

すみれ学級の取り組み―「連携」をキーワードに―

弘前大学教育学部附属特別支援学校 小学部 教諭 渡邊直仁

1 はじめに

文部科学省は、平成 20 年 7 月 1 日の閣議決定された教育振興基本計画において、「学校を広く様々な分野からの協力を得て地域に開かれたものにしていく必要がある」としている。また、平成 21 年 3 月に公示された特別支援学校学習指導要領において、「学校、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、一人一人のニーズに応じた支援を行うため、すべての幼児児童生徒に個別的教育支援計画を作成することを義務づける」とした。さらに、平成 24 年 4 月 18 日に文部科学省・厚生労働省が連名で出した事務連絡、児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進において、「学校等で作成する個別的教育支援計画等と障害児相談支援事業所で作成する障害児支援利用計画が、個人情報に留意しつつ連携を図る」と通達している。

このように国が推進しているように、現在の学校が地域と連携して、特別支援学校においては地域の福祉サービスを提供している施設・機関と連携して児童生徒の指導する必然性が生じている。

本取り組みは、小学部 1・2 年学級（以下、すみれ学級）の平成 2X 年度の取り組みである。筆者は 4 月から当該学級の担任となった。学級経営の一つの柱として「連携」をキーワードとして一年間教育活動を行ってきた。校内の資源との連携、地域の福祉サービスとの連携の事例を紹介する。

2 実践事例

1) 養護教諭と保護者との連携

一般的には、学校などでの指導場面で獲得できた行動が、他のより自然な場面、家庭や地域場面においても成立することを般化の成立という（井澤，2012）。しかし、学校ではできていても、家庭でうまくいかない、般化しない、という事例はよくある問題として筆者も経験している。

本取り組みは、人が変わる（担任から保護者へ）、場面が変わる（学校から地域生活へ）とできない、という学校指導場面から家庭生活への応用のしにくさを軽減するために、歯科通院の練習を、校内で学級担任、養護教諭、保護者と連携して指導に当たった事例である。

(1) 対象 A 児（小学部 X 年 ダウン症候群）

(2) 実態

歯科、耳鼻科検診では暴れるなどのかなりの拒否行動をとる。家庭でも歯科通院の経験なし。耳鼻科は一度耳垢取りで連れて行き、大暴れし、大変だった。今年度歯科検診で虫歯の疑いがあり、歯科通院しなければいけない状況にあった。

(3) 方法

保護者と一緒に保健室で歯科検診の練習（図 1）。

※初回だけ学級担任が流れの確認のため付き添った。

練習が終わる毎に養護教諭に「練習カード（図 2）」にサイン（好きなキャラクターの絵を書いてもらう）してもらい、さらに保護者からご褒美のチョコをもらえるようにした。

(4) 期間

週 2 回の保護者の迎えの時を利用。6～7 月で計 10 回試行。

(5) 成果

保健室で器具を使って抵抗なく歯科検診の所作ができるようになった。また、夏休みに保護者と一緒に歯科通院できるようになった。



図 1 練習の様子



図 2 練習カード

(6) 考察

学校での練習から通院に移行するということは、学校と病院という場面の变化、養護教諭と医師という人の変化が伴う。さらにそこに連れて行く人が、担任から保護者にも当然変化する。今回の取り組みは、場面に連れて行く人を担任から保護者にしたことで、変化の要因を一つ減らせたことが成果に繋がったと考える。今回の取り組みでは、保護者が見守る中で練習を行ったことで、保護者も子どもの成長を目の当たりにすることができ、通院する抵抗感を減らせたという感想も保護者から得ることができた。また、対象児童が「練習カード」を練習のある日に自分から持ってきて、担

任に「(練習が) あるよ」とアピールしたエピソードや、実際の通院にも「練習カード」を持って行き、終わったら母親がサインしてチョコをもらい、喜んでいたというエピソードから「練習カード」「ご褒美システム」が、児童の検診に向かう意欲の支えや場面の变化への見通しの支えになったのではないかと考える。

