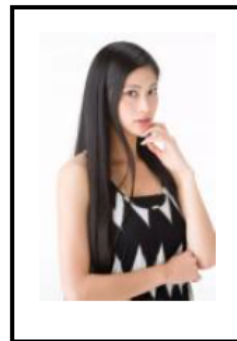


Fig. 4 アンバサダーによる作品紹介

Table2 作品 A：パターン別尺度得点

尺度	パターンⅠ	パターンⅡ	パターンⅢ	パターンⅣ
「魅力」	3.4298	3.5208	3.7021	3.9224
「色彩」	2.50	2.7708	2.8404	2.7907
「非好印象さ」	2.4868	2.00	1.9787	1.7093



道徳教材「車いすの少年」を題材として



道徳教材と障害理解教育

道徳の教科化へ

- 2014年に中教審は、道徳を「特別の教科」として正規の教科に格上げする答申を行なった。この中で「道徳教育の使命」は「人格の基盤」となる「道徳性」を育てることにあり、道徳教育は「教育の中核をなすべきもの」としている。
- 正規の教科により「評価」が必要となるが、道徳を数値で評価することはなじまないとの意見もあり、数値による評価はしないとした。
- 2017年、教科書会社の忖度により「パン屋さん」が激怒することにより・・・。
- さて2018年度から、実施となるが・・・。

障害理解とは

- 徳田(2005)は「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想，特にノーマリゼーション（normalization）の思想を基軸に据えた考え方であり，障害に関する科学的認識の集大成」
- 松田(2008)は「障害理解とは『活動と，そこに環境との関係で生じる活動制限の理解』であり，『参加と，そこに環境との関係に生じる参加制約の理解』であり，活動制限や参加制約を解消もしくは緩和するための『サポート方法の理解』であり，『拒否的・排除的態度の変容』がなされることである」

障害理解の5段階(徳田, 2005)

- 「気づきの段階」
障害のある人がこの世の中に存在していることに気づく段階である
- 「知識化の段階」
自身の身体機能や障害の原因、生活の様子、接し方などの知識を得る。
- 「情緒的理解の段階」
直接的・間接的接触をとると通じてdisabilityやhandicapを感じる。
- 「態度形成段階」
知識と情緒的理解をとると経た結果、適切な認識の形成、適正な態度が形成される。
- 「受容的行動の段階」
生活場面での受容、援助行動の発現

障害理解教育の内容

- 特別支援学級又は特別支援学校の児童生徒との交流及び共同学習
- 介護施設や障害者施設を訪問し、見学や交流する
- 障害のある人が感じる不便や不安を肌で感じ、認識を深める障害シミュレーション体験
- 障害当事者を招いた、交流会や講演会
- 学級に在籍している障害のある児童生徒の実態を説明
- 障害がある子を持つ保護者の講演、特別支援教育の専門家（大学の教員等）を招いての講演
- 障害理解に関する読書教材（絵本などを含む）
- ビデオなどの映像の媒体を提示するビデオ教材

障害シミュレーションの問題

- 障害シミュレーション体験の中でも多く行われているのが、「視覚障害歩行体験」と「車いす体験」である(小野・徳田,2007；松田,2004)。

障害シミュレーションの問題



- しかし情緒的反応（つらさや怖さなど）を引き出すことに重きを置いた“disability”体験では、障害に対する恐怖心をあおったり、「障害者は自分にはない特別な能力がある」「自分は障害がなくてよかった」などとネガティブな障害観を持たせてしまうことが指摘されている（水野, 2005; 小野・徳田,2005）。

道徳教材と障害理解教育

- 現在、障害理解教育や福祉教育の一環として、道徳副読本の中で障害に関する事項がしばしば取り扱われている。
- 小学道徳では、「障害の原因」や「障害の特性」等の「障害の特徴」や、障害者と突然出くわした際に援助をしたことの話が載せられていることが多く、また中学道徳では「障害の原因」や「障害（者）観」、「偏見・差別」について書かれている資料が多い(富樫・水野・石上・西舘・徳田,2004)。
- その一方で、中学道徳では障害者は「常に援助が必要な存在」というわけではないことも併せて強調する傾向が顕著であるとの指摘がある(水野,2005)。
- こうした背景には、「障害があるのに立派に生きている」、「障害者は常に苦勞に耐えながらけなげに生きている」とのステレオタイプの見方を助長しているとの見方があるため(水野・富樫・石上・西舘・徳田,2004)。

道徳教材の一例「車いすの少年」

- この読み物教材は「真の思いやり」を学ぶ教材として使用され複数の道徳副読本に掲載されている。
- 教材は「街の中で困っている障害者に手を貸すべきかどうか」という観点から、「障害者が自分で生きていくことができるように見守ることが大切だ」というテーマを扱っている。

当事者からの「車いすの少年」への反応

- 徳田・水野（2007）は、「車いすの少年」という読み物教材に対して、車いす使用者の反応を質問紙を用いて調査した。大多数が不適切と判断した。

その理由として

- 「これを読んだ子どもたちは、困っている人たちに手を差し伸べなくてもよいと考えるようになるのではないか。単なる傍観者を育てることになる。（50代・使用者）」
- 「障害者の中には問題に直面した時に周りに助けを求めることができない人がある。『頼まれないから助けない』ということではない。（10代・使用者）」
- 「子どもに読ませたくない話である。見守る方がいいというのは、さまざまな経験を積んで、その人がどの程度のことができるのかを感じられるようになってからだと思う。（40代・家族）」
- 「声をかけて、少年の気持ち（助けてほしいのか、ほっておいてほしいのか）を確認すべきだ。（40代・家族）」

