

プロジェクト研究報告書

盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの
教育活動に関する実際的研究－自立活動を中心に－

(平成12年度～15年度)

平成 16 年3月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

目 次

1. 研究の概要	1
2. 自由記述に関する調査結果	5
2.1.1. 盲学校における指導形態別の具体的指導内容	6
2.1.2. 盲学校における「自立活動の課題」	8
2.2.1. 聾学校における指導形態別の具体的指導内容	10
2.2.2. 聾学校における「自立活動の課題」	14
2.3.1. 知的障害養護学校における指導形態別の具体的指導内容	15
2.3.2. 知的障害養護学校における「自立活動の課題」	18
2.4.1. 肢体不自由養護学校における指導形態別の具体的指導内容	21
2.4.2. 肢体不自由養護学校における「自立活動の課題」	25
2.5.1. 病弱養護学校における指導形態別の具体的指導内容	27
2.5.2. 病弱養護学校における「自立活動の課題」	28
2.5.3. 病弱養護学校における疾患別の自立活動の指導	30
3. 全国盲・聾・養護学校における自立活動の実践事例	35
全国盲・聾・養護学校における自立活動の実践事例の概要	35
3.1. 盲学校における取り組み	39
3.1.1. 一人一人の可能性を伸ばす支援プログラム	39
～ライフサイクルを見据えた実態把握・支援・評価のあり方の検討～	
北海道函館盲学校	丸山 充代
3.1.2. 障害の重度・多様化に対応した教育課程と指導の在り方	44
～固執傾向のある盲重複児のための個別指導計画について～	
宮城県立盲学校	斎藤 和子
3.1.3. システムの見直しと連携に主眼をおいた新たなシステム作りのために	58
奈良県立盲学校	
3.2. 聾学校における取り組み	69
3.2.1. より良い自立活動の指導を目指して	69
～自立活動部と研究部との連携による全校体制での取り組み～	
島根県立松江ろう学校	三島 賢隆
3.2.2. ろう学校の専門性を生かした重複障害児への教育相談	75
元島根県立松江ろう学校	福島 朗博
3.3. 知的障害養護学校における取り組み	85
3.3.1. 日常生活に取り入れやすい自立活動の取り組み	85
埼玉県立越谷西養護学校	小池八重子
3.3.2. 埼玉県立大宮北養護学校における自立活動の指導	95
埼玉県立大宮北養護学校	町田 秀男
3.3.3. 自立活動における個別の指導計画の作成と展開	102
大阪府立佐野養護学校	清水 謙二
3.3.4. 自立活動の指導体制と指導の実際	111
広島県立広島北養護学校	

3.3.5. 自立活動の指導体制と指導の実際	122
北九州市立八幡養護学校	永富 文久
3.4. 肢体不自由養護学校における取り組み	132
3.4.1. A君の事例から自立活動を考える	132
北海道札幌市立豊成養護学校中学部	木下 佳子
3.4.2. 自立活動の取り組みの実際	144
～小学部自立活動を主とした教育課程グループの校内研修の取り組みから～	
福島県立郡山養護学校	佐藤 登
3.4.3. 個別教育指導計画作成における保護者との協働	151
神奈川県立茅ヶ崎養護学校	杉崎 健一
3.5. 病弱養護学校における取り組み	160
3.5.1. 病弱養護学校における自立活動	160
～腎臓疾患児の自己管理能力育成を中心に～	
千葉県立仁戸名養護学校	神子 浩
3.5.2. 病院内における自立活動の展開について	170
～血液疾患、感染免疫系疾患等の児童生徒を対象に～	
横浜国立二ツ橋養護学校	木村 益徳
3.5.3. 病弱養護学校における自立活動	176
～個に応じた指導内容の設定を図る取り組み～	
新潟県立柏崎養護学校	中静 康弘
4. まとめ	183
4.1. 何のための「自立活動」か	183
福井大学教育地域科学部	松木 健一
4.2. 自立活動の調査からみえてきた課題～障害の重度・重複化とカリキュラムの関連から～	188
重複障害教育研究部	佐島 毅
4.3. 自立活動を担当する教師の専門性	191
重複障害教育研究部	後上 鐵夫
4.4. 自立活動の目標・内容の選定をめぐる	194
重複障害教育研究部	菅井 裕行
4.5. 自立活動をめぐる学校組織（システム）の在り方	197
重複障害教育研究部	石川 政孝
4.6. 全体のまとめと課題の整理	201
重複障害教育研究部	佐島 毅・後上 鐵夫・石川 政孝 菅井 裕行・大崎 博史
5. 資料	203
5.1. スウェーデンにおける初期の発達段階にある重度重複障害児教育の カリキュラム（教育課程）について	203
	石井バルクマン麻子
5.2. 能力開発～学習困難児のためのカリキュラムの立案、指導、評価 英国QCA	

は じ め に

この報告書は、平成12年度から取り組みを始めたプロジェクト研究「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究―自立活動を中心に―」において行った、全国の盲・聾・養護学校における自立活動への取り組みの実態に関する調査結果から自立活動の内容および課題に関する調査結果および研究協力機関である盲・聾・養護学校における自立活動の取り組み事例をまとめたものである。

平成14年度から完全学校週5日制の下、特色ある教育活動を展開し、一人一人の子どもたちに「生きる力」を育成することを基本的なねらいとした新しい学習指導要領が実施されることとなった。今回の盲・聾・養護学校の新しい教育要領、学習指導要領の改訂の主なポイントの一つに、「養護・訓練」の名称を「自立活動」に変更することがあった。これは、児童生徒の自立を目指した主体的な活動を一層推進する観点から、名称を改めたものである。さらに、今回の新学習指導要領によって、個々の児童生徒の障害の程度や発達段階等の適切な把握に基づき、個別の指導計画を作成することとされた。各学校では、その趣旨を踏まえ、個別の指導計画の充実を図ることになっており、自立活動以外の各教科や領域等についても、一人一人の障害の状態に応じたきめ細かな指導の一層の充実を図るため、児童生徒等の障害の状況を踏まえながら個別の指導計画の充実に努めることが言われている。

これらの改訂を受けて、各学校では、新たな取り組みや、これまでの取り組みを新たな観点から整理して、一層効果があがるように充実化が目指されている。このプロジェクト研究においては、特に、障害の重度・重複化への対応に着目し、これまでの「養護・訓練」における指導で積み上げられた蓄積を生かしつつ、指導計画に基づいたさらにより広い観点からの創意工夫ある指導のあり方を、具体的に探っていくことを重視した。この観点から盲・聾・養護学校における「自立活動」の取り組み並びに重度・重複障害者に関する諸課題を明らかにするとともに、自立活動に関する教育課程の編成や具体的な教育の内容について实际的に検討し、学校における実

践を踏まえて、盲・聾・養護学校の教師が幼児・児童・生徒個々に対応した創意工夫に満ちた特色ある教育活動に取り組めるような方途を明らかにしたいと考えた。

今回の報告書は、平成15年3月に発行した実態調査報告に次ぐ2冊目の最終報告である。本報告では自立活動の指導に関する教育現場での課題について、調査における自由記述を分析すること、さらに実際の取り組み事例を報告することを目的としている。また調査結果および実践研究の報告をもとに、自立活動における課題をめぐる考察と、我が国における自立活動を中心とした教育課程への取り組みに参考となる諸外国の資料を添付した。

前回の報告でも記したように、かつての「養護・訓練」の指導の実態についても、今回の「自立活動」の指導の実態についても、全国すべての盲・聾・養護学校を包括的に調査したものはきわめて少なく、今回の調査結果は特殊教育の現状の一端を示す貴重なものと考えている。特に、近年、障害の重度化・多様化が言われており、このことへの対応が重要性を増しているが、この点についても、現状を明確に示す資料は必ずしも多くはなかった。特に、重複障害児の実態を教育課程や組織的取り組みの観点から浮き彫りにしたものはなく、これら重複障害への取り組みの現状を指し示す意味でも、今回の調査結果は重要な資料になるものとする。

この最終報告書が盲・聾・養護学校他、関係機関において十分に活用され、相互の情報交換や連携、協力が図られる契機となり、幼児・児童・生徒個々に対応した創意工夫に満ちた特色ある教育活動の展開の一助となれば幸いである。

本研究プロジェクトを実施するにあたり、ご多忙中にもかかわらず多大なご協力をいただいた、全国の盲学校、聾学校、養護学校の関係者に深く感謝申し上げます。次第である。

平成16年3月

重複障害教育研究部長

後 上 鐵 夫

1. 研究の概要

1. 研究の概要

(1) 趣旨及び目的

盲学校、聾学校および養護学校の学習指導要領の改訂により、従来の「養護・訓練」が新たに「自立活動」に改められ、その自立活動の指導に当たって個別の指導計画を作成することが求められている。自立活動は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための教育活動であり、この領域をどのように指導していくかは、教育現場での実践を通じての検討が急務の課題であると考えます。

自立活動の指導を行うに当たって、各学校では、これまでの養護・訓練における指導で積み上げられた蓄積を生かしつつ、指導計画に基づいたさらにより広い観点からの創意工夫ある指導のあり方を、具体的に探っていく必要がある。

本研究では、新学習指導要領の大きな改善事項である自立活動に焦点を当て、総合的に「生きる力を育む」教育活動に関する実地的な検討を行う。

(2) 研究全体の概要

本プロジェクト研究は、次のような研究活動を進めてきた。

①自立活動の指導に関する実態調査の実施と報告

a. 各学校において、自立活動を実際にどのように取り扱おうとしているか、担当する教員の専門性をどのように捉えてどのように配置しているか、平成13年12月に全国盲・聾・養護学校を対象に現状を調査し、実情を把握し、報告書を作成し、盲・聾・養護学校、都道府県教育委員会等に配布する。

b. 研究協力校等における自立活動に係る教育課程編成及び教育活動の展開に関する状況を学会に発表し、報告書を通して報告する。

②子どもの実態に即した自立活動の指導に関する実践事例研究の実施

・研究協力校等における実践事例に基づき、自立活動の指導計画および個別の指導計画の作成、自立活動の指導のあり方を検討する。

③個に応じた教育活動の展開に関する学校システム

の研究

・個に応じた指導を充実させるため教員の創意工夫を生かす学校システムを検討する。

④特殊教育諸学校の今後のあり方に関する研究

・現在取組を進めている先進的な自立活動の指導に基づいて、その専門性を生かした今後の盲・聾・養護学校のあり方について考察する。

(3) 研究の経過

平成12年度の経過

①所内研究分担者会議の開催

研究主題に基づいた文献収集と共に、研究方法及び内容の検討を行い、全国盲・聾・養護学校を対象とした自立活動に関する悉皆調査と研究協力校を依頼し、自立活動に関する学校の指導体制又は児童生徒の指導に関する事例研究を2本の柱として研究を進めることを確認した。

②研究協議会の開催（平成13年2月26日）

研究協力者及び研究協力校の担当者が出席し、研究の計画を説明、協力を求めた。

研究協力校からの自立活動に関する取組と現在抱えている課題について情報交換を行い、特殊教育諸学校における自立活動に関する取組についての実態を把握し、課題を整理し、明確化した。また、自立活動に関する悉皆調査の調査方法・内容について意見をいただき、研究協力者からの指導・助言をいただいた。

③研究協力校への研究分担者の訪問

研究協力校の児童生徒の実態、学校の指導体制、地域の状況等を確認し、各学校毎に事例研究の進め方について打ち合わせを行った。

平成12年度の成果として、本プロジェクト研究の目的、方法、内容について研究分担者、研究協力者、研究協力校の間で、共通認識をもち、研究体制の基盤を整えた。

平成13年度の経過

①全国の自立活動に関する実態調査内容の検討と作成
研究推進班および所内分担者が調査内容を検討

し、38項目からなる調査用紙を作成した。

②実態調査の実施

全国盲・聾・学校996校を対象に郵送による調査用紙を配布、回収した。回収率は2月1日現在で735校、73.8%であった。

③実態調査結果の第一次集計

調査データのうち、数値データの項目について、全体および各学校種別の第一次集計を行った。また、一部のデータについては、クロス集計を行った。

④研究協議会開催による実態調査結果の検討

研究協力者4名および、研究協力機関の代表者2名の参加のもと研究協議会を実施し、第一次集計結果の概要を報告した。報告にもとづき、調査データの読みとりの視点、および今後の調査データの分析と考察の視点について意見交換・協議を行った。

⑤研究協力機関への訪問調査の実施

研究協力機関8校を訪問し、自立活動に関する学校システムおよび、事例研究に関する資料収集・協議を行った。

平成13本年度の成果として、次の点が挙げられる。

①自立活動に関する事例および学校システムの研究

研究協力機関における特色ある実践事例および学校システムに関するデータを収集した。

②実態調査の結果

のべ102ページの実数値に関する結果が得られ、主に以下の点について結果の概要が得られた。主要な結果の一例として、全体の85%程度の子どもが特例の教育課程であり、自立活動を主とする教育課程の者は20%弱であることが明らかになった。実態調査の質問項目は以下のとおりである。

○教育課程の類型ごとの自立活動の実態（各教育課程の類型の頻度・類型別の自立活動の平均週指導時数・類型別の対象人数）

○自立活動に関する学校体制

○自立活動専任教員の配置状況および専任教員の資格・授業の持ち方に関する実態

○自立活動の指導に関する記録・評価

○自立活動に関する個別の指導計画の作成状況とその様式・活用

○自立活動と他の領域・教科との関連

○自立活動の指導内容に関する他機関との連携

○自立活動に関する教員研修

○自立活動の指導に関する課題に対する教員の意識

また、研究協議会において自立活動に関する全国的なデータがないことから、調査結果の重要性が指摘され、具体的な分析・考察の視点に関する方向性について示唆が得られた。

平成14年度の経過

①盲・聾・養護学校の自立活動に関する全国実態調査研究

全国の自立活動に関する実態調査について、集計結果とその分析をまとめ、報告書を作成し、盲・聾・養護学校及び都道府県教育委員会等に配布した。

②事例研究

・研究協力機関への訪問調査の実施

研究協力機関を訪問し、自立活動に関する学校の指導体制及び事例緊急に関する資料収集・協議を行った。

・学校種別研究グループでの研究協議会の開催

知的障害養護学校グループ（8月）、聾学校グループ（11月）、肢体不自由養護学校グループ（3月）それぞれ学校種別毎に研究協議会を開催し、各学校から提出された事例に関する協議を行った。

平成14年度の成果として、次の点が挙げられた。

①調査研究の成果

調査結果を児童・生徒の重複障害の割合の視点からみると、以下のようにまとめることができた。

a. 盲学校では、小学部45.0%、中学部37.9%、高等部23.5%が重複障害であった。

b. 聾学校では、小学部19.8%、中学部19.7%、高等部10.6%が重複障害であった。

c. 肢体不自由養護学校では、小学部71.2%、中学部68.1%、高等部64.0%が重複障害であった。

e. 病弱養護学校では、小学部34.0%、中学部26.7%、高等部41.1%が重複障害であった。

f. 知的障害養護学校では小学部34.4%、中学部29.0%、高等部14.7%が重複障害であった。

g. 重複障害の内訳をみると、ほとんどが知的障害との重複障害、あるいは三障害以上の重複障害で占められていた。

i. 全体で、単一障害は19.5%、知的障害養護学

校の単一障害が46.6%、重複障害が33.9%となっていた。

全体として、盲・聾・養護学校において重複障害のある児童生徒が3分の1以上を占めたこと、様々なタイプの重複障害のある児童生徒が在籍していることが改めて明らかになった。このような実態から自立活動を主とした教育課程、特に重複障害のある児童生徒の自立活動を中心においた実際の指導内容の在り方をさらに深く検討する必要が再確認された。

②事例研究の成果としては、次のことが挙げられた。

盲学校の事例では、コミュニケーションマインドの育みを大切にして、楽しくやりとりし合うことをベースにおき、子ども自身が判断できる環境と手段を作り上げ、活用していく指導が行われた。また、事例検討会を通じて、個別のニーズを検討し、自立活動の内容面についての吟味を継続的に実施できた。

聾学校の事例では、自立活動部と研究部の連携の下に、校内全体で自立活動プログラムを作成した経緯と現状と今後の課題について検討された。さらに養護学校に在籍している聴覚障害児への聾学校による支援事例が検討された。

知的障害養護学校の事例研究では、自立活動部を設けて自立活動専任者が基本動作指導、AACを中心にしたコミュニケーション指導、個別抽出指導などを通して自立活動を進めていた。個別の指導計画の活用、授業の日常生活への般化、指導経過等について、保護者や教員間の情報の共有などの課題が挙げられた。

肢体不自由養護学校の事例研究では小学部85名のうち75名が在籍する重複障害学級において児童生徒の主体的な学習活動を支援するための担任相互のグループ研究に焦点を当てた実践について検討がなされた。また理学療法などの専門家との連携と教育の観点から身体運動について如何に捉えていくか検討された。

③その他、宮崎で開催された特殊教育セミナーⅠ分科会「重複障害者の学びを支援する教職員に求められる資質」において研究成果を発表できた。

海外の重複障害児のカリキュラム研究として、重複障害児の教育課程に位置づけられているスウェーデンのナショナルカリキュラムの一部及び

イギリスにおける基礎発達領域に関する資料を翻訳した。これらの資料は、盲・聾・養護学校において3分の1を占める重複障害児のカリキュラムを確立する上で大いに活用できる。

平成15年度の経過

①盲・聾・養護学校の自立活動に関する全国実態調査研究

全国の自立活動に関する実態調査について、前年度に引き続き、特に自立活動の指導に関する教職員が考えている課題、指導形態毎の指導内容など自由記述の分析を進めた。

②事例研究

病弱養護学校の学校種別のグループで7月に研究協議を行い、事例の指導経過の確認を行い、指導内容や疾患別の配慮事項等について協議した。

研究協力校における学校の指導システムの検討や児童生徒の指導事例について原稿執筆を依頼し、事例のとりまとめを行った。

③海外の重度・重複障害児の指導カリキュラムに関する講演会の開催

スウェーデンの障害児教育の現状と重度・重複障害児のナショナルカリキュラムについてスウェーデンの特殊教育教育家を招き、講演会を開催した。研究所内外から多くの参加者が集まり、スウェーデンの重度・重複障害教育についての関心の高さを示した。

平成15年度の成果として、調査研究から自立活動の指導の位置づけ（他の教科・領域と自立活動の内容をカリキュラム全体の中で整理することの必要性）、自立活動担当教員の専門性、知的障害のある児童生徒の教育課程における自立活動の位置づけ等の課題が明らかになった。また、事例研究からは、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応して、学校体制の見直し、個別の指導計画作成への保護者の参画、授業の充実に向けた教員間の授業研究、関係機関との連携、他職種の専門家との協働など具体的な学校の自己改革が進められていることが明らかになった。この成果は、盲・聾・養護学校で教育実践に取り組んでいる教師に明日の授業を充実させる手だてを提供することができると確信している。

（文責 石川政孝）

2. 自由記述に関する調査結果

2. 自由記述に関する調査結果

本研究プロジェクトにおいて、平成13年12月から平成14年1月にかけて全国の盲・聾・養護学校996校を対象に、自立活動の指導に関する実態調査を行った。その結果は、平成15年3月に発行した「平成14年度プロジェクト研究盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究－自立活動を中心に－」報告書にまとめたが、自由記述による回答についてはこれに盛り込まれていなかった。今回、この最終報告書において、自由記述による回答の分析結果を報告する。

今回、取り上げる自由記述内容は次の3つの質問項目に関するものである。

1. 自立活動の指導と教科や他の領域の指導との関連を図る上での課題や問題点

Q26 自立活動の指導と教科や他の領域の指導との関連を図る上での課題や問題点について、ご意見をお聞かせください。

2. 自立活動の指導における具体的な指導内容

Q30 自立活動の指導における具体的な指導内容の例を記述してください。(Q32 病弱養護学校については、主な病気の種類別に指導内容をたずねた。)

3. 自立活動の指導に関する課題

Q38 その他、自立活動の指導に関して貴校で課題となっていること、ご意見がございましたら、お書き下さい。

データのうちQ26とQ38については、次にあげるようなカテゴリーによって整理した。

自立活動の内容の整理と理解			自立活動の指導組織づくり		専門性の向上		
教師のとらえ方、意識等の共通理解	自立活動の指導内容の整理、他教科・領域との関連	教育課程、位置づけ	専任不在・不足	自立活動部・担当者の役割	専門性の向上、研修	実際の指導法、指導技術	指導内容の系統性、一貫性

指導の充実			教師間・保護者との協力関係づくり			指導計画の作成	
時間における指導	集団指導と個別指導	設備・教材・教具不足	個々の児童生徒に関する教師間の共通理解、連携、ケース会等の確保	保護者の理解、連携	医療等他機関との関係	実態把握、目標の立て方、評価の仕方	個別の指導計画の充実・活用

2-1-1 盲学校における指導形態別の具体的指導内容

佐島 毅・菅井 裕行・澤田 真弓

1 指導形態別の回答学校数

自立活動の具体的な指導内容について、指導形態別に自由記述によって回答を求めた。指導形態は、個別指導、小グループでの指導、学級単位での指導、学部単位での指導の4種類、およびその他であった。

調査協力の得られた盲学校61校のうち、何らかの回答があった学校数を、指導形態別に示したものが表2-1-1-1である。個別指導で自立活動を行っている内容について記述があったのは、61校中55校であり、90.2%であった。次いで小グループでの指導が26校（42.6%）、学級単位での指導が7校（13.1%）、学部単位での指導が7校（11.5%）、その他が5校（8.2%）であった。

2 個別指導による自立活動の指導における具体的指導内容

指導形態別に具体的な指導内容について自由記述によって回答を得たものを、自立活動の5つの柱に分類したものが下記の表である。

個別指導の形態でおこなう自立活動の指導において最も多いのは身体の動きに関連する内容であり、49校（89.1%）であった。次いで、コミュニケーション42校（76.4%）、環境の把握34校（61.8%）、健康の保持16校（29.1%）であった。心理的安定について個別指導の形態で行っているのは、1校のみであった。

3 小グループ指導による自立活動の指導における具体的指導内容

小グループによる自立活動の指導内容は、コミュニケーションに関するものが最も多く26校中18校（69.2%）であり、次いで環境の把握が26校中15校（57.7%）であった。健康の保持および心理的安定はそれぞれ、5校（19.2%）、3校（11.5%）であった。

4 学級での自立活動の指導における具体的指導内容

学級単位の自立活動の指導を行っているのは、61校中8校であり、個別指導および小グループ指導の

表2-1-1-1 表指導形態別の回答学校数

指導形態	回答学校数（%）
個別指導での自立活動の指導内容	55（90.2）
小グループでの自立活動の指導内容	26（42.6）
学級単位での自立活動の指導内容	8（13.1）
学部単位による自立活動の指導内容	7（11.5）
その他の指導形態による自立活動の指導内容	5（8.2）

表2-1-1-2 個別指導での自立活動の指導内容

領域	学校数（%）
健康の保持	16（29.1）
心理的安定	1（1.8）
環境の把握	34（61.8）
身体の動き	49（89.1）
コミュニケーション	42（76.4）
その他	9（16.4）

（回答数 55 校）

表2-1-1-3 小グループでの自立活動の指導内容

領域	学校数（%）
健康の保持	5（19.2）
心理的安定	3（11.5）
環境の把握	11（42.3）
身体の動き	15（57.7）
コミュニケーション	18（69.2）
その他	4（15.4）

（回答数 26 校）

形態に比べて、少なくなっている。身体の動きに関する内容が5校（62.5%）であった。

5 学部単位の自立活動の指導における具体的指導内容

学部単位の自立活動の指導を行っているのは、61校中7校であり、学級単位の指導と同様に、個別指導および小グループ指導の形態に比べて少なくなっている。具体的内容は、身体の動きに関する内容が4校（57.1%）と最も多かった。

6 指導内容例について

具体的な指導内容の例について示したのが表2-1-1-6である。なお、指導形態の種類によって大きな違いはなかったため、全体に共通する主な内容例を示した。

点字や歩行、視知覚訓練、弱視レンズ訓練など、盲学校における一般的な自立活動の指導内容が挙げられていた。

7 まとめ

盲学校においては、自立活動の指導の多くは個別指導の形態で行われていることが多く小グループでの指導も半数近くある一方で、学級や学部単位での指導は非常に少ないことが示唆される。盲学校に在籍する児童・生徒は、障害の重複している子どもが多く、その障害の状態も多様である。知的障害のない視覚障害児においても、盲児と弱視児では指導上の配慮や教材・教具の面で大きくアプローチが違う。さらに障害が重複していることにより、より個別的な配慮が必要となるのは自明のことであり、そうした点から個別指導の形態による自立活動の指導が多く行われていると考えられる。

また、その内容は、点字や歩行、視知覚訓練、弱視レンズ訓練などが挙げられており、こうした内容について柔軟に個のニーズに応じて自立活動の指導が行われていると思われる。同時に、この結果は視覚障害に起因する特別な自立活動の指導が、障害の重複化にかかわらず必要であることを示している。したがって、そうした指導をすることのできる、高い専門性のある教員を育てることが重要であることはいままでもない。

表2-1-1-4 学級単位での自立活動の指導内容

領 域	学校数 (%)
健康の保持	2 (25.0)
心理的な安定	0 (0.0)
環境の把握	4 (50.0)
身体の動き	5 (62.5)
コミュニケーション	2 (25.0)
その他	2 (25.0)

(回答数8校)

表2-1-1-5 学部単位による自立活動の指導内容
(回答数7校)

領 域	学校数 (%)
健康の保持	0 (0.0)
心理的な安定	1 (14.3)
環境の把握	1 (14.3)
身体の動き	4 (57.1)
コミュニケーション	0 (0.0)
その他	3 (42.9)

表2-1-1-6 個別指導での自立活動の指導内容
(回答数55校)

領 域	主な指導内容例
健康の保持	生活リズムや日常生活のこと
心理的な安定	障害の受容・自己認識
環境の把握	視知覚訓練、弱視レンズ訓練、触察の指導、手指活用の指導
身体の動き	歩行指導、粗大運動
コミュニケーション	点字指導、パソコン指導、漢字学習

2-1-2 盲学校における自立活動の指導に関する課題

盲学校における自立活動の指導に関して学校で課題になっていることについて自由記述で回答を求めた。回答のあった61校のうち、この質問に記入があったのは29校（47.5%）であった。記入された内容をさらに全校種の調査結果から割り出した16項目によって分類して整理した。

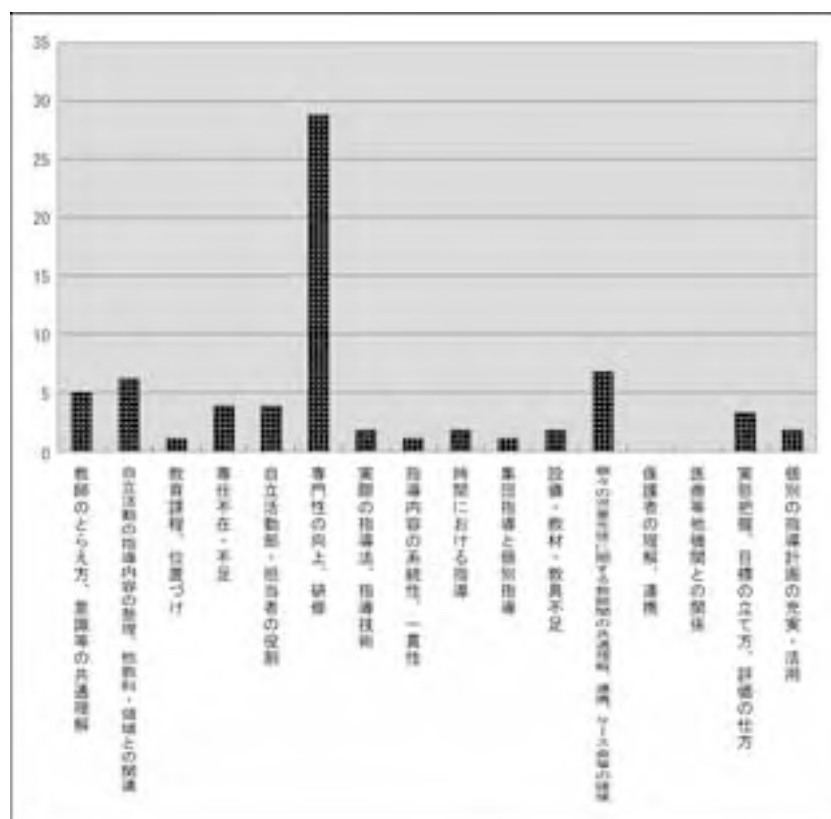
その結果、もっとも件数が多かったのは、「専門性の向上、研修」で29件（100%）あった。盲学校における視覚障害教育の専門性を有した教員が激減していることを教師達自身が実感し、この回復と維持・発展を求めていることがこの数値からも強く伺える。特に、自立活動の指導においては、実態把握から始まって、内容の選定、実際の指導法の検討や実践、評価にいたるまで、すべてにわたって専門性が求められる。自立活動全般に渡る課題として、この項目に最も多くの件数が示されたことの中に、今後の盲学校の方向性を読みとる必要性があるように思われる。

次に多かったのが、「個々の児童生徒に関する教師間の共通理解、連携、ケース会等の確保」で7件あった。連携の必要性を認める意見がとても多いが、その割には現実には十分な連携が行われていないようである。自立活動の指導を進めていくにあたっては、

有効な情報交換が十分に行われる必要があり、そのためにも校内のシステムとして連携システムを作成したり、校務として位置づけるなどの工夫が期待されている。

続いて「自立活動の指導内容の整理、他教科・領域との関連」が6件、「教師のとらえ方、意識等の共通理解」が5件であった。これらもある意味では教師間の連携とつながる要素をもった意見であると思われる。専門性の必要性について、自立活動担当者にはその気持ち強いが、校内全体をみたときに必ずしもすべての教師がこのことの必要性を感じていないことが伺われる。他の教科・領域との関連においても、まだ自立活動の位置づけがあいまいであったり、さほど重視されていない現実があって、そのために連携や連絡調整が進まないことを指摘する意見が多くあった。

それ以外には、「専任の不在・不足」「自立活動部、担当者の役割」が4件、「実態把握、目標の立て方、評価の仕方」が3件、「実際の指導法・指導技術」「時間における指導」「設備、教材、教具不足」「個別の指導計画の充実・活用」がそれぞれ2件あった。「教育課程、位置づけ」「指導内容の系統性、一貫性」「集団指導と個別指導」がそれぞれ1件であった。



盲学校における自立活動の指導と他の領域・教科との関連をはかる上での課題

盲学校における自立活動の指導と他の領域・教科との関連をはかる上での課題や問題点について自由記述で回答を求めた。回答のあった61校のうち、この質問に記入があったのは29校（47.5%）であった。記入された内容をさらに全校種の調査結果から割り出した16項目によって分類して整理した。

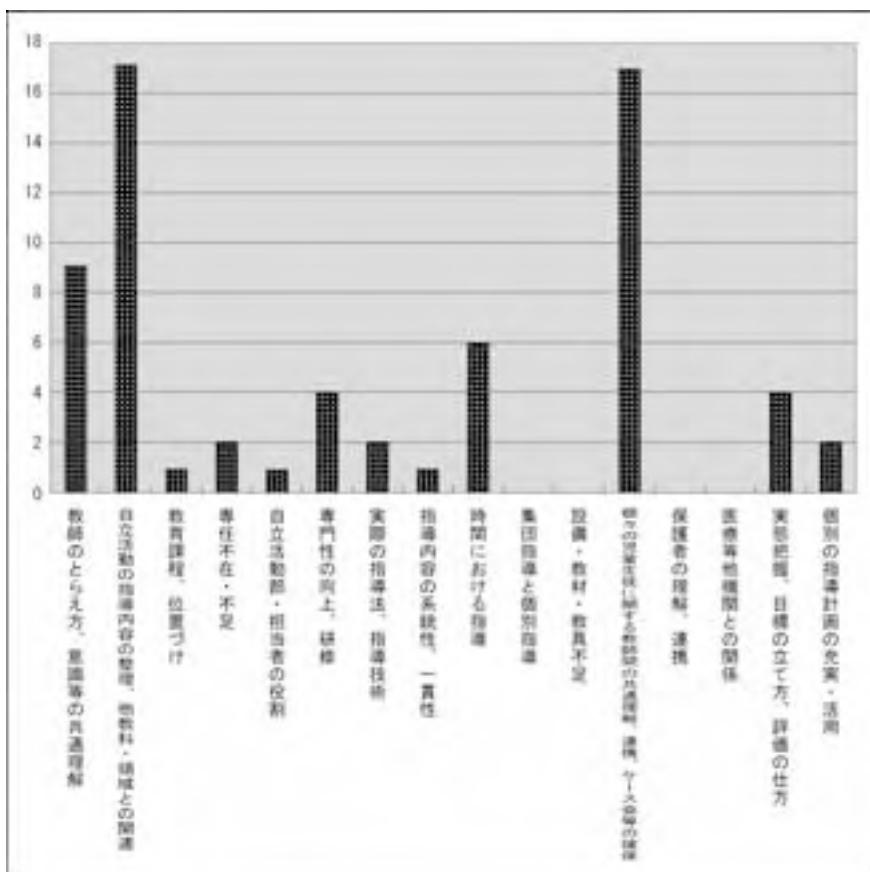
その結果、もっとも件数が多かったのは、「自立活動の指導内容の整理、他教科・領域との関連」および「個々の児童生徒に関する教師間の共通理解、連携、ケース会等の確保」の2項目で17件あった。この結果から伺えることは、自立活動の指導内容を選定するにあたって、教科との関連を考えるためには教科担当者との横の連携が必要になるが、実際にはそれだけの時間が確保できなかったり、内容の押さえについての認識に担当者間でずれが生じるなど、何人もの教員が一人の児童生徒にかかわって、なお連携を取りながら進めていくことの難しさが表れているものと思われる。その際、内容選定にあたってねらいを明確にすることの難しさも、これらの結果の背景として予想される。例えば、一つの活動を自

立活動として押さえるのか、総合的な学習として押さえるのか、などについてのとまどいも意見として少なくなかった。これらは、自立活動という領域そのものについての共通理解がまだ十分に広まっていない現実を伺わせる。

次に多かったのが、「教師のとらえ方、意識等の共通理解」で9件で、教科担当者への理解がなかなかすすまないとか、自立活動専任と、学級担任、教科担任との相互の連絡調整が進まないことなど、校内のシステム運営に関係する実際上の困難を指摘する意見が多くあった。

続いて「時間における指導」が6件であった。個々の実態の違いからそれぞれに合わせて時間を設定すると全体のバランスに影響し、全体を優先させると個々への対応が不十分になるというバランス上の困難性が伺われる。

それ以外には、「専門性の向上、研修」と「実態把握、目標の立て方、評価の仕方」がそれぞれ4件あった。「専任の不在・不足」「実際の指導法・指導技術」「個別の指導計画の充実・活用」が2件、「教育課程、位置づけ」「自立活動部、担当者の役割」「指導内容の系統性、一貫性」がそれぞれ1件であった。



2-2-1 聾学校における指導形態別の具体的指導内容

小林 倫代・澤田 真弓

1 個別指導による自立活動の指導における具体的指導内容

48校より回答があった。具体的な内容例を「発音指導」「聴覚活用」「言語指導」「言語メディア」「社会性・障害認識に関わる指導」「身体表現・リズム・運動」「その他」の項目に分け、その数を示したのが表2-2-1-1である。

48校のうち、88％に当たる42校が具体的な指導内容として、発音指導をあげている。次いで67％の学校が、聴覚活用の指導、言語指導（日記や言葉遊びを通した語彙や構文力を高める指導）をあげている。個別指導の中で各学部別に記載していた学校では、中学部、高等部で障害認識や社会自立に必要な情報提供や指導をあげている。全体的に手話・指文字の指導や音楽リズムや身体運動的な指導をあげたところは少なかった。その他、両親への指導やパソコンを使った指導をあげているところがあった。また視覚管理をあげている学校があり、個々の実態に合わせた個別指導がなされている様子がうかがわれる。

2 小グループによる自立活動の指導における具体的指導内容

34校より回答があった。具体的な内容例を上記1と同様に各項目に分け、その数を示したのが表2-2-1-2である。

34校のうち、74％にあたる25校が具体的な指導内容として、言語指導をあげている。この中身は、個別指導であがってきていた言語指導と内容を異にする。集団指導により効果的に育てられる力、例えば、ディベートやスピーチ、演劇指導等を通して、発音指導を含めた表現力や構文力を育てるといった、コミュニケーション能力を高めるための言語指導をあげているところが多かった。また、障害認識や社会性に関する指導、手話によるコミュニケーション指導を行っているところの割合が高くなっている。その他、作業学習や生活単元学習を取り入れて、手指の巧緻性や認知力を高める指導を行っているところがあった。

表2-2-1-1 個別指導における指導内容

指導項目	具体的内容例	学校数（％）
発音指導	発音・発声・発語・発話・構音指導	4 2 （88％）
聴覚活用	聴力検査・聴覚活用学習	3 2 （67％）
言語指導	絵日記・作文・語彙語法・言葉遊び・文法・言語形成・コミュニケーション能力の向上・読解・文章表現	3 2 （67％）
言語メディア	指文字・手話	4 （8％）
社会性・障害認識に関わる指導	障害受容・障害認識・生活指導・進路指導・社会自立に必要な情報・福祉制度	1 0 （21％）
身体表現・リズム運動	目と手の協応運動・感覚運動・音楽リズム・認知	4 （8％）
その他	両親へのアドバイス・読話・視覚管理・パソコンを使った学習・言語テストへ向けて	7 （15％）

（回答学校数：48校）

2-2-1-2 小グループにおける指導内容

指導項目	具体的内容例	学校数 (%)
発音指導	発音・発声・発語・発話・構音指導	1 0 (29 %)
聴覚活用	聴覚活用学習	1 1 (32 %)
言語指導	コミュニケーション能力の向上・ディベート・ 言語化する活動・スピーチ・絵本づくり・ 劇づくり・言語力・文章理解・表現力・ ディスカッション	2 5 (74 %)
言語メディア	指文字・手話	8 (24 %)
社会性・障害認識に関 わる指導	障害受容・障害認識・生活指導・進路指導・ 社会自立に必要な情報・福祉制度・自己認識	1 0 (29 %)
身体表現・リズム 運動	太鼓踊りの指導・音楽リズム・ゲーム	7 (21 %)
その他	両親へのアドバイス・作業学習・ 生活単元学習	5 (15 %)

(回答学校数：34校)

表2-2-1-3 学級における指導内容

指導項目	具体的内容例	学校数 (%)
発音指導	呼吸訓練・発音・発声・発語・発話・構音指導	2 7 (51%)
聴覚活用	補聴器・聴覚活用・聴覚管理・聴覚学習・福祉機器	2 5 (47%)
言語指導	概念形成・コミュニケーション指導・日本語の指導・ 文法・言語形成・構文の修得・文章理解・表現力・作 文・読みの指導・読書指導・話し合い	3 7 (70%)
言語メディア	指文字・手話・筆談の心得・コミュニケーション手 段の習得	1 2 (23%)
社会性・障害認識に関 わる指導	障害受容・障害認識・生活指導・進路指導・ 社会自立に必要な情報・福祉制度・自己認識・ 欠格条項（職業調べを通して）・社会的規範・マナー・ 社会常識・時事問題	2 3 (43%)
身体表現・リズム 運動	身体表現・感覚学習	3 (6%)
その他	両親へのアドバイス・パソコン利用学習・躰教育の 歴史・情緒の安定・交流学習・行事の事前、事後指導 ・健康管理	2 0 (38%)

(回答学校数：53校)

表2-2-1-4 学部における指導内容

指導項目	具体的内容例	学校数	(%)
発音指導	発音指導・発語・発語・音読の練習	3	(16%)
聴覚活用	耳と補聴器	1	(5%)
言語指導	ことば遊び・スピーチ会・文章表現・言語指導・コミュニケーション・作文指導・弁論大会・漢字・言語理解	10	(53%)
言語メディア	指文字・手話・手指法	6	(32%)
社会性・障害認識に関わる指導	障害受容・障害認識・福祉情報・生活指導・進路・社会常識	3	(16%)
身体表現・リズム運動	リズム遊び・運動	4	(21%)
その他	健康・発表会活動・交流学习・構成的グループエンカウンター・人とのかかわり	7	(37%)

(回答学校数：19校)

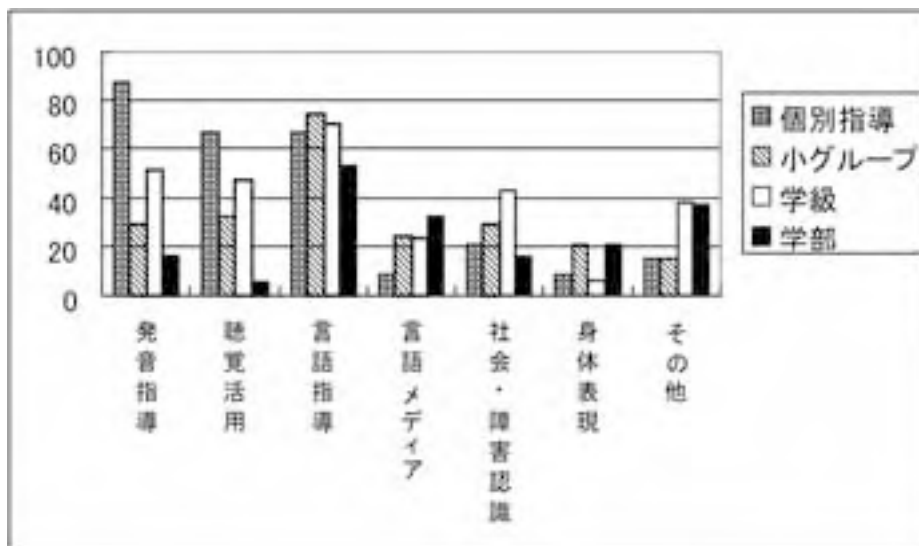


図2-2-1 指導形態別の指導内容

3 学級での自立活動の指導における具体的指導内容

53校より回答があった。具体的な内容例を各項目に分け、その数を示したのが表2-2-1-3である。

「個別指導」、「小グループ」に比較してこの項目の回答数が多いのは、学級単位での指導を行っていることが多いことの現れである。回答のあった約70%の37校が学級における指導内容として言語指導をあげている。小グループでの指導に比べると読み書きの内容も多く、より国語科に近い指導が行われていることが予想される。また、個別・小グループでは

回答のなかった交流や行事に関することがあげられているのも学級単位での指導の特徴である。

学部別に回答があったものの傾向を見ると、年齢が低い学年では、言語習得の基礎を中心に行っており、学年が上がるにつれ、障害認識や社会制度や進路に関する内容を扱っている。

4 学部単位の自立活動の指導における具体的指導内容

19校より回答があった。具体的な内容例を各項目

に分け、その数を示したのが表2-2-1-4である。

回答は19校と少なく、学部単位で指導している形態が少ないことがわかる。傾向としては言語指導を行っている割合が高く、学級における指導内容と同様である。

四つの指導形態別による指導項目の内容は図2-2-1のようになる。個別指導では発音指導が最も多く、小グループ・学級・学部では言語指導が多くなる。指導対象の集団が大きくなるにつれて、その他

に含まれる指導内容が多くなる傾向が見られる。

5 その他の指導内容例

7校から回答があり、その内容は以下の通りである。

・発音指導・表現活動・体験学習・交流会・校外体験学習・手話・口話・聴覚障害者のニュース・聴能にかかわる学習・障害の認識に関すること・エチケット・マナー・性教育

2-2-2 聾学校における「自立活動の課題」

澤田 真弓・小林 倫代

聾学校における自立活動に関する課題や意見について自由記述で回答を求めた。回答のあった81の聾学校のうち、この質問に記入があったのは46校(56.8%) 78件であった。

記入された回答は、大分類として「自立活動の内容」「個別指導計画に関連したもの」「教育課程」「協力関係」「指導組織」の五つに分けられた。(図2-2-2)

「自立活動の内容」では、件数の多い順に、具体的課題18件、専門性や研修に関すること10件、指導内容の整理・精選5件、指導の組み立て方3件、自立活動のとらえ方3件、重複児の指導2件、個別指導と集団指導のあり方1件であった。重複児の指導が課題として挙げられていることから、聾学校が受け入れる子どもたちの実態が多様になってきていることがうかがえる。具体的課題については、表2-2-2に示すとおり、コミュニケーションの手段に関する課題が8件と最も多く、ついで発音・発語指導4件であり、聾学校において重視している自立活動の学習課題がわかる。

「個別指導計画に関連したもの」では、個別指導計画(作成3・書式2・検証1・活用・共通理解2)8件、評価に関すること5件、指導記録のとりかた1件、実態把握の仕方1件であった。

「教育課程」では、他教科との関連4件、時間割1

表2-2-2 具体的課題

指導課題	件数
発音・発語指導	4
コミュニケーション手段・モード・能力・方法	8
聴覚管理	1
人工内耳	1
補聴器	1
社会性	1
人とのかかわり	1
社会自立の力	1

件、準ずる教育との関係1件であった。表2-2-2からも明らかなように、聾学校に在籍している子どもは、ことばやコミュニケーションに課題があるため、教科指導の内容理解にことばに関する学習が加わること、そしてそれが自立活動の指導内容と区別が付きにくい場合があることなどからこれらの課題が記述されていると思われる。

「協力関係」では、教師の共通理解5件、学部間の連携4件、小学校との連携1件であった。学部間の連携では、学部間の連携と同時に幼稚部から高等部までの一貫した自立活動の在り方を課題にしている回答が3件あった。

「指導組織」では、独立した指導組織の必要性や全校で取り組むことなどの校内体制3件、専任の教師の不足2件であった。

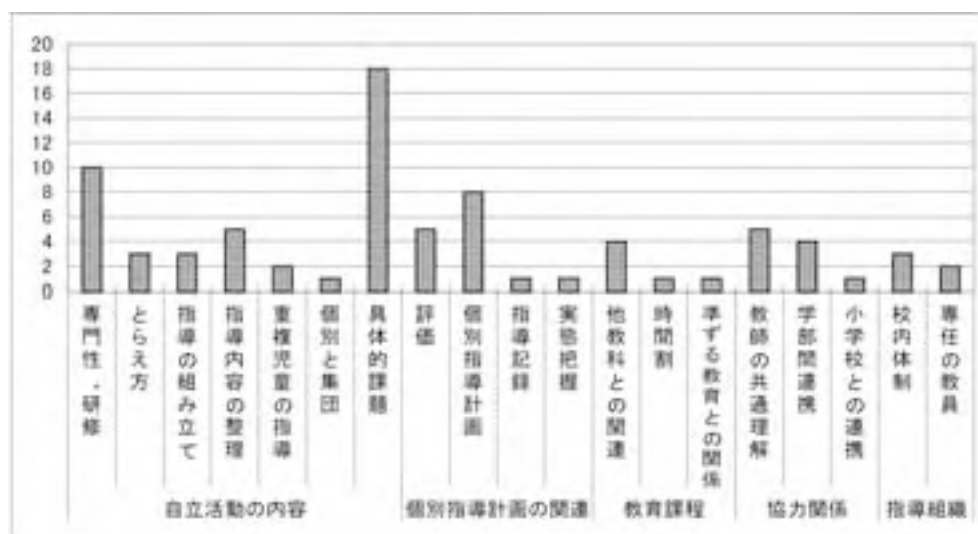


図2-2-2 聾学校の自立活動の指導に関する課題・意見

2-3-1 知的障害養護学校における指導形態別の具体的指導内容

－個別指導および小グループでの指導の結果－

佐島 毅

1 個別指導および小グループ指導による自立活動の指導内容の回答率

調査全体では知的障害養護学校530校中381校(71.9%)から回答があったが、自立活動の指導内容について、個別指導の形態で行っている指導内容に回答があったのはこのうち220校であった。また、小グループ指導については142校について回答があった。なおこの数値は、記述内容から設問とは異なる内容であった回答を除いたものであり、実際に何らかの記述があったのは個別指導で226校、小グループで145校であった。

実際に個別指導という指導形態で指導をしている内容を記述した学校は、381校中220校で、57.7%であった。盲学校、聾学校が90%前後であるのに比して、知的障害養護学校での個別指導による自立活動を行っている学校数は少ない傾向にある。

2 個別指導による自立活動の指導内容

個別指導による自立活動の指導内容について自由記述によって回答を得たものを、自立活動の5つの柱に分類したものが下記の表2-3-1-1である。

表2-3-1-1 個別指導による自立活動の指導内容

領 域	学校数 (%)
健康の保持	31(14.1)
心理的な安定	28(12.7)
環境の把握	98(44.5)
身体の動き	161(73.2)
コミュニケーション	106(48.2)
その他	27(12.3)

個別指導の形態でおこなう自立活動の指導において最も多いのは身体の動きに関連する内容であり、記述があった学校は161校(記述のあった学校の中の割合は73.2%)であった。次いで、コミュニケー

ション106校(48.2%)、環境の把握98校(44.5%)、健康の保持31校(14.1%)、心理的な安定28校(12.7%)、その他が27校(12.3%)であった。

全体として、身体の動きに関する内容が多くなっている。具体的な内容を見てみると、肢体不自由のある児童・生徒を対象とした自立活動の内容の傾向が強い。環境の把握では、認知学習、概念学習などに関わる内容が中心であった。また、コミュニケーションでは、写真カードやVOCAの活用、シンボル等のコミュニケーション手段の獲得など、コミュニケーション手段の活用が主要な内容であった(表2-3-1-2)。

表2-3-1-2 個別指導での自立活動の指導内容の具体例

領 域	主な指導内容例
健康の保持	生活のリズムの安定 日常生活習慣の形成 健康状態の維持・改善
心理的な安定	情緒の安定 心のケア
環境の把握	認知学習、個別課題学習 概念形成 空間知覚 手指活用 視覚運動の協応学習
身体の動き	歩行学習 姿勢・運動学習 身体の各部位の 弛緩 機能訓練 リラクゼーション サー キット活動
コミュニケーション	初期的コミュニケーション指導 VOCAの活用 パソコンの活用 写真カード・マカトンサイン の活用 身振りサインやシンボル等のコミュ ニケーション手段の習得 構音の練習

表2-3-1-2に示されている自立活動の指導内容は、知的障害養護学校においては一般的な内容と考えられる。しかしながら、個別指導の形態で自立活動の指導をしている学校が60%未満で、かつその内容が肢体不自由を中心とした「身体の動き」に関する内容が中心となっていた。さらに、「環境の把握」における認知や概念学習、「コミュニケーション」における写真カードやVOCAの活用、シンボル等のコミュニケーション手段の獲得など、教育内容全体からの整理と考察が必要であろう。

3 小グループによる自立活動の指導内容

小グループによる自立活動の指導の具体的内容に

ついて自由記述によって回答を得たものを、自立活動の5つの柱に分類したものが表2-3-1-3である。

表2-3-1-3 小グループによる自立活動の指導内容

領 域	学校数 (%)
健康の保持	8 (5.6)
心理的な安定	16 (11.3)
環境の把握	49 (34.5)
身体の動き	68 (47.9)
コミュニケーション	56 (39.4)
その他	32 (22.5)

小グループの形態でおこなう自立活動の指導において最も多いのは、個別指導の形態と同様に「身体の動き」に関連する内容であり、記述のあった学校は68校（記述のあった学校の中での割合は47.9%）であった。次いで、コミュニケーション56校（39.4%）、環境の把握49校（34.5%）、健康の保持8校（5.6%）、

心理的安定16校（11.3%）、その他が32校（22.5%）であった。

具体的な内容は、個別指導における指導内容例とほぼ同様の内容があげられている。その中で特徴的なものとして、「能力別のコミュニケーション指導」、「コミュニケーション能力の向上を集団の指導の中で高める指導」があげられる。これらは、小グループによる指導のメリットを生かした内容といえる（表2-3-1-4）。

表2-3-1-4 小グループでの自立活動の指導内容の具体例

領 域	主な指導内容例
健康の保持	生活のリズムの安定 日常生活習慣の形成 健康状態の維持・改善 病気の状態の理解と 生活管理 肥満への対応
心理的な安定	情緒の安定
環境の把握	手指活用 認知学習
身体の動き	歩行学習 集団での機能訓練 立位保持
コミュニケーション	サイン言語によるコミュニケーション指導 マカトン法の指導 AACの指導 能力別の コミュニケーション指導 コミュニケーション 能力の向上を集団の指導の中で高める指導

一学校、学部及びその他での指導の結果一

竹林地 毅

4 学級における具体的指導内容

記述があった学校数は96校であった。学級として自立活動の「時間の指導」を実施している場合と学級での日常生活の指導や遊びの指導のなかで自立活動の内容を「合わせて指導」している場合があることが読みとれた。「時間の指導」「合わせて指導」に分け、その具体的な活動内容の例を表2-3-1-5に示す。

「生活習慣の形成」「靴の着脱」「衣服の着脱」「持ち物の整理」「食事前の活動」「食事」「食後の活動」「排泄」「清掃」等、日常生活の指導のなかでの自立活動の指導とも整理して考えられる記述が10校程度あった。この記述をあえて整理すれば、基本的な生活習慣に関する困難を自立活動の指導内容としてとらえる考え方によるものと考えられる。しかしながら、

知的障害養護学校の生活科の内容としてとらえることの検討や「随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態」が何なのを検討することが必要ではないかと考えられた。

また、「型はめ」「ジグソーパズル」「ビーズ通し」「ぺぐさし」「積み木並べ」等、知的障害養護学校の国語科や算数科の内容とも考えられる記述、「筋力トレーニングやマラソン・ランニング」等、知的障害養護学校の体育科・保健体育科の内容とも考えられる記述があった。重要なことは、個別に自立活動の目標と内容が設定されていることであり、個別に目標と内容が設定されているならば、同じ時間に同じような活動をしていても、ある子どもは体育科の目標と内容の指導であり、ある子どもは自立活動の目標と内容の指導である場合はあり得ると考えられ

表2-3-1-5 学級における自立活動の指導形態と具体的活動内容の例

指 導 形 態	具体的な活動内容の例
「時間の指導」	学級のなかでの個別課題の設定（知覚運動，運動のリズム，姿勢保持や上肢・下肢の運動動作，目と手の協応動作，筋緊張のコントロール），重複学級での認知やコミュニケーション，等
「合わせて指導」	筋力トレーニングやマラソン・ランニング，感覚遊びや造形遊び（さわってあそぼう，ビーズなどを使った共同作品づくり，遊びのなかでコミュニケーションを深める，遊びのなかでリラクセーションを促す），作業学習のなかで「関係のない言葉」や「独り言」を少なくする，等

表2-3-1-6 学部における自立活動の指導形態と具体的活動内容の例

指 導 形 態	具体的な活動内容の例
「時間の指導」	課題別活動（ランニング，歩行，サーキット運動，リラクセーション等を各グループに分かれ毎日20分ずつ，等），小学部に学部自立活動の時間を設定し動作・心理・感覚・言語コミュニケーションのグループに分けて指導，朝のリズム運動，等
「合わせて指導」	児童会活動，クラブ活動，行事の事前学習，遊びの学習，劇遊び，音楽遊び，地域素材を生かした登山学習，散策，校外への歩行，作業学習のなかでの基本動作，等

る。

5 学部における具体的指導内容

記述があった学校数は45校であった。学級における指導と同様に，学部として自立活動の「時間の指導」を実施している場合と学部として活動のなかで自立活動の内容を「合わせて指導」している場合があることが読みとれた。「時間の指導」「合わせて指導」に分け，その具体的な活動内容の例を表2-3-1-6に示す。

学部として自立活動の時間の指導を設定し，課題別のグループを編成して指導している学校が数校あった。

6 その他の指導形態における具体的指導内容

記述があった学校数は49校であった。記述されたほとんどの内容が，「生活単元学習や作業学習等の領域・教科を合わせた指導の活動の場において個に応じて指導する」というものであった。

2-3-2 知的障害養護学校における「自立活動の指導での課題」

竹林地 毅

Q. 38では、その学校における自立活動の指導での課題について自由記述を求めた。記述があった学校数は251校であった。その内容を分類して、最終的に「自立活動の内容の整理と理解」「自立活動の指導組織づくり」「自立活動の指導に関する専門性の向上」「自立活動の指導の充実」「教師間・保護者との協力関係づくり」「指導計画の作成」の6項目に整理した。表2-3-2-1に各項目を構成する項目と記述があった学校数を示す。

知的障害養護学校における自立活動の課題として記述が多かったのは、「自立活動の指導内容の整理」「教師のとらえ方、意識などの共通理解」「児童生徒に関する共通理解や共通理解を図るための会議の持ち方」「専門性の向上・研修」「個別の指導計画の充実・活用」であった。

これらのことが課題となる状況として、三つの事柄が記述されていた。

一つ目は、「児童生徒の障害の多様化・重複化」で

ある。多様化・重複化した児童生徒の自立活動の指導内容について、学校のなかでとらえ方に違いがあり、指導内容の整理に苦慮しているという記述が多かった。軽度の生徒の自立活動の内容のとらえ方ははっきりしないことを指摘した記述もあった。

二つ目は、「教師の自立活動に対する理解」である。教師の経験年数が少なかったり、研修が十分でない等により、自立活動に対する理解に差が生じていたり、各教科や他の領域の内容のとらえ方も曖昧になっていたりするという記述が多かった。また、専門性の向上と関連して、自立活動の指導の専門性がある教師の不足についても指摘が多くあった。

三つ目は、「日々の指導のなかでの位置づけ」である。知的障害養護学校では、領域・教科を合わせた指導が主として行われている。児童生徒にとって効果的な学習となっているが、その学習活動のなかで、自立活動の指導内容が明確になりにくいという記述があった。また、自立活動の時間を設けることや指

表2-3-2-1 知的障害養護学校における自立活動の指導での課題（自由記述の分類）

大項目	小項目	学校数	
自立活動の内容の整理と理解	教師のとらえ方，意識などの共通理解	31	124
	自立活動の指導内容の整理，他教科・領域との関連	84	
	教育課程での位置づけ	9	
自立活動の指導組織づくり	専任の配置，不足	6	7
	自立活動部，担当者の役割	1	
自立活動の指導に関する専門性の向上	専門性の向上，研修	20	23
	実際の指導法，指導技術	2	
	指導内容の系統性，一貫性	1	
自立活動の指導の充実	時間における指導	1	5
	集団指導と個別指導	2	
	設備・教材・教具の不足	2	
教師間・保護者等との協力関係づくり	児童生徒に関する教師の共通理解・ケース会議の持ち方	44	49
	保護者の理解，との連携	2	
	医療機関等他の機関との関係	3	
指導計画の作成	実態把握，目標の立て方，評価の仕方	15	43
	個別の指導計画の充実・活用	28	
合 計		251	

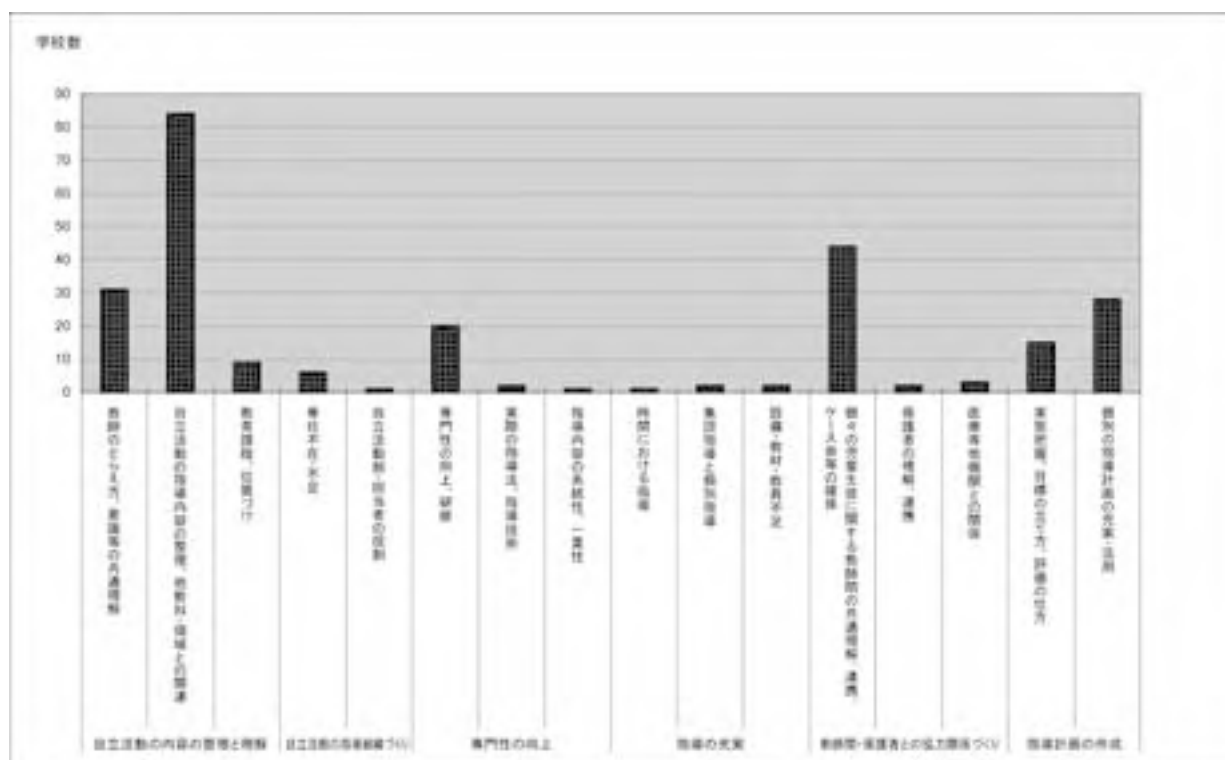


図2-3-2-1 知的障害養護学校における自立活動の課題（自由記述）

導の充実を求める意見もあった。「児童生徒に関する共通理解や共通理解を図るための会議の持ち方」の記述は、自立活動の指導に関してだけでなく、「個別の指導計画の充実・活用」と関連して記述されており、個別の指導計画の作成が義務づけられたことにより、この課題がはっきりと意識されやすくなったことがあると考えられる。

これらの状況を踏まえて課題解決の方途を考える必要があるだろう。まず、校内での各教科や他の領域（道徳、特別活動）の内容とのとらえ方の整理が大切だと考えられる。盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説－自立活動編－では、知的障害養護学校における自立活動について、「知的発達の遅れに応じた各教科の指導等のほかに、上記のような随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導することとなる」と述べられている。知的障害養護学校における自立活動の指導を考えると、知的障害に応じた各教科の指導等が行われていることをまず理解する必要がある。知的障害養護学校の各教科の内容を十分にとらえていないと、自立活動の内容の整理では混乱することになる。また、盲学校、聾学校及び養護学校学習指

「導要領解説－各教科、道徳及び特別活動編－では、知的障害に随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態について次のように述べている。

「言語面では、特異な言語の習得と使用、理解言語と表出言語の大きな差などがある。運動面では、上肢や下肢のマヒ、筋力の低さなどがある。情緒や行動面では、自信欠如、固執行動、極端な偏食、異食、情緒発達の未成熟などがある。健康面では、てんかんや心臓疾患などが多く挙げられる」

この「随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態」への指導を自立活動の指導として行うことを理解する必要がある。

次に、個別の指導計画の作成システムの検討である。この調査が行われてから時間が経過しており、各学校での取り組みはかなり進んでいることが推測される。当初、個別の指導計画の様式が関心を集め、個別の指導計画に記述される項目の数が多くなっていく傾向があった。その結果、作成に時間を要することが課題として指摘されるようになり、授業に生かせるという視点が強調されるようになってきたと思われる。また、作成のプロセスを指導に関わる連携・協力を推進する手だてとして考え、校内

の連携・協力や教師と保護者との連携・協力の視点から、作成システムを改善する取り組みを聞くことがある。つまり目的や情報の共有だけでなく、指導観や教育活動への意欲等も含めた組織化、組織化を

促進するための会議の効率化等の視点、個別の指導計画の作成システムが検討されるようになってきている。

2-4-1 肢体不自由養護学校における指導形態別の具体的な指導内容

石川 政孝・菅井 裕行・大崎 博文・當島 茂登

指導形態毎にその具体的な内容について記述があった学校は、129校であった。指導形態別では、「個別指導」における指導内容の記述が113校、「小グループ」における指導内容の記述が81校、「学級」における指導内容の記述が80校、「学部」における指導内容の記述が29校、「その他」の記述が20校あった。

この指導形態毎の具体的な指導内容についての記述の状況からみると、肢体不自由養護学校における自立活動の指導は、個別指導を基本として、集団規模のより小さい指導形態においてなされる傾向がみられた。

各学校からの回答の記入例をいくつかあげると、次のとおりである。

A校：個別指導では、身体運動、コミュニケーションの指導、感覚的な学習、摂食指導等小グループでは、課題学習、学級では、クラスでの朝の会、帰りの会

B校：個別指導では、あいさつ、顔ふき・整髪など、たいそう、絵本の読み聞かせ、こころの時間（コミュニケーション）、トイレ指導、歩行訓練、体力づくりなど、小グループでは、さんぽ・光あそび・音あそび・おいあそび・うたあそび・からだあそび・感触あそび・行事に向けての取り組み・水あそび、学級では、音楽集会、運動集会、道德の時間、学部では、部の時間（部集会）、その他全校で、児童会、クラブ、全校集会、センターでの訓練、入浴など。

C校：個別指導では、運動、動作、個別課題学習（感覚、認知、コミュニケーション）、学級では、日常生活動作、感覚遊び、歌、リズム遊び、その他では、小・中学部全体（全校）で、リズム・運動・ゲーム遊びを行う。

D校：個別指導では、全ての子供を対象に、温水プールを使い、運動動作の向上及びリラクゼーションをねらった指導を行う。小グループでは、教科学習を行っている子供を対象に、運動動作やコミュニケーション能力の向上を図る活動。学級では、自立活動を主とした学習を行っている子供を対象

に、素材にかかわる活動（小麦粉粘土、水、光、砂）、身体の意識を高める体操、粗大運動（大玉、ボールプール、ブランコ等）、緊張を緩める活動。

E校：学級単位で、リラクゼーション、ストレッチ、マッサージ、座位、立位、バランス、歩行、自助具、補助具の使用、作業、あそび、認知学習、感覚学習、呼吸、えん下、口腔機能、構音指導、サイン、シンボル獲得、パソコン、V O C A使用。

F校：個別指導では、個の実態に合わせた運動発達の促進。移動手段の確保。歪みのない身体づくり、コミュニケーション手段の確保。学級単位では、中学部2年・3年の合同集団で、1. 基礎運動を通しての（身体の調整、運動の促進、筋力・持久力の強化、自主的トレーニング法を覚えることを主な内容として）。2. スヌーズレンを運動後実施して、心身の安定、気持ちのリラクゼーション、心の解放をはかっている。学部として、高等部では、「からだの時間」を設定し、月火水木金の5日間、全体で、「基礎運動」（本校独自）を一斉で実施。卒後の自主トレーニングの基礎を培っている（自立活動専任職員4人＋学級担任で実施）。

G校：個別指導では、身体の動きに関する内容が多く、心理的な安定、環境の把握、コミュニケーションに関する内容が続く。小グループでは、ペープサートやパネルシアターなどでのおはなし、「かず」や「ことば」に関する学習、ゆったりとした揺れあそびなど。学級単位では、「うた・リズム」歌や曲を媒介に指導者や友達と気持ちを通わす。「ふれる・えがく」様々な素材にふれることを通して感触を楽しみ指導者や友だちと共感する。「あそび」学級以外の指導者や友だちと気持ちを通わす。

(1) 個別指導における具体的な指導内容

113校から回答があった。具体的な指導内容を「運動」、「感覚運動遊び」、「健康」、「機能訓練・療法」、「コミュニケーション」、「日常生活動作ADL」、「認知・概念形成」、「探索活動」、「その他」の項目に分け、その数を表1に示した。

表1 肢体不自由養護学校における指導内容（個別指導）

指導項目	具体的な指導内容	学校数
運動	リラクゼーション、マッサージ、タッピング、ストレッチ、歩行・移動、筋力トレーニング、軽スポーツなど	75校 66.4%
感覚運動遊び	ボディイメージの形成、リマック、目と手の協応、手指の巧緻性、フロッステイグ訓練、手芸（刺し子）、課題（玩具・絵本）など	27校 23.9%
健康	外気浴、健康観察、排痰、呼吸改善、体力づくりなど	16校 14.2%
機能訓練・療法	変形拘縮の予防、側弯予防、動作訓練、理学療法、作業療法、上肢のコントロール、ひも通し、ペグ差し、静的弛緩訓練、ボバース法、ボイタ法、ドーマン法、上田法、音楽療法など	22校 19.5%
コミュニケーション	パソコン利用、文字、描画、言語指導、発声・発語指導、先生との会話など	41校 36.3%
日常生活動作ADL	食事、排泄、衣服の着脱、あいさつなど	16校 14.2%
認知・概念形成	課題学習、パズル、絵カード、型はめ、スイッチ学習、書字、数唱など	25校 22.1%
その他	園芸、ベッドサイドでの学習、趣味や将来の進路に関する事など	13校 11.5% (回答数113校)

個別指導では、113校のうち75校（66.4%）が、「身体動き・運動」に関する指導項目をあげている。次いで「コミュニケーション」に関する指導項目が41校（36.3%）、「感覚運動遊び」に関する指導項目が27校（23.9%）であった。

個別指導においては、「身体動き」に関する指導内容がベースにあるが、コミュニケーションが重視されている傾向が明らかになった。

(2) 小グループにおける具体的指導内容

81校から回答があった。具体的な指導内容を「運動」、「感覚運動遊び」、「健康」、「機能訓練・療法」、「コミュニケーション」、「集団参加」、「認知・概念形成」、「心理的安定」、「生活」、「その他」の項目に分け、その数を表2に示した。

小グループの指導形態では、81校中41校（50.6%）が「感覚運動遊び」に関する指導項目をあげた。次いで「運動」に関する指導項目が33校（40.7%）、「コミュニケーション」に関する指導項目が16校（19.8%）と続いた。

児童生徒の実態別に小グループを編成し、「環境の把握」に関する指導内容を重視した指導の取り組みがなされていることがうかがえた。

(3) 学級における具体的指導内容

80校から回答があった。具体的な指導内容を「運動」、「感覚運動遊び」、「健康」、「機能訓練・療法」、「コミュニケーション」、「集団参加」、「認知・概念形成」、「心理的安定」、「生活」、「教科」、「その他」の項目に分け、その数を表3に示した。

学級単位の指導形態では、「感覚運動遊び」に関する指導項目が31校（38.8%）、「運動」に関する指導項目が20校（25.0%）、「集団参加」に関する指導項目が15校（18.8%）と続いた。

学級単位での「感覚運動遊び」が多い背景には、校内の重複学級という指導形態で自立活動を主とした学習を行っている児童生徒を対象に様々な素材に触れる活動や大型遊具を利用した粗大運動や前庭感覚刺激を与えるなどの活動が取り入れられていることがある。また、学級単位で、朝の会、音楽、体育、給食などを通して集団に参加し、友達同士の交流や

表2 肢体不自由養護学校における指導内容（小グループ）

指 導 項 目	具体的な指導内容	学校数
運 動	リラクゼーション、ストレッチ、バランス運動、寝返り、座位、粗大運動、マラソン、体操、移動・歩行、ボディイメージの形成、サーキット・トレーニング等	33校 40.7 %
感覚運動遊び	課題（絵本・おもちゃ）、みる・きく、ふれる、手指の向上、感触遊び、音楽・リズム、大型遊具による揺れ、プールでの水遊びなど	41校 50.6 %
健 康	外気浴、日光浴、足浴、健康観察、体力づくり、	7校 8.6 %
機能訓練・療法	動作訓練、理学療法、作業療法、静的弛緩訓練、ムーブメント、音楽療法、	6校 7.4 %
コミュニケーション	コミュニケーションを広げる学習、人とのかかわりを深める、VOCA、スイッチ遊び、子供同士のコミュニケーション等	16校 19.8 %
集団参加	朝の会、学級指導、給食指導、排泄、衣服の着脱、あいさつ	9校 11.1 %
認知・概念形成	課題学習、マッチング、ビーズ通し、パズル等	4校 4.9 %
心理的安定	心理的安定を目指した指導、授業に参加するための歌唱指導など	4校 4.9 %
生 活	生活指導、療育指導など	4校 4.9 %
その他	IT を利用した障害のある人の理解、障害受容、進路など	6校 7.4 %

(回答数 81校)

表3 肢体不自由養護学校における指導内容（学級）

指 導 項 目	具体的な指導内容	学校数
運 動	リラクゼーション、筋力強化、変形拘縮の予防、移動・歩行、ボディイメージの形成、サーキット・トレーニング等	20校 25.0 %
感覚運動遊び	課題（絵本・おもちゃ）、みる・きく、ふれる、つくる、手指の向上、感触遊び、音楽・リズム、大型遊具による揺れ、プールでの水遊び等	31校 38.8 %
健 康	外気浴、日光浴、足浴、健康観察、水分補給、摂食、体力づくり等	8校 10.0 %
機能訓練・療法	動作訓練、理学療法、作業療法、静的弛緩訓練、ムーブメント、音楽療法等	2校 2.5 %
コミュニケーション	コミュニケーションを広げる学習、人とのかかわりを深める、AAC、スイッチ遊び、子供同士のコミュニケーション等	10校 12.5 %
集団参加	朝の会、帰りの会、学級指導、給食指導、排泄、衣服の着脱、あいさつ等	15校 18.8 %
認知・概念形成	課題学習、マッチング、ビーズ通し、パズル	8校 10.0 %
心理的安定	心理的安定を目指した指導、	3校 3.8 %
日常生活動作 ADL	食事、排泄、清掃活動など	8校 10.0 %
教科等	生活科、音楽、図工、美術、生活単元、道徳など	9校 11.3 %
その他	IT の利用（1）、趣味の開発（1）など	10校 12.5 %

(回答数 80校)

表4 肢体不自由養護学校における指導内容（学部）

指導項目	具体的な指導内容	学校数
運動	リラクゼーション、筋力強化、変形拘縮の予防、移動・歩行、朝の体操、ボディイメージの形成、サーキット・トレーニング等	6校 20.7 %
感覚運動遊び	課題（絵本・おもちゃ）、みる・きく、ふれる、つくる、手指の向上、感触遊び（小麦粉粘土、ボール）、リズム・うた、大型遊具による揺れ、プールでの水遊びなど	8校 27.6 %
健康	外気浴、日光浴、足浴、健康観察、水分補給、摂食、呼吸の改善、体力づくりなど	3校 10.3 %
コミュニケーション	コミュニケーションを広げる学習、人とかかわりを深める、VOCA、スイッチ遊び、子供同士のコミュニケーション等	3校 2.4 %
集団参加	朝の会、帰りの会、学部集会、合同集会、	15校 51.7 %
日常生活の指導	給食指導、排泄、衣服の着脱、あいさつ	2校 6.9 %
心理的安定	心理的安定を目指した遊び	4校 13.8 %
教科等	音楽、図工、体育など	3校 10.3 %
その他	職場見学、障害理解など	4校 13.8 %
(回答数29校)		

コミュニケーションが図られている。

(4) 学部における具体的指導内容

29校から回答があった。具体的な指導内容を「運動」、「感覚運動遊び」、「健康」、「コミュニケーション」、「集団参加」、「心理的安定」、「教科等」、「その他」の項目に分け、その数を表4に示した。

学部単位の指導形態においては、「集団参加」に関する指導項目が15校（51.7%）、「感覚運動遊び」に関する指導項目が8校（27.6%）、「運動」に関する指導項目が6校（20.7%）と続いた。

学部単位での指導の取り組みでは、学部集会や催しなど大きな集団に参加する機会を提供する内容が多いが、学部内を縦割りにしたり、教育課程別にグループを編成し、異なる内容を行う場合もあった。

(5) その他の指導形態における具体的指導内容

20校から回答があった。学年合同や、学部を超えたグルーピング、全校としてのクラブ活動、隣接施設のPT、OTと合同での取り組み、個々の児童生徒に応じて規定の授業で足りないと思われる個々の児童・生徒ごとの設定などが挙げられた。

2-4-2 肢体不自由養護学校における「自立活動の課題」

菅井 裕行・大崎 博史・石川 政孝・當島 茂登

肢体不自由養護学校における自立活動の指導に関する課題や意見について、自由記述で回答を求めた。回答のあった150校のうち、この質問に対して記述回答があったのは、96校（64％）であった。記入された回答は、全校種共通の18項目に分類整理された。

もっとも件数が多かったのは、「自立活動の指導内容の整理、他教科・領域との関連」で36件あった。これまでも、「養護・訓練」の指導にあたって如何なる内容を選定するかが難しいといわれてきたが、自立活動の指導内容をめぐっても同じ課題があることがわかる。教育課程に自立活動の指導が位置づいてきた後、今後の課題としてその内容を「質的」に問う意見が多くみられた。「教師のとらえ方、意識など

の共通理解」が14件、「教育課程での位置づけ」が5件と、自立活動の内容と整理にかかわる課題が多く取り上げられている。

自立活動の指導体制づくりについては、「自立活動部、担当者の役割」が11件、「専任の配置、不足」が4件であった。

専門性の向上にかかわる課題として、「専門性の向上、研修」が11件、「実際の指導法、指導技術」が6件、「指導内容の系統性、一貫性」が7件と、学校における専門性を課題とみなしている意見が少なかった。

指導の充実に関する項目として「各教科・領域の指導における自立活動の指導」が13件と多く、「評価

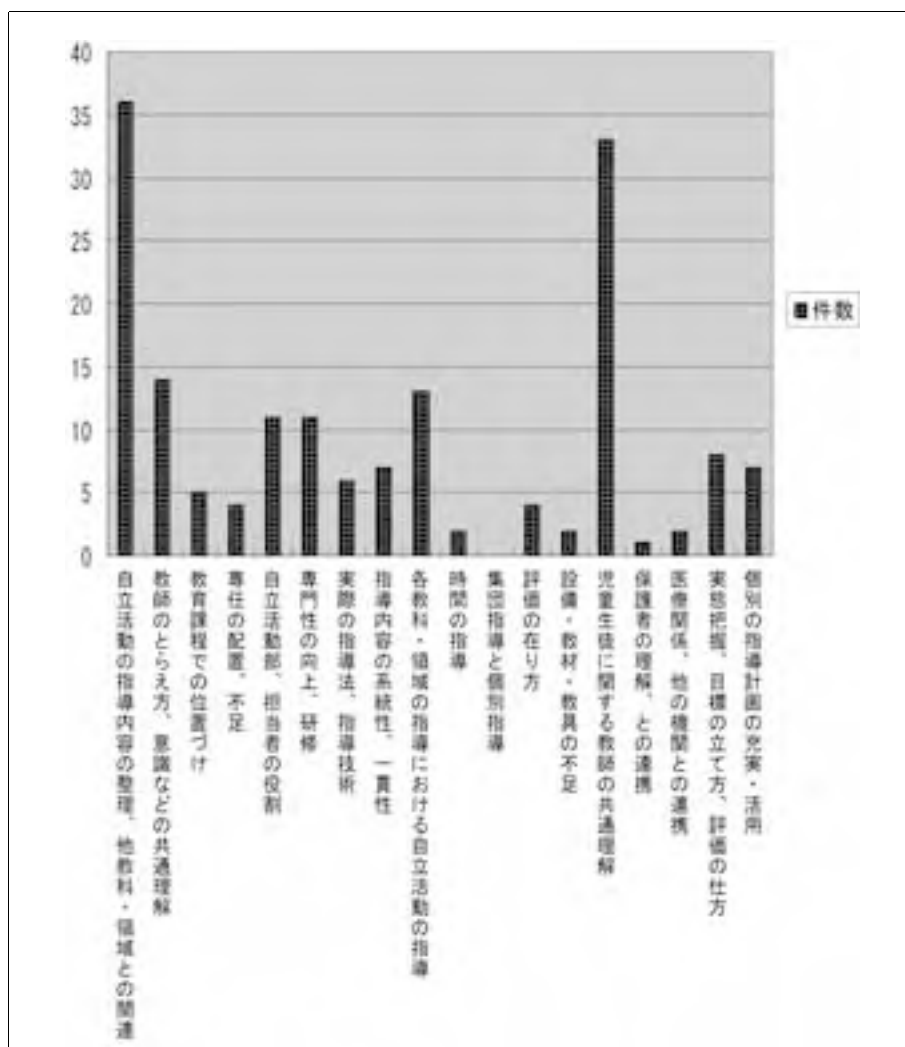


図 肢体不自由養護学校における自立活動の課題

の在り方」が4件、「時間の指導」「設備・教材・教具の不足」がそれぞれ2件であった。

教師間・保護者との協力関係づくりについては、「児童生徒に関する教師の共通理解」が33件と最も多かった。自立活動の指導はそもそも個別の実態に応じて計画されるもので、一人一人に様々な教師が関わることから、教師間の連携が必要になってくる。しかし、集団指導を協力体制で実施するのとは違って、一人一人について連携のもと指導を進めるということが、まだ学校の現場では十分に位置づいていないように思われる。「保護者の理解、連携」は1件、「医療機関、他の機関との連携」は2件とそれほど多くはない。

個別の指導計画の作成に関する課題としては、「実態把握、目標の立て方、評価の仕方」が8件、「個別の指導計画の充実・活用」が7件であった。

全体を通じて、教師の意識についての課題、連携システムの課題についての意見が多くあった。教師間で自立活動についての意識にばらつきがあり、校内での連携システムもまだ未整備か、あるいは円滑に運用されるまでにいたっていないように思われる。加えて、専門性の課題がある。自立活動の指導内容の選定や他教科、領域との関連等について課題と捉えている意見が多かった。枠組みが一応成立したところで、中身の問題が今後の大きな課題になっていることが伺われた。

2-5-1 病弱養護学校における指導形態別の具体的指導内容

武田 鉄郎

(1) 個別指導

個々の児童生徒の病気の種類、状態、経験等によるが、指導内容例としては、以下のことが報告された。

- ・慢性疾患に関しては、病気の理解、食事、服薬、安静、生活リズム等の生活様式の理解と生活習慣の確立に関することが取り上げられていた。
- ・筋疾患に関しては、慢性疾患の内容に、関節の拘縮や変化の予防、上肢・下肢の運動機能の維持・改善、肺機能の維持等に関することが取り上げられていた。
- ・重度・重複障害に関しては、「健康の保持として病気の状態の理解と生活管理、健康状態の維持と改善など」「心理的な安定としては対人関係の形成の基礎、状況の変化への適切な対応など」、「環境の把握としては保有する感覚の活用、認知や行動の手がかりとなる概念の形成など」「身体の動きとしては、姿勢と運動、動作など」、「コミュニケーションとしてはコミュニケーションの基礎的能力、言語の受容と表出など」自立活動の5つの区分にわたり指導内容が取り上げられていた。

なお、心身症・神経症等の児童生徒やターミナル期にいる児童生徒あるいは病状が悪化したり、対人関係で適応障害がみられる場合には心理的な安定を目的としたカウンセリングなどの内容に関することが取り上げられていた。

(2) 小グループでの指導

主に疾患別グループ、課題別グループの小グループに分かれて指導が行われていた。指導内容例としては、以下のことが報告された。

<疾患別>

- ・慢性疾患－気管支喘息、腎臓疾患、肥満などの疾患に関する病気の理解、食事、服薬、安静、生活リズム等の生活様式の理解

と生活習慣の確立に関すること。

筋疾患－関節の拘縮や変化の予防、上肢・下肢の運動機能の維持・改善、心理的な安定に関すること

重度・重複障害－(1)の内容を小グループで実施、などが取り上げられていた。

<課題別>

体育的活動や音楽的活動、創作的活動など児童生徒が興味・関心のある活動を小グループに分け、主に、「心理的な安定」で実施されていた。例えば、心身症・神経症等の児童生徒やターミナル期にいる児童生徒あるいは病状が悪化している又は対人関係で適応障害がみられるなど不適応な状態にあったが、気持ちが安定した状態になると、課題別のグループに分かれてゲームや体育的活動、音楽的活動など各種の活動が内容に取り入れられていた。

(3) 学級単位での指導

疾患別に病気の理解を行うことは困難であるが、指導内容例としては、パソコン、つり、パズル、体育的活動、音楽的活動、レクリエーション、学級集団を通した対人関係、友達の病気の理解などが挙げられた。

(4) 学部単位での指導

日課表の中で、帯状にランニングの時間をとり学部単位で行ったり、水泳、ストレッチ、ヨガ、またはレクリエーションなど学部あるいは全校体制で行った方が効率的である内容について取り上げられていた。

(5) その他

病棟で行うトレーニング、病院の宿泊キャンプなど病院職員と連携して自立活動の目標を達成しようとする内容が挙げられた。

2-5-2 病弱養護学校における「自立活動の課題」

自立活動の指導の課題は、図1に示したとおりである。「集団指導と個別指導」が18校と最も多かった。自立活動の時間における指導において、心理的な安定をねらった授業を行う際に集団で行うことが多い。また、心身症・神経症等の心理社会的な問題を抱えた児童生徒が増加し、対人関係に課題がある児童生徒に対して小集団が必要になってくるが、児童生徒数の減少に伴い、集団の確保ができない等の課題が多く出された。

また、「実態把握、目標の立て方、評価の仕方」が12校、「個別の指導計画の充実」が7校と実態把握から目標設定、指導内容、方法の選定、形成的評価、総括的評価などの評価の在り方について課題を挙げた学校も多かった。入院期間の短期化に伴い、在籍期間が短かったり、年度途中の転入が多かったりすることから、実態把握から目標設定、指導、評価に至る一連の過程が煩雑になることが挙げられていた。また、児童生徒の病状変動が激しかったり、心理的に不安定になりやすかったりして実態把握が困難であり、目標、指導内容等を変更せざるを得ない

場合が多いことが報告された。

「専門性の向上、研修」14校、「自立活動の指導内容と他教科・領域との関連」11校「教育課程での位置づけ」5校、「自立活動の教師の捉え方、意識などの共通理解」9校が課題点として挙げられていた。病弱養護学校における自立活動は、障害や病気の多様化により、指導内容、方法は多岐にわたることが多い。各疾患についての研修、病弱教育における自立活動についての研修等を充実していく必要があると考える。

「保護者との理解、連携」5校、「医療機関、他機関との連携」6校から問題点、課題として挙げられていたが、病名等に関するプライバシーの問題、病気の告知の問題等重要な問題が含まれていた。

自立活動の指導と教科や他領域の指導との関連を図る上での課題や問題点

【病弱養護学校編コメント】

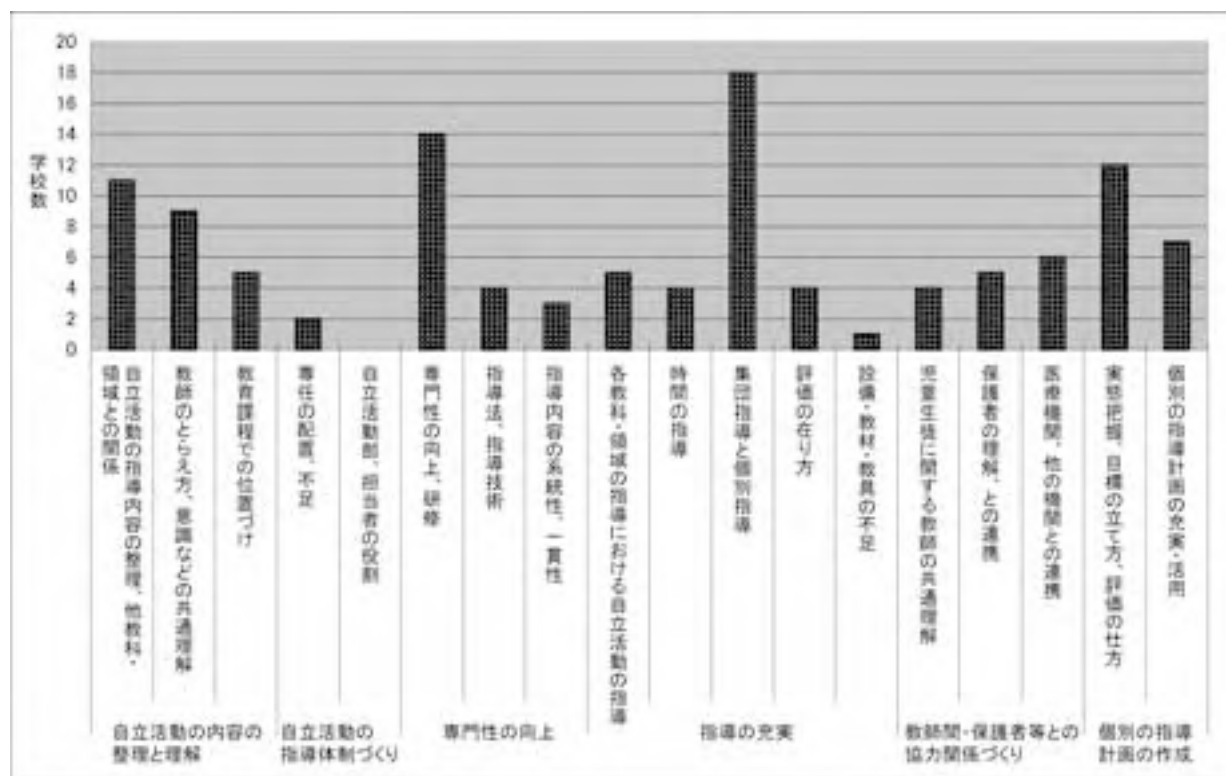


図1 自立活動の指導での課題（病弱）

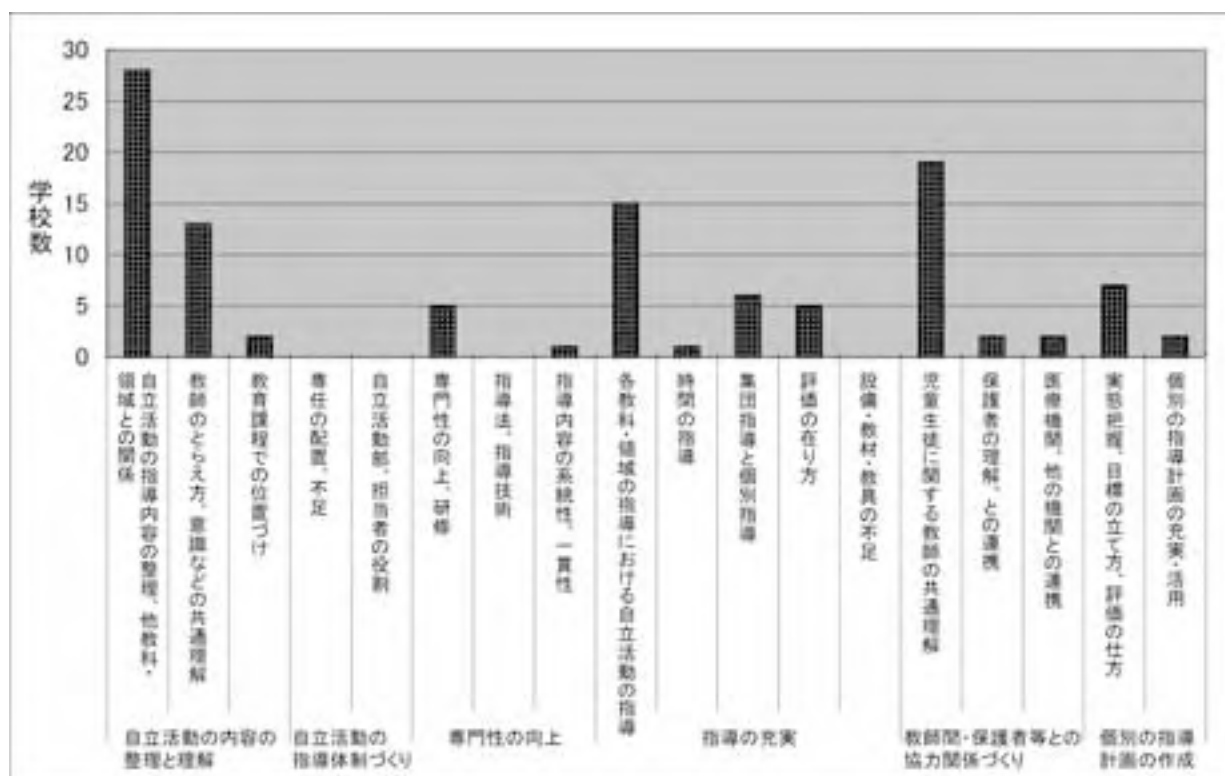


図2 自立活動の指導と教科等の指導との関連における課題

「自立活動の指導内容と他教科・領域との関連」が28校から課題や問題点として出され最も多かった。また、同様な問題点、課題として「各教科・領域の指導における自立活動の指導」も15校から出されている。これらの問題については、慢性疾患、心身症、がんなどの新生物、進行性筋ジストロフィーなどの児童生徒に対して自立活動の「心理的な安定」を自立活動の時間における指導で行っているところが多い。それが集団で行われることが多く、特別活動や総合的な学習の時間との区別がつきにくくなっている実情があると思われる。

