

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 25-26 年度）研究成果報告書 資料 2（別冊）

ぱれっと(PALETTE)

Plan and Action tools for Living and learning of
Every child's Today and Tomorrow through Education



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）



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

目次

「ぱれっと (PALETTE)」とは？	1
情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」解説	2
1. 教育計画の立案と実施の基本的な考え方	3
2. 手厚い支援を必要としている子どもの教育の目的と情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」 ...	12
3. 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	15
4. 情報パッケージ「ぱれっと」の各項目と構成について	21
情報パッケージの各項目と構成	22
こんなことで困っていませんか？	23
情報パッケージ「ぱれっと」に登場する4人の子どもたち	25
「ぱれっと (PALETTE)」	
I. 実態把握	
-0.手厚い支援を必要としている子どもの実態把握	26
-1.発達検査の活用とその意味	31
-2.一日の生活の流れのアセスメント	38
-3.子どもの生活マップ	44
-4.生活場面におけるコミュニケーション活用の状況	49
-5.感覚障害（視覚）がある場合の行動観察の視点	53
-6.感覚障害（聴覚）がある場合の行動観察の観点	58
-7.諸感覚の活用に関するアセスメント	63
-8.環境面のアセスメント	68
-9.子どもの興味関心のアセスメント	73
II. 保護者との連携・専門職との連携	
-0.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	79
-1.保護者の理解と本人受容の視点	82
-2.家族のエンパワメント	86

-3.専門職との連携の視点	91
-4.医師との連携の視点	98

Ⅲ. 目標設定と教育内容

-0.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	103
-1.目標設定の仕方	106
-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	112
-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	117
-4.体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容	122
-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	128
-6.子どもの自己決定の力を育む目標設定と教育内容	132
-7.教科学習の視点と教育内容	139

Ⅳ. 学習活動の展開

-0.手厚い支援を必要としている子どもの学習活動の展開	145
-1.一日を通した個別目標への取り組み	148
-2.個別学習と集団学習の考え方	152
-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	159
-4.交流及び共同学習における活動の展開	164
-5.地域資源を活用した学習活動の展開	171

Ⅴ. 評価と計画の見直し

-0.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	175
-1.目標達成が難しい際の振り返りの視点	178
-2.個別の指導計画の見直し	181
-3.個別の教育支援計画の見直し	184

資料

1. 特別支援学校学習指導要領等との関係	187
2. 教育基本法、学校教育法、学習指導要領等を踏まえたばれっとの位置づけ	198

ぱれっと項目内容等一覧

	タイトル	こんなことで困っていませんか？	ポイント
I. 実態把握	0	○（手厚い支援が必要な子どもの）実態把握 ・障害の重い子どもの実態把握の主な観点 ・どんな子どもか、人となりの理解も重要	
	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生かしたいのですが測定困難な項目もあり困っています
	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	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
	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りますか
	5	感覚障害（視覚）がある場合の行動観察の視点	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
	6	感覚障害（聴覚）がある場合の行動観察の観点	どの程度き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
	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	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
	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
II. 連携・保護者との連携・専門職と	0	○（手厚い支援が必要な子どもの）保護者との連携・専門職との連携 ・手厚い支援が必要な子どもの保護者・専門職との連携・協働の重要性 ・専門職との連携・・・トランスディシプリナリーチーム ・保護者との連携・・・子どもを支えるパートナーとしての関係づくり ・子どもにとって大事な環境である「家庭」の理解と家族のエンパワメント	
	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はずれがあるように思い、悩んでいます

Ⅲ 目標設定と教育内容	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・・・	子どもにとって大事な環境である「家庭」を理解し、計画を立てる際には子どもの生活の質と共に家族の生活の質の向上を考慮しましょう
	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・・・	子どもの状態についてより深く理解するために専門家から必要な知識や情報、助言を得ましょう。それらを子どもの生活の質の向上のための教育活動として組み立てましょう
	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	子どもの状態についてより深く理解するために医療関係者から必要な知識や情報を得ましょう。また、それらを子どもの生活の中で生かしていくための助言を得ましょう
	0	○（手厚い支援が必要な子どもの）目標設定と教育内容 ・手厚い支援が必要な子どもの目標設定と教育内容の設定の考え方 ・ニーズの決定の仕方と優先順位の付け方、その観点 （健康・安全面、子どもの興味関心、本人保護者の願い、現在と将来のビジョン等） ・教育内容と生活との連動		
	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	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しましょう
	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	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、目標を設定しましょう
	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	子どもの小・中・高のライフステージを意識しながら、各学部の連携を図りましょう
	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	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しましょう
	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	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ってみましょう
	6	子どもの自己決定の力を育む目標設定と教育内容	手厚い支援が必要な子どもの自己決定をどのように考えてどう取り組めばよいでしょうか	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しましょう
	7	教科学習の視点と教育内容	重い障害がある子どもにとって教科学習はどんな意味がありますか	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りましょう。

IV. 学習活動の展開	0	○（手厚い支援が必要な子どもの）学習活動の展開 ・障害が重い子どもの学習活動の展開の特徴（時間、場所の設定の仕方等） ・学校で行う教育活動全体の中で、どのように個のニーズに応じていくか？ ・個別の教育支援計画、個別の指導計画の中で掲げた目標や教育内容を実現するための手立て。 ・個々に対応しながらも、インクルーシブな方向性を目指すこと。		
	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中で般化しません	授業の中だけでなく一日の生活を通して、目標に取り組む学習の機会を検討してみましょう
	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	個別の学習で関わって培った力をいかに集団の学習で発揮できるか、集団参加のタイミングや、集団学習と個別学習でのねらいの違いを検討しましょう
	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	役割分担することでそれぞれの子どもの得意なことを活かしましょう。集団学習の楽しさを経験しましょう
	4	交流及び共同学習における活動の展開	交流及び共同学習で小学生となかなか関わりが持てません	重い障害のある子どもへの支援と関わる小学生の友だちへの支援を検討し、子どもたち自身がコミュニケーションを取りたくなるような設定を工夫しましょう
	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いているのか疑問を感じています	実際の経験をスモールステップで計画的・段階的に積み上げていくことが大切です。また、子どもたちが具体的な経験を積み上げる土台となる地域に、「理解者」を増やすことが重要です
V. 評価と計画の見直し	0	○（手厚い支援が必要な子どもの）評価と計画の見直し ・目標の達成の状況、予想外の行動、小さな変化や気付いたことなどを評価し、共有する。 ・データを継続的にとれる場合は、データを取り、その意味付けについて検討する。 ・子どもの価値観の変化など、協議しながら評価する。		
	1	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下さい	目標の達成ができなかった場合、手立て、評価、実態把握自体を見直し、ねらいの見直しにつなげていきましょう
	2	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	実態把握、指導のねらい、手立て、評価の一連の流れを評価し、子どもにとって適切な学習活動が展開できるように見直しましょう
	3	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	学校における学習活動と家庭生活、地域生活、関係機関との連携の観点から子どもにとって充実した生活が展開できるように見直しましょう

情報パッケージ「ぱれっと」(PALETTE) とは？

「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ツールとなる、という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だすことができるのではないのでしょうか。

この名前には、「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き、それを実現するお手伝いができるといいな、という願いが込められています。

情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」解説

1. 教育計画の立案と実施の基本的な考え方
2. 手厚い支援を必要としている子どもの教育の目的と情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」
3. 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
4. 情報パッケージ「ぱれっと」の各項目と構成について

1. 教育計画の立案と実施の基本的な考え方

(1) 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」がめざすもの

特別支援教育は、障害のある子どもの自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援する、という視点に立って、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習をより充実させるために、適切な指導や必要な支援を行うものです。障害のある子どもの教育で目指すこの「自立と社会参加」とは、教育基本法の目的である、「人格の完成と社会の形成者の育成」について、障害のある子どもにとっての意味を考慮して表現した言葉といってよいでしょう。

「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。自分の夢や希望を育み、その実現に向かって何らかのアクションを起こしながら、自分が選択し決定すること、決定したことに責任をもてるようにすることなどが大切にされます。支援を受けることでそのような「自立」が可能になる場合もあります。「社会参加」で重要なことは、社会の中にいるだけでなく、参加している実感を持てることです。人と共にいることに安らぎや幸福感を抱き、自分の力が発揮できるという有能感や周りの役に立っているという存在感などを重視していく必要があります。

この情報パッケージが対象としている「手厚い支援を必要としている子ども」とは、家族や様々な専門領域の関係者が連携し、手厚い支援を行うことによって、自立と社会参加が可能となる子どもです。このような子どもは、特別支援学校に在籍している場合が多いのですが、小・中学校の特別支援学級や通常の学級で学習している場合もあります。

このような手厚い支援を必要としている子どもについては、特別支援学校が対象とする障害種によって学習する内容や指導の仕方が変わってしまう場合も見受けられます。しかし、教育は、それぞれの子どもにとっての自立と社会参加を目指して、それぞれのニーズに応じた生活や学習を支えるものでなければなりません。

この情報パッケージは、手厚い支援を必要とす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）の立案と実施について、「この通りにすればできますよ」というマニュアルではありません。手厚い支援を必要とする子どもとその家族を中心とした教育計画と立案を行う上での考え方を示したり、考える材料を提供したりすることを目的とするものです。学校の教員が、様々な立場の教員と、また専門職とのチーム、さらに保護者や子ども本人が加わったチームとしてこの情報パッケージを活用し、子どもの現在と将来を支える教育計画を作成・実施していただけることを願っています。

（２）教育計画の立案と実施の基本的な考え方

この情報パッケージ「ぱれっと」に一貫して流れる基本的な考え方について簡単に説明しておきたいと思います。ここに挙げる７項目の考え方は、これまで、皆さんの学校において、教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）を作成する際に基準としてきた考え方と比べて少し異なる部分があるかもしれません。また、これらの項目は「キャリア教育やＩＣＦの考え方と通じる内容ではないか」と感じる方もいるでしょう。さらに、「この考え方は大事だと感じているけれども具体的にどうすれば・・・」と頭を悩ませている方もいるかもしれません。

ここでは、先ほど述べた「手厚い支援を必要としている子ども」のとらえ方、すなわち「家族や様々な専門領域の関係者が連携し、手厚い支援を行うことによって、自立と社会参加が可能となる子ども」という視点で、それぞれの項目の意味を説明します。ここに書かれている考え方は、現在の学習指導要領にも記載されている事項であることでもあります。巻末の資料１では、それぞれの項目でとりあげた内容が学習指導要領の記述のどの部分に関連するのかについて可能な範囲で解説を加えています。

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。

生活の質「Quality of life (QOL)」とは、一人一人の人生の内容の質や社会的にみた生活の質のことを指し、つまり、ある人がどれだけ人間らしい生活や自分らしい生活を送り、人生に幸福を見出しているか、ということを経験尺度としてとらえる概念です。それは、「生きる力」を育てるなど、教育でも大切にしている考え方と言えます。加えて、どんなに重い障害のある子どもでも、それぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味する「自立」の考え方にかかわる考え方でもあります。一人一人の子どもの生活の質には、子ども自身や保護者の価値観が反映されます。おそらくは生涯、周りからの支援や介助を受けながら生活することになる子どもたちにとっては、その生活の質は、子どもを取り巻く人々の支援の在り方やその方向性に大きく左右されます。教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）の立案や実施においては、一人一人の子どもの生活の質や自立した生活についての視点を持ちながら、それぞれの子どもの次の人生ステージへとつないでいくことが、大変重要であると考えます。

さらに、教育の目標や内容は、学校にいる間の生活や学習の中で完結されるものでなく、卒業後の「子どもの家庭や地域での生活の質を向上させること」をイメージしながら検討していくことが大切になってきます。

② 子どもの自己決定の力を育てることを重視する。

自分の生活の質「Quality of life (QOL)」を高めるために自分にとって何が重要なのかを決定するのは、他人ではなく自分自身です。手厚い支援を必要とする子どもにおいても、「子どもが自分自身にとって大切なことが実現できるように、主体的に行動できるようになってほしい。」「自分で実現することが難しくても、自分の意思を周囲に伝え、周囲の支援に

よって意思が実現できるようになってほしい。」という願いは、保護者にとっても教員にとっても共通だと思います。また、この視点こそが、手厚い支援を必要とする子どもが自立し、社会参加をしていくために必要な考え方です。

「自己決定」という言葉には多くの定義があり、関連する概念にも様々なものがあります。米国では、Self-determination（セルフディターミネーション）という言葉が日本語の自己決定に近い言葉ですが、米国の障害のある子どもの教育においては、この力をどう育てるかが重視されています。セルフディターミネーションの概念は、「自分で選ぶ・自分で決める」という意味合いだけではありません。「自分にとって大事なことの実現に向かって自分で何らかのアクションを起こすこと」であり、そのためには、自分の意思で行動すること、自己調整(周囲の状況を判断したり結果を予測したりして自分の行動を調整する)ができること、「自分は〇〇ができるぞ」という自己効力感を持っていること、自分の得意なことや限界を知りその知識を使いながら自己実現できるように行動すること、という4つの行動基盤が紹介されています。これらは障害があってもなくても、人間が主体的に生きるために大事な行動基盤であるといえます。

しかしながら、このような自己決定の力は、人が生まれつき持っているわけではありません。選択したり、決定したり、問題解決したり、試行錯誤したり、自分の限界に挑戦したりする中で、「できた」という成功体験を積み上げる、という機会を幼い頃から経験することによって、自己決定の力が育まれる、ということが研究によってわかってきました。しかしながら、「障害のある子どもたちには、障害のない子どもたちと比べて、自己決定を育む学習の機会が少ない」という衝撃的なデータがあります。手厚い支援を受ける子どもたちにとっても、それぞれの状況に応じて自己決定の力を身につけるために、教育計画の作成と実施において、自己決定の力を大事に育む、という視点が必要であると考えます。

日本で2014年1月に批准した「障害者の権利に関する条約」において、障害のある方の自己決定が重視されています。このことから、教育の役割として、障害のある子どもに「自

己決定の力」を育むことが、これまで以上に求められるでしょう。

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。

障害のある子どもの教育についての考え方は、ここ 20 年ほどの間に大きな変革を遂げています。障害のある子どもの教育は「できないことをできるようにする」、「マイナスの部分について引き上げる」というイメージが強かった時代がありました。特殊教育から特別支援教育への転換によって、「障害」でなく「ニーズに対応する」教育へと考え方も変わりました。障害のある子どもの教育としては、子どもができないことではなく、子どもができることに焦点をあてそれを社会参加に向けて形作る教育として、認識が変わりつつあります。

「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」とは、ある A さんの状態について「言葉をしゃべることができない」ところを見るのではなく、「コミュニケーションボードを使って意思を周りの人に伝えることができる」ところに焦点をあてる、ということです。

さらに、I C F の考え方は、「障害」の概念は子どもの側のみに起因するのではなく、環境要因との相互作用によって引き起こされる状態であることを説明しています。言い換えれば、環境からの働きかけを工夫することにより、障害の状態は改善されうることであり、この「環境からの働きかけ」には教育のあり方も大きく関係しています。

大変残念なことです。手厚い支援を必要とする子どもが持っているはずの能力や強みは、周囲の大人から見過ごされたり見落とされたりすることがあります。子どもが力を発揮するための諸条件が整えられていないために、せっかく持っている力を出しきれていない場合も少なくないと思われます。子どもの周囲にいる大人は、子どもの力や強みにまず気づくことが必要です。実態把握の役割は、子どもが持っている見落としがちな力に周囲の大人の気づきを促すこと、また同時にその力を発揮するために必要な支援についての情報を収集するこ

とであると考えます。そのために、より専門的な知識や技能を有する者との協力や連携が求められる場合もあります。それらの情報は、教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）において、教育目標や教育内容に反映されなければなりません。

それぞれの子どもの持つ能力や強みに焦点をあて、教育によって子どもの力を発揮するための支援を行うことが、唯一無二の「その人らしさ」を培うことにもなるでしょう。手厚い支援によって、この「その人らしさ」を培うことが、教育の大きな目的である「人格の形成」であるといえるのではないのでしょうか。

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。

先に述べたように、手厚い支援の必要な子どもの教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）の最終的な目的は、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であり、それは学校の中だけに限定されるものではありません。子どもにとって第1の生活の場は家庭であり、子どもを支えているのは保護者をはじめとする家族です。家族の生活の背景や価値観、願い（wants）等を尊重し、そこを中心に据えてニーズの検討を行うことは大変重要です。子どもを真ん中にした、保護者とのパートナーシップが求められます。中には、家族が自信を持って子育てするために、家族に何らかの支援が必要な場合もあるでしょう。手厚い支援を必要とする子どもの教育計画の立案と実施の過程では、この子どもと家族の現在の生活を充実させる視点が欠かせません。

教育計画のもう一つの重要な視点は、時間軸です。すなわち、子どもと家族の現在の生活の充実と将来の生活への展望の両方を含んだ教育計画であることが望まれます。もちろん、現在の生活を充実させることは、将来の生活への重要な布石となります。加えて、将来の生活を展望した時に初めて見えてくる、学校卒業までに身につけておきたい力があるかもしれません。学校卒業後の生活の展望は高等部からスタートするのではなく、小学生段階、中学生段階においても、子どもとその家族にとって、必要とされる知識や、準備・展望の仕方が

あることでしょう。特に、多方面の専門領域から手厚い支援を必要とする子どもの卒業後の進路については、限定されてしまうことも多々あり、移行のための支援は、子どもと家族を取り巻く人々も一緒に、組織的・計画的に行われる必要があります。

⑤ 子ども（家族）が望む未来の実現のための目標を含む。

先に、自己決定の力を育てることの重要性について述べました。子どもと家族は、どのように自分たちの将来の姿を思い描いているのでしょうか。「こうなったらいいな」と願う姿、反対に「こうなったらどうしよう」と恐れている姿もあるでしょう。学校におけるキャリア教育が推進される現在では、子どもや家族が望ましい未来の姿をイメージし、そのイメージの実現のために、学校教育の中で目標や具体的な指導内容を設定する、ということが、少しずつ行われるようになっていきます。

「現在の目標は、将来のより大きな目標実現のための第一歩である」と捉えることで、子どもや家族の願い（wants）を実現するためのニーズ（needs）を中心に据えた指導や支援の連続性を検討することができます。先に子どもの自己決定を重視することについて述べましたが、子どもや家族自身の願いから設定された将来の目標については、目標の実現に向けて、子どもや家族自身が主体的に取り組むことができると予想されます。この一連のプロセスは、子どもの自己決定の力を育むことや、家族のエンパワメント（自信を持たせることや力づけること）にもつながるでしょう。

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。

学校では、教員をはじめとして様々な専門職が、子どもの教育にかかわっています。特に、重い障害のある子どもについては、多方面からの支援を継続的に必要としている場合も多く、子どもと家族を中心にした連携が図られる姿が望まれます。その目指すべき方向性は、子どもと家族の願い（wants）やニーズ(needs)に応じた目標の実現です。

専門職チームの連携の形には3つの段階があると言われます。それぞれの専門職が個別に子どもと家族にかかわり横の連絡をとらない形（多専門職チーム）、チームリーダーを決め専門職同士が情報交換を行いながらもそれぞれが個別の目標設定をして個別に子どもと家族にかかわる形（間専門職チーム）、それぞれの専門職が子どもや家族も交えたチームとして決定した目標の実現のためにお互いの専門性を共有しながら連携する形（超専門職チーム）です。時間や労力はかかりますが、教育の場で望ましい連携の形は、最も進化した連携の形である超専門職チームである、と考えます。

子どもと家族を取り巻く専門職の連携の輪を作るために学校が果たす役割は大きいと考えます。子どもと家族のQOLを支える連携チームの在り方を、今一度考えて見ましょう。

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。

これまで述べてきた考え方は、欧米で重い障害のある方の教育や福祉の領域で広く実践されている、「本人中心の計画（person-centered planning）」の考え方が基になっています。日本においても、すでに福祉の領域では、「システム中心の計画」から「本人中心の計画」への転換がはかられています。障害のある方は、以前はあらかじめ決まったプログラムへの「措置の対象」でしたが、今では「自分に必要なサービスを選択する主体」であり、障害のある当事者の自己決定に基づく本人中心の計画の作成が期待されています。

教育の領域においても、個別の教育支援計画、個別の指導計画は、保護者との連携のもとに作成するもの、という考え方がますます重要になっています。学校は、子どもや保護者の願いを踏まえながら目標を設定すること、その実現に向けて家庭と協力して取り組むことが求められています。子どもの教育において、保護者は学校が決めた方針に従う立場ではなく、子どものために何が必要かを検討し共に実現していくパートナーとしての立場である、とい

う認識に変わってきています。2014 年 1 月に日本が批准した「障害者の権利に関する条約」は、このような子どもの権利を保障するものとして位置付けられます。

このような現状を考えた時、学校で行っている個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と、その実施、評価の一連のプロセスが、子どもと家族の視点に立ってニーズを共に検討しているか、可能な限り学校の組織や集団のあり方が個のニーズに対応できるような柔軟な仕組みを工夫しているか、を見直すことは大変重要です。それは、学校の教育目標や教育課程の見直しの視点につながるでしょう。情報パッケージ「ぱれっと」は子どもや家族が中心となる計画とその実施に役立つ情報を提供するものです。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ことが期待されています。

2. 手厚い支援を必要としている子どもの教育の目的と情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」

教育の目的について、教育基本法では、2つ示しています。最初の目的は、「教育は、個々の人格の完成を目指して行われる」ということです。つまり、個々が自己実現して行くことが目的となっています。次の目的としては「社会を形成していく人になっていくこと」が期待されています。教育は、この二つの目的の実現に向かっていきます。それは、障害があってもなくても変わりはありません。障害のある子どもにおいては、この目的は「自立と社会参加」という言葉で表現されます。この情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」で対象としている障害のある子どもの場合は、この目的を達成するためにインテンシブなサポート（手厚い支援）が必要となると言えます。視点を変えると、インテンシブなサポート（手厚い支援）があることで、教育の目的である自己実現ができる子どもと考えることができます。

この教育の目的を実現するため、幼、小、中学校等の学校における目的、目標が学校教育法で示されています。特別支援学校の場合に目を向けると、学校教育法第72条に目的が示され、特別支援学校の学習指導要領で、目標が示されています。どの特別支援学校においても、この目的、目標の達成に向けて、教育課程が編成されます。

このように、特別支援学校において教育課程を編成することは、教育の目的を達成することにつながっています。

この点を踏まえた上で、特別支援学校学習指導要領解説の第6節 教育課程実施上の配慮事項では、「学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実する」とことと「児童生徒の実態が多様で個人差が大きい」ことに対応した個に応じた指導を充実させることを示しています。特別支援学校では、これによって個に応じた指導の充実に向けて、個に応じた指導を行うことになります。

学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実するため、個別の指導計画に基づき指導方法や指導体制の工夫改善に努めること、児童又は生徒の障害の状態や学習の進捗等を

考慮すること、個別指導を重視すること、授業形態や集団の構成の工夫すること、それぞれの教師の専門性を生かした協力的な指導をすることなどが期待されています。さらに、このことによって、学習活動が効果的に行われるようにすることが期待されています。

特に特別支援学校では、児童生徒の実態が多様で個人差が大きいため、実態把握を丁寧に行うこと、個に応じた目標設定を行うこと、指導内容、指導方法の工夫を行うこと、個別の指導計画を作成すること、これらにもとづいた指導を行うこと、成果についての評価、改善を行うこと等、個に応じた指導において重視すべきことがあげられています。

情報パッケージ「ぱれっと」は、これらのことを実現するためのポイントを示しています。ぱれっとによって、一人一人の子どもの学習を充実させることはもちろんのこと、子ども個々の好きなことや関心のあること、将来への夢など、一人一人の児童生徒の学習や生活の文脈を大事にしています。インテンシブなサポートがあることで、教育の目的である自己実現ができるようにするために、この一人一人の生活の文脈を大事にする必要があります。ぱれっとは、現場の先生方が、この点を大事にしながら学習や生活の支援をよりよく行えるように、気づきの種をちりばめて構成しました。

そして、評価は、教育活動の成果に基づいた評価になることから、一人一人の子どもの学習や生活の文脈を大事にした評価がなされるようになります。この評価によって、個の教育の改善を目指すとともに、学校全体の教育の改善につなげ、教育課程編成の見直しへつなげていくことが期待されています。

教育基本法

- ・教育の目的：「人格の完成」「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」
- ・教育の目標：5つの目標



学校教育法

- ・幼稚園、小学校、中学校、中等教育学校の目的、目標
- ・特別支援学校の目的



特別支援学校学習指導要領

- ・特別支援学校の目標
- ・学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実するため、個別の指導計画に基づき指導方法や指導体制の工夫改善に努めること。

3. 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

ここでは、情報パッケージ「ぱれっと」の活用によって、現在学校で行っている個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成とその実施にどのような変化を期待しているのか、について説明します。

（1）特別支援教育における今日的動向

近年、特別支援教育に導入された重要な考え方であり、この情報パッケージ「ぱれっと」と関連の深い概念として、I C Fの活用、キャリア教育があります。

① I C Fの活用

I C F（正式名称 International Classification of Functioning、Disability and Health）は WHO（世界保健機関）が 2001 年に採択した、人間の生活機能と障害に関する状況を記述することを目的とした分類であり、日本語では「国際生活機能分類」と訳されています。この I C Fではどのように「障害」をとらえているか、に注目してみましょう。図1が国際障害分類（I C I D H）の「障害モデル」、図2が国際生活機能分類（I C F）の「生活機能モデル」ですが、約 20 年の間に考え方が大きく変わったことが見てとれます。

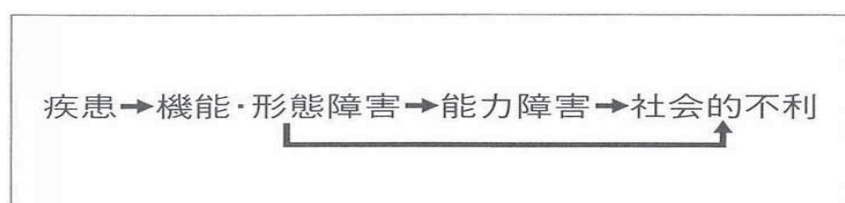


図1 国際障害分類（I C I D H）の障害構造モデル（1980）

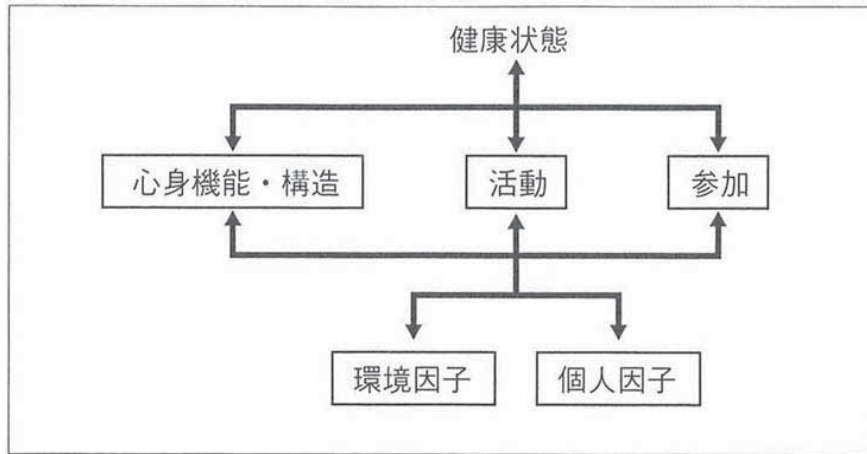


図2 国際生活機能分類（ICF）の生活機能構造モデル（2001）

一番大きな違いは、対象が「障害」から「生活機能」に変わったことです。これは病気や「障害」といったマイナスの捉え方から、「生活機能」という中立的な概念に視点を移したということです。生活機能とは「人が生きることの全体像」を指し、「心身機能・構造」「活動」「参加」の三つのレベルを統合したものです。この中で「活動」は朝起きてから寝るまでの生活行為、「参加」は社会参加だけではなく他の人とのかかわりの中で何らかの役割を果たすことのすべてを意味しています。

ICFでは生活機能に問題が生じた状態、つまり「生活機能低下」が「障害」であり、これも三つのレベルから成っています。つまり「心身機能・構造」に問題が生じた状態が「機能障害（構造障害を含む）」、「活動」に問題が生じたのが「活動制限」、「参加」に問題が生じたのが「参加制約」です。

この生活機能に影響を与えるものに、「健康状態」「個人因子」「環境因子」が導入されています。この環境因子には、物的だけでなく、人的、社会的環境も含まれます。このように、ICFの生活機能構造モデルでは、複数の視点と相互作用の中で、子どもの状態を多面的・総合的に理解していくことが可能となりました。

このモデルを用いることで、障害があることのマイナスの側面が強調されるのではなく、自分の持てる力を使いながら生活や学習をしている子どもの姿が浮かび上がります。また「そ

の人らしさ」や「個性」というプラスの面に注目することができます。また、環境因子として、教育や支援の在り方を検討することができます。

このような「生活機能」や「障害」のとらえ方は、先に紹介した、情報パッケージ「ぱれっと」の基本的な考え方においても共通しているものです。

②キャリア教育

キャリア教育について、米国においては 1950 年代より研究が展開され、1970 年代より学校教育において重視されるようになりました。日本においては平成 11 年(1999)頃から、学校教育と職業生活の接続の問題を改善するための具体的な方策として取り上げられてきた経緯があります。文部科学省によるキャリア教育の定義は、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育。端的には児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」というものです。

特別支援教育の領域におけるキャリア教育の関心は、平成 18 年以降徐々に高まり始めました。国のキャリア教育推進の動向と同期しながらも、特別支援教育によって障害のある子どもの「自立と社会参加」を推進する立場からの検討がなされてきました。「キャリア」は、職業経歴や仕事そのものを意味する「ワークキャリア」と、職業生活を含む様々な生活場面で個人が果たす役割を踏まえた働き方や生き方を指す「ライフキャリア」に大別されますが、特別支援教育において重視されている視点はこのうちの「ライフキャリア」の視点であることが述べられています(国立特別支援教育総合研究所、2011)。

「ライフキャリアの虹」(Super、1980)は、人が様々な役割の中で「自分らしい生き方」を選択し決定していくことにより、「キャリア」が形成されていくことを示しています。特別な支援を必要とする子どもについては、学校教育を終えて地域生活へと移行し、働くことを含めた人生全体への支援が重要視されてきています。「ライフキャリア」の視点から障害

のある子どものQOLの充実を検討し、支援する側が子どものキャリア発達を図るための環境を整備していくことの重要性が述べられています(国立特別支援教育総合研究所、2011)。

このような見解には、この情報パッケージ「ぱれっと」の基本的な考え方に通じるものがあります。日本における特別支援教育におけるキャリア教育は、職業的な自立を推進する職業教育や就労支援の充実に焦点があたりがちで、「障害が重度の子どものキャリア教育をどのように考えたらよいのか」という疑問の声が多く聞かれるようになっていきます。しかし、そもそも、キャリア教育の定義は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」であり、一人一人の生活の文脈に即したものです。一人一人のキャリア発達の視点に立った取り組みなのです。

情報パッケージ「ぱれっと」では、自己決定の力をつけることや、その人らしさを大事に育むことなど、このキャリア教育の基本的な部分にかかわる内容について、手厚い支援を必要とする子どもたちを対象とする際の考え方、展開の仕方について、情報を提供します。

(2) 教育計画の立案と実施の現状と課題

これまでに述べてきたICFの活用やキャリア教育の視点は、特別支援教育に携わる学校において広く周知されており、少しずつ浸透しつつある状況が見て取れます。それにもかかわらず、手厚い支援を必要とする子どもの教育計画の立案を行っている学校においては、残念ながら、以下のような課題が多々見受けられます。

- ・ 実態把握の視点がまちまち
- ・ 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

これらの問題が生じる原因の一つとしては、手厚い支援を必要とする子どもの教育において、学習指導要領上、子どもの個々の実態に応じて、個々に教育計画を立案し、実施するこ

とが示されているものの、子どもの学びに結びつくようにどう具現化していった方がいいのかが指針がないため困っているという声を数多く聞きます。ICFやキャリア教育の視点についても、その本質が理解されないまま表面上に現れている用語や様式にとらわれた活用がなされてしまうことがあるかもしれません。そうすると、「システム中心の計画」の要素が大きくなって、手厚い支援が必要な子どもにとって「本人中心の計画」とは言えない状況が生まれてしまう場合があるのではないのでしょうか。さらに、多くの教員が研修等によって様々な知見を得るなど専門性の向上を図っていますが、それらの知見が、整理・共有されないままでは多いのではないのでしょうか（図3）。

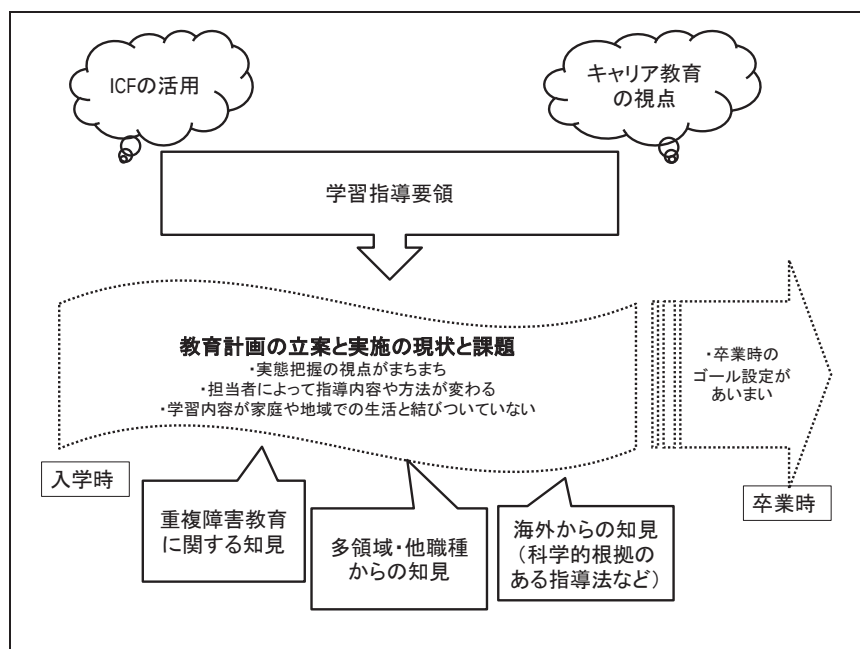


図3 計画の立案と実施（現状）

（3）情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」活用による教育計画の立案と実施

情報パッケージ「ぱれっと」は、上記に述べたような、手厚い支援を必要とする子どもが学ぶ学校における現状の認識を踏まえて、構想が練られました。その特徴は以下の通りです。