教職を目指す学生の「車いすの少年」への反応

- 水野（2008）は教職を目指す大学生がこの教材をどのように評価するのかを調査している。

その結果

教職を目指す大学生の82%が「この場面では障害者を見守ることが重要であり、周りの人々の態度は適切である」と捉えていた。

この結果に対し、水野（2008）は「障害者が援助を必要としている状況であるのか判断するための知識がなかったことがこの回答傾向の原因である」と指摘し、教員を目指す学生の障害理解教育の必要性を訴えている。

一連の議論から

- これら一連の議論は、教材の「善し・悪し」、「適正・不適正」と二元論に陥っている。
- しかし、人はそれほど単純な思考の中で、障害理解をしているのだろうか？
- 水野(2008)の調査は、「車いすの少年」に対する意識を検討していると言うよりも、どちらかという二元論でこの問題を批判的に論じている。

第一、道徳とは単純に二元論で議論すべきものではなく、また出来るものではない。こうしたロジックに陥っている事がそもそも、道徳のあり方を歪めている。そこで・・

そこで・・・ 今井・有川(未発表)は

- 「体験の違い」「条件の違い」により、人はもっと多様な反応をするはずである。また、道徳教材「車いすの少年」の読後の感想も、もっと複雑なはずである(研究1)。
- 道徳教材「車いすの少年」の疑似場面を設定し、「即座に助けられる」「見守られる」「声をかけられる」と言う条件の違いを体験することで、道徳教材「車いすの少年」に対する意識はどのように変化するのだろうか(研究2)。

「車いすの少年」の読後の意識構造

- 対象

A大学生184名(回収率は92%)。うち回答に不備のあった5名を除き、179名について分析を行った。

- 質問紙法

大学生33名に道德教材「車いすの少年」を読んでもらった後に、自由記述式質問へ回答を求めた。回答は、KJ法により分類し全16項目で構成された質問紙を作成した。

- 分析

因子分析を行った。因子数の決定は、固有値1以上の基準を設け、さらに因子の解釈の可能性を考慮し、kaiserの正規化を伴うプロマックス法による回転を行った。ここで因子パターンが0.35に満たなかった項目については分析から取り除き、残りの11項目について再度プロマックス法による回転を行ったところ、最終的に3つの因子が抽出された。

