

IV. 学習活動の展開

手厚い支援を必要としている子どもの学習活動の展開

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

1. 手厚い支援を必要としている子どもの学習活動を展開するにあたって

(1) 学習活動を展開する時間や場所の設定

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

(2) 個別学習、集団学習のその子どもにとっての組み合わせの在り方を考える

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

(3) 社会の中で生きることを前提にする

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

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

2 ぱれっとで紹介する学習活動の展開の視点

「1. 一日を通した個別目標への取り組み」で得られる情報は、個別目標を授業の中だけでなく、1日の学習や生活を通して取り組む学習の機会を検討する視点を提供しています。また、「2. 個別学習と集団学習の考え方」「3. 課題が異なる子どもたちが参加する集団学習活動の組み立て方」では、個別学習で培った力をいかに集団学習で発揮できるか、集団学習の中での一人一人の配慮など、学習場面における個別学習や集団学習の意義や意味について考える視点を提供しています。

「4. 交流及び共同学習場面における活動の展開」「5. 地域資源を活用した学習活動の展開」では、地域の中で生活するにあたり、人とコミュニケーションをとったり、自分のことを理解してもらったり、自分の存在を知ってもらう、地域の資源を活用するなどの学習活動の展開を通して、社会の中で生きるということを考える視点を提供しています。

もっと知りたい人はこちら

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

IV. 学習活動の展開

1. 一日を通じた個別目標への取り組み

こんなことはありませんか？

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

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

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

先生はどうしたらよいか悩んでいます。



ここがポイント！

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

このように考えてみましょう

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

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

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

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

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

2. 目標に取り組む練習がたくさん行える

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

3. 家庭生活への般化がしやすい

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

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

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

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

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

これを実践してみたら・・・

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

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

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

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

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

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

もっと知りたい人はこちら

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

IV. 学習活動の展開

2. 個別学習と集団学習の考え方

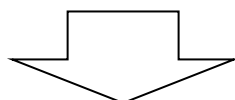
こんなことはありませんか？

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

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

しかし、大きな集団の中ではエミリさんの動きが固まってしまいます。

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



ここがポイント！

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

このように考えてみましょう

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

①個別学習と集団学習の意義と目標を確認しましょう

	意 義	目 標
個別学習	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の具体的な知識や能力を身に付けさせるための指導内容が設定される。 ・学習に向き合う態度を育んだり、じっくりとスキルアップをねらったりできる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材・教具を介した指導、身体の動きの指導、摂食指導、医療的ケアなど、様々な場面で、1対1のかかわり合いを通してコミュニケーション力を深める。
集団学習	<ul style="list-style-type: none"> ・態度や意欲の形成、あるいは経験の拡大などを意図とした指導ができる。 ・子ども同士のかかわりや協同的な活動など、集団のダイナミズムを生かした指導が展開される。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の慣れた指導者との関係をベースにし、その先生がそばについて集団に入ることができる。 ・協同的な学習機会を通して助け合いや協議することを学ぶ。 ・周囲からの賞賛を通して、主体性・自発性・自己肯定感を育む。

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

②個別の指導計画に記載されることの重要性を確認しましょう。

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

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

③集団参加を目指す意味を考えましょう。

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

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

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

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

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

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

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

『集団生活を目指すにあたっての配慮事項』

人 : 同じ指導者→同じ学年の指導者→慣れていない指導者

(例：異性の支援者、支援者の年代、親しい友達の参加の有無)

場所 : 個のスペース→教室→プレイルーム→体育館やグラウンド

(例：ついたての有無、音の反響、支援者の位置)

活動 : 慣れた活動→以前にやったことのある活動→初めての活動

(例：にぎやかさの度合い、事前学習の有無、集団の規模、参加時間)

