

養護・訓練を主とする指導における 重度・重複障害児の指導システム

—課題関連図を用いた実態把握から評価にいたるシステムを中心に—

川間健之介* 川間弘子**

Education System for Children with Severe and Multiple Disabilities

on The Curriculum Mostly Consisted of Educational Therapeutic Activity

Ken-nosuke KAWAMA* and Hiroko KAWAMA**

(Received November 20, 1995)

キーワード：養護・訓練を主とする指導、重度・重複障害児、課題関連図

I. はじめに

1. 重度・重複障害児と養護・訓練

重度・重複障害児とは、西川(1994)を参考にすれば、重度の知的発達障害を伴って0～2歳程度の発達段階にあり、身体的にも発育の遅れを伴うことが多く、けいれん発作、チアノーゼ、体温調節の困難があったり、咀嚼・嚥下機能が未熟である、また食事や排泄、衣服の着脱等の日常生活動作が困難であり、その多くに介助が必要である、コミュニケーションの手段が極めて低い段階にある、こうした子ども達につけられた包括的な名称であると言えよう。要するに、重度・重複障害児の多くは、生活年齢が高くても極めて低い発達段階にあることが多く、発達の側面や行動的側面から見ても多くの問題を持っていることが少なくない。平成6年には肢体不自由養護学校の重複障害学級在籍者は、小学部72%、中学部67%、高等部49%となっており、この半数以上が重度・重複障害児であると推測されることから、6,000人程度、これに盲学校、聾学校、病弱養護学校、精神薄弱養護学校にもある程度の重度・重複障害児が在籍すると考えられることから、全体で7,000～8,000人程度の重度・重複障害児が特殊教育諸学校に在籍すると考えられる。

小中学校の学習指導要領には、障害がない児童生徒の標準的発達に応じて各教科とも学年別に目標・内容が定められている。これに対し精神薄弱養護学校においては、各教科の目標・内容は定められているが、一人ひとりの障害の状態が異なることを想定し、学年ごとには定められていない。また、盲学校、聾学校、病弱養護学校及び肢体不自由養護学校

* 山口大学教育学部 ** 山口県立防府養護学校

においては、「精神薄弱を併せ有する重複障害児についての特例」が学習指導要領に定められており、精神薄弱養護学校の各教科の内容を学習することができるようになっている。さらにこうした特例でも適切な教育が困難と思われる重度・重複障害児に対しては、「重複障害者のうち学習が著しく困難な児童生徒についての特例」が定められており、各教科の一部あるいは全部に替えて、養護・訓練を主として指導を行うことができるとされている。これが「養護・訓練を主とする指導」といわれる教育課程である。養護・訓練は小中学校にはない領域であり、特殊教育諸学校に特有のもので、その目標は主に「心身の調和的発達を基盤を培う」こととされている。その内容は「身体の健康」「心理的適応」「環境の認知」「運動・動作」「意思の伝達」の5つであり、18項目が定められている。

養護・訓練の指導に際しては、その内容をすべて指導する必要はなく児童生徒の実態に応じて必要な項目を選定することになっている。しかし、児童生徒の実態を把握するために検討すべき項目が18項目といってもかなり広範囲にわたり、その方法についてもこれまで明確に示したのも少ない。特に、「養護・訓練を主とする指導」の場合、学校教育活動のほとんどを養護・訓練の指導に充てることになるので、これまでに提唱された障害の状態によって一義的に指導内容が決まるようなモデルを導入してもあまり意味がない。宮崎(1991a)は、重度・重複障害児に応じた指導システムが持つべき特徴として、①実態を幅広い観点から個別に捉える視点、②指導目標及び内容についての教員間の共通理解、③指導課題相互の関連性の把握とその構造化、の3点をあげている。そこで本稿では、これらの点を踏まえ、「養護・訓練を主とする指導」における実態把握から評価に至るシステムを検討するものである。

2. 課題関連図を用いた実態把握の提案

「養護・訓練を主とする指導」ではない教育課程には、数種類のものが考えられるが、①各教科、道徳、特別活動、養護・訓練のように「領域・教科別の指導」（精神薄弱養護学校とそれ以外の特殊教育諸学校では各教科の目標・内容が異なる）、②精神薄弱養護学校の教育課程で行われている「各教科・領域を併せた指導」、③精神薄弱養護学校以外の特殊教育諸学校で行われている精神薄弱養護学校の教育課程を特例により取り入れた「各教科・領域を併せた指導+養護・訓練（時間の指導）」が主なものになる。この中の①と③における養護・訓練の時間の指導において有効な実態把握と指導計画作成方法が宮崎・長田・川間(1991)によって提唱されている。

彼らはシステムアプローチの観点から検討している。Checkland(1981)によればシステムアプローチとは、「視野を広くとり、全ての側面を考慮し、問題内のいろいろな部分間の相互作用に焦点を合わせ、組織化された複雑性を扱おうとするもの」である。このような観点から実態把握を行うことは、学校教育活動という多義的なシステムに、一義的な診断-評価モデルがなじまないからである。また、対象となる児童・生徒の問題を多義的にさらにその問題間の関連を検討し、あくまでもその子ども全体との関連を踏まえて実態を把握することが必要であると考えたからである。養護・訓練の個別指導計画作成について検討する前に、彼らは養護・訓練の指導方法の1つである動作訓練において個別指導計画の作成方法を検討している(宮崎・川間・長田,1990)。そこでもシステムズアプローチの観点から検討しており、構造化された動作課題関連図の作成方法を開発している。この動作課題関連図自体はKJ法を利用したものであった。

宮崎・長田・川間(1991)の提案はこれを養護・訓練の指導に洗練したものである。そ

の詳細は省くが、まず関係者の感じている諸問題について問題関連図を作成し、そこから指導内容を選定し、さらに指導内容について課題関連図を作成して系統的でありながらも柔軟な指導計画を立てるという二重構造を持つものである。課題関連図では中心課題、基礎課題、発展課題が示され、このことが指導内容の選定や指導順序を決定する際に重要になってくる。また、養護・訓練の指導はいわゆる「時間の指導」と「関する指導」があるので、指導内容を「関する指導」についても割り振っていく作業があることを示している。これにより学校教育活動全体を通じて養護・訓練の指導が効果的に行える。また、問題関連図の作成等は担当の教員だけで行うものでなく、複数の教員で行うことから、対象児についての共通理解を推進するものであることも強調されている。また、宮崎（1991b）は問題関連図作成を中心に養護・訓練の指導システムを開発することを強調している。

