

第2分科会

テーマ：重複障害者の学びを支援する教職員に求められる資質

—— 盲・聾・養護学校の自立活動に関する全国調査から ——

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 主任研究官

佐 島 毅

I はじめに

私たちの研究グループでは、盲・聾・養護学校の自立活動の指導の実態および課題について昨年度、全国調査を実施した。今回は、盲・聾・養護学校の重複障害の実態および教員の専門性に関する結果について報告し、話題提供としたい。

II 調査の概要

1 調査内容

調査は以下の点に関する34項目であった。また、盲学校・聾学校・病弱養護学校については上記の他に学校種独自の質問項目を設けた。

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| ① 児童生徒の重複障害の実態 | ② 教育課程類型・人数および自立活動週時数 |
| ③ 自立活動に関する学校体制 | ④ 自立活動専任教員の実態 |
| ⑤ 指導記録・個別の指導計画 | ⑥ 実態把握・評価 |
| ⑦ 他の領域と自立活動との関連づけ | ⑧ 関係機関との連携 |
| ⑩ 自立活動に関する研修 | ⑪ 自立活動の指導に関する課題 |

2 方法・回収率

盲・聾・養護学校 996 校を対象に、郵送によって実施・回収をした。回収率は全体で 75.6%であった。

Table 1 調査回収率

	発送数	回収数	回収率
合 計	996	753	75.6%
盲学校	71	61	85.9%
聾学校	107	81	75.7%
知的障害養護学校	530	381	71.9%
肢体不自由養護学校	193	150	77.7%
病弱養護学校	95	80	84.2%

III 重複障害の実態について

1 児童生徒数に占める重複障害の割合

Table 2 に示した児童生徒の重複障害の割合についてまとめると、以下のような点が挙げられる。

- ① 盲学校では、小学部 42.0%、中学部 36.1%、高等部 22.4%が重複障害
- ② 聾学校では、小学部 19.8%、中学部 19.7%、高等部 10.6%が重複障害
- ③ 肢体不自由養護学校では、小学部 71.2%、中学部 68.1%、高等部 64.0%が重複障害
- ④ 病弱養護学校では、小学部 34.0%、中学部 26.7%、高等部 41.1%が重複障害
- ⑤ 知的障害養護学校では小学部 34.4%、中学部 29.0%、高等部 23.3%が重複障害
- ⑥ 重複障害の内訳をみると、ほとんどが知的障害との重複障害、あるいは三障害以上の重複障害で占められている
- ⑦ 全体で、単一障害は 19.0%、重複障害が 33.1%

Table 2 児童生徒の障害の実態

			単一障害	知的養護 単一	重複合計	重複内訳					
						三障害以上の重複	知的障害との重複	重度知的障害	知的以外の重複	不明	
盲 学 校	小学部	実数	406	0	294	50	226	0	18	0	
		%	58.0	0	42.0	7.1	32.3	0	2.6	0	
	中学部	実数	295	0	167	33	124	0	10	0	
		%	63.9	0	36.1	7.1	26.8	0	2.2	0	
	高等部	実数	1562	0	275	38	173	0	32	32	
		%	85	0	15.0	2.1	9.4	0	1.7	1.7	
	盲学校計	実数	2263	0	736	121	523	0	60	32	
		%	68.9	0	22.4	3.7	15.9	0	1.8	1.0	
	聾 学 校	小学部	実数	1221	0	302	31	218	0	25	28
			%	80.2	0	19.8	2.0	14.3	0	1.6	1.8
中学部		実数	859	0	211	12	147	0	14	38	
		%	80.3	0	19.7	1.1	13.7	0	1.3	3.6	
高等部		実数	1202	0	143	11	102	0	5	25	
		%	89.4	0	10.6	0.8	7.6	0	0.4	1.9	
聾学校計		実数	3282	0	656	54	467	0	42	91	
		%	64.4	0	12.9	1.1	9.2	0	0.8	1.8	
肢体不自由養護学校		小学部	実数	1952	0	4824	1252	3351	0	166	55
			%	28.8	0	71.2	18.5	49.5	0	2.4	0.8
	中学部	実数	1241	0	2644	677	1848	0	84	35	
		%	31.9	0	68.1	17.4	47.6	0	2.2	0.9	
	高等部	実数	1719	0	3058	707	2190	0	103	58	
		%	36.0	0	64.0	14.8	45.8	0	2.2	1.2	
	肢体養護学校計	実数	4912	0	10526	2636	7389	0	353	148	
		%	31.6	0	67.7	17.0	47.5	0	2.3	1.0	
	病弱養護学校	小学部	実数	913	0	470	253	132	0	35	50
			%	66.0	0	34.0	18.3	9.5	0	2.5	3.6
中学部		実数	1080	0	393	155	155	0	38	45	
		%	73.3	0	26.7	10.5	10.5	0	2.6	3.1	
高等部		実数	621	0	434	203	146	0	66	19	
		%	58.9	0	41.1	19.2	13.8	0	6.3	1.8	
病弱養護学校計		実数	2614	0	1297	611	433	0	139	114	
		%	66.8	0	33.1	15.6	11.1	0	3.6	2.9	
知的障害養護学校		小学部	実数	0	7482	3915	852	2787	42	0	234
			%	0	65.6	34.4	7.5	24.5	0.4	0	2.1
	中学部	実数	0	6430	2620	578	1798	20	0	224	
		%	0	71.0	29.0	6.4	19.9	0.2	0	2.5	
	高等部	実数	0	17329	2992	576	2076	17	0	323	
		%	0	85.3	14.7	2.8	10.2	0.1	0	1.6	
	知的養護学校計	実数	0	31241	9527	2006	6661	79	0	781	
		%	0	76.4	23.3	4.9	16.3	0.2	0	1.9	
	合 計	小学部	実数	4492	7482	9805	2438	6714	42	244	367
			%	20.6	34.4	45.0	11.2	30.8	0.2	1.1	1.7
中学部		実数	3475	6430	6035	1455	4072	20	146	342	
		%	21.8	40.3	37.9	9.1	25.5	0.1	0.9	2.1	
高等部		実数	5104	17329	6902	1535	4687	17	206	457	
		%	17.4	59.1	23.5	5.2	16.0	0.1	0.7	1.6	
総合計		実数	13071	31241	22742	5428	15473	79	596	1166	
		%	19.0	45.4	33.1	7.9	22.5	0.1	0.9	1.7	

2 教育課程の類型別の児童生徒の割合

教育課程の類型は重複障害の実態を直接に示すデータではない。しかし、通常教育に準ずる教育課程以外は、知的障害あるいは知的障害のある重複障害ととらえることができる。Fig. 1は、教育課程の類型別の児童生徒の割合（小・中・高等部の合計）を学校種別ごとに示した。結果は以下のようにまとめることができる。

- ① 「準ずる教育課程」の児童生徒数は、全体で15.5%
- ② 「自立活動を主とする教育課程」の児童生徒数は、全体で20.8%、盲学校11.2%、聾学校6.4%、知的障害養護学校10.5%、肢体不自由養護学校46.9%、病弱養護学校19.0%
- ③ 「準ずる教育課程」以外、すなわち特例による教育課程の者が全体で約80%

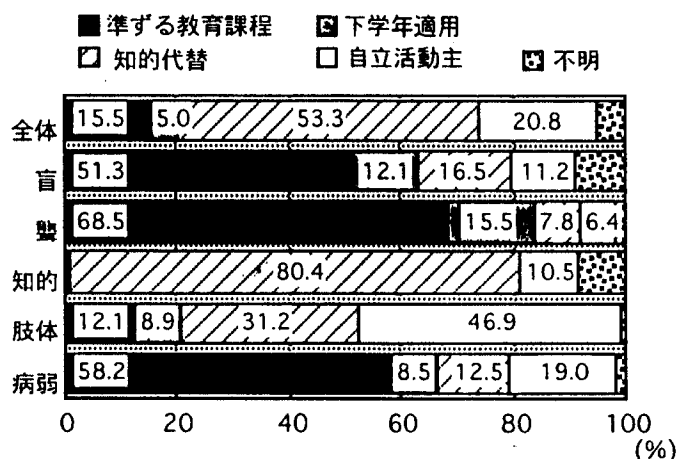


Fig. 1 教育課程類型別の在籍児童・生徒数（構成比）

IV 教員の専門性について

1 自立活動専任教員の実態

1) 自立活動専任教員の配置状況

Table 3は、自立活動専任教員の配置状況について示したものである。回答のあった741校中、専任で自立活動担当教員を配置している学校は145校(19.6%)であり、596校(80.4%)は専任での配置はしていなかった。学校種別では、盲学校10校(3.3%)、聾学校28校(7.7%)、知的障害養護学校51校(2.9%)、肢体不自由養護学校55校(15.9%)、病弱養護学校1校(1.3%)であった。

2) 自立活動専任教員の資格

専任で自立活動担当教員を配置している145校について、どのような人が自立活動担当の専任教員になっているかについて

調査した (Fig. 2)。なおこの調査項目では、自立活動専任教員の保有免許等の実数を把握するために重複回答となっている。

全体で最も多いのは「盲聾養護学校の教員免許を有している者」(255人)であり、ついで「研修等により専門的知識技能を有している者」(219人)、「自立活動に関心や自立活動の担当希望のある者」

Table 3 自立活動専任教員の配置状況

	学部ごとに配置	特定の学部のみ配置	学校として配置	その他	配置していない	有効回答数
合計	42	38	42	23	596	741
	5.7	5.1	5.7	3.1	80.4	98.4
盲学校	2	4	2	2	50	60
	3.3	6.7	3.3	3.3	83.3	98.4
聾学校	6	14	3	5	50	78
	7.7	17.9	3.8	6.4	64.1	96.3
知的障害養護学校	11	10	21	9	328	379
	2.9	2.6	5.5	2.4	86.5	99.5
肢体不自由養護学校	23	9	16	7	90	145
	15.9	6.2	11	4.8	62.1	96.7
病弱養護学校	0	1	0	0	78	79
	-	1.3	-	-	98.7	98.8

(210人)、「PT・OT・言語聴覚士・視能訓練士の資格を取得している者」(140人)、「資格認定試験による自立活動の教員免許保有者」(138人)となっている。

3) 自立活動専任教員の「自立活動の時間」に関する指導時数

Fig. 3は、自立活動専任教員の「自立活動の時間」に関する指導時数を示したものである。盲学校・聾学校・知的障害養護学校では、抽出しての指導する形態の指導時数が学部・学級に加わっての指導に比べて多いが、肢体不自由養護学校では同じ程度の時数になっている。

4) 自立活動専任教員における「自立活動の時間」以外の持ち時数の有無

Fig. 4は、「自立活動の時間」以外に自立活動専任教員の持ち時数があるかどうかを尋ねた結果である。全体の約60%の学校で、自立活動専任教員が自立活動の時間以外に授業を担当しており、特に盲学校が87.5%と高かった。

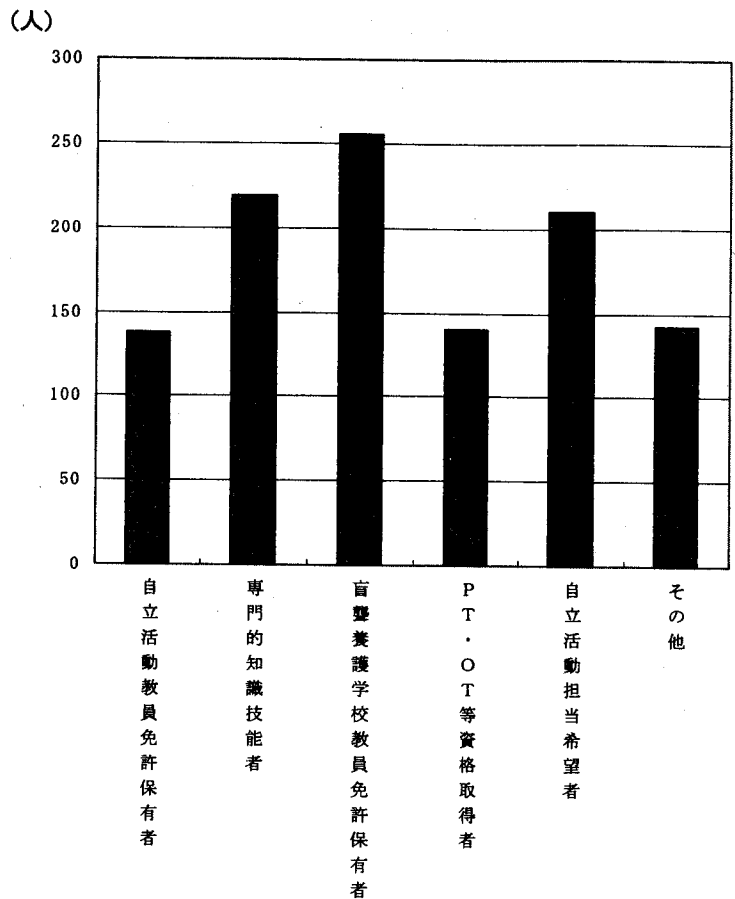


Fig. 2 自立活動専任教員資格

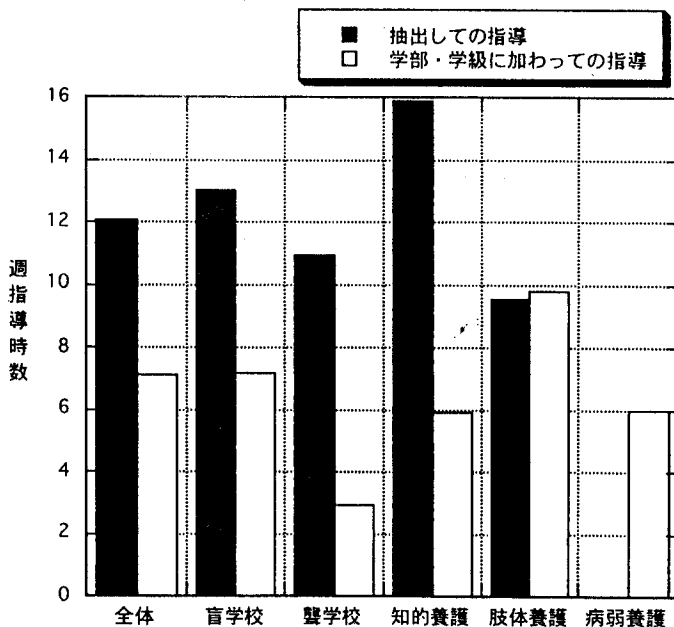


Fig. 3 自立活動専任教員の「自立活動の時間」に関する指導時数

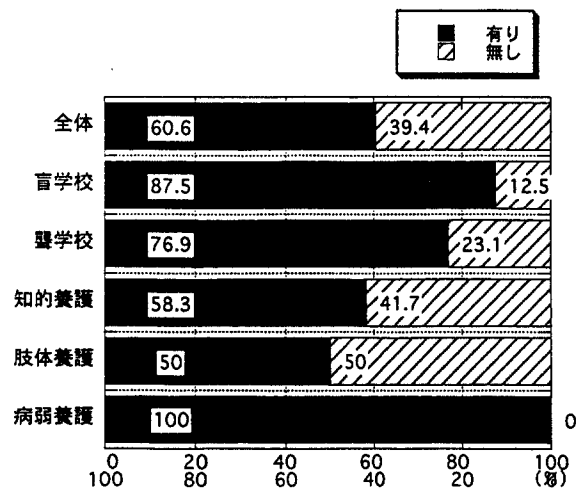


Fig. 4 自立活動専任教員における「自立活動の時間」以外の持ち時数の有無

2 自立活動の指導に関する課題

Fig.5 は、自立活動の指導に関して、どんなことが課題であると思うかについて、下記のような項目について7段階で評定した結果であり、図中に各項目平均尺度得点を示した。■で示した教員の専門性に関連する項目はいずれも得点が高く、他の項目と比較しても高い傾向にある。

