

専門研究A

特別支援教育における ICF-CY の 活用に関する研究

—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—

(平成22年度～23年度)

研究成果報告書

平成24年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

専門研究 A「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」（以下、本研究）は、「障害のある子どもの教育の在り方に関する研究班（通称：在り方班）」における研究として、平成 22 年(2010 年)～23 年(2011 年)度の 2 年間をかけて取組んできました。本研究は、課題別研究「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究（平成 18 年(2006 年)度～19 年(2007 年)度）」、そして専門研究 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（平成 20 年(2008 年)度～21 年(2009 年)度）」の流れを汲む研究でもあり、本報告書は、本研究の 2 年間だけでなく、一連の研究の 6 年間の総括でもあります。

三つの研究が進められた 6 年の間に、特殊教育は特別支援教育に変わり、学習指導要領等の検討をした中央教育審議会では、本研究所から提出した ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health, 国際生活機能分類）の活用に関する資料等をもとに、特別支援教育における ICF の活用について議論がなされ、答申の中に関連した記述がなされました。また、答申を踏まえた特別支援学校学習指導要領の解説では、総則等編及び自立活動編において、ICF の考え方を踏まえた指導や必要な支援、及び関係者間での適確な実態把握や共通理解での活用等、様々な ICF の活用について言及されました。

本研究で取り上げた ICF-CY（ICF Children and Youth Version, 同児童版）は、本研究所において前述の一連の研究を開始した平成 18 年(2006 年)は、まだ WHO（世界保健機関）の国際分類ファミリーネットワーク会議（WHO-FIC Network 会議）において検討段階にあり、研究課題名でも仮訳として「ICF 児童青年期バージョン」の語で取り扱いました。同年 10 月に WHO-FIC Network 会議で承認され、翌平成 19 年（2007 年）10 月に WHO から正式に発表されました。日本では平成 20 年(2008 年)に日本語訳が検討され、平成 21 年(2009 年)に国際生活機能分類児童版として正式に公表されました。厚生労働省における日本語作成のための検討会には、本研究所からも委員の一人として参画し、それまでの取組の成果から貢献を図りました。

特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用については、一連の研究活動の前から動きが見られ、本研究所からも平成 17 年(2005 年)に冊子「ICF 活用の試み 障害のある子どもの支援を中心に」を出版しました。続けて平成 19 年(2007 年)には「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」の研究活動の一環として冊子「ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ—特別支援教育を中心に—」を出版しました。

また、「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」の一環として特別支援学校を対象として平成 21 年(2009 年)に行った悉皆調査では、回答校の約 5 校に 1 校で、何らかの形で ICF 又は ICF-CY が活用されていることが明らかになりました。同年には、前述のとおり特別支援学校の学習指導要領等の解説での ICF に関する記述があり、さらに ICF-CY の日本語訳も発行され、学校現場等での活用への関心や活用そのものはさらに拡大するものと推察されました。

一方、日本特殊教育学会においても、平成 21 年(2009 年)及び 22 年(2010 年)の 2 回にわたり、学会準備委員会シンポジウムにおいて特別支援教育における ICF 活用のごとがテーマに取り上げられる等、学術的な関心もうかがえました。その中では、本研究所からも話題提供を行いました。

さらに、国際連合の障害者権利条約が平成 18 年(2006 年)に採択され、平成 20 年(2008 年)に発効しました。我が国で平成 19 年(2007 年)9 月に署名を行うとともに批准に向けた国内関連法令等の整備が行われています。このような動きの中で、平成 23 年(2011 年)7 月に障害者基本法の改正案が国会で可決され、8 月に公布・施行されました。その第 2 条には新たに同法における「障害者」と「社会的障壁」が定義されており、例えば障害者とは「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。」とされ、環境との相互作用を基本概念とする ICF の影響が色濃く反映される形になっています。

また、特別支援教育の分野においても、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ」による平成 24 年(2012 年)の資料の中で、「障害の状態等に応じた「合理的配慮」を決定する上で、ICF（国際生活機能分類）を活用することが考えられる」との言及が見られます。

このような動きの中で、一連の研究に取組み、3 期目にわたる本研究のまとめの時期となりました。実際的な研究を行い、研究成果を教育現場等に還元することを研究活動のビジョンとする本研究所としての研究成果報告書を作成するにあたり、次の 4 点を今回のポイントとしました。

1. これまでの一連の研究で開発してきた方法試案としての活用支援ツールの実証と改善を行い、それらを行った事例を掲載すること
2. 学校だけに完結しない、多職種間で連携した事例を掲載すること
3. 生徒本人による ICF 又は ICF-CY 活用事例を掲載すること
4. これまで報告が多かった知的障害・肢体不自由・病弱以外の障害種事例の充実を図ること

それらを踏まえた報告書として、総論編、ICF 及び ICF-CY 活用支援ツールの実証：理論編、ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証：事例編、多職種間連携事例及び本人参画等事例を柱とし、さらに関連した有用な資料を資料編として収めました。結果として、盛り沢山な内容となりましたが、我々のビジョンを踏まえた、6 年間の集大成でもある報告書としては、どれも欠かすことのできない内容となっています。

ICF-CY は、障害の有無にかかわらず、全ての子どもたちを対象としたものです。そのことは、共生社会を目指す我が国の方向性に重なるものです。本報告書が全ての子どもたちの成長発達に資することを心から願います。とはいえ、真摯に研究に取組めば取組むほど、新たな課題が見えてきます。一つの区切りとして、本報告書を公表いたしますが、さらなる改善に向けて忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

研究代表者 教育支援部主任研究員 徳永 亜希雄

目次

はじめに

目次

1.	背景と目的	1
2.	方法	2
3.	総論編	3
3.1	特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用の効果に関する検討	5
3.2	本人参画と多職種間連携の意義と展望 —ICF とキャリア教育の視点から—	9
4.	ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証：理論編	17
4.1	特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用支援ツールの開発と 実証の必要性について	19
4.2	特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等 のための活用手順(試案)の開発と実証	20
4.3	「全体像の理解・生活全般での課題設定・各授業での指導課題等検討 のための ICF 関連図作成手順」の開発と実証	35
4.4	「教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいた ICF 関連図 作成手順」の開発と実証	50
4.5	ICF-CY チェックリストの開発と実証 —個々の「学習上又は生活上の困難」を把握するために—	64
4.6	活用支援電子化ツールの開発と実証	70
4.7	特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用を支える Web ツール の開発と実証	75
5.	ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証：事例編	83
5.1	「特別支援教育において ICF 及び ICF-CY の活用を検討している学校等 のための活用手順(試案)」の実証① —教育課題把握チェックリストの活用を中心に—	85
5.2	「特別支援教育において ICF 及び ICF-CY の活用を検討している学校等 のための活用手順(試案)」の実証② —教員間の共通理解への活用を通して—	88
5.3	「ICF 関連図作成手順(全体版)」の実証① —隣接施設との連携への活用を通して—	93
5.4	「ICF 関連図作成手順(全体版)」の実証② —教員によるケース会議での活用を通して—	97

5.5	「ICF 関連図作成手順（主訴対応版）」の実証	100
5.6	ICF-CY 活用支援電子化ツール(Ver.2)の実証 －実態把握及び目標設定への活用を通して－	103
5.7	ICF-CY 活用支援電子化ツール(Ver.3)の実証① －ICF－CY チェックリストをベースとした活用を通して－	106
5.8	ICF-CY 活用支援電子化ツール(Ver.3)の実証② －独自のチェックリストと静岡県 システム下での試用を通して－	109
6.	多職種間連携事例及び本人参画等事例	113
6.1	寄宿舎における ICF 及び ICF-CY 活用の取組 －生徒自身による活用を目指して－	115
6.2	医療との連携における ICF-CY 活用の試み	120
6.3	ICF を取り入れた個別の教育支援計画を活用した他職種との連携の取組	125
6.4	生徒本人による ICF 活用（マイノオトの試み） －キャリア発達を支える可能性－	130
6.5	特別支援学校における多職種間連携構築と ICF の活用 －学校介護職員と教員との連携を通して－	138
6.6	キャリア発達を支援するツールとしての ICF の活用	143
6.7	聴覚障害のある生徒の障害認識を促す指導 －自立活動における ICF 関連図作成の取組を通して－	150
6.8	視覚障害がある児童への ICF 活用の取組 －「ICF 関連図」の活用を通して－	155
6.9	発達障害のある児童の指導と支援への ICF 活用の取組 －通級における指導を中心に－	159
7.	総合考察	165
8.	結論	168
9.	研究体制	171
10.	資料編	173
10.1	自立活動の指導のための手立て －ICF-CY と自立活動の内容との適合性に関する予備的検討から－	175
10.2	ICF 活用を支える研修の取組 －モデル児を用いた模擬ケース会議を通して－	198
10.3	巡回相談での事例検討会における ICF 関連図活用の取組	202
10.4	日本特殊教育学会第 49 回大会自主シンポジウム報告	207
10.5	台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用に関する動向	210
10.6	配信研修コンテンツの概要	216

10.7 静岡大学教育学部附属特別支援学校研究フォーラムでの成果報告の概要	220
執筆者一覧	224

1. 背景と目的

平成 21 年(2009 年)に発行された特別支援学校の学習指導要領等の解説の中で、ICF の考え方を踏まえた指導や必要な支援，及び関係者間での適確な実態把握や共通理解での活用等，様々な ICF の活用について言及された。同年，本研究所が実施した特別支援学校を対象とした悉皆調査では，回答校全体の 21%の学校で何らかの活用が図られていることが明らかになった一方で，課題として ICF 又は ICF-CY（以下，ICF/ICF-CY）への基本的な理解が難しいこと，さらに，作業の繁雑さ，活用方法の理解等，技術的な課題について多く指摘され，研究をとおしてそれらに応えていく必要性が読み取れた。

また，回答時点での活用していないとした学校においても，今後活用を検討したい，活用に役立つ情報提供を希望する，等の意見が散見された。これらの調査結果から，学校現場での ICF/ICF-CY 活用に関するニーズは高いと推察され，これまで蓄積した特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用を支える方法試案としての活用支援ツールの実証を行い，より使いやすい形で活用支援ツールを提案することを通して，学校現場での実践に資する必要があると考えられた。

一方，平成 21 年(2009 年)，日本特殊教育学会準備委員会シンポジウムにおいて，特別支援教育と ICF に関する内容が取り上げられる等，国内の研究レベルでも関心が高まってきており，雑誌や実践研究発表会等において ICF を活用した実践報告等も散見されるようになってきた。しかしながら，定量的な研究手続き等を踏んで開発・実証され，報告された具体的な活用方法やツールの提案等については見当たらなかった。その意味で，一定の学術的な整理も必要だと考えられた。

本研究所からは，これまで障害のある子どもの教育における ICF-CY を活用している国と地域として，スイス，ポルトガル，イタリア及びヨーロッパのフランス語圏等の動向について紹介しているが，それらの取組はそれぞれの国や地域の事情に合わせた取組であり，本研究所で取組んできた，日本の特別支援教育の中でのものとは性格を異にする。その意味では国際的に見ても本研究は独創的な取組だと考えており，これまで同様，研究成果の公表を通じた国際的な貢献も想定された。

そこで，本研究においては，前述した，学習指導要領等の解説に示された「ICF の考え方」をベースにしながら，それを具体的に実践につなげていくための研究に取り組むことにした。具体的には，平成 21 年(2009 年)度の終了課題「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」で開発した活用を支える方法試案としての活用支援ツールについて実証し，より学校現場等で使いやすい，効果的なものに改善した上で普及を図ることを目的とした。また，併せて，今回実証する活用支援ツールは用いられていないが，これまで ICF 又は ICF-CY を活用してきた学校等における活用後の効果について検討するとともに，多職種間連携に ICF/ICF-CY を活用した事例，生徒本人が活用する事例，幅広い障害種の事例を収集・分析し，活用の可能性についても検討することにした。

2. 方法

本研究は、前述の目的のもと、複数の下位研究によって構成しており、各下位研究の方法は、それぞれで異なる。本研究全体としては、研究期間中、以下のような方法で研究を進めた。

初年度の平成 22 年(2010 年)度は、活用方法試案としての活用支援ツールに関する質問紙等による実証を通じた改定版を作成した。併せて今回実証する活用支援ツールは用いられていないが、ICF/ICF・CY を活用してきた学校への聞き取り調査を通じた効果の検討を行うとともに、多職種間連携に活用した事例、生徒本人が活用する事例、幅広い障害種の事例について収集・分析することにした。

最終年度の平成 23 年(2011 年)度は、前年度の取組をもとにしながら更に検討し、得られた成果について Web サイト，雑誌，所内講義，所外研修会，フォーラム，セミナー等を通して普及を図るとともに研究成果報告書としてまとめることにした。

3. 総論編について

ここでは、総論編として2編の論文を掲載した。

「3.1 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用の効果に関する検討」では、これまで特別支援学校において実際に ICF/ICF-CY の活用にかかわってきた教職員を対象にしたフォーカスグループインタビューを通して、特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用の効果について検討した取組について述べた。

「3.2 本人参画と多職種間連携の意義と展望—キャリア教育と ICF の視点から—」では、本報告書作成のポイントである、本人参画と多職種連携の取り組みの意義について、ICF とキャリア教育の視点から検討し、併せて後述する実践事例の解説も行った。

3.1 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用の効果に関する検討

I 趣旨と目的

平成 21 年(2009 年)の特別支援学校の学習指導要領等の解説における ICF 活用についての言及や、同年の ICF-CY の日本語訳版発行等の動きの中で、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用の動きが見られ、同年に実施した本研究所による調査では、約 21%の特別支援学校において何らかの活用が見られることが明らかになった。そのような状況の中、今後さらに活用への関心や実際の活用が拡大することが推測される。

そのことを踏まえ、本研究においては、今後の活用に資する知見を得るために、これまでの活用を通して得られた効果（子ども及び教職員等の関係者にとってのプラス面及びマイナス面）について考察し、整理しておく必要があると考えた。

そこで、本研究では、活用の効果について検討するため、特別支援学校において実際に ICF/ICF-CY 活用にかかわってきた教職員を対象にフォーカスグループインタビューを行い、その語りについて分析することを目的とした。

II 方法

1. 対象

これまで ICF/ICF-CY 活用に関する実践報告がある特別支援学校 4 校の教職員合計 26 名。内訳は A 特別支援学校（肢体不自由）寄宿舎指導員 6 名，B 特別支援学校（肢体不自由）教員 6 名，C 特別支援学校（肢体不自由及び知的障害）教員 6 名，D 特別支援学校（知的障害及び肢体不自由）教員 7 名だった。

2. 実施時期

A 校：平成 22 年(2010 年)7 月，B 校：同年 10 月，C 校：平成 23 年（2011 年）1 月，D 校：同年 3 月。

3. フォーカスグループインタビューの内容と手順

以下のような内容と手順で、約 70 分間のインタビューを行った。

- (1) 当該校の実践報告資料を配布し、当該校の取組と効果の事実関係について確認し、必要に応じて補足発言を求めた。
- (2) 原則として名字の五十音順に座った座席順に、各校の効果について 1 名ずつ順に発言を求めた。各校において中心的に取組んできた教職員 1 名は、他の参加者が全て終わった後に最後に発言するように座席に配慮した。発言が一巡した後、挙手によって自由に討議を行った。
- (3) メインインタビュアー（以下、メイン）1 名は、趣旨及び手順の説明を行った後、進行を行った。

(4) サブインタビュアー（以下、サブ）1名は IC レコーダーでの録音操作と共に、参加者のインタビュー中の様子についてノートパソコンで記録した。

4.分析の方法

以下のような方法で分析を行った。

- (1) 発言内容の逐語録作成後、参加者による内容の確認を得る。
- (2) メインが逐語録のオープンコーディングを行う。
- (3) メインとサブとの協議によってオープンコーディングの修正を行う。
- (4) メインがオープンコーディングを要約し、焦点コーディングを行う。
- (5) メインとサブとの協議によって焦点コーディングの修正を行う。
- (6) メインとサブによって、生成された概念の分析を行う。

5.倫理的配慮

口頭及び文書で参加者に対して本研究の趣旨について説明し、任意性を持たせた上で全参加者から同意の署名を得た。

Ⅲ 結果

以下、各校の取組の概要と前述の手続きを経て生成された各校の効果に関する概念カテゴリーについて以下に記す。

1.A 特別支援学校

A 校では、寄宿舎に在籍する子ども（以下、舎生）の実態把握と支援の方向性の検討のため、指導計画の立案やケース会、入舎前のアセスメントにおいて「ICF 関連図」や独自の ICF-CY の分類項目のセットを活用する約 5 年間の取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【新たな参加像の発見】、【今と将来の生活像を広く捉える視点】、【舎生への接し方への余裕】、【舎生の自己理解の高まり】等であった。

2.B 特別支援学校

B 校では、子どもの実態を把握し、指導課題を焦点化した上で授業の改善を図るため、指導計画立案や授業内容の検討、隣接施設職員との情報共有時に ICF 関連図を活用する約 6 年間の取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【指導課題の明確化と授業への流れの整理】、【準ずる教育課程の子どもと自立活動を主とする教育課程の子どもへの活用の違いの認識】、【共に育てるという気運の高まり】、【作業の繁雑さへの負担感】等であった。

3.C 特別支援学校

C 校では、指導方針に関する教員間の共通理解のために、指導内容検討の際等に ICF 関連図を活用する約 6 年間の取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【環境への再注目と学習効果】、【環境も含めた子どもへの理解】、【重要な環境因子としての教員への気づき】、【指導の継続性という環境因子への気づき】等であった。

4.D 特別支援学校

D 校では、個別の教育支援計画と個別の指導計画のつながりをシステム化し、そこからさらに授業改善につなげるために、約4年間のICF関連図を活用する取組が行われた。

これらの取組後の効果として生成された概念カテゴリーは【教員の視野の広がり】、【個別の教育支援計画と指導計画の関係の整理】、【場面の違いによる子どもの力の違いに注目した授業づくりの工夫】、【効果的且つ効率的な話し合いへの貢献】等であった。

IV 考察とまとめ

それぞれの背景や特性のもとでの多様な取組となっているため、語られた効果も多様であった。

A 校は、今と将来に向けた生活について生活を通して支援をする寄宿舎における取組であり、舎生のほとんどが高等部生徒であることから、近い将来、社会で生活していく主体として生徒を位置づけた取組に関連した効果を生んだと考えられる。

B 校は、個別の指導計画の形骸化への懸念を背景に持ちながら、個別の教育支援計画とのつながりを整理し、授業の改善につなげた取組によるものであり、本格的に授業改善の活用が進むにつれ、子どもの実態と教育課程の違いによる活用の有り様と効果の異同が認識されたと考えられる。

C 校は、高等部肢体不自由教育部門から知的障害部門も含めた学校全体へ活用の取組が広がっていき、学部や部門による実態や課題の違いがありながらも、全体としては、ICFの構成要素の一つである環境因子への注目と指導改善への活用という点が学校全体としての基盤となったと考えられる。

D 校は、ICFの活用を学校経営の柱の一つに据え、学校完結型の授業から生活につながる力の育成を目指した実践を目指す方向での取組での成果と考えられる。

一方、共通した点としては、ICFの概念的な枠組みに注目して活用しているところであり、多面的・総合的な見方、或いは参加や環境因子等の特定の構成要素を切り口としながら子どもの理解の改善が図られたことが挙げられる。また、共通する時代背景として、各校において個別の教育支援計画の整備充実の求めがあり、そのことが学校完結だけではない、生活を見るICFの枠組みへの着目を促したことが挙げられる。また、効果の主体について、教職員側から、子どもへの効果や子どもの自己理解への効果が少しずつであるが言及され始めているところにも注目される。

現行の特別支援学校の学習指導要領等では、個別の教育支援計画作成が義務化され、ますますその重要性は高まっていると考えられる。前述の調査では、最も多い活用場面は個別の教育支援計画における活用であることが明らかになったことから、今回得られた知見は、今後の特別支援教育におけるICF/ICF-CY活用に資するものであると考えられる。

他方、「4.2」で述べた「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)」においては、活用後予想される効果について書き込むよう、設定した。これは、ICF/ICF-CY 活用に限らず、どのような効果が期待されるのか分からないと、主体的な活用には繋がりにくいと判断したためである。その観点からも今回得られた、活用後の効果に関する知見は貴重なものだと考えられる。

(徳永亜希雄，溝端英二，松村勘由，金子健，菊地一文)

文献

1. 松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子(2010). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ(最終報告). 国立特別支援教育総合研究所 Web サイト.
2. 佐藤郁哉(2008). 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社.
3. S. ヴォーン (著)・J. シナグブ (著)・J.S. シューム (著)・井下 理 (翻訳)・柴原 宜幸 (翻訳)・田部井 潤 (翻訳)(1999). グループ・インタビューの技法. 慶應義塾大学出版会.

3.2 本人参画と多職種間連携の意義と展望—ICF とキャリア

教育の視点から—

I はじめに

特別な教育的ニーズを有する幼児児童生徒（以下、児童生徒）一人一人のより豊かな自立と社会参加のためには、本人主体の教育の充実を図るとともに、各学校・学部段階をとおしての一貫性・系統性のある指導・支援の充実を図る必要がある。そのためには、様々な場面における本人参画を実現することや、学校教育のみならず医療・福祉・労働等、関係諸機関の連携・協働、とりわけ関係機関にいる他職種との連携・協働による、時間軸・空間軸をつなぐ組織的な取組の強化が求められる。

本稿では、近年、特別支援教育において「つなぐ」視点として注目が高まっている「ICF」と「キャリア教育」の視点から本人参画と多職種間連携の意義とその可能性について述べる。

II 本人参画と多職種間連携の意義

国際障害者年（1981）を契機に「自己決定と本人参加」が世界的思潮となり、本人参加が大きく進展した。さらにサラマンカ宣言（1994）以降、さらにその動きは推進され、平成18年（2006年）第61回国連総会において、障害者権利条約が採択されるに至った。翌年、我が国においても署名がなされ、平成24年（2012年）1月頃現在、各省庁等における様々な議論をもとに批准に向けての作業が進められている。なお、本稿では、本人のより主体的なかかわりを願い「本人参画」を標榜しているが、「本人参加」と同義と理解されたい。

この流れの中で、国連の専門機関の一つであるWHOによって提唱されたICFによる障害観のパラダイムチェンジの影響は大きく、教育・労働・福祉・医療等の各分野において、より一層の本人参加の推進に向けた人的・物的環境の見直しが図られ、支援の在り方についても問い直されている。いうまでもなく本人参加は本人のニーズに基づくべきものであり、その支援の有り様によって様々な形が考えられる。

本人のニーズに基づく支援の充実を図り、本人参画を進めるためには、多職種の専門家による連携が求められる。これまで多職種間連携は、主に医療・福祉の立場から進められてきたが、近年、学校現場においても児童生徒の障害の重度・重複化、多様化を鑑み、特別支援学校（肢体不自由）等において、看護師、PT、OT、ST等、外部専門家の導入が進められ、多職種間の連携が求められている状況である。

一方、多職種間連携と類似する用語として関係諸機関連携が挙げられる。前者は性質の異なる「多様な」職種における個人（担当者）を中心とした連携という意味に重きをおき、後者は目的を共有した「関係する立場」である各機関（組織）による連携という意味に重きをおくが、両者の意味するところの多くは重なるといえる。

関係諸機関連携は、教育分野においては平成21年（2009年）3月に公示された特別支援学校学習指導要領の「職業教育」及び「進路指導」の充実に関する箇所等に明記さ

れ、その強化が求められている。また、労働分野においても、「福祉施設、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について」（通達）等において言及されており、各分野において本人を中心とした各機関や各職種の連携強化を図ろうとする動きがさらに高まってきている。

いずれにしても、本人参画と多職種間連携は、障害の有無や状態にかかわらず、全ての人によりよく生きる、共生社会の実現をめざす上で不可欠なものであり、その充実と強化が求められる。

Ⅲ 「キャリア教育」とは

1 キャリア教育の定義と理念

我が国におけるキャリア教育の定義は、『キャリア概念』に基づき、児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育（端的には児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育）⁷¹⁶⁾と示されてきた。ここで留意すべき点としては、①キャリアとは単に経歴を示すものではなく、これまでを生かし、今後どう進むかといった将来展望を含むものであること、②キャリア教育は単に就労を目指したものではなく、一人一人がよりよく生きることや、個々人のもつ様々な役割の充実を目指したものであること¹⁰⁾が挙げられる。すなわちキャリア教育とは、児童生徒が学習上、生活上経験する様々なもの・ことに対して自分なりに意味付け、価値付け、重み付け、方向付けすることと、その変化・発達を支援する、一人一人のキャリア発達を支援する教育のことであり、障害の有無や状態にかかわらず、全ての人々の生き方にかかわるものである。なお、中央教育審議会平成23年(2011年)1月31日答申において、キャリア教育の定義は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と新たに示されたが、これはキャリア教育の本来的意義を改めて捉え直したものとする。

他方、キャリア教育は1970年代初頭、当時のアメリカ合衆国連邦教育局長官 Marland が提言した「教育改革運動」¹⁴⁾として始まったものであり、学校教育の現代的意味を問い直す視点であるということに留意する必要がある。すなわちキャリア教育とは、児童生徒のキャリア発達支援をとおして、これまでの学校教育や地域における価値を再発見し、児童生徒本人を中心とした、いまの時代にあった教育の充実・改善を図るもの⁴⁾であるといえる。

2 本人の願いへの注目

キャリア教育で捉える「能力」とは、「できる・できない」を意味する ability ではなく、「課題への対処能力」を意味し、個人の現能力だけでなく「育成」の姿勢を含む competency であり、本人の「ありたい」「なりたい」という願いを大切にすることである。本人の価値観や自己決定、将来展望が大きく関係する「本人の願い」は、まさに「キャリア教育」の中核⁸⁾であり、実現の可否にかかわらず、本人がその願いの実現に向けて経験を積み重ねていくことや、その経験を振り返ることをとおしてキャリ

ア発達が期待される。まさに本人参画を重視するものであり、その実現のためには多職種間や関係諸機関による連携が求められるものである。

IV 学習指導要領における ICF とキャリア教育の位置付け

平成 21 年(2009 年)3 月に公示された特別支援学校の学習指導要領等についての解説において、新たに「ICF」と「キャリア教育」の文言が示された。

特別支援学校学習指導要領解説「自立活動」編において、ICF は個々の障害に基づく学習上又は生活上の困難について、環境を含めた多面的・総合的に実態把握を適切に行い、指導・支援の在り方を検討するための視点として示された。この「困難」の捉えは、寄宿舎も含めて特別支援教育全体のものとして理解され、自立活動に限定して考えるものではないが、解説の中では、自立活動の内容は ICF が示しているいくつかの構成要素で捉えることができる。

一方、キャリア教育は、特別支援学校高等部学習指導要領総則の「職業教育に関して配慮すべき事項」及び「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」において、職業教育や進路指導、教育課程の見直しと充実を図る視点からその推進が示された。

ICF とキャリア教育はどちらも本人の自己実現や社会参加と自立を図り、教育的支援の最適化を図る上で重要な視点であると考えられる。これらの理念は、特殊教育の時代から暗黙知的に重視してきたことといえるが、今日提言されているそれぞれの理念や諸研究による形式知によって、特別支援教育における自立と社会参加に向けた指導・支援の充実を図る意義を改めて明確化することや、指導・支援を具体化し、組織的に推進する上で有効な視点であるといえる。ICF の対象は障害がいわゆる重度の児童生徒であるという誤解や、キャリア教育の対象は障害がいわゆる軽度の児童生徒であるという誤解が一部で散見されるが、両者の理念は障害の有無にかかわらず全ての児童生徒を対象としたものであることに留意する必要がある。これらの理念をふまえ、本人の願いに基づき、環境因子を整えることも含めて、よりよく「いま」を生きること、そして希望を持って主体的に諸活動に取り組めるようになるための指導・支援の充実が求められている。

V ICF 及びキャリア教育の視点をふまえることによる可能性と留意すべき事項

前述のとおり、特別支援教育において多職種間及び関係諸機関との連携・協働が求められているが、連携・協働をスムーズにするためのツールとして、全ての特別支援学校においては「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」が作成されることとなっており、「個別の移行支援計画」についても 92%の特別支援学校が作成している¹³⁾。しかしながら、これらの諸支援計画の課題として、その活用が指摘されており¹⁰⁾¹³⁾、その解決を図り、諸支援計画の活用を図る視点としても ICF やキャリア教育が注目されてきている。

ICF に関しては、徳永(2004)をはじめ、春名(2008b)などが、多職種間連携等

のツールとしての ICF の可能性について言及しており、「ICF 及び ICF-CY の活用状況に関する調査」¹⁴⁾においても、活用場面の上位 2 位に「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」が挙げられている。また、国立特別支援教育総合研究所 (2010c) においても、学校現場における多くの活用事例を基にその有効性について述べている。

キャリア教育に関しては、教育課程上の中核に位置づく職業教育や進路指導において、従来から関係諸機関との連携が進められてきているが、機関や担当者をつなぐ諸支援計画の有効な活用例としては、生徒本人が参画し作成する、京都市立白河総合支援学校の「キャリアプラン」¹⁵⁾が挙げられる。また、国立特別支援教育総合研究所 (2010a) による「本人の願いを支えるシート」の個別の教育支援計画への活用が提案されている。

次に ICF やキャリア教育の視点をふまえることによる可能性と留意すべき事項について、本研究報告書の実践報告を基に検討し、整理した。

1 「本人の願い」に着目し、引き出す視点から

Maslow (1954) による「欲求の階層」やその一つである「自己実現欲求」¹⁶⁾は、人間の内部には成長や進歩に向けて自己の可能性を最大限に実現していこうとする欲求が存在していることを示したものである。国立特別支援教育総合研究所 (2008, 2010) では、これらを障害の有無や状態に関わらず、全ての人間に適用される概念であると捉えるとともに、特に障害のある児童生徒にとって重視すべきものとし、「本人の願い」に着目してきた。「願い」を引き出すことは、本人にとっての学ぶことをはじめとする諸活動における目的の明確化や支援者の協働性を高める上で有効であり、本人参画による本人主体の活動の充実を図るためにも重要なことであると考えられる。

しかしながら、「本人の願い」の把握は、本人の音声による表出言語の有無にかかわらず容易なことではないため、支援者はその把握に務め、単独による決めつけではなく、複数の目による本人を中心とした共同作業が求められる。

そのための有効な手段の一つとして、涌井 (2011) は、PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope) (Pearpoint & Forest, 1993)²⁰⁾や MAPS, Good Experiences などを挙げており、キャリア教育研究に取り組む一部の特別支援学校では、「願い」から「ねらい」を導きだし、支援内容及び方法の具体化と共有を図る PATH やその手法に基づく前述の「本人の願いを支えるシート」が活用されている。

達報告では、PATH の過程において「本人の願い」に基づく支援内容及び方法の具体化を図る手段として ICF 関連図を作成しており、より本人参画を重視するとともに、本人及び支援者双方にとっての「願い」から導き出された「目標」の共有と各自の取組の必然性を高めていると言える。本人にとっては、PATH をとおして自分の「なりたい」「ありたい」に基づく各教科等における目標設定につながるるとともに、その達成のために周囲から受ける支援への実感につながるると考えられる。また、セルフコントロールを目指した事例では、まさに本人が「なりたい」姿に近づくために ICF 関連図を作成し、活用が図られている。ICF 関連図の構成要素の一つである「活動・参加」に着目し、「本人の願い」と関連づけて検討することは、難しいとされる願いの把握や願いを引き出す一つの解決方策になりうると考える。

また、齋藤報告の「マイノオト」も同様に、本人の参画による ICF 関連図作成をとおして、本人による課題意識の明確化や、環境調整（支援を求めること）の認識化、さらには自己理解にもつながるものと考えられる。ともすれば第三者による一方的な問題意識の伝達や目標設定になりがちなことや、問題解決についても本人にとっての「なぜ、なんのため」といった必然性を認識するための手続きが不十分であること、本人が環境側に働きかけ、解決する機会やストラテジーを学ぶ機会の不足等によって、結果として失敗経験となり、自己肯定感や意欲の低下につながってしまうことが少なくないと推察されるが、この本人参画による「マイノオト」の取組は、これらの問題の解決につながるものと考えられる。今後、本人による振り返りの機会を設定し、丁寧に支援していくことで、本人のキャリア発達が期待される。また、「マイノオト」はポートフォリオとしての活用も期待され、ICF 関連図や問題解決の蓄積は、本人が問題解決を図る際のツールとなりうるであろう。これらは田村報告や川口報告にも見られるように、学部・学校段階や障害種にかかわらず適用が期待されるものである。両報告の今後の取組の深化に期待したい。

2 指導・支援の「縦」と「横」をつなぎ、見直す視点から

本人主体の教育や自立や社会参加を目指した教育のより一層の充実を図るためには、教育目標の明確化を図り、教職員全体で共有することや、一貫性・系統性のある指導内容や指導方法の見直しを図り、組織的に取組むことが前提となる。近年、そのための視点として ICF やキャリア教育への注目が高まっていることは、その必要性が認識されてきていることの現れの一つであるといえよう。

学校現場における様々な実践の中から、キャリア教育の視点から「縦」をつなぎ、ICF の視点から「横」をつなぐ取組に注目したい。具体的には、縦軸として教育課程全体における指導内容の一貫性・系統性という視点からキャリア教育に着目し、キャリアプランニング・マトリックス（試案）¹⁰⁾等の活用により、自立や社会参加をふまえた具体的な指導内容やねらいを明確化したり、「横軸」として ICF に注目し、ICF 関連図の活用により、教員の働きかけを含む指導・支援環境を最適化したりすることである。指導内容の選択については、従来から活用されている WHO による ICF チェックリスト（WHO 著・国立特殊教育総合研究所訳，2005）や当研究所で整理した ICF-CY チェックリスト（徳永他，2010）の結果を踏まえた検討も有効であると考えられるが、本来 ICF の評価は、伸びしろのニュアンスを含む *capacity*（能力と訳される）と *performance*（実行状況）を対象とするものであるものの、ともすれば教員による児童生徒の「できる」「できない」といった固定的なニュアンスのある *ability* 的視点によるアセスメントになってしまうことが推察される。このことは吉川（2009）、河合（2010）等がいう「ICF 本来の理念と矛盾する」という危険性が危惧される。そこで、キャリア教育で重視する *competency* 的視点をふまえ、間主観的に複数の指導・支援者による共同作業のプロセスを重視することや、本人の意向を聞き取るなど、可能な限り本人参画の形を検討し採り入れていくことよって、より本人主体のものとして機能する可能性があると考えられる。

ICF 研究には様々な立場があり、ICF 研究において開発・提案されてきているツ

ル類に関しても「アセスメント」ベースとして活用する場合や「願い」ベースで活用する場合等がある。ICF やキャリア教育に限らず、各種ツールの類は、あくまでも手段であり、これらを「誰のため」「なぜ」「なんのために」活用するのかを念頭に置き、活用することが望まれる。ツール等の活用をとおして具体的理解が図られる側面もあるが、限定的・固定的理解や誤解も招くおそれもある。改めて両概念のもつ理念や意義について言語化・文字化するなど、形式知化し、組織的な共通理解を図ることが不可欠である。

また、田添報告で触れられてはいないが、東京都立墨東特別支援学校では、ICF やキャリア教育の視点に基づく教育活動全体を対象とした取組を、学校研究をとおして進めている。当校の取組は、個を対象とする実践に焦点を当てたミクロ的視点のみならず、学校経営や教育課程を視野に入れたマクロ的視点から言及している点で、前述の中教審答申（2011）等で挙げている「教育課程の改善」の方向性を示す¹⁶⁷⁾というキャリア教育の意義とも重なるものである。教育活動を見直し、指導・支援の「縦」と「横」をつなぎ、見直すことは、多職種間及び関係諸機関連携の前に、学校そのものの在り方を明確にし、改善・充実を図る上で重要であると考ええる。

3 諸支援計画に反映し、連携を実働的なものにする視点から

ICF やキャリア教育の理念や意義は、空間軸においては、教育の場のみならず全ての場に共通し、そして時間軸においては、学校教育の期間のみならず生涯をとおしてかかわるものであると考ええる。これらの共通言語を用いることによって空間軸と時間軸をつなぐことが理想ではあるが、それぞれの分野における専門性や専門用語といった文化的差異があることや、時間的制約が課題として挙げられるため、共通言語でつなぐことの必要性、重要性を認識しながらも簡単ではないという指摘も少なくない。

この課題の解決のためには、前述した（1）の「本人の願い」に基づいてつなぐという道筋と（2）の支援内容・方法の一貫性・系統性をふまえたカリキュラムやプログラムでつなぐという道筋が考えられるが、これらを反映した諸支援計画というツールをどう機能させるかではなく、まずはその目的を明確化し、多職種・関係諸機関で共有することが重要であると考ええる。

田添報告では、東京都において平成 21 年(2009 年)度から試行されている外部人材（介護の専門家）との校内における連携について報告しており、ICF の視点を取り入れた個別の指導計画及び個別の教育支援計画等の活用や ICF 関連図を活用したケースカンファレンスによる取組を紹介している。本報告では、前述の学校研究をとおして指導・支援の「縦」と「横」をつなぐ共通言語としての可能性について言及しており、児童生徒一人一人の将来を見据えたトータルな実態を捉えるとともに、日常の指導に関して教員と学校介護職員が共通に理解する基本ツールとして有効であると報告している。特に ICF 関連図を活用したケースカンファレンスは、教員と学校介護職員との連携以外にも、看護師や外部専門家としての PT, OT, ST, 保護者等との連携にも有効であったと報告しているが、当校において ICF が共通言語として機能したプロセスには、教員側による一方向の提案型ではなく、相互協働型の作業をとおして合意形成を図っているところが大きく、その背景にはマネジメントやファシリテーションの視

点があると推察する。さらには、教員のみならず多職種それぞれの「職業人としてのロール（役割）」におけるキャリアに着目しているところも興味深い。キャリア概念を理解し、児童生徒のキャリア発達を重視することは、支援者自らのキャリアと向き合うということでもあり、このようなキャリアの「同時平行性」が推察される報告である。

森山報告では、併設する病院という医療分野との連携に関する報告であり、精神疾患等のある児童生徒の低下している活動状態を生活機能のプラス面（実行できること、参加できること）から捉えて評価することについてICFを活用している。また、多職種間連携における課題の一つとして挙げた時間的制約の問題を解決するための方策として、ICF-CYの項目（コード）を活用した実態把握表を医療、家庭、学校、本人用の4種類作成し、活用を図っている。前者については、本人のできることにいった「よさ」に着目している点が本人参画を進める上で有効であると考えられ、後者については、それぞれの分野・担当者が把握できる、または実態把握が求められる領域に項目（コード）を精選することで、作業負担の軽減化につながり、多職種間連携をスムーズにする上で有効であると考えられる。特に、本人用のものは本人参画を進める上で重要かつ有効であると考ええる。

対象とする児童生徒が医療・福祉等、他職種との連携が不可欠な状態であり、「病気」という「健康状態」による影響が大きい場合、心身の状態が不安定になりがちであることが推察されるが、だからこそ本人参画による「ありたい」「なりたい」という「本人の願い」を把握し、重視していく必要があると考える。

上記で触れた各報告は、ICFやキャリア教育の視点をふまえた「本人」「学校組織」「多職種間及び関係機関連携」における有効なアプローチの一つと言え、これらの取組を参考に、本人参画をさらに推進していくとともに、他職種を含む関係者・機関の連携・協働を強化していくことが求められる。繰り返しになるが、その際はツールのみにとらわれず、「なぜ」「なんのため」にツールを用いるのかを明確にするとともに、その限界性に留意し、活用することが求められる。また、その前提として、改めてICFやキャリア教育への正しい組織的理解が求められよう。両視点をふまえた実践研究の推進による、今後の知見の蓄積に期待したい。

（菊地一文）

文献

1. 中央教育審議会（2011）. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）.
2. 河合隆平（2010）. 自立活動と教育実践の課題—「自立」像とICFの検討を中心に. —障害者問題研究 38(1). 28-36.
3. 菊地一文(2010). ライフキャリアを踏まえた障害者の支援. 職業リハビリテーション 23(2). 33-39.
4. 菊地一文(2010). 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と今後の充実に向けて重視すべき視点. 特別支援教育研究 No.368. 東洋館出版社. 2-5.

5. 菊地一文 (2011). 特別支援教育におけるキャリア発達の支援. 特別支援教育の実践情報 No.145. 明治図書. 12-15.
6. 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2002). 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について.
7. 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2004). キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書.
8. 国立特別支援教育総合研究所(2008a). 知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究. 研究成果報告書.
9. 国立特別支援教育総合研究所(2008b). ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究. 研究成果報告書.
10. 国立特別支援教育総合研究所(2010a). 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究—知的障害のある指導生徒の「キャリア発達段階・内容表(試案)に基づく実践モデルの構築を目指して—. 研究成果報告書.
11. 国立特別支援教育総合研究所(2010b). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度、活用状況等に関する調査
12. 国立特別支援教育総合研究所(2010c). 特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究. 研究成果報告書.
13. 国立特別支援教育総合研究所(2011). 特別支援学校(高等部)における進路指導・職業教育プログラムの開発アンケート調査報告書(速報版).
14. Marland. S.P.Jr.(1974)& Career Education . A Proposal for Reform. McGraw-Hill Book Co. 1221 Avenue of the Americas. New York.
15. Maslow. A. (1954) Motivation and Personality. Harper & Row. New York.
16. 文部科学省(2006). 小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き.
17. 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領総則編.
18. 文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領自立活動編.
19. 森脇勤(2011). 学校のカタチ—デュアルシステムとキャリア教育—. ジアース教育新社.
20. Pearpoint . J., O'Brien. J. , & Forest, M. (1993) . Path: A workbook for planning positive. possible futures and planning alternative tomorrows with hope for school. Organizations. business and families. Inclusion Press.
21. 徳永亜希雄(2004). 多職種間連携のツールとしての ICF(国際生活機能分類)実用化の試み. 国立特殊教育総合研究所紀要第 31 巻. 15-36.
22. 吉川一義 (2009). ICF 理念とモデルを教育支援に適用するにあたって. 特別支援教育と ICF. 金沢特別支援教育 ICF 研究会.
23. 涌井恵(2011). 米国における知的障害のある子どものキャリア教育の動向と日本への示唆. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要第 38 巻. 19-30.

4. ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証：理論編について

ここでは、ICF/ICF-CY を活用する方法試案としての活用支援ツールの実証：理論編として、次の7編の論文を掲載した。

まず、「4.1 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用支援ツールの開発と実証の必要性について」では、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用において「考え方」と、それを実践につなげる活用を支えるツールが同時に必要であると押さえ、開発に加えて実証の必要性について述べた。

続けて、実際のツールの開発と実証として、
「4.2」では「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)」について、
「4.3」では「全体像の理解・生活全般での課題設定・各授業での指導課題等検討のための ICF 関連図作成手順』」について、
「4.4」では「教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいた ICF 関連図作成手順」について、
「4.5」では「ICF-CY チェックリスト」について、
「4.6」では「活用支援電子化ツール」について、
「4.7」では「特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用を支える Web ツール」について、それぞれ述べた。

これらのうち「4.2」、「4.3」、「4.4」、「4.6」については、第5章で実証事例も掲載されているので、併せて参照されたい。

4.1 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用支援ツールの開発と実証の必要性について

平成 21 年(2009 年)に発行された特別支援学校の学習指導要領等の解説の中で、ICF の考え方を踏まえた指導や必要な支援及び関係者間で実態を適確に把握したり共通理解を図る際に活用したりすることなどの様々な ICF の活用についても言及された。自立活動編においては、個々の障害による学習上又は生活上の困難を ICF との関連で捉える必要性が述べられているが、「どう捉えるか」についての具体的な言及はない。学校現場での聞き取りや本研究所での研修事業等をとおして、多くの教職員から「ICF の理念は分かった。でも、具体的にどうすればよいか分からない」といった意見を異口同音に繰り返し聞いてきた。同様のことは、同年に特別支援学校を対象に行った調査からも読み取れた。

本研究としては、特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用は、ICF の「考え方」についての活用とツールとしての活用があると考えている。「考え方」とは、人の生活を三層構造で捉え、それらは背景因子や健康状態との相互作用の関係にあり、生活機能が低下した状態を障害として捉える等の、いわゆる理念ともいえるものである。

一方、それらを体現するものがなければ実践には繋がりにくいと考えている。それが本研究で捉える ICF/ICF-CY 活用支援ツールである。「10.4」にある日本特殊教育学会でのシンポジウムでの質疑応答の中で述べられた「現場ではツールを使いながら ICF/ICF-CY の活用について知っていくことが实际的」、「ツールがあることで観点や目的がはっきりする」といった学校現場からの声があるのは確かだと考える。他方、「4.3」において述べた、ICF/ICF-CY 活用支援ツールの一つである「ICF 関連図」の作成について、決して作成そのものが目的にならないようにすることが重要であるとも考える。

特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用において重要なことは、「考え方」と「ツール」をバランスよく活用することではないかと考える。本研究では、ツールの開発に重点を置いて進めてきたが、特に重要視したのは、学校現場の教職員の声や、学校現場での実際の活用を通じた実証である。このことは研究成果を学校現場に還元することを研究活動のビジョンとしている、本研究所の研究として欠かすことができないものとして認識し、取組んできた。

そのような観点から、4 章において各ツールの理論的整理を行い、5 章において実証事例について整理した。ぜひ参照されたい。

(徳永亜希雄)

4.2 特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)の開発と実証

I はじめに

特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用のためには、実用性の高い学校現場での活用方法の整理の必要が指摘されてきた(徳永他, 2008)ことを踏まえ、これまで本研究所では、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用のための方法等の検討に取り組んできた。しかしながら、特別支援教育において ICF/ICF-CY を活用する際は、活用方法以前に、それぞれの学校等で ICF/ICF-CY を活用するための改善・充実させるべき教育活動上の何らかの課題等があり、そのための手段として ICF/ICF-CY を位置づけながら、活用していることが確認された(徳永他, 2010)。すなわち、ICF/ICF-CY 活用が先にあるのではなく、特別支援教育実践が先にあり、そのための改善・充実等のための手段の一つとして、ICF/ICF-CY が位置づくということになる。そして、その上に立って、多様な活用目的や活用場面、活用の観点等が位置づくことになるため、それぞれの学校等での活用は実に多様である。

そのことを踏まえ、本研究の前身となる「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究(平成 20 年(2008 年)～21 年(2009 年)度)」(以下、前研究)においては、以下のような手順のもとでの活用方法(試案)を検討し、提案した。

- ①各学校等の現状を分析し、改善・充実させるべき教育活動上の何らかの課題等を明らかにし、それらに関係者間で共通理解すること
- ②そのことの改善・充実のために、ICF/ICF-CY の活用が適切かどうか判断すること
- ③適切と判断された場合は、活用目的、活用場面、活用する ICF/ICF-CY の観点、活用後に期待される成果等を検討し、それらに関係者間で共通理解すること
- ④活用後、子どもにとって効果があったのか、関係者にとって効果があったのか、効果に見合うコストだったのか、より適切な方向性はどうあるべきか、等の評価をすること

そこで、基本的には考え方を踏まえ、特定の活用方法を提案するのではなく、それぞれの実情に応じた活用の仕方を検討するための「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)」(以下、「活用手順」)を開発・実証し、提案することにした。本稿では、開発の経過と、最終的な「活用手順」の概要を中心に述べる。

II 開発と実証の方法

前述の①～④を基本的な構成としながら、学校現場等で使いやすいツールとなるよう検討を行った。検討にあたっては、以下の三つを組み合わせながら行った。

- ①研究分担者及び研究研修員によって協議をする
 - ②筆者の一人徳永による専門研修での講義「特別支援教育における ICF の活用」の中で研究成果の一部として紹介し，任意性を持たせた上で同意を得て，講義以外の時間に専門研修員から意見を聴取する
 - ③研究協力者等の協力を得て学校現場で実証を図る
- なお，③については，「5.1」，「5.2」に概要を報告した。その結果も含めたものについて，ここでは報告している。

以下に述べる開発と実証経過の過程で，また，「はじめに」で述べた以下の①から②にかけての作業を補うツールを付加する必要があると判断された。

- ①各学校等の現状を分析し，改善・充実させるべき教育活動上の何らかの課題等を明らかにし，それらに関係者間で共通理解すること
- ②そのことの改善・充実のために，ICF/ICF-CY の活用が適切かどうか判断すること

これらを補うツールとして，「特別支援教育における ICF 又は ICF-CY 活用のための教育課題把握チェックリスト(試案)」(以下，「教育課題把握チェックリスト」)を開発・実証し，その中に含めることにした。その開発と実証の方法は以下のとおりである。

- ①本研究所で収集した特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用実践事例中の活用の背景に関する記述及び前研究において活用経験のある教職員を対象としたグループインタビューの記録から教育課題にあたる内容を抽出し，文章を短くまとめたコードを振り，研究分担者及び研究研修員による協議を繰り返してチェックリストの項目案を作成する。
- ②チェックリストの項目としての項目の適切さ等について，研究分担者及び研究研修員による協議を行うとともに，専門研修員から意見を聴取する。
- ③チェックリストへの回答結果を集約し，その結果を踏まえて ICF/ICF-CY 活用参考文献を参照できるように体裁を整えた上で，チェックリストとしての適切さ等について研究分担者及び研究研修員による協議を行うとともに，専門研修員から意見を聴取する。

Ⅲ 開発と実証の経過

開発と実証の経過の概要について以下に述べる。

1. 素案の段階～「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案) 素案 Ver. 1～2」

「はじめに」で述べた「①～④」をもとに，以下を活用手順の概要とした。

- ①各学校等の現状を分析し，改善・充実させるべき教育活動上の何らかの課題等を明らかにし，できるだけそれらに関係者間で共通理解する。
- ②そのことの改善・充実のために，ICF/ICF-CY の活用が適切かどうか判断をする。
- ③適切と判断された場合は，活用目的，活用場面，活用する ICF/ICF-CY の観点，

活用後に期待される成果等を検討し、できるだけそれらに関係者間で共通理解する。

- ④活用後、子どもにとって効果があったのか、関係者にとって効果があったのか、効果に見合うコストだったのか、より適切な方向性はどうあるべきか、等の評価をする。

①、②については話し合い等で検討し、③、④については、活用目的・活用場面・活用する ICF/ICF-CY の観点に関する選択肢から選択するとともに、記入する様式にした。これらの一連の作業の参考として、前研究の成果報告書から抜粋した、活用方法に関する参考資料添付した。

検討の結果、これだけの資料では、当該校に ICF/ICF-CY やその活用に詳しい教職員がいなければ、実際の活用には繋げにくいと判断し、「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している、(ICF/ICF-CY やその活用についてある程度詳しい人がいる) 学校等のための活用手順(試案) 素案 Ver. 2」と改題し、最初の頁に、ICF/ICF-CY やその活用についてある程度詳しい人がいる学校での使用を想定している旨と、今後多くの学校で使えるようなツールの開発を検討している旨の但し書きを添えた。

2. 「教育課題把握チェックリスト」の開発と連動した試案の段階～「同(試案) Ver. 3～4」

「活用手順」そのものの基本構成はこれまでと同様としたが、「(素案)」の文字を取り、開発途中であった、それぞれの学校での教育課題を把握するための「教育課題把握チェックリスト」を見せて説明を加えるようにした。併せて、前述のとおり「教育課題把握チェックリスト」についての意見を聴取した。「教育課題把握チェックリスト」の充実化が図られてきたため、Ver. 4 では、巻末の参考資料を削除した。

3. 同チェックリストを盛り込んだ段階～「同(試案) Ver. 5」

「教育課題把握チェックリスト」のひとつの完成を見たため、手順の中にそれを取り入れ、次のように示した。「教育課題把握チェックリスト」については、別立てで Microsoft 社の Excel で作り、コンピュータ上で操作できるようにした。詳細は後述する。また、活用を検討する際は、本研究所から発行した関連書籍及び成果報告書内にある実践報告等を参照するように示した。

- ①「教育課題把握チェックリスト」を用いて、各学校等において改善・充実させるべき教育活動上の課題等を明らかにし、できるだけそれらに関係者間で共通理解する。
- ②チェックされた箇所に対応した事例を参照しながら、そのことの改善・充実のために、ICF/ICF-CY の活用が適切かどうか判断をする。
- ③適切と判断された場合は、活用目的、活用場面、活用する ICF/ICF-CY の観点、活用後に期待される成果等を検討し、できるだけそれらに関係者間で共通理解する。
- ④活用後、子どもにとって効果があったのか、関係者にとって効果があったのか、

効果に見合うコストだったのか、より適切な方向性はどうあるべきか、等の評価をする。

4. 全て電子化した段階～「同（試案）Ver. 6」

これまで「活用手順本体」は紙で示し、「教育課題把握チェックリスト」のみ Excel で電子化していたものを、全て Excel に入れ、利用の簡便化を図るとともに、データとして一括管理できるようにした。

5. インターネットで事例を参照できる「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」へのリンクの整備を図った段階～「同（試案）Ver. 7」

Ver. 6 において、本研究の Web サイトに連動した「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」内の事例を参照する場合、「教育課題把握チェックリスト」で明らかになった課題等から検索することが難しい状況であったため、「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」側に「活用手順」内にある文献番号から検索できるようにした。また、Excel の特徴として、操作上のミスからセル内のテキストが削除されてしまうケースがあったため、入力を求めるセル以外に入力制限をかけて、そのような不具合が生じないようにした。

6. 「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」内の事例の概要をさらに見やすくした段階～「同（試案）Ver. 8」

Ver. 7 において、「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」内の事例を参照した場合、その中の「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究（平成 18 年(2006 年)度～19 年(2007 年)度）」研究成果報告書が冊子全体の PDF を閲覧する設定だったために、該当事例へのアクセスに困難さがあった。そこで、事例毎にデータを分解し、該当事例のみにすぐアクセスできるよう、改善を図った。

IV 「活用手順 Ver. 8」の概要

以上のような手続きを踏まえて作成された「活用手順 Ver. 8」の概要について、以下報告する。本研究の Web サイトで既に公開されているので、そちらも参照されたい。
<http://www.nise.go.jp/cms/8,559,52,273.html>

1. 導入部分

Excel シートの 1 枚目であるここでは、「I はじめに－ICF 及び ICF-CY を活用するために－」として、「活用手順」の趣旨について説明し、活用の検討をするにあたっては、ICF/ICF-CY そのものやそのに関する情報を知っておいたほうがよいと思われるとして、以下のように関連資料を紹介している。

- ①特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用に関するよくある質問と答え(FAQ)
<http://www.nise.go.jp/cms/8,143,18.html>

- ②解説「特別支援教育における ICF 及び ICF-CY について考える」(以下の頁のⅡ2..2 をご覧下さい。)

<http://www.nise.go.jp/cms/7,407,32,142.html>

- ③研修コンテンツ「特別支援教育における ICF の活用」を作成しました。都道府県・市等の特別支援教育センターや学校等における教職員を対象にした「研修コンテンツ」の一つです。ご利用の仕方等、詳細はこちらの頁をご覧下さい。

<http://www.nise.go.jp/cms/9,0,20.html>

続けて「Ⅱ 活用手順の概要」として次を示している。

- ①「教育課題把握チェックリスト」を用いて、各学校等において改善・充実させるべき教育活動上の課題等を明らかにし、できるだけそれらに関係者間で共通理解する。
- ②各学校等において改善・充実させるべき教育活動上の課題等の箇所に対応した事例を参照しながら、そのことの改善・充実のために、ICF/ICF-CY の活用が適切かどうかを判断する。
- ③適切と判断された場合は、活用目的、活用場面、活用する ICF/ICF-CY の観点、活用後に期待される成果等を検討し、できるだけそれらに関係者間で共通理解する。
- ④活用後、子どもにとって効果があったのか、関係者にとって効果があったのか、効果に見合うコストだったのか、より適切な方向性はどうあるべきか、等の評価をする。

2. 「活用手順」本編～活用の前に確認すること

Excel シートの 2 枚目であるここでは、活用の前に確認することとして、「貴校等において、改善・充実させるべき教育活動上の課題にはどのようなことありますか。特別支援教育における ICF 又は ICF-CY 活用のための教育課題把握チェックリスト（略称：教育課題把握チェックリスト）を用いて確認してみましょう。」として、「教育課題把握チェックリスト」について、以下のように説明している。

(i) 本チェックリストの概要

この「特別支援教育における ICF 又は ICF-CY 活用のための教育課題把握チェックリスト(試案)」(以下、教育課題把握チェックリスト(試案))は、ICF 又は ICF-CY の活用を検討している際、活用しようとする集団での教育課題を明確にし、共通理解を図るために活用するための指標です。また、あわせて共通理解が図られた教育課題を解決するために、活用事例文献を紹介しています。

(ii) 教育課題把握チェックリスト(試案)項目の説明

教育課題把握チェックリスト(試案)は、合計 52 の項目で構成され、さらにそれらの項目は以下の 9 つのまとまりに分類されています。

- A 子どもの捉え方について
- B 実態把握について
- C 指導目標の設定について
- D 指導方法・支援方法について
- E 個別の教育支援計画・個別の指導計画等について
- F 教職員間の連携について
- G 保護者との連携について
- H 関係者間との連携について
- I 話し合い等について

(iii) 使用の方法

- ① ICF/ICF-CY の活用を考えている集団にとって、すなわち「私たち」にとっての課題と思う項目について、「チェックリスト評価シート」の該当箇所のチェック欄に個々に@（半角）をつけます。その際、例えば@が多くなりすぎて教育課題の焦点が絞りづらくなるような場合は、@をつける数を限定したり、特に重要と思われる内容の@の色を変えたりする等の工夫をしてください。
- ② チェックされた結果は「結果集計・最終シート」, 「(参考) 集計グラフ」に自動的に集計されます。表示された数値は、集計グラフにも反映されています。課題と思っている内容の多かった項目や項目のまとまりを手がかりにして 解決しようと考えている教育課題を検討し、教職員間で共通理解します。その際、評価された結果は、評価する時期によって異なることも考慮します。なお、パソコンのディスプレイやスクリーン等で結果を見ながら話をすると、情報の共有がしやすくなり、話し合いも進めやすくなります。
- ③ 共通理解できた教育課題を「結果集計・最終シート」で教育課題となる項目(1～52)もしくはそれらのまとまり(A～I)をクリックすると、それぞれの「ICF 又は ICF-CY を活用した事例文献等の紹介」シートに飛び、教育課題を解決する参考事例を見ることができます。参考事例の概要を調べるときには、紹介された事例の下にある、「ICF/ICF-CY 活用事例文献等データベース」をクリックするとインターネット介して、データベースを見ることができますので参考にしてください。
- ④ 共通理解した教育課題を解決するために、各学校の実情（個別の支援計画の書式や運用状況等の現状）を踏まえた上で、「活用事例文献紹介シート」から ICF 及び ICF-CY の活用事例を参考にして ICF 又は ICF-CY の活用をするか否か、活用する場合はどの項目や項目のまとまりに着目して ICF/ICF-CY を活用するか判断し、最終判断欄（E 列）に○を記入します。

(iv) 項目での用語の説明

教育課題把握チェックリスト（試案）で活用されている用語で、チェックをする

ときにイメージが持ちにくいと思われる用語について説明を以下に示しています。

活動→ 課題や行為の個人による遂行

参加→ 生活・人生場面への関わり

活動制限→ 個人が活動を行うときに生じる難しさのこと

参加制約→ 個人が何らかの生活・人生場面に関わるときに経験する難しさのこと

関係者もしくは関係者間→ 子どもにとって必要な医療・福祉・労働機関等

「〇〇のツールがある」→ 〇〇を達成するために活用している道具（ツール）のこと

3. 「教育課題把握チェックリスト」本編～評価と入力

Excel シートの3枚目であるここでは、52個の項目について、活用しようとする集団の参加者が個別に課題と思われる項目について、@をつけるようになっている。図1では、回答者1の欄のみ表示されているが、右側に2, 3, 4・・・と欄が設けられている。

教育課題把握チェックリストエクセルシート			
回答者チェック欄に“@”(半角)で個々のデータを入れていくと、結果集計・最終シートに自動的に各項目の数が集計される。			
項目のまとめ	項目	チェックリスト項目	回答者1 チェック 欄
A 子どもの捉え方について	1	私たちは、子どもの問題行動の原因について子どもだけでなく、 周囲の環境 も含めて考えている	
	2	私たちは、子どもの障害だけでなく、 障害以外の部分 にも目を向けている	
	3	私たちは、 心身機能の障害が軽度であっても 子どもの活動制限や参加制約について把握している	
	4	私たちは、 子どもの障害の診断名の有無にかかわらず 活動制限や参加制約について把握をしている	
	5	私たちは、 教職員も子どもを取り巻く環境の一つ であると捉えている	
	6	私たちは、 子どもの気持ち に子どもを取り巻く環境が影響していると捉えている	
	7	私たちは、 保護者の気持ち に保護者を取り巻く環境が影響していると捉えている	
	8	私たちは、子どもの実態を 周囲の人が理解できるように 説明している	
B 実態把握について	9	私たちは、 子どもの実態 を把握している	
	10	私たちは、子どもを 多面的・総合的に捉えた 実態把握をしている	
	11	私たちは、 子どもの活動と参加 について実態把握をしている	
C 指導目標の設定について	12	私たちは、子どもを多面的・総合的に捉える 実態把握のツール がある	
	13	私たちは、 子どもの生活を考慮した 指導目標を設定している	
	14	私たちは、 子どもの卒業後を目指した 指導目標を設定している	
	15	私たちは、 子どもの中心的な指導目標 を設定している	
D 指導方法・支援方法について	16	私たちは、 子どもの教科と自立活動との指導目標を整理 している	
	17	私たちは、 子どもの教育的ニーズ に基づいた指導・支援をしている	
	18	私たちは、 個々の子どもの実態に応じた方法 で指導・支援している	
	19	私たちは、 子どもの生活の場を踏まえた 指導を行うために 指導内容を精選 している	
	20	私たちは、 子どもが障害を理解するためのツール がある	
E 個別の教育支援計画・個別の指導計画等について	21	私たちは、 個別の教育支援計画 を活用している	
	22	私たちは、 個別の指導計画 を活用している	
	23	私たちは、 個別の指導計画に子どもの教育的ニーズを反映 している	
	24	私たちは、 個別の指導計画に関係者の意見を反映 している	
	25	私たちは、 個別の指導計画の目標を子どもの生活を踏まえたもの にしている	
	26	私たちは、 個別の指導計画を評価するツール がある	
	27	私たちは、 個別の教育支援計画と個別の指導計画をつながりのある計画 にしている	
	28	私たちは、 指導計画の根拠を明確 にしている	
F 教職員間の連携について	29	私たちは、 教職員間で連携して子どもの実態把握 をしている	
	30	私たちは、 教職員間で連携して子どもの指導目標を設定 している	
	31	私たちは、 教職員間で連携して子どもの指導・支援 をしている	
	32	私たちは、 教職員間で子どもの社会参加や自立につながる姿 を共通理解している	
	33	私たちは、 教職員間で子どもの情報を共有 している	
	34	私たちは、 教職員間で共有した子どもの情報を指導 に生かしている	
G 保護者との連携について	35	私たちは、 保護者から提供される子どもの情報を整理 している	
	36	私たちは、 保護者が子どもの障害を受容できるように子どもの情報を伝える	
	37	私たちは、 保護者と子どもの指導方針について共通理解 している	
	38	私たちは、 保護者が障害を理解するためのツール がある	
H 関係者間との連携について	39	私たちは、 教員だけでなく本人、保護者・専門家と交えたチームアプローチ をしている	
	40	私たちは、 関係者間で連携するための機会を設ける	
	41	私たちは、 関係者間で子どもの情報を共有 している	
	42	私たちは、 関係者と相互に意見を交換 している	
	43	私たちは、 子どもの卒業後を見据えた指導目標 を関係者間で共通理解している	
	44	私たちは、 子どもの中心的な指導目標 を関係者間で共通理解している	
	45	私たちは、 子どもへの支援に関する工夫 について関係者間で共通理解している	
I 話し合い等について	46	私たちは、 子どもの生活に根ざした指導 にともない、 関係者で役割分担 をしている	
	47	私たちは、 関係者間で子どもを共通理解するためのツール がある	
	48	私たちは、 子どもの話し合いをする時間 がある	
	49	私たちは、 子どもを同じ視点で共通理解 して話し合っている	
	50	私たちは、 話し合いで使っている言葉の意味を教職員が共通理解 している	
	51	私たちは、 話し合いで自分の意見 を出している	
	52	私たちは、 自己の指導を振り返って反省 するようにしている	

図1 入力画面

4. 結果集計・最終シート

ここには、上記の入力結果が集約され、各項目のチェックした人数が「チェック欄」に自動計算で集約される。Excelシートの5枚目である。図2では、設問1については2名の回答者がチェックをし、設問2についてはチェックをつけた者がいない等が分かる。後述する集計シート等を見ながら、最終的にどの設問の内容に対応した活用を図るのか、「最終判断」の欄に印をつける。「まとめ」のアルファベットと説明部分と「項目」の数字は、その内容に対応した文献の一覧の頁にリンクが張られていて、参照することができるようになっている。

教育課題把握チェックリスト 最終判断用リスト

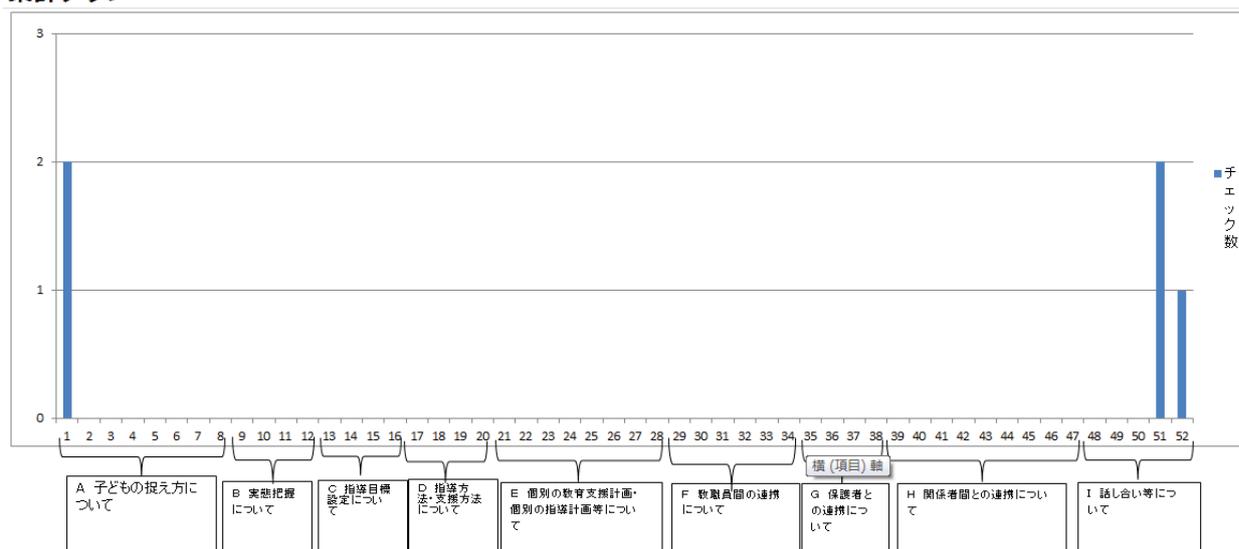
まとめ	項目	チェックリスト項目	チェック欄	最終判断
A 子どもの捉え方について	1	私たちは、子どもの問題行動の原因について子どもだけでなく、 周囲の環境 も含めて考えている	2	
	2	私たちは、子どもの障害だけでなく、 障害以外の部分 にも目を向けている	0	
	3	私たちは、 心身機能の障害が軽度であっても 子どもの活動制限や参加制約について把握している	0	
	4	私たちは、 子どもの障害の診断名の有無 にかかわらず活動制限や参加制約について把握している	0	
	5	私たちは、 教職員も子どもを取り巻く環境の一つ であると捉えている	0	
	6	私たちは、 子どもの気持ち に子どもを取り巻く環境が影響していると捉えている	0	
	7	私たちは、 保護者の気持ち に保護者を取り巻く環境が影響していると捉えている	0	
	8	私たちは、 子どもの実態を周囲の人が理解できるように 説明している	0	
	9	私たちは、 子どもの実態を把握 している	0	
B 実態把握について	10	私たちは、 子どもを多面的・総合的に捉えた 実態把握をしている	0	
	11	私たちは、 子どもの活動と参加 について実態把握をしている	0	
	12	私たちは、 子どもを多面的・総合的に捉える実態把握のツール がある	0	
C 指導目標の設定について	13	私たちは、 子どもの生活を考慮した 指導目標を設定している	0	
	14	私たちは、 子どもの卒業後を目指した 指導目標を設定している	0	
	15	私たちは、 子どもの中心的な指導目標 を設定している	0	
	16	私たちは、 子どもの教科と自立活動との指導目標を整理 している	0	
D 指導方法・支援方法について	17	私たちは、 子どもの教育的ニーズ に基づいた指導・支援をしている	0	
	18	私たちは、 個々の子どもの実態に応じた方法 で指導・支援している	0	
	19	私たちは、 子どもの生活の場を踏まえた 指導を行うために 指導内容を精選 している	0	
	20	私たちは、 子どもが障害を理解するためのツール がある	0	
E 個別の教育支援計画・個別の指導計画等について	21	私たちは、 個別の教育支援計画 を活用している	0	
	22	私たちは、 個別の指導計画 を活用している	0	
	23	私たちは、 個別の指導計画に子どもの教育的ニーズを反映 している	0	
	24	私たちは、 個別の指導計画に関係者の意見を反映 している	0	
	25	私たちは、 個別の指導計画の目標を子どもの生活を踏まえたもの にしている	0	
	26	私たちは、 個別の指導計画を評価するツール がある	0	
	27	私たちは、 個別の教育支援計画と個別の指導計画をつなぐ りのある計画にしている	0	
	28	私たちは、 指導計画の根拠を明確 にしている	0	
	29	私たちは、 教職員間で連携して子どもの実態把握 をしている	0	
F 教職員間の連携について	30	私たちは、 教職員間で連携して子どもの指導目標を設定 している	0	
	31	私たちは、 教職員間で連携して子どもの指導・支援 をしている	0	
	32	私たちは、 教職員間で子どもの社会参加や自立につながる姿 を共通理解している	0	
	33	私たちは、 教職員間で子どもの情報を共有 している	0	
	34	私たちは、 教職員間で共有した子どもの情報を指導 に生かしている	0	
G 保護者との連携について	35	私たちは、 保護者から提供される子どもの情報を整理 している	0	
	36	私たちは、 保護者が子どもの障害を受容できるように 子どもの情報を伝えている	0	
	37	私たちは、 保護者と子どもの指導方針について共通理解 している	0	
	38	私たちは、 保護者が障害を理解するためのツール がある	0	
H 関係者間との連携について	39	私たちは、 教員だけでなく本人、保護者・専門家 を交えた チームアプローチ をしている	0	
	40	私たちは、 関係者間で連携するための機会 を設けている	0	
	41	私たちは、 関係者間で子どもの情報を共有 している	0	
	42	私たちは、 関係者と相互に意見を交換 している	0	
	43	私たちは、 子どもの卒業後を見据えた指導目標 を関係者間で共通理解している	0	
	44	私たちは、 子どもの中心的な指導目標 を関係者間で共通理解している	0	
	45	私たちは、 子どもへの支援に関する工夫 について関係者間で共通理解している	0	
	46	私たちは、 子どもの生活に根ざした指導 にともない、 関係者で役割分担 をしている	0	
	47	私たちは、 関係者間で子どもを共通理解するためのツール がある	0	
I 話し合い等について	48	私たちは、 子どもの話し合いをする時間 がある	0	
	49	私たちは、 子どもを同じ視点で共通理解 して話し合っている	0	
	50	私たちは、 話し合いで使っている言葉の意味 を教職員が共通理解している	0	
	51	私たちは、 話し合いで自分の意見 を出している	2	
	52	私たちは、 自己の指導を振り返って反省 するようにしている	1	

図2 結果集計・最終判断画面

5. (参考) 集計グラフ

入力結果が、Excel シートの 4 枚目のここに入力される。図 2 は、回答者が 3 人であるため、縦軸の目盛りが最大 3 となっている。ここでは、設問 1 については、2 名の回答者がチェックをし、設問 2 については、チェックをつけた者がいない等が分かる。

集計グラフ



- 1～8 A 子どもの捉え方について
- 9～12 B 実態把握について
- 13～16 C 指導目標の設定について
- 17～20 D 指導方法・支援方法について
- 21～28 E 個別の教育支援計画・個別の指導計画等について
- 29～34 F 教職員間の連携について
- 35～38 G 保護者との連携について
- 39～47 H 関係者間との連携について
- 48～52 I 話し合い等について

図 3 参考 集計グラフ

6. 参考となる文献

「4」で述べた文献は、該当のまとまりと当項目毎に設定した頁に参考となる文献リストを載せており、それらの概要については、本研究の Web サイトからリンクを張った「ICF-CY 活用事例等文献データベース」で検索できるようになっている。

URL : <http://forum.nise.go.jp/icf-db/htdocs/>

図 4 は、全てのまとまり・設問・文献を一覧にした表である。

7. 具体的な活用方法についての確認

「結果集計・最終シート」において ICF/ICF-CY の活用が適切と判断された場合は、その(1)活用目的、(2)活用場面、(3)活用する ICF/ICF-CY の観点について、それぞれ確認することとして、以下のように選択肢から選ぶ又は、書き出すようにしている。前述の通り、入力箇所のセル以外はロックをかけ、表示内容が消えることのないよう工夫している。

(1) 「活用の目的」について

1) 下記の選択肢の中から当てはまるもの（複数選択可）

()

- ①子ども自身の自己理解のために
 - ②子どもの相互理解のために
 - ③子どもの実態把握のために
 - ④子どもの実態から課題の抽出を行うために
 - ⑤子どもの目標設定のために
 - ⑥子どもへの指導・支援内容や方法の検討のために
 - ⑦子どもへの指導・支援後の評価のために
 - ⑧子どもの在学中の先の姿をイメージするために
 - ⑨子どもの卒業後の姿をイメージするために
 - ⑩教職員間の共通理解・連携のために
 - ⑪保護者との共通理解・連携のために
 - ⑫校外の関連機関・関係者等との共通理解・連携のために
 - ⑬子どもに関する情報を資料として引き継ぐために
- 2) 上記に含まれない場合は、書き出してみましょう。

(2) 「活用の場面」について

1) 下記の選択肢の中から当てはまるもの（複数選択可）

()

- ①個別の教育支援計画（個別の移行支援計画を含む）において
- ②個別の指導計画において
- ③授業の計画段階において
- ④個別の教育支援計画や個別の指導計画、授業計画等の間の整理において
- ⑤授業の振り返り段階において
- ⑥進路指導において
- ⑦自立活動の指導において
- ⑧交流及び共同学習において
- ⑨寄宿舎において
- ⑩センター的機能による地域支援において
- ⑪事例検討会において
- ⑫話し合いや面談において
- ⑬学校での指導内容表等の検討において

⑭統計的な情報の整理において

2) 上記に含まれない場合は、書き出してみましよう。

(3)「活用の観点」について

1) 下記の選択肢の中から当てはまるもの(複数選択可)

()

①心身機能・身体構造，活動，参加という生活の機能に加え，環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方

②「健康状態」を重視する視点

③「心身機能・身体構造」を重視する視点

④「活動」を重視する視点

⑤「参加」を重視する視点

⑥「環境因子」を重視する視点

⑦「個人因子」を重視する視点

⑧ICF の概念図を模した図(以下、「ICF 関連図」)を用いて子どもの情報を整理する方法

⑨「ICF 関連図」等で子どもに関する複数の情報を関連づける方法

⑩「ICF 関連図」作成作業を共有する方法

⑪作成された「ICF 関連図」を共有する方法

⑫「ICF チェックリスト(独自に創意工夫したものを含む)」等により ICF 又は ICF-CY の分類項目を活用している

⑬チェックリストではなく，ICF 又は ICF-CY の分類項目そのもの

⑭ICF 又は ICF-CY の分類項目の評価点

2) 上記に含まれない場合は、書き出してみましよう。

8. 活用前の効果の検討

活用の前に、活用後にはどのような効果が期待されるか。また、いつの時点で、どのようなことで、その効果を評価したらよいか。以下のように書き出して検討することになっている。

(1) 期待される効果

(例：例診断名にとらわれすぎた子どもの見方と指導が多く見られるため、子どもの学習上又は生活上の困難に焦点を当てた指導ができ、個々学習上や生活上の課題の解決ができそうである)

(2) 効果を検討する時期

年 月頃

(例：平成23年(2011年)12月頃(※2学期までの指導の効果の評価を検討する時期)

(3) 効果を評価する手段

(例：自分たちの実態把握の視点と子どもの変容について、教員や保護者との話し合いを通して検討する

9. 活用後の効果の検討

活用後は、以下の項目にしたがって、効果について検討するようにしている。
活用後の効果（プラス面及びマイナス面）について検討してみましょう。

(1) 子どもにとって効果

(例：日常生活上の課題の解決につながった)

(2) 関係者にとって効果

(例：教員の子どもの見方が多面的になった。これまでの違う取組だったので、保護者も含め、当初は混乱が見られた。)

(3) 効果に見合うコストだったのか

(例：子どもにも関係者にも成果が共有されたが、手間と時間がかかった)

(4) より適切な方向性はどうあるべきか

(例：今回の取組をもとに手順を整理し、次回取組みやすいようにしたい。)

(5) その他特記事項

(例：学校と保護者の間だけにとどまらず、関係職種との連携のための手段としても活用していきたい)

V おわりに

特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用のために、実用性の高い学校現場での活用方法の整理の必要が指摘されている中、特定の活用方法を提案するのではなく、それぞれの実情に応じた活用を検討するためのツール「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)」の開発と実証の概要について述べた。

この「活用手順」を実践の中で活用した実証事例を「5.1」及び「5.2」に示したので、参照されたい。丁寧に開発と実証、そして改善を重ねてきたが、活用事例の数は十分でなく、今後さらに実証を重ねる必要があると考えている。

とはいえ、決して ICF/ICF-CY ありきにならない、目的に応じた活用を検討できる、「3.1」でも菊地が強調している「なんのために」というところを常に確認できる有用なツールではないかと考えている。本ツールが学校現場等での実践に寄与することを強く願っている。

(徳永亜希雄，溝端英二)

文献

1. 徳永亜希雄・笹本健・大内進・萩元良二・西牧謙吾・渡邊正裕 (2008). 本研究の成果と課題. 今後の展望. 国立特別支援教育総合研究所「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究 (平成 18 年度～19 年度)」成果報告書. 157-158 .
2. 徳永亜希雄・松村勘由・大内進(2010). 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用の背景等についての一考察—ICF 及び ICF-CY 活用経験者等へのフォーカスグループインタビューを通して—. 国立特別支援教育総合研究所. 「特別支援教育にお

- ける ICF-CY 活用に関する実際的研究(平成 20～21 年度)」成果報告書. 13-19.
3. 徳永亜希雄・松村勘由・加福千佳子・小林幸子(2010). 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用方法 (試案) の提案について. 前掲書. 129-137.