- ・ ICFやキャリア教育の視点を含め、子ども本人や家族が主体となる教育計画立案とその実施に関する情報をパッケージとして提供することで、上記の諸課題を解決することを目指すもの（基本となる考え方については、学習指導要領上の根拠も示す：資料1）。

- ・「これをすればできます」というマニュアルではなく、教員が目の前にいる子ども一人一人の教育について考える材料を提供するもの。
- ・障害の重い子どもの教育について、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。
- ・保護者をはじめとする家族、専門職との連携の手がかりとなるもの。

学校の教員が、様々な立場の教員と、また専門職とのチーム、さらに保護者や子ども本人が加わったチームとしてこの情報パッケージを活用し、子どもと家族の立場に立って、子どもの現在と将来を一貫して支える教育計画を作成し、その計画を実施していただけることを願っています（図4）。

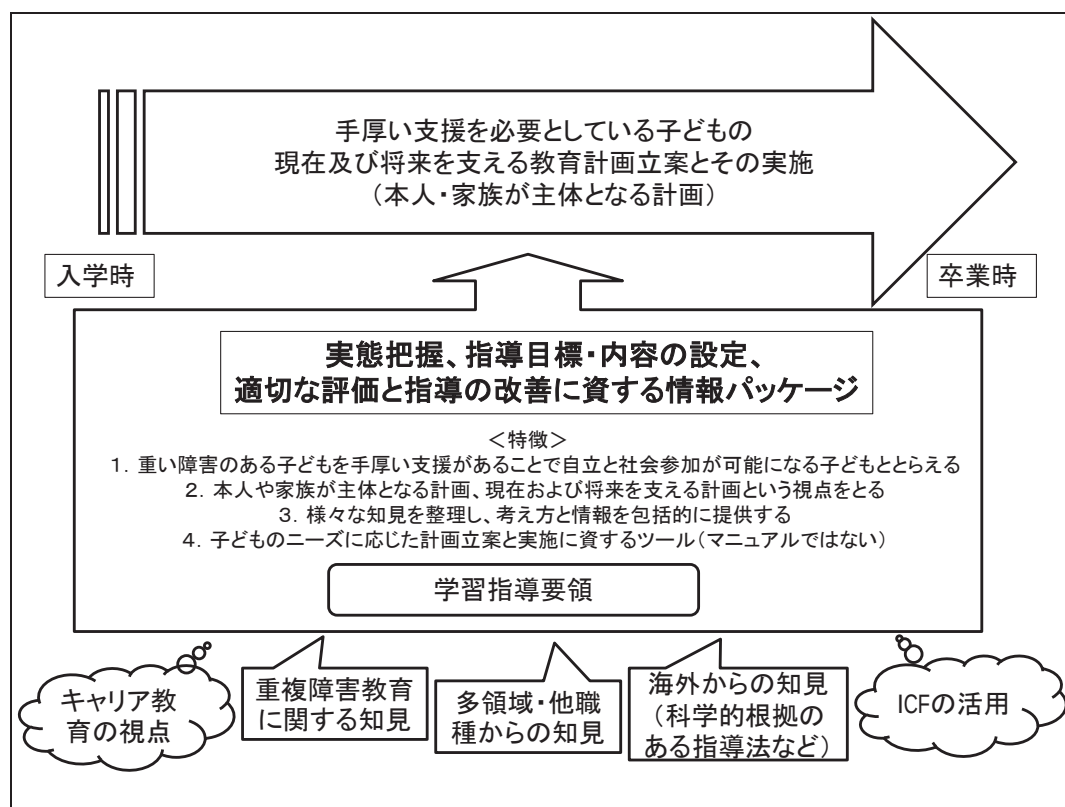


図4 教育計画の立案と実施（情報パッケージ活用）

4. 情報パッケージ「ぱれっと」の各項目と構成について

教育計画の立案とその実施においては、計画（Plan）したことを、実践（Do）してみて、その評価（Check）を踏まえて、改善（Action）することが大切です。いわゆる P-D-C-A サイクルによって、一人一人の子どもに合った教育活動が展開されているかを確認し、よりよいものにしていくことが求められます。このサイクルは、日々の授業の振り返りのような短いスパンで行うものもありますが、ここでは主に、個別の教育支援計画、個別の指導計画の P-D-C-A サイクルの展開に役立つ情報を取り上げています。

この情報パッケージ（ぱれっと）では、28項目を5つの領域に分けて提供しています。

I 実態把握

II 保護者との連携・専門職との連携

III 目標設定と教育内容

IV 学習活動の展開

V 評価と計画の見直し

それぞれの領域は密接に関連し合っているため、実態把握の中で書かれている内容にも目標設定や教育内容に関する情報が入っているなど重なりがありますが、大まかな Plan—Do—Check—Action の流れを意識した構成になっています。

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

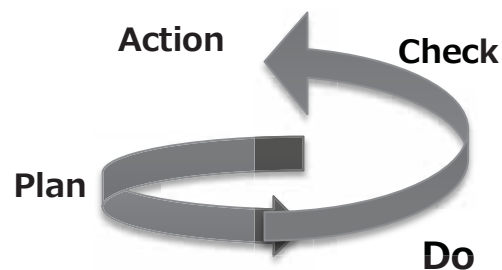
○（手厚い支援を必要としている子どもの）目標設定と教育内容

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

こんなことで困っていませんか？

I. 実態把握

- 1.発達検査の結果を目標設定に生かしたいのですが測定困難な項目もあり困っています。
- 2.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.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。
- 4.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。
- 5.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。
- 6.どの程度き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。
- 7.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.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。
- 9.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。

II. 保護者との連携・専門職との連携

- 1.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。
- 2.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・・・。
- 3.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.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。

III. 目標設定と教育内容

- 1.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。
- 2.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。
- 3.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.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。

- 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を教えてください。
- 6.障害が重い子どもの自己決定をどのように考えどう取り組めばよいでしょうか。
- 7.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。

Ⅳ. 学習活動の展開

- 1.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。
- 2.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。
- 3.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。
- 4.交流及び共同学習場面で小学生となかなかかわりが持てません。
- 5.校外学習で子どもにどのような力が身についているのか疑問を感じています。

Ⅴ. 評価と計画の見直し

- 1.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。
- 2.個別の指導計画の見直しの視点を教えてください。
- 3.個別の教育支援計画の見直しの視点を教えてください。

情報パッケージ「ぱれっと」に登場する4人の子どもたち



名前：ショウ

好きな人はお母さん。

医療的ケアが必要な重度・重複障害がある。

名前：エミリ

好きな活動はトランポリンなどの揺れ遊び。

視覚障害・知的障害・肢体不自由がある。



名前：メグ

好きな食べ物はバナナ。犬はちょっと苦手。

聴覚障害・知的障害がある。

名前：ケンタ

好きな物は電車。高いところに上ることが好き。知的障害・自閉症がある。



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

手厚い支援が必要な子どもは、比較的重い障害がある子どもであり、その実態把握に難しさを感じている教員は少なくありません。それには、障害の状態が多岐にわたっていることから多角的な視点で実態把握を行っていく必要があること、子どもからの反応や変化が読み取りづらいこと、標準化した検査を用いることが困難なこと等、様々な理由が挙げられるでしょう。

この情報パッケージ「ぱれっと」の基本的な考え方では、手厚い支援が必要な子どもを、「家庭・学校・地域において、環境との相互作用の中で学び生活する学習者であり生活者である」という視点でとらえています。そのため、この実態把握の章においては、「子どものより主体的で豊かな学びや生活」をめざして情報を収集するための視点を中心に提案しています。

ここではまず、手厚い支援が必要な、重い障害がある子どもの実態把握の領域と実態把握の方法を簡単に紹介し、その後、ぱれっとの基本的な考え方に基づいた実態把握の視点を紹介します。

1. 手厚い支援が必要な子どもの実態把握の領域

①医学的診断・所見と生育歴

まず、医学的診断や所見、及び生育歴について、できるだけ正確な情報を知ることが必要です。例えば、病名がわかることによって、教育的なかわり方についての手がかりを得たり、今後どのような留意点がでてくるかを予測し、その準備をしたりすることができます。また、医学的な情報は、知的機能や感覚機能のアセスメントにあたっても有用な情報になり

ます。これまでの治療や療育の経過を知っておくことも大切です。さらに、現在のかかりつけの病院など、連携が必要な機関等についても把握しておきましょう。

②実態把握の領域

手厚い支援が必要な子どもは、比較的重い障害がある子どもです。子どもの状態に応じて、様々な領域において細やかな実態把握を行う必要があります。呼吸や生活リズム、発作の状況などの健康面の領域、姿勢や粗大運動に関する領域、触覚・視覚・聴覚などの感覚に関する領域、手指の微細運動を含む知覚運動協応に関する領域、理解・認知の領域、対人関係・情緒・コミュニケーションに関する領域等です。加えて、摂食の機能等の特定の領域について、より細やかな評価が必要となる場合もあります。必要に応じて他の専門家と連携しましょう。

2. 実態把握の方法

①発達検査等の活用

標準化された発達検査等を用いると、発達のキーポイントとなる行動を概括的に把握することが可能になります。また、発達の現況と、今まさに育ちつつある予測的な発達状態をとらえることができます。反面、多くの検査は障害のない子どもの発達の順序性が基になっているため、重い障害のある子どもに適用する場合、これらの順序性や項目が、必ずしも子どもの発達に即応していないこともあります。発達過程のたどり方の個人差が大きいことを念頭に置かなければなりません。それぞれの検査の特徴を理解し、調べたい目的と子どもの実態に見合った検査を選択したうえで、適切な実施と結果の解釈を行う必要があります。

②行動観察・聞き取りによる方法

遊びや食事などの生活場面の子どもの行動の観察を通して、子どもの発達状況や獲得している行動の状況を把握します。自由な活動場面における様子を観察する方法もあれば、一定の条件下における様子を観察する方法もあります。感覚の使い方、人・物等の環境へのかか

わり方、コミュニケーション等、観察する観点を明確にしたり、チェック票を用意したりすることが必要です。多くの子どもは、慣れている場所によく知っている人となじみの活動をする時に、持っている力を発揮することができます。様々な場面における観察から得られた情報について、複数の人で確認しあって、より客観性を高めることも大切です。

日常生活の実態について、睡眠、食事、排せつなどの様子や生活リズム等は、教育的なかわりと密接に関連してきます。保護者への聞き取りをする中で、家庭生活の中で抱えている訴えや願いなどについても知ることができるでしょう。

3. 情報の集約

実態把握によって得られた情報をどのように集約し解釈するかは重要です。

①全人的発達の視点

得られた情報は、子どもの全人的発達を促す、という視点から集約され解釈される必要があります。大事なのは、子どもの発達の全体像をとらえるという視点です。重い障害がある場合、運動発達面や健康面に目が向けられがちですが、対人関係、情緒、コミュニケーション、認知など、あらゆる側面にわたって情報を得る必要があります。その際、例えば主障害が運動障害であれば、それが他の領域の発達にどのように関連しているか、という視点で解釈をすることも重要です。

②横断的な視点と縦断的な視点

横断的な視点とは、現時点での実態をとらえる視点です。縦断的な視点とは、現在に至るまでの経過すなわち生育歴・療育歴、これまでの生活環境など、過去にさかのぼってその時々における実態を把握し時系列でとらえる視点です。この2つの視点を組み合わせることで、子どもの将来の発達的な見通しに関する手がかりが得られやすくなり、長期的な観点からの目標を設定する上で役に立ちます。

実態を把握し、情報を集約・解釈して子どもの課題を設定するプロセスでは、保護者と連携し、また、専門家と連携することがとても大切です。

4. ばれっとで紹介する実態把握の視点

子どもの発達の様相を概括的に把握するためには、発達検査を活用している場合が多いでしょう。「1. 発達検査とその意味」では、発達検査はどのような意味を持つものか、その結果をどのように活用するかを説明します。

手厚い支援が必要な子どもを、「家庭・学校・地域において、環境との相互作用の中で学び生活する学習者であり生活者である」という視点で見た時に、ぜひ実態把握に取り入れたいのが、子どもが学校以外の場所でどのような生活を送っているのか、についての情報収集です。「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」で得られる情報は、子どもがどのような生活を送っているのかを知り、その生活をさらに豊かなものにするために、どんな教育的なかわりができるのか、その手がかりとなるものです。

コミュニケーションは大変重要な実態把握の領域です。「コミュニケーションの手段がない」という子どもでも、生活場面における行動観察の中から、コミュニケーションの萌芽を見つけることができます。「4. 生活場面におけるコミュニケーション活用の状況」では、その視点を提供しています。

障害の重い子どもが少しでも主体的に生きるためには、子ども自身が外界の情報を得ることとはとても重要です。「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視点」「7. 諸感覚の活用に関するアセスメント」では、視覚、聴覚、そのほかの諸感覚の活用に関するアセスメントに関する行動観察等の視点を紹介しています。

子どものコミュニケーションや感覚活用の状況や、持っている力がわかったら、それらを発揮できるための環境を用意することが大変重要です。「8. 環境面のアセスメント」では、

子どもにとって、自分の持つ力を発揮して生活しやすい、また、教育的な環境になっているか、という視点を提案します。

最後に、重い障害のある子どもにとっては、興味関心があることをベースにしながら学習活動を組み立てることが大変重要です。「9. 子どもの興味関心のアセスメント」では、家庭と連携しながら手がかりを得る方法を提案しています。

もっと知りたい人はこちら

1. 国立特別支援教育総合研究所（2015）.特別支援教育の基礎・基本 新訂版.共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築.ジヤース教育新社.

I. 実態把握

1. 発達検査の活用とその意味

こんなことはありませんか？

10 歳になったショウさんに発達検査をおこなったところ、発達水準は3か月程度となり、中には測定困難な項目もありました。先生はショウさんの目標設定を行う際に、発達検査の結果を生かしたいと考えていますが、この結果をどのように理解し、ショウさんの目標を考えればよいかがよくわかりません。



ここがポイント！

重い障害がある場合は、検査の適用自体が難しいことが少なくありません。しかし、一部でも適用可能な場合には、発達の大まかな様子を把握したり指導のための有効な手がかりが得られたりすることもあります。

- ・検査がどのような背景のもとに提供され、検査項目がどのような意図をもって作成されているかについて知っておく必要があります。

- ・発達の側面から重い障害がある子どもの実態をとらえる視点を理解したうえで、子どもの目標設定に活かしましょう。

このように考えてみましょう

発達の検査には、その用途から二つのタイプに大別できます。①発達の水準と輪郭を知るための「発達スクリーニング検査」と、②発達の現況と将来性について詳しく知り発達の課題を把握するための「発達診断検査」です。

①発達の水準と輪郭を知るための「発達スクリーニング検査」

発達スクリーニング検査は、本来、発達の遅れを早期に発見することをねらいとして開発されたものであり、昨今、発達障害児の療育や教育の現場では、子どもが現在どのような発達の水準にあるのか、また、どのような発達の輪郭をもっているのかを知ろうとする時に利用されています。『遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法』『日本版デンバー式発達スクリーニング検査』などがあり、検査方法が簡便で短時間で検査可能ではありますが、全体的に、きめが粗いように思われる場合もあります。

②発達の課題を把握するための「発達診断検査」

発達診断検査は、個々の子どもの発達の現況と将来性について、子どもの内部で今まさに育ちつつある発達状態を予測し、子どもの発達のそれぞれの側面が相互にどのように関連しあっているのか、どの側面がどの程度どんなふうに進んでいるのかなどについて理解し、子どもの発達課題を把握しようとする時に活用される性質のものです。『実践と発達の診断』

『早期発達診断検査』『乳幼児精神発達診断法』『新版K式発達検査』などがあります。発達水準が生後3年未満の障害の重い子どもの発達課題を把握するためには、それぞれの発達診断検査の長所・短所をよくよく吟味したうえで、検査対象となる子どもの特性も考慮に入れて、適切な検査を選択することが必要です。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

発達検査を活用して、発達水準が生後 3 年未満の障害の重い子どもの発達の現況を調べ、発達課題を把握しようとする時の視点を挙げます。

①発達の個人内差異（進んでいる側面と遅れている側面）を把握する視点

「3 か月の発達水準」等の発達の把握の仕方は、標準的な発達を基準にして個人間の違いに着目したとらえ方です。これに対して、障害の重い子どもの場合、個人内差異に着目し、発達の進んでいる側面と遅れている側面の両方をとらえる必要があります。どんな子どもでも、その子どもなりに発達の進んでいる側面が必ずあります。また、遅れている側面があります。子どもの発達課題を把握しようとする際には、それらがどのように関連し合っているかについても、理解するよう努めることが肝要です。それは、発達の進んでいる側面をさらに促進させることで、遅れている側面を補うことができるからです。

また、どんな子どもでもその子どもなりに発達が伸長する時期がありその後停滞する時期が訪れます。一人の子どもの発達の変化を追跡して縦断的にとらえる視点も、課題を把握するうえで重要です。

②発達を質的に把握する（発達状態を障害状態との関連でとらえなおす）視点

一般的には、障害のある子どもも健常な子どもの標準的な発達の順序をたどることが仮定されています。「発達の遅れ」という時、それは健常児の標準的な発達に比べて速度が遅い、すなわち量的な遅れをさしています。

しかしながら、障害の重い子どもでは、健常児の発達には見られない質的な発達の違いが認められることもあり、これを「発達の偏り」と呼ぶこともあります。障害の重い子どもの発達では、その子どもの障害状態や生活経験などが深くかかわっていることが多く、発達過程のたどり方も個人差が大きいです。一人一人に固有の発達過程があることを念頭に置きながら、実態把握を行う柔軟性が要求されます。子どもの発達課題を把握しようとする時には、その発達状態を、障害状態や生活経験などとの関連の中でとらえ直すことが必要になります。

③将来の発達状態を潜在能力としてとらえる視点

発達検査では、その現況だけでなく、子どもの中に何が育とうとしているのかをとらえ、今まさに育ちつつある予測的な発達状況を潜在能力としてしっかり把握する必要があります。障害の重い子どもは、自ら環境とかかわりその子にふさわしい法則性をもって主体的に発達を遂げていきます。子どもの中に芽生えつつある力に注目し、子どもがその力を発現しやすい教育的環境を検討しましょう。

④タテの発達とヨコの発達の視点

発達は、直線的・連続的過程ではなく、螺旋的・段階的な過程をとるものです。発達には「タテの発達」と「ヨコの発達」があります。「タテの発達」とは、より高次の発達水準への移行を意味します。これに対して、「ヨコの発達」とは、その発達の段階においてすでに獲得された行動が豊かになったり確実にったりする行動の変化であり、その行動自体の横の広がり意味着します。障害のある子どもの発達を考えると、ヨコの発達は非常に重要で、ヨコの発達が充実することがタテの発達の前提となります。また、タテの発達はある程度のところで停滞することを念頭に置いて、今持っている力で豊かな生活を送るために、ヨコの発達が充実するような支援の視点を持つことも必要です。

⑤環境との相互作用の視点

発達に対するアプローチでは、その子の発達段階を踏まえた指導を行うことが重要ですが、発達心理学では、物理的環境・人的環境、あるいはもっと広く文化そのものとの相互作用によって子どもは発達していくという観点が強調されます。その子どもの発達段階において、どのような物理的環境や人的環境が必要であるかを考えなくてはなりません。10歳の子どものであれば、発達水準が3か月であっても、10年間の生活経験があることを踏まえた教育的環境を設定することはとても大切です。

障害の重い子どもの発達課題の設定にあたって考えなければならないことは、子どもの行動の発現を求め、自ら外界の物や人へ係る自発的な行動を育て、広げさせていくことです。

このとき、その子どもが外界（物や人など）に対してどのような興味や関心があるかといった視点が大変重要になります。このような物や人との関係を基盤にして、運動や感覚の機能を向上させ、より高い次元へと進めていく、あるいは今持っている力を充実させる課題を、その子どもに応じてきめ細かく設定していくことが重要です。

これを実践してみたら・・・

ショウさんは「発達スクリーニング検査」で「3か月の発達水準」という結果が出ていましたが、先生は理学療法士と協力して、発達課題を把握するための「発達診断検査」を行ってみました。その結果、ショウさんの発達のプロフィールの中で比較的発達が進んでいる領域と、遅れている領域がわかりました。

例えば、進んでいる情緒面では「近しい大人に対して要求を表す」ように目で訴える様子が観察されます。遅れている領域は運動面で、今は「腰と胸を支えられ、垂直に保たれると不安定ながら首が座る」状態です。しかし、しっかりと腰と胸が支えられた状態では、「(眼球だけでなく)頭を動かして動く事物を滑らかに追視する」行動が芽生えそうな様子を観察することもできました。ショウさんは自分で頭を動かせることをほめられて、誇らしげでした。

先生はお母さんや理学療法士と相談して、ショウさんが「頭を自分で動かして、見たいものを見る」ことを発達課題として掲げました。バルーンにうつぶせになって体幹がしっかり安定している状態になると、ショウさんは首を挙げ、前にいる先生の顔や、好きなおもちゃを見ようとします。最近のブームは、ショウさんのお気に入りの隣のクラスの女の先生が、右から、または左から「ショウさん、こっちだよ！」と名前を呼んで、ショウさんが呼ばれた方向を向く遊びです。ショウさんは時間をかけて頭部をコントロールしながら動かし、先生から呼ばれた側を向きます。先生と目が合うととても嬉しそうです。

＜障害の重い子どもによく用いられる発達検査＞

遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法

日本版デンバー式発達スクリーニング検査

実践と発達の診断

早期発達診断検査

乳幼児精神発達診断法

新版 K 式発達検査

ポーター式乳幼児発達検査

MEPA（ムーブメント教育・療育プログラムアセスメント）Ⅱ

感覚と運動の高次化発達診断チェックリスト（宇佐川、1998）

障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定（坂口、2006）

もっと知りたい人はこちら

川村秀忠（2013）．障害の重い子の早期発達診断 新訂版．ジヤース教育新社．

藤田和弘（1991）．重度児の評価について．肢体不自由教育、99、4～10．

国立特別支援教育総合研究所（2006）．平成 16 年-17 年度 課題別研究「重複障害のある児童生徒のための教育課程の構築に関する実際研究」．5～8．

下山直人他（2011）．新しい自立活動の実践ハンドブック．全国心身障害児福祉財団．

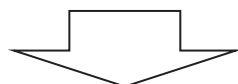
I. 実態把握

2. 一日の生活の流れのアセスメント

こんなことはありませんか？

エミリさんは、小学4年生です。肢体不自由特別支援学校に通っています。人とかかわることが大好きで、親しい人には表情や声で気持ちをアピールしています。

4月、新担任の先生は、教育計画の立案にあたり、家庭からの希望を聞いています。エミリさんのお母さんは、家事をしている間一人で遊べるようになってほしいと希望しています。また、お母さんは、新しく担任になった先生に、一人で遊べるようになってほしいこと以外に何を伝えたらいいのかな、エミリさんの家庭での生活をイメージしてもらうことができるかなと、少し心配です。新担任の先生は、エミリさんの家庭での様子をイメージできず、どのように取り組めばよいのか、困っています。



ここがポイント！

子どもの一日の生活の流れを把握し、子どものニーズや保護者の希望が生じる具体的な場面を知り、家庭と連携した取り組みを行いましょう。

このように考えてみましょう

障害の重い子どもとかかわる際に、学校以外の場で子どもがどのように過ごしているのかは、大変重要な情報です。学校と家庭が連携して行っている日々の連絡帳のやり取りは、教員が子どもの家庭での生活の様子を把握してかかわったり、保護者が学校での学習や生活の様子を知るために、重要な役割を果たしています。食事や排せつ、健康状態等、子どもの生活を一日を通してトータルで見ることに活用されているでしょう。

さらに、教育計画を立てるにあたっては、家庭で生じている子どものニーズや保護者の希望を知って、学校での教育目標や支援を検討する、という視点が重要です。教育計画は、基本的に学校の生活をベースに立案されることが多いようです。そのため、学校での取り組みに成果があっても、保護者がその成果をどう生かせばよいか、分かりにくいことがあります。子どもの一日の生活の流れを把握し、子どものニーズや保護者の希望が生じる具体的な場面を知ること、子どもの生活をより豊かにするための目標を検討することが可能になるでしょう。

しかし、生活の流れを一日まとめて見るのは、案外、機会もなく難しいものです。そこで、保護者に時間ごとの生活の流れを表に書いてもらいましょう。

一日の流れをもとにして話をする時、ニーズが生じている時間や楽しくしたい時間を明らかにし、さらに、今まで工夫したこと、挑戦したいことも書いてもらうことで、生活実態から課題設定に向けての検討がよりスムーズになるでしょう。

1. 教員にとっての利点

- ①ニーズのある時間帯も含めた一日の生活全体の流れを知ることができます。
- ②一日の流れのなかで考えることで、生活の実態に応じた子どもの課題について検討することができます。
- ③生活の流れの中での具体的な希望が分かるだけでなく、課題にかかわる情報（今まで工夫

してきたこと等）も記載されているので、課題検討がよりスムーズに行えます。

④特定の日について書いてもらうので、どうしてその日を選んだのか（休日や平日、ショートステイなど）理由を聞くことができ、困っている背景が分かりやすくなります。

2. 保護者にとっての利点

① 表に書くことで、改めて生活を振り返ることができます。そうすることで、楽しくしたい時間や今まで試行錯誤したことや挑戦したいこと等の漠然としやすい事柄が、明確に浮かび上がってきます。

② 表にまとめることで、初めてかかわる相手にも情報を伝えやすくなります。

3. 両者にとっての利点

① 保護者が気付いていなかった生活の過ごし方のポイント（この時間で何か挑戦できそうだな等）を、表に基づいた話合いの過程で、教員と一緒にを見つけることができます。

以上の点を踏まえて、教育計画を立てるにあたり、希望や今までの試み等を含め、生活に即した課題検討へとつなげていくことができます。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

1日の生活を振り返りながら、課題を検討するため、事前に保護者に表を書いてもらいましょう。その際、余暇、コミュニケーション、姿勢など、大きくテーマを決めると書きやすいでしょう。矢印の順に記入すると、段々と希望がはっきりとできるようになっています。

1日の生活を振り返ろう ～例えば 11月3日 だとしたら～ 氏名【 エミリ 】 →(学校が休みの日)			
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
4 5 6 起床 朝食 7 8 9 テレビ・DVDを見る 10 11 12 昼食 13 14 15 昼寝 (起きていたらおやつ) 16 17 散歩 18 入浴 19 夕食 20 テレビ 21 22 就寝 23 24 1 2	お母さんが用事をしているとき、自分の番組が終わったら機嫌が悪くなり、寝返りでそばまでやって来る。 (兄弟がいない場合) 雨が降っていても散歩に行きたがる	自分用の操作しやすいリモコンを作っている 少しベランダで過ごすようにしている	家事をしても一人で遊んで欲しい 話し合いの中での新しい情報を教員が加筆

この表が完成したら、保護者と担任で検討します。話合うことで新しく見えてきた事柄や挑戦したいことなどは、表に書き加えていくとよいでしょう。また、課題に取り組み始めたら、連絡帳等を活用して、一日を通した課題実施状況（一人で動画操作をして過ごした時間や姿勢変換の回数など）について、家庭と連携してチェックすることもよいでしょう。

これを実践してみたら・・・

①新担任にとって

新担任の先生は、食事や就寝、自由時間など、エミリさんの生活を大まかにイメージすることができました。

保護者からの希望は、「家事をしている間、一人で遊んでほしい。」という漠然としたことでしたが、「ちょっと困っている時間」の記載から、好きなテレビやDVDを見ることで一人で過ごせるのではないかとヒントを得ることができました。また、「これまでに工夫してきたこと」を尋ねると、扱いやすい本人専用のリモコンを作成してきたことも分かりました。

その結果、学校では、見たい動画に変えてほしい時に VOCA(Voice Output Communication Aids)で呼ぶことを目標とした課題に取り組むことができました。家庭のニーズを知り生活を振り返ることで、学校での具体的な課題に結びつけることができたのです。新担任にとって貴重な情報が得られ、課題検討の大きな助けとなりました。

②保護者にとって

生活を振り返る表は、どう書けば良いか最初は戸惑いもありましたが、気軽に書いてみると改めて生活を振り返ることができたようです。そして、新担任の先生に、エミリさんの生活や今まで工夫してきたことや希望について、まとめて伝えることができ、生活に即した課題に学校で取り組んでもらえたことがよかったと感じたそうです。

家でも困った時に、声で呼ぶことが多くなるという変化が見られ、学校での学習が家庭でも生かされ、保護者も成果を実感することができました。

《他にも・・・》

エミリさんのような場合以外にも、以下のような活用が考えられます。自分から移動することが難しい子どもで、同じ姿勢で過ごす時間が多いという保護者の悩みがあれば、日常生活の流れやその時の姿勢を振り返りましょう。

その中で、腹臥位や側臥位で過ごせそうな時間を見つけたり、日常にあるクッション類をどう使ったら安定した姿勢がとれるかを考えたりして、学校でも毎日安定した姿勢保持に取り組むことができるでしょう。

もっと知りたい人はこちら

1. 今川忠男(1999)発達障害児の新しい療育：子どもと家族のその未来のために、三輪書房
2. Saito、 Y. & Turnbull、 A.(2007).Augmentative and alternative communication practice in the pursuit of family quality of life: a review of the literature. Research and Practice for Persons with Severe disabilities、 32、 50-65.2007.