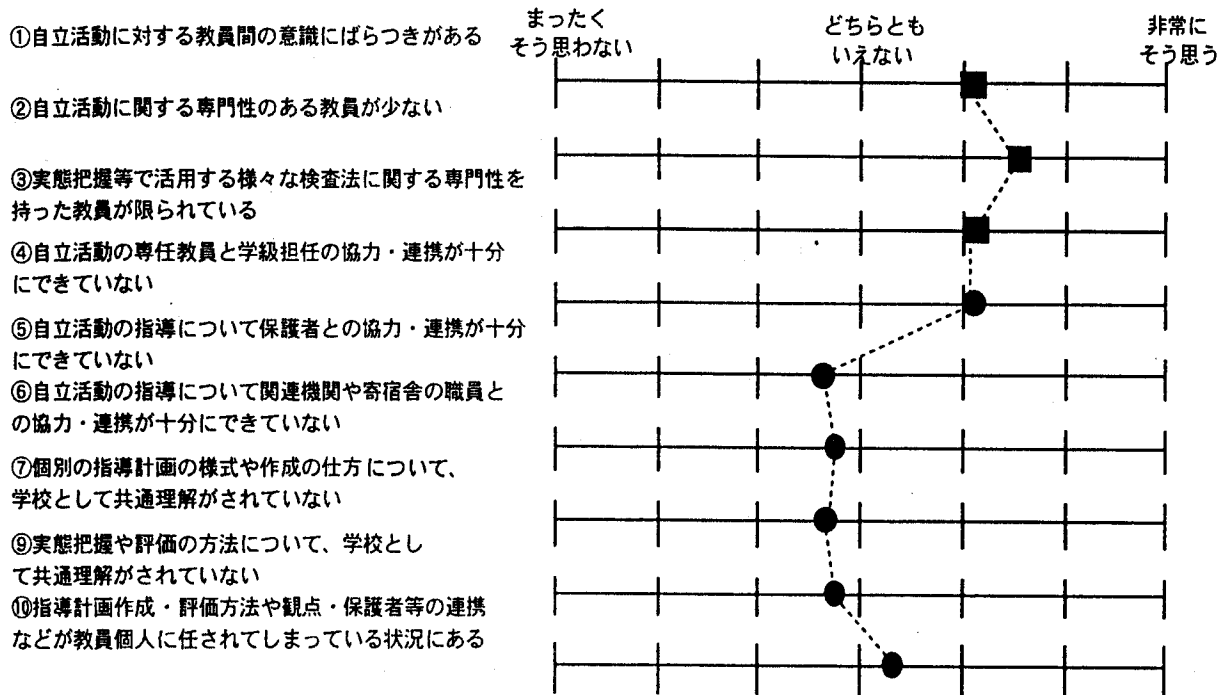


Fig. 5 自立活動の指導に関してどんなことが課題か

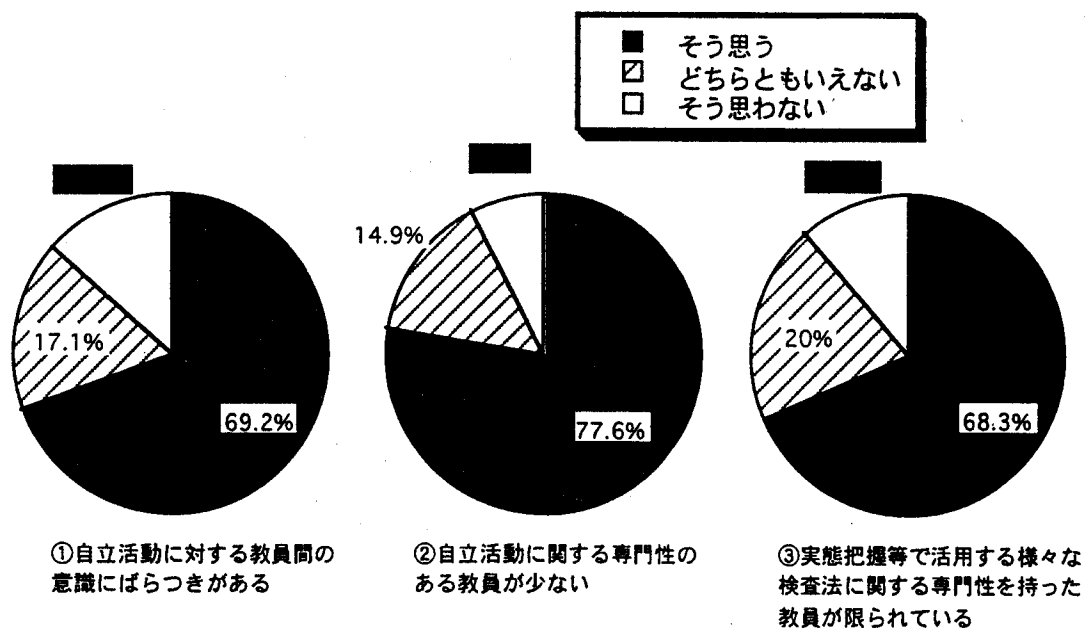


Fig. 6 「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」の3群による割合 (専門性に関連した項目について)

Fig.6 は、自立活動の指導に関連した3項目について、「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」の3群カテゴリ分けし、その割合を示したものである。

「自立活動に関する専門性のある教員が少ない」ことが課題である割合は77.6%にのぼっており、「自立活動に対する教員間の意識にばらつきがある」「実態把握等で活用する様々な検査法に関する専門性を持った教員が限られている」ことが課題である割合も70%近くを占めた。

V まとめ

- ① 児童生徒数のうち全体で、単一障害は19.0%、重複障害が33.1%であり、重複障害の内訳をみるとほとんどが知的障害との重複障害、あるいは三障害以上の重複障害で占められている。
- ② 教育課程の類型からみると、「準ずる教育課程」の児童生徒数は、全体で15.5%であり、それ以外、すなわち特例による教育課程の者が全体で約80%を占めている。
- ③ 「自立活動を主とする教育課程」の児童生徒数は、全体で20.8%、盲学校11.2%、聾学校6.4%、知的障害養護学校10.5%、肢体不自由養護学校46.9%、病弱養護学校19.0%であった。
- ④ 自立活動専任教員を配置している学校は全体の約20%であり、80%以上が専任で配置していない。
- ⑤ 上記については、専任教員はほとんど置いていないからといって自立活動の指導をしていないわけではなく、実際には担当が個別のニーズに応じて自立活動の指導をしていると考えられる。こうした点からすれば、この調査結果からのみで自立活動を担当する教員の実態や専門性について考察することは難しいと考える。しかしながら、全ての盲・聾・養護学校は、学級担任以外に自立活動専任教員がその学校の学級数に応じて教員定数として配置されていることからすると、実際に自立活動専任となっている教員数はかなり少ないと考えられる。
- ⑥ 自立活動専任教員は配置している学校では、自立活動の教員免許保有者やPT・OT・言語聴覚士・視能訓練士の資格保有者、盲聾養護学校教員免許保有者など、専門性のある教員を積極的に担当者を選んでいると考えられる。しかし、自立活動教員免許保有者の人数は全体としては必ずしも多くない。
- ⑦ 自立活動の指導でどんなことが課題であると思うかについての評定では、専門性に関連する項目がいずれも得点が高かった。また、カテゴリの結果から、「自立活動に関する専門性のある教員が少ない」ことを課題とした割合は77.6%にのぼった。
- ⑧ 上記から、教育現場において自立活動に関する専門性のある教員の不足など、教員の専門性が最も大きな課題となっていることが示唆された。

—— 自立活動担当者の取り組みからの実践報告 ——

『北海道函館盲学校における重複障害教育の取り組み』

北海道函館盲学校 教諭

渡 辺 倫

1. 函館盲学校の教育課程 <資料> 重複学級の指導時数とその内容

本校では、教育課程の類型は特には定めておらず、普通学級・重複学級の2つの認可学級の構成に基づき、個々の実態に応じて編成されている(下記参照)。現在、重複学級に在籍する児童生徒は、小・中学部とも各3名ずつ、全員弱視児である。※重複学級の在籍数：小3(1名)、小4(1名)、小5(1名)、中2(3名)

普	<ul style="list-style-type: none">・自立活動と当該学年の指導内容・自立活動と下学年適応の指導内容・自立活動と教科別学習、一部領域・教科をあわせた指導内容・中1 (H14 担任)
重	<ul style="list-style-type: none">・自立活動と一部の教科別学習、領域・教科をあわせた指導内容・小3・5、中2B・自立活動を主とした指導内容・小4、中2A (H12-13 担任)

2. 保護者とのコラボレーションの具現化

(1) ニーズと支援方法、学習経過の共有作業 <資料> 支援プログラムシート等の作成・活用

「支援プログラムシート」を活用して本人・保護者・教員のニーズを照合して、具体的な支援内容を検討してきた。また、支援の経過を毎日記録して、分析的に評価できるような「個に応じた連絡帳」の活用に取り組んできた。そして、学習の経過・成果、課題をまとめた「月別の学習記録」を作成して、保護者に提示してきた。これらの活動が、支援者間の情報や実態把握のズレを解消する要因にもなった。

(2) 中学部におけるアカウントヒリティー資料の工夫 (引き継ぎ用資料フォーマットの作成)

<資料> 教育資料 I・II

本校では、保護者に対して一年の評価説明を行う機会が設定されている(書式・詳細は学級担任に一任)。中学部の3名も、小5より担任独自の書式を作成して実施されていた。中学部入学を契機に、担任が変わるごとに書式等が大きく異なることなく、3年間一貫性のある評価(まとめ方)について検討した。そして、引き継ぎ資料としての活用をねらい、在籍生徒3名で統一した様式を作成・活用した。

3. 実践事例

(1) 「日常生活の指導」を題材にした授業研究 (平成13年度2学期 中1重複学級)

45分の授業時間を15分3サイクルに編成して、「個別課題」「朝のHR」「社会的な集団活動(清掃)」を組み込んだ。学級全体での日生に加え、ニーズに即した学習時間も保障することに配慮した。

(2) A児との実践（弱視・重度知的障害）H12-13年度担任 <資料> 教育資料I・II

※ 自立活動を主とした週時程によって支援

ことばの時間・・・表出性コミュニケーション、感情。

自立活動の時間・・・身体能力の向上、運動経験の拡大。

余暇の時間・・・自立課題の開発。

教育活動全体・・・排泄、食事、自立的な移動、表出・受容コミュニケーション。

(3) B児との実践（全盲）H14年度担任

※ 教科別学習と一部領域・教科をあわせた指導内容によって支援

※ 軽度の発達障害がみられる全盲児への支援において、移行支援への認識の低いことが校内的な課題である

自立活動の時間・・・ファミリーゼーション、点字、バス帰省の練習、防御姿勢、歩行。

課題学習の時間・・・物価調べ、金銭管理、暦、時刻など生活スキルの獲得をめざす。

教育活動全体・・・スケジュール管理（時間の管理）、点字盤・ブレーラーの適切な使用。

4. 実践の中で大切にしていること、課題に思うこと

- コミュニケーションマインドの育みを大切にして、楽しくやりとりし合うことをベースにおくこと。
＝ストレス耐性の弱さ、有効なやりとり手段の乏しさに配慮
- 子ども自身が判断できる“環境”と“手段”を作りあげ、活用していくこと。
- 学習の価値、達成感、達成する事への期待感について、本人と保護者と教員が同じように考えられること。
- 「つつい」という慣れに流されないように、お互いのかかわり方と子どもの様子を確認すること。
- 子ども達の行動の意味は何か？ちょっとした可能性までもしっかりと探ること。
- 近い将来のライフステージでの生活をより具体的にイメージすること、それを支援者間で共有すること。
- 「現在と未来での生活の充実をねらった一貫性のある“支援”と“連携”」を具体的に考えること。

5年生 <無虹彩症, 眼球振盪, 右 0.07 左 0.08 両 0.09>	
区分	学習内容
ことば	140h 「平仮名・片仮名を読んでみよう・書いてみよう, 簡単な漢字を読もう, 手紙を出そう, 絵本を読もう, 助詞を正しく使おう, 発音練習などの活動」
かず	140h 「日付, 時刻, 100までの計数, 10までの分解と合成, 電卓活用, 方向と位置の理解, 量や長さや重さ調べ, お金の学習, 図形などの活動」
自立活動	175h 運動の時間を十分に確保しながら, 45分の授業時間に静的活動を組み入れている。 ・目と手の協応運動(靴ひも通し, 色塗り, ハサミ, 点結びやなぞりなど) ・身体協応運動(縄跳び, 跳び箱, 竹馬, 自転車, ボール遊びなど) ・形の認識に関する学習(図-地知覚の課題, 形の方向・上下・左右の違いを捜す課題など)

