

専門研究B

重度・重複障害のある子どもの実態把握、
教育目標・内容の設定、及び評価等に資する
情報パッケージの開発研究

(平成25年度～26年度)

研究成果報告書

平成27年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

特別支援学校においては、在籍する幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人の教育的ニーズに即した適切な教育や必要な支援を行うことが求められています。インクルーシブ教育システム構築が進む中、これは特別支援学校が果たすべき重要な使命です。学習指導要領に示されている「家庭や地域、関係機関と連携して個別の教育支援計画を作成すること」「個別の指導計画において、実態把握、指導目標・内容の設定、適切な評価と指導の改善というPDCAの過程をとること」等については、現在では、すべての特別支援学校において取り組まれている内容でしょう。

しかしながら、今、多くの学校現場で、特に重い障害のある幼児児童生徒について、適切な実態把握や評価、目標や教育内容の設定等に困難を感じている、という現実があります。学校でよく聞かれる声は、実態把握の視点がまちまちである、担当者によって指導内容や方法が変わる、ICFやキャリア教育の視点を重い障害のある子どもにうまく活用できていない、等です。

このような課題を受けて、本研究では、重い障害のある子どもの教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）におけるPDCAの過程に必要な視点や情報を提供する情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）を作成しました。この情報パッケージの特徴は以下の4点です。

- ①「軸となる考え方」である「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」に基づいて整理した情報や知見をパッケージとして提案したこと
- ②「手厚い支援を必要としている子ども」に焦点を当てたこと
- ③マニュアルではなく「教員が考えることをサポートするツール」を目指すこと
- ④子どもに関わる関係者が「共有できるツール」を目指すこと

本研究成果報告書では、情報パッケージ（試案）作成に至るまでの情報を整理し、また、作成した情報パッケージ（試案）について、研究協力機関で試行的にご活用いただいた成果や有用性等について検証しています。

本研究から生まれた情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」が、多くの教育現場で活用され、手厚い支援を必要としている子どもの現在と将来を支える教育の営みに役立てていただけることを願っています。

研究代表者 企画部主任研究員 齊藤由美子

目次

はじめに

I. 研究の概要	1
1. 研究の趣旨及び目的	
2. 研究計画と方法	
3. 研究活動実施状況	
II. 現状と課題の把握	5
1. 学校現場等における課題の整理	6
(1) 学校訪問による観察と聞き取り調査	7
(2) 卒後の施設職員への聞き取り調査	
～重度・重複障害児が学校を卒業するまでに身に付けておくべき	
事項に関する聞き取り～	10
(3) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察	
～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して～	13
2. 文献の収集・整理	14
(1) 個別の指導計画導入の経緯と文献	15
(2) 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスにおける	
「本人中心の計画」アプローチの検討	20
III. 情報パッケージ（試案）の作成	25
1. 情報パッケージの構想	26
(1) 「軸となる考え方」に基づいて整理した情報や知見をパッケージ	
として提案することの意義	27
(2) 「手厚い支援を必要としている子ども」に焦点をあてることの意義	27
(3) マニュアルではなく「考えることをサポートするツール」を	
目指すことの意義	28
(4) 子どもに関わる関係者が「共有できるツール」を目指すことの意義	29
2. 情報パッケージ（試案）の作成	32
(1) 情報パッケージの項目と構成	33
(2) 情報パッケージのコンセプトと通称	35
(3) 情報パッケージのフォーマット	36

(4) 情報パッケージの解説及び資料に盛り込むべき内容	37
3. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)	38
IV. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の活用とその成果	39
1. 研究協力機関における活用	40
(1) 学校全体の取組に位置付けた活用	41
1) 青森県立弘前第二養護学校	42
2) 愛知県立岡崎特別支援学校	51
3) 香川県立高松養護学校	62
(2) 職員研修・人材育成等における活用	73
1) 京都府立宇治支援学校	74
2) 奈良県立ろう学校	81
(3) ケース検討等における活用	87
1) 横浜市立東俣野特別支援学校	88
2) 横浜市立盲特別支援学校	94
(4) 教員個々における活用、興味・感想等の分析	101
1) 北海道室蘭養護学校	102
2) 福島県立平養護学校	108
2. 「ぱれっと (PALETTE)」(試案) 活用による教員の教育実践及び意識の変化 ～アンケート調査の分析から～	113
V. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の改良に向けて	131
1. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) への協力者等からのコメント	132
2. 改良に向けての検討	135
VI. 総合考察	137
研究体制	143
資料	145
資料1 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察 ～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して～	
資料2 ぱれっと (PALETTE) -重度・重複障害のある子どもの実態把握、 教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージ (試案)	別冊
資料3 「ぱれっと (PALETTE)」を活用した教員の意識調査 - 調査用紙等	
資料4 第52回日本特殊教育学会ポスター発表 原稿	

I 研究の概要

1. 研究の趣旨及び目的

(1) 現場における課題

平成 21 年に告示された特別支援学校の学習指導要領では、在籍する幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人の教育的ニーズに即した適切な教育や必要な支援を行う観点により明確になっている。また、家庭や地域、関係機関と連携した個別の教育支援計画の作成が求められ、個別の指導計画については、実態把握、指導目標・内容の設定、適切な評価と指導の改善という PDCA の過程がとられるべきことが記されている。

平成 24 年度に実施した本研究の予備的・準備的研究（専門研究 D）「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価に関する研究～現在及び将来を支える教育計画とその実施に関する予備的研究～」では、特に重い障害のある幼児児童生徒について、適切な実態把握・評価、長期的な目標設定、家庭や地域の生活と関連付けた教育内容の設定等に、多くの学校が必要性を認識しながらも困難を感じているという実態があった。学校現場における主な課題を以下に挙げる。

- ・実態把握の視点がまちまちである
- ・担当者によって指導内容や方法が変わる
- ・学習内容が家庭や地域での生活と結びついていない
- ・卒業時のゴール設定があいまいである
- ・ICF やキャリア教育の視点を、重い障害のある子どもにうまく活用できていない

(2) 課題解決の方策

上記の課題を受けて、特別支援学校における重度・重複障害のある幼児児童生徒の個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と、それに基づく適切な教育の実施について、その課題解決の方策を提案することが望まれる。

平成 24 年度に実施した予備的・準備的研究では、現場における現状把握と課題の分析、及び課題解決の提案のためのデータと資料の収集を行い、課題解決への方策の検討を行った。課題解決のための観点として、以下の 4 点を重視することの必要性が示唆された。

①「軸となる考え方」に基づいて整理した情報や知見をパッケージとして提案することの意義

②「手厚い支援を必要としている子ども」に焦点をあてることの意義

③マニュアルではなく「考えることをサポートするツール」を目指すことの意義

④子どもに関わる関係者が「共有できるツール」を目指すことの意義

(2) 本研究の目的

本研究の目的は、重い障害のある幼児児童生徒の実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善という PDCA の過程に必要な視点や情報を提供する情報パッケージを作成し、現場での活用のしやすさや有用性を検証することである。本研究では、この情報パッケージの対象となる重い障害のある子どもを「複雑で多様なニーズのある子ども＝手厚い支援を必要としている子ども」と定義した。そのうえで、手厚い支援を必要としている子ども（及び家族）の「現在及び将来を支える教育計画を作成し実施する」という本人中心の計画（Person-Centered Planning）の観点から、個別の教育支援計画、個別の指導計画等の作成と実践に資する情報パッケージ（試案）を作成するとともに、学校現場での有用性の検証を通じ、その改善充実を図ることを目指すこととした。

2. 研究計画と方法

本研究は、平成 24 年度の予備的準備的研究に始まり、その研究成果が平成 25 年度と 26 年度の 2 年間で専門研究 B へと引き継がれた研究であり、以下の研究活動については 3 年計画で実施しているものである。

- (1) 学校現場等における課題の整理
- (2) 国内外の文献研究
- (3) 情報パッケージ（試案）のコンセプト・概要等の検討
- (4) 情報パッケージに含む事項の検討及び情報収集
- (5) 情報パッケージ（試案）の作成
- (6) 研究協力機関における情報パッケージ（試案）の活用
- (7) 研究協力機関における活用の成果の検証
- (8) 情報パッケージ（試案）の改良に向けての検討

平成 24 年度に実施した予備的・準備的研究では、上記の研究内容のうち（1）学校現場等における課題の整理、（2）国内外の文献研究を中心に行った。これらの研究活動の成果は、専門研究 B の実施に向けて具体的な研究計画を立案する基礎資料となった。さらに、（3）情報パッケージ（試案）のコンセプト・概要等の検討、（4）情報パッケージに含む事項の検討を行い、情報パッケージに掲載する項目の原案を作成した。

平成 25 年度には、研究協力者、及び公募による研究協力機関 7 校の協力のもと、（4）情報パッケージに含む事項の検討及び情報収集を行った。この段階においては、研究スタッフが各研究協力機関を訪問し関連情報の収集を行いつつ、情報パッケージに含む事項への反映を検討する作業を繰り返し行った。また、項目の検討に関しては、研究協議会等において、研究協力者、研究協力機関からのフィードバックを反映した。さらに、（5）情報

パッケージ（試案）の作成については、研究スタッフ、各研究協力校、研究協力者が項目等を分担して、情報パッケージの試案を作成している。

平成 26 年度には、各研究協力機関において、(6) 研究協力機関における情報パッケージ（試案）の活用をパイロット的に実施した。(7) 研究協力機関における活用の成果の検証としては、各研究協力機関における活用の状況とその成果を報告書にまとめると共に、調査票を用いて活用前後での教員の教育実践における変化や意識の変化の検証を行った。さらに、研究協力者、研究協力機関、その他関係者からの意見や感想等を参考にして、(8) 情報パッケージ（試案）の改良に向けての検討を行っている。

3. 研究活動実施状況

上記の研究計画・方法に基づいて行った、具体的な平成 25-26 年度の研究活動の実施状況は以下のとおりである。

<平成 25 年度>

平成 25 年 4 月～7 月

研究協力者への依頼・研究協力機関の決定と連絡

情報パッケージの項目と内容について原案作成

文部科学省分藤特別支援教育調査官（研究協力者）との情報パッケージのコンセプトについて協議

7 月 24 日（水） 第 1 回研究協議会の開催

コンセプトの共通理解

研究協力者・研究協力機関からの情報提供

コンテンツ作成に関する役割分担

8 月～12 月

分担内容に沿って情報パッケージ（試案）のプロット作成

研究スタッフによる研究協力機関の訪問・情報収集と進捗の確認

研究に関するウェブ会議室を立ち上げ内容の検討を継続

12 月 11 日（水） 第 2 回研究協議会の開催

コンセプトの共通理解と情報パッケージの通称の決定

情報パッケージ（試案）のプロットの共有と内容の検討

平成 26 年 1 月～3 月

情報パッケージ（試案）のコンテンツ作成

各研究協力機関において活用に向けての準備

3 月 27 日（木） 第 3 回研究協議会の開催

情報パッケージ（試案）のコンテンツの共有

各研究協力校の活用に向けての計画共有

<平成 26 年度>

平成 26 年 4 月

研究協力機関の追加

文部科学省分藤特別支援教育調査官（研究協力者）との情報パッケージ（試案）に関する協議

5 月中旬

情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）の完成

各研究協力機関への発送（各校 30 部） 研究協力者その他関係者への発送

各研究協力機関への教員の意識調査（活用前・活用後）の依頼

5 月～11 月

研究協力機関における情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）の活用

研究スタッフによる研究協力機関の訪問・情報収集と活用状況の確認

ウェブ会議室を活用した情報共有

各研究協力機関における教員の意識調査（活用前・活用後）の実施

11 月 6 日（木） 研究協議会の開催

各研究協力機関の情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）活用状況を共有

情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）活用の成果及び有用性について協議

情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）の改良に向けた協議

12 月～平成 26 年 1 月

教員の意識調査（活用前・活用後）の分析

情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）の改良点の検討

研究成果報告書の作成

1 月 30 日（金）

NISE セミナー分科会において本研究の成果を報告

Ⅱ 現状と課題の把握

研究計画に基づき、平成 24 年度に実施した予備的・準備的研究、及び、平成 25－26 年度に実施した本研究（専門研究 B）の研究活動の中から、障害の重い子どもの教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）の立案と実施に関する現状と課題の把握として、以下の 2 つの研究活動を報告する。

1. 学校等の現場における課題の整理

重い障害のある子どもはどの障害種を対象とする特別支援学校においても在籍している。この研究活動では肢体不自由、知的障害、聴覚障害の特別支援学校を訪問し、観察と教員へのインタビューによって課題の整理を行った。また、重い障害のある子どもにとって学校卒業後の生活の場となる施設を訪問し、観察と職員へのインタビューを行い、課題を整理した。さらに、過去の研究において実施したインタビューデータをもとに、重複障害教育に携わる専門性の高い教員（複数の異なる障害種別学校を経験）の専門性の在り方と形成過程について質的な分析を行った。

- （1）学校訪問による観察と聞き取り調査（6 つの特別支援学校で実施）
- （2）卒後の施設等の訪問による観察と聞き取り調査（3 つの施設で実施）
- （3）重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察
～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して

2. 国内外の文献の収集・整理

我が国における個別の指導計画導入の経緯と関連文献について整理を行った。また、諸外国において、障害の重い子どもの教育計画の作成に用いられている「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」のアプローチについてレビューを行い、日本の個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と実施に関連付けて、検討を行った。

- （1）個別の指導計画導入の経緯と関連文献
- （2）個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスにおける「本人中心の計画」アプローチの検討

1. 学校現場等における課題の整理

- (1) 学校訪問による観察と聞き取り調査
- (2) 卒後の施設職員への聞き取り調査
～重度・重複障害児が学校を卒業するまでに身に付けておくべき事項に関する聞き取り～
- (3) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察
～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して～

(1) 学校訪問による観察と聞き取り調査

平成24年7月より平成25年1月にかけて、6校の特別支援学校を訪問し、重複障害のある児童生徒の授業や生活場面等の観察を行い、個別の教育支援計画、個別の指導計画の書式や作成・検討のプロセス、計画の授業への反映、専門職との連携、アセスメントと評価などに関する学校の取組や課題について、聞き取り調査を行った。観察及び聞き取りを行ったのは、平成24年度専門研究D（予備的準備的研究）の研究代表者及び研究分担者2名の計3名である。全員が教員として特別支援学校における重複障害のある児童生徒の指導経験があり、また、本研究所での重複障害教育に関する研究の実績を有する。聞き取りの対象は、その学校における重複障害のある児童生徒の教育課程や実際の指導について責任のある立場の教員であり、教頭、教務主任、重複障害学級の担当者等、学校によって様々であった。

この学校訪問による観察と聞き取り調査に協力いただいた6校の概略を記す。

A 特別支援学校	肢体不自由（小規模校）	関東
B 特別支援学校	肢体不自由・知的障害併置	関東
C 特別支援学校	聴覚障害	関東
D 特別支援学校	肢体不自由（小規模校）	東北
E 特別支援学校	肢体不自由・知的障害併置	近畿
F 特別支援学校	肢体不自由	中部

調査した内容を記述した資料について3名の研究者で共有し、内容に関する協議を行った。この協議においては、各学校から挙げられた取組及び課題の中で、共通した事項や重要と思われる事項について焦点化した。焦点化された主な事項9点について、その概要を述べる。

1) 個別の教育支援計画の機能的な活用

個別の教育支援計画はすべての学校で作成されている。しかしながら「書類として作成するのみで実際に活用されやすいツールとなっているか」ということを課題としてあげている学校もあった。個別の教育支援計画と個別の指導計画との連動について、書式上もプロセス上もかなり機能的に連動して活用する仕組みを整えている学校があり、今後の研究を進める上での参考になると思われた。

2) 保護者との連携

個別の指導計画の書式には、保護者の願い・希望等が記入される欄が設けられており、すべての学校で、児童生徒の目標を設定する際には、それを反映することが検討されていた。児童生徒の意向が反映される書式を用いている学校もあり、児童生徒の意思がわかりにくい場合に「保護者の願いが本当に児童生徒の願いといえるのか」ということが話題としてのぼった。ま

た、「子どもの障害を受け止めることに困難を抱える保護者に対して学校としてどのように対応すればよいか。またどんな支援ができるのか。」等の悩みも挙げられた。

3) 専門職との連携

肢体不自由の学校においては、教員と理学療法士（以下 PT と記述）や作業療法士（以下 OT と記述）等の専門職との連携が行われている。療育センター等の施設が隣接する場合には、PT や OT が専門職として実態把握や評価、計画立案に参画するシステムが作られていた。さらに PT や OT が授業の一環として関わっている場合もあった。一方、学校の中に PT や OT が自立活動担当教員等の位置づけで入っている場合には、連携やお互いの役割の確認等がうまくいっている場合とそうでない場合があった。

肢体不自由の特別支援学校において児童生徒が視覚、聴覚等の感覚障害がある場合、教員と当該の専門職との連携の仕組みがない学校が多かった。いずれの障害種の学校においても、重複障害がある場合の多様な専門的ニーズに応える仕組みは課題であると思われる。

学区域が複数の市にまたがっている学校において、福祉職との連携の仕方（ケース会議の持ち方等）を工夫している学校があった。

4) 目標設定、目標の精選の困難さと指針の必要性

障害の重い子どもについて、何年間も同じ目標が設定されている場合があること、大きな変化が見られず評価がしづらいこと等が、いくつかの学校で話題となった。また、教員によっては細やかすぎる状態像の書き込みや数多くの目標設定を行っていて、何をポイントにするのか絞りづらくなっていることが挙げられた。目標を精選して設定したり、優先順位をつけて取り組んだりする際の指針の必要性が確認された。

5) 卒後の生活・地域の生活や子どもの生活の質（QOL）を意識した計画、及び学習活動への反映

個別の教育支援計画を機能的に活用している学校では、卒後の生活・地域の生活を意識した計画が作成され、日々の学習活動にも反映する工夫がなされていた（書式や作成プロセス等の工夫）。施設から学校に通っている子どもにとっての生活の質（以下 QOL と記述）をどう考えるか、それを目標設定や学習内容にどう反映させるか、ということが話題になった学校もあった。聴覚障害の特別支援学校における重複障害のある子どもの場合には学区域が広く、また、卒後の進路先も限定される場合があることを念頭において計画が作成されていた。

6) 学校内の組織と連携

小学部、中学部、高等部間で、個別の指導計画の書式や考え方が異なっている学校が数校あり、聞き取りの中でも「学部間の連携がうまくいかないこと」を課題として挙げていた。校内組織の中で個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する業務を統括する部署の機能が課題と

なる。参考になりそうな例として、個別の教育支援計画や個別の指導計画について、その作成過程で ICF の関連図を関係者で意識し、地域や校内連携のツールとして活用している学校があり、コーディネーターがこの連携に大きな役割を果たしていた。

7) 個別の指導計画と教育課程や授業等の関係の整理

ある学校からは、個別の指導計画を実際に授業に反映させ、実施する際の課題として、「教員間で様々な事項を整理して共通理解する必要性」が挙げられた。教育課程と各教科・領域等に関する年間指導計画の作成、各教科・領域等に関する年間指導計画と個別の指導計画の関係、個々の評価を次の授業等に反映させる仕組み、個別の学習と集団での学習をどのような関係で考えるか、子どものニーズに基づく目標設定と自立活動の位置づけ、等である。学校によってとらえ方や整理の度合いが様々であった。比較的連携がうまくいっている学校では、これらが整理され教員間で共通理解されている印象を受けた。

8) 専門性の維持・向上に資するツールの必要性

多くの学校で、教員の転勤等で重度・重複障害のある子どもの教育に関する専門性の維持・向上が難しいこと、あるいはそのために多くの工夫を行っていることが話題になった。実態把握や評価、その他教育活動すべてに関わる、「子どもの行動の見方やかかわりの視点」等について、「経験や知識・技術のある教員が、経験のない教員や若い教員にうまく伝えられない」という悩みも聞かれた。「子どもの行動の見方やかかわりの視点」について、教員が共通理解したり、経験の少ない教員が勉強してみよう、という気になったりするツールがあるとよい、という声が多数あった。

9) 教育活動の新たな視点への取り組み

いくつかの学校で個別の教育支援計画や、個別の指導計画の書式、またはプロセスを部分的に変更したり、改訂を検討したり、という動きが見られたが、それには、教育活動にキャリア教育や ICF 等の新たな視点を取り入れようとする意味合いがあることが確認された。さらに、重度・重複障害のある子どものキャリア教育の検討課題として、「知的障害教育で行っていることの焼き直しではなく、重度・重複障害のある子どものニーズに応えるものにするにはどうすればよいか」が話題として挙げられた学校が多かった。同様に「ICF の考え方を取り入れることによって教員、保護者、多職種等で話し合う基盤ができたが、そこで改めて、重度・重複障害のある子どもの教育の専門性を問い直す必要を感じた」という声もあった。

（２）卒後の施設職員への聞き取り調査

～重度・重複障害児が学校を卒業するまでに身に付けておくべき事項に関する聞き取り～

ここでは、重度・重複障害のある子ども達が学校を卒業するまでに、どのようなことを身に付けておいてほしいと考えているか、卒後の施設に勤務する職員に対して聞き取り調査を行った結果について述べる。観察及び聞き取りを行ったのは、平成 24 年度専門研究 D（予備的・準備的研究）の研究代表者及び研究分担者の 2 名である。2 名は教員として特別支援学校における重複障害のある児童生徒の指導経験があり、また、本研究所での重複障害教育に関する研究の実績を有する。聞き取りの対象は、その施設における利用者のプログラムについて責任のある立場の職員であった。

施設によって多少の相違があったが、どの施設職員からも語られた事項は、「コミュニケーション」や「かかわり」の重要性であった。この中にはいわゆるコミュニケーション方法の獲得だけではなく、人に対する信頼感やかかわり手の意図といったものまで広範囲に含まれた。

一方で、「学校を卒業するまでに特に身に付けておいてほしいことは特にない」と語ったある施設職員は、「詰込み型の指導やある特定の指導方法により教育を受けた場合、内面の豊かさや意欲といったものが育っておらず、日常生活の様々な場面において妥協してしまうことが多い。」と語っていた。これは、特定の指導方法による教授への警鐘のみでなく、学校教育が卒業後の生活へ大いに影響することも示唆していると思われる。学校教育を受けることができる期間よりも、卒業後の地域生活の方が長いことを併せて鑑みると、教師は学校と社会との接点をつながなければならず、日頃の教育活動にこうした施設職員の意見をも反映させる必要性が示唆される。

聞き取り調査において得られた情報については、上記 2 名の研究者で共有し、共通した事項や重要と思われる事項について焦点化した。以下、このプロセスで焦点化した、卒業後の生活で重要と思われる、または学校を卒業するまでに身に付けておくべき事項 5 点について述べる。

1) 人間に対する信頼感があること

卒業後の施設に入所・通所してくる子どもたちの中には、人間に対する信頼感、遑っては母子関係が上手く確立できていないことから、人に対する不信感を抱き、暴力行為や他傷を引き起こしてしまうケースがあるという。施設においては職員だけでなく、様々な障害のある仲間とともに過ごすため、「誰とでも仲良くできること」が求められる。しかしその根底に、人間に対する基本的な信頼感無くしては、良好な人間関係を構築することは困難であろう。

また、身体的な障害が重く、生活の大半を他者に介助してもら場合にも、「人に対する信頼感」が求められるであろう。学校教育機関においては、重度・重複障害のある子どもと教員はほぼ 1 対 1 のかかわりで学校生活を過ごしているが、卒業後の施設における生活では、教育機関におけるような 1 対 1 というかかわりを職員との間で得ることはほとんど皆無である。したがって、特定の人への介助だけでなく、誰の介助でも受け入れることができる素養が必要とさ

れるであろう。

2) 「好き・嫌い」「YES・NO」が明確であり、表現できること・自分の気持ちや思いを表現できること

通所・入所している仲間達で旅行等を企画する等、自治会活動を特に大切にしている施設職員からの聞き取り調査によって得られたのがこの項目である。

卒業後の集団生活においては、「活動に参加するのかもしれないのか」、「しないなら代わりに何をするのか」等、自分で決め、自分で選ぶことが求められる。したがって、学校教育段階においても、日頃から「YES・NO」や「好き・嫌い」をはじめとする感情等の表現ができる機会を提供していくことが求められる。重度・重複障害児の発信は微弱であったり、周囲からはわかりにくかったりすることも多いため、日々の生活においてそうした選択の機会を積み重ねることにより、表現方法を可能な範囲で明確化しておく必要があるだろう。また卒業する際には、本人の表現方法を卒後の施設職員に伝達することにより、卒後の生活へのスムーズな移行と連携も図られるのではないかとと思われる。

また、日常様々な出来事の中で生じる思いや感情を吐露する力をつけておくことで、ストレスへの対処が可能となる。障害を重複する子どもたちの中にも、在学中または卒業後、精神障害を重複するケースが少なからずある。こうした精神障害を予防するという観点からも、自分の気持ちや思いを表現できることや、そのためのコミュニケーション方法の獲得は欠かせない事項であると思われる。

3) 様々な活動を経験すること・活動に見通しを持つこと

知的障害や肢体不自由等の障害を重複している場合はもちろんであるが、視覚や聴覚等の感覚障害を併せ有している場合も、「様々な活動を実際に体験すること」が重要である。また、感覚障害の有無に限らず、身体的な障害が重い場合、何かと日々の活動が制限されてしまうことが多く、特に戸外での活動等、実際に体験することなく見学のみで終始する場合も少なくないと思われる。また、活動に参加することはできても、すべての活動を開始から終了まで体験することなく、活動の一部分のみを体験すると、全体の流れや見通しが持ちにくい。したがっていかに障害が重く重複している子どもでも、可能な限り活動の開始から終了までを体験し、「活動に対して見通しを持つこと」が重要である。

4) 自己肯定感があること

先述したが、ある施設職員は、詰込み型の指導やある特定の指導方法による教育の弊害を警告し、内面の豊かさや意欲、自己肯定感の重要性を語っていた。日常生活において何かができることや、身につけたスキルを活用できることは有意義ではあるが、まずはできることもできないことも含め、ありのままの自分を受け入れ、認め、肯定することにより、様々なことに挑戦しようとする意欲や姿勢を培っておく必要があると思われる。

5) 卒業後の生活に対して夢や希望を持つ（思い描く）こと

障害が重く・重複している子どもたちの将来については、困難なことや制限されることが念頭に置かれることも多いと予想されるが、障害の有無や軽重にかかわらず「将来は家族と離れる生活である」ことをも視野に入れ、「卒業後、社会へ出るときの夢や希望を思い描くこと」が重要であろう。その際には実現可能な夢を思い描くことが重要であるが、本人だけではなく、保護者も同様に子ども達が学校を卒業した後の自らの生活を思い描く必要があるであろう。

ある施設職員は、「利用できる福祉制度やサービス等をよく知らない保護者が多い。」と保護者に対する早期からの福祉情報提供の必要性を語っていた。卒業後の生活を思い描くためにも、学校教育機関は、在学している現在はもちろんのこと、卒業後の生活にもかかわる福祉制度や身近に利用できるサービス等、「幅広い様々な情報を・偏りなく」保護者に対して提供していく必要があると思われる。

(3) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察 ～複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して～

この研究活動の基になったインタビューは、平成21-22年度に、本研究所の重複障害教育研究班において実施した専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究～現状の把握と課題の検討」(2010)の一環として行ったものである。研究終了後、このインタビュー調査で得られた貴重なデータについて、さらに質的研究の手法を用いて詳細な分析を行い、平成25年に本研究所研究紀要の論文としてまとめている(齊藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本, 2013)。

聞き取り調査の対象は9名の教員である。これらの対象者の選択は目的に沿って行っている。すなわち、対象者の条件は、複数の異なる障害種別の学校を経験しており、重複障害教育の経験が長く、インタビューを実施した時点で各学校において主導的な役割を担っている、という条件で選択している。この調査データを整理する中で焦点化された内容には、「重複障害教育への深い見識と情熱を持つ教員が、重複障害のある子ども(及び重い障害のある子ども)の実態を把握し、教育内容・方法を検討し、評価を教育計画に反映させるプロセスにおいて、何を考え、何を重要視しているか」を知る意味で、本研究の参考となる貴重な知見が得られた。ここではこの紀要論文において焦点化された6つの項目を挙げる。詳細については、この紀要論文を巻末に資料1として掲載したので、ご参照いただきたい。

- 1) 視覚障害や聴覚障害がある場合のアセスメントと情報保障の重要性
- 2) 病気の視点や医療的な情報の重要性
- 3) 「知識・技術の学びによる累積的な専門性」だけでなく、「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」を意識すること
- 4) 実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方
- 5) 子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応
- 6) 子どもの自己決定や自己実現を支える教育の役割

<文献>

齊藤由美子, 横尾俊, 熊田華恵, 大崎博史, 松村勘由, 笹本健(2013). 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察 - 複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して -. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 第40巻, 67-80.

特別支援教育総合研究所(2010). 平成21-22年度 専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究～現状の把握と課題の検討」研究成果報告書.

2. 文献の収集・整理

- (1) 個別の指導計画導入の経緯と文献
- (2) 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスにおける「本人中心の計画」アプローチの検討

(1) 個別の指導計画導入の経緯と文献

1) 学習指導要領における「個別の指導計画」の位置づけ

ここではまず、学習指導要領において「個別の指導計画」がどのように位置付けられ、制度的に学校教育に導入されてきたかを概観する。

① 1998年(平成10年)以前における状況

1988年(平成元年)年告示の「盲学校、聾学校及び養護学校 小学部・中学部学習指導要領(第5章第3)」では、養護・訓練の指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、「個々の児童又は生徒の心身の障害の状態、発達段階、経験の程度に応じた指導の目標を明確にし、それらを相互に関連づけて具体的な指導事項を設定するものとする」とされた。また、「学習指導要領解説―養護学校(病弱教育)編一」(文部省、1992)では、「養護・訓練の指導計画は個別に作成することが原則である」ことが示されている。「個別の指導計画」という文言は使われていないが、養護・訓練の指導においては、個々の児童生徒に即し、内容を具体化して指導計画を作成することが原則とされていた。

② 1999年(平成11年)告示の学習指導要領

この改訂では、盲学校、聾学校及び養護学校における特徴的な指導領域である養護・訓練が、自立活動へと改められた。第5章自立活動の第3指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、「自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする。」と示した。この規定について、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説―自立活動編一」(文部省、2000)では、「従前の養護・訓練については、これまでも個別の指導計画を作成して指導するなど、個に応じた指導が実践されてきており、その成果も上がってきているところである。」と特殊学校においては、この時点ですでに個別の指導計画が一定の広さで実施されているとの見解を示した。また、第1章総則の第7指導計画の作成に当たって配慮すべき事項において、「重複障害者の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。」とした。

つまり、1999年度(平成11年度)以降、盲学校、聾学校及び養護学校においては、自立活動の指導と重複障害者の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することが義務付けられることとなった。

③ 2009年(平成21年)告示の学習指導要領

第1章総則第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項において、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握した個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」とした。特別支援学校に在籍するすべての児童生徒について各教科等にわたって作

成することとなった。加えて、指導の改善のためのツールとして一層活用されることが示された。また、今回の学習指導要領改訂では、小・中学校において障害のある児童生徒を指導する場合にも、必要に応じて個別の指導計画を作成することが明記された。

2) 「個別の指導計画」に関する文献

「個別の指導計画」が我が国の特殊教育（平成 19 年度以降は特別支援教育）の現場において、どのような状況で受け入れられ、活用されてきたかを探るための一方法として、「個別の指導計画」を標題に含む文献を「特別支援教育関係文献目録」で検索し、その経年ごとの件数とタイトルを概観した。研究論文ではなく、一般の図書を含む文献を調べることで、学校現場で個別の指導計画を活用する当事者である教員のニーズを推測できるのではないかと考えたからである。

① 経年による発表文献の数

検索日は平成 25 年 1 月 31 日。「個別の指導計画」を標題に含む文献は、324 件あった。1998 年（平成 10 年）以前に発表された文献は 10 件であった。1999 年（平成 11 年）以降の年次ごとの発表件数は、表 1 に示す通りである。

「個別の指導計画」が学習指導要領に明記された 1999 年（平成 11 年）以降、漸増し 2004 年（平成 16 年）の 45 件を頂点として漸減し、2009 年（平成 21 年）の学習指導要領改訂の年に 51 件と急増した。

② 発表された文献の標題

1998 年（平成 10 年）以前では、「個別の指導計画の立て方」（服巻智子、1988；実践障害児教育）や「重複障害児の個別の指導計画作成に関する方法論的検討」（長田実・安藤隆男、1988；筑波大学学校教育論集）のような、個別の指導計画の作成に関する先行的な取組を紹介するものが散見された。

1999 年（平成 11 年）以降では、「新学習指導要領を受けての教育課程づくり—個別の指導計画を中心に—」（林友三、1999；肢体不自由教育）、「自立活動の個別の指導計画の理念とその実際」（宮崎明ほか、2000；筑波大学自立活動研究）、「個別の指導計画と指導の実際：知的障害教育」（全国知的障害養護学校長会、2000）、「養護学校における重複障害児のための個別の指導計画」（江田祐介、2000；和歌山大学教育学部紀要）など学習指導要領の改訂に合わせた個別の指導計画に関する理解や活用を促す文献が徐々に多く出されるようになった。

2009 年（平成 21 年）以降では、「個別の指導計画を生かす授業づくり：『授業別指導計画』『授業案』へとつなげる」（門積敦子、2009；肢体不自由教育）、「ICF の考え方を活用した個別の指導計画作成と授業改善：静岡県立御殿場特別支援学校の取組」（山元薫・清水笛子・香野毅、2010；日本特殊教育学会大会発表論文集）など授業改善の具体的な取組が多くなってきた。その中でも、「各教科にわたる個別の指導計画の作成・評価：小学部普通学級の取組」（杉村哲、2009；特別支援教育）、「個別の指導計画にもとづいた教科の学習評価」（為国みき恵、

2010；特別支援教育）と教科指導における活用事例が複数でてきた。また、「小学校低学年のLD等支援の必要な子どもの指導法：個別の指導計画を活かした教科学習の進め方」（久保田昌子ほか、2009；京都市立永松記念教育センター研究紀要）、「通常学級に在籍する児童生徒の個別の教育支援計画や個別の指導計画を手軽に作成できる支援ブックに関する研究」（松山健司ほか、2009；福井県特別支援教育センター研究紀要）など小・中学校等に在籍する発達障害のある子どもへの活用について教育センター等が作成する研究紀要やガイドブックが出てきた。さらに、「子ども・保護者・学級担任とともに取り組む通級指導ー子ども・保護者・学級担任のニーズに基づく個別の指導計画の活用」（小島孝子、2009；特別支援教育）、「教師・心理士・医師等がともに個別の指導計画を立てる勉強会の取り組み：さがみ虹色ネットの運営」（戸田淑子ほか、2009；日本LD学会大会発表論文集）など関係者や関係機関連携に視点を当てた個別の指導計画活用の取組が複数紹介されてきている。

表1 標題に「個別の指導計画」を含む特別支援教育関係文献

発表年	件数
2012(平成 24)	4
2011(平成 23)	6
2010(平成 22)	29
2009(平成 21)	51
2008(平成 20)	23
2007(平成 19)	18
2006(平成 18)	22
2005(平成 17)	20
2004(平成 16)	45
2003(平成 15)	23
2002(平成 14)	39
2001(平成 13)	19
2000(平成 12)	17
1999(平成 11)	2
1998(平成 10)以前	6

3) まとめ

以上、我が国における「個別の指導計画」の学校教育への導入の経緯と関連文献について概観した。ここからは、以下のことが示唆された。

①「個別の指導計画」は、学習指導要領に位置づけられることによって、その改訂毎に段階的に学校教育現場に普及していったこと

②学習指導要領の改訂期に「個別の指導計画」に関する理解や活用を促す文献が目立つこと

③「個別の指導計画」が自立活動（養護・訓練）から教科学習や授業改善を目指す計画へと広がりを見せていること

④「個別の指導計画」の対象者は、比較的重度の障害のある児童生徒の教育から、小・中学校等で学ぶ発達障害のある児童生徒の教育へと広がりをみせていること

⑤「個別の指導計画」の作成と実施は、学校内のみでの取組から、保護者、関係者、関係機関連携に視点をあてた取組へと広がりをみせていること

インクルーシブ教育システムの構築が進む現在、様々な教育の場において個々のニーズに応じた教育を実施する必要性から、「個別の指導計画」の役割と意義は今後ともますます重要になることが予想される。特に、重い障害のある児童生徒にとって、「共生社会における自立と社会参加を目指す」という視点から、教育計画（個別的教育支援計画及び個別の指導計画）の作成と実施にどのような観点が必要なのかを、改めて検討する必要があると思われる。

<文献>

特別支援教育総合研究所（2010）. 平成21-22年度 専門研究B「特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究～現状の把握と課題の検討」研究成果報告書.

江田祐介（2000）. 養護学校における重複障害児のための個別の指導計画. 和歌山大学教育学部紀要.

長田実, 安藤隆男（1988）. 重複障害児の個別の指導計画作成に関する方法論的検討. 筑波大学学校教育論集.

服巻智子（1988）. 個別の指導計画の立て方. 実践障害児教育.

林友三（1999）. 新学習指導要領を受けての教育課程づくり—個別の指導計画を中心に—. 肢体不自由教育.

門積敦子（2009）. 個別の指導計画を生かす授業づくり：『授業別指導計画』『授業案』へとつなげる. 肢体不自由教育.

小島孝子（2009）. 子ども・保護者・学級担任とともに取り組む通級指導—子ども・保護者・学級担任のニーズに基づく個別の指導計画の活用. 特別支援教育.

久保田昌子他（2009）. 小学校低学年のLD等支援の必要な子どもの指導法：個別の指導計画を活かした教科学習の進め方. 京都市立永松記念教育センター研究紀要.

松山健司他（2009）. 通常学級に在籍する児童生徒の個別的教育支援計画や個別の指導計画を手軽に作成できる支援ブックに関する研究. 福井県特別支援教育センター研究紀要.

宮崎明他（2000）. 自立活動の個別の指導計画の理念とその実際. 筑波大学自立活動研究.

文部省（1988）. 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.

- 文部省（1992）．学習指導要領解説 - 養護学校(病弱教育)編 - ．
- 文部省（2000）．盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 - 自立活動編 - ．
- 文部科学省（2009）．特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領．
- 杉村哲（2009）．各教科にわたる個別の指導計画の作成・評価：小学部普通学級の取組．特別支援教育．
- 戸田淑子他（2009）．教師・心理士・医師等がともに個別の指導計画を立てる勉強会の取り組み：さがみ虹色ネットの運営．日本LD学会大会発表論文集．
- 山元薫，清水笛子，香野毅（2010）．ICFの考え方を活用した個別の指導計画作成と授業改善：静岡県立御殿場特別支援学校の取組．日本特殊教育学会大会発表論文集．
- 全国知的障害養護学校長会（2000）．個別の指導計画と指導の実際．知的障害教育．

(2) 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスにおける「本人中心の計画」アプローチの検討

1) 個別の教育支援計画の作成の目的

個別の教育支援計画については、平成 21 年に告示された学習指導要領で初めてその作成が規定された。「家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童又は生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成すること」とされている。

この個別の教育支援計画は、平成 15 年 3 月の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の答申「今後の特別支援教育のあり方（最終報告）」に盛り込まれたものであり、特別支援教育の設計上、重要な役割を果たす仕組みである。文科省は作成の目的として「障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として策定されるもので、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組を含め、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠であり、教育的支援を行うにあたり同計画を活用することを含め教育と他分野との一体となった対応が確保されることが重要である」としている。長期的な視点、教育の外の関係機関や地域との連携、保護者の参画を重要視していることに着目したい。

国立特殊教育総合研究所が実施した『『個別の教育支援計画』の策定に関する実際研究』の中で、西牧・當島（2006）は、個別の教育支援計画の役割として「障害児・者個々の人の生活の質を高めるツール」「教育提供側の意識改革のツール」「地域づくりの手段」の 3 つを挙げていた。また、同じ報告書の中で、河野（2006）は、能力と環境を相補的な関係で捉える「エコロジカルアプローチ」や、利用者が自分たちの生活に影響を及ぼす事項や問題を自分自身でコントロールできるようになる「エンパワメント」の概念と、個別の教育支援計画の概念とを絡めて説明し、「利用できる人的・物的・経済的リソースを、各個人それぞれの必要に応じて、有効にプランニングすること」としている。

個別の教育支援計画への期待も含まれたこのような考えは、欧米で重い障害のある子どもの教育や大人への福祉サービスに関する計画立案に用いられるパーソンセンタープランニング（Person-Centered Planning）の考え方と共通するものがある。

2) 米国における「本人中心の計画」アプローチ

パーソンセンタープランニング（Person-Centered Planning）とは、障害のある人やその家族のヴィジョンを実現することに焦点をおいた計画のプロセスであり、障害のある当事者や家族、友人、専門家、地域の人々などの協働的なパートナーシップを通して行われるものである。本論では「本人中心の計画」と訳すことにする。「本人中心の計画」のアプローチとしては、1980-90 年代に、米国やカナダを中心に、目的に応じた様々なツールが

開発された。例を挙げると、Lifestyle Planning (O'Brien & Lyle, 1987)、Personal Futures Planning (Mount & Zwernick, 1988)、McGill Action Planning System (MAPS) (Forest & Lusthaus, 1989)、Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH) (Pearpoint, O'Brien, & Forest, 1993)、Group Action Planning (Turnbull & Turnbull, 1996) 等がある。これらの「本人中心の計画」ツールの共通点として、以下の三点が挙げられる。

- ① 障害児・者への可能性への着目という視点を前提にしていること
- ② 限られた組織内で制限された目標を立てるのではなく、本人の希望を重視すること
- ③ 本人の希望を重視するに当たり、限られた組織内では実現することが困難なため、障害児・者本人を中心に教育、医療、保健、福祉等のネットワークを形成していくこと

このようなツールが、1980年代以降に開発されてきた背景としては、旧来の障害のある子どもへの教育計画が、学校など限定された場でスキルの獲得のみを目指して行われており、その結果として、子どもが生活の中で役立てることができる機能的な (functional) スキルや、地域での生活を行うための (community-based) スキルを身に付けることができなかつた、という反省に基づいている (Browder, 2001) という。

Turnbull ら (1996) は、障害の重い人の Self-determination (自己決定) の考え方に、大きな転換があったことを述べている。旧来、障害のある子どもの教育は、個人の「欠陥」の改善に焦点をあて、欠陥を補うためのスキルの獲得のみに焦点をあてていた。

Self-determination (自己決定) についても、相応のスキルを個人が身に付けて初めて「自立」した生活ができる、という旧来の“fix-it”アプローチが用いられていた。新たな self-determination の概念では、1) 意欲や動機 (motivation)、2) 個人のスキル (individual skills)、3) ニーズに応える環境 (responsive context)、の3つが鍵となると述べ、self-determination をこのように再定義している；個人の価値や好みに従ってどのように生きるか、生活するかを選ぶこと (下線は筆者)。「本人中心の計画」は、主に「ニーズに応える環境」の形成に焦点をあてながらも、この3つ (motivation, individual skills, responsive context) が相互に影響しあって展開していく手法である、と説明している。

「本人中心の計画」のアプローチは福祉の領域からスタートしたものではあるが、米国では、特に知的に重度の障害のある子どもの学校教育に取り入れられている。Browder (2001) は、「中・重度の障害のある子どものカリキュラムとアセスメント」という著書の中で、「本人中心の計画」の視点をベースに個別の教育計画を作成する際の具体的なプロセス、教員に必要な情報やストラテジー等を紹介している。著書の内容は、重い障害のある子どもの「できないこと」ではなく「できること」や可能性に焦点をあて、将来のヴィジョンに向かって、子どもの家庭や地域での生活をより豊かにするために、教育の立場として何ができるか、また、何をすべきか、という、現場の教員の問いに、事例を挙げながら、具体的に答える構成となっている。

3) 日本における「本人中心の計画」アプローチの意義

前述したように、日本の特別支援教育制度において意図された個別の教育支援計画の役割の一部には、「本人中心の計画」の考え方と共通するものがある。日本においては、近年、小川（2011）、古井（2010）等、「本人中心の計画」を、障害者の地域生活支援に留まらず、特別支援教育に導入しようという意欲的な取り組みが行われている。また、「本人中心の計画」のツールである PATH（Planning Alternative Tomorrow with Hope）は 10 年以上前に日本に紹介されており（干川、2002）、キャリア教育の推進に伴う活用が提案される（国立特別支援教育総合研究所、2009）等、学校現場において馴染み深いものとなってきている。

日本の特別支援教育の領域で、このように「本人中心の計画」に注目が集まる理由の一つには、障害のある子ども本人を中心にした教育、医療、保健、福祉等のネットワークを形成することや、長期的な視点で計画を立てること等への重要性の認識が高まってきたことがある。これは、個別の教育支援計画が果たすべき役割に呼応するものである。さらに、別の角度からの理由として、河野（2006）が述べていた、能力と環境を相補的な関係でとらえる「エコロジカルアプローチ」や、利用者が自分たちの生活に影響を及ぼす事項や問題を自分自身でコントロールできるようになる「エンパワメント」の概念と関係が深いと考える。すなわち、これらの概念は「本人中心の計画」のアプローチ全般に関わる根底的な考え方であるが、日本の特別支援教育においても、この「エコロジカルアプローチ」と「エンパワメント」は共有すべき認識となりつつあると言えるのではないだろうか。例を挙げると、特別支援教育における ICF 活用が推進されている、という事実がある。また、平成 21 年に告示された学習指導要領の「第 7 章 自立活動」の「第 3 指導計画作成と内容の取扱い」の指導内容の考慮に関する事項として、「(エ) 個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること」が新設されていることは、その表れと言えよう。さらに、同じく新設された実態把握に関する項目にも、障害の状態や、発達や経験の程度他に「興味・関心」「生活や学習環境の実態」を的確に把握することが求められていることにも注目したい。

このように、「本人中心の計画」アプローチと、その根底に流れる考え方には、日本における個別の教育支援計画の作成と実施のみならず、個別の指導計画の作成と実施においても参考となる知見が数多く見受けられる。

4) 今後の課題

以上、日本における個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・実施のプロセスにおいて、「本人中心の計画」アプローチや考え方を参考とすることの意義について述べた。Ohtake と Wehmeyer（2004）は、自国の文化と異なる文化において開発された理論や指導法を自国に導入する際、その価値観を吟味し、必要な調整を行うことの重要性を主張

している。今後、日本の個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成・実施プロセスに関する研究において「本人中心の計画」アプローチを参考するにあたっては、その双方の価値観や役割を吟味して参考にすべき内容を焦点化するとともに、日本における教育制度や学校文化の中で機能するよう、十分な検討が行われる必要がある。

<文献>

- Browder, D.M.(2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Forest, M. & Lusthaus, E. (1989). Promoting educational equality for all students: Circles and MAPS. In S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (Eds.), *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education* (pp. 43-581). Baltimore: Paul H. Brookes.
- 古井克憲 (2010). 知的障害者に対するパーソン・センタード・プランニングの実践—特別支援教育や障害者地域生活支援における「本人を中心に据えた計画作り」を目指して. 和歌山大学教育学部紀要, 教育科学第 60 集, 9-16.
- 干川 隆 (2002). 教師の連携・協力する力を促すグループワーク—PATH の技法を用いた試みの紹介—, 知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究報告書, 国立特殊教育総合研究所.
- 河野哲也 (2006). 「個別の教育支援計画」の哲学的基礎. 平成 16-17 年度プロジェクト研究報告「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究. 国立特殊教育総合研究所.
- 国立特別支援教育総合研究所編著 (2009). 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社.
- Mount, B., & Zwernick, K. (1988). *It's never too early, it's never too late: A booklet about personal futures planning*. St. Paul, MN: Metropolitan Council.
- 西牧謙吾・當島茂登 (2006). 小・中学校での個別の教育支援計画の策定を進めるために. 平成 16-17 年度プロジェクト研究報告「個別の教育支援計画」の策定に関する実際的研究. 国立特殊教育総合研究所.
- O'Brien, J., & Lyle O'Brien, C. (1987). *Framework for accomplishment*. Lithonia, GA: Responsive Systems Associates.
- O'Brien, J., Pearpoint, J. & Kahn, L. (2010), *The PATH & MAPS hand book*
Person-centered ways to build community.
- O'Brien, J. & Pearpoint, J. (2007), *Person-centered planning with MAPS and PATH a workbook for facilitators*.
- 小川巖 (2011). 重度・重複障害児のための個別の教育支援計画作成手続き—個人中心計

- 画と生態学的アセスメントの統合的観点からー. 教育臨床総合研究 10, 53-65.
- Ohtake, Y., & Wehmeyer, M.L. (2004). Applying the self-determination theory to Japanese special education contexts: A four-step model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, 169-178.
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (1993). *Path: A workbook for planning possible positive futures: Planning alternative tomorrows with hope for schools, organizations, businesses, families*. Toronto: Inclusion Press.
- Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (1996). Group action planning as a strategy for providing comprehensive family support. In L.K. Koegel, R.L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.) *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community* (pp. 99-114). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Turnbull, A.P., Blue-Banning, M.J., Anderson, E.L., Turnbull, H.R., Seaton, K.A., & Dinas, P.A. (1996). Enhancing self-determination through Group Action Planning.