なお、問題関連図作成の詳細は、宮崎（1995）が示している。

3. 問題関連図及び課題関連図を用いた実践

養護・訓練の時間の指導におけるチームティーチングの観点から安藤（1991）は実践を報告しているが、そこでも問題関連図から課題関連図を導出し、さらに養護・訓練の時間の指導以外の授業との関連もその概略を示した。早坂（1991）はソフトシステム方法論を用いて障害児の進学的事例を解決しているが、この方法論の第1及び第2段階に問題関連図を使用し、概念モデルで示されたものは課題関連図であったと思われる。

先の宮崎・長田・川間（1991）や安藤（1991）は実態把握という点から言えば、養護・訓練の時間の指導を前提とした実態把握であったが、三浦（1991）は学校教育活動全体から実態把握することを強調し、問題関連図を作成した。また、長田（1991）も同様に学校教育活動全体から把握し、さらに指導課題と各教科・領域の相互関連を踏まえた指導目標・内容のシステム化を提唱している。

問題関連図自体が指導の成果として変化することを示したのが宮崎・川間・長田（1992）である。養護・訓練の指導技法の一つである動作訓練において、複数の事例の分析を行い指導課題の構造自体が変化することを明らかにした。また、問題関連図から課題関連図を作成し、指導の結果及び評価として再び問題関連図を作成したものには長田（1992）や川間（1994）がある。この2つの研究は共に養護・訓練の時間の指導のものであり、問題関連図の作成自体が「時間の指導」の枠に収まっているように思われるが、形成的評価として問題関連図が有効であることを示している。

4. 養護・訓練を主とする指導における実践

上述した諸報告は養護・訓練を主とする指導の対象になる児童・生徒の実践ではなく、またその対象となっている場合でも運動に関する授業等一つの授業内での問題関連図作成であったり、各授業と指導課題の関連が明記されていないものであった。しかしながら、これらの諸研究から、①問題関連図は学校教育活動全体から作成されること、②問題関連図から課題関連図が作成されること、③課題関連図と各授業の関係が検討されること、④問題関連図の変化を形成的評価として使用できること、が示唆されている。この①～④を「養護・訓練を主とする指導」において実現することが肝要である。

このような考えに基づいて、川間（1995a）は事例を通じて個別指導計画作成と評価を検討した。そこでは、対象児について関係する複数の教員より問題関連図が作成され、そこから中心課題、基礎課題、発展課題からなる課題関連図を導出する。そして、年間指導

目標を設定する。次に年間指導目標を各授業ごとに割り振る作業になる。宮崎・長田・川間（1991）も各授業に指導目標を割り振ることを提唱しているが、それは「関する指導」としての割り振りであった。川間（1995a）ではすべて授業名称は異なってもすべて養護・訓練の授業であるので、授業ごとの指導目標が割り振られることになる。そして、授業ごとに評価がなされ、次に年間指導目標に集約される。最終的には問題関連図から抽出された中心課題に対する評価から次の課題が明らかにされる。この川間（1995a）では個別で行う運動の授業における実践が主として取り上げられている。森本（1995）や川間（1995c）は川間（1995a）と同様な考えに基づいて個別学習の授業を取り上げている。

川間（1995b）は学習集団の個々の生徒に対し問題関連図を作成し、年間指導目標を設定し、さらに個々の年間指導目標を達成するために、その学習集団に対し、個別指導と集団で行う指導の2つの授業形態を準備することを報告した。すなわち授業は、予め存在するものではなく、学習集団の個々の実態に応じて設定するという主張である。学習集団の個々の実態に応じた授業設定であるから個別年間指導目標を各授業に割り振る際に円滑に作業は進む事になる。この報告では主としてチームティーチングの観点から集団で指導を行う「音楽・ことばあそび」という授業が取り上げられているため、実態把握から評価に至る系統的なシステムの全体像についての詳細な記述がない。

II. 課題関連図に基づく指導システムの提案

本稿では、上述の先行研究に基づき養護・訓練を主とする指導における問題関連図から課題関連図を作成し、評価に至るシステムを提案する。このシステムには、a. 実態把握—指導目標—指導内容の選定—指導方法の決定—指導—評価の教育実践に必要なプロセスが全て含まれてはならない。また、b. システムズアプローチの観点に基づき対象の児童・生徒についてその発達諸側面と諸側面間の関連が全体との関係の中で捉えられるものではなくてならない。さらにc. 用意される授業は、児童・生徒の実態から準備されなくてはならない。