「児童生徒に関する教師の共通理解」を問題点とし

て挙げている学校が19校と2番目に多かった。この理由としては、児童生徒の病気や障害の多様化が進み、その上、近年、心理社会的な問題を抱えている児童生徒の増加に伴い、教師と児童生徒の関係性の中で、教師に対する児童生徒の言動に違いが見られ、共通理解をしていくことが困難になっているものと考えられる。

「自立活動の教師の捉え方、意識などの共通理解」が13校挙げられていた。このことについて、病気や障害の多様化・重度化、重症化（ターミナル期にある児童生徒の自立活動の在り方）により、この問題が挙げられたものと考えられる。

2-5-3 病弱養護学校における疾患別の自立活動の指導

(1) 小学部・中学部・高等部の学校数（疾患別）

病弱養護学校80校、知的障害養護学校5校、肢体不自由養護学校5校、計90校から回答を得た。

表1は、各疾患のある児童生徒が在籍している学校数とその割合を示したものである。小学部では、心身症、喘息、脳性まひ、肥満、腎臓、筋ジストロフィー、小児がんの順に学校数が多かったことが明らかにされた。同様に、中学部では、心身症、喘息、肥満、脳性まひ、腎臓、筋ジストロフィー、小児が

んの順であった。高等部では、脳性まひ、筋ジストロフィー、心身症、喘息、肥満、腎臓、小児がんの順であった。各学部で疾患別にみていくと格差が見られ、心身症は中学部に64.4%と高く、小児がんは高等部では5校と少ないことが明らかにされた。なお、高等部の無回答が53.3%と高かったのは高等部が設置されていない病弱養護学校がまだ多数あるためである。

表1 小・中・高の学校数（疾患別）

	心身症	喘息	腎臓	肥満	筋ジス	脳性まひ	小児がん	その他	無回答
小学部	46 (51.1)	36 (40)	29 (32.2)	31 (34.4)	24 (26.7)	33 (36.7)	17 (18.9)	37 (41.1)	11 (12.2)
中学部	58 (64.4)	40 (44.4)	31 (34.4)	36 (40)	27 (30)	33 (36.7)	15 (16.7)	37 (41.1)	11 (12.2)
高等部	21 (23.3)	17 (18.9)	14 (15.6)	15 (16.7)	24 (26.7)	29 (32.2)	5 (5.6)	19 (21.1)	48 (53.3)

*（ ）内は、各疾患のある児童生徒が在籍している学校数の割合である。

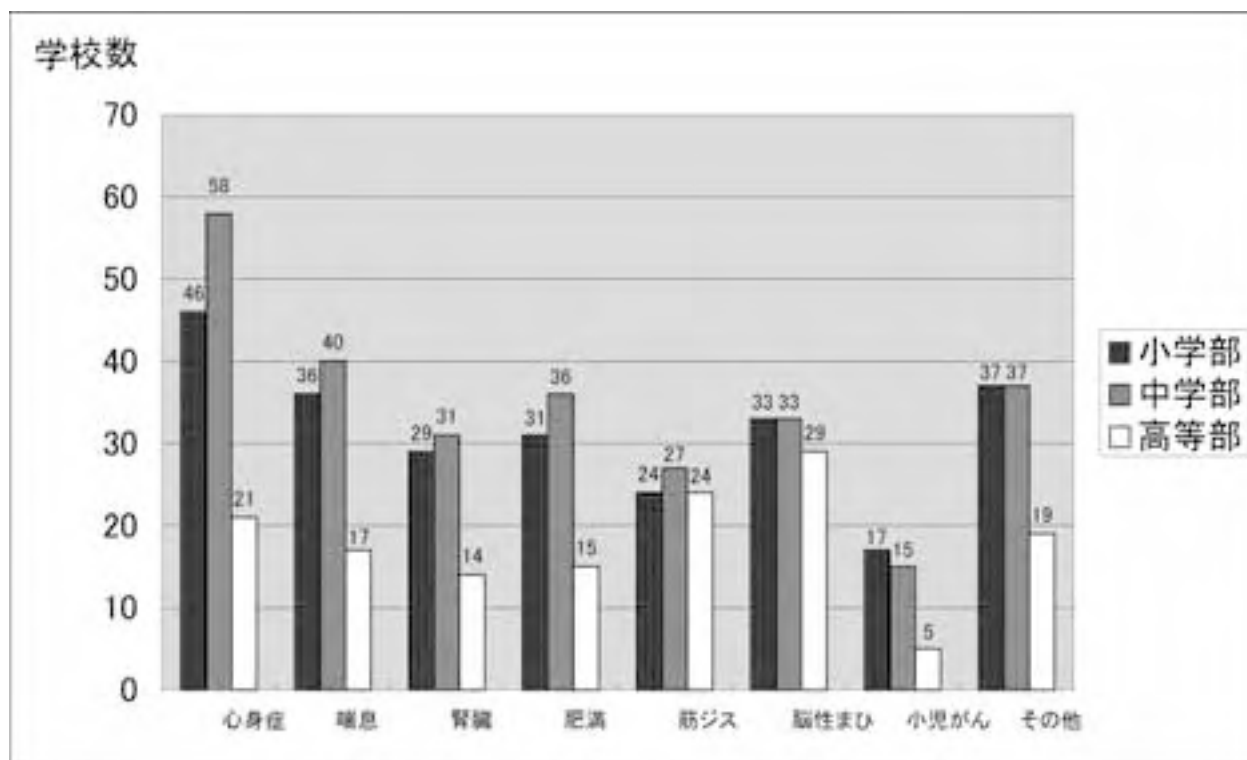


図3 小・中・高等学校数（疾患別）

(2) 小学部・中学部・高等部における自立活動の時間における平均指導時数

各学部、各疾患別に週当たりの自立活動の時間の時数の平均は、表2に示した通りである。1.8時間から13.5時間の平均指導時数の回答があった。脳性まひなど重度・重複障害がある児童生徒は、12時間から13.5時間と多くとられていた。これは自立活動を主とする教育課程で学んでいるものと推測される。次に時数が多かったのは筋ジストロフィーの児童生徒に対してであった。3時間から4時間の回答があった。進行性の病気のために、病院と連携しながら

自立活動の時間を確保し、教育課程を編成しているものと考えられる。それに対して、小児がんの児童生徒に対して、1.8時間から2時間と自立活動の時間における指導の時間が少なかった。このことについては、小児がんの児童生徒は、医学部附属病院や地域の高度医療を実施している病院に入院している場合が多く、化学療法等の治療や体調等を考慮しなければならない、授業時数の制約が大きいことが挙げられる。各教科等とのバランスを考えた上での今回の結果になったものと考えられる。

表2 小学部・中学部・高等部における自立活動の時間における平均指導時数

	心身症	喘息	腎臓	肥満	筋ジス	脳性まひ	小児がん	その他
小学部	2.8	2.3	2	2.3	3.7	13.5	1.8	3.3
中学部	2.5	3	2.1	2.3	4	12.4	2	2.9
高等部	2.3	2	1.9	1.8	3	12	1.8	3.5

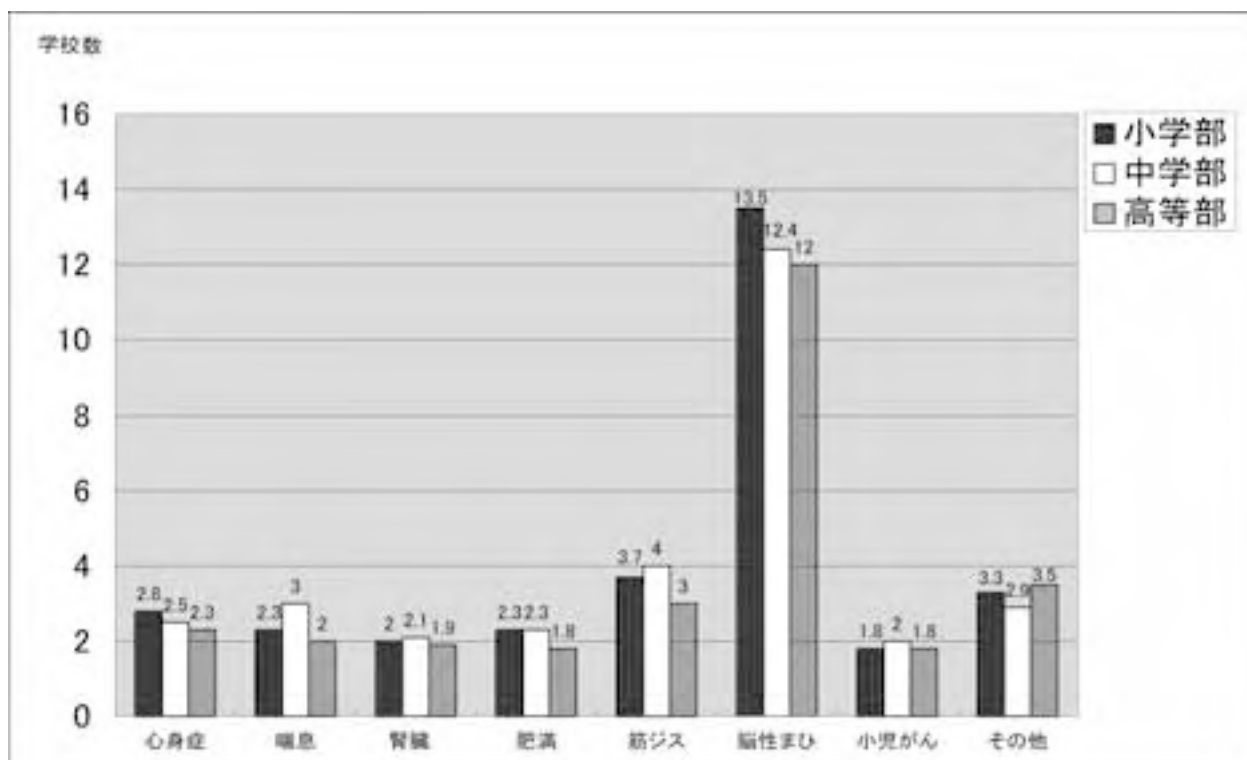


図4 小・中・高等部の自立活動の時間における時数

(3) 自立活動の時間における指導－疾患別の5つの区分の実施校数について

自立活動の時間における指導－疾患別の5つの区分の実施校数は表3に示した通りである。また、各疾患別の5つの区分で行われている指導内容例は表4－1、表4－2に示した。

主な特徴としては、慢性疾患では指導内容の多様化、健康の保持、心理的な安定の区分が主であることが明らかにされた。心身症では前述の2つの区分

に加え、コミュニケーションの区分が45校で取り入れられ、構成的グループ・エンカウンター等が実施されていた。

表3 自立活動の時間における指導 疾患別の5つの区分の実施校数

	健康の保持	心理的な安定	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	無回答
心 身 症	40	60	10	21	45	26
喘 息	45	35	4	16	19	43
腎 臓	38	34	2	4	13	51
肥 満	41	30	6	21	16	48
筋 ジ ス	22	26	5	31	21	54
脳 性 ま ひ	36	29	28	45	35	45
小 児 が ん	11	20	1	2	6	70
そ の 他	32	36	7	16	18	48

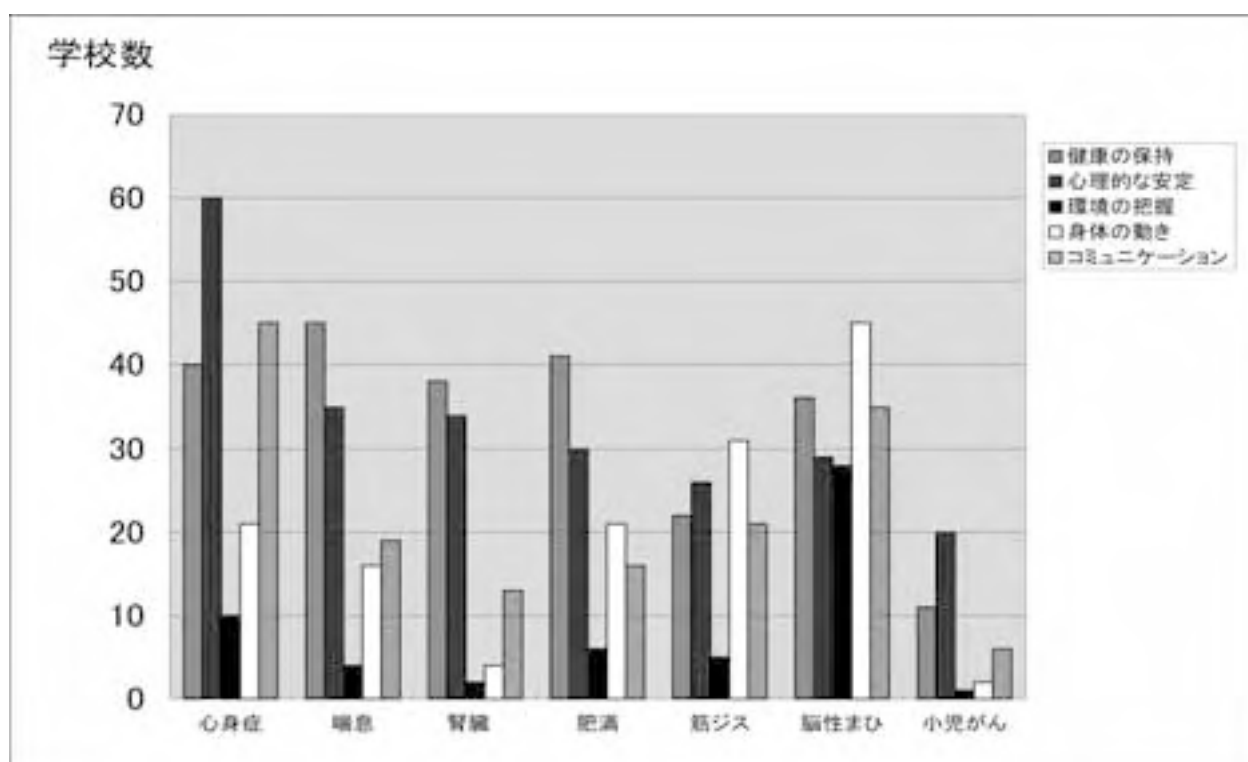


図5 時間における指導 疾患別5つの区分実施校数

表4-1 疾患別の自立活動の時間における指導内容例

	健康の保持	心理的な安定	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
心	〈自分の病気の理解〉 ・病気の理解、健康チェック、病気の自己認知など	〈心理的不満の改善〉 ・カウンセリング的活動、機能的グループ・エンカウンター・個別面談、場に応じた行動の習得、状況の変化による適応、リラゼーション、情緒の安定、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど
身	〈生活様式のリズムや生活習慣の形成、軽減〉 ・ウォーキングなど	〈清活動による心理的安定〉 ・体育的活動、遊乐的活動、音楽的活動、軽運動、ゲーム、ダンス、音楽、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど
知	〈自分の病気の理解〉 ・自分の病気の理解と予防法、病識学習、製作への参加、日常生活の注意点、ワークブックによる健康観察など	〈心理的不満の改善〉 ・カウンセリング、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど
情	〈生活様式のリズムや生活習慣の形成、軽減〉 ・ウォーキングなど	〈清活動による心理的安定〉 ・体育的活動、遊乐的活動、音楽的活動、軽運動、ゲーム、ダンス、音楽、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど
意	〈生活様式のリズムや生活習慣の形成、軽減〉 ・ウォーキングなど	〈心理的不満の改善〉 ・カウンセリング、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど
智	〈自分の病気の理解〉 ・自分の病気の理解と予防法、病識学習、製作への参加、日常生活の注意点、ワークブックによる健康観察など	〈心理的不満の改善〉 ・カウンセリング、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど
情	〈生活様式のリズムや生活習慣の形成、軽減〉 ・ウォーキングなど	〈心理的不満の改善〉 ・カウンセリング、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど
意	〈生活様式のリズムや生活習慣の形成、軽減〉 ・ウォーキングなど	〈心理的不満の改善〉 ・カウンセリング、音楽療法など	〈状況の把握〉 ・体験学習、観察体験、他者との関係、環境への適応、社会生活、精神生活、状況の把握、他者の機嫌と場の雰囲気、状況の把握など	〈体力増進〉 ・各種スポーツ活動、バトミントン、持久走、サイクリング、野球、ゴルフ、ダンス、ドッジボール、縄跳び、山歩き、山登りなど体力増進、体力作りに関する事など	〈場に応じたコミュニケーション〉 ・機能的グループ・エンカウンター・集団でのリラゼーション、話し合い活動、手紙、ワーキングメモリーなど

3. 全国盲・聾・養護学校における 自立活動の実践事例

3. 全国盲・聾・養護学校における自立活動の実践事例

全国盲・聾・養護学校における自立活動の実践事例の概要

盲学校における取り組み

一人一人の可能性を伸ばす支援プログラム
—ライフサイクルを見すえた実態把握・支援・
評価のあり方の検討—

北海道函館盲学校

本研究では、ライフサイクルや自立的な生活を見すえた教育のあり方を検討すべく、教育活動の基礎・基本となる「実態把握・計画・支援・評価」の各プロセスの充実に重視して、情報収集・管理、活用法を実践的に検証することを目的とした。3カ年の研究の中で、特に、2年次の実践課題として、「サポートミーティング」を企画・実施し、関係機関との協同作業を深化させ、さらに保護者が実態把握や支援計画といった一連の教育活動に参画できる環境を整えていくこと、支援計画に基づいた授業実践の充実に図ること、「ワークショップ」を通じた事例検討会による子どものライフサイクルを見すえた支援について協議を深めてきた経過をまとめた。

障害の重度・多様化に対応した教育課程編成と
指導の在り方
—固執傾向のある盲重複児のための個別指導計画
について—

宮城県立盲学校

本校では、視覚障害に合わせて他の障害も合わせ有する児童生徒を対象とした校内組織（指導グループ）として、重複部を設定している。本学部の児童生徒が併せ有する障害は、知的障害の他、複雑で多様である。そのため、言語や移動・探索、コミュニケーションに関わる手段や能力の獲得や促進が困難であったり、課題学習等への導入の糸口がなかなか見出せない、などの実態を示している。本報告ではこの重複部に所属している全盲と知的障害のある生徒と、時間をかけてラポートを取り、実態や特性を十分に把握しながら、本人の主体的な学びを重視した取り組みの経過を取り上げる。個別の指導計画の

内容と指導目標・方法について延べ、方針に基づいた日々の指導とその経過を主なエピソードを中心に振り返り、係わりの中での変容と課題について整理した。

システムの見直しと連携に主眼をおいた新たな
システム作りのために

奈良県立盲学校

本校では、学習指導要領の改訂に伴い、平成12年度から15年度まで「個別の指導計画を各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間の実際的な指導に役立てるために、どのような校内システムを構築すべきであるか」に焦点をあてて取り組んできた。ここでは、この4年間の取り組みを、1. 現状の分析と課題の整理、2. 事例研究、3. 共通理解に向けたシステム作りに項立てをして報告していく。課題を整理し、そこから新たに見えてきたものを職員全体で共通理解をし、その対処法を検討しながら具現化していくという過程を繰り返しながら、職員全体の指導に対する意識が変化し、向上してきた。そして、指導法やプログラム等を整理していくことや、共通理解の場をシステムとして位置づけていくことの重要性を再認識した。

聾学校における取り組み

より良い自立活動の指導を目指して
—自立活動部と研究部との連携による全校体制
での取り組み—

島根県立松江ろう学校

本校では平成10年度から平成13年度までの4年間、全校体制で上記の研究テーマに取り組んだ。その理由は、ろう学校の専門性に関してもっと勉強したい、自立活動の授業を充実させたいと願っている先生が多いことと、過去に作られた養護・訓練指導プログラムを現在のニーズにあったものにするためである。そこで自立活動部と研究部の連携を密にし、

自立活動の指導として4つの項目【1. 聴覚活用・聴覚管理 2. 言語事項（発音・発語、言語） 3. 障害の認識 4. コミュニケーション手段】を設け、幼稚部・小学部・中学部・高等部の教員を縦割りのグループに組織してプログラムの作成に取り組んだ。寄宿舎では生活指導プログラムの作成に取り組んだ。また各学部が授業公開をして自立活動の指導について全校で考える機会を多くもち、一貫した指導プログラムが作成できるようにした。ここではこの取り組みと校内体制について報告する。

ろう学校の専門性を生かした重複障害児への教育相談

島根県立松江ろう学校

ろう学校では、聴覚障害のある乳幼児と保護者に対して早期からの教育的支援を行っている。本稿では、ろう学校の乳幼児教育相談を経て養護学校に就学した自閉的傾向のある知的障害児と保護者、及び養護学校担任に対して行った1年間の教育相談活動について、「聴覚活用」「文字指導」「コミュニケーション」「保護者や担任との懇談」の4つの観点から内容を紹介し、その評価と課題について報告した。さらに、本事例のような他校に在籍している聴覚障害児の教育相談の増加に伴って変遷してきた本校における教育相談の校内体制と活動内容を報告した。また、重複障害児に対するろう学校の教育相談の在り方を検討するにあたり「医療機関との連携」「家族に対する早期からの教育相談」「他機関との連携」「就学の選択や適正就学」「聴覚障害の専門性の提供」「教育相談の専門性」について考察した。

知的障害養護学校における取り組み

日常生活に取り入れやすい自立活動の取り組み

埼玉県立越谷西養護学校

学部と独立した自立活動部が設けられている。自立活動の指導は、「学校の教育活動全体を通じて行う自立活動」「重複学級における日課表に位置づけのある自立活動」「自立活動部による抽出による自立活動」の三形態がある。「自立活動部による抽出による自立活動」の事例として、自閉症を併せ有する小学部児童への「場面を理解し、気持ちを切り替える力

や見通しを持って行動する力を高めること」「身体の受容や筋緊張を高め、行動を調整する力を高めること」を目標とした2年間の指導事例が報告されている。

埼玉県立大宮北養護学校における自立活動の指導

埼玉県立大宮北養護学校

学部と独立した自立活動部が設けられている。自立活動の指導は、「学級担任による指導」「自立活動部の専任教師による個別指導」がある。「自立活動部の専任教師による個別指導」の指導内容は「身体の動き」、「コミュニケーション」、「心理的な安定」であること、自立活動部の活動として、「学級担任からの相談」、「自立活動の指導に関する個別の指導計画の作成」、「自立活動の指導に関する研修（自立活動の指導内容の整理）」等が報告されている。

自立活動における個別の指導計画の作成と展開

大阪府立佐野養護学校

学部と独立した自立活動指導部に加えて、各学部のメンバーと自立活動指導部で構成され校務部会に位置づけられる自立活動部が設けられている。自立活動の指導内容の整理（「動作指導（基本動作）」、「情緒・コミュニケーション指導」、「言語指導（発声・発語を中心に）」、「補助・代替コミュニケーション指導（身振りや絵・写真カードを用いた指導）」、「自立活動相談」）、自立活動部による地域相談支援や個別の指導計画の作成システム、自立活動の指導にかかわる学級担任や保護者との連携、小グループによる自立活動の指導事例が報告されている。

自立活動の指導体制と指導の実際

広島県立広島北養護学校

領域・教科を合わせた指導が授業の中心であり、学年全体、学年内の小グループ、縦割りの集団等の学習集団で展開されている。学部と独立した自立活動部等は設けられていない。自立活動の指導は、領域・教科を合わせた指導と自立活動の時間の指導で実施している。自立活動の指導に関わる関係機関や保護者との連携、個別の指導計画の作成システム、学級担任による中学部生徒の指導事例が報告されている。

自立活動の指導体制と指導の実際

北九州市立八幡養護学校

学部と独立した自立活動部が設けられている。自立活動部の活動は、年度初めの全校児童生徒の実態把握、転入時の保護者や関係諸機関からの情報収集、自立活動の指導課題の担任との検討、自立活動の時間の指導（自立活動専任者が抽出して指導、自立活動先任者と学級担任とが一緒に指導）である。今年度より、自立活動部に特別支援担当教員を配置し、教師や保護者への情報提供や実際の教育的支援を行っている。自立活動部の担当者による小学部児童の指導事例、学級担任による小学部児童の指導事例、及び自立活動部の担当者による高等部生徒の指導事例が報告されている。

肢体不自由養護学校における取り組み

重度重複障害をもつ生徒の自立活動について

A君の事例から自立活動を考える

北海道札幌市立豊成養護学校中学部

豊成養護学校では重度・重複障害のある生徒に対して、平成6年から「個別の指導計画」を作成し、指導を行っている。教育課程は自立活動を主とした内容で編成されている。

本報告の事例は、重度・重複障害のある生徒に対するコミュニケーションを中心にした指導の経過を丹念にまとめたものである。対象児のA君はパニックなど対応の難しい生徒である。二人の担任がA君の示す表情などを細かく分析しつつ、A君に対して状況が理解できるように、ことばかけにより繰り返し説明を行った。その結果、A君が安心感をもって学校生活を楽しむようになった。また、A君は様々な学習場面でも意欲的に取り組むようになった。さらに、A君の行動の変容が保護者との関係にも好影響が得られた事例である。本事例の背景には、教師間の共通理解による手厚い指導があったことは見逃せない。

豊成養護学校には、技術職員として理学療法士・作業療法士が配属されており、生徒に対し週2回の機能訓練の他、学習や摂食中の姿勢及び動作に関連した支援を行っている。本事例児に対しては、給食時の姿勢介助の工夫や椅子の調整などを行ってい

る。自立活動に関して、教員と技術職員（理学療法士・作業療法士）との連携協力が図られている。

自立活動の取り組みの実際

一小学部自立活動を主とした教育課程グループの校内研修の取り組みから一

福島県立郡山養護学校

本校では、小学部自立活動を主とした教育課程グループにおいて、一人一人の学習ニーズに応じた主体的な学習活動の展開をめざして、授業研究を中心とした研修システムを整え、実施してきた。本グループの対象となる児童生徒は、重度・重複障害を有し障害の実態も多様で、コミュニケーションも初期的な状態にあるものが多い。それだけに係わりの糸口を見いだすことが困難で、かつ主体的な学びの創出には専門的な工夫や配慮が必要となる。研修では、自立活動の指導にあたって、どのような内容を選定し、いかに学習を展開するか、個別の指導計画も含めて検討することを目的とした。当グループの研修においては、毎回授業をビデオで記録して、授業後にグループ全員でこれを視聴し、実際の指導過程で生じた出来事を省察・検討した。そこでは特定の授業を個別具体的に検討し、協議を通じた振り返りを積み重ねることを通じて教師の実践的認識を高めることをねらいにしている。本稿では、この研修の経過と当グループの自立活動の指導に関する課題を報告する。

個別教育計画作成における保護者との協働

神奈川県立茅ヶ崎養護学校

本校は、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門があり、それぞれに小学部、中学部及び高等部が設置されている。自立活動の組織は、校内の教育活動と地域との相互支援を担う支援推進部に位置づけられる。本校の「個別教育計画」は、個別の指導計画に加えて、「ライフステージ（卒業後も見据えた）」、「地域生活」、「家庭生活」をも視野に入れた幅広い意味での教育計画として捉え、児童生徒の家庭、地域社会及び一般社会等の様々な生活の場をより豊かに自分らしく生きていくことを目指している。本報告は、肢体不自由部門小学部の取り組みとして個別教育計画作成過程において従来の教師主導から保護

者との対等な立場での協働へ教員の基本姿勢を転換し、計画作成手順において保護者との話し合いを充実させるため工夫を試みた経過とその課題を紹介する。

病弱養護学校における取り組み

病弱養護学校における自立活動

一腎臓疾患児の自己管理能力育成を中心に一

千葉県立仁戸名養護学校

本校に在籍する児童生徒の障害、病気の種類は、腎臓疾患、小児がん、重度・重複障害など多様であり、自立活動の内容等も多岐にわたっている。本稿では、学校の自立活動の取組を紹介すると共に、主に腎臓疾患の自立活動の時間における指導例を紹介した。実態把握については、健康調査、教育資料調査、面談（本人、保護者）、医師からの所見、アンケート（腎臓疾患についてどのくらい知識・理解があるかどうかを評価する82項目からなるアンケート）等の活用し、指導内容把握表を作成する。それをもとに、個別の指導計画の作成を行うが、ここでは現状把握（体調変動の激しい病弱児に対して実態把握という言葉を使わず、現状把握と呼ぶ）、短期、長期目標の設定、指導内容の選定、指導計画の作成、腎臓疾患の評価基準表について紹介した。活動例としては、腎臓疾患で入院していた卒業生を学校に招き、腎臓病と共に生きる体験を聞く「先輩たちの生き方に学ぼう」という活動を紹介した。

病院内における自立活動の展開について

一血液疾患、感染免疫系疾患等の児童生徒を対象に一

横浜市内二つ橋養護学校

本稿では、がん、白血病など悪性新生物と感染免疫系疾患の児童生徒の自立活動の取組を紹介した。児童生徒の入院期間は長期から短期まで様々なバリエーションがあるが、長期の場合は半年から1年以上にも及び、短期の場合も2～3ヶ月の入院、または数日間の入院を繰り返すケースなど、病種や病状により大きな違いがある。また、児童生徒は治療の過程において、大部屋・個室・完全無菌室・集中治療室など生活の場も変化し、安静度の変化も著しい。この変化に応じて、学習活動も教室や各病室など、それぞれの場所で児童生徒に応じた学習内容を設定して展開している。医療者と保護者、教職員の協議により教育活動を展開している。児童生徒が抱える不安やストレスを軽減し、より主体的に生きようとする児童生徒を支援することを大切にし、副作用や体調変動などそのときの状態を的確に捉え、一人一人に応じた指導を試みている。院内学級で取り組まれている個別教育計画の作成と指導を紹介し、日々の教職員等による協議の積み重ねにより個別教育計画の修正等を行いながら自立活動を行っていることを紹介した。

エーションがあるが、長期の場合は半年から1年以上にも及び、短期の場合も2～3ヶ月の入院、または数日間の入院を繰り返すケースなど、病種や病状により大きな違いがある。また、児童生徒は治療の過程において、大部屋・個室・完全無菌室・集中治療室など生活の場も変化し、安静度の変化も著しい。この変化に応じて、学習活動も教室や各病室など、それぞれの場所で児童生徒に応じた学習内容を設定して展開している。医療者と保護者、教職員の協議により教育活動を展開している。児童生徒が抱える不安やストレスを軽減し、より主体的に生きようとする児童生徒を支援することを大切にし、副作用や体調変動などそのときの状態を的確に捉え、一人一人に応じた指導を試みている。院内学級で取り組まれている個別教育計画の作成と指導を紹介し、日々の教職員等による協議の積み重ねにより個別教育計画の修正等を行いながら自立活動を行っていることを紹介した。

病弱養護学校における自立活動

一個に応じた指導内容の設定を図る取組一

新潟県立柏崎養護学校

本稿では、慢性疾患の自立活動の指導において、実態把握から指導目標、指導内容等の設定を図る上で、そこで生じるつまずきや困難を整理検討した取組を紹介した。その取組として、自立活動という領域に対する教師間での再確認、児童の実態のとらえ、短期目標、長期目標の整合性、教師の計画と児童の思いとのすり合わせを研修として行ったことを紹介した。また、取組の成果として、指導目標、指導内容に変化がみられたこと、児童の目標や評価に変化がみられたことなどを紹介した。今後の課題として、実態把握の方法、手続きのさらなる改善、形成的評価の手続きを明確にしていくなどの検討事項を紹介した。

3.1 盲学校における取り組み

3.1.1 一人一人の可能性を伸ばす支援プログラム

～ライフサイクルを見すえた実態把握・支援・評価の あり方の検討～〔自立活動を中心に〕

北海道函館盲学校 研修推進部 丸山 充代

1 研究の目的・課題

本研究では、ライフサイクルや自立的な生活を見すえた教育のあり方を検討すべく、教育活動の基礎・基本となる「実態把握・計画・支援・評価」の各プロセスの充実を重視して、情報収集・管理、活用法を実践的に検証することを目的とする。以下に大まかな研究課題を整理する。

1年次の実践課題として、情報収集・管理を整理するために、従来の評価様式等の見直しを図っていくこと、ワークショップを通じた協議により子どもを見つめる各教職員の視点の拡大と資質の向上を図ること、そして、地域性を活かして教育支援に関連する専門職との協同作業を図ることを掲げた。組織としての情報管理方法の改善、子どもの見る視点のベースアップ、関係機関との協同作業の実施を校内研修1年次の検討事項とした。

今年度、2年次の実践課題として、関係機関との協同作業を深化させ、さらに保護者が実態把握や支援計画といった一連の教育活動に参画できる環境を

整えていくこと、支援計画に基づいた授業実践の充実を図ること、ワークショップを通じた事例検討会により、子どものライフサイクルを見すえた支援について協議を深めることを掲げた。

3年次の実践課題は、1・2年次に進めた一連の教育活動におけるプロセスの見直しと充実に向けた実践的な研修及び研究をまとめる。研究成果を北海道視覚障害教育研究大会函館大会において、他の特殊教育諸学校や近隣の小中学校特殊学級などの特別な教育的ニーズのある子ども達を支援している関係機関とともに共有することを掲げる。

2 研究計画

研究の目的に基づいて、研究計画を立案する。(表1参照) 年度途中においても、資質向上に必要と思われる研修会等を企画するなど、研修推進の状況に即して修正しながら進める。また随時、研究の流れや修正の方向性を周知するように努める。各年度末に、研究の報告をまとめ、研究及び研修の方針を見

表1 校内研究の見通し

	平成14年度（1年次）	平成15年度（2年次）今年度	平成16年度（3年次）
課題	・実態把握・評価表の様式作成 ・ワークショップによる実態把握の充実と技術向上	・把握と指導計画の関連性を実践的に検証 ・ライフサイクルを見すえた支援の検討	・指導実践のプロセスの整理 ・研究のまとめ
研修内容	【ワークショップ（実態把握）】 子どもの理解の深化・充実 実態把握の視点の共有化 表記方法などの検討 【ケアカンファレンス式の研修会】 子ども理解・視覚管理・学習環境をテーマとして設定 【把握及び評価表作成】 【自立活動の指導計画の検討】	【ワークショップ（事例検討会）】 課題解決型の事例検討 指導計画の立案に関する検討 【研究授業】自立活動を中心に 【サポートミーティング】 保護者・関係機関との連携 実態把握・重点課題・成果の検討 【本校における個別の指導計画のあり方の検討】	【道視研函館大会】 【研究授業】 自立活動を中心に 【事例研究（一連の支援実践）】 累積された評価ミーティング計画→実践 【研究のまとめ】

直していくこととする。

3 1年次の研究及び研修の取り組み

1年次の研修の内容を簡単に記すと次の通りである。以下の取り組みは、2年次の準備段階となった。(具体的な内容については、1年次の報告書を参照)

- (1) 実態把握シートの作成(試案作り)
- (2) 自立活動の指導計画の手続き及び計画様式の修正
- (3) 実態把握に関するワークショップ(事例研究)
- (4) 実態把握シート試案を活用した情報整理(事例研究)
- (5) ケアカンファレンス式の研修会の実施

4 今年度の研究内容

1年次の研究は、在校生の実態把握と支援計画の立案の充実に向けて、ワークショップやケアカンファレンス式研修会を行ってきた。同時に、必要な実態把握表や自立活動の指導計画の様式を見直してきた。

今年度、2年次の研究課題は、実態把握から、具体的な実践の検討へ展開していくことになる。授業実践はもちろんのこと、一連の教育活動のプロセスを充実していく実践を課題としてとらえている。研究・研修活動として3つの課題を掲げ、それに取り組んでいく。

まず、課題の1つ目は、関係機関との協同作業を深化させ、さらに保護者が実態把握や支援計画といった一連の教育活動に参画できる環境を整えていくことである。このことについては、「保護者」「学級担任」「外部の専門家も含めたもう一人の関係者」を最低限の構成員とした『サポートミーティング』を実施する。年間2回の開催を予定しており、6ヶ月の間隔をあけて、実態把握や課題の優先性などについて検討を行うこととした。むろんここでは、昨年度改訂した「実態把握シート」と「自立活動の指導計画」をミーティングの資料として利用する。

2つ目の課題は、ワークショップを通じた事例検討会により子どものライフサイクルを見すえた支援について協議を深めることである。昨年度実施したワークショップ形式の研修会から得るものが多く、今年度は子ども達の個々の目標に対する支援策や教

職員の課題解決力のベースアップをねらい、すべての在校生を対象としてVTR等を活用した『ワークショップ(事例検討会)』を開催する。

3つ目の課題は、学校教育の要である支援計画に基づいた授業実践の充実を図ることである。的確な実態把握とニーズの整理、支援計画に基づいた授業の設定・展開について、「自立活動」をテーマにして、『授業研究』を行う。実態把握やサポートミーティングの成果、そして支援計画がどのように授業に反映されているかが、大きな評価の観点になると考える。

5 今年度の研究の経過

(1) サポートミーティングの実施

本校で初めての「サポートミーティング」が6月に実施された。実施前の準備段階では、指導者からは、具体的に「ミーティングには、どのような資料が必要か。」「外部の専門家は、本当に必要か。」「専門家は、どんなことに答えてくれるのか。」など質問があがっていた。そこで、年度初めに、先進校の先生に外部の専門家を含むミーティングの様子について具体的に話してもらい研修会を実施し、詳しい説明をしてもらいミーティングに対する理解を図った。(※先進校 北海道教育大学附属養護学校は、昨年度より外部の専門家を含めたミーティングを実施している。)

保護者においては、昨年度の先進校の見学を通して教育活動への参画意識が育っているためほとんどの保護者が外部の専門家のミーティングへの参加を希望した。ミーティングでの外部専門家の利用は、85パーセントの11名となった。内部では、本校の教頭を希望した保護者が2名であった。外部専門家の利用率の高さは、昨年度のPTA研修会が有効に生かされた結果であると考えられる。

選出された専門家については、表2にあるように比較的広い機関から選ばれている。また、具体的なミーティングで話された内容を調べてみると「指導方法・工夫・配慮事項に関すること」が一番多く、「家庭での支援に関すること」「子どもの実態に関すること」と続いている。(表2参照)

実施後は、アンケートを取り保護者と指導者から意見や問題点をあげてもらった。それによると保護

表2 サポートミーティング参加外部専門家と内容

○具体的に利用された関係機関・専門家	
①国立函館視力障害者センター	生活支援専門職 3件
②北海道教育大学函館校	障害児教育講座 助教授 3件
③北海道教育大学附属養護学校	教諭 4件
④おしまコロニー	理学療法士 1件
⑤本校教頭	2件
(※本校在籍16名中、幼稚部4歳の3名を除く13名が対象)	
○具体的に話された内容	
①指導の方法・工夫・配慮事項に関すること	11件
②家庭での支援に関すること	6件
③実態に関すること	5件
④進路に関すること	5件
⑤学力の向上に関すること	2件
⑥社会性の向上に関すること	1件
⑦関係機関の活用に関すること	1件

者、指導者いずれも、実施を評価する意見が多かった。指導者からは、子どもの実態把握の面で、専門家のアドバイスにより、新たな発見があったことや普段は、なかなか保護者に伝えることが出来なかったことを専門家から保護者にアドバイスとして伝えられ、保護者も素直に受け入れてくれたなどの利点もあげられた。しかし、全ての意見が良かったわけではなく、専門家に子どもの実態をもっと長い時間をかけて見て欲しいというものやもっと詳しいアドバイスが、欲しかったというものもあったが総じて、外部の専門家が参加したミーティングの利点が確認された。

保護者においては、ミーティングを評価する意見と共に今後のことに対する要望も多く、「もっと前から実施して欲しかった。」「施設の情報を充実して欲しい。」「時間に余裕が欲しい。」「年間3回は実施して欲しい。」などの意見があがっていた。

また、「子どもの実態が良く分かった。」「家庭で行うべきことが分かった。」などの良かったという意見が多く出された。特に指導者と考えが分かれた項目にミーティングの時間の長さがあげられる。指導者の全てが特に時間に問題はないと考えているのに対して保護者の約半数は、1時間のミーティング時間では足りず、長くすることを希望していることが分かった。しかし、保護者においてもミーティングを

実施したことは、高く評価されていた。保護者からの要望については、可能な限り第2回目のミーティングに生かすこととした。

また、ミーティングの実施に必要な基本の資料として、「実態把握シート」と「自立活動の指導計画」の準備を学級担任に要請したが、実際は、VTR、写真などを加えた詳しい資料を作成しミーティングに臨んだ指導者もいた。より、効果的且つ効率的な運営を考えると資料の内容についてもさらに検討していく必要がある。

今回、保護者が実態把握や支援計画といった一連の教育活動に参画できる環境を整えていく試みとしての「サポートミーティング」は、初めてのことで戸惑うこともあったと思うが、取り組みの準備は、昨年からは始まっており、それぞれの立場で準備がなされてきた。(表3参照)特に外部専門家には、サポートミーティング当日の時間だけでなく、子どもの実態把握のために事前に数回来校し、授業の様子を観察し、当日に備えてくるなどお世話になった次第である。(交通費のみでお願いしている。)そんな外部専門家の献身的な姿勢に報いる上でも個々の子どもに対して十分な支援を行う責任を痛感している。

表3 サポートミーティング実施までの諸準備

1 指導者側の準備 ①学級担任・自立活動担当者 ・保護者の意見を確認（外部専門家の希望） ・保護者の希望と指導者の考えとの調整 ・実態シートの内容の再確認 ・自立活動の時間の年間計画の立案と保護者との確認 ②分掌の係り 研究推進部の活動 ア 保護者へ向けて ・PTA井戸端会議で外部専門家の希望事前調査（昨年度） ・アンケートの配布（専門家の希望 聞いてみたい内容などの調査 昨年度と4月に実施） ・実施についての調整（都合がよい日時の調査） イ 外部専門家へ向けて ・専門家への趣旨説明と協力依頼 ・対象の子どもの実態把握の準備（VTRの作成、授業参観の企画、調整） ・日程の調整（実施場所を含めた調整） ウ 指導者へ向けて ・専門家による研修会の実施（昨年度） ・先行実施校の講師による「ミーティング」の研修会の実施（今年度） エ その他 ・専門家のリストアップ（昨年度） ・費用等の確認（交通費等）	
2 保護者の準備 ・外部専門家の希望 ・学級担任との調整 ・実態シートの内容の確認 ・自立活動の年間計画の確認	3 専門家の準備 ・子どもの実態把握のための授業観察 ・その他

(2) ワークショップの実施

自立活動の時間は、個別指導で行っているが、担当者以外の教員には具体的な活動の内容が分かりづらい環境にある。昨年度は、子どもの実態把握をワークショップで行うことにより、子どもの実態についての共通理解を図ることができた。

今年度は、個々の自立活動の目標・内容にスポットを当てて、「サポートミーティング」を通して確認された自立活動の具体的な内容について、VTRなどを利用し共通理解を図ることとした。授業研究の対象となっている子どもは、その場を活用することとし、授業研究の対象とならなかった全ての子どもについて、行うこととした。1回目は、7月、続い

て10月、11月と予定されている。先日、1回目の事例検討会が行われた。いずれもVTRを活用し、自立活動の時間に実際に行っている内容を全員で確認することができた。実際の活動の様子を視覚を通して確認できることで、視覚障害教育の経験が浅い教員でもわかりやすいものとなった。また、具体的な内容については、表4に記されているが、それぞれの事柄について、積極的且つ具体的な意見を出し合う場とすることが出来た。

(3) 授業研究の実施

第1回目の「サポートミーティング」が終了した後、授業研究が実施されることが望ましいと考え

表4 具体的に話された内容（活動の様子を写したVTRを見た後）

①中学部3学年 弱視女子のパソコンの指導について 受検が近づき、ワープロ検定（4級）のための練習時間が確保できない問題と対象の生徒の変換ミスの様子から、語彙の不足が指摘され、文章を読むことの重要性について確認される。 ②小学部6学年 点字児童のパソコンの指導、調整力向上のための縄跳びの指導、点字・珠算の指導について 対象の児童に合った入力方法の選択や文字拡大ソフトの活用について話される。縄跳びの指導については、他の児童の指導に活用したいとの要望があり詳しい指導について担当から説明があった。珠算については、家庭学習でも取り組んでもらい成果が表れているとのことであった。点字については、取り組みの時間が十分確保されていないことが指摘され、そのことから成果が表れていないとし、毎日の練習の必要性が確認された。 ※ミーティングで専門家からアドバイスがあった視力の活用の面で文字拡大ソフトのことが話題にあがった。 ③小学部2学年 全盲児童のパソコンの指導と作図の指導について 担当の予想より早く、フルキーでの入力のためのキーの位置を理解している児童の様子について説明された。また、今後のパソコンの利用には、漢字の指導も必要になることが話し合われた。レーズライターの利用による図形の指導については、全盲児童への図形の指導、定規の指導などについて、それぞれの立場から活発な意見交換となった。
--

準備にあたった。グループを盲グループと弱視・重複グループの2つに分け、構成員、授業者、授業日を決めた。1回目の授業研は、9月、続いて、11月、12月と行われる。あわせて3つの授業研究を実施することにした。9月に行われる1回目の授業研究では、子どもの実態から今まで本校ではなかった授業研究の形が取られることになる。通常と異なる環境の中では、活動できなかつたり、パニックを起こす子どもの割合が増したことにより、沢山の指導者が教室に入り授業を参観するという形式を取ることが出来なくなったためである。そのためにVTRを活用した授業研究会が実施される予定である。授業研についても子どもの実態にあわせた新たな形で行われることとなる。加えて、「サポートミーティング」において『保護者・外部の専門家・担任』で確認した自立活動の指導計画に基づいた授業を実施し、「サポートミーティング」の成果が生かされるものとな

ることを期待している。

8 おわりに

今年度は、3年計画の2年次にあたる。具体的な実践として「サポートミーティング」「ワークショップ」「授業研究」に取り組んでいる。特に「サポートミーティング」については、本校にとって関係機関との協同作業を深化させ、さらに保護者が実態把握や支援計画といった一連の教育活動に参画できる環境を整えるという大きな試みである。その第一歩が6月実施された。この歩みが、これからのより良い『一人一人の可能性を伸ばす支援プログラム』につながって行くものと考えている。

<研修推進部>（平成15年度）

・丸山 充代・渡邊真弥子・金丸美穂子

3-1-2 障害の重度・多様化に対応した教育課程編成と指導の在り方 ー固執傾向のある盲重複児のための個別指導計画についてー

宮城県立盲学校

齋藤 和子

1 はじめに

障害の重度化、多様化が叫ばれて久しいが、年々その割合が増してきたように思われる。今年度、本校重複部には小学部4名、中学部2名、高等部1名、計7名の児童生徒が在籍している。7名のうち全盲が5名、弱視が2名であり重複して肢体不自由を伴い（四肢麻痺）車椅子を使用している者が2名、てんかんを合併している者が4名、聴覚障害を併せ持った者が1名と文字通り多様さを示している。これらの児童生徒たちは基本的な障害として知的障害を持っているのでコミュニケーションを取ることが難しく、食事や着替え排泄など日常生活でも全面的または部分的に介助が必要な状態である。

このように障害が重度で重複した児童生徒の指導では、ゆっくりとラポートを取りながらその子供に

合った学習課題を見つけて進めていくことが必要になってくる。じっくりと子供と向き合いその実態や特性を見極め、興味関心のあるものから指導を始めることが大切である。

本稿では、こだわりの強いH子と一緒にやってきた個別指導計画に基づく実践について紹介したいと思う。

2 実践事例

(1) 対象児

H子、昭和63年生まれ 未熟児網膜症
てんかん、全盲（光覚無し）知的障害

(2) 個別指導計画

ア 実 態

実 態 及 び 問 題 点	【基本的生活習慣】 ・スプーンやフォークを使う事に気付くようになってきているが、ほとんど手掴みで食べる。好きな物だけ食べたり気分によって食べる量に差がある。 ・トイレで用便ができる。時々尿意便意を「シーココ、うんち」と知らせることある。巻紙を取ることができるが確実に拭取することはまだできていない。 ・衣服の着脱は、表裏前後の区別が難しいが手渡せば一人でできる。補助されて衣服の裏返しを直してたたんだりハンガーに掛けることができる。ジャンパーやオーバーの着用を嫌がる。 ・歯ブラシを口に入れて短時間だが動かすことができる。10分位仕上げ磨きをしてもらうことができる。濡らしたタオルを持って撫でる程度に顔を拭く。石鹸を持ち手を擦りあわせるようにする。泡が残っていても気にしない。 ・時刻に対する関心は薄く、チャイムを合図に次の活動に移るように促しているが、スムーズ移動することが難しい。
	【運動・動作・作業・操作】 ・歩いたり、走ったりできる。慣れた場所では爪先立って弾むように歩く。階段の昇降ができる。 ・トランポリンが好きで自由に跳ぶ。ボールを握ることはできるが投げることはできない。 ・プールで潜ったり、浮き輪やプールサイドにつかまって遊んだりする。教師の補助で、けのび、のし、ばた足、臥浮きからのローリングができる。 ・2cm位のペグやリベットを摘むことができる。瓶の蓋を開けることができる。紙をちぎったり丸めたりできる。 ・携帯用テープレコーダーを一人で操作し、巻き戻し早送り再生が自由自在にできる。

実 態 及 び 問 題 点	【コミュニケーション】 ・「テープ下さい」「～食べるの」「～欲しいの」等、要求を言葉で伝える ことができる。嫌なことには「てー、でー」と言って拒否の意思を表す。 ・「鳥鳴いてる」「ドアばたん鳴った」等、周囲の状況について話すことがある。 ・「コアラのマーチとマシュマロではどちらがいいですか」等の二者択一の問いに答えられる。 ・簡単な指示「音小さくして」「手を貸して」等、が分かり従うことができる。
	【対人関係・社会性】 ・他者に対する関心が薄く、自分の世界に閉じこもりがちで関わりを持とうとしない。 ・集団での活動を好まず活動経験が少ないので、集団での活動が難しい。 ・呼名に返事ができ、教師と一緒に「さようなら」「こんにちは」の挨拶が言える。 ・教師と一緒に地下鉄や路線バスが利用できるようになってきている。
	【性格・行動】 ・ラジオ、テレビで放送される、CMや番組のテーマ音楽、部分的な台詞を聴くことが大好き。好きなところをテープに録音し、常時携帯テープレコーダーを片手で持って繰り返し聴いている。テープを聴くことに固執して中断されると激しく抵抗する事が多かったが、チャイムを合図にテープレコーダーを手放し次の活動に移るように指導し少しずつ改善されてきている。しかし、テープを聴くことへの固執は強くそれ以外のことへ興味・関心が移らない。 ・トランポリンが好きでトランポリンに乗っていると安定している。 ・自動車に乗ることが好きで特に父親のワゴン車に喜んで乗る。

イ 指導目標とその内容・方法

指導目標	指導内容と方法
①基本的生活習慣の確立 身の回りのことが、一人で又は少しの援助でできる。	・更衣室を教室内に設置し、朝の会帰りの会の前に着替をする。 ・食事では、初めは食物に触って自由に食べさせ一通りメニューが分かったらフォークやスプーンをつかうように補助する。前後の手洗は必ず行う。「合わせて」「かさねて」と声をかけて動作化する。 ・用便の機会を逃さずトイレトペーパーの使い方や衣服の整え方を手を添えて行う。 ※毎日の生活の中で、機会を逃さずあせらずにゆっくりと丁寧に繰り返し指導する。
②体力の増進 プールを利用したり、散歩したりして体を動かす。 携帯テープレコーダーを聴く時間を減らす。	・週二回（月、木）プールで活動する。水中を歩いたり潜ったりジャンプしたりして運動量を確保する。自由に体を動かすことにより情緒を解放する。公共の施設（便所、更衣室）の利用を体験する。 ・プールを利用しない日は、学校周辺を30～40分散歩する。点字ブロックに片足が掛かるように手引きして一緒に歩く。 ※外での活動時にはテープを聴かないことを約束し外出する。どうしても聴きたがる時には「にせものモー娘です」と歌ったりCMの口真似をして満足させる。安全に十分に注意して実施する。
③生活経験の拡大とコミュニケーション能力の向上 簡単な指示を理解する。要望を言葉で伝える。 教師と一緒にバスや地下鉄、商店を利用する。	・興味のある物や活動を仲立ちにして、言葉で要求が伝わることを理解させ適切な使い方ができるようにする。 ・朝の会や帰りの会で発言する機会を設ける。また級友や担任以外の教師の発言に耳を傾けるよう促す。 ・紙作りや陶芸、調理などの活動を少しずつ取り入れていくことにより、教師と一緒に作業をしたり指示に従って部分的な作業をしたりして、道具の名前や動作についての語彙を増やす。 ・チャイムを合図に着席して学習することを予告し、チャイムが鳴ったら着席するよう誘導する。学習課題は簡単なペグ・リベット差し等を準備する。 ・週一回（金曜日）地下鉄や路線バスを利用する。利用する区間は北仙台～仙台をベースに天候や体調をみて加減する。途中で休憩を兼ねて**ドーナツや**バーガー**デパート、駅ビルを利用する。隣り合わせた人や店員に「こんにちは」「ありがとうございます」と簡単な挨拶ができるよう一緒に言う。

ウ 親の願い

親の願い	生活面 ・スプーンやフォークを使って食事をする。 ・服の着替ができる。 ・生理の時のナプキンの当て方、はずし方、捨て方等ができる。(まだまだ先のことです) ※家でもできる事がほとんどです。でもどうしても手を出してしまっていて自分でさせると言う点では夜だけとなっています。学校で時間をかけ丁寧に指導していただき感謝しています。 学習面 ・生活にリズムがありH子はその日の行動を予想できるように配慮して下さっているので、落ち着いて過ごせるのではないかと思います。 ※学校で散歩や乗物経験をしているので、家のまわりを知る上でも家での散歩をできるところからしていかなければと思っています。 進路 ・親として地域の様々な施設を知る努力をしなければと思います。 ・地元の情報を集めH子の実習を早くからできたらと思います。 ※実習という経験はH子にとっては大きな壁ではあると思います。でも卒業式の経験を今でも時々口にする様子を見ると、一つの施設にその場にいるという経験をするだけでも意味があるように思います。
評価・反省	

(3) 週間指導計画

【月、木曜日】プールは原則的には幸町ウェルフェ

アープールを利用するが、時々シルバーセンターも利用する。

曜日 時間	月	火	水	木	金
1	自宅よりプールへ	寄宿舍より登校 8:15 散歩(農学部コース) トイレ 着替・朝の会(挨拶・呼名・おんがー今日の献立・校歌)		自宅よりプールへ	自宅より登校 寄宿舍にて下車
2	プール (幸町または シルバーセンター)	着席してやってみよう①	着席してやってみよう①	プール (幸町または シルバーセンター)	バス停地下鉄駅 公共の乗り物 又は 作って食べよう
3		着席してやってみよう②	着席してやってみよう②		
4		市営バスで帰校	校内探検	校内探検	自家用車便乗で 帰校
給 食 ・ 休 憩					
5	歯磨き・着替 帰りの会 (挨拶・呼名・今日の感想・明日の予定) おばんの準備・トイレ 半月・火・木・金曜日は寄宿舍へ				

着替える前に用便を済ませる。なるべく一人で着替ができるようあせらず声掛けする。

水に入る前に簡単な体操を一緒に行う。活動の前半は自由に、後半にばた足、ローリング、けのび等の課題を入れる。終了の10分前位から活動の終わりを予告し「終わります」の挨拶をして上がる。

シャワーヘッドを持たせ自由にシャワーを浴びさせる。ドライヤーで髪を乾かす。

【火・水曜日】着席してやっ

てみよう①②・校内探険はチャイムをきっかけに活動に誘う。

着席してやってみよう①②では10～20分の課題を行う。残った時間はフリータイムにする。

校内探険では1階～3階までくまなく歩く。直感室やサロンにいる教師と挨拶したり握手したりする。廊下や階段を手引きされて歩いたり、壁面や手摺りを伝って歩いたりする。探険の最後に給湯室の冷蔵庫からおやつをとって教室に帰る。

【金曜日】公共の乗り物・作って食べようでは、「* *と++でどっちがいいですか」と聞いてH子が希望した方を行う。校外に出かける時には白

杖と一緒に持つようにする。階段や障害物を白杖で軽くたたいて知らせる。周囲の状況を、「～があります。～を通過します。」と簡単に知らせる。

バス停などで待つ時間が長くなったり、セルフサービスの店ではH子の背中にぴったりとくっついて安心感が持てるように介助する。

調理実習では、食材の保存に気を付けると共に手洗やエプロンの着用を励行させる。

※計画通り指導を進めようと無理をせず、生徒の体調や意欲をよく汲み取って指導を行う。

(4) 年間指導計画・・・別紙1

別紙1

平成14年度 年間指導計画

中学部2年2組

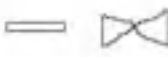
教科・領域		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
自立活動	日常生活	自活1-(1)(4)2-(2)・着替 ・朝の会 あいさつ カレンダーワーク 校歌 ・食事 ・帰りの会 あいさつ 今日の感想反省 4-(3)5-(2)(3) ・トイレ 呼名～返事 今日の予定と献立 ・菌磨き 返事 明日の予定											
	体育	自活1-(4)2-(1)(3)3-(3)4-(1)(4) ・プール ・散歩											
	音楽	自活2-(1)3-(1)5-(2) ・始めの歌 今月の歌 歌遊び リクエストコーナー 終わりの歌											
	作業	自活2-(4)3-(1)4-(3)(5)5-(2)(3) ・陶芸（箸置き、小皿、小鉢） ・紙漉（はがき、コースター）											
	生活単元	自活2-(2)(3)3-(3)(4)4-(3)(4)(5)5-(3)(5) ・着席してやってみよう（リベット差し、ペグ差し） ・作って食べよう（餃子、焼売、豚汁、ソーセージ、ケーキ） ・校内探険をしよう ・公共の乗り物に乗ってみよう ・いろいろな行事											
学部行事		遠足 （台原）	校外学習 （七北田）	水泳教室 修学旅行 東京方面	水泳教室			宿泊学習 （七つ森）	遠足 （八木山）			冬山に親 しむ会 （泉が岳）	
学校行事		始業式 各科検診 含歓迎会	体重測定	避難訓練 内科検診	体重測定 含夏祭り 終業式	始業式	運動会	文化祭	避難訓練	終業式 含クリスマス	始業式	含送別会	修了式 卒業式

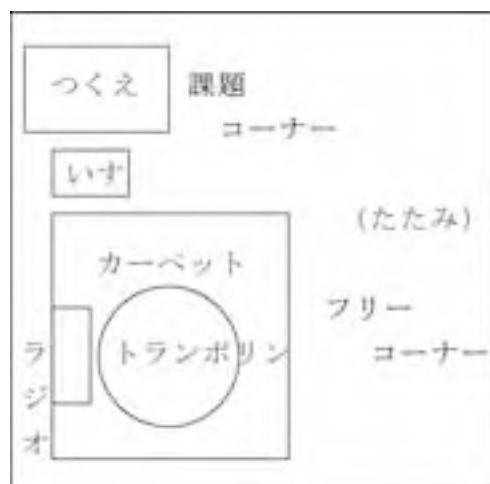
(5) 指導の展開例

ア プールでの指導

本時のねらい・ヘルパーを付けてキャビテーションばた足ができる ・「止まって、待って」等の指示に従い安全に活動する ・水に入って活動することにより心身をリラックスさせる		
	学習活動	働きかけと留意点
導 入	・指導員さんに挨拶をして利用カードを渡す ・更衣室に移動 ・トイレ ・着替 ・シャワー ・体操：上下肢、体側、体前屈など簡単に	おはようございます、よろしくお願ひしますと一緒に言う ちょっとつき合つてとトイレに誘う ベンチに腰掛けて着替させる 水温水压を調節してシャワーヘッドを渡す、後ろから一緒に手を動かす
展 開	・プールに入る：手摺りを利用して自由に動いて水に慣れる ・歩く 5往復 ・ばた足：バーにつかまって 20×3 ・のし 2往復 ・けのび 2往復 ・コースの端で休憩する ・ヘルパーを付けてばた足 1～2往復 ・ヘルパーを付けてキャビテーション 1～2往復 ・手のかきの練習 1往復 ・歩く 1往復	手摺りにH子の手を触れさせたら一人でプールに入るのを待つ 手をつないで歩く。バーやエスロープを教える バーを掴ませて数えながらばた足させる リラックスと声をかけ仰向けにし足を押す レディーゴーと声をかけTの腿を蹴って、けのびをさせる・自由時間ですと休憩させる ばた足と声をかけ腰の下からH子を支えて一緒に進むように補助する・キャビテーション いくよと前から引くように補助する だっこしてTの手にH子の手を重ねて行う 整理運動を兼ねてゆっくりと歩く
ま と め	・あいさつ、プールから上がる ・シャワー・着替 ・ドライヤー ・利用カードをもらい指導員さんに挨拶する	一緒に行った生徒と手をつないで挨拶する シャワーヘッドを持って自由に浴びさせる 椅子に掛けて乾かす 有り難うございましたと一緒に言う

イ 着席してやってみよう

本時のねらい・チャイムが鳴ったらテーブルレコーダーを置いて席に着く ・準備された課題に取り組む ・課題を終えたらおやつを一つ選ぶ		
	学習活動	働きかけと留意点
導 入	チャイムが鳴ったらテーブルレコーダーをトランボリンの上に置いて席に着く	一回目のチャイムでトレーの上にわざと音をたてて輪◎を置く 二回目のチャイムでチャイムが鳴ったよと声掛けする・声掛けだけで動かない時には足をトランボリンから降りし椅子の方に向ける・テーブルレコーダーを手放さない時にはお預かりしますとテーブルレコーダーを受け取る
展 開	・輪差し： ・リベット差し： ・仲間集め： (マカロニ) ・ベグ差し： ・型はめ：	机 トレー ○ T ○ H子 H子の右側から働きかける 輪差しからですと課題を始める 課題を変える時はTの左手でH子の右手を握って次はリベットですと言う 間違えた時にはブザーとブザー音の口真似で知らせる 正解の時にはいいね上手だねとほめる これで最後ですと課題の終りを知らせる
主 と め	・おやつを選んで課題を終る	三種類 (ゼリー、マシュマロ、ゴアラマチ) ぐらいのおやつを用意しておく ～と～と～でどれがいいですかと聞いて一つ選ばせはいじゃあ休憩ですと課題を終りにする



《 場の設定 》

着替
コーナー
(たたみ)

※チャイム～課題～おやつ～フリータイムの繰り返しで学習することにより見通しを持って活動できるようにする。

左図のように場の設定をする。活動毎に場所を決めてH子にわかりやすくする。

H子の反応を待ってゆっくりと声掛けをする。声掛けは最小にまた簡潔にし、多様な表現をしないように気を付ける。

(4) 指導の経過（毎日の記録から）

(4)の1 平成13年度一学期

(4月)

- ・入学式にはレコダーを持ったまま参加。式の間席を立とうとすることもあったがテープを聴けたので何とか参加できた。式以降も給食以外の時間はレコダーを持ったままである。
- ・寄宿舍から登校する日は学校周辺を散歩する。附属小・中まで10～20分歩く。歩道北側のフェンス、歩道南側の縁を手で触ってみたり足で探っている。

(5月)

- ・ラジオ番組やテープの歌が終った所をねらって机に誘い、リベット差し（6穴2種類）を約5分間する。
- ・「手を貸して」と私に側で手をつなぐよう要求してトランポリンをする。数えてみると980回だった。数えてみると毎日800～1000回跳んでいる。
- ・プールでは水に入るとプールの底や手摺りコースロープを自由に触って楽しそう。一息ついたところで、ばた足ローリングを行いまた自由に活動。
- ・制服の大きな釦ができた。「合わせて引っ張る」と声をかけているが、釦ホールから少し出ている釦を指先で引っ張ることができるようになった。
- ・「卵、おにぎり、納豆」と言う。小麦粘土で作って「にせものおにぎりー」と言って手渡すと「おにぎり!」と喜んでいる。指先をめり込ませたり、唇で触れたりしている。

(6・7月)

- ・K先生にも付き添ってもらいセイユーに行く。大好きな海老みりん（菓子）を買う。野菜ジュースを触らせみるが「てーなの」といやがる。
- ・好きな焼売、パイナップル、豆、ご飯をフォーク、スプーンで食べるようすくって待たせる。口に運んでフォーク、スプーンを私に返してよこす。2、3回すると「てー」と手掴みにもどる。
- ・朝の散歩で「信号の練習ね」と農学部まで延長して行く。「お待ち下さい」と、言う押しボタン信号のボタンを押す。
- ・着席しての課題に輪差しを追加する。左手で棒の先を触って位置を確かめ右手で輪を差した。
- ・プールでは団体利用があるとしばらく端のほうで

じっとしている。動き出すと、ジャンプして進むことやローリング、飛行機（水中で体を真っ直ぐにする）を何度も行う。

- ・膝にタオルを掛けると歯磨きと分かり口を開ける。
- ・北仙台のミスタードーナッツまで歩いて行く、フレンチクーラーを選んで食べる。便所も利用できた。

一学期はお互いに相手に慣れること、Hさんが安心して一緒に活動できるようにと好きなことを中心に自由に活動する中で、少しずつ課題を提示してさそうようにしてみた。Hさんから「手を貸して」や「おにぎり、卵」等、何かを要求する言葉が私に向けて発せられようになってたが、「てー」（やめての意）と言う拒否の言葉も多い。

着席しての課題は、リベット差し（6穴2種類）と輪差し（大5個）ができた。

朝の散歩では「教室」と、言いながらも遠回りして農学部の東側を通って登校することに慣れてきた。

(4)の2 平成13年度二学期

(8, 9月)

- ・これまでランダムに入れてきたリベットを右から順に入れるように指定して行う。
飛ばすことが多い、手を添えて右から溝をたどって差すようにした。
- ・プールでは浮き輪に入ったままローリングをしてにこにこしている。一緒に行ったKが遠くに離れて気配がなくなると「Kちゃん」とぼつりと言っていた。
- ・トランポリンをしていたら「ブー」とおならをする。自分でもおかしかったのか「おなら出ちゃった」と私の手を自分のおしりに持って行ってゲラゲラわらっている。
- ・セイユーに買い物にいく、便所に行くが和式なので後からだっこするように介助すると半袖を着ていた私の腕に触って「うで」と言う。「そう腕だよ」と答えると満足そう。
- ・市バスに初めて乗る、人の気配や社内放送に「も

うすぐ、おしっこ」を連発する。1区間で下車すると開放感溢れる笑顔。

(10月)

- ・リベット差しの回数を2～3回に増やす。右から順になぞって差すことができるようになってきた。間違えたとき「ブーやり直し」と声を掛けると自分で抜いて直していた。
- ・寄宿舎の靴箱の前で「お預かりします」とテープレコーダーを預かる。散歩中「テープ」と言っている。「教室に行ったらね」と言うのと分かった様子だが、少し歩くと「テープ」とくりかえす。
- ・試験期間なので10:30発のスクールバスに乗せてもらい仙台駅へ。エスパルでゼリーを食べる。店内をゆっくり歩く。店内放送の稚仏に驚きはいっていたズボンを下げたので慌てて引っ張る。帰りは11:40のに乗せてもらう。花京院の信号で止まると「信号赤」と言う。
- ・〈寄宿舎から〉モリヤと舎周辺を散歩がてら行って来ました。テープを持たずに行って来ました。
夕食はきりたんぽ汁でしたが舞茸をしめじと言いながら食べていました。ケーウンスクのCM曲に合わせて歌ったり踊ったりしていました。20:00過ぎテープを聴きながら寝ました。

(11, 12月)

- ・「ステージ練習体育館だよ」と声を掛けると「おーおー」と拒否、時報が鳴ったので「ピンポン鳴ったから行こうよ」と誘うと案外あっさりトランポリンから降りて体育館に行けた。
- ・帰りの会の後、Tちゃん帰るんだってと言うと「Tちゃんさようなら」とはっきり言う。
- ・プールでヘルパーを使ってみようかと誘うが気乗りしない様子、水が冷たいせいか「上がるの」と珍しく早く上がる。
- ・着席しての課題に10穴のペグ差しを追加する。1つずつ手渡して自由に入れさせる。10個目のペグを「これで最後です」と手渡すとうれしそうにしている。
- ・「校内探検で～す」の声にスムーズにトランポリンから降りて靴を履いた。お預かりしますと声を掛けようとしたら入口の机の上に自分でテープレコーダーを置いた。
- ・散歩の途中大粒の雪、口の周りをぺろぺろなめて

いる。さすがにスキップはせずそろりそろりと歩く。

- ・「帰りの会いす」と言って椅子を探してトランポリンの側に持ってきて、トランポリンから椅子、椅子からトランポリンかと上がったり降ったりしている。「あぶないよ落ちる落ちる」と言うと言っている。
- ・プールの前に大便をする。沢山出たので安心していたら上がってすぐに間一髪のタイミングでまた出た。給食の食べ残しが少なくなってきたせいか出る方も多い。

二学期になって転校生があり2人の学級になった。帰りの会を一緒にすることができ、挨拶をすることができるようになった。私ともだんだんラポートがとれて近くのスーパーマーケットやコンビニなどのお店やさんに行けるようになってきた。また外出するときには、教室入口の机の上にテープレコーダーを置くという行動が習慣化しつつある。

プールでは、浮き輪を使って遊んだり自由に遊んだりする中で、ばた足、ローリング、のし、けのびが、できるようになった。

着席しての課題は、チャイムを合図に誘うと渋々だが応じてくれるようになってきた。課題は①輪差し(大5小5)②リベット差し(右から5穴×3回)③ペグ差し(10穴ランダム)に増えた。

(4)の3 平成13年度三学期

(1月)

- ・〈家庭より〉12月24日とうとう始まりました(初潮のこと)。うまく受け入れて欲しいと思います。
- ・「明けてましておめでとうございます」を覚えて校内探検で出会う先生方に言っている。
- ・1コース貸切り状態で活動。初めは端の温水の出る所のへばりつくようににしていたがだんだん動きが出伸び伸びと泳ぐてばた足、足からの飛び込みも行う。
- ・市バスに乗る。一番後の席に座り「おいなりさん」を連発している。市役所前で下車、地下鉄ま

での長い階段を降りる。てすりに触りながらトン
トンとリズムカルに降りる。改札の所で電車の音
だけ聞いて帰る。

- ・朝の会を行うようにした。椅子に座り、あいさ
つ、呼名、カレンダーワーク、天気、予定、校歌
をする。

(2月)

- ・散歩の途中、附中の前でドリルの音に驚いて柵し
がみつく。マンションの工事ということは「工事
中」と何度も言い聞かせて、分かっていたと思っ
ていたが突然の音にはびっくり。
- ・5コースで泳ぐ。コースに沈んでいるベンチに寝
るようにぺたっと横になったり、端をぐるっと
触ったりしていた。
- ・地下鉄に乗る。「1, 2のそれ」とエスカレー
ターに乗るときの掛け声で乗り込む。シートのス
プリングが気に入りおしりでぼんぼん弾んでい
る。「よその人もいるからね」と窘めても止まら
ない。
- ・朝日神社から学校の方に曲がらず真っ直ぐセイ
ユーに向かう。千葉電器の前です、と押しボタン
に手を導くと「セイユー」と一言。「よぐわがっ
たごど（よくわかったね）」とほめるとにこにこ
している。

(3月)

- ・1コースを利用。他にいつものおばあちゃんだけ
で伸び伸びと活動。自分からプールサイドによじ
登りばた足をする。時々、手を股に当て「うんち
しちゃった」と言う「おもしろいやです」と答え
るとげらげら笑っている。
- ・リベット差しの課題右からに加えて左からも順に
差すように声掛けする。起点になる所（三つの
点）を触らせ確認させて行う。手の動きが逆にな
るが思ったよりスムーズ。
- ・〈寄宿舎から〉帰省日なのでおやつを食べテー
プを聴いて過ごす。「来週はお誕生会あるからね、
ケーキ食べるんだよ」と言うと「莓！」と言っ
ていました。莓ケーキがたべたいのでしょうか。
- ・3月13日新幹線を利用して帰省練習をする。駅の
アナウンスにしがみつくこともなく乗車。トンネ
ルに入るときにビシッと音がした一瞬体をびくっ
とさせていたが、ちゃんと座っていた。

朝の会帰りの会をするようになった。「さ」が
つく先生は？「齋藤先生」「き」がつく先生は？
「金城先生」と身近な教師の名前を呼ぶことがで
きるようになり、Tちゃんとも挨拶や呼名返事
のやりとりを楽しむなど他者と関わりが増えて
きた。またサロン直観室にいる先生方に自分か
ら挨拶をすることがあった。

市バス以外の地下鉄、新幹線を経験する。ド
アの開閉の音やアナウンスにも慣れてきてい
る。

着席しての課題は、①輪差し（大5、小5）②
リベット差し（右から5穴×2回、左から5穴×
2回）③ペグ差し（右から10穴）を行う。

プールでは①水中歩行②ばた足③ローリン
グ④のし⑤けのびを自由遊びの中ですこしずつ
行う。

生活経験を少しずつ増やすように働きかけて
きた、校内校外のいろいろな場所に行けるよう
になり行動範囲がひろがってきた。また、買い
物をしたり好きな物を注文して食べたり生活自
体を楽しむことが少しずつできるようになって
きた。生活経験が拡大するにつれ語彙も増え、
私との会話も質量ともに増えてきた。

(4)の4 平成14年度一学期

(4月)

- ・機嫌良く散歩、「ピピピー鳴った」「塩竈」「出口
入口」等おしゃべりが多い。
- ・生理のためプールは休み。トランポリンの上で
「レディーゴー」と月曜日だから今日はプール
じゃないのと言う感じで言っている。「ナプキン
してるときはプールお休みね」と言い聞かせる
が、何となく腑に落ちない様子。休みの次の日は
プールに行くと思っているのかな。
- ・教室でTちゃんのきいているCDのお弁当箱の歌
を「これくらいお願いします」と言ってかけて
もらいご機嫌。
- ・課題に輪差し10個のものを追加。差す棒が長く
なったが、左手で棒の先端を触って2個ぐらい差
して棒の先端の位置が分かったと、左手をはずして
右手だけで輪をさしていた。

(5月)

- ・シルバーセンターのプールに市バスで行く。2時間のチャイムで誘うが初めは渋っていた。仙台駅前降りて中央通りを歩いていく、商店のCMの音にスキップして歩く。プールでは入って直ぐは端の方でウロウロしていたが、だんだん調子が出て「上がるよ」と言ってから2往復して、やっと上がった。
- ・〈家庭から〉5月7日長い休みでした。5日は少し買い物とジャスコの周りをちょっと歩きました。ジャスコでは店内放送に驚いて靴を脱いでしまう行動に慌ててしました。
- ・校内探検で行った直観室にだれもいなかったのでも「O先生もS先生もいないね」と言うとも「A先生」という一言。鋭い指摘にびっくり。
- ・プールサイドに腰掛けてやっていたばた足をバーに掴まってするように変えた。抵抗なく行う。市バスで帰校、タカジン眼科のCM「コンタクトレンズ」が気に入る。繰り返し言って頭手を振る。
- ・3年生のKさんと修学旅行の事前指導も兼ねて松島へ行く。市バス～仙石線～船と乗り継ぐ。船中ではエンジン音や揺れがいやな様子で船内をうろうろ歩き「てえー」と座ろうとしない。移動するときいつも使っている「段差、でこぼこ、砂利道、スロープ」が応用できスムーズだった。水族館のラッコ、ペンギンの巨大なぬぐるみに抱きついたりよじ登ったりしてうれしそう。

(6月)

- ・給食の穴子丼食べようとしなない。牛乳だけでも牛乳パックを持たせると「便秘」と言う。いつも「便秘にいいから飲もうね」と言ってる言葉をかえされてしまう。
- ・掲示物の花作りをする。シールの端を少し起こして三角に折って手渡すと両面テープのシールをはがして台紙に貼ることができた。
- ・リベット差しの課題右から左からに加えて、縦向きにして上からも行う。起点になる突起を触るとすぐ分かってさしていた。
- ・水泳教室でみんなと一緒にプールへ行く。水面たたき「きゃーバチャバチャしないで下さい」と言われるのをよろこんでいる。ヘルパーを着けてばた足を練習する。体を伸ばすことができていたが

足の方はあまり動かない。

- ・東京千葉方面へ修学旅行。仲見世で揚げ饅頭を食べる。人通りが非常に多いが気にならない様子。二人で1本の白杖にすがって歩く。ディズニーランドではカリブの海賊に乗る、「オーオー」と立って降りようとするのでK先生と必死に抱き留める、ミッキーマウスレビューやカントリーベアシアターでは演奏を楽しむ、やはり様子がちょっとおかしいとみえるのか係員の方に「ショーの途中でも出られますから声を掛けて下さい」と言われてしまう。ホテルでは私のベットとHさんのベットを繋げてセットしてもらい、広いランボリンといった感じではずんでいた。

(7月)

- ・スプーンの上にご飯、フォークに鮭の塩焼きをさして皿の上に置いて「スプーンフォーク」と声を掛けると柄を握って口に運ぶ。スプーンフォークを、乗っていた皿や茶碗にもどす。
- ・セイウチに行く。棚の品物を触って選ぶ、ゼリーのカップの底を指先でなぞって決めている。
- ・〈寄宿舎から〉一ヶ月ぶりぐらいでHさんと食事をしました。一ヶ月前に比べて自分からスプーンフォークを使う回数が多く上手になりびっくりしました。声掛けすると抵抗なくスプーンを使ってカツ丼を食べていました。

2年生になっても一週間の流れは変えずに、内容を増やしたり変えたりして指導した。一週間の活動の流れがだいたいわかってきた様子である。

修学旅行という大きな行事があったので外に出かけることも多かったが、校内や学校付近を散歩する中でのやりとりから理解できた、段差、スロープ、踊り場、砂利道、渋滞中、工事中、出発などのキーワードにより初めて行った場所でも割と混乱なく過ごせたと思う。

着席しての課題は、①輪差し(大5、小5)②リベット差し(右から5穴×2回、左から5穴×2回)③ペグ差し(右から10穴)を行う。

プールでは入ってから半分位の時間までは自由に活動し後半に①水中歩行②ばた足③ローリング④のし(リラックスと声を掛けて行う)⑤けのび(レディゴーと声を掛けて行う)を行う。

(4)の5 平成14年度二学期

(8・9月)

- ・2階の相談室でI先生にきゅうりを手渡され「これなんだ？」と質問される。しばらくきゅうりを触って「バナナ」と答えていた。
- ・散歩の途中「アイス」とつぶやく、サンクスでアイスモナカを買って登校。Tちゃんと分け合って食べる。少しずつ美味しそうにゆっくり食べていた。
- ・着席しての課題にスライディングブロックを加える。ブロックをつまんでくるくる動かしていたが溝をはずさないようブロックを滑らせて入れるように手を添えて一緒に行く。2～3回一緒にすると1人で行うことができた。
- ・「給食に行こう」と誘うとテーブルコダーをトランポリンの側においてあるテーブルの籠に入れて、ずっと立ってきた。
- ・七ツ森希望の家に宿泊学習で行く。乗馬は怖くてできなかったが馬の頭にさわってみた。夜なかなか寝付けない様子、隣で狸寝入りしていると「寝ないの」と言って私のふとんをたたいていた。
- ・運動会は雨のため体育館で行われた。今年はテーブルコダーなしで参加できた。競技の合間に教室に戻り、ラジオやテープを聴いて一休みして、また参加した。

(10月)

- ・着席しての課題に、○と△の型はめを加えて行う。○の方はすぐできるようになったが△の方は難しい。全部で15～20分位の時間になった。
- ・散歩の途中、マンホールの上を車が通ってガタンと鳴ると私の方を向いて「マンホール」と言う「よぐわがったごど」と答えるとスキップしていた。
- ・プールのBGMが坂本九だったので「リチャードクレイダーマン」と言っていたが、機嫌よく活動。帰校してからも機嫌よく、わざとラジオに手をぶついたり椅子をがたがたさせて「ダメー」と言われるのを喜んでいる。ふざけて、まわりの反応に喜ぶ様子が時々見られる。
- ・テープを聴いている時に「ちょっと手を貸して」と粘土の板を型抜きする。型の中に残った粘土を親指と人差し指で苦労して取り出していた。

- ・〈寄宿舎から〉舎でおやつを食べ「手が汚れたから洗いに行こう」と言うと言職員の手を引いて水道場まで行きました。建物の中の配置がほとんど分かってきたんだなと感心しました。

(11・12月)

- ・プールに入ると自由に探索しないですぐに、私の手を取って1コースを歩いた。ばた足、けのび、も続けて行う。ヘルパーを着けてのばた足は自分から動かしていた。帰りのバスではさすがに眠そう。
- ・右手にスプーンを持って、左手で食べ物をのせて食べるように声を掛けする。素直に応じている人参のグラッセを食べようとしなかったが「鱈フライあげるから」と言うと言頑張って食べた。
- ・ピンクのハンガーにブラウスを掛け、木のハンガー（ジャケット用）を持っている時「ジャケット」と言って次ぎに掛ける物を指摘していた。「あ、あたり！」と言うと言、ジャケットと何度も嬉しそうに繰り返していた。
- ・北仙台から市バスに乗り一番町へ行く。古いバスでガタガタ鳴るので大喜び。三越のジョアンでミニクロワッサンを食べる。イトインコーナーは初めてだったが落ち着いて食べていた。
- ・ちぎった牛乳パックをミキサーに入れて砕く作業をする。机上のミキサーの位置を左手で触って確認し、ミキサーの右側に置いた小さなバケツからパックを取ってミキサーに入れた。ミキサーのスイッチをONに押すことができたがうるさいのかすぐOFFにしていた。
- ・〈寄宿舎から〉夕方からお楽しみ会で外出しました。市バスに乗り『光りのページェント』を見学、その後『T食堂』で好み焼きとジュース、アイスクリームを注文しました。ほとんど完食です。帰舎後は疲れていたのか素直に行動し8:30に布団にはいりました。

制服の着脱がスムーズにできるようになって、ブラウス、ジャケットがわかってきた。スプーンやフォークを使おうという姿勢がみられる。食欲も旺盛で食べ残しが少なくなってきたせいか10月下旬頃より下剤（ラキソベロン）なしで排便できるようになった。

着席しての課題は、①輪差し（大5、小5、中10）②リベット差し5穴（右から、左から、上から、下から）③ペグ差し10穴（右から、左から、上から、下から）④型はめ ○、△ ⑤マカロニの仲間集め（2種類）を行う。

プールでは①水中歩行25m×10②バーに掴まってばた足20回×3③ローリング適宜④のし25m×4⑤けのび25m×2⑥ヘルパーばた足25×2⑦手の練習25m×2を行う。

「マンホール」や「ドアばたん鳴った」等、周りの状況について教えようとしたり、「がたがたぶつかった」とふざけたり周りの人に働きかける言動が多くみられる。寄宿舎の生活にも慣れて全体での活動にも参加できるようになってきた。

(4)の6 平成14年度三学期

(1月)

- ・プールに入ると「A先生の車」や「T先生車、インプレッサ」と車にに乗って帰りたい様子「今日はバスだよ」と答えても何度か繰り返していた。
- ・トランポリンの上で「鼻血」と、言っているのに鼻の下に触って「出てないよ」と答える。そのやり取りが気に入ったらしく何度も「鼻血」と、言う。その都度鼻の下に触って「出てないよ」と答える。
- ・『ロンドン橋落ちた』の出だしの伴奏を「ツタツタ」と、歌っていた。椅子に座って音楽の授業ができるようになったので、テープレコーダーやラジオから離れることができてた。
- ・休み明けのせいか『マカロニの仲間集め』難しく考え込んでいる。
- ・給食みそ汁を残しただけで完食。2・3回だが一人でスプーンにご飯をのせて食べていた。

(2月)

- ・散歩の途中「がたんがたん」と、言う。思い当たる音がなく「がたんがたんは何？」と聞くと電車」と答えていた。遠くで仙山線の電車が通過した音だったのかも知れない。
- ・鍵穴の形の型はめを追加する。入っている型を取るように指示する。上手につまんでとり出す。入れるのは手を添えて行方が難しい。

- ・往復市バスでプールへ行く。5コースで活動。水中のベンチに手をついてばた足をしていた。上がる前から「カフェオレ」と要求していたので、上がってからロビーで飲む。ごくごく一気に飲んで美味しそう。
- ・泉ヶ岳へ校外学習に行く。そり遊びは1回しか乗れなかった。その代わり2kmぐらい雪の中を歩く。足下が滑りやすくなっているが案外気にせず歩いていた。お弁当よく食べた。
- ・登校途中、O先生と一緒にいる。「Hさんおはよう」と声を掛けられると、ずっと手を伸ばして手をつないでもらい校門の所まで一緒に歩いた。
- ・北仙台から仙台駅まで地下鉄に乗る。久しぶりだったが階段を降りるときには「乗る、エスカレーター」と地下鉄に乗ることが分かりウキウキした様子。雨なので自由通路とエスパルを歩く。「抹茶クリーム」と言うので 抹茶クリームの鯛焼きを買って半分ずつ食べる。

(3月)

- ・卒業式では式辞が終るまで頑張って座っていた。少し外に出て廊下を歩き最後にまた参列する。
- ・附中の西側と、農学部東側の歩道の、点字ブロックが新しくなる。新しい点字ブロックを踏んで「でこぼこ」と言う。前のより山形が細くなったので凸凹がより感じられたようだ。
- ・インフルエンザのため体調を崩し行けなかったプールに久しぶりに行く。とても楽しかったようで学校までの帰路、鼻歌まじりにスキップしている。
- ・アップルパイ作りをする。薄く切ったりんごを皿に盛って出し、千切って左側のボールに入れるように指示する。千切ったりんごをボールに入れることができた。が口に入れたりんごも多かった。
- ・帰りの会で「Tちゃんの先生の名前は」に「K先生」と答え、やっと覚えてくれたのねと、K先生を感激させていた。

プールや買い物に校外に出かけることに随分慣れてきた。出かけた先の空間の把握ができるようになり、自由通路から階段を登った先に鯛焼き屋があるとか、エスカレーターを降りた所に果物屋がありゼリーが食べられるということが

分かって要求するようになった。出かけることにより環境が変わる事によって新しく得られた情報を言葉で伝えることができてきた。また、「わかったよ〇〇のことだね」と答えると、にこにこしてスキップするなど、伝わる喜びを全身で表していた。

朝の会帰りの会をTちゃんと一緒にするようになった。「Tちゃん」「はい」や「Tちゃんさようなら」「あーい」など、呼びかけた後耳を澄ませて返事を待ち、返事があるとにこにこするなどTちゃんとのやりとりを楽しんでいた。

給食のとき自分から、左手でご飯を右手に持ったスプーンに寄せてすくって食べる姿がみられるようになった。

着席しての課題は、①輪差し（大5、小5、中10）②リベット差し5穴（右から、左から、上から、下から）③マカロニの仲間集め（2種類）④ペグ差し10穴（右から、左から、上から、下から）④型はめ △と鍵穴型を行う。

プールでは①水中歩行25m×10②バーに掴まってばた足20回×3③ローリング適宜④のし25m×4⑤けのび25m×2⑥ヘルパーばた足25m×2⑦ヘルパーを着けてキャビテーション25m×2⑧手の練習25m×2⑨水中歩行25m×2を行う。

(5) 指導の結果

- ・食事の時には手づかみで食べることが多いが、部分的にフォークやスプーンを使うことができるようになってきた。茶碗や皿の縁にフォークやスプーンをかけて置くと、自分から手にとって食べる姿が見られるようになってきた。嫌いな人参やピーマンも他のおかずと取り混ぜて少しずつ食べられるようになってきた。

衣服の着脱は、前後表裏の区別は難しいが衣服を持たせると一人でできる。制服やブラウスのボタンは殆ど一人でできるがスカートのホックは手を添えて指導している。ホックについてはボタンとマジックテープに換えてもいいかと思う。袖たたみで脱いだ物をたたみ、脱衣籠に入れている。端と端を合わせてたたむところまではいかないが丸める感じでできた。着替の中で、ジャケット、

ブラウス、スカート、ハンガー、ズボンがわかり言えるようになった。

トイレでは用便の後紙を取って丸めて使うことができるようになったが、拭き取りが完全ではない。生理の手当と合わせ引き続き指導していく。

- ・体力的には随分向上し、歩ける距離も長くなってきた。肥満が解消された。

プールでは腰にヘルパーを着けてキャビテーションのバタ足ができるようになった。以前は自由に遊んでその中に課題が入るという感じだったが近頃は逆転している。泳ぐまでもう一歩だが、歌を歌ったり、常連さんたちと声を掛け合ったりしながら楽しい雰囲気を損わないように指導を進めたい。

また、プールの指導員さんに「おはようございます。お願いします」と、カードを渡したり「ありがとうございました」と、受け取ったりすることや、混み合っている時にベンチの利用を待ったり私の着替を待ったり、ドライヤーの順番を待ったりすることが一連の活動の中で無理なく学習でき、泳ぐこと以外にも得ることが多かった。

- ・市バスの乗車は一区間だけ乗ることから始めてバス停の数をだんだん増やしてきた。同じように地下鉄の利用も指導し、現在では仙台駅～盲学校前まで乗ることができるようになった。初めはびっくりしていた停車ボタンの「ピンポン」やドアの開閉を知らせるブザー音にも慣れて地下鉄や市バスに楽しんで乗っている。時々リラックスし過ぎて大きな声で歌ったりCMの一部を言ったりすることがあるので注意する。

人が沢山いたり、駅のようにうるさい場所でも、落ち着いて行動できるようになってきた。また、「ドアばたん閉まった、ピンポン鳴った、マンホールがたん鳴った、乗るいく、段上がるよ」など周囲の状況や自分の意思を表現する言葉が、出掛けることによって増えてきた。

着席しての課題学習は、ペグ差しや型はめを中心に行ってきた。「チャイムが鳴ったよ」と声を掛けても「てーなの」とぐずぐずすることが多かったが、やっとチャイムを合図に着席することが定着してきた。当初は3穴と6穴のリベット差しで5分位の学習時間だったが近頃は着席して課

題に取り組む時間が、だんだんに増え25分位できるようになってきた。課題はリベット差し、輪差し、ペグ差し、型はめ、仲間集め、と粘土の型抜きや紙工のラミネートはがしをおこなった。内容としては単純な課題を繰り返しおこなって最後にひとつ新しいものを入れてH子が混乱しないように進めてきた。これからは学習課題の量と質をどのようにして高めていくかが課題になってくる。

3 まとめ

廊下を歩いている時やプールに行った時、近所を散歩している時に、他学部の先生やプールの常連のおばあちゃん、近所のマンションの管理人さんから

「Hちゃん大きくなったね、背が伸びたね」と声を掛けられる。毎日一緒にいるとあまり気付かないのだが、改めて見ると本当に大きくなったなど感じさせられる。また、身体的な成長だけでなく、こちらからの働きかけに嫌がらずに応じていろいろな活動ができるようになってきたこと、バスや地下鉄を利用して出かけられるようになったこと、駅ビルや商店街など学校外でも心配なく行動できるようになったことなど内面的な成長も大きかったと思う。

身の処置や、ラジオやテープを聴くことへのこだわりを減らしていくことなど、課題はまだ沢山あるが、あせらず1歩ずつ指導を進められたらと思う。

3-1-3 システムの見直しと連携に主眼をおいた新たなシステム作りのために

奈良県立盲学校

I. はじめに

平成11年3月29日の新学習指導要領の改訂に伴い、本校においても個別の指導計画の作成をはじめとして、自立活動に関する新たな取り組みをスタートさせてきた。この中では、「個別の指導計画を各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間の実践的な指導に役立てるために、どのような校内システムを構築すべきであるか」に焦点をあてて取り組んできた。それは、必然的にこれまでの取り組みを見直し、良い点は継承し、積み残されてきた課題については、新しい指導要領の方針の中で、いかに解決していくかというものでもあった。この取り組みは、平成12年度より始め、次のような3つの観点から進めてきた。

1. 現状の分析と課題の整理
2. 事例研究（個別の指導計画の活用）
3. 共通理解に向けたシステム作り

本稿では、この4年間の取り組みについて報告する。

なお、今回の報告では、重度重複障害幼児児童生徒と高等部保健医療科、専攻科医療科の自立活動に関しては、割愛した。

II. 現状の分析と課題の整理

1. 本校を取り巻く現状と課題

平成15年度の学部構成をFig1に、幼児児童生徒数をTable1に、幼児児童生徒数の推移と教育相談人数の推移について、それぞれFig2、Fig3に示す。

全国的に指摘されていることではあるが、盲学校在籍幼児児童生徒数の減少傾向が続いており、本校においても例外ではなく、特に小学部では2学級4名（6年1学級、重複1学級）、中学部では1学級1名（1年1学級）、高等部普通科においても3学級5名（1年1学級、3年1学級、重複1学級）という状況である。それに比べ、教育相談人数は増加傾向にある。また、ここ数年の入学・転出に関する傾向では、幼稚部の子どもたちが地域の小学校に就学する傾向が続いており、一方、中学部・高等部段階で、地域の学校から入学・転学してくる生徒もみられる。



