

# 計画 - 子供の活動 - 評価(Plan-Do-See)のモデルを活用した実践

齊藤 宇開 (国立久里浜養護学校)

## ・事例について

### 1. 対象児

対象児は、視覚障害（光を感じる程度）及び、重度の知的障害があり、医療的ケアを必要とする児童であった。入学時は、左下側臥位の時に限り、右手指を動かし、頭部や上半身を左右に振ることができた。

本校への通学には自宅から自家用車で2時間以上かかるため、現在では学校の近辺に家族で引っ越してきている。保護者は、本校を対象児の就学前に選んだ理由の一つとして「学校にいる間、一人の先生がずっと見てくれて、個別の指導が可能なところにひかれた」ことを挙げている。

### 2. 年間個別指導計画の作成手順と指導モデル

本児の指導における年間個別指導計画の作成は、図1に示す手順で行った。

本事例では保護者のニーズ調査を、教室での面談や家庭訪問をとおして、数回、実施した。また、医療的ケアが必要なので、主治医、看護スタッフ、病院の理学療法士とも連絡を密に行った。

保護者のニーズと教師のニーズを整理した後、保護者のニーズを生かすために、1年間で達成されるべき重点指導課題（長期目標）をしばり、保護者に説明した。表1は、入学当初の保護者のニーズ調査から抜粋したものである。

年間個別指導計画の作成と実施において、計画（Plan）- 子供の活動（Do）- 評価（See）のモデルを活用した実践を行うにあたっては、次の3点に留意して取り組んだ。

結果に対する評価（その時の教師の対応）を重視し、できる限り客観的に評価していく。保護者との連携を重視しながら実践を進めていくために、指導の経過を写真などを活用して伝えていく。