Ⅲ. 情報パッケージ（試案）の作成

1. 情報パッケージの構想

予備的・準備的研究の成果を受けて、本研究で開発研究を行う情報パッケージの構想を検討した。情報パッケージに求めたい4つの意義について考察を行っている。

- (1) 「軸となる考え方」に基づいて整理した情報や知見をパッケージとして提案することの意義
- (2) 「手厚い支援を必要としている子ども」に焦点をあてることの意義
- (3) マニュアルではなく「考えることをサポートするツール」を目指すことの意義
- (4) 子どもに関わる関係者が「共有できるツール」を目指すことの意義

2. 情報パッケージ（試案）の作成

研究協力者、研究協力機関の協力のもと、情報パッケージ（試案）を作成した。ここでは試案の作成に先立って検討した事項を概観する。

- (1) 情報パッケージの項目と構成
- (2) 情報パッケージのコンセプトと通称
- (3) 情報パッケージのフォーマットの検討
- (4) 情報パッケージの解説及び資料に盛り込むべき内容

3. 情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」（試案）

上記を踏まえ、研究協力者、研究協力機関の協力のもと、情報パッケージ（試案）を作成した。資料2（別冊）を参照いただきたい。

1. 情報パッケージの構想

- (1) 「軸となる考え方」に基づいて整理した情報や知見をパッケージとして提案することの意義
- (2) 「手厚い支援を必要としている子ども」に焦点をあてることの意義
- (3) マニュアルではなく「考えることをサポートするツール」を目指すことの意義
- (4) 子どもに関わる関係者が「共有できるツール」を目指すことの意義

1. 情報パッケージの構想

予備的・準備的研究と位置づけられた平成 24 年度の専門研究 D「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価に関する研究～現在及び将来を支える教育計画とその実施に関する予備的研究～」では、まず、学校現場における課題の整理、及び、関連文献の収集と整理を行った。さらに、整理した情報に基づく研究チームメンバーでの議論を通して、情報パッケージに含む内容の項目案を作成した。項目案には訪問した数校の教員から得たフィードバックも反映することができた。さらに、情報パッケージの構成やコンセプト等について検討が進んだことは、大きな成果であった。

以下、予備的・準備的研究の成果を受けて、本研究で開発研究を行う情報パッケージの構想を検討する際に重視した、情報パッケージに求めたい 3 つの意義について述べる。

(1) 「軸となる考え方」に基づいて整理した情報や知見をパッケージとして提案することの意義

重度・重複障害のある子どもの教育関連の文献は、すでに数多く出版されている。しかしながら、それぞれの文献の情報は断片的で、様々な領域からの支援を必要とする子どもの教育に総合的かつ具体的な提案ができるものは、これまでに日本にはみられなかった。

また、多くの学校現場にとって、実態把握、教育計画作成、学習内容と方法の決定と実施、評価と改善という、従来からある一連の学校教育活動を充実させることが課題となっているが、それに加えて、ICF やキャリア教育の視点をどのように織り込むのか、といった対応に多くのエネルギーを注いでいた。すなわち、保護者との連携、家庭や地域での生活、将来に向けた取組等の視点は、障害の重い子どもの教育にとっては古くて新しいテーマではあるが、それらを可視化できる形で、個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と実施に反映させようとしている学校現場の状況がある。

これらの状況を考えるとき、「軸となる考え方」に基づいて総合的に情報や知見を整理し、パッケージとして提案することの必要性を再認識した。この点について、欧米では、現場の教員にとって必要な具体的な情報を提供するツールが数多く開発されているが、特に重い障害のある子どもには、前述したように「本人中心の計画(Person-Centered Planning)」の考え方が用いられている。上記の日本の教育現場の課題解決にあたっては、この考え方を軸として、情報パッケージの内容面・構成面を検討していきたいと考えた。

(2) 「手厚い支援を必要としている子ども」に焦点をあてることの意義

この研究のタイトルの上では、対象が「重度・重複障害のある子ども」となっているが、学校現場では、いわゆる重度・重複障害のある子どものケースのみでなく、感覚障害と知的障害を重複しているケース、重い自閉症のケース等、障害の程度が比較的重度で、学習や生活に様々な領域からの支援を必要としている子どもの教育への対応に関する課題が見

受けられた。そのような子どもは、肢体不自由を対象とする特別支援学校のみでなく、知的障害、視覚障害、聴覚障害、病弱、いずれの特別支援学校にも在籍することが考えられる。また、インクルーシブ教育システムの整備が進む状況において、今後、小・中学校等で学ぶ児童生徒のケースも増加することが予想される。

本研究で開発する情報パッケージは、特別支援学校の障害種別を超えて、あるいは、小・中学校等で学んでいる子どもも含めて、これらの「重い障害がある」と言われている子どもたちの教育に活用できるものとしたと考えた。これらの「重い障害がある子ども」のほとんどは、「ニーズ」の視点からみると、「複雑で多様なニーズのある子ども」である。さらに、共生社会に生きる「子ども」を主体にして考えると、「自立と社会参加をするために『手厚い支援を必要としている子ども』」であるといえる。このような検討を経て、この情報パッケージでは、活用の対象とする子どもについて、「手厚い支援を必要としている子ども」とした。

訪問した多くの学校では、手厚い支援を必要としている、重い障害がある子どものキャリア教育の検討課題として、「知的障害教育で行っていることの焼き直しではなく、重い障害のある子どものニーズに応えるものにするにはどうすればよいか。」が話題として挙がった。また「ICF の考え方を取り入れることによって教員、保護者、多職種等で話し合う基盤ができた。しかし、教育として何をすればよいかの答えが出るわけではない。改めて、重い障害のある子どもの教育の専門性を問い直す必要を感じた。」という声があった。この情報パッケージは、このような「『手厚い支援を必要としている子ども』」の教育に必要な専門性を改めて整理する」という意味でも、作成の意義がある。

（3）マニュアルではなく「考えることをサポートするツール」を目指すことの意義

資料1として添付した紀要論文「重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察—複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して—」（齊藤他、2013）では、教員の専門性として2つの専門性の形が示唆された。すなわち、「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。従来の重度・重複障害のある子どもの教育関連の文献は、前者の「累積型の専門性」を高めることを目的としたものがほとんどであったと思われる。

学習や生活に様々な領域からの支援を必要としている子どもの障害の状況や生活・学習環境は千差万別であり、教員には、自身の教育実践を振り返りつつ、また、考えながら、様々な状況や新たな課題に対応する力が求められる。また、ともすればシステム中心（System-Centered）になりがちな学校運営に、「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」の考え方を根付かせていくには、教員が、自身の子ども観、障害観、教育観について自ら見つめなおすことが必須になってくると思われる。これは、先の論文でいうところの「深化型の専門性」にあたる。

この情報パッケージのコンセプトとしては、単に情報や知識を提供する「障害に対応し

たマニュアル」ではなく、教員に基本情報や考え方を提供したうえで「考えることをサポートする、あるいは促すツール」とする工夫が必要である、と考えた。

（４）子どもに関わる関係者が「共有できるツール」を目指すことの意義

「実態把握・目標と指導内容の設定・評価と指導・支援の改善」という一連の教育活動は、一人の教員で行うわけではない。学級、学年、学部、学校全体といった、チームでの取組が基本となる。しかしながら、多くの学校現場では、転勤等で教員の入れ替わりがあったり、若い教員や重い障害のある子どもを担当したことの少ない教員が増えていたり、という厳しい現状がある。ベテランの教員から「経験の浅い教員にどのように専門性を伝えていけばよいかわからない。」という声も多かった。紀要論文「重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察—複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して—」（齊藤他、2013）では、インタビューの対象となった教員（重複障害教育の専門性が高く、かつ現在指導的な立場にある教員）の全てが、「実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方」を模索していた。

そこで、この情報パッケージの役割の一つとして、ベテランの教員が何気なく実践していると思われる内容について、「見える化」し、周りの教員と共有できる形にすることが重要である、と考えた。情報パッケージは、子どもの実際の教育計画の作成・実施・評価に具体的に役立つものであるが、一方で、チームで共通理解を図ったり、経験の少ない教員の研修に用いたりする等、様々な活用の仕方が考えられる。また、保護者、様々な領域の専門家との連携や協働を促すツールともなる。学校内外で「共有できるツール」となることを目指したい。例えば、個別の研修によって「一人の教員の専門性が1メートル高くなる」のではなく、情報パッケージに書かれた内容や考え方をチームで共有することによって「チームのすべての教員の専門性がみんな10 cm 高くなる」ことを目指せるようなツールとしたい。「共有できるツール」としての具体的な活用の方法については、研究協力校の力を借りて、学校現場目線からの提案を期待することとした。

次ページに、教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）の立案と実施にかかる現状の課題（図1）と、情報パッケージ活用後に期待される状況（図2）のイメージ図を示す。

現状（図1）においては、「手厚い支援を必要としている子ども」について、各学校で学習指導要領に基づいて個別の教育支援計画や指導計画が作成され、計画に基づく指導や支援が行われている。しかしながら、重複障害教育に関する知見、ICFの活用、キャリア教育の視点等、様々な知見や考え方が断片的に導入されているため、実態把握の視点がまちまちだったり、担当者によって指導内容や方法が変わったり、学習内容が家庭や地域での生活と結びついていなかったり、卒業時のゴール設定が曖昧だったりするなど、多くの課題がある。

情報パッケージを活用する状況（図2）では、様々な知見や考え方が「本人（家族）中心の計画」という考え方に基づいて整理されている。キャリア教育やICFの活用についても、断片的な提案ではなく、その重要なエッセンスが包括的に情報パッケージに盛り込まれている。さらに、情報パッケージの軸となる「本人（家族）中心の計画」の考え方が、学習指導要領に書かれている文言とどのように連動しているかが整理され提示されていることによって、情報パッケージは学校現場でより受け入れやすいものとなっている。

このように設計された情報パッケージを、教員がチームとして活用することによって、手厚い支援を必要としている子どもに対して、現在、及び将来を支える個別の教育支援計画や個別の指導計画が立案され、実施されることになる。子どもの入学時から卒業後まで一貫して計画的に行われる教育活動によって、手厚い支援を必要としている子どもの自立と社会参加の充実が図られることが期待される。

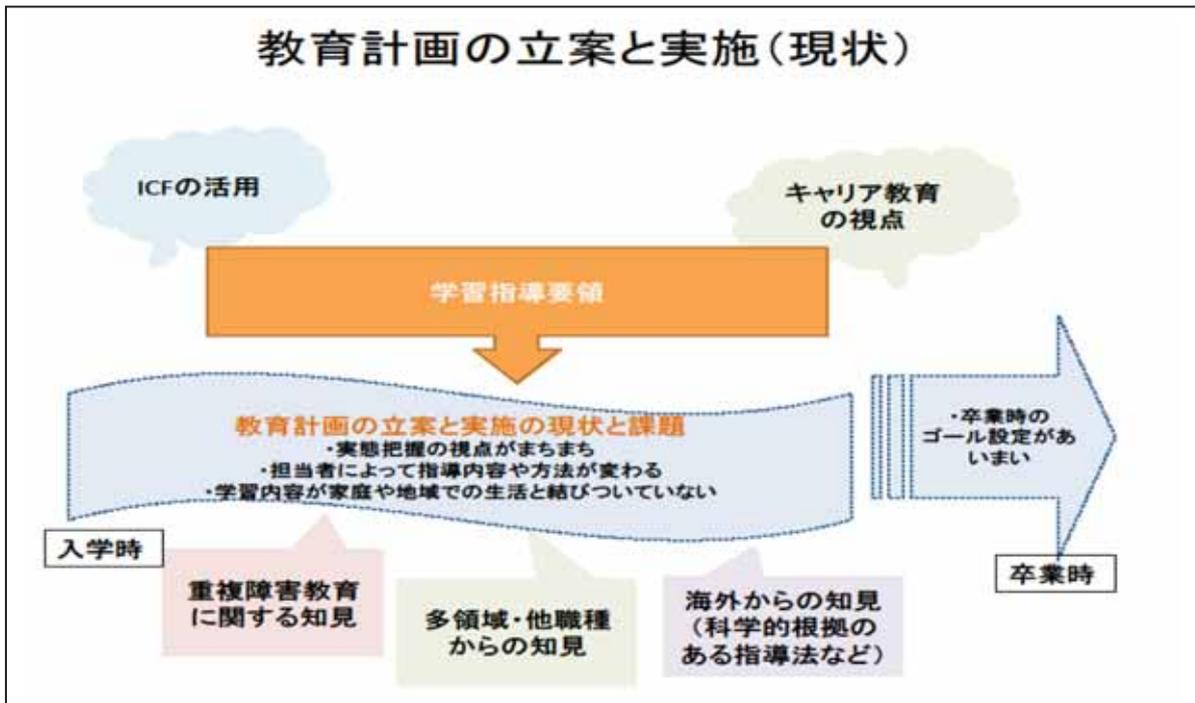


図1. 教育計画の立案と実施にかかる現状と課題のイメージ

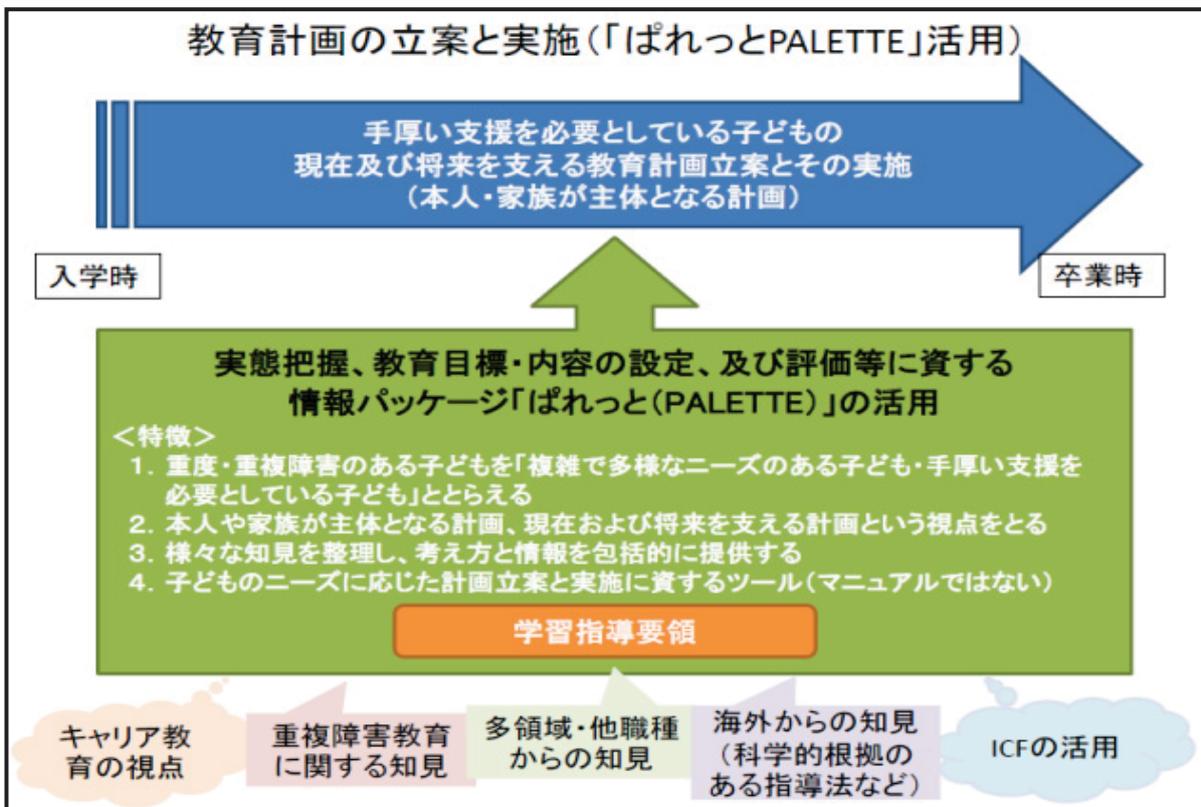


図2. 情報パッケージを活用した際の教育計画の立案と実施のイメージ

2. 情報パッケージ（試案）の作成

- (1) 情報パッケージの項目と構成
- (2) 情報パッケージのコンセプトと通称
- (3) 情報パッケージのフォーマットの検討
- (4) 情報パッケージの解説及び資料に盛り込むべき内容

(1) 情報パッケージの項目と構成

この研究で開発を目指す情報パッケージは、手厚い支援を必要としている子どもの個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と実施（実態把握、目標設定、実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善等）に必要な情報や知見について、「本人中心の計画 Person-Centered Planning」の考え方を軸にして整理し、提供するものである。

情報パッケージの項目案は以下の手順で作成され、検討を繰り返しながら、数回の改訂を行って決定した。

- ① 学校現場の現状の課題分析より、重度・重複障害のある子どもを担当する教員の顕在的・潜在的なニーズについて、研究チームで議論を行った。
- ② 上記の教員のニーズに応えるための内容を意識しつつ、文献情報の整理等を、並行して行い、「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」の考え方を軸にししながら、原案を作成した。
- ③ 平成 25 年度の第 1 回研究協議会において、項目案を検討し、参加者の意見を反映した。
- ④ 研究分担者、研究協力者、研究協力機関の中で項目を分担して、それぞれの項目についてプロットの作成を行った。
- ⑤ 平成 25 年の第 2 回研究協議会において、作成されたプロットを共有し、内容の検討を行った。そのうえで、新たに付け加えるべき項目、統合する項目などについて検討した。また、項目ごとのまとまりと見出し（実態把握、保護者との連携・専門職者との連携、目標設定と教育内容、学習活動の展開、評価と計画の見直し）と構成（まとまり見出しの説明、項目の順番）について改訂を行った。
- ⑥ 項目を並列でなく、図で表現することで、Plan、Do、Check、Action のサイクルを意識できるように工夫した。

次ページに、最終的に情報パッケージ（試案）に掲載した項目と構成を示す。

情報パッケージの各項目と構成

I. 実態把握

- (手厚い支援を必要としている子どもの)実態把握
1. 発達検査の活用とその意味
 2. 一日の生活の流れのアセスメント
 3. 子どもの生活マップ
 4. 生活場面におけるコミュニケーション活用の状況
 5. 感覚障害(視覚)がある場合の行動観察の視点
 6. 感覚障害(聴覚)がある場合の行動観察の観点
 7. 諸感覚の活用に関するアセスメント
 8. 環境面のアセスメント
 9. 子どもの興味関心のアセスメント

II. 保護者との連携・専門職との連携

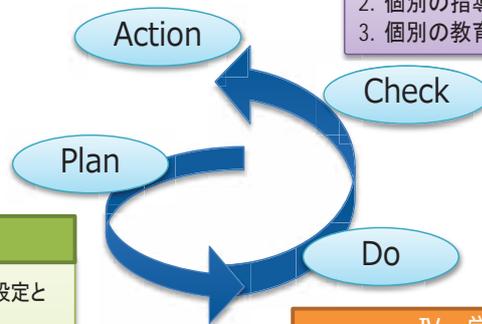
- (手厚い支援を必要としている子どもの)保護者との連携・専門職との連携
1. 保護者の理解と本人受容の視点
 2. 家族のエンパワメント
 3. 専門職との連携の視点
 4. 医師との連携の視点

III. 目標設定と教育内容

- (手厚い支援を必要としている子どもの)目標設定と教育内容
1. 目標設定の仕方
 2. 子ども(家族)が望む未来の実現のための目標設定と教育内容
 3. 小中高のライフステージを意識した目標設定と教育内容
 4. 体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容
 5. 反応が読み取りにくい子どもとのコミュニケーションの視点と教育内容
 6. 子どもの自己決定の力を育む目標設定と教育内容
 7. 教科学習の視点と教育内容

V. 評価と計画の見直し

- (手厚い支援を必要としている子どもの)評価と計画の見直し
1. 目標達成が難しい際の振り返りの視点
 2. 個別の指導計画の見直し
 3. 個別の教育支援計画の見直し



IV. 学習活動の展開

- (手厚い支援を必要としている子どもの)学習活動の展開
1. 一日を通した個別目標への取り組み
 2. 個別学習と集団学習の考え方
 3. 課題が異なる子どもたちが参加する集団学習活動の組み立て方
 4. 交流及び共同学習場面における活動の展開
 5. 地域資源を活用した学習活動の展開

図1. 情報パッケージの各項目と構成 (試案版)

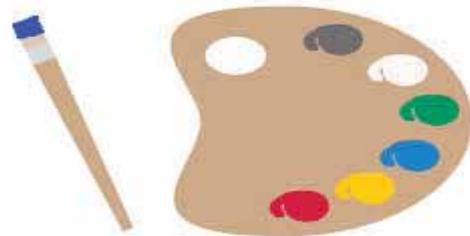
(2) 情報パッケージのコンセプトと通称

情報パッケージをより広く普及するために、親しみやすい、コンセプトを表現した通称を設定した。以下は、情報パッケージ（試案）に掲載した通称の紹介文である。

「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージ」の通称は、「ぱれっと (PALETTE)」です。

「ぱれっと (PALETTE)」

P Plan and
A Action tools for
L Living and learning of
E Every child's
T Today and
T Tomorrow through
E Education



パレットには、子どもたち一人一人が、お気に入りの色を選んで、思い思いの将来の夢を描くことを実現するツールとなるイメージがあります。

フランス語のパレットの説明によると、「パレットに出した有限の色を複数組み合わせることで、すべての色を作り出すことができる」という意味があるそうです。

教育領域における「パーソンセンタープランニング」には様々な難しい課題もありますが、限られた資源や制約のある仕組みの中で、子どもや保護者を含むチームが知恵を絞ってできることを組み合わせることで、子どものニーズに応える色を作り出すことができるのではないのでしょうか。

この「ぱれっと (PALETTE)」を用いることで、子どもと保護者が思い思いの絵を描くことを実現するお手伝いができるといいな、という願いを込めています。

(3) 情報パッケージのフォーマット

情報パッケージのフォーマットについては、活用のしやすさを検討した結果、以下のような設定で作成することとなった。

- ① 5 領域 28 項目の各項目について、インデックスの付いたファイルにして、基本的な情報をコンパクトに整理し（6～8 ページ）、取り出して使いやすいものにする。
- ② 情報パッケージ全体において、手厚い支援を必要としている子どもたちについて、タイプの異なる 4 名を、仮に設定しておく。項目の初めに、その中の子ども 1 名（または複数名）について教員が対応に困っている状況やエピソードを事例として提示する。
- ② 解決のための基本的な考え方や基本的な情報を示す。
- ③ 具体的に実践に活用できるツールやポイントを示す。
- ④ ②で提示した事例について、ツールやポイントを使って課題解決したエピソードを示す。
- ⑤ もっと情報が欲しい人のために、情報ソース（文献、ウェブサイト等）を載せる。

以下の図は、情報パッケージに登場するタイプの異なる 4 人の子どもたちの紹介である。



図 1. 情報パッケージに登場する 4 人の子どもたちの紹介

(4) 情報パッケージの解説及び資料に盛り込むべき内容

情報パッケージを活用する教員に、作成にあたって研究チームで検討した情報パッケージの意義を伝え、その理解を促し、活用しやすくするために、解説及び資料を記載することにした。

解説には、以下の内容を記載した。

- ・教育計画の立案と基本的な考え方
- ・手厚い支援を必要としている子どもの教育の目的をどのように捉えるか
- ・情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」の活用によって期待されること
- ・情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」の各項目と構成について

特に、「教育計画と立案の基本的な考え方」については、日本の教育現場において「本人中心の計画 (Person-Centered Planning)」の考え方を紹介する重要な部分である。以下の7つの事項について、手厚い支援を必要としている子どもの状況に即して解説を行っている。

- 1) 子どもの生活の質の向上を目指したものであり、学校の中だけに限定するのではなく、子どもの家庭や地域での生活の質を向上させ自立し社会参加を目指すことが最終的な目的である。
- 2) 子どもの自己決定の力を育てることを重視する。
- 3) 子どもの障害ではなく、子どもの持つ能力や強み、またその力を出すために必要な支援に焦点をあてる。
- 4) 子どもと家族の現在の生活、将来の生活を視野に入れる。
- 5) 子ども（家族）が望む未来の実現のための目標を含む。
- 6) 様々な専門職（教員を含む）は、上記の目標の実現を目指して連携をする。
- 7) 子どもや家族が中心となる計画であり、教育や学校のシステムはその計画実現を支えるシステムとなるよう進化を続ける。

さらに、巻末の資料として、「基本的な考え方」として述べられたこの7つの項目で述べた内容と、特別支援学校学習指導要領との関係を解説した。この資料の作成については、研究協力者である文部科学省の分藤特別支援教育調査官に依頼し、協力を得た。

3. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)

資料2 (別冊) をご参照ください

IV. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)

の活用とその成果

専門研究 B の 2 年目である平成 26 年度には、25 年度の研究協力機関 7 校に加え、新たに 2 校を研究協力機関とした(視覚障害を対象とする特別支援学校、及び「本人中心の教育」の考え方を軸に学校全体の取組を進め始めた肢体不自由対象の特別支援学校)。計 9 校の研究協力機関には、情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)について、パイロット的に活用をお願いした。すなわち、「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の目的には、情報や知見を提供することによって、①教員が省察することを支援するツールとなること、②子どもに関わる関係者が子どもの見方等について共有できるツールとなること、等が期待されているが、そのための具体的な活用の方法について、研究協力校の力を借りて、学校現場目線からの提案を期待した。さらに、学校現場において、情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)が教育実践に役立つと感じるかどうかの有用性の検証、また、教員が情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)を活用することによって、実際の教育実践に反映されたか、あるいは教員の意識に変化があったか、等の具体的な成果の検証を行うことを目的とした。

本章ではまず、各研究協力機関による活用の状況と成果に関する報告を行う。活用の仕方については各学校の実情において各々検討していただいたが、その結果については、①学校全体の取組に位置付けた活用、②職員研修・人材育成等における活用、③ケース検討等における活用、④教員個々における活用と興味・感想等の分析の 4 つのタイプに分類できた。

次に、情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の活用にあたって教員に行ったアンケート調査の分析結果について述べる。情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の活用前と活用後において、教員の各項目に関する実施の状況や意識がどのように変化したか、について報告する。

1. 研究協力機関における活用

- (1) 学校全体の取組に位置付けた活用
- (2) 職員研修・人材育成等における活用
- (3) ケース検討等における活用
- (4) 教員個々における活用、興味・感想等の分析

2. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の活用による教員の教育実践及び意識の変化

1. 研究協力機関における活用

- (1) 学校全体の取組に位置付けた活用
 - 1) 青森県立弘前第二養護学校
 - 2) 愛知県立岡崎特別支援学校
 - 3) 香川県立高松養護学校

- (2) 職員研修・人材育成等における活用
 - 1) 京都府立宇治支援学校
 - 2) 奈良県立ろう学校

- (3) ケース検討等における活用
 - 1) 横浜市立東俣野特別支援学校
 - 2) 横浜市立盲特別支援学校

- (4) 教員個々における活用、興味・感想等の分析
 - 1) 北海道室蘭養護学校
 - 2) 福島県立平養護学校

(1) 学校全体の取組に位置付けた活用

情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の活用を、学校全体で取り組んでいく内容に組み込んで位置付けたのは3校であった。

1) 青森県立弘前第二養護学校：『生活マップ』を活かし保護者と子どもの生活を支える取組

「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の項目は、I-3「子どもの生活マップ」、及びII-3「専門職との連携の視点」を担当しご執筆いただいた。この学校では従前からICF関連図を活用した実践に力を入れていたが、生活マップは一部の児童生徒にしか作成されていなかった。本研究への協力を機に、生活マップの意味を改めて問い直した結果、すべての児童生徒に作成するようになった。本稿では、「生活マップ」が保護者との連携のツールとして機能した取組が報告されている。「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の軸となる考え方を教員同士で理解しあったことが、学校としての取組の共有に結びついていると思われる。

2) 愛知県立岡崎特別支援学校：『一人一人の子どもの一番星に寄り添う』取組への「ぱれっと (PALETTE)」の活用

研究2年目の平成26年度から研究協力機関として本研究に参加していただいた学校である。そのため、「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の項目の執筆は行っていない。この学校では、子ども自身の夢や願いとして、保護者と教員とで確認し共有した「一番星」に教員が寄り添い、その実現のための教育的支援を行う取組を、学校全体として始めたところであり、この取組の推進に、「ぱれっと (PALETTE)」(試案)が有効に活用された。学校として目指す方向性が「本人中心の計画」の考え方の実現であること、導入にあたって全職員が興味を持ちやすい方法を工夫し、チームとしての力の育みを意識したことが印象的な学校事例である。

3) 香川県立高松養護学校：アセスメントを通じた保護者との連携及び個別の教育支援計画・個別の教育指導計画の作成・見直し

「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の中でご執筆いただいた項目は、I-2「一日の生活の流れのアセスメント」、及びI-9「子どもの興味関心のアセスメント」である。この学校では自校で作成したこの2つのアセスメントを個別の教育支援計画の作成や見直しの際に活用し、子どもについて保護者と共通理解を図る連携のツールとする取組を行った。「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の活用によって、子どもの家庭や地域の生活を豊かにすることに連動した目標設定や教育内容の検討がなされるようになったことが報告されている。

1) 『生活マップ』を活かし保護者と子どもの生活を支える取組

青森県立弘前第二養護学校 教諭 下山 永子

I はじめに

1. 学校の概要

本校は、弘前駅からバスで45分ほどの岩木山の麓に位置し、肢体不自由のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校である。現在、小学部8名、中学部6名、高等部10名の計24名が在籍している。児童生徒の障害は重度・重複化、また多様化しており、ほとんどが自立活動を主とした教育課程で学習している。また、青森県立さわらび療育福祉センター（旧さわらび医療療育センター：平成25年度より医療施設から福祉型施設に転換。以下さわらびと略称）と隣接しているが、近年、さわらびに入所し卒業後もそのまま入所する児童生徒が減り続け、現在では、全児童生徒が自宅からの通学生で、下校後や休日は放課後等デイサービスなどを利用し、卒業後もいろいろな施設やリハビリなどの関係機関を地域のリソースとして組み合わせながら地域の中で生活している。

2. 学校としての課題

7、8年程前までは、保護者に卒業後の進路希望を聞くと、「主に家庭で過ごさせたい」という答えが多かった。しかし、法制度の考え方が「措置」から「契約」へと変わり、弘前市内にも福祉サービスを提供する事業所が徐々に増えてきたことで、本校の進路指導の在り方を変えていく機会となった。当時、進路指導主事と特別支援教育コーディネーターを担当していた筆者は、卒業間近な高等部だけでなく、小学部段階から地域とのつながりを持ち、生活の場や人間関係の拡大を図ることが将来の豊かな生活につながると考え、機会を捉えて保護者へ法改正の趣旨や地域資源等について情報提供を行ってきた。その結果、保護者にも意識の変化がみられ、小学部や中学部でも地域資源を活用する児童生徒が徐々に増えてきた。

そのような中で、教師間で実態把握をする際に児童生徒を見る視点がまちまちなことから、教育目標を設定する際に共通の視点で実態把握をする必要性について課題があった。そこで、実態把握表と個別の教育支援計画作成のための関係者による話合いのツールにICF関連図を導入し、様式等の改善を行った。また、どんなに障害が重く音声言語等で表現することが難しくても、本人の願いや思いを出発点にした指導を行うために、個別の教育支援計画の「本人・保護者の願い」の欄を「本人の願い」「保護者の願い」「教師の願い」に分けて記入するように改善した。ICF関連図の導入は、「生活機能」と「環境因子」「個人因子」に「本人の気持ち」を加えて、それらの相互作用から、児童生徒の実態を教師間で多面的・総合的に捉え、「参加・活動」の視点から課題の焦点化を図るためである。

それと同時に、児童生徒が地域の中でどのような生活を送っているのかを把握し、保護者と一緒に卒業後の生活を考えながら現在の生活を豊かにすることが大切と考え「生活マ

ップ」の作成が必要ではないかと考えた。しかし、様式の改善に加えさらに新たなものを加えることの教師への負担感を考慮し、ここ数年は「生活マップ」の作成については、提案する形に止めてきた。そのため「生活マップ」は半数以上の児童生徒に対しては作られていない状況であった。

さらに、学校として、近隣施設や福祉サービス等の情報提供や進路講話、施設見学会などを設定し進路に関する内容を取り上げてきているが、毎年の学校評価に関する保護者アンケートでは、「進路について保護者が知りたい情報提供」の項目の評価が他の項目と比べると低くなっていた。このことは、進路担当者が機会を捉えて情報提供をするだけでなく、一人一人にあった進路指導を行うために、「進路指導」の捉え方の共有が教師間及び保護者にも必要だということを示していた。普段保護者と一番身近に接している担任が、児童生徒の地域生活について知り、それを教育活動に生かし、積み重ねることによって現在の生活が豊かになり、将来に続いていく。そのことを、保護者と話題にしたり、話し合ったりしていくことが、大切な進路指導の一つとなるのではないかと考えた。また、進路の選択・決定は、一人一人違い、地域の中でその子らしい豊かな生活を送るためになされる必要がある。そのためにはまず児童生徒の地域生活を知ることが大切であり、さらに保護者支援を行う視点からも児童生徒の全体像を把握することが大切と考えた。

これらを受け、「生活マップ」の作成の有無が担任まかせでは、学習指導や次年度への引き継ぎ等にも影響が出ることが予想され、子どもの実態把握の一つとして「生活マップ」をどのように位置づけて活用していくのかが、学校としての課題となっていた。

そこで、今回国立特別支援教育総合研究所の本研究「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージの研究開発」の研究協力を通して、「『子どもの生活マップ』について」を担当し、その意義や大切にしたいことなどを言語化・文章化し、「なぜ」「何のために」取り組んできたのかを本校の教師間でまとめることは大変意義深く、本校の教育活動に役立つと考えた。そして、「ぱれっと (PALETTE)」を活用し、本校の実態把握の一つに「生活マップ」を位置づける取組を進めた。

II 「ぱれっと (PALETTE)」の導入

1. 「生活マップ」の活用

本校では、5名の特別支援コーディネーターを置き、毎年年度始めに行う保護者面談の前に、担任とコーディネーターとで話し合いを実施している。話し合いの前にコーディネーター間で担任に伝えるべき大事な視点を確認したあと、各コーディネーターが担当する児童生徒の担任と打ち合わせを行っている。

これまでは、各コーディネーターが、本人、家族を中心に置き、学校、医療機関、福祉施設、地域、交流先、行政機関や余暇活動、放課後や休日、定期的に通っているような所など、どんなことを記入すればよいかかわかるように「生活マップ」の様式を資料として

(図1)を配布し、主に使い方について口答による説明をして担任への啓発を図っていた。

しかし、今年度は「ぱれっと (PALETTE)」(以降、「ぱれっと」と表記)を導入し、「ぱれっと」のコンセプトを理解するための研修や本校が研究協力で担当した「子どもの生活マップ」の部分を担任に読んでもらい、「なぜ」「何のために」作成するのか、作成したものをどのように生かすのかなどについて保護者との面談前に教師全員で共通理解を図った。さらに保護者には「ぱれっと」の中からポイントを絞り、わかりやすく文言を直して作成した資料「生活マップ作成ご協力のお願い」を事前に配布した。

面談当日は、各担任が、それまでに把握している児童生徒の情報を予め記入した「生活マップ」を準備し、それを基に口答で説明をしながら、児童生徒の地域生活について聞き取りを行った。そして、聞き取りを行いながら担任が「生活マップ」に記入し、保護者と一緒に作成していくようにした。

今年度、「ぱれっと」を導入したことで、学校と家庭とで作成の意義について共通理解が図られ、これまで一部の児童生徒にしか作成していなかった「生活マップ」を、すべての児童生徒について作成することができた。

教師と保護者が一緒に、生活マップを作成する過程において「ぱれっと」を活用し「なぜ」「何のために」を共通理解しながら、子どもの豊かな生活について考えることは、大変意義深かった。

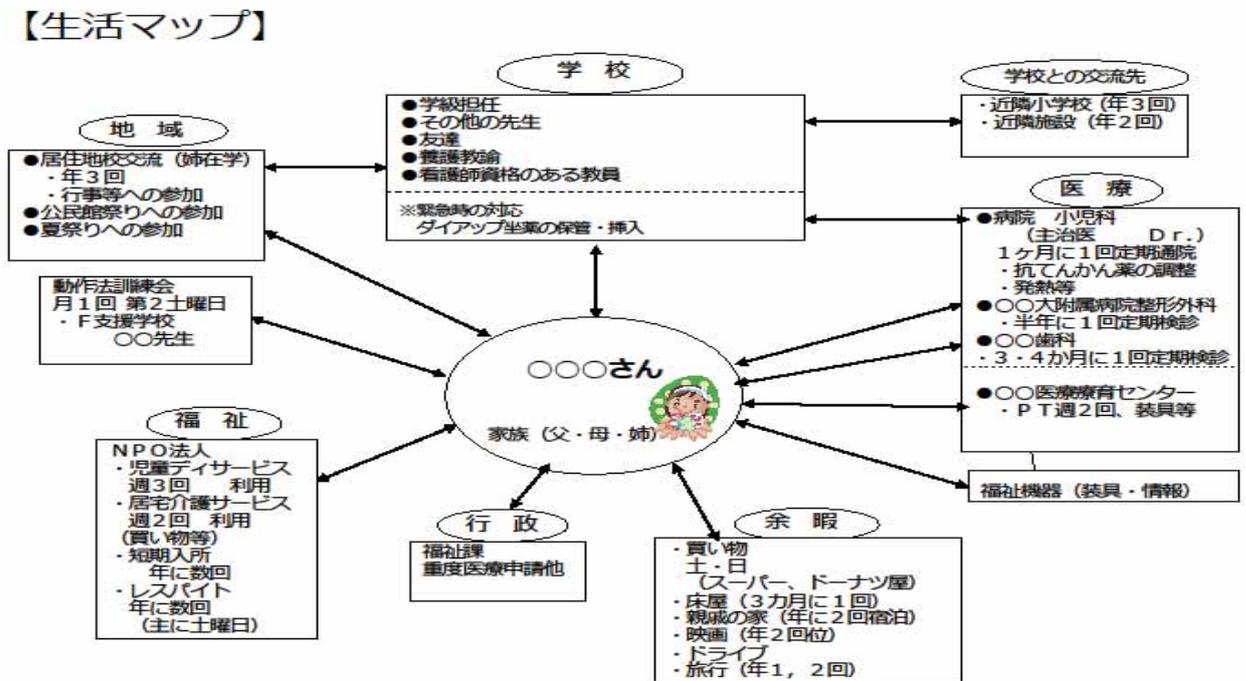


図1 「生活マップ」の枠組み

2. 保護者との連携のツールとしての生活マップ

(1) 個別の教育支援計画との関係

本校では、平成24年度から小1、小4、中1、高1、高3（高3は個別移行支援計画作成のため）を対象に、保護者、学校、関係機関や関係施設の職員が一堂に会してケース会議を実施し個別の教育支援計画を作成している。平成23年度までは、保護者が希望する場合のみ、関係機関の職員に出席してもらっていたが、現在は個別の教育支援計画作成の意義を考え、対象の児童生徒全員について保護者と関係機関が同席し、双方のニーズを共有することを第一義としてケース会議を開催している。

そのため、「生活マップ」の全児童生徒への導入は、児童生徒が利用及び活用している地域資源について、「いつ」「どこを」「どの位」「何で」「どのように」などについて、学校との関わりだけでなくその他の関係機関との関わりやつながりを図式化することで視覚的にも把握することができるようになった。また、保護者とより踏み込んだ話し合いをすることができ、保護者や教師にとって新たな気づきが得られ、お互いに状況の把握を深めることができた。作成した「生活マップ」は、保護者と情報を共有し、ケース会議を開き個別の教育支援計画を作成する際にも、欠かせない連携のツールとなった。

(2) 活用の事例

ある学級では作成した「生活マップ」を基に、地域との協働による学習や活動が少ないことから、校内だけでなく地域の人と関わる活動の取組ができないか検討した。その結果、近隣の特別支援学校から配食される牛乳パックを校内で回収し、元々回収活動をしていたその特別支援学校に届けるという活動に取り組む計画を立てた。その活動を通して校内では、普段あまり接することがない他学部の生徒や教員と活動を通してやりとりする経験につながった。

相手校の児童からは、こちらからも会いにいきたいという希望が出され、「ありがとうカード」を作成して来校するという活動が実現した。さらに校内では、牛乳パック回収を楽しみに待ち興味を示した児童がおり、その児童の活動にもつながるなどの好影響もあった。

個別の教育支援計画の達成状況を評価する11月の保護者面談では、「生活マップ」の交流の項目の欄に近隣の特別支援学校との交流について追加したことを伝えるとともに、児童の学習の様子を伝え、生活経験の広がりや保護者と共有することができた。さらに、保護者から聞き取りした地域での新しい活動状況も追加し共有した。（図2）

【生活マップ】
(〇〇年度)

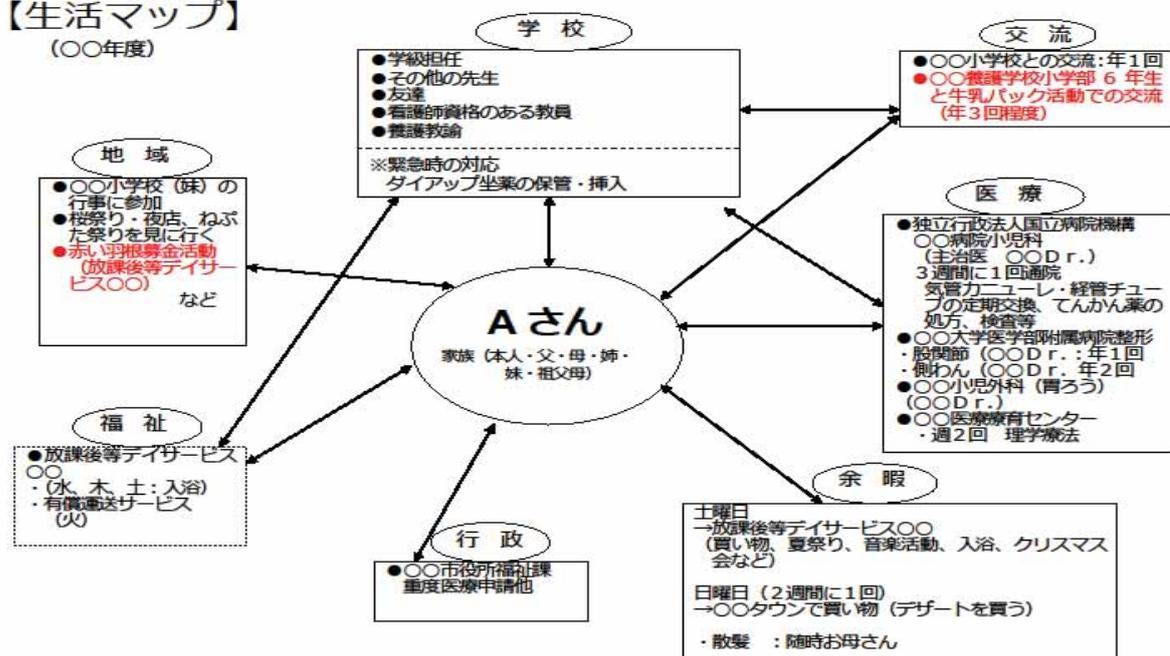


図2 Aさんの生活マップ

また、事例Aさんの「余暇活動」について聞き取りした際、「2週間に1回程度近くのスーパーにデザートを買いに連れて行っている」という情報を得たことから、将来自分の好きなデザートを選べるようになっていけばいいと考え、児童の実態を踏まえ「匂いを嗅ぎ感じたことを表情等で表現する」というねらいでの活動を設定した。今後この目標を一日を通した取組にするための工夫などが必要ではあるが、このように、「生活マップ」から得た情報をもとに指導内容を検討し、実際の学習につなげることができた。

また、別の学級では、今回「生活マップ」を作成してみると学校と施設との往復が主である子ども達が多かったことから、校外学習として公共施設の利用を取り上げ、「図書館の利用」を計画した。教師と一緒に「本を借りる」という手続きやそのやりとりを経験したことで、「図書館は楽しかった」と感想を話す生徒や、普段声量のコントロールが難しい生徒が教師からの働きかけと図書館の雰囲気を感じて、自分の声を調整して楽しめるようになるなどの姿が見られた。また、保護者へは、「こうすれば落ち着いて楽しめる」などの情報提供をし、返却について保護者にご協力をお願いしたことで、学校での活動から、親子での活動につながった。「生活マップ」の中に「図書館」の項目が増え、面談時、保護者と生活経験の広がりについて情報を共有することができた。(図3)

