

知的障害特別支援学校における児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた自立活動の指導に関する研究 —感覚と運動の高次化理論を用いた個別の指導計画の効果—

発達臨床支援高度化コース

16AD104

佐野 麻由子

【指導教員】 名越 斉子 櫻井 康博 山中 冴子

【キーワード】 知的障害特別支援学校 自立活動 実態把握 個別の指導計画 感覚と運動の高次化

1. 問題の所在

1) はじめに

文部科学省(2007)は、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために適切な指導及び必要な支援を行うものである。」と述べている。近年、特別支援学校の児童生徒数は、全国的に増加傾向にあり、特に知的障害の特別支援学校の増加が顕著である(国立特別支援教育総合研究所(以下「特総研」とする)、2009)。また、特別支援学校(知的障害)に通う児童生徒の障害の状況は、重度・重複化、多様化している(特総研, 2009, 2010)。このような現状から、知的障害の特別支援学校では、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育が一層求められている。

2) 特別支援学校における自立活動の意義

学校教育法第72条では、「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(身体虚弱者も含む)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。そのため、特別支援学校の教育課程には、特別に「自立活動」の指導領域が設けられている。

2009年、6月に発行された特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、自立活動の指導内容は、「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」及び「コミュニケーション」の6区分26項目に分類・整理され、具体的な指導内容は、児童生徒の障害の状態や発達の程度等、個々の実態に応じて必要な項目を選定することとなっている。また、自立活動の指導は、授業時間を特設して行い、各教科・領域の指導と密接な関係を図っている。そのため、自立活動は、特別支援教育の中核の担う指導領域である。

3) 知的障害特別支援学校の自立活動の現状

知的障害特別支援学校では、自立活動の捉え方や教育課程上の位置づけが、他の障害種の特別支援学校と異なり、様々な課題が指摘されている。竹林地(2004)は、知的障害特別支援学校の自立活動の課題について3点指摘している。1

点目は、児童生徒の障害の多様化・重複化の中で指導内容の整理が難しいこと、2点目は、教師の自立活動に対する理解の差があること、3点目は、自立活動の時間における指導をどのように設けるか、又は、他教科・領域を合わせた指導の中で自立活動の指導をどのように位置づけるか、曖昧な点があると述べている。2012年、特総研が報告した(「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」)では、自立活動の指導の課題は、「児童生徒の個に応じた指導内容を設定できる教員の専門性の向上」、「自立活動の時間における指導内容、方法の検討」、「知的障害のある児童生徒の自立活動の指導の具体化」等が挙げられた。

新井(2009)は、「知的障害特別支援学校において、個別の指導計画と授業を関連づける手続きを明確にすれば、個々の児童生徒の自立活動の目標を授業に具体化でき、その効果が期待できる。」と述べている。学習指導要領においても「自立活動の指導に当たっては、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、それに基づいた指導を展開しなければならない」と明記されている。従って、知的障害特別支援学校では、個々の児童生徒の的確な実態把握から指導目標、内容、方法を具体的に個別の指導計画に記し、授業との関連を図っていくことが重要であると考えた。

4) 所属校(知的障害特別支援学校)の自立活動の現状

所属校は開校5年目を迎えた知的障害の特別支援学校である。全学部、日課表に自立活動の時間を設け、担任や自立活動専任が集団、個別の指導を行っている。

平成25~27年度、学校研究のテーマを「自立活動の指導の充実」とし、自立活動の指導計画の作成手順や具体的な指導内容、方法について検討できた。この研究では、子どもの困難さの背景要因を捉え、指導目標、内容、方法を検討することが大切であると確認できた。しかし、教職員から「個別の指導計画を作成する上で実態把握から自立活動の指導目標、指導内容や方法を導き出すプロセスに確信が持てない」、「個別の指導計画が実際の授業に活かされているか曖昧である」という新たな課題も指摘された。この学校研究を通して、所属校においても児童生徒の的確な実態把握に基づく根拠のある個別の指導計画の作成と活用が重要視されていることが明らかになった。

5) 従来の実態把握の方法

学校現場では、子どもの実態把握として観察法、検査法、質問法が用いられている。平成22年度埼玉県総合教育センターの調査研究では、県内の知的障害特別支援学校の教員192名にアンケートを実施し、実態把握の方法を調査した。その結果は、行動観察 99.5%、保護者からの聞き取り 88.0%、引き継ぎ資料等の活用 95.8%という割合で活用していることが分かった。検査法を取り入れている教員は、全体の約3割で活用が多い順にNCプログラム、太田のステージ、WISC-III、S-M社会生活能力検査であった。

所属校においても行動観察が主な実態把握の手段となっている。しかし、行動観察は、観察者の経験や主観に影響されやすく、教員によっては、目に見える子どもの行動上の問題に注目し、その行動を引き起こしている背景要因に十分な意識が向かないこともある。また、複数の教員で子どもの行動観察を行う場合に多面的な見方ができるという利点もあるが、共通した観察の視点がないと、子どもの情報を捉え、共有することは困難になる。

検査法について、太田ステージは、検査方法が分かりやすく、比較的短時間で実施できるため、知的障害特別支援学校で活用しやすい。一方、表出言語でのやりとりが難しい児童生徒の場合は、検査の実施が困難なこともある。NCプログラムは、太田ステージの実施が難しい児童生徒に対してもやりとりや観察から子どもの発達を総合的に捉えることができる。子どもの得意な面を活かし、指導目標、内容を想定できるが、検査結果の解釈には、検査者の力量が問われる。経験の浅い教員は、検査結果を具体的な指導に活かす方法が分からなかったり、自分の見立てが正しいかどうか自信が持てなかったりする場合がある。検査結果の数値を「できる、できない」と断片的に捉えるのではなく、検査結果の背景にある子どもの発達を適切に読み取る力が必要である。

