

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になります。

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

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

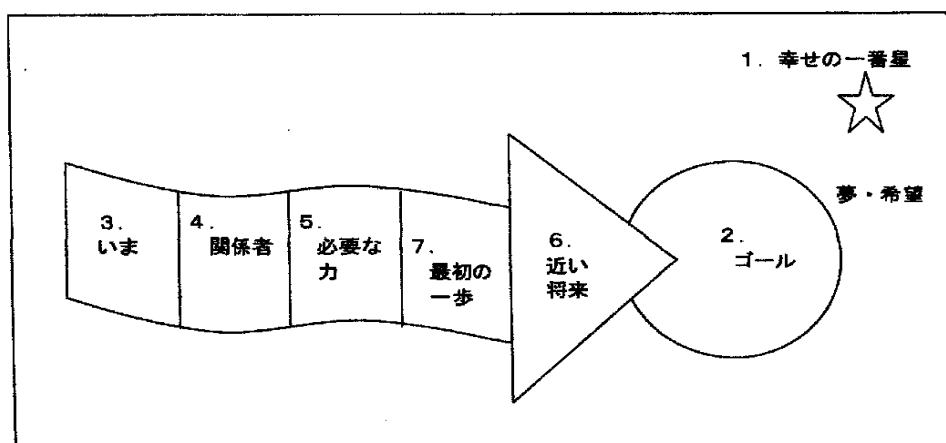
子どもや保護者の夢を実現するための目標設定には、当事者の意向や価値観が反映されます。取り組みには子どもや保護者自身の主体性や協力が原動力になる、と考えていいでしょう。教員はその実現を支える支援者です。