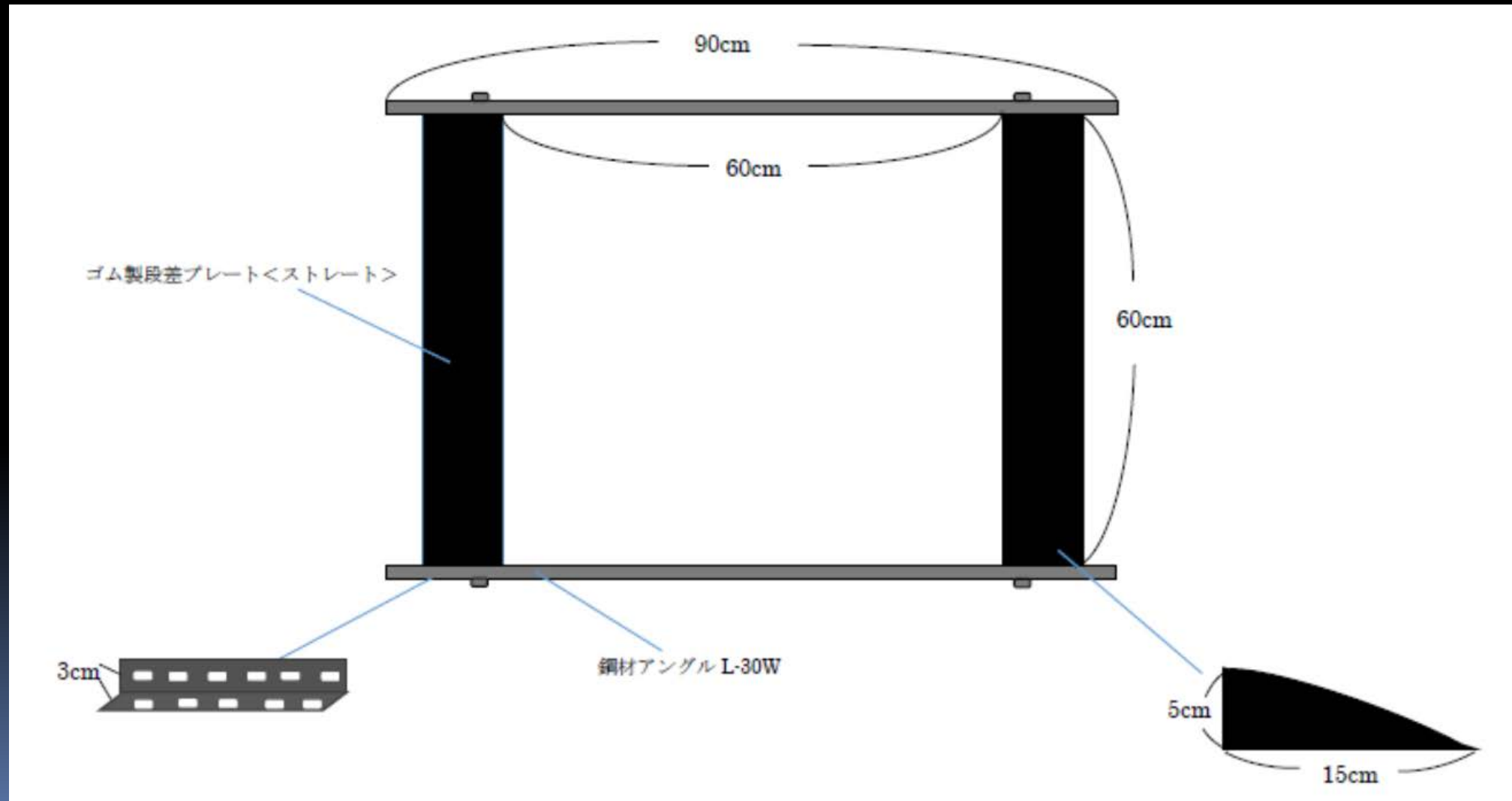
Table1 「車いすの少年」を読んでどのように考えたか

質問項目	因子 1	因子 2	因子 3
第1因子：積極的援助			
もしあなたがこの文章の登場人物であつたら、筆者と同じように車いすの少年をすぐに助ける。	.918	.035	-.051
もしあなたが、身近なところで車いすの車輪が溝にはまってしまった車いす使用者に出会ったら、人任せにせず自分が助ける。	.773	.146	.053
もしあなたが、身近なところで車いすの車輪が溝にはまってしまった車いす使用者に出会ったら、すぐに助ける。	.770	-.010	.014
もしあなたが車いす使用者で、車いすの車輪が溝にはまってしまったら、周囲の人にすぐ助けてほしい。	.518	-.251	.200
第2因子：意思確認			
この文章の筆者は、手助けする前に車いすの少年の意思を確認すべきだった。	-.031	.760	-.108
もしあなたが、身近なところで車いすの車輪が溝にはまってしまった車いす使用者に出会ったら、手助けする前に車いす使用者の意思を確認する。	-.064	.627	.049
もしあなたが車いす使用者で、車いすの車輪が溝にはまってしまったら、手助けする前に意思を確認してほしい。	.008	.501	.197
第3因子：状況判断			
この文章の筆者は、車いすの少年が車いすの車輪を溝に落としてしまい他者の迷惑になっているかを手助けする前に確認すべきだった。	.114	-.116	.549
もしあなたが、身近なところで車いすの車輪が溝にはまってしまった車いす使用者に出会ったら、手助けする前に車いす使用者が他者の迷惑になっているか確認する。	-.141	.049	.530
もしあなたが車いす使用者で、車いすの車輪が溝にはまってしまったら、他者の迷惑になっているか気になる。	.115	.123	.473
もしあなたが、身近なところで車いすの車輪が溝にはまってしまった車いす使用者に出会ったら、手助けする前に車いす使用者が危険な状況にあるか判断する。	-.026	.297	.435