筆者は、自立活動の指導目標を設定する際に一番重要なことは、子どものニーズを捉えることだと考える。特別支援学校に通う児童生徒は、自分の願いを適切に表現することが困難な場合もある。そうした子どものニーズを探るため、子どもの発達の理解が必要ではないかと考えた。片岡・白土・内倉・高尾(2012)は、「発達期にある児童生徒を対象としている特別支援学校では、『子どもの発達』を知らずして指導は不可能である。」と述べている。従って、教師は「子どもの発達」を理解し、行動観察や検査結果を解釈する力量を高め、子どもの的確な実態把握から根拠のある指導計画の作成につなげていくことが重要であると考えた。

6) 「感覚と運動の高次化理論」の有効性

筆者は、障害のある子どもの発達をより深く学ぶため、宇佐川浩(1947~2010)の「感覚と運動の高次化理論」に注目した。感覚と運動の高次化理論は、子どもの発達を感覚(入力)と運動(表出)のつながりを中心に、からだ、認知、情緒、自己像、対人関係など、発達全体を関連付けて捉えている。宇佐川(2007)は、現在の子どもの状態像を多面的かつ精密に捉えるために発達臨床的アセスメントの重要性を

説いている。以下、発達臨床的視点を記す。

視点1:子どもの行動を肯定的に捉え、発達の意味を探る。

視点2:子どもの過去から未来に至る発達プロセスを見据え、現在の発達水準を理解する(表1)。

視点3:子どもの発達の個人内差(得意・不得意などの発達内でのばらつき)と全体性を理解する(図1)。

これらの視点は、子どもの実態をより詳細に捉え、子どもの優先課題を明らかにできる。また、指導計画の作成で指導目標、内容、方法を考える際の根拠になると考えた。

表1 感覚と運動の高次化からみた発達ステージ

発達の層	水準	名称	子どもの姿
第I層 (初期感覚の世界)	I	感覚入力水準	感覚や身体を通して外界に気づく
	II	感覚運動水準	
	III	知覚運動水準	
第II層 (知覚の世界)	IV	パターン知覚水準	二項関係から三項関係へ
	V	対応知覚水準	
第III層 (象徴化の世界)	VI	象徴化水準	ことばと表現の芽生え
第IV層 (概念化の世界)	VII	概念化1水準	ことばを使って考える
	VIII	概念化2水準	

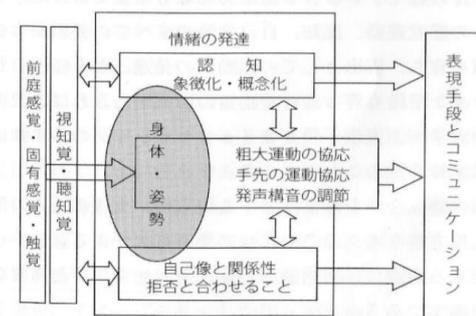


図1 発達要因間の絡み合いの臨床的理解

高橋(2013)は、「特別支援学校に在籍する児童生徒は、障害による学習上の困難には認知特性などにより、従来の指導方法では学習がうまく定着しないということや感覚機能の特性などにより、情報を上手に処理できないため学習がうまく進行しないことがある。こうした学習上の困難について『感覚と運動の高次化理論』は、効果的な指導内容や方法を具体的に考えていく際に活用しやすい理論である。」と述べている。

このことから「感覚と運動の高次化理論」は、今まで捉えきれなかった子どもの感覚機能や情報処理の特性を理解し、子どもの困難さへの自立活動の指導・支援を効果的に計画できると考えた。

7) 「感覚と運動の高次化理論」の活用状況

淑徳大学発達臨床センターでは、「感覚と運動の高次化理論」による発達臨床的視点を軸に子どものアセスメントと物的・人的環境の整備を進めながら、幼児期の発達障害児、知的障害児を対象に個別及び集団支援を行っている(池畑, 2014)。当センターの研究では発達初期から軽度の発達障害児の認知、コミュニケーション、情緒、対人関係等の発達に

効果的な事例が挙がっていた（池畑，2010；長洞，2011）。

特別支援学校では、学校のHPの情報から奈良県や鳥取県で「感覚と運動の高次化理論」を取り入れ、子どもの実態把握及び指導支援に活かしていることが分かった。具体的には、簡易的な感覚と運動の高次化発達診断チェックリストを用いて、子どもの発達水準に応じた課題設定や教材教具の選定に活かしていた。

発達臨床センターの研究紀要では、知的障害特別支援学校の活用例（加瀬，2010；高橋，2013；辰巳，2015）が挙がっていた。しかし、学校全体で「感覚と運動の高次化理論」を取り入れている知的障害特別支援学校の実例は、肢体不自由の特別支援学校よりは少ない状況にあった。

所属校の教員の中にも「感覚と運動の高次化理論」に興味を持っている者もいるが、感覚と運動の高次化理論の発達の理解が難しく、実際の指導に活かすまでには至っていない。また、先行研究等で知的障害特別支援学校に感覚と運動の高次化理論の考え方を取り入れた際の効果が十分に解明されていないことも理論を導入しづらい要因と考えた。

