

Ⅳ. 情報パッケージ「ぱれっと (PALETTE)」(試案)

の活用とその成果

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

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

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

1. 研究協力機関における活用

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

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

1. 研究協力機関における活用

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

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

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

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

(1) 学校全体の取組に位置付けた活用

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

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

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

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

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

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

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

1) 『生活マップ』を活かし保護者と子どもの生活を支える取組

青森県立弘前第二養護学校 教諭 下山 永子

I はじめに

1. 学校の概要

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

2. 学校としての課題

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

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

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

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

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

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

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

II 「ぱれっと (PALETTE)」の導入

1. 「生活マップ」の活用

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

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

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

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

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

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

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

【生活マップ】

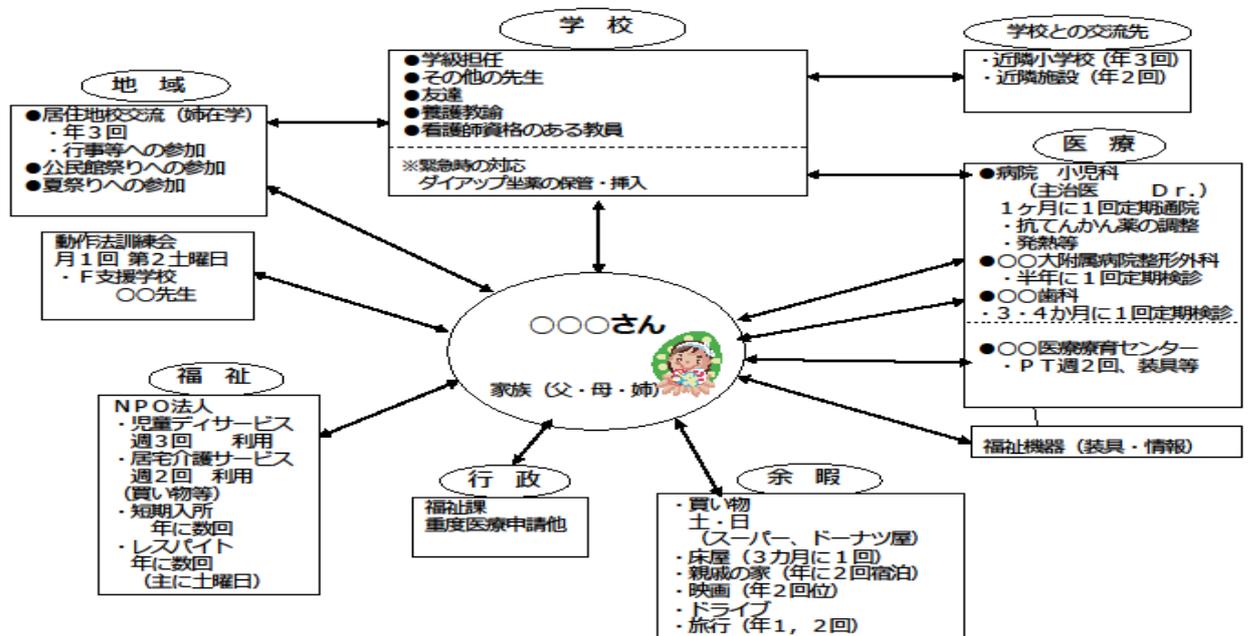


図1 「生活マップ」の枠組み

2. 保護者との連携のツールとしての生活マップ

(1) 個別の教育支援計画との関係

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

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

(2) 活用の事例

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

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

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

【生活マップ】
(〇〇年度)