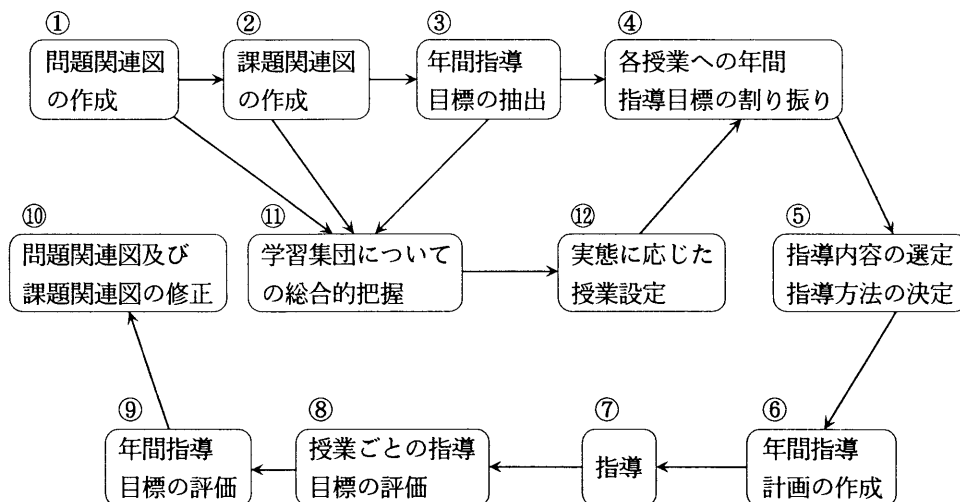


図1 課題関連図に基づく指導システムの流れ

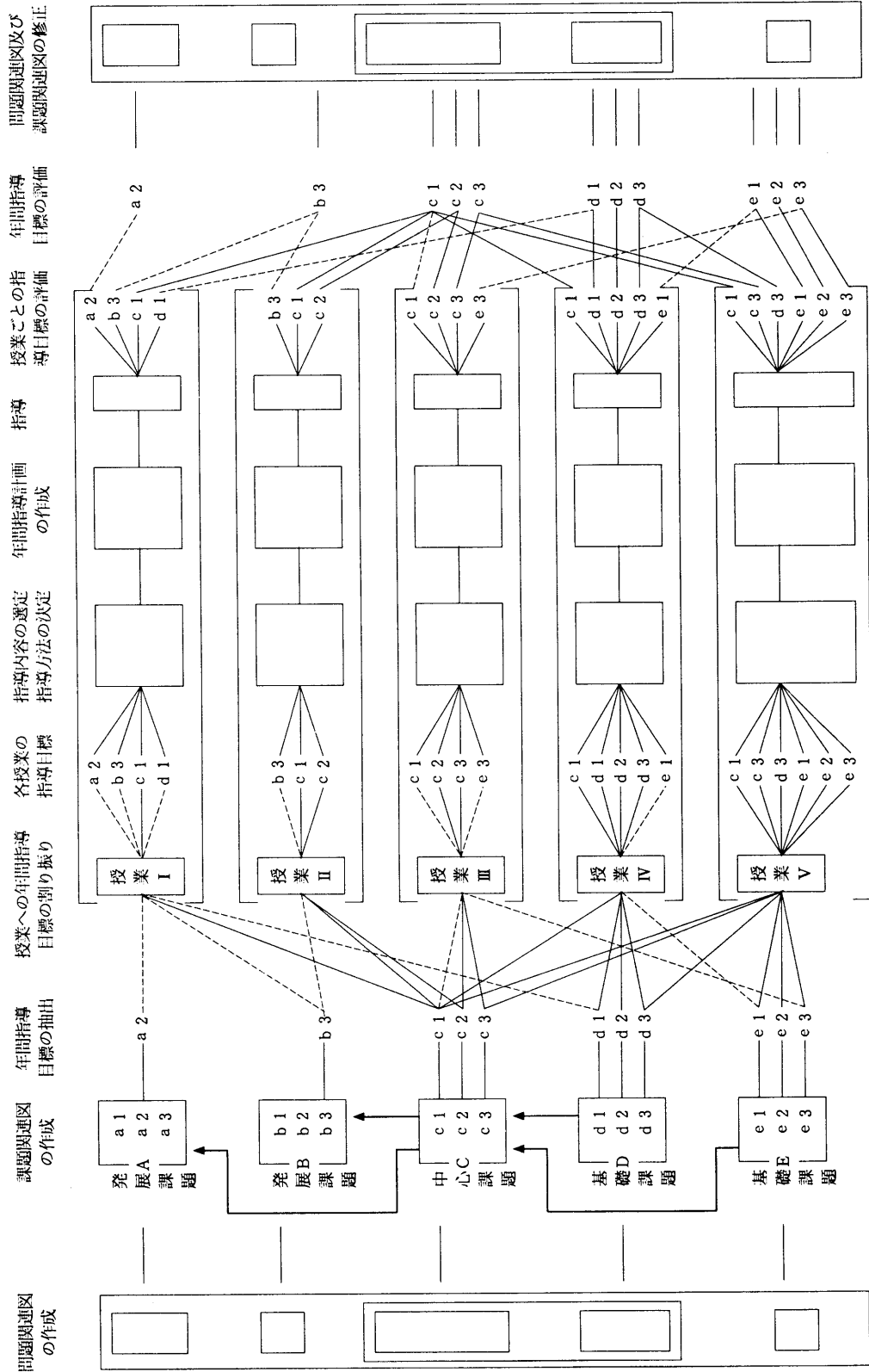


図2 課題関連図に基づく指導システム

こうした考えを現すモデルを図1に示した。a. について見てみると、実態把握については①～②が対応し、指導目標については③～④が対応する。指導内容・方法の決定は⑤～⑥であり、指導は⑦、評価は⑧～⑩に対応する。b. については①と②がまさしくその観点からの作業である。c. は⑪⑫の部分それぞれにあたる。

図2を見ながらもう少し具体的にこのシステムについて解説したい。

1. 問題関連図の作成

問題関連図作成は実態把握の第1段階である。動作訓練では問題関連図がそのまま動作課題関連図となりうることも多いので、問題関連図と課題関連図を特に区別しないようである。しかし、学校の教育活動の場合、両者を区別し他方が作業が明確になると思われる。その方法は宮崎(1995)に詳しいのでその概略だけをここでは示す。まず、問題状況の把握であるが、通常4月中旬程度まで複数の教員によって観察し、観察したことをカードに記入していく。また教員の観察したことだけではなく、保護者の意見や要望、関係機関からの情報も加えるべきである。この点については、本稿の扱う部分ではないが「保護者のニーズを指導に反映させる」という考えが近年強く叫ばれるようになってきているので、積極的に取り組んだ方がよい。この次段階からはKJ法を参考にしたものになる。カードのグループ化(カードの山づくり、表題づくりの繰り返し)、表題の関連づけと図式化の作業を行う。こうして作成された問題関連図は、一人の児童生徒の実態をもれなく含みその関連も全体の中で明確に表現されたものになる。

2. 課題関連図の作成

問題関連図から課題関連図を導き出さなくてはならない。この方法について定式化されたものはないが、問題関連図より中心課題、基礎課題、発展課題を読みとる必要がある。中心課題とはまさに現在中心的に取り組まざる得ない課題であり、指導においてはその目標の中心を占めるものである。発展課題は現在はその課題を達成することは困難であるが将来的に目標としたいものになる。基礎課題は中心課題が達成されるために必要とされる課題で現在達成されていないものと達成されているがさらに充実させる必要のあるものが考えられる。典型的には、問題関連図において、基礎課題は出力矢印ばかりで入力矢印のない山、発展課題は逆に入力矢印が1～2で、出力矢印がほとんどない山、中心課題は入力矢印が複数あり、出力矢印も1～2ある山、とそれぞれ関係する。図2では発展課題A、発展課題B、中心課題C、基礎課題D、基礎課題Eが示されており、それぞれ3つの課題からなっている。