従って、知的障害特別支援学校に「感覚と運動の高次化理論」を取り入れた場合、どのような効果があるか、子どもの実態把握から指導計画作成に至る効果、指導への具体的な活かし方を明らかにすることが重要であると考えた。

2. 研究の目的

本研究では、知的障害特別支援学校の自立活動の指導において、「感覚と運動の高次化理論」を用いた子どもの実態把握から指導計画の作成に至る効果を検証することを目的とした。今回は、自立活動専任の立場から、抽出自立活動の指導計画の作成段階で「感覚と運動の高次化理論」を取り入れた効果を中心に考察した。

3. 研究I

1) 目的

自立活動の指導計画作成時に「感覚と運動の高次化理論」の子どもの発達を理解する視点をを用いると、子どもの実態やニーズを的確に捉えやすくなり、具体的な指導目標、内容、方法の設定ができることを検証した。

2) 方法

(1) 対象者

筆者が抽出自立活動を担当した知的障害特別支援学校の小学部、中学部の児童生徒5名であった。

対象者の選定条件は、第一に比較、検討しやすい年齢の範囲にした。淑徳大学発達臨床研究センターでは、就学前の幼児を中心に小学校、中学校段階の子どもの支援を行っていた。特別支援学校でも小、中学部の児童生徒の事例が多いことから小、中学部の段階の児童生徒を対象とした。過去に筆者が担当した高等部の生徒は、発達水準が第IV層に達している生徒が多く、卒業後の進路に重点を置いた自立活動の指導を行っていたため、今回の対象から除外した。

第二に筆者が子どもの実態把握に不十分さを感じていた

事例、第三に、子どもの成長や変容は見られたが、子どものニーズを捉えた指導計画の作成及び指導ができていたか、子どもの発達の側面から検証したいと考えた事例である。

(2) 期間

201X年4月～5月

(3) 研究の手順

筆者が過去に作成した抽出自立活動の指導計画を作成し直した。その際、筆者が作成した発達段階表を併用し、子どもの実態の捉え直しを行った。発達段階表は、「感覚と運動の高次化理論」の発達水準と自立活動の6区分を関連させて筆者が独自に整理したものである。

3) 研究Iの結果

5つの事例において、過去の指導計画と作成し直した指導計画を比較し、「感覚と運動の高次化理論」から明らかになった子どもの実態と指導計画の記述の変化を整理した。

まず、筆者が子どもの実態把握から指導計画の作成過程に不十分さを感じていた事例Aについて述べる。

事例A 小学部低学年（知的障害）

①「感覚と運動の高次化理論」から明らかになった実態

事例Aは、相手が話す内容を理解して行動できる。発音は不明瞭であるが、言葉で自分の気持ちや要求を伝える。ひらがなの視写、数唱、30ピース程度のパズルができる。工作や運動も好きである。集団学習では、自分の思いと異なることには納得できず、集団のルールや順番を守れなくなる。

事例Aの発達水準は、認知面から第IV層VII水準（概念化1）と推定した。宇佐川（2007）は、「概念化1は、どのような場面でも情緒は安定し、集団の中でも人や状況に合わせて行動を調整する力は育っている段階である。」と述べている。しかし、事例Aは認知面の高さに比べ、情緒、対人関係は、前段階にあると考えた。

②指導計画の記述の変化

過去の指導計画は、実態の記述欄に行動上の問題が目立っていた。事例Aの発達のばらつきを理解することで肯定的な実態の文言に直すことができた。指導目標は、実態に即していたが、目標をより具体的に記すことができた。指導内容や方法は、得意な認知面を伸ばしながら課題に迫る学習方法や教材教具を新たに知ることができ、筆者の指導内容、方法の引き出しが増えた。また、「概念化1になると集団における自己という概念が少しずつ芽生える。自尊心が尊重されないと、大人への強い反抗が示されることがある宇佐川（2007）。」そのため、自主性を高める学習内容の設定や自尊心を傷つけないような大人のかかわりが重要であることを再認識できた。

次に子どもの成長や変容は見られたが、的確に子どものニーズを捉え、発達の側面から根拠のある指導計画が作成できていたかを分析した事例Bを中心に述べる。

事例B 小学部低学年（知的障害・自閉症）

①「感覚と運動の高次化理論」から明らかになった実態

事例Bは、新しい環境や予定の変化を敏感に感じ、活動の切り替えに時間がかかる。見通しが持てないと、こだわりに

執着することで気持ちの安定を図る。要求表出は、泣く、大人の手を引くなどであった。形のマッチングはできる。自立活動の指導の後半には、学習内容の順番の入れ替えや新しい学習内容の導入にも受け入れられるようになった。

事例Bの障害特性から新しい環境や予定の変更が苦手なことが分かる。加えて発達水準も第Ⅱ層Ⅳ水準（パターン知覚）と推定され、いつもと異なる状況や初めてののことに對して予想が難しく情緒が不安定になってしまうことが分かった。

②指導計画の記述の変化

宇佐川（2007）は、「パターン化の時期は情緒の安定を第一に構造化された学習環境や安心できるかかわりを通して、他者に合わせる、応じることの楽しさを育てていくことが重要」と述べている。事例Bの指導目標は「相手に合わせる、応じる力を身につける」としていたため、子どもの発達に適していた。情緒の安定を図るため、活動内容を具体物や写真カードで示し、学習の流れを大幅に変えず、見通しを持ちやすくしたことも適切であった。指導計画の大幅な記述の変更はなかった。