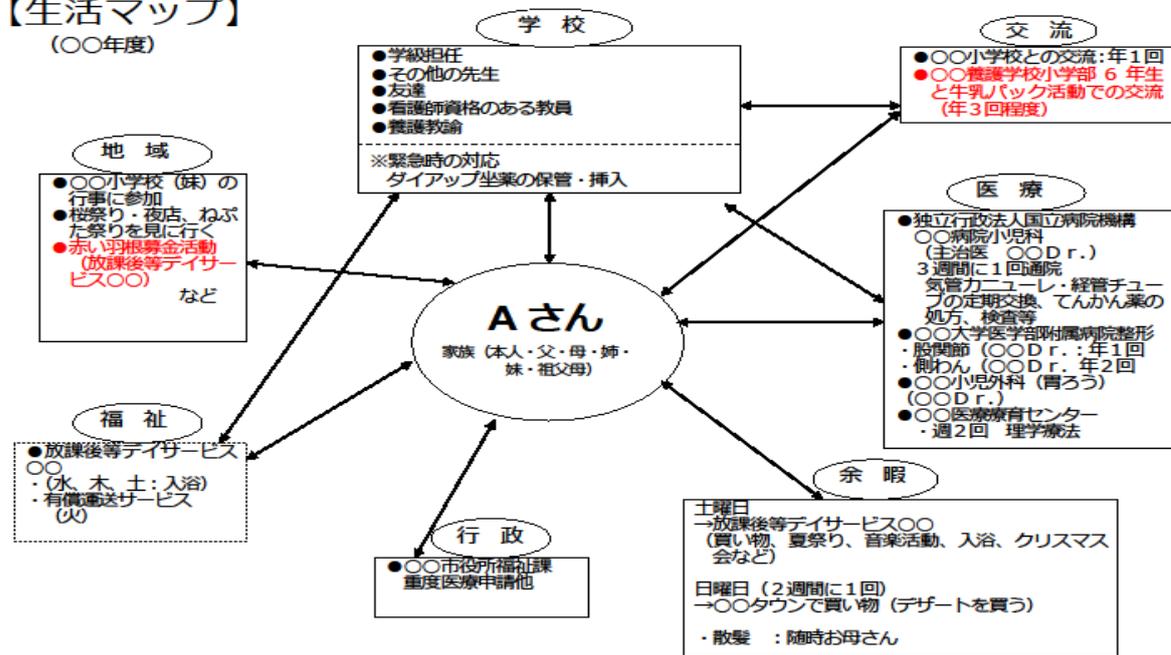


図2 Aさんの生活マップ

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

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

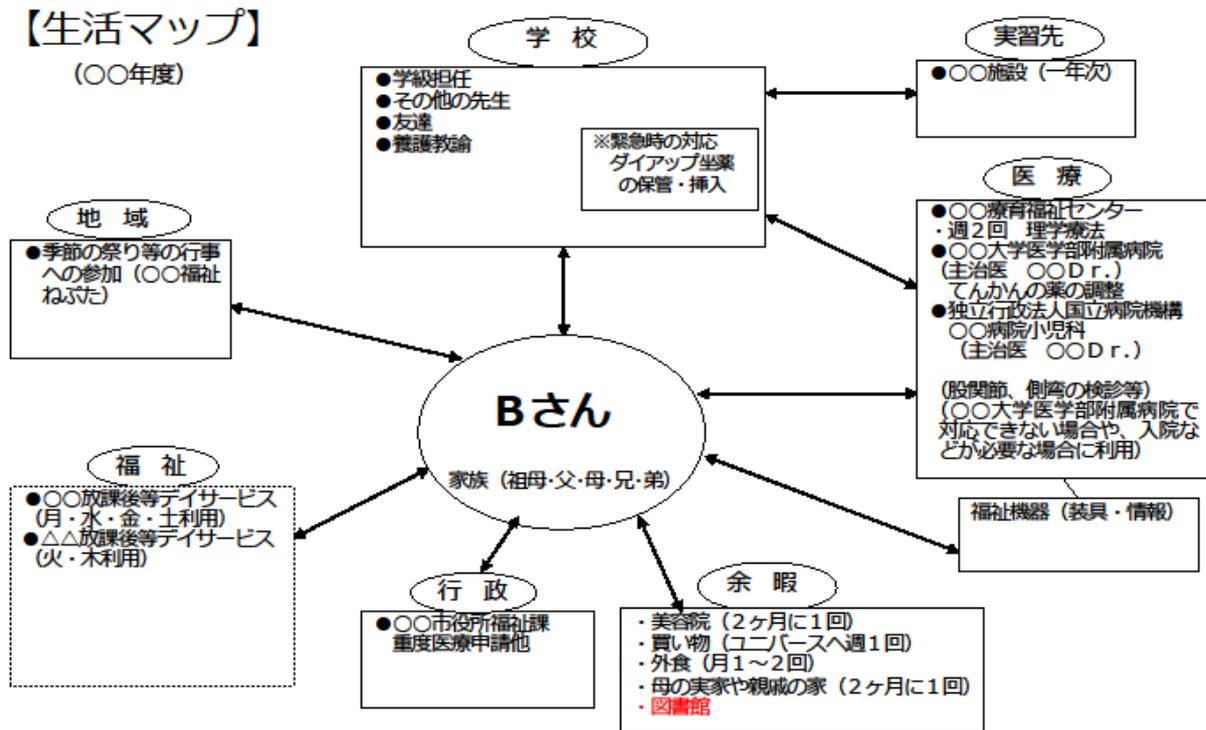


図3 Bさんの生活マップ

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

Ⅲ 活用の成果

1. 子どもと保護者にとって

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

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

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

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

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

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

2. 教師の意識

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

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

などの確認

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

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

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

IV 今後の課題と展望

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

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

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

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

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

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

愛知県立岡崎特別支援学校 教諭 八重澤直樹

I. はじめに

1. 学校の概要

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

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

2. 本校における教育計画の課題

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

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

II. 教育計画（個別の教育支援計画等）の書式の改訂の経緯

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

1. 教育計画の見直し

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

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

個別の教育支援計画（3枚構成）

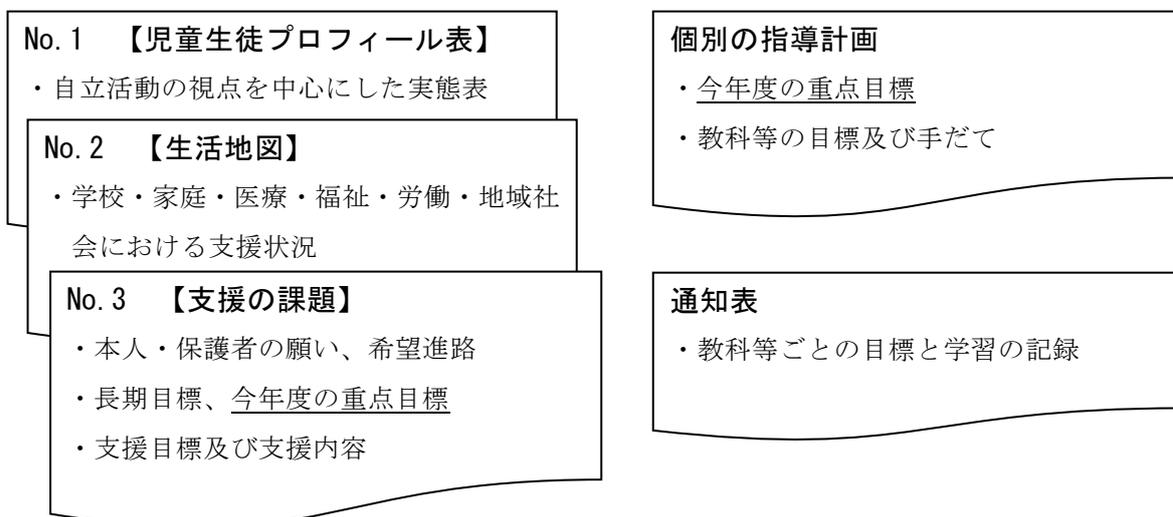


図1 平成24年度までの教育計画の書式

2. 先行的な取組の情報収集

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

(1) 国立特別支援教育総合研究所（以下、特総研）の専門研修における学習会

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

これらの情報交換をとおして、次のような視点、考え方が特に参考になった。

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

（2）先行的取組を行っている学校への訪問

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

（3）肢体不自由・病弱特別支援学校教務主任会

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

3. 新しい書式の教育計画の作成

（1）新たな書式の作成にあたって大事にしたこと

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

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

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

（２）新たな書式の活用に向けて工夫したこと

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

「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「通知表」書式変更のポイント

1. 書式変更の基本的な考え方

キャリア教育と
ICF の視点の活用

人のつながり
時間のつながり
目標のつながり

作業量の削減

2. 主な改善事項

本人主体の計画づくり

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

「一番星」に寄り添う

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

つながりのある教育計画

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

作業量の削減～見やすい、書きやすい、使いやすい

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

図2 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「通知表」書式変更のポイント

愛知県立岡崎特別支援学校

学校の中だけでは無く、家庭や地域での生活の向上が最終の目的です
～ワーク ライフ バランス～

平成26年度 個別の教育支援計画

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| <p>3 心身機能・身体機能 (年の別)</p> <p>口達 口達 口達 () () () 視聴 口達 口達 () () () 作 言語 口達 口達 身体能力 () 歩行 () () () () () () 身体能力 () () () () () ()</p> <p>障害の特性 (特異)</p> <p>障害の特性 (特異)</p> <p>その他</p> | <p>4 必要能力</p> <p>これから 身に付けたい力 伸ばしたい力</p> <p>今、もっている力 今できていること 今はまだ苦手なこと</p> <p>ゴールの姿と照らし 合わせて <短・中期> <中・長期 (年度・年度・年度)> <その他></p> | <p>5 必要能力</p> <p>身に付けたい 力を付けるのに 特に必要的人</p> <p>もうちょっとしたら 必要になる人</p> <p>身に付けたい力をつけるのに 必要の道具・物</p> | <p>6 必要能力</p> <p>今年 やらんといいかんこと</p> <p>私(本人)がやること 変わり(支援者)が やること ・身に付けたい力に対して ・本人の「はじめての力」に 対して</p> <p>目標設定における関係 もっているか、できてきたことに対する ・人の広がり 両立→得意と など ・場面の広がり 学校→家庭で など</p> | <p>7 必要能力</p> <p>今年 やらんといいかんこと</p> <p>私(本人)がやること 変わり(支援者)が やること ・身に付けたい力に対して ・本人の「はじめての力」に 対して</p> <p>目標設定における関係 もっているか、できてきたことに対する ・人の広がり 両立→得意と など ・場面の広がり 学校→家庭で など</p> | <p>8 ゴール (3年度後の姿)</p> <p>生活が こうだったらいい</p> <p>※ ゴール及び中間目標設定における関係 キャリア段階の4つの層でたい力 「暮らす」 「働く・学ぶ」 「楽しむ」 「健康」 この中からバランスよく設定しましょう</p> |
|--|---|---|---|---|---|

1-1 希望 (夢・希望)

なりたい自分

開い

将来

今

図3 新書式の個別の教育支援計画 (イメージ図)

図3 新書式の個別の教育支援計画 (イメージ図)

Ⅲ. 「ぱれっと」の活用の実際

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

実際の「ぱれっと」の活用状況とともに、配慮したことについても紹介する。

1. 主な活用方法

(1) 各部の事例研究での活用

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

〈事例 1〉

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

(2) 教務だよりでの活用

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

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

教務だより No.11

< (手厚い支援が必要な子どもの) 目標設定と教育内容 >

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

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



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

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

(1) 教育的ニーズの決定と優先順位

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

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



子どもの「一番星」に寄り添うなど、本人主体の計画づくりが大切です



(2) 目標設定に当たって

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

することを第一に考え、協働で目標設定へつなげます。

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



“複数”の目で検討し、適切に目標設定することが大切です

(3) 教育内容の設定に当たって

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

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

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

2 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、各部の連携を図ることについて記しています。「4. **体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容**」では、変動する体調にあわせて、子どもにあった教育的支援も変わることを理解することについて記しています。「5. **反応が読み取りにくい子どもとのコミュニケーションの視点と教育内容**」では、反応がわかりにくい子どもとのやり取りを成立させるために、コミュニケーションの成り立ちを知って関わることについて記しています。「6. **子どもの自己決定の力を育む目標設定と教育内容**」では、育みたい自己決定の力を検討し、生活や学習等あらゆる教育活動の場面で自己決定の力を育む機会を設定することについて記しています。「7. **教科学習の視点と教育内容**」では、教科の指導内容を学ぶことを前提にしながら、子どもの興味・関心や状況にあわせて、指導内容を精選するとともに、指導内容を合わせるなどして学びやすい状況を作ることについて記しています。