4.3 「全体像の理解・生活全般での課題設定・各授業での指導課題等検討のための ICF 関連図作成手順」の開発と実証

I 研究の趣旨と目的

特別支援学校における ICF/ICF-CY の活用については、多様な取組があることが報告されている（松村他，2010）。その中において、活用の観点として、「ICF の概念図を模した図（以下，ICF 関連図）を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法」は3番目に多いという結果だったが、これまでの特別支援教育における ICF/ICF-CY を活用した実践報告の蓄積から、最も多い回答となった「心身機能・身体構造，活動，参加という生活の機能に加え，環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方」についても，そのことが実践に生かされる場合は ICF 関連図が用いられることが多いと推察できる。

以上のような状況を踏まえ，ICF 関連図については，本研究の前身の研究となる「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究（平成 20 年(2008 年)～21 年(2009 年)度）」（以下，前研究）において，成果報告書の中で『ICF 関連図』の活用について」として整理した。その中では，ICF 関連図とは多様なものであることを押さえた上で，ICF/ICF-CY 活用においては，必ず ICF 関連図を使わなければならないわけではなく，また，それぞれのものが ICF/ICF-CY 活用ではないことを述べた。その一方で，子どもの多面的・総合的な理解や関係者の連携等において有用なツールの一つであると考えられ，これまでの蓄積をさらに整理し，検証しながら，より効果的な ICF 関連図作成について検討を進めたい旨を述べた（徳永他，2010）。

本報告書の中でも ICF 関連図が多く使われているが，大久保（2007）がワークシートと付箋紙を用いて本人にとって望ましい参加・活動の姿を想定し，そのことに関連する実態を洗い出し，支援計画を作るための ICF 関連図作りについて報告して以降，作成のための手順等は報告されていない。

一方で，「4.2」等で述べているとおり，ICF/ICF-CY の活用は，それぞれの実情，目的に応じてなされるべきであり，固定的な，絶対的に正しい活用方法等はなく，それぞれの目的に応じた活用が望ましいと本研究では押さえている。したがって，活用にあたってはその目的が重要であり，ICF 関連図を活用する場合も同様として考えている。

他方，前述の調査では，最も多い活用場面は，個別の教育支援計画における活用であることが報告された。一般的に，個別の教育支援計画では，対象となる子どもの実態把握から始まり，中心的な課題や目標が検討され，学校でいえば，個別の指導計画等と連動した形で，各教科や領域，そして各授業へと繋がることになる。したがって，

ICF 関連図の最も多い使われ方の一つとして、子どもの実態を整理し、各授業へつなげるためのところに貢献できるものがあることが望ましいと考えた。

そこで、「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するため」という目的のもとでの ICF 関連図の作成手順について検討することにした。本稿では、開発・実証の経過と最終的な ICF 関連図作成手順の概要を述べ、最後に実態把握の際の ICF 関連図と他の方法との比較の試みを中心に述べる。

II 方法

1. 開発と実証の方法

前述の大久保（2007）による「ICF 関連図作成手順例」をベースに、子どもに関する情報を付箋紙に書きこみ、図 1 の大久保(2007)のワークシートに貼ったり、シート上に書き込んだりする作業を基本設計としながら、以下の三つを組み合わせながら開発と実証を行った。

- ①研究分担者及び研究研修員によって協議をする
- ②研究所内外の研修の場で活用し、研修参加者から任意に意見を聴取する
- ③研究協力者等から意見を聴取する
- ④研究協力者の協力を得て学校現場で実証を図る

なお、④については、「5.3」、「5.4」に概要を報告した。それらの結果も含めたものについて、ここでは報告している。

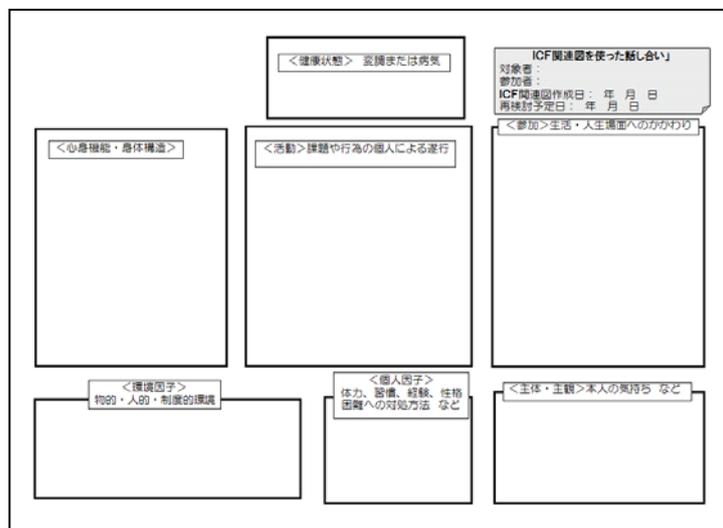


図 1 大久保(2007)によるワークシート

2. 実態把握における ICF 関連図と他の方法の比較に関する方法

本研究専門研修の研究協議の一環として、仮想事例の実態把握と課題の検討のため、本稿で述べている「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での

各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順 Ver. 3」と KJ 法を参考にした方法でケース検討を用い、その結果や作業経過についての協議を通して両者の比較検討を行った。対象事例は、漫画「ドラえもん」の登場人物「のび太」とした。検討を行ったのは本研究所専門研修員 9 名で、全て特別支援学校教員だった。4 名と 5 名の 2 グループに分かれ、同時進行で約 60 分間の検討を行った後、結果と作業過程について協議をし、それらの比較検討を行った。

Ⅲ 開発と実証の経過

開発と実証の経過の概要について以下に述べる。

1. これまでの研修での活用をベースに改編した段階～「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順 Ver. 1」

これまでの研修等で聴取された意見等をもとに、本人の願いをもとにした大久保(2007)の作成手順を「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するため」という目的に合うよう、改編した。その際、以下の基本的な流れをベースに検討を進めた。

- ①子どもの実態（含、気持ち）を付箋紙に書き出す
- ②付箋紙を ICF 関連図のワークシートに分類する
- ③関連する事柄同士を矢印で結ぶ
- ④生活全般での課題を検討する
- ⑤学校での各授業等での指導課題、指導や支援の分担・再検討日等を決める

2. これまでの研修での活用をベースに改編した段階～「同 Ver. 2」

研修参加者や研究協力者等からの意見を踏まえ、以下の 3 点の改善を図った。

（1）基本的な流れの改善

前述の「①～⑤」の流れの中で、ICF が持つ多面的な見方という特徴を生かすため「② 付箋紙を ICF 関連図のワークシートに分類する」と「③関連する事柄同士を矢印で結ぶ」の間に「落としている情報がないかどうか、確認する」という段階を入れた。ここでは、捕捉資料として作成した ICF-CY の第 2 レベルの分類項目の一覧表を配布するか、ICF 又は ICF-CY の冊子—いわゆる「赤本」—を貸与して、対象となる子どもについて、見落としている情報がないかどうか確認するようにした。

（2）「付箋紙に書き出す時の留意点」の追加

ICF 関連図を用いた取組の中で、もっとも多く分かりづらさの指摘があるのが、(3)で述べる、ワークシート上での付箋紙の分類での迷いである。分類の際の迷いを軽減し、その後続く項目間の関連づけもしやすくするためには、付箋紙に情報を端的に書くことがポイントであることが分かってきている。そこで、以下のとおり、本稿末

資料のスライド 13 枚目の内容を加えた。

- 一枚の付箋には一つの情報を短く書く。
例) ○ 【姉の側を離れない】【面倒見の良い優しい姉】
× 【姉の面倒見がよく優しいので、姉の側を離れようとしなない。】
- 難しいこと、苦手なこと等のマイナス面だけでなく、できること、得意なこと等のプラスの面も含めて書く。
- 場面によって違いがあるような時は、本人の様子とともに状況に関する情報を書く。(※後でそれらを線で結ぶ)
例)【集中して学習に取り組む】【取り出し指導】【落ち着きがない】【縦割り学習】

(3)「付箋紙を分類する際の留意点」の追加

前述のとおり ICF 関連図を用いた取組の中で、もっとも多く分かりづらさの指摘のあるワークシート上での付箋紙の分類での迷いを軽減するためのものとして、以下のとおり、本稿末資料のスライド 12 枚目の内容を加えた。一連の作業の目的は、ICF 関連図の作成を通して、子どもの情報を整理し、指導や支援とつなげるための検討を行うことであるため、分類そのものに労力をかけすぎないのがポイントである。

- 誰かが進行役になりながら、話し合いを進める。
- 一人が一つの付箋紙を読みあげながら、構成要素の枠に分類する。同じ内容が書かれた付箋紙があるときは、自分も同じであることを伝え、その付箋紙と重ねて貼る。
- 付箋紙に同じ内容が書かれていても、状況等の捉えた場面が違うこともあるので、付箋紙の内容を書いた理由の説明を適宜加える。
- 分類の際はスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にして、当てはまる枠を検討する。
例) ①運動について苦手の状況の場合
→苦手意識のほうを重視する場合は主観・主体へ
→運動全般の不器用さ等の場合は、活動へ
→機能や構造に課題がある場合は、心身機能・身体構造へ
→複数のところに分けて、それぞれについて書くこともできる
②DS が好き→興味関心に関することとして 個人因子へ 等
- 付箋紙の分類時に迷う際は、どこか便宜的に貼っておいて、後から行うで繋いでいく作業の際にあらためて考える。(※どこに分類するかを考えることに労力をかけすぎない。)

3. 実際のケース会議等での進行しやすさを取り入れた段階～「同 Ver. 3」

研修参加者や研究協力者、特に学校現場での実際の活用を通じた意見を踏まえ、実際のケース会議等での進行しやすさに考慮した改編を行った。最も大きな変更は、Ver. 2 まではスライドのみの資料だったのに対し、本稿末資料のとおり、ノート部分に説明書きを明示して、ノートの形で印刷し、参加者間で共有することである。このことにより、これまでスライドに書かれていたこと以外の暗黙知が形式知となり、より使いやすくなったとの指摘を受けた。

IV 「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順 Ver. 3」の概要

以上のような手続きを踏まえた作成された「Ver. 3」は、本稿末資料にあるとおりである。前述の通り、基本構成は次のようになっており、ワークシートと付箋紙、ICF・ICF-CY の分類項目がわかる資料を用意し、スライドとノート部分の説明を見ながら、進行役が進めていくことになる。

- ①子どもの実態（含、気持ち）を付箋紙に書き出す
- ②付箋紙を ICF 関連図のワークシートに分類する
- ③落としている情報がないかどうか、確認する
- ④関連する事柄同士を矢印で結ぶ
- ⑤生活全般での課題を検討する
- ⑥学校での各授業等での指導課題、指導や支援の分担・再検討日等を決める

この資料を用いた学校現場での実際の取組については「5.3」、「5.4」に報告があるが、研修場面においてもかなり多く取り入れ、対象児の理解と指導・支援について検討の分かりやすさ、取組やすさ等の意見を多く得ている。長期休業中のような比較的時間が取りやすい時は、「10.2」にある模擬ケース会議を一度行った後、実際事例を対象にして本資料を用いて取組むとより分かりやすくなるのがこれまでの検討から分かっている。

V 実態把握時における ICF 関連図と他の方法との比較

湯野(2011)は、本研究所専門研修の研究協議の一環として行った、「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順 Ver.3」と KJ 法を参考にした方法とによる、漫画「ドラえもん」の登場人物「のび太」の実態把握と課題の検討を行い、両者の比較として次の表のとおりまとめている。

両者の比較の結果、KJ 法を参考にした課題関連図では、①どれも本人に関わることなので矢印が全部に関わる、②分類した項目に名前をつけることが難しく手間を感じた、③あげられた情報が偏ったものであっても、気付きにくい、との気づきが得られたのに対し、ICF 関連図を用いた方法では、①項目があるため、不足している情報が分かりやすい、②矢印を結ぶことで相互の関係が分かりやすい、③検討したい部分が見えてきやすい、④具体的な支援の方向が見えてきやすい、⑤自立活動の項目と比較すると、抜けている部分が多いということを報告している。

湯野の指摘は、これまで研修の中での取組や学校現場での ICF 関連図、特に全体像から全体的な課題、そして各授業での取組等を検討する際に活用されてきた取組の中で多く指摘されてきたことが端的にまとめられていると考える。

VI 考察とまとめ

本稿では「全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための ICF 関連図作成手順 Ver. 3」として整理する取組として、開発・実証の経過と最終的な ICF 関連図作成手順の概要を述べた。今回の取組により、研修や学校現場での実際の活用の中で積み上げられてきた多くの暗黙知を形式知として整理し、その方法を多く共有できるようになるとともに、これまで取組んできた比較的熟練した立場にある人からも使いやすさと説明のしやすさが指摘された。実際に活用した取組については「5.3」、「5.4」に報告しているので参照されたい。また、前述のように研修において活用する場合は「10.3」にあるような取組に加えて本作成手順を用いると効果的であることも付言したい。

また、実態把握の際の ICF 関連図と他の方法との比較の試みにおいては、これまでも ICF/ICF-CY を活用した取組の中で多く報告されてきた、不足している情報の分かりやすさ、対象児/者の個々の情報の相互関係の分かりやすさ、課題の焦点の絞りやすさ、支援の方向性の検討しやすさといった成果や、自立活動の項目との比較における気づきについて、あらためて確認された。自立活動との比較については「10.1」に報告しているので参照されたい。

本稿では、ICF 関連図の「作成手順」として整理してきたが、多くの教職員との ICF 関連図作成演習を行う中で、目的の本質は ICF 関連図を作成することそのものではないことに気づかされる。真に必要なことは ICF 関連図作成を通して、全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討することである。決して ICF 関連図作成することのみに傾倒しないような手順となるよう、さらなる改善を図っていきたい。

(徳永亜希雄，溝端英二)

文献

1. 松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子(2010). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ（最終報告）. 国立特別支援教育総合研究所 Web サイト.
2. 大久保直子 (2007). ICF 関連図作成手順マニュアルを検討した取り組み. 国立特別支援教育総合研究所編著 (2007). ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー. 110–117. ジアース教育新社.
3. 徳永亜希雄・松村勘由・加福千佳子・小林幸子(2010). ICF 関連図の活用について. 前掲書. 59-64.
4. 湯野志津香(2011). 国立特別支援教育総合研究所平成 23 年度特別支援教育専門研修レポート「授業づくりにおいて大切にしたいこと」(5 班研究協議「はじめの一步～ぼくらの授業づくり～」より).

表 2つの関連図からののび太の課題と気づき(湯野, 2011)

	“実態からの課題関連図”	“ICF 関連図”
方法	<p>① 気になる所や課題のある所, 得意な所などを付箋紙に書き出す。</p> <p>② 付箋紙を項目ごとに分けて整理する。項目立てで基本になるのは自立活動の6区分。それ以外でも良い。(実態把握を行う教員のグループによって特徴がでることもある。)</p> <p>③ 関連する項目同士を矢印で結ぶ。</p>	<p>① 子どもの実態(含, 気持ち)を付箋紙に書き出す。</p> <p>② 付箋紙をICF関連図のワークシートに分類する。</p> <p>③ 落としている情報がないか, 確認する。</p> <p>④ 関連する事柄同士を矢印で結ぶ。</p> <p>⑤ 生活全般での課題を検討する。(講義: 特別支援教育におけるICFの活用より)</p>
のび太の課題	<p><将来像> 自分に自信を持ち, 問題を自分で解決しようとする。</p> <p>◆全体を見通して, 学習面や心理面への支援が必要である。 →支援が必要な理由は, 自分に自信がないから。 →自信をつけるために, 自己肯定感を育て, 自分で問題を解決できるようになってほしい。</p> <p>◆得意な分野で友達と一緒に活動すること。(あやとり, ストーリー作りなど)</p> <p>◆正しく読み書きをすること。</p>	<p>◆正しく読み書きをすること。 →機能的に問題がないようであれば, 見え方の実態把握を行い, 読み書きへの支援を行う</p> <p>◆面倒くさがりだったり, 意志が弱かったりすることの克服。 (「ドラえもんに助けてもらえばいい」と思う気持ちが強いことも一因) →自分でやりきれるような活動から, 成功体験を積む。短い手順での活動を用意する。</p> <p>◆人とのかかわり方を身に付ける。 (思ったことをすぐ口にしてしまい, 相手を傷つけたり, 怒らせたりすることが多い。) →SSTで関わり方を学ぶ。</p> <p>◆遊びを増やす。 →手先が器用。本人の得意なことを生かして周囲の人に良さをアピールする。</p>
気づいたこと	<p>◎どれも本人に関わることなので, 矢印が全部に関わる。</p> <p>◎分類した項目に名前をつけることが難しく, 手間に感じた。</p> <p>◎あげられた情報が偏ったものであっても, 気づきにくい。</p>	<p>◎項目があるため, 不足している情報が分かりやすい。</p> <p>◎矢印を結ぶことで相互の関係が分かりやすい。</p> <p>◎検討したい部分が見えてきやすい。</p> <p>◎具体的な支援の方向が見えてきやすい。</p> <p>◎自立活動の項目と比較すると, 抜けている部分が多い。</p>

子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための「ICF関連図」作成手順 (ver.3改²⁰¹¹⁰⁸⁰²)

（永久保、2007年をもとに改題）



国立特別支援教育総合研究所
「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究
―活用のための方法試案の実証と普及を中心に―」研究チーム

この資料は、国立特別支援教育総合研究所による研究成果に基づいて作成された「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等」を検討するための「ICF関連図作成手順」です。

特別支援教育におけるICF活用については、それぞれ活用の背景や目的が異なり、多様な取り組みが行われていること同研究所から報告されています。したがって、活用にあたっては、それぞれの学校現場等での解決あるいは改善すべき課題等を明らかにした上で、活用の目的を明確にすることが重要と考えられます。

ここでは、「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等」を検討するための「ICF関連図」という目的のもとで「ICF関連図」を作成する手順について紹介します。

左側の写真は、実際に作成されたICF関連図の例で、多様な取り組みとはいえ、このような図が作成されることが多いようです。
右側の写真は、ある特別支援学校で寄宿舍指導員と教員によってICF関連図作成をしている様子です。

「ICF関連図」とは

- ICFの概念図を模した図に対象児/者の情報を整理して、個々の情報、情報間の関連などを検討するための図。
- ICFには含まれない本人の気持ち（「主観・主体」等）を付加されたものも多い。
- 多くの情報を盛り込み、実態把握などに使われる通称「全体図」、ある特定の内容の実態にしぼったり、特定のゴールを想定したりして、ケース会議等で使われる通称「部分図」等がある。

まず最初に「ICF関連図」について紹介します。

「ICF関連図」とは、ICFの概念図を模した図に対象児/者の情報を整理して、個々の情報、情報間の関連などを検討するための図のことを指します。もともとWHOから出されているのではなく、ICFを活用する取り組みの中で出てきたものの通称です。

ICF関連図には、ICFの概念図には含まれない、「主観・主体」等といわれる本人の気持ちの部分が付加されたものも多く見られます

ICF関連図には、対象児/者の多くの情報を盛り込み、実態把握などに使われる通称「全体図」や、ある特定の内容の実態にしぼったり、特定のゴールを想定したりして、ケース会議等で使われる通称「部分図」等があります。

続：「ICF関連図」とは

- その中から対象児/者の課題(≠できないこと)や指導/支援の手がかりを検討する等に使われることが多い。
- 話し合いのツールとして使われたり、引き継ぎのための資料として使われたり、それらが併用されたりする。
- ICFチェックリスト等での評価後に作成されたり、今ある情報から作成されたりする(※今回のバージョンは後者です)。

ICF関連図について続けて説明します。

ICF関連図では、書き込まれた情報の中から対象児/者の課題や指導/支援の手がかりを検討する等によく使われています。
 ここでいう課題とは、必ずしも本人にとつて「できないこと」を意味するのではなく、学習課題等を指すことも多々あります。

ICF関連図は、話し合いのツールとして使われたり、引き継ぎのための資料として使われたり、それらが併用されたりします。

ICF関連図を作成するにあたっては、ICFあるいはその児童版であるICF-CYの分類項目を用いたチェックリスト等での評価した後に作成されたり、今ある情報をもとに書き出しながら作成されたりします。

今回のバージョンは後者となっています。

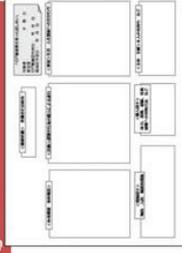
今回の「ICF関連図」作成の目的

子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業等での指導課題を検討すること

※生活全般の課題とは、できないことや難しいことではなく、本人の成長発達にとつて、中心に据えて指導や支援を行いたい事柄のことです。

準備する物

- 1)「ICF関連図」のワークシート(A3版以上が望ましい)
- 2)付箋紙 1×5センチくらいのもの
- 3)ICFの分類項目が分かるもの(「赤本」、分類項目一覧表など)
- 4)鉛筆、消しゴム



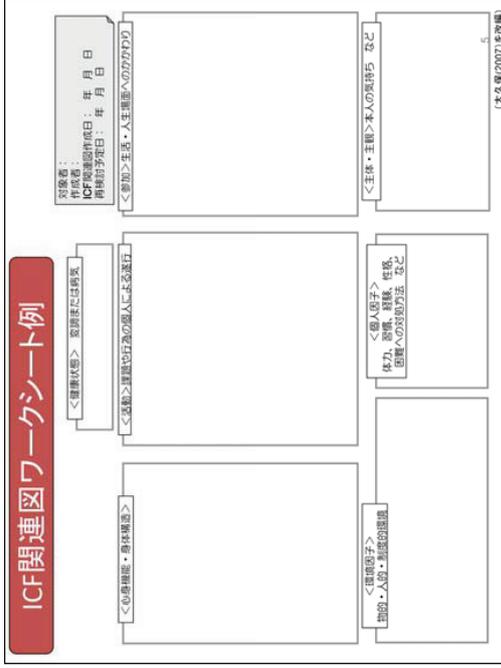
あらためて、今回の「ICF関連図」作成の目的を確認します。

一連の作業を通して、子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業等での指導課題を検討することを目的としています。
 生活全般の課題とは、できないことや難しいことではなく、本人の成長発達にとつて、中心に据えて指導や支援を行いたい事柄のことです。

次に、準備する物についてです。

- 1) 「ICF関連図」のワークシート
 付箋紙を貼っていくためにA3版以上の大きさが望ましいです。A2のほうがより見やすかった例もあります。
- 2) 付箋紙
 大きすぎると収まりづらくなるので、1×5センチくらいのものが望ましいです。
- 3) ICFの分類項目が分かるもの
 いわゆる「赤本」といわれるICFやICF-CYの冊子、あるいはICF-CYの分類項目一覧表などです。
- 4) 鉛筆、消しゴム

適宜修正を可能にするため、ペンよりも鉛筆を用いたほうがよいようです。



ICF関連図ワークシートの例です。

研修に用いる際は一人に1枚ずつ資料として配っても良いですが、話し合いの時は、グループに一枚用意し、参加者の中心において用います。

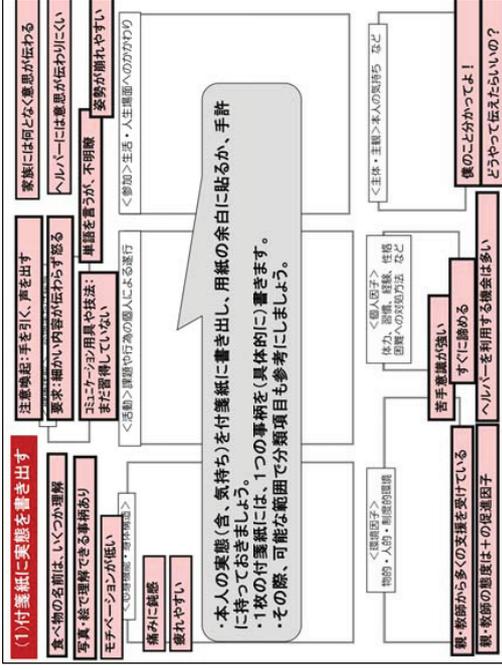


今回の「ICF関連図」作成は以下のような流れとなります

- (1) 子どもの実態(含、気持ち)を付箋紙に書き出す
 - (2) 付箋紙を「ICF関連図」のワークシートに分類する
 - (3) 落としている情報がないかどうか、確認する
 - (4) 関連する事柄同士を矢印で結ぶ
 - (5) 生活全般での課題を検討する
 - (6) 学校での各授業等での指導課題、指導や支援の分担・再検討日等を決める
- これらの作業を通して、図の作成そのものよりも、その過程で子どもについてより深く考えたり、話し合ったりすることを通して子どもの実態に多面的に捉え直すことを大事にしましょう。



それでは、「ICF関連図」の実際の作成手順を、仮想事例をもとに見てみましょう。



(1) 本人の実態(含、気持ち)を付箋紙に書き出し、用紙の余白に貼るか、手許に持っておきましょう。

付箋紙に書き出す時の留意点は次のスライドで再度確認しますが、1枚の付箋紙には、1つの事柄を(具体的に)書くようにします。その際、可能な範囲で「赤本」等を見ながら、分類項目も参考にしましょう。

ここではピンクの付箋紙を用いています。ピンクでなくても良いですが、複数の色を用いず、一つの色にしたほうが視覚的な整理はしやすくなります。

ここでは、話し合いに参加したメンバーで、色々な視点から自由に考えていくことが大切です。

付箋紙に書き出すときの留意点

●一枚の付箋には一つの情報を短く書く。

例) ○ 姉の側を離れない 面倒見の良い優しい姉

×
● 姉が面倒見がよく優しいので、
姉の側を離れようとする。

● 難しいこと、苦手なこと等のマイナス面だけでなく、
できること、得意なこと等のプラスの面も含めて書く。

● 場面によって違いがあるような時は、本人の様子と共に
状況に関する情報を書く。(※後でそれらを線で結ぶ)

例) 集中して学習に取り組み、**取り出し指導**

落ち着かない **縦割り学習**

9

付箋紙に書き出すときの留意点を3点述べます。

1) 一枚の付箋には一つの情報を短く書くようにします。

例を挙げます

● 姉の側を離れない、面倒見の良い優しい姉

はよいですが、

● 姉が面倒見がよく優しいので、姉の側を離れようとする

のように因果関係が一つにまとめられることは望ましくありません。

そのことは、後からそれぞれの事項の相互作用を考える際に検討することになります

2) 難しいこと、苦手なこと等のマイナス面だけでなく、できること、得意なこと等のプラスの面も含めて書くようにします。

3) 場面によって違いがあるような時は、本人の様子と共に状況に関する情報を
書くようにし、後でそれらの相互作用関係を考え、線で結んでいくことになり
ます。

例えば、集中して学習に取り組み、取り出し指導、落ち着かない、縦割りの学
習 などです。

(2) 付箋紙の分類

・(1)で書いた付箋紙を、順にワークシートの枠(活動・環境因子など)にはりませす。同じ内容の付箋は確認し合いながら1枚にします。
・次のスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にして、当てはまる枠を検討しましょう。

<p><活動> 質問や行為の個人による実行</p> <p>食べ物の名前は、いくつか理解</p> <p>写真・絵で理解できる事例あり</p> <p>単語を言うが、不明瞭</p> <p>注意喚起:手を引く、声を出す</p> <p>要求:細かい内容が伝わらず怒る</p> <p>コミュニケーション用具や技法:まだ習得していない</p> <p>姿勢が崩れやすい</p>	<p><感情> 生活・人間への関わり</p> <p>家族には何となく意思が伝わる</p> <p>ヘルパーには意思が伝わりにくい</p>	<p><個人因子> 学力、知能、性格、性格、性格への関わり方、など</p> <p>親・教師からの支援を受けている</p> <p>親・教師の態度は+の促進因子</p> <p>ヘルパーを拒否する確率は多い</p>
<p><身体機能・身体構造></p> <p>モチベーションが低い</p> <p>痛みに敏感</p> <p>疲れやすい</p>	<p><環境因子> 物理的・人的・制度的環境</p> <p>親・教師からの多くの支援を受けている</p> <p>親・教師の態度は+の促進因子</p> <p>ヘルパーを拒否する確率は多い</p>	<p><主体・主観> 本人の気持ち、など</p> <p>僕のこと分かってよ!</p> <p>どうやって伝えたらいいの?</p>

10

付箋紙の分類をします。

(1) で書いた付箋紙を、順にワークシートの枠(活動・環境因子など)にはりませす。同じ内容の付箋は確認し合いながら1枚にします。

次のスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にして、当てはまる枠を検討しましょう。

(参考)ICFの各次元・要素の定義・内容等

心身機能: 身体系の生理的機能(心理的機能を含む)
身体構造: 器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分
活動: 課題や行為の個人による遂行
参加: 生活・人生場面への関わり
 (※「参加」と「活動」の項目は分けられていません)
環境因子: 人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・環境的・態度的環境(※マイナスである阻害因子だけでなく、プラスとなる促進因子にもなります)
個人因子: 個人の人生や生活の特別な背景(※具体的な分類項目はありません)

※**主体・主観**: 本人の気持ち (←本来ICFには含まれません)

付箋紙を分類する際に参考となるICFの各次元・要素の定義・内容等は以下の通りです。

心身機能: 身体系の生理的機能(心理的機能を含む)

身体構造: 器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分

活動: 課題や行為の個人による遂行

参加: 生活・人生場面への関わり

「赤本」では、「参加」と「活動」の項目は分けられていませんので、個人に完結している内容は活動に、人とのかわりや生活・人生にかかわる場合は参加として整理しましょう。

環境因子: 人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境

環境因子はマイナスである阻害因子だけでなく、プラスとなる促進因子にもなります

個人因子: 個人の人生や生活の特別な背景

「赤本」に例は挙がっていますが具体的な分類項目はありません

主体・主観: 本人の気持ち

本来ICFには含まれませんが、重要な内容だと考えられます。

付箋紙を分類する際の留意点

- 誰かが進行役になりながら、話し合いを進める。
 - 一人が一つの付箋紙を読みあげながら、構成要素の枠に分類する。同じ内容が書かれた付箋紙があるときは、自分も同じであることを伝え、その付箋紙を重ねて貼る。
 - 付箋紙に同じ内容が書かれていても、状況等の捉えた場面が違うこともあるので、付箋紙の内容を書いた理由の説明を適宜加える。
 - 分類の際はスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にし、当てはまる枠を検討する。
- 例)①運動について苦手の状況の場合
- 苦手意識のほうを重視する場合は主観・主体へ
 - 運動全般の不器用さ等の場合は、活動へ
 - 機能や構造に課題がある場合は、心身機能・身体構造へ
 - 複数のところに分けて、それぞれについて書くこともできる
- ②DSが好き→興味関心に関するものとして 個人因子へ
- 付箋紙の分類時に迷う際は、どこか便宜的に貼っておいて、後から行うで書いていく作業の際にあらためて考える。(※どこに分類するかを考えることに労力をかけすぎない。)

(2) 付箋紙を分類する際の留意点を5点述べます。

1) 誰かが進行役になりながら、話し合いを進めましょう。
 2) 一人が一つの付箋紙を読みあげながら、構成要素の枠に分類する。同じ内容が書かれた付箋紙があるときは、自分も同じであることを伝え、その付箋紙を重ねて貼っていったり、一つにまとめたおもしろします。

3) 付箋紙に同じ内容が書かれていても、状況等の捉えた場面が違うこともあるので、付箋紙の内容を書いた理由の説明を適宜加えましょう。

4) 分類の際はスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にし、当てはまる枠を検討する。

例え

①運動について苦手の状況の場合

→苦手意識のほうを重視する場合は主観・主体へ

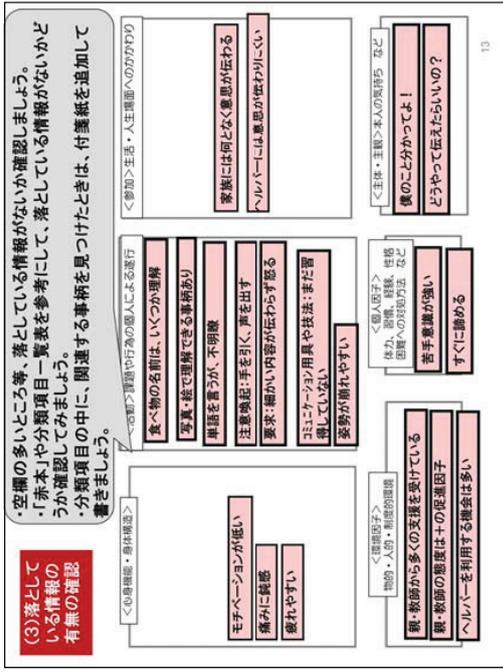
→運動全般の不器用さ等の場合は、活動へ

→機能や構造に課題がある場合は、心身機能・身体構造へ

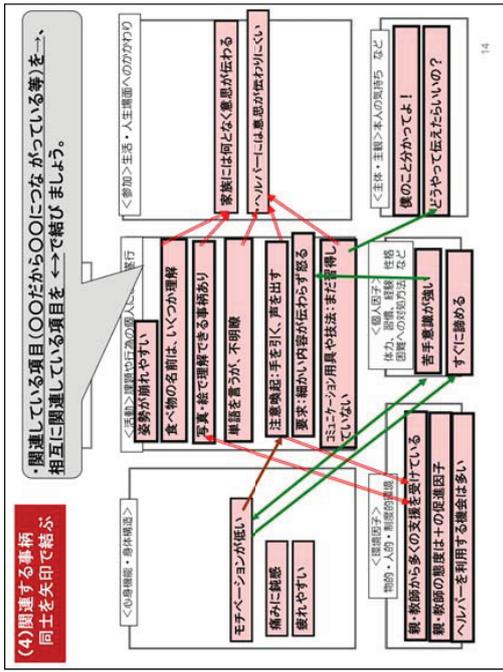
→複数のところに分けて、それぞれについて書くこともできる

②DSが好き→興味関心に関するものとして 個人因子へ 等です。

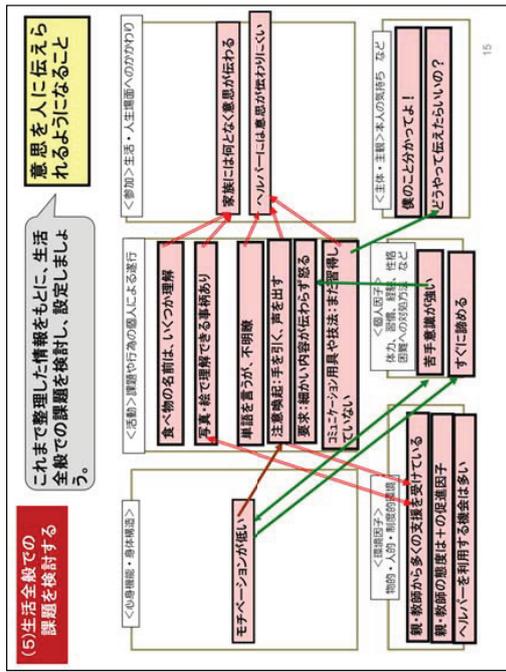
5) 付箋紙の分類時に迷う際は、どこに分類するかを考えることに労力をかけすぎず、とりあえずどこか便宜的に貼っておいて、後から行うで書いていく作業の際にあらためて考えるようにしましょう。



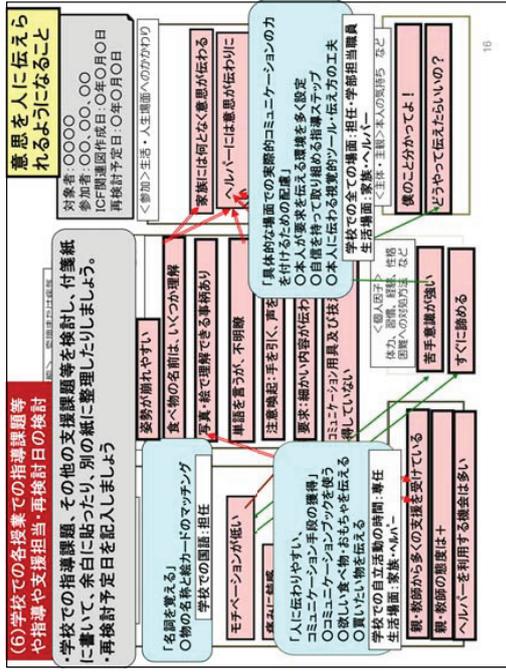
- (3) 落としている情報の有無の確認をします。
- ・ワークシートを埋めることが目的ではありませんが、空欄の多いところ等、落としている情報がないか確認しましょう。
 - ・「赤本」や分類項目一覧表を参考にして、落としている情報がないかどうか確認してみましょう。
 - ・分類項目の中に、関連する事柄を見つけたときは、付箋紙を追加して書きましょう。



- (4) 関連する事柄同士を矢印で結びます
- ・関連している項目(〇〇だから〇〇につながっている等)を→、相互に関連している項目を↔で結びましょう。
 - ・付箋紙同士をつなぐ前に、似通った内容の付箋紙を固めて〇で囲み、小さい意味のまとまりを作ってからまとめる作業を行ってないでいいという方が使いやすい場合もあります。
 - ・この事例では、活動の欄にある「コミュニケーション/用具や技法：まだ習得していない」のために、参加の「ヘルパー」には意思が伝わりにくい「が生じていると考えられ、→が引かれています。
 - また、心身機能・身体構造の欄にある「モチベーションが低い」ことと、個人因子の欄にある「苦手意識が強い」は相互に関連していると考えられ、↔で結びられています。
 - ・分かりにくくならないように、適宜付箋紙をすらしたり、薄く鉛筆で書いたるとよいと思われれます。



(5) 生活全般での課題を検討します。
 これまで整理した情報をもとに、話し合いながら、生活全般での課題を検討し、設定しましょう。
 この事例では、「意思を人に伝えられるようになること」となっていますが、複数数が考えられる時は、優先順位などを決めることも考えられます。



(6) 学校での各授業での指導課題等や指導や支援担当・再検討日の検討し
 しょう
 ・学校での指導課題、その他の支援課題等を検討し、付箋紙に書いて、別の紙に整理しましょう。
 この事例では「意思を人に伝えられるようになること」と中心的な課題に対応する具体的な指導課題として、
 「名詞を覚える」という課題が考えられ、物の名称と絵カードのマッチングの学習をします。
 一方、ICFは生活全体を捉えるものなので、そこから導き出される課題は、学校の授業だけで扱うとは限りません。
 この事例では、「人に伝わりやすい、コミュニケーション手段の獲得」という課題について、コミュニケーションブックを使う、欲しい食べ物・おもちゃを伝える、買いたい物を伝える、といった具体的な取り組み内容が考えられ、
 これらは、学校だけでなく、生活場面で家族やヘルパーとともに支援されることになっていきます。
 ・最後に、再検討予定日を記入しましょう。
 できあがった関連図は、写真にとるなどして、それぞれで共有するとよいと思われ
 情報の管理には十分配慮しましょう。

4.4 「教育相談・巡回相談等で活用できる，主訴に基づいた ICF 関連図作成手順」の開発と実証

I 研究の趣旨と目的

特別支援学校における ICF/ICF-CY の活用については，多様な取組があることが報告されている（松村他，2010）。その中では活用場面の一つとしてセンター的機能における教育相談での活用が 17 校あることが報告されている。関連した実践報告（国立特殊教育総合研究所，2005；国立特別支援教育総合研究所，2007；2010 他）も複数見られ，実際に教育相談の担当をしている筆者の一人，溝端は，それらの報告を参考にしてきた。それらの中では「ICF 関連図」を用いた取組が多いが，支援計画を意識したと想定される，多くの情報から実態把握をするような「ICF 関連図」の作成マニュアルは報告がある（同研究所，2007）一方，教育相談や巡回相談等で活用できるような，主訴や特定の事柄に絞った ICF 関連図の作成に関してマニュアルとして整理されたものは見あたらない。インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組が推進されようとする中，特別支援学校によるセンター的機能はますます重要となると推測されることから，その中での障害の有無にかかわらず人をとらえることのできる ICF/ICF-CY の活用は有用だと考えられる。

そこで，特別支援教育における教育相談・巡回相談等で活用できる，主訴に基づいた ICF 関連図のマニュアルを開発し，併せてより使いやすいものになるよう実証し，改善を図ることにした。

II 方法

特別支援教育における教育相談・巡回相談等で活用できる，主訴に基づいた ICF 関連図の作成手順（以下，ICF 関連図作成手順主訴対応版（試案））を開発し，調査等を通じた実証を図り，改善を行うこととした。その手順については，以下の通りである。

1. 関連文献の検討及び ICF 関連図を活用した教育相談を行ってきた特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（2 校，各校 1 名ずつ）を訪問し，活用の目的・方法・効果と課題点などの聞き取りによる調査の結果を通して，ICF 関連図作成手順主訴対応版（試案）を作成する。
2. 国立特別支援教育総合研究所（以下，本研究所）の専門研修員のうち，調査協力の意思にある者を対象として，質問紙による調査を実施する。
3. 「1」，「2」を踏まえて研究研修員及び研究分担者によって協議し，試案を改善する。

III 結果

1. 教育相談や巡回相談で ICF 関連図の活用がある 2 つの特別支援学校特別支援教育コーディネーター（各校 1 名ずつ）への聞き取り調査
聞き取った主な活用の目的・方法・効果と課題は以下の通りである。
（1）活用の目的

- ・巡回相談での事例となる子どもの情報を整理するために活用している

(2) 活用の方法等

- ・巡回相談の場面で子どもの情報をすぐには ICF 関連図へ記入できないので、事前に各構成要素に記入する内容を自分で考えた
- ・生育歴を記入する箇所がわかりづらかったので「ICF 関連図」の環境因子に家族関係の図を記入した
- ・ICF 関連図には時間軸（一日の流れ）での子どもの課題を記入できなかったため、参加の枠には時間軸（一日の流れ）で児童生徒の課題を記入できるように工夫した
- ・障害名の有無に着目しない子どもの実態把握のために「ICF 関連図」の様式を工夫した（図 1）
- ・参加の枠に、子どもの願いを記入した後、情報整理を行った
- ・情報整理には時間を要するので全ての事例には活用していない

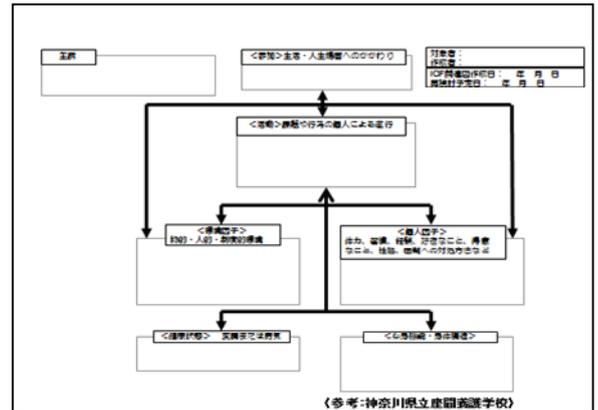


図 1 工夫した ICF 関連図の様式

(3) 活用の効果

- ・事前に ICF 関連図で情報を整理したことで、巡回相談の授業等の観察場面で注目すべき情報や追加で必要な情報等が明確になった
- ・各構成要素に記入する内容を予め自分で考えていたことで、記入する内容がわかりやすく情報の整理がしやすくなった
- ・工夫した ICF 関連図（図 1）を活用して上から下に記入していくことで情報の整理がしやすくなった

(4) 活用の課題

- ・話し合いの中で ICF 関連図を活用し、子どもの情報を共通理解することに難しさがある
- ・ICF 関連図には子どもの時間軸（1 日の流れ）での課題が記入できない

2. 本研究所の専門研修員を対象とした調査

調査の趣旨に理解を示し、調査用紙を配布したのは 19 名、回答のあった者は 13 名、回収率は、68.4%であった。得られた回答について、肯定的な内容と否定的な内容に分けた結果の概要は以下の通りである。

(1) 肯定的な回答

- ・わかりやすい
- ・ICF 関連図作成を通して、背景や支援の方向性を探ることは有効と考えられる
- ・付箋紙への対象児の情報の書き出しは比較的容易である
- ・ICF 関連図を活用した情報の整理例の資料はわかりやすい

(2) 否定的な回答

- ・ICF 関連図作成作業が難しい
- ・付箋紙に書き出す時に分類項目一覧表を参考にすることが難しい
- ・ワークシート上での付箋紙の分類が難しい
- ・関連する項目の整理が難しい

- ・目標を達成するための課題を検討することが難しい
- ・指導課題，指導や支援を分担することが難しい
- ・指導課題，指導や支援の再検討項目等を決めることが難しい
- ・作成された関連図が見つからない

3. 研究所内研究グループでの検討

研究研修員及び研究分担者で協議した主な内容については以下の通りである。

- ・教育相談や巡回相談では主訴が明確でない場合が多く，その時には主訴を明確にすることが大切だと考えられる
- ・教育相談や巡回相談で対象児／者に合わせて情報を聞き出すことが必要である
- ・今まで得られた意見等を踏まえ，学校現場等で使いやすい作成手順として改善する必要がある

IV 考察

学校での聞き取り調査等から，教育相談や巡回相談での ICF 関連図の活用は，対象となる子どもの情報を整理したり，共通理解を図ったりするために活用されていることが確認された。作成手順主訴対応版（試案）を活用して情報を整理する際にも，通常行われている教育相談と同様に対象児／者の主訴に合わせて情報を聞きとりながら整理することが前提となることが確認された。

また，ICF 関連図作成手順主訴対応版（試案）の有効性として，①事前に子どもの情報を整理すること，②授業等の観察場面で注目すべき情報や追加すべき情報等を明確化すること，③ワークシートの工夫により情報を順序立てて整理すること，等についてそれぞれ有効であることが確認された。

活用の方法の工夫としては，①これまで使われてきた ICF 関連図にはない時間軸（1日の流れ）を追加すること，②参加の枠に子どもの願いを記入すること等のワークシートの様式の工夫，それぞれが確認された。また，ICF 関連図の構成要素毎に情報を整理する作業のわかりにくさへの対応としては，①記入する内容を予め考えて活用すること，②ICF/ICF-CY の分類項目を参考にすること，がそれぞれが考えられる。一方で，分類項目を参考にすることが難しさの指摘もあった。冊子の ICF/ICF-CY の分類項目をそのまま使うと量的な多さが負担になる可能性があるため，「4.5」で述べている ICF-CY チェックリストを活用することも有効な手だての一つと考えられる。さらに，収集した情報を整理するために情報整理例も有効だと考えられた。

活用上の課題として，ICF/ICF-CY を理解していないと活用が難しいことが挙げられた。ICF/ICF-CY に関する知識の不十分さは，ICF 関連図ワークシート上で，付箋紙を分類することや付箋紙を線で結んで関連づけるところで，特に難しくなると推察された。その一方で ICF 関連図作成作業を通して ICF/ICF-CY への理解がより深まるとも考えられることから，作成作業を取り入れた研修がより効果的且つ実地的だと考えられた。

その他の課題として，一定程度の情報量の確保と情報整理のための時間の確保が指摘された。このことへの有効な手だての一つは，ある程度の「慣れ」だと考えられた。そのことにより，必要な情報を的確に得ることができるようになり，作業が効率よく短時間でできるようになる。したがって，そこに至るまでのいわゆる「ハードル」を下げるためにも，手順のさらなる改善が必要だと考えられる。また，より実践に寄与するために，ICF 関連図上への子どもの時間軸（1日の流れ）の記入

の必要性が考えられた。このことも含めて今後活用を通して実証し、改善を図っていく必要がある。

V 特別支援教育における教育相談・巡回相談等で活用できる主訴に基づいた ICF 関連図作成手順の概要

以上の手続き及び「5. 5」で述べている実証を踏まえて「特別支援教育における教育相談・巡回相談等で活用できる主訴に基づいた ICF 関連図作成手順（試案 Ver.2）」を作成した。実際の資料は別紙のとおりであるが、その概要として、おおまかな活用の順序について以下に示した。

1. 担当者が対象児／者の情報を整理する段階

- (1) 主訴を付箋紙に記入し、付箋紙の欄に貼る。
- (2) 主訴に基づいて、対象児／者の願い、或いはなっって欲しい姿等を具体的に付箋紙に記入し、「参加」に貼る。(以下、最終目標とする)
- (3) 最終目標に関連する事柄を事前の情報から抜き出して、付箋紙に記入する。
- (4) 付箋紙を ICF 関連図のワークシートに分類する。
- (5) 関連する付箋紙の事柄を矢印で結ぶ。
- (6) 子どもの観察で得られた情報から、主訴に関連する情報を付箋紙に書き出す。
- (7) 書き出した付箋紙を事前に作成した ICF 関連図に追加し、分類する。
- (8) 再度、関連する付箋紙の事柄を矢印で結ぶ。
- (9) 主訴に関する対象児／者の背景情報から課題を導き出す。

2. 担当者が対象児／者の情報を整理する段階

- (1) 担当者が作成した ICF 関連図を提示し、主訴に関する子どもの背景情報を関係者で検討し、共通理解する。
- (2) 関係者で対象児／者の課題を検討し、現在の目標を付箋紙に書いて ICF 関連図に貼り、共通理解する。
- (3) 目標が決まったところで、関係者が指導内容、指導方法、支援方法を検討し、付箋紙に書き出して貼り、共通理解する。
- (4) 関係者で指導方法・支援方法の役割分担をし、共通理解する。
- (5) 次回の再検討日等を決める。

VI 最後に

今回、これまで実践報告はあったものの、手順として整理されていなかった教育相談や巡回相談での ICF 関連図作成のための手順を作成することができた。試案の段階での調査等を通して、子どもの情報を整理し、支援の方向性を検討することへの有効性が確認された。より実践で使いやすい者とするために、実際場面での活用を通して、今回課題とされた点も含めて検討し、改善を図っていききたい。

(溝端英二，徳永亜希雄)

文献

1. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) (2005). ICF 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー. ジアース教育新社.
2. 国立特別支援教育総合研究所 (2007). ICF 及び ICF-CY の活用ー試みから実践へー. ジアース教育新社.
3. 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」成果報告書.

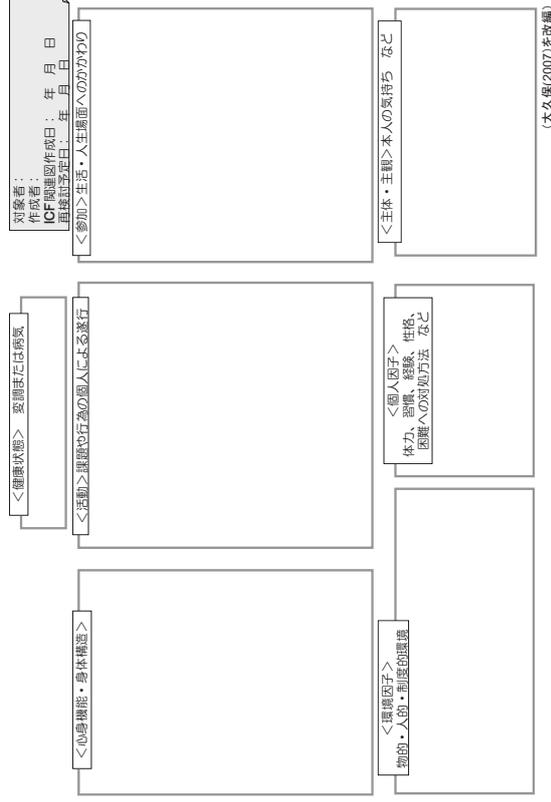
4. 松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子(2010). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ（最終報告）. 国立特別支援教育総合研究所 Web サイト.
http://www.nise.go.jp/PDF/H21kenkyu_ICFCY_chousamatome_end
5. 世界保健機関（WHO）（2009）. ICF-CY 国際生活機能分類－児童版－. 厚生労働省大臣官房統計情報部.

教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいたICF関連図作成手順について (試案) ver.2



国立特別支援教育総合研究所 専門研究A
 「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する研究
 ―活用のための方法試案の実証と普及を中心に―」
 主担当 研究研修員 溝端 英二
 副担当 研究代表 徳永亜希雄
 H23.12.25

ICF関連図ワークシート例1



「ICF関連図」とは

- ICFの概念図を模した図に対象児/者の情報を整理して、個々の情報、情報間の関連などを検討するための図。
- ICFには含まれない本人の気持ち(「主観・主体」等)を付加されたものが多い。
- 多くの情報を盛り込み、実態把握などに使われる通称「全体図」、ある特定の内容の実態にしばったり、特定のゴールを想定したりして、ケース会議等で使われる通称「部分図」等がある。

続：「ICF関連図」とは

- その中から対象児/者の課題(≠できないこと)や指導/支援の手がかりを検討する等に使われることが多い。
- 話し合いのツールとして使われたり、引き継ぎのための資料として使われたり、それらが併用されたりする。
- ICFチェックリスト等での評価後に作成されたり、今ある情報から作成されたりする。

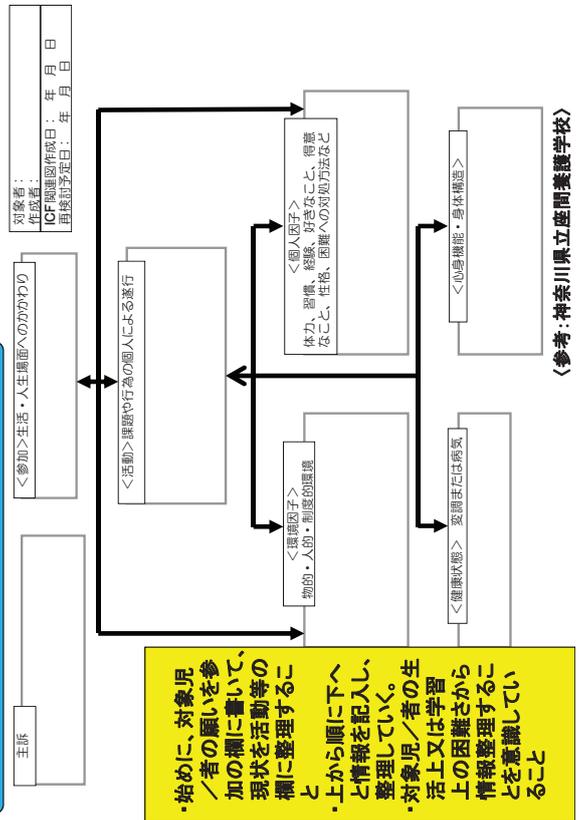
教育相談・巡回相談等でのICF関連図の活用

- 相談活動において、担当者が対象児／者の情報を集めることや情報を整理すること等に活用されている。
- 関係者に作成したICF関連図を提示し、課題や指導／支援の手がかりを検討する等に活用されている。

ICF関連図ワークショップ例 2



ICF関連図ワークショップ例 3



＜参考：神奈川県立盛岡養護学校＞

今回の「ICF関連図」作成の目的

教育相談・巡回相談等において担当者がICF及びICF-CYを活用し、主訴に基づいた対象児／者の情報の整理や課題解決に向けた検討をすること

準備する物

- 「ICF関連図」のワークシート(A3版)
検討する集団の大きさに合わせて拡大する。
- 付箋紙
1×5センチくらいのものでよい。
- ICFの分類項目が分かるもの(「赤本」、分類項目一覧表など)
線が重なって見えにくくなることを防ぐ。
- 鉛筆、消しゴム

「ICF関連図」作成の段階

○教育相談・巡回相談等の担当者が対象児／者の情報を集めること、整理する段階のICF関連図作成

○関係者に作成したICF関連図を提示し、課題や指導／支援の手がかりを検討する段階のICF関連図作成

「ICF関連図」具体的な作成の流れⅠ

担当者が対象児／者の情報を整理する段階

- (1) 主訴を付箋紙に記入し、付箋紙の欄に貼る。
-
- (2) 主訴に基づいて、対象児／者の願い、或いはなつて欲しい姿等を具体的に付箋紙に記入し、「参加」に貼る。(以下、最終目標とする)
-
- (3) 最終目標に関連する事柄を事前の情報から抜き出して、付箋紙に記入する。

・主訴がはっきりしていない場合は、相談者との情報を収集する段階で、主訴を明確にしておくこと(ICFを活用した情報の整理例を参照)

「ICF関連図」具体的な作成の流れⅡ

(4) 付箋紙をICF関連図のワークシートに分類する。

(5) 関連する付箋紙の事柄を矢印で結ぶ。

・事前情報の整理段階での対象児／者の実態や課題が見えてくること
・不足している情報や子どもの実際の観察時のポイント、関係者への聞き取り内容等が明らかになること

(6) 子どもの観察で得られた情報から、主訴に関連する情報を付箋紙に書き出す。

「ICF関連図」具体的な作成の流れⅢ

(7) 書き出した付箋紙を事前に作成したICF関連図に追加し、分類する。

(8) 再度、関連する付箋紙の事柄を矢印で結ぶ。

・対象児／者の実態や課題が見えてくること
・不足している情報があれば、協議場面で関係者への聞き取り、その場で付箋紙に書いてICF関連図に貼っていくこと

(9) 主訴に関する対象児／者の背景情報から課題を導き出す。

担当者が作成したICF関連図を提示して関係者で検討する場合もある。

「ICF関連図」 具体的な作成の流れⅣ

担当者が作成したICF関連図を提示して関係者で検討する段階

(1) 担当者が作成したICF関連図を提示し、主訴に関する子どももの背景情報を関係者で検討し、共通理解する。

新たな情報が出てきたら、付箋紙に書いて貼る。

・目標をもとに実態を捉えるときに、関係者が対象児／者以外の課題に気づくために、対象児／者の気持ち(主体・主観)を考えること

(2) 関係者で対象児／者の課題を検討し、現在の目標を付箋紙に書いてICF関連図に貼り、共通理解する。

工夫：付箋紙の色を変えること、別のICF関連図に貼ること

「ICF関連図」 具体的な作成の流れⅤ

(3) 目標が決まったところで、関係者が指導内容、指導方法、支援方法を検討し、付箋紙に書き出して貼り、共通理解する。

・具体的な評価の視点についても確認しておくこと

(4) 関係者で指導方法・支援方法の役割分担をし、共通理解する。

いつから、誰が、どのような場面で、何を、どのような方法でどうするかを明確にする。

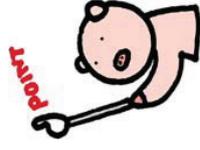
・関係者で指導内容、指導方法、支援方法の役割分担をすることで、対象児／者をみんなで支援していくことができること
・関係機関との連携が必要な場合は、早急に関係機関と連絡を取り、繋げていくこと

「ICF関連図」 具体的な作成の流れⅥ

(5) 次回の再検討日等を決める。

・後日必ず、目標、指導内容、指導方法、支援方法について評価すること
・毎日の指導観察の中で再検討日を待たずに実態、課題、目標、指導内容、指導方法、支援方法の変更があるかも知れません。その時は、必要に応じて検討すること

実際の「ICF関連図」の作成例
を見てみましょう



仮想事例

☆小学生の4年生のA君。男の子。通常学級に在籍
 家族4人(父、母、弟)の活動には元気がいっぱい参加し、勉強や遊びでもやる気満々な児童です。
 やる気はあふれるので、よく友達とトランプにしたり、勉強も、消しゴムを貸したとか返さないとか、休憩時間も仲良くサッカーをしています。
 間にか友達と遊びたいようですが、最近、ケンカにA君は、友だちと遊びたいようですが、最近、ケンカに遊ぶことが嫌になってきました。
 お母さんに家でケンカを何うと、家でも弟とゲームを勝手にお母さんがA君を怒り返しては怒っています。
 母さんがA君を怒り返しては怒っています。

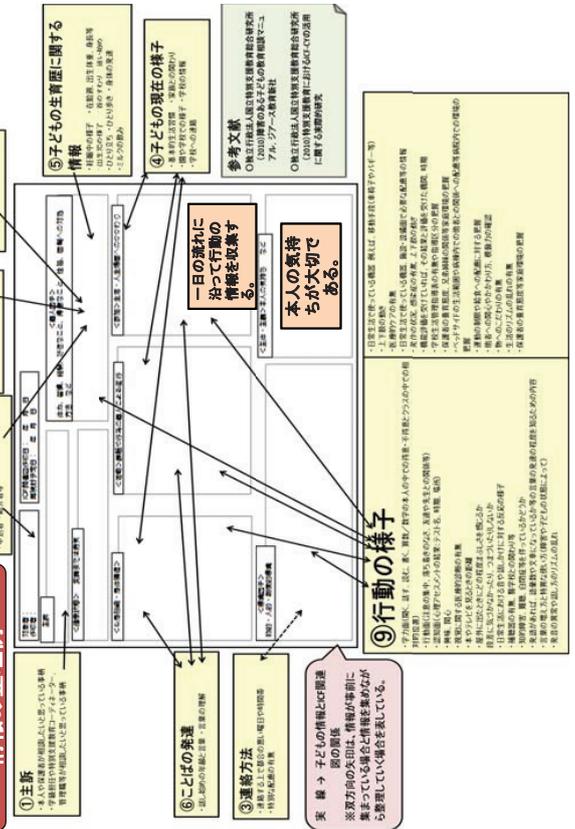
情報収集で気をつけること

☆対象児／者に合わせて情報を聞き出すこと

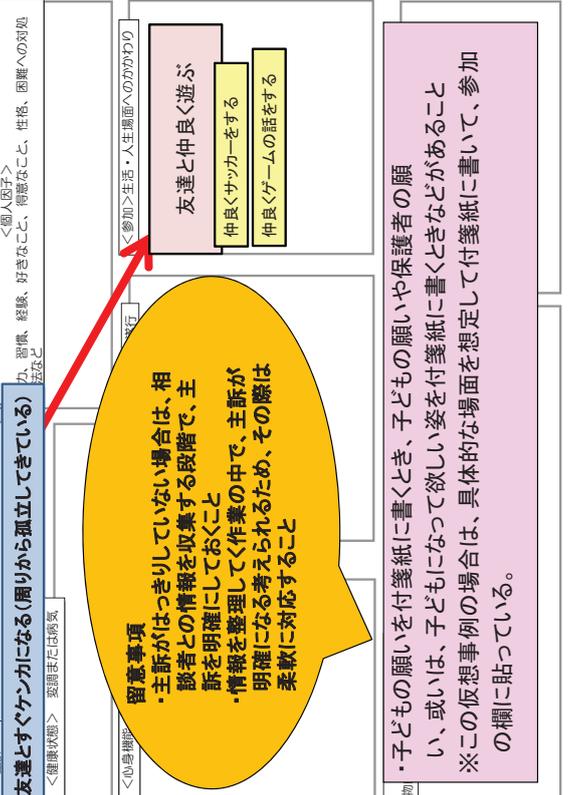
情報収集の内容

- ・ 情報収集の内容は、行動面、言語面、社会面等について学校での様子や家庭生活・地域生活での様子を具体的に収集すること
- ・ 対象児／者を取りまき環境資源について収集すること
- ・ 学校規模、校内の支援体制、管理職の学校運営方針、学校の雰囲気、教室や学校の物理的環境、相談者の特別支援教育を含む経験年数や教育観等も収集すること

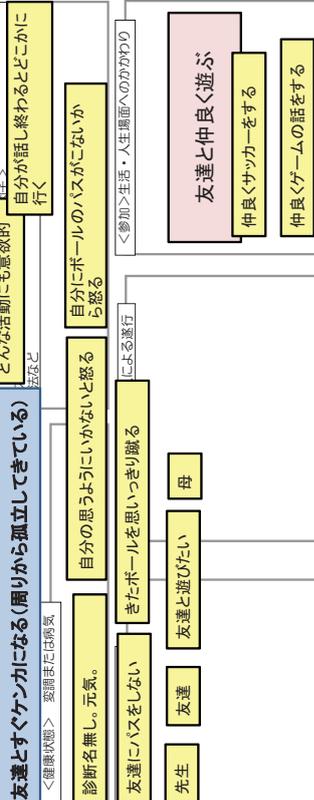
ICF関連図を活用した情報の整理例



担当者が対象児／者の情報を整理する段階 (1)・(2)

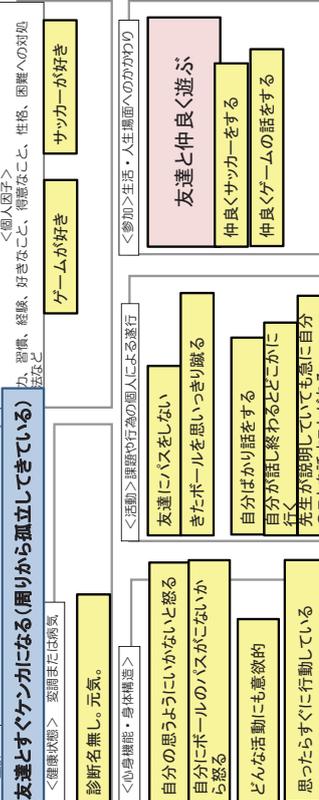


担当者が対象児／者の情報を整理する段階 (3)



- ・ 目標に関連する事柄に絞って、実態を付箋紙に書くこと
- ・ できていることやできていないことも含めて目標に関係する情報を付箋紙に書くこと
- ・ 学校だけの様子ではなく、家庭での様子も分かっていたら付箋紙に書くこと
- ・ 主訴に関する子どもの気持ちを付箋紙に書くこと
- ・ 付箋紙には、具体的に、短く書くこと(付箋紙に書き出すときの留意点参照)

担当者が対象児／者の情報を整理する段階 (4)



- ・ 活動と参加など分類することに悩む項目は、とりあえずどちらかに分類しておくこと
 - ・ ICF及びICF-CYの分類項目を参考にすること
 - ・ 構成要素内での同じ内容の付箋紙は、近くに貼ること
- 活動：課題や行為の個人による遂行のこと**
参加：生活・人生場面への関わり

付箋紙に書き出すときの留意点

- 一枚の付箋には一つの情報を短く書く。
例) ○ 姉の側を離れない 面倒見の良い優しい姉
× 姉が面倒見がよく優しいので、
 姉の側を離れようとしてない。
●難しいこと、苦手なこと等のマイナス面だけでなく、
できること、得意なこと等のプラスの面も含めて書く。
●場面によって違いがあるような時は、本人の様子と共
に状況に関する情報を書く。(※後でそれらを線で結ぶ)
例) 集中して学習に取り組み 取り出し指導
 落ち着きがない 縦割り学習

(参考) ICFの各次元・要素の定義・内容等

- 心身機能**: 身体系の生理的機能(心理的機能を含む)
身体構造: 器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分
活動: 課題や行為の個人による遂行
参加: 生活・人生場面への関わり
(※「参加」と「活動」の項目は分けられていません)
環境因子: 人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境(※マイナスである阻害因子だけでなく、プラスとなる促進因子にもなりえます)
個人因子: 個人の人生や生活の特別な背景(※具体的な分類項目はありません)

※主体・主観: 本人の気持ち (←本来ICFには含まれません)

付箋紙を分類する際の留意点

- 誰かが進行役になりながら、話し合いを進める。
 - 一人が一つの付箋紙を読みあげながら、構成要素の枠に分類する。同じ内容が書かれた付箋紙があるときは、自分も同じであることを伝え、その付箋紙と重ねて貼る。
 - 付箋紙に同じ内容が書かれていても、状況等の捉えた場面が違ってもあるので、付箋紙の内容を書いた理由の説明を加えてもよい。
 - 分類の際はスライドにある定義や分類項目一覧表、「赤本」等を参考にし、当てはまる枠を検討する。
- 例) ①運動について苦手の状況の場合
- 苦手意識のほうを重視する場合は主観・主体へ
 - 運動全般の不器用さ等の場合は、活動へ
 - 機能や構造に課題がある場合は、心身機能・身体構造へ
 - 種数のところに分けて、それぞれについて書くこともできる
- ②DSが好き→興味関心に関するとして 個人因子へ 等
- 付箋紙の分類時に迷う際は、どこか便宜的に貼っておいて、後から行うで繋いでいく作業の際にあらためて考える。(※どこに分類するかを考えると労力をかけすぎない。)

例えば

ICF関連図作成日： 年 月 日
再検討予定日： 年 月 日

友達とすぐケンカになる(周りから孤立してきている) 個人因子
九、習慣、経験、好きなこと、得意なこと、性格、困難への対応方法など

診断名無し、元氣。
健康状態 変調または病氣

＜心身機能・身体構造＞
 ゲームが好き
 サッカーが好き
 友達と仲良く遊ぶ
 サッカーをする

＜活動＞課題や行為の個人による遂行
 友達にパスをしない
 サッカーをする

自分の思うようにならないと怒る
 友達にパスをしない

自分にボールのパスがこないとき怒る
 友達がパスをしない

自分がサッカーを思いつき蹴る
 友達がパスをしない

● サッカーが好きだからサッカーをしている。
 ● サッカーをするが、友達にパスをしないから、自分のところにきたボールを思いっきり蹴る。
 ● 友達にパスをしないのは、自分にボールのパスがこないから怒っている。
 ● 友達にパスをしないけど、サッカーが好きだからサッカーをしている。
 ● 自分の思うようにならないと怒るから自分にボールのパスがこないから怒る。
 ● このときに子どもはどのような気持ちなんだろうか？
 ● サッカーをしていて自分にボールのパスがくるものと思っていないだろうか？
 ● もしそうだとしたら、サッカーとは何か仕組みについて理解してもらおうことが大切かもしれない。

等を考えながら付箋紙を線でつないでいく。

担当者が対象児／者の情報を整理する段階 (5)

友達とすぐケンカになる(周りから孤立してきている) 個人因子
九、習慣、経験、好きなこと、得意なこと、性格、困難への対応方法など

診断名無し、元氣。
健康状態 変調または病氣

＜心身機能・身体構造＞
 ゲームが好き
 サッカーが好き
 友達と仲良く遊ぶ
 サッカーをする

＜活動＞課題や行為の個人による遂行
 友達にパスをしない
 サッカーをする

自分の思うようにならないと怒る
 友達にパスをしない

自分にボールのパスがこないとき怒る
 友達がパスをしない

自分がサッカーを思いつき蹴る
 友達がパスをしない

留意事項
 「なぜ〇〇なのか」「〇〇は△△の付箋紙と関係している」「この〇〇のとき、子どもはどのような気持ち(願望)はどうか」等を考えながら繋いでいくこと

＜個人因子＞
 ゲームを勝手にとる
物的・人的・制度的課題
主観・主観 本人の気持ち など

● 目標に関連する付箋紙を繋いでいくこと
 ● 追加の情報や現在の情報をより具体的に書くことができるときは、新たに付箋紙に書いて貼ること
 ● 線で結ばない項目は、後ほど関連した情報を収集し、新たに付箋紙に書いて追加すること

担当者が対象児／者の情報を整理する段階 (6)(7)(8)(9)

友達とすぐケンカになる(周りから孤立してきている) 個人因子
九、習慣、経験、好きなこと、得意なこと、性格、困難への対応方法など

診断名無し、元氣。
健康状態 変調または病氣

＜心身機能・身体構造＞
 ゲームが好き
 サッカーが好き
 友達と仲良く遊ぶ
 サッカーをする

＜活動＞課題や行為の個人による遂行
 友達にパスをしない
 サッカーをする

自分の思うようにならないと怒る
 友達にパスをしない

自分にボールのパスがこないとき怒る
 友達がパスをしない

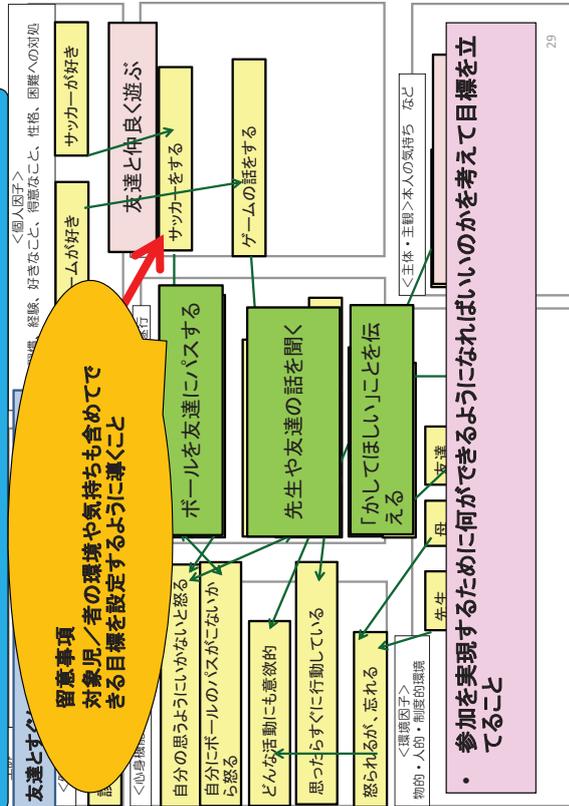
自分がサッカーを思いつき蹴る
 友達がパスをしない

留意事項
 関係者が検討する時は、対象児／者にあわせて、対象児／者が主体的に考えられるように話し合いを進めること

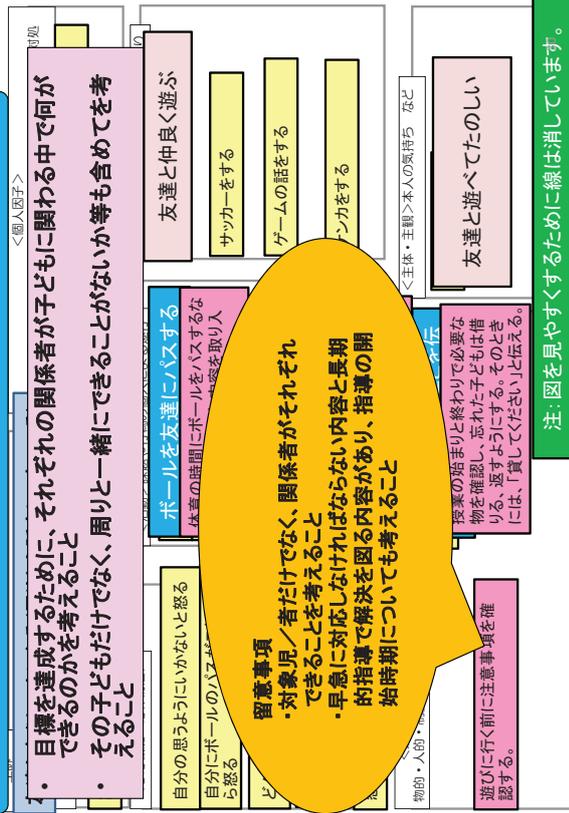
＜個人因子＞
 ゲームを勝手にとる
物的・人的・制度的課題
主観・主観 本人の気持ち など

● 事前の情報、実際の観察場面でもとれない情報は、協議会や協議会前に情報を収集し、付箋紙に書いてICF関連図に貼り、線で繋ぐこと

担当者が作成したICF関連図を提示して関係者で検討する段階(2)



担当者が作成したICF関連図を提示して関係者で検討する段階(3)



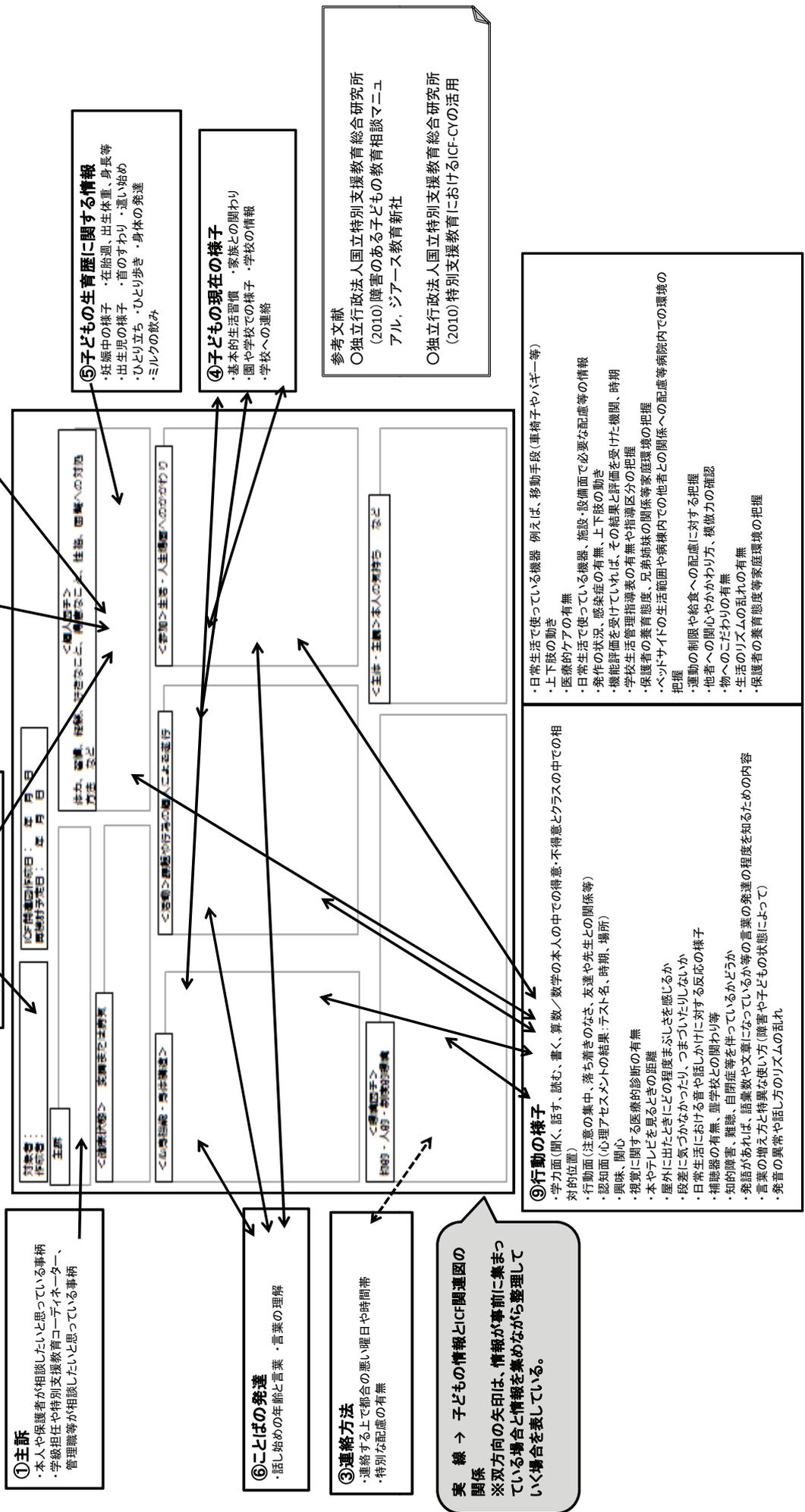
担当者が作成したICF関連図を提示して関係者で検討する段階(4)

例えば...