事例C 小学部高学年（知的障害・自閉症）

事例Cは、他者への興味は芽生えてきたが、表現方法が少なく、自分の思いと異なることがあると、相手の手を強く握ってしまうことがある。触覚過敏があり、手指を使って物を操作する経験が少ない。年度後半は、スイッチを押し続ける、積み木を積むなど手指の操作の発達が見られた。両手を合わせる要求のサインも見られるようになった。

発達水準は、第Ⅰ層Ⅱ～Ⅲ水準と推定した。過去の指導計画は、感覚と運動の高次化理論の発達の捉えから、指導目標が適切であったと理解できた。指導内容では、目と手の協応を高めるための教材を新たに加筆できた。

事例D 中学部（知的障害・肢体不自由）

事例Dは、知的障害と肢体不自由を併せ有する重複学級に在籍する生徒である。発達水準は第Ⅰ層Ⅱ水準と推定した。自立活動では、粗大運動を通して姿勢保持の力を高めることや目と手の協応を目標にしていたため、感覚と運動の高次化理論からみた発達水準の課題には適していた。

事例E 中学部（知的障害）

事例Eは、中学部一般学級の知的障害の生徒で発達水準を第Ⅳ層Ⅷ（概念化2）と推定した。Eは対話ができ、本人の願いがコミュニケーションと運動機能の向上であったため、目標を定めやすく、特に感覚と運動の高次化理論を用いる必要性は得られなかった。

4) 研究Ⅰの考察

事例Aについて、「感覚と運動の高次化理論」による3つの発達臨床的視点で子どもの実態を捉え直すことにより、子どもの発達の全体像が捉えられ、発達過程でのつまずきや得意な面に新たに気づくことができた。そのため、指導計画の実態記述欄は、過去の指導計画よりも肯定的かつ具体的な文言で記載することができた。また、発達課題を指導目標と照らし合わせることで発達過程上の目標を明らかにでき

き、より根拠のある指導目標を設定できた。指導内容、方法は、児童の発達に応じた教材教具の選定、提示の仕方、学習環境、大人のかかわり方等、配慮事項を明確に盛り込めた。

事例B、Cは子どもの発達から指導目標を明らかにでき、筆者の経験や感覚で行っていた指導計画の作成及び自立活動の指導の根拠を発達の視点から裏付けることができた。

小学部の児童に対しては、「感覚と運動の高次化理論」を用いた指導計画の作成に効果があったと考える。一方、中学部の生徒では、感覚と運動の高次化理論の活用において、より発達初期の段階にある生徒や知的障害と肢体不自由を併せ有する生徒に活用できる可能性があると考えた。

しかし、研究Ⅰは、過去の指導計画の自己分析にとどまり、客観性に欠ける。また、新たに作成し直した指導計画が、本当に児童生徒の実態やニーズに適したものであるか、実際の指導を通して、子どもの成長や変容を確認できていない。そのため、研究Ⅰのみでは、「感覚と運動の高次化理論」を用いた指導計画の効果を明確に実証することは難しい。

4. 研究Ⅱ

1) 目的

研究Ⅱでは、「感覚と運動の高次化理論」を用いた指導計画を作成し、他者による客観的な評価から指導計画の妥当性を検証した。また、実際の指導を通して子どもの成長を追究し、指導計画の妥当性を明確にすることを目的とした。

2) 方法

(1) 対象者

筆者が、担当する抽出自立活動の小学部、中学部の児童生徒であった。対象児童生徒の保護者には、筆者の研究を説明し、研究協力の同意を得た。

(2) 期間

201X年5月～12月

(3) 研究の手順

「感覚と運動の高次化理論」を用いた個別の指導計画の効果は、研究Ⅱ-1「他者による評価から指導計画の妥当性を検証する方法」と研究Ⅱ-2「子どもの成長から指導計画の妥当性を検証する方法」の結果を総合的に考察した。

5月～7月：筆者が担当する児童生徒に発達臨床的視点を
用いた実態把握を行い、指導計画を作成した。

8月：研究Ⅱ-1を実施した。筆者が作成した指導計画が子どもの実態に適しているか、指導目標、内容、方法の妥当性を自立活動専任（以下、自活専任T1、T2とする）2名に評価をしてもらった。

9月～12月：研究Ⅱ-2を実施した。自立活動の指導実践を通して抽出自立活動や教育活動全体でどのような子どもの変容や成長があるか、子どもの行動観察、担任、保護者からの聞き取りで総合的に判断した。

3) 研究Ⅱ-1、2の結果と考察

(1) 研究Ⅱ-1の結果

指導計画の評価の観点の「個別の指導計画に関するセルフチェックリスト」（海津，2007）をもとに筆者が作成した

「抽出自立活動の指導計画チェック表」を用いた。評価方法は、自活専任2名に筆者が作成した抽出自立活動の指導計画を渡し、チェック表の各項目に沿って「適切、妥当な場合は○」、「改善が必要な場合は△」と判断してもらった。その際、子どもの実態を正しく捉えられるように対象者の学級担任が作成した個別の指導計画も併用して評価の参考にしてもらった。全項目のチェック後、筆者がそれぞれの自活専任に各項目の評価理由について聞き取りを行った。