図4 教務だより No.11「目標設定と教育内容」

2. 活用にあたって配慮したこと

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

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

(1) 教務だよりにおける配慮

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

(2) 事例研究や授業づくりにおける配慮

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

IV. 活用の成果

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

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

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

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

V. 今後の課題と展望

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

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

引用・参考資料

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

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

香川県立高松養護学校 教諭 橋 紀子

I. はじめに

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

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

II. アセスメントの作成

1. 一日の生活の流れに関するアセスメント

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

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

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

したりすることができるようにした。

表1. 一日の生活に関するアセスメント

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

2. 興味関心に関するアセスメント

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

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

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

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

表2. 興味関心に関するアセスメント



(日見) さんへ インタビューです

たくさん知りたいなあ？

26年 4月19日

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

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

② 好きな食べ物は何ですか？
どうして好きだと思いますか？

歯ごたえの良い野菜（きゅうり等）
うどん（食べやすい）

③ ①以外に好きな遊びは何ですか？

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

④ 好きな場所や落ち着く場所は
どこですか？

家のおもちゃコーナー
水遊びできる場所
ベッド

⑤ 好きな人や落ち着く人は誰ですか？

母、父、祖父母
慣れると、割と、誰でも大丈夫

⑥ 苦手なことやさらいなこと
（もの・活動・場所等）はありますか？

新しい場所
大きな音（花火）
叱られる

⑦ 慣れ親しんでいる
“おなじみ”の活動や過ごし方はありま
すか？

水遊び（上記、③）
朝起きたら、
「まんまっ！！」（ごはん）
ボール遊び

⑧ 状況がよく分かっているなあ
感じた場面やエピソードはありますか？

姉が怒られている時、笑う。
弟が怒られている時、かみつく。

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



Ⅲ. アセスメントの活用

1. 活用の目的

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

2. 方法

(1) 対象

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

(2) アセスメントの流れ

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

4月中旬：保護者配布

4月下旬：担任に提出 複数担任で検討

5月上旬：家庭訪問等で表も参考にしながら目標を検討

5月中旬～下旬：個別の教育支援計画・個別の指導計画立案

3. 結果

(1) 「一日の生活の流れに関するアセスメント」の回答項目数の結果

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

※表3参照

表3. 一日の生活の流れに関するアセスメント回答項目数

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

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

(2) 「興味関心に関するアセスメント」の回答項目数の結果

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

※表4参照

表4. 興味関心に関するアセスメント回答項目数

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

4. 活用事例

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

(1) 活用事例 A

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

① 実態

小学部1年生女兒で、自立活動を主とする教育課程に在籍する。

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

② 目的

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

③ 結果

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

④ 活用方法の検討

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

(2) 活用事例 B

～興味関心に関するアセスメントが給食時の過ごし方につながった事例～

① 実態

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

② 目的

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

③ 結果

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

※表2参照

④ 活用方法の検討

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

⑤ 保護者感想

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

(3) 活用事例 C

～2つのアセスメントが個別の指導計画につながった事例～

① 実態

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

② 目的

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

③ 結果

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

④ 活用の方法

上記の情報を参考にし、個別の指導計画が立案された。その一例を以下に示す。

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

⑤ 保護者感想

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

IV. アセスメントを用いた教員の感想

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

1. 二つのアセスメント活用の利点

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

い浮かべながら、保護者の気持ちに寄り添うことができる。

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

2. 二つのアセスメント活用の課題

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

V. 考察

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

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

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

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

さらに、個々の活用事例では、結果から以下のようなことが考えられた。

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

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

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

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

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

VI. 今後の課題

今回作成した二つのアセスメントには、作成にあたっての思いがそれぞれにある。

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

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

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

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

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

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

(2) 教員研修・人材育成等における活用

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

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

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

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

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

1) 初任者勤務校研修における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

京都府立宇治支援学校 教諭 荒川 喜博

I. はじめに

1. 学校の概要

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

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

2. 学校の特徴

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



図 1 将来を見据えた教育

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

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

児童生徒の教育活動に位置づけ学校の教育活動全体を通じて実施している。

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

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

1. 京都府の現状について

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

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

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

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

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

2. 本校における初任者研修について

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

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

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

授業づくり（研究授業）の視点としては学習指導案作成を通して、

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

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

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

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

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

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

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

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

課題と一致している部分も多くみられた。

3. 具体的な活用の仕方

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

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

平成26年9月3日(水)初任者勤務校研修

学習評価について

<評価とは>

個々の子どもに応じて設定した目標に照らして、その目標がどれだけ達成できたのか

障害の重い子どもの指導Q&A(2011)

そのためには・・・

- ①子どもの発達の状況や教育的ニーズを的確に把握すること
- ②指導の結果によって指導方法や目標を改善すること

「妥当性」の検討が重要

「目標と指導と評価の一体化」

障害の重い子どもの指導Q&A(2011)

評価は 目標 と 手だて に対して行う。

- * 具体性
- * 客観性
- * 妥当性
- * 信頼性

の高い評価とするためには目標を具体的に設定

障害の重い子どもの指導Q&A(2011)

「ぱれっと」より抜粋

目標がなぜ「わかりにくい」のか???

- ①抽象的である
- ②複数の要素が含まれている
- ③範囲が広すぎる

目標設定の仕方(「ぱれっと」より)

- 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。
- ・達成することでより豊かな生活の展開につながるか
- ・自分で達成感を持つことができるか
- 具体的な行動やスキルを掲げる
- ・具体的な・測定可能な・達成可能な
- ・意味のある・時限的な
- そのために必要な支援や場面設定を記述する

Ⅲ. 活用の成果

1. 初任者にとって

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

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

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

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

対 象 高等部くらし地域コース3年生 作業学習

（くらし地域コースとは文化的活動による自己表現の力や福祉就労・企業就労の中でともに活動できる力を育てるコース）（平成26年度学校要覧より）

単 元 名 「窯業 ～たたら皿の成形～」

本時の目標

- ・「細かいところまで確認しながら作業するなど、ひとつの製品を丁寧に作ることができる」

↓*複数の要素が含まれている

- ・「ひとつの製品を、細かいところまで確認しながら作ることができる」

↓*抽象的なのでもう少し具体的に書く

- ・「ひとつの製品を、チェック項目を確認しながら作る」

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

2. 人材育成・研修部（初任者等指導教員）にとって

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

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

IV. 今後の展望

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

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

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

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

引用・参考文献

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

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

奈良県立ろう学校 教諭 劔持 弥貴

I. はじめに

1. 学校の概要

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

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

2. 早期教育部の課題

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

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

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

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

II. 早期教育部での専門性向上を目指した活用

1. 「ぱれっと (PALETTE)」導入の意義

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

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

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

表1 早期教育部の教員構成

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

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

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

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

2. 実際の活用方法

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

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

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

Ⅲ. 活用の成果

1. 教員の意識の変化

(1) 教員B(早期教育部新着任教員)の意識の変化

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

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

表2 教員B「家族の思いに寄り添っている」(アンケート結果)

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

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

表3 教員B「連携にあたって家族の主体性を尊重している」（アンケート結果）

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

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

（2） 教員A（早期教育部の経験が長い教員）

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

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

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

2. 活用の意義

早期教育部における活用の意義を以下の5点にまとめる。

(1) 新着任教員研修の一環としての「読み物」として使用できる。

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

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

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

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

(3) 特定のケースだけに当てはまるものではなく、柔軟に活用できる。

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

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

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

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

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

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

IV. 今後の展望

1. 早期教育部での「ぱれっと」の活用

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

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

2. 聴覚特別支援学校での「ぱれっと」の活用

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

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

(3) ケース検討等における活用

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

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

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

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

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

1) ケース検討におけるぱれっと (PALETTE) の活用

横浜市立東俣野特別支援学校 教諭 堀内美紀

I. 学校の概要と特長

1. 学校の概要

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

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

2. 本校の特長

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

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

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

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

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

II. ケース検討における「ぱれっと (PALETTE)」活用

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

1. 本校における児童生徒に関する情報の共有の仕方

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

(1) 情報交換

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

(2) ケース検討会

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

2. 当該ケースの概要 (外界へ関心が向きにくく自己刺激が多い児童)

小学部2年生 男子

障害名 ウェスト症候群、知的障害、肢体不自由

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

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

3. 「体調が変動しやすい場合の目標設定と教育内容」の考え方の導入

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

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

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

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

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

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

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

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

Ⅲ. 活用の成果

1. 子どもの状態の変容

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

った。

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

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

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

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

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

2. 本児について教員同士が共通理解を深めた内容

(1) 体調と学習のバランス

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

(2) 「眠ることなく起きて過ごす」というポイントからの全体への広がり

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

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

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

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

IV. 今後の展望

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

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

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

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

2) 視覚障害特別支援学校における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

横浜市立盲特別支援学校 教諭 田畑 雅子

I. 学校の概要（重複の幼児、児童、生徒の状況）

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

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

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

II. 活用の実際

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

1. 各学部における行動観察の視点の確認

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

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

(1) 幼稚部

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) 小学部

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

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

報告では次の5つのケースが挙げられた。

<ケース1>

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

<ケース2>

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

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

<ケース3>

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

<ケース4>

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

ら児童と担当とで決めている。

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

<ケース5>

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

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

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

(3) 中学部

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

<ケース6>

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

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

<ケース7>

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

(4) 高等部普通科

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

<ケース8>

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

<ケース9>

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

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

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

2. 教育実践において「ぱれっと」を活用し成果があった事例

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

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

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

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

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

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

Ⅲ. 次年度に向けての「ぱれっと」の活用計画

1. 保護者へのアンケートの検討

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

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

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

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

2. 生活マップの利用

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

3. 研修会での利用

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

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

(4) 教員個々における活用、興味・感想等の分析

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

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

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

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

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

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

北海道室蘭養護学校 教諭 小川 和弥

I. はじめに

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

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

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

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

II. 本校職員の「ぱれっと (PALETTE)」の各項目への興味・関心

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

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

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

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

断は難しいからであると考える。

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

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

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

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

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

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

4. 「Ⅱ－4 医師との連携の視点」について(選択者10名)