2-1. 中学部 授業時数

	教科・領域を合わせた指導				教科別の指導					領域別の指導		総合的な学習の時間	計
	余暇	日生	生単	作業	ことば	かず	音楽	図工	体育	学活	自活		
2年A	105	175	70	140	70	70	70	70	70	35	175	35	1015
2年B		175	70	140	105	105	70	70	70	35	140	35	1015

2-2. 中学部 学習内容

中学2年A <視神経萎縮, 眼球振盪, 眼瞼内反症, 遠視, 両 0.1 離(健)>	
区分	学習内容
ことば	70h ・受容性: 携帯可能な実物を手がかりに, 自立的な移動ができる。(体育館, トイレ, 保健室, 食堂, 教室) 実物提示によって活動やスケジュールを理解して, 活動へ参加する。 ・表出性: 要求行動を確実に伝えられるコミュニケーション手段の定着と拡大をめざす。 自発的な表出行動でやりとりを行える文脈(場面や人物)を広げる。 ・模倣・注視: 指さし等の情報提示に対して共同注視を行うことができる。 作業や課題場面で教師の行動を模倣し, 自発的に基礎的な動きが取れる。
余暇活動	105h ・やりとり遊び: 全身を使ったダイナミックな活動や触刺激運動を通して心身の開放と心理的な安定を図る。 ・自由・課題遊び: 自ら積極的に取り組める題材を提供し, 楽しみながら遊べる。家庭生活において般化可能な題材を工夫して, 導入する。
自立活動	175h ・運動動作(トランポリン四つ違い等の室内の活動, 坂路歩行, ストレッチ): 正しい身体動作を意識した運動経験を重ねて, 筋力の維持・強化に取り組む。 操作性/安定性/操作性の視点で身体の動き・姿勢保持・手指操作の基礎的運動能力を養う。 運動量が低下する冬期間, 軽く発汗する程度の一定量の運動量を確保する。 ・移動能力(屋外歩行, 階段昇降, リマインダーの活用): 最小限の支援を得ながら, 段差や傾斜の情報を認識し, 安定した移動をする。 対人対物の距離感を把握して, 自立的な移動ができる。 ・校外歩行(毎週1回の買い物学習, 年3回の校外学習): 最小限の援助を受けた校外歩行により歩行能力の向上をめざす。

中学2年B <case1: 視神経萎縮, 眼球振盪, 内斜視, 両 0.06> <case2: 救後視神経炎による視神経萎縮, 眼球振盪, 右 0.03 左 0.04 両 0.2 カナ指標>	
区分	学習内容
ことば	105h 促音・拗音・長音などを正確に読み, 文節の多い文章の読解ができるようになる。 清音の書き取りの精度をあげ, 日記などの文章表現ができるようになる。 「いつ・どこで・だれが・なにを」を意識しながら言語表現ができるようになる。 (その他: 片仮名の学習, 助詞・形容詞の学習, 身近な漢字の学習)
かず	105h ・数字の読み書き……基礎学習, 順序数の理解 ・時刻・時計……デジタル・アナログ時計の読み, 時刻理解, スケジュールとの一致 ・買い物学習……金銭種別の理解, 器具を使った簡単な計算, 実地学習 ・具体物の計数や数量比較……日常生活に般化できる“かず”の学習
自立活動	140h ・運動動作: 四肢の使い方, 手指の巧緻性, 方向概念など ・体づくり: 持久走, サークット運動など ・その他: 安全な歩行のための学習, 単眼鏡の練習など

①本人・保護者の純粋なニーズ

昨年指し行動の獲得があり、代替の手段を細くする動作として見られ始めた。今後、自分からいろいろな要求を出してほしい。家庭でもできる限り自分で行動(移動)できることを増やしてほしい。

②教師の専門家としてのニーズ

要求を具体的に指摘し、会話レベルでのやり取りをしていきたい。またその人脈を広げたい。活動の見通しを持って、自立的な移動スキルの定着と拡大を図りたい。

③ニーズ

・ 代替のコミュニケーション手段と発声を併用した要求行動の定着と文脈の拡大。
(指さしも補助的に使用しよう！)
・ 代替の受容性コミュニケーション手段を活用した自立的な移動スキルの獲得

④<ニーズ>に取り組みにあたって配慮したこと>

・ 家族も含め、周囲の人が分かりやすい代替の手段であること
・ 頭をたたき等のコミュニケーションには極力応じないようにすること
(呼びかけに応じることになってしまふ＝強化している)

家族を含めた地域生活の場

⑤学校側の支援

<表出>・ キルト布で要求を出した後に、動作によって内容を限定していくスキルの定着をねらう
・ 直接キルトを渡せない場面では発声+指さしを用いて注意喚起するスキルの獲得をねらう
・ 大人と一緒に遊具遊びなどを通して、やりとりを楽しむ心的充足感を味わってもらおう
<受容>・ ルーチン場面で言語以外の情報(具体物)理解も促進し、自立的な移動ができることをねらう
・ 言語指示や具体物での情報に加えて、指差しを多用して共同注視を促した指導を行う

⑥連携による(家庭生活・進路指導も含めた)支援 <昨年からの継続>

<表出> 要求行動が出された時にはできるだけ確認行為(会話)を行っていくようにする
・ 極力顔をたたき等の行動には応じず A.Kからはキルト布の提示や呼びかけで伝えてもらう
・ 生活場面でのやり取りの機会を増やしてもらう(ただやっやける生活からの脱却)
<受容> 家庭生活でも共通して使える手がかりが使えるようにしていく
・ 言語指示や具体物での情報に加えて、指差しでの情報刺激も与えていく

⑦学齢期以降の地域での生活

地域での生活を考えた場合、生活リズムの維持と対人コミュニケーション、ADLの基本的確立が求められる。ここ2,3年で、A児の生活は介助される(自動化)ことが多かった課題が、徐々に解消されて自発的な行動を重視しつつある。今後も生活全体を視野に入れた支援が必要である。

自我の芽生え、要求を叶えたい気持ちが増え、自分で強くなってきており、代替のコミュニケーション手段を使って、地域の人たちとも積極的にやり取りを行っていきける。大人に対しての有効な指しを補助的に使いつながり、要求を伝え、叶えてもらえる関係ができていく。
(盲児にとっては理解が得たいが・・・)

* 保護者の純粋なニーズを、教師がどのように操作し、話し合いを重ね、ニーズをどのように変化させたか。(子どものニーズ、優先順位の確立)
* 子どものニーズをどう実践していったか。学校側の実践。連携による実践。その細やかなプロセス。(地域生活支援を重視した取り組み)

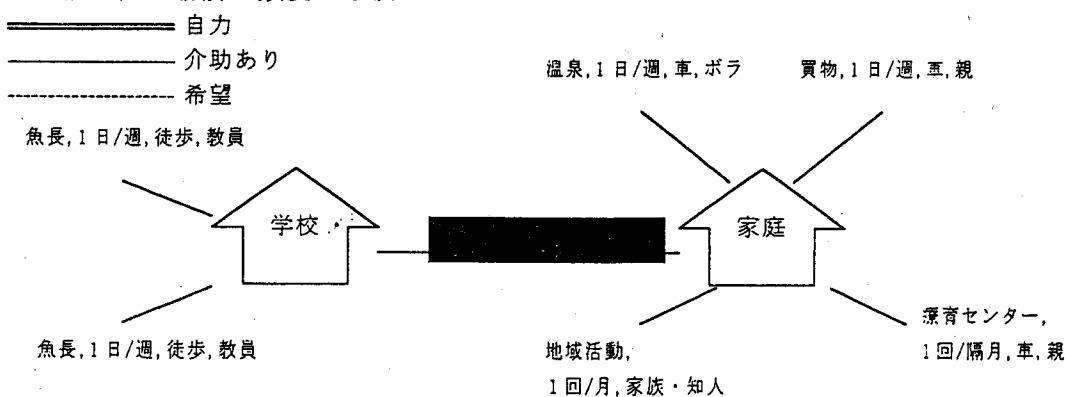
[教育資料 I] アセスメント表 (平成 13 年度)

氏名	〇〇〇〇[中学部 年]	生年月日	平成〇年〇月〇日生
視覚障害	視神経萎縮(左右)、眼球振盪、遠距離視力 0.07 (推定) H13.10		
他の障害	知的障害、両混合性難聴、歩行困難		
発達検査	遠城寺式幼児分析的発達検査 (H14.1 実施) 移動運動 1:2-1:4、手の運動 1:0-1:2、基本的習慣 1:4-1:6、対人関係 1:9-2:0、 発語 0:6-0:7、言語発達 0:11-1:0		

生活環境

家庭の生活(1)タイムスケジュール<平日用>					
時間	活動	誰と	どのように	備考(困っていること等)	
06:00	起床	母親	保護者に促されて起床.	少しでも一人で遊べる事	
06:30	朝食・歯磨き	母親	祖母に介助されて食事.		
07:40	登校	主に母親	自家用車で約30分.		
12:30	昼食・歯磨き	教師	食堂で給食.パン持参.		
15:00	下校	主に母親	自家用車で約30分.		
	自由時間	母親	玩具、ビデオ、水分補給.		
18:00	夕食・歯磨き	母親	母親と食事(半介助).		
19:00	入浴	父親	湯船につかり、桶などで遊ぶ.		
20:00	就寝準備	主に母親	戸口で座り、違って移動.		
20:30	就寝	主に母親	消灯して約15分で就寝.		
家庭の生活(2)タイムスケジュール<休日用>					
時間	活動	誰と	どのように		備考(困っていること等)
08-10:00	起床	母親	布団の中でのんびり過ごす.	余暇活動の充実(ボラ活用)	
	朝食・歯磨き	母親	起床が遅いときは、朝昼兼用.		
	昼食・歯磨き	母親	(母親と一緒に)		
	自由時間	家族/ボラ	玩具、ビデオ、水分補給、外出.		
18:00	夕食・歯磨き	母親	母親と食事(半介助).		
19:00	入浴	父親	湯船につかり、桶などで遊ぶ.		
20:00	就寝準備	主に母親	戸口で座り、違って移動.		
20:30	就寝	主に母親	消灯して約15分で就寝		

生活地図 場所・頻度・手段



関係機関 (現在関わっている機関)

〇〇地域療育センター、〇〇眼科 (定期検診)、〇〇病院 (内科・歯科)

関連機関利用状況

年月日	機関名 (所在・担当者)	内容
H13.5.8 (火)	地域療育センター	身体機能の発達を確認する (詳細は別紙資料)
H13.7.10 (火)	〃	〃
H13.9.11 (火)	〃	〃
H13.11.13 (火)	〃	〃
H14.2.19 (火)	〃	〃

医療情報

年月日	病院名 (所在・担当者)	内容
H13.6.20(水)	〇〇病院 (Dr.**)	脳波検査 (救急処置の推薦書を書いてもらう)
H13.12.17(月)	〇〇病院 (Dr.**)	乳歯が抜けそうになっているので検診してもらう
H14.1.30(水)	〇〇病院 (Dr.**)	下の内側にある前歯の抜歯
H14.2.13(水)	〇〇病院 (Dr.**)	前歯抜歯後の経過観察 (もう1本の前歯の処置は4月に再度検診してから)

身体測定記録

年月日	身長	体重	年月日	視力
H13.4.12	131.2 cm	21.9 kg	H13.4.20	両眼 0.065 [3mm の黒ビーズを 65cm の距離で見るビーズが転がるのを目で追う.]
H13.6.13	131.8 cm	23.0 kg		
H13.8.28	132.6 cm	22.7 kg	H13.10.9	約 0.07 [3mm ビーズを 50cm で追う(0.05).1m 離れたところで4.5mm の点を見つける(0.06-0.07).]
H13.10.2	133.4 cm	22.2 kg		
H13.12.10	134.0 cm	23.6 kg		
H13.2.12	135.2 cm	22.7 kg		

最終修正日：H14.2.28 作成者：渡辺 倫

〔教育資料Ⅱ〕 個別指導の経過と成果 (平成13年度)

重点指導課題

1. 連絡帳を活用して1日を通して働きかけを行い、一定の生活リズムを整え、また食生活の安定を図る。〈朝食・排便・睡眠〉
2. 姿勢と運動・動作の基本的技能に継続的に行い、自立的な生活のために必要な基本動作の習得と身体の移動能力の向上を図る。〈身体能力の向上・排泄〉
3. コミュニケーションの意欲が高まるような活動をたくさん見つけ、意思を具体的に伝える手段を獲得する。また保有する感覚を最大限に活用して情報を受け取り、理解できる力を育む。〈表出性・受容性コミュニケーション〉
4. 毎日の生活空間と時間の流れをできる限り構造化することにより、見通しを持って自発的に行動できる力を育む。〈余暇活動〉