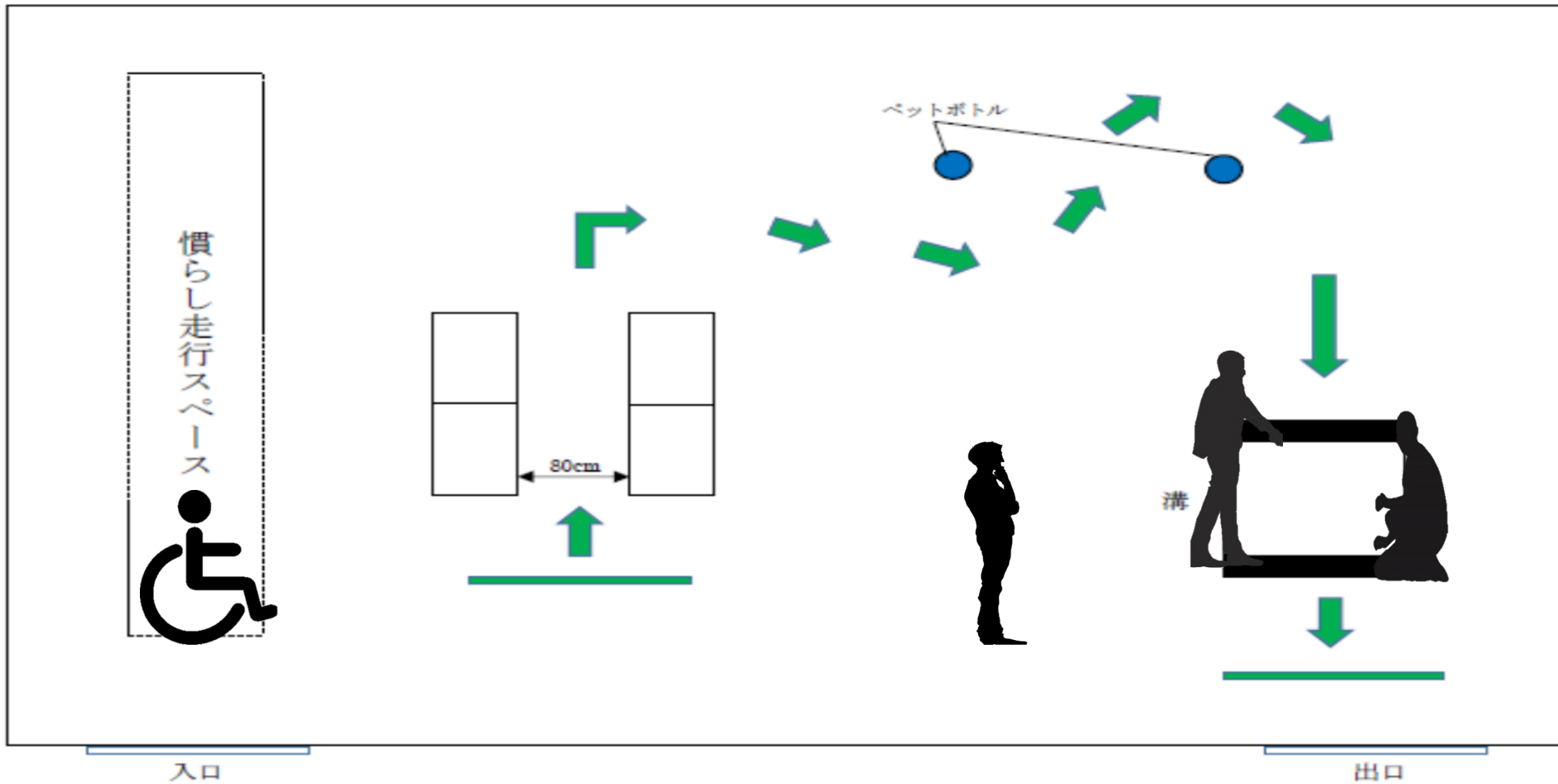
手続き

- 実験対象者は、N大学の学生40名（教育学部15名，経済学部7名，工学部4名，法学部4名，人文学部3名，農学部3名，理学部2，医学部2名）。
- 参加者は「即援助条件(11名)」 「声をかけられる条件(15名)」 「見守られる条件(14名)」の三群に無作為割り付けされた。
- 参加者は、車いすシミュレーションの前に、道徳教材「車いすの少年」を読後、11項目の質問紙に回答した(Pre)。その後、それぞれの条件のもと、車いすシミュレーションを行い、その後再度11項目の質問紙(Post)に回答した。
- 分析は、各条件ごとの意識構造の変化を比較した。