まず、自活専任から子どもの実態把握が的確であり、優先的な指導目標の設定及び子どもニーズを捉えた指導計画が作成できていると評価を受けた事例G、Iについて述べる。これらの事例は、チェック項目1、3、5全てに○の評価が得られたため、指導計画が妥当性があると判断した(表2)。以下、「感覚と運動の高次化理論」からみた子どもの発達と指導計画作成の理由、自活専任からの聞き取りで明らかになったことを示す。

表2 自活専任による事例G、Iの評価結果

	事例G		事例I	
	T1	T2	T1	T2
1、子どもの実態把握	○	○	○	○
2、困難さの背景要因の理解	○	○	○	△
3、優先すべき目標設定	○	○	○	○
4、具体的な指導内容、方法	△	○	△	○
5、子どものニーズの捉え	○	○	○	○

事例G 小学部高学年(ダウン症)

①「感覚と運動の高次化理論」からみた子どもの発達と指導計画作成の理由

事例Gは、近くにいる大人や友だちの髪を引っ張るなどの行動がある。行動観察の記録から行動の背景には注目行動と感覚的な防衛反応があると仮説を立てた。

発達水準は、第I層Ⅲ水準と推定した。宇佐川(2007)は、「第I層は具体物で大人の意図が分かったり、自ら具体物で伝えたりする。」「第II層Ⅳは絵カードが理解でき、自分の意思も絵カードで伝える。」と述べている。事例Gの指導目標を「自分の気持ちや要求を伝える手段を増やす」とし、活動内容を具体物や絵カードで選択できるようにした。また、発語があるため、教員とのかかわりの中で自分の要求を言葉でも伝えられるようにした。

宇佐川(2007)は、「目と手を使うことが上手くなり、認知を含めてトータルな発達が見られるようになると、物や人にかかわる力が育つ。」と述べている。そのため、「目と手の協応動作を高める。」こともねらいとした。指導内容は、第1層の段階で活用されるプットイン教材を中心に第II層の同じ色や形を見分ける活動へ発展できるようにした。

事例Gは、人ごみや騒音が苦手である。宇佐川(2007)は「第I層Ⅲ水準以降の子どもはかなりの頻度で触覚、味覚嗅覚、聴覚の過敏性を有する。」と述べていることから、触覚、聴覚過敏に配慮した学習環境、教材の選定を行った。

②自活専任からの聞き取り

自活専任から「行動上の問題から背景要因を読み取りやすく、目標が立てやすい事例である。」「行動上の問題に目が行きやすいが、筆者は実態を肯定的に捉え、適切な目標設定ができていた。」「学習環境への配慮や教材教具の選定も適切である。」という評価を得た。

事例I 中学部(知的障害・肢体不自由)

①「感覚と運動の高次化理論」からみた子どもの発達と指導計画作成の理由

事例Iは体調面(体力、免疫力、体温調節)に十分配慮が必要である。日常的に使う言葉の指示は理解できるが、動作がゆっくりなので自ら行動に移すまでに時間がかかる。人への興味関心は高く、周囲の様子が気になると目の前の学習に集中することが難しくなる。

発達水準は第II層V水準と推定した。宇佐川(2007)は、「V水準は大人の指差しや視線の意図、簡単なことばも理解できるようになってくる。本人からの意思伝達も指差しや絵カードで容易に伝えられる。」と述べている。事例Iは、他者に自分の気持ちを伝えようとするが、表出手段は指差しや表情、発声であり、自分の思いを十分に伝えることが困難であった。このような現状から、事例Iの優先的な目標を「意思の伝達手段を身につける。」とした。教員との会話を通して、写真や絵カードで自分の気持ちを表出できるようにした。

②自活専任からの聞き取り

自活専任より、「指導計画の実態欄には生徒がどこからどこまでができ、どんな支援があるとできるか、明記されている。」「発達水準から事例Iのニーズを探ったことにより、目標設定の妥当性が感じられる。」「指導計画が具体的であり、評価の観点も明確である。」との評価を受けた。

次に、チェックリストの1、3、5の項目に1つでも△が付いた事例F、Hについて述べる(表3)。これらの事例は、自活専任から子どもの実態把握は的確にできていたが、指導目標の設定や子どものニーズの捉え方には再検討が必要であると評価を受けた事例であると判断した。

表3 専任教員による事例F、Hの評価結果

	事例F		事例H	
	T1	T2	T1	T2
1、子どもの実態把握	○	○	○	○
2、困難さの背景要因の理解	△	△	○	○
3、優先すべき目標設定	△	○	○	○
4、具体的な指導内容、方法	△	○	△	○
5、子どものニーズの捉え	△	△	△	△

F 小学部低学年(知的障害)

①「感覚と運動の高次化理論」からみた子どもの発達と指導計画作成の理由

事例Fは、日常的に行う動作(荷物整理や着替えなど)は理解しているが、聴覚の刺激に左右され、周りの様子が気に

なると、途中でやるべきことが滞ってしまう。認知面は形や色のマッチングができる。容量の記憶や大小の理解は困難である。手元から視線が逸れてしまうため手指の操作が苦手である。教員との1対1の個別学習は意欲的であるが、集団の場では、消極的になることがある。

保護者は、「事例Fが文字に興味を持ってほしい、手指の使い方が上手くなってほしい」という願いがあつた。学級担任は、「事例Fの目と手の協応を高めること、集団学習にも自信を持って活動してほしい」との願いがあつた。