	支援目標と内容	学習活動	経過と成果
摂食	(1) 平均的な摂取量を維持する。 (2) アンバランスな摂食機能の改善のため手づかみ食べ・口唇での捕食を促す。 (3) スプーン利用のスキル習得、食器具の改良をして自食機能の獲得を促す。	学校給食 【健康の保持】 日常生活全般	(1) 食事時間は平均 40 分前後(実質 25 分程)で、粒の細かい食品以外のメニューはほぼ食べられた。 (2) パンはもちろん、おかずや種類などでも手づかみ食べができるようになった。捕食は、細長く四等分にカットしたパンを「いー」状態で噛んで引きちぎることができるが、自発的に片側を使った噛み取りの動きは支援があれば可能である。ある程度固くなったパンの耳でも力を入れられる。麺類の吸い込みでは、以前の口を尖らせて頬を細める感じから、実際に長さ 15-20cm のうどんを吸い込めるようになった。そばは細いのでもまだ難しい様子。(3) スプーン・フォークともに口唇を閉じてしっかりと捕食できる。食器を握るときの確認作業や握りがおろそかになって食品の落下がまだある。*「エプロンの着用=食事開始」を理解でき、15分程は着席して準備を待てるようになった。
排泄	(1) 自立的な排泄に必要な「ズボンを下げる」行動の定着を図る。 (2) ルーティン化した活動中「トイレに行きます(尿意)」の表現の身生えを育む。 (3) 排泄時間の調整及び食事内容の改善を継続し、便意を感じた定時排便を促す。	【健康の保持】 家庭での就寝 宿泊学習	(1) ズボンを下げる行為は習慣化し、シャツを除いて親指をズボンにかけられる。その後シャツの処理ができないので支援が必要である。上げる行為も習慣化するがシャツの処理はできず、発声での要求に答える形で支援している。膝上 10cm 程まで屈んでズボンをつかむことが可能である。(2) 直接的に促す前に尿意を確認することで、下腹部に触れて表出することが見られ始めた。失敗の時は、同じ行為でも怒り出したり、自分から着替えに向かえたりする。(3) 便秘状況下では、洋式で排泄したい！の動作で便意を表出し始めている。家庭では、座って排泄したい！という行為で表出が見られ始める。
睡眠	(1) 就寝時間を延長・調整すること、基本的な生活リズムの安定を図る。 (2) 就寝リズムに対して自己調整を行い、健やかな生活リズムの基礎を築く。	【健康の保持】 給食事後指導	(1) 就寝時間は徐々に延長され、20時30分前後に延長・定着した。翌日に疲れた様子も見せず、9時間前後の睡眠をとる。年度末、起床時間が早まった事もあって21時までの延長をめざしたい。 (2) 昨年度終盤から「うたた寝状態」での就寝パターンでの改善を図っており、しっかりと定着された。“就床・消灯・就寝(寝入る)”といった流れが習慣化し、約15分ほどで静かに寝入ることができるようになった。家庭での実践は、キャンプや文体連の宿泊などの環境が変わった場面でも発揮できている。
その他	歯磨きの習慣化を図る > 歯肉炎の予防を兼ね、歯及び歯ぐきのブラッシングを毎日行うこと。	【健康の保持】	毎日の実践はできなかったが、5校時授業が担任の受け持ちの場合、優先課題として取り組んだ。一週間で3-4日間は実践でき、基本的に本人の“心の準備”を確認し、その合図を待ってから歯ブラシを挿入するように行った。歯ブラシに液体歯磨き GUM をつけながら「外側を奥から手前へ・内側奥から手前へ・前歯の裏表」の手順で、右上・右下・左上・左下の順を守って行った。コップを見て、自発的に移動してくる等見通しが持っている。出血もなくなり、歯科医にブラッシングも評価される。

基本的生活習慣

<p>心理的な安定・社会性</p>	<p>対人関係</p>	<p>(1) 集団活動の中を通して、他者の動きを感じ、自ら対応することができる (2) 慣れた環境で、友達や親しい大人以外へも関わりを持つことができる。</p>	<p>課題別自立活動 日常生活場面</p> <p>【心理的な安定】 【環境の把握】</p>	<p>(1) 学級では清掃・移動等で友達の動きに合わせて、立ち上がったたり、着席したり、移動したりできる。またルーティン化した清掃では流れを理解し、最後の挨拶などで自発的集合する。課題別自活では、実行できる範囲内ではあるが、友達の動きや流れをよく見て、動きに強弱をつける場面も見られる。 (2) 級友にはフェルト+指さし等の方法で表出行動が見られ、友遊も対応を心得ており、やりとりが成立し易い。級友以外では正しい方法での自発的表出は少なく、引っ張る等の行動が目立った。今年から新たに関わった大人に対しては1学期末には慣れ始め、やりとりが成立させることができた。</p>
<p>情緒の安定</p>	<p>(1) 環境変化を最小限にした遊びの中で、「快」や「期待」の感情を体験する。 (2) 最小限の支援を得ながら、場所や場面の変化に対応できる経験を積み、環境変化への適応力を養う。</p>	<p>パチパチ公園遊具 校外での学習 学校行事</p> <p>【心理的な安定】 【環境の把握】 【コミュニケーション】</p>	<p>【心理的な安定】 【環境の把握】</p>	<p>(1) 昨年まで拒否されていた遊具遊びにじっくり取り組み、ローラーすべり台・大すべり台を教師と一緒に楽しめた。楽しい遊びを理解できてから、遊具や階段を指さす等積極的な行動が見られてきた。準備ができてからからじらしたりすると「早く行こう」と期待感を持った様子があり、そり滑り等にも一般化されてきた。(2) “片手をつなぐ”支援によって、屋外においても気持ちよく落ちつき、移動や活動参加ができてきた。以前のよう泣いてしまっている様子がある。歩行や様々な校外活動で成果が見られた。状況が整えば、周囲をよく見て判断している様子がある。</p>
<p>運動動作</p>	<p>(1) 正しい身体動作を意識した運動経験を重ねて、筋力の維持・強化に取り組む。 (2) 「移動性/安定性/操作性」の視点で身体動き・姿勢保持・手指操作の基礎的運動能力を培う。 (3) 運動量が減少する冬期間、発汗する程度の一定の運動量を確保する。</p>	<p>早歩き、肋木昇降 タオルキャスター トランポリン四つ連 歩行路坂道上下り下り 持久走(持久歩) ストレッチ</p>	<p>【心理的な安定】 【環境の把握】 【身体運び】</p>	<p>(1) 肋木は、つま先側で支えることを意識した昇降運動を促した。当初は困難だったが、今は力強く踏ん張ることができている。(2) 大好きなキャスター乗りで、動力を得るために“バスタオルを握る”操作を組み入れた。速度が上がった曲がったりする時は、意識的に力を入れて握れるようになった。又、四つ連運動や寝返りの動作は以前から習得していたが、他の動作同様に、より身体動作が素早くなってきた。(3) 片手をつなぐや速めのペースで15分間の継続したウォーキングが出来るようになった。約1800歩前後の運動が確保でき、その後教師と一緒に伸脚ストレッチに取り組むことができた。</p>
<p>移動能力</p>	<p>(1) 外的要因に影響を受けずに自立的な移動ができる。 (2) 最小限の支援を得ながら、段差や傾斜の情報を認識し、安定した移動をする (3) 対人対物の距離感を把握して、自立的な移動ができる。</p>	<p>リマインダー活用 階段昇降 屋外歩行</p> <p>【環境の把握】 【身体運び】</p>	<p>【環境の把握】 【身体運び】</p>	<p>(1) 以前から具休物と場所の一致を図り、自立的な移動が成立していたことに加え、途中で幼稚部生徒に関わられたり、挨拶されたりした場面にも、目的地に向かって再出発することができている。(2) 階段は自力で上下り下りできるが、正しい足の運びと負荷のため、上りは片手をつなぐ事がほとんどだった。秋から屋外歩行路の坂道を自力での上り下りが達成し、時間内に3往復の練習を行えた。(3) 人や物の歩みより対し、全く泣かずにその状況をよく見たり、避けたりできるようなる。又、進む先が狭くて50cm程でも、向きを変えて横歩きで通過したりすることができ、移動力が向上した。</p>
<p>校外歩行</p>	<p>(1) 最小限の援助を受けた校外歩行により歩行能力の向上を目指す (2) 人込みなどの騒がしい場面での環境認知・適応力を高め、経験を積む。</p>	<p>買い物学習(週1回) 冒険しよう(年3回)</p> <p>【環境の把握】 【心理的な安定】</p>	<p>【環境の把握】 【心理的な安定】</p>	<p>(1) 魚長への買い物は13回実施でき、最短記録は往路8'00"・復路7'30"で平均でも10分を切るほど移動力が向上した。歩道の切れをしっかりと見取り確認する様子はあまり無いが、手に力が入ることで認識していることが分かる。又、30m先のコーラの自販機を見つけて、指さして関心のある様子を表現している。(2) 長距離の移動への挑戦では、片手をつなぐ支援を得て、西武デパートまでの往復歩行が達成できた。最短記録の33分を記録し、車や段差・凍結状況等に対応したりする気持ちのコンコントロールもできるようになり、歩行に耐えうるだけの体力も備わってきた。</p>

表出	<p>(1) 要求を確実に伝えられるコミュニケーション形態の定着と拡大をめざす。</p> <p>(2) 自発的な表出行動でやりとりを行える文脈(場面や人物)を広げる。</p>	<p>代替スキルのフェルトの活用 発声・動作・指さしの併用 【コミュニケーション】 【環境の把握】</p>	<p>(1) 昨年度に獲得した指さしが定着し、具体的に使用される場面が増えてきた。フェルト+誘導、フェルト+発声が“要求”と“注意喚起”の2つの機能で使用されるようになった。それに続けて“指さし”などが活用される場面が増え、要求内容を具体的に伝える技術が身に付いてきた。一方で、ストレス耐性が低い時には、頻をたたく・怒る等の手っ取り早い方法が取られるので、関わり方の確認が必要である。(2)今年度から新たな関わりを持った大人、中学部生徒へのやりとりが見られるようになったが、まだ具体的にない事が多い。バカが公園・屋外などでも十分伝わる表出が見られてきた。</p>
理解	<p>(1) 各々の場所に対応した携帯可能な実物を手かかりに自立的な移動ができる</p> <p>(2) 実物提示によって活動やスケジュールを理解して、活動へ参加する。</p> <p>(3) 地域生活における様々な場所と実物を一対一対応し、自立的な移動ができる</p>	<p>具体物での情報提供 体育館・トイレ・教室・保健室への自立的な移動 作業、外出など 【コミュニケーション】 【環境の把握】</p>	<p>(1) 具体物と場所の一致を図り、保健室・体育館・教室・トイレへ自立的に移動できる。昨年まで首にかけて携帯したが、それを拒んでいるので両者で確認するようにした。又、慣れた環境内で、支援者の指さしの方向を理解し、移動することもできつつある。(2)作業・外出・給食・歯磨き・着替え等は1つずつ具体物を提示することで理解し、見通しを持って行動してきた。又、活動ルーティーンを理解すると、自発的な行動を確実に促すことができる。(3)外出・食事・歯磨きでは家庭生活での同様に習慣化が図られている。</p>
模倣・注視	<p>(1) 指さし等の情報提供に対して共同注視を行うことができる。</p> <p>(2) 作業や課題場面で教師の行動を模倣し、自発的に基礎的な動きが取れる。</p>	<p>まなご運動 指さしへの注視 各作業課題 【コミュニケーション】 【環境の把握】</p>	<p>(1) 以前は目前での出来事に関しては理解できていたが、今年、自分と距離のある事象への指示や方向などの抽象的情報への理解(予測)ができるようになる。初めは支援者の指さしに対し、腕から指先を目で追う行動があったが、今は情報提供に即反応して注意を向けられる。</p> <p>(2) 周囲の動きを見て、簡単な身体動作の模倣が可能である(ジャンプ、足上げ、腕上げ等)。対面した形では、簡単な操作模倣も行え、課題遂行のためのためのスキルを模倣・獲得でき(雑草のゴミ捨て・雑草の模倣的椅子運び)、その後継続的に取り組めた。</p>
課題の取組	<p>(1) 「左から右へ」の流れを理解して、自発的な課題参加ができる。</p> <p>(2) 課題終了が成立するルールを理解し、見通しを持った取り組みができる。</p>	<p>作業学習 生活單元学習 個別課題(バスルック、かぞえ玉などの知育玩具) 【環境の把握】</p>	<p>(1) 作業学習での“雑草のゴミ箱への移動”“野菜の移動”“靴乗べつボトムの移動”、生単での“貝洗い”“ベニヤの移動”など課題の流れ・仕組みを理解することができた。環境の把握がうまくでき、落ち着ければワイベースで約40分の継続参加が可能である。(2)机上での課題学習では、課題成立のルールを理解して、結果を喜んだり、次を求めたりする事ができた。又、課題達成に伴うご褒美(強化)の理解もあり、バスルック終了後の三三七拍子を要求したりする程の見通しも持ち、30分程は集中できる。学習形態は、机を挟んだ対面方式である。並列になると引つかかりたりして注意散漫になりやすい。</p>
余暇活動	<p>(1) 身体運動を通して、人とのやりとりを楽しむことができる。</p> <p>(2) 自らが積極的に楽しんで取り組める活動題材を習得する。</p> <p>(3) 習得した遊びを家庭生活に般化する。</p>	<p>自由・課題遊び(自転車乗り、知育玩具) やりとり遊び(マッパージ体操) 【環境の把握】</p>	<p>(1) マッパージ体操では、触刺激に抵抗感もなく、落ち着いて取り組めた。又、やって欲しい動作・マットに座りたい事をフェルトと指差しで要求することもできる。(2)自転車乗りは、言葉がけで移動や自転車の乗車までができる。屋外では路面の変化に合わせて体重移動をしようとして安定してきて、校内の乗車では、移動速度も所定のコースを2'30"-3'30"で周回できるようなる。玩具活動は、行動(ボールを入れる)と結果(音や音楽がなる)が結びつきやすい玩具の活用により、自立的に取り組めた。(3)「ベイベース」は、家庭生活に移行でき、たいていコロンも自立的な余暇に活用できるだろう。ハンマーで目的物を叩く等の動作を家庭生活や他の学習場面に生かしていくことが期待される。</p>
興味関心強化	<p><興味・関心>歌が大好きで、歩きながら“ドレミの歌”を歌っている。</p> <p>知育玩具・ピアノでは一人で遊べ、積み木や棒などはぶつけて鳴る音を楽しむ。(すべり台もでき始めた)。</p> <p><強化のスキル>手拍子付きの「いいぞ○○!いいぞ○○!いいぞ○○!」や拍手・三三七拍子、歌を歌ってあげる等の称賛が有効である。</p>		

【試案】

<平成〇〇年度 実態把握 Sheet> ver.1

2002年5月1日作成 担当：*****

ケース会議 2002年**月**日

保護者への説明 2002年**月**日

I 基礎的情報

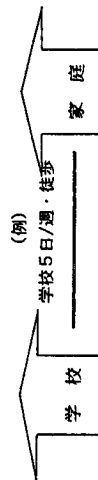
氏名	***** (男)	生年月日：平成 *年 *月 *日 (CA)
眼病		
他の障害・疾患		
医療的対応		
家庭・地域状況		
保護者の希望		
本人の希望		
他機関利用状況		
視機能検査	・遠見視力：Vd (右) _____ Vs (左) _____ Vds (両) _____ ・近見視力：Vds (両) _____ ・最大視認力 Max 右眼 _____ (cm) ・処方眼鏡： ・視野障害の有無と状況： ・色覚 (弁別)： ・遠光眼鏡：度数の有無 社名・color ・拡大読書器：社名 ・縮刷レンズ：遠用—社名、倍率、口径 近用—社名、倍率、口径	
発達・知能検査	CA	

