

自立活動を主とする教育課程における個別の指導計画

—— 温水プール指導と姿勢との関わりから ——

上杉まどか*・川間健之介

Indivisualized Teaching Plan of the Therapeutic Educational Activity Curriculum
: Teaching in the Heated Swimming Pool and Posture

UESUGI Madoka, KAWAMA Kennosuke

(Received May 15, 2002)

キーワード：自立活動 個別の指導計画 温水プール 姿勢

I. はじめに

平成14年度から新指導要領が実施される。今回の改訂では「生きる力」を培うことを基本的なねらいとする。盲・聾・養護学校の教育課程においては、この「生きる力」を培うための手段、つまり一人一人の障害に応じたきめ細かな指導を実践していくための新しい学習のキーコンセプトが個別の指導計画や自立活動、総合的な学習である。

個別の指導計画については、これまでに各教育委員会、教育センターの研修で取り上げられ、多くの雑誌や書籍（例えば、清水・品川・杉浦，1998；安藤，2001）において例示、検討がなされており学校現場でも浸透してきたように思われる。肢体不自由養護学校では、これまでも養護・訓練を中心とした個人別の年間指導計画を作成していたところが多い。今回の学習指導要領の改訂において、自立活動の個別の指導計画の作成が義務づけられたことから、個別の指導計画の様式の検討が多くの養護学校で行われた。しかし、個別の指導計画そのものの妥当性を十分に検討するところまでは困難な学校が多いように思われる。例えば、子供の実態把握の方法は良いか、課題を的確に把握し目標設定をしたか、目標に対応した指導内容、評価になっているか、卒業後の将来像を踏まえているかなどである。特に発達的に初期段階にある重度の障害のある児童生徒は、多くの課題とその解決の困難さを理由に、12年間の学校教育を通しての目的が明確にされてこなかったのではないだろうか。

一方、生きる力が自立へと向かう力であれば重度の障害のある子どもたちにとっての自立とは何であろうか。自立について盲・聾・養護学校学習指導要領解説－自立活動編－では、「それぞれの障害の状態や発達段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」と述べられている。こうした言葉を自立への支援となる日々の指導と結びつけると、次のように置き換えることができる。

「主体的に自己の力を可能な限り発揮する」→主体的な活動（欲求・興味・成就感）

「よりよく生きる」→自己実現（表現）→豊かな生活、地域で生きる

*山口県立周南養護学校

学校教育は「主体的に活動する」場としての役割を担っているが、重度の障害のある児童生徒の場合、学習が著しく困難であることが多い。そのことが保護優先の立場と主体的な活動の重視という2つの立場を生じさせ、援助者（関わる人全員）の共通理解を得にくくする。主体的な活動を重視した場合でさえ、児童生徒のしたいようにさせるという間違っただ指導に置き換えられることもある。

主体的な活動は欲求や興味から生じると思われるが、こうした活動は、児童生徒が自分の意思で選択しているということを私たちに伝えてくれる。児童生徒が自ら選択して起こした活動を認めていくことは成就感、満足感へとつながり、次への主体的な活動を起こす原動力となる。より多くの選択する機会を提供し、この環をうまく循環させていくことが援助者の「支援」の役割であり、児童生徒たちの自己表現への拡がりへと繋がっていく。

このように重度の障害のある児童生徒の自立は「主体的に活動（選択）する力」とその「支援」によって成り立っていくと考えられる。

こうした自立の考えに立って、自立活動を主とした教育課程の児童生徒を取り上げ、個別の指導計画を作成する過程で「主体的に活動する力」を引き出す支援について考えていく。さらに1年間の自立活動の指導（温水プール指導・個別学習）の実例に沿って、どのような支援が主体的に活動する力に結びついていくのかを検討する。

Ⅱ. 個別の指導計画の検討

今回対象とした児童は、視覚障害、肢体不自由、知的障害のある小学部2年生の男児である。自立活動を主とした教育課程の対象である本児の事例をもとに、個別の指導計画を作成する過程において、見直しも含めて以下に述べるような4つの視点から検討していく。