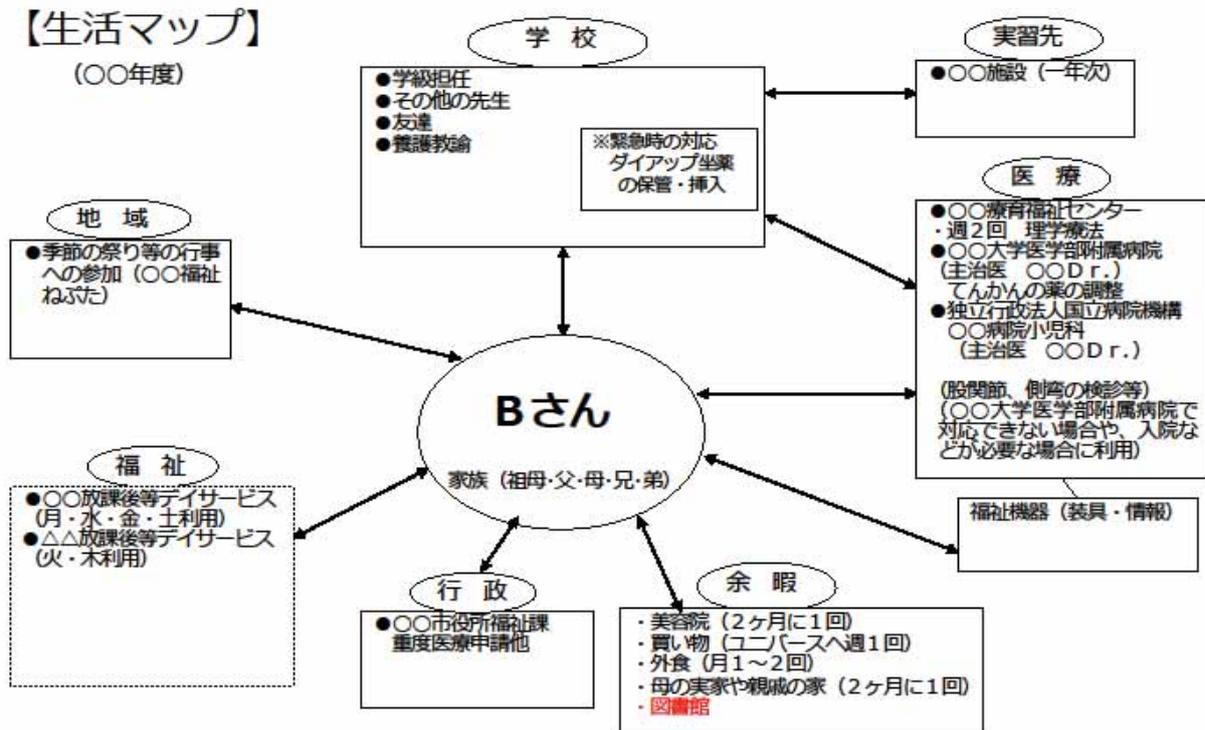


図3 Bさんの生活マップ

このように、「生活マップ」を活用し、児童生徒の地域生活や全体像を把握することで、生活の質を高めるための気づきが得られ、その気づきを教師が指導に役立てたり、さらに、学習したことを生活の中で生かしたりすることができるようになるなど、保護者と連携した取組ができる可能性が「生活マップ」にはあると考える。子どもの生活の質を向上させるツールとして「生活マップ」は非常に有効であり、保護者と連携した取り組みの積み重ねが、一人一人の進路について考えることにもつながっていくと思われる。

Ⅲ 活用の成果

1. 子どもと保護者にとって

「生活マップ」を作成したことで、保護者と一緒に子どもと家族を取り巻く地域とのつながりや地域生活の様子を改めて共有できたことは大きな成果である。

子どもにとっては、「生活マップ」を作成し、得た情報を基にして生活の質を高めるという視点から指導目標や指導内容を検討して授業作りを行ったことで、学校の中だけでは完結しない地域とのつながりを作ることができた。学校では、「自立と社会参加」を目指し「生きる力」を育てていく指導が大切だが、その力は、かかわる人との「関係性」や「相互作用」の中で育ち、それは子どもと社会との「関係」を作っていくことに

つながっている。Ⅱ（２）②で示した事例のように、近隣の特別支援学校との牛乳パック活動では、地域の人とコミュニケーションを図る経験を通して、子どもにとってWIN-WINの関係に発展し、人とのかかわりが広がった。図書館利用の校外学習では、地域にある資源を初めて利用する経験の中で、「楽しい」と感じる自分の世界が広がったり、自分自身と向き合ったり、自己理解などの生きる力につながっている。

保護者にとっては、「生活マップ」を作成したことで、子どもと地域とのつながりについて見つめ直したり、卒業後、子どもが地域の中で暮らすためにどんな経験や力が必要なのかを考えたりする良い機会になったと考えられる。必要な力を身に付けるために、同じ思いで学校と家庭とが連携・協力していくことを共有できることにもなる。また、子どもの生活の広がりや活動を通しての成長を喜び、地域の中で暮らしていくという将来の子どもの姿をイメージしたり、受け止めたり、応援したりする中で、子どもとの向き合い方にも変化が現れる。これが親子関係にも良い影響を及ぼし、結果、子どもと保護者の今の生活の質の向上にも結びついている。

さらに、子どもの生活の質を高めるために活用する「生活マップ」は、保護者支援の視点からも大切なツールになることがある。「生活マップ」を作成すると、保護者が一人で複数の通院や外出支援等を行っていたり、急な冠婚葬祭時の対応について悩んでいたことがわかることがある。また、自分以外の誰かに子どもを見てもらうという発想がない場合もある。居宅介護や通院等の福祉サービスの情報提供を行いながら、自分以外に支援者や場所が増えることが、子どもにとっても世界が広がることを伝えて、実際に短期入所を経験させることにつながったケースもあった。保護者自身が自分の時間を持ったり楽しんだりすることが、お互いにとってプラスに働くことを理解できるようになった。

学校教育の中で一番身近な存在である担任と保護者とで「生活マップ」を基にいろいろな話合いができたことは、子どもと保護者の豊かな生活につながったと考えられる。

2. 教師の意識

今回、この「ぱれっと」を活用し、保護者と一緒に「生活マップ」を作成したことについて教師にアンケートをとってみた。自由記述によるアンケート結果では、下記のような気づきや感想等が挙げられた。

- ・保護者と情報の共有及び情報交換、情報提供などの話合いがスムーズになったこと
- ・地域との関わりが少ないという気づき
- ・児童生徒に関わる多くの機関や人々についての再認識
- ・どのような機関を「なぜ」「いつ」「どのように」利用しているかの把握
- ・「生活マップ」を基に指導計画や授業作りができたこと・関係機関との連携の必要性
- ・子どもを取り巻く環境、身の回りの資源の活用、社会の中の子どもとその家族の位置

などの確認

- ・「生活マップ」を提示し地域とのつながりの大切さや重要性についての情報交換ができたこと
- ・個別の教育支援計画での文章化との比較で、図式化することで視覚的に把握することの利点について
- ・子どもをみんなで育むのだというイメージがもてたこと
- ・兄弟の学校への行事参加などをさりげなく勧めるきっかけづくりになったこと
- ・余暇の充実についての気づき
- ・保護者との確認や引き継ぎについての利点
- ・施設での活動を児童生徒がどう受け止めているのか分からないことがわかった
- ・生徒の生活の質の向上を高めていくために必要なことだと思うが、今はまだつかみきれていないことがわかった

以上のように「生活マップ」を作成したことで教師自身に何らかの気づきや変化があった。地域資源の活用状況や子どもと家族の支援状況、子どもと関わる人々との「関係の在り方」などについて見えてきたことから、今後の支援や指導の在り方や子どもや保護者との向き合い方について考えるきっかけになったと考える。

また、「ぱれっと」は、「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」の考え方を大切にしている。活用の事例にもあるように、子どもの家庭生活について得られた情報から、これまで指導目標や指導内容として考えられていなかったことを学習として取り組むという意識にもつながっている。今回この「ぱれっと」のコンセプトを共有するための研修や、教師全員に配布した情報パッケージ「ぱれっと」（試案）は、「ぱれっと」の大事にしている視点から「生活マップ」を作成する意義を共通理解することにつながり、教師の気づきや意識の変化にも影響を与えたと思われる。「ぱれっと」の導入及び「生活マップ」の作成は、教師が子どもをより深く、多面的・総合的に理解し、保護者や関係機関と連携しながら子どもの生活の質を高めるという意識を深めることにつながったと考える。

IV 今後の課題と展望

今回、「ぱれっと」の導入により、「生活マップ」は子どもが地域の中で、どのような生活を送っているのかを把握し、子どもの生活の質を高める取組をするために大事なツールとなることが事例からも明らかになった。このツールをより有効且つ効果的に活用するためには、教師が、「生活マップ」を基に保護者と話し合い、得られた情報を基にして指導目標や指導内容を検討して授業作りに役立てていくことである。その指導したことを、子どもの地域生活や家庭生活の中に生かしていくことが大事であり、今後の課題となる。

今回、この研究の中で実施した「ばれっと」活用の事後アンケートに、「地域資源を活用して子どもの具体的な経験を計画的・段階的に積み上げている」という項目があったが、それに対して「実施していない」と回答した本校の教員は約6割だった。社会見学等の校外行事や、産業現場等における実習、居住地または近隣の学校及び施設との交流など、現在実施しているものを、「生活の質の向上」という視点から計画的・段階的に実施できるように見直しが必要であることがわかった。

また、本校ではICF関連図を活用して児童生徒の実態を整理しているが、生活機能である「心身機能・身体構造」「活動」の部分への実態の情報に比べて、「参加」の部分に記述されることが少ない傾向にある。子ども達の「参加」の姿を具体的にイメージすることが難しいこともあるかもしれないが、地域の人材を活用した授業を行ったり、地域の人とのかかわりを深めたりするなど、地域の価値を見つけ児童生徒の具体的な経験を計画的・段階的に積み上げることが大切と考える。そのために、授業改善や教育課程の改善は必須と言える。本校として今後は「生活マップ」を活用しながら、「地域資源を活用した取組」にも力を入れていくことも課題の一つとなっていると考える。今後ますます、「生活マップ」から得られた情報を活用して実際の指導に生かしていくことが求められる。

先にも触れた本校のケース会議は、保護者を含む（実態に応じて一部児童生徒も参加）多職種間連携による関係者で、ICF関連図を話し合いのツールにして「参加・活動」の視点から、児童生徒の課題の焦点化を行っている。今後の展望としては、本校として課題になっている点について教師間で共有し、「生活マップ」を有効的、効果的に活用しながら「参加」の視点から目標設定をして指導に結び付けていくことである。「参加」に関する児童生徒の姿や実態の情報を増やし、その積み重ねの結果、「いま」と「将来」の豊かな生活につなげていくことが重要であると考えます。

「ばれっと」の解説のページには、『「自立」とは、よりよく生きること（Well-Being）につながります。重要なのは、人生の主人公として、主体的に、その人らしく生きることです。』とある。さらに、『「社会参加」で重要なことは社会にいただけでなく、参加している実感を持てることです』ともある。本校の児童生徒一人一人の自己実現を目指し、今後も「生活マップ」を活用しながら、子どもとその家族の生活の質を高める取組のさらなる充実を図っていききたい。

2) 「一人一人の子どもの一番星に寄り添う」取組への「ぱれっと (PALETTE)」の活用

愛知県立岡崎特別支援学校 教諭 八重澤直樹

I. はじめに

1. 学校の概要

愛知県立岡崎特別支援学校（以下、本校）は、岡崎市の東部に位置し、西三河地区を通学区域とする肢体不自由の特別支援学校である。訪問教育部も含め、小学部から高等部までの児童生徒 175 名（平成 26 年 11 月 1 日現在）が在籍している。肢体不自由児入所施設の「愛知県立心身障害児療育センター第二青い鳥学園」が隣接しており、そこから通学している児童生徒も 20 名程度在籍している。

学校教育目標の『共生社会でたくましく生きる人間の育成』を目指し、児童生徒の発達段階や障害の状態等に応じて、小・中・高等学校の各教科を中心とした教育課程（I 類型）や、自立活動を主として指導する教育課程（IV 類型）など、四つの教育課程を編成し、学習指導を行っている。近年は、障害の重度・重複化や多様化に伴い、医療的ケアを必要とする児童生徒も年々増加しており、約 6 割の児童生徒が自立活動を主とする教育課程で学習している。

2. 本校における教育計画の課題

本校では、自立と社会参加を推進し、個に応じた指導や支援のより一層の充実を図るため、すべての児童生徒に個別の教育支援計画や個別の指導計画を立案し、実施している。これらの教育計画は、実践を積み上げながら、書式や作成方法等についての検討を行ってきており、平成 25 年度より新しい書式の教育計画を活用している。書式の見直し以前の問題として、「児童生徒の障害のみを実態として捉え、その改善・克服を目指した指導にとらわれがちであること」、「記述してある内容が主観的で抽象的であったり、情報量が多過ぎたりして、授業担当者や関係者間で共有が図りにくいこと」など、教育計画が十分に活用されず、授業等に生かすににくいということがあった。また、障害観の変化、障害者権利条約の批准に伴う法整備、自立と社会参加の促進（キャリア教育の推進）など、特別支援教育における今日的動向や、障害のある子どもたちを取り巻く社会的な変化に教員の意識や学校のシステムが十分に対応できていないという課題もあり、教育計画の書式の見直しや個々の教員の意識改革が必要な状況であった。

そこで、上記のような課題を解決するため、本校のキャリア教育推進の重点目標になった『一人一人の子どもの一番星に寄り添う』を主題として、教育計画の書式の見直しや、教員の意識改革を促す取組などを平成 24 年度より行った。本稿では、これらの取組の経緯や、「ぱれっと (PALETTE)」(以下、「ぱれっと」) を導入した取組などについて具体的に報告する。

II. 教育計画（個別の教育支援計画等）の書式の改訂の経緯

上記のような課題を踏まえ、自立と社会参加をこれまで以上に意識して教育活動を展開するには、系統的な指導体制の構築が不可欠である。そのためには、キャリア教育の視点やICFの視点を活用していくことが有効であると考えた。これらの視点を取り入れた教育課程編成の改善を図るため、平成24年度までの教育計画の見直しや書式の改訂を行った。改訂の経緯について順に紹介する。

1. 教育計画の見直し

まず始めに、平成24年度まで使用していた教育計画の書式（図1）の見直しを小・中・高等部の教務主任が中心になって行った。前書式は、実際に使っている教員の意見を積極的に取り上げ、少しでも使いやすくなるように修正を加えた書式であった。しかし、作成に労力がかかり過ぎて、実際には作成した教育計画が十分に活用されず、系統的な指導につながらない状況であった。これは、記述量が多いことや、作成時につながりが意識しにくいなどの書式の問題と、ライフステージを意識した具体的な記述になっていない、教員間の連携が十分に図られていないなど、教員の意識や専門性に関する問題の、二つのことが要因だと考えられた。

今後、教育計画の活用を促すためには、作業量を減らし、使いやすい書式に改訂するとともに、目標設定の書き方、考え方など教員に周知したい情報を発信することが必要と考えた。そして、新しい書式にキャリア教育やICFの視点を取り入れることが、系統的な指導体制を構築するための鍵になると考えた。

個別の教育支援計画（3枚構成）

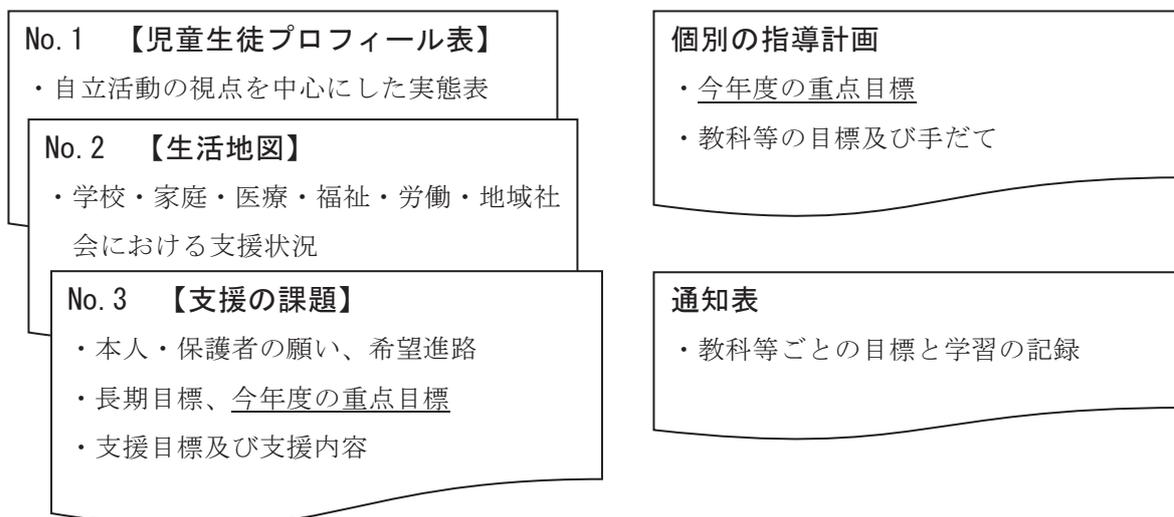


図1 平成24年度までの教育計画の書式

2. 先行的な取組の情報収集

次に、県内外の学校の教育計画についての情報収集を行い、新しい書式の教育計画の作成に向けて情報を集約した。

(1) 国立特別支援教育総合研究所（以下、特総研）の専門研修における学習会

県外の学校の先行的な取組の情報を収集するために、平成 24 年に参加した第 1 期専門研修（肢体不自由教育コース）において、個別の教育支援計画や個別の指導計画に関する学習会を有志の研修員で行った。学習会には、特総研の齊藤由美子主任研究員にもアドバイザーとして参加を依頼し、各校の教育計画の書式や活用方法などについて情報交換を行った。専門研修後も、メール等をとおして情報交換を行い、本研究の予備的研究の情報についても情報提供を受けた。

これらの情報交換をとおして、次のような視点、考え方が特に参考になった。

- ・子どもの将来像（一番星）につながる目標をいかに設定し、教育活動に反映させるか。
- ・教育計画作成においていかに教員の作業量を軽減するのか。
- ・活用を促すためには情報量をどのように精選すればよいのか。
- ・作成手順を明確にするとともに、計画立案を行う上での考え方を示すことが大切。
- ・子どもの障害ではなく、子どもの持つ能力や強み、またその力を出すために必要な支援に焦点を当てる。
- ・子どもの家庭や地域での生活の質を向上させることが最終的な目的である。

（2）先行的取組を行っている学校への訪問

「個別の教育支援計画」への ICF の活用において先行的な取組を行っている静岡県立西部特別支援学校に訪問した。西部特別支援学校では、「個別の教育支援計画」の形式が「ICF 関連図」とほぼ同じ形であり、教員間の話合いにおいて、この「ICF 関連図」を学年会等でも活用している。訪問時に、「個別の教育支援計画」の形式についての情報に加え、教員間の連携会議や、「個別の教育支援計画作成マニュアル」など、活用を促すための工夫についての情報も得ることができた。ICF の視点の教育計画への取り入れ方とともに、教員への情報発信の方法についての貴重な情報が多く、書式の改訂のみならず、「個別の教育支援計画の記入の手引き」作成においても大いに参考になった。

（3）肢体不自由・病弱特別支援学校教務主任会

愛知県の肢体不自由・病弱特別支援学校では、年 2 回教務主任が集まり、各校の教育課程の課題を中心に協議や情報交換をしている。教育計画の書式については話題になることが多く、実際に使用しているものを持ち寄り、使い方等も含めて情報交換を定期的に行っている。同じ立場として、課題を共有するとともに、課題解決に向けて前向きな検討ができる貴重な機会となっている。平成 24 年度については、本校の新しい書式について多くの意見が出され、検証するよい機会となった。

3. 新しい書式の教育計画の作成

（1）新たな書式の作成にあたって大事にしたこと

前書式の教育計画の見直しや、情報収集したことを踏まえ、書式の改訂を行った。今回の改訂のポイントは図 2 のとおりである。これは校内の教員向けの説明資料である。

個別の教育支援計画（図 3）では、本人主体の計画づくりができることを最優先した。

その象徴として、子どもの「一番星（夢と願い）」を中心に置いた書式を作成した。賛否両論はあったが、書式に星の形の印を付け、一番星を強調するとともに、本人や教員などがより意識しやすくした。また、PATH（Planning Alternative Tomorrow with Hope「希望に満ちたもう一つの未来の計画」）を活用することで、現在の生活と将来の生活とのつながりを意識しやすくするとともに、教育計画立案の手順をそのまま書式に反映できるようにした。「個別の指導計画」及び「通知表」は、リンクした書式にすることで作業量の削減を図るとともに、目標や学習内容の記述を精選するようにしたことで、教員間でその記述内容を共有しやすくした。

（2）新たな書式の活用に向けて工夫したこと

これまでの反省も踏まえ、新しい書式の活用を促すために次のような工夫をした。まず、各教育計画の「記入の手引き」を作成した。作成手順を明確に示すとともに、記入例を多く挙げ、具体的な記述ができるようにした。次に、目標設定の在り方など、教育計画の立案の上で必要な考え方や、学習指導要領の記載内容など、教員に理解を深めてほしい内容を「教務だより」としてまとめ、教員に発信した。また、キャリア教育の視点をより意識して教育計画を立案できるように、本校版の「キャリア教育パンフレット」をまとめ、教員、保護者に説明し、活用を促した。

「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「通知表」書式変更のポイント

1. 書式変更の基本的な考え方

キャリア教育と
ICF の視点の活用

人のつながり
時間のつながり
目標のつながり

作業量の削減

2. 主な改善事項

本人主体の計画づくり

- 個別の教育支援計画では、ICF の視点とキャリア教育の視点を取り入れ、本人の好きなこと、得意なこと、興味・関心事など子どものストロングポイントを中心にしたプロフィール表と、本人の今の姿から目指す将来の姿までに必要な支援を明確にした支援計画とを一覧にした書式にした。 ⇒ 「ICF 関連図」と「PATH」の活用。
- 多くの人の視点で作り上げながら、考える手順がそのまま様式になるようにした

「一番星」に寄り添う

- 一番星（夢や願い）を設定し、本人及び保護者の意向を尊重できるようにした。
 - 夢や願いが明確になると、子ども自身の自己への気付きや理解が深まる。
 - 夢や願いが明確になると、何のために何を教えるか、どのような環境を設定すべきかが明確になる。

つながりのある教育計画

- 個別の指導計画では、児童生徒一人一人の年間目標に対して、学校で特に大切にしたい目標を学期ごとに 3 つ設定し、その目標に対応した学習内容や配慮事項を各教科等で設定するようにした。
 - 「何のために」「何をする」が明確になることで、授業の改善につながる。
- 目標を共有化することで、かかわる人がつながり、次年度へも引き継げるようにした。
- 生きる力を求めた計画は「個別の指導計画」で、教科等で大切にしたいことは「年間指導計画」で。
- 管理方法を工夫し、変更があればその都度修正し、いつでも確認できるようにした。

作業量の削減～見やすい、書きやすい、使いやすい

- 個別の教育支援計画を一枚の形式にまとめた。
- 個別の指導計画と通知表とがリンクする書式にした。
- 目標を3つにしぼった。

図2 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「通知表」書式変更のポイント

Ⅲ. 「ぱれっと」の活用の実際

各部の部主事・教務主任、研修部主任、教育支援部主任、各学年主任等に「ぱれっと」を配布し、日々の授業づくりや指導者間の連携、各部で行われる事例研究での活用や初任者研修や地域支援等での活用を呼びかけた。また、教務部で発行している「教務だより」の作成において「ぱれっと」活用し、教育計画作成後の活用を促した。

実際の「ぱれっと」の活用状況とともに、配慮したことについても紹介する。

1. 主な活用方法

(1) 各部の事例研究での活用

本校では、平成 25・26 年度に、「キャリア教育の視点からの授業改善」を研究主題として、各部、学年ごとに、事例研究や授業研究を行っている。26 年度は、共通した考え方を基に話し合いが進められるように、「ぱれっと」の考え方を活用して事例研究を行った。その中で、中学部 1 年（Ⅲ類型）の作業学習の事例について紹介する。

〈事例 1〉

中学部の作業学習は、本年度から 1 年と 2・3 年生の二つのグループに分けて学習を展開することにした。今年度転動してきたばかりの A 教諭が 1 年生の主担当になったが、作業学習の担当は初めてで、うまく授業が進まずに困っていた。そこで、部研究の「キャリア教育の充実に向けた授業改善」として、学年で作業学習の研究に取り組むことにした。「ぱれっと」の「Ⅳ学習活動の展開 3. 課題が異なる子どもたちが参加する集団学習の組み立て方」を参考にした。まず、実態の異なる学習集団に対して全ての生徒が「できる」「わかる」環境設定があるか、「ぱれっと」に書かれている「作業手順の提示の工夫」「作業環境の工夫」「人的環境の工夫」の三つの視点を参考にして授業を見直した。生徒には仕事量が分からず見通しがもてていないこと、個人の目標と特性に応じた作業分担になっていないこと、補助具が工夫されていないことなどが見えてきた。「具体的な実践に向けて使えるツール、ポイント」を参考にして、作業工程を書き出し、本人の目標と照らし合わせながら補助具があれば一人でできるなど、少ない支援で取り組めることを整理した。表を担当者間で共有し、作業分担を見直したことで、生徒にとって「できる」「わかる」環境が整備され、教師の支援の量も減り、作業全体が滞りなく進むようになった。生徒自身が流れを理解できたことで、生徒自ら「できました。」と報告が言えるようになり、準備や片付けなどにも進んで取り組むなど意欲面でも成長が見られた。

(2) 教務だよりでの活用

教務部では、校内の教員に理解を深めてもらいたい事柄（障害の重い子どもの指導の基礎・基本、学習指導要領について、特別支援教育の動向など）を、「教務だより」の形にまとめて順番に紹介している。今年度は、「ぱれっと」の理解・啓発も含め、個別の指

導計画作成時や保護者との懇談時に参考になる項目や、指導者間の打合せの際には、実態把握や目標設定等の考え方について参考になる項目を「ばれっと」の中から抜粋して提示し、教育計画の活用や授業改善を促した。

教務だより No.11

< (手厚い支援が必要な子どもの) 目標設定と教育内容 >

「ばれっと」のP125～128に記載されている、「Ⅲ (手厚い支援が必要な子どもの) 目標設定と教育内容の基本的な考え方や視点」について紹介します。参考にしてください。

目標と教育内容を設定する際には、まずは実態を丁寧に把握することが大切です。実態把握の際には、ICFの考え方を生かして、子どものその時点の状況について多面的に明らかにしていくことが必要となります。次のような視点を大切にしましょう。



- ・子どものその時点の状況は、過去の生活の蓄積であることを踏まえ、生育歴や支援の状況を保護者や支援の関係者から丁寧に聞き取ること。
- ・子どものその時点での生活全体を把握すること。ICFでは「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の視点が示されています。障害によるマイナス面よりも、**どのような力で現在の生活が成り立っているのか明らかにすることが大切です。**
- ・その時点で、「している（実行状況）」のほか、条件を整えれば「できる（能力）」についても把握すること。能力の把握については専門家の活用が必要です。

本校の個別の教育支援計画は、ICFの視点を取り入れた様式になっています
「できる活動」の項目の記入にあたっては上記のような視点を大切にしましょう

(1) 教育的ニーズの決定と優先順位

教育を始めるに当たって、対象の子どもの教育的ニーズを把握する必要があります。複数のニーズがある場合には、優先順位を決める必要もあります。それでは、教育的ニーズとは何でしょうか。いろいろな考え方はあると思いますが、ここでは、「**障害のある子どもが、自立し社会参加するために必要とされるもの**」と捉えます。特別支援教育が目指す「自立と社会参加」のために、一人一人の子どもが必要とする「もの」（ひらがなの「もの」とするのは、人、物、環境等を含むため）です。ニーズ（needs）を考えるに当たって子ども自身の願い（wants）を踏まえなければなりません。教育は自分探しの旅であり、子どもの願いは学びの強い動機になります。したがって、**子どもの願いは大切にされなくてはなりません。**しかし、子どもの願いがすぐにニーズになるかと言えば、それは違います。

子どもの願いを叶えるためには、必要な段階を踏んだり、先に別なことを学んだりする必要もあります。子ども自身に気づかれていないニーズが存在することは少なくありません。したがって、子どもの願い（wants）を踏まえつつ、実態把握の所見や、関係者の意見などを含めて慎重にニーズと優先順位を決定していく必要があります。



子どもの「一番星」に寄り添うなど、本人主体の計画づくりが大切です



(2) 目標設定に当たって

目標の設定をする際、**①本人・保護者の参加と理解**が重要です。本人の希望や保護者の意見、発達や学習の順序性、専門家の意見を加味し、子どもにとってよりよい教育が実現

することを第一に考え、協働で目標設定へつなげます。

そして、目標を設定する際には、評価のことも念頭に置きながら、②目標としての妥当性や③具体性と実現可能性などを考慮することが大切です。また、④専門家の意見を反映させるなど、関係者が、目標設定に参加することが大切です。

「複数」の目で検討し、適切に目標設定することが大切です



(3) 教育内容の設定に当たって

教育内容を決めていく際は、目標と教育内容の関連を吟味し、①目標を実現する内容の設定が必要です。そして、②目標を達成するための学習量の確保ができるような時間の工夫をしていくことが大切です。また、目標を達成させるため、学校の教育課程と個々の指導が関連するように③教育課程の柔軟さが求められます。個々の生活の文脈を考慮した学習がなされるように④生活との関連を重視することも重要です。そして、目標の実現に向けたさまざまな⑤教材や指導方法の工夫を行い、指導を充実させていくことになります。

目標設定と評価は、密接に関連しています。評価を行った結果を個々の指導の改善だけではなく、教育課程の改善にも役立てていくことが期待されます。

教育内容(学習内容)の設定にあたっては、学期目標など目標との「つながり」を意識することが大切です

2 ばれっとで紹介する目標設定と教育内容の視点

ばれっとは教育計画立案のための情報提供ですから、冒頭から目標設定と教育内容の視点を取り上げてきました。今、ここで目標設定と教育内容について要点を整理すると以下のようになります。

「1. 目標設定の仕方」では、目標設定の際には、子どもの具体的な行動やスキル、子どもにとってその目標が持つ意味、その行動のために必要なスキルや支援をセットで検討することについて記しています。「2. 子ども(家族)が望む未来の実現のための目標設定と教育内容」では、子どもと家族の夢を実現するための、また子どもの将来の自立の姿のイメージから、目標を設定することについて記しています。「3. 小中高のライフステージを意識した目標設定と教育内容」では、子どもの小中高のライフステージを意識しながら、各部の連携を図ることについて記しています。「4. 体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容」では、変動する体調にあわせて、子どもにあった教育的支援も変わることを理解することについて記しています。「5. 反応が読み取りにくい子どもとのコミュニケーションの視点と教育内容」では、反応がわかりにくい子どもとのやり取りを成立させるために、コミュニケーションの成り立ちを知って関わることについて記しています。「6. 子どもの自己決定の力を育む目標設定と教育内容」では、育みたい自己決定の力を検討し、生活や学習等あらゆる教育活動の場面で自己決定の力を育む機会を設定することについて記しています。「7. 教科学習の視点と教育内容」では、教科の指導内容を学ぶことを前提にしながら、子どもの興味・関心や状況にあわせて、指導内容を精選するとともに、指導内容を合わせるなどして学びやすい状況を作ることについて記しています。

図4 教務だより No.11「目標設定と教育内容」

2. 活用にあたって配慮したこと

「ぱれっと」は、教育計画の立案や活用時に必要な情報が満載の便利なツールではあるが、教員経験の違いなどから配布された「ぱれっと」を誰でもすぐに活用できる訳ではない。また、全員に配布できた訳ではなかったため、多くの教員に「ぱれっと」に関する理解を促す配慮が必要であった。

そのため、教務部では「ぱれっと」の活用を促すために配慮したことがある。「ぱれっと」と校内の教員をつなぐ役割を果たすことである。言い換えれば、翻訳者の、広報的な役割を果たすことである。実際に、その役割として実践したことを二つ紹介する。

(1) 教務だよりにおける配慮

教務だよりに、「ぱれっと」の記載内容をいくつか掲載し、全員の目に触れる機会をつくった。しかし、一度に多くの情報を出すと逆に見てもらえない恐れがあるため、小出しに情報提供をするようにした。また、記載内容の理解を深めるために、吹き出しをつけ、本校での実践に言い換えた表現を記述した。具体的には図4のとおりである。また、少しでも目を引くためにイラストをいくつか取り入れた。

(2) 事例研究や授業づくりにおける配慮

事例研究等において、「ぱれっと」の目次を見て必要な項目を自分たちで選択して活用することが難しい事例も多かったため、事例の概要を聞いてそれに合った項目を紹介したり、記載されている表の使い方を伝えたりすることをした。また、授業づくりで困っている初任者など経験の浅い教員へのアドバイスに「ぱれっと」を活用したり、紹介したりした。

IV. 活用の成果

平成25年度から「ぱれっと」の理念も踏まえた新しい書式の個別の教育支援計画等の活用を始めている。書式を変更したことで、一人一人の「一番星」を基にした「本人中心の計画」が作成できるようになってきた。教員同士の日々の授業づくりにおける会話等で、「一番星」の話題が出るが増えてきており、本校のキャリア教育推進の目標である「一番星に寄り添う教育活動」に向けて、教員の意識が変わってきている。今後も、新しい書式の活用を促すために、「ぱれっと」を活用していきたいと考えている。

また、「ぱれっと」は、事例研究や指導者連携会議等でも活用している。3. 活用の実地で紹介した事例のように、経験の浅い教師が、「ぱれっと」にある考える視点やツールを手がかりにして、課題解決に向けて実践し、成果を得ることができたことから、特別支援教育の指導力の向上に有効であると言える。他の事例においては、共通の視点で実態把握や目標を設定することで、教員側のつまづきに気づき、具体的な学習内容の設定、教材や環境整備の工夫がなされるなど授業改善につながったという報告も受けた。活用を促すには翻訳者の役割を担う者が必要などの課題はあるが、授業づくりに十分に活用できると考える。

「ぱれっと」には児童生徒の指導上の教師の悩みや難しさを軽減する役割と、どこでつ

まずきがあるのかという指導上の問題点を見出す役割の両面があると感じた。このことを指導者間で共有し、解決することで特別支援教育の指導力や専門性は向上すると考える。

V. 今後の課題と展望

今回の取組をとおして、「ぱれっと」が本校の教育計画の作成・活用や、授業研修の柱に有効なツールになることが改めて確認できた。それは、「ぱれっと」にある考え方の視点が、本人主体で、本人の気持ちに寄り添っているからだと思われる。今後も、本校の目標である『一人一人の子どもの一番星に寄り添う』教育推進のための有効なツールとしての役割を「ぱれっと」に期待したい。また、これまでの特別支援学校では、日々の実践の中でベテラン教員が経験の浅い教員の指導上の悩みや難しさに寄り添い、普段から専門的な知識と技能を伝達し学び合ってきた。これからは、「ぱれっと」がその役割も担い、ベテラン教員のノウハウを伝達するツールになることも期待したい。

今後の課題は、「ぱれっと」を一校でも多くの学校、一人でも多くの教員に広めることである。そのためにも、まずは「ぱれっと」が目に触れる機会を増やす工夫や、「ぱれっと」を開いた時にもっとみたいと思わせる構成の工夫が必要だと考える。授業におけるタブレット端末の活用も、初めは遠巻きに見ている教員が多かったが、研修等をとおしてそのよさに教員自身が気付くと、その後は一気に活用されるようになった。「ぱれっと」もそのよさに気付いてもらえる取組を続けていくことが大切だと考える。

引用・参考資料

- 1) 齊藤 由美子 (2012). 平成 24 年度専門研究 D「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価に関する研究 ～現在及び将来を支える教育計画とその実施に関する予備的研究～」. 国立特別支援教育総合研究所.
- 2) 徳永 亜希雄 (2011). 平成 20-21 年度専門研究 A「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」. 国立特別支援教育総合研究所.

3) アセスメントを通じた保護者との連携及び 個別の教育支援計画・個別の教育指導計画の作成・見直し

香川県立高松養護学校 教諭 橋 紀子

I. はじめに

本校は、肢体不自由のための特別支援学校であり、校内における小学部・中学部・高等部の児童生徒への教育をするほか、隣接するかがわ総合リハビリテーションセンターのこども支援施設に、施設内学級・ベッド学級を設けるとともに、障害が重度・重複のため、通学が困難な児童生徒には、訪問学級を設けている。また、小豆島地域の児童生徒には、小豆分室を設けて、訪問教育を行っている。

教育課程は、小・中・高等学校に準じた教育内容のほかに、自立活動の指導内容も含めて編成し、かがわ総合リハビリテーションセンターのこども支援施設における医療・訓練・生活指導等の体制とも緊密な連携を図り、本校における教育の充実のみならず、地域全体の肢体不自由教育を推進している。

II. アセスメントの作成

1. 一日の生活の流れに関するアセスメント

手厚い支援を必要とする子どもと関わる際、学校以外の場での過ごし方も含めて一日の生活をトータルで見るとは、大変重要である。しかし、本校の個別の教育支援計画や個別の指導計画は、学校の生活をベースにして立案されがちであった。そのため、学校での取組に成果があったとしても、保護者がその成果を家庭でどう活かせばよいか分かりにくいなど、子どもの生活を豊かにする取り組みにつながりにくいということが生じていた。

そこで、学校での取り組みが家庭生活にもつながるような実践が展開できるよう、家庭生活の状況を踏まえたアセスメントの必要性を考え、「一日の生活を振り返ろう」という表を作成した（表1）。表の構成は、子どもや保護者のニーズが生じる具体的な場面を知り、それについて検討するために4つの項目を設けて、左から右に書き進めていくようになっている。一番左の項目は、一日の生活の流れを記入し、2番目の項目は、一日の流れの中で困っている時間や充実させたい時間を抽出して書いてもらうことにした。また、これまでの実践とつなげるために、今まで試したことを3番目の項目に記入し、4番目には、保護者の願いを書いてもらうような内容とした。

年度当初の各種提出書類が多い時期の実施等を考慮し、保護者の負担感へ配慮を行った。例えば、気軽に記入できるような雰囲気をつくるために、やわらかい文章表現やレイアウトにしたり、A4用紙1枚に収めて量が多くならないようにしたりした。また、「分かる範囲で書いてください。」という言葉も添えるようにした。さらに、項目の表現は、困り感に関する表現だけではなく、「もっと楽しくしたい時間」「うまく過ごせる時に行っていること」など、ポジティブな表現も用いて、より前向きな気持ちで、記入をしたり教員と検討

したりすることができるようにした。

表1. 一日の生活に関するアセスメント

1日の生活を振り返ろう ～ 例えば 4月18日 だとしたら ～ 氏名【 A児 】			
1日の流れ	ちょっと困っている時間 もっと楽しみたい時間	うまく過ごせるときに行っていること これまでに工夫してきたこと	できるようになりたいこと やってみたいこと
 <p>4 5 6 7 起床 朝食 8 学校へ出発 9 10 11 } 学校 12 13 14 15 おやつ 16 テレビ 17 18 夕食 19 お風呂 20 就寝 21 22 23 24 1 2 3</p>	<p>パパが帰りが遅いとき のお風呂が大変です</p>	<p>なるべく時間に余裕を もって過ごすことです</p>	<p>一人でご飯を食べるよう になってほしいと思いま す。 少しずついいので。</p>

2. 興味関心に関するアセスメント

興味関心のある事柄は、子どもが主体的に学んでいく状況をつくるための材料となる。しかし、手厚い支援が必要な子どもとのやりとりでは、身体の動きの少なさ等により、子どもの行動を見落とししたり、行動を意味づける際に観察者によって意見が分かれたりすることもあり、興味関心のある事柄を探ることは容易ではない。子どもの興味関心のあることから教育活動を展開し発展させていくには、丁寧に情報を集めて、観察できるようにする必要があると考えた。

そこで、保護者と連携して、子どもの興味関心のある事柄を探ることを考えた。しかし、保護者に「子どもの興味関心のある事柄は何ですか？」と尋ねると、保護者が答えに窮してしまったり、教育活動に生かすににくい答えが返ってきたりすることがある。また、好きな食べ物や落ち着く場所など、多様なことを万遍なく聞きとることも容易ではない。それら困難さを解消するために、アンケート形式をとり事前に保護者に記入してもらうことにした(表2)。内容は、興味関心を示していると考えられる具体的な行動や場面を聞き出すことができるように、質問内容を精選し8項目設定したものである。そして、年度当初の

各種提出書類が多い時期の実施を考慮した保護者の負担感への配慮を、「一日の生活の流れに関するアセスメント」同様に行った。

なお、保護者記入の回答は、主観的なものがあったり、すぐに実践に結び付けることが難しかったりする場合を考慮しなければならない。そこで、あくまでも、学習の題材のヒント集めという視点を大事にしなければならない。また、質問内容を改善する際、「そう思った理由」も記入してもらうようにし、回答の背景についても知るきっかけをつくった。

表2. 興味関心に関するアセスメント



(日見) さんへ インタビューです

たくさん知りたいなあ？

26年 4月19日

① 好きなおもちゃや歌やテレビ番組は
何ですか？
どうして好きだと思いますか？

積み木 歌（何でも） 電話ごっこ
いないいないばあ（テレビ）
相手とのやりとり、反応を楽しむ。
歌だと、相手の手を取って手拍子する等。
積み木は積み上げてくずれた時が楽しい。
テレビは、「ばあ〜」など、一緒に歌う。

② 好きな食べ物は何ですか？
どうして好きだと思いますか？

歯ごたえの良い野菜（きゅうり等）
うどん（食べやすい）

③ ①以外に好きな遊びは何ですか？

水遊び
（キッチンで食器洗いを手伝う）
お絵かき
ボール遊び
外で土いじり、砂利いじり、草抜き

④ 好きな場所や落ち着く場所は
どこですか？

家のおもちゃコーナー
水遊びできる場所
ベッド

⑤ 好きな人や落ち着く人は誰ですか？

母、父、祖父母
慣れると、割と、誰でも大丈夫

⑥ 苦手なことやさらいなこと
（もの・活動・場所等）はありますか？

新しい場所
大きな音（花火）
叱られる

⑦ 慣れ親しんでいる
“おなじみ”の活動や過ごし方はありま
すか？

水遊び（上記、③）
朝起きたら、
「まんまっ！！」（ごはん）
ボール遊び

⑧ 状況がよく分かっているなあ
感じた場面やエピソードはありますか？

姉が怒られている時、笑う。
弟が怒られている時、かみつく。

これって、どこに書くのかなあ？という事柄もあると思います。重なることもあると思いま
す。場所や重なることは気にしないで、どんどん書いてみてください！アイデアの宝です☆



Ⅲ. アセスメントの活用

1. 活用の目的

個別の教育支援計画・個別の指導計画を立案する際、保護者と連携して、生活を豊かにするための子どもの生活の流れや興味関心に関する実態を把握し、資料となる情報を集め、指導に生かしていく。

2. 方法

(1) 対象

本校における個別の教育支援計画立案の節目に当たる、小学部1年生と小学部4年生で実施する。小1は4名、小4は7名に依頼した。

(2) アセスメントの流れ

作成した2つのアセスメントを保護者に配布してから、計画立案までのスケジュールを以下に示す。

4月中旬：保護者配布

4月下旬：担任に提出 複数担任で検討

5月上旬：家庭訪問等で表も参考にしながら目標を検討

5月中旬～下旬：個別の教育支援計画・個別の指導計画立案

3. 結果

(1) 「一日の生活の流れに関するアセスメント」の回答項目数の結果

- ・全ての項目において、小1よりも小4が回答項目数が多い。
- ・項目③は、小1と小4の回答項目数の差が大きい。

※表3参照

表3. 一日の生活の流れに関するアセスメント回答項目数

項目	1年児童				4年児童							
	ア	イ	ウ	平均	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	平均
①	9	14	9	11	未回収	11	未回収	12	13	未回収	12	12
②	1	1	1	1		2		2	1		2	1.8
③	1	1	0	0.7		1		4	6		2	3.3
④	1	1	1	1		1		2	2		2	1.8
合計	12	17	11	13		15		20	22			19

項目ナンバーは、「一日の生活の流れを振り返ろう」の表の左の項目から順に、①～④としている。

(2) 「興味関心に関するアセスメント」の回答項目数の結果

- ・全ての項目において、小1よりも小4が回答項目数が多い。
- ・質問項目①において、小1と小4の回答項目数の差が大きい。
- ・小1小4共に、質問項目①は回答項目数が多い。
- ・小1小4共に、質問項目⑥⑦⑧は回答項目数が少ない。
- ・小1小4共に、質問項目①から質問項目⑧にかけて、回答項目数が少なくなる傾向がある。

※表4参照

表4. 興味関心に関するアセスメント回答項目数

項目	1年児童					4年児童							
	ア	イ	ウ	エ	平均	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	平均
①	3	5	2	3	3.3	未回収	4	未回収	9	6	未回収	9	7
②	6	2	2	2	3		8		4	0		6	4.5
③	1	7	2	0	2.5		3		3	4		4	3.5
④	2	3	1	4	2.5		3		2	6		2	3.3
⑤	1	5	3	2	2.8		2		4	4		4	3.5
⑥	2	3	2	2	2.3		2		2	2		6	3
⑦	1	3	1	2	1.8		1		3	3		3	2.5
⑧	1	2	2	1	1.5		1		5	2		2	2.5
合計	17	30	15	16	20		24		32	27		36	30

4. 活用事例

アセスメントの結果、8名が回収できたが、そのうち、学校や家庭での生活により還元されたと考える3事例を詳細に報告する。

(1) 活用事例 A

～「一日の生活の流れのアセスメント」が個別の教育支援計画立案につながった事例～

① 実態

小学部1年生女兒で、自立活動を主とする教育課程に在籍する。

入学して間もない時期であり、生活の流れややってみたいこと等の情報が十分とは言えない。

② 目的

できるようになりたいことや、その背景となる生活の流れ等の情報を保護者と連携して共有し、個別の教育支援計画・個別の指導計画立案時のヒントを探ることを目的とする。

③ 結果

まずは一日の生活の流れが分かった。そのなかでも、家庭が忙しくなりやすい夕食の時間帯に一人で食事ができるようになりたいという願いが生じていることが分かった。 ※表1参照

④ 活用方法の検討

個別の教育支援計画の目標に「ご飯を（スプーン等を用いてなるべく）一人で食べる」という目標を立案した。そして、毎日の給食で、取り組み続けている。

(2) 活用事例 B

～興味関心に関するアセスメントが給食時の過ごし方につながった事例～

① 実態

小学部1年生女兒で、自立活動を主とする教育課程に在籍する。入学当初、慣れない環境に不安で泣くことが多く、気持ちを切り替える手立てが定まらない状況であった。

② 目的

保護者と連携して興味関心に関する情報を共有し、それらをもとに過ごし方や気持ちの切り替え方を検討する。

③ 結果

興味関心に関するアセスメントの質問項目②ではうどんや歯ごたえの良い野菜が好きということ、質問項目③ではお絵かきが好きということが回答として得られた。

※表2参照

④ 活用方法の検討

給食時に特に泣くことが多かった。そこで、上記の結果を活用し、食前に、好きなお絵かきをして過ごし落ち着いて給食を迎えられるようにした。また、給食時に、好きなメニューをきっかけに泣き止み、気持ちを切り替えて食べ始めることができた。日々、取り組む中で、いつも落ち着いた状態で給食を食べることができるようになってきた。