【生活地図】 場所・頻度・手段

____ 単独

____ 介助

____ 希望



II-1 全体的な発達

生活習慣・健康	食事、衣服、排せつ、清潔、マナー、身だしなみ、整理整頓、資産管理、基礎体力、生活リズム、服薬、病氣と生活管理、損傷の状態の管理
運動・技能	手指操作(はさみ、鉛筆、紐結び)、目と手の協応、巧緻性、調整力、協応動作、模倣、走行、跳躍、敏捷性、柔軟性、持久力、生活用具の使用、着替え、家事・作業能力
コミュニケーション	表出性・受容性、言葉に対する意識の拡大、語彙・語句の理解 機能(あいさつ・返事、要求、指示理解、報告、拒否、情報請求、注意喚起) = 内容形態(発声・発語・サイン・会話) = 方法
対人関係	情緒、自他の区別、心情の理解、行動のコントロール、集団参加、状況の変化への適切な対応、障害に基づく困難の改善・克服
社会参加	興味・関心の拡大、趣味、一人・大人との遊び、小集団での遊び、行事への参加、生活経路の拡大、活動域の拡大、公共施設の利用、交通機関の利用
余暇活用	

II-2 感覚・認知の発達 (弱視)

歩行(移動)能力	馴れた場所、未知の場所、目的地と建造物の発見、危険を伴いやすい場所、校舎内、階段、道路、ホテイイマジ、図形・空間・地理的概念、時間による順序づけ、予測・確かめ、車や人の流れ、交通機関の利用、左右・方向の理解、視覚以外の感覚の活用、
見え方	最適照度(全体・部分)、パソコン(機種・補助装置・設定)、室内・屋外での見え方(天候・時間帯)、読書器の設定・活用、遠光眼鏡の活用、色の感じ方、コントラストの組み合わせ、見え方の特徴、最適な背景・紙の色、最適筆記用具、
読み・書き	机の高さ・机面状況(傾斜等)、最適文字サイズ・フォント(案に読める、長文読みに適する)、漢字の細かい部分も読められる文字サイズ、近用レンズを用いて確実に可読できる最小文字サイズ、読みづらい書類の種類、教科書の文字の読み、漢字の読み書き到達度、
レンズの操作	遠用・近用レンズを活用しての静的・動的対象物へのピント合わせ、黒板の文字の読み書き、テレビ、時刻表、料金表、買い物時の目標物の発見、看板、建造物の見極め、対象物の観察、場に応じたレンズの選択・活用

III 発達様相のまとめと教育課題の整理

--

I 基礎的情報

氏名	*****(男)	生年月日	年 月 日 (CA)
眼	患		
他の障害・疾患			
医療的対応			
家庭・地域状況			
保護者の希望			
本人の希望			
他機関利用状況			
視機能検査	・遠見視力：Vd (右) _____ Vs (左) _____ Vds (両) _____ ・近見視力：Vds (両) _____ ・最大視認力 Max 右眼 _____ (cm) ・処方眼鏡： ・視野障害の有無と状況： ・色覚 (弁別)： ・遮光眼鏡：度数の有無 社名・color ・拡大読書器：社名 ・弱視レンズ：適用一社名、倍率、口径 近用一社名、倍率、口径		
発達・知能検査	CA		
【生活地図】	場所・頻度・手段		
	単独		
	介助		
	希望		

(例)

```

        graph LR
            A[学校] --> B[学校5日/週・徒歩]
            B --> C[家庭]
    
```

II-1 全体的な発達

生活習慣・健康	食事、衣服、排せつ、清潔、マナー、身だしなみ、整理整頓、健康管理、基礎体力、生活リズム、服薬、病気と生活管理、損傷の状態の管理
運動・技能	姿勢 (座位、立位)、手指操作 (はさみ、ペン、紐結び)、調整力、協同動作、走行、跳躍、敏捷性、柔軟性、持久力、生活用具の使用、着替え、家事・作業能力、手指の巧緻性と敏捷性、触運動
コミュニケーション	表出性・受容性、言葉への意識の拡大、言葉・語句の理解、事物や動作と言葉の対応、機能 (あいさつ・返事、要求、指示理解、報告、拒否、情報請求、注意喚起) = 内容形態 (発声・発語・サイン・会話) = 方法
対人関係	情緒、自他の区別、心情の理解、行動のコントロール、集団参加、状況の変化への適切な対応、障害に基づく困難の改善・克服
社会参加	興味・関心の拡大、趣味、一人・大人との遊び、小集団での遊び、行事への参加、生活経験の拡大、活動域の拡大、公共施設の利用、交通機関の利用
余暇活用	

II-2 感覚・認知の発達 (暫)

歩行(移動)能力	環境 保有する視覚の活用、物の素材・形状・状態の判別、音・におい等の活用、ホビーアイテム、模様、図形・空間・地理的概念、定位置、メンタルマップ、経路再生、時間による順序づけ、予測・確かめ、車や人の流れ、左右・方角、触地図の理解、ファミリアレション、 歩行 音源歩行、伝い歩き、介添え歩行、歩行に関わる運動依頼、歩行軌跡の表現、歩行地図の活用、歩行の基本技術、安全な歩行、杖杖操作、歩行計画の作成、乗り物の活用技術、 歩行 点字導入前の触察・触運動、読み書き時の姿勢・方法、枠組みの理解、触覚速度、書き速度、読み書きの際の特徴・傾向、墨字 (平仮名、片仮名、漢字) の理解、分かち書き、点字表記の基礎、 読み・書き 情報機器の活用 (パソコンの機能・補助装置・設定)、場に応じた道具の選択、点字の入出力、各種ソフトの操作・活用、点字盤 (点筆) ・プレーヤーの基本的な操作・活用、そろばんの効率的な操作 (両手運指)、珠算能力の到達度、
----------	--

III 発達後のまとめと教育課題の整理

—— 自立活動における「個別の指導計画」の作成と展開 ——

大阪府立佐野養護学校 教諭

清水 謙 二

I. 教育課程及び自立活動の指導体制

本校は、小・中・高等部とは、独立した専任部として自立活動指導部（4名）が設けられている。また、校務部会として小学部2名、中学部3名、高等部3名と自立活動指導部4名の計12名で自立活動部を構成し、月1回の校務部会で各部間の連絡・調整等の連携をはかっている。

自立活動指導にあたっては、専任部4名が主担当となり、各部の先生方と連携して指導体制を組み、個別指導または小グループ指導の形態で取り組んでいる。対象児の抽出は、自立活動担当者と学部または学年単位で検討して決定し、その評価・ケース検討会議は、学年末及び必要に応じて行っている。

指導期間は、一単位時間を40分に設定し、指導時数は児童・生徒の障害の程度（問題性）と指導内容によって個別に時間数を設定している。また、指導を充実させるために、週の時間割の中で、帯状に時間を設定したり、等間隔にしたり、集中させた設定等の時間設定を配慮している（Table 1 校時表参照）。

Table 1 平成14年度 自立活動指導部 校時表

		月	火	水	木	金
1	9:10 } 9:50	小学部 基本動作指導	小学部 基本動作指導	小学部 基本動作指導	小学部3年 自立活動相談	小学部 基本動作指導
2	9:55 } 10:35	中学部 情緒・コミュニケーション指導	中学部 情緒・コミュニケーション指導	高等部2年 自立活動相談 (情緒・AAC)	中学部 情緒・コミュニケーション指導	中学部 情緒・コミュニケーション指導
3	10:40 } 11:20	高等部1年 自立活動相談 (情緒)				
4	11:25 } 12:05	高等部 基本動作指導	高等部 基本動作指導	小学部 個別抽出指導	高等部 基本動作指導	
	昼 休 み 時 間	小学部 AAC指導		中学部 個別抽出指導 (言語指導)		高等部3年 自立活動相談 (情緒)
5	13:10 } 13:50	地域 相談 支 援	高等部 情緒・コミュニケーション指導	地域相談支援	高等部 情緒・コミュニケーション指導	地域相談支援
6	13:55 } 14:20					

II. 指導事例

1. 個別の指導計画の作成

本校の自立活動における「個別の指導計画」は、Fig.1に示す観点と手順で作成し、計画に基づいて指導⇔評価を行っている。

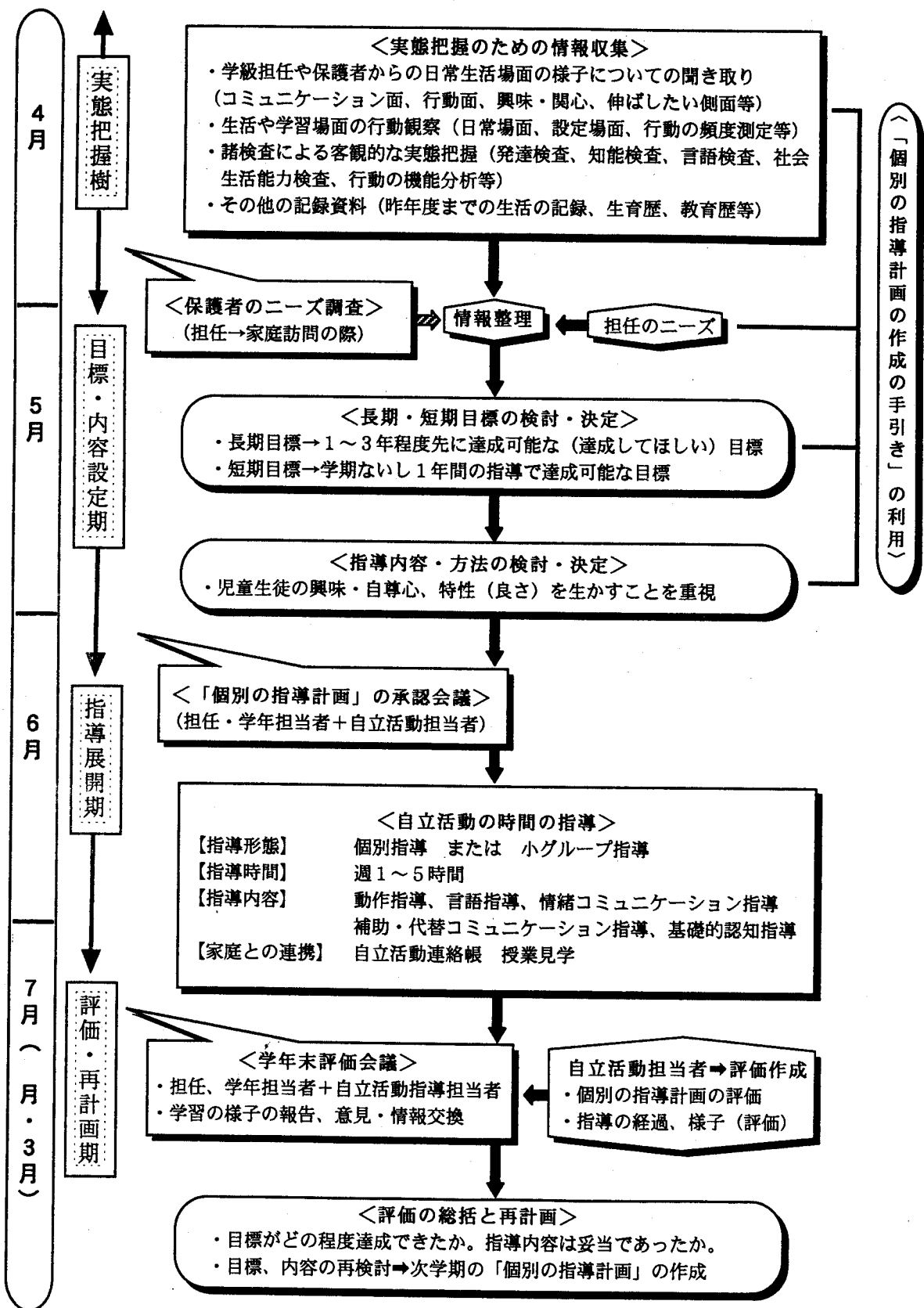


Fig. 1 自立活動における「個別の指導計画」の作成手順

(1) 実態把握と保護者・担任のニーズ把握

ア. 児童生徒の実態は次のような情報や記録資料等を整理して把握する。

- ① 生活・学習場面の行動観察（日常の場面、設定場面、行動の頻度測定等）
- ② 諸検査による客観的な実態把握（知能・発達検査・言語検査・社会生活能力検査・行動の機能分析等）
- ③ その他の記録資料（昨年度までの生活の記録、生育・教育歴等）による情報

イ. 保護者・担任・本人のニーズを具体的に把握する。保護者のニーズ調査は、アンケート項目をもとに学級担任が家庭訪問時に聞き取りを行っている。

(2) 指導目標（長期・短期）の検討・決定

ア. 長期目標は、1～3年程度先に達成できる（達成してほしい）と考えられる目標を設定する。

イ. 短期目標は、学期ないし1年間の指導で達成可能と考えられる目標（長期目標達成のためのスモールステップとして）を設定する。

ウ. 目標設定においては、子どもの良さ（伸ばしてきたい力）と課題（改善していききたい力）の両面から検討・設定する。

エ. 目標の記述については、児童・生徒を主語にして、「～ができる」等の表現にする。

(3) 指導内容と方法の検討・決定

ア. 指導目標の達成に向けて効果的な指導プログラム（系統・継続的方法）を設定する。

イ. 児童生徒が興味・関心をもって取り組めるような教材・教具を工夫する。

ウ. 児童生徒が課題の達成感、成就感、成功感を十分に体験できる内容を検討する。

(4) 「個別の指導計画の作成の手引き」の利用

上記の(1)～(3)の手続きを、「個別の指導計画の作成の手引き」（資料1参照）を利用して進めていく。

(5) 「個別の指導計画」の承認会議

個別の指導計画の目標や内容を複数の教師間で共通理解するために、「個別の指導計画の承認会議」を設定する（各学年会に自立活動担当者が入って行う）

(6) 指導の展開

ア. 児童生徒の実態や目標・内容に応じて、個別または小グループ指導の形態を設定する。

イ. グループでの指導に当たっては、「個別の指導計画に基づくグループの指導計画」を作成し、個別性と集団性の両視点をもって指導を進めていく。

ウ. 日々の指導における記録の取り方（記録用紙）については、評価に直接結びつくように工夫していく（指導場面のビデオ録画や写真記録も定期的に行う）。

(7) 指導の評価（計画者側の評価と児童生徒の評価）

自立活動の評価は、個別の指導計画の評価（計画者側の評価）と指導の経過（児童生徒の評価）についての評価を行う。

ア. 個別の指導計画の評価（計画者側の評価）

学期毎に、短期目標がどの程度達成されたか、指導内容・方法が妥当であったかについて評価し、次学期の指導方針（短期目標）を明確にする。

イ. 指導の経過についての評価（児童生徒の評価）

児童・生徒の学習の様子、変化、努力状況、態度等を評価する。

ウ. 本校における自立活動の評価のシステムの現状は次の通りである。

- ① 評価は、自立活動担当者が作成する（個別の指導計画の評価、指導経過の評価）。
- ② 自立活動担当が作成した評価資料をもとに、各学年会で学期末評価会議を設定し、学期中の様子の報告、意見や情報交換、次学期の方針の確認を行う。
- ③ 保護者への評価提出は自立活動担当者が作成した評価そのもの（高等部）、または要約を各学部の評価様式に転記して行っている。
- ④ 指導要録へは、全学部とも学級担任が規定の様式に転記している。