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

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

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

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

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

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

集団参加へのプロセスと各段階の目標

段階	かかわり方	人・場所・活動	各段階の目標
プロセス①	指導者とかわる		<ul style="list-style-type: none"> ・安心して活動できる配慮された環境でやり取りがスムーズに進行できる。 ・自分のペースがある程度保障されていれば安定した生活ができる。
プロセス②	違う指導者とかわる	慣れた場所で 慣れた活動を行う	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇先生と上記のことができる。 (例：男性教諭ともかわる)
プロセス③	広い場所でかわる	慣れた支援者と 慣れた活動を行う	<ul style="list-style-type: none"> ・違う学年の児童がいても、プレイルームでやり取りができる。(例：授業中のプレイルーム→休み時間中の体育館→授業中の体育館……)
プロセス④	他者を交えてかわる	慣れた場所で 慣れた活動を行う	<ul style="list-style-type: none"> ・学年の活動に参加できる。 (例：最後尾に並ぶ→△△さんの隣で参加する→一緒に作業する→学部の活動)
プロセス⑤	大きな集団でかわる		<ul style="list-style-type: none"> ・学校行事に参加できる。 →目標の到達点

これを実践してみたら・・・

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

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

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

もっと知りたい人はこちら

1. 阿部芳久著 (1997)障害児教育 授業の設計、日本文化科学社。
2. 社会福祉法人 全国心身障害児福祉財団(2008)障害が重い子どものための授業づくりハンドブック。
3. ジアース教育新社(2010)あなたの授業をアシスト 明日から使える自閉症教育のポイント ―子どもに学ぶ6年間の実践研究―。
4. ジアース教育新社(2011)障害の重い子どもの指導 Q&A 自立活動を主とする教育課程

IV. 学習活動の展開

3. 課題が異なる子どもたちが参加する

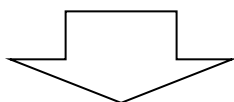
集団学習活動の組み立て方

こんなことはありませんか？

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

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

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



ここがポイント！

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

このように考えてみましょう

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

1 作業手順の提示の工夫

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

2 作業環境の工夫

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

3 人的環境の工夫

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

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

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

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

△：一人では難しい

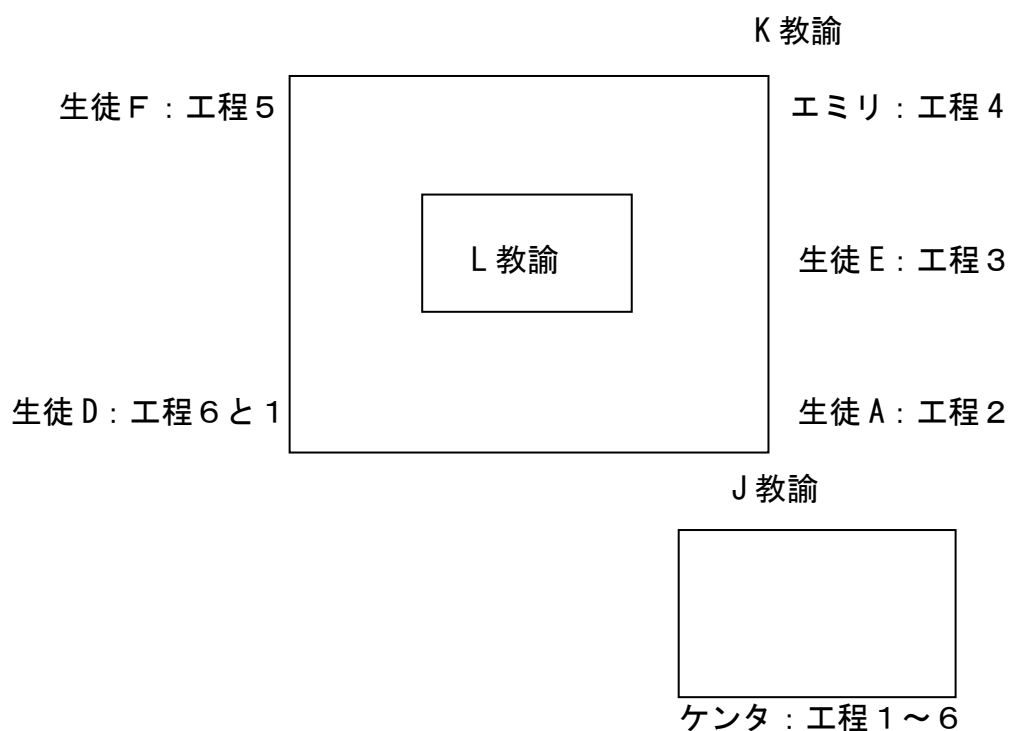
コースター作りの工程（難易度）	Aさん	ケンタさん	エミリさん	Dさん	Eさん	Fさん
1. 裁断（高）	○	△	△	◎	△	△
2. 模様入れ（中）	○	○	△	◎	○△	□（シート）
3. 色付け（中）	◎	◎	△	◎	□（グリップ）	○
4. 乾燥（低）	◎	□（イヤーマフ）	□（スイッチ）	◎	□（スイッチ）	○
5. ニス（中）	◎	○	△	◎	□（グリップ）	△
6. 貼り合わせ（中）	○	○	△	◎	△	△
指導者	J教諭		K教諭		L教諭	