本児が必要とする自立活動の内容を整理する。

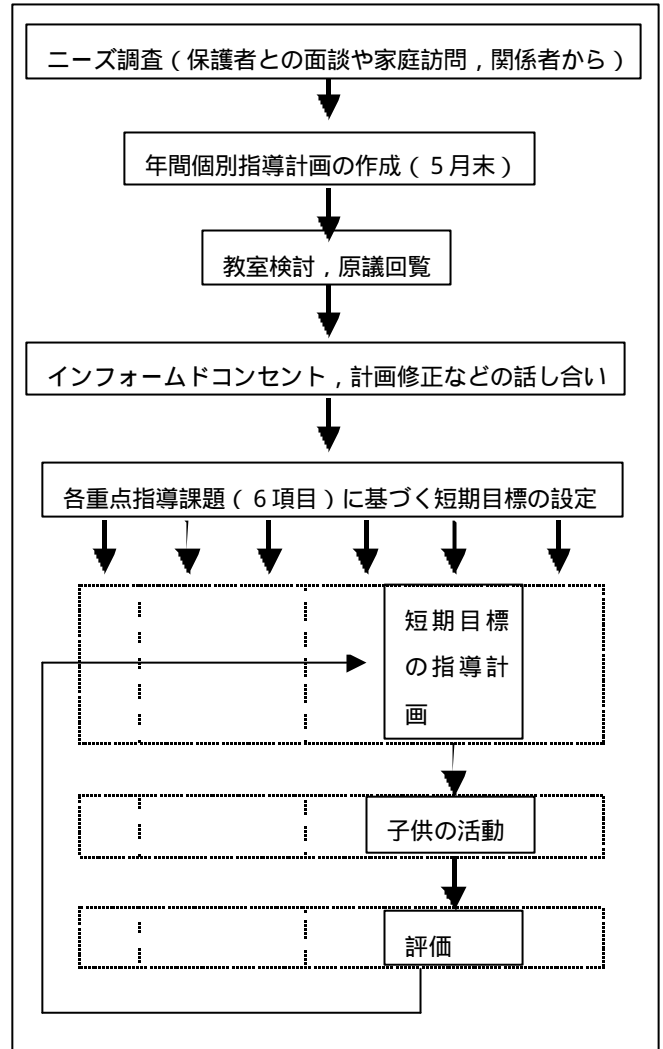


図1 年間個別指導計画作成の流れ（本事例）

短期目標への取り組みにおいては、図2に示したモデルを導入し、指導方法の改善と指導目標の明確化を心がけた。

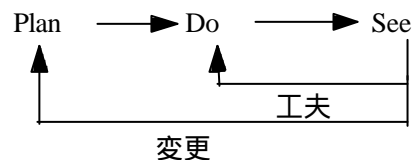


図2 教育活動のPlan-Do-Seeモデル

表1 入学当初の保護者のニーズ（抜粋）と教師のメモ

| 親のニーズ  | 調査の際の教師のメモ  |
|--|---|
| 生後4回も手術を行い、1歳の誕生日を迎えられるのかと考えたほど生命の危機があった。学校にも順調に通うことができればうれしい。   | 医療的なケアなど、健康の保持を最優先に   |
| コミュニケーションに関しては、1年ほど前から笑ったり泣いたりすることがはっきりしてきて、「A！」と呼ぶと笑顔で返してくれるようになった。今後もコミュニケーションの能力が高まることを期待している。      | コミュニケーションの意欲を高めるような遊びをたくさん見つけ、意思を伝えやすい方法を指導する                           |
| 座位になると眠くなってしまふことが多いが、動きが自由でないことと、呼吸が楽になることが影響しているようだ。身体の自由が利かなくなると眠ってしまうことが多く、どうしても活動的なことが多い仰臥位にしてしまふ。 | 座位での活動経験を増やす。後頭部の髪の擦り減りへの対応を含め、取り組みをすることが必要                             |
| 常に目が離せない状態なので、少しの時間でもいいから、自分一人で過ごすことができるようになって欲しい  | 安心して過ごすことができる活動の拠点を用意する。環境の把握に関する学習を進めながら、一人で遊べる教材・教具を作り、それを活用できるようになる。 |
| 先生との一対一の関係を見て、Kも満足そうだし、マンツーマンは合っていると感じている。そういう意味でも久里浜養護に入学させてよかったと考えている。                               | 当面は、一対一関係を重視したカリキュラムを編成していく   |
| 理学療法に月一回通う予定なので、連携を取る方法を考えている。   | 参考にビデオを撮ってきてもらい、その後訪問するかたちで連携を取る  |

### 重点指導課題の設定

先に述べた手続きに基づき、昨年4月に本児の重点指導課題（長期目標）を以下のように設定した。

（<>内に自立活動との関連性を記載）。

看護師と連携して適切な吸引をし、それ以外は、側臥位になり、自立的に唾・たんの排出ができるようにする。 <健康の保持(1)>

ミキサー食での摂食指導をとおして「口唇の動きを知ること」、「食塊移送を、舌を利用して経験することで、舌の動きをより良くすること」、「下顎をコントロールする力をつけること」を指導する。 <健康の保持(1)>

四肢体幹機能を維持する。（側わんへのケア・関節可動域の保持） <身体の動き(1)>

やりとり遊びを通じて、コミュニケーションの意欲が高まるような遊びを増やすとともに「うん」などの発声と、「相手の手を揺らす」などの動作を、「要求」の手段として生活全体で利用する。 <コミュニケーション(1)>

移動して活動した後で、教室や家庭に戻ってきた時には、視覚や聴覚、触覚を使用して自分のいつもの居場所である定位置を確認し、教室や

家庭に戻ってきたことが分かる。

<環境の把握(1)(2)>

「太陽と風」の学習\*を通して、一定の活動の流れと、視覚・聴覚・触覚などの、諸感覚の活用を理解し、先の活動を予測することができる。

<環境の把握(1)(3)>

\*「太陽と風」の学習：食後の約40分間、下校時間までの課題活動である。校内の自然環境を使って諸感覚に様々な刺激を得られるようなルートを設定した。また、課題分析表を作成し、評価にも用いた。光を感じる程度である視覚を用いるために、太陽を背にしたり正面にするなどして工夫した。また、テラスに出て風を感じることで、場所を確認することができることなどをねらった。この代表的な自然環境を名称の用いて授業名を「太陽と風」とした。