3. 年間指導目標の抽出

年間指導目標は、宮崎・長田・川間(1991)の指摘するように、対象児の障害の状態と共に教員の指導能力や授業時数、指導形態、授業形態、施設・設備などの制約条件によってもかわってくるので、これらを大まかに踏まえてどの程度の目標ならば、当該年度で達成されるかが予測されたものである。課題関連図のうち主に中心課題、基礎課題から選択されることが多くなる。課題によっては発展課題の一部から選択されることもあり得る。図2では発展課題からもa2とb3が選択されている。なお、問題関連図や課題関連図から指導目標を抽出することに関しては、「文部省 肢体不自由児の養護・訓練の指導」にも概略が示されている。

4. 学習集団の実態に応じた授業の準備

図2にはないが図1の⑪～⑫の作業について述べる。通常、養護・訓練を主とする指導の対象児童生徒は、学部ごとに1つの学習集団として授業を行うことが多い。呼称は不適切かもしれないが多くの養護学校で「重度グループ」と言えば通じるのが現状である。この学習集団の人数であるが、学校の実状によって様々であるが、ここでは3～6・7名を想定している。課題関連図の作成から年間指導目標の抽出が学習集団全員についてなされた後、全員の指導目標をもれなく達成するためにどのような授業を準備すればよいのかを関係する教員によって検討する。ここではあくまでも個々の指導目標が教員の思いよりも優先されなくてはならない。

一般的に重度・重複障害児の指導にたずさわる教員の思いには「集団」「経験」というキーワードが存在するらしい。この作業を経てない授業には安易に集団で行う授業や様々な経験をさせたつもりになる授業が多く見受けられる。養護・訓練を主とする指導の対象となる児童生徒の場合、発達的にみて2歳程度未満の場合が多いのであるから、集団よりもまず特定の大人とのコミュニケーションが充実されなくてはならないことが多い。また、様々な経験といっても、そうした授業が具体的に児童生徒の発達にどのように寄与していくのかが明確にされていなくてはならない。個々の指導目標から授業を準備するという作業は、こうした教員の誤りを防止する役目を果たすと思われる。もっとも個々の指導目標に集団参加に関する事項がある場合には、当然集団で行う授業が準備されてよい。また、中学部や高等部になると本人の発達段階を踏まえながらも、特に「社会参加」を保障しようという考えが必要な場合もある。精薄教科の音楽等内容が加わる授業の場合は、個別より集団という授業形態が望ましいかもしれない。よく検討されての授業であれば問題はないと思う。

また、授業名称は様々になると考えられるが、その内容は当然養護・訓練の内容が主となる。部分的には特別活動、道徳または精神薄弱養護学校の各教科の内容が想定される授業になることもある。養護・訓練を主とする指導といっても100%養護・訓練の授業だけでなくはならないということもない。細村(1995)は、精神薄弱養護学校における指導形態の領域・教科を合わせた指導(日常生活の指導・遊びの指導・生活単元学習・作業学習)と同様に養護・訓練を主とする指導においても領域・教科を合わせた指導の指導形態が可能であるとして、例えば「生活活動を中心にした指導」「遊び活動を中心にした指導」「課題活動を中心にした指導」あたりのまとまりが妥当であろうと述べている。

理想的な授業が想定されたとしても、実際には教員の力量や持ち時間数の問題、教科担任制をとっている場合は他の学習集団との調整が必要である。こうした制約から個別という授業形態を十分保障することができない場合もあり、結果的に集団で授業を行わなければならない場合も生じる。完全な一斉授業というものは考えられないが、集団の中で個々の目標が達成されるのであれば差し支えない。しかし、個別の授業形態は必ず保障されなくてはならず、先の「課題活動を中心とした指導」は個別の授業形態を前提として考えられている。また、教員の力量からしても個々の目標を集団の中で達成する方が個別の授業形態で行うよりより高度であることを忘れてはならない。

このようにして準備された授業は、図2の授業への年間指導目標の割り振りから授業ごとの指導目標の評価を制限するものである。というのも個別か集団かという授業形態をはじめ、目標主導型授業か活動主導型授業かということが、指導内容・方法のある程度決めてしまうからであり、そのため場合によっては評価方法もおおよそ決まってしまう場合が

あるからである。逆に言うと、どのような授業が必要かということこれらのことを考えないわけにはいかない。

5. 授業への年間指導目標の割り振り

学習集団の実態に応じた授業が準備された後は、年間指導目標を各授業に割り振っていく作業になる。図2では授業Ⅰ～授業Ⅴが準備されており、年間指導目標がどの授業に割り振られるのかが示してある。例えばc1という年間指導目標は授業Ⅰから授業Ⅴの全てに割り振られており、またd3は授業Ⅳと授業Ⅴに割り振られている。実線はその授業の主目標になるものであろうし、点線はそれ程強い割り振りでないかもしれないことを現している。つまり、年間指導目標が1つの授業にだけ割り振られる場合もあるであろうし、複数の授業に渡って割り振られることもある。この作業は、学習集団の実態に応じて十分検討されて授業を準備したのであればそれ程時間を要しないはずである。

6. 指導内容の選定・指導方法の決定

先に述べたように学習集団の実態に応じた授業を準備する際に指導内容や指導方法についてはおおまかな想定がなされているであろう。しかし、この段階ではさらに詳細にそれを決定していくのである。この作業と次に述べる年間指導計画の作成とを厳密に分けていくことは現実的には無理であるが、本稿では一応便宜的に分けて示す。

各児童生徒の指導目標を達成するために指導内容が選定される。ここまでの手続きを経て得られる指導内容は主として学習指導要領に示された養護・訓練の指導内容に含まれているはずである。もし、養護・訓練の指導内容に含まれない指導内容が多い時は、その児童生徒は養護・訓練を主とする指導の対象ではないという事になる。

授業によっては例えば集団で行う遊び活動を主として行う場合もあるが、この時もその指導内容は主として養護・訓練から選択されていなければならないが、一部は精神薄弱養護学校の各教科の指導内容から選択されることもある。いずれにしても、児童生徒の実態から決定される指導内容ではあるが、教育課程の上でどういう位置づけがなされるものかを押さえておかななくてはならない。