(8) 次学期の個別の指導計画の作成（再計画）

学期末の評価に基づいて修正・継続を検討し、次学期の自立活動の個別の指導計画を作成する。学期毎に指導計画を作成し、学年末には、総括の評価と反省を行う。

(9) 学級担任及び保護者との連携

ア. 自立活動連絡帳を活用する。

自立活動担当者からは、毎回の学習の様子、習得した内容を生活の中で活かしていく視点や内容等について報告する。学級担任や保護者からは、学習内容や生活場面で活かすための質問、行動の変化等の情報が返信される。連絡帳を通して、相互の情報交換と密接な連携を図る。

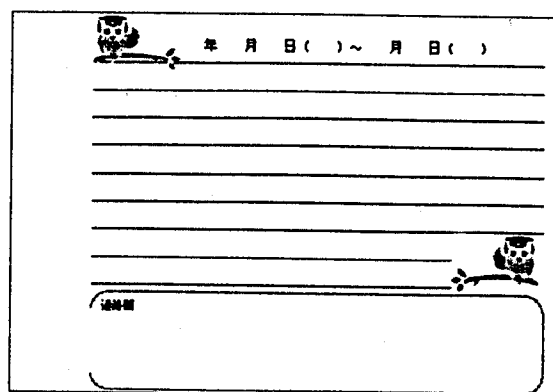
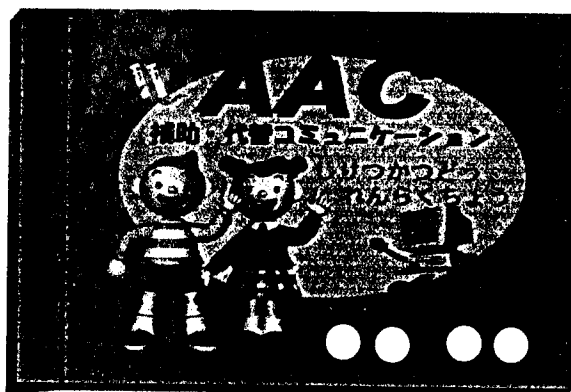


Fig. 2 自立活動連絡帳

イ. 授業参観と情報交換会の場を設定する。

希望に応じて授業参観の機会をつくり、その際、学習内容や経過の説明、実技指導、教材提供等を行う。

ウ. 連携の実際及び評価の例

事例では、保護者に対しては、家庭でできる動作学習プログラムの提供（実技指導、図説資料）を、

また学級担任に対しては、生活の中で活用できる絵・写真カードやコミュニケーションノートを提供し、その手続きや情報交換は、自立活動連絡帳を通じて行い、共通理解を図った。



Fig. 3 家庭学習プログラム

Ⅲ. 自立活動の指導に係る課題

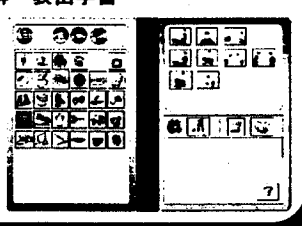


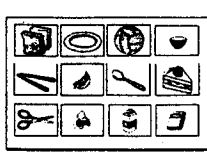
指導に当たっては、自立活動の専任担当者として、以下のような点を大切にしている。

- ① 授業の成果が家庭や学校で生かされるように工夫すること。
- ② 学期末の評価会議においては、指導の経過をできるだけわかりやすく説明していくこと（絵・写真の掲載、図表による具体的なデータの提示等）。
- ③ 学部との先生と連携した指導体制を組んでいる場合は、授業のねらいや援助の仕方等を充分伝えていくこと。

以上のことは、個別の指導計画の作成システム（作成から評価までの一連の手続き）を導入することによってより明確になってきているが、①については指導の成果が生かされるように、より連携の在り方を考えていく必要がある。

従って、今後の課題としては、個別の指導計画の作成、展開、評価の一連の手続きにおいて、より一層、指導者と保護者との連携（インフォームドコンセントと実践から評価についてのアカウントビリティ）を深めること、学級担任との効果的な連携のあり方を検討していくこと、また、「自立活動の指導」と「時間の指導」の役割の違いを明確にすること等があげられる。

自立活動の「個別の指導計画」

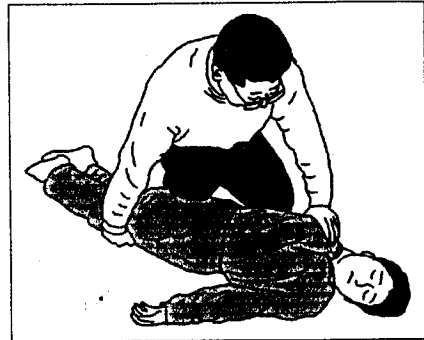
氏名	A 児	B 児	C 児
	指導目標	<ul style="list-style-type: none"> ・情動や興奮の自己コントロール力を高める ・絵カードや身振りを用いて要求や意思をスムーズに伝えることができる ・複数のモードを場面や状況に応じて使い分けられることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・音声+絵カードを用いて、要求や意思をよりスムーズに伝えることができる ・絵や写真カードを手がかりにして自分のスケジュール管理ができる
指導のねらい方法	<ul style="list-style-type: none"> ・援助に合わせて十分にリラックスできる (緊張の左右差の軽減) ・「誰々が～をしています」等 2～3 語文の構文表出 (音声+絵カード) ができる ・指示内容 (～をもらってくる) を理解し、絵カードのポインティングにより友達に伝えることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・援助に合わせて肩や躯幹部の力をスムーズに抜くことができる ・ビデオ動画の内容 (誰々が～をしている) を絵カードのポインティングで伝えることができる ・指示 (～をもらってくる) を理解し、絵カードのポインティングで友達に伝えることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・援助に合わせて十分にリラックスすることができる ・「誰々が～をしています」等 2～3 語文の構文表出 (音声+絵カード) ができる ・指示内容 (～をもらってくる) を理解し、絵カードや身振りサインを用いて友達に伝えることができる
<p>基礎的コミュニケーション指導</p> <p>※人との基礎的なコミュニケーション関係 (やりとり関係) を構築する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・心身のリラックス課題 ・動作模倣学習等 	<p>リラクゼーション学習</p> <p>・軀幹のひねり ・上体そらし ・肩の緊張-弛緩のコントロール</p>		
	<p>即時模倣 動作模倣 延滞模倣</p>		
<p>基本コミュニケーションスキル指導</p> <p>※コミュニケーションモードを使っていくための基本的なスキルを学習する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実態に応じたモードの選定学習 ・実物と絵、写真カードのマッチング学習 ・実物と身振りサインのマッチング学習等 ・ビデオ動画 (本を読んでいる等) の内容を絵カードや身振りサインで表出する (場面と絵カード・身振りのマッチング) 	<p>絵カードを用いた理解・表出学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・複数の具体物の中からコミュニケーションノート (右図) を用いて指示された 2～3 の物を絵カードを手がかりにして持ってくる 		<p>絵カードや身振りサインによる表出学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・身振りサインで「～はどれ？」 ・「～が～をしています」→絵カードのポインティングで表出 ・絵カードをポインティングして「これなあに？」→身振りサインで表出
	<p>コミュニケーションシートによる表出学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ビデオ動画を見て、何をしているか、コミュニケーションシートのシンボルをポインティングして答える 	<p>コミュニケーションノートを用いた構文表出学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ビデオ動画 (本を読んでいる、パンを食べている等) を見て、誰が何をしているか、コミュニケーションノートのシンボル (絵・写真カード) をポインティングして表出する 	
<p>実践的コミュニケーションスキル指導</p> <p>※設定した場面での指導を行い実践的なコミュニケーションスキルを学習する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各モードを用いた理解、表出面の学習 ・場面や状況に応じた会話学習 ・システム手帳やコミュニケーションノートを用いた自己選択学習等 	<p>コミュニケーションシートを用いたやりとり学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指示された内容を理解し、第3者 (友達や指導者) に伝える ・友達が絵カードで伝えた内容 (～を下さい) を理解し、実行する 		<p>コミュニケーションノートを用いたやりとり学習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指示された内容を理解し、第3者に伝える ・友達が絵カードで伝えた内容を理解し、実行する ・「いいえ・はい」～はありません」等のやりとりをする
	<p>自己選択学習 (要求学習)</p> <p>※コミュニケーションノート、システム手帳、身振りサインを用いて「誰とどの遊具で遊びたいか」を指導者に要求する</p>		

◆指導の経過（1学期） ○・○

〈動作を通したリラクゼーション学習〉

軀幹ひねりによるリラクゼーション課題では、当初は興奮性の緊張が強く、援助に対して衝動的な力を入れてくるなど、スムーズに力を抜きにくい状態であった。しかし、学期後半には、援助に合わせてリラックスできるようになり、課題の中で興奮をおさめられるようになってきている。また、衝動的な力の入れ方も減ってきている。肩の緊張一弛緩のコントロール課題では、力を抜くことが難しかったが、軀幹のひねり課題でリラックスできてくると、スムーズに力を入れる一抜くことができるようになってきている。

軀幹ひねりによるリラクゼーション



〈動作模倣〉



延滞模倣の様子

即時模倣の課題では、全体提示であっても「手を交差させて鼻と耳をつまむ」等、非対称・正中線交差の模倣について、正確に模倣できるようになってきている。延滞模倣についても、即時模倣同様、全体提示に対して指導者にしっかり注目できるようになり、3カ所の身体ポインティングについても正確にできるようになってきている。

〈ビデオ動画による構文表出学習〉

ビデオ動画の内容をCノートのシンボルをポインティングして表出する課題に取り組んでいる。「ジュースを飲んでます」等の内容を、Cノートの絵カードを「名詞→動詞」の順にポインティングできるようになってきている。また、「誰が？」の問いに対して、該当する人の写真カードをポインティングできることも、少しの援助（人のシンボル群を指し示す）でできるようになってきている。

〈音声+絵カードによるやりとり学習〉

指導者がCノートで指示した内容（～と～を誰々にもらってきて等）を理解し、友達に絵カードのポインティングで伝え、指示された具体物をもらってくる課題に取り組んでいる。友達の肩を叩く（注意喚起）等の行動は、まだ援助が必要であるが、絵カードでポインティングして要求することについては、スムーズにできるようになってきている。



友達とのやりとり学習（受け手）



ビデオ動画による構文表出学習

しかし、友達がすぐに応じない場合は勝手に要求した物品を取ろうとする行動もまだみられている。また、受け手になって友達の要求に応じることは、友達の絵カードのポインティングに注目することができず、やりとりが途切れてしまうことが多い。写真カードによる自己選択・要求課題では、写真カードのプランコをポインティングして、さらに、指導者に対して「一緒に（身振り）」「遊ぼう（身振り）」とスムーズに表出できるようになってきている。

「個別の指導計画」に基づく「グループの指導計画」

自立活動部

小学部	○年○組	氏名	○・○		
作成日	2002.6.1	指導担当	清水 謙二		
指導形態	小グループ指導	指導時間	月曜日5限目 水曜日1限目 週2時間		
指導の区分 (主に取り組む 分野・内容)	健康の保持	心理的な安定	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
		○			◎
実態及び課題	<p>日常生活における簡単な指示については理解しているが、少し複雑な指示（2～3の物をとってくる、～してから～する）については理解することが難しい。表出面では、音声表出も少しみられてきているが、具体的なコミュニケーション手段としては機能していない。行動面においては、学習の最中に突然、衝動的に走り出す等の逸脱行動は軽減してきているが、継続して注意を集中させることはまだ難しい状態である。動作面においても、援助に合わせてリラックスすることは上手になってきているが、衝動的に力を入れる等のコントロールは難しい。一方、視覚情報の処理は得意であり、指導に活かしたい力である。こうした実態から、動作を通してリラクゼーション学習により衝動性の自己コントロール力を高めること、音声表出言語に補助的な手段（絵カード・身振り）加えることで、自分の意思や要求をスムーズに伝えられるようにしていくこと、写真カードを用いて自分のスケジュールを管理していくこと等が課題である。</p>				
検査	<ul style="list-style-type: none"> ・KIDS乳幼児発達スケール（総合発達年齢＝1歳10ヶ月） ・Ecological Assessment ・コミュニケーションモード選定検査（佐野養護試行版） 				
指導目標	長期	<ul style="list-style-type: none"> ・音声+絵カードを用いて、要求や意思をよりスムーズに伝えることができる ・絵や写真カードを手がかりにして自分のスケジュールを管理することができる 			
	短期	<ul style="list-style-type: none"> ・援助に合わせて肩や躯幹部の力をスムーズに抜くことができる ・ビデオ動画の内容（誰々が～をしている）を絵カードのポインティングで伝えることができる ・指示（～をもらってくる）を理解し、絵カードのポインティングで友達に伝えることができる 			
指導内容・方法	<p>※スケジュールの確認 授業の流れをスケジュールカードで確認する</p> <p>(1). 基礎的コミュニケーション指導 ①動作を通してやりとり学習 * 軀幹ひねり * 肩の上げ下げ ②動作模倣の学習 * 即時模倣 * 延滞模倣</p> <p>(2). 基本コミュニケーション指導 ①基本的な絵カード、身振りサインの理解・表出学習 ②ビデオ動画による理解・表出学習</p> <p>(3). 実践的コミュニケーション指導 ①伝達・報告学習 * 指示を理解し、友達や指導者に伝える ②構文表出学習 * ビデオ動画を見て2～3語文の構文を絵カードのポインティングにより表出する * 指導者が音声提示した内容を絵カードのポインティングにより表出する ③コミュニケーションノート（Cノート）を用いた学習 * ①②の課題をCノートを用いて学習する ④写真カードによる自己選択（要求）学習 * 写真カードの中から遊びたい遊具選択・要求する</p>				
保護者・本人 ・担任のニーズ	<p>保護者のニーズ：自分の気持ちを素直に出せるようになってほしい</p> <p>担任のニーズ：リラックスして人と関わられるようになってほしい（特に大人の男性）</p>				
評価 (1学期)	<p>軀幹ひねり課題では、興奮性の緊張が高く、リラックスしにくい状態であったが、学期後半には援助に合わせて力を抜いていくことができ、課題の中で興奮をおさめることができるようになってきている。絵カードによる構文表出課題では、ビデオ動画の内容をCノートの絵カードをポインティングで伝えることがスムーズになり、「誰々が」についても援助（Cノートの人物欄を指し示す）があれば、正確に写真カードをポインティングできてきている。友達とのやりとり学習では、友達の肩を叩く（注意喚起）等の行動は、まだ援助が必要であるが、絵カードでポインティングして要求することについては、スムーズにできてきている。以上のことから、軀幹ひねり課題で緊張や興奮を充分リラックスできること、ビデオ動画（日常生活の様子）を見て、絵カードのポインティングにより内容を表出できるようになること、友達とスムーズなやりとり（伝達・要求）ができるようになることを2学期の短期目標とする。</p>				