I. 実態把握

3. 子どもの生活マップ

こんなことはありませんか？

エミリさんは、小学4年生です。自分の気持ちを発声や視線で伝えようとすることができます。

新しく担任になった先生は、将来の生活につながる学習内容を考えて指導したいと考えていますが、どんな題材や学習内容を設定しようか悩んでいます。

そこで、家庭や地域でどんな活動をしているのかをわかりやすく整理したいなあと었습니다。



ここがポイント！

子どもが地域の中で、どのような生活を送っているかを把握し、子どもの生活の質を高める取り組みを行いましょう。

このように考えてみましょう

子どもが将来自分らしい豊かな生活を送るために、学校では「自立と社会参加」を目指して「生きる力」を付けていく指導が大切です。その力は、かかわる人との「関係性」や「相互作用」の中で育ち、子どもと社会との「関係」を作っていくことにつながります。そのためには、子どもの地域生活を含めた全体像を把握することが大事です。そこで、地域生活をまとめて見るために、「生活マップ」を作ってみましょう。

「生活マップ」は・・・

- ・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知ることができます。
- ・地域資源の活用状況、子どもと家族の支援状況、子どもにかかわる人々との「関係の在り方」について把握できます。
- ・学校の中だけでは完結しない、現在と将来の生活の質を高めるための指導目標や支援の内容等を検討するのに役立ちます。
- ・保護者と一緒に共有でき、見えてきたことから、支援の方向性について話合うことができます。

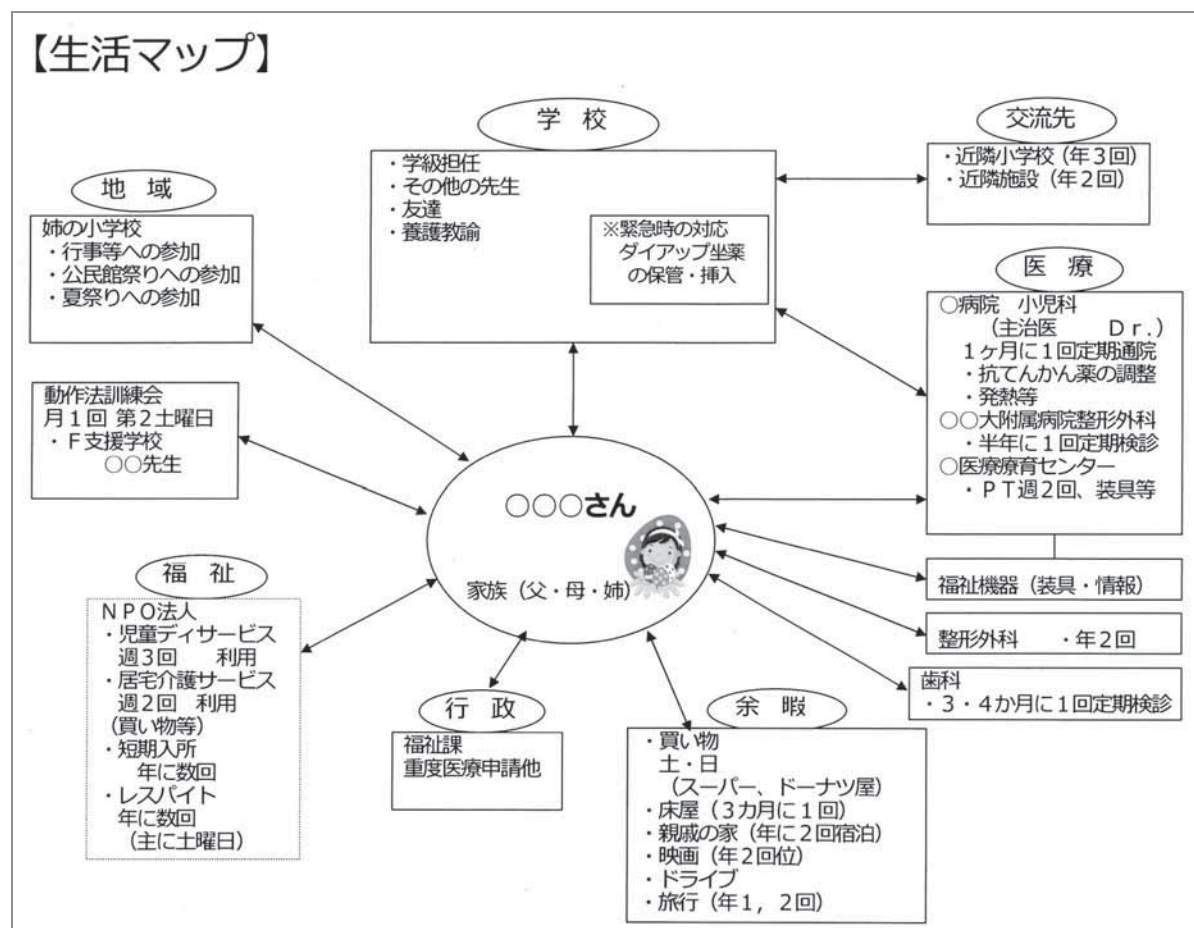
生活マップを作成し、わかった情報を基にして指導目標や指導内容を検討して授業作りを行い、指導の結果を子どもの地域生活や家庭生活の中に般化していきましょう。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

保護者から地域生活全般の聞き取りをし、一緒に「生活マップ」を作っていきます。

医療機関、福祉施設、行政機関、余暇活動、放課後や休日、交流先など、あらかじめ枠を準備し、書きこんでいきましょう。連携のとれている機関同士は矢印で結び、具体的な活動内容等について記入していくと、生活の全体像がはっきりしてきます。

「生活マップ」を作成しながら、家庭や地域での活動、地域生活の中での興味・関心、交友関係や外出経験などについても把握していきます。



「生活マップ」からわかったことを基に、現在の授業や指導内容等を見直し、子どもが学習したことを生活の中へ反映させていきましょう。

これを実践してみたら・・・

先生は、エミリさんの「生活マップ」を作ったことで、エミリさんと家族の方が地域の中でどんな生活を送っているのか、大まかに把握することができました。

先生は、現在学校で指導している「視線で選ぶ」というコミュニケーション手段を使って地域生活に般化させていくための学校での指導内容や指導場面について考え、国語や自立活動、校外学習の中で指導をしていくことにしました。そして、授業改善シートを活用し、これまでの授業を見直すとともに、生活全体への反映を考えながら授業改善に取り組み始めました。その結果、よく行くお店で、ほしい物を視線で選んでお母さんに伝えたり、お母さんの支援を受けながら、店員さんにも自分で選んだほしいもののカードを渡したり、やり取りができるようになってきました。また、エミリさんは、前にも増して自分からの発声や要求が多くなり、いろいろな面で積極的に人とかかわろうとするようになってきました。お母さんもそのことをとても喜び、生活の中でもっとエミリさんが自分でできることはないかという視点で考えることができるようになってきました。

生活マップを作ったことで、外出支援はほとんどお母さん一人でがんばっていたこともわかりました。そこで、先生は、福祉サービスの情報提供と家族以外の支援者を増やすことの大切さなどを伝えると、お母さんは、エミリさんの世界を広げるために、ヘルパーさんを活用することにしました。ヘルパーさんにも、同じように外出先での支援をしてもらい、エミリさんは、お母さん以外の人とも買い物や余暇活動を楽しめるようになりました。

【授業の取り組みを生活に反映するためのシート例】

「授業における観点位置付け・授業改善シート」				平成 年 月 日 (検討日 月 日)		
学部・学年	小学部・4年	場 所		長期目標	支援を受けながら自分の欲しい物を買うことができる。	
教科等名	自立活動	指導者		今年度の目標	自分の欲しい物ややりたいことを、カードを見て視線で選び、人に伝える。	
題材名			授業の目標	実物（空箱）やカードを視線で選ぶ。 スーパーで材料を買ってくることを理解する。		

学習内容	支援と指導上の留意点	将来につながる育てたい力 キャリア発達段階・内容表		気づき		
		主たる観点 【意思決定 能力：自己選 択・決定】	関連する観点 【将来設計 能力：やりが い】	次時授業改善点	教育課程への反映	生活全体への反映
1 はじめのあいさつ スイッチを押して挨拶 する。	・座位保持いすを調整しス イッチが押しやすい前傾 姿勢になるようにする。				・あいさつのスイ ッチは、どの学 習場面でも活用 する。	
2 作りたいおやつを選 んで決める。 ・フルーチェ ・ホットケーキ	・空箱を準備し、ひとつづ つ提示してよく見せてか ら、二つの空箱を選ばせ るようにする。			・タブレット端 末等を活用し 作っているこ ろや出来上 がった様子、 スーパーなど 映像で分かり やすく伝え る。	・他の学習場面 でも2種類の道具 や活動を準備 し、どちらかを 選んで活動でき るようにする。	
3 必要な材料を知る。 ・卵 ・牛乳 ・フルーチェ ・ホットケーキの素 など	・選んだおやつ材料（買 ってくるものと同じ空 箱）を提示する。					
4 どこに買い物に行く か考える。 ・写真カードを視線を移 して選ぶ	・お母さんとよく行くスー パーの写真カードを2種 類準備しひとつづつ提示 してよく見せてから、二 つのカードを選ばせるよ うにする。					・お母さんと一緒 にスーパーに行 き、買ってくる物 と同じ空箱を持っ て見比べながら視 線を選び、買い物 をしてくる。
5 いつ誰とどこへ何を 買いに行くかを知り、 写真カードをボード とシートに貼る。	・カレンダー、お母さんや お店の写真、実際に買っ てくる空箱で買ってくる ものを視覚的に確認し、 シートと一緒に作成す る。					
6 おわりのあいさつ						

国立特別支援教育総合研究所(2008)一部改編

もっと知りたい人はこちら

1. 国立特別支援教育総合研究所(2007). ICF及びICF-CYの活用 試みから実践へ
ー特別支援教育を中心にー. ジアース教育新社
2. 国立特別支援教育総合研究所(2011). キャリア教育ガイドブック、ジアース教育新社

I. 実態把握

4. 生活場面における

コミュニケーション活用の状況

こんなことはありませんか？

エミリさんは今、小学2年生です。学校ではシーツブランコやトランポリンなどの揺れ遊びが好きで、笑顔になります。感触遊びなどは少し苦手で、粘土に触れると最初は手を引こうとする様子が見られます。

新学期の保護者との面接では、「家族と一緒に使えるコミュニケーションの方法があるといいのですが、どうしたらいいでしょう」という話題がでました。

学校でも朝の会で写真を使って説明していますが、活動やお友達について理解している様子は見られません。また、その活動がやりたいかどうかについて「はい」「いいえ」の意思是、まだはっきりわかりません。



ここがポイント！

子どもの生活・学習している場面の行動観察から、コミュニケーション方法の手がかりを探りましょう。

このように考えてみましょう

障害の重い子どもが力を上手に発揮できるのは「知らない場所で、知らないおとなと、初めての活動をする」時よりも「よく知っている場所で、普段からかかわっているおとなと、よく知っている活動をする」時、だと感じませんか？周囲の状況を把握することが難しい子どもの立場に立って考えると、日常生活のルーティーンやなじみの活動には、子どもが予測できる手がかりとなる情報（「いつのも歌が聞こえたから、楽しい朝の会が始まるぞ」「〇〇先生がカップを並べているから、これからお茶の時間だ」など）がたくさんあることに気づきます。この、子どもにとって意味のある自然な環境の文脈が、子どもが周囲の状況をわかり（受信）、意思を表しながら主体的に参加する（発信）ことを支えています。

子どもの生活・学習している場面の行動観察では、子どもが、自分のかかわる活動や状況をどのような手がかりで理解しているのかを探ってみましょう。

例えば、赤いキルティング布で作られたシーツブランコの活動について、教室の子どもたちはそれぞれ、様々な情報を手がかりにして予測をしていることが観察されます。

＜シーツブランコの活動に関する手がかりの例＞

- ①シーツブランコにのせられると揺れを期待するように体を動かす
- ②赤いものを持った人が来るとシーツブランコとわかり笑う
- ③キルティングの布の手触りでシーツブランコとわかりのりこもうとする
- ④シーツブランコの入った箱を教員が準備するのを見て近づく
- ⑤朝の会の時に今日の活動の紹介でシーツブランコの歌を聴いて喜ぶ
- ⑥朝の会の時に今日の活動の紹介でシーツブランコの絵カードを見て喜ぶ
- ⑦朝の会の時に今日の活動の紹介で「シーツブランコ」の手話で喜ぶ
- ⑧明日は「シーツブランコしようね」という教員の話聞いて喜ぶ

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

これらの例のように、子どもは発達段階に応じて、また活用できる感覚で、様々な周囲の手がかりで「シーツブランコ」という活動をとらえています。実際の活動の場にある手がかり（体を包む布の感触、布の色や手触りなど）から、場所や時間を離れて使われる手がかり（絵カード、音声言語など）まで、様々な段階のものがあります。また、視覚、触覚、聴覚など、様々な感覚をつかった手がかりがあることがわかるでしょう。

① まず、子どもが生活・学習している場面を観察し、子どもがその活動や状況を予測する手がかりとしてどのようなものがあるかを、リストアップしてみましょう。

<子どもが活動や状況を予測している手がかりの例（使っている感覚）>

帽子をかぶる → 散歩だとわかって喜ぶ （視覚、触覚）

ひげを触る → お父さんだとわかって落ち着く （触覚）

キーボードの準備を見る → 朝の会が始まることわかる （視覚）

給食のワゴンの音が聞こえる → 食事とわかって口を動かす（聴覚）

消毒液のにおいをかぐ → 泣いて嫌がる（注射の記憶など）（嗅覚）

首の後ろに触れられる → 抱っこされるとわかり体に力が入る（触覚）

② 次に、子どもにわかる手がかりを検討し「意図的に」使ったりつくったりしたものを手がかりとして提示しましょう。声をかけるだけではわからないことが、伝わりやすくなります。

<意図的に使う子どもにわかる手がかりの例（使っている感覚）>

帽子を見せる。触らせる → 散歩に行こう （視覚、触覚）

首の後ろに2回触れる → 抱っこするよ（触覚）

マットの切れ端を触らせる → マットに行って休憩しよう（触覚）

ドアのツリーチャイムに触れて鳴らす → 教室に着いたよ（触覚・聴覚）

これを実践してみたら・・・

エミリさんが大好きなシーツブランコの活動について様子を観察すると、朝の会の時に「シーツブランコの歌」を教員がエミリさんの体に触れながら歌った時に笑顔になることが観察されました。また、シーツブランコにのるとシーツブランコの布の手触りを自ら手を出して確かめている様子が見られました。

学校では、エミリさんに「シーツブランコ」の活動の予告として、ハンカチ程度の大きさのシーツブランコと同じ布をエミリさんに触ってもらいながら、「シーツブランコの歌」を歌うようにしました。繰り返すうちに、エミリさんも自分から布に触ってくれるようになり、シーツブランコへの期待も増すようです。

このような方法をお母さんにも伝え、家庭の生活の中でのエミリさんに伝える手がかりも、一緒に検討してみることにしました。

もっと知りたい人はこちら

1. 国立特別支援教育総合研究所（2009）．重複障害児のアセスメント研究－視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良．
2. 中澤恵江（2000）．障害の重い子どもとのコミュニケーションと環境をめぐって．肢体不自由教育（146）、20-29．

I. 実態把握

5. 感覚障害（視覚）が

ある場合の行動観察の観点

こんなことはありませんか？

エミリさんは、今5歳です。地域の療育センターに週1回通っています。

揺れ遊びが大好きで、センターの先生やお母さんと一緒にシーツブランコをしている時は、とても楽しそうで、笑顔が見られます。

保護者から、「視覚にも障害があると言われたのですが、病院ではきちんと検査ができません。家庭でも見えているのかどうかよくわかりません。」と尋ねられました。

療育センターでも、光るおもちゃで遊びますが、本当に見えているのかどうか、どの程度見えているのかよくわかりません。



ここがポイント！

子どもの生活している場面の行動観察から、見えの実態把握の手がかりを探りましょう。

このように考えてみましょう

視覚は学習や生活をする上で、とても大切な感覚ですが、視覚障害に加えて障害が重く、重複している子どもへの視力測定は明確な反応が得られないといった理由で、測定困難とされることもしばしば見受けられます。

しかし、障害が重く、重複している子どもの視覚に関しては、治療を目的とする医療機関における検査とは異なり、子どもの生活がより豊かになるために、どのような視機能が活用でき、その結果、どのような学習や生活環境を整えていけばよいのか、といった視点を持つことが重要です。

どのような物が見え、どのような物が見えていないのか、学校だけでなく、家庭の中で過ごしている時の様子について、見ている物の大きさや材質を視距離や姿勢と併せて記録し、医療機関における視力や視機能の測定結果と照らしあわせていくことで、より正確な実態把握が可能となります。

また、視覚は6歳まで発達すると言われていますが、学習や生活の環境を整え、見やすくなることで「見ることを学習する」機会が増えると、視反応に変化が見られる場合もあります。

家庭と連携し、継続して視機能を把握しましょう。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

【視力を知りたい時に使えるツール】

- ①ランドルト環 字 1 つ視標
- ②絵視標
- ③Teller Acuity Card
- ④縞視標リー・グレーティング
- ⑤森実式 Dot Card
- ⑥視力を求める公式

「視力」とは、「細かいものを見分ける力」ととらえることができます。どれくらい細かいものが見えているのかを知りたい時には、上記に挙げたツールを使って視力値を算出することができます。「言語で応答ができる」「視線が活用できる」等、子どもさんの特性に合うツールを用いましょう。

また、①～⑤のツールの使用が難しくても、普段「見えているのでは？」と思われる物の大きさと、視距離（どれくらいの距離に提示すると見えているか）を把握しておく、⑥により、推定視力を算出することができます。

いずれのツールを用いる時にも、「検査」ではなく「活動」もしくは楽しい「遊び」の一つとして実施すると、子どもがリラックスして取り組む他、モチベーションも上がり、より日常的な結果が得られるでしょう。また、子どもが飽きないよう、短時間で実施することもポイントです。ツールを用いる際には事前に検査方法を熟知しておくといよいでしょう。

【光覚、色覚、明暗、両眼視等を知りたい時に使えるツール】

提示する物の例	懐中電灯、ペンライト、布、色のついたボール、積木、スプーンなど日常使用している物
観察する場所の例	日向と日陰、暗室への入退室、自然光と蛍光灯下など

提示する物は、まずは光るものや明瞭な色の物から提示し、提示した時の視距離や反応を記録しておきましょう。また、見えていると思われる際の姿勢も併せて記録しておく、見えやすい姿勢や見えやすいポイント（視野）を把握することにもつながります。

【観察のポイント】

眼球の動き	注視する、眼振がとまるなど
顔（頭部）の動き、表情の変化	視対象に顔を近づけようとする、視対象から顔をそむけようとする、笑うなど
手や腕の動き	視対象を提示すると、それまでの動きがとまる。視対象に手を伸ばそうとするなど
姿勢	仰臥位、側臥位等、見えていると思われる時の姿勢や、提示すると上を向く等、視対象を提示した時の姿勢や頭部の変化など
視距離 見せる時の速さや方向	眼前から何cmの距離に提示したか ゆっくり近づける、視対象を左から右へ動かすなど

これを実践してみたら・・・

エミリさんは、暗室での光遊び、懐中電灯の光、ボール（赤色や黄色）、ビックマックススイッチ（赤色）等を見ている様子がうかがえました。また、その時は比較的側臥位や仰臥位の姿勢をとっている時が多くあり、速く動くものを追うことは難しい様子でした。ある日、視覚障害特別支援学校の先生が、エミリさんが見えている様子を示した物の大きさと視距離から、視力（推定値）を算出してくれました。話合いの中で、「赤や黄色の物が見えやすいようですね。」と、エミリさんに見せたいものがある時にはコントラストをつけて見せる、20 cmの視距離に提示する、物を見せる時はゆっくり見せることや姿勢等、学習や生活上の配慮や工夫を説明してくれました。

そこで、療育センターのエミリさんの担当の先生は、毎日赤い服を着ることにしました。すると、エミリさんが先生の動きを追っている様子が観察され、先生がいない時には探しているような様子も見られるようになりました。

以降、お母さんはエミリさんのコップの色を赤色に決めました。お茶を飲む時に必ずこのコップを用いることを続けたところ、エミリさんはコップを見せられるとニコッと笑ったり、顔をそむけることで「お茶を飲む」か「お茶は飲まない」という意思を表出することができるようになりました。

もっと知りたい人はこちら

1. 大川原潔他（1999）視力の弱い子どもの理解と支援、教育出版.
2. 小口芳久編著（1995）小児眼科のABC—最新の診断・治療的アプローチ—.日本事新報社.
3. 湖崎克（1985）目のはたらきと子どもの成長.築地書館.
4. 国立特別支援教育総合研究所(2009)専門研究 A 重複障害児のアセスメント研究—視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良—研究成果報告書.

I. 実態把握

6. 感覚障害（聴覚）が

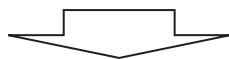
ある場合の行動観察の観点

こんなことはありませんか？

メグさんは、今2歳です。地域の療育センターに週1回通っています。家庭ではテレビの幼児向け番組が大好きで、なじみのある歌のダンスを見て、一緒に踊っています。

保護者から、「聴覚にも障害があると言われたのですが、病院ではきちんと検査ができません。家庭でもきこえているのかどうかよくわかりません。」と尋ねられました。

特別支援学校の教育相談の場面でも、音のなるおもちゃで遊びますが、本当にきこえているのかどうか、どの程度きこえているのかよくわかりません。



ここがポイント！

子どもの生活している場面の行動観察から、きこえの実態把握の手がかりを探りましょう。

このように考えてみましょう

聴覚障害は他者から見て非常にわかりにくい障害であるとともに、聴覚障害の種類や程度により一人一人きこえ方は異なります。加えて、障害が重く、重複している子どもさんへの聴力測定は明確な反応が得られないといった理由で、測定困難とされることもしばしば見受けられます。

しかし、医療機関や教育機関における聴力測定が困難でも、日常生活における行動を観察することによって、きこえているのかきこえていないのかを推測することは可能です。

私たちの身の周りには様々な音があふれています。日常生活の中における環境音に対して、子どもがどのような行動を示すか観察してみましょう。

行動観察のポイントは、音が鳴った時の振り向きだけでなく、驚く、泣く、音を探す、身体の一部が動く、発声、笑い、呼吸の変化といった様子や、逆に音がなくなった時の動き、停止、方向、変化等の様子等も併せて記録をとることです。また、音源からの距離も必ず記録しておきましょう。

学校だけでなく、家庭の中にある様々な音をきかせた時の様子も記録し、医療機関における聴力測定結果と照らしあわせていくことで、より正確な聴力の把握が可能となります。

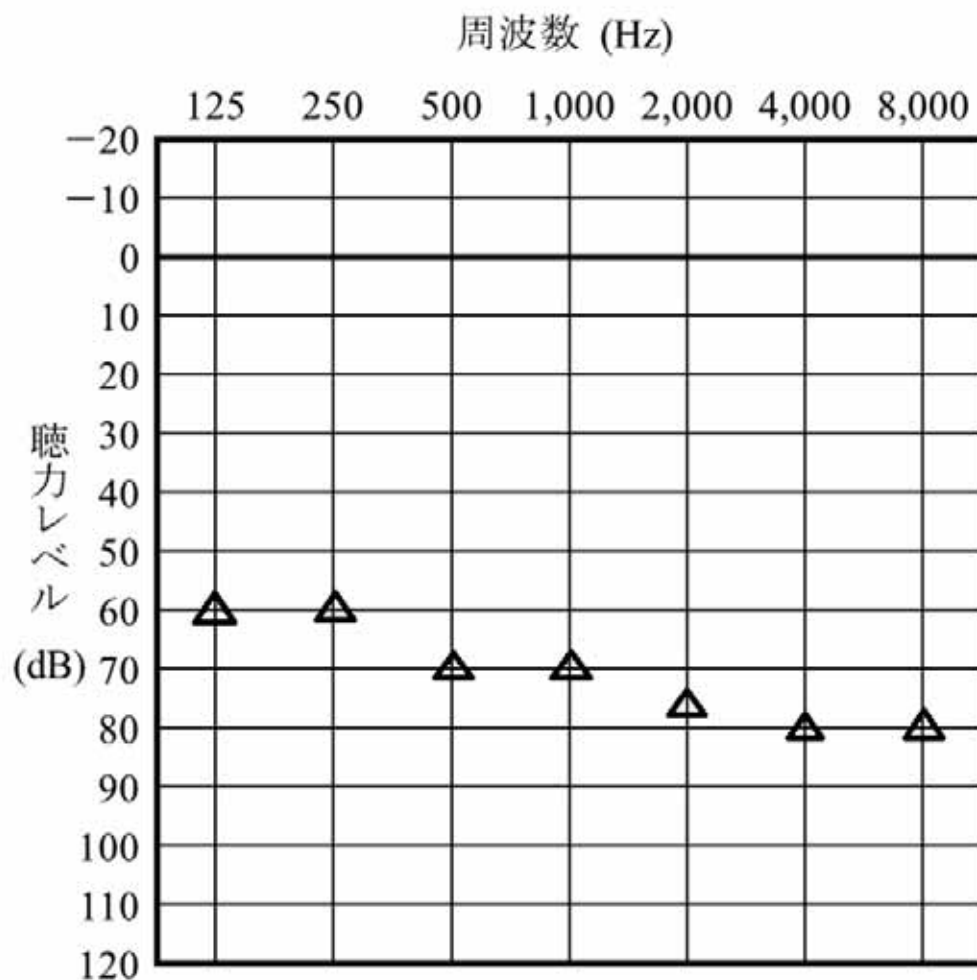
具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

身の周りにおける環境音の例

学校で	バスドアの開閉音 教室のドアの開閉音 靴をパタパタさせる音 朝の会のCDの音 校内放送 給食の食器が触れる音 水を流す音 電気をつける音 鍵をかける音 窓やカーテンの開閉音 ほうきで履く音 ピアノやエレクトーン、太鼓等楽器音 トイレの流水音 先生（男・女）の声 お友達の声 チャイム 拍手
家庭で	電話のベル 携帯電話の着信音 時計の音 掃除機の音 まな板の音 玄関チャイムの音 犬の鳴き声 食器どうしがぶつかる、テーブルに食器を置いた音 洗濯機が回る音、ブザーの音 赤ちゃんの声 ナイロン袋から物を取り出す音 冷蔵庫の開閉音
屋外で	自動車のクラクション 自転車のベル 鳥の鳴き声 駅のアナウンス 救急車やパトカーのサイレン オートバイの音 飛行機の音
自然の音	雷 雨 雨が雨戸に触れる音 ひょう 波 風

私たちの身の周りにはあらゆる音があふれており、これらはほんの一例です。それぞれの学校や家庭での環境音についてふりかえり、リストを作るのも良いですね！

学校や家庭の中にある様々な音をきかせた時の様子を記録しておき、後日騒音計を使って、その音の周波数と音の大きさを調べ、オーディオグラムを作成することにより、標準聴力検査だけでは得られない、もしくは標準聴力検査が困難な子どもの聴力が推定できます。騒音計は高額ですが、聴覚特別支援学校の先生に貸借を依頼する、もしくは測定してもらうと良いでしょう。



メグさんのオーディオグラム（推定）

△は、きこえていると思われる値

これを実践してみたら・・・

メグさんは、うるさいところでの話し手の声、ヒソヒソ話、鈴やディナーベルなどの音はきこえていない様子であること、太鼓の音やドアの開閉音に気づくといった学校の様子を聴覚特別支援学校の先生にお話ししたところ、先生が騒音計を使って、メグさんがきこえている・きこえていない様子を示した音の大きさと周波数を測定してくれました。その後 話合いの中で、「周波数の高い音や、小さな音はきこえにくい可能性がありますね。」と、行動観察から推測されるオーディオグラム（聴力図）を作成・説明してくれました。

こういう方法をお母さんに伝え、学校でも取り組んでみることになりました。また、家庭での様子をお母さんに観察してもらい、その記録と医療機関における測定結果も併せて、より正確な聴力を把握していく方向性を確認しました。

もっと知りたい人はこちら

1. 沖津卓二（2010）重複障害児の聴覚医学的問題、Audiology Japan、 53、 664-676.
2. 菅原廣一（1985）COR Audiometry による重複障害児の聴力閾値検査について、Audiology Japan、 28、 156-167.
3. 菅原廣一・我妻敏博・高橋信雄（1981）重複障害児の聴性行動反応の測定、 国立特殊教育総合研究所研究紀要、 8、 17-26.
4. 田中美郷・針谷しげ子（1998）聴覚障害を有する重度脳障害児の難聴診断と対策、 音声言語医学、 39、 428-441.
5. 立石恒雄・木場由紀子（編）（2004）言語聴覚士のための子どもの聴覚障害 訓練、 ガイダンス、 医学書院.

I. 実態把握

7. 諸感覚の活用に関するアセスメント

こんなことはありませんか？

ショウさんは、今、小学3年生です。

表出に用いることができる身体部位が限られており、表情等からも、なかなかショウさんの気持ちを読み取ることができません。

担任の先生は、絵本を見せたり、音楽を聴かせたりしていますが、なかなかショウさんからの応答を得ることができず、日常どのような支援や学習を行えばいいのかわからず悩んでいます。



ここがポイント！

視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚等の感覚の活用状況について、子どもがどのように様々な刺激を受けとめているかを探りましょう。

また、子どもが活用することができる感覚や、子どもにとって心地よい感覚を支援や学習に取り入れましょう。

このように考えてみましょう

私たちは毎日、様々な感覚を通して周囲の情報を受け取っています。朝目覚めて、立ち上がって歩き、顔を洗い、ご飯を食べる、という動作の中で、私たちは自分の周りの環境とかわることによって、様々な感覚を通して周りの状況に関する情報を得ています。子どもにとって、探索や遊びは大事な学習や発達です。子どもは周りの環境とかがわりあいながら得られる視覚、聴覚、触覚、嗅覚、味覚、固有覚（手足の位置や体の動きを知る感覚）、前庭覚（身体の傾きや動き、運動の速さの変化などを知る感覚）等、様々な感覚刺激を通して、自分を取り巻く世界について学び、それが認知や運動発達の源となります。

子どもに障害がある場合、特に活用できる感覚が限られていたり、自ら探索することが難しかったりする子どもは、残念ながら上記のような学習の機会が制限されてしまいます。教育においては、子どもが様々な感覚を用いながら周囲の環境とかわることへの、丁寧な支援が大切になってきます。

まず、子ども自身が活用することができる感覚や子どもにとって心地よい感覚を探り、それを手がかりにしてかかわってみましょう。

具体的には、日常生活の様々な場面、あるいは授業等の設定された場面で、見ること、聞くこと、触ること、匂いを嗅ぐこと、味わうこと等の様々な感覚をどのように受けとめ、どのような応答を見せてくれるかを丁寧に観察してみましょう。また、子どもの感覚過敏の状況や、感覚をつかった探索の仕方についても情報を得ましょう。重い障害のある子どもが感覚を受け入れ、何らかの応答をするまでにはたっぷりの時間を必要とすることに留意しましょう。

得られた情報は毎日の支援や学習場面に取り入れることができます。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

1. 子どもが好きな感覚刺激を把握しましょう

例) 視覚（色、光、大きさ、距離、位置）、聴覚（大きさ、高さ、イントネーション、リズム）、触覚（固さ、強さ、リズム）、味覚（甘み、苦み、辛み、熱冷）、嗅覚（食物、人、場所）等
子どもの好きな感覚や苦手な感覚を生活場面や設定場面で観察しましょう。

触覚を例にとると、私たちが触れるものには、サラサラしているもの、フワフワしているもの、ツルツルしているものなど様々な触感があります。また、硬いものでもプラスチックや木材など色々な素材があふれています。嗅覚は脳にダイレクトに伝わる感覚です。「おばあちゃんの家の匂い」など子どもの好きな匂いを探ってみましょう。

2. 感覚刺激への子どもの反応は様々です

子どもの快・不快表現は表情だけに表れる訳ではありません。ちょっとした目や指先の動き、呼吸の変化などに表れる場合も多いです。考えるような表情になる子どももいます。担当者は子どものわずかな表現をも見逃さないように子どもの全身が見える位置取りでかかわるなどの工夫も必要です。

3. 子どもが心地よいと感じる感覚の種類と強さ（閾値）を把握しましょう

心地よいと感じる感覚の強さは子どもによって異なります。障害の重い子どもの場合、感覚が過敏で突然入力されてくると驚く場合もあります。まずは強すぎず、ソフトな感覚刺激を提示してみましょう。

4. 得られた情報を毎日の支援や学習場面で活用するには・・・

好きなものに触れる時は、必ず見せたり（視覚）、ことばかけをしたり（聴覚）、ときには匂わせてみたり（嗅覚）と感覚を組み合わせるほうが子どもにとって何が来るのかわかりや

すくなり、触る前の心の準備ができます。子どもの好きな感覚を毎日の生活に取り入れることで、「次はこれが来ます」という予告にわくわく期待する様子が見られるようになるかもしれません。わかって安心できる感触遊びなどの場面では、自ら指を動かすなどして探る様子が見られるようになるかもしれません。

これを実践してみたら・・・

ある日ショウさんがビーズクッションに頬を近づけようとしているところから、ビーズクッションの感触が好きであることを同じクラスの先生と確認することができました。そこで、食後の休憩時には、必ずビーズクッションにもたれて過ごせるような時間を作るようにしました。また、ショウさんが日常過ごすスペースの近くに、ビーズクッションのコーナーを作ることにしました。そこで、ビーズクッションと同じ素材のお手玉を作り、ビーズクッションのコーナーに行く前に予告としてお手玉を触らせることにしました。すると、お手玉を触ったとき、ショウさんの眼球や口角がわずかに動いていることに先生は気づきました。ショウさんは「次に起こること」への見通しが持てるようになったのです。

もっと知りたい人はこちら

1. 日本感覚統合学会編著「JMAP（S-JMAP）日本版ミラー幼児発達スクリーニング検査」
2. 佐藤和美著(2008)「たのしくあそんで感覚統合—手作りのあそび100」、かもがわ出版
3. クリスタ・マーテンス著、姉崎 弘監訳(2009)「スヌーズレンの基礎理論と実際—心を癒す多重感覚環境の世界」、大学教育出版.
4. 小林芳文著「MEPAⅡ 乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメント」、日本文化科学社
5. Fowler, S.(2007). Sensory stimulation: Sensory-focused activities for people with physical and multiple disabilities. Jessica Kingsley Publishers.

I. 実態把握

8. 環境面のアセスメント

こんなことはありませんか？

エミリさんは小学3年生になりました。授業で様々な活動が楽しめるようになり、例えば、「帽子をかぶってさんぽの歌を歌うとお散歩」など、これから何が起こるか、予測が立つことも増えてきました。

でも、見えにくさのあるエミリさんは自分から教室にあるおもちゃに目を向けたり、手を伸ばしたりすることはめったになく、先生が何かしてくれるのを待っていることが多いです。

先生は、エミリさんがもっと自分から意思表示したり行動したりしてほしい、と思っていますが、そのためにどんな工夫があるでしょうか。



ここがポイント！

教室や校内でよく使う場所が、その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）になっているかどうか、生活や学習の環境を見直してみましょう。

このように考えてみましょう

「理解する力はあるはずなのに、子どもからの自発的な行動があまりない。」という時、子どもが生活・学習している環境を、その子の視点で見直してみましょう。子どもが自分から行動を起こしづらい理由は、ひと、もの、場所などのわかりにくさにあるかもしれません。

①子どもの立場になって普段の生活・学習環境をどのように把握しているかを考えましょう

子どもの周りには、子どもにとって大事なもの、そうでないものを含めて、たくさんものがあります。子どもはどのように自分にとって大事なものを見つけているのでしょうか。大人は、様々な都合で、活動に使うものを片づけたり置き場所を変えたりしています。しかし、周囲の環境を把握しにくい子どもにとっては、目の前にあるものがいつの間にか世界から消えたり、また登場したり、という経験の繰り返しかもしれません。かかわる大人が子どもへの予告なしにクルクル変わることはありませんか。子どもの立場になって考えてみた時、普段の生活・学習環境は予測できない、安定することのない世界になっていないのでしょうか。

②子どもが主体的に行動できるように、なに？どこ？だれ？がわかる工夫をしましょう

私たち大人でも、知らない街で何が起こるかわからず言葉の通じない人を頼りにせざるを得ない状況では、主体的になるのは難しいことです。多くの子どもは、よく知っている人と、いつもの環境で、なじみの活動を行う時に、主体性を発揮します。いつも遊んでいるおもちゃの方向に目を向けたり、次にくすぐられることを予測して笑ったりします。なに？どこ？だれ？がわかる安定した世界で、自信をもって主体性を発揮できます。

③子どもの見え方、聞こえ方、用いている感覚など実態把握の情報を生かしましょう

例えば、見えにくさのある子どもにとっては柵や遊具などの配置を固定したり、見えにくさを軽減して大事なものを見えやすくしたり、触って確認できる場所の手がかりを使う等の配慮が必要です。「その子どもにとってわかる」という視点で生活・学習環境を組み立てましょう。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

子どもが生活・学習する環境は、何よりもまず安全面・衛生面の配慮がなされ、子どもが必要なものにアクセスできる環境であることが大事です。加えて、その子にとって「なに？」「どこ？」「だれ？」がわかる環境であるかを見直しましょう。参考となる視点を挙げます。

○その子にとって大事なものを自分で見つけやすい工夫がなされていますか？

好きなおもちゃ、お気に入りの本、自分のカバン等、子どもにとって大事なものを、子ども自身が見つけやすい工夫がなされていますか。(マイブームのおもちゃをいつも同じ場所に置くこと、連絡帳に子どもが見えやすい蛍光紙を貼ること、等)

○その子にとってわかるスケジュールが用意されていますか？

朝の会の時、集団で一日のスケジュールを確認する時に、写真カードを使っている場面をよく見かけます。写真カードで内容が伝わりにくい子どものために、その子どもにわかる形でスケジュールが用意されていますか。(触ってわかる手がかり、活動の歌、等)

○その子にとって大事な人がわかる工夫がありますか？

見えにくさ、きこえにくさのある子どもには、そばにいる人が誰なのかがわかりにくい場合があります。子どもがわかる方法で側にいるのが誰なのかを伝えているでしょうか。(同じ色の服を着る、同じ香水をつける、ネームサインを触らせる、テーマソングを歌う、等)

○その子にとって大事な場所がわかる工夫がありますか？

車いすで移動する時、子どもがどこに何をしに行くのかを理解する手がかりがありますか。今どこにいるのかがわかる工夫がありますか。(のれんなど教室の入り口の手がかり、等)

○その子が活動しやすいよう環境の感覚刺激は調整されていますか？

子どもがわかって活動できる音、光、温度などの環境における刺激は適切でしょうか。(カーテン・間接照明などまぶしさを軽減する配慮、きかせたい音がきこえる音環境の配慮、等)

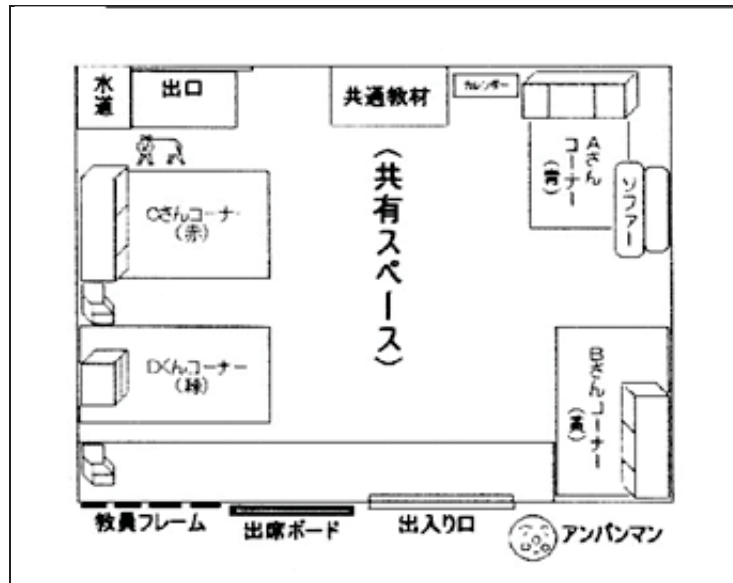


図 一人一人のコーナーを用意した教室環境の様子

これを実践してみたら・・・

先生は教室環境を見直し、子ども一人一人に休憩したり、スケジュールを確認したり、自分の大事なものを置いたりするコーナーを作りました。見えにくさのあるエミリさんですが、見え方についてのアセスメントの結果、赤い色は比較的に見えやすいことがわかりました。エミリさんのコーナーのマットを赤い色にすると、エミリさんは自分のコーナーに行きたい時、そちらに目を向けて教えてくれるようになりました。お気に入りのコーナーで横になると安心したような表情になり、好きなアンパンマンのおもちゃに手を伸ばす様子が見られるようになりました。また、赤い服を着た担当の先生を目で追ったり、来てほしい時に赤い服を着た先生を見たりする等、エミリさんが意思を表しそれが先生に伝わることが増えてきました。コーナーにはエミリさんのスケジュールもあります。帽子＝お散歩（外）、給食袋＝給食（給食室）、小さいボール＝からだ遊び（体育館）など、どこに何をしに行くのか、がわかる手が増えてきました。

もっと知りたい人はこちら

1. 国立特別支援教育総合研究所（2009）. 重複障害児のアセスメント研究：視覚を通した環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良. 平成 20 年度 専門研究 A 研究成果報告書.
2. 齊藤由美子（2010）. 障害の重い子どもの自己決定の力を育むために. 障害の重い子どもの授業づくり Part 3 :子どもが活動する「子ども主体」の授業を目指して（飯野順子編著）、pp18-37. ジアース教育新社.
3. 中澤恵江（2000）. 障害の重い子どものコミュニケーションと環境をめぐって. 肢体不自由教育、146、20－29.
4. Siegel-Causey、E.、 & Bashinski、S.(1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities: a tri focus framework for partners. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities、 12、 105-120.

