

北海道会場

	12:00	13:00	14:30	16:30	
第1日		受付	開会	研究成果報告	実践報告

	9:30	12:00	13:00	16:30
第2日	シンポジウム	昼食	分科会 (7分科会)	閉会

全体会

【第1日】 10月14日 (金)	12:00-13:00	受付 (昼食・休憩)
	13:00-13:15	開会 趣旨説明, 日程説明, 諸連絡
	13:15-14:15	研究成果報告 報告者 国立特殊教育総合研究所 主任研究官 佐藤克敏
	14:15-14:30	休憩
	14:30-16:30	実践報告 「知的障害養護学校における自閉症のある子どもの教育の実際」 研究協力校 北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美 研究協力校 富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高畠佳江 まとめ 国立特殊教育総合研究所 総合研究官 小塩允護 助言者 文部科学省特別支援教育課 特殊教育調査官 石塚謙二
【第2日】 10月15日 (土)	9:30-12:00	シンポジウム 「豊かな生活を実現するための自閉症教育の充実に向けて ～函館地域の実践から～」 実践報告 知的障害児通園施設つくしんぼ学級 支援員 坂田貴宏 北海道教育大学附属養護学校 教諭 辻 剛一 北海道発達障害者支援センター「あおいそら」 相談員 片山智博 コーディネーター 北海道教育大学函館校 教授 木村健一郎 指定討論 社会福祉法人侑愛会 理事長 大場公孝 日本自閉症協会 副会長 氏田照子
	12:00-13:00	昼食・休憩

※10/14 (金) 16:40-18:00 プロジェクトワークショップに参加される方のみプレ分科会を行います。

分科会

第1分科会	一人一人に応える授業 をめざして（小学部）	実践報告：北海道教育大学附属養護学校 北海道七飯町立大中山小学校 助 言：文部科学省特別支援教育課 特殊教育調査官 石塚謙二 【概要】一人一人の子どもの特性や学び方からみた学習活動の展開 をめざした小学部の授業づくりの試みを紹介します。
第2分科会	一人一人に応える授業 をめざして（中学部）	実践報告：富山大学人間発達科学部附属養護学校 北海道教育大学附属養護学校 助 言：東京都立高島養護学校 校長 加藤雄一 郡川孝行 三苫由紀雄 【概要】一人一人の子どもの特性や学び方からみた学習活動の展開 をめざした中学部の授業づくりの試みを紹介します。
第3分科会	一人一人に応える指導 のためのアセスメント	実践報告：筑波大学附属久里浜養護学校 北海道教育大学附属養護学校 助 言：国立特殊教育総合研究所 主任研究官 荒川正敏 渡邊 倫 佐藤克敏 【概要】アセスメントを踏まえ、保護者と共に子どもの特性や学び 方の特徴を共有しながら、学習活動を展開していくまでの方法と実 践を紹介します。
第4分科会	社会生活への広がり をめざして	実践報告：北海道鷹栖養護学校 北海道東川養護学校 助 言：北海道教育大学旭川校 教授 加藤 歩 土居彰一 古川宇一 【概要】子どもたちの社会生活の広がりと充実のためには、学校は どのような役割をもつか、そして、どのような教育活動が重要とな るか。学校における学習活動や取組を紹介します。
第5分科会	家庭生活への広がり をめざして	実践報告：日本自閉症協会北海道支部 知的障害者更生施設 生振の里 助 言：北海道教育委員会 小中・特殊教育課 指導主事 矢口 明 山瀬正己 大澤隆則 【概要】学校教育の成果を家庭生活上で充実するには、学校は家庭と どのような関わり方が重要となるか。両者が連携した指導・支援の 実践を紹介します。
第6分科会	学校と地域・家庭との 連携 （函館地域の実践報告）	実践報告：北海道教育大学附属養護学校 北海道教育大学附属養護学校 助 言：渡島圏域障害者総合相談支援センター 吉野隆宏 加藤琢也 村川哲郎 【概要】放課後や夏休みの子どもの生活支援や、子どもの成長記録 を保護者と学校と地域の関係機関が共有し、利用するための情報 ファイルの活用等、函館地域で展開される地域活動を紹介しします。
ワークショップ	知的障害養護学校にお ける自閉症教育の現状 と課題	ファシリテーター：国立特殊教育総合研究所 研究員 齊藤宇開 補助ファシリテーター：広島県教育委員会 障害児教育室長 竹林地毅 【概要】知的障害養護学校における自閉症教育の現状と課題につい て、主に教育課程についてワークショップ形式で行います。

実践報告『知的障害養護学校における自閉症のある子どもの教育の実際』

研究協力校 北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美
研究協力校 富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高畠佳江
ま と め 国立特殊教育総合研究所総合研究官 小塩允護
助 言 者 文部科学省特別支援教育課特殊教育調査官 石塚謙二

自閉症の子への『学び』支援～最適化のための実践的アプローチ

北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美

知的障害児を対象とする養護学校において多くの自閉症児が学んでいる。しかし、自閉症児と知的障害児では、教育的なアプローチの仕方が必ずしも同じではなく、行動上の問題を抱えるケースの多い自閉症児が学習活動を展開する際には、困難が伴うことも多い。北海道教育大学附属養護学校では、平成10年度より自閉症教育を切り口にして校内研究を進めてきた。その経過を振り返ると

- 適切なアセスメントの下に、一人ひとりに応じた環境づくりを行い、一人ひとりの将来を見据えた「指導の最適化」の在り方を追究してきた。
- 自閉症児一人ひとりの個性を「良さ」として肯定的に理解する基本姿勢に立ってアセスメントを行い、将来を見据えた目標を設定した。そして「良さ」が生きる支援方法の追究が、自閉症児が主体的な学習への参加につながると考えた。
- 「主体的に活動する姿」の具現化が、将来の豊かで充実した生活に結び付いていく基盤になると考えて実践を重ねてきた。
- 平成12年度からは、(将来の)豊かで充実した地域生活を目指して、「くらし」「しごと」「よか」の三つの視点から最適な支援の在り方を探ってきた。

本校では、過去に個人実態表、個人課題表などを作成し、個に応じた実践を指向してきた経緯がある。個に応じた実践を大切にしつつ、自閉症児の指導の最適化を目指した実践研究を行う中で、多くの知見を得られた。現在、「一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援への課題と方途」という研究主題のもと、「障害理解に立った支援と教育環境づくり」「個の能力・特性に応じた支援」「地域・家庭生活の支援」をキーワードに最適な支援の在り方について探究している。

1 学校概要

児童生徒は、全校61名で、内訳は小学部3学級19名、中学部3学級16名、高等部3学級26名で(H17.4.1現在)、その内、自閉症のある児童生徒は、小学部13名68.4%、中学部11名68.7%、高等部13名50%である。学校全体における自閉症のある児童生徒は37名60.6%となり、自閉症のある児童生徒の割合が一番多いことが本校の特徴といえる。また、障害の重度・重複化が進み、近年は自閉症と重度の知的障害を併せ有する児童生徒が増えている現状である。職員構成は、校長、副校長、教諭(教頭を含む26)、養護教諭、合計29名である。

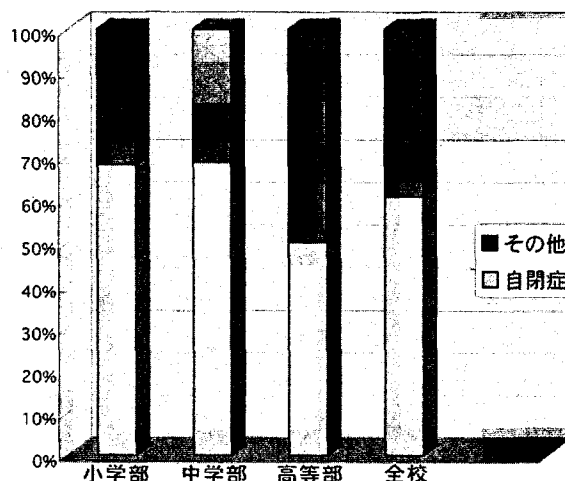


図1 本校における自閉症児の割合図

2 具体的な取り組み（小学部の例）

（1）学習環境の整備～学びやすい環境を

学習環境の整備は、自閉症児に関わらず、児童生徒が学校生活において主体的に学んでいくための、必要条件である。活動に合った適度なスペースを確保し、不必要な刺激を避け、必要とする情報が適切に得られるように学習環境を整備した。また、休憩や余暇のためのスペースも確保している。

（2）学習活動の工夫、指導体制の工夫を

個別学習、課題別や学年別等のグループ学習、学部集団での学習の設定と指導者配置の工夫を行っている。

- ア. きりのめタイム～毎日継続して取り組まれる体育と音楽の活動。（体育2グループ、音楽学部全員）
- イ. 児童の特性や学習経験から編成したグループの学習（4グループ）
- ウ. 行事への取り組みの工夫～体育祭、文化祭

（3）自閉症児個々の特性に応じた指導を

- ア. 視覚的情報を活用した指導方法の検討・視覚的手がかりを利用して左右正しく靴を履く練習を行うことから、正しく靴を履いた感覚を理解した事例・言葉の手がかりを利用して視覚情報を整理して行なった牛乳配りの事例・視覚的プロンプトを利用してお手伝い（雑巾がけ）に取り組んだ事例
- イ. コミュニケーションブックで思いを伝える・表出言語の乏しい情報の受容や選択の面で効果のあった写真や絵カードなどを、意思を伝える手段として用いる取り組み
- ウ. 保健室との連携による健康チェックと日課の検討

・体調不良をうまく伝えられず、活動中に調子を崩してしまいがちな児童に対し、健康チェック表を用い自己チェックすることを学ぶと共に、日課に休憩を取り入れるなどする取り組み。

（4）家庭や関係機関等との連携を

- ・家庭との情報の共有、連絡帳の工夫
- ・家庭支援に向けた支援者の連携

引用参考文献 自閉症の子への「学び」支援 最適化のための実践的アプローチ

北海道教育大学附属養護学校特別支援教育研究会著 2005 明治図書

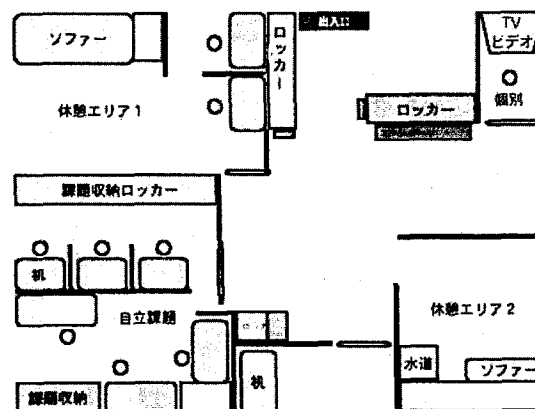


図2 教室環境の例（高学年）



図3 きりのめタイムの一コマ

○月○日 しつもん	
1	朝ごはんは何杯食べましたか ① 1はい ② 2はい ③ 3はい
2	きのうはあみうろに入りましたか ① はい ② いいえ
3	きょうはのどが いたいですか ① はい ② いいえ
4	目はかゆいですか ① はい ② いいえ
↓	
きょうのAくんは元気ですね。	

図4 健康チェック表の例

主体的に活動できる子どもを育てる環境づくり

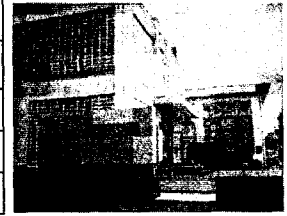
～チャレンジ活動を通して～

富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高畠佳江

1 学校概要

○ 学級編成

学年 性別	小学部							中学部				高等部				合計
	1	2	3	4	5	6	計	1	2	3	計	1	2	3	計	
男	2	3	0	2	2	2	11	4	6	2	12	5	5	3	13	36
女	1	0	3	1	0	1	6	2	0	4	6	3	2	3	8	20
合計	3	3	3	3	2	3	17	6	6	6	18	8	7	6	21	56



児童生徒数56名（自閉症と診断を受けた児童生徒は13名、自閉症の疑いのある児童生徒も含めると28名）

○ 職員構成

校長、副校長、教頭、学部主事(2)、教諭(23)、養護教諭、非常勤講師(3) 合計32名

○ 教育課程

小学部日課表

時間	月	火	水	木	金
9:30	チャレンジタイム（自立活動）				
10:00	朝の活動				
10:30	朝の食（自主）				
11:00	キッズタイム（遊び・仲間・自立活動）				
11:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
12:00	昼食	昼食	昼食	昼食	昼食
12:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
13:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
13:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
14:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
14:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
15:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
15:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
16:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
16:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
17:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算

中学部日課表

時間	月	火	水	木	金
9:00	チャレンジタイム（自立活動）				
9:30	朝の活動				
10:00	朝の食（自主）				
10:30	クラスタイム（自主）				
11:00	国語	国語	国語	国語	国語
11:30	数学	数学	数学	数学	数学
12:00	体育	体育	体育	体育	体育
12:30	昼食	昼食	昼食	昼食	昼食
13:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
13:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
14:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
14:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
15:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
15:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
16:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
16:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
17:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算

高等部日課表

時間	月	火	水	木	金
9:00	チャレンジタイム（自立活動）				
9:30	朝の活動				
10:00	朝の食（自主）				
10:30	クラスタイム（自主）				
11:00	国語	国語	国語	国語	国語
11:30	数学	数学	数学	数学	数学
12:00	体育	体育	体育	体育	体育
12:30	昼食	昼食	昼食	昼食	昼食
13:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
13:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
14:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
14:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
15:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
15:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
16:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
16:30	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算
17:00	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算	授業：国・算

2 自閉症の児童生徒への教育の基本方針

本校では、自閉症の児童生徒も含めた全員が、活動に主体的に取り組む、豊かで自立的な生活を送ることを目指している。この主体的とは、「全てのことを自分一人でする」ということではなく、「他人の力を借りたり補助具を用いたりしながらも、できる限り自分の力で行うこと」である。指導に当たっては、活動に見通しをもてるように手順表などの支援ツール（※）を使ったり、まわりの支援者の在り方を考えたりするなど適切な支援環境づくりを工夫している。