⑤ 保護者感想

提出書類も多い時期であったが、保健関係等他の書類に比べても、気軽に書くことができた。また、半年後に改めてこの表を見ても、子どもの好きなもの等に変化が見られ、成長を振り返ることもできてよかった。

(3) 活用事例 C

～2つのアセスメントが個別の指導計画につながった事例～

① 実態

小学部4年生男児で、自立活動を主とする教育課程に在籍する。担任3名中2名が過年度に担任経験があり、これまでの生活情報を保護者と共有している。

② 目的

改めて、2つのアセスメントを用いて、保護者と連携して本児に関する情報を共有し個別の指導計画立案時のヒントを探ることを目的とする。

③ 結果

- ・「一日の生活の流れに関するアセスメント」で、生活の流れや工夫していることから、家庭で保護者と身体を使った遊びや身体のゆるめをしていることが分かった。
- ・「興味関心に関するアセスメント」の、質問項目①⑦で歌に関することが好きということ、質問項目⑤では気持ちが不安定な時に身体を触られることが苦手であるということが、回答として得られた。

④ 活用の方法

上記の情報を参考にし、個別の指導計画が立案された。その一例を以下に示す。

教科	目標	手立て
自立活動	揺れ遊具に <u>あぐら座位</u> で座り、揺れ遊びを楽しむことができる。 (身体の動き—1) (心理的な安定—1) (環境の把握—1)	・指導者は姿勢が安定するように、後ろから体を支えるように座り、背筋や頭の位置を整える。 ・数唱や <u>歌を歌って</u> 、楽しい雰囲気を取り組む。

⑤ 保護者感想

年度当初ではあるが、負担感というものはなかった。担任作成の別のシートで質問されている内容との重複があった。

IV. アセスメントを用いた教員の感想

今回、二つのアセスメント活用を依頼した小1・小4の担任に、計画立案時や保護者との連携で、どのように活かされたかなどを尋ねた。なお、二つのアセスメントを合わせて用いているので、感想も二つのアセスメントを合わせて考えている。

1. 二つのアセスメント活用の利点

- ・今までも子どもの実態に関することは項目立てて保護者に尋ねていたが、興味関心に関して分かりやすい項目立てとなっている。
- ・長年の経験の勘に頼ることなく情報を整理して保護者から尋ねることができ、また、若い教員とも情報を共有しやすい。
- ・子どもの生活を24時間通してみることを大事にしてきたが、それが明文化されていて良い。
- ・生活の流れや、苦手な場面等を知ることによって、保護者自身の困り感を知り、生活を思

い浮かべながら、保護者の気持ちに寄り添うことができる。

- ・表にまとまっているので、個々の情報をつなげて全体的に捉えやすい。
- ・子どもの家庭での生活をイメージしやすくなった。
- ・アセスメントの表を通して、子どもの生活や実態について保護者と共に考える機会が増えた。
- ・アセスメント結果を用いて、子どもの学校での困り感に対する手立てを検討することができた。
- ・一日の生活の流れの中で家庭における困り感が分かり、それに対応する福祉サービスの利用等を提案しやすかった。
- ・1年生であれば、子どもに関する情報量の少なさをカバーできる。
- ・まとまった記録として、保存し見返すことが容易である。
- ・施設から通学している子どもであれば、子どもが家庭に帰った時に保護者が願う生活の過ごし方をイメージすることができた。

2. 二つのアセスメント活用の課題

- ・うまくいったモデルケースを示しながら分かりやすく説明・周知をすることで、教員にとって馴染みのあるツールになり、教員間の検討時に活用する頻度が多くなると思う。
- ・施設から通学する子どもであれば、施設の職員からも聞けるとよい。

V. 考察

今回は、小1小4を対象に年度当初の実施とした。小1小4共に、アセスメントで得られた情報は有効であったと考えるが、その情報を活用する方法は違いがあると感じる。小1は、入学して間もない時期であり、このアセスメントで得られたことには、新しい情報が多い。一方、小4においては、後の活用事例Cの考察にも表れているが、引き続き担任する教員がいる等、ある程度の情報が蓄積されており、多くの新しい情報を得るという状況ではない。その違いが、活用する方法に影響を与えているものと思われる。しかし、年度当初に実施することには、いずれの学年においても意義があると思う。後の活用事例A・B・Cのように、アセスメントによる貴重な情報が、個別の教育支援計画や個別の計画立案に活かされた事例があるからである。

次に、二つのアセスメントを実施した結果から、以下のような傾向や要因が考えられた。

一つ目の「一日の生活の流れに関するアセスメント」では、全ての項目において回答結果数が小1より小4の方が多かった。特に、「うまく過ごせる時に行ってきたこと・これまでに工夫してきたこと」では、回答項目数の差が大きい。これは、保護者が子どもの実態を把握したり、専門機関等からの情報を得たりしながら、歳を重ねるごとに様々な工夫に挑戦しながら生活してきたことの表れであろう。

二つ目の「興味関心に関するアセスメント」においても、全ての項目において回答項目数が小1より小4の方が多かった。特に、質問項目①において回答項目数の差が大きい。これは、学校での経験が加わるなど生活経験を積み重ねる中で、好きなおもちゃや歌等も多くなってきたからだと思われる。また、質問項目①に関しては、小1小4共に、それぞれの学年の中で最も回答項目数が多いとも言える。質問が、おもちゃ・歌・テレビ番組と、とても具体的であることが答えやすい要因となっているのであろう。さらに、質問項目⑥⑦⑧は、小1小4共に回答項目数が少ない。質問項目⑥に関しては、苦手なことや嫌なことを聞いているのだが、答えにくさがあったと考えられる。原因は定かではないが、子どもにとって嫌なこととなるべく生じないように生活をつくっている背景がある可能性がある。質問項目⑦⑧は、なじみの活動や印象的なエピソードを聞き取りたいというアセスメント作成者の意図があり、回答者にとっては、抽象的で答えにくさのある聞き方だったかもしれない。そして、全体的な傾向として、質問項目①～⑧にかけて、徐々に回答数が少なくなるという傾向が見られた。このことは、質問の順を考えてアセスメントを作成しないといけないということであろう。回答者にとっての答えやすさや、アセスメント作成者が聞き取りたい内容のバランスを考え順番を決めることが重要と考える。

さらに、個々の活用事例では、結果から以下のようなことが考えられた。

活用事例 A では、「一日の生活の流れのアセスメント」の「できるようになってみたいこと」が、そのまま個別の教育支援計画の目標に反映された。保護者と連携して情報を共有する中で、保護者の願いを新しい情報として得られたこと、さらに、食事は給食場面で取り組みやすい内容であることが理由として考えられる。

活用事例 B では、泣くことが多かった給食場面で、落ち着いたり気持ちを切り替えたりする手立てに、アセスメント結果を活用した。これは、保護者から興味関心に関する情報を新しく得られて、現状に対する手立てが検討できたと言える。活用できた具体的な理由は、好きな食べ物を質問回答として得られて給食場面で活用しやすかったこと、好きな遊びを質問回答として得られて落ち着ききっかけとなる活動を検討しやすかったことが考えられる。本事例は、個別の教育支援計画・個別の指導計画に反映されるというよりも、保護者と連携して共有できた情報が、普段のかかわりの中で活かされ、子どもが安心して学校生活を送る助けとなった例である。また、保護者の子どもの成長を振り返ることができたという感想から、保護者と教員が連携して情報を共有する中で、子どもの姿を見つめ直すきっかけになったともいえる。

活用事例 C では、「興味関心に関するアセスメント」と「一日の生活の流れに関するアセスメント」で得られた情報のなかで、姿勢に関することと歌に関することに着目した。実際に、小3と小4の前期の個別の指導計画を比較すると、小4の方が歌を用いた手立てや姿勢に関する課題が多くなっている。ただし、今回の変容は、アセスメント結果のみに影響されたものではないかもしれない。新しく多くの情報を得たというよりも、保護者と連携して共有した情報が、担任が普段のかかわりから気づいたことの裏付けとなったり、

今まで知り得てきたことの再確認になったりしたのではないかと考えられる。小1と小4では、新しい情報量の違い等が要因となり、保護者と連携して共有した情報の意味づけに違いがある可能性があり、このことも重要な事柄の一つと考える。

さらに、教員の感想からは、子どもに関する情報を家庭から整理して得られたことだけでなく、子どもの家庭生活や保護者の困り感が分かり、保護者の気持ちに寄り添った連携ができることがうかがえた。ただし、便利なツールとして教員や保護者に活用されるには、説明の仕方や様式等の改善がまだまだ必要であることも分かった。

VI. 今後の課題

今回作成した二つのアセスメントには、作成にあたっての思いがそれぞれにある。

「一日の生活の流れに関するアセスメント」では、子どもの一日の生活を捉えて、より生活を豊かにできるような個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案をすることを目指している。そして、保護者に表を記入してもらい連携して情報を共有するだけでなく、本アセスメントをきっかけに、保護者と共により豊かな子どもの生活に向けての話ができるとよいと願っている。その際、保護者のニーズは氷山の一角であり、問題の背景や本質は隠れている可能性があること、また、ニーズをかなえたとしても、表面的な解決にとどまり本質が変わっていないことがあるということに、教員には気づいてもらいたい。

「興味関心に関するアセスメント」には、以下のようなメッセージが込められている。手厚い支援が必要な子どもの興味関心を探ることは容易ではない。しかし、主体的な学びにとって、興味関心のある事柄は大変重要な役割を果たす。本アセスメントを用いて、興味関心に関することを保護者に尋ねることで、学校以外での子どもの興味関心に関することを把握したい。また、アセスメントで保護者と連携する過程で、保護者と「どうしてそれを好きだと思うか」などを話し合い、保護者が子どもをどうとらえているのかも知りたい。また、手厚い支援が必要な子どもにとって、興味関心のある事柄の少なさが悩みである場合も多い。アセスメントで空欄があっても、「一緒に興味関心を探しましょう」と、保護者と共に子どものより豊かな生活に向けて考えていきたい。ただし、本アセスメントは、あくまでヒント集めであり、それを検証し活用していくことに教員としての技量が求められているということにも気づいてもらいたい。

ただし、十分な活用ができなかった事例もあることを踏まえて、教員に上記のメッセージを伝えられて、保護者にとってもより容易に取り組めるような様式への改善が今後の大きな課題である。

今回は、保護者記入という方法にしたが、それ以外の活用方法として、面談時の聞き取りシートという活用方法もある。私自身の経験であるが、家庭からの情報を得ようと様々なことを尋ねる際、自然とこの二つのアセスメントの項目を追うように質問を重ねていたのである。しかし、多くの時間を費やしたり、話題がそれたり、聞きもらしたりしてしまうという現状があった。また、保護者記入が難しい場合も十分に考えられる。そのような

場合、本アセスメントを聞き取りシートとして用いていれば、大事な情報を確認し、子どもの豊かな生活を目指して、より詳細な話が進められるであろう。

これら2種類のアセスメント内容は、経験豊かな教員であれば、自然に聞きとっているかもしれない。しかし、これらを用いることによって、教員の経験等に左右されることなく、子どもや保護者にとって大事なことについての情報や、生活につながる学習のために必要な情報を保護者と共有することが容易になる。保護者と教員が連携してアセスメントをするプロセスの中で、子どもについての気づきを促したり、子どもの理解を共有したりするための有効なツールとなりうる。

(2) 教員研修・人材育成等における活用

情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)を、教員研修や人材育成において活用した報告があったのは2校であった。

1) 京都府立宇治支援学校：初任者勤務校研修における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の項目は、IV - 5「地域資源を活用した学習活動の展開」を担当しご執筆いただいた。この学校では、初任者が感じる「アセスメント」「具体的な目標の設定」「個に応じた授業作り」等の難しさを解決する方策を人材育成担当者とともに考え、「ぱれっと (PALETTE)」(試案)を活用し、初任者の成長に結びついた事例である。初任者にとって必要と思われる項目を適時に用いることで、「ぱれっと」は教員として「考える」ことを支援するツールとなりうることが報告されている。

2) 奈良県立ろう学校：聴覚特別支援学校乳幼児相談部門における専門性の向上を目指した「ぱれっと (PALETTE)」の活用

「ぱれっと (PALETTE)」(試案)の項目は、I - 7「諸感覚の活用に関するアセスメント」、II - 1「保護者の理解と本人受容の視点」を担当しご執筆いただいた。聴覚障害特別支援学校の乳幼児相談部門では、手厚い支援を必要としている子どもとその保護者の支援のために高い専門性が求められる。報告では「ぱれっと (PALETTE)」(試案)をその専門性の向上や継承の助けとして活用している。「(教員が)ぶつかっている壁の様相によって、『ぱれっと』を読んだあとの感じ方は異なる」「何度も読み返すことができるもの」というコメントに、自己を振り返るツールとしての可能性が示唆される。

1) 初任者勤務校研修における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

京都府立宇治支援学校 教諭 荒川 喜博

I. はじめに

1. 学校の概要

京都府立宇治支援学校（以下本校）は、平成 23 年 4 月に開校した京都府立の特別支援学校としては一番新しい学校である。本校は、小学部から高等部までの知的障害、肢体不自由を対象とした 244 名の児童生徒が学んでいる（平成 26 年 5 月 1 日現在）。

また、知的障害と肢体不自由が重複している児童生徒が 41 名在籍し、その中には 19 名の医療的ケアを必要とする児童生徒がおり、障害も多様化かつ重度重複化してきている。こうした児童生徒の在籍数は府立の特別支援学校の中では一番多い学校である。

2. 学校の特徴

本校の教育目標は『「自律」～生活に生きるすべを学ぶ～』であり、そのために、一人一人の自立と社会参加を実現するために、児童生徒が地域（宇治市・城陽市）と密着した授業の中で、生活する力、働く力といった「生きる力」を育む教育を推進している。また、日々「わかる授業」を大切にし、「将来の自立の姿から必要な学習内容をフィードバックする教育」を意識しながら実践を行う事を大切にしている。（図 1）

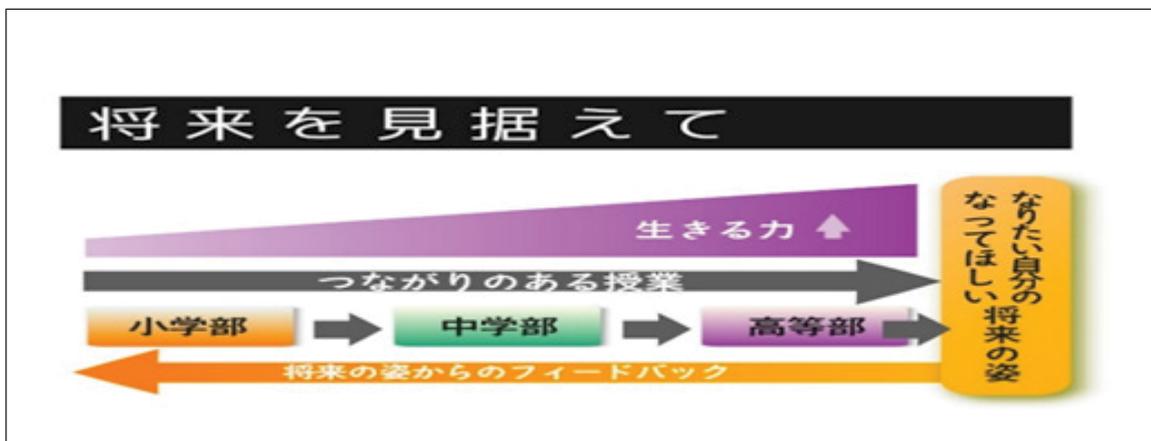


図 1 将来を見据えた教育

本校では「各教科等を合わせた指導」を中核とした教育課程を編成しており、日々の教育実践において、地域の様々な人や場所を教材として活用し、地域の方々などいろいろな人たちと協働した授業を「地域学習」と呼んでいる。この「地域学習」では「実際の地域で使える力を付けること」「地域の方に知っていただくこと」の 2 つを大切にしている。

自立活動についても、自立し、社会参加する資質を養うことを指導の目的とし、全ての

児童生徒の教育活動に位置づけ学校の教育活動全体を通じて実施している。

本校では特に自立活動の指導を重視しており、「健康の保持」「身体の動き」を中心とした指導を自立活動として個別の指導計画に明記し「時間における指導」として日課に位置づけ指導している。

Ⅱ. 初任者勤務校研修における「ぱれっと (PALETTE)」の活用について

1. 京都府の現状について

京都府においては教員の大量退職・大量採用時代を迎え、質及び量の両面から、優れた教員を養成・確保することが重要な課題となっている。そのため養成から、採用、研修に至るまで、総合的で一貫性のある人材育成システムを構築し、一層効果的な取組を実施していく必要があるとされている。今年度京都府における特別支援学校の新規採用者は62名で、うち本校は7名が勤務している。

そのような状況の中で京都府では「教員の意欲を高め、指導力の向上を図る研修」の充実を提示し、教育改革に取り組んでいる。

また、京都府教育委員会の発行する「教師力向上のための指針」の中で述べられている「求められる京都府の教員像」は以下の5点である。

- 児童生徒に対する教育的愛情と、教職に対する使命感・情熱を持っていること。
- 豊かな感性を持ち、明朗かつ健康で人間的魅力にあふれていること。
- 高い「授業力」を持ち、児童生徒に確かな学力をつけることができること。
- 社会的良識と自ら学ぶ意欲を持ち、児童生徒や保護者、職場の同僚、地域の人から信頼されること。
- 「ふるさと京都」への理解と愛情を深めるとともに、国際的な視点に立った教育を推進することができること。

特に「高い授業力を持ち、児童生徒に確かな学力をつけることができること」については「教員は、児童生徒にわかりやすい授業をし、学ぶことの面白さを伝え、確かな学力をつける「授業力」を身につけていることが重要である。また、教員としての高い専門性や知識を有し、常に授業を改善していこうとする熱意を持っていることが求められる。」と示されている。

2. 本校における初任者研修について

本校には初任者研修を含む教員育成に関する内容を担当する「人材育成・研修部」が設置されており、専任の教員（初任者等指導教員）を2名配置している。その役割は「宇治支援学校教職員の教育公務員及び特別支援学校教員としての資質向上のため、全校的な方針や研修ニーズに基づき研修を企画立案、実施する」とされている（「教職員ハンドブック」平成26年度京都府立宇治支援学校）。

本校でも先に述べた「求められる京都府の教員像」に即した人材育成に取り組んでいるが、人材育成・研修部としてはその中でも特にどうすれば「高い授業力」を持つ教員が養

成できるのかということに力点を置いてきた。そして本校では授業づくり（研究授業）を通して「指導力（授業力）」の向上を図るということに力点を置き、初任者を中心に全校的に取り組んできている。

授業づくり（研究授業）の視点としては学習指導案作成を通して、

- ・児童生徒の実態把握
- ・課題
- ・目標の設定
- ・つけたい、育てたい力

等を考え、クラスを中心としながら時には初任者等指導教員とともに授業を作ってきている。

そのような中で1学期終了時に初任者に行ったアンケート「1学期の振り返りと2学期に向けて」では成果として以下のような内容（抜粋）があげられた。

- ・生徒の実態や手立てなどが、少しずつ理解できるようになった
 - ・授業の中身を少しずつ工夫できるようになった
 - ・視覚的支援の必要性や繰り返し取り組むことの大切さがわかった
 - ・指導案を作成することで、生徒の姿について深く考えることができた
 - ・授業を人に見てもらうのは、自分自身の緊張感につながった
- 一方課題としては
- ・実態把握をすること
 - ・卒業後の姿を考えて指導すること
 - ・卒業後の姿（なっほしい姿）を見据えた課題への取組
 - ・実態や卒業後の姿に適した目標の設定
 - ・個別の指導計画で評価できる、手立てや目標の設定
 - ・本時の目標（めあて）を明確にすること
 - ・保護者とさらに連携をとれるようにすること

それらをまとめてみると「アセスメント」「具体的な目標の設定」「個に応じた授業作り」などについての難しさを感じていることがわかった。

これら、初任者が抱える悩みを少しでも解決するにはどうすればよいかということをも人材育成・研修部とともに考え、初任者勤務校研修で「ぱれっと（PATELLE）」（以後「ぱれっと」と表記）を活用することとなった。

「ぱれっと」を活用することにより期待されることは、「ぱれっと」の解説にも示されているが、以下の2点である。

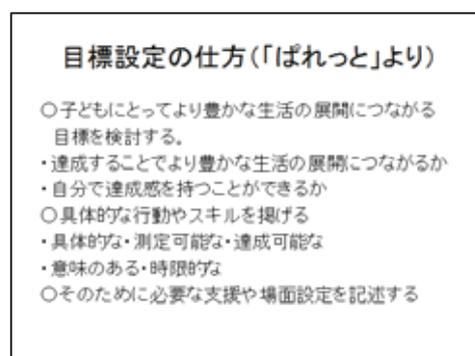
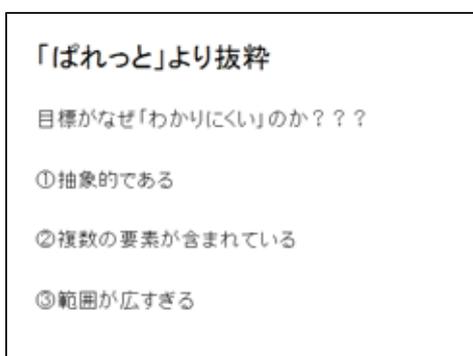
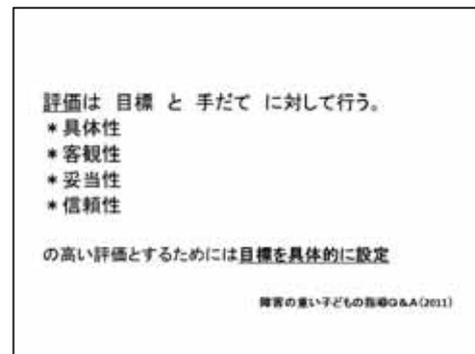
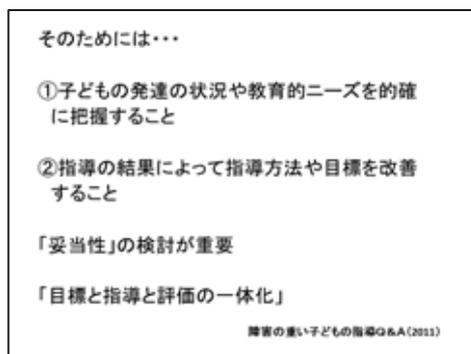
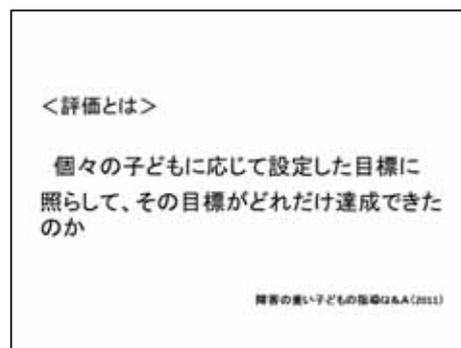
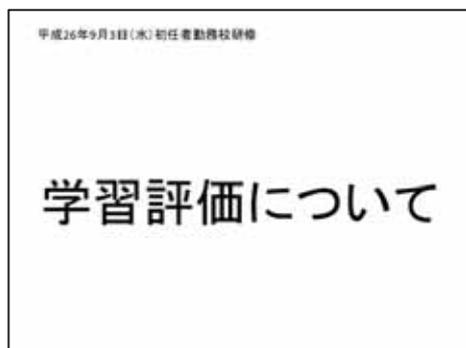
1点目はICFの考え方やキャリア教育など「特別支援教育における今日的動向を知ること」、2点目は実態把握の視点がまちまちであること、担当者によって指導内容や方法が変わること、卒業時のゴール設定があいまいであることといった「教育計画の立案と実施の現状と課題について整理すること」である。これらのことは、まさに本校初任者の抱える

課題と一致している部分も多くみられた。

3. 具体的な活用の仕方

初任者勤務校研修において筆者が「学習評価について」という研修テーマで講義を行った。

以下に講義資料（抜粋）を示し、どのように「ぱれっと」を活用したのかを示すこととする。



Ⅲ. 活用の成果

1. 初任者にとって

初任者からは「目標設定の仕方がとてもわかりやすく書かれており、とても参考になった」「研究授業の学習指導案作成の際に活用した」「今後の実践の中でも活用していきたい」などという意見が聞かれた。

また、軽度の知的障害で将来は企業就労を目指す高等部生徒を担当している初任者からは、『ぱれっと』は重度重複障害のある子ども（手厚い支援を必要としている子ども）のための情報パッケージと思っていたが、とても参考になった」との声が聞かれた。なぜなら「子どもの見方や捉え方、個々の児童生徒の実態に合わせ工夫された教材の大切さ、また視覚支援に関する配慮の仕方など、実態が異なる児童生徒にとっても十分に参考となり、授業づくりのヒントとなる」からとのことである。

そのような生徒についてはクラス内でも実態が似通っており、例えば学習指導案を作成する際には個々の「目標設定」がよく似ていたり、「指導上の留意点・必要な支援」についても「声掛けをする」という内容が多かったりしたが、個々に応じた支援の方法をより意識し、考えるきっかけとなったとのことである。

ここで実際に初任者の研究授業で学習指導案作成の際にわかりやすい目標に「本時の目標」が変化した例を紹介する。

対 象	高等部くらし地域コース3年生 作業学習
	(くらし地域コースとは文化的活動による自己表現の力や福祉就労・企業就労の中でともに活動できる力を育てるコース)(平成26年度学校要覧より)
単 元 名	「窯業 ～たたら皿の成形～」
本時の目標	
	・「細かいところまで確認しながら作業するなど、ひとつの製品を丁寧に作ることができる」
	↓*複数の要素が含まれている
	・「ひとつの製品を、細かいところまで確認しながら作ることができる」
	↓*抽象的なのももう少し具体的に書く
	・「ひとつの製品を、チェック項目を確認しながら作る」

このように学習指導案作成の際に「ぱれっと」を活用したことにより、具体的な目標を意識し、設定することができた。また、チェック項目を確認しながら作業に取り組むことは卒業後の就労先でも活用できる内容であり、とても有効な手立てとなったのではないかと考える。

2. 人材育成・研修部（初任者等指導教員）にとって

人材育成・研修部と共同して活用する中で初任者指導においては次のような利点があげられた。

- ①初任者等指導教員同士で「解説」を読み、内容を確認した。「スキル」や「方法」のようなことだけでなく、特別支援教育において大切にしたいことをお互いに共感しあい、また、確認し合ったうえで初任者の指導にあたることができたことが非常に良かった。
- ②同様に初任者にとっても「解説」には重要なポイントがコンパクトに書かれているので、しっかり読むことで教育計画の全体像や押さえどころが明確になり、初任者もぶれずに筋道の通ったものが作っていけて良いのではないかと思う。例えば年度当初に読むなどするとより効果的に活用できるのではないかと考えられる。
- ③また「資料」に学習指導要領との関係があり、「ぱれっと」の中で学習指導要領と照らし合わせながら考えることができ、はっきりとした根拠をもったものがつくっていただけることで、初任者も保護者に対して安心して提示しやすくなるのではないかと考えられる。
- ④具体的な場面では初任者が他のクラス担任等と一緒に授業を作る際、自分の思いを伝える際の根拠となるのではないだろうか。そのような積み重ねの中で、ゆくゆくは「ぱれっと」が共通言語として使われるようになると学校全体としての指導力の向上につながっていくのではないかと感じた。
- ⑤世代交代が進む中で今後は肢体不自由、重度・重複障害教育の経験の少ない教員が初任者等指導教員となることも大いに考えられる。そのような時に初任者等指導教員自身も「ぱれっと」を活用し、学習指導案作成時や授業内容について考える際の「根拠」となるので説明がしやすくなるのではないだろうか。そういった意味では「ぱれっと」のようなものがあると自らの学びとしても活用できるのでとても有効である。

IV. 今後の展望

先にも述べたが、具体的な目標を設定するためには子どもを適切に捉えなくてはならない。そのためにはアセスメントを多面的にかつ適切に行う必要がある。初任者も目標設定をし直すにあたり、再度児童生徒を見つめなおし、実態把握をするように努めている姿が

見られた。すなわちアセスメントと目標設定が一方向の矢印ではなく、双方向となりそれぞれにつながりが出てきたことは大きな成果ではないかと考える。

そのようなことから考えると初任者だけでなく他の先生方にも広く活用していただくことがとても重要となってくる。そのためには「ぱれっと」を「必要な時期」に「必要な情報」を「タイムリーに提供する」ことでより活用してもらうことにつながるのではないだろうか。

また、特別支援学校には初任者だけでなく、様々な校種から異動してくる教員も多数勤務している。経験年数、校種、さらには特別支援学校内でも様々な学部、様々な障害種別など多種多様な経験の教員が混在している。特に中学校・高等学校からの教員については特別支援学校の大きな特徴である個々の児童生徒の丁寧な実態把握からはじまり、一日をとおして子どもの生活を考えることなどのイメージを持つことが難しいと考える。そういった意味でも「ぱれっと」を特別支援教育に関わる教員が広く活用することにより「特別支援教育とは」ということを改めて考え直すことのできるツールとなるのではないだろうか。

引用・参考文献

- (1) 京都府教育委員会 (2007). 「教師力」向上のための指針～新しい人材育成システムの構築に向けて～.
- (2) 京都府立宇治支援学校(2014). 教職員ハンドブック.
- (3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2014). ぱれっと (PALETTE) 重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージ (試案).
- (4) 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会編著 (2011). 障害の重い子どもの指導Q&A 自立活動を主とする教育課程. (p218-219) ジアース教育新社.
- (5) 川上康則 (2009). 評価に基づく実践：評価に基づいて授業の質を高める. 日本肢体不自由教育研究会監修、専門性向上につなげる授業の評価・改善 (pp130-139). 慶応義塾大学出版会.

2) 聴覚特別支援学校乳幼児相談部門における専門性の向上を目指した 「ぱれっと (PALETTE)」の活用

奈良県立ろう学校 教諭 鈿持 弥貴

I. はじめに

1. 学校の概要

本校は奈良県北西部に位置し、県内唯一のろう学校である。早期教育部から高等部、寄宿舎が設置されており、平成 26 年度の在籍児は 119 名（幼稚部 23 名、小学部 50 名、中学部 23 名、高等部 23 名）である。聴覚障害単一の子もだけではなく、肢体不自由や知的障害を伴う重複障害児、発達障害を併せ有する子どもなど様々な実態の子どもが在籍している中、「自立」「礼儀」「希望」の校訓のもと、個々の実態に応じた教育を目指して実践を積み重ねている。また、地域で学ぶ子どものきこえやことばの支援、難聴児を担当している地域の学校の教員対象の研修会を開催、情報誌などを通じた情報提供など県内の聴覚障害児教育のセンターとしての役割を担っている。

幼稚部から高等部までの在籍児への教育以外にも、本校には「早期教育部」という、乳幼児に教育相談を行っている部門がある。聴覚障害児の早期発見は、新生児聴覚スクリーニングの広がりに伴い、全国的に超早期化している。本校でも、早ければ 0 歳 2 か月より教育が開始される状況がここ 10 年程前からの現状である。0 歳から 18 歳までの一貫教育の充実を果たしていくための専門性は多岐にわたり、その継承・向上を目指して日々取り組んでいるところである。

2. 早期教育部の課題

早期教育部は 3 歳未満の教育相談部門であり、現在 2 名の専任、1 名の兼任で担っている。学部運営は主に 2 名の専任で行っており、年間 30 名弱の継続指導児に加え、地域の保健師や保育所からの相談業務も担っている。年間相談件数は 800～1,000 件と非常に多くの相談業務実績がある。

相談児の多くは耳鼻科にて診断後、紹介を受けて来校することとなる。その初回相談年齢は年々低年齢化し、現在では 0 歳 6 か月からの教育開始が平均となっている。その相談内容は多岐にわたり、言語発達や聴覚活用、補聴器装用などへの支援はもちろんだが、特に相談初期においては、保護者に対する精神的サポートや教育開始にあたっての情報整理などが多くを占める。個々の保護者の心理状況を把握し、適切なアドバイスを行うことで、保護者が育児に向かうことができるようになり、乳幼児のよりよい発達につながっている。そのために保護者の思いをどう受け止め、引き出し、整理していくか、子どもをとりまく家族全体がどのようなダイナミクスの中で生活しているのかをいち早くキャッチしていく力が担当者には求められる。

専任が 2 名と少ないため、学部としてチームで動くだけではなく、着任して間もない教

員も、すぐに保護者と対応する必要性が出てくるため、即戦力が求められる。早期教育部へ新着任してきた教員にとっては、その責務がより重く感じられるところである。保護者の精神的サポートや家族全体を見据えた支援は、知識だけでは対応できない専門性といえよう。早期教育部の多岐にわたる専門性を担当者が獲得し、さらに向上させていくことには工夫が求められる。

II. 早期教育部での専門性向上を目指した活用

1. 「ぱれっと (PALETTE)」導入の意義

早期教育部での専門性向上には、多くの時間と工夫が必要である。保護者・家族支援については個々の実態が大きく異なるため、手引書のようなものに頼ることができず、またあったとしても目の前の親子に当てはめにくい場合も多い。これらの悩みは特に新着任者にとっては大きな壁となっており、悪戦苦闘する部分でもある。また長年担当している教員にとっても日々悩む部分であり、チームで話し合うなどしてよりよい支援に向けて取り組んでいる。

「ぱれっと (PALETTE)」(以降、「ぱれっと」と表記)は「マニュアルではなく、教育計画と立案を行う上での考え方を示し、考える材料を提供することを目的」とし、「教員同士が学級、学年、学部、学校などで共有するための土台となる考え方や情報を提供するもの」という考え方を基盤としている。この考え方は、現在抱えている早期教育部の現状と課題を解決するための一助として活用できると考えた。

現在の早期教育部の専任2名は表1の通りである。教員Bは昨年度(平成25年度)より早期教育部を担当することとなった。担当当初の教員Bは「重責のある仕事であり、自分には荷が重い」と語っていた。また、日々の保護者対応について「自分の一言が保護者に与える影響の大きさを日に日に実感する」「参考となるインターネットによるサイトや書物もあるが、目の前の保護者にそのまま当てはまらないことも多い」とも語っていた。新着任者にとっての悩みが端的に表れている発言である。

表1 早期教育部の教員構成

A	教諭(教員歴15年)、早期教育部担当10年目	先輩であり、同僚としての相談者でありアドバイザーである
B	教諭(教員歴14年)、早期教育部担当2年目	早期教育についての専門性を学んでいる過程である

また教員Aは早期教育部担当10年と経験は長く、教育相談件数も重ねている。しかし、専任が2名という中で、自分自身の専門性をいかに向上させていくか、また教員Bへの専門性継承をいかにスムーズに行っていくかについて悩んでいた。

このような現状から、早期教育部における「ぱれっと」活用の意義として①新着任教員

にとって、保護者支援の専門性を獲得するための助けになるのではないか、②経験の長い教員にとって、日々の実践を振り返るためのきっかけになるのではないか、と考えた。

2. 実際の活用方法

「保護者支援を中心とした早期教育部における専門性の向上」に焦点をあて、「ぱれっと」の活用を試みた。「Ⅱ-1 保護者の理解と本人受容の視点」「Ⅱ-2 家族のエンパワメント」の2項目にしぼり、部内研修で読み合わせをし、話合いのツールとした。

これらの2項目をコピーし、まずは各自で読んでおき、後日感想や意見を出し合うこととした。話合いは、それぞれの項目について①読んだ感想を出し合う、②具体的な親子を思い浮かべ、それぞれ感じたことを自由に話す、という方法で行った。

「ぱれっと」を読んだ教員Bの感想は「内容がコンパクトにまとめられてあるので、読みやすく目を通しやすい」というものであった。1項目が短く端的にまとめられているので「読む」ことへの抵抗は少なく、考え方を共通理解するにはどの教員にとってもハードルは低く使用できるものなのだと思う。

Ⅲ. 活用の成果

1. 教員の意識の変化

(1) 教員B(早期教育部新着任教員)の意識の変化

教員Bの「ぱれっと」のアンケート結果から、活用の前後で意識が変化した様子が分かった。表2は「保護者の思いに寄り添っている」(ぱれっとⅡ-1)、表3は「連携にあたって家族の主体性を尊重している」(ぱれっとⅡ-2)に関するアンケート結果である。

表2の「保護者の思いに寄り添っている」という項目ではいずれの項目も事前事後で変化は見られなかった。しかし、話合いの中で教員Bは「早期教育部の保護者は障害を受容するにあたっての入り口に立っていたり、中には入り口にもまだ立つこともできなかつたりする方がほとんどである。『ぱれっと』には、今日の前にいる保護者がこれから向き合っていく過程が掲載されている。今すぐに、『ぱれっと』の内容が役立つわけではないが、担当者として保護者の歩む道を知っておくことはとても大切だ」と語っている。アンケートでの変化としては表れていないが、専門性の向上という視点からは、「ぱれっと」の果たす意味は大きいと言えよう。

表2 教員B「家族の思いに寄り添っている」(アンケート結果)

	事前評価	事後評価
実施の有無	○(実施している)	○(実施している)
現時点での自己評価	3(どちらともいえない)	3(どちらともいえない)
自分にとっての必要性	5(おおいに必要)	5(おおいに必要)

表3の「連携にあたって家族の主体性を尊重している」という項目では、事前事後の評価で変化が見られた。「実施の有無」が「○（実施している）」から「△（部分的に実施している）」に評価が下がったこと、一方「自分にとっての必要性」は「4（まあまあ必要）」から「5（おおいに必要）」と必要性は上がっているという点である。話合いの中で教員Bは『ぱれっと』を読むほど、今までできていると感じていた支援が不十分だと気づいた。早期教育部は責務が重い仕事であり、そのことを再認識できた」と語っている。一見自己評価が「○」から「△」へ下がってように見えるが、今まで「実施できている」と自信のあった支援が、「ぱれっと」を読むことで、「不十分な面がある」と気づくことができたことは、新着任教員にとって、専門性を身に付け、次のステップに上がるための過程であるのではないか。

表3 教員B「連携にあたって家族の主体性を尊重している」（アンケート結果）

	事前評価	事後評価
実施の有無	○（実施している）	△（部分的に実施している）
現時点での自己評価	3（どちらともいえない）	3（どちらともいえない）
自分にとっての必要性	4（まあまあ必要）	5（おおいに必要）

また、自分にとっての必要性が「4（まあまあ必要）」から「5（おおいに必要）」と向上した。教員Bは『家族』への意識が高まり、個々の親子を思い浮かべながら実践を見つめ直すことができる」と語っている。学校で日常を共に過ごすのは主な養育者である母親であることが多い。教員はどうしても「母親」支援への意識が高くなってしまい、教員には見えない部分である父親や祖父母なども含めた「家族」支援という見方が薄くなってしまう。話合いの中では、具体的な親子を思い浮かべ、教員AとBがそれぞれの立場で意見や情報を出し合う中で、次の支援のねらいや情報収集の必要性などが整理され、有意義な機会となった。

（2） 教員A（早期教育部の経験が長い教員）

「ぱれっと」を用いての話合いの中で、教員Aの意識にも変化が見られた。経験が長くなると、自分の支援方法やスタイルが出来上がってしまう傾向がある。支援する際の基本的な考え方が示されている「ぱれっと」を読むことで、日々の実践を立ち止まって考えるよいきっかけとなった。家族支援については、問題なく行うことができていると考えていたが、把握不足のケースがあることに気づき、その後の保護者支援の中での的確な情報収集を行うことができた。その結果、それまでにはなかった視点からの保護者へのアドバイスが行えるようになるという変化が見られた。

また、話合いを通じて教員Bの悩みやつまづきを改めて認識することができた。日頃よりチームで支援を進めるようには心がけているが、改めてそれぞれの保護者支援に対する

思いや考え、悩みを話す場は意外に少ないことに気づいた。「ぱれっと」をきっかけに、お互いの思いや悩みが出し合えたことは、教員 A、B 双方にとって有意義な話合いであったといえよう。

2. 活用の意義

早期教育部における活用の意義を以下の5点にまとめる。

(1) 新着任教員研修の一環としての「読み物」として使用できる。

「新着任教員にとっては指導書のようなものがない早期教育部を担当するのは負担が大きく荷が重い」と教員 B は語っている。「ぱれっと」は一項目がコンパクトにまとめられており、担当して間もない教員が負担なく読むことができ、早期教育部を担当するにあたり知っておきたい基本的な考え方が掲載されている。担当者にとっての「はじめのいっぽ」となる「読み物」として活用できる。

(2) 日々の実践を「再認識」するよいきっかけとなり、一度だけではなく何度も読み返すことのできるものである。

日々何気なく行っている実践を立ち止まって考える機会是非常に大切である。『ぱれっと』を、読めば読むほど学ぶことは多く、(早期教育部が) 重い仕事だと再認識する」と教員 B は語っている。教員 A も「長い間担当してきても、『この支援でよし』と言える教育相談を行うのは難しく、本当に自分の実践が妥当なのかどうかを見つめ直す機会はある」と感じている。

教員が悩み、ぶつかっている壁の様相によって、「ぱれっと」を読んだあとの感じ方は異なる。そのため、「一度だけ」読むのではなく「何度も」読み返すことで、実践を再認識していくよい機会となるものである。

(3) 特定のケースだけに当てはまるものではなく、柔軟に活用できる。

「ぱれっと」は、同じ項を読んでも、ある教員は C ちゃんのケース、別の教員は D くんの場合を思い浮かべながら読んでいるなど、担当する様々なケースに当てはめて考えることができる。同じ「聴覚障害」であっても障害の程度、発見時期、家族の形態、保護者の価値観など多くのファクターによりその支援は大きく異なる。「こうすれば解決する」「こうすればうまくいく」という支援は、特に教育開始初期であればあるほど存在しない。このような点からも、「ぱれっと」の「柔軟性」の意義は早期教育部としては大きいものである。

(4) 教員「一人」で使用するのはなく「複数」で使用することで、その意義が増す。

教員 A、B ともに話合いを通じて、「ぱれっと」の意義を強く感じたのがこの点である。いわゆる「読み物」として使用するだけでなく「話合いのきっかけ」として使用することでその意義が増した。「新着任教員も経験の長い教員も、同じ文章を読んでも捉え方はそれぞれである。その捉え方を活発に出し合うことで、早期教育部で大切にしたいことや目の前の親子支援の方向性が見えてくる」と教員 A、B ともに話合いを通じて感じ

た。話し合うためには、そのベースになる題材（参考論文、事例など）があると深まりやすい。そのベースの一つとして「ぱれっと」が活用できると感じた。

(5) 課題解決を急ぐのではなく、教員間で情報共有、共通理解を図るきっかけとして有効である。

教員Bは『ぱれっと』を見たからといって、すぐに今ある問題が解決されるわけではないが、基本的な考え方や教員としての姿勢等について考えるきっかけとなる」とアンケートに記載している。すぐに課題解決できる問題というのは早期教育部での実践の中では意外に少なく、「教員としてどのような考え方を基本にしておくか」「どのような視点で保護者と対するか」という基本姿勢を元に個々の親子への支援が行われていくのである。目の前の教育実践に関する問題を対処療法的に解決していくのではなく、「考え方」「スタンス」という担当者としての真の、そして基本の部分を押さえることが、長い目で見た早期教育部の専門性の向上・継承への近道であると感じている。

IV. 今後の展望

1. 早期教育部での「ぱれっと」の活用

今回、早期教育部で「ぱれっと」の活用を試みた。早期教育部を担当する教員が獲得すべき専門性は多岐にわたる。その専門性は書物から得られる知識や技術だけではない。わが子がきこえないことが分かったばかりの保護者に対して、担当者としてどう対峙するか、教員との窓口になる主な養育者としての母親だけではなく、子どもをとりまく「家族」を理解し、どう支援していくかといった支援を始める前のベース作りが重要な責務の一つである。このことは特に新着任教員にとってはハードルが高いものとなっており、その専門性の継承は難しいという状況がある。

今回、「ぱれっと」の活用によりこれらの課題が「すぐに」解決したわけではないが、少なくとも解決に向けての「一歩」を踏み出したことは大きな意味を持つ。今後も、専門性の向上・継承の一助として「ぱれっと」を活用する中でよりよい支援方法を探っていきたい。

2. 聴覚特別支援学校での「ぱれっと」の活用

今回は早期教育部に限定した活用を行った。しかし、本校の幼稚部～高等部には重複障害児が在籍している。「ぱれっと」は、いろんなケースに当てはめることができ、柔軟な活用が可能であることが、今回活用してみてよくわかった。

本校には「重複会議」という学部を越えて重複障害児を担当する教員で構成される会議がある。その会議では、重複障害児に対する教育課程、ケース検討など様々なことが話し合われている。今後は、重複会議などの場での研修、ケース検討において「ぱれっと」が活用できると考えている。「読む」だけでなく「話し合う」ツールとして、学校全体に活用の幅を広げることで、よりよい支援へとつなげていきたい。

(3) ケース検討等における活用

情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) を、子どものケース検討等において活用した報告があったのは2校であった。

1) 横浜市立東俣野特別支援学校：ケース検討における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の項目は、Ⅲ - 4 「体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容」、Ⅲ - 5 「反応が読み取りにくい子どもとのコミュニケーションの視点と教育内容」、Ⅳ - 4 「交流及び共同学習場面における活動の展開」をご執筆いただいた。この報告は、発作が多く体調が不安定で教育の手がかりが得にくかった子どものケースについて、学級の教員間で「体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容」の項目を共有して話し合い、支援の方策を検討した事例である。「学級の教員間で共通理解を図っていたことが、本児の変容、成長につながった」はうれしいコメントである。

2) 横浜市立盲特別支援学校：視覚障害特別支援学校における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

研究2年目の平成26年度から研究協力機関として本研究に参加していただいた学校である。そのため、「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の項目の執筆は行っていない。視覚障害特別支援学校においても、重複障害のある子どもは増加しているが、この報告では、試案で提供している情報である【光覚、色覚、明暗、両眼視を知りたい時に使えるツール】を参考にし、担当する子どもの見え方を日常の行動観察からどのように捉え、そこから得たものをどのように指導に活かしているかを、重複学級の教員同士が学部を超えて共有している。「ぱれっと (PALETTE)」(試案) から出発したケース検討であったが、そこには視覚障害教育に携わる学校ならではの視点が語られている。この貴重な知見は、「ぱれっと」改良時の参考としたい。

