

知的障害特別支援学校に在籍する児童の 「自立活動」の目標設定のプロセス

高橋 彩¹⁾*

1) 新見公立短期大学研究員

(2017年11月15日受理)

「自立活動」は障害のある児童生徒の教育において重要な位置を占めており、学校の教育活動全体を通じて適切に行うことが求められている。そのためには、適切な指導目標を設定することが求められるが、実態把握から目標設定までの手続きをどのように行っていけばよいのかで悩む教員もいるのが現状である。本稿では、岡山県総合教育センターが作成した自立活動に関する資料を元に、1名の児童の実態把握から目標設定を実際に行うことを試みた。付箋紙を用いた児童の実態の情報整理の結果、他者とのコミュニケーションを中心課題とする児童の実態が浮かび上がり、それを元に、1年後に目指す姿として、信頼できる他者との関係を基盤としたコミュニケーション能力の育成を目指す「長期目標」、そしてその長期目標を達成するための「短期目標」を考案した。

(キーワード) 児童、知的障害、教育課程、自立活動、目標設定

1. はじめに

「自立活動」とは、特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域である。自立活動は、「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改善・克服し自立を図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盤を培う」ことを目的として、学校の教育活動全体を通じて実施される(文部科学省, 2009)。

また、自立活動の指導に当たっては、「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成する」とされている(文部科学省, 2009)。しかし、自立活動における実態把握から指導目標の設定までの組み立てはどのようにしていけばよいのかなどの計画の段階で悩む教員もいるのが現状である。

そのような現状を踏まえ、実態把握から目標設定までを教師が適切に行うための補助資料として、自立活動に関するハンドブックを作成している都道府県もある(岡山県総合教育センター, 2015)。本稿では、1名の自閉スペクトラム症児童をケース事例とし、岡山県総合教育センターが作成した「自立活動ハンドブック：知的障害のある児童生徒の指導のために」を参考にしながら、自立活動における実態把握から目標設定までを実際に行い、その内容を考察することを目的とする。

2. 方法

(1) ケース児童の実態把握

本分析の対象としたのは知的障害特別支援学校小学部低学年に在籍するA児であり、医療機関からは知的障害および広汎性発達障害(自閉傾向)と診断されていた。児童の実態として、基本的な日常生活スキル(例：着替え・排泄など)は自立して行うことができていた。学習面ではひらがなやカタカナの視写、足し算などの学習をことば・かずの時間に行っていた。さらに、それらのほかに、感情語や感嘆詞に関して表情を表す絵とマッチングさせる課題の学習も行っていた。

児童の実態把握のため、学校側に承諾を得た上で、観察及び関係者との情報交換によって児童の情報を収集した。児童の観察においては自然観察法を基本とし、観察者(著者)側からの働きかけは最小限にとどめたが、児童の方から観察者側に働きかけがあった場合はやりとりに応じた。観察期間は約6ヶ月であり、週に2～3回程度、児童の様子を観察し、気づいた点をフィールドノートに記録した。教師との情報交換については担当教諭や学部教頭に対して観察時に適宜行った。その後、集めた情報を「基本的な生活習慣」「人や物とのかかわり」「心理的状态」「コミュニケーション」「身体機能」「認知機能」「興味関心」「その他」という観点から整理し、プロフィール表を作成した。

作成したプロフィール表は表1に示す。なお、プロフィールに関しては、プライバシー保護のため、内容に影響の

*連絡先：高橋 彩 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

ない範囲で改変している部分がある。また、表中の括弧書きの番号は情報整理のために付した付箋番号である。

(2) 情報の整理

A児の実態に関するプロフィール表を元に、集まった情報の整理を行った。情報整理の方法に関しては、岡山県総合教育センター作成の「自立活動ハンドブック：知的障害のある児童生徒の指導のために」の「手順編」を参考にした。この冊子には、付箋を活用した以下のような情報整理の手順が紹介されている。まず、プロフィール表の情報を1つ1つ付箋紙に転記する。その後、その付箋紙を模造紙上に拵げ、それぞれの付箋に書かれた情報を吟味しながら、同じグループになりそうなものをまとめ、タイトルを付けていくといった手順である。著者らもこの方法に従い、グループ編成を行った。なお、ハンドブックにはグループ編成された情報を図解化することまでは手順として明記されていなかったが、今回は川喜田(1986)の手順を参考にそれぞれの情報の関連を模造紙に図解した。また、情報整理に際しては、著者の他に大学教員1名が助言者として参加した。