・「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いようです。

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？

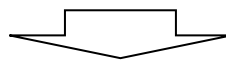
エミリさんは小学5年生です。

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。

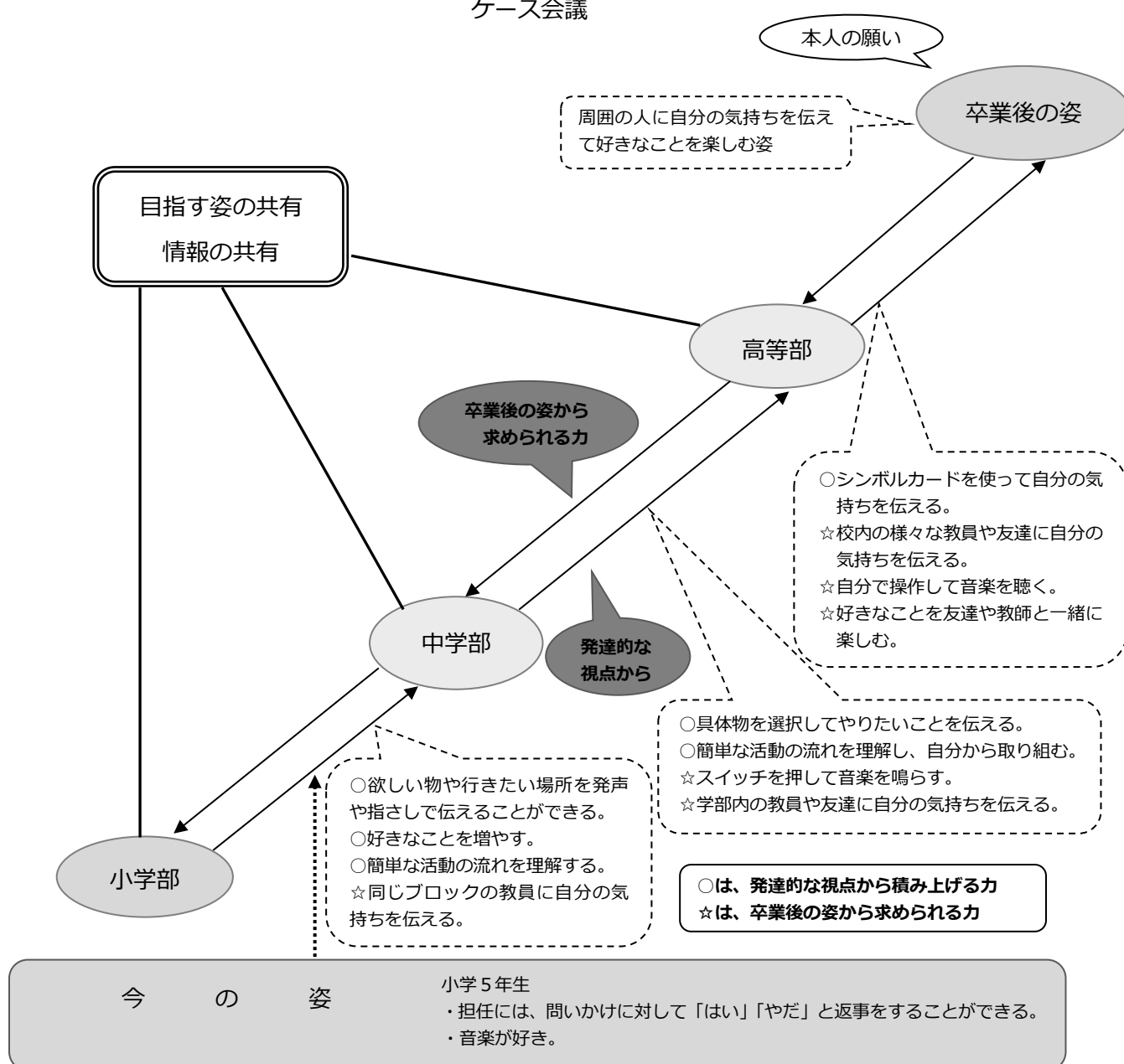


ここがポイント！

子どもの小・中・高のライフステージを考慮しながら、各学部との連携を図り、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