① チャレンジタイムについて

本校では、学校全体でチャレンジタイムという時間を帯状に設けている。チャレンジタイムでは、一人一人が自主的にチャレンジ活動（④参照）できるように支援ツール（※）を活用したり、頑張ったことをチャレンジ日記に記録したりしている。できるだけ自分の力で課題を遂行し、継続することを学ぶ場である。そして、チャレンジタイムで身に付けた力をベースとし、他の授業でもこの力を生かせるようにしている。

② チャレンジ活動全体のねらい

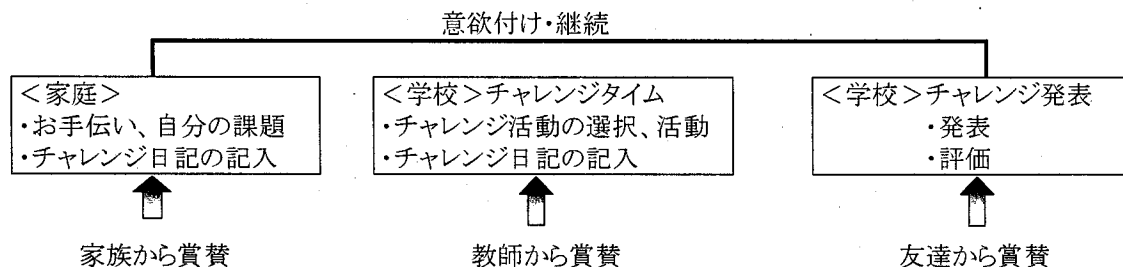
児童生徒が、自分で決めた活動に主体的に取り組む経験を多く積むことで、他のいろいろな活動にも積極的に取り組めるようになる。

（小学部）・チャレンジ活動の流れを理解し、活動を行ったら褒められる、いいことがある（ご褒美のシールやお小遣いがもらえる）ということが分かる。

（中学部）・教員や保護者、友達から評価されることを励みに、自分の活動を振り返り、さらに意欲的にチャレンジ活動に取り組むことができる。

(高等部)・チャレンジ活動で身に付けた力を様々な場面で活用し、自分で目標を決めたり、自分の意思を伝えたりしながら、自分の生活を自己管理することができる。

③ チャレンジ活動全体の流れについて



④ 各学部のチャレンジタイム・チャレンジ活動の特色

	チャレンジ活動の内容	評価	ごほうび
小学部	<学校> 水やり、洗面所掃除、廊下掃除、ゴミ捨て、ひも結び、運動など <家庭> 台ふき、配膳、お湯はり、食器運び、ゴミ捨て、買い物手伝いなど	<低学年> ・チャレンジしたことを毎日個別に褒める。 <中、高学年> ・朝の会で学級毎にチャレンジ発表を行う。	<低学年> ・その場で賞賛・シールなど <中、高学年> ・学校で小遣いをもらう(1チャレンジ10円)
中学部	<学校> 洗面所掃除、黒板みぞ掃除、お手玉腹筋、縄跳びなど <家庭> 食事の片付け、風呂掃除、洗濯物たたみ、食器洗い、洗濯 布団敷き、買い物など	・朝の会で学級毎にチャレンジ発表を行う。 ・毎月、学部全体でチャレンジ発表大会を行い、友達や教師に評価してもらう。	・1,2年生は学校で3年生は家庭で小遣いをもらう。(1チャレンジ6円)・お金の計算は生徒が行う。
高等部	<学校> 洗面所掃除、黒板消し 掃除、漢字プリント、腹筋、縄跳びなど <家庭> ゴミ出し、配膳、布団敷き、食事作り手伝い、洗濯など	・週1～2回程度、学級毎にチャレンジ発表を行う。 ・2か月に1回学部全体でチャレンジ発表大会を行う。	・小遣い帳をつけ、金銭の管理をしている生徒もいる。(1チャレンジの金額や小遣いの渡し方は各家庭で決定)

3 小学部の実践例

準備から片付けまで分かって動ける環境づくり ～チャレンジタイムを通して～

本校小学部3組(5・6年生からなる複式学級)は、6名のうち4名が自閉症であり、初めての場所や活動では見通しがもてず、気持ちが不安定になることが多い。1日の始まりに 帯状に設定されている「チャレンジタイム」において、児童が動きやすいように動線を工夫したり、『手順カード』、『スケジュール表』、『目印』、『チャレンジ日記』などの支援ツールを設置し、児童が一人で主体的にチャレンジ活動ができるように支援した。児童一人一人が見通しをもち、支援ツールを活用しながら、準備から片付けまで主体的に活動を行うことができるようになった。さらに、チャレンジ発表をして賞賛されたり、ご褒美をもらったりすることが次のチャレンジ活動への意欲付けになっている。(※)支援ツールについて 本校では、児童生徒が主体的に活動するために必要な道具や手段を「支援ツール」と名付け、「手がかりツール」と「交換記録ツール」に大別して活用している。「手がかりツール」とは、活動の手がかりになるもので、学校や家庭など必要な場面ですべて使えるものである。「交換記録ツール」は、活動を長期的に継続するための記録ファイルなどで、活動の結果が量で分かるようにすることで、本人が自己評価でき、ファイルが学校と家庭を往復して教師からも保護者からも賞賛や励ましをもらえることで、意欲を高めることができる。手がかりツールと交換記録ツールを合わせて活用することにより、本人、保護者、教師、支援者が共通の目標や視点をもつことができ、主体的な行動を褒め合い、認め合える関係を構築することができる。

実践報告「知的障害養護学校における自閉症のある子どもの教育の実践」記録

1. 実践報告

- 北海道教育大学附属養護学校 教諭 志村克美
- 富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 高島佳江

2. 質疑応答

①北教大附属養護学校

○儀式行事への学校の取組について情報提供を。

●全体には大きなスケジュールを表示。あとは個別に対応。校長は、話は2分以内、原稿を係に事前に渡す。

○避難訓練や危機管理の取組について

○（フロアより）生徒の目に触れるところに、「火事の時～します」、「地震の時～します」という手順表をいくつかつけていて、非常時にはそのカードを取って見ながら行動できるように指導している。

○なぜ附属養護は改善されてよくなっていくのか。

●十分改善されていないと職員が感じていることが重要なのかな。また子どもは成長していくものでありその学びを支えるのが職員の使命である。

②富山大附属養護学校

○「一人一人の教育的ニーズに応じた」がキーワードであると認識した。自閉症の子どもへの支援が他の障害への指導にも影響を与えた事例などあるか。

●視覚的な教材は有効である。支援ツールは自閉症でなくても有効であった。障害にかかわらず支援ツールを活用している。

○授業でT1、T2だった指導をT1のみにした経緯はどうだったのか。

●支援ツールが使えるようになったら言葉かけなくても一人で出来るようになる。困ったときだけTに支援を求めるようになる。教師がたくさんいることで子どもがどこに援助を求めていいかわからなくなることもある。

○他校では日常生活の指導のなかでチャレンジタイムに取り組んでいる。富山大で自立活動で整理した経緯は？

●自立活動に位置づけたのは昨年度。朝の会の中でのチャレンジタイムでやっているクラスもある。子どもの自立、個別の指導計画と関連、個々の課題に応じる等のことから自立活動に位置づけたが、5区分22項目で整理できるかはまだまだ課題である。

3. まとめ

●知的障害をとまなう自閉症の方には、①得意な困難性、②アンバランスな認知発達、③知的発達の遅れがあり、養護学校においては、①得意な困難性については自立活動で、②アンバランスな認知発達については系統性のある教科学習で、③知的発達の遅れには従来の知的障害の教育内容（生活中心的教育）の対応がそれぞれ示唆される。かつ、これら3つの特徴はバラバ

ラにあるのではなく混在しているのではないか。

●プロジェクト研究では、自立活動のねらいの調査も行った。その結果、コミュニケーション、環境の把握など多く取り組まれていることがわかった。またそこから、学習指導要領の解説に自閉症への指導の例示を載せることができれば明確になるのではないかと、また、重点課題（基軸行動、キーポイント）も検討した。例えば学習体制、自己管理・自己調整、指示の内容を理解して指示に従うことができるなど。来年度以降、指導パッケージの中で明らかにしていきたい。

●どういう指導計画、形態で指導するかについて、現行では、①自立活動のなかで、②各教科等における自立活動の中で、③領域・教科をあわせた中での自立活動など考えられる。そこでプロジェクトでは「個人別の課題学習」を検討している。領域・教科を合わせた指導の現行の4つは主として集団学習である。ここに5つめとして例示できないか。検討しているところである。

4. 助言

●北海道教育大附属養護学校においては「1日の活動の流れに沿った自閉症の子どもへの指導・支援」という縦の検討と、本報告であった横の検討とを組み合わせた立体的な検討を是非して欲しい。

●富山大学附属養護学校については、チャレンジタイムについて、自立活動で位置づけられているが、買い物などあり、生活科など教科の内容がふんだんに盛り込まれているので、自立活動だけで整理するのはやはり難しいのではないかと。国語や算数や生活科の内容が含まれる活動も自立活動で位置づけると知的障害養護学校の週日課は全て自立活動でいいということになってしまう。それでいいのか。今後議論が必要だ。

●情緒障害というジャンルを今後どう捉えていくのか、発達障害者支援法という発達障害を今後切り分けていくのか、という議論もある。また、知的障害のある子どもの適応行動の問題と、自閉症のある子どもの行動特性上の問題は同じか違うか、議論必要。教育内容を考えるとき、知的障害にあった教科等で自閉症も対応するのか。

●自閉症は盲聾養護学校の対象ではない。しかし教育課程編成の段階では、知的障害と情緒障害は重複扱いができ、自立活動を主とした教育課程編成が可能であることが学習指導要領解説に記されている。自閉症の子どもの場合、対人関係の形成が重要であり、現行学習指導要領では、「心理的な安定」の基礎的内容に含まれている。このあたりを丁寧に書かれるべきである。コミュニケーション、対人関係形成を考えると、定型発達論で学習指導要領が書かれているとするなら、自閉症もそこにあわせていいのか。このことについても議論が必要だ。

●今後我々が自閉症のある人たちに対する条件整備をしていけるのか、制度的位置づけも前提にしながら、考えていきたい。

シンポジウム『豊かな生活を実現するための自閉症教育の充実に向けて～函館地域の実践から～』

話 題 提 供	知的障害児通園施設つくしんぼ学級 支援員	坂田貴宏
	北海道教育大学附属養護学校 教諭	辻 剛一
	北海道発達障害者支援センター「あおいそら」相談員	片山智博
コーディネーター	北海道教育大学函館校 教授	木村健一郎
指 定 討 論	社会福祉法人侑愛会 理事長	大場公孝
	自閉症協会 理事	氏田照子

北海道の最南端に位置する函館市は、人口約30万人の中規模都市です。市内および近郊には、道立の盲・聾・養護学校（知的・肢体不自由）が設置され、また福祉分野でも社会福祉法人の活動に歴史と実績のある地域です。この函館地域では、近年、自閉症の理解と支援を深めようとする動きが活発になり、教育支援に携わる関係者の研修会や保護者と一緒に参加する学習会が開かれたり、療育・教育・福祉の現場で先駆的な試みがされたりしています。

特に最近では、障害の重度化・重複化・多様化が見られる中で、幼児期から思春期の教育的支援の在り方に対する問題意識が高まり、議論が急速に進められています。今、函館では、療育・教育・福祉の支援者と家族が一丸となって、自閉症を適切に理解し、充実した家庭生活や学校での学習活動を構築し、豊かな生活をめざしていくことが共通課題となっています。シンポジウムでは、療育機関、教育機関、地域の支援センターの各立場から、ここ数年の実践現場の意識や実践の変化と課題、そして関係機関や家庭と連携しながら展開している実践を振り返りながら、豊かな生活の実現をめざした自閉症教育の充実を考えたいと思います。

幼児期における療育の充実に向けて

知的障害児通園施設つくしんぼ学級 支援員 坂田貴宏

つくしんぼ学級は、就学前の子どもを対象とした知的障害児通園施設です。TEACCHプログラムのアイデアを取り入れた療育に、平成6年から取り組んでいます。当時はまだ、TEACCHプログラムというものが一般的にはあまり普及されておらず、園の職員もそれと同様であり、模索しながら構造化というハード面から整え始めました。物理的に構造化された環境で自閉症の子どもを支援していく中で、子ども自身が情報を理解して自立して活動に取り組む姿を目の当たりにして、職員が成果を実感できたことは、つくしんぼ学級にTEACCHプログラムのアイデアが浸透していくきっかけとなりました。同時にTEACCHプログラムの理念についても学び、「自閉症を理解し、一人一人に合わせた支援をすること」「家族は共同療育者というスタンス」に共感し、職員の間でそのような考え方が受け入れられてきました。現在のつくしんぼ学級では、子どもを支援する際にはTEACCHプログラムの構造化のアイデアがベースとなっています。

子ども一人一人に合わせた支援の方法として、アセスメント→個別目標の設定（半年後に見直し）→評価（前期・後期の2回）という流れで展開しています。子どもの持っているスキルを伸ばしていくこと、子どもたちが不安となる状況を軽減して落ち着いて生活することをめざすことはもちろんですが、単に園生活の中だけで支援が終わっているのは意味のないものになってしまいます。そうならないためにも、家庭への般化が重要な課題です。そのためには、園と家庭との連携を密にとることが必要となります。園での子どもの様子を連絡帳や電話等で、随時家族にお伝えすることはもちろんですが、職員が子どもたちの家庭での様子を知ることでも大切です。家庭での家族のニーズを伺いながら、子どもの家庭生活を支援することにも重きを置いています。子どもの家庭での支援者は家族であり、園での支援者は職員であり、一人の子どもを支援する者として家族も職員もお互いに支え合える対等な立場であり続けたいと思います。