I. 実態把握

9. 子どもの興味関心のアセスメント

こんなことはありませんか？

エミリさんは、肢体不自由特別支援学校の小学部4年生です。

人とかかわることが大好きで、慣れ親しんだ人には表情や声で気持ちをアピールしますが、新しい人には上手に表情や声を出すことができません。

4月、新担任の先生は、エミリさんの表情や声あまり出ないので、何に興味関心をもっているか分かりにくく、どのような学習内容をすればよいか悩んでいます。

個別の教育計画を立てる時、少しでもエミリさんの学習に対する実態を知りたいと思っています。



ここがポイント！

子どもの興味関心を学校生活だけで把握することは容易ではありません。保護者への聞き取りの方法を工夫することで、子どもの興味関心（好きなものや馴染みのある活動など）のヒントを知り、子どもにとって主体的な学習や活動へとつなげていきましょう。

このように考えてみましょう

興味関心のある事柄とは、子どもが主体的に学んでいく状況をつくるための材料になります。万遍なく様々な事柄で取り組み始めるよりも、興味関心のある事柄をきっかけとして活用することで、主体的に学ぶ意欲が高まります。しかし、障害が重く、重複している子ども達は身体の動きの制限などにより、学校生活だけで興味関心のあることを探っていくには難しいことがあります。そこで、計画立案にあたって、保護者に事前にアンケートを行い、子どもが好きなものや馴染みのある活動等のヒントを集めてみてはどうでしょうか。保護者との連携で得たヒントをもとに実態把握を効率的に進めることができるでしょう。

また、保護者が子どもの好きなものが分からないという場合もあると思います。その時は、今までの馴染みのある活動の中から、一緒に興味関心のヒントを見つけていく等の視点も大事です。

1. 教員にとっての利点

新年度の最初に、これらのアンケートで興味関心にかかわる事柄を知り、活動計画のヒントとして生かすことができます。質問項目はシンプルですが、項目ごとに尋ねることで、より効率的に情報を得ることができます。また、質問の回答をもとに保護者と話し合い、気になる内容をさらに深く聞くことができ、保護者と連携した課題検討がスムーズにできます。さらに、担任と子どもが互いに緊張しがちな新年度に、子どもが好きだったり慣れていたりする活動から始められることで、子どもが安心して活動に取り組むこともできるでしょう。

2. 保護者にとっての利点

どこに何を書けば良いか最初は戸惑いますが、書き出してみると、子どもの姿を改めて考えることができます。また、見過ごしていたことも気づくかもしれません。さらに、口頭での情報交換では言いそびれてしまうこともあります。アンケートを落ち着いて書くことでそのような心配が少なくなります。そして、新担任にも、よりスムーズに子どもの興味関心

などの情報について知ってもらうことができます。

3. 両者にとっての利点

このアンケートを用いた検討を通して、子どもにかかわる人が、子どもが何に興味関心があるのかを共有し、互いに子ども理解を深めることができます。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

興味関心にかかわるアンケートを、例えば、以下のように保護者に書いてもらいましょう。

保護者にとって、気軽により多く書くことができるように、かつ、教員にとって、効率的に指導に生かせることができるような情報が集められるように、質問項目を工夫しました。

保護者が書きづらそうにしている場合は、アンケートをもとにして、聞き取りながら記入し、話を進めていくとよいでしょう。また、保護者と相談しながら、学校での教育活動を通して「子どもが興味関心のあるものをつくっていく・増やしていく」という視点も大切でしょう。

このアンケートを読む時にいくつかのポイントがあります。①③④⑤では、好きなもの／人／場所を、⑧は理解していると感じるエピソードを聞いていて、保護者の主観性が高い内容です。保護者に答えてもらいやすいように、このような質問にしていますが、これらの質問はこの後の確かめが必要です。本当に好きなのか、好きならばどのように好きなのか等を一歩深めて読みとることが、主体的な学習につながります。

②⑥⑦は、客観性がより高いと考えられる内容で、比較的すぐに活用できるでしょう。これらの中から、子どもが主体的に活動できる材料の『ヒント』を探するという視点を大事にしましょう。

また、学校でも複数の教師で分析を行い、保護者記入のものと合わせて考えることで、子どもの状況が相互により分かってくると考えられます。



たくさん知りたいなあ♪

《 エミリ 》さんへ インタビューです

25年7月15日

① 好きな遊びや状況は何ですか？
(どうして好きだと思いますか？)

- ・ 本
- ・ 水遊び
よく声が出ている

② よく見たり聞いたりすることは
何ですか？

- ・ DVD (ゴールデンボンバー、嵐 AKB48)
- ・ アニメ
(ちびまるこちゃん、サザエさん)
- ・ テレビ番組 (グルメやバラエティ)

③ 落ち着いたり安心したりすること
(もの・活動)は何ですか？
(そのときはどのような様子ですか？)

- ・ 音楽を見たり聞いたりすること
- ・ 散歩
ほっとしているようです

④ 好きな場所や落ち着く場所は
どこですか？
(そのときはどのような様子ですか？)

- ・ 祖父母の家
- ・ 公園
- ・ スーパー

⑤ 好きな人や落ち着く人は誰ですか？
(その人が近づいてきたことを
何で判断していると思いますか？)

- ・ 兄弟 足音
- ・ 祖母 めがね
- ・ デイサービスの人 車の音

⑥ 苦手なことやきらいなこと
(飲み物・もの・活動・場所等)は
ありますか？
(どうしてそう思いますか？)

- ・ 病院 (歯科受診)
- ・ 自分の嫌いなものを見せたら嫌な顔をする。

⑦ 慣れ親しんでいる
“おなじみ”の活動はありますか？
(それは、いつ行っていますか？)

- ・ 散歩 土曜日

⑧ 状況がよく分かっているなあと
感じた場面やエピソードはありますか？

- ・ 出かけていて多くの人がいって順番を待っているとき、不機嫌にならずに待っている。
(買い物、病院)
- ・ 兄が母に叱られているとき、見て見ぬふりをする (エミリにとって泣いたり騒いだりしたら、まずいと思っているのかもしれない。)

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！()の中の質問は、詳しく知りたいポイントです♪書けたら書いてください。どれもが、アイデアの宝です☆



これを実践してみたら・・・

新担任の先生は、質問項目②や③をヒントに、DVDを見る場面でコミュニケーションの学習を設定することにしました。よく見たり聞いたりしていることを取り入れることで、より子どもが主体的にコミュニケーションをしようと意欲をもつことができると考えたからです。実際、好みの動画を変えてほしい時に、相手のそばまで行くことで、その気持ちを伝えるという目標を立てることができました。

アンケートの情報は学習環境の設定に役立ちました。DVDの種類や楽しんでいる時の子どもの情報が活用できたということです。また、意欲が高まる学習活動を設定できたことで、子ども自らの身体の動きが引き出され、拒否や要求が分かりやすくなり、DVDのなかでもどのような場面が好きかなど、更なる実態把握もできました。アンケートによりヒントを得て活動が計画できたことで、子どもの意欲を高める実践につながり、より充実した学習活動になったと考えられます。

もっと知りたい人はこちら

1. 久蔵幸生(2013).指導に生かしたい「好み」のアセスメント. 特別支援教育 4.

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

障害のある子どもの教育において、保護者との連携、専門職との連携は大変重要です。子どものニーズが多岐にわたり、それに応えるために多くの支援を要する子どもでは、この保護者との連携、専門職との連携の重要性はより増してくると考えてよいでしょう。学校等で一般的に「保護者との連携」、「専門職との連携」という時には、「連携」という同じ言葉を使っていますが、その意味するところは異なるように思います。

1．保護者との連携・専門職との連携の意味

①保護者との連携

ここでいう連携という意味は、子どもを共に育てるパートナーとしての連携です。この情報パッケージ「ぱれっと」の基本的な考え方では、重い障害のある子どもを、「家庭・学校・地域において、環境との相互作用の中で学び生活する学習者であり生活者である」という視点で捉えています。重い障害のある子どもが生活し学ぶためには、子どもの側にいる人からの支援が不可欠です。家庭では保護者をはじめとする家族のメンバーが、学校では担任をはじめとする教員がその役割を担うことが多いでしょう。重い障害のある子どもについては、生活をトータルで把握することが必要であることは述べましたが、教員と保護者との、子どもを共に育てるパートナーとしての連携が必要となってきます。

もちろん、家族のリーダーである保護者と、学校教育として子どもにかかわる教員の役割は違います。子どもの教育に関する主体性は保護者にあります。教員には、教育の専門家として十分な情報を提供し、保護者が主体性をもって様々な判断ができることを支える、という役割もあります。これも重要な保護者との連携の要素です。エンパワメント、という言葉

がこれにあたります。

②専門職との連携

ニーズが多岐にわたる子どもとその家族は、学校以外でも様々な専門家とかかわっています。いうまでもなく、子どもの障害がわかった時点から、子どもと家族は学校に入学する前から様々な医療関係者、福祉関係者とかかわってきています。保護者にとっては、学校に入学することによって、新たな「教育の専門職」との出会いを経験することになるのです。

数多くの異なる領域の専門職とそれぞれに対応することには、大きな負担を感じている家族もいることでしょう。また、それぞれの専門職がそれぞれの領域における目標を掲げて子どもと保護者に対応することは、子どもと保護者にとって良い結果を生まない場合もあります。

このように考えると、重い障害のある子どもとその家族にかかわる専門職が情報交換や協議をしながら、子どもと家族の QOL を支える支援を行うことが、大変重要な意味を持ちます。「専門職との連携」にはこのような意味があります。

この、専門職メンバー同士の連携において、学校の教員の立場は、日常的に近い位置で子どもと家族にかかわっているという、特別な立場にいます。専門職からの専門性の高い情報を、日常の学校生活や学習にどのように反映していくか、保護者にどうアドバイスするか、ということを考えている教員も多いことでしょう。この意味で学校の教員は、専門職同士の連携の際に、その連携をコーディネートする役割を担うことが多くなります。これも専門職との連携の重要な要素です。

2. ばれっとで紹介する「保護者との連携・専門職との連携」の視点

保護者と連携する際、子どもの見方や価値観を理解することはとても重要です。そのためには子どもと家族が歩んできた歴史を知って、保護者の立場に立って一緒に考える、という

姿勢が望まれます。「1. 保護者の理解と本人受容の視点」ではその考え方を紹介しています。

関連して、「2. 家族のエンパワメント」では、子育ての主体である保護者が、その主体性を発揮できることを支えるために、教育の専門家である教員ができることは何か、を紹介しています。

子どもと家族がかかわっている、様々な専門職との連携において、教員はどのような役割を果たすのでしょうか。「3. 専門職との連携」では、それぞれの専門職の情報を子どもの生活の質の向上のための教育活動として組み立てる、という視点を提供します。

最後に、子どもの状態についてより深く理解するためには、医療関係者から必要な知識や情報を得ることが大変重要です。「4. 医療関係者への質問の視点」では、子どもの生活の中でそれらの助言を生かしていく、という視点から、質問の視点について紹介します。

もっと知りたい人はこちら

1. 中田洋二郎（2002）. 子どもの障害をどう受容するか 家族支援と援助者の役割. 大月書店.
2. Porter, L. & McKenzie, S. (2005). 教師と親のコラボレーション（堅田明義監訳）. 田研出版.
3. 今川忠男（1999）. 発達障害児の新しい療育：子どもとその家族の未来のために. 三輪書店.

Ⅱ．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

こんなことはありませんか？

メグさんは中学1年生になり、担任の先生も変わりました。先生の悩みは、連絡帳などでお知らせする学校でのメグさんの学習の成果を、お母さんがあまり評価してくれていないように感じることです。

先生はお母さんとメグさんのかかわりを見て、お母さんがメグさんの持っている実力以上のことを要求しているような気がしています。

また、お母さんと学校では、メグさんの状態の理解に大きな差があるように感じてなりません。

周りの先生からは「お母さん、障害受容ができていないね。」という声も聞かれ、寂しく感じています。



ここがポイント！

保護者が障害のある子どもを受容するには様々な段階があること、またその段階が繰り返されることを理解しましょう。

保護者の価値観の背景にある家族の歴史を理解し、保護者と共に子どもを育むパートナーとして連携・協働する視点が大切です。

このように考えてみましょう

子どもに障害があることを知った時、多くの保護者は悲しみ、失望します。保護者が、障害のある子どもを持った時点から、現在の価値観や子どもの見方を形成するに至った背景には、子どもと家族の歴史があります。

1. 「障害受容」の段階的モデル

子どもに障害があることを知った保護者は、抵抗期、調整期、適応期の段階をたどって「障害受容」に至るという理論があります。「抵抗期」の保護者は、ショックや否認、強い悲嘆、責任の押しつけ、罪悪感などの感情を示します。「調整期」の保護者は、強い落ち込みや孤独を感じています。子どものニーズに完璧にあった福祉や教育サービスがないことを知ると怒りの気持ちが生じることもあります。また、子どもの訓練等に執着的な熱心さを示すこともあります。「適応期」の保護者は、まさに今の子どもの状態を受け入れ適応しています。困難に立ち向かい、現実的な生活設計や、期待の立て直しを行うことができます。

2. 段階的モデルの利点と限界

この段階モデルを知ることは、障害のある子どもを持つ家族の歴史を理解するための一つの手がかりとなるでしょう。一方で、すべての保護者がこの段階をたどるという思い込みは危険です。さらに、適応しているように見える保護者でも、入学、兄弟の結婚などのライフサイクルの節目や、なじみの担任の交代等のきっかけで、悲しみの感情が戻り、段階を繰り返すことがあります。

3. 「障害受容」ではなく「本人受容」

保護者が受容するのは「障害」ではなく、「その子ども本人」であるという考え方があります。教員と保護者は共に、子どもを受容し育むパートナーです。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

保護者との連携にあたっては、次のような視点を大事にしましょう。

1. 段階的モデルを通した保護者理解と支援

担任と保護者に思いのズレがあると感じた時には、なぜ保護者はそのような発言をするのか、その背景にあるものは何なのかを丁寧に考えてみましょう。「障害受容」の段階的モデルは、保護者の価値観や子どもの見方が、家族の歴史や様々な経験を背景に形成されており、そしてそれは進化の途中であることを教えてくれます。その価値観や見方の背景にあるものを理解することから、連携はスタートします。また、専門家や教員の何気ない言葉や対応に、保護者の悲しみや怒りがより深まることがある、ということも心に留めましょう。

2. 保護者にとって学校の環境変化が持つ意味の理解

適応期にある保護者でも、入学、進学、担任の交代など、学校生活の様々な節目は過去を振り返るきっかけにもなり、大きなストレスとなる可能性があることを理解しましょう。また新しく出会う教員が保護者と子どもにとってどのような存在となるかは、家族にとって大きな不安でもあり期待でもあります。

3. 家族の歴史を知り保護者の思いに寄り添うこと

例えば、子どもが小さいころの写真を通して、成育歴、家族に起こったでき事等を語ってもらうことにより、当時の保護者の思いを知り、また、子どもと家族の歴史や価値観を知ることができます。保護者の思いを完全に理解することは難しくとも、保護者の思いに心を馳せ、寄り添う姿勢は、保護者にも伝わることでしょう。それは、共に子どもを育むパートナーとして連携・共働するための一歩となるでしょう。

これを実践してみたら・・・

家庭訪問の際、メグさんの生活の様子を見た先生は、メグさんが家庭でとても大事にされている存在であることを感じ、それを言葉にしました。

お母さんはメグさんが生まれた日のことや、病院に入退院した時にはおばあちゃんの協力がとても力になったこと等を話してくれました。

そして、今の悩みとして「自立させたいができないことが多く、中学部に上がったのに・・・と焦りやジレンマを感じている」ことを話してくれました。

うなずきながら話を聞いてくれる先生に、お母さんも安心したようです。この後、お母さんとは少しずつ話しやすい雰囲気ができるようになり、お母さんの話に、メグさんの家庭での成長ぶりの話題も加わるようになりました。

もっと知りたい人はこちら

1. 中田洋二郎 (2002). 子どもの障害をどう受容するか：家族支援と援助者の役割. 大月書店
2. Porter, L. & McKenzie, S. (2005). 教師と親のコラボレーション (堅田明義監訳). 田研出版.
3. Turnbull, A. & Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2006). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust. Pearson Merrill Prentice Hall.

Ⅱ．保護者との連携・専門職との連携

2．家族のエンパワメント

こんなことはありませんか？

エミリさんは、今、小学2年生です。

学校ではひもを引っ張って箱のふたを開けるなど、できるようになったことが増えて、保護者も喜んでいました。

そこで担任の先生は、面談の時に、学校で学習している教材をお母さんに見せて、「せっかく学校でできるようになったので、家庭でもやってみてください」とお願いしました。

お母さんはその時は「そうします」とは答え、一度はやってくれたものの、その後、家で取り組んでいる様子はありません。

折に触れて話をしてみましたが、気が進まない様子です。



ここがポイント！

「家族」が子どもにとって大事な環境であることを理解し、子どもの生活の質と共に、家族の生活の質も考慮しましょう。

また、家族をエンパワーする（家族の主体性や自己効力感を支える）支援のあり方を検討しましょう。

このように考えてみましょう

教員は「家庭が子どものために学校に協力することはあたりまえ」と考えがちです。しかし、家族の立場になって考えると、次のことを念頭に置いておく必要があるでしょう。

1. 子どもと家族に影響を与える環境（外的な影響）

「家族」は、子どもの生活と成長を支える大切な環境であることは言うまでもありません。その家族は、地域社会による様々なサポートや避けられない力を背景にして機能しています。

子どもと家族の関係が円の中心で、それを取り巻くのが友人や隣人、教員などの専門家です。その外側には学校や病院等、子どもと家族の支援基盤となる地域の機関があります。これらの層のどこか一か所でも変化すると、子どもと家族の生活に影響を与えます。

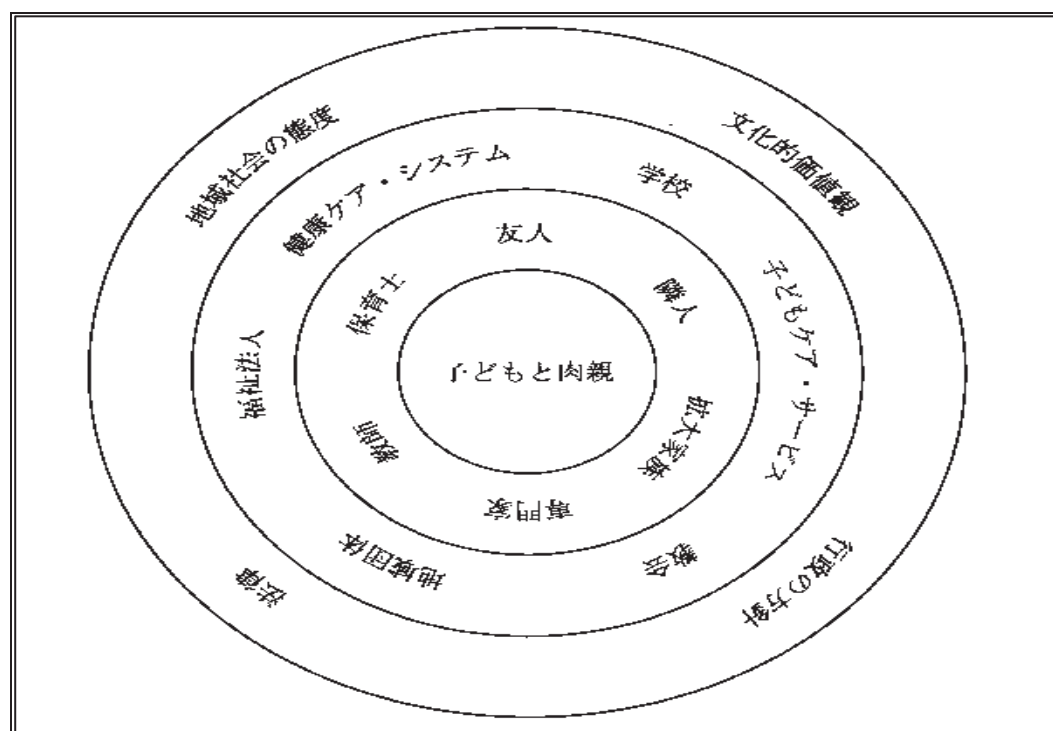


図 子どもと家族に影響を与える環境（Bronfenbrenner より改編）

2. 家族の機能と家族システム（内的な影響）

「家族」の機能には、家族メンバーの基本的欲求（衣食住と安全）を満たすこと、子どもを育て社会化すること、などがあります。それぞれの家族メンバー（きょうだいや祖父母含む）は各自のニーズを持っていて、それは当然満たされるべきです。

障害のある子どもの QOL のみを考慮した計画は、他の家族メンバーや家族全体の QOL を阻害してしまうかもしれません。また、家族は子どものライフステージ毎に新たな課題に直面しますが、そこに障害に関する課題が加わると、家族には同時に多くの複雑な問題解決が必要となる状況が生まれます。

3. 教員をはじめとする支援者の役割

支援者は家族が直面している複雑な問題に気づき、家族の主体的な問題解決を支えましょう！

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

学校や教員が家族全体に与える影響力は大きいものです。一方で、教員の存在は、保護者に比べたら子どもの人生にとって小さな、第三者に過ぎないことを自覚することも必要です。

教員が、家族の支援者として果たすべき役割は、家族、とりわけ保護者の主体性や自己効力感を支え、家族がうまく機能するように支援すること（家族のエンパワメント）だと言えます。

○「助けてあげる」ではなく、協働と連携の姿勢をとる

教員が、障害のある子どもの保護者について「助けてあげるべき存在」という先入観を持つことは危険です。教員しかできない専門性を強調することで、保護者が自信を無くし依存的になるなど、子育ての主体者としての役割が弱まってしまうこともあります。あくまで、保護者を支え、共に子どもを育てるパートナーとしての姿勢が大切です。

○保護者を尊重し、保護者の目標に取り組む

人を尊重するということは、誰にでも自分の考えがあり、それには何らかの根拠があると認めることです。保護者の考え方に同意できない場合でも、なぜそう考えるのかに思いを寄せましょう。また、家族が直面する問題を認識し、保護者の今後の見通しや目標を共有しましょう。

○個別ニーズと家族のニーズのバランスをとる

教員は障害のある子どものニーズを優先して考えますが、保護者にはきょうだいなど他の家族メンバーのニーズにも対応する責任があります。教員は家族の状況を理解し、家族が健全に機能できるよう、個別ニーズと家族全体のニーズのバランスを考慮する必要があります。

○他の専門職との連携を調整し、情報を提供する

中には様々なサービスの多さに圧倒されてしまう保護者もいます。保護者自身がコントロールしている意識が持てるように専門職との連携を調整したり、役立つと思われる情報を提供したりすることも、保護者の主体性や自己効力感を支えることにつながります。

これを実践してみたら・・・

お迎えに来たお母さんと世間話をしているうちに、エミリさんの小学4年生のお姉さんを叱ったところ「いつもエミリばかり・・・」と言われた、という話になりました。お母さんは、家にいる時はエミリさんのお世話にかかりきりのことが多く、エミリさんの通院や学校の用事で出かけることが多いため、お姉さんにあまりかまっていあげられない、と、自分を責めている様子です。

先生は、「学校の教材を使って家庭でもやってみて」とお願いしたことが、お母さんにとっても家族にとっても、かなり負担になっていたことに気づきました。そして、お母さんと一緒に、お姉さんがお母さんを独り占めして過ごせる時間をどうしたら作れるか、頭をひねりました。

翌日、お母さんは、「夜寝る前の時間、塾への送り迎えの車の中の時間を、お姉ちゃんのためだけの時間に使うことにしました。」と、明るく教えてくれました。先生は、時期を見て、エミリさんがまだ使ったことがないレスパイトサービスについて、お母さんに紹介してみようと考えています。

もっと知りたい人はこちら

1. Porter, L. & McKenzie, S. (2005). 教師と親のコラボレーション (堅田明義監訳). 田研出版.
2. 遠矢浩一 (2009). 障がいを持つこどもの「きょうだい」を支える：お母さん・お父さんのために. ナカニシヤ出版.
3. Turnbull, A. & Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2006). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust. Pearson Merrill Prentice Hall.

Ⅱ．保護者との連携・専門職との連携

3．専門職との連携の視点

こんなことはありませんか？

エミリさんは、トランポリンや散歩が大好きな小学4年生です。

隣接する医療療育センターでは、理学療法（PT）言語療法（ST）を受け、主治医のいる病院で摂食指導を受けています。

担任の先生は、教育活動を行うにあたって、もっと専門的な知識や技術の必要性を感じ、専門機関で取り組んでいる内容を、学校での指導にも役立てたいと考えています。

しかし、将来の生活を考えた指導をするために、どのように整理していけばよいのか悩み、校内のコーディネーターの先生に相談しました。



ここがポイント！

子どもの状態についてより深く理解するために、専門職から必要な知識や技術などの情報、助言を得ましょう。それらを子どもの生活の質の向上のための教育活動として組み立てましょう。

このように考えてみましょう

障害が重い子どもの実態を的確に把握して効果的な指導を進めるために、専門職との連携は欠かせません。子どもの発達を見ながら生活の質を向上させるためには、子どもの生活の中心の場となっている学校が、専門職や関係機関と協力関係や信頼関係を構築して連携が図られるようにコーディネートしていく必要があります。それぞれの専門的な立場から、専門性を十分発揮し合い、協力して課題解決に向けて取り組んでいくことが重要です。

子どもが専門機関で機能や能力の維持・向上のために受けている指導内容をそのまま学校での指導として展開するのではなく、それを学校での学習場面や生活場面の中で子どもの「活動」や「参加」の姿を考えた指導に展開していくことが大切です。

得た知識や助言等を子どもの生活の文脈の中で整理し、I C Fの視点と個別の教育支援計画を活用して、教育活動を組み立てていきましょう。また、関係者で必要な情報や支援の方法等を共有し、生活の中で生かしましょう。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

【支援会議の開催】

保護者を含めた関係者が一堂に会し、生活の質の向上を目指して共通の目標をもって支援できるように、支援の方向性を確認し、課題の焦点化と役割分担を行いましょう。

○支援会議の利点

身体面や健康面、学習や生活全般に関する情報をみんなで共有することができます。各専門職が目指している具体的な指導内容が分かるだけでなく、目指す子どもの姿を共有し、共通の目標を達成するために、それぞれの専門的な知識や技術を共有し、活用できます。

共通の目標を達成するために、各専門職はどんなことをするのか、それぞれの専門性を生かした役割分担をすることができます。

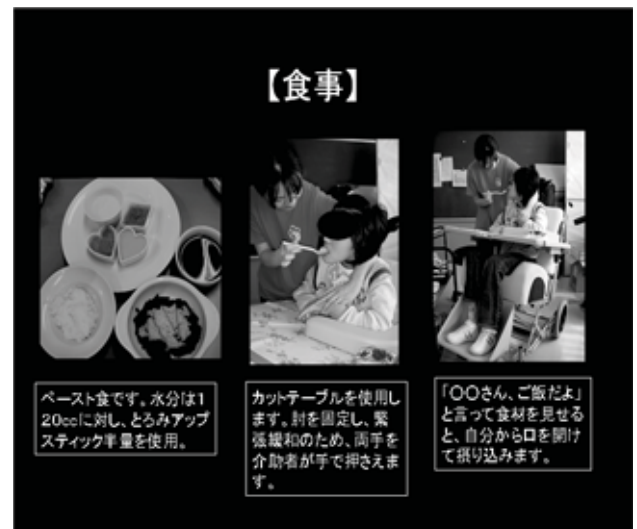
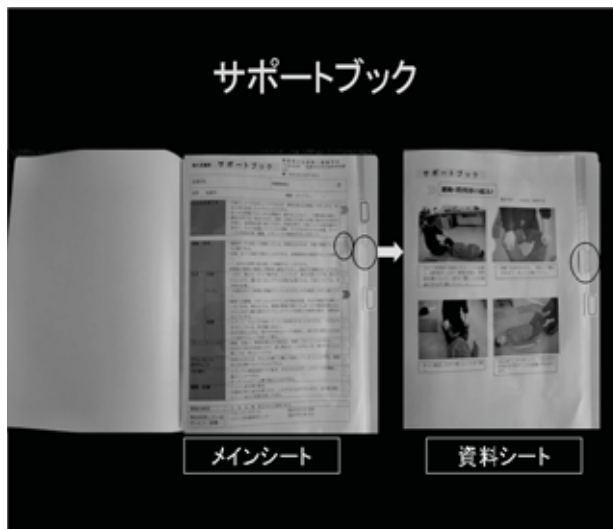
顔を合わせているので、連帯感や信頼感が生まれ、連携しやすくなります。

支援会議では、子どものできる活動やしている活動の他、プラスの面からの子どもの良さや強みなども考えていきましょう。その上で困っていることや、伸ばしたいことなどを明らかにし、さらに、どんな補助具や支援機器、どんな人やサービスなどの支援があれば課題が達成されるのかを話合うことで、課題達成に向けての検討がよりスムーズになるでしょう。

【サポートブックの作成・活用】

生活の質の充実のために、専門職や関係機関から得た知識や助言等を参考に支援・指導してきた内容をサポートブックにまとめ、実際のかかわり方を共有し、支援や指導の継続のために活用しましょう。

作成したら関係者間で共有し、必要な情報が抜けていないか、わかりやすいかなどを確認し、改良を加えながら活用していきましょう。



サポートブックに記載される情報の例

- ①教育場面での積み重ねや成果（子どもの活動等）
- ②子どものプラスの面での特徴や性質
- ③生活面（食事の形態、介助方法、排泄の方法・排痰の仕方等）
- ④身体面（移動・姿勢保持等）
- ⑤行動面（情緒面の特徴・配慮や対処の仕方）
- ⑥コミュニケーション面（発信の仕方・コミュニケーション手段等）
- ⑦健康・医療面（医療的ケア・てんかん発作・服薬等）
- ⑧家庭環境等配慮する点や留意点等

【支援会議の進め方の例】（付箋紙とI C F関連図を活用した例）

- （１）参加者の自己紹介、本日のケース会議についての目的の説明。
- （２）担任から児童生徒の現状説明。
- （３）質問、補足等。
- （４）参加者（担任、保護者、P T、S T、施設職員等）それぞれの立場から、子どもの「参加・活動」の視点からの「願い」（３年後の目指す姿）について付箋紙に書き出したものを発表。
- （５）付箋紙に書き出した「願い」をI C F関連図に貼っていく。

※同じような「願い」は、つなげていく。

(6) (5) で出された「願い」に優先順位を付け大事なものを3つから4つ位に絞る。

(7) 「参加・活動」の視点からの「願い」について、各関係者から現状について付箋紙に書き出したものを発表し、I C F 関連図に貼っていく。

(8) 本人の気持ち（本人の立場で）、環境因子、個人因子、健康状態、心身機能面等の現状について付箋紙に書き出したものを発表。

(9) (8) で出された「本人の気持ち」等を I C F 関連図に貼っていく。

(10) 関連事項の整理

関連している項目（○○だから○○につながっている）を→で結ぶ。

相互に関連している項目を⇄で結ぶ。

(11) 「参加・活動」の視点からの「願い」を実現するための目標や支援・指導内容（1年間）、支援の担当者を決める。

(12) 再検討日を記入する。

話合われた内容を、「個別の教育支援計画」に整理することにより、子どもの生活場面に即した指導につなげていくことができます。また、役割分担をして取り組んだ結果についても話合っていきましょう。

これを実践してみたら・・・

担任の先生は、コーディネーターの先生と一緒にエミリさんの支援会議を開き、PT、ST、放課後利用している施設の介護スタッフ、保護者等に集ってもらい、エミリさんの現状の把握と課題について焦点化する話し合いを行いました。会議には参加できない主治医や専門職からもあらかじめ必要な情報を集めておきました。そして、専門的な立場から助言を得ながら、エミリさんの「大好きな物を使ってやりとりし、コミュニケーション手段を獲得すること」、食事では、「一口量の調整と口唇閉鎖の支援を受け、安全に食べること」の大きく二つの目標を焦点化しました。また、係活動を行う時の姿勢に関して PT から助言を受け、「安定した立位姿勢の保持」という訓練内容を、「片手支持しながら立位で洗濯物をとる活動」に生かしていくことにしました。言葉掛けに関しては、「ダメ」などの否定的な言葉ではなく、やってほしい行動を具体的に伝えるなど、エミリさんへのかかわり方を確認し合いました。

その結果、学校、家庭、施設で、目標の達成に向けて、同じ働きかけや言葉掛けで支援や指導ができるようになりました。エミリさんは、どこでも同じような支援を受けることで、情緒的にも安定してきました。また、「ほしい」という要求行動もでてくるようになってきました。関係者が一堂に会して共通の視点から話し合いを持つことで、エミリさんの生活の文脈の中での支援や学校での具体的な活動に結びつけることができました。担任や施設のスタッフにとっても貴重な情報が得られ、課題解決の大きな助けとなりました。また、お母さんは、サポートブックを作成して活用したことで、エミリさんの生活のいろいろな場面で同じように取り組んでもらえることができて良かったと感じています。

もっと知りたい人はこちら

1. 国立特別支援教育総合研究所（2013）. 特別支援教育における I C F の活用 Part3：学びのニーズに応える確かな実践のために. ジアース教育新社.
2. 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会編著. 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. ジアース教育新社.
3. 古川勝也（2013）. 学校での教員と他職種との連携のあり方－外部専門家との連携を中心に. 肢体不自由教育、209、10－15.
4. 渡辺大倫（2013）. 作業療法士と協働した自立活動の指導改善－外部専門家からの助言を活かすツールを用いた実践を通して. 肢体不自由教育、209、36－41.