1 はじめに

(1) 本校の概要

今年度創立40周年を迎えた肢体不自由養護学校である。

平成14年5月1日現在、小学部85名、中学部42名、高等部55名、計182名が在籍する。通学形態は自宅、寄宿舍、療育センターの3つで、隣接する心身障害児総合療育センターにおいて施設内学級としての授業や訪問教育も実施している。

平成14年3月には、4年計画での校舎改築が終了した。

(2) 教育課程

① 類型Ⅰ A：通常学級（準ずる教育、全日制の課程）、B：施設内学級

② 類型Ⅱ 重複障害学級 A、B、Cの3つに細分化されている。

③ 類型Ⅲ 訪問学級

今年度より、小・中学部・高等部で類型を統一した。

(3) 障害の状態の重度・重複化、多様化

特に小学部では、85名のうち75名が重複障害学級に在籍し、さらに、75名のうち53名が自立活動を主とした教育課程（類型Ⅱ-C）の学級に在籍している。障害の状態が多様化するとともに、コミュニケーションが初期的な状態にある児童が多くなってきている。

2 本校の「自立活動」に関して

(1) 「自立活動の時間における指導」の週時数

	小学部	中学部	高等部
① 類型Ⅰ-A	3時間	2時間	3時間
② 類型Ⅱ-A	4時間	4時間	3時間
③ 類型Ⅱ-B	5時間	5時間	3～4時間
④ 類型Ⅱ-C	21～24時間	6時間	10時間

(2) 自立活動の指導体制（小学部）

① 「1・2年重複」、「3・4年重複」、「5年重複」、「6年重複」、「類型Ⅰ」の5グループを編制

② 週3時間を担任と担任以外の学部所属の教員で指導

③ 児童対教師が1対1もしくは2対1の割合

④ 自立活動専任教師1名（自立活動部長）を配置し、スーパーバイザー的役割で指導

(3) 自立活動部の取り組みについて

① 「個別の指導計画」の校内書式の統一

課題把握票（担任が記入～資料2～）、自立活動指導形態の記録（担任が記入～資料3～）、自立活動

指導課題把握票（自立活動担当者が記入～資料4～）、「自立活動の時間における指導」指導計画・記録（自立活動担当者が記入～資料5～）、「自立活動の指導」指導計画・記録（担任が記入～資料6～）の書式を全学部で統一する。

② 考察会（年2回）

○ 第1回（4月中旬から5月中旬に実施）

自立活動担当者および学級担任、寄宿舎指導員などが、一人一人の児童生徒について情報交換をしながら理解を深めることにより、実態を把握し、自立活動を含めた個人の指導目標の設定や計画立案の一助とするとともに、一貫した指導に役立てるようにする。

また、個別の指導計画の作成に関連して、実態把握票や自立活動指導課題把握票を作成・加除訂正するための情報収集の場とする。小学部は指導体制の5つのグループごとに実施。

○ 第2回（1月中旬から2月中旬に実施）

自立活動担当者および学級担任、寄宿舎指導員などが、一人一人の児童生徒について情報交換をしながら、今年度の自立活動の指導目標・内容・方法などの考察を行い、自立活動の評価と次年度の目標設定や指導計画作成の一助となるようにする。また、一貫した指導の実施に役立てるようにする。

個別の指導計画の作成に関連して、実態把握票や自立活動指導課題把握票を加除訂正するための情報収集の場とする。

③ センター考察会（5月第2火曜日に実施）

療育センター入所児童生徒の自立活動の指導を行うにあたり、担任と自立活動担当者が参加し、療育センターの療法士から指導・助言を求めるとともに、話し合いを深め、共通理解に立った指導に役立てる。

④ 整形外科検診（H14年度は11回実施。一人1回の受診を配当。その他希望があるときには所定の用紙に記入し申し込む）

児童生徒、保護者、担任、自立活動担当者、寄宿舎職員が参加し、療育センター整形外科医の検診を受ける。診断結果や指導助言をいただいた内容は、個別の指導計画の実態把握票にある医療的所見の欄に記入するとともに、日常の健康管理や自立活動の時間などにおける指導に役立てる。

⑤ 自立活動指導法考察会（年1回実施）

小・中学部、高等部の全教員を縦割りグループ（類型別に1グループ10名程度）に分け、指導内容や方法などについて学部を超えて情報交換をし、現在行っている指導を振り返り、指導の見直しを図り、指導の検証の機会とする。その中で、共通した課題や一貫した指導のあり方などについて考察する。

3 本校の研修について

(1) 全体研修主題とその取り組み

① 平成10年度～12年度（3か年）

○「児童生徒の課題に即し、一人一人の力を伸ばす指導はどうあればよいか」

・平成10年度

児童生徒の障害の状態が重度・重複化、多様化の傾向に対して、これまで以上に一人一人に視点を当て、個々の課題に即し指導のねらいや指導内容・方法を見直しながら実践していくことが大切ということから、全体研修主題を受け、学部ごとに副主題を設定し、学部全体及び教育課程グループごとに実践研究に取り組む。

小学部では、教育課程ごとのグループに分かれて研修を行う。研究方法は一人一事例の事例研究で、個人ごとに研究を進めていくことが中心であった。

・平成11・12年度

小学部では、学習指導要領の改定に対応するために、新学習指導要領についての研究と教育課程編成に向けて、現在行われている学習内容の見直しを行う。さらに、個別の指導計画の検討及び改善を行い、児童の実態に即した学習指導法と教育課程の編成に関する研究を行う。

② 平成13年度～

○「一人一人の学習ニーズに応じて、主体的な学習活動の展開をめざした指導のあり方」

(2) 本校の課題

本校においては、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化がより一層拡大してきており、一人一人の能力や障害の状態に配慮して指導方法を工夫したり指導内容を選定したりして個に応じた指導に努め、その指導方法の工夫改善を目的として個別の指導計画の作成と実践について研究を推進してきている。

しかしながら、指導課題の設定や指導内容・方法の工夫において、果たして児童生徒一人一人の障害の状態や能力、興味・関心に合致したものとなっていたのであろうか。児童生徒本人の思いや願いを十分にくみ取ってきたのであろうか。教師の願いが先行し、児童生徒は受け身の状態で学習を行ってきたのではないかと反省させられる。

児童生徒は、持てる力をフルに活用してそれぞれの今の生活を生きている。すなわち、児童生徒の誰しもが自らの生活を見つめ、その質を高めてよりよく生きようとする思いや願いを抱いて生きている。しかし、その思いや願いをすべて教師に委ね、常に教師の指示を待つ受け身の状態にその身を置いているわけではない。自己の課題を自分で選択し、自分で決定し、自己実現を果たしていくことを望んでいるのである。そして、その自己実現の過程においては、自分の目の前にある今の課題を解決するために、自由な状況の中で自分のよさや可能性を発揮して、自分の意思で学び行動することを願い、教師にその支援を求めている。

これに対し、我々教師は、児童生徒の主体的な学習活動を支援するために、個に応じて、どのような手だてを工夫し、どのように授業を展開していけばよいのか、その在り方を追究していくことが重要であると考え。そのためには、我々教師が児童生徒の視点に立ち、一人一人の内面や表面に現れる姿を注意深く見つめることが大切である。日々の実践を振り返り、実際の指導場面で一人一人の児童生徒に現れた行動の意味、背景を省察し、その時々我々教師のかかわりや手だての有効性、適切性を評価し修正して次の実践につなげていくこのような作業が日々継続的に行われていくことにより、我々教師側

合うことができた。

国立特殊教育総合研究所の菅井裕行先生にも5回来校していただき、毎回2つの授業を参観した後、グループの研修会において指導助言をいただいた。そこでは、「何をもって自立活動の特徴といえるのか」という問いかけがあり、以下の5点を挙げていただいた。

- ① 自己決定、自発性（子どもが自分で決めること、自分でやること）を尊重し、子どもが自分からやってみようという活動から広げていくこと
- ② 一人一人のニーズからスタートし、その場その場で子どもの文脈に沿って活動を展開していく即興性があること
- ③ 相互性（お互いのやりとり）をどのように作り出すかということ
- ④ 子供のもっているニーズを多面的に見ていくこと
- ⑤ 子どもには子どもの流れ（文脈）があり、その子どもの流れから生まれてくる出来事からくる授業づくりをしていくこと

さらに、事例研究のテーマとして数多く上げられていた「コミュニケーション」にまつわることとして、「子どもはそれぞれにことばをもっている。それぞれに使うことのできるコミュニケーションモードをもっている」ということから、①子ども一人一人のことばが豊富に準備されている「環境」づくり、②子どもが自分の言いたいことを周囲に伝えるための手立ての保証、という考察の視点を挙げていただき、次の実践につながる話し合いができた。

年度末には、教師一人が一事例（または1学級一事例）をまとめ、実践報告集を作成した。

(2) 1年次の反省

VTRを見ながらの研修は、子どもの様子や教師のかかわり方など文書では分からないものも分かるということや、「いろいろな先生方の実践を見ることができてよかった」、「多くの先生方から意見やアドバイスをいただけてよかった」という反省が出された。また、グループの人数が多く発言しにくいという意見も出された。

それらの反省を受けて2年次の研修を以下のようにして進めていくことを年度末に確認した。

- ① 授業のVTRを見て話し合いを行っていく研究スタイルは継続していく。
- ② 活発な意見交換ができるようにするとともに、1人2回の発表が可能となり、指導の経過と変容が分かるようにするためにグループを少人数化する。
- ③ 自分の研究したいことを4月最初の研究日までに考えておき、その時にグループを決め、5月からグループごとの研究を開始できるようにする。
- ④ 研究所の菅井裕行先生が来校されたときには、II-Cグループ全体の研修会にする。

6 2年次（平成14年度）の取り組みについて

(1) グループ編制

4月に類型II-Cグループに所属する27名の教師（H13年度から継続して本グループに所属する教師は14名）に、対象児を誰にし、どのような内容の研究を行いたいかのアンケート調査を実施した。

アンケート調査の結果、「身体の動きをどのようにして教師と一緒に学んでいくか」ということを主として研究したいグループ（9名の1グループ）と、「子どもの表出・表現をどのように受けとめ解釈し返していくか」ということや「サインや表現を増やしていく」などのコミュニケーションについて主

の指導の改善充実を図り、児童生徒一人一人の主体的な学習活動の展開を助けるかかわりや手だてをよりの確なものに高めていくことができるものとする。

4 小学部類型Ⅱ-Cグループ（研究協力校・研究グループ）の研修について

(1) 本グループの課題

平成10年度から4年計画の校舎改築と児童数の増加の時期が重なり、1つの教室に2～4学級の児童が一緒に学習する状況となり、合同授業が多くなっていった。また、教室以外の学習スペースがなくなり、おのずと学習場所が教室中心となり、他の学級、学年の授業の様子を直接観る機会がほとんどない状況が続いた。

また、研修においても、学習指導要領の改定に対応するために、新学習指導要領についての研究と、児童の実態に即した学習指導法：教育課程の編成に関する研究を行ったが、日々の実践の省察（反省と考察）は主として、担任間及び学年内の話し合いが中心となっていた。

障害の状態が重度・重複化、多様化してきている児童たちとかかわる本グループの教師には、「どのような学習内容を子どもたちとともに行うのか？」という毎日の実践内容、方法がますます問われ、実践力を高めていくという課題解決が急務となっていた。必然的に教師にとって重要な課題となってきた。

平成13年度より、国立特殊教育総合研究所のプロジェクト研究の協力機関となる（※資料1）とともに、校舎改築も進み、人的・物的環境を整え、一人一人のニーズに応じた「自立活動」の学習の内容と方法を再検討するとともに、実践力を高めていくためのきっかけを得ることができたと考えている。

(2) 研修のねらい—かかわりの基本

小学部では、自立活動を主とした教育課程（類型Ⅱ-C）を履修する児童数が増えるとともに、コミュニケーションが初期的な状態にある児童が増加している。

そのような子どもたちとの日々のかかわりの基本として、気持ちや感情を「分かり合う」ことを目指し、子どものわずかな動きや表情などが何を意味しているのかについて考え、子どもの思いを子どもと教師が共有することが、かかわりの出発点であるのではないかと捉え、平成13年度より実践的事例研究を進めていくこととした。