1) ケース検討におけるぱれっと (PALETTE) の活用

横浜市立東俣野特別支援学校 教諭 堀内美紀

I. 学校の概要と特長

1. 学校の概要

本校は、昭和 54 年創立の横浜市立の特別支援学校で、肢体不自由児を対象としている。学校教育目標には、「自分の持っている力を発揮して、楽しく生活が出来るようにすること」「健康で安全な生活を送れるようにすること」「気持ちや要求を伝えようとする意欲を育み、表現を豊かにしていくこと」「ふれあい体験を大切にして、地域社会の中で豊かに生きていくことが出来るように支援していくこと」を掲げている。

主たる教育課程は、肢体不自由と知的障害などの重複障害者に対する教育課程（第Ⅰ類型）に基づいて編成されており、知的障害者に対する教育課程（第Ⅱ類型）、肢体不自由者に対する教育課程（第Ⅲ類型）に該当する児童生徒については個別に教育課程を編成している。本校に在籍する児童生徒の多くは、知的障害と肢体不自由の重度重複障害であるが、第Ⅲ類型の児童も 1 名在籍する。

2. 本校の特長

横浜市立特別支援学校は市内に 12 校あるが、本校は其中で一番規模の小さい学校である。小・中・高等部の全校児童生徒数が 43 名である。児童・生徒の中には日常的に吸引・経鼻経管栄養・胃瘻等の医療的ケアを必要とする者も在籍する。また、児童・生徒の中には、教員が自宅へ訪問して学習することを主とする訪問教育も 10 名在籍する。

学年ごとの在籍数もまちまちであるため、複数学年合同のグループのクラスで指導を行っている。また、同じ学年を 2 つに分けて、複数学年で縦割りのグループ別指導を行うこともある。

本校は、規模が小さいために児童生徒一人一人にすべての教員の目が届きやすいという利点を生かし、児童生徒一人一人の個性や特性を生かした個別の指導を大切にしている。それとともに、個別の指導で育んだ力を集団の中で生かすべく、やりとりを重視した集団での活動場面を設定し、その中で各々が達成感や充実感を得られることを目標としている。重度・重複障害ということはどうしても受け身になってしまいがちな、児童生徒一人一人が最大限主体的に生きることを大事にしている。そのために必要な教職員の研修や研究も年間通して設定している。

また、本校の大きな特長は、隣接した小学校があることである。渡り廊下で行き来できる小学校の児童とは日常的に交流および共同学習を行っている。

近年では隣接小学校の卒業生が特別支援学校の教員になったり、福祉施設の職員になったりした、という嬉しい話も聞いている。本校と隣接小学校との交流及び共同学習が、貴重な役割を果たしているのではないかと思われる。

II. ケース検討における「ぱれっと (PALETTE)」活用

本校では、「ぱれっと (PALETTE)」(以降、「ぱれっと」と表記)を導入し、校内研究のテーマにからめて、授業と短期目標の関連性について明確にすることや、授業力向上のための児童・生徒の実態把握と目標設定、またキャリア教育の視点を取り入れた授業づくり等を考えるにあたって様々な活用を行ったが、ここではその中から、ケース検討における「ぱれっと」の活用とその成果を報告する。

1. 本校における児童生徒に関する情報の共有の仕方

学級、学部において、教員間で児童生徒の様子を共有したり、指導や支援の在り方を話し合ったりするために、主に次の二つの方法がある。

(1) 情報交換

本校はティームティーチングを円滑に進めるため、毎朝クラス単位で打ち合わせを行っている。その際、前日の児童生徒の様子を簡単に報告しあうことで、教職員間の共通理解を図るようにしている。また、児童生徒下校後に教室の片づけをしながら、その日の授業の振り返りや、児童生徒の課題等々について情報交換することも行っている。

(2) ケース検討会

年度当初、前期末、年度末の各時期に「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成や評価のために各学級で検討会を行っている。それ以外にも毎週1回あるクラスの会議で必要に応じて児童生徒の情報交換や指導についての検討会を行っている。場合によってはクラスのみにとどまらず、学部での会議も行っている。

2. 当該ケースの概要 (外界へ関心が向きにくく自己刺激が多い児童)

小学部2年生 男子

障害名 ウェスト症候群、知的障害、肢体不自由

聴覚優位である。4月当初の引継ぎでは視覚は使えていないといわれていた(現在では視覚を使っている様子あり)。触覚過敏あり。特に食べ物・飲み物の温度には敏感で、少しでも冷めた物は口にしない。

揺れ遊びのような前庭覚の刺激を好む。自力での臥位から座位への姿勢変換可能。手と膝で支えての移動や、つかまり立ち可能。てんかん発作の影響もあり、生活リズムが整っていない。自分のペースで好きな時に寝て、食べて思い通りに生活してきた。嫌なことやわからないことがあると、泣いて拒否をしていた。泣けば嫌なことから逃げられる、という事は学習して知っている。人とかかわるよりも音の出るおもちゃで遊んだり、首を振ったりするなどの自己刺激で過ごしていることが多い。外界への関心が向きにくい。

3. 「体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容」の考え方の導入

上記のケースについて、学級の教員間で指導や支援の方針を検討するに当たり、「ぱれっと」を参考にした。

本児の一番の課題は「外界への関心が向きにくい」という点にあると考えた。それを解消するための手立てとして、「ぱれっと」から必要な項目を検討した。外界へ関心が向きにくいところの大きなポイントとして、本児が「学校で眠ってしまい、どんなことが自分の周りで起こっているのかわからない」があげられる。そこで、まずは、「学校で眠らない」ということを大切にしたい、と考えた。そのために必要なことは「生活リズムを整える」である。生活リズムが整わない原因のひとつとして、てんかん発作がある。そこでてんかん発作のために「体調が変動しやすい＝生活リズムが整わない」という考え方からⅢ - 4『体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容』の考え方を導入することにした。

(1) 安定した体調を維持できれば、安心していろいろなことに取り組むことができる。
(「ぱれっと」 p148 より)

てんかんの発作の影響もあるが、本児は、学校生活の中でも眠ってしまったり、食事もとったりとらなかつたりと、自分の気ままなペースで生活を送っていた。そこで、「安定した体調を維持できれば、安心していろいろなことに取り組むことができる」という観点から、学校では「生活リズムを整える⇒眠ることなく起きて過ごす」という事を目標としてみた。

そのためにもより細やかに保護者と連携をとり、発作の状態を把握できるようにしてみた。また、発作時の対応についても、本人が一番安定するためにはどのような方法をとったら良いのかを、クラスの教員間で話し合った。生活リズムが整い、体調が安定すれば、学校で眠ることがなくなり、外界への関心が向きやすくなるのではないかと考えた。

(2) 見通しを持ったり、選択したりしながら主体性を発揮できるような関わりを求める。
(「ぱれっと」 p149 より)

上記の項目で立てた、「本児の体調が安定すれば、学校で眠ることがなくなり、外界への関心が向きやすくなるのではないかと」という仮説をもとに、「自己刺激を減らし、より人との関わりを深めていくにはどうしたらよいか」、ということ考えた。そのためには、「見通しを持ったり、選択したりしながら主体性を発揮できるような関わりを求める」という観点から、学校生活をルーティンで、把握しやすくすることを心がけた。「外界」の中でも特に自分のアタッチメントの対象となる人(=担当教員)に愛着を抱き、一番信頼のできる人(=担当教員)への関心を深めることで、その人を拠点として外界への関心を広げていってほしい、と考えた。

以上のような基本的な考え方を、学級の教員間で確認しながら、本児への具体的な教育的支援を行った。

Ⅲ. 活用の成果

1. 子どもの状態の変容

本児は、医療的ケアのある児童ではないが、発作の影響等から生活リズムが整っていないことによる体調、特に睡眠の不安定さについて、教員間で共通理解し、家庭と連携を図

った。

基本的には「学校では眠らないように働きかける」という教員間の共通理解のもと、発作時の対応について話し合った。発作が起きた直後や起きる直前にはいらいらとして、情緒の不安定な様子が見られた。その状態を「図 変動する体調と教育的支援の連動」の中の②「調整」と考え、発作直後やあるいは直前は睡眠をとることで休養し、その後のすっきりと活動できるような方向付けをすることを試みた。しかし、結果としては中々すっきりとして活動する、という状況に至らなかった。特に発作が起きる前は本児も辛いようで、泣き叫ぶこともあり、そのような時に休養させる（寝かせる）ことを試みたが、1時間以上たっても眠ることができなかった。「あえて休養させる（寝かせる）」ことは、この場合あまり有効ではない、と学級では考えた。

そこで、今度は③「なじみの楽しみ」「生活活動」をつくる時期にいる、と考え「なじみの楽しみ」を手掛かりにして、体調や情緒の安定を図ることを試みた。ルーティンの見通しが持ちやすい活動の中で、出来るだけいつも通りの活動をすることは、わかりやすく安心した活動である。発作の影響があっても、本児が安心した活動を行うことで、生活リズムを整えることができるのではないかと考えた。実際にこの方法をとることで、発作の影響はあっても、いらいらとした情緒不安定な様子は軽減された。そして、見通しを持てる活動が増えたためか、本児が学校で眠ってしまうことも減ってきた。眠ることが減ると、自分の身の回りの学校生活はどのようなものか？ということに気づき始めたようである。その気づきの中で、「学校で人と一緒に過ごすことは楽しい」と実感したようだった。その中で本児が「学校は楽しい」「人と一緒にいるのは楽しい」という関心につながったようだ。発作が起きそうな情緒不安定な状況の時も、アタッチメント（愛着を抱きいちばん信頼している人）である担当教員に助けを求めるように抱き付いてくるようになった。

アタッチメント（愛着を抱きいちばん信頼している人）の担当教員を拠点として、他の教員や友達への関心も広がってきた。友達と一緒に活動することで、笑顔がみられるようになった。自分から友達の近くへ移動したり、甘えるように抱きついたりするような場面も出てきた。人への関わりが増えるとともに、首を振って遊ぶような自己刺激的な遊びは減少してきた。また、発声も増え、教員の問いかけに対してのタイミングの良い返事のような発声や、「ことば」の模倣のような発声の種類が増えてきた。「学校では眠らない⇒体調の安定」ということを大切にしてきた結果、「学校はどんなところ？」という状況がわかるようになり、「学校は楽しい」「人と一緒にいることは楽しい」と気づき、「(学校は楽しいから眠ってしまうと楽しいことを逃してしまうから) もったいないから学校では眠らない」という状況に変わったようだ。これは④「誘われた新しい活動への参加」のステージに上がった、と考えられる。

関心が広がったことにより、人だけではなく、物へも着目することが増えた。昨年度までの本児の様子からは、聴覚優位で視覚は使えていない、という引継ぎであったが、用意してあった楽器にまだ音がする前から移動して取りにいたり、的確にピンポイントで手

を伸ばして操作しようとしたりしている様子が頻繁に観察されるようになった。現在では学級の教員間では本児は視覚もある程度は使うことができる、という共通理解をしている。

2. 本児について教員同士が共通理解を深めた内容

(1) 体調と学習のバランス

教員間で検討を始めた当初は、本児の体調不良が発作によるものであれば、休養をとることで次の活動に積極的に向かうことができるのではないかと考えた。しかし、「ぱれっと」で提案されていたように、あえてなじみのある活動を継続することで、さらなる体調の崩れを防ぐことができることが本児の場合は有効である、ということがわかった。体調と学習のバランスは、同じ児童でもその時々状態によって違うだろうが、一方的な見方ではなく、いろいろな視点から仮説を立てて取り組む必要があると感じた。

(2) 「眠ることなく起きて過ごす」というポイントからの全体への広がり

以前は、学校でも家庭でも、本人のペースで自由に眠ったり起きたりしていたが、「学校では眠らない」ということを基本的な姿勢として取り組んできた結果、今まで学校で眠ってしまっていたがために積み上げられていなかったことが本児の中でたくさんあったのではないかと、ということに気付かされた。本校ではもともとルーティンの活動が多く、誰にとっても見通しが持ちやすいような工夫をしていた。眠ることがなくなったことでそれらのルーティンの活動がわかりやすくなり、本児にとって見通しが持ちやすくなったようだった。見通しがあるがゆえに、自分にとっての楽しい活動がどのようにして起こるのかもわかるようになった。それゆえ、本児は、毎日期待感を持って学校生活を送るようになった。

きっかけは「眠ることなく起きて過ごす」というひとつのポイントだが、そこから本児自身は様々なことに気づくようになり、関心にも活動にも広がりが出てきた。ひとつは「人への関心」である。アタッチメント（愛着を抱きいちばん信頼している人）である教員と一緒にいれば、安心していられる、という気付きが生じた。そして、アタッチメント（愛着を抱きいちばん信頼している人）と一緒にいることで、他の教員や友達と一緒に安心して過ごすことが出来るようになった。そこから、友達への関心の広がりが出てきた。友達の中にも、「特に好きな友達」がいるようで、他の友達といる時よりも特定の友達と一緒にいる時のほうが嬉しそうだったり、自ら選んで特定の友達へ関わろうとしたりしている場面もあった。

また、自分のアタッチメント（愛着を抱きいちばん信頼している人）の教員が他の児童とかかわっている様子にやきもちを妬いているような様子もあった。そのように人への関心が深まったせいか、発声の模倣が増えたり、発声でのやりとりが増えたり、という変容が見られた。活動の広がり、という点でいえば、自己刺激が少なくなってきた分、体幹も安定し、手と膝で体を支えての移動距離も伸びてきた。そのせいか、視覚を使っての探索活動を行う様子も出てきた。

このように、本児は、コミュニケーション面、身体機能面と様々な面に変容をみせているが、本児への支援の方針を検討する際や、本児の変容の説明について、学級の教員間でこのように共通理解を深められたことは、大きな意義がある。

IV. 今後の展望

今回のケースでは、「外界への関心が向きにくい子ども」が、いかに外界へ関心を向け、自ら外界の人や物へ関わる事が出来るようになるのか、という点を中心にして、学級の教員間で話し合いを進めてきた。

あらためてケース検討会を開いていたわけではないが、本児の様子について、その都度、学級の教員間で共通理解を図っていたことが、本児の変容、成長につながった、と思われる。本児の変容や成長を担任全員が同じように認めることができたのも、「ぱれっと」という「考え方を示すツール」があったからこそだと思われる。小さな変化でも、「ぱれっと」全体の根底にある「子ども自身の主体性」や「自己決定」というキーワードを拠り所にすることで、本児がどのように感じて今の行動にいたっているのかを、教員同士で検討することができた。この考え方から導かれたのが、本児の「人への関心の深まり、広がり」である。「本児がアタッチメントの教員や特定の友達に主体的に選択して関わっている」、という共通理解を教員間でもつことができたのは、小さなエピソードを分析する際に「ぱれっと」の考え方を取り入れたからである。このように小さなエピソードでも、きめ細かく教員間で話し合うことが大切だとあらためて感じた。また、担当の教員がひとりで抱え込むのではなく、チームティーチングを生かして、様々な観点から検討する必要性も実感することができた。

このケースでは、「ぱれっと」を活用したことで、一方的な見方にならなかった、ということもある。「ぱれっと」を活用することで、今まで考えたことがなかったような観点を知ったり、いろいろな考え方を取り入れたりすることができた。話し合いの中で「ぱれっと」をうまく活用できると良い、と考えた。

「ぱれっと」は個人としての活用方法もちろん有効だが、ケース検討をする際の手掛かりとして、話し合いの中で使うことが活用への広がりにつながるのではないかと感じた。

2) 視覚障害特別支援学校における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

横浜市立盲特別支援学校 教諭 田畑 雅子

I. 学校の概要（重複の幼児、児童、生徒の状況）

本校は、視覚障害のある幼児児童生徒を対象とした市立の特別支援学校であり、在籍している幼児、児童、生徒は合わせて101名である。専攻科を除くと重複障害のある幼児児童生徒は半数以上を占める。視覚障害に併せて知的障害を有する者と、更に肢体不自由を併せ有する者がいる。比較的良好に見える弱視の人から全盲で光覚もない人まで、見え方については一人一人違っている。

重複障害のある幼児児童生徒について、教員一人あたり幼稚部中学部高等部では1名、小学部では2名を指導している。また、幼稚部では主に同じ教員が、他の学部は活動内容により複数の違う教員が担当することがある。

重複障害のある児童生徒の学習活動は、主に自立活動中心の教育課程で行っているが、個別指導の時間、小グループで活動する時間、学習指導要領に準ずる教育を行っている児童、生徒と一緒に活動する時間等も設け、いろいろな人と関わりをもてるようにしている。幼稚部では一日の活動の中に個別指導と集団指導の時間を設けている。

II. 活用の実際

本校は、研究の2年目である26年度より、情報パッケージ「ぱれっと」の研究に加わることになった。それに伴い、校内で特別委員会をつくり、そのメンバーが中心となって「ぱれっと」を活用し内容を理解するように努めた。ここでは、I-5「感覚障害（視覚障害）がある場合の行動観察の視点」の項目を参考に行った行動観察の視点の確認、教育実践において「ぱれっと」を活用し成果があった事例について紹介する。

1. 各学部における行動観察の視点の確認

本校は視覚障害を対象とする学校なので特に「感覚障害（視覚）がある場合の行動観察の視点」について共通理解をもてるように話し合いを進めた。

「ぱれっと」に書かれているように、視力を知るためにはいろいろなツールがある。本校ではそれらを利用できる幼児児童生徒もいるが、利用できないケースや、医療機関から「知的障害があるのでどの程度見えているのかわからない」と言われている幼児児童生徒も多い。そこで「ぱれっと」の【光覚、色覚、明暗、両眼視を知りたい時に使えるツール】を参考にし、担当している人の見え方を日常の行動観察からどのように捉え、そこから得たものをどのように指導に活かしているか話し合った。全盲の幼児、児童、生徒については光覚の有無以外に環境の把握の様子について話し合った。各学部において話し合われた行動観察の視点の概要を述べる。

(1) 幼稚部

乳幼児の段階では、「ぱれっと」に記載されている視力を知りたい時に使えるツールによ

る検査だけではなく、遊びや日常生活の中で、行動観察していくことも大事である。例えば、視力に関しては、「目の前で、ものを見せても目で追わない。」「極端に顔を近づけて見る。」「人やものによくぶつかる。」「遠くのものや小さいものに興味を示さない。」などの行動を基にして、捉えることができる。

視野に関しては、「足元にあるものに気づかず、よくつまずく。」「横目で見たり、顔をずらして見たりする。」などの行動観察を基に、捉えることができる。また、対象物を提示する位置を考慮したり、安全に配慮した環境設定を行ったり、注意を喚起するような言葉かけを行ったりしている。

その他、明るいと極端にまぶしがること、羞明があることがわかったり、注視しようとする時に目の動きを観察することで、眼振の有無がわかったりすることもある。

視機能を知ることで、対象物の大きさ、視距離、色のコントラストなど、一人一人に合った提示の仕方を工夫することができる。障害の特性から、聴覚優位の子どもの多いので、視力を観察する際、見る以外にも意識が向きやすい。そこで、静かな環境などの場の設定も大事になる。

幼児段階では特に、興味関心のあるものしか見ようとしなないことが多いので、まずは、子どもが興味関心を持てるものを見つけることを大切にしている。

また、全盲児は、手で触れたり、足で確認したり、音を頼りにしたりしながら、環境把握を行っている。そこで、移動の手がかりとして、手で触れながら環境把握ができるように、教室内の環境整備を行っている。以前の幼稚部では、教室入り口から壁をつたって途中までは移動できるが、その後は手をつたう物がなく、じゅうたんの感触を足で確認しながら移動する必要があった。足の感覚の手がかりだけで移動することがまだ難しい盲児のために、手をつたって靴箱まで移動できるような配置を工夫した。それにより、靴箱までの移動がスムーズになった幼児がいた。

遊びのエリアでは、乗り物に乗って移動する遊具を使う際、玩具で遊んでいる幼児にぶつかりそうになることも多かった。そこで、エリアの区分けのためにマットを活用し、玩具で遊ぶ幼児はマットの上で遊ぶようにし、固定しておく玩具や物品もマットに置くようにした。また、乗り物で遊ぶ幼児は、とても上手につま先でマットを感じ取り、マットに乗り上げないように、その都度、方向転換をしながら、遊べるようになった。

このように、幼稚部段階では、特に日常の行動観察を大事にして、子どもたちの視力の状態や、盲児一人一人の保有視力やその他の感覚による環境把握の仕方や実態を適切に読み取り、支援に活かしていることが確認できた。

(2) 小学部

「ぱれっと」の【視力を知りたい時に使えるツール】で検査できる児童もいるが、できない児童も多くいる。光覚以上の視力のある場合には、見えたことや気づいたことを自分なりの伝え方で表現できるようになる児童が増える。弱視児の中には柵目の中に決められた色のシールを貼るなど視覚を使うことをねらいとした活動に取り組める児童もいる。シ

ールや柵目の大きさや視距離から児童の見え方を捉え、見る時の姿勢を観察することでこちらの目が見やすいのか等を知り、それらを他の活動に生かすことができる。

報告では次の5つのケースが挙げられた。

<ケース1>

弱視ではあるが【視力を知りたい時に使えるツール】の使用が難しい児童。罫線を意識し柵目の中にシールを貼る活動では、枠内に貼ることができるよう効き目を近付け（本児は右目、紙面との距離は5cm程）シールを貼っている。シールが重なることはないが、罫線の上に貼ってしまうことはある。自由に貼っているので、貼っていないところを探すのが最後になる。貼り残しているところは中央や左側が多い。視野と関係があると捉えている。シールの大きさが視認の大きさとも捉えられる。柵目やシールの大きさを変えることで最大視認力が推定できると思われるので今後も観察していきたい。

<ケース2>

光覚があり教室の照明が点いていないと「暗い。」と表現している児童。この頃は教室に陽射しが射し込んで明るくなったところを触って確かめるような行動が見られるようになってきた。顔を近づけてじっと見つめ「見えた。」と言うことや、横断歩道を見て「横断歩道あったね。」など気づいたことを言うことも増えてきている。しかし、友達が立っていることに気づかずぶつかりそうになることも多い。光覚があるので明るい光に気を取られ、上を向いて歩くことや、光の方に進んでしまうことで、ぶつかってけがをすることや車道の方へ進んでしまう危険性が考えられる。言葉がけをして注意を喚起しているが、本児にとって光はとても魅力的な存在である。

見ることに注意が向いてきている本児には、「ぱれっと」にあるように環境を整え「見ることを学習する」機会を増やし、見ることに對する気づきが楽しいと感じるような活動を取り入れていきたいと考えている。

<ケース3>

視覚は光覚程度と診断されているが光を把握して行動しているか判断できない児童。普段は車椅子を使用している。移動はお尻をついて両足を前に出した状態で、両手を使いながら動いている(尻ばい)。近隣の教室への移動は、自分の教室から尻ばいで移動している。尻ばいは両手を前に出し、安全確認や場所の状況確認をして移動している。両手での手さぐりにより、床の状態やじゅうたん敷き、ドアレールや言葉がけから進行方向を判断し、的確に直進したり曲がったりして目的場所まで移動している。

<ケース4>

視覚は右目が0.06（遠距離：5mの距離）0.07（近距離：30cmの距離）・左目が0.03（遠距離）0.03（近距離）。最大視認力は0.5の3cm（視距離を自由にした時に0.5の視標が3cmの距離から識別できる）の児童。学習面では、墨字で学習を進めている。拡大教科書を用いて教科学習を行っている。2年生より36ポイントの文字で学習している。来年度の拡大教科書を業者の方に、実際の字の大きさや字体のサンプルプリントを送ってもらいなが

ら児童と担当とで決めている。

国語の「書く」「読む」学習では、書見台を用いて取り組んでいる。それぞれの場面で自分にあった高さを調節して学習している。「書く場面では、外側から2つ目。」「読む場面では、手前から2つ目。」とそれぞれの場面で自分にあった高さを調節して学習に取り組んでいる。新出漢字の学習では、画数毎に色を変えてわかりやすいように進めている。右目を用紙から4cmほど離して書いている。文章の読解では、見たり触ったりする経験が少ないので、できるだけその物を見たり触ったりする経験を大切にしている。

<ケース5>

弱視児。右0.06、左光覚弁。眼振あり。ランドルト環指標0.01を使用して視力を測定することができる。教科書は、拡大ボランティアに依頼し、12mm角(36ポイント程度)の文字で作成してもらっている。写真やイラストを見ることを好み、気になるものが目に入ると5cm以内に近づけて見ている。その際、視力がある右側に近づけることはなく、顔の正面に見たいものを置いて見ている。また、光が射す方向に顔を向け、指をひらひらさせていることがある。机上の学習で、横一列に並んだ具体物もしくは紙に書かれた物を左から数える時に、左端の物をとばして数えることが多い。書字には課題が残るが、左側にある文字を見ておよその形を捉え試写することができる。また、簡単なイラストや模型を見て輪郭を捉え、その色と同じ色を用いて同じような形を描くことができる。目と手の協応動作を高めるための学習として、切片パズル、ビーズ通し、迷路などに取り組んでいる。

校内の歩行は一人で行っている。周囲の様子をよく見ており、人や物にぶつかることはない。しかし、気になる友だちがいると見たいという思いから、近づきすぎてしまいぶつかることがある。

見ることに興味を持っており、動物以外は触ることに抵抗がない。今後も、本児の興味を持てるイラストや具体物を用いて見る学習と理解する学習を取り入れていきたい。

(3) 中学部

中学部では自立活動の時間を通して、見え方を補うルーペや拡大読書機などの機器の操作方法や、校外歩行での環境把握など、日常生活の広がりに関わった個々の課題に取り組んでいる。また、中学部から入学してきた生徒に関しては、それまでの小学校での学習において適切な支援を受けていないケースも見られる。そういった生徒は、日常生活全般からものの見方や、視覚の使い方などを確認しながら点字使用か墨字使用なのか、適した補助具はどれなのかについて見極め、支援している。中学部では次のようなケースがあった。

<ケース6>

重複障害の弱視の生徒で、なかなか興味のあるもの以外を注視する様子が見られない生徒がおり、視覚をどのように活用しているのかわかりづらかった。しかし、「ぱれっと」を参考にして、生活全体を改めて行動観察することで、さまざまな見方をしていることを発見した。水筒を常に机の上に位置を変えて置くことで、のどが渴いた時は机の上にある水筒を見つけて手に取ることができた。注視していなくても、動きの中で物を見つけたり、

その場所にあるとわかったりすれば「のどが渴く→水筒→机の上にある」と、情報を視力の補助として活用していると思われることについても、教員が気づくことができた。

<ケース7>

重複障害の全盲の生徒のなかには、頭の中でメンタルマップをイメージすることができない生徒もいる。そういった生徒は触覚や聴覚が優位に働いたり、とても優れていたりして、場所の目印となるマークや教室から聞こえる声を頼りに目的の場所まで移動することができる。ただ、声は必ずその場所から聞こえるものではないので、移動する際に「右(左)」、「2つ先の教室」など複数の情報から環境を認知できるように支援している。また、安全が確認できる状況であれば、手引ではなく、できる限り一人で移動する機会を作ることによって能動的に環境を把握しようとする意識が高まっていく。小学部の段階から「手すりや目印などで触覚をつかう」、「音を聞き分ける」など基礎的なものを学習することで、中学部のフロアなど異なった環境に行っても、今までの経験を応用して環境把握を行うことができている。

(4) 高等部普通科

就労に向けて生徒自らが自分の見え方と向き合い、働くためにはどのような環境が必要であるかを考える作業学習という授業がある。作業学習の授業では、主にパンフレット折りや点字用紙を使った商品の作成等の軽作業に取り組んでいる。この作業の中で、1年時は先輩の環境整備の方法を見ながら、自分の見え方や作業性について考える。2年、3年になると、自分が働くために適した環境を把握し、実習に行った際に自分の見え方、どのような環境が必要かを伝えることができるように指導を行っている。環境整備の具体例としては、パンフレット折りの時にはパンフレットとコントラストがはっきりしている画用紙を用意して、折り目がわかりやすいようにしている。高等部では次のようなケースがあった。

<ケース8>

ランドルト環を用いて視力値を算出できる生徒である。算出した値と日常の行動観察において、より正確に対象生徒の視力・見え方を把握するよう取り組んでいる。文字の見え方に関しては、対象生徒の好きな給食献立の確認を用いて把握している。対象生徒は14ポイントの漢字のふりがなを約10cmの視距離で読むことができる。この見え方と対象生徒が好きな給食献立の確認を用いて、課題である発音の指導に取り組んでいる。毎日行うことができる指導なので、見え方の変化にもすぐに気付くことができる。

<ケース9>

視力が右：光覚弁、左：0.08の生徒である。学習場面では48ポイント程度の文字を読み書きしている。プリントの文字が小さく読みにくい時には拡大読書機を使用して学習課題に取り組んでいる。拡大読書器の扱いに慣れ、必要に応じてスムーズに利用できることを課題としている。

以上、各学部で重複障害のある幼児児童生徒の「行動観察の視点」として話し合われた

内容を紹介した。個別のケースにおける行動観察の方法や指導のポイントについて、お互いに報告し合い共通理解することで、担当している幼児児童生徒の見え方についても再評価することができた。

2. 教育実践において「ぱれっと」を活用し成果があった事例

(1) 「一日を通した個別目標への取り組み」と「個別学習と集団学習の考え方」を参考に指導に取組成果があった事例 <ケース9の生徒>

視覚障害はあるが衝動性が高く、好きなものに近づきたいという思いが抑えられずに危険な場面に遭遇したり、対人関係でトラブルになったりすることがある高等部普通科の生徒に対し、Ⅳ-1「一日を通した個別目標への取り組み」とⅣ-2「個別学習と集団学習の考え方」を参考に取り組んだ。

一日のはじまりに個別指導の時間を5～10分程度設け、対象生徒と担当教員と一緒に「今日の目標」を設定することにした。個別指導を行う担当教員は、複数の学年教員が担当し、多角的な視点で指導ができるようにしている。指導の中では、対人関係に関するショートムービーやパワーポイントで作った〇×クイズなど、短い時間でポイントを押さえることができる視聴覚教材を活用し、前日の振り返りをしながら、対象生徒自身が目標を設定できるよう配慮した。

また、目標を全教員で共有できるように、小さいホワイトボードを準備し、対象生徒本人が「今日の目標」を記入、記入後に職員室に掲示した。全教員で目標を共有できることにより、対象生徒に目標を意識づけさせる言葉がけが増え、対象生徒が対人距離や対人関係を意識しながら学校生活を送る様子が見られようになった。

(2) 「一日を通した個別目標への取り組み」を参考に取り組み成果があった事例 <ケース8の生徒>

ツールポイントを参考に、一日の学習の流れの中で、目標①足を閉じて座ること、目標②時間を意識して行動すること、の2つの目標について、取り組む機会を表にし、対象生徒の指導にあたる教員が確認できるように教室の見える位置に置いた。取組を始める前は、教員が指導すべき内容を共有できていなかったが、表を作成することにより指導に一貫性をもたせることができた。また、指導方法に関しても、他の教員から意見をもらうことができ、対象生徒にとって適した指導を行うことができた。その結果、対象生徒から、授業の終わりに時計を指差し教員に終わりの時刻を知らせるといった行動が見られるようになった。今後は、作成した表を検討する機会を定期的にもち、対象生徒の変化に応じて作り変えていく予定である。

Ⅲ. 次年度に向けての「ぱれっと」の活用計画

1. 保護者へのアンケートの検討

小学部では「個別の教育支援計画」の作成に当たり保護者へのアンケートをお願いしている。今年度まではどの学年にもA4版、1枚のものに記入をお願いしていた。しかし「ぱ

れっと」の実態把握【生活マップ】を見て、福祉や医療、余暇などの面でより詳しく児童の様子を捉える必要があると感じた。そこで学部で検討を行い、次の項目を付け加え、A3版の1枚にすることにした。

- ・障害の様子（障害名、診断名）
- ・手帳（身体障害者手帳）の種と等級
- ・医療機関、装具、義眼の有無と作成した所
- ・学校外の支援（福祉機関のサービス、地域での活動、習い事など）
- ・交流について
- ・今年度伸ばしてほしいこと

また、新入生用、4年生用、その他の学年用で若干内容を変えることにした。幼稚部ではアンケートをとっていなかったが、来年度はアンケートをとることにした。また、他学部でも「ぱれっと」や小学部のアンケートを参考にして作り替えようという動きがある。来年度はこのアンケートを基に、保護者面談を行い、更に詳しく児童の実態を捉え保護者と共有し、よりよい学習活動を展開していきたいと考えている。

2. 生活マップの利用

個別教育支援計画作成についての保護者面談は、時間が限られている中で実態についてできるだけ詳しく聞き取り、保護者と共通理解をもつことが求められる。そこで、保護者面談の際に、【生活マップ】をコピーしたものを教員が手元に持ち、聞き取らなければならないことを意識して面談に臨みたい。そして面談では保護者の思いを受け止めながら担当している幼児児童生徒の全体像をつかみたいと考えている。

3. 研修会での利用

本校は初任者や経験年数1～3年、5年 10年の教員が、幼児、児童、生徒の捉え方、指導方法を学びあう場として研究会（メンターチーム）を行っている。来年度は研究会の資料として「ぱれっと」を利用する予定である。経験年数が少ない教員は、保護者や専門職とどのように関わり連携したらよいか、集団指導の中でどのように個別の目標を達成していったらよいか等、わからないことが多い。今後、「ぱれっと」を基に研修を深めたいと考えている。

個別の教育支援計画が導入された時には十分に話し合いを行ったものの、その後は毎年学部内で簡単な説明を行い作成していた。「ぱれっと」を参考にして子どもの捉え方、目標、活動内容について学部を越えて話し合い、共通理解をもつことができたことは大きな成果であると言える。

(4) 教員個々における活用、興味・感想等の分析

情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) について、教員個々における活用を行い、興味・感想等の分析の報告を行ったのは2校であった。

1) 北海道室蘭養護学校: 知的障害特別支援学校における教職員の『ぱれっと (PALETTE)』の各項目への興味・関心

「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の項目は、IV - 2 「個別学習と集団学習の考え方」、IV - 3 「課題が異なる子どもたちが参加する集団学習の考え方」をご執筆いただいた。知的障害の特別支援学校であるこの学校において、教職員が興味・関心を多く示した「ぱれっと」項目は、聴覚障害がある場合の行動観察の観点、課題が異なる子どもたちが参加する集団学習活動の組み立て方に関する内容、コミュニケーションに関わる内容、医師との連携、自己決定に関する内容であった。知的障害の特別支援学校の教職員の求める情報を示唆しており興味深い。「ぱれっと」の軸となる考え方を、学校内でどのように浸透させるかについては、多くの学校において課題となってくることが予想される。

2) 福島県立平養護学校: 日々の教育実践における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の項目は、Ⅲ - 3 「小中高のライフステージを意識した目標設定と教育内容」をご執筆いただいた。キャリア教育を研究の柱とする学校であるだけに、日々の教育実践に「ぱれっと」を活かすことに関心を持っていただけた。「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の活用の仕方やすさ、改善点等に係る内容について、個々の教員から寄せられた貴重な意見や感想が整理されているので、改良時の参考としたい。「困った時のマニュアル的な存在として捉えている教員も多い」とのコメントもあり、使い方とセットで提示することの必要性を感じた。

1) 知的障害特別支援学校における教職員の「ぱれっと (PALETTE)」 の各項目への興味・関心

北海道室蘭養護学校 教諭 小川 和弥

I. はじめに

北海道室蘭養護学校は、北海道胆振地方西部にある知的障害のある児童生徒を対象とした特別支援学校である。小学部 36 名、中学部 20 名、高等部 40 名、計 96 名の児童生徒が在籍している。

室蘭地域周辺には、知的障害特別支援学校と聾学校しか設置されておらず、居住地から最も近い肢体不自由特別支援学校までは 150 km 程度離れている。そのため、肢体不自由を併せ有する児童生徒の在籍率は 30% を超えている。また、医療的ケアを必要とする児童生徒が 8 名在籍しており、今年度は非常勤を含めて看護師が 4 名配属されている。

障害の種類や程度が様々な児童生徒（知的障害、肢体不自由、自閉症、医療的ケアなど）が在籍しているため、学習集団は学級での活動を基本としながらも、児童生徒の実態や課題に合わせて、個別に対応したり、学級や学年を超えたりするなど工夫している。

また、個別の指導計画の目標を達成するために、学習集団の中で一人一人の力をどう発揮させるのかを考えた指導の展開方法が課題となっている。

II. 本校職員の「ぱれっと (PALETTE)」の各項目への興味・関心

「ぱれっと (PALETTE)」(以降、「ぱれっと」と表記) を全職員に回覧し、有用性の検証について協力を求めた。事前アンケートを提出した教職員（養護教諭・看護師・寄宿舎指導員を含む）60 名に「ぱれっと」の P. 28～29 に掲載されている「こんなことで困っていませんか？」を配布し、興味・関心のある項目を聞き取った。

その結果、各項目に関心を持った教職員の延べ人数は 172 名で、項目の内訳は表 1 のようになった。この人数の多い項目、少ない項目は、知的障害特別支援学校における教員の困り感の大きさに結びついていると考えた。特に関心が高かった上位 6 つと下位 2 つについて考察した。

1. 「I-6 感覚障害（聴覚）がある場合の行動観察の観点」（選択者 13 名）

「I-5 感覚障害（視覚）がある場合の行動観察の観点」は 8 名が選択した。実態把握の項目において、視覚障害よりも聴覚障害についての項目を選択した教職員が多いことになる。本校には、発語が無かったり、表情から感情の読み取りが難しかったりする児童生徒が多く在籍するため、日常的に言語的な方法でのコミュニケーションが多い教職員にとって、発信された指示や伝達が、「どの程度聞こえているのか」「はたして子どもたちに伝わっているのか」という視点でのアセスメントを必要としていることが予測される。支援者にとって、子どもたちの「見え」は眼球の動きからある程度伝わるが、「聞こえ」の判

断は難しいからであると考える。

また、ろう学校での勤務経験者が9名おり、そのうち5名がこの項目を選択していることも、この項目への関心が高かった要因であると考えられる。

2. 「Ⅳ－3 課題が異なる子どもたちが参加する集団学習活動の組み立て方」(選択者12名)

前述した通り、本校に在籍している児童生徒の障害種は多様化している。そのため、本校の教職員には、集団での学習の中で一人一人をどう生かすのか、という配慮が求められていると考えられた。同時に「個別の目標」と「集団での学習活動」との関連を課題と感じている教職員が多いのではないかと考える。

3. 「Ⅰ－4 生活場面におけるコミュニケーション活用の状況」(選択者11名)

本校の教育活動では、言語での意思疎通が難しい児童生徒のために、コミュニケーションの方法として写真やカードを用いていることが多い。写真に文字を添えたり、時系列に沿って提示したりと様々な工夫が見られる。また、できるだけシンプルなカードの作製を心掛けている事例がある。一方で、一斉指導の際に用いる写真やカードの理解が難しい児童生徒もいる。カードを用いることで「何を」は疎通できるが、「いつ」や「どこで」の概念を伝えることが難しいという声もあった。

このように、教職員たちは日頃の実践を振り返り、困難さを感じているコミュニケーション方法について、写真やカード以外の方法の情報に関心を持ったことが推測できる。

4. 「Ⅱ－4 医師との連携の視点」について(選択者10名)

本校に看護師が配置されたのは平成21年度である。当初1人だったが、5年後の現在は4名の看護師が配置されている。今年度は胃ろう、経鼻経管栄養、吸引などの医療的ケアを必要としている児童生徒が8名在籍している。担任・保護者・看護師の連携は綿密であるが、医師と学校とがどのような連携をしているのかは、大変興味深い項目である。特に、本校のように、医師が来校する頻度が少ない場合、他校の工夫を探ることは、本校における今後の医療的ケアの在り方の示唆となるであろう。

また、本校には養護教諭と看護師が合わせて6名いることも、この項目への関心が高かった要因であると考えられる。

5. 「Ⅲ－5 反応が読み取りにくい子どもとのコミュニケーションの視点と教育内容」(選択者10名)

前述「Ⅰ－6」が多かった考察と相通ずる。「意思疎通がとれているのか」「どれくらい周囲の様子を理解できているのか」というアセスメントを見直す必要性を感じた教職員が多かったことが考えられる。

6. 「Ⅲ－6 子どもの自己決定の力を育む目標設定と教育内容」(選択者 10名)

障害が重い子どもの自己決定については、教師は子どもたちの表情や瞬きから、その思いを察している。言葉を発したり指で指し示したりすることができない子どもたちの自己決定や自己選択の意思確認についての関心が高いことがわかる。

7. 関心が低かった下位2つの項目について

「Ⅳ－4 交流及び共同学習場面における活動の展開」と「Ⅳ-5 地域資源を活用した学習活動の展開」を選択したのは、それぞれ2名と少なかった。

前者については、居住地校交流を実施している児童生徒は前年度から3名減り、今年度は13名のみが地域の小・中学校での学習活動に参加している。しかも、その回数は年間1～3回と少ない。

また、後者については、高齢者施設などの地域施設を訪問する機会があっても、「地域先生」など地域の方々を招へいしての学習活動は実施していない。

市町村立の小・中学校においては、まちづくりやコミュニティの育成のために「地域に開かれた学校づくり」を目標に掲げている学校は多い。しかし、道立校である本校は校区が広く、児童生徒の出身地は10市町村にまたがっているため、「どの地域のどの素材に特化したらいいのか」に迷う教員もいる。以上のことが地域との交流や地域資源の項目を選んだ教職員が少なかった要因だと考えられる。

このように、本校の教職員にとって、「ぱれっと」に期待する役割は、まず「児童生徒の実態把握」と「専門性向上」のための情報提供であって、地域との交流や地域資源の活用については、あまり意識されてはいないことが伺われた。

Ⅲ. 本校における「ぱれっと」の活用

1. 各教職員による自主的な活用

「ぱれっと」はファイル形式で綴られている。本校の教職員への聞き取りの結果、興味・関心のある項目が記載されている項目のページのみ、その本人に配り、活用を委ねた。また、当該の項目を読んで、その活用の仕方、項目に関する意見や感想を求めた。

コメントは延べ248件寄せられた。そのほぼ3割が「活用したこと」「参考にできること」「わかったこと、よかったこと、感じたこと」に関する記述であった。

取り組み例1 < 中学部1年生担任の活用事例 >

「物の提示の仕方や見やすい色の物を提示することが参考になった。担当する生徒は黄色が見えやすいことが分かり、VOCA(Voice Output Communication Aids)の色に取り入れた。また、ハートの形は自分の持ち物として分かりやすいことがわかった。また、動くものを捉えるのが得意であることもわかり、揺らしたりゆっくり動かしたりして教材教具を提示している。車いすを利用している友達の動きも良く見るようになって

きている。」

取り組み例 2 <高等部 2 年生担任の活用事例>

「専門家との連携において、本人、保護者、各専門職（医療・福祉・行政・教育等）が集まり、ニーズを確認し共通理解することで支援・指導の方向性や内容が確定し、具体的な支援・指導（いつ・どこで・誰が・どのような）を検討・調整・決定することができました。」

20 代の教職員だけでなく、40 代後半～50 代の経験豊富な教職員からも、「ぱれっと」を参考に実践したところ、コミュニケーション活用において、物に触れながら伝えてみたところ、うまくいきました。「指導者の立ち位置に配慮したところ、安心していることが多くなりました。」「おもちゃを同じ場所に置くと、わかりやすいようだ。」などと子どもたちの変容の報告があった。「ぱれっと」には熟練した教職員の教育的ノウハウをみんなで共有する効果が期待されている。しかし、経験の浅い教職員のためだけのものでは決してなく、経験豊富な教職員の日常の実践を見直す機会となるものであることがわかった。

しかしながら、「こんな内容を追記して欲しい。」という要望や「担当している生徒には使えない。」「こんな時はどうすればいいのか。」という意見も数多く散見された。これらの意見は、検討の上「ぱれっと」に反映されることが望まれるが、一方で、本校における「ぱれっと」の導入の仕方にも反省すべき点がある。「ぱれっと」本体に説明があるように、「ぱれっと」は「この通りにすればできますよ」というマニュアルではない。教員に考え方を示したり、考える材料を提供したりすることを目的とするものであるが、その点については本校の教職員に伝達不足であった。また、各教職員には各自が興味・関心のある項目が記載されているページのみを配布したことで、「手厚い支援を必要としている子どもへの支援の在り方をパッケージとして提案する」という「ぱれっと」本来の趣旨を理解してもらうことが困難であった、ということが考えられる。

2. 地域との交流における活用

8 月下旬に地域の高校生 3 名がインターンシップを本校で行った。3 日間の日程であったが、初日に「ぱれっと」の中の 4 項目を読み合わせした。高校生に伝わりやすいであろうと思われる I-4、I-5、I-7、III-5 を選んだ。しかし、高校生の反応は乏しく、限られた時間の中での内容理解は限界があったため、その 4 項目についての要約版を作成し配付した。

今年度の「学校開放事業」の新しい取り組みとして、地域の方々が来校して、「和太鼓ワークショップ」を開催する。前述のとおり、地域との交流や地域資源の活用は本校の課題の一つである。地域の方々との打ち合わせの際に、「ぱれっと」の要約版を提示し、本校の児童生徒達との関わる際の参考となることを期待している。

IV. 今後の活用の展望とまとめ

今回、本校で自主的な協力を呼びかけた「ぱれっと」研究の取り組みにおいて、結果的に事前アンケートを提出した60名中41名の教職員が、自ら項目への興味関心を示し、研究への協力を行った。教職員が興味・関心を多く示した項目は、聴覚障害がある場合の行動観察の観点、課題が異なる子どもたちが参加する集団学習活動の組み立て方に関する内容、コミュニケーションに関わる内容、医師との連携、自己決定に関する内容であった。これらのことから、本校をはじめ、知的障害の特別支援学校においても、手厚い支援を必要とする児童生徒への教育に関する情報を、教職員が求めているとも言える。

今後は、このようなニーズに応えられるような活用の仕方を検討したい。「ぱれっと」が「マニュアルではなく、考え方を示したり、考える材料を提供したりする」ものである意図を踏まえて活用するには、活用の仕方を教職員に委ねるのではなく、導入の仕方に工夫が必要である。今回、実際に自らの日常の教育実践を振り返るツールとして活用した教職員もいたが、今後さらにその活用の仕方を参考に、チームで共有するツールとしての活用を考えたい。

また、教職員へのアンケートでは、地域との交流や地域資源の活用の項目については、教職員の興味・関心があまり高くはなかった。しかしながら、手厚い支援を必要としている子どもたちにとっても、地域の中で認められながら「自立と社会参加」を目指すことが、教育の大きな目標である。今回の取り組みから、高校生や地域の方に本校の子どもを理解していただくために「ぱれっと」が有効に活用できることが期待される。このような取り組みの一つ一つを通じて、子どもの自立と社会参加を目指す教育活動について、教職員の意識が高まることが望まれる。