また、他機関との連携、特に学校との連携は「一貫した支援」の実現のためには重要であり、子どもの生活環境を整えるために、家族も職員も連携の必要性を感じています。道南地区で取り組みが始められている療育カルテの療育シート（子どもの状態像や支援の方法について記入されたもの）を、園として独自に作成しており、それを引き継ぎ資料として活用しています。入学式の前に、就学先の学校の先生と園の職員と可能な限り家族にも参加していただき、三者で引き継ぎを行っています。またここ数年は、卒園児が在園中の2月から3月にかけて就学先の学校の先生に来園していただき、園での子ども

の様子を実際に見ていただきながら、具体的な支援について検討する機会が持てるようになってきました。子どもが卒園し、学校へ入学した後も担任の先生と連絡を取りながら、時間をかけて引き継ぎができるようになっています。

つくしんぼ学級がTEACCHプログラムを取り入れて11年目になります。まだまだ課題として残っているところもたくさんありますが、今後も家族と一緒に子どもを支援していくというスタンスで、療育を展開していきたいと思います。

=====

学校教育の充実にむけて

北海道教育大学附属養護学校 教諭 辻 剛一

北海道教育大学附属養護学校は、小中学部（定員各36名）と高等部（定員24名）から組織される知的障害養護学校です。今でこそ、全校生の約6割が自閉症のある児童生徒ではありますが、特に学校実態が大きく変化してきたのはこの10年間の特徴です。平成7年度以前は、軽・中度の知的障害のある児童生徒が多かったのに対し、約10年前の平成7年頃からは、自閉症のある子どもの在籍が少しずつ増える傾向がみられ、同時に中・重度の知的障害のある児童生徒が多く入学するようになってきました。本校小学部の在籍児童の自閉症の割合(表1参照)をみると、平成8年以降から増え続けてきました。学年進行に伴い、自閉症児は各学部で増え続けることになりました。この実態の変化に伴い、従来の一斉指導による授業では十分な教育効果が得られず、教育目標の見直しと授業展開をはじめとする指導方法の検討にせまられました。

表1 小学部在籍児における自閉症児の在籍割合

	自閉症児数/小学部児童数	パーセント
平成7年度	3名/20名	15%
平成8年度	7名/20名	35%
平成13年度	13名/16名	81%
平成17年度	13名/19名	74%

TEACCHプログラムが今ほど普及していない当時は、自閉症の理解も同様に進んでいない時期でした。自閉症児の特性にもとづいた指導方法に対する批判は「自閉症だけなぜ、特別なことをするのか、そこまでしなくても指導は可能」というものが多いように思いました。しかし、TEACCHプログラムに準拠した実践の試みが高等部の一生徒に対して行われ、その具体的な成果や基本となる考え方が徐々に浸透するにつれて、TEACCHプログラムのアイディアを具体化した多くの指導実践が試みられるようになってきました。また、同時にこれらの実践を確実にするために、学部間、学年間のきめ細やかな引継ぎが行われるようになりました。さらに、新入学生については、入学前の施設や学校からの引継ぎも行うようになりました。この引継ぎをスムーズに移行するために、現在ではIEPの様式に工夫を重ね、保護者や第三者を交えて、一人ひとりの児童生徒の教育課題の確認と評価に発展しています。

平成10年より、『自閉症への支援』を切り口とし、中・重度の知的障害のある児童生徒の学習に有効な指導方法の実践研究に取り組んできました。取り組みは、教室の構造化を中心とした教室環境の見直しから始まりました。この見直しの成果として「活動に落ち着いて取り組むようになった」「一人で活動できることが増えた」「問題行動が減った」という姿が日常的に見られるようになりました。しかし、この成果を過大評価するあまり、「落ち着かせる」「一人で移動する」ことが支援の目標になるという考えにいたってしまった時期もあります。この反省を踏まえ、『何のための構造化なのか』を、教育内容を中心に考え直す必要に迫られました。「構造化」は自閉症児の学習環境としては支援の前提となる要素であるという基本的な姿勢に立ち、その上で学び方に応じた指導場面の作り方、学ぶべき内容の選択・優先順位などについて検討を行っています。この約10年間、自閉症児の支援を切り口とした実践研究を積み重ねてきました。10年前に小学部に入学した児童が、今は高等部の生徒になっています。この10年の経験と成果をさらに検討し、一人ひとりの学習目標を明確に定め、それを実現するために、小学部・中学部・高等部の一貫したカリキュラムの再構築を進めたいと考えています。

機関支援としての学校とのかかわり～現状と課題～

北海道発達障害者支援センター「あおいそら」相談員 片山智博

「あおいそら」の発足は、社会福祉法人侑愛会の自主事業に始まります。自閉症児者入所施設の職員から、利用者の地域生活へのニーズが多くあることに対し、その支援を担当するスタッフが必要であるとの思いが高まりました。そして、平成13年に「自閉症センターあおいそら」を立ち上げ、その後、平成14年度より厚生労働省の進める自閉症・発達障害支援センター事業の委託を受け、さらに発達障害者支援法施行により「発達障害者支援センターあおいそら」に名称変更となり、現在に至っています。

自主事業の中では、主に道南地域を支援対象としていましたが、受託後は、政令指定都市である札幌市を除く、北海道全域という広範囲が対象となっています。

当初は、自閉症児者本人への直接の支援ニーズにも応えてきましたが、活動経過と事業としての「あおいそら」の役割について検討を重ね、現在は、教育や福祉等の機関、つまり、支援者を支援する間接支援を中心にするという方向性を打ち出しています。

道南地域の支援については、自主事業のスタートから、対象となる本人を中心にその家族や担当教師との関係づくりを積極的に行ってきました。そこで築かれた関係は、現在まで引き継がれ、たくさんの支援者との繋がりは、ネットワークとして根付いています。しかし、北海道全域が対象である今、個人との繋がりのみで、ネットワークを拡げていくことには限界があり、地域社会に対する障害の正しい理解と支援の普及には、機関同士の繋がりが必要になります。もちろん、個人の繋がりもこれまで通り大切にしつつ、機関支援、特に学校コンサルテーションが重要な支援活動となると考えています。

現在までも、学校への支援に力を注いできましたが、機関支援でありながら、対象児童の担当者個人とのかかわりが主となり、また、そのやりとりのみで完結してしまうという実状がありました。しかし、それだけでは、教師個人の理解が深まったとしても、担任が替わると支援が変わるというような問題が生じる恐れがあります。教師個人とのかかわりも重要ではありますが、同時に、学校の組織としての一貫した支援体制が確立することが必要であり、「あおいそら」の学校コンサルテーションでは、その体制づくりのサポートをしたいと考えています。つまり、「あおいそら」は、自閉症児本人や担当教師個人への支援ではなく、学校という機関への支援を行うということ、また、学校に対して指導するという立場ではなく、第三者という別の視点を持つ立場として、学校に関ることが望ましいと考えます。実際の支援では、例えば、適切な障害理解の視点から、子どもの個々の特性を把握し、そこから指導目標の設定、支援方法を見出し、実践をするというようなプロセスを提案します。そして、その提案が、コーディネーター等を通じて、学校全体の支援に対する考え方として浸透し、その対象児以外の支援にも繋がることを期待しています。また、そうした学校の支援体制が整い、維持されることは、学校から地域社会へと一貫した支援体制を構築するためにも、重要な意味を持つと考えています。

発達障害者支援法や特別支援教育といった施策が整備されつつあるなかで、特に教育においては、文部科学省の示す支援体制の中で、「あおいそら」が、こういった役割を担っていけるのかということが、重要な課題となっています。また、私たち自身も、学校コンサルテーション等の機関支援の意図を明確にし、その上で、機関としての学校とどのように協働していくかということが、現在の課題となっています。

シンポジウム「豊かな生活を実現するための自閉症教育の充実に向けて～函館地域の実践から～」記録

1. 実践報告

- 知的障害児通園施設つくしんぼ学級 坂田貴宏
- 北海道教育大学附属養護学校 辻 剛一
- 北海道発達障害者支援センター「あおいそら」 片山智博

2. 指定討論

①大場公孝氏より

○函館地区の自閉教育の発展の背景について説明

○つくしんぼでは、つくしんぼ独自で行う取組と、腹巻氏などによりコンサルテーションを受け手の取組の違いはあるか。

●第3者の目は重要。職員は20代が多く、視点が偏りやすい面もあるのでコンサルテーションは貴重。また見学者、実習生等の素朴も疑問もとても大切で、職員が質問に根拠を持って応えられるようになるようにと考えている。

○学校は独自の取組になりがちで、第3者の目が学校により多くはいるべきと考えるのがいいか。

●学校教育を行ううえで第3者の目は必要。しかし学校に外部の方が入ることには内部での批判もあったと思う。逆に専門家の話を全て取り入れて主体性なく取り組んだ時期もあった。学校の先生は教えることは得意だが教えてもらうのは苦手な場合が多い。謙虚な姿勢で話を聞くことが大切だ。一方で「学校で大事にすること」という柱をもって聞くこともまた大切。

○あおいそらでは、地域の自閉症理解の底上げとして、国の特別支援教育に要望することはあるか。

●地域全体で子どもを支えていくことは必要であり、あおいそらでは様々な方を呼んでの公開講座を多く実施し、自閉症に対する正しい理解を普及していくことを行っている。特別支援教育体制や、その広域連携協議会などには大変期待している。

○3者とも高機能自閉症の方への支援や、支援者の要請などについてどのようにお考えか。

●あおいそらでは電話、外来の相談等のニーズは高まっている。特に学齢期の普通学級在籍のお子さんが多い。知的に高くても個に応じて視覚情報整理など必要な支援はある。本人告知や学校でのカミングアウト、それを支える教師の支援などの課題についてあおいそらではコンサルテーションなどしていきたい。

●附属養護学校では、特別支援教育コーディネーターの地域支援における事例を、校内で対応できる体制を深めている。

●つくしんぼでは、高機能の方は少ない。しかし高機能だから～ということでの支援を決めるわけではない。子どもに合わせて支援をしている。

②氏田照子氏より

○つくしんぼでは、養育の困難な乳幼児期をどのように支えているのか教えてほしい。

●みんなが大変という印象。子どもも親も家族も不安、混乱の時期である。まずご家族の話を聞くことが第一。懇談では聞かれないこともある。といって家族からいっていただくのを待っているだけではいけない。気になることが連絡帳にあれば電話したり、家庭訪問するなどして、どのくらいショックを受けておら

れるのか直接うかがうことなど、きめ細かな配慮がとても重要と考えている。職員がどれだけ気付けるか、どれだけ踏み込めるかが大事。

○函館に日本のスタンダードのモデルができています。ノースカロライナでは自閉症スペシャリストがいた。附属養護の先生はまさにスペシャリストになられているようだ。校内での研修などのことについて教えてほしい。

●いろんなレベルで研修は行われている。校内では、新任で来られた人にきちんと伝えるなど、研究部を中心に研修を行っている。校内の教員やあおいそらの職員の方に講師になっていただき、検査など子どものアセスメントなどの研修や、コミュニケーションサンプルのとり方・活用法などの研修をしている。しかし、実践に結びつけるのは難しい。大学や各機関との連携を密にして研修やそれを活かした実践を深めていきたい。

○あおいそらでは、学齢期のニーズが高いという話だったが、大人になった自閉症の方への支援について構想を教えてほしい。

●大人の方のニーズはまだ少ない。しかし今後の課題になることは目の前のことである。あおいそらでは間接支援という方向性で、平成15年からジョブコーチを実施、17年からは就労支援センターも行っている。今後もこうした支援を通じ、あおいそらの役割を果たしたい。

○就労前のトランジションについてお聞きしたい。学校内での取組はあるか。

●学校でも職場訪問もやっており、あおいそらもそこに同行したりしている。

3. フロアより

○なぜ函館でNISEセミナーか。この地区をスタンダードとして全国発信という期待からである。NISEでは指導パッケージという発想があったが、函館スタイルは連携システムとして成っており、地域支援パッケージともいえる。さて、附属養護で学校が変わった、自閉症に取り組むコンセンサスをえられるまでの課程はどうだったか。その辺りが全国モデルのヒントになる。

●広い教室で自閉症の子どもがパニックになる、集団に馴染めず外で散歩するなど、これでいいのかという気持ちを多くの教員がもっており、悩んでいた。そうしたタイミングで、あおいそらが学校の側にできたりもし、きっかけとなった1つである。

○函館にどう学ぶか、が重要。地域が動く4つの側面というものがある。すなわち、①当事者・家族、②市民・ボランティア、③専門家、④行政である。函館では施設（おしま）、ボランティアが協力を動いている。自分の地元でも、専門家の育成、ボランティアの活性化、親のサポートをしていきたい。

4. まとめ（木村健一郎氏）

○函館での各機関、関係者が真摯に取り組んできた結果。今、附属養護はこの地域のモデルにもなっている。しかし、卒業後や地域連携にはまだ課題もある。

○この地域の活性化は、学生ボランティアの力である。学生が地域を動かしてきた。学生が障害のある子どもを見つめてきた。また、家庭や学校で手が回らないささやかな部分を学生が支え続けてきた。各地域においても学生の力を引き出してほしい。

第1分科会『一人一人に応える授業づくりをめざして (小学部)』

話題提供 北海道教育大学附属養護学校 教諭 梅崎 誠
話題提供 北海道七飯町立大中山小学校 教諭 北嶋公博
助 言 文部科学省特別支援教育課 特殊教育調査官 石塚謙二