絶対に抜けられない「溝」

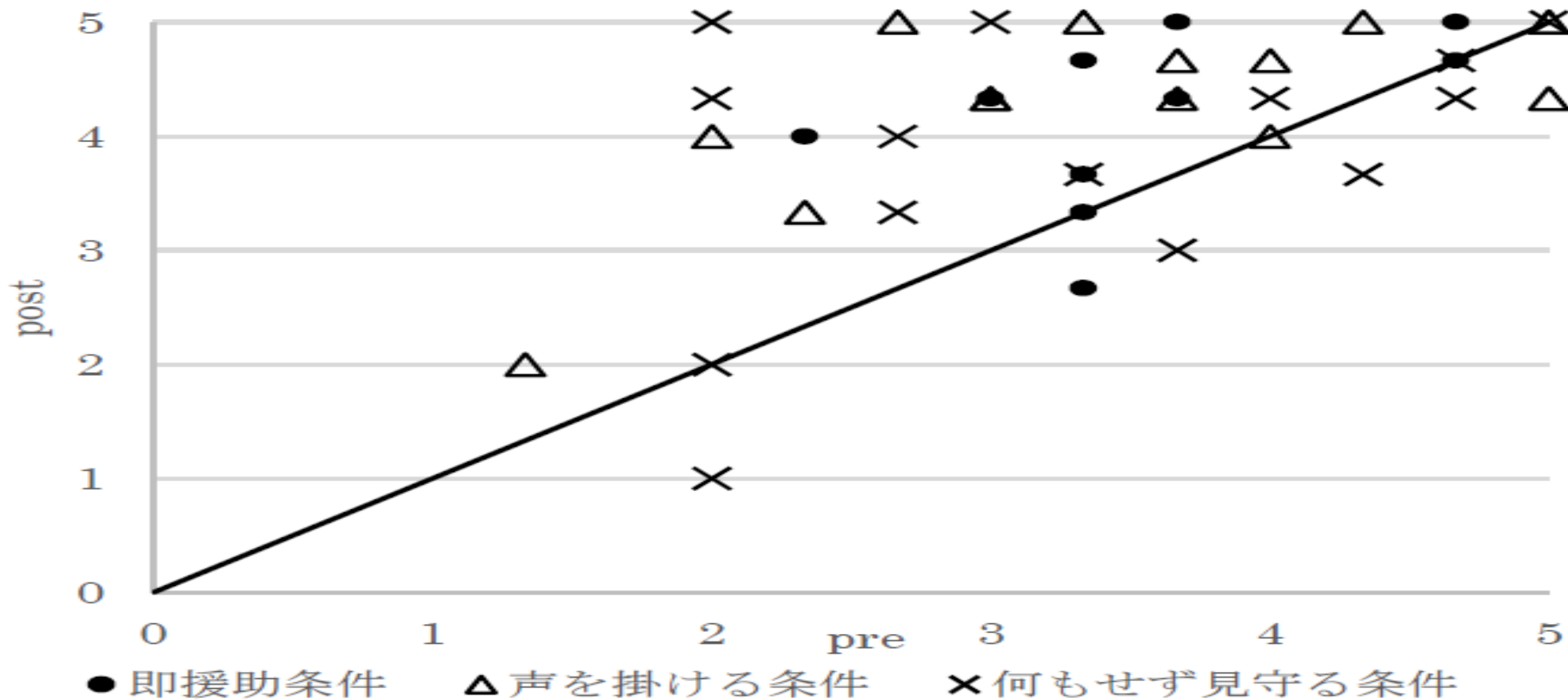


シミュレーションのセッティング

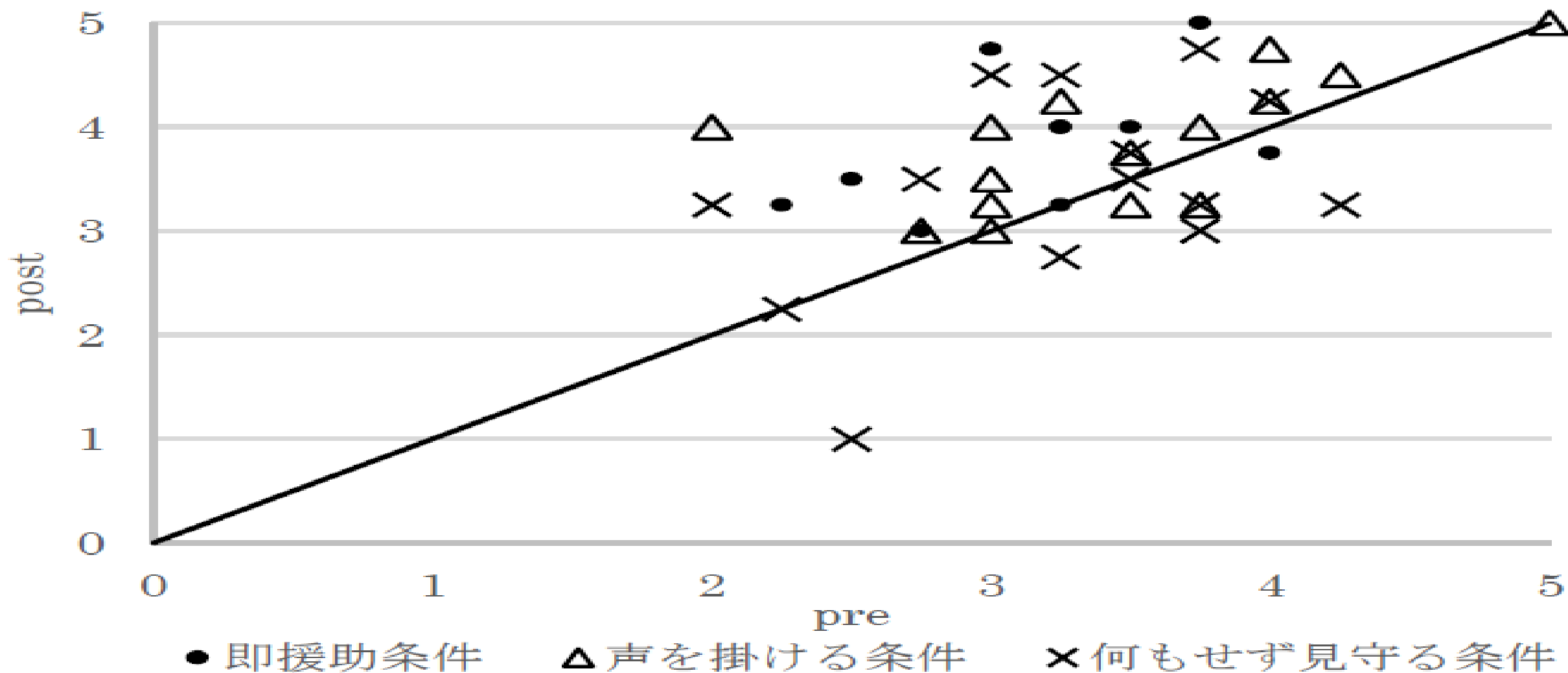




「車いすの少年」と「意思確認」



「車いすの少年」と「状況判断」



まとめると・・・

- シミュレーション体験をすると「車いすの少年」の読み方は、即座に援助されようが、声をかけられようが、見守られようが、体験前後では、「積極的援助をすべき」「状況を判断すべき」という意識は、多様な変化を示していた。
- しかし、即座に援助を受けようが、声をかけられようが、見守られようが、共通してシミュレーション体験後には、「車いすの少年」に、「意思の確認」すべきなのではないかという疑問を感じるようになっていた。

道徳教材と障害理解

- 「道徳」は、倫理学や哲学に通じる学問であり、思想教育ではない。一つの価値観が、どのように形成されていくのかは、もっと議論されなければならない。
- 障害者への態度は多次元であることが確認されているが、それらがどのように形成されるか、そのプロセスをおっている研究は少ない。
- さらなる検証が必要であろう。



権利は「守られるもの?」

果たして、選択の機会は与えられているのか?



「権利」を伝える力

- 合理的配慮は、「権利」の行使に際して、必要とされるものである。
- 建物へのアクセスを保障するために設置されるスロープは、その建物への利用が必要な人にとっては、合理的配慮になり得るが、そうでない人にとっては合理的配慮ではない。
- つまり、合理的配慮は個別に検討されるべきものである。したがって、個別に必要とされるものを伝える事が要求される。

本人以外が「〇〇することが、合理的配慮です」 →
こうやってしまうことが、そもそもが怪しいのです。

権利擁護(advocacy)という考え方

- 自身の権利を伝える事が難しい人の代わりに、その権利を伝える・・・。
- 権利を擁護するためには、その人が求めていることを理解していることが求められるのだが・・・これが実はとても難しい。

「この子は、オレンジジュースが飲みたいのです。」
果たして、本当にそうですか？



誰が選ぶのか

研究から学ぶ特別支援教育の本質



Parsons & Reid(1990)の研究

- 対象

5人の最重度の知的障害成人(平均の知的発達年齢2歳未満)言語能力については、「～をとって」の要求に応じることが出来る。

- 方法

2種類の食べ物を目の前で6等分し、それを小分けにした一対をまず味見。その後残りのペアについて好きな方を選択して食べるように指示した。

- 結果

対象者は選択肢の内容に応じて一方だけを選んだり、適度に分散して一定の嗜好パターンを示した。

Parsons and Reid (1990) Assessing food preferences among persons with profound mental retardation: providing opportunities to make choices. J Appl Behav Anal,23(2),183-195.