事例Fの発達水準は、第Ⅱ層V水準と推定した。宇佐川(2007)は、「V水準になると、柔軟な認知処理ができるようになる。表象機能も芽生え、人や物への対応性が増してくる。相手を見て模倣する力やことばを聞き分けて理解する力が育つ。」と述べている。V水準の発達課題は「目や耳で運動を調節していく力」、「見分ける、聞き分ける力を育てる」などであり、事例Fの認知や手指の操作性を高めるために必要だと考えた。指導内容や方法は、第Ⅰ、Ⅱ層に活用されている教材を組み合わせ、事例Fが「できる学習」と「少し頑張ったらできる学習」を取り入れた。抽出自立活動で自信をつけ、集団の場でも自分の力を発揮できるよう学級の授業との関連を図った。

②自活専任からの聞き取り

自活専任から「指導計画は、特に認知面の実態が具体的に記述され、事例Fの実態が把握しやすい。しかし、本児が何に困り感があるか見えづらく、目標が定まりにくい。本人のニーズの捉え直しをする必要がある。」、「事例Fの特性を活かし、見て分かる環境づくりや個別での学習を集団に活かしていく支援は良い。」という意見を得た。

事例H 中学部 (知的障害・自閉症)

①「感覚と運動の高次化理論」からみた子どもの発達と指導計画作成の理由

担任からの要望は、「事例Hの集中力を高める、表出手段を増やす」ことであつた。保護者は、「事例Hの言葉が増えてほしい、文字や数字に興味を持ってほしい」という願いがあつた。事例Hは、学習に興味を持てなかつたり、学習内容の理解が難しかったりすると、活動から離れてしまうことがある。言語の指示のみでは十分に学習を理解することが困難であり、教員の動作支援や具体物を用いたの提示が必要である。事例Hは、座位姿勢が崩れやすいこと、興味関心の幅が狭いこと、他者と向き合う弱さがあること等が学習への集中力を妨げている要因と考えた。

事例Hの発達水準は、第Ⅰ層Ⅲ水準と推定した。第Ⅰ層の発達課題から「目と手を使って物に関わる力を育てる」、「机上で好きな教材を通して大人と向き合う姿勢を高める」、「人に自分の要求を伝える手段と気持ちを育む」などを参考に自立活動の目標に設定した。事例Hの表出手段は大人の手を引くことが主で第Ⅰ層の発達から具体物での活動の選択が適切な表出方法と仮定した。

②自活専任からの聞き取り

自活専任は、「担任の要望が明確なため、実態把握から仮

説、目標立てがスムーズにできている。しかし、生徒が本当に困っていることは何か、何ができたら生徒の生活が豊かになるのかについて検討し、引き続きニーズを捉えていくことは必要となる。」、「発達水準から集中力を持続するために安定した姿勢保持が必要なことや発達に応じた表出方法が明らかになったことは良い。」と述べていた。

(2) 研究Ⅱ - 1の考察

自活専任から指導計画の妥当性が確認できた事例は、筆者が、児童生徒の情報収集が適切にできており、指導目標の根拠を明確に指導計画に記述することができたからだと考える。それは、筆者が学級担任と定期的な話し合いの場を設け、共に子どもの願いに応じた指導・支援を探ることができたことも要因として考えられた。具体的には、事例Gにおいては、「感覚と運動の高次化理論」から発達段階に応じたコミュニケーション手段や手指の操作性を高めていくための教材教具の選定ができた。事例Iでは、運動や手指の操作性の向上の課題はあるが、発達の視点から優先的な課題(表出手段の獲得)に気づくことができた。

一方、自活専任から指導計画の妥当性を確認できなかった事例は、子どもの実態を詳細に捉えることができて、子どものニーズや学習上・生活上の困難さを十分に捉えきれていなかった。そのため、「感覚と運動の高次化理論」の各発達水準の課題をそのまま自立活動の目標に当てはめてしまったことが要因であると考えた。宇佐川(2007)も「安直な発達水準の理解は、かえって発達支援の妨げになる」と述べている。子どものニーズに応じた指導目標を立てるためには、原点に立ち返り、「子どもがどのようなことに困っているか」、「どのような力を身につけると、子どもの生活がより豊かになるか」、再度、子どもの実態把握を探ることが重要であると考えた。

(3) 研究Ⅱ - 2の結果

6月～12月の抽出自立活動の指導(実質6か月間)を通して、抽出自立活動の授業場面と学校生活全般での子どもの変容や成長を述べる。研究Ⅱ - 1「自活専任による指導計画の評価」において、指導計画が妥当であると評価を受けた事例Gと指導計画に改善の必要があると評価を受けた事例F、Hを取り上げた。

事例Gの指導目標

- ・目と手を使って主体的に物を操作することができる。
- ・自分の要求や意思を適切な方法(具体物、写真、身振り、言葉等)で他者に伝えることができる。

①抽出自立活動の授業場面

事例Gが見通しを持って活動に取り組めるよう学習内容を具体物と写真カードで伝えた。また、事例Gが活動内容を選択する場面を設け、意思の表出を引き出せるようにした。最初は具体物での選択であつたが、好きな活動と写真が一致し、写真カードで活動の選択もできるようになった。

活動内容は、手指のマッサージなど他者からの身体接触を受け入れる学習から、揺れる、ぐるぐる回るなど前庭感覚や固有感覚に働きかける学習を取り入れた。机上学習では、

入れる、はめるなど終点や因果関係を理解しやすい教材を取り入れた。プットイン教材は、手元を見て物の操作をすることができるようになった。教員との教材を介したやりとりは、「～をください」と言葉で要求を伝えるようになった。抽出自立活動を始めた当初は、学習に慎重であったが、次第に情緒が安定し、教員と活動の達成を共有し合うことを楽しみに学習に意欲的に取り組むようになった。