指導内容の選定にあたっては、各校で作成している指導内容表等があればそれを活用したい。しかし、養護・訓練を主とする指導に十分使用できる系統的な指導内容表はあまり見あたらない。不十分ながらも「文部省肢体不自由児の養護・訓練の指導」の巻末にある指導内容例が参考になる。また、精神薄弱教科の内容に関するものなら「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－」の巻末資料に詳しいので参考になる。

7. 年間指導計画の作成

ここで言う年間指導計画とは当該授業の年間指導計画をさす。この場合、集団で行う授業の場合にはその集団の年間指導計画になるし、個別で行う授業の場合は個別年間指導計画になる。集団の場合でも授業で行う活動や単元と共に個別の指導目標や活動が記載されたものが普通であろう。この年間指導計画には少なくともその授業について、個別あるいは学習集団ごとに、指導目標、指導内容、指導順序、指導方法、使用教材、指導の時間配当等が具体的に記載されなくてはならない。先にも述べたが、実際にはこの作業をそれ以前の指導内容・指導方法の決定と分けることは難しい。図2では、それ以前のプロセスの

作業が終了しなくては作成できないと考え、指導内容の選定・指導方法の決定の次に示した。

8. 指導

ここではじめて指導が始まるわけであるが、実際には年度当初より指導は行われており、問題関連図の作成に用いる情報も指導を通じてなされることがほとんどである。しかし、これより前のプロセスを経てここではじめて児童生徒の実態に応じ、計画的であり、学校教育活動全体の中に位置づけられた指導が行われることになる。

9. 授業ごとの指導目標の評価

授業の評価は、授業ごと、週ごと、月ごと、単元ごと、学期ごとと様々なスパンで行われる。それは一般に目標が長期目標と短期目標から考えられているからである。本稿では、一年間のスパンを想定しているので、年間指導目標についてのみ考える。各授業ごとに年間指導目標を達成するための指導内容や方法は異なるのが普通であるので、同じ年間指導目標でも各授業ごとに評価が異なることも十分考えられる。この段階ではあくまでもその授業における評価にとどめるべきである。

10. 個別年間指導目標の評価

1つの年間指導目標について複数の授業で行うため、授業ごとに結果がまったく異なる場合やニュアンスが多少異なることは多い。作業としては年間指導目標に対して複数の授業の評価を集約していく必要がある。授業ごとに指導内容や方法が異なるためその作業も困難なものかもしれないが、ケース会やグループ会等を通じて十分検討しなくてはならない。年間指導目標を達成するために授業を準備したのであるからその評価結果が集約されなくてはこのシステム自体のオリジナリティがなくなる。しかしながら、残念なことにこの作業についての具体的な提案は現段階では十分にできない。

各年間指導目標の評価がなされたら、次に評価ごとの関連を検討する必要がある。課題関連図作成の段階では予想できなかった指導目標間の関連も指導の成果としてあるかもしれない。

11. 問題関連図及び課題関連図の修正

最後の段階は問題関連図及び課題関連図の修正である。もう一度、問題関連図自体を作成しなおして、問題構造の変化を明らかにし、総括的評価を行うことも良いかもしれないが、時間的制約が大きいので、問題関連図を修正するにとどめても構わない。修正箇所を朱筆するとか、→を加筆修正するだけでも総括的に評価可能である。課題関連図についても同様で、課題関連図を修正するか、修正された問題関連図より課題関連図を作成する whichever でも良いと思われる。そして、ここから次年度の年間指導目標が決定され、このシステムが継続していくことが望ましい。しかし年度が変わると、新入生、卒業生と学習集団自体が変わり、また教員の異動等も含め学部等の体制の変化があるので、前年度の問題関連図や課題関連図を活用することは難しいことも少なくない。もちろんできる限り活用すべきであるが、教員が個々の児童生徒を十分に共通理解できない状況であれば、もう一度問題関連図作成からの作業を始めることも1つの方法である。

Ⅲ. 課題関連図に基づく指導システムの実践例

本実践例はA肢体不自由養護学校中学部重度グループのものである。グループは学年の異なる4名の生徒からなり、養護・訓練を主とする指導の対象である。このグループの指導にかかわる教員は7名で、他グループの授業も担当しているため授業ごとに入れ代わる。

1. 事例

本実践例では、このグループのうち中学部1年女子のB子を中心に取り上げる。診断名は、脳性まひによる四肢体幹機能障害（痙直型）、レンノックス症候群、重度精神遅滞である。運動面での状況は、頸定（－）であるが左右に動かせ、腹臥位では頸部挙上可である。しかし、座位では後傾する。姿勢変換（－）。上肢の可動域に制限ないが、中手指関節拘縮がある。下肢は背臥位において股関節外転外旋で両側後側部筋の短縮がありフロッグポジションである。体幹は左凸の側彎がある。認識面では、リズムカルな音楽がかかると表情が良くなる。メリハリのある言葉かけやかけ声に反応し、表情を変えたり動かしたりする。音のする方を向いたり、人の動きを追視したりするが、注視し続けることは難しい。

2. 問題関連図の作成から年間指導目標の導出

本児の指導にかかわる7名の教員によって図3に示す問題関連図を作成した。そこでは、日常生活面、健康面、意思の伝達、認知面、運動動作面の問題状況が明らかとなった。図3では問題状況を集約し問題1～問題4が示してあるが、これが課題関連図に相当するものである。課題関連図作成の作業に入る前に問題状況を集約し作業を行っている。ここで様々な問題状況に共通して存在する問題が新たに明らかとなった。それは、「主体的に人や物に係わる」ことである。本来的には問題関連図において1つの山として表現されるものであるが、複雑な関連のためそうならなかった。そこでこの例では課題関連図作成作業において新たな問題状況と捉え、中心課題に設定したのである。図2ではこの中心課題に向かって→が伸びているが、それは問題を課題とした場合、各課題を達成することにより中心課題が達成できると考えたからである。その意味では問題1～4は基礎課題に位置づけられる。しかし、ここでさらに複雑なのはこの中心課題が達成されることによって問題1～4の充実が期待されることであり、中心課題と各問題が双方向の→で結ばれることである。そして、図4に示すような年間指導目標が導き出された。