目標	時期	指導する人	指導場面	指導内容	指導方法	支援方法
することできること ボールを友達にパスする	いつから 次の	誰が	どのような場面	何をやって	どうする	どうする
友達や先生の話聞く。						
交代で行うゲームができる	2週間後に	校長先生が	屋休みに	オセロゲームを使って順番にコマをおく。	相手がコマを置くのを待つ。	始めはテンポよく行うが、徐々に考えるようにして待つ時間を作っていく。

留意事項
 ・関係者に対象児/者を含めたチームで解決する意識を持ってもらうこと
 ・再検討日に明確な評価の視点で話し合うために関係者で確認しておくこと

ICF関連図を活用した 情報の整理例



実線 → 子どもの情報とICF関連図の関係
※ 双方向の矢印は、情報が事前に集まっている場合と情報を集めながら整理していく場合を表している。

4.5 ICF-CY チェックリストの開発と実証—個々の「学習上 又は生活上の困難」を把握するために—

I 趣旨と目的

これまでの ICF/ICF-CY を活用する実践報告の中では、ICF/ICF-CY の項目によるチェックリストを初期評価に用いたり、既存の子どもの情報を「ICF 関連図」等で整理した後に、見落としがないかを確認するために用いたりすることを通して実態や課題を整理する取組が散見される。生きることの全体像（大川，2007）とされる ICF の分類項目は、見落としなく全体像をつかむためのチェックリストとして役立つとされる（上田，2005）。1,400 を超える項目を有する ICF の実際の活用の手だてとして、WHO からはデータセット例やチェックリストが示され、また、目的別の項目のセットについての研究成果も報告されているが（Stucki et al., 2003 等）、それらは疾患別等の医療ベースのものが多く、特別支援教育にそのまま持ち込むにはなじまない。また、ICF-CY では 200 以上の項目が追加拡充されているため、さらなる工夫が必要と考えられる。日本の特別支援教育においても WHO のチェックリストを修正して活用する等の取組が見られるが、定量的な開発手続きが明示されたものは見当たらない。一方、文部科学省（2009）は「障害による学習上又は生活上の困難」について、ICF との関連でとらえることの必要性について述べている。

そこで、本研究の前身となる「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的な研究（平成 20 年（2008 年）～21 年（2009 年）度）」（以下、前研究）においては、ICF よりも項目が充実した ICF-CY を用いたチェックリストは、個々の学習上又は生活上の困難を把握するのに役に立つものと考え、その開発について検討し、調査の数値結果に基づいた項目抽出について第 1 報として報告した（徳永，2010）。

本研究では、企画段階から参画した ICF-CY、ICF チェックリストの実践的活用、発達検査等の開発手続きに精通した者 5 名による協議を通して、より特別支援教育実践に役立つ項目として検討し、整理することにした。

II 方法

1. 前研究における調査全体の方法の概要

ICF-CY 第 2 分類の合計 283 の項目について個々の「学習上又は生活上の困難」を把握するためのチェックリストの項目としての必要度等について、0～100 の線上に印を記入するビジュアルアナログスケール（以下、VAS）を用いた調査票を通して尋ねた。詳細は、以下の通りである。

（1）調査対象

国立特別支援教育総合研究所の ICF-CY 関連研究等にこれまで研究協力をしたことのある者や、同研究所職員が講師を務めた ICF-CY 関連研修の参加者等とその者の紹介者で、ある程度 ICF-CY について知識がある者。

(2)調査期間

平成 21 年(2009 年)8~10 月。

(3)調査内容

回答者及び回答者が回答の際に想定した事例の属性及び各項目(心身機能(以下, b), 身体構造(以下, s), 活動と参加(以下, d), 環境因子以下, e)の必要度等について問う調査票について, 回答者が電子化版又はテキスト版を選択して回答した。それぞれの内容は以下の通りである。

* 想定した事例: 在籍機関, 障害種別等。

* 回答者: 職種, 教職経験年数, 障害種別等。

* 必要度等: 想定事例の「学習上又は生活上の困難」を大まかに把握するための項目として必要度。回答には横幅 10 cm の VAS を用い, 「必要でない(無視できる)」から「必要である」までの線分上に感覚的な回答の記入を求めた。また, 該当項目が不要かどうか, 項目の意味がわかりづらいかどうかについても尋ねた。

(4) 調査票の授受

回答者及び回答窓口担当者に対して, 手渡し・email 添付・郵送のいずれかの方法で調査票を届け, 調査の趣旨及び方法について, 直接・電話・email のいずれかで説明した。

(5) 調査票等

Microsoft 社の Excel で作成した電子化版と紙ベースのテキスト版の調査票を用意し, 回答者が回答方法を選択した。電子化版・テキスト版ともに各項目の定義が分かるような設定にし(定義がない s は除く), 併せて説明資料等も配布した。

(6) VAS の計測

電子化版については自動的に 2mm 毎の数値が出るように設定(回答者には見えない設定)し, テキスト版については定規で 2 mm 毎の計測をし, 端数は切り上げた。VAS=2 以上を「必要の程度」とし, VAS=0 は「不要」とした。

(7) 分析

第 1 に b:83 項目, s:40 項目, d:96 項目, e:64 項目, 合計 283 項目それぞれの VAS による「必要の程度」の中央値, および「不要」とされた度数を算出した。第 2 に, b, s, d, e のそれぞれの項目群での「必要の程度」の中央値の平均値および「不要」の度数の平均値を算出した。第 3 に, チェックリスト試案の作成のための項目抽出として, それぞれの項目群からできるだけ均等に項目抽出を行うことができるように, 各項目群内で「必要の程度」が一定以上高く, 「不要」の度数が一定以上低い項目を抽出することとし, 1) 項目の「必要の程度」の中央値が項目群の中央値の平均値よりも高い, 2) 項目の「不要」の度数が項目群の「不要」の平均値よりも低い, のいずれかに該当する項目を抽出した。

2. 本研究における項目検討に関する方法

前研究において報告した項目のセットについて, 企画段階から参画した ICF-CY, ICF チェックリストの実践的活用, 発達検査等の開発手続きに精通した者 5 名によって, 回答者の基本属性等からあらためて検討を行い, より特別支援教育実践に役立つ項目と

して検討し，整理することにした。

Ⅲ 結果と考察

1. 前研究における結果と考察の概要

計 85 の学校等及び研究協力者・本研究所の研究研修員を対象とした結果，72 の学校等から回答があり，合計 353 件の調査票を回収した（有効回答=351 件）。VAS による「必要の程度」の中央値の平均値は，b：71.78，s：46.55，d：81.59，e：59.84 となった。「不要（VAS=0）」の回答頻度の平均値は，b：62.36，s：120.98，d：48.60，e：92.19 だった。結果，b：83 項目中 54 項目，s：40 項目中 24 項目，d：96 項目中 73 項目，e：64 項目中 31 項目，合計 182 項目が抽出された（表 1）。

2. 本研究における結果と考察の概要

前研究において報告した項目のセットについて，前述の 5 名で検討した結果，想定事例及び回答者の属性から視覚障害や聴覚障害にかかわるデータ数が相対的に少なかったことから b，s，e の視覚障害に関連すると考えられる項目，d の聴覚障害に関連すると考えられる項目等 12 項目を加えたり，逆に肢体不自由にかかわるデータ数の相対的な多さを踏まえて b における関連する項目 6 項目を精選したりする作業を行った。その結果，b：49 項目，s：27 項目，d：79 項目，e：33 項目，合計 188 項目が抽出された（表 2）。

本研究では，まずは特別支援教育全体での活用を想定した汎用性の高いチェックリストとして，取りこぼしの少ない項目のセットのための 188 項目を抽出した。しかし，研究協力者や学会発表時の意見等から，この項目数は実用性という点ではまだ課題が残されていると考えられ，多様な視点を持ちながらさらに選定を進める必要があると考えられる。また，同様に，これらの項目と自立活動の内容等との整合性についての指摘もまま見られた。このことについては，「10.1」において検討結果を述べているので参照されたい。

最も重要な実践へ寄与という観点から，「4.6」で述べた，本研究所で開発した活用支援電子化ツールに実装し，学校現場等で実証する必要があると考えられる。特別支援学校における実証事例について「5.6」及び「5.8」で報告しているので，併せて参照されたい。今後，さらに検討を進め，より実用性の高いものにしていきたい。

（徳永亜希雄，小林幸子，田中浩二，大関毅，川口ときわ，
二階堂悟，溝端英二，松村勘由，加福千佳子）

文献

1. 大川弥生(2007). 生活機能とは何か－ICF：国際生活機能分類の理解と活用－. 東京大学出版会.
2. Stucki G. et al (2003). Value and application of the ICF in rehabilitation medicine. DISABILITY AND REHABILITATION, Vol. 25, No 11-12

3. 徳永亜希雄・小林幸子・田中浩二・松村勘由・加福千佳子(2010). 特別支援教育における ICF-CY チェックリスト開発の試みー学習上又は生活上の困難を把握するための項目の抽出を中心にー. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」成果報告書.
4. 上田敏(2005). 国際生活機能分類 ICF の理解と活用 人が「生きること」「生きることの困難 (障害)」をどうとらえるか. きょうされん.

表1 抽出した分類項目の一覧(1回目)

心身機能	身体構造	活動と参加	環境因子
b110意識機能	s110脳の構造	d110注意して視ること	e110個人消費用の製品や物質
b114見当識機能	s120脊髄と関連部位の構造	d115注意して聞くこと	e115日常生活における個人用の製品と用具
b117知的機能	s140交感神経系の構造	d120その他の目的のある感覚	e120個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具
b122全般的な心理社会的機能	s150副交感神経系の構造	d130模倣	e125コミュニケーション用の製品と用具
b125素質と個人特有の機能	s240外耳の構造	d131物品を使うことを通しての学習	e130教育用の製品と用具
b126気質と人格の機能	s250中耳の構造	d132情報の獲得	e140文化・レクリエーション・スポーツ用の製品と用具
b130活力と欲動の機能	s260内耳の構造	d133言語の習得	e250音
b134睡眠機能	s310鼻の構造	d134付加的言語の習得	e310家族
b140注意機能	s320口の構造	d135反復	e315親族
b144記憶機能	s330咽頭の構造	d137概念の習得	e320友人
b147精神運動機能	s340喉頭の構造	d140読むことの学習	e325知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員
b152情動機能	s420免疫系の構造	d145書くことの学習	e330権限を持つ立場にある人々
b156知覚機能	s430呼吸器系の構造	d150計算の学習	e340対人サービス提供者
b160思考機能	s520食道の構造	d155技能の習得	e345よく知らない人
b163基礎的認知機能	s530胃の構造	d160注意を集中すること	e355保健の専門職
b164高次認知機能	s610尿路系の構造	d161注意を向けること	e360その他の専門職
b167言語に関する精神機能	s620骨盤底の構造	d163思考	e410家族の態度
b172計算機能	s710頭頸部の構造	d166読むこと	e415親族の態度
b176複雑な運動を順序を立てて行う精神	s720肩部の構造	d170書くこと	e420友人の態度
b180自己と時間の経験の機能	s730上肢の構造	d172計算	e425知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度
b210視覚機能	s740骨盤部の構造	d175問題解決	e430権限をもつ立場にある人々の態度
b215目に付属する構造の機能	s750下肢の構造	d177意思決定	e440対人サービス提供者の態度
b230聴覚機能	s760体幹の構造	d210単一課題の遂行	e450保健の専門職者の態度
b235前庭機能	s770運動に関連したその他の筋骨格構造	d220複数課題の遂行	e455その他の専門職者の態度
b250味覚		d230日課の遂行	e535コミュニケーションサービス・制度・政策
b255嗅覚		d240ストレスとその他の心理的要求への対処	e540交通サービス・制度・政策
b260固有受容覚		d250自分の行動の管理	e570社会保障サービス・制度・政策
b265触覚		d310話し言葉の理解	e575一般的な社会的支援サービス・制
b270温度やその他の刺激に関連した感		d315非言語的メッセージの理解	e580保健サービス・制度・政策
b280痛みの感覚		d325書き言葉によるメッセージの理解	e585教育と訓練のサービス・制度・政策
b310音声機能		d330話すこと	e590労働と雇用のサービス・制度・政策
b320構音機能		d331言語以前の発語(喃語の表出)	
b330音声言語(発話)の流暢性とリズムの機能		d332歌うこと	
b340代替性音声機能		d335非言語的メッセージの表出	
b440呼吸機能		d345書き言葉によるメッセージの表出	
b455運動耐容能		d350会話	
b510摂食機能		d360コミュニケーション用具および技法の利用	
b525排便機能		d410基本的な姿勢の変換	
b530体重維持機能		d415姿勢の保持	
b550体温調節機能		d420乗り移り(移乗)	
b620排尿機能		d430持ち上げることと運ぶこと	
b710関節の可動性の機能		d440細かな手の使用	
b715関節の安定性の機能		d445手と腕の使用	
b720骨の可動性の機能		d446細やかな足の使用	
b730筋力の機能		d450歩行	
b735筋緊張の機能		d455移動	
b740筋の持久性機能		d460さまざまな場所での移動	
b750運動反射機能		d465用具を用いての移動	
b755不随意運動反応機能		d470交通機関や手段の利用	
b760随意運動の制御機能		d510自分の身体を洗うこと	
b761自発的運動		d520身体各部の手入れ	
b765不随意運動の機能		d530排泄	
b770歩行パターン機能		d540更衣	
b780筋と運動機能に関連した感覚		d550食べること	
		d560飲むこと	
		d570健康に注意すること	
		d571安全に注意すること	
		d640調理以外の家事	
		d710基本的な対人関係	
		d720複雑な対人関係	
		d730よく知らない人との関係	
		d740公的な関係	
		d750非公式な社会的関係	
		d760家族関係	
		d770親密な関係	
		d810非公式な教育	
		d815就学前教育	
		d816就学前教育時の生活や課外活動	
		d820学校教育	
		d825職業訓練	
		d835学校生活や関連した活動	
		d880遊びへの取組	
		d920レクリエーションとレジャー	

表2 再抽出した分類項目の一覧

心身機能	身体構造	活動と参加	環境因子
b110意識機能	s110脳の構造	d110注意して視ること	e110個人消費用の製品や物質
b114見当識機能	s120脊髄と関連部位の構造	d115注意して聞くこと	e115日常生活における個人用の製品と用具
b117知的機能	s140交感神経系の構造	d120その他の目的のある感覚	e120個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具
b122全般的な心理社会的機能	s150副交感神経系の構造	d130模倣	e125コミュニケーション用の製品と用具
b125素質と個人特有の機能	s210 眼窩の構造	d131物品を使うことを通しての学習	e130教育用の製品と用具
b126気質と人格の機能	s220 眼球の構造	d132情報の獲得	e140文化・レクリエーション・スポーツ用の製品と用具
b130活力と欲動の機能	s230 目の周囲の構造	d133言語の習得	e150 公共の建物の設計・建設用の製品と用具
b134睡眠機能	s240外耳の構造	d134付加的言語の習得	e240 光
b140注意機能	s250中耳の構造	d135反復	e250音
b144記憶機能	s260内耳の構造	d137概念の習得	e310家族
b147精神運動機能	s310鼻の構造	d140読むことの学習	e315親族
b152情動機能	s320口の構造	d145書くことの学習	e320友人
b156知覚機能	s330咽頭の構造	d150計算の学習	e325知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員
b160思考機能	s340喉頭の構造	d155技能の習得	e330権限を持つ立場にある人々
b163基礎的認知機能	s420免疫系の構造	d160注意を集中すること	e340対人サービス提供者
b164高次認知機能	s430呼吸器系の構造	d161注意を向けること	e345よく知らない人
b167言語に関する精神機能	s520食道の構造	d163思考	e355保健の専門職
b172計算機能	s530胃の構造	d166読むこと	e360その他の専門職
b176複雑な運動を順序を立てて行う精神	s610尿路系の構造	d170書くこと	e410家族の態度
b180自己と時間の経験の機能	s620骨盤底の構造	d172計算	e415親族の態度
b210視覚機能	s710頭頸部の構造	d175問題解決	e420友人の態度
b215目に付属する構造の機能	s720肩部の構造	d177意思決定	e425知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度
b220目とそれに付属する構造に関連した	s730上肢の構造	d210単一課題の遂行	e430権限をもつ立場にある人々の態度
b230聴覚機能	s740骨盤部の構造	d220複数課題の遂行	e440対人サービス提供者の態度
b235前庭機能	s750下肢の構造	d230日課の遂行	e450専門職者の態度
b250味覚	s760体幹の構造	d240ストレスとその他の心理的要求への対処	e455その他の専門職者の態度
b255嗅覚	s770運動に関連したその他の筋骨格構造	d250自分の行動の管理	e535コミュニケーションサービス・制度・政策
b260固有受容覚		d310話し言葉の理解	e540交通サービス・制度・政策
b265触覚		d315非言語的メッセージの理解	e570社会保障サービス・制度・政策
b270温度やその他の刺激に関連した感覚機能		d320 公式手話によるメッセージの理解	e575一般的な社会的支援サービス・制度・政策
b280痛みの感覚		d325書き言葉によるメッセージの理解	e580保健サービス・制度・政策
b310音声機能		d330話すこと	e585教育と訓練のサービス・制度・政策
b320構音機能		d331言語以前の発語(喃語の表出)	e590労働と雇用のサービス・制度・政策
b330音声言語(発話)の流暢性とリズムの機能		d332歌うこと	
b340代替性音声機能		d335非言語的メッセージの表出	
b440呼吸機能		d340 公式手話によるメッセージの表出	
b455運動耐容能		d345書き言葉によるメッセージの表出	
b510摂食機能		d350会話	
b525排便機能		d355 ディスカッション	
b530体重維持機能		d360コミュニケーション用具および技法の利用	
b550体温調節機能		d410基本的な姿勢の変換	
b620排尿機能		d415姿勢の保持	
b710関節の可動性の機能		d420乗り移り(移乗)	
b715関節の安定性の機能		d430持ち上げることと運ぶこと	
b730筋力の機能		d440細かな手の使用	
b735筋緊張の機能		d445手と腕の使用	
b760随意運動の制御機能		d446細やかな足の使用	
b761自発的運動		d450歩行	
b770歩行パターン機能		d455移動	
		d460さまざまな場所での移動	
		d465用具を用いての移動	
		d470交通機関や手段の利用	
		d510自分の身体を洗うこと	
		d520身体各部の手入れ	
		d530排泄	
		d540更衣	
		d550食べること	
		d560飲むこと	
		d570健康に注意すること	
		d571安全に注意すること	
		d620 物品とサービスの入手	
		d640調理以外の家事	
		d710基本的な対人関係	
		d720複雑な対人関係	
		d730よく知らない人との関係	
		d740公的な関係	
		d750非公式な社会的関係	
		d760家族関係	
		d770親密な関係	
		d810非公式な教育	
		d815就学前教育	
		d816就学前教育時の生活や課外活動	
		d820学校教育	
		d825職業訓練	
		d835学校生活や関連した活動	
		d840 見習研修(職業準備)	
		d860 基本的な経済的取引き	
		d880遊びへの取組	
		d920レクリエーションとレジャー	

削除した項目
b720骨の可動性の機能
b740筋の持久性機能
b750運動反射機能
b755不随意運動反応機能
b765不随意運動の機能
b780筋と運動機能に関連した感覚

黄色部分は追加した項目

4.6 活用支援電子化ツールの開発と実証

I はじめに

本研究の前身となる専門研究A「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する実際的な研究」(平成20年(2008年)度～21年(2009年)度)(以下、前研究)では、ICF/ICF-CYの教育的活用支援電子化ツールの開発の試み(以下、電子化ツール)を行った。

前研究で行った調査では、「ICF関連図」を活用した取組を通して、教職員が子どもを捉える際の視野の広がりや関係者間の共通理解の促進等の成果が報告されている、その一方で作業の繁雑さ等の課題も指摘されており、実際の取組を進めるためには、その改善が重要であると考えられた。この課題について、前研究では、各学校の教育活動の中で行われるICF/ICF-CYの活用のプロセスを分析・整理し、その各プロセスをパソコン上で行うことにより、より簡便に、よりの確に、また、効率的に実現するための活用支援電子化ツールの開発を試みた。

本研究では、前研究で開発を試みた電子化ツールをプロトタイプとして、その機能を充実させるとともに、実際の教育現場での活用を通して、その効果と課題点を実証し、改善を図った。

II 電子化ツールの機能の改善

1. 電子化ツールプロトタイプの機能

前研究で開発を試みた電子化ツールは、プロトタイプとしてICF関連図の作成の支援を基本とし、ICF/ICF-CYの活用のための次の3つの機能を実現した。

(1) ICF-CYの分類項目を基に作成したチェックリストによるチェック機能

ICF-CYの約1700の分類項目について、電子化ツール上に設けられたビジュアルアナログスケール(VAS)によって評価を行う。(図1参照)



図1 チェック機能の画面イメージ
(※本図は、後述する Ver.3 のもの)

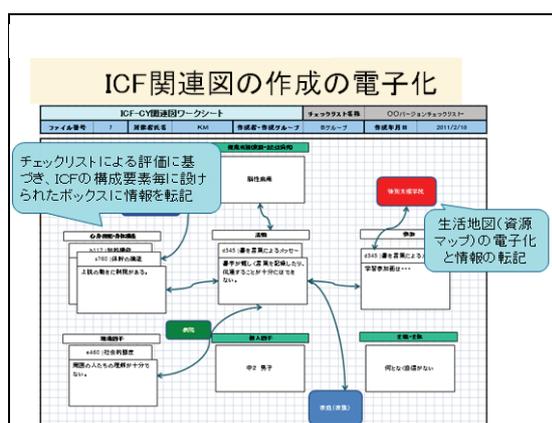


図2 ICF関連図の画面イメージ
(※本図は、後述する Ver.3 のもの)

ビジュアルアナログスケール(VAS)は、数直線上に、「心身機能・身体構造」の問題の

有無やその程度、「活動・参加」の困難さの有無やその程度、「環境因子」の働きを感覚的にプロットする。「心身機能・身体構造」，「活動・参加」については，数直線上を左から右に向かい，その問題や困難さの有無や程度が大きくなることを示し，また，「環境因子」については，左が阻害的に働き，右が促進的に働くその程度を示すように設定し，その度合いを教職員が感覚的にプロットすることとしている。各チェックリストにプロットした結果はパソコン上で数値化され，構成要素それぞれの項目のまとめりごとに，その度合いの平均値を計算し，平均値以上の項目を自動的にチェックする仕組みとなっている。この情報を基に，担当教職員が課題として重要と考える項目を改めてチェックする。チェックされた項目は，電子化ツール上に設けられたICF関連図作成プロセスへと引き継がれ，該当する各構成要素に自動的に転記する仕組みとなっている。

(2) 「生活地図」の作成機能

子どもの生活に関連する機関や人物とその役割や関係を整理し，本人を中心とした「生活地図」を描くための仕組みを電子化ツール上に設けた。ここで作成された生活地図の情報は，ICF関連図作成プロセスへと引き継がれ，構成要素で括られた課題と関連付けされる。

(3) 生活地図とチェックリストでチェックされた情報を基にした ICF 関連図の作成機能

生活地図とチェックリストによるチェックによって得られた情報は，Microsoft Excel（以下，Excel）のファイルに自動転記され ICF 関連図の基となる。さらに，担当教職員によって必要な情報が付加されて，また，各構成要素の課題と関連機関や関係者の役割などが線で結ばれて ICF 関連図が作成される。（図 2 参照）

本研究では，これらのプロトタイプの各機能について，その試用を通して課題の検討を進め，以下の改善を順次行った。

2. 平成 22 年度の主な改善点

平成 22 年度の研究として，プロトタイプの機能について課題を検討し，チェックリストの作成機能とその保存機能を追加した。（以下，改善後の電子化ツールを電子化ツール Ver. 2 とする。）

(1) 多様なチェックリストの作成と活用

プロトタイプでは，あらかじめ決められた項目で構成されたチェックリストが組み込まれているために，新たなチェックリストが作成された場合には，その都度，専門家による組み込みの作業が必要となることが課題として指摘された。

これらの課題点を改善するために，約 1700 項目ある ICF-CY の分類項目から任意に選択した項目で構成されるチェックリスト（以下，バージョンチェックリスト）を作成する機能と，作成されたバージョンチェックリストを保存し，呼び出しをする機能を追加した。なお，「4.5」において，特別支援教育における ICF-CY チェックリストの開発について言及しているので，参考にされたい。

(2) ICF-CY チェックデータの保存とデータベース化

対象者毎に作成された個別の ICF-CY チェックデータは，ICF 関連図作成の完了後は保存ができないことが課題として指摘されていた。個別データのその後の推移を分析するた

めに、対象者毎に個別データを一括して保存し、集計・分析をするための機能を追加した。

「5.6」において、電子化ツール Ver. 2 の活用の実証を行っている。これまで、用紙上で付箋紙などを用いて作成されていた ICF 関連図の作業過程が電子化されたことで簡便になったこと、ICF 関連図が Excel 上に作成されたことで、その後の並べ替えや色付けなどが容易になり、関係者間でのファイルの共有による共通理解に繋がる可能性が広がったことなどが報告された。

3. 平成 23 年度の主な改善点

平成 23 年度は、電子化ツール Ver. 2 の機能について、課題を検討し、チェックリストデータと個別データの共有を図るためデータファイルのインポートとエクスポート機能を追加した。以下、改善後の電子化ツールを電子化ツール Ver. 3 とする。(図 3)

プロトタイプ及び電子化ツール Ver. 2 では、ともに単独のパソコン上で活用することとして設計している。それらの試用を進める中で課題となったのが、チェックリストデータと個別データの共有であった。

(1) チェックリストデータの共有

電子化ツール Ver. 2 では、特定のパソコン上で作成されたバージョンチェックリストは、そのパソコン上で保存され、活用する機能を実現していた。作成されたバージョンチェックリストを他のパソコン上で使用するためには、バージョンチェックリストを再度入力する必要があり活用上の課題として指摘された。

これらの課題点を改善するために、特定のパソコン上で作成されたバージョンチェックリストを外部へファイルとしてエクスポートする機能と、出力されたバージョンチェックリストのファイルを他のパソコンにインポートする機能とを追加した。

(2) 個別データの共有

電子化ツール Ver. 2 では、特定のパソコン上で作成された対象者の個別データは、そのパソコンに保存され、必要によって呼び出され、変更やその後の変化を追うことができるようになっていた。そのデータを担当者が変わった場合、また、そのデータを複数の教職員で把握する必要がある場合に、電子データとして共有することができないことが課題として指摘されていた。

これらの課題を改善するために、特定のパソコンで作成された対象者の個別データを外部へファイルとしてエクスポートする機能と、出力された個別データを他のパソコンにインポートする機能とを追加した。



図 3 トップ画面

「5.7」及び「5.8」において、電子化ツール Ver. 3 の活用の実証を行っている。教職員

に一人一台のパソコンが導入されている場合、バージョンチェックリストの共有ができること、また、個々の子どものチェック結果のデータなどが電子ファイルとして作成されるためその共有がよりし易くなることなどが報告された。

Ⅲ まとめと今後の課題

電子化ツールの作成とその活用実証の各過程で、教育現場の教職員より、課題点や改善点、活用にあたっての工夫点について次のような報告があった。

- ビジュアルアナログスケール (VAS) など直観的な操作で使えることや ICF 関連図への出力が自動化されていることの利便性が評価されるとともに、分類項目のチェックリストについて、ビジュアルアナログスケール (VAS) のプロットした困難さの度合いが、ICF 関連図へ情報として転送されないことが課題として指摘された。
- 電子化ツールで作成された ICF 関連図を教職員間で共有を図るために、様々な情報を付加したり、より見やすく分かりやすくしたりすることで情報量が多くなることもあり、規定値の A 4 判のサイズでは収まりきれない課題が指摘された。また、Excel のシートを規定値の A 4 判から A 3 判サイズに拡張するなどの工夫点も示された。
- バージョンチェックリストの各項目について、あらかじめ設定されている ICF-CY の分類項目の表記だけでなく、より分かりやすい表記に変更したり、説明を加えたりすることを可能にすることが必要であることなど機能強化への提案があった。
- 電子化ツールで作成された ICF 関連図をケース会議などで参加の教職員全員でみるための大型ディスプレイの設備が必要であること、電子化ツールで作成された個別のデータを共有するために LAN 上での活用できるようにすることなど情報の共有に関する提案があった。
- その他、ICF 関連図の出力が Excel ファイルとなっていることについて、各地域や学校のシステムの導入状況に対応して、より共通のファイル形式での取り扱いができるとよいなどの意見があった。

指摘された課題点は、電子化ツールのシステムの仕様上の課題と電子化ツールの活用上の課題に区分して検討する必要がある。

電子化ツールは、チェックリストや ICF 関連図の作成を自動化するものではない。電子化ツールは、活用の前提として、ICF の考え方を理解し、チェックリストの作成、チェックリストでの評価、ICF 関連図の作成などの具体についての理解と活用の経験が必要である。その上で、それらの作業をより効率的に行うことを支援する道具として提供されるものである。

より多くの人たちに、より便利に活用できるような道具として改善する必要があるとと

もに、より適切に活用していくための手立てや方法などについても検討を重ねていく必要がある。

本研究で開発された電子化ツールは、実証の過程を経て改善が行われ、ひとまず、全体の機能を実現できた。今後は、各学校のネットワークシステムの機能の充実に伴い、ネットワーク上での運用なども課題となるだろう。今後とも、この電子化ツールの普及を図るとともに、その効果と課題について検討する必要があるだろう。

(松村勘由, 富山比呂志, 徳永亜希雄)

文献

1. 松村勘由・徳永亜希雄・富山比呂志・加福千佳子・小林幸子(2010). ICF/ICF-CY の教育的活用電子化ツール開発の試みー. 国立特別支援教育総合研究所. 「特別支援教育における ICF-CY 活用に関する実際的研究(平成 20～21 年度)」成果報告書. 139-148.
2. 松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子(2010). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ (最終報告). 国立特別支援教育総合研究所 Web サイト.

4.7 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用を支える Web ツールの開発と実証

I はじめに

本研究の前に本研究所で実施した、ICF/ICF-CY に関する研究である「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」(平成 20 年(2008 年)度～21 年(2009 年)度)²⁾において、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用を支えるためのツールとして、「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」と「特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用に関するよくある質問と答え(FAQ)」を作成し、Web サイト上で公開した。

本稿においては、この 2 つについて、さらにその妥当性を検討し、改良版を公開している。ここでは、前研究での、その開発の経緯を簡単に述べた後、本研究での改良の方法、改良版の内容、今後の課題等について述べる。

II 「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」について

1. 開発の経緯

本研究の前に本研究所で実施した ICF/ICF-CY に関する研究²⁾を進める中で、各学校から求められたこととして、「ICF/ICF-CY を実際に活用している事例について紹介してほしい」との要望が多くみられた。

このことから、前研究を進める中で行った ICF/ICF-CY の活用に関わる実践研究や実践報告の文献のレビューを通して得られた、その活用事例関連の情報を整理して、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用事例等のデータベースとして公開し、上記の要望に応えるとともに、広く情報提供を図ることにした。開発の方法としては、以下のような方法をとった。

- ①既存の実践研究、実践報告、及び、いくつかの訪問調査結果も踏まえて、ICF/ICF-CY の活用に関する基本情報を抽出する
- ②各データの記載事項、及びデータベースの検索項目・属性(選択項目)を選定する
- ③上記に基づきデータベースの設計を行い、国立情報学研究所が開発した、CMS (Contents Management System)と LMS (Learning Management System)とグループウェアを統合したコミュニティウェアである NetCommons の汎用データベースモジュールを活用してデータベースを作成する
- ④ICF/ICF-CY の活用に関する実践研究、実践報告を収集・整理し、当データベースの記載事項に対応させてデータを作成し、当データベースに登録して、Web サイト上で公開する(掲載アドレス：<http://www.nise.go.jp/cms/8,556,18.html>)

2. 妥当性の検討

上記のようにして作成・公開した当データベースについて、当研究所専門研修の研

修員（特別支援学校等の教員）78名を対象として、実際に当データベースを使用してもらったうえでのアンケート調査（平成23年(2011年)1月）をもとにして、その妥当性を検討した。調査の結果の概要は、以下のようであった。

- ①当データベースが役に立つと思うかという質問に対して4件法で尋ねた結果、「役に立つ」と答えた者が39名(50.0%)、「まあまあ役に立つ」と答えた者が33名(42.3%)、「あまり役に立たない」と答えた者が2名(2.6%)、「役に立たない」が0名、無回答が4名(5.1%)であった。

ここで、「役に立つ」という回答と「まあまあ役に立つ」という回答を合わせて肯定的な回答、「あまり役に立たない」と「役に立たない」を合わせて否定的な回答とすると、前2者の合計は72名(92.3%)であり、肯定的な回答が多くみられたことになる。また、この回答の理由について自由記述を求めた結果としては、肯定的な回答の理由としては、具体的な実践事例・活用事例が載っており活用しやすい、目的別、観点別等で実践研究、実践報告を調べることができるので必要な情報を得やすい、(ネット上で公開されているので)いつでも調べたいときにすぐに調べられる等の理由が挙げられていた。一方、否定的な意見の理由としては、当データベースのデータ数が少ないこと、知りたい情報についての検索項目を選んで検索しても、そのデータがないことが挙げられていた。

- ②検索結果の画面について、これでよいと思うかという質問に対して、「よい」が63名(80.8%)、「改善すべきである」が10名(12.8%)、無回答が5名(6.4%)であった。ここで、「改善すべきである」と答えた場合の改善点についてについて尋ねた結果としては、検索結果の各データでの記載項目の1つである「文献情報」からその情報(Webサイトでの掲載場所や出版情報)へリンクできるとよいという意見、背景色があるために文字が見にくいという意見がみられた。

- ③当データベースは使いやすいかという質問に対して4件法で尋ねた結果、「使いやすい」が20名(25.6%)、「まあまあ使いやすい」が45名(57.7%)、「少し使いにくい」が4名(5.1%)、「使いにくい」が2名(2.6%)、無回答が7名(9.0%)であった。

ここで、「使いやすい」という回答と「まあまあ使いやすい」という回答を合わせると65名(83.3%)であり、肯定的な回答が多くみられたことになる。また、この回答の理由について自由記述を求めた結果としては、肯定的な回答の理由としては、検索キーワードの入力が(プルダウンの選択方式で)簡単であること、全体に操作がシンプルであること等が挙げられていた。一方、否定的な意見の理由としては、背景色の関係等で文字が読みづらいという意見と、ここでもデータ数が少ないからという意見が挙げられていた。

3. 修正・改善

上記のアンケート結果を踏まえて、平成23年(2011年)9月、次のように、当データ

ベースの修正・改善を行い、改良版を公開した。

- ①データベースの検索画面及び検索結果の画面について、見にくさを改善するため、文字の背景に付いていた色とテキストチャーを削除した。
- ②検索結果の画面で、各データの「文献情報」の項目にリンクを張り、その URL から、Web サイト掲載の文献の本体や出版情報等の紹介のページへジャンプできるようにした。

また、本研究の中で、「4.2」で述べた「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)」を作成したことから、平成 23 年(2011 年)11 月、検索項目として「活用手順文献番号」の項目を新たに追加し、同活用手順の各項目と対応して紹介されている当データベースの文献を、各項目別に、当データベースで検索できるようにした。

4. 改良版の内容

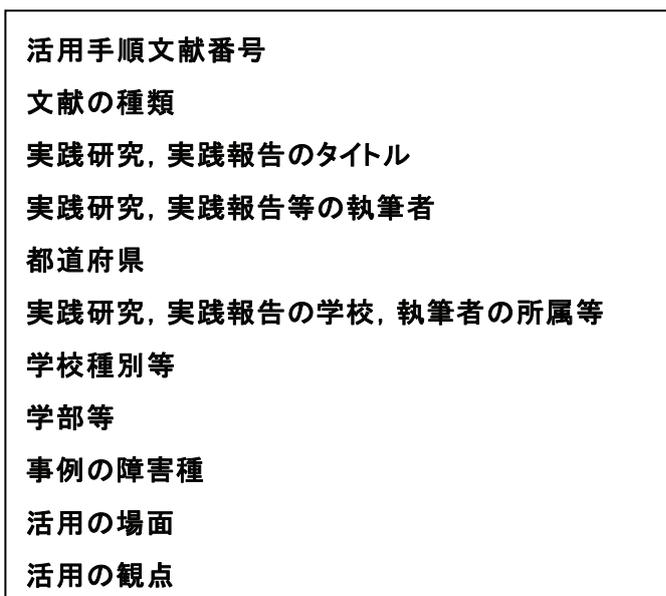
当データベースで、現在、公開されているものは、図 1～図 3 のようになっている。平成 24 年(2012 年)3 月 30 日現在のデータ数は、全 47 件である。



活用手順文献番号	文献の種類	都道府県	学校種別等	学部等	事例の障害種	活用の場面	活用の観点	活用を進めた組織	検索	
									並べ替え	10件

図 1 当データベースの検索項目 (全 9 項目)

検索項目は、活用手順文献番号、文献の種類、都道府県、学校種別等、学部等、事例の障害種、活用の場面、活用の観点、活用を進めた組織の 9 項目である。



活用手順文献番号
文献の種類
実践研究, 実践報告のタイトル
実践研究, 実践報告等の執筆者
都道府県
実践研究, 実践報告の学校, 執筆者の所属等
学校種別等
学部等
事例の障害種
活用の場面
活用の観点

図 2 当データベースの各データの記載項目 (全 17 項目)

活用手順文献番号	Ⅲ－③
文献の種類	活用事例
実践研究, 実践報告の タイトル	特別支援学校での I C F－C Y 活用の実際 3－寄宿舍における I C F－C Y 活用の試み－
実践研究, 実践報告等 の執筆者	〇〇 〇〇
都道府県	静岡県
実践研究, 実践報告の 学校, 執筆者の所属等	静岡県立中央特別支援学校
学校種別等	特別支援学校：肢体不自由
学部等	寄宿舍
事例の障害種	肢体不自由
活用の場面	寄宿舍での指導
活用の観点	チェックリスト
活用した ICF の特徴及 びツール等	オリジナル I C F 関連図, コードセット
活用を進めた組織	教職員の有志
概要	<p>「活動」と「参加」の視点を重視し、現状を考えるステージ 1, 将来を考えるステージ 2 とした独自の関連図と評価の手順を簡素化した寄宿舍コードセットを作成し、子どもの生活を全般的に広く捉えていこうとする取組</p> <p><構成></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 寄宿舍における ICF 活用の可能性 2 取組の実際 <ol style="list-style-type: none"> (1) ICF の概念を学習するための研修会の実施 (2) 寄宿舍における ICF 関連図とコードセットの作成 3 まとめと今後の可能性
活用の背景	寄宿舍は「生活」の実践の場であり、子どもたちは生活を通じて、個々の能力に応じて生活技術の獲得をはかり、生活力の向上を目指している。その寄宿舍で支援にあたる寄宿舍指導員には、一人一人の生活を幅広く捉え、個々の能力に応じた生活技術や生活の工夫を見出す支援の力が要求されている。このことから、生活機能の分類である ICF の視点を寄宿舍の支援に取り入れることは有効であると考えた。
実践研究, 実践報告を 所収する文献等	I C F 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究:89-96 課題別研究報告書 (平成 1 8 年度～1 9 年度) 発行：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
文献情報	http://www.nise.go.jp/cms/8,5617,18,105.html

図 3 当データベースでの検索結果－各文献データの一例－

この例は、検索項目「学校種別」でのプルダウンメニューから、「特別支援学校：肢体不自由」を選択して検索した結果の 1 データの例である。

5. 今後の課題

上記のアンケート調査結果でも指摘されていたが、当データベースに登録されているデータ数が、まだ47件と少ないという状況である。このデータ数でも、特別支援教育におけるICF/ICF-CYの実際の活用に関するデータベースとしては、活用の意義はあると思われるが、特に、学校種別でのデータで、特別支援学校（視覚障害）と特別支援学校（聴覚障害）についてのデータが現在1件もないことは課題である。これについては、今回の研究で、特別支援学校（視覚障害）と特別支援学校（聴覚障害）、それぞれについての活用の実際についての学校事例を取り上げており、まずはこの事例を加えるなどして、今後、改善を図っていく必要がある。

Ⅲ 「特別支援教育におけるICF及びICF-CY活用に関するよくある質問と答え(FAQ)」について

1. 開発の経緯

本研究の前に本研究所で実施した「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」（平成18年(2006年)度～19年(2007年)度）¹⁾での成果や、「特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する実際的研究」（平成20年(2008年)度～21年(2009年)度）²⁾における特別支援学校を対象とした悉皆調査の結果から、ICF/ICF-CYの活用方法についての知見だけではなく、ICF/ICF-CY それ自体やその活用についての基本的な事項についての理解啓発を促す必要があることが分かった。

また、ICF/ICF-CYに関する研修等の場でなされる質問は、多様でありながらも、よく尋ねられる類似したものがあつた。これらのことから、ICF/ICF-CY及びその活用についての「よくある質問と答え(FAQ)」を作成し、広く公開することは意義があると考えられた。さらに、このFAQについて、特別支援教育に特化したものは探しても見当たらなかった。

そこで、特別支援教育に特化したICF/ICF-CY及びその活用についての「よくある質問と答え(FAQ)」を作成し、Webサイト上で公開することにした。その作成の方法としては、次に挙げるものを元にしながら、複数のスタッフで質問事項の選定と、その回答の作成を行った。

- ①本研究所の専門研修におけるICF/ICF-CY 関連講義後の意見・質問及び自主学習会の資料
- ②ある特別支援学校でのICF/ICF-CY 関連研修会での疑問・意見
- ③本研究所研究研修（特別支援教育指導者研修）を進める上での研究研修員からの疑問等
- ④研究協力者、研究協力機関代表者等の協議をもとに本研究所スタッフが作成した資料

その結果、作成したものを本研究所 Web サイト上で公開した。（掲載アドレス：<http://www.nise.go.jp/cms/8,143,18.html>）

2. 妥当性の検討

上記のようにして作成・公開した、「特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用に関するよくある質問と答え(FAQ)」についても、前述と同じく、本研究所専門研修の研修員（特別支援学校等教員）78名を対象として、実際にその内容を閲覧してもらったうえでのアンケート調査の結果をもとにして、その妥当性を検討した。調査の結果の概要は、以下のようであった。

- ①当 FAQ が役に立つと思うかという質問に関して4件法で尋ねた結果、「役に立つ」と答えは者が39名（50.0%）、「まあまあ役に立つ」と答えた者が36名（46.2%）、「あまり役に立たない」と答えた者が2名（2.6%）、「役に立たない」と答えた者が0名、無回答が1名（1.3%）であった。

ここで、「役に立つ」という回答と「まあまあ役に立つ」という回答を合わせて肯定的な回答、「あまり役に立たない」と「役に立たない」を合わせて否定的な回答とすると、前2者の合計は75名（96.2%）であり、肯定的な回答が多くみられたことになる。また、この回答の理由について自由記述を求めた結果としては、肯定的な回答の理由については、基本的な事項が簡潔にまとめられている、自分にも共通する質問が多い、という理由が多く挙げられていた。一方、否定的な意見の理由としては、「実際の活用事例を知りたいのですが」といった現場の教員がまず最初に知りたいと思われることが必要だという意見があった。また、質問内容がもっと増えるとうよいという意見もあった。

- ②当 FAQ が分かりやすいと思うかという質問に関して4件法で尋ねた結果、「分かりやすい」が26名（33.3%）、「まあまあ分かりやすい」が45名（57.7%）、「少しわかりにくい」が5名（6.4%）、「分かりにくい」が0名、無回答が2名（2.6%）であった。ここで、「分かりやすい」という回答と「まあまあ分かりやすい」という回答を合わせると、71名（91.0%）となり、肯定的な回答が多くみられたことになる。

- ③他に必要な項目や内容があるかという質問に関しては、「ある」が14名（17.9%）、「ない」が58名（74.4%）、「無回答」が6名（7.7%）であった。ここで「ある」と答えた場合、その項目や内容を尋ねた結果では、次のようなものがみられた。

- ・(ICIDHの説明は文章でしているが)ICIDHの概念図があるとより分かりやすい。
- ・実際の活用事例や具体的な活用方法、活用手順についての項目があるとよい。
- ・もっと質問項目を増やしてほしい。

- ④不必要な項目や内容はあるかという質問に関しては、「ある」が1名（1.3%）、「ない」が73名（93.6%）、「無回答」が4名（5.1%）であったが、「ある」と答えた場合、その項目や内容を記述するよう求めた結果では、その記述がなかった。

3. 修正・改善

上記のアンケート結果を踏まえて、平成23年(2011年)9月、次のように、当FAQ

の修正・改善を行い，改良版を公開した。

- ①上記の「実際の活用事例や具体的な活用方法，活用手順についての項目があるとよい。」という意見に対応して，その事項「ICF や ICF-CY を実際に活用した事例について教えてください。」を作成し，「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」へのリンクを張り，その内容を閲覧できるようにした。
- ②上記の「もっと質問項目を増やしてほしい。」という意見に対応し，項目として「より詳細な情報について」を加え，これまで本研究所で実施した ICF/ICF-CY 関連研究の，本研究所 Web サイトに掲載の研究成果報告書へリンクを張り，その内容を閲覧できるようにした。また，本研究での研究内容の1つである，多職種間連携についての項目「多職種間連携を進めようと考えているのですが，ICF や ICF-CY を活用することによってどのようなメリットがありますか？」を追加した。ここで，質問項目を増やすことについて「より詳細な情報について」という形で対応したのは，当 FAQ 本体での質問項目は，重要であると考えられる基本的な事項のみにとどめるという方針をとったことによる。
- ③上記の「ICIDH の概念図があるとより分かりやすい。」という意見に対応し，その図を ICF の前のバージョンであるとのキャプション付きで挿入した。

また，当 FAQ と関連するものとして，平成 23 年(2011 年)11 月，本研究所研修員（特別支援学校教員等）から，学校現場での具体的な質問事項を挙げてもらい，それらを整理し選定した質問と回答を，「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用に関する，学校現場の先生から具体的な質問と答え」として，当 FAQ とは別項目として，Web サイト上で公開した。（掲載アドレス：<http://www.nise.go.jp/cms/8,5526,18.html>）

4. 改良版の内容

当 FAQ で，現在，公開されているものについて，その質問事項は，次のようになっている。

【質問内容】

1 ICF 及び ICF-CY そのものについて

- (1)特別支援学校学習指導要領の解説書に「ICF」について述べられていますが，基本的なところが分かりません。教えてください。
- (2)ICF について述べられる際，よく「ICIDH」というものが登場します。ICF とは違うのですか？
- (3)ICF の説明の中にでてくる「医学モデル」と「社会モデル」，そして統合したモデルとはどういうことですか？
- (4)「ICF-CY」とは何ですか？

2 特別支援教育における活用について

- (1)ICF や ICF-CY を活用することのメリットは何ですか？

(2)多職種間連携を進めようと考えているのですが、ICF や ICF-CY を活用することによってどのようなメリットがありますか？

(3)ICF や ICF-CY を活用する上での個人情報の取り扱いについて、工夫している事例があれば教えてください。

(4)ICF や ICF-CY を実際に活用した事例について教えてください。

3 より詳細な情報について

また、「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用に関する、学校現場の先生から具体的な質問と答え」について、その質問事項の大項目は、次のようになっている。この大項目の元に、いくつかの具体的な質問事項が挙げられ、各回答が記載されている。

【質問内容】

(1)実践への位置づけについて

(2)活用事例について

(3)キャリア教育との関連について

(4)ICF 関連図の活用について

(5)他職種との連携について

(6)ICIDH（国際障害分類，1980）について

(7)本人の特性について

(8)活動と参加について

5. 今後の課題

当 FAQ の活用方法として、特別支援教育における ICF/ICF-CY について関心がある者が、Web サイト上で基本的な知識を得るということがあるが、学校現場での活用方法としては、学校等での ICF/ICF-CY に関する基礎的事項に関わる研修や研究会等で使うことが想定される。本研究を進める中で、そのような活用を行った学校等の例を、いくつか聞いているが、その実際についての使用結果を整理する等を通して、当 FAQ を、より妥当なものにしていくことが今後の課題である。

IV おわりに

本稿では、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用を支えるためのツールとして、「ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース」と「特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用に関するよくある質問と答え(FAQ)」の開発と実証について述べてきた。今回得られた課題等をもとに改良を進め、学校現場等での活用に資するコンテンツの充実を図っていきたい。

(金子健，徳永亜希雄，溝端英二)

文献

1. 国立特別支援教育総合研究所(2008).課題別研究「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究（平成 18 年度～19 年度）」成果報告書.
2. 国立特別支援教育総合研究所(2010).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（平成 20 年度～21 年度）」成果報告書.

5. ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証：事例編について

ここでは、ケースを通じた ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証の取組として、次の 8 編の論文を掲載した。

「特別支援教育において ICF 及び ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順（試案）」の実証事例として、「5.1」では、その中に含まれる教育課題把握チェックリストの事例への活用を通じた取組について述べた。「5.2」では、教員間の共通理解への活用を通じた取組について述べた。

「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための『ICF 関連図』作成手順」の実証事例として、「5.3」で隣接施設との連携への活用を通じた取組について述べた。「5.4」では、教員によるケース会議での活用を通じた取組について述べた。

「教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいた ICF 関連図の作成手順」について、事例への適用を通じた実証の取組について「5.5」で述べた。

平成 21 年度に終了した研究課題で開発した「ICF-CY 活用支援電子化ツール (Ver.1)」について、本研究所の研修員への聞き取り等を踏まえて改善を図り、22 年度に (Ver.2) を、同じく 23 年度に (Ver.3) を作成した。

その実証事例として、「5.6」では、(Ver.2)を用いて実態把握及び目標設定への活用を通じた取組にて述べた。「5.7」では、(Ver.3)を用いて「ICF-CY チェックリスト」をベースとした活用を通じた結果について述べた。なお、「ICF-CY チェックリスト」については、「5.6」でも使用している。

また、「5.8」では、(Ver.3)を用いて独自のチェックリストと静岡県 システム下での試用を通じた取組について述べた。

これらの事例で用いた元々のツールそのものについては、第 4 章で紹介している。併せて参照されたい。

5.1 「特別支援教育において ICF 及び ICF-CY の活用を 検討している学校等のための活用手順（試案）」の 実証①

－「教育課題把握チェックリスト」の活用を中心に－

I はじめに

筆者の一人，溝端は，平成 22 年(2010 年)度に国立特別支援教育総合研究所研究
研修員として本研究に参画し，「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を
検討している学校等のための活用手順(試案)」(以下，「活用手順」とする)の開発
にかかわった。本稿では，研修終了後，学校現場で「活用手順」に含まれる「教育
課題把握チェックリスト」を用いて，学級で改善・充実させるべき教育活動上の課
題等を明らかにした上で ICF/ICF-CY 活用について検討することを通して，「活用
手順」の有効性等について実証した。

II 方法の概要

溝端の勤務校，和歌山県立紀伊コスモス支援学校（以下，本校）において，溝端
を含む学級担任 2 名で，教育課題把握チェックリストを用いて教育課題等を明らか
にし，その後も活用手順に沿って ICF/ICF-CY の活用の有無や方向性を検討した。
また，その半年後，同チェックリストで教育課題の再確認を行った。これらの取組
を通して，活用手順の有効性について考察を加えた。

III 「活用手順」の活用の実際

1. 「教育課題把握チェックリスト」による評価

担任が別々に教育課題把握チェックリストを用いて，課題と感じていることにつ
いてチェックをしたところ，どれも課題であるように感じるのでチェックすること
が難しいとの意見があった。そこで，チェックする項目は今，解決すべき課題と
定義をし，チェックをしたところ，チェックする課題を絞り込むことができた。な
お，ここでいう課題とは，教員が感じている教育課題であり，生徒の課題ではない。

2. 「教育課題把握チェックリスト」結果の集約と活用の方向性の確認

双方が共通してチェックしていた項目は，表 1 の通りである。このことにより共
通して「今，解決すべき課題」と認識している内容を確認することができた。

表 1 教育課題把握チェックリスト集約結果

まとめ	A	B	C	E	E	F	H	H	H	H	H	I	I
項目	2	12	16	24	28	32	39	43	44	46	47	48	52

※アルファベット項目のまとめり、数字は各項目番号を指す。各項目の質問内容については省略している。詳細は「4.2」を参照されたい。

双方チェックがついた項目の中から「A-2 私たちは、心身機能の障害が軽度であっても子どもの活動制限や参加制約について把握している」、「B-12 私たちは、子どもを多面的・総合的に捉える実態把握のツールがある」、「A-28 私たちは、指導計画の根拠を明確にしている」等に注目し、自立活動の指導目標を設定するための実態把握に ICF/ICF-CY を活用することが望ましいと判断した。その理由は、自立活動における適切な指導目標を設定するには、生徒自身に内在する障害だけでなく、背景となる情報も含めて生徒を捉えることが必要であり、その上で社会参加や自立に向かう姿を共通理解する必要があるからである。このことについては、特別支援学習指導要領解説自立活動編の中でも、ICF との関連で整理する必要性が指摘されている。

そこで、筆者らは、同じく開発に携わった「ICF-CY 活用支援ツール」や同ツールを使わない ICF 関連図等を実態把握のツールとして活用し、指導目標を整理することにした。

以上のように、筆者らが解決すべき教育課題が明確になり、ICF/ICF-CY を活用する目的と方法も併せて共通理解することができた。

3. ICF/ICF-CY の活用

一連の作業から、生徒の実態把握を通して社会参加の姿を共通理解し、自立活動の目標を設定することができた。生徒7名の実態把握には長時間の検討を要したが、生徒の指導・支援方法の検討や日常の情報交換の際にも同じ視点で生徒を捉え、短時間で共通理解を図ることができた。

それらに基づいた指導の結果、生徒の行動に変容が見られた。これは、生徒の指導目標に向かって担任が共通の指導・支援をした効果が大きいと感じている。

4. 「教育課題把握チェックリスト」による再評価

最初の評価から6ヶ月後、担任2名で再度「教育課題把握チェックリスト」による評価を実施し、ICF/ICF-CY 活用前後の教育課題の差を確認した。その結果は表2の通りである。担任2名が共通して教育課題と考えてチェックした項目に☆をつけている。

表2 教育課題把握チェックリスト活用前後の差違

まとめり	A	A	B	C	D	E	E	E	E	F	G	H	H	H	H	I	I	
項目	2	8	12	16	20	24	26	27	28	32	38	39	43	44	46	47	48	52
活用前 共通項目	☆		☆	☆		☆			☆	☆		☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆
活用後 共通項目		☆	☆		☆		☆	☆		☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆		

ICF/ICF-CY 活用前に各担任が共通して教育課題と捉えた4つの項目「A-2 私たちは、心身機能の障害が軽度であっても子どもの活動制限や参加制約について把握している」、「B-16 私たちは、子どもの教科と自立活動との指導目標を整理している」、「A-24 私たちは、個別の指導計画に関係者の意見を反映している」、「A-28 私たちは、指導計画の根拠を明確にしている」について、活用後には双方ともに教育課題として捉えられいないという結果になった。このことは、担任間で教育課題を共通理解して、自分たちの目的にあった ICF/ICF-CY 活用に取り組んだからではないかと考えられる。

また、生徒の自立活動の指導目標を共通理解するために ICF/ICF-CY を活用して実態把握の検討に長時間を要したことを前述したが、その後の指導・支援方法の共通理解と日常の情報交換については短時間で行うことができた。このことは、指導の根拠となる生徒の実態把握について共通理解が図られたことが要因となっていると考える。そして、何より生徒の行動に変容が見られたことは、指導・支援方法の成果のみではなく、担任間で教育課題や ICF/ICF-CY の活用の目的、活用方法等共通理解のもとで一貫した指導が図られた結果であると考えられる。

その他に、活用前後で教育課題としての認識が変わらないものもあった。一方、「A-8 私たちは、子どもの実態を周囲の人が理解できるように説明している」、「E-26 私たちは、個別の指導計画を評価するツールがある」、「E-27 私たちは、個別の教育支援計画と個別の指導計画をつながりのある計画にしている」の三つが新たな共通の課題として認識された。これは、筆者らが、保護者への説明や事後評価の時期にさしかかり、さらに個別の教育支援計画とのつながりも意識するような段階に入ってきたことによるものと考えられる。

V まとめ

以上のことから、「活用手順」、とりわけ「教育課題把握チェックリスト」は教育課題を共通理解し、自分たちの目的にあった ICF/ICF-CY 活用につなげることができたという面で有効であったと考える。そのことは、生徒の行動の変容が何よりの証明ではないかと考える。担任間で解決すべき教育課題や ICF/ICF-CY の活用の目的、活用方法等を共通理解することの重要性をあらためて認識した。今後も解決すべき教育課題を共通理解した上で、ICF/ICF-CY 活用を含め、効果的・効率的な指導と支援の在り方について探っていきたいと考える。

(溝端英二、徳永亜希雄)

文献

1. 国立特別支援教育総合研究所(2010)。「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」研究成果報告書。
2. 文部科学省(2009)。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編。
3. 世界保健機関(WHO)(2009)。ICF-CY 国際生活機能分類－児童版－。厚生労働省大臣官房統計情報部。

5.2 「特別支援教育において ICF 及び ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順（試案）」の実証②

—教員間の共通理解への活用を通して—

I はじめに

筆者の小林及び門林が勤務する静岡県立富士特別支援学校（以下、本校）は、静岡県で多く見られる、大規模な特別支援学校（知的障害）の中に、比較的小規模集団の知的障害と肢体不自由を併せ有する児童生徒のための教育課程（以下、A 課程）を設置した学校である。本校では、教員間で共通理解を図りながら児童生徒の全体像を理解したり、具体的な支援を検討したりすることを目的に、平成 22 年(2010)度から ICF を活用した「支援シート」を用いている。

今回報告する「特別支援教育において ICF 及び ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順（試案）(Ver. 6)」(以下、「活用手順」)に取組んだ教員の多くは、「支援シート」の活用や関連文献等から、ICF/ICF-CY を活用することは、多面的・総合的に実態把握がしやすくなる等の成果が得られる、教育の改善・充実のために有効なツールになると感じていた。「活用手順」に取組んだ背景としては、本研究への協力があつたが、あくまでも本校、特に今回対象とした A 課程での教育の改善・充実を図る機会とするとともに、ICF/ICF-CY の活用についてさらに理解を深める機会にもしたいと考えた。

II 目的と方法、手順

1. 目的

本研究で開発された ICF/ICF-CY 活用支援ツール「活用手順」を 2 つの教員集団で取組み、それらの結果を比較しながら有効性や改善点を明らかにすること。

2. 方法及び「活用手順」の使用手続き

平成 23 年(2011 年)8 月～9 月、本校 A 課程（肢体不自由）の高等部の教員 4 人と、小学部 3 年の教員 5 人の 2 つの集団で「活用手順」を用いた取組を行い、それぞれの取組を比較し、考察した。

高等部は小林、小学部 3 年は門林が中心となり、「活用手順」の内容に沿って取組を行ったが、概要は小林がそれぞれの集団に対して、電子黒板と A4 サイズに印刷された「活用手順」を用いて説明した。概要説明では、「赤本」といわれる ICF/ICF-CY の冊子等で ICF/ICF-CY の構成要素や定義、分類項目等基本的な内容について説明するとともに、ICF/ICF-CY の活用方法や成果等についてより具体的にイメージしやすいように、国立特別支援教育総合研究所の成果報告書等で様々な活用事例を確認した。

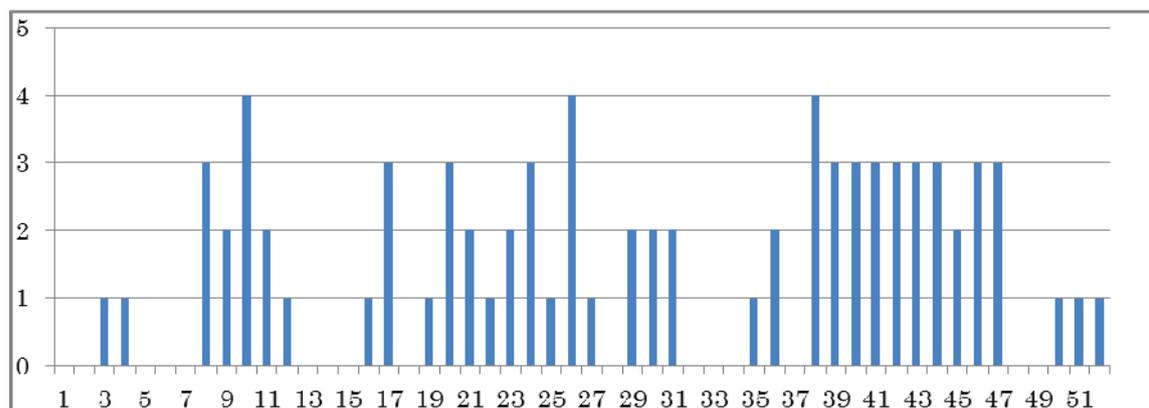
「活用手順」に含まれる「教育課題把握チェックリスト（試案）」(以下、チェックリスト)は A3 サイズに印刷されたものを使用し、「活用手順」の中では用語の説明がなされていない『卒業後』をいつとするか等、全員で意味を確認してからチェックす

るようにした。また、チェックリストの回答は電子化ツールに転記し、集計した。

Ⅲ 結果

1. 高等部の教員集団での取組

高等部の教員集団でのチェックリストの集計結果は、図1のとおりである。



- | | |
|-------|--------------------------|
| 1～8 | A 子どもの捉え方について |
| 9～12 | B 実態把握について |
| 13～16 | C 目標の設定について |
| 17～20 | D 指導方法・支援方法について |
| 21～28 | E 個別の教育支援計画・個別の指導計画等について |
| 29～34 | F 教職員間の連携について |
| 35～38 | G 保護者との連携について |
| 39～47 | H 多職種間との連携について |
| 48～52 | I 話し合い等について |

図1 高等部の集計結果

チェックリストで4人全員が教育活動上の課題だと回答した項目は、「10 子どもを多面的・総合的に捉えて実態把握すること」、「26 個別の指導計画を評価するツールがないこと」、「38 保護者が子どもの障害を理解するためのツールがないこと」の3つだった。2人又は3人が教育活動上の課題だと回答した項目のまとまりは、「B 生徒の実態把握について」、「E 個別の教育支援計画・個別の指導計画等について」、「H 他職種間との連携について」の3つだった。

全員でそれぞれの回答を確認し、チェックした理由等を伝えながら集計結果を基に話し合いを行った結果、教育活動上の課題は、教員と保護者の生徒の実態把握が不十分である、個別の指導計画の評価するツールがない、理学療法士等の他職種との連携が不十分であると共通理解された。それらを改善・充実するためにICF/ICF-CYの活用が適切であるか検討した結果、他職種との連携での活用は、教員のICF/ICF-CYの理解が不十分であったり、理学療法士等がどの程度ICF/ICF-CYを活用しているかわからなかったりすることから、難しいと判断した。その後、文献を参考にしてさらに

話し合いを行った結果、生徒の実態把握や個別の指導計画の評価を保護者と共通理解するために ICF/ICF-CY を活用することが有効ではないかと改めて確認された。前期末の保護者面談では、実態把握や個別の指導計画作成の資料となった「支援シート」の内容を転記した ICF 関連図を用いて、保護者と教員で生徒の実態を確認した。学校や家庭での様子等、お互いに知らなかった情報を多く得られ、生育歴や性格等と関連づけながら生徒の実態を確認することができた。その後、後期の指導計画を説明することで、保護者は内容を十分理解できた様子だった。

2. 小学部3年の教員集団での取組

小学部3年の教員集団の教育課題チェックリスト（試案）の集計結果は、図2のとおりである。

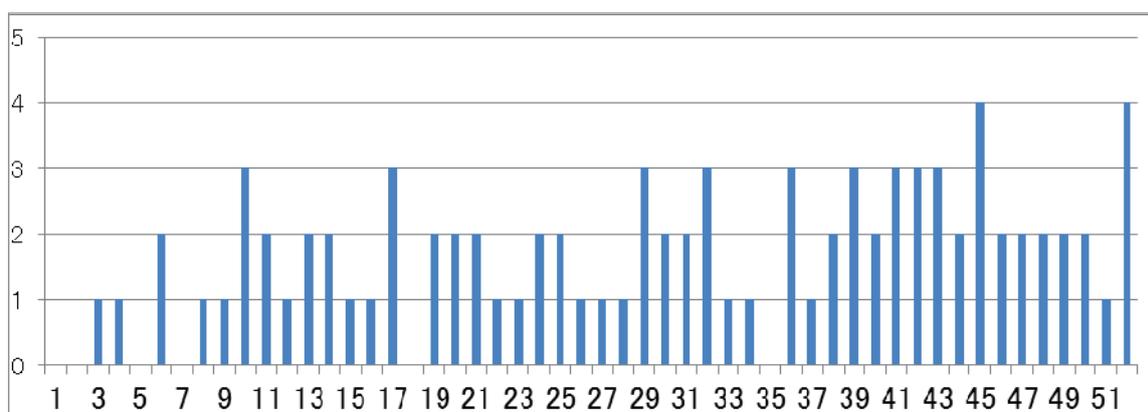


図2 小学部3年の集計結果（1回目）

チェックリストの結果、5人全員が教育活動上の課題だと回答した項目はなかった。4人が課題だと回答した項目は、「45 子どもへの支援を関係者間で共通理解すること」、「52 自己の指導を振り返って反省すること」の2つだった。3人以上が課題だと回答した項目は、「10 多面的・総合的に捉えた実態把握」、「17 子どものニーズに基づいた指導・支援」等、9つだった。半数以上が課題だと考える項目のまとまりは、「B 実態把握について」、「D 指導方法・支援方法について」等だった。

全員でそれぞれの回答を確認し、チェックをつけた理由等を伝えながら集計結果を基に教育活動上の課題を確認する話し合いが行われ、実態把握や保護者との連携等について様々な意見が出されたが、課題は明確にならなかった。そこで話し合い終了後、再びチェックリストに取り組んだ。各教員が教育課活動上の課題を絞り込みやすくするため、チェックする項目を5つまでとした。2回目のチェックリストの集計結果は、図3のとおりである。

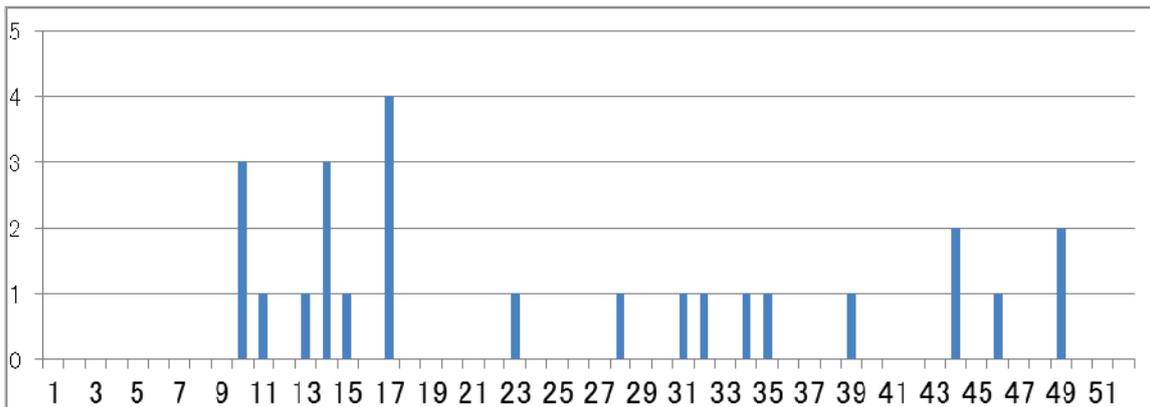


図3 小学部3年の集計結果（2回目）

5人全員が教育活動上の課題だと回答した項目はなかった。4人が課題だと回答した項目は、「17 子どものニーズに基づいた指導・支援」の1つだった。3人が教育活動上の課題だと回答した項目は、「10 多面的・総合的に実態をとらえること」、「14 卒業後を目指した目標設定」の2つだった。それら3つは、1回目のチェックリストの集計結果を基に行われた教育活動上の課題を検討する話し合いで、意見が多く出された項目だった。また、1回目のチェックリストで4人が教育活動上の課題だと回答した2つの項目にチェックした教員はいなかった。

2回行ったチェックリストの集計結果を基に話し合った結果、教育活動上の課題は、児童の実態把握と卒業後の生活や児童のニーズを踏まえた目標設定と、学年の教員間での共通理解が不十分であると共通理解された。それらを改善・充実するために、個別の教育支援計画や指導計画作成の場面で、教員間で共通理解を図りながら多面的・総合的に児童を捉え、卒業後の生活や児童のニーズを踏まえた目標設定するためにICF/ICF-CYを活用することが有効ではないかと改めて確認された。方法として「支援シート」の内容の充実が考えられ、「活用手順」にある「ICF/ICF-CY活用事例文献等データベース」で検索した活用事例を全員で読み、実態把握や卒業後の生活を目指した指導・支援について研修を行った。

IV 考察

「活用手順」を用いてICF/ICF-CYの活用の方向性を検討した結果、高等部では生徒の実態把握や個別の指導計画の評価を保護者と共通理解するためにICF/ICF-CYを活用することになった。小学部3年では、個別の教育支援計画・指導計画作成の場面で、教員間で共通理解を図りながら多面的・総合的に児童生徒を捉えること、卒業後を目指したり児童生徒のニーズを踏まえたりした目標設定することを目的にICF/ICF-CYを活用することになった。

これら2つの教員集団は、教育の対象とする児童生徒の年齢や実態、教員の特別支援学校での経験年数等が異なるが、ともに「活用手順」を用いることで教育活動上の課題を明らかになるとともに、ICF/ICF-CYの活用の方向性を検討することができた。そして、チェックリストを用いることで教育活動上の課題を検討しやすくなったことから、ICF/ICF-CYの活用の方向性を検討するにあたり、チェックリストは有効であ

ると考えられた。

しかし、チェックリストで課題であると回答した教員の多さのみでは教育活動上の課題は決まらず、その後の話し合いで明らかになっていったことから、集計結果を基に教員間で話し合うことが大事ではないかと考えられた。また、高等部では「活用手順」に沿って進めたが、小学部3年ではチェックリストに2回取組んだり、回答数を限定したりして、集団の実態に応じた方法で進めた。小学部3年が高等部と同様にICF/ICF-CY活用の方向性を明らかにすることができたことから、「活用手順」に沿って進めることを基本としながら、場合によっては集団に応じた進め方を取り入れることも可能ではないかと考えられた。

一方、さらに学校現場で使いやすいものとするための課題として、チェックリストの質問項目の意味がわかりにくい等、いくつか改善点も明らかになり、本研究チームに対して改善を依頼した。

V おわりに

以上のように「活用手順」の有効性や課題等を明らかにする一方で、取組んだ2つの教員集団においても、児童生徒の実態把握や卒業後のニーズを踏まえた目標設定が不十分である等、それぞれの教育活動上の課題が明らかになり、その改善・充実のために教員間で共通理解しながらICF/ICF-CYの活用を検討することができた。また、文献等でのICF/ICF-CYを活用した事例から、指導前と指導後のICF関連図を比較することで、指導や支援の成果を評価することができる等、具体的なICF/ICF-CYの活用について理解を深める機会となった。

「活用手順」に取組む前の我々のように、文献等を通してICF/ICF-CY活用の成果を知っていても、実際にどのような場面や方法で取組をおこなったらよいか悩んでいる教員も多いのではないかと考える。今後、ICF/ICF-CY活用を支援するツールとして「活用手順」が多くの人たちに活用され、児童生徒へのよりよい教育につながることを願う。

(小林幸子, 門林嘉樹, 徳永亜希雄)

文献

1. 国立特別支援教育総合研究所. 世界保健機関編著(2005). ICF (国際生活機能分類) 活用の試みー障害のある子どもの支援を中心にー. ジアース教育新社.
2. 国立特別支援教育総合研究所編著 (2007). ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー. ジアース教育新社.
3. 国立特別支援教育総合研究所 (2008). 課題別研究報告書 (平成 18~19 年度) ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究.
4. 国立特別支援教育総合研究所 (2009). ICF/ICF-CY 活用事例等文献データベース. <http://forum.nise.go.jp/icf-db/htdocs/> (アクセス日. 2011-12-14)
5. 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究 (平成 20~21 年度)」成果報告書.
6. 世界保健機関 (2009). 国際生活機能分類ー児童版. 厚生労働省大臣官房統計情報部発行.