Parsons & Reid(1990)の研究では



一つずつ味見をして、好きな方を選ぶ

「誰」が選択しているか?

- Parsons & Reid(1990)の研究では、対象者はあくまでその選択内容を供給者によってコントロールされているに過ぎないのではないか . . .
- もし選択肢の対象物が、本人にとって好ましくない物であっても強制的に選ばなければならないのではないか?

これは本当に「自己選択」していると言えるのか?
権利の問題を考える上ではとても重要な視点である。

そこで望月(1998)は・・・

- 9名の知的障害(最重度あるいは聴覚障害を重複しているものも含む)
- Parsons & Reid(1990)の選択決定の研究手続きをもとに選択(例えば「カップケーキ」と「ようかん」)について検討。ただし「他のもの」という選択肢が加えられた。

1年にわたって、「他のもの」も含む選択行動の形成が指導された。

結果は、「他のもの」の選択が多く見られた。

自己選択には、機会（社会）と技能（本人）が必要
なのです・・・



一つずつ味見をして、好きな方を選ぶ

重度の知的障害があるから・・・

- 重度の知的障害がある人達は、自分の権利を自分で守ることは、果たして出来ないのだろうか？
- 自分の生活を、豊かに送ることは出来ないのだろうか？

もしかしたら、単に教育の機会も、それを行使する機会も与えられていないだけではないか。そんなことが、これから議論になるはずです。



社会を変える

障害のある人が変わる社会から、障害のない人が変わる社会へ



本間・有川(2015)の研究

- 本間・有川(2015)は、障害当事者のコミュニケーションスキルへの介入ではなく、コミュニケーション相手である健常者への介入を行うことで、障害当事者のコミュニケーション行動も豊かになると考えた。
- 「障害者のある人を変える」から、「障害のない人を変える」ことによるコミュニケーション行動への効果を検証した。

パラダイムシフトへの一助となるか!?



対象

教育学部1年生 A、B氏の二名

- 参加者は、某大学に在籍する大学1年生の女性A氏とB氏であった。両者ともに、小学校または中学校に特別支援学級在籍の子はいたが、関わった経験はほとんどなかった。
 - 研究への協力者を募ったところ、参加の意思表示があった。
- 

研究協力者 Cさん

- 知的障害のある24歳、成人女性。
- 24歳8ヶ月時に行ったVineland-Ⅱ 適応行動尺度の結果（各領域の相当年齢）は、受容言語は2歳4ヶ月，表出言語は1歳10ヶ月，読み書きは5歳，身辺自立は3歳9ヶ月，家事は3歳4ヶ月，地域生活は2歳1ヶ月，対人関係は2歳，遊びと余暇は2歳4ヶ月，コーピングスキルは5歳9ヶ月であった。
- なお，運動スキルの2領域については基準をクリアしていた。コミュニケーションは，話すことが主であるが身振りも交えて行っていた。



介入

- 家庭内、作業所内でのコミュニケーションの様子を4カ月にわたり観察し、発話内容をカテゴリー別に分類し、その特徴を把握した。
 - Cさんのコミュニケーションの特徴や、関心の高い話題についてまとめたコミュニケーションテキストを作成し渡した。
 - 黄(2002)をもとに全発話数を分類しデータとした。
- 