### 指導経過

6つの重点指導課題（長期目標）をもとに短期目標（概ね1学期間の目標）の設定を行い、指導の評価を行いながら次の短期目標を設定していくようにした。ここでは、重点指導課題（長期目標）のうち、

5番目の項目の「移動して活動した後に、教室や家庭に戻ってきた時には、視覚や聴覚、触覚を使用して自分のいつもの居場所である定位置を確認し、教室や家庭に戻ってきたことが分かる」を例に、指導の経過について述べることにする。

### 1. 重点指導課題5の設定理由と短期目標の設定

これまで本児は、環境を認知したり、自ら環境に働き掛けたりする際には、頭部の動き及び後頭部の触覚を用いることがほとんどであった。環境構成を変えることにより、本児が他の身体部位や手指による触覚を用いることが可能となれば、外界認知の活動がより豊かになり、さらに環境認知に対する動機づけも高まることが考えられる。

学校生活の中での活動拠点を明確にすることは、本児の学校生活を構造化することにつながり、より心理的に安定した学校生活を過ごすために有効であると考えられた。

これら2つの理由から、重点指導課題5として「移動して活動した後に教室や家庭に戻ってきた時には、視覚や聴覚、触覚を使用して自分の定位置を確認し、教室や家庭に戻ってきたことが分かる」という課題を設定した。

この重点指導課題に関して設定した短期目標は、以下のとおりであった。

#### 1) 2年生1学期：

移動して帰ってきた時に、自作教材・教具の「側臥位ヒッパレード」(写真1参照)に手が伸び、自ら操作するか、布を触察することで、自分の定位置に戻ったことを確認する。



写真1 側臥位ヒッパレード

(家庭訪問でベットの柵をつかむことができるのを見て発案した。手前に引くとスイッチが入っているようにしている。)

#### 2) 2年生2学期：

移動した先に着き、臥位になったら、その場所を把握しようと、手指を使って触察する。

#### 3) 2年生3学期：

移動した先に着き、臥位になったら、できるだけ早く、その場所を把握しようと、手指を使って触察する。

### 2. 指導の手続き

指導の手続きの概要は以下のとおりであった。

#### 1) 教室内に活動の拠点を用意する。

2) 自らの手指による操作が可能になるような自作の教材・教具(操作すると光や音で反応する)を用意し、手指による触覚を中心に、視覚や聴覚などを用いて、活動の拠点を確認しやすくする。

3) 移動先でも、トランポリンの布面や、感触の違うじゅうたんなど、それぞれの移動場所に別々の素材のものを用意する。

4) 活動の拠点の把握方法を利用して、移動先での環境の把握を自らできるように指導する。

### 3. 確認行動に関するデータ収集に関して

指導の評価においては、活動の拠点と移動した場所の2種類の場での確認行動の生起の在り方に注目した。本児の確認行動は、本児による自発的な確認行動(以下、自発的な確認行動)と教師からの促しによる確認行動(以下、促しによる確認行動)の2種類に分けた。

自発的な確認行動とは、活動の拠点や移動先で臥位になった際に用意した自作教材・教具などを自発的に操作するか、触ったりするなどの行動のことと定義した。

また上記の場面において自発的な確認行動が2分ほど待っても生起しない場合は、教師が本児の手指を教材・教具等に近づけたりして確認行動を促し、確実に確認行動が生起するようにしたが、このことを促しによる確認行動として定義した。

上記2種類の確認行動の生起率の推移を、学期ごとに活動の拠点と移動先の2つの場に分けて整理した。学期ごとの2種類の確認行動の生起率は、2種類の場への移動の総数(これはそれぞれの場での確認行動の総数と一致する)に対するそれぞれの確認行動の比率として算出した。2種類における確認行動の記録は下記の要領で行った。

#### 1) 活動の拠点

本児が活動の拠点に移動してきた際の確認行動の

種類の記録（促しによる確認行動と自発的な確認行動）を表2に示すメモを用いて行った。このメモは活動の拠点の近くに常備した。

#### 2) 移動先

移動先としては、4カ所を選び、それぞれ一週間に一回は、その場所で活動することとした。移動したそれぞれの場においてその場を確認する活動を行ったが、その確認する活動の対象は、場によって触感、色などが異なっており区別しやすいものを選定した。具体的には、運動遊びを行う場のトランポリン、音楽遊びの部屋のマット、造形遊びの場の材料をのせる板、みるきく遊びの舞台のダンボールとした。