5.3 「ICF 関連図作成手順（全体版）」の実証①

—隣接施設との連携への活用を通して—

I はじめに

平成22年(2010年)春、「あきた総合支援エリアかがやきの丘」が開設された。このエリアには、特別支援学校（視覚障害）、特別支援学校（聴覚障害）、特別支援学校（肢体不自由）、医療療育センターがあり、全体で一つの建物となっている。このエリアに位置する特別支援学校（肢体不自由）である秋田県立秋田きらり支援学校(以下、本校)は、教育課程を類型化し、児童生徒の障害の重度・重複化や多様化、またそれに伴う個々のニーズの多様化に応じた教育活動を行っている。児童生徒の約4割が、隣接する医療療育センター（肢体不自由児施設及び重症心身障害児施設の機能を有する病院）に入園し、治療やリハビリテーションを受けている。このことから本校の教育を進める上で、また、短期入院児童生徒を含めた入所児童生徒の豊かな生活を支える上で隣接する医療療育センターとの有機的な連携は大変重要な課題となっている。

児童生徒の実態を総合的・多面的に理解できるICF-CYを活用し、本人、保護者の願いを受けとめながら、隣接する関係機関との連携のもと具体的に教育課題を焦点化し、個々のニーズに応じた教育的な支援を行う多職種間連携のもとでの授業作りを行いたいと考えた。そのための一連の活動の中で「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための『ICF 関連図』作成手順（Ver.3）」（以下、「ICF 関連図作成手順」）を活用し、実証を行うことにした。

II 方法

以下のような連携の取組の中で、実証を行うことにした

1. 医療療育センターとの連携状況とICF-CY活用の位置づけ

医療療育センターとの連携を進める為に、連絡調整会議である「月曜会」をはじめとして、本校自立活動部が主催する、「リハビリテーション参観」や「外部専門家の活用」、また地域支援部の主催する「保育・育成科との面談」を行ってきた。開校から2年目の今年、新たに各部門の担当者と意見交換をし、医療療育センターに入所する児童生徒の課題と情報の共有を図ることを目的とした「連携ケース検討会」を実施した。それぞれの内容については以下に示した通りである。

「月曜会」

医療療育センターと連絡調整を行うために月一回実施。

「リハビリテーション参観」

指導に役立てるために、医療療育センターでリハビリテーションを受けている児童生徒のOT・PT・STのリハビリの様子を参観

「外部専門家の活用」

自立活動の指導や障害特性に応じた指導の効果を高めるために、医療療育センターリハビリ部門の理学療法士、作業療法士、言語聴覚士から指導助言を受ける。

「保育・育成科との面談」

医療療育センターに入所している児童生徒の生活面での情報を共有し、連携して指導・支援を行うために年二回実施（必要に応じて適宜）

「連携ケース検討会」

医療療育センターの各部門の担当医師、看護師、保育士、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士と入所するすべての児童生徒の情報と課題を共有するために年数回実施。一人一人について意見交換を行う。

入所児童生徒の豊かな生活に向け、この連携ケース検討会を通して①日々の豊かな生活に向けて担う役割を考える。②日々の豊かな生活に向けて指導、支援の方針を立てる。③より良い「活動と参加」を目指して指導課題や支援を組み立てる。④日々の学校生活においてきらりと光る姿を引き出すことを目指し、生徒の現状の把握と目標の設定のために ICF-CY の活用を進めることにした。

2. 活用の実際

実際には、連携ケース検討会では時間に制約があり、十分な意見交換が難しいことと、検討会メンバーが一堂に会する事が難しいという理由により医療療育センターの各部門の担当者と個別に面談を実施することとした。メンバー一人一人と行った面談では、今回実証依頼のあった「ICF 関連図作成手順」に加え、本研究で開発された「特別支援教育における ICF-CY 活用支援ツール（以下、「電子化ツール）」の二つのツールを活用して ICF 関連図作成のための情報交換と目指す豊かな生活に向けた方針を確認した。

面談を進める上で解決のための手がかりを探し出すこととプラスの要素をたくさん見つけ確認することの 2 点について共有を図った。ICF 関連図作成の意義については以下の 3 点である。

- ① 児童生徒の全体像と困難さ（生活上、学習上）の構造を探り、目指す姿を明確にする。
- ② 児童生徒の「良さ」や「主体性」に目を向け、支援・指導の手がかりを得る。
- ③ 児童生徒の情報を共有し、具体的な支援・指導の検討を行い、「豊かな生活」を支える。

3. 医療療育センターとの連携による授業づくり

さらに、個別の教育支援計画を適切に作成し、効果的に活用していくためにはこの ICF-CY を活用した連携ケース検討会が大変重要な役割を占めると考えた、また、個別の教育支援計画を基にした、医療療育センターやその他の外部専門家を活用した授業づくりを進めることで、医療療育センターに入所する児童生徒の活動と参加が促されていくと考え、それらを踏まえた授業作りを行うことにした。図-1 は医療療育センターとの連携による授業作りのイメージである。

この授業作りにおいては、外部専門家を活用したりハビリ参観に加え、ケース検討会で確認された指導の方向性に基づいて各リハビリ部門担当療法士に授業を参観してもらい、適切なアドバイスをもらい、評価改善を行うようにした。

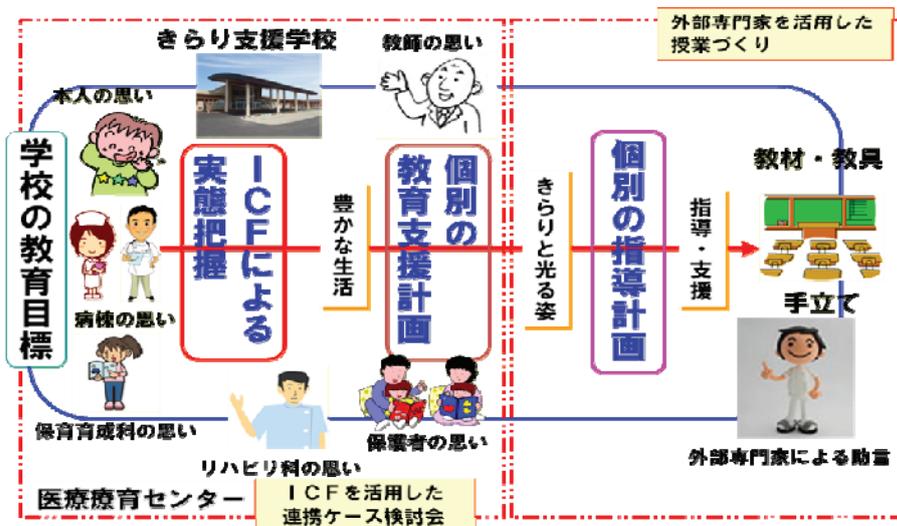


図-1 医療療育センターとの連携による授業づくり

Ⅲ 結果と考察

連携ケース検討会をきっかけに各部門の担当者と個別に面談を行い、部門毎の情報に基づき医療療育センター入所生徒（中学部3年男子）のICF関連図の作成を行った。この関連図を基に外部専門家を活用した授業づくりを進めることができた。以下、ICF-CY活用に関することを中心に、成果と課題についてまとめる。

1. 成果

- ①ICF-CYを活用するツールを提示したことにより、今までICFやICF-CYに触れたことのない担当者からも、口頭での情報交換と比べて様々な視点から多くの情報を入手することができた。また、各部門担当者からそれぞれの方針を聞くことで生徒の医療療育センターでの生活の全体像を捉えることができ、学校の担う役割が明確となった。
- ②「ICF関連図作成手順」を活用したことで自由な意見を付箋に書き込んでもらうことができ、普段見ることのない生徒の一面や生活の様子を詳細に知ることができた。
- ③「電子化ツール」を使用して面談の趣旨や意見交換の視点を示したことで各部門の意見項目がまとめられ、それぞれの担う役割と重要度が明らかとなった。

2. 課題

- ①医療療育センターの職員が一堂に会することは難しく、各部門担当者との個別の面談だけでは、部門の担う役割を全体もしくはそれぞれの部門間で確認したり共通認識を図ったりする重要な意見交換ができなかった。
- ②それぞれの部門の意見を聞き、方針を検討しながら進めるICF関連図の作成では、面談に用いるチェックリストに部門に応じて項目を整理する、項目数を限定する等の工夫が必要であった。
- ③電子化ツールを用いた関連図の作成では、担当者が共通の付箋をまとめたり、

構造化したりと各項目の関連を探る作業を行う際に付箋のように思考の流れを視覚化する工夫が必要であった。

- ④医療療育センターと学校との連携の在り方の現状を考えると連携ケース検討会そのものに課題が多く ICF-CY ツール活用を機会に学校の各教育計画の見直しも含めた課題解決が必要である。

IV おわりに

本校では、これまでの ICF-CY の取組により、児童生徒の周囲に目を向け、周囲に認められる状況を考えること（環境づくり）が、その子のもつ力とやる気を引き出し（活動）、毎日の学習を楽しいものへと変えていくと信じ、授業作りを行ってきた。図-2は、そのイメージを表したものである。学習への自信は、学校だけでなく日々の生活に生き生きと取組む姿（参加）となってあらわれてくる。その中で、具体的な活用ツールである「ICF 関連図作成手順」や「電子化ツール」を用い、それらの有効性と改善点について検討した。この後も、これらのツールを含めて、ICF-CY を活用した連携と支援の工夫に取組んでいきたいと思う。

（二階堂悟，徳永亜希雄）

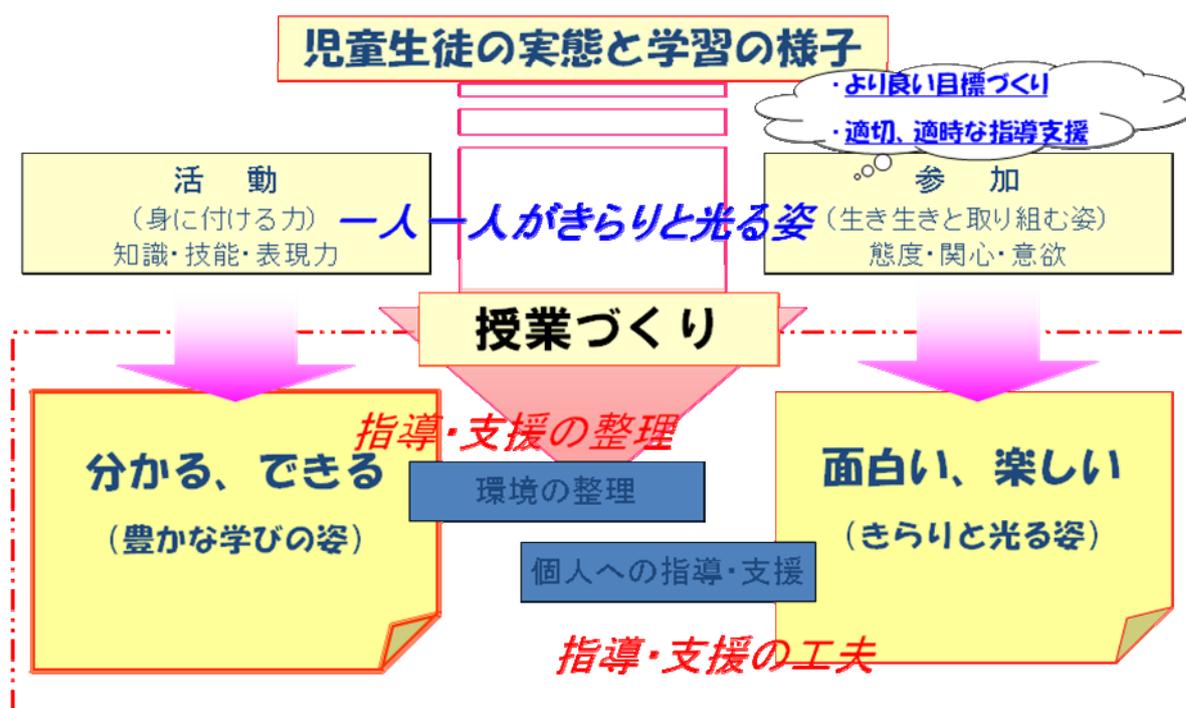


図-2 豊かな生活を目指した授業づくり

文献

二階堂悟(2010). 児童生徒の実態把握と課題の焦点化. 授業改善のための ICF 及び ICF-CY の活用—寄宿舎での取り組みを中心に—. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」成果報告書. 85-89.

5.4 「ICF 関連図作成手順（全体版）」の実証②

—教員によるケース会議での活用を通して—

I はじめに

筆者の一人、小林が勤務する静岡県立富士特別支援学校（以下、本校）は、静岡県で多く見られる、大規模な特別支援学校（知的障害）の中に、比較的小規模集団の知的障害と肢体不自由を併せ有する児童生徒のための教育課程（以下、A 課程）を設置した学校である。今回、本研究で開発された「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための『ICF 関連図』作成手順（Ver. 3）」（以下、「ICF 関連図作成手順」）を用いた取組を行った背景としては、本研究への協力があったが、あくまでも私たちの教育実践の改善・充実を図るための機会にしたいと考えた。また、取組を行う教員が ICF 及び ICF-CY（以下、ICF/ICF-CY）やその活用について、理解を深める機会にもしたいと考えた。

II 目的と方法

1. 目的

「ICF 関連図作成手順」が ICF/ICF-CY 活用支援ツールとして有効であるか、ケース会議を通して検証すること。

2. 方法

平成 23 年(2011 年)7 月、「ICF 関連図作成手順」を用いて、本校高等部 A 課程 3 年に在籍する S のケース会議を行った。ケース会議には、高等部 A 課程の教員 4 名と、より多くの情報を得たり、生活全般を踏まえた目標設定等の視点を得たりすることを目的に、肢体不自由のある児童生徒への指導経験が多く、S をよく知る小学部 A 課程の教員 2 名が参加した。

ケース会議の 4 日前、冊子体の ICF、いわゆる「赤本」等を用いて ICF/ICF-CY の構成要素や定義、分類項目等を参加者全員で再確認した後、スライドとノート部分の説明を 1 頁に 2 組ずつ印刷した「ICF 関連図作成手順」を見ながら内容を確認した。今回のケース会議では、生活全般での課題を、より豊かな現在及び将来の生活を目指した課題と考えることとして共通理解し、参加者が S に関する情報を出し合いながら全体像を改めて理解し、より豊かな現在及び将来の生活を目指した生活全般での課題設定と、2 学期以降の授業での具体的な指導内容や支援の方法を検討することが目的であると確認した。ケース会議で用いるワークシートは A2 サイズに印刷し、その上に参加者が付箋紙を使って情報を出し合った。ケース会議の時間短縮や、できるだけ多くの情報を出し合うことを目的に、参加者は情報をあらかじめ付箋紙に書き込むことにした。

III 結果

ケース会議は「ICF 関連図作成手順」に示された手順に沿って行われた。付箋紙の

分類に迷った時は「ICF 関連図作成手順」を参考にして、付箋紙を追加する等、分類に時間をかけ過ぎず進めることができた。開始から約1時間後、参加者からの情報がほぼ出されたと判断されたが、手元に付箋紙が残っている参加者もいた。それらの付箋紙は、例えば、「送迎サービス利用」は他の参加者が出した「福祉サービスの利用」と内容が同じだと判断されたものが多かった。

その後、ICF-CYの第2レベルまでの分類項目を参考にするこゝで、「手を使った活動」等、参加者が落としていた情報がいくつか追加された。ICF 関連図には多くの情報が出されたため、長い文章が書かれた付箋紙は、分類した時のキーワードとなった言葉にマーカーを引いたり、「認知」、「介助者のかわり方」、「性格」等、似たような内容の付箋紙を集めて〇で囲んだりして、全体を見やすく整理した。そして、ICF 関連図の情報を見やすく整理した後、関連していると考えられる情報を矢印で結んだ。参加者は付箋紙を使って情報を出し合ったり、情報を関連付けたりすることを通して、Sの身体や気持ちの変化とその理由を知り、改めて全体像を理解することができた。次に、卒業まで半年となったSにとって、より豊かな現在と将来の生活を目指した課題設定と、得意なことを生かした各授業での具体的な指導内容や手立てを検討した。Sが周りの人とかかわったり、役割を果たしたりすることに喜びを感じながら成長する姿をイメージし、課題等を検討することができた。また、肩関節の可動域や視覚に関する情報等、実態把握が不十分な内容があることがわかり、担任が理学療法士等に確認することにした。最後にICF 関連図の内容を見直す次回検討日を10月下旬に設定し、開始から約2時間でケース会議を終了した。

IV 考察

ケース会議では「ICF 関連図作成手順」を用いることで、目的を明確にししながら、スムーズにICF 関連図を作成することを通して、様々な視点からの情報を整理したり関連付けたりしながらSの全体像を多面的・総合的に理解し、現在及び将来の豊かな生活を目指した課題設定や、2学期以降の授業での具体的な指導課題等を検討することができた。このことは「ICF 関連図作成手順」活用によるものと考えられ、「ICF 関連図作成手順」はICF/ICF-CY活用支援ツールとして有効であると考えられた。

しかし、より多くの情報を得るために付箋紙にあらかじめ情報を書き込んだり、ICF 関連図を見やすくする工夫も行ったりしたことから、「ICF 関連図作成手順」の進め方は場合によっては活用する集団に応じて変更できるのではないかと考えられた。

一方で、さらに学校現場で使いやすいものとするための課題として、言葉の定義づけやICF 関連図作成時の付箋紙の整理の方法の明示の必要性等、いくつかの技術的な改善点も明らかになり、本研究チームに対して、改善を依頼した。

V おわりに

今回の取組を行った教員は、Sの全体像を深く理解することができ、目指す姿を具体的にイメージしながら、2学期以降の指導や支援の充実に向けて話し合うことができた。「ICF/ICF-CYを活用することで、生徒の実態把握や目標設定等がしやすくなることが実感できた」、「ICF 関連図作成を通してICF/ICF-CYの基本的な理解を深めることができた」という感想が聞かれ、ICF/ICF-CYの活用について、理解を深める機

会にもなったと思われる。今後、「ICF 関連図活用手順」が ICF/ICF-CY 活用支援ツールの一つとして多くの人に活用されて、児童生徒への教育がさらに充実されることを願う。

(小林幸子，徳永亜希雄)

文献

世界保健機関（2009）．国際生活機能分類－児童版－．厚生労働省大臣官房統計情報部発行．

事例の掲載に当たっては，本人及び保護者の了承を得ている。

5.5 「ICF 関連図作成手順（主訴対応版）」の実証

I はじめに

本稿では、平成 22 年(2010 年)度に国立特別支援教育総合研究所研究研修員として参画した特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用に関する研究」で開発した「教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいた ICF 関連図の作成手順について(試案)」(以下、ICF 関連図作成手順(主訴対応版)とする)の実証を目的として行った取組について述べる。

II 方法

①筆者が担当した教育相談と巡回相談について ICF 関連図主訴対応版(試案)に沿った活用, ②教育相談担当者で ICF 関連図主訴対応版(試案)についての研修での活用, を通してそれぞれ有効性や課題について検証を行った。

III 結果

1. 教育相談での活用

主な相談内容は生徒の成長の確認と課題に対する指導・支援方法を助言して欲しいということであった。ICF 関連図作成手順(主訴対応版)に沿って、まず、収集した生徒の情報を ICF 関連図で整理し、具体的な課題を導き出すようにした。

各担当者が相談者(教職員)からの生徒の聞き取りと生徒の WISC-III 検査を実施し、生徒の情報を集めた。課題が明確でなかったために、まず、ICF 関連図で生徒の情報を担当者間で整理すること、整理した情報から課題を導き出し、指導・支援方法を相談者と保護者と共に作成した ICF 関連図を見ながら検討した。

相談者及び保護者からは、生徒の様子と課題が目に見えてわかりやすかったという意見が得られた。また、情報を整理した他の担当者からは、構成要素に分類した付箋紙の内容の関係性が目に見えてわかりやすかったとの意見が得られた。

課題としては、他の担当者が活用することを想定すると、情報を記載した付箋紙の各構成要素への分類と付箋紙を繋ぐことが難しく、一人では活用できないとの意見が得られた。

2. 巡回相談での活用

巡回相談では学習上に困難さがある生徒 4 名の情報について ICF 関連図作成手順主訴対応版を用いて整理した。最初に得られた情報の量が少なく、また事前に聞き取ることも難しかったため、検討中に必要な情報を書き込みながらの作業となった。結果として、生徒一人の検討に費やす時間が少なく、必要な情報も集まらないまま、情報を整理し生徒の様子を伝えるのみの検討会となってしまった。

課題としては①生徒の情報を事前に集めるために、こちらから必要な情報を記入してもらって情報を得るなどの工夫が必要であったこと, ②検討会で情報を追加していくにも時間を要するので、1 回の検討時間と相談件数を調整しなければならないこと, ③短時間で生徒の情報を整理できるように ICF 関連図作成手順主訴版の活用に習熟することが必要であること, が明らかになった。

3. 教育相談担当者での研修

教育相談担当者が ICF 関連図作成手順（主訴対応版）を活用できるようになることを目的に仮想事例を活用してワークでの研修を実施した。そこで得られた効果と課題の概要については以下の通りである。

(1) 活用の効果

- ・主訴が明確でなかったが、ICF 関連図を活用して情報整理する中で主訴が明確になった。
- ・教育相談で作成手順主訴対応版（試案）を提示して説明することで、児童生徒の行動等の関係性が目に見えてわかりやすく伝えられた。
- ・WISC-III 知能検査の結果を児童生徒の日常の行動の様子に反映するときに役立った。
- ・教育相談場面で情報を追加し、児童生徒の情報を整理できた。
- ・保護者と教職員が児童生徒の情報を共通理解するためのツールとして役に立った。

(2) 活用上の課題

- ・教育相談や巡回相談で児童生徒の情報を伝えるときには情報量を精選する必要がある
- ・ICF/ICF-CY の理解がないと ICF 関連図の活用が難しい
- ・ワークシート上で付箋紙を各構成要素に分類することに困難さがあった
- ・付箋紙を線で結ぶことが難しかった

IV 考察

実際の教育相談や巡回相談において、主訴を明確にしていくには、その背景にある全体像を整理することが必要であり、同時に対象児／者の全体像から課題を導き出していくことが主訴を明確にしていくことに繋がっていくと実感している。そして、ICF 関連図を活用する中で、対象児／者の主訴と全体像を担当者で整理することのみならず、相談者や保護者との話し合いで見分りやすく伝え、共通理解することに役に立つ。その際、ICF 関連図作成手順主訴対応版が有効であることが課確認された。

一方で、①ICF 関連図のワークシート上で情報を記載した付箋紙を各構成要素への分類の仕方や付箋紙間を線で結びながら関連づけるのが難しかったこと、②ICF 関連図を用いて情報を整理するには時間を要すること、③情報整理に要する時間を短くするには担当者の ICF/ICF-CY の理解と ICF 関連図の活用に習熟することが必要であること、等が課題として明らかになった。また、実際の教育相談等においては情報の収集方法にも工夫が必要であることも確認された。

V 最後に

本稿では、ICF 関連図作成手順（主訴対応版）の有効性の検討と改善に資する実証を行った。ICF 関連図は今回の取組では相談者と対象児／者の情報を整理した上で指導と支援の方向性を検討し、それらを共通理解するために有効であり、そのための手だてとして本手順が有効であることが確認された。

しかし、今回の実証のために取組んだ教育相談や巡回相談の件数は十分だとは言いがたい。今後も教育相談・巡回相談等の担当者が活用しやすい効率的なツールとなるよう、実際の活用を重ねながら改善を進め、併せて ICF/ICF-CY の分類項目を活用することを視野に入れて取組む必要性を感じている。

(溝端英二, 徳永亜希雄)

文献

1. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (WHO) (2005). ICF 活用の試み－障害のある子どもの支援を中心に－. ジアース教育新社.
2. 国立特別支援教育総合研究所 (2007). ICF 及び ICF-CY の活用－試みから実践へ－. ジアース教育新社.
3. 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」研究成果報告書.
4. 世界保健機関 (WHO) (2009). ICF-CY 国際生活機能分類－児童版－. 厚生労働省大臣官房統計情報部.

5.6 ICF-CY 活用支援電子化ツール(Ver.2)の実証

—実態把握及び目標設定への活用を通して—

I はじめに

特別支援学校（病弱）である青森県立浪岡養護学校（以下、本校）は、小学部、中学部、高等部の3学部があり、個々の児童生徒の疾患や障害の状況に応じた指導（隣接する病院内でのベッドサイド学級、訪問教育を含む）に取り組んでいる。

小学部ではこれまで、自立活動の指導における実態把握の方法と客観的評価に関する研究を進めてきた。児童の実態把握は、学校全体で活用してきたKJ法を参考にして実施してきたが、これまでの研究の中で、更に児童の実態を総合的・多面的に理解した上で適切な指導を行いたいという課題が挙げられた。そこで、児童の実態を総合的・多面的に理解し、目標設定の精度を高めることを目指して、ICF/ICF-CYの考え方を取り入れ、本研究で開発した「ICF-CY 活用支援ツール Ver.2」（以下、電子化ツール）の活用の試行と評価を試みることにした。

II 方法

以下の手順で電子化ツールを使用し、一連の経過について検討を行った。

1. 小学部在籍児童6名を対象に、学級担任が中心となり、本研究所で開発した188項目の分類項目から構成されるICF-CYチェックリストによる「バージョンチェックリスト」の各項目の評価をした。
2. 電子化ツールによりICF関連図を作成した。
3. 学級担任でICF関連図を用いながら児童の全体像について話し合った。
4. 小学部教員8名でICF関連図を用いながら児童の全体像について話し合うとともに共通理解を図った。
5. これらの手順から得られた児童に関する情報を個別の指導計画（実態把握）に取り入れた。
6. 同じく、個々の児童の自立活動における目標設定に取り入れた。
7. 3.及び4.を主な対象として考察を行った。

III 結果

1. 成果

今回、電子化ツールを用いてICF関連図を作成し、学部教員間で話し合いを行うことで、児童6名の課題がより分かりやすくなった。6名の児童は慢性疾患等のほか、知的障害、聴覚障害、又は肢体不自由を併せ有することなどから、個々の教育的ニーズが

様々であり、課題解決に向けて整えるべき環境に視点を向けるために ICF/ICF-CY の考え方は有効だった。また、本取組により、関係する医療や福祉などの他機関との連携の重要性に目を向けることもできた。以下に、電子化ツールにより作成された ICF 関連図を用いての話し合いの中で挙げられた成果を述べる。

まず一点目として、これまでの実態把握では見落としていた課題や、課題解決に関わる環境因子について気づくことができた。電子化ツールを用いることで、ICF チェックリスト 188 項目を網羅したチェックが可能となったため、児童が抱える課題について見落とすことなく把握することができたのではないかと考える。また、複数の障害を併せ有する児童の課題は単独でたくさんあるのではなく、それぞれの課題につながりがあって影響し合っていることに気づくことが容易になった。

例えば、疾患のほかに知的障害と聴覚障害を併せ有する児童の「落ち着きのなさ」は「聞こえにくさ」に由来し、課題は相互に関連していることに気づくことができたのは、電子化ツールにより作成された ICF 関連図によるものと考えられる。このことにより、「聞こえにくさ」に着目して環境の整備に目を向け、自立活動等の指導に役立てていくことができた。

二点目として、電子化ツールの簡便さが挙げられた。これまで取組まれてきたような、ICF チェックリストを用いて各項目をチェックし、更に付箋紙などに具体的に記述して ICF 関連図を作成する作業過程は多くの時間と労力を要するものだったが、電子化ツールを用いることで各項目のチェック、具体的な状況の記述、ICF 関連図の作成が非常にスムーズになった。また、ICF 関連図が Excel ファイルであるため、課題をより導きやすくするために各要素を色づけしたり並べ替えたりすることも容易になり、条件が整えば、関係者間でのファイルの共有による共通理解に繋がる可能性もあると考える。

2. 課題

成果の一方で、課題も何点か挙げられた。作成した ICF 関連図を個別の指導計画に反映させるにあたって、改善が必要な点について以下に述べる。

一点目としては、現在ビジュアルアナログスケール (VAS) モジュールが採用されている評価方法は、段階的な評価が反映される方法のほうが望ましいのではないかということである。今回、「心身機能・身体構造」の問題の有無やその程度、「活動・参加」の困難さの有無やその程度、「環境因子」の働きについて大小をつけながらプロットした。しかし、本取組で作成した ICF 関連図に反映されたものには、それらの大小の結果は反映されないことが非常に残念だった。可能であれば ICF/ICF-CY 同様、5 段階の評価を項目毎の評価の段階に用い、その結果が ICF 関連図に反映されることが望ましいと考える。

二点目として、ICF 関連図の見づらさが挙げられた。ICF 関連図に各チェック項目を反映する際に各チェック項目のみを反映させた場合、ICF 関連図を見る側に各項目内容

についての知識が求められる。しかし全員が十分な知識を持つことは現実的には困難であり、教員間で共通理解を図る上では、見る側の知識が十分でなくてもわかりやすいICF関連図であることが望ましいと考えた。そのため、各チェック項目に具体的な状況を必要に応じて加えたところ、A4サイズ1ページには収まらなくなった。また、前述の通り児童によっては疾患や障害を複数併せ有する児童もあり、ICF関連図に各チェック項目を反映した際に、重要だと考えるチェック項目の量が膨大になり、その場合もA4サイズ1ページには収まらなかった。

そこで、具体的な状況の記述をシンプルなものにしたり、ICF関連図の様式をA3サイズに拡大したり、関連する項目に色づけをしたりした。それにより、ICF関連図が見やすくなり、教員間の共通理解が図られやすくなった。児童の全体像を把握するためには、ICF関連図への各チェック項目の反映結果の在り方について検討する必要があると考える。

なお、この課題は、電子化ツールを用いた場合に限定されることではないが、見やすさ、使いやすさについての課題を電子化ツールによって実現できたら、より実践に役立てやすいものになると考えられる。

IV 考察

ICF/ICF-CYの活用にあたって最も重要なことは、私たち教員がいかに児童生徒の実態を把握し、児童理想の将来像に向けてどのように指導していくか、そしてそのために必要な手立は何かを具体的に共通理解していくことと考える。電子化ツールにより、今後もより一層利便性が高まっていくことと思われるが、逆に、そのことによって教員間の共通理解が図りにくくなるのではないかという懸念もある。例えば、付箋紙を用いたICF関連図作成の場合は、複数教員が付箋紙に具体的な状況を書き、その付箋紙をどこに貼るかという過程を経ることで共通理解が図られてきたと考えられるが、電子化ツールの場合は、主に一人の教員が向き合っていくものとなりがちになるのではないかと本取組からは考えられた。今後電子化ツールを用いる過程において、教員間の共通理解をいかに深めていくかが大きな課題となるのではないかと考える。

本校では、児童生徒が主体的に活動に取組む姿を大切にしてきた。そのためには、児童生徒を総合的・多面的に理解するとともに、そこで捉えられた全体像の中に存在する個々の良さや主体性を把握することを通して、児童の実態把握及び目標設定の精度を高めた上で、それらを踏まえた指導と支援に取組むことが重要だと考える。そのためにICF/ICF-CYの考え方を取り入れた実態把握を進める手だてとして、電子化ツールの活用にも取組んでいきたいと考えている。

(島川沙織, 山田綾子, 天海丈久, 徳永亜希雄)

5.7 ICF-CY 活用支援電子化ツール(Ver.3)の実証①

—ICF—CY チェックリストをベースとした活用を通して—

I はじめに

茨城県立つくば養護学校（以下、本校）の研究部の教員に協力を得て、「ICF-CY 活用支援ツール Ver. 3」（以下、電子化ツール）の活用の試行と評価を試みた。本稿は、国立特別支援教育総合研究所が提案した 188 項目の分類項目から構成される ICF-CY チェックリストによる「バージョンチェックリスト」で使用した場合の検証結果の報告である。

II ICF-CY 活用支援ツールの試用とその評価の手続き

本校の研究部（研究推進係）の教員 15 名に協力を依頼した。担任する児童又は生徒各 1 名を対象として、電子化ツールを試用してもらった。

利用に際して、協力者が使用するパソコンに電子化ツールをインストールしながら、操作方法についてデモンストレーションを交えて説明を行った。（インストール完了後に、「188 項目バージョン」の CSV データをインポートし、188 項目バージョンで使用できるようにした。）2～4 週間程度で利用してもらい、その使用感等について、評価項目を設け 4 件法で評定するとともにその感想等を記述する形式のアンケートを実施した。

なお、ICF については、すでに校内で全教職員への研修を行い認知されているが、理解度は各々に差があると思われる。

III アンケートの結果

以下、アンケートの各項目について、得られた記述を中心に報告する。

1. パソコンのアプリケーションとしての使い勝手について（図 1）

- チェックをすれば ICF 関連図ができあがるのはよい。
- 感覚的なチェックは取組みやすく、クリックでの操作が簡単。

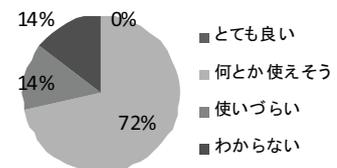


図 1

2. 児童生徒への理解度（図 2）

- 自分なりに見取っている観点以外の視点で、考えるきっかけになった。
- アセスメントや発達検査とはまた違った部分を見ることができた。
- いろいろな項目にそってチェックしていくので、自分の児童生徒を見る目をさらに鍛えな

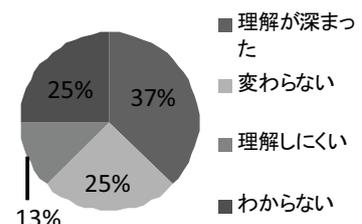


図 2

くてはと思った。

3. ICF および ICF-CY への理解度 (図3)

- ICF や ICF-CY を、どこまで理解していることが必要なのか、望ましいのかがわからないので、自分の理解が正しいか(適切か)が不安。
- 項目に対する説明はきちんと理解しないと適切なチェックができないと思う。
- このツールで(本格的に)ICFにふれ、いろいろな項目があるなどと思った。

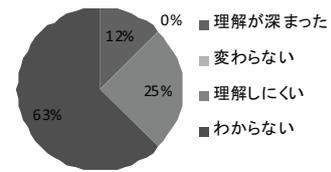


図3

4. 他のアセスメントツールや検査等との比較 (図4)

- 操作そのものは簡単で、標準化検査のように講習や研修が特別必要ないので、すぐ使えると思う。
- 数をこなすことで、使って行けると思う。項目の厳選(知的障害に関することのみ)で多くの数に対応できる。

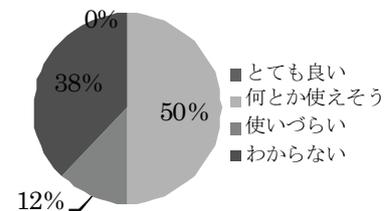


図4

5. 「ICF-CY 活用支援ツール Ver. 3」を使ってみた感想

- すぐに児童生徒の支援が必要になる場合に、共通理解を図るのにすごく役立つ。
- 就学、転校、卒業後などの引き継ぎに使える。
- 児童の現在の状態を把握するのにわかりやすい。
- 188の項目を見ても、生徒の現在の状態や何かあった時のための関係性理解に結び付けるところまでは難しかった。
- 共通のツールがあることで、関係機関、学部、学校間との引き継ぎで、指導の積み重ねが共有されるといい。
- 例示があるとよかった。

IV 考察

アプリケーションとしての使い勝手については、直観的な操作で使える面やビジュアル化できる関連図への出力が評価されている。一方、項目の多さが、使いにくさを感じさせている。子どもの状況に対応して、項目をより絞り込んだバージョンチェックリストが求められる。

児童生徒についての理解の深まりについては、電子化ツールを活用することによるというよりも、ICF および ICF-CY (以下、ICF/ICF-CY) への理解度に左右されている可能性がある。活用によって、ICF/ICF-CY の項目による、児童生徒への多様な観点が示されたことは評価されている。しかし、項目の解釈が難しいという点で、児童生徒への理解を深める結果になっていない。

本来の電子化ツールの目的の範囲を超えるが、電子化ツールの使用を通じて ICF/ICF-CY への理解の深まりがなされるかどうかについても確認したが、電子化ツールの活用だけでは、理解を促す効果の確認できなかった。やはりツールを使用する前提として、十分な ICF/ICF-CY の理解が必要と考えられた。

他のアセスメントツールや検査等との比較については、電子化ツールへの関心や期待があるが、人物や能力の評価をするツールとして単純な比較はできず、今後の活用の中でどのように使うことができるかを検証していく必要がある。

V おわりに

アプリケーションとしての機能性だけではなく、インターフェースの部分にもさらなる工夫が必要だと考えている。ICF/ICF-CY の項目の多さをプレッシャーに感じさせない見せ方と、操作の過程と結果が分かりやすい操作画面へと改良を加えることによって、使い勝手と理解度を高めることが可能だと思われる。

ICF/ICF-CY の活用のために、より使いやすいツールの改良を重ねていくこと求められる。

(富山比呂志，松村勘由)

5.8 ICF-CY 活用支援電子化ツール(Ver.3)の実証②

－独自のチェックリストと静岡県のシステム下での試用を通して－

I はじめに

静岡県立中央特別支援学校(以下、本校)寄宿舍では、国立特別支援教育総合研究所(以下、本研究所)との協力関係のもとで ICF-CY の活用に取り組んできており、その一環として、本校寄宿舍での活用にあつた、独自のチェックリスト(以下、本校寄宿舍 CL)の開発と活用を行ってきた。なお、最近の取組については 6.1 にも述べている。

本稿では、本研究所で開発した「ICF-CY 活用支援電子化ツール(Ver.3)」(以下、電子化ツール)に本校寄宿舍 CL を実装して活用することを通して、電子化ツールの有効性等について検証することにした。

一方、静岡県の県立学校における学校内パソコン(以下、PC)は、平成 23(2011 年)年より教職員個人に PC 配置が実施されており、同年現在の学校内での PC の使用は、①教職員個人に配布された PC を使う、②学校に配布された PC を使う、③学校長の許可を得た個人の PC を使う、の三つのパターンがある。本稿では、電子化ツールの学校現場での実際的な活用にあつた知見を得るため、③の場合及び①の場合について、前述の取組を行うことにした。

II 学校長の許可を得て個人の PC を用いた場合

1. 本校寄宿舍 CL の概要

本校寄宿舍 CL は、寄宿舍として必要な項目を抜粋してコンパクトにすることによって、アセスメント等での評価作業の手順を簡素化する目的で作成した。

本校寄宿舍 CL の項目の検討は、指導の場を寄宿舍に限定した場合に必要なとされる項目のセットとしてふさわしいものについて、ICF 関連図作成作業を通して行った。心身機能・身体機能については、CL には加えず、個々のアセスメント上の必要性に応じて、ICF-CY の冊子を参照することとし、CL 自体は、活動と参加 167 項目・環境因子 46 項目、合計 213 項目から構成される。第 2 レベルの項目(例:「d570 健康に留意すること」)だけでは十分ではないと思われる項目については、より詳細な項目を選択した。

また、ICF の項目名だけではわかりにくい表記については、例えば、「d5700 身体的快適性の確保」は項目名に加えて「快適な姿勢をとる、暑さ、寒さの調整、照明の調整の必要性を意識、確保することで自分自身をケアする」というように、項目の説明から補足した表記にしている。

より使いやすくするため、寄宿舍において指導の頻度の高いものから、分類項目の章立ての順番を入れ替え、第 5 章のセルフケア、第 6 章の家庭生活から評価できるようにしている。評価点については、数値による評価ではなく、「○・△・×」とした。

2. 電子化ツールでの中央特支寄宿舎 CL 実装と使用の手続

以下のような手続きで実装と使用を行った。

- (1) インターフェース画面のバージョンチェックストアアイコンをクリックし、ファイル名「中央特支寄宿舎コード表」として、新規作成する。
- (2) 活動と参加項目から、本校で選択した項目にチェックを入れる。すべての項目にチェックを入れたら、新規追加をクリックする。バージョンチェックリスト管理をクリックし、チェックリストが作成されたことを確認する。
- (3) 本校寄宿舎 CL を利用してのアセスメントの手順は、データ入力管理から新規作成をクリックする。バージョンチェックリストの変更をクリックする。バージョンチェックリスト名から「中央特支寄宿舎コード表」を選択する。
- (4) ファイル№と評価対象者名、作成者等を入力し、アセスメントする子どもの実態に応じた項目をチェックする。活動と参加に関して、出力先下▼から選択する。ICF 関連図上に表示した項目については、チェック欄にチェックを入れる。項目の選択と評価が終了したら、データ保存する。
- (5) 上記で保存されたデータを ICF 関連図上に表示する場合は、データ呼出をクリックし保存されたデータを呼び出す。データ出力 Excel (ICF 関連図) をクリックすると、ファイル名「ICF-CY 関連図ワークシート」で ICF 関連図が作成される。このファイルを開くと、Excel 上に ICF 関連図が表示されるため、必要に応じて付箋に記入したり、位置を動かしたりして、ICF 関連図を作成させる。
- (6) 生活地図を作成する場合は、ICF 関連図作成手順と同様にデータ呼出から、保存されたデータを呼び出す。データ出力・生活地図作成をクリックすると、「生活地図生成・生活地図（資源マップ）一覧」が表示される。そこで、生活地図上に必要な名称、例えば「担任」「母親」「病院」などを入力し、付箋の色、大きさを選択する。作成された Excel 出力をクリックし保存する。ここで作成されたファイルを表示し、ICF 関連図同様に生活地図の作成を行う。

このようにして作成された ICF 関連図、生活地図をプリントアウトし、ケース会等の資料として配布し、活用した。

3. 結果と考察

独自バージョンの CL を電子化ツールで使用する場合、最初に行うデータ作成時に項目を選んでチェックしていく入力の手間は少くない。本校寄宿舎 CL の場合は、章立てを変更しているが、そこまでの変更はこのツールではできないため、評価の際に心身機能から、順に追っていかなければならない手間があった。ICF 関連図、生活地図の作成についても、CL で評価したファイルを操作するため入力に手間がかかることは否定できない。

しかし、本校のように一人一台 PC が導入されていれば、一度入力し共有ファイルとすることで活用しやすくなる。個々の子どものアセスメントファイルがデータとして残るため、紙媒体で保存されるより閲覧しやすくなる。また、学校共有サーバーに保存することで、セキュリティの面でも安全性が高まると考えられる。

また、現在 ICF 関連図はケース会等での活用の有効性が多く報告されている。本校の取組では、電子化ツールでデフォルト設定になっている A4 版より大きい ICF 関連図を全員で閲覧し、そこにケース会参加者が付箋を入れながら、子どもの実態を共通理解するような作業として使われることが多く、パソコン画面ではケース会等での利用がしにくい。もし、本校で活用するとしたら、LAN と大きめのディスプレイを利用するなど、ICF 関連図をパソコン上で共有する方法があればよいのではないかと考えられる。

例えば、ケース会などのようにグループで ICF 関連図を共有して作成するのではなく、指導者が個々に ICF 関連図、生活地図を作成し、それを情報交換資料として利用する。教育相談などのように面談資料として使用する生活地図を作成するなどのような使い方をすることでは活用には役立つのではないかと考えられる。

PC 上で作業を行う上では、付箋等の準備が足りない、書き換えが容易にできるなどの利点もある。

Ⅲ 教職員個人に配布された PC を用いた場合

前述のとおり県立学校で電子化ツールを使用する場合、県より貸与されている PC にソフトをインストールすることになるが、情報セキュリティの関係上、容易にソフトのインストールができないのが現状である。現在の状況においては、実際の活用には、新たなソフト（電子化ツール）を使用したい旨を管理職に申し出、県教育委員会のソフト使用許可を得る必要がある。承認を得たのちに、校内の情報管理担当の許可のもとで初めてインストールができることとなる。

また、本電子化ツールは、ICF 関連図等の出力に Excel が必要となるが、本県の場合は、Microsoft Office ではなく、Libre Office が貸与パソコンの基本ソフトとなっているため、ICF 関連図等の出力ができなかった。

今後、もし活用するとしたら、学校、個人単位レベルでの活用ではなく、全県での活用を前提としたうえで、県教育委員会側でインストールしたものを、各学校で利用出来るという形式をとるのが望ましいだろう。

ICF 関連図等の出力を Excel だけではなく、他のいくつかのソフトにも対応できるように改良されることが望まれる。

Ⅳ 最後に

本稿では、電子化ツールの学校現場での実際的な活用に関する実証のため、学校長の許可を得た個人の PC を使う場合及び教職員個人に配布された PC を使う場合について検討した。

項目を活用したアセスメントを行っている場合においては、電子化ツールを活用することは効果的なことであると思われる。特に、独自のチェックリストを作成しているところでは、活用していくことが望ましい。

一方で、ICF 関連図等の作成に関する操作手順の手間は、ある程度 PC を使える教職員でなければ、わかりやすく、導入する現場全体の PC 技術の向上も望まれるであろう。紙媒体による ICF 関連図活用が広まる中では、電子化ツールの使い道をどう考

えていくかの検証が必要ではないだろうか。

各都道府県等において、一人一台 PC の導入が進む中で、セキュリティの問題やアプリケーションソフトの起動に関する課題などがあり、個人 PC を学校で利用することには制限がかかることが予想される。Ⅲの場合で述べたようなインストール許諾にかかる課題もあるため、ソフト製作者側が都道府県教育委員会等と協議することが望まれる。

電子化ツールを使用して分類項目に触れる機会が増えることで、項目も含め ICF-CY がより周知されることを期待したい。

(川口ときわ，徳永亜希雄)

文献

1. 川口ときわ (2008). 特別支援学校での ICF-CY 活用の実際－寄宿舎における ICF-CY 活用の試み－国立特別支援教育総合研究所. 「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究(平成 18～19 年度)」成果報告書. 89-96.
2. 川口ときわ・小林幸子(2010). 一人一人の理解と適切な支援方策検討のための ICF 及び ICF-CY の活用－寄宿舎での取り組みを中心に－. 国立特別支援教育総合研究所. 「特別支援教育における ICF-CY 活用に関する実際的研究(平成 20～21 年度)」研究成果報告書. 109-113.
3. 徳永亜希雄・松村勘由・加福千佳子・小林幸子(2010). 「ICF 関連図」の活用について. 前掲書. 59-64.

6. 多職種間連携事例及び本人参画等事例について

ここでは、今回実証する活用支援ツールは用いられていないが、多職種間連携に ICF/ICF-CY を活用した事例、生徒本人が ICF/ICF-CY を活用した事例、これまで報告が多かった知的障害・肢体不自由・病弱以外の障害種の児童生徒に活用した事例として、9 編の論文を掲載した。

多職種間連携に ICF/ICF-CY を活用した事例としては、以下を掲載した。

「6.2」では、特別支援学校（病弱）での医療との連携における ICF-CY 活用の取組について述べた。

「6.3」では、特別支援学校（肢体不自由）での ICF を取り入れた個別の教育支援計画を活用した他職種との連携の取組について述べた。

「6.5」では、特別支援学校（肢体不自由・病弱）における多職種間連携構築と ICF の活用として、学校介護職員と教員との連携を通じた取組について述べた。

児童生徒本人及び保護の了解を得た上で本人が ICF/ICF-CY を活用した事例として、以下を掲載した。

「6.1」では、特別支援学校（肢体不自由）の寄宿舎において生徒本人による活用を目指した取組について述べた。

「6.4」では、特別支援学校（知的障害）において、「マイノオト」という独自のノートを用いて生徒本人が ICF を活用することを通して、キャリア発達の支援を検討した取組について述べた。

「6.6」では、キャリア発達を支援するツールとしての ICF を活用する取組として、特別支援学校（知的障害）の生徒による取組と、特別支援学校（肢体不自由）の卒業生の事例について述べた。

知的障害・肢体不自由・病弱以外の障害種の児童生徒に活用した事例として、以下を掲載した。

「6.7」では、聴覚障害のある生徒の障害認識を促す指導として、自立活動における ICF 関連図作成の取組について述べた。

「6.8」では、視覚障害がある児童の授業づくりや指導計画作成に ICF 関連図を活用した取組について述べた。

「6.9」では、発達障害のある児童の指導と支援への ICF 活用の取組として、通級における指導を中心に述べた。

6.1 寄宿舎における ICF 及び ICF-CY 活用の取組－生徒

自身による活用を目指して－

I はじめに

特別支援学校(肢体不自由)である静岡県立中央特別支援学校(以下、本校)寄宿舎には、中学部生徒1名、高等部生徒23名が在籍している。寄宿舎での生活を通じて、個々の能力に応じた生活技術の獲得と生活力の向上を目指している。寄宿舎は「生活」の実践の場であり、寄宿舎での支援は「一人一人の生活」の中で行われる。その支援にあたる寄宿舎指導員には一人一人の生活を幅広くとらえ、個々の能力に応じた生活技術や生活上の工夫を見出す支援の力が要求される。

また、卒業後、生徒がどのような生活を送るのか、どこで生活するのか、地域とはどうつながっていくのかなど、卒業後の望まれる自立の姿は個々の実態によって異なる。現在の寄宿舎生活の中で、卒業後のそれぞれの自立の在り方を実現するために必要な支援を見出すことも求められている。

ICF/ICF-CY は生徒の生活を包括的にとらえていくことのできる概念の枠組みであり、生活を広く網羅した分類項目を含むものである。ICF/ICF-CY の活用によって、生徒の生活を心身機能・身体構造だけでなく、活動や参加、そして環境をも含めた広い視点で見ることができ、そこから、生徒自身が獲得すべき生活技術を見出し、それに対する指導を導き出すことができ、卒業後のそれぞれの自立の在り方を実現するための、社会的アプローチの方策をも見出すことができると考える。

こうしたことから、本校寄宿舎において、ICF/ICF-CY の概念に基づいて指導計画を立てることは非常に有効であると考え、指導に生かすための方策を模索しながら、継続的に取組んできた。それらの中で、指導者側の生徒の捉え方の変化等の成果が見られた一方、課題の一つとして生徒自身による活用が指摘されてきた。そこで、本稿では、生徒本人による ICF/ICF-CY 活用を目指した寄宿舎での取組について報告したい。

II 目的及び方法等

本校寄宿舎に入舎している生徒のほとんどは高等部在籍であることから、卒業後の自立に向けた生活技術の獲得と、生活力の向上を目的としている。卒業後の自立の在り方は一人一人異なり、個々に応じた卒業後の生活に必要な技術や生活の工夫が必要となる。しかし、多くの生徒は自分自身の肢体不自由があることによる生活の困難さに対する認識が弱く、どこをどう工夫し、どんな技術を身につけることが卒業後の自分の自立に必要なのかを考えることが難しいのが現状である。

したがって、生徒自身が ICF/ICF-CY の視点を持ち、自分の生活を分析することができるようになることで、自分自身に対する認識が深まり、卒業後の自立に必要な生活技術や、社会生活力を積得するための方策を明確にすることができるようになると考えられる。

そこで、平成23年(2011年)度は生徒自身が ICF/ICF-CY を活用して、自分自身の生活を見直す実践を行うことにした。方法としては、ICF 関連図を使用して日課に沿って自分の生活を分析する作業を通じて、自分の「できること」「していること」を認識し、寄宿舎生活の中での課題を見つけるようにした。以下、事例の概要と取組の手順について述べる。

(1) 事例生徒 A さんの概要

高等部1年生の女子。平成23年(2011年)度の入学と同時に入舎した。移動には車椅子を利用している。寄宿舎生活の中で自分が感じている困り感の原因がどこにあるのか、寄宿舎生活の中で何を身につければよいのかが明確にできず、「自分だけできない」と感じていた。

(2) ICF 関連図作りの目的と手順

以下の ICF 関連図（写真1）を使用して、生活の見直しを行い、自分自身の課題を見つける。実際には、付箋紙を貼ったものを活用しているが、本稿では、内容が分かりやすいように図1として整理した。

- ① 日課に沿って、自分がしていることを考える。教職員が付箋に記入し、本人が貼る（写真2及び3）。
- ② 自分でやること(活動)とみんなでやること(参加)の分類を考え、ICF 関連図に付箋を貼る。
- ③ 自分の身体のこと(心身機能・身体機能)を考え、ICF 関連図に付箋を貼る。
- ④ 付箋にあげた「活動」「参加」の中から一番困っていることをあげ、さらに細かく行動を分析する。本人が考える「できること」と「できないこと」を確認する。
- ⑤ 「できないこと」(活動・参加)の原因と促進となる「環境因子」を見つける。
- ⑥ 「生活の中で工夫すること」「自分自身の能力を高めること」などを整理し、課題設定する。
- ⑦ 1～2ヶ月毎に、ICF 関連図作業により自分自身の現状を見直し、次の課題を設定する。



写真1 付箋を貼った ICF 関連図

本人の発言を教職員が付箋に記入し、本人が考えながら貼っていく。

寄宿舎生活を振り返ってみよう！ 学年() 名前()		
心と身体のこと(心身機能・身体構造) 腰が痛い 足が動きにくい 左手が動きにくい つかまり立ちはできる 膝立ちできるけど、ちょっとだけ 膝立ちして物を運ぶ(少し不安) 依頼したくても声が出せない(気持ち)	一人でやること(活動) 15:30 お風呂の支度 16:00 お風呂に入る 荷物を持って移動、車椅子から降りて脱衣場へ 服を脱ぐ、桶を持って浴室へ、洗髪する、身体を 洗う、 脱衣所に戻る、身体を拭く、服を着る、マットを片 づける 18:30 洗濯、洗濯干し 20:00 勉強 21:00 何をしたらいいかわからない時間 21:30 寝る支度 歯磨き 22:00 寝る 自由時間、空いた時間 何をしたらいいかわからない時間	みんなと一緒にやること(参加) 17:15 夕食を食べる 18:00 掃除、汚物捨て当番 19:00 係の仕事 友達とおしゃべり
できるための工夫(環境因子) 洗濯干し→先生にリングをかけてもらった。 友達にリングを移動してもらった。 (頼むのが苦手、声をかけにくい) 入浴時着替え→寄りかかるところがあれば、やり易くなる。 (脱衣所に入るのが遅れると壁際で着替えられない) 下着がまるまってしまうと大変→友達や先生に頼んでおろしてもらおう。	自分の気持ちや考え(個人因子) 今まで、家でやっていなかったことを全部 自分でやるから大変。	寄宿舎での課題 ・困った時は、先生や友達に助けを依頼できるようにする。 ・着替えの時は、壁際などもたれることができる場所を探す。
関連図作成後の感想 今まででは自分でできないことも、自分でやろうとして、 でもできることは自分でやって、できないことを手伝ってもらったり、先生に頼んだりして工夫すれば できるので、これからも、もっと声を出して先生に依頼できるように頑張っていきたいです。		

図1 エクセルに整理し直した ICF 関連図



写真 2・3 ICF 関連図作りの様子

ICF 関連図作りは、本人の気持ちにゆとりのある自由時間（1 時間程度）を使って行った。

(3) ICF 関連図作成によって設定された課題

前述の ICF 関連図作業を通して得られた課題「入浴時間を短縮させたい」について、時間がかかる原因として「着替えに時間がかかること」が考えられた。そこで、以下の通り①それは何故か？②どうしたら改善できるか？について検討した。

- ① 浴室の混雑具合が解らず、浴室に行く時間が遅れる。脱衣場の環境が着替え難しい。
- ② 入浴できるかどうか声を出して教職員に確認する。壁際の着替え易い場所で着替える。

教職員の声掛けを待つのではなく、自主的に依頼する。(声を出すこと、自分の能力を高める) 着替えのために必要な環境や道具を探す。(環境因子を使いこなす力を身に着ける)

このようにして、ICF 関連図作成から本人が設定した課題を指導員間で共通確認し、本人が自分から声を出せるような環境作りや見つけ出した環境因子を使うための助言を支援した。

Ⅲ 結果

本生徒は寄宿舎生活の中で「日課に間に合わない」「みんなより遅い」という漠然とした困り感を持っていた。「寄宿舎に入って頑張る」という気持ちは強く、本人なりに努力しようとしている様子も見られた。しかし、「生活」は具体的な形を持つものではなく、自分が感じている困り感の原因がどこにあるのか、何を身に着ければよいのかが明確にできないまま、日課に追われる生活を送っていたように見えた。

ICF 関連図を作成しながら生活を細かく見ることによって、「生活」の中で自分が困っていることは何か、どこが原因でみんなより遅れるのかを具体的に理解することができた。例えば、本人は「入浴時間を短縮したい」という課題を持っていた。しかし、「入浴時間」の中には「脱衣」「洗髪」「移動」などのいくつかの行動が組み合わされている。それを、ICF 関連図を使って分析し、入浴時間が長くなってしまいう具体的な原因が、入浴開始時間までの時間の使い方、着脱方法、脱衣場の環境などにあるということを見つけることができた。そこから、「入浴時間を短縮するため」方法として、「着替えやすい場所(壁の近く)を探す」「入浴できるかどうか声を出して教職員に確認する」などの課題を設定することができた。

また、支援を受けてしていることは、本人にとっては「できること」と認識されていなかったため、何でも自分一人の力でやることを目指していた。しかし、今回の作業の中で、自分でできなくても、していることがあることに気づき、その「できるための工夫(環境因子)」として、「依頼すること」「手伝ってもらうこと」ができるようになることを課題として見つけることができた。

現在、ICF 関連図作りの作業を2回行った。具体的な課題が設定でき、「寄宿舎生活の中で頑張ること」が見えたようである。また、環境因子を使うことで「できること」が増えるという意識も生まれ、精神的なゆとりも持てるようになった。

本人が願う時間の短縮も徐々にできるようになってきているため、今後は、分析の視点を自分自身の活動から、他者と関わる参加の方へ広げていきたい。そこで、コミュニケーション等における課題を見つけ、「友達と楽しく過ごしたい」という願いの実現につなげていきたい。

Ⅳ 考察

今回の取組を通じて、生徒自身が ICF/ICF-CY の視点を持ち、自分自身の生活を振り返ることで、これまで自覚できなかった「自分のこと」に気が付くことができた。生活を見る視点を広げることで、生活の中にゆとりを生み出すこともできた。

こうしたことから、ICF/ICF-CY の本人活用は有効であると考えられる。しかし、

本人活用を指導に入れていく時には、まず指導者が ICF/ICF-CY の概念を理解しておく必要があり、その上で、「活動」や「参加」「環境因子」などの構成要素をどのように導き出すか、本人の能力に応じたエピソードをどう捨るか、ICF 関連図の形式をどう設けるか等を明確にしておく必要がある。また、生徒自身については、ICF/ICF-CY の概念を理解できる能力がある場合は、自己分析をする事前にその説明をしておくことで、より良い効果が得られると思われる。しかし、自分自身の行動を振り返ることが出来、指導者の助言によって関連図上の分類ができる理解力があれば、成果が得られるだろう。

今回の事例ではそれらの要件がそろい、前述のような成果を挙げる事ができた。今後他の生徒による活用を考えるとしたら、個々の能力に応じたツールの工夫をしたり、関連図上の本人が考える部分を一部に限定したりという方法があるだろう。また、保護者と一緒に本人活用するという方法も考えられる。

生徒が自分自身の自立の在り方を考える時には、自分自身の身体を理解し、自分にとっての活動や参加のあり方を見つけることが必要になる。その時に、生徒が ICF/ICF-CY の視点を持つことは大変有意義なことであり、卒業後の社会参加の幅を広げることにもなると考えられる。

今後、継続して振り返りの作業を行い卒後の自分を考えられるようにしていきたいと考える。

(川口ときわ, 徳永亜希雄)

文献

川口ときわ・小林幸子(2010). 一人一人の理解と適切な支援方策検討のための ICF 及び ICF-CY の活用一寄宿舍での取り組みを中心に一. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」成果報告書, 109-113.

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了解を得ている。

6.2 医療との連携における ICF-CY 活用の試み

I はじめに

青森県立青森若葉養護学校(以下、本校)は、隣接の青森県立中央病院に入院している児童生徒と青森県立中央病院等の医療機関で継続して治療を受けている児童生徒を対象とした特別支援学校(病弱)で、小学部、中学部、高等部を設置している。本校では、平成14年(2002年)度頃から精神疾患等(統合失調症、気分障害、不安障害、強迫性障害、行動・情緒の障害等)のある児童生徒が増加傾向にあり、平成23年(2011年)11月30日現在、在籍児童生徒27名中、23名(85.2%)となっている。

本校の精神疾患等のあるほとんどの児童生徒は、さまざま要因(環境)により、ストレス状態が長期間続き、身体症状や抑うつ、不安、無気力等の精神症状が現れ、長期欠席や不登校となり、活動性や自己効力感の低下した状態で本校へ転入(入学)してきている。授業においては、精神症状や体調の変化(日内変動)により、学習活動への参加が難しい状態になることがあり、別室で個別に対応している。また、病状の安定に長期間の治療を要するため、在籍が長期化し、本校で卒業に至るケースが増えてきている。

精神疾患等のある児童生徒は医療機関での診察と治療が基本となるので、本校では、主治医との定期的な情報交換の場を設け、精神疾患等の病状や対応についての助言を得て、卒業までの病気の回復を見通した指導を進めてきている。

精神疾患のある児童生徒に自己実現できたという自信をもたせ、自己効力感を高める指導を充実させるため、精神疾患等のある児童生徒の低下している活動状態を生活機能のプラス面(実行できること、参加できること)からも捉えて評価することができる ICF-CY を活用した本校の取組について報告する。

II ICF-CY を活用した取組

本校では、ICF-CYの考え方として示されている「生活機能モデル」に基づき、「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」、「年間指導計画(自立活動の時間における指導)」、「学習指導案」(以下、諸計画)の各目標を系統的・段階的に設定し、授業レベルの目標まで関連づけが図られるように新しい諸計画の様式を作成し、活用を図ってきた(図1)。また、計画段階において、医療・家庭・学校が共通の視点で精神疾患等のある児童生徒の実態を理解するため、ICF-CYの項目(コード)を活用して「ICF-CYを活用した実態把握表(表1)」(以下、実態把握表)を作成し、活用している。実態把握表は、【心身機能】、【活動と参加】という生活機能に加え、【環境因子】や【個人因子】を含めて多面的・総合的に精神疾患等のある児童生徒を理解するという観点から、教員が児童生徒の実態を捉える上で必要不可欠な項目や医師の専門的な視点から情報がほしい項目を複数



図1 諸計画等の関連図

の教員で検討し選定するといった手続きを踏まえて作成したもので、医療用、家庭用、本人用、学校用の4種類がある。医療用の場合【心身機能】73項目、【活動と参加】41項目、合わせて114項目から構成され、家庭用は140項目、本人用は70項目、学校用は140項目となっている。同表を用いて、主治医と保護者の協力を得て実態把握をしている。なお、「実態把握表」は、今年度、全国病弱虚弱教育研究連盟の協力をいただき改訂作業中である。また、それぞれの立場で用いる「実態把握表」の項目は、ICF-CYの項目から、精神疾患等に関連すると考えた○印の項目を選定し（表2）、それらの項目の中のコードを活用している。

表1 ICF-CYを活用した実態把握表(医療用【心身機能】)

心身機能		(医療用)		
項目&分類	生活上又は学習上における困難 1 なし 0 あり ? 不明	ICF-CY コード	ICF-CY定義	
				意識状態
意識の連続性	1 0 ?	b1101	覚醒度、明瞭性、意識性を持続的に認める機能で、これが変化すると通走、トランス状態、およびその他の類似の状態が生じる。	
意識の質	1 0 ?	b1102	この精神機能に変化が生じると、覚醒度、明瞭性、周囲への認識性の質が変容する。例えば、薬物による意識変容やせん妄が生じる。	

表2 ICF-CYの選定項目

構成要素	コード	項目	医療	家庭	本人	学校
健康状態		DSM-IVの「機能の全体的評定(GAF)尺度」を活用	○			
心身機能	b110-b189	精神機能	○			
	b210-b289	感覚機能と痛み	○			
	b310-b399	音声と発話の機能	○			
	b410-b469	心血管系・血液系・免疫系・呼吸器系の機能	○			
活動と参加	d110-d199	学習と知識の応用		○		○
	d210-d299	一般的な課題と要求	○	○		○
	d310-d399	コミュニケーション	○	○		○
	d410-d499	運動・移動		○		○
	d510-d599	セルフケア	○	○		○
	d610-d699	家庭生活		○		○
	d710-d799	対人関係	○	○		○
	d810-d899	主要な生活領域		○		○
	d910-d999	コミュニティライフ		○		○
環境因子	e110-e119	生產品と用具		○	○	○
	e210-e299	自然環境と人間がもたらした環境変化		○	○	○
	e310-e399	支援と関係		○	○	○
	e510-e599	サービス・制度・政策		○	○	○
個人因子 ※右記の尺度を一部変更して活用。		「ストレス反応尺度」(大野他, 2007)			○	
		「ストレスマネジメント自己効力感尺度」(大野他, 2007)				

Ⅲ 「実態把握表」の活用事例 ～Aさんの事例～

1. 前籍校での様子と転入までの経過

Aさんは、小学校5年の半ば頃から周囲の雰囲気に合わせてられず、大声を出す、泣き叫ぶ等不適應の状態になり、B病院へ通院するようになった。主治医からは「気分障害」と診断され、服薬を始めた。しばらくの間、周囲の児童も適度な距離を保ってかかわるようになり、落ち着いている時は普通に会話をして過ごすことができた。授業中に、唐突に不穩な状態になることがあり、他の児童を教室から移動させ、Aさんを一人にし、興奮が収まるのを待つ等の対応をしてきた。小学校6年の時に、病状の悪化による入院を経て、本校中学部1年に入学した。

2. Aさんの願いと病状

心理的に安定している時のAさんはとても明るく元気で、教員や友だちと好きなアイドルの音楽やテレビ番組のことについて会話するのが大好きな生徒である。周りの気持ちを察して行動することは苦手ではあるが、「友だちと仲良くなりたい。」という願いがあり、本人なりに思いやりをもってかかわっている。また、興味・関心のある授業では積極的に発言するなど、「友だちと一緒に勉強をがんばりたい。」「先生から褒められたい。」という願いもある。

Aさんの病状については、主治医から今後病状の悪化が予見されており、登校しても精神的に不安定な日が多く、一日の中でも気分の浮き沈みが激しいため、授業に落ち着いて参加することが難しい状態であった。また、行事等の集団活動や初めての活動への不安が大きく、個別に配慮が必要であった。情緒不安定な時には、教室や学校から外へ飛び出したり、教員や友だちに向かって泣き叫んだりするなどの行動が見られた。

このような病状のため、Aさんの実態を的確に捉えることが難しく、病気によって引き起こされる様々な行動への対応に終始している状況が続いていた。

3. 医療との連携

Aさんの指導・支援に当たっては、主治医との密な連携が必要であると考え、B病院との年2回の支援連携会議に加えて、本人・保護者が通院する際に担任が帯同し、情報交換を行い、助言をいただいた。また、「実態把握表」への記入にも協力いただいた。

4. 「実態把握表」を活用して見えてきたこと

11月になって、Aさんの病状が変容してきたことから、Aさんの実態について「実態把握表」の情報を基に、複数の教員で話し合い、個別の教育支援計画等の見直しを行った。

Aさんの「友だちと一緒に勉強をがんばりたい。」という願いの実現のためには、心理的な安定がとても重要であるが、「実態把握表」で主治医が生活上又は学習上の困難があると判断した「睡眠機能 (b134)」が鍵なのではないかという意見が出た。Aさんは「登校しなければならない。」という強迫観念があり、睡眠不足や疲れ等から体調が優れないにもかかわらず無理をして登校し、不穩な状態になるのではないかと考え、家庭に協力をお願いし、日々の睡眠の状況を把握してもらい、体調の自己管理を促し

ていくことにした。睡眠を多く確保できることが心理的な安定にもつながると考えた。

また、学校では、Aさんの「友だちと仲良くなりたい。」という願いや将来の社会参加を見据えて、「対人関係（d710～d799）」の項目に関する指導・支援を考えたが、家庭と学校で、この項目に対する意識差があることが分かり、家庭と共通理解を図りながら進めていくことを教員間で確認することができた。

「実態把握表」から得られた情報を整理し、Aさんの実態について話し合うことで、これまで教員間では気が付かなかった視点でAさんの実態を捉え直すことができ、個別の教育支援計画等の見直し・修正につなげることができた。

IV 医療との連携における「実態把握表」活用の成果と課題

1. 成果

精神疾患等のある児童生徒は、同じ病気・障害であっても病状（状態）に大きな個人差があり、教員の病気・障害に関する一般的な知識だけではその全体像を把握することはなかなか難しい。医療の専門家である主治医の記入した「実態把握表」の情報は、個別の教育支援計画等の作成・修正や実際の指導・支援につながるものであり、医療・学校が記入した「実態把握表」に基づく話し合いの場を設定できるようになったことも大きな成果である。ICF-CYの各機能の項目（コード）を共通言語とし、それらと生活上又は学習上の課題との関連について知ることで、より多面的に児童生徒の病状（状態）を捉えることができるようになった。

2. 課題

（1）「実態把握表」におけるICF-CYの項目数の精選

特別支援教育の分野においてICF及びICF-CYを活用する際の課題の一つとして、項目の多さが挙げられており、特別支援教育に適したICF-CYの項目のセットの開発が必要であると指摘されている（国立特別支援教育総合研究所，2008）。本校においても、表2のようにICF-CYの項目を選定し、「実態把握表」を作成しているが、前述のとおり医療用で114項目となるなど、実際的な活用の観点からは、項目数が多くなっており、今後、精神疾患等のある児童生徒の学習上又は生活上の困難を把握する際に必要となる項目をさらに精選していく必要がある。

（2）「実態把握表」から得られた情報の分析・整理方法の検討

本校の「実態把握表」は項目数が多いため、各項目についての評価（チェック）と得られた情報の分析・整理に時間を要する。この作業時間の軽減を図ることで、指導と評価に関連づけた「実態把握表」の活用が一層進むと考える。この作業が簡素化され「実態把握表」が使いやすいものになれば、作成の難しさが指摘されている「ICF関連図」（徳永他，2010）の作成にもつなげられるのではないかと考える。「ICF関連図」を作成することで、児童生徒の実態の全体像を教員間で共通理解することができ、「実態把握表」の実施結果を個別の教育支援計画等に反映させやすくなると考える。また、医療や家庭と児童生徒の実態について共通理解を図る際に、「ICF関連図」を一資料として活用する方法も考えられる。

この一連の作業を簡素化するためにICF-CY Japan Networkや松村他（2010）によ

って開発されている ICF-CY 活用のための電子化ツールの活用を視野に入れ検討する必要があると考えている。

V 医療とのより良い連携に向けて

ICF-CY の各項目には、児童生徒の病状（状態）について主治医と情報交換したり、助言をいただいたりする際に重要な視点が数多く含まれている。したがって、「実態把握表」で医療から得られた情報を教育活動に生かすだけでなく、「実態把握表」を活用して教育から医療に情報を発信していく必要がある。精神疾患等のある児童生徒の自己実現に向けて、ICF-CY を活用した医療と教育との連携をさらに進めていく必要があると考える。

（森山貴史，甲田隆，菊地一文）

文献

1. 青森県立青森若葉養護学校（2009）. 平成 20・21 年度特別支援教育研究協力校事業（文部科学省委託）研究成果報告書「精神疾患のある児童生徒の生きる力をはぐくむ指導内容・方法はどうか～ICF を活用した授業づくりを通して～」.
2. 青森県立青森若葉養護学校（2010）. 医療・家庭・学校間の共通理解を深めるための ICF の活用－精神疾患のある児童生徒への取組から－. 季刊『特別支援教育』, 54-55. 文部科学省.
3. ICF-CY Japan Network. <http://www.icfcy-jpn.org/wp/>（アクセス日，2011-11-30）
4. 国立特別支援教育総合研究所（2008）. 課題別成果報告書（平成 18 年度～19 年度）「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」.
5. 松村勘由・徳永亜希雄・富山比呂志・加福千佳子・小林幸子（2010）. ICF/ICF-CY の教育的活用電子化ツールの開発の試み. 研究成果報告書（平成 20 年度～21 年度）「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」, 139-148. 国立特別支援教育総合研究所.
6. 大野太郎・高元伊智郎・山田富美雄（2007）. ストレスマネジメント・テキスト. 東山書房.
7. 徳永亜希雄・松村勘由・加福千佳子・小林幸子（2010）. 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用方法（試案）の提案について. 研究成果報告書（平成 20 年度～21 年度）「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的研究」, 129-137. 国立特別支援教育総合研究所.