また、本校の養護教諭は、検診に必要な所作を児童の実態に合わせてスモールステップ化して、児童の過度の負担にならないように経験させる術に長けている。その養護教諭と連携して指導に当たったことも大きな要因であると考ええる。

児童の通った歯科医院が、診察台に座ることから徐々に治療をスタートしたという、障害のある児童に理解がある場所だったことも大切な要因であることも付記する。

2) 学部を越えた連携

すみれ学級の生活単元学習では、児童が見通しを持ち、自分で一つの流れを行うことができることを目標にした「リサイクル用紙を使ったコースターを作ろう」の授業を行った(図3)。しかし、児童の手指機能の発達の実態から、牛乳パックから原料となるパルプを取り出すには困難であった。

本校には、小学部、中学部、高等部がある。高等部には「リサイクル班」という作業班がある(図4)。生徒が牛乳パックからビニール部分をはぎ取り、パルプを作るという作業学習を展開している。「リサイクル班」では、「長い時間」「正確に」「たくさん」作業することを作業学習の大きな目標として授業を作っている。生徒が自分で目標を立てて学習に臨んだり、設定された環境を手がかりに、自分でやるべきことを考えて学習したりするためにはどのような授業作りをすればよいかを担当教員は時間を割いて日々取り組んでいる。しかしながら、商品開発に関してはまだ未開発の部分があった。

そこで、すみれ学級が「リサイクル班」から原料としてパルプを譲り受け、製品を作るという連携した学習を考えた。

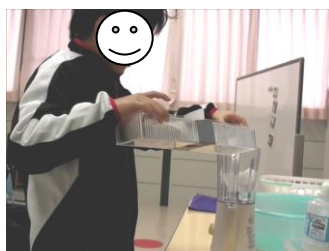


図3 「コースターを作ろう」の様子



図4 リサイクル班の様子

(1) 対象児童

すみれ学級児童男子4名(小学部1年2名、2年2名)

(2) 場面

生活単元学習

「コースターを作ろう」(計12時間)

※この中で4回「リサイクル班」にパルプをもらいに行った。また、出来上がった製品をお礼としてプレゼントしに行く場面も設定した。

(3) 考察

すみれ学級の「コースターを作ろう」では、パルプを10枚数える→色ちり紙をちぎって入れる→ミキサーに入れる→タイマーをセットし、一定時間ミキサーを回すという流れを児童4名がそれぞれ一人で行うことができるようになった。また、プレゼントされた製品のコースターを大事そうに鞆にしまっていたという高等部のリサイクル班の生徒のエピソードから、自分たちが作った素材が製品になった喜びがあったと考える。本校の作業学習の農耕班では、収穫した野菜を給食の材料にする取り組みがある。作業学習の本来であれば、製品作成、そして販売という流れが望ましいと考えるが、商品として通用する製品の開発はなかなか難しいのが現状である。よって、学習に必要な素材を作り出し、その素材が学部を越えて循環するといった今回のようなケースも作業学習の展開の一つとして可能性があるのではないかと考える。

3) 福祉施設との連携

本学級には、社会福祉法人 児童ディサービス「A」(以下「ディA」)に通う児童が2名(B男1年1名、C男2年1名)在籍している。昨年度の担任と「ディA」の職員の間で長期休業時の支援等について、2回程話し合いを持ち、成果が見られた。また、B男は幼児期から「ディA」に通っており、本校に就学するにあたり、保護者から「ディA」と学校で連携して指導に当たって欲しいという強い希望があった。そのため、平成2X年4月から、筆者と「ディA」の職員とで何度か話し合いの機会を設定して実践してきた。