確認行動の記録は、教師が自らの手の甲に結果を書き留め、後に表2のメモを用いて整理を行った。

との生起率の推移を、活動の拠点と移動した場所とで分けて整理したものを図3と図4に示した。また、ここまで述べた取り組みの手だては、本児の小学部第2学年次を中心としたのものであるが、本児の成長の経過を理解する上で重要であると思われるので、ここでは、小学部第1学年次の様子も含めて報告する。

表2 カウント用のメモ

| 月 日   | 促しによる | 自発的な |
|-------|-------|------|
| 活動の拠点 |       |      |
| 移動先   |       |      |

#### 4. 指導結果

促しによる確認行動と自発的な確認行動の学期ご

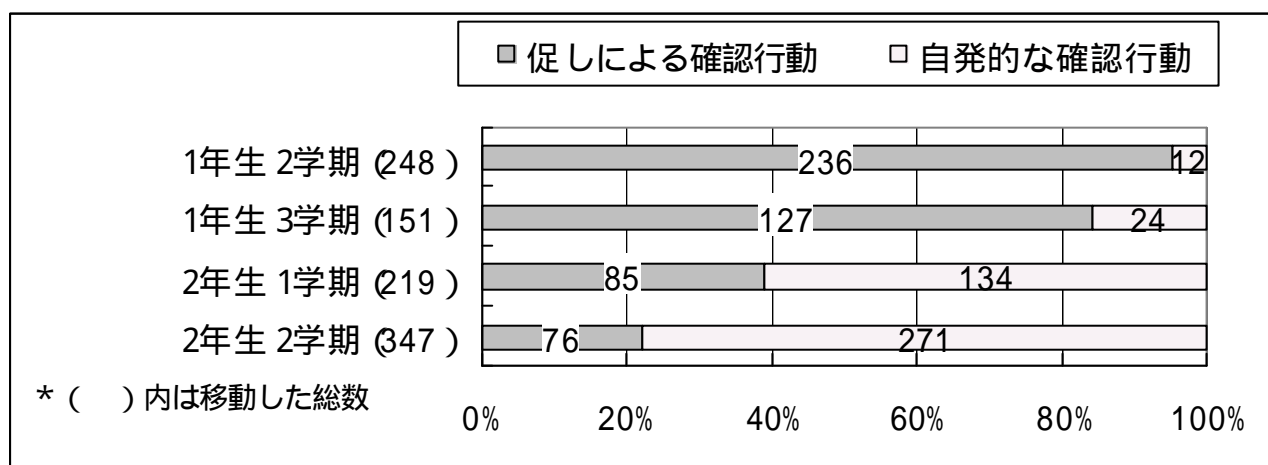


図3 活動の拠点での確認行動の推移

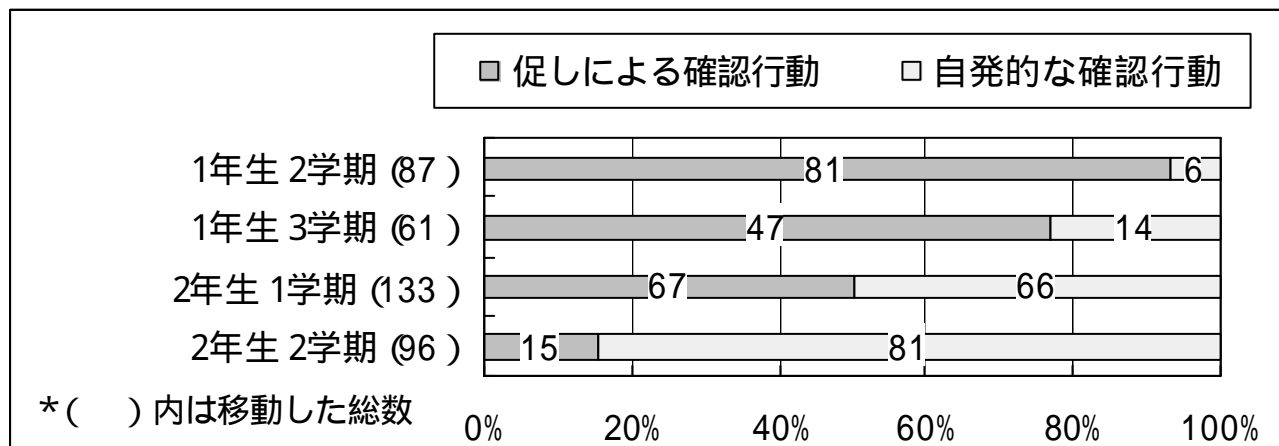


図4 移動した場所での確認行動の推移

### 1) 1年生1学期

活動の拠点を、南側窓際(太陽光線が届く範囲)に固定化した(頭部を南側)。敷物には、家庭で用いているものと同じのやや硬めのマットレスを利用した。本児は、頭部を左右に動かして、自分の体の位置を右回りに動かすことができた。そこで、左右に高さのあるクッションを置き、感触の違う布をかぶせた。クッションに頭部が当たると、一時、頭部を動かす運動を止めることが見られるようになった。このことから、後頭部の触覚を使って、探索行動と思われる動きができることが分かった。

### 2) 1年生2学期

家庭では、ベッドの柵を握り、体の反動も加えながら「引っぱる」行動が見られるようになってきた。そこで、ベッドの柵をモデルにし、棒を引くとスイッチが入り、黄色の電球が点灯し、おもちゃが動き出す教材・教具の「側臥位ヒッパレード」を作製した。登校時をはじめ、移動し、教室に戻ってきたら必ず操作するようにした。自ら操作するのを待った後で、担任が本児の手指を教材・教具の棒に触れさせることなどで促すようにした。この時期は、教材・教具からの光や音を楽しんでいるということが多かった。

### 3) 1年生3学期

教材・教具を操作することで、笑顔になったり、目を大きく見開いたりするなど、表情の変化が見られるようになった。