Fig 1 学部構成

Table 1 平成15年度幼児児童生徒数

学年	幼稚部				小学部				中学部				高等部				専攻科	計
	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計		
男	1	1	4	6	2	2	1	5	1	1	1	3	1	1	1	3	4	10
女	1	1	1	3	1	1	1	3	2	1	1	4	1	2	3	6	1	9
計	2	2	5	9	3	3	2	8	3	2	2	7	2	3	4	9	5	19
高等部													1	1	1	3	4	10
専攻科																	1	1
計																	1	1
重複	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	4	10
計	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	4	12

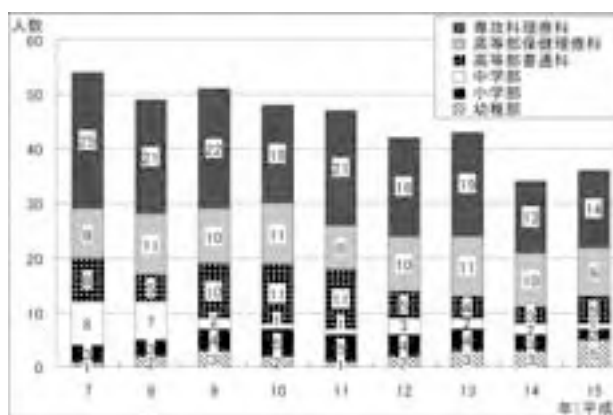


Fig 2 児童生徒数の推移

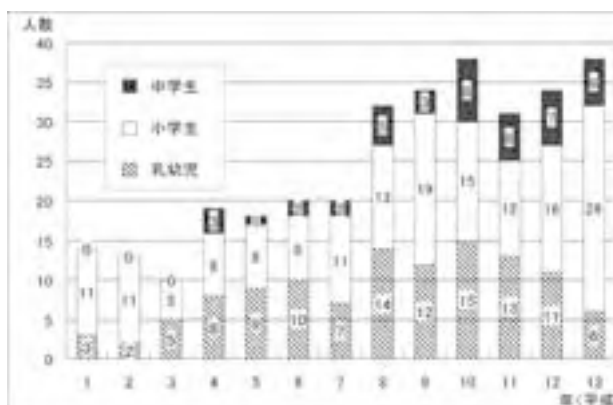


Fig 3 教育相談人数の推移

盲学校には在籍していなくても地域の学校に視覚に障害のある児童生徒たちがおり、盲学校がなんらかの形で支援をしてきている。今後さらにその傾向が強くなるであろう。指導法や教材教具等、視覚障害教育の専門性を維持し、継承していかなければならない。また、中高部で入学、転入学してくる生徒たちの実態が多様化していることから、それぞれの入学時点からの自立活動をどのように展開していくのか、それらに対応できる力が教員に求められている。

2. 学校運営組織上の自立活動を取り巻く現状と課題

自立活動委員会の位置づけと活動内容、研修体制、また、各学部の自立活動担当者に関わって、以下のように課題を整理した。

- (1) 自立活動委員会の現在の活動内容は生徒に対するものが中心で、教員間、特に学部を越えた自立活動担当者の話し合いや情報交換の場として機能していない。
→自立活動担当者会を開催していく必要がある。

- (2) 職員研修は、総務部の研修係が企画・実施しており、自立活動的な内容も含まれるものの、視覚障害への理解を深めるという位置づけであり、自立活動の指導法やカリキュラム等の研修は行われていない。
→自立活動（指導法）研修を企画していく必要がある。

- (3) 各学部とも、自立活動専任教員が配置されておらず、一部には担当者が固定されてきてはいるものの、担当者が年度ごとに入れ替わることが多い。
→指導法やプログラムが共通理解されるよう、また引き継ぎ等が確実になされる体制作りが必要である。

3. 生徒の実態把握に関する現状と課題

児童生徒の実態把握は、4月段階で全校的に視機能検査、感覚・点字能力検査等を実施し、検査結果を全職員に知らせ、指導に活用している。しかし、個々の細かい実態把握は、担当者に任されており、同じ内容でも、実態把握の方法・指導順序・指導方

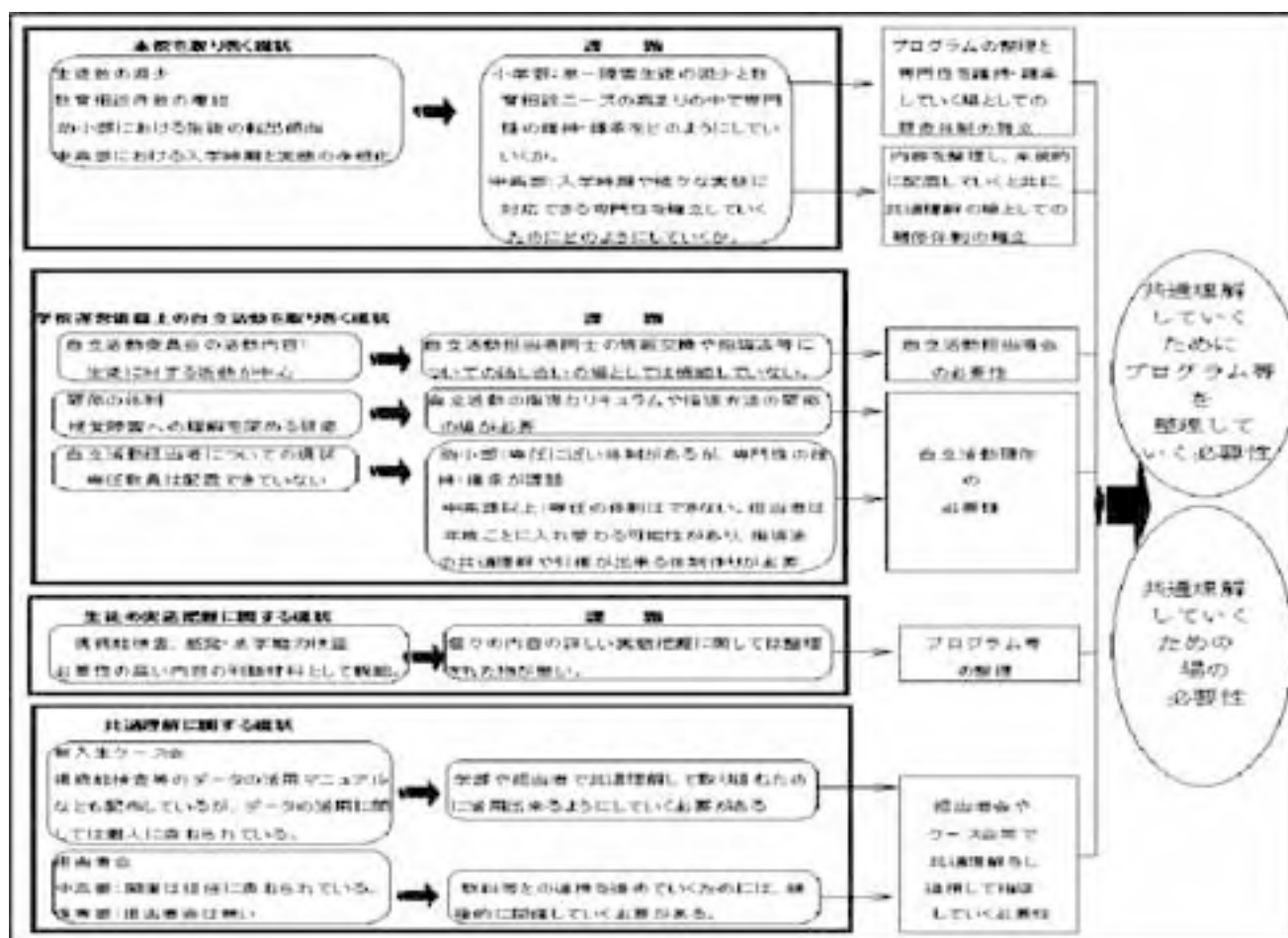


Fig 4 現状の分析と課題の一覧

法・評価が統一されていない。

4. 職員の共通理解に関する現状と課題

現在、職員の共通理解を得る場としては、新入生ケース会、個人表の記入とその活用、担当者会・教科部会等がある。これらから、以下のように課題を整理した。

- (1) 自立活動で指導していく内容・方法を教科担当とも連携し『自立活動の時間での指導』+『教科学習内での実践』→『自立活動の時間の指導へのフィードバック』といった体制作りを進める必要がある。
- (2) そのためには担当者会をより積極的に活用する必要がある。

以上のことから、指導法やプログラムの整理と、整理されたものを共通理解していく場としてのシステム作りの必要性があることが分かった。Fig 4にこれらの課題を一覧にまとめた。

Ⅲ. 事例研究（個別の指導計画の活用）

ここでは、本校の個別の指導計画の作成と指導の流れについて事例を通して検討していく。

1. 個別の指導計画の様式作成

個別の指導計画の作成は、今回の学習指導要領改訂の大きな柱の一つである。様式の作成にあたっては、自立活動委員会が中心となり、学習指導要領や文献等を通して学習会を行い、現在のシステムの中で活用しやすい様式の作成に取り組んだ（Table 3・Table 4）。

様式1は、担任が保護者や本人のニーズ等を把握し記入する。保護者の希望や、本人が学習上困難に思っていること、また、興味・関心を聞き取り記入する。実態把握に関する項目では、視機能検査や感覚・点字能力検査、学習の様子、心理的な面、その他の欄が設けられており、必要事項を記入する。

様式2は、自立活動の担当者が内容ごとに記入する。担当者名、内容設定の理由、指導の手立て、指導の留意点、他領域との関連、指導目標（長期）と評価、指導目標（短期）と評価、週あたりの時数、授業曜日・時限、指導形態、担任所見、その他の欄が設けられている。

様式1は1枚のみであるが、様式2は内容ごとの記入のため、内容が複数であれば複数枚必要である。なお、これらの様式は、幼小部単一障害、中高部単

Table 3 様式1

自立活動・個別の指導計画 (年次単一障害と併発型活用)				様式1	
※この用紙は学習指導要領の記載欄に記入する。					
学年		学期		氏名	
作成者名	※担任(副担任)名を記入。指導との関係				
本人の希望 ※学習・生活上で書いていること、聞いていることなどについて、本人から聞き取り記す。					
保護者(要)の希望 ※年度当初の保護者懇話会で話し合った内容の内、自立活動に関すると思われる部分を記す。保護者は本人のみでもよい。					
当該科での指導計画 【得意科・得意領域について】 優先度を記す。 【学習の様子】 教科の個別指導計画を参照。当該教科の得意領域があれば記す。					
【心身能力面について】 ※視覚の学習、言語理解などについて指導者に書く。 例：点字ではコンマを導くことができない。					
【その他】 ※記録にないものであった場合もよいものを記す。					

Table 4 様式2

※この用紙は時間割に設定された自立活動の指導者が記入する。				様式2	
指導目標(長期)	※指導内容ごとに記入する。例：点字		作成者名	※指導者名を記入	
【設定理由】 例：本人の希望でもあり、司書の自立を導くために必要であると認められる。					
【指導の手立て】 ※教科・教員及びプログラム名、指導目標など簡潔にソフトを記す。					
【指導の留意点】 例：動機づけが十分に得られていない指導者。 ・自分ではできないという思いが強いので、ほめて自信を回復させるようにする。					
【他領域との関連】 ・教科 例：○○科の手立て(指導内容)とについて指導している。 ・特別活動 例：読書学習でも自立活動で学習した内容を生かしてほしい。					
【指導目標(長期)】 ※1年間以上の長期目標に。			評	価	
【指導目標(短期)】			評 価		
一学期					
二学期					
三学期					
達成率等の観察		授業曜日・時限	指導形態 例：個別		
【その他】 担任所見 ※学習記録(副担任)以外が記入している場合のみ記す。					

一障害、高等部保健医療科で使用する。

2. 個別の指導計画の作成を含めたシステムの整理

視機能検査等の実施から個別の指導計画作成まで、一連の流れを1学期を中心に整理したものを、Fig5に示す。これらの流れで事例研究に取り組むこととした。

3. 事例研究〈中学部の取り組み〉

(1) 対象生徒の実態

- 1) 学年と性別 中学部2年生 男子
- 2) 眼疾患 未熟児網膜症
- 3) 視機能の状態 両眼ともに視力0 全盲
- 4) 各教科での実態 各教科下学年適用
国語→小5程度 数学→小2、3年程度
- 5) その他の疾病

平成11年2月(小5)てんかん発作

平成12年1月(小6)抗てんかん薬服薬

(3) 自立活動の時間数と設定内容

1) 自立活動の時間数

週3時間、月曜日2・3・4限に設定。

2) 設定内容

歩行訓練・情報処理技術(保護者会で確認)



Fig 5 システムの整理



Fig 6 取り組みの経過

(4) 取り組みの経過

1年間の取り組みの経過をFig 6に示す。上から1学期、2学期、3学期の順である。1年間を見通した長期目標と学期ごとで達成したい短期目標を設定し、個別指導計画に記入しつつ取り組みを進めた。

(5) 事例を通して見えてきたもの

1) 教科等との連携

教科との連携について、1学期を例に、まとめたものをFig 7に示す。

歩行や情報処理など自立活動の時間の指導を、交流、道徳、H・R、教科と有機的に結びつけることが出来た。教育活動全体の中で、応用や実践の機会を多く作れたことは、自立活動の時間での指導を定着させていく上で非常に有効であった。ただ、このような連携を進めていくためには、指導法など、細かい事柄を教科担当と共通確認し、また、評価や感想を各教科担当からフィードバックされる担当者会が、有効かつ必要不可欠であった。

2) 興味関心への配慮

興味関心への配慮としては、1学期は特に情報処理において、本人が非常に興味を持っている「インド」について、墨字文書読みとりソフトを使用して『インドの世界遺産』についてのプリントを読んだり、インド映画のビデオCDを作成し、それをメディアプレーヤーを使用して聴くということに取り組んだ。インド映画をノートパソコンで楽しめるようになることは、本人にとって大変価値のあることだったようである。その分、モチベーションも高く、意欲的に取り組めた。歩行では、夏期休業期間中に買い物に行けるよう、自宅近くのドラッグストアを目的地に入れたり、お楽しみ会の準備のために、実際に買い物に行くなどした。

3) 保護者との連携について

保護者との連携については、連絡帳の活用、随時の授業参観、歩行地図へのチェック協力の3点に取り組んだ。歩行チェック地図をFig 8に示す。2学期中盤から水曜・金曜の放課後に一人で帰っているつもりになせ、実践的な歩行に取り組んだ。その際、保護者に指導の理解と協力を得るために、配慮事項やチェックポイントの具体的な話を行った。これは、保護者の学校への信頼につながり、また実際の場面での歩行の実態の把握になり、次への指導を考える

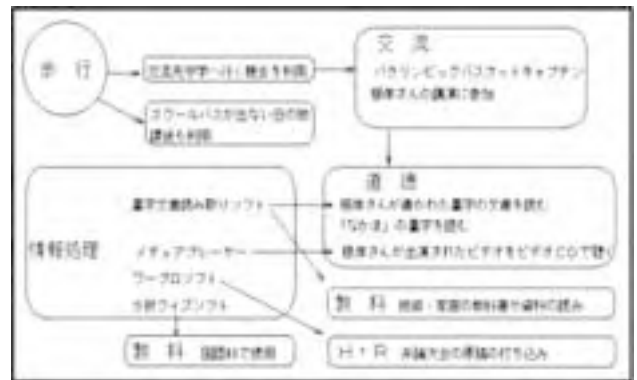


Fig 7 教科との連携

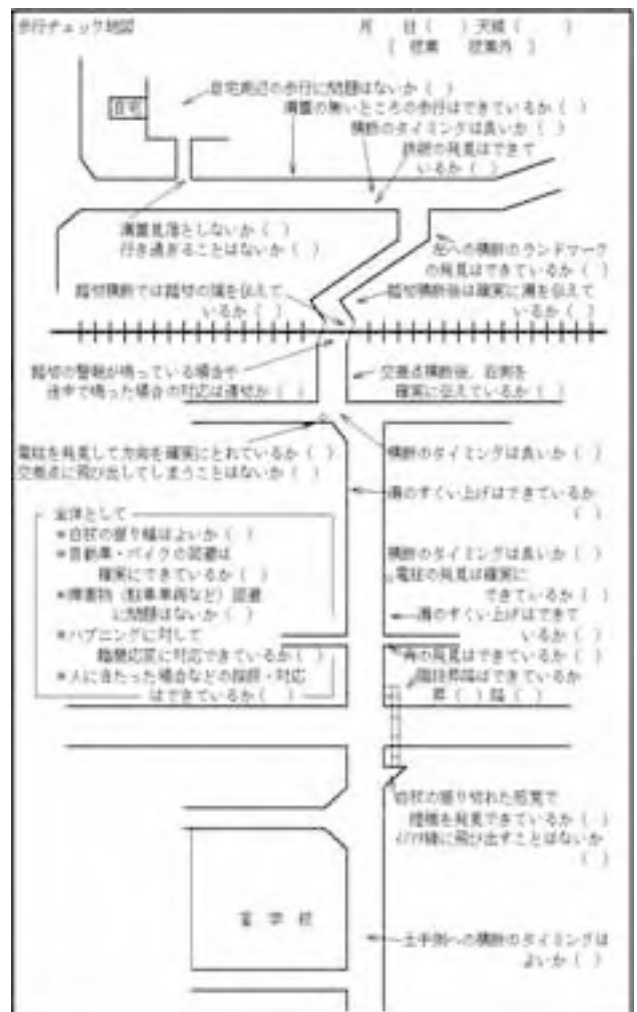


Fig 8 歩行チェック地図

上で非常に有効であった。

4) 個別の指導計画の活用

個別の指導計画の様式に沿って、長期目標と短期目標を設定し、取り組みを行った。評価は通知表にも生かした。全てが記入された様式2(歩行)を例としてTable 5に示す。

5) 取り組み全体のまとめと今後の課題

Table 5 個別の指導計画（歩行）

生徒の状況		指導方針	指導計画
【設定理由】		移動の技術は視覚障害者にとって重要でいていくため必要不可欠の技術であり、対応状況にも指導させる必要を感じ、設定した。	
【指導の手法等】		＊目まがいとわかれ視覚障害者用ナビゲーションシステムでの歩行訓練のモデルがにゅって指導する。 ＊視覚へ出たの練習を行う。 ＊室内での練習をとりえて練習を行う。	
【指導の留意点】		＊安全が第一にまきって歩行先事項であることを意識させるよう指導する。 ＊目まがいな利便ができるよう、危険なとき以外にはなるべく見守るよう指導する。 ＊危険な行動、誤った行動についてはその場で指導することを基本とする。	
【地域域との関係】		・教材・・・・社会的な学習の時間 ・特別活動・・・・計・計、計、計	
【指導目標（長期）】		歩行～自宅までの歩行ができるようになる。	歩行～自宅までは、ほぼ歩行できるようになった。随時必要な利便や、道程が短くなるようにすることは課題。
【指導目標（短期）】		計 画	
一	自宅～自宅までの歩行ができるようになる。	自宅～自宅までの歩行ができるようになる。	自宅～自宅までの歩行は安定してできたが、随時必要な利便や、道程が短くなるようにすることは課題。
二	自宅～自宅までの歩行ができるようになる。	自宅～自宅までの歩行ができるようになる。	自宅～自宅までの歩行は安定してできたが、随時必要な利便や、道程が短くなるようにすることは課題。
三	歩行～自宅までの歩行が安定してできるようになる。	歩行～自宅までの歩行が安定してできるようになる。	歩行～自宅までの歩行は安定してできるようになった。随時必要な利便や、道程が短くなるようにすることは課題。
達成までの時間（予定）		指導開始～時間（月曜 日、日曜）	指導期間（月曜）
【その他】		担任等：学年主任、歩行～自宅までの見守りに入る必要を感じ、歩行では交通機関の利用等が今後の課題と思われるが、いっしょに練習など日常生活動作を取り組む必要を感じる。	

実態把握に基づき、長期目標と短期目標の設定、指導方針の決定、更に学期ごとの達成度に基づいた評価を通して短期目標や指導法を修正するといった、一連の流れのもと、取り組みを進めてきた。

教科との連携では、各教科担当が集まる担当者会が重要であり、必要不可欠であるという印象を持った。ただ、今回の取り組みで、特に情報処理技術では、本人が使用できるようになったソフト等を教科内において活用させる際、指導方法等について、必ずしも共通理解できていたとは言えず、今後課題を残している。それは、情報処理技術の内容そのものや指導法について本校内部で整理がなされていないことが原因であり、本校なりに指導法や指導順序について整理し、プログラムを早急に作成する必要があると感じた。

保護者との連携では、随時の授業参観、歩行チェック地図など、おおむね保護者に好評であった。また、保護者からの意見も参考になることが多く、密に連

携していく必要を感じた。ただ、随時の授業参観は、この生徒の場合、自宅が学校の近くであったことが幸いしており、学校より遠方に自宅がある生徒の場合は、保護者の負担も考慮しなければならず、どのケースにも当てはまるものではないことは念頭に置いておく必要がある。そのような面では、細かく記録を残しておくことの方が重要であり、歩行チェック地図以外にも、何をどのように指導し、結果がどうであったかを記録しておく自立活動記録簿や内容ごとのプログラム一覧を作成していく必要を感じた。

IV. 共通理解に向けたシステム作り

【幼小部の取り組み】：専門性の維持・継承を目指して

1. テーマ設定にあたって

幼小部では、ここ数年、単一障害児が1名程度しかおらず、今後も在籍数の増加はあまり見込めない状況にある。そのため、これまで積み重ねてきた指導法や実践及び教材等の視覚障害教育に関する専門性を、どのように継承し、子どもたちに提供していくか、これらについてどの教員も大きな不安を持っている。そこで、テーマを「自立活動における専門性の維持・継承」とし、取り組むこととした。

2. 問題点および課題の把握

話し合いの結果、出された問題点等をまとめると、①指導方法や指導プログラムに関すること ②教材・教具に関すること、③実際の指導に関すること、④単一の視覚障害児のイメージに関すること、⑤専門性の高い教員の人事に関することといった5つの内容に集約できた。

3. 取り組みの実際

問題点および課題の把握を受けて、これまで一部の教員しか熟知していなかった指導プログラム・指導法について、幼小部全員が共通理解できるよう、学校全体で取り組んでいる研修とは別に、幼小部の教員で研修することとした。また、実践記録をビデオ等に残すよう努めるとともに、いつでも誰でもが、指導プログラム等の資料や実践記録、および教材・教具が利用できるよう、整理し直し、利用方法と共に保管場所や管理者を決定・周知することにした。

(1) 幼小部での研修

実施した研修の内容をまとめたものをFig9に示す。

(2) 指導プログラムや実践記録等の整理と保管

2. 取り組みの方法

中高部・保専部所属の教員の中から、自立活動の指導の時間に『情報処理技術』、いわゆるコンピュータの指導を行った経験のある教員や視覚障害者用コンピュータを活用している教員に参加を呼びかけ、テキスト作成チームを作り、取り組んだ。

3. テキストの構成と内容

テキストは、【指導の概要】、【内容一覧】、【指導に使用するキー操作の一覧】、【指導記録表】、【指導者用参考】の5つの部分から構成されている。以下に説明を加える。

(1) 【指導の概要】

指導の概要は、全盲用と弱視用を作成した。その内容は、①基本的な指導方針、②指導に使用するソフト、③その他、紹介しても良いソフトの3つの部分から構成した。②と③については、後でふれるので、ここでは説明を加えず、①についてのみ説明をする。

さまざまな検討を重ねた結果、基本方針として、指導形態は個別指導の形態をとること、入力方式はローマ字入力を指導していくこと、そして、弱視の場合は、画面拡大ソフトと画面音声化ソフトを併用させ、必要に応じてマウス操作とキー操作を切り換えて使用するよう指導すること、全盲の場合は、応用範囲が広いWindowsのキー操作を中心に指導し、視覚障害者用ソフト独特のショートカットキー操作は必要最小限にとどめて指導すること等が共通理解された。

指導の形態を個別指導とした理由は、全盲と弱視が混在するクラスでは、それぞれ使用するソフトが違ふことや、弱視のみのクラスの場合でも、画面拡大ソフトと画面音声化ソフトの併用の必要性が障害の程度や状態により一人一人違い、その特性にあった指導を行っていくうえで個別指導の方が良いと考えたからである。

入力方式にローマ字入力を選んだ理由は、メールアドレスやホームページアドレスの入力では半角英数文字が基本となっており、アルファベットのキー配列を知っておいた方が良いと考えたからである。

(2) 【内容一覧】

これは、内容を指導順に一覧表にしたものである。ただし、単に一覧としただけではなく、終了した日

付を記入できる欄を作成し、引継の資料としても使用できるようにした。以下、内容や指導順序等について記す。

1) 内容の整理

近年、コンピュータの進歩は著しく、コンピュータを使用して行えることも多岐にわたっている。そのすべてを教えることは不可能であり、必然的に内容は整理・精選していく必要があった。作成チームでは、Table 7のように内容を整理・精選し、指導順序についても検討した。

指導内容の精選や指導順序の検討に際しては、必要度の高さ、操作の難易度、そして、『総合的な学習の時間』、『情報A』との関連などを総合的に加味した。

Table 7. 情報処理技術内容一覧

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. タイピング練習2. コンピュータの基本操作3. インターネットの使用4. 電子メールソフトの使用5. ワードプロソフトの使用6. はがき印刷ソフトの使用7. ファイル操作8. 表計算ソフトの使用 |
|---|

2) 内容設定の理由

内容設定の理由を以下に記す。

- ①タイピング練習は、すべての入力の基本であり、必要不可欠であると考えた。
- ②コンピュータの基本操作は、単に起動、終了といった基本操作を指しているのではなく、視覚障害者が一般的なソフトを使用していく上で必要不可欠なソフトの操作を含めた。
- ③インターネットの使用は、現在、情報を得る最も有効な手段の一つであることは誰もが認めるところであり、情報を得るために制約の多い視覚障害者にとっては、なおのこと身につけておきたい技術といえる。高等部普通科では、『総合的な学習の時間』において、その内容に、情報を検索するといった、いわゆる調べ学習を位置づけており、総合的な学習の時間との連携も考慮に入れた。
- ④電子メールの使用は、インターネットの使用との

関連から、具体的には、インターネットを通じて買い物などを行う場合を想定し、自立活動で扱う内容としてふさわしいと考えた。また、『情報A』の内容にも含まれており、『情報A』との連携を視野に入れた。

⑤ワープロソフト使用の設定理由は、一般的に普及率が高いことがあげられるが、それのみではなく、特に全盲の場合は、点字に対する知識がない晴眼者に対して、自ら墨字を発信していける手段を持つ意義は大きいからである。

⑥はがき作成ソフトの使用は、高等部普通科での『総合的な学習の時間』等において、施設などを訪問した際のお礼状作成を視野に入れた。お礼状は、全盲の場合、点字で打って送付することも啓発となって良いが、墨字で出力できる手段を獲得しておくことも必要であると考えた。

⑦ファイル操作は、コンピュータのソフト上における階層的な構造を理解し、情報を活用しやすく、整理して保存するといったことへの理解を考えた。

⑧表計算ソフトの使用は、高等部保健医療科の生徒をやや意識して設定した内容である。顧客管理のために卒業生等が使用している例もあり、将来、開業した際などに、活用できるように考えた。

3) 指導順序と1時間の流れ

指導順序は、Table 7の通りであるが、タイピング練習については、一定期間にその練習のみに時間をとるのではなく、毎時間10分～15分の練習時間をとる短時間継続方式とした。したがって1時間の流れは、タイピングの練習を、まず10分～15分行い、その後、続きを行うという流れになる。

他の内容の指導順序であるが、コンピュータの基本操作以降では、前述したように、高等部普通科の『総合的な学習の時間』や『情報A』との関連から、すぐ使用したい内容としてインターネットを一番最初に位置づけた。

電子メールの使用は、本校の『情報A』の授業プログラムにおいて、第1学期末に位置づけられており、その授業までに、ある程度使用できることを目標に2番目に位置づけた。ワープロソフトのように、入力したものの体裁を整えるといった内容はなく、タイピングで培ってきた力を生かすことができる。

ワープロソフトの使用とはがき作成ソフトの使用

は、順番からするとワープロソフトの使用が先に位置づけられているが、必ずしもワープロソフトの使用が終了してから、はがき作成ソフトをしなければならないとは考えていない。むしろ季節と関連づけ、年賀状の作成として第2学期の11月頃に取り組みたい内容と考えている。

その後位置づけているファイル操作と表計算ソフトの使用については、ファイル操作を優先に位置づけた。それは、データの保存や呼び出し、整理という基本的な操作の次段階として、データをどのように活用するかという表計算ソフトを位置づけるのが妥当と考えたからである。

4) 指導に使用するソフト等の検討

使用するソフトは、弱視の場合、タイピングソフト、画面拡大ソフト、画面音声化ソフト以外は、コンピュータに元々インストールされていることが多いソフトを使用していくこととし、全盲の場合は、視覚障害者用ソフトの方が使いやすいという全盲教員からのアドバイスをうけ、選定した。タイピングソフトについては、いくつか実際に購入等をして比較・検討した。なお、紹介しても良いソフトは、本人の興味や関心に対して、また、進み具合や教科との連携の中から必要が生じた場合を想定して記載したものである。

(3) 【指導に使用するキー操作の一覧】

指導に使用するキー操作は、今まで一番課題とされてきた部分である。プログラムを起動させる方法一つをとっても、デスクトップ上のショートカットを使用する方法と、スタートアップメニューからたどって起動する方法とが考えられる。自立活動の時間の指導を各教科等と連携して生かしていくためには、これらを共通理解していく必要があり、指導に使用するキー操作を、ある程度網羅した形でまとめた。

このような土台があってはじめて、自立活動の担当者が、お互いの指導の経験を出し合い、フィードバックしたことを指導に役立てていくことができるのであり、また、直接自立活動の指導を担当しない教科担当者とも共通理解していくことができると考えられる。

(4) 【指導記録簿】

内容のどこまでを終了したかについては、終了した年月日を内容一覧表に記録するが、1時間ごとの

指導記録簿を併せて作成した。それは、指導方針や指導方法の見直しに役立てるためである。なお、『情報処理技術』に限らず、自立活動のすべての内容に対して、個別の指導計画と共に、内容の一覧、毎時間の指導記録簿を作成していく必要があると考えた。指導記録簿は、どの自立活動の内容の時も使用できる共通の様式として作成した。

4. 『情報A』との関連

(1) 『情報A』の年間指導計画について

『情報A』の年間指導計画をTable 8に示す。

週2回、年間70時間の指導計画であるが、情報の重要性、情報を学ぶ意義、多様な情報の統合、といったサブタイトルが示すように、教科書に沿った座学の時間が多く設けられている。実習は「プレゼンテーション」「インターネット」「電子メール」「ウェブプレゼンテーション（ホームページの作成）」が設けられているが、ソフトの使い方を学ぶというよりは、情報の検索、発信といった大きなテーマのもと、そ

れらの手段としてのソフトを学ぶという感じになっている。

(2) 『情報処理技術』と『情報A』

『情報A』が情報という、ある意味抽象的な事柄を中心に授業を展開し、その具体的な手段としてソフトを紹介したり、実習するのに対し、自立活動の指導の時間に扱う『情報処理技術』は、その名称が示すとおり、ソフトの使い方そのものを学ぶことに重きを置いている。

『情報A』で学ぶ内容がよりスムーズに進行するよう、インターネットソフトや電子メールソフトの使用技術をバックアップしているのが自立活動の指導の時間に取り扱う『情報処理技術』という事になる。ただ、プレゼンテーションソフトやウェブプレゼンテーションソフトについては自立活動の『情報処理技術』では内容として取り扱っていない。それは、身につけたい技術としては優先順位が低いと考えられること、また、基本的な操作を学んでさえいれば、使用方法は、応用しながら学んでいけると考えたからである。

5. 取り組みのまとめと今後の課題

ここまで紹介してきたテキストの一部（プログラムの内容一覧）をTable 9、Table 10に紹介する。

こういった土台となるプログラム等、まとめられたものがなければ、担当者間、あるいは、直接、自立活動の指導には携わらない他の教科担当と指導法等について共通理解をしていくことは難しい。使えるようになった力をすぐ教科等と連携し、活用させていくためには、何を、どの順番で、どういった指導法で教えるかをまとめたプログラムは必要不可欠である。今後の課題としては、中学部も含め、3年～6年を見越したプログラムを作成していく必要を感じる。個人に合ったきめ細かな指導を提供していくということは、個人個人の目についた部分から指導するというのではなく、整理された内容・プログラムがあり、そこから個人の実態に合わせて必要度の高いものを判断し、効率よく指導してく事であると考えられる。そういったシステムを確立してこそ、入学してくる時期や、実態の違いにも素早く対応できる力が備わるのではないだろうか。

Table 8 情報A 年間指導計画一覧

週	単元	指導内容	指導内容
1	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
2	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
3	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
4	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
5	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
6	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
7	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
8	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
9	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
10	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
11	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
12	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
13	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
14	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
15	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
16	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
17	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
18	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
19	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
20	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
21	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
22	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
23	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
24	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
25	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
26	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
27	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
28	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
29	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展
30	情報の社会と情報	情報の社会の発展	情報の社会の発展

Table 9 プログラム内容一覧 1

第Ⅱ段階「情報処理技術者試験」評価表 氏名	
【内容①】「ソフトウェア」(ライビング課題)	終了年月日
1. 授業「ITのつぎ」デムフアベット編 基本練習①：1)デジションとコンターキー 実践問題①：2)数値 基本練習②：右手の練習①数値から③数値 実践問題② 基本練習③：左手と右手①数値 実践問題③ 基本練習④：右手のめんしゅう①：数値から③数値 実践問題④ 基本練習⑤：①数値から③数値 実践問題⑤ コーマ字入力の練習 基本練習⑥：①数値と②数値 実践練習⑥ ④数値を⑤ぬ入力 実践問題⑦ INPUTキー 実践問題⑧ 英単語練習 実践問題⑨ よくある文法例	
2. 人名練習 人名と地名 コーマ字入力 ①：お友達の名前①00問 ②：人名と役職名①00名 ③：よく用にする地名①00問 ④：都道府県名と主要な都市名①00問 ⑤：姓、町、村の名前①00問	
3. 慣習：人名と地名 コーマ字入力 ①：お友達の名前①00問 ②：人名と役職名①00名 ③：よく用にする地名①00問 ④：都道府県名と主要な都市名①00問 ⑤：姓、町、村の名前①00問	
【内容②】コンピュータの基本操作	
1. W I R O O M の起動と終了	
2. ゲームの起動と終了	
3. ゲームの情報の使用のレズモードの使用 ⇒レズの大きさ切り替え	
4. 音声ソフトの起動と終了	
5. 音声ソフトの情報の切り替え(音声スピード)等	
【内容③】インターネットの使用	
1. 上記の起動と終了	
2. カサゴリー検索(天気予報)	
3. キーボード練習(同義語など)	
4. お気に入りへの登録	
5. Webとの印刷	
6. Webとの保存	
7. 印刷練習	
8. ショッピング(GD-R.O.M.使用)	

V. おわりに

「個別の指導計画を各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間の実際的な指導に役立てるために、どのような校内システムを構築すべきであるか」ということに焦点を当てて取り組んできた。前述したように、一つ一つの取り組みが、システムを構築していく上での足がかりとなった。

今後の課題として、繰り返しになるが、今回まとめたもの以外の内容についても整理し、プログラム等にまとめていく必要性和、共通理解の場をシステムとして位置づけることである。この2つは車の両輪のような関係であり、新学習指導要領の方針を押し進めていく上で、必要不可欠な事柄であると考え、今回の取り組みを今後に生かし、努力を続けたい。

【参考文献】

- 1) 香川邦生・藤田和弘編 (2000):『自立活動の指導』, 教育出版社.

Table 10 プログラム内容一覧2

【内容4】電子メールソフトの使用	終了年月日
ヤフストビー1ー1ー3 (電子メールとは 電子メールを使うには)	
ヤフストビー1ー1ー3 (電子メールソフトの起動と終了 電子メールソフトの画面)	
ヤフストビー1ー2 (電子メールの送信と受信)	
ヤフストビー1ー4 (電子メールの文書)	
ヤフストビー1ー5 (読者の人へのメールの送信)	
ヤフストビー1ー2 (アドレス帳の利用)	
ヤフストビー1ー3 (ファイルの送付)	
【内容5】ワープロソフトの使用 (WORD、3rd) 印字装置の使用	
ヤフストビー1ー1ー3	
ヤフストビー1ー1ー3	
ヤフストビー1ー3ー4	
ヤフストビー1ー5	
ヤフストビー1ー6	
ヤフストビー1ー3ー1ー1 印刷	
ヤフストビー1ー1ー2	
ヤフストビー2ー3	
ヤフストビー2ー4	
ヤフストビー2ー1ー2	
ヤフストビー2ー1ー2	
【内容6】おきき行成ソフトの使用	
1: 画面デザインを作る	① 題名から選ぶ ② 大文字を入力 ③ 書体などを調える
2: 宛先宛先を作る	① 住所録に載っている住所や宛先住所などを登録する ② 印刷する
【内容7】ファイル操作	
1: ファイルの保存 (読者について)	
2: ファイルの移動と削除	
3: ファイルの整理 (フォルダの作成と消去)	
【内容8】表計算ソフトの使用	
ヤフストビー1ー1ー2 (エクセルの起動と終了 エクセルの画面)	
ヤフストビー1ー3ー4 (カーソルの移動とデータの入力 ファイルの保存)	
ヤフストビー1ー1ー3 (印刷設定 データの移動とコピー)	
ヤフストビー1ー2ー4 (表の挿入と削除)	
ヤフストビー1ー3ー1 (セルの結合 列幅の調整)	
ヤフストビー1ー4ー1ー3 (数式の設定 数式のコピー 行の挿入)	
ヤフストビー1ー4ー4ー1 (表の書式設定 表の印刷)	
ヤフストビー1ー3ー1 (エクセルのデータベース機能 データの追加と削除)	
ヤフストビー1ー3ー2 (データの抽出)	
ヤフストビー1ー3 (データの集計)	

- 2) 北山恵美子 (2001):『見えにくい人の初めてのパソコン』, 大活字.
- 3) 文部科学省 (2001):『盲学校、聾学校および養護学校学習指導要領 (平成11年3月) 解説—自立活動編—
- 4) 文部省 (1985):『歩行指導の手引き』, 慶応通信.
- 5) 文部省 (1995):『点字学習指導の手引き—改訂版—』, 慶応通信.
- 6) 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—総則等編—
- 7) 大川原潔編 (1999):『視力の弱い子どもの理解と支援』, 教育出版.
- 8) 芝田裕一 (2000):『視覚障害者のリハビリテーションと生活訓練』, 社会福祉法人日本ライトハウス養成部.
- 9) 支援技術利用促進検討委員会編 (2002):『電子情報支援技術を学ぶⅡ』, 財団法人ニューメディア開発協会.

3.2 聾学校における取り組み

3.2.1 より良い自立活動の指導を目指して

―自立活動部と研究部との連携による全校体制での取り組み―

島根県立松江ろう学校

三島 賢隆

1 本校の特徴

本校は、明治38年に「松江私立盲啞学校」として松江市内に開校し、平成17年に百周年を迎える伝統校である。本校の特色として幼稚部では、3歳未満児を対象に毎日教育相談を実施し、就学前の幼児には聴覚学習及び言語指導等の早期教育に力を入れている。中・高等部では、全員部活動入部制とし、部活動を通して自立性・協調性・社会性の育成に努めている。

平成14年度の幼児・児童・生徒数は表1に示すとおりである。また、全校職員は76名である。

表1 幼児・児童・生徒数（平成14年）

学 部	幼稚部	小学部	中学部	高等部	専攻科	計
自宅から	0	13	4	3	1	21
寄宿舎から	0	1	6	4	2	13
合 計	0	14	10	7	3	34

2 テーマ設定の理由

人工内耳をはじめとしてデジタル補聴器などの補聴器や聴覚学習用機器のめざましい進歩は、子ども達の残存聴力を活用した話し言葉の習得に大いに役立っている。その一方で、本校では年々手話を含めた様々なコミュニケーション手段を必要や状況に応じて取り入れて教育活動を行うようになってきている。聴能学習と手指言語による指導が背反することなく、子ども一人ひとりの実態とコミュニケーション場面に応じて、うまく機能しながら教育を行っていく方向を模索している現状である。

こうした状況の中で、教員には、子ども理解、障害の理解のための基本的な知識や、聴覚障害に配慮した指導のための技術といった「聴覚障害教育の専門性」が要求されている。しかし、現実にはろう学校経験の少ない教員が年を追って増えている状況に

あり、より専門的で、より高度な教育をと願う子ども達や保護者にどう答えていくかが大きな課題である。

本校には、乳幼児期から青年期までの様々な発達段階の子ども達が通ってきている。その一人ひとりに対して、教科・領域・あらゆる教育活動の中で実態を的確に捉えた指導が必要がある。「聞こえにくい」「情報が入りにくい」ということをふまえた子どもへの関わり方が基盤であり、ろう学校の教員に必要な資質として研修すべきものである。さらにその土台に立ち、先人の残した貴重な指導技術をもう一度見直し、幼・小・中・高を見通して学校全体で新しい時代にふさわしい自立活動の指導について検討すべきであると考えた。

そこで「より良い自立活動の指導を目指して」という研究テーマを掲げ全校体制で取り組むこととした。

3 研究のねらい

- 1) 聴覚障害児に対する基本的なかわり方を踏まえた指導を、教育活動全体を通して重点的に進め、自ら学び取ろうとする意欲を持った子どもを育てる。
- 2) 幼・小・中・高・寄宿舎の教職員が教育実践を相互に検討しあうことで、指導の共通理解を深め、指導の一貫性を目指す。

4 研究の内容と方法

研究部が校内研究を進めるにあたり、授業研究を通じた教育実践の交流・検討を学部を超えた全校の職員が参加して行っていくこと、幼稚部から高等部までの教員がグループに分かれ自立活動指導プログラムの作成に参画していくこと、寄宿舎職員は生活

指導プログラムを作成すること、という原案を示し、管理職、自立活動部、寄宿舎研究担当者との話し合いを行った。自立活動の指導項目や指導要領との整合性等について確認し、①全校体制における教育実践の交流・検討、②縦割りグループによる指導プログラムの作成という2つの柱で、校内研究を進めていくこととした。

(1) 全校体制での取り組み

各学部の教科・領域の授業を公開し検討会を行う。この授業公開には、他の学部から1名は必ず参加することを条件とした。この取り組みのねらいは、教育実践を交流するとともに、教育の一貫性を追求することである。

その時の中心となる視点は、聴覚障害児に対する基礎・基本的な指導のあり方とする。具体的には、日々子どもと接するときは、視線を合わせて話す、手話と音声は同時に使用する、表情豊かに話す等である。また授業では、話し手が逆光にならないように場所を考える、板書はできるだけ簡潔にわかりやすく行う、話したことがきちんと伝わっているかどうか確認の作業をする、視覚的な教材をできるだけ多く使用する、場合によっては口形をはっきりとさせ少し大きめの声でゆっくりと話す等である。

(2) 縦割りグループでの取り組み

自立活動の指導プログラムの作成をするに当たり、①聴覚活用・聴覚管理、②言語事項（発声・発音、言語）、③障害の認識（社会自立）、④コミュニケーション手段、の4項目をあげた。そして各学部の教員がこの項目別グループのいずれかに所属することとした。つまり、一つのグループには、幼稚部・小学部・中学部・高等部の教員が所属し、発達段階にそった指導内容の追求をすることとした。

また、4年目にはプログラムを活用した実践検証を行うこととした。

5 研究の歩み

(1) 研究授業を通した教育実践の交流・検討

1年次から3年次までは各学部2回ずつ計24回の授業研究を行った。このときの授業はあらゆる教科・領域を公開した。4年次には自立活動の授業を幼稚部・小学部・中学部は3回ずつ、高等部は4回の計13回の授業研究を行い、3年次までで作成した自立

活動の指導プログラム【①聴覚活用・聴覚管理、②発声・発音、言語、③障害の認識】の実践・検証を行った。

(2) 自立活動指導プログラムの作成

<1年次>

プログラム作成に向けた基礎的・基本的な研修を各学部で計画を立てて行った。その主な内容は、幼児・児童・生徒の実態を自立活動の視点から捉えなおしたり、自立活動のねらいや内容の指導法についての学習をしたり、他校の実践について学ぶ等であった。

<2年次>

本校で決めた自立活動の4つの項目について、学部ごとにプログラム作成に取り組んだ。項目ごとに学部内でグループを作り、プログラム作成と自立活動の実践事例の収集を行った。「コミュニケーション手段」に関しては各学部の実態をまとめた。

<3年次>

4つの項目ごとに全教職員の縦割りグループを中心にプログラムの完成を目指して取り組んだ。2年次に各学部で作成したプログラムを幼稚部から高等部までつなぎ合わせ、その内容を検討し学部間の調整作業を行った。実践事例の収集も2年次に引き続き行った。

「コミュニケーション手段」についてはそのグループで各学部でのコミュニケーション手段のねらいや意義、現時点での使用に関する共通理解・今後の課題についてまとめるところまで取り組んだ。

<4年次>

「コミュニケーション手段」以外の自立活動プログラムについて、それぞれの縦割りグループを中心にプログラムの実践検証・事例収集を行った。縦割りグループのメンバーは3年次と基本的には同じになるようにした。縦割りグループでの話し合いの後にグループの長が集まって、縦割りグループ責任者会を開き、それぞれの取り組みの進行状況の報告や調整を行った。「コミュニケーション手段」については、プログラムの原案を各学部の担当で作成し、各学部や縦割りグループの中で検討を重ねながらプログラム作成を行った。各学部で作ったプログラムを幼稚部から高等部までつなぎ合わせ、調整を行った。特に小学部から高等部までの指導プログラムで

は、Ⅰ～Ⅶまでの段階表にまとめ、できるだけ一貫性のあるものを目指した。

＜寄宿舎での取り組み＞

寄宿舎では1年次から3年次までは生活指導に重点を置き、現状を把握し、社会自立を目指して、寄宿舎の生活で身につけて欲しい項目を掲げ、生活指導プログラムの作成に取り組んだ。4年次には3年次までに作成した生活指導プログラムを基に、子どもを抽出して個別指導プログラムを作成した。

6 自立活動部と研究部との連携について

(1) 研究活動の取り組みにあたって

本研究は自立活動に関するものなので、研究を推進するためには、本校にある自立活動部との連携が不可欠であった。そこで、研究活動をはじめるにあたって自立活動部と話し合い次のことを確認した。

- ・この研究では授業公開を積極的に行うので、授業公開の運営（授業者・司会・記録等）に関して協力して実施する。
- ・今までの本校の自立活動の問題点等について情報提供し、どのように改善したらよいか意見交換をする。
- ・自立活動の指導プログラムはすぐには出来ない、今までの本校の自立活動に関する資料や実践を提示したり、他校の自立活動の実践事例の収集を中心に行い、全職員に対しての情報提供を積極的に行う。
- ・本校は幼稚部、小学部、中学部、高等部、寄宿舎とたくさんの学部があるため、従来の研究活動では学部別になりやすく、全校のものにはなにくかったという反省がある。そこで本研究では学部ごとに研究を進めるのではなく、「縦割り研究職員会」という構想で、学部の枠をはずし、全校体制で進める方針をたてた。教員それぞれが主体的に研究活動を推進できるように、その実現に向けて盛り上げていく推進力になるよう協力する。
- ・縦割りグループによる研究職員会の様子を全校のものにするために、学部の研究職員会をしたり、全体の研究職員会をしたり等、研究活動がスムーズに進むようにお互い知恵を出し合い、組織作りを工夫をする。

(2) 4年間の連携を振り返って

本研究は、4年間という長い期間の中で実施したものである。表2のように連携と組織作りでは、いろいろな工夫をしながら進めていった。表中のアンダーラインや網掛けをした活動は、工夫点である。特に、自立活動部との連携をとることによって、研究そのものが深まりを見せたのではないかと思う。聴覚活用管理グループや言語事項グループではプログラムを学部を取り払った段階表づくりへと発展させたり、障害の認識グループでは卒業生にアンケート調査を実施し、より広い見地からプログラム検証を行うなど、当初予想もしていなかった研究活動が行われ、より主体的な研究活動が展開されたことはとても良かったと思う。

また、表3に示してあるように、研究主題のもと自立活動部だけではなく、各分掌や各学部、学部主事会等、いろいろな部署との話し合いの場を積極的に持ったことも良かったと思う。

7 まとめ

研究活動は1つの分掌である研究部だけが進めるのではなく、他の分掌との連携によってよりよいものが生み出されていくのではないかと思う。全校体制による、校内研究の取り組みは、以下のような成果が現れてきている。

- ・以前は自立活動の指導内容や指導法についてどうすればよいか迷っている教員が多かったが、様々な内容について自主的に試みる教員が増えた。
- ・「日本手話」の授業など幅広い内容を指導できるようになった。
- ・プログラムを作成したため、見通しがもてるようになり、今担任している幼児・児童・生徒に行っている指導内容の意味が理解でき系統的な指導ができるようになってきた。
- ・日々の教員の会話の中で、自立活動や他の教科・領域の指導についての情報交換が活発に行われるようになった。あわせて学部を越えての情報交換も活発になった。

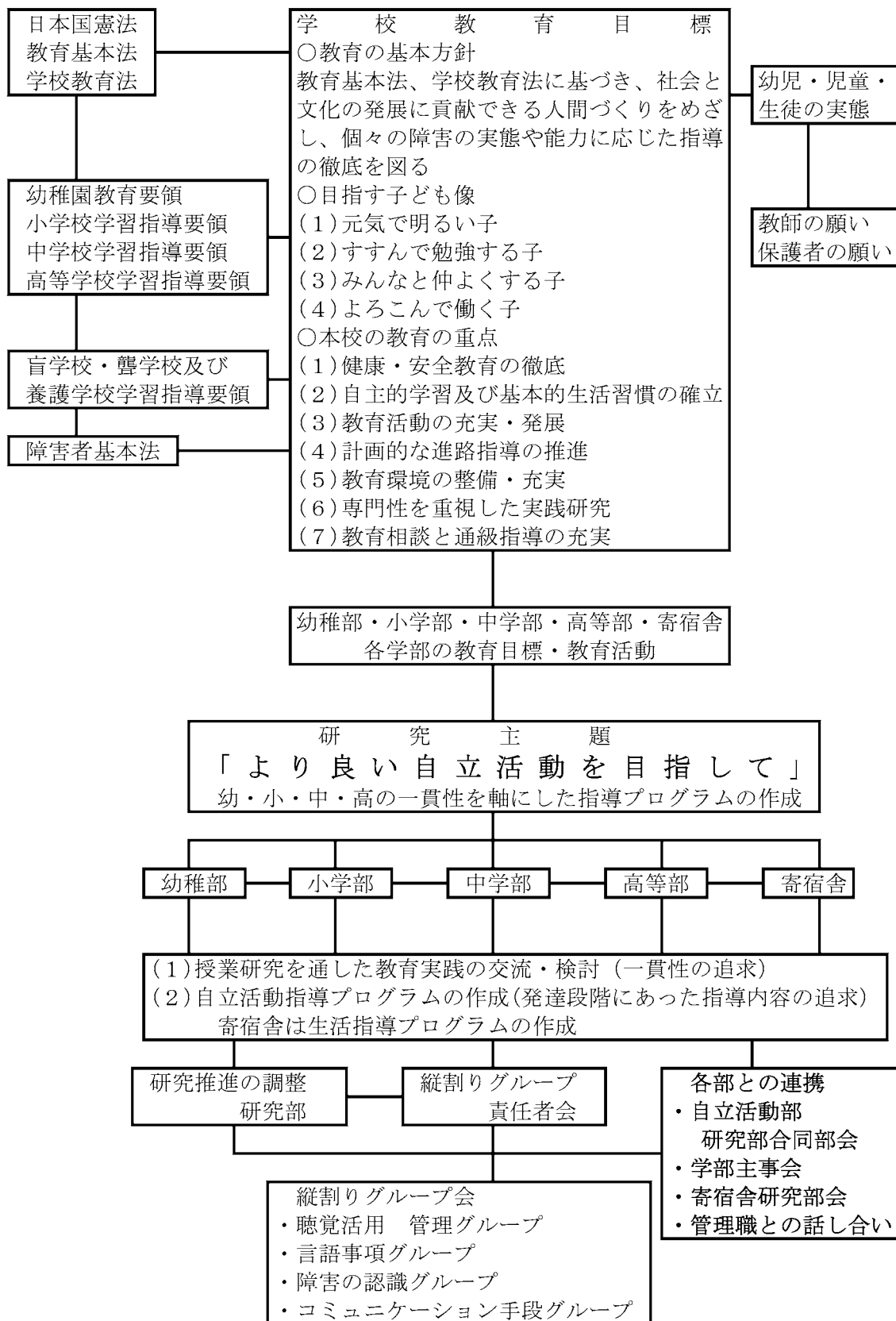
全校体制での4年間にわたっての取り組みは、試行錯誤の連続で、必ずしも十分とはいえないが、自

表2 研究の連携と組織作りについて

松江ろう学校 研究部

前年度	・全職員に研究に関するアンケート実施 自立活動に関するものが多数であった ・アンケートをもとにした、自立活動部との研究構想についての話し合い ・管理職との研究構想についての話し合い
研究1年次	・研究部の原案作成 ・管理職との話し合い ・自立活動部との話し合い ・寄宿舎の研究担当者との話し合い ・研究職員会（全体会）研究についての提案 ・自立活動の指導項目についての話し合い 4項目と指導要領との整合性の確認 ・研究職員会（学部）月1回程度開催 自立活動のねらい、内容についての研修 話し合い 他校の実践事例収集 ・聴覚障害研究会開催 講演 奈良ろう学校 中井先生 幼・小の自立活動を中心に 聴覚活用を中心に ・研究職員会（全体会）1年間の取り組みの成果と課題についての話し合い
研究2年次	・研究職員会（全体会）研究についての確認 ・研究職員会（学部）月1回程度開催 1年次の話し合いを基に4つの項目別のグループに分かれて プログラム作成の取り組み 実践事例集作り ・各学部の4つの項目別のグループの責任者と研究部との話し合い・調整 ・研究職員会（縦割り）を1回開催 情報交換 ・研究職員会（全体会）1年間の取り組みの成果と課題についての話し合い
研究3年次	・研究職員会（全体会）研究についての確認 ・研究職員会（縦割り）全校を4つの項目別に縦割りにして月1回程度開催 プログラム作成 実践事例集の作成 ・研究職員会（学部）を2回開催し、プログラム作成状況の情報交換 ・縦割りグループ責任者会 2回開催 各学部の4つの項目別のグループの責任者と研究部との話し合い・調整 ・聴覚障害研究会開催 講演 特総研 小田先生 中・高の自立活動を中心に 手話等コミュニケーションについて ・研究職員会（全体会）1年間の取り組みの成果と課題についての話し合い
研究4年次	・研究職員会（全体会）研究についての確認 ・研究職員会（縦割り）全校を4つの項目別に縦割りにして月1回程度開催 プログラムの修正作業 実践事例集の作成 授業を通してのプログラムの検証 ・研究職員会（学部）を2回開催し、プログラム作成状況の情報交換 ・自立活動部との話し合い ・寄宿舎の研究担当者との話し合い ・縦割りグループ責任者会 4回開催 各学部の4つの項目別のグループの責任者と研究部との話し合い・調整 ・研究職員会（全体会）1年間の取り組みの成果と課題についての話し合い 4年間の研究のまとめ アンダーラインや網掛け部分は特に工夫したところ。 研究部と自立活動部が連携しリーダーシップをとり、組織作りを行った結果最終的に、縦割りの各グループが主体的に研究活動を行うようになった。

表3 研究の全体計画（松江ろう学校）



立活動部との連携によって、少しずつではあるが教職員の課題意識を高め、自立活動のみでなく、他の教科・領域の学習や広く教育活動全てにおいて上記のように生かされてきている。また縦割りグループ

を組織したことは、より主体的な研究活動が展開され、子どもを多面的に捉え、幼・小・中・高を見通した教育活動へとつながった、という手応えを感じている。

3.2.2 ろう学校の専門性を生かした重複障害児への教育相談

福島 朗博¹⁾

(元島根県立松江ろう学校)

1 はじめに

ろう学校では幼稚部に入学する以前の就学前乳幼児と保護者に対して、早期からの教育的支援を数十年前より教育相談の形で行っており、その有益性は自他ともに認められてきている。本校ではさらに、保育園や幼稚園、知的障害通園施設等に通う3歳以上の幼児および、地域の小学校や養護学校等へ就学した後も相談継続の希望がある児童生徒に対して、同様な支援を行っている。

また近年では、聴覚障害の他に知的障害などのある重複障害乳幼児の教育相談件数が増加してきている。重複障害のある乳幼児の場合は障害の影響が複雑に絡み合っており、応答性の乏しさが顕著に現れやすい。そのために親子関係をはじめとした初期の関係づくりで困難をきたしやすく、本児や家族への支援の必要性が極めて高い。補聴器装用指導をはじめとした聴覚障害に対する支援や、親子関係をスムーズにするコミュニケーションへの支援を早期から適切に行っていくことが、二次的・三次的な障害の軽減や予防につながり、全人格的な発達が促されていくと考えている。

本稿では、本校乳幼児教育相談を経て養護学校に就学した児童と保護者、また同行された養護学校担任に対して筆者が行った教育相談活動と、ろう学校が地域の教育相談センターとして機能していくための校内体制の取り組みについて報告する。

2 養護学校在籍児童の教育相談活動の実践

(1) 児童の実態とこれまでの経過

A君は9ヶ月で聴覚障害の診断を受け、1歳から本校教育相談に通い始めた。発達に遅れがみられ、知的障害幼児通園施設を経て、障害児の統合保育を推進する保育園に入園した。補聴器は教育相談担当の指導で、落下や紛失防止のために耳かけ式（リオンHB75AL）をベビー型に改造したものを両耳装用

で1歳より開始し、本体は服の肩部にクリップで止めて使用していた。聴力は、保育園年長時に両耳装用<500Hz-95dBHL、1000Hz-90dBHL>（教育相談担当検査実施）の閾値結果が得られている。

就学に際しては、在籍保育園と連携をとり、園長や担任保育士には知的障害養護学校と本校の見学に同行してもらい、保護者の就学の相談にもかかわってもらった。その結果、日常生活指導を重視する方向で、A君は市内のB養護学校に入学を決め、併せて本校の教育相談も保護者の希望により、継続することになった。なお養護学校に入って母親が、周囲の自閉症とよばれる子どもと症状がよく似ていることに気づいたことから、主治医に相談をしたところ、自閉的傾向があると言われたとのことである。

A君と筆者との出会いは、A君が養護学校に入学した平成11年度、本校での教育相談であった。本稿では11年度に筆者が担当した教育相談での取り組みを紹介する。教育相談は月1回2時間程度で行い、保護者と養護学校の担任も同行された。また本校では教育相談の扱いであるが、養護学校では担任からの申し入れで教育課程上の個別指導の扱いであった。

(2) 教育相談の主な活動内容の流れ

教育相談では、以下に示すような4点を中心に行った。

① 聴覚管理・聴覚活用に関する支援

- ・補聴器の点検、補聴器装用状況や聴覚活用の様子を聴く
- ・遊聴力検査（以下「聴力検査」）と補聴器のフィッティング

② カレンダーワークを利用した文字指導

③ コミュニケーションへの関心・意欲や聴覚活用を伸ばすための指導

④ 親と担任との三者懇談（必要に応じて担任と

1) 現在の所属 筑波大学附属聾学校

の個別懇談を追加)

(3) 実際の教育相談の様子

① 第1回教育相談(4月)

ア 聴覚活用

- ・聴力検査では検査態度は比較的良好、椅子から動き回ることではない。昨年度に電車提示に切り替えてから集中するようになったと聞く。反面、音がなくてもボタンを押したり、ガラス面の穴に執着したりする行為が見られた。500Hz~2000Hz- 90dBHLの装用閾値。

イ コミュニケーション

- ・「ちょうだい」のときに両手を単に前へ差し出し、視線を合わせない。要求は相手の手をもって引っ張ることで示し、指差しは見られない。
- ・身振りの理解は「だめ」「ごはん」程度と聞く。また母の手作りによる場所の写真カードを使ってA君に行き先を知らせており、視覚的に見通しを持たせてコミュニケーションを図ろうと工夫しているところを認めて、その大切さを確認した。

ウ 懇談

- ・初めての出会いであったので、主にこれまでの経過や現在の家庭や学校での聴覚活用やコミュニケーションの様子について保護者に時間をかけて聞いた。
- ・聴覚障害児に初めてかかわる担任と個別懇談をもち、難聴のきこえ方、補聴器の扱い方や管理、視覚的な手立てを多用したコミュニケーション方法や配慮を説明した。担任からは、本校に訪れる時間をB養護学校教育課程上の個別指導の扱いで行うこと、また学校に持ち帰って日常の指導に活かしていきたいとの話があった。そして、今後の連携と協働の進め方について話し合った。

② 第2回教育相談(5月)

ア 聴覚活用

- ・担任に電池やコードの断線の有無についてのチェックの仕方を教え、学校でも毎朝やってもらうようお願いした。
- ・聴力検査で、スピーカ方向へ後ろ向きに歩み

寄ったときに500Hz-85dBHLの音圧に反応して、手を伸ばしてボタンを押していた。

- ・補聴器の微調整トリマーについて、保護者から質問があったので説明した。
- ・補聴器のコードを口に入れてかじることがあり、様子を見て頻繁に見られるのであれば、その防止策として本体を肩部から背中側にずらしてみることを提案した。

イ コミュニケーション

- ・同じ図柄同士のマッチングができそうな様子から、『〇月〇日〇よう日 〇〇〇〇(A君の名前)』のカレンダーワークをつくり、〇の中には下書きした文字と同じ文字シールを貼っていく活動を取り入れた。このように、日常生活の指導の中で文字指導として取り入れることを提案し、教育相談でも以降毎回続けた。また手先の微細運動および目と手の協応を高めるために、カードの2つの穴に紐を通し、最後に蝶結びをする作業も併せて取り入れた。

③ 第3回・第4回教育相談(6月)

ア コミュニケーション

- ・補聴器には限界があり、視覚的なコミュニケーション手段が確実に伝わりやすいことを伝え、手話や身振りを日常の中で取り入れていながら少しずつ身につけさせていこうと話し合った。その内容として、日常的な動作や大人の意図の他、要求の気持ちをコミュニケーションにつなげられるよう、本児の好きなものを中心にサインを考えた。具体的には「食べる」「待つ」「補聴器」(耳をおさえる形で)「しっこ」「はみがき」「終わり」「片付け」「バス」「行く」「帰る」等である。また、取ってほしい物があるときには、手を添えて指差しを意識させてみるようにした。
- ・常にメモ用紙とペンをポケットに用意し、身振りなどで伝えにくい場合にはそれらを取り出して絵などを書いて伝えられるように話した。
- ・母親の顔や表情を見ることが増え、A君の好ましい変化が見られることを伝えて母親を励ました。

- ・養護学校でA君の対人関係やA君に対する理解が広がることをねらって、写真カードを使用して他の教員へのおつかいを頼むような活動を提案した。

④ 第5回教育相談（7月）

ア 聴覚活用

- ・聴力検査で画面に自分の顔写真が出ると喜ぶようになり、集中が続いた。
- ・太鼓音で身体をくすぐる音遊びをしたところ、寝転がった状態で太鼓を横目で注視して、音が鳴るのを待ち構えている様子がうかがえた。

イ コミュニケーション

- ・グーチョキパーの歌遊びで、手の形の変化を喜んで見ていた。
- ・シーツブランコで揺られて喜ぶ。床に降ろしたときに、こちらが「もっと？」と一本指で表して聞きながら、要求を意識させた。要求があるときをA君の発信するチャンスととらえて、身振りサインを入れていこうと伝えた。
- ・家では、欲しい物があるときは、その前で両手をつきだすとのこと。両手を重ねることは見られず、母親に合わせてもらうのを待っているのかもしれない。ひとまず、両手を出して表現できるようになったことを認め「ちょうだい？うん、上手にできたね」と目を合わせて褒めてやり、手を添えて両手を重ねさせてから物を渡すように話し合った。

ウ 懇 談

- ・この日はよく笑顔が見られた。くすぐられるのを喜んでいただけから、一人遊びだけに没頭させないよう、人とふれあって笑顔が出るような遊びやかかわりを大切にする、それから音と遊びをつなげることで、音の意味と楽しさがわかってくることを期待していこうと話し合った。

⑤ 第6回教育相談（9月）

ア 聴覚活用

- ・聴力検査では集中力があり、音圧提示の上昇直後にボタンを押してくる。これまでで最も反応がよかった。125Hz～2000Hz-75dBHL

の装用閾値。

イ コミュニケーション

- ・おやつの際を見て、最初は母や担任の腕を引っ張ったが、促されて自分で両手を重ね合わせられるようになり、みんなに誉められた。家では、両手が合わさるところで止めるそうで、本児の「やってもらって当たり前」という甘えの意識を取り払うために、必要以上の手出しをしないで待ってみることを確認し合った。

ウ 懇 談

- ・行きつけの補聴器店で耳型を採ってもらったところ、暴れて1時間かかったと、母親から相談があった。今後は学校の慣れた場所に来てもらって採取できるよう業者に頼んでみることを提案した。

⑥ 第7回教育相談（10月）

ア 聴覚活用

- ・今回は裸耳で初めて聴力検査を行ったが、集中して受けることができ、250Hz-90dBHL、500Hz～4000Hz-100dBHLの閾値が得られた。補聴器の特性を測定して、この値をもとに利得の再調整を行った。
- ・裸耳の状態でテープの出だし音に反応してラジカセの方を見た。騒音計で再生音を測定したところ500Hz～1000Hz-90dB SPLで、聴力検査の閾値に近い値が得られた。
- ・補聴器の特性を測定して歪みが大きく出たこと、スイッチを「T」に切り替えると異常音が出ることから、業者に修理をしてもらうことを勧めた。

イ コミュニケーション

- ・顔写真カードを使つての呼名のときに、あらかじめ担任より借りておいた養護学校のクラスメイトの写真を「だれかな？」と見せると、身を乗り出して見ていた。
- ・母親より、家でアイスクリームがほしくて「ちょうだい」のしぐさが初めてできたとの報告があり、みんなで喜び合った。

⑦ 第8回教育相談（11月）

ア 聴覚活用

- ・補聴器についてはスイッチの接触部分が悪

く、修理をしてもらったとのこと。改めて補聴器の特性検査を行い、正常を確認した。

- ・補聴器本体の位置を肩後ろ部にずらしたことで、コードを引っ張って遊ぶことが減ったとのこと。

イ コミュニケーション

- ・カレンダーワークでは、文字と文字とのマッチングができるようになってきた。
- ・シーツブランコを使つての音遊びで、太鼓音に反応してシーツを持つしぐさをした。
- ・指の細かい表現が難しいため、「お母さん」「お父さん」「先生」等についてA君の立場で特徴をとらえたわかりよい身振りを考えてきてもらうことを提案した。

⑧ 第9回教育相談（12月）

ア コミュニケーション

- ・母親の話から、家でA君の大好きなバスを絵に描いてやると、興奮して見たり再度書いてほしいと手をとったりすること。そこで、この日は予定を変更して、母子にその活動をじっくり取り組んでもらった。A君の主体的な姿と、それに応じる母親の姿に感銘を受けながら、さらに母子のやりとりを深められるよう、以下の事柄を伝えた。

a) 子どもは興味ある活動からものごとを学んでいくこと。

b) 母親の膝の上でA君を座らせて書く体勢については、静かな活動であり、母親の口元がA君の肩後ろにある補聴器のマイクに位置するので、声が届きやすいこと。

c) A君が母親の手をとって要求してくることから、先取りしないで気持ちに添って「書いて?」「書いたよ」「窓だよ」「ドアだよ、開くよ」等と言葉をわかりやすく豊かにかけてやること。また「どこに書くの?」とA君の手をもって、指差しをさせて促していくこと。

d) 「お母さん」「お父さん」等と身近な人の名称を意識させる機会として、プリクラの写真等をバスの絵の窓に貼って呼び聞かせてみることを提案した。

- ・担任より、養護学校の教員に、あるサイン方

法を勧められたことについて相談を受けた。

現在進めている身振りサインはホームサインと同義であり、まずA君と周囲との通じ合いが楽にできることがねらいであること、そのためには身近な人が理解できる範囲内で、A君の立場でとらえた個別的でわかりよい身振りから始めていくこと、その上でゆくゆくはその範疇化したサイン方法の獲得が目標になっていけばいいのではないかと伝えた。

イ 懇 談

- ・前回、自由遊び場面でのかかわり方モデルのビデオを貸し出した。ビデオを見た母親の感想として「とくに長期の休みに入ると、周りにこうした親子がいないので、難聴ということ忘れてしまって、かかわり方や話しかけ方がきこえる親子同士と同じようになってしまいがち。そういうときにこのビデオを見て思い出したい」と、ビデオのダビングの申し出があった。

⑨ 第10回教育相談（1月）

ア 聴覚活用

- ・検査中にスピーカに歩み寄ってきたA君に125Hzの振動音を手で直接ふれて感じとらせると喜んでいて。その後、65dBHLの音に振り向き、自分からスピーカに手を伸ばしてさわっていた。
- ・母親の鳴らす太鼓音に振り向き、風船に顔をつけて太鼓の振動を受けとめながら風船越しに絵本や周りの風景を見ていた。

イ コミュニケーション

- ・母親が家族の「父」「母」「兄」について、特徴をとらえた身振りを考えてきた。
- ・母親より、おしっこが一人でできるようになったこと、「ちょうだい」の身振りや指差しが上手にできるようになってきたことの報告があり、みんなで「がんばったね」と喜び合った。

ウ 懇 談

- ・冬休みは絵本のバスの絵や玩具を持ってきて催促し、一日中バスの絵を描いていたとのこと。4つのパターンのバスに分かれたようで、自分の思ったものと違う度、パニックを

起こして「疲れましたわ」と苦笑しながら話された。

⑩ 学校訪問：B養護学校（1月）

[小1学級の朝の会、小学部全体の音楽、個別指導（ホットケーキづくり）、懇談]

ア 小1学級「朝の会」

- ・集団の中で楽しそうにしているA君の姿が印象的であった。養護学校の学級担任に対して、次の三点を提案した。
 - a) 写真カードを使つての呼名では指差しを入れて確認させること。
 - b) 給食の献立発表では音声のみであったので、おかずの写真と文字カードもつくって名前や文字に親しませること。
 - c) カレンダーワークで文字のマッチング等、A君にもできそうなことを取り入れて友達の前で認められる体験をさせること。

イ 学部「音楽」

- ・全体的にどの子も参加できるように工夫がなされていて楽しい雰囲気であった。楽器遊びでは、A君には太鼓の打楽器があてられ、思い思いに叩いていた。ただ、きこえにくい分、目の前で手拍子をとったり、肩や身体を叩いたりして、そばでリズムを一緒にとってあげて楽しさが共感できる大人からのフォローが必要と思われた。

ウ 「個別指導」(ホットケーキづくり)

- ・丁寧に順序よく書かれた作り方カードをよく見ながら、手先も器用に集中して作っていた。この活動は3回目ということであったが、経験を積ねていけばいずれは一人でできる活動に思えた。ただ、説明や話しかけのときにもっと身振りを入れていくことや作っている動作や状態について、例えば「グルグル回して、グルグル」等の擬態語も入れて音のイメージもふれられるような話しかけ方を提案した。

エ 小1学級の担任3名との懇談

- ・A君のオーディオグラムときこえの様子、感音難聴のきこえ方とコミュニケーションについての配慮等を説明した。これについてはA君の担任から既に年度当初に学級で説明しても

らっていたが、今回は相談担当の立場からのアピールで、聴覚障害のバリアについての認識が深まったという感想があった。また上記のような参観の感想を交えながら情報交換を行うことができ、A君の在籍校での様子がつかめたことは有意義であった。

⑪ 補聴器の買い替えにおける聴覚管理の支援（2月）

- ・この時期は保護者の都合により来校できなかったが、母親から補聴器が古くなり買い替えの申し出があったため、こちらで器種を選択し、福祉申請の方法についてファクシミリで連絡を取り合った。

新たに購入された補聴器の特性を調整するために郵送されてきた箱の中には、A君が一人で描けるようになったバスの絵の作品が添えられていた。母親からの手紙には『…この頃のAは相変わらず、お絵かきのことで頭が一杯のようで、変わってきたのは絵の中に猫がよく出てくるようになってきたことです。私の手を持って描きますが、ずいぶん力が強くなってきて、学校、学童クラブでは一人で描くことも増えてきたようです。作品を入れておきます。…』とあった。たしかにバスの窓にはこれまで見られなかった猫のかわいらしい顔が描かれてあった。好きな活動を見いだして毎日夢中に打ち込むうちに、ついに一人で描けるようになってきたA君の成長が伺えて、とても微笑ましく感じられた。

⑫ 第11回教育相談（3月）

ア 聴覚活用

- ・母の話より「補聴器をつけていると発声量が多く、後ろから呼ぶと振り向くが、つけていないときでは振り向かないので、きこえているのだと思う」。このことから補聴器の装用効果が伺えた。
- ・新しい補聴器に代えてから頭を叩くが増えてきた。補聴器をつけていなくても叩くとのことなので、音量が合っているかどうかは不明であるが、とりあえず音量を少し落として様子を見てもらうことにした。

イ コミュニケーション

- ・概念の理解はまだのようだが、数字に興味があ

出てきて、ボードに「1」「2」「3」と書いていた。

- ・最近、遊びの中で声や笑い声がよく出るようになったと言われる。
- ・理解できる身振りとして「かたづけ」「食べる」「だめ」「飲む」「行く」「はさみ」が増えた。

ウ 懇 談

- ・この日は、C小学校特殊学級から教育相談(学期1回来校)で来ていたD君と交流の形で一緒に活動するように計画し、親同士で懇談する機会も設けた。また、その場でD君の取り組んでいる絵日記やワークシートを見せてもらい、体験したことを絵にして言葉やイメージの土台にする絵日記の優れた効果を紹介して、今後取り入れていくことを提案した。
- ・母親から、次年度も教育相談の継続を希望される申し出があった。

(4) 評価と課題

① 聴覚管理と聴覚活用について

毎回聴力検査を行ったことで検査に慣れ、反応が徐々に明確になり、前年度よりも装用閾値が20dBほどよく出るようになり、周波数の聴取範囲も広がった。また裸耳も閾値がとれるようになったことにより、補聴器の効果が改めて確認でき、より適切に調整することができるようになった。聴力検査の可能性は子どもの障害の状況にもよるが、A君の場合は早期から乳幼児教育相談の場で聴力検査に取り組んできた積み重ねが、検査場面での傾聴態度の定着に結びついたと思われる。その意味では、A君自身がろう学校へ足を運ぶことで、きこえに対する意識を高めることができたのかもしれない。今後は認知面の成長に応じて、補聴器の装着や電池交換等、少しずつ自己管理ができるように、A君の自立心を促していけたらと考える。

現在、補聴器の装用習慣は身に付いており、補聴器を通して彼なりに情緒の安定が得られていると考える。今後は、きこえた音や声が意味をもつものとなること、きこえる楽しさが味わえること

等が課題である。これらの解決には、養護学校の音楽で行っているような歌遊びやリズム活動等のなかで本児への配慮のある授業の展開やことばかけの工夫等が必要である。

② コミュニケーションの指導について

聴覚障害と自閉症はコミュニケーションのとりくきが問題となって現れやすい障害である。視覚的な手がかりが有益であり、通じ合いを高めていくために、子どもに合わせた指導内容の工夫が求められる。補聴器を装用してもきこえには限界があることを伝え、A君が「見てわかる」ためのコミュニケーション方法を母親や担任と常に考えてきた。人や場所等の写真カードの工夫に加え、身振りサインや手話を積極的に使用して、コミュニケーション意欲につながるような通じ合い体験をねらった。しかし、A君自身がそれを情動的に必要なものとして受け入れることの困難さがあるため、A君の思いに寄り添ってタイミングをとらえ、根気強く時間をかけていく必要がある。

またカレンダーワークの形で、図柄同士のマッチングから文字のマッチング、文字指導へとつなげてきた。養護学校で日常的に積み重ねていける個別指導に連携させていくことで、A君が文字に関心を寄せ、そこから言葉を身につけていくアプローチが可能になってきた。

③ 聴覚障害の理解について

聴覚障害はその障害の特性ゆえに周囲の人たちに理解されにくく、とくに日常生活の場において、集団の中で聴覚障害児が一人だけの場合は、配慮や情報保障が行き届きにくくなる恐れがある。

担任には本児の教育相談時には毎回、同行していただき、補聴器の管理や配慮、コミュニケーション方法等について理解を深めてもらうことができた。また、知的障害児が主となっている集団では、音声言語のみのコミュニケーションが中心となることが多い。聴覚障害のある本児に配慮して、声を大きめにゆっくりと話しかけたとしても、他のきこえる子ども達が同調できにくいことから、話題が共有できないという行き詰まりが現れやすい。その意味で、学校訪問を行って普段の様子を参観しながら、学級担任に聴覚障害の理解や配慮、集団の中でのコミュニケーションのとり方の工夫

等を話し合えたことは意義があったと思われる。

しかし、3学期になってからの訪問であったため、A君の日常の暮らしを支援していく本来のねらいからとらえると時期が遅かった。本来ならば、A君の実態を把握し周囲との関係を結びながら学級運営を軌道に乗せていく1学期半ばあたりが望ましいと思われる。

④ 保護者への支援について

「周りにこうした親子がいないので、難聴のことを忘れてしまって、かかわり方や話しかけ方がきこえる親子同士と同じようになってしまいがち」と話された母親は、本校に来校されることで、我が子の聴覚障害への認識を保つことができたのかもしれない。聴力検査の反応が明確になっていくことについて母親も喜びを見だし、補聴器やきこえの状況について質問や相談を受け、適切な回答をすることで安心された様子であった。

コミュニケーション面では、パニックに閉口するあまり、A君のなすがままにしてジレンマを抱えてきた母親が、意を決して要求をサインに変えていこうと根強い対応をされたことにより「ちょうだい」の身振りを引き出したことは、母親の子育てへの自信にもつながったのではないだろうか。懇談ではA君とのかかわり面での苦慮が多く出されたが、同行されたB養護学校担任とも語り合いながら、問題解決には至らなくとも、子育てへの活力を充電させることができたようである。

(5) 現在のA君の様子（平成14年度）

小学部4年となったA君は、聴覚管理および聴覚活用を中心にした内容の教育相談を毎月1回の割合で継続している。文字への関心と手指の力がついてきて、自分の名前等を書けるようになってきた。

B養護学校では今年度、ろう学校教職経験のある教員がA君の担任となった。コミュニケーション手段については、徹底した継続ある指導で指文字を覚え、文字を見るとそのとおりに手指を動かすことができるようになってきている。手話も含めた会話のやりとりをするまでにはまだ時間がかかりそうであるが、担任の指導により徐々にそのねらいまで広がっているところと伺っている。

こうしたことから、本校での今後の教育相談はこ

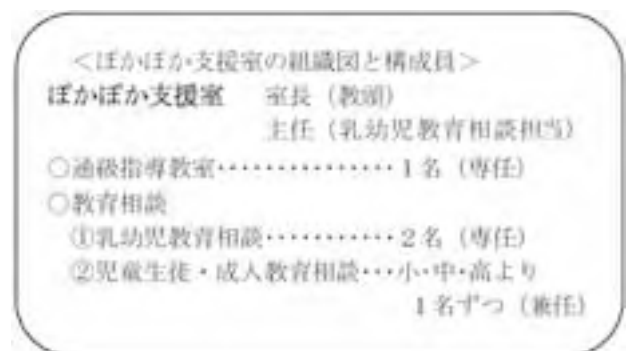
れまでのコミュニケーション支援を含んだ内容から、補聴相談中心に変わっていくものと思われ、担当者同士で方針を立てているところである。

3 本校の教育相談の校内体制の変遷

上記の事例は、平成11年度に保護者の希望に応え、乳幼児教育相談の担当が、養護学校就学後も引き続き相談を受けてきた事例である。このように就学後も相談の継続を希望される事例が年々増加傾向にありニーズが高いこと、それに加えて本来の対象である乳幼児の相談も順次受け入れていくことを満たすには、2名の担当では限界が生じてきた。

そこで平成12年度には、小学部、中学部、高等部から1名ずつ教育相談の担当が各学部における副主任と兼務の形で担う校内体制を敷き、学齢児以上を対象に相談に対応した。乳幼児教育相談については0歳から就学前のインテグレーション幼児までを対象に、専任2名で受け持った。

さらに平成13年度には、通級指導教室が校内に新設されたことにより、乳幼児教育相談と一体となり地域支援をめざした「ぽかぽか支援室」を新しく校内組織の中に位置づけた。



また、島根でも新生児聴覚スクリーニングが一部の産科院で行われるようになった。場合によってはリファールへの対応も含んだ、母子関係に直結した支援が求められ、これまでよりも広範囲かつ複雑で、臨機応変にかかわれるフォローアップ体制が急務となっている。そこで地域の最前線に立つ市町村の保健師にいち早くこの現状を認知してもらい、連携と協働が得られるよう、ぽかぽか支援室による企画で「聴覚障害早期教育公開研修会」を開いた。平成14年度には、上記研修会の対象枠を保育園や幼稚園、療育施設等にも広げた。また地域の難聴児が在籍する

小中学校、特殊教育諸学校の通常の学級担任や養護教諭、難聴学級担任、通級指導教室担当者らを対象にした「聴覚障害教育担当者研修会」を開催し、聴覚障害についての理解と教育の大切さをアピールした。地域の聴覚障害教育のセンターとして期待される役割を、支援室の業務として最大限に発揮できるよう努力したいと考えている。

4 重複障害児をめぐるろう学校の教育相談の展望

(1) 医療機関との連携

近年の医療の進歩により、ハイリスク児に行われる精密検査で早期に聴覚障害が発見されるようになったことも一因と考えられるが、乳幼児教育相談で重複障害のある児の占める割合が年々増加している。

重複障害のある児には耳鼻科医による医療的ケアを重視し、聴覚管理として定期的に受診してもらうよう保護者へ勧めている。年齢を重ねていくうちに、例えば外耳道狭窄症でふさがっていた外耳道が徐々に開いてきたり、乳児期の神経性の発達過程で閾値が正常化していったりする例があり、そうした症状の変化や聴力の変動等についてはとくに病院訪問も行つて医療機関との連携を密接にとるようにしている。正常化の場合には日常生活場面でのきこえの様子、病院や教育相談での聴力検査結果をもとに主治医と検討し、最終的には家族の不安の解消を確認して相談終了としている。

また聴覚障害のみの主訴で受けた場合でも、相談過程において、行動観察より他の障害の疑いも抱くケースがある。その場合には保護者の心理に配慮しながら、健康診査や発達クリニック制度等を活用して小児科医らに詳しく聞いてもらうよう勧めている。

その他、新たな課題として、人工内耳の問題がある。人工内耳に期待を抱く保護者は多いが、重複障害のある児を育てる保護者も例外でなく「障害がひとつでも軽減されるのなら」と語られることがある。近年、マッピングに向けてNRT検査が開発されたことにより、重複障害のある児の人工内耳装用が増加にあると聞かすが、適応をめぐるのは発達全般にかかわることであり、こと慎重に考えていかなければならない。小児科医らも含めて、術後のリハビリまで

見通した病院との連携、保護者への情報提供のあり方をとらえて、担当者をはじめ校内でも早急に研修を積んでいかなければならない。

(2) 重複障害のある児と家族に対する早期からの教育相談の意義

重複障害のある児にとって、早期から聴覚刺激と視覚的なコミュニケーション手段を取り入れて、できる限りの情報保障を試みていくことは、親子関係に働きかけて情緒の安定につながり、全面的に発達が促進されることを感じている。初期の場合はとくに、発信が微妙で乏しい故につかみにくさがあり、また大人側からの働きかけにも受けとめが感じられにくいいため、相互のコミュニケーション意欲につながらないことが多い。そのために「どうかかわっていいかわからない」「かわいく思えない」等、スキンシップが不十分で、親子の間で必須な愛着関係の形成に影響を来しやすい。そこで、かかわり方モデルを示して笑顔を引き出したり、発信をとらえて通じ合ったりする実感体験を通してかかわり意欲と自信が親の側に芽生えてくると、子どもの小さな成長にも喜びを見だし愛おしさが増していくようである。親が子どもと向き合えるようになっていく「親の育ち」の過程は、子どもの成長にとって大切な要素である。子どもの「かわいい」ところに気づかせ共感し、育児への自信をもたせることは、関係とコミュニケーションを育む教育相談の最も大切な支援といえる。そして、親子の関係の安定を支え促進させるために、離れた祖父母も含めて家族の構成員の関係や状態にも常に注意を配っていくことも役割のひとつと考えている。

(3) 他機関との連携

在籍する保育園や知的障害幼児通園施設、リハビリや療育を担当する医療センター等とは、補聴器管理の支援だけでなく、きこえやコミュニケーション状況について情報が得られる等、連携の重要度が高く、相互に訪問して情報交換をとるようにしている。また本校で行う公開研修会等の案内を送り、教育活動に理解を深めてもらっている。聴覚障害は心理的障壁を来しやすい障害であるだけに、コミュニケーションの主な相手となる職員に聴覚障害の理解と配

慮について啓発を図ることは欠かせないが、こうした顔が見える連携を大事にしていくことで保護者の安心や信頼は一層増すようである。

また、連携先の機関が行っている療育内容や専門性にふれることは、重複障害のある児とかかわっていく上で勉強になり、訪問は担当者にとって貴重な研修にもなっている。

(4) 就学の選択や適正就学への働きかけ

重複障害のある児が就学を1年後に控えた年長児になると、保護者は就学先について、養護学校や特殊学級あるいはろう学校等の選択肢の間で揺れる。ろう学校を選択肢に入れる思いには、聴覚管理とコミュニケーション手段の獲得への必要感や期待感が挙げられる。本校教育相談には継続して支援を受けられることを伝えることで、大部分の保護者は一様に安心されて、養護学校等に就学を決められることが多いように思われる。

また本校に就学し重複学級に籍をおく児が、養護学校へ教育相談の形で自立活動等に参加し、集団や交流の体験学習を行う動きも出ている。場合によっては、そこでの子どもの活動の様子や教育内容に印象を受けて転入学する可能性も出てくる。その意味でも、教育相談が果たす役割には、就学した後にも本児や家族をはじめ、関係者に対する適正就学を再度促す喚起を備えているといえよう。教育相談の学校間のネットワークが今後、益々重要になってくると思われる。

(5) 訪問を通した専門性の提供

A君の事例や他機関との連携で挙げたように、相談児の在籍園や在籍校へ出向いて難聴理解の情報提供や、コミュニケーション対応面での支援を図っていくことは、日常をそこで共に暮らす子どもたちや職員にとって、よりよい暮らしにつながる、意味をもった支援になると思われる。

また子どもの普段の様子を実際に見せてもらうことで、相談の場での懇談の内容が初めて実感として伝わってくることもある。逆に訪問後の懇談では生活の場としての環境が（人も環境である）子どもの姿にかぶさって思い浮かべられ、支援の具体策が立てやすくなる。

以上のことから本校では年1、2回を訪問にあてて、相手先のニーズに实际的に応えられるよう、かつ本校の教育相談活動に活かせるように心がけている。

専門性を充分に発揮させるためには、いわゆる待ちの姿勢ではなく、ニーズに応じて出向いて行う訪問相談が、教育相談体制の中にしっかりと位置づけられることが重要である。そのことで関係機関のろう学校に対する信頼が得られ、本校自体の教育活動および専門性のアピールにもつながっていくと思われる。

(6) 教育相談の専門性を高めるために

現在、補聴工学の分野では、前述の人工内耳の他、デジタル補聴器やFM補聴器等の開発が進んでおり、教育相談では通常学級等に在籍するような軽中度難聴児の補聴の対応も含めて幅広く情報を収集研鑽していかなければならない。また重複障害に対しては、様々なケースに対応できるよう、医療的、療育的知識や地域システム等の情報についてネットワークを駆使しながら仕入れていく必要がある。このように、現場の相談活動に反映できるよう、常に専門性の質を絶えず高めていく自己努力の姿勢が求められる。

本校教育相談では、こうした教育相談の専門性を高めるために、鳥取県立聾学校ひまわり分校と島根県立浜田ろう学校の三校で、担当者が声をかけあって教育相談の合同研修会を自主的に行ってきた。実際の相談の参観と感想、また相談活動についての情報交換を積極的に行ったが、同じ校種かつ職種担当ならではの鋭い指摘と英知に富んだ意見が得られたことの成果は大きく、本校に関しては校内体制の見直しまで及んで実践に活かすことができた。重複障害のある児の対応についても同様に、聴覚障害の直接的支援や他の障害面への配慮事項および関係機関との連携内容等、各校のケースや取り組みの実践から学ぶことは多くあった。ダウン症児らの特異な耳穴に対応できるようイヤモールドを工夫した経験があるが、これについても先進校の教育相談ネットワークを活かして教えてもらったものである。

新生児聴覚スクリーニングがフォローアップ体制の不備な段階で行われている現況を踏まえ、教育相

談の専門性を向上させるためにも、各聾学校の担当者が集まっての研修の機会を設け、知恵を結集させていきたいものである。

5 まとめ

「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」の中でも、特殊教育諸学校が「地域の特殊教育に関する教育相談センターとして」「小中学校や幼稚園等への支援センターとして」役割を果たすようにとうたわれている。「ろう学校がセンターとしてできるこ

と」に期待されるものは何か。それは確かに聴覚障害にかかわる専門性において他にはないだろう。しかし、専門性というものは一様なものでなく、支援する側が相談に訪れる親子の切実な想いに寄り添ってこそ初めて機能され、担当者自身もそれによって育てられているのだと感じている。聴覚障害のある子ども達と周囲の関係を豊かに育むための支援を、今後も精力的に行っていき、家族のよりよい暮らしにつなげられるよう努力していきたい。

3.3 知的障害養護学校における取り組み

3.3.1 日常生活に取り入れやすい自立活動の取り組み

埼玉県立越谷西養護学校
小池八重子

1. 学校の概要

本校は昭和63年に開校した知的障害の養護学校である。開校当初より自立活動部（当時は養護・訓練部）を独立して設置し、抽出指導を行ってきた。平成9年には高等部に職業コース制を設置し、より充

実した高等部教育の実践を図った。現在の児童生徒数は小学部64名、中学部31名、高等部79名の大規模校であり、年々児童生徒数は増加傾向にある。障害の状況は、以下のようである。（表1）

表1

学部	知的障害の程度			併せ持つ障害（延べ人数）					
	重度	中度	軽度	視覚	聴覚	肢体	病弱	情緒	その他
小学部	60	3	1	5	2	7	4	3	9 てんかん
中学部	25	6	0	1	1	2	1	9	てんかん
高等部	23	23	33	3	1	7	1	4	てんかん
合 計	108	32	34	9	4	16	6	5	2

(1) 教育課程の編成

ア 週授業時数（表2）

（1単位 小学部 45分 中学・高等部 50分）

イ 日課表

各学部の日課表は、児童生徒の発達や実態を考え、弾力的な運用ができるよう考えられている。

表2

学 部 区 分 学 年	小 学 部								中 学 部								高 等 部 職 業 コ ー ス 制			
	1	2	3	4	5	6	重複	訪問	1	2	3	重複	1～3	重複	1～3	1	2	3		
日常生活学習	17	17	17	17	17	17	17	0	11	11	11	11	9	9	9	9	7			
国語学習	9	9	7	5	1	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
生活単元学習	0	0	0	2	4	4	0	0	6	6	6	5	3	3	1	1	1			
作業学習	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	6	4	6+2	6+2	6+4			
図画	0	0	1	1	2	2	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1	2			
算数・数字	0	0	1	1	2	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1			
音楽	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1			
図画工作・美術	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
体育・保健体育	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	5	5	5	5	5			
家庭	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2			
道徳	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
特別活動	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1			
自立活動	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	3	0	2	0	0	0			
総合的な学習	—	—	—	—	—	—	—	0	(1)	(1)	(1)	(1)	1	1	1	1	1			
合 計	32	32	32	32	32	32	32	9	30	30	30	30	31	31	31	31	32			