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

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

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

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

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

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

7. 関心が低かった下位 2 つの項目について

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

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

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

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

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

Ⅲ. 本校における「ぱれっと」の活用

1. 各教職員による自主的な活用

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

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

取り組み例 1 < 中学部 1 年生担任の活用事例 >

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

きている。」

取り組み例 2 <高等部 2 年生担任の活用事例>

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

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

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

2. 地域との交流における活用

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

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

IV. 今後の活用の展望とまとめ

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

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

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

表1 『ぱれっと』の各項目に関心を持った教職員の数

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

2) 日々の教育実践における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

福島県立平養護学校 教諭 齋藤 香純

I. はじめに

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

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

II. 日々の教育実践における「ぱれっと (PALETTE)」の活用

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

1. 「ぱれっと」の導入の方法

(1) 対象者

①各研修対象者へ配布

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

②各学級に 1 冊ずつ配布 (36 学級)

(2) 導入の時期

①各研修対象者への配布・・・ 6 月下旬

②各学級への配布・・・ 9 月初旬

(3) 活用の方法

「ぱれっと」を配布した各教員及び学級に、以下の視点を示して活用を依頼した。

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

2. 「ぱれっと」の活用に関するアンケート

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

Ⅲ. 「ぱれっと」活用の成果・感想等（アンケートのまとめ）

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

1. 「ぱれっと」の活用の仕方について

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