事例の掲載に当たっては、本人及び保護者の了承を得ている。

6.3 ICF を取り入れた個別の教育支援計画を活用した他職種との連携の取組

I はじめに

静岡県立西部特別支援学校(以下、本校)は、在籍児童生徒数 143 人の特別支援学校(肢体不自由)で、小学部、中学部、高等部の 3 学部と訪問教育がある。障害の状況に合わせて学部ごとに学習グループ(教科、生活、自立活動)を編成し、指導に取り組んでいる。本校では、「児童生徒一人一人が、自ら学び自ら表現し、自立と社会参加を実現できる人」を目指している。平成 20 年(2008 年)度から、ICF の考え方を生かした個別の教育支援計画の書式を検討し、平成 22 年(2010 年)度からは、全児童生徒について作成し、活用を進めている。平成 21 年(2009 年)度までの取組等については、文献を参照されたい。

本稿では、ICF の考え方を生かした個別の教育支援計画の活用として、特に他職種との連携の取組について報告する。

II 取組の目的と方法

1. 取組の目的

特別な教育的ニーズのある児童生徒は、家庭と学校のみでなく、その他地域の病院、施設、区役所などの行政機関などの関係機関や地域の人々との関わりの中で成長していく。本校では、学校が中心となり、保護者と共に個別の教育支援計画を作成し、将来にわたって、一人一人がもっている力を最大限に発揮しながら自分らしい生活ができることを目指している。この個別の教育支援計画を、他職種、他機関の人々との連携のツールとして活用することで、地域社会の中での児童生徒の生活がより良いものになり、その連携が、児童生徒一人一人の課題の解決や学校を含めた地域社会の中でのより良い支援へとつながるのではないかと考え、取り組んでいる。

基本情報 本人氏名、保護者氏名、生年月日、性別、住所、家族構成などについて記述	健康状態〔変調または病気〕 病名、主治医、病院名、主治医からの指示、身体障害者手帳、療育手帳などについて記述	目指す将来像〔3年間を見通して〕 〈例〉・使える言葉を増やし、自分の気持ちをいろいろな人に言葉でつたえることができる。 ・杖を使って自力歩行をすることができる。
心身機能・身体構造 身長、体重、平均体温、発作、医療的ケア、視覚機能、聴覚機能、体温調節機能、関節と骨の機能、運動機能、その他の機能障害などについて記述	できる活動 〈大項目〉 学習と知識の応用、コミュニケーション、運動・移動、セルフケアなどについて記述	
環境因子〔物的・人的・制度的環境〕 ※今後必要な支援は、★印をつける。	〈大項目に対応させて〉書くこと、読むこと、コミュニケーションの理解、コミュニケーションの表出、歩行・移動、交通機関の利用、排泄、食べること・飲むこと、更衣などについて記述 〈できる活動・している活動〉 〈前述の項目について〉記述 〈担当者〉 〈同〉	
日常生活に必要な道具 〈周囲の人々の存在・かかわり〔支援状況〕〉 家族・親族、友人・知人・仲間・隣人・コミュニティの成員(子供会、学童保育)、対人サービス提供者(ヘルパー)、保健の専門職(医師、看護師、保健師、PT・OT・ST・義肢装具師、医療ソーシャルワーカーなど)、その他の専門職(教員、区の障害福祉課員、相談支援事業所相談員など)などについて記述 〈サービス・制度の活用状況〉 交通サービス(送迎サービスなど)、前記以外のサービスなどについて記述	主な環境因子 学校、家庭、入所施設、訓練機関について、支援内容または目標及び記録または達成状況について記述	参加の願い〔本人・保護者の〕 家庭生活、学校生活、余暇活動・地域での生活などについて記述
		個人因子 生育歴(教育歴、病歴、訓練歴)、性格などについて記述

※下線部は、解説の頁にリンク。学年・作成日、作成者名、保護者名は別枠に書き込み

図 1 個別の教育支援計画の書式(大谷, 2010 を改編)

2. 取組の方法

(1) 本校の個別の教育支援計画の概要

本校では、個別の教育支援計画に ICF の考え方を生かすため、図 1 のような書式の工夫を行っている。

(2) 取組の経過

本校では、前述のとおり平成 20 年(2008 年)度から段階的に取組を進めてきたが、ここでは、検討を経て試行に入った平成 21 年(2009 年)度以降の取組について概要を述べる。

平成 21 年(2009 年)度

- ・教員間で共通理解したあと、保護者に、ICF の考え方を生かした個別の教育支援計画であることを説明会や紙面を通して説明し、児童生徒理解のため、また、他機関との連携のために活用しやすい書式になったことを伝えた。
- ・ICF の考え方を生かした個別の教育支援計画を作成していることについて児童生徒が関わっている訓練機関やショートステイなどで利用している施設、また日中一時支援事業(放課後支援)の施設などに周知した。
- ・一部の学年で新しい書式の個別の教育支援計画を試行した。

平成 22 年(2010 年), 23 年(2011 年)度

- ・教員の異動があるため、年度当初に、校内で ICF の考え方を生かした個別の教育支援計画について教員間で共通理解した。また、全校児童生徒の個別の教育支援計画を ICF の考え方に基づく新しい書式で作成し直した。
- ・支援会議などでは、個別の教育支援計画を活用した話し合いを効率的に進めることができた。事前に保護者に同意書を書いてもらい、保護者が同席する場合もしない場合も活用できるようにした。
- ・保護者が関係機関を利用する際に、保護者が自ら個別の教育支援計画を持参し、児童生徒の実態や配慮事項について伝えられるよう、学校から保護者に説明した。

Ⅲ 取組事例の紹介

以下に、個別の教育支援計画をツールとして外部機関と連携することができた事例について紹介する。

1. M さんの場合

訪問教育を受けている重度・重複障害のある M さんは、体調を崩して入院した後、人工呼吸器の装着が必要になった。自宅での母親にかかる負担が多くなることが予想された。また、生活保護を受けているため、使えるサービスや金銭的なことについて、区の社会福祉課の担当にも関わってもらう必要があった。

支援会議では、市の相談支援事業所の相談員にコーディネートを依頼し、訪問看護サービスの利用や病院への送迎支援の利用など、本人の健康維持と保護者の負担軽減に向けて、個別の教育支援計画を見ながら共通理解をし、役割分担をした(図 2)。

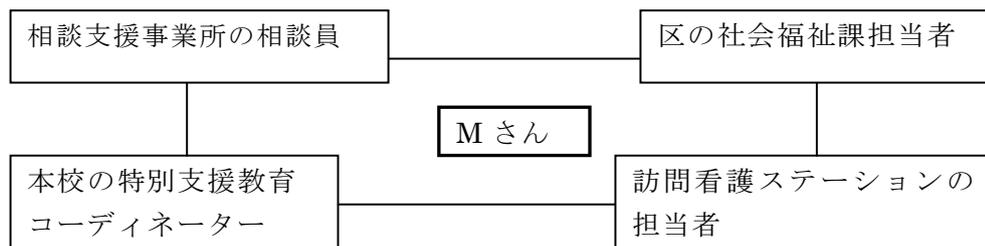


図2 Mさんと支援者のイメージ

2. J君の場合

訪問教育を受けているJ君は、気管カニューレ管理、人工呼吸器の管理などのため、1か月のうち1週間入院している。その病院を会場にして、定期的に支援会議を行っている。その場では、毎年個別の教育支援計画をもとに、その年のJ君の成長についての確認や、現状把握をして、その上でそれぞれの立場での関わり方や課題及び解決方法、今後の支援の役割分担をしている(図3)。

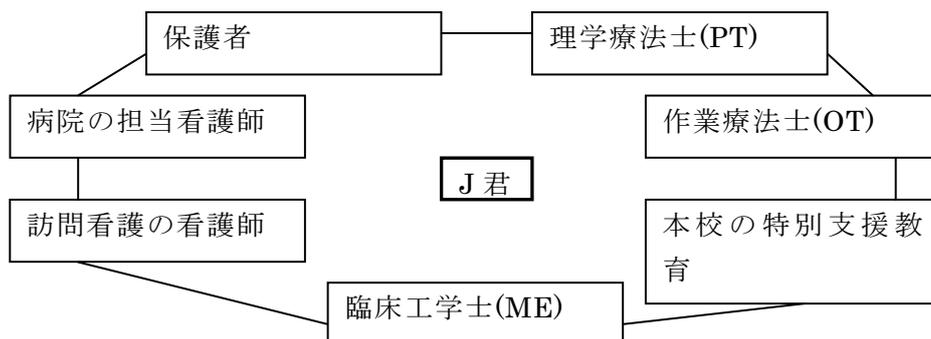


図3 J君と支援者のイメージ

3. 小学部2年、3年、6年生の保護者の場合

平成23年(2011年)度の年度途中、新しく近隣に開設される日中一時支援事業の施設へ、保護者が自ら個別の教育支援計画を持参し、児童の健康上の配慮事項や今できることなどの情報を施設の職員に説明する際に使用した。施設の職員からは、A3用紙一枚にまとめられているため見やすく、様子が分かりやすいという声を聞くことができた。また、すでに児童が利用している別の日中一時支援事業の施設からも、保護者に個別の教育支援計画をぜひ見せてほしいという依頼があり、保護者が提示した(図4)。

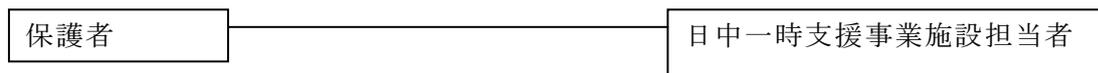


図4 保護者と施設担当者のやりとりのイメージ

4. 小学部2年生T君の場合

保護者自らが、児童が定期的に受けている理学療法士や訪問看護の看護師、ヘルパーなどに、学校での目標や活動を伝えるために、個別の教育支援計画を渡した(図5)。本児に関わる人々が、本児を取り巻く環境や日常の過ごし方について理解を深め、関わることができるようになった。

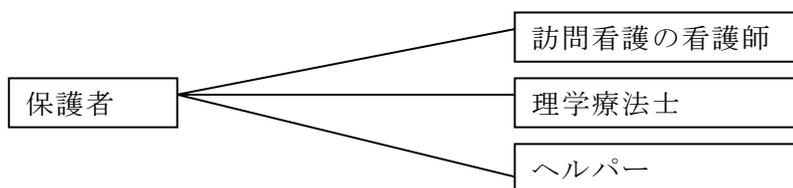


図5 保護者と各担当者とのやりとりのイメージ

5. 教員の研修活動の中での活用

本校の教員研修の一つとして、外部の専門家を招いて事例検討を行っている。その際に外部専門家に事例児の全体像を把握してもらうために、事例児の個別の教育支援計画を提示している(図6)。児童生徒の実態や目標、活動内容を伝える必要のあるこれらの研修に役立っている。

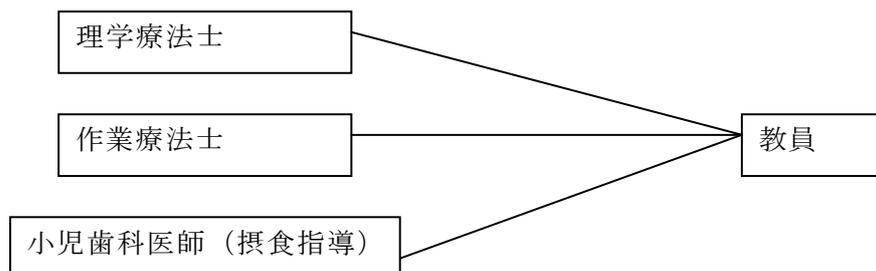


図6 外部専門家と教員とのやりとりのイメージ

6. 医療的ケアにかかわる看護師との連携

本校には医療的ケアを受けている児童生徒が13人在籍しており、医療的ケア対応のための看護師4人が校内に常駐している。医療的ケアを受けている児童について、看護師、担任、医療的ケア課教員、保健主事、養護教諭が参加して、ケース会議を開いている。その際に個別の教育支援計画を活用し、事例児についての様々な情報を共有して、ケース検討に役立っている。

7. 現場実習、進路先との連携

教員が生徒の実習依頼に行く際に、個別の教育支援計画を「プロフィール」や写真とともに持参している。実習先職員と実習に向けて生徒の実態や実習中の配慮事項などを確認する際、必要な情報を伝えるようにしている。

また、高等部3年生の進路先とは、卒業前に移行支援会議を開いている。学校の担任と進路先の職員とが、進路先に望むこと、不安に思っていることなど保護者の思いも含めて話し合う。その際、他の資料と合わせて個別移行支援計画として渡すようにしている。進路先の職員には、「必要な情報が書いてあり、役に立つ。」「施設での計画の参考にしたい。」などという声が聞かれた。

IV 成果と課題

以上のような取組を踏まえた成果と課題について、以下、箇条書きで述べる。

- ・ ICF の考え方を生かし、その構成要素の枠組みを取り入れた個別の教育支援計画にしたことにより、幅広い情報を多面的に記載することができ、また、記載内容をそれぞれ関連づけながら捉えやすくなった。それらを A3 用紙 1 枚に収めることで、視覚的に見やすく全体像が分かりやすくなった。そのことが、他職種の方等との情報共有に効果的であったと考える。
- ・ 個別の教育支援計画に対する保護者の理解が深まり、児童生徒が利用する他機関へ提示する保護者が増えた。
- ・ 機関によって、ICF への理解や取り入れ方は様々であると感じた。ICF の考え方を取り入れている施設などとは、本校の ICF の考え方を取り入れた個別の教育支援計画をより共有しながら話すことができた。しかし、機関によっては、まだ ICF の考え方を意識していないところもあり、今後は具体的な事例を通して ICF の考え方を基盤とした話し合いができること、さらに児童生徒のより良い支援につながることを期待している。

V おわりに

ICF の考え方を生かした本校の個別の教育支援計画は、教職員や保護者にかなり定着してきており、決して作成そのものが目的ではない、日頃から参考にするもの、使うことのできるものとなりつつある。今後も、本校と他職種等との連携を通して、児童生徒が地域の中でより良く過ごすことができるようにという目的のもと、個別の教育支援計画を有効に活用していけるよう、実践を積んでいきたいと考える。

(串宮肇子, 徳永亜希雄)

文献

大谷公子(2010).「個別の教育支援計画」への ICF の活用. 国立特別支援教育総合研究「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」成果報告書, 77-83.

※本事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の了解を得ている。

6.4 生徒本人による ICF 活用（マイノオトの試み）

—キャリア発達を支える可能性—

I はじめに

人は誰でも、生きて生活し人生を歩む中で、「困ったな」と不安を感じたり、「～してみたい」と希望をもったりすることがある。このように「何かを解決したい」あるいは「何かを果たしたい」というとき、よりの確な現状認識と適切な課題設定・目標設定が必要になる。

筆者はこれまで、特別な教育的支援を必要とする子どもを支援する際に [ICF 関連図] を用いてきた(齊藤,2007,2008,2010)。しかし、その取組は、支援者側が中心となっていく方法であるため、支援を必要とする本人が ICF を活用できるようにすることも課題の一つに挙げてきた。ほかにも川口他(2010)や徳永他(2010)が、本人による ICF 活用の必要性について述べている。

「解決したい」「果たしたい」と願う本人のモチベーションが維持されれば、「大変だな」と思えることにも向き合っていけるものと思われる。つまり第三者が問題を把握して課題の解決を図るのではなく、当事者自身が自分の「いま」をつかみ「的」を見据えた上で行動できるようにすることこそが重要であると考えられる。

本稿は、これまで筆者が活用してきた ICF 関連図作成プロセスを当事者としての生徒自身が実施できるよう試みた結果を報告するものである。

II 方法

1. 対象者

筆者の一人、齊藤が勤務する山形県立上山高等養護学校で担任する 8 名の生徒並びに自立活動の時間における指導で担当している 3 名の生徒。なお、本校は軽度知的障害のある生徒のための高等特別支援学校であり、生徒は一般就労を目指し学習に取り組んでいる。

2. マイノオトの概要

マイノオトとは、一般的な ICF 関連図と同様、ICF の構成要素間の相互作用の図を模してつくったものである (図 1)。

解決したい出来事や、果たしたい願いがあるとき、それらを実現するにはより適切な現状認識が必要になる。そんなときに生徒自身が「いまあるわたし」をつかみやすくするための道具にしてほしいということからつくったものである。

からだのこと	生活や学習のこと	社会生活のこと
まわりの人やものごと	わたしは…… <input type="checkbox"/> 名前 <input type="checkbox"/> 生年月日 <input type="checkbox"/> 年齢 <input type="checkbox"/> 性別	想い(感じてることや考えていることなど)
名前()		についてのマイノオト 年 月 日()作成

図 1 マイノオトの様式 1

そのため、マイノオトに書き表した内容を重要視するのではなく、マイノオトに書き表すことで何を発見するかということを大切にしている。このことは生徒自身が作成したマイノオトを支援者である教員が分析し支援するために重要な鍵となる。

それぞれの枠に示される要素の意味は次の通りである。＜社会生活のこと＞人生レベル：生活や人生場面への関わりのこと。社会，集団の中での役割など。＜生活や学習のこと＞個人レベル：課題や行為の個人による遂行のこと。＜からだのこと＞生物レベル：心身機能：身体系の生理的機能（心理的機能を含む）。＜まわりの人やものごと＞環境：人々が生活し，人生を送っている物的な環境や，社会的環境，人々の社会的な態度による環境を構成する因子。＜わたしは……＞個人：名前や性別，年齢など。＜想い（感じていることや考えてることなど）＞主体・主観：そのことについてどう感じているか，何を考えているか，どうなりたいか……など。ICFの項目（第1レベル）をあてはめると図2のようになるが，マイノオトの目的に照らして，内容を焦点化して取り上げやすいようにしている。

からだのこと		生活や学習のこと		社会生活のこと	
第1章 精神機能	第1章 神経系の構造	第1章 学習と知識の応用		第6章 家庭生活	
第2章 感覚機能と痛み	第2章 目・耳および関連部位の構造	第2章 一般的な課題と要求		第7章 対人関係	
第3章 音声と発話の機能	第3章 音声と発話の構造	第3章 コミュニケーション		第8章 主要な生活領域	
第4章 心血管系・血液系・免疫系・呼吸器系の機能	第4章 心血管系・呼吸器系の構造	第4章 運動・移動		第9章 コミュニティライフ・社会生活・市民生活	
第5章 消化器系・代謝系・内分泌系の機能	第5章 消化器系・代謝系・内分泌系に関連した構造				
第6章 尿路・性・生殖器の機能	第6章 尿路・生殖器に関連した構造	※実際は、このように明確には分けられません。			
第7章 神経筋骨格と運動に関連する機能	第7章 運動に関連した構造				
第8章 皮膚および関連する構造の機能	第8章 皮膚および関連部位の構造				
まわりの人やものごと		わたしは……		想い(感じていることや考えていることなど)	
第1章 製品と用品		<input type="checkbox"/> 名前		※ICFにはこのような要素はありません。	
第2章 環境変化		<input type="checkbox"/> 生年月日			
第3章 支援と関係		<input type="checkbox"/> 年齢			
第4章 態度		<input type="checkbox"/> 性別			
第5章 サービス・制度・政策		性別，人種，年齢，その他の健康状態， 体力，ライフスタイル，習慣，生育歴，困難への対処方法，社会的財源，教育歴， 職業，過去および現在の経験(過去や現在の人生の出来事)，全体的な行動様式， 性格，個人の心理的資質，その他の特質 など			
名前 ()		わたしについてのマイノオト		年 月 日 () 作成	

図2 マイノオトの様式とICFの項目の対応関係

3. マイノオトのつくり方

マイノオトのつくり方は次の通りである。①「わたしは……」について記入する。②テーマを決め日付と一緒に書く。③テーマについて感じていることや考えていることを書く。④そのテーマについて今の自分はどうなのかを「社会生活のこと」「生活や学習のこと」「からだのこと」「まわりの人やものごと」に分けて書き出してみる。⑤テーマを実現するために何が必要か，何ができるかを，何をするか考え目標を立てる。

取組に要する時間は長くても20分間とした。短い時間で集中して取り組むことで，生徒がテーマを意識化しやすいようにした。また，同じテーマに間隔を空けて複数回取り組むことで気づきを促すようにした。

Ⅲ 結果と考察

1. マイノオト活用の実際

以下に、マイノオトを活用した事例について述べる。なお、今回掲載した事例は、複数の事例を踏まえ、個人が特定されないように改編したものである。普段は手書きだが、報告用に筆者が改編の上、ワープロで整理し直した。

〔事例1〕 学校生活についてのマイノオト(図3)

年度当初のホームルーム活動に取り組んだ。〈希望の仕事は何ですか〉のような、〈 〉内にある筆者からの発問に従って現状を書き出した。

からだのこと <いつも使っている薬がある人はそのことを書いてください> アトピーにぬる薬 <からだのことで気になることがあったら書いてください> アレルギーがある かゆいときに目薬をつける おなかがいなくなりやすい	生活や学習のこと <自信をもっていることは何ですか> 大きな声であいさつをすること <がんばりたいこと、苦手なこと> 作文を書くこと 人のきもちを考えること <いつもしていることは何ですか> マットそうじ (※生徒昇降口の玄関マット掃除を登校するとすぐに行う)	社会生活のこと <希望の仕事は何ですか> 清掃関係 <学校での役割を書いてください> ・広報委員会 ・ソフトボール部 ・保健体育係 ・音楽係
まわりの人やものごと <家族について書きましよう> 祖父、祖母、父、母、弟、妹 <学校や寄宿舎の先生や友達> ・校長先生 齊藤博之先生 ・〇甲〇子先生 〇上〇子先生 ・B男くん C子さん ・D男くん R男くん ・K男くん L男くん ……	わたしは…… <input type="checkbox"/> 名前 ***** <input type="checkbox"/> 生年月日 平成〇年〇月〇日 <input type="checkbox"/> 年齢 18才 <input type="checkbox"/> 性別 *	想い(感じてることや考えていることなど) <いつも思っていることを書いてください> 就職はいつ決まるか <これからの目標は何ですか> 仕事のスピードアップのれんしゅうをがんばる

※生徒が書いた内容(教科書体) <教師の発問>
 名前(****) 学校生活 についてのマイノオト 2011年 4月28日(水)作成

図3 マイノオトの例1

〔事例2〕 自立活動についてのマイノオト(図4)

ストレス・ケア並びにストレス・マネジメントに関する内容について、自立活動の授業で取り組んだ。日頃、自分はどんなことを気にし、どんな気持ちになっているのか、どんなことにストレスを感じているのかということがマイノオトに書き込むことで意識化され、ストレスと主体的につき合っていこうとする姿が見られるようになった。図4のケースの場合、授業後の「こころのセリフ」には、からだがすっきりしたら、気持ちもすっきりしてよかった、とある。

からだのこと 調子がいいところ おなかの調子がいい からだのつらさ きんちょうすると声を出したり手をたいたりするのでつらい	生活や学習のこと 勉強について 音楽や保健のべんきょうがたのしい 数学と国語がいやだ 数学と国語のむずかしいのをがんばる 生活でしていること そうじやあいさつをがんばっている	社会生活のこと 学校での授業 調理実習ではんちょうになった 友だちとのこと ときどき友だちとケンカしてしまう 家でのこと・寄宿舎でのこと 家ではおふるそうじをしています
まわりの人やものごと だすけてくれる人やもの おかあさん こまっている人やもの 妹とケンカしちゃう	わたしは…… <input type="checkbox"/> 名前 <input type="checkbox"/> 生年月日 <input type="checkbox"/> 年齢 <input type="checkbox"/> 性別 ※顔のイラストは F2005©H.S.C. © Creation Academy Inc.の表情カードを使用	想い(感じてることや考えていることなど)  こころのセリフ なんでわたしだけおこられるの <授業を終えてのこころのセリフ> からだがすっきりしたら 気持ちもすっきりしてよかった

名前(****) 自立活動 についてのマイノオト 2011年 7月 8日(金)作成

図4 マイノオトの例2

[事例3] 後期現場実習についてマイノオト(図5, 図6, 図7)

2週間の現場実習(産業現場等における実習)の事前・事後学習の際に取り組んだ。事前4回, 事後1回の取組を行った。図5は事前学習の1回目, 図6は4回目, 図7は事後学習のものである。生徒自身が自分の現状を知り, その上で何をがんばるか目標を立てることができた。筆者はそのマイノオトをもとに指導・支援を行うことで, 生徒のニーズに時を得た対応ができた。例えば, 「かんじをかいたり, よんだりできるようにする」では, 読むことの学習(d140)ということで, 国語の教科担任と授業について連携した。読むこと(d166)では, 板書などを読み上げる機会を意図的に多くするなどした。また, 「おこづかいちょうをまいにちかく」については, 計算や数字の読み書きの学習にはなるが, 無駄遣いしないことについて知ることも必要だと考え, お金の使い方について家庭と協力しながら指導した。なお, 生徒側にはICFのコード(d140等)は示していないが, 指導にあたる筆者は, ICFが有する多面的な見方と共通言語としての特性を生かせるように, 意識しながら用いている。

からだのこと ⑥とくに調子がいいところ 元気 ⑥とくに調子がわるいところ ねむい ⑥飲んでいる薬や通っている病院 なし ⑥睡眠時間 8 時間 5 分	生活や学習のこと ⑦今までの実習でわかったこと おきゃくさんにもあいさつできるようになった ていねいなことばづかいではなす ⑨課題:これからがんばること ていねいな仕事ができるようになります です, ます をつけてはなす	社会生活のこと ④してみたい仕事, 就職したい会社 スーパー〇〇 □□店 ⑤後期現場実習の希望(予定) スーパー〇〇 □□店
まわりの人やものごと ⑧会社の人, 家族, 友だち わたせさん(仮名) もりしたさん(仮名) ふくおかさん(仮名) あびこさん(仮名) (*スーパー〇〇□□店従業員)	②わたしは…… □名前 * * * * * □生年月日 平成〇年〇月〇日 □年齢 18才 □性別 *	想い(感じることや考えていることなど) ③ テーマについての感想 しゅうしょくできるようにしたいです ⑩ これからがんばることへの決意 です ます をつかってはなす ※ 1/4回目

①名前(* * * *) 後期現場実習 についてのマイノオト 2012年 9月 1日(木)作成

図5 マイノオトの例3

からだのこと ⑥とくに調子がいいところ 元気 ⑥とくに調子がわるいところ かぜ ⑥飲んでいる薬や通っている病院 なし ⑥睡眠時間 ばらばら 時間 分	生活や学習のこと ⑦今までの実習でわかったこと かんじをかいたり, よんだりできるようにする すうがくのけいさんをする ⑨課題:これからがんばること おこづかいちょうをまいにちかく こくごのかんじ, すうがくのけいさん	社会生活のこと ④してみたい仕事, 就職したい会社 スーパー〇〇 □□店 ⑤後期現場実習の希望(予定) スーパー〇〇 □□店
まわりの人やものごと ⑧会社の人, 家族, 友だち おとうさんとこづかいちょう わたせさん(仮名) もりしたさん(仮名) (*スーパー〇〇□□店従業員)	②わたしは…… □名前 * * * * * □生年月日 平成〇年〇月〇日 □年齢 18才 □性別 *	想い(感じることや考えていることなど) ③ テーマについての感想 しっぱいしないようにしたい ⑩ これからがんばることへの決意 ていねいにする 自分からすすんでする ※ 4/4回目

①名前(* * * *) 後期現場実習 についてのマイノオト 2012年 10月 3日(木)作成

図6 マイノオトの例4

からだのこと ⑥とくに調子がいいところ 元気 ⑥とくに調子がわるいところ おなか ⑥飲んでいる薬や通っている病院 なし ⑥睡眠時間 ばらばら 時間 分	生活や学習のこと ⑦今までの実習でわかったこと おきゃくさまにもあいさつできて ほめられた もっとすすんでうごく ⑨課題:これからがんばること おきるじかんをきめる 5:50 → きがえ ていねいに字をかく	社会生活のこと ④してみたい仕事、就職したい会社 スーパー○○ □□店 ⑤後期現場実習の希望・予定 スーパー○○ □□店
まわりの人やものごと ⑧会社の人、家族、友だち わたせさん(仮名) もりしたさん(仮名) (*スーパー○○□□店従業員)	②わたしは…… <input type="checkbox"/> 名前 * * * * * <input type="checkbox"/> 生年月日 平成○年○月○日 <input type="checkbox"/> 年齢 18才 <input type="checkbox"/> 性別 *	想い(感じてることや考えていることなど) ③テーマについての感想 ほっとした ⑩これからがんばることへの決意 せいかつリズムをきちんとする ※事後1回目
①名前(* * * *) 実習を終えて についてのマイノオト 2012年10月31日(木)作成		

図7 マイノオトの例5

[事例4] 社会人になるわたしについてのマイノオト(図8)

本テーマでの取組は2回行った。2回目のときに「まわりの人やものごと」にハローワークや職業センター、就労・生活支援センターなどの卒業後に関わりをもつ機関が挙げられた。1回目と2回目の約1カ月の間に、実際に職業評価等で職業センターを利用したり、就労にかかわる面談などをしたりすることで、こういった関係機関が身近なものとして確かめられた結果であると考えられる。

からだのこと ⑥とくに調子がいいところ 元気 やすみがない ⑥とくに調子がわるいところ なし ⑥飲んでいる薬や通っている病院 なし ⑥睡眠時間 8 時間 分	生活や学習のこと ⑦自信があること、がんばる必要があること 1年生から休んだことがない 友だちにすすんで話しかけられるようになった 給食のもりつけ、 ふき残しやはき残し ⑨課題:わたしはこれをします! 給食のもりつけを毎日する 家でも食事の手伝いをする そうじ	社会生活のこと ④してみたい仕事、就職したい会社 株式会社○○○○ ⑤その会社でがんばること 集中して仕事をする ずっと休まない みんなと仲良くする わからないときはすぐに聞いて仕事をおぼえる
まわりの人やものごと ⑧会社の人、家族、友だち 祖父、祖母、父、母、弟、妹 ハローワーク 就労・生活支援センター 斉藤先生 職業センター ○○市役所	②わたしは…… <input type="checkbox"/> 名前 <input type="checkbox"/> 生年月日 <input type="checkbox"/> 年齢 <input type="checkbox"/> 性別	想い(感じてることや考えていることなど) ③社会人と聞いて感じたこと 仕事をがんばりたい お金をうまくつかえるかな ⑩これからがんばることへの決意 ぜったい就職したい
①名前(* * * *) 社会人になるわたし についてのマイノオト2012年12月2日(月)作成		

図8 マイノオトの例6

[事例5] 会社面接についてのマイノオト(図9)

木曜日に学校で取り組んだ後、週末の宿題として更に3回の取組を行った。何度か書くうちに、会社を選んだ理由として、実習の時に自分に合っている仕事と思った等、自分の考えが整理でき、面接では自分の意思を十分に伝えることができたとのことであった。

<p>からだのこと</p> <p>⑥ ⑥ ⑥ ⑥</p> <p>よくに調子がいいところ 元気</p> <p>よくに調子がわるいところ ない</p> <p>飲んでる薬や通っている病院 目がかゆいときにつける目薬</p> <p>睡眠時間 8 時間 分</p>	<p>生活や学習のこと</p> <p>⑦ ⑦ ⑦</p> <p>自信があること、がんばる必要があること 忘れ物をしたことがない</p> <p>声小さいので、大きい声ではっきり言うようにする</p> <p>⑨ ⑨ ⑨</p> <p>課題:卒業するまでがんばること 自分の考えを大きな声で話す けじめをつけた行動をする やせる</p>	<p>社会生活のこと</p> <p>③ ③ ③</p> <p>就職したい会社名 〇〇〇株式会社 □ □ 支店</p> <p>⑧ ⑧ ⑧</p> <p>その会社でがんばること (どんな社員になるか) 休まないで行く 体調管理、生活リズム どんな仕事にもちようせんする社員 まわりの人と早く仲よくなるように がんばる</p>
<p>まわりの人やものごと</p> <p>⑤ ⑤ ⑤</p> <p>会社の人、家族、友だち 父、母、妹</p> <p>通勤方法 行くとき 自宅—徒歩、〇〇駅—JR—□ □ 駅、 □ □ 駅—会社の送迎バス—会社</p> <p>帰るとき 会社—会社の送迎バス—□ □ 駅、 □ □ 駅—JR—〇〇駅、徒歩—自宅</p>	<p>② ② ②</p> <p>わたしは…… □ 名前 * * * * □ 生年月日 平成〇年〇月〇日生 □ 年齢 18才 □ 性別 *</p>	<p>想い(感じることや考えていることなど)</p> <p>④ ④ ④</p> <p>就職したい理由 お給料をもらってお父さんとお母さん を助けたい。半分を生活費にして半分 をちよきんしたいです。 その会社を選んだ理由 3日間実習したときに、自分に合っ ている仕事だと思いました。それから、 エゴということを知ってすごいなと思 いました。やりがいがあるなと思いま した。</p>

① 名前 (* * * *) 会社面接 についてのマイノオト 2012年 1月 12日(木)作成

図9 マイノオトの例7

2. 成果と課題

今回の試みから次のような成果と課題が得られた。

(1) 主体的な課題設定並びに課題解決

マイノオトに書き込む作業を通して、生徒本人が現状を認識し課題を設定することが可能になり、事例に挙げたような、主体的な課題解決ができるようになった。これまでも ICF 関連図作成により、現状分析や課題設定、指導・支援計画の立案や実施が的確かつ適切にできていたが、本人の主体的な課題設定によって、指導・支援が時を得たものとなった。更にそのことにより、生徒の課題解決へのモチベーションが維持されるので、自己評価の高まりにつながったものと思われる。

(2) 将来を具体的にイメージする

1枚のシートに表されるので、テーマに関する全体像が把握しやすく、目標となる少し先の自分の姿をイメージできるようになった。しかし、一度の取組でそこまで把握できるようになったのではなく、同じテーマに何度か取り組むことが必要であった。

(3) ICF を理解しなくても作成できる

生徒には ICF とは何か、どんな項目があるかなど、ICF そのものの理解は求めなかった。図1のフォーマットだけで作成しようとしても具体的なイメージがわからないため、事例2以降のように、各枠で何を取り上げるか具体的なことがわかるように工夫した。また、事例3では筆者以外の教員が授業をしたが、特に困難さを感じることなく生徒に指導できたとのことである。これらのことから、マイノオトに書き込む取組に ICF に関する知識は特段不要であることが確認され、今後の幅広い活用が期待される。

(4) 明確な根拠に基づく指導・支援の展開

マイノオトの作成には ICF そのものの理解は必要ないが、活用するには ICF を理解している必要がある。マイノオトに表された項目の一つ一つを ICF の詳細な項目と照

合しながら、生徒が掲げる解決課題は何か、課題解決をどのように図るか分析し指導に生かすことは、指導・支援内容の必要性や妥当性及び指導・支援計画の根拠を明らかにするものである。このことは多職種間で連携を図る際に有効な手がかりとなり得る。今回の事例で言えば、お小遣い帳に関する家庭との連携もその一つである。

IV 今後の展望 ～キャリア発達を支える可能性～

特別支援教育においても、高等部卒業後の職業的な自立の推進を今日の重要な課題としており、『『勤労観、職業観を育てる教育』の意義は無論大きい。』（国立特別支援教育総合研究所，2010）とされるように、キャリア教育への期待は大きいものとなっている。こうした中、今後の実践と評価による更なる検証が必要であるが、マイノオトにはキャリア発達を支えるツールとしての可能性があることを感じた。一つは、勤労観や職業観につながる主観を促すことである。もう一つは、マイノオトに表れた現状をICFの項目と照合し根拠のある指導・支援を展開することで、キャリア発達に関する能力やパフォーマンスを伸ばしていけることである。

「人は、生涯のそれぞれの時期において、社会との相互関係の中で自分らしく生きようとする。そして、各時期にふさわしい個別的なキャリア発達の課題を達成していくことが、生涯を通じてのキャリア発達となる。キャリア教育は、そのような一人一人のキャリア発達を支援するものでなければならない。」（文部科学省，2006）とあるが、筆者がよく言う「生きて生活し人生を歩む『わたし』」とは、このことを含んでいる。テーマに限ったものになるが、「社会と関わりながら生きる自分」の全体像を表し、一つ一つの事象の背景並びに具現化するための手がかりや手立てなどが本人を中心にして確かめることができる効果は大きい。

V おわりに

『生きて(心身機能・身体構造)—生活し(活動)—人生を歩む(参加)—わたし(主体・主観)』は、健康状態や環境と影響しあう」ということを捉えようとするのが、ICF関連図であり、マイノオトである。「ICFは、障害のある人だけに関するものとの誤解が広まっているが、ICFは全ての人に関する分類である。」（障害者福祉研究会，2002）ことを考えると、特別支援教育におけるICF活用の試みが、教育全体に寄与され、展開されることを願うものである。

（齊藤博之，徳永亜希雄）

文献

1. 川口ときわ・小林幸子(2010). 一人一人の理解と適切な支援方策検討のためのICF及びICF-CYの活用—寄宿舎での取り組みを中心に—. 特別支援教育におけるICF-CYの活用に関する実際研究(平成20年～21年度成果報告書). 国立特別支援教育総合研究所.
2. 国立特別支援教育総合研究所(2010). 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究—『キャリア発達段階・内容表(試案)』に基づく実践モデルの構築を目指して—.

3. 文部科学省 (2006). 小学校・中学校・高等学校「キャリア教育推進の手引き」
4. 齊藤博之(2005). 特別支援学校のセンター的機能における ICF 活用の取り組み. ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ—特別支援教育を中心に—. ジアース教育新社.
5. 齊藤博之(2008). ICF と特別支援教育. 子どもを理解する 「こころ」「からだ」「行動」へのアプローチ. へるす出版.
6. 齊藤博之(2010). よりよく子どもを理解するために(教育相談での活用)—ADHD と診断されている小4男子(Aくん)の事例から—. 特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究(平成20年～21年度成果報告書). 国立特別支援教育総合研究所
7. 障害者福祉研究会編(2002). ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版. 6. 中央法規.
8. 徳永亜希雄・松村勘由・大内進(2010). 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY 活用の背景等についての一考察—ICF 及び ICF-CY 活用経験者等へのフォーカスグループインタビューを通して—. 特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究(平成20年～21年度成果報告書). 国立特別支援教育総合研究所.

6.5 特別支援学校における多職種間連携構築とICFの活用—学校介護職員と教員との連携を通して—

I はじめに

近年、東京都立の特別支援学校（肢体不自由）（以下、都立肢体不自由特別支援学校）に在籍する児童生徒の障害の状態は重度・重複化しており、個々の障害の状態に応じて教育課程を円滑に実施するためには、一人の教員が同時に複数の児童生徒の移動や食事の介助等を行わなければならない実態や、排せつや姿勢保持等の必要な介助のために授業を中断しなければならないといった現状が指摘されていた。

このような状況を踏まえ、東京都では、平成20年(2008年)9月に「都立肢体不自由特別支援学校における指導体制検討委員会」を設置し、都立肢体不自由特別支援学校の指導体制の現状と課題を整理するとともに、教員と外部の専門家の連携による新たな指導体制の在り方に関する検討を行った。そして、平成21年(2009年)度から都立永福学園及び都立青峰学園において、外部人材（介護の専門家）の導入について試行し、平成23年(2011年)度から都立墨東特別支援学校（以下、本校）と都立八王子東特別支援学校の2校に新たな指導体制の導入を実施した。

障害の状態が重度・重複化した都立肢体不自由特別支援学校の児童生徒の安全の確保と、教員が授業づくりに専念できる新たな体制を整備の一環として外部人材（介護の専門家等）の導入を計画的に進め、教員、外部専門家（理学療法士等）、外部人材（介護の専門家等）などが連携するチームアプローチによる新たな指導体制の構築が進められることになった。東京都教育委員会はこの新たな指導体制により「個に応じた適切な指導や支援の充実」の実現を掲げたことになった。

II 現状と課題

1. 学校介護職員の導入に関して

外部人材（介護の専門家）の試行導入に当たっては、平成19年(2007年)度から導入されていた外部専門家（理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、言語聴覚士（ST）等）の成果等を踏まえ、自立活動教員の役割及び配置数の見直しが実施された。今まで数十名複数配置されていた自立活動担当教員を原則として各学部2名の配置とし、その一方で、学校における児童生徒の安全の確保等の観点から、外部人材（介護の専門家）の導入を充実させることとした。

その結果、平成23年(2012年)度、本校は自立活動担当教員17名分の2倍にあたる34名の学校介護職員という新たな職（専務的非常勤）の導入がされた。こうした学校介護職員の導入に関しては、昭和49年に北海道の盲・聾・養護

学校で学校介護職員が導入される等、東京都以外の地域でも検討及び導入されていたが、東京都のように特別支援学校1校に介護福祉士等の介護の専門家が10名以上配置された例は見られない。

学校介護職員の業務内容は、①児童生徒の健康状況の把握、②児童生徒の水分補給、③児童生徒の移動・移乗介護、④児童生徒の授業中等の指導における介護及び支援、⑤児童生徒の排せつの介護、⑥児童生徒の摂食介護、⑦その他個別の児童生徒に応じて必要とされる介護、⑧各児童生徒の「個別の介護等業務手順書」及び「介護日報」の作成と報告、⑨教員の指示により、必要な環境整備を実施すること、⑩その他、必要と認められた業務等、障害のある児童生徒の発達と成長に関わる業務である。また勤務は、1カ月平均16日（年間192日）と定められている。

図1に本校の教職員に関する概況として、学級数、児童生徒数、教員数、学校介護職員数を学部別に示した。本校の学校介護職員の男女別の人数は男性10名、女性24名であり、年齢別には20代が10名、30代11名、40代10名、50代1名、60代2名となっている。採用時職歴は介護福祉士（見込みも含む）22名、社会教育指導員3名、教員免許（特別支援学校教員、幼稚園、保育士免許取得見込み含む等）所持者3名である。

こうした様々な職歴や年齢による学校介護職員は高齢者の介護知識はあるが障害児、特に成長が著しい青年期の障害のある児童生徒の理解と知識は皆無に等しい状況であった。そのため、平成22年(2010年)度3月から準備期間として校内研修を進めてきたが、平成23年(2011年)3月11日の東日本大震災の影響もあり計画していた校内事前研修を十分に実施することは困難であった。そのため、平成23年(2011年)度、本校はでは1年間を通しての学校介護職員に対する研修プログラムを改定変更しながら実施してきた。

2. 教員と学校介護職員等との連携構築とICF活用

教員は、これまでの指導体制であった教員同士による、ある意味での阿吽の呼吸で実施してきた指導体制から他職種である学校介護職員と役割を明確にしながら協働して日々の指導を行うことが求められるようになった。今ま

本校の教職員に関する概況					
平成23年度5月1日					
児童生徒数/学部別	小学部	中学部	高等部	その他	総数
学級数	21	8	8		37
児童生徒数	68	22	24		114
教員数	27	10	14	7	58
学校介護職員HT	22	8	4		34

① 教諭 本校教員小・中・高 51名＋自立活動4＋音楽専科3
 養護教諭2名は含まれていません。
 学校介護職員34名(専務的非常勤職員)36%
 (今年度)児童生徒数/教職員数=1. 21
 (昨年度)児童生徒数/教職員数=1. 43

② 校外学習、行事に参加(運動会、体育祭や宿泊行事にも参加)

③ 水泳指導、自立活動の時間にも指導補助

図1 本校の教職員の概況



図2 本校のICF関連図

でPT, OT, ST等の外部の専門家は教員と連携する機会は週に1回程度の指導であった。また、常勤看護師についても、児童生徒の普段の指導に入ることは稀であった。

このように、平成23年(2011年)度、本校では、教員は複数の学校介護職員と日々の児童生徒の指導に関して協働で行うという経験を「余儀なくされた」という状況であった。しかも、学校介護職員は介護の専門家と言っても、高齢者の介護スキルを身に付けている者がほとんどであり、特別支援教育のベースとなる障害児理解の学習がない者がほとんどであった。

こうした状況の中で、教員は学校介護職員に対して、個別指導も含めた指導の補助に関する児童生徒の情報について、各指導の指示書を作成し学校介護職員に指示を提示している。一方、学校介護職員は、担当する児童生徒の介護等に関する「登下校」「移動・移乗」「排泄」「水分補給」「摂食」「学習支援」の項目について手順書を作成し、教員と生活支援も含めた指導の情報を交換するようになった。

本校では、3年前からICFを活用したキャリア教育の研究を国立特別支援教育総合研究所との協力関係のもとで進め、共通言語としてのICFの視点を取り入れた個別の指導計画や教育支援計画等の開発に取り組んできた。教員と学校介護職員との連携に加え、看護師や外部専門家のPT, OT, ST等との連携、更には保護者にも協力体制を構築していくため、児童生徒の全体像の把握し、多職種間の共通のツールとしてICF関連図を活用するようになった(図2)。

3. 学校介護職員と教員との連携状況

今年度、配置された学校介護職員は、特別支援学校の児童生徒に初めて接するという者がほぼ全員であった。そのため、障害の状態の軽重に関係なく、日々成長する児童青年期の児童生徒に接することの不安や戸惑いとともに、「とてもかわいい。」「子供に接することが楽しい。」「日々の成長が感じられこの仕事にやりがいを感じる。」等の前向きな意見が多く聞かれた。

そのような介護の専門職としての能力等を引き出すためには、学校介護職員としての役割を明確にするとともに、教員自身が、児童生徒一人一人の日々の健康と安全を守るため、教員は学校介護職員に対して、児童生徒一人一人の今必要な指導と、卒業後を見据えた指導の根拠をもって明確且つ適切に説明をする必要があった。また、障害児についての理解が十分とはいえない学校介護職員に対して、専門的な言葉ではなく分かりやすく具体的な指導の内容を説明する必要があった。

そのためには、児童生徒一人一人の将来を見据えたトータルな実態を捉え

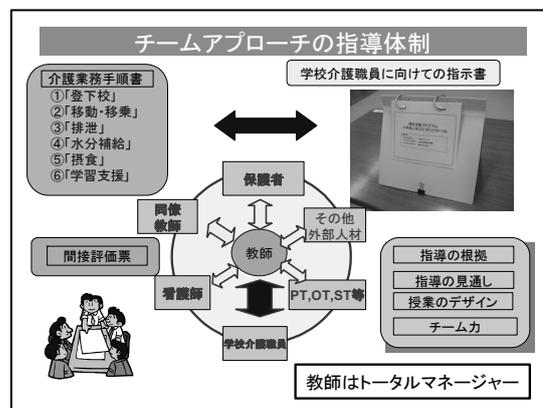


図3 チームアプローチのイメージ

るとともに、日常の指導に関して教員と学校介護職員が共通に理解する基本ツールとして、ICFは有効である。特に、ICF関連図を活用したケースカンファレンスは教員と学校介護職員との連携以外にも、看護師や外部専門家のPT、OT、ST等、保護者にも有効であり、個別の教育支援計画に関しても、関係機関との連携には有効なツールである。

平成23年(2011年)度、学校介護職員に関しては、障害者の基本的な理解と知識とともに一人一人の児童生徒に関する介護スキルの向上及び個別の指導補助について校内研修を進めたが、導入時初年度ということもあり、障害児の理解や児童生徒の個別の指導補助、障害児の介護スキルに関して、十分なところまではまだ至っていない。

また、教員に関しても、人事異動による入れ替わりに加えて、平成22年(2010年)度まで教員によるチーム指導から複数の学校介護職員によるチームアプローチという体制の変更があり、学校介護職員の指導育成、学校介護職員の役割を十分引き出すファシリテートする力等、図3のようなトータルマネジメントの力が必要となった。しかし、教員全員がマネジメント力を備えることは教員の養成課程から考えると困難と考えられた。特に、考え方やキャリアが教員と異なる学校介護職員とコミュニケーションを図りながら本人の能力や役割を引き出すファシリテート力が必要とされたが、本校に教員がそのようなスキルを身に付けた持つ者は数人しか居ないという状況にあった。そのため複数の学校介護職員と教員との意見の相違が起こり、結果的には日常のヒヤリハットの件数が増える等、教員一人一人の能力やスキルの差が明確となった。

Ⅲ 今後の方向性について

今後、都立肢体不自由特別支援学校における教員と学校介護職員との連携構築はますます重要となると考えられる。そのことに関連したこととして、平成24年(2012年)から介護保険法等の一部改正により、一定の研修を受けた介護職員等は一定の条件の下で、医療的ケアを必要とする児童生徒のたんの吸引等の医療的ケアが実施できるようになったことが挙げられる。今後、介護職員等が特別支援学校及び小・中学校等において、医療的ケアを必要とする児童生徒の健康と安全を確保し、障害のある児童生徒の自立と社会参加に向けた教育が一層充実することが期待される状況となった。

現在、医療と福祉の連携構築にIPW（多職種専門職連携 Inter Professional Work）の研究が進められている。IPWとは、複数の専門職が協働し、利用者や患者の期待や要望に応じていくことを意味し、「連携と統合」の理念が実践されることが期待されるものである。医療現場において利用者や患者ニーズの多様化、医療技術の高度化、専門化と同時に、専門職（資格）の数も増えている状況が進むにつれIPWが進められた。IPWを進める上で重要なキーワードは、(1)運営基準（ルール）、(2)果たす役割（ロール）、(3)道具・手法（ツール）がある。この3つのキーワードから分析すると、教

員と学校介護職員の指導に関する「ルール」は決まっている。そして、他職種との連携構築に関しては指示書や手順書といった「ツール」があるが、平成23年(2010年)度は教員と学校介護職員間のトラブルもあった。その原因として「ルール」の不十分さが考えられる。指導の提供者側の視点に偏りがちで児童生徒や保護者の願いについての共通認識を共有できていないことや、お互いの専門職の働きを理解できていないこともある。また、それぞれの教員が使う言葉が専門的で他の専門職が理解できない場合や教員と学校介護職員が交流しにくい雰囲気がある場合など、多様な障壁が考えられる。そのため本校では共通言語としてICFを活用した「ツール」の開発を行ってきた。

今後の本校の課題の一つとして、教員の専門性向上のための研修が考えられる。指導力、授業力の専門的能力だけの研修ではなく、介護職やPT, OT, ST等、他の職種の果たす役割「ルール」を十分に理解した上で、多様な専門職と協働し、児童生徒や保護者の願いに応じていくファシリテーションの実践的な能力を身に付ける研修システムが必要と考える。そのためには、IPWの意義から仕組みまでを体系的に学んだ上で、実習や演習により実際の活動を体験する専門職連携教育の研究が特別支援教育においても今後必要となる。これらの研修の成果を具体的に学校現場で実践に移し、多職種間連携のもとで児童生徒の指導に向かうためのツールの一つがICFになるのではないかと考える。

(田添敦孝, 徳永亜希雄)

文献

1. 北海道大学(2004). 北海道大学大学院教育学研究科紀要. 第94号.
2. 埼玉県立大学(2009). IPWを学ぶ. 中央法規出版.
3. 田添敦孝(2010). 特別支援学校(肢体不自由)における学校経営上の課題解決のためのICF活用—指導の方向性を定めるために—. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育におけるICF・CYの活用に関する実際研究」成果報告書, 71-75.

6.6 キャリア発達を支援するツールとしての ICF の活用

I はじめに

筆者は、「キャリア教育」に「ICF」の視点を生かすことによって、障害をその個人固有の特性として捉えるのではなく、参加制約等を社会を含めた環境との相互作用の中で捉え、生徒たちの自己実現と社会参加につなげる指導に取り組んできた。また、ICF 関連図の作成により、生徒に関わる多様な人と支援の具体的な手だてを共通理解し、実践を行ってきた。その結果、ICF の活用は、卒業後の生活をより豊かにするための一つのツールになると実感している。一方で、ICF 関連図の作成における「参加」に着目し、生徒自身が作成に参画する関連図は「本人の願い」を実現するための有効なツールになるのではないかと考え、検討してきた。

未来に向けての「あなりたい」「こうなりたい」といった「本人の願い」は、本人の価値観と自己決定、将来展望などが大きく関係するものであり、まさに「キャリア教育」の中核である（国立特別支援教育総合研究所，2010）といえる。

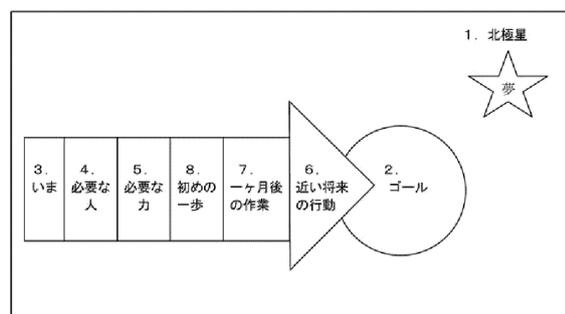
私たちは、自分の願いを実現したいという思いを持ちながら経験を積み重ね、理想と現実のギャップを乗り越えようとしている。一方、障害のある生徒たちに目を向けた時、知的障害や重度・重複障害のある生徒たちは、失敗経験による自信のなさ、失敗の回避や依存傾向、自己決定する機会が少ないことなどにより、自分の思いを表出することができず、内にある願いを伝えることができない状況にあるのではないかと考える。

ここでは、①PATH の活用によって引き出した「本人の願い」を ICF 関連図に置き換え、生徒の生活の全体像を共通理解し、将来を見据えた取組と、②卒業生自身が自分の将来設計やセルフコーチングのために作成した ICF 関連図に基づく取組の二事例を紹介する。

II 思いや願いを引き出し、将来へつなぐ～PATH と ICF の活用～

1 PATH を ICF へ

PATH は Planning Alternative Tomorrow with Hope（「希望に満ちたもう一つの未来の計画」）の略称で、関係者が一堂に会して、障害のある人の夢や希望に基づくゴール（目標）を設定し、そのゴール達成のための作戦を立てるために活用されている。また PATH は、児童生徒の指導に関わる人が集まって情報を集め、新たな発想で目標や手だてを考える方法であり、情報の共有だけでなくアクションプラン（行動計画）を考えるということや、



PATHのステップ

1. 北極星（夢）にふれる（夢や希望について語ること）
2. ゴールを設定する・感じる
3. いまに根ざす（どこに私／私たちはいるのか）
4. 夢をかなえるために誰を必要とするのか
5. 必要な力を知る（必要な力とそれを増す方法は？）
6. 近い将来の行動を図示する
7. 一ヶ月後の作業を計画する
8. 初めの一步を踏み出す

図1 PATH の手順

関係者がそれぞれの力を発揮することを目指すといった特徴を持つものである。PATH に保護者・教職員だけでなく本人が参画することでより本人の願いが引き出されるのではないかと考えた。そして PATH で導かれた本人の夢や希望である一番星を実現するための全体像をより分かりやすくするために ICF 関連図を作成し、活用することにした。PATH の手順を図 1 に示す。

2 目的と方法

三重大学教育学部附属特別支援学校は、知的障害や知的障害を伴う自閉症のある児童生徒が多く学んでいる特別支援学校（知的障害）である。この実践は、高等部 1 年生 8 名のクラスで行った。生徒の実態は、表出言語の有無や生活及び社会経験に差があり様々であるが、同じ教育課程で共に学んでいる。高等部卒業後は、就労や福祉施設の利用など進路希望も様々で、個々のニーズも異なる。

（1）目的

保護者へのアンケートをもとに、PATH を活用して本人の願いや将来の展望を捉えることを目的とした。また、PATH の図を ICF 関連図に置き換えることによって、支援内容を共通理解することを目指した。

（2）方法

①保護者を対象としたアンケート

「本人のいいところ」「本人の好きなこと」「本人の伸ばしたいところ」「本人が将来に向けてこうなったらいいなあと思うところ」などについて、記述式のアンケートを実施した。記入にあたっては今の本人の状況ではなく、夢や希望につながるプラス発想で記入するようにお願いした。

②担任間による話し合いと準備

生徒自身から夢や希望が出てこない状況を想定し、生徒のいいところから夢や希望につながるのではないかと考え、生徒たちがイメージを持ちやすくなるための写真やイラストを用意した。

③モデリング

仮想事例を基に、PATH ステップを説明するモデリングの時間を設けた。大切にしたいことは今の自分の力だけでなくこれから伸びる力を想定しながら、一番星を考えることだということを生徒たちに伝えた。

④本人・保護者・担任による PATH の実施
以下の目的、目標に基づき、授業参観の時間に PATH を実施した。

目的・保護者のアンケートや本人の好きなこといいところをもとに、PATH を活用して将来の展望に向けて本人の願いを捉える。

目標・生徒が自分の夢や希望を実現するための目標をたてることができる。

- ・生徒が自分の思いを語ることにより、夢や希望につなげることができる。
- ・生徒が仲間のいいところに目を向けながら、学級の仲間との交流を深めるこ



写真 1 PATH のモデリングの授業

- とができる。
- ・生徒が、自分の興味関心のあることに気づき、やってみたいという意欲が持てる。
 - ・教員や保護者が、本人の思いに寄り添い、夢や希望を見出すことができる。またその可能性に気づくことができる。

⑤PATH の流れ

短時間で PATH の手法を用いて「自分の一番星」を作成するので、図 2 のように改変した。

- ・ **STEP 1** : 一番星を決める。
最初に本人の好きなことやいいところから「本人の願い」を聞き取りながら、「幸せの一番星」を見出した。

- ・ **STEP 2** : ゴールを設定する。(高等部を卒業したとき)

PATH の手法を用いて、一番星を念頭に置き 3 年後の高等部卒業後をゴールと設定しその時の姿を見出した。

- ・ **STEP 3** : 今の私
一番星に掲げた夢を実現するためには今の自分はどんなことができているかと投げかけ、今の自分がどのような状態にあるか気付いてもらうことを目的とした。

- ・ **STEP 4** : 必要な力・必要な人
ゴール実現のための必要な力は何か・そのために必要な人は誰かを考えた。授業参観の時間は限られているので **STEP①～③**を中心に本人・保護者・教員が共に意見交換しながら作成した。**STEP④～⑥**までは学級活動の時間に仲間と共に作り上げていくことにした。

- ・ **STEP 5** : 近い将来 (1 年後) の姿
生徒が理解しやすいように 1 年後とした。夢に向かってどんな姿になっていたらいいのか学級のみならずと意見交換しながら 1 年後の姿を共有した。

- ・ **STEP 6** : はじめの 1 歩
1 年後の目指す姿を実現するために、今から始める 1 年間の目標をはじめの 1 歩とした。生徒は、自分自身が参画したという自覚と仲間と一緒に作りあげたという実感を得ることができると考えた。

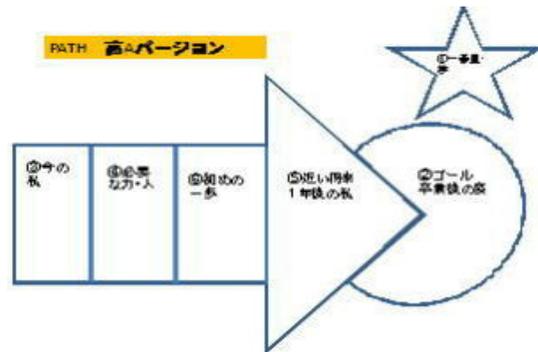


図 2 高 A バージョン PATH の図

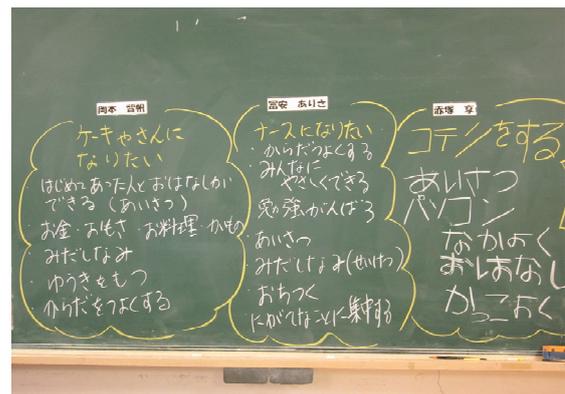
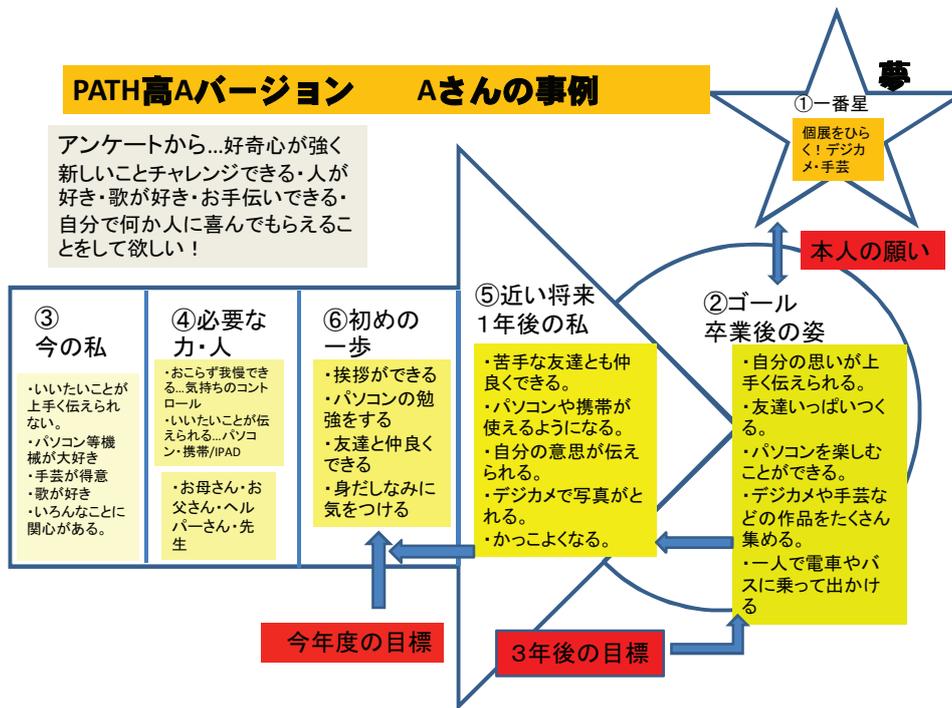


写真 2 A さんのはじめの 1 歩



PATHからICFへ Aさんをとらえると...

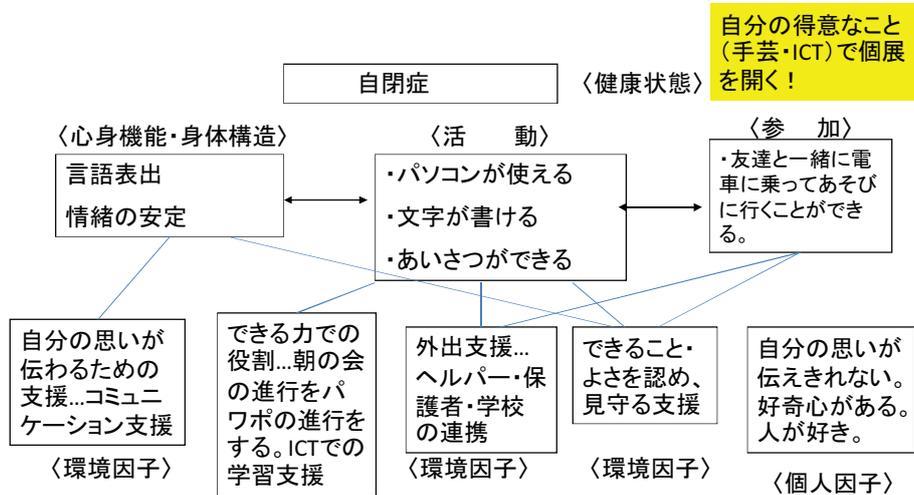


図3 高等部1年AさんのPATH図とICF関連図

3 成果と課題

生徒が潜在的にもつ可能性へ着目しながら PATH に取組み、生徒たちの夢や希望に通じる一番星から目標設定ができたことは、生徒にとっては今取組んでいる活動が何のためにしているのかを意識することにつながり、教員にとっては今の教育課程や授業を振り返る機会となり、有効であった。また、PATH を活用して導かれた生徒の願

いの実現の流れを教員が後日 ICF 関連図に置き換えたことにより、生徒の願いを実現するためにどのような支援が必要かなど具体的に考えることができた。さらに本人の願いを実現するための全体像がわかりやすくなった。

今後、PATH の作成で導かれた本人の願いや ICF 関連図でわかった必要な支援や指導の在り方を教育支援計画や個別の指導計画に反映し、実践に生かすことが必要であると思う。

Ⅲ ICF 関連図作成によるセルフコーチング

1 取組の背景

B さんは、脳性麻痺のため上下肢に麻痺があり車いすを使用し、日常生活全般において支援を必要としている。リハビリテーションセンター併設の特別支援学校（肢体不自由）を卒業し、平成 23 年度現在は三重県外の自立生活を支援する福祉ホームでの生活が 2 年目になる。この進路を選択する際には、担任・保護者・リハビリテーションセンターの医師・訓練担当者・行政担当職員などの関係者間で ICF 関連図を活用することによって本人の願いを共通理解し、希望する進路先に繋げることができた。現在、進路先の福祉ホームでは、受身の生活でなく、自分自身が「自分の生活」を組み立てるための経験を積んでいるところである。福祉ホームは、4 年間という利用期限があり、その間に様々な生活体験、社会体験を積み、地域で自立した生活を目指すことになる。様々な経験の積み重ねをとおして、「就労して自立した生活を送りたい」という希望を実現するための方向性や支援の繋ぎ方も自分自身で計画していかなければならない。現在の彼は、英検やパソコンの資格などのチャレンジやヘルパー派遣の手続きや支援を自分から要請できるようになり、講師として自分の体験を話しに行く機会も得られるようになった。なによりも苦手なことにチャレンジすることや失敗したときに言いわけをしなくなったこと、嫌なことはいやと言えるようになったなど、自分自身の精神面での成長を自覚できるようになった。ホームでの生活は有意義と思われるが、学校のように側に教員がいるわけではない。自分の目指す将来像をより確かなものにするためや方向性を見失わないためのツールとして自分で作る ICF 関連図の

カジュアル使いをすすめた。なお、カジュアル使いとは、WHO で示された ICF 概念図に準じたものではなく自分の目標に向かっての参加の姿や活動や心身機能・身体構造について簡単に付箋を使って書



写真 3 ICF 関連図を作成中の B さん

き出し、その実現に向けて必要な環境因子考えるという簡易なもので本人が使いやすいということを意味している。

ICF 関連図をカジュアルに使うことによって今の自分を振り返ることができ、次の課題を見出しながら目標に向かって自分自身でセルフコーチングできるのではないかと考えた。今回は、「IT パスポートをとる」という自分の願いに向けて ICF 関連図を作成した。

2 目的と方法

(1) 目的

自分自身で ICF 関連図を作成し将来設計をセルフコーチングする。

(2) 方法

- ①関連図用のノート・4色の付箋を用意する。ノートにはあらかじめ関連図枠を記載。黄色(心身機能・身体構造) 赤(活動) 青(参加) 緑(環境因子) *B さんの場合は、意見を口頭で支援者に伝え付箋に記入してもらう。
- ②自分の目指す目標を枠外に記載し、それを実現するために何をどうしたらいいのかを考えながら付箋を貼る。各項目の実態に数字を入れ、環境因子の欄に実態を解決する方策を数字で対応するように記載する。
- ③ノートのまま記録,または②で完成したものを PC で関連図ワークシートに入れる。
- ④将来の目標だけでなく、何かの問題に悩んだときにもこの関連図枠を利用しながら現状と課題解決の方策などを自分で探すためのツールとする。

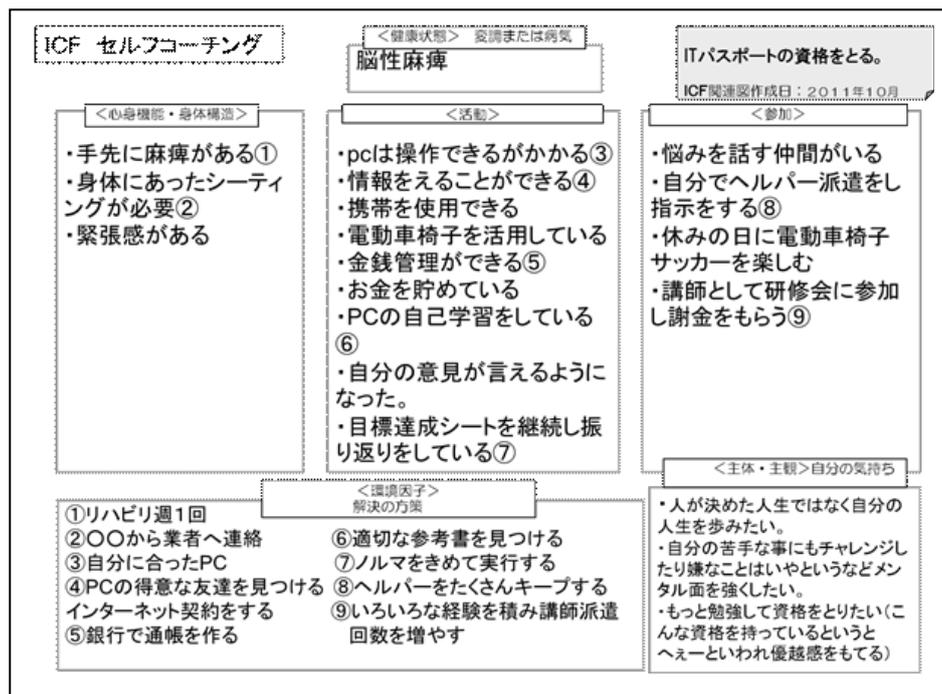


図4 BさんのICFセルフコーチングシート

3 成果と課題

Bさんは特別支援学校在籍時に活用していた目標達成のためのシートを現在も活用しながら自分の志やモチベーションを維持する工夫をした。目標達成のためのシートだけでは自分自身の生活の全体像が見えにくいところがあったが、関連図を活用することによって自分の将来設計をイメージしやすくなり、振り返りのためにも有効であ

ると実感された。

学校を卒業して社会に出た生活は、側で指示をしてくれたり、助言してくれたりする人が少なくなると考えられる。自分の夢や希望を実現するためには、自分の願いを念頭におきながら日々の生活の計画していかなければならない。ICF 関連図は、人生設計の羅針盤の役割を担うことができる可能性があると考ええる。

簡単に取組めることがセルフコーチングには必要である。また、各項目のわかりやすい表記やノートや PC の活用など個に応じた工夫が必要である。

IV まとめ

生徒たちの自立と社会参加を目指す上では、本人の願いを中核に位置づけることが重要であると考ええる。また、本人の「なりたい」「ありたい」を尊重しながら願いをどのように支援し、実現に近づけていくかを支援する側で共通理解していくことが必要である。その有効な方策の一つとして ICF の視点とキャリア教育の視点が支援する側に求められていると考ええる。

学校生活は、生徒たちにとって大切な限られた時間である。PATH や ICF 関連図の活用など各種の支援ツールは限られた時間を有効に使う一つの手だてであると思う。今後も、生徒たちの卒業後の生活を視野に入れながら、本人が自分の願いの実現に向けて、自分を振り返り、次に何をすべきか考え行動できる力、将来の姿を視野に入れ実現に向けて計画し実行できる力、自分の意志を決定し貫く力などを培いながら「自分探し」ができるように、日々の教育実践を充実したものにしていきたいと思う。そのことを土台に、一人ひとりのキャリア発達や個に応じた自立を促し、卒業後の激しく変化する社会の中で生きぬく力を培っていきたいと思う。

(遠 直美, 菊地一文)

文献

1. 菊地一文 (2011,2012) 連載「キャリア教育の視点で見直す」. 実践障害児教育. Vol.454-457,459-465 . 学研教育出版.
2. 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社.
3. 遠直美 (2012) 本人の願いを中心に－PATH の活用－. 特別支援教育充実のためのキャリア教育ケースブック. 菊地一文編著. ジアース教育新社. ※2012 年 6 月刊行予定

※写真の掲載にあたっては関係者に、事例の掲載にあたっては本人に、それぞれ承諾を得ている。

6.7 聴覚障害のある生徒の障害認識を促す指導—自立活動 における ICF 関連図作成の取組を通して—

I はじめに

東京都立立川ろう学校（以下、本校）は幼稚部から高等部までが設置された特別支援学校（聴覚障害）（以下、ろう学校）である。本校での自立活動は、他のろう学校に多く見られるように特設した時間における指導を行っている。指導形態は、個別やグループと学部によって異なり、指導内容や内容も幼児児童生徒の実態や各学部の方針により様々である。このような状況を踏まえて、自立活動の一貫した指導方針の検討が始まり、平成 22 年(2010 年)度より各学部とも自立活動の中で障害の認識に配慮したこと（以下、障害認識）を中心にして指導内容を精選し実践することになった。

担当者は指導の基となる「障害認識に基づく指導内容表：中学部」の作成を行った。その中で、中学部 3 年生の自立活動において ICF の考え方を取り入れた授業内容を提案した。その報告と今後への課題をここで記述する。

II 中学部での取組の概要

1. 指導形態

担当の田村は、平成 23 年(2011 年)度より中学部の自立活動を主担当者として行っている。指導形態は習熟度別グループ（1 クラス 5 名前後）で、各学年 2 グループに分かれている。指導者は自立活動担当者（学部外教員）1 名と各学年担当者 2 名でおこない、自立活動担当者が主指導者となっている。

2. 授業に ICF の考え方を取り入れた経緯

中学部の自立活動において ICF を活用するに至った経緯について述べる。生徒の実態などについては担当者の主観も含まれていることをあらかじめ断っておく。

生徒の中には、意識的に、無意識的に、やりたいことをやらないまま過ごしてしまう生徒がいるようである。それは事の大小に関係ないように見える。多くのろう学校でも同じようなことがあるのではないだろうか。