小学部(一般学級) 1 年日課表

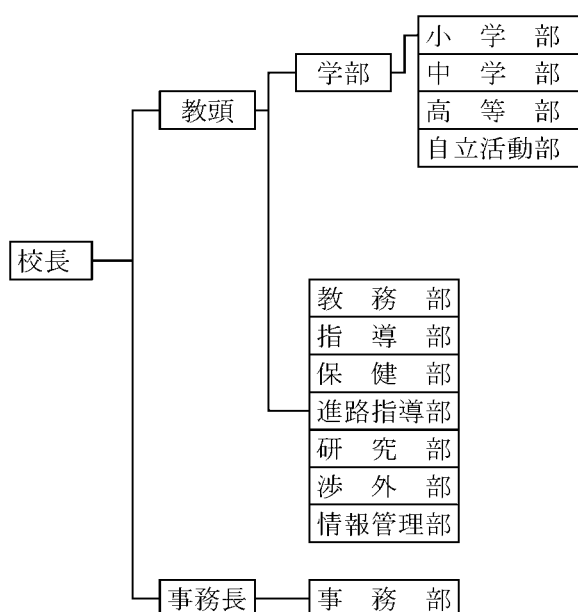
校時	月	火	水	木	金
9:10	登 校				
①	日 常 生 活 学 習				
10:10 20	— 移 ————— 動 —————				
②	体 育			遊 び 学 習	体 育
11:05 11:15					
③	遊び 学習	図 工	遊び 学習	学 習	音 楽
12:00	日常生活学習（給食）				
13:05 13:15	移 動				
④	遊 び 学 習				
14:00	移 動				
14:10 ⑤	日 常 生 活 学 習				
14:40	1 4 : 4 0 下校				

小学部 (重複学級) 日課表

校時	月	火	水	木	金
9:10	登 校				
①	日 常 生 活 学 習				
10:10 20	— 移 ————— 動 —				
②	体 育			遊 び 学 習	体 育
11:05 11:15					移動
③	遊び 学習	遊び 学習	音 楽	学 習	図 工
12:00	日常生活学習（給食）				
13:05 13:15	移 動				
④	自立 活動	遊び 学習	自立 活動	遊び 学習	遊び 学習
14:00	移 動				
14:10 ⑤ 14:40	日 常 生 活 学 習				
	1 4 : 4 0 下校				

(2) 校務分掌組織

自立活動部は開校当初、教務部等と並列した分掌としての組織であったが、平成5年度より学部組織としての運営となった。学校全体として現在の組織図は以下のようになる。



2. 自立活動の概要

本校の自立活動においては「学校生活全体を通じて行う自立活動」「日課表に位置づけのある自立活動」「抽出による自立活動」の3つの形態で行っている。それぞれの内容については以下のようである。

(1) 学校生活全体を通じて行う自立活動

学級担任が学校生活全体を通じて、個々の児童生徒の実態を把握し、個別の指導計画を作成して行っている。4月初めに自立活動における個別の指導計画の書き方の研修を教育課程検討委員会からの依頼を受け自立活動部が行っている。この研修会では実態から目標の設定や領域・区分が目標とどのように絡み合っているのかを把握していくことや日々の実践で生かせるような指導内容・方法を具体的に説明している。学期毎に評価をし、指導目標、内容・方法などの見直しを行っている。各教科等に自立活動の視点をもって指導を行うことが主であるが、中には、朝の会までの時間や午後の時間を有効に使い、個別に対応した課題を行う学級が増えてきている。

(2) 日課表に位置づけのある自立活動

小・中・高等部の重複学級において行われている。小学部は週2時間、中学部は週3時間、高等部は週2時間である。自立活動における個別の指導計画に関しては、様式枠の大きさに違いはあるが、記入に関しては重複学級においても一般学級同様である。重複学級連絡会と称し、自立活動での指導内容・方法など重複学級同士の連携を図るためや指導実践力を高めるための話し合いの場も設けている。

(3) 抽出による自立活動

指導開始時期を4月の第3週あたりに置いている。そこまでに今年度の抽出児童生徒を決定し、指導を進めている。保護者からの抽出希望がたいへん多いので、以下のように基準を定め、学級担任から継続の児童生徒を含め抽出希望をとっている。

ア 抽出の基準

自立活動部に配置された教師が、全校児童生徒の中から数名の指導にあたるという『抽出』の形態をとっている。抽出の基準は以下の通りである。

- (ア) 学習指導要領に示されている「心身の調和的発達の基盤を培う」の目標に即し、発達のバランスを改善した方がよい児童生徒を抽出する。
- (イ) 小・中・高等部の学部および学年の人数的バランスを考慮する。
- (ウ) 小学部1年生は学校生活に慣れることを優先するため、抽出指導は行わない。
- (エ) 高等部3年生は、実習が多く指導時間が確保しにくいいため、基本的には抽出しない。
- (オ) 1年間では指導が定着しにくいいため、継続して2年間は指導する。3年目を行う場合は週1時間とする。
- (カ) 指導内容・方法などの情報交換・連絡（指導経過表・引き継ぎ用紙等）を行う。

学級担任との話し合いを通して抽出対象児童生徒を決定していく。

イ 指導開始までの過程及び日程

- (ア) 抽出自立活動の希望用紙を学級単位で提出
↓
- (イ) 担任との話し合い
↓
- (ウ) 抽出児童生徒の決定
↓
- (エ) 指導時間割及び指導場所と担当者決定
↓
- (オ) 指導開始

ウ 抽出指導の基本的な考え方（共通すべき点）

本校では、開校当初から抽出の基準を「調和的な発達の基盤」に重点をおいている。その結果と

して、情緒の安定、対人関係の改善、コミュニケーション能力の改善を課題とする児童生徒が抽出されてきた。児童生徒の自発性や人とかかわることが楽しいと感じられるよう、自立活動の指導に関しては、次の点を共通理解して指導を行っている。

- (ア) 児童生徒の示す行動に仮説を立て、行動の意味を考える。（問題行動をよくない行動と否定せずに、どうしてそのような行動が起こるのかを検討する。）
- (イ) 認知的・情緒的・対人面・身体面という部分的な観点でなく、それぞれがどのように絡み合っているのか、児童生徒の全体像をつかむ。（並列的な視点でなく、全体的視点でとらえる。）
- (ウ) 児童生徒の興味関心のあるものを活用し、自発的、主体的に取り組める学習活動を設定し、課題の解決を目指す。
- (エ) 単にできた・できないという結果の評価だけでなく、その過程での子どもの変容をみていく。（量的変化よりも質的般化を重視する。）
- (オ) 評価は自立活動の時間の中での変化とともに日常生活場面にどのように般化しているかも評価していく。
- (カ) できるだけ学級でも取り入れやすく、児童生徒にも達成感、成就感などが分かりやすい学習活動を提示する。

エ 抽出指導の進め方

自立活動の専任が基本的には授業を行うが、以下のことに限っては、全職員または学級担任との共通理解のもと指導を進めている。

- (ア) 抽出の対象児童生徒及び指導時間は、各学級担任と相談し、全教員の共通理解の下に決定する。
- (イ) 抽出の指導時間と学校、学部、学年行事が重なった場合、行事を優先させるが、実態等により学級担任と相談し、日時を振り替えて指導を行う。校内実習は自立活動の指導を優先させる。
- (ウ) 対象児の実態把握・指導計画・評価については、基本的に学級担任及び自立活動部全員の共通理解の上で進める。
- (エ) 指導については個別の指導計画を作成し、1

対1の指導を基本とする。課題に応じては小集団の指導を行う。

(オ) 指導の時間帯は次のようになる。

校時	時 間 帯	月	火	水	木	金
2	9:45 ～ 10:25					
3	10:35 ～ 11:15					
4	11:25 ～ 12:05					
5	13:20 ～ 14:00					

◆児童生徒1人につき週2回（1回40分）の指導を原則とする。

オ 連携のとり方

(ア) 保護者

保護者との連携に関しては、自立活動に関する日々の指導の連絡帳、参観や懇談を通して行っている。また、家庭でも行える活動などについては行ってもらったり、写真カードなどを共通のものにしたりと実践面でも連携を図っている。

- a 参観に関しては、1学期と3学期に期間を設けて参観と懇談を行うが、授業参観は随時行っている。
- b 保護者連絡帳により、毎時の授業の様子を伝えている。保護者からも家庭の様子や意見などを記入することにより、相互の連携を深めている。
- c 指導目標については、1学期の参観、懇談の際に確認をしている。学期末には指導経過についての記録を配布する。（自立活動における通知票の役割）

(イ) 学級担任

- a 担任連絡帳に、年度始めには指導仮説、目標を、学期末には指導経過と今後の課題を書き、学級担任に配布している。学級担任からは、その内容についてのコメントや学級での様子などを記入することで連携を図っている。夏季休業中に課題や指導内容・方法などについての話し合いの場を設け2学期以降の指導に活かせるようにしている。
- b 2学期には学級担任参観の期間を設定する

とともに、期間以外でも授業参観を随時行っており、個別または小集団でのかかわりの様子を参観してもらい、相互の指導に活かせるよう連携を図っている。

- c 登下校時に学級での児童生徒の様子を観たり、連絡帳を見せてもらい相互の関係を深めている。
- d 給食時（食事の指導）の指導に入れるときは、様子を観に行くようにしている。食事の時の課題についても連携を図っている。

(ウ) その他

以下のように抽出対象児童生徒のみならず全児童生徒、職員に対しても啓発活動を行っている。

- a 『自立活動だより』を年5～6回、全家庭・職員に配布している。内容については自立活動部で行っている行事に関してや、学級や家庭でも取り入れていけるような実践、教師や保護者からの質問に答えるなどして啓発活動としての役割も果たしている。質問の内容に関しては、参考になる本の紹介、コミュニケーション手段の獲得についてなどである。どんな質問に対しても答えるようにしている。
- b 医師・PT（理学療法士）・OT（作業療法士）・ST（言語聴覚士）などと連携を図り、指導に活かしている。特に療育機関とは、お互いの指導場面を見学したり、事例検討会を行うなどしている。児童生徒が教育と療育の間で混乱を来さないようにコミュニケーション手段を同様にするとともに指導に生かしている。
- c 夏季・冬季休業中に全児童生徒、保護者対象に「遊ぼう会」を開催している。これも啓発活動の一環である。児童生徒、保護者、兄弟、そして教員とが一緒になって楽しく遊しながら自立活動の学習を行うとともに教員の研修も兼ねている。

3. 実践事例

現在小学部4年生A君の小学部2年生の時から2年間の抽出指導の実践を報告する。

(1) 障害名 自閉症

(2) 実 態（抽出自立開始時）

ア 基本的生活習慣

ほぼ自立しているが、衣服の着脱については取りかかるまでに時間を要したり、集中して取り組むことが難しい。

イ コミュニケーション

日常繰り返されることばでは、簡単な指示なら理解することができる。自分の世界に入ってしまったときには、指示を受容する事が難しい。日常のあいさつなどのことばについては、スムーズに模倣できるようになってきているが、意味を理解して使うことは難しい。「トイレ」のサインは、自発語として定着しつつある。呼名に対しては返事ができる。要求の伝達は、「ちょうだい」とことばで伝えてくることもあるが、自分のペースで行動を起こしてしまい、人が介入することをあまり好まない。

ウ 身体の動き

立位姿勢を保持することが難しく、すぐに隣の人や椅子に寄りかかったりする事が多い。体育などで、身体への援助の受け入れが弱く、人に身体を任せることが難しい。筋緊張が弱く、行動をコントロールする力が弱い。

エ 行動特徴、対人関係、情緒など

自分のやり方にこだわりがあり、教師が介入すると納得できずに泣くことがある。また、意にそぐわないことがあると体当たりしたり、叩いたりすることもある。納得できないことがあると、自分の手を噛んだり、股間を強く握ったりすることがある。自分の思いこみで行動をし、それを阻止されると泣いて床に寝ころび気持ちを切り替えるまでに時間を要する。

オ 本人及び保護者の願い

今やらなければいけないことを受け入れ、見通しを持って行動できるようになってほしい。社会にでるために必要な力をつけさせたい。

(3) 指導形態 週2時間 個別指導

(4) 指導仮説

○気持ちを切り替えることが難しく、自分の思いこみで行動してしまうことが多いのは、場面を理解したり、見通しを持って行動することの弱

さからくるものと考え。また、人への要求手段も持つてはいるが、介入することをあまり好まず、こだわりも強いことから、人とかかわる力が弱いことも伺える。人とかかわる楽しさを味わいながら、活動の始点、終点、継続を視覚的なものを用いてアプローチしていくことで、気持ちを切り替えることや、思いこみで行動してしまうことが、改善できると考える。

○姿勢を保持する力が弱いことが、集中して取り組むことや行動調整を難しくしているものと考え。感覚訓練用具などを用いて自発的に身体部位に気づき、姿勢保持や行動調整できる力をつけていきたい。身体の受け入れの弱い子どもの多くにマイペースで行動したり外界を受け止める力の弱さを感じる。本児にも同様のことがいえると考え、関係遊びや感覚訓練用具を用いた身体へのアプローチを通して改善を図ってきたい。

○日常生活で多く使うことばに関しては理解できるものもあるが、視覚で判断して行動を起こすことが多くみられるため聴覚と運動の連合を高めることで聴覚での運動調整も図ることも可能と考える。

(5) 指導目標

【長期目標】

- 場面を理解し、気持ちを切り替える力や見通しを持って行動する力を高める。
- 身体を受容や筋緊張を高め、行動を調整する力を高める。

【短期目標】

- 人とかかわる楽しさを味わう。
- やりとりの意図を理解する。
- 身体への気づきを高める。

(6) 指導経過

小学部2年

【指導の意図】（主な意図）

- 活動の始点、終点、継続を理解する。
- やりとりの意図理解する。
- 聴き分ける力を高める。
- かわりを持続する力をつける
- 行動の調整力をつける。
- 身体を受け入れを高める。

○相手に身体を任せられるようにする。

○身体の気づきを高める。

【学習活動】（主に使用した教材教具など）

写真カード・マグネット・歌でのあいさつ・ジャンピング台・クワイアホン・ラトルスティック・チューバーノ・ボディーボール・関係遊び・キャンバスハンモック・スクーターボード・リラクゼーション・腕上げ動作・吊り遊具

【指導の流れ】

- 1 はじまりのあいさつ
お互いの呼名をし、あいさつをする。
- 2 課題を写真カードを使って選択
今日行う課題の順番を決めてマグネットボードに貼る。
- 3 選択した課題を行う：
 - ・教材などは教師が準備、その間始点、を意味するカラーマットの上で立って待つ。
 - ・カラーマグネットを使い何回行うかを提示する。（かかわりの始点、終点、継続の理解）
 - ・1回かかわりが終わるたびにマグネットをはずし、箱の中にいれる。自分の要求を伝える。
 - ・マグネットがなくなると終了だが、「もっと」と要求がみられたときは、おまけを3回行う。
 - ・終了は、一緒に片づけたり、カラーマットで待ったりする。
- 4 おわりのあいさつ：お互いの呼名をし、あいさつをする。

【1学期の指導経過】（指導時間17時間）

○自立活動では、逸脱することやこだわることも少なく、比較的落ち着いて取り組むことができた。

○感覚訓練用具を用いたかかわりでは、写真カードを使用し、順番を教師の方から提示して行った。はじめは、順番を理解することが難しかったが、回数を重ねることで理解できるようになってきた。要求は、「やって」「もう1回」「ちょうだい」ということばで促した。「ちょうだい」で伝えてくるが多かった。終了を伝えることはまだ難しいが、促すことで言うことができた。

○課題を用意するまで待つことはできた。ジャンピング台では、ジャンプをしている間は、教師や歌を意識する事は難しかった。「イチ、ニ、サン」での飛び乗り、飛び降りは声かけに応じてスムーズに行うことができた。

○クワイアホンを使った曲の聞き分けでは、それぞれの曲に対応して吹くことができた。チューバーノでは、左右交互に叩いたり、教師と1拍ずつ順番に叩くことを行った。声かけや提示位置を変えるなどして一定のテンポを刻めるように促したが、自分のペースになってしまうことが多かった。

○ボディーボールでは、座位姿勢でバウンドを行った。「イチ、ニ、サン」の声かけでの開始、終了をコントロールすることは難しい。足の裏を付けていることが難しく、気持ちが高ぶってしまい、自分のペースでかかわることが多かった。こだわりや場面の切り替えも比較的スムーズに行えた。場所が限られているために活動に見通しが持ちやすかったのではないかと考える。

○課 題

ひとつひとつの課題においては、できることも多いが、集中を持続することが難しい。ことばと気持ちが一致していないことも多くみられた。発語でのコミュニケーションを獲得するため、かかわりの中で対応していきたい。身体面において感覚訓練用具を用い自分の身体での気づきや行動を調整できる力をつけていきたい。

【2学期の指導経過】

○じぶんが○○をしたいという気持ちは弱いが、自分が行動したいと思うことに関しては、要求がスムーズにできるようになった。

○活動に見通しが持てるように全体の流れを写真カードを使い本児が選択をして課題の順番を決定した。カードをみながら順番を決めていた。活動の終了を明確にするためにマグネットを使用した。1回のかかわりが終了するとひとつははずすという関係を理解することが難しく、全部はずしてしまうことが多かった。回数を重ねるとできるのだが、理解の定着は難しい。

○ツリーチャイムでは、「ギュッ」のところで握る

という関係を理解し、かかわることができた。
また、テンポを変えてかかわってもそれに対応して行うことができた。チューバーノでは、一定のリズムを刻み、左右交互に叩くことは難しい。クワイアホンにおいても一定のリズムで吹き続けることが難しい。ラトルスティックでは、一定のテンポで左右交互に叩けるように提示位置を変えてかかわった。一定のテンポを刻むことはまだ難しいが、1曲通してかかわる力はついてきた。

○ジャンピング台では「イチ、ニ、サン」の声かけとピアノの音で飛び乗ることが難しかったが、教師の模倣をみて理解することができた。飛び降りでは、マットに飛び降りることはできるが、着地で止まることが難しい。

○思いこみで行動することや気持ちの切り替えが難しい場面などはほとんどなく、落ち着いて取り組むことができた。できることも増えてきてはいるが、かかわりを持続する力が弱い。場面を理解する力も弱く、呼名やジャンピング台では声かけだけでは行えるのに、それにピアノの音が入るとできなくなってしまう。場面把握やかかわりの意図を理解する力が弱いためと考える。

○課 題

見通しを持ったかかわりや興味関心の高い教材などを通して持続する力をつけていきたい。
また、かかわりかパターンにならないように留意して人が何を意図しているかということも理解できるようにかかわっていきたい。

【3学期の指導経過】

○音楽や楽器を用いたかかわりにおいては、大分かかわりの意図を理解して行えるようになった。

○写真カードを使い本人が今日行う課題の順番を決めて、マグネットボードに貼ることは、定着してきた。順番はパターンになるかと思ったが、自分の行いたいものを一番にするなど考えて行っていた。回数を提示したマグネットも理解することができ、マグネットがなくなってももっと行いたいときには箱の中に入っているマグネットを自ら取り出し、貼る様子がみられた。

かかわりを途中でやめたくないとマグネットをはずし、箱の中に入れてしまうという様子もみられた。

○ジャンピング台での飛び乗り、飛び降りもかけ声とピアノでもできるようになった。ジャンプも本人の好きな曲を使うことで継続して行えるようになってきた。曲の途中で「イチ、ニ、サン」とかけ声をかけるとスムーズに飛び降りることができた。マットでの着地も行えた。

○楽器でのかかわりでは、自分のペースでかかわることが多かった。

○減圧したボディーボールに仰向けになりゆったりかかわるように促した。ボールに身を委ねることが難しく、自分の思うように動いてしまっていた。身体への直接的なアプローチでは、胸、お腹、手足の裏に触れ、その部位に気持ちが向くようにかかわった。仰向けに寝ることはできたが、まだ気持ちを向けることは難しい。

○全体的にこちらのかかわりの意図を理解することや声かけに対してスムーズに対応できることが多くなってきた。興味関心の高いものであるかかわりでは、持続する力や調整する力がついてきた。

【学級との連携】

1学期には、人とかかわる楽しさを味わうこと、身体の筋緊張を高めることをねらい、学級でも関係遊びを取り入れてもらった。教師に向かい「やって」の要求のことが多くみられた。背もたれの椅子があるとよりかかってしまい、姿勢が悪くなってしまうということで、椅子を背もたれの無いものに変えてもらった。

2学期からは、人に伝えるということに重点をおき、教室からどこかへ行くときは、写真カードやことばで伝えてから行くということにした。はじめは、教室を飛び出してしまい呼び止められることが多かったが、促されなくても自発的に伝えられるようになってきた。思い通りにならないことで泣いて寝ころぶことは少なくなっているが、一度その様な状態になるとなかなか立ち直ることが難しいようだった。椅子座位では片足を上げてしまうことが多いため、足を置く位置を明確にするためにマットを置いた。マットを置くこと

では改善はみられなかった。気持ちとの関係があるのではないかと推察した。

3学期も2学期と同様の学級でのかかわりを行った。3学期に入ってから気持ちの切り替えがスムーズになり、泣いて寝ころぶこともなくなり、登校後の着替えもスムーズになったとの報告があった。

【家庭との連携】

家庭においては、生活のパターンを崩すことが難しく、朝4時頃起き、一輪車に乗って1、2時間くらい出かけるということが続いた。雨であっても出かけずにはいられないようであった。雨だからと親が止めても出ていってしまったり、泣いて騒いだりということもあった。スーパーに買い物に行っても、自分のほしいものをたくさん買わないと気が済まなかったり、野菜をたくさん刻んでしまったりというこだわりが多くみられていた。朝、出かけることに対しては、雨の日は出かけられないということを、ことばでは伝わりにくいので、写真カードや絵カードを使い、視覚的なアプローチを加えていくこととした。買い物や野菜を刻むことは数を決め終わりを明確にするようにアドバイスした。保護者も積極的に取り組み、抑制が少しできるようになってきたようである。食事での姿勢が気になるという話があり、担任と考え、家で使っているテーブルに合う高さの椅子を作成した。食事だけでなく、絵を描いたりするときなども使用し、姿勢を改善しようという意識で取り組まれた。

小学部3年

【短期目標】

- 人とのかかわる力を高める
- 見通しを持って活動する力を高める
- 身体への受容や気づきを高め、身体や気持ちをコントロールする力をつける

【1学期の指導経過】（指導時間17時間）

○音楽的なかかわりでは、教師が順番を提示した。ジャンピング台を行いたくて、カードを入れ替える様子がみられたが、順番で行うことを促すと納得して行うことができた。楽器でのかかわりでは、教師が、ピアノを弾いてかかわると楽

器をならすことをしなくなってしまうが、対面に座り、歌を歌いながらかかわると曲に対応したかかわりを行うことができた。

○ジャンピング台では、着地の際、指示された色「赤」か「青」のマットに降りるように促した。色の認識はできるが、かかわりの意図を理解することが難しい。

○身体への直接的なアプローチでは、身体部位に手を当て、気持ちを向けるように促した。触れられている部位に気持ちを向け、かかわりを受け入れられる様子がみられるようになった。

○感覚訓練用具でのかかわりでは、人を意識してかかわることが難しく、要求のことばもみられるが、意味を理解して使うことは難しい。自分の思いが通らなくても気持ちを切り替えてかわれるようになってきている。気持ちが高ぶってしまうと教師の指示が受容しないこともある。かかわる距離が離れてしまうと課題の意図を理解することが難しくなることもあるので、距離を考えてかかわっていききたい。

○課題

身体面でのかかわりでは、受け入れられるようにはなっているが、身体を任せるとは難しい。気持ちのコントロールとの関連があるので継続してかかわっていききたい。

人とやりとりすることにおいては、やりとりの意図を理解する力が弱いので、楽しいという気持ちを育みながら力を高めていきたい。

【2学期の指導経過】（指導時間22時間）

○ことばでの指示やかかわりの意図を理解して行えることが、多くなってきた。自発的なことばも多く聞かれ、「やって」という継続要求のことばも定着してきた。写真カードや絵カードを使い、自分の行動したいことを自発的に選択する場面がみられている。自分の思いと異なると混乱する様子はみられるが、切り替えが早くなっている。

○ミュージックパッドでは、かけ声に応じた動作を行うことができた。かけ声の速さを変えてもスムーズに対応することができた。

○「待つこと」を促すために遊具での順番を待ったり、準備するまで待ったりする事を促した。

「待ちますカード」（本児の立位姿勢の写真の下に「まちます」と書いてあるカード）を使用した。はじめは待つことが難しかったが、カードをもらおうとそこで待ち、友だちが遊具を行っている様子を見ていて、自分の番になると自らカードを教師に渡すということができるようになった。ことばかけでも行える場面も多くみられた。身体へのかかわりを受け入れられるようになり、教師にまなざしを向け、気持ちが落ち着く場面がみられるようになった。

○楽器を使ったかかわりでは、リクエストをすることにより、継続的にかかわることができた。

○ジャンピング台では、ジャンプを持続することができるようになった。自分の要求を伝えようとする気持ちがみられ、かかわりがパターンでなくなってきた。教師側からのかかわりに対しても、受け入れることができるようになった。マグネットの意味も理解し、活動の始点、終点、継続を理解することができた。

○課 題

遊具を使ったかかわりでは、行動を調整する力がついてきたが、ものがない場面では、調整することが難しい。自分の身体に気づき、調整できる力をつけていきたい。かかわり方のパターンを少しでも崩すとその意図を理解することが難しくなってしまうので、かかわりに広がりを持てるようにかかわっていきたい。

【3学期の指導経過】（指導時間15時間）

○人とかかわることの楽しさを味わえるようになり、自発的にかかわりを求めてくるが増えた。自立活動で行うと決めていたことが思い通りにならなくても怒ることはなかった。身体への受け入れがよくなり、腕を教師の促しに応じて動かすかかわりでは、まなざしを教師に向けてくるが多くなった。

○音楽でのかかわりでは、メロディーに対応したやりとりや持続したかかわりが行えるようになってきた。ラトルスティックでは、提示に応じたかかわりをスムーズに行うことができた。ひとつの課題に根気強く取り組む姿勢がみられた。自分の思いが通らなくても見通しをもつことで抑制できるようになった。かかわりの意図

を理解し、行えることも増えてきている。人とかかわる楽しさや見通しを持つことができるようになってきたためと考える。こだわることはあるが、それに固執し、かかわりが持てないということはなくなっている。自分の行動することや理解する力、気持ちをコントロールする力がついてきたためと考える。

【学級との連携】

担任が替わったことで、はじめは本児に混乱があったが、写真カードを使ってコミュニケーションを継続して行ったため、短期間で混乱は修まった。ことばのかけ方を肯定的にする方が本児に分かりやすいと考え、学級と自立活動担当者で同じにしていくようにした。声かけで行動の調整をすることができるようになった。

マグネット、活動の流れを示すボードの使用を行うようにした。見通しを持つことができ、行動がスムーズになってきたとの報告があった。

【家庭との連携】

待つことが難しいと保護者から相談があった。「信号やスーパーのレジなど、社会生活の中で待つことはたくさんあるのでどうしたらよいでしょうか。」ということであった。そこで、指導実践でも使用した、「待ちますカード」の使用を勧めた。学校と家庭と両方で使用していった。「待ちますカード」をバッグに入れ、常に携行し、カードを渡すとそこで待てるようになってきたという報告があった。

自立活動の授業を積極的に参観し、懇談も多く持った。具体的なかかわり方を提示することで保護者はかかわりやすかったようである。行動したいことを止められても受け入れられるようになってきたとの報告もあった。

4. まとめ

自立活動部として抽出指導のみならず、個別の指導計画の記入や研修など自立活動に関する様々な場面で啓発活動が行えるようになってきた。「みんなであそぼう」の開催は、保護者や教師からも盛況で次回に期待する声が多く聞かれ教師側からは、研修の場とし、学部全体で取り組みたいとの話しもあった。

学級担任との連携は、学級で取り組むことや、学

級で児童生徒の課題を自立活動ではどう解決していくのかということを具体的な方法で示すことで、学級との連携に深まりがみられた。学校の中だけでなく、療育機関等とも事例検討会を行うなど連携を深める機会も増えてきた。

5. 今後の課題

自立活動部に求められているニーズは高く、様々な事柄に対応していく知識、専門性が必要である。児童生徒が自発的に取り組み、日常生活にも活かせる

具体的な学習活動を設定することができる専門性を高めていきたい。

学校生活全体を通じて行う自立活動に関しては、個別の指導計画は作成しているものの、実践場面で自立活動の目標について、どのように指導しているかわかりにくいと感じている。個別の指導計画の記入についての説明会だけでなく、個々の児童生徒に対して、実際の指導を具体的に示すような場面を作っていくことが必要ではないかと考える。

3.3.2 埼玉県立大宮北養護学校における自立活動の指導

埼玉県立大宮北養護学校

町田 秀男

1. 本校の概要

本校は、1987年に開校した知的障害養護学校である。平成15年度の児童生徒数は、小学部・中学部・高等部の合計で218名であるが、ここ10年ほどの児童生徒数の移り変わりを見ると、平成6年度133名、平成10年度150名、平成13年度169名と増加の一途をたどっている。理由としては、養護学校への就学率の向上および市の発展に伴う人口増が考えられる。

以下、本校の教育課程および運営組織について述べる。

(1) 教育課程の編成と運営

① 教育課程編成の基本方針

児童生徒一人一人の障害や諸能力の発達程度、特性に応じた指導を通して、個人及び集団（学校・学部・学級）の教育目標の具体化を図るための教育課程を編成する。

ア 学習指導要領及び特殊教育教育課程編成要領（県教委編）に示されている教育課程編成の基本的考え方や、各教科・領域の目標に基づき編成する。

イ 本校の教育目標、各学部の目標を、具体的に達成できる教育内容や指導法を考え具体化する。

ウ 児童生徒一人一人の学習・発達の課題や能力差等に対応できるものとする。

エ 学校環境条件、地域性を考慮し活用したものとする。

オ 個々の家庭環境、教育方針等の実態を十分把握し、保護者の学校教育に対する願いや要求が活かされるようにする。

カ 日課表におけるそれぞれの学習形態や指導形態が、目標達成に向けて相互に補完しあえるように有機的な関連を持たせる。

キ 各学部・各学年・各学級を通して、指導の一貫性を図り、系統的発展的な教育課程となるようにする。

② 編成の具体的事項

ア 指導の形態については領域・教科を合わせた指導を中心として組み、教科別・領域別の指導は、学習内容の系統性や個々の学習課題を補足するものとして位置づけるようにする。

イ 指導体制については、学級及び指導グループの学習と、発達段階別・課題別（複数の学級が合同あるいは分化したグループ）の学習と二大別し、それぞれの学習が、関連的、補完的な役割を果たすように組織する。

ウ 高等部における職業コース制は、生徒の生活自立、社会自立及び職業自立を可能な限り実現していくために、普通科において作業学習や職業、家庭及び専門科目の履修に重点を置く特色ある教育課程として職業専門コース、職業基礎コース、及び生活コースの3コースを設置している。

エ 自立活動については、児童生徒全員の「個別の指導計画」を作成して指導を行う。また、児童生徒を抽出した時間の指導を実施する。

オ 年間を通じて計画実施する学校行事や学部行事は、教育的観点でねらいを明確化し、効果を上げるようにする。

③ 学校教育目標

児童生徒一人一人の能力や可能性を最大限に伸長することにより、自ら生き抜くために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、自立や社会参加に向けて主体的に取り組むことのできる人間を育成する。

[具体目標]

- ・明るく元気な子
- ・自分のことは自分でできる子
- ・だれとでも仲良くできる子
- ・きまりを守って生活できる子
- ・最後までがんばれる子
- ・自分の気持ちを正しく伝えることができる子
- ・自ら考え行動できる子

④ 授業日数

表1 授業日数

学期	月	日	授業日	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
中・高	日数	16	21	21	14		20	21	18	17	16	19	17	14	14	200
小・低	日数	18	21	21	14		20	21	18	17	16	19	17	14	14	200
高専	授業料	×	16	21	21	14		20	21	18	17	16	19	17	14	200
特別	授業料	×	18	21	21	14		20	21	18	17	16	19	17	14	200

⑤ 日課表

表2 小学部1・2・3年一般学級及び重複学級（1組）
（1単位時間45分）

時刻/曜日	月	火	水	木	金	
8:00	登校	日常生活学習				
8:20	1	遊び学習				
8:50						
10:00	2	日常生活学習				
10:20						
10:30	3	体育	音楽		体育	図画工作
11:10				生活単元学習		
11:20						
11:30	4	国語・算数	国語・算数		音楽	生活単元学習
12:00						
12:10						
12:20	5	日常生活学習				
13:00						
13:20						
13:30	6	遊び学習				
14:00						
14:10						
14:20	下校	日常生活学習				

※自立活動は全教科課程を通して実施する。また、児童によっては抽出して時間の指導を実施する。

表3 小学部4・5・6年一般学級及び重複学級
（2・3・4組） （1単位時間45分）

時刻/曜日	月	火	水	木	金	
8:00	登校	生活単元学習				
	1					
10:00	10					
	27	音楽	国語・算数	音楽	国語・算数	生活単元学習
11:00	10					
	28	図画工作	体育	生活単元学習	体育	
12:00	10					
	4	生活単元学習				
13:00	20					
	30					
14:00	23	遊び学習				
	10	音楽・生活学習				
14:40	下校					

※自立活動は全教科課程を通して実施する。また、児童によっては抽出して時間の指導を実施する。

表4 中学部一般学級及び重複学級
（1単位時間50分）

時間/曜日	月	火	水	木	金	
8:00	登校	日常生活学習				
8:40	1					
9:00						
10:00	2	保健体育				
10:40						
11:20	3	生活単元学習		保健体育	音楽学習	音楽学習
11:30						
11:50	4	音楽		国語・数学		
12:10						
12:50	5	日常生活学習				
13:10						
13:50	6	国語・数学	美術	生活単元学習	音楽	生活単元学習
14:00		日常生活学習				
14:40	下校					

※自立活動は全教科課程を通して実施する。また、児童によっては抽出して時間の指導を実施する。

表5 高等部 一般学級及び重複学級
(1 単位時間50分)

時間/曜日	校務	科	火	水	木	金
8:00	朝会	日本語生活学習				
8:20	25'	英語練習				
9:00	10	33	専門基礎生活	専門基礎生活	専門基礎生活	専門基礎生活
9:10	10		英語	英語	英語	英語
9:20	10		英語	英語	英語	英語
9:30	10		英語	英語	英語	英語
9:40	10	34	英語	英語	英語	英語
9:50	10		英語	英語	英語	英語
10:00	10		英語	英語	英語	英語
10:10	10		英語	英語	英語	英語
10:20	10	35	日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習
10:30	10		日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習
10:40	10		日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習
10:50	10		日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習	日本語生活学習
11:00	10	36	英語	英語	英語	英語
11:10	10		英語	英語	英語	英語
11:20	10		英語	英語	英語	英語
11:30	10		英語	英語	英語	英語
11:40	10	37	英語	英語	英語	英語
11:50	10		英語	英語	英語	英語
12:00	10		英語	英語	英語	英語
12:10	10		英語	英語	英語	英語
12:20	10	38	英語	英語	英語	英語
12:30	10		英語	英語	英語	英語
12:40	10		英語	英語	英語	英語
12:50	10		英語	英語	英語	英語
13:00	10	39	英語	英語	英語	英語
13:10	10		英語	英語	英語	英語
13:20	10		英語	英語	英語	英語
13:30	10		英語	英語	英語	英語
13:40	10	40	英語	英語	英語	英語
13:50	10		英語	英語	英語	英語
14:00	10		英語	英語	英語	英語
14:10	10		英語	英語	英語	英語
14:20	10	41	英語	英語	英語	英語
14:30	10		英語	英語	英語	英語
14:40	10		英語	英語	英語	英語
14:50	10		英語	英語	英語	英語
15:00	10	42	英語	英語	英語	英語
15:10	10		英語	英語	英語	英語
15:20	10		英語	英語	英語	英語
15:30	10		英語	英語	英語	英語
15:40	10	43	英語	英語	英語	英語
15:50	10		英語	英語	英語	英語
16:00	10		英語	英語	英語	英語
16:10	10		英語	英語	英語	英語
16:20	10	44	英語	英語	英語	英語
16:30	10		英語	英語	英語	英語
16:40	10		英語	英語	英語	英語
16:50	10		英語	英語	英語	英語
17:00	10	45	英語	英語	英語	英語
17:10	10		英語	英語	英語	英語
17:20	10		英語	英語	英語	英語
17:30	10		英語	英語	英語	英語
17:40	10	46	英語	英語	英語	英語
17:50	10		英語	英語	英語	英語
18:00	10		英語	英語	英語	英語
18:10	10		英語	英語	英語	英語
18:20	10	47	英語	英語	英語	英語
18:30	10		英語	英語	英語	英語
18:40	10		英語	英語	英語	英語
18:50	10		英語	英語	英語	英語
19:00	10	48	英語	英語	英語	英語
19:10	10		英語	英語	英語	英語
19:20	10		英語	英語	英語	英語
19:30	10		英語	英語	英語	英語
19:40	10	49	英語	英語	英語	英語
19:50	10		英語	英語	英語	英語
20:00	10		英語	英語	英語	英語
20:10		下校				

②「職業コース制」とは、課程における教育課程上の類型である。

2. 本校における自立活動の指導

本校では現在、自立活動の指導は、担任による指導と自立活動部の専任教師による個別指導との2つの柱でおこなっている。

期	学年	科目	担当	
第1期、第2期授業 卒業生による活動				
保護者および 本人の協同				
区 分	単位	項目	指導内容・授業活動	指導形態・担当者
理論の基礎		生活リズムや生活習慣の形成		
		食育の収束段階と生活管理 給食の献立の構成と管理 健康状態の維持・改善		
心身の 安定		情緒の安定		
		社会関係の形成の基礎 状況の変化への対応 国語・算・科・社会・理科 音楽・美術・体育・保健 外国語・情報・総合的な学習の時間		
環境の認識		体感する地域の活用 遊学・体験・社会見学・校外学習 職業生活社会科・学習活動 国際化の推進 国際化の推進の子どもの文化・生活・観光の発展		
		運動と運動、動作の基本的技能 生活動作・運動・動作 運動の習慣の形成 日常生活に必要な基本動作 身体・移動能力 作業の計画と実行		
学習活動 （学習）		学習活動の計画・実施・評価 学習の習慣の形成 学習の計画と実行 学習活動の計画・実施・評価 学習活動の計画・実施・評価		
		学習活動の計画・実施・評価 学習の習慣の形成 学習の計画と実行 学習活動の計画・実施・評価 学習活動の計画・実施・評価		

指導の経過				
	指導の目標	指導内容	児童生徒の様子	今後の課題
一学期				
二学期				
三学期				

次年度への 目標と事項	
----------------	--

図1 個別の指導計画の様式（自立活動）

(1) 担任による自立活動の指導

① 指導計画の様式

本校では、県立教育センターの研究報告（平成12年3月）を受けて、平成13年度より全児童生徒を対象にして上記報告書内の様式を基本に作成した様式（図1）を使用し、自立活動の個別の指導計画の作成を始めた。

資料用紙 3 4 5 6 7 8 9 個別の指導計画			
	記入者		
小学部	名 前		性 別
1 障害の状況 <主障害・起因疾患名> <併せ持つ障害> <障害の状況>			
2 実態及び保護者の願い 実 態 <日常生活> <学習面> <対人・情緒> <保護者の願い>			

3. 指導目標

<重点目標>

<具体目標>

4. 年間目標（具体目標との関連）と指導内容

	年 間 目 標	具 体 目 標	指 導 内 容
児童生徒学習			
遊び学習			
生活単元学習			

国語・算数			
音楽			
体育			
図画工作			
特別活動			
自立活動			

その後、児童生徒の教育課程全般にわたる「個別の指導計画」の様式の検討の中でこの「自立活動の個別の指導計画」の様式についても再検討を行っている。図2は平成14年度の小学部高学年（4～6年）

5. 指導の経過

（1）自立活動

	学期の目標	指導内容	児童の様子	評価及び今後の課題
1学期				
2学期				
3学期				

（2）その他

6. 次年度への引き継ぎ事項

図2 平成14年度の個別の指導計画の記入例

の個別の指導計画の様式である。

ここでは、「4. 年間目標」の下段に「自立活動の目標」が入れられ、「5. 指導の経過」で自立活動の具体的な指導について述べられている。このように、当初独立していた自立活動の個別の指導計画を、教育課程全般にわたる「個別の指導計画」の中に組み込み、適切な様式について現在、各学部で検討を進めている。

② 指導の内容の整理

上述の指導計画の様式の検討と並行して、指導内容についての検討、整理も進めてきている。昨年度、各担任がそれぞれのクラスで取り組んでいる自立活動の内容についてのアンケート調査を行い、「自立活動における指導内容表」としてまとめた。これは全6ページになるがその中の一部を表6に示す。

本校ではこのような検討作業を通じて、各クラスの日々の実践から生まれた具体的な内容を広く全職員の知識とし、自立活動についての理解と実践の深まりを目指している。

表6 自立活動における指導内容
ーアンケート結果からー

区分	項 目	主な指導内容例
1 健康 の 保 持	①生活のリズムや生活習慣の形成	体温の調整、睡眠、食事、排泄、衣服の調整、清潔、適度な運動、など
	②病気の状態の理解と生活管理	てんかん、喘息、アトピー性皮膚炎、アレルギー、痛みの感覚の未熟さ、など
	③創傷の状態の理解と看護	骨格の変形、筋肉痛、五感のハンディキャップ、靴の履きの適行緩和、など
	④健康状態の維持改善	肥満の解消、水分補給、乾布摩擦、手洗い、うがい、汗拭き、運動量の加減、など
2 心 理 的 な 安 定	①情緒の安定	リラクゼーション、構造化の要因特に自閉症児の意思の表現手段の獲得、怒りや不安の切り、など
	②対人関係の形成の基礎	愛着の形成、コミュニケーションの基礎的能力の向上、相手からの働きかけに対する対応の仕方、など
	③状況の変化への適切な対応	予定表の作成、写真カードの作成、行動のパターン化、遊びの種類の増やす、など
	④障害に基づく様々な困難を改善・克服する意欲の向上	成就感・達成感を味わう、相手との共有関係の構築、興味関心の拡大、など
3 環 境 の 肥 潤	①保有する感覚の活用	視覚（道標、注視、明確）、聴覚（音の聞き分け）、ボディイメージ、手指の操作、平衡感覚、など
	②感覚の補助及び代行手段の活用	補聴器・メガネの使用、コミュニケーションにおける代替手段（トーキングエイド、絵・写真カード）など
	③感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握	注意の集中・持続の形成、色・形の弁別、音の弁別、因果関係の理解（押すと音が出る）、など
	④認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	記憶、属性分類、関係把握、絵画配列、色の理解、空間概念、時間概念、数の概念、など

4 身 体 の 動 き	①運動と運動・動作の基本的技能に特化する	身体への気づき、動作の改善、減速・加速、リズムの改善、筋力の維持・強化、など
	②運動保持と運動・動作の補助的手段の活用	パルセット・マラッシュ・靴・すべり止めシート・枕、などの補助具、作編ゲームの活用（運動遊び）など
	③日常生活に必要な基本動作	食事に必要な力、活動の移動、手洗い、着脱、清潔、洗面、入浴、排泄、など
	④身体活動の能力	歩行に必要な力、その他の移動手段、リフト・エレベーター・車椅子、エレベーターや車椅子による移動、など
5 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン	①作業の目的な進行	数数保持、意味の基本動作（両手の協応、目と手の協応）、おもちゃ遊びには継続的活用、など
	②コミュニケーションの基礎的能力	人への関心、注意・関心持続、コミュニケーションの理解（写真カード、図表・シンボル）、理解の手引き、など
	③言語の理解と表現	相手への反応、言葉やサインの理解・表現、読み、書き、ことばの理解、文字カード、など
	④言語の理解と表現	内言語の理解、言葉や意味の表現（ことば、音声）、SWIは、動作の理解、など
6 ア フ タ ー ケ ア	①コミュニケーション手段の選択と活用	身振り、マサトシサイン、文字・記号、補聴器、ボディブロー、など
	②状況に応じたコミュニケーション	読み物・電話、人の気持ちの理解、住居の人への対応（知っていることを伝える方法の獲得）、など
	③コミュニケーションの基礎的能力	人への関心、注意・関心持続、コミュニケーションの理解（写真カード、図表・シンボル）、理解の手引き、など
	④言語の理解と表現	相手への反応、言葉やサインの理解・表現、読み、書き、ことばの理解、文字カード、など

(2) 自立活動部による指導

本校では開校と同時に養護・訓練部を設置し、抽出しての個別の指導が必要と判断された児童生徒に「身体の動き」「意思の伝達」の内容を主として指導を行ってきた。今回の学習指導要領の改訂に伴い、名称を自立活動部と改め、指導の対象となる児童生徒も「自立活動の指導を個別で行う必要性が特に高いと判断された児童生徒」として現在指導を行っている。

そのほかに自立活動部では、各担任からの要請に応じて適宜児童や生徒の観察を行い、学級での指導についての検討を担任とともに起こうことや、各家庭からの自立活動に関する質問、相談に応じている。

本校には、主障害の知的障害のほかに肢体や視覚、聴覚、などに障害のある児童生徒も多数在籍している。また知的障害とともに自閉症を併せ有する児童生徒も多く、ADHDを併せ有する児童生徒もいる。また、コミュニケーション手段の問題に関してみると、知的障害に伴う言語発達の遅れだけではない種々の困難がある児童生徒が多い。このように実に多様な教育的ニーズに対応することが養護学校には求められている。

自立活動部が個々の児童生徒の指導について担任とともに検討することや、抽出しての指導が必要と判断された児童生徒に個別の指導をする意義も大きい。

① 自立活動部経営案

本年度の自立活動部の経営案を示す。

平成15年度 自立活動部経営案

1 基本方針

学習指導要領に示された下記の「自立活動の目標」を達成するために、抽出して指導をおこなうことがより効果的と思われる児童生徒について、個別の指導をおこない、心身の調和的発達の基盤づくりを支

	月	火	水	木	金
9:00	登 校 観 望				
9:20 I	抽出指導	抽出指導	抽出指導	抽出指導	抽出指導
10:00					
10:20 II	相 談	抽出指導	抽出指導	抽出指導	抽出指導
11:00					
11:20 III	抽出指導	抽出指導	抽出指導	抽出指導	抽出指導
12:00	日 常 生 活 学 習				
13:20 IV	抽出指導	抽出指導	抽出指導	観 望 ・ 相 談	
14:00			下校観察		
14:20 V					
15:00	抽出指導	抽出指導			

- ※ 日々の登下校を観望し、全校の児童生徒の様子を理解に努める。
- ※ 午前の1コマ目と午後のコマの開始時間については、要望に応じて柔軟に対応する。
- ※ 対象児童生徒の送り迎えは、必要に応じて指導担当者が行う。
- ※ 年度途中の新規の相談、観察の依頼に応えるため、週1コマを「相談」の時間とする。
- ※ 前年度終了児童生徒のアフターケア、および本年度対象児童生徒のクラス等での様子の理解のため、週2コマを「観察・相談」の時間とする。

図3 自立活動指導時間割

援する。

(1) 指導対象

前年度からの継続指導を必要とする児童生徒と、新たに指導が必要と判断された児童生徒を対象とする。

(2) 指導形態

4名の担当者が、指導時間割表（一人の対象児について週2時間が基本）にしたがって、個別に「自立活動の時間における指導」を行う。

2 指導目標

自立活動の目標を達成するために、以下のような具体的な目標を設け、指導に取り組む。

(1) 健康の保持

①日常生活において、適切な健康の自己管理ができる力を育てる。

(2) 心理的な安定

①問題となる行動の要因やその意味を明らかにし、情緒の安定を図る。

(3) 環境の把握

①本人の保有している感覚を、適切かつ有効に活用できるよう指導環境を整え、周囲の状況を的確に把握できる力を育てる。

(4) 身体の動き

①心身の穏やかなやりとりを経験し、環境の把握や対人関係の基礎を育てる。

②自己の身体にかかわる課題や可能性に気づき、改善に向けて前向きに取り組む意欲を育てる。

③自己身体像（ボディイメージ）を形成し、自己の身体を意図的に保持したり、動かしたりする技能を高める。

④滑らかな応用動作の習得を図る。

(5) コミュニケーション

①人とのやりとりについての理解を図り、その楽しさを知り、コミュニケーションの意欲を高める。

②見る力、聞く力などを育て、周囲からの働きかけを受け止める力を高めるとともに、模倣する力を高める。

③構音機能の改善を図るために、身体各部の操作性を高める。

④円滑なコミュニケーションのために、補助・代替手段の活用を図る。

3 経営方針

(1) 年間3回の定例のケース会議、連絡帳、その他必要に応じて学級担任との話し合いの機会をもち、対象児童生徒の指導に関する情報交換をし、共通理解を図るとともに連携して指導を行う。

(2) 抽出指導の様子について、1，2学期の授業参観や連絡帳を通して保護者に伝え、共通理解および連携を図る。

(3) 自立活動部便りを発行し、自立活動全般に關しての理解を推進する。

(4) 抽出以外の児童生徒に対しては年度途中での担任からの抽出指導の希望や、自立活動にかかわる相談等に応じ、適宜、観察や相談の機会を設ける。また、抽出以外の児童生徒の保護者に対しても、担任を通して、適宜、相談の機会を設け対応する。

(5) 担当者会や部内研修への取り組みによって日々の実践を深めるとともに、校内研修（「エンジェル研修会」として年間2回行う）を通して、校内における自立活動全般にわたっての適切な指導内容・方法についての理解・研究・実践を深める。

(6) 学校全体としての自立活動のあり方、および自立活動部の運営のあり方について検討を進める。

(7) 地域の関係諸機関や他校との連携を深めると共に、校外で行われる様々な研修に積極的に参加し実践力を高める。

4 指導対象児童生徒数（継続）

表7 指導対象指導生徒数（継続）

学年	1 学 期						2 学 期						計
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
男子	0	3	0	3	4	1	1	1	0	0	3	2	17
女子	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	4	7
合計	0	3	0	3	4	1	2	3	0	0	3	6	24

5 新規対象児童生徒予定数

8 名

6 その他

- (1) 抽出指導の指導継続年数の目安は、「コミュニケーション」「心理的な安定」「健康の保持」「環境の把握」の指導が中心の場合には2年とし、「身体の動き」の指導が中心の場合には3年から5年とする。
- (2) 宿泊学習への自立活動部教師の参加については、自立活動の「健康の保持」の観点から抽出中の児童生徒に付き添うことが必要と判断される場合には、可能な限り参加できるように検討していく。
- (3) 保護者からの児童生徒の自立活動に関する質問については、クラス担任とともに考え、対応をしていきたい。

② 指導の実際

対象児童生徒の個別の指導計画の作成は、前述の研究を受け、図1の様式を用いて行っている。なお、今年度抽出指導を行っている児童生徒への取り組みの内容は次のように整理できる。

- ・身体の動きの改善を中心とした取り組み
- ・言語障害の改善を中心とした取り組み
- ・コミュニケーションの力の伸張を中心とした取り組み
- ・心理的な安定を図る取り組み
- ・ADHDによる学習の困難を補うための取り組み
- ・不登校の改善を中心とした取り組み

次に取り組みの内容について具体的な例をあげて述べる。

ア 高等部A君

実 態

○全般的に発音の不明瞭さがみられるほか、子音の置き換えが見られる。

(カ行→タ行、マ行→ナ行、ハ行→ア行)

○唇・下などの構音器官の働き等、構音機能の未成熟がみられる。

指導目標

○構音改善への意欲を育てる。

○構音器官の働きを改善する。

○カ行、ハ行、マ行の構音を改善する。

指導の内容

○うがい、水飛ばし、口の体操、ジャムなめ、ティッシュ飛ばし、構音練習、など。

イ 小学部B君

実 態

○左方への斜頸、S字の側彎、骨盤の右上方変位の傾向がある。

○扁平、開帳足で歩行時には足指による踏みしめが少ない。左足への重心移動が苦手で、一歩ごとにひざを伸展させるため、不安定な歩行である。

指導目標

○姿勢のバランスを整える。

○抗重力筋（足底筋、ふくらはぎ、大腿四頭筋、臀筋、腹筋、背筋、頭部を支えるための首の周辺筋）の筋力をバランスよく高める。

○歩行の安定を図る。

指導の内容

○骨盤のバランスを整える体操、よつ這いの移動（左回り中心）、立位および片足立ち（左足軸）バランス、毛布脱出ゲーム（左手の使用）、ボール座りでの左重心および足指の踏みしめ、鳴き笛、くつ下歩行、など。

3. 自立活動の指導に関する今後の課題

自立活動の指導を今後さらに充実させていくことを考えるとき、次のような事柄がさらに明らかにしていくべき課題、改善すべき課題として考えられる。

(1) 担任による自立活動の指導に関して

自立活動の具体的な内容、指導方法や指導時間や指導場面の設定の在り方等について検討が引き続き必要である。

(2) 自立活動部の専任教師による自立活動の指導に関して

抽出しての個別の指導は、担任教師との密接な連携を保つことにより大きな指導効果が期待できる。また、必要とされる指導の内容の多様化が進んでいる中で、自立活動部に所属している教師も自らの力量を高めるための研修をさらに求められるようになってきている。教育センターや大学その他の場所で自立活動の研修会が数多く設定されることが望まれる。

3.3.3 自立活動における個別の指導計画の作成と展開

大阪府立佐野養護学校

自立活動指導部 清水 謙二

1. 本校の概要

(1) 教育課程及び指導体制

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

自立活動の指導にあたっては、専任部4名が主担当となり、各部の教員と連携して指導体制を組み、個別指導、または小グループ指導の形態で取り組んでいる。自立活動の時間の指導における対象児の選出は、自立活動担当者と学部または学年単位で検討

して決定し、その評価・ケース検討会議は、学年末及び必要に応じて行っている。

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

(2) 自立活動指導の目標

自立活動指導部では、『心身の調和的発達を培うために、個々の発達の特性を把握し、課題に応じた個別的な指導を行い、児童・生徒が自立を目指して主体的に障害の状態を改善・克服できるように援助す

表1 平成14年度 自立活動指導部 校時表

		月	火	水	木	金
1	9:10 9:50	小学部 基本動作指導 小学部 個別抽出指導				
2	9:55 10:35	中学部 自立活動 (基本・情緒・AAC・言語)			自立活動相談 (高2・高3)	中学部 自立活動 (基本・情緒・AAC・言語)
3	10:40 11:20	自立活動相談(高1)	高1 A A C	高2 言語		
4	11:25 12:05	小 A A C	高 基 本	小 情 緒	小 摂 食	高 基 本
	昼休 み	小AAC (12:40~13:20)	小言語 (12:50~13:30)	中言語 (12:20~12:40)	小姿勢・動作 小AAC (12:50~13:30)	自立活動相談 (高3) (12:50~13:10)
5	13:10 13:55	教育相談 ふれあい タイム	中 基 礎	高1 A A C	高3 情 緒	教育 相 談
6	13:55 14:20			教育 相 談	中 基 礎	高3 情 緒

る』を目標に、教育活動を行っている。

指導計画」を作成し、計画に基づいて指導・評価を行っている。指導内容として次の5点を中心に指導を進めている

(3) 自立活動の指導内容

自立活動の指導にあたっては、学期毎に「個別の

(1) 動作指導（基本動作指導）

表2 自立活動の指導内容

名 称	対 象	主な指導内容
基本動作指導	姿勢・動作面に課題をもつ児童生徒	◎リラクセーション指導 ・軀幹ひねり ・上体そらし ・股、腰のリラクセーション等 ◎動きのコントロール指導 ・坐位の支柱づくり ・膝立ちでの落とし腰からの立ち上がり ・立位での膝のまげ伸ばし ・立位での前後、左右への重心移動等
言語指導（発声・発語指導）	一定の理解言語をもっているが、音声表出言語において、省略・添加・置換・歪み等がみられ、発声・発語が不明瞭な児童・生徒、又は難聴を有し、発声・発語面に課題をもつ児童・生徒	◎基本準備指導 - 口周辺のリラクセーション、動作模倣、楽器の音や母音・子音の聞き分け等 ◎発声準備動作指導 - 呼吸動作及び腔内動作のコントロール学習 ◎発声・発語指導 - 音声模倣、母音・子音の発声 - 音声＋手打ち動作、ことばの類推、文の構成 - 会話スキルの学習 - 補聴器の調整・確認等
情緒・コミュニケーション指導	パニック・自傷行為・他傷行為・多動・破壊攻撃的行動・常同行動・パターン化した行動等、情緒・行動面のコントロールに関する指導が必要な児童・生徒	◎動作を通したコミュニケーション指導 - 心身のリラクセーション学習 - 動作を通したやりとり学習 - 役割交代動作学習 ◎課題学習 - 受容言語学習、動作模倣、物（ボール等）を介したやりとり、スケジュール管理学習等
補助・代替コミュニケーション（AAC）指導	音声表出言語を持っていない、または、持っていないコミュニケーションの手段として使えていない状態で、具体的なコミュニケーション手段の獲得が必要である児童・生徒	◎基礎的コミュニケーション指導 - からだを通したやりとり学習、動作模倣、実物と実物のマッチング学習等 ◎基本コミュニケーションスキル指導 - コミュニケーションモードの選定プログラム - 写真・絵カードや身振りサインを用いた基礎的な理解・表出学習等 ◎実践的コミュニケーションスキル指導 - 写真・絵カード、VOCA、身振りサインを用いた応用的な理解・表出学習等 ◎実用的コミュニケーションスキル指導 - 買い物スキル、紅茶スキル等
基礎的認知指導	基礎的認知、及び、手指操作に課題のある生徒（中学部対象）	◎基礎的コミュニケーション指導 - 手遊び、物を通したやりとり学習 ◎基礎的認知指導 - マッチング学習、短期記憶学習、追視学習等 ◎手指操作課題 - 目と手の協応動作学習（紐通し、ペグ差し等）
自立活動相談	自立活動の個別指導又は検査を必要とする生徒（不特定抽出）	リラクセーション、動作・姿勢指導、言語指導、カウンセリング、母親指導、言語検査、視知覚検査等
	小学部低学年	学年・クラスに入り、個々の児童の実態把握や諸検査（言語検査、視知覚検査等、MAS等）の実施、教材・教具の提供等を行う

- (2) 情緒・コミュニケーション指導
- (3) 言語指導（発声・発語を中心に）
- (4) 補助・代替コミュニケーション指導（身振りや絵・写真カードを用いた指導）
- (5) 自立活動相談（本校生徒対象）

(4) 自立活動部による地域相談支援

自立活動部（校務分掌）では、地域の就学前施設・幼稚園や小・中学校、作業所等のニーズに応じた地域相談支援（教育相談、研修会等）を担当している。

昨年度の教育相談内容は、一人についての複数の相談内容も含め、計240件あった。内容としては、動作面に関することが最も多く、次いで、不適応（問題）行動の理解とその対応に関すること、補助・代替コミュニケーション指導に関すること、諸検査の実施、発達相談、言語指導等に関することが多かった。前年度と比較すると、特に問題行動に関することや補助・代替コミュニケーションに関する相談のニーズが高くなってきている。相談対象者（計111名）は、校区小学校在籍児童42名、就学前施設の幼児29名、作業所等に通っている成人40名であった。地域は、校区のほぼ全市町から相談があった。全体的に教育相談のニーズは年々高くなってきている。

(5) 自立活動部における個別の指導計画の作成

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

①実態把握と保護者・担任のニーズ把握

ア. 児童生徒の実態は次のような情報や記録資料等を整理して把握する。

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

イ. 保護者・担任・本人のニーズを具体的に把握する。

保護者のニーズ調査は、アンケート項目をもとに学級担任が家庭訪問時に聞き取りを行っている。

②指導目標（長期・短期）の検討・決定

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

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

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

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

③指導内容と方法の検討・決定

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

イ. 児童生徒が興味・関心をもって取り組めるような教材・教具を工夫する。

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

④「個別の指導計画の作成の手引き」の利用

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

⑤「個別の指導計画」の承認会議

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

⑥指導の展開

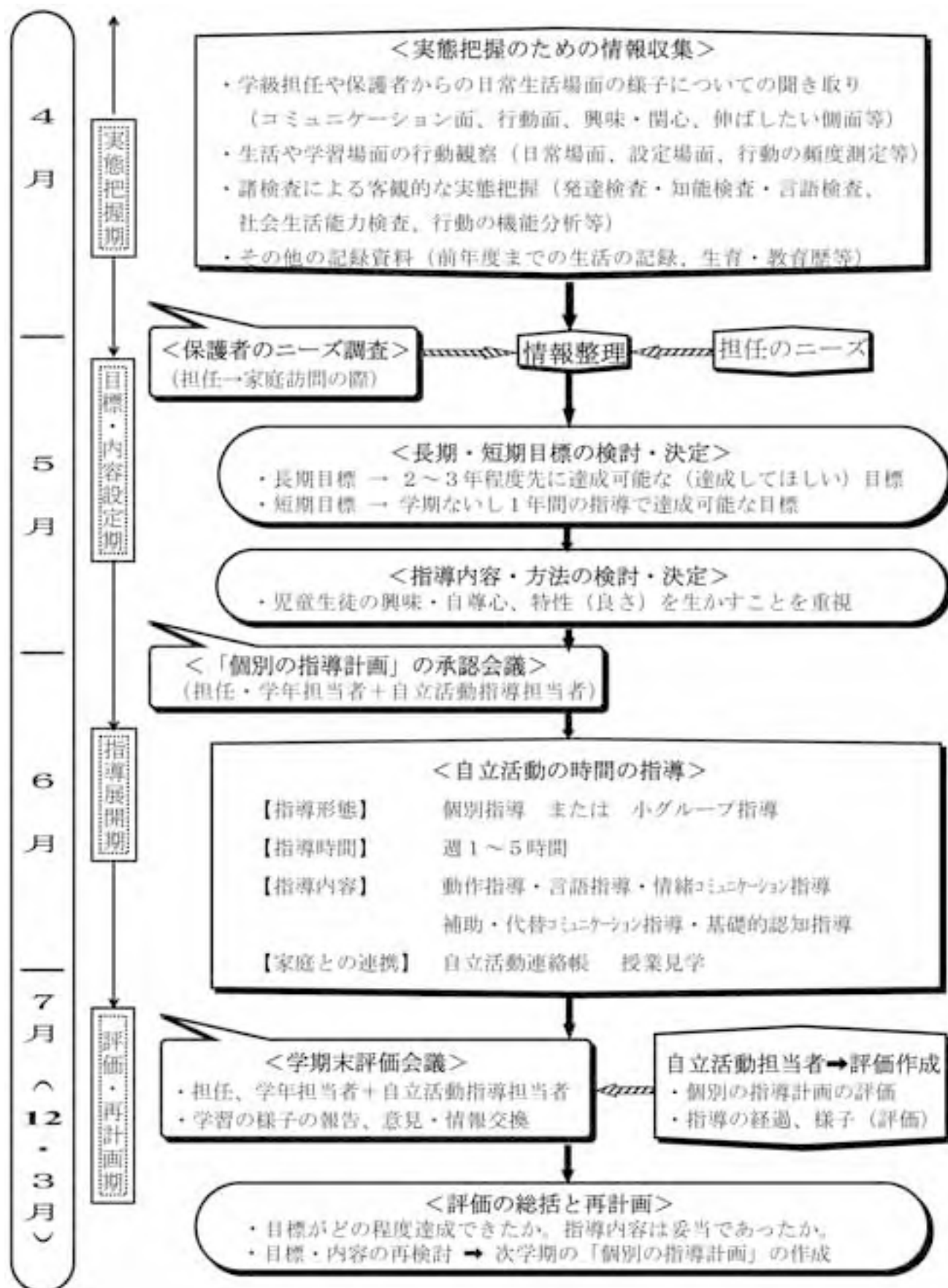
ア. 児童生徒の実態や目標・内容に応じて、個別または小グループ指導の形態を設定する。

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

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

⑦指導の評価（計画者側の評価と児童生徒の評価）

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



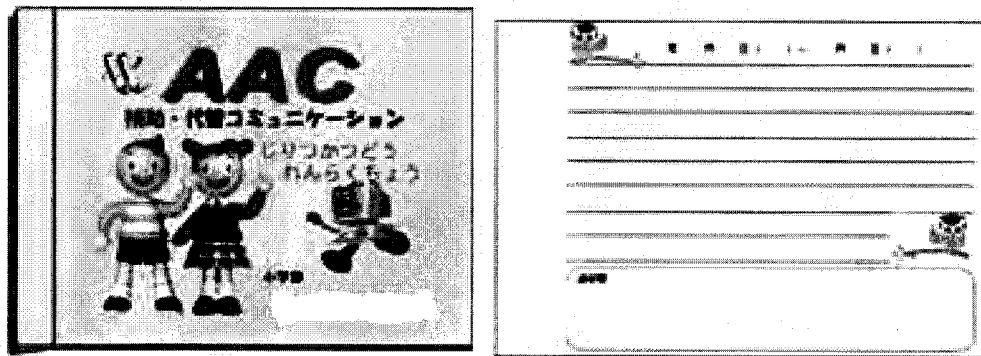


図1 自立活動連絡帳



図2 家庭学習プログラム

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

イ. 指導の経過についての評価（児童生徒の評価）
児童・生徒の学習の様子、変化、努力状況、態度等を評価する。

ウ. 本校における自立活動の評価のシステムの現状は次の通りである。

- ・評価は、自立活動担当者が作成する（個別の指導計画の評価、指導経過の評価）。
- ・自立活動担当が作成した評価資料をもとに、各学年会で学期末評価会議を設定し、学期中の様子の報告、意見や情報交換、次学期の方針の確認を行う。
- ・保護者への評価提出は自立活動担当者が作

成した評価そのもの（高等部）、または要約を各学部の評価様式に転記して行っている。

・指導要録へは、全学部とも学級担任が規定の様式に転記している。

⑧次学期の個別の指導計画の作成（再計画）

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

⑨学級担任及び保護者との連携

ア. 自立活動連絡帳（図1参照）を活用する

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

〇〇部		□年△組		氏 名		〇・〇	
作 成 日 : 200□.〇.△				指導担当 : 〇・〇			
指導形態 : 小グループ指導				指導時間 : 〇曜日 △限目 週〇時間			
指導の区分 (主に取り組む分野・内容)		健康の保持		心理的な安定		環境の把握	
				〇			
実態及び課題		日常生活における簡単な指示については理解しているが、少し複雑な指示（2～3の物をとってくる、～してから～する）については理解することが難しい。表出面では、音声表出も少しみられてきているが、具体的なコミュニケーション手段としては機能していない。行動面においては、学習の最中に突然、衝動的に走り出す等の逸脱行動は軽減してきているが、継続して注意を集中させることはまだ難しい状態である。動作面においては、援助に合わせてリラックスすることは上手になってきているが、衝動的に力を入れる等のコントロールは難しい。一方、視覚情報の処理は得意であり、指導に活かしたい力である。こうした実態から、動作を通したリラクゼーション学習により衝動性の自己コントロール力を高めることと音声表出言語に補助的な手段（絵カード・身振り）を加えることで、自分の意思や要求をスムーズに伝えられるようにしていくこと、写真カードを用いて自分のスケジュールを管理していくこと等が課題である。					
検査		・K10S乳幼児発達スケール（総合発達年齢＝1歳10ヶ月） ・Ecological Assessment ・コミュニケーションモード選定検査（佐野義典試行版）・					
指導目標		長 期 ・音声＋絵カードを用いて、要求や意思をよりスムーズに伝えることができる ・絵や写真カードを手がかりにして自分のスケジュールを管理することができる・ 短 期 ・援助に合わせて肩や腕幹部の力をスムーズに抜くことができる ・ビデオ動画の内容を絵カードのポインティングで伝えることができる ・指示（～をもらってくる）を理解し、絵カードのポインティングで友達に伝えることができる					
指導内容・方法		※スケジュールの確認 授業の流れをスケジュールカードで確認する (1)基礎的コミュニケーション指導 ①動作を通したやりとり学習 ※軀幹ひねり ※肩の上げ下げ ②動作模倣の学習 ※即時模倣 ※延滞模倣 (2)基本コミュニケーション指導 ①基本的な絵カード、身振りサインの理解・表出学習 ②ビデオ動画による理解・表出学習 (3)実践的コミュニケーション指導 ①伝達・報告学習 ※指示を理解し、友達や指導者に伝える ②構文表出学習 ※ビデオ動画を見て2～3語文の構文を絵カードのポインティングで表出する ※指導者が音声提示した内容を絵カードのポインティングにより表出する ③コミュニケーションノート（Cノート）を用いた学習 ※①②の課題をCノートを用いて学習 ④写真カードによる自己選択（要求）学習 ※写真カードの中から遊びたい道具選択・要求する・					
保護者・本人・担任のニーズ		保護者のニーズ：自分の気持ちを素直に出せるようになってほしい 担任のニーズ：リラックスして人と関われるようになってほしい（特に大人の男性）					
評価 (〇学期)		軀幹ひねり課題では、興奮性の緊張が高く、リラックスしにくい状態であったが、学期後半には援助に合わせて力を抜いていくことができ、課題の中で興奮をおさめることができるようになってきている。絵カードによる構文表出課題では、ビデオ動画の内容をCノートの絵カードをポインティングで伝えることがスムーズになり、「誰々が」についても援助（Cノートの人物欄を指し示す）があれば、正確に写真カードをポインティングできてきている。友達とのやりとり学習では、友達の肩を叩く（注意喚起）等の行動は、まだ援助が必要であるが、絵カードでポインティングして要求することについては、スムーズにできてきている。以上のことから、軀幹ひねり課題で緊張や興奮を差 분리ラックスできること、ビデオ動画（日常生活の様子）を見て、絵カードのポインティングにより内容を表出できるようになること、友達とスムーズなやりとり（伝達・要求）ができるようになることを〇学期の短期目標とする。					

◆指導の経過（○学期） ○・○

〈動作を通したリラクセーション学習〉

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



〈動作模倣〉



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

〈ビデオ動画による構文表出学習〉

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

〈音声+絵カードによるやりとり学習〉

指導者がCノートで指示した内容（～と～を誰々にもらって等）を理解し、友達に絵カードのポインティングで伝え、指示された具体物をもってくる課題に取り組んでいる。友達の肩を叩く（注意喚起）等の行動は、



まだ援助が必要であるが、絵カードでポインティングして要することについては、スムーズにできるようになってきている。

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



資料3 「個別の指導計画」に基づく「グループの指導計画」

氏 名	A児	B児	C児
指導目標 と指導方法	長期目標 ・情緒や行動のコントロール力を高める ・絵カードを用いて要求や意思を伝えることができる ・複数のモードを場面や状況に応じて使い分けることができる	・音声+絵カードを用いて、要求や意思をよりスムーズに伝えることができる ・絵や写真カードを手がかりにして自分のスケジュールを管理することができる	・情動や興奮の自己コントロール力を高める ・絵カード、身振りサイン、描画、文字等、複数のモードを場面に応じて使い分けることができる
指導のねらい と指導方法	短期目標 ・援助に合わせて十分にリラックスできる（緊張の左右差の軽減） ・「～をしています」等の構文表出（音声+絵カード）ができる ・指示内容（～をもちってくる）を理解し、絵カードのポインティングにより教師に伝えることができる	・援助に合わせて肩や腕幹部の力をスムーズに抜くことができる ・ビデオ動画の内容（誰かが～をしている）を絵カードのポインティングで伝えることができる ・指示（～をもちってくる）を理解し、絵カードのポインティングで友達に伝えることができる	・援助に合わせて十分にリラックスすることができる ・「誰かが～をしています」等、2～3語文の構文表出（音声+絵カード）ができる ・指示内容（～をもちってくる）を理解し、絵カードのポインティングで友達に伝えることができる

基礎的コミュニケーション指導 療育との基礎的なコミュニケーション関係（やりとり関係）を構築する。 ・心身のリラックス課題 ・動作模倣課題等	リラクセーション学習 + 転身のびねり + 上体そらし + 肩の緊張-弛緩のコントロール学習 動作模倣 ・即時模倣（正中線交差非対称課題等） 動作模倣 ・同時模倣 + 遅延模倣（※3～4箇所の身体ポインティング）		
基本コミュニケーションスキル指導 各コミュニケーションモードを使っていくための基本的スキルを学習する ・実態に応じたモードの選定学習 ・実物と絵、写真カードのマッチング学習 ・ビデオ動画（本を読んでいる等）の内容を絵カードや身振りサインで表出する（場面と絵カード、身振りサインのマッチング）	絵カードによる表出学習 ・実物を提示し、「これなあに？」→絵カードのポインティングで表出する	絵カードや身振りサインを用いた理解・表出学習 ・コミュニケーションノート（右図）の絵カードで指示された2～3の物を複数の具体物の中から選択して持つてくる。 ・実物を提示し、「これなあに？」→絵カードのポインティングで表出する。	
	コミュニケーションノートを用いた構文表出学習 ・ビデオ動画の内容（本を読んでいる、パンを食べている等）について、絵カードのポインティングや身振りサインにより表出する（左上图）。		
実践的コミュニケーションスキル指導 療育定した場面での指導を行い、実践的なコミュニケーションスキルを学習する ・各モードを用いた理解、表出学習 ・システム手帳やコミュニケーションノートを用いた自己選択学習等	コミュニケーションノート（シート）を用いたやりとり学習 ・指示された内容を理解し、第三者（友達や指導者）に伝える ・友達が絵カードで伝えた内容（～を～を下さい等）を理解し、実行する ・「いいえ、違います」「はい、そうです」「～はありません」等のやりとりをする（C児のみ） 自己選択・要求学習 ・コミュニケーションノート、システム手帳、身振りサイン等を用いて「誰とどの道具で遊びたいか」を指導者に要求（絵カードのポインティングや身振りサイン）する。		

連絡帳を通して、相互の情報交換と密接な連携を図る。

イ. 授業参観と情報交換会の場を設定する。

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

ウ. 連携の実際及び評価の例

保護者に対しては、家庭でできる動作学習プログラム（図2参照）の提供を、また、学級担任に対しては、生活の中で活用できる絵・写真カードやコミュニケーションノートを提供し、その手続きや情報交換は、自立活動連絡帳を通して行い、共通理解を図っている。

2. 指導事例

自立活動における個別の指導計画、及びグループの指導計画に基づいて指導を行った事例を資料2～3に示す。

3. 自立活動の指導に係る課題

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

- (1) 児童・生徒の実態を観察や検査等からできるだけ詳細に把握すること。
- (2) 個々の実態に応じた教材・教具を工夫すること。
- (3) 自立活動の時間の指導における学習の成果が

家庭や学校で生かされるように工夫すること。

(4) 学期末の評価会議においては、指導の経過をできるだけ、わかりやすく説明していくこと（絵・写真の掲載、図表による具体的なデータの提示等）。

(5) 学部の教員と連携した指導体制を組んでいる場合は、授業のねらいや援助の仕方等を充分伝えていくこと。

以上のことは、自立活動の専任担当者に求められている資質や専門性であり、また、こうした資質や専門性をより高めていく研修の手段として、自立活動における個別の指導計画の作成システムがあると考えられる。すなわち、個別の指導計画における作成から評価までの一連の手続きの中で、計画（詳細な実態把握や指導内容・方法の設定）する力、その計画に基づいて実践（指導及び個に応じた教材・教具の開発等）する力、さらに計画・実践を評価（計画の妥当性や担任への説明等）する力が養われると考えられるからである。

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

3.3.4 自立活動の指導体制と指導の実際

広島県立広島北養護学校

1. 学校事例

(1) 学校の概要

本校は、小学部・中学部・高等部からなる、全児童生徒100余名の知的障害養護学校である。高等部生徒が60名弱で最も多く、その半数程度が地域の中学校特殊学級から入学してきた生徒である。児童生徒の居住地域は、人口100万を超える政令指定都市のZ市、及びその近郊の町である。

児童生徒の実態は、知的障害、自閉症又は肢体不自由と知的障害が重複した児童生徒であり、最重度、重度から中度、軽度まで多様である。そういった多様な児童生徒の教育的ニーズに応えるため、平成13年度から全児童生徒について個別の指導計画を作成し、一人一人の教育的ニーズに応じた活動の展開をめざしている。

(2) 本校の教育課程について

本校における学校教育目標は「児童・生徒の個性を大切にし、たくましく生きる力を育てる」である。本校では、この学校教育目標の「生きる力」を、「自ら学び、考え、判断し、表現（行動）し、自己実現する力」と捉えている。さらに「生きる力」を「社会とのつながり」「コミュニケーション」「仲間づくり」「自己決定」の4つの視点から捉え、これら4つの視点が学校全体の教育活動において、系統的・発展的につながるよう教育課程を構造化することを試みている。

教育課程の編成においては、各学部とも合科統合の指導形態を基本としている。学習を展開する集団としては、学年単位での学習集団、学年を少人数グループに分けた集団、学年を超えた縦割り集団等の学習集団を作り、多様な教育的ニーズに応えられるよう工夫している。

しかし、指導形態によっては、まだ学習集団の作り方が、一人一人の教育的ニーズに基づく個別の指導計画の内容とかみあっていない場合もあり、教育的ニーズに応じた学習集団づくり、あるいは教育内容づくりが課題となっている。

(3) 自立活動の指導の体制及び条件整備について

本校では、自立活動を専任ではなく各担任が指導している。そして、学校教育目標に基づきながら、日常の姿や家庭での様子、将来に向けての課題を踏まえ、指導内容を考えている。実際の指導は、合わせた指導で行っている場合と、時間における指導と合わせた指導を両方行っている場合がある。どちらも、生活の流れにその課題を位置づけながら、各教科や自立活動以外の領域と関連をもたせながら取り組んでいる。

また、訪問教育を受けている児童生徒については、自立活動を主とした教育課程を編成し指導している。

個別の指導計画については、自立活動のみならず全児童生徒の教育課程すべてにわたって作成し、担任間あるいは職員間で共通理解を図りながら進めている。

環境面では、校内に自立活動室を設ける等の条件整備をした。

(4) 関係機関との連携について

本校では児童生徒が他の機関で訓練などを受けている状況がある。自立活動に関わる内容として、平成13年6月にアンケート調査を実施したところ、表1のような結果であった。

表1 関係機関利用状況（平成13年6月現在）

内 容	合 計
運 動 機 能 訓 練	18人 (20%)
言 語 訓 練	5人 (5%)
音 楽 療 法	4人 (4%)
そ の 他	7人 (8%)

合計欄の（ ）内は、在籍児童生徒に占める割合である。

利用先は、病院、療育センター、リハビリセンター、区の文化センター・スポーツセンター、施設等である。内訳は小学部児童が最も多く、次いで高等部、中学部の順である。理学療法士（PT）、作業

療法士（OT）、言語聴覚士（ST）による訓練を利用しているケースが最も多く、中でもPTによる訓練の割合が高い状況である。

自立活動に関して、教職員個々の専門性を高めるための研修と同時に各担任が関係機関と常に連携する体制を整えるために、地域にあるZ市北部のY療育センターの地域支援事業の施設支援制度を利用することとした。受けた支援の内容は、①児童生徒個々に関わる相談、②教職員対象の研修、③その他であり、その連携の取り方・内容・時間帯等については、本校からの要望に応じて柔軟な対応を受けることができた。学校側の連携の窓口は、教務部におき、連絡・調整・実施など校内での調整を図った。

（5）「個別の指導計画」について

新学習指導要領の本格実施に先立ち、本校では平成13年度より「個別の指導計画」による取り組みを開始した。本校の「個別の指導計画」作成実施の流れは、資料1に示す。在校生一人一人について実態把握票を作成するとともに、より個別的なアプローチが行えるよう、年度当初に各クラス担任から資料2の「保護者の願いアンケート」への記入を保護者に依頼し、教育的ニーズの把握を図ったうえで、学期毎の指導計画作成を行った。各様式については、資料3に示す

個別の指導計画の運用については、平成13年度末から順次見直しを進めている。

① 個人情報の管理及び引き継ぎ体制の確立

本校では、「個人ファイル」とは別に、児童生徒の「個別の指導計画」に関わる関係書類を、学部ごとファイル化している。その中の個人欄に継続的に綴じ込み蓄積していく形式をとっている。来年度については、個人情報としての取り扱いに細心の注意を払いながら取り組み途中の修正や引き継ぎがより円滑に行えるよう、環境を整備していく。

② 教育課程との整合性

現在進行中の教育課程の整備とリンクし、より「個別の指導計画」が生きる取り組みを行うために、教育内容の見直し・精選と同時に、各授業・活動の目標と個人のねらいをより明確にした実践を行う。

③ 各関係機関との連携の充実

年度当初より関係施設との連携を行い、関係する児童生徒への本校での取り組みを十分に説明し、より緊密な連携を図る。

④ 教職員の専門性の向上

（ア）校内研修会を通して、「個別の指導計画」及び自立活動についての理解を深める。

（イ）「個別の指導計画」の意義を踏まえ、一斉授業の中でも、より「個」に焦点を当てた取り組みを行う。ケースカンファレンスを十分にを行い、情報・意見の交換、「個」への取り組みや配慮事項についての共通確認を行う。

（ウ）「個別の指導計画」記入の際は、短期目標・長期目標、及び指導・支援内容について、具体的に記述する。

⑤ アカウンタビリティの充実

（ア）保護者に対して十分な説明を行う。具体的には、「個別の指導計画」そのものに対する十分な説明を行い理解を求める。取り組み途中においては日々の連絡帳その他の方法で十分な説明を行う。また、学期末の個人懇談においては、評価についての十分な説明を行う。

⑥ あゆみ・通知表と兼ねた様式の改善

（ア）個別の指導計画があゆみ・通知表と重複する部分が多かった点を改善し、平成14年度からは、個別の指導計画とあゆみ・通知表を一体化したものにする。（資料4参照）

（6）自立活動の指導に関する今後の課題

具体的には次のような課題があると考ええる。

①個人情報の管理及び引き継ぎ体制の確立

②各関係機関との連携の充実

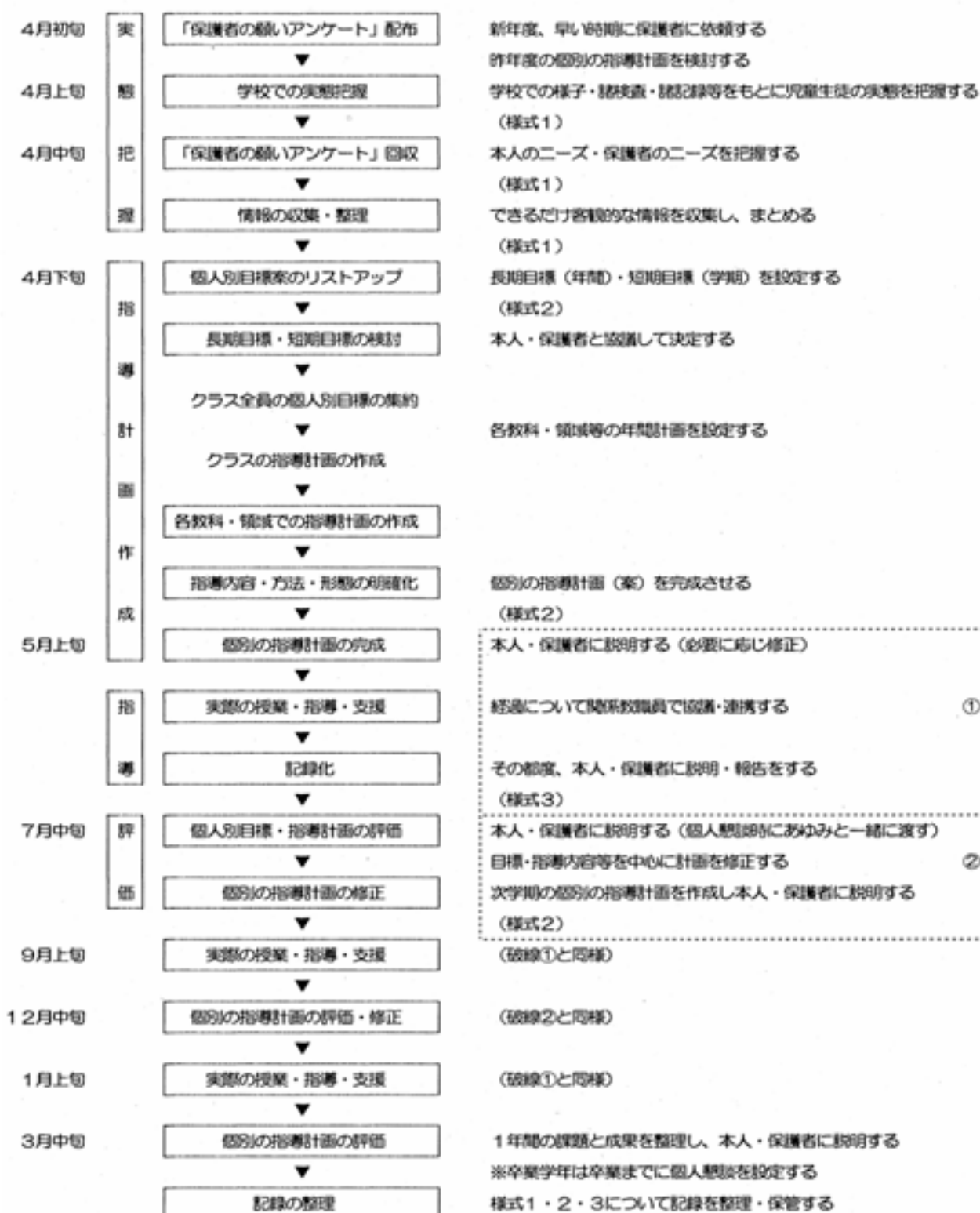
③教職員の専門性の向上

④「個別の指導計画」記入内容の改善（具体的目標設定等）

⑤アカウンタビリティの充実

「個別の指導計画」については、児童生徒個々の教育的ニーズを把握し計画、保護者と十分な話し合いを行い実践、その後に、評価し計画を修正するというPDCAシステムとしての一連の流れは、学校体制として定着したと考えている。しかし、「修正」とい

個別の指導計画 作成実施の流れ



個別の指導計画（あゆみ・通知表）

（ ）学期	（ ）部	（ ）学年	名前（ ）	*備考：あみかけ部分は加筆・修正・変更箇所
2001年度 様式2の「長期目標」と同様に、1年間の目標を記入				
指導計画	学校の個人重点目標	科目の目標・指導内容	特色（児童生徒の状況と支援・指導内容の反映）	
自立活動	年 間 重 点 目 標 に 照 射 し た 個 人 目 標 を 記 入	指 導 ・ 支 援 の 方 法 を 具 体 的 に 記 入	児 童 ・ 生 徒 の 実 情 を 中 心 に 詳 細 し て 記 入	
日常生活の指導				
生活単元学習				
作業学習				
グループ学習				
テーマ学習				
読書				
算数				
保護・体罰				
家庭				
音楽				
総合的な学習				
総合評価	学期末にのみ記入			

※補足説明

- 自立活動の時間の指導、領域・教科をあわせた指導についてだけでなく、学校の教育活動全体を通して、よりきめ細かい支援・指導を行っていく目的で、このような形式に改善するものです。
- 年度当初、保護者の方に提示する各授業の年間計画とあわせて、作成していくものです。
- 保護者の方の感想・意見・要望等につきましては、別様式を用意する予定です。
- 学期途中は、これまで行ってきた個別の指導計画として、学期末には学期をふりかえっての「あゆみ・通知表」となります。その際には必要事項をきめ上質厚紙に両面印刷します。従って、最終的には1年間で3枚（各学期1枚）で済むことになります。
- A3サイズであれば、斜線（横線）は移動可能なので、児童生徒個々の実態によって各項目の幅は違うことになります。（本紙はA4）
- 来年度は、基本的にはこのような様式で行います。細かい部分については、今後十分な検討を踏まえ、改善していく予定です。

う手続きについては、十分機能していなかった。学期末だけでなく、学期途中においても、その都度計画を見直し、必要であれば修正していく事が課題である。また、評価については、担任をはじめ関係する教職員で話し合いながら具体的に記述することが課題である。

2. 児童生徒事例 一手の使い方を中心にー

(1) 生徒プロフィール

1) 対象生徒

Bくん、中学部、男子。アンジェルマン症候群（15番染色体異常）、てんかん（硬直発作はH5以降なし）。側わん。左外斜視。体温がこもりやすい。

2) 認知・感覚・コミュニケーション面

- ・音声言語は「まーまー」、「おー」「あー」など。人の声を真似たり、人のくしゃみを喜んでくしゃみのまねをしたりして『もう一回』と要求することもある。
- ・音楽へは全身を揺らしてリズムをとったり、スピーカーに耳を近づけたりして音の世界に没頭などする。
- ・トイレサインと「ちょうだい」サインは定着。
- ・非常によく笑う。
- ・バス、車など乗り物が大好き。新幹線や特定のキャラクターも大好きで手にして離さない。
- ・プールなど水遊びも大好き。一方で、手洗いや洗顔は苦手。
- ・簡単な動作（拍手するなど）は模倣できる。
- ・ものを掴んでは投げたり口に入れて噛んだりすることがよくある。また、そうしたことや、つばを吐くこと、靴を脱ぐことで周囲の人との関わりを楽しんでいる様子もある。

3) 運動面

- ・胸部変形にともなう左側への側わんがあり、左へ重心がかかりやすい。
- ・独立歩行ができるが、重心を前方に移動させるように足を進め、全身を緊張させて、肘を曲げてバランスをとりながら歩く。四つ這い歩きは難しい。座位時はバニーホップで移動する。
- ・イスや段差からは立ち上がれるが、平面から自力で立ち上がることは難しい。
- ・階段は手すりに両手でつかまり自力昇降できる。

- ・食事はスプーンを使い自力で食べるが、途中でこぼれたりすることがあり支援が必要。
- ・排尿は立位。衣服の上げ下ろしは支援する。
- ・利き手は右手。「ちょうだい」のサインなどは左手を固定し右手を打ちつける。

4) 保護者の願い

- ・自分でできることを増やしてやりたい。
- ・側わんなど、変形・拘縮の防止。
- ・遊びの中で、人との関わり、手先の動き、考える力を養っていききたい。
- ・発音の幅を広げたい。
- ・気持ちのコントロールができるようになってほしい。

(2) 課 題

運動機能の障害により、全身に緊張が入りやすく、そのことが歩行など日常の動作の中で強化されている面がある。また、胸部変形にともなう側わんのため、それを補うように重心を左に乗せて安定させバランスを保とうとしている。中学部になり、特に股関節やアキレス腱では筋の拘縮が進んでいる。

自分の関心のあること、好きなものに対しては非常に喜び興奮する面がある。このことは人へ対しても同様で、好きな先生を見つけると状態を前傾して向かっていき、抱きついたりする。同様に物の操作など手指の動きには気持ちが先行し、全身に緊張が入りやすい。何をするにも渾身の力を込めながら関わっているように見受けられる（図1）。

そこで、現状以上の変形・拘縮の防止を前提に、しっかりしたボディイメージを持ち、できるだけ緊張しないで粗大な運動ができることが一つの大きな課題といえる。

音声言語への意味付けも試みているがなかなか定着しない（たとえば「マー」＝お母さん）。一方で、『ちょうだい』やトイレサインなど腕や手の動きによるサインは定着しているものがいくつかある。発音の幅を広げる支援もしつつ、好きなものへは夢中になることができ、要求もできるBくんにとっては、今後、腕や手によるサイン、もしくはVOCAなどのボタン押しを用いたコミュニケーションも人との関わりをもっていく手段となりうると思う。したがって、各種の手指の動きを経験し、

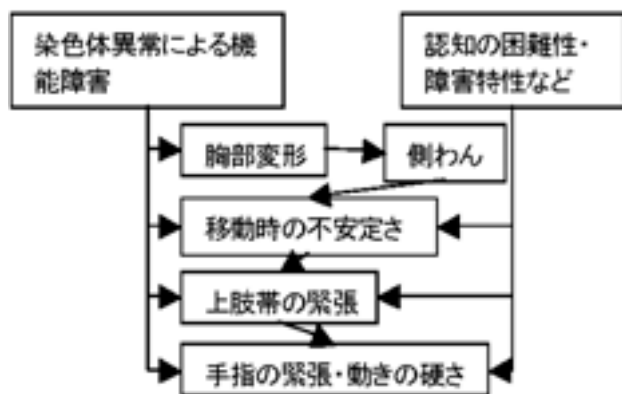


図1 障害と手の動き

手の操作性を高めることがコミュニケーションをとるうえで重要となってくる。

認知面の困難性やコミュニケーション手段の獲得、落ち着き、集中力、あるいは感覚過敏などの課題もある。これらも運動面の支援を考えていくうえで密接に関連している。

(3) ねらい

手の操作は、特に上肢帯の調整と固定の働きがあって成り立つ。そして上肢帯の調整には、身体全体の調整が必要である。粗大な運動経験を拡大し取り組み、全身、上肢帯の筋調整を身につけることで手指の操作性の向上につながる。手指の操作性が増すことで、これまで先行していた気持ちを落ち着いて維持させながら活動に取り組めるようになるのではないかと考えた。そこで、新しい操作動作を身に付けることよりも、同じ動作であっても、落ち着いて課題に向かい合い、自分の筋調整を意識しながら取り組むことをねらった。