Ⅱ．保護者との連携・専門職との連携

4．医師との連携の視点

こんなことはありませんか？

ショウさんは小学４年生。最近、父親の仕事の関係で引っ越し、それに伴ってショウさんも特別支援学校に転校してきました。

担任のA先生は、ショウさんのような医療的な対応が必要な児童を担当するのは初めてのことで、前の学校からの引き継ぎの書類を読むと同時に、学校生活を送る上での具体的な配慮事項について、ショウさんの主治医と確認したいと思いました。でも、どのように主治医と連携し、どのようなことを質問すると良いのかがわからず、悩んでいます。

そこで、先輩の先生に尋ねてみることにしました。



ここがポイント！

子どもの状態についてより深く理解するために主治医から必要な知識や情報を得ましょう。一般的な情報だけでなく、個別的に必要な情報を収集しましょう。また、それらを子どもの学校生活の中で生かしていくための助言を得ましょう。ただし、個人情報の取り扱いについては、プライバシーに配慮した慎重な管理を行う必要があります。

医療機関との継続的な連携に「連絡ノート」などのコミュニケーションツールを活用するのもよいでしょう。

このように考えてみましょう

子どもの健康状態を知ることは、教育を進める上でとても重要な要素の一つです。主治医と連携し、その子の障害や病気の状態、治療についての基本的な知識を持つことで、その子の今の状態や学習活動を進める上での配慮事項を知ることができます。この時に、留意しなければならないことは、治療を目的とする医療と教育ではその目的が異なっていることを念頭におくことです。教員は、子どもの医療的な対応に流されてしまうのではなく、それぞれの子どもにあった教育活動を進める上での適切な対応の仕方考えた上で、主治医からの助言を得ましょう。医療との連携・協働を進めていくためには、教育側として次の三点に留意して取り組みましょう。

①病気・安全感染予防についての理解

子どもの病気や治療等について基本的な知識を持つことはとても重要です。

②必要な情報の共有と管理の重要性

医療スタッフと必要な情報を共有しながら、子どもと家族への理解を深めることは、ケアやサポートの質を高めていくことに直結しています。

③教育への理解を深める取り組み

子ども、保護者、そして医療スタッフにとって、学習のイメージは多様です。授業公開、学習発表会、作品展示、学級通信等のさまざまな機会を活用しながら医療スタッフに伝え、理解を深めていくことも教育側の大切な役割です。これらのことに留意して、主治医と連携していくことが大切です。

なお、個人情報の取り扱いについては、プライバシーに配慮した慎重な管理を行う必要があります。主治医との連携をすすめるにあたっては、保護者の同意を得てから慎重にすすめていきましょう。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

各学校の個別の教育支援計画の中に子どもの健康状態についての実態把握の項目があると思いますが、実際には、実態把握だけでなく以下の点について主治医などに質問してみることがポイントです。特に、障害の重い子ども達の健康づくりに必要な個別に理解しておくべき情報として、次の2点をあげます。

①疾患名と障害名

同じ疾患名であってもそれぞれの子どもの状態や配慮事項は異なるので、原疾患に関連してどのような障害があるのか、それはどのような状態にあるのか、一人一人について理解する必要があります。逆に、現状の理解だけでなく、症状の変化（悪化）が加齢による変化なのか、原疾患が進行性の病気であることによる退行現象なのか理解する必要があります。それは、長期的な視点で教育活動を実践していくためには、重要な情報となります。

②特殊な病態の理解

アナフィラキシーや心疾患、腎疾患の状態など。それぞれの主治医に良く相談して、病態を個々に理解し、対応を確認しておきましょう。また、この他にも、学校における医療的ケアに関することや、発作等への対応に関することなどについても情報を収集しましょう。

さらに、子どもの安全を確保し、学校生活をよりよくするという視点から、食事（摂食）に関すること、姿勢に関すること、見ることや聴くことへの配慮に関することについても助言を得るとよいでしょう。

具体的なツールとして、医療的ケアの推進や医療的配慮に基づく教育活動の充実を図るため、また、教育と医療、双方が有している専門的な情報を互いに補完し、児童生徒のニーズや生活目標を共有することで QOL の向上という大きなベクトルの支援を目指して、医療機関との連携に以下のようなコミュニケーションツールを活用している学校もあります。

①異職種連携の共通言語として「PEDI & ICFチェックリスト」

※PEDIとは、障害児の日常生活能力の評価方法として Coster らの「こどもにおける障

害概念モデル」をもとに作られた評価法です。

②日常的な連携手段として「連絡ノート」

※学級担任が保護者の同意を得た上で医療者とダイレクトに連携するツールです。

③困難性の高いケースへの対応として「ネットワーク会議」

※医療者とのワーキングチームが中心になって取り組んでいます。

このようツールを活用して主治医との連携に取り組んでいる学校もあります。

これを実践してみたら・・・

担任の先生は、保護者の同意を得て、ショウさんの主治医と直接話をすることができ、ショウさんの健康状態について知ることができました。また、具体的な配慮事項を理解し、今までよりもよりきめ細やかにショウさんに対応することで、自信を持ってショウさんにかかわることができるようになりました。主治医との間で「ショウさんのための連絡ノート」を活用することで、今後も継続的な連携ができるようになりました。何かあった時も主治医と連携できるため、安心にもつながりました。

さらに、ショウさんの健康状態を理解することで、ちょっとしたショウさんの変化にも気づくことができました。そのことは、今まで、見落としていたショウさんの発達やコミュニケーション面での変化、学びの進展をとらえることにもつながり、よりショウさんを知り、理解することにもつながりました。

もっと知りたい人はこちら

1. 斎藤淑子(2013)医療と教育的配慮 第2章 医療との連携・協働の意義と実際、全国病弱教育研究会「病気の子供の教育入門」p159－176、クリエイツかもがわ。
2. 石井光子(2013)健康づくりに必要な知識と対応について、日本肢体不自由教育研究会機関誌「肢体不自由教育」210、p4－9。
3. 大森保徳(2008)主治医との連絡ノート 学校での工夫(茨城県立下妻養護学校)、江川文誠・山田章弘・加藤洋子「ケアが街にやってきた」、p86－87。
4. PEDI Research Group(2003)、PEDI リハビリテーションのための子供の能力低下評価法 医歯薬出版株式会社。
5. 北住映二(2013) 教育と医療の共同－関係性と主体性を大事にしながら専門性の広がりを一、日本肢体不自由教育研究会機関誌「肢体不自由教育」209、p2－3。
6. 山田美智子(2008)豊かに生き果たす－重症心身障害児の生と「選択的医療」.大月書店

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

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、I C F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。I C F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。

1 目標設定と教育内容

（1）教育的ニーズの決定と優先順位

教育を始めるにあたって、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。教育は子どもにとっての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。

（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。

（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となります。

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。

2 ぱれっとで紹介する目標設定と教育内容の視点

ぱ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、各学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り、かか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。

Ⅲ．目標設定と教育内容

1．目標設定の仕方

こんなことはありませんか？

エミリさんは中学1年生になりました。エミリさんの個別の支援計画には、小学部のころから引き続き「スイッチを押しておもちゃを操作して楽しむ」という目標が掲げられています。

実際の授業の場面では、スイッチを押しているようなおもちゃを友だちとかわるがわる操作しています。

エミリさんは初めのころは嬉しそうに取り組んでいましたが、最近ではスイッチ遊びにあまり興味がなさそうに見えます。先生は「この目標の評価はどう書けばいいのかな…」ということも心配です。



ここがポイント！

目標設定の際には、子どもにとってその目標の持つ意味、子どもの具体的な行動やスキル、その行動やスキルを育むために必要な支援をセットで検討しましょう。

このように考えてみましょう

手厚い支援を必要としている子どもの評価に難しさを感じている教員は少なくありません。

「1 年かかって子どもの状態に変化があまり見られない」という声もききます。しかし、評価が難しいのは、そもそも目標設定がうまくできていないためかもしれません。目標設定では以下 3 つの観点を考慮しましょう。

○子どもにとってより豊かな生活の展開につながる目標を検討する。

まず考慮すべきなのは「その目標を達成することが子どもにとってより豊かな生活の展開につながるか」「子どもが自分で達成感を持つことができるか」ということです。特に主体的な行動を育むために手厚い支援を必要としている子どもにおいては、モチベーションや子どもにとっての意味づけが欠かせません。

○具体的な行動やスキルを掲げる。

目標として、具体的な行動やスキルを達成することを前提として設定します。単語の頭文字をとった標語 SMART は目標の条件をわかりやすく示しています。

Specific（具体的な） Measurable（測定可能な） Achievable（達成可能な）

Relevant（意味のある） Timed（時限的な）

○そのために必要な支援や場面設定を記述する。

その行動やスキルを子どもに育む・子どもから引き出すために必要な、周りの大人等からの支援や場面設定を記述します。

これら 3 つの観点を考慮した目標を設定することによって、焦点をあてるべき子どもの行動がはっきりします。また、教員や大人の支援の仕方が確認・共有できます。さらに、評価がしやすく新たな目標の見直しに結びつきやすくなります。何より、達成された目標は子どもの豊かな生活の展開につながります。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

1. 具体性を高め評価しやすい目標の書き方

手厚い支援を必要としている子どもの目標では、「～を味わう」「～を楽しむ」といった漠然とした表現が見られます。前述した「具体的な行動・スキル」とは言えません。目標の具体性を高める書き方について例を挙げてみましょう。

①抽象的な表現ではなく具体的な行動を挙げる

×いろいろな素材に触れ感触に慣れる

→○スライムに自分から手を伸ばす

②複数の行動が含まれる場合は課題を分けて記述する

×お話し遊びに興味を持って集中して見たり期待して聞いたりする

→○人形の動きを目で追う ○・・・が登場する場面が近づくと声を出す

③子どもの目標と支援の方法・手立てを分けて記述する

×バルーンなどの好きな遊びで一日の活動の意欲を高める

→○バルーンに乗り笑顔になる（手だて：一日の活動への意欲を高めるために、毎朝、・・・の時間に行う）

2. 評価の観点、尺度の明確化

目標の達成度合いを示すため、個別の評価基準を設定して、子どもの変化を記述します。予想される子どもの行動をあらかじめ段階的に記述しておく、教員同士で共通の指標を用いて子どもの行動を記録し、支援やかかわり、授業の改善策につなげることができます。

表 評価基準の例

目 標	自分の名前を呼ばれると瞬きしたり口を動かしたりして応える（場面・支援の仕方：子どもの手を握り、目を合わせて大きくはっきり名前を呼ぶ）
評 価 基 準	1. 目を閉じている 2. 目を開けているが、視点がはっきりしない 3. 教員の顔を見る（10 秒以上かかって見る） 4. 教員の顔を見る（10 秒以内に見る） 5. 目を瞬きしたり、口を動かしたりして応える

これを実践してみたら・・・

先生はエミリさんにとってのスイッチを使うことの意味を検討しました。エミリさんは人とかかわることが大好きなので、人とかかわる生活場面での活用を考えました。検討の結果、「マッサージ機をエミリさんがスイッチで操作して、人にマッサージをしてあげる活動を行い、その中でエミリさんのスイッチの操作性をより高めていく」ことになりました。エミリさんのこの活動の目標と評価基準は次のように設定されました。

表 エミリさんのスイッチでマッサージ機を操作する活動の評価基準

目 標	マッサージしてもらう人の声掛けでスイッチをタイミングよく押したりとめたりできる（場面・支援の仕方：赤のボタンスイッチを押してマッサージ機を操作）
評 価 基 準	1. スイッチを押さない 2. スイッチを押し続ける 3. 声掛けで、スイッチを時間をかけて押したり止めたりできる（赤のビックマックスイッチ） 4. 声掛けで、スイッチを時間をかけて押したり止めたりできる（赤のボタンスイッチ）。 5. 声掛けで、スイッチをタイミングよく押したり止めたりできる。（赤のボタンスイッチ）

スイッチの色は、エミリさんにとって見えやすい赤い色にすることを確認しました。エミリさんは、初めはスイッチを押し続けていました（2の段階）が、最近では、赤のビックマックスイッチを使って、マッサージしてもらう人の声掛けで、時間をかけて押したり止めたりする（3の段階）ことができるようになってきました。

エミリさんと先生には夢があります。エミリさんがもっと小さなボタンスイッチを声掛け

でタイミングよく操作できるようになったら、エミリさんは念願の「マッサージ屋さん」になって、校内のいろんな人に出張マッサージをしてあげる予定です。

もっと知りたい人はこちら

1. 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. ジアース教育新社.
2. 川上康則（2010）. 学びの意味を考える教育評価と発達の視点. 障害の重い子どもの授業づくり Part3（飯野順子編著）. p38－50. ジアース教育新社.
3. 小澤至賢、大内進（2012）. 特別支援学校における学校評価の活用を評価する基準. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第 39 巻

Ⅲ．目標設定と教育内容

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

こんなことはありませんか？

ケンタさんは小学2年生。外にお散歩に出ることが大好きです。

保護者面談の時、お母さんは「ケンタさんが外出の時、嬉しくて急に走りだすことがあって危険を感じています。

買い物に立ち寄ったお店では気になる商品を触ってしまうので、このままでは連れていけなくて困っています。」という悩みを聞きました。

でも、お母さんは、ケンタさんがお店に行くのは大好きなので、将来的に一緒に落ち着いてお買い物ができるといいなあ、という願いを持っているようです。



ここがポイント！

子どもと家族の夢を実現するための目標や、子どもの将来の自立の姿をイメージした目標を設定しましょう。

このように考えてみましょう

子どもの学習は学校の中だけで完結するものではありません。教育によって最終的に目指したいことは、子どもが学校で培った力が他の場所でも発揮できて、それが家庭や地域における子どもなりの自立のために役立ち、それに伴って子ども自身の QOL と家族の QOL が高まることです。

・目標設定におけるボトムアップとトップダウンの考え方

子どもと家族の夢を実現するための目標や、子どもの将来の自立の姿をイメージして目標を設定することは、この最終的なゴールを意識した、いわゆる「トップダウン」的な目標設定のあり方です。重い障害のある子どもでは、小学部段階では発達の道程に基づいて次の段階の目標を設定する、いわゆる「ボトムアップ」的な目標が目立ちますが、中学部、高等部と成長するにしたがって、「今持っている力を使ってどう生活を組み立てるか」という横への広がりや、将来の姿や生活をイメージした目標設定が増えます。子どもと保護者の現在と将来の QOL を考慮すると小学部段階でもこの考え方での目標設定は大切です。

・夢の実現への子どもと保護者の主体的な取り組み

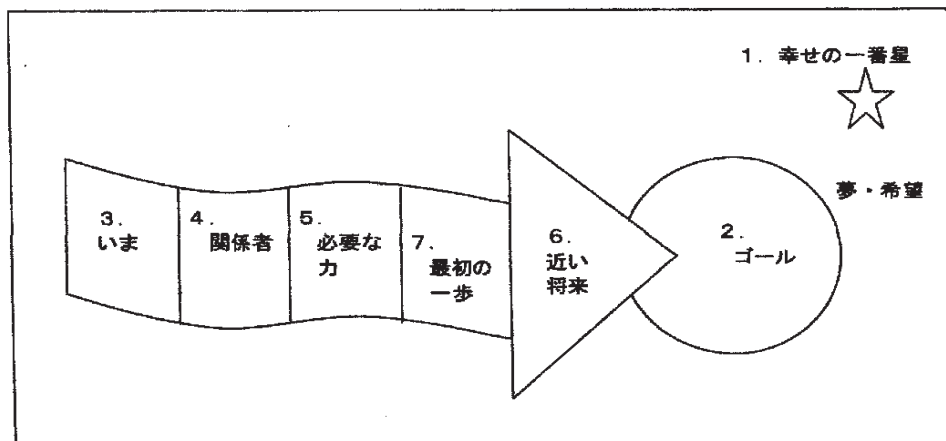
子どもや保護者の夢を実現するための目標設定には、当事者の意向や価値観が反映されます。取り組みには子どもや保護者自身の主体性や協力が原動力になる、と考えていいでしょう。教員はその実現を支える支援者です。

・「今持っている力」からスタートする実現のためのステップ

夢の実現は遠くに感じるかもしれません。でも、子どもの今持っている力を基に、その夢の実現への最初の一步を考えて見ましょう。スモールステップで実現していく目標の一つ一つが、夢の実現への貴重なステップとなります。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

ここでは、PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope「希望に満ちたもう一つの未来の計画」)というカナダで開発された手法を紹介します。日本では、「障害のある人と関係者が一堂に会し、その人の夢や希望に基づき」ゴールを設定し、ゴールを達成するための作戦会議」として紹介されています。



ステップ1 障害のある人の「幸せの一番星（夢）」を皆で共有する。

ステップ2 ゴールを設定し、夢が達成できた時に何を感じているかを話す。

ステップ3 ゴールに向けて、今、どんな状態にあるのかを確認する。

ステップ4 夢の実現のために必要な人が誰か？を確認する。

ステップ5 夢の実現のためにどんな力を身に付けたらよいか、を話合う。

ステップ6 近い将来、夢の実現に向けてどんなことをしているかを確認する。

ステップ7 はじめの一步として、参加メンバーがそれぞれの立場で何をするかを表明する。

学校での個別の指導計画とその実施をこのようなステップで進めている学校もあります。子どもや家族の願いの実現に向けた、単発ではない継続的な教育的な取り組みが望まれます。

これを実践してみたら・・・

先生はケンタさんの保護者の願いの達成を目指して、校外学習の計画と絡めた目標設定のステップを考えました。ケンタさんや保護者と相談しながら、夢の実現への取り組みを進めました。

目標 1. 学校では、ケンタさんが「学校の外まわりで移動の時は先生と手をつなぐ」、「部屋の前で次の行動を確認してから中に入る」等、それまで時々やっていたことを確実に行えるようになりました。家庭でも、学校での先生との約束の仕方や支援の仕方であまりいったようです。

目標 2. 次に、校外学習で買い物に行く前に、学校で買い物の場面を想定した練習をしました。「商品には手を触れないでよく見る。買うものだけ触る。」という練習です。失敗できる環境で安心して繰り返すうちに、ケンタさんは「できたぞ」という自信を持つことができました。

目標 3. 学校の校外学習では、校内の練習で身に付けた力を使って、買い物ができました。

ケンタさんは、次に目標 4「お母さん、お父さんと買い物に行った時に、商品に手を触れないで見る。買うものだけ触る。」に取り組む予定です。

先生は、お母さんに、「最初は、お店が混み合っている時ではなくて、すいている時間帯に行くこと」や、「最初は買い物のついでではなく、ケンタさんのために時間的余裕をゆっくりとってお店に行くこと」、などをアドバイスしました。今度の土曜日の朝のお出かけを、ケンタさんも家族も楽しみにしています。

もっと知りたい人はこちら

1. 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字際に関する研究報告書、国立特別支援教育総合研究所.
2. 国立特別支援教育総合研究所（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.
3. Peapoint、 J 他（1998）. PATH: Planning alternative tomorrows with hope、 A workbook for planning possible positive futures. Toronto、 ON Inclusion Press.

Ⅲ．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

こんなことはありませんか？

エミリさんは小学5年生です。

担任の先生には、問いかけに対して、「はい」「やだ」と返事をし、ほしい物や行きたい場所について「アー」「ブー」と声を出して伝えることが増えてきました。

しかし、かかわる先生の違いによって学習への取り組み方が大きく変わってしまいます。

例えば、集団での学習（音楽、体育などの授業）で担任以外の先生がかかわる場面になると、今までできていたことができなくなったり、学習に取り組めなくなったりしてしまいます。

このような理由から、エミリさんの目標設定は、学年が変わっても同じ目標になってしまうことが悩みです。

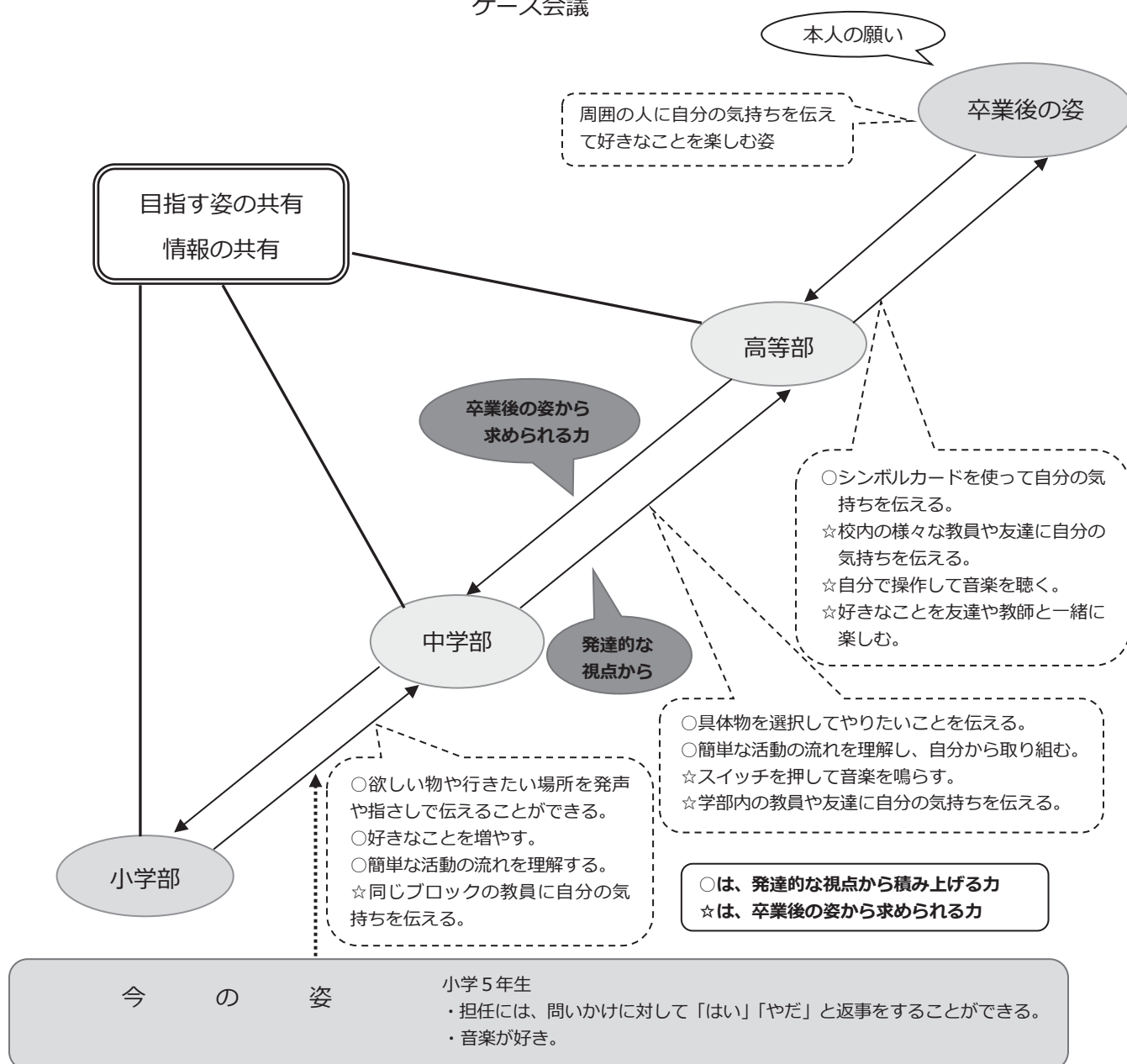


ここがポイント！

子どもの小・中・高のライフステージを考慮しながら、各学部の連携を図り、継続した教育目標に取り組みましょう。

このように考えてみましょう

ケース会議

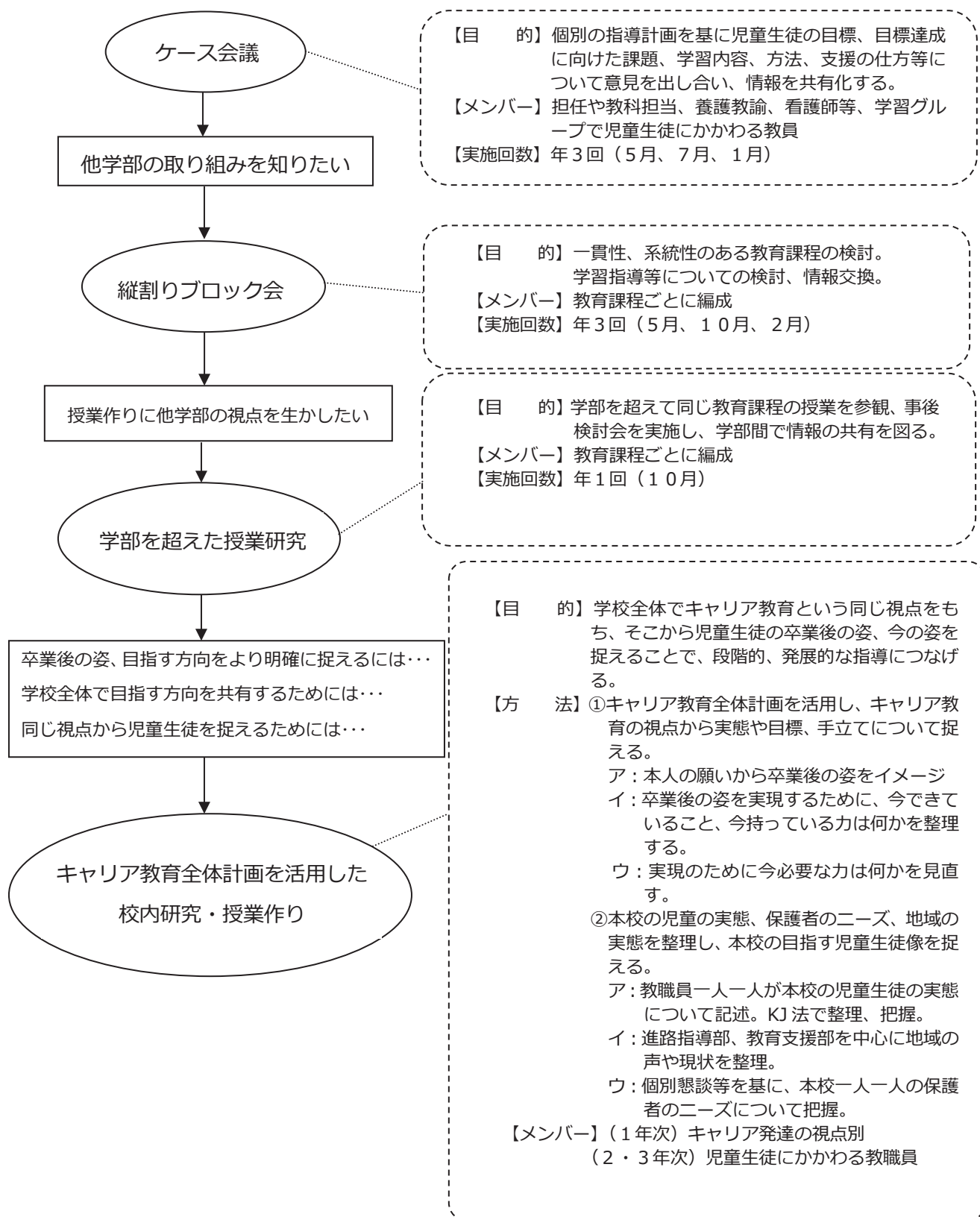


上記は子どもの今の姿、卒業後の姿を捉えた上で、その目指す姿を実現するために、小・中・高それぞれの段階で必要な力は何か、どのようなことを学ぶ必要があるかを整理したものです。このように将来の姿に向けて系統的で連続性のある教育実践を行うためには、教員一人一人の視点や目指す方向が異なっていては、担当者によって指導内容・方法が変わってしまい、子どもの力を積み上げることが難しくなってしまいます。学校として目指す方向を

共有するとともに、卒業後の生活を見通した長期的な視点から子どもの目指す姿を共有し、そこから一人一人の教育的ニーズや指導内容・指導方法などを明らかにして、指導者間・学部間で共有することが必要不可欠になります。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

子どもの目標と教育実践を小・中・高と発展的につなげていくために、子どもにかかわる教職員はもとより、学部間での連携を図るため、情報を共有する場を様々な形で設定しています。さらに、「キャリア教育」という一つの視点を学校全体で共有し、学校として子どもが目指す方向を明確にすることで、今、一人一人のライフステージに応じて行っているそれぞれの教育実践が、将来の目指す姿につながるものになるのではないのでしょうか。



これを実践してみたら・・・

学習グループのケース会議でエミリさんの情報を共有した結果、エミリさんがわかりやすいかわり方や言葉がけ、活動内容の設定について、整理、共有することができました。エミリさんも、自分の困っていることや頑張っていること、自分の気持ちをいろんな先生がわかってくれることが、うれしいようです。さらに、学部を超えた縦割りのブロック会や、キャリア教育の校内研究を通して、担任の先生は、「エミリさんが、中学部になった時、高等部になった時にどんなことが目標になるかな」という見通しを、他の学部の先生と話合う機会を持つことができました。

この話合いの後の先生方の感想には「学校卒業後の姿から、今必要な力を考えることで、授業の目標や学習内容をより具体的に考えられるようになった」「今持っている力（できていること）をより上手に発揮できるように、という視点から、場面やかかわる人の拡がりなど、横のひろがりについても考えられるようになった」という感想が寄せられていました。

もっと知りたい人はこちら

1. 国立特別支援教育総合研究所編著(2011)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.
2. 菊地一文編著(2012)特別支援教育充実のためのキャリア教育ケースブック ジアース教育新社.
3. 名古屋恒彦(2013)知的障害教育発、キャリア教育 東洋館出版.
4. キャリア発達支援研究会(2014)キャリア発達支援研究会第1回大会資料集
5. 菊地一文編著(2013)実践キャリア教育の教科書 学研.
6. 静岡県立藤枝特別支援学校(2014)平成25年度公開授業研究会研究資料「自ら活動する人を育てる～キャリア教育の視点を取り入れた授業づくり～」
7. 富山県立しらとり支援学校(2014)平成24年、25年度研究収録 第24集 研究主題「児童生徒の社会参加につながる授業づくりーキャリア発達を促すためにー」

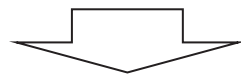
Ⅲ．目標設定と教育内容

4．体調が変動しやすい場合の

目標設定と教育内容

こんなことはありませんか？

中学生になったショウさんは表出も豊かになり、嬉しい時にははっきりとわかるような笑顔をみせてくれるようになりました。理解力も高まり、いろいろなことにチャレンジしたい！という意欲も高まってきています。また、人とやりとりをする楽しさを経験することで「もっとコミュニケーションをとりたい」という気持ちも高まってきたようです。小さい頃は初めての人や場所、場面などは何が起こるか分からず不安で泣いてしまう事が多かったのですが、最近では新しい人との出会いや体験に期待しているようなわくわくしている様子が見られています。そんなショウさんですが、この頃、登校時にぐずぐずと怒っていることがあります。そんな時のショウさんの様子をみると、痰が多く、呼吸状態が安定していないようです。ショウさんが楽しく充実した学校生活を送るにはどうしたらよいのでしょうか。また、体調が変わりやすいショウさんの教育目標や内容どのように考えればよいのでしょうか。