そのような状況の改善を図っていくためには障害認識を基に学習していくことが必要であり、そのため重要なことのひとつとして、障害の有無に関わらず、生徒自身が自分のできること、できないことを理解することがあるのではないかと考えた。何がしたいのか、どうしたいのか、という視点から生徒が自分自身を見つめる機会が必要であろう。やりたいことがあって、ある部分は自分で努力すれば解決できる、ある部分は、障害があるから、あるいは障害とは関係ないが、努力してもできない。だから周りに手伝ってもらおう、というように整理できれば、自分自身を客観的に捉えられ目標と達成の方法が明確になってくると考えた。ICF の考え方をもとに ICF 関連図を作成することは、いろいろな角度から生徒が自分自身を捉えるにあたって有効であり、学習内容としても適切であると判断された。

Ⅲ 目的と方法

上記のような生徒の実態を踏まえ、ICF 関連図を本人が作成することを通して、自分のやりたいことや直したいことを考え、現状に至る要因を分析することを目的として、自立活動の指導に取り組むこととした。実施は中学部3年の2グループに対して行った。中学部3年を対象としたのは、進路選択に向けて生徒が自分自身を見つめる機会が多いと考えたからである。授業を行った時期は、指導体制上からグループ1は1学期、グループ2は2学期となった。本校で生徒自身がICF 関連図を作成するポイントは以下の点であると考えた。

- ① ICFの構成要素に本人の気持ちを示す「主体・主観」が加えられている
- ② 環境因子の項目がある

①は、ICFはそれぞれの構成要素が並列関係なので、生徒自身がICF 関連図を作成するにあたって「主体・主観」を取り入れたほうが書きやすいのではないかと考えた。目標達成というプレッシャーを感じにくく、本当の気持ちを表しやすいと考えた。②については、生徒自身だけの問題ではなく、周りの影響もあって現在があることを理解するには重要な構成要素だと考えた。

また、本校で取り組むにあたっては以下の点に配慮した。

- ① 構成要素の用語の意味が分かりにくいものがあるので、分かりやすい言葉で説明を加えた。
- ② それぞれの構成要素について具体的な例なども提示し説明した。また担当者が作成したICF 関連図も配布した。
- ③ 仮想事例で練習した。(国立特別支援教育総合研究所の専門研修における徳永による講義の中で用いた方法を参考にした)

Ⅳ 授業の様子

1. グループ1での取組

(1) ステップ1：仮想事例での練習

ICF 関連図を作成するためのワークシートを模造紙大に拡大したものを1枚用意し、それぞれの構成要素についてひとりひとりが付箋に事象を書き込み、ICF 関連図に全員で貼っていく作業を行った。

その結果、仮想事例が具体的だったために多くの意見が出た。ICF 関連図に貼る作業では、お互いに話し合いながら付箋と構成要素を見比べて完成させることができた。ただし、意見が多すぎて、多くの矢印が交錯してしまい、矢印で結ぶことができなかった。

関連する付箋をまとめていくつかのカテゴリーを作った。カテゴリーに分類したことは生徒が話し合っただけで、評価できるかもしれないと考えた。しかし、ICF 関連図の特徴である、1枚のシートを見て、それぞれの構成要素がひと目で分かる、構成要素同士の関係が分かるということとは離れてしまった。

授業の経緯を直接の指導にあたる田村が徳永に相談し、①付箋が多くなると煩雑になり矢印は書きにくくなるのではないかと、②ICF 関連図の作り方として、左上に自分の希望である「主体・主観」を置いたほうが分かりやすいのではないかと、という結論に至り、次回以降の参考とすることにした。

(2) ステップ2：付箋への書き込み

仮想事例では、自分以外の人について ICF 関連図を作成したことと、友だちとの作業であったことで比較的スムーズに行えたと思われた。今回は自分について考える段階なので、生徒にとっては難しいことが予想された。そこで、ステップ2として、自分のやりたいこと、なりたいもの、直したいこと（構成要素：主体・主観）を付箋に書く作業を行った。その作業が早く終わった生徒及びやりたいことや直したいことがなかなかイメージできない生徒は、生徒自身ができること、得意なこと（構成要素：活動）も書くこととした。全体として、ステップ1とは違ってなかなか鉛筆が進まない様子だった。悩んだ末に何も書けない生徒もいた。

(3) ステップ3：ICF 関連図の作成

ICF 関連図の説明を改めて行った。これまでの反省を踏まえ、「主体・主観」の枠を左上にした。資料として、各枠の具体的な説明プリント、担当者が実際に記入したプリントを配布した。前回の付箋を「主体・主観」「活動」の枠に書く作業から始めた。作業にあたっては、担当者が生徒ひとりひとりと話し合いながら進めていった。

「主体・主観」の項目に複数の項目を書いている生徒がいたが、ひとつに絞れなかったので、1枚の ICF 関連図に複数の内容が盛り込まれる形となってしまった。「主体・主観」をひとつに絞って、新たに整理した関連図を作るべきか、自由に書けたことを評価すべきか判断がつかなかったため、整理した関連図を作る工程は行わなかった。

生徒は、自分の周りのことを見つめることはできたが、それぞれの構成要素同士の関係性までは発展させられなかったようである。

感想としては、やってみたら難しかったと答える者が多かった。具体的には、自分自身の性格を考えるのが難しかった、自分自身の課題を考えることができたという感想があった。ICF 関連図作成を通して自分の目標を達成するための方法を見出した生徒もいた。

生徒にとっては簡単な作業ではなかったが、自分のことを見つめる良い機会にはなったようである。

2. グループ2での取組

(1) ステップ3：ICF 関連図の作成

グループ2では、ステップ1、ステップ2の工程を省いた。その理由は2学期のはじめに1・2グループ合同で「ろう学校の必要性」のディベートを行い、ひとりひとりが、自分の立場、他者との関係、ろう学校の存在意義、について意見を出し合う機会を設け、その中で自分について考える機会を得たためである。そのことを踏まえ、ICF 関連図作成においては、ステップ1を省略しても大丈夫ではないかと判断した。そして、ディベートの次の単元が ICF 関連図の作成であり、仮想事例を通じた作業を行うことによりかえって生徒の視点が生徒自身から離れるとも考えたため、ステップ1の工程を省くことにした。

一方、グループ1の様子から、ステップ2を行わなくても、自分自身の ICF 関連図を作成できるのではないかと考えられた。また、グループ2の生徒の実態から考える

と、付箋に書き込む作業を取り入れることでかえって作業が煩雑になり、生徒が混乱するとも考えられ、ステップ2の工程を省くことにした。

それぞれのグループが作成した ICF 関連図を比較すると、グループごとの特徴はあるものの、ICF 関連図の理解において、大きな差はなかったように思われた。

(2) ステップ4：ICF 関連図の整理

グループ1の項目にあるように、「主体・主観」の複数の事象が書かれているため、1枚の関連図に、複数の事象に関する関連図ができてしまった。そこで、ひとつの「主体・主観」についてひとつの ICF 関連図を作るための、整理の工程を取り入れた。

ステップ3で作成した関連図を見て、生徒が「主体・主観」をひとつに絞り、それに関する構成要素を抜き出して、新たな関連図を作成した。関連図を新たに作成することで見やすくなり、それぞれの構成要素の関連性も分かりやすくなったように思う。生徒によっては新たな構成要素を書きたすことができた。しかし二度手間を感じ、ステップ3から掘り下げられない生徒もいた。

生徒が書いた環境因子の中には、先生の説明が分からないことがある、手話をしないで(声だけで)話すとなかなか分かってもらえない、などの事象も書かれていて、周りとの関係に悩んでいる様子が見えたと感じた。

感想としては、グループ1と同じように難しかったというものが多かったが、難しいと感じた構成要素は生徒によってまちまちであった。中には、家の手伝いをするので、疲れてしまって、勉強をさぼりがちになる、という自分の行動に影響を及ぼしている要因について気づき、自分はいつもがんばっていたんだ、気付いた、という感想を書いた生徒もいた。

グループ2においても、自分自身を見つめる良い機会となったようである。

V 考察

以上が本校中学部の自立活動における ICF 関連図の作成の報告である。生徒ひとりひとりが自分自身を見つめるという目的はある程度達成されたと思う。それは前述した生徒の感想からうかがうことができる。

ただし、ICF 関連図を作成していく工程については今後改善のための検討をしていく必要があるだろう。グループ1で実施して得られた課題を改善してグループ2で実施した。生徒の実態や、実施する学部・学年によっても工程や配慮事項は変わってくると考えられるため、今後検討していきたい。

今回の取組を通して、担当者としてはさらに検討したい課題も見えてきた。それは、本人が活用するにあたって、生徒自身が意識的あるいは無意識的に自分を見つめることを避けているとしたら、十分配慮しなければならないのではないかとということである。中学3年生となれば、自己理解も進み、将来についても考えているだろうという判断で、ICF 関連図を作成することを授業に取り入れたが、今回のような目的で実施する場合には、時期や生徒への目的の説明、実施後の配慮なども検討していくことが必要ではないかと考えられた。

VI おわりに

今回、生徒自身が、障害の有無に関わらず自分を見つめる機会として、生徒自身がICF関連図を作成する授業を中学部3年の自立活動において行った。生徒の感想から、目的は概ね達成されたが、考察に述べたような課題も明らかになった。今後検討を深め、改善を重ねることで、より目的に応じた活用ができるようになるのではないだろうか。また、本人活用という視点で考えると、教育相談等への利用も可能かもしれない。今回の実践を通して、ICF関連図は柔軟な活用が可能なツールだと感じた。

(田村香, 横尾俊, 徳永亜希雄)

文献

1. 溝端英二・徳永亜希雄 (2011). 教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいたICF関連図作成手順について(試案) Ver. 1
2. 徳永亜希雄 (2010). 特別支援教育におけるICFの活用. 国立特別支援教育総合研究所平成22年(2010)度第2期特別支援教育専門研修講義資料
3. 徳永亜希雄 (2010). 子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための「ICF関連図」作成手順 (Ver. 1)
4. 徳永亜希雄・溝端英二 (2011). 子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための「ICF関連図」作成手順 (Ver. 1)

※事例の掲載にあたっては、本人及び保護者の承諾を得ている。

6.8 視覚障害がある児童への ICF 活用の取組

— 「ICF 関連図」の活用を通して—

I ICF 活用に至る背景と目的

静岡県立浜松視覚特別支援学校(以下、本校)には、視覚障害を有する幼児児童生徒が学んでいる。全校生徒 56 人の少人数の学校ではあるが、幼稚部から専攻科まで幅広い年齢の生徒が在籍しており、学部により教育的ニーズは大きく異なっている。その中であって本校幼小学部(以下、本学部)の幼児児童の 8 割が、知的障害、肢体不自由、聴覚障害、病弱等の視覚障害以外の障害を併せ有しており、ここ数年その障害の重度、重複化傾向が著しいことは大きな特徴である。そこで、視覚障害やその他の障害、取り巻く環境、支援機関等を多面的に整理し学校の教育活動における課題を明確にすることが必要となってきた。

一方、特別支援学校(視覚障害)は、全国的に幼児児童生徒数の減少傾向にあり、特に、特別支援教育への転換が図られ、地域での視覚障害支援センターとしての機能が充実すればするほどその傾向は顕著なものとなってきている。本校もその例外ではない。そのため、本学部では、できるだけ学習集団を柔軟に組み替えながら集団の確保を行い、一人の幼児児童に多くの学部内の教職員が関わり、指導していく体制をとっている。教職員の連携と共通理解は必須でありそのためのツールを模索しているところであった。

以上の理由より、平成 21 年(2009 年)度から本学部研修課が中心となり、まずは幼児児童の実態把握と課題の焦点化を目的として ICF の考え方を活用した関連図(以下、ICF 関連図)を作成し、授業づくりに活用することとした。

II ICF 活用の実際

1. ICF 関連図の授業づくりへの活用

平成 21 年(2009 年)度、手始めに、A 子(小学校に準ずる教科を学ぶ教育課程所属、視力等の状況については図 1 参照)の ICF 関連図を本学部内の教職員で作成し、実態を整理したり、本人の願いを盛り込んだ「参加」を明確にしたりして、「総合的な学習」の授業づくりに生かすことを試みた。手順としては、まず本人の願いを盛り込んだ「参加」を考えるとところから始め、日常の様子の中で関連する事柄を出し合い、あらかじめ用意した ICF 関連図フォーマットに分類していった。話し合いの過程の中では、最初の「参加」を導きだすことに多くの時間を要した。手順について課題は残ったものの、実際の授業の中では本人の願いを盛り込んだ「参加」を目標に生かした授業づくりを行うことで、主体的な活動を引き出すことができた。本学部内の教職員で取組んだ初めての ICF 関連図作成であったが、実態を多面的に整理できる利点とともに、教職員間の共通理解において有効なツールとなること、さらに支援内容を役割分担することの必要性が確認され、ICF 関連図の作成過程での話し合いとその後の活用について大きな手ごたえを感じることができた。

2. ICF 関連図を反映した個別の指導計画作成

平成 22 年(2010 年)度には、ICF 関連図を生かした個別の指導計画作りに着手した。1. で述べた取組で ICF 関連図を作成することで明らかになった学校の役割の部分を整理しなおすことから始めた。そしてさらにそれらを実現するために教育課程のどの部分で担っていくのかを明確にし、各教科・自立活動等の具体的指導場面の手立ての中に生かせるようにした。ICF 関連図で設定した「参加」を年間目標に、「心身機能・身体構造」を手立ての中で押さえるようにした。このことにより、各教科の目標をしっかりと押さえた上で、拡大教材やレンズ活用等の視覚支援に関する具体的手立てを考慮しながら授業づくりをすることがより明確になった。(図 1)



図 1 ICF 関連図を反映した個別の指導計画作成の具体例 (H22 年(2010 年)度学部研修から)

この ICF 関連図を個別の指導計画に反映させたことにより、教職員間の共通理解と役割分担が進み、連携が図りやすくなった。

3. ICF 関連図を反映させた個別の指導計画に基づく授業づくり

1, 2 の取組を経た後、様々な情報を盛り込んだ ICF 関連図を作成し、それを個別の指導計画の目標や手だてに反映させた上で、各教科や自立活動等の役割分担を明確にし、それを基にした授業づくりに取組んでいった。1. に述べた取組では総合的な学習の時間という特定の授業における「参加」を設定するところから始めたが、修正を加え、生活全般を通じた「参加」を設定するところから始めた。また手順として「参加」を設定することにこだわらず、実態からあげていくところからスタートしたことにより、話し合いがスムーズに行われ、結果「参加」の設定も容易になっていった。また、A子その他、B男（生活コース所属）C子（生活コース所属）についても ICF 関連図を作成し、個別の指導計画に反映させた上で、それぞれ「体育」と「自立活動」、「国語」と「生活単元学習」の授業研究を行いその有効性を確認した。図 2 は、その流れを示したものである。

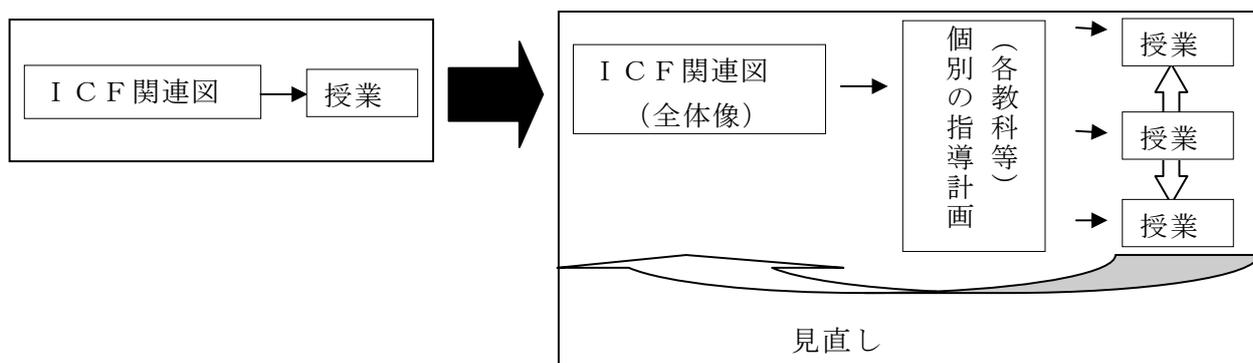


図 2 「ICF 関連図の授業作りへの活用」手順の修正

4. ICF 関連図のケース会での活用

ICF 関連図を活用することは教職員間での共通理解にも有効であることが確認され、平成 23 年(2011 年)度には、研修とは切り離し、ケース会のツールとしても活用した。このケース会において、新たに D 男の ICF 関連図作成の中では、「環境因子」に焦点をあて働き掛けることで「参加」の目標設定にせまれると仮説が立てられ、保護者支援の方向性とその具体的方策に結び付けることができた。

Ⅲ 活用後の成果と課題

以上のように、本実践は、本学部内での小規模な取組である上、長期展望の中で計画的に活用方法を検証してきたというものではない。あくまでも実態把握、課題の焦点化、授業づくり、教職員間の連携の有効なツールとして等その時々の本学部の目的に応じて、ICF の枠組みを活用した話し合いを試行する中でその手順を修正し、本校幼小学部独自の方法で活用してきたというのが現状である。しかしながら、ICF の枠組みをもとに話し合いを重ねる中で、その有効性は、様々な角度から確認することができた。以下にその成果と課題を記す。

1. 成果

- ・実態と目標を多面的・客観的にとらえることができるようになるとともに、本人の「参加」の願いを反映した主体的な活動を促す授業づくりに有効だった。
- ・実態と個別の指導計画の連続性が明確になった。また、各教科や自立活動等のつながりと担当者間の役割分担が明確になった。
- ・ICF 関連図作成過程における付箋を使用した話し合いは教職員一人一人の参画意識を高めるとともに、共通理解を深めることができた。担任一人で考えるだけでなく、チームとして様々な方向性から支援する有効性が確認できた。
- ・話し合いの過程や結果が視覚的に保存できるため、個別の指導計画の補助資料として活用することができた。

2. 課題と今後の展望

この3年間の取組の中で、数ケースの児童に、ICF 関連図を作成し、活用を試みてきた。その中でも、すでに「実態」に変容がある児童があり見直しを始めた。今後も継続的に観察しその変化に応じて見直しや再構築していく時期を見極める必要性を感じている。また授業作りへの活用としては、全体から部分に絞った ICF 関連図の作成と活用についても試行していきたいと考えている。

一方、教職員の共通理解を図る上での有効なツールであることが確認され、ケース会のツールとしての利用も始めたところである。今後もケース会での活用を定着させるとともに、さらにすすめて、保護者も参画した活用の可能性も模索していきたいと考えている。

本学部での取組においては、ICF の研修会等に参加し、基礎知識を持つ教員が中心となり話し合いを主導し推進してきた。今後、活用が定着するためには、多くの教員が主導できるようにしていく必要があると感じる。そのためにも、研修する機会を定期的に設け情報収集する機会を作ること、ケースを積み重ねることの2点を本学部運営の中に位置づける必要があると考えている。

(鈴木道子, 金子健, 徳永亜希雄)

文献

1. 静岡県立浜松視覚特別支援学校(2010). 「潮路」第50号, 3-27.
2. 静岡県立浜松視覚特別支援学校(2011). 「潮路」第51号, 3-20.

6.9 発達障害のある児童の指導と支援への ICF 活用の取組—通級における指導を中心に—

I はじめに

静岡市立宮竹小学校には発達障害のある児童を対象とした通級による指導教室（以下、通級指導教室）がある。本稿は、通級指導担当石川と共同研究者山元が ICF を活用した児童理解の方法について実践した内容をまとめたものである。

近年、小・中学校での特別支援教育の充実化を求める声が高まる中、通級指導教室に求められるものは、効果的な指導を実践し、早く退級できるように指導することであると考えられる。さらに、通級指導教室の指導時間は週に1回程度のわずかな時間しかないため、現在の課題となっていることの中から優先的に取り組むべき中心的なテーマを選び、焦点化した指導を行っていく必要がある。そのため今までは、本人に関する情報を整理して課題設定をするとともにその情報を保護者、学級担任と連携して情報交換を頻回行う必要があった。

そこで、ICF 関連図を活用した方法が、小学校において発達障害のある児童の理解や指導と支援の検討に有効に活用できるのかどうか、通級指導教室の指導者という立場から、事例児童 A に関する取組を通して検証した。

II 目的と方法

1. 今回の取組を行う前の事例児童 A

授業中は、指示を聞き洩らしてしまったり、文具品等をいたずらしたりして授業の主たる活動に参加していないことが多かった。また、友達とやりとりの未熟さからトラブルになってしまうことが多く、本人も「友達が減ってしまった」と相手の気持ちが分からないことを気にし始めていた。

2. 取組の目的

立場の異なる支援者（担任、保護者、通級指導教室指導者、特別支援教育コーディネーター、養護教諭等）が児童に関する情報を交換する際に、ICF 関連図を活用することを通して、現在の課題の優先順位と指導者の役割分担を明確にし、適切な指導と必要な支援を導き出すこと。

3. ケース会議の実施方法

- (1) 児童に関する情報についてエピソードを交えながら提供し合う
- (2) ICF 関連図を用いて、出された情報の関連性を明らかにしながら整理する
- (3) 指導仮説と支援仮説を検討し、優先順位を考える
- (4) 役割分担（担任、通級指導教室指導担当、家庭）を明らかにする
- (5) 指導支援の実際を評価分析する

Ⅲ 結果

1. 児童の実態把握の実際

ICF 関連図を用いて事例児童 A の情報について分析した結果、授業での聞きとりミスや担任の「何回確認しても分かっていないようだ」といった課題については、注意を向けることや指示内容が複雑になると状況を理解することが難しいこと、言葉の意味を正しく理解していないといった本人の特性によるものだと理解することができた。図1は、その際に用いた支援シート1のイメージである。そして、日常生活や授業中に見られる「指示理解の苦手さ」や「言葉のやりとりの失敗」に関する実態については、根幹的な課題として「心の理論課題の未通過」や「注意を向けることの難しさ」が起因しているのではないかと推測することができた。図2は、その際に用いた支援シート2のイメージである。

この仮説のもと、学級担任が配慮すること、通級指導教室の指導すべき内容、家庭で取り組むべき内容を明確にした。学級担任は指示の聞き取りの失敗が減るように、指示を短く具体的に出し、誤解している言葉等がないかどうかを確かめながら授業を進めるように配慮することとし、通級指導教室では他者の意図に気づく指導を担当することとした。家庭では、怖い存在の父親と本人との関係改善と相手の意図を意識することを目標として、家庭であったエピソードを使ってやりとりを振り返る取組を実践することとした。

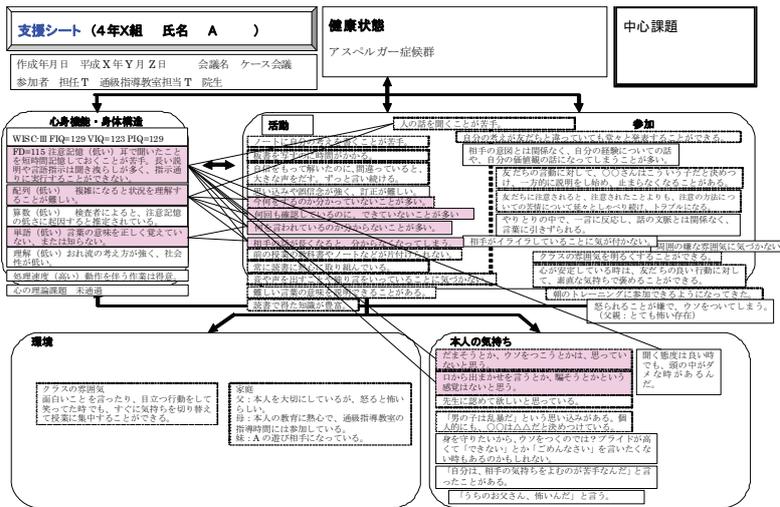


図1. 支援シート1のイメージ

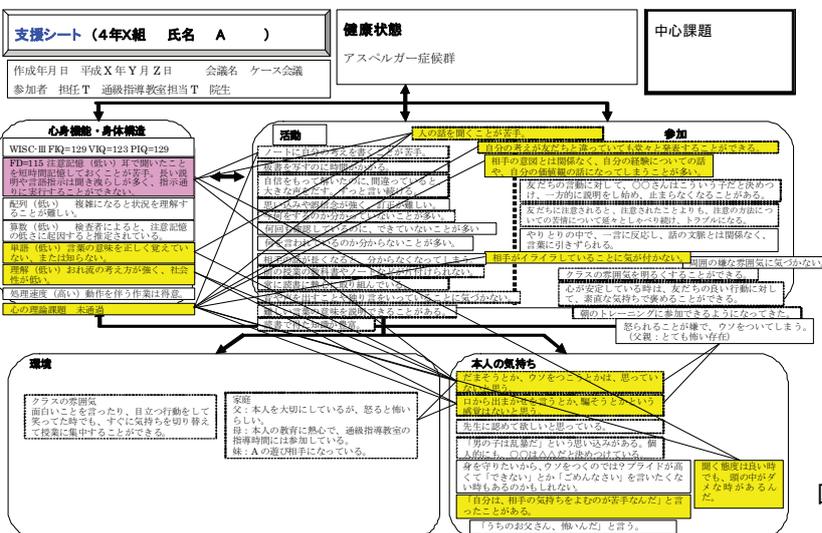


図2. 支援シート2のイメージ

2. 指導支援の実際とその結果

(1) 通常の学級での取組と成果

①指示の工夫

学級担任はこれまでも指示の明確化に務めていたが、4月当初どのくらい事例児童Aが授業に参加しているのか、タイム・サンプリング法を用いて観察してみると、約43.6%しか授業の主たる活動に参加していないことが分かった。ケース会議で注意を向けることが難しいことと、個人内差としてWISC-Ⅲの「知識」は高いわりに「理解」が比較的低いこと、複雑になると状況を理解することが難しい実態を踏まえ、「呼名」等で注意を喚起し、さらに「具体化した指示」を出し、「確認」、「見届け」といった指導が実践されるようになった。

学級担任の授業での会話記録（算数「がい数」）を図3に示した。これは横軸に発話の項目を縦軸に発話の数を表したものである。ここから、具体的な指示，確認（発表内容の確かめ），呼名，課題の補足説明の順で多かったことがわかる。また、教員と児童とのやりとりについて図4に示した。これは横軸に授業の経過時間を縦軸に発話の数を表したものである。ここから教員と児童のやりとりによって授業が成立していること、発話総数の少ないところではこまめに机間指導を行い、一人一人の理解の状況を確認していることがそれぞれ明らかになった。

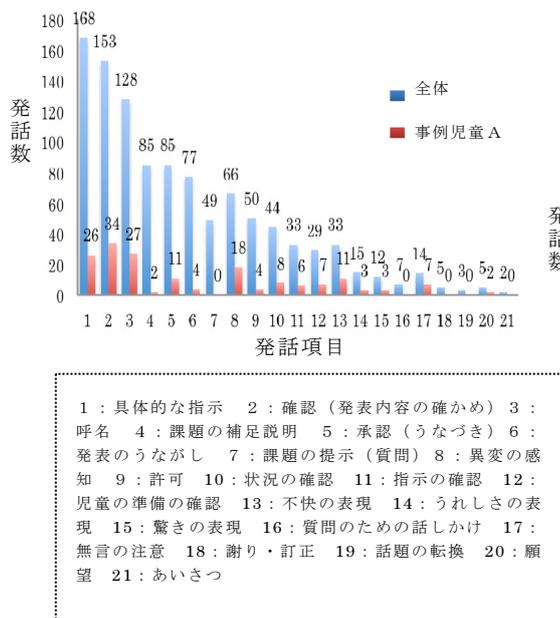


図3. 担任の全体への発話内容とAへの発話内容の比較

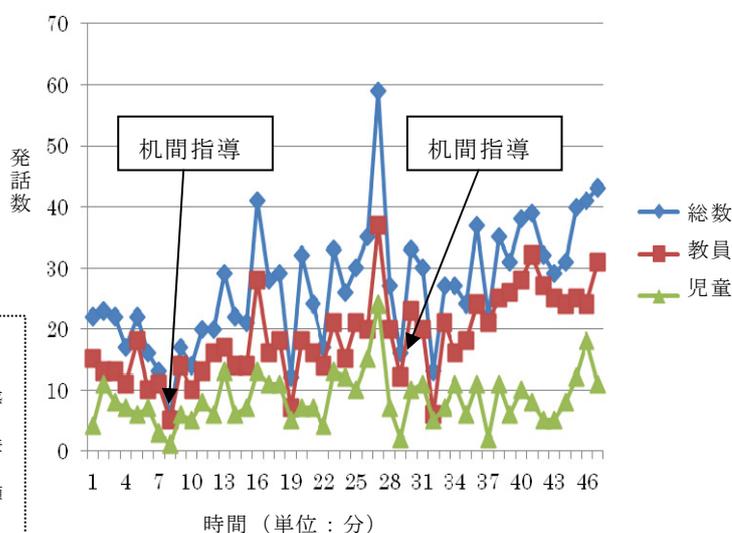


図4. 授業の経時ごとの発話数の変化

②学級全体での授業ルールの明確化

下記の通り、学習スキルの明確化と指導を丁寧に行うことで、Aだけでなく、まだ学習スキルを獲得ができていない児童を含め、学級全体の学ぶ姿勢が向上した。

<主な学習スキル>

- ・聞き方指導
相手の話を自分の言葉で説明できるようになることが聞くことであると指導
- ・話し方指導
自分の考えを自分の言葉で最後まで発表することを指導
- ・姿勢指導
椅子の位置，鉛筆の持ち方，教科書の持ち方の指導
- ・授業内容と準備物の予告及び確認（授業の終わりに次の授業の指示）等

③教室環境の整備（整理整頓，掲示物の工夫）等その他の実践

掲示物は学習内容の事前事後の指導にも効果的に活用され，知的好奇心の強い事例児童Aにとって事前に興味関心を高めて授業に望むことができるようになった。

（２）通級指導教室での取組

通級指導教室では，以下のような指導を行った。教育課程としては自立活動としての取組となる。

①ソーシャルスキルトレーニング（SST）の実践

「相手の目を見る」，「質問をする」，「感想を言う」の3つのスキルの獲得を目指した指導の実践（「あ」「し」「か」トークの実践）

②他者の意図に注目したやりとりの省察

通常の学級や家庭でのやりとりを取り上げて，他者の意図に注目してやりとりを振り返る。

③自己モニタリングの実践

通級指導教室や授業の様子を，はじめはDVDを使って自己分析し，最終的には場面を思い出しながら自分の授業に参加している姿を思い描き，振り返りを行った。

通級指導教室では，上記の①から③の指導段階を経て，事例児童Aは他者の意図に気づき始め，やりとりの中で他者の意図を推測する行動も出てくるようになった。学級では友達が減ってしまったと言っていた事例児童Aだが，休み時間一緒に本を読む友達が増えてきた。

（３）家庭での取組

家庭では，注意記憶が弱いことに配慮して「10秒ルール」（10秒以内で話すこと）と「気持ちぴったんこシート」（通級で他者の意図理解の時に使用するワークシート）を活用して，父親や母親，妹とやりとりを振り返る取組を行った。この取組を通して，両親や妹は事例児童Aに対し10秒以内で話すようになり，やりとりの失敗が減った。また，家庭でもワークシートを使ったやりとりの振り返りをする中で「お父さんと同じ気持ちだった」「妹がなぜ怒ったのか分かったよ」とうれしそうに家でのやりとりを通級指導教室で報告するまでになった。

IV 考察

ケース会議において ICF 関連図を用いた分析のプロセスを指導者間で共有することによって、指導者が指導支援仮説をと期待する成果を明確にもって児童の指導に当たることができたと考える。

通常の学級においては、FIQ では標準以上の値を示すものの注意記憶の弱さと言葉の狭い理解で苦戦していた児童 A に対し、「具体的な指示→確認→見届け」「聞き方指導」等を授業内で実践を行った。このことにより、タイム・サンプリング法による観察では授業の参加率をそれまでの43.6%から約81.6%にまで上げることができたことが確認された。この実践は事例児童 A に留まることなく、低学力の児童や多動傾向のある児童にも有効であった。

本通級指導教室においては、これまで対処療法的な指導（在籍学級でのトラブルを回避対処する指導）が主であったが、問題が起きる根拠を心身機能・身体構造の面から推測し、生活機能向上に向けた取組を実践することができた。今回のケースで言えば、SST の実践だけに留まらずにやりとりの根拠となる他者の意図の理解や自己モニタリング力の向上に指導の方向性を設定できたことである。

今回、通級指導教室と学級担任とが連携した発達障害のある児童に関する指導の実践として、通級指導教室の担任の情報の共有から指導支援仮説の立案に至るまでのプロセスに ICF 関連図を用いた。このことにより、役割分担が明確になっただけでなく、通級指導教室が目指している短期間で指導成果を上げることに貢献できたのではないかと考える。また、学級担任は、これまでの経験だけに頼らない多面的な児童分析にもとづく指導支援仮説を作成することが可能になり、家庭は通級指導教室と連携しながら生活に般化させるための取組を実践することが可能になった。

これまで、小学校において年度が変わるごとの児童の変容として、良い方向に変った時には「学級担任がいいから」といった抽象的な表現で捉える傾向にあったが、学級担任のどんな指導支援が発達障害のある児童の授業参加に有効だったのか、ICF 関連図を用いることで、その具体を明らかにすることができたことも成果であると考えられる。

V おわりに

インクルーシブ教育システム構築に向けた取組が進められる中、障害のある児童に関する課題について通常の学級で対応していくことが多くなると推測される。その際、児童生徒の実態を的確に把握し、関連機関等と連携し、合理的な配慮のもと、児童生徒の学校活動への参加を促進していくことが求められる。ICF 関連図を活用したこの取組は、この合理的な配慮を導く手法として、有効な候補となることを確信している。

（石川誠，山元薫，徳永亜希雄）

文献

1. 文部科学省（2010）. 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理.
2. 障害者福祉研究会編集（2002）. ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改定版. 中央法規.
3. 吉田豊（2007）. 教師間の共通理解や指導の継続性を環境因子として捉えなおし

た取り組み. 国立特別支援教育総合研究所(編). ICF 及び ICF-CY の活用: 試みから実践へー特別支援教育を中心にー, 60-66. ジアース教育新社.

7. 総合考察

「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」と題した本研究においては、特別支援学校の学習指導要領等の解説に示された「ICF の考え方」をベースにしながら、それを具体的に実践につなげていくための研究として取組んだ。

具体的には、平成 21 年(2009 年)度の終了課題「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究」で開発した活用を支える方法試案としての活用支援ツールについて実証し、より学校現場等で使いやすい、効果的なものに改善した上で普及を図ることを目的とした。また、併せて活用支援ツールは活用していないが何らかの方法でこれまで ICF/ICF-CY を活用してきた学校における活用後の効果について検討するとともに、多職種間連携に活用した事例、生徒本人が活用する事例、幅広い障害種の事例を収集・分析し、活用の可能性についても検討した。

研究成果を教育現場等に還元することを研究活動のビジョンとする本研究所として、本研究の成果報告書を作成するにあたり、次の点に留意した。すなわち、①これまでの一連の研究で開発した活用支援ツールの実証と改善を行い、それらを行った事例を掲載すること、②学校の中だけに完結しない、多職種間で連携した事例を掲載すること、③生徒本人による ICF/ICF-CY 活用事例を掲載すること、④これまで報告が多かった知的障害・肢体不自由・病弱以外の障害種事例の充実を図ること、である。

このことを踏まえた報告書の構成として、総論編、ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証：理論編、ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証：事例編、多職種間連携事例及び本人参画事例等、を柱とし、さらに関連した有用な資料を資料編として収める形をとった。以下、章ごとに概観する形を以て総合的に考察する。

総論編は、まず、「特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用の効果に関する検討」として、今回実証した活用支援ツールは用いられていないが、これまで特別支援学校において実際に ICF/ICF-CY の活用にかかわってきた教職員を対象にした聞き取り調査を通して、活用後の効果について検討した。その結果、各校固有の背景・目的のもとでの固有の効果とともに、個別の教育支援計画策定が求められた共通した時代背景のもとで、主障害や学校内の様子のみにとどまらず、より幅広く子どもを捉えることが可能となった等の効果が確認された。次に、「本人参画と多職種間連携の意義と展望—キャリア教育と ICF の視点から—」として、本報告書作成において重視した、本人参画と多職種連携の取組の意義について、ICF とキャリア教育の視点から検討し、後述される実践事例への解説も行った。

理論編：ICF/ICF-CY 活用支援ツールの開発と実証では、まず、「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用支援ツールの開発と実証の必要性について」として、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用では、前述の解説で示された ICF の考え方と、それを

実践につながる活用支援ツールが同時に必要である点を押さえ、ツールの開発に加えてその実証の必要性について述べ、実際のツールの開発とその実証についての論文へと続けた。

活用支援ツールのうち、指導及び支援へ直接的にかかわるものとしては、「特別支援教育において ICF 又は ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順(試案)」、「全体像の理解・生活全般での課題設定・各授業での指導課題等の検討のための ICF 関連図作成手順」、「教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいた ICF 関連図作成手順」、「ICF-CY チェックリスト」、「活用支援電子化ツール」の開発経過や実証結果を述べ、活用しやすさの改善結果等についてそれぞれ述べた。同様に、間接的なものとして、「特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用を支える Web ツール」の開発経過・実証・改善の結果等について述べた。

事例編：ICF/ICF-CY 活用支援ツールの実証事例として、8つの特別支援学校において実施した、活用支援ツールの有効性についての実証事例を掲載した。「特別支援教育において ICF 及び ICF-CY の活用を検討している学校等のための活用手順（試案）」は2校において検証し、その有効性と改善点等を確認した。本ツールの中に含まれる教育課題把握チェックリストを事例に活用したケース、及び教員間の共通理解に活用したケースにおいて、有効性を確認するとともにツールの改善点について整理し、ツールの改善につなげた取組について述べた。

「子どもの全体像の理解を踏まえた、生活全般での課題設定と学校での各授業での指導課題等を検討するための『ICF 関連図』作成手順」は2校において検証した。隣接施設との連携への活用及び教員によるケース会議での活用を通じた検証により、有効性の確認とともにツールの改善点について整理し、ツールの改善につなげた。「教育相談・巡回相談等で活用できる、主訴に基づいた ICF 関連図の作成手順」については、1校での活用を通して有効性を確認するとともにツールの改善点について整理し、ツールの改善につなげた取組について述べた。

平成 21 年度に終了した研究課題で開発した「ICF-CY 活用支援電子化ツール (Ver.1)」について、本研究所の研修員への聞き取り等を踏まえて改善を図り、22 年度に (Ver.2) を、同じく 23 年度に (Ver.3) を作成した。(Ver.2) については、1校において実態把握及び目標設定への活用を通して、(Ver.3) については 1 校における「ICF-CY チェックリスト」をベースとした活用、さらにもう 1 校における学校独自のチェックリストを用いた活用を通して、それぞれ有効性を確認するとともに運用面でのツールの改善につなげた取組について述べた。

多職種間連携に ICF/ICF-CY を活用した事例として、まず特別支援学校（病弱）での医療との連携における ICF-CY 活用の取組について、次に特別支援学校（肢体不自由）での ICF を取り入れた個別の教育支援計画を活用した他職種との連携の取組について、最後に、特別支援学校（肢体不自由・病弱）における多職種間連携構築と ICF の活用として、学校介護職員と教員との連携を通じた取組について、それぞれ述べ、成果や課題、今後の展望等について整理した。

生徒本人が ICF/ICF-CY を活用した事例としては、まず特別支援学校（肢体不自由）の寄宿舎において生徒本人による活用を目指した取組について、次に、特別支援学校（知的障害）において、独自のノートを用いて生徒本人が ICF を活用することを通してキャリア発達の支援を検討した取組について、最後に、キャリア発達を支援するツールとしての ICF を活用する取組として、特別支援学校（知的障害）の生徒による取組と、特別支援学校（肢体不自由）の卒業生の事例について、それぞれ述べ、成果や課題、今後の展望等について整理した。

さらに、これまで報告が多かった知的障害・肢体不自由・病弱以外の障害種の子どもへの ICF/ICF-CY 活用の可能性について事例を通して検討した。まず聴覚障害のある生徒の障害認識を促す自立活動の指導における ICF 関連図作成の取組について、次に視覚障害がある児童の授業づくりや指導計画作成に ICF 関連図を活用した取組について、最後に発達障害のある児童への指導と支援への ICF 活用の取組として通級における指導を中心に述べた。

今後の特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用の参考になるとと思われる、次の 7 編の資料を掲載した。

まず、ICF-CY の分類項目と自立活動との内容との整合性についての指摘が多いことを踏まえ、このことについて検討した「自立活動の指導のための手立て—ICF-CY と自立活動の内容との適合性に関する予備的検討から—」を掲載した。次に、実際の ICF/ICF-CY 活用を支える研修の取組として、「ICF 活用を支える研修の取組—モデル児を用いた模擬ケース会議を通して—」、そして本研究所の事業での取組として「配信研修コンテンツの概要」をそれぞれ掲載した。また、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組が推進される中、ますます重要視されると思われる特別支援学校によるセンター的機能の一環としての教育相談での取組として「巡回相談での事例検討会における ICF 関連図活用の取り組み」を掲載した。

本研究では、成果の普及を重視していることから、その取組の紹介として「日本特殊教育学会第 49 回大会自主シンポジウム報告」及び「静岡大学教育学部附属特別支援学校研究フォーラムでの成果報告の概要」を掲載した。他方、今後の日本での取組を検討する上で参考となる、諸外国の取組として、「台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用動向」を掲載した。

（徳永亜希雄，松村勘由，金子健，菊池一文）

8. 結論

専門研究 A「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」（以下、本研究）は、課題別研究「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究（平成 18 年（2006 年）度～19 年（2007 年）度）」、そして専門研究 A「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的な研究（平成 20 年（2008 年）度～21 年（2009 年）度）」の流れを汲む研究でもあり、本報告書は、本研究の 2 年間だけでなく、一連の研究の 6 年間の総括でもあった。

本研究においては、特別支援学校の学習指導要領等の解説に示された「ICF の考え方」をベースにしながら、それを具体的に実践につなげていくための研究として、終了課題「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際的な研究」で開発した活用を支える方法試案としての活用支援ツールについて実証し、より学校現場等で使いやすい、効果的なものに改善した上で普及を図ることを主な目的とした。また、併せてこれまで ICF/ICF-CY を活用してきた学校等における活用後の効果について検討するとともに、多職種間連携に活用した事例、児童生徒本人が活用する事例、幅広い障害種の事例を収集・分析し、活用の可能性についても検討することにした。

まず方法試案としての活用支援ツールについては、これまで述べてきたとおり、研究分担者や研究研修員、研究協力者による協議や、研修参加者等からの意見聴取、学校現場での実際の活用を通して実証し、それぞれの有効性について確認するとともにそれらに基づいてより活用しやすいものとして改善し、公表することができた。これまで ICF/ICF-CY を活用してきた学校における活用後の効果として、活用のあった学校における教職員へのインタビューを通して、各校固有の効果とともに、個別の教育支援計画策定が求められた共通した時代背景のもとで、学校内の様子のみにとどまらず、より幅広く子どもを捉えることが可能となった等の効果が確認された。そして、多職種間連携に活用した事例、児童生徒本人が活用する事例、幅広い障害種の事例について収集し、それぞれにおいて活用が可能であることが確認された。

これらを踏まえ、本研究で実証・改善に取り組んだ活用支援ツールは、学校現場等におけるそれぞれの目的に合わせた ICF/ICF-CY の活用に寄与し、子どもの捉え方の改善等の効果につながるものと期待される。また、本編に添えて掲載した各種資料もこれらの実践に寄与できるものとする。ぜひ、それぞれの目的に応じて積極的に活用されたい。

一方、成果の普及を重視した本研究においては、成果や資料等を積極的に公表し、特に Web サイト <http://www.nise.go.jp/cms/8,559,52,273.html> のコンテンツの充実を図り、「本研究で開発・実証した、ICF/ICF-CY 活用支援ツール」、「取組み紹介」、「ICF/ICF-CY 活用事例文献データベース」、「特別支援教育における ICF/ICF-CY について活用に関するよくある質問と答え」、「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活

用に関する，学校現場の先生から具体的な質問と答え」，「特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度，活用状況等に関する調査」，「関連リンク」等を掲載するとともに，随時更新することにより，成果や資料等にアクセスしやすいように工夫した。以下，その他の成果普及の実績を記す。

1. 学会発表等

- ・徳永亜希雄・小林幸子・田中浩二・大関毅・川口ときわ・二階堂悟・溝端英二・松村勘由・加福千佳子(2010). 日本特殊教育学会第 48 回大会ポスター発表. 「ICF-CY チェックリスト開発の試み—個々の「学習上又は生活上の困難」を把握するために—」
- ・徳永亜希雄・溝端英二・松村勘由・金子健・菊地一文(2010). 日本特殊教育学会第 49 回大会ポスター発表. 「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用の効果に関する研究—活用した学校の教職員へのグループインタビューの分析から—」
- ・徳永亜希雄 (2010). 日本特殊教育学会第 48 回大会準備委員会企画シンポジウム 1 「特別支援教育における ICF 活用の前提」での話題提供
- ・徳永亜希雄 (2010). 日本特殊教育学会第 48 回大会自主シンポジウム 33. 「ICF の学校現場への適応 VII-ICF 活用の実際・「子ども理解」で活用する」での指定討論者
- ・徳永亜希雄・松村勘由・金子健・菊地一文・溝端英二・二階堂悟・齊藤博之 (2011). 日本特殊教育学会第 49 回大会自主シンポジウム 36. 「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用を支える手立ての検討」の企画及び成果報告

2. 本研究所の研修での活用

- ・平成 22 年 (2010 年) 度及び 23 年 (2011 年) 度専門研修 (情緒障害・言語障害・発達障害教育コース. 視覚障害・聴覚障害教育コース及び知的障害・肢体不自由・病弱教育コース) 講義「特別支援教育における ICF の活用」
- ・専門研修員による「特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用」に関する自主勉強会への資料提供

3. その他

- ・徳永亜希雄 (2010). 特別支援学校学習指導要領の解説に記載があった. ICF (国際生活機能分類) を指導にどう生かすか? (冊子: 新しい教育課程と学習活動 Q&A 特別支援教育 [知的障害教育])
- ・徳永亜希雄 (2010). 教育における ICF の活用 (冊子: 発達障害白書 2011 年度版)
- ・徳永亜希雄 (2011). 連載講座: 肢体不自由教育における ICF/ICF-CY の活用の実際 その 1 —学習指導要領等での記述と活用動向— (雑誌: 肢体不自由教育第 200 号)
- ・徳永亜希雄 (2011). 連載講座: 肢体不自由教育における ICF/ICF-CY の活用の実際 その 2 —実際の活用事例及び活用を支えるツール等の紹介 (雑誌: 肢体不自由教育第 201 号)
- ・国立特別支援教育総合研究所(2011). 活用 ICF 及 ICF-CY: 從嘗試到實踐 —以特殊教育為中心—. 華騰文化股份有限公司出版 (台灣). (2007 年 9 月に日本で発売した「ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ—特別支援教育を中心に—」の中国語

訳)

- ・静岡大学教育学部附属特別支援学校研究フォーラム.「特別支援教育における ICF の活用を考えるー静岡県内の取組を中心にー」の共同企画と成果報告 (2011.11)
- ・平成 23 年 (2011 年) 度国立特別支援教育総合研究所セミナー ポスター発表(2012.1)

以上のように、本研究の目的は、概ね達成できたと考えているが、「はじめに」で述べたとおり、本研究開始時には想定していなかった動きも見られ、その例として「特別支援教育の在り方に関する特別委員会合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ」による「合理的配慮」と ICF を関連づける言及等がある。本研究は、ここに閉じるが、これらへの対応を今後の課題の一つとして認識している。

(徳永亜希雄, 松村勘由, 金子健, 菊池一文)

9. 研究体制

研究代表者

徳永亜希雄（教育支援部主任研究員）

研究分担者

松村勘由（企画部上席総括研究員）

金子 健（企画部主任研究員）

菊地一文（教育情報部主任研究員）

研究所内研究協力者

小松幸恵（企画部総括研究員）

大内 進（教育支援部上席総括研究員）

横尾 俊（教育相談部主任研究員）

大城政之（教育情報部総括研究員）

研究所外研究協力者（氏名と所属、50音順）

大関 毅（茨城県立境特別支援学校準備室）

加福 千佳子（青森県立弘前第一養護学校）

川口 ときわ（静岡県立中央特別支援学校）

小林 幸子（静岡県立富士特別支援学校）

齊藤 博之（山形県立上山高等養護学校）

佐藤 久夫（日本社会事業大学）

下尾 直子（洗足こども短期大学）

田中 浩二（のあ保育園／東京成徳短期大学幼児教育科）

遠 直美（三重大学教育学部附属特別支援学校）

富山 比呂志（茨城県立つくば養護学校）

丹羽 登（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）

溝端 英二（和歌山県立紀伊コスモス支援学校、平成22年度研究研修員）

研究協力機関

青森県立青森若葉養護学校

秋田県立秋田きらり支援学校

東京都立墨東特別支援学校

静岡県立西部特別支援学校

10. 資料編について

資料編では、今後の特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用の参考になると思われる資料として、次の7編の論文を掲載した。

「4.5」でも述べたとおり、ICF-CY の分類項目と自立活動との内容との整合性についての指摘が多いことを踏まえ、「10.1 自立活動の指導のための手立て—ICF-CY と自立活動の内容との適合性に関する予備的検討から—」を掲載した。

実際の ICF/ICF-CY 活用を支える研修の取組として、「10.2 ICF 活用を支える研修の取組—モデル児を用いた模擬ケース会議を通して—」を掲載した。また、本研究所の事業での取組として「10.6 配信研修コンテンツの概要」も掲載した。

「4.4」等でも関した内容を述べた、特別支援学校によるセンター的機能の一環として教育相談での取組として「10.3 巡回相談での事例検討会における ICF 関連図活用の取組」を掲載した。

本研究では、成果の普及も柱の一つとしていることから、その取組の紹介として「10.4 日本特殊教育学会第49回大会自主シンポジウム報告」及び「10.7 静岡大学教育学部附属特別支援学校研究フォーラムでの成果報告の概要」を掲載した。

今後の日本での取組を検討する上で参考となる、諸外国の取組として「10.5 台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用動向」を掲載した。

10.1 自立活動の指導のための手立て

—ICF-CY と自立活動の内容との適合性に関する予備的検討から—

I はじめに

個々の児童生徒の実態を把握するために、国際生活機能分類児童版（ICF-CY）の概念枠組みやカテゴリー（分類項目）が活用されてきている。たとえば、ICF-CYを活用した実態把握により、個別の教育支援計画の支援目標や個別の指導計画の指導目標が明確になることが報告されており、指導に生かされている（宮澤・高田屋，2007）。自立活動においては、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示してあるように、障害による学習上又は生活上の困難に関する実態は、ICFとの関連でとらえることが必要である（文部科学省，2009b）。この実態把握に基づいて、具体的な指導内容は学習指導要領等に示されている自立活動の内容から必要な項目を選定して設定される

（文部科学省，2009b）。また、ICFの児童版であるICF-CYの項目も参考にしながら実態把握をする場合、項目をそのまま指導内容に用いるのではなく、学習指導要領・教育要領を踏まえて、適切な指導内容が検討される必要がある（徳永他，2010）。従って、実態把握のために活用されるICF-CYと特別支援学校の学習指導要領・教育要領に示されている自立活動の内容、そして具体的な例を取り上げている同解説自立活動編（文部科学省，2009b）に示されている自立活動の内容との適合性（compatibility）を検討することは、重要な意味を持つ。

適合性（compatibility）とは、もともとリハビリテーション医療の中で、ICFのカテゴリーを活用するために、既存の評価尺度の項目とICFのカテゴリーとを結び付けることの必要性から用いられた用語であるが（Stucki, Ewert, & Cieza, 2003）、本邦の特別支援教育におけるICFの活用を図るうえでも有効な観点の一つとして取り上げられている（堺，2005，2008）。

これまでに、ICF及びICF-CYのカテゴリーと解説に示されている自立活動の内容との適合性については、幾つかの報告がなされている（堺・佐藤・徳永，2006；Sakai, 2010）。これらの報告の中で、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説—自立活動編—（文部省，2000）に示されている内容とICF及びICF-CYのカテゴリーとの適合性の検討はなされているが、現行の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）との適合性の検討については、十分ではない。現行の学習指導要領における自立活動の目標に関する記述は、「障害に基づく種々の困難」から「障害による学習上又は生活上の困難」に改められ、その内容も5つの区分22項目から6つの区分26項目と再編された（文部科学省，2009a）。この現行の学習指導要領との適合性については、新たに設けられた「人間関係の形成」の区分とICF-CYの「第7章対人関係」との適合性が検討されているのみである（堺，2009）。

ところで、ICF及びICF-CYの活用にあたっては、カテゴリー数の多さから活用の際に必要なカテゴリーだけを集めたセットの開発がなされてきている。疾患別の

ICF コアセットはその代表である。特別支援教育においても、これに適した ICF-CY のカテゴリールだけを集めて活用する取組がなされてきており、その中で特別支援教育における ICF-CY チェックリストの開発が試みられている（徳永・小林・田中・松村・加福，2010；徳永・小林・田中・大関・川口・二階堂・溝端・松村・加福，2010）。ここでは、ICF-CY の第 2 レベルまでの合計 283 のカテゴリールのうち 188 のカテゴリールがチェックリストの項目として抽出されている。このチェックリストは個々の学習上又は生活上の困難を把握し、特別支援教育実践に役立つものとして期待される。しかし、自立活動においては、前述のとおり、その具体的な指導内容は、学習指導要領等に示されている自立活動の内容から必要な項目を選定して設定される。このため、このチェックリストによる実態把握を自立活動の指導に役立たせるためには、学習指導要領等に示されている内容との適合性の検討が不可欠である。

II 目的と方法

1. 目的

本研究の目的は、ICF-CY チェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）のカテゴリールと現行の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）に示されている自立活動の指導内容との適合性を検討し、これに基づいて自立活動の内容から項目を選定し、指導内容を決定するための手立てとすることである。

2. 方法

Cieza, Geyh, Chatterji, Kostanjsek, Ustün, & Stucki (2005) による ICF リンキングルール (ICF linking rules) を参考にして 自立活動の内容と ICF-CY カテゴリールをリンクさせた。自立活動の内容は、1 健康の保持、2 心理的な安定、3 人間関係の形成、4 環境の把握、5 身体の動きおよび 6 コミュニケーションの 6 つの区分 26 項目のすべてを対象とした。まず、現行の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）において示されている各項目に関する「①この項目について」と「②具体的指導内容例と留意点」の記述の中から、語句や文章を抽出した。次に抽出した語句や文章の意味内容と最もよく当てはまる ICF-CY カテゴリールをリンクさせた。

ICF-CY チェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）は第 2 レベルのカテゴリールから構成されているため、本研究では第 2 レベルのカテゴリールとリンクさせた。最もよく当てはまるカテゴリールが第 3 レベル以下にある場合は、そのカテゴリールを含む第 2 レベルのカテゴリールとリンクさせた。ICF-CY のカテゴリールの中の「その他の特定の」と「詳細不明の」のカテゴリールは使用しなかった。最もよく当てはまる ICF-CY カテゴリールを決めることが出来なかった語句や文章には、r (rethinking) の記号を割り当てた。第 1 レベルや全般的な意味内容を示す語句や文章には、g (general) の記号を割り当てた。「・・・等」という記述の中の「等」に含まれていると考えられる内容についてはリンクさせなかった。個人因子を示している意味内容には、pf (personal factor) の記号を割り当てた。診断名や ICF における健康状態を示している場合は、hc (health condition) の記号を割り当てた。身体構造のカテゴリールとリンクさせることは行っていないが、身体構造を示す語句には、s (structure) の記号を割り当てた。こ

のようにして自立活動の内容とICF-CYの第2レベルのカテゴリーとをリンクさせた後、ICF-CYチェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）のカテゴリーが自立活動の6つの区分のいずれの項目とリンクしているかを整理した。

Ⅲ 結果

自立活動の内容とICF-CYの第2レベルまでのカテゴリーとをリンクさせたことによる適合性の結果を自立活動の区分ごとに表1～6に示した。各表には、自立活動の各項目「①この項目について」と「②具体的指導内容例と留意点」の記述の段落ごとに、リンクしたICF-CYカテゴリーを示している。抽出した語句や文章は下線にて示した。抽出した文章の中に、さらに内容に関する語句があるような場合は、二重下線をつけた。下線および二重下線の右端に半括弧付きの数字またはr, g, pf, hc, sの記号をつけた。半括弧付きの数字がついた語句や文章にリンクしたICF-CYカテゴリーに同じ半括弧付きの数字をつけて示した。これらの結果、すべての区分のすべての項目について、「①この項目について」と「②具体的指導内容例と留意点」の記述のいずれの段落においても、ICF-CYカテゴリーがリンクしていた。その一方で、最もよく当てはまるICF-CYカテゴリーを決めることが出来なかった語句や文章がいずれの区分にも見られた。同様にいずれの区分においても全般的な意味内容を示す語句は多数使用されていた。

表1～6に基づいて、ICF-CYチェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）のカテゴリーとリンクした自立活動の項目を心身機能、活動と参加および環境因子ごとにそれぞれ表7～9に示した。表1～6の中でリンクしたほとんどのカテゴリーがICF-CYチェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）のカテゴリーの中に含まれていた。自立活動の内容とリンクした123個のICF-CYカテゴリーの中で、このチェックリストに含まれていなかったカテゴリーは、6個であった。その内訳は、健康の保持の内容とリンクしたe260 空気の質、e255 気候、b540 全般的代謝機能、d650 家庭用品の管理、b415 血管の機能、b450 その他の呼吸機能および心理的な安定とリンクしたe225 気候であった。

Ⅳ 考察

自立活動の1健康の保持、2心理的な安定、3人間関係の形成、4環境の把握、5身体の動きおよび6コミュニケーションの6つの区分26項目について、現行の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）の中に示されている「①この項目について」と「②具体的指導内容例と留意点」の記述のいずれの段落においても、ICF-CYカテゴリーとリンクする語句や文章がみられた。このことは、自立活動の内容は、全般的にICF-CYによる人の生活機能と関連していることを示している。以前の学習指導要領同様、現行の学習指導要領においても自立活動の内容とICF-CYとの適合性は良いと考えられる。本研究の結果は、ICF-CYの概念枠組みやカテゴリーを活用した実態把握に基づいて、自立活動の各項目を選定する妥当性を支持するものである。また、ICF-CYチェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）には、自立活動の内容とリンクしたほとんどのICF-CYカテゴリーが含まれていた。このことは、このチェックリストを自立活動の指導に用いることの有効性を支持している。

ICF-CY チェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）と自立活動の内容との適合性の結果は，学習指導要領を踏まえて，自立活動の内容から項目を選定し，指導内容を決定する手立てとなるものである。なお，自立活動の内容とリンクしたが ICF-CY チェックリスト（徳永・小林・田中・大関ら，2010）に含まれていなかったカテゴリーがあることは，留意すべきことである。心身機能においては，小児糖尿病などの代謝性疾患に関連する b540 全般的代謝機能，血行に関わる b145 血管の機能，たんの産生に関わる b450 その他の呼吸機能，活動と参加においては，補聴器や義肢などの手入れに関わる d650 家庭用品の管理，環境因子においては，部屋の換気などに関わる e260 空気の質，四季の変化や天気に関わる e255 気候をチェックリストに含めるか否かは検討課題となろう。

自立活動の内容は，全般的に ICF-CY と適合していると考えられる一方で，最もよく当てはまる ICF-CY カテゴリーを決めることが出来なかった語句や文章も多数見受けられた。このことは，自立活動の内容の中に ICF-CY において網羅されていない内容があることを示唆するとともに，リンクさせる過程において十分に判断できない場合があることを示している。自立活動の指導における ICF-CY の活用においては，ICF-CY に網羅されていない自立活動の内容を明確にして，それを補填する形で ICF-CY の活用方法が考えられねばならない。また，リンクさせる過程において十分に判断できないことがある中で，適合性の信頼性を高め，指導の手立てとして役立たせるためには，複数の多職種者による協議や複数の人が個々にリンクさせた結果の一致度の検討が必要であろう。

さらに，全般的な意味内容を示す語句や文章については，第1レベルのカテゴリーを用いることを検討して，リンクさせることも必要である。語句や文章の意味内容によっては，ブロックとリンクさせることも必要かもしれない。最も良くあてはまるカテゴリーとリンクさせるためには，各レベルのカテゴリーを柔軟に使用したほうが良いと考えられる。さらには，全般的な内容に関して，最もよくあてはまるカテゴリーがない場合は，ICF モデルに示されている構成要素のいずれの範疇にあてはまるのかを検討して明示することも，自立活動の指導における ICF-CY の活用をより有効なものとするために必要となるであろう。

V おわりに

ICF-CY と自立活動の内容をリンクさせることによって，両者の適合性を検討した。この結果は，ICF-CY を活用した実態把握に基づいて，自立活動の項目を選定し，指導内容を決定する手立てとして役立つものとなることが期待される。今後，ICF-CY と学習指導要領等とをリンクさせるためのよりよいリンキングルールを確立し，それに基づいて両者の適合性を検討していくことが必要である。

（堺裕）

文献

1. Cieza, A., Geyh, S., Chatterji, S., Kostanjsek, N., Ustün, B., & Stucki, G. (2005). ICF linking rules: an update based on lessons learned. J Rehabil Med, 37(4), 212-218.

2. 宮澤知明・高田屋陽子 (2007). ICF 関連図を児童生徒の実態や課題の明確化と指導後の評価に用いた取り組み. 国立特別支援教育総合研究所 (編), ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ—特別支援教育を中心に—. 26-32. ジアース教育新社.
3. 文部科学省 (2009a). 特別支援学校学習指導要領 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領. 海文堂出版.
4. 文部科学省 (2009b). 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.
5. 文部省 (2000). 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領(平成 11 年 3 月)解説—自立活動編—. 海文堂出版.
6. 堺裕 (2005). リハビリテーション医療における ICF 活用の可能性と特別支援教育への応用. 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (編), ICF (国際生活機能分類) 活用の試み—障害のある子どもの支援を中心に—. 142-151. ジアース教育新社.
7. 堺裕・佐藤満雄・徳永亜希雄 (2006). 学校現場における ICF (国際生活機能分類) の活用に関する一考察—ICF と盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領の比較を通じた適合性の検討から—. 帝京大学福岡医療技術学部紀要創刊号, 17-52.
8. 堺裕 (2008). ICF-CY を教育に活用する妥当性. 徳永亜希雄 (研究代表者), 課題別研究報告書 (平成 18 年度～19 年度) ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究. 43-51. 国立特別支援教育総合研究所.
9. 堺裕 (2009). 特別支援教育における ICF-CY の項目の活用—自立活動の「人間関係の形成」と ICF-CY の「対人関係」の適合性の検討に基づいて—. 日本特殊教育学会第 47 回大会発表論文集, 674.
10. Sakai, Y. (2010). The Compatibility between the Activities to Promote Independence in Japanese National Curriculum Guidelines and ICF-CY. Bulletin of Faculty of Medical Technology Teikyo University, Fukuoka, 5, 25-54.
11. Stucki, G. Ewert, T., & Cieza, A. (2003). Value and application of the ICF in rehabilitation medicine. Disability and Rehabilitation, 25 (11-12), 628-634.
12. 徳永亜希雄・松村勘由・加福千佳子・小林幸子 (2010). 特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用について考える), 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究(平成 20 年度～21 年度)」成果報告書. 47-58.
13. 徳永亜希雄・小林幸子・田中浩二・松村勘由・加福千佳子 (2010). 特別支援教育における ICF-CY チェックリスト開発の試み—学習上又は生活上の困難を把握するための分類項目の抽出を中心に—. 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する実際研究(平成 20 年度～21 年度)」成果報告書. 29-43.
14. 徳永亜希雄・小林幸子・田中浩二・大関毅・川口ときわ・二階堂悟・溝端英二・松村勘由・加福千佳子 (2010). ICF-CY チェックリスト開発の試み—個々の「学習上又は生活上の困難」を把握するために—. 第 48 回日本特殊教育学会大会論文集.