3. 結果と考察

(1) 実態把握の結果

情報整理によって図解化された情報を図1に示す。まず、A児の実態として、『本人にとって重要な物事がある』ということが明らかになった。A児には本人にとって譲れないこだわりや好きなことがいくつかあった。例えば「上靴や外靴を履かずに過ごすことがある(付箋番号1)」「原型のはっきりしない食べ物は食べようとしない(付箋番号2)」などである。また、A児には本人にとって大好きな動物への興味があり、それに関する本を読んだり、飼育をしたりというような行動が観察されていた。このような興味の強さは自閉スペクトラム症児に観察されることがあり、本人にとって強い動機づけを生み出すものであるとされる(Winter-Messiers, 2009)。さらに、身体を動かす遊び、工作遊び、絵本を読む活動を非常に好んで行っており、これらの活動も本人にとって楽しみな活動であり得意なことであると考えられた。

このように本人が強く興味を示す物事があることから、遊び場面では自分の好きなおもちゃや活動を要求するなど、教師を介して自分の思いを実現しようとする姿が観察されていた(例:「強く達成したいと思うことを実現するために教師に援助を求めることができる(付箋番号16)」)。

教師との関わりに関しては他にも、粘土遊びで制作した自分の好きな動物を教師に見せる(付箋番号6)、教師との肩車遊びに嬉しそうな表情をする(付箋番号11など、A児自身が自分の興味を介して教師と関わろうとする姿

が観察されていた。このように、A児と教師の間にはA児の興味を媒体とした良好な関係性が築かれつつあるということが明らかとなった。『教師との関係性が築かれつつある』こともあってか、少しずつ教師の提案を受け入れ、新しいことに挑戦する姿(付箋番号4)も観察されているのではないかと考えられた。

教師との関係が築かれつつある一方で、同年代の他者との関係性に関しては希薄であるという実態も浮かび上がってきた。このような、『同年代の他者との関係性の希薄さ』についても、A児のこだわりや興味を満たしたいという強い思いに関係していると考えられた。例えば、好きなおもちゃを他の友達と共有することが難しい様子(「友達に自分の遊んでいたおもちゃを取られると泣きそうな顔になるが、「やめて」などの意思是伝えにくい(付箋番号7)」)、「好きなおもちゃを他の友達と共有しにくい(付箋番号5)」)である。同年代の友達と遊ぶ場面では、常に自分の好きな活動が行えるとは限らない。おもちゃを譲ったり、貸してもらったりという同年代同士のコミュニケーションを行う必要のある場面がある。そのような場面において、A児はうまく自分の気持ちを表すことが難しく、フラストレーションとなっている可能性が考えられ、そのような体験が同年代の友達との関係の希薄さにつながっている可能性が考えられた。

(2) 実態把握に基づく指導目標の設定

以上では付箋紙を利用した情報整理による実態把握を行った。ここからは、そこで浮かび上がってきた児童の実態を元に、「長期目標」および長期目標達成のための「短期目標」を設定した。

付箋紙を利用した情報整理の結果、教師との信頼関係が築かれつつある一方で、他の子どもたちとの関係はまだ希薄であり、友達に対して自分の気持ちを伝えることは難しい様子があった。この背景には、友達関係の中で、うまく自分の気持ちが伝えにくいA児の実態が関係していると考えられ、これがフラストレーションとなっている可能性が考えられた。

岸本・河野(2013)は、児童期に入った広汎性発達障害児の学校場面における安心できる大人の存在の重要性を述べている。情報整理の結果からは、日頃から自分の要求を満たしてくれ、A児に楽しい体験を与えてくれる存在として、教師が学校生活における「心理的安全基地」(Bowlby, 1988)となりつつあることが伺えた。したがって、この関係性をより質の高いものへとしつつ、そこから対人関係を他のクラスの教師や友達へと少しずつ拡大していく支援が必要なのではないかと考えられた。

以上のことから、まず、信頼関係ができてきた教師との関係を基盤にしながら、コミュニケーション(特に、「要求」、「コメント・報告」、「提案の受け入れ」という力を伸ばしていくことによって、コミュニケーション面で

の成功経験を蓄積していくことがA児の困難さの改善に繋がるのではないかと考えた。さらに、創意工夫を凝らした遊びや動物など好きなものや実現したいことはたくさんあることも分かり、それをうまく指導に活用していくことができるのではないかと考えられる。

そこで、1年後に目指す姿（長期目標）として、「好きな活動に教師と一緒に取り組む中で、言葉を用いて、もの・ことを要求したり、コメントや報告をしたり、教師の提案を受け入れたりすることができる」という目標の設定が考えられた。また、短期目標として、「①もっとも安心できるA先生と好きな活動に取り組む中で、A先生に対し、もの・ことを言葉で要求することができる（要求）」、「②もっとも安心できるA先生と好きな活動に取り組む中で、A先生に対し、興味のあるもの・ことについて言葉で伝えることができる（コメント・報告）」、「③もっとも安心できるA先生と好きな活動に取り組む中で、A先生から今までとは異なるやり方に関する提案があったとき、それを受け入れ、これまでのやり方を変えることができる（提案の受け入れ）」という3つの目標を設定できるのではないかと考える。本ケースでは、これらの3つの短期目標は並列的な関係として捉え、これらの3つの短期目標に同時に取り組むことによって、長期目標の達成を目指す指導が考えられる。