1. 主体的に選択する力から見た支援

まず、本児についての「自立→主体的に活動する力」を考えたときに担当者や小学部だけの範囲ではなく学校全体としてどのような支援が行われているかを考えてみた。

表1 主体的に選択する力から見た支援方法

① 日常のあらゆる場面での個別化
個別の指導計画：日常生活指導（排泄） 自立活動（課題学習、感覚運動、感覚、温水プール、食事） 集団学習の中での個別のアプローチ（からだ、かんかく、音楽、生活）
② 一人一人に応じたコミュニケーション
気持ちを込めた話しかけ、サインを把握して教師の言葉での代弁をする、快適な場や好きなものに触れる経験を増やし発声を促す。 快の状態での話しかけによる応答を引き出し要求への基礎を作る。
③ 本人の心像の理解
生活リズムの把握と整え、快適な状況作りのための援助方法を考える。 自傷行為や常同行動、指しゃぶりなど特徴的な行動を観察把握し適切な行動に修正する。 動作法による身体ほぐしと心理的安定を行う。
④ 共通理解と統合された支援活動とサービス
ケース会議（グループごと）、担任と各担当者との話し合い、学園との連絡会議、保護者会 地域で生活するための情報収集（医療・教育・福祉・労働条件など）
⑤ 治療および発達課程への配慮
各種医療的検診、学園訓練部（理学療法・作業療法）担当者との話し合い 各種検査（毎年5月）、個人ファイル（生育歴など） 個別の指導計画における長期目標（1年）、短期目標（学期ごと）の作成と評価

現在本校で行われている支援を、表1のように分類してみた。それによると本校としての環境的支援はほぼ整えられていることが分かる。今後必要と思われる支援としては、④の項目内の「地域で生活するための情報収集」が考えられる。地域社会での子どもたちの活動はまだまだ限られているのが現状であり、学校として地域の情報を積極的に提供することで地域との接点を提供する役割を担うことができるだろう。

2. 本人のねがいと共通理解的支援

主体的な活動（選択）をするということは、何かをしたいという意味が前提として働くことから、ここでは本人のねがいを出発点として、何を（どういった場を）選択しようとしているのかを推察した。その上で本人のねがいと援助者（教師）の期待を比較し、それを結びつけるためにはどのような支援が考えられるかを図1に示した。