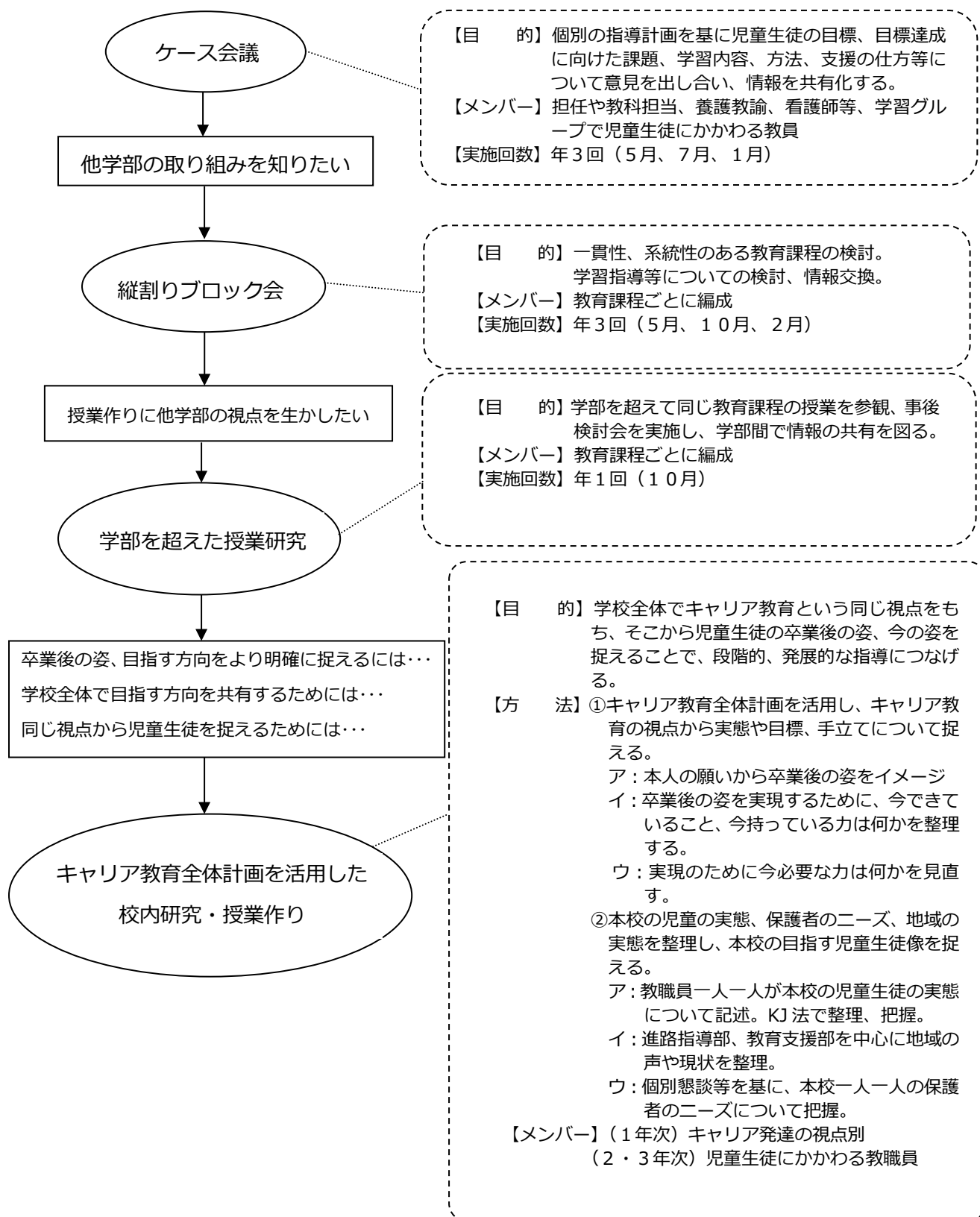


上記は子どもの今の姿、卒業後の姿を捉えた上で、その目指す姿を実現するために、小・中・高それぞれの段階で必要な力は何か、どのようなことを学ぶ必要があるかを整理したものです。このように将来の姿に向けて系統的で連続性のある教育実践を行うためには、教員一人一人の視点や目指す方向が異なっていては、担当者によって指導内容・方法が変わってしまい、子どもの力を積み上げることが難しくなってしまいます。学校として目指す方向を