表1. 「健康の保持」と ICF-CY カテゴリーの適合性

健康の保持	ICF-CY カテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事			
① この項目について			
「(1) 生活のリズムや生活習慣の形成1)に関する事。」は、 <u>体温の調節2)</u> 、 <u>覚醒3)と睡眠4)など健康状態の維持・改善に必要な生活のリズム1)を身に付けること5)</u> 、 <u>食事6)や排泄7)などの生活習慣の形成1)</u> 、 <u>衣服8)の調節5)</u> 、 <u>室温の調節や換気5,9)</u> 、 <u>感染予防のための5)清潔の保持10)</u> など健康な生活環境の形成gを図ることを意味している。	2)b550 体温調節機能 3)b110 意識機能 4)b134 睡眠機能	1)d230 日課の遂行 5)d570 健康に注意すること 6)d550 食べること 7)d530 排泄 10)d520 自分の身体を洗うこと	8)e115 日常生活における個人用の製品と用具 9)e260 空気の質
② 具体的指導内容例と留意点			
障害が重度で重複している幼児児童生徒であって、発達の遅れが著しいほど、このような観点からの指導を行う必要がある。このような幼児児童生徒には、 <u>覚醒1)と睡眠2)のリズム3)</u> が不規則なことが多く、しかも、 <u>体力4)</u> が弱かったり、 <u>食事5)の量や時間3)</u> 、 <u>排泄6)の時間3)</u> が不規則になったりする傾向が見られる。	1)b110 意識機能 2)b134 睡眠機能 4)b455 運動耐容能	3)d230 日課の遂行 5)d550 食べること 6)d530 排泄	
こうした幼児児童生徒の場合には、 <u>睡眠1)</u> 、 <u>食事2)</u> 、 <u>排泄3)</u> というような <u>基礎的な生活のリズム4)</u> が身に付くようにすることなど、 <u>健康維持の基盤の確立g</u> を図るための具体的な指導内容の設定が必要である。	1)b134 睡眠機能	2)d550 食べること 3)d530 排泄 4)d230 日課の遂行	
また、障害に伴う様々な要因から <u>生活のリズム1)や生活習慣の形成1)</u> が難しいことがある。例えば、 <u>視覚障害2)</u> のある <u>幼児児童生徒pf</u> の場合、 <u>昼夜の区別がつきにくいことr</u> から <u>覚醒3)と睡眠4)のリズム1)</u> が不規則になり、 <u>昼夜逆転した生活になることr</u> がある。 <u>自閉症hc</u> のある <u>幼児児童生徒は</u> 、 <u>特定の食物5)や衣服6)に強いこだわりp</u> を示す場合がある。そのため、 <u>極端な偏食7)</u> になったり、 <u>季節の変化8)</u> にかかわらず <u>同じ衣服6)</u> を着続けたりすること7)がある。 <u>ADHDhc</u> のある <u>幼児児童生徒の場合</u> 、 <u>周囲のことに気が散りやすいこと9)</u> から、 <u>一つ一つの行動10)</u> に時間がかかり、 <u>整理・整とん11)</u> などの <u>習慣1)</u> が十分身に付いていないことがある。	2)210 視覚機能 3)b110 意識機能 4)b134 睡眠機能 9)b140 注意機能	1)d230 日課の遂行 7)d570 健康に注意すること 10)d210 単一課題の遂行 11)d640 調理以外の家事	5)e110 個人消費用の製品や物質 6)e115 日常生活における個人用の製品と用具 8)e225 気候
このような場合には、個々の <u>幼児児童生徒の困難の要因を明らかにした上で</u> 、 <u>無理のない程度の課題から取り組むこと1,2)</u> が大切である。 <u>生活のリズム3)や生活習慣の形成3)</u> は、 <u>日課3)</u> に即した <u>日常の生活g</u> の中で指導することによって養うことができるものである。そのため、 <u>家庭等との密接な連携4)</u> の下に指導を行うことが求められる。		1)d210 単一課題の遂行 2)d220 複数課題の遂行 3)d230 日課の遂行	4)e310 家族
なお、 <u>生活のリズム1)や生活習慣の形成1)</u> に関する指導を行う際には、対象の <u>幼児児童生徒pf</u> の1日の生活状況gを把握する必要がある。特に、 <u>覚醒2)と睡眠3)のリズム1)</u> 、 <u>食事4)及び水分摂取5)の時間や回数・量1)</u> 、 <u>食物の調理形態6)</u> 、 <u>摂取時の姿勢7)や介助方法r</u> 、 <u>口腔機能8)</u> の状態、 <u>排泄9)の時間帯1)</u> ・ <u>回数、方法、排泄9)のサイン10)</u> の有無などに加えて、 <u>呼吸機能11)</u> 、 <u>体温調節機能12)</u> 、 <u>服薬の種類6)や時間13)</u> 、 <u>発熱hc</u> 、 <u>てんかん発作hc</u> の有無とその状態、 <u>嘔吐8)</u> 、 <u>下痢14)</u> 、 <u>便秘14)</u> など <u>体調g</u> に関する情報も入手しておくことが大切である。	2)b110 意識機能 3)b134 睡眠機能 8)b510 摂食機能 11)b440 呼吸機能 12)b550 体温調節機能 14)b525 排便機能	1)d230 日課の遂行 4)d550 食べること 5)d560 飲むこと 7)d415 姿勢の保持 9)d530 排泄 10)d335 非言語的メッセージの表出 13)d570 健康に注意すること	6)e110 個人消費用の製品や物質
(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事			
① この項目について			
「(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。」は、 <u>自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づく生活の自己管理1)ができるようにすること2)</u> を意味している。		1)d570 健康に注意すること 2)d230 日課の遂行	
② 具体的指導内容例と留意点			
近年、 <u>生活習慣病hc</u> の一つとして増加の傾向が見られる <u>若年性の糖尿病hc</u> の <u>児童生徒の場合</u> 、 <u>自己の病気の状態を理解し、自ら毎日の血糖値1)を測定して、適切な食生活や適度の運動を取り入れること</u> によって、 <u>病気の進行を防止する方法を身に付けること2)</u> は <u>将来の主体的な生活管理3)</u> に結び付くものである。	1)b540 全般的代謝機能	2)d570 健康に注意すること 3)d230 日課の遂行	
<u>二分脊椎hc</u> の <u>幼児児童生徒pf</u> の場合は、 <u>尿路感染の予防のため、排泄1)指導、清潔の保持2)</u> 、 <u>定期的検尿3)</u> 等に十分留意した指導を行う必要がある。		1)d530 排泄 2)d520 身体各部の手入れ 3)d570 健康に注意すること	
<u>進行性疾患hc</u> のある <u>幼児児童生徒pf</u> の場合は、 <u>絶えず自分の体調gや病気gの状態に留意するとともに、これらについて正しく理解して、身体機能gの低下を予防するよう生活の自己管理1)に配慮した指導2)</u> を行うことが大切である。		1)d230 日課の遂行 2)d570 健康に注意すること	
<u>うつ病hc</u> などの精神性の疾患の <u>児童生徒pf</u> の場合、 <u>食欲1)</u> の減退などの身体症状、 <u>興味・関心の低下r</u> や <u>意欲の減退1)</u> などの症状が見られるが、それらの症状が <u>病気g</u> によるものであることを理解できないことrが多い。このような場合には、 <u>医師2)</u> の理解を得た上で、 <u>病気gの仕組みと治療方法を理解させるとともに、ストレスhc</u> がそれらの症状に影響を与えることが多いので、 <u>自らその軽減を図ること3)</u> ができるように指導することが大切である。例えば、 <u>日記を書くこと4)</u> で <u>ストレスhc</u> となった <u>要因に気付かせたり、小集団での話し合い5)</u> の中で、 <u>ストレスhc</u> を避ける方法や発散する方法を考えさせたりすること6)も有効である。	1)b130 活動と欲動の機能	3)d570 健康に注意すること 4)d170 書くこと 5)d355 ディスカッション 6)d240 ストレスとその他の心理的 要求への対処	2)e355 保健の専門職
<u>口蓋裂hc</u> の既往歴pがある <u>幼児児童生徒pf</u> の場合には、 <u>滲出性中耳炎hc</u> や <u>虫歯hc</u> などになりやすいことがあるため、 <u>日ごろから子どもの聞こえの状態1)</u> に留意したり、 <u>丁寧な歯磨き2)</u> の <u>習慣形成3)</u> に努めたりするなどして、 <u>病気g</u> の <u>予防や健康管理を自らできるようにすること4)</u> が必要である。	1)b230 聴覚機能	2)d250 身体各部の手入れ 3)d230 日課の遂行 4)d570 健康に注意すること	
<u>てんかんhc</u> のある <u>幼児児童生徒pf</u> の場合は、一般的に、 <u>生活のリズム1)</u> の	2)b455 運動耐容能	1)d230 日課の遂行	3)e110 個人消費用の製品や物

<p>安定を図ること、<u>過度の疲労2)</u>をしないようにすること、<u>きちんと服薬3)</u>すること4)などが重要である。このため、<u>生活管理1)</u>とともに、<u>服薬3)</u>により状態が安定又は改善すること4)の意味を理解して<u>確実に自己管理1)</u>ができるように指導することが大切である。</p>	4)d570 健康に注意すること	質
<p>このように、<u>幼児児童生徒pf</u>が自分の病気gを理解し、病気gの状態を改善して悪化しないようにするため、自分の生活gを自ら管理1)すること2)のできる力を養っていくことは極めて大切である。こうした力の育成には、<u>幼児児童生徒pf</u>の発達の状態等を考慮して、その時期にふさわしい指導を段階的に行うr必要がある。この場合、<u>専門の医師3)</u>の助言を受けるとともに、<u>保護者の協力4)</u>を得るようにすることも忘れてはならない。</p>	1)d230 日課の遂行 2)d570 健康に注意すること	3)e355 保健の専門職 4)e310 家族
<p>(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。」は、<u>病気g</u>や<u>事故等</u>による<u>神経s</u>、<u>筋s</u>、<u>骨s</u>、<u>皮膚s</u>等の身体各部の状態を理解し、その部位を適切に保護したり、<u>症状の進行を防止したり</u>できるようにすること1)を意味している。なお、今回の改訂においては、「<u>損傷</u>」という用語が、身体の状態を表す際に、一般的に使われなくなっていることを踏まえ、「<u>身体各部</u>」と改めた。</p>	1)d570 健康に注意すること	
<p>② 具体的指導内容例と留意点</p> <p><u>視覚障害1)</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>については、<u>発達</u>の段階に応じて、<u>眼s</u>の構造や働き、<u>自己の視力や視野1)</u>などの状態について十分な理解を図ることrが必要である。その上で、保有する<u>視覚機能1)</u>を維持するため、<u>学習中の姿勢2)</u>に留意したり、<u>危険な場面での対処方法3)</u>を学んだりして、<u>視覚管理を適切に行うことr</u>ができるように指導することが大切である。</p>	1)b210 視覚機能	2)d415 姿勢の保持 3)d571 安全に注意すること
<p><u>聴覚障害1)</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>については、<u>発達</u>の段階に応じて、<u>耳の構造</u>や<u>自己の障害</u>についての十分な理解を図ることrが必要である。その上で、<u>補聴器2)</u>等を用いる際の留意点についても理解を促すなどして、<u>自ら適切な聞こえの状態を維持できる</u>よう<u>耳s</u>の保護にかかわる指導を行うこと3)が大切である。</p>	1)b230 聴覚機能	3)d650 家庭用品の管理 2)e115 日常生活における個人用の製品と用具
<p><u>下肢切断hc</u>によって<u>義肢1)</u>を装着している場合は、<u>義肢1)</u>を装着している部分を清潔に保ったり2)、<u>義肢を適切に管理したり</u>すること3)ができるようにする必要がある。<u>床ずれhc</u>等がある場合には、<u>患部への圧迫が続かない</u>ように、<u>定期的に体位を変換4)</u>することの必要性を理解し、<u>自分で行う方法を工夫したり</u>、<u>自分でできない場合には他人gに依頼したり</u>できるようにすること5)が大切である。</p>	2)d520 身体各部の手入れ 3)d650 家庭用品の管理 4)d410 基本的な姿勢の変換 5)d570 健康に注意すること	1)e115 日常生活における個人用の製品と用具
<p>このように<u>病気g</u>や<u>事故等</u>による<u>身体各部g</u>の状態を理解し、<u>自分の生活g</u>を自己管理1)できるようにするなどして、<u>自分の身体gを養護する力を育てていくこと2)</u>は極めて大切なことである。</p> <p>また、これらの指導は、<u>医療1)</u>との関連がある場合が多いので、必要に応じて<u>専門の医師2)</u>の助言を得るようにしなければならない。</p>	1)d230 日課の遂行 2)d570 健康に注意すること	1)e580 保健サービス・制度・政策 2)e355 保健の専門職
<p>(4) 健康状態の維持・改善に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(4) 健康状態の維持・改善に関すること。」は、<u>障害</u>があることにより、<u>運動量が少なくなったり</u>、<u>体力1)</u>が低下したりすることを防ぐために、<u>日常生活g</u>における適切な健康の自己管理ができるようにすること2)を意味している。</p>	1)b455 運動耐容能	2)d570 健康に注意すること
<p>② 具体的指導内容例と留意点</p> <p><u>障害</u>が重度で重複している<u>幼児児童生徒pf</u>の場合、<u>健康g</u>の状態を明確に訴えることrが困難なため、様々な場面で健康観察を行うことにより、<u>変化しやすい健康状態g</u>を的確に把握することが必要である。その上で、例えば、<u>乾布摩擦</u>や<u>軽い運動</u>を行ったり、<u>空気1)</u>、<u>水</u>、<u>太陽光線2)</u>を利用して<u>皮膚s</u>や<u>粘膜s</u>を鍛えたりして、<u>血行3)</u>の促進や<u>呼吸機能4)</u>の向上などを図り、<u>健康状態g</u>の維持・改善に努めること5)が大切である。</p>	3)b415 血管の機能 4)b440 呼吸機能	5)d570 健康に注意すること 1)e260 空気の質 2)e240 光
<p><u>たんの吸引1)</u>等の医療的ケアを必要とする<u>幼児児童生徒pf</u>の場合、このような観点からの指導が特に大切である。その際、<u>健康状態g</u>の詳細な観察が必要であること、<u>指導の前後にたんの吸引1)</u>等のケアが必要なこともあることから、<u>養護教諭や看護師2)</u>等と十分連携を図って指導を進めることが大切である。</p>	1)b450 その他の呼吸機能	2)e355 保健の専門職
<p><u>知的障害1)</u>や<u>自閉症hc</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>の中には、<u>運動量が少なくなり</u>、結果として<u>肥満2)</u>になったり、<u>体力低下3)</u>を招いたりする者も見られる。また、<u>心理的な要因</u>により<u>不登校の傾向</u>が続く、<u>運動が極端に少なくなったり</u>、<u>食欲不振4)</u>の状態になっていたりする場合もある。このように、<u>障害のある幼児児童生徒pf</u>の中には、<u>障害そのもの</u>によるのではなく、<u>二次的な要因</u>により<u>体力3)</u>が低下する者も見られる。</p>	1)b117 知的機能 2)b530 体重維持機能 3)b455 運動耐容能 4)b130 活力と欲動の機能	
<p>このような<u>幼児児童生徒pf</u>の<u>体力低下1)</u>を防ぐためには、<u>適切な運動を取り入れたり</u>、<u>食生活と健康g</u>について<u>実際の生活gに即して学習したり</u>するなど、<u>日常生活g</u>における<u>自己の健康管理のための指導2)</u>が必要である。</p>	1)b455 運動耐容能	2)d570 健康に注意すること
<p>健康状態の維持・改善を図る指導を進めるに当たっては、<u>主治医1)</u>等から個々の<u>幼児児童生徒pf</u>の<u>健康状態g</u>に関する情報を得るとともに、<u>日ごろの体調g</u>を十分に把握する必要があることから、<u>医療機関2)</u>や<u>家庭3)</u>と密接な連携を図ることが大切である。</p>		1)e355 保健の専門職 2)e580 保健サービス・制度・政策 3)e310 家族

表2. 「心理的な安定」と ICF-CY カテゴリーの適合性

心理的な安定	ICF-CY カテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
(1) 情緒の安定に関すること			
① この項目について			
「(1) 情緒の安定 1)に関すること。」は、 <u>情緒の安定 1)</u> を図ることが困難な幼児児童生徒が、安定した情緒の下で生活 g)できるようにすることを意味している。	b126 気質と人格の機能		
② 具体的指導内容例と留意点			
障害のある幼児児童生徒pfは、生活環境gなど様々な要因から、 <u>心理的に緊張したり不安になったりする状態 1)</u> が継続し、 <u>集団に参加すること 2,3)</u> が難しくなることがある。このような場合は、 <u>環境的な要因g</u> が心理面に大きく関与していることも考えられることから、 <u>睡眠 4)</u> 、 <u>生活のリズム 5)</u> 、 <u>体調g</u> 、 <u>天気 6)</u> 、 <u>家庭生活g</u> 、 <u>交友関係 7)</u> など、その要因を明らかにし、 <u>情緒の安定 8)</u> を図る指導をするとともに、必要に応じて <u>環境g</u> の改善を図ることが大切である。	1)b152 情動機能 4)b134 睡眠機能 8)b126 気質と人格の機能	2)d210 単一課題の遂行 3)d220 複数課題の遂行 5)d230 日課の遂行 7)d750 非公式な社会的関係	6)e225 気候
<u>白血病hc</u> のため入院している幼児児童生徒pfは、治療の副作用による <u>貧血hc</u> や <u>嘔吐 1)</u> などが長期間続くことにより、 <u>心理的に不安定 2)</u> な状態になることがある。そのようなときは、 <u>悩みを打ち明けたり、自分の不安な気持ちを表現できるようにしたりする 3)</u> などして、 <u>心理的な安定 2)</u> を図ることが大切である。	1)b510 摂食機能 2)b126 気質と人格の機能	3)d330 話すこと	
<u>ADHDhc</u> のある幼児児童生徒pfは、自分の行動を注意されたときに、 <u>反発して興奮を静められなくなる 1)</u> がある。このような場合には、 <u>自分を落ち着かせることができる場所に移動 2)</u> してその興奮を静めることや、 <u>いったんその場を離れて深呼吸 3)</u> するなどの方法があることを教え、それらを実際に行うこと 4)ができるように指導することが大切である。	1)b152 情動機能 3)b440 呼吸機能	2)d460 さまざまな場所での移動 4)d250 自分の行動の管理	
障害があることや過去の失敗経験p等により、二次的に <u>自信 1)</u> をなくしたり、 <u>情緒が不安定 1)</u> になりやすかったりする場合には、 <u>機会を見つけて自分のよさ p に気付く 2)</u> ようにしたり、 <u>自信 1)</u> がもてるように励ましたりして、 <u>活動への意欲 3)</u> を促すように指導することが重要である。	1)b126 気質と人格の機能 2)b164 高次認知機能 3)b130 活力と欲動の機能		
<u>LDhc</u> のある児童生徒pfは、例えば、書き取りの練習を繰り返して行っても、期待したほどの成果が得られなかったpなどの経験から、 <u>生活全体g</u> においても <u>自信 1)</u> を失っている場合がある。そのため自らの失敗に対して <u>感情的 2)</u> になり、 <u>情緒が不安定 1)</u> になることがある。このような場合には、本人が得意なことpを生かして <u>課題をやり遂げる 3,4)</u> ように指導し、成功したことを褒めることで <u>自信 1)</u> をもたせたり、 <u>自分のよさ p に気付く 5)</u> ことができるようにしたりすることが必要である。	1)b126 気質と人格の機能 2)b152 情動機能 5)b164 高次認知機能	3)d210 単一課題の遂行 4)d220 複数課題の遂行	
障害が重度で重複している幼児児童生徒pfは、 <u>情緒が安定している 1)</u> かどうかを把握することが困難な場合がある。そのような場合には、その判断の手掛かりとして「快」、 <u>「不快」の表出 2)</u> の状態を読み取ることが重要である。そして、安定した <u>健康状態g</u> を基盤にして「快」の感情 2)を呼び起こし、その状態を継続できるようにするための適切なかかわり方を工夫することが大切である。	1)b126 気質と人格の機能 2)b152 情動機能		
(2) 状況の理解と変化への対応に関すること			
① この項目について			
「(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。」は、 <u>場所や場面の状況を理解して心理的抵抗を軽減したり、変化する状況を理解して適切に対応したりする 1)</u> など、 <u>行動の仕方を身に付けること 2)</u> を意味している。今回の改訂においては、場面等の状況を理解した上で、適切に対応することをより一層明確にするために、「状況の変化への適切な対応」を「状況の理解と変化への対応」に改めたところである。		1)d240 ストレスとその他の心理的要求への対処 2)d250 自分の行動の管理	
場所や場面が変化することにより、 <u>心理的に圧迫を受けて適切な行動ができなくなる 1)</u> 幼児児童生徒pfの場合には、 <u>教師 2)</u> と一緒に活動しながら徐々に慣れるよう指導することが必要である。		1)d240 ストレスとその他の心理的要求への対処	2)e330 権限をもつ立場にある人々
<u>視覚障害 1)</u> のある幼児児童生徒pfの場合、 <u>見えなかったり、見えにくかったりして周囲の状況を即座に把握することが難しい 2)</u> ため、初めての環境や周囲の変化に対して、 <u>不安 3)</u> になることがある。そこで、 <u>状況の説明を聞いたり 4)</u> 、 <u>状況を把握するための時間を確保したり 5)</u> 、 <u>急激な変化を避けて徐々に環境に慣れたりすること 6)</u> が大切である。また、日ごろから一定の場所に置かれている <u>遊具 7)</u> など、 <u>移動する可能性の少ないものg</u> を <u>目印 1)</u> にして行動したり 6)、自ら必要な情報を得る 4)のために身近な人gに対して <u>的確な援助を依頼したりする力 8)</u> などを身に付けることが大切である。	1)b210 視覚機能 3)b152 情動機能	2)d110 注意して視ること 4)d132 情報の獲得 5)d210 単一課題の遂行 6)d250 自分の行動の管理 8)d240 ストレスとその他の心理的要求への対処	7)e115 日常生活における個人の製品と用具
家庭などではほとんど支障なく <u>会話 1)</u> ができるものの、 <u>特定の場所や状況ではそれができない 2)</u> <u>選択性かん黙hc</u> の幼児児童生徒pfの場合には、本人が <u>安心 2)</u> して参加できる <u>集団構成や活動内容等の工夫</u> をしたり、 <u>教師 3)</u> が付き添って適切な援助を行ったりするなどして、 <u>情緒の安定 4)</u> を図りながら、 <u>それぞれの場面に対応できるようにすること 5)</u> が大切である。	2)b152 情動機能 4)b126 気質と人格の機能	1)d350 会話 5)d240 ストレスとその他の心理的要求への対処	3)e330 権限をもつ立場にある人々
<u>自閉症hc</u> のある幼児児童生徒pfは、 <u>予告なしに行われる避難訓練 1)</u> や、 <u>急な予定の変更などに対応すること 2)</u> ができず、 <u>混乱したり、不安になったり 3)</u> して、 <u>どのように行動したらよいか分からなくなる 4)</u> がある。このような場合には、 <u>予想される事態や状況を予告したり、事前に体験できる機会を設定したりすること 4)</u> などが大切である。	2)b164 高次認知機能 3)b152 情動機能	1)d820 学校教育 4)d250 自分の行動の管理	

<p>(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。」は、自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、積極的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ることを意味している。今回の改訂においては、学校教育法第72条の改正を踏まえ、従前の「障害に基づく種々の困難」を「障害による学習上又は生活上の困難」に改めた。</p>		
<p>② 具体的指導内容例と留意点</p> <p>障害による学習上又は生活上の困難を理解し、それを改善・克服する意欲の向上を図る方法は、障害の状態により様々であるが、指導を行うに当たっては、幼児児童生徒の心理状態を把握した上で指導内容・方法を工夫することが必要である。</p>		
<p>筋ジストロフィーのある児童生徒は、小学部低学年のころ歩行が可能であるが、年齢が上がるにつれて歩行が困難になり、その後、重い又は電動車いすの利用や酸素吸入などが必要となることが多い。また、同じ病棟内の友達5の病気の進行を見ていることから将来の自分の病状についても認識している場合がある。</p>	<p>1)d450 歩行</p> <p>3)d465 用具を用いての移動</p>	<p>2)e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具</p> <p>4)e115 日常生活における個人用の製品と用具</p> <p>5)e320 友人</p>
<p>こうした状況にある幼児児童生徒に対しては、学習や運動において打ち込むことができることを見つけ、それに取り組むことにより、生きがいを感じることができるよう工夫し、少しでも困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図る指導が大切である。</p>	<p>1)b130 活力と欲動の機能</p>	
<p>肢体に不自由があるために移動が困難な児童生徒の場合、手段を工夫し実際に自分の力で移動ができるようになるなど、障害に伴う不自由を自ら改善し得たという成就感がもてるような指導を行うことが大切である。特に、障害の状態が重度のため、心理的な安定を図ることが困難な幼児児童生徒の場合には、寝返りや腕の上げ下げなど、不自由な運動・動作をできるだけ自分で制御するような指導を行うことが、自己を確立し、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲を育てることにつながる。</p>	<p>2)b152 情動機能</p> <p>3)b126 気質と人格の機能</p> <p>6)b760 随意運動の制御機能</p> <p>7)b180 自己と時間の経験の機能</p> <p>8)b130 活力と欲動の機能</p>	<p>1)d455 移動</p> <p>4)d410 基本的な姿勢の変換</p> <p>5)d445 手と腕の使用</p>
<p>障害に起因して心理的な安定を図ることが困難な状態にある児童生徒の場合、同じ障害のある者同士2の自然なかかわりを大切にしたり、社会で活躍している先輩2の生き方や考え方を参考にしたりする3などして、心理的な安定を図り、障害を改善・克服して積極的4に行動しようとする態度を育てることが大切である。</p>	<p>1)b126 気質と人格の機能</p> <p>4)b130 活力と欲動の機能</p>	<p>3)d750 非公式な社会的関係</p> <p>2)e325 知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員</p>
<p>LDのある児童生徒は、計算の仕方1などを覚えること2が他の人と比較して時間がかかることなどに気付いても、それを自分自身の努力不足によるものと思い込んでいる3場合がある。このような場合には、自分の得意な面と不得意な面を知り4、その得意な面を活用することで、困難を克服することができるということを経験すること5が大切である。成功体験やそれを賞賛される経験などを積み重ね、自分に自信3をもてるようにすることが、不得意なことにも積極的3に立ち向かう意欲5を育てることにもつながるのである。</p>	<p>2)b144 記憶機能</p> <p>3)b126 気質と人格の機能</p> <p>4)b164 高次認知機能</p> <p>5)b130 活力と欲動の機能</p>	<p>1)d150 計算の学習</p>

表3. 「人間関係の形成」と ICF-CY カテゴリーの適合性

人間関係の形成	ICF-CY カテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること			
① この項目について			
「(1) 他者gとのかかわりの基礎に関すること。」は、人に対する基本的な信頼感をもち、他者gからの働き掛けを受け止め、それに応ずることができるようにすること1)を意味している。		1)d710 基本的な対人関係	
② 具体的指導内容例と留意点			
人に対する基本的な信頼感1)は、乳幼児期の親2)子の愛着関係3)の形成を通じてはぐくまれ、成長に伴い様々な人gとの相互作用を通して対象を広げていく。障害のある幼児児童生徒pfは、障害による様々な要因から、基本的な信頼感1)の形成が難しい場合がある。		1)d710 基本的な対人関係 3)d760 家族関係	2)e310 家族
人に対する認識1)がまだ十分に育っておらず、他者からの働き掛けに反応が乏しい重度の障害がある幼児児童pfの場合には、抱いて揺さぶるなど幼児児童が好むかかわりを繰り返し行って、かかわる者gの存在に気付くことができるようにすることrが必要である。このように身近な人gと親密な関係を築き、その人との信頼関係2)を基盤としながら、周囲の人gとのやりとりを広げていくようにすること3)が大切である。	1)b114 見当識機能	2)d710 基本的な対人関係 3)d720 複雑な対人関係	
また、他者とのかかわりgをもととするが、その方法が十分に身に付いていない自閉症hcのある幼児児童生徒pfの場合には、まず、直接的に指導を担当する教師gを決めるなどして、教師1)との安定した関係を形成すること2)が大切である。そして、やりとりgの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりgの方法が定着するようにし、相互にかかわり合う素地rを作ることが重要である。その後、やりとりgの方法を少しずつ増やしていくが、その際、言葉3.4)だけでなく、具体物rや視覚的な情報5.6)を加えて分かりやすくすることも大切である。		2)d740 公的な関係 3)d310 話し言葉の理解 4)d330 話すこと 5)d315 非言語的メッセージの理解 6)d335 非言語的メッセージの表出	1)e330 権限をもつ立場にある人々
(2) 他者の意図や感情の理解に関すること			
① この項目について			
「(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。」は、他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができるようにすること1)を意味している。		1)d710 基本的な対人関係	
② 具体的指導内容例と留意点			
他者の意図や感情を理解する力は、多くの人々gとのかかわりgや様々な経験gを通して次第に形成されるものである。しかし、障害のある幼児児童生徒pfの中には、単に経験を積むだけでは、相手の意図や感情をとらえること1)が難しい者も見られる。		1)d710 基本的な対人関係	
自閉症hcのある幼児児童生徒pfは、言葉1)や表情、身振り2)などを総合的に判断して相手の心の状態を読み取り、それに応じて行動すること3)が困難な場合がある。また、言葉を字義通りに受け止めてしまうため、行動や表情に表れている相手の真意を読み取れないこと2)もある。そこで、生活の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉1)や表情2)などから、立場や考えを推測するrような指導を通して、相手とかかわる際の具体的な方法を身に付けること4)が大切である。		1)d310 話し言葉の理解 2)d315 非言語的メッセージの理解 3)d710 基本的な対人関係 4)d720 複雑な対人関係	
視覚障害1)のある幼児児童生徒pfの場合、相手の表情を視覚的にとらえること2)が困難であるために、相手の意図や感情の変化を読み取ること2)が難しい。この場合、聴覚3)的な手掛かりである相手の声の抑揚や調子の変化などを的確に聞き分けて4)、話し相手の意図や感情を的確に把握するとともに、その場に応じて適切に行動すること5)ができる態度や習慣を養うことが大切である。	1)b210 視覚機能 3)b230 聴覚機能	2)d315 非言語的メッセージの理解 4)d115 注意して聞くこと 5)d710 基本的な対人関係	
(3) 自己の理解と行動の調整に関すること			
① この項目について			
「(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。」は、自分の得意なことや不得意なことp、自分の行動の特徴pなどを理解1)し、集団の中で状況に応じた行動ができるようになること2.3)を意味している。	1)b164 高次脳機能	2)d710 基本的な対人関係 3)d720 複雑な対人関係	
② 具体的指導内容例と留意点			
自己に対する知識やイメージ1)は、様々な経験や他者との比較を通じて形成されていく。障害のある幼児児童生徒pfは、障害による認知2)上の困難や経験の不足等から自己の理解1)が十分でない場合がある。	1)b164 高次脳機能 2)b156 知覚機能		
知的障害1)のある生徒の場合、過去の失敗経験p等の積み重ねにより、自己に対する自信2)がもてず、行動することをためらいがちになることrがある。このような場合は、まず、本人が容易にできる活動を設定し、成就感を味わうこと3)ができるようにして、徐々に自信2)を回復しながら、自己の理解4)を深めていくことが大切である。	1)b117 知的機能 2)b126 気質と人格の機能 3)b152 情動機能 4)b164 高次脳機能		
肢体不自由のある幼児児童生徒pfは、経験が乏しいことから自分の能力を十分理解できていないことrがある。自分でできること、補助的な手段gを活用すればできること、他の人gに依頼して手伝ってもらおうことなどについて、実際の体験gを通して理解rを促すことが必要である。			

<p>ADHDのある幼児児童生徒pfは、状況にそぐわない行動をすることがあるために友達1)に受け入れられず、集団参加が難しい2)場合がある。このような場合は、状況に合わせて行動することが自分は不得意であることを理解3)し、行動する前に周囲の状況を観察したり、状況を理解するゆとりをもつ2,4)ようにしたりする態度を身に付けることが必要である。その際には、ロールプレイのように、できるだけ具体的な状況を設定して指導することが大切である。</p>	3)b164 高次脳機能	2)d710 基本的な対人関係 4)d720 複雑な対人関係	1)e320 友人
<p>また、障害のある幼児児童生徒pfは、経験が少ないことや課題に取り組んでもできなかった経験pなどから自己に肯定的な感情をもつこと1)ができない状態に陥っている場合がある。その結果、活動が消極的になったり、自暴自棄になったりすること1)があるので、早期から成就感を味わうこと2)ができるような活動を設定するとともに、自己を肯定的にとらえる1)感情2)を高められるような指導内容を検討することが重要である。</p>	1)b126 気質と人格の機能 2)b152 情動機能		
<p>(4) 集団への参加の基礎に関すること ① この項目について 「(4) 集団への参加の基礎に関すること。」は、<u>集団の雰囲気に合わせて</u>たり、<u>集団に参加するための手順やきまりを理解したり1)</u>して、<u>遊び2)</u>や<u>集団活動3,4)</u>などに<u>積極的5)</u>に参加できるようになることを意味している。</p>	5)b126 気質と人格の機能	1)d720 複雑な対人関係 2)d920 レクリエーションとレジャー 3)d210 単一課題の遂行 4)d220 複数課題の遂行	
<p>② 具体的指導内容例と留意点 障害のある幼児児童生徒pfは、<u>見たり1)聞いたり2)</u>して<u>情報を得ること3)</u>や、<u>集団に参加するための手順やきまりを理解すること4)</u>などが難しいことから、<u>集団生活gに適應できないことr</u>がある。</p>		1)d110 注意して視ること 2)d115 注意して聞くこと 3)d132 情報の獲得 4)d720 複雑な対人関係	
<p>例えば、<u>視覚障害1)</u>のある幼児児童生徒の場合には、<u>且s</u>で見ればすぐに分かるような<u>ゲーム2)</u>のルールなどがとらえにくく、<u>集団の中に入っていけない</u>ことがある。そこで、あらかじめ<u>集団に参加するための手順やきまり3)</u>、<u>必要な情報を得るための質問の仕方4)</u>などを指導して、<u>積極的5)</u>に参加できるようにする必要がある。</p>	1)b210 視覚機能 5)b126 気質と人格の機能	2)d920 レクリエーションとレジャー 3)d720 複雑な対人関係 4)d132 情報の獲得	
<p><u>聴覚障害1)</u>のある幼児児童生徒pfの場合、<u>場面や相手によっては、行われている会話2)</u>等の情報を的確に把握できにくいことがある。そのため、<u>日常生活g</u>で必要とされる様々なルールや常識等の理解、あるいはそれに基づいた<u>行動3)</u>が困難な場合がある。そこで、<u>背景を想像4)</u>したり、<u>実際の場面を活用したりして、どのように行動すべきか、また、相手はどのように受け止めるか5)</u>などについて、<u>具体的なやりとりg</u>を通して指導することが大切である。</p>	1)b230 聴覚機能	2)d350 会話 3)d720 複雑な対人関係 4)d163 思考 5)d720 複雑な対人関係	
<p><u>LDhc</u>のある幼児児童生徒pfの場合には、<u>友達1)</u>との<u>会話2)</u>の背景や経過を<u>類推3)</u>することが難しく、そのために<u>集団に積極的4)</u>に参加できないこと5,6)がある。そこで、日常的によく使われる<u>友達1)</u>同士の<u>言い回しや分からないときの尋ね方7)</u>などを、あらかじめ少人数の集団の中で<u>学習g</u>しておくことなどが<u>必要</u>である。</p>	4)b126 気質と人格の機能	2)d350 会話 3)d163 思考 5)d210 単一課題の遂行 6)d220 複数課題の遂行 7)d132 情報の獲得	1)e320 友人

表4. 「環境の把握」とICF-CY カテゴリーの適合性

環境の把握	ICF-CY カテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
(1) 保有する感覚の活用に関する事			
① この項目について			
「(1) 保有する感覚gの活用に関する事。」は、保有する <u>視覚1)</u> 、 <u>聴覚2)</u> 、 <u>触覚3)</u> などの感覚gを十分に活用できるようにすること4,5,6)を意味している。	1)b210 視覚機能 2)b230 聴覚機能 3)b265 触覚	4)d110 注意して視ること 5)d115 注意して聞くこと 6)d120 その他の目的のある感覚	
② 具体的指導内容例と留意点			
<u>視覚障害1)</u> のある <u>幼児児童生徒pf)</u> の場合、 <u>全盲1)</u> であれば <u>聴覚2)</u> や <u>触覚3)</u> を活用し、 <u>弱視1)</u> であれば、保有する <u>視覚1)</u> を最大限に活用する4)とともに <u>その他の感覚gも十分に活用して、学習gや日常生活gに必要な情報を収集するr</u> ための指導を行うことが重要である。	1)b210 視覚機能 2)b230 聴覚機能 3)b265 触覚	4)d110 注意して視ること	
<u>聴覚障害1)</u> のある <u>幼児児童生徒pf)</u> の場合、 <u>補聴器2)</u> 等の装用により、保有する <u>聴力1)</u> を十分に活用していく3)ための指導が必要である。さらに、場所や場面に応じて、 <u>磁気ループを用いた集団補聴システム</u> 、 <u>FM電波や赤外線を用いた集団補聴システム又はFM補聴器等の機器2)</u> の特徴に応じた活用rができるようにすることが大切である。	1)b230 聴覚機能	3)d115 注意して聞くこと	2)e125 コミュニケーション用の製品と用具
<u>肢体不自由や知的障害1)</u> のある <u>幼児児童生徒pf)</u> の中には、 <u>視覚障害2)</u> や <u>聴覚障害3)</u> を併せ有する者も少なくないことから、保有する <u>感覚gを最大限に活用して、学習gや日常生活gに必要な情報を適切に取り入れるr</u> ための指導が必要である。	1)b117 知的機能 2)b210 視覚機能 3)b230 聴覚機能		
障害が重度で重複している <u>幼児児童生徒pf)</u> の場合には、 <u>視覚1)</u> 、 <u>聴覚2)</u> 、 <u>触覚3)</u> と併せて、 <u>姿勢の変化や筋、関節の動きなどを感じ取る感覚4,5)</u> についても考慮する必要がある。その際には、それらを個々の感覚ごとにとらえるだけでなく、 <u>相互に関連付けてとらえることr</u> が重要である。例えば、 <u>玩具6)</u> を手に持って7)目sの前で振っている8)状態は、 <u>玩具6)</u> の色や形を <u>視覚1)</u> で、 <u>かたさやなめらかさを触覚3)</u> で感じているほか、 <u>よく見ようとして姿勢を変化r</u> させ、 <u>玩具6)</u> を握ったり7)振ったり8)するために、 <u>筋や関節を絶えず調整r</u> しているととらえることができる。つまり、 <u>様々な感覚gを関連させながら運動・動作g</u> を行っているのである。したがって、 <u>個々の感覚の状態とその活用の仕方g</u> を的確に把握した上で、保有する感覚で受け止めやすいように情報の与え方を工夫することが大切である。	1)b210 視覚機能 2)b230 聴覚機能 3)b265 触覚 4)b235 前庭機能 5)b260 固有受容覚	7)d440 細かな手の使用 8)d445 手と腕の使用	6)e115 日常生活における個人用の製品と用具
(2) 感覚や認知の特性への対応に関する事			
① この項目について			
「(2) 感覚gや認知rの特性への対応に関する事。」は、障害のある <u>幼児児童生徒一人一人の感覚gや認知rの特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるr</u> ようにするとともに、 <u>特に感覚の過敏さや認知の偏りなどの個々の特性piに適切に対応できるr</u> ようにすることを意味している。			
② 具体的指導内容例と留意点			
感覚は、「身体の内外的からの刺激を目s、耳s、皮膚sなどの感覚器官gを通してとらえる働き」である。 <u>認知r</u> とは、「 <u>感覚gを通して得られる情報を基に行われる情報処理の過程であり、記憶する1)、思考する2)、判断する3)、決定する4)、推理する2)、イメージを形成2)</u> するなどの心理的な活動」である。	1)b144 記憶機能 3)b164 高次認知機能	2)d163 思考 4)d177 意思決定	
障害のある <u>幼児児童生徒pf)</u> は、 <u>視覚1)</u> 、 <u>聴覚2)</u> 、 <u>触覚3)</u> 等を通してとらえた情報を適切に理解することrが困難であったり、 <u>特定の音4)</u> や <u>光5)</u> に過敏に反応したりする場合がある。	1)b210 視覚機能 2)b230 聴覚機能 3)b265 触覚		4)e250 音 5)e240 光
<u>眼sの病気g</u> によりまぶしさを強く感じる <u>幼児児童生徒pf)</u> を対象に屋外の活動を行う際には、 <u>遮光眼鏡1)</u> を必ず装用する2)よう指導するとともに、その <u>習慣化3)</u> を図ることが大切である。		2)d570 健康に注意すること 3)d230 日課の遂行	1)e115 日常生活における個人用の製品と用具
<u>自閉症hc)</u> のある <u>幼児児童生徒pf)</u> は、 <u>聴覚1)</u> の過敏さのため特定の音2)に、また、 <u>触覚3)</u> の過敏さのため身体接触や衣服4)の材質に強く不快感5)を抱くことが見られる。それらの刺激が強すぎたり、突然であったりすると、 <u>混乱状態5)</u> に陥ることもある。そこで、 <u>不快である音2)や感触3)</u> などを自ら避けたり、 <u>幼児児童生徒pf)</u> の状態に応じて、それらに少しずつ慣れていったりするよう指導することが大切である。なお、ある <u>幼児児童生徒pf)</u> にとって不快な刺激も、別な <u>幼児児童生徒pf)</u> にとっては快刺激である場合もある。したがって、 <u>個々の幼児児童生徒pf)</u> にとって、快刺激は何か、不快刺激は何かをきめ細かく観察して把握しておく必要がある。	1)b230 聴覚機能 3)b265 触覚 5)b152 情動機能		2)e250 音 4)e115 日常生活における個人用の製品と用具
また、障害のある <u>児童生徒pf)</u> が <u>言葉r</u> や <u>数の学習1)</u> で示す困難は、 <u>個々の認知rの特性による場合が少なくない</u> 。話を聞いて2)理解すること3)が困難な場合には、 <u>言葉rの記憶力4)</u> が弱いことや <u>話し声から特定の音韻を聞き取ること2)</u> などが難しいことがある。 <u>本を読むこと5)</u> が苦手な場合には、 <u>読んでいる箇所を目で追うこと6)</u> ができないことがある。また、 <u>漢字や図形を正しく書くこと7)</u> ができない場合には、 <u>位置関係の認知8)</u> が困難なことがある。こうした <u>個々の認知rの特性は、脳性まひhc)や知的障害9)</u> のほか、 <u>LDhc、ADHDhc、自閉症hc)</u> 等のある <u>児童生徒pf)</u> にも見られるものである。	4)b144 記憶機能 6)b215 目に付属する構造の機能 8)b156 知覚機能 9)b117 知的機能	1)d150 計算の学習 2)d115 注意して聞くこと 3)d310 話し言葉の理解 5)d140 読むことの学習 7)d145 書くことの学習	
これらの <u>児童生徒pf)</u> は、 <u>認知面r</u> において <u>得意なことp</u> がある一方で <u>得意な方法p</u> をもっていることも多い。例えば、 <u>聴覚1)</u> からの情報は理解しにくくても、 <u>視覚2)</u> からの情報の理解は優れている場合がある。したがって、一人一人の <u>認知rの特性</u> に応じた指導方法を工夫し、 <u>得意な課題を少しず</u>	1)b230 聴覚機能 2)b210 視覚機能 3)b126 気質と人格の機能		

つ改善するよう指導するとともに、得意な方法を <u>積極的3)</u> に活用するよう指導することも大切である。			
(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること			
① この項目について			
「(3) <u>感覚g</u> の補助及び代行手段gの活用に関すること。」は、保有する <u>感覚器官g</u> を用いて状況を把握しやすくするよう各種の <u>補助機器g</u> を活用できるようにしたり、他の <u>感覚g</u> や <u>機器g</u> での代行的にできるようにしたりすることを意味している。			
② 具体的指導内容例と留意点			
視覚1)に障害があり、小さい文字等が見えにくい場合には、 <u>拡大読書器</u> や <u>遠用・近用</u> などの各種の弱視レンズなどの <u>視覚補助具2)</u> を効果的に活用することrが有効である。また、 <u>実験や観察3)</u> を行うに当たって、 <u>明るさの変化を音の変化に変える感光器2)</u> を用いるなど <u>視覚情報を聴覚4)や触覚5)</u> で代行する機器を活用rできるように指導することが大切である。	1)b210 視覚機能 4)b230 聴覚機能 5)b265 触覚	3)d110 注意して視ること	2)e130 教育用の製品と用具
また、 <u>聴覚1)</u> に障害がある場合には、 <u>感覚の補助手段</u> として、 <u>音声を増幅する補聴器2)</u> 等の活用とともに、 <u>代行手段</u> としての <u>視覚3)</u> の活用が考えられる。特に、 <u>言葉を受容するための視覚的な手段</u> としては、 <u>相手の口形や表情を基にして理解する読話4)</u> 、 <u>手指の形や動き等を基にして理解する手話や指文字5)</u> 、 <u>キュード・スピーチ (又はキューサインなど) 4)</u> がある。このほかにも、 <u>音声等の情報を文字表示する機器</u> 、 <u>時刻を光や振動を用いて知らせる機器等6)</u> がある。これらの <u>補助手段や代行手段の特徴及び機能を的確に理解して</u> 、 <u>幼児児童生徒pf</u> が、 <u>個々の障害の状態に応じた活用方法を工夫できるようにすることr</u> が大切である。	1)b230 聴覚機能 3)b210 視覚機能	4)d360 コミュニケーション用具および技法の利用 5)d320 公式手話によるメッセージの理解	2)e125 コミュニケーション用の製品と用具 6)e115 日常生活における個人用の製品と用具
以上のように、 <u>個々の幼児児童生徒pf</u> の障害の状態や発達段階、 <u>興味・関心r</u> 等に応じて、 <u>将来の社会生活g</u> 等に結び付くように <u>補助及び代行手段の適切な活用</u> に努めることrが大切である。			
(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること			
① この項目について			
「(4) <u>感覚g</u> を総合的に活用rした周囲の状況の把握rに関すること。」は、 <u>いろいろな感覚器官g</u> やその <u>補助及び代行手段g</u> を総合的に活用rして、 <u>情報を収集したり</u> 、 <u>環境の状況を把握したりr</u> して、 <u>的確な判断1)</u> や <u>行動ができるようにすること</u> を意味している。			
② 具体的指導内容例と留意点			
視覚1)に障害がある場合、 <u>白杖2)</u> を用いて一人で <u>市街を歩く3)</u> ときには、その前に、 <u>出発点から目的地までの道順を頭の中に描くことr</u> が重要である。歩き始めてからは、 <u>白杖2)</u> や <u>足下からの情報</u> 、 <u>周囲の音4)</u> 、 <u>太陽5)</u> の位置、 <u>におい6)</u> など様々な <u>感覚g</u> を通して得られる情報を総合的に活用して、それらの情報と頭の中にある地図とを照らし合わせ、 <u>確かめながら歩くことr</u> が求められる。したがって、 <u>周囲の状況を把握し、それに基づいて的確に判断7)</u> し行動できるrよう指導することが極めて重要である。また、 <u>中学部・高等部の生徒p</u> の場合は、必要に応じて、 <u>携帯電話8)</u> のナビゲーション機能などを利用して <u>自分の位置と周囲の状況を把握9)</u> させることも考えられる。	1)b210 視覚機能 7)b164 高次認知機能 9)b114 見当識機能	3)d460 さまざまな場所での移動	2)e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具 4)e250 音 5)e240 光 6)e260 空気の情報 8)e125 コミュニケーション用の一般的な製品と用具
<u>聴覚1)</u> に障害がある場合、 <u>補聴器2)</u> 等を通して得られた情報だけでは、 <u>周囲の状況やその変化を十分に把握することが困難な場合がある</u> 。例えば、 <u>補聴器2)</u> の活用仕方によって、 <u>音3)</u> の方向1)のとらえ方に違いが生じることもある。そこで、 <u>身の回りの音3)</u> を聞き取り4)、 <u>様子rや言葉を理解5)</u> する場合には、 <u>視覚6)</u> や <u>嗅覚7)</u> などの <u>感覚も総合的に活用するr</u> 指導が必要である。その際には、 <u>情報を的確に収集する8)</u> とともに、 <u>様々な感覚をいかに活用するかについても考えさせること9)</u> が大切である。	1)b230 聴覚機能 6)b210 視覚機能 7)b255 嗅覚	4)d115 注意して聞くこと 5) d310 話し言葉の理解 8)d132 情報の獲得 9)d163 思考	2)e125 コミュニケーション用の一般的な製品と用具 3)e250 音
このように、 <u>視覚1)</u> 、 <u>聴覚2)</u> 、 <u>触覚3)</u> などの保有するいろいろな <u>感覚g</u> やその <u>補助及び代行手段g</u> を総合的に活用rして、 <u>周囲の状況を的確に把握することr</u> が大切である。			
(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること			
① この項目について			
「(5) <u>認知r</u> や <u>行動の手掛かりとなる概念の形成1)</u> に関すること。」は、 <u>ものの機能や属性、形、色、音2)</u> が変化の様子、 <u>空間・時間等の概念の形成1)</u> を図ることによって、それを <u>認知r</u> や <u>行動の手掛かりとして活用できるr</u> ようにすることを意味している。			
② 具体的指導内容例と留意点			
<u>認知</u> とは、前述したように「 <u>感覚g</u> を通して得られる情報を基にして行われる情報処理の過程であり、 <u>記憶する1)</u> 、 <u>思考する2)</u> 、 <u>判断する3)</u> 、 <u>決定する4)</u> 、 <u>推理する2)</u> 、 <u>イメージを形成2)</u> するなどの心理的な活動」を指す。こうした活動を適切に進めていくことによって、 <u>幼児児童生徒pf</u> は <u>発達の段階に即した行動</u> をすることが可能となる。	1)b144 記憶機能 3)b164 高次認知機能	2)d163 思考 4)d177 意思決定	
一方、 <u>概念</u> は、 <u>個々の事物・事象に共通する性質を抽象1)</u> し、 <u>まとめて上げること2)</u> によって作られるものであり、 <u>認知r</u> の過程においても重要な役割を果たすものである。			
1)b164 高次認知機能	2)d137 概念の習得		

<p>「<u>認知r</u>や行動の手掛かりとなる概念」とは、<u>これまでの自分の経験によって作り上げてきた概念を、自分が新たに認知や行動を進めていくために活用することr</u>を意味している。したがって、極めて基礎的な概念を指しているが、常時行われる認知活動によって更にそれが変化し、発達に即した適切な行動を遂行する手掛かりとして、次第により<u>高次な概念に形成されていく1)</u>と考えられる。</p>	<p>1)d137 概念の習得</p>
<p><u>視覚障害1)</u>のある<u>幼児児童生徒pf)</u>の場合、<u>触覚2)</u>によって、対象物の<u>形や大きさ、手触り、構造、機能等を観察3)</u>したり、<u>教室、建物、市街などの地理的な関係を理解したりするr</u>指導が必要となる。これらの指導に当たっては、<u>幼児児童生徒pf)</u>がいろいろなものの<u>的確なイメージや概念をもつこと4)</u>ができるように、<u>教材・教具5)</u>等を工夫したり、<u>環境g)</u>の設定に配慮したりする必要がある。この場合、<u>日常生活g)</u>や<u>学習g)</u>においては、適切に<u>認知r</u>したり、<u>行動したりする際の手掛かりとして、形や大きさ、機能等の概念を的確に活用できるr</u>よう指導することが大切である。</p>	<p>1)b210 視覚機能 2)b265 触覚 3)d120 その他の目的のある経験 4)d137 概念の習得 5)e130 教育用の製品と用具</p>
<p>肢体不自由のある<u>幼児児童生徒pf)</u>は、<u>身体の動きの不自由さから自分の身体の状況を十分に理解1)</u>していなかったり、<u>空間における自分とものとの位置関係を理解すること2)</u>に困難が見られたりする場合がある。こうしたことが<u>概念を形成3)</u>する際の基礎となる上下、左右、前後、高低、遠近等の空間に関する<u>概念の形成3)</u>を妨げる。そこで、<u>自分の姿勢と対象の位置関係を意識させ、言葉と結び付けながら空間に関する概念の形成3)</u>を図るよう指導していくことが必要である。</p>	<p>1)b180 自己と時間の経験の機能 2)b156 知覚機能 3)d137 概念の習得</p>
<p><u>LDhc)</u>のある<u>幼児児童生徒pf)</u>は、例えば、<u>左右の概念を理解することが困難であるため、左右の概念を含んだ指示や説明を理解することr</u>がうまくできず、<u>学習を進めていくことが困難になる場合がある</u>。このような場合には、<u>様々な場面で、見たり1)触ったり2)</u>する体験的な活動と「左」や「右」という位置や方向を示す言葉を関連付けながら指導して、<u>基礎的な概念の形成3)</u>を図ることが重要である。</p>	<p>1)d110 注意して視ること 2)d120 その他の目的のある経験 3)d137 概念の習得</p>

表5. 「身体の動き」と ICF-CY カテゴリーの適合性

身体の動き	ICF-CY カテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事			
① この項目について			
「(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能rに関する事。」は、日常生活gに必要な動作の基本となる姿勢保持1)や上肢・下肢の運動・動作gの改善及び習得、関節sの拘縮heや変形heの予防、筋力2)の維持・強化を図ることなどの基本的技能rに関する事を意味している。	2)b730 筋力の機能	1)d415 姿勢の保持	
② 具体的指導内容例と留意点			
姿勢には、臥位、座位、立位などがあり、あらゆる運動・動作の基礎になっている。姿勢を保持すること1)は、広い意味では動作の一つである。これらの姿勢保持1)と上肢・下肢の運動・動作gを含めて基本動作rというのが、この基本動作は、姿勢保持1)、姿勢変換2)、移動3,4)、四肢の粗大運動gと微細運動5,6)に分けることができる。		1)d415 姿勢の保持 2)d410 基本的な姿勢の変換 3)d450 歩行 4)d455 移動 5)d440 細かな手の使用 6)d446 細かな足の使用	
障害によって身体の動きに困難のある幼児児童生徒pfは、基本動作rが未習得であったり、誤って身に付けてしまったりしているために、生活動作gや作業動作gを十分に行うことができない。そこで、個々の幼児児童生徒pfの運動・動作gの状態に即した指導を行うことが大切である。			
例えば、全身又は身体各部位sの筋緊張1)が強すぎる場合は、その緊張を弛めたり、弱すぎる場合には、適度な緊張状態をつくりだしたりすること1)ができるような指導が必要である。	1)b735 筋緊張の機能		
一方、筋ジストロフィーhcで病気の進行のため筋力1)の低下が見られる場合には、筋力1)の維持を図る運動が必要である。	1)b730 筋力の機能		
知的障害1)のある幼児児童生徒pfの中には、知的発達程度等に比較して、身体の部位を適切に動かしたりr、指示を聞いて2)姿勢を変えたりすること3)が困難な者がいる。このような幼児児童生徒に対しては、より基本的な動きrの指導から始め、徐々に複雑な動きrを指導することが考えられる。そして、次第に、目的の動きに近づけていくことにより、必要な運動・動作gが幼児児童生徒pfに確実に身に付くよう指導することが重要である。	1)b117 知的機能	2)d115 注意して聞くこと 3)d410 基本的な姿勢の変換	
また、視覚1)に障害がある場合は、身体の動き等を模倣2)することを通して基本的な運動・動作gを習得することが困難であることが多い。そこで、姿勢や身体の動きについて、教師3)の身体や模型4)などに直接触らせて5)確認させた後、幼児児童生徒pfが自分の身体を実際に使って、その姿勢や動きを繰り返して6)学習するとともに、その都度教師3)が適切な指示を与えることによって、正しい姿勢の保持7)や運動・動作gを習得することが大切である。	1)b210 視覚機能 5)b265 触覚	2)d130 模倣 6)d135 反復 7)d415 姿勢の保持	3)e330 権限をもつ立場にある人々 4)e130 教育用の製品と用具
なお、このような指導を行う場合には、必要に応じて医師等の専門家と十分な連携1)を図ることが大切である。			e355 保健の専門職
(2) 姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用に関する事			
① この項目について			
「(2) 姿勢保持1)と運動・動作の補助手段gの活用rに関する事。」は、姿勢の保持1)や各種の運動・動作gが困難な場合、様々な補助用具g等の補助手段を活用rしてこれらができるようにすることを意味している。		1)d415 姿勢の保持	
② 具体的指導内容例と留意点			
姿勢保持1)や基本動作rの改善及び習得を促進し、日常生活動作rや作業動作rの遂行を補うためには、幼児児童生徒pfの運動・動作gの状態に応じていろいろな補助手段を活用rする必要がある。また、この補助手段の活用に関する指導内容には、各種の補助用具gの工夫とその使用法の習得rも含まれている。		1)d415 姿勢の保持	
補助用具には、座位姿勢安定のためのいす1)、作業能率向上のための柵1)、移動のためのつえや歩行器及び車いす、白杖2)等がある。このほか、よく用いられる例としては、持ちやすいように握りを太くしたり、ベルトを取り付けたりしたスプーンや鉛筆3)、食器3)やノート1)を机の上に固定する装置3)、着脱しやすいようにデザインされた衣服3)、手すりなどを取り付けた便器3)などがある			1)e130 教育用の製品と用具 2)e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具 3)e115 日常生活における個人用の製品と用具
また、表現活動を豊かにするために、コンピュータ1)の入力動作を助けるための補助用具1)も重要なものである。			1)e130 教育用の製品と用具
幼児児童生徒pfが補助用具を必要とする場合には、用途や目的に応じて適切な用具を選び1)十分使いこなせる2)ように指導する必要がある。また、その発達の段階を考慮しながら、補助用具のセッティングや収納の仕方を身に付けたり、自分に合うように補助用具を調整したりすること3)を指導することも大切である。一方で、例えば、車いす4)の使用5)が度重なることにより立位を保持する能力6)の低下を来す場合がある。したがって、補助用具の使用の仕方を工夫し、幼児児童生徒の身体の動きの維持や習得を妨げないように十分留意しなければならない。		1)d177 意思決定 2)d155 技能の習得 3)d650 家庭用品の管理 5)d465 用具を用いての移動 6) d415 姿勢の保持	4)e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具
なお、つえ、車いす、白杖1)等の活用に当たっては、必要に応じて専門の医師1)及びその他の専門家gの協力や助言を得ることが大切である。			1)e355 保健の専門職

<p>(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(3) 日常生活gに必要な基本動作に関すること。」は、食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作rを身に付けることができるようにすることを意味している。</p>		
<p>日常生活gに必要な基本動作rを身に付けることは、<u>幼児児童生徒pf</u>の自立にとって、極めて重要なことである。これらを身に付けるには、<u>姿勢保持1)</u>、<u>移動2,3)</u>、<u>上肢の諸動作g</u>といった基本動作rが習得されていることが必要であり、<u>座位、立位を保持1)</u>しながら、<u>上肢を十分に動かすことg</u>ができることがその基礎になる。つまり、<u>安定した座位を確保1)</u>しながら、<u>両腕を体の前へ伸ばすこと4)</u>ができること。</p> <p><u>イ</u>身体の前で両手を合わせる<u>こと4)</u>ができ、<u>指を握ったり開いたりすること5)</u>ができること。</p> <p><u>ウ</u>身体のほとんどの部位へ<u>指s</u>先が届く<u>こと6)</u>。</p> <p><u>エ</u>手の動きを目で追う<u>こと7)</u>。</p> <p>というような動作が可能であれば、さらに、次の段階の指導を工夫することによって、日常生活の諸動作rの多くを行うことができるようになる。その上で、これらの動作を実際の日常生活gで使うことができるところまで<u>習慣化r</u>していくことが大切である。</p>	<p>6)b710 関節の可動性の機能</p> <p>7)b760 随意運動の制御機能</p>	<p>1)d415 姿勢の保持</p> <p>2)d450 歩行</p> <p>3)d455 移動</p> <p>4)d445 手と腕の使用</p> <p>5)d440 細かな手の使用</p>
<p>また、<u>運動・動作g</u>が極めて困難な<u>幼児児童生徒pf</u>の場合には、日常生活gに必要な<u>運動・動作g</u>のほとんどを介助に頼っている場合が多い。このような<u>幼児児童生徒</u>の場合には、<u>介助を受けやすい姿勢や手足の動かし方r</u>を身に付けることを目標として、指導を行うことが必要である。</p>		
<p>(4) 身体の移動能力に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(4) 身体の移動能力gに関すること。」は、<u>自力での身体移動1)</u>や<u>歩行2)</u>、<u>歩行器や車いす3)</u>による<u>移動4)</u>など、<u>日常生活g</u>に必要な<u>移動能力g</u>の向上を図ることを意味している。</p>		
<p>② 具体的指導内容例と留意点</p> <p><u>移動g</u>とは、自分で自分の身体を動かし、目的の場所まで行くことで、<u>興味・関心r</u>を広げる上でも重要な手段であり、自立するために必要な動作の一つである。一般に、<u>首のすわり1)</u>から始まって、<u>寝返り2)</u>から<u>座位1)</u>へと続く、いわゆる初期の<u>運動・動作g</u>の発達の到達点が<u>歩行3)</u>である。</p>		
<p><u>視覚1)</u>に障害がある場合には、発達の段階に応じて<u>基本的な歩行技術の習得2)</u>や<u>援助を依頼する方法3)</u>などを身に付け、<u>白杖4)</u>を有効に活用して一人での<u>安全に5)</u>目的地まで行ける<u>6)</u>ように指導することが大切である。<u>校内や室内の歩行7)</u>においては、<u>伝い歩きr</u>や<u>介助歩行r</u>なども適切に行えるよう指導する必要がある。また、<u>弱視1)</u>の場合は、<u>白杖4)</u>だけでなく保有する<u>視覚1)</u>を活用したり、<u>視覚補助具8)</u>を適切に使ったりできる<u>力r</u>を付けることも必要である。</p>	<p>1)b210 視覚機能</p>	<p>2)d155 技能の習得</p> <p>3)d240 ストレスとその他の心理的要求への対処</p> <p>5)d571 安全に注意すること</p> <p>6)d450 歩行</p> <p>7)d460 さまざまな場所での移動</p>
<p>障害の状態により、<u>筋力1)</u>が弱く、<u>歩行2)</u>に必要な<u>緊張3)</u>が得られない<u>幼児児童生徒pf</u>の場合には、<u>歩行器4)</u>を用いた<u>歩行5)</u>を目標に掲げて指導を行ったり、<u>歩行2)</u>が困難な場合には、<u>車いす4)</u>による<u>移動5)</u>を目標に掲げたりするなど、<u>日常生活g</u>に役立つ<u>移動能力g</u>を習得するよう指導する必要がある。</p>	<p>1) b730 筋力の機能</p> <p>3)b735 筋緊張の機能</p>	<p>2)d450 歩行</p> <p>5)d465 用具を用いての移動</p>
<p><u>心臓疾患hc</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>は、<u>心臓s</u>への負担がかかることから<u>歩行</u>による<u>移動1)</u>が制限されることがあり、必要に応じて<u>歩行器や電動車いす2)</u>等の<u>補助的手段を活用すること3)</u>になる。このような場合には、<u>医師4)</u>の指導を踏まえ、<u>病気g</u>の状態や<u>移動距離</u>、<u>活動内容</u>によって適切な<u>移動手段を選択5)</u>し、<u>心臓s</u>に過度の負担をかけることなく<u>移動の範囲が維持できるr</u>よう指導することが大切である。</p>		<p>1)d450 歩行</p> <p>3)d465 用具を用いての移動</p> <p>5)d177 意思決定</p> <p>2)e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具</p> <p>4)e355 保健の専門職</p>
<p><u>運動・動作g</u>が極めて困難な<u>幼児児童生徒pf</u>の場合には、<u>寝返り1)</u>や<u>腹這い</u>による<u>移動2)</u>だけでなく、それらも含めた基本動作すべてgの改善及び習得を目指す必要がある。したがって、<u>姿勢保持3)</u>や<u>上下肢の基本動作r</u>などの指導経過を踏まえて<u>幼児児童生徒pf</u>に適した<u>移動g</u>の方法を選択することが大切である。例えば、<u>寝返り1)</u>や<u>腹這い2)</u>ができなくても、<u>姿勢を保持3)</u>することができるようならば、<u>移動を補助する手段4)</u>の活用5)が考えられる。</p>		<p>1)d410 基本的な姿勢の変換</p> <p>2)d455 移動</p> <p>3)d415 姿勢の保持</p> <p>5)d465 用具を用いての移動</p> <p>4)e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具</p>
<p>なお、障害の状態や発達の段階によっては、<u>学校外での移動1)</u>や、<u>交通機関の利用2)</u>の際に、一人での<u>移動g</u>が困難な場合もある。そこで、このような<u>社会的な場面における移動能力r</u>を総合的に把握し、実際の場面で有効に生かされるよう指導することが大切である。</p>		<p>1)d460 さまざまな場所での移動</p> <p>2)d470 交通機関や手段の利用</p>
<p>(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(5) 作業に必要な動作rと円滑な遂行に関すること。」は、<u>作業に必要な基本動作r</u>を習得し、その<u>巧緻性1)</u>や<u>持続性r</u>の向上を図るとともに、<u>作業を円滑に遂行する能力r</u>を高めることを意味している。</p>		
		<p>1)d440 細かな手の使用</p>

今回の改訂においては、作業の円滑な遂行に必要な一つ一つの動作をきめ細かく指導することを明確にするため、「作業の円滑な遂行」を「作業に必要な動作と円滑な遂行」に改めた。		
作業に必要な基本動作を習得するためには、 <u>姿勢保持1)</u> と <u>上肢の基本動作</u> の習得が前提として必要である。つまり、自分一人で、あるいは補助的手段を活用して <u>座位保持1)</u> ができ、 <u>机2)</u> 上で <u>上肢を曲げたり伸ばしたり3)</u> 、 <u>ものを握ったり放したり4)</u> するなどの動作ができなければならない。	1)d415 姿勢の保持 3)d445 手と腕の使用 4)d440 細かな手の使用	2)e130 教育用の製品と用具
また、作業を円滑に遂行する能力rを高めるためには、 <u>両手の協応や目と手の協応1)</u> の上に、 <u>正確さや速さ、持続性2,3)</u> などの向上が必要である。さらに、その <u>正確さと速さを維持し、条件が変わっても持続して作業を行うこと4)</u> ができるようにする必要がある。	1)b760 随意運動の制御機能 2)d210 単一課題の遂行 3)d220 複数課題の遂行 4)d240 ストレスとその他の心理的 要求への対処	
肢体に不自由がある <u>児童生徒pf)</u> の場合には、 <u>室内ゲームや戸外のスポーツ1)</u> の種目を通して、 <u>粗大運動g</u> での <u>機敏さrや持続性r</u> の向上を図ったり、 <u>各種の作品を制作する活動2,3)</u> を通して、 <u>微細運動4)</u> での <u>正確さrや速さr</u> の向上を促したり、 <u>単純な作業rやゲーム1)</u> などを繰り返して行うこと5)を通して、 <u>速さや持続性を養ったり</u> することが考えられる。	1)d920 レクリエーションとレジャ ー 2)d210 単一課題の遂行 3)d220 複数課題の遂行 4)d440 細かな手の使用 5)d135 反復	
<u>ADHDhc</u> のある <u>幼児児童生徒pf)</u> は、一連の作業において最後まで <u>注意の集中1)</u> が続かないことがある。このような場合には、作業工程を分割し、一つ一つの工程に <u>短時間集中すること1)</u> から始めて、徐々に作業に集中できる時間を長くする1)ような指導が必要である。	1)d161 注意を向けること	
<u>自閉症hc</u> のある <u>幼児児童生徒pf)</u> には、 <u>手足を協調させて動かすこと1)</u> や <u>微細な運動2,3)</u> をすることに困難が見られることがある。そのため、 <u>目的に即して意図的に身体を動かすことr</u> を指導したり、 <u>手足s</u> の <u>簡単な動きr</u> から始めて、段階的に <u>高度な動きr</u> を指導したりすることなどが必要である。また、 <u>手指の巧緻性2)</u> を高めるためには、 <u>幼児児童生徒pf)</u> が <u>興味・関心r</u> をもっていることを生かしながら、 <u>道具r</u> 等を使って <u>手指を動かす体験4)</u> を積み重ねることが大切である。	1)b760 随意運動の制御機能 2)d440 細かな手の使用 3)d446 細かな足の使用 4)d131 物（もの）を使うことを通 しての学習	
障害の状態によっては、 <u>身体の動きの面</u> で、関係する教科等の <u>学習r</u> との関連を図り、 <u>作業における基本動作r</u> の習得や <u>巧緻性1)</u> 、 <u>敏捷性r</u> の向上を図るとともに、 <u>目と手の協応した動き2)</u> 、 <u>姿勢3)</u> や <u>作業の持続性4,5)</u> などについて、 <u>自己調整</u> できるよう指導することが大切である。	2)b760 随意運動の制御機能 1)d440 細かな手の使用 3)d415 姿勢の保持 4)d210 単一課題の遂行 5)d220 複数課題の遂行	

表6. 「コミュニケーション」と ICF-CY カテゴリーの適合性

コミュニケーション	ICF-CY カテゴリー		
	心身機能	活動・参加	環境因子
<p>(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(1) コミュニケーションgの基礎的能力に関すること。」は、<u>幼児児童生徒pfの障害の種類や程度、興味・関心r等に応じて、表情や身振り1,2), 各種の機器3,4)などを用いて意思のやりとりgが行えるようにするなど、コミュニケーションgに必要な基礎的な能力を身に付けることを意味している。</u></p>		<p>1)d315 非言語的メッセージの理解</p> <p>2)d335 非言語的メッセージの表出</p> <p>4)d360 コミュニケーション用具および技法の利用</p>	<p>3)e125 コミュニケーション用の製品と用具</p>
<p>② 具体的指導内容例と留意点</p> <p>コミュニケーションgとは、人間が意思rや感情1)などを相互に伝え合うことであり、その基礎的能力として、相手に伝えようとする内容を広げ、伝えるための手段をはぐくんでいくことrが大切である。</p>	<p>1)b152 情動機能</p>		
<p>障害が重度で重複している<u>幼児児童生徒pf</u>の場合には、<u>話し言葉によるコミュニケーション1,2)</u>にこだわらず、本人にとって可能な手段を講じて、より円滑なコミュニケーションgを図る必要がある。<u>周囲の者gは、幼児児童生徒pfの表情や身振り、しぐさなどを細かく観察することにより、その意図を理解する3)必要がある。したがって、まずは双方向のコミュニケーションgが成立することを旨として、それに必要な基礎的能力を育てることが大切である。これらのことは、いわばコミュニケーションgの発達における初期の活動を高める事柄であって、認知rの発達、言語概念の形成4), 社会性の育成5)及び意欲の向上6)と関連していることに留意する必要がある。</u></p>	<p>5)b122 全般的な心理社会的機能</p> <p>6)b130 活力と欲動の機能</p>	<p>1)d310 話し言葉の理解</p> <p>2)d330 話すこと</p> <p>3)d315 非言語的メッセージの理解</p> <p>4)d133 言語の習得</p>	
<p><u>聴覚1)に障害がある場合は、幼児児童生徒pfの発達の段階に応じて、相手を注視する態度や構え2)を身に付けたり、あるいは自然な身振りで表現3)したり声を出したりして、相手とかかわることrができるようにしたりするなど、コミュニケーションgを行うための基礎的能力を身に付ける必要がある。</u></p>	<p>1)b230 聴覚機能</p>	<p>2)d110 注意して視ること</p> <p>3)d335 非言語的メッセージの表出</p>	
<p><u>自閉症hcのある幼児児童生徒pfの場合、持ち主の了解を得ないで、物を使ったりr、相手が使っている物を無理に手に入れようとしたりすることrがある。また、他の人の手を取って、その人に自分が欲しい物を取ってもらおうとすることrもある。このような状態に対しては、周囲の者gがそれらの行動は意思や要求を伝達しようとした行為であると理解するとともに、できるだけ望ましい方法で意思や要求などが伝わる経験rを積み重ねるよう指導することが大切である。</u></p>			
<p>(2) 言語の受容と表出に関すること</p> <p>① この項目について</p> <p>「(2) 言語の受容と表出1)に関すること。」は、<u>話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出すること1)ができるようにすることを意味している。</u></p>	<p>1)b167 言語に関する精神機能</p>		
<p>② 具体的指導内容例と留意点</p> <p>意思が相手に伝わるためには、伝える側が意思を表現する方法をもち、それを受ける側もその方法を身に付けておく必要がある。このように言語を受容したり、表出したりするための一般的な方法は音声や文字1,2,3,4)であるが、<u>幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に応じて、身振りや表情、指示、具体物の提示等非言語的な方法5,6)を用いる必要がある場合もある。</u></p>		<p>1)d310 話し言葉の理解</p> <p>2)d330 話すこと</p> <p>3)d325 書き言葉によるメッセージの理解</p> <p>4)d345 書き言葉によるメッセージの表出</p> <p>5)d315 非言語的メッセージの理解</p> <p>6)d335 非言語的メッセージの表出</p>	
<p><u>脳性まひhcの幼児児童生徒pfは、言語障害gを伴うことがあるが、その多くは意思rの表出の困難である。<u>内言語rや言葉の理解1,2)</u>には困難がないが、<u>話し言葉3)が不明瞭4)であったり短い言葉を伝えるのに相当な時間がかかったりすることrがある。こうした場合には、発語機能4)の改善を図るとともに、文字の使用や補助的手段の活用rを検討して意思の表出5)を促すことが大切である。</u></u></p>	<p>4)b320 構音機能</p>	<p>1)d310 話し言葉の理解</p> <p>2)d325 書き言葉によるメッセージの理解</p> <p>3)d330 話すこと</p> <p>5)d345 書き言葉によるメッセージの表出</p>	
<p><u>聴覚1)に障害がある場合には、言葉を受容する感覚として視覚2)と保有する聴覚1)とがある。しかし、言葉の意味は単に視覚2)や聴覚1)による刺激を与えるだけで獲得されるわけではない3)、言葉を構成している音節や音韻の構造、あるいは文字に関する知識等を用いながらr、言葉が使われている状況と一致させて、その意味を相手に適切に伝えていくことrが大切である。また、意思rの表出の手段の一つとして音声4)があるが、<u>幼児児童生徒pfの障害の状態によって、その明瞭度は異なっている。したがって、こ</u></u></p>	<p>1)b230 聴覚機能</p> <p>2)b210 視覚機能</p> <p>4)b310 音声機能</p>	<p>3)d133 言語の習得</p> <p>5)d335 非言語的メッセージの表出</p> <p>6)d340 公式手話によるメッセージの表出</p> <p>7)d345 書き言葉によるメッセージの表出</p>	

<p>したことに配慮しつつ、<u>音声4)</u>だけでなく<u>身振り</u>を状況に応じて活用5)し、さらに、<u>手話・指文字や文字等</u>を活用して、<u>幼児児童生徒が主体的に自分の意思を表出6.7)</u>できるような機会を設けることが大切である。</p>			
<p>構音障害1)のある場合には、<u>発声・発語器官s(口腔器官s)</u>の微細な動きやそれを調整する力を高め、正しい発音を習得させるようにすること1)が必要である。そのため、<u>音を弁別2)</u>したり、自分の発音をフィードバックしたりする力rを身に付けさせるとともに、<u>構音運動を調整する力を高めるなどして正しい発音を定着させ、発話の明瞭度を上げるようにすること1)</u>が大切である。</p>	1)b320 構音機能 2)b230 聴覚機能		
<p>(3) 言語の形成と活用に関すること ① この項目について 「(3) <u>言語の形成1)</u>と活用に関すること。」は、<u>コミュニケーションg</u>を通して、<u>事物や現象、自己の行動等に対応した言語の概念の形成を図り、体系的な言語を身に付けること1)</u>ができるようにすることを意味している。</p>		1)d133 言語の習得	
<p>② 具体的指導内容例と留意点 <u>コミュニケーションg</u>は、<u>相手からの言葉や身振り、その他の方法による信号を受容し1)</u>、それを具体的な事物や現象と結び付けて理解することgによって始まる。したがって、<u>言語の形成2)</u>については、<u>言語の受容1)</u>と併せて指導内容・方法を工夫することが必要である。その際には、<u>語彙や文法体系の習得2)</u>に努めるとともに、それらを通して<u>言語の概念が形成されること2)</u>に留意する必要がある。</p>	1)b167 言語に関する精神機能	2)d133 言語の習得	
<p>障害の状態が重度な場合には、<u>話し言葉を用いること1)</u>ができず、限られた<u>音声2)</u>しか出せないことが多い。このような場合には、<u>掛け声や擬音・擬声語2)</u>等を遊び3)や学習g、生活gの中に取り入れて、<u>自発的な発声2)・発語4)</u>を促すようにすることも考えられる。また、ときには、<u>物語や絵本5)</u>を身振りなどを交えて読み聞かせること6)も大切である。</p>	2)b310 音声機能 4)b320 構音機能	1)d330 話すこと 3)d880 遊びにたずさわること 6)d115 注意して聞くこと	5)e130 教育用の製品と用具
<p><u>聴覚1)</u>に障害がある場合には、<u>経験と言葉を結び付けること2)</u>が困難になりやすいことから、<u>幼児児童生徒pfの主体性r</u>を尊重しながら、<u>周りの人々g</u>による意図的な働き掛けが必要である。また、<u>幼児児童生徒pfの発達の段階等</u>に応じては、<u>抽象的な言葉の理解r</u>が課題となる。<u>話し言葉や書き言葉、指文字や手話</u>を活用する3,4,5,6,7,8)などして、<u>言語の受容・表出9)</u>を的確に行うとともに、併せて<u>言葉の意味理解r</u>を深める必要がある。さらに、<u>文法等に即した表現9)</u>を促すなどして、<u>体系的な言語の習得を図り、適切に活用できるようにすること2)</u>が大切である。</p>	1)b230 聴覚機能 9)b167 言語に関する精神機能	2)d133 言語の習得 3)d310 話し言葉の理解 4)d330 話すこと 5)d325 書き言葉によるメッセージの理解 6)d345 書き言葉によるメッセージの表出 7)d320 公式手話によるメッセージの理解 8)d340 公式手話によるメッセージの表出	
<p><u>視覚1)</u>に障害があり、<u>点字を常用して学習するr</u>幼児児童生徒の場合には、<u>視覚的に対象をとらえること1)</u>が困難又は不可能である。このため、<u>言葉の概念が音声言語だけの情報で成立しやすく、事物や現象及び動作と言葉とを対応させて、確かなイメージに裏付けられた言葉として獲得すること</u>に困難があること2)も少なくない。そこで、<u>教材・教具3)</u>に工夫を加えるとともに、<u>触覚4)</u>や<u>聴覚5)</u>、あるいは保有する<u>視覚6)</u>を適切に活用して、<u>言葉の意味を正しく理解し、活用すること2)</u>ができるよう指導することが大切である。</p>	1)b210 視覚機能 4)b265 触覚 5)b230 聴覚機能 6)b210 視覚機能	2)d133 言語の習得	3)e130 教育用の製品と用具
<p><u>LDhc</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>は、<u>文字や文章を読んで理解すること1)</u>に極端な困難を示す場合がある。このような場合、<u>聞いて理解する力2)</u>を伸ばしつつ、<u>読んで理解する力1)</u>の形成も図る必要がある。その際、<u>コンピュータ3)</u>のディスプレイに表示された文章が音声で読み上げられると同時に、<u>読み上げられた箇所</u>の文字の色が変わっていくようなソフトウェア3)を使って、<u>読むこと1)</u>を繰り返して4)指導することが考えられる。</p>		1)d140 読むことの学習 2)d115 注意して聞くこと 4)d135 反復	3)e130 教育用の製品と用具
<p>(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること ① この項目について 「(4) <u>コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。</u>」は、<u>話し言葉や各種の文字・記号、機器等のコミュニケーション手段g</u>を適切に選択・活用1)し、<u>コミュニケーションg</u>が円滑にできるようにすることを意味している。</p>		1)d177 意思決定	
<p>② 具体的指導内容例と留意点 近年、科学技術の進歩等により、様々な<u>コミュニケーション手段g</u>が開発されてきている。そこで、<u>幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等</u>に応じて、<u>適切なコミュニケーション手段を身に付けr、それを選択・活用1)</u>して、<u>それぞれの自立と社会参加を一層促すことが重要である。</u></p>		1)d177 意思決定	
<p>例えば、<u>音声言語の表出1)</u>は困難であるが、<u>文字言語の理解2)</u>ができる児童生徒の場合は、<u>筆談3)</u>で相手に自分の意思rを伝えたり、<u>文字板、ボタンを押すと音声が出る機器、コンピュータ4)</u>等を使って、<u>自分の意思を表出</u></p>		1)d330 話すこと 2)d325 書き言葉によるメッセージの理解	4)e125 コミュニケーション用の製品と用具

<p>したりすること3)ができる。なお、音声言語による表出1)が難しく、しかも、<u>上肢の運動・動作g</u>に困難が見られる場合には、<u>下肢s</u>や<u>舌s</u>、<u>顎s</u>の先端等でこれらの機器等を操作できる3)ように工夫する必要がある。</p>	<p>3)d360 コミュニケーション用具 および技法の利用</p>
<p><u>進行性の病気g</u>により、運動機能が徐々に低下する児童生徒の場合には、<u>言葉による意思の表出1)</u>が難しくなるだけでなく、<u>上肢などで操作する機器2)</u>の活用3)も次第に困難になることがある。そのため、現在の状況だけで判断することなく、将来必要となるコミュニケーション手段も視野に入れて、指導を工夫することが必要である。</p>	<p>1)d330 話すこと 3)d360 コミュニケーション用具 および技法の利用</p> <p>2)je125 コミュニケーション用の製品と用具</p>
<p><u>自閉症hc</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>で、言葉でのコミュニケーションgが困難な場合には、まず、自分の意思rを適切に表し、相手に基本的な要求を伝えられるように<u>身振り</u>などを身に付けたり1)、話し言葉を補うために<u>機器2)</u>等を活用できるようにしたりすることが大切である。</p>	<p>1)d335 非言語的メッセージの表出</p> <p>2)je125 コミュニケーション用の製品と用具</p>
<p><u>聴覚1)</u>に障害がある<u>幼児児童生徒pf</u>の場合には、コミュニケーション手段として、音声や文字、手話等を用いるr.1.2.3.4)方法が考えられる。<u>手指s</u>を用いる際にも、例えば、<u>指文字は言葉の音節を、キョード・スピーチは子音部分を表し、手話は単語レベルで意味を表現する5)</u>などの特徴があることから、<u>幼児児童生徒pf</u>の障害の状態や発達の段階等を考慮して、適切なコミュニケーション手段の<u>選択・活用6)</u>に努め、円滑なコミュニケーションgが行えるようにすることが大切である。</p>	<p>b230 聴覚機能</p> <p>1)d325 書き言葉によるメッセージの理解 2)d345 書き言葉によるメッセージの表出 3)d320 公式手話によるメッセージの理解 4)d340 公式手話によるメッセージの表出 5)d134 付加的言語の習得 6)d177 意思決定</p>
<p><u>視覚1)</u>に障害がある場合には、<u>点字キーボードでの入力や点字ディスプレイによる出力に慣れたり、拡大文字によるディスプレイ上での編集に習熟したりするなど、コンピュータ2)</u>を操作する技能の習得を図ること3)が大切である。また、<u>普通の文字と点字とを相互変換したり、コンピュータ2)</u>の表示内容を音声で読み上げる機能を使ったりして文書処理ができるようにすることにより、<u>コミュニケーションを図ること3)</u>も重要である。<u>進行性の眼疾患hc</u>等で普通の文字を使用した学習rが困難になった場合は、適切な時期に使用文字を<u>点字にr</u>切り替える等、学習効率を考えた文字選択の配慮が必要である。</p>	<p>1)b210 視覚機能</p> <p>3)d360 コミュニケーション用具 および技法の利用</p> <p>2)je125 コミュニケーション用の製品と用具</p>
<p>(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること ①この項目について 「(5) 状況に応じたコミュニケーションgに関すること。」は、場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションgを展開できるようにすることを意味している。コミュニケーションgを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係gが重要である。</p>	
<p>②具体的指導内容例と留意点 障害による経験の不足などを踏まえ、相手や状況に応じて、適切なコミュニケーション手段を選択して伝えたりすることrや、自分が受け止めた内容に誤りがないかどうかを確かめたりすることrなど、主体的にコミュニケーションの方法等を工夫することrが必要である。こうしたことについては、実際の場面を活用したり、場を再現したりするなどして、どのようなコミュニケーションgが適切であるかについて具体的に指導することが大切である。</p>	
<p>また、<u>友人1)</u>や<u>目上の人r</u>との<u>会話2)</u>、<u>会議や電話3)</u>などにおいて、相手の立場や気持ち、状況などに応じて、適切な言葉の使い方rができるようにしたり、<u>コンピュータ3)</u>等を活用してコミュニケーションができるようにしたりすること4)も大切である。</p>	<p>2)d350 会話 4)d360 コミュニケーション用具 および技法の利用</p> <p>1)je320 友人 3)je125 コミュニケーション用の製品と用具</p>
<p><u>視覚障害1)</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>の場合、<u>視覚的な情報の入手1)</u>に困難があることから、<u>場に応じた話題の選択r</u>や、<u>部屋の広さや状況に応じた声の大きさの調節</u>、<u>話し方r</u>などに課題が見られることが少なくない。こうした場合、例えば、<u>相手と握手することにより、体格や年齢などを推測2)</u>して<u>会話の糸口を見つけたり3)</u>、<u>相手の声や話の内容を注意深く聞くこと4)</u>によって、<u>部屋の広さや相手の状況を的確に判断5)</u>したり、<u>相手との距離に応じて声の出し方を調節r</u>したりするなど、<u>場や状況に応じた話し方を身に付けるr</u>指導を行う必要がある。</p>	<p>1)b210 視覚機能 5)b164 高次認知機能</p> <p>2)d163 思考 3)d350 会話 4)d115 注意して聞くこと</p>
<p><u>LDhc</u>のある<u>幼児児童生徒pf</u>は、<u>話の内容を記憶1)</u>して前後関係を比較したり類推したりすることrが困難なため、<u>会話2)</u>の内容や状況に応じた受け答えをすることrができない場合がある。このような場合には、自分で内容をまとめながら<u>聞く能力r</u>を高めるとともに、<u>分からないときに聞き返すr</u>方法や<u>相手の表情にも注目する態度r</u>を身に付けるなどして、そのときの状況に応じたコミュニケーションgを展開できるようにすることが大切である。</p>	<p>1)b144 記憶機能</p> <p>2)d350 会話</p>