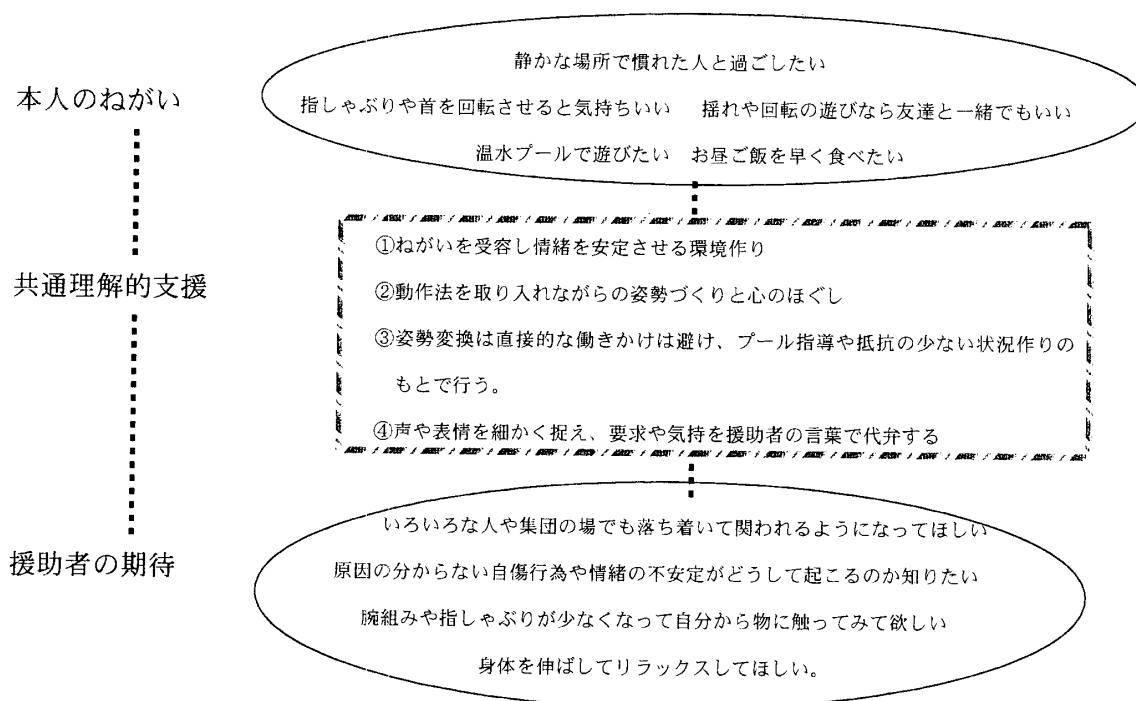


図1 本人のねがいと、共通理解的支援

図1によると、本児のねがいは自分にとって心地良い状況の確保であり、対する援助者の期待は、感覚運動水準にあり外界を十分認知できていない本児の世界を拡げるきっかけを探ることにある。この双方のねがいと期待を結びつける支援とは、本児の主体的に選択する機会を提供することである。この支援は関わる人全員に確認されるべきものであるという意味で「共通理解的支援」と考える。しかしながら、学校教育において共通理解を図るのは易しいことではない。指導時間や担当者の多様性が共通理解を困難にすることも多い。そこで、このような共通理解的支援を提示することで、子供に対する支援の核が整い、学校生活全体に関係する支援にとって十分な助けとなると考える。

3. KJ法から見た観点

本児の実態把握の方法として川間・川間(1996)に基づいてKJ法を用いたが、その具体的な手順について述べる。4月当初、担任と自立活動担当者（温水プールを含む）の3名でKJ法を用いて課題関連図を作成した。それをもとに発達上ネックとなっている問題点

表2 KJ法から見た発達上ネックとなっている問題点と指導課題

身体の動きに関する問題点
<p>日常の姿勢が常に腕組みをした前傾姿勢であり、仰向けやうつ伏せといった姿勢変換を極端に嫌う。 座位で腰からの立ち上がりができず、猫背・側彎傾向が見られる。 両膝が外旋しており立位（後方からの支え・SLB使用）が不安定 両手は指しゃぶりをしていることが多く、援助してもものに触れさせても、すぐに引っ込める。 上肢の動きとして叩く・引っ掻く・握り込むがある。</p>
指導課程
<p>好きな曲、毛布でくるむなどの感覚を入力しながらいろいろな姿勢や身体を伸ばす体験をさせる。 大好きな温水プールでの、浮力を利用した姿勢変換を行う。 動作法による腰の立ち上げ、胸の開きを行い正しい姿勢や変形拘縮の防止に努める。 音楽刺激や各種触感を用いて援助による手での操作を経験させ、抵抗を軽減する配慮をしながら意欲を喚起する。 手に持たされた食べ物を口に運ぶ。</p>
認知発達上に関する問題点
<p>情緒が不安定で突然の激昂、自傷行為を生じることがたびたびあり継続して学習課題に取り組めない。 生活リズムが安定しておらず、学習中の睡眠、給食前の不機嫌がある。 騒がしい場、集団での学習で不機嫌が生じる。 自分から人に関わることはない。 お腹がすくと「まっ」、話しかけると「ん」という発声がある。 快不快は顕著だが、要求をはじめとするコミュニケーション手段は確立していない。</p>
指導課程
<p>同じ人が継続して関わるようにしながら快適な状況作りを行い、適切な援助をする中で情緒の安定を図る。 学園との連絡を密にするとともに、活動量の調整、日光浴などを通じて一日の生活リズムを作る。 本人からのサインを言葉で置き換えながらコミュニケーションを行っていく。</p>

と指導課題を身体と認知の面からまとめたのが表2である。表2より、本児の発達を大きく阻害している要因として、姿勢へのこだわりと情緒の不安定からