

## ◆Ⅷ章 自立活動について◆

### 1 自立活動の指導

#### (1) 特別支援学校の目的と自立活動

特別支援学校の目的は、学校教育法 72 条により、「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」と示されている。

自立活動は、学校教育法第 72 条の後段をうけて、特別支援学校の目的を達成するために設けられた指導領域である。このように、自立活動は、特別支援学校の教育課程において特設された指導領域であり、その指導を行うことによって、幼児児童生徒の人間としての調和のとれた育成を目指している。また、自立活動の時間における指導を中心とし、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動と密接な関連を保つことが重要である（図 1）。

学校教育法施行規則第 138 条、同第 140 条には、特別支援学級又は通級による指導において、特に必要がある場合は、特別の教育課程によることができると規定し、自立活動の内容も取り入れ、実情に応じた教育課程編成の必要性を示している。

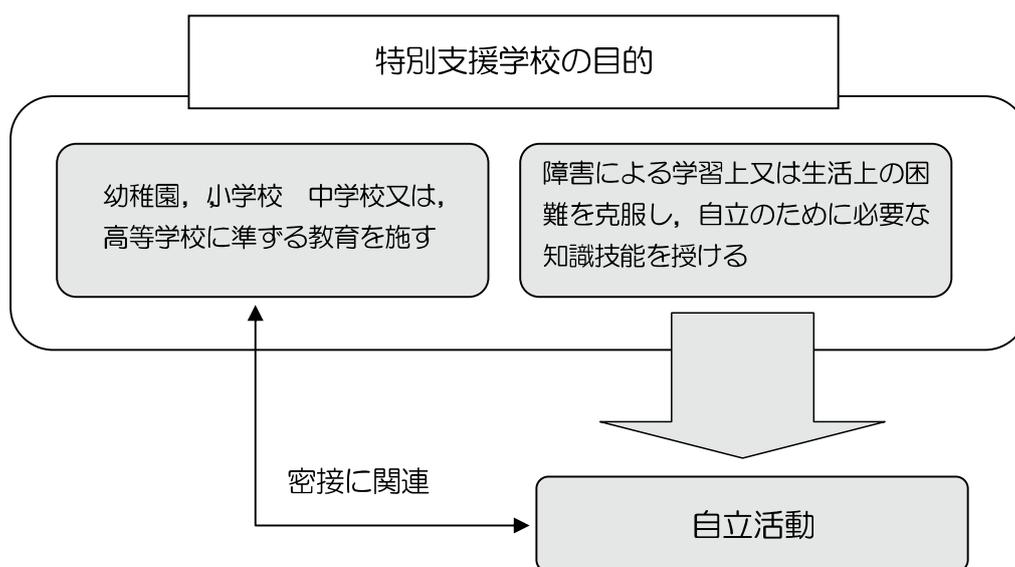


図 1 特別支援学校の目的と自立活動

#### (2) 自立活動の目標と 2 つの要素と 6 つの区分

自立活動の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。」と示されている（特別支援学校小学部・中学部・高等部学習指導要領）。

自立活動の内容は、2 つの要素から構成されている。1 つは、「人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素」であり、もう 1 つは、「障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素」である。それらの代表的な要素である 26 項目を「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の 6 つの区分に分類・整理したものである（図 2）。

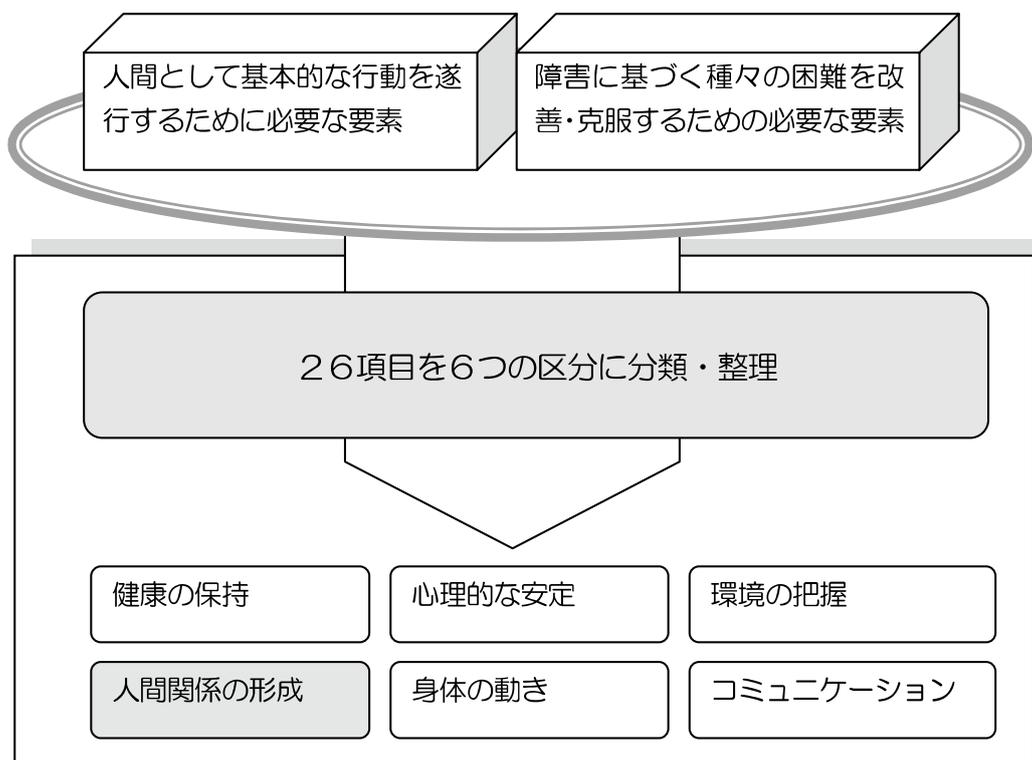


図2 自立活動の2つの側面

### (3) 自立活動の内容

自立活動の内容は、各教科のようにその全てを取り扱うものではなく、一人一人の幼児児童生徒の実態に応じて必要な項目を選択して取り扱うものである。また、障害のある幼児児童生徒の実態は多様であるため自立活動の内容の示し方は、ある程度大綱的にならざるを得ない。よって、自立活動の項目に示されている文言だけでは、具体的な指導内容がイメージしにくい場合がある。そこで、自立活動を指導する教師は、自立活動の内容を参考にして、個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ、具体的な指導内容を工夫することが求められている。

今回の改訂では、従前の自立活動の区分である「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」に加え、新たな区分として「人間関係の形成」が設けられた。また、項目として「他者とのかかわりの基礎に関すること」「他者の意図や感情の理解に関すること」「自己の理解と行動の調整に関すること」「集団への参加の基礎に関すること」が追加され「人間関係の形成」の区分下に整理された。「環境の把握」では、新たな項目として「感覚や認知の特性への対応に関すること」が追加された。一方、これまで、「心理的な安定」の区分下に設けられていた「対人関係の形成の基本に関すること」は削除された(図3)。

これらの追加された内容は、全ての障害に対応した項目であり、特に自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害等の場合においても、一層の充実を図ることが求められている。

#### 健康の保持

●生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の健康の維持・改善を図る観点から内容を示している。

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること
- (4) 健康状態の維持・改善に関すること

### 心理的な安定

- 自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図る観点から内容を示している。
  - (1) 情緒の安定に関する事
  - (2) 状況の理解と変化への対応に関する事
  - (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事

### 人間関係の形成

- 自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から内容を示している。
  - (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事
  - (2) 他者の意図や感情の理解に関する事
  - (3) 自己の理解と行動の調整に関する事
  - (4) 集団への参加の基礎に関する事

### 環境の把握

- 感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から内容を示している。
  - (1) 保有する感覚の活用に関する事
  - (2) 感覚や認知の特性への対応に関する事
  - (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事
  - (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事
  - (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事

### 身体の動き

- 日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から内容を示している。
  - (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事
  - (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事
  - (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事
  - (4) 身体の移動能力に関する事
  - (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事

### コミュニケーション

- 場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から内容を示している。
  - (1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事
  - (2) 言語の受容と表出に関する事
  - (3) 言語の形成と活用に関する事
  - (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事
  - (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事

図3 自立活動の内容

新規のもの

#### (4) 区分及び項目の選定と相互関連

自立活動の内容が具体的な指導内容を検討する際の視点を提供していることから、指導目標を達成するために必要な指導内容は、幾つかの項目と関連するものである。また、個々の幼児児童生徒の実態に即して、それぞれの指導目標や具体的な指導内容を工夫し、指導の道筋そのものを組み立てていくことが求められる指導領域であることに留意することが大切である。

自立活動の指導に当たっては、幼児児童生徒の実態を的確に把握するため、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境について情報収集を行い、その情報を整理し、現在の状況を少しでもプラスの方向に発展させるために幾つかの指導目標を設定する。次に、この指導目標を達成するために、当面どのような優先順位で指導を行うかについて検討し、自立活動の内容に示されている項目の中から、それぞれ必要な項目を選定し、それらを適時組み合わせることで、具体的な指導内容を設定する。

例えば、幼児児童生徒の実態を自立活動の区分に即して整理し、実態から導き出された「**可能性の芽**」から指導目標を設定する。そして、指導目標を達成するために必要な自立活動の項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する方法も考えられる(図4)。

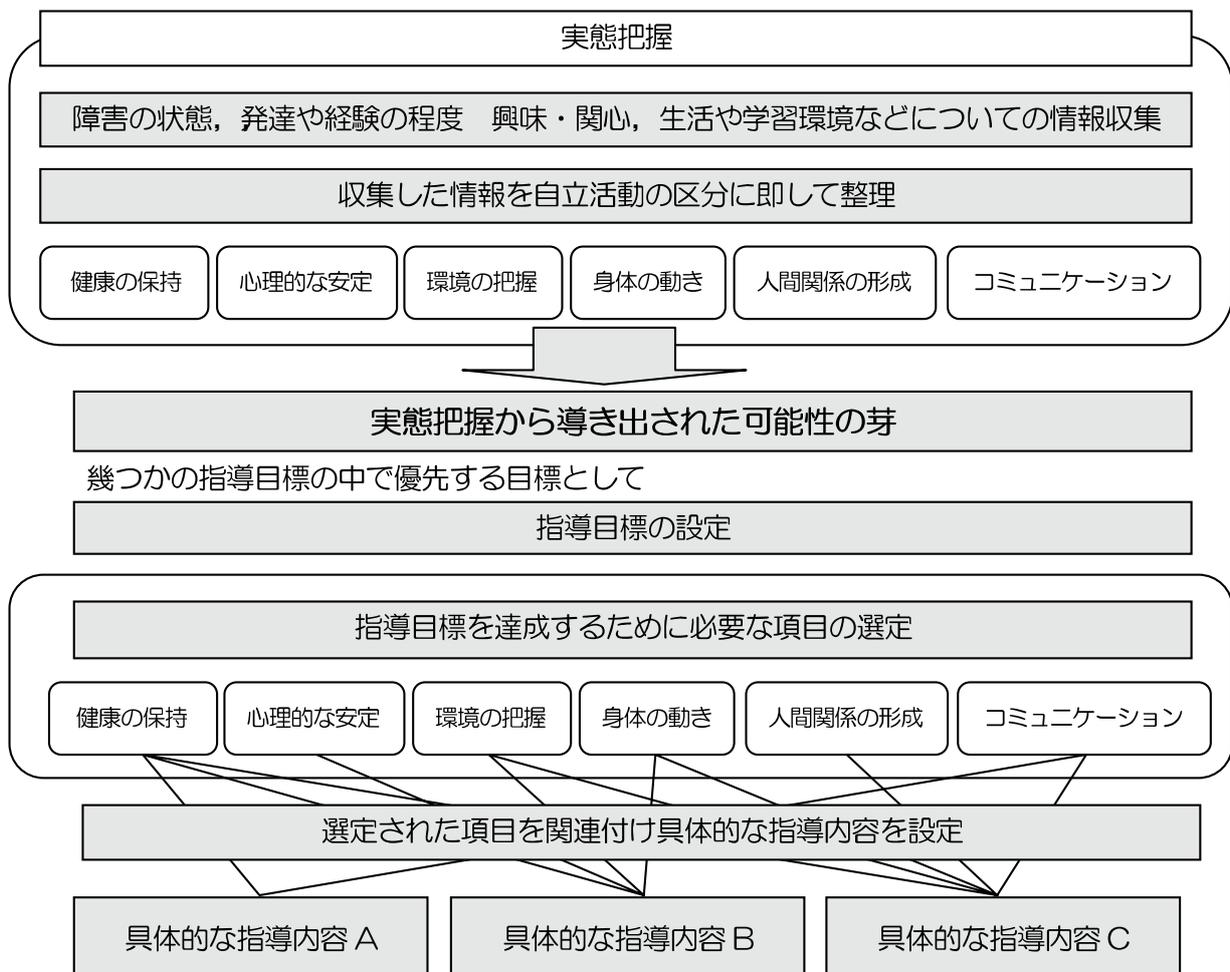


図4 区分及び項目の選定と相互関連 (例)

## (5) 具体的な指導内容を設定する際のポイント

具体的な指導内容を設定する際は、『①幼児が興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わうことができるような指導内容や児童生徒が興味をもって主体的に取り組み、成就感及び達成感を味わうとともに自己を肯定的にとらえることができるような指導内容(主体的に取り組む指導内容)』、『②障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができるような指導内容(改善・克服の意欲を喚起する指導内容)』、『③個々の幼児児童生徒の発達が進んでいる側面を更に伸ばすことによって、発達が遅れている側面を補うことができるような指導内容(遅れている側面を補う指導内容)』、『④個々の幼児児童生徒が活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容(自ら環境を整える指導内容)』を取り上げる点に考慮することが重要である。

### 具体的な指導内容を設定する際のポイント

#### ① 主体的に取り組む指導内容(幼稚部・小学部・中学部・高等部)

幼稚部においては、一人一人の幼児の実態に即した環境を設定し、幼児は、その環境とのかかわりにおいて自発性や自主性を発揮した活動を展開し、これらの活動を通して具体的な指導のねらいに迫ることが求められている。

小学部、中学部、高等部においては、自立活動の指導の効果を高めるため、児童生徒が興味を持って主体的に活動し、しかも成就感を味わうことができるようにすることが必要である。そのためには、児童生徒にとって「解決可能で、取り組みやすい」、「興味・関心をもって取り組める」、「目標を自覚し、意欲的に取り組んだことが成功に結びついたということが実感できる」点に配慮しながら指導内容を設定することが重要である。

#### ② 改善・克服の意欲を喚起する指導内容(小学部・中学部・高等部)

障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることが大切であり、指導内容の設定に当たっても、その意欲を喚起できるようにすることに重点をおく必要がある。

#### ③ 遅れている側面を補う指導内容(幼稚部・小学部・中学部・高等部)

発達の遅れている側面や改善に必要な障害の状態のみに着目し指導することは、効果が現れるのに必要以上に時間を要したり、方法によっては、学習意欲が低下し劣等感を持たせたりすることが考えられる。人間の発達は諸々の側面が有機的に関連し合っていることを踏まえ、発達の進んでいる側面を更に促進させることによって、幼児児童生徒の自信と活動や学習への意欲を喚起し、遅れている面の伸長や改善に有効に作用することも少なくない。したがって、指導内容の設定に際しては、個々の幼児児童生徒の発達の進んでいる側面にも着目することが大切である。

#### ④ 自ら環境を整える指導内容(小学部・中学部・高等部)

障害のある人々を取り巻く社会的状況の変化の中で、障害の状態をとらえる上で環境因子が重視されていることや、周囲のサポートを得ながら自分らしく生きるという考え方が広がっていることを踏まえ、今回の改訂において明示された。

環境を整えて活動しやすいようにすることは、児童生徒自身が行う場合と、周囲の人に依頼して行ってもらう場合が考えられる。児童生徒自身が行う場合においては、児童生徒自ら環境に働きかけるような力を育むことが大切であり、実際に身の回りの環境を整えることができるよう段階的に指導する必要がある。一方、児童生徒自身だけで活動しやすい環境が作れない場合は、周囲の人に依頼し、環境を整えていくことを指導する必要がある。さらに、他者の支援を依頼することを経験するだけでなく、その反対に他者からの依頼を受けて支援を行う経験をすることにより、依頼を受ける側の心情にも配慮できるよう指導することも大切である。

#### (6) 教育課程の編成

自立活動の指導は、特設された自立活動の時間はもちろん、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導を通じて適切に行わなければならない。なお、自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、自立活動の時間における指導は、その一部であることを理解する必要がある。また、個々の児童生徒の実態に即して作成された個別の指導計画の下に適切な指導が行われることが期待される。

#### 自立活動の指導場面(教育課程の編成)

指導場面(教育課程の編成)	対象等
(1) 特設された自立活動の時間の指導	自立活動を取り出して指導する必要がある幼児児童生徒に対して。
(2) 自立活動を主とした指導	主に自立活動の指導による教育課程編成の必要な重複障害者等に対して。
(3) 教育活動全体を通じた指導	全教育活動の全ての場面を通じて自立活動の指導を行う必要がある知的障害の幼児児童生徒等に対して。

#### ① 自立活動に充てる授業時数(特設された自立活動の時間の指導)

自立活動の時間に充てる授業時数は、個々の児童生徒の障害の状態等に応じて適切に設定される必要がある。このため、各学年における自立活動に充てる授業時間については、一律に授業時数の標準としては示さず、各学校が実態に応じた適切な指導を行うことができるようにしている。

また、自立活動の時間に充てる授業時数は、各学年の総授業時数の範囲に含まれることとなっているが、総授業数を上回る場合は、児童生徒の実態及びその負担過重について十分考慮し、各教科の授業時数を適切に定めることが大切である。

## ② 重複障害者等に関する教育課程の取扱い（自立活動を主とした指導）

重複障害者については、一人一人の障害の状態が極めて多様であり、発達の諸側面にも不均衡が大きいことから、心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとした指導が特に必要となる。

したがって、こうしたねらいに即した指導は、主として自立活動において行われ、それがこのような児童生徒にとって重要な意義を有することから、自立活動の指導を中心に行うことについて規定している。

障害の状態により特に必要がある場合は、

① 各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動（視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科・科目若しくは特別活動、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科、道徳若しくは特別活動）の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わず、自立活動の指導を主として行うことができる。

② 各教科や外国語活動（視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科・科目、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の高等部においては、各教科）の目標及び内容の全部又は総合的な学習の時間に替えて、主として自立活動の指導を行うこともできる。

自立活動を主とした指導の計画に当たっては、全人的な発達を促すことをねらいとし、そのために必要な基本的な指導内容を個々の児童生徒の実態に応じて適切に設定する必要がある。この場合、取り上げた指導内容を相互に関連付けて総合的に取り扱い、しかも段階的、系統的な指導が展開できるよう配慮することが重要である。なお、道徳及び特別活動は、その目標及び内容の全部を替えることができないことに留意する必要がある。

## ③ 知的障害を有する児童生徒の自立活動の例（教育活動全体を通じた指導）

以下の例は、教育活動全体を通じて指導した自立活動指導例である。特に知的障害を有する児童生徒の自立活動は、教育活動全体を通じて指導する機会が多く、指導する側に自立活動に対する意識が薄い場合が多く見受けられる。自立活動の指導を意識的・具体的に進めて行くには、「個別の指導計画」の教育課題の課題分析（スモールステップ化）を行い、「自立活動の内容」を分析して意識的・具体的に指導を行うことが有効である。次項に「ア 目標の課題分析の手順（例）」、「イ 教育課題をスモールステップ化し、「自立活動の内容」を分析した事例」を示した。

## ア 目標の課題分析（スモールステップ化）の手順（例）

- 1 教育課題（個別の指導計画の教育課題＝1年後の期待できる姿）を設定する。
- 2 その目標を行動の用語で分析する。  
 <行動目標：誰が・どんな条件のものとして・どの程度うまく・何をする>の項目に分ける。
- 3 行動目標の「どんな条件の下で」と「何をする」の両方あるいはその一方について難易度の順に事項を記入する。
- 4 「そんな条件の下で」と「何をする」について組み合わせる。
- 5 次いで「どんな条件の下で」と「どの程度うまく」の要素も加えて、「どんな条件の下で・何をする」のかを達成が容易な目標から困難な目標の順に配列し記述する。
- 6 子どもの条件に応じて必要なステップ数を調整する。

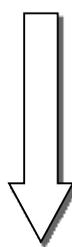
### 条件の一つとなる、支援の3タイプ

- 1 **身体的支援**：子どもの手首を持つとか腰を支えるなどのように子どもの身体を通して援助を与えることによって、課題の誤りない遂行を目指すもの。
- 2 **視覚的支援**：「やる姿が見れるようにする」「なぞって書く」「絵を見せながら話す」など、課題に必要な手がかりを見せること。
- 3 **言語的支援**：「真似して言うように促す」「言葉で行動を指示する」など、ほとんど全ての行動に対して活用するもの。

【例】積み木を3個積む。用語分析：「D君が・支援なしで・3試行中3回・積み木を積む」

誰が	何をする	どんな条件の下で	どの程度うまくいく
D君が	積み木を3個積む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「上に積んで」というと（言語的支援）</li> <li>・1つずつ積んで見せると（視覚的支援）</li> <li>・ひじを支持して導くと（身体的支援）</li> <li>・手首を持って導くと（身体的支援）</li> <li>・積み木を持たせ手の甲を上から押さえて導くと（身体的支援）</li> </ul>	3試行中3回

スモールステップ化とすると

- 
- ① D君は、積み木を持たせ手の甲を上から押さえて導くと3試行中3回積み木を3個積む
  - ② D君は、手首を持って導くと3試行中3回積み木を3個積む
  - ③ D君は、ひじを支持して導くと3試行中3回積み木を3個積む
  - ④ D君は、1つずつ積んで見せると3試行中3回積み木を3個積む
  - ⑤ D君は、「上に積んで」というと3試行中3回積み木を3個積む
  - ⑥ D君は、支援なしで3試行中3回積み木を3個積む

## イ 教育課題をスモールステップ化し、「自立活動の内容」を分析した事例

小学部○学年 生徒氏名 Aさん 記入者 ○○			
個別の 指導計画の 教育課題	自分で判断し、○○組の先生や友だちの声をきっかけにして、自分から生活単元学習や掃除等の次の活動に移る。		
スモールステップ	時期	自立活動の内容	評価
① やりたい、行きたいと思える楽しい活動がある。	5月	心理-1	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     ※指導目標をスモールステップ化し、時期、自立活動の要素を明記し、それぞれの評価を記入したものである。                      ※健康の保持「健康」、心理的な安定「心理」、人間関係の形成「人間」、環境の把握「環境」、コミュニケーション「コミ」と示した。                 </div>
② 自分がやりたい遊び（お話をしながら小物を動かす）の手を止めて、先生の「○○の時間だよ」「○○やっているよ」等の話に耳を傾ける	6月	コミ-1 人間-1	
③ 「忍者遊び」、「海賊遊び」、「体育館遊び」等	6月	コミ-1 人間-1	
④ 明日、何があるのか、何をやるのかという次の日の予定を帰りの会で聞く。	7月	健康-1 環境-4 コミ-2	
⑤ ~の次は~という半日の流れが分かる。	9月	健康-1	
⑥ ~の次は~という1日の流れが分かる。	10月	健康-1	
⑦ 「みんなどこへ行ったのかな」の問いかけに、首を傾けて○さんはしていることを一瞬やめる。	11月	人間-2	
⑧ 廊下を移動する他学年の友達の姿を見て「生活単元学習が始まる」「リトミックが始まる」ことが分かる。	12月	人間-2・4 健康-1	
⑨ 自分のやりたい活動がいつならできのかを聞き「~やったら~だね」と言って、今、している遊びをやめて移動する。	1月	健康-1 人間-3	
⑩ 「○○の時間だよ」の声かけで自分がしようと思ったことやしなかったことをやめて、次の活動に移動する。	2月	人間-4 コミ-5	

スモールステップの各段階の指導場面において、教育課題から分析した「自立活動の内容」を取り入れた具体的な指導の展開していく。

「個別の指導計画」の教育課題の達成へ（障害による学習上または生活上の困難の改善・克服）

## (7) 自立活動の指導の効果を高めていくために

### ■ 個別の指導計画の作成

自立活動の指導に当たっては、幼児児童生徒一人一人の実態を的確に把握して、個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開しなければならない。各教科、道徳、特別活動の全部又は一部について、合わせて指導を行う場合においても、自立活動について個別の指導計画を作成し、指導目標や指導内容を明記（前項の例も一つの方法である）することが重要である。

### ■ 評価の妥当性を

指導については、適切な評価の下に改善を図ることはもちろんのこと、指導の効果を評価するだけでなく、計画の妥当性についても詳細な検討を行う必要がある。その際、指導の効果を適切かつ多面的に判断するため、教師間の協力の下に評価を行うとともに必要に応じて、外部専門家や保護者等との連携を図っていくことも大切である。

### ■ 具体的で意欲的な学習展開を

幼児児童生徒一人一人の実態に応じた具体的な方法を創意工夫し、児童生徒が積極的な態度で意欲的な学習を展開することが大切である。学習を展開するには、特定の方法を全ての児童生徒に機械的に当てはめることや教師からの一方的な働き掛けに終始する等にならないよう留意することが重要である。自立活動の指導に適用できると思われる方法又はその裏付けとなっている理論を選択し、それを自立活動の指導に適合するように工夫して応用することが大切である。その際には、指導の課題や段階を児童生徒の実態に即して細分化し、それに応じた方法の適用を工夫することが重要である。

## 2 自立活動の実態把握と評価

### (1) 実態把握について

#### ① 実態把握のための基本的視点

自立活動の指導において、幼児児童生徒の情報と課題を整理し、実態把握することは重要である。特に幼児児童生徒の具体的な姿から導き出された「可能性の芽」を自立活動の区分及び項目と相互に関連させていくことが必要になる。そのための考える枠組みとして、WHO（世界保健機構）が2001年に発表したICF（国際生活機能分類）の思考の枠組みと分類項目の体系を活用することが有効である。ICFは、人間の生活機能と障害に関する状況を記述することを目的とした分類であり、人間の生活機能を「身体機能・身体構造」、「活動」、「参加」の3次元に区分している。また、生活機能と障害の状態は、健康状態や環境因子等と相互に影響し合うものとして説明され、構成要素間の相互関係について図6のように示されている。

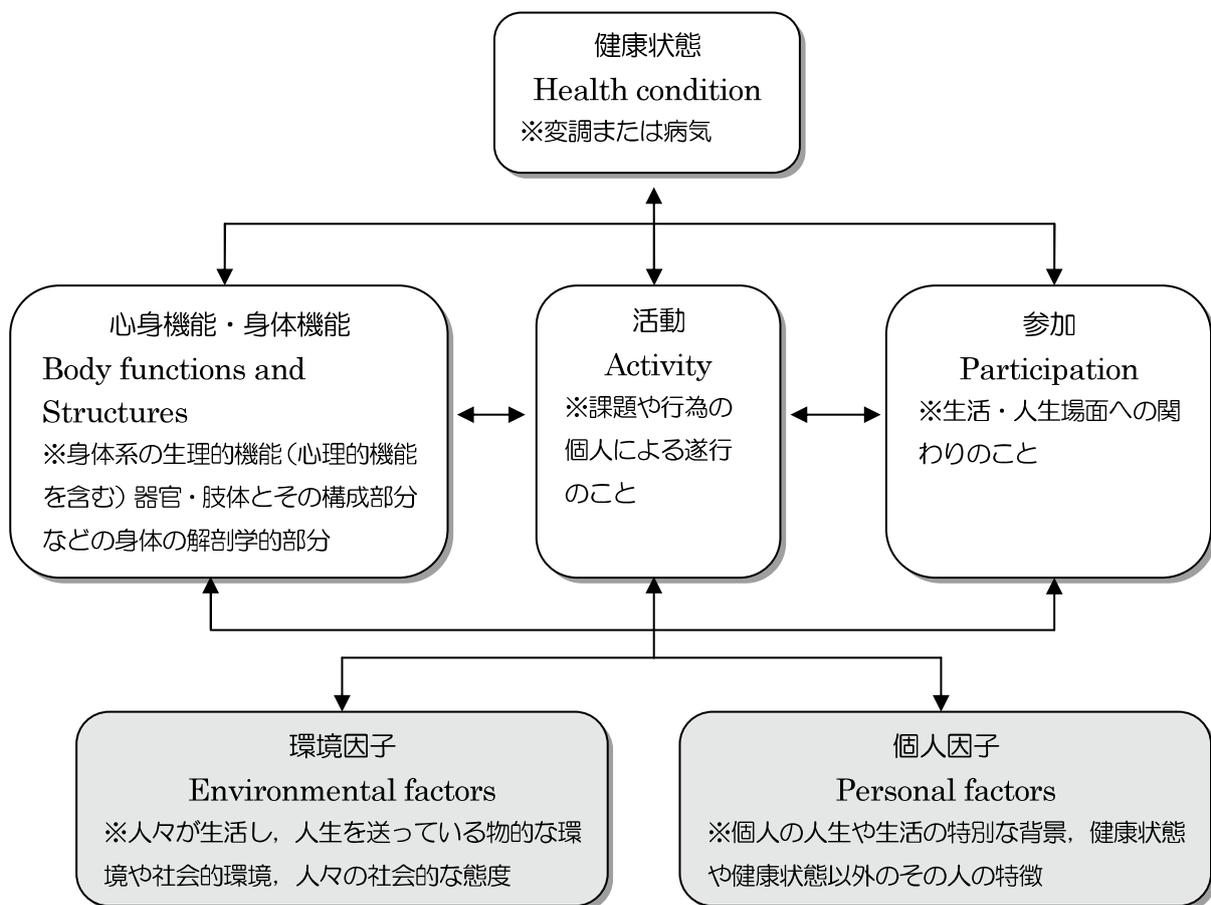


図6 ICFの構成要素間の相互作用

ICFの特徴は、ア、障害のある人について、その起因となっている疾患やその人の中に内在していることのみならず、その人を取り巻く環境面を含めて、多面的・総合的にその人の生活上の困難さという点に焦点を置くこと イ、社会参加を支援するためには「参加」の状態から考えること ウ、専門職種間の連携を図り、効果的なアプローチを推進するための「共通言語」の役割であり、特に、障害の否定的側面を捉えることよりも、生活上の困難さに焦点を当て人間の生活機能としての肯定的側面と参加を重視していることに特徴がある。このことは、自立活動の指導においても考慮されてきたことであり、実態把握を行うための基本的な視点であると言える。

今後の自立活動の指導においては、生活機能や障害、環境因子等をよりの確に把握し、相互の関連性についても十分考慮することがこれまで以上に求められており、個々の幼児児童生徒の実態に応じて環境を整えつつ、指導内容・方法の創意工夫に努め、幼児児童生徒の自立と社会参加の質の向上につながる指導を進めることが大切である。

図7は、以下の事例において、従前の ICIDH の障害モデルの視点と現在の ICF モデルの視点を比較したものである。先述した実態把握の基本的視点を示している。

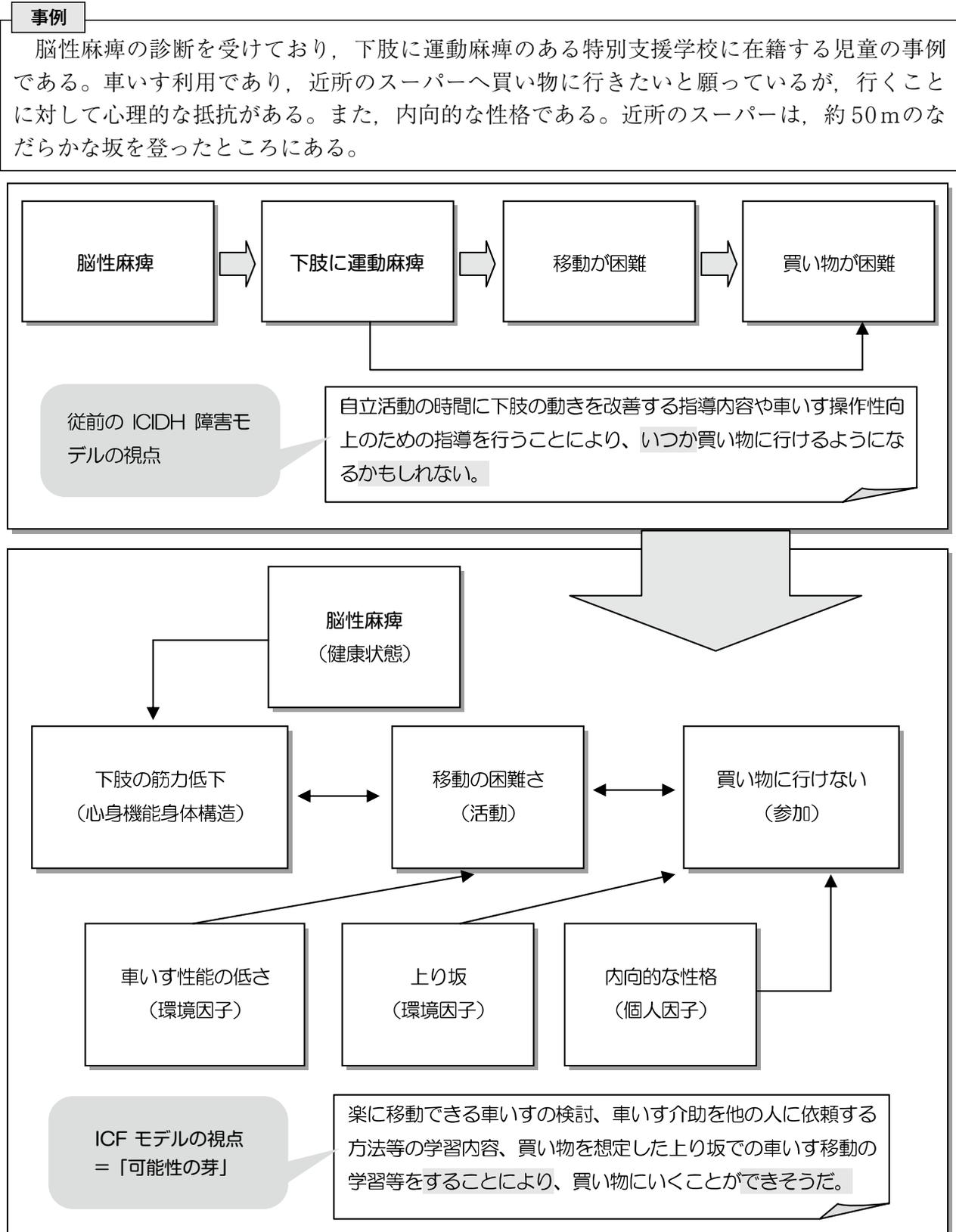


図7 ICIDHモデルとICFモデルの視点の比較(徳永ら, 2000を一部改変)

## ① 実態把握の方法

自立活動における幼児児童生徒の実態把握は、自立活動の区分に即して行われることが多い。しかしながら、障害の重度・重複化、多様化により幼児児童生徒の実態把握がより複雑化していることから、このような幼児児童生徒の実態把握を的確に行うためには、個々の実態に応じて、様々な実態把握の方法を試みなければならない。ここで取り上げる実態把握の方法は、学校生活の中で教師が日常的に実施している観察法及び検査法である。

### ア 観察法

「観察法」は、自然的観察法と実験的観察法に大別される。自然的観察法は、教師が意図的に観察場面を選択し、幼児児童生徒のありのままの姿を観察する方法である。

一方、実験的観察法は、教師が意図的に状況を準備し、その時に発現した幼児児童生徒の行動を観察する方法である。なお、自然観察法には、学校生活の中で偶発的に遭遇した幼児児童生徒の姿を記録する偶然的観察と特定の目標のもと計画的に幼児児童生徒の姿を観察する組織的観察がある。

観察方法として、幼児児童生徒の行動の全てを生じた順序に記録し、後に、目的に応じて整理する行動描写法（逸話記録法）、ある一定の時間内、あるいはある時点での観察すべき幼児児童生徒の行動を抽出する時間見本法、学校生活の中でターゲットとしている幼児児童生徒の行動が生起しそうな代表的な場面を選択して、その場面で生じる行動を観察する場面見本法、ある特定の幼児児童生徒の行動に焦点を当て、どのような場面で生起し、どのように経過をたどり、どのような結果に至るのかを観察する事象見本法がある。また、日常行っている保護者との連絡帳等に記録する方法は日誌法である。

このような観察法によって幼児児童生徒の実態を把握する場合、障害特性や実態に応じて、組み合わせて観察を行うことが有効である。また、実態把握の視点（例）として図8に示した。なお、実態把握の視点は、幼児児童生徒の実態に応じて追加・修正していくことが大切である。