表1 『ばれっと』の各項目に関心を持った教職員の数

		項目 ※（ ）内は『こんなことで困っていませんか？』	人数
実態把握	I 1	発達検査の活用とその意味 (発達検査の結果を目標設定に活かしたいのですが測定困難な項目もあり困っています。)	3
	I 2	一日の生活の流れのアセスメント (保護者の「一人で遊べるように」という希望に応えたいのですが家庭の様子がわかりません。)	3
	I 3	子どもの生活マップ (家庭や地域の生活につながる学習内容を考えたいのですがどのような方法がありますか。)	5
	I 4	生活場面におけるコミュニケーション活用の状況 (写真カードの理解が難しい子どもにどんなコミュニケーションの方法があるでしょうか。)	11
	I 5	感覚障害(視覚)がある場合の行動観察の観点 (どの程度見えているかわからない子どもの見え方をどのように把握したらよいでしょうか。)	8
	I 6	感覚障害(聴覚)がある場合の行動観察の観点 (どの程度聞こえているかわからない子どものきこえをどのように把握したらよいでしょうか。)	13
	I 7	諸感覚の活用に関するアセスメント (子どもが楽しめる感覚を知りたいのですがどのように調べればよいですか。)	8
	I 8	環境面のアセスメント (教室環境が子どものニーズに合っているかどうかチェックするポイントを教えてください。)	8
	I 9	子どもの興味関心のアセスメント (新しく担当する子どもの興味関心を知るにはどうしたらよいですか。)	9
保護者・専門職との連携	II 1	保護者の理解と本人受容の視点 (保護者と担任の子どもの見方にずれがあるように思い、悩んでいます。)	7
	II 2	家族のエンパワメント (子どもの課題への取り組みに家庭にも協力をお願いしたいのですが・・・。)	6
	II 3	専門職との連携の視点 (専門機関で取り組んでいる内容を学校での教育活動にも取り入れたいのですが・・・。)	4
	II 4	医師との連携の視点 (医療的な配慮が必要な子どもの主治医と連携するにあたってポイントを教えてください。)	10
目標設定と教育内容	III 1	目標設定の仕方 (設定した目標への取り組みに、子どもはあまり興味がなさそうで、評価が難しいです。)	3
	III 2	子ども(家族)が望む未来の実現のための目標設定と教育内容 (子どもと家族の願いを実現するために、学校ではどのように取り組めばよいでしょうか。)	4
	III 3	小中高のライフステージを意識した目標設定と教育内容 (学部が変わっても同じ目標になってしまいます。学部間でどんな工夫ができるでしょうか。)	4
	III 4	体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容 (体調が変動しやすい子どもの教育目標や内容をどのように考えて設定すればよいでしょうか。)	3
	III 5	反応が読み取りにくい子どもとのコミュニケーションの視点と教育内容 (反応が読み取りにくい子どもとのコミュニケーションの視点を教えてください。)	10
	III 6	子どもの自己決定の力を育む目標設定と教育内容 (障害が重い子どもの自己決定をどのように考えよう取り組めばよいでしょうか。)	10
	III 7	教科学習の視点と教育内容 (障害が重い子どもにとって教科学習はどんな意味がありますか。)	5
学習活動の展開	IV 1	一日を通した個別目標への取り組み (課題学習で取り組んだ内容が実際の生活のなかで般化しません。)	4
	IV 2	個別学習と集団学習の考え方 (個別学習では力が発揮できるのに、集団学習では固まってしまう本来の力が出せません。)	2
	IV 3	課題が異なる子どもたちが参加する集団学習活動の組み立て方 (課題が異なる子どもたちが参加する集団学習活動をどのように組み立てればよいでしょうか。)	12
	IV 4	交流及び共同学習場面における活動の展開 (交流及び共同学習場面で小学生となかなか関わりが持てません。)	2
	IV 5	地域資源を活用した学習活動の展開 (校外学習で子どもにどのような力が身につけているのか疑問を感じています。)	2
評価と計画の見直し	V 1	目標達成が難しい際の振り返りの視点 (目標達成が難しい場合の見直しの視点を教えてください。)	4
	V 2	個別の指導計画の見直し (個別の指導計画の見直しの視点を教えてください。)	6
	V 3	個別の教育支援計画の見直し (個別の教育支援計画の見直しの視点を教えてください。)	6
			延べ人数 172

2) 日々の教育実践における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

福島県立平養護学校 教諭 齋藤 香純

I. はじめに

本校は肢体不自由のある児童生徒が通う特別支援学校である。昭和 28 年に社会福祉法人いわき福音協会福島整肢療護園内に平市立平第四小学校及び平第一中学校特殊学級として新設され、昭和 45 年に福島県立平養護学校として独立した。今年度創 62 周年を迎える。小学部、中学部、高等部があり、その中には家庭訪問学級や独立行政法人国立病院機構いわき病院内に病院訪問学級もある。現在の在籍児童生徒数は小学部 47 名、中学部 29 名、高等部 18 名の計 94 名である。準ずる教育課程、知的代替の教育課程が 2 形態、自立活動を主とした教育課程の 4 つの教育課程で学習を行っており、児童生徒の実態や教育的ニーズは多様である。本校に隣接されている福島整肢療護園や寄宿舍に入り、家庭を離れて生活をしている児童生徒もいる。また、本校で医療的ケアを行っている児童生徒は現在 27 名おり、看護師も常時 7 名が勤務している。児童生徒の学習の機会を保証することを目的に、学校生活の中で必要な医療的ケアを、看護師を中心としながら教員が連携・協力して行っている。

本校では、平成 24 年度から「卒業後の生活を踏まえた授業づくり～キャリア教育全体計画を活用して～」というテーマで 3 年計画の校内研究に取り組んでいる。これらの取組を通して、積み上げていく力だけでなく、児童生徒の卒業後の姿を捉えた上で、今必要な力は何かを考えるという視点を職員全体で共有し、日々の教育実践に取り組んでいるところである。

II. 日々の教育実践における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

本校においては、以下のような形で「ぱれっと (PALETTE)」(以降、「ぱれっと」と表記)を日々の教育実践に導入し、その活用に関するアンケートを実施した。

1. 「ぱれっと」の導入の方法

(1) 対象者

①各研修対象者へ配布

- ・若年者研修 (教諭 2 年目)・・・4 名
- ・経験者研修 I (教諭 6 年目)・・・3 名
- ・新任者研修 (初めて特別支援学校に勤務)・・・4 名

②各学級に 1 冊ずつ配布 (36 学級)

(2) 導入の時期

①各研修対象者への配布・・・6 月下旬

②各学級への配布・・・9 月初旬

(3) 活用の方法

「ぱれっと」を配布した各教員及び学級に、以下の視点を示して活用を依頼した。

- ・実態把握や目標・内容の設定等、日々の授業づくりの際に活用してもらう。
- ・担任、担当間、関係する教職員で情報を共有してもらう。

2. 「ぱれっと」の活用に関するアンケート

本校職員の「ぱれっと」の活用方法やその成果等について把握するため、本校の全職員対象に、「ぱれっと」の活用に関するアンケートを実施した。アンケート実施の時期は10月下旬である。またアンケートの回収率は67%であった。アンケートの質問内容は、実際に活用した項目、活用できそうな項目、それぞれの項目についての意見、感想等であった。

Ⅲ. 「ぱれっと」活用の成果・感想等（アンケートのまとめ）

以下、「ぱれっと」活用の成果・感想等として、本校職員に行ったアンケート結果の概略を報告する。

1. 「ぱれっと」の活用の仕方について

- ・毎日の指導（目標、手立て、配慮点）を振り返る目的で使い、改善点に気づかされた。
- ・担当する児童生徒と似ている事例から、支援や指導内容を考える参考になりそうな資料をピックアップして活用できた。
- ・新学期や新年度のスタート時に児童生徒の実態把握に活用できそうだと。
- ・実態把握の観点がより明確に示されているので、一人一人に合わせた実態把握ができそうだと。
- ・登場人物の実態が紹介されているので、自分が現在担当している児童生徒に置き換えて考えることができた。
- ・事例に対するポイントが記載されているので、自分自身の指導上の課題を整理して考えることができた。
- ・担任として児童生徒の課題に向き合っている時は、視野が狭くなったり、柔軟な考え方ができなくなったりする。「ぱれっと」を活用することで、幅広い視野で考えていくことができる。
- ・個別の指導計画の作成や見直しの際に、作成する上で大切な視点を得たり、振り返ったりするものとして活用できそうだと。
- ・項目ごとに分けられているので、必要な場所を見つけて活用できた。
- ・指導で困っている時や悩んでいる時に、それに見合う項目を読んで、参考にした。
- ・「ぱれっと」を活用することで、関係する職員間で具体的な事例や考え方を共有しながら、児童生徒の目標や指導内容等について検討していくことができた。
- ・より深めたい内容について、「もっと知りたい人はこちら」の項目を参考に実際

に文献を購入し、指導に役立てた。

- ・分かりやすく書かれているので保護者への説明に使える。
- ・新たに特別支援教育へ携わる先生方への入門としても使える。
- ・研修部としては、Ⅲ―3：「小・中・高のライフステージを意識した目標設定と教育内容」の項目をもとに、校内研究の考え方や概要の共有を図った。

2. 「ぱれっと」の各項目について

I. 実態把握

- ・様々な観点で書かれており、新たな視点で児童生徒を捉え直す機会となった。
- ・「生活場面におけるコミュニケーション活用の状況」の項目は、とても具体的にまとめられており、児童生徒の目標設定や手立てを見直す上で参考になった。

II. 保護者との連携・専門職との連携

- ・要点がまとめられており、何度も振り返りながら活用できる内容だった。
- ・「保護者との連携」の部分で、パートナーとしての姿勢が大切という内容について再確認することができた。
- ・様々な関係機関との連携が必要になっている中で、「専門職との連携の視点」「医師との連携の視点」はとても参考になった。また、医師を始めとした ST、OT 等の専門職から得た知識や情報をどのように子どもの生活の中で生かしていくかという視点が大切だということも改めて再確認できた。

III. 目標設定と教育内容

- ・「反応が読み取りにくいこどものコミュニケーションの視点や教育内容」や「体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容」など、重い障害がある子どもの目標設定や学習内容を検討する上で、新たな視点が多くあり、日々の指針に活用できた。

IV. 学習活動の展開

- ・「一日を通した個別目標への取組」を参考に、日々の実践を振り返り、手立てを再検討していくことができた。
- ・様々な事例があり参考になった。

V. 評価と計画の見直し

- ・年度始めや学期始めなど、個別の指導計画や個別の教育支援計画を見直す際に、ぜひ活用したい。

※全体を通して

- ・「もっと知りたい人はこちら」の項目で、それぞれの指導者が必要な内容をさらに深めるためのガイドがあり活用しやすい。
- ・参考文献も記入してあるため、より詳しく知りたい時に使えると感じた。
- ・具体的な実践に向けてのポイントや考え方がまとめられているため、どの場面においても役立ちそうだと感じた。
- ・諸検査の結果の読み取りに活用できそう。

3. 「ぱれっと」の全体の構成について

- ・分かりやすく使いやすい。
- ・とても分かりやすく知りたい内容がまとまっていた。
- ・「具体的な事例→ポイント→実践に向けて」という流れが統一され、構造化されているので分かりやすいし、検索しやすい。
- ・PDCAのサイクルの展開が分かりやすい構成で良いと思う。
- ・項目が広く明示されていてよい。
- ・実践法や多くの事例が挙げられており、日々の実践に振り返って取り組みやすかった。

4. 「ぱれっと」の感想・改善点等

- ・教材教具等の具体例を詳しく知りたい。
- ・長文であるため、文章から子どもの様子が伝わりにくい。
- ・文字情報が多いため、読みにくい。図や表、イラストが入っているとより見やすくなるのではないかな。
- ・文章が多く、実際にどのような形になるのかよく理解できなかった。
- ・とても参考になるが、すべてをじっくり見るのは時間がかかる。キーワードが明示されていたり、見出しなどがあつたりすると、自分が見たい項目をすぐに調べたり活用したりできそう。
- ・情報量が多く、資料も詳細で参考になることは多いが、PDF化してあって、目次で自分の求めるところが分かって見られるなど、厚さや存在感が気にならない作りもよいのではと思った。

IV. 今後の展望

「ぱれっと」を配布した時期が、各研修対象者には6月下旬、各学級には2学期に入ってからと、活用期間がかなり短くなってしまったが、多くの教員からはとても分かりやすく、知りたい内容がまとまっており、何度も活用できるような内容だという声が上がっていた。その中でも、経験の浅い教師にとっては、児童生徒の教育計画を立案するにあたっ

て必要なこと、大切なことは何かを幅広く知ることができるとともに、自分が現在直面している課題に対して、「ぱれっと」にある考え方の視点や事例、ツール等を手がかりに課題解決に向けて今何が必要かを見直すきっかけになると考える。また、経験の長い教師にとっても、「ぱれっと」を活用することで、日々の指導を振り返り新たな視点を見出したり、目標達成に向けた手立てや教材を見直したりして、さらなる授業改善につながったという声も上がっていた。「もっと知りたい人はこちら」の項目を参考に更に知識を深めるきっかけともなっている。

また、個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成したり見直したりする際に、職員間で「ぱれっと」を共有しながら話し合いを持つことで、より細やかな実態把握や目標設定へとつなげることができる。加えて、学級での話し合いやケース会議、グループ研究等の場面で、「ぱれっと」の中のいくつかの項目を取り上げて検討する場を設定することで、関係する職員間で一つのツールを共有しながら、有意義に話し合いを進めることができると考える。

一方で、見出しや索引なども加えて、必要な場所がすぐ分かるような工夫が欲しいという声もあり、困った時のマニュアル的な存在として捉えている教員も多い。「ぱれっと」は、マニュアルではなく、子どものニーズに応じた計画立案と実施に資するツール、考え方の基礎となるツールであることを確認し、「ぱれっと」の考え方を共有した上で活用できると、教員一人一人の、そして学校全体の更なる専門性の向上へとつながるものと考えている。

最後に、前述したように、本校では「卒業後の生活を踏まえた授業づくり～キャリア教育全体計画を活用して～」というテーマで校内研究に取り組んでいる。「ぱれっと」の基本的な考え方として示されている「子どもの家庭や地域での生活の質を向上させ自立し、社会参加を目指すことが最終的な目的であること」、「子どもの持つ能力や強み、またその力を出すために必要な支援に焦点をあてること」、「子どもと家族の現在の生活、将来の生活を視野に入れること」などは、本校で取り組んでいるキャリア教育の視点とつながるものである。「ぱれっと」を活用することで、子ども一人一人の教育計画立案と実施の流れの中で、キャリア教育の視点をどのように捉えていくかということについて考える機会を得ることができたと感じている。また本校では、特にⅢ—3「小・中・高のライフステージを意識した目標設定と教育内容」の項目を用いて、校内研究で目指すこと、つまり、キャリア教育という視点を共有し、児童生徒の卒業後の姿や目指す方向をより明確にすることで、系統的で連続性のある教育実践を目指すということを確認した。「ぱれっと」という一つのツールを共有することで、学校全体で研究の方向性についての共通理解を図りやすくなった。

2. 「ぱれっと (PALETTE)」(試案) 活用による教員の教育実践及び意識の変化 ～アンケート調査の分析から～

I 目的

「ぱれっと (PALETTE)」(試案) (以後「ぱれっと」と表記) は、知識を伝達することのみを目的としたマニュアル的なものではなく、「教員が考えることをサポートするツール」を目指している。すなわち、「ぱれっと」の内容をもとに教員が自身の教育実践を振り返ったり、「ぱれっと」のテーマを材料に同僚間で話し合ったりする、等の活用を行うことで、教育実践を行う教員の考え方に変化をもたらすことを期待している。

そこで、「ぱれっと」を活用した結果、教員の教育実践や考え方にどのような変化があったのかを検証することにした。具体的には、「ぱれっと」の各項目についての実施の有無、各項目の自己評価、各項目の必要性などについて、量的及び質的、双方の側面を検討することとした。検討にあたっては、「ぱれっと」活用の事前と事後にアンケート調査を実施し、その変化を測るとともに、「ぱれっと」を活用した教員からのインタビューから、質的な変化についても調査し、教員が教育実践を行う上での考え方にどのような変化が生じたかを明らかにする。

II 方法

1. 調査対象

研究協力機関において「ぱれっと」を活用した教員を対象とした。各教員の「ぱれっと」の活用の状況は多様で、「ぱれっと」の一部のみを読んだ教員もいれば、全部を読んだ教員もいた。また、「ぱれっと」を使って研修・ケース会議・教育実践等での活用をした教員もいれば、教育実践には直接結び付けることなく一読したのみの教員もいた。

2. 実施手続き

研究協力機関の教員に対して、「ぱれっと」を活用する前と活用した後で、アンケート用紙を配布し、アンケート調査を行った。調査用紙は郵送により回収を行った。

3. 調査時期

アンケート調査は、各研究協力校の決めたスケジュールに沿って実施した。事前調査は平成 26 年 5 月頃より実施し、8 月に回収した。事後調査は、11 月頃より実施し、12 月末に回収した。

4. 調査内容

(1) 事前調査

事前調査については、事前調査のアンケート用紙を配布して実施した。

調査内容では、「ぱれっと」の項目ごとに、実施の有無、現時点での自己評価、自分にとっての必要性について回答をもとめた。

(2) 事後調査

事後調査については、事後調査のアンケート用紙を配布して実施するとともに、「ぱれっと」の感想についての調査を行った。

調査内容では、「ぱれっと」の項目ごとに、実施の有無、現時点での自己評価、自分にとっての必要性、項目の利用しやすさについて回答をもとめた。

Ⅲ 結果

1. 回収の状況

研究協力機関において「ぱれっと」を何らかの形で活用し、事前事後調査の両方に回答した教員は 106 名であった。

2. 調査結果とまとめ

「ぱれっと」の活用の状況は多様であった。「ぱれっと」を使って研修・ケース会議・教育実践等に絡めて活用をした者と、「ぱれっと」に目を通してはいるがそのような活用はしなかった者がいたことから、二つの群に分けて調査結果をまとめることとした。

『「ぱれっと」に目を通してはいるが、研修やケース会議等での活用をしなかった群』（以後、「通常活用群」と表記）を A 群、『「ぱれっと」を研修・ケース会議・教育実践等に絡めて特に重点的に活用していた群』（以後、「重点活用群」と表記）を B 群とした。なお B 群の教員については、各研究協力機関の担当者に『「ぱれっと」を研修・ケース会議・教育実践等に絡めて特に重点的に活用していた教員』の氏名を尋ね、抽出した。A 群は 94 名、B 群は 12 名であった。

以下、(1) 実施の有無、(2) 現時点での自己評価、(3) 自分にとっての必要性、(4) 「ぱれっと」の項目についての利用しやすさについて、A 群（通常活用群）と B 群（重点活用群）を比較しながら調査結果を述べる。

(1) 実施の有無

「ぱれっと」の各項目について、実施の有無をまとめたところ、視覚や聴覚にかかる項目など、対象となる児童生徒が在籍していない場合があり、「実施していない」と回答するケースがあったが、A 群（通常活用群）では事前調査と事後調査で、「実施しなかった」と答えた人数はほとんど変わらなかった。

B 群（重点活用群）では、事前調査と事後調査で「実施しなかった」と答えた人数は減っている項目が目立つ。図2の「④医師から情報や助言を得て教育活動に活かしている」や図3の「⑦子どもの興味関心や状況に合わせて教科の学習の視点を取り入れている」などがこれにあたる。「ぱれっと」から取り入れた考え方を自身の実践に反映することで、各項目の実施が促されたものと考えられる。

また、B 群（重点活用群）では、事後調査で「実施している」が減り、「部分的に実施している」が増えているケースも見られる。図3の「⑦子どもの興味関心や状況に合わせて教科の学習の視点を取り入れている」や図5の「②個別の指導計画を見直すことにより教育活動が改善されている」などがこれにあたる。「ぱれっと」を特に重点的に活用していた教員は、自身の教育実践を振り返り、不足していると気づいた部分が明確になり、「部分的に実施している」と回答したケースが増えた、と推察できる。

「I 実態把握」の比較

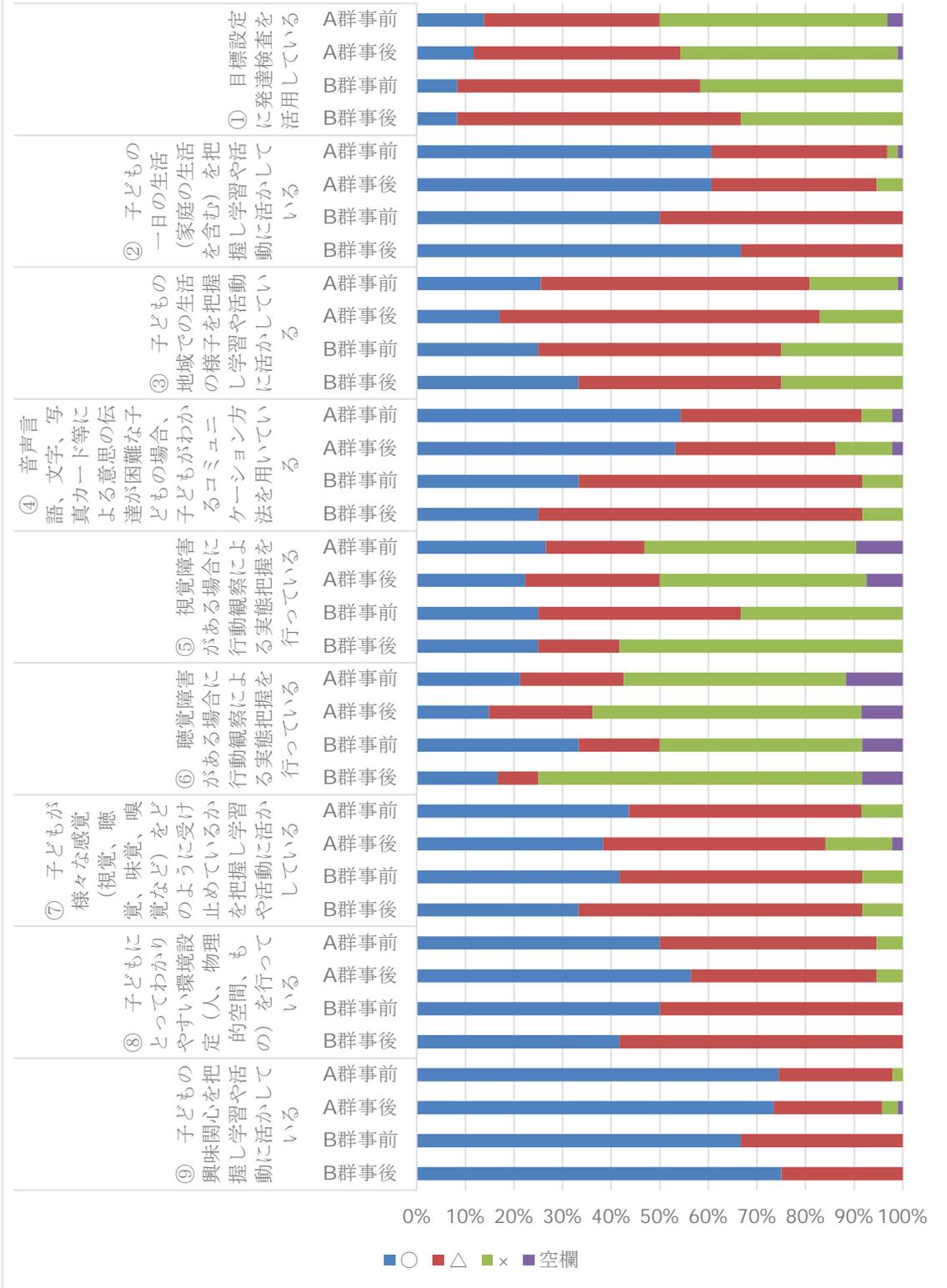


図1 実施の有無（「I 実態把握」の比較）

「Ⅱ 保護者との連携・専門職との連携」の比較

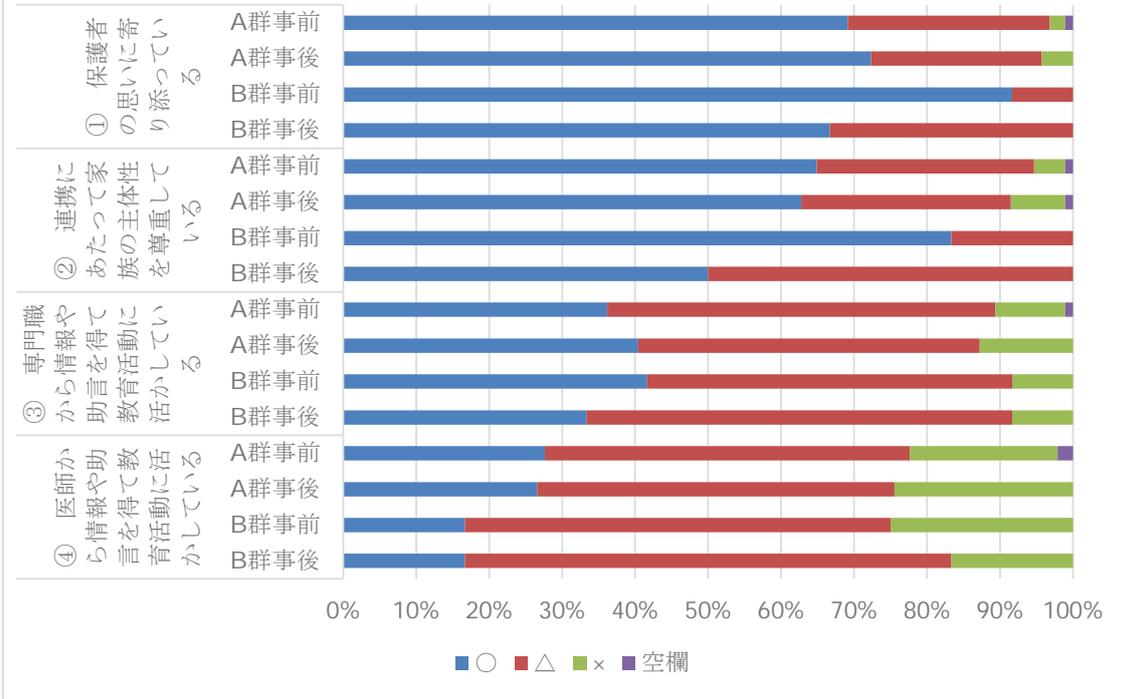


図2 実施の有無（「Ⅱ保護者との連携・専門職との連携」の比較）

「Ⅲ 目標設定と教育内容」の比較

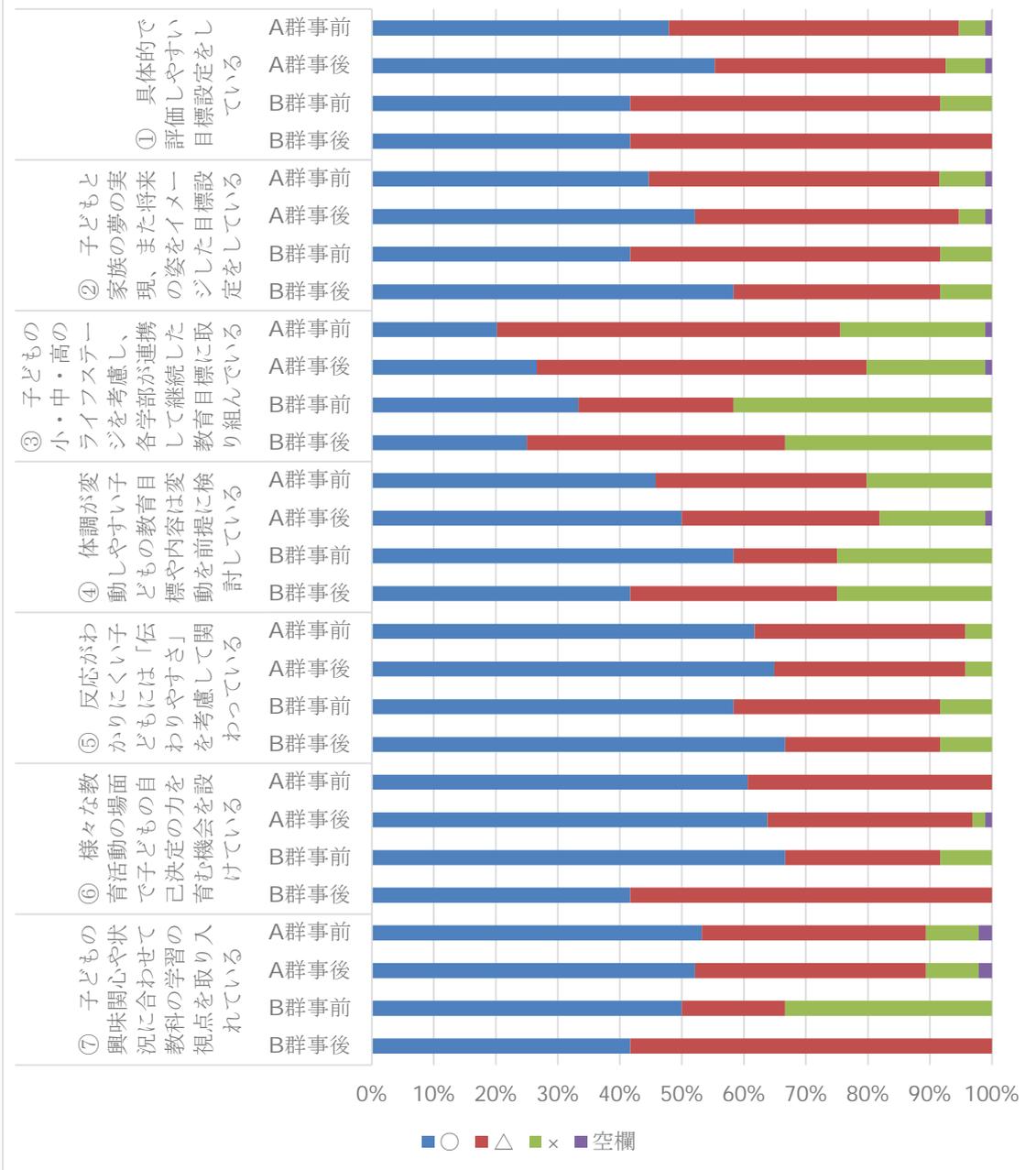


図3 実施の有無（「Ⅲ目標設定と教育内容」の比較）

「IV 学習活動の展開」の比較

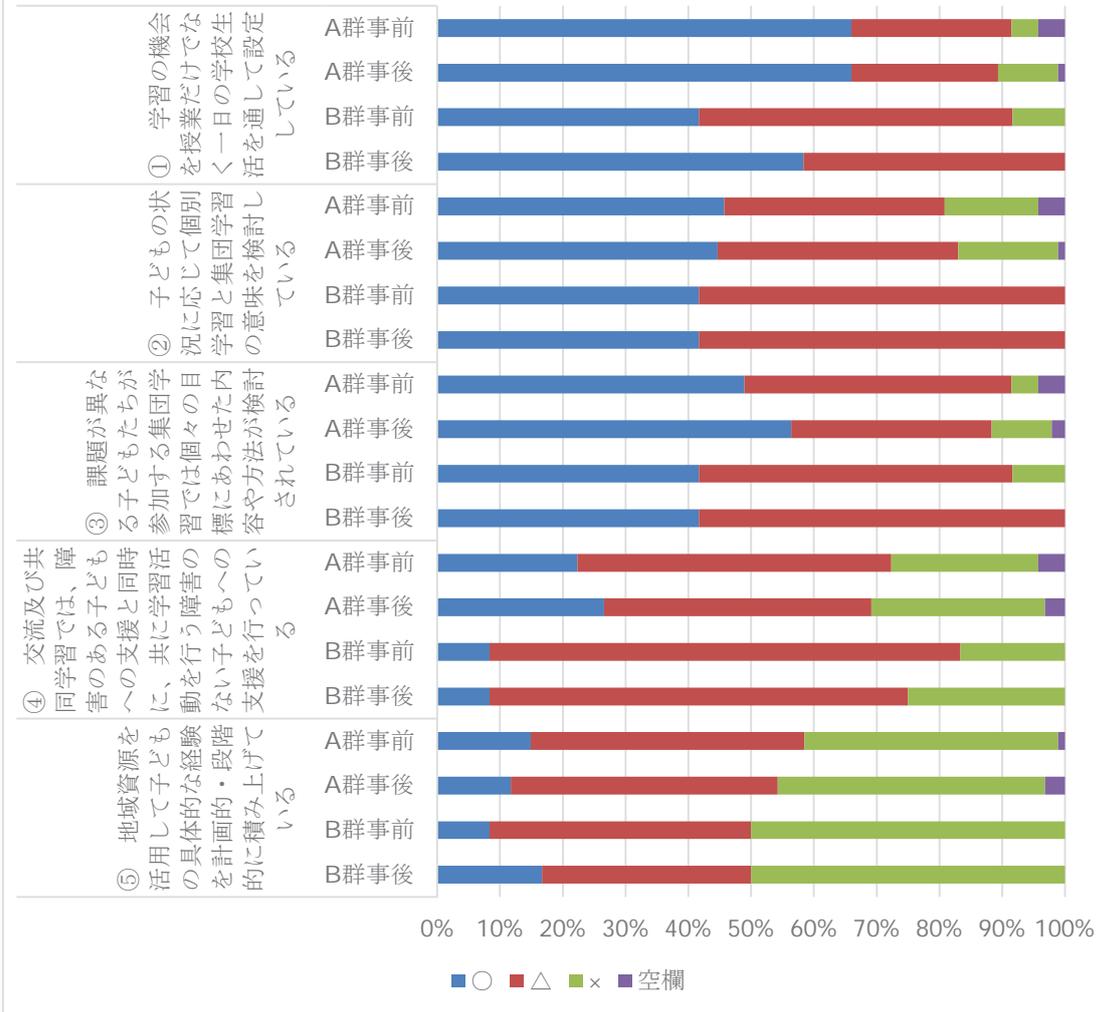


図4 実施の有無（「IV学習活動の展開」の比較）

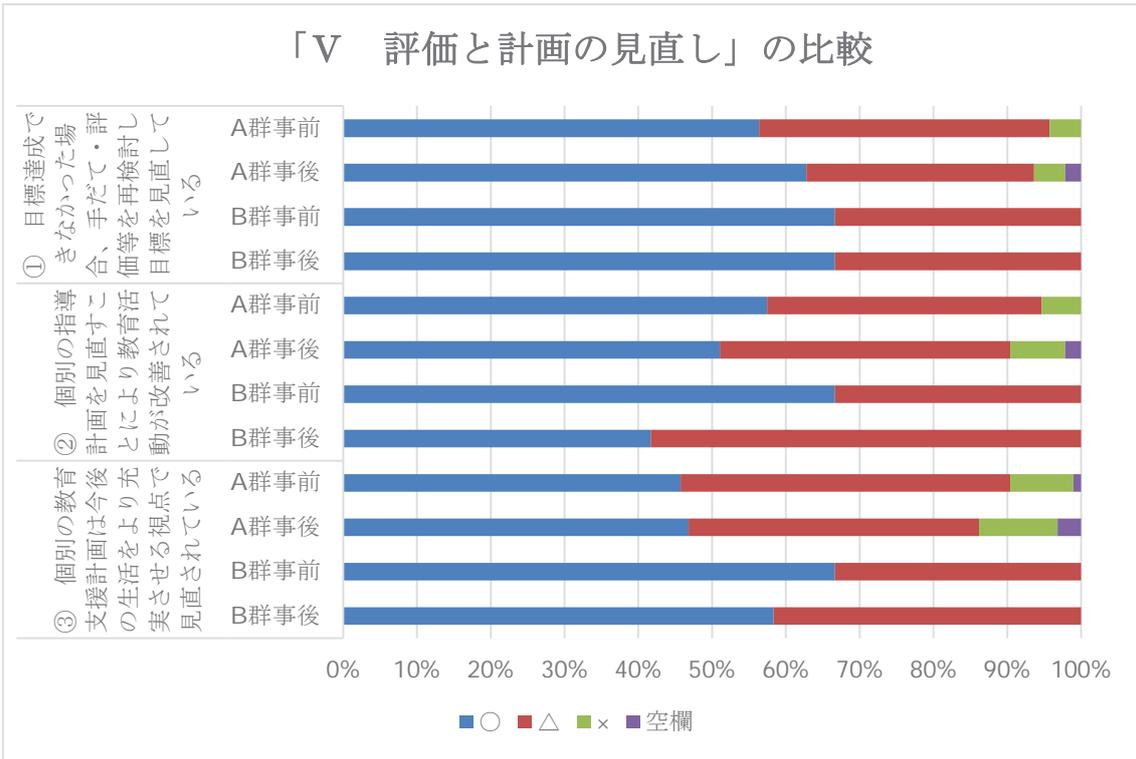


図5 実施の有無（「V評価と計画の見直し」の比較）

(2) 現時点での自己評価

現時点での自己評価については、各項目で事前調査と事後調査の差を調査した。

A群（通常活用群）の事前調査と事後調査の差については、変化のなかった者とマイナス1の者が多く、事前調査と事後調査でネガティブな自己評価を行うものが多かった。B群（重点活用群）では変化のなかった者とプラス1の者が多くなっている。B群では「ぱれっと」の活用により、自身の教育実践が改善され、自己評価が高まるケースが見られたことが考えられる。

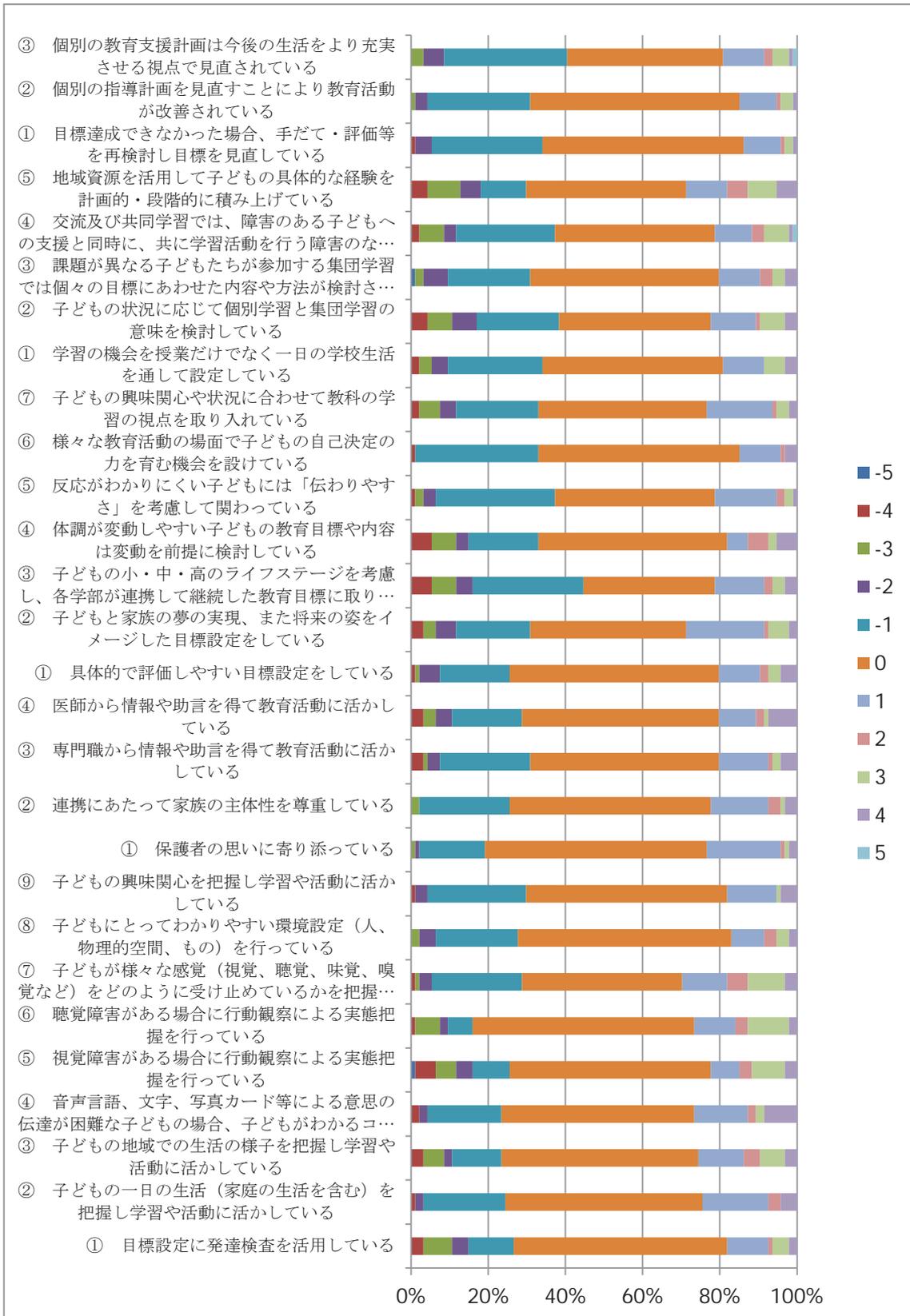


図6 A群の現時点での自己評価の事前調査と事後調査の差

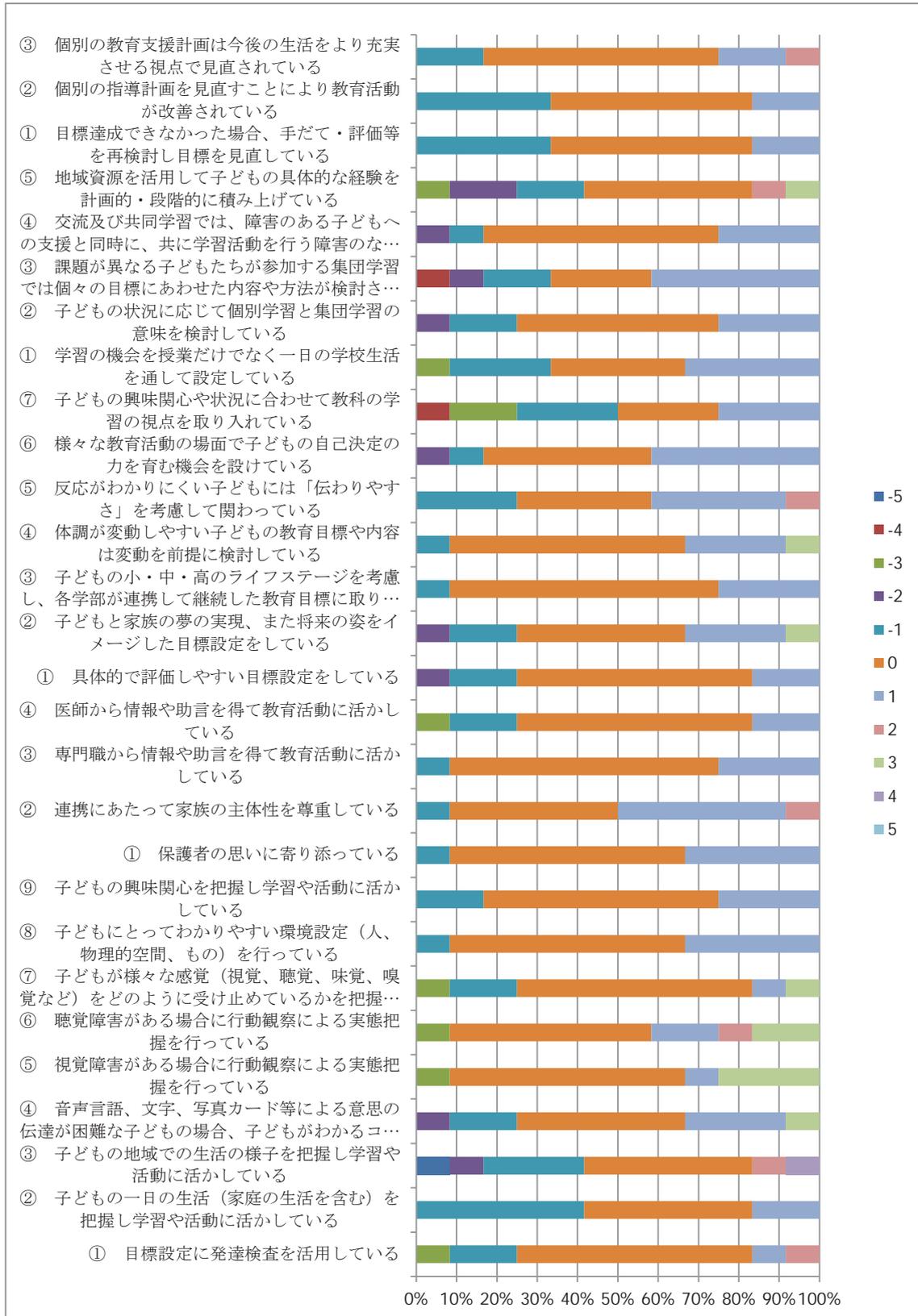


図7 B群の現時点での自己評価の事前調査と事後調査の差

(3) 自分にとっての必要性

自分にとっての必要性については、各項目で事前調査と事後調査の差を調査した。

A 群（通常活用群）の事前調査と事後調査の差については、変化のなかった者とマイナス1の者、プラス1の者が多く、事前調査と事後調査で自分にとっての必要性が変わるものはそれほど多くなかった。B 群（重点活用群）でも同じような状況ではあるが、事後評価の方が自分にとって必要と考えるプラス1の者が多くなっている。