表7. ICF-CY チェックリストの心身機能のカテゴリーと自立活動の項目との適合性

ICF-CYのカテゴリー 心身機能	自立活動の項目					
	健康の保持	心理的な 安定	人間関係の 形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
b110 意識機能	(1)					
b114 見当識機能			(1)	(4)		
b117 知的機能	(4)		(3)	(1), (2)	(1)	
b122 全般的な心理社会的機能						(1)
b125 素質と個人特有の機能						
b126 気質と人格の機能		(1), (2), (3)	(3), (4)	(2)		
b130 活力と欲動の機能	(2), (4)	(1), (3)				(1)
b134 睡眠機能	(1)	(1)				
b140 注意機能	(1)					
b144 記憶機能		(3)		(2), (5)		(5)
b147 精神運動機能						
b152 情動機能		(1), (2), (3)	(3)	(2)		(1)
b156 知覚機能			(3)	(2), (5)		
b160 思考機能						
b163 基礎的認知機能						
b164 高次認知機能		(1), (2), (3)	(3)	(2), (4), (5)		(5)
b167 言語に関する精神機能						(2), (3)
b172 計算機能						
b176 複雑な運動を順序を立てて行う精神機能						
b180 自己と時間の経験の機能		(3)		(5)		
b210 視覚機能	(1), (3)	(2)	(2), (4)	(1), (2), (3), (4), (5)	(1), (4)	(2), (3), (4), (5)
b215 目に付属する構造の機能				(2)		
b220 目とそれに付属する構造に関連した感覚						
b230 聴覚機能	(2), (3)		(2), (4)	(1), (2), (3), (4)		(1), (2), (3), (4)
b235 前庭機能				(1)		
b250 味覚						
b255 嗅覚				(4)		
b260 固有受容覚				(1)		
b265 触覚				(1), (2), (3), (4), (5)	(1)	(3)
b270 温度やその他の刺激に関連した感覚機能						
b280 痛みの感覚						
b310 音声機能						(2), (3)
b320 構音機能						(2), (3)
b330 音声言語（発話）の流暢性とリズムの機能						
b340 代替性音声機能						
b440 呼吸機能	(1), (4)	(1)				
b455 運動耐容能	(1), (2), (4)					
b510 摂食機能	(1)	(1)				
b525 排便機能	(1)					
b530 体重維持機能	(4)					
b550 体温調節機能	(1)					
b620 排尿機能						
b710 関節の可動性の機能					(3)	
b715 関節の安定性の機能						
b730 筋力の機能					(1), (4)	
b735 筋緊張の機能					(1), (4)	
b760 随意運動の制御機能		(3)			(3), (5)	
b761 自発的運動						
b770 歩行パターン機能						

表8. ICF-CY チェックリストの活動と参加の категорияと自立活動の項目との適合性

ICF-CY の category 活動と参加	自立活動の項目					コミュニケーション
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	
d110 注意して視ること		(2)	(4)	(1), (3), (5)		(1)
d115 注意して聞くこと			(2), (4)	(1), (2), (4)	(1)	(3), (5)
d120 その他の目的のある感覚				(1), (5)		
d130 模倣					(1)	
d131 物(もの)を使うことを通しての学習					(5)	
d132 情報の獲得		(2)	(4)	(4)		
d133 言語の習得						(1), (2), (3)
d134 付加的言語の習得						(4)
d135 反復					(1), (5)	(3)
d137 概念の習得				(5)		
d140 読むことの学習				(2)		(3)
d145 書くことの学習				(2)		
d150 計算の学習		(3)		(2)		
d155 技能の習得					(2), (4)	
d160 注意を集中すること						
d161 注意を向けること					(5)	
d163 思考			(4)	(2), (4), (5)		(5)
d166 読むこと						
d170 書くこと	(2)					
d172 計算						
d175 問題解決						
d177 意思決定				(2), (5)	(2), (4)	(4)
d210 単一課題の遂行	(1)	(1), (2)	(4)		(5)	
d220 複数課題の遂行	(1)	(1)	(4)		(5)	
d230 日課の遂行	(1), (2), (3)	(1)		(2)		
d240 ストレスとその他の心理的要求への対処	(2)	(2)			(4), (5)	
d250 自分の行動の管理	(2)	(1), (2)				
d310 話し言葉の理解			(1), (2)	(2), (4)		(1), (2), (3)
d315 非言語的メッセージの理解			(1), (2)			(1), (2)
d320 公式手話によるメッセージの理解				(3)		(3), (4)
d325 書き言葉によるメッセージの理解						(2), (3), (4)
d330 話すこと		(1)	(1)			(1), (2), (3), (4)
d331 言語以前の発語(喃語の表出)						
d332 歌うこと						
d335 非言語的メッセージの表出	(1)		(1)			(1), (2), (4)
d340 公式手話によるメッセージの表出						(2), (3), (4)
d345 書き言葉によるメッセージの表出						(2), (3), (4)
d350 会話		(2)	(4)			(5)
d355 ディスカッション	(2)					
d360 コミュニケーション用具および技法の利用				(3)		(1), (4), (5)
d410 基本的な姿勢の変換	(3)	(3)			(1), (4)	
d415 姿勢の保持	(1), (3)				(1), (2), (3), (4), (5)	
d420 乗り移り(移乗)						
d430 持ち上げることと運ぶこと						
d440 細かな手の使用				(1)	(1), (3), (5)	
d445 手と腕の使用		(3)		(1)	(3), (5)	
d446 細やかな足の使用					(1), (5)	
d450 歩行		(3)			(1), (3), (4)	
d455 移動		(3)			(1), (3), (4)	
d460 さまざまな場所での移動		(1)		(4)	(4)	
d465 用具を用いての移動		(3)			(2), (4)	
d470 交通機関や手段の利用					(4)	
d510 自分の身体を洗うこと	(1)					
d520 身体各部の手入れ	(1), (2)					
d530 排泄	(1), (2), (3)					
d540 更衣						
d550 食べること	(1)					
d560 飲むこと	(1)					
d570 健康に注意すること	(1), (2), (3), (4)			(2)		
d571 安全に注意すること	(3)				(4)	
d620 物品とサービスの入手						
d640 調理以外の家事	(1)					
d710 基本的な対人関係			(1), (2), (3)			
d720 複雑な対人関係			(1), (2), (3), (4)			
d730 よく知らない人との関係						
d740 公的な関係			(1)			
d750 非公式な社会的関係		(1), (3)				
d760 家族関係			(1)			
d770 親密な関係						
d810 非公式な教育						
d815 就学前教育						
d816 就学前教育時の生活や課外活動						
d820 学校教育		(2)				
d825 職業訓練						
d835 学校生活や関連した活動						
d840 見習研修(職業準備)						
d860 基本的な経済的取引						
d880 遊びにたずさわること						(3)
d920 レクリエーションとレジャー			(4)		(5)	

表9. ICF-CY チェックリストの環境因子のカテゴリーと自立活動の項目との適合性

ICF-CY のカテゴリー 環境因子	自立活動の項目					
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
e110 個人消費用の製品や物質	(1), (2)					
e115 日常生活における個人用の製品と用具	(1), (3)	(2), (3)		(1), (2), (3)	(2), (4)	
e120 個人的な屋内外の移動と交通のための製品と用具		(3)		(4)	(2), (4)	
e125 コミュニケーション用の製品と用具				(1), (3), (4)		(1), (4), (5)
e130 教育用の製品と用具				(3), (5)	(1), (2), (5)	(3)
e140 文化・レクリエーション・スポーツ用の製品と用具						
e150 公共の建物の設計・建設用の製品と用具						
e240 光	(4)			(2), (4)		
e250 音				(2), (4), (5)		
e310 家族	(1), (2), (4)		(1)			
e315 親族						
e320 友人		(3)	(3), (4)			(5)
e325 知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員		(3)				
e330 権限を持つ立場にある人々		(2)	(1)		(1)	
e340 対人サービス提供者						
e345 よく知らない人						
e355 保健の専門職	(2), (3), (4)				(1), (2), (4)	
e360 その他の専門職						
e410 家族の態度						
e415 親族の態度						
e420 友人の態度						
e425 知人・仲間・同僚・隣人・コミュニティの成員の態度						
e430 権限をもつ立場にある人々の態度						
e440 対人サービス提供者の態度						
e450 保健の専門職者の態度						
e455 その他の専門職者の態度						
e535 コミュニケーションサービス・制度・政策						
e540 交通サービス・制度・政策						
e570 社会保障サービス・制度・政策						
e575 一般的な社会的支援サービス・制度・政策						
e580 保健サービス・制度・政策	(3), (4)					
e585 教育と訓練のサービス・制度・政策						
e590 労働と雇用のサービス・制度・政策						

10.2 ICF 活用を支える研修の取組

—モデル児を用いた模擬ケース会議を通して—

I はじめに

教育現場への ICF の活用としては、国立特別支援教育総合研究所の調査において全国の特別支援学校の 5 校に 1 校の割合で活用されていることが報告されている(2009)。その活用状況は、子どもの実態把握、個別の教育支援計画の作成、個別の指導計画の作成、授業づくり等と幅広い。山元の勤務校である静岡県立御殿場特別支援学校も、平成 18 年(2006 年)度より ICF の理念を学校経営に盛り込み、平成 20 年(2008 年)度からは ICF 関連図の活用を個別の教育支援計画及び個別の指導計画作成システムの中に位置づけ、実践を重ねてきた特別支援学校の一つである。

静岡県内においては、特別支援学校や市町が開催する ICF に関する研修会が増え、障害のとらえ方だけでなく実際に教育現場にどのように使用しているのかといった内容の研修の要望も高まってきた。そこで、本稿においては、山元が考案した、ICF の理念とツールとしての活用方法の両者を短時間で理解を促進する研修の持ち方として、モデルとなる子ども（以下、モデル児）を用いた模擬ケース会議を行う方法について報告する。

II 目的と方法

1. 研修会の目的

ICF の概要説明に加え、模擬ケース会議を設定し、ドラえもん、ジャイアンやのび太、クレヨンしんちゃん等、参加者がよく知るキャラクターをベースに設定したモデル児の教育課題や実態に関する情報について、実際に ICF 関連図を用いて検討して分類する体験を通して、ICF の理念と ICF 関連図を活用した「人」の捉え方への理解を促すこと。

2. 研修会の方法

平成 23 年(2011 年)度に行った研修については、基本的に下記の(1)から(3)の内容で実施した。

(1) ICF についての説明

(2) モデル児を用いた模擬ケース会議

<ケース会議の手順>

- ① モデル児についての主訴(保護者または本人、担任の願い)を提示する。ICF 関連図を用いて、モデル児に関する情報(友達とのかかわり、授業中の様子、クラスの雰囲気、健康状態、診断名、知能検査の値、本人の気持ち、担任の先生とのかかわり等)をそれぞれ関連付けながら分類し、ICF 関連図上でカードを整理していく。
- ② 一つ一つの情報の関連性を検討し、阻害因子や促進因子、情報の不足部分などを明らかにする。担任、保護者、関係機関等の役割分担を明確にする。
- ③ モデル児の個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成する。

<準備物>

模擬ケース会議キットとして、模擬ケース会議手順表、ワークシート、モデル児のエピソードカードを準備する。



写真1 模擬ケース会議キット全体イメージ

模擬ケース会議の取組方について

事例検討会の流れ

- ① 事例生徒の説明
- ② 模擬ケース会議の持ち方の説明
- ③ ICF 関連図を用いて検討を行う
- ④ 役割分担を明確にする
- ⑤ 個別の指導計画の作成
- ⑥ 各グループの検討プロセスと個別の指導計画の発表
- ⑦ 筆者の検討例を説明
- ⑧ 感想発表

模擬ケース会議の持ち方

準備：司会者決定する。
エピソードが記載されている付箋（カード）をグループメンバーに分ける。

準備物：支援シート、カード、マジック等

- ① ICF関連図（支援シート）に情報が書いてあるカードを、一つずつ分類して添付していく。

- ② 各々のカード（情報）の相互作用を考える。
関連のありそうなカードを選び、その関連について検討しながら、指導方法や支援方法を考える。

- ③ どのような場面で、どのような指導・支援をしていくか、仮説を立てる。

図1 模擬ケース会議手順表のイメージ

Gさんのエピソードカード

上履き、机、椅子、かばん等毎日必ず使う物は友達のものとは間違えずに、自分の物を使うことができる。	水泳の時、笛の合図を待たずに、プールの飛び込んでしまったことがあった。
休み時間、2年生が遊んでいたボールを取り上げて、ドッジボールをした。	授業中、言いたいことが思い浮かぶとすぐに発言してしまう。
図工の時間、友達の手を動かしている道具を取る。自分の作品を仕上げた。	クラスの約束（名前を呼ばれたら返事をすることは守らなきゃいけないと思っている）
WISC-III FIQ=69 VIQ=56 PIQ=71	肥満
〇〇先生の言うことは聞くことが多い。	おれ様が一番だ！と思っている
〇〇先生との約束は守る。	
本人は「かして」と言っただけだったが、伝わらず、いきなり怒ってしまった。	広汎性発達障害の疑い
友達の物は、俺の物と思っている。	のび太さんに消しゴムを借りようとしたが、「かして」と言うことができなかった。
休み時間、友達の乗っている自転車を奪い取って、乗って遊んだ。	のび太さんか頭に下げたくない。お願いなんてしないよ。
生活単元学習で、ルールを決めて遊んだ時は、ルール守り遊ぶことができた。	授業が終わると、片付けもせずに、すぐにプレイルームに駆け出してしまう。
図書室で、友達の本を取り上げた時、周囲の皆さんの友達から「いけないだ〜」と言われたら、友達に本を返していた。	友達とのけんかの原因を聞かれた時、上手く言葉にできず、大きな声で鳴き続けたことがあった。
給食のおかわりがない時には、泣いて怒ることがある。	母親と帰ったらすぐに宿題をしようと決めてから、宿題に取り掛かるようになったらしい。
知的機能（b117）の低下	情動の制御（b1521）の低下
話し言葉の表出（b18710）の低下	家では、お母さんが絶対的な存在らしい。

図2 モデル児のエピソードカードのイメージ
(※カード状に切って使用する。)

(3) 参加者によるモデル児の個別の教育支援計画及び個別の指導計画の発表とモデル会議の提示

- ①各グループの話し合いのプロセスと指導及び支援仮説(以下、指導支援仮説)を発表する。
- ②モデル児の検討ケースを解説する。

Ⅲ 取組の実際と結果

1. 研修会の実施状況

山元が平成 23 年(2011 年)度に講師を務めた研修会の主催校と研修会で用いたモデル児像を以下に示す。どの研修会においても、モデル児を提示することで、おおよその性格を描き共有することができたと考える。

表 研修会主催校とモデル児像

学校種	モデル児像
静岡県外の特別支援学校（肢体）	肢体不自由のあるのび太版
静岡県内の特別支援学校（知肢併設）	知的障害を伴う自閉症のジャイアン版
同特別支援学校（知肢併設）	知的障害を伴う自閉症のジャイアン版
X 市立幼稚園	攻撃性の高いジャイアン版
大学（教職大学院）	二次障害のあるジャイアン版

2. 模擬ケース会議での検討の実際（大学での実践から）

模擬ケース会議では、エピソードの一つ一つの内容を心身機能・身体構造、活動、参加、環境因子、個人因子との関連を考えながら、ICF 関連図上でカードを整理していく様子が見られた。「できることが期待されるけれど実際にはできていない」行動に対して、支援が不適切だったのではないかと、本人の自己肯定感が低いためではないか等多面的な見方が展開された。また、経験が浅い教員が表面的な行動に目がいきやすいのに対し、経験豊富な教員からは、障害特性（心身機能・身体構造）面からの情報提供が加えられたり、指導方法（環境因子）面からの提案がなされたりと、実態把握から指導支援仮説の立案に至るまで、参加者一人一人のこれまでの経験や知識等が大いに活用されていた。



写真2 模擬ケース会議の様子

3. 模擬ケース会議の持ち方の工夫（X市立幼稚園での実践から）

各研修会においては、Ⅱ-2-(2)で述べた手順を基本としながらも、学校等の状況に応じて事例児の設定を変えたり、話し合いの手順の説明を付けたりして実践した。例えば、X市立幼稚園では、ICF に関する知識がなかったので、別途資料を用意し、模擬ケース会議の前にどのように ICF 関連

図を活用するののかについて説明した後、模擬ケース会議を実践するようにした。

IV 考察

各研修会の主催者アンケートの自由記述やその他の感想では、今回紹介した、モデル児を用いた模擬ケース会議をしながら ICF の理念「人」の捉え方を考える方法についての肯定的な意見や今後使ってみてみたいという意見が多く見られ、この方法が有効な手法であると考えられた。また、事例児として参加者がイメージしやすいアニメキャラクター等を基本に設定することで、検討時にエピソードだけでは足りない内容を補うことが可能であった。

また、模擬ケース会議の様子を観察すると、その検討内容は、II-2-(2)に示した手順の通り、以下のように行くと検討が進みやすくなることが多い。

第1段階:エピソードを一つ一つ確認して ICF 関連図にカードを整理しながら相互作用を考える

第2段階:相互作用を考慮しながら根幹にある課題を明らかにして指導支援仮説を作成する

第3段階として役割分担(指導分担)を明確にする

特に第2段階においては、どの研修会においても、検討メンバーの各々がもっている情報(障害や指導方法、教材・教具についての知識等)が交換されており、情報交換にとどまらず、グループとしての指導力の向上にも貢献できるのではないかと推察された。この第2段階こそが ICF の教育現場での活用をつなぐ大切なプロセスではないかと感じた。

今回紹介した研修の方法に効果があると考えられる理由は、ICF に関する理解が深まるとともに、ICF 関連図上で情報のやりとりをすることで、経験豊富な参加者から子どもの見方や指導方法等に関わる知識が提供されたり、経験がまだ浅い参加者から新鮮な視点が提供されたりする等、子どもの多面的な実態把握と適切な指導支援仮説立案のプロセスが明らかになるためではないかと考えた。

V 終わりに

使用者が抱えている課題によって ICF 活用の目的は様々であるため、ICF の活用を支える研修を行う際にも、その目的に応じて模擬ケース会議の設定方法に工夫が必要だと感じた。そして、研修会の内容はツールだけの理解にとどめるのではなく、必ずその理念の説明も行い、実際の指導や支援につながるように、機械的な情報の操作に終わらないような研修会にすることが大切であると考えた。

(山元薫, 徳永亜希雄)

文献

松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子(2010). 特別支援学校における ICF 及び ICF-CY についての認知度・活用状況等に関する調査のまとめ(最終報告). 国立特別支援教育総合研究所 Web サイト.

※写真の掲載については、本人の承諾を得ている。

10.3 巡回相談での事例検討会における ICF 関連図活用の 取組

I はじめに～巡回相談で ICF 関連図を使うことになった理由～

筆者は、平成21年(2009年)度より、巡回相談員として幼稚園、小・中学校の主に通常の学級の担任またはコーディネーターへ特別な教育的ニーズのある子どもたちへの指導や支援についてアドバイスを行っている。

静岡県立西部特別支援学校（以下、本校）では、平成20年(2008年)度より、ICFの活用についての研修を推進する「ICF 活用推進プロジェクト」を発足させた。ICFの考え方や ICF 関連図の活用についての研修を進めていく中で、子どもの機能障害や疾病だけに着目するのではなく、多面的・総合的にその子どもの様々な能力や環境的な要素にも着目して可能性を広げるという ICF のよさは、巡回相談でも生かすことができるのではないかと考えた。

そのことを踏まえ、平成21年(2009年)度と平成22年(2010年)度は、巡回相談の中で初めて出会う子どもの様々な背景や本人の力などを自分自身が整理するため、ICF 関連図を試験的に使った。授業での子どもの様子や担任やコーディネーターからの聞き取った情報を ICF 関連図に記入していくとその子どもについての様々な情報が整理されること、担任の先生からの聞き取るべき内容のものが減ったことなどに大きなメリットを感じ、その後の巡回相談でも活用を継続してきた。

本稿では、巡回相談での事例検討会において ICF 関連図の活用を検討した取組について述べたい。

II 目的と方法

1. 目的

まず、巡回相談を実施している中で感じる人が多い課題について以下に整理する。

- ①学級担任等に障害名や診断の有無，問題となる行動などを重視する傾向が見られる。
- ②通常の学級の担任は学級経営や授業づくりに多忙なため，なかなか特別な教育的ニーズのある子どもの対応をチームで考えて計画的な支援をするに至らないことが多い。
- ③静岡県総合教育センターでのチーフコーディネーター研修において，静岡県が目指す姿として，中学校単位でのネットワークづくりが提唱されたが，筆者がかかわる範囲では，個々の学校への個別的な支援がそこだけで留まってしまい，そこから先への移行が難しい。

これらの課題を解決するために子どもの機能障害のみに目を向けるのではなく，人的・物的等様々な環境的な要因，その子どもの得意なことや好きなことなどの個人的な要因も構成要素として捉え，双方向の矢印で結ぶことで可能性を広げることができる ICF 関連図とこれまで取組まれてきた事例検討会の手法の融合が可能ではないか

と考えた。事例検討会とは、本校が位置する浜松市内で、有志の教員が中心となって実施している発達障害のある子どもについての学習会（浜松子どものこころの勉強会）の中で行われている事例検討会のことであり、そこでの手法が参考になると考えた。

事例検討会の形式で ICF 関連図を参加者全員で作成することにより、比較的少ない事前準備且つ短時間で子どもの様々な情報を整理でき、具体的なその子どもに合った支援策を探ることができるのではないかと考えた。また、子どもの良いところや得意なことに着目する視点や学校全体でチームとして支援を考えることの大切さを実感してもらえるのではないかと考えた。さらに、巡回相談の機会を中心に ICF 関連図を活用する良さを広く知って欲しい考え、できるだけわかりやすく、取り組みやすい方法について検討することにした。

2. 事例検討会及び検討のための方法

全員参加型の事例検討会形式で ICF 関連図を作成することを通して支援策を検討する方法を広く知ってもらうために、以下のような方法をとった。

(1) ICF 関連図の書式の作成

これまで報告された ICF 関連図と、子どものこころの研究会で使われている事例検討会用の書式を参考にして通常の学級に通う子どもについて検討しやすい ICF 関連図を作成した（図1）。この ICF 関連図には、大きく4つの特徴がある。

1つめは数年前から現在までの大まかな経緯やエピソードを記入する横軸と、一日のその子どもの生活を表すことができる縦軸を設けた点である。現在に至る様々な経緯やそれぞれの時期の調子の良し悪しなどは、初めてその子どもと出会う筆者（巡回相談員）にとっては欠かせない必要な情報であり、参加者同士でも確認しておくべき事であると考えた。併せて、一日の流れも明記するようにした。そのことで、たとえば離席や友達への暴力などの問題行動がいつどのような状況で生じるのかわかることがあるからである。

年中 _____ 年長 _____ 幼稚園時代の情報なし 主訴 授業に集中できない。 授業中に席を離れる。 教室から出ていってしまう。		記入例 「ICF関連図を使った話し合い」 対象者： 才 男・女 参加者： 作成日： 年 月 日			
<心身機能>身体構造 (身体的な課題 精神面の特徴 視覚覚醒機能 授業状況 診断) 特になし		<活動>課題や行為の個人による遂行 (その子ができること、できないこと) 学力は普通(遅れは認められない。) 友達とあまり関わらない。 教師や支援員に甘える。 現在、以下の3つの約束を守ることができる。 ①教室を出たときの行き先は図書室 ②授業の最初の10分間は席について座る。 ③授業中に教室を出るときには担任に言う。 漢字が苦手である。 片付けが苦手である。 待つことができない。 自分のやりたい事にこだわる。		<参加>生活・人生場面へのかかわり (役割を果たす、活動や学習に参加している状況) (集会、授業、係、当番、その他社会的な活動) 授業に飽きると ①机の下にもぐる ②立ち歩き ③教室の後ろでうろつく ④教室の外に出る。 友達に注意されたり 嫌なことを言われると 怒る。怒ると… 物に当たる あとに引きずる。 いやなことがあるても なかなか言わない。 支援員にはそっと言う。	
<環境因子>物的・人的・制度的環境 家族構成、保護者の養育姿勢 父 _____ 母 _____ 厳しい _____ あまり世話しない 優しい _____ 関心強い _____ 兄 _____ 弟 _____ 兄 _____ 弟 _____ 兄 _____ 弟 _____ 兄 _____ 弟 _____		<個人因子>体力、気質、経験、性格、関心への対処方法 など (得意なこと、好きなこと、趣味、嫌いなこと) (長所、短所) 絵が上手 科学的なことが得意 生が好き。 図鑑をみている。 外遊びが好き。 やると決めたことはきちんとやる。 ルーティンが決まっている。 思考力高い。 創意工夫がある。 思て書えることが得意。 図工が好きである。 計算が得意。		<主体・主観>本人の気持ち など 甘えたい 決まったとおりにやりたい。 不安	
1日～2時間学習支援員が授業のサポートをしている。 学習支援員…元教員女性50代。おだやか。優しく抱んでくれるタイプ 図書支援員…女性。おだやか 父から「もう図書室には行くな！」と言われている。		学年 _____ 下校 _____ 下校後ひとりである。友達とあそぶことはない。			

図1 ICF 関連図の例

2つめは記入欄の枠の大きさの修正である。心身機能、身体構造に関してはたくさんの内容記述する必要がないことが多いことから、枠を縮小した。逆に、複雑な家庭環境、友達関係のこじれ、保護者の性格や教育方針など環境的な要素が話題に上る事が多いため、環境因子の枠を拡大した。

3つめは個人因子の中に本人の好きなことや得意なこと、良いところを必ず記載できるように項目を明記したことである。その理由は、授業妨害や友達への暴力などの問題行動ばかりについて目が向いてしまいがちであるが、どの子どもにも探せば良いところ、得意なこと、好きなことなどは必ずいくつかあるものであり、それは具体的な支援策を考える際に大変有効な情報となりうる人が多いことと何よりも子どもを肯定的な視点でとらえるために大いに役立つと考えた。

4つめは、どの情報をどこに書くべきかをわかりやすくするため、各項目に（その子どもができること、できないこと）（役割を果たす、活動や学習に参加している状況）（家族構成、保護者の養育姿勢）などと具体的な補足を加えたことである。これは、最初に筆者がICF関連図を使い始めたときにどの枠にどの情報を記入すればいいか迷い、多くの時間がかかってしまった経験によるものである。

（2）マニュアルの作成

各学校、幼稚園にてコーディネーターが中心となってICF関連図を活用した事例検討会を開催できるようにマニュアルを作成した。これには、事例授業検討会の流れはもちろん、事前の準備、司会の進行の仕方などが記載されている。ICFの詳しい説明（ICFのよさや特徴）については、静岡県総合教育センターから出ている資料を使用した。

（3）巡回相談の折に事例授業検討会の実演

ICF関連図や事例検討会の有用性を実感してもらえるように事例検討会を行った。マニュアルを参加者全員に配布して、できるだけマニュアルに沿った流れで司会を担当した。



写真 検討会の様子

（4）アンケートの実施

巡回相談で事例検討会を実施した際に参加した教職員を対象に、ICF関連図を用いた事例検討会の成果と今後の課題を明らかにするために、質問紙によるアンケート（4校

合計30人)を実施した。実施期間は、平成23年(2011年)7月から9月である。なお、回答の際には、資料をもとにアンケートの趣旨を直接説明し、任意性を持たせた上で、同意書への署名を得る形で倫理的な配慮を行った。アンケートは①回答者の基本情報に関する質問、②ICF への関わりに関する質問、③ICF 関連図に関する質問、④事例検討の手法に関する質問、⑤マニュアル冊子「やってみよう事例検討会に関する質問、⑤その他の意見から構成した。

Ⅲ 結果と考察

ここでは、前述の実際の事例検討会及びアンケートを踏まえ、ICF 関連図、マニュアル冊子、事例検討会の手法について、それぞれ結果の概要と考察を述べる。

1. ICF 関連図について

まず、巡回相談員である筆者にとって、初めて出会う子どもや担任をはじめとする相手校の教員から得る様々な情報を整理することができたことで、大いに役に立つことを実感した。

アンケートの発問として「ICF 関連図は子どもの様々な背景を含む全体像をつかむのに有効であったか」について、有効であった・まあまあ有効であった・あまり有効でなかった・有効でなかった、の4件法で尋ねたところ、有効であった24人・まあまあ有効であった6人との回答があるなど、筆者の実感と同様の結果がアンケートからも読み取れた。参加者からの実際の声としても、「子どもの問題行動の背景に何が潜んでいるのか見えてきた。」「その子どもの抱えている様々な環境、身体面、知的な面、社会的な面の力などが一目でぱっと見えて関係性がわかりやすい。」などの声も聞くことができ、概ね好評価が得られたのではないかと印象を持った。

今回初めてICF のことを知ったという人は30人中28人であり、ほとんどICF についても実際の活用例も知らない状況の中、ICF のことと合わせて、実際の活用方法例であるICF 関連図の有効性を知ってもらうきっかけになったことは成果といえるのではないかと考える。

2. マニュアルについて

マニュアルの冊子は巡回相談において事例検討会を実施する場合は参加者全員に、巡回相談において事例検討を行わない場合には相手校(園)に1部ずつ配布した。アンケートでは、ICF 関連図を参加者全員で作成し、その子に合った具体的な支援策を考える事例検討会の手順の説明について、たいへんわかりやすい・まあまあわかりやすい・少しわかりにくい・わかりにくい、の4件法で尋ねたところ、たいへんわかりやすい13人・まあまあわかりやすい15人・少しわかりにくい1人・わかりにくい0人・無回答4人、との回答があるなど、手法自体についてはわかりやすいとの回答が多かった。一方で、参加者からの実際の声としては「司会が難しそうで自分ではできない。」というような声が多く、各校での今後の実際の活用の観点からは大きな課題といえる。「これなら自分たちでもできるかもしれない。」と思ってもらえるようにさらに具体的かつ簡潔で使いやすいマニュアルの作成が必要なのではないかと考える。

3. 事例検討会について

巡回相談の際に事例検討会を全校で実施した学校は4校である。どの学校も全校研修の一環としての位置づけでほぼ全教職員が参加した。全員参加型の活発な話し合いをねらったが、残念ながら最初から活発な話し合いにはならなかった。司会者自らが担任（事例提供者）に話を広げるきっかけとなる質問をすることでそこから徐々に参加者側からの質問が出るようになり、前述同様、司会者の動き方が課題であることが確認された。

また、各校の参加者の経験や特別支援教育に対する知識の有無が、具体的な支援策を検討することに影響を及ぼしているような印象を持った。したがって、実践につながる事例検討会にしていくためには、事例検討会に慣れることとともに、特別支援教育に関する知識を高めるような研修も必要ではないかと考えられた。

IV おわりに

前述のとおり、筆者が直接かかわった事例検討会では手応えが感じられたが、巡回相談で事例検討会を実施した4校のうち、その後自分たちで事例検討会やICF関連図を使ったという学校は残念ながら0校であった。

有効性が共有されていることを踏まえ、これまで事例検討会に参加した教員が他の学校でICF関連図を使ったり事例検討会を実施したりできるような工夫をしながら、今後も継続して事例検討会を行っていきたい。すでに事例検討会を実施したのある学校ではその学校のコーディネーターに司会をお願いすることで、自校または近隣の学校間独自での支援体制づくりにつながっていくのではないかと考えている。そして、そのことが、将来的には自分たちの地域が、子どもたちを支える力をつけていくことにつながるのではないかと考える。

ICFは、障害のある子どもの生活のしにくさを多面的・構造的な視点から理解し、支援していくことへの活用の可能性が期待されているものである。今回、通常の学級で様々な困難さを抱えている子どもへの支援にICF関連図を活用してみて、その可能性の大きさを強く感じた。

これまでの教職経験や前述の学習会での学び、手に取った多くの文献等から、特別支援教育では、適切な実態把握や少しがんばればできる状況づくり、チームでの支援、受容と枠組みのバランスをとった支援、そして何よりも大切な「子どもを肯定的にとらえること等が必要であると筆者は考える。そのためにも、ICFの考え方を広め、合わせて使いやすい活用方法や効果的なツールを開発して紹介していくことが、特別支援学校の地域のセンター的機能としての役割を果たす上で必要不可欠だと考える。

(伊藤昌明)

文献

1. 国立特別支援教育総合研究所編著(2007). ICF及びICF-CYの活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー. ジアース教育新社.
2. 静岡県総合教育センター授業づくり支援班特別支援班. 授業に生かすICF. 静岡県総合教育センターWebサイト.

10.4 日本特殊教育学会第49回大会自主シンポジウム報告

I はじめに

「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」と題した本研究において、初年度の平成22年(2010年)度には方法試案としてのツールと実証に取り組んだ。そのことを踏まえ、23年(2011年)度は、さらに分析を進めるとともに、広く途中成果を公表し、協議を通して深化させるとともに、併せて成果の普及を行いたいと考えた。

そこで、本研究においては、日本特殊教育学会第49回大会において自主シンポジウム「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用を支える手立ての検討」を開催することにした。以下、シンポジウムの概要について報告する。

II 概要

1. 参加者

企画者	徳永亜希雄・松村勘由・金子健（国立特別支援教育総合研究所）
司会者	松村勘由
話題提供者	徳永亜希雄 松村勘由 金子健 溝端英二（和歌山県立紀伊コスモス支援学校） 二階堂悟（秋田県立秋田きらり支援学校）
指定討論者	齊藤博之（山形県立上山高等養護学校）

2. 企画の趣旨

国立特別支援教育総合研究所(以下、同研究所)では、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用を支えるための具体的な手立ての開発と実証・改善に取り組んできた。ここでは、それらの開発経過や調査及び教育実践での活用を通じた検証結果について紹介し、今後の特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用を支える手立ての在り方について検討をすることにした。

3. 話題提供の要旨

徳永は、特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用に関する同研究所での研究概要や経過、活用を支える手立ての概要について紹介した。松村は、各学校での教育活動での活用に直接資することを目的とした「活用支援電子化ツール」の開発と改善の経過について紹介した。金子は、間接的な支援ツールとして Web ツールである「活用事例文献データベース」及び「特別支援教育における ICF/ICF-CY 活用に関するよくある質問と答え」の開発と実証・改善の経過についてそれぞれ報告した。溝端は、活用の

方向性を検討するためのツール「ICF/ICF-CY 活用手順」の中核となる教育課題把握チェックリスト等の開発経過及び教育実践の中での実証結果，さらに「教育相談等での主訴に基づいた ICF 関連図作成手順」の開発経過について報告した。二階堂は、「全体的な実態把握から生活全般での課題設定と各授業での指導課題等の検討のための ICF 関連図作成手順」の教育実践を通じた実証結果について紹介した。



写真 シンポジウムの様子

4. 指定討論及びフロアを交えた議論

齊藤は，活用の理由や目的を確認し，ICF/ICF-CY ありきにならないような配慮が重要とした上で，生徒自身が活用する実践例を紹介した。その上で，ツールありきにならないための工夫点について各話題提供者に質問した。

松村は，「電子化ツール」は，関連図作成等が自動化されているものではなく，あくまでも使うものであって全てをまかなうものではないと述べた。

溝端は，目的があってツールを使うのが大事ではあるが，現場としては使いながら，ICF/ICF-CY の活用について知っていくことも実際的であるとし，目的を確認した上で使い方を紹介するという配慮について述べた。

二階堂は，「理念はわかるがどう使えばよいかわからない」教職員にとってツールは効果的だとし，ツールがあることで観点や目的がはっきりして良いようだと述べた。

金子は，「FAQ」については，基本的な理解をしたいのか，念のために確認したいのか等，活用目的を確認して使ってほしいと述べ，また「データベース」の各事例には活用の背景の記載があるので参考にしてほしいと述べた。

徳永は，「ICF/ICF-CY 活用手順」を取り上げ，ICF/ICF-CY 活用に興味を持っている学校等のためのものであるものの，活用ありきとしているのではなく，まずは学校等の状況を整理し，活用が適切かどうかを判断し，目的に応じた活用を促進するためのツールとして開発した，と述べた。

続けてフロアとの活発な議論があったが、ここでは2点のみ報告する。

まず、発達検査等の子どもに関する情報の押さえ方についての質問に対し、齊藤他から、関連図の作成を通して、検査結果を含めた点在している情報を図式化し、関連が見えるように情報を総括する等、学校現場での工夫について回答があった。同じく徳永は、教職員の負担荷重にならないことが重要であり、そのための工夫として、「教育相談対応関連図作成手順」中の発達検査結果情報の位置づけ等を整理した図について紹介した。

次に、小・中学校教員等への説明等の工夫についての質問に対し、齊藤からはセンター的機能を担当した者として、ICF/ICF-CYは障害のある人のものではないことから小学生にも理解してほしいものであり、障害名等がある際にのみに活用するのではなく、調子が悪い時等に自分の状況を整理する例について紹介があった。同じく徳永からは、学習指導要領等の解説の記述からはICF/ICF-CY活用は特別支援教育全体にかかるものであり、幼・小・中・高全体にもかかわるものとして整理されること、センター的機能等でとかかわる際は、特別支援学校と異なる小・中学校の実情を踏まえて話を進めることが重要であること等について述べた。

本シンポジウム全体を通して、特別支援教育におけるICF/ICF-CY活用を支える手立ての必要性と実証・改善の重要性とが確認された。

Ⅲ おわりに

以上述べてきたとおり、本研究の途中成果を中心にしたシンポジウムの開催を通して、フロア参加者を交えた協議を行い、本研究の推進に資する貴重な資料を収集することができた。これらを踏まえて取組まれた各研究の成果については、本報告書に掲載しているので参照されたい。

今後も、研究成果の積極的な発信に取り組んで行きたい。

(徳永亜希雄，松村勘由，金子健，溝端英二，二階堂悟，齊藤博之)

10.5 台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用に関する動向

徳永亜希雄

(教育支援部)

要旨：本研究所の「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」の研究活動の一環として訪問した、台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用に関する動向として、台湾については台湾 ICF/ICF-CY 研究会議、ポルトガルについては同国の当該システム及び訪問した学校の様子を中心に報告した。台湾については、初の全国規模の ICF/ICF-CY に関する研究会議が開催され、講義の他に参加者による研究発表と協議が活発に行われていた。ポルトガルについては、障害者権利条約批准後、special education の充実のために法令レベルで ICF-CY の活用を位置づけ、さらにそれを支える研修や、研修効果を検討する研究活動等の一連の取組が行われていた。いずれも、本研究の推進にとって有用な資料を収集することができる興味深い訪問となった。今後も、両国を含めた各国の関係者との研究交流を継続し、世界全体の動向の中での日本での取組を対象化しながら研究を進め、学校現場等での実践への貢献と諸外国への成果の発信を進めていきたい。

見出し語：ICF-CY 台湾 ポルトガル special education

I. はじめに

本稿では、本研究所の専門研究A「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—（平成 22 年(2010 年)度～23 年(2011 年)度）」の研究活動の一環として訪問した、台湾及びポルトガルにおける ICF（国際生活機能分類）及び ICF-CY（同児童版）（以下、ICF/ICF-CY）の活用に関する動向について報告する。

本研究所における、ICF/ICF-CY 活用に関する研究では、これまでも諸外国の ICF/ICF-CY 活用の取組等を報告したり、得られた研究成果を国際会議等で報告したりしてきた（徳永，2006；大内，2008；徳永・田中，2008；徳永，2010）。本研究においては、日本の特別支援教育における ICF/ICF-CY の活用について検討するため、諸外国の ICF/ICF-CY 研究について情報収集をしながら、進めてきた。

今回の両国への訪問は、これまでの関連研究で連携を続けてきた、WHO の ICF-CY のワーキンググル

ープ議長を務めた、アメリカノースカロライナ大学 Rune.J.Simeonsson 教授を介して国際会議で知り合い、以来、研究交流を続けてきた両国の研究チームのアレンジによって実現した。台湾については台北市の長庚大学のスタッフらによる研究チームが、ポルトガルについては、ポルト市のポルト教育大学のスタッフらによる研究チームが、それぞれアレンジの労を執ってくださいました。

台湾への訪問については、台湾初の全国規模の ICF/ICF-CY に関する研究会議に参加し、台湾での ICF/ICF-CY の活用動向について資料を収集し、協議することと、台湾において翻訳・発行が計画されていた、本研究所が平成 19 年(2007 年)に出版した「ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ—特別支援教育を中心に—」についての意見交換をすることを目的とした。

ポルトガルについては、2008 年に同国教育省から出された、子どもが special education の対象となるかどうかを ICF-CY を活用して評価し、対象となると判断された子どもに対して個別教育計画を作成するための法令について詳しい内容や法令のもとで

の実践の実施状況について把握すること、そしてその評価に関する研究の進捗状況について協議をすることが目的だった。

以下、台湾については台湾 ICF/ICF-CY 研究会議、ポルトガルについては同国の当該システム及び訪問した学校の様子を中心に報告する。

II. 第 1 回 台湾 ICF 及び ICF-CY 研究会議 参加報告

1. 訪問の概要

2011 年 3 月 26～27 日、台湾の台北市で開催された台湾 ICF/ICF-CY 研究会議（The First National ICF and ICF-CY Conferences and Workshops）に参加した。同会議は、台湾における早期療育に関する組織とリハビリテーションに関する組織によって開催されたもので、前述の Simeonsson 教授による講義、台湾の参加者による研究発表及び協議が行われた。写真 1、2 は当日の会場の様子である。



写真 1 会場の様子①



写真 2 会場の様子②

2. 会議の概要

主催者によると、「台湾での ICF/ICF-CY の活用は始まって 2 年目であり、まだまだこれから」とのことだったが、様々な活用や研究の取組について口頭発表 6 本、ポスター発表 18 本が行われ、活発な議論が交わされた。口頭発表とポスター発表のタイトルは以下のとおりである。

<口頭発表>

1. The Hypothetic Models Based on ICF-CY in Infants and Toddlers with Motor Delays-with Mobility (d4) and Body Functions as the Outcomes
2. Development, reliability and validity of scale of activities of daily living based on ICF
3. Interaction of Mastery Motivation and Parental Teaching Behaviors on Motor Function of Children with Motor Delay: Investigation Based on ICF-CY Framework
4. The analysis of experiment result using ICF-Newly made assessment of persons with Disability in Hualien.
5. Needs assessment for individuals with disabilities, resources, and policy planning Social Participation with Friends of Youths with Cerebral Palsy Differs Based on Their Self-Perceived Competence as a Friend
6. Social Participation with Friends of Youths with Cerebral Palsy Differs Based on Their Self-Perceived Competence as a Friend

<ポスター発表>

1. Multi-disciplinary Teamwork of Early Intervention Assessment with International Classification of Functioning, Disability, and Health
2. Application of ICF-CY to Early Intervention ---A Case Study
3. The case study of ICF-CY application
4. ICF-CY Linked Environmental Predictors for Developmental Outcomes in Infants and Toddlers

- with Motor Delays -A Systematic Review
5. The study of the correlation between activity participation and employment for persons with chronic mental illness in Taiwan
 6. Health-related Quality of Life in Preschool Children with Cerebral Palsy of Different Motor Impairment Severities
 7. Developing ICF core set for post-stroke disability assessment and verification in Taiwan, from, the social security perspective
 8. The effectiveness of home-based intervention for infants and toddlers with developmental delays ---A Case report from the viewpoint of ICF-CY
 9. Using the ICF model to improve team collaboration of early intervention - case report
 10. Application of ICF-CY Framework for Nursing Staff to Neonatal Intensive Care Unit- An Example of a Premature Baby
 11. Evaluation with the scale of activities of daily living based on ICF-CY: case study for the hand impairment of 11 y/o child
 12. Chinese Translation of the Preschool Activity Card Sort (PACS) - An Assessment Tool for Participation
 13. Relationships of Balance Function and Quality of Life in Preschool Children with Cerebral Palsy of Different Motor Severities: A Preliminary Study
 14. The Functional Subtypes of Children with Developmental Coordination Disorder
 15. Physical Therapy and Application of ICF Model for a 22 y/o Male with Traumatic Left Anterior Descending Artery (LAD) Dissection , Heart Failure Status Post Left Ventricular Assist Device (LVAD) Implantation: A Case Report
 16. Application of ICF-CY Model for Infants and Toddlers with Psychomotor Retardation: a Case Report

17. Implementation of ICF/ICF-CY in Hospital-Based Pediatric Physical Therapy
18. Effects of Collaborative Home-Visiting-Program Based on ICF-CY For Infants And Toddlers with Motor Delays

本会議では、取組の内容だけでなく、主催者及び参加者の熱意や英語力の高さ等も含め、参考になるところが多い会議だった。本研究では、日本の特別支援教育実践における ICF/ICF-CY 活用に資するために、学校現場等で多く活用され、また特別支援学校の学習指導要領等の解説の中でも述べられている概念モデルをベースにした活用を中心に据えて取組んでいる。しかしながら、台湾においては、これまで出席してきた ICF/ICF-CY 国際会議同様、概念モデルを基本としながらも、ICF/ICF-CY の分類項目及び評価点を用いた多職種間連携のための活用が積極的に行われ、あらためて世界の大きな流れを認識することになった。

今後も、台湾の研究チームとは交流を続けることを確認した。今回の訪問では、冊子の翻訳・発行の打ち合わせが目的の一つであり、その冊子は、2011年5月に刊行された。

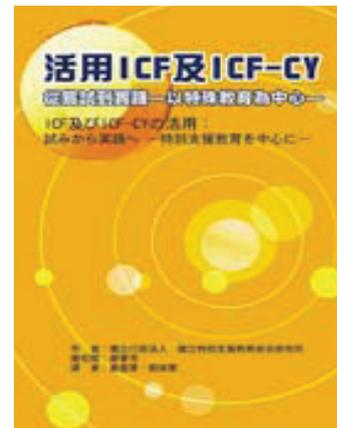


写真3 冊子の表紙

Ⅲ. ポルトガルの special education における ICF-CY の活用に関する動向

1. 訪問の概要

2011年10月2～9日、ポルト市にあるポルト教育

大学 ICF/ICF-CY 研究チームとの協議を中心に、首都リスボンにある教育省やポルト市近郊の学校の訪問も行った。教育省では、special education の制度や同法令の詳細について担当官から情報収集を行った。以下、ICF-CY を活用した同国の special education の概要と学校訪問の様子を報告する。

2. ICF-CY を活用した special education の概要

(1) 幼稚園、小・中学校における ICF-CY を活用した special education の必要性の判別

既に障害者権利条約を批准し、インクルーシブ教育が推進されているポルトガルでは、幼稚園・小・中学校をベースにした教育が推進されている。2008 年、同国教育省は special education の対象となるかどうかについて ICF-CY の分類項目を活用して子どものアセスメントを行い、対象となる子どもの個別教育計画を作成することを定めた法令を公布し、同年から施行している。同国での取組の流れについて、2008 年にポルトガル教育省から発行された教員向けのマニュアル中の図について、現地で行った聞き取り調査の結果をもとに仮訳し、図 1 に示した。なお、マニュアル中では、本研究所からの論文も引用されている。

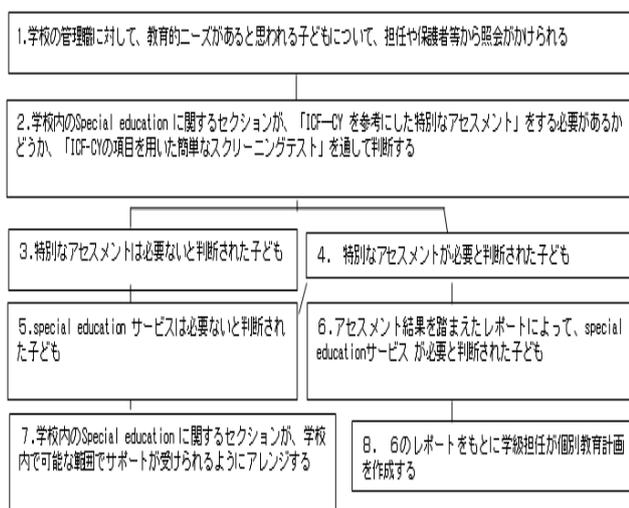


図 1 special education の必要性の判別過程の概要

まず、学校（幼稚園を含む、以下同じ。）の管理職に対して、学級担任や保護者等から特別な教育的ニーズがあると思われる子どもについて照会がかけられた後（図中の 1）、学校内の special education に関するセクションが「ICF-CY の項

目を用いた簡単なスクリーニングテスト」を通して「ICF—CY を参考にした特別なアセスメント」をする必要があるかどうか判断する（図中の 2）。そして、special education サービスが必要と判断された子どもについてはレポートが作成され、学級担任によって個別教育計画が作成されることになっている（図中の 4・6・8）。

後述する訪問した学校での聞き取り調査では、小・中学校ユニット内の複数の special education 担当の教員から、子どもにあったサービスが展開できる現行システムの手応え等についての意見が多く出され、同システムの成果がうかがえた。

なお、これらの推進にあたっては、地域の幼・小・中等への支援センターとして改編された、公立の旧 special school の資源が活用されている。

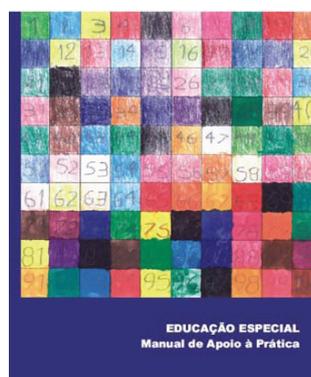


写真 4 教員向けのマニュアルの表紙

(2) special education 実践を支える取組

同国教育省は、これらの取組を進めるため、全国の 23 の大学に委嘱して現職研修を行うとともに、校長向けのマニュアルも発行している。同研修については、これまで約 5,000 人の教職員が受講しているとのことだが、コースの詳細は、各大学で決めているとのことだった。さらに、ポルト教育大学内の研究チームに委嘱し、研修受講者の追跡調査等によりこれらの取組の成果についての検討が進められている。

同学のものは、全 25 時間、6 セッション、1 回 4 時間、6 回目のみ 5 時間のコースとなっている。本コースは義務ではなく、平日の午後 6～10 時に希望する教員が受けているとのことだった。以前は日本の免許更新制のようなものがあり、その単位となっていたが、今は制度がかわり更新制その

ものがないとのことだった。研修についての事後調査と分析が丁寧になされており、日本での研修に比べてかなり完成度が高い印象を持った。

なお、同学の、研修のプロセスにおいて、日本の「ICF 関連図」も活用されており、その資料が、Tokunaga Sheet と書かれてあったのを見て驚くとともに、英語での研究成果の発信の重要性を再認識した。



写真5 校長向けのマニュアル

同学研究チームとの最後のセッションでは、法令改正後の推進状況調査の結果について説明を受け、併せて全体協議を行った。推進による効果について、質問紙調査、インタビュー調査など、適正な研究手続きのもとで行われ、現在分析が行われている。行政と一体となった施策研究が展開されており、法令改正の内容だけでなく、本研究所としての業務展開の点からも大いに参考になると感じた。

2. 学校訪問の概要

ポルト教育大学 ICF 研究チームのスタッフとともに、ポルト市のベッドタウンに位置する Aguas Santas 学校ユニットの中の 3~10 歳対象の学校とヘッドスクールといわれる 10~18 歳対象の学校を訪問した。そこでの校長や special education 担当教員らとともに学校の見学と学校全体及び special education の現状について説明を受け、協議を行った。

同ユニットは、ヘッドスクールの下に 6 つの primary school と 3 つの kindergarten があり、ユニット全体では 3,000 人の子どもがいる。現在、

3,000 人中 70 人が special education の対象となっている。インクルーシブ教育がベースなので、可能な範囲で学年のクラスで学習するが、学校内にある special education 対象の子ども用の教室でも学習する。いわゆる通常学級での学習は、日本の交流及び共同学習と同様に見えるが、インクルーシブ教育がベースなので、概念的には異なる。

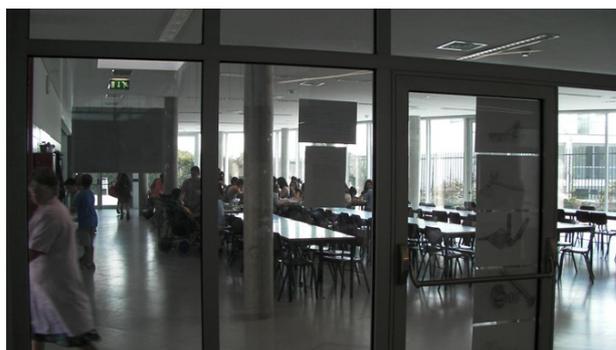


写真6 全ての子どもが使用するランチルーム



写真7 special education 対象の子ども教室



写真8 同室内に設置されたおむつ交換用ベッド

法令改正での新たな動きの中、校内体制や個別教育計画等について、複数の教職員に（かなりしつこく）質問し、協議したが、前述のとおり、少々

仕事は増えたが、素晴らしい取組であるという積極的な意見ばかりが返ってきたのが印象的であった。



写真9 special education 担当教員控え室と個別教育計画

IV. 終わりに

以上、台湾及びポルトガルにおける ICF 及び ICF-CY の活用に関する動向として、台湾については全国 ICF/ICF-CY 研究会議、ポルトガルについては同国の当該システム及び訪問した学校の様子を中心に報告した。いずれも、本研究の推進にとって有用な資料を収集することができる興味深い訪問となった。

台湾については、世界の流れと連動した取組の内容だけでなく、主催者及び参加者の熱意や英語力の高さ等も含め、参考になるところが多かった。

ポルトガルについては、障害者権利条約批准後、special education の充実のために法令レベルで ICF-CY の活用を位置づけ、さらにそれを支える研修や、研修効果を検討する研究活動等の一連の取組はたいへん興味深く、参考になるものであった。

今後も、両国を含めた各国の関係者との研究交流を継続し、世界全体の動向の中での日本での取組を対象化しながら研究を進め、学校現場等での実践への貢献と諸外国への成果の発信を進めていきたい。

文献等

1. 国立特別支援教育総合研究所 (2007). ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へ—特別支援教育を中心に—. ジアース教育新社.
2. 国立特別支援教育総合研究所. 「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」Web サイト:

- <http://www.nise.go.jp/cms/8,559,18,105.html>
3. 大内進 (2008). イタリアにおける ICF 及び ICF-CY 活用動向. 国立特別支援教育総合研究所 「ICF 児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」成果報告書. 149-155
 4. ポルトガル教育省 Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática (インクルーシブ教育のための教員向けマニュアル) <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directoriod&pid=6>
 5. ポルトガル教育省 Educação Inclusiva e Educação Especial: Um Guia para Directores Educação Especial - Manual de Apoio à Prática (インクルーシブ教育のための校長向けマニュアル) <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directoriod&pid=6>
 7. 徳永亜希雄 (2006). ICF 及び ICF version for Children and Youth (国際生活機能分類児童青年期版) を巡る動向, 世界の特別支援教育, 第 20 巻. 29-33.
 8. Tokunaga, A. (2007). Trends and Perspective of the Use of International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) on Special Needs Education in Japan. *Journal of Special Education in the Asia Pacific*. Vol.2. 11-20.
 9. 徳永亜希雄・田中浩二 (2008). ICF 及び ICF-CY を巡る国際的動向—ICF 北米協力センター会議, ICF-CY 会議及び WHO 国際分類ファミリー会議の概要を中心に—, 世界の特別支援教育, 第 22 巻, 19-26.
 10. 徳永亜希雄 (2010). 諸外国における学校教育への ICF-CY (国際生活機能分類児童版) 活用の取り組み, 世界の特別支援教育, 第 24 巻, 29-33.

本稿は特総研ジャーナル (2012 年 3 月発行) に掲載したものを転記しました。

10.6 配信研修コンテンツの概要

本研究所では、都道府県・市等の特別支援教育センターや学校等における教職員を対象に、「研修コンテンツ」を配信している。その一環として、本研究の成果を踏まえ、この度「特別支援教育における ICF の活用」を作成した。各機関での研修にご利用いただければ幸いである。ご利用の仕方等、詳細は以下の頁を参照されたい。

<http://www.nise.go.jp/cms/9,0,20.html>

(徳永亜希雄)

特別支援教育におけるICFの活用

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
徳永亜希雄



本講義の構成

1. ICFの概要
2. 学習指導要領等でのICFに関する記述
3. ICF/ICF-CY活用について

2

1. ICFの概要



3

ICF(国際生活機能分類)とは何か

- 「International Classification of Functioning, Disability and Healthの略。人間の生活機能と障害に関する状況を記述することを目的とした分類であり、健康状態、心身機能、身体構造、活動と参加、環境因子、個人因子から構成される。2001年にWHO(世界保健機関)において採択された。」(中央教育審議会、2008.1)
- 人の生活機能を心身機能・身体構造、活動、参加の三つの次元で捉える。
- ICFでは、三つの次元に対応した「機能障害(構造障害を含む)」「活動制限」「参加制約」の三つを包括する概念が「障害(disability)」とされる。

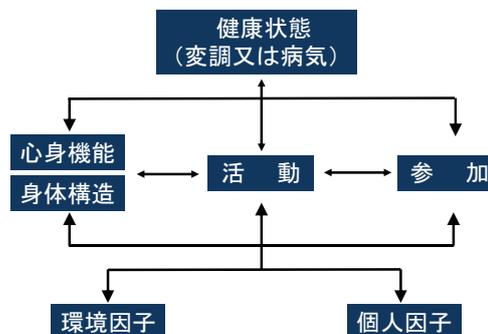
4

(続)ICF(国際生活機能分類)とは何か

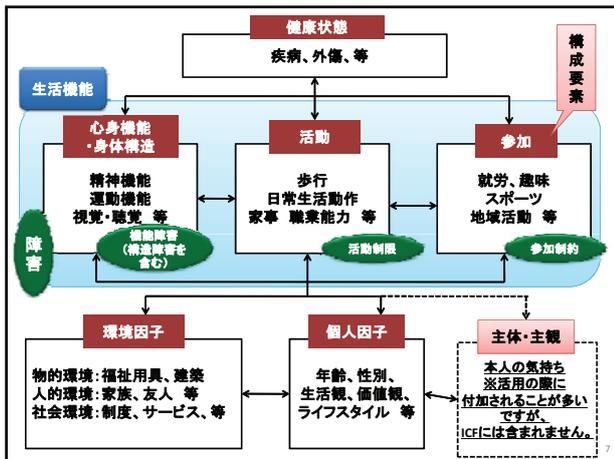
- 生活機能と健康状態や環境因子及び個人因子が互いに影響し合っている。
- 2002年日本語訳発行。副題には「-国際障害分類改定版-」
- ICIDH(国際障害分類、International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps、1980)が前身。
- 障害のある人だけでなく、全ての人を対象としたもの
- 本人や家族、専門職種間等、様々な立場の人で共有可能な考え方の枠組みとしての役割が期待されている。

5

概念図「ICFの構成要素間の相互作用の図」



6



ICFの分類項目について

- 心身機能、身体構造、活動と参加、環境因子には合計1424項目の分類項目(但し、健康状態、個人因子にはない)があり、アルファベットと数字で表記される。
 - b: 心身機能(bodyの頭文字)
 - s: 身体構造(structureの頭文字)
 - d: 活動と参加(domain(生活領域)の頭文字)
 - e: 環境因子(environmentの頭文字)
 - b2 感覚機能と痛み(第1レベル)
 - b210 視覚機能(第2レベル)
 - b2102 視覚の質(第3レベル)
- 各項目の小数点以下に評価点を付加して、それぞれの状況を表す。

ICF-CY(ICF Children and Youth Version、児童版)について

- 子どもたちへの活用における不十分さへの指摘。
 - 2002年~WHO ICF-CYワーキンググループを中心とした検討
 - 2007年10月 WHOから公表
 - 2009年3月 ICF-CY日本語訳刊行
- 200余りの分類項目の追加とその他の修正
- 分類項目例:

ICFでの項目	d9200	遊び
ICF-CYで追加された項目	d880	遊びにたずさわること
	d8800	一人遊び
	d8801	傍観的遊び
	d8802	平行遊び
	d8803	共同遊び
- 分類項目を用いる際は、ICF-CYのほうが望ましい。

2. 学習指導要領等でのICFに関する記述

学習指導要領解説等におけるICFに関する記述

- 「障害による学習上又は生活上の困難」のとりえ方と関連づけるものとして (@自立活動編)
 - ※但し、自立活動に限定するものではなく、特別支援教育全体で捉えることができる。
- 個別の教育支援計画での関係者間での実態把握と共通理解の参考として (@同総則編)
 - (特別支援学校学習指導要領等解説書及び案より抜粋・要約)
- 高等学校福祉科における、学習内容としてのICFについての記述

学習指導要領解説自立活動編におけるICFに関する記述の概要

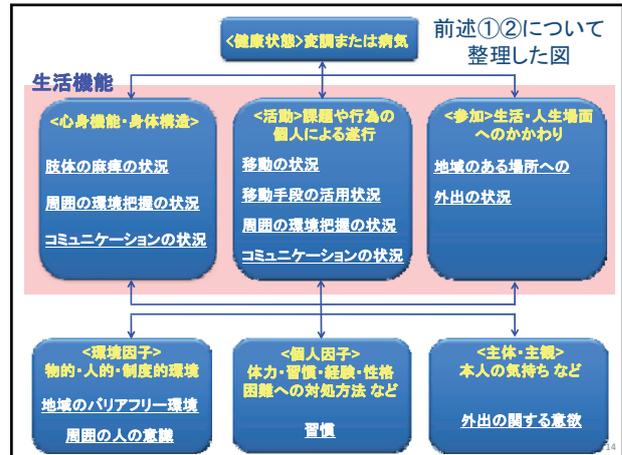
- 特別支援教育での指導の対象となる「障害による学習上又は生活上の困難」は、ICFとの関連でとらえることが必要。
- すなわち、「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」といった生活機能とそれらに障害のある状態を相互に関連させながら把握することが大切。
- そして、「個人因子」や「環境因子」等とのかかわりなども踏まえて、個々の「学習上又は生活上の困難」を把握したり、その改善・克服を図るための指導の方向性や関係機関等との連携の在り方などを検討したりすることが求められる。

解説自立活動編におけるICF活用事例

下肢にまひがあり、移動が困難な児童が、地域のある場所に外出をできるようにする指導を行う際の留意点

- ①本人のまひの状態や移動の困難にだけ目を向けるのではなく、移動手段の活用、周囲の環境の把握、コミュニケーションの状況などについて実際に行っている状況や可能性を詳細に把握すること
- ②このような生活機能と障害に加えて、本人の外出に対する意欲、習慣等や地域のバリアフリー環境、周囲の人の意識等を明らかにすること
- ③生活機能と障害に個人因子や環境因子がどのように関連しているのか検討すること

13



3. ICF/ICF-CY活用について



15

- ICF(国際生活機能分類、2001)については、障害の理解や適切な施策推進の観点からその活用方を検討すること(障害者基本計画、2002)
- 様々な分野でのICF活用の動き、特別支援教育分野での多数且つ多様な取組の報告
- 特別支援学校の21%で何らかの活用(本研究所、2009)
<http://www.nise.go.jp/cms/8、559、18、105.html>



16

特別支援教育におけるICF/ICF-CY活用における要点

- (1) 決して、ICF/ICF-CYありき、ではなく、特別支援教育実践の改善充実のための一手段として位置づきます。
- (2) ICF/ICF-CY活用には
 - ①考え方としての側面、
 - ②ツールとしての側面、 があると考えられます。
- (3) ICF/ICF-CYをツールとして活用した場合、
 - ①何を学ぶか、
 - ②どう学ぶか、 について寄与できると考えられます。
- (4) 学校等においてICF/ICF-CY活用する背景や理由は多種・多様であることから、活用にあたって学校等における整理が必要です。

17

特別支援教育Web研修講座 応用編

特別支援教育におけるICFの活用

終わり

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
徳永亜希雄

10.7 静岡大学教育学部附属特別支援学校研究フォーラム での成果報告の概要

I はじめに

「特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—」と題した本研究においては、広く途中成果を公表し、協議を通してさらに深化させるとともに、併せて成果の普及を行いたいと考えた。

そこで、本研究においては、これまで多くの研究協力を得てきた静岡県において、静岡大学教育学部附属特別支援学校研究フォーラムの機会を得て、「特別支援教育における ICF の活用を考える—静岡県内の取組を中心に—」と題したフォーラムを開催することにした。以下、フォーラムの概要について報告する。

II 概要

1. 日時

平成 23 年 (2011 年)11 月 18 日(土)9:00～11:30

2. 企画者

山元薫 (静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 教職大学院)
徳永亜希雄 (国立特別支援教育総合研究所)

3. 司会者

山元薫
徳永亜希雄

4. 話題提供者

(1) 基調報告

徳永亜希雄

「特別支援教育における ICF 及び ICF-CY の活用動向」

(2) 実践報告

①小林幸子氏 (静岡県立富士特別支援学校 教諭)

「ICF 及び ICF-CY 活用の方向性の検討及びケース会議での活用の取組」

②鈴木道子氏 (静岡県立浜松視覚特別支援学校 幼小学部主事)

「視覚障害のある子どもへの ICF 活用の取組」

③川口ときわ氏 (静岡県立中央特別支援学校 主任寄宿舎指導員)

「寄宿舎における ICF 及び ICF-CY 活用の取組」

④伊藤昌明氏 (静岡県立西部特別支援学校 教諭)

「巡回相談における ICF を活用した事例検討の取組」

⑤石川誠氏（静岡市立宮竹小学校 教諭）

「発達障害のある子どもの指導と支援への ICF 活用の取組」

⑥山元薫

「ICF 活用を支える研修の取組」

5. タイムテーブル

9 : 0 0 ~ 9 : 0 5	企画趣旨説明
9 : 0 5 ~ 9 : 3 5	基調報告
9 : 3 5 ~ 1 0 : 0 5	話題提供①～③
1 0 : 0 5 ~ 1 0 : 1 5	休憩
1 0 : 1 5 ~ 1 0 : 4 5	話題提供④～⑥
1 0 : 4 5 ~ 1 1 : 2 0	ディスカッション
1 1 : 2 0 ~ 1 1 : 3 0	まとめ

6. ディスカッションの概要

（1）趣旨説明

徳永(以下、司会)：本分科会では、特別支援教育における ICF の活用をテーマとしているが、基調報告で述べたとおり、各学校等で多種多様な背景のもとで ICF が活用されていることを踏まえ、正しい ICF の活用の仕方について結論づけることはしない。あえて言うならば活用しないという選択肢もあって良いと考えているが、これまで活用の蓄積とこれからの拡がりの可能性という点から、自由な質疑応答をベースに意見交換や情報共有を図りたい。

（2）話題提供者からの捕捉

伊藤氏：今回紹介した事例検討の手法は、浜松市内の有志の先生方の勉強会での手法を参考にさせていただいているものである。これまでの事例検討会では、活発な意見交換が行われないこともあったが、今回の手法は活発な意見交換が行われることが多いことから、取り入れている。

川口氏：生徒本人が関連図作成後には毎回感想を書いてもらっており、今回の事例では、今後も取組んできたいとの感想が聞かれている。

（3）質疑応答

フロア：ICF 関連図で課題を導くまでのプロセスを教えてください

伊藤氏：関連図に情報を書き込む前に、事例をエピソードについて聞き取りをしながら鍵となると思われるところにあたりをつけ、その上で関連図作成作業を通して整理し、指導や支援の方向性を探るようにしている。

山元氏：通級による指導で一緒に関わっている取組での分析の仕方について説明をしたい。これまでかかわった事例の中に、担任が変わり、学級経営の仕方が変わった

ことで困難さが軽減された事例がある。そこで、軽減される要因は何なのか、他に軽減されない困難さの背景には何があるのかを検討して学級担任に伝えるようにした。このようにエピソードから、生活機能や背景因子の視点から困難さの原因を探り、指導や支援の方向性を探るようにしている。

司会：分析の方法は目的によって異なると考えられる。特別支援教育での自立活動の指導課題等もその妥当性やそれを導き出したプロセスの説明等が求められる。ICF 関連図作成による検討プロセスは、課題を導く作業への取組みやすさへの寄与とプロセスの説明への寄与が期待される。一方で、検討の結果に作成された関連図については、その作業に関わっていない人には、そのプロセスの理解が難しい面もある。



写真1・2 フォーラムの様子

フロア：石川氏に尋ねたい。①子どもと教員の相性の話があったが、合う・合わないということを決定づける要因は何か。②2度の関連図作りをされたと聞いたが、よりよい関連図にしていくポイントは何か。

石川氏：①教員が大きな環境因子だということを強調したい。引き継ぎ資料は重要だが読まれない場合もある。抽象化すると当たり前のことになるので、具体的なかわり方のポイントを伝えるようにしている。②最初に作った ICF 関連図を見ながら話し合うことで、情報が追加されていく。関連図を見ながら課題を取り巻く情報との関連を考えて検討し、もとのものに足していくのが良いのではないか。

フロア：巡回相談を通して、授業を見学し、担任と話をする等の取組をしているが、その中で得た情報を整理するのに ICF 関連図を用いている。事例検討会で用いるところまでは至っていないが、その準備のためには役に立っている。今後さらに活用してみたい。

司会：検査結果等に関する情報等を整理するための参考資料を平成 22 年(2010 年)度国立特別支援教育総合研究所研究研修員溝端氏が作成した。紹介してほしい。

溝端氏(フロアより)：最初から ICF 関連図を作るのは、必ずしも簡単ではない。これまで見てきた情報をどう整理していくのかということを行うための手立てとして作った。

フロア：ICF 活用の取組の様子が変わってきたような印象を受けた。まさしく平成 23 年(2011 年)度版ではないか。質問は次の 2 点。①ICF 関連図には、多くの情報から

中心課題を導く、いわゆる「全体図」とある事象に絞って検討していく、いわゆる「部分図」があるように思う。自分は後者が合うように感じているが、小林氏、鈴木氏はどちらなのか、それとも両方か。両方用いる場合はどちらから入るのがよいのか。②川口氏、伊藤氏は、ICF 活用に当たって、指導者や進行役以外の参加者の必要な準備状況をどうとらえるか。

小林氏：私たちの取組としては、「全体図」を取組んだ。私個人としては、ある特定の部分だけにとらわれないよう、全体図から入る方向性を志向している。

鈴木氏：取組としては、総合的な学習に絞るところから始めたが、「全体図」から「部分図」への流れを検討するほうがよいのではないかと感じた。そのようにしてみたが実際にも良さそうだった。「部分図」については今のところ取組んでいない。

山元氏：勤務校では、生活地図を用いて大まかな課題を掴み、「部分図」で、焦点を当てた参加について大まかな検討をしたり、授業について検討したりしている。

司会：小林氏の勤務校で全体図が使いやすかったのは、個別の指導計画の振り返りをする夏季休業中に使ったためと考えられる。年度末や年度初めと時間的制約から難しいかもしれない。それぞれの学校の年間計画に合わせて検討したほうがよい。

川口氏：以前、自分自身が ICF 及びその活用に関する知識技能が十分でなかった頃に子どもと一緒に取組んだ時に混乱した経験がある。その後、自分の熟練とともに、関連図作りがスムーズになってきた。指導者側が ICF やその活用について知っておかないと、環境因子に目が向かない等の、ICF の考え方が生きない関連図になる可能性がある。

伊藤氏：相談の前に依頼主から準備について尋ねられることがあるが、あまり多くの準備は求めず、ケース会の場でホワイトボードを用いて一緒に情報を整理し、考えていくようにしている。

司会：ICF 活用に関する知識・技能の準備としては、校内等によって活用のコーディネートをとる立場の人とその人のもとで活用をする担任等では、求められる力が異なると考えられる。

司会及び企画者：本フォーラムへの参加及び活発な議論に感謝申し上げます。

Ⅲ おわりに

以上述べてきたとおり、本研究の途中成果を中心にしたフォーラムの開催を通して、フロア参加者を交えた協議を行い、本研究の推進に資する貴重な資料を収集することができた。これらを踏まえて取組まれた各研究の成果については、本報告書内に掲載しているので参照されたい。今後も、研究成果の積極的な発信に取組んでいきたい。

(徳永亜希雄, 山元薫)

執筆者一覧（氏名と所属、50音順）

- 天海 丈久 青森県立浪岡養護学校（5.6）
石川 誠 静岡市立宮竹小学校（6.9）
伊藤 昌明 静岡県立西部特別支援学校（10.3）
大関 毅 茨城県立境特別支援学校準備室（4.5）
加福千佳子 青森県立弘前第一養護学校（4.5）
門林 嘉樹 静岡県立富士特別支援学校（5.2）
金子 健 国立特別支援教育総合研究所（4.1, 4.7, 6.8, 7, 8, 10.4）
川口ときわ 静岡県立中央特別支援学校（4.5, 5.8, 6.1）
菊地 一文 国立特別支援教育総合研究所（3.2, 4.1, 6.2, 6.6, 7, 8,）
串宮 肇子 静岡県立西部特別支援学校（6.3）
甲田 隆 青森県教育庁（6.2）
小林 幸子 静岡県立富士特別支援学校（4.5, 5.2, 5.4）
齊藤 博之 山形県立上山高等養護学校（6.4, 10.4）
堺 裕 帝京大学福岡医療技術学部（10.1）
島川 沙織 青森県立浪岡養護学校（5.6）
鈴木 道子 静岡県立浜松視覚特別支援学校（6.8）
田添 敦孝 東京都立墨東特別支援学校（6.5）
田中 浩二 のあ保育園／東京成徳短期大学（4.5）
田村 香 東京都立立川ろう学校（6.7）
遠 直美 三重大学教育学部附属特別支援学校（6.6）
徳永亜希雄 国立特別支援教育総合研究所（はじめに, 目次, 1, 2, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.8, 6.1, 6.3, 6.4, 6.5, 6.7, 6.8, 6.9, 7, 8, 9, 10.2, 10.4, 10.5, 10.6, 10.7）
富山比呂志 茨城県立つくば養護学校（4.6, 5.7）
二階堂 悟 秋田県立秋田きらり支援学校（4.5, 5.3, 10.4）
松村 勘由 国立特別支援教育総合研究所（4.1, 4.5, 4.6, 5.7, 7, 8, 10.4）
溝端 英二 和歌山県立紀伊コスモス支援学校、平成 22 年度研究研修員（3.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.7, 5.1, 5.5, 10.4）
森山 貴史 青森県立青森若葉養護学校（6.2）
山田 綾子 青森県立浪岡養護学校（5.6）
山元 薫 静岡県立御殿場特別支援学校（6.9, 10.2, 10.7）
横尾 俊 国立特別支援教育総合研究所（6.7）

専門研究 A

特別支援教育における ICF-CY の活用に関する研究

—活用のための方法試案の実証と普及を中心に—

平成 22 年度～23 年度

研究成果報告書

研究代表者 徳永亜希雄

平成 24 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>