関わり合いや社会性の基盤を育む学習をめざして ～個別学習から課題別グループ学習への発展～

北海道教育大学附属養護学校 教諭 梅崎 誠

北海道教育大学附属養護学校の小学部では、本人・保護者のニーズに答えるべく、学習形態の一部を一斉指導から個別学習へ転換し、個人の重点課題に答えられる指導の体制を見直してきた。また、子どもの実態に応じた個別学習は、以前から行っていた「ことば・かず」の指導内容に「自立活動」の指導内容を加え、「課題学習」として新たに設定した。

個別学習の充実を図るにつれ、個別では教えにくいルールに沿った行動を取ったり、他者と適切にかわりを持ちながら社会生活を送ったりするという関係性や社会性の基盤となる教育内容をどのように教えていくかという新たな課題も浮き上がってきた。また、個別学習から大きな集団での学習へ即つなげるのではなく、個別学習をベースに3～5名でグループを構成して、ステップを踏んで学習する必要性も明らかになってきた。

そこで、課題学習の学習形態を個別とグループとして、個別の学習とグループでの学習を交互に展開することにより相互補完的な展開をねらうに至った。

ここでは、個別学習で育んできたスキルを生かし、自閉症児の特性を考慮して「なに」を「どう」教えるかについて、本年度から本校小学部で取り組んでいる課題別グループ学習を中心に話題を提供する。

1. 本校小学部の教育の概要（障害種一覧、時間割等）
2. 課題学習の進め方
 - ① 課題学習の学習形態
 - ② 個別課題学習について
 - ・「ことば、かず」から課題学習への転換
 - ・個別学習の内容
 - ③ 課題別グループ学習について
 - ・グループ化の経緯（課題別プラス経験知）
 - ・各グループのコンセプト（4グループ）
3. 課題別グループ学習の実際
 - ・対象児童の実態と特性
 - ・学習のねらい
 - ・年間単元計画
 - ・授業事例①
 - ・授業事例②
 - ・他のグループの事例紹介
4. まとめ（成果と課題）
 - ・個別と小集団の相互作用による課題の明瞭化
 - ・地域活動への方向性
 - ・重度発達障害児の教育内容の精選と指導体制の見直し

「地域の小学校特殊学級の特色を生かした指導」

七飯町立大中山小学校 教諭 北嶋公博

七飯町立大中山小学校の特学は、一人一人のお子さんに合わせて教育内容を考えながら日々取り組んでいます。

【教育内容の選び方】

「特性の把握」「家庭の願い」「お子さんの将来像」の三点から情報を集め、保護者や担任間などで相談し合いながら設定しています。

【簡単個別指導計画シートの利用】

それぞれのお子さんに対しての教育内容を具体化するために、「いつ」「どこで」「誰が」「何を」「どこまで出来れば良いか」という短期の目標を単票にまとめ、教室の見える所に掲示しています。放課後の打合せの中で、シートをもとにして明日の授業を準備したり、その日の様子から目標にどれだけ近づけたかを記入したりしています。目標は、短いスパンでクリアできるように数値化したり客観的に評価しやすい書き方にしたりしています。目標が達成できたら、新しい目標を設定していきます。シートを蓄積していくことで、指導する側の励みにもなり、成長記録にもなります。

【指導の実際】

自閉症3人、ダウン症1人、知的障害2人、計6人のお子さんを4人の教員で担当しています。全体で一斉指導する場面は無く、6人それぞれのスケジュールに合わせ、場面によって教員が交代しながら個別に対応することを基本として進めています。教室は、構造化のアイデアを取り入れ、それぞれの理解のし易さに合わせて自立して動ける場を増やすような工夫をしています。

【地域の少人数特学ならではの活動】

「通常学級児童との関わり」

それぞれの障害の事や特学の中の様々な工夫について興味を示してくれた子どもたちが夏休みの自由研究でまとめてきたり、本を読んでもらったりしています。多くの子どもたちに、見てもらったり知ってもらったりする場面は日常意識しています。

「学校行事への参加の仕方」

運動会や学習発表会などでは、一人一人のお子さんについて「理解して参加できるかどうか」を検討して参加する種目や場面を決めています。遠足や宿泊学習でも、交流学年の先生方に理解を求めながら、お子さんが理解しづらかったり時間を持て余したりすることがないように、お子さんに合わせたスケジュールを設定させてもらっています。それらについては、学年集会で障害について話す場面を頂いて、なぜそうするのか理解してもらっています。

「地域との関わり」

散歩や買い物、ゴミ拾いなどの活動は、地域の人たちに特学の子どもたちを知ってもらうことも目的の一つとして取り組んでいます。コミュニケーションの練習に、近所のお店やコンビニなどで注文して買い物をしてくる活動にも取り組んでいます。

第1分科会「テーマ：一人一人に応える授業をめざして(小学部)」記録

1. 話題提供の要旨

●関わり合いや社会性の基盤を育む学習をめざして
～個別学習から課題別グループ学習への発展～

北海道教育大学附属養護学校 教諭 梅崎 誠

●地域の小学校特殊学級の特色を生かした指導

北海道七飯町立大中山小学校 教諭 北嶋公博

2. 質疑応答

○一つの課題別グループでも、かるたで二つのグループに分けていたりして細かい配慮がなされており、また、まだグループ別で行う段階ではない子どももいるということで、安心した。

●低学年・高学年に分かれたグループ学習が基本であり、その時間に抜き出しで行うのが課題学習。その中の個別学習と課題別グループ学習は期間を交代で行っていく。

○課題別グループ学習にした形態のねらいを教えてください。

●このような形態は、教員数も少ないので指導体制の理由、また、個別・課題別学習が毎日続く子どもも息詰まってくるので、1日交代で授業が入っている。

○知的障害の子どもに関してはどうしているのか？

●自閉症のみに関わらず、他の知的障害の子どもにも有効な手立てだと思う。

○担任固定から担当交代制にしてみても、何かの原因でうまくいかなかったと思うので、その原因をもう一度探って解決して、人が変わってもできるようにすることを私たちは願っている。買い物学習において、地域を利用する家庭への成果はどうだった？

●やり方等については説明してあるので、タイミングが合えばいずれ家庭でもできたらいいと思っている。

3. 助言者の内容

新たな活動をする、できることを新たな場でする・新たなことを新たな場でするなど、どういう手立てで行うのかが重要なポイントである。一つ目提案で、個別学習で学んだものを次の集団で活かしていった時の、具体的な手立てがどうだったのかを、もう少し詳しく聞きたかった。特に、5・6クール目の単元で、「友達同士でやりとりをする」や「お芝居をする」など興味深い内容があるので、先生とのやりとりから友達とのやりとり、役になりきるやりとりなど、個別で培ったものをそれらの内容にどう活かしていくか、その授業に向けての教師側の配慮などはどのようなものか。

二つ目の提案で、一人で買い物をするための課題として、理解できる言葉を増やすのは、無限大ではなかったはず。生活性を踏まえて、言葉や必要な事を教師が精選したと思うので、その精選した中身を教えて欲しい。「トイレに行ってきます」ということができるようになったということは、自己作成型プロンプトというか、自分のいたいことを文字情報から自分の頭の中で変換して口に出すことができるということだと思う。これも踏まえた、この言葉を選んだ方針を聞きたい。

4. 協議の要旨

●個別学習と課題別グループ学習との連携を大事にしていきたい。やり取りする力・スキルを個別学習担当の教師にお願いしながら、グループ学習で活かしていきたい。6クルールの劇についても題材の変更もあり得る。

●「とても自分に関わることを」をキーワードとして選んで

きた。自分がやってきたことや、していること、食べることができるようになったので、お店のメニューをピックアップしたりした。たとえば、1：要求度がとても高いもの～飴、キウイ、2：掃除などが終わって次のステップに行くときの声～「掃除おわりました」、3：自分には特にメリットがなくても、教師が言って欲しかったこと～トイレに行ってくる、○○先生におかわりもらってきます～など

○芋掘りの際芋づるはすべてとった。土と戯れてほしいので。○今もっているスキルを活かしながら、新しい課題を取り組むことができればいい。

○こちら芋掘りに挑戦した。子どもに見せるためのビデオを事前に撮った。出演は担任、児童はテレビの画像は好きだったので、実際の活動には、とてもスムーズに取り組むことができた。

○自閉症の子にとって、ビデオ・画像を見せて行動を制約することは難しいと思っていた。事前学習でのビデオなどは役立たないと思っていたが、この話を聞いて、そういう手立ても有効だったのだと思った。また、もしかすると、そのビデオがなくても別の手段でできたかもしれない。

○修学旅行での宿泊を寄宿舎形式にして、普段と同じように1～2人部屋で大人無しで一人で寝ると、きちんと寝た。

○深夜にスポーツニュースを見て寝る習慣がある子どもにも、同じように宿泊などでもそれを見るとききちんと寝ることができた。

○あえて言葉を使って写真を見ながら言葉を増やすということに取り組んでいたようで、彼の言葉を増やすのは意図的なのか。

●意図的である。ただし、言葉のセンテンスが増え3語などになると厳しくなる。

○自分が今スケジュールをやっている失敗したことがある。給食後必ずウンチが長くなり次の授業にいけないことが多かった。

●教師側のできる手立てとして、給食後の授業をその児童がどうしても行きたくなる・楽しみになるように内容を検討してみるのもひとつである。

○最近おしっこの時だけでも個室に入ってしまう、水遊びをしてしまうようになって悩んでいる。

○「やっちゃいけません」と言うのととても怒る。すると何度か水を流すと気が済むようであったので、水を流すカードをつけて、最後に移動カードをとっておしまいという手立てをとると、その移動カードで落ち着いて終わるようになってきた。

5. まとめ

いろんなやり方が合わさっているが、自閉症の子からこだわりをとることはとても難しい。よって、その子自体を受け止めることが大事である。常に新しい体験であると、自閉症にとってはそれだけで大きな負担になる。今回、この分科会で新たな場面を仕組むときの手立ての議論が多様に出て、とても有効な場になったのではないだろうか。授業研究会で一番重要なのは、「このねらいでAくんにはこういう手立てを使った」「失敗した場合、手立てが悪かったのか？ねらいが大きかったのか？」「もしかしたら、手立てがなくてもできたかもしれない」要するに、Aくんについてこういう手立てが有効であった・必要であったという具体的な内容・手立てが話し合う、意見・情報を交流するということであると、私は思う。適度なこだわりへのチャレンジをしながら、その子のねらいを高くするための手立てを具体的にしていく。

第2分科会『一人一人に応える授業づくりをめざして（中学部）』

話題提供	富山大学人間発達科学部附属養護学校	教諭	加藤雄一
話題提供	北海道教育大学附属養護学校	教諭	郡川孝行
助言	東京都立高島養護学校	校長	三苫由紀雄

生徒同士がかかわり合いながら集団で活動できる環境づくり

～生活単元学習「みんなでディスカッション」を通して～

富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 加藤雄一

○ 学級の様子

- ・本校中学部1年生6名（男子6名）の学級。
- ・うち4名が自閉症もしくは自閉症の疑いがある。

⇒学級での活動に当たり、ねらったこと

- ① 手順表を使って、友達に言葉を掛けながら活動を進めることができる。
- ② 自分の考えを伝えたり友達の考えを聞いたりして、簡単な話し合いをすることができる。

○ 生活単元学習「みんなでディスカッション」について

（1）単元について

次のようなことをねらって、9月から生活単元学習「みんなでディスカッション」を行った。

⇒手順表やマークなどの手掛かりを使って生徒が主体的に活動できる。

⇒生徒同士がお互いに言葉を掛け合って活動することができるようにねらった。

校外での活動の様子を写真に撮り、「中1掲示板」に掲示して他の学級の生徒や教師に活動の様子を知ってもらおうという学習を設定した。掲示する写真について、みんなで見比べてよいと思うものに投票して「いちおし」の写真を選クションし、掲示板の一番上にはることにした。単元を行うに当たって次のようなことを意図した。

- ① 写真を媒介として話し合いを行う。
- ② 付箋を活用して発表の手掛かりとする。
- ③ 「発見」「感想」「質問」の分類シールを活用して意見のやり取りをする。

（2）展開

- ① プレゼンタイム … プレゼンターがポスターの説明文を読んで発表する。
- ② ワークタイム … ポスターの写真を見て、自分の意見を付箋に書き、分類シールをはる。
- ③ トークタイム … 付箋を元に自分の意見を発表し、友達と意見のやり取りをする。
- ④ セレクションタイム … みんなで「いちおし」の写真を選ぶ。

（3）単元での生徒の様子

○生徒自身による活動の進行

全体の司会、トークタイムの進行、セレクションタイムの進行というふうにならざるにそれぞれのコーナーで担当者を決め、生徒自身が会を進行した。

○付箋での発表

付箋に自分の意見を一度書いてから、後でそれを読んで発表した。一度書くことで自分の意見をまとめ、発表しやすくなった。

○「発見」「感想」「質問」の分類シール

付箋の意見を分類することで生徒同士の意見のやり取りが活発になった。分類されたシールを見て、「同じ発見です」と発表したり、質問されたことを受けて相手に答えたりすることができるようになった。

○ まとめ

○手順表を活用することが定着し、様々な場面で応用することができた。

4月から手順表を使って一人で活動を進める場面を多く取り入れてきた。単元「みんなでディス

カッション」でも手順表を使うことで見通しを持って活動に取り組むことができた。

○視覚的な手掛かりの「付箋」を活用して、意見のやり取りを行った。

付箋や分類シールなど視覚的な手掛かりとなるものを活用して、意見のやり取りを行った。視覚に残ることで他の生徒の意見を受けとめて、答えたり自分の意見を言ったりすることができた。視覚的な手掛かりの工夫が有効であったと考える。