たとえば給食場面では、自分ですくうものの、口に運ぶまでにこぼれ落ちることがしばしばある。こぼれることが何度も続くと、落とすことを楽しむように自ら落としたり、スプーンを手放して落ちたものを手で掴もうとしたりすることがある。また、好きな新幹線の絵本を手にした際、じっと見ていたと思えば、本を破ることを楽しむようになったりもする。こうした場合、行為そのものを遊びとして楽しんでいることもあるが、傍にいる教員が怒ったり、叱ることを待っているかのようにしていたりすることも多く、期待通りの反応を教員がしてくれるとさらに喜んで楽しんでいるかのように見受けられる。

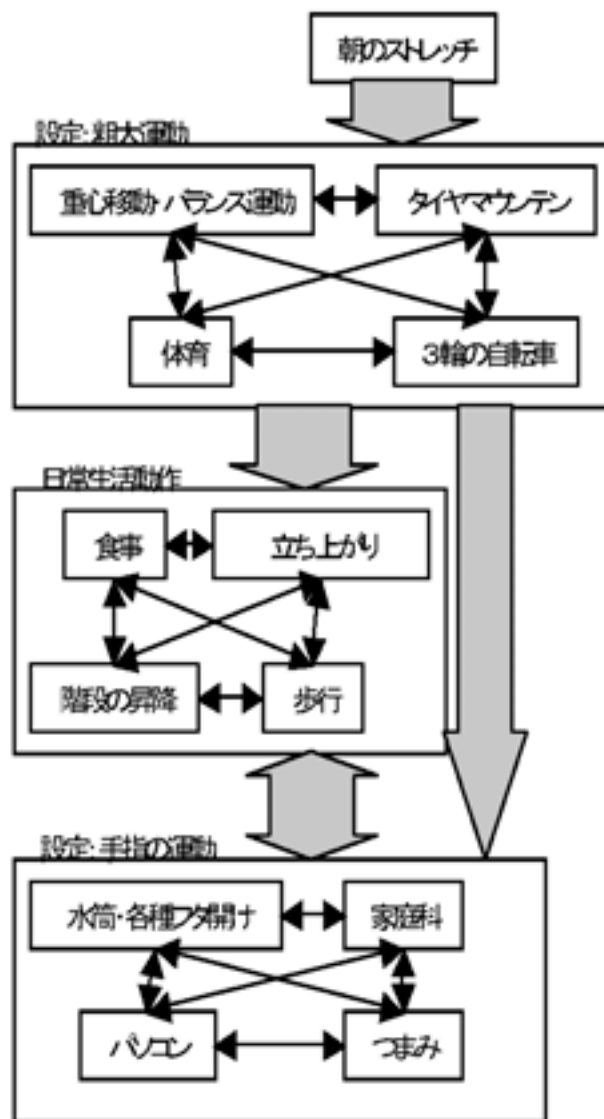


図2 項目の相関

そこで、Bくんが見通しを持ちやすい課題の提示の仕方を心がけ、気持ちが先行し遊びに移った際には過度な支援はせず、課題の提示方法を変えたり、別の課題に移ったりするようにした。これらのことをふまえ、以下の6点をねらいとして考えた。

- ①側わんの進行の現状維持
- ②身体の緊張・拘縮の防止・改善
- ③歩行時の安定感を増す
- ④平面の床から立位になる。
- ⑤指先つまみができる。
- ⑥ポインティング（人差し指を立てる）

(4) 指導の実際

粗大な運動、設定した手指の運動は、各教科・領域、その他活動にも多かれ少なかれ含まれている。ここでは、教科活動として体育・家庭科あげる。身体拘縮の防止・改善に関しては、毎朝20分程度の

ストレッチの時間を設けている。(表1・2・3・4)

(5) まとめ

それぞれの取り組みについて、ねらい・支援・評価という形でまとめたが、これらは決して別々のものとしてまとめることはできない。手指の操作性には上肢帯や全身の運動が密接に関わっている。各項目に毎朝のストレッチを加えて関連したものが図2である。

それぞれの関連について、①食事、②立ち上がり、③パソコンから全体を考察する。これら運動は、この1年間で、もっともBさんの伸びをうかがうことができた面である。

① 食 事

食事で初めに取り組んだことは、左肘をつくことと、左体側へイスをあてがうことだった。しかし、そこに重心を乗せることで姿勢はさらに左へ傾斜し、右肘の角度や食物がすくえる割合にも変化はみられなかった。

P Tの指導のもと、食事場面では自力のスプーン操作により自分で食べることに自信が持てることのみをねらい、スプーン、皿、盆(皿を斜めに置く台)のハード面の改良を加えた。三指持ちに変え、慣れない持ち方に上肢帯の緊張が増すかと思われたが、そうしたことは見受けられなかった。ハード面の改良は、卒業後の社会生活での外食時などを考慮して踏み切れないでいた部分であった。一方で上体の左の傾斜へは、時間における指導の中で、重心移動・バランス運動を多く取り入れることでカバーした。

その結果、自分で食物をすくえることが増したこ



とで上肢帯の緊張が軽減し、食べられる自信からか、姿勢も以前ほど傾斜が増すことはなくなった。また、スプーンから食物がこぼれることが少なくなったことで、以前にあった食べ物での遊ぶことは減り、最後まで落ち着いて食べることができるようになってきている。

②立ち上がり

普段、登下校で使う玄関は、これまで手を引くなど支援が必ず必要であった。乗り物が好きなBさんにとって、おそらくこれまでも玄関にある段差(約15cm)から自分で立ち上がろうとする機会はあっただろう。けれども、それができるようになったのは、今年度が最初だった。その意味において、今年度、特に自力の立ち上がりを目標に繰り返して支援した結果とは考えにくい。低い段差に座った座位姿勢から立ち上がるには、両足を身体にひきつけて揃え、上体を前傾しながら足の踏ん張りと手の支持が必要である。これらの運動は設定したタイヤマウンテンなどの粗大運動の各所に盛り込まれている運動であり、立ち上がりが粗大運動を背景にしていると捉えるほうが考えやすい。



その背景のもと、Bさんがどうやったらバランスを保って立つことができるかを懸命に考えた結果だろう。

③パソコン学習

パソコン学習は、動作に付随する画面や音声の変化よりも、動作の結果で生じる変化によってポインティングの回数が増していった。と同時に、肘を置くクッションを設置したことで、肘に体重を寄せ、姿勢が固定され、手指への上肢帯の緊張の影響が軽減され、ポインティングが確立していった。設定した粗大運動が上体のコントロール性を増し、パソコン操作時の姿勢、あるいはポインティングの容易さに関係していることも考えられる(図3)。

さらに、パソコンにより、より容易にしやすくなったポインティングには、お茶のボタン押しやミシン操作が背景にあるかもしれない。逆も言える。

しかし、特にお茶のボタンと今回のパソコン操作では、同じ指の動きであっても、その意味合いは異なると考える。お茶の場合、飲みたい気持ちに支えられて、飲みたいときにボタンを押すことは変わらない。その意味からいって押す指が親指から人差し指に変わったに過ぎない。一方で、パソコンでの「いろんなせんかけるかな」では、時に担当者が変わると、ポインティングを全くしないで最初の頃のように画面を手のひらでたたいて音楽に夢中になることもあったが、3学期も終わる頃になると、担当者が変わってもポインティングをして画像を動かして楽しめるようになってきた。画像を移動させることへの楽しみを見つけ、ポインティングの操作はBくんに内在化され定着していった。ポインティングができるようになった運動の過程も重要だが、パソコンの課題（遊び方）を理解し、どうやったら楽しく遊べるかを工夫し、パソコンが目の前にあるときに、自然とポインティングの指の形ができるような、落ち着いた集中力を身につけたこともまた大きな力といえる。

(6) おわりに

この指導において「自立活動ノート」を作成し保護者と連携を図りながら進めた。このノートのやり取りにより、手指の操作や認知に関する課題設定を保護者とともに考え、遂行していくことができたと考えている。



図3 ポインティングの背景

主要参考文献

- ・手の使いかた指導研究会編（2001）：「障害児のための新・手の使いかたの指導－自作教材・訓練具を中心に－」，かもがわ出版。

表1: 日常生活での運動・動作

項目	Bくんの様子	ねらい	支援	評価
食事	食事に夢中になりやすい。その中で、スプーンを上手持ちすることと右肘が上がりやすく、そのために左へ傾きやすい。また、食物がうまくすすぐえなため余計に傾斜する面がある。	・自力で食物を運べる回数を増やす。 ・傾斜することなく食べらる。	・左肘をテーブルにつく。 ・イスに斜めに並行し左肘をイスに当てる。 ・三指把持ができるスプーンに改善。 ・お皿に壁をつけるとともに、皿自体を斜めにする。 ・皿の位置を正中線より右に置く。	自力で食物を運べる確率が増し、食べる時間が早くなった。また、左肘の姿勢に気は取られなかったが、上体が次第に左へ傾いていく以前の様子になくなってきている。
移動	独立歩行ができるが、上体の重心を前方に移動させるように足を進め、全身を傾倒させて、肘を曲げてバランスをとるが歩幅が狭い。また、歩幅が狭いときは前傾が傾斜して傾斜することがある。 歩行 立ち上がり	・一歩ずつ重心を乗せ歩く。 ・肘を伸ばし、できるだけ緊張を軽減して歩く。 ・転倒の防止 ・歩幅の未からでも立ち上がれる。	・歩行は肘を伸ばし、できるだけ肘を前方に運ぶようにする。 ・目的に向かって前傾になる際には、手をしっかりと握り、一歩ずつ確認して足を運ぶようにする。 ・小さな段差から立ち上がる時は、両足をそろえ、重心を前方に移し、段のところで手で支持しながら立つようにする。	走ろうとする際には、上体の前傾が増し、以前はよく転倒することがあった。しかし最近では、手を運ぶがなくても、転倒することはほとんどみられなくなった。しかし最近では、歩幅の不安定さはあるが、物につまみつかう時などに姿勢を保持する力がついできている。歩行時肘を曲げることは変化が少ない。 好きなことなど目的がはっきりしている場合、約 15 cmの段差であれば自力で立ち上がることができるようになった。
階段	階段は手すりを利用して自力で昇降する。右肘が手すり、両手で身体を引き上げるようにして登る。下る際は前傾した重心を手で支えるように手すりを利用する。階段面では両手と足の遊びに入りやすい。	・しっかりと足に重心を乗せて昇降する。	・階段では、右手で手すりを持って、左手は離して登るようにする。 ・下る際も同様。 ・速度の調整となるような声かけはしない。	互いの距離がとれるまでは、登る際に故意に後方についている相手を倒れ込めたりする様子が多くあった。2学期に入るとそうしたことには減少した。 2学期以降で、左手をつないでいる昇降を繰り返して、次第に指一本がなくなるとして手を離すようにしていったところ、現在では、昇・降ともに左手を手すりを持っていくことが少なくなった。バランスを崩したときや、倒れているときには両手で手すりを持っている。

表2: 設定した粗大運動

項目	日くんの様子	ねらい	支援	評価
タイヤマウンテン ＜グラウンドにある遊具の一つ。タイヤが山頂みされ固定されている。タイヤ部だけでなく坂道もつけられている。＞	昨年度は組大運動会特にビックアップして行はれていました。そのためか、タイヤマウンテンに登ろうとする意欲がなく、手や足を動かさずじまい。登る目的も見出しにくかったと思はれる。登り始めるとバランスを保とうと全身に力が入り、次の動きが出ない状態であった。	・ボディイメージづくり ・四肢の対称的な運動の引き出し	・後方から一緒に登り、動かす手、足を、一手一足ずつ「次はこの手」と触りながら支援する。手や足を置く位置も介助。 ・頂上で大きな声を出し合って遊んだり、タイヤを下まで転がして遊ぶなど、頂上へ登る楽しさを作る。 ・降りる際は坂道を一緒に降りる。	初回は、声かけし、動かす手や足に軽く触れたいと登らなかつたが、次第にタイヤマウンテンに向かうと、一手一足だが、自ら登ろうとするようになった。先足を進めず、手との距離が狭くなりバランスを崩すこともある。しかし、降り返す中で、自ら最も安定の感じられる体勢になるように手や足の位置を換え、登っていく様子が伺えるようになってきている。頂上での楽しみも見通しが待てるようになり、登ったら、タイヤを要求したりすることもある。
重心移動・バランスマッサージ	左のお尻に重心が乗っているために、右方向へ傾くとバランスを崩しやす。また、そのため足が浮きやす。食事時など手の動きに集中するときなどは特に左へ上体が傾きやす。	・平腹反弓を高め緊張をコントロールする。 ・上体の立ちまわり	・側位で左右に傾く、あるいはバランスポードを用いて、手や足の支持の位置、重心移動を支援する。	3学期になって始めた課題でもあり、大きな変化は現時点では見受けられない。右の上方のものを取る際、右手を伸ばすとバランスが崩れるため、近くなら左手を伸ばして取るうとしていたが、離すと、右足を細く振り、右手を伸ばすことが多くなってきた。
3輪の自転車	乗り物が好きなので乗りたい気持ちが高い。けれども、左に重心がいき、サドルにうまく座ることができにくい。またその重心を支えるために左に力が入り、ハンドルが右に振り切った状態になる。	・右足でしっかり踏み込む。	・足を前後させるのではなく、交互で前後に動かしながらココロに導くよう、後方から膝を押えるようにする。	・初めは乗りたいという気持ちで走り出で、ハンドルを握る手ばかりに力が入っていた。休憩時間など離して行う中で、足に力を入れと違和感が改善に分かり、左足を踏み込むでは戻すことの繰り返しで、支那は受けつづけていることが多くなってきた。右足で踏み込むことができるようになってきた。
体育 ＜主に感動試合をねらったサーキットプログラム＞	どの課題も基本が大好きである。しかし、好きなゆえに興奮し全身を緊張させて課題に向かう様子が多く見受けられた。	・平腹反弓を高める。ボディイメージづくり・相手の交互動作など	・（砂場）マット・平均台・トンネル・フレイシサーズイング・スクーターボードでのロープたぐい・トランポリン・ラージボール	サーキットは1年間通じて行い、各課題への見通しが待てるようになると、落ち着いて取り組めるようになった。両手の交互動作は、左・右・左と、3回程度の連続動作が見受けられるようになってきている。（例、体育では、スティックを使ったボール運動など手先の操作に関する課題にも取り組んでいる。）

表3: 設定した手指の運動

項目	Bくんの様子	ねらい	支援	評価
水筒のふた くベットのボルトに取り付け る。市販のフタ付きストロ ー。フタを開けるのにボタン がある。 >	幼児期にストローでの飲み方を優 得している。また、スプーンなどコップ から飲むことができるが、好んで飲 まない。 水分の摂取は、多くの場合、止めな い限り最後まで飲みきる。	・飲みたいときに 自分で飲むこと ができる。 ・上肢・手指の操 作性 ・ポインティング	・人差し指をボタンに当て押すように手の持つ位 置を支援する。 ・3年際になったカードを導入し、きつかけづ くりとして、お茶が飲みたいときは、机の上の水筒 の写真カードを数枚の中から取る実演をしてい る。導入後すぐに理解し、飲みたいときには手に している。	はじめは、左手に水筒を持ち、右手で水筒のフタ付近を覆うように持っていた。その ためすべての指の力が入り、ボタンを押すような人差し指の独立した運動は出にくかつ た。仕組みが分かるようになるのと次第にポインティングの形に変化し、前後全体の力を 人差し指の力に絞って押すことができるようになった。また、押す箇所がずれてはフタが 開かない場合でも、再度挑戦すること繰り返しながら、しつかり見て、ボタンめがけて 押すようになった。
各種フタ開け	ビンや缶など振ってみて中に何か あるようなら開けてみたい様子。とに かく力強くで引っ張って開けようと していた。	・前腕・手指の操 作性 ・力の強弱	・中にボールやビー玉を入れ、開けたくなるよう な工夫をする。 ・見本となる動作を示し、模倣を促す。	茶筒のように引けは開くフタが最初でできるようになった。ひねって開けるフタも同 様に引っ張っていたが、担当が助けるしぐさをみせると模倣し始めた。ひねる際は手を 上げ、手首を固定したまま指を動かして開ける。つまみと平行した課題でもあり、2年 際にはベットのボルトのふたもつまんでひねりながら開けることができるようになった。
つまみ <自作教材：カードを抜く (銀・銅、ビー玉入れ、コ イン入れ、など)>	もともとガムテープをはがしたり することができた。これ以外にも多く の場合は人差し指の表面と親指の腹 を含む指の指つまみが主であった。	・前腕・手指の操 作性 ・指先つまみ	・Bの関心に応じて、指つまみでは難しい課題 を用意する。	力の強弱の区別性があるもので、もっとも力を入れやすい指つまみが主となってい う。その場合、人差し指の先端を対称に角度も引っ掛けて、つまみやすい課題にしてか らつまむ。一方で、これら数回課題以外の場面では、たとえば食事卓に落ちたごはんだ をつまむなど、関心があることに応じては指先を上料に使ってつまむことができる。
家庭科 <ミシン>	操作が分からないうちは、ミシン をたたく、倒すなど見られた。針など 危険な部分があり、Kはいくつか触 うとするが、教員が押さえ込めずに行 われることが多かった。	・ポインティング ・動作の連続性	・スイッチのボタンを押せ るよう指を支援する。 ・危険がないよう両手で布を押し出すようにす る。また、スイッチを押す一布を押すの連続的な 動きを支援する。	スイッチのボタンやスピードの調節は、その調節によるミシン変化が分かりやすく、 仕組みをすぐに理解して押すことができるようになった。手を離れて人差し指のみをス イッチに当てて力をかける。また、布を両手で前向きに送り出すことは、ミシンの速度に は合っていないもの、手を前に押し付け、針を次第に伸ばし、身体を前傾させながら できる。
パソコン	画像や音声を楽しむようになる。指 の動きはなくなる。	・ポインティング	・PCとの間に大きなタッシオンを置き針を支え るようにした。これにより、余計な緊張が入れらな いこと、画面に指が当たりにくく考えた。	連続的な動きをしようとする様子はたびたびあったが、右の手を置く位置が常に近く 危険な場合には一旦、手を離すように促した。

表 4
(タッシオンを置いて、たのしい遊びの場の中)

表4: パソコン学習<タッチパネル式パソコン。富士通プリシエン>

ソフト名	ソフト内容	評価
1: 自作ソフト	Bくんの好きな動物絵の写真を画面に小さくあり、触るとその写真が画面いっぱいになり、触ると元の画面に戻る。(Microsoft PowerPoint 使用)	初めてのPCで戸惑いも見られたが、手を離れて画面を触り、人差し指を小画面に当て、ピコピコと動かす様子が見られた。しかし、他の州が画面の傍のところに触れ画面は変化しなかった。犬の画面は顔を寄せ、手のひらでペンギン画面をたたいた。
2: キッズボックス (アスク)	43のイベントサイトがあり、それぞれのサイトで画面に触れると、さまざまな映像や音声が鳴れる。何もない画面の好きなところを触れることでそこから現れる映像・音声を楽しむタイプ。	初めて画面に触れたところから映像が動き出し、音声が鳴るので、手のひら全体で画面を触れて出てくる。それにより、手で触れる、動かすことよりも、画面の特定の映像やスピーカーから流れる音楽に集中してしまう場面が多かった。ポインティングは、Bくんの手を覆うように支援すると一緒にできるが、すぐに手を離れて画面を触っていた。
3: キッドピクス (インターアップ)	絵描きソフト。スタンプや筆を選択し、絵を描く。指の感触に合わせて絵が描けるほか、音声がともなう。無音の環境では指の感触だけで指導者が行う。何もない画面の好きなところからはじめるタイプ。	2階の途中から使用したクッションで、画面をスピーカーに顔を近づけることはなくなった。また肘を乗せることで、手に余計な緊張は入りにくくなった様子であった。指でなぞった動物が線が動くので、ポインティングをする回数も増え、ほぼポインティングはほぼできつつあった。
4: いろんない線を描けるかな (富士通)	画面上の果物を動かして、動物の口に入れる。動物は果物が動き始めると口を開けて待ち、口に入るとムシヤムシヤと声を出しながら食べる。入れるための「道」の方向や動物の反応がでる。	一方で、描かれる絵がBくんにとっては線が低く、数回すると気持ちが悪くなり、ほかのことを始める様子も出てきた。 ソフトの内容は1画面で理解できた。動物がムシヤムシヤと食べることがとって面白くて、それを見たことが楽しくさせている様子である。上列にある果物を下のカバの口に入れる (上へ下) ことを繰り返すという結果、途中で左へ右にすると何度か下に動かす様子が見られたが、すぐにカバの口が果物を動かす音の右への動きが見られるようになった。カバの顔はまた笑顔で、行き過ぎたり、別の方へ行くこともあったが、手はしっかりとポインティングを保持しており、支援は画面の隅の隅のみとなった。

3.3.5 自立活動の指導体制と指導の実際

北九州市立八幡養護学校

永富 文久

1. 本校の概要

本校は、昭和36年に開校した知的障害養護学校である。昭和49年に高等部を新設し、現在は小学部35名、中学部29名、高等部61名、計125名の児童生徒が在籍し、全て通学である。本市には、養護学校が8校あり、知的障害4校、病弱2校、肢体不自由1校、病弱・肢体不自由1校と、対象児童生徒の障害種により分けられている。しかし、近年、障害の重度・重複化が進み、本校においても、知的障害を主障害とし、肢体不自由や聴覚障害、病弱等の他障害を併せ有する児童生徒が増えてきている。中・高等部は、約半数が他の通常の小・中学校から入学する生徒で、中には幼児期から障害の診断や専門的な療育を受けた経験が全くない生徒もあり、本校在学中に課題の焦点化を図り、個に応じた効果的な指導を行う必要がある。

2. 本校の自立活動の指導の概要

(1) 教育的ニーズの把握

本校では小・中・高の各学部に加えて、自立活動部が設置されており、4名の専任教員が小学部から高等部までの全校児童生徒を対象に、毎年度初めに、諸検査や自立活動評価表を用いた実態把握を行っている。また、転入学時に、それ以前の生育歴、教育歴、訓練歴、保護者や本人の願いなどを保護者に記入してもらう「子どもの記録」、担任が毎年行うS-M社会生活能力検査や、行動観察、関係諸機関からの情報収集などを行っている。さらに、担任や保護者からの意見や要望をもとに、児童生徒一人一人について、自立活動の5つの区分に沿った課題の整理を行い、自立活動連絡会で学級担任とともに、自立活動の指導課題の検討を行い、自立活動の時間の指導を学年や学級担任が行う児童生徒と、自立活動部が行う児童生徒を決定する。小学部低学年においては、毎朝、学級への入り込み指導を行う対象児も決定する。

加えて、本年度より校内や関係機関、保護者との連携を密にして、教育の充実を図るために、特別支援担当教員を設けている。全学部の教育活動に入り、学習や日常生活場面から児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難や制約を改善・克服するために、教師や保護者が適切な対応を行ううえで必要な情報提供や実際の教育的支援を行っている。例えば、CARS、PEP-R、WISC-III、K-ABC等を用いた評価とその解釈、支援の手だての立案を行い、自立活動や生活単元学習など実際の学習場面において、具体的な教材提示、指導方法、配慮事項の提案などを行っている。検査結果や解釈、具体的な支援の手だてについては、担任や保護者にも時間を設定して詳しく伝えている。また、各学部で行っている体力作りに参加し、運動能力に応じた指導プログラムを作成して、実際の指導や担任へのアドバイスをしたり、作業学習で、一緒に作業をする中で、生徒の実態にあった指示の仕方、作業工程の見通しを持たせること、補助教材の工夫等について提案を行ったりしている。これらのことにより、児童生徒一人一人に必要な教育活動全体を通して行う自立活動の指導の充実に努めている。

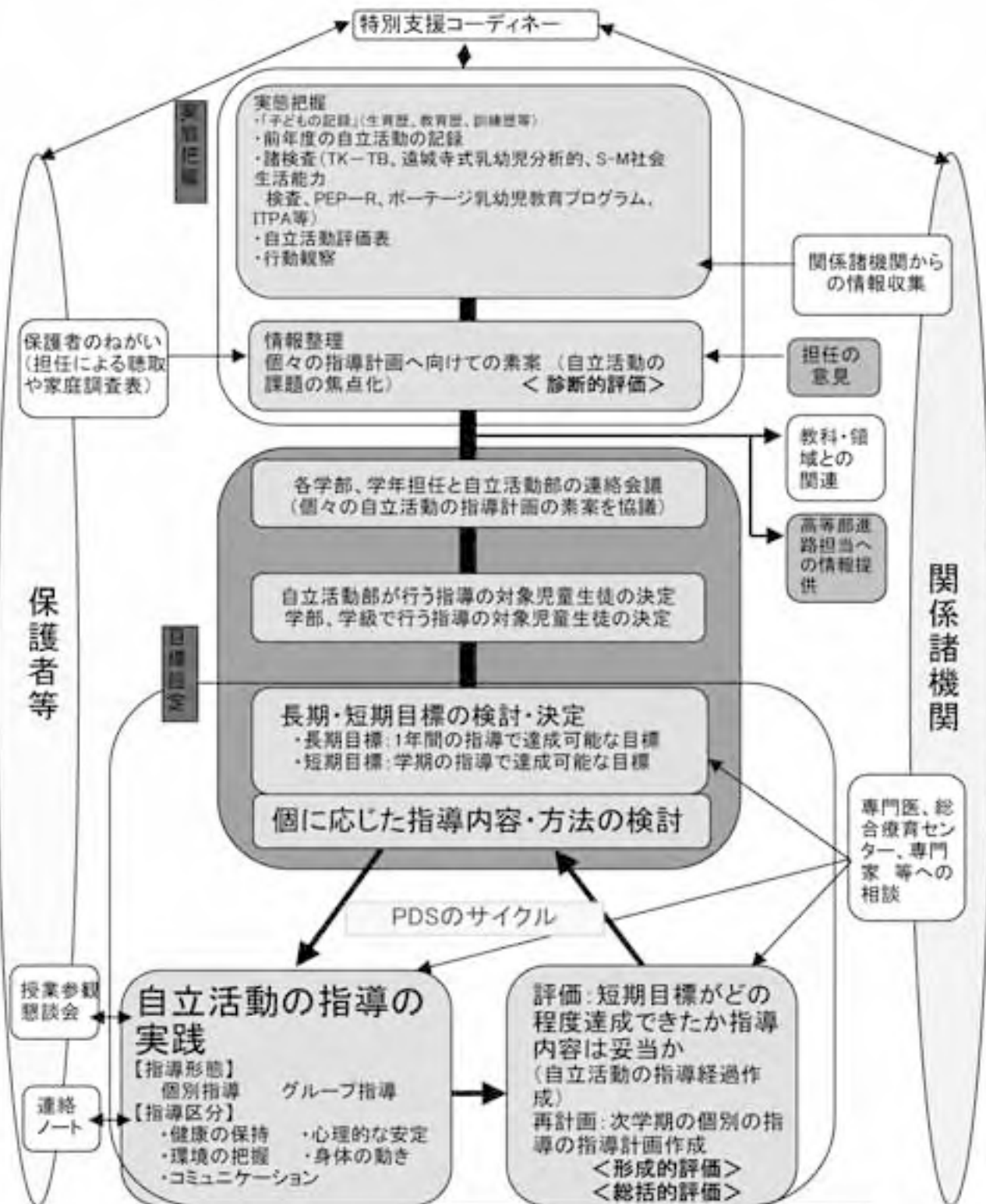
(2) 小・中学部の自立活動の指導

小・中学部では、時間割を調整し、全学年の自立活動の時間に、自立活動部専任教員および特別支援担当教員が、担任教師とともに指導する体制を作り、児童生徒全員に一単位時間40分で週1回～3回の、1対1での指導を行っている。また、小学部低学年に対しては、早期に実際の生活場面の中で、基本的生活習慣の形成に関する指導を行う必要性を感じ、自立活動部教員が毎日、担当児童を決めて、学級での日常生活指導の指導を行っている。

(3) 高等部の自立活動の指導

高等部に対しては、移行支援計画作成に必要な教育的ニーズについて自立活動の視点から情報提供を行っている。さらに、自立活動部教師は、進路指導

自立へ向けた個別の指導計画作成の流れと支援体制



主事や特別支援担当教員と連携して、進路学習や作業学習の時間にも加わり、生徒一人一人のニーズに応じた指導を行っている。さらに、自立活動の時間の指導が必要な生徒については、課題を精選して抽出指導を行っている。

(4) 関係諸機関との連携

本市には、養護学校ごとに言語聴覚士（年間3回）および精神科医（年間10回）による専門医等相談の制度があり、自立活動の個別の指導計画の作成や的確な指導を行うために、情報提供や助言を受けてい

る。また必要に応じ、児童生徒の担当主治医を訪ね、助言を求めることもある。さらに、近隣の教員養成大学の教授に依頼し、指導法に関する研修会や授業研究を行い、児童生徒を見る目や指導力の向上を図っている。その他、本市の総合療育センターの専門家を要請して相談を行う「地域支援事業」を活用し、個々の児童生徒の実態把握および課題分析に関して助言を受けている。以上の医学的・専門的情報や評価を教育の場で活用している。

さらに、本年度より障害者地域支援センターとも連携し、家庭や地域での生活に対する相談や支援も始め、学校での指導を日常生活や地域生活に生かすための取り組みも行っている。

3. 指導事例

(1) A児の事例 ～抽出での指導事例～

対象児は小学部3年生で中度の知的障害のあるダウン症男児である。以下は、1年生から3年生に至るまでの指導の事例である。

① 実態把握

ア 1年次の抽出担当者からの引継ぎ

前年度の抽出指導担当者から次のような資料を得た。

- ・本校で通常行う諸検査や保護者からの情報（前頁参照）
- ・理解語彙と自発語彙の習得状況の記録（「幼児のための基本語彙集」を使用）
- ・ポーターズ乳幼児教育プログラムチェックリスト
- ・指導経過記録
- ・言語聴覚士からの助言の記録（言語専門相談会）

イ 2年次（本年度）の実態把握
（主訴）

落ち着いて学習する態度を身に付けさせたい。

たくさんことばを言えるようになって欲しい。

（行動の特徴）

ことばが出始めたA児は周囲の人とのやりとりを好み、いつも大きな声を出して活発に動き回っている。行動の抑制がうまくできずに物を投げたり、蹴ったりなどの不適切な行動で表現することが多い。着席しての学習は、短時間集中して取り

組むこともある。保護者はたいへん協力的で本児の教育に熱心であるが、家族数が少なく家庭の中で過ごすことが多い。そのため対人関係が限定されており、地域や社会で過ごす経験も少ないため場面に応じた適切な行動をとることはまだ苦手である。

（自立活動評価）

「心理的な安定」の項目で過度な興奮や不適切な行動が問題となっている。「身体の動き」は両手の協調運動や手先の巧緻性について発達の遅れが見られる。「環境の把握」も未発達な部分が多い。「コミュニケーション」は身振りや表出言語が増えてきている。意思の伝達意欲が高いが発音の明瞭度は低い。友だちへの思いやりといった感情交流の芽生えが見られる。

認知や行動の手掛りとなる概念の形成に力を入れながら理解できることばを増やしていき、表出言語を育てていくこと、人とのかかわり方に重点をおいたコミュニケーション指導を行い不適応行動の改善していくことが必要である。また日常生活を円滑にするために手先の操作能力向上のための指導を行う必要もある。

② 指導計画

ア 指導目標の設定

1年間を見通した長期目標を次のように設定した。

- ・落ち着いて学習に取り組むことができ、周囲の状況に応じて適切に行動することができる。

【行動】

- ・理解できることばを増やし身振りや音声言語を使って周囲の人とやり取りをすることができる。【認知・コミュニケーション】

- ・手先を使った操作ができる。【手指の巧緻性】

前年度の言語専門相談会で発話の不明瞭さに関して『かな文字の指導を導入して音韻意識を高めれば、正しい構音プログラムへと修正できる可能性がある』との助言を受けていたが、本児の実態から今年度は語彙を増やすことに力をいれることとし、次年度の目標とした。

イ 指導内容・方法の工夫

ア) 本児の特性を踏まえた工夫

やり方が理解できる課題には短い時間であれば

興味を持って取り組み不適応行動が少なくなる
ことが実態把握でわかった。そこで成功経験や達成
感を味わう機会を多く持てるように気をつけなが
ら次のような工夫を行った。

- ・短時間でできる課題をいくつも用意する。
- ・一つの課題の中に必ず手先の操作を必要とする
内容を組み込むなど、複数の目的が達成できる
ようにする。
- ・ことばに関する指導場面では、できるだけ実際

の場所や物、状況を見ながらまたは行動しなが
ら理解し、発語できるようにする。

イ) グループ指導の活用

個別の指導場面でできるようになったことをよ
り日常生活に近い形で適切に使えるようにするた
めにグループ指導を利用した。同じ時間に指導を
受けている同じニーズを持った児童と担当者が集
まって小集団を作り、そこで場の設定を行いなが
らコミュニケーション指導を通した不適応行動の

	行動	認知・コミュニケーション	手指の巧緻性
自 立 活 動 の 時 間 の 指 導	【個別指導】 ・学習の流れが理解で き。次の活動の写真を 提示すれば自分から教 材を出し、指さして示 すことができるように なった。途中で集中が 途切れないように課題 提示の仕方を工夫する と3〜4種類の学習課 題を10分程度着実に 取り組むことができ るようになった。興奮 して大声を出したり離 席したりすることがま だ多いが名前を呼びか けると自分の指で× (ダメの意味)の形を 作り学習に戻れる事も ある。	【個別指導】 ・絵や写真カードをつかった名刺、形容詞、動物のマッチング。 ポインティング及び簡単な情景練習に加え、できるだけ実物を見せ、実際に動 作をしながら発音できるように工夫した。教師が提示したことばをじっと聞き、 口元を見て音声模倣しようとする場面も見られるようになった。 ・動物のページセットを使った遊びでは動物の名前や「まる」「おおきい」「ち いさい」「あか、あお、きいろ」などが言えるようになった。 ・教室移動時を利用して学習していたことばがその場所や場面にくると自発的 に言える。「例・さいだん、まど、するーぶ、うえ、した、あがる、とまる、 はしる、あるく、いってきます、ただいま、 など」 ・要求の「かして」や「きて」が場面に合わせて自発的に言えるようになった。 ・学習場面で使用することばは、場面と結びつけて理解できており、落ち着い た状態であれば言葉提示と指さし程度で2〜3の要素を含む文も理解して行動 できる。「あおいくるま」など 語彙量のあることばについても複数のおもち ゃの中から正しく選ぶことができるようになった。 ・字形に近い図形からひらがな文字も見分けてマッチング可能になった。2学期 から文字に興味を示し、1文字ずつ指でたどって読む真似をするようになった。 ・発音状況改善の取り組みが必要であり、本児自身の興味関心も充分にあるこ と、学習能力が向上していることなどから判断し、予定していなかったひらが な文字の指導も3学期から取り入れた。 ・2文字カードと絵のマッチング。1文字対応の読みが数枚できる。	【個別指導】 ・チャッ クやボタンのついた ボードの開閉ができ る。 ・片手に持った紙を紙 パヤミではさむこと ができるようになった。 ・親指と人差し指の指 先を使ってビーズを 穿めるようになった。 シール張りも指先を 使ってできる。 ・組結びはかた結びが 完全に一人でできる。 ・鉛筆を使っている指 は、握りが上達し、3 種類の絵の中から同 じ物を選び出し、始点 と終点を意識しなが らまっすぐな線を引 くことができる。
	【グループ指導】 ～場面設定によるやりとり学習～ 個別の指導場面で「いいよ」の返事。要求の「かして」「きて」「くたさい」などが言えるようになったのでさらにさまざまな状況、人 の中で使えるように目標した。言えるようになったことばを利用して3色のボールを開すゲーム。指定された色のものを選ぶゲーム。 などを設定し、簡単なルールも組み込むようにした。その結果、「いいよー」の声かけに「いいよー」と返すことができ、友だちにも 言うように促す場面が見られるようになった。・ボールを受け取る時には必ず「かして」が言えるようになった。・「～番にする人」 の問いかけにそのつど指を立てて数を示し確かめるようになった。・自分がしたい場面で友だちと希望が重なり「どうぞ」という ことばを身振りや語り、自分は言葉で待つ場面も見られた。		
【学級での日常生活指導など】 さらにたくさんの人、状況の中でできることを目指し場面を変えて指導した。挨拶が自発的にできるようになり、以前は誘いがけに對し て「いいや」「だめ」のみで答えていた本児が「さあ、～に行くよ」と担任が移動先を告げると「いいよ」と返事を返すようになった。2学期 後半になると自立活動の時間の指導でできるようになったことを本児が自ら場面の判断をしながら使うことが増え、また要求をことばで表し てから行動できるようになった。時間の指導では見ることでできない実生活への教化を随時でき、抽出指導で次の指導ステップに移る時期、 指導が必要なことばや行動場面が把握できた。			
【家庭との連携】 家庭の協力を得て時間の指導で使った自作の教材・教具を持ち帰らせ、毎日の繰り返しの練習が必要な、手先を使う 操作課題、線描や図案の練習、絵カード、文字カード等を使った課題などに取り組んでもらい、習熟することができた。			

改善への取り組みを行うように計画した。自立活動の時間の指導の中の10分から15分程度を必要に応じて充てた。

ウ 学級での日常生活指導への参加

学級での本児の日々の実態を把握すること、自立活動の時間の指導でできるようになったことを実生活の場面でも生かすことを目指した。週5日、本児の在籍する学級で1校時目の日常生活指導の授業に入り、学級担任2名と自立活動担当1名で本児を含む4名の児童の指導を行った。

③ 指導経過

④ まとめ

ア 評価

年度末に行った再評価は次のとおりである。

【ポーターズ乳幼児教育プログラムチェックリスト】

（一年間で達成した項目）[社会性] 5項目 [言語] 9項目 [身辺自立] 10項目 [認知] 12項目 [運動] 4項目

【語彙の習得状況】

発音状態はよくないが日常生活の中での自発語は450語程度（前年度58語程度）あることが確認されている。理解できている語彙は把握できないほど多くなっている。

【自立活動評価】

前年度に比べさらに5つの区分の中で合計14項目通過できていた。

イ 指導の連携について

自立活動の時間の指導で取り組んだ課題の学習状況は、学級担任や保護者に毎回できる限り詳しく伝えるようにし、情報交換できた。どちらも本児ができるようになったことを一日の生活の中で生かせるように励まし、援助するなどして協力してもらうことができた。自立活動の時間の指導、学級での実生活に生かす指導、家庭での繰り返しの練習、この連携で本児の成長を効果的に促すことができた。

ウ 次年度への引継ぎ

本児は3年生になり、自立活動の抽出対象にはせず、学級担任が時間の指導を担当することになった。

そこで抽出で行った指導の内容や今後の方向性、実際に使っていた教材、本児に関する資料等

を含めた情報提供を行うと共に具体的な指導方法について話し合った。

エ 今後の課題

理解語彙と自発語の増加については大きな伸びが見られ、「いいよ」「かして」など適切な行動と共に日常生活の中で使えるようになったことばも多い。しかしまだ日常生活の多くの場面で不適切な行動に向かってしまう状態なのでさらに感情をコントロールする力や適切な行動の枠組みとなる行動様式を学習していく必要があるだろう。また、状況を判断していくためにも必要な人とのコミュニケーションが円滑に行えるよう、より正しい構音へと導いていく指導や構音の不明瞭さを補うための絵や写真カード、文字での表現等の補助手段の利用が考えられる。

(2) B児の事例～学級での指導

本児は、現在小学部3学年の重度知的障害及び自閉傾向のある男児である。筆者は、昨年度本児の抽出自立活動を担当し、本年度は学級担任となった。以下、学級担任としての取り組みを中心にまとめる。

① 実態把握

(主訴)

- ・はっきりと意思表示をしてほしい。

(行動の特徴)

- ・自分から意思表示することが少なく、学校生活全般において受動的な態度である。時折、自分の意思に反することを要求されると激しく泣いたり、自分の指や腕を歯形がつくほど強く噛む自傷行動が一日に数回見られたりすることがある。
- ・数語の発語があり、自分の好きな歌を口ずさむこともある。
- ・言語指示により理解できることもあるが状況で判断している部分も多く、視覚的な手掛かりがある方が分かりやすい。
- ・自分から進んで活動する姿は、あまり見られず、自由時間には体を前後に揺すったり、おもちゃを口に入れて噛んだりする感覚遊びをしていることが多い。

(自立活動評価)

- ・身体の動き…片膝立ち、片足立ちの姿勢の保

持、左右不对称の動作模倣、両足跳びができない。

- ・コミュニケーション…呼名に反応して挙手したり、簡単な言語指示を理解して行動したりできる。表出は、数語の発語、表情や身振りサイン、クレーン動作等である。

② 指導計画

実態把握の結果から、身体の動き、コミュニケーション面を中心に指導を行う方針をたてた。

身体の動きについては、未経験によるぎこちなさがあるので、様々な動きを経験する機会を作る。コミュニケーションについては、数語の単語が出始めているので、日常生活の中で本児がよく耳にする言葉と実物や写真のマッチングをしながら内言語を増やす取り組みを行う。また、相手に自分の要求を伝えるコミュニケーション手段についても身振りサインや音声言語、写真・絵カードなど様々な方法を探っていく必要がある。

ア 指導目標

(長期目標)

- ・自分の要求を相手に伝えることができる。
- ・生活に必要な色、形、名前、マーク等の弁別と理解ができる。
- ・生活に必要な動きがスムーズにできる。

(短期目標)

- ・したい活動を写真カードや身振りサイン、指さしなどで相手に知らせることができるようになる。
- ・赤、青、黄、緑の色や○、△、□の形、大小の弁別、自分の名前を選ぶことができるようになる。
- ・固定遊具などを使った遊びに慣れ、体を動かすことを楽しむことができるようになる。

イ 指導内容

- ・自分から要求する場面を設定して、絵カードや写真カード、身振り、サイン、音声言語などで相手に伝える練習をする。
- ・同型マッチング（形、文字）、異型マッチング（絵と文字、色と文字）、絵カードや写真カードのポインティング、線引き、パズル等
- ・ろく木の昇り降り、鉄棒、平均台、トンネルくぐり、踏み台渡り等

ウ 指導経過

昨年度も自立活動の時間の学習が生活に般化するよう、目標設定、指導方法の工夫、家庭や学級との連携を重視してきたが、B児の学級担任として、本年度はさらに、学校生活全般を見通して、自発的な活動を引き出し、生活に般化するための環境設定や手立てを工夫した。

初めに、教室に「着替え」・「学習」・「遊び」・「みんな」という4つのスペースに区切って、それぞれの活動を行うようにし、場所と活動が1対1で結びつくように配慮した。

次に、写真カードや絵カードを使用したスケジュールボードを取り入れ、活動の見通しを持たせた。

また、保護者とも話し合い、家庭にもつながる仕事として給食エプロンの洗濯に取り組んだ。それぞれの活動に対する見通しが持てるようになったことで、自発的に活動する姿が見られ始めた。

ア) コミュニケーション（スケジュールボードの活用）

昨年度の抽出自立活動の時間に自分の名前カードや写真カードを選んだり、写真カードと実物を照らし合わせたりする活動を取り入れた。また、学級でも朝の会で日付や曜日のカードの選択を毎日行ったことで写真カードや絵カードを選ぶことができるようになった。

B児は揺れや回転を好む傾向があり、自立活動室にある遊具に興味を持っていることが行動観察から伺えた。そこで、次に、B児の好きな遊具の写真カード（回転遊具UFOとブランコ）を提示し、自分がしたい遊具の写真カードを選んで教師に手渡して遊ぶという活動に取り組んだ。この活動により写真カードを用いて自分の意思が伝えられ、したい遊びができることに気が付き始めた。

その後、「遊ぶ」という身振りサインも取り入れ、身振りサインで「遊びたい」という意思を教師に伝え、写真カードで何をしたいのかを伝えることができるようになった。

B児の興味、関心があることを見つけ、それを手掛かりにして「伝えたい」という気持ちを大切にしながら写真カードや身振りサインの使用へと導くように配慮した。

現在は、写真カードや絵カードを使用したスケジュールボードを活用している。スケジュールボードで学習の予定を確認すると、次の時間の自立活動室での遊びを楽しみにしながら、教室での課題に、意欲的に取り組む姿も見られるようになった。

設定場面での意思表示は、写真カードや身振りサインで確実に出来るようになってきた。今後は、他の生活場面にも広げていく必要がある。

イ) 環境の把握

色や形のマッチングは、一人で確実にできる。「あか」「きいろ」と色名を文字で示したり、「まる」を身振りで示したりしているが、まだ、色や形の名前とは結びついていない。視覚的な手掛かりがあれば、自分や友達の名前カードを正しく選ぶことができる。

ウ) 身体の動き

ブランコやスイングロールなどの揺れやUFOや回転椅子などの回転を好み、楽しんで活動することができる。一方、ジャングルジムやろく木に上ったり、はしごを渡ったりすることには、恐がって強い抵抗を示したので、基礎的な運動能力を高めることから始めた。教師と対面し、肩につかまって片足立ちをしたり、教師が本児の腰の辺りを支えて膝を曲げたりする運動に取り組んだ。初めは、教師の肩にしっかりとつかまって体重をかけていたが、足の上げ方を覚えてやり方がわかってくると、だんだん片足に体重を乗せることができるようになってきた。時々、教師の肩に置いた手を離すこともあった。膝を曲げて静止することには、すぐに慣れて、教師が腰の辺りを両手で触れると、さっと膝を曲げるようになった。上半身が前傾しないように気をつけながら行っている。

片足立ちと膝曲げの運動により、これまで足をあまり上げずに引きずるようにしていた不自然な歩き方がやや改善された。家庭からも「以前より活発に動くようになってきている」と連絡があった。今後も引き続き取り組むことで、さらに改善していくと考えられる。

エ まとめ

昨年度、抽出自立活動での学習が、単にその時間だけで終わることがないように、保護者や学級担

任と共通理解を図り、同じ考え方、同じ方法でもに指導を進めた。保護者、学級担任、自立活動担当の三者が、B児に対して同じように対応したことでB児は、精神的に落ち着いた安定した状態で生活することができ、その中で「伝えたい」という思いや「伝えられた」という喜びを感じることができたのではないかと。そして、興味を持って取り組めることが増え、自発的な活動を促すことができた。

自立活動部と小学部という異なる学部にも所属する機会を得たことで、一人の児童の指導に関して、実態把握や指導計画、指導方法、評価などのあらゆる場面で保護者、学級担任、自立活動部の教員や特別支援担当教員との連携を取り合っていくことの必要性を痛感している。

(3) C児の事例～一般就労を目指す高機能自閉症が疑われる生徒の事例～

本生徒は、高等部1年の高機能自閉症の疑われる生徒である。公立中学校の通常学級から、この春本校に入学して、実態把握、生育歴、教育調査、保護者との懇談等を経て、約3ヶ月間、自立活動の指導を行なった経過を報告する。

① 実態把握

(主訴)

受け答えがうまくできず、会話が成立しにくい。社会生活に必要なコミュニケーション能力をつけたい。知能の程度、家庭で身につけさせるべき課題を教えて欲しい。

(生育歴・教育歴)

私立幼稚園、公立小学校通常学級、公立中学校通常学級を経て本校入学。幼児期、ことばの発達がやや遅く、H学園の外来で言語訓練を受けたことはあるが、小学校入学以来、障害児教育、訓練は受けていない。保護者は少しほかの子より知的に低いと、障害児とは認識せず育ててきた。中学校では、特別大きな問題になることもなく過ごしたが、仲の良い友達ではできなかった。中学校3年の終わりに担任のアドバイスで療育手帳を取得し、本校を受験した。

(行動特徴)

基本的な生活習慣は自立し、交通機関の利用や金

銭処理はできる。集団活動では、周囲の様子を見て適応した行動ができる。コミュニケーション面で支持理解はできるが、自分から話しかけたり、質問に答えたりすることが難しい。仲の良い友だちができない。中学校程度の数学の表計算はできる。一人で外出することはほとんどない。

(自立活動評価)

状況に応じた対処の仕方（社会スキルの形成）、状況に応じたコミュニケーションに課題がみられる。

(WISC－Ⅲの結果)

ボーダーから軽度の知的障害であるが、VIQとPIQの間に統計的に優位な差がある。言語性下位検査では、＜算数＞が＋であることから、計算力はある、＜数唱＞がSであることから、聴覚的短期記憶が高いといえる。言語性下位検査全体を通して、情報入力として、単語の理解や聴覚－音声処理過程は比較的良いが、長い問題文の理解がやや弱い。情報を統合・貯蔵する段階では、記憶は良いが、言語概念化、言語的推理がやや弱く、出力では、簡単な言語反応はできるが多量の言語表現が困難な傾向がある。

動作性下位検査では、＜符号＞が＋であることから、事務的処理の速度と正確さ、動作の機敏さ、視覚的短期記憶が強いと言える。＜積木模様＞が一であることから、全体を部分に分解する力や、非言語的な概念を形成する力、自分が考案した空間構想に対象を位置付ける力は、やや弱いと思われる。＜組み合わせ＞は＋であることから、感覚運動のフィードバックを利用する能力、部分間の関係を予測する力、思考の柔軟性は、個人の能力内で高いと思われる。動作性下位検査全体を通して、情報入力として、複雑な言語指示は入りにくく、有意味刺激を視知覚に訴えることが適切である。情報を統合・貯蔵する段階では、非言語的推理や視覚記憶は良いが、刺激の要素間の空間的な位置関係を認識することはやや弱い。全ての下位検査を通して本生徒は入力として、注意集中は比較的得意で、短期記憶、系列化、数を扱う能力も個人内において比較的高い。しかし、概念形成が弱い。動作性の下位検査と比較し、同時処理より継次処理を得意とする傾向がみられた。

(S－M社会生活能力検査の結果)

家事、買い物、外出など一人でした経験が少なく、能力相応の社会スキルが充分形成されていないことがあきらかになった。

(まとめ)

以上のような資料から本生徒は作業能力、知的発達段階、体力、持久力など一般就労に必要な力は持っている。しかし発達のアンバランスが見られ、機能的なコミュニケーションが自発的にできず、やりとり関係が成立しにくいこと、社会スキルが形成できていないことが大きな課題と考えられる。また、保護者が本校に入学するまで本生徒の実態を明確に把握できないままだった。そのためどのように接していけば良いのかわからず、将来のことへの不安も感じていた。本生徒への個別の支援とともに保護者への相談も行なっていくことが必要をと考えられた。

② 指導計画

(長期目標)

- ・日常よく使用する状況に応じたコミュニケーションの習得
- ・就労に向けた社会スキルの形成（状況に応じた対処の仕方の獲得）

(指導内容)

- ・日常会話、特に質問・依頼・報告・拒否などの方法を学習
- ・語彙の意味理解（字義的なことばの理解やあいまいなことば、指示語、助詞の理解など）
- ・社会スキルの形成
- ・会話スキルの習得（聴く、話すなど役割を意識する）

③ 指導経過

5月中旬に4月に実施した各評価のまとめと今後の方針について担任・特別支援担当者・進路担当者・自立活動担当者で保護者との懇談を行なった。その結果、本稿卒業時点での就労にむけて家庭と学校で連携して取り組むことが協議された。自立活動は個別に時間を設定して週1回1時間行なった。＜1学期計6回、2学期現在まで2回実施＞

ア 日常会話の学習

日常会話の中で特に＜依頼・報告・拒否＞＜質

問の仕方・答え方について学習にとりくんだ。日常経験するような場面を想定しプリント学習後、自立の時間にロールプレイを行ない、実際の場面で依頼や報告をするという段階をつくり学習を進めた。プリントには内容を示す絵を入れた。また、会話を流れに沿って提示するように配慮した。内容は作業場面、教室、事務室などで依頼する方法などを中心に行った。2学期からは担任とより連携し、教室でもプリント学習に取り組むようにした。このことで、より繰り返して学習が行えるようになった。また、担任が学習内容を知ることによって本生徒の実態に応じた会話が行えるようになってきている。

イ 語彙の意味理解の学習

語彙の意味についてはプリント学習を行い、実際の使用例を自立の時間、家庭で会話に取り入れるようにした。

ウ 社会スキルの形成

1学期は買い物・公共施設利用の場面などについてプリント学習を行った。家庭では近くのスーパーにおつかいに行くことや電話の受け答えの課題にとりくんだ。流れに沿って書き示すようにした。夏休みは社会スキルを伸ばす良い期間と考え、家庭に近いスーパーや商店に買い物に行くことや郵便局・図書館など公共機関の利用などを体験することを家庭学習としてとりいれていくよう提案した。実際に行った内容は、近くの弁当屋に頼まれたものを買いに行くことや郵便局に小包をだしに行くこと、酒屋さんに代金を支払い、品物を受け取ることなどである。どのように会話すればよいか母親が想定される会話のやりとりによって教えておき実際の場面ではひとりで対応した。郵便局で小包を出すときは、小包の種類が判断できず一度家に確認しに戻ったそうであるが、弁当屋では頼まれたものがない時にお店の人にあるかないかを尋ねることができたそうである。

エ 会話スキルの習得

ふきだしのついた会話図を用い「話す」「聞く」の役割交代の理解をゲーム形式で学習した。ゲームは連想ゲーム（絵の書いてあるカードを交代で引き、その絵の名称を言わずに相手に伝える）で本生徒が学習課題のなかでもっとも好んでとりく

んでいた。会話図があると意識して役割交代できるようになった。

④ まとめ

学校、家庭での取り組みで、以下のような点が伸びてきている。

- ・自発的コミュニケーション意欲・自発的なかわり。
- ・社会スキルの形成（近所への買い物・外出など）
- ・学校内での状況に応じた依頼、報告、受け答え。（プリント学習を行った場面）

社会スキルは、一度経験したことを記憶することや状況判断することは会話能力よりも高い傾向があるので周囲の状況をみながら学習することができたと思われる。また、この事例では入学後すぐに関係職員・保護者が相談の場を持ち支援内容の確認を行なった。このことが家庭での適切な支援となり夏休みに社会スキルを伸ばす良い結果をもたらしたと考える。本人も夏休み後に「はじめはどきどきした。」「やってみて楽しかった」と笑顔で報告していた。現在持っている力を使い様々な社会と触れる経験をしたことは本人の自信になったようである。

今後の課題としては、①現在行なっている課題を継続し、本生徒に必要な生活の中で活用できるようにしていくこと。②就労に向け学校以外で継続的に社会参加できる場を見つけ、社会スキルやコミュニケーションの経験を積むこと。③知っている教師や友人に話しかけるなど自発的なかわりは増えてきているが、まだ状況に適切でないことばもみられるので担任・家庭と相談し共通の方法で対応していくこと。④本人がコミュニケーション場面において自分の特性を知り対応するすべを獲得すること。（相手の話を聴いて確認できないときは「すみません。これに書いてください。」と依頼することなど。）があげられる。保護者との定期的な相談も継続の予定である。

今後も担任、自立活動、特別支援、進路などの担当教師、保護者との連携を大切にしながら卒業までの期間、本生徒の就労に向けて指導・支援を工夫し取り組んでいきたいと考えている。

4. 今後の課題

(1) 専門性の向上

今後の特別支援教育においては、今以上に職員全体の専門性の向上、個に応じた指導を効果的に行うための学校全体のシステムの構築が求められる。職員集団全体で協力しあって、専門性を高めたり、補い合ったりするための具体的な方策を考え提案していく必要がある。

(2) 保護者・関係諸機関との連携・協力

中学部・高等部の生徒の半数以上が他校から入学してくるという実態や、これまでの本校における移行支援に関する取り組みの反省から、生涯にわたって子どもを支援するという視点を持ち、より積極的に外との連携を図ることが必要である。本年度より、個別の教育支援計画を保護者や関係機関と相談しながら作成し、小・中・高と一貫した支援を行うため

の教育課程や指導内容、方法の見直しを行っていく予定である。個別の教育支援計画を具体的に、実用可能なものとしていくためには、就学前施設や地域の小・中学校、高等部卒業後の進路先との連携をさらに深めて、ニーズを的確にとらえ、長期的な視野で考えていくためのシステム、方法を明確にしておくことが必要である。その際、自立活動部や特別支援担当がどのように機能し、どのような役割を果たすと良いか、模索している。

(3) 校内の支援体制の確立

特別支援担当、自立活動部職員、養護教諭、栄養士、進路指導主事、生徒指導主事などで支援チームを作り、定期的にケース会を行い、児童生徒一人一人のニーズに応じた教育的支援を行うための立案をし、担任とともに実践し、評価する体制作りなどを早急に行う必要がある。

3.4 肢体不自由養護学校における取り組み

3.4.1 重度重複障害をもつ生徒の自立活動について

－ A君の事例から自立活動を考える－

北海道札幌市立豊成養護学校中学部

木下 佳子

1. はじめに

本校中学部では、生徒の実態に即して、生徒が意欲的に取り組むことができる楽しい授業（自立活動）をしたい、実践への見通しと結果を明らかにしたい、次の担当者とスムーズに引継ぎをしたいという思いから、平成6年より個別の指導計画の作成に取り組んできた。個別の指導計画の作成に当っては、当初から「個別の指導計画はこうあるべき」と取り組んだのではなく、実際に活用して「役に立つ」、「作成しやすい」という視点で毎年修正を行いながら、現在に至っている。この10年間の取り組みは、生徒が意欲的に楽しんで取り組むことのできる自立活動を目指すための営みであった。そして、個別の指導計画を軸として教育活動の試行錯誤を継続することで様々な事例の積み重ねを集積することができた。

本報告では、これまでの事例の中から1人の生徒の1年間の自立活動に焦点をあて、毎日の指導記録をもとに事例研究としてまとめ、生徒の実態把握に要した経過や指導目標の設定と保護者のニーズとの調整に苦慮したことなどを記述し、今後の自立活動を考えていく上での1つのヒントとして報告したいと思う。

2. 本校及び中学部の概要

[開校から現在まで]

本校は、つばみ学級・つばみ分校を経て平成4年4月、北海道札幌市立豊成養護学校として小・中・高それぞれ別の校舎で開校し、これまで11年を経た。中学部は中央中学校1階東側に設置され、開校時より昼休みなどを利用して定期的な交流を行ってきた。平成16年4月に中学部は高等部と統合されて、新しい学校として開校（札幌市立北翔養護学校）する予定で、現在校舎建設及び教育課程の編成など

様々な準備が進められている。

平成15年度の中学部在籍生徒は17名で、6学級編制である。1学級の教職員数は3～4名（介護員を含み、2学級ごとに技術職員を配属）である。教職員は教員のみならず、訓練担当の技術職員（OT・PT）や介護員など専門性の異なる多職種によって構成されており、教員による授業と併行してPT及びOTによる機能訓練を実施するとタクシー通学している。ともに病院や様々な医療機関との連携を深めている。

[児童生徒の障害の状態]

通学している生徒は、重度肢体不自由を主障害としながらも他の障害を合わせ有する生徒が多く、感覚機能や知覚認知能力・言語概念形成などの発達を促進するためには、個に応じた指導が不可欠である。更に、思春期を迎えた生徒には様々な要因による側弯・拘縮・変形などの二次障害や病弱などの症状が顕著で吸引や経管栄養、酸素吸入など医療面の支援を必要とする生徒が年々増えている。

また、本校は「自力で移動できない肢体不自由と肢体不自由以外の重度の障害が重複している児童又は生徒であって、通学に当たり常時付き添い可能な保護者が札幌市内に居住している」という通学規則の下に運営されており、保護者付き添いのもと市内全域からタクシー通学している。

[教育課程]

教育課程の編成に当たっては、重複障害者等に関する特例により各教科・道徳・特別活動の目標・内容の一部に替えて、自立活動を主とする教育活動が展開されている。本校では、自立活動の内容を教育6項目（健康、感覚・運動機能、コミュニケーション

ン、基礎学習、基礎的生活習慣、からだの時間)に分類し、その中から必要な教育内容を選定している。実践に当たっては、個別の指導計画を作成して実践及び評価を行っている。

授業の年間計画は、個別の短期目標をふまえ、学習のまとまり(「音楽リズム」「感触遊び(含:調理学習)」「体を動かそう」「外へ行こう(含:校外学習)」「集会活動)」ごとに学級単位で作成している。授業の指導案は毎回用意するよう努めており、個別目標とそれに基づいた学習項目、生徒の活動を明示している。

3. 事例の概要

- (1) 氏 名 A(中学部3年生男子)
- (2) 主障害 脳性麻痺(四肢麻痺・体幹機能障害、強度の弱視)
- (3) 生育歴
 - ① 家族構成 父親、母親、本生徒の3人家族
 - ② 妊娠時・出産時
妊娠時:母親は、貧血のため鉄剤を服用し、臨月になっても、周りからは妊娠しているのかわからないほど目立たなかった。
Aは、体重2,256gで仮死状態(産声なし)で出生し、すぐに蘇生術が施された。その後、保育器に移され退院まで50日間かかった。
 - ③ 療育・教育歴
3カ月:T療育センターへ母子入院し訓練開始。
5カ月~1歳3カ月:M整肢園に通園し、母子訓練を行う。1歳時、通園のため園の近くに転居。
平成6年4月札幌市立豊成養護学校小学部入学。
小学部低学年の頃は、長泣きがしばしばあった。
4年生後半ころから突然激しく怒って、なかなかおさまらなくなった。また、トランポリンで跳んだあと、足でトントン蹴ってもう一回やっという要求も出始めた。
6年生の頃、摂食時のAの姿勢についてPTが「姿勢を起こすことにこだわらないでじっくり食べよう」と提案するが、母親は自分が食べさせやすい方法を続けた。
 - ④ 身体の実態概要
・座位保持・寝返りはできないが、後方介助であぐら座位はとれる。

- ・視覚は明暗程度であるといわれているが、近くに提示すると見ようとする。
 - ・聴覚は概ね部屋の中の音は聞こえており、好きな音を良く聞き分ける。音や音楽への興味・関心が強く、好きなものは声を出して腕を振ったり、全身で嬉しさを表現する。
 - ・背臥位になると、呼吸が浅くなり、舌根沈下によるガーガーという音を出すため、頭を高くするように座布団を枕にする。お尻の下にU字型クッションを入れて褥瘡を防止。また、両膝の下にV字型クッションを入れ、股関節の開き過ぎを抑制する。
 - ・手首に拘縮があり、マッサージ等を行う場合、左手首は右と比較すると伸びるのに時間がかかる。
- ⑤ 相談歴
就学相談は平成5年に受けている。それ以降は医療機関以外特にないようだ。
 - ⑥ 中学部入学以降
中学部入学当初、Aは不安や興奮が高まると、おさえられず「ギャーッ」と大声をあげたり、自分の手の甲を噛み全身を硬直させてパニックを起こすことが頻繁にあった。このため朝の会の途中で、職員が玄関先まで抱っこして連れて行き、外気に触れて気持ちを落ち着かせてからでないと再び教室に入ることができなかった。このような時は落ち着くまでには午前中一杯かかることもあった。
2年生になると、待たされて怒り出すことはあっても、気持ちにおさまりのつかないようなことは多少減った。Aにとって楽しい活動を行ったとき、右腕を大きく振ってリクエストする様子が見られるようになった。しかし、母親は授業については概ね任せるものの、授業の内容よりはAの座位や摂食時の姿勢、体の動きに関しての要求が強かった。また、Aの苦手な母子訓練の時間には好きなキーボードの音や音楽を聞かせて気持ちを集中させ落ち着かせてきた。母親は毎日給食後すぐ早退することと校外学習では昼食前に帰ることについて変更はできないと言っており、集団での活動や儀式的な行事はパニックを起こしやすく参加しても間もなく退室してしまうため、当日になって欠席の連絡が入ることも多々あった。また、

家庭での様子を聞いて情報を得ることや、Aにとって教育上必要と考えられることについて保護者と話し合う面談について母親は必要ないということで、家庭訪問や個別懇談は入学以降実施されていなかった。

4. 指導経過（平成14年4月～平成15年3月）

Aの所属する学級は生徒2名に教員2名、担当の技術職員（理学療法士と作業療法士）が1名ずつ配置されている。技術職員は週2回の機能訓練のほか、随時教室に入って給食時間の摂食指導や学習中の姿勢や動作等について支援と協力を行っている。介護員は中学部に4名配置され、各学級の必要に応じて各学級に入るようになっており、固定した学級所属にはなっていない。

<本文中のインシャルの説明>

A：本生徒（3年生）、B：同級の女子生徒（2年生）、MA：Aの保護者（母親）、MB：Bの保護者（母親）、T1：担任・男性（昨年持ち上がり）、T2：担任・女性、OT：作業療法士、PT：理学療法士

<下線について>

特記事項、特記事項についての所感・小考察等

（1学期）

Aとの出会いから個別の指導計画を作成するまで

入学式で、3年生のAが代表で挨拶として、新入生へエールを送ることになった。エールは、Aの得意とするタンバリンを叩くものだったが、T1が“フレイフレイフ”と掛け声を掛けると、Aは嬉しそうにタイミング良くタンバリンを叩くことができた。出席者からの歓声を浴び、Aは笑顔満面であったが、普段笑顔の少ないMAも安堵の表情を見せていた。この日から、Aは中学部の応援団長になる。Aはこれまで落ち着いて最後まで行事に参加することがほとんどなかったが、このように自発的に活動を行い、その結果を意識してA自身がそれを楽しむことができたということは、画期的なことに思われた。T1は昨年度までのAのパニックを起こした状況が思い起こされ、Aの得意とする活動が発表できなくなるのではないかと不安を感じていた。T

2との相談で、限られた時間の中ではあるが活動についての説明をそれぞれのかかわり方の中でAに伝わるように行って本番に臨むことにした。結果として、Aは担任の説明の意を汲んで了解することによって落ち着いて代表を務めることができたと思われる。しかし、この時点では、Aに伝えた内容が果たしてどの程度Aに伝わったのかは担任として押さえきれてはいない段階であった。

「朝の会」や「帰りの会」の歌で大喜びするAを見て表情を和ませるMAの雰囲気を感じてか、Aは担任の膝の上で手足を振って声を出して大喜びするようにもなった。初めのうちMAは、“歌そのものではなく何かAのつぼにはまるものがあるからだ。”と言っていたが、あまりにも嬉しそうにするAの様子を見ていくうちにMAの表情も嬉しそうな笑顔に変わっていつているように見えた。「朝の会」の名前呼びや「帰りの会」でのその日の様子について報告する時のAは自分の事に対する意識をもっているように感じ取れる場面もあるのだが、他の人の気配や物音の方に気がとられてしまっている場面の方がまだまだ多かった。

平成14年度から、毎日1時間目に「からだの時間」を実施している。これは生徒一人一人の実態に合わせた内容と方法によって心身のリラクゼーションを促進し、担任とのかかわりを深めることを主なねらいとしている。Aについても、そのねらいと方法についてMAに伝えると内容と実施について同意を得ることはできたが、これまで毎朝MAが行ってきた母子訓練も絶対継続したいとのことであった。当時はMAの要望を受け止めて、T1とT2は毎日交代でMAの決めた方法と手順を取り入れて「からだの時間」を行い、後半はMAに交代してMAの納得のいくところまで母子訓練を行って終わるということをするようにした。

Aはこれまで常にキーボードや触れると音の出る遊具を手の届く位置に置いてAの好む音に気持ちを集中させて学習や訓練のねらいを達成させていくやり方をとってきており、そうすることでパニックを起こすことを避けてきている。ある時、T2が気分転換にとBの好んで聴く楽曲をかけて生徒と担任の4人で聴きながら活動を行っていたところ、様子を

見に来ていたMAが黙ってキーボードのスイッチを入れ怒った口調で、“Aはどんな音楽が聞こえていても自分の好む音だけを聞き分けて聞いているのだから、このままAの好む音が入ってこない状態が続くと怒り出すことになる。”と言い教室を出て行ってしまった。T2は面食ってしまったが、T1からはこれまでの経験上、“MAの不快をかうことは避けて欲しい。MAと対立すると結局はこちらの指導の範囲を狭めることになる。”とのことだった。この後、T1とT2で話し合い、Aにとって新しいことや必要と思われる内容のことは、熟慮してAに実施して大丈夫かどうかを確認してからMAにも見てもらうことにした。

「外へ行こう」の学習で近くの公園まで出かけることになり、Aに外へ出かけることを伝えると、パッと表情が明るくなり、体の緊張を緩めて身支度を整える間も笑顔を浮かべておとなしくしていた。MAにその様子を伝えると、“Aは説明がわかったわけではなく出かける仕度でわかって喜んでいるのだ。”と言う。ところが、外に出かけるのを楽しみにしていたはずのAは外に出るとうつむいたままじっと引き篋もったようになり、余程好きな音が聞こえてこないかぎり外が楽しいというような様子は見られなかった。

「体を動かそう」の学習で、Aをシーソーに乗せて揺らす場面で頭を下げたとたんに表情が陰しくなり、腰を浮かせて甲高い声を出して怒り出す。急いで降ろして驚かせたことを謝り、体を撫でながら落ち着くのを待った。次に始める前には活動の内容の揺れが、どんな揺れ方をするのかをより詳しく説明して行ったところ、下肢からゆっくり行ったこともあるがAは揺れを楽しめた。

給食指導の介助は主に担任が行うが、時々担当のOTとPTが姿勢や摂食の状態をみるために介助に入り、その結果を担任に引き継ぎし、必要に応じて話し合いも行っている。(月1回程度、専門の歯科医師による摂食指導も実施。)Aの介助は専用の椅子は使わず、座椅子に胡座したAを介助者が両足で挟んで上肢を安定させ、左肘と手でAの頭部と顎などを後方介助する方法をとっていた。T1は、“前年度からこの姿勢で給食の介助を行なう度に背中と腰にかかる負担が大きい。”と言っていたが、MAは、“こ

の姿勢がもっとも楽で自宅での介助も変える予定はないので学校でもこれまでどおり行ってほしい。”と言っている。この時の音楽はオルゴールの曲をかけるのが常で、これはAが他の物音に気をとられずに食べることに集中できるための配慮であった。その曲を聴きながら、MAのその日必要と決めた食事量を短時間で食べ終わることにAと担任は集中していくのである。(MAの都合により、毎日午後1時には早退するため、給食時間は延長できない。)当面はT2にも引継ぎ、現在の介助の姿勢を続けながら、Aの姿勢や顎の角度、スプーンの入れ方、舌の動き等食べ方の工夫を試みることにした。この事からも、訓練部の特にOT(Aを担当して3年目)と連携してAにとってより良い摂食のあり方を検討していく必要性を強く感じた。

個別の指導計画を作成するにあたって

新学期から1ヶ月位の間、Aはおさまりのつかないようなパニックを起こすことはなかった。Aのパニックについては、まず担任が原因を見つけていち早くAをなだめて落ち着くようにできることが先決であると考えた。母親に担任とのかかわりで落ち着いて気持ちをたて直していけるよう、関係を深めていくことに力を注いでいきたいと話す時、“今までのことを考えると、そんなこと無理だと思う。でも、先生がやれると思うならかまわない。”とのことであった。

Aは体に触れられることや介助を嫌がる様子もないことから、Aなりに教室の雰囲気慣れてきているように思われた。しかし、うつむいてじっと辺りの様子を覗っているかと思うと急に“ヒーッ”と甲高い声をあげ不快を訴え、その後すぐに何かの物音に喜んで大喜びをするなど感情の起伏が大きい。そばにいてもその感情の変化のきっかけが特定しにくく、Aの表情の乏しいこともあって、Aの感じ方を推し量ることが難しいように感じられた。MAは、これまでのやり方や生活リズム、時間等の変更を極端に嫌い、そのことには触れたくない素振りが見られた。それらの背景にあるであろう諸事情についてMAと話し合える関係を築くこととAについての理解を深めることの必要性を感じながら、前期の個別の指導計画(資料1参照)を作成した。

中央中学校（月2～3回程度、給食後にふれあいの時間を設けている。）との交流への参加は結局1回だけだったが、参加した時のAが活動を楽しんでいる様子を見てMAとしては良かったと言っている。その後も交流の参加を促したが、“出ない。”の一言で断られてしまう。思い切って理由を訊いてみると、Aがいつパニックを起こすかわからない不安があること、給食が終わってすぐに帰宅しなければAの身の世話や家事にかかる時間が足りなくなること、MAの疲労感が限界であることの3点について正直な気持ちとして話してもらえた。

『宿泊学習』はどうしてもMAの決断がつかなく不参加だったが、高等部の修学旅行までには参加できるように考えてみたいとのことであった。

『運動会』（6グループ（学級）を2つのチームに分けて、それぞれストーリー性のある種目の中で生徒一人一人の活動を発表する。）の練習がはじまり、Aはバーチャイムを自分の手で鳴らす活動を練習した。手を動かすことで大好きな音が聞こえることがわかると、自ずと意欲が高まり何度も挑戦し、その場面になると手を振るようになった。その時の車椅子の高さや姿勢の角度、肘当てのクッションの調整などは訓練部との打合せを詳しく行った。運動会当日、Aは落ち着いて種目に参加し、活動全般も無事行えた。バーチャイムの音が鳴ると、大喜びするはずのAがあまり笑いもしないので不思議に思ったが大勢の人のいる中、緊張していたのかもしれない。体育館の室温が上がってくるにつれAの表情が陰しくなるが、その度にことばかけをしては“暑いね、扇いでいるから大丈夫かな？”などと励ますと気を取り直して我慢できるようだった。ところが、T1が相手方チームの手伝いで席を外した直後パニックを起してしまった。体育館に響き渡るほど大きな声を出して怒っているAのそばにT2がいくと、MAは、“ひどくなると困るので帰る。”という。T2がAを抱きかかえると手足をばたつかせて激しく泣くので、きつく抱きしめると幾分緊張を緩ませ泣き声が小さくなった。MAに、“なだめられると思うので任せてほしい。”と言い、Aの好きなグランドピアノを囲ってある隅のほうに移動し、抱いたまま介護員に曲を弾いてもらいAに聞かせると間もなく落ち着いてきた。T2は咄嗟にT1が急にAのそばから離

れたことを繰り返し謝り、T1が戻るまでピアノを聞いて待っていようと言うとAは泣き声から甘えたような声に変わり笑顔を見せた。そのまま閉会式まで機嫌よく参加できた。

「感触遊び」＜粘土の学習 I＞手の力を抜いて手の平を広げる動作を介助しながら繰り返し行ううちに、“力を抜いて、ゆるゆるしてみよう。”とことばかけをすると、力を抜いて手の平を粘土の上に置いてそっと引く動きと指を動かして模様を描く動作を引き出せるようになる。面白い模様ができて、“A君すごいね！”と言うと、笑って手を振って催促した。

「調理学習」＜スパゲティを作ろう＞麺の感触と音が気に入る、飽きずに手で触ってシャカシャカと音をたてて楽しむ。両手に持てるように介助すると、それぞれの手の平を広げてギュッと握る。右手が解けてバラバラ散ると手で追って、何とか掴みたいというしぐさをする。首を傾げて考える様子が可愛らしく見える。

「校外授業」＜藻岩山登山＞ロープウェイの登りで耳の圧が変わるのが不快で、“ヒーッ”と警戒の声を出す、両手を握るとAも握り返し頂上まで行く。山頂の小鳥の囀りに喜んで笑い声が出た。この時から、手を握ると握り返すようになる。

1 学期のまとめ

『運動会』のエピソードのほか学習中の様子とその中でのやりとりを振り返ると、かわわりとことばかけをAなりに受け止めていると考えられる。そして、Aはかわわりそのものに興味を向けて楽しむことによって活動にも積極的に取り組んでいるのではないだろうか。

MAがAを見ている時の雰囲気には、いつもピリピリとした緊張感があり、予想以上にAのパニックを恐れており、簡単にはおさまる手立てはないと思っているようだ。まず、担任が原因をある程度おさえ、Aにどれが原因かを聞きながらAに嫌だったことを表せるように促し、どうすると落ち着くかもまたAに聞きながら対応しおさまったという経験を積んでいくことで、MAにも安心してもらえるようにはたらきかけていく方法はどうだろうか、等についてT1とT2で話し合った。

(2 学期)

始業式の登校時、Aはタクシーを降りると笑って喜んでいる。久しぶりの登校のせいか、初めのうちは教室の様子をじっと窺っているようだったが、表情は穏やかで全体に落ち着いていた。夏休み中、気温があまり上がらないので家の中で過ごす日が多く、例年のような日焼けは見られない。MAが朝、“学校へ行くよ。”と言うと、笑って喜んだという。以前から、MAが鍵束の音を聞かせると出かけるとわかって喜んでいましたが、“学校”と聞いて喜んだのは初めてと聞き、T1とT2はとても嬉しかった。始業式の間、Aの機嫌をあまり心配せず小声で話しかけるだけで、Aはそれを聞いて落ち着いて参加できた。

「朝の会」の名前呼びで、Aはほぼ確実に手の動き(挙げる・振る)と発声で応えるようになり、他の生徒が呼ばれるとじっと聞いて自分の番を待つなど間が少しずつ持てるようになってきた。

「校外学習」<地下鉄に乗ろう>地下鉄の音と振動、車内アナウンス等、Aにとってはどれも大好きな内容で十分に楽しめた。気分が上々のところで、おつかいの買い物をしたり、デザートを食べる等を活動に取り入れたが、Aは考えるような表情を見せながら新しい体験を受け入れているように思われた。この他、<バスに乗ろう><電車に乗ろう><JRに乗ろう>も実施したが地下鉄同様楽しみながらじっくり体験できている。中でも、MAが無理があるのでさせられないと固辞していた外食はデザートの時より落ち着いて周囲の音や気配を楽しみながら興奮することなく美味しく完食できた。

「感触遊び」<コラージュ>教材の染め布、スパンコール、色砂を順番に名称を聞かせAが手で触って感触を確かめてから、Aの顔に近づけると、Aは両目を開けてじっと見つめる。それから、ゆっくりと提示物を動かすとその動きに合わせて追視が見られた。20～30センチの範囲では、見ることも可能と思われる。触れる・見るで対象を確認できることによって活動が一層活発になり、掴む・放す動きに加え引張る動きも意識して出来るようになった。Aは数十分間集中して活動を行い、作品が完成した時には達成感に満ちた良い表情を見せている。

「音楽リズム」<楽器を演奏しよう>AとBそれぞれ

れの好きな音楽のメロディーに合わせて、バーチャイムやタンバリンなどを体の動きを利用して鳴らして演奏する学習。Aは好きな曲がかかると喜んで手を動かしタンバリンを叩いてはどんどん気分がのっていく。BもT2とバーチャイムを緊張を弛めて懸命に鳴らそうとするがタイミングが合わないでいた。T2が大喜びで演奏しているAに、“Bさんも演奏したくて頑張っているから、A君も応援して聞いてみられる？”と話しかけてみた。AはBの名前を聞いたせいか、動きを止めてBの方の様子を覗くように、少しうつむき加減でじっとしている。Bがバーチャイムを鳴らすと、Aはその音が大好きなこともあって大喜びで再びタンバリンを叩くことに専念した。この後、T1が歌に合わせてギターを聞かせると今まで以上に喜んで、右手を伸ばして大きく動かした。それは、Aもやってみたいと言っているように見えたので、T1が“Aも弾いてみるかい？”といって弦を右手に触れさせると、弦を掴んでグイグイ引っ張って指から弦がはずれると大きくギターが鳴った。Aはびっくりして、両手の動きを止めてしまったが、そっと爪弾く練習を行うことでどんどんAの聞きたい音が出せるようになっていった。

個別の指導計画(後期)の作成にあたって

Aは話しかけることを耳を澄ませてよく聞いており、活動前の説明等は頷いて聞いているようにも感じられる。そして、Aに難しいと思われることばかりも動きに合わせながらニュアンスを汲み取っているかのように積極的に活動に入っていく。

教師とのかかわりが安定してきているのと併行してAのBに対する意識がはっきりしてきて、Bの名前を聞くとBの方に顔を向けたり、Bの気配や動きを意識してAも同じようにやりたがるとか、或いは順番を待つことが出来るようになっている。

学習時の姿勢のポジションと手の動きを円滑に促進するための椅子の調整や座らせ方や抱き上げ・抱き下ろしの介助の工夫について、OTとその都度詳細に相談して諸々の調整を行ってきた。また、体の緊張や呼吸状態についてはPTから訓練の様子の引き継ぎを受けることで指導上参考になっている。訓練部からのコメントを基に姿勢保持を工夫し、Aが楽な姿勢をとることで徐々にAの顔を上げている時

間が長くなってきた。更に、外食の時シーティングバギーで上手に食事できたことは、MAにAが学校の給食を工房椅子で食べるきっかけを提供している。

※9月に前期の評価を行い、合わせて後期に向けて個別の指導計画の見直しを行った。

後期の個別の指導計画（資料2参照）

『学校祭』の練習が始まった。『学校祭』は運動会同様2チームに分かれて劇の発表を行う。Aは3年生なので主役を演じることになっている。Aの好みそうな音や音楽を取り入れ、活動内容も右手で握って引っ張る動きに左手を副える動きを加えて行うことにした。Aの役柄は、天井からテグスで吊るした光る魔法の杖を相棒と協力して手に入れ、魔法でお宝を手に入れるというものだが、Aの活動を促すためにその前後にバイクのエンジン音や歌を入れるようにした。しかし、Aは一緒に演じたT2の台詞を憶えているらしく、要所々々の台詞を聞くだけで次の活動の動きを始めるようになる。

この劇の練習を通してAはバロック音楽やミュージカルを喜んで聴くことや台詞の練習の読み聞かせも興味をもってじっと聞くことなど、新たな体験や発見を共に出来た。手の動きは、右手の動きに合わせて左手も動かすように誘導すると緊張を緩めて挙げる、左右に動かす等が可能になってきた。

研究授業では、「体を動かそう」の学習で自作教材の大型回転遊具やその他の回転遊具類を組み合わせくワクワクぐるんパーク>を行った。Aの活動は『学校祭』の劇の活動を発展させて、木製のチケットを1枚掴んでブリキの缶に放して投かんするもので、乗り物を乗替える度に繰り返し行うことにした。投かんの缶の音がたまらなく嬉しいAは、いつのまにかこの活動を得意技にしてしまった。そして、この活動と直結している回転遊具に乗る活動も他グループの生徒たちと一緒に楽しい雰囲気とともに十分満喫していた。

Aと教師とのやりとりが円滑になると、Aは活動に見通しをもって積極的に取り組むようになっていく。このようなA自身の意欲の高まりがあることで、手の動きが格段に活発になってきている。

「からだの時間」は年度当初から時間をMAと担任で分けて行っているが、担任の行う内容については2学期からは担任に任せられるようになっていく。ふれあい体操の音楽やAの好きな音楽をかけながらマッサージすると気持ちが和み全身の緊張が緩んでいく。或いは、小型のトランポリンに後方介助で乗り、揺らして緊張を緩めながら、打楽器を叩いて上肢の動きを促進する等を行った。Aは鼻歌のような発声をして、気持ち良くなっていることを表していた。

MAはAが落ち着いて学校生活を送り、意欲的に活動していることによって、“Aは学校が好きだから、疲れても来た甲斐がある。”と言っており、学習や給食の準備の時など協力をしてくれている。学習やその他の活動の内容と結果についてはその都度説明し、MAもよく聞いた上で了解し担任に任せてくれている。

2学期のまとめ

始業式からAは楽しんで通学しており、MAもピリピリした緊張感がなくなりAの様子についてのTからの話に耳を傾けて聞くようになってきた。

各学習場面を通して、AとTとの関係が深まるにつれてコミュニケーション行動が充実し、それによってAの活動内容と範囲に広がりが出てきた。

Aが見通しをもって意欲的に活動に取り組むようになると、Aの表情や発声、体の動きの変化による気持ちや要求の表現（何をどのようにしたいのか、或いはしたくないか）がわかりやすくなってきている。

（3学期）

始業式の登校時からAもMAも穏かな表情で落ち着いている。MAから休み中は元気に過ごし、両親の実家に行き、“Aは大人になったね。”と言われたこと等の報告があった。MAもAは聞き分けがよくなってきたと言う。また、MAは路面の凍結することの時期の玄関からタクシーまでの抱いて移動する介助に危険が伴いキツイと感じる等、困っている事についてごく普通に話すようになった。（Aの体が大きくなったのか、シーティングバギーに乗ると膝が先

学期よりはみ出ているように見える。)

休憩時間や少し時間にゆとりのある時にはT 1 もT 2 もAによく話しかけたり耳元で好きな音を聞かせて遊んだりしているが、ある時Aに休み中からBが手術のため入院しているのでBの分も学習に励んで退院を待とう、と話すとAは今までになく神妙な面持ちで聞いていた。

Aと担任とのやりとりがスムーズになると、Aの喜怒哀楽がよくわかり1学期に感じた感情の起伏の激しさとしては感じられなくなった。

お互いにその感じ方や気持ちが変わり合えるようになると、無理なく学習や活動が展開され生徒も教師も共に過ごす時間がより楽しいものになってきた。

「調理学習」<A風焼きそばを作ろう！>野菜を包丁で切るのが大好きなAは切る感触と音がたまらない様子が大喜びが連続する。しかも、注意を促すと包丁を持ったままの手を振り回したりしないので本当に感心させられた。野菜を切ると次は水切り器だとわかって、期待をもってやる前から吹き出すように笑っている。仕上げの炒める音を楽しみにしていたはずが、火力が弱く音が小さいとAはがっかりしているかのようにうつむいていた。

Aの学習に対する積極性は、これまで以上に期待感として全身の嬉しそうな動きや発声で表わされるようになった。またその一方では、学習の準備に時間がかかり待ちきれなくなると体を強張らせて“ヒーッ”と甲高い発声ではっきりと不満を表し、それに誰かが対応するまで止めないようにもなった。

2月に入り、Aは何か集中している時に急に物音(咳払いや金属音など)が耳に入ると轢きつけのような状態の通称ビックリ発作を起こす回数が多くなった。しかも、落ち着くまで時間がかかり帰りまで機嫌が戻りにくい場合もあった。定期検診の折、主治医に相談したところ、決め手となる原因はわからないが4月に検査を行う予定で、今のところ神経系統に大きなダメージを受ける心配はないと思われる、との説明があった。

Aは心身の変動の大きい思春期にあって、内面で起こっている激動の波がこの様な身体症状となって

現れていたのかもしれない。3月に入ると回数が減って、症状も軽くおさまるようになった。

「校外授業」<高等部訪問>高等部への進学準備と引継ぎも含めて、2学期から高等部の行事に参加するなど、Aが高等部の雰囲気馴染めるように取り組んできた。今学期は学習に参加したが、Aは始めは周囲の様子をじっと覗き、間もなくいつもの調子で活動に参加できた。Aの知っている先輩の生徒の中に入って、「調理学習」<ワッフル作り>や歓迎の歌遊びに参加するAは積極的に手を動かし、目的にそった動きを見せていた。また、Aにしてはめずらしく中学部以外の場面で声を出して笑い、“あ・あー・あー”“かー・かー・くー”のような発声をしてはまた笑うのを繰り返して、気分は高揚していた。

給食は工房椅子が卒業目前に間に合って本体が出来あがり、仮り合わせで試すことができた。学校で初めて椅子に腰掛けて食べるAはまわりの気遣いをよそに、いつものように食欲に変わりなくよく食べていた。正面からの介助はAの首の安定が難しいので横に並んで腰掛けて後方介助で行うことになったが、これまでと比べ格段に介助が楽になった。MAも介助に加わって行ったが、介助者の椅子の高さや介助の角度について指摘と質問があった以外は工房椅子での摂食にほぼ賛成している。

「集会活動」<卒業を祝う会>1～3年生までの学校祭の劇のVTRを見て、思い出を振り返るものだった。Aはスクリーンに映し出される画像を見る事は難しいのだが、音声の方に集中して聞き入っていた。やがて今年の劇の場面を実際に再現する時になると、テーマ曲やバイクのエンジン音が聞こえたときに表情がぱっと明るくなり、小さく声を出してAも魔法の杖を動かす演技を再現した。その後、グループでも卒業を祝う会を行い、プレゼントやお別れのメッセージの交換を行ったが、Aはやりとりを落ち着いてじっくりと受け止めているようだった。その様子を見ていたMBがAに、“A君、3年生になって身も心もすごく大きく成長したね。今まで一緒に見ていて、嬉しかったよ。良かったね、おめでとう。”のことばを贈ってくれた。

『卒業式』ネクタイを締め、卒業式のための装いで登校。皆に、“A君、カッコイイネ！”と誉められ

ても、騒がれてもAは神妙にしている、体全体が硬い。教室で、ふれあい体操の音楽をかけているうちに幾分緩んでいく。式が始まると緊張気味で表情も固まっているように見えた。校歌の伴奏が入ると笑顔が出て、ほっとしたようだ。卒業証書を右手で掴んで、受け取る。祝辞の間、介助のT1と一緒にいるという安心感からか嫌がることなく過ごせた。卒業生を代表して、在校生にエールを送る。T1の卒業のことばに続くかけ声に合わせて、Aは喜んでタンバリンを叩き、式場に歓声があがった。応援団長としての良い締めくくりができた。沢山の方々からの暖かい祝福を受けて、Aは中学部から巣立っていった。

5. まとめと今後の課題

[個別の指導計画]

4月当初は、T1もT2もAが何時パニックを起こすかどうかに気を取られて、Aの全体像を受け止めていく余裕がもちにくかった。それに加えてMAはいつも表情が硬く自分から話すこともほとんどないため、情報を得ようにも話しかけにくい感じがあった。

前期の個別の指導計画の作成にあたっては、前年度までの情報と資料をもとに、担任がAと直接かわった手応えから各教育項目ごとの短期目標と手立てを立案した。

1学期間は、Aが学校で安心して過ごせるようなかわりをもつことを大切に考え、実態把握と問題の整理に時間をかけている。その間にもAは少しずつ安心感をもってかわりがもてるようになるのと併行して、その時々気持ちを表すようになってきている。

Aに対して、T1とT2で話し合いながらAの嫌がることをできるだけ避けるようにしてAが安心して過ごせるよう配慮することで大きなパニックは避けられている。また、パニックが起きた際にもなだめられる糸口を探しながら、Aとのかかわりの中に解決を求めることで鎮まることができた。Aの安心感が様々な場面や状況においてゆるぎなく確かめられるごとに、学習や活動への意欲が高まり、喜んで参加してじっくり取り組むようになってきている。

後期の個別の指導計画では、前期の評価をもとに

Aが自発的に自立活動に取り組める学習内容を具体的にあげて、実施に際してはAがやりたいと思える活動を用意し、Aが同意するかどうか確認することを重視して作成している。

後期の指導の流れとしては、活動を通してAが達成感を持ち納得いくまで繰り返し行うようにしている。それらの活動の過程でTは、Aの感じ方や気持ちの変化を読み取ったことばかけやかかわり方でAに返し、気持ちの交流をはかることによって一層かわりが深まっていくのを実感している。

以上のことから、後期の各教育項目の目標は、Aの学習意欲の向上とコミュニケーション行動の充実によって、概ね達成されていると考えられる。

[保護者との連携]

はじめは、T1とT2ともにMAが不安や焦りをかかえたまま学校生活を送ってきたことにまで思いを致すことができなかったため、MAの厳しい対応を理解できず日常会話をするのもしっくりいかなかった。

そこで、個別の指導計画に対するおよその了解を得てからは、方針や考え方について話し合うことはしばらく間をおくことにして、Aの指導に取り組む中で何らかの良い変化が見られる機会をMAにも経験してもらい、その都度Aについて一緒に考えようとする姿勢を伝えていこうと考えた。

2学期中頃には、MAはAが日常的に落ち着いて意欲的に過ごしていることでAをTに任せてくれるようになり、さらにAの必要に応じて協力もしてくれるようになっていく。

このように、自立活動を効果的に進めていくためには生徒・教師・保護者の三者間のコミュニケーションが円滑であることも重要な要素であるように考えられる。

[PT・OTとの連携]

PT・OTとの連携は、Aの給食の時の姿勢介助をどのように改善していくかを出発点に工房椅子で食べるようになるまでの一連の指導経過等でもふれている通りであるが、このほかにも日常の指導では個別の指導計画の教育項目全般にわたって連携を取り合っている。

それは、思春期にある中学部の生徒の多くは側弯・拘縮・変形等の二次障害や病弱等の症状が顕著に現れる時期にあり、一人一人の毎日の健康状態に留意しながらも常に生徒の全体像を捉え、それに即応した指導の手立てを考えていくためには訓練部と学習を受け持つ教員との情報交流が常に必要とされている実態があるからである。