4. まとめ

本稿では、1名の児童の実態について、付箋紙を用いた情報整理を行うことによって、子どもの実態把握を行い、その上で指導目標を考案することを試みた。本ケース事例では、情報整理の結果を元に「好きな活動に教師と一緒に取り組む中で、言葉を用いて、もの・ことを要求したり、コメントや報告をしたり、教師の提案を受け入れたりすることができる」という長期目標が設定できた。さらに3つの短期目標として、「もっとも安心できるA先生と好きな活動に取り組む中で、A先生に対し、もの・ことを言葉で要求することができる（要求）」、「もっとも安心できるA先生と好きな活動に取り組む中で、A先生に対し、興味のあるもの・ことについて言葉で伝えることができる（コメント・報告）」、「もっとも安心できるA先生と好きな活動に取り組む中で、A先生から今までとは異なるやり方に関する提案があったとき、それを受け入れ、これまでのやり方を変えることができる（提案の受け入れ）」という目標が設定できた。

本稿では、個々の情報を吟味しながら実態を把握することにより、児童の実態を総合的に把握できたと考えられる。ハンドブック自体に明確な言及はなかったが、今回用いた手法は情報整理術として知られている川喜田（1986）のKJ法とも類似点が多く、情報を系統的に整理できたとい

う点で有効であったと考えられる。そのため、今回利用した実態把握から目標設定までのプロセスは、個々の児童生徒の指導目標を考えていく上で、有益な方法の1つであると考えられ、ハンドブックに記載された手順が現場の教員が指導目標を考える際の一助となることが期待できる。

ただし、ハンドブックの手順に従ったとしても、グループ化された情報にタイトルをつける際に表面的なものになってしまったり、命名を行う人物によって異なるタイトルがつけられたりする可能性がある。可能な限り本質に迫った実態把握と目標設定を行うためには、子どもに関わる複数の支援者とともに、情報がグループ化された所以をしっかりと議論していくことが求められるだろう。

なお、本稿では実態把握から目標設定までの報告にとどまったが、実際の教育現場では、設定した目標をPDCAサイクルの中で修正しながら取り組むことが重要である。子どもの様子を注意深く観察しながら、指導目標の妥当性を振り返ることが求められる。

文献

- 1) Bowlby, J. : A secure base: Clinical applications of attachment theory. Routledge, London, 1988.
- 2) 川喜田二郎：KJ法: 渾沌をして語らしめる. 中央公論社, 東京, 1986.
- 3) 岸本由紀・河野伸子：広汎性発達障害児の愛着形成のプロセスに関する研究：母親と子どもの情緒的交流と子どもの児童期の対人関係に焦点を当てて. 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 31, 43-58, 2013.
- 4) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説（総則等編）. 2009.
- 5) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説（自立活動編）. 2009.
- 6) 岡山県総合教育センター：自立活動ハンドブック：知的障害のある児童生徒の指導のために. 2015.
- 7) Winter-Messiers, M. A.: From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. Remedial and Special Education, 28(3), 140-152, 2007.