ここがポイント！

体調が変動しやすい子どもにとって大切なポイントは、体調を整える、という事です。なるべく安定した体調を維持できれば、安心して色々なことに取り組むことができます。そのために医療的ケアが必要な場合もあります。また、教育目標や内容は、変動する子どもの体調に合わせて検討する必要があります。

このように考えてみましょう

A市では医療的ケアを「安心して、安全に、そして充実した学校生活を送るために必要な医療的行為」と説明しています。多くの子どもが医療的ケアを行うことで安定した体調を維持し、充実した学校生活を送っています。

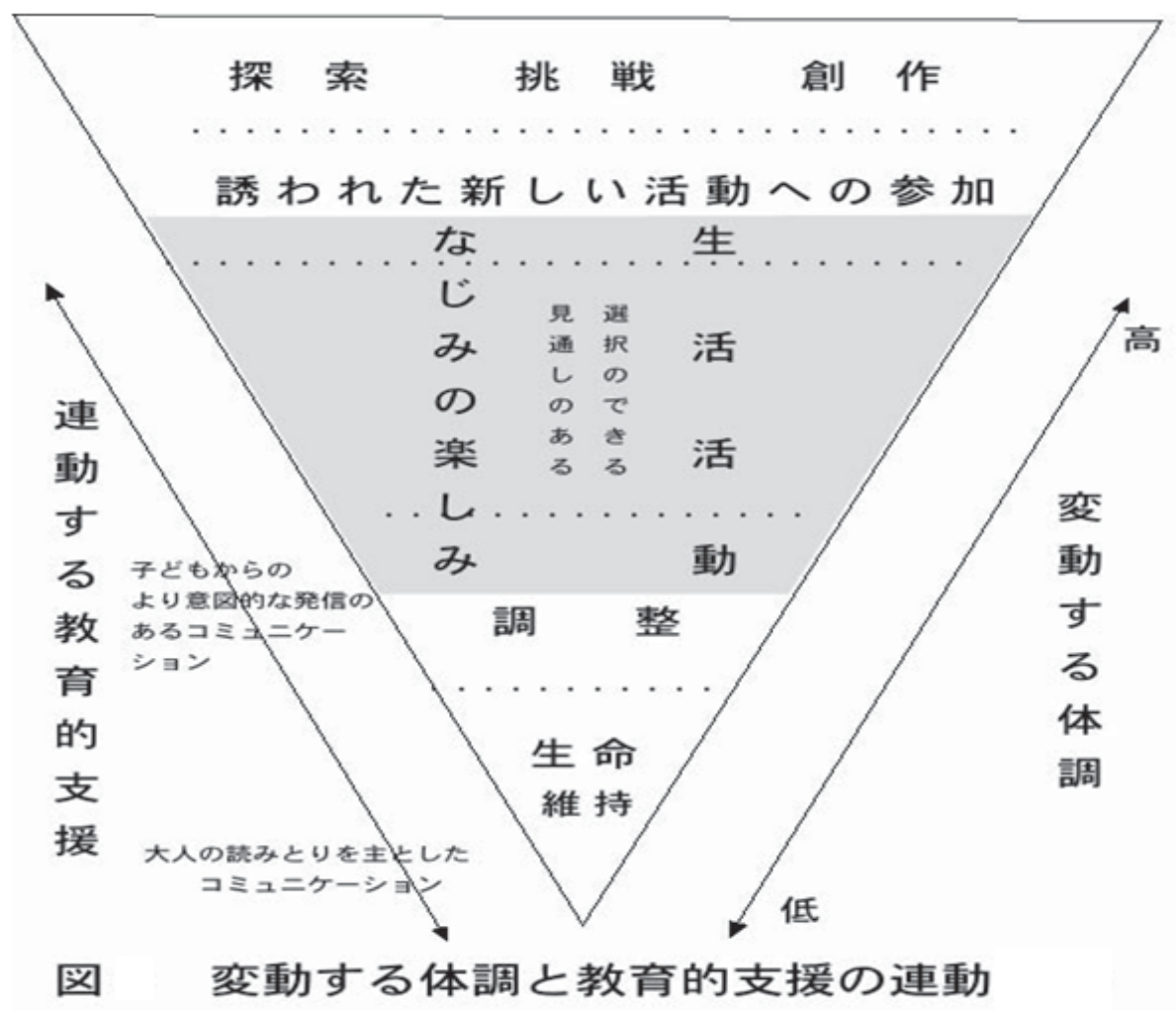
しかし、重い障害のある子どもの中には、医療的ケアの有無にかかわらず体調が変動しやすい子どもが少なくありません。呼吸状態が安定しない子どもの例をみてみましょう。呼吸状態が悪く苦しそうな時は、休養を取らせたり、排痰を促す姿勢にしたり、吸引器を使って痰を吸引したりします。呼吸状態が改善されるまでは学習に気持ちを向けることは難しそうです。このような状態にある時は、子どもの「生命維持」を助け、回復を支援するかかわりが必要です。

すっきり排痰できないなど、休養するほどではなくても子どもの調子が今一つ、ということもあります。そのような時にはペースを落として活動したり、ゆったり楽しめる活動にしたりするなど、子どもが無理なく学習に取り組めるようにします。本人が楽しめる内容であれば、それをきっかけに集中力が上がり、相乗効果で排痰が上手くいく場合もあります。このような状態の時は、子どもが良い状態に向かって「調整」できるよう支援するかかわりをします。

子どもの体調がよく呼吸状態がよい時であれば、なじみのある好きな活動に繰り返し取り組む中で、子どもが見通しをもったり選択したりしながら主体性を発揮できるようなかかわりが求められます。子どもと大人の信頼関係をベースにしながら、新しい課題に挑戦することも可能かもしれません。このように、体調が変動しやすい子ども教育目標や内容については幅を持たせて検討し、体調に合わせて教育的なかかわりを連動させることが大切です。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

下の図は、子どもの変動する体調と連動して教育的支援の内容が変わることを示した図です。体調が一日の中で変動する子ども、一週間単位で変動する子ども、特定の季節に変動しやすい子どもなど、子どもの体調がどのようなサイクルで変動するのかは個々に異なります。また、体調の悪い状態から回復して元気な状態になるのにどれくらい時間がかかるかにも個人差があります。日頃から、子どもの体調の変化を、バイタルサイン（体温、脈拍、呼吸等）を通して把握する必要があります。その時々体調によって柔軟にそして的確に、教育の内容やかかわり方を調整することが必要です。



(中澤、2009)

①▽の下部 『生命維持』

子どもの体調は落ちこみ、休養を必要としている状態で、回復を支援するかかわりが必要です。子どもからの意図的な発信は難しいため、子どもの表情などから子どものサインを大人が感度高く読みとって対応することになります。

②▽の中央より下 『調整』

子どもの体調は、休養するほどではありませんが、今一つです。ペースを落として活動したり、ゆったり楽しめる活動にしたりするなど、子どもが良い状態に向かって「調整」できるよう支援します。体調が良くなるにつれて子どもからは意図的な発信がみられるかもしれません。

③▽の中央にある網掛け部分 『なじみの楽しみ』『生活活動』

子どもは体調が安定した状態です。子どもが好んで繰り返し遊ぶ「なじみの楽しみ」や毎日決まったやり方で行われる「生活活動」は、子どもにとってわかりやすく安心できる活動です。このような活動においては、子どもは次に何が起こるか見通しを持つことができ、選択をするなど主体性を発揮できる場面をたくさん設けることができます。子どもから周囲により意図的に発信できるよう援助することで、さらにやり取りを深めていくことも期待できます。

④▽の上部 『誘われた新しい活動への参加』『探索・挑戦・創作』

体調が安定していれば、「なじみの楽しみ」と「生活活動」で培われた子どもと教員との安定したコミュニケーションや信頼関係をベースにしながら、活動を発展させることができます。子どもは新しい活動への誘いを受け入れ、教員と一緒に参加することもできるかもしれません。子どもが自信を持つことができれば、「探索・挑戦・創作」と新たな世界を子ども自身の力で切り拓いていく可能性も秘めています。

ここで注目したいのは、中央の網掛け部分、子どもにとっての「なじみの楽しみ」や「生活活動」の重要性です。子どもの体調が安定している時には、子どもがより意図的に発信で

きるよう援助しながら、子どもが見通しをもったり、選択したりできるこれらの活動内容を充実させることを、まず目標にしましょう。ここで培った子どもの主体性、達成感、教員との信頼関係が、次のステップである「新しい活動への参加」や、さらにその先の「探索・挑戦・創作」への土台となります。この段階が充実しないままでは、たとえ子どもの体調が良い時でも、新たな活動への子どもの主体的な参加は難しいかもしれません。

「なじみの楽しみ」や「生活活動」の充実は、その下部の「調整」の段階にも良い影響を与えます。登校時に少し機嫌が悪かった子どもが、教員と大好きな手遊びをしたり、スイッチを押して好きな音楽を聴いたりすることで、気持ちが落ち着く、といった場面に出会うことがあります。「なじみの楽しみ」や「生活活動」は、このような「調整」の段階にある子どもの自己統制を助ける力を持っています。

体調が変わりやすい子どもの学習については、①～④の間の変動があることを前提に、あらかじめ教育目標や内容に幅を持たせて検討することが必要です。子どもの「今」の体調に合わせた教育的なかかわりを意識しましょう。

これを実践してみたら・・・

学校生活の中でのショウさんは、学習の積み重ねによって、図でいうところの③の網掛け部分「なじみの楽しみ」が充実してきている状態です。教室の入り口のツリーチャイムを鳴らそうと指を動かすことが上手になり、休憩時間に聴くことを楽しめる曲のレパートリーが増えました。

体調の良い時は、初めてかかわる教員と一緒に得意げにツリーチャイムを鳴らすこともあります。「上手だね」とほめられてうれしそうです。最近では、教室の前に来るとツリーチャイムに熱い視線を注ぎ、「早く鳴らしたいよ」とわかりやすく意思を伝えるようになりました。

ショウさんが「登校時にぐずぐずと怒っている」時は、呼吸状態が安定しなくて不快なためようです。吸引をしてもなかなか上手く排痰できない時は、以前は、怒りながら、疲れて眠ってしまうこともありました。

最近では、怒って疲れる前に「なじみの楽しみ」の音楽が、ショウさんを助けてくれます。ショウさんの好きな「朝の会」が始まる時の音楽を流すと「あ、もうすぐ『朝の会』が始まるんだな！」と予想するのか、怒っていたショウさんの機嫌が直り、気持ちを切り替えることができました。また、大好きな「おんがく」の授業の時は、痰が貯留して苦しそうだった息遣いが、不思議と吸引をしなくても穏やかになりました。好きなことに集中している時は呼吸状態が落ち着くようです。

連絡帳を見ると、呼吸状態が安定しない時のショウさんは、家庭でも怒っていることが多いようです。先生は、ショウさんが好きな音楽を家庭でも楽しめるよう、ショウさんのお気に入り音楽を集めたCDを作ろうと考えています。

もっと知りたい人はこちら

1. 国立特別支援教育総合研究所（2009）.重複障害のある児童生徒の実態把握と指導.特別支援教育の基礎・基本.一人一人のニーズに応じた教育の推進,270－276. ジアース教育新社.

Ⅲ．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

こんなことはありませんか？

ショウさんは小学1年生。入学して半年がたちました。

しかし、ショウさんは自分から身体を動かすことはできず、表情の変化も乏しいので、担当のK先生は意思の疎通ができているのか不安でいっぱいです。

ショウさんが何を感じて、どのような思いがあるのか？はたして担当である自分とのやりとりができるのだろうか？と疑問だらけです。

なんとかしてショウさんと意思の疎通が図れるようにならないのか？と常日頃から考えています。



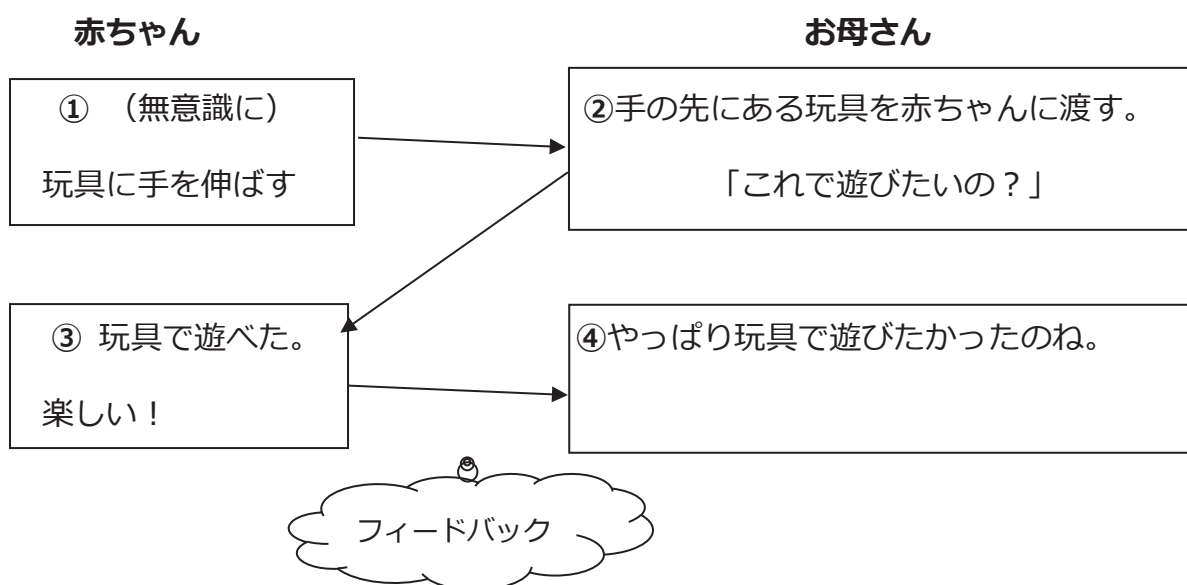
ここがポイント！

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り、子どもへの伝わりやすさを考慮しながら丁寧にかかわりましょう。

このように考えてみましょう

お母さんと子どもの間のコミュニケーションの成り立ち（意図しない子どもの表出に意味づけること、母親からのフィードバックの重要性など）を知りましょう。赤ちゃんの反応は比較的わかりやすいです。障害が重ければ重いほど、反応がわかりにくくなります。反応がわかりにくい子どもは、周囲の様子を理解しにくいために表出できない、ということもあります。コミュニケーションの成り立ちは健常児と同じです。コミュニケーションを成立させるために、かかわる人の丁寧な支援やかかわり方が必要になってきます。

赤ちゃんとお母さんのコミュニケーションの成り立ち



反応がわかりにくい子どもは①が赤ちゃんに比べてわかりにくいです。例えば「じっと見ている」だけでも赤ちゃんが「手を伸ばす」と同様の行動と捉えて、かかわり手が意味づけして働きかける必要があります。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

・意味づけの重要性

子どもの小さなアクションに「意味をつけて」フィードバックすることで、無意識に起こしていたアクションに意味があることに気がきます。アクションに意味があることに気づくと、意識的にアクションを起こして、「表出」することにつながります。

・子どもの反応への子どもにわかるやり方での丁寧なフィードバック

子ども自身にアクションに「意味がある」と気づいてもらうためには、フィードバックした結果が子ども自身に「快い」と感じられるものでなければいけません。

「快い」と感じ、「もっとやってみよう」という気持ちを引き出すことで「意図的なアクション」＝「表出」につながります。

・「この人だよ」と分かる工夫

五感すべてを上手に使う事ができないのが、障害のある子どもたちです。そのために自分を取りまく世界を上手に把握することができません。一緒にいる人がどんな人かを把握することが難しいです。そこで、かわり手は自分を印象づけるために、五感すべてで特徴づける必要があります。

例えばいつも同じ色の服をきている、目印になる手触りのものを身につけている、同じ香りの香水を身につける、テーマソングがある等々です。

・同じかわり方を繰り返すこと

上記で述べたように、自分の周りの環境を上手に把握することができない子どもたちにとっては、同じ事を繰り返し行う事で予測がつくようになります。

特に好きなことを一緒に楽しむことで、予測しやすくなり、期待感も生まれます。同じかわりを繰り返す重要性はここにあります。

・笑わない、目が合わないという事で悩んでいる

表情がわかりにくい子どもたちもいますが、表情が緩んだな、とか、「目を大きくみひらいたな」、と少しでも感じたら、「うれしいね」ということばがけでフィードバックをすることで、表情が豊かになることにつながることもあります。一番大切なのは関係性を作ることです。「目が合う」という事も機能面や関係性とかかわってきます。

いつも側にいて困った時には必ず助けてくれる人は自分にとって意味のある人だ、と気づきます。

この気づきによって関係性を築く事ができます。

これを実践してみたら・・・

ご家庭では「一本橋こちょこちょ」が好き、ときいた K 先生は個別課題の時間の最初の合図として「一本橋こちょこちょ」をやることにしました。

また、その合図として筆で掌をこちょこちょと触れることにしました。確かに「一本橋こちょこちょ」をやると身体の緊張が抜け、わずかですが表情が緩みます。

「楽しかったね。もう一回やる？」と聞くと、K 先生の顔をみながら瞬きをしています。そこで、この「瞬き」を「Yes」と意味づけしました。

毎日続けているうちに筆で掌をこちょこちょと触れるだけで期待しているような緩んだ表情になり「一本橋こちょこちょやる？」と聞くと瞬きで返事をしてくれるようになりました。

もっと知りたい人はこちら

1. 鯨岡峻(1997).原始的コミュニケーションの諸相.ミネルヴァ書房.
2. 坂口しおり(2006).障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定.ジアース教育新社.
3. 岩根章夫(2005).コミュニケーションの理屈を考える.こころリソースブック出版会.
4. 田島信元(2003).共同行為としての学習・発達.金子書房.

Ⅲ．目標設定と教育内容

6．子どもの自己決定の力を育む

目標設定と教育内容

こんなことはありませんか？

ショウさんは中学２年生になりました。先生は、ショウさんに自己決定・自己選択ができるようになってほしいと考えています。授業の中で、楽器を選んでもらおうと、先生は鈴とベルの音を交互に鳴らして、「どっちがいい？」とショウさんに尋ねるのですが、ショウさんはどちらを見ているかはっきりしないことが多いです。結局、先生が「どちらかというところちを見ていたかな」と判断した楽器をショウさんに持たせていますが、先生は「ショウさんが選んだ」、という実感を持てずにいます。

ショウさんにとっての自己決定や自己選択を、どのように考えればいいのでしょうか。



ここがポイント！

育みたい自己決定的な行動を子ども一人一人の状況に応じて検討し、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けましょう。

このように考えてみましょう

「自己決定」の力は障害のあるなしにかかわらずどんな子どもにとっても、教育の中で育むべき重要な力です。まず、その意味を考えてみましょう。

○セルフディターミネーション (self-determination) とは？

「自己決定」の意味を考えるため、米国の自己決定にあたる言葉、「セルフディターミネーション」という概念を紹介します。これは「自分の生活や生き方において大切なことを実現できるように、自分が主体となって行動すること。他からの不当な影響や干渉に縛られることなく、自分の QOL に関して、自分の意思で選択したり決定したりすること」(※3) です。セルフディターミネーション的な行動は、次に挙げる 4 つの特徴を反映しているとされます。

- ①自主的・自律的に行動すること：自分の好み・興味・能力に従って、自分の意思で行動すること。
- ②自己調整的であること：自分のいる環境の状況にあわせてどんな行動をとったらよいかを決めたり、自分の行動による結果を評価したりすること。
- ③「自分は何かができるぞ」という自己効力感を実感していること：自分で環境をコントロールすることを意識したり、モチベーションを持ったりすること。
- ④自分についての知識を使って行動すること：自分自身についての知識、自分の長所や自分の限界を認識し、その知識を使いながら行動すること。

○重い障害がある子どものセルフディターミネーション的な行動

上記の 4 つの特徴を示す行動基盤は、障害の有無や重度・軽度、あるいは大人・子どもにかかわらず、強い人と弱い人がいると言われます。例えば、「音楽を聴くことが好きで、自分で頭を傾ければスイッチを押せることを理解して、頭の傾け方を試行錯誤しながらスイッチを操作し、プレーヤーから流れる音楽を楽しんでいる」子どもの行動は、上記の 4 つの特徴を反映していると考えられます。それに対して、自分に自信が持てず、人目を気にして引きこもりがちな大人の行動には、上記の 4 つの特徴を探しづらいかもかもしれません。

○自己決定の力を育む練習の機会の重要性

上記 4 つの特徴を持つようなセルフディターミネーション的な行動基盤は、生まれつき持っているものではなく、学習によって学ぶものであり、練習の機会があって初めて身につけることができるもの、とされます。しかしながら、障害がある子どもは、ない子どもに比べると、この練習の機会が少ない、ということも指摘されています。生活場面、学習場面を通じた教育活動全体の中で、自己決定の力を育む機会を設けることがとても大切です。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

○自己決定のスキルの要素

米国では、セルフディターミネーション的な 4 つの特徴のある行動基盤を育てるために、障害のある子どもが学習・練習すべきスキルの要素が提案されています。これには、選択、決定、問題解決、目標設定と達成、自己観察・自己評価、自己擁護とリーダーシップ、自己教育、自己調整、自己効力感、自己認識、自己知識等があります。すべて大事なスキルですが、特に重い障害のある子どもにとってはイメージしにくいものもあります。

セルフディターミネーションの力を育むには発達的な視点も必要です。

○自己決定の発達の視点・・・初期の段階で育てたい 3 つの力

初期の段階には、次の 3 つの力を育むことに焦点をあてます。

①集中して打ち込める活動があること

自分自身が楽しめる活動、見通しを持って意欲的に取り組める活動においては、子どもは主体性を発揮することができます。活動のレパートリーが増えることでより豊かな過ごし方ができます。やりたいことがあることは素敵なことです。余暇や仕事につながる活動となるかもしれません。

②選択・問題解決すること

上記の、子どもが主体性を発揮できる活動においては、子ども自身が選択したり（何をするかを選択、誰とするかを選択、どこでするかを選択、どんな順番でするかを選択、拒否することを選択、終了することを選択等）、やりたいことをよりよく実現するために問題解決したりする機会を、子どもにとって自然な文脈で設けることができやすいです。

③周囲との関係の中で自己調整すること

上記の子どもが主体性を発揮できる活動においては、子ども自身が周囲の手がかりから状況を判断して行動したり、自分の意思を支援している大人に伝えたり大人の提案を受け入れたりする場面が見られるかもしれません。信頼できる大人との間のコミュニケーションの力

は、自己調整の力につながります。

○セルフディターミネーション的な行動基盤の意識

単に「選択できたかどうか」を評価するのではなく、子どもの行動に、前述した「自主的・自律的」「自己調整的」「自己効力感」「自己認識的」という 4 つの大事な行動基盤が育っているか、ということ意識すると、大人の子どもへのかかわり方が変わります。その子どもに育てたい行動をイメージしましょう。

これを実践してみたら・・・

ショウさんにとって、鈴やベルを鳴らすことは、好きで集中して取り組んでいる活動ではないにもかかわらず、どちらかを選ばせようとしていたことを先生は反省しました。そして、まず、ショウさんが集中して繰り返し楽しんでいる活動を充実させることにしました。

最近ショウさんが気に入っている活動は、車いすでの校内散策の途中で、体育館のステージに上がるスロープを先生に手を引っ張ってもらって上り、ステージから勢いよくスロープを下る遊びです。手を引っ張ってもらってスロープを上る時には、ショウさんも顔を真っ赤にして全身に力を入れます。スロープを勢いよく下ると目を大きく見開いて表情が緩み、嬉しそうです。

スロープを上る時、引っ張る手を「どっちの手にしますか」と手の甲をさすりながら尋ねると、ショウさんは、引っ張ってほしい手の指をわずかに動かすようになりました。そちらの手を握ると、スロープを上る前から、これから上ることを予測して体に力を入れています。ステージの上に到着して、先生が「一休みね・・・」とのんびりしていると、「早くスロープを下りようよ」と訴えるように先生をにらむことが増えてきました。

先生は、ショウさんのそのような様子に、4つの大事な行動基盤が芽生えてきたことを感じています。この活動を通して、ショウさんとの信頼関係が深まり、ショウさんの意思が伝わるコミュニケーション的な行動が増えてきたことをうれしく思っています。また、これから、ショウさんの好きな遊びや活動のレパートリーを増やしていくことが楽しみです。

もっと知りたい人はこちら

1. 齊藤由美子 (2010). 障害の重い子どもの自己決定の力を支え育むために。障害の重い子供の授業づくり Part3 (飯野順子編著)、pp18-37. ジアース教育新社.
2. Palmer、 S. B. (2010). Self-Determination: A Life-Span Perspective. Focus on Exceptional Children、 42、 1-16.
3. Wehmeyer、 M.L.(1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities、 14、 53-61.

Ⅲ．目標設定と教育内容

7．教科学習の視点と教育内容

こんなことはありませんか？

エミリさんは小学5年生になりました。最近は、テレビアニメで気に入った曲を繰り返し聞いたり、給食の時の牛乳パックの配膳に興味を持って、係を引き受けたりしています。

エミリさんはこれまでずっと自立活動を主とする教育課程で学んできました。

先生は、興味関心の幅が広がってきたエミリさんの学習に教科的な視点を取り入れたいのですが、どのように考えたらよいかがよくわかりません。



ここがポイント！

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りましょう。

このように考えてみましょう

この情報パッケージ「ぱれっと」の対象となる、手厚い支援を必要としている子どもは、自立活動を主とする教育課程で学んでいる場合が多いと思われます。この子どもたちにとっての教科学習の意味を考えてみましょう。

○手厚い支援を必要としている子どもにとっての教科学習の意味

1. 人間が築いてきた文化を次世代へ継承し知的素養を高めること

知ることの喜び、探究心、好奇心は学びの源であり、障害の有無にかかわらずすべての子どもが持っているものだと思います。自立活動を主とする教育課程で学ぶ子どもが、民話の語り口に集中して引き込まれたり、クラシック音楽を聞いて感動の涙を流したり、ヒマワリの根っこの役割に興味を持ったりしている時、その表情は「もっとこの世界を知りたい、学びたい」と訴えているように思えます。教育の目的である「人格の完成」は、重い障害のある子どもにとっては「その子らしさ」や「生きる力」を育むこと、といえます。「その子らしさ」は様々な側面から開発される可能性があり多様な間口を用意しておくことが必要です。教科学習の意味はそこにあります。

さらに、重い障害のある子どもが自立活動として行っている様々な学習内容を、小学校の教科教育の内容等との連続性で整理しつつ考えてみようという試みがあります。これは、イギリスのPスケールが参考になります。

2. 同世代の子どもが学んでいる内容をエッセンスとして共有できること

教育の目的である「社会を形成する人の育成」を考えた時、教科学習は「共に生きること」を仲介する役割を果たします。アメリカでは重い障害がある子どもにとっても「通常の教育カリキュラムへのアクセス」は大事なテーマです。

同じ世代が学ぶ内容のエッセンスを共有することは、インクルーシブな社会の形成者にとって重要です。

○個々に応じて指導内容の精選・重点化、指導内容を合わせること

とはいえ、手厚い支援を必要としている子どものニーズは個々に異なります。教科学習を実施するにはそれぞれの価値観や生活の状況などを考慮し、指導内容を精選・重点化したり、指導内容を合わせたりすることを、子どもの実情に応じて検討する必要があります。

○教科の内容を学ぶ下支えとなるものとしての自立活動の内容

教科学習を行う際、自立活動の内容は、教科の内容を学ぶ下支えとして位置付けられるでしょう。領域や教科等の目標（縦軸）と自立活動の指導目標（横軸）が重なる内容を授業の目標として明確にした、二軸による学習構造が提案されています。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

手厚い支援を必要としている子どもの具体的な教科学習への取り組みについて、2つの例を紹介します。

1. 特別支援学校（知的障害）の教科の目標及び内容を柱とした学習の例

例えば、自立活動を主とする教育課程の授業でよく見かける「お話し遊びで、パネルシアターを使って見る・聴く、スイッチを押して参加する等の活動がある授業」について、知的障害の教科の目標をベースにして授業を組み立てることができます。下の表は、特別支援学校（知的障害）小学部の「国語」「音楽」の目標を踏まえた授業の単元目標、Aさんの個別目標の例です。

表 教科等の目標をふまえた授業の単元目標と個別目標

（例）授業名：「日本の民話—モチモチの木—」（国語）
【単元の目標】 ・話しかけに注意を向け、簡単な動作を表す言葉や感情を表す言葉を理解する。 ・音や音楽をよく聴いたり、感じたりして、楽器などに触れたり音を出したりする。
【Aさんの本時の目標】 ・「走る」「怖い」「うれしい」などの言葉の意味を、場面を手がかりに理解する ・モチモチの木が光る場面で、教師のセリフを聞いてからスイッチを押して光をつける

2. 子どもの興味・関心から、教科の内容に結び付けた例

スクールバスに興味がある子どもであれば、そこから発展して考えられる教科的な学習内容があります。例えば、算数的（スクールバスの数から足し算、引き算等）、国語的（バスの動きから動詞の使い方等）、社会的（バスコースから街の地図など）な学習内容が考えられます。

これらの学習においては、子どもが自分の生活と結びつけて自ら主体的に考え、子どもの

興味関心に沿って発展させられるような展開の仕方を工夫することができます。子どもは自分が興味のあることについては、すでに何らかの経験があったり概念を持っていたりします。子どもの経験や生じ始めた概念を整理したり、広げたり、深めたりする方向性の指針として、教科の系統性を位置づけることができるでしょう。

これを実践してみたら・・・

エミリさんの先生は、小学部の先生方と一緒に、エミリさんをはじめ、他の子どもたちについても、現在、自立活動の授業として行っている学習活動の目標の中から、知的障害の教科の目標として置き換えることができそうな目標を整理しました。「教科」の視点で見直すことで、今行っている活動を見直すことで、授業計画を立てる時の意識が変わりました。来年度に向けて、学部全体の教育課程を見直そうとしています。

音楽、教材の選び方にも、同じ学年の子どもたちが歌っている歌を、一曲は取り入れよう、という変化がありました。来月、近隣の小学生が来てくれる交流及び共同学習の時に、皆で一緒に歌うことを楽しみに練習しています。

エミリさんは、ますます牛乳パックの配ぜん係活動に夢中です。出席者の数を数えて同じ数のカードを並べ、カードの上に牛乳パックを並べる仕事に取り組んでいます。数字にも興味が出てきた様子で、先生はエミリさんの次の学習の展開を考えています。

もっと知りたい人はこちら

1. 江田裕介（2005）. 教科における支援の専門性. 肢体不自由教育、172、24-29
2. 長沼俊夫他（2010）. 重複障害者の指導の在り方と実践例. 肢体不自由ハンドブック第5章、pp207-234. 全国心身障害児福祉財団。
3. 齊藤由美子（2010）. 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上：アメリカ合衆国にける障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み. 世界の特別支援教育、24、53-62. 国立特別支援教育総合研究所.
4. 徳永豊（2009）. イギリスにおける障害のある子どもの学習評価（1）. 教育と医学、674、90-97.
5. 徳永豊（2009）. イギリスにおける障害のある子どもの学習評価（2）. 教育と医学、675、86-94.