「ぱれっと」の活用により、教員自身に気づきが促され、自分にとって必要な項目であると考えるケースが見られたことが考えられる。

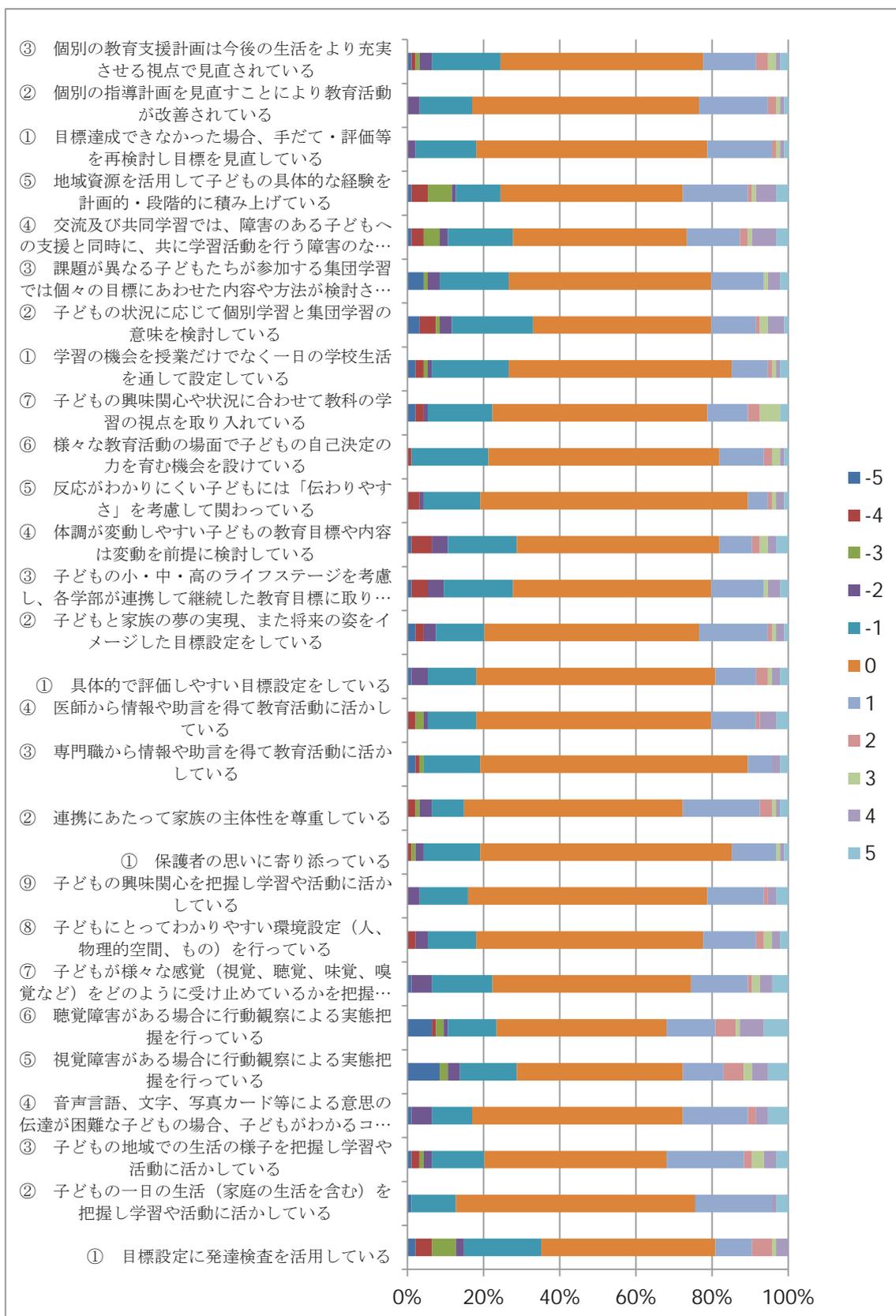


図8 A群の自分にとっての必要性の事前調査と事後調査の差

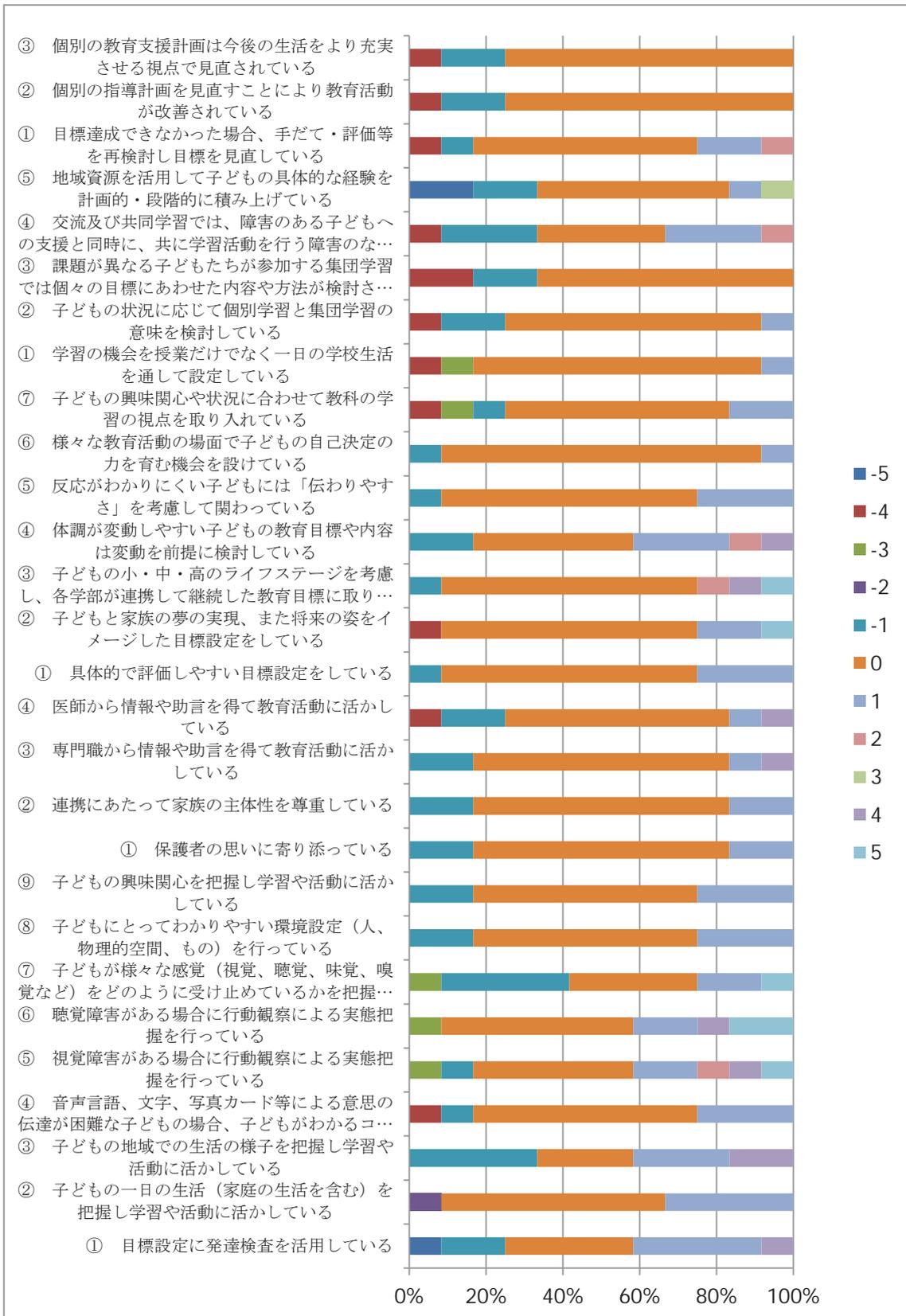


図9 B群の自分にとっての必要性の事前調査と事後調査の差

(4) 「ぱれっと」の項目についての利用しやすさ

「ぱれっと」の利用しやすさについて A 群（通常活用群）に比べて B 群（重点活用群）は、「おおいに利用しやすい」と評価するケースが多くなっている。研修や自身の振り返り等、教育実践へ積極的に活用した B 群では、「ぱれっと」本来の意図に沿って活用した結果が表れていると推測される。

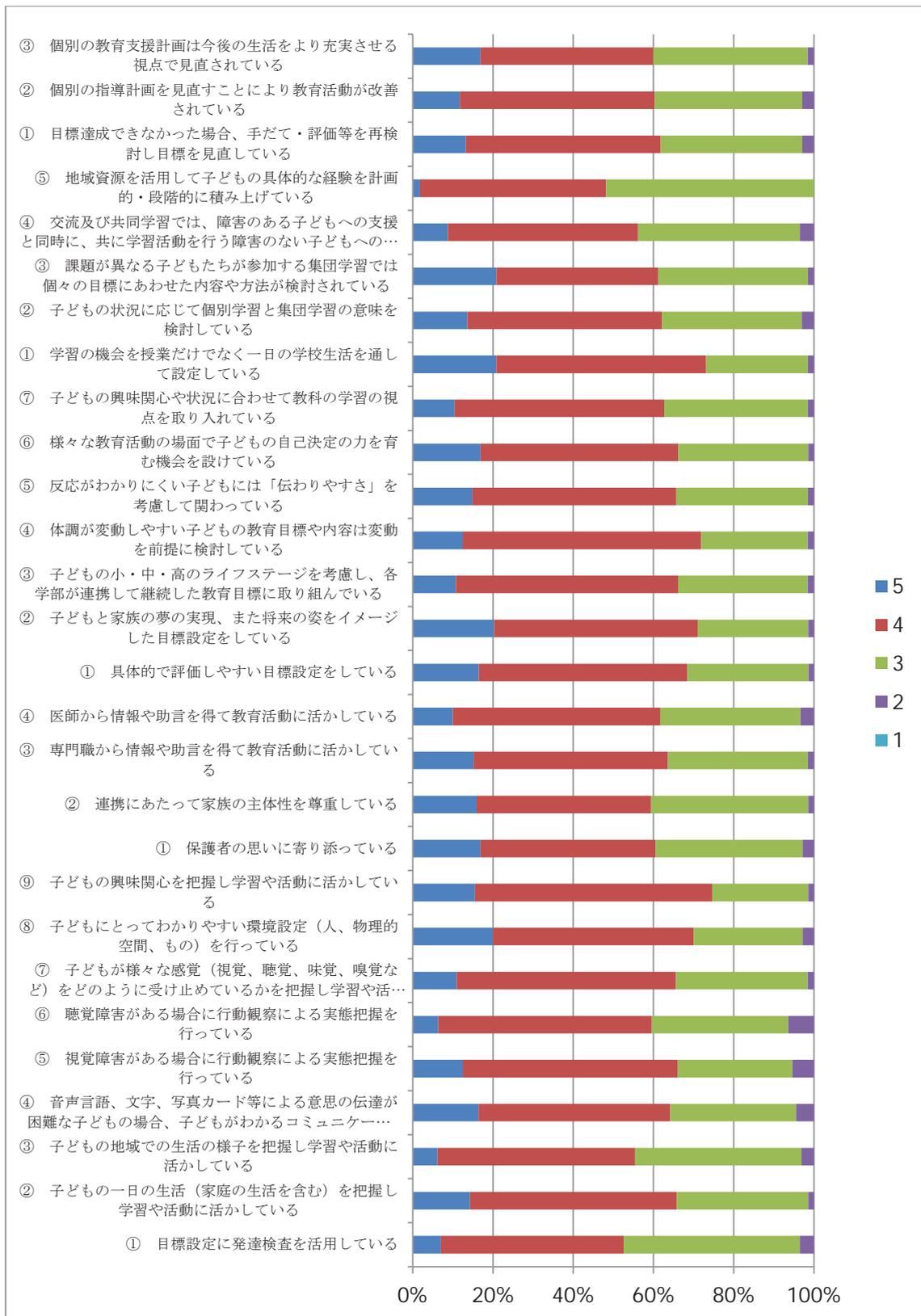


図 10 A 群における「ぱれっと」の各項目についての利用しやすさ

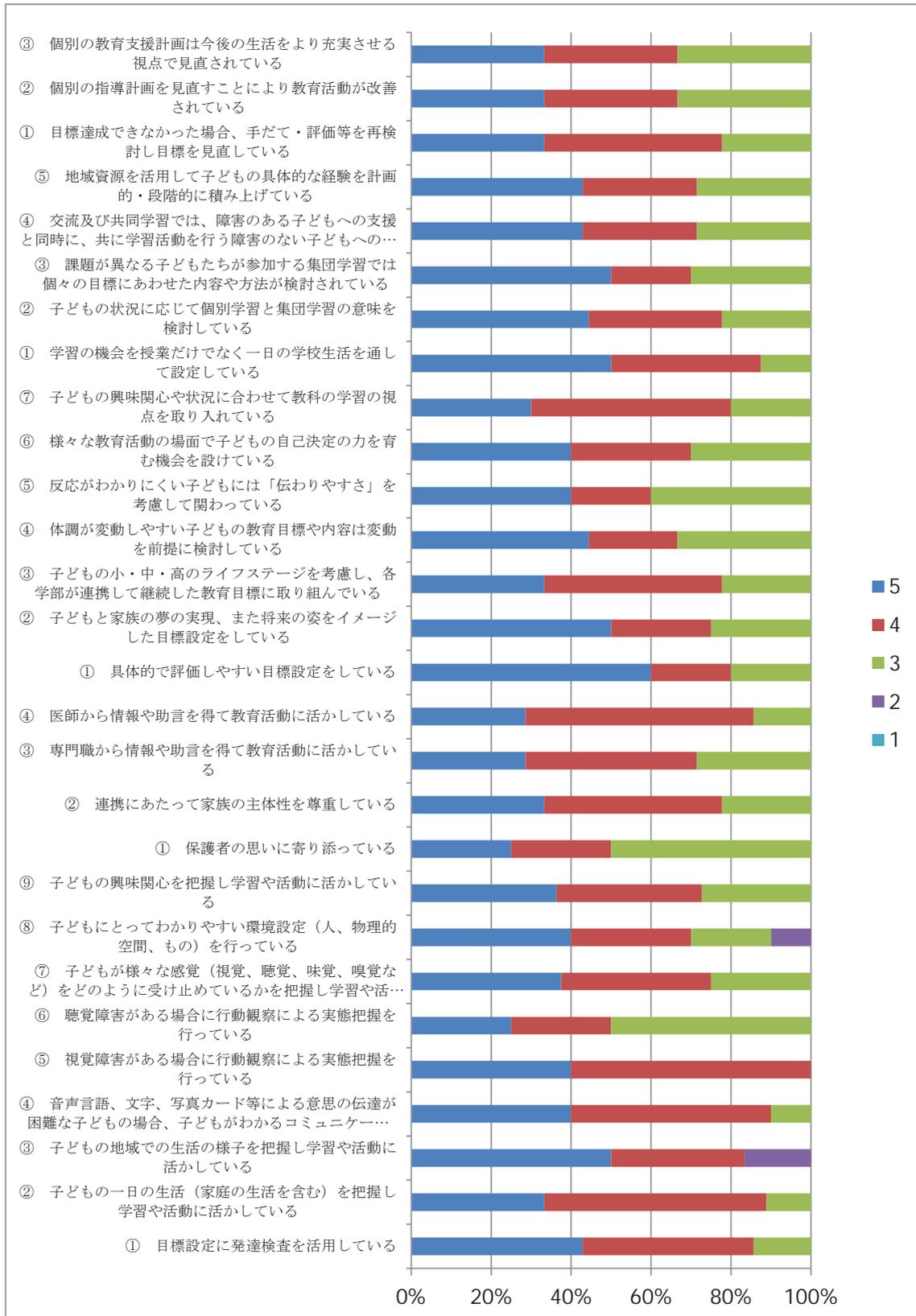


図 11 B群における「ぱれっと」の各項目についての利用しやすさ

3. まとめと考察

「ぱれっと」は知識を伝達することのみを目的としたマニュアル的なものではなく、「教員が考えることをサポートするツール」を目指している。そのため、「ぱれっと」の内容をもとに教員が自身の教育実践を振り返ったり、「ぱれっと」のテーマを材料に同僚間で話し合ったりする、等の活用を行うことで、教育実践を行う教員の考え方に変化をもたらすことを期待している。

今回のアンケート調査では、「ぱれっと」を研修・ケース会議・教育実践等に絡めて特に重点的に活用していた者では、「ぱれっと」の活用により、今まで実施されていなかった項目内容について実施するようになったり、自己評価がポジティブに変化したりするなどの変化が見られた。また、「ぱれっと」の活用により、自分にとって必要な項目内容であると考えられるケースが多くなった。このような利用の仕方をした群では、「ぱれっと」の利用のしやすさを実感しているケースが多くなっている点も特徴的であった。

このように、「ぱれっと」の利用について、「目を通してはいるが、研修やケース会議等での活用をしなかった教員」と、「研修・ケース会議・教育実践等に絡めて特に重点的に活用していた教員」では、(1) 実施の有無、(2) 現時点での自己評価、(3) 自分にとっての必要性、(4) 「ぱれっと」の項目の利用しやすさについて違いが見られた。これらの結果から、「ぱれっと」の活用については、研修・ケース会議・教育実践等に絡めて活用することで、「教員が考えることをサポートするツール」としての効果が発揮されることが示唆された。

V. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の改良に向けて

前章で記述した、研究協力機関における情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) の活用とその成果、及び活用した教員へのアンケート調査からは、情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) がその使い方によっては、教員が目の前にいる子どもの教育実践について考えるツール、また、子どもに関わる関係者と供するツールとして機能し得ることが示唆された。現在、さらに多くの方に活用していただきやすくより質の高いものにするための改良を加えたうえで、出版化を検討しているところである。

情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) は、研究協力者・研究協力機関の他、学校教育において指導的な役割を果たし、手厚い支援を必要としている子どもたちの教育に深い知見と情熱を持っていると思われる方々若干名に配布し、意見、感想などの貴重なコメントをいただいている。この章では、まずそれらのコメント中から重要と思われるコメントを紹介し、次に改良に向けて検討している事項について概観する。

1. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案) への協力者等からのコメント

情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)(以降、「ぱれっと」と表記)の学校現場における活用の有用性を検証する一助として、学校教育において指導的な役割を果たし、手厚い支援を必要としている子どもたちの教育に深い知見と情熱を持っていると思われる教育関係者若干名に「ぱれっと」を配布し、意見や感想等を伺ったところ、たくさんの貴重なコメントをいただいた。いただいたコメントについては研究スタッフで読み合い内容を検討した。その中から「ぱれっと」の今日的意義や今後の活用に向けて、重要と思われるコメントをカテゴリーに分けて紹介する。

(1) 新たな活用の可能性のある領域について

ここでは主に、研究協力機関の実践で紹介した以外の活用方法について記述する。

<小・中学校等での活用>

・肢体不自由学級では、初めて障害のある子どもの担任になったという人が少なくないと感じます。そのような人たちに担任として何をどのように考えたらよいかというガイドとして利用できると思います。(特別支援学校・特別支援教育コーディネーター)

・外部支援では、小・中学校で重度重複障害の子どもの担任をしている先生との連携においてそのまま紹介することもできますし、サポートする際のこちら側の資料とすることもできます。(特別支援学校・特別支援教育コーディネーター)

・数年前に、小・中学校や高等学校のコーディネーターに「困り感」に関するアンケート調査を行いました。その時の結果とこの項目がとても関連しています。特に「保護者との連携・専門機関との連携」の項は、小・中学校の先生の困り感にとっても即した内容ではないかと思います。(特別支援学校・特別支援教育コーディネーター)

<教員養成>

・特別支援教育を目指す学生教育のテキストとして使いたい。(大学保育学科 教員)

<福祉との連携>

・学校にはこれまでこのような視点が少なく、連携が難しいと感じていた。この情報パッケージがあれば、学校と福祉施設が一緒に同じ目線で考えていける。福祉施設の職員にも見せたい。(生活介護施設・施設長)

(2) 加えるべき項目について

「このような内容を加えてほしい」という要望を紹介する。

<交流及び共同学習>

・「交流及び共同学習場面における活動の展開」では、肢体不自由や重度・重複障害のある子どもの場合、学習や活動での支援方法の前に、参加のための環境を設定する段階の準備や連携がカギとなるケースが多いと考えています。(特別支援学校・特別支援教育コーディネーター)

・インクルーシブ教育に向けた「基礎的環境整備」「合理的配慮」の視点での記載、説明が加わるとより良いのでは、と思いました。今日的動向として、地域の小・中学校にも重度・重複障害のある子どもが在籍しているということもあるので。(特別支援学校・特別支援教育コーディネーター)

<自立活動との関連>

・解説の中に、自立活動の指導との関連についても触れていただければと思います。特殊教育から特別支援教育への転換は大事業でしたが、養護・訓練から自立活動への転換も大きな意識改革が必要だったことを思い出しました。(特別支援学校・校長)

<福祉サービスとの関連>

・福祉が取り組んでいる「サービス等利用計画」との整合性が必要となる。制度としても目的は異なるが、支援には共通部分も多い。また、協働して支援する必要性も多いことから、関連性についての説明があってもよいのではないか。(特別支援学校・校長)

<卒業時のイメージ・目標>

・卒業時点の生徒像を具体的にイメージする取組があるとよい。目標設定における「学校の教育目標」との一貫性。(特別支援学校・教員)

(3) 情報パッケージ「ぱれっと」の意義・感想

その他、「ぱれっと」の意義や重要性に言及したありがたいコメントをいただいている。「ぱれっと」に込めたメッセージが伝わっていると感じられるコメントもたくさんあった。

・学校ごとに様式の異なる「個別の教育支援計画」や、市町村などがそれぞれの様式で発信している「サポートファイル」等、様式だけのツールはたくさん示されている。作成の過程や保護者関係機関との協調、そのために必要なプロセスの指針に重点を置いた情報パッケージはとてもよいと思いました。(特別支援学校・特別支援教育コーディネーター)

・パッケージ作成の意図（目指すもの）に「自立」を取り入れたことは、とても重要だと思います。自立とはよりよく生きること（Well - Being）との解説があります。また、それに続く基本的な考え方の説明は共感するばかりで、非常によくわかります。（特別支援学校・校長）

・「タテの発達」「ヨコの発達」の部分で、「ヨコの発達」の評価の視点は、障害のある子どもにとってとても大切。特別支援教育になじみのない教員は個の観点がほぼないので、これを理解することができれば、学習の組み立てがしやすくなると思います。（特別支援学校・自立活動部）

・手厚い支援が必要な子どもたちへの単なる How to ではなく、考え方（思考の流れ）が書かれていますので、手厚い支援が必要な子どもだけでなく、本質を知ってもらえる研究と感じました。（教育センター・室長）

・個別の指導計画の見直しするとき、発達の視点を前面に出す人もいる。発達も含め、トータルに子どもを見て、トータルに計画していくというスタンスを共有できるツールになればと思います。（聴覚障害特別支援学校・乳幼児相談 教員）

・生活などの広い視野に立って個に応じた指導を考えることや、どんなに重度の障害のある子どもも自立と社会参加を考え指導することが示されています。若い教員は今日の授業ばかりを考える傾向があり、指導の改善に役立ちます。（教職員研修センター・教授）

・これまでにない分かりやすい構成に感心しました。誰にでも親しみやすいことは大切なコンセプトです。（教職員研修センター・教授）

・学校現場で、キャリア教育や ICF の考え方を断片的に一部だけ取り出して行っているような状況が気になっていた。この情報パッケージではその軸となる考え方が一貫している。今、学校に足りない部分であると感じる。（特別支援学校・校長）

2. 改良に向けての検討

前述のコメントを含め、研究協力者、研究協力機関、その他関係者等から、「ぱれっと」(試案)への多数のフィードバックをいただいている。平成27年3月現在、情報パッケージ「ぱれっと」の今後の改良点として、大きく以下の9項目を検討している。

(1) 新たな項目(Ⅲ 目標設定と教育内容に関する内容)

子どもの夢や願いがあるとき、その実現を目指して、自立活動や教科等の学習活動をどのように組み立てるのか。そのプロセスについての紹介。

(2) 新たな項目(Ⅲ 目標設定と教育内容に関する内容)

手厚い支援を必要としている子どもの卒後の生活をイメージすることから始まる目標設定、教育内容の吟味。

(3) 新たな項目(Ⅴ 評価と計画の見直しに関する内容)

子どもの一番星(夢や願い)が達成できたのか、また達成するためのプロセスが適切かどうか、という視点で、評価や計画の見直しを行うこと。

(4) 新たな項目(Ⅱ 保護者との連携・専門職との連携に関する内容)

進行性の病気等で在学中になくなってしまいう子どもの「生」をどのように考えるか。

(5) 新たな項目(Ⅳ 学習活動の展開に関する内容)

交流及び共同学習場面における手厚い支援を必要としている子どもへの合理的配慮(環境設定、コミュニケーション、情報保障等)。

(6) 新たな解説

手厚い支援を必要としている子どもが、学校卒業後に生き生きと生活し、自立と社会参加をしている姿を描き、イメージを持ったうえで「このような生活を送るために学校教育においては何を行うか？」を考えさせるような解説。

(7) 新たな解説

多くの学校が陥りがちな「システム中心」の計画作成から「本人中心の計画(Person-Centered Planning)」作成へと考え方の転換が必要であること。また、そのように視点が大きく転換することがどのような意味を持つか、についての解説。

(8) 情報パッケージの体裁の検討

イラストを入れてより親しみやすくする、カラーを使う、紙質の検討、ウェブとのリンクなど、情報パッケージの体裁は重要である。使い方によって体裁も変わる。「考えることを支援するツール」として機能させることと「より便利な」情報の提供の仕方のバランスを検討する必要がある。

(9) 活用の仕方についての情報提供

研究協力機関、及びそれ以外の学校等における「ぱれっと」の活用事例の中から、「教員が考えることを支援するツール」「子どもを取り巻く関係者が共有するツール」として効果的に活用されたと考えられる事例を整理し、「ぱれっと」の内容と共にそれらの活用の仕方を提案する。

VI. 総合考察

VI. 総合考察

この研究成果報告書において報告した内容は、予備的・準備的研究と位置づけられた平成24年度の研究（専門研究D）、及び平成25-26年度に実施した本研究（専門研究B）の研究活動の成果である。本研究の目的は、重い障害のある幼児児童生徒の実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善というPDCAの過程に必要な視点や情報を提供する情報パッケージを作成し、現場での活用のしやすさや有用性を検証することであった。本研究では、この情報パッケージの対象となる重い障害のある子どもを「複雑で多様なニーズのある子ども＝手厚い支援を必要としている子ども」と定義した。そのうえで、手厚い支援を必要としている子ども（及び家族）の「現在及び将来を支える教育計画を作成し実施する」という本人中心の計画（Person-Centered Planning）の観点から、個別の教育支援計画、個別の指導計画等の作成と実践に資する情報パッケージ（試案）を作成するとともに、学校現場での有用性の検証を通じ、その改善充実を図ることを目指すことを目的とした。この2年間、研究計画に基づいた研究活動を計画通り実施することができ、初期の目的は達成されたと考える。

本章では、この研究の成果を概観し、本研究で開発した情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」の今後の普及活動や普及のためのさらなる研究につながる考察をしたい。

1. 研究の成果について

（1）「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」の考え方の教育現場への導入

手厚い支援を必要としている子どもの実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善への課題の解決策として、「本人中心の計画（Person-Centered Planning）」（以後「本人中心の計画」と表記）の考え方を軸として情報を整理し提供した情報パッケージ（試案）を作成した。この情報パッケージに、「本人中心の計画」の考え方を自然体で表現する「ぱれっと（PALETTE）」（以後「ぱれっと」と表記）という通称が決定したことは最初の大きな成果であった。この通称が決まったことで、研究スタッフ、研究協力者、研究協力機関の間では、「『ぱれっと』をよいものにしよう」という思いがより強くなり、「ぱれっと」（試案）の作成過程においても、その成長を見守るようなチームとしての結束力が生まれたように思う。なにより、研究協議会が、毎回議論が白熱する学びの場となり、研究協力者や研究協力機関に研究への参画を喜んでいただけたことは大変ありがたかった。

「本人中心の計画」の考え方は、日本においては福祉領域で先行して実践されているものの、研究開始当時には、教育現場への導入について困難が多いと思われた。しかしながら、PDCAのプロセス全般にかかる包括的なパッケージとして提案すること、学習指導要領との関連性を明らかにすること、マニュアルではなく考え方を共に示し考えるツール

として提案すること等、日本の教育現場に受け入れられるような仕掛けを工夫することによって、手厚い支援を必要としている子どもを教育する日本の学校現場で「本人中心の計画」への理解を深め、実践の軸となる可能性を示すことができたのではないかと考える。

「本人中心の計画」の考え方を軸とする情報パッケージ「ぱれっと」は、その活用の仕方によっては、手厚い支援を必要としている子どもの実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善への課題解決に資するツールとなることが示唆された。

（２）研究協力校における活用の成果

作成した「ぱれっと」（試案）については、研究協力校 9 校において活用の仕方を探っていただいた。研究協力機関は、肢体不自由、知的障害、聴覚障害、視覚障害と対象とする障害種は多様であったが、いずれの学校においても「手厚い支援を必要としている」子どもは在籍し、活用することができた。活用の方法は、4つのタイプに分類できた。すなわち；①学校全体の取組に位置付けた活用、②研修・人材育成等における活用、③ケース検討等における活用、④個人での活用及び感想等の分析、であった。

これらの研究協力機関における活用状況の中で、「ぱれっと」作成の当初の目的であった、「教員が考えることを支援するツール」、また「子どもを取り巻く関係者が共有するツール」として「ぱれっと」が活用できたか、という点では、うまく取り組むことができた学校、あまりうまく取り組めなかった学校があると思われる。「ぱれっと」活用の事前事後のアンケート調査の比較でも明らかになったように、「ぱれっと」をマニュアル的に読むだけではなく、その軸となる考え方を理解しようとし、自身の実践を振り返るツールや子どもの見方を共有するツールとして活用したとみられる群では、実践の実施状況や意識にポジティブな変化が表れていた。このような成果が多く教員に見られた学校の活用の仕方には、どのような特徴があるだろうか。

子どもの「一番星」に寄り添う取組を学校全体で進めていた学校では、「教務便り」で「ぱれっと」の項目内容を分かりやすくイラスト入りでお知らせする等、必要な情報を皆が共有しやすい工夫をしていた。担当者は、『「ぱれっと」をただ使ってね、と教員に渡すだけでは活用は難しく、その教員にとって必要な内容を分かりやすく伝えてくれる翻訳者のような存在が必要なのでは』と述べていた。

初任者研修で活用した学校では、初任者の困っている状況の解決のために、「ぱれっと」を活用していた。このように「壁にあたった時に考える手がかりとなる」という声は多く聞かれた。また人材育成のツールとして活用した学校では、経験の浅い教員と経験の長い教員 2 名が、実践を振り返りつつ、同じ項目（家庭との連携）を何度も読んでディスカッションをしていた。経験が浅い教員について、この活用の後では、「家族との連携に係る項目については自己評価が低くなり、重要と考える項目が増えた」という変化が現れた事実は大変興味深い。この事例では、自己評価の低さについては必ずしもマイナスではなく、「もっと学ぶべきことがある」という意欲や省察力の表れであると考察している。教員の

意識の変化については、他のケースについても、今後、調査票とインタビュー等と組み合わせた分析によって個別に詳細に見ていく必要があると思われる。「ぱれっと」を活用することで、手厚い支援を必要としている子どもと教育的に関わることに喜びを感じる教員が増えてくれることを願いたい。

ケース検討で活用した学校の報告では、チームで子どもの状態の見方や教育の方針を共有することが、子どもに対するお互いの理解を深め、子どもの成長を促すことが報告されている。子どもについての理解を保護者と共有するために「ぱれっと」を活用していた学校も多かった。

以上のような研究協力校における活用を通して、「教員が考えることを支援するツール」、また「子どもを取り巻く関係者が共有するツール」としての、「ぱれっと」の可能性について検証することができた。ここで紹介したような学校での実践事例を整理して広く紹介することによって、多くの学校で、改良した「ぱれっと」を活用し、同様の成果が得られることを期待したい。

2. 今後の普及に向けて

今後は、作成した情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)に、研究協力機関、研究協力者、その他関係者からいただいたフィードバックを吟味の上反映し、改良・出版する作業を予定している。現在計画している改良点8項目については、前章で述べた。今回の研究では、「ぱれっと」(試案)を活用した対象は特別支援学校に在籍している子どもであったが、今後は小・中学校等で学ぶケースも対象として想定され、それに伴って情報提供が必要と思われる項目が増えていく可能性がある。

普及に向けては研修の在り方を検討する必要がある。教育センターでの研修、特別支援学校での研修、小・中学校で学ぶ障害の重い子どもを担当する教員のための研修、管理職を対象とした研修等、様々な研修の対象が考えられる。また、研修形態にしても講義・演習とOJTの組み合わせ等、効果の高い研修の在り方を検討する必要がある。「ぱれっと」を活用して職員研修を実施しようとする学校では、どのような経験のある教員が、いつ頃、どのような項目内容の情報を得たり演習を行ったりすることが効果的なのか、等の実践知を積み上げることが望まれる。

さらに、「ぱれっと」は個人で活用するより、チームで共有するツールとなることでその良さをより引き出すことができる、という声もあった。その意味からは、個人の理解を促す研修の他に、チームとしての活用を促すことを目的としたファシリテーター役の教員の研修についても検討に値すると思われる。

英国では2014年9月より、新制度の下、重い障害のある子どもの包括的な支援計画が作成されることとなり、教育と福祉の領域が連携して「本人中心の計画(Person-Centered Planning)」の考え方に基づく計画を作成し、実施することが法的に位置づけられた。日本においてはインクルーシブ教育システムの充実を図る上でも、子どもと家族主体で地域

における自立と社会参加を目指した教育的支援を計画し実施する「本人中心の計画 (Person-Centered Planning)」の考え方は、今後ますます重要になってくると思われる。情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」が広く活用され、手厚い支援を必要としている子どもの自立と社会参加や、QOL の向上の一助となることを願う。

研究体制

平成 24 年度 予備的・準備的研究（専門研究 D）

重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価に関する研究
～現在及び将来を支える教育計画とその実施に関する予備的研究～

1. 研究代表者： 齊藤由美子（企画部 主任研究員）
2. 研究分担者： 熊田華恵（教育研修・事業部 主任研究員）
大崎博史（教育研修・事業部 主任研究員）
3. 所内研究協力者： 長沼俊夫（企画部 総括研究員）
笹本 健（客員研究員）

平成 25－26 年度 専門研究 B

重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する
情報パッケージの開発研究

1. 研究代表者： 齊藤由美子（企画部 主任研究員）
2. 研究分担者： 熊田華恵（教育研修・事業部 主任研究員）（平成 25 年度）
大崎博史（教育研修・事業部 主任研究員）
小澤至賢（教育支援部 主任研究員）
3. 所内研究協力者： 長沼俊夫（教育支援部 総括研究員）

4. 研究協力者： 分藤賢之（文部科学省 特別支援教育調査官）
下山直人（筑波大学附属久里浜特別支援学校 校長）
石川政孝（帝京大学 教授）
飯野雄彦（みなと舎ゆう 理事長）（平成 25 年度）
森下浩明（みなと舎ゆう 常務理事）（平成 26 年度）
山田美智子（風祭の森太陽の門 顧問）
古川章子（北海道拓北養護学校 教諭）

5. 研究協力機関： 北海道室蘭養護学校
青森県立弘前第二養護学校
福島県立平養護学校
京都府立宇治支援学校
奈良県立ろう学校
横浜市立東俣野特別支援学校
香川県立高松養護学校 （平成 25 年 11 月より）
愛知県立岡崎特別支援学校（平成 26 年度）
横浜市立盲特別支援学校 （平成 26 年度）

資料

- 資料1 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成に関する一考察
—複数異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して—
- 資料2 ぱれっと (PALETTE) —重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容
の設定、及び評価等に資する情報パッケージ (試案)・・・別冊
- 資料3 「ぱれっと (PALETTE)」を活用した教員の意識調査 - 調査用紙等
- 資料4 第52回日本特殊教育学会ポスター発表 原稿

(原著論文)

重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察

— 複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して —

齊藤 由美子^{*}・横尾 俊^{**}・熊田 華恵^{***}大崎 博史^{***}・松村 勘由^{***}・笹本 健^{****}

(*企画部)(**教育支援部)(***教育研修・事業部)(****客員研究員)

要旨：特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は今日的課題であるが，重複障害教育に携わる教員の専門性の内容やその形勢プロセスについては明確ではない。本研究の目的は，各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること，及び，重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の形成過程及びその専門性を構築する要件についての示唆を得ること，の2点である。研究方法として，複数の異なる障害種別の学校を経験している重複障害教育の経験の長い9名の教員にインタビューを行い，質的研究の手法を用いた分析を行った。その結果，インタビュー参加者の教員は，「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して，重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず，自身の子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め，現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ことがわかった。考察として，重複障害教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性，教員の専門性の二つの型（累積型・深化型）を意識すること，などが議論されている。

見出し語：重複障害教育に携わる教員の専門性，質的研究，累積型の専門性，深化型の専門性，省察

. はじめに

特別支援学校における児童生徒の障害の重度・重複化，多様化への適切な対応は，特別支援教育の今日的課題である。日本における「重複障害」は，文字通り障害が二つ以上重複することを意味し（註1），「重複障害者」とは，学校教育法施行令第22条3において規定している程度の障害，すなわち視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，病弱を二つ以上併せ有する者を指している。平成23年5月1日現在の文部科学省の統計資料（文部科学省初等中等局特別支援教育課，2012）によると，特別支援学

校全体（小・中学部）における児童生徒の重複障害学級在籍率は40.1%であり，特別支援学校が対応する障害種別では肢体不自由（61.7%），視覚障害（45.1%），病弱（43.3%），知的障害（33.3%），聴覚障害（24.8%）の順に高い在籍率が示されている。さらにこの統計資料では，重複障害学級に在籍する児童生徒が五つの障害のうちどの障害を組み合わせ併せ有しているか（二つ～五つ）が示されており，特別支援学校に在籍する児童生徒の障害が多様化している状況が顕著に示されている。

このような学校現場の現状の中で，重複障害のある児童生徒の教育に携わる教員の専門性がどのような内容であり，また教員がどのような方法でそれを

習得できるのかについては明確になっているとはいえない。従来の教員の専門性に関する文献では、制度的に規定される5障害の専門性が基本として語られることが多く、その中で、重複障害への対応については各障害種別の教育の専門性における課題の一つとして取り上げられる（例えば、池谷，2001；川間，2001等）。また、在籍者のうち重複障害者が過半数である肢体不自由児を対象とする特別支援学校では、肢体不自由教育に携わる教員の専門性として提示している内容の中に、重複障害のある児童生徒を対象とする内容が多く含まれている（国立特別支援教育総合研究所，2010）。これらの現状は、過去の特殊教育制度の下で「重複障害者」は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義されてきたことや、従来の障害種別学校をベースに各障害種別の教育の専門性が育まれてきたという経緯が大きく影響していると思われる。

平成19年度からスタートした特別支援教育制度においては、従来の盲・ろう・養護学校が、障害種別を超えた特別支援学校となったが、その一連の法改正の趣旨の一つには、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化への対応が挙げられている（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，2003）。特別支援学校においては、障害の重度・重複化、多様化に対応した専門性を確保することが強く求められており、そのために重複障害のある幼児児童生徒の独自の教育ニーズを認識すること、校内の各教員がもつ専門性を集約して個々の幼児児童生徒の個別のニーズに対応すること、外部専門家と連携すること等が提案されている（川住，2006；永松，2006）。さらに、2009年に改訂された学習指導要領は、自立活動の改善や個別の指導計画及び支援計画の活用等、重複障害者の指導の在り方についてより明確に言及していることが指摘されている（川間，2010）。

一方、国立特別支援教育総合研究所（2011）が全ての特別支援学校対象に実施した、重複障害のある児童生徒の教育に関するアンケート調査では、多くの学校において重複障害のある児童生徒への対応に教員が課題を感じていることが明らかになっている（例えば、障害状況の見極め、実態把握の困難さ、

感覚障害と知的障害を伴う場合のコミュニケーションに関する課題、指導技術が蓄積されないことへの悩み、等）。このように、重複障害のある幼児児童生徒の教育的ニーズをどのように理解し対応すればよいのか、また、各障害種別の学校で育まれている教育の専門性をどのように集約すれば個々の重複障害のある幼児児童生徒に適切に対応できるのか、等は、特別支援学校の切実な教育的課題といえる。これらの教育的課題について、学校や教員が解決に向かうための何らかの手がかりを見出すことが必要である。

上記の問題意識に基づいて、本研究では重複障害教育に携わる教員の実践的な知見や専門性に関する意識の分析を行う。山崎（2003）は、主に小・中学校教員のライフコース（人生の軌跡、教員としての歩み）の質的な分析を通して、彼（女）らの教員としての力量と専門性の形成について論及しており、このような質的研究の手法は参考になるとと思われる。

．研究の目的

本研究では、上記の問題意識に対する示唆を見出すため、重複障害教育の経験が長く学校で指導的立場にあり、かつ、複数の異なる障害種別の学校を経験している教員が有する実践的な知見や専門性への意識がどのようなものであるかに着目した。具体的には、質的調査法の手法を用いて、対象となる教員に対して重複障害教育の専門性に関するインタビューを行い、彼らの実践的な知見や専門性の意識の質的な分析から示唆を得ることとした。本研究の目的は、以下の2点である。

- 1．各障害種別の学校における特徴的な教育内容や方法から、重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること。

- 2．重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容やその形成過程を探り、その専門性を構築する要件について示唆を得ること。

．方法

1．質的調査法の適用

質的調査法とは、「社会現象の自然な状態をできるだけこわさないようにして、その意味を理解し説明しようとする探求の形態を包括する概念」(Merriam, 1998)であり、「人びとがこの世界と世界の中で培ってきた諸経験に対して、いかなる意味づけをするのかを理解」(Merriam, 1998)しようとする手法である。本研究の目的を鑑み、研究デザインとして質的調査法を用いることは適切であると考える。

2．参加者

インタビュー参加者となった教員のサンプリングの方法は、目的的サンプリング(Maxwell, 2005)である。サンプリングの要件は、有する重複障害教育の経験や知識が豊富であると考えられること、複数の異なる障害種別の学校を経験していること、組織において指導的な立場にあること、等である。参加者全体としての学校勤務経験に5つの障害種別の学校が含まれるよう配慮しつつ、国立特別支援教育総合研究所の各障害領域の研究スタッフの推薦等を参考に、参加者のサンプリングを行った。インタビューに参加した9名の教員の年齢、経験年数、過去に勤務した学校の障害種別、調査時点での役職について表1に示す。

3．データの収集

インタビューの参加対象となった教員に、平成22年7月から平成23年7月までの間に1時間から2時間の半構造的インタビューを行った。基本的には、あらかじめ研究者が用意した質問を行い、回答内容によって、内容を深めたり詳細を確認したりするための発展的質問を行った。主な質問の内容は以下のとおりである。

(1) 各障害種別の特別支援学校の勤務経験から学んだ、各障害種の教育の専門性や特徴にはどんなことがありますか。

(2) ある障害種の学校で習得した教育の専門性

について、他の障害種の学校の重複障害教育においてどのように活用できましたか。あるいは活用できそうでしょうか。

(3) 重複障害教育の専門性について先生のお考えをお聞かせください。

(4) 特別支援学校において「障害の重複した児童生徒等一人一人のニーズに応じた教育」を行うための工夫や課題について、先生のお考えをお聞かせください。

4．データの分析

インタビューの内容はICレコーダーで録音し、逐語録を作成した後、質的データの分析方法として一般的である、「絶えざる比較法(constant comparative method)」(Merriam, 1998)を用いて分析が行われた。まず、発言の文脈や意味のまとまりを意識しながらオープンコーディングを行った後、作成されたコードを比較検討して似た意味を持つコードを集め、抽象度の高い焦点コーディングを行った。焦点コーディングで抽出されたカテゴリー間の結びつきを考察し、分析結果の持つ意味について、3名の研究スタッフで協議を行った。

分析結果の妥当性及び信頼性を高める配慮として、次のような手続きを行っている。

(1) 逐語録の内容で概念の不明確な点について参加者に確認し必要に応じて語句等の訂正を行った。

(2) コーディングの際、研究スタッフの主観に陥らないよう可能な限りイン・ビボコード(発言者の言葉をそのまま用いる)を使用した。

(3) 調査内容や分析結果について、学校現場を知る3名の研究スタッフによって多角的な視点で協議を行った。

．結果

インタビュー分析の結果、導き出されたテーマは、インタビュー参加者の教員は「複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して、重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず、自身の

表1．インタビュー参加者の経歴等

インタビュー参加者	インタビュー時の役職等	年齢性別	免許等	これまでに勤務した学校種等と年数	
A	特別支援学校（肢体） 指導部長	50代後半 女性	中・高（国語） 養護学校 自立活動専任教員 （肢体）	知的 病弱 肢体	14年 8年 12年
B	特別支援学校（肢体） 副教務	50代前半 女性	中・高（社会） 養護学校	知的 病弱 肢体	3年 9年 17年（3校）
C	特別支援学校（肢体） 校長	50代後半 男性	幼 小 中・高（理科） 養護学校 盲 ろう	盲 小学校特学(知的) 知的 肢体	16年 3年 10年 8年（2校， 2校目は校長）
D	特別支援学校（肢体） （前任校でコーディネーター）	50代前半 男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲 ろう	知的 肢体 病弱 肢体	3年 10年 17年（2校） 1年
E	特別支援学校（肢知併置） 自立活動支援係	50代後半 女性	幼 小 中・高（理科） 養護学校 盲 ろう 言語聴覚士	小学校 中学校 盲 ろう 肢体 肢知併置	3年 1年 1年 9年 8年 7年
F	特別支援学校（肢知併置） 校長	50代後半 女性	小 養護学校	小学校特学(知的) 知的 行政 知的 肢知	4年 14年 9年 6年（2校） 3年（校長）
G	特別支援学校（知的） コース長	40代前半 男性	中・高（保健体育） 養護学校	高校 知的 肢体 知的（肢知） 肢体（肢知） 知的	1年 5年 4年 5年 2年 1年
H	特別支援学校（知的） 学年主任	50代前半 女性	中・高（保健体育） ろう	肢体 知的 ろう 知的	4年 15年 10年 1年
I	特別支援学校（知的） 校長	50代前半 男性	小 中・高（社会） 養護学校 盲 ろう	盲 中学校特学 （知的・ろう重複） 知的（肢知） 肢体（肢知） 重複 知的 行政 知的 行政 知的	5年 3年 2年 3年 4年 5年 3年 2年（教頭） 3年 1年（校長）

子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め、現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けている」ということである。その具体的な内容について、1)各障害種別の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆、2)知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性、及び、3)現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション、の三つの項目に沿って詳細を述べる。

なお、文中「 」で示されるのは参加者の発言(短いフレーズや単語)、または整理したコードやカテゴリであり、また、斜体字で示されるのは、参加者の発言の引用(長い発言)である。また、参加者は「幼児児童生徒」を「子ども」ということばで表現しているため、以後、本研究の結果・考察においても「子ども」を用いることとする。

1. 各障害種別学校の教育の専門性や特徴からの重複障害教育への示唆

先に述べたように、過去の特殊教育制度の下では、重複障害者は「当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童または生徒」と定義され、各障害種の教育の専門性は従来の障害種別学校をベースに育まれてきた。ここでは複数の障害種別学校の勤務を経験したインタビュー参加者がどのように各障害種別学校における教育の専門性を認識し、そこで学んだ知識・技術をどのように重複障害のある子どもの教育に活かしてきたか、また、そのことに関連してどのような課題を感じているか、という視点でインタビュー結果を整理した。

参加者の発言に現れた、各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴に関することばやフレーズを表2に示す。

表2で挙げられた事項の中から、重複障害教育に携わる教員の専門性、また、学校としての専門性に関する特筆すべき示唆として、(1)肢体不自由学校における重複障害教育への示唆、及び、(2)障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題、の二点を挙げその詳細を記す。

(1) 肢体不自由学校で実践されている重複障害教育への示唆

参加者からは、各障害種別の学校で学んだ教育の専門性や特徴が、その後勤務した別の障害種別の学校で出会った重複障害のある子どもとの教育実践に活かされた、という例が数多く語られた。ここでは特に重複障害のある子どもの在籍率の高い、肢体不自由の特別支援学校で実践されている重複障害教育への示唆として、感覚障害の学校の勤務経験をした教員と、病弱の学校の勤務経験をした教員から挙げられた視点を二点取り上げる。

一点目は、子どもに視覚障害や聴覚障害がある場合の「情報保障の重要性」であり、このことは感覚障害の学校の経験がある教員全員が語っていた。視覚障害の学校を経験したある教員は、重複障害のある子どもの視覚・聴覚のニーズが高いにもかかわらず、肢体不自由や知的障害の学校においては、教員が情報保障の重要性をあまり認識しておらず、「重複ということばに括られすぎてしまい、機能面の評価がおろそかにされている」ことの危険性を指摘している。特に、弱視と難聴の場合に子どもの「感覚機能の現状や困り方」について教員を含めた周囲の大人が察することが難しく、発達の重さにひきずられたり、「何もわかっていないんじゃないか」などの誤解を受けたりしやすいことを述べていた。