表1 ケース児童のプロフィール表

氏名	A児(男)	学部・学年	小学部3年生
障害名	自閉スペクトラム症		
項目	内容		
I 基本的な生活習慣	(1)上靴や外靴を履かずに過ごすことがある (2)原型のはっきりしない食べ物(すり身など)は食べようとしない (3)いろいろな野菜が具として混ざったラーメン等は具をすべて排除してから食べる (4)箸をつけていないものでも、教師が一口勧めて、食べられると感じたものは続けて食べることができる (5)好きなおもちゃを他の友達と共有しにくい		
II 人や物とのかかわり	(6)自分で描いた絵や粘土で作ったものを教師に見せることがある (7)友達に自分の遊んでいたおもちゃを取られると泣きそうな顔になるが、「やめて」などの意思は伝えにくい (8)教室移動の際にほかの友達を待つことが難しく、自分だけ先に移動してしまうことがある		
III 心理的状态	(9)思いが通らないことがあると、泣きそうな顔になり、教師を叩く仕草をしたり、活動の場から離れることがある (10)本人にとって魅力的な物を見つけると、興味の向かない活動から離脱し、魅力的なものの方に移行する (11)教師が肩車をすると嬉しそうな表情をする		
IV コミュニケーション	(12)本やアニメで見た内容に関する遅延エコーリアや独語がみられることがある (13)欲しいものの場所が分かっていると、教師の許可を得ずに取り出し、使おうとする (14)教師に自分の思いを伝えることが少しずつできはじめている (15)自分の要求を友達に言葉で伝えることはできにくい (16)強く達成したいと思うことを実現するために教師に援助を求めることができる (17)教師と一緒に本を読みたいというような社会的な要求については教師に近づいたり、視線を送ったりするが、適切な言葉で伝えることはまだ難しい		
V 身体機能	(18)総合遊具に上る、鉄棒にぶら下がるなど身体能力が高い (19)高いところにのぼり、下りられなくて困っていることがある		
VI 認知機能	(20)はさみで切る、粘土で遊ぶなどの手指の巧緻性が高い (21)絵本の内容を理解して読むことができる		
VII 興味・関心	(22)小動物が好きで、家ではハムスターの飼育をしている (23)うさぎやハムスターなどに関する本を好んで読む (24)いろいろな創意工夫をして自分の遊びのイメージを実現しようとする		
VIII その他	(25)1つ下の弟がおり、仲が良い		

A児の自立活動の指導目標設定のための実態把握

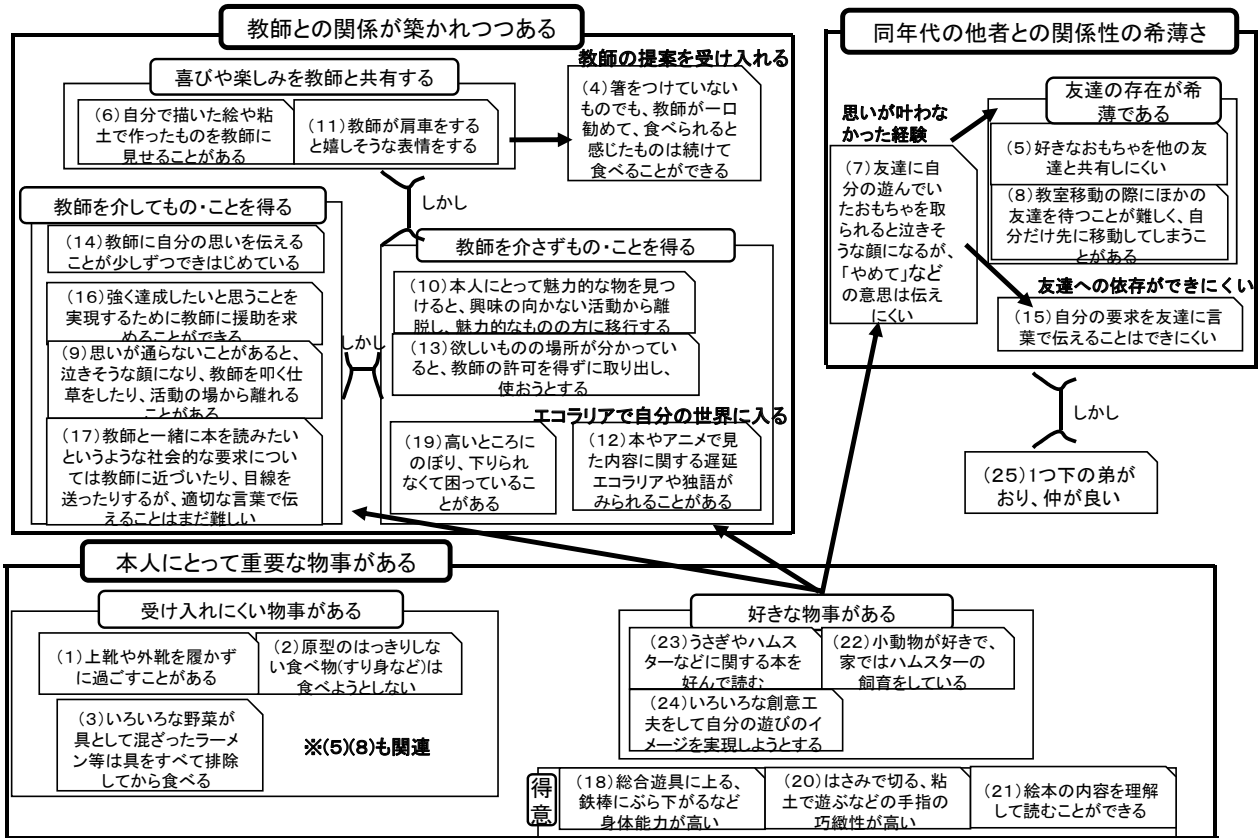


図 1 情報整理の結果