健康の保持	<input type="checkbox"/> 体調変化の見分け方（体温・脈拍・顔色等） <input type="checkbox"/> 生活のリズム（睡眠・覚醒・食事等） <input type="checkbox"/> 健康状態（呼吸・体温調節・感染症・アレルギー等） <input type="checkbox"/> 食事（栄養・水分・摂取・食形態・口腔機能等） <input type="checkbox"/> 排泄（前兆・間隔・便秘等） <input type="checkbox"/> 発作・服薬 <input type="checkbox"/> 安全（危険物・危険箇所等への配慮等）	身体の動き	<input type="checkbox"/> 筋緊張・変形・拘縮等 <input type="checkbox"/> 上肢機能 <input type="checkbox"/> 姿勢保持能力（適応反応・バランス座位・立位等） <input type="checkbox"/> 姿勢変換・移動能力
人間関係の形成	<input type="checkbox"/> 対人マナー <input type="checkbox"/> 状況理解・こころの理論 <input type="checkbox"/> 集団参加 <input type="checkbox"/> 役割遂行 <input type="checkbox"/> 感情のコントロール <input type="checkbox"/> 行動のコントロール <input type="checkbox"/> 仲間関係の開始・維持	心理的な安定	<input type="checkbox"/> 活動への意欲 <input type="checkbox"/> 好きな人（家族・教師等） <input type="checkbox"/> 好きなもの・事（対象・かかわり方） <input type="checkbox"/> 嫌いな（苦手な）対象・活動 <input type="checkbox"/> 留意事項（情緒的な安定・性格・行動等）
環境の把握	<input type="checkbox"/> 前庭覚・固有覚・触覚 <input type="checkbox"/> 視覚（視力・視野・明暗・注視・追視等） <input type="checkbox"/> 聴覚（聴力・音への気づき・意味理解等） <input type="checkbox"/> 味覚・嗅覚 <input type="checkbox"/> 協応動作（目と手・耳と手等） <input type="checkbox"/> 弁別・類別（素材・色や形大きさ・属性等） <input type="checkbox"/> 基礎的な学習能力	コミュニケーション	<input type="checkbox"/> バーバル・ノンバーバルコミュニケーション <input type="checkbox"/> コミュニケーションに関する基本的な意欲 <input type="checkbox"/> 感情の表出 <input type="checkbox"/> 容認・拒否の表現 <input type="checkbox"/> 要求・思い等の表現 <input type="checkbox"/> 指示・誘い等の理解 <input type="checkbox"/> 発声・発語の様子 <input type="checkbox"/> 支援機器類の活用

図8 実態把握の視点（例）



### ③ 外部専門家との連携

幼児児童生徒の主治医及び看護師，療法士等と連携することで，実態把握についての貴重な情報を得ることができる。また，外部専門家と連携する際には，教師が苦戦していることや対象幼児児童生徒の「いいところ」，「気になるところ」「してみたこと」等を情報のまとめとして整理しておくといよい。なお，外部専門家の助言及び支援を受ける場合は，必ず保護者の許可を得ることが不可欠である。幼児児童生徒が通院等をしていない場合は，保護者の要望に応じて，積極的に外部専門家の活用を促し連携を図るようにすることが大切である。以下に主な自立活動の区分に関する外部専門家例を示した（図10）。

自立活動の区分	連携する主な外部専門家
◇健康の保持	主治医・看護師・院内ケースワーカー等
◇環境の把握	作業療法士・視能訓練士等
◇心理的な安定	臨床心理士・学校心理士等
◇人間関係の形成	臨床心理士・臨床発達心理士等
◇身体の動き	理学療法士・作業療法士等
◇コミュニケーション	言語聴覚士等

図10 自立活動の区分に関する外部専門家

#### 〈参考・引用文献〉

- 『肢体不自由のある子どもの自立活動ガイドブック』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 ジアース新社（2006）  
『心理学研究法入門』南風原朝和ら編 東京大学出版会（2001）  
『自立活動の指導 新しい障害児教育への取り組み』香川邦生・藤田和弘編 教育出版（2000）

## (2) 目標設定と評価について

### ① 自立活動の評価の意義

自立活動の指導の評価の目的は、幼児児童生徒の発達や成長を踏まえた適切な教育を行うためである。評価をしない指導では、目標に照らして子どもが成長したかどうかを知ることができないため、指導もいっこうに改善されない。逆に、適切に評価を行えば、適切な目標設定による効果的な指導ができ、授業は改善され、子どもたちの新たな成長につながるはずである。また、自立活動の指導の評価の考え方は他の教科等の評価と共通するものであるが、自立活動の指導は学校教育全体を通して行われるものであることが他の教科等と大きく異なる点であるため、内容や目標によってはこれを踏まえてその評価を行う必要もある。

従来、特別支援学校では自立活動の評価の曖昧さが課題となっていたと思われる。それは、アセスメントや目標設定が妥当でないことや、各教科等を合わせた指導において自立活動の目標や内容が曖昧であったり、評価が難しかったりしていたことが関係していたのではないかと考えられる。しかし、適切なアセスメント、目標設定、評価方法の工夫を行うことにより、効果的な指導をすることが可能になるのではないだろうか。

### ② 評価の手順

#### ア 目標設定

別項で解説されている自立活動のアセスメントが適切になされていることを前提に、日々の自立活動の指導を行っていくための目標設定について述べたい。自立活動の評価は、目標と手だてに対して行うため、目標設定は極めて重要な作業である。評価には二つの側面がある。一つは「何を評価するのか」という質的な判断の根拠（評価規準）と、もう一つは「どの程度であるか」という量的な判断の根拠（評価基準）である。例えば、「スケジュール表を見て活動場所に移動する」という目標は、「スケジュール表を見て移動したかどうか」が質的な判断規準になる。そして、「スケジュールを見て移動するという行動がスケジュール表の項目の全てにおいて見られ、それが5日間連続で見られたら目標を達成したと判断する」ということが量的な判断基準である。これらのことを踏まえて目標を設定する。従って、目標は「行動レベルで測定可能」な表現であることが必要である。表1に評価できない目標とこれを評価できる目標に変えた例を挙げる。

×評価できない目標例	➡	○評価可能な目標例
「見通しを持って活動に取り組む」		「スケジュール表を見て活動場所に移動する」
「頸がすわる力をつける」		「体幹下部を支えられた座位で顔をあげた姿勢を5秒間保つ」
「多くの友だちとかかわることができる」		「『いっしょに〇〇しよう』と言って、AさんとBさんを遊ばせ誘う」

表1 評価できない目標から評価できる目標へ

このように評価できない目標は、どのような行動ならばその目標が達成されたのかが分からない表現になっている。例えば、「取り組む」という表現はどんな行動をすることなのか示されていないため具体的にイメージできない。また、よく見かける表現として「～を楽しむ」という目標がある。楽しんだかどうかは個人的な感情であるので、教師によっては、楽しんでいようと判断することもあれば、楽しそうではなかった判断することもでてくる。そもそも、自立活動の評価において「楽しむ」ことは目標とはならないと考えた方がよい。なぜなら、楽しむことは大切なことであるが、自立活動の指導においては楽しむことよりも、活動を楽しむ

ためにはどんな学習が必要なのかということの方が重要だからである。

一方、評価可能な目標は、誰が見ても目標が達成されたか判断しやすい具体的な子どもの姿の表現になっている。具体的に目標を達成した様子が子どもの姿でイメージでき、かつ、それを誰が見てもほぼ同じように評価できるような目標である。従って、設定した目標に曖昧な表現や意味の広い言葉を使わないようにすることが大切である。

### イ 授業改善につながる評価

記録し、評価をした結果、目標が達成されないことが続いたとき、どのようなことが原因として考えられるだろうか。教師の働きかけの方法が影響しているかもしれないし、指導内容が子どもに合っていないということも考えられる。また、物的な環境面も影響していることも多い。すなわち、授業改善につながる評価は、目標に対する評価と手だて（教師の支援）に対する評価の両面が必要なのである。このように多方面から検討して授業を工夫していくが、それでも目標が達成されないならば、そもそも目標が高すぎているかを検討する必要も出てくるだろう。逆に、毎回、目標を達成することが続いた場合は、既に目標が低すぎると考えた方がよいだろう。

記録した量が多すぎたり、評価するのに長時間かかったり、評価方法が煩雑であったりするなど現実的でない評価方法は結局長続きせず、授業の改善にまでいたらない。日々の指導の評価を簡便かつ効果的に行う方法を探っていくことも重要な視点である。記録をし、評価することは、あくまでも目標達成のための手段であることを忘れないようにしたい。

※「実態把握について」(P.125) 参照

## ③ 評価方法の具体例

### ア 測定可能な目標設定にした例

重度重複学級における自立活動を核とした小グループの授業の概略と評価  
題材名「そりで遊ぼう」

本授業に参加した児童は、小学部1年生1人、3年生1人、4年生2人、5年生1人の5名であった。言語での意思表示は難しいが、あいさつとして教師に声をかけられ手を出す等の動作（非言語）によって意思を伝え始めている児童もいた。また、そのようなはっきりした動作

をしない児童も、表情や指や足などわずかな表現を行っていると考えられた。このような、その子なりの表現にていねいに応えていくことで、教師や家族へ意思の表出をするようになってくるのではないかと思われた。

典型発達では、3か月までの発達では声のする方に顔を向けたり、投げかけた声のけに反応したりするようになり、4か月までの発達では状況と合わせた声のけの理解をするようになると言われている。そこで本題材では、室内そり遊びをする場面で「(もう一度) やって」という要求をすることができるようになることをねらいとした。Aさんについては要求以前のコミュニケーション（声のけに反応する）の基礎的な部分をねらいとした。

まず、授業の個別目標を見直した。当初、目標は「身体で感じる振動を楽しむ」といった、評価につながらない曖昧な目標であったので、

	2月2日	2月3日	2月4日
Aさん 目標(評定規準) そりを滑り降りた後、教師の「たのしかった人」の声をかけに、手足の震え(クロス)がでないで表情が変わる。		目標達成× クロスが出た。 改善内容 滑る前に肩に触れながら「いよ」と声をかける。	目標達成○ クロスが出ず、滑り終わった後に表情がやわらいだ。
Bさん 目標(評定規準) そりを滑り降りた後、教師の「たのしかった人」の声をかけに、声を出したり手足を動かしたりする。	目標達成× それ以外の物に注意がそれてしまった。 改善内容 そりにいけるみを楽しませ、手べらせた。	目標達成○ いけるみに興味を示し、滑った後も、「たのしかった人」の声をかけに声を出したり手足を動かしたりして応えた。	目標達成○ 「たのしかった人」の声をかけに声を出したり手足を動かしたりして応えた。
Cさん 目標(評定規準) そりを滑り降りた後、教師の「もういちどやりたい人」の声を聞き、差し出された手を見て、教師の手に触れる。	目標達成× 教師の声をけに反応しなかった。 改善内容 そりから降りた後、声をけをする。	目標達成× 姿勢が不安定で、手を出さず動作をしなかった。 改善内容 後から姿勢を支え、教師に注目しやすくなる。	目標達成○ スムーズに自分から手を出し教師の手に触れた。
Dさん 目標(評定規準) そりを滑り降りた後、教師の「たのしかった人」「もういちどやりたい人」の声をかけに、笑顔で声を出す。	目標達成× 新しい教師に緊張し、教師の声をけに答えられなかった。 改善内容 新しい教師が授業開始前に声をかけたり、声のやりとりをしたりして慣れる。	目標達成○ 「たのしかった人」「もういちどやりたい人」の声をけに笑顔で声を出して応えた。	目標達成○ 友だちの番もその様子に合わせて、笑顔で声を出していた。
Eさん 目標(評定規準) そりを滑り降りた後、教師の「もういちどやりたい人」の声をかけに、教師の指をにぎる。	目標達成× Eさんが教師の指を握る前に教師がEさんの手をつかんでしまった。 改善内容 教師が指を出し、Eさんが指を握るまで待つ。	目標達成○ 「もういちどやりたい人」の声をけの後、教師の指をにぎった。	目標達成○ 目標を達成したが、終わりのサインと同じにしてしまい区別できていない。 改善内容 新たな目標設定と終わりのサインを明確にした。

表2 評価の一部

測定可能な表現に直した。その上で、授業を行い、目標に照らして評価し、目標を達成するために授業をどう工夫するかという視点で話し合った。このようなPDCAサイクルによる授業改善をすることによって、それぞれの児童の新たな姿が引き出され、目標に近づいた（表2）。

#### イ 日常生活の指導における自立活動の評価例

中学部のFさんは、食堂で着席して食事を摂ることができず、教師が「座って」「これを食べて」などと指示をすると、お皿をひっくり返す、食器を落とす等の行動をとっていた。

実態把握を担当と自立活動担当教師が協力して行った。具体的には、一定時間間隔で目標となる行動がとれていたかどうかを判断し記録していく方法（時間見本法）と、皿をひっくり返す、さじを落とす等の行動が起きた時の前後に何が起きているかをまとめてとらえようとする方法（事象見本法〔ABC分析〕）で実態把握を行った。

実態把握の結果、着席して一人で食事をしていた割合は全体の25%であり、食器をひっくり返したり落したり、離席したりする割合は全体の38%であった。また、ABC分析により行動の前後に何が起きているかを検討した。その結果、「食べようとしたメニュー（デザート等）を教師に止められる」と「食器をひっくり返す等」の行動が起こり、「教師が近づきかかわる」という結果を得ているというコミュニケーション面からの意味付けをした（表3）。※「不適応行動の理解と指導」（P.110参照）

実態把握ののち、食事場面の目標を「着席してスプーンやフォークを使って食べ物を口に運ぶ。」と設定した。

そこで、まず本人の指さしたメニューに教師が応えるようにしたところ、次第に落ち着いて食事が摂れるようになってきた。約一週間で、不適切な行動の割合も全体の6%と減少し、目標とした行動も安定してとれるようになってきた。

A	B	C
先行事象	行動	結果事象
食べようとしたメニューを教師に止められる	食器をひっくり返す	教師がかかわる

表3 ABC分析の結果

この事例では、実態把握の結果から、食事場面の困難さを単に栄養摂取としてとらえるのではなく、教師とのコミュニケーションの場面として捉えなおすことにより、不適応行動の本質が分かり、

効果的な対応をすることができた。また、学年会では、自立活動担当教員が参加し、落ち着いて食べられるようになった教師の実感を、データとして目に見える形で評価することで、関係する教師が、継続的に一貫した支援をすることにつながった。

#### ウ 学校生活全般の指導における自立活動の評価例

小学部のGさんは、要求が伝わらない場面があると、大きな声を出し、教師をたたくといった行動をとることが度々あった。Gさんの自発する音声言語は数種類であり、自分の思いを十分伝えられていないと考えられた。教師は、Gさんが適切な方法で相手に要求するためのスキルを身につけていくことが必要だと判断し、学校生活全体を通してコミュニケーションの指導を開始した。

目標を「複数の絵カードの中から、要求したいことを示す絵カードを教師に手渡し、要求したことを得ることができる。」とした。

学校生活の中のそれぞれの授業や活動の場面で、どのようなコミュニケーション場面を設定するのか、事前に検討した。また、Gさんがコミュニケーションをする具体的な行動を段階的に評価するようにした。

これらのことを評価しやすいように、短時間で評価でき、達成段階の推移が一覧できるような評価表を作成し、活用した（表4）。このような評価表があることにより、子どもの変容

が分かりやすく教師間で共通認識を容易に持つことができた。評価表からも分かるように、次第にGさんは学校生活全般にわたって、絵カードによって要求をすることができるようになっていった。これに伴って、要求をする場面で大声を出したり、叩いたりすることが少なくなり、落ち着いて生活するようになった。

氏名		Gさん		小学部		2年		組		No.		1									
個別の指導計画上の優先目標				複数の絵カードの中から、要求したいことを示す絵カードを教師に手渡し、要求したことを得ることができる。																	
指導場面	下位目標	6/10	6/11	6/12	6/15	6/16	6/17	6/18	6/19	6/22	6/23	6/24	6/25	6/26	6/29	6/30	7/1	7/2	7/3	／	／
登校後の余暇	絵カードを手渡しして、好きなおもちゃや本を要求する。	0	0	1	1	2	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5		
個別の課題学習	絵カードを手渡しして、好きな課題を要求する。	2	1	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5		
生活単元学習	絵カードを手渡しして、遊びたいコーナーを選ぶ。	1	1	1	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5		
昼食	絵カードを手渡しして、おかわりを要求する。	0	0	1	2	2	3	4	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5		
昼休み	絵カードを手渡しして、好きな余暇の過ごし方を選ぶ。	1	1	1	2	1	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5		
図工	絵カードを手渡しして、好きな画材を要求する。	1	2		2	2	3	3		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
音楽	絵カードを手渡しして、好きな楽器を要求する。			2					3												
着替え後の余暇	絵カードを手渡しして、好きなおもちゃや本を要求する。	0	0	1	1	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5		
達成段階表の作成→		達成段階5の数																			
		達成段階4の数																			
		達成段階3の数																			
		達成段階2の数																			
		達成段階1の数																			
		達成段階0の数																			

達成段階5	活動の場面を見て、自ら要求したいことを示す絵カードを教師に手渡す。	【達成段階の決め方】 はじめに、目標達成に必要な構成要素を分析します。次に具体的に評価の段階を決めます。最初に0と5を決定し、次に4を決定し、スムーズステップを考慮して1、2、3を決定するとうまくなります。各段階の到達難易度が均一になるように注意してください。また、達成段階の設定は教員間で共通理解を得るようにしてください。
達成段階4	教師に要求したいことを見せられて、要求したいことを示す絵カードを手渡す。	
達成段階3	教師の部分的な身体的な介助で、要求したいことを示す絵カードを手渡す。	
達成段階2	大声を出すことなく、教師に身体的に介助されながら、絵カードを手渡す。	
達成段階1	大声を出すなどの後、教師に身体的に介助されながら、絵カードを手渡す。	
達成段階0	大声を出したり教師をたたいたりする。	

表4 学校生活全体における自立活動の目標の評価表

#### ④ 教科における自立活動の評価例

高等部のHさんは、多動傾向があり、長時間の学習が苦手であった。そのため、教師から注意を受けることも多く、授業や活動において自信をもって学習に取り組む機会が少なく思われた。そこで、心理検査を活用した実態把握を行い、それぞれの授業や活動で、認知特性を生かした学習方法を準備することにした。ここでは、教科学習(国語)において、どのように自立活動で補って効果的な学習にしていっただかを紹介したい。