重度知的障害をもつ生徒のコミュニケーションの基礎を学ぶステップ

北海道教育大学附属養護学校 教諭 郡川孝行

1 小集団学習を展開するにあたって

小集団での学習活動が成立するためには、活動場面や自分のおかれている状況を理解し、自己表現できる手段をもち、自己判断して行動できる力を育む必要がある。本グループでは、視覚的情報を活用し、モジュールや手がかりを利用することで、自らの判断によって行動統制をとれるようになる学習経験を積んできている。また、有意義な活動参加を促す手立ての1つとして、「模倣する力」を意識してきた。そのために教師や友達の活動に注目し、真似したりする活動を意図してきた。小集団学習は少人数のメンバー間のかかわり方を学んだり、主体的に集団に参加したりする学習を構成できる良さがある。ここでは、重度知的障害をもつ生徒が、個別学習におけるコミュニケーション学習の成果を、小集団の中で発揮して仲間と関わりあえるようになることをねらった学習の実践例を紹介する。

2 学習集団について

本グループは、1年生から3年生までの7名で構成されている。全員が中・重度の知的障害を有し、うち6名は自閉症をあわせもつ生徒である。生徒のコミュニケーションスキルによる特徴をまとめると、以下になる。

・音声言語でのやりとりが難しくカードやVOCAを使用するグループ（Ⅰ群）

・音声言語でのやり取りはできるが、正確なやり取りのための手がかりが必要であるグループ（Ⅱ群）

すべての生徒は、教師とのやり取りが普段から多く、同世代とのやり取りの経験はほとんど見られなかったり、成立しにくかったりする様子がある。

3 学習活動の概要について

「物の理解」をテーマに、身近にある物と物との関連性を題材とした単元を中心に紹介する。話題提供する単元では、写真カードと具体物の交換というやり取りを通して、他者との関わり合いをもつ学習を行っている。コミュニケーションスキルによって生徒の特徴が2分化され、主な目標を次のようにした。

友達にコミュニケーションを発信できること（Ⅰ群）

適切な注意喚起ができるようになること（Ⅱ群）

Ⅰ群では、既習のコミュニケーション手段において文脈の般化をねらい、Ⅱ群では、話し手と聞き手の役割の両機能を果たせるねらいをもった学習とした。学習展開のポイントは、次の内容である。

(1) コミュニケーション学習のステップ化

- ・カード選択の理解と、カードを使ったやり取りの流れの理解。
- ・カードを渡す相手を探すことの理解。
- ・カードを使ってやり取りをすることの理解。

(2) 学習環境の整備とTTの役割分担。

- ・生徒が友達の活動に注目しやすい教室配置。
- ・情報の提供や指示を出す教師と活動を自立させるための支援を行う教師の明確化。

4 まとめ

社会生活を営んでいくために、他者と関係をもつ力を獲得したり、社会性を身につけたりする学びは欠かせない。本単元では、同世代間でやり取りを達成すること、また、適切な関わりでの成功経験を得る目的をもった取り組みであった。今後、より実用的な般化のための活動を展開していくことが課題と考えている。

第2分科会「一人一人に応える授業をめざして(中学部)」記録

1. 話題提供の要旨

- 「生徒同士がかかわり合いながら集団で活動できる環境づくり」～生活単元学習「みんなでディスカッション」を通して～ 富山大学人間発達科学部附属養護学校 教諭 加藤雄一
- 「重度知的障害をもつ生徒のコミュニケーションの基礎を学ぶステップ」北海道教育大学附属養護学校 教諭 郡川孝行

2. 質疑応答

- 付箋の色は、どのように変えていたか
- 誰が書いた付箋かわかるようにした。また、質問、感想などの色分けもしていた。
- コミュニケーションは、スキルだけでなく、欲求が入らなくていいのか。
- 誰かのところに行かせるという状況をつくりたかったもので、今回の題材を準備した。

3. 助言者の内容

- 今回の指導事例は、学校の実践であるが、なぜこのように行っているか考えていかなければならない。学校生活だけではなく地域生活等も視野に入れて、その上で学校での役割を位置づけていかなければならない。地域についても、その地域だけでなく他の地域にも通用することを考えていかなければならない。
- たくさんの目標を設定して授業が明確になるか。
- 集団での学習があったが、個別、集団の必要性を踏まえて授業を行わなければならない。それぞれのメリットを踏まえて。一つ一つの授業は単に経験だけでなく、何が伸びたか、伸びなかったか具体的に吟味するべき。コミュニケーションのステップを明確にする必要がある。
- 自閉症は、誤学習をすると修正ができない。地域社会にこのような授業の状況はない。

4. 協議の要旨

「社会性について」

- 小さいお子さんの社会性はこれからつけていく要素。芽生えてきているお子さんもいる。プレイルームで遊ぶ時間などの、小集団、グループ活動について今日の話参考にした。
- 社会性と集団指導はイコールか。なぜグループ活動したいと思うか。
- 小さい頃から人とのやりとりを経験させた方がいいと思う。
- 自閉症のお子さんとも様だろうか。一般に集団行動ができると、社会性が育ったという判断をする。
- なるべく小さい頃楽しいことをもとに人との関わりを体験させたい。一対一のかかわりが多いが、なるべく広がってこうと学校でかंगाえている。小学校低学年で広がっていくにはどのような指導があるか。
- 高等部の生徒を担当している。自閉症の生徒が作業を一つ終わると動きが止まる(野菜の袋詰め)。止まって教師を見る。最初指示するが、そのうち目を合わせるだけで行う。カードをはっておくときちゃんとできるが、翌日戻っている。社会性とは関係ないかもしれないが、どのように支援するべきか。
・社会性で議論するよりも、もう少し絞って発達段階を踏まえたコミュニケーションを議論してはどうか。
- 「発達段階をふまえたコミュニケーションの支援について」
- 共通のものを題材として取り上げることが念頭に置き、コミュニケーションの広がりをもたせたいと思い、人とかかわりも広げていきたい。
- その子に応じて、段階を踏まえることに気をつけている。生徒の一人は、コミュニケーションブックを首から提げている。ただそれを使用するだけではなく、「○○先生」を最初に言うように取り組んだ。
- 順番や貸し借りを行うことによって、マナー、コミュニケーションを育成する実践をしている。朝の会等でも実践している。

○将来写真カードをすべての場面で示すことはできないと思う。教師の表情で学んでもらうようにしている。雰囲気を理解するよう工夫してる。

- コミュニケーションの手段として、生徒に書かせる。そうすることによって、生徒も整理できることがある。
 - Voca+他の媒体を開発することも必要かと思う。誰かがまわりに仲介するなど、だれかの支援を受ける必要があるのでは。
 - 自閉症のコミュニケーションを行うために欲求が必要だと思う。学校生活でスキルばかりを学習していいものか疑問に感じる。
 - 自閉症のお子さんがコミュニケーションの媒介を理解することは一定の意味はあるだろう。今問題になっているのは、カードなどの媒体だけができることに問題があるのですね。
 - スケジュールに従わせることに終始してしまい自閉症をロボットタイプにしてしまうのでは、と考えることがある。どのようにお考えか。
 - 活動に意義があるからコミュニケーションが成り立つ。何のために行うのかが問題。生活の自然の中で行うことに意義がある場面設定を考慮すべき。授業の中で、どのように流すか教える。それがわかったら、どのようにしたいかなど広げたい。生徒の欲求があった通りに授業の順番が変わったら思いが伝わったことを理解するなど。
 - 物理的構造化について。なくてもできるのに、構造化がなかったらやっていないという話になるのはおかしい。指導場面だけでは通用しても、違う場面では誤学習になることがある。どっちが大事か。
 - 手順表で生徒を動かす。手順表を作れるようになったら、人を動かそうとする。誤学習をどのように修正するか。その場面だけだと理解させればよいが、誤学習を学ばせた後修正するのは難しい。
 - コミュニケーションでは、「ありがとう」などの簡単なコミュニケーションの方がいいと思う。まわりの状況も変わる。環境を変えることによって、子どもが静かになることが目標ではないはず。
 - 特別支援のアセスメントは、障害児を作り出す側面もある。自閉症の社会性の尺度はない。検査等は健常のモデルケースからの尺度なので保護者などに負担がかかりやすい。
 - アセスメントを行うことによって、長所を伸ばすという発想が大事。
 - 落ちこぼれをつくらないという認識を持って普通学級の先生がアセスメントをしなければならない。
 - 自閉症に一对一から小集団というようにやらない方がいいのではないか。小集団で教えることの方が難しいのでは。小集団では子どもが評価される観点が違ってくることがある。
 - ティーチプログラムの考えを取り入れて学校が変わってきている。ティーチとはどのようなことか。一見ロボットを作っているということだけではないのでは。本人の欲求をどのように引き出すか考えている。
- ### 5. まとめ
- 一つ一つの授業は単に経験だけでなく、何が伸びたか、伸びなかったか、生徒の実態に基づいてベースラインをもとに評価し、さらに授業を検証できるようにするべき。
 - 地域生活等も視野に入れて、学校での教育の役割を位置づけていかなければならない。学校だけでできる内容ではなく、地域生活にも通用することを意識して授業の内容を考えていきたい。
 - 自閉症という大きな枠ではなく、個々の生徒の実態から指導の内容や方法を考えるということが大事である。そのために、生徒の実態をしっかり把握しなければならない(アセスメントの重要性)。子どものベースラインをとっていかないときちんと教えることはできない。
 - 環境を構造化することが目的ではない。教育できる環境で何を目標におき、何を教えるかをしっかり考えていきたい。生徒の発達段階を踏まえて指導する内容、方法について検討を進めたい。

第3分科会『一人一人に応える指導のためのアセスメント』

話題提供 1 筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 荒川正敏

話題提供 2 北海道教育大学附属養護学校 教諭 渡邊 倫

助 言 国立特殊教育総合研究所 主任研究官 佐藤克敏

自閉症に対応したアセスメント『評価のための個別セッション』

-筑波大学附属久里浜養護学校小学部の取組から-

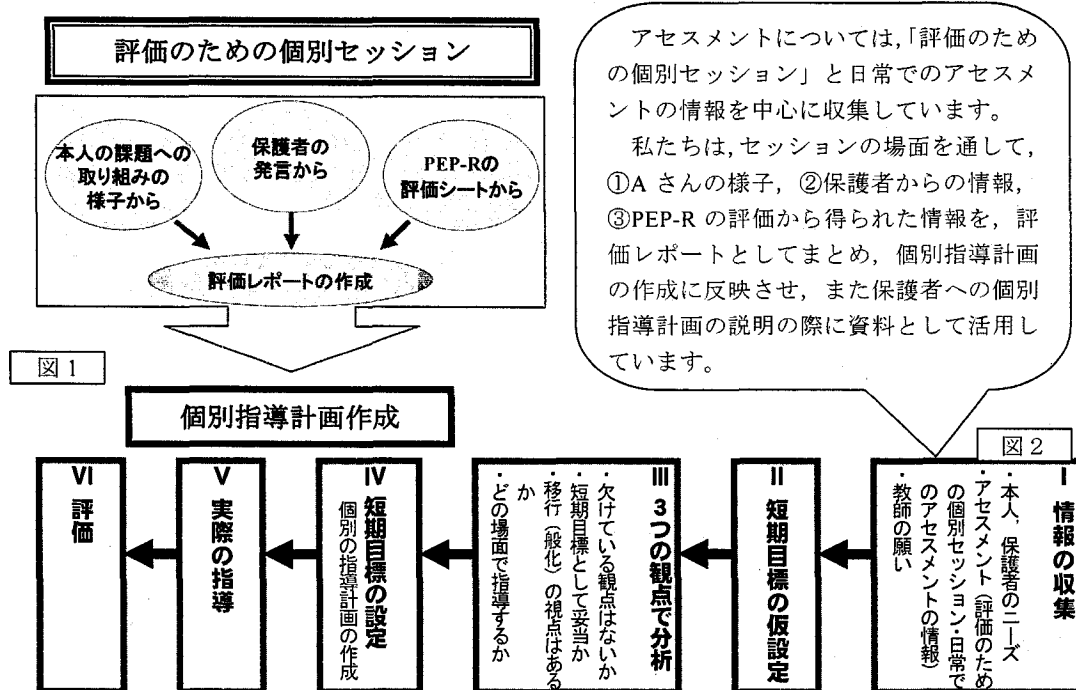
筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 荒川正敏

1. 評価のための個別セッションとは

「評価のための個別セッション」とは、愛媛県新居浜市のトモニ療育センター（河島淳子所長）で開発された総合的なアセスメントであり、国立特殊教育総合研究所で使用が許可されているものです。この評価には、PEP-R（自閉児・発達障害児教育診断検査）を利用します。検査場面には、子供、保護者、検査者、学級担任、教師等が一堂に会します。そうすることで、子供の課題とその解決に向けての目標の評価と確認を皆が共通理解することをねらっています。

2. Aさんの事例から

ここでは、その実際例をAさんの事例を通して紹介します。Aさんの個別指導計画の作成と指導に当たっては、図2のようなプロセスで行いました。図2の中の、「評価のための個別セッション」から個別指導計画作成までのプロセスは図1の通りです。



3. まとめ

「評価のための個別セッション」の取り組みでは、①子供にかかわる教師、保護者、本人にかかわる関係者及び専門家(国立特殊教育総合研究所研究職員)が同じ場所での子供の実態を把握し、今後の教育を行うための情報を共有することができたこと、②子供の実態理解が深まったこと(例：細部を見ていて、全体像をとらえていないなど、独特の見方をしている。拒否の仕方や分からないときの子供の様子のパターンなどを理解することができた)、③注意喚起の仕方、どのように注意を持続させるか、一つの教材の様々な使い方、反応を見ながらの教材呈示の仕方、強化の仕方など、自閉症児への指導時の配慮点が明らかになったこと、そして、これららの情報を総合することにより、④子供の個別指導計画を作成する際に参考になったこと、の4点が成果としてあげることができます。本年度、さらに実践を積み重ね、より適切な自閉症に対応したアセスメントに迫っていこうと考えています。

教育的ニーズと学び方の特性を共有するためのミーティングと指導の実践

北海道教育大学附属養護学校 教諭 渡邊 倫

北海道教育大学附属養護学校では、平成13年度から『個人教育計画』を作成して教育活動を行っています。関係者の共通理解及びパートナーシップ形成の観点から、個人教育計画の作成に当たって、保護者と外部の協力者を交えたミーティング（以後IEPミーティング）を年2回設け、児童生徒の実態把握と目標設定の確認をして、学習指導と放課を行うようにしてきました。

IEPミーティングは、外部からさまざまな分野の協力者を招き、多面的な意見をうかがえる機会を設けて、本人や関係者のニーズの整理や課題の優先順位、支援方法について話し合う場になります。関係者が共に話し合うことで、特に般化を意識した目標設定と指導方法の充実に結びつくメリットがあります。保護者にとっては、現在の困り感や将来像について考えをまとめる機会となり、学級担任としてはどのような学習が望ましいのかを提案できます。そして、外部の協力者からは、保護者や担任とは違った立場から指導方針や方法に対する意見を述べていただき、各ライフステージにおける家庭生活・地域生活の充実をねらった教育的支援の実現に向けて、関係者の役割も確認されます。ミーティングでは、特に次の事項を意識しながら話し合いを進めています。

- 心理検査の結果や学び方の特性、関わり方の配慮や工夫を共有する。
- 地域・家庭・学校での生活での本人や支援者の課題と困り感を確かめ合う。
- 保護者及び担任の願いや将来のビジョンを確かめ合う。
- 確認した情報に基づき、課題となる内容を整理し、重点目標のリストアップを行う。
- 個々の重点目標に関して、具体的な学習内容や支援方法、評価について検討する。

【実践事例】

教育活動とIEPミーティングについて、具体的にどのような話し合いが、どのようなタイミングで行われてきたのかを年間予定に沿いながらまとめます。家庭と連携して教育活動を展開する必要があり、学び方の特徴と学習ステップ、関わり方など指導方法の共有に努めました。学習成果を日常生活に般化させるねらいも含んだ学習活動を紹介します。

小学部高学年のA君は、動作による表現が多く、自分の欲しい物やして欲しいことをうまく表現できず、力づくで実行することもありました。うまく伝えられない苛立ちや感情の高ぶりを、手の甲を噛んだり足を叩いたりする行動で見せる時もありました。情報選択には写真カードを用いて活動内容を選択して伝達できていました。応答的なやりとりだけでなく、自発的に表現できるコミュニケーションのカードブックの活用を目標とした取り組みを紹介します。

小学部高学年のB君は、体調や生活リズムが崩れやすいことへの配慮が必要で、家庭や学校生活におけるやりとりにも大きく影響を受けていました。日常生活では、発声と限定的な言語一語と動作を用いた表現が多いのですが、相手を特定する力が弱いことや具体的に要求を伝える面が苦手です。言語理解の困難さやストレス耐性が低いという実態もありました。受容性では、写真や文字等の視覚情報が活用できる状況でした。活動のペースとなる生活リズムの立て直しを図りながら、初期段階において視覚的な情報を活用したコミュニケーション学習で、要求言語の獲得を目標とした取り組みを紹介します。

第3分科会「一人一人に応える指導のためのアセスメント」記録

1. 話題提供

●自閉症に対応したアセスメント『評価のための個別セッション』について 筑波大学附属久里浜養護学校 教諭 荒川正敏
●教育的ニーズと学び方の特性を共有するためのミーティングと指導の実践について北海道教育大学附属養護学校 教諭 渡邊 倫

2. 質疑応答

○どの児童もきちんと検査が受けられているのか。
●セッションの意図を保護者にも伝え校長名でも連絡している。今年は全員の児童が実施できている。全職員の共通理解を一番に考えながら進めている。
○PEP-Rで子どもがやっているのを見ているというのはどういう状況なのか、また、2時間続けて行っているのか。
●検査をしながら保護者へ「～はどうか。」などと質問をしたりすることもある。保護者が疑問に思ったことをその場で出してもらって聞くことなどもできる。日を変えたり個別でできるときにやったりピックアップしてやったりもある。その児童の見たい観点を絞れば短縮できるのではという話にもなっている。
○教師の気づかない学び方の特性をどう教師が勉強するか。
●いろいろな自閉症の子のとらえ方を知っているので広げ方などを理解している。いじれそうなジャンル、方法をとらえることが大切である。アセスメントをしているので無謀にやっているわけではなく、母にもあえてだめなことを見ってもらうことが大事。つまりき方をうまくとらえること、自閉症の特性の理解をしっかりとすることが大切である。

3. 助言者の内容

○情報共有で広がりを持たせていくことは自閉症教育にとって大切だが時間などコストがあっても量化するメリットはどこにあるか。
●検査をしながらその場でのやり取りもあるので発展的なものがある。保護者にもプラスになっている。
●たしかにIEPは大変。だが、学び方のくせがわかったので家でもスムーズにかかわれるようになったなどの声がある。しかしIEPをしたからといって生かすかどうかは事後のフォロー次第。保護者からは悩みを言いにくいケースもあり意図的につっこんでいくことが大切。
○IEPやアセスメントにいろいろなタイプの保護者が入ってくると思うがどんな工夫が重要になってくるか。
●気をつけていることは自閉症のこと、自分の子どものことを知っている母親には技術的なこと、具体的教授法を教えるようにしている。からまわりをしている母親には将来の夢を書き込むことのできるプリントを用意しPATHを用いて始めるようにしている。保護者も担任も書けないところからスタートして「あれもいい。」などと話し合っていくことも大事である。
●保護者に伝えるにあたり、保護者のことなどもセッション前に教師間で情報として教えあうようにしている。セッション中は担任用と家庭用と2本ビデオを撮り、家でも振り返ることができるようにしている。保護者がどのくらい理解したのか確かめることもできる
○上手に支援できなかった事例を知りたい。
●いろいろな失敗はあるが、失敗したことで学部として変えたことを紹介したい。連絡帳だが、私は学校であったことを隠さず書いたところ保護者にマーカーを引かれて「こんな子じゃない。」と言われた。連絡帳に良いことを書くという流れだったので今までは伝わっていない部分があった

らしい。その後連絡帳の形式を一人ずつ違うものを作り、一人一人の課題に合わせ観点を絞って書けるようにした。

●連絡帳では職員が共通理解するためにもローテーションを組んで書くようにしている。みんなで見ているということも伝えている。

○セッションの持ち方で子どもの反応に違いはあるのか。

●どういう手立てで着席までもっていきけるか、課題では泣くかもしれないなどとあらかじめ伝えておく。家の様子とも学校の様子とも違うと思うが見てもらおうようにしている。
●参観日などでお母さんが要因となってしまう子はビデオを撮って見せるなどしている。

4. 協議の要旨

☆どのように目標設定をしていくのか。

☆アセスメントをどのように活用していくか。

☆どんな情報をいかしていくか（アセスメントの観点）

○アセスメントをどう生かすかも教師の力量で差があると思う。

○アセスメントの活用という視点で考えると子どもの実態把握から指導までがアセスメントであり、情報の精査、また情報が子どもにはね返っているか考え直すことが必要と考える。自閉症の基本的理解と一人一人は違うということをとらえることが大切である。またアセスメントと日常の授業が遊離しないように考えることが大切。

●同じ検査でも目的を持ってのぞまないと情報にあふれ、検査したことだけで満足してしまう。しっかりとねらいをもってかけるべきだ。

●セッションをしていくと、いろいろなポイントが見えてくる。

●日々の指導の中でどうやって指導し、子どもがどんな反応、どんなことをやるのか、それ自体がアセスメントに使っていける情報である。かかわり方にかかわってくるアセスメントであると考えている。

○具体的な目標、学び方自体の目標もいいものなのか。

●年齢に応じその後の豊かな社会参加を考えて得意な教材を使って学ぶ耐性を伸ばしていくことも大切と考える。

●日ごろの課題学習のアセスメントも大切と思う。大きな目標の下に長期の目標、短期の目標があるので絞って指導できる。

○何か基準となるものを作っているのか。

●特性に応じた指導を内容表の整理をしながら系統性を示して指導セットの作成を検討している。

○PATHなど使い親の夢を育て、将来の理想を探すことも大切だ。

●PATHは小さい子になるほどイメージが持ちにくいので難しい。いろいろな人たちで共有していけることがいいと考える。

●保護者と一緒に勉強していこうという思いが大切になると思う。

●IEPでは保護者の悩みを上手に提供してくれそうな人に入ってもらなどしてネットワークをうまく広げていくことも大切である。

5. まとめ

○保護者が何を言いたいのか、何を思っているのかの理解が最初のステップとして大事。保護者と一緒に勉強すると姿勢も大切。

○関係者の間を密にし、複数の人（教師、保護者、関係者）で協議する中で子どもの実態に即してスキル向上のための取り組みや手段を考えていくことが大切だ。

○小学校、中学校、養護学校ともに教師は指導のためのスキルを上げていくことが大切である。

第4分科会『社会生活への広がりをめざして』

話題提供 1 北海道鷹栖養護学校 教諭 加藤 歩
話題提供 2 北海道東川養護学校 教諭 土居彰一
助 言 北海道教育大学旭川校 教授 古川宇一

個別の教育支援計画にそった自閉症児支援－Aくんの地域生活支援を通して－

北海道東川養護学校 教諭 加藤 歩

小学部に在籍する自閉症児Aくんの「個別の教育支援計画」の作成と取り組みを紹介し、Aくんの支援目標の一つとして設定した自宅近郊の理容院と銭湯を利用する地域活動支援の実践について報告する。

1. Aくんの実態

○学校での様子

教師からの指示を受け活動することができるようになってきているが、教師の言語指示を確実に理解しておらず、周囲の状況や視線、表情から理解していると思われる。毎日繰り返す活動には見通しを持ち、自分から取り組むもうとする様子が見られるが、新しい活動や変更された活動には対応できず、声を出して泣いたり、座り込んだりといった混乱も見られることがある。

○家庭での様子

自宅の窓から外にでようとするなど母親も目が離せない状況であったが、福祉サービスを利用することで、本児は福祉機関で遊びたい欲求を満たすことができ、母親もその時間レスパイトサービスを受けることができた。各福祉機関を活用して経験の拡大を図ることができているが、反面、本児にかかわる関係者が多くなり、本児が混乱する場面も見られる。また、Aくんの入浴と散髪の拒否行動の改善が家庭での課題の一つとしてあげられる。母親が風呂場に連れていくことが難しい状況になっている。

福祉サービスの量が変化し、家庭で過ごす時間が増えるだろう中学部までに、家庭でスムーズに活動し、保護者（母親）からの指示を理解して取り組めるよう家庭への支援と地域活動スキルの獲得が重要な課題と考えた。

2. 個別の教育支援計画の作成

家庭で難しくなってきたAくんの散髪や入浴を支援計画の最優先課題と考え、「個別の教育支援計画」の短期目標の一つとして「理容院と銭湯を利用する」ことを設定した。将来の地域生活や余暇等を想定し、地域の施設に少しずつ慣れていくことを目的としながらも理容院や銭湯でのAくんの様子を観察することで、家庭内での入浴方法についても支援することができるのではないかと考えた。また、福祉機関との支援方法の共通理解を図ることも目的の一つとして考え、連携会議を実施しAくんの施設の利用方法等について検討したいと考えた。

3. 経過

Aくんの居住地近くの銭湯と理容院に連れて行き、様子を観察しながら手だてを検討した。写真カードなどの視覚的情報を活用するなど自閉症の特徴を配慮して支援方法を検討した。

銭湯の利用は、事前に利用した経験がありAくんが場所に慣れていたこと、散髪は理容師が障害者へのサービスを30年近く続けており、店にも障害者が来店する機会が多いこと等、条件がある程度整備されたこともありAくんも落ち着いて利用することができた。

4. まとめ

「個別の教育支援計画」の作成を通して、Aくんの現在の状況や卒業後の生活に必要な力（基本的な生活習慣）、今後地域で活用したい場所などを教師間で検討することができ、Aくんの将来像をイメージすることで、居住地の施設利用の支援だけではなく、現在学校で取り組んでいる支援内容・方法についても家庭生活や地域生活と関連づけて設定しようと再検討することができた。

この実践を通して、保護者、福祉サービス職員と支援方法の共通理解が図られ、Aくんの地域生活の一部ではあるが連携を深めることができた。また、この地域の障害児理解、受容の高さを知ることができた。個別の教育支援計画を進めていくにあたっては、教師が利用する施設等に対して、児童の障害特性や行動について説明したり、支援にかかわって協力を求めたりするなど、教師が地域に対して情報発信していくことが重要と感じた。今後も連携を継続し、支援を積み上げていくことがAくんの地域生活の広がりへつなげると考えている。

**Bくんが地域で安心して生活ができるように
ースケジュールの構造化に向けた家庭支援の取り組みをととしてー**

北海道東川養護学校 教諭 土居 彰一

現在、養護学校においては、自閉症のある子どもの増加に伴い、その特性に応じた指導の充実と改善が課題となっている。北海道東川養護学校では、平成12年度から『個が生きる指導をめざした実践的研究』という一貫した研究主題のもと「子どもの力を伸ばす授業づくり」に取り組んでおり、今年度から自閉症を切り口に校内研究を進めている。

本校に在籍する小学部1年生のBくん（知的障害・自閉症）は、生活全般をととして、見通しがもてないことに対する混乱や不安によると思われる、他害行動（たたく、ひっかく）や座り込む、泣くなど行動上の問題を抱えており、家庭では、Bくんのそのような行動への対応について困惑している様子が見られる。

個別の指導計画を作成するにあたって、行動分析やPEP-R検査を実施し、実態を把握した。その結果、言語理解と言語表出の領域のプロフィールが低いことがわかり、それらを伸ばすためにBくんにとって「わかりやすい環境」を整えることが必要だと考えた。そこで、TEACCHプログラムの構造化のアイデアを取り入れ、写真カードなどの視覚的な情報を活用することとし、今年度の重点目標に「写真カードを見て行う内容や移動する場所がわかる」「手順カードに従って行動することができる」を設定した。

Bくんが視覚的な情報を活用できるようになることは、将来の地域社会で見通しをもち、安心して生活できる基盤となり、社会生活の拡がりにつながると思われる。また、Bくんが定期健診を受診している病院の医師や言語訓練を受けている関係機関から、「家庭でも写真カードなどの視覚的な情報を取り入れていくこと」を勧められていることから、家庭の支援を考えていくことが必要性であると考え、具体的に下記の①から③に取り組んだ。

① 直接的な支援（家庭でのスケジュールの構造化に向けた環境整備）

- ・写真カードによる構造化の試行。
- ・家庭での課題学習の取り組みの検討。

② 間接的な支援（教材の貸し出し、学校での取り組みやBくんの変容の紹介）

- ・スケジュール表や手順表の紹介。
- ・写真カードの貸し出し。
- ・PEP-R検査の記録（ビデオ・評価レポート）の共有。

③ 専門家との連携

- ・北海道教育大学旭川校関係者との保護者とのミーティングが設定され、必要に応じて継続的検討の可能性が示された。

家庭支援の内容や方法については課題も残されているが、学校と連携したこれらの家庭での取り組みが、家庭から地域生活へと拡がる一つのステップとなる手ごたえを得ている。

第4分科会「社会生活への広がりをめざして」 記録

1. 話題提供の要旨

個別の教育支援計画にそった自閉症児の地域生活支援の事例研究とスケジュールの構造化に向けた家庭支援の取り組みについて

2. フロアからの質問

○家庭支援は夏季休業中に行われているが、担任のサービシ的なものなのか。それとも学校としてみんなで作っていかうということなのか。

●モデルとして立てたばかりの先行事例であり、個人的な発想の段階である。(学級では共通理解が図られている)全体では共通理解はまだ図られていない状態で、方法を模索している段階である。

○まだ支援の途中と言っていたが、具体的に理容店のイスに座らせようというような目標はあるのか。

●すぐには無理である。1～2年ではイスに座れない。長い時間がかかると思われる。今は上半身裸で散髪してもらっているが、寒くなってくるのでケープをつけたいと考えている。3回チャレンジし機会を増やすことで慣れてきているので長いスパンで取り組んでいきたい。心地よく髪を切れるような環境作りが当面の目標である。

○家庭へのアドバイスでどう手応えがあったのか。

●バスカードを提示すると朝の着替え(家庭での)がスムーズになってきた。

○家庭を軸に地域へ支援を拡大していきたいと考えているが、保護者が障害についての受容ができていない場合もある。保護者に対しての支援も必要か？

●保護者に対しての支援は、それぞれのお子さん・その人にあった支援の方法を提示し、手ごたえを実感してもらうことと考える。函館では、保護者・家族・医療・福祉・教育の垣根を越えた学習会が多く、所属の違う対象児の年齢も違う中でも連携がとりやすくなっている。

○学校・家庭との連携ということで状態像の共有化が図られていると思うが、ソフト面を客観的に伝える工夫と共通理解の工夫はどのようにしているか？

●懇談では伝えにくい。実際行って導入の方法を検討してみたらとも思うが、どこまで支援をしていけばいいかを学校内でも検討していきたい。

3. 協議の要旨

保護者・学校・地域との連携をどのように図っているかについて、それぞれの実践を話した。また、地域資源の開発などについての実践もあればそれについても交流を行った。その中でつくしんぼ学級金沢先生の散髪の取り組み例が紹介された。

Aさんとはタイプが違うお子さんだが、取り組みには3年かかった。少しずつハードルをあげていくこと、支援の手立てがあっていたのが成功したのだ

と思う。その支援の具体的な手立てについて紹介された。

その話を受けて、高等部で将来を見据えた課題を設定しようという時に、その前の生活に必要な課題があったり、もっと小さいときにその子にあった課題をみつけたり、幼少期からきめ細かい支援が受けたりしていたらと考えることがあるとの意見も出された。

小・中・高のつながりやネットワークの大切さについても話し合われた。引継ぎについても書類のやりとりで終わっていくのが普通になっているが、情報の共有のためにも直接お会いしてきちんと顔が見えることが必要である。

特別支援教育を進めるに当たって、家族・保護者から「特別に支援をしないで」と言われることがある例も出された。保護者・家族の障害特性の理解や保護者にとって本当の悩みが聞き出されているのか、家庭との連携のとり方等も話し合われた。偏食のお子さんへの対応を家庭とどのように連携を図っていけばいいかという質問も出されそれについても話し合われた。

4. 助言者の内容

函館の実践に学び続けている。東川養護の実践でも中学部の就職者が毎年出て定着率も94%という時期があった。その頃自閉症児は「就職は、今は無理」と言われていたが、最近は就職するようになってきた。家庭・実生活への支援は必要である。TEACCHの構造化についても毎年工夫がなされ変わってきている。つくしんぼ学級の金沢先生から、重複障害を持っているお子さんの5分毎や10分おきなどの個別のスケジュールを主任さんが前日に作り、それをその日の朝に全職員に周知され役割分担もできている話を聞いてすばらしいと思った。きめの細かさやノウハウが充実しているとも感じた。「垣根を越えた研修」は難しいが函館以外の地域でも取り組んでいく必要がある。つくしんぼ学級の実践からマンパワーの充実と小さい時期の支援が大切だということを改めて感じた。つくしんぼ学級の先生方一人一人に馬力があつた。違いは何なのか。そこを学びたい。一人一人を見ながら繰り返し工夫していく。福祉の面から見ると自由さがなくて教育の世界はやりにくさを感じていると思う。教育のシステムはもっと自由にならなければならない。

5. まとめ

社会生活へのひろがりというと、高等部や学校教育が終わってからと捉えがちだが、子どもにとって一番必要なものは幼少期から始まっている。子どもが大きくなってくると大変なことも増える。いい先生に出会うことはいいが、それは長くは続かない。そこで、「家庭療育」が重要となってくる。

家庭・地域とのつながりは必要なものである。家庭と学校が一緒になり、地域の実態を見ながら地域社会に出る準備をしていかなければならない。

第5分科会『家庭生活への広がりをめざして』

話題提供 1 自閉症協会北海道支部

山瀬正己

話題提供 2 知的障がい者更生施設生振の里 施設長

大澤隆則

助 言 北海道教育委員会 小中・特殊教育課 指導主事 矢口 明

山瀬 氏：

○親の思いとIEPミーティング

- ・地域生活を目指して、漠然と将来の就労をイメージしながら・・・
- ・学校でのIEPミーティングでの話題
- ・中学部への進学を控え、学校でも作業学習がスタートする
- ・般化の苦手な自閉症→であれば早期からの就労体験が必要

大澤 氏：

1 その1「背景」

以前から関係のある保護者主体によるIEPミーティングに参加させていただき対象児童の作業場面のアセスメントが課題となり学校と他の場所でのアセスメントの必要性があった。そんな時ちょうど生振の里でも重度化・高齢化でチョーク作業ができない現状があった。実際に企業が絡んだ実践的な「作業」をやってみたい。との意見が保護者の会「りっぷる」からあり共同事業として開始した。場所は、「通所授産施設 明日佳」を使用、生振の里のソフトをその中に入れるがあくまで「保護者主導」というコンセプトで実施した。

2 その2「作業内容」

2本入りボードチョーク入れ、ホワイトボード用水性ペンセットイレイサーセット作り、耐水ボードチョーク入れ。各写真で簡単に説明。

3 その3「アセスメント」

2月はじめに実施。

ジョブコーチのコンセプトで実施したが、荒すぎた。そこでTEACCHプログラムを参考にした視覚的構造化を導入。

「ON GOING ASSESSMENT」を随時実施しながら進めていくこととする。

4 その4「初期2月～7月」

対象：小学生男児、女児2名・中学部1年生 男児1名 計3名

各児童に「直接指導者」「被報告者」「アシスタント」ひとりに対して3名をつける。

スケジュール・ワークシステム・簡単なソーシャルストーリーズを展開。その内容と結果。

5 その5「現在8月～9月」

スケジュール・ワークシステム・ソーシャルストーリーズに加えコミック会話、PECSを導入していった。また、人的配置を児童3名で3名の支援とした。その内容と結果。

6 その6「構造化の意味」

「パニックを起こさない子どもたち」を主に構造化をして次に何をしなければいけないのか。

学齢期に何をしておくべきか（成人施設として何を期待するのか）

「One to One」の児童期での大切さ

「学習環境」を妨げているものとはなにか。まずそれを排除するべき

地域生活を見据えた家庭への支援（RCJSSを通して）

「重度知的+自閉の子どもたち」への支援のあり方

構造化すればいいんじゃないか！そこで何をするか！

7 その7「今後、再構造化と家庭への広がり」

構造化は、すぐに合わなくなる。でもそれはうれしい事。

その子どもひとり一人に合わせるということは・・・・

それで子どもが手に入れる「自信」と「安心」・「連携」とは・・・・

「家庭」への随時の支援・相談（子どもたちの変化）

「直接支援者」の廃止。（システムへの移行）

「被報告者」と「アシスタント」をまとめ少人数（2～3名）での支援を目指す。

就労支援を取り組むために、星置養護学校を使用させていただく予定

しかし、あくまで保護者指導型を貫く。

山瀬 氏：

「学校教育との連携による家庭生活の充実」

1 その1「個別化の原則」

- ・家庭での一人部屋の確保→RCJSSでの個別の休憩場所の確保
- ・「個別のスケジュール」の導入～家庭→学校→RCJSS→居宅支援事業所

2 その2「個人の特性(個性)とのマッチング」

- ・物事の流れをどのような方向で理解しやすいか(左→右の流れ)
～RCJSS→家庭→学校(空き缶つぶしの作業手順書)→居宅支援事業所
- ・作業服と作業の関連性理解～RCJSS→学校

3 その3「一貫性の維持(フォローアップ)」

- ・10円シール(トークンシステム)の導入
～生振の里家庭訪問→家庭→学校→RCJSS→居宅支援事業所
- ・学校施設を利用したRCJSS～就労支援を取り組むために、子どもたちがより安定した状況で取り組める場所として、学校を利用させていただく
- ・縦軸の一貫性～就学前、学齢期、卒業後、就労、老後(ゆりかごから墓場まで)
個別の支援計画
支援の後継者の育成(学生ボランティアやホームヘルパーの育成含む)
- ・横軸の一貫性～支援のケア会議(IEPミーティング等による支援者の連携)
家庭内支援の連携(親、きょうだい、祖父母等)
地域の理解啓発(基史通信、サポーターズブック、IDカード等)

4 その4「分かりやすい環境(構造化)」を前提に、子どもたちの「主体的な思い」をどう育むか

- ・ボトムアップとトップダウンのバランス感覚
- ・双方向のコミュニケーションの楽しさを体験する～PECS等の活用
- ・社会性への支援(あいさつ等)～ソーシャルストーリーズ、コミック会話等の活用
- ・分かりやすい環境の中での成功体験
→「自己選択・自己決定」に繋がる
→変化を受け入れることが可能
→自分の気持ちに気づき、他者の気持ちにも気づく可能性あり
→「自律心」、「自尊心」の芽生え
→「子どもたちの主体的な思い」が育まれる可能性あり
「主体的な思い」は、「発達」という観点からのアプローチも必要

5 その5「親が求めている支援」とは？

- ・「誰のために支援するのか」、「何のために支援するのか」をいつも忘れない。
- ・親亡き後の支援、きょうだいの人生
- ・「謙虚さ」と「感謝の気持ち」
～発達障がいの人たちも生涯発達していく～

第5分科会「家庭生活への広がりをめざして」記録

1. 話題提供

学校教育の成果を家庭生活で充実するには、学校は家庭とどのような関わり方が重要となるか。両者が連携した指導・支援の実践の紹介。

2. フロアからの質問

○PECS導入時の様子は？また、通信など連携のアドバイスを。

●療育機関でのPECSの研修に触れていた。(5,6回位)子どもへの支援は限界があるので、その隙間を埋める為に地域に理解を求めるため。連携については親だけでやらなくても、学校でやっていることがあるのでそれをもとに拡げていけたらよいと思う。

○兄弟支援は、どのようにしているか？また、個別のスペースにいる比率時間、トップダウン的になることが多いがアドバイスをお願いしたい。

●トレーニングセミナーの後には家庭でも、支援にのめり込んだ。本人も変化があった。しかし、兄弟には気を遣ってなかった。後から気がついた。その後、兄弟にも個別の時間を持つようにしている。本人はヘルパーや他の支援者を望んでいるところもあるようだ。よかの時間を個別で過ごすことを兄弟にも説明して納得してもらっている。PECSができそうかアセスメントをはじめに行う。それは、今までと違う教え方が出てきたため。2回3回と教えることはしない。般化の部分が問題で抜けるということを考えてもらいたい。

3. 助言者の内容

話題提供より学校と家庭の連携の話もあったが、連携は様々な準備ができてから行うのではないのということも考えて頂けたらと思う。

発達障害の場合は、障害の受容で保護者の心情理解も必要。受容の心理を教師が押さえていくことが必要。

学校でできること、家庭でできることをどうつなげていくか？それがこの分科会のやるべきことではないか。キーワード「般化」「移行」だと思うが、どのように連携していくかを話し合っていくべきである。

4. 協議の要旨

◎「家庭学校の連携について」

○保護者と学校以外をどのようにつなげていけるか。保護者の連携具合も個々それぞれで差は大きい。連携のきっかけをどのようにとっていけばよい？学校はどう変わっていけばよい？