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

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

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

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



これを実践してみたら・・・

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

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

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

もっと知りたい人はこちら

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

IV. 学習活動の展開

4. 交流及び共同学習における活動の展開

こんなことはありませんか？

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



ここがポイント！

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

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

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

このように考えてみましょう

「エミリさんへの支援」

エミリさんは視覚障害・知的障害・肢体不自由があります。

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

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

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

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

「小学生への支援」

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

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

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

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

この本の主旨は次のようなことです。

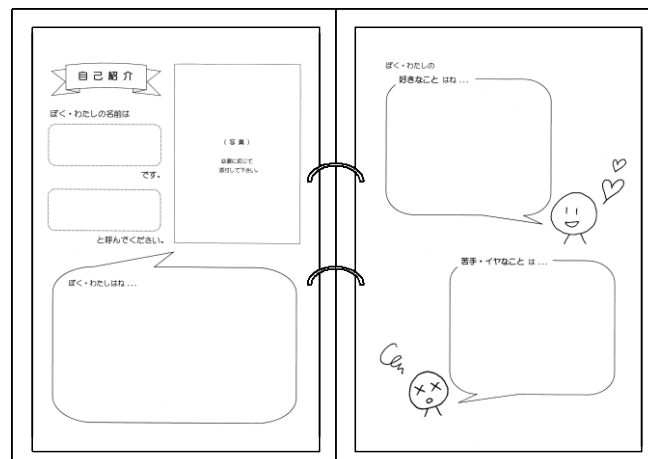
この本は、ぼく・わたし が持っている「サイン」の通訳本です。

ぼく・わたし の言葉や気持ちが

いつでも・どこでも・誰にでも 伝われば、

もっともっと楽しく自分らしい生活が送れるはず！

そうになっていくことが、ぼく・わたし の願いです。



「ぼく・わたしがこんな風にするのは…」 → 「こういう意味なんだよ」

「たとえば…」 (具体例など、補足があれば記入)

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

<記入例>

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

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

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

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

これを実践してみたら・・・

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

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

もっと知りたい人はこちら

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

IV. 学習活動の展開

5. 地域資源を活用した学習活動の展開

こんなことはありませんか？

エミリさんは今、小学4年生です。

学校ではCDなどの音楽が流れてくると、動きが止まり、音の方に気持ちを向けて聞き入る様子が見られます。また、心地よい気持ちの時には、笑顔や発声がたくさん見られます。くすぐり遊びや大玉に乗って大きく揺すられたりすることが大好きで、笑顔になります。

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

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



ここがポイント！

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

このように考えてみましょう

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

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

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

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

具体的な実践に向けて 使えるツール ポイント

～地域ボランティアとの交流活動の展開～

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

「地域学習」の一例

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

これを実践してみたら・・・

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

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

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

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

もっと知りたい人はこちら

1. 京都府立宇治支援学校ホームページ「学びのスタイル 地域学習」

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

2. よりよい授業をめざして－使える事例集 京都府立宇治支援学校