(3) 研究方法及び計画

子どもたちとの気持ちや感情の共有を少しでも可能にし、実践力を高めていくためには、毎日の子どもとの実践を振り返るとともに省察していくことや、他の教師の実践を観る機会を多くもつこと、多くの教師が意見を出し合い省察することを基本として研究を進めていくことにした。

具体的方法及び計画としては、毎月1回の研修日において、2つの実践事例について、グループ内の教師全員（H13年度は29名）で、授業のVTRを見て話し合い、研修を進めた。

5 1年次（平成13年度）の取り組みについて

(1) 研修内容

5月～2月まで毎月1回ずつ実施（計9回）し、16人の授業についてVTRを活用し個々の実践を振り返り話し合うことで、子どもとかかわるときの教師側の構えや子どもの行動の見方などについて学び

として研究したいグループ（9名ずつの2グループ）と、3つの小グループに分けた。

（2）研修の年間計画と方法

5月より、毎月1回、小グループごとに授業のVTRを活用して研修を開始する。

各小グループで話し合われた内容は、記録し、発表者が作成した研修資料とともに、3グループ分をまとめて1冊のファイルに綴じ、回覧し、他のグループで話し合われた内容についても確認できるようにした。

菅井裕行先生にも2学期末までに3回来校していただき、授業の参観とともに、子どもの行動の見方、受けとめ方などについて具体的な場面を取り出して助言していただいたり、教材・教具や場面の設定の工夫についてのアドバイスをお聞きしたりすることができた。

7 校内研修と自立活動の指導との関連について（平成14年12月末、小学部類型Ⅱ-Cグループの教師を対象に行ったアンケートより）

（1）「研修と日々の実践とのつながり」について

研修の中で、自分の実践についてグループ内の教師と一緒に話し合い、確認し、アドバイスを受けたことを、その後のかかわりにおいて活かすことができたという意見が多くあった。

また、他の教師の実践を見ることにより、工夫されている点などを自分の実践に活かすとともに、他の学級、学年の児童の様子や気をつけなければならないことなどを知ることができ、その後のかかわりで気をつけるようになったという意見があった。さらに、グループ内で互いに実践に対しての意見交換を繰り返し行い、出された意見をもとに授業を改善していったことで、自分の実践の幅が広がったように思う、という意見も出された。

ただ、小グループにし、一人年間2回の発表を行い、1回目の協議を受けて2回目に報告するという構想であったが、1回目と2回目に十分な期間が取れなかったということや、話し合いの中で出された教材・教具の準備や改良・工夫などをすぐに行うことができなかった事例も見られた。

（2）「自立活動の授業を構成する上で大切にしていること」について

2年目の研修も終わりにさしかかった今、本グループ研究の経過及び成果を確認するために、「自立活動の授業を構成する上で大切にしていること」について意見を聞いてみた。そこでは次の2点についての意見が多かった。

- ① 子どもと教師の気持ちの共有をめざし、子どもからの発信を丁寧に受けとめていくようにすることから始めること。
- ② 子どものわずかな視線の動き、手や腕、指、脚などの動き、表情の変化などを受けとめ、どのようなことを表現しているのかを解釈し返していくかかわりを実践し、子どもの主体性が発揮された双方向のかかわり合いが展開されていくようにすること。

上記の2点が平成13年度からの研修主題「一人一人の学習ニーズに応じて、主体的な学習活動の展開をめざした指導のあり方」の実現に近づくとともに、子どもたちが、自分の手持ちの力を最大限に発揮して活動し、生きていくことに繋がっていくと考える。

(3)「自立活動の授業を実践していく上での課題」について

① 情報をコーディネートする力の向上

多角的に子どもを見てかかわりを考えていくことができるよう、各種考察会及び検診、学年会、連絡帳、学級懇談会、家庭訪問などを活用し、幅広い視点で情報の収集を行っているが、集めた情報を、その都度個別の指導計画の各書式に記入し綴っているものの、記入した情報を十分に活用し指導を展開しているとはいえない面もある。集めた情報から必要な情報を整理し、子どもの実情の再確認や子どものニーズから学習内容とかかわりの方策の検討を行っていくという、情報をコーディネートしていく力の向上が課題である。

② 継続した担任間の話し合いの実施

放課後に今日のかかわりを振り返るとともに、明日からのかかわりの手立てを考えることの積み重ねによって、子どもからの発信の読み取りの精度を高め、子どもの主体性が発揮されたかかわり合いが展開されていくと考える。しかし、放課後の各種会議が優先され、実践の振り返りや教材・教具の準備が後回しにされている。毎日の振り返りを積み重ね、子どもたちとのかかわりを展開し、教師側の課題、研修のポイントとなることを焦点化し、その上でグループ研修を進めていくという繋がりをさらに深くしていく必要がある。

③ 実践力のさらなる向上

2年間または1年間の研修を通じて、「大人の視点で準備した教材に子どもの注意を向けさせるかかわり」から、子どもとの気持ちの共有を大切に、「子どもの注意したものに同じように注意を向けるかかわり」を展開していく実践を大切にしていかなければならないというように教師の意識が変化してきている。

日々のかかわりの場면을ビデオで見て話し合い、担任だけでは気がつかない点に気づくとともに、一人の子どもの情報や子どもとかかわる時の基本的な考えの共有をさらに進めていき、実践と省察を連関させ、実践力を高めていくようにすることが今後も大きな課題として挙げられる。

特殊教育総合研究所プロジェクト研究「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究－自立活動を中心に－」に対する研究協力機関としての郡山養護学校研究デザイン（一部抜粋）

自立活動部

1 はじめに

特殊教育総合研究所プロジェクト研究について

文部科学省から依頼を受けて、研究所が各研究部の枠を越えて研究所全体で行う研究であり、今回の研究は、平成12年度から15年度の4カ年となっている。

研究は、研究所の運営班（4名）、所内研究分担者（9名）、研究協力者（2名）、研究協力機関（平成12年度終了時点で13機関）によって進められる。

2 プロジェクト研究の概要

（1）研究の趣旨

本研究では、自立活動のこれまでの変遷と領域の重要性を認識し、一方で各学校における自立活動の位置づけや実際の指導内容・方法の多様な現状についての認識に基づき、盲・聾・養護学校の自立活動に関する現状・課題を分析するとともに、さまざまな視点から提案をしていきたい。具体的には、以下のような内容から研究を進めていきたいと考えている。

- ① 全国盲・聾・養護学校を対象とした自立活動に関する実態調査研究
- ② 子どもの実態に即した自立活動の指導に関する実践事例研究
- ③ 自立活動を中心とした個に応じた教育活動の展開に関する学校事例の研究

（2）研究期間

平成12年度から15年度の4カ年

3 本校での研究デザイン

（1）本校の課題

本校でも児童生徒の障害の状態が重度・重複化、多様化してきているため、教科等の枠組みでは十分に対応できない状況となり、教科指導を中心とした通常の教育課程の他にもさまざまな教育課程を設定し、学習活動を展開している。

重複障害教育課程を履修する児童生徒の割合は高くなり、小学部では自立活動を主とした教育課程を履修する児童の割合が非常に大きくなってきている。ますます一人一人のニーズに応じた教育課程、学習内容のあり方が大きな課題となっている。そのような課題も含め校内研修や学部会等で新学習指導要領への対応について検討し準備を進め、自立活動についても個別の指導計画の書式のあり方を中心に検討を行ってきている。

自立活動に関しては、教科等の枠組みでは十分に対応できない、一人一人違う障害のある子どものニ－

ズに応じた指導を柔軟に展開できるとして、すべての教育課程で実施時数は異なるものの時間の指導を行ってはいる。しかし、児童生徒一人一人の課題に対してどのような指導を行っていくかについては、それぞれの教師により異なる部分が多く、どうしたらよいか分かりにくいということもあり、子どものニーズに応じた柔軟な指導といいながら、内容は教師側が設定し計画を立て指導を展開していることが多いように思われる。

研修部からも「一人一人の学習ニーズに応じた教育活動のあり方について」ということで校内研修の提案がなされたが、今回の学習指導要領の改訂において、養護・訓練から自立活動へ名称が変更になった意義や自立活動と他の教科との指導内容の違いについても一度確認をし、一人一人のニーズに応じた学習のあり方やその中の自立活動のあり方について検討していくことが必要と考える。

(2) 研究の概要

① 全国盲・聾・養護学校を対象とした自立活動に関する現状・課題を把握するための実態調査研究への協力

② 子どもの実態に即した自立活動の指導に関する実践事例研究

○ 年に数回ではあるが、研究所の先生に来校していただける。授業を見ていただき、放課後に時間を設定し話し合いの場をもちたいと考えている。話し合いのときに「どのようなことを考えて係わったのか」、「係わりの中で子どもの現した表現（表出）をどのように受けとめて係わっていったのか」ということを係わりを振り返りながら話し合っていくようにし、子どもと係わるときの係わり手側の構えや子どもの行動のみ方等について、互いに学んでいくことができる場としたい。

③ 自立活動を中心とした個に応じた教育活動の展開に関する学校事例の研究

・本校全体で考えていくには、児童生徒の実態の幅も大きく、組織としても大きすぎるため、自立活動を主とした教育課程が設定されている小学部類型Ⅱ-Cのグループで進めていきたいと考える。自立活動を主とした教育課程の担当教員の中で、個別の指導計画や具体的な指導、そして教育課程の編成について等の話し合いが深められていくことで、自立活動を含めて個々の子どものニーズに応じた教育を展開するための共通理解が図られるものと思う。

そのようにして共通理解された自立活動を主とした教育活動の自立活動のあり方の考えと、時間の指導を中心に検討をしている小学部の他の類型の担当教員や中学部、高等部教員の自立活動に対する考えが融合することで、本校の自立活動への考え方や具体的な指導について、学校全体の共通理解が図られていくものとする。

○ 小学部自立活動を主とした教育課程の担当教員の中での具体的な研修について

・研修部から出される研修計画に基づき研修日を中心に実施する。

平成13年度（1年次）

a) 「子どもとの気持ちの共有を第一に考え、子どもの自発的な動きを導くとともに尊重し、自己選択、自己決定をし、主体的に学習活動が展開できるためには」を全員で確認する。

- a-1) 子どもへの情報を保証する。
- a-2) 環境を整える。
- a-3) 子どもが動き出すまで、子どもに注意を向けながら待つ。
- a-4) 子どもが注意を向けたものに子どもと同じように注意を向ける。
- a-5) どのような意味なのかが分からなくとも、とりあえず解釈し子どもに返す。
- a-6) 返した後の子どもの反応や動きに注意を向ける。

※ この繰り返しによる子どものイニシアチブのもとでの係わりの実現をめざしていく。

b) 実践

c) 反省と考察

- c-1) 子どもは能動的であったか。
- c-2) 子どもが自分でやる部分はあったか。
- c-3) 子どもと教師が気持ちを分かち合うことはできたか。
- c-4) 子どものイニシアチブ（主導性）はあったか。
- c-5) 双方向のやりとりであったか。
- c-6) 子どもに分かるプロセスであったか。
- c-7) 教材・教具は工夫され活用されていたか。
- c-8) 活動の文脈、流れはあったか。
- c-9) 何か新しい発見はあったか。アドリブはいかされていたか。
- c-10) 教師もときめき、わくわくしたか。

d) 研修日での話し合い

- ・実践し、反省と考察したことについて報告し合ったり、疑問に思っていることなどについて情報の交換を行ったりしていく。

e) 子どもの実態の再確認

f) 子どものニーズから考えられる学習内容の検討

g) 個別の指導計画の作成

平成14年度（2年次）

「子どもとの気持ちの共有を第一に考え、子どもの自発的な動きを導くとともに尊重し、自己選択、自己決定をし、主体的に学習活動が展開できるためには」を考えて、実践、反省と考察、話し合い、子どものニーズの検討、個別の指導計画の作成したものを基に再び同じプロセスで研修を進めていく。

平成15年度（3年次）

実践、反省と考察、話し合いを繰り返しながら、子どもの変化、係わり手の変化についても考察し、子どもとの気持ちの共有を第一に考え、子どもの自発的な動きを導くとともに尊重し、自己選択、自己決定をし、主体的に学習活動が展開できるための自立活動のあり方について共通理解できた部分をまとめる。

資料 2

個別計画の指導計画書式（実態把握）

氏名		生年月日	年 月 日	記入者	記入年月日	平成	年	月	日	続柄	部 年	重複・通常		
生育歴				家庭環境										
入学前の状況				障害の状況							手帳の有無	無・有	種級	
実態 〇家庭・施設等 と														
諸検査の結果				教育ニーズの 焦点化							指導 目標			
本人の意向				保護者の 願い							医療的 所見			

年	部	学年	指導形態	指導者	通学形態（通・寄・センター・訪問）
年	小学部	1年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		2年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		3年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		4年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		5年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		6年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年	中学部	1年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		2年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		3年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年	高等部	1年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		2年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生
年		3年	・個別 ・集団		・自宅通学生 ・寄宿舎生 ・センター生 ・訪問生

部 第	学年 組	児童生徒氏名：	男・女	年齢	歳	スタッフ氏名
病 名 障害の概要						
留 意 事 項						
本人の希望						
保護者の希望						
自 立 活 動 指 導 課 題						
(1)健康の保持 (2)心理的な安定 (3)環境の把握 (4)身体の動き (5)コミュニケーション						
中心的指導課題				長期目標（3年間）		

部 年 組		児童生徒名：	指導者名：
長期目標（学年目標）			
月	短期目標	手立て（指導内容・方法）	指導記録
一 学 期			
一 学 期 評 価			実施 時数
二 学 期			

月	短期目標	手立て(指導内容・方法)	指導記録	
二 学 期				
二 学 期 評 価				実施 時数
三 学 期				
三 学 期 評 価				実施 時数
学 年 評 価				実施 時数
次 年 度 の 課 題				

学部 年 組		児童生徒名：		
指導 内容	日常生活面			
	指導目標	手立て(指導内容・方法)	指導記録	指導者
領域教 科	学習面(各領域・教科)			
	指導目標	手立て(指導内容・方法)	指導記録	指導者
教 科				
領域 教科 を合 わせ た指 導				
道 徳				
特 別 活 動				
総合 的な 学習 の時 間				

福岡県北九州市立八幡養護学校 校長

永 富 文 久

福井大学 教育地域科学部 助教授

松 木 健 一