に文献を購入し、指導に役立てた。

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

2. 「ぱれっと」の各項目について

I. 実態把握

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

II. 保護者との連携・専門職との連携

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

III. 目標設定と教育内容

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

IV. 学習活動の展開

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

V. 評価と計画の見直し

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

※全体を通して

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

3. 「ぱれっと」の全体の構成について

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

4. 「ぱれっと」の感想・改善点等

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

IV. 今後の展望

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

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

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

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

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

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

I 目的

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

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

II 方法

1. 調査対象

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

2. 実施手続き

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

3. 調査時期

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

4. 調査内容

(1) 事前調査

事前調査については、事前調査のアンケート用紙を配布して実施した。

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

(2) 事後調査

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

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

Ⅲ 結果

1. 回収の状況

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

2. 調査結果とまとめ

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

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

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

(1) 実施の有無

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

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

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

「I 実態把握」の比較

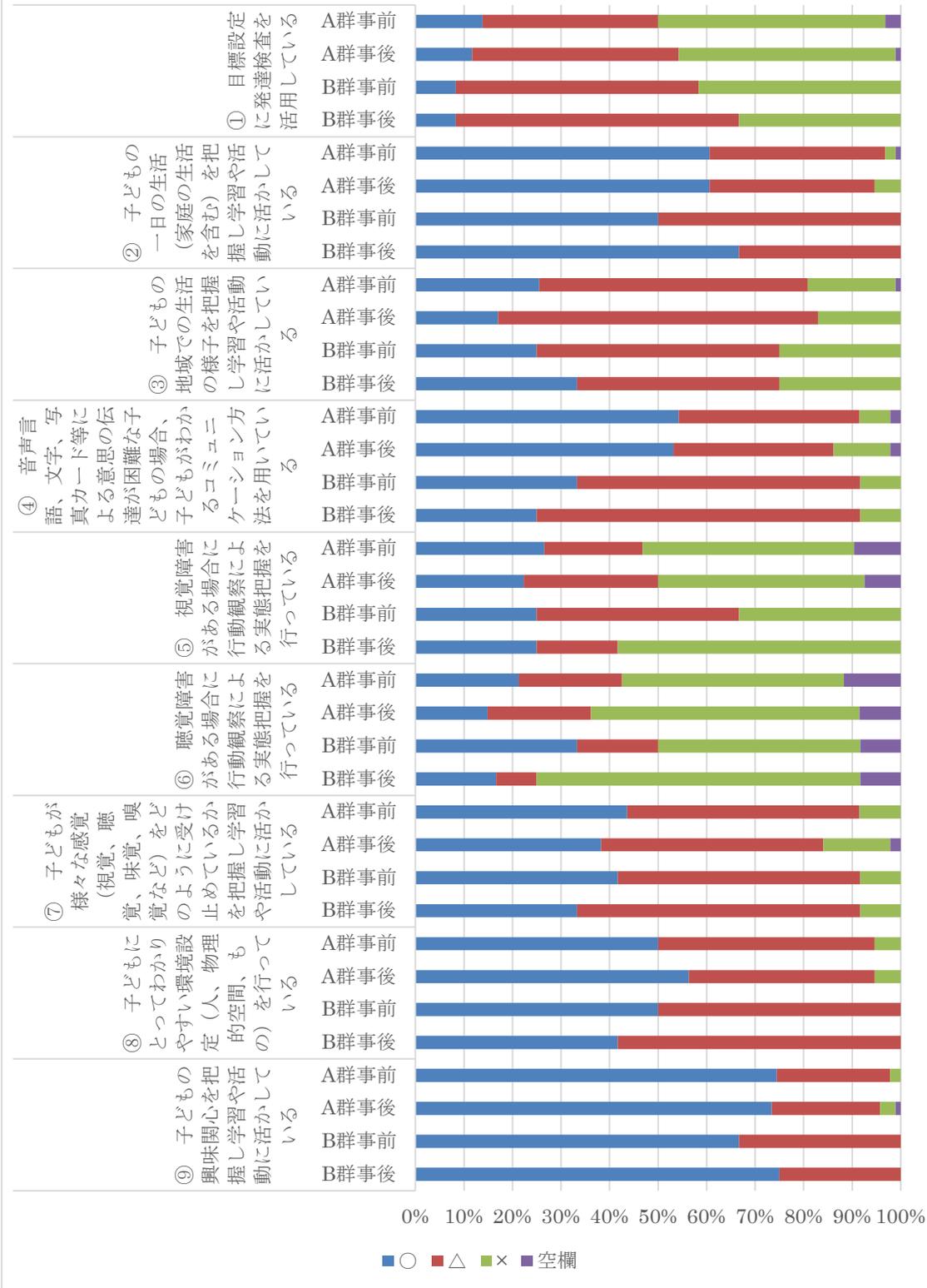


図1 実施の有無（「I 実態把握」の比較）

「Ⅱ 保護者との連携・専門職との連携」の比較

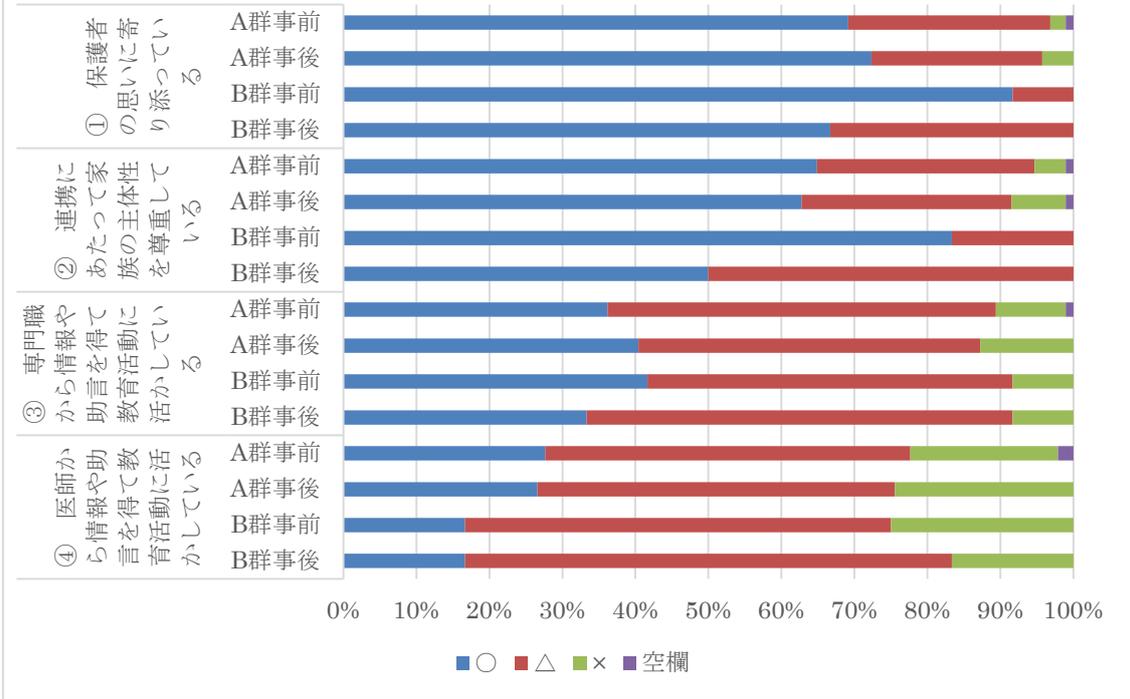


図2 実施の有無（「Ⅱ保護者との連携・専門職との連携」の比較）

「Ⅲ 目標設定と教育内容」の比較

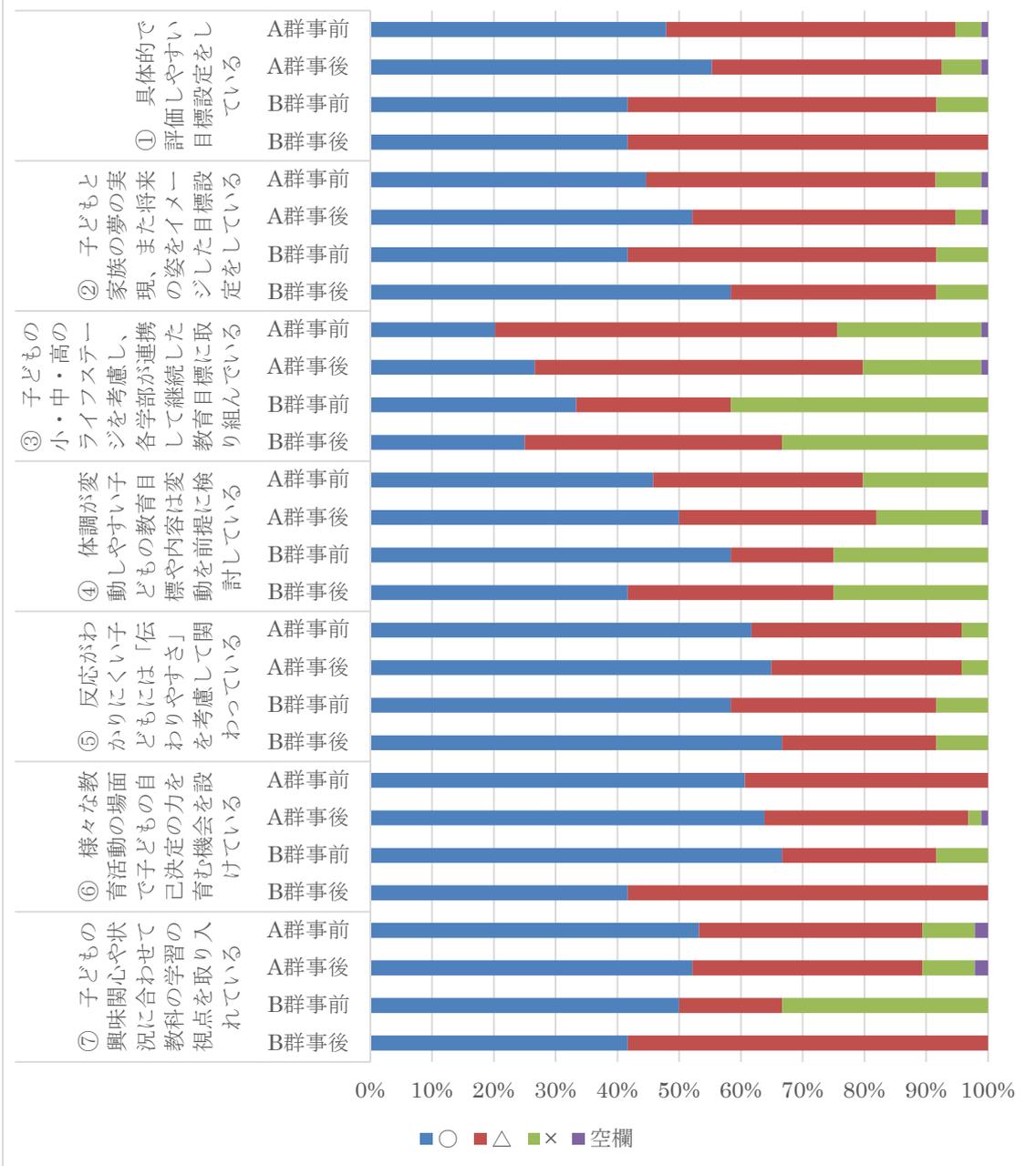


図3 実施の有無（「Ⅲ目標設定と教育内容」の比較）