3. 学習集団の実態に応じた授業の準備

図3に示した問題関連図をグループの4名の生徒について作成し、それぞれ一定の手続きを経て年間指導目標が決定された。全ての目標を達成するために7名の教員により検討した結果、個別指導という授業形態で「学習」「運動・動作」、集団で行う指導という授業形態で「音楽・ことばあそび」「感触あそび」「運動あそび」「朝の会」が本グループの授業として決定された。この他の指導として「食事」「日常生活場面」「特別活動等」が入ってくる。これらの授業を先に示した養護・訓練を主とする指導における各教科・領域を併せた指導と比べると、「学習」と「運動・動作」は「課題活動を中心にした指導」に対応し、「音楽・ことば遊び」「感触あそび」「運動あそび」はほぼ「遊び活動を中心にした指導」に対応する。さらに「食事」「朝の会」「日常生活場面」は「生活活動を中心にした指

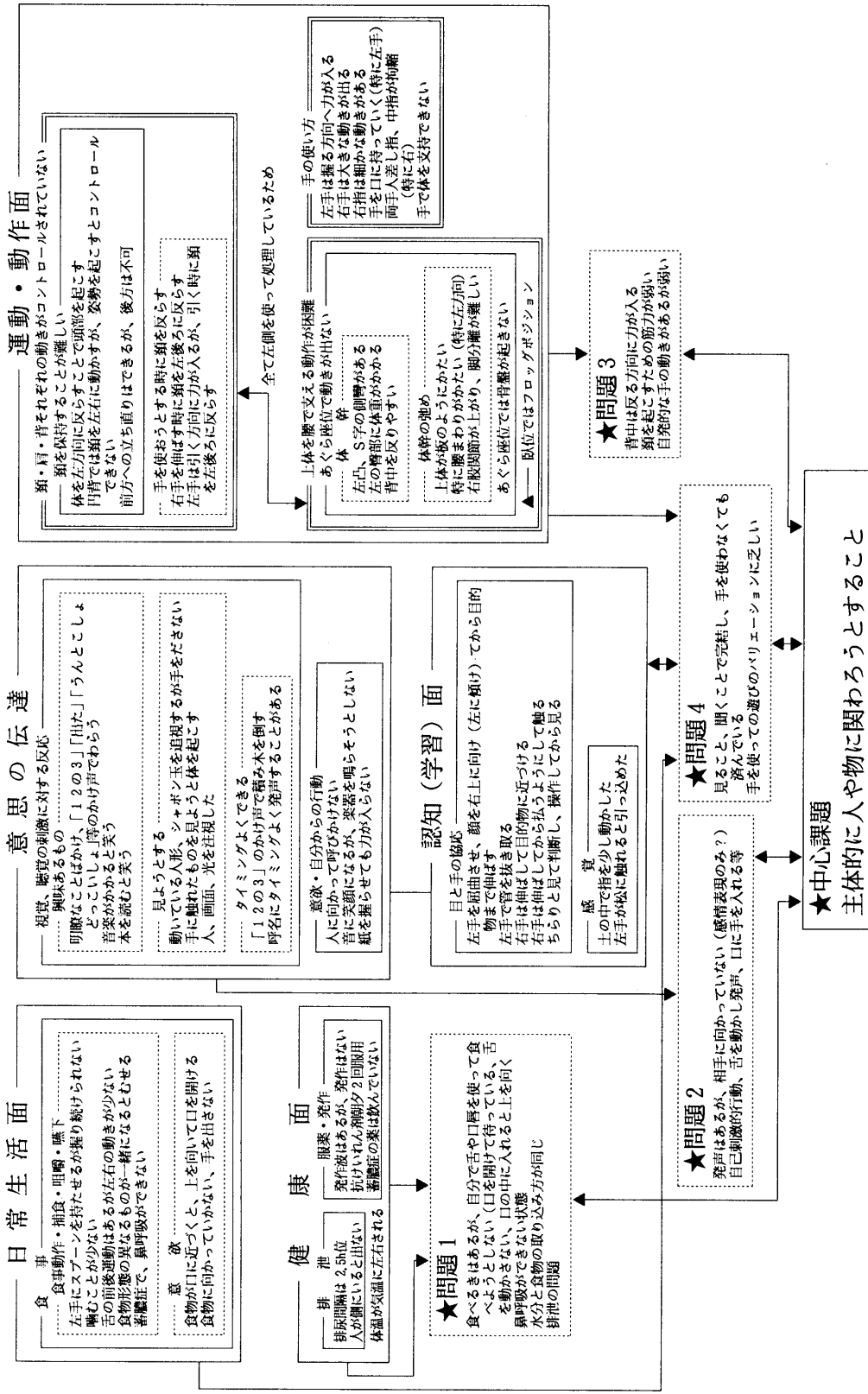


図3 B子の問題関連図

導」に対応すると考えられる。各授業の年間指導計画等は担当者がグループの生徒の年間指導目標を踏まえて作成した。

4. 年間指導目標の各授業への割り振り

本事例B子の年間指導目標がどの授業等に割り振られたかを図4に示した。中心課題から抽出された「主体的な行動」は全ての授業等に割り振られていることがわかるが、他の指導目標も複数の授業に割り振られていることが分かる。

5. 評価

評価はまず授業ごとに行うが、次に年間指導目標の評価を行う作業となる。図4には各授業からの評価を7名の教員によって検討し、年間指導目標の評価として集約したものを示した。学習、運動・動作、主体的な行動、食事、意思表示・指示理解等の大きな項目は変わらないものの、そのそれぞれの指導目標の評価は当初の指導目標の表現とは大きく異なる場合がある。たとえば年間指導目標の「提示されたものを見て手を伸ばしたり触ったり倒したりする」に対する評価は「・・・できるようになった」となるべきであるが、実際には「かけ声に応じて目的物を触ることができるようになった」と「提示物を見ても、