②学校生活全般の様子

6月～12月の期間、事例Gの行動上の問題である4つの対象行動（他者の髪の毛を引っ張る、足が出る、物を投げる、椅子や机を倒す）について記録した。記録方法は学級担任が放課後、一日を振り返り、対象行動の生起数、相手となった人物、対象行動が生起した前後の環境、教員の対応、事例Gの様子など気づいた点を記録した。一週間ごとに生起数をまとめ、整理した（図2）。

6月22日～7月5日の行動観察後、学級担任と筆者で事例Gの行動の背景要因を探り、生起しやすい時間帯や対象、条件を明らかにした。対象行動の要因には、注目や感覚過敏による情緒不安が想定され、事前の環境整備や事後の教員の対応など、学級担任と筆者で共通理解を図った。

8月28日以降、話し合いで得られた支援を実践した。9月4日～8日の行動観察の記録では、担任が一番気になっていた「他者の髪の毛を引っ張る」行為は減少した。しかし、「物を投げる」、「椅子や机を倒す」行為は増加した。

9月11日以降も支援方法は、変更せず行った。すると、9月11日～15日の記録では「髪の毛を引っ張る」行為はさらに減少し、対象行動の総数も減少していった。このような観察記録から、学級での事前の環境的配慮や事後の教員の対応は、事例Gの対象行動の減少に効果があったと推測した。また、保護者からは「家庭でもGとの意思伝達がしやすくなった。」という評価を得た。事例Gが自分の気持ちを表現する手段が増えたこと、物を操作するための手の役割が育ったこと、他者と物を介したやりとりが深まったことも対象行動が減少した要因と考えた。

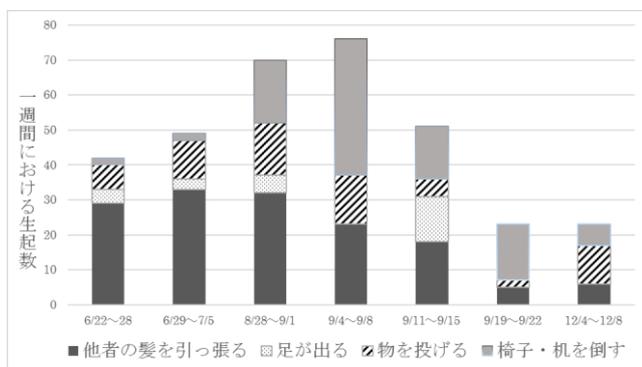


図2 事例Gの行動上の問題の生起数の変化

事例Fの指導目標

- ・手元を見て、最後まで活動をやり遂げることができる。
- ・自分の分かることやできることを増やし、主体的に活動に取り組むことができる。

①抽出自立活動の授業場面

手元に注目する学習では第Ⅰ層の教材の導入から段階的に発展させていった。始めはプットインやペグさしの学習、次第に洗濯バサミや紐通しなど両手の操作や指先の巧緻性が必要な教材を取り入れた。さらに、第Ⅱ層の目と運動の調節力を高めるために溝板をなぞる迷路や線の上にシールを順番に貼る学習を行い、目と運動の調節力が高まった。最初は、Fができる学習を取り入れたことで自信が付き、苦手な活動や新しい活動に対しても教員の少しの励ましを受けてやってみようとする姿勢が見られた。

②学校生活全般の様子

筆者は週1回、事例Fの自立活動の学級支援（集団）を行っていた。集団での学習内容は、事前に抽出自立活動で取り組み、集団でも事例Fが主体的に参加できるようにした。具体的な学級自立活動の学習内容は、事例Fが得意とする「粗大運動」や「友だちと一緒に力を合わせる活動」と事例Fの課題である「見分ける、聞き分ける」活動を取り入れた。「見分ける、聞き分ける」活動は、教員が提示した色や形と同じものを選んだり、教員の合図に合わせて自分の動きを調整する内容であった。個別と集団での学習により、事例Fは活動のルールを理解し、教員の指示を見たり聞いたりしながら自分の行動を調節することができるようになった。学級担任から集団での自立活動の学習は、事例Fが自信を持って主体的に取り組んでいる授業であると評価を得た。

（4）研究Ⅱ－2の考察

事例Gは、学級担任と共通的確な実態把握から指導目標の根拠が明らかになった指導計画が作成できていたため、子どもの変容が見られた。事例Fは、自活専任から指導計画の妥当性は確認できなかったが、筆者が子どもの発達において現在、身に付けるべき必要な力を明らかにして立てた指導目標に対する子どもの変容は見られた。学級での集団自立活動の授業において、事例Fの成長は見られたが、決して抽出自立活動の指導による効果だけではなく、学級担任の集団自立活動の授業への協力や学級での学習の効果により、事例Fの変容や成長が見られたことも要因として考えられた。

（5）研究Ⅱ－1、2の総合考察

「感覚と運動の高次化理論」を用いた指導計画は、客観的に妥当であると評価を得られたものもあったが、子どもの実態把握は詳細に捉えていても、指導目標や子どものニーズを引き続き探っていく必要があると評価を受けたものもあった。指導計画の妥当性を客観的に得られなかった事例においても、筆者が当初立てた指導目標に対する子どもの変容や成長は見られた。従って、「感覚と運動の高次化理論」を用いた指導計画の妥当性は、明確に断言することはできないが、指導計画の作成段階で「感覚と運動の高次化理論」を取り入れることは、少なくとも子どものニーズを捉えた指導計画の作成及び自立活動の指導に関して有効な手立てとなると考察した。