具体的には、生徒の実態に即した学習の時の姿勢や姿勢保持のための椅子やクッションその他の器具類の調整等とあわせて体の緊張状態や呼吸状態についての訓練時の様子の引き継ぎがあげられる。

また、訓練部の訓練のねらいも生徒の自発的な動きを促す内容を含み自立活動のねらいに通じるものがあることから、訓練部にとっても学習場面での生徒の様子についての情報は必要なものとなっている。

これらのことから、訓練部のPT・OTと教員との連携と協力態勢が本校の自立活動を支えているとも言える。

[今後の課題]

まず、Aの事例に続いて他の実践事例を集積し事例研究を継続して、自立活動そのものについての研鑽を積むことがあげられる。

次に、学部の一環として、各生徒についての情報（生徒記録票等の基礎資料）を全教職員で共有

しながら個別の指導計画を検討し、合意のもとに個別の指導計画を実践していけるようケース会議を実施することが必要と考えている。

6. おわりに

A君は、私たち担任にとって様々な点で多くのことを考え勉強することのできた事例であった。個別の指導計画を作成した時から担任として、「良いと思ったことは、即実践しよう。」という方針を立てて生徒に柔軟に対応し、「生徒にとってもたれて良かった担任、担任にとってうけもってよかった生徒。」という関係でありたいと考えて取り組んできた。A君が示す様々な表情を読みとりながらA君と毎日向き合い、これまでにないようなダイナミックな指導も行った。その経過の中で、やりとりを通して関係が深まることによって様々な問題や課題をA君と一緒に解決しながら学習してきたように思う。

また、実態把握や指導にあたって大切なこと等を担任間で話し合うことで、共通理解をもって共同の歩調で指導にあたることができた。この1年間でA君は大きく成長したが、私たち担任自身もA君との出会いとかかわりによって育てられ成長したと思う。

今後も、自立活動を通して生徒とのコミュニケーションを豊かに育てて行けるような関係を築いていきたいと考えている。

資料1 個別の指導計画(前期)

Dグループ 3年生 A		診断名：脳性麻痺	平成 年 月 日作成
実態概要	・座位保持・寝返りはできないが、後方介助であぐら座位はとれる。 ・視覚は明暗程度であるといわれているが、近くに提示すると見ようとする。音や音楽への興味・関心が強く、好きなものは声を出して嬉しそうな意思表示が見られる。 ・本人の状況に合致したかわりに対しては、表情や発声で期待する様子が見られる。		
教師の願い	・安定したかわりを通して、状況の変化や新しい経験に対して、意欲的に取り組もうとする。 ・音や音楽だけでなく、人とのかわりの中で情緒の安定を図り、落ち着いて生活する。		
教育項目	短期目標（前期）	手 立 て	
健康	・日光浴や外気浴を行い、体力や健康の増進を図る。 ・合同学習や校外での授業を通して、様々な環境に慣れる。	・「外へ行こう」や校外学習等、外での活動を積極的に行う。 ・運動会、集会活動などの合同学習の中で本人が見通しを持ち、落ち着いて行動できるように場の設定や声がけに留意する。	
感覚・運動機能	・好きな音や音楽の幅を広げる。 ・意図的に上肢を動かして物を探したり、触ったり、遊んだりする。 ・視覚的活動も経験する。	・「音楽リズム」などを通して自分の好きな曲を増やしていく。 ・「感触遊び」などを通して興味・関心のある素材を増やし、自分から対象物に対して手が伸びるようにポジショニングに留意し、教材や補助具の工夫を図る。 ・日常的に色や形、大きさ、距離、動きなど提示のし方を工夫しながら視覚に働きかける。	
コミュニケーション	・感情の表出や要求表現ができる。 ・呼名に対して声を出したり、顔を上げて応える。 ・学校生活全般において、ことばがけに対しての表情の変化や意思表示ができる。	・感情の表出や要求表現をすばやく読みとり、かわりによって返してやりとりを深めていく。 ・朝の会や学習の合同などに名前呼びをして意識を集中できるようにする。 ・楽しい活動を繰り返しながら、見通しを持ちながら次のかわりを期待できるような間の取り方に配慮する。	
基礎学習	・両手を動かして遊ぶ。 ・語り聞かせ、読み聞かせを楽しむ。	・本人が興味・関心を示す教材を提示し、手を伸ばし両手で遊べるような活動を行う。 ・アクセントやイントネーションに変化を持たせ、絵本などの読み聞かせを繰り返す。	
基礎的生活習慣	・給食～食事の雰囲気を楽しみ、おいしく食べる。	・食べやすいポジショニング（姿勢）を保持し、スプーンの量やリズムに留意しながら、語りかけ等楽しい雰囲気の中で味わって食べる。	
からだの時間	・上肢の活動を促す。 ・心身のリラクゼーションを促進し、全身の緊張を緩和する。	・「ふれあいたいそう」などで上半身（肩甲骨や肩腕まわり）のリラクゼーションを促し、上肢（特に左手）の動きに対する意識化を図る。 ・Aの好きな音や音楽を聞きながら、マッサージして手足の自発的な動きを促す。	
保護者の願い	（中学部への願い） ・抱き方について、左手を前に出して上体を立てるなど短時間でも姿勢に気を付けて欲しい。 ・校外学習の時はプラス体制で実施して欲しい。 ・中央中との交流は、その都度参加を検討するので事前に内容を教えて欲しい。		

資料2 個別の指導計画(後期)

Dグループ 3年生 A		診断名: 脳性麻痺	平成 年 月 日作成
総合評価 (前期)	・担任とのかわりの中で、落ち着いて学習できるようになってきている。 ・活動を始める時には、説明を聞いてから発声や手を振るサインで了解を表すことが増えてきた。 ・左右の手の動きを意識して、目的に向かって自発的に動かそうと取り組むようになりつつある。 ・給食は食べる事に集中するだけでなく、担任とのやりとりを通して食事の雰囲気を楽しんでいる。 ・からだの時間では、好きな音に気持ちを集中させなくても「ふれあいたいそう」そのものを楽しみ、リラックスして全身の緊張が緩められるようになってきている。		
後期に向け	・安定したかわりを通して、状況の変化や新しい経験に臨み、意欲的に取り組もうとする。 ・興味・関心の範囲を広げ、人とのかわりの中で落ち着いて自分をアピールして生活する事ができる。 ・高等部へ向けて、これまでの指導とAの成長を整理し、毎日の指導の中でその都度後期の指導目標を見直しながら、より効果的な指導の手立てを考え実施していく。		
教育項目	短期目標	手 立 て	
健康	・日光浴や外気浴を通して体力や健康の増進を図る。 ・合同学習や校外での授業を通して、様々な環境に慣れる。	・電車・ロープウェイ、JRや地下鉄に乗ろう等乗り物学習や校外に出る学習を積極的に行う。 ・集会活動、学校祭などの合同学習の中で本人が見通しを持ち、落ち着いて行動できるように場の設定や声かけに留意する。	
感覚・運動機能	・好みの音や音楽の幅を広げる。 ・意図的に上肢を動かして物を探したり、触ったり、遊んだりする。 ・視覚的活動を様々な場面で経験する機会をもつ。	・本人が好きならリズムやメロディを中心に、童謡やクラシック音楽を楽しむ。 ・布、和紙など提示されたものに興味を示し、教師のことばかけを聞きながら自分から手を伸ばして感触を確かめ学習する。 ・日常的に色や形、大きさ、距離、動きなど提示の方法を工夫しながら視覚に働きかける。	
コミュニケーション	・喜怒哀楽を発声や表情、体の動きで表現する。 ・様々な場面での名前呼びに発声や体の動きで応える。 ・学校生活全般において、言葉かけに対しての表情の変化や意思表示ができる	・感情の表出や要求表現をすばやく読みとり、かわりによって返してやりとりを持続し深める(共感的な感情交流)。 ・朝の会、学習の挨拶等の他、学級以外の場面においての名前呼びにも意識を集中して応じられるようタイミングや間の取り方を工夫する。 ・Aにとって楽しい活動を繰り返し行い、見通しをもちながら次のかわりを期待できるような間の取り方を配慮する。	
基礎学習	・両手を動かして遊ぶ。 ・語り聞かせを楽しむことに加えて、言葉での指示を理解できる。	・ギターに、興味・関心を示しているため、自分から手や指を伸ばし両手を使って音を鳴らして楽しむ。 ・Aのその時の気持ちに即応した、ことばの運び方と方法の工夫。 ・「そっと」「よいしょ」ということばかけに対して、そのニュアンスを汲み取って考えながら学習に取り組む。	
基礎的生活習慣	・食事の姿勢と摂取方法の工夫・改善を試みる。 ・給食～食事の雰囲気を楽しみ、おいしく食べる。	・調神部と協力態勢をとって、工房椅子を導入するなど食べやすい姿勢を保持し、スプーン量やリズムに留意しながら、語りかけ等楽しい雰囲気の中で味わって食べる。 ・校外学習の機会にレストランで雰囲気を楽しんで食事する。	
からだの時間	・上肢の活動を促す。 ・心身のリラクゼーションを促進し、全身の緊張を緩和する。	・「ふれあいたいそう」などで上半身(肩甲骨や肩腕まわり)のリラックスを促し、上肢(特に左手)の動きに対する意識化を図る。	
保護者の願い	・二人介助の抱き方について、左手を前に出して上体を立てるなど姿勢に気を付けて欲しい。 ・校外学習の時は、プラス体制で実施して欲しい。 ・校内の集会活動など、集団の中で応援団長をつとめるような場面を経験させてほしい。 ・高等部へ向けて、準備として必要な情報がほしい。		

3.4.2 自立活動の取り組みの実際

～小学部自立活動を主とした教育課程グループの校内研修の取り組みから～

福島県立郡山養護学校

佐藤 登

1 はじめに

本報告では、本校の概要と自立活動の時間や指導体制に関して触れた後に、小学部自立活動を主とした教育課程グループにおいて実施した実践事例研究の2年半の取り組みについて報告する。

2 本校の概要

(1) 児童生徒数及び通学形態

平成14年度に創立40周年を迎えた肢体不自由養護学校である。

平成15年5月1日現在、小学部86名、中学部45名、高等部46名、計177名が在籍する。通学形態は自宅、寄宿舎、療育センターの3つで、隣接する福島県心身障害児総合療育センターにおける施設内学級としての授業や訪問教育も実施している。

(2) 教育課程

3つの類型に分かれている。

表1

類 型		教育課程の内容
I 通常学級	A	校舎内学級（準ずる教育、全日制の課程）
	B	施設内学級（準ずる教育）
II 重複障害学級	A	各教科、領域・教科を合わせた指導を中心に学習：各教科の割合が高い
	B	各教科、領域・教科を合わせた指導を中心に学習：領域・教科を合わせた指導の割合が高い
	C	自立活動を主とした学習
III 訪問教育		自立活動を主とした学習

（平成14年度より、全学部の類型を統一した）

(3) 障害の状態の重度・重複化、多様化

障害の状態が多様化するとともに、コミュニケーションが初期的な状態にある児童が多くなってきて

いる。

特に小学部では、86名のうち72名が重複障害学級（訪問学級を含む）に在籍し、さらに、72名のうち53名が自立活動を主とした教育課程（類型Ⅱ－C）の学級に在籍している。

3 本校の「自立活動」に関して

(1) 「自立活動の時間における指導」の週時数（平成15年度）

表2

類 型	小学部	中学部	高等部
類型Ⅰ－A	3時間	2時間	2～3時間
類型Ⅱ－A	4時間	4時間	3時間
類型Ⅱ－B	4時間	5時間	3時間
類型Ⅱ－C	21～24時間	19時間	10時間

(2) 自立活動の時間における指導の指導体制（平成15年度小学部）

「1年重複」、「2・3年重複」、「5年重複」、「6年重複」、「類型Ⅰ」の5グループを編制している。

週3時間を担任と担任以外の学部所属の教員で指導しており、児童対教員が1対1もしくは2対1の割合である。自立活動専任教員1名（自立活動部長）が配置され、スーパーバイザー的役割で指導している。

(3) 個別の指導計画

「個別の指導計画」の書式は校内で統一している。

実態把握票、自立活動指導形態の記録は担任が記入し、自立活動指導課題把握票、「自立活動の時間における指導」の指導計画・記録は自立活動指導者が記入する。

(4) 自立活動に関する情報交換

1. 考察会

年2回、考察会を行っている。第1回は4～5月に行われ、自立活動指導者および学級担任、寄宿舎指導員などが、一人一人の児童生徒について情報交換をしながら理解を深め、個別の指導計画の作成に関連して、実態把握票や自立活動指導課題把握票を作成・加除訂正するための情報収集の場となっている。第2回は1～2月で、次年度の目標設定や指導計画作成の一助としたり、一貫した指導の実施に役立てたりするために、自立活動の目標、内容、方法などについて評価をする。小学部は5つのグループごとに実施している。この2回の考察会とは別に、療育センター入所児童生徒について、担任と自立活動指導者が、療育センターの療法士から指導・助言および情報交換を行うセンター考察会がある。

- ② 整形外科検診（平成15年度は7回実施予定。一人1回の受診を配当。）

児童生徒、保護者、担任、自立活動指導者、寄宿舎職員が参加し、療育センター整形外科医の検診を受ける。診断結果や指導助言の内容は、個別の指導計画の実態把握票にある医療的所見の欄に記入し、指導に役立てている。

- ③ 自立活動指導法考察会（年1回）

小・中学部、高等部の全教員を類型別に縦割りグループ（10名程度）に分け、指導内容や方法などについて学部を超えて情報交換をし、現在行っている指導を振り返り、指導の見直しを図り、指導の検証の機会としている。

4 本校の研修について

1. 全体研究主題と省察（反省と考察）の視点

- ① 研究主題

平成13年度から研究主題を「一人一人の学習ニーズに応じて、主体的な学習活動の展開をめざした指導の在り方」と設定し、学習の主体者は児童生徒であるということを再確認し、これまで以上に児童生徒の内面や表面に現れる姿を注意深く見つめる視点に立ち、きめ細かな理解と学習ニーズへの対応を追求していくことにした。

さらに、学校全体として本研究主題により深くせまっていくために、具体的な省察の視点として、14年度からの3年間について「気持ちが通じ合うコミュニケーション」に視点を置いて（14年度）、

「お互いの思いを受けとめ交渉し合う過程」に視点を置いて（15年度）、「子どもにわかりやすい状況づくり」に視点を置いて（16年度）を設定した。

2. 本校の課題

本校においては、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化がより一層拡大してきたため、一人一人の能力や障害の状態に配慮して指導方法を工夫したり指導内容を選定したりして個に応じた指導に努めてきた。

しかしながら、設定した指導課題や指導内容・方法が本当に児童生徒一人一人の障害の状態や能力、興味・関心に対応したものとなっていたのであろうか。教員の願いが先行し、児童生徒は受け身の状態で学習を行ってきたのではないかと反省させられる。

我々教員は、児童生徒の主体的な学習活動を支援するために、個に応じて、どのような手だてを工夫し、どのように授業を展開していけばよいのか、その在り方を追究していくことが重要であると考え。そのためには、我々教員が児童生徒の視点に立ち、一人一人の内面や表面に現れる姿を注意深く見つめることが大切である。日々の実践を振り返り、実際の指導場面で一人一人の児童生徒に現れた行動の意味、背景を省察し、その時々我々教員のかかわりや手だての有効性、適切性を評価し修正して次の実践につなげていく、このような作業が日々継続的に行われていくことにより、児童生徒一人一人の主体的な学習活動の展開を助けるかかわりや手だてをよりの確なものに高めていくことができるものと考え。

5 小学部自立活動を主とした教育課程（類型Ⅱ-C：研究協力グループ）の研修

1. 研究を進める上での本グループの課題

平成10年度から4年間は特に校舎改築と児童数の増加の時期が重なり、おのずと学習場所が教室中心となり、他の学級、学年の授業の様子を直接見る機会がほとんどない状況が続いた。

また、研修においても、新学習指導要領についての研究と、児童の実態に即した学習指導法及び教育課程の編成に関する研究を行ったが、日々の実践の

省察や個々の子どもへの対応に関する研修については、計画的に研究を進めたりまとめたりするということは行っていなかった。

また、障害の状態が重度・重複化、多様化している児童たちとかかわる本グループの教員も、年に数回の考察会のみでは、細部にわたって日々の授業を考察し、次時に生かすということには十分に対応できていなかった。

さらに、大規模校ということで30名前後いる本グループの教員の異動率も大きく、本グループ全体で話し合いを継続的に進めていくということも難しい環境にあった。

そこで、平成13年度より、国立特殊教育総合研究所のプロジェクト研究の協力機関となったことを契機に、一人一人のニーズに応じた「自立活動」の学習の内容と方法について研究を進めていくこととした。

2. 研修の方針（かかわりの基本）

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

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

3. 研究方法及び計画

子どもたちとの気持ちや感情の共有を少しでも可能にし、実践力を高めていくために、①毎日の子どもとの実践を省察していくこと、②他の教員の実践を見る機会を多くもつこと、③子どもたちのかかわりについて多くの教員が意見を出し合い省察すること、の3点を基本として研究を進めていくことにした。

具体的方法及び計画としては、毎月1回の研修日において、2つの実践事例について、グループ内の教員全員(平成13年度は29名)で発表者の授業のVTRを見て授業研究を行うようにした。

6 3年間の研究の取り組み

(1) 1年次(平成13年度)の取り組み

5月～2月まで、16人の授業についてVTRを活用し個々の実践を振り返り話し合うことで、子どもとかかわるときの教員側の構えや子どもの行動の見方などについて学び合うことができた(表3)。

表3「平成13年度グループ研修内容」

月	研修内容(協議の柱となった内容)
4	今年度の研究についての話し合い
5	・子どもの主体的な動きを大切にし、その動きを引き出すこと ・子どもと一緒に注意を向け思いを共有すること、行動の見方、受けとめ方、解釈の仕方など
6	・子どもの興味・関心と触れる、握るということ ・子どもと一緒に探索活動を行うということ
7	・子どもとの気持ちの分かち合いと双方向のやりとり ・音声言語以外のコミュニケーションの方法
9	・支持歩行可能な子どもの歩行指導 ・子どもに分かる情報の提供と注意の向け方
10	・動作に言葉を結びつけることとオブジェクト・キューの活用 ・表出・表現の受けとめ方と返し方
11	・興味・感心の広がり「Yes」「No」の読み取り ・子どものニーズに基づいた学習活動の展開
12	・トータルコミュニケーションという考え方
1	・子どもからのサインの受けとめ方と対応の仕方 ・活動の区切り方、切り替え方
2	・活動しやすい子どもの姿勢
3	今年度の反省、来年度の方向性の確認

国立特殊教育総合研究所のスタッフには来校時に授業参観とグループの研修会において指導助言をいただいた。そこでは、初めに「何をもって自立活動の特徴といえるのか」という問いかけがあり、授業研究を経て以下の5点について助言を得た。

- 1 自己決定、自発性(子どもが自分で決めること、自分でやること)を尊重し、子どもが自分からやってみようという活動からかかわりを広

げていくこと。

- 2 一人一人のニーズからスタートし、その場で子どもの文脈に沿って活動を展開していく即興性があること。
- 3 相互性（お互いのやりとり）をどのように作り出すかが大事であること。
- 4 子どものもっているニーズを多面的に見ていくこと。
- 5 子どもには子どもの行動の流れ（文脈）があり、その子どもの流れの中で生まれてくる出来事から授業づくりをしていくこと。

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

1年次の反省としては、「VTRを見ながらの研修は、子どもの様子や教員のかかわり方など文章を読んだだけでは分からないものも分かる」、「いろいろな先生方の実践を知ることができた」、「多くの先生方から意見やアドバイスをいただき、その後の実践に役立てることができた」という意見が出された。また、「グループの人数が多く発言しにくい」という反省も出された。

年度末には、グループ内の全教員が一人一事例（または1学級一事例）をまとめ、実践報告集を作成した。

（2）2年次（平成14年度）の取り組み

1年次の反省を受けて、2年次の研修を以下のように進めていくことにした。

- ①授業のVTRを見て話し合いを行っていく研究スタイルは継続していく。
- ②活発な意見交換ができるようにし、1年間で各自が2回発表することによって指導の経過と児童の変容が分かるようにする。そのためにグループを分け、人数を少なくする。
- ③自分の研究したい内容を年度始めの研修日まで決定する。テーマに合わせてグループを分け、

5月からグループごとの研究を開始できるようにする。

- ④研究所のスタッフが来校されたときには、Ⅱ-Cグループの全員が集まる全体研修会にする。

4月に本グループに所属する27名の教員（前年度から継続して本グループに所属する教員は14名）に対して、対象児を誰にし、どのような内容の研究を行いたいアンケート調査を実施した。

アンケート調査の結果、「どのようにして身体の動きを子どもと一緒に学んでいくことができるか」ということを主として研究するグループ（9名の1グループ）と、「子どもの表出・表現をどのように受けとめ解釈し返していくか」また、「どのようにして子どものサインや表現を増やしていくか」などのコミュニケーションについて主として研究するグループ（9名ずつの2グループ）と、計3つの小グループに分けた。

5月より、小グループごとに研修を進め、各グループの記録は、発表者が作成した研修資料とともに3グループ分をまとめて1冊のファイルに綴じ、回覧し、他のグループで話し合われた内容についても確認できるようにした。

2年次の研修においては、以下のような内容が新たに協議の柱となった。

- ①「探索活動の広がり」、「空間の構造化」など学校や教室という学習環境を子どもがどのように捉えていくか。また我々教員がどのように整えていくかという「環境」の重要性について。
- ②「活動の選択」、「子どものイニシアティブ」など子どもの主体性、自己選択・自己決定をどのような手だてで実現していくか。
- ③「子どもの視力（見え方）」や「子どもが見やすい教具等の色」など子どもの見るということを基にした情報の提供や教具等の工夫。

1年次は、子どもとの気持ちの共有を目指し、子どもの表出・表現したものを受けとめ、一緒に注意を向け、解釈し、子どもに返すということをどのように行っていくかということが協議の柱になっていた。2年次に入ると、子どもとの気持ちの共有を目指しながら、さらに子どもの主体性が発揮されるための環境や手だてをどのように工夫していくかとい

う内容に協議が深まっていった。

研究所のスタッフにも4回来校していただき、授業の参観とともに、子どもの行動の見方、受けとめ方などについて具体的な場面を取り出して助言していただき、教材・教具や場面の設定の工夫等についてもアドバイスを受けた。

2年次の反省としては、次の点が挙げられた。

① 研修と日々の実践とのつながり

「自分の実践についてグループで話し合い、かかわりのあり方について確認し、アドバイスを受けたことを、その後のかかわりにおいて活かすことができた」、「他の教員の実践を見ることにより、工夫されている点などを自分の実践に活かすとともに、他の学級・学年の児童の様子やかかわる際に気をつけなければならないことなどを知ることができ、その後留意するようになった」、「グループ内で互いに実践に対しての意見交換を繰り返し行い、出された意見をもとに授業を改善していったことで、自分の実践の幅が広がった」という意見が出された。

また、「小グループにし、一人年間2回の発表を行い、1回目の協議を受けて2回目に報告するという計画であったが、1回目と2回目の間に、授業の改善や検証のための十分な期間が取れなかった」、「話し合いの中で出された教材・教具の準備や改良・工夫などにすぐに取りかからなかった」という反省も出された。

② 自立活動の授業を構成する上で大切にしていること

「子どもと教員の気持ちの共有をめざし、子どもからの発信を丁寧に受けとめていくようにすることから始める」、「子どものわずかな視線の動き、手や腕、指、脚（足）などの動き、表情の変化などを受けとめ、どのようなことを表現しているのかを解釈し子どもに返していく等のかかわりを実践し、子どもの主体性が発揮された双方向のかかわり合いが展開されていくように心がけている」という意見が多くあった。すなわちこれらの反省の中から子どもの見方や表出・表現の受けとめ方、返し方など子どもとのかかわりにおいてまず大切にしなければならない点について共通理解を深め

られたことが成果として挙げられる。

年度末には、前年度同様、グループ内の全教員が事例をまとめ、実践報告集を作成した。

(3) 3年次（平成15年度）の取り組み

4月の研修日においてグループ全体で昨年度までの2年間の取り組みについて確認した。その際、前年度の研修スタイルの継続を決め、所属する22名の教員（前年度から継続して本グループに所属する教員は12名）にアンケート用紙を配布し、対象児や研修したい内容について調査した。

その結果、前年度同様「どのようにして身体の動きを子どもと一緒に学んでいくか」ということを主として研究するグループ（7名の1グループ）と、「子どもの表出・表現をどのように受けとめ解釈し返していくか」「どのように子どものサインや表現を増やしていくか」などのコミュニケーションについて主として研究するグループ（7名と8名の2グループ）と、3つの小グループに分け、5月より各小グループでの研修を開始した。各小グループで話し合われた内容は、前年度と同様に資料と記録を1冊のファイルにまとめ回覧し全員で確認できるようにした。

7 本研究に対する考察

協力機関として研修を進めてきたことを総括するために、平成15年度1学期末に「3年間研究にかかわった教員（8名）」、「2年間研究にかかわった教員（6名）」、「1年間研究にかかわった教員（7名：今年度は他の類型の指導を担当）」、「今年度から研究にかかわった教員（9名）」の4つのグループに分け本研究についての意見を聞いた。

出された意見の中から確認できたこととして、次の点が挙げられる。

(1) VTRを活用しての研修について

毎月定期的にVTRを活用して授業研究を行うという研修を経験したことのない教員がほとんどであった。そのため、「初めはVTRを撮影するということが構えてしまったり、どのような場面を撮影すればよいのか悩んだりした」、「自分の実践を見せたり意見を言われたりすることに対して抵抗感があった」という意見が出された。しかし、研修を進めて

きたことで、「自分の中で自分自身のかかわりを客観的に振り返ることができた」、「協議していくことで見逃していた子どもの表出・表現に気付いたり、かかわり方にさらに工夫が必要なことを確認できたりするなど、自分が実践するにあたって有効であった」等という多くの意見が出された。

また、「担当以外の子どものことを知ることができ、グループ内の子どもの情報を共有し、かかわるときに注意するようになった」、「他の教員の実践を見ることで、それぞれが工夫している点を自分の実践に取り入れることができた」など情報の共有や実践の幅を広げるという点で有効であったという意見が多く出された。さらに、実際のかかわりはもちろんのこと、VTRを見るとときにも子どものわずかな動きに注意して映像を見るようになり、その意味を捉えるために自分から協議の柱にしてほしい旨をグループ内で伝えるようになってきたという変化も挙げられた。

今年度から本グループに所属した教員からは、これまでにこのような方法で研究を行った経験がなくても、本グループの研究内容・方法について「ほとんど違和感なく受け入れることができた」という意見が多く出された。さらに5月から数回研修を行ってみてどのように感じたかという問いに、「複数の教員で子どもを見ることで、子どもの新たな面に気付いたり、アドバイスを受けて以後の実践で工夫する点が明らかになったりするなど、自分の実践を振り返るのに有効である」等の意見が出された。

(2) かかわり手としての変化

① 子どもの見方について

VTRを活用し話し合いを進めていったことで、「かかわり手として見逃していたり、狭い意味に捉えていたりした子どもの表出・表現について新たに気付いたり、別な解釈の仕方に気付いたりしてかかわりを展開させていくことができるようになった」、「子どもの小さな動きに対しても意味を考え、一つ一つの動きを大切に考えるようになった」、「子どもの表現を話し言葉や表情で読み取ろうとすることが多かったが、手や指、脚（足）の動きにも意味があるのではないかと気付いてかわるようになった」という意見が数多く出された。

話し合いの結果から、グループ内の教員で、「子どもは一人一人その子のことばをもっている」ということや、「子どもの表出・表現したものには必ず意味がある」ということ、さらには「子どものわずかな手や指、脚（足）、視線などの動きや表情の変化を注意して見てかかわることが、子どもの表出・表現をさらに活発にさせ、子どもの主体性が発揮されたかかわりを展開させていく上での重要な鍵である」ということを確認することができたといえる。

② 構えについて

「我々教員が教える立場にあるので、まずは教材・教具を準備して子どもとかかわらなければならないとして、子どもの思いを無視して『させる』ことばかりを考えていたのではないだろうか」という意見や「子どものことばではなく、我々教員の話し言葉を優先してかかわっていたのではないか」という意見が挙げられた。その上で、「まだ十分ではないが、子どもが注意を向け確認して表した表出・表現を受けとめ、解釈し、子どもに返すというかかわりを繰り返していく子ども主導のかかわり合いを考えてかかわるようになってきた」という意見が多く出され、「子どもの主体性が発揮されたかかわり合いを目指したい」、「教員からの一方向のかかわりではなく、子どもと教員の双方向のやりとりができるように努めていきたい」というような構えで子どもとかかわるように変化してきた。

このことは、子どもだけが学ぶのではなく、私たち教員も子どもから常に学んでいくというように、相互に学び合う関係を構築することが大事だというように意識が変化してきたといえる。

8 自立活動の指導に関する今後の課題

1. 研修内容の焦点化

グループでの研修を進めていくことを始めとして、日々のかかわりを振り返り、明日からのかかわりの手立てを考える省察を積み重ねることによって、子どもからの発信の読み取りの精度を高め、子どもの主体性が発揮されたかかわり合いが展開されていくと考える。子どもの見方に関しては、子どものわずかな動きにも注意を向けてかかわっていかな

ければならないと教員の意識が変わり、実践場面や研修の中でもかかわりの基本を意識した取り組みが見られるようになってきている。さらに、これまで得た視点を忘れることなく、毎日の授業の振り返りを積み重ね、省察を活かした子どもたちとのかかわりを展開することが大切である。その上で、かかわり手側の課題や子どもの学習ニーズなど研修のポイントとなることを焦点化し、グループ研修を進めていくという日々の実践との繋がりをさらに強めていく必要がある。

2. 実践力の向上

子どもの見方など、かかわり手としての構えが変化してきているが、子どもに分かる環境作りや情報の提供という点においてVTRを見ながら考察すると、音声言語に頼ったかかわりとなっていることが多いことに気付かされた。子ども一人一人がそれぞれに「言葉」をもっていて、まずはその子の「言葉」からかかわっていかなければならないということや、子ども一人一人にとって分かりやすい情報提供のあり方の工夫ということを常に意識しかかわっていくことが「子どもと教員の気持ちの共有」を可能にしていくものとする。

また、子ども一人一人について分かりやすい「言葉」、分かりやすい情報を考えてかかわっていくという実践を繰り返していくことで、それぞれの子どもから学び、少しずつではあるが子どものことが分かるという経験を積み重ねていくことができると思う。その積み重ねがさらなる実践力の向上へと繋がっていくものとする。

4. 指導計画・内容の再検討

子どもの見方やかかわり手としての構えを中心に、今回の研修を通して私たち教員側の考え方は大きく変化した。

肢体不自由養護学校ということで、「身体の動き」ということが自立活動の中心的指導課題と考えがちなようになっていたが、子どもとの気持ちの共有を第一にかかわりの基本とするなど「コミュニケーション」の大切さを再認識することとなった。また、医療的ケアの必要な子どもが在籍するようになり、自立活動の五つの区分のうち、「健康の保持」ということの大切さが取り上げられるようになり、さらには、子どもが主体的に活動していくための「心理的な安定」や「環境の把握」をどのように進めていくかということなどについても協議し、具体的な手だてを考えるようになってきた。今後は、この研修で培った力を基に、さらに子どもを見て実践・省察を繰り返していくとともに、多角的に子どもを見てかかわりを考えていくことができるようにしたい。すなわち、「各種考察会」、「検診」、「学年会」、「連絡帳」、「学級懇談会」、「家庭訪問」などで集めた情報から必要な情報を整理し、子どもの実情の再確認や子どものニーズから学習内容とかかわりの方策を検討していくなど、「子どもの見方や教員の構えなどかかわりの基本を確認」し、「子どもとの気持ちの共有を図る」とともに、「情報をコーディネートしていく力」を高め、「個別の指導計画を再検討」し、「授業を創る力」を向上させていくことが課題である。

さらに、そのようにして作成された「個別の指導計画」、学習内容・方法が学年や学部が変わっても引き継がれるようにし、子どもの学習ニーズに応じて、主体的な学習活動が展開されていく実践を目指していきたい。

3.4.3 個別教育計画作成における保護者との協働

神奈川県立茅ヶ崎養護学校

杉崎 健一

本校は、教育目標を「児童生徒の人格と生命を尊重し、一人ひとりのニーズに応じた、教育を行い、児童生徒の持っている力を最大限に伸ばしながら、身体的、精神的、社会的に調和の取れた人格の形成を目指す。併せて、ふれあい教育活動等を通して地域に向けて開かれた教育実践を推進する。」として、教育活動を進めている。

教育活動を進めていくにあたり、教育課程の基本的な考えとして、「個別教育計画に基づく教育の実践」を掲げている。(表1 参照)

本校の「個別教育計画」は「個別の指導計画」の

みではなく、「ライフステージ(卒業後も見据えた)」「地域生活」「家庭生活」をも視野に入れた、幅広い意味での教育計画を目指している。

開校当初からの取り組みとして、個別教育計画「児童一人ひとりの教育的ニーズに沿った教育実践の展開」が実践され5年目を迎えた。

児童生徒の生活は学校だけではなく、家庭での生活、地域社会、一般社会での生活等、いろいろな場、集団、個の生活がある。その生活を、豊かに、自分らしく生きてゆくことを目指した計画を作成するように考えてきた。

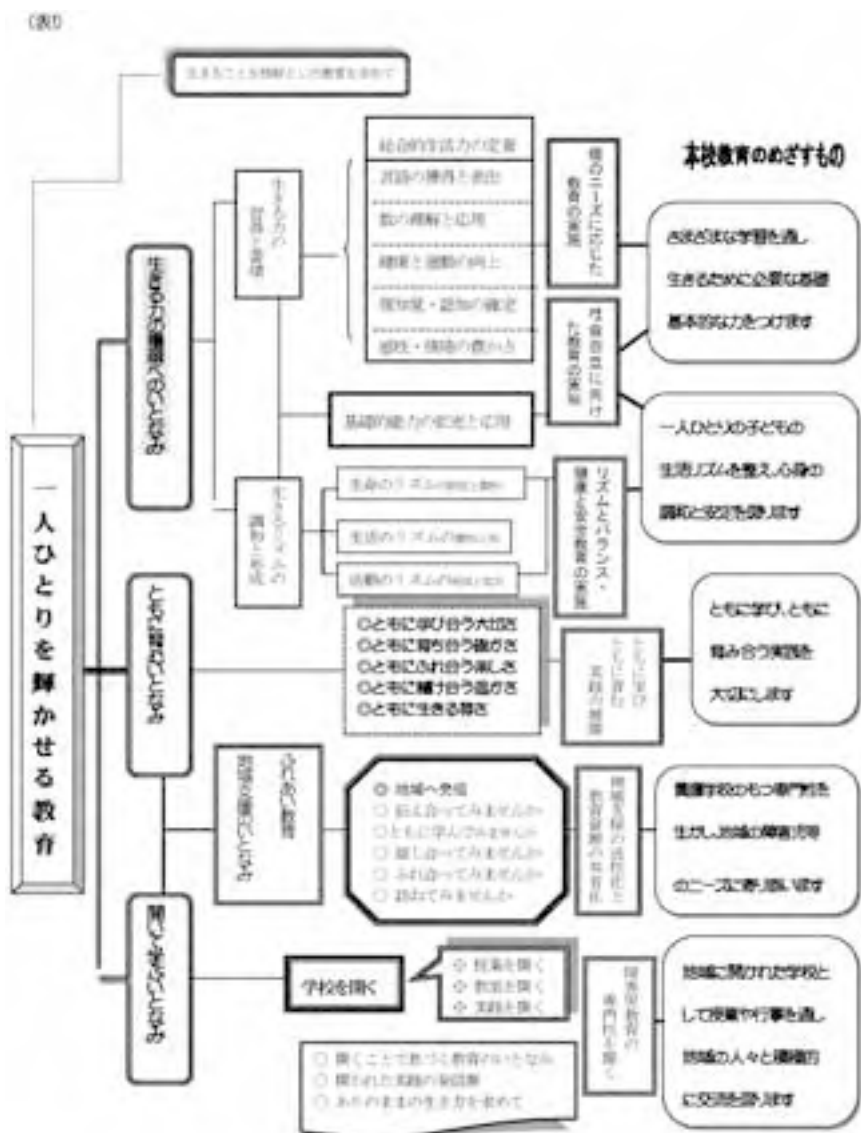


表2 個別教育計画年間スケジュール

	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新	○年度計画の作成・更新 ○個別教育計画の作成・更新 ○支援計画の作成・更新 ○評価計画の作成・更新 ○生活計画の作成・更新 ○学習計画の作成・更新 ○健康計画の作成・更新 ○文化計画の作成・更新 ○スポーツ計画の作成・更新 ○芸術計画の作成・更新 ○職業計画の作成・更新 ○社会計画の作成・更新 ○国際計画の作成・更新 ○環境計画の作成・更新 ○情報計画の作成・更新 ○科学計画の作成・更新 ○技術計画の作成・更新

そのために、保護者との話し合いを充実させ、保護者と学校が現状を理解し、共通認識の下に児童生徒の教育計画を学校生活全般のみならず、家庭の役割も明確にするよう話し合いを進めるようにしてきた。

本校では、基本姿勢として、「指導の基本姿勢」「保護者への基本姿勢」「教師としての基本姿勢」の3点を掲げている。

①「指導の基本姿勢」

- ・実践で語る私たちでありたい
- ・子どもを見つめそこから創造する私たちでありたい
- ・素直に耳を傾け互いに学び合う私たちでありたい

②「保護者への基本姿勢」

- ・わかりやすい言葉でわかりやすく話せる教師でありたい。（インフォームドコンセントによる）
- ・教育指導外も包含しながらカウンセラーでありたい。
- ・本音で語り合え、信頼しあえる実践指導のパートナーでありたい。

③「教師としての基本姿勢」

- ・障害児教育の専門的実践者でありたい
- ・一人ひとりの子どものニーズの支援者でありたい
- ・教育の夢を語る先駆者でありたい
- ・与えて求めない愛情あつき教育者でありたい

この基本姿勢の元に個別教育計画も保護者との話し合いの中で進められ、従来の教師主導から協働（対等の立場で）で、保護者と一緒に作る計画を目指している。

そして、児童生徒一人ひとりの教育計画及び指導の一貫性と継続性の確保、会議の保障等、年間スケジュールを考え、進めていく試みとして、「個別教育計画二期制」に16年度より取り組むことにした。そして、15年度は各学部で16年度の取り組みに向けて、試行をしてゆくこととした。

（I）個別教育計画書二期制に関わる16年度からのスケジュールと取り組み（表2，3参照）

①実施年間スケジュール

表3 スケジュールの構成と言葉の定義

[illegible]

前期 3 月～8 月、後期 9 月～2 月とする。{学年末、始め、休業（3 月 26 日～4 月 4 日）夏季休業（7 月 20 日～8 月 31 日）冬季休業（12 月 25 日～1 月 7 日）は従来通りである。}

従来、4月に「引継ぎ」、「実態把握の確認」、「目標の設定」、「指導内容、方法」「懇談会」を新しい組織で行っていた。しかし、このスケジュールで行くと、計画書が出来上がるまでの期間がかかりすぎ、それまでの、指導等が暫定的なものになってしまっていた。その期間を少なくすることと、できるだけスムーズに新年度に進み、教育計画及び指導の一貫性と継続性を確保させるため、3月に「実態把握」「目標の設定」を保護者と共に話し合い、書面化しておき、4月に、「引継ぎ」「保護者との確認」を行うことにより、「指導内容、方法」が具体的に保護者と話し合いができるように考えた。

② 実践のまとめと個別教育計画作成会議の実施

個別教育計画は学校としての責任と承認のもとに作成・実施されるものである。会議は、担当、学年

主任・学部主任・進路担当・教務主任・管理職等で構成する。

③ 各個人の指導の一貫性・継続性

個別の教育計画が継続していくために、学年や学部が移行していく段階でどのように引き継いでいくのか、肢体不自由、知的障害の部門ごとに共通した取り組みをしていく。

④ 個別教育計画書の改編

家庭と共に作っていく計画書としての書式の見直し。

⑤ 就学・入学前、卒業後の機関連携

諸機関とは、単に情報の交換や、引継ぎにとどまるのではなく、児童、生徒が地域で暮らしていくための支えとなるための連携をする。

＊今年度は試行期間とし、各学部で検討、計画、実施し、次年度からは学校として実施する。

(Ⅱ) 15年度の個別教育計画書作成に関わる、肢体不自由部門小学部の取り組み

肢体不自由部門小学部では、16年度に向け、今年度は、「試行」ということで、取り組んでいる。

前年度までの個別教育計画は、懇談会等で保護者の考えは聞くものの、担当、学年で計画し、評価も担当、学年で年2回行っていた。保護者へは、学期ごとに懇談会で「授業の内容、様子」を知らせ、「通知表」という形で、書面で保護者に知らせていた。

今年度から、個別教育計画書作成にあたり、保護者と一緒に作成から評価まで個別教育計画についてすべてに参加してもらえるように取り組みを進めることにした。そのために、学部、個別懇談会、進路学習会等、保護者と話をする機会を多く設け、学校での授業内容、児童の様子を知っていただくために、授業参観を年5回実施することとした。そして、従来の「通知表」はなくし、今年度の通知表は学期ごとに保護者に渡すものの、内容は、「出席日数」「総合所見」のみとした。「総合所見」は個別教育計画の評価の欄では書かず、その学期のトピックスや学期を通しての担任の思い等を書くこととした。

(Ⅲ) 肢体不自由部門小学部の教育課程

(1) 肢体不自由部門小学部の自立活動と個別教育計画

肢体不自由部門小学部教育課程編成表

領域・教科等の名称		日課表・時間割表上の呼称	学習集団(学習グループ)	年間総授業時数					
				1年 重修	2年 重修	3年 重修	4年 重修	5年 重修	6年 重修
教科別	体育	体育	学級	35	35	35	35	35	35
	音楽	音楽	学級	35	35	35	35	35	35
領域・教科等以外の活動	生活・国語・算数・図工・道徳・特別活動・自立活動	朝の会	学級	60	60	60	60	60	60
		帰りの会	学級	60	60	60	60	60	60
		生活	学級	35	35	35	35	35	35
		個別の時間	個別	140	140	140	140	140	140
		図工	学級	35	35	35	35	35	35
		運動	グループ	35	35	35	35	35	35
		自立活動	個別	150	140	140	140	140	140
領域別道徳	自立活動	朝の運動	個別	175	175	175	175	175	175
		ゆとり	個別	20	175	175	175	175	175
		年間総授業時数			795	945	945	945	945

日課表

	月	火	水	木	金
1 9:00～9:45	朝の運動				
	休憩				
2 9:50～10:05	朝の会				
	休憩				
3 10:10～10:55	生活	音楽	課題	体育	図工
	休憩				
4 11:05～11:40	個別の時間				
	休憩				
5 11:45～13:10	給食・休憩				
6 13:10～13:45	ゆとり				
	休憩				
7 14:00～14:20	帰りの会				

*小学部1年生については、入学式後2週間の段階的通学（給食終了後下校）と1学期中の水曜日の短縮日課を実施する。

*日課表の名称は、児童に日常使用している名称で表記している

「個別教育計画」は自立活動のみの計画ではないが、本校の肢体不自由部門小学部児童の場合、自立活動の計画は其中で多くを占めている。

自立活動は学習指導要領にもあるように、「自立活動の時間を中心に、教科等の指導に当たってもこの領域と密接に関連を図って行う。」ことであり、自立活動が独立した計画ではなく、他の教科とも同様に関係した計画に基づいた中で進められ、家庭での状況、地域との関係、ニーズに即して密接な関連を持った中での計画になっていく必要がある。

自立活動が中心の教育課程が編成される児童であっても、個別の指導計画として自立活動の計画が、学校内だけの計画になることは考えられない。

自立活動の計画が個別教育計画の中での重要なファクターになっていることは事実だが、その計画がどのように学校での生活、家庭・地域での生活にかかわっていくかが重要であり、自立活動がクローズアップされた計画になるとしても、他の学習との相関関係の中でのわかりやすく、見えた形での計画の作成となり、いかに個の自立や社会参加を支援していく計画として意識されていくかが重要となると考える。

〔表4〕 15年度 個別教育計画の流れ

月		保護者との協働
4月	学部懇談会 個別懇談 家庭訪問	今年度から来年度に向けて、個別教育計画の説明 情報収集(医療機関等からの聞き取り・家庭訪問等)
5月	家庭訪問 個別懇談 全校授業参観 道徳学習会	前期計画について保護者との話し合い 話し合った内容、計画を書面で確認
6月	授業参観	
7月	個別懇談 通知表	学習内容の説明
8月	個別懇談	前期の授業内容の報告、評価及び後期計画の話し合い 後期計画を書面で確認
9月		
10月	授業参観	
11月	道徳学習会	
12月	授業参観 通知表	
1月	授業参観	
2月	個別懇談会 道徳学習会	後期の授業内容の報告、評価の話し合い 次年度に向けての「本人状況」と「目標」を書面で確認
3月	通知表	保護者アンケート

(2) スクールバス2便制

多くの児童、生徒はスクールバスを利用し通学している。スクールバスは、登校便が9時到着で、小学部から高等部まで一斉に登校しているが、下校は、各学部の教育課程にそえるために、14時20分下校、15時30分下校の1日2便で運行し、各学部が適切な授業時数を確保できるように取り組んでいる。

(V) 平成15年度前期(4月～9月)の肢体不自由部門小学部の個別教育計画の書面作成手順と取り組み(表4参照)

肢体不自由部門小学部の個別教育計画書は「児童の様子」、「学習の内容」、「学習のまとめ」、「一人一人の日課表」に分け、書面化している。書面化するにあたり、保護者と話し合いを持ち、確認された内容が書面化される。

(1) 個別教育計画書「児童の様子」の作成手順について(保護者と現状を共通理解した計画の作成)

①作成手順

児童の現在の状況を共通に理解するために保護者と家庭訪問、個別懇談の中で、学校が得ている情報をもう一度確認し合い、保護者の捕らえ方と学校の

捕らえ方が共通になれるようする。(保護者に聞くと想定される内容を前もってわかりやすい表現で書面にして手渡し、その書面をもとに情報の確認をする)

この中には、「今困っていること」、「こうなっていること」等、「子供の願い・保護者の願い」や、「医療機関等情報やそこで話し合われた内容」、「地域とのかかわり」、及び「学習の状況」等を含めた内容を話し合う。また、必要があれば、その項目に関する児童の実態把握のためアセスメントを行い、共通の捕らえ方になるようにする。

話し合いの中で確認しあえた内容を書面化し、手渡す。

＊保護者と情報(実態)が共通認識できるように、わかり易い表現・言葉(難しい専門用語は使わない)に注意し作成に当たる。

②作成結果、実施結果

保護者にも学部懇談会時(4月)に説明(どのようなことを話すのかを文章で示した)をしておいたので、担当との懇談時には十分話し合いを持てたことで、「子供の様子がわかりあえた」との評価をした家庭もあった。

しかし、話し合いはしたものの、文章化したときに「できないところばかり書かれている」「子供のいいところを書かれていない」「うちの子供の様子とは思えない」

等、話し合いはされたものの、文章化する段階で、保護者との共通認識できる表現にできなかった事例もある。

(2) 目標と学習内容(指導内容)の設定手順について

①作成手順

「児童の様子」の共通認識を下に、保護者の要望、学校の考え方(ケース会議で話し合われた結果)を示しあい、長期目標、短期目標の設定、そして、学習内容(指導内容)を設定する。

話し合いの中で確認しあえた内容を書面化し、手渡す。

＊わかり易い表現で、文書量が多くならないように、簡潔に書く。

② 作成結果、実施結果

保護者からの具体的な要望は少なく、学校の考え方で、ほぼ設定されている事例が多くなってしまうケースもあった。

しかし、保護者から聞こえる声としては、概ね好意的であった。

(保護者へのアンケートより)

- ・「個人的にしてほしいこと」、「こういうふうにしてほしいこと」があり、計画書があるとわかりやすい。
- ・計画が細かく書かれていて驚いた。
- ・現在の様子を改めて把握できた。
- ・子供にあった教育計画になっている。

(3) 評 価

①作成手順

評価は、個別教育計画の中では、「学習のまとめ」と表記している。

家庭での変化の様子を聞き取りながら、学校での授業内容を具体的に、ビデオ、写真等で示す。その様子、変化(成果)を保護者と一緒に確認しあうとともに、家庭生活をも含む学校外の生活の中での様子、変化(成果)を確認しあい、「学習のまとめ」を書面化する。

そして、次期の目標、学習内容を一緒に話し合う。その話し合いでまとめられた内容を書面化し、手渡す。

②実施結果他

個別懇談会で、ビデオ、写真を使って、授業内容を説明し、子供の変化の様子を保護者に伝えた。そして、家庭での変化の様子を伺いながら後期の指導内容等について話し合い、懇談、相談を行った。

学校でできる状況、環境でも家庭ではできない状況、環境もあり、結果として学校に頼りがちになってしまったケースもあった。そこで、学校と家庭で、「できることの違いの把握」「家庭の状況を理解し、配慮した、お互いに納得できるような計画」を後期に話し合う等の下地ができた。

懇談会を夏季休業中に持ち、なかなか学校に来ることが難しい状況にある家庭には、家庭訪問で対応した。今年度は夏季休業中に懇談を設定したという

ことで、保護者の要望(家庭訪問、日時、懇談時間、回数等)にこたえた形での懇談が持てた。

* (1)、(2)、及び(3)とも 担当→保護者懇談会→ケース会→保護者懇談会→書面と話し合いが進められる。しかし、懇談会の回数はそれぞれのケースにより違う。

(4) 個別教育計画を作成するに当たり、保護者との理解を深めるために行った工夫

保護者に対して「個別教育計画」を一緒に作っていくことは、説明会を持って全校に知らせてきたが、そのほか、学部として理解を深め、協働してゆくために、保護者との話し合いの機会を増やした。

① 学校での学習の内容、児童の様子を見ていただく機会として、年間5回の授業参観の実施。

* 今までは「時間のあいたときにいつでも参観に来てください」というスタイルであった。しかし、学校に来る機会が多くなるものの、「授業参観」という形で、実施されると、「来やすい。授業を見やすい。」という意見も出た。また、授業内容に関して率直な意見が聞かれ、今後の参考になるとともに、学習内容を実際に見ていただくことにより、個別教育計画の理解、推進になると思う。

② 学部懇談会の実施

* 学部としての考え方の説明を行うことにより、懇談会時に「話すこと」が、まとめられていたという声もある。また、「学部の保護者が集まって話し合える機会が設けられることにより、いろいろな話が聞け、参考になる。」「このような話し合える場がもっとほしい」等の意見も寄せられた。

③ 取り組みに対してのアンケート実施

(保護者へのアンケート集約内容)

授業参観時に、「授業について」や「個別計画について」のアンケートを実施した。回収率は50%であった。

<教員と一緒に始めて個別教育計画を作ってみての保護者の感想>

- ・計画書ができてよかった。
- ・個人の一日の時間割表がありよかった。

- ・要望が計画書に書かれてあり、わかりやすい。
- ・細かく書かれていて驚いた。
- ・子供の現在の様子を改めて把握できる機会となった。
- ・今までの通知票と、話だけでの結果報告だけであつたが、計画に参加できよかった。
- ・子供にあつた教育と一緒に考えることできた。
- ・よくわからないが、「いいかな～」と思う。

回収されたアンケート結果では、保護者の感想は概ね好意的な内容が多かった。しかし、回収率が低かったことを考えれば、まだまだ課題は残っていると思われる。

また、アンケートの内容が「個別教育計画はどうか」程度の、アンケートであつたので、年度末には、「学校側の取り組みの理解をどの程度してもらえているのか（自分たちが話し合いの姿勢を持っているのか）」「担任との話し合いが十分進められているのか」「本音が語られているか」「不満、不安はないか」等、「保護者の考えを引き出す」「保護者が答えやすい」アンケートを実施する予定である。

④ 家庭訪問、個別懇談の随時実施

多様な保護者のニーズや都合にあわせて、随時家庭訪問を実施した。

- *懇談会や授業参観になかなか来ることができない家庭へのアプローチ。
- ・家庭の事情で、なかなか来校できない家庭には、家庭訪問という形で話し合いを行った。いろいろな事情があり、なかなか学校に来ることができないが、できるだけ「話し合いができる状況づくり」を学校として考えていかななくてはならない。

- *個別教育計画では語りつくせないいろいろな話。
- ・懇談の内容は様々ある。（家庭内の問題であつたり、隣近所との付き合い方であつたり等）すべてが個別教育計画に書面化される内容ではないが、「子供の生活」を考えると、重要な話であり、個別教育計画を支える内容である。保護者の相談窓口であつたりすることが多々あり、保護者と理解しあうためには、重要な話し合いになって来ることもある。

*学年、学部での保護者懇談を通しての、保護者同士のつながりづくり。

- ・保護者は、保護者同士の意見交換をするなどの話し合いの場を求めている。そこでは、日ごろなかなか口に出せないことも出てくることもあり、「隠れた声」を「見える声」に変えていく場であるとも考えられるので、学校側でも機会づくりをする必要がある。

⑤ 進路学習会の実施（進路推進部と協働）

*前年度から引き続き、「支援費制度」についての学習。

*今困っていることの解決法。

*施設見学会。

- ・卒業後の見通しについては、保護者の中でも千差万別である。しかし、今現在の制度を利用する中で、その使い方をお互いに学習する中で、今の生活をより豊かにし、充実させるための具体的な取り組みが大切である。

学習会を通して、保護者が地域のワーカーなどと積極的に話し合うケースも出てきて、微々たることであるが、学習会の成果が出てきた。

(5) 医師や医療機関職員との連携

必要に応じて、主治医に意見を求め、学校・家庭での留意事項、協力事項等を伺い、指導の参考にしている。

また、PT、OT、ST等の訓練に、月あたりの回数にはばらつきがあるもののほとんどの児童が通っている。そこでの訓練内容等を見学し、話し合いを持ち、指導の参考にしている。

(6) 指導・助言者について

①（医療相談）

整形外科医……年2回の相談日の設定（県よりの派遣事業）

小児神経科医……月1回の相談日の設定（県よりの派遣事業）

理学療法士……月1回の相談日の設定（県よりの派遣事業）

歯科医（口腔ケア・摂食指導）……月1～2回

の相談日の設定

音楽療法士……月1～2回の相談日の設定

②（ケース会議、実践研究の指導・助言）

国立特殊総合研究所職員……年4回の指導・助言日の設定

（7）指導グループ、学級、学部、助言者を含めたケース会議

児童担当者の思い入れはたくさんある。その思い入れを、たくさんの目で、いろいろな方向から、いろいろな視点から、たくさんの目で見たと、また、得意分野から見た視点等、様々な観点からの意見交換により、みんなで理解しあえた個別教育計画の作成を目指していくために随時行っている。

（VI）試行してみた成果、問題点、課題。

個別教育計画を進めていく中で、いままで教員側が話をする場面が多くあったが、保護者から話が出るように、問い掛けの工夫をしてみたり、話をじっくりと聞き、意見交換等、以前より話し合えるようになってきた。また、書面化するに当たり「わかりやすい表記になるよう」「読みやすい文章と量」を意識して書くように心がけることにより、読んでもらえる文章表記（教員の一人よがりにならない文章）になってきた。

保護者と話し合いの場は、個別懇談、家庭訪問等の個別を対象にしたもののほか、進路学習会、学部、学年懇談会等の学部、学年で懇談会や学習会を持った。その中で、学校が休業中に地域に目を向け、活動場所を探したり、ボランティアを利用して活動するようになったりと、地域の人との話す機会が増えたケースなど見られるようになってきた。

しかし、様々な課題にも直面している。それは、「教育実践（指導内容）での悩み事」から、「指導体制」、「カリキュラム編成」、「地域で生活するための支援」等、多岐に渡っている。又、保護者と協働して個別教育計画を作っていく上で、形式的な話し合いでなく、本当に保護者が望んでいる真のニーズを掴むことや保護者の話しに耳を傾けて聴く教員の基本的態度、あり方等が適切であったかを見直す必要性があると思われる。又、書面にすることの難しさ（「量を考えて書ききれない」「どこまで書面化す

る」「この書き方で話し合った内容を表現できているか」等）を痛感している。書式についても、もっとわかりやすい、見やすい書式もあるのではと考える。

（1）個別教育計画を作成するに当たっての問題点、課題

①教員の立場

- ・教師主導から協働（対等の立場）を意識しているが、教師主導の提示になってしまうことがある。
- ・ライフステージのイメージがつけづらい。
- ・就学前の状況の把握と連携が、連絡程度にとどまっている。

②書面

- ・伝え方の難しさ。（書面での伝え方、学習場面の伝え方）
- ・わかりやすい表現の難しさ。
- ・実際の授業が創造できる表現の難しさ。

③懇談会

- ・授業参観のありがた。（来校の回数が多くなり負担ではないか）
- ・来校が難しい家庭との話し合いの持ち方。学習内容の伝え方。

④その他

- ・保護者の本音。見えない声の抽出。
- ・書面に表わせ切れない部分の説明と表現方法。
- ・連携が参考程度にとどまっている現状。
- ・地域での暮らしを支えていくシステムとしての機能のありがた。

まだまだ数え切れないくらい問題点、課題はある。問題点、課題を見ると、個別教育計画が「ライフステージを見据えた計画」を考えているのに、従来の「学校の計画」を抜けきれないでいるところにあると思われる。

（2）指導に関する課題、問題

個別計画が立てられ実践が始まったわけであるが、指導に関する課題、問題は多々ある。その課題、問題の多くは「個別教育計画」があるから出てくる

課題、問題とは限らず、従来からある課題、問題である。「個別教育計画」を進めていくことで解決されてゆくこともあると考えられるが、教師としての専門性、力量が問われる課題、問題もある。今年度は以下の課題、問題を公開授業、授業研究などを通して、また、他機関との連携などの中から、指導・助言をいただきながら、学部として重点的に話し合いを進めて行きたい。

- ①チーム、学年、学部等話し合いの時間の確保。
- ②T・Tのありかた。
- ③障害が重い子供の学習のありかた。
- ④わかりやすい（保護者から見て）個別計画書面の書き方、言葉の使い方。

（Ⅶ）まとめにかえて

歩き始めたばかりの個別教育計画であり、まだまだ、自分たち自身が、従来の教師主導、学校生活だけを考えた授業計画から抜け出せない一面もある。また、個別教育計画が「実際の授業にどれだけ結びついているのか」という疑問もある。

また、その課題と共に、今ある個別教育計画が「本当に子供に寄り添った計画」になっているのか、心理的に不安を抱える点もある。

本来、子供と共に生活する教員として、個別教育

計画が日々の生活を制約するものであったり、事務的手続きになったりすることへの不安。ルールを敷いただけの、その上を走る計画になったりすることへの不安。子供のライフステージを考えるにあたり、子供不在の大人の独りよがりの計画になってしまうのではないかという不安。個別教育計画を書いて満足してしまう不安。……………

いろいろと心理的に不安を抱えるところもあるのが現状である。

又、学校として進めている『ふれあい教育地域支援のいとなみ』（表1参照）が、地域に発信する活動として各分掌組織で進められているが、この発信が本校の児童・生徒が（家庭も含めた）地域に根ざして生活していくための基礎となる発信でもあり、この発信が本学部の個別教育計画にどのように反映していくのか等、まだまだ個別教育計画の中で生かされていないも現実である。

しかし、今年度一番の目標としてきている「保護者と協働」では、確実に一歩以上前進している。

これを下地にさらに個別教育計画が、子供に寄り添った、学校で、また地域で一緒に生活していく人としてライフステージを見据えた、生活の質が高まる計画になるようなものとして今後も進めて行きたい。

3.5 病弱養護学校における取り組み

3.5.1 病弱養護学校における自立活動

－腎臓疾患の自己管理能力育成を中心に－

千葉県立仁戸名養護学校

神子 浩

1. はじめに

本校は平成15年度5月1日現在全校児童生徒数は61名、うち内部疾患者は27名で全体の44%を占めている。児童生徒数はここ3年間は減少傾向にある(図1)。学部編成は小学部、中学部、高等部の3学部で構成されそれぞれ普通学級、重複学級、訪問学級がある。慢性疾患で入院している児童生徒は各学部の普通学級に在籍しており、全員隣接するH病院から登校している。また入院の短期化に伴い月別の転出入児童生徒数も多い(図2)。慢性疾患の児童生徒が在籍する普通学級における自立活動の時間の指導については図3に示したとおりである。

本稿では、腎臓疾患、小児がん、重度・重複障害などの障害の状態や疾患が多様で在籍児童生徒に対する自立活動について紹介し、特に、腎臓疾患の自立活動の事例を検討考察することを目的とする。

2. 自立活動の目標

本校の自立活動は、「病気とうまくつきあいよりよく生きていこう」を目標とし、児童生徒の実態、現状に合わせて自己管理能力の育成等を目指すものである。

3. 目標設定の理由

普通学級に在籍している児童生徒たちの病気は、ネフローゼ、慢性腎炎、腎不全などの腎臓疾患が多くを占めている。腎臓疾患は、学校検尿の普及によって早期に発見され、治療に入ることが容易になった。しかし、これは尿検査の上で異常が発見されたに過ぎず自覚症状や痛みなどの苦痛が伴わないことも多いため、治療食や安静の必要性などを理解したり生活の中で実践したりすることに主体的に取り組むことが難しい面が見られる。入院生活による様々な生活規制と長期にわたる療養が必要であるため、児童生徒の活動欲求を満たしていくことを困難にしている。腎臓疾患以外では、小児がん、血液疾患、骨疾

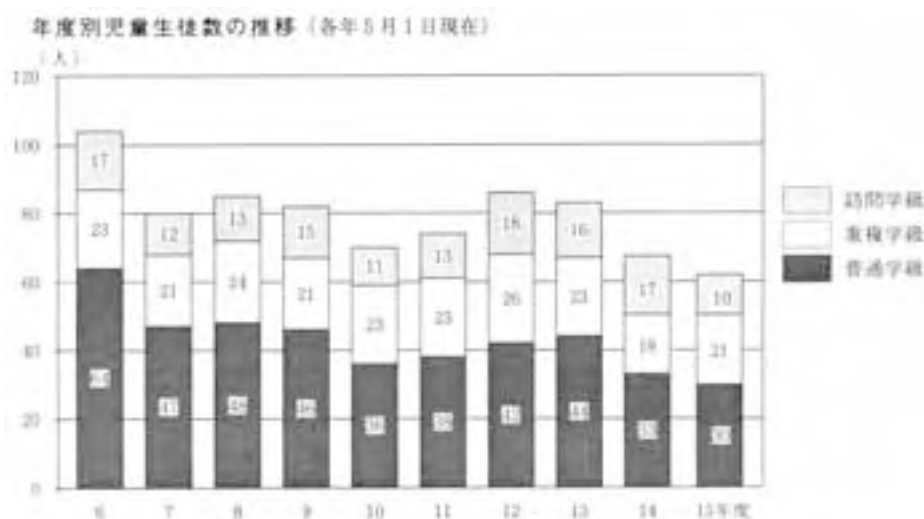


図1 年度別児童生徒数の推移

児童生徒数及び月別転出入状況（平成14年度）

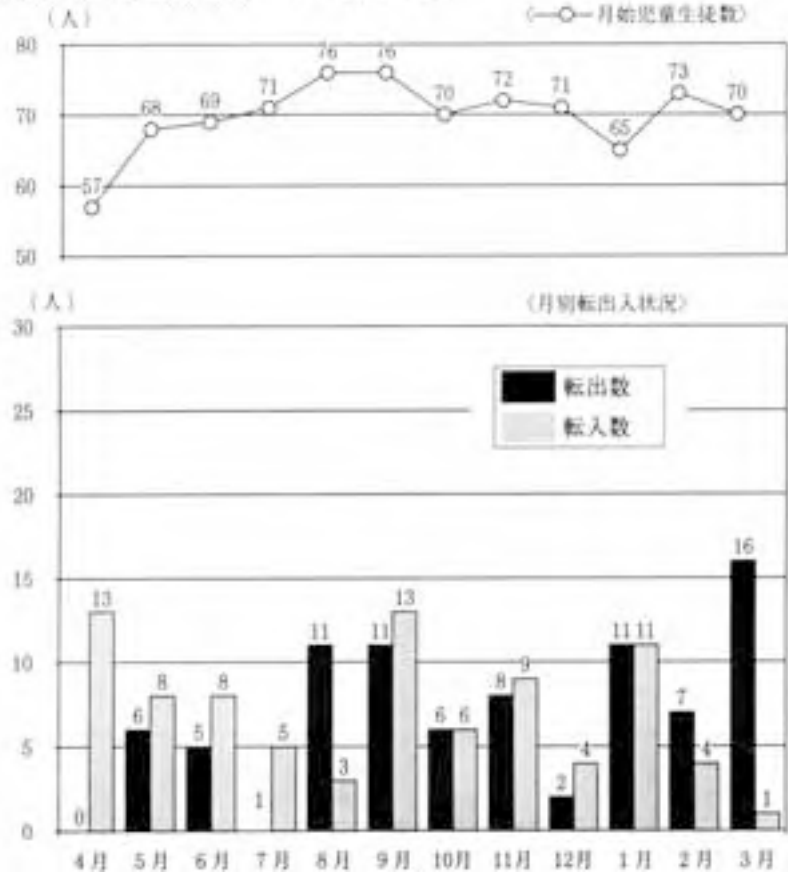


図2 児童生徒数及び月別転出入状況（平成14年度）

週時程表
普通学級

時刻・校時	曜日	月	火	水	木	金
8:20			登		校	
8:25						
8:30			朝	自	習	
8:35						
8:40			学	協	活	動
8:45						
9:20	第1校時			(中)総合的な学習の時間	(中)自立活動	(小)総合的な学習の時間
9:25						
9:30	第2校時			(中)総合的な学習の時間		(小)総合的な学習の時間
9:35						
10:10	第3校時		(小)学級活動		(小)自立活動	
10:15						
11:00	第4校時		(中)自立活動		(高)自立活動	
11:10						
11:20			帰	校	登	校
12:20	第5校時		(高)総合的な学習の時間	(小)総合的な学習の時間		
12:25						
13:40	第6校時		(中)学級活動 (高)L.R.		10分クラブ/児童会活動	
13:45						
14:20	第7校時		(高)自立活動	中・高生徒会活動 (15分タイム)	(高)自立活動	
14:30						
14:50			下		校	
15:00						

★自立活動、総合的な学習の時間、学級活動、L.R.、クラブ/児童会活動は固定。

図3 週時程表

患などの児童生徒が在籍している。また、自宅から通学している生徒も増加しつつあり、特に思春期の精神的な不安定さを抱えているなど実態を多様化させている。

重複学級に在籍している児童生徒たちは、隣接する国立療養所入院し、脳性まひ等によるその障害はますます重度、重複化してきている。一方、近年病院の短期入所措置等による転入がみられ、体調が安定し、医療的に活動や社会参加の制限をほとんど受けずに生活できる生徒もいる。その実態は幅広いが、一人一人は発達の可能性を持っている。しかし、学校や病院など限られた場所で生活していることがほとんどであり、大人からの働きかけを待つ状態が多いことから、生活経験に乏しく受動的になりやすい。

訪問学級に在籍している児童生徒たちの病気は、悪性新生物や血液疾患等の小児がん、膠原病等であり、どの病気も厳しい治療や生活上の規制を必要としている。検査や治療への精神的、身体的苦痛、病気や再発への不安があり、心理的に不安定な面もみられる。

以上のような現状をふまえ児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達段階に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていくことができるようにと願い本目標を設定した。

4. 自立活動での指導目標及び内容

学習指導要領により自立活動の目標は「児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」と示されている。自立活動の内容は5つの区分22項目に明示されているがこれらはそれぞれ各項目ごとに別々に指導するということではない。5つの区分ごとに示された内容の中から個々の児童生徒の必要とする項目を選定しそれらを相互に関連づけて具体的に指導内容を設定する必要がある。こうした自立活動の指導に当たっては、個々の児童生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び内容を明確にした個別の指導計画を作成して行う。

5. 研修の全体図

○めざす児童生徒像（学校目標）

- ・健康 規則正しい生活を送り、健康の維持と回復をめざして努力する児童生徒
- ・明朗 豊かな心を持ち、明るくたくましく意欲的に行動できる児童生徒
- ・協力 自立心を養い、他人を思いやり助け合うことのできる児童生徒

○各学級の目標

・普通学級

小学部 病気に前向きに取り組む力、自分のよさを発揮し自ら学ぼうとする意欲、明るく生きようとする態度を育てる。

中学部 生徒一人一人の病状に配慮し、病気と向き合う気力、自ら考え学ぼうとする意欲、明るく協力して生きようとする態度を育てる。

高等部 病気による困難を改善・克服しようとする気力、自ら学ぼうとする意欲、主体的な行動、明るく前向きに生きようとする態度を育てる。

- ・重複学級 心身の諸機能を最大限に発達できるような支援を行い、自ら明るく生きようとする意欲や態度を育てる。

- ・訪問学級 病気による種々の困難の改善・克服に努めながら、明るく意欲的に学習や生活に取り組む態度を育てる。

○自立活動の児童生徒の目標

病気とうまくつきあいよりよく生きていこう

○児童生徒の現状把握

- ・話し合い、健康調査、教育資料調査、面談（本人、保護者）、Dr.所見、アンケート(腎臓疾患についてどのくらい知識・理解があるかどうかを評価する82項目からなるアンケート)等の活用
- ・指導内容把握表（表1）の活用
- ・指導の記録活用

○個別の指導計画（表2）の作成

- ・現状把握の整理
- ・短期、長期目標の設定
- ・指導内容の選定
- ・指導計画の作成

○指導内容

- ・～学習指導要領より～

児童生徒の現状に合わせて5区分とその22項目の中から必要とする項目を選定しそれらを相互に関連づけて具体的に指導内容を設定

○指導方法の工夫

- ・身近な素材の教材化の工夫
- ・場の設定の工夫
- ・教材教具の開発と活用の工夫（視聴覚機器・情報機器、マルチメディアの効果的活用）
- ・他の教科・領域と関連させた指導内容の工夫

○評価

- ・「自立活動・指導の記録」の記入
- ・「個別の指導計画」の『指導記録と評価』の記入
- ・「指導内容把握表」
- ・「評価基準表（表3）」の記入

6. 自立活動研修の取り組み

本校では2で掲げた自立活動の目標を受け校内研修の充実に努めている。以下にあげる全体研修目標を受けて各学級・学部ごとに児童生徒の現状に応じて研修を推進している。

(1) 全校研修のテーマ

自立活動の全体研修のテーマは、「主体的に自己の力を発揮することができる自立活動の支援のあり方～多面的視点と話し合いを通して～」である。

(2) 現状把握の方法

児童生徒の体調変動が激しく、本校では実態把握という表現ではなく、現状把握という表現にする。以下に、現状把握の方法についてポイントを挙げる。

- ・子供たちとの関わりを大切にする取り組みをするために、子供たちと保護者の思いを的確に捉えたい。
- ・アンケートの見直しやアンケートの利用法も検討していく。そして現状から指導内容を導くという基本的な形を再形成する。これらいずれについても多面的な視点での話し合いが十分になされる必要がある。
- ・「個別の指導計画」の活用と見直し（個別の指導計画の試作の継続実施）、指導者間でのより多くの意見交換や情報交換ができる体制づくり（ケー

ス会議の実施）が重要である。

- ・児童生徒が自分の課題を明確にし、主体的に学習課題に取り組める指導方法と学習内容を検討する。

これら4点を踏まえ、児童生徒の現状を多面的にとらえ、複数の手で作る個別の指導計画の下に行う必要がある。そしてこれらについての研修を深めることにより児童生徒の内面からの理解がよりの確にでき、現状にあった支援をすることにより児童生徒が自己の力を発揮しやすくなるであろうと考える。

(3) 方法について

- ・全体研修において、講師招聘による研修会を行う。
- ・学部・グループ研修において指導内容、指導方法、個別の指導計画の活用等について話し合いを行う。
- ・随時、指導者間での意見交換、情報交換を行う。

7. 腎臓疾患の生徒の事例

(1) 実態（病気に対する受け止め方、心の問題等）

本校普通学級に在籍する児童生徒たちは病気・病状、発症年齢、入院・療養期間がさまざまである。またこれまでの生活環境から、生徒の病気に対する受け止め方、心のあり様も一人一人大きく異なっている。

病気であることを受け入れて前向きに生活している児童生徒もいるものの、入院生活を送る中で、殻に閉じこもって気持ちが落ち込んでしまったり、生活に変化や自由がない生活に不満を抱いたりなど、自由に活動できないことに対する苛立ちが見られることも少なくない。表面的には明るく元気に登校してはいるものの、病棟での人間関係や薬の副作用によるストレス、学習の遅れや退院後の生活への不安等、多くの悩みを抱えている。病気になったことを受け止めることがなかなかできず、自己の病気に対する不安や入院生活でのさまざまな悩みに苦しんでいるものの、そういった心の内を明かすことはできずに、自分自身の中にしまい込んでいる生徒もいる。

腎臓疾患の生徒は、自覚症状のないことから、治療食や安静の必要性などを理解したり、生活の中で実践したりすることに主体的に取り組むことが難しい面も見られる。腎臓疾患以外の生徒は、病気はそれぞれ違うものの、病状の変化に対する不安を抱い

表1 指導內容把握表・腎臟疾患

区分	項目	指導目標	指導内容	具体的な指導内容	評価		評価		
					到達度	達成度	一学期	二学期	三学期
健康の保持	病気の状態の理解と生活管理に関すること	・自己の腎臓疾患の状態を理解する。	病名	自分の病名。					
			腎臓病の概要	腎炎、ネフローゼなど					
			人体各部の名称	自分の身体、心臓、肺、胃、その他の内臓器官					
			腎臓の形態	腎臓の形、大きさ、個数、位置など					
			腎臓のしくみ	糸球体、尿細管など					
			腎臓の働き	尿、老廃物、血液濾過、尿のできる過程					
			安静について	運動時と安静時、安静が必要な理由、安静度に応じた生活					
			食事について	栄養素の役割、塩分、たんぱく質、脂質、糖質、ビタミン、食事の摂取の仕方、栄養のバランス、食べ過ぎる必要、食べ過ぎはいけない食品、カロリー計算					
	健康状態の維持・改善に関すること	・腎臓疾患の改善に必要な生活習慣の確立を図る。 ・腎臓疾患の改善等に必要な生活習慣の確立を図る。	薬について(副作用・感染予防)	自分が服用している薬の効用、感染予防、出血予防、服用上の注意事項					
			病棟生活・病棟日課	病棟日課・起床時刻・消灯時刻、整理整頓					
			外出(家庭生活)・睡眠	外出時の日課・起床時刻、就寝時刻、安静時間、生活リズム					
			感染予防	手洗い、うがい、換気、風邪と腎臓病					
			保 温	気温に応じた服類、衣類の調節					
			検 査	薬師や医師検査、検査の大切さ、検査を受ける態度、検査を活用する態度					
安静の実践			安静時間、運動後、寝る						
食事療法の実践			治療、病状に応じた塩分、カロリー、蛋白、安静のバランス、献立を作成						
心理的な安定	・病気の不安を減らし、病気の改善や療養への意気に対して積極的な対応ができるようになる。 ・腎臓疾患や腎臓を治療する薬剤の所とを学ぶ。	病名について	病名への不安、病名ためのあせり、病名への対応 入院生活への対応						
		人間関係について	対人関係、友人、医療関係者、親、学校関係者						
		心理面について	心理的解放感、趣味や特技、生きがい、軽スポーツ						
		将来について	前職校復職、進路、退院後の不安、将来の問題、自立、自己実現						

推薦内容： 〇印・・・・必要なもの。

評 価： A・・・十分達成できた。 B・・・およそ達成できた。 C・・・不十分である。（参照：評価規準表）

表2 自立活動 個別の指導計画

対象児童生徒	仁戸名花子	学年	年	月	日生(歳)	転入年月日	年	月	日
病名 (発症の状況)	○病名や発症の状況や過去の入院歴、再発等について記入。 ネフローゼ症候群 H11.6 学校検尿により発見 千葉大学病院に1ヶ月の入院。 H11.9 東病院に転院								
専門医等の 助言及び配 慮事項	○Drからの配慮事項や病棟連絡会での情報を具体的に記入(指導に必要な事項について)。 国立療養所千葉東病院・○○○○Dr H11.5.9 腎生検、血液検査では異常が見られないが、タンパク尿が1g以上出ている。免疫抑制剤を使用しているため感染には注意が必要である。また、骨がもろくなっているため、骨折には十分注意する必要がある。 H11.6.15 4h登校(足に静脈瘤があるのでガンセンター受診まで車椅子登校)								
病気の知識 理解、自己 管理、心理 面等からの 実態	○アンケートや教育資料調査、日々の生活の様子等を参考に、心理的な面、病気に対する知識理解、生活態度、学習空白等について詳しく記入。また、保護者からの要望等もこの欄に記入していく。(実態を記入しきれない場合は、別紙参照とし、実態表を添付する。) 初めての入院であり、食事療法や服薬、安静の大切さについてほとんど理解されていないが、病棟では病棟日課を守り生活している。退院後の生活(食事、生活リズム)について、病状に応じた生活が実践できるかどうか、さらに、前籍校に戻ったときに、友達とうまくやっていけるかどうか、心配している。退院後、きちんと自己管理ができるような学習を希望している。								
指導目標	○実態を基に、退院までに必要とされる1年間を見通した目標を長期目標とする。長期目標から下ろされてくる学期ごとの目標を短期目標とする。(順次記入) 長期目標 ・健康状態の維持・改善に必要な生活習慣を身につけ、退院後の不安を軽減し、自己管理ができるようにする。 短期目標 (1学期) ・病状に応じた食事を実践していくための知識を身につけることができる。 (2学期) ・ (3学期) ・								
指導計画						備考		指導記録と評価	
月	○目標	「単元名」・学習内容							
	○目標の下に、自立活動の指導内容の区分と、指導項目を記入。	「単元名」・学習する内容、手だて、方法等の計画などを記入する。				○各教科領域との関連、安静度、病状の変化や心理面で配慮する点など指導に必要な事柄を記入。		○実際に指導を行った様子や目標の達成度	
4	○腎臓のはたらきを知り、安静や食事療法の実用性を理解する。 ○健康の条件 ・病状の状態の理解	「腎臓のしくみとはたらき」 ・腎臓のはたらき、特に糸球体や尿細管のはたらきをについて、腎臓ソフトを用いて理解を深め、塩分の適量摂取や安静の必要性について考える。				また、病状により、計画の変更があった場合はこの欄に記入し、「指導記録と評価」の欄も変更した内容に沿って記録する。		・腎臓の糸球体で、血液をろ過していることをソフトを用いて理解できた。また、腎臓は、血圧や水分調節も行っていることを知り、腎臓の大切さがわかり、安静や食事の必要性について理解できた。	
5	○退院後、自分の食事を自己管理できるような意識を	「病状に応じた献立作成」 ・調理活動を通して、カロリー、タンパク質、塩分を考えて、自分の病状に応じた献立を作成する。				・骨折予防のため、		・塩分やタンパク質量など栄養計算ソフトを用いて計算し自分の病状に応じた献立(菓子どんぶり、ササインゲンのおかず、トマトとキュウリ	

	高める。 ◎健康の保持 ・生活管理、健康 状態の維持改善		コルセットを着用。 (5/12)	のサラダ、ワカメの煮だし汁、牛乳、ご飯) を作成することができた。
6	○安静の必要性を理解することができ る。 ◎健康の保持 ・生活管理	「病状に応じた運動を考えよう」 ・軽運動前後（パドミントン、卓球等）の脈 拍数を測定する活動を通して、運動量 と病状との関係から、生活の中での運動 について考える。	・タンパク尿が増え たため、床上学習と なる。	
7	○退院後の生 活についての 不安を軽減す る。 ◎心理的な安定 ・情緒の安定、意 欲の向上	「退院後の学校生活」 ・退院後の学校生活において、現在抱え ている不安（自分の病気のことを話した らいじめられるかも知れない）を軽減す るために、退院した先輩からの手紙など をもとに、どのように対応していくのか 考える。また、学校生活で起こりうる場 面を設定して、ロールプレイ（スキット） を行い、退院後、自分の状況について場 に応じた意見を話せるようにする。	8月31日転出予定	
	※児童生徒の 実態から目標 を設定し、必 要とする区分 と指導項目を 5区分22項 目の中から選 定する。指導 項目は、（項 目文が長いの うち、あては まる主な言葉 を選んで記入 する。	※学期終了時の実態を基に、次学期の計 画を立てる。学期途中の退院が明らかにな っている児童生徒については、退院ま での計画を立てる。学期途中の転入生は、 転入時から記入していく。 （訪問学級においては、児童生徒の実態 の変容に応じて計画を立てる場合も考え られる。） ※単元として構成できない内容は、学習 内容のみを記入する。		

二戸名養護学校・中・高等部

第1期より達成できた。

○ 2411 年 3 月 1 日

たり病気による身体の変化（疲労・倦怠感、脱毛やむくみ、皮膚のあれ、紫斑等）に悩んだりしている。

(2) 活動目標

○社会自立を目指して、主体的に生活・行動することができる。

○健康状態の維持・改善に必要な生活様式を理解し、生活習慣を身に付けることができる。

実践例

(ア) 単元名 「先輩の生き方に学ぼう」

(イ) 目 標

○自分の夢を実現している先輩の話を聞き、病気や人との上手なつきあい方などを学ぶ。

○話を聞くことにより、将来を見通した「自分の生き方」を考える。

(ウ) 活動の経過

本単元は、毎年、進学や就職して社会に出て活躍している先輩を招いて話を聞く会である。入院・退院・転校・卒業という同じ経験をしている先輩の話を直接聞けることは、児童生徒たちにとってとても励みになっている。年度の早い時期に実施した方がそれ以降の活動に生かすことができるという反省から、7月に実施した。また、以前に実施したこの活動では、先輩が一通り話して児童生徒は聞いているという形で受け身的な部分が多かった。今年は児童生徒が直接聞きたいことを質問し、答えてもらうという形式で実施した。さらに、今までは、1人の先輩を招いていたが、今回は状況の違う3人を招き話してもらった。

先輩a…腎臓疾患で本校を卒業し、卒業後就職。

先輩b…腎臓疾患で途中転出し、前籍校へ。現在大学生。

先輩c…車椅子で生活し本校で卒業。現在大学生。

＜事前の学習の様子＞

初めに、話を聞く会の主旨や様子について知るためにビデオを視聴した。そして、招く先輩の紹介をし、聞きたいことを考え質問用紙に記入した。

生徒たちが考えた質問の一部を以下にあげる。

生徒A…退院間近で2学期から前籍校に戻る予定

・前籍校に戻ったとき、すぐ友達ができ了吗か。
・自分の病気を友達に話したときの反応はどうでしたか。

生徒B…退院間近で2学期から前籍校に戻る予定

・病気を隠す気持ちはありましたか。

・前籍校に戻る時不安はありましたか。それは、どのようなことですか。解決法はありますか。

生徒C…進路決定を目前に控えた生徒

・卒業を控えた今頃は、自分のやりたいことがきまっていましたか。

・大学と高校の違いは何ですか。

生徒A Bは、前籍校へ戻った時の対人関係について不安な思いを抱えていた。生徒Cは、進学後の様子を知りたいと思っていた。

＜話を聞く会当日の様子＞

会当日は、病状、人間関係、病棟生活・学校生活についてなど、生徒が直接先輩に質問した。進学についての質問は先輩b cへ、退院・転出後の生活は先輩bへ、腎臓の病気は先輩a bに答えてもらった。先輩たちは、自分の経験を真剣に話しアドバイスしてくれた。

「前籍校に戻って、すぐ友達ができ了吗か」という生徒Aの質問に「初めて入院した時は誰もが知り合いがいない状態だが、慣れていくうちに友達ができる。それと同じように、前籍校に戻って友達を作ればいい。」また、生徒Aの消極的な性格を先輩が察し、「積極的に友だちに関わっていくと良い。関わらないとそのままになる。」と激励してくれた。会終了後に「とても貴重な話が聞けて良かった。」と話していた。他の生徒からも「すごく勉強になったし、この病気にかかってもできないことはないんだと勇気づけられた気がした。めったにできない経験だし、自分のこれからの生活に生かしたい。」「先輩たちのためになる話が聞けて良かったです。これからはその話をバネにがんばれそうです。」という感想もあった。

(I) 考 察

○複数の先輩を招いていたため、進路や病気についての質問に、進学のことだけ、就職のことだけというだけではなく、各先輩の状況が異なっているため児童生徒個々のニーズに応えることができた。

○同じ病院で生活し、同じ学校で学び、同じ病気で悩んだ先輩からの話は説得力があり、児童生徒の不安感を和らげ、自己効力感を高めることにつながった。

○今後は、質問形式だけではなく児童生徒と先輩がいくつかのテーマで話し合えるような会の運営方法の工夫を考えていきたい。

8. 今後の課題

自立活動の時間の指導において「自立活動アンケート」「評価規準表」「指導事項把握表」を活用し実態把握、評価を行っている。しかしこれらの内容や活用方法は見直しの時期にきているという意見も多い。内容では児童生徒の実態により合わせるためアンケート項目の精選、評価規準表の到達目標の変更、を検討している。活用方法は支援スタッフとの話し合いを中心に行いながら、そのサポート的な役割として記入法を行うというものに変更していくように考えている。

本校では、子どもとの関係性の重視という観点から心理的な安定のみをねらいとした活動を中心に行ってきたこともあった。しかし「自立活動の内容は5つの区分22項目に明示されている」これらはそれぞれ各項目ごとに別々に指導するということではないという反省のもと長い年月をかけ、いろいろな取り組みがこれまでなされて現在に至っている。こ

れらの努力で、有意義な授業が開発され、効果をあげてくる中で、在籍生徒の多くを占める腎臓疾患の子どもたちに必要な学習内容がある程度明らかになってきた。このことは大きな成果ではある。しかし、反面これだけをやっていればよいという考えに陥り、一番大切な「まずはじめに子どもありき」から「まずはじめに活動ありき」になってしまったことは否めない。子どもが変わり、職員も変わるということが毎年繰り返される中、自立活動の活動内容のみが変わらないで「形」として残ってしまった。児童生徒の実態を十分に把握した上で、このような実態だからこの指導内容があり、そしてよりわかりやすくするために指導法の工夫があるという手順を明確にして取り組んでいかなくてならない。これが一人一人の実態に応じた自立活動の根底ではないかと考える。そして今までの多様な指導内容の蓄積から今後はそれらを整理して児童生徒の実態に応じて活用していく、いわゆるバイキング方式を利用したらよいのではと考えている。さらに今までの積み重ねの指導は大切にしながら、児童生徒との関係性をさらに重要視し、内面から問題点をとらえることのできる自立活動を確立していきたい。

3.5.2 病院内における自立活動の展開について

ー血液疾患、感染免疫系疾患等の児童生徒を対象にー

横浜市立二つ橋養護学校

木村 益徳

1. はじめに

本校（横浜市瀬谷区）に在籍している児童生徒は、隣接の横浜市アレルギーセンターに入院または同病院の外来に通院している。また、横浜市民病院（保土ヶ谷区）・横浜市立大学医学部附属病院（金沢区）・同附属市民総合医療センター（南区）に「院内学級」が設置されている。在宅で療養中の児童生徒に対しては「訪問指導学級」が設置されており、在籍児童生徒の病種や症状はそれぞれ異なるが、いずれも医療関係者との緊密な連携のもとで教育がなされている。

横浜市立大学医学部附属病院院内学級に在籍する児童生徒は、横浜市内はもとより、ここ数年では他府県から入院し転入するケースも多くなっている。

本稿では、横浜市立大学医学部附属病院院内学級における取り組みについて述べてみたい。

2. 児童生徒の実態

3つの院内学級それぞれに児童生徒の実態には違いがあるが、本稿で取り上げる横浜市立大学医学部附属病院院内学級の児童生徒の場合、おもな病種として血液疾患と感染免疫系疾患が挙げられる。その他には小児科以外の各診療科からも入級するケースがあり、その都度、医療者と保護者、教職員の協議により教育活動を展開している。

児童生徒の入院期間は長期から短期まで様々なバリエーションがあるが、長期の場合は半年から1年以上にも及び、短期の場合も2～3ヶ月の入院、または数日間の入院を繰り返すケースなど、病種や病状により大きな違いがある。

また、児童生徒は治療の過程において、大部屋・個室・完全無菌室・集中治療室など生活の場も変化し、安静度の変化も著しい。この変化に応じて、学習活動も教室や各病室など、それぞれの場所で児童生徒に応じた学習内容を設定して展開している。

3. 児童生徒が抱える不安やストレス

入院生活を送る中で、児童生徒は様々な不安やストレスを日々感じている。

血液疾患の児童生徒については、まず急激な生活の変化が挙げられる。平穏な日常生活から診断、入院、治療の開始と続く生活上の大きな変化は児童生徒にも保護者にも計りがたい不安をもたらし、また、入院後の服薬や治療、これに伴う副作用、検査や処置などには厳しいものがあり、児童生徒は多くの場面で、痛みや気分不快などのストレスを抱えることになる。例えば、日常的な服薬一つとっても、薬を飲むときの苦痛や飲んだ後の気分不快など、当事者となる児童生徒にとっては切実な不安やストレスを生む場面になっている。生活上の制限も多く、長期間家庭や地域から離れる、身体の状態変化により今までできていたことができなくなる、治療過程で容姿が変化する、など不安を生む要因も数多く存在する。

一方、感染免疫系疾患の児童生徒は幼い頃から病気と向き合っており、慢性疾患に特有な不安やストレスを抱えている。闘病が長期にわたることは勿論、加齢に従って周囲の子どもたちとの体格差が顕著になってきたり、学習活動のペースが周りとは合わなくなったりすることがあり、本来の自分の姿を表現しにくい状況がある。

いずれにしても、児童生徒の病状や心の状態は日々の変化が大きいため、その時々状況に応じて、柔軟で適切な対応が求められる。

4. 教育課程

各教科・道徳については、本校・訪問指導学級・3つの院内学級で共通のものを編成し、これを基本にしながら、病状や学習空白などの状態を考慮に入れて児童生徒それぞれの実態に応じた学習計画を立てるようにしている。

また、自立活動・総合的な時間については、本校・訪問指導学級・各院内学級のそれぞれにおいて独自のものを編成し学習活動を展開している。

5. 自立活動

(1) 自立活動の指導

本校では自立活動専任の職員をおかず、全員が自立活動に携わっている。横浜市立大学医学部附属病院院内学級（以下、市大病院院内学級）の場合、前述したとおり、児童生徒の病状や安静度、生活の場などが刻々と変化するため、病棟内に設けられた教室の他、教師が小児科・他の診療科の病棟へ出向き、病室内でも学習活動を行っている。

このような動きをとるため、それぞれの教師が担当する児童生徒の顔ぶれは日々変わってくる。例えば、ある日の午前中は教室の小学部2年生と3年生を担当し、午後は個室の中学部1年生をみる、といった具合である。この他、複数の教師で複数の児童生徒の指導にあたる場面もあり、指導形態には様々なバリエーションがある。

(2) 自立活動の指導内容

市大病院院内学級において展開される自立活動には二つの種類の学習活動がある。

一つは年間指導計画に位置づけられているもので、入院中であっても季節の移り変わりを感じながら、制限の多い生活の中でできるだけ活動の幅を広げてQOLを高めようとする活動である。具体的には四季それぞれに対応した創作的な活動を主な内容としている。指導内容や重点化した成長課題については大きな枠組みだけが決まっており、具体的な指導に関しては、医療スタッフ・病棟保育士と連携をとりながら、その年度の学年構成や実施時期の子どもたちの病状や状態などを考慮して学習計画を立てている。

また、一人ひとり異なる成長課題については、個別教育計画の運用をする中でとらえるようにしている。例えば、焼き物粘土を利用した制作的活動を展開する場合、同じ素材を使い、学習の場を共有していても、それぞれの児童生徒が達成しようとする課題には違いがある。ある児童生徒にとっては、ある程度の技能を身につけながら器などの作品を仕上げ

ていき、制作の過程を通して成就感を得ることが達成課題であり、他の児童生徒にとっては、作品制作からは距離を置きながら、粘土の感触をその手で十分に味わい、心の解放を図ることを達成課題の中心に置くことが必要であったりする。

もちろん、学習の場を共有していることで児童生徒どうしの関わり合いが生まれ、影響を与えあうという重要な面にも目を向けていなくてはならない。

もう一つは、年間計画には位置づけがなく、児童生徒の病状や心理的状态に応じて柔軟に展開する活動である。院内学級においては児童生徒の状態変化が著しく、柔軟で小回りの利く対応が欠かせないものとなっている。