また、視覚障害、聴覚障害の学校を経験し、肢体不自由学校で自立活動を指導・支援する教員は、「聴覚を保障することで情緒的に安定」した重複障害児の例をあげ、子どもの視覚・聴覚に関する支援のニーズに応えつつ、周りの教員に情報保障の重要性を伝える自分自身の役割を認識していた。一方、肢体不自由学校で重複障害教育に携わる感覚障害の学校の経験のない教員の多くは、自らの視覚や聴覚に関する専門性の乏しさを不安視し、感覚障害の教育の専門性を有する同僚の視点やアドバイスをありがたいと感じていた。

二点目は、「病気の視点で見ること」である。病弱の学校を経験した教員全員と、経験のない教員1名から指摘があったのは、肢体不自由学校の重複障害のある子どもを理解する際の病気の視点の重要性

表 2 . 参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴

学校の障害種別	参加者の発言に現れた各障害種別学校における当該の障害種の教育の専門性及び特徴
視覚障害	点字，情報保障の重要性，歩行指導，パソコン，力食自営，弱視の見えにくさは一人一人異なる，見えにくさのニーズに合わせた教材・環境整備，触角・手の使い方，ことばでの伝え方，聴覚による情報保障，見ることを自発的に学習させる必要，日常生活指導，自分で関わらないと全体がわからない，重複児の課題は触覚運動のコントロール，自己調整，自己決定
聴覚障害	聴覚口話，聴覚保障，聴覚検査と聴覚の管理，補聴器フィッティング，人工内耳，聴覚学習で音声言語の入力，聞こえを保障することで情緒的に安定する，発音発語，ことばの育ち，社会性の発達，コミュニケーションの大切さ，コミュニケーション手段，トータルコミュニケーション，日本語教育と伝統的手話，視覚的な刺激，シンボル，身振り，ろう重複は聴覚口話中心では生きにくい，授業の事前準備（黒板に書くもの貼るもの），保護者への精神的サポート
知的障害	日常生活，発達全般，認知面の発達，脳機能の理解，てんかんへの対応，運動，コミュニケーション，行動の自己調整，行動観察，行動の意味を考える，日常生活とルーティーン，指示の出し方，構造化，スモールステップ，スキルの学習，集団・社会性の大切さ，高等部でのトップダウンの考え方，子どもの生活全体を見る，家庭での保護者の困りに寄り添う，できることを増やす，自己調整，自己決定
肢体不自由	日常生活，身体機能，健康，摂食，ADLの確立，コミュニケーション（AAC含む），支援技術，機能訓練，自力移動，歩行，リラクゼーションと運動，意思を育てる・出させる，経験不足，自発的なものを経験できる環境づくり，反応を読み取る教師の力と反応を引き出す活動，維持をする・マイナスにしない教育，ボトムアップの考え方，友達との関わりの困難さと教員の仲介，重度障害は感覚障害への対応，睡眠・覚醒のリズム，呼吸，ポジショニング，自己調整と自己決定，生命保持，感覚障害への配慮，睡眠覚醒のリズム，他者を使ってどう生きていくか，保護者の教育方針・夢・苦勞をうけとめる
病弱	自己管理能力を高める，QOLの支援，生活を充実させる，生きがい，通常教育との連携，医療との連携，情報量の多さ，学習保障，学びたい気持ちに応える，学習内容の精選，障害と疾病の関係，学校の教員の仕事は他職種に鍛えられる

である。

障害を持っている子どもを丸ごと見るためには医療的なことも，それからその病気のことも知らないとかやっぱり丸ごととは見られないなあ・・・

また，教育の計画立案に病気の視点は欠かせないという指摘がなされている。

後の発達とか，その方に必要なものが何かということを探るためには，生育歴などの情報が必要だし・・・病歴なんかで長期的な見通しもある程度たつので，そういうことが必要・・・

しかしながら，個人情報が厳重に管理されすぎていること，また，情報の重要性を多くの教員が認識していないことで，これらの基本的な情報から子どもの姿を読み取ることのできない教員が増えている現状も語られている。

さらに，病弱の学校の経験が長い教員からは，筋ジストロフィーの子どもへの教員や学校の対応が，

病弱の専門性を持つ学校と，肢体不自由の学校では大きく異なることについての戸惑いと疑問が語られた。病弱の学校では病気のある子どもの「QOLの支援」を重視し，同じ病気を持つ「仲間同士の情報交換の重要性」や「ターミナルケア」など，筋ジストロフィーの子どもを病気の視点を含め総合的に支える教育の専門性を有することを述べ，肢体不自由の学校において筋ジストロフィーのある子どもにそのような視点で適切に対応することが可能かどうか，疑問を投げかけている。

(2) 障害種別の学校を基盤にした教育の専門性の確保と重複障害への対応に関する課題

感覚障害を伴う重複障害児とその家族に関わる機会が多かった参加者は，各障害種別の教育の専門性が各障害種別の学校毎に確保され展開されている現状の中で起こっている二つの課題について，事例を

通じて語っている。

一点目は、子どもに二つ以上の教育的なニーズがあり二つ以上の障害種の専門性が必要な場合の、学校選択と複数のニーズへの対応の課題である。この事例は、視覚障害、肢体不自由、知的障害を併せ有する子ども（後に成人）で、成長過程のニーズに応じて視覚障害学校小学部から肢体不自由学校中学部に進学し、さらに卒後の生活に向けての学習のために視覚障害学校高等部で学び、卒業した。保護者は「うちの子には両方の専門性が欲しいです。」と常々おっしゃっていたという。語り手の教員は「学校種別が違うからこそ受けられる高い専門性」の存在を前提にしたうえで「公立特別支援学校間で互いの学校の持っている専門性を、教育相談等のシステムを通じて重複したニーズのある子や親や重複担任教師が共有できないか。」と主張している。

二点目は、重複障害のある子どもと家族に対する学校側の姿勢の問題である。上記の教員は、ある聴覚障害、知的障害、自閉を併せ有する子ども（後に成人）について、過去に聴覚障害学校から知的障害学校に転校を余儀なくされ、知的障害学校では適応が難しく最後には通学できなくなってしまった、という事例を挙げ、学校の重複障害のある子どもや家族への対応や姿勢に強く意見を述べている。

どの種類の学校でも、学校と教師が、子どものニーズに合わせて変わるのが当然でありながら、どうしても中心的な方法論と学校種別ごとの文化を前提として、本人、保護者に対応してしまうことがあまりに多すぎる。・・・教員の構えとして、この学校は 種別の学校だから、そのような要求には対応できない、仕方ないよと、そんなことは言わないで欲しい。

語り手の教員は、特別支援学校、特に視覚障害、聴覚障害の学校が高い専門性を維持する必要性を強調しながら、「(その障害種別学校の)アイデンティティが、柔軟な、あるいは子どもに合わせたものであるかどうかというのが、とても大事なところではないか」と語る。

これらの二つの事例と、事例についての語り手の教員の認識は、重複障害教育に携わる教員や学校が有すべき専門性、各障害種別の学校が有する当該の障害に特化した専門性の意義、重複障害教育に必

要な高度で幅広い専門性全体を保障するシステムなどについて、深い示唆を与えるものである。

2. 知識・技術の学びによる累積的な専門性と子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性

参加した9名の教員は、どのように各人が重複障害教育に携わる教員としての専門性を形成してきたのか、という個人的な経験についても語っている。インタビュー分析から、タイプの異なる二つの専門性の型を抽出した。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。これら二つの専門性の型は、いずれの教員の語りにおいても現れていたが、その現れ方（頻度や教員にとっての重要性）は個々に異なっていた。これら二つの専門性の型は、各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら、その教員独自の専門性のスタイルを形成してきている、と考えられる。

(1) 知識・技術の学びによる累積型の専門性

参加者の経歴等で目を引くのが、多彩な教員免許や資格の取得、大学院修士号の取得、研修会等への積極的な参加、専門家によるコンサルテーション等、障害のある子どもと関わるための知識・技術を学ぶことに意欲的な教員がほとんどであったことである。知識・技術を学びそれを累積的に積み上げる専門性の形成は、程度の差こそあれ全ての教員に見られた。

個人の専門性の形成において、この知識・技術の学びによる累積型の専門性が語りの中に最も顕著に現れていたのは、調査当時、肢知併置の特別支援学校で自立活動支援係として、重複障害のある多くの児童生徒やその担当教員への支援を行っていた教員であった。彼女は、幼、小、中・高(理科)、盲、ろう、養護学校の教員免許の他、言語聴覚士の資格を有し、小学校、中学校、盲学校、ろう学校、肢体不自由学校、肢知併置の学校の順に勤務を経験している。彼女は教員としてそれまで歩んできた道を振り返り、重複障害のある子どもに対する教育の専門性の形成過程について、このように語っている。

それぞれの学校の教育の内容とか技術とかは、相当、

重複のお子さんには役に立つことができたと思っているんですけど。やっぱり一番基本というか、自分の根っこに・・・標準的な育ちというか・・・普通小とか普通中で、それから自分の子どもを育ててとかっていう中で見ることができた。・・・それから単一障害のお子さんたちに会えてきたのですね。弱視だけとか盲だけとか色覚だけの方とか・・・それからろう学校だと本当に難聴の方でも、重度の難聴の方と、教育相談なんかでは軽度とか・・・いろいろな聞こえの難聴の方にもお会いできました。肢体不自由で来たての時には、今は絶対いませんけどアトーゼのCPで知的遜色ない方とか二分脊椎の方とか筋ジスの方とか。・・・それから重複のお子さんに会っているのですね。・・・ある意味、単一のお子さんにお会いしたら指導の内容も技術も割合にシンプルだったんですよ。それでそれをうまく組み合わせないといけないじゃないですか。組み合わせたり、どこに重点を置いたりとかいうことが、重複のお子さんには・・・。

このように、彼女は、通常の育ち、様々な単一障害、重複障害の順で教員経験ができたことが、自らの重複障害教育の専門性の形成に役立ったと考えていた。また、彼女は、重複障害担当の教員にも、同様の専門性を求めている。

先生方が重複のお子さんのことを見るときに、さっき言った基準になる健常児とか、単一障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害のお子さんの発達というか、それぞれ個々の障害、このお子さんの聴覚障害に関してはこうだねとか、視覚障害に関してはこうだねという、要するに個々の障害に関する基準というか、捉え方というか、それを持っていないとだめだろうなというのがあって。その2つ併せてそのお子さんを総合的にきちんと捉えていくというのが、まずは実態をみんなで共有するベースになるかなと。

(2) 子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性

参加者の語りに現れたもう一つの専門性の形は、教育実践を通して、自らの子ども観、障害観、教育観などを省察する、深化型の専門性である。インタビューでは、多くの教員が、重複障害のある子どもとの教育実践を通して、他の様々な子どもたちの教育と同じことばで説明できる概念や定義を自ら見出

そうとしていた。ある教員は、各障害種別の学校の教育の専門性や特徴についてキーワードをたくさん並べたが(表2参照)、その後で「・・・ということで表層の違いはあるにしても、基本的な教育のところは一緒なのでね」と前置きし、次のように語った。

人との関わり合い、コミュニケーション、自己決定、自尊感情等に関する教員としての専門性は表層の違いを超え同じであると感じています。

この「表層の違い」という概念は、別の教員によってはこのように語られている。

肢体不自由の専門性、知的障害の専門性というよりも、支援という視点で見るときは目指すものは同じだろうなと思います。ただ、必要とされる知識と技能は別のものがある・・・。

この教員も、どんな子どもの教育にも当てはまる内容は『自己実現と社会的役割の分担』であるという考えにたどりついた。」と語っている。また別の教員は、教員の仕事は「子どもをその気にさせること。『その気』とは、子どもの目標とか夢」と定義していた。このように、インタビューした半数以上の教員が、自己決定や自己実現に類する概念を自らの教育観として挙げていたことは特筆できる。

このような「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」が最も顕著に語りに現れていたのは、ある知的障害学校の校長(調査時)である。視覚障害・知的障害の重複、聴覚障害・知的障害の重複、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由の重複等、様々な重複障害のある子どもの担任経験があり、行政も経験している。彼は、小、中・高免許(社会)の他に、養護学校、盲、ろうの教員免許を取得している。全ての免許を持っていることについて理由を問われると「それは子どもがみんなそういう障害を持っていたのでとらざるを得なかった。」と語っていた。彼は自らたどり着いた障害観をこのように語っている。

自分の中で5障害が統一されたっていうか重なった時があるんですよ。・・・それが盲ろうなんです。・・・

学校で っていう女の子に出会って、・・・盲ろうのその困難が三つあるっていうふう言われて。それが、一つが移動の困難であるっていうこと。そして、二つ目に

コミュニケーションに関する困難。そして三つ目が情報に関する困難。そうしたら、これ別に盲ろうだけじゃないじゃないかって思ったんですよ。・・・それに会ってから自分がとっても楽になったんですね。みんな一緒だよって。ただ、困難の程度が違うんだよっていう。移動とコミュニケーションも絡んでるし、移動と情報摂取も絡んでるということで、肢体不自由も説明できるし、視覚障害も聴覚障害も・・・病弱も説明できるなど。だったら、その困難をどう軽減していくかって言うところの手立てを考えれば、それも移動の困難だけの軽減を考えるのではなくて、他のコミュニケーションと情報の摂取と絡めて、手立てを考えてあげればいいってことに気がついていったんですよ。だから、今自分の視点はみんなそれです。

この視点に出会ってから「自分がとっても楽になった」という理由については、このように語る。

視覚は視覚の勉強をしなきゃいけない。聴覚は聴覚の勉強をしなきゃいけない。特に肢体不自由なんかは、自分らがいた時には、滅茶苦茶わからない漢字で、関節の名前なんか難しい言葉がダラッと並んでたんですよ。指導論読んで読めないですよ。それがわからない。みんな専門性って言って、こうなってるの。それを全部勉強して、じゃあ全部障害者に対応できる教師になれるのかって言ったら、たぶんそうじゃないだろうなって。そのこの全ての障害に共通するものを見つけたっていう感覚。

この語りには、「知識・技術の学びによる累積型の専門性」だけで教員の専門性を考えることの限界と、また、「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」に支えられて、その教員が有する知識や技術が活かされるという構造が見てとれる。

(3) 目の前にいる子どもからの出発

参加者は、各自が「出会った子ども」の事例とそこから各教員が学んだこと、考えたことを多く語っている。そこには、目の前にいる子どもとどう関わるのか、その子どもから何を学ぶのか、から出発する視点が感じられる。先に紹介した「全ての障害に共通するものを見つけた」という教員はこのように語る。

視覚であるから点字を覚えなきゃいけないとかね・・・

だから、それぞれの分野で一つの体系というのがあるので、それはそれでまとまったものがあればいいのかなとは思いますが。でも、僕らが目の前にいる子どもというのを、視覚障害者として見るのかとか、肢体不自由者として見るのか、っていうところにだんだん違和感を持ってくるわけじゃないですか。初めに障害ありきじゃなくて、最初AさんならAさん、BさんならBさん、なんですよ。そこから出発させていきたいっていうところにも、結果的にはつながるので。

重複障害のある子どもの教育に情熱を傾ける教員は、研修に出たときの動機をこのように語っていた。

ずっと 学校で重い子どもを持っていて、重い子どもって知的に重いだけじゃなくて、だいたいは今言う発達障害を併せ持って生き難いお子さんを・・・本当に殴られたり、指をねじられたり、そんなこともあったんですけども。それでやっぱり生き難さって、重い子どもたちの生き難さってすごく感じて。それを勉強したいなっていうのと・・・

また、別のある教員は、重度・重複障害のある子どもへの教育に続けて関わるようになった動機をこのように語っている。

もともと、障害の非常に重いお子さんと接したことで、本当は、この子はもっともっと深い広い世界を持っているんじゃないかと。だけれども、それをどうやってひきだしたらいいのか、というところに・・・

さらに、ある教員は、教員のあるべき姿をこう述べる。

教員は引き出しをたくさん持っていなければいけない。でも、それを全部捨てて子どもから学ばなければならぬから・・・

この、目の前の子どもからの出発が、重複障害教育の携わる教員の専門性を形成する大きな原動力であることが示唆される。さらに、インタビュー参加者の多くにとっては、目の前にいる重複障害のある子どもを深く理解しようとするのが様々な知識技術を学ぶモチベーションであり、それを通じて結果的に重複障害教育の専門性を深化させている、という構造が垣間見えた。

一人なり二人なり、自分が担任している子どもたちのことをとにかく深く理解しようとするね、必ず他の分

野とかね、つながっていくと思っているんですよ。だから、あらかじめ肢体不自由教育を勉強するとか、あらかじめ視覚障害教育を勉強するとかの話ではない・・・。

3. 現状をより望ましい方向へ導こうとする視点とアクション

参加者からは、重複障害のある子どもの教育の現状をより望ましい方向へ導こうとする数々の視点やアクションが語られた。それらを(1)多岐にわたる専門的知識・技術の共有、(2)実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方、(3)子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、の三つの観点で整理する。

(1) 多岐にわたる専門的知識・技術の共有

ここでいう「専門的知識・技術」が指す内容は、主に2.で述べた「知識・技術の学びによる累積型の専門性」を指す。ある参加者は、重複障害のある子どもを「生活し、学習する上で、複数の課題やニーズを持った、あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」である、と定義した。学校教育には、「児童生徒の有する障害に対する基礎的知識を獲得」して、この多岐にわたる支援を行う責務がある。しかしながら、ある参加者(調査時は校長)は、「一人の教員が、複数の専門性を身につけるのにどのくらいの時間が必要なのか」、「複数のニーズに対応できる教員がそれぞれ個別に対応するだけでは十分とはいえないのではないか」と疑問を呈する。その上で、「担任個人のレベルだけでやっていたのでは、様々な重複した子どもたちを受け入れる学校のシステムとして不十分」であり、「専門的な知識や技術を学校として共有する仕組みづくりが必要である」と主張する。

この仕組みづくり具体的なアクションとして語られていたのは「学校を挙げての専門性の研修」、「近隣の異なる専門性を持つ学校との相互の連携」、「OT、PT、臨床指導医、看護師との日常的な連携」、「センターと連携した多職種学習会」、「県ぐるみの特別支援学校間ネットワーク」であった。

これに関連するテーマとして、「教員の役割は完結型ではいけない」と専門家との連携の重要性につ

いて語る参加者が多くいた。医師、看護師、療法士など数多くの多職種と関わる病弱教育を経験した参加者全員が、「学校の教員の仕事とは何なのかを突き詰めて考えた」、「他職種に教員として鍛えられた」という。多岐にわたる専門的知識・技術を学んだ上で、目の前の子どものニーズに合わせてそれをどのように用いるのか、教育として、教員の役割として「子どもの可能性」にどうアプローチするのか、という話題も多く語られている。

(2) 実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索

重複障害教育を行う学校としての課題として「それぞれの学校の障害種の高い専門性の維持」が挙げられた。「時間だけ切り取られた人事異動システムで学校としてのアイデンティティが残らない」という訴えもあった。

このような課題に対して、学校組織のあり方やマネジメントに関するアクションも数多く語られている。具体的なアクションは、「経験のある教員が授業へのアドバイス、教材提供、つなぎ役ができるポストに就くこと」、「教員のやりたいことにお金をつけるプロジェクト」、「教員間で話をする、共有すること、つなぐことの重要性」、「チームアプローチ」、「チームリーダーの役割と、チームのメンバーの持つ専門性の活用」、「コーディネーターの働きと学校としての専門性、個人としての専門性の向上」、「若い教員を育てること」、「教員がきちんと話ができる会議」などである。

これらのアクションの意図するところは、実践知を教員間で育み共有することができる組織やしくみづくりであろうと考える。

(3) 子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応

先にある参加者が述べた「学校のアイデンティティが子どもに合わせた柔軟なものであるか」という問いかけは、特に重複障害のある子どもにとって重要である。教員や学校が子どもや家族のニーズに応えるための視点やアクションが語られている。

「家庭や地域での生活におけるニーズ」及び「将来的な社会生活」への着目は、ほとんどの教員から語られている。その視点は「個別の教育支援計画」

「個別の指導計画」を作成するベースとなっていた。「個別の指導計画は、親御さん、本人、専門家、教員、一致したところの意思」、「家庭生活、将来像、学校の姿から目標を描く」、「今の幸せと将来幸せを同等に考える」、「子どもが幸せで生きているかどうか、その子の周りの家族も含めて幸せか」、「保護者への説明責任を果たす」、「家庭での保護者の困りに寄り添う」、「移行支援計画の作成」、「子どもや家族の夢の実現のためのトップダウンの考え方」、「子どもの立場になって考えるための疑似体験の有効性」、「子どもの現状をキチンと記録して、次の場所に適切な支援の方法を引き継ぐこと」、などが語られた。

一方で、「ニーズに対応した教育課程を作ることの難しさ」、「教育課程の根拠を導き出す共通認識の不足」、「教育計画がマニュアル化されている。どうしてそうなるのか、見通しができる必要」、など、計画作成上の課題や、教育計画を実践する段階での課題が語られている。

・考察

重複障害教育の経験が長く、学校で指導的立場にあり、かつ、複数の異なる障害種別の学校を経験している教員へのインタビューの質的分析によって、彼らが有する重複障害教育に関する実践的な知見や教員レベル、学校や組織レベルの専門性への意識の一端が明らかになった。本研究の目的として掲げた、1. 各障害種別学校における特徴的な教育内容や方法から示唆される重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点、及び、2. 重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の内容や形成過程及びその専門性を構築する要件、については、有意義な示唆を得ることができたと考える。

まず、インタビュー参加者は、各障害種別の特別支援学校における教育の専門性および特徴について、表2に示されたような内容を認識しており、それぞれの障害種の学校で学んだ知識や技術が、自らの重複障害の子どもへの教育実践に活かされている、と感じていた。特に特徴的な内容として、重複障害の子どもの高在籍率の高い肢体不自由の特別支援学校の教育における「感覚障害への配慮」及び「病

気の視点を持つこと」の重要性とその認識が不足している現状の指摘があった。各障害種の学校で育まれた専門性を、重複障害のある子どものニーズに基づいて共有することの意義とそのための課題が改めて浮き彫りになった。

また、参加者の、重複障害教育に携わる教員としての専門性の形成過程について、タイプの異なる二つの専門性の型が抽出された。それらは「知識・技術の学びによる累積型の専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化型の専門性」である。また、多くの参加者が、「重複障害とは何か?」という問いではなく、「目の前にいる子どもにとって大事なことは?」という問いから教育実践をスタートしていたことは注目すべきであろう。

インタビューの分析結果から得られた、重複障害教育に携わる教員や学校の専門性とその構築の要件への示唆として、以下の三点について挙げる。

1. 重複障害のある子どもの教育に必要な専門的知識や技術を組織的に確保する仕組みの必要性

目の前にいる重複障害のある子どもが生きている実情は「複数の障害を併せ有する子ども」という定義では見えづらい。「生活し、学習する上で、複数の課題やニーズを持った、あるいは多岐にわたる支援が必要な子ども」として捉える視点によって、よりよく説明できるであろう。各障害種別の学校で育まれた当該の障害種の教育の専門性を尊重しながら、重複障害のある子どもが必要とする高度な専門的知識や技術をどのように確保するのが課題になる。必要な知識や技術を獲得するための教員個人が研鑽することは前提としても、この多岐にわたる支援を教員個人の努力のみでまかなうことには限界がある。また、将来的な展望、家庭や地域での生活の広がりを考えても、子どもが必要とする高度な専門的知識や技術を組織的に確保する学校レベル、市や県レベルでの取り組みは重要である。

2. 「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」を意識すること

教員個人が有する専門性の在り方について、二つ

の型が抽出された。「知識・技術の学びによる累積的な専門性」と「子ども観・障害観・教育観を省察する深化的な専門性」の二つの専門性は、各々の教員の教育実践の中で互いに影響しあいながら、その教員独自の専門性のスタイルを形成してきていると考えられる。

このような教員の実践知の在り方は、Schön (2001) が提唱する省察的実践家 (reflective practitioner) モデルに通ずるものであろう。このモデルは、「教員等、人間とかかわる専門家の仕事は複雑で不確実な状況があり、既存の知識や技術を実践場面に適用しようとするだけでは対応できない。自らの暗黙の前提となっているものの見方や考え方の枠組み (教育観、子ども観、人間観など) を吟味しながら、その状況や出来事の意味を省察し探求することが必要」というものである。インタビューに参加した教員のほとんどはこの「省察的実践家」であったと言える。

山崎 (2003) は教員のライフコースの分析から、教員の実践上の経験 (子どもとの出会い) が転機をもたらすこと、教員の力量の形成は文脈・状況依存的であることなどを明らかにしているが、本研究のインタビュー分析からも同様の結果が示唆された。

今後の課題として、重複障害教育に携わる教員の専門性の形成をより効果的に支援するために、教員が有する専門性の在り方の二つの型を意識すること、またその在り方についての理解をさらに深め理論づけること、などが考えられる。

3. 望ましい方向に向かおうとするアクションの原動力

インタビューに参加した教員は、多くの課題を認識しながらも、組織の内外で、それぞれの立場から望ましい方向に向かうために自らアクションを起こし続けていた。インタビュー分析から整理された、多岐にわたる専門的知識・技術の共有、実践知を教員間で育み共有する学校組織の在り方の模索、子どもと保護者のニーズへの柔軟な対応、などの彼らのアクションの方向性は、今もこれからも、重複障害のある子どもの生活と学びを支える鍵であると考えられる。

このアクションを起こし続ける教員の姿は、Schön (2001) が述べる省察的実践家の「行為しながら考える」という本質に重なる。彼らは、学校の中で管理職や指導的な立場にある教員であり、調査時点では学級担任をしていない教員がほとんどであったが、彼らのアクションの原動力となっているのは、「一人一人の子どもとその家族を支えること」であったことに改めて思い至る。それが教育実践や専門性の形成の原点であることを再認識してこの小論の結びとしたい。

註1：障害の定義は国によって異なる。日本においては障害の種類で説明されるが、先進国では加えて機能的な側面から説明がなされる場合が多い。例えば、米国における「重複障害」の定義は「複数の障害があり、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別教育のプログラムではニーズに対応できないこと」である。

引用文献

- 池谷尚剛 (2001). 視覚障害の理解と支援～視覚障害教育担当教員に求められる専門性とは～. 季刊特別支援教育, 3, 11-13.
- 川住隆一 (2006). なぜ今、改めて専門性が求められるのか. 季刊特別支援教育, 23, 4-8.
- 川間健之介 (2001). 肢体不自由教育担当教員に求められる専門性. 季刊特別支援教育, 3, 21-24.
- 川間健之介 (2010). 新学習指導要領を踏まえた重複障害者の指導. 季刊特別支援教育, 36, 4-7.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究 - 特別支援学校 (肢体不自由) の専門性向上に向けたモデルの提案. 平成20 - 21年度専門研究B 研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011). 特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究 - 現状の把握と課題の検討. 平成21 - 22年度専門研究B 研究成果報告書.
- Maxwell, J.A. (2005) *Qualitative research design: An*

- interactive approach(2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 永松裕希 (2006). 障害の重複化に対応した新たな支援体制の必要性. 季刊特別支援教育, 23, 9-13.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012). 特別支援教育資料 (平成23年度).
- Schön, D.A. (2001). 専門家の知恵: 反省的实践家は行為しながら考える (佐藤学・秋田喜代美訳). ゆみる出版. (Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.)
- 山崎準二 (2003). 教師に求められる専門性とその形成. 障害者問題研究, 31(3), 189-197.

Expertise and development of teachers for students with multiple disabilities

SAITO Yumiko*, YOKOO Shun**, KUMATA Hanae***,
OSAKI Hirofumi***, MATSUMURA Kanyu***, and SASAMOTO Ken****

(* Department of Policy and Planning) (** Department of Educational Support)

(*** Department of Teacher Training and Collaborative Projects) (**** Special-Appointment Researcher)

A contemporary issue in special needs education in Japan is providing appropriate education for students with severe, multiple disabilities. However, the expertise of teachers of such students and how their expertise was obtained and developed remains unclear. Therefore, the process of developing practical expertise by teachers for dealing with students having multiple disabilities, as well as the requisites for developing such expertise were investigated. Experienced teachers (N = 9) that had worked in several special needs schools for students with different disabilities were interviewed. Data were analyzed using qualitative study methodology. Results indicated that the dominant theme was by practicing in several special needs schools

for different types of disabilities, experienced teachers have developed expertise, knowledge and techniques for teaching students with multiple disabilities. In addition, they have deepened their understanding and beliefs regarding children, disabilities, and about education through reflection. Moreover, they continue working to achieving positive results. The need for a system to ensure the necessary expertise for teachers of students with multiple disabilities, and the need for accumulation and cultivation are discussed.

Key Words: expertise for educating students with multiple disabilities, qualitative inquiry, expertise on accumulation, expertise on cultivation, reflection

平成 26 年 6 月 17 日

研究にご協力いただく皆様

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
専門研究 B（重複障害教育）研究代表 齊藤由美子

情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」（試案）活用にあたってのアンケート記入のお願い

平素から、本研究所の研究ならびに事業につきましてご協力をいただき感謝申し上げます。

さて、この度、平成 25・26 年度 専門研究 B「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージの開発研究」において、平成 25 年度の研究協力者及び研究協力機関の皆様のご協力で、情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」（試案）を作成いたしました。今年度は、この情報パッケージ（試案）を、主に各研究協力機関においてご活用いただき、その有用性を検証したうえで改良することを目指しています。

つきましては、情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」（試案）についてのご意見・ご感想をアンケートにご記入いただきたく、どうぞよろしく願いいたします。

なお、このアンケートで知り得た個人情報・結果を研究目的以外に利用することは一切いたしません。皆様にご記入いただく内容は、この情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」が、学校現場でより使いやすく、より役立つ情報を提供できるものにするために大変貴重な情報です。趣旨をご理解いただき、アンケート記入にご協力いただけるよう、どうぞよろしく願いいたします。

情報パッケージ「ぱれっと」（試案）に関するご意見・ご感想

所属・職

氏名

1. どのような使い方ができそうですか。または、どのように使いましたか。
2. どの項目が役に立ちそうですか。または、どの項目を使いましたか。
3. 各項目の内容や記述に関して、改善すべき点がありましたら、ご意見ください。
4. 新たに加えるべき項目（内容）がありましたら、ご意見ください。
5. 各項目の「もっと知りたい人はこちら」に掲載するとよいと思われる参考文献や資料があれば教えてください。
6. 全体的な構成について、ご意見ください。
7. その他、ご意見・ご感想をお願いします。

平成 26 年 6 月 12 日

研究にご協力いただく皆様

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
専門研究 B（重複障害教育）研究代表 齊藤由美子

情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」（試案）活用にあたってのアンケート記入のお願い

平素から、本研究所の研究ならびに事業につきましてご協力をいただき感謝申し上げます。

さて、この度、平成 25・26 年度 専門研究 B「重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージの開発研究」において、平成 25 年度の研究協力者及び研究協力機関の皆様のご協力で、情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」（試案）を作成いたしました。今年度は、この情報パッケージ（試案）を、主に各研究協力機関においてご活用いただき、その有用性を検証したうえで改良することを目指しています。

つきましては、情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」（試案）をご活用いただく先生方には、①ご活用前、②一定期間ご活用いただいた後（10 月頃）の 2 回にわたって、アンケートにご記入いただきたく、どうぞよろしくお願いいたします。

尚、このアンケートで知り得た個人情報・結果を研究目的以外に利用することは一切いたしません。皆様にご記入いただく内容は、この情報パッケージ「ぱれっと PALETTE」が、学校現場でより使いやすく、より役立つ情報を提供できるものにするために大変貴重な情報です。趣旨をご理解いただき、アンケート記入にご協力いただけるよう、どうぞよろしくお願いいたします。

記入にあたっての留意点

- 今回ご記入いただくのは、フェイスシート、事前アンケートです。10 月頃、事後アンケートへのご記入を再度お願いします。
- フェイスシートでは、学校名、氏名、年齢、現在の役割、教職経験についてお聞きします。また、現在担当している幼児児童生徒さんの状況を簡単に教えてください。
- 事前アンケートでは個別の教育支援計画、個別の指導計画の立案と実施についてお尋ねしたい内容が、28 項目あります。
 - ・まず、すべての項目について、「実施している - ○」、「部分的に実施している - △」、「実施していない - ×」でお答えください。
 - ・次に、○と△をつけていただいた項目のみについて、実施している内容がうまくいっているかどうかの自己評価を、5 段階でお答えください。
 - ・最後に、すべての項目について、重い障害のある子どもの教育にあたって、ご自身にとっての必要性の度合いを、5 段階でお答えください。

フェイスシート

1. 学校名		
2. 氏名		
3. 年齢		
4. 現在の 学校での役 職	(1) 現在の役職 該当するものに○をつけてください。	教諭 主幹教諭 管理職 その他 ()
	(2) 専門的、指導的役割が ある場合はお書きください	(例：学部・コース長、自立活動専任、特別支援教育コーディネーター等)
	(3) 現在の学部 該当するものに○をつけてください。	幼稚部・小学部・中学部・高等部・その他
5. 教職経 験について	(1) これまで教員として経 験した学校種 該当するものに○をつけてください。	小学校 (通常の学級・通級による指導・特別支援学級) 中学校 (通常の学級・通級による指導・特別支援学級) 高等学校 特別支援学校 (視覚 聴覚 肢体不自由 病弱 知的障害) その他 ()
	(2) これまで教職に携わっ た年数	年
	(3) うち重複障害のある幼 児児童生徒に関わった年数	年
6. 現在、学級を担任している方は、主に担当している幼児児童生徒について、障害の状況や教育の課題として取り組んでいることなどを教えてください。		

事前アンケート

学校名 _____ 教員氏名 _____ 記入日 年 月 日 個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案と実施について

(1) 実施の有無	(2) 現時点での自己評価	(3) 自分にとっての必要性
*すべての項目についてお答えください ○実施している △部分的に実施している ×実施していない	* (1) で○と△をつけた項目についてお答えください。 5 おおいにうまくいっている 4 まあまあうまくいっている 3 どちらともいえない 2 あまりうまくいっていない 1 全くうまくいっていない	*すべての項目についてお答えください 5 おおいに必要 4 まあまあ必要 3 どちらともいえない 2 あまり必要でない 1 全く必要ない
① 目標設定に発達検査を活用している	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
② 子どもの一日の生活（家庭の生活を含む）を把握し学習や活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
③ 子どもの地域での生活の様子を把握し学習や活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
I 実態把握		

④ 音声言語、文字、写真カード等による意思の伝達が困難な子どもの場合、子どもがわかるコミュニケーション方法を用いている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑤ 視覚障害がある場合に行動観察による実態把握を行っている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑥ 聴覚障害がある場合に行動観察による実態把握を行っている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑦ 子どもが様々な感覚（視覚、聴覚、味覚、嗅覚など）をどのよ うに受け止めているかを把握し学習や活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑧ 子どもにとってわかりやすい環境設定（人、物理的空間、もの） を行っている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑨ 子どもの興味関心を把握し学習や活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
Ⅱ 保護者との連携・専門職との連携		
① 保護者の思いに寄り添っている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
② 連携にあたって家族の主体性を尊重している	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
③ 専門職から情報や助言を得て教育活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
④ 医師から情報や助言を得て教育活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1

目 目標設定と教育内容				
① 具体的に評価しやすい目標設定をしている			5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
② 子どもと家族の夢の実現、また将来の姿をイメージした目標設定をしている			5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
③ 子どもの小・中・高のライフステージを考慮し、各学部が連携して継続した教育目標に取り組んでいる			5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
④ 体調が変動しやすい子どもの教育目標や内容は変動を前提に検討している			5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑤ 反応がわかりにくい子どもには「伝わりやすさ」を考慮して関わっている			5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑥ 様々な教育活動の場面で子どもの自己決定の力を育む機会を設けている			5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
⑦ 子どもの興味関心や状況に合わせて教材の学習の視点を取り入れている			5-4-3-2-1	5-4-3-2-1

<p style="text-align: center;">Ⅱ 学習活動の展開</p>	① 学習の機会を授業だけでなく一日の学校生活を通して設定している	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
	② 子どもの状況に応じて個別学習と集団学習の意味を検討している	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
	③ 課題が異なる子どもたちが参加する集団学習では個々の目標にあわせた内容や方法が検討されている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
	④ 交流及び共同学習では、障害のある子どもへの支援と同時に、共に学習活動を行う障害のない子どもへの支援を行っている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
	⑤ 地域資源を活用して子どもの具体的な経験を計画的・段階的に積み上げている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
<p style="text-align: center;">Ⅲ 評価と計画の見直し</p>	① 目標達成できなかった場合、手だて・評価等を再検討し目標を見直している	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
	② 個別の指導計画を見直すことにより教育活動が改善されている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1
	③ 個別の教育支援計画は今後の生活をより充実させる視点で見直されている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1

事後アンケート

学校名 _____ 教員氏名 _____ 記入日 _____ 年 _____ 月 _____ 日 _____ 個別の教育支援計画・個別の指導計画の立案と実施について

	(1) 実施の有無	(2) 現時点での自己評価	(3) 自分にとっての必要性	(4) ばれっとの項目についての利用のしやすさ
* すべての項目についてお答えください	* (1) で○と△をつけた項目についてお答えください。	* すべての項目についてお答えください。	* すべての項目についてお答えください。	* すべての項目についてお答えください。
○実施している △部分的に実施している ×実施していない	5 おおいにうまくいった 4 まあまあうまくいった 3 どちらともいえない 2 あまりうまくいかなかった 1 全くうまくいかなかった	5 おおいに必要 4 まあまあ必要 3 どちらともいえない 2 あまり必要でない 1 全く必要ない	5 おおいに利用しやすい 4 まあまあ利用しやすい 3 どちらともいえない 2 あまり利用しやすくない 1 全く利用しやすくない 0 利用しなかった	5-4-3-2-1, 0
① 目標設定に発達検査を活用している ② 子どもの一日の生活（家庭の生活を含む）を把握し学習や活動に活かしている		5-4-3-2-1 5-4-3-2-1		5-4-3-2-1, 0 5-4-3-2-1, 0
実態把握				

③ 子どもの地域での生活の様子を把握し学習や活動に活かしている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
④ 音声言語、文字、写真カード等による意思の伝達が困難な子どもの場合、子どもがわかるコミニケーション方法を用いている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
⑤ 視覚障害がある場合に行動観察による実態把握を行っている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
⑥ 聴覚障害がある場合に行動観察による実態把握を行っている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
⑦ 子どもが様々な感覚（視覚、聴覚、味覚、嗅覚など）をどのように受け止めているかを把握し学習や活動に活かしている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
⑧ 子どもにとってわかりやすい環境設定（人、物理的空間、もの）を行っている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
⑨ 子どもの興味関心を把握し学習や活動に活かしている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0

目 保護者との連携・専門職との連携	① 保護者の思いに寄り添っている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	② 連携にあたって家族の主体性を尊重している	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	③ 専門職から情報や助言を得て教育活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	④ 医師から情報や助言を得て教育活動に活かしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
目 目標設定と教育内容	① 具体的に評価しやすい目標設定をしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	② 子どもと家族の夢の実現、また将来の姿をイメージした目標設定をしている	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	③ 子どもの小・中・高のライフステージを考慮し、各学部が連携して継続した教育目標に取り組んでいる	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	④ 体調が変動しやすい子どもの教育目標や内容は変動を前提に検討している	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0

	<p>⑤ 反応がわかりにくい子どもには「伝わりやすさ」を考慮して関わっている</p> <p>⑥ 様々な教育活動の場面で子どもの自己決定の力を育む機会を設けている</p> <p>⑦ 子どもの興味関心や状況に合わせて教科の学習の視点を取り入れている</p>		<p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p>	<p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p>	<p>5-4-3-2-1, 0</p> <p>5-4-3-2-1, 0</p> <p>5-4-3-2-1, 0</p>
<p>Ⅱ 学習活動の展開</p>	<p>① 学習の機会を授業だけでなく一日の学校生活を通して設定している</p> <p>② 子どもの状況に応じて個別学習と集団学習の意味を検討している</p> <p>③ 課題が異なる子どもたちが参加する集団学習では個々の目標にあわせた内容や方法が検討されている</p> <p>④ 交流及び共同学習では、障害のある子どもへの支援と同時に、共に学習活動を行う障害のない子どもへの支援を行っている</p>		<p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p>	<p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p> <p>5-4-3-2-1</p>	<p>5-4-3-2-1, 0</p> <p>5-4-3-2-1, 0</p> <p>5-4-3-2-1, 0</p>

	⑤ 地域資源を活用して子どもの具体的な経験を計画的・段階的に積み上げている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
<p>＜ 評価と計画の見直し</p>	① 目標達成できなかった場合、手だて・評価等を再検討し目標を見直している		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	② 個別の指導計画を見直すことにより教育活動が改善されている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0
	③ 個別の教育支援計画は今後の生活をより充実させる視点で見直されている		5-4-3-2-1	5-4-3-2-1	5-4-3-2-1, 0

その他、お気づきの点をかいてください。

重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージの開発

～手厚い支援を必要としている子どもが主体となる現在と将来を支える教育計画をめざして～

○齊藤由美子 小澤至賢 大崎博史 長沼俊夫

(独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所)

KEY WORDS: 重複障害 本人中心の計画 PDCA サイクル

【目的】

重度・重複障害のある子どもの個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と実施において、実態把握、教育目標・内容の設定、評価という、PDCA サイクルのプロセスに困難さを感じている教員や学校は多い。実態把握の観点がまちまち、担当者によって指導内容や方法が変わる、学習内容が家庭・地域の生活と結びついていない、卒業時のゴール設定があいまい等々、様々な課題が指摘されている。

本研究では、本人中心の計画 (Person Centered-Planning) の考え方にに基づき、このPDCA サイクルのプロセスに資する情報をパッケージとして提供することにより、上記の課題の解決を図るものである。

なお、この情報パッケージが対象としているのは、「手厚い支援があることで、自立と社会参加が可能となる子ども」としており、いわゆる重度・重複障害に限定はしていない。

【方法】

情報パッケージ (試案) の作成は、以下の手順で行われている (現在、「3. 試用段階」のプロセスにある)。

1. 準備的段階: 情報パッケージの構想を練るにあたって、学校現場 (肢体不自由・知的障害・視覚障害・聴覚障害等の特別支援学校)、卒後の施設からの情報収集を行い、現状における課題整理を行った。また、「本人中心の計画」に関する文献や諸外国の実践に関してレビューを行い、日本の教育の現状に照らした導入の在り方について検討した。

2. 試案検討段階: 研究協力機関、研究協力者の協力のもと情報パッケージの基本的な考え方、各項目と構成を検討した。さらに、現行の学習指導要領と情報パッケージの基本的考え方の関連性について解説を行った。各項目について、経験の浅い教員にも読みやすく共有しやすいフォーマットを検討し、研究スタッフ、研究協力機関、協力者が分担して執筆を行った。

3. 試用段階: 研究協力機関9校がモニターとなり、作成した情報パッケージ (試案) を試用する。試用によって、①活用の仕方、②情報パッケージ試用の成果、③内容面に関する意見について、フィードバックを得る。

【結果】

1. 情報パッケージの通称

情報パッケージが多くの教員によりなじみやすいものとなるように、通称を「ぱれっと (PALETTE) とした。これは、「Plan and Action for Living and learning of Every child's Today and Tomorrow through Education」を意味し、「子どもたち一人一人が、お気に入りの色を選んで、思い思いの将来の夢を描き実現するツール」となるイメージを重ねている。

2. 教育計画と立案の基本的な考え方

情報パッケージに通底する「教育計画と立案の基本的な考え方」として、以下の7項目を掲げている。

①子どもの生活の質の向上を目指したものであり、学校の中だけに限定するのではなく、子どもの家庭や地域での生活の質を向上させ、自立と社会参加を目指すことが、最終的

な目的である。

②子どもの自己決定の力を育てることを重視する。

③子どもの障害ではなく、子どもの持つ能力や強み、またその力を出すために必要な支援に焦点をあてる。

④子どもと家族の現在の生活、将来の生活を視野に入れる。

⑤子ども (家族) が望む未来の実現のための目標を含む。

⑥様々な専門職 (教員を含む) は、上記の目標の実現を目指して連携をする。

⑦子どもと家族が中心となる計画であり、教育や学校のシステムは、その計画実現を支えるシステムとなるよう進化を続ける。

3. 情報パッケージの各項目と構成

情報パッケージ (試案) の各項目と全体の構成を次に挙げる。各項目は、教育現場でよくあるエピソード、考え方の提示、使えるツールやポイント、もっと知りたい場合の文献資料など、6-8 ページ程度にまとめられている。

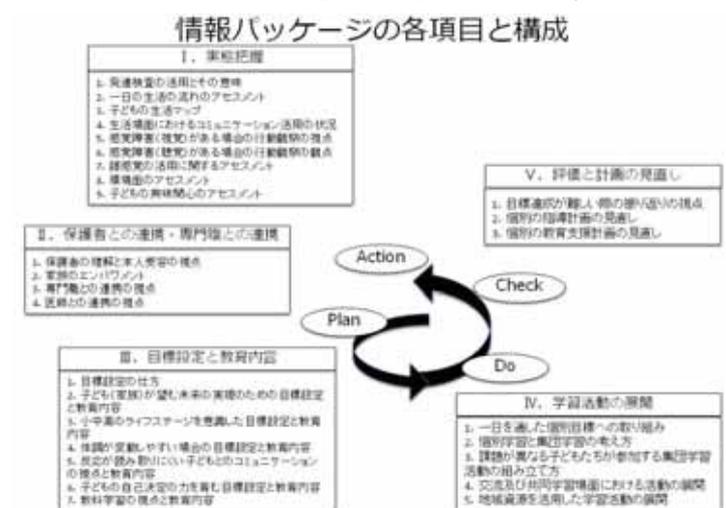


図 情報パッケージ (試案) の各項目と構成

【今後の展望】

この情報パッケージは、マニュアルではない。教員が目の前にいる子どものニーズに応じて教育計画を作成し、実践するための材料の提供を目指すものである。手厚い支援を必要としている子どもは、全ての障害種の特別支援学校、また小中学校でも学んでおり、インクルーシブ教育システムも視野に入れる必要がある。いずれの教育の場でも子どもが主体となる教育計画の作成と実施に寄与できるツールとなるよう、さらなる研究を進めていきたい。

<文献>

Browdwer, D.M.(2001). *Curriculum and assessment for students for moderate and severe disabilities*. New York NY: The Guilford Press.

(SAITO Yumiko, OZAWA Michimasa, OSAKI Hirofumi, NAGANUMA, Toshio)

専門研究B

重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージの開発研究
平成25年度～平成26年度

研究成果報告書

研究代表者 齊藤 由美子

平成27年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

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



リサイクル適性[Ⓐ]

この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。