Hさんの実態把握の一環としてK-ABCとWISC-IIIを実施した。その結果、K-ABCでは同時処理が、WISC-IIIでは知覚統合が優れていることが分かった。WISC-IIIの言語性の下位検査から語彙量が豊富であることや、口頭での会話が上手にできることから、言語的な能力も優れていると考えられた。また、視覚-運動の協応の弱さ(不器用さ)もあると考えられた。従って、今まで行われていた、書き順を重視した、書字を繰り返す学習方法は、苦手な認知特性に働きかけるものであり、効果的な学習になりにくく、文字学習においてなかなか自信を得られなかったことが推察された。

そこで、苦手としてきた文字学習において自信をつけてほしいという教師の願いや卒業までの学習時間を考慮し、漢字の読み指導を優先した。目標を「自分の得意な学習方法で、漢字の読みを覚える。」とし、なかなか覚えられなかった漢字学習において自信をつけられるような効果的な学習方法を検討した。

指導の方針は以下の5点とした。

- ・平仮名やカタカナより、文字の形から意味をイメージしやすい字を優先する。
- ・文字を書くことより、見て読みを覚えることを優先する。
- ・同時処理能力を生かすことができる教材を使用する(「輪郭漢字カード」教育技術研究所)。

- ・教師との口頭によるコミュニケーションを通して、漢字の形から意味を覚えたり思い出したりするヒントをHさんのアイデアをもとに作り上げる。
  - ・机の位置を黒板に近づけ、視界に入る不必要な刺激を減らす。
- 以上の指導方針と自立活動との関連を表5に示した。

指導方針や配慮点	関連する自立活動の内容
文字の読みを覚えることを優先し、文字学習において自信をつける。	2 心理的な安定 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。
意味をイメージしやすい漢字を優先する。	4 環境の把握 (2) 感覚や認知の特性への対応に関すること。
同時処理能力を生かしやすい教材の使用	
視界に入る不必要な刺激を減らす。	
教師との口頭によるコミュニケーションを通して、覚えるためのヒント作りをする。	6 コミュニケーション (3) 言語の形成と活用に関すること。

表5 指導方針や配慮点に関連した自立活動の内容

評価規準は「漢字を覚えるヒントを考えだすことができたか」と「ヒントをもとに漢字の読みを覚えることができたか」とした。評価基準は「一巡目の正答率が70%を超える」とした。

指導の結果、教師と話をしながら、漢字を覚えるヒントづくりをすることで(図11)、形の特徴と意味を結びつけることができ、短期間で、多くの漢字を覚えることができた。漢字の読みの正答率を図12に示した。

Hさんは、自分ができないと思っていた漢字を覚えることができ、「まさか覚えられるとは思ってなかった」と喜んでいて。その後、友だちと一緒に自信を持って漢字のカルタとりをした。

以上のように、指導内容は「漢字の読み」であったが、自立活動の内容の「4. 環境の把握(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること。2. 心理的な安定(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。」等に関係させながら指導したと考えることができる。Hさんが学習において自信を付けていくとともに、「このように勉強すればできるんだ」と感じ、学習方法を覚え活用させていくことが大切な点であるだろう。

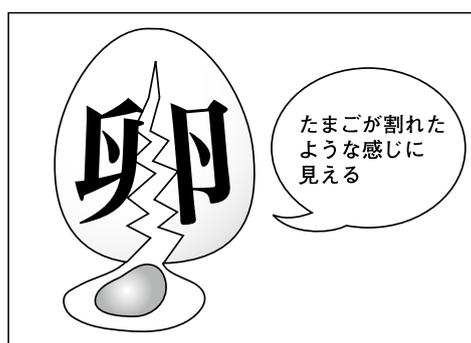


図11 Hさんが考えた漢字を覚えるヒントの一例

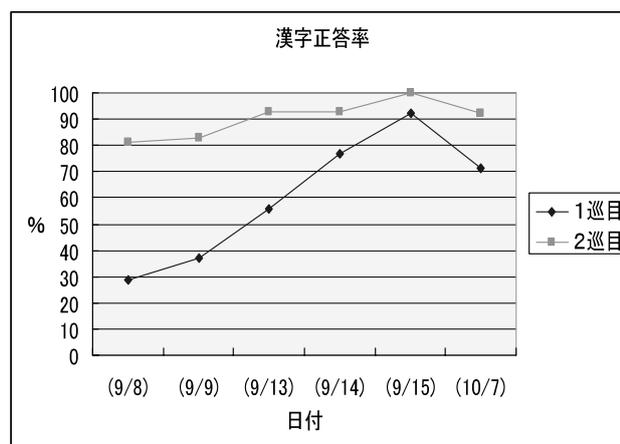


図12 漢字の読みの正答率

〈引用・参考文献〉

『講座特別支援教育3 特別支援教育の指導法』安藤隆男 教育出版(2006)

『K-ABC アセスメント研究 Vol. 8』日本K-ABC アセスメント研究会 日本K-ABC アセスメント研究会(2006)

### 3 外部専門家の活用と連携協力

#### (1) 外部専門家の活用による自立活動の指導改善

幼稚園教育要領第2章自立活動3(5)、小学部・中学部学習指導要領第7章第3の7、高等部学習指導要領第5章第3款7において、「・・・の障害の状況により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるなどして、適切な指導ができるようにするものとする。」と示された。このことは、専門の医師及びその他の専門家との連携協力を図る必要から示されたものであり、専門の医師をはじめ、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等と連携協力し、必要に応じて指導・助言を求めるなどして自立活動の指導改善を図ることが重要である。

#### (2) 外部専門家を活用する目的

幼児児童生徒の障害の状況等についての情報を得るために、担任等が保護者の了解を得て、医療機関等を訪問し、医療相談や訓練参観を実施している。医療機関等を訪問し得られた幼児児童生徒の情報は、自立活動等の指導に直結するものであり、その重要性及び有効性については周知の通りである。一方、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化や医療的ケアを必要とする児童生徒の増加等により、幼児児童生徒の実態把握の困難さやより高度な専門性が必要となってきている。このような状況において、自立活動の目標を達成するためには、特別支援学校がこれまで培ってきた知見を生かし、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に適切に対応した指導を進めていくため、自立活動担当教員が中心となり外部専門家と積極的に活用及び連携し、専門的視点を生かした自立活動の指導の改善を図っていくことが大切である。

#### (3) 外部専門家と連携する方法例

外部専門家を活用するシステムとしては、療育等支援事業における施設支援一般指導事業の活用や医療機関等の外部専門家と契約をして導入する例等、各校の地域資源を生かした取り組みが期待される。また、幼児児童生徒の通院先の医師等と連携していくことも大切である。

図13は、特別支援学校Aの外部専門家を活用した例である。障害者総合支援センターBからは、理学療法士、作業療法士、臨床発達心理士が来校し定期的に校内巡回相談支援を受けている。障害者総合支援センターCからは、特別支援学校からの要請に応じて作業療法士、言語聴覚士が来校し相談支援を受けている。また、自立活動研修会(校内巡回相談支援)を病院Dと連携して年間4回計画し、病院Dの理学療法士、作業療法士、言語聴覚士から児童生徒についての指導・

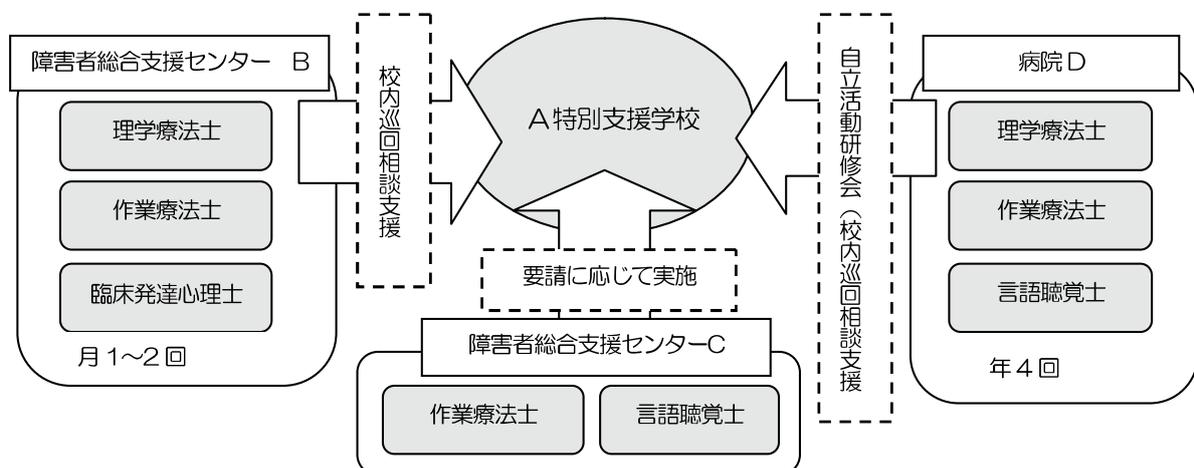


図13 A 特別支援学校の外部専門家活用例

助言を受けている。これらの関係機関との調整を自立活動担当教員が行い、外部専門家と連携し、自立活動の指導の改善を図っている。

#### (4) 連携シートの利用と外部専門家を活用するための校内システムの構築

外部専門家と円滑に連携するためには、外部専門家と教員をつなぐ連携シートが必要である。この連携シートは、各特別支援学校の地域の実情に応じて、創意工夫することが望まれる。連携シートの例としては、自立活動学習支援連携計画 A・B (図 14) で構成されているものや石隈・田村式援助チームシート (2003) を参考に自立活動の指導に焦点を当て一部改変した自立活動援助チームシート等がある (図 15)。

各特別支援学校の地域の実情で創意工夫された連携シートを用いて、外部専門家と教員が連携する校内システムを自立活動担当教員や自立活動係が中心となり作成していくことが重要である。

また、連携シートは、外部専門家と連携するためのツールであり、個別の教育支援計画の一部として保存・集積していきたい。

**自立活動学習支援連携計画 A**

平成〇〇年〇月〇日研修実施

- 1 対象児童生徒氏名                    〇〇部〇年〇組    氏名〇〇〇〇
- 2 学級担任氏名 (記入者)            〇〇〇〇
- 3 担当外部専門家 (研修機関)        〇〇療法士〇〇〇〇先生 (〇〇〇〇病院リハ科)
- 4 児童生徒の学校生活における支援上の課題と外部専門家よりアドバイスを受たい内容  
 ☆学校生活の支援場面に即して具体的に記入します。
- 5 外部専門家からのアドバイス (ケース検討会の内容)  
 ☆写真等も貼り付け、研修方向の際に学年・学級等で共有しやすいようにします。
- 6 今後の支援の方向  
 ☆外部専門家からのアドバイスを参考に学校生活における支援の方向を明確にします。  
 ☆教員の専門性が発揮される内容となります。必要に応じて保護者との連携の方向も盛り込みます。  
 ※研修計画として、1 から 4 まで記入して事前に外部専門家へ送付します。  
 ※巡回相談支援実施後は、5, 6 までまとめます。

**自立活動学習支援連携計画 B**

平成〇〇年〇月〇日研修実施

- 1 対象児童生徒氏名  
    〇〇部〇年〇組                    氏名〇〇〇〇
- 2 学級担任氏名 (記入者)            〇〇〇〇
- 3 担当外部専門家 (研修機関)        〇〇療法士〇〇〇〇先生 (〇〇〇〇病院リハ科)
- 4 支援の改善と児童生徒の活動の様子  
 ☆学習支援の改善の取り組みと児童生徒の活動の様子や成長について、具体的に記述します。  
 ☆写真等も貼り付けると連携先の外部専門家に伝わりやすくなります。
- 5 今後の支援の方向について外部専門家よりアドバイスを受たいこと  
 ☆今までの取り組みを踏まえて、さらに支援を発展させられるような内容について質問します。
- 6 今後の支援の方向について外部専門家からのアドバイス  
 ☆学校生活における支援の改善や児童生徒の様子を踏まえて外部専門家よりアドバイスを受けます。  
 ※学級担任は、1 から 5 まで記入し、自立活動担当教員を経由して外部専門家へ送付します。  
 ※外部専門家は 6 を記入して返送し、ワンサイクルの区切りとします。

図 14 B 特別支援学校の連携シート (例)

自立活動援助チームシート		実施日 場 所	No. 平成 年 月 日 ( )
所属部	小・中・高・訪た	出席者名	<input type="checkbox"/> (PT) <input type="checkbox"/> (OT) <input type="checkbox"/> (臨床発達心理士) <input type="checkbox"/> (ST) <input type="checkbox"/> ( )
所属学級(学年)	( 年)	担任氏名	
児童生徒氏名			
苦戦していること			
自立活動の区分 (複数可)		<input type="checkbox"/> 健康の保持 <input type="checkbox"/> 心理的な安定 <input type="checkbox"/> 人間関係の形成 <input type="checkbox"/> 身体の動き <input type="checkbox"/> コミュニケーション <input type="checkbox"/> 環境の把握	
情報のまとめ	いいところ		
	気になるところ		
	してみたこと		
援助方針	この時点での 目標と援助方針	担任	療法士等所見
	これからの援助 で何を行うか		
援助案	誰が行うか	○ 担任・( )	
	いつから いつまで行うか	○次巡回相談日	

※「情報のまとめ」までを記入の上、当日、自立活動援助チームシートを外部専門家へお渡し下さい。事前に自立活動担当教員へ出していたいただいても結構です。校内巡回相談支援後、外部専門家の方から療法士等所見欄に記入していただきます。所見欄記入後、一度、自立活動援助チームシートを担任へお戻ししますので、担任欄(援助方針・援助案)をご記入の上、1部コピーをして、自立活動担当教員まで、ご提出下さい。

図 15 C特別支援学校の連携シート(石隈・田村式援助シート一部改竄)の例

### (5) 療法士等による研修会の実施

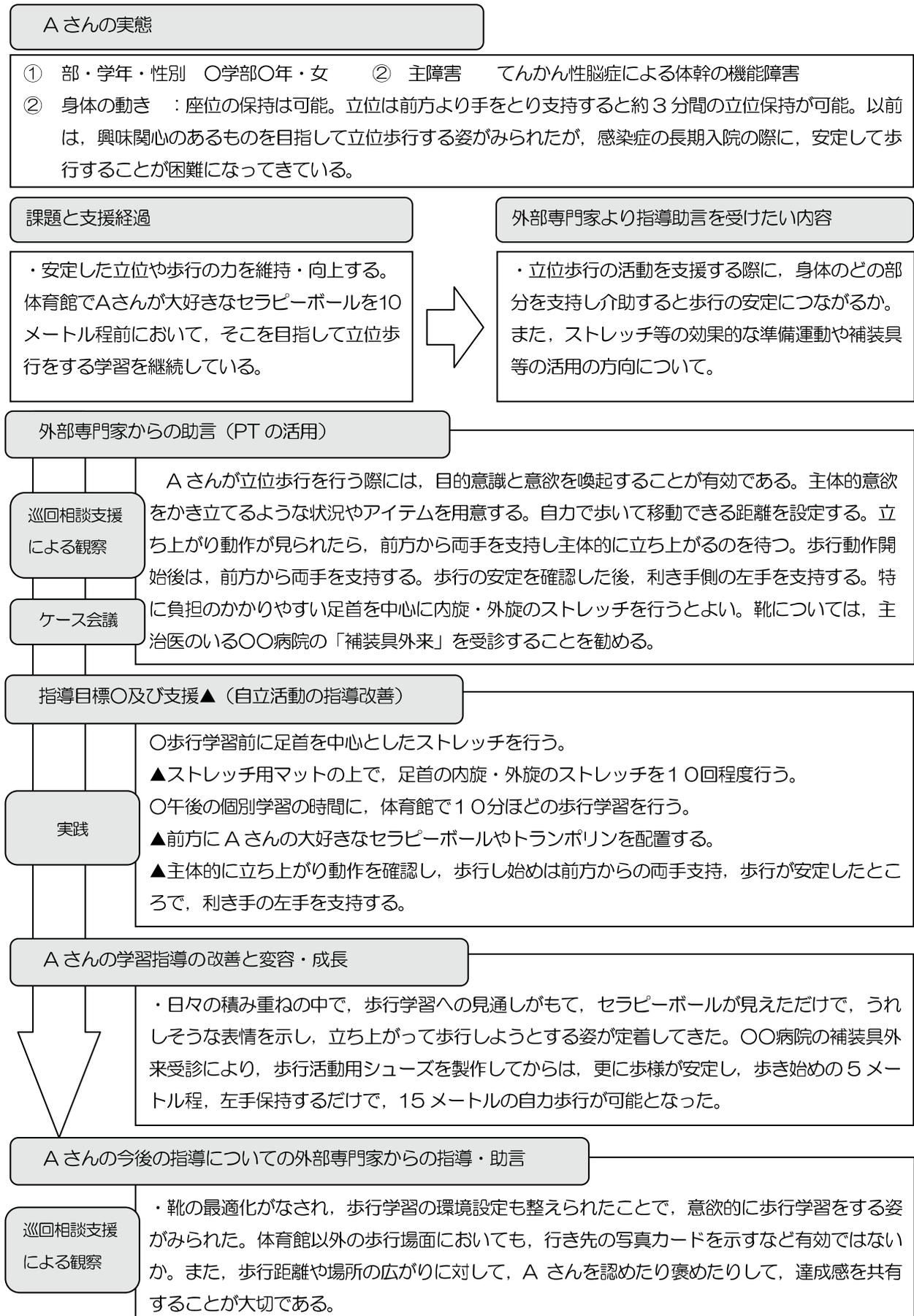
外部専門家との活用及び連携の重要性について先述したが、自立活動の指導をさらに高めていくためには、療法士等による研修会を実施することが有効である。そのためには、療法士等の役割を十分に理解し、自立活動の指導に生かす教師の専門性が必要となる。

### (6) 外部専門家を活用するための留意点

外部専門家と教員、保護者が連携していくためには、それぞれの役割を明確にすることや外部専門家の指導・助言に依存してしまいがちにならないよう、協働した立場で役割を明確化し、自立活動の指導を行うことが重要である。自立活動の指導は、教師が責任を持って、計画し実施するものであり、外部専門家の助言や知見などを指導に生かすことが大切である。また、自立活動に関する専門的な知識や技能を幅広く身に付けることや関連の専門家と連携のとれる体制を整備しておくことも外部専門家を活用する上で有効である。

## (7) 外部専門家を活用した取り組みの実際

### ア 理学療法士との連携（身体の動きについての指導）



## イ 作業療法士との連携（身体の動きについての指導）

### Bさんの実態

- ① 部・学年・性別 ○学部〇年・男 ② 主障害 自閉症
- ③ 着替えは介助なしに自分でできるときが増えてきているが、そでを通すこと、背中の中のシャツをしまうこと、かばんを背負うこと等、目でみえないことはできず助けを求める姿がみられる。はさみを持って少し続けて切ることができるが、線を意識して一人で切るとは難しい。音に対する敏感さがあり、友だちの話し声等が気になり耳をふさいだり、その場からいなくなったりの行動がある。ブランコ、ローラーすべり台、平均台等足のつかない遊びを怖がる傾向がある。足でいすを蹴ったり、大きな声を出したりすることが多い。手すりにつかまってすり足で歩いている。

### 課題と支援経過

・はさみで切る、ボタンをはめる等の活動を通して指先の巧緻性を高める学習、音の敏感さに対しては、無理をさせず必要に応じて場所を変えることで対応してきた。足のつかない遊びを怖がる点については、スモールステップで本人がやり始めるのを待つことや、好きなものを手がかりに誘うなどで対応してきた。

### 外部専門家より指導助言を受けたい内容

・着替えの場面において、ボタンをかけること、かばんを背負うこと等、腕から手にかけて不器用なところがあること、音の敏感さ、足のつかない遊びに対する恐怖感克服についての支援方法について。

### 外部専門家からの助言（OTの活用）

#### 巡回相談支援による観察

・固有感覚、前庭感覚、聴覚の情報処理とコントロールの能力が低い。固有感覚の情報処理能力の向上（活動、運動の学習能力向上）と能力の代償を目的に、活動・運動を促す時、目で注目できるようにするために、動作に視覚的情報を与えるようにする。音の敏感さに対しては、聴覚刺激の調整コントロールの支援として、イヤーマフの使用を勧める。重力不安の軽減のために、自分の運動、動作に意識を向け安定させる為、例えば、かごに重いものを入れて運ぶ、足に重錘バンド（おもり）をつける等をして、刺激の量を増やしていく。

#### ケース会議

### 指導目標〇及び支援▲（自立活動の指導改善）

#### 実践

〇イヤーマフと両足首の重錘（おもり）を使用し、行動の安定、指示理解の向上、目的的活動の参加を図る。  
 ▲本人は自主的に使い、イヤーマフは場を選んで装着することを進める。  
 ▲声の大きさを絵で表す、どこに手を通すのか衣服を見せる、鏡を使用して後ろのシャツをしまう等、可能なかぎり視覚を使うようにする。  
 ▲力を入れる、からだの部位を手で触って、「ここびんとして」等の言葉がけをする。

### Bさんの学習指導の改善と変容・成長

・ブランコ、すべり台、スクーターボード、平均台、坂道の自転車乗り等、とても良い表情で遊ぶ姿が増えてきている。足を蹴ったり、大きな声を出したりすることは、大変少なくなった。集中して学習し、手先を動かすことができるようになった。友だちの様子もよく見ていて、同じ遊びをしようしたり、ことばでかかわったりすることがとても増えた。また、気になっていた不適切な口ぐせのような表現がなくなってきた。イヤーマフを装着すれば、レストランや遊園地など家族と一緒に行動ができるようになった。

### Bさんの今後の指導についての外部専門家からの指導・助言

#### 巡回相談支援による観察

・本人がとる特異性の高い行動について、気づき、評価すること（何が不足しているか、どんな感覚、刺激を求めているのか、苦手なのか等）その行動を理解することで適切な環境設定と物理的な支援が可能となる。今後も環境からの物理的支援を受け、必要な自助具を利用し、経験をより深め、広げていってほしい。また、本人の成長にあった自助具、環境設定の再評価、経過、観察が必要である。

## 4 自立活動実践事例

### (1) 自立活動の区分の内容

自立活動は6つの区分に分かれている。その区分の内容を以下に示した。

健康の保持	・生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の状態の維持・改善を図る観点から内容を示している。
心理的な安定	・自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図る観点から内容を示している。
人間関係の形成	・自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から内容を示している。
環境の把握	・感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から内容を示している。
身体の動き	・日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から内容を示している。
コミュニケーション	・場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から内容を示している。

### (2) 自立活動実践事例の構成

自立活動実践事例は、以下のように構成した。

- 自立活動実践事例は、自立活動の区分ごとに整理した。
- 「関連区分項目」では、当該の項目を中心としながら他の項目との関連を示した。
- 「項目の内容」では、「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」を引用した。各項目で意味していることを□□部分で示し、当該項を中心として考えられる具体的な指導内容例を踏まえて示している。
- 「ポイント」では、自立活動実践事例等に関する指導上のポイントを示した。
- 自立活動実践事例は、自立活動の一部の項目について掲載している。
- 自立活動の指導は、自立活動の内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定するものである。自立活動実践事例として取り上げているものは、他区分及び項目と関連したものであり、あくまで当該の項目を中心として設定された指導内容例としてとらえることが重要である。

## 健康の保持 『正しいブラッシングできれいな歯に！』

### 1－(2) 病気の理解と生活管理に関すること (関連区分項目：②心理的な安定，⑥コミュニケーション)

#### 〈項目の内容〉

自分の病気の状態を理解し、その改善を図り、病気の進行の防止に必要な生活様式についての理解を深め、それに基づく生活の自己管理ができるようにすることを意味している。

二分脊椎の幼児児童生徒の場合は、尿路感染の予防のため、排泄指導、清潔の保持、定期的検尿等に十分留意した指導を行う必要がある。

進行性疾患のある幼児児童生徒の場合は、絶えず自分の体調や病気の状態に留意するとともに、これらについて正しく理解して、身体機能の低下を予防するよう生活の自己管理に配慮した指導を行うことが大切である。

うつ病などの精神性の疾患の児童生徒の場合、食欲の減退などの身体症状、興味・関心の低下や意欲の減退などの症状が見られるが、それらの症状が病気によるものであることを理解できないことが多い。このような場合には、医師の了解を得た上で、病気の仕組みと治療方法を理解させるとともに、ストレスがそれらの症状に影響を与えることが多いので、自らその軽減を図ることができるように指導することが大切である。例えば、日記を書くことでストレスとなった要因に気付かせたり、小集団での話合いの中で、ストレスを避ける方法や発散する方法を考えさせたりすることも有効である。

口蓋裂の既往歴がある幼児児童生徒の場合には、滲出性中耳炎や虫歯などになりやすいことがあるため、日ごろから子どもの聞こえの状態に留意したり、ていねいな歯磨きの習慣形成に努めたりするなどして、病気の予防や健康管理を自らできるようにすることが必要である。

てんかんのある幼児児童生徒の場合は、一般的に、生活のリズムの安定を図ること、過度の疲労をしないようにすること、きちんと服薬することなどが重要である。このため、生活管理とともに、服薬により状態が安定又は改善することの意味を理解して確実に自己管理ができるように指導することが大切である。

#### 〈ポイント〉 ①主体的に取り組む指導内容

児童生徒が自分の病気を理解し、病気の状態を改善したり悪化したりしないようにするため、自分の生活を自ら管理することのできる力を養っていくことは極めて大切である。

こうした力も、児童生徒の発達状態を考慮して、その時期にふさわしい指導を段階的に行う必要がある。この場合、専門の医師の助言を受けるとともに、保護者の協力を仰ぐことも忘れてはならない。



#### 〈参考・引用文献〉

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』文部科学省（2009）

## 実践事例① 「正しいブラッシングできれいな歯に」

〈障害の概要〉 高等部1学年 男子 知的障害

### 〈シノブさんの姿・実態とその考察〉

歯の衛生週間でカラーテスターを使った磨き残りチェックが行われた。高等部1年の歯科指導に当たっていた自立活動担当教員が、シノブさんの歯茎がひどい歯肉炎にかかっていることに気づき、早速、養護教諭に相談した。シノブさんの実態から、今後、社会に出て自立することを考えたとき、正しいブラッシングの方法を覚えることで、口腔内の衛生管理が自分でできるようになればと考えた。そこで、歯肉炎がよくなるまで、個別に歯科指導を行うことにした。シノブさんも自分の歯の状態を理解しており、何とかきれいに治したいと願っていた。

しかし、年頃の男子ということもあり、友だちの前で歯科指導されることには少々抵抗がある様子であった。そこで、シノブさんの気持ちを大切に考え、歯科指導の場所や時間をシノブさんと一緒に決めることで、シノブさんが安心して、継続した歯科指導が受けられるのではないかと考えた。

### 〈教育課題〉

- 将来の一人暮らしに向けて、毎回の歯のブラッシングや服装の鏡チェックなど身の清潔に気を配った行動ができる。

### 〈指導場面〉

- 日常生活の指導 昼休み

### 〈目標〉

- 歯肉炎が治るまで継続して歯科指導を受ける。
- 正しいブラッシングを身につけ、自分で家庭や学校でも実施できる。

### 〈手だて〉

- 保健室の隣の空き教室で養護教諭、自立活動担当教員、担任と歯科指導を行う。
- 昼休みの自由時間に行う。
- 定期的に歯茎の状態を写真に撮り、改善していく様子が実感できるようにする。

### 〈子どもの変容〉

定期的に歯科指導に通うことで、正しいブラッシングを心がけるようになった。ブラッシングのポイントは以下のとおりである。

① 鏡を見て、磨いている場所を意識する。② 歯茎と歯の際に歯ブラシを当て優しくブラッシングする。③ 実際に自分の手の甲でブラッシングの力加減を覚える。

はじめは出血がひどかったが、徐々に歯茎の色が変わり、歯茎も引き締まっていった。シノブさんは、きれいになっていく歯茎の写真を見て、より丁寧なブラッシングを積極的に行うようになった。また、養護教諭の作った歯磨きカレンダーにシールを貼ったりすることで継続することの励みにもなったようだ。

家庭でも朝夕と丁寧なブラッシングを行うようになり、次第に歯肉炎が改善した。担任の働きかけで、家庭でも歯科医に行って歯の治療を行うことができた。

その後、歯茎の出血の様子を単なる口腔内の問題にとらえるのではなく、多角的にまた総合的に観察することで、他の病気の発見や治療につなげることができた。



正しいブラッシング  
できれいな歯に!

## 健康の保持 『ぼかぼか 足湯はいい気持ち！』

### 1－(4) 健康状態の維持・改善に関すること

(関連区分項目；②心理的な安定、⑤身体の動き ⑥コミュニケーション)

#### 〈項目の内容〉

障害があることにより、運動量が少なくなったり、体力が低下したりすることを防ぐために、日常生活における適切な健康の自己管理ができるようにすることを意味している。

障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合、健康の状態を明確に訴えることが困難なため、様々な場面で健康観察を行うことにより、変化しやすい健康状態を的確に把握することが必要である。その上で、例えば、乾布摩擦や軽い運動を行ったり、空気、水、太陽光線を利用して皮膚や粘膜を鍛えたりして、血行の促進や呼吸機能の向上などを図り、健康状態の維持・改善に努めることが大切である。

たんの吸引等の医療的ケアを必要とする幼児児童生徒の場合、このような観点からの指導が特に大切である。その際、健康状態の詳細な観察が必要であること、指導の前後にたんの吸引等のケアが必要なこともあることから、養護教諭や看護師等と十分連携を図って指導を進めることが大切である。知的障害や自閉症のある幼児児童生徒の中には、運動量が少なくなり、結果として肥満になったり、体力低下を招いたりする場合がある。また、心理的な要因により不登校の傾向が続き、運動が極端に少なくなったり、食欲不振の状態になっていたりする場合もある。このように、障害のある幼児児童生徒の中には、障害そのものによるのではなく、二次的な要因により体力が低下することもある。このような幼児児童生徒の体力低下を防ぐためには、適切な運動を取り入れたり、食生活と健康について実際の生活に即して学習したりするなど、日常生活における自己の健康管理のための指導が必要である。健康状態の維持・改善を図る指導を進めるに当たっては、主治医等から個々の幼児児童生徒の健康状態に関する情報を得るとともに、日ごろの体調を十分に把握する必要があることから、医療機関や家庭と密接な連携を図ることが大切である。

#### 〈ポイント〉 ③ 遅れている側面を補う指導内容

本事例は、足湯を題材として、温水による血行の促進等を目的とした健康の維持・改善を図る指導である。足湯は、足先を暖める事により血管を拡張させ、足の血液の循環を良くし、腹部内臓の血液循環を改善させるといわれている。また、全身浴と同じような効果が得られ、免疫機能のアップ、心身のストレス緩和、血行の良化、下半身の血液循環改善、肝臓の働きの活性化等により、風邪等を引きにくくする効果が期待できると考えられている。

足湯等を行う場合の留意点としては、事前に幼児児童生徒の健康観察を十分に行い、保護者や養護教諭、医療的ケアが必要な幼児児童生徒の場合は校内常駐看護師と連携し取り組むことが重要である。



#### 〈参考・引用文献〉

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』文部科学省（2009）

## 実践事例② 「ぽかぽか 足湯はいい気持ち！」

〈障害の概要〉 訪問部 男子 脳性麻痺による体幹の機能障害

### 〈キョウさんの姿・実態とその考察〉

口腔および鼻腔からの吸引，胃ろう部からの経管栄養，導尿，酸素吸入（必要に応じて）等の医療的ケアを必要としている。また，緊張に伴う舌根沈下による気道閉塞の予防や左凸側弯の進行抑制等のため，ポジショニングについて常に配慮が必要である。

体幹は温かくても抹消部は冷えているという状況が多くみられることから，抹消部のマッサージや抹消部を温める足湯を行うことで，全身の血液循環を促進し全身の筋緊張を緩和することができるのではないかと考えた。

### 〈教育課題〉

- 感染症や発作などに負けない丈夫な体をつくる。

### 〈指導場面〉

- スクーリング，自立活動の時間における指導

### 〈目標〉

- 足湯をすることを通して全身の血液循環等を促進し，全身の緊張がほぐれリラックスした状態になる。

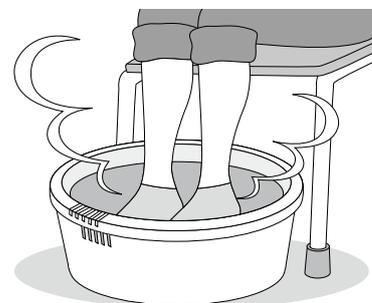
### 〈手だて〉

- 足湯用の浴槽（食器の水切りかごが便利），入浴剤，タオル（適宜），大きめのビニール袋（水ぬれ防止のために），スタンド式の鏡を用意する。
- 足湯を始める前に，両肢位になるようポジショニングを整える。
- 顔色，表情，呼吸状態，全身の緊張の状態等を保護者や看護師とともに観察したうえで，体温・心拍数・血中酸素飽和濃度（SPO2）を測定するとともに室温も確認しておく。
- 足に触れたり，マッサージをしたりして「足湯」を始めることを告げる。
- 入浴剤の香りもキョウさんにかいでもらい，「足湯」を始めることを予告する。
- 足湯に使うお湯の温度は，40度を目安にするが，その時のキョウさんの足の温かさにより変えていく。特に，足がとても冷たい時は，少しぬるめのお湯から始めるようにする。
- 足をお湯につけ，足裏や指のマッサージを行う。その際，表情が観察できるように鏡を設置しておく。
- お湯の温度が下がりすぎないように注意し，必要に応じてお湯を足していく。
- 暖かめのお湯を最後に足の上からかけて，「終わり」の予告とする。

### 〈子どもの変容〉

足だけでなく手指も温かくなり，おでこ周辺に若干の発汗もみられ，様々な循環が好転したことがうかがえた。また，顔色も赤みを帯び，穏やかな表情がみられた。全身の状態もリラックスし，特に首から肩にかけての部位が弛緩し，その結果，呼吸状態も改善したことが観察された。また，口腔からの分泌物の量が増えたり，さらさらの痰の状態になったりしたことから，排痰も促されたことが推察された。

今後，温水による触覚だけでなく，嗅覚からのアプローチや音や音楽とも合わせた活動することで，キョウさんが見通しをもちより主体的な活動展開が可能となると考える。



## 心理的な安定 『映画を観たい!』

### 2- (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること (関連区分項目; ③人間関係 ⑥コミュニケーション)

#### 〈項目の内容〉

自分の障害の状態を理解したり、受容したりして、積極的に障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図ることを意味している。

「自立するとは、他人に迷惑をかけることである」と言われる。例えば、車いすを使っている子どもが自分で歩いて駅の階段を上れるようになることが目的ではない。また、白杖を使って歩いている子どもが、白杖を使わずに一人で買い物に行けることも目的ではない。大切なのは、生活上の「困難」を、どのようにして社会の中で他人に求めていけるか。自ら生活の環境を整えていくために、何を社会に主張していけるか。そこに特別支援学校で学ぶべき「自立活動」の目標の一つがある。障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することは、大変なエネルギーを必要とすることかもしれない。多くの時間や、多くの労力をともなうことかもしれない。しかし、「克服すること」が目標ではなく、その「意欲」を育てることが、自立活動でのめあてとなっている。そして、その意欲を支える要素の一つとして、成功体験の積み重ねが考えられる。「意欲」は、活動のエネルギーである。願いや憧れを実現に移す時の心のエネルギーは、失敗や葛藤を繰り返しながら一つのものをやり遂げたという達成感や、自分への信頼、自己肯定感が満たされた時に蓄えられる。

#### 〈ポイント〉 ④ 自ら環境を整える指導内容

成功体験で重視したいのは、その結果ではなく「過程」である。「こうしたい」という願いをもった時に、「ここで、こうすればいい」「あそこには、こんな人がいる」「どのくらいの時間がかかる」という流れや見通しがもてるようになることが大切である。そのために、学校では、教師が手はずを整えて「やっごらん!」と示すのではなく、「手はずを整える」ところを子どもたちと一緒に活動していける展開を考えたい。「映画に字幕が付いたらいいなあ」という生徒の願いを実現するために、はじめは直接映画館に依頼をした。また、国語の授業でも「新聞への投書」という学習を行い実際に字幕に関する「思い」を投書した。その結果、11月に字幕付邦画の上映が実現した。このように、直接働きかけることと、間接的に思いを伝えることで、共感が得られ、願いが実現するという経験ができた。これは大きな自信と意欲につながると思われる。また、一方的に「願い」を主張するだけでなく、どのように表現するか、自分の思いが伝わりやすい文章はどのように書いたらいいか等から国語学習の必要性が生まれた。また、「障害を認識して、受容すること」や「どういう支援が必要か」を自分で理解して、他者に分かりやすく伝えようとする自立活動の目標も生まれた。上映が決定したことは大きな自信になったようで、「言っても何も変わらないんだ」というあきらめの気持ちであった子どもたちに「夢は叶うんだ!」という希望をもたらしした。こうした姿は、やがて後輩たちの活動意欲を喚起し、テレビ局への字幕依頼等の活動へと引き継がれている。



## 実践事例③ 「映画を観たい！」

### 〈活動のきっかけ〉

「福祉制度」を学習する中、「聴覚障害者が住みやすい町にするためにはどうしたらよいか」をテーマに、生徒同士の話し合いが行われた。そのとき、一人の女子生徒が、次のような発言をした。「邦画やアニメには字幕が付いていない。6年前に一度だけ『千と千尋の神隠し』に字幕がついていた。とてもよく分かっておもしろかった。それ以後一本も上映されていない。健聴の人たちが映画の話で盛り上がっているとき、とてもうらやましく、そして、疎外感を感じた。」

その後、「東京など主要都市部では月に何本も上映されている」という情報を知ると、「東京に行かず、長野市で字幕付き邦画を観たい！」という想いが、生徒の中でわき上がってきた。

### 〈指導場面〉

- 自立活動の時間における指導，国語

### 〈目標〉

- 自分の思いが正しく伝わる文章（投書・ファックス）の書き方を練習し，相手に送る。
- 友だちと一緒に「自ら環境を整える」経験をする中で，社会の人々との結びつきを実感する。

### 〈手だて〉

- 「聴覚障害者が住みやすい町にするにはどうしたらよいか」話し合う時間を設ける。
- 国語教材「投書しよう」の学習を生かし，実際に新聞社への投書（世間への主張）を行う。
- 新聞の記事や生徒の様子を，校内で掲示したり，ホームページに載せたりする。

### 〈活動の展開〉

映画館に字幕付き邦画上映を依頼するFAXを送るとともに，新聞社へ投書した結果，生徒の「願い」が掲載された。すると，長野グランドシネマズから学校へ字幕付き邦画上映決定のFAXが届き，関係者や多くの人からも反響の声が寄せられた。その後，生徒らがその映画を楽しんでいる様子が再度新聞に掲載されたことをきっかけに，定期的に字幕付き邦画が上映されるようになった。映画の種類も，人気のある大人向けのものから，小さな子どもたちが好きな「ドラえもん」などのアニメも上映されるようになり，高等部生徒たちだけではなく，小学部の子どもたちも字幕付き映画を楽しみにするようになった。また，字幕付き邦画の上映は聴覚障害者だけではなく，お年寄りの方にも好評であることも明らかになった。



平成18年11月24日：信濃毎日新聞

### 後輩たちへ

「一枚の投書から世間が動いた」という経験は，高等部の生徒たちには，大きな自信となり，進学や就職に向かうときに、「自分ができること」や「自分の願いを実現するために何ができるか」を考えられるようになった。「聴覚障害者が住みやすい町」にするために、「自動車学校の視覚教材にも字幕をつけてほしい」という願いも出された。そして，字幕付き邦画上映依頼と同様にして自動車学校に依頼のFAXを送った。数カ所へ依頼したものの予算面で無理との返事が相次いだ。ただ一つ長野市のある自動車学校から、「協力できます」との返事をいただき、「字幕ボランティア『おこじょ』」の協力を得て，字幕付きの視覚教材が完成するに至った。その視覚教材を得て，生徒は無事免許を取得することができた。今では，後輩たちもその視覚教材で学習し，車の免許取得を目指している。

## 人間関係の形成 『これは いやだ!』

### 3-(3) 自己の理解と行動の調整に関すること (関連区分項目；⑥コミュニケーション，②心理的な安定 ④環境の把握)

#### 〈項目の内容〉

自分の得意なことや不得意なこと，自分の行動の特徴等を理解し，集団の中で状況に応じた行動ができるようになることを意味している。

自己に対する知識やイメージは，様々な経験や他者との比較を通じて形成されていく。障害のある幼児児童生徒の場合には，障害による認知上の困難や経験の不足等から自己の理解が十分でない場合がある。知的障害のある生徒の場合，過去の失敗経験等の積み重ねにより，自己に対する自信がもてず，行動することをためらいがちになることがある。聴覚障害のある幼児児童生徒の場合，きこえにくい，伝わりにくいことからあいまいな「笑顔」でやり過ごしたり，人の様子を見てから行動したりしがちである。そこには「不安」やときには「恐れ」があることもある。

また，自分が表現したいことがうまく見つからないことから，集団の中で「状況に応じた行動」ができずに友だちや先生に対して適切に応じることができないことがある。人に対する信頼感，他者からの働きかけや受け止め，それに応じる心理的な面は，「コミュニケーション」の力や「心理的な安定」，「環境の把握」などと密接に関連している。

「人間関係の形成」に関する項目は，他区分・他項目との相互関係の上に，その子の実態を把握し，次へのステップへの足がかりとなるものである。

#### 〈ポイント〉 ② 改善・克服の意欲を喚起する指導内容

ことばには，3つの機能がある（P.31参照）。そのうちの「行動コントロールの道具」という点で，「コミュニケーションモード」を獲得することは，自分が言いたいことを相手に伝えることができ，言語発達とともに人間関係の形成に大きな影響を及ぼす。知的障害を併せ有すノリユキさんは，手話との出会いによって，「好き」「嫌い」のやりとり（受容と表出）ができるようになった。写真や絵カードを並べて，指さして選ぶのではなく，自分の思いを「嫌い」という手話で相手に主張することができたのである。ことばの力が生きる時とは，他の人と分かり合い，結び合えること，毎日の暮らしをより安定して過ごせるようになること，そして，ことばによってできることが増えていくことだと思われる。「好き」という思いを主張できるようになると，次に「誰と」「何を」ということが伝えたくなる。ノリユキさんは，その場にはないものでも，相手との共通言語（サイン）となる「指文字」によって表出することができた。個別の指導計画作成時に「要求を表出できるかどうか」に視点にしたことはとても意味があった。ノリユキさんの学びを支えたものは，「人とかかわることが大好き」という育ちがあったからではないだろうか。「人」が好きな子どもは，「伝えたいこと・共感したいこと」も次々に生まれて，「表出欲求」につながる。加えて，学齢期に無理のない範囲で「ひらがな（文字言語）」と出会っていたことも，ノリユキさんの成長につながっていたと思われる。



#### 〈参考・引用文献〉

『平成20年度 教育課程説明会資料②』文部科学省 特別支援学校（2009）

『ことばをはぐくむ～発達に遅れのある子どもたちのために～』中川信子 ぶどう社（1986）

## 実践事例④ 「これは いやだ！」

〈障害の概要〉 中学部 1年 男

感音性難聴 80dB 以上 知的障害を併せ有する（小学校時代は普通小学校特別支援学級）

### 〈ノリユキさんの姿・実態とその考察〉

人とかかわることが大好きで、大好きな人とは、繰り返し要求したり、真似したりして積極的にかかわろうとする生徒である。家庭では買い物やお手伝いなど小さいころからお母さんと一緒に行ってきたため、生活経験が豊かに育ってきている。また、小学校時代に「平仮名」を学んでいた。そこで、人とのかかわりを軸にして、ノリユキさんにあったコミュニケーションモードを確立することで、自己表現と行動の調整ができるのではないかと考えた。

### 〈教育課題〉

- 「思い」の手話表出手段を身に付けて、他者とのやりとり場面で使えるようになる。

### 〈指導場面〉

- 生活全般、自立活動の時間における指導

### 〈目標〉

- 要求したいことを、相手にわかるように伝える。
- その場にあった行動ができるようになり、かかわろうとする人が増える。

### 〈子どもの変容〉

**カードの限界と手話との出会い：**中学部から、ろう学校に入学したノリユキさんは入学当初、先生とのやりとりは、もっぱら指差しや絵によるものであった。環境が変わることへの戸惑いから、入学式の写真撮影では、クツを投げて抵抗する場面もあった。また、日常生活の中でも嫌なときには補聴器を投げることもしばしば見られた。そこで、ノリユキさんの興味のあるようなものの写真を撮り、教室に掲示し、ノリユキさんからの要求を理解しようと努めた。しかし、屋外での活動やすぐに伝えたい場面において、カードを使うことは難しいケースが多くあった。そこで、7月ころから「手話」によるやりとり、まずは、人と「あいさつ」することから試みてみた。毎日あいさつを交わすことですぐに覚え、大好きな教頭先生や保健の先生に自分から「おはよう」と表現することができた。その活動にあわせた「つくる」という手話も覚えて使えるようになった。また、覚えてたの「好き」「嫌い」の手話表現から、畑の写真の前で「つくる（手話）すき（手話）」と伝えることもできた。この頃から、補聴器を投げて抵抗することはほとんどなくなった。

**指文字の広がり：**ノリユキさんの「表出」「要求」の広がりを考え、指文字を使うことにした。小学校時代に「平仮名」を学んでいたので、指文字との出会いは、ノリユキさんにとって大きな転換となった。「ぼくの名前は（手話）ノリユキです（指文字）」と自己紹介ができるようになり、そこから「お母さんの名前」「好きな友だちの名前」を覚えて、自分の要求や願いを指文字という共通のサインで伝えられるようになった。「トモちゃん（指文字）一緒（手話）好き（手話）」

そして、畑の収穫に合わせて「ジャガイモ」「キュウリ」などが表現できるようになり、自分がやりたいことや気持ちを、次々に手話と指文字で表現するようになっていった。

**友だちが増えて：**3年生になり、学級にもう一人の友だちが入学した。指文字をすぐに覚えたその友だちとも、以下のような「友だちとやりとりする姿」が見られるようになった。

ノリユキさん：「次、これ、作ろう！（指さし+手話）」 「うん、そうしよう！（手話）」

### おはようございます



① 「あさ」

朝起きるときに、枕を外す様子



② 「あいさつ」

人が向かい合って、お辞儀している様子

## 人間関係の形成 『どんな気持ちかな!』

### 3-(2) 他者の意図や感情の理解に関すること (関連区分項目：②心理的な安定⑥コミュニケーション)

#### 〈項目の内容〉

他者の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることができること、これは、他者の意図や感情を理解し、場の応じた適切な行動をとることができることを意味している。

他者の意図や感情を理解する力は、多くの人々とのかかわりや様々な経験を通して次第に形成されるものである。しかし、障害のある児童生徒の中には、単に経験を積むだけでは、相手の意図や感情をとらえることが難しい者も見られる。

特に、自閉症のある児童生徒は、言葉や表情、身振りなどを総合的に判断して相手の心の状態を読み取り、それに応じて行動することが難しい場合が多い。言葉を字義通りに受け止めてしまうため、行動や表情に表れている相手の真意を読み取れないこともある。

そこで、生活の様々な場面を想定し、そのときの相手の言葉や表情などから、考えや気持ちを推測するような指導をしていくことが必要になる。そうすることで、相手とかかわる際の具体的な方法を身に付けていくことができるであろう。

また、視覚障害のある幼児児童生徒の場合、相手の表情を視覚的にとらえることが困難であるために、相手の意図や感情の変化を読み取ることが難しい。この場合、相手の声の抑揚や調子の変化など聴覚的な手がかりをもとに、話し相手の意図や感情を的確に把握することが必要である。そうすることで、その場に応じた適切な行動をとることができるであろう。

#### 〈ポイント〉 ③ 遅れている側面を補う指導内容

他者の意図や感情を理解するにはまずは、自分の感情を知ることからはじめ、次に他者の感情を知るようにしていく。そして、自分と他者では、興味関心や考え、感情が違うことがあることを理解し、それを受け入れられるようにしていく必要がある。その上で、自分の感情をコントロールできるように学んでいくことが大切である。

言葉や表情などから、相手の心の状態を読み取ることが難しい児童生徒の場合、紙芝居などのストーリーの中で登場人物の気持ちを考えたり、絵カードや図など視覚的な教材を使って様々な感情や感情の強さについて理解を深めたりできるよう指導していく。

また、ロールプレイを取り入れて、具体的な場面を想定して、相手の意図や表情などを推し量る指導を通して、他者とかかわる際の具体的な方法を身につけることができる。

その際、ソーシャルスキルトレーニングの様々なプログラムを参考にしていくとよい。ただし、他者理解の力を学んで身に付けるだけでなく、実際の生活の中で生かしていく“般化”のための指導・支援を行うことが必要である。



#### 〈参考・引用文献〉

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』文部科学省（2009）

## 実践事例⑤ 「どんな気持ちかな？」

〈障害の概要〉 中学部 2年 自閉症

〈サトルさんの姿・実態とその考察〉

活動後、「〇〇してみてもうどうだった？」と聞いても、自分の気持ちをいい表すことは難しい生徒である（感想発表では、決まって「たのしかったです」と言うことはできる）。

イライラすると、自分の気持ちをうまく表現できずに、騒いだり、友だちを叩いたりすることがあるが、行動に出る前に、「イライラするね」「頭にくるよね」等、気持ちに沿った言葉がけをすると、我慢できるときもある。

〈教育課題〉

- 友だちとトラブルをおこすことなく、落ち着いて過ごすことができる。

〈指導場面〉

- 個別学習、グループ学習、日常生活場面

〈目標〉

- 自分と相手と、気持ちが違うことがあるとわかる。

〈手だて〉

- 『表情カード』（写真・絵）を使い、同じ表情同士のマッチングをしたり、「怒っているのはどれ」「これはどんな気持ちかな」等質問したりして、いろいろな感情について学ぶ。
- 数人でゲームの中で、楽しみながら表情や気持ちについて学ぶ。
- 『表情すごろく』では、止まったマスにある表情を見て、「どんな気持ちかな」「同じ顔して」「あなたが〇〇なときってどんなとき」等と、尋ねる。『気持ちしらべ』では、「こんなときどんな気持ちになるでしょう」と、お互いの出す表情カードを見比べて違いに注目できるようにする。
- 日常生活の中で、表情カードを使いながら、「〇〇してみてもうどうだった」と感想を聞いたり、「今、〇〇さんは、悲しかったんだよ」など、伝えたりする場面を設ける。

〈子どもの変容〉

『表情カード』のマッチングや言語化は、1ヶ月ほどでできるようになった。しかし、日常場面で気持ちを言葉で表すことはなかったため、日常生活場面で、表情カードを使いながら「イライラしたね」「うれしかったね」等、声かけするようにすると、自分から、「うれしかった」「イライラする」「くやしい」「かなしい」等、使える感情語が増えていった。

グループ学習で行った『気持ちしらべ』では、質問によっては、みんなと同じ表情カードにならないことに気づき始めたので、「あっ〇〇さんは嫌なんだ」等と取り上げていくことで、友だちの表情カードにも注目するようになっていった。

さらに、日常生活場面で、トラブルが起きそうな前に、「〇〇さんはイライラしたみたい」等、表情カードを使って伝えることで、叩いたり、泣き叫んだりすることが半分以下に減っていった。



表情カード（PECS を使用）

## 環境の把握 『かさを もってきた!』

### 4-(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること (関連区分項目：②心理的な安定, ⑥コミュニケーション)

#### 〈項目の内容〉

これまでの自分の経験によって作り上げてきた概念を自分が新たに認知や行動を進めていくために活用することを意味している。

概念とは、「言葉の意味・内容」という側面と、「多くの異なった事物や事象の中から、それらに共通した性質を取り出す働き(抽象作用)とその結果(所産)」という面とがある。例えば、「ボール」を見て、「転がして遊びたい」と思う人もいれば、「当たると痛いから怖い」と思う人もいる。また、ゴルフボールのような「小さい」ものもボールであるし、テニスボールには「軟らかい」ものと「硬い」ものがある。また、初勝利などで飾られる「大切な」ボールもある。このように、人、物、使い方などが変わっても同じ「ボールである」という認識のもとに、「円い物」「スポーツで使う物」という普遍的な要素をとらえて、「あれもボール」「これもボール」というとらえ方ができる必要がある。そして、台所にも「ボウル」というものがあって、形や使い方が全く違っててもそういう名前であると理解し、納得していく。つまり、概念は、子どもの言語発達と密接に関連しており、比較、抽象、概括、判断などの過程を経て形成されるものである。「ボール」と上手に言えても、その意味する物が自分のもっている「赤くて軟らかい物」だけを意味するのでは、思考や行動が制限されてしまう。反対に「ボール」がうまく言えなくても、ボールを見たら楽しかったことを思い出し、友だちと遊ぶこともある。そして、場所が変わっても、遊ぶときの周囲への配慮や約束ごとなど変わらないこともある。

このように概念の形成を図ることは、社会の中でそれを認知し、自分の行動の手掛かりとして活用できるようになることである。

#### 〈ポイント〉 ③ 遅れている側面を補う指導内容

聴覚障害児は、相手の話し声が聞きにくい。それは、発音的に弁別しにくいということの意味するのではなく、相手が伝えようと思った内容(ことば、概念、感情、思想等)を受けとりにくいということである。音声は目に見えず、流れて消え去る物であるので、そこにある「言葉」は、留めようと思わなければ、子どもの耳(脳)には届かない。また、身振りや指差しで「状況が分かる」ことが増えても、「言葉が分かる」ことにはつながらない。流れることばを子どもに手渡すこと、見えているものをことばで言い分けられるようになること、この二つが、聴覚障害児教育で大切にしたい点である。



子どもが嬉しそうに伝えていることに対して、ことばの違いを見つけてやりとりすることは、こどもの「意欲」を削ぐことにつながるかもしれない。しかし、そこで交わされているやりとりを深めて、ことばを留めて違いを考えることで、「かさ」という概念や「さす」という概念を、その子に手渡したことになる。将来、本を読んだときに、「傘をさす」という文字から「殺人?」とイメージすることのないように、ちょっとしたやりとりにも心を配りたい。こうした日常での会話が、概念の形成につながっていくと思われる。

〈参考・引用文献〉『ろう教育はじめの一步』馬場 顯 監修 関東地区聾教育研究会(2000年)

## 実践事例⑥ 「かさを もってきた！」

〈障害の概要〉 4歳児（乳児のころからろう学校母子教室に通う） 感音性難聴 100dB 以上

### 〈ジュンさんの姿・実態とその考察〉

発見したことや驚いたことを積極的に人に伝えようとするジュンさんには、興味関心が高いことから、相手の表現や言っていることを模倣しようとする力があると思われる。また、毎日お母さんと「絵日記」を通じてその日の出来事をやりとりしていることから、絵からイメージをつかみ、会話を広げることができる。絵を描くところと一緒に見ることで、自分が思っていることと、自分が「言っている」ことの違いに気づくことができるだろうと考えた。

### 〈教育課題〉

●見たこと（やったこと）を正しいことばを使って伝えようとする。

### 〈指導場面〉

●朝の会（自立活動の時間）

### 〈目標〉

●動作が違うと言葉も違うこと、反対に言葉を変えると動作も変わること気づく。

●自分で言えるまで繰り返し練習して、動作をことばで言い分けられるようになる。

### 〈子どもの変容〉

久しぶりに雨が降った日。お母さんと手をつないで教室に入ってきたジュンさんは、嬉しそうに先生と友だちに話してくれた。

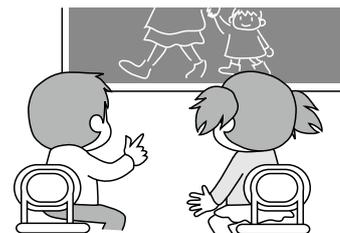
ジュンさん；「かさ（身振り）、もってきた（音声）！」

先生「かさを さしてきたんだね。雨が、降ったね」

ジュンさん；「うん！黄色い かさ、もってきた！」

先生「黄色いかさを、『さして』きたんだね（音声のみ）」

ジュンさん；「かさ…なに？（音声）」



友だちも集まってきたので、先生が黒板に『お母さんと手をつないでいる男の子』を描いた。そして、「これは…？」と、たずねると、ジュンさんはニコニコして答えた。

ジュンさん；「これ、ぼく！（指さし+音声）」

次に、「ポツポツ」と言いながら、先生が雨を書き足すと、ウンウンとうなずいて、

ジュンさん；「ね～、あめ。ポツポツ（身振り+音声）」

と、友だちと顔を見合わせていた。そして、その絵の男の子が、かさを『握って』雨に濡れている様子を書き足すと、ジュンさん；「ちがう！かさ、ちがう！（身振り+音声）」

先生「え？ちがうの？かさを持っているから、いいんだよ（身振り+音声）」

すると、ジュンさんは友だちと一緒に指さして笑いながら、

ジュンさん；「頭、ビショビショ（身振り） おかしい！」

先生「そうか…。ジュンさんは、どうやって学校に来たの？（身振り+音声）」

ジュンさん；「こう！（かさをさして前屈みになって歩く動作）」

その様子を見ながら、隣に傘を差している男の子の絵を描いた。

先生「これは、かさをもっている。こっちは、かさを『さしている』。かさを…」

ジュンさん；「さしてる（音声）」 先生「こっちは？」 ジュンさん；「かさをもってる（音声）」

その後、みんなで、傘を使ったいろいろなポーズを考えました。「かさをとじる」「かさをまわす」「かさがこわれる」「かさをうでにかける」…。一人ずついろいろな動作を考えながら、みんなで真似して、たくさんの動作とたくさんのことばを見つけた。

## 環境の把握 『見てね!』

### 4-(1) 保有する感覚の活用に関すること (関連区分項目：⑤身体の動き ⑥コミュニケーション)

#### 〈項目の内容〉

保有する視覚、聴覚、触覚等の感覚を十分に活用できるようにすることを意味している。

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、全盲であれば聴覚や触覚を活用し、弱視であれば、保有する視覚を最大限に活用するとともにその他の感覚も十分に活用して、学習や日常生活に必要な情報を収集するための指導を行うことが重要である。

聴覚障害のある幼児児童生徒の場合、補聴器等の装用により、保有する聴力を十分に活用していくための指導が必要である。さらに、場所や場面に応じて、磁気ループを用いた集団補聴システム、FM電波や赤外線を用いた集団補聴システム又はFM補聴器等の機器の特徴に応じた活用ができるようにすることが大切である。

肢体不自由や知的障害のある幼児児童生徒の中には、視覚障害や聴覚障害を併せ有する者も少なくないことから、保有する感覚を最大限に活用して、学習や日常生活に必要な情報を適切に取り入れるための指導が必要である。

障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合には、視覚、聴覚、触覚と併せて、姿勢の変化や筋、関節の動きなどを感じ取る感覚についても考慮する必要がある。その際には、それらを個々の感覚ごとにとらえるだけでなく、相互に関連付けてとらえることが重要である。例えば、玩具を手を持って目の前で振っている状態は、玩具の色や形を視覚で、固さやなめらかさを触覚で感じているほか、よく見ようとして姿勢を変化させ、玩具を握ったり振ったりするために、筋や関節を絶えず調整しているのとらえることができる。つまり、様々な感覚を関連させながら運動・動作を行っているのである。したがって、個々の感覚の状態とその活用の仕方を的確に把握した上で、保有する感覚で受け止めやすいように情報の与え方を工夫することが大切である。

#### 〈ポイント〉 ③ 遅れている側面を補う指導内容

見るためには、視線を向けて見ること、見続けること、追視したり、見比べたりすることが必要である。特に、実際の指導場面においては、見やすい姿勢作りや見やすい教材の工夫、見るものと背景のコントラストの配慮が重要である。

本事例では、黒と白のコントラストを利用し、見たいものを見るための刺激のコントロールをすることで、能動的・検索的に見る力を育てることにつながった。視覚を能動的・検索的・目的的に使うことが可能となると、認知面の発達へとつなげていくことが可能となる。いかに子ども一人一人に合わせて学習環境を準備し、子どもの意欲的で主体的な姿を引き出すことができるかが大切となる。

#### 〈参考・引用文献〉

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』文部科学省（2009）

『重複障害教育実践ハンドブック 第2章第6節』佐島 毅 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団（2009）

## 実践事例⑦ 「見てね！」

〈障害の概要〉 小学部 2年 男子 知的障害, 肢体不自由

### 〈スミオさんの姿・実態とその考察〉

スミオさんは、周囲の状況の把握を聞こえる音を頼りに行っているが、突然、目の前に現れたものに驚いて緊張したり、授業中に提示されたものに注目しづらかったりする様子が見られた。

TAC（テラーアキュイティーカード）等によるアセスメントの結果、スミオさんは、1メートル程度の距離で正面からコントラストのはっきりした輪郭の太い教材を提示することで、自ら見ようとする姿が増えるのではないかと考えた。

### 〈教育課題〉

●見る、聞く、触れるなどして、周囲の状況を知ることにより、自ら活動に参加する場面が増える。

### 〈指導場面〉

●自立活動の時間の指導

### 〈目標〉

●見やすいものの提示、身体のポジショニング、見やすい教室環境の工夫を行うことにより、意識的に見て周囲の環境を把握しようとし、視覚的な情報を活用できるようになる。

### 〈手だて〉

●教師はネームサインとして縦縞のストライプの服を指導時に着用する。

●スミオさんに教師が近くにきたことをまず目の前に位置することで知らせ、次に声がけで伝える。

●コントラストのはっきりした輪郭が太い教材を提示する。

### 〈子どもの変容〉

スミオさんは、言葉がけの前に教師の姿を見て気づき、分かったことを声に出して知らせるようになった。授業中に提示された教材などに注目しないのは、側わんなどの身体的特徴による姿勢の状態が見にくさの一要因であると考え、クッション等を利用して視線が教師の方向に向きやすくなるようなポジショニング指導を行った。また、提示されたものを見やすくするため、背景を黒いカーテンや衝立で覆い、その前で授業を行うようにした（写真1）。また、教材そのものが見やすくなるように、例えば、読み聞かせの授業では既製の絵本をコントラスト、線の太さ、大きさなどに配慮したものに作りかえるようにした（写真2,3）。これらの結果、スミオさんは授業中に提示されたものを見るようになった。



写真 1

黒いカーテンにより、背景の余計な刺激が少なくなり、提示した教材が見やすくなる



写真 2・3

コントラストを強くし輪郭線を太くする等、見え方に配慮した読み聞かせの教材

## 身体の動き 『スプーンで食べたいな！』

### 5-(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること (関連区分項目；⑥コミュニケーション，②心理的な安定 ④環境の把握)

#### 〈項目の内容〉

姿勢の保持や各種の運動・動作が困難な場合、様々な補助用具等の補助的手段を活用してこれらができるようにすることを意味している。

補助用具には、座位姿勢安定のためのいす、作業能率向上のための机、移動のための杖や歩行器及び車いす、白杖などがある。このほか、よく用いられる例としては、持ちやすいように握りを太くしたり、ベルトを取り付けたりしたスプーンや鉛筆、食器やノートを机の上に固定する装置、着脱しやすいようにデザインされた衣服、手すりなどを取り付けた便器などがある。また、表現活動を豊かにするために、コンピュータの入力動作を助けるための補助用具も重要なものである。

幼児児童生徒が補助用具を必要とする場合には、用途や目的に応じて適切な用具を選び十分使いこなせるように指導する必要がある。また、その発達の段階を考慮しながら、補助用具のセッティングや収納の仕方を身に付けたり、自分に合うように補助用具を調整したりすることを指導することも大切である。一方で、例えば、車いすの使用が度重なることにより立位を保持する能力の低下を来す場合がある。したがって、補助用具の使用の仕方を工夫し、幼児児童生徒の身体の動きの維持や習得を妨げないように十分留意しなければならない。

#### 〈ポイント〉 ② 改善・克服の意欲を喚起する指導内容

この事例のタクジさんは、雑誌を破る・布を触ることが好きである。しかし、それ以外の興味・関心がなかなか見あたらない。また、直接手で働きかけることはするのだが、道具を使って物に働きかける姿は見られない。そこで、主体的な姿を見せる別の場面として、食事の場面を取り上げ、道具を使って物に働きかける場面を作ってみることにした。

食事の場面では、ちぎられたパンを自分から持ち、主に右手の親指と人差し指を使って食べるなど、道具を扱う場面がほとんど見られないので、スプーンという道具を使って物に働きかける経験をしてほしいと考えた。「スプーン」の使用を考えたのは、スプーンは一度持つと離さないでよいこと、スプーンの上に食べ物をのせると、スプーンを上を動かして食べ物を口に運ぶ姿が見られたからである。試行錯誤する中で、スプーンを横にスライドさせる動きが難しそうだったので、そこをねらいとした。

タクジさんがスプーンをスライドさせるためには、柄の部分を持ち上げなくてはならないこと、持ち上げたまま食べ物のほうに動かさなければならないことが分かってきたので、それらの動きを補助できるようにスプーンを改良した。介助皿を使用してみたが、介助皿の縁にスプーンが引っかかるので、介助皿の縁の一部をカットして、動きやすいようにもした。タクジさんの様子を見ながら、補助具の改良を重ねてきている。

#### 〈参考・引用文献〉

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』文部科学省（2009）

## 実践事例⑧ 「スプーンで食べたいな！」

〈障害の概要〉 訪問教育部 脳性麻痺 知的障害

### 〈タクジさんの姿・実態とその考察〉

タクジさんは、楽しいときには笑顔で表現したり、不快なときには、「うーん」という声を出したりする。ほしいものがあるときは、ずり這いで移動する姿がみられる。

右手で雑誌を破って遊ぶのが好きで、一度に多くのページをめくるときは、左手で雑誌を押さえて右手で破る姿が見られた。食事のときはジャムをサンドしたパンをちぎっておくと、主に右手の親指と人差し指でつまむような動作で自ら手に取って食べることができた。また、教師がスプーンに食べ物をのせると、スプーンを上方に動かし口へ運ぶ姿がみられた。自ら横にスプーンをスライドさせ食べ物をすくう姿は見られないが、教師がスプーンの端を持ち上げると、スプーンを横にスライドさせて食べ物をすくうことができた。

普段の生活の中では、雑誌を見たり破ったりするなど、興味のある物に対して直接手を使って働きかけている様子が見られることから、スプーンを改良することで、タクジさんが自らスプーンを利用して食べることはできないのではないかと考えた。また、自らスプーンで食べる経験を繰り返すことにより、道具を使うことに慣れ、食事以外の場面においても、道具などを使ってものに働きかける積極性も出てくるのではないかと考えた。

### 〈教育課題〉

- 雑誌や布など好きな要素を基にした活動を多く行う中で、自ら移動する、自らものに触る・操作することが増える。

### 〈指導場面〉

- 給食の時間

### 〈目標〉

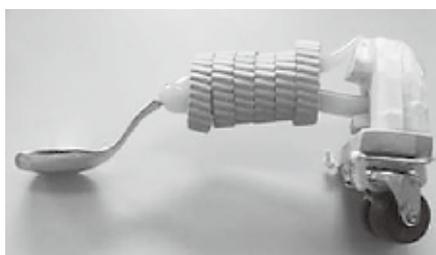
- スプーンを自らスライドさせて食べ物をすくうことが増える。

### 〈手だて〉

- スプーンや食器を改良し、少ない動きで食べ物を口に運べるようにしながら、必要な補助をしたり、自ら動き出すのを待ったりする。

### 〈子どもの変容〉

まず、スプーンの柄を持ちやすい太さにした後、柄を持ち上げた状態に加工してみた。すると、スプーンを横に動かそうとする動きがみられた。それに合わせ、介助皿も一部分をカットし、スプーンを動かしてもひっかからないようにした。食べ物をスプーンが動くであろう先の部分に集め、「どうぞ、食べて」と言ったところ、タクジさんは、自分でスプーンをスライドさせ、食べ物をすくい口まで持って行く姿がみられた。また、食べ物を寄せておくと、1～2回、続けてスプーンを動かすようになった。食べ物がなくなると、少しずれた場所にあっても、スプーンを動かし直す姿は見られなかった。しばらく、その状態で食べていたが、次にスプーンの柄の部分に小さなコロをつけスライドしやすくしてみたところ、3～4回連続してスプーンを動かして食べるようになった。また、スプーンを動かす中で、一度スライドさせたスプーンを少し戻し、すくい直すような動きも見られ始めている。



タクジさんの実態に応じて、  
製作したスプーン

## 身体の動き 『台車でGO!』

### 5-(4) 身体の移動能力に関すること

(関連区分項目；⑥コミュニケーション，②心理的な安定 ④環境の把握)

#### 〈項目の内容〉

自力での身体移動や歩行，歩行器や車いすによる移動等，日常生活に必要な移動能力の向上を図ることを意味している。

移動とは，自分で自分の身体を動かし，目的の場所まで行くことで，興味・関心を広げる上でも重要な手段であり，自立するために必要な動作の一つである。一般に，首のすわりから始まって，寝返りから座位へと続く，いわゆる初期の運動・動作の発達到達点が歩行である。視覚に障害がある場合には，発達の段階に応じて基本的な歩行技術の習得や援助を依頼する方法などを身に付け，白杖を有効に活用して一人で安全に目的地まで行けるように指導することが大切である。校内や室内の歩行においては，伝い歩きや介助歩行なども適切に行えるよう指導する必要がある。また，弱視の場合は，白杖だけでなく保有する視覚を活用したり，視覚補助具を適切に使ったりできる力を身に付けることも必要である。障害の状態により，筋力が弱く，歩行に必要な緊張が得られない幼児児童生徒の場合には，歩行器を用いた歩行を目標にして指導を行ったり，歩行が困難な場合には，車いすによる移動を目標にするなど，日常生活に役立つ移動能力を習得するよう指導する必要がある。心臓疾患のある幼児児童生徒の中には，心臓への負担がかかることから歩行による移動が制限されることがあり，必要に応じて歩行器や電動車いす等の補助的手段を活用することになる。このような場合には，医師の指導を踏まえ，病気の状態や移動距離，活動内容によって適切な移動手段を選択し，心臓に過度の負担をかけることなく移動の範囲が維持できるように指導することが大切である。

運動・動作が極めて困難な幼児児童生徒の場合には，寝返りや腹這いによる移動だけでなく，それらも含めた基本動作すべての習得・改善を目指す必要がある。したがって，姿勢保持や上下肢の基本動作などの指導経過を踏まえて幼児児童生徒に適した移動の方法を選択することが大切である。例えば，寝返りや腹這いができなくても，姿勢を保持することができるようならば，移動を補助する手段の活用が考えられる。なお，障害の状態や発達の段階によっては，学校外での移動や，交通機関の利用の際に，一人での移動が困難な場合もある。そこで，このような社会的な場面における移動能力を総合的に把握し，実際の場面で有効に生かされるよう指導することが大切である。

#### 〈ポイント〉 ① 主体的に取り組む指導内容

歩く動作は，首のすわり，座位保持，つかまり立ち保持，つたい歩き，ひとり立ち，床からの立ち上がり動作等と密接にかかわっている。歩行指導を実施する場合には，これらの発達段階を踏まえ，幼児児童生徒の実態に応じた指導を展開していくことが重要である。

また，歩行動作は，幼児児童生徒の目的的な活動を達成するための手段であるので，幼児児童生徒が主体的に活動することができるよう指導することが大切である。

#### 〈参考・引用文献〉

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』文部科学省（2009）

## 実践事例⑨ 「台車でGO！」

〈障害の概要〉 小学部2年 男子 四肢体幹機能障害 聴覚障害

### 〈カツノリさんの姿・実態とその考察〉

絵の具遊び等の感触遊びやトランポリン等での揺れ遊びが大好きである。また、CD ラジカセに耳を寄せて聴く姿や、演奏中のギターに近づいていく姿も見られた。歩行では、1～2cmの段差につまづいてしまったり、段差以上に高く足を上げてしまったりなど、路面状況に応じた歩行が難しい状況であったが、教師が体幹を支持するなどにより不安定ながら歩くことができた。

台車に興味関心があり、台車を見ると手すりにつかまり押して歩こうとする姿が見られることから、台車を利用した歩行に取り組むことで、カツノリさんがより安定した歩行を獲得することにつながるのではないかと考えた。

### 〈教育課題〉

- より安定した歩行を自ら行おうとする。

### 〈指導場面〉

- 自立活動の時間の指導

### 〈目標〉

- 廊下や緩やかな坂道での台車押しを繰り返し行い、歩行に必要な平衡感覚や筋力を養う。

〈手だて〉 ※以下のスモールステップで移動能力の向上を図ることとした。

- ①台車をカツノリさんが座位の状態で見える約50cmの位置に置いて、動き出すのを待つ。
- ②台車が容易に直進できるよう路面が平坦な廊下で台車押しを行う。
- ③台車の進行方向を変えることができるよう台車の向きを進行方向へ数cmガイドする。
- ④台車で緩やかな坂道を押すことができるよう台車の走行に負荷がかかる場面では、台車の手すりを一緒に押すようにする。
- ⑤台車の荷台に約3kgの加重をかけ、緩やかな坂道を上り下りする。

### 〈子どもの変容〉

カツノリさんが座位の状態で見える約50cmの位置に台車を置いたところ、カツノリさんは、自ら台車に向かい、台車の手すりにつかまり立ちをして台車を押そうとする姿がみられた。当初は、台車の方向を変えることにかなりの努力を要したが、何度も繰り返し台車を押すことで、カツノリさんの行きたい方向へ台車を押すことができるようになった。その頃から、少しずつ歩行が安定し、廊下等の小さな段差でバランスを崩しそうになっても姿勢を立ち直そうとする姿が見られた。歩行が安定してきたこともあり、台車を押して、緩やかな坂道を押すことに取り組んだところ、両足にしっかりと加重し、ゆっくりと坂道を上る姿が見られた。カツノリさんは、坂道を押すことが大好きになり、何度も繰り返し楽しむことができた。また、台車の荷台に約3kgの加重をかけたところ、前にも増して、力強く両足に加重し台車を押す姿が見られた。

その他の時間においても、教室から体育館への歩行移動や校庭等での不整地路面の歩行移動等、安定して歩行する姿が多く見られるようになってきている。



## コミュニケーション 『自分のことばで伝えよう!』

### 6-(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること (関連区分項目：②心理的な安定 ⑥コミュニケーション)

#### 〈項目の内容〉

幼児児童生徒の障害の種類や程度、興味・関心等に応じて、表情や身振り、各種の機器などを用いて意思のやりとりが行えるようにするなど、コミュニケーションに必要な基礎的能力を身に付けることを意味している。

聴覚に障害がある場合は、幼児児童生徒の発達の段階に応じて、相手を注視する態度や構えを身に付けたり、あるいは自然な身振りで表現したり声を出したりして、相手とかわるができるようにしたりするなど、コミュニケーションを行うための基礎的能力を身に付ける必要がある。

障害が重度で重複している幼児児童生徒の場合には、話し言葉によるコミュニケーションにこだわらず、本人にとって可能な手段を講じて、より円滑なコミュニケーションを図る必要がある。周囲の者は、幼児児童生徒の表情や身振り、しぐさなどを細かく観察することにより、その意図を理解する必要がある。したがって、まずは双方向のコミュニケーションが成立することを目指して、それに必要な基礎的能力を育てることが大切である。これらのことは、いわばコミュニケーションの発達における初期の活動を高める事柄であって、認知の発達、言語概念の形成、社会性の育成及び意欲の向上と関連していることに留意する必要がある。

自閉症のある幼児児童生徒の場合、持ち主の了解を得ないで、物を使ったり、相手が使っている物を無理に手に入れようとしたりすることがある。また、他人の手を取って、その人に自分が欲しい物を取ってもらおうとする（クレーン現象）こともある。このような状態に対しては、周囲の者がそれらの行動は意思や要求を伝達しようとした行為であると理解するとともに、できるだけ望ましい方法で意思や要求などが伝わる経験を積み重ねるよう指導することが大切である。

#### 〈ポイント〉 ① 主体的に取り組む指導内容

相手を叩いたり大声を出したり自分自身の体の一部を叩いたりするという行為がある場合、そのような行動により何を伝えたいのかというコミュニケーションの働きから理解することが大切である。また、特に自閉症のある児童生徒には、音声言語の使用が困難なためにそれに代わる適切なコミュニケーション手段を指導する必要があるが、それだけでは不十分な場合がある。

それは、「適切に相手に働きかけ、その結果、自分の要求が通る」というコミュニケーションの本質を身に付けていない場合である。例えば手を使ったサインを教えたとしても、相手が気づいていないのに離れた場所でサインを出しても伝わらないのである。コミュニケーションの指導方法は様々なものがあるが、以上の点を考慮して子どもに合った方法を選択する必要がある。



#### 〈参考・引用文献〉

『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』文部科学省（2009）

## 実践事例⑩ 「自分のことばで伝えよう！」

〈障害の概要〉 小学部 3年 男子 自閉症

### 〈ノブオさんの姿・実態とその考察〉

ノブオさんのコミュニケーションの様子を観察したところ、発声、手の動き、クレーン現象、指さし、音声言語など多様な手段を利用していた。意思表示の手段が多様になってきたことは、コミュニケーションの力が伸びてきていると考えられた。しかし、相手に思うように意思が伝わらないと大声を出したり、相手を叩いたりするなどの様子が見られた。したがって、相手に伝わりにくい手段が減り、相手に確実に伝わる手段を身に付けることが必要だと考えた。

### 〈教育課題〉

●教師に対してカードを使った伝え方で気持ちを伝えるようになる。

### 〈指導場面〉

●日常生活の指導（休み時間、食事などの時間）

### 〈目標〉

●「～をしたい」「～がほしい」の要求を中心に絵や写真カードを教師に手渡して伝える。

### 〈手だて〉

●指導に選んだ場面は、給食の場面で「ごはん」や「ふりかけ」、「飲み物」等の写真カードを一つずつ準備し、欲しいもののカードを選べる場面を設定した。また、欲しいものに手が伸びた時に、カードを手渡すことを教えた。

※具体的には PECS（絵カード交換式コミュニケーションシステム）の方法を採用した。

### 〈子どもの変容〉

指導を始めてから、2か月程度で、自発的に複数のカードから欲しいものを示すカードを選び、教師に手渡すようになった。ちょうどその頃、家庭でお母さんに対して、初めて「ください」と伝えることができたので、2語文の文章を構成することができるのではないかと考え、[名詞カード]+[動詞カード]を並べ、貼って手渡せるようなカードを準備すると、ノブオさんは、カードから欲しいもののカードと「ください」という動詞のカードを選び、文にして教師に手渡すようになった。

このようなコミュニケーションは、余暇場面の要求にも広がり、語彙数も増えてきた。また、ノブオさんは、絵カードの貼ってある冊子を携帯できるようにし、家庭でも使用した。これに伴い、適切な方法で要求を伝える場面が増え、意思が伝わらずに大声や相手をたたく行動は減っていった。

また、スケジュールに従って生活することを同時に指導していることにより、例えば、授業中などの場面では余暇に関する要求を出すようなことはなく、休み時間にカードで希望した過ごし方をして楽しむなど、場に合った行動についても改善が見られるようになってきている。



写真 4

絵カード交換式コミュニケーションで  
使用した絵カードと冊子

## コミュニケーション 『もう、船はありません!』

### 6-(2) 言語の受容と表出に関すること (関連区分項目；④環境の把握 ②心理的な安定)

#### 〈項目の内容〉

話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすることを意味している。

子どもの周りには、親・家族・教師・友だちがいて、そこでのかかわりややり取りにおいて、様々な「ことば」が交わされる。自分の意思が相手に伝わるためには、伝える側が意思を表現する方法をもち、それを受ける側もその方法を身に付けておく必要がある。思っている「ことば」、表出する「言語」、そして、受け止めて理解する「言語力」は、いずれも使うことによって高められていく。コミュニケーションを楽しみ、その中で「ことば」を育てることは、すべての子どもにとって「今、ここでの充実」と「可能性の拡大」を共に実現することである。そのためには、子どもの心(意味の世界)を察し、それを表す多様な手段やことばを子ども自身に手渡していくために、発達の長い期間を通して、息の長い支援が必要になってくる。

コミュニケーション・言語発達障害をもたらす原因としては、知的障害に伴うもの、広汎性発達障害に伴うもの、脳性麻痺・重症心身障害に伴うもの、聴覚障害に伴うもの、高次神経機能障害によるもの、身体発育不全によるもの、不良な言語環境によるものなどがあげられる。子どもの実態を把握し、情動を共有するためには、教師のかかわり(受容的態度、コミュニケーション感度、応答性)が重要になってくる。特別支援教育に携わる者は、発達に即し、個に即して、コミュニケーションとことばを育てる専門性を高めることが求められている。

#### 〈ポイント〉 ① 主体的に取り組む指導内容

豊かなコミュニケーションにより、言語が獲得されると、記号としての書記言語が大きな役割を果たすようになる。特に聴覚障害児にとって、読み書き能力(リテラシー)の獲得は、自己表現や学力獲得の基盤としても、広い知識情報(本、手紙、インターネット、文字情報など)への自由なアクセスのためにも大きな意味をもつ。国語では、教科書を用いて語句理解や文法、意味理解などを目指して行なわれることが多い。しかし、自立活動の授業においては、子ども自身が楽しみながら、自分で考え、友だちの考えに触れ、そしてまた自分自身を見つめ直すような取り組みが必要になる。「読ませる」「書かせる」のではなく、「読む必要」「書く必要」がある教材を準備したい。友だちと一緒に、一冊の物語を作り上げていくことで、「友だちが書いたストーリー(友だちの考え)」を読み取り、「自分の考えたストーリー(自分のイメージ)」を組み立てる必要がある。自分だけで考えると、書けることばの中に、自分のイメージを制限してしまうことが多い。友だちと一緒に行うことで「あれ?」と思うことが多くなっていく。文字を読みながら、「あれ?」と思うことが、前後から意味を類推したり、他の言葉で置き換えたりして言語思考につながっていく。また、相手にイメージしたことが伝わりやすい表現を、自分の中で探し、探すことで求める心につながっていく。



〈参考・引用文献〉『聴覚障害の心理 言語の発達中野善達・吉野公喜編著 81 - 97』斎藤佐和(1993)  
『コミュニケーション障害児の診断と教育に関する総合研究』鯨岡峻(1990)

## 実践事例 ～「もう、船はありません！」～

〈障害の概要〉 小学部 3年 男子 感音性難聴 100dB 以上

### 〈ヒデキさんの姿・実態とその考察〉

リーダーシップにあふれ、ユーモアが豊かで、活動を工夫しようとする力がある。また、見通しがもてる活動には積極的で、手話等による「意味理解」を十分に発揮して、心情の理解もできる。みんなで一つの活動をすることで、自分のもっている「イメージ」と自分が書きたい「ことば」について向き合うことができるだろうと考えた。

### 〈教育課題〉

- イメージしたことを文章表現やつなぎ言葉を正しく使って言語で表現する。

### 〈指導場面〉

- 朝の会（自立活動の時間）

### 〈目標〉

- 挿絵をヒントにしながらかだちが書いた文章を読み、文字から物語のイメージをもつ。
- イメージしたことを書き表すために、教科書や本から、単語や文末表現をまねて使う。

### 〈手だて〉

- 毎朝のショート自立（短時間の自立活動の時間）で「続き物語」の発表を行う。一人一ページずつ、前に書いた人の文章を受けて家で続きを書いてくる。質問したり、お互いに確認したりする時間も確保する。
- 物語の展開がいつも同じにならないように、必要に応じて教師が物語創りの輪に加わる。
- 助詞の訂正や、言葉の言い換えは、個別の課題として自立活動の時間等に復習する。

### 〈子どもの変容〉

ヒデキさんの所に物語の順番が回ってくると、「ドロボウ」が出てきたり、「幽霊」が出てきたりして展開に変化が生まれた。友だちも初めは楽しく聞いていたが、何度も何度も繰り返されると、「え～また！」「どうして、そうなの？」と言い始めた。こうした友だちからの批正を受けたヒデキさんは、次の順番からは、強引な展開や人物の唐突な登場といった展開は見られなくなり、友だちが書いた場面を引き継いだ物語に変化してきている。「書きたいことを勝手に書く」のではなく、前の人を書いた文を読み、読んだことをイメージし、イメージに則ったストーリーの「じゃあ、どうするか」を考えた展開に変わっていった。

#### 「もう～しません」→ことばを使いながら身につける

ヒデキさんの文章の文末は、「～しました。」「～ました。」がほとんどであった。ある日、国語の物語文で「もう～しません」という表現に出会った。「もう～ない」という言葉を使って、例文をたくさん出し合う経験をした。そして、数日後の朝の会。ヒデキさんの続き物語に、次のような表現があった。「岩のとなりでねました。次の日、朝に目を覚ましました。もう、船はありません」

【その後の様子】 ヒデキさんの「日記」が生き生きと書かれるようになった。「～られた。」「～したいなあ。」「～だった。」などの文末の変化や、「もっと～」「だけど～」などのつなぎ言葉が見られるようになった。また、読書の姿にも変化が見られた。以前は「難しそう」な文庫本を借りてはすぐに返すということを繰り返していたが、今では「読めそう」な絵本や漫画をじっくりと読んでいる姿が教室で見られるようになった。そして、「ニュースで〇〇の事件を見たよ」と、テレビの字幕や新聞記事からつかんだことをみんなに話している姿も見られるようになってきている。



でき上がった物語

## コミュニケーション 『バスで帰ろう！』

### 6-(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること (関連区分項目：③人間関係の形成 ④環境の把握 ⑤身体の動き)

#### 〈項目の内容〉

場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを展開できるようにすることを意味している。

コミュニケーションを円滑に行うためには、伝えようとする側と受け取る側との人間関係が重要である。

視覚障害のある幼児児童生徒の場合、視覚的な情報の入手に困難があることから、場に応じた話題の選択や、部屋の広さや状況に応じた声の大きさの調節、話し方などに課題が見られることが少なくない。こうした場合、例えば、相手と握手することにより、体格や年齢などを推測して会話の糸口を見つけたり、相手の声や話の内容を注意深く聞くことによって、部屋の広さや相手の状況を的確に判断したり、相手との距離に応じて声の出し方を調節したりするなど、場や状況に応じた話し方を身に付ける指導を行う必要がある。

視覚障害のために、歩行、日常生活諸動作、文字処理等に不自由な面が多く出る。それらの不自由さを克服・改善することを中心課題に据えながら、視覚障害教育における自立活動は進められる。歩行学習に関していえば、幼児の頃のボディイメージや身体軸を確立させていくことから始まり、環境の把握、歩行地図の概念化、室内歩行、白杖歩行等に広がっていく。このような学習を通して自分一人で歩けるという自信と楽しさを体得していく。しかし、単独歩行には、視力程度や歩行能力により限界が出てくる。それをカバーしていくのが「周りにいる人達の目を借りる」ことである。「目を借りる」ことをスムーズに行えるようにするには、援助依頼の技術、さらには日常のコミュニケーションの力を高めていくことが大切である。見えていれば見様見まねで覚えていくことであっても、視覚的模倣の困難な視覚障害児に対しては、段階を踏みながらいねいに学習を進めていく必要がある。人に頼むときの挨拶の仕方、会釈の仕方、相手の方を向いて話すなど話す時の姿勢、相手との距離に応じた声量といったことが学習内容となってくる。視覚障害のために活動範囲が狭くなりがちな児童生徒に対して、個々の児童生徒が、自ら活動しやすいように自発的に環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に援助を求めたりして、主体的に活動できる指導内容を計画していく必要がある。

#### 〈ポイント〉 ④ 自ら環境を整える指導内容

視覚障害教育では、全盲はもちろんのこと、弱視であってもその視力障害の程度によって、援助依頼をした方が効率的で、それにより行動範囲も行動内容も広がることが多い。しかし、全盲の場合は、周りの者もすぐ気遣うことが多いのに比べ、弱視の場合は、本人が見えないことを気付かれたくないという心理的な面も強く働き、周りの者への援助依頼がスムーズにできないことが多い。「時刻表が分からない」「バスの行き先が分からない」「スーパーなどの売場が分からない」「値札が分からない」といった場面である。人とのコミュニケーションを楽しめる環境の中、小さいころから会話のマナー、人にもものを頼むときのマナー等、基本的なことを身に付けさせていきたい。また、分からないときに聞くことは誰でもやることであって、何ら恥ずかしいことでないことを、小さいころから体得させ、不安を取り払っていきたい。

〈参考文献〉『歩行指導の手引き』文部省 慶應義塾大学出版会（1997）

『視覚障害者の社会適応訓練第3版』日本ライトハウス 芝田裕一編著

## 実践事例⑪ 「バスで帰ろう！」

〈障害の概要〉 小学部5年男子 眼疾等：小眼球 眼球振とう 遠距離視力：両 0.03

最大視認力：0.5（5 cm 右） 単眼鏡未使用

### 〈実態〉

アツシさんは、校舎内、学校周辺など、よく知っている場所では、白杖を使うことも少なく、単独で歩行することができる。普段は点字を常用しているが、フェルトペンで太い線で書かれた1 cm 角程度の平仮名は読むことができる。日常生活では、周りの者を陽気にさせられるほど、おしゃべりをしてコミュニケーションをとることができる。

### 〈教育課題〉

- 自ら周りの方への援助依頼をして、歩行等の移動手段を使って行ける場所が多くなる。

### 〈指導場面〉

- 自立活動の時間の指導 実際の通学指導場面

### 〈目標〉

- 運転手にバスの行き先を聞いて乗降する方法を覚えて、1年後、バス利用の単独通学を行えるようにする。

### 〈手だて〉

- ①教室の模擬バスによる、運転手にバスの行き先を聞いて乗降する練習。
  - A バスのステップで、大きな声で「すみません。〇〇行きのバスですか」と尋ねる
  - B 整理券を取る
  - C 席に座って降車ボタン確認、降りる準備（整理券、身障手帳、バス料金）
  - D アナウンスを聞いて降車ボタンを押す
  - E 降りるとき「（身障手帳を見せながら）子どもの身障です。ありがとうございます。」と言う
  - F 料金を払って下車する
- ②学校からバス停までの歩行に慣れる（白杖携行）。  
白杖の使い方、目印の確認、信号の利用、バス停の確認。
- ③バスの仕組みの理解  
駐車中のバスに乗せてもらい、入り口のスピーカー、ステップの形、整理券箱、降車ボタン、両替機、料金箱等の位置や使い方などの確認をする。
- ④路線バス乗降の実習  
始めは「教師がすぐ隣で」、次は「教師が少し離れて」、最後は「一人で」というように、段階を踏んで徐々に一人でできるようにする。

### 〈子どもの変容〉

アツシさんは、運転手へ聞くことをとても恥ずかしいと思っていたようだが、練習を数回繰り返すうちに、聞き方にも慣れてきた。こうした行動は、やがてアツシさんのことを理解しようとする運転手を増やし、運転手の方から声をかけてくれる姿も見られるようになって、バス乗降がスムーズにできるようになった。

単独通学ができるようになったのはもちろん、バス乗降に自信をつけ、休日には毎週のように駅前までバスに乗って出掛けるようになった。また、このことをきっかけに、自信がもてるようになって他の事へも興味を広げ、積極的に取り組む姿が増えてきた。



何時の電車で帰ろうかな