児童生徒は日々、様々な背景を背負って生活を送っている。「やっとの思いで薬を飲んで登校してきた」「午前の授業後に検査がある」「今日から治療が始まる」「治療中で疲れやすく、気分もすぐれない」「ずっと外泊ができず、家に帰れない」「もうすぐ移植のため無菌室に行かなくてはならない」など、口には出さなくても、不安を誘発する状況は生活の様々な場面で生まれる。

そこで、教師は児童生徒のもつこのような背景を十分に理解した上で授業に臨む必要がある。例えば教科指導を予定していた場合でも、児童生徒の状態によっては指導内容を自立活動へ全面的に変更する対応が必要になるときもあり、教科学習が可能な場合であっても、授業の導入部分や活動に区切りをつける際などに自立活動の要素を取り入れた活動を行うなどして、折に触れて児童生徒の心の安定を図っていきたいと考える。この点に関して教師には、児童生徒のちょっとした仕草や顔の表情、つぶやきなどからニーズを感じ取るセンスが求められる。また、感じ取った後には、状況に応じて学習内容を変更する柔軟さももちあわせたい。

(3) 自立活動のねらい

現在、横浜市では「生き方の教育」の推進に取り組んでおり、児童生徒を「自ら成長していく存在」ととらえ、自分で自分の生き方を切り拓いていく営みとして「学び」を展開しようとしている。

厳しい生活を送る児童生徒も、前向きさを失わずに「自ら成長し主体的に生きようとしている存在」

として日々成長しており、自立活動のねらいも、児童生徒の自己実現を支援し、「生きる力」を育てることにある。

そこで、教育の面から児童生徒をサポートする教師は、次の２点に目を向けて自立活動を展開する必要がある。

- ・人が自ら学び、自ら考え、主体的に物事に取り組める状態であるためには、ある程度の心理的安定が必要であり、まずは児童生徒の心の安定を図らなくてはならない。

- ・心の安定を図った上で、刻々と変化する児童生徒の状況に応じて「自分で行動し、達成できた」と思える経験を日々積み重ねていく支援を続ける。

ネガティブな要素が多い中でも、その時々自分の状況に応じて「こんなことができた」という経験を重ねることにより、児童生徒が自らの価値を認め、前向きに生きようとする気持ちを育てていきたいと考える。

(4) 自立活動 市大病院院内学級年間指導計画

	小学部	中学部	
4月	鯉のぼり作り 6 H		自立活動については、年間指導計画へ組み入れる活動の他、児童生徒それぞれの病状や体調に合わせて行う活動も日々の学習活動の中で展開する。 入院加療の過程で児童生徒の心身へ生じる厳しい負荷を考慮して、 ・工作、手芸、工芸などの制作的活動 ・軽度の運動やストレッチング ・遊戯的活動 ・音楽や映像教材などの視聴 ・ロボット犬を使った活動 ・絵本の読み聞かせ ・読書 ・会話 などの活動を行い、主たる目的を「心理的な安定」として展開する。
5月			
6月	七夕準備 4 H	七夕準備 4 H	
7月	七夕の会 2 H 作品作り（うちわ） 4 H	七夕の会 2 H 作品作り（うちわ） 4 H	
9月			
10月	学習発表会に向けての 作品作り （七宝焼き・ステンシルなど） 6 H	学習発表会に向けての 作品創り （七宝焼き・ステンシルなど） 6 H	
11月	クッキング （ホットケーキ作り） 4 H	クッキング （ホットケーキ作り） 4 H	
12月	作品製作 4 H	作品製作 4 H	
1月	お正月遊び 4 H 節分の準備 2 H	お正月遊び 4 H 節分の準備 2 H	
2月	節分 2 H クッキング （スポンジケーキ作り） 6 H	節分 2 H クッキング （スポンジケーキ作り） 6 H	
3月			

6. 個に応じた指導の展開・個別教育計画

(1) 個別教育計画の作成

本校では平成11年度より「個別教育計画」に関する研究に取り組み、13年度より在籍するすべての児童生徒について個別教育計画を作成し、それに基づいた指導を行っている。

(2) 校内重点研での取り組み

昨年度は、テーマを「病弱養護学校における個別教育計画の作成と取り組み」とし、本校・訪問指導学級・3つの院内学級のそれぞれの実情にあった個別教育計画作成の手順、書式、見直しのしかた等について研究を進めた。

今年度は「個別教育計画に基づいた教育活動の実践」とテーマを定め、研究の第2段階として「取り組み・実践」の部分にスポットをあてた研究を進めている。具体的には、個別教育計画を実際の学習活動へ反映させる取り組みや、個別教育計画と学習活動の評価と修正など、日常的な実践についての検証を研究の内容としている。

(3) 市大病院院内学級の個別教育計画書式

本校では以下の書式に従って個別教育計画を作成している。

書式1 個別教育計画（教育的ニーズの把握）

（表面）

項 目			現在の状態
健 康	医 療・ 心 理	医療の状況	
		心理	
		興味	
生 活			
家 庭 地 域	関 係 機 関	家族の様子 願い	

（裏面）

項 目		現在の状態
教科・自立活動等		

書式2 個別教育計画（教育的ニーズの選定）

項 目	内 容
教育的ニーズ	
重点課題	
優先内容	

書式3 個別教育計画（長期目標）

項 目	長 期 目 標
健 康	
生 活	
教科・自立活動等	
家庭・地域 関係機関	

書式4 個別教育計画（短期目標、指導内容及び指導経過、評価）

項目	短期目標	指導内容及び指導経過	評価及び修正点
健康 生活			
教科 自立活動			
家庭			

(4) 個別教育計画作成上の課題

血液疾患の児童生徒

- ・入院当初は、初期の厳しい治療のために本人本来の様子を十分に把握できない。また、入院に関わる生活の急激な変化のため、保護者にも学校のことを考える余裕はほとんどなく、情報を得ることが難しい。
- ・病状や心理面の変化が大きく、目標の大幅な変更も起こりうる。

感染免疫系疾患の児童生徒

- ・遠方から転入するケースが増えており、保護者との面談の機会が少ない。
- ・長期目標を立てにくい。
- ・短期間の入院の中でニーズをつかみ、素早く教育計画を立てる必要がある。

両者に共通の課題

- ・県外からの転入、本学級転入までの治療経過などの条件により、学習空白や学習進度などに個人差がある。
- ・治療のサイクルにより教室登校が不可能な時期がある。
- ・その日その日の病状や体調に応じた教育活動が必

要である。

(5) 課題に対する取り組み

①転入時の情報収集

保護者より

- ・転入手続き時、保護者に簡単な調査票を書いて頂き、子どもの様子や院内学級に対する要望について情報を得る。

前籍校より

- ・前籍校へ転入書類と共に調査票を送り、担任教諭からの情報を得る。

医療スタッフより

- ・カンファレンスなどで医療者から情報を得る。

②個別教育計画の作成

- ・血液疾患の児童生徒

長期目標・短期目標を立て、学期ごとに見直す。
また、病状に合わせて柔軟に変更を行う。

- ・感染免疫系疾患の児童生徒

入院が短期であるため、長期目標を立てることは困難であるが、まずは短期目標を立てて、記入できるところから書き入れて加筆していくこととした。

③入院中の取り組み

（保護者との連携）

- ・連絡帳を使い、日々の教育活動の様子について報告を行う。

- ・学期末保護者面談

- ・適宜行う面談

保護者には面会時間以外の子どもの様子を知りたいというニーズがあり、日中の大半の時間を共に過ごしている教員からの情報の価値は少なくない。時折、デジタルカメラで撮影した映像を連絡帳に貼りながら報告を行っている。

入院中ではあっても、生き生きと活動している様子を知ること、保護者には少しずつ安心感が生まれ、教師とのコミュニケーションも深まる。また、連絡帳を病室の保護者へ届けることが直接話をする機会にもつながり、話しやすい環境をつくっている。

このような取り組みの中で定期的な面談の他にも保護者の意向や願いを知る機会を設けて、サポート

していく。

(医療者との連携)

・カンファレンス

月に1度、師長・医師・看護師・保育士・院内学級教員で定期カンファレンスを行い、情報交換を図っている。以前はここで児童生徒の状態や様子について情報交換を行っていたが、現在では、病棟共催行事の運営や医療と教育の連携のありかた等について協議する場になっている。これは、月に1度のカンファレンスでは、医療面でも教育面でも児童生徒の状態に合わせたタイムリーな情報交換になっていない欠点が生じたためである。このため医師に関しては、院内パーソナルフォンを積極的に利用して教師との意思疎通を密にする方策をとり、看護師については、小児科CNS(専門看護師)を軸として連絡を密にする取り組みを行っている。小児科CNSの動きにより、小児科は勿論のこと、他病棟をはじめとする病院内各部署と院内学級のつながりが有機的なものとなった。他病棟(無菌室など)でのカンファレンスに院内学級教師も参加するようになるなど、医療との連携が深まっている。

また、ターミナル期に入るなど、特に緊急な取り組みを要する児童生徒の場合は、医師・師長・看護師・担当教師をメンバーとして週1回ほどの特別なカンファレンスを開催する。

この他に、毎朝の医務連絡及び担当看護師との情報交換があり、この情報をその日の学習活動のもちかたに反映させている。

(前籍校との連携)

- ・電話連絡(必要に応じて)
- ・保護者を介して学級通信などを得て、学習進度を合わせる。

(柔軟な対応をするための教師の取り組み)

病状の変化が著しいことから、朝の打ち合わせ時間や午後の授業前の時間を利用して、それぞれの児童生徒の病状や心理状態、医療者とのカンファレンスや保護者との面談から得た情報などの共有に努めている。これらの情報を基に、その日の教師の配置

や学習活動の内容・進め方について知恵を出し合って協議を行う。児童生徒のニーズを洗い出して適切なかたちで授業に活かすために、この協議は重要なものになっている。また、毎日行われる協議の内容を記録することが個別教育計画の整理につながると考え、それぞれの児童生徒について協議内容を加筆して記録として残すようにした。この記録は、個別教育計画の副票とも呼べるものになっている。

7. 今後の課題

柔軟なかたちで自立活動を展開していく際、「どのような内容をどのように展開すべきか」という点に関して一人の教師が判断することは非常に難しい。本人・保護者・医療からの情報を多角的に考え合わせて、複数の教師が知恵を出し合う取り組みを今後も続けたい。複数の教師が子どもたちに関わる現場であることから、チームの全員がそれぞれの児童生徒の状況や個別教育計画について理解している必要がある。このためにも、午前・午後の始業前に毎日行われる協議の時間を大切に、チーム内の連携を深めていきたい。

また、日々の協議の積み重ねにより個別教育計画の修正時期や修正すべき方向が示唆されると考えられる。状況に応じた柔軟な対応を心がけながらも、個別教育計画のもつ道筋も見失わず、計画の立案・学習活動の展開・評価・計画の見直しと続くプロセスを確実なものにする必要がある。

このような取り組みを通して、入院・治療・退院の各ステージで児童生徒に生じる不安やストレスをできるだけ軽減し、病院での生活に潤いがもたられるようにしたい。自立活動は、このような教育活動の中心となるものであり、その内容も、積極的に動的な学習活動を行う場合もあれば、不安の大きい児童生徒の側にいて静かに時間と空間を共有しながら心の安定を図る静的なものもあり、そのバリエーションは多岐に渡る。しかし、どの活動も児童生徒の自己効力感を高めるものでなければならないし、教師の側も、ただ単に活動を展開するだけでなく、活動を通して児童生徒との関係性を築き、信頼関係を深めながら、児童生徒が生活しやすい環境を整える必要がある。

3.5.3 病弱養護学校における自立活動

個に応じた指導内容の設定を図る取組

新潟県立柏崎養護学校

中静 康弘

1 学校の概要

(1) 在籍する児童生徒

本校は、新潟県の柏崎市に位置し、国立療養所新潟病院に隣接する病弱養護学校である。教師と児童生徒の信頼関係を基盤とし、「はじめに子どもありき」を合言葉に、一人一人の児童生徒に応じた「生きる力」の育成を目指している。校舎の窓からは日本海を臨むことができ、徒歩数分の所には赤坂山の自然と公園施設が広がっている。その一方で、学校のすぐ近くを幹線道路が走っているという恵まれた環境にある。

小学部・中学部・高等部の3学部で構成され、児童生徒数は25名（平成15年4月21日現在）、教職員数は47名である。在籍する児童生徒のうち、慢性疾患児の占める割合は64%、筋疾患児は32%であり、残りの4%は脳性まひ児である。慢性疾患児の主な病気は、気管支喘息が24%、腎臓疾患が4%、肥満が32%であるが、年度途中の転出入によって、大きく変動する。4月現在では、不登校傾向のある児童生徒は少ないが、近年は、年間を通してみるとかなりの割合となることが多い。また、筋疾患児は、ほとんどが高等部の生徒であり、小学部には在籍者がいない。このように、学部によって、また、同じ年度でもその時期によって、在籍する児童生徒の病種・病気の割合は異なっている。

(2) 教育課程

教育課程は大きく3つに分かれている。一般校に準ずる教育課程、知的障害代替の教育課程（重度・重複学級）、自立活動を主とした教育課程（重度・重複学級、訪問学級）である。準ずる教育課程は、さらに慢性疾患児のAコースと、筋疾患児のBコースに分かれている。

(3) 自立活動に関するこれまでの取組

本校では、昭和55年に文部省の研究指定校となったのを機に、養護・訓練の指導のために各病類に合わせて一人一人の個人別指導計画を作成し、活用してきた（田村、2001）。その後も、養護・訓練を研修の中心として取り上げ、さらなる改善と個に応じた指導の充実に努めてきた。個人別指導計画の作成にあたっては、養護・訓練のねらいをdisabilityの改善・克服であるととらえ、主として病類別の指導事項把握表を利用して児童生徒の実態把握を行ってきた。

平成10年6月の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）」において、養護・訓練が自立活動へと改められることが提言されたのを機に、その年度の2学期からは、学習指導要領の改訂を見据えた見直しに入った。

例えば、自立活動への改訂では、この領域が個々の実態に応じた活動であることがより明確に示された。本校では、それまでのような病気の面からの実態だけでなく、児童生徒の全体像をより詳しく見取った上で、それに応じた指導を行っていく必要があると考えられた。そこで、付箋を用いた複数教師による情報の収集の実施と、教師間の協議や共通理解の場の設定を行った。

また、「養護・訓練に関する指導」という表現が「自立活動の指導」に改められ、「自立活動の時間における指導」は学校教育全体を通じて行う「自立活動の指導」の一部であることが明確にされた。本校では、個人別指導計画において、「時間における指導」、「関する指導」の内容を明確にして指導を行っていた。しかし、記録、評価は「時間における指導」についてのみしか記入せず、「関する指導」は軽視されている嫌いがあった。そこで、「自立活動の個別の指導計画を作成・評価する」という観点から、「時間における指導」以外の指導についても記録・評価を

記入するよう改めた。

こうした見直しの成果を、平成11年度には「自立活動の手引き」としてまとめ、学校としての自立活動の取り組み方を明らかにした。学校として自立活動をどのように進めていくのか（図）を共通理解した上で、手続きの細部や書式は、各学部や教育課程毎に決定していくことにしている。平成12年度以降も毎年見直しを行いながら、平成14年度には「自立活動の手引き」の大改訂を行い、現在に至っている。

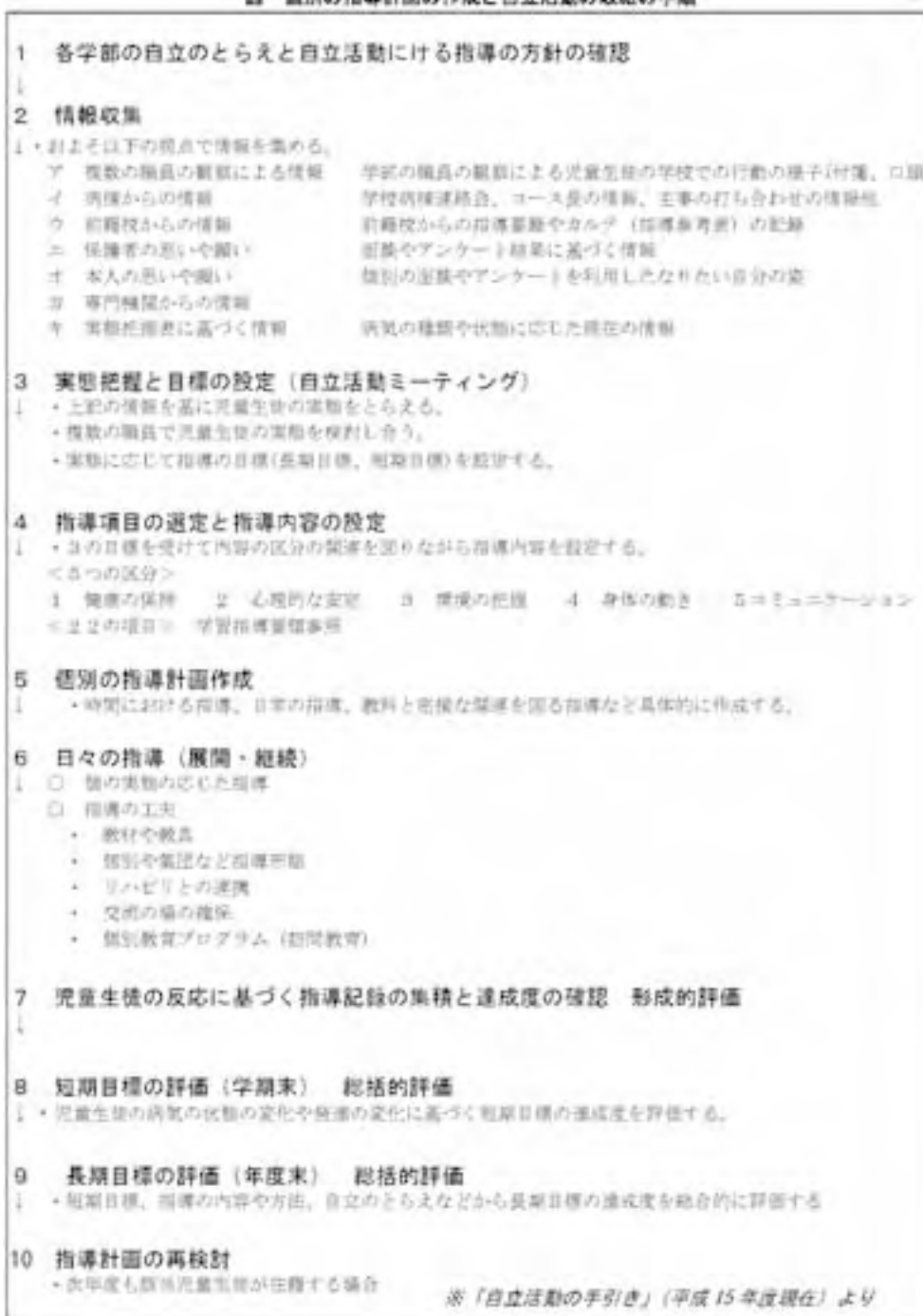
本稿では、小学部の自立活動の取組において、実態把握から指導目標、指導内容等の設定を図る上で、そこで生じるつまずきや困難を整理検討することを目的とする。

2 小学部における自立活動の現状と問題点

(1) 小学部の自立活動

① 指導の担当と個別の指導計画の作成

図 個別の指導計画の作成と自立活動の取組の手順



小学部においても、学校として示している手順に従って個別の指導計画の作成をはじめとする自立活動への取組を行っている。学校の教育活動全体を通じて自立活動の指導を行う中で、1・2年生は週2時間、3～6年生は週3時間の自立活動の時間を日課表に位置付けている。個々の必要に応じて、時数の増減があっても良いことになっているが、他の時数との兼ね合いもあり、どの児童にもほぼ日課表通りの時数で実施されている。

本校には、自立活動の専任はおらず、原則として個々の児童の学級担任・副任が時間における指導を担当している。各学級の児童数にかなりのばらつきが生じ得るため、担任・副任以外の教師が時間における指導を担当する場合もある。また、担任・副任以外の教師も各教科等の指導を分担しているので、自立活動の指導は、個々の児童に関わるそれら複数の教師で行っている。

実際に個別の指導計画に記入するのは担任・副任である。しかし、様々な教師が一人の児童に関わっている実状から、情報の収集をはじめ、自立活動ミーティングにおける児童の実態の検討等では、学部全体で取り組んでいる。実質的には、その子に関わる教師全員で個別の指導計画を作成しているという側面がある。

② 時間における指導の取組

自立活動の時間における指導は、個々の目標に応じて内容が設定されるため、基本的には個別に実施している。近年の児童数の減少により、それが可能となっている状況である。しかしながら、児童間の目標が類似していたり、目標は異なっているが、同じ内容で実施できたりする場合には、複数の児童生徒がグループで活動することも多い。

現行の学習指導要領が告示され、養護・訓練が自立活動に改められた際、個々の児童生徒の主体的な取組を促す教育活動であることをより明確にするため、名称、目標等が改められた（文部省、2000）。小学部では、自立活動の時間の活動に児童が主体的に取り組むための手立てとして、各児童と担当教師とで毎月の計画を立て、反省を行う時間を設けている。自らが向き合う課題や目標に対して、必要な活動内容を考えたり振り返ったりするための時間である。

その際は、児童全員が一堂に会して行っている。そうすることにより、他児の取組を参考にしたり刺激を与え合ったりできるとともに、同内容で共に活動できる児童同士の計画をすり合わせたり、活動場所の調整を行ったりできるようにしている。

③ 形成的評価と総括的评价

自立活動の評価は、前述の「毎月の計画と反省」の他、「自立活動カード」、「時間における指導の記録」、「教育カルテ」を用いて行っている。

「自立活動カード」とは、自立活動の時間のめあて、反省等を児童自身が毎時間記入する自己評価のためのカードである。記入内容から児童の活動への構えや達成感を見取っている。

「時間における指導の記録」とは、自立活動の時間の指導（活動）の内容と、その様子、評価を担当教師が記入する書式である。自立活動の時間以外の指導に関する記録は、「教育カルテ」の「指導の記録」に記入するようになっている。「教育カルテ」とは、一人一人のニーズに応じた教育の実現のために、個々の児童の教育に関する情報を収集・整理したものである。「指導の記録」の他、家庭環境票や保健状況票、前籍校での学習状況（既習、未習の状況）等の書式がある。

これらの記録を通して、各時間や題材、指導内容毎の形成的評価を行い、個々の児童の実態のとらえ直しや、指導計画の見直しをすることになっている。そして、形成的評価の集積から、学期末には短期目標の、年度末には長期目標の総括的评价を行っている。

(2) 平成15年度当初の問題点

平成14年度に見直された「自立活動の手引き」に基づいて、平成15年度の指導が始められた。しかし、4月・5月の取組を通して、次のような問題点が浮かび上がってきた。

まず、自立活動の時間に対する児童のとらえである。

児童は、自立活動の時間について、「病気をよくするための活動をする」、「病気の勉強をする」「同じ病気の人は同じ活動をする」時間である、といったとらえをしていた。障害そのものではなくdisabilityの

改善・克服を図ることや、一人一人に応じた活動を行うこと等が理解されていなかったのである。

次に、こうしたとらえに起因する、病種に応じた活動内容の固定化である。

前述のように、毎月の活動内容を児童と担当教師とで決定する。しかし、上記のようなとらえのもとで決定されるので、「私の病気は〇〇だから…」といった決め方の域を出ない。例えば、肥満や喘息といった児童同士、各々が自分のやりたい活動をあげ、「じゃあ、〇日はドッジボールね。」といった調子で、互いに予定を合わせながら計画が立てられるのである。

結果として、どの児童も「病気についての学習」の時間が月に1～2回設定されていた。そして、喘息、肥満といった運動の許可されている児童は鍛練的な活動、腎臓疾患の児童は教室内で楽しめる活動を中心に、残りの予定が埋められていた。運動の許可が病棟から下りているか、病気の種類が何であるかによって、活動内容が決まってしまういたのである。

病気の種類が同じ児童であれば、ある程度同じ指導内容が入ってくることはあり得ることである。しかし、4月からの情報収集、実態の検討・理解を通して、不完全ながらも児童の課題があがってくる。当然、一人一人によって異なった課題が見えてくる。その段階になると、ここまで病種によって児童の活動内容が同じになるのは、自立活動という領域の趣旨に合わないようと考えられた。個々の児童に必要な指導内容と、実際の活動内容が遊離しているのである。6月以降もこのまま進めると、「情報の収集と実態把握が全く生かされない」、「指導計画と実践の整合性がとれず、指導計画が形骸化する」といった事態になることが危惧された。

3 問題の解決に向けた取組

(1) 自立活動という領域に対する教師間での再確認

本校では、「1学校の概要」で述べたように、養護・訓練の時代より個人別指導計画を作成し、指導の個別化を図ってきた。その頃から、養護・訓練の指導の対象とするのは「disability」であることを確認してきた。しかしながら、前述のように、児童は

自立活動の対象を「impairment」ととらえていた。仮に肥満の児童であったとすると、「体重を減らすために、楽しく運動するのが自立活動」というとらえである。主体的に改善・克服すべき対象を「障害に基づく種々の困難」ではなく、「障害そのもの、病気」と理解していたのである。

児童がそのような理解の仕方をしているということは、教師間の共通理解も不十分であると考えられる。そこで、教師間で自立活動という領域についての確認を行った。病気で入院している〇〇さんが、日常生活や学習においてどんなつまずきや困難を抱えているのか。自立活動とは、それを見取り、児童が主体的にその改善・克服を目指して取り組むことを促すための教育活動であるということである。

学校組織は、毎年、多くの教師が入れ替わる。本校は、一般の小・中・高等学校から異動してくる教師も多い。こうした状況下では、絶えず学校としての共通理解を深める努力が必要である。

(2) 実態のとらえ、短期目標、長期目標の整合性

さらに、年度当初の児童の姿をどう理解したかを文章化し、短期目標、長期目標を設定するにあたって、「誰が見ても納得できるように」実態と目標がきちんとつながるよう記述するよう努めることを確認した。「どのような情報から」、「どのように実態を理解したのか」、「その実態からどのような目標を導き出したのか」が明確であり、筋が通っていなければ、個々に応じた指導内容の設定も困難である。

自立活動という領域に対する(1)の共通理解の上に立ち、個々の課題からbottom upで目標、内容が設定されていくことを確認した。こうして、個々に応じた指導内容、活動内容で自立活動が実施される基盤づくりを図った。

(3) 教師の計画と児童の思いとのすり合わせ

(1)、(2)で、教師が個別の指導計画を作成し、個に応じた指導を行う構えを新たにした。しかし、毎月の計画を児童が立てるという方法をとっているため、それだけでは、これまでと同様な活動に終始してしまう恐れがあると考えられた。個別の指導計画を作成し自立活動の指導を行うのは、教師の役割である。指導内容、活動内容を決定するのは児童に委

ねるものではない。しかしながら、児童が毎月の計画を考えることは、活動への主体的な取組を促す上では大きな効果をあげていた。

そこで、教師の考えと児童自身の思いとのすり合わせを、これまで以上に綿密に行うことにした。その際、自立活動がどのような学習であるのかについても、児童と担当教師とで再確認することにした。5月末の反省時からそのための時間を設け、児童自身のとらえる「つまずきや困難」と教師のとらえた実態や設定した指導の目標、内容をすり合わせながら、次月の計画を立てていった。

4 取組の成果と課題

(1) 取組の成果

① 指導目標、指導内容の変化

平成14年度の個別の指導計画では、どのように一人一人の実態をとらえたのかに関わらず、長期目標、短期目標が設定されがちであった。例えば、実態把握において心理的な課題がクローズアップされていても、「病状に応じた生活習慣を身に付ける」といった目標が設定されていることが目立った。指導内容については、既に述べたように、病種によって内容が固定化していた。指導内容が固定化しているが故に、目標もそれに合わせざるを得なかったという側面もあろう。

平成15年度は、前項で述べた取組を進めた結果、児童の実態のとらえから長期目標、短期目標、指導内容へと、bottom upで決定されていくようになってきた。情報を収集し個々の実態を理解しようと努めた結果が、目標へと反映され、指導内容として具現化されるようになったのである。

結果として、一人一人が自立活動の時間に取り組む活動内容がバラバラに異なることとなった。例えば、喘息や肥満といった運動を許可されている児童の活動内容に目を向けると、次のような変化が見られる。

平成15年度の5月までは、「ドッジボール」、「ハンドベースボール」、「車椅子ホッケー」といったボール運動や、「鬼ごっこ」、「リレー」等、集団で行う活動内容が主となっていた。一方、平成15年度の6月以降は、腹筋や跳び箱、鉄棒といった、一人で取り組む活動内容が設定されるようになった。また、運

動以外の活動内容が設定されることも、当然出てきた。

こうした変化は、毎時間の目標のもち方が変化したことを表している。運動的な活動内容が計画される場合、以前は、「体を鍛える」、「体重を減らす」といった目標で設定されていた。それが、「肥満であったために、上手にできない運動を克服したい」、「『前籍校に復帰した時に、友だちよりできないのではないかな』という不安を解消したい」といった個の課題に応じた目標へと変わったのである。個に応じた目標を達成するための指導内容が計画された結果として、それぞれが取り組む活動内容が異なる結果となったのである。教師は「この児童にとって必要な内容は何か」を、児童は「自分にとって必要な内容は何か」を考えた結果である。

こうした活動は、簡単に実現したわけではない。平成15年度5月までの鍛錬活動中心の計画から、「よりよい自分」を目指す活動への切り替えを図った当初は、困惑と抵抗があった。児童は、自分の病気を一刻も早く治して退院したいと考えている。「自立活動の時間は、とにかくたくさん運動をして痩せたい」といった肥満の児童の声もあった。そうした中で、個別の指導計画に基づく教師の思いと、児童の自らの課題に対する思いとをすり合わせながら、活動内容が決定されていったのである。

② 児童のめあて、反省の変化

自立活動の時間の内容設定を見直したことで、毎時間の「自立活動カード」への児童の記入の仕方にも変化が見られた。

めあては以前と比較して具体的になり、自らが何にどこまで取り組むべきかを意識していることが伺える書き方となった。反省には、めあてと対応した自己評価が書かれるようになり、次回はどう取り組みたいのかという思いも記されていることがある。

以前は、「体を鍛える」、「体重を減らす」といった目標のもち方を受けて、「たくさん動く」、「楽しく運動する」といっためあてが書かれることが多かった。反省も「疲れた」、「たくさん動いた」という書かれ方が目立った。あくまで相対的にはあるが、活動に対する意識の変化、向上が看取できる。主体的に自らの課題に向かっていることの表れと言えるので

はないだろうか。より個の実態に応じた内容を設定したことで、活動に取り組む姿にも変容が見られたと考えられよう。

病種に応じた指導は重要である。しかし、病種に応じた内容が先にあって、児童をそれに合わせるようになってはならない。病種が同じでも、その実態は個々に異なる。病種に応じ、それ以上に個に応じた指導を実現していくことが必要である。

(2) 今後の課題～小学部教師の反省から

平成15年度1学期の取組について、小学部の教師からは以下のような課題があげられた。

① 実態把握の方法、手続きの改善

前述のように、本校では、実態把握の方法として、付箋を利用した複数教師による情報の収集と収束を取り入れている。同じ児童生徒でも、いつ、どこに、誰といるのか、といった状況によって、見せる姿は異なっている。したがって、多様な場、条件下での情報を収集することができて、はじめて児童の全体像に迫ることができる（安藤、2001）のである。

しかしながら、取組を通して、「教師が必要だと考える課題が現在の手続きではあがってこない」という声が出てきた。ある教師が必要な課題だと主張しても、なぜそう言えるのかが明確にできなければ、他の教師との共通理解は得られず、保護者への説明責任も果たせない。教師の予断・独断であるとの非難を免れないであろう。個々に必要な課題が筋道を立てて導き出されるよう、実態把握の方法や手続きの改善が必要である。

教師の反省の中では、複数教師の多様な情報も重要だが、その児童と信頼関係の深い教師だけが得られる情報の重要性が指摘された。そして、信頼関係を築いたり、情報を得たりするための場の設定が十分でないことが、実態把握上の問題としてあげられた。

② 自立活動の指導全体をどう進めるか

小学部では、時間における指導以外の自立活動の指導については、どう進めていくかが明確になっていない。誰がどのように指導内容を設定し、各々の教師がどう実践し評価するのか。それらの手続きの明確化、共通理解が不十分である。

個別の指導計画の書式上は、自立活動の時間以外の指導内容も書かれているが、あまり実効あるものとはなり得ていない。単に決められた書式を埋めているだけ、と言われても仕方のない部分がある。しかし、個に応じた指導を実現するための手続きを行った結果として、個別の指導計画ができあがるのでなければ意味がない。教科担任制をとっている小学部においては、「学校の教育活動全体を通して、どう自立活動を指導していくか」という視点から見直しを行っていくことが急務である。

③ 形成的評価の手続きの明確化と実施

「2小学部における自立活動の現状と問題点」で述べたように、時間における指導の形成的評価については、「自立活動カード」と「時間における指導の記録」を用いることになっている。しかし、上記イとも関連するが、自立活動全体としての形成的評価は十分でない。各教科等や時間における指導を担当する教師が、それぞれに行っている状態である。教師の中からは、「担任だけでなく、複数の教師で形成的評価を行う場を」「もっと短いスパンで」といった意見があがっている。

当初に立てた指導計画で十分、ということはまずない。また、児童生徒の実態も固定化されたものではなく、変化していくものである。形成的評価を的確に行い、絶えず個別の指導計画を修正しつつ指導を行っていくことが必要である。

④ 自立活動で指導すべき「つまずきや困難」をどう定義するか

自立活動の目標には「障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服…」と示されている。しかし、ある児童にとってのつまずきや困難は何かを考えるとき、障害（病気）に基づくものか、そうでないかが区別できないことが多い、という意見があげられた。何をdisabilityと考えるのか、何を自立活動で取り上げるべきなのかが混沌としているのである。

児童にとって、「病気である」ということは、一つの側面に過ぎない。病気であることを含めて、様々な要素が影響し合って現在の姿があると考えられるべきであろう。そう考えたとき、「病気に基づくものかどうか」を自立活動の対象とするか否かの判断基準に

することには無理があるのではないだろうか。自立活動が、「心身の調和的発達の基盤を培う」ことを究極の目標としていることを考えるならば、「心身の調和的発達の基盤を危うくしているつまりきや困難は何か」という視点から、児童の姿を見つめるべきかもしれない。

いずれにしても、自立活動の対象として指導すべきことは何かについて、教師間のとらえが明確でないことから、学部としての定義と共通理解が必要である。

以上のように、小学部教師からあげられた課題は、得られた成果以上に多く、深刻であった。しかし、見方を変えれば、これらの課題があがってきたことも成果である。小学部の教師が、より一層個に応じた自立活動の指導の実現に向けて取り組んだ結果、見えてきた課題だからである。

文部省（2000）は、「個別の指導計画の作成の手順や様式は、各学校が児童生徒の障害の状態や発達段階等を考慮し、指導上最も効果が上がるように考えるべきものである」としている。前年度にうまくいった手続きが、次年度もうまくいくとは限らない。児童が変われば、手順や様式も変わらなければならないのである。自立活動をどう行うのかは、絶えず見直し、児童に合わせていかなければならない。「はじめに子どもありき」である。

引用・参考文献

安藤隆男（2001）個別の指導計画作成の方法論，安藤隆男（編）自立活動における個別の指導計画の理念と実践：あすの授業を創造する試み，川島書店，Pp87-105。
笠原芳隆（1993）養護・訓練個人別指導計画の様式と手順，関東甲信越地区病弱虚弱教育研究連盟長野大会発表要項。

宮崎昭（2000）養護学校における個別の指導計画へのシステムズアプローチ，発達障害研究，22（3），176-184。

文部省（1989）盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領小学部・中学部・高等部学習指導要領。

文部省（1993）病弱教育における養護・訓練の手引き。

文部省（1999）盲学校、聾学校及び養護学校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。

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－（幼稚部・小学部・中学部・高等部）。

村田茂（2000）養護・訓練の歴史的変遷とその意義，肢体不自由教育，127，4-11。

瀬尾政雄（2000）弱視教育と個別の指導計画，弱視教育，37（4），1-7。

武田鉄郎（2000）健康障害児の自立活動－病気の多様化への対応－，養護学校の教育と展望，116，20-25。

田村雅彦（2001）これまでの養護・訓練の指導計画を発展させる，安藤隆男（編）自立活動における個別の指導計画の理念と実践：あすの授業を創造する試み，川島書店，Pp133-146。

谷口明子（1999）日本における病弱教育の現状と課題，東京大学大学院教育学研究科紀要，39，293-300。

内山 徹・田村雅彦・長谷川修（2002）病気の種類に応じた指導の目標の設定と評価の工夫，特別支援教育，（8），48-53。

山本昌邦（1997）病弱教育の変遷と展望，発達障害研究，18（4），280-284。

山本昌邦（1998）病弱養護学校における養護・訓練の指導の動向－その推移と課題－，特殊教育学研究，36（1），47-51。

4. ま と め

4. ま と め

4.1 何のための「自立活動」か

福井大学教育地域科学部

松木 健一

1. 障害観の変化と自立活動

養護学校が義務化される頃に学生時代を過ごした筆者には、障害児教育といえば、①子どもの障害を可能な限り早期に発見し、②その子の障害の内容や程度を適切に見極め（診断し）、③その子に合った学習指導（治療教育）を早期から実施し、④その子が自力でできることを増やすこと、換言すれば、その子の発達を援助することが全てであった。そして四半世紀過ぎた今でも、障害児教育に携わる者や保護者の意識は、基本的には変わっていないのではないかと思われる。早期に障害を発見し治療し、発達を促してやりたい、つまり、子どもが他者の助けを受けなくても自分の力のできることを増やしてやりたいと願う関係者のこの思いに何のよどみもないであろうし、また、この願いを間違いだと否定することもできないであろう。

しかし、前述の願いだけでは障害児者の抱える課題の解決に至らないことも事実である。むしろ、この願いに閉じこもることで、私たち自身が教育の名の下に、障害児者の社会参加する機会を奪ってきた経緯があることを自省すべき時がきている。私たちは健常者のように振舞えることを少しでも増やそうとし、その子に無理をさせてきていないか。発達段階と称して同じようなことを何年も繰り返し強いていないか。障害があるがゆえにできないことを「少しでもできるようになることはよいことだ」という暗黙の前提にたつて、少年・青年期のかけがえのない時間の多くを困難な課題の訓練に費やらせていないか。それによって他のことを経験できる機会や成長できる機会を奪ってきていないか。振り返らねばならないことは限りなくあるように思われる。

四半世紀前、梅津八三（1978）の「相互輔生」の思想は衝撃的であった。障害はその子の中にあると（障害は治すべきことと）思っていた筆者には、「障

害は状況である」「しかも、その障害を被っているのは、いわゆる障害者児者だけではなく、その人とかかわりたいと思っている人自身の中にも存在する」（相互障害状況）という視座から展開される梅津らのかかわりの様子は、一瞬一瞬が眩く目に焼きついた。

それから間もなくの1980年に国際障害者年の行動計画が公表され、国際障害分類（ICIDH）が示された。障害には、機能としての障害（impairment）、能力としての障害（disability）、社会的不利益としての障害（handicaps）の3つがあるという。そして、後者になればなるほど、障害は個人の問題ではなくかかわり合う者相互の問題、社会の問題であるという。相互輔生の実践を垣間見ることができた筆者には、この発想を当然のこととして受け入れることができた。むしろ、相互輔生が慮外な言説なのではなく、グローバル・スタンダードだとの確信がもてるようになってきた。

21世紀になり国際障害分類は、さらにICF（International Classification of Functioning Disability and Health）として整備された。障害児者が自ら取り組む活動が社会参加を切り開き、逆に、社会参加が障害児者の活動を豊かにする。また、障害児者が活発に活動することで、自身の良好な健康状態を生み出しもし、反対に自身の健康状態の悪化が活動に制限をもたらしもする。同様に自身の心身機能や身体構造も活動に影響を与え、活動が心身の変化をも生み出す。解決すべき障害状況をこのような障害児者の活動と社会参加、健康状態、身体構造等との双方向的な力動関係とみなす発想は、障害児者の抱える問題をより現実的な改善に導くことを可能にするであろう。と同時に、障害を個人の中に封じ込めていては、いつまでたっても障害の克服に至らないことを示すものであろう。

時間は前後するが1993年国連総会において、イン

テグレーション（統合教育）の奨励が決議された。翌年6月にはユネスコはスペインのサマランカに於いて、インクルージョン（包括教育）の推進を決議し、子ども1人ひとりの違いを尊重し、子どもとおとな（教師）の学び合う関係づくりをもとに、これまでの教師指導の教育から子どもの必要性に応える学習中心の教育へと質的変換をめざす、いわゆる「特別な教育的ニーズに応じる教育」の必要性を謳った。なお国連子どもの権利委員会は、1998年、インクルージョンの推進が遅れている日本政府に対し推進勧告を出している。

このような世界的な動向は、当然、日本の障害児教育にも反映するようになる。「21世紀の特殊教育の在り方について—1人1人のニーズに応じた特別な支援のあり方について（最終報告）」（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議）、それに続く「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議）は、障害種別ごとの教育や場を限定しての教育から、支援を求める個人の必要に応じて弾力的に進められる教育の実現を提言している。

養護学校の中の「養護・訓練」の時間に代わって設けられた「自立活動」の時間は、前述してきた障害観の大きな変化の中に位置づけてとらえるべきであろう。ただ現実には、前述の研究協力者会議等の報告に先立つ平成11年に「自立活動」の時間が提案されたことや、それまでの「養護・訓練」との内容的調整等があって、学習指導要領では障害観の変化にともなう「自立活動」として十分に表現しきれていないことが残念である。（むしろ、指導要領による「自立活動」の提案は、前述の報告に含有される障害観の変化を広めるための牽引役の機能を果たしたのではないか。再度、特別支援教育の視点で再調整される必要があろう。）

2. 障害状況の改善に向けて何を援助するか

教育相談でかかわっている女子がいる。重度の脳性麻痺を持つ彼女は、養護学校の高等部に在籍している。彼女に初めてあったのは、小学校の就学相談のときであった。当時の彼女は、重度の脳性麻痺のため寝返りもできず、食事も母親にスプーンで少しづつ口の中に入れてもらって食べていた。しかも

時々気管に食物が入り、咽こむことがしばしばあった。そんな彼女の様子は、高等部になった今もあまり変わらない。自分の力でできるようになること、つまり食事等の発達について見ると、彼女はこの10年間ほとんど変化しなかったことになる。そして、おそらくこれから変化は極めて乏しいだろう。

これまで筆者ら教師の役割は、子どもができるようになることを援助すること、発達を援助することだと考えていた。だから学習をスモールステップにして少しずつできることを増やそうとしてきた。そして、その変化が微々たるものであっても、そしてどんなに時間がかかってもできるようになることはよいことだと考え、養護学校生活のほとんどの時間をできないことをできるようにさせる時間に費やしてきた。しかし、障害は治るものではない。できないことに多くの時間を費やしてきて、果たしてよかったのだろうか。

この10年間の食事行動に関する彼女の変化は極めて乏しい。むしろ、身体が大きくなった分だけ介助は大変にさえなっている。そうすると、発達しにくい彼女、できることが増えない彼女の生命活動の拡大はありえないのだろうか。発達しなければ彼女の幸せはないのであろうか。

決してそのようなことはない。

小学校の就学相談のとき、彼女のお母さんにはじめてお会いした。そのとき、母親の「彼女の世話は私がずーとしていきます」と語る様子を見て、腹の据わった方だとの印象を強く持った。そのお母さんが、小学部に入学した頃から変わった。母親にしかできないと思っていた食事の介助を担任教諭ができたのである。それを見た母親は、家に帰って父親にも介助してもらおうと考えた。実際父親が食べさせても食べることができた。

すると家の中の雰囲気がガラリと変化してきた。彼女と片時も離れられないと考えていた母親が一泊旅行をできるようになったのである。母親は、有形無形のお土産を家庭にもたらした。

学校でも変化が見られた。担任教諭ばかりでなく、同学部の教員が介助しても食べられるようになった。おまけに、教室の中から外に出て、わざわざするミスタードーナツの店でも食べられるようになった。

さらに担任教諭は店員に依頼した。「すみません、この子は食べたいものがあると、その方向を見ることができませんか。」店員が恐る恐る飲茶を持ち上げると、彼女がニッヤとほくそえんだ。それからというもの、彼女が来店するたびに店員は「あれか・これか」と持ち上げて彼女に聞くようになった。かくして、彼女は同じ年頃の女の子と同じようにファーストフードの常連客となった。

これまでの養護学校教育は、できないことを少しでも自力でできるようにすることに主眼があった。しかし、障害があるがゆえにできないことは多々ある。それらを1つ1つクリアしてからでは、いつまでたっても社会に出ることはできない。彼女はそれを筆者らに教えてくれた。できなければ、他者に助けてもらえばいいのである。自分でできなくても活動を遂行することはできる。

むしろ大切なことは、「手伝って！」と発信できる力を育成していくことではないか。自力解決ではなく他力で解決する術を伝えることをするべきではないか。考えてみれば、筆者らも、何一つ自分でできるわけではない。生活に欠かせない車や野菜や洋服、何一つ自分で作っているわけではなく、他者の力を借りて、自分の生命活動を豊かなものに行っているのである。彼女となんら変わらない。もちろん自力でできるようになることはすばらしいことであり、それを否定しているわけでは決してない。これまでの障害児教育が個人内の発達援助に偏向し過ぎていたのである。

社会参加の仕方を自力から他力に切り替えると、授業内容も変わってくる。例えば、買い物学習の指導案を考えてみよう。自力解決のステップを組むと、まずはお金の計算ができて、次に買い物実習ということになる。ところが、いつまでたっても計算ができない子どもの方が多い。結局、中途半端なまま買い物実習に連れて行き、その場で援助しながら計算させるという辺りが結末であろう。他力解決だったら、まずはお店に行く。物を手に入れることの楽しみを先に経験したい。金銭の計算なら店員に任せればいい。財布を広げ必要なだけ取ってもらえばいい。他者に手伝ってもらえばいいのである。

むしろ、教師に必要なことは、ミスタードーナツ

ツの店員に担任教諭が彼女の発信方法を伝えたように、店員にその子のコミュニケーション方法や表現しきれていない望みを分かってもらうことである。つまり、障害状況の改善には、その子を変える事だけではなく、その子の周囲の人に伝えていくことが大切になる。養護学校は、その子の周囲を変える教育を行ってきただろうか。

教師の仕事は、これまで子どもの発達を援助することであった。しかし、今求められていることは、その子の発達（自力解決）の援助ばかりでなく、他者に助けを求める力（他力解決）を育成することであり、その子の周囲を変えていくことである。それが障害児者の社会参加を促していくことになる。「自立活動」の中心はそこにある。

3. 変化する自立

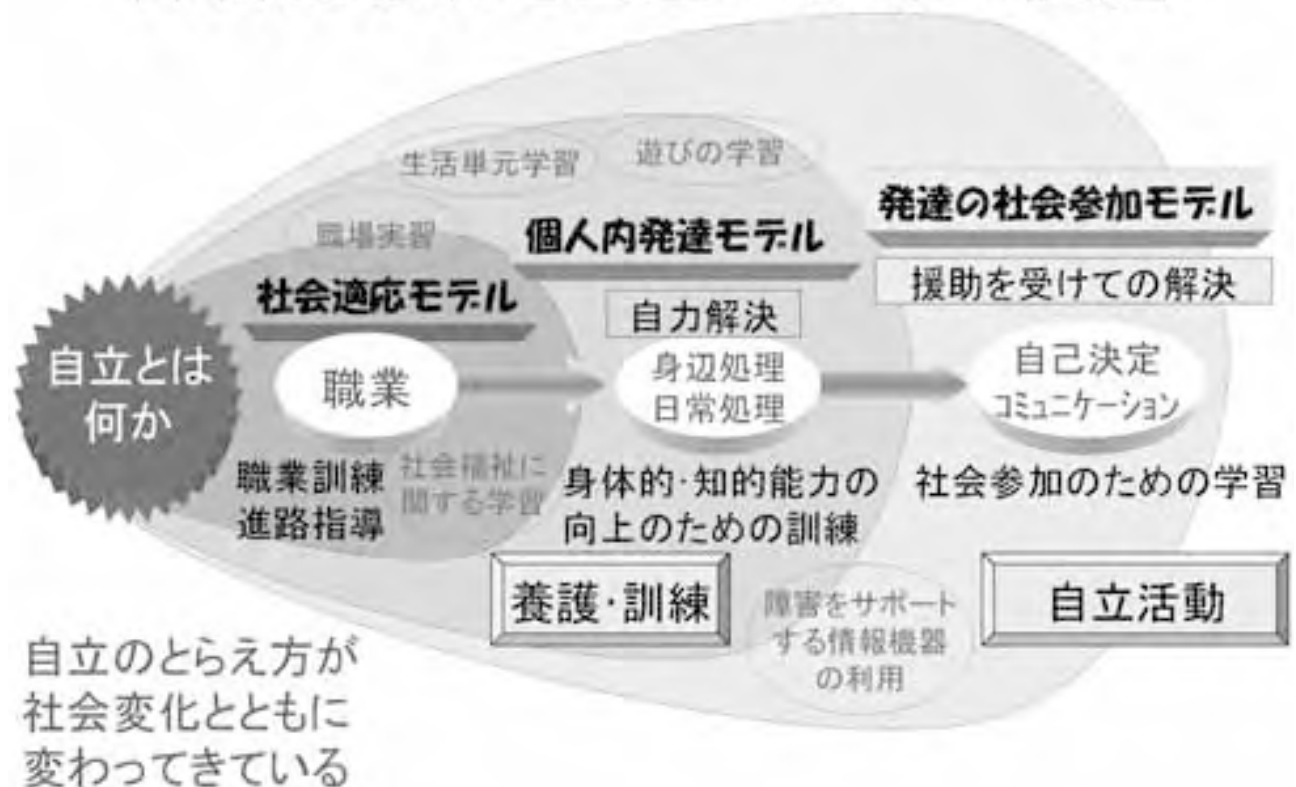
日本の障害児教育は、常に「自立」を目指して行われてきたように思われる。戦後、中学校の特殊学級担任の最大の関心事は、卒業後の就労であり、その子の自立であった。「自立」と言えば職業訓練であり進路指導であった。「障害があっても他者のお世話になることなく、職業を持って自立する。」それが、教師の願いであった。現実の社会に適應できるように援助することに主眼があったわけである（自立の社会適応モデルと呼ぶことにする）。

ところが、養護学校が義務化され重度の障害を持つ子どもも学校教育の対象になってくると、みんながみんな就職できるわけではない。

それでは、就職できない子どもの「自立」とは何か。その問いに教師は答えを出さなければならなかった。障害が重度化して就職はできないかもしれないが、自分の身辺処理や日常生活に関しては、他者に迷惑をかけずに自分でできるようになる。今度は、これが「自立」である（自立の個人内発達モデルと呼ぶことにする）。各自が自分の力で自分の身の回りのことはできるようになることが目指されてきたわけである。そして、身体的・知的能力の向上のための訓練の時間（「養護・訓練」の時間）が設けられることになる。

ところが、最重度の子どもの中には、自分の身辺の処理についても困難な子どもが存在する。自分の

障害児教育と自立の意味の変遷



ことが自分でできない子どもにも「自立」はあるはずである。それはどんな「自立」なのだろうか。ここに到って「自立」について最も根本的な問いが立てられることになる。

人間は社会を営む生物である。社会参加することなく生きることはできない。社会の構成員として他者と交わり（コミュニケーションし）、そして、自己の意思のもとについて行動を自己決定し、相互に助け合いながら社会参加していく。それが人間なのだろう。ここでの「自立」とは、自力でできるようになることではない。そもそも、人間は他者の援助なくしては誰かが生きていけないのだから。大切なのは、自己で決定できることであり、必要な他者の援助を受けながら社会参加していこうとすることである（自立の社会参加モデルと呼ぶことにする）。

自立に関する障害児教育の変遷を見ると、社会適応モデルから個人内発達モデルへ、そして、社会参加モデルへと視点が変化してきているように思われる。歴史的順序は、この順であろうが、個人の中の自立のプロセスとして見るならば、まずは社会参加

から始まるべきであろう。自分から社会参加を求めようとして自分から発信する。また、その発信したものを受容する社会的基盤の整備されることから自立がはじまるのではないだろうか。つまり、社会参加したいと思うから身の回りのことについての学習に応じることができ、さらに、職業訓練にも応じることができるのである。

将来「自立」するのに役立つ課題の訓練（その保証は何も無いにもかかわらず）から学習がはじまるのではない。今、その子が社会参加して行こうと思う気持ちを援助する学習から「自立活動」ははじまるのである。もちろん訓練も大切であろう。しかし、その訓練は、子どもの将来への見通しの長さ（未来に〇〇したいから、今〇〇の学習・訓練をする）に応じて、はじまるべきものである。

4. 自立活動の抱える課題

現在養護学校で行われている「自立活動」を見ると、「自立」の意味の多義性と、「養護・訓練」からの継続性の前に、秩序のないまま全く異なる取り組み

が、同じ「自立活動」を冠して実施されている。現在行われている「自立活動」の特徴を挙げると下記のようなになる。

- ①自立活動の捉えが多岐にわたっており、肢体不自由児養護学校では身体の動きの領域に、知的障害児養護学校では言語や数の学習に、聾学校では構音訓練に、盲学校では点字学習に偏る傾向がある。
- ②障害の程度に応じて自立活動を類型分けして実施し（教科中心・下学年適応・合科中心・自立活動中心等）、一度教育課程が編成されると変化しない。
- ③自立活動の中身を見ると、遊びの指導、生活単元学習、作業学習、日常生活の指導であったりし、系統性や一貫性に乏しい。
- ④保護者と打ち合わせが行われていない。
- ⑤個別の指導計画が立てられていない。
- ⑥受動的な機能訓練に終始している。

再度確認しよう。障害の軽重にかかわらず、子どもにはその時点での社会参加の仕方があり、その社会参加していこうとする子どもの活動を育てることが「自立活動」である。そして、社会参加をしていくためには、子どもが参加する社会を変えていく必要性があり、子どもの活動に応じて、社会（周囲の人々）に教師が援助をしていくことも「自立活動」である。さらに、社会参加の活動をすることで、子どもが自らの健康状態や心身の構造に気づき、それらを良好な状態に保とうとすることで、社会参加を一層拡大できることを知ることである。

ところで、「自立活動」は個別の指導計画を立てる

ことが大切であろう。しかし、その計画は順序どおり機械的に実施されるプログラムではない。子どもと周囲の様子を視ながら、たえず修正と改良を加えながら進むものであり、むしろ、計画は子どもの活動の後に軌跡として表現されるものである。

「自立活動」では保護者との連携も欠かせない。社会参加は家庭でも学校でも共有する活動であり、子どもにとって最も身近な社会は家庭であるからである。「自立活動」の様子を保護者に伝えることは、子どもの家庭での生活を豊かにすることに直結するであろう。

どんなに障害が重くとも、その子にあった自己の意思決定にもとづく社会参加の仕方がある。それを見つけて出すことから「自立活動」をはじめたいものである。

引用

- ①梅津八三「各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について—」『教育心理学年報』17集1978年
- ②21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について—1人1人のニーズに応じた特別な支援のあり方について—（最終報告）」平成13年1月15日
- ③特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」平成15年3月28日

4.2 自立活動の調査からみえてきた課題

－障害の重度・重複化とカリキュラムの関連から－

佐島 毅

1 調査の概要について

本研究プロジェクトにおける全国盲・聾・養護学校における自立活動の指導に関する実態調査は、平成13年12月～平成14年1月にかけて郵送により実施した。全国盲・聾・養護学校996校中753校から回答があり、回収率は全体で75.6%であった。

盲・聾・養護学校に共通する調査内容は以下の点に関する34項目であり、盲学校・聾学校・病弱養護学校については上記の他に学校種独自の質問項目を設けた。なお、自由記述以外の調査結果については、平成15年3月に、「全国盲・聾・養護学校における自立活動の指導に関する実態調査」として報告書としてまとめた。

- ①児童生徒の重複障害の実態
- ②教育課程類型・人数および自立活動週時数
- ③自立活動に関する学校体制
- ④自立活動専任教員の実態
- ⑤指導記録・個別の指導計画
- ⑥実態把握・評価
- ⑦他の領域と自立活動との関連づけ
- ⑧関係機関との連携
- ⑨自立活動の指導形態・内容・グループ編成
- ⑩自立活動に関する研修
- ⑪自立活動の指導に関する課題

さて、本研究における全国調査の結果から、課題の中心としてあげられる点は、以下の2点である。

○自立活動の指導の位置づけの整理（他の領域・教科と自立活動の内容をカリキュラム全体の中で整理することの必要性）

○自立活動担当教員の専門性

ここでは、自立活動の指導のカリキュラム上の位置づけの整理について、障害の重度・重複化の実態の視点から考察する。

2 盲・ろう養護学校在籍児童・生徒の障害の重度・重複化の実態

本研究の調査において、具体的な自立活動に関する調査内容の他に、①児童生徒の重複障害の実態および、②教育課程類型・人数および自立活動週時数、について調査項目を設定した。それは、自立活動の内容について調査するためには、児童・生徒の重複障害の実態や、教育課程全体の実態の関連から分析する必要があると考えたからである。平成15年3月の調査報告書から、児童・生徒の重複障害の実態の結果をまとめると、以下のようになる。

- ①盲学校では、小学部45.0%，中学部37.9%，高等部23.5%が重複障害である。
- ②聾学校では、小学部19.8%，中学部19.7%，高等部10.6%が重複障害である。
- ③肢体不自由養護学校では、小学部71.2%，中学部68.1%，高等部64.0%が重複障害である。
- ④病弱養護学校では、小学部34.0%，中学部26.7%，高等部41.1%が重複障害である。
- ⑤知的障害養護学校では小学部34.4%，中学部29.0%，高等部14.7%が重複障害である。
- ⑥重複障害の内訳をみると、ほとんどが知的障害との重複障害、あるいは三障害以上の重複障害で占められている。
- ⑦全体で、単一障害は19.5%，知的障害養護学校の単一障害が46.6%，重複障害が33.9%となっている。

上記のことから、盲・ろう・養護学校においては重複障害児童・生徒が3分の1以上を占めていること、そして約80%が知的障害のある児童・生徒（知的障害の単一あるいは知的障害のある重複障害児童・生徒）であるということが示された。

また、盲・聾・養護学校全体の教育課程の類型別児童・生徒数の結果から、自立活動を主とする教育課程の者が全体の20.8%であり、学年相応の準ずる

教育課程は15.5%，下学年適用による教育課程が5.0%，知的障害養護学校の教育課程が53.3%であった。すなわち、学年相応の教育課程は知的障害のない児童・生徒の教育課程であり、その対象児童・生徒が15.5%のみであり、80%以上は知的障害のある児童・生徒で占められている。この事実を抜きにして、教育課程および、自立活動の指導の位置づけについて検討することはできない。

3 知的障害児童・生徒の教育課程における自立活動の位置づけ

障害のある児童・生徒の教育課程編成においては、教育課程編成上の特例がある。知的障害養護学校の教育課程においては各教科等の全部または一部を合わせた指導が可能であり、重複障害者の中で著しく学習の困難な児童・生徒は各教科等の全部または一部を自立活動を主として指導することができる。

このように、個々の児童・生徒の実態や教育ニーズに応じて柔軟に教育課程を編成することができるということは、知的障害のある児童・生徒、特に重複障害児童・生徒および重度知的障害の児童・生徒の教育課程においては様々な形が可能であり、曖昧

になるという課題が必然的に起こってくる。

たとえば、重度知的障害のある児童・生徒の教育課程は、知的障害養護学校の各教科等を合わせた教育課程の類型で指導することも、自立活動を主とする教育課程によって指導することも可能であり、それらは各学校の裁量にゆだねられている。

もちろん、そのどちらが適切であるかという議論は成り立たない。しかし、一方で教育活動が障害の有無や障害の種類や程度にかかわらず、個々の児童・生徒の能力の伸長を共通の目的とし、全人的な発達を支援する役割を担っていることを考えると、そのようなカリキュラム構造によって最も基本となる指導の系統性・段階性が保たれるのであろうか。

あらためて、教科の指導内容と自立活動の指導内容の違いをまとめると以下のようなになる（香川、2000）。

教科の内容の示し方

- ①標準発達を踏まえている
- ②具体的な指導内容そのものを示そうとしている
- ③標準発達をとげている児童には、すべての指導を行うこと前提である

表4-1 盲聾養護学校における教育課程の類型別児童・生徒数

		学年相応に準ずる教育課程	下学年適用による教育課程	知的障害養護学校の教育課程	自立活動を主とする教育課程	その他	合計
全体	人数	6576	2132	22707	8820	2242	42477
	%	15.5	5.0	53.5	20.8	5.3	100.0
盲	人数	894	210	287	195	156	1742
	%	51.3	12.1	16.5	11.2	9.0	100.0
聾	人数	2266	512	257	213	59	3307
	%	68.5	15.5	7.8	6.4	1.8	100.0
肢体	人数	1405	1033	3605	5423	100	11566
	%	12.1	8.9	31.2	46.9	0.9	100.0
病弱	人数	1914	281	411	625	58	3289
	%	58.2	8.5	12.5	19.0	1.8	100.0
知的	人数	97	96	18147	2364	1859	22573
	%	0.4	0.4	80.4	10.5	8.3	100.0

（平成15年調査データを再掲）

自立活動の内容の示し方

- ①標準発達に対応する考え方はない
- ②具体的な指導内容の構成要素を示している
- ③示されている内容は必要に応じて選択するメニュー方式である

すなわち、自立活動は標準発達をベースにした段階性を示したものではなく、教科とは全く異なる質のものである。知的障害のある児童・生徒、特に重複障害児童・生徒および重度知的障害の児童・生徒の場合、自立活動の主とする教育課程を組むことも知的障害養護学校の教育課程によることも可能であり、その範囲も「全部または一部」のいずれによっても可能である。果たしてその系統性・段階性はどのような保たれるのであろうか。この点が、自立活動を含めた全体の課題であることは明らかである。この点については、最後のまとめにおいて触れることとする。

文 献

香川邦生（2002）：自立活動の指導内容，香川邦生・藤田和広編，自立活動の指導，教育出版，36-47.

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.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2002）：特殊教育資料，文部科学省.

大河原潔（1989）：盲学校，聾学校及び養護学校における養護・訓練指導に関する総合的調査研究報告（1998年）－全国実態調査の分析－，昭和63年度大学教育方法等改善経費によるプロジェクト報告書.

4.3 自立活動を担当する教師の専門性

重複障害教育研究部

後上 鐵夫

障害児教育において、教師の果たす役割は極めて大きく、その専門的知識や技能は教育の質を決める重要な要素となっている。これまで、障害児教育の担い手としての教師の資質やあり方についてはいろんな角度から述べられている。教師資格を規定する免許制度から考察したもの、その資格付与のための教員養成制度のあり方から考察したものなど数多く見られる。

ここではまず、障害児教育に携わる教員の確保すべき専門性の柱について考察したい。

その一つは、障害に関する専門的知識・技能を持つことであろう。いわば特定の障害・疾患に対するスペシャリストとしての資質が求められる。教育を実施するに際し、ある程度大切なポイントについて、教師集団で互いに研鑽し合うシステムが校内に作られることが必要である。担当する子どもの障害に関して常に科学の最先端の情報や技術について学び、また、必要に応じ、主治医等からの意見を参考にして指導方法を考える等、学外の専門家の知識を導入することも大切である。そのためには、日頃から、例えば「主治医通信」等で子どもの様子を知らせる等、学外の専門家との連携を図っておくことである。このことが、心理側面や病理生理学から見た子どもの評価をまなび、子どもの実態把握と指導法を有機的に融合した教育実践を行うことにつながってくる。

次に、教育課程について考える力量が求められている。個別の指導（支援）計画策定にあたって、この指導は教育課程の何に位置するのか、自立活動としてどういった指導内容が考えられるか、それは子どもの実態やニーズに対応しているか。重複障害者の特例規定を採用する場合、子どものニーズに適合しているか等々、考え整理する力が求められている。本報告書はこの点に重点を置いたまとめをしているので参照してほしい。

3つ目に、単一障害の組み合わせを越えた重複障

害の実態と課題について考える専門性が求められる。単一障害の情報のみで、重複障害児のニーズにうまく対応できるとは限らない。重複障害児への指導実践は近年活発に取り組まれているものの、不明な点も数多くある。先達の教育実践から学び、子どもの発達に寄与する力が求められている。

このほか、求められる専門性を、列挙すると、生涯支援のための地域リソースと連携していくコーディネート能力、支援者としての豊かな人間性、思いをきちんと伝えられるコミュニケーション技術、自分の限界を知る能力などが上げられる。

そこで、「21世の特殊教育のある方について（最終報告）」にあげられた「障害の重度・重複化に対応する」と「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」に述べられている「1人一人のニーズに応じた適切な教育を行うため」という二つの重要なキーワードから、今求められている子どもに寄り添える教師の資質について考えてみる。

その一つは子どもの実態・発達を知ることである。障害児教育の実践において、子どもに寄り添うには、どのように子どもを理解し、1人一人のニーズに対応するかを明確にすることが大切なのはいうまでもない。それには、子どもの発達を全人的に把握することが不可欠である。子どもの発達を評価する方法は近年、さまざまな角度から行われるようになり、検査方法、観察の視点など明らかになってきた。しかし、重度・重複障害のある子どもに対して、発達の評価法というのは定まっていない。子どもと教師の日々の係わりから、一つ一つの動きや状態を理解し、分析し、意味づけるしか術はない。だが、このことが子どもとの係わり方に教師が注目し、子ども理解の重要な手段として活用している実態もあり、この面での実際的な研究が今後積み重なることで得られる知見に期待が寄せられている。

次に子どもの気づきを知る資質である。子どもが身の回りの事物や生活環境の変化に気づいたかを敏

感に感じ取れる指導者の感受性である。そのために教師は1人一人の子どもの状態や動き、表情を的確に読み取ろうと全神経を集中させる。教師は子どもの視線、瞬き、ほほえみ、手や指の動き、音、語りかけ、抱っこ、匂いなどを手がかりに子どもの気づきを知ろうとする。こうして知り得た子どもたちの反応の中に次の取り組みのヒントが見つかることが多い。かつて、仲間の教師が無精ひげを生やしたことがある。子どもの手や指の動きを見て、「無精ひげ」を「ネームサイン」として利用し、重度重複障害児に自分が担任だと気づかせようとした。こうしたちょっとした試みが子どもの発達を飛躍的に伸ばすことになることはよく知られている事実である。では、子どもたちが「気づく」ことは、次にどんな発達に繋がるのであろうか。「気づき」というのは、その事象に注意や注目をしたことを意味している。それは、やがてその事象に関心を示すようになるであろうし、その関心はやがて模倣する力の源泉となるだろう。模倣する力は学習する意欲、能力の原型となるに違いない。障害児への教育実践の中にこうした教師のアイデアと子どもの発達への理解が待たれている。

三つ目は子どもの暮らしを知ることである。子どもの生活、暮らしを知ることが子どもを理解し、寄り添っていく上での重要な要素となる。とりわけ、子どもの能力を知るだけでなく、ものの取り扱い方、手の使用に注目し、ものの操作を通して人への志向性が育まれているかを知ることが重要である。子どもの生活場面の中で、どのような人間関係が重視されているかを知ることが大切で、母子関係が重視されているのと同様に、「一人の場」がどれだけ確保されているかも大切な視点である。

四つ目は保護者の不安・願いを知ることである。子どもに寄り添うには、保護者の不安や願いをきちんと把握し、その保護者に見合った支援をすることが大切である。そこで、①保護者への支援は保護者の心を信じ、共感することから始まる。②教師のことばや態度に支えられながら、保護者は自らを変容していく。③良い聞き役に会うことは子育てをしていく上での緊張感、不安感が軽減する。④こうした体験が、心にゆとりを生み、我が子への温かい包容力に繋がっていく。⑤このようなカウンセリング

マインドを教師が持つことが必要である。⑥保護者への支援は障害に対する知識や情報を与えるというより、保護者が自分自身を見つめ自己変革しようとする支援をすること。こうした保護者支援を実施するには、教師の誠実さに加え、カウンセリングの知識や研修が必要となる。

五つ目は、係わり手（教師自身）の内省を知ることである。教師自身が、自らを反省する力が大切である。それには、子どもに対して無条件に受け入れ（受容的態度）ができているかを振り返ってみることである。ある文部大臣は「教師の専門性とは子どもが好きであること」だといわれたことがあった。「こどもの好きな先生は、子どもの良いところだけが好きになっているのではなく、良いところも、良くないところもすべてを受け入れている。子どもは自分が受け入れられていることを全身で感ずると、その子どもはその先生に対して肯定的な感情を持つ。そればかりか、その子どもは自分を受け入れてくれた先生にさらに認められようと努力する。これを意欲という。教育の原点は意欲を育てることだ。」と述べられたことは、教師の資質を考える上で興味深い。

次に、こどもを温かく見つめる眼差しがあるかを振り返ることである。目と目が合うことが人間関係の出発点であり、温かく見つめられることが励ましの原動力である。

さらに、子どもの声に聞き上手だったかを振り返ることである。ことばを中心に置くのではなく、声の表情に心を配ることができたかを振り返ることも意義深い。

このように、子どもとの係わりをアセスメント（評価）するのに、教師の内省、自分との係わり方を考えていく必要がある。

教育活動後は、教師はその活動における人間関係、相互の係わりに関する内省をどのような観点で行えば良いのだろうか。それは、①教師自身、子どもとの教育活動の中で何が楽しかったか ②子どもは何を楽しいと感じたか ③子どもの動きの意図について教師自身理解できたか ④子どもが注目したものについて教師自身気づいていたか ⑤子どもへの教師自身の働きかけは適切であったか ⑥子どもとのコミュニケーションの困難さに関して教師自身どんな思いを持ち、その手だてを講じたか ⑦教育活動

の流れに教師が主導権を持ちすぎたとの反省があるか ⑧子ども自ら主体的にやろうとしたことを受容したか ⑨子どもとのコミュニケーションに教師として言語的表現についての振り返りはあるか ⑩子どもとのコミュニケーションに教師として非言語的表現についての振り返りはあるか ⑪子どものコンディション(体調)について思いを寄せていたか ⑫子どもとの相互的な係わりは円滑に行えたか ⑬親との感情交流についてどのような振り返りがあるか

といった視点から内省することであろう。

この日常的な教育活動の中で内省する観点を明確にし、日々実践を評価し、自らの係わり方を修正する。このことも子どもに寄り添っていく大切な教師の力量といえよう。

こうして、子どもに寄り添うことで変容するものを考えてみると、子どもの見方の拡がりや教師の力量、指導技術等教師としての発達につながっていることに気づかされる。

4.4 自立活動の目標・内容の選定をめぐる

菅井 裕行

今回の調査において、自立活動への取り組みに際し、どういった事柄が課題となっているかについて自由記述で回答を求めた。その結果、すべての学校種に共通して出されたものは、専門性の向上と自立活動の指導と教科や他の領域の指導との関連をどのように図ればよいかについてであった。このうち、自立活動の指導と他教科・領域との関連について考察を加えたい。教育課程の中でどう位置づけ関連を図るかという問いは、自立活動の中身（ねらい、活動）をどのように設定するかという問いとも言い換えることができよう。

自立活動の内容として、何を取り上げるべきか。学習指導要領では自立活動の内容として五つの区分ごとに4～5項目ずつ22項目にわたって記載されている。これらの内容から、「個々の幼児児童生徒に必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的に指導内容を設定する」とされており、したがって具体的内容は示されていない。五つの区分も、「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」と、およそ人間としての基本的行動に関わる要素が網羅的に取り上げられている。このように学習指導要領では、方向性のみを示して具体的内容に触れていないため、具体的に何を内容とすればよいかの戸惑いが学校の現場にあるようである。

こういった自立活動の課題をめぐる戸惑いの原因として、自立活動という領域のもつ特質についての理解がいまだ不十分であることがあるように思われる。

自立活動は、教科等とは異なる目標・内容をもつ教育課程上の独自の領域である。そして指導の目標・内容を考えるにあたって、独自の取り組みを必要としている。教科指導では、目標や内容が明確に学習指導要領に明示されており、したがって現場が考えるべき事は、その目標と内容を実現する具体的方策としての単元や指導方法、すなわち教育方法である。これに対し、自立活動では、学習指導要領には目標と内容について全体の方向性を指し示すものが記載

されているだけで、具体的な教育内容の明示はされていない。なぜなら、自立活動は、個々の幼児児童生徒の実態に即して個々に内容を選定し組み立てていくものだからである。つまり、学校の現場では「いかに教えるか」という教育方法に加えて、「何を教えるか」についても個々に即した具体的内容を考えることが求められていると言える。すなわち、具体的教育内容の編成というカリキュラムづくり、あるいは個別の指導計画づくりである。

この現場におけるカリキュラムづくりは、実際には困難な作業である。目標や内容を個別の実態に即応させて選定していくには、現時点での一人一人の幼児児童生徒の課題や能力を的確に把握・評価できる力、人間の基本的行動や心理についての理解、障害についての理解を背景に、評価にもとづいて短期的・長期的な計画を練って実践できる力など、広い範囲での専門的な知識や技能が必要となる。このような教師の専門的力量なしには効果的な指導計画はつくりえない。自立活動をめぐる課題として、内容設定をめぐる困難があげられたことは、現在の学校現場がいかに専門的力量形成を必要とするかを物語っていると思われる。国立教育政策研究所のシンポジウム（2001）ではこの点について、「この国では、昭和33年以降、現場で教育内容という意味でのカリキュラムを開発する経験を持つことはほとんどなかった。すでに長い時間が流れ、日本の教師の多くは「何を教えるか」を考えることが自分たちの仕事だとは夢にも思っていないし、その技術も持ち合わせていない。」と辛辣に語られているが、こういった傾向は少なからずあるものと認めざるをえないであろう。少なくとも、ここで確認しておきたいことは、自立活動の指導に取り組むにあたって、二つの作業が前提になっていることである。一つは、目標と内容の水準、何をねらいとして、どういった内容を選定するか。もう一つは、それらを実現するための水準、具体的な活動、教育方法そのものである。この二点について、学習指導要領で示された方向性をもとに、個々の幼児児童生徒の実態に応じて作業

に取り組むことが必要となる。特に、具体的内容とそのねらいについて、教科の発想とは違った発想のもと、現場で自律的、創造的に編成作業を行っていくことが必要であろう。

こういった自立活動の特質についての理解がまだ不十分な場合、ともすると活動計画だけを作り上げて内容の吟味が後回しになったり、既成の指導プログラムを無批判に用いるということになりやすい。目標やねらいが、個々の実態に応じて具体的に検討されることなく、大まかな観点だけで済まされていると、実際の指導が教育的意味を持たなくなる危険性がある。これが、「何でもありの自立活動」と揶揄的に言われる問題点であろう。そもそも自立活動は、旧来の「養護・訓練」以来、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な能力の習得を意図」したもので、「全人的な発達を促進する」ことを意図してきた。したがって、その意味では「何でもあり」である。しかし、その「何」は、障害に基づく種々の困難を改善・克服することを目指して、具体的な目標とねらいのもとに選定された特定の教育方法を伴う「何」である必要がある。例えば内容についていえば、活動としては重度・重複障害のある幼児を対象とした「散歩」であっても、ただ漫然と教室をでるだけではなく、教室を出て「外気に触れて室内との差異に気づく」「身近な事物を種々の感覚で捉える」「身近な事物に対する注意を係わり手と共有する」「設定されたポイントを継時的にたどって移動の感覚をつかむ」等といったように、その活動を通して学習する内容についての明確な押さえが必要である。つまり、個々の発達と自立の観点から、実施する活動を通じて何を育てることにねらいをおいているのかが、明確にされなければならない。個別の指導計画においては、それを明らかにする説明責任が求められている。こういった活動内容を組み上げていくことによって、自立活動のカリキュラムづくりが進むことになる。

もう一つの大きな特質として、一人一人に応じて指導内容や指導方法が設定するという点がある。自立活動の指導においては、一人一人の実態の的確な把握に基づいて、個別の指導計画を作成することが必要とされている。それぞれの障害の状態は異なっているのだから、自立活動では、一律設定的な取り

組みではなく一人一人によって指導内容や指導方法が異なってくる。ところが実際には、まだこの個性についての捉え方が広まっているとは言えない。そのために、個々の実態把握はされても、それをもとに指導内容の選定や指導方法の設定にまで進まないで、慣例となっている方法の枠内で対応して済ませている場合が少なくないのではないか。例えば、盲学校での自立活動といえば、点字指導や歩行指導が取り上げられることが多い。しかし、それが単に盲学校だからという理由で設定されているとしたら、それは自立活動本来の主旨をはき違えた設定といわざるをえない。あくまで、一人一人の障害の実態や、自立にむけての課題の把握があって、それらに基づいて具体的な指導内容の選定がなされる必要がある。

選定にあたっては、幼児の自発性や自主性を重んじ、児童生徒の意欲や主体性を重視することが重要とされている。設定的な内容を、障害に対応しているという理由だけで指導するのでは、ともすると誤った訓練主義へと逆もどりしかねない。そもそも、養護・訓練という名称が自立活動に変わった背景には、従来の指導がともすると「受け身的」なものになりがちであったことへの反省があった。すなわち、教師が設定した課題をトップダウン式に児童生徒におろすいわゆる「教え込み」になっていたり、子どもの興味・関心あるいは個々の子どもにとっての必要な教育課題から活動を構成するのではなく、一般的な発達段階に照らし合わせて単に穴埋め式に活動を組んだり、既成の療法のプログラムを無批判に持ち込んだりすることで、子どもの主体的な取り組みを促すことや、課題そのものを子ども主体から見直す作業に対して、十分に注意が払われなかったという反省である。このことに加えて、障害者の「自立観」が従来よりもより広い観点からとらえられるようになったことも背景にある。障害者本人の能力の開発に加えて、障害者本人の自己決定や自己選択の重要性、生活環境（障害者が暮らす社会）の改変をも見込んだ自立の考え方が広まってきている。こういった背景から、今回の改訂では、本人のディスアビリティとしての障害克服だけにとどまらず、上記のような新たな観点での自立を目指し、主体的に取り組むことの必要性が強調されている。

以上のように、調査の結果あげられた他の教科や領域との関連という課題は、一見、教育課程上の位置づけに対する課題とも思われるが、むしろ本質は、目標や内容の選定であるといえよう。実際、学校の現場ではすでに様々な内容が取り上げられて指導が展開している。課題になっていることは、その自立活動の内容をどのように捉え、目標を定めていくかであると思われる。これは、学習指導要領やあるいはどこかの既成の理論に答があるのではなくて、指導の現場で実践を通して考えていくものである。どのような領域の、どのような問題と向き合って、どのような学びを実現していくことが、これからの「自立」につながっていくのか。そのことの具体を実践を通して明らかにしていく作業が必要である。学校全体がそのことの必要性を認めて、全体として取り組むことが必要であろう。また、カリキュラムの創出にあたっては、先に設定した目標にとらわれずに、実践の中で見えてきた価値ある学習を見逃さず、これを全体の中に位置づけることも必要であろう。い

わゆる目標にとらわれない（ゴールフリー）評価である。このような柔軟な取り組みの実行をまっとうして、はじめて自立活動本来の主旨が生きてくると思われる。そのためにも、学校の現場における専門的力量形成が急務であると思われる。これなしには、効果あるカリキュラムの創出は難しい。この点については、やはり今回の調査で大きな課題としてあがっていた。

自立活動は、これからの取り組みが重要であり、各学校の創意工夫に満ちた実践の情報がもっと交換されなければならないのではないかと。特に自立活動を主とする指導を必要とする重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童又は生徒についての取り組みでは、教科的取り組みが難しいだけに、より一層専門的な対応が求められる。

文 献

国立教育政策研究所（2001）第19回教育研究公開シンポジウム 「新しい教育課程の創造」

4.5 自立活動をめぐる学校組織（システム）の在り方

重複障害教育研究部

石川 政孝

(1) 養護学校義務化以前の学校教育

20世紀の教育は、国民教育の基盤づくりであったと言える。

佐藤（2000）によれば、1872年の「学制」は「人たるものは必ず学ばずはあるべからざるもの」とした国民皆学の理念の下に、全国を8大学区に分け、1大学区を32の中学区、さらに中学区を210の小学区に分け、「大学」「中学校」「小学校」を配置する階層的構造をもつ構想に基づいていた。学制は、「其外廃人学校アルヘシ」と障害児教育を規定したが、具体的施策はとられなかった。1900年（明治33年）の改正小学校令は教育の内容と制度を詳細に規定して均質化した。小学校は、全国のすべての子どもたちが同一の年齢の同一の時間に同一の内容を同一の教室で同一の活動を通して学ぶ場所となった。この均質化は、学校の登校日数、授業時間、各教科の配当時数に及び、学校の建築空間も画一化され、19003年には国定教科書制度が発足した。日本の就学率は、この20世紀初頭にすでに90%を超え、1905年には、96%（男子98%、女子93%）に達したという。改正小学校令は、教育の均質化を進めたと同時に、就学の猶予・免除に関する規定を明確にし、以降、知的障害、肢体不自由、病弱などの盲、聾を除く障害のある児童生徒は、昭和54年の養護学校義務化を迎えるまで学校教育から除外された。

(2) 養護学校義務化における初心

昭和54年養護学校の義務化に向かう直前の辻村泰男（国立特殊教育総合研究所初代所長）の言葉が、昭和51年に発行された「障害児教育の今日的課題 8 重度・重複障害」（福村出版）に残っている。以下に、引用する

重度・重複障害児と養護学校義務制（P262）

養護学校の義務制の実施に、何のめども立っていなかった時代には、学校数も少ないし、したがって収容力も小さい。そこで教育委員会や学校の立場か

らすれば、障害が重くて手のかかりそうな者は、なるべく敬遠して、教育可能性の高いものから順に入学させて定員を満たす、ということも可能であった。

ところがその養護学校が義務制になるというので、学校が増設され、収容力が急増すると、定員に余裕ができて、重い障害を持った者、二つ以上の障害を併せ持った者等の就学を、いままでのようにはことわりにくくなっている。

むろん養護学校の義務制実施がただちに、義務教育における就学の猶予免除の制度の全廃につながるわけではない。しかし、それにしても、これまで、たった一つだけ義務制からとり残されてきた養護学校というのは、世間的には、「盲又は聾以外の障害児で、小・中学校の特殊学級では教育困難なほど重い障害を持つ者を就学させる学校」だと考えられてきたから、それが義務制になれば、今までどこの学校にもいけなかったような障害児が、今度こそ就学することになるのだ、と考えられるのはむしろ当然である。

このようにして、義務制実施とともに、今まで特殊教育の諸学校でさえも対象としなかったような、重い障害児、二つも三つも障害を併せ持っているような障害児が、養護学校に就学してくるだろうと予想される—それを契機としていわゆる「重度・重複障害児」の教育がにわかに問題になりはじめたのである。

新たな学校教育の出発（P263）

したがってこの問題は、これまでのあらゆる学校教育が取り扱わなかった—取り扱いたくても今までの学校では取り扱うことができなかった、新たな教育の対象を、これから学校に就学させて教育しようという問題である。

それ故に、当然のことながら、今までの学校教育という観念で、これらの子どもたちの教育を律しようとしても、それは無理だ、ということになる。学校というものは、およそ斯く斯く然々のものである、

それ故に、重度・重複障害児の学校教育もまた、然く
あらねばならぬ、などという思考方法自体が、ここ
ではまったく通用しない、いや通用させてはならな
いのである。

学校であるから教科の学習が行われなければならないとか、学校なるが故に授業時間は一日何時間、年間何時間でなければならないとか、果ては学習指導要領に書いてないからやってもいいとかわるいとか、等々それらが如何に従来の学校一般にとっては基本的に共通した常識で、議論の余地がないからと
いっても、そういう既存の概念や規則から、逆にこれらの子どもたちの教育を規制する考えはやめて貰
わなければならないのである。

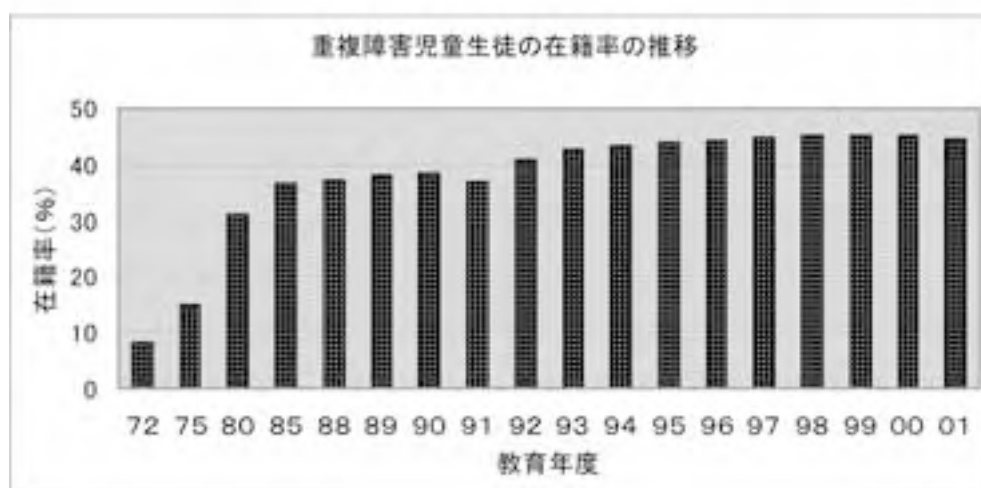
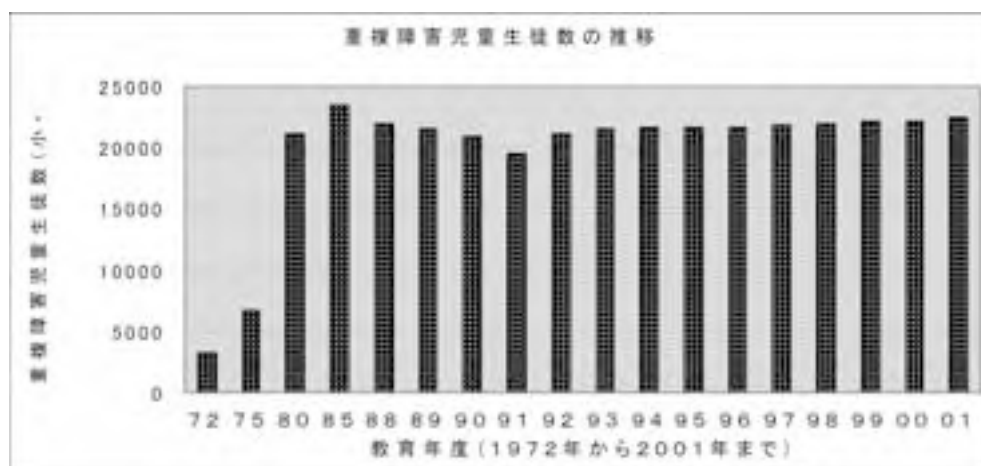
そういう規制の枠組みの中でやっていけるくらい
なら、これらの子どもたちは疾うの昔から、これま
でのどこかの学校に就学していたはずで、就学を猶
予・免除されたりはしなかったはずである。

それでもどうしても従来の学校という基本的概念

は破るわけにいかぬ、というのなら、重度・重複障
害児を教育しようなどとは考えず、いつまでも学校
から締め出しておくべきで、それができず、ひとた
びこれらの子どもも学校教育の対象として迎える決
意を固めたからには、もう既存の概念や既定の規則
にこだわることはただちにやめて、専ら重度・重複
障害児の心身の実態を出発点とし、その心身の発達
を促すことだけを専一に考えなければならない。こ
れは基本的に大切なことである。

(3) 養護学校義務化からの四半世紀の変化

この初心のもとに昭和54年養護学校の義務化が実
施され、辻村の見通しどおり「学校が増設され、収
容力が急増する」とともに、「重い障害を持った者、
二つ以上の障害を併せ持った者等」が年々増加した。
養護学校義務化から現在に至る盲・聾・養護学校に
おける重複障害児童生徒数の推移と重複障害児の在
籍率の推移を文部科学省の特殊教育資料（平成13年



度)のデータをもとに表で示す。

昭和54年養護学校義務化から平成16年で25年が経過する。特殊教育資料によれば、就学猶予免除者数は、平成14年には、140人、全児童生徒の0.001%にまでなった。この四半世紀の間に特殊教育諸学校における重度・重複化が進行してきたが、それは重度の障害のある児童生徒の教育の機会が保障され、訪問教育の普及を併せた学校教育が提供されるという大きな成果であると考えられる。この数字が意味することは、明治以来日本の学校教育が目指してきた「国民皆学」の理念が、制度面では20世紀に実現したということを示しているといえる。しかし、実際の教育現場では、辻村が言う「これまでのあらゆる学校教育が取り扱わなかった一取り扱いたくても今までの学校では取り扱うことができなかった、新たな教育の対象」、例えば、視覚および聴覚の二重障害から極めて外界の情報から遮断された盲聾の児童生徒、重度の知的障害のある児童生徒、極めて濃厚な医療的ケアを常時必要とする児童生徒、また病院の集中治療室で小児がんの治療をうける児童生徒らと向き合い、一人一人の児童生徒の学びを支えようと日々努力している教師たちの姿がある。

(4) 盲・聾・養護学校における自立活動の取り組み

本研究プロジェクトで紹介した盲・聾・養護学校における自立活動の取り組みは、全国の盲・聾・養護学校の自立活動の取り組みからみれば、ごく一部である。しかし、それぞれの事例の中で取り上げられている課題及び課題解決のための取り組みは、多くの学校も現在取り組み、また今後取り組みようとしている課題と共通しているであろう。すなわち、障害の重度・重複化に対応した一人一人の学びを支援する指導体制のあり方の検討と見直し、自立活動の授業の充実、授業研究を中心とした教師の専門性の向上、個別の指導計画の作成を通じた保護者との協働、他機関との連携及び他職種の専門家との協働などである。

各事例に共通する傾向として、従来の養護・訓練にみられた様々な方法論が先行し、各学校種ごとに障害に対応する特定の訓練方法をその権威から上位下達的に研修する状況から、教師が児童生徒と向き合い、かかわり合う中で児童生徒の実態を把握し、

教師間で共通理解をしながら、児童生徒の主体的な学びを支援しようとする教師の姿勢の変化が伺える。

(5) 生徒が学び、教師が学ぶ、共に学び合う学校づくり

養護学校の義務化は、「同一の指導内容を学べない」子どもたちを学校教育制度の中に取り込む作業であり、明治以来の画一化された学校では、対応できない重度・重複障害児などの多様なニーズのある障害のある子どもたちを取り込むことによって、辻村が指摘したように「ひとたびこれらの子どもも学校教育の対象として迎える決意を固めたからには、もう既存の概念や既定の規則にこだわることはただちにやめて、専ら重度・重複障害児の心身の実態を出発点とし、その心身の発達を促すことだけを専一に考えなければならない。」と、今後さらに学校組織の絶え間ない変貌が求められ続ける。

いわゆる従来の中央集権的な階層的組織は、組織の中の数少ない一部のエリートが組織の意思決定をするが、組織の目的達成や外部の常に変化する多様なニーズへの柔軟な対応ができない。今後情報化が一層進み、ニーズが多様化し、変化が早まる世界では、階層的組織は機能しなくなる。

チリの生理学者マトゥラーナとヴァレラが、提唱した概念オートポイエーシスが最近の様々な組織の見直しに活用されている。オートポイエーシス（自己制作）は、神経システムをモデルにした最新のシステム論である。ここでは、組織の組み換えに際して、組織の形から変えるのではなく、むしろ、動きの継続から要素の集合を決めていく。要素の集合は連続的に変化し、動きのネットワークは多重になっていく。こうしたネットワークの中でこそ、個人の能力は最大限に発揮される。

インターネットが普及した。世界の情報が机上の画面で瞬時に入手でき、世界中のどこにでもメールを送受信でき、必要とする情報を収集できる。ホストコンピュータが多数の端末を制御するのではなく個々の端末が独立し、個人が情報を発信し、受信し、他者と情報を共有するシステムであり、オート（自己）ポイエティック（制作）なシステムである。

一部の専門性をもった教員が他の教員を導く従来の

の盲・聾・養護学校のあり方は、今後の多様なニーズや変化の早さに対応することはできない。教師一人一人が、子どもと向き合い、かかわりあう中で子どもから学び、教師と教師が日々の授業を振り返りながら学びあう関係を学校の中に構築することが21世紀の障害児教育に向かう基盤を創る。この基盤創りを求める現場の要請に応じ、教育現場に出向いて支援することが、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の最大の使命であると考えている。