拠点での確認行動は、自ら操作する割合が1割程度になった。その他は、教師の促しで生じた。

### 4) 2年生1学期

棒を握って確認することに加え、棒よりも手前で、低位置にある教材・教具側面の、ザラザラした布を手指の触察によって確認する行動が見られるようになった。同時に、自発的に「側臥位ヒッパレード」を操作する行動が増えた。その後、移動先でも、車いすから降り、臥位になると同時に、手指の触察によって確認する行動が増えた。特に移動先がトランポリンなどの一定の場所では、自発的な確認行動が90%以上になった。拠点と移動先の両方で確認行動が可能になった。

### 5) 2年生2学期

様々な場所で、手指による触察行動を確実なものとするため、新しい教材・教具を用意した。はじめの教材・教具に比べ平坦な位置にあり(本児は移動先では、仰臥位が中心のため地面に近い所を触察するのが確実)、簡単に操作できるスイッチ(把握しよう

とする意欲を高めるため)を新しく設置した。その結果、1学期に比べ、様々な場所での確認行動が増加し、確認行動をするまでの時間も早くなった。

確認した後、好きな活動の前などは、声を出して笑うなど、次の活動を予測している様子も見られはじめた。

## 5. 指導経過の考察

本児の触覚の活用部位、拠点での把握、移動先での把握の状態の推移は、表3のように整理できる。このように本児は、拠点の把握をするための動作を、頭部によるものから手指を使うことへ、また空間から平面に移行していくなど、段階的に学習し、移動先での環境を把握しようとする行動も観察されるようになってきた。さらに、自ら環境を把握できると、その場所での活動の予測が可能となり、楽しみな活動の際には、笑顔が見られるようになってきた。

これらは、指導の過程で環境に働きかける意欲を高めながら段階的に学習を行うことが、自らを取り巻く環境に対する認識を深め、さらに環境を認識しようとする動機づけを高めることになったことを示していると考えられる。

## . まとめ

計画(Plan) - 子供の活動(Do) - 評価(See)のモデルを活用した実践を行うにあたって、まずはじめに、実践場面でのデータ収集を行い、できる限り評価の妥当性を目指し、客観性をもたせる努力をした。このことによって、短期目標の再検討をすることが容易になり、保護者との意見交換も中身の濃い内容になった。