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

この章では、手厚い支援を必要としている子どもの学習活動を展開するにあたって配慮することや考慮することについて考えていきます。

1. 手厚い支援を必要としている子どもの学習活動を展開するにあたって

(1) 学習活動を展開する時間や場所の設定

どのような時に、どのような場所で、子どもの学習活動が展開できるかを考えてみましょう。それは、限られた授業時間内だけではないはずです。学校や家庭での生活も含めて1日の生活の中のあらゆる機会を通して子ども達が学習活動を展開できる機会を設定することが大切です。

(2) 個別学習、集団学習のその子どもにとっての組み合わせの在り方を考える

学習活動を展開するにあたり、その子の目標に取り組むためにどのような授業形態がふさわしいのかを考えてみましょう。個別学習、集団学習にはそれぞれの良さ、特徴があります。個別学習では、一人一人に必要な力をじっくり考えることができます。また、集団学習では、他の子どもたちとのコミュニケーションを通して、意欲的に課題に向き合ったり、喜びなどの情動を共有できたりするメリットがあります。このように、目的に応じて、個別学習と集団学習をうまく取り入れた学習活動を展開することが大切です。

(3) 社会の中で生きることを前提にする

手厚い支援を必要としている子どもの生活場面は、学校、家庭、地域と多岐にわたっています。また、それぞれの生活場面で学習活動が展開されています。手厚い支援を必要としている子どもも将来的には、社会を構成する一人としてその子なりに生きていかなければなりません。その子が将来にわたって社会の中で生きていくことを前提に、その子に今何が必要なのかを考えながら学習活動を展開することが大切です。

このような学習活動を展開するため基本的な考えに基づき、この章では、以下のような学習活動の展開の視点について、事例等を用いて提案しています。

2 ばれっとで紹介する学習活動の展開の視点

「1. 一日を通した個別目標への取り組み」で得られる情報は、個別目標を授業の中だけでなく、1日の学習や生活を通して取り組む学習の機会を検討する視点を提供しています。また、「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」では、個別学習で培った力をいかに集団学習で発揮できるか、集団学習の中での一人一人の配慮など、学習場面における個別学習や集団学習の意義や意味について考える視点を提供しています。

「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」では、地域の中で生活するにあたり、人とコミュニケーションをとったり、自分のことを理解してもらったり、自分の存在を知ってもらい、地域の資源を活用するなどの学習活動の展開を通して、社会の中で生きるということを考える視点を提供しています。

もっと知りたい人はこちら

1. 飯野順子、授業づくり研究会 I & M編著（2005～2014）障害の重い子どもの授業づくり Part1-5、ジアース教育新社
2. 全国知的障害養護学校長会編著（2006）特別支援教育の未来を拓く指導事例 N a v i I
小学部編 ― Ⅲ 高等部編、ジアース教育新社

IV. 学習活動の展開

1. 一日を通した個別目標への取り組み

こんなことはありませんか？

ケンタさんは、現在小学校5年生です。個別に設定されている目標は、色のマッチングと名前がわかること、3つのものの中から選ぶこと、小さいものをつまむこと、などです。

先生は授業や課題学習に、ケンタさんの目標をできるだけ取り入れています。ケンタさんは、特に課題学習に熱心に取り組むので、先生は目標に取り組むためにたくさんの教材を用意してきました。

でも、ケンタさんは、課題学習の色板のパズルで「赤」という色の名前を覚えたはずなのに、帽子の色が「赤」だということはわかりません。

先生はどうしたらよいか悩んでいます。



ここがポイント！

授業の中だけでなく一日の生活を通して、目標に取り組む学習の機会を考えてみましょう。

このように考えてみましょう

授業の中では、子どもの目標への取り組みを意図的に設定した学習活動を展開することができます。しかし、重い障害のある子どもにとっては、ある特定の場面で学んだ力を他の場で発揮することは、案外難しいことです。

子どもたちにとって、学校での学習の機会、授業の中だけではありません。朝、登校してから、下校するまでの一日の学校生活を振り返ってみると、目標となっている力を育む機会がたくさんあることに気づくでしょう。

学校の一日の生活の中で学習機会を設定することには、次のような利点が考えられます。

1. 子どもにとってわかりやすい自然な文脈で、必要な力を身につけることができる

授業は教員が特別な意図をもって設定した状況で行われますが、生活の中での学習機会では、子どもが毎日行っている活動の中で、子どもにとってわかりやすい自然な場面で、子どもが実際に生活で使う力を直接身につけることができます。

2. 目標に取り組む練習がたくさん行える

授業の限られた時間の中だけでなく、同じ目標に様々な場面で取り組むことで、子どもにとってはたくさんの練習の機会を持つことになります。

3. 家庭生活への般化がしやすい

学校生活の中での取り組みをうけて、家庭での生活で同様の取り組みができやすくなります。「こんな支援があるといいよ」という情報とセットで、おうちの方に伝えましょう。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

一日の学習の流れの中で目標に取り組む学習の機会は、例えば、次のような表を作成して、
学校生活のどの場面でどのような学習の機会を設定するか確認することができます。

	①色の名前がわかる	②3つの中から選ぶ	③小さいものをつまむ
登校時（バスから教室まで）	○スクールバスの色		○出席ボードの操作
朝のしたく（整理・着替え）	○友だちの連絡帳の色		○タオルのひもかけ
水分補給	○友だちのコップの色		
トイレ			○ 鍵をつまむ
朝の会		○演奏する楽器	○名前カードのひも
授業「みること・きくこと」	○		○
授業「音楽」	○	○	
給食		○食べる順番	○手でつまんで食べる
昼休み		○読みたい本	
授業「課題学習」	○	○	○
帰りのしたく	○友だちの連絡帳の色		
帰りの会			○
下校時（教室からバスまで）	○スクールバスの色		○出席ボードの操作

これらの機会は子どもにかかわる教員同士で共有することが不可欠です。また、多くの内
容を盛り込むよりも、具体的に実行可能な内容に確実に取り組みましょう。子どもができた
かできないかの評価だけでなく、支援の仕方についても検討し共有するようにしましょう。

これを実践してみたら・・・

ケンタさんの担任の先生は、他の先生と一緒に、授業や課題学習以外の生活場面において、ケンタさんの目標に取り組むことのできる場面を検討してみました。

「色のマッチングと名前」に関する目標については、毎朝登校した時にケンタさんがよく見ている、大好きなスクールバスのコースの色（赤、青、緑、黄色、茶色）について取り組むことがよい機会なのでは、と考えました。

ケンタさんは、バスを見ながら言葉のやり取りをしたり、色カードでマッチングしたりすることにとっても興味を持って、意欲的に取り組んでいます。

朝、ケンタさんと一緒にいる先生が、必ずこの活動をケンタさんで行うことにしています。

先生たちは、ケンタさんが目標に取り組む次の機会として、朝の会や帰りの会の準備場面を検討中です。

ケンタさんに、連絡帳に張った色を手がかりにしながら、連絡帳をお友だちに配るお手伝いをしてもらおうと考えています。

もっと知りたい人はこちら

1. リンダ・M・バンバラ、フレヤ・クーガー（2005）. 選択機会を拓げるチョイス・アレンジメントの工夫（訳：三田地真実）. 学苑社.
2. クリスティ・プリティフロンザック、ダイアン・ブリッカー（2011）. 子どものニーズに応じた保育：活動に根差した介入（監訳：七木田敦、山根正夫）. 二瓶社.
3. Sandal、et..al.(2008). Building blocks for teaching preschoolers with special needs、(2nd ed.)Paul H Brooks.

IV. 学習活動の展開

2. 個別学習と集団学習の考え方

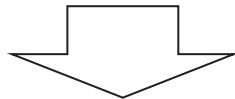
こんなことはありませんか？

肢体不自由と重度の知的障害を併せ有しているエミリさんが小学部に入学しました。保護者は『集団の中で様々な人とのかかわりを持ちながら生活させたい』という思いがあります。

そこで、「個別学習でやった楽器演奏を、大きな集団の中でもできるようにする」という目標を立てました。

しかし、大きな集団の中ではエミリさんの動きが固まってしまいます。

個別的な学習を多く設定していますが、保護者からは「集団生活を経験させるために学校に通っているのに…」と言われてしまいました。



ここがポイント！

個別学習と集団学習の意義や設定する目標の違いを共通理解しましょう。また、慣れた指導者との関係の中で培った力を集団の中で生かせるように段階的に取り組みましょう。

このように考えてみましょう

子どもは信頼している人と一緒にいると、精神的に安定した状況で力を発揮します。障害の重い子どもの場合、まずマンツーマンの指導で教師との信頼関係を築き、それを土台にしてコミュニケーションが発展してきます。その子どもが何を思い、どうしたいと考えているのかを中心に据え、それに沿った支援をしていきましょう。

①個別学習と集団学習の意義と目標を確認しましょう

	意 義	目 標
個別学習	・特定の具体的な知識や能力を身に付けさせるための指導内容が設定される。 ・学習に向き合う態度を育んだり、じっくりとスキルアップをねらったりできる。	・教材・教具を介した指導、身体の動きの指導、摂食指導、医療的ケアなど、様々な場面で、1対1のかかわり合いを通してコミュニケーション力を深める。
集団学習	・態度や意欲の形成、あるいは経験の拡大などを意図とした指導ができる。 ・子ども同士のかかわりや協同的な活動など、集団のダイナミズムを生かした指導が展開される。	・特定の慣れた指導者との関係をベースにし、その先生がそばについて集団に入ることができる。 ・協同的な学習機会を通して助け合いや協議することを学ぶ。 ・周囲からの賞賛を通して、主体性・自発性・自己肯定感を育む。

個別学習と集団学習のそれぞれの特性を理解して関連させていく視点を持ち、日々の指導実践に取り組むことが大切となります。また、子どもが自ら働きかける能動的な個別指導を心がけることで、日常場面とのつながりは深くなり、集団学習に直接つながる技能を育むことができます。

②個別の指導計画に記載されることの重要性を確認しましょう。

集団学習の中での個別的な対応が行われるためには、個々の児童生徒の個別の指導目標があらかじめ明確になっていることが前提となります。指導のねらいを達成するために、メインティーチャーとサブティーチャーの役割分担を明確にして指導に臨むことが大切です。

予定されている集団学習の内容を十分に理解し、期待感や連帯感を持って参加することにより、自主的な活動を引き出し、人とのかかわりをねらいます。

③集団参加を目指す意味を考えましょう。

- ・他の生徒の様子を見ることでモデルとなり、学習を促進する。
- ・仲間からの承認や激励が、学習への動機付けとなる。
- ・社会的関係が集団学習の中で成立する。
- ・校内で専門的な知識・技能を有する教員が指導を担当したり助言したりする体制作りにつながる。

このようなねらいが考えられます。また、集団学習に前向きな気持ちで参加するためには、個別のかかわりによって気持ちが十分安定していることが必要です。集団学習でも、可能な限り個々の児童生徒の実態に応じた対応を行っていきましょう。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

大切なのは『集団生活を目指すにあたっての配慮事項』と『集団参加へのプロセスと各段階の目標』です。

その配慮とタイミングは、子どもの成長や集団の大きさや構成によって変化させていくことも大切で、やがて子ども自身がその感覚を身に付けてくれるようサポートしていくことが、集団参加に向けてかかわる側の役目です。

エミリさんは不安が強く、慣れない場所や慣れない人への警戒心があるために動きが固まってしまうと判断しました。

できるだけ環境の変化を少なくするために、「人・場所・活動」の三つに分けて配慮事項を考えました。

『集団生活を目指すにあたっての配慮事項』

人：同じ指導者→同じ学年の指導者→慣れていない指導者

（例：異性の支援者、支援者の年代、親しい友達の参加の有無）

場所：個のスペース→教室→プレイルーム→体育館やグラウンド

（例：ついたての有無、音の反響、支援者の位置）

活動：慣れた活動→以前にやったことのある活動→初めての活動

（例：にぎやかさの度合い、事前学習の有無、集団の規模、参加時間）

上記以外にもエミリさん自身の睡眠時間、体調、家庭での様子、などにも配慮が必要です。

集団参加の苦手な子どもは繊細なので、事前に予定を知らせ、活動しやすい環境や雰囲気を整えます。

しかし、タイミングが少しでもずれてしまうと子どもは拒否的になり、集団にうまく参加できなくなってしまういます。エミリさんの場合、環境の変化が一つになるよう配慮しながら進めました。

子どもとかかわる者の関係が育ってきた時に大切になってくるのが、集団参加へのプロセスと各段階の目標です。

エミリさんの場合、1対1の学習場面では担任とスムーズにコミュニケーションができることから、プロセス②から挑戦してみました。

子どもの状況に合わせることが重要で、場合によっては「プロセス①で特定の指導者と安定した関係で力を培い、その指導者と一緒に集団の中で力を発揮する」という方法も考えられます。

集団参加へのプロセスと各段階の目標

段階	かかわり方	人・場所・活動	各段階の目標
プロセス①	指導者とかかわる		・安心して活動できる配慮された環境でやり取りがスムーズに進行できる。 ・自分のペースがある程度保障されていれば安定した生活ができる。
プロセス②	違う指導者とかかわる	慣れた場所で 慣れた活動を行う	・〇〇先生と上記のことができる。 (例：男性教諭ともかかわれる)
プロセス③	広い場所とかかわる	慣れた支援者と 慣れた活動を行う	・違う学年の児童がいても、プレイルームでやり取りができる。(例：授業中のプレイルーム→休み時間中の体育館→授業中の体育館……)
プロセス④	他者を交えてかかわる	慣れた場所で 慣れた活動を行う	・学年の活動に参加できる。 (例：最後尾に並ぶ→△△さんの隣で参加する→一緒に作業する→学部の活動)
プロセス⑤	大きな集団で かかわる		・学校行事に参加できる。 →目標の到達点

これを実践してみたら・・・

個別学習で身に付いたスキルを集団の中で生かしていくためには、学習経験や成功経験を積み重ねることが必要です。エミリさんは友達からの声かけに対してほほ笑む様子が見られ、簡単な質問に対しても手の動作や表情、発語によって自分の気持ちや答えを表現することもできるようになりました。

これらのことは、学芸会でも生かされ、練習にも笑顔を見せながら参加できています。周囲の児童は、指さし、サイン言語、絵や写真、文字の伝達様式を用いたコミュニケーションを用いてエミリさんに接してくれるようになりました。

集団学習をすることで、主となるやり取りの相手は教師であったとしても、個別学習で培われてきた「見る、待つ、表現する、やり遂げる」などの基本的なルールが、集団学習でも身に付いてきたことがわかります。1対1の関係から1対複数といった関係性の拡大がねらえた点や、互いの学習活動を見合えた点が大きな効果でした。

もっと知りたい人はこちら

1. 阿部芳久著 (1997)障害児教育 授業の設計、日本文化科学社.
2. 社会福祉法人 全国心身障害児福祉財団(2008)障害が重い子どものための授業づくりハンドブック.
3. ジアース教育新社(2010)あなたの授業をアシスト 明日から使える自閉症教育のポイント ―子どもに学ぶ6年間の実践研究―.
4. ジアース教育新社(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

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

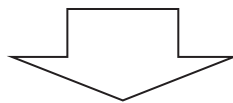
集団学習活動の組み立て方

こんなことはありませんか？

知的障害と自閉症があるケンタさんが高等部に進学しました。中学部での作業学習では、視覚的に見通しをもたせると、初めてのことで取り組むことができました。すべての工程を一人でやらないと気が済まないことがあったり、集中時間が短かったりすることが課題です。

肢体不自由と重度の知的障害があるエミリさんも高等部に進学し、作業学習ではケンタさんと同じく革工班になりました。

革工班の6人の生徒は課題がそれぞれ異なり、どのように活動を進めたらいいか、3名の担当者は困っています。



ここがポイント！

子どもの特性を考え、分担して作業に取り組みましょう。そのために、それぞれの子どもが得意なことやできることを生かしてみんなで一つの製品を仕上げる方法を探り、集団学習の意義を高めていきましょう。

このように考えてみましょう

障害の種類や程度はそれぞれ異なりますが、個々の目標に合わせた作業内容、作業方法を工夫することにより、同じ場で学習活動に取り組むことができる方法を考えます。集中時間が短い、手順を理解するのが難しい、手足の動きに制限がある、感覚の過敏さがある、言葉だけの指示だと伝わりにくいなど、一人一人の実態は異なります。一人でも多くの生徒をどういうふうに作業学習に参加させていくかを次の三つの視点から考え、「できる」「わかる」環境作りをしていきます。

1 作業手順の提示の工夫

- ・文字・図・写真などでスケジュールを提示する。
- ・ビデオで工程を確認できるスペースを設置する。

2 作業環境の工夫

- ・作業時間の提示（終了時刻・目標の数）をする。
- ・仕事量を伝え、見通しを持たせる。
- ・生徒の特性に応じて流れ作業か個人作業か選択する。
- ・無駄のない作業動線を整備する。
- ・休憩場所を用意する。
- ・補助具やパーテーションを活用する。
- ・道具の置き場をわかりやすく表示する。

3 人的環境の工夫

- ・指導者が声をかけやすい配置にする。
- ・生徒が報告やヘルプの表出をしやすい配置にする。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

今回取り組む「コースター作り」の作業工程を書き出しました。そして、生徒の実態を工程ごとにチェックしてみました。個人の目標と照らし合わせながら、一人一人の特性に応じて「できる」「わかる」環境を作ることで、6人全員でコースターを完成させていきます。

◎：一人でできる ○：ときどき支援すれば一人でできる □：補助具があれば一人でできる

△：一人では難しい

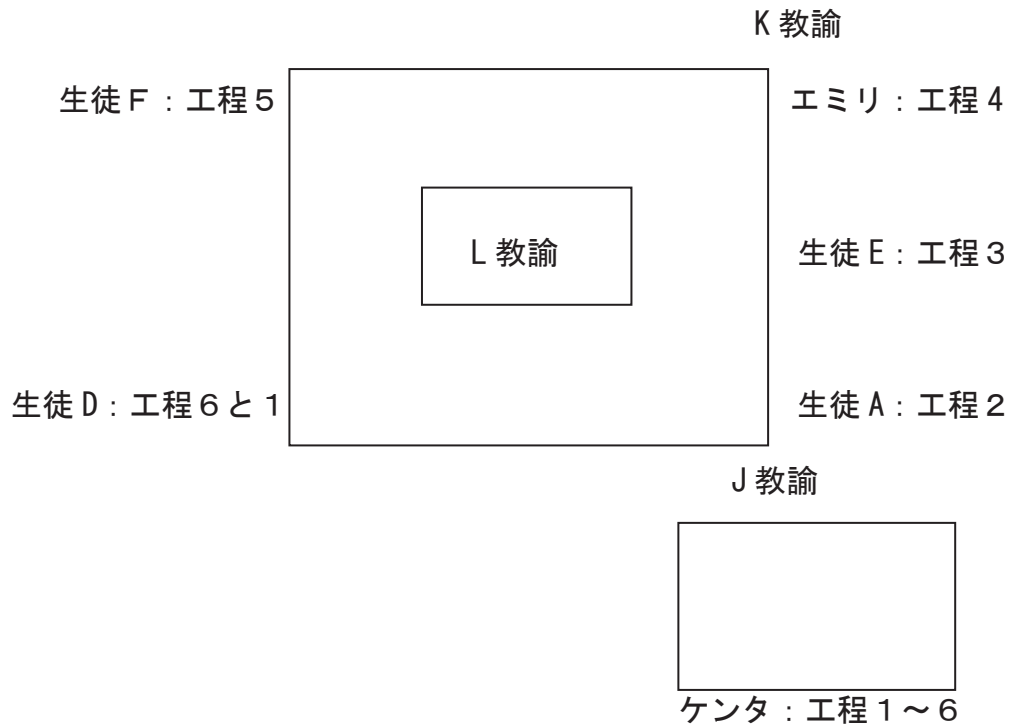
コースター作りの工程（難易度）	Aさん	ケンタさん	エミリさん	Dさん	Eさん	Fさん
1. 裁断（高）	○	△	△	◎	△	△
2. 模様入れ（中）	○	○	△	◎	○△	□（シート）
3. 色付け（中）	◎	◎	△	◎	□（グリップ）	○
4. 乾燥（低）	◎	□（イヤーマフ）	□（スイッチ）	◎	□（スイッチ）	○
5. ニス（中）	◎	○	△	◎	□（グリップ）	△
6. 貼り合わせ（中）	○	○	△	◎	△	△
指導者	J 教諭		K 教諭		L 教諭	

表を見ながら、上図の太枠のように作業分担に決めました。支援の手厚さも同時に考えられ、作業全体が滞りなく進むよう担当者を配置することができます。

特性（こだわり・集中時間）を考慮し、ケンタさんにはJ教諭がほぼマンツーマンで付き、1から6までの工程を一人で行うことにしました。作業手順が分かり、見通しが持てるよう

になると、一人で行える工程が増えました。このようにして、自分が参加して作ったという達成感が持てるようにし、でき上がったときは「すごい、できたね。」とたくさん褒めました。

K 教諭はエミリさんと D さんの支援を担当しますが、D さんは作業能力が高いため、確認程度で作業を進められます。よって、エミリさんの個別的なサポートができるように配慮しました。



これを実践してみたら・・・

一人一人の特性に応じた作業環境を整え、できることを生かしながら一つの製品（今回はコースター）を作ることができました。それぞれの場面で、自分で考え、基本的な欲求を十分に満たすことができ、お互いを認め合うこともできるようになってきました。

回を重ねると、ケンタさん自身が何をするのか理解するようになりました。裁断の手際良さが周囲に認められ、第1工程を一人で任せられるようにもなりました。Aさんは「ケンタさんのように一人で作りたい」と要望し、支援を受けながら全工程を一人で作製したものを保護者にプレゼントし喜びを実感していました。

エミリさんも「乾燥」の工程のスイッチ係として友だちや先生から頼りにされています。作業後の反省会では、自分の頑張りを発表する時間を設定することで、相互のかかわり合いを通して互いを認め合う場となりました。このことは、多様な障害のある人が利用する福祉施設が増加する中、将来の生活に結びつくことになると考えています。

もっと知りたい人はこちら

1. 小出進（1992）実践作業学習 働く力を育てるために 学習研究社
2. 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所（2005）自閉症教育実践ケースブック より確かな指導の追求

IV. 学習活動の展開

4. 交流及び共同学習における活動の展開

こんなことはありませんか？

エミリさんは小学3年生です。視覚障害・知的障害・肢体不自由のため、自分の身の回りで起こっていることを把握することが苦手です。そんなエミリさんですが、学校内の生活は毎日同じように行われる繰り返しの活動が多いこともあり、安心して過ごす場面が増え、積極的に自分から活動に参加しよう、という場面も見られています。しかし、年2回行われている小学生との交流活動はつまらなそうな、拒否的な様子です。そんなエミリさんの様子に、交流先の小学生もどうかかわっていいのか分からず困っています。



ここがポイント！

ポイントはふたつあります。まずは、「エミリさんへの支援をどうするか」です。そしてもうひとつは「かかわる小学生への支援をどうするか」です。

「エミリさんへの支援」は状況をエミリさんへ分かりやすく伝える、という事です。エミリさんの障害の特性を考えて、それに応じた状況の説明の仕方を考える必要があります。

「かかわる小学生への支援」はそんなエミリさんの特性を小学生に分かりやすく伝える、というのがまず一点です。そして、その特性に応じたかかわり方のポイントを説明すると共に、実に具体的に行ってみる、という事です。

このように考えてみましょう

「エミリさんへの支援」

エミリさんは視覚障害・知的障害・肢体不自由があります。

「視覚障害」－物を「見て」判断する事に困難があります。「見る」以外の手段を考えてみましょう。例えば、「触る」です。実際に物に触れる事が判断材料の一つとなります。そして、音がするものであれば、その物の「音」を聞く、匂いがあればその「香り」を確かめ、味わう事ができれば「味」も確かめます。このように五感をフルに使って伝えたいものの情報を提供します。「視覚」「聴覚」「触覚」「嗅覚」「味覚」です。

「知的障害」－エミリさん自身の理解力がどのくらいか？というのも大切なポイントです。もしも言語で説明するだけで理解する力を持っていなければ、説明の方法も工夫しなければいけません。なるべく具体物を使用して、先ほどの五感を使って見えなくても少しでも「具体的なイメージ」がわく方法をとらなければいけません。

「肢体不自由」－自分で好きなところに行くことも、嫌いなところからも逃げる事もできません。

これらのことを考えて、エミリさん自身が場面や場所、人をどのように捉えているのか？それを知ることが大切です。エミリさん自身が使いこなしている「ことば」（非言語的コミュニケーション）を見つけ、それを一般的に多くの人に使えるような方法を確立していくのが教員の使命です。

「小学生への支援」

まずは、「エミリさんへの支援」と同じように、彼女の特性を伝え、どのような配慮が必要なのかを伝える事です。具体的に言うとお互いの自己紹介をする時にただ自分の名前だけを「私は〇〇です」と伝えても伝わらないという事です。自己紹介もエミリさんにわかりやすくする、という実演をまずは担当の教員が小学生や小学校の教員の前でやって見せると良いと思います。具体的な方法を見せる、というのがまずは支援としての第一歩です。そして、

次はエミリさんとのやりとりをしている様子をやはり実演で見てもらう、というポイントがあります。やりとりをしているエミリさんの得意そうな表情を見る事で、そして、実際にエミリさんとやりとりを行い、「挨拶ができた」と、実感してもらう事で、小学生にもエミリさん自身にも大きな自信につながり、さらにやりとりをしてみたい、という気持ちを育みます。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

ある学校では保護者が中心となって「いつでも（I）どこでも（D）誰にでも（D）子どもの気持ち」を伝える本『IDDブック』というものを作成しました。

この本の主旨は次のようなことです。

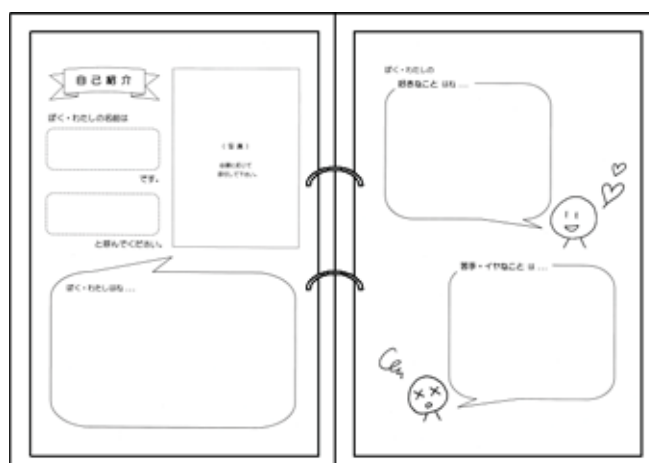
この本は、ぼく・わたし が持っている「サイン」の通訳本です。

ぼく・わたし の言葉や気持ちが

いつでも・どこでも・誰にでも 伝われば、

もっともっと楽しく自分らしい生活が送れるはず！

そうになっていくことが、ぼく・わたし の願いです。



「ぼく・わたしがこんな風にするのは…」→「こういう意味なんだよ」

「たとえば…」(具体例など、補足があれば記入)

項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____	項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____	項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____	項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____
項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____	項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____	項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____	項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… _____ こんがう意味なんだよ _____ たとえば… _____

<記入例>

項目 _____ 記入日： 年 月 日 ぼく・わたしがこんな風にするのは… 左目でウインクするのは ↓ こんがう意味なんだよ 「うん」 「Yes」 たとえば… 声が出せない時の 「Yes」のサイン
--

手厚い支援を必要としている子どもたちはどうしてもお世話されることが多く、受身の生活になりがちです。この IDD ブックには、子ども自身が「主体的に生きていこうという気持ち」を育てたい、「主体的に生きていってほしい」という願いが込められています。

お母さんや教員と一緒にやっているやりとりは「おかあさん」「教員」という特定の人だからできるのではなく、「誰とでも」できること、それを文字にあらわしたものが「IDD ブッ

ク」です。この「IDDブック」ほど明確ではなくても、保護者や特別支援学校の教員は子ども各自の「サイン=ことば」を読み取ってやりとりを成立させているはずです。それらのやりとりは誰とでもいっしょにできる、という事を多くの人に体験してほしいです。体験した人はきっともっともっと「やりとりをしてみたい」という気持ちになるでしょう。そしてそれはかわり手側だけではなく、当事者である子どもたち自身が一番感じる事でしょう。

これを実践してみたら・・・

まずは、エミリさんへの交流の予告として「交流」を表すテーマソングを決め、交流が始まる時に小学生に歌ってもらう事にしました。そして、交流がある日は朝からそのテーマソングを聴くことで「今日は交流があるんだ」、とエミリさんが見通しをもてるようにしました。見通しをもつことで安心して活動へ気持ちを向けることができるようにするためです。この取り組みを始めたことで、エミリさんの拒否的な態度は軽減されました。

そして、小学生にはエミリさんの挨拶は拳がった右手に手を重ねるタッチ、という事を実演してみせました。エミリさんが挨拶する様子を目の当たりにした小学生は、積極的にかわろうすることが増えてきました。エミリさん自身もたくさんの小学生と挨拶をすることができた、という事に達成感を得ているようで、つまらなそうな様子がなくなりました。そして小学生はもっと他のエミリさんの「サイン=ことば」を知ろう、という気持ちで積極的にエミリさんの事を担任の教員に聞いてくるようになりました。

もっと知りたい人はこちら

1. 鯨岡峻(1997).原始的コミュニケーションの諸相.ミネルヴァ書房.
2. 坂口しおり(2006).障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定.ジアース教育新社.
3. 岩根章夫(2005).コミュニケーションの理屈を考える.こころリソースブック出版会.
4. 田島信元(2003).共同行為としての学習・発達.金子書房.

IV. 学習活動の展開

5. 地域資源を活用した学習活動の展開

こんなことはありませんか？

エミリさんは今、小学4年生です。

学校ではCDなどの音楽が流れてくると、動きが止まり、音の方に気持ちを向けて聞き入る様子が見られます。また、心地よい気持ちの時には、笑顔や発声がたくさん見られます。

くすぐり遊びや大玉に乗って大きく揺すられたりすることが大好きで、笑顔になります。

毎年校外学習を計画し「ねらい」を立てて実施していますが、学習単元のまとまりの中での「ねらい」で完結してしまっているように感じています。

「単発の校外学習でどんな力がつくのか？」「校外に出て行き楽しかったけれど実際子どもにとってはどんな力がついたのか？」という疑問が教員には残りました。



ここがポイント！

実際の経験をスモールステップで計画的・段階的に積みあげていくことが大切です。また、子どもたちが具体的な経験を積み上げる地域に「理解者」を増やしていくことが大切です。

このように考えてみましょう

単発の行事（校外学習）では、児童の理解に難しさがある場合が多いのではないのでしょうか。特に重い障害のある子どもにとっては、単発の取り組みより継続した経験の積み重ねが必要です。

「地域学習」を地域の様々な人や場所を教材として活用する地域社会と協働した授業として位置付けるならば、地域学習は「地域に出ていくこと」、「地域の人に来てもらうこと」という両方の視点（双方向）で考えることが重要です。

その際には学校の立地や地域の特色を含んだ地域資源の活用も意識することが大切です。また、年間指導計画に位置付けた連続性・発展性のある取り組みを行っていくことがとても大切です。「地域での理解者」を増やしていくことにより、学校や子どもたちが当たり前地域に溶け込んでいくのではないのでしょうか。

このような取り組みを行う中で、地域での理解者を増やすことが、子どもが地域で生きるための土壌となるのではないのでしょうか。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

～地域ボランティアとの交流活動の展開～

授業の展開	全体の活動	エミリさんの個別のねらい
・最初は学校で実施。	・学校の調理室でプリンづくりを行う。	・普段の教室とは異なる場所（調理室）で、期待感を持って活動に取り組むことができる。 ・提示された道具に関心を持ち、働きかけることができる。
・地域の人に來てもらい学校で実施。	・学校の調理室で、地域ボランティアの方と一緒に調理活動を行う。	・地域ボランティアの方と一緒に調理活動ができる。 ・スイッチや調理器具を使うことができる。 ・おいしく試食することができる。
・地域に出かけて実施。	・福祉会館で、地域ボランティアの方と一緒に調理活動を行う。	・友だちと校外に出かけ公共の施設を利用し、社会的経験を積む。 ・地域の人と一緒に作ったデザートを食べる。 ・慣れた指導者を支えにいつもと異なる場所で、普段の力を発揮して活動することができる。

「地域学習」の一例

- ・地域の公共施設の利用
- ・地域の店舗での買い物学習
- ・公共交通機関を利用した校外学習
- ・地域サークル団体と児童生徒との交流
- ・地域特産物や地域産業の学習をととした地域の方と児童生徒との交流
- ・地域（公園・施設等）の清掃活動

これを実践してみたら・・・

学校の先生以外の人とも、学校以外の別の場所でも、少しずつ積み重ねて取り組む中で、エミリさん自身も自信を持って学習に向かうことができました。

先生も少しずつ丁寧に積み重ねることによって、見通しをもって（エミリさんのしんどさ、つまずきなど）支援することができました。

「地域での理解者」が増えてエミリさんに声をかけてくれるようになりました。先生もエミリさんとのコミュニケーションのポイントを初めて会う人にどう伝えればよいか、整理ができました。

「地域での理解者」が増えるに伴って、公共交通機関を使っの外出の機会も増え、改めて先生もエミリさんも公共のマナーや乗り物の乗り方など地域での生活に必要な「社会性」について考え直す良い機会となりました。

もっと知りたい人はこちら

1. 京都府立宇治支援学校ホームページ「学びのスタイル 地域学習」

http://www.kyoto-be.ne.jp/uji-s/02_style.html

2. よりよい授業をめざして－使える事例集 京都府立宇治支援学校

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

評価とは、事実を明らかにすることと、その事実の価値判断をすることです。学校で行われるすべての教育活動は、計画、実施、評価、改善という一連の過程の中で運営されています。この教育活動の評価は、教育活動の結果を説明する（説明責任）の意味合いもありますが、計画を見直すための材料を提供することが重視されます。

手厚い支援が必要な子どもの評価では、子どもや保護者、関係機関の方々などが、評価のプロセスに参加することが重視されます。それは、評価に参加することで、子どもや保護者、関係機関の方々に影響を及ぼすこと、評価結果を活用することが促されるためです。ただし、手厚い支援が必要な子どもが評価そのものに参加することは難しいことが多いため、その子どもにとっての学びや生活の文脈での意味を推し量っていく必要があります。そこで、事実を関係者間で確認し、子どもにとってよりよい価値を構築していくことが重視されます。

1 評価と計画の見直し

（1）評価にあたって

評価は、事実を測ったものを示すことと、それに基づいて価値判断することを合わせたものです。評価を行う際の設定された目標と内容は仮説です。この仮説が正しかったのかについて、評価と改善のサイクルを進め、形成的評価や総括的評価を行い、仮説の検証をしていくことが、求められます。また、評価にあたっては、本人、保護者及び専門家の参加が重視されます。これは評価への参加によって教育活動に積極的に関与することが期待されているからです。

手厚い支援が必要な子どもの評価では、次のことを重視していく必要があります。

- ・目標に照らして、子どもがその目標を達成できたか、予想外の行動、小さな変化や気付いたことなどを評価し、共有する。

- ・客観的なデータを取り、その意味付けについて検討する。

- ・その子なりの楽しみ方や価値観の変化などについて、協議しながら評価する。

- ＊形成的評価：指導の成果を確かめるために行う評価

- ＊総括的評価：指導の成果としての達成や向上の状況を学期末や学年末の時点で総括する評価

（２）計画の見直しにあたっての留意点

学校で行われるすべての教育活動は、計画、実施、評価、改善という一連の過程で運営されます。この一連のサイクルの中で、子どもの評価ばかりでなく、子どもをとりまく環境を評価し、見直していく視点が必要となります。

評価を行った結果を指導の改善につなげていくこととなります。評価結果を個別の指導計画や個別の教育支援計画に反映させていく必要があります。指導の改善は、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。

２ ぱれっとで紹介する評価と計画の見直しの視点

ぱれっとでは、目標をどのように立てていくのかを重視してきました。この目標との関連から評価と計画の見直しについて要点を整理すると以下ようになります。

「１．目標達成が難しい際の振り返りの視点」では、目標の達成ができなかった場合、手立てを見直す。手立てに問題がない場合は評価を見直す。評価に問題がない場合は、実態把握自体を見直していくことが必要であることを記しています。

「２．個別の指導計画の見直し」では、個別の指導計画では、実態把握、ねらい、手立て、評価の一連の流れ自体を見直ししながら、その子にとっての学びにつながっているのか、その

構造を見直すことについて記しています。

「3. 個別の教育支援計画の見直し」では、学校における学習活動と家庭生活、地域生活、関係機関との連携の観点、子どもの生活の文脈から見直すことについて記します。今後の生活につながるよう、本人・保護者や関係機関と協議し、見直すことについて記しています。