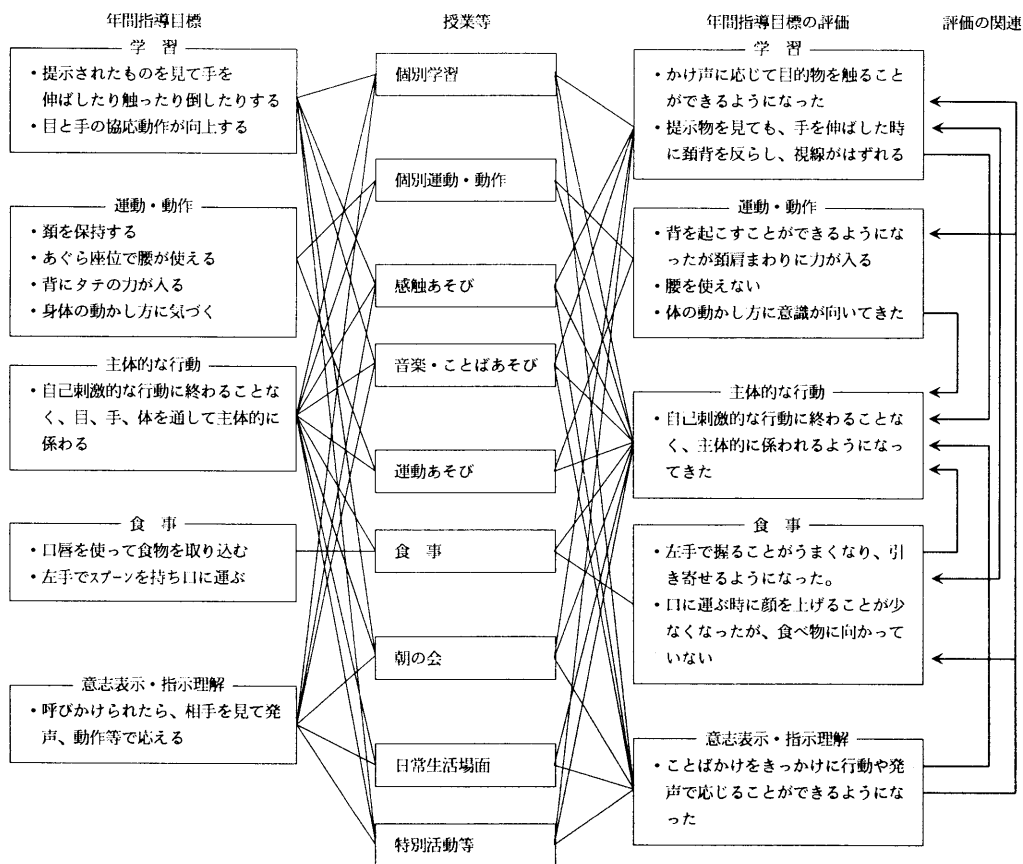


図4 B子の年間指導目標と授業の関係

手を伸ばした時に頸背を反らし、視線がはずれる」となっている。つまり直接的にきっちりに対応した評価ではないが、年間指導目標の設定の際には一定の方向性ははっきりと決まっているはずで、ほぼそれに応じた評価に集約されていれば特に問題はないと思われる。また、図4では評価の関連が検討してある。これは指導の結果として関連が分かってきたもので、課題関連図の作成においては予想できなかったことも分かってくる。

IV. まとめと今後の課題

本稿では課題関連図に基づく養護・訓練を主とする指導における指導システムを提唱した。このシステムは、1人の子どもの様々な課題を課題間の関連を踏まえてその子ども全体との関係の中で捉え、そうして設定される指導目標が十分実現できることを意図している。システムアプローチの観点に基づいた課題関連図作成に至る方法は蓄積も増え、成果も上がっているが、これが学校教育活動の中でどのように組織的に行われれば良いかという議論はそれ程多くなかった。特に課題関連図から得られた指導目標はどのように評価に結びついていくのかが未だ明確にはなっていない。これらの点に応えるシステムが必要であるので提唱したが、多くの問題点が残されている。

その1つが、本システムの特徴である学習集団の実態に応じて授業を準備するプロセスである。一見あたりまえのことであるが、この作業がなされる養護学校はあまりない。学習集団の編成は実態把握に基づいてなされるわけであるから、その段階に必要な授業はおおよそ設定されるのが普通である。それでどのような問題があるのか、本システムのようにしなくてはならない必然性が理解できないという批判が予想できる。従来の方法では、学習集団の担当となる教員が決まる前に授業が決まってしまうのである。したがって、教員はその授業の枠内で児童生徒を把握することになる。小中学校等では何の問題もないが、養護・訓練を主とする指導の対象となる児童生徒の場合は、当該授業だけの把握では不十分であり、その児童生徒の全体との関連の中でその授業がどういう意味をもつのが教員に把握されていなくてはならない。そのため、このシステムでは授業を準備するプロセスを加えているのである。授業によって担当者が変わることがなくそのグループの担当が終日固定している場合は、このような作業は必要ないかもしれないが、教科担任制をとっている場合など、児童生徒の共通理解という点で必要であると考えられる。もちろん問題関連図作成を複数の教員で行うことで十分かもしれないが、この主旨を一貫するために本システムではあえて強く主張したい。

また、多くの養護学校でなされている実態把握の方法は、何らかのチェックリストを用いたものである。チェックリストを用いた実態把握で十分ではないかという批判も予想できる。学級編成や学習集団の編成に利用するにはチェックリストを用いた実態把握で十分かもしれない。しかし、そこから指導目標が導かれ、指導内容・指導方法が適切に決定できる程の実態把握チェックリストはあまりない。多くの学校でチェックリストを作成しているが、それが授業に反映されないのはそのためである。本システムでは、問題関連図作成による実態把握を行うが、そこにはチェックリストの結果、諸検査の結果、保護者からの情報、関係機関からの情報、保護者の要望等を広範囲に渡って含める方が望ましい。しかしながら、チェックリストと本システムの関係についてはさらに検討する必要がある。

本システムは、養護・訓練を主とする指導を前提に検討されている。他の教育課程に適用するには問題が多い。養護・訓練を主とする指導の対象となる児童生徒では、このシス

テムによって導かれた指導内容が主に養護・訓練の内容となり、また授業時数等についても弾力的に運用できる。しかし、いわゆる精薄代替や準ずる教育課程の対象となる児童生徒にこのシステムを適用した場合、導かれる指導内容は各教科、各領域にわたることが予想できる。そして、必要な授業を準備することも教員数から十分に行えず、授業時間数等の配分も困難が予想できる。精薄代替の場合はまだ適用の可能性はあるが、準ずる教育課程においては教育課程上このシステムを適用することはできない。下学年適用においても同様である。また、本システムは学習集団が固定されている場合が想定されている。実際には授業ごとに他の学習集団と合併する場合もあるし、あるいは授業によっては全く別の学習集団に編成される場合もある。前者の場合はまだそれ程問題とならないが、後者は精神薄弱養護学校では一般的にあり得ることなので精薄代替に適用することが困難な理由の一つでもある。生活集団である学級と学習集団の関係も学校によって異なるかもしれないが、こうした場合の本システムの適用も検討されなくてはならない。