神奈川県茅ヶ崎市立浜之郷小学校の実践から学ぶことは多い。2004年1月3日、57歳の若さで亡くなった大瀬敏昭校長は、学校を子どもにとって、教師にとって学びの場とするため教師の仕事を授業に向ける組織の改革をし、教師に自分の授業を公開し授業を教師間の省察をもとにした研究を推し進めた。個人の研究から立ち上がり、子どもの学びを視点として考えや思いを交流しあい、個人の私に帰着

していく方途は、学校における研究のあり方について多くの具体的手だてを与えている。

引用文献

辻村泰男監修（1976）「障害児教育の今日的課題 8 重度・重複障害」P262-263. 福村出版

参考文献

佐藤学（2000）学校という装置－「学級王国」の成立と崩壊 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉 編 越境する知4装置：壊し築く265-294 東京大学出版

河本英夫（1999）オートポイエーシスと組織の変貌 政策研究「変貌する組織一個を生かす」vol. 12 No. 5, p5-8総合研究開発機構

大瀬敏昭著者代表 佐藤学監修（2000）学校を創る 茅ヶ崎市立浜之郷小学校の誕生と実践 小学館

4.6 全体のまとめと課題の整理

重複障害教育研究部

佐島 毅・後上 鐵夫・石川 政孝・菅井 裕行・大崎 博史

自立活動の指導における課題は、第一に担当教員の専門性の確保や校内指導体制に代表されるような人的資源や組織の質に関する面と、各教科等との関連や内容の整理に示されるような障害児教育全体のカリキュラム論からの位置づけの面に集約される。

1 教員の専門性

前者については、自立活動の指導自体の課題というよりは、障害児教育全体における専門性の課題といえることができる。具体的には、養成、採用、人事、研修、という側面から、いかにして一貫性を持って専門性のある教員を育てるかという課題に他ならず自立活動の指導に限ったことではない。また、その課題は非常に大きく、解決には時間を要する。

その課題の一つが、各教育委員会における採用・人事制度である。たとえば、一つの例として、東京都心身障害教育改善検討委員会（2004）の報告のデータを取り上げてみよう。

それによれば、都立盲・ろう・養護学校受験者（特殊教育諸学校卒）447人の中、採用者89人であるのに対して、実際に新規採用で盲・ろう・養護学校に採用された「総採用者」は175人にのぼる（平成14年度）。すなわち、約半数の86人は、「特殊教育諸学校卒」以外の「小学校や中・高等学校各教科の受験卒」から盲・ろう・養護学校に採用されている。

特殊教育諸学校卒の受験者447人のうち239人は盲・ろう・養護学校の免許を保有しており、特殊教育諸学校教員としての必要最低要件を満たしている。その中で、全体の採用・人事の中で、特殊教育諸学校に当初は障害児教育を志していない「小学校や中・高等学校各教科の受験卒」の者を採用するという現状がある。

こうした現状に対して、特殊教育諸学校受験者では各教科の担当者がバランスよくとれないということを経験していることがある。しかし、少なくとも東京都公立学校教員再訪候補者選考（第2次選考）

の結果を見る限り各教科とも一定数の受験者がいること（*1）、および最も教員数の多い知的障害養護学校教員においては基礎免許状に関わらず任用が可能ないように免許法が改正されたことを考えると、この理由は説得力をもたない。なお、これは一つ例であり、ある特定の自治体に限られた特別なことではないことを指摘しておく。したがって、東京都における現状が特別ではなく、また東京都が様々な面において専門性の維持・向上に関する取り組みをしていることも事実である。

さて、教員の専門性に関する課題解決には、前述のように採用のみならず、養成、人事、研修の面から、一貫性のある人材育成の視点のもとに専門性向上の施策やプログラムが機能する必要がある。そして少なくともそれが5年程度継続性をもって実施されなければ、成果は生まれないと考える。また、そうして一貫性・継続性を持って育成した人材も、その努力を怠れば容易に失われ、かつ再生には時間を要する。

設備や備品はお金で買えるが、人材はすぐにお金では買えない。一度失われた人材を育てるには、莫大なコストを要する。一貫性と継続性のある人材育成を担う役割は教育行政にあり、その点における具体的な改善が急務といえよう。

2 障害児教育全体のカリキュラム論と自立活動の位置づけ

後者の課題、すなわち障害児教育全体のカリキュラム論と自立活動の位置づけについては、「自立活動の調査からみえてきた課題」の節にいて触れた。

標準発達をベースに系統性・段階性のある指導内容を示した教科（知的養護学校の教科も含め）と、標準発達がベースではなく指導内容の構成要素を示した自立活動を、知的障害のある児童・生徒のカリキュラム上どのように位置づけるかが課題の核心である。知的障害のある児童・生徒が80%を超えるこ

とを考えると、その課題は重要といわざるをえない。

具体的には、特に重複障害児童・生徒および重度知的障害の児童・生徒のカリキュラムにおける整合性という点が、最大の課題であろう。自立活動が標準発達をベースにしていない以上、自立活動を主とする教育課程においては、指導の系統性・段階性は個々の創意工夫にゆだねられる。

その一方で、知的障害養護学校の教育課程に示された各教科の系統性・段階性が、特に重複障害児童・生徒および重度知的障害の児童・生徒にとって真に系統性・段階性を保つことができる内容であるのか、ということも非常に大きな課題と考える。

たとえば、知的障害養護学校の教育課程において、「算数」の第一段階の（１）は、「具体物の有無が分かる」、第一段階の（２）は、「身近にあるものの数量に関心をもつ」となっている。第一段階の（１）が「保存の概念」の獲得と考えれば０歳10ヶ月レベルの知的発達段階に対応し、第一段階の（２）が「多い・少ない」などの比較概念獲得以降に見られる二つのモノ・事象の関係性における相対的な量への関心と考えれば、２歳半以降、おおむね３歳前後の知的発達段階に対応している。この二つの指導段階の間には、質的に異なる大きな違いがあり、知的障害児童・生徒の中には１歳半あるいは２歳半の認知発達のステージを生涯にわたって超えない者が当然いる。そうした知的障害の比較的重度の児童・生徒にとっては、指導の段階性と系統性という点で、粗さがあることは否定できない。

また、「算数」の第一段階の（３）は「身近にある

ものの形の違いに気付く」であるが、丸や四角などの基本図形の弁別が可能な知的発達と考えれば１歳６ヶ月以降の段階にあたる。したがって、その前の段階の「身近にあるものの数量に関心をもつ」よりも前の段階の内容であると考えられる。

このように、一般的な認知発達のプロセスからすると整合性が得られない側面がある。

盲・ろう・養護学校在籍児童・生徒の80%以上が知的障害を有し、約３分の１は重複障害であるという現状を考えると、知的障害養護学校の教育課程そのものの整理および、それにもなつて自立活動の教育課程上の位置づけを整理することが必要と考える。そうした視点から、障害児教育全体のカリキュラムを考える必要があろう。

文 献

東京都心身障害教育改善検討委員会（2004）：これからの東京都の特別支援教育の在り方について（最終報告）～一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして～、東京都教育庁学務部義務教育心身障害教育課。

文部省（1999）：盲学校、聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領（平成11年３月）。

注

*1:東京都教育委員会ホームページのデータによる。
<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/jinji/16-7senko/16-2/16-2finish.htm>

5. 資 料

5. 資 料

5.1 スウェーデンにおける初期の発達段階にある 重度重複障害児教育のカリキュラム（教育課程）について

石井バルクマン麻子

1. はじめに

私は、1985年以来スウェーデンに住み、1990年より公立特殊学校で特殊教育家（注1）として重度重複障害児との教育活動に携り、平行して現職教員およびアシスタント職員（注2）の教育コンサルタントとして仕事をしている。

本稿ではスウェーデンの学校教育における初期の発達段階にある重度重複障害をもつ生徒のための教育活動の計画実施に当たって、その方向を示し、枠組みと可能性を与える重要な法律と決まりについて、重点を学習指導要項と教育課程計画に置いて紹介したいと思う。日本の特殊教育現場で仕事をなさっておられる方々に1つの参考となれば幸いである。なお、本稿における説明の必要と思われる用語については各単語のすぐ後に脚注番号を付け、文末に解説を加えた。本稿におけるスウェーデン語の法律および各種資料の日本語訳、用語解説はすべて筆者が行ったものである。

2. 特殊学校の2形態とそこに在籍する生徒たち

2-1. スウェーデンの特殊学校は知的発達障害が基礎にある生徒達、加えて重複障害を持つ生徒達のための学校形態である。

学校庁が発行しているファクトシート Några grundfakta (2003) には次のような記述がある。

「特殊学校は、発達障害があるために基礎学校（日本の小中学校に相当する）や高等学校で教育を受けられない児童や青年たちのための学校である。さらに脳損傷や自閉症、自閉症の状態の子供達も特殊学校に通うことができる。

2000年においては7才から15才までの子ども全体の1パーセント強が特殊学校に通っていた。この割合は現在も低い数値であるが、義務制特殊学校に通

う生徒数は1990年代においては著しく増加した。2000年においては13,500人の生徒が義務教育特殊学校に通っていた。」(p1)。

義務教育制特殊学校と自由選択の第10学年目に関して続けて以下の記述がある。

「義務教育の一貫としての特殊学校には基礎特殊学校とトレーニングスクールとがある。7才から(注3)16才までの生徒たちが通い、義務教育年数は9年である。さらに生徒たちには第10学年目も教育を受ける権利があり、これは教育を補完するための自由選択である。」(p1)

2-2. 基礎特殊学校とトレーニングスクール

上記のファクトシートには続けて次のような記述がある。

「基礎特殊学校には軽度の知的発達障害をもつ生徒たちが通っている。生徒たちはほとんど基礎学校の生徒達と同様の教科の教育を受ける。しかし教科の内容と範囲は一人ひとりの生徒の前提条件に合うように適合される。したがって生徒一人ひとりのための個人別学習プランが作成されるのである。

トレーニングスクールに通う生徒たちは、知的発達の低下によって基礎特殊学校における授業を学習として十分に取り入れることが難しい。トレーニングスクールの教育課程計画においては各教科に代って5つの授業領域が設けられており、それらすべてが共同して生徒一人ひとりに好ましい全人的発達の前提条件を与えるのである。」(p1)

ここで言う教育課程計画が本稿の中心テーマであり、これに関しては6ページ以降に述べることにする。ここで大事なことを述べておきたい。それは本

稿全体を通して、スウェーデンにおける初期の発達段階にある重度重複障害をもつ生徒たちが通う学校形態を、カタカナで「トレーニングスクール」と表記することにする。理由はこの名称は他国に例を見ないもので、各国の事情を考慮せずに例えば単純に「訓練学校」と日本語に翻訳して紹介すると、全く違ったイメージを読者に与えたり、前後関係の一致しないコンテキストの中で使われると誤解を生む可能性があるため慎重にオリジナルの名称のまま通したいという筆者の意向である。すなわち本稿で使う言葉、トレーニングスクールとはスウェーデンにおける特殊学校の一形態の名称であり、そこには知的発達障害を基礎にもつ、多くは初期の発達段階にある重度重複障害をもつ児童生徒が通っている。

3. 教育の前提を形作る重要な法律と決まり

3-1. 学校教育関連法規の基に置かれている4つの国際宣言

1994年改定の学習指導要項には学校教育大臣の言葉で次のような記述がある。

「教育に当たってはスウェーデンが調印している国際的宣言および条約についても学校教育の中で考慮すべきである」(p4)

ここで言う国際的宣言および条約については学校庁から発行された冊子、“Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna (1994)” に以下のような記述がある。

「今回の改定された基礎学校および自由選択の学校形態のための新学習指導要項と教育課程を注意深く見ると、さらにもう1つ重要な資料のあることがわかる。それはスウェーデンが調印し、あらゆる教育の場と機会においてそれを生かすことを約束した国際的な条約および宣言である。それらは学習指導要項がその目標を定めるに当たって基礎として置いた価値基準を補完し、より明確にしている。政府はまた今回の学習指導要項改定に関連して学校庁に、これらの国際条約を学校で仕事をするすべての職員が知り、身近な手の届く所に置かれるように手配するという任務を与えたのである。」(前書き)

ここでいう国際的条約および宣言とは以下の4つを指す。これらについて詳しく触れることは本稿の

主目的ではないので割愛し、ポイントの1つとして指摘するにとどめる。

*FN:s deklaration om DE MÄNSKLIGA

RÄTTIGHETER (国連の基本的人権宣言)

*FN:s deklaration om BARNETS

RÄTTIGHETER (国連の子どもの権利宣言)

*FN:s rekommendation om utbildning för

INTERNATIONELL FÖRSTÅELSE (国連の国際理解を促す教育に関する勧告)

*FN:s deklaration och rekommendationer

om undervisning i MILJÖFRÅGOR (国連の環境問題の授業に関する宣言と勧告)

3-2 学校法 Skollagen

学校法について学校庁発行のファクトシート“Vad är styrdokument?”(2003)には以下の記述がある。

「学校法は国会によって制定され、すべての学校形態における教育に関して基本的な決定事項を内容とする。この法律は総括的な教育の目標を示すとともに、学校教育活動がどのように形作られるかの総括的な方向性を提示している。

学校法にはどのような基礎的要求が各市に課されるかについての決定事項が記述されている。また生徒とその両親に向けた決定もあり、それは則ち就学の義務および教育を受ける権利に関するものである。」(p1)

また学習指導要項(1994)には以下の記述がある。

「学校教育法第1章第2項(1985:1100)。教育は生徒たちに知識と技能を与えるものであり、家庭との協力によって生徒たちが責任感のある人間そして社会の構成員となるようその発達を促進するものである。教育においては特別なニーズを持つ生徒たちへの配慮は当然ながらなされるべきである。」(p2)

3-3 義務教育諸学校のための学習指導要項

Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet

学校庁発行のファクトシート“Vad är styrdokument?”(2003)から学習指導要項に関する箇所の引用をしたい。

「各学校形態の学習指導要項は政府が制定する。学習指導要項は学校教育法とともに学校における活動

の舵取りをするものである。学校で仕事をするすべての者はそれに従う義務を負っている。」(p1)

「学校の役割と教育の基礎にある価値基準は学習指導要項の中に定められている。」(p1)

1994年改定のこの学習指導要項は大きく8つの主要領域に分けて記述されている。それらは“規範と価値基準”、“知識について”、“生徒の責任と影響力”、“学校と家庭”、“就学と協同”、“学校と周りの世界”、“評定と成績表”、“学校長の責任”である。学習指導要項におけるトレーニングスクールに関する記述についてはp5で述べることにする。

3-4 教育課程計画 Kursplaner

「教育課程計画は学習指導要項を補完するもので、各教科における授業の目標を提示している。」(学校庁 2003 年 発 行 の フ ァ ク ト シ ー ト “Vad är styrdokument?” p2)

3-5 時数計画 Timplanerおよびその他の決まり

「時数計画を伴った学校法ならびに学習指導要項、教育課程計画の他に、政府が学校に関して発布するその他の決定事項がある。例えば各々の学校形態のための布告(Förordningar)がそれである。」(学校庁発行のファクトシート “Vad är styrdokument?” p3)

4. 学習指導要項のトレーニングスクールに関する記述

学習指導要項 “Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94, Lpf 94” (1994) の中のトレーニングスクールに関する章には以下のような記述がある。

「学校はそれぞれの生徒がトレーニングスクールを卒業するときまでに次のような分野で自分の力をのばすことができるように責任を持つ。

- ＊人とのやりとり(社会性をもったやりとり)をする。
- ＊言葉やシンボル、手を使ったサイン(注3)あるいはシグナルを使って交信する。
- ＊時間、空間、質、量そして周囲で起こることの因果関係を理解する。

＊自分のからだとその動作について学ぶ。

＊健康で好ましい状態を保てるように身体的にアクティブであるように。

＊興味関心をもつことと進んでイニシアティブをとること。

＊自分の中で起こる感情の変化に反応し、それを受け止める。

＊体験したことを表現する際にあるいは創造的活動のために、さまざまな表現手段を使う。

＊日常繰り返す活動に加わり、責任をもつよう試みる。

＊“すでにできること”を役立たせ、日常生活をよりスムーズにさせる原則に理解を及ぼせる。

＊個人としての自分を理解するとともに、他の人のことも理解する。

＊学校外においても自分自身および生活のあり方をより豊かにするような何らかの分野について積極的な関心をもつ。」(p11)

5. トレーニングスクールに関する教育課程計画について

“Kursplaner för obligatoriska Särskolan (2002)”(義務制特殊学校のための教育課程計画)の導入の章からトレーニングスクールに関する記述を以下に抜粋し紹介する。

5-1 教育課程計画

「トレーニングスクールの教育課程計画は5つの比較的大きな教科領域を網羅している。それらは創造的活動、コミュニケーション、運動動作、日常活動、現実の理解である。トレーニングスクールにおける母国語教育(注5)は教科領域であるコミュニケーションの中に含まれる。

教育計画課程のはじめにある教科の目標と教育における役割では、学習指導要項にある目標を満たすためにその教科領域がどのように貢献するかを明確に示すとともに、社会あるいは市民のニーズから見てそれがどのように動機付けられるかも書かれている。

努力すべき目標では生徒たちの知識を向上させることに関して、授業が持つべき方向性が表現されている。それによって、その教科領域に重要な知識の質というものが明確にされている。それらの目標は

授業の計画に当たって最も大事な土台となるものであり、生徒の知識の向上にとって何の限界も設定するものではない。

教科領域の特色と成り立ちでは教科領域の核心と具体的な特徴を取り扱うとともに、授業において置くことのできる中心的な視点をも扱っている。さまざまな教科および教科領域は異なった特色があるため、それぞれの記述は違ったやりかたでなされている。(p5)

到達すべき目標は生徒たちがそれぞれの前提条件にしたがって卒業時に到達しているべき知識のレベルを掲げたものである。基礎特殊学校にはまた生徒たちが各々の前提条件にしたがって第5学年目終了時に到達しているべき目標が書かれている。一部の生徒達は当然のことながら教科によってはそれ以上学習が進むこともあるであろう。

教育課程計画は何を生徒達が学習するかを明確にするために形作られていると同時に、教師と生徒が材料と方法を選択できるように大きな余地を残している。それに対して授業で発展させるべき知識の質をはっきり打ち出しており、そしてその学校ごとにどの範囲で材料と方法を選択できるかの枠を示している。それぞれの学校で、そしてそれぞれの学級で教師は教育課程計画を吟味翻訳し、生徒と一緒に生徒の前提条件、経験、興味関心およびニーズを出発点として計画を立て、授業の評価をしなくてはならない。一人ひとりの生徒の前提条件とニーズを出発点として個別の学習計画が立てられなくてはならない。そのときの焦点は、生徒が発展させることができることに置かれるべきで、生徒の知識の形成にとってチャレンジするものでなくてはならない。個別の学習計画は常に評価され、再度試みられ、修正されなくてはならない。

学校におけるすべての科目に共通するのは、それらが創造する喜びともっと学習したいという意欲を伝達するものでないといけないということである。可能な限り長く生徒達が、結論を導き出したり、一般化したり、自分の考えや自分の結論を説明したり擁護したりする能力を伸ばすことができるように。自分で経験したことで疑問とを出発点として、生徒は自分の判断力を深めたり、何が大事かということがわかる感覚を獲得することができる。

学習指導要項も教育課程計画も共に授業計画に当たっての土台となるものである。他人に侮辱されないこと、個人としての自由と尊厳、すべての人間の同等の価値、男女間の平等といった人としての人生における基本的な価値基準ならびに弱者や虐げられた人たちへの連帯感は一に各教科の授業において貫かれるだけでなく、さまざまな教科の統合や組織化に当たりあるいは仕事の方法の選択においても影響力を与えなくてはならない。学習指導要項における目標が授業の方向を示し、根本方針は学校での仕事の運営のされかたの原則を示している。

以下にアルファベットの順番に基礎特殊学校およびトレーニングスクールの教育課程計画を紹介する。教科／教科領域を分割したのは教育内容を組織化するための一つのやり方であるが、目的はそれらの間に境界線を作ることではない。教科間の共同は学習指導要項の価値基準、目標、根本方針と合致した全面的で意義のある知識の発展を可能とするためには、不可欠である。」(p6)

5-2 証明書と判定

「生徒たちは学校教育を終了した後に、習得した教育について証明書をもらうことができる。保護者の要求に応じて証明書の他に一般的な学習判断書を補完することができる。

基礎特殊学校の生徒あるいはその保護者が要求すれば、成績表が書かれる。最終的な成績証明書が書かれる場合には、生徒の知識は教育課程計画のそれぞれの教科について示されている目標に照らして判定されるものとする。成績証明書等については特殊学校布告の第7章において扱われる。

トレーニングスクールにおいては成績証明書は発行されない。しかしこのことは当然のことながら、継続的なチェックや評価を除外するものではない。出発点は、生徒の保護者との話し合いのもとに出された個別の学習計画に掲げられた目標なのである。」(p7)

5-3 トレーニングスクールの5つの教科領域概観

ここで参考として、学校片から出された“Särskolan - träningskolan och grundsärskolan, kursplaner, timplaner och kommentarer (1995)”

からトレーニングスクールの5つの教科領域に関する記述を紹介したい。

トレーニングスクールの5つの教科領域にはそれぞれ異なる特色がありその成り立ちも少しずつ異なる。「コミュニケーション」、「現実の理解」そして「運動」の3領域はすべて包括的な領域であり、これらは生徒たちがいろいろに変化する状況や場に対応するのに役立つような基礎的な知識を意味する。「創造的活動」と「日常活動」は特別な場面で必要な知識であり、より具体的な内容を含む。この2つの領域の授業においては多くの場合他の3領域の知識の応用に直接つながるような可能性を提供できる。全体像、構造、現実との関連を創り出すためには、授業はこれらすべての5領域が共同連携するように構成運営される必要がある。

学習というものは実に多くのさまざまな場で展開できる。多くの活動や状況において、教育課程計画にある複数の教科領域をカバーするような課題を盛り込む可能性を見い出すことができるのである。

教育課程計画の中で取り上げている課題の多くは、伝統的には授業の場とは定義されなかったような場で展開することができる。例えば学校内で体育館までの道順を見つけ実際に移動するということは空間の理解につながってゆくかもしれない経験を与える。授業が終わりスクールバスに向かう時間であることを告げるチャイムを待つことは、時間と因果関係の理解を進める経験およびシグナルの意味を翻訳理解することにつながる体験となるかもしれない。

トレーニングスクールに通う生徒達にとっての学習の機会というのは実に多くあるであろうし、これらの繰り返し訪れる機会を役立てれば時間を有効に使うことができるであろう。

トレーニングスクールの各教科領域のさまざまな目標はまた、例を挙げれば家庭科や体育といったより伝統的な教科科目にも取り入れることができる。これらの科目はさまざまな知的発達段階にある生徒たちが参加することができ、またすべての生徒達がいっしょに協同するために適切でもある。

この教育課程計画の構成は、教師が生徒一人ひとりのための適切な目標設定を決める時にそれがやり

やすいような構成となっている。さまざまな授業場面や活動において、個々の生徒の学習ニーズと能力に合致する部分を選択し組み合わせて展開することができる。授業は個々の生徒にとって今必要なことから出発すると同時に生徒集団内の共同と仲間意識のニーズも満たされなくてはならない。個々の生徒のニーズから出発し学習場面状況を分析することで、各活動場면을非常に意識的に有効に使うことができる。

授業のやり方と形態を考えることで、個別に適用させた授業展開のためにさらに大きな可能性を提供することができる。さまざまなグループの活動はたとえ授業目標は同じでも、大きなバリエーションを作ることができるのである。(p9-10)

6. トレーニングスクールに関する教育課程計画の5つの教科領域

義務教育である特殊学校のための教育課程計画“Kursplaner för obligatoriska särskolan” (2002)の中からトレーニングスクールträningsskolaに関する記述を翻訳し、以下に紹介することにする。(p49-64)

6-1 創造的活動 (Estetisk verksamhet)

教育課程計画

教科領域の目標と教育における役割

創造的活動という教科領域の目標は、創造することや形に表しさまざまなやり方や素材を使って個別あるいはグループで表現することへの意欲を呼び起こし創造する着想を促すことにある。

自分で決めた選択が出来、自己の人生に影響を与えることができるような自立した個人として成長するためには、好ましい自画像と自己信頼とが必要である。この創造的活動領域では、自己を強め、自分および他者を信頼する気持ちをより発展させること、自分の能力を信頼することへの可能性を与える。自己の感情と反応へのより深い理解はまた、他者への共感と社会的なやりとりの力を養うのにより大きな前提を与えることになる。さまざまなレベルでまたいろいろな方法によって経験したことや抽象的な出来事を目に見えるようにでき、それによって概念理解の能力がより育まれ易くなる。知識というものが実際の仕事や作業において経験確認されると外

界の理解がひろがり、知識を一般化することの下地がより豊かになる。

すべての文化において創造的価値と伝統はあり、それらは学校教育の中でこの創造的活動を通じて伝達することができる。目的の1つはその文化に根ざしたものを知り関連性をもつことができるよう素地を与えることである。この教科領域は、生徒が社会の提供する多くの文化的バリエーションを享受するように促し、また人生に触れ人生を豊かにするような体験を与えることにある。

この教科領域は実にさまざまなバリエーションの可能性を通して、他の人々および文化との出会いを創り出すことができる。また目標の1つは社会における共同協力と統合がよりやり易くなるように寛容と理解を促進することにもある。

努力目標

学校は授業領域である「創造的活動」において、生徒が次のようなことができるように努力すべきである。

- ・ 外界への興味と外界からの影響を受け止める力をより発展させる。
- ・ 画像や音楽、リトミックおよび遊びや演劇を通じて自分の表現する能力を信じる気持ちをより育てる
- ・ さまざまな創造的な表現方法の助けを借りてコミュニケーションする能力を育む
- ・ いろいろな創造的活動に参加することを通して、社会的やりとりや人と共同する力を発展させる
- ・ 自分自身の感情や反応と同時に他者のそれも理解できる力を育てる
- ・ さまざまな創造的表現手段を鑑賞し翻訳する能力を育む
- ・ さまざまな素材の色や形、構造、濃度および使用領域に関する概念を理解する力を育む
- ・ 文化的創造的な価値への理解と感情を育む
- ・ 社会が提供する文化的なバリエーションを体験することができる

授業領域の成り立ちと特色について

この創造的教科領域の中には、生徒のやる気と興味関心を呼び起こし、同時に生徒の空想力を大事に

しコミュニケーションしたいという気持ちと力を促す素地がある。創造的活動は多くの異なる道具を使うことによって生徒が、知的発達段階や機能障害に関わりなく、自分を語り表現するとともに、他者の表現を受け止めることの下地を提供している。この領域には境界線のない言葉があり、それによって時間や文化、個人的な違いに橋を架けることができる。この領域のバリエーションの豊かさは生徒に、自分の感情を見出し、自己信頼を促し、自己と他者の反応理解を深めるための数多くの異なる可能性を与えるものである。さらにまた聴くこと、見ること、手で触れること、そして環境がどんなふうに形作られているかについてや、その場において楽しいという気持ちや活動に対するやる気といったことについて考え合う下地を提供する。

創造的活動においては、教科ごとの境を越えて展開する大きな可能性がある。すべての感覚が使われることにより、古い経験も新しい体験も意識的に意味を考えるのに役立つ。生徒が、機能的レベルに関わりなく、バリエーションのある経験と感覚体験をすることができる時、生徒自身の活動と学習への下地が整い促され、より成長できる。この教科領域の基礎的な活動は、画像、音楽及びリトミック、そして遊びと演劇である。

画像領域には、多くのさまざまな表現形態があり、数多くの異なった素材やテクニック、使用領域があることが特徴的である。画像の創造ではあらかじめ決められた結果を出すという要求はなく、むしろ生徒が自分の考えや感情、体験を表現するための手段とみなされるべきである。画像を通じて、1つのメッセージが伝達される。それは自然と伝達的な性格を備え、多くの場合音声言語を補完したり、あるいは音声言語に替わるものとなり得る。画像は記憶する機能を強め、IT（情報技術）やテクニカルエイドを使うことによってこの教科では、直接的に即時、体験したことを確認したり新たな経験や知識を定着させたり人とのやりとりを発展させることができる。

音楽は、からだと心の両方に影響を与え、私達にとっては気持ちや感情にとっても近いところにあるものである。それはバリエーションが豊かでその特徴からして即時的であり多くのさまざまな機能を有す。気持ちのよいリラックスした環境では、音楽は

心をゆったりさせる効果をもつであろうし、緊張を解くことができるであろう。他の音楽は活動性と身体を動かしたい気持ちを高め、空想を促し、集中力を高め思考を円滑にするであろう。音楽とリズムは生徒自身を確認し、目に見えるようにすることができる。音楽は人と人、さまざまな文化をつなげるとともに、思考と感情を直接的即時的に引き込む。人への接触とコミュニケーションへの道が開かれ、やりとりと共通意識が生み出される。リズムは自分の身体の中の振動やタクト、リズム、動きを感じずることを可能にし、また外からのこのような影響を受け止めることを可能にする。リズムは生徒が自分でからだを動かしたくなるような気持ちにさせ、加わってリズムや動きやダンスを創作する中で喜びを感じる気にさせる。音楽とリズムはからだ全体で感じるもので、ことばのメロディやリズムとともに言語形成や言語訓練に使われる。

遊びは、その特徴からして自発的、直感的である。遊びにおいては感情と要求、思考が一つに織り込まれる。それは本質的に意味深く意欲のあふれた活動であり、日常生活に意味を見い出すために使われる。遊びと創造性は演劇的創作の基礎である。遊びや演劇練習においては生徒は機能レベルに拘わらず参加でき、個人として確認される可能性を得る。ここにおいては、生徒は他の人たちと一しょにやりとりができ、自分や他者の気持ちや感情に向き合うと同時にコミュニケーションする力をつけることができる。

演劇は、日常的なできごとや個人的ニーズ、昔話や物語り、戯曲、空想等を出発点とすることができる。この教科領域には経験したことや体験したことを思い返したり、扱ったりするために、さまざまな役割を演じること、衣装や舞台装置他の材料を道具として使うことも含まれる。

生徒が学校卒業時に到達しているべき目標

生徒は何らかの創造的表現手段を通じて要望や考えや感情を受け取りまた表現する力を深めることができたように。

この範囲内において生徒は自分の前提条件にしたがって

- ・ 画像や対象物を創り出すためさまざまな素材やテクニックを使うことができ、

- ・ 音やリズム、音楽を生み出すことに参画でき、
- ・ 声や顔の表情、ジェスチャーまたは物を使っての演劇活動に参画でき、
- ・ 近代的な技術と創造的な表現手段の援助を得て、感情や体験したことを表現したり確認することができ、
- ・ コミュニケーションを目的として簡単なシンボルや絵、画像を使ったり、組み合わせたり、翻訳したりすることができ、
- ・ 日常場面あるいは人を招く場に合うように最も身近な環境を創造的に形つくることに参画でき、
- ・ 伝統的歌や音楽および新しい歌や音楽を聞き知っており、
- ・ 映画、演劇、芸術等、何らかの社会的な文化活動を知り、
- ・ 音楽を聴いたり映画を観たりするためにCDプレーヤー、ビデオあるいは他のテクニカルエイドを使うことができ、
- ・ 余暇の時間を豊かにするような個人的に好きな活動を選ぶことができる。

6-2 コミュニケーション (Kommunikation)

教育課程計画

教科領域の目標と教育における役割

コミュニケーションは、他の人たちとやりとりをするための1つの前提条件である。コミュニケーションしたいというやる気を生み出すことは、個人の発達においても人間関係を発展させるためにも極めて基本的な意味がある。この教科領域の目標は機能障害の程度や複合には拘わりなく生徒のコミュニケーションする力を育てることにある。

コミュニケーションにおけるメッセージは話しことばや手を使ってのサイン、文字等の音声的（バーバル）形態でも表出され、また視線や表情、ジェスチャー、ボディラングエッジ、声のバリエーション、あるいは話し言葉や画像をバックアップする意味の手を使ってのサイン等のノンバーバル（非音声言語的）形態においても表出される。コミュニケーションは生徒のアイデンティティ及び自己信頼の発展にとって、そして皆と一緒にいる連帯感を体験することにとっても大きな意味をもつ。この教科領域の目標は、他の教科領域と連携を図りながら生徒に記

憶のための、また自己の思考活動のための、そして創造性と空想力のための道具を与えることである。このことはまた問題解決、感情面の問題の理解と解決、そして外界の理解と翻訳に大きな意味を持っている。コミュニケーションはすべての学習活動にとって、そして生徒のこれからの人生と活動にとっても重要である。

社会で最もよく使われるコミュニケーションのための方法は話し言葉と書き言葉であり、これらはシンボルや画像と組み合わせられて使われることが多い。読むこと、理解すること、書くことができることとシンボルや画像を翻訳理解できることは社会に関する知識を増やし深め、また日常生活を自分で送るためにも大切な基礎条件である。この教科領域の目的の一つは音声言語的能力を育てることと、それによって社会への参加参画を増やして行くことにある。

言語と文化とは互いに統合されている。教育は文学や音楽、映画、演劇を通して文化的体験を生徒に与え、またそういう体験を後から考え吟味する機会をも提供する。目標の一つは、さまざまな背景やさまざまな前提条件や人生の条件をもつ人々への理解を深めることにも置かれている。

努力目標

学校は授業領域“コミュニケーション”において、生徒達が次のようなことができるようになるよう努力する。

- ・コミュニケーションする意欲を育てる
- ・他者を理解し他者に影響を与えることができる自分の能力への信頼感を育てる
- ・他の人たちとやりとりができる能力を発展させる
- ・他の人たちとの対話の中で自分の考えや気持ちを表現する力、考え吟味し評価する力を深める
- ・思考、学習、人との接触のための道具を使いこなす、音声的あるいは非音声的コミュニケーションを通して影響を与える
- ・言語の援助を得て個別にあるいは他の人たちとの共同活動の中で、空想力と創造する意欲を育てる
- ・さまざまな状況において自分の意思を表し勇気を持って表現するために、話し言葉あるいは話し言葉に替わるものにおいて、そして書き言葉におい

て、言語的な確実さを育てる

- ・コミュニケーションにおける基本的なパターンや構造の理解を促す
- ・個別に適応したコミュニケーションのためのエイド（機器）を使う
- ・エイド（機器）無しで、あるいは機器を使って書く力を伸ばす
- ・シンボルや絵画像を翻訳すること並びに書かれた文章を読み理解する力を伸ばす。

授業領域の成り立ちと特色について

他の人たちとやりとりをすることは、コミュニケーション能力の発展のためには中心的なことである。コミュニケーションは人が安心感や他の人たちとの連帯感という基本的ニーズを満たすためにも、また自分が人として確認され受け入れられるためにも大きな意味をもつ。

この教科領域で扱うのは非音声言語的コミュニケーションのやり方および音声言語的なもの両方である。コミュニケーションは意識的且つ目的的事であることもあれば、無意識的そして無目的な場合もある。他の人たちを理解し合い影響を与えるためには、生徒が他の人々が理解できる何らかのコミュニケーションの方法をもち、また他の人たちはその生徒が理解できるコミュニケーション方法を有していることが要求される。非常に広範囲の非音声言語的表現手段によるレパートリーがあることは、音声言語の力を伸ばして行くための基礎である。この領域にはこの二つを生かし組み合わせることによって、いろいろな表現手段を使うことへの大きな可能性がある。生徒がいったい何を表現しようとしているのかに対して興味関心と敏感さを感じさせる環境は、音声言語能力を伸ばすことを促進するものである。

コミュニケーションの向上というのは、一つの継続的でダイナミックな過程であり、そこには発達段階間の明確な境界線というものとは常にあるわけではない。他の人たちとのやりとりにおいては相互的適応というものが促進される。順番を待つこと、目的指向性、意識性、シンボルと言語システムが準備され、学習され、ニュアンス化され、長い時間をかけて確立されて行く。この教科領域では内容と同時に使い方と形態も扱う。すなわち何をコミュニケーション

するのか、なぜコミュニケーションするのか、そしてコミュニケーションにおいて使われる道具についても扱われるということである。

言語を発達させるためには、生徒自身がまず自分の言語知識とそれを使う能力について発見し自覚的になることが必要である。言語知識というものはその言語を使うことおよびどのようにその言語が使われるかの理解が進むことで、つくられてゆく。

この教科領域はその他の教科領域と共同していく広大な可能性を含んでいる。すべての教科領域には生徒のコミュニケーション能力を高めて行くための責任が含まれているのである。

生徒が学校卒業時に到達しているべき目標

生徒はコミュニケーションする当事者としてのアイデンティティー（自己像）を確立し同時に使いこなせる音声言語あるいは非音声言語コミュニケーションを有する。

この範囲内において生徒は、自分の前提条件にしたがって

- ・ コミュニケートすることによって自分の周囲の環境に影響を与え、経験したことを反芻し考えることができ、
- ・ コミュニケーションを導入し、持続し、終了することができ、
- ・ シグナルや手で表現する単語、単数のことばや言語的シンボル等の具体的表現を翻訳でき、
- ・ 一連のシグナルあるいは言語的シンボルを翻訳することができ、
- ・ 話し言葉、手指で表すサイン、書いた文字あるいは他のシンボル言語、またこれらの複合されたものを使ってコミュニケーションでき、
- ・ 質問したり、答えたり、説明したり、語ったり計画したりすることができ、
- ・ 個人のニーズに合わせたコミュニケーションエイドを使うことができ、
- ・ 簡単な文章が読め、簡単なメッセージを書くことができ、
- ・ 日常会話や書籍やメディアにおける言葉を理解することができ、
- ・ 書くことと情報収集のための補助器具（エイド）としてパソコンを使うことができる。

6-3 運動動作（Motorik）

教育課程計画

教科領域の目標と教育における役割

この教科領域“運動動作”は、生徒の身体的、精神のおよび社会的な能力を尊重し維持し、発展させることを目標とする。身体は個人にとって外界を探索するときの道具であり、この教科領域は空間概念理解や身近な環境で自分を方向づけたり他の人たちとやりとりをすることを促すために運動動作的经验を与えるものである。

コミュニケーションがとれ自己の状況に影響を与えることのできる自立した個人となるためには運動動作が必要である。一つの目標は生徒が日常生活における活動をより遂行することができるようにということである。さらにもう1つの目標は生徒がより自由に身体を動かしコミュニケーションの下地を広げることである。

グループ活動への参加は意欲と喜び、連帯感の体験を与え、人と共同して仕事をする力や人を尊重し理解する力を高める。この教科領域はしたがってまた、バリエーションに富んだアクティブな余暇活動への準備をするものであり、生徒が自分の条件に合った形で参加できるようさまざまな活動への興味関心を引き起こすものである。この教科領域はいうならば、複合文化的統合社会において子ども時代と青年期の間にかかる橋のような役割を担う。

努力目標

学校は授業領域“運動動作”において、生徒達が次のようなことができるようになるよう努力する。

- ・ 自分の運動動作する力を発見し高め、
- ・ 自分の身体に関する知識と好ましい身体についての理解を深め、
- ・ 意識的で目的をもった動作を遂行する能力を育み、
- ・ リズムと動作において空想や感情や連帯感を表現する力を発展させ、
- ・ さまざまな形態の遊びやダンス、運動競技活動、野外活動を試みて知り、
- ・ 一人であるいは他の人たちと一緒に遊んだり運動する能力を発展させ、
- ・ 協力共同する能力を育み、

- ・運動、食物、健康、衛生の相互関連について知識を持ち深める。

授業領域の成り立ちと特色について

人のからだは動かすように出来上がっており、からだがうまく働くためには身体的な活動が必要である。機能的な身体的能力は、身体に関するよい知識とともに健康で気持ちよく生活できるための条件を提供する。

この教科領域は身体と感情そして感覚が統合されて生徒の身体の認知理解の基礎をつくるという全体像の上に成り立っている。身体認知は身体のいろいろな部分がわかり、自己の身体機能と能力を体験し理解することを意味する。よい身体認知は自己信頼とアイデンティティを強め、意識的で目的的な動作を行うための基盤を形つくる。

この教科領域には巧緻性のある動作や粗大運動、バランス、動作の供応、耐久力、筋力強化を含む。さまざまな状況や関係性における動作経験は知識を一般化することを容易にする。基礎的な運動動作や遊び、ダンス、運動競技は機能的な身体的能力を高めることに協力する働きをしている。身体を動かす活動は数多くの意欲、喜び、連帯感等の体験につながる素地を作る。

野外活動や自然の中で過ごす体験もまたこの教科領域の中に含まれ、バリエーションのある身体的活動の機会とさまざまな体験とを提供する。自然についての知識と自然への思いと責任感を深めることは私達の文化遺産の一部であり、この教科領域で伝達するものでもある。

他の教科領域との連携は身体動作を多くのさまざまな状況と関連性の中で高め使うことの可能性をさらに大きくするものである。それらを通じて生徒が社会参加するための前提条件を拡大するものである。

生徒が学校卒業時に到達しているべき目標

生徒は自分のからだを動かすのに機能的なやり方を身につけているようにする。

この範疇において生徒は自己の前提条件にしたがって

- ・自分のからだを認識しており、

- ・いろいろな運動動作的な基礎的形態を行うことができ、
- ・補助具の使用の有無にかかわらず、バランスやからだのコントロールのための動作を行うことができ、
- ・身近な環境において自分で行く方向がわかり、
- ・水に慣れるとともに水中で身体移動ができ、
- ・遊びやダンス、運動競技や他の身体的活動に、自分一人であるいは他の人たちと一緒に参加することができ、
- ・個人に合わせた補助器具を使うことによりコミュニケーションがとれ、自分の個人的ニーズや希望を表現したり身体を移動することができ、
- ・すべての季節において野外活動に参加し、
- ・食べ物と運動がどのように健康と日常生活に影響を与えるかということを知っている。

6-4 日常活動 (Vardagsaktiviteter)

教育課程計画

教科領域の目標と教育における役割

積極的に日常生活を送り、意味のあるよい人生目標に達するためには（英語で言うQuality of life）自立した行動や対応を促す知識が必要である。この教科領域の目標とするところは日常生活において意味のある課題やことがらについて自分から進んでイニシアティブを取ったり、計画を立てたり、課題を最後まで遂行するという能力を高めることにある。これには家庭と学校で見たり経験したりする仕事のやり方や道具に関して知り身につけることも含まれている。さらにまたこの教科領域では生徒に、他の人との関係においてあるいは周りの環境との関係やにおいて自分を見る視点を与えることをも目標としている。

この教科領域は生徒が自分のからだとからの働きをどのようにケアすればよいかということの意味についても知識を与えるものである。目標の一つは生徒が自分へのそして他の人への尊厳の気持ちを育てることにある。自分のからだに関するあらゆる活動のための前提条件は、生徒自身の人としての尊厳が尊重されるということである。

この教科領域ではまた自然における植物や動物に関する知識を深めること、自然の中でのさまざまな

体験を通じて自然の中で過ごすことを大事にしその重要さの理解を深めることをも目標にしている。自然を体験することは、余暇の時間に野外活動に参加することができるようになるための土台となる。いろいろな余暇活動や趣味の活動を経験することは、生徒自身が自分の関心に合ったものを1つでも複数でも持つために必要不可欠なことである。

努力目標

学校は授業領域“日常活動”において、生徒達が次のようなことができるようになるよう努力する。

- ・自分自身に関することにおいて自立性を高め、
- ・社会生活をしていくために重要な日常の場面に参加参画し、
- ・食べ物、衛生、健康が相互関連していることの理解を深め、
- ・日常生活で扱う物品や素材を機能的なやりかたで扱うことができる力を高め、
- ・さまざまな社会的な場に参加し、自分の生活のありかたについての理解力を高め、
- ・基本的な人権と義務についての知識を有し、
- ・他の人々はそれぞれ異なった人生を生きていることへの理解を深め、
- ・自然と環境への関心を高め、自然と環境についての知識を深め、
- ・何らかの余暇活動への関心を持ちそれを深め、
- ・自分にとって身近な環境とその自然や歴史、文化、伝統についてのイメージを持ちそれを深める。

授業領域の成り立ちと特色について

日常場面に参加することは外界への意識を高め、そこで起こることがらに自分も関わり参加することを促す。生徒が自分に関することや身近な周囲での活動に参画したり自立的にそれを行うとき、そして外の世界に方向性を持って歩みを進める時、生徒が個人の尊厳という意識を深める可能性とそれによって意義ある人生を送る可能性は高まる。この教科領域“日常生活”には基本的な具体的能力や日常環境および外界の知識をも含んでいる。

基本的な具体的能力というのは、食事や衛生、衣服と服装に関しての日常的な活動におよぶ。毎日の

学校生活には、自然な形でこれらの領域に関する学習の機会となり得る数多くの状況が含まれている。人と関わる社会的な生活や社会との接触における具体的な学習場面で知識は深められ、定着されるのである。

日常環境には、学校および家庭で自立してものごとを遂行するために意味ある知識が内包されている。この教科領域ではさまざまな素材や道具の性質について生徒が発見し理解する素地を提供するとともに、それらのいろいろな使用領域に関する知識を学ぶ機会の提供も含まれる。

外界に関する知識というのは、生徒の外界との関係において自分を見る可能性を扱う。さらに学校環境外の活動を通して生徒の外界は拡張され、新しい知識が獲得される。自分の感情を意識できること、身近な人間関係を処理できることはこの教科において基本的なことである。したがって恋愛やセクチュアリティ、共生／結婚といった自分にとっても人生において重要なテーマを考え対処することは中心的なことである。外界の知識に関して人と人のやりとりや自然、環境を取り上げる時の一つの自然な出発点は、生徒自身の生い立ちや歴史である。さまざまな環境に身を置いて体験すること、さまざまな交通手段の利用を試みることを通じて、生徒の自立度は向上してゆく。いろいろな余暇活動を試し経験することは、生徒が余暇を豊かに過ごすための前提条件を与える。

生徒が学校卒業時に到達しているべき目標

生徒は自分の日常繰り返し行われる活動に参加する力を獲得し、社会参加を促進するような環境を体験しているようにすべきである。

この範囲において生徒は自己の前提条件に沿って

- ・衛生や食事場面、衣服の着脱に関する場面において参加でき、
- ・さまざまな食事場面で自立的に対応でき、自分の衛生状態をこころよく保ち、ニーズによって服装にバリエーションをつけることができ、
- ・家庭においてさまざまな課題をやりとげることができ、
- ・日常場面で必要とされる道具や素材を扱うことができ、

- ・異なる環境において反応することができ、自分のその行動がどう人との付き合いに影響を与えたかを理解でき、
- ・どういうときにどういう一般的な事故の危険があるかを知っており、
- ・身近な環境における活動に参加でき、さまざまな交通手段を利用することができ、
- ・社会サービスや文化活動の内容や余暇活動の内容に関して何らかの知識を持っており、幾つかの仕事の場についても知っており、
- ・自分の家族や親戚そして住んでいる地域、スウェーデンについて知っており、
- ・民主主義について某かを知っており、他の人たちと共通の決議に参加することができ、
- ・さまざまな自然の種類とそれぞれの植物および動物の生態について何ほどかを知っており、
- ・生殖、出生、思春期、老い、死について某かを知っている。

6-5 現実の理解 (Verklighetsuppfattning)

教育課程計画

教科領域の目標と教育における役割

この教科領域における教育の目的は、毎日の生活を円滑に扱えるようになるための戦略を強化し、道具を与えることにある。経験と他の人との社会的な接触は外界への知識を深め、自立度を高める前提条件を与え、考慮し思いめぐらすことや評価し選択する能力を高める前提条件を与える。

現実の理解というものは個人的なものであり、生徒のもつ前提条件と外からの刺激が相互に働きあって変化可能なものである。生徒の現実理解はあらゆる状況において、あらゆる環境において、一生を通じて深められ高次化されることができる。その知識は一つの状況からまた別の状況へと移行され、さらにさまざまな環境においても使うことができるようになることが期待される。教科領域“現実の理解”は、時間と空間、質、量ならびに因果関係に関して基礎的な知識を与えるものである。これらの知識は概念や現象の理解を深めることを可能にし、それによって生徒が社会で行動することや参加することを容易にする。

努力目標

学校は授業領域“現実の理解”の授業において、生徒達が次のようなことができるようになるよう努力する。

- ・比較し、考慮し、評価し、選択する能力を高め、
- ・自分の行動および他の人の行動がどういう結果をもたらすかを理解する力を高め、
- ・出来事や現象を、自分の経験や他の人とのやりとりを出発点として時間と空間に構造化する能力を深め、
- ・テクニカルエイド（機器）を使う能力を高め、
- ・自分の置かれた状況に自身で影響を及ぼす能力があることへの信頼を高め
- ・知識を得るにはどうそれを探せばよいかという方策を収得し、
- ・学校や余暇の時間あるいは家庭で、他の人との人間関係を広げ、深め、
- ・自分のもっている知識をさまざまな状況で使う能力を高める。

授業領域の成り立ちと特色について

現実というものは過去においても現在でも、それが体験された時点や文化や社会階級によって、さまざまに体験されるものである。

性別や社会的な背景、民族、機能障害は現実の理解のしかたに影響を及ぼす関係性である。スウェーデン語以外に他の母国語をもつ生徒は多かれ少なかれ二つの文化に関わることになる。広義の意味でいう文化には目に見えない規範や決まり、行動のとり方などから成る複雑なネットワークが含まれている。研究や発見は私たちに外界に対処する新しいやり方を教えてくれる。グローバリゼーションや情報技術、環境破壊、生物連鎖の思考は私たちの生活のしかたにますます大きな影響を与える要素である。

教科領域“現実の理解”は空間、時間、質、量ならびに因果関係という側面を内包する全体として捉えられるべきものである。これらの側面は互いに共働し影響を与え、ある外界の理解というものを与えるのである。

空間の理解は場所、状態、方向、そしてそれらが互いにどう関連しあっているかということ扱う。

そのように一つの三次元空間の理解は形成されそこには場所と物が、前に、後ろに、空間的に、下に、平面的な上に、中に、あるいは隣に、というように互いの位置関係を占めている。

時間の理解はリズム、順序、永続性、あとき、今、という概念を扱う。

時間の概念に関連したさまざまな出来事の経験は今ある状態に関する、あるいは思考や言葉や実際の行動における自律性に関する知識を深める前提条件を与える。

質の理解はさまざまな対象物における外観と性質に関するものである。類似性や差異を見つけるためにさまざまな物や素材を比較し、取り扱い、名づけるためにはすべての感覚が使われる。それを通じて対象物の特徴やそれらがどう使われるかということの知識が深められる。

量の理解では大きさや数、寸法、重さ等の概念を扱い、またお金の種類や価値についても扱う。その生徒にとって自然で意味のあるような状況における経験が今すぐに役立ち使うことのできる知識を深め、さらなる発展のもとになる。

因果関係の理解では行動とできごとの間の関係を扱う。自分のとった行動や他の人のとった行動がどんなことにつながり、なぜさまざまな出来事が起こったのかという経験は、因果関係の連鎖に関する知識を深める可能性を与える。

これらの経験は社会的やりとりの能力を高め、自分の状況に影響を及ぼすことのできるための前提条件である。因果関係の理解は、外界への理解とともに自立度を高め言語的能力を伸ばすために大きな意味を持つ。

生徒が学校卒業時に到達しているべき目標

生徒は自立性をもって自分からイニシアティブをとり、決まった目的に到達するため行動を遂行することができるように。

この範疇において生徒は自分の前提条件にそって

- ・状況を継続した流れの順序に置くことができるとともにさまざまな時間の概念を使うことができ、
- ・位置や方向、距離間隔の変化とそれらの概念を理解し、
- ・目的物を選ぶことができ、さまざまな状況や環境

において概念を使うことができ、また使用領域の特徴がわかり、

- ・選ぶことができ、自分の状況に影響を及ぼすことができる、
- ・さまざまな量を比べることができ、大きさの順に並べたり対象物の数を数えたり簡単な抽象的な問題を解くことができ、
- ・幾何学的形を知っており、
- ・貨幣には価値があることを理解し、いろいろな貨幣の種類の違いがわかり、
- ・行動やできごとに対して明確な反応を示すことができるとともに、さまざまな行為のもたらす結果について考慮することをし、
- ・さまざまなグループで仕事をし、他の人たちといっしょにやりとりができ、
- ・テクニカルエイドに慣れており、それらを扱うことができる。

7. あるトレーニングスクールの学級目標

筆者が以前勤務した公立特殊学校で重度重複障害をもつ生徒たちの学級担任をした際に、同じブロックで仕事をする同僚の教師およびブロック共通のアシスタント職員たちと一緒に掲げたクラス目標を1つの参考として載せる。これを作成した1991年の時点では、今回取り上げた1994年版の学習指導要領ではなくそれ以前の要項の時代だが、個別の目標の他にクラスの生徒達に共通するものとして検討し設定したものである。

ブロック（2クラスから成る）の共通クラス目標
(1991-94)

Saltängens träningskola

担任：カーリン フロード、石井バルクマン麻子
アシスタント職員 3名（氏名は省略）

1. 安心感とよいケアを与える。
2. 自分自身および他の人たちを好ましいものとして経験する。
3. その生徒に何ができるかということを出発点とし、内在する資質を育てる。
4. その生徒の内部の関心とイニシアティブをとる能力を尊重する。
5. その生徒が自分の感情や要求を表すよう励ます。

6. a. その生徒の発信能力やからだを使つての表現、シグナル、サイン（注3）を育てる。
b. 順番を待つことと間（休み）をとることを重視したアクティブなやりとりの中で大人—子ども間、子ども—子ども間での発信が成り立つような土台を創り出す。
7. 弁別、反芻、翻訳ができるような視覚刺激の豊かな構造的環境を創り出す。
8. 屋内、屋外での具体的な体験を通して概念形成と言葉の理解を発展させる。
9. ことばやシグナル、サインを通して、これから始まる（起こる）ことへの期待を持たせる（時間の理解）。
10. 生徒の両親との協力、連携。
11. 一人ひとりの生徒の必要とするもの（ニーズ）をめぐって様々な専門職と協力連携を図る。
12. 場の環境を、合うように作り変える。
視覚；照明、コントラスト
聴覚；音の環境の整理、よい弁別効果。
テクニカルエイド；動作障害を補う。

8. 終りに

法律や要項の文章には多くの場合独自の特色のあることが多い。読み易いとは言いがたい記述も時にはあるが、翻訳に当たってそれはそのまま原文のニュアンスを伝える努力をしたつもりである。

脚注の説明

1. スウェーデンにおける特殊教育教諭の資格名。
ちなみに筆者は日本での養護学校教諭免許はそのままでは役に立たなかったため、国立ストックホルム教育大学特殊教育学科においてこの資格免許を取得した。
2. アシスタント職員：スウェーデンの特殊教育の現場で働く職種。教師のアシスタントの役割をもち、教育と医療に関して初歩的な教育を受けている。この国では特殊学校の学級においては学級担任である特殊教育教育家一人と、アシスタント職員がクラスのニーズによってある数配置される。日本のように教師が複数で同一学級を担任することは稀である。
3. 各コミュニケーション（市）は子どもが6才になった年の秋学期から、すべての子どもが就学前学級に籍を割り当てる義務を負う。就学前学級は最小限年に525時間運営される。この活動は一人ひとりの児童の発達と学習により刺激を与え、これに続く就学への基礎となるものである。
就学前学級はコミュニケーションによってさまざまな形で組織される。もっとも一般的なのは基礎学校あるいは学童保育、幼稚園と同じ場所に設置される形である（学校庁2003年発行ファクトシート「スウェーデンの学校制度について」Skolverket 2003 Faktablad “Det svenska skolsystemet” より）。
この制度が導入されてから、トレーニングスクールにも親が希望して6才児が就学するケースが増えてきつつある。
4. スウェーデン語でTeckenというが、これは聴覚障害をもつ人たちが主に使う体系化された手話（Teckenspråk）とは別物で、絵、音、ジェスチャー、手指を使って表現する発信方法の総称。初期の発達段階にある生徒たちとの発信では多くの場合、身近にある具体的な物や日常繰り返される動作を手指で表し、言葉の補助としてあるいは単独で使うことが多い。手指でのサインによる基礎的コミュニケーションとまとめて言えるであろう。
5. 母国語教育Modersmålsundervisning
スウェーデン語以外の母国語をもつ児童生徒は、基礎学校および高等学校において母国語教育を受ける権利を有す。母国語教育を受けるかどうかは自由選択であるが、コミュニケーションには児童生徒が日常スウェーデン語以外の言語が使われる家庭環境にある場合、そういう児童生徒全員が母国語教育を受けられるように計らう責任がある。（学校庁2003年発行ファクトシート「外国人としての背景をもつ生徒および国内の少数民族のための授業について」Skolverket 2003 Faktablad “Undervisning för elever med utländsk bakgrund och för nationella minoriteter” より）。

引用文献

- ・ Utbildningsdepartementet (1994) Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94, Lpf 94

- Skolverket (1994) Övernskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna ISBN 91-883 72-92-8
- Skolverket (1995) Särskolan -träningsskolan och grundsärskolan. Kursplaner, timplaner och kommentarer ISBN 91-38-30561-5
- Skolverket (2002) Kursplaner för obligatoriska särskolan ISBN 91-38-31955-1
- Skolverket (2003) Några grundfakta Fakta/ Aktuell bild
- Skolverket (2003) Det svenska skolsystemet Faktablad, senast ändrad : 2002-06-28
- Skolverket (2003) Vad är styrdokument? De nationella styrdokument Faktablad, senast ändrad: 2001-07-19

- Skolverket (2003) Särskolan och Särvox Faktablad, senast ändrad:2002-06-24
- Skolverket (2003) Undervisning för elever med utländsk bakgrund och för nationella minoriteter Faktablad, senast ändrad: 2002-06-24

参考文献

- Utbildningsdepartementet (1994) Information om 1994 års läroplaner för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94
- Skolverket (2000) Barnomsorg och skola 2000, sammanfattande bedömning Faktablad
- Skolverket (2003) Bedömning och betyg Faktablad

5.2 能力開発

学習困難児のためのカリキュラムの立案、指導、評価

英国QCA（資格カリキュラム局）編集

Developing skills

Planning, teaching and assessing the curriculum
for pupils with learning difficulties

（目次）

はじめに

本手引きの目的
対象となる生徒
本手引きの利用者
本手引きの内容
能力開発

基本能力

コミュニケーション
数の応用
情報技術
他者との協力
学識と成績の向上
問題解決

思考能力

感覚的認知と認識
早期の思考能力

他の優先学習能力

体力、位置把握能力、移動能力
組織力と学習能力
対人社会スキル
日常生活を送る能力
楽しみ休息する能力

はじめに

本手引きの目的

本手引きは、学習困難児を対象としたカリキュラム（カリキュラム）の立案、作成、実施を支援することを目的としている。様々な学校での有効な実践例をふまえたものであり、通常学校、特殊教育学校、特殊学級（specialized units）、私立学校を問わず応用できる。又、各学校と協力関係にある種々のサービス機関にも有用である。

本手引きは、次の目的で、各校の資料、ナショナルカリキュラム（National Curriculum）、読みき算数の指導指針と併せて使用することができる：

- 全生徒に学習する権利が与えられていることを確認し、ナショナルカリキュラムに定めるインクルージョン（統合教育）の原則をふまえる
- 以下の方法により各校の統合カリキュラム作成を支援する
 - －適切な学習上の課題を課す
 - －生徒の個別学習ニーズに応える
 - －学習評価に関わる障害を克服し、すべての学習者を包み込む
- 現行の作業体系を見直す機会とし新しい体系を作成する基礎とする

対象となる生徒

本手引きは、人種、文化、宗教、母国語、家族関係、性別、又はその他の困難の程度を問わず、5歳から16歳までの全学習困難児を対象としている。ここには、キーステージ（key stage）4のレベル2以上に進む見込みはない生徒も含まれる（以上の生徒は普通、重度・重複の学習困難を抱えているとされる）。又、科目によっては年齢相応の結果を出しうるが他の科目ではそのレベルにはるかに及ばないといった学習困難児も入る（こうした生徒は、他の重度障害を抱える子ども達と共に、中度学習障害を抱えるものととらえられることが多い）。

本手引きの利用者

本手引きは、学習困難児のニーズ対応に関わる多くの人達の活動を支援するものである。学級担任、科目別コーディネーター、特別な教育的ニーズコーディネーター（SENCOs）、主任、指導助手、保護者、介護人、学校理事、療法士、地方教育局（LEA）、支援センター、さらに、保健、社会福祉、ボランティアセクターなどの関係者がこれに該当する。本資料でいう「スタッフ」とは常に、こうした生徒の教育に関わる者を指す。

本手引きの内容

本手引きの内容は以下の通り：

- カリキュラム開発と立案の支援
- カリキュラム全体での能力開発の支援
- ナショナルカリキュラムで扱う各教科、宗教教育（RE）、人格・社会性・健康教育（PSHE）、及び市民教育の立案、指導、評価に関する科目別資料。ナショナルカリキュラムのレベル1までの伸びを示す生徒の達成状況についてまとめており、達成度の評価をもとに指導体制を整備するために使用することができる。

能力開発

本資料は、学習困難児を対象にカリキュラム全体での能力開発に焦点をあてている。初期の学習水準については、以下の事例を説明紹介する：

■基本能力

■思考能力

■今後の学習分野の優先度決定の決め手となる他の能力

各分野に関する提案はこれですべてではなく、各人のニーズに応じてさらに細かく段階分けすることができる。以上の能力の多くは密接に関連しあっており、スタッフは関連づけながらカリキュラム全体、キーステージ、各レベルでの学習を強化していく方法を探ることができる。適宜、以下の事項と関連づける：

■該当するナショナルカリキュラムの学習課程

■その他の能力分野

■本手引きにあげるナショナルカリキュラムの学科別手引き

本資料は、初中等教師向けのナショナルカリキュラム便覧内にある「ナショナルカリキュラムの学習」にある能力開発の項と併せて読むことを勧める。

基本能力

教育、労働、生活における学習と成績を向上させるために、6つの能力分野をナショナルカリキュラムの科目に織り込んだ。基本能力として取り上げられたのは、コミュニケーション能力（読み書き能力含む）、数の応用、情報技術、他者との協力、学習や成績の向上、問題解決能力である。

コミュニケーション

学習困難児にとって、コミュニケーションという基本能力はあらゆるカリキュラム対象分野への参加と達成に不可欠のものである。例えば、次のような能力をいう：

■表情や手振りなどで、他者に応じる

■好みやニーズを伝えるなど、他者と意思交換をする

■見つめ合うとか一緒に参加するなど、他者とやりとりする

■色々な集団毎に方法を使い分けてうまくコミュニケーションする。例えば、同僚には1対1で、少数の仲間うちで、又は、学校総会で。

■目的別にコミュニケーションをする。例えば、気持ちを表す、交友関係を作り維持する、記述し意見を述べる。

■教室、地元商店、作業場所、自宅など、状況に応じて適切にコミュニケーションをする。

■情報を認識し入手する。写真、絵、記号、文、モノから料理を作るレシピなど。

■色々な方法で情報を記録し想起する。行動管理のための自己評価表などを使う。

■身に付けつつある読み書き能力の応用。例えば、地域社会でのロゴ、記号、情報表示の認識。

学習障害児にとって、コミュニケーションは色々な形で行われ、全感覚が総動員される。好ましいコミュニケーション方法として以下を利用できる：

■身振り（向き直る、背を向ける、こわばる、楽にする）

■表情（微笑む、顔をしかめる）

■目を向ける

■事象を知らせたり選択を示すオブジェクト

■コミュニケーションエイド

■コミュニケーションブックなどの、写真、絵、記号

■印刷物

- 手話
- 情報通信技術（ICT）
- 音声、話し言葉

各人のニーズや関心を考慮しなければならない。言語療法士や第二言語としての英語（EAL）の教師が生徒各人に目を向け、指導する必要がある。具体的な指導方法としては、集中対応や絵交換式コミュニケーションシステム（PECS）があげられる。

以下の事例では、色々な方法でコミュニケーション方法を学んでいる生徒について紹介する。年齢による違いもある。身体障害の程度は似ていても各人の学習ニーズは一樣ではなく、個別対応が必要である。

ジョセフの場合

ジョセフは、脳性麻痺のある第1学年の児童である。相手に反応して声は出すが何を言っているかは分からない。両親と言語療法士と相談のうえ、彼が何を必要とし何を考えているかを伝え、整理し、選択できるように、音声入力ツールを渡した。ジョセフに必要な言葉と言い回しを同年齢の少年の声で録音している。問いかけや意見に応じて、正しいパッドを選び押す。ジョセフがこの機械を利用して最も適切な言葉と言い回しを選べるように言語療法士がスタッフや両親を支援している。

マリアの場合

マリアは普通学校内にある施設に在籍する第8学年生である。彼女のコミュニケーションニーズはジョセフの場合とは違い、同級生の多くと似たようなものである。ジョセフ同様、どうやって意思を伝えるか整理するのに助けが必要である。個別教育計画（IEP）に定めた目標の一つは、自分の話や書いたものをまとめ、明瞭な文章を書き評価できるようにすることである。

理科の時間で、グループで色々な食べ物を凍らせたり溶かしたりしていた。生徒らは変化を観察し記録し、結果をまとめなければならない。マリアは正しい順序で変化の過程を記述し、変化をとらえ、他の生徒と協力してどの食品がうまく凍りそうか書き出そうとしている。考えを論理的にまとめるのに特に助けが必要だ。スタッフが質問したり、それとなくヒントを出したり、例をあげたり、記号や絵を使ったり、考えをまとめたりして、手を貸す。

コミュニケーション能力を高める機会は、カリキュラム全体で、あるいは又、読み書きに重点をおいた英語の時間や授業で提供することができる。詳細は添付の英語学科教材を参照。

数の応用

数の応用という基本能力には、基礎的な計算能力の習得や現実場面での応用などがある。具体的には以下の通り：

- モノをよく調べ動かしてみる。生徒がモノの永続性という考えを理解し応用できるようにする。
- 傾向性や決まりを認識し、予測し、解釈する。例えば、一日の活動を順序付ける、太鼓のリズムを真似る、ドラマや体育の「ストップ/ゴー」に反応する。
- 活動の組み合わせ、分類、グループ分け、比較、区分など。例えば、お金を扱って会計で物を買う。
- データを収集、記録、解釈、呈示する。例えば、ひまわりの成長を計測する、家の種類、目の色、子どものおもちゃを作る計画、お気に入りのサンドイッチの中身などに関連した調査を行う。

■数的表現の用法を理解して、現実問題を解決する。例えば、会議用の椅子を配列する、テーブルを並べる、正しいバスに乗る、時刻表を使うなど。

地元での調査

キーステージ1の地理のカリキュラム単元「地域環境の調査」の一端として、生徒らは一定期間にどんな種類の自動車が学校前を何台通過するか調べる調査を行った。どんな種類の自動車が通りそうか話し合い、教師が、升目用紙の枠内に普通車、大型トラック、バス、自転車、歩行者の絵を入れたものを配った。自動車が通過する度、生徒らは升目内の該当する絵に印をつける。教室に戻ってから、チェックした部分を切り抜き、簡単な棒グラフにした。各種自動車について総計を出し、最も多いものと少ないものについて話し合うことになっている。関連する能力の多くが数と強く関係しているため、この地理学習の計画にあたっては各人の目標を設定した。ラジアの目標は3つまで数えることだ。バスの通過台数は多くないので、彼女には何台のバスが学校前を通過するか数えさせる。ジェイコブ、アンドリュー、ベサニーは、もっと大きな数まで数えることを学習中だ。そのため、もっと頻繁に通過する自動車を数えさせる。教室に戻ったら、各交通手段について合計を出し、引き続き学習を続ける。

数の応用という基本能力は、カリキュラム全体をつうじて、あるいは数に焦点を当てた算数の時間や授業で伸ばしていくことができる。詳細は数学学科教材を参照。

情報技術

情報技術の活用という基本能力では、色々な目的で情報通信技術を活用していく：

- 一連の刺激に取り組む。例えば、コンピューターの画面上の画像を追う、事前に録音された音声効果を聞く。
 - コンピューター生成モデルに取り組む。例えば、二つの選択肢から選び画面上の模様を完成させる。
 - 環境に働きかける。例えば、スイッチを使って音楽を流す、人の関心を引く、又は会話を始める。
 - 自立を促す。例えば、ジョイスティックを使って学校周辺を電動車椅子で移動する。
 - 意思伝達能力を身に付けさらに伸ばす。例えば、写真をとって発表内容の見栄えをよくする、音声出力装置を使って選択内容を示す、電子メールを使う。
 - テレビ、電子メール、インターネット、CD-ROMなどの情報源を使う。
-

欧州リンク

キーステージ4の学習困難児の能力混合クラスでは、ドイツの似たようなクラスの生徒らと欧州リンクプロジェクトに取り組んでいる。IEPに定めた目標の一つとして、複数の生徒が情報通信源としてICTを利用する方法を学んでいる。助けを得ながら、ビデオリンクや電子メールを使って、お互いの学校を訪問する計画を立てた。訪問後は、引き続き、リンクを楽しみ、楽しく交友を続けている。事後の活動として、訪問の様子を収めたビデオを送ったり、写真をスキャンしたり手紙を書いたりしている。

情報技術を活用する能力は、ICTの時間やカリキュラム全体でICTを利用して伸ばしていくことができる。詳細はICT教科教材を参照。

他者との協力

他者との協力という基本能力として以下をあげる：

- 社会的スキルを伸ばす。例えば、他者の存在を認識し受け入れる、他者の気持ちや意識に共感し認識する、交代で行う、分け合う、バランスよく聞いて答える、交渉する、助ける。

- 他者の関心を得る、維持する、向ける。例えば、声を上げたり手話を発信してグループ活動への参加を求める。
 - 状況に応じて色々な役割を採用し受け入れる。グループリーダー、記録係、報告係など。
 - グループの大きさに応じて、正式、非公式の場面（パーティー、運動場での遊び、一対一の会話や作業体験など）での色々なグループの約束事や決まり事を認識する
 - 共通の目標を認識する。協力してドラマの一シーンを作るなど。
-

演劇の発表会を計画する

学期プロジェクトの一端として、第8学年の能力混合クラスでは好きなお話のロールプレイをしてきた。学内発表会が成功に終わったので、保護者にも見せて学校資金を調達することにした。生徒らは芝居の計画や演技に関連する作業を記録する。スタッフの助けを借りて、各々の長所について話し合い、責任を分担し、作業内容を決めた。あるグループは、コンピューターを使って芝居を宣伝するポスターを作製した。ダニーは、重度の学習困難児で行動にも限りがあるが、スイッチを押して、プリンターを作動させている。彼のICT能力は伸びており、友人らが必要に応じて彼の手を誘導している。他のグループは軽食について話しあっている。スタッフと生徒らにどんな食べ物や飲み物が好きか尋ね、買う必要のあるものを一覧にして、費用を出して地元で現金売りの店で買い物をした。芝居には観客が沢山来てくれ大成功だった。そこで今度は高齢者のために地域のデイケアセンターでも発表することにした。

ナショナルカリキュラムでは、人格・社会性・健康教育や市民教育をはじめ、すべての教科で、正式、非公式な場面で他者と協力しうまく作業をし、他者の経験を正しく認識し、色々な見方を検討し、他者の考え、発言、行動から学ぶ機会を得られると指摘している。

学習と成績の向上

学習と成績の向上能力は、次のように生徒の役に立つ：

- なぜ課題をやるのか、何をするのかを認識する。例えば、軽食を作ることを理解したうえで、台所でモノを広げたり切ったりする作業に参加する。
- 課題を完成させることを認識する。例えば、あらかじめ決めた成果をあげる方法として作業場で一連の記号に従って行動する。
- 好みや自分の選択を伝える（作業方法やカリキュラム分野など）。
- 各人の好みの理由を伝える（友人らと一緒に作業できるのでその科目が好きなど）。
- 自分の成績を知る。例えば、カリキュラムのある分野に自信がもてるともっと楽しめるようになることを知る。
- どんな苦労を体験したか認識する。例えば、缶切りを使う、知らない大人と話す、助けを求めるなど。
- 長所短所を知り評価する（「これは得意」、「これは助けが必要」など）
- 間違いから学ぶ。例えば、昼食をとる時のペースに関して介助者に表情で意思を伝えることを覚える。
- 目標を設定する。例えば、注意（ほめかし）への反応、「次は何をしましょうか」
- 注意力、集中力を伸ばす。外部規制から自己監視に移行し、課題から課題へと関心に移す能力。

人格・社会性・健康教育や職業教育などあらゆる教科で、生徒が自分の作業を見直し、どうすれば学習や成績を向上させられるか考える機会を与える。

問題解決

問題解決能力は思考能力とかなりつながりがある。生徒の自立を促すには、知識や記憶、思考力を活用して問題を解決できるようにならなければならない。学習困難児がより自主的に考えるよう、スタッフは、生徒をや

る気にさせ、関心を刺激するような問題解決活動に参加する方法を工夫することができる。基本的には、原因と影響を理解する必要がある。例えば、嫌なものを避ける、好きなおもちゃにかかっている布をとる、大人にものをとってもらうなど。問題解決能力として以下があげられる：

■知覚

- －機会をとらえる。例えば、問題解決に向けたグループ活動に加わる。
- －問題を知覚し把握する。例えば、届かないところにある好きなおもちゃ、移動前にバスの定期をなくした、居心地の悪い姿勢など。

■思考

- －問題を要素に分ける。例えば、食事では、食品を買い、料理し、給仕し、片付ける。
- －ある問題について関連のある特徴をよく考える。例えば、流しに水が溢れていたらどうするか。
- －問題解決方法を練る。例えば、似たような問題に関する以前の答えを他の生徒に聞く。

■行動

- －問題解決方法を覚えておく。例えば、予備練習、視覚化、記号スクリプトなどの方策を利用する。

■評価

- －計画がどのように実行できたか評価する。例えば、問題解決取組後に自分がどれだけ貢献できたか正直に評価する。
- －現行の計画や戦略にいつ変更が必要か知覚する。例えば、行動を始める前に考え他の生徒と話し合う。

安全で整理された教室を保つには？

クラス全員で安全できれいな教室を保つために各人何を担当するかを勉強している。それには問題解決が必要である。3人の生徒が、ちょっとした変更を幾つか加えた「前」と「後」の写真を見せ、指導助手と協力して作業を始めた。写真の各箇所を指摘しながら対象毎に記号ボードを使って、次に解決すべき問題を見つけていった。記号ボードを使って作業の手順を協力して決めた。ロールプレイが済んだら、提案内容を評価して必要に応じて変更を加えた。

どの教科でも問題解決にあたり、方法について計画を立て、試し、修正し、見直ししながら、特定の成果を達成していく機会がある。

思考能力

思考能力は6つの基本能力を補強するものであり、ナショナルカリキュラムにも組み込まれている。思考には、関連する構造や知覚プロセス、記憶、アイデアの形成、言語、記号の使用といった、推論、学習、問題解決能力の根底にある基本的な認知能力が絡んでくる。ナショナルカリキュラムでは、思考能力を活用させるには、「何を学ぶのか」だけでなく「どうやって学ぶのか」を知ることにも注意すべきだと指摘している。学習困難児の場合、思考能力の開発にあたり、感覚的認知、知覚、初期の認知能力に取り組む必要がある。

成果をあげるには次の3つのプロセスをうまく組み合わせる：

- 入力　－　感覚的に自覚、知覚し、知識を得て整理し、「自分が何を知っているか」を確認する。
 - 制御　－　状況をよく考え、計画を立て、意思決定し、評価するなど、意味のある行動をする。
 - 出力　－　「私がやること」と「私が知っていること」を組み合わせ、知識を利用し問題を解決する方略。例えば、新しいアイデアを記憶し、考え、生み出すなど。
- まずは社会の意味を理解するために、生徒は、感覚的な情報を知覚し、注意を払い、受け入れなければなら

ない。学習困難児には、感覚、身体障害があるため、入ってくる情報を選択し、分別し説明することが難しい者もいれば、情報に対する反応やその記憶や想起に支障がある者もいる。

学習困難児の場合、情報を記憶し、利用し、思考能力を活用する方法をしっかりと教え込む必要がある。考えることは一人では習得できない。社会的状況の中にあつてこそ考え、生徒が学習している文化や環境の影響を受けながら思考能力が形成されていく。

リチャードとジョエルの場合

リチャードとジョエルは、どんなことを考えているかを伝えるために、応えたり、質問したりするよう促されている。二人はいずれも第4学年の生徒で、特定の材料で飛行機の模型を一緒に作っている。今あるものからどうすれば飛行機が作れるか、どれを使うのが一番か話し合うことを学んでいる。教師は二人にお互いの考えに耳を傾け、相手に考えさせるよう色々質問をするように促した。例えば、「どうやったらこのかけらをまとめて突き刺せるだろうか。糊でやってみたらどうだろう。やっぱりつかないけどなぜだろう。粘着テープを使ってみたらどうかな。なぜこっちの方がうまくいくのかな」

感覚的認知と知覚

感覚的認知と知覚能力として以下があげられる：

- －視覚の利用（対象をとらえ、調べ、追跡し、焦点化する）
- －聴覚の利用（耳を傾ける、音に反応する）
- －触覚の利用（色々な素材に触れる、色々な密度の物質を触知する）
- －感覚の組み合わせ（動きと視覚、触覚と味覚）

初期の思考能力

初期の思考能力として以下をあげる：

- 予測と見通し
- 記憶する（頭に思い描く、口頭での暗唱、概括する）
- 原因と影響の理解
- モノと事象と経験を結びつける
- 創造的かつ想像的に考える（遊びや実験から、新しい関係やアイデアの発見や応用から、積極的に探求して）

予測と見通し

カルサムは、決まり事を想定して注意を向けることを学んでいる。彼女は特にきらきらした動くものが好きだ。毎日、学校に来ると、あらかじめ決めておいた光りもの（操り人形）を渡され、静かな部屋に連れていかれる。きちんと席について落ち着いたら、動く人形を見るよう言われる。この人形は、感覚情報を使って、学校で今日何をするか話をする。暗い部屋で、やわらかい白い光がカルサムの周りで光り、カルサムは次のような能力を身につけていく：

- 注意を向ける
- 限られた視野を利用する
- 顔なじみの大人に反応する
- 出来事について予想し見通しを持つことができる

記憶する

アブドゥラは、第3学年の生徒だが、学校に来てからやらなくてはいけない作業やその流れを覚えられない。クレアは、教室まで彼を連れてくる介添者だが、毎朝、彼に作業コーナーのところに行くよう二言う。そこから彼は自分の「思考ボード」を取り出す。ベルクロの帯が縦に並んでおり、その帯上に幾つか絵記号（コート、トイレ、冷蔵庫―お弁当を入れておく）が貼り付けてあって、作業について思い出させるきっかけにする。課題をこなす毎に、記号をボードからはずして、後ろのポケットに入れる。教室に戻ると、トレーから個別学習教材を取り出し、仕上げる。最後の課題は、終わったことをスタッフに忘れず伝えることである。

創造的に想像力を働かせて考える

美術の時間に、マイケルは押し絵を描くように言われた。あたりを見回し大きな葉っぱを見つける。すぐにこれに絵の具を塗り紙に当てた。

他の優先学習能力

基本能力や思考能力に加え、学習困難児は状況に応じて優先的に学習すべき一連の能力を伸ばす必要がある。教科横断的で、キーステージ全体で適用できる能力もあれば、特定の年齢層の特定の生徒に限り必要とされるものもある。例えば：

- 体力、移動と空間定位の力
- 組織化と学習能力
- 対人社会スキル（身だしなみや健康管理能力も含まれる）。自分の行動や感情の管理など。
- 日常生活能力（家庭内、地域社会対応能力含む）。
- 楽しみ休息する力

体力、移動と空間定位の力

具体的には以下がある：

- －適度の運動神経（持つ、つかむ、話す、操作する）
- －身体能力（動作の調整含む。手を伸ばす、転がす、歩く）
- －姿勢能力（頭の位置を決めるなど）
- －環境管理（部屋の移動など）
- －移動補助手段を受入れうまく使う（添え木、ローター、杖、車椅子など）

生徒によっては、体力（身体能力）、移動と空間定位能力を身に付け、伸ばし、練習し、応用し、強化していくことがかなり優先され、学習時間をかなり取ることになる。こうした能力の開発をカリキュラムや療法全体に経験や活動として組み込める場合もある。

ソフィアの場合

ソフィアは第1学年の生徒、小児麻痺と視覚障害によりかなり重度の複雑な学習ニーズを抱えている。IEPの一部として、視覚を使うこと、自分の好きな音、匂い、肌触り、色に目を向けることを学んでいる。人や光って反射する表面や赤い色に好みを示し始めている。美術の時間に、教室では肖像画を課題にしていた。平面や凹凸のある鏡に映った自分を見ながら、色々な自分の姿を眺める。ソフィアは、赤い羽根のついた大きな帽子をかぶっているが、その自分の姿を追っている。指導助手の手を借りて、自分の横に立てかけた、大きな

銀色の反射板にそのイメージを描き出していく。ソフィアはテクスチャーに向かい、頬と目のあたりに色を置いた。網やスパンコールなどの素材を帽子に添えた。

組織化と学習能力

整理学習能力はどのキーステージでも又どの教科でも教えることができる。上の段階では、社会人としての生活に備える目的で職業教育内に組み込むことができる。具体的には以下の通り：

- 注意を向ける（口頭での指示に耳を傾けることを覚える）
- 関心ややる気をもたせる（長い作業時間中に）
- 自分で環境を選び調整する（ロッカーや作業場所を自分のもので飾ったりする）
- 自分の時間を管理する（個人日程表を自主的に使う、など）
- 作業を遂行する（昼食時に生徒の人数分のスプーンや食器を並べる）
- 作業に責任を持つ（作業プログラムについて合意したら特定の標準に従い独力で作業を行う）

対人社会スキル

対人社会スキルは人格・社会性・健康教育（PSHE）と非常に関連がある：

身だしなみを整える能力

具体的には以下の通り：

- 服を脱ぎ着する
- 食べたり飲んだりする
- 衛生管理
- トイレを使う
- 医療上の約束事を守る

小学校では、どの生徒にとっても、身だしなみを整える能力を身に付け、伸ばし、練習することは重要であるし、生徒によっては、かなりの時間をとる場合もある。成長するにつれ、ほとんどの生徒は自立心を身に付け、こうした能力を引き続き発揮しながら、当たり前の能力へと伸ばしていく。学習困難児の中には生涯ずっと基本的なニーズについて大人に頼っていく人もいるだろうし、身だしなみを整える能力が学校の内外で常に優先的に学んでいかなければならない分野となる場合もある。スタッフは、生徒が身だしなみを整える能力や日々の生活活動についてできるだけ自分で管理できるようにさせなければならない。

行動を管理する

学習困難児は多かれ少なかれ同年齢の他の生徒同様に問題のある行動に出る場合がある。

スタッフを困らせる行動も生徒側からすれば、意思を伝えたりやりとりするための独特の方法という場合もある。例えば次のようなものだ：

- 自分を傷つける行為
- 反抗的な不遵守
- 極端に避けたり閉じこもったりする。往々にして強迫的な儀式的行動がからむ
- 作業を逃げる。妨害的な行為、すぐに気が散る、ひどく活発又は極度に活発
- あまりにも不適切な性的行為

こうした行為が見られた場合、スタッフは、外的な制御方法に訴えるのではなく、生徒に知覚させ、出来る

限り自分で管理、抑制させるようにする。

ネイサンの場合

ネイサンは第4学年の生徒。きちんとしたコミュニケーション方法を学んでいる。自分の必要なことを伝えるのにかなり苦労し、独特の方法で意思を伝えようとしてもスタッフが理解できないと、いらいらが募り、大声をあげたり手をたたいたりしながら部屋中を走りまわる。最近、コミュニケーションシステムを使うようになって、行動もいく分落ち着いてきた。馴染みのある好きなものや楽しい作業が写っている写真を何枚か彼の作業トレーに入れておく。関連のある写真を選んでそれをスタッフのところにもっていくように言われている。これで、自分の要求をもっと簡単に伝えられる。自分で選んだ活動に取り組むにはまだ早いという場合には、写真を記号式の日程表につけて、適当な時期が来たら使うようにする。行動を抑えるとともに、自分がてきばきと要求を出せない場合には、ニーズへの対応が後回しになることを学びつつある。

感情を抑える

学習困難児も人間としてのあらゆる感情を味わう。中には、その複雑なニーズ上、非常に早期の発展段階にあるように見え、特定の出来事や状況に対する感情的反応を軽視される恐れもある。スタッフは以下のような場合に生徒の気持ちの変化に気づかなければならない：

- 家や学校で個人的な状況の変化を体験した
- 欲求不満や失敗を味わっている
- 新しい又は難しい状況になんとか対応しようとしている
- 他人に極度に積極的（好意的）又は消極的（否定的）な態度を示す
- 喪失、嘆き、死別に耐えようとしている
- 思春期や大人への成長に適応しようとしている
- 自己評価が低い

スタッフは、静かな場所、養育グループ、サークル活動、個人指導支援、グループ又は個人相談などの方法を利用できる。

カッシムの場合

カッシムは重度の学習障害児である。そのうえ、かなりの難聴であり、意思伝達が難しい十代の少年である彼は、自分の変わり易い、往々にして荒れ狂うような感情を表す手段を探し求めている。スタッフは彼に自分の活動パターンを形成していく沢山の機会を与えている。カッシムは、自分で管理しているという気持ちが強まってきたのが嬉しく、色々な作業や娯楽の選択肢から責任を持って選ぶようになってきた。怒りや欲求不満が爆発した時には、その感情を抑えるための害のない感情を沈める活動をするよう勧められた、例えば、破いた新聞をプラスチックの袋に詰め込むなど。カッシムは必要を感じた時にはそうして対応することを学んだ。彼の破壊的で攻撃的な態度は劇的に少なくなったが、何より重要なのは、カッシムが自分の感情を自分で管理できる青年になりつつあるということである。

日常生活を送る能力

日常生活を送る能力は、社会人としての生活に備えた実践的準備をいう。例えば、家庭内や地域社会での対応能力がある。学習困難児の場合、学校を出た後に備えて、キーステージ3や4、又、義務教育以降の段階でこうした能力がより重視される。飲み物や軽食の準備など、内容によっては、すべてのキー

ステージでいつもの作業の中で定期的に扱っていくものがある。

ナタリーの場合

ナタリーは第11学年の生徒である。社交的で、聡明、明るい子だ。重度の学習困難児でもある。同年次の生徒は全員、労働体験ができるが、ナタリーはホテルで働くことを希望している。両親とホテルのマネジメント側は彼女を交えて話し合い、一週間客室係りをさせることにした。ホテル側スタッフの協力を得ながら、彼女はベッドを変えたり整えたり部屋を整理清掃したり、朝食のトレイを片付けたりといった仕事を任された。

ホテルへの事前訪問後、彼女は自分の仕事を整理して作業内容を覚えておけるように、仕事を始め終わる時間、具体的な役目、主なスタッフの氏名など配属先での重要な点を記録した。どう行動しどう助けを求めるかを教師と話し合った。記録表を家に持ち帰りどうやって仕事に取り掛かるかを両親に話した。

週が終わると、ナタリーは教師に配属先のことを話し、何が楽しかったか何が難しかったかを二人で記録した。ナタリーはベッドを替えるのは好きだし、スタッフの人は親しみやすく親切だったが、6時に起きて7時に仕事を始めるのは本当に大変だったと報告した。

家事能力

具体的には

- 飲み物や軽食を作る
- 食べ物の準備、料理、家庭（家事）管理
- バランスよい食事を考える力
- 説明書やレシピ通りにやる
- 料理の能力（薄く切る、おろす、泡立てる、刻む、混ぜる、注ぐなど）
- 道具を使う（やかん、トースター、電子レンジ、調理器具、プロセッサなど）
- 台所での安全衛生の理解（衛生管理、安全な行動行為など）

地域生活能力

具体的には

- 社会的場面に対応する語彙を増やす
- 地域社会内の色々な施設や設備を利用する（喫茶店、公園、レジャーセンター、遊園地、図書館、公衆トイレなど）
- 地元を知る
- 買い物ができるようになる（店を探し店内で商品を探す、一覧表を使う、会計）
- 電話を使う
- 助けを求める（警察、訪問看護婦、医師など）
- 実際にお金を使う（実践的利用）
- 公共交通手段の利用を計画し利用する

余暇レクリエーション能力

具体的には

- 好みや自分の選択を伝える（学校での二つの馴染みの行動から選ぶ、クラブセッションでグループのゲームを選ぶ、色々な地元での娯楽活動から選ぶ）

- 監督の付いていない時間の有効な利用（休憩時間、昼食、自宅での時間など）
- 社会団体に参加する（スカウト活動、スポーツクラブ、青少年団体など）
- 地元の学校外の公共施設を利用する（プール、ボーリング場、映画館など）
- ラジオやテレビなどのメディアを選ぶ、見る、聞く、評価する

余暇レクリエーション能力はどの年齢層にも関連がある。キーステージ3及び4、義務教育以降になると地域施設の利用能力の比重が高まってくる場合がある。

本出版物について

利用対象者

本手引きは、重度及び重複、又は中度の学習困難を抱える児童に関わる人すべてを対象としている。本手引きはキーステージ4のレベル2以上に進む見込みがない5歳から16歳の児童生徒を扱っている。

内 容

カリキュラム全体で能力を伸ばしていくための手引きをまとめた。基本能力と思考能力、それに他の学習優先分野で重視される可能性がある他の能力について説明し例をあげた。

目 的

統合型カリキュラムの作成に役立つ。普通校、初中等の特別学校、専門学校、私立学校と、どこでも使える。学習困難児に対応する各政府部局にも役立つだろう。

関連資料

本手引きは学習困難児を対象としたカリキュラムの計画立案と実践に関する一連のガイドブックの一つである。総合手引き、能力開発の手引き、科目別手引きなどいずれも、全国カリキュラム・インクルージョン・ウェブサイト（www.nc.uk.net）で入手できる。

本出版物は以下に配布した：

特殊学校の主任教師、LEA SENアドバイザー

詳細は：

QCA顧客サービスセンター (020 7509-5556)

追加資料請求は；

QCA出版部、PO Box 99, Sudbury, Suffolk CO10 25N (Tel: 01787 884 444, Fax: 01787 312 950)

価格と注文参照番号：4 QCA/-1/737

初版 2001年3月

ISBN 1 85838 466 4

本誌は、形態、手段を問わず、発行者の書面による許可なく、又は、著作権許可局が発行した許可条件の範囲に該当する場合には、複製、保存、脚色、翻訳してはならない。研究、個人的学習、批評、論評での使用、又は純粋に教育目的で教育機関が使用する限りは、許可をとらなくても、十分な承認を得れば、抜粋利用できる。

英国印刷

資格カリキュラム局

83 Piccadilly

London W1J 8QA

[www. qca. org. uk](http://www.qca.org.uk)

プロジェクト研究組織

〈研究代表者〉

後上 鐵夫（重複障害教育研究部）

〈研究分担者〉

澤田 真弓（視覚障害教育研究部）

小林 倫代（聴覚・言語障害教育研究部）

竹林地 毅（知的障害教育研究部）

當島 茂登（肢体不自由教育研究部）

武田 鉄郎（病弱教育研究部）

玉木 宗久（情緒障害教育研究部）

菅井 裕行（重複障害教育研究部）

佐島 毅（重複障害教育研究部）

石川 政孝（重複障害教育研究部）

大崎 博史（重複障害教育研究部）

〈研究協力者〉

香川 邦生 筑波大学心身障害学系 教授

松木 健一 福井大学教育地域科学部 助教授

加藤 正仁 うめだ・あけぼの学園 学園長

小林 進 東京都教育庁指導部 副参事

渡部 匡隆 横浜国立大学教育人間科学部 助教授

早坂 方志 青山学院大学文学部 助教授

小田 浩伸 大阪府教育センター 指導主事

〈研究協力機関〉

宮城県立盲学校

静岡県立盲学校 （平成13年度）

奈良県立盲学校

神奈川県立平塚盲学校 （平成13年度）

埼玉県立大宮ろう学校 （平成13年度）

奈良県立ろう学校 （平成13－14年度）

島根県立松江ろう学校

埼玉県立大宮北養護学校

埼玉県立越谷西養護学校

大阪府立佐野養護学校

広島県立広島北養護学校

北九州市立八幡養護学校

札幌市立豊成養護学校

福島県立郡山養護学校

神奈川県立茅ヶ崎養護学校

新潟県立柏崎養護学校

千葉県立仁戸名養護学校

横浜国立二つ橋養護学校

徳島県立鴨島養護学校 （平成13－14年度）

国立久里浜養護学校 （平成13－14年度）

平成15年度プロジェクト研究「盲・聾・養護学校における新学習指導
要領のもとでの教育活動に関する研究－自立活動を中心に－」報告書

平成 16 年 3 月

編 集 重複障害教育研究部

発 行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

電 話 046-848-4121 (代表)

F A X 046-849-5563

URL <http://www.nise.go.jp>