「IV 学習活動の展開」の比較

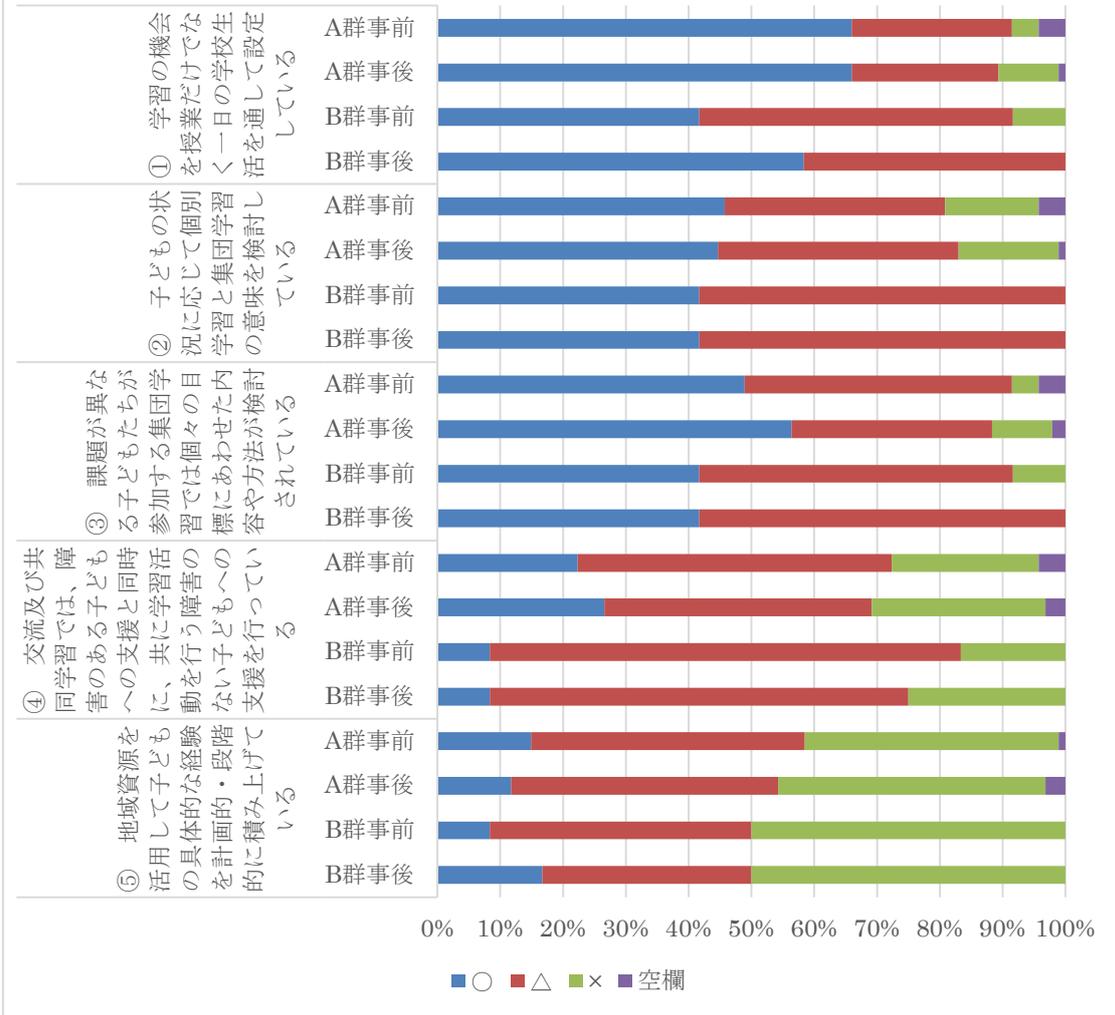


図4 実施の有無（「IV学習活動の展開」の比較）

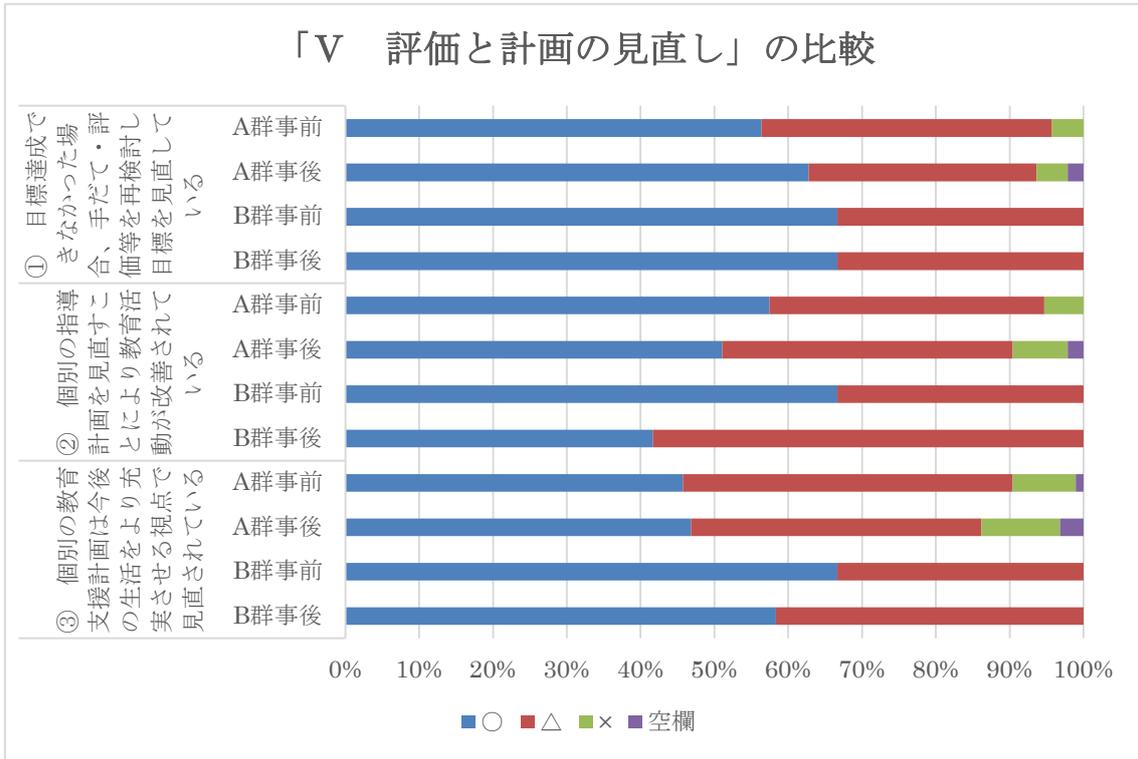


図5 実施の有無（「V評価と計画の見直し」の比較）

(2) 現時点での自己評価

現時点での自己評価については、各項目で事前調査と事後調査の差を調査した。

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

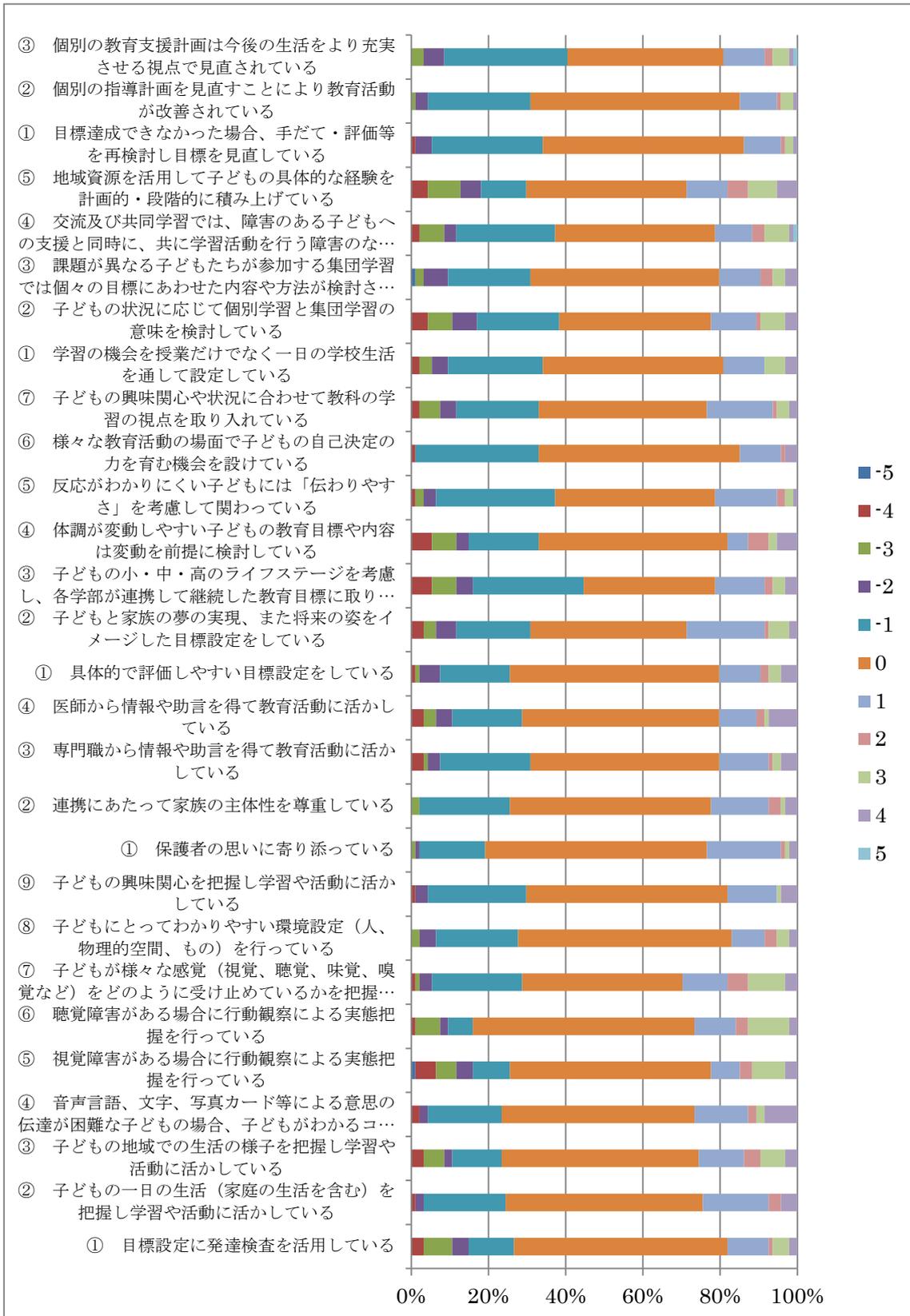


図6 A群の現時点での自己評価の事前調査と事後調査の差

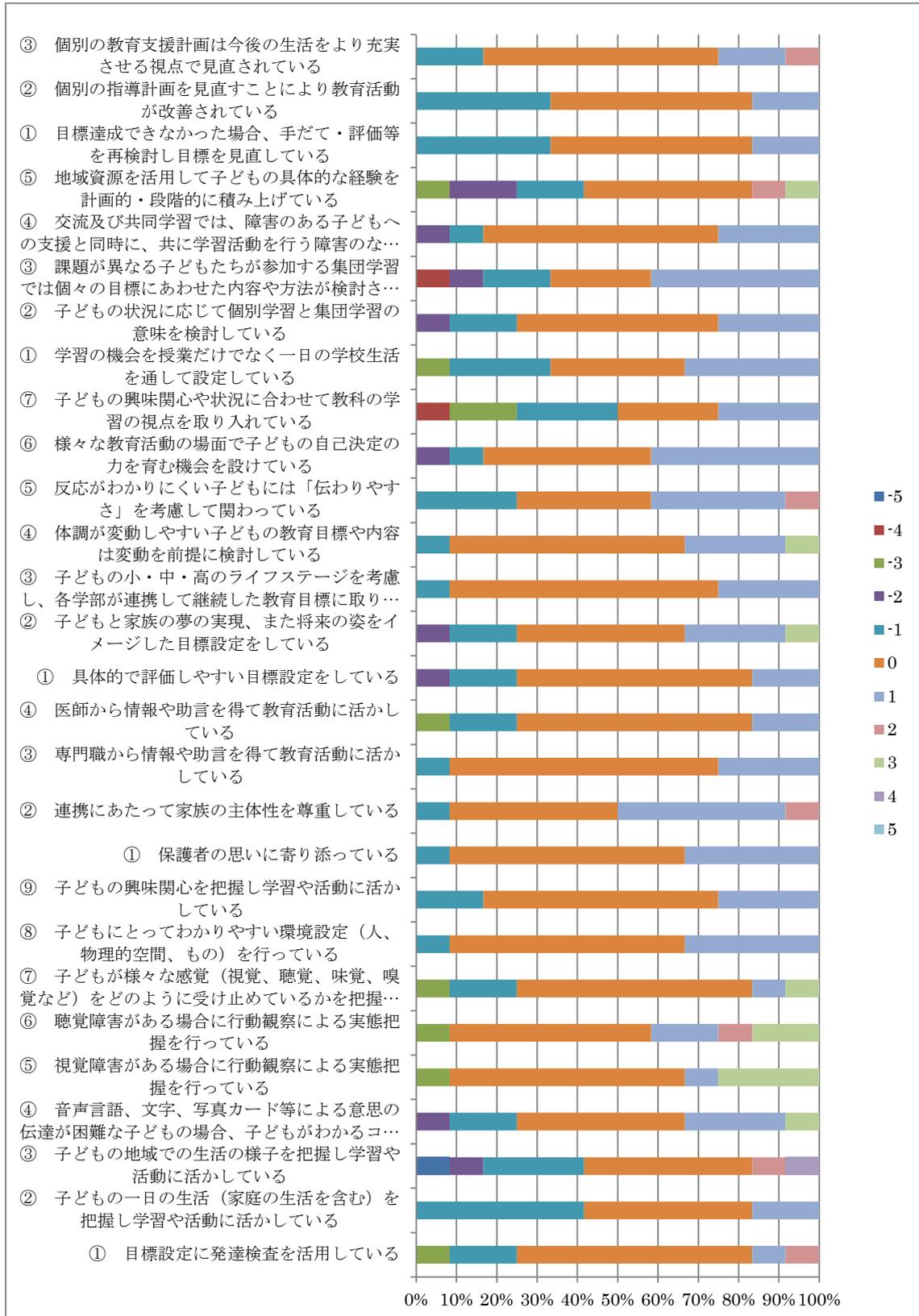


図7 B群の現時点での自己評価の事前調査と事後調査の差

(3) 自分にとっての必要性

自分にとっての必要性については、各項目で事前調査と事後調査の差を調査した。

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

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

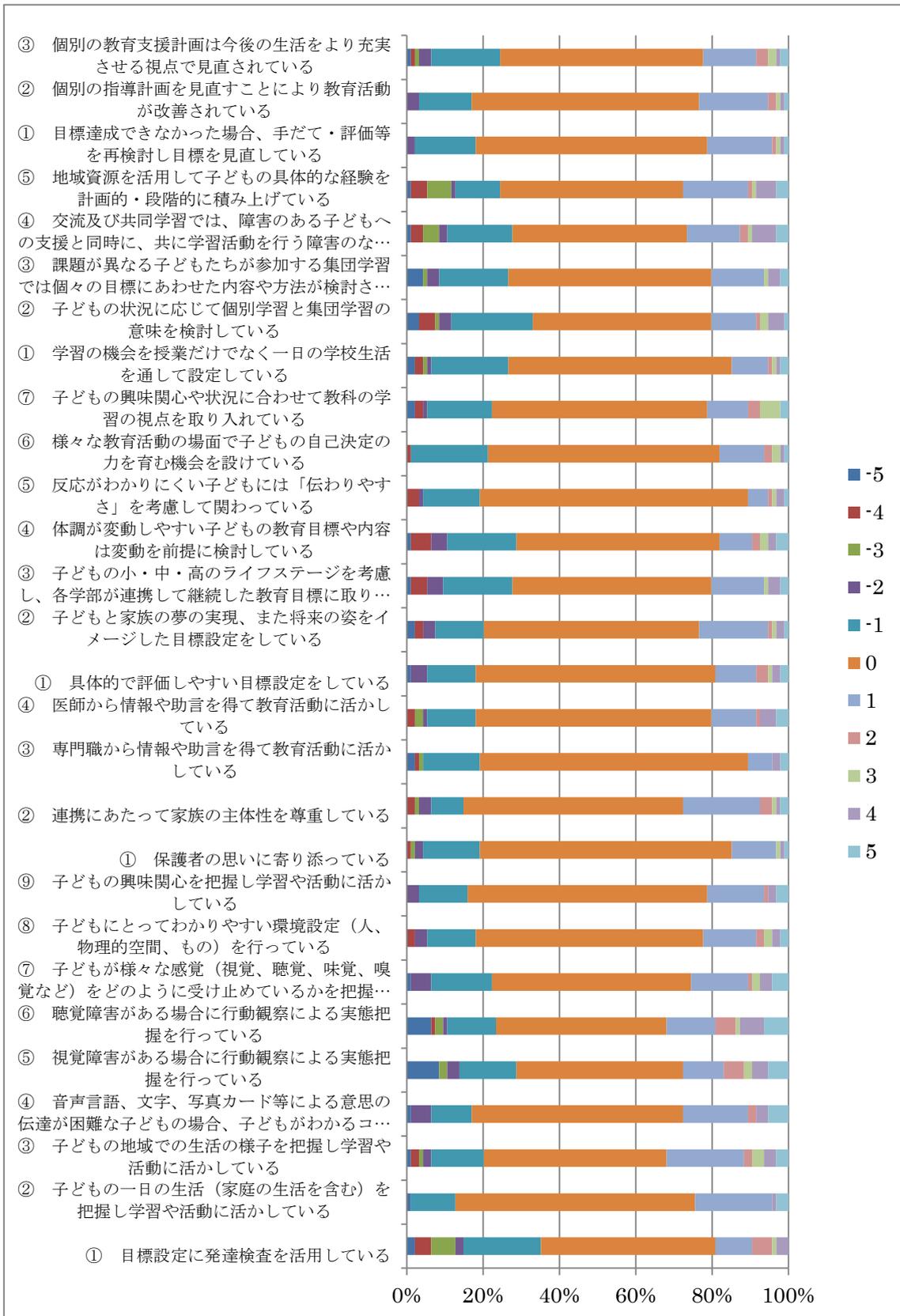


図8 A群の自分にとっての必要性の事前調査と事後調査の差

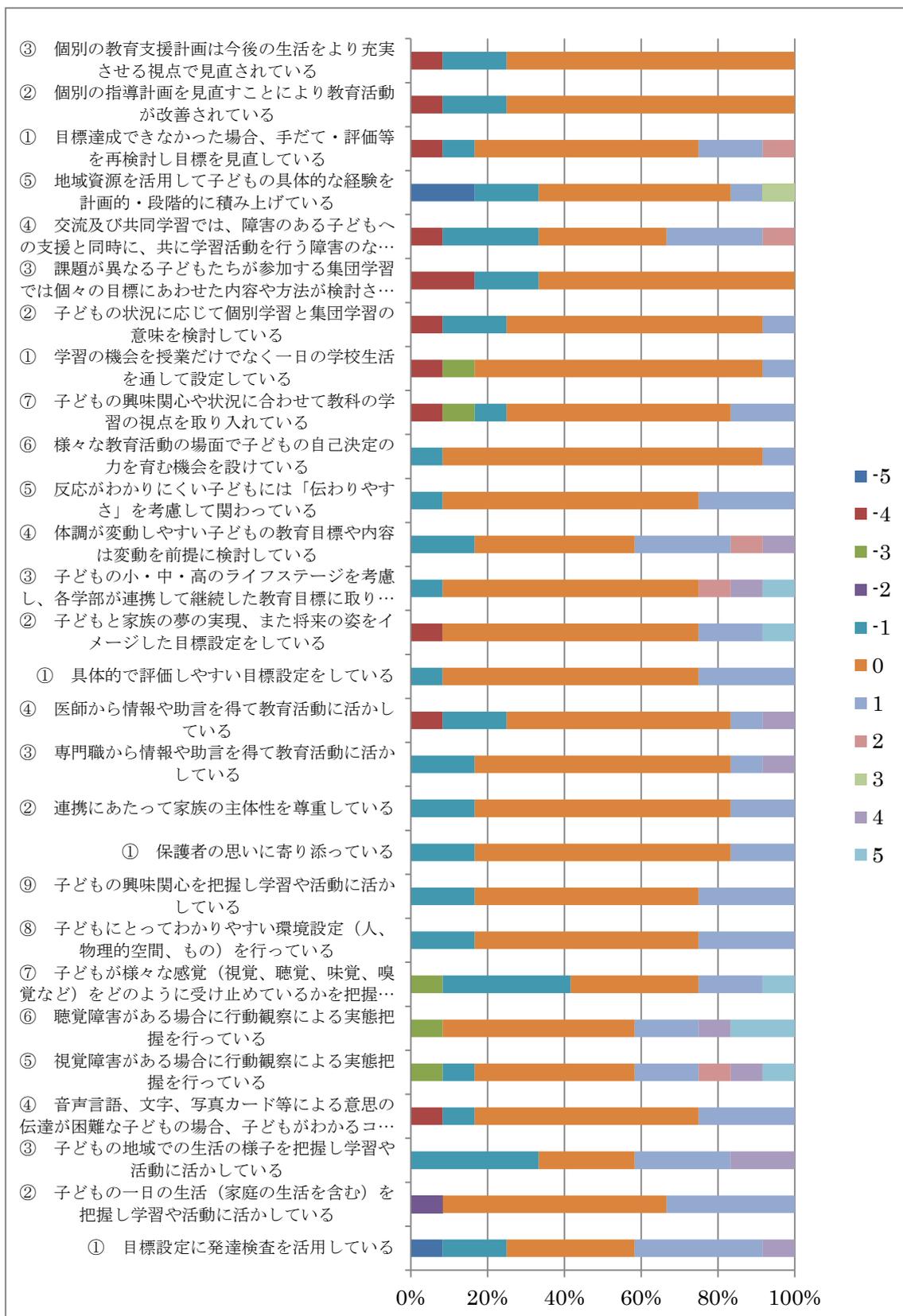


図9 B群の自分にとっての必要性の事前調査と事後調査の差

(4) 「ぱれっと」の項目についての利用しやすさ

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

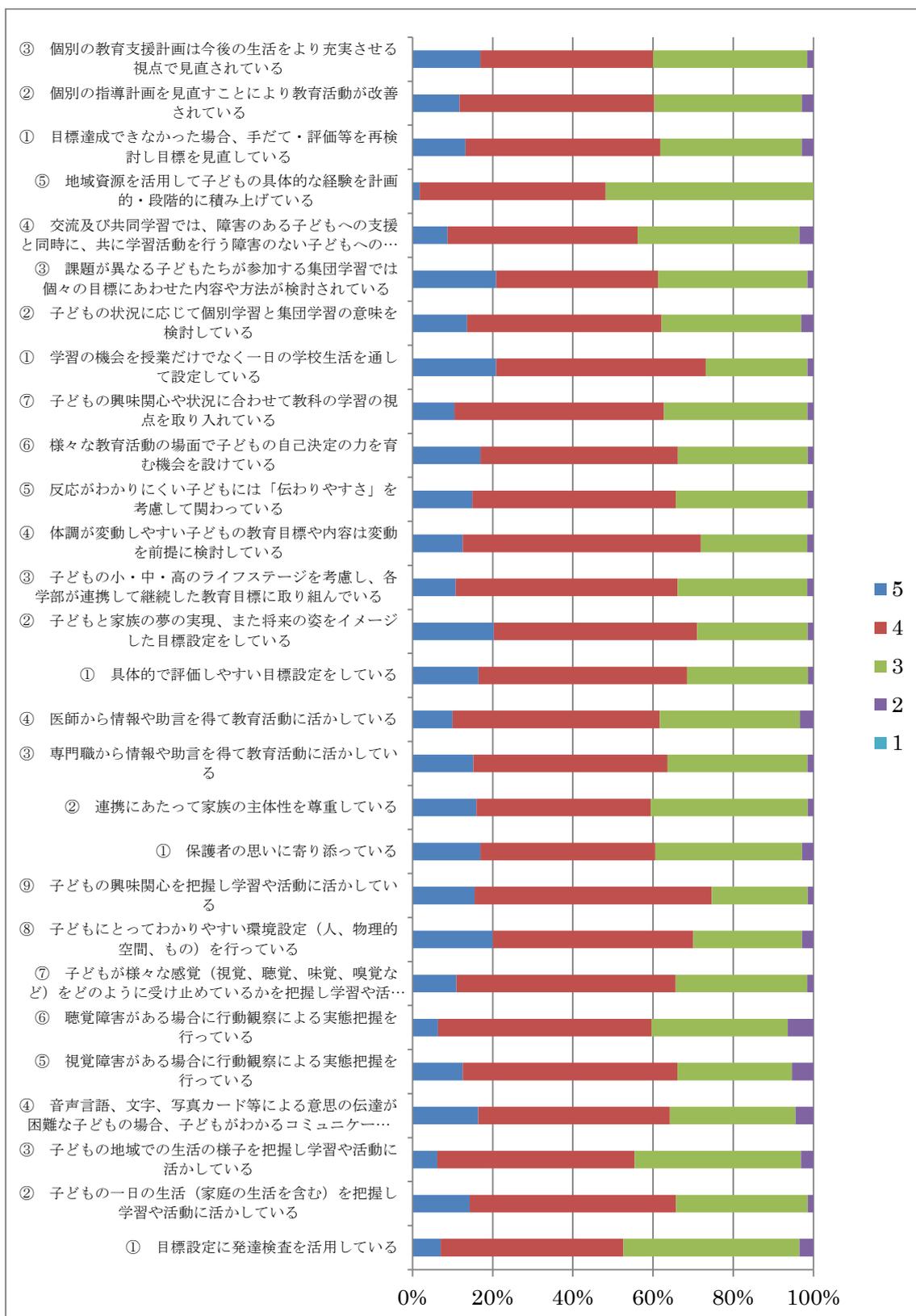


図 10 A 群における「ぱれっと」の各項目についての利用しやすさ

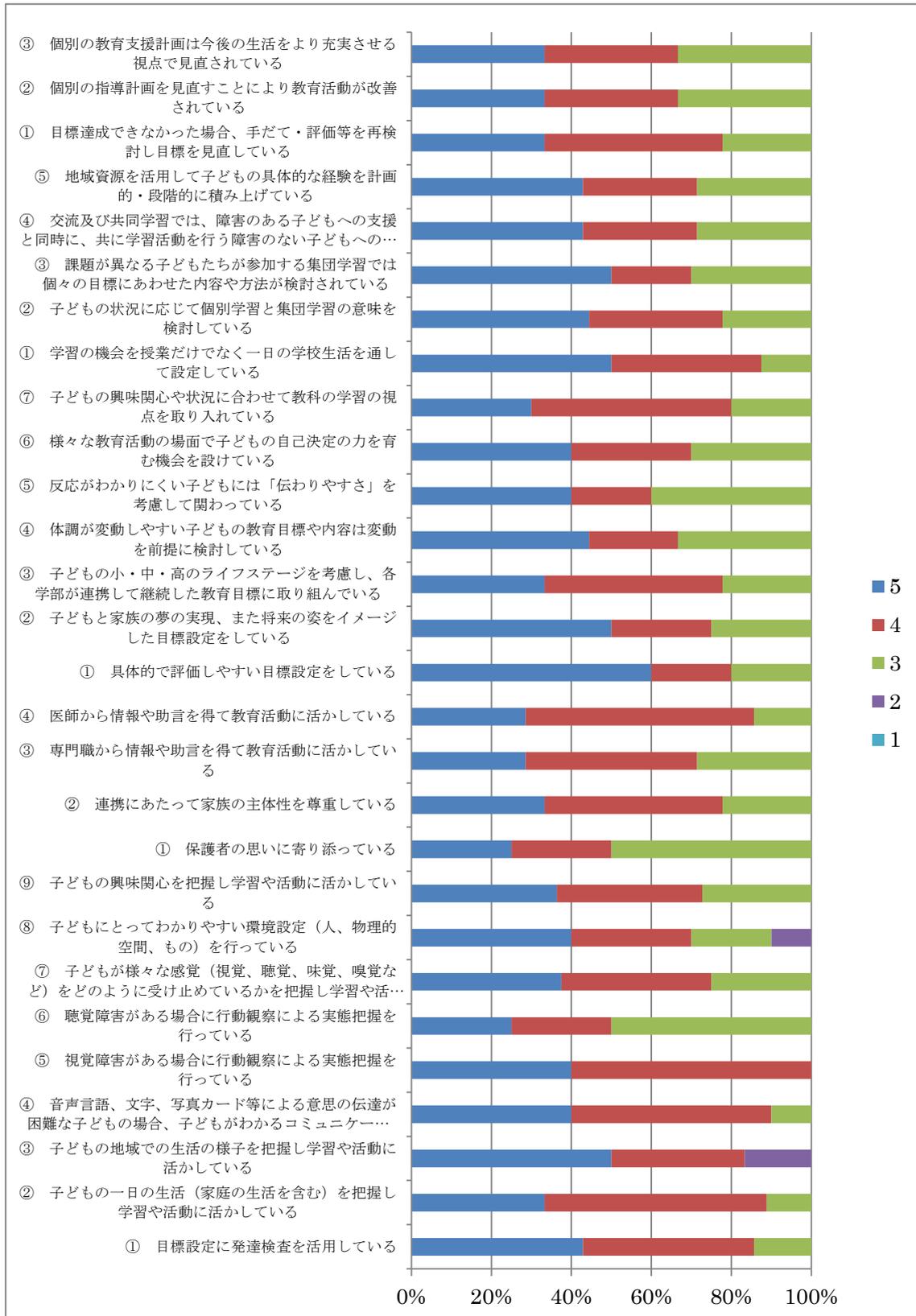


図 11 B群における「ぱれっと」の各項目についての利用しやすさ

3. まとめと考察

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

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

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