A氏・B氏 障害のない者の発話数の変化

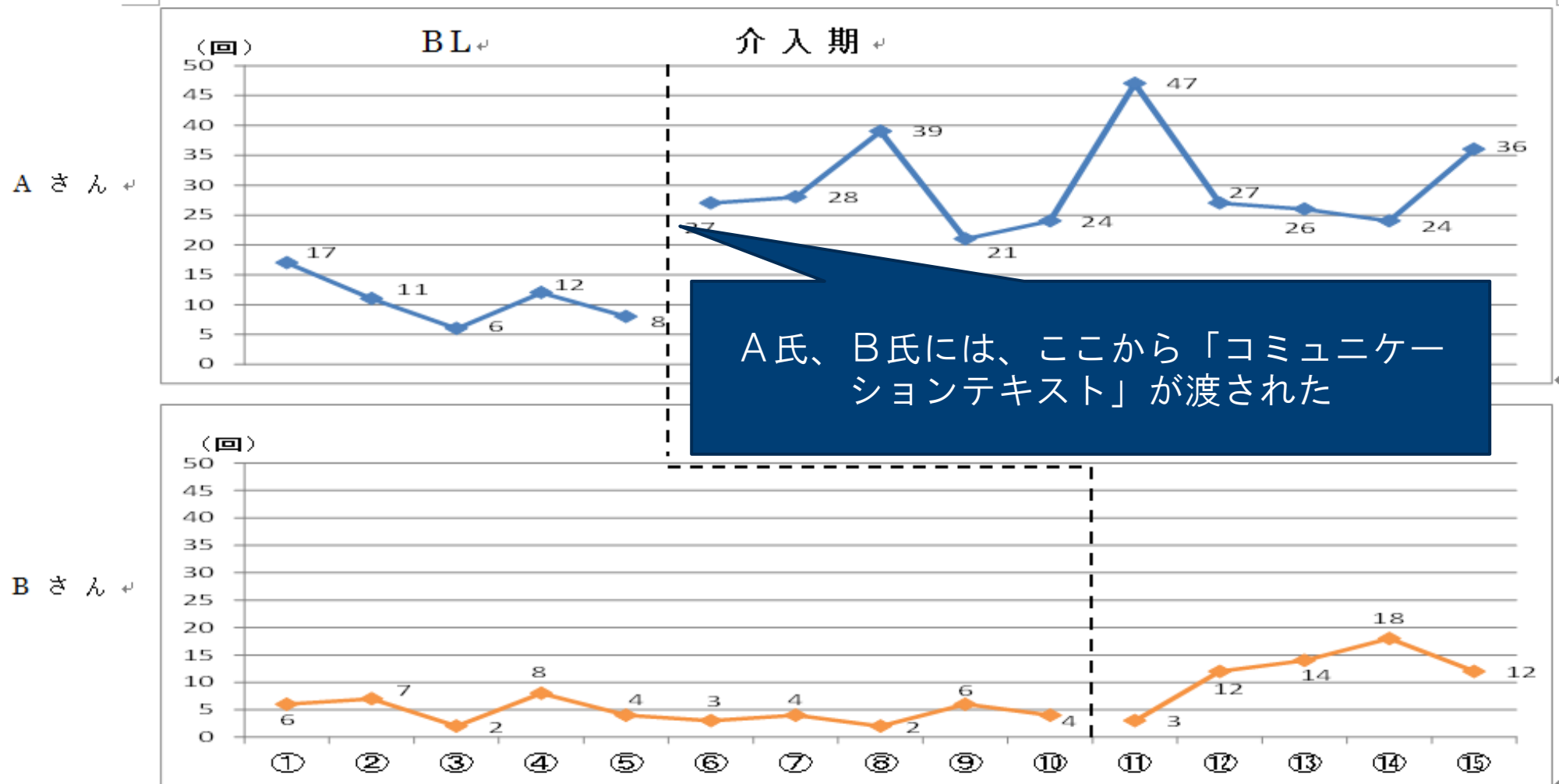


Fig.3-1 AさんとBさんの発話数の変化

Cさん(障害のある人)の発話数の変化

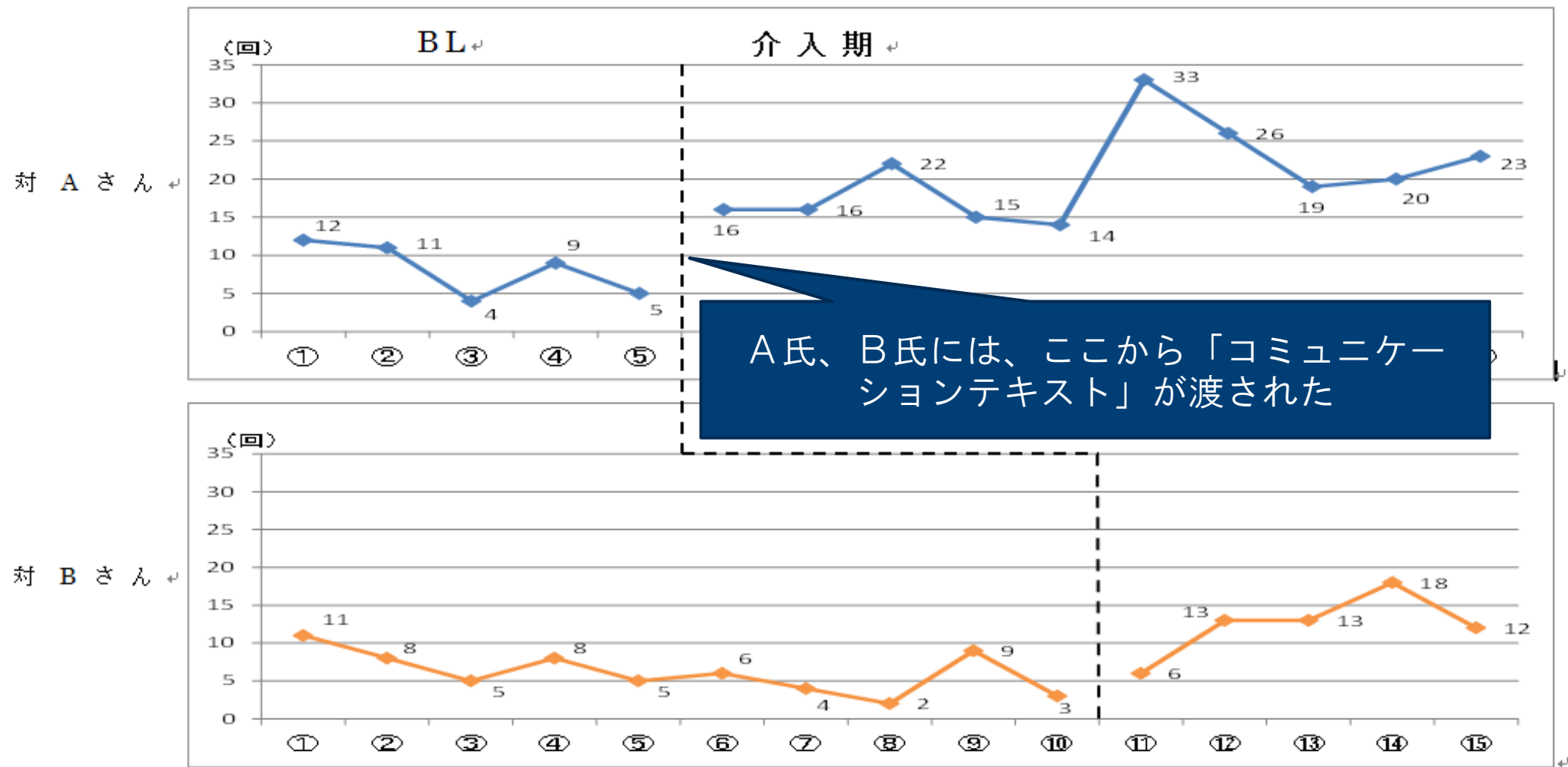


Fig.3-2 Cさんの発話数の変化

C氏のコミュニケーション中の笑顔の変化

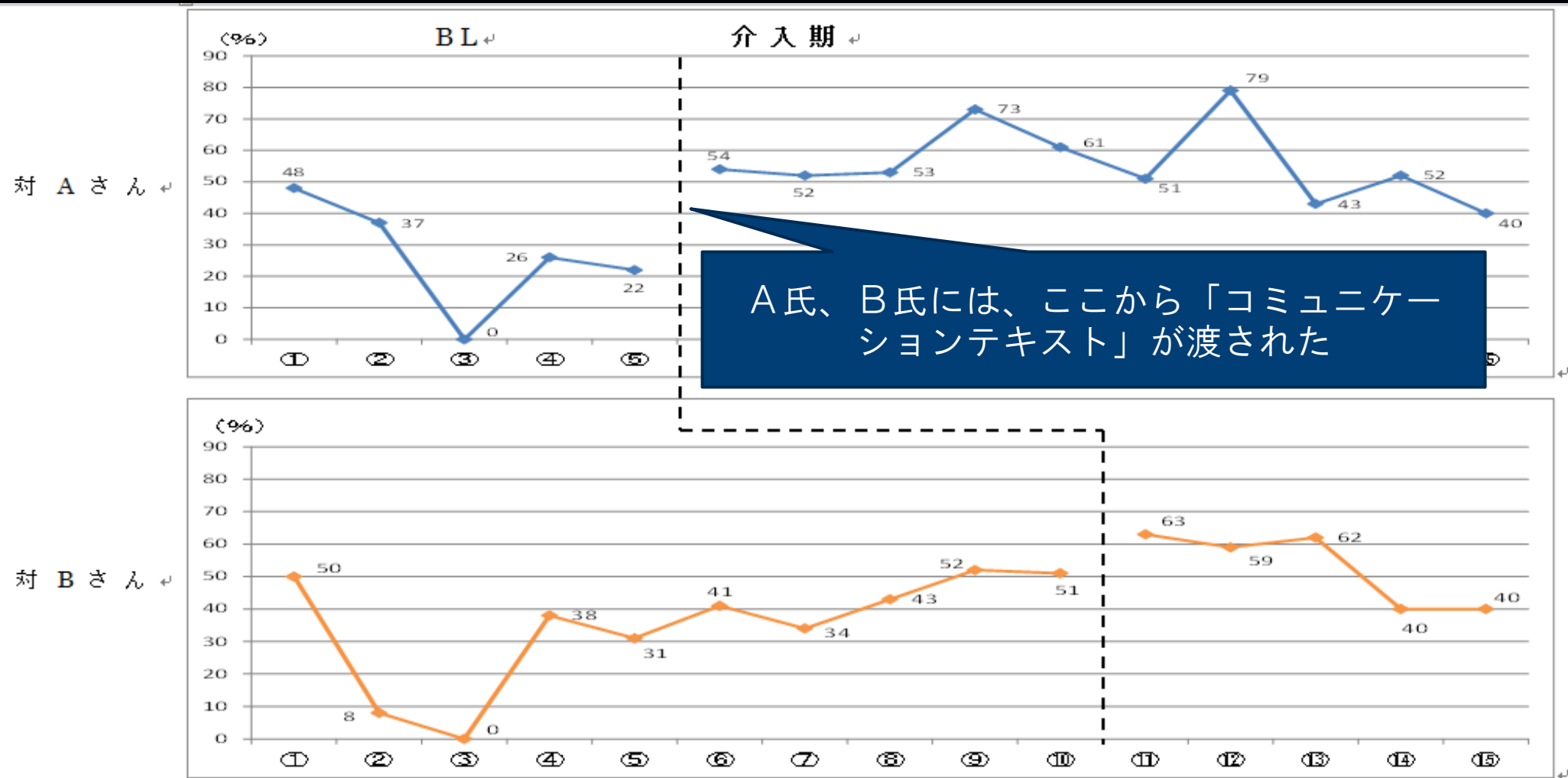


Fig.4 Cさんの対 A さんおよび対 B さんにおける表情の変化

C氏の通う施設職員から・・・

- 研究の様子や成果について、まったく知らされていない施設職員から「最近、とてもよく話をするようになりました。何か、あったんでしょうか？」

環境が変われば行動は変わる。行動が変われば、環境も変わる。すなわち相互作用。

相互作用が障害のある人、ない人の間にもたらす効果は、意外に大きいのかもしれません。