以上は、本システムを実際に用いる以前の段階で問題となることである。本システム自体に内包された問題点を次に述べる。本システムの1番の問題点として、指摘できることは時間がかかることである。本システムの有効性について理解されたとしても、実際の作業になると膨大な時間が必要とされる。しかも問題関連図作成から年間指導目標の導出までのプロセスは年度当初、遅くとも5月上旬には終了しなければならない。特に年度当初は教員にとって雑務が多い時期であるので複数の教員がそろって作業を進める時間がとれず、実践例においても勤務時間外の作業、持ち帰りの作業が多かった。問題関連図作成におけるカードづくりは係わる教員全員で行い、問題関連図作成は慣れた教員で行うことも時間短縮の1案であるが、問題関連図作成の作業にたずさわることで教員間の共通理解が得られるのであるから問題は残る。

問題関連図作成における問題の1つに、それに係わる教員集団の質の問題がある。つまり、同じ児童生徒でも問題関連図作成に係わる教員集団が異なれば、異なった問題関連図ができあがることである。それが教員集団の個性ともオリジナリティーとも言える。問題でない場合も多い。しかし、発達理論に精通した教員集団と障害児教育の経験の浅い教員集団では、問題関連図がかなり異なったものとなる。特定の指導法に優れた教員だけの集団であると児童生徒の把握に偏りが出てしまう。こうしたことは、あまり望ましいことではなく、少なくともある程度は発達理論や関係した事項に精通している教員が含まれるとか、立場の異なる教員が含まれなければならない。そうでないと、問題の関連性を捉えることが十分にできず、したがって課題間の関連が見いだせないことがあり得る。

この他、各授業間の関連が本システムではあまり触れられていないことも検討すべき問題である。課題関連図から授業間の関係はおおよそ推測できるが、それとは別に実際に授業を進める中で有機的に各授業が関連しているはずである。その関連の仕方をより明確にしていく手続きが本来必要である。これが十分でないため、実践例では評価の関連を検討している。また、授業ごとの評価から年間指導目標の評価をどう進めるかということについても検討すべき課題として残されている。

以上の他にも多くの検討すべき点が残されている。課題関連図に基づく指導システムを学校に導入するのは容易ではなく、学校の教育課程や学部の指導体制によっては様々な問題が生ずる。場合によっては、本システムより養護・訓練を主とする指導にとって有効なシステムがあるかもしれない。今後、様々な点から養護・訓練を主とする指導における指導システムについて検討していきたい。

文 献

- 安藤隆男（1991）：重複障害児の自発行動を促す養護・訓練の時間の指導とそのシステムについて－事例から得られた記録の分析を通して－。特殊教育臨床研究, 1, 35-40.
- Checkland,P. (1981) :Systems thinking, systems practice. John Wiley & Sons,Ltd.
- 早坂方志（1991）：個別指導計画作成方法の開発の試み（その1）。特殊教育臨床研究, 1, 53-58.
- 細村迪夫（1995）：指導計画作成の基本。文部省「重複障害児の理解と指導」第9回編集協力者会議資料。
- 川間弘子（1994）：触刺激に過敏な重度・重複障害児の指導事例－養護・訓練の時間の指導において－。特殊教育臨床研究, 4, 3-11.
- 川間弘子（1995a）：養護・訓練における個別指導計画作成とその評価。平成6年度山口県特殊教育連盟肢体不自由教育部会研究紀要, 93-100.
- 川間弘子（1995b）：養護・訓練「音楽・ことばあそび」の授業。大野由三（編）障害児指導のためのチームティーチング, 明治図書, 107-122.
- 川間弘子（1995c）：養護・訓練における個別指導計画作成とその評価。日本特殊教育臨床研究会第5回研究大会大会資料集。
- 宮崎昭（1991a）：肢体不自由を伴う重複障害児のとらえ方と指導。養護・訓練研究, 4, 120-122.
- 宮崎昭（1991b）：養護・訓練の指導システムの開発。特殊教育, 67, 35-40.
- 宮崎昭（1995）：課題関連図による指導計画の作成。なのはな会記念誌編集委員会（編）知的障害のある子どもたちへの動作法, 市川なのはな会, 33-38.
- 宮崎昭・川間健之介・長田実（1990）：動作訓練における個別指導計画作成方法の開発。養護・訓練研究, 3, 101-106.
- 宮崎昭・川間健之介・長田実（1992）：動作訓練における課題構造とその発達についての事例研究。筑波大学養護・訓練研究, 5, 29-37.
- 宮崎昭・長田実・川間健之介（1991）：養護・訓練における指導計画作成方法の開発。養護・訓練研究, 4, 77-86.
- 三浦祐一（1991）：児童・生徒の問題状況の総合的把握のための一方法－KJ法による問題関連図の作成作業を通して－。特殊教育臨床研究, 1, 59-64.
- 森本和子（1995）：重度重複障害児の個別学習－目と手のつながりをもとめて－。山口特殊教育臨床, 1, 61-65.
- 文部省（1989）：盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領。大蔵省印刷局。
- 文部省（1991）：特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－。東洋館出版。
- 文部省（1992）：特殊教育諸学校学習指導要領解説－養護学校（肢体不自由教育）編－。海文堂出版。
- 文部省（1994）：肢体不自由児の養護・訓練の指導。日本肢体不自由児協会。
- 長田実（1991）：学校教育活動全般からとらえた指導目標、内容設定に関するシステム化（I）－医療との連携の意義と臨床実践－。特殊教育臨床研究, 1, 47-52.
- 長田実（1992）：障害児幼児の個別指導計画作成とその評価－動作学習を用いた指導実践を例に－。特殊教育臨床研究, 2, 29-36.

西川公司（1994）：重度・重複障害児の障害の種類や程度。精神薄弱教育実践講座刊行会（編），精神薄弱教育実践講座第14巻，重度・重複障害児の教育，日本文化科学社，6－11。