●学校に各方面の人が乗り込んでいって子どものためになるのか？本当に連携を必要と思っているのか？どうして連携しなくてはいけないのか？を考えることが必要では

○学校への広がりと言うよりは、地域への広がりだと思う。

●I E Pで決めた内容をそれぞれの立場で、支援、評価を行う。

○地域では相談するところがない。複数の視点で見えていくことが大事。生活しやすい環境をつくっていく視点が大事。

○一貫性の支援は受けられるが、地域に出ても、いろんなみなさんの手助けが必要だから、親には定年はないし、他人に託せる状態にしていきたい。子どもの幸せ第1に願うので連携が大事。

○お祭りで地域行事に参加して、活動する。居住地交流をすすめている。

●学校活動外での効果が現れる。

○一貫した、先生によって変わらない、集団に残っていく連携はないか。実態把握シート、課題、第3者ミーティング。

●個別の教育支援計画は作り始めているところである、ニーズを書き込んでいくが、ミーティングまで位置づけられている訳ではなく、それと支援計画が連動していけると良いかもしれない。学校が主でやるものでフラットな関係ができるのだろうか？将来につながっていく計画を作っていくのだ。

●I E Pはイギリス型だと思うが、7年かかったものです。日本は、性急すぎるのではない？

●法案で決まっている期限はあるので、それに向けて行かなくてはならない。

●個別の支援計画は親も活用しなければならないと考える。みんなで作っていくことが必要。保護者にも説明する場面を作って頂けた方がよい。

●いろんな形で説明は行っている。示しているモデルなどで改良は進んでいってかまわないと思う。見直しも検討している。

◎「般化」「移行」について

○機関同士の引き継ぎはするが、前の環境と全くおなじにはならない。

○保護者との関係が多いので、場面によって違う状況も含めて話していきたい。

○そのまま継続した環境で入学してきて上手くいった。その上で新たな検査や成長から更に考えていく。3回位は引き継ぎをしている。

○引き継ぎ後1ヶ月の様子を見てミーティングを行った。すばらしい。相談窓口主導で、ミーティングを開いた例がある。こんな方法も良いと思う。

●引き継ぎが上手くいかない場合もある。状況で移行がさせられない場合もある。説明は学校でする責任がある。保護者に筋道立てて説明していくべき

●個別移行計画はI E Pの中で開かれるもの。個別の支援計画に「移行」は含まれているのか？

●銘打ってないが視点として含まれている。

○中から高への移行を1年かけて行ってもらった。重い子だが、時間をかけて取り組んでいくと移行も可能

○引き継ぎがあまり上手くいってない場面もある。コロナ内での実習などは融通が利きやすいが、外部の行く方には、資料を持って行きたいと申し出ても、断られてしまうこともある。本人の様子としては、もっと力を出せるはずだが、更に理解を求めて働きかけていきたい。

○学校としては何を引き継ぎで持って行くべきか。

●施設側も勉強しなきゃならない。障害を持たない人間は自然に渡り歩くがそのルールがないのだ。働くイメージの調査票がある。(英文)ジョブコーチはやればやるほどお金がかかる。

5. まとめ

●連携、きっかけは学校、保護者、外部だったりするが、何処でもよいが、この場合は、学校がきっかけとなることを望みたい。最初から、たくさんのことはできない。できることからやる！

●構造化が目的でない。自分の学校で広めて欲しい。

第6分科会『学校と地域・家庭との連携（函館地域の実践報告）』

話題提供1 北海道教育大学附属養護学校 教諭 吉野隆宏
話題提供2 北海道教育大学附属養護学校 教諭 加藤琢也
助 言 渡島圏域障害者総合相談支援センター 村川哲郎

「療育カルテの試み～一貫・継続した支援・教育を行うために」

北海道教育大学附属養護学校 教諭 吉野隆宏

「療育カルテ」の取り組みは、平成12年度・13年度の2年間、厚生科学研究の岡田喜篤氏（岡山県：川崎医療福祉大学長）を主任研究者とするグループ研究（保護者を含む保健・教育などの多職種構成）がきっかけとなっています。

グループ研究では、函館を中心とする南北海道圏域で、「自閉症児の通園療育と在宅支援について」調査・研究を行い、厚生労働省に「発達障害児の育ちには、一生涯の一貫・継続した支援・教育が不可欠」等の最終報告をしました。

そして、グループ研究のメンバーが中心となり、平成13年度から函館圏域で一貫・継続した支援・教育を行うための取り組みとして「療育カルテ」が始まりました。「支援と療育カルテ」というテーマでシンポジウムや検討会などを行い、現在、70数組の子どもと家族がモニターとして「療育カルテ」を保持し、活用しています。

この「療育カルテ」は5枚の基本シート（生育・医療・療育・教育・社会生活）からなり、その時々での支援・教育に携わる専門家と家族が記載していきます。

「療育カルテ」は、一貫・継続した支援・教育を行うためのひとつの方法として活用され、それが有効に機能する大前提として家族と専門家、そして専門家同士の信頼・協力関係が重要となり、それを築いていくことにもよい働きをすることが期待されます。「療育カルテ」によって、子どもの発達と個別の目標やプログラムを家族とともに書面で確認・協力ができ、専門家が替わっても速やかに現実的で一貫した支援・教育が可能となります。具体的な個別支援・教育の方法と目標が常にその子どもとともにあってはじめて、一貫・継続した支援・教育が図られるものと考えられます。

何歳になっても、どの専門家に巡りあっても、全国のどこに住んでも、一貫・継続した支援・教育を保障する仕組みの整備が急がれます。私たちはそれが整うまで待ちますが、子どもと家族にとっては、今が大事、一回きりの時間、一回きりの人生なのです。

1 「療育カルテ」が目指していること

本人や保護者にとって、またその時々に出会う支援者や地域の人たちにとっても有益なものになっていくために、支援者や専門家、地域の人たちとの更なる連携を目指しています。

2 「療育カルテ」を使ってみて

モニター保護者の方から～学校との連携にあたって～

3 他の地域での取り組みの様子

長野県「子育て手帳」、熊本県「にじいろ手帳」、千葉県「受信サポート手帳」、
滋賀県「甲西町発達支援システム」

4 今後に向けて

「学校と地域・家庭との“横”の連携について」

北海道教育大学附属養護学校 教諭 加藤琢也

障害がある子どもたちに対する長期休暇支援と放課後支援について、函館地域での取り組みを紹介していく。長期休暇支援の実践例として「サマースクールin函館」、放課後支援の実践例として「友遊タイム」を取り上げ、立ち上げに至ったニーズや条件、取り組みの中でのエピソードなどを報告しながら、学校と地域・家庭との“横”の連携について考えていく。

1 長期休暇支援や放課後支援へのニーズ

長期休暇や放課後に対して、悩みやプレッシャーを感じる家庭は依然として多い。そして何より、子どもたちが活動の場を欲しがっているのではないか。人材や場所の確保などの問題に対して、学校・地域・家庭が協力して取り組むことができれば。

2 実践報告①「サマースクールin函館」

平成9年より開催し、今年の夏休みに9年目の活動を実施した「サマースクールin函館」についての報告。活動の概要や各分野の連携の形、運営上のエピソードなどを、映像を交えながら紹介する。歴代の実行委員長の中から西村氏（北海道教育大学函館校4年）、佐々木氏（北海道教育大学大学院）をお迎えし、より現場に近い話題を提供していく。

3 実践報告②「友遊タイム」

平成12年より開始し、今年6年目の活動を行っている「友遊タイム」についての報告。北海道函館盲学校での実践であるが、学校・寄宿舍・保護者・V-NET（北海道教育大学函館校ボランティアネットワーク）が連携する運営の形を中心に、映像や運営上のエピソードを交えながら紹介していく。

4 なぜ“横”の連携か

子どもや家庭が悩みを抱えている長期休暇等の支援を行っていくためには、複数の機関で協働することが欠かせない。また、この協働は、活動を長期にわたって継続していくための基盤強化にもつながるだろう。障害のある子どもたちを支援するための、地域ネットワークの拡大が求められている。

<第6分科会のテーマ>

函館地域の実践報告や日本各地での取り組みについて意見交流を行い、連携の在り方を考えていく。地域生活をサポートするための諸活動を展開していくためには、どのような資源や手続きが必要なのかを協議していきたい。

第6分科会「学校と地域・家庭との連携～函館地域の実践報告～記録」

1. 話題提供その1 吉野先生より 函館地域から～療育カルテの試み

2. 質疑応答

○療育カルテのようなものに近いものはありますか？

○現在息子31歳。それぞれの年代での課題がある。親なきあとのことを考えると見えてくることとして、・制度化の必要性・毎年書き換えて膨大な量になってきた資料の管理の体制（誰が見るか心配）・支援費制度との絡み・家族の意向書であること・財産と心情を残す（してほしい療育の伝達、家族の望む理想の環境を残す）という意味をもつもの・「にじいろ手帳」は出版されている。ルーズリーフで差込ができるのはすごいところ。

○情報管理について

●CDにして渡すことも考えるが、歯止めがきかない心配。また、パソコンの普及率が思ったほどよくない。

○神奈川では支援シートを今年から作成。2学期から保護者が記入して回収予定。引継ぎ資料としても利用したい。個別的教育支援計画とのからみ、2度手間ではとの心配もある。果たして書いてもってきてもらえるのか。

●個別的教育支援計画よりも、療育カルテが先行している。ので、個別的教育支援計画を作るときの資料にしてほしいと考えている

●資料の保管について神奈川では、最新版のみコピーをして一部学校に。原版は家庭保管ということで共通理解している。

3. 話題提供その2 加藤先生より

サマースクール in 函館と友遊タイムの試み

4. 質疑応答

○長期間の夏休み、学生さんは本当によくがんばってくれていた。自分も自分の時間をつくることができた。もう一人の兄弟姉妹と過ごすことができた。「初めて一緒に買い物に行ったね」と言われた。成人を迎えた自閉症者への余暇支援なども学生さんに考えてもらいたい。よろしくお願ひします。

5. 協議

○横須賀（神奈川県）における『サマースクール』についての情報提供

○弘前教育大学附属養護学校エンジョイサタデーについての情報提供

○七飯養護学校・サマースクールについての情報提供

●重度心身障害児にとって行く場所がこれまでなかったために、これからも期待したい。他の地域のお話も聞かせてください。

○函館のサマースクールに参加したいが鹿部に転居したため参加できなかった。鹿部では長い夏休みをどう過ごしているのか大変困った。七飯も上磯も参加メンバーが制限されているためサービスが利用できない。また、放課後にちょっとお願いできるボランティアさんもない。町としてもサービスや支援体制を整備できてない。

○自閉症児5年親御さんの希望により特学へ。子どもたちは小さな頃から一緒に過ごしているのであまり戸惑いはみられない。1学級1人なので孤独感に悩まされないようにしている。地域の人たちでも知らない人はいないので、自

転車の練習をしてお兄ちゃんとプールに行ってきたことなどをみんな喜んでいる。親子レクなどでは親学級と交流。ネイパル森の主催事業などに、先生と一緒に参加し交流をもっている。

●楽しい土曜日。学生ボランティアが学校を会場にスタートして徐々に地域へ広げていった。カラオケ、映画、ボーリング、スパビーチなどから選択して行う。係わり合いながら楽しむことも意図的に行っている。

○サマースクールでどのようなことをしていたのか正直わからなかった。もっと成人施設から情報を交換していかなくてはいいかと改めて思った。地域から施設への流れが益々増えそう。地域や家庭で過せる環境が整っていくのかかなり不安は大きい。

6. まとめ

●函館には高等養護学校がない。函館では手をつなぐ親の会が「青年教室」を行っている。

●15年から行動援護、移動介護のサービス（行政）。通院、買い物、ボーリング、カラオケ（毎土）、函館山登山などを「ばすてる」で企画実施。うまく使えばよか活動に使える。上磯、七飯では個別の支援も行っている。

○テーマである連携、協力、ネットワークにふさわしい発表だった。療育カルテに最初からかわっている。厚生労働省函館グループ。在宅支援。発達を生涯支える視点を提唱。特に自閉症。繰り返される説明。不適切な支援が強度行動障害に結びついてしまっていることもある。療育カルテの作成。カルテは本当は患者のもの。療育カルテは家族のものにしていきましょう。障害特性を継続して継承していける。記録することで自分の子どものいろんなことが整理できたり、育児のことが整理できたりする。医療関係者が使いやすい資料にしていきたい。2度手間にならないように。できれば生涯2歳から80歳ころまでつかえ、支援を受けられる支援を作り上げたいと考えている。第3者が必要。学校では特別支援教育センター。親が先になくなる場合、本人が持つことは少ない。先生との関係を作っていくうえでも有効に使ってもらいたい。家族、学校、医療、地域の人たちに役立つものにしていきたい。制度化も目指している。

○サマースクール。事前の準備が本当に大変。いろんな苦労がたくさんあるだろう。地域とのふれあい。マンパワーの掘り起こし。地域支援の輪を広げる。大学生にとっては実践的に学ぶ場。子ども、家族にとって、友達、サポーター以外の人間関係の広がりが見られる。友達関係、社会性を楽しみながら学べる。ソーシャルクラブ。家族の育児の負担の軽減。障害児のいる家庭といない家庭。家族に犠牲の上になりたっている。当たり前に行えることができないお母さんに援助の手を。近くに地域にお友達はいるか。学ぶ場所遊ぶ場所もない。ことの解消。函館から始まって、七飯、上磯、八雲などに広がっている。すこしでも輪が広がっていけば、家族が過ごしやすくなる。スペシャルなニーズ。福祉、医療。障害児の前に一人の子ども。社会のニーズ。サマースクールはそのニーズに答えているもののひとつ。もっと自閉症の子どもを理解し、受け入れる必要性。子どもが生活しやすくなることで障害の重さも変わってくる。子どもと先生、お母さんと子どもの関係は、柔軟な関係。時々立場が逆転する関係。時には子どもが支える。学校の先生への期待。学校教育に専門領域を学校内のみにとどめないでほしい。また、他の領域のことにも耳を傾けてほしい。