5. 総合考察

本研究から明らかになった知的障害特別支援学校の自立活動の指導計画の作成段階で「感覚と運動の高次化理論」を導入したことによる効果と限界性、更に活用する際の配慮事項について述べる。

1) 指導計画の作成段階で「感覚と運動の高次化理論」を導入したことによる効果

実態把握

子どもの得意な面、伸びている面に注目でき、より実態を肯定的に捉えることができた。発達初期の段階の児童生徒の認知面の発達は詳細に捉えることができた。

仮説立て（見立て）

児童生徒の学習上・生活上の困難さの背景要因を子どもの発達の個人内差や全体性から考察することができた。

指導目標の設定

子どもの発達段階から優先的な目標を明らかにすることができた。指導目標が具体的になり、評価がしやすくなる。

指導内容、方法の選定

児童生徒の発達段階に即した教材教具の選定や段階的、発展的な教材の提示ができた。特に認知面へのアプローチの方法が増える。児童生徒の発達段階に応じた適切な表出方法、各発達水準で配慮すべき学習環境や大人のかかわり方を明らかにすることができた。

2) 指導計画の作成段階で「感覚と運動の高次化理論」を導入したことによる限界性

「感覚と運動の高次化理論」の基本的な理解がないと、正確に子どもの実態を捉えることが難しい。また、各発達水準の課題は、自立活動の目標に特化しているわけではない。自立活動の指導目標に活かすためには、各発達課題の文言を子どもの実態、各教科に合わせて応用する必要がある。

3) 知的障害特別支援学校で「感覚と運動の高次化理論」を活用する際の配慮事項

対象年齢は、小学部の児童が適している。中学部以上では肢体不自由を併せ有する生徒、表出手段が少ない生徒、初期発達の段階にある生徒の実態把握に適している。また、他の発達検査が実施できない場合や発達水準が第Ⅰ層～Ⅲ層の生徒も「感覚と運動の高次化理論」を用いた実態把握から、指導目標、内容、方法を導き出す際に活用できる。今回、高等部の生徒は対象としなかったが、「感覚と運動の高次化理論」の活用については、年齢の制限はないため、生徒の状況によって効果的に活用できると考えられる。

また、子どもの障害種による活用有無はない。知的障害特別支援学校に在籍している児童生徒は、障害特性に加え、子どもの過去から現在、未来への発達の道筋を想定でき、子どもの発達から現在の姿を明らかにできる利点がある。

このように本研究では、自立活動の指導計画の作成段階に「感覚と運動の高次化理論」の発達臨床的視点を用いることで、子どもの実態を肯定的に捉えることができ、子どもは今何ができ、次にどのような力が必要か、どのような領域を伸ばすべきか等、個々の発達を知ることができる。子どもの

現在の状態を深く理解した上で作成された指導計画は、子どものニーズに沿う指導につながると考える。

平成29年4月、新学習指導要領の改訂において個別の指導計画作成のプロセスを明確化することが、一層重要視された。指導計画を作成する者は、「感覚と運動の高次化理論」の子どもの発達を理解することで、何を根拠に指導目標、内容、方法を選定したか、指導計画を作成するプロセスを明確かつ具体的にできると考える。また、海津(2007)は、「子どものつまづいている要因を探っていくことは、支援をどのようにするか考える上で非常に重要である。しかし、その背景要因を断定することは容易なことではない」と述べている。背景要因は、複数の要因が関係している場合があり、最初の段階から背景要因を特定することは難しい。そのため、「感覚と運動の高次化理論」は子どもの発達からつまづきの背景要因を探るヒントになると考える。

本研究では、事例数が少なく、対象年齢を限定しており、全ての発達水準の層も網羅することができなかった。また、子どもの発達水準を感覚と運動の高次化理論発達診断評価法と筆者が作成した発達段階表を併用して推定したため、子どもの発達水準の捉えが適切であったか、専門家の意見を求める必要もあると考える。

今後は、日々の実践を通して、より子どもの発達の捉えを確かなものにし、根拠のある指導計画の作成及び自立活動の指導支援につなげていきたい。今回は、自立活動の指導についての検証であったが、他教科・領域の指導計画や指導においても子どもの発達を捉える視点を活用していきたいと考えた。

主要引用文献

- 国立特別支援教育総合研究所(2009)．知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/408/b-254.pdf> (2017年1月20日閲覧)
- 文部科学省(2009)．特別支援学校学習指導要領解説自立活動編
- 山本恵利子(2010)．知的障害特別支援学校における自立活動の現状と今日的課題に関する研究 弘前大学 修第479号
- 埼玉県総合教育センター(2011)．特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動に関する調査研究報告書 第371号
- 宇佐川浩(2007)．障害児の発達臨床Ⅰ、Ⅱ感覚と運動の高次化からみた子どもの理解 学苑社
- 海津亜希子(2007)．個別の指導計画作成ハンドブック 日本文化科学社
- 高橋浩(2013)．自立活動の指導と感覚と運動の高次化理論のつながりを考える 発達臨床研究, 31, 41-49.
- 池畑美恵子(2014)．感覚と運動の高次化から捉える集団アプローチの理解と整理 発達臨床研究, 32, 1-8.