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」

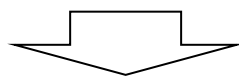
Ⅲ．目標設定と教育内容

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。

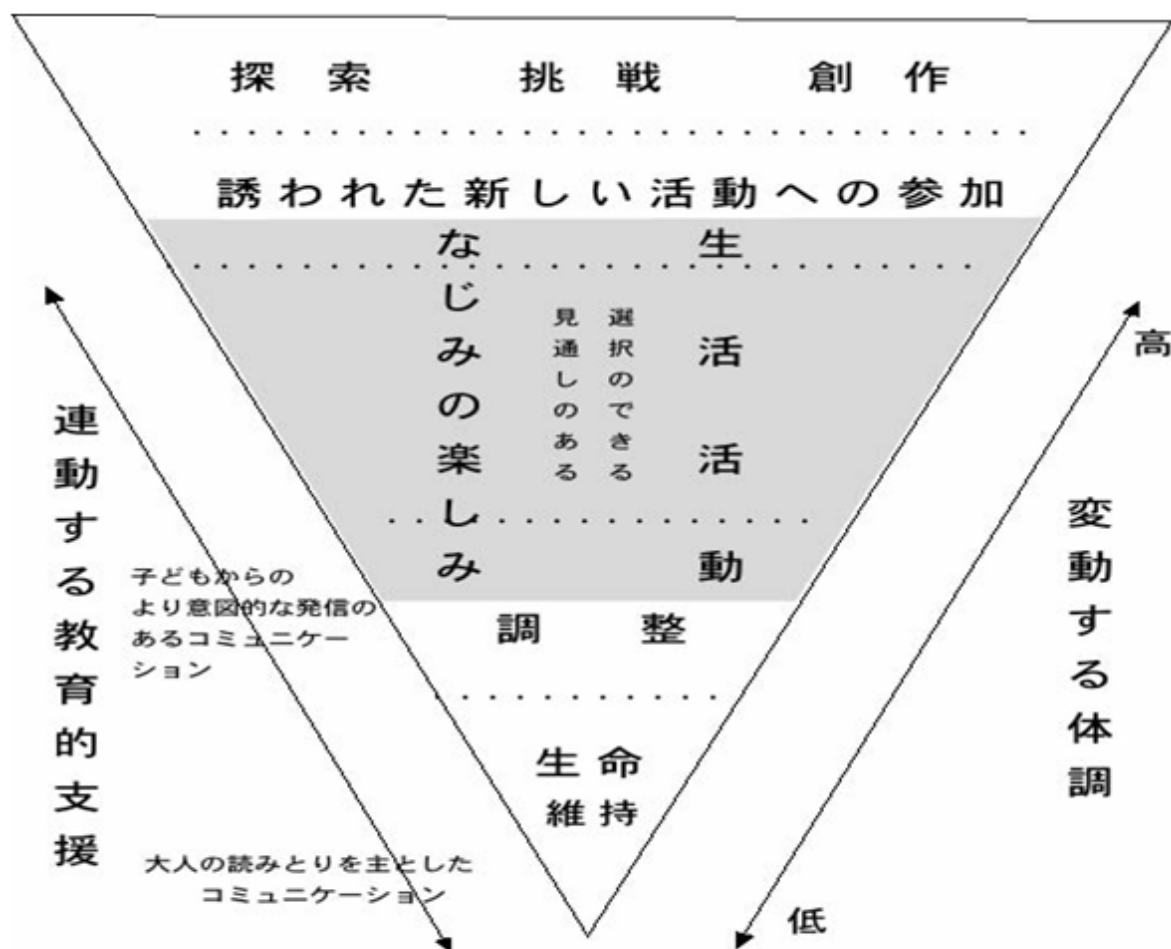


図 変動する体調と教育的支援の連動

(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。



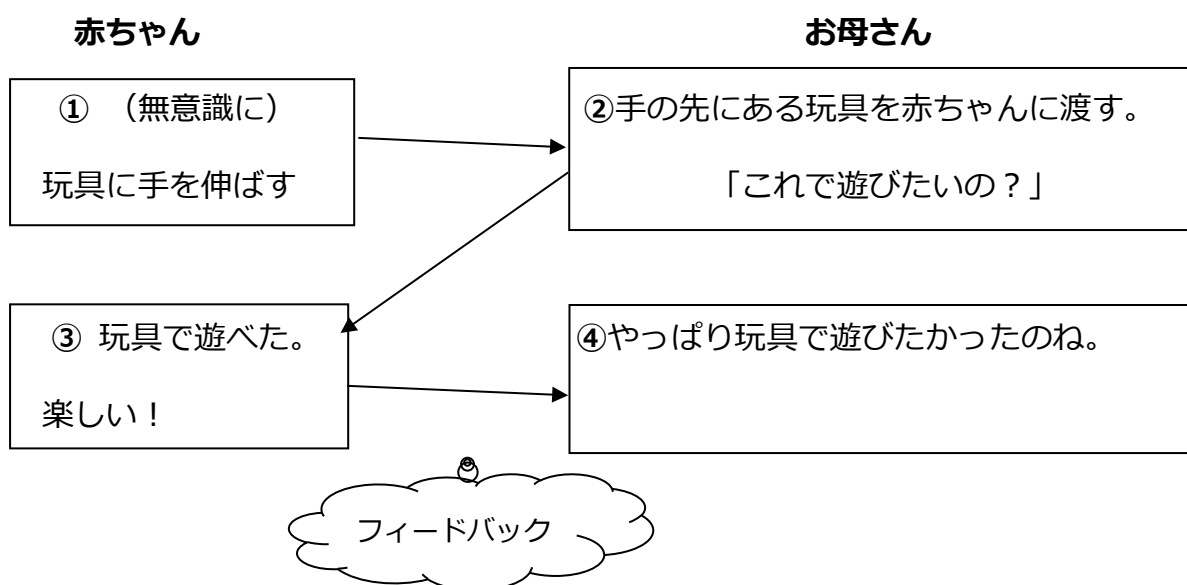
ここがポイント！

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、練習の機会があつ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「どちらの手にしますか」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、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ますでしょう。

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.