(1) 話し合いの期間

平成2X年4月～平成2X年12月 計7回

時期	場所	内容
H2X. 4 月	ディ A	・ 個別の指導計画作成のための情報収集 ・ 移行支援のための情報交換
H2X. 5 月	学校	・ 学校の様子の情報収集（授業見学）
H2X. 5 月	ディ A	・ 授業の説明を兼ねた情報交換 ・ 学校の個別指導計画の説明
H2X. 7 月	学校	・ ディ A の支援計画作成のための情報収集
H2X. 7 月	ディ A	・ ディ A、学校の計画作成のための情報収集 ・ 長期休みに向けた B 児の支援の方法の確認
H2X. 11 月	ディ A	・ 学校の評価/後期目標の説明 ・ ディ A の支援計画作成のための情報収集
H2X. 12 月	ディ A	・ 学校の取り組みの中間報告と今後の手立ての共有

表 1 A 児の個別の指導計画（抜粋）

学校での取り組み	
<p><今年度の目標></p> <p>①決まった場面で教師に適切に話ることができる。</p> <p>②登校後の準備やとみのタイムの活動を一人で行うことができる。</p> <p>③設定された活動に一人で取り組むことができる。</p>	<p>・とみのタイムの一場面や、帰りの準備が終わった後の時間を利用して、机を拭いたり、掃き掃除をしたりなどの活動を設定する。</p> <p>・本児が通っている「ディ A」と連携し、「ディ A」で練習して身に付いたお手伝いスキル（拭き掃除や掃き掃除等）を移行する場面とする。また、やり方や使用する教材等を統一して指導に当たる。</p> <p>・施設と学校の取り組みの様子を共有し、指導効果を確認する機会を設定する。</p>
<p><家庭との連携・評価方法></p> <p>・連絡ノートや送迎時の会話で学校での様子を伝え合うようにする。</p> <p>・自分で行った事が何れ、正しいことであることが理解できるように、指導計画をする。</p> <p>・ディサービスと情報交換して共通理解を図り、学んだスキルがいろんな場所で活用できるようにする。</p>	



図 5 ディ A の様子
（ワイパーがけ）



図 6 ディ A の様子
（スケジュールチェック）



図 7 学校の様子
（ワイパーの準備）



図 8 学校の様子
（ワイパーがけ）

(2) 成果と課題

学校と「ディ A」、両方に通う児童のより良い支援を目指し、計 7 回の話し合いを行ってきた。「ディ A」が作成したサポートブックを基にこれまで実践してきた支援を直接聞けたことで、A 児の支援の移行がスムーズになり、学校で作成する個別の支援計画作成の基になった。後期の個別の指導計画では、「ディ A」と連携して一つの目標を達成できるように、計画の中に明記し「ディ A」がスキルの学習場面、学校がその応用場面というように、具体的に連携して指導を行うことができた（表 1 図 5 図 6 図 7 図 8）。

また、「ディ A」が学校見学した同日に話し合いを持ち、見学した授業について、目的やねらい、手立てなどを共通理解できたことは児童についてのより詳細な共通理解に繋がった。連携して支援するということは、役割分担して支援できることだと考える。そのためにはお互いの支援方針の理解と尊重が不可欠である。話し合いの場所を交代で設定できたことは相互理解の上で、有効であったと考える。

課題として、次の三つが挙げられる。

一つ目は、話し合いの時間の確保である。十分な話し合いの時間を確保するためには、連携する機関の間で時間調整する必要がある。連携先が増えるほど、また対象児が増えるほど、この作業の困難さは増していくと思われる。二つ目は連携の主体者の決定の不明確さである。この点も連携先が増えることで困難が生じることが予想される。また、相談支援事業もスタートし、主体者決定に困難な状況になっている。三つ目はプライバシーの保護である。連携するには情報の共有が不可欠であるが、保護しながら共有するためには、支援に必要な情報を精査する作業や、保護者、支援機関による情報の扱いに関する共通理解を図る必要も出てくるであろう。

このように、困難さはあるが、連携することは児童のより良い支援に不可欠である。話し合いの設定が困難でも、お互いの支援計画を共有しあうといった紙面を通した連携から始めることが考えられる。

主要参考文献

井澤信三（2012）実践障害児教育 9 月号 学研出版