もっと知りたい人はこちら

1. 特別支援学校学習指導要領解説
2. 源由里子(2008)参加型評価の理論と実践 三好皓一編 評価論を学ぶ人のために 世界思想社
3. 龍慶昭 佐々木亮著(2004)「政策評価」の理論と技法 多賀出版
4. 長尾真文(2003)実用重視評価の理論と課題 日本評価研究第3巻第2号 日本評価学会
5. 梶原叡一、加藤明監修(2010)改訂「実践教育評価事典」、文溪社

V. 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

こんなことはありませんか？

中学2年生のショウさんは、朝の会で、スイッチを押し、自分の好きな曲が流れるのを楽しんでいます。

そこで、担任の先生は、「自分で好きな曲を選ぶ」という目標を立てました。この目標を達成させるための手立てとして、複数のスイッチを用意し、それぞれ異なる曲がながれるような工夫をしました。

しかし、曲が流れると笑顔になるものの、その曲が流れるスイッチに手を伸ばすことはありません。

朝の会では、先生がショウさんの手を持って、スイッチを押すようにしました。

自分からスイッチに手を伸ばす様子は、なかなか見られませんでした。

ショウさんの次の目標や手立てをどのように設定すればよいか、先生は困っています。



ここがポイント！

目標の達成ができなかった場合、手立て、評価、実態把握自体を見直し、目標の見直しにつなげていくことが大切です。

このように考えてみましょう

ショウさんは、自分の好きな曲が流れると笑顔になることから、この曲を楽しんでいることがわかります。そこで、担任の先生は、「自分で好きな曲を選ぶ」という目標を立て、複数のスイッチとそれぞれ異なる曲が流れるような工夫をしました。しかし、自発的にスイッチに手を伸ばすことはありません。このケースでは、目標と手立ては関連していますが、結果が伴いませんでした。そこで、担任の先生は、先生がショウさんの手を持ってスイッチを押すというような手立ての変更を行うことにします。こうなると目標と手立ては、関連が無くなってしまいます。このように目標と手立てがばらばらになってしまつては、そもそも、この教育活動が何のために行われたのかがわからなくなってしまいます。

まずは、目標自体を見直してみましょう。確かに「自分で好きな曲を選ぶ」というのは、ショウさんの生活を大きく変化させるよい目標です。では、実態把握を見直してみましょう。そもそもショウさんは、曲が流れることと自分が手を動かすことの因果関係を理解して、スイッチを押していたのでしょうか。その点を把握する必要があり、個別の指導計画には、楽しい時に手を動かすことがあると書かれていました。そこで、担任の先生は、手を動かすことと変化が生じることを結びつける指導が必要だと考え、別の指導場面で、箱を倒すと鈴が鳴る教材をつくりました。ショウさんが手を動かすと箱が倒れて鈴が鳴り、ショウさんは笑顔になります。何度も手を動かして箱を倒そうとするようになりました。このような実践の後、新たに設定した「音楽を流そうと手を動かしてしっかりとボタンを押す」という目標が達成されることになりました。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

目的と手立ての関係に注意し、目標と手立ての関係に問題がない時は、目標、実態把握を見直していくことが大事です。

これまでの指導の経過が、指導の記録や個別の指導計画等に記載されていますので、これを参考に、子どもの様子をよく見ていくことも必要です。

これを実践してみたら・・・

ショウさんは、手を動かし、箱を倒すことで変化が生じることを実感できたことから、音楽を流すためにスイッチを押そうとすることが増えてきました。

朝の会では、クラスメートの声や先生の声掛けで、手を動かしてしまうことがあることから、しっかり押すと曲が流れるように工夫しました。また、ショウさんがボタンを押すまで、先生は声掛けしないようにしました。

そうすると、力を入れてスイッチを押す様子が見られるようになり、曲が流れると笑顔になる様子が見られるようになりました。

もっと知りたい人はこちら

1. 全国肢体不自由教育校長会編(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、ジアース教育新社
2. 全国心身障害児福祉財団(2010)肢体不自由教育ハンドブック、全国心身障害児福祉財団

V. 評価と計画の見直し

2. 個別の指導計画の見直し

こんなことはありませんか？

ケンタさんは、中学2年生です。校外学習で、大好きな電車に乗って、目的地に向かう時のことです。見慣れない電車を見つけたケンタさんは、一人でその電車のそばに行っていました。ケンタさんの姿が見えなくなって、先生方はあわてて探しにいきました。そんなことがあったので、どこかに行く際には、担任の先生に伝えてから動くような指導が必要と考えました。これまでも、ケンタさんは、ほしいものを身近な人に要求できるように、カードを渡して要求を伝えるような指導を行ってきました。

そこで、ケンタさんが移動する際には、カードを渡してから行くような指導を行うこととしました。ケンタさんは移動する際に、カードを渡してから移動するようになりました。

学期末の個別の指導計画の見直しの際に、先生は、ケンタさんの困った行動にどう対応するかという目標や手だてが多いことに気づきました。

そして、ケンタさんにとっての学びにつながる目標や学習内容の設定の必要を感じました。



ここがポイント！

個別の指導計画では、実態把握、ねらい、手立て、評価の一連の流れ自体を見直しながら、その子にとっての学びにつながっているのか、その構造を見直すことが大切です。

このように考えてみましょう

ケンタさんは、コミュニケーション上の課題があることから、個別の指導計画において、要求を相手に正確に伝えることを目指し、カードを渡して要求を伝えるような指導を行ってきました。

この指導と生活の中での危険を回避するため、相手に伝えてから移動するという指導を結びつけることができたケースです。重要な指導であり、この指導を行う意義は大きいと言えます。

ただし、困っている課題に対応するだけの指導では、十分ではないでしょう。

ケンタさんにとっての学びという視点で実態を見直してみましょう。

先生は、ケンタさんが、見慣れない電車を見つけて、その場所に行ったということにも注目しました。そして、興味を持ったことから学びを広げたいと考えました。

ケンタさんが自発的に行った行動を手掛かりに、見慣れない電車がどんな電車だったのかを描いてみたり、インターネットで調べてみたり、写真の中からその電車を探してみたりすることも指導として展開できるでしょう。

また、ケンタさんが「はっ」とした思いを誰かに伝えることも指導の内容として考えられます。

その子なりの価値観やその子なりの伝達の仕方等も考慮に入れて、教科の内容や自立活動の内容とも関連付けて指導に生かしていく必要があり、その観点から個別の指導計画を見直していくことが必要となります。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

子どもの興味関心を手掛かりにしながら、実態把握のためのシート、指導計画、個別の教育支援計画などを関連付けながら個別の指導計画へ反映させていく必要があります。

そして、その子にとっての学びにつながっているかを評価し、指導につなげていく必要があります。

これを実践してみたら・・・

個別の指導計画を見直した結果、ケンタさんが興味をもっている電車を題材に色や形、名前などの概念を整理するような学習目標と内容が加わりました。

ケンタさんは、気に入った電車の絵を描くようになり、その絵を見ながら色や型を自分からつぶやくようになり、担任の先生がケンタさんの描いた絵を指さしながらことばを繰り返すようにしました。

好きな電車の絵を描いた後に、指さしたり、担任の先生の方を見ながら電車の名前を言う場面が見られるようになってきました。

もっと知りたい人はこちら

1. 全国肢体不自由教育校長会編(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、ジアース教育新社
2. 全国心身障害児福祉財団(2010)肢体不自由教育ハンドブック、全国心身障害児福祉財団

V. 評価と計画の見直し

3. 個別の教育支援計画の見直し

こんなことはありませんか？

ケンタさんは、高校2年生です。

電車での移動が好きなことから、校外学習等での移動では、電車での移動を取り入れています。

一方、おうちの都合で、登下校時には、地域生活支援事業の移動支援を活用し、車での移動をしています。

担任の先生は、将来の生活や現在の生活の充実を考え、下校時の送り迎えを電車で行うことにしたいと提案しました。

保護者や関係機関の方々と話合いましたが、それぞれの意見がかみ合わずに実現しない状況が続いています。



ここがポイント！

学校における学習活動と家庭生活、地域生活、関係機関との連携の観点からその子にとって充実した生活が展開できるように見直す。

このように考えてみましょう

このようなケースで、保護者の方が、子どもさんの状況から、周囲の方々に迷惑をかけてはいけないと考えてしまうことがあります。交通機関でのルールを守ることを毎日の生活の中に組み入れていくことが本人のためであることはわかっているにもかかわらず踏み出せないことがあるのです。

そのような時には、将来や現在の本人にとってよいことをするために、こうあったらいいなという目標を共有することから始めます。

そして、その実現に向けた道筋をみんなで考えていくことが必要でしょう。例えば、今回のようなケースでは、まず学校の校外学習等の学習の場面を利用して、駅までの移動や電車内でのルールを明確にし、そのルールに沿って乗車ができるような指導を繰り返し行い、支援のポイントとなる点を整理します。

その支援のポイントを地域生活支援事業の移動支援を行う方と共有し、休日等を使って練習を行います。練習から見出された課題を整理し、学校で取り組めることも整理します。

繰り返し、練習する中で、時期を見計らって、下校時に電車での移動を行うようにします。保護者の方が一緒に移動したりするなどして、課題を整理し、学習活動にも結び付けていくような工夫も必要でしょう。

このように子どもの学習面での変化や生活面での変化を評価し、今後の生活がより充実するように、本人・保護者や関係機関と協議して、個別の教育支援計画を見直すことにつなげていくことが大切です。

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

その子の指導の状況などを評価するため、個別の指導計画を見ながら、保護者や関係機関の方々と協議し、その子にとって、よりよい生活に向けた協力を行い、個別の教育支援計画を見直すことが大切です。

これを実践してみたら・・・

ケンタさんは、電車でのルールを守りながら移動することが楽しめるようになりました。地域生活支援事業の移動支援を行う方と一緒に登下校することもできるようになりました。休日には、電車に乗って移動し、外食を楽しむこともできるようになりました。

また、次第に長い時間ルールを守れるようになったことから、保護者の方と旅行に行く機会も増えてきました。

もっと知りたい人はこちら

1. 全国肢体不自由教育校長会編(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、ジアース教育新社
2. 全国心身障害児福祉財団(2010)肢体不自由教育ハンドブック、全国心身障害児福祉財団

特別支援学校学習指導要領等との関係

ここでは、情報パッケージ「ぱれっと」の解説で述べた、「2. 教育計画の立案と実施の基本的な考え方」の7項目について、特別支援学校学習指導要領等と関連がある事項について解説をしています。

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。

【生きる力】

平成8年7月の中央教育審議会答申（「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）は、変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」であると提言しました。

「生きる力」という理念は、知識基盤社会の時代においてますます重要となっていることから、これを継承し、生きる力を支える確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた育成を重視することが示されています。

【重複障害者の指導】

特別支援学校に在籍する子どもの障害の重度・重複化、多様化が進み、これまで以上に一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導や必要な支援が求められています。

重複障害者は、複数の種類の障害を併せ有していることから、指導に当たっては、それぞれの障害についての専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に、一人一人の子どもについて「個別の指導計画」を作成するとともに指導方法を創意工夫して進めることが大切になります。

【個別の指導計画】

障害の状態が重度・重複化、多様化している子どもの実態に即した指導を一層推進するため、各教科等にわたり個別の指導計画を作成することとしました。

個別の指導計画は、各教職員の共通の理解の下に、一人一人に応じた指導を一層進めるためのものであり、子どもの実態や各教科等の特質等を踏まえて、様式や内容等を工夫して作成することが大切です。

個別の指導計画は、子どもの実態を把握した上で作成されたものですが、子どもにとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものです。したがって、計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）の過程において、適宜評価を行い、指導内容や方法を改善し、より効果的な指導を行う必要があります。

【個別の教育支援計画】

障害のある子どもについては、教育関係者のみならず、家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の様々な機関が協力し、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて適切な指導と必要な支援を行うために「個別の教育支援計画」を作成することになっています。

「個別の教育支援計画」の作成に当たっては、関係機関等がそれぞれの役割分担の下、多面的に実態把握や情報収集を行い、必要とされる支援の目標や内容を決定していくこととなります。個別の支援計画のうち、幼児児童生徒に対して、教育機関が中心となって作成するものを、「個別の教育支援計画」といいます。

【参考】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・生きる力をはぐくむ各学校の特色ある教育活動の展開（第1章総則第2節第1の1）・重複障害者の指導（第1章第2節第4の2（2））・個別の指導計画の作成（第1章第2節第4の1（5））・自立活動（第7章第3）・個別の教育支援計画の作成（第1章第2節第4の2（14）） |
|--|

※【参考】は小学部・中学部の学習指導要領等から抜粋しています。

②子どもの自己決定の力を育てることを重視する

学校教育においては、変化の激しいこれからの社会を考えたとき、また、生涯にわたる学習の基礎を培うため、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とともに、それらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等の育成を重視した教育を行うことが必要であり、子どもがこれらを支える知的好奇心や探究心をもって主体的に学習に取り組む態度を養うことは極めて重要です。

このような資質や能力を育成するためには、体験的な学習や基礎的・基本的な知識・技能を活用した問題解決的な学習を充実する必要があります。

体験的な学習や基礎的・基本的な知識・技能を活用した問題解決的な学習は、主体的に学習に取り組む能力を身に付けさせるとともに、学ぶことの楽しさや成就感を体得させる上で有効です。

また、子どもの学習意欲の向上を重視する場合、子どもが学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れ、自主的に学ぶ態度をはぐくむことも重要になってきます。

このような体験的・問題解決的な学習や見通しを立てたり、振り返ったりする学習を実施する際は、子どもの障害の状態等に応じて指導内容や指導方法を工夫することが必要です。

【自己選択】

子どもが主体的に自分の生活体験や興味・関心をもとに課題を見つけ、自分なりに方法を選択して解決に取り組むことができるよう配慮し、課題選択能力や解決能力を育てることが必要です。指導に当たっては、子どもが学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫し、子どもが学習することの意味をとらえたり、子ども自らが成長を実感できるようにしたりすること、子どもが体験や調査、実験等を通して問題解決的に取り組む課題選択的な学習を充実することなどが求められます。

【自己を肯定的にとらえる感情】

「自己を肯定的にとらえる」感情は、自分にもよいところがあると認める感情であり、自己肯定感や自己有能感と言われることもあります。自己を肯定的にとらえることができるような指導は、各教科等の指導も含め学校の教育活動全体を通して行われなければならないが、自立活動の指導においては特に重視されなければならないことです。

障害のある子どもの自己に対するイメージは、障害をどのようにとらえるかということに大きく影響を受けます。ときには、障害のある自分をひどく他者から劣っていると思うこともあり、自分を肯定的にとらえられないことも少なくありません。

自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難と向き合い、その困難の改善・克服を目指す指導であるから、どのようなことを課題とし、どのように学習活動に取り組み、その結果をどのように受け止めるかということは、自己に対するイメージの形成に深くかかわることになります。自己を肯定的にとらえる感情は、一般に、自分のよいところを認められる段階から、自分のよいところも悪いところも含めて自分であることを肯定できる段階に移っていきます。したがって、子どもが自己に対してどのような感情を抱いているのかを把握し、成長に即して自己を肯定的にとらえる感情を高められるような指導内容を検討することが大切になります。

【参考】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等

- ・ 体験的・問題解決的な学習及び自主的、自発的な学習の促進（第1章第2節第4の2（4））
- ・ 課題選択や自己の生き方を考える機会の充実等（第1章第2節第4の2（6））
- ・ 見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視（第1章第2節第4の2（7））
- ・ 主体的に取り組む指導内容（第7章第3の2（3）ア）

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。

【子どもがその力を発揮する諸条件】

障害のある子どもの学習を評価する場合、一般に発達の遅れている側面や改善に必要な障害の状態などに着目しがちであるが、障害の有無にかかわらず、子どもは様々な可能性を有していることから、多様な観点から児童生徒をとらえ、その可能性を見いだすことも大切です。例えば、障害により、絵筆やクレヨンなどを持って描くことが困難な子どもであっても、コンピュータ等を活用して描くことができる可能性があります。さらに、操作に習熟することによって、豊かな感性や色彩感覚を発揮することもあります。

このように、日ごろの学習活動を通じて、子ども一人一人のよい点や可能性を積極的に評価し、子どもの主体性や意欲を高めるようにすることが重要です。

【遅れている側面を補う指導内容】

一般に発達の遅れている側面や改善に必要な障害の状態のみに着目しがちです。しかしながら、子どもの発達の遅れた側面やできないことのみにとらわれて、これを伸ばしたり、改善したりすることを目指して指導した場合、効果が現れるのに必要以上に時間を要したり、また、方法によっては子どもの活動や学習への意欲を低下させ、劣等感をもたせたりすることも考えられます。

人間の発達には諸々の側面が有機的に関連し合っていることを踏まえ、発達の進んでいる側面を更に促進させることによって、子どもの自信と活動や学習への意欲を喚起し、遅れている面の伸長や改善に有効に作用することも少なくありません。したがって、指導内容の設定に際しては、個々の子どもの発達の進んでいる側面にも着目することが大切であることを示しています。指導にあたっては、実態把握や指導計画の作成、評価において、より専門的な知識や技術を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門職の指導・助言を求めたりするなどして、学習効果を一層高めることが大切です。

【ICF】

自立活動が指導の対象とする「障害による学習上又は生活上の困難」は、WHOにおいてICFが採択されたことにより、それとの関連でとらえることが必要です。つまり、精神機能や視覚・聴覚などの「心身機能・身体構造」、歩行やADLなどの「活動」、趣味や地域活動などの「参加」といった生活機能との関連で「障害」を把握することが大切であるということです。そして、個人因子や環境因子等とのかかわりなども踏まえて、個々の子どもの「学習上又は生活上の困難」を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが、これまで以上に求められています。

【参考】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等

- ・指導の評価と改善（第1章第2節第4の2（12））
- ・遅れている側面を補う指導内容（第7章第3の2（3）ウ）
- ・障害のとらえ方と自立活動（特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 19ページ）

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。

【時間軸】

小学部入学以前に幼稚部又は幼稚園や医療、福祉等の関係機関で作成された「個別の支援計画」を引き継ぎ、適切な支援の目標や内容を設定したり、進路先に在学中の支援の状況を伝えていく際に、「個別の教育支援計画」を活用し、関係者間で生徒の実態や支援内容について共通理解を図ったりするなど、学校や関係機関における適切な指導や必要な支援に生かすことが求められています。

【将来の生活を展望した教育計画】

それぞれの学校において、どのような子どもを育てようとするのか、そのためにどのような教育を行おうとするのかなど、各校の教育理念や基本的姿勢を明確にすることが大切にされています。よって、教育方針や特色ある教育活動などについて、保護者や地域の人々

に十分説明するとともに、子どもの興味・関心や期待、保護者や地域の人々の意向や建設的な意見などを十分把握し、全ての教職員が共通理解をもって、各部間の接続を重視しながら、学校全体として責任をもって教育活動を進めていくことが求められています。

【参考】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等

- ・個別の教育支援計画の作成（第1章第2節第4の2（14））（再掲）
- ・教育課程編成の基本的な考え方（特別支援学校学習指導要領解説総則等編小学部・中学部126ページ）

⑤ 子ども（家族）が望む未来の実現のための目標を含む。

【未来の姿のイメージ】

思春期に入り、自分の将来に目を向け始める段階では、各教科等の指導において、自分自身を見つめ、自らの将来について目を向ける機会などを通して、自分の特徴に気づき、自分らしい生き方を実現していこうとする態度を育成していくことが大切です。

なお、これらの指導は、子どもの自立心や自律性をはぐくむ上で重要であることを踏まえ、その充実に努めるとともに、子どもの実態に応じ、きめ細かな相談に応じたり様々な情報を提供したりすることにも配慮する必要があります。

これらの指導をより効果的に推進するためには、全教職員がこの指導の重要性を共通理解し、教職員が相互に密接な連絡をとり、それぞれの役割立場において協力して指導に当たること、家庭や地域、関係機関との連携についても十分に考慮していくことが大切です。

【キャリア教育】

子どもが自らの生き方を考え、将来に対する目的意識をもって、主体的に自己の進路を選択決定し、生涯にわたる自己実現を図っていくことができるような能力や態度を育成することが重要になってきます。特に、中学部の段階の生徒は、心身両面にわたる発達が著しく、自己の生き方についての関心が高まる時期にあります。このような発達の段階にある子どもが、自分自身を見つめ、自分と社会とのかかわりを考え、将来、様々な生き方や進路の選択可能性があることを理解するとともに、自らの意思と責任で自己の生き方、進

路を選択することができるよう適切な指導・援助を行うことが必要です。

このような能力や態度を育てるためには、各学校が進路指導の目標をもち、その実現を目指して教育活動全体を通じ計画的、組織的、継続的な指導を行っていくことが求められます。

【参考】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等

- ・生徒指導及び進路指導の充実（第1章第2節第4の2(5)）
- ・課題選択や自己の生き方を考える機会の充実（第1章第2節第4の2(6)）

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。

【様々な専門職（教員を含む）との連携の形】

子どもの多様な実態に応じた指導の充実を図る上で、種々の障害に応じた指導についての専門的な知識や技能を有するそれぞれの教師の専門性を生かした協力的な指導を行うことが大切です。学習指導については、経験豊かな指導教諭などの教師が他の学級の授業を支援するなど、様々な工夫をすることが求められます。

重複障害者の指導や自立活動における指導に当たっては、実態把握や指導計画の作成、評価において、より専門的な知識や技能を有する者との協力や連携が求められる場合があります。その際必要に応じて、専門の医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等に指導・助言を求めたり連絡を取り合ったりすることが重要です。

進路指導においては、個別の教育支援計画を活用しながら、保護者とともに進路指導を進め、地域社会や福祉労働等の関係機関との連携を十分に図って取り組むことが重要です。各学校に在籍する子どもの障害が重度・重複化、多様化していることから、子どもの中には、発熱しやすい、発作が起きやすい、疲労しやすいなどの傾向のある者が見られます。そこで、学校医等との連絡を十分にとることが必要ですが、地域や学校の実態により、例えば医療機関や福祉施設等に併設又は隣接している特別支援学校においては、これらの医療機関等の医師などの専門家との連絡を十分にとるよう努めることが大切です。

【参考】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等

- ・個に応じた指導など指導方法の工夫改善（第１章第２節第４の２（１））
- ・重複障害者の指導（第１章第２節第４の（２））
- ・生徒指導及び進路指導の充実（第１章第２節第４の２（５））
- ・学校医等との連絡（第１章第２節第４の２（１３））
- ・教師の協力体制（第７章第３の６）
- ・専門の医師等との連携協力（第７章第３の７）

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。

【本人中心の計画】

特別支援学校に在籍する子どもの障害の種類や程度は多様であり、発達の段階や能力、適性等についても個人差が大きい。子どもの実態に即した指導を行うためには、まずこれらについての的確な実態把握を行い、個々の子どもに応じた適切な指導目標を設定し、指導内容や指導方法を工夫して個別の指導計画を作成することや、それに基づいて指導を行うとともに、その成果について適宜評価を行い、指導の改善に努めることが最も大切です。

【子どもや保護者の願いを踏まえた指導目標の設定】

学校を取り巻く状況も、社会の急激な変化やそれに伴う子どもの生活や意識、地域社会の実態、保護者の期待など様々な局面において変化しています。各学校においては、これらを十分に踏まえ、それぞれの学校としての教育理念や基本的姿勢を明確にすることが大切です。

学校がその目的を達成するためには、家庭や地域の人々と共に子どもを育てていくという視点に立ち、家庭、地域社会との連携を深め、学校内外を通じた子どもの生活の充実と活性化を図ることが大切です。また、学校、家庭、地域社会がそれぞれ本来の教育機能を発揮し、全体としてバランスのとれた教育が行われることが重要なのです。よって、各学校の教育方針や特色ある教育活動、子どもの状況などについて家庭や地域の人々に説明し

理解や協力を求めたり、家庭や地域の人々の学校運営などに対する意見を的確に把握し、自校の教育活動に生かしたりすることが大切になってきます。その際、家庭や地域社会が担うべきものや担った方がよいものは家庭や地域社会が担うように促していくなど、相互の意思疎通を十分に図ることが必要になってきます。

【個のニーズに対応した柔軟な仕組み】

個に応じた指導方法として、「個別指導の重視」と「授業形態や集団の構成の工夫」があり、ここでいう「授業形態の工夫」とは、例えば、ティーム・ティーチングによる個別指導、学級等の枠をはずしたグループ別指導による授業などを指しており、また、「集団の構成の工夫」とは、例えば、習熟度や障害の状態に応じたグループ編成などを指しています。

個に応じた指導のための指導方法や指導体制については、子どもの実態、学校の実態などに応じて、学校が一体となって工夫改善を進めていくことが重要です。すなわち、各学校は、その環境や教職員の構成、施設・設備などがそれぞれ異なっているが、それらに応じて最も効果的な方法を工夫し、組織体としての総合的な力を発揮していくことが大切になってきます。

【ニーズの検討】

子どもの将来の可能性を広い視野から見通した上で、現在の発達の段階において育成すべき具体的な指導の目標と指導内容を選定し、重点的に指導することが大切です。この場合、子どもの将来の可能性を限定的にとらえるのではなく、技術革新や社会の発展を考慮し、長期的な観点から考えることが重要です。また、個々の子どもの障害の状態等は変化し得るものであるので、特に長期の目標については、今後の見通しを予測しながら指導の目標を適切に変更し得るような弾力的な対応が必要です。

評価に当たっては、児童生徒の実態に応じた多様な学習を促すことを通して、主体的な学習の仕方が身に付くよう配慮するとともに、児童生徒の学習意欲を喚起することが大切です。その際には、学習の成果だけでなく、学習の過程を一層重視する必要があります。特に、他者との比較ではなく子ども一人一人のもつよい点や可能性などの多様

な側面、進歩の様子などを把握し、学期や学年にわたって児童生徒がどれだけ成長したかという視点を大切にすることが重要です。

【参考】特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等

- ・ 個に応じた児童方法の工夫改善（第 1 章第 2 節第 4 の 2（1））
- ・ 教育課程編成の基本と評価（特別支援学校学習指導要領解説総則等編小学部・中学部 1 2 6 ページ）
- ・ 家庭や地域社会との連携並びに学校相互の連携や交流及び共同学習（第 1 章第 2 節第 4 の 1（6））
- ・ 指導の目標の設定（第 7 章第 3 の 2（2））
- ・ 指導の評価と改善（第 1 章第 2 節第 4 の 2（1 2））

教育基本法、学校教育法、学習指導要領等を踏まえたばれっとの位置づけ

教育基本法において教育の目的は、2点あります。ひとつ目は、教育は「人格の完成」を目指している。つまり、個々が自己実現して行くことが目的となっています。ふたつ目は、「国家及び社会の形成者として」の「国民の育成」を期しています。つまり、社会を形成していく人になっていくことが期待されています。

教育の目的は、この目的の実現に向かっていきます。それは、障害があろうがなかろうが、変わりはありません。障害のある子どもの場合は、この目的を達成するために手厚い支援を必要としています。手厚い支援があることで、教育の目的である自己実現ができる子どもと考えることができます。

教育基本法において、この教育の目的を実現するため5つの目標をかかげ、学校教育法では、教育の目的、目標を実現するために、幼稚園、小学校、中学校、中等教育学校、高等学校、他における目的、目標を示すというような構造となっています。

(教育の目的)

第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

(教育の目標)

第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

特別支援学校においては、72条において目的が示されています。そして、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領において、目標が示される形になっています。この目標を達成させるために各学校では教育課程を編成するということになります。

特別支援学校学習指導要領の第1章総則において、教育課程の編成の方針を示しています。

第2節 教育課程の編成

第1 一般方針

児童又は生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ これらを活用して課題を解決するために必要な思考力 判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、児童又は生徒の発達の段階を考慮して、児童又は生徒の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童又は生徒の学習習慣が確立するように配慮しなければならない。

各学校においては、この教育課程の編成を行い、その障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うこととなります。

また、特別支援学校学習指導要領解説 第2章 教育課程編成の基本と評価では、学校で行われるすべての教育活動は、計画、実施、評価、改善という一連の過程の中で運営されていることを示しており、学校で行われる活動は、学校運営や教育課程、個々の指導に至るまで計画、実施、評価、改善という一連の過程の中で運営されることを示しています。

特別支援学校学習指導要領解説

第2章 教育課程編成の基本と評価

第1節 教育課程編成の基本

1 教育課程編成の基本的な考え方

学校で行われるすべての教育活動は、計画、実施、評価、改善という一連の過程の中で運営されている。教育課程の編成に当たっても、各学校はそれまでの教育課程を評価して、その結果によって教育課程の課題を明らかにする必要がある。さらに、その課題は「計画」「実施」あるいは実施上の諸条件のいずれにかかわるものかなどについて検討し 改善すべき点を明確にして、その後の教育課程編成に生かすよう工夫することが大切である。このように 学校の教育課程は 学校の教育目標の達成を目指して 計画→ 実施 → 評価 → 改善 という過程を通して 毎年 改善が重ねられ展開していくことになる。

そして、教育課程の編成を踏まえた上で、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、第1章総則、第2節教育課程の編成、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、学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実するため、個別の指導計画に基づき指導方法や指導体制の工夫改善に努めることが示されています。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

第1章 総則

第2節 教育課程の編成

第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2. 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(1) 学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実するため、個別の指導計画に基づき指導方法や指導体制の工夫改善に努めること。その際、児童又は生徒の障害の状態や学習の進捗等を考慮して、個別指導を重視するとともに、授業形態や集団の構成の工夫、それぞれの教師の専門性を生かした協力的な指導などにより、学習活動が効果的に行われるようにすること。

さらに、特別支援学校学習指導要領解説の第6節 教育課程実施上の配慮事項では、次の2点を充実させることを示しています。

第6節 教育課程実施上の配慮事項

1 個に応じた指導など指導方法の工夫改善（第1章第2節第4の2(1)）

2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(1) 学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実するため、個別の指導計画に基づき指導方法や指導体制の工夫改善に努めること。その際、児童又は生徒の障害の状態や学習の進捗等を考慮して、個別指導を重視するとともに、授業形態や集団の構成の工夫、それぞれの教師の専門性を生かした協力的な指導などにより、学習活動が効果的に行われるようにすること。

特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の種類や程度は多様であり、発達の段階や能力、適性等についても個人差が大きい。児童生徒の実態に即した指導を行うためには、まずこれらについての的確な実態把握を行い、個々の児童生徒に応じた適切な指導目標を設定し、指導内容や指導方法を工夫して個別の指導計画を作成することや、それに基づいて指導を行うとともに、その成果について適宜評価を行い、指導の改善に努めることが大切である。

この配慮事項を踏まえ、個に応じた指導の充実に向けて、個に応じた指導を行うこととなります。そして、次にあげるようなことなどを大事にしながら、学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実させ、学習活動が効果的に行われるようにすることとなります。

- ・個別の指導計画に基づき指導方法や指導体制の工夫改善に努める
- ・児童又は生徒の障害の状態や学習の進捗等を考慮
- ・個別指導を重視する
- ・授業形態や集団の構成の工夫
- ・それぞれの教師の専門性を生かした協力的な指導

また、児童生徒の実態が多様で個人差が大きいことから、次にあげるようなことなどを大事にしていく必要があります。

- ・実態把握を丁寧にすること
- ・個に応じた目標設定
- ・指導内容、指導方法の工夫
- ・個別の指導計画
- ・これらに基づいた指導
- ・成果についての評価、改善

学習指導要領においても、個に応じた指導において重視すべきこととして、以上のようなことがあげられており、「ぱれっと」では、より現場の教員が使いやすいようにまとめています。

「ぱれっと」によって、一人一人の児童生徒の学習を充実させることとともに、一人一人の児童生徒の学習や生活の文脈を考慮した学習活動の展開が期待されます。手厚い支援があることで、教育の目的である自己実現ができる子どもの教育の充実のため、一人一人の児童生徒の学習や生活の文脈をより考慮する必要があるといえます。また、その評価は、その成果に基づいた評価になり、個の教育の改善とともに、全体の教育の改善（教育課程編成の見直し）へと続くものとして考えています。

「ぱれっと PALETTE」(試案)作成にあたった
研究協力者・研究協力機関・執筆者(執筆協力者)

＜研究協力者＞

分藤賢之(文部科学省)	・・・(解説), 資料 1
石川政孝(帝京大学)	・・・(Ⅲ-1)
山田美智子(風祭の森太陽の門)	・・・(Ⅱ-4)
下山直人(筑波大学附属久里浜特別支援学校)	・・・(解説), Ⅲ-0
古川章子(北海道拓北養護学校)	・・・(Ⅰ-0), Ⅰ-1

＜研究協力機関＞

北海道室蘭養護学校	・・・Ⅳ-2, Ⅳ-3
青森県立弘前第二養護学校	・・・Ⅰ-3, Ⅱ-3
福島県立平養護学校	・・・Ⅲ-3
京都府立宇治支援学校	・・・(Ⅲ-2), Ⅳ-5
奈良県立ろう学校	・・・Ⅰ-7, (Ⅱ-1)
香川県立高松養護学校	・・・Ⅰ-2, Ⅰ-9
横浜市立東俣野特別支援学校	・・・Ⅲ-4, Ⅲ-5, Ⅳ-4

＜国立特別支援教育総合研究所 研究チーム＞

齊藤由美子(研究代表者)	・・・解説, Ⅰ-0, (Ⅰ-1), Ⅰ-4, Ⅰ-8, Ⅱ-0, Ⅱ-1, Ⅱ-2, Ⅲ-1, Ⅲ-2, Ⅲ-3, (Ⅲ-4), Ⅲ-6, Ⅲ-7, Ⅳ-1
小澤至賢(H26 年度副代表者)	・・・解説, Ⅴ-0, Ⅴ-1, Ⅴ-2, Ⅴ-3, Ⅴ-4, 資料 2
熊田華恵(H25 年度副代表者)	・・・Ⅰ-5, Ⅰ-6
大崎博史	・・・Ⅱ-4, Ⅳ-0
長沼俊夫	・・・(Ⅲ-1), (Ⅲ-7)

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）

通称：ぱれっと (PALETTE)
Plan and Action tools for Living and Learning of Every child's
Today and Tomorrow through Education

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」研究成果報告書
資料 2（別冊）

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>