綿密な計画、子供の活動、評価の記述をすることは、一事例の全体を網羅した資料になり、児童の全体像を「個別指導計画」で捉えることができるという利点もあった。

「個別指導計画」で、すべての資料をまかなうことができるため、専門家との連携を図る際に、関連したある部分の資料を改めて探し出すという必要がなく、一本化することができた。

一方、欠点としては、綿密な計画や結果・評価を目指すことで、盛りだくさんの内容となり、限られた時間内での看護スタッフや国立特殊教育総合研究所職員との検討、あるいは職員全体による共通理解の際に、かなりの労力が必要となった。

「個別指導計画」作成の目的の一つには、職員間の共通理解や、卒業、転校等における引き継ぎに大きな役割を果たすことがある。このため、できる限り簡潔にまとめることを目指す必要もあろう。

本校のように書式が自由なことに関しては、保護者との話し合いや、ニーズに応じて、写真を用いるなどの工夫をすることができた。写真の挿入などの工夫によって、保護者との年間個別指導計画をとおしての意見交換が、より充実するようになった。ただし、評価の方法や書式を一本化した方が、一貫した指導のプロセスをたどることが可能であるとも考

えられる。

自立活動の5つの内容をできる限り整理して指導計画を構成していくことに関しては、自立活動の目標にある「心身の調和的発達の基盤を培う」ことを意識した長期目標や短期目標を設定することに役だった。このことにより、偏りの少ない個別の実態に即した教育課程の構成が可能になったと考える。一方で、個別の学習が中心となる傾向があり、集団学習などの「授業」に対する評価や反省を適切に行えなかったという課題が残った。

**表3 触覚の活用部位と、拠点・移動先での把握**

|         | 触覚の活用部位           | 拠点での把握           | 移動先での把握                        |
|---------|-------------------|------------------|--------------------------------|
| 1年1学期   | 後頭部               | 平面<br>(地面など)     | なし                             |
| 1年2・3学期 | 手指<br>(握る)        | 空間<br>(ベッドの柵)    | トランポリンなどの一定の場所<br>* 臥位のみ       |
| 2年1学期   | 手指<br>(触る, 指を動かす) | 空間<br>(教材教具側面の布) |                                |
| 2年2学期   | 手指<br>(指先による触察)   | 平面<br>(地面など)     | じゅうたんや砂浜などの新規の場所<br>* 臥位, 座位で可 |

### ・おわりに

重点指導課題の5「教室や家庭に戻ってきたことが分かる」は、保護者のニーズにあった、「常に目が離せない状態なので、少しの時間でもいいから、自分一人で過ごすことができるようになって欲しい」を発端にしている。保護者は、当初、本児の医療的な対応に追われ、少しの時間だけでもいいから一人で過ごして欲しいことが願いであり、安全の確保と、おもちゃや音楽を用意することなどに意識が集中していた。しかし、年間個別指導計画を共有する中で、「何はともあれ、拠点や移動先では必ず本人が確認したかどうかを確認すれば、その場所を離れることができるようになった。」と述べている。保護者との連携をできる限り深める努力をすることで、医療的なケアに集中していた保護者の子供に対する視点の変化を促し、保護者のニーズが、学校教育における実践とうまく融合した結果だと考える。

私は、I.E.P.に代表される個別の指導計画に影響

を受ける中で、できる限り綿密な実態把握や、指導計画を立てるということを柱としながらも、「保護者との連携」や「教員間の共有」を何とか実現しようとしてきた。個別の指導計画を作成する際に、簡潔さや統一性ばかりが強調されるのではなく、できる限り綿密な実態把握や指導計画の作成、結果や評価の具体的な記述を忘れてはならないと考えている。

### 参考文献

- 文部科学省(1999)盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領.
- 北海道立特殊教育センター(1998)個別の指導計画の作成と活用.
- 瀬尾政雄(1999)障害児教育とIEP.
- 財団法人安田生命社会事業団(2000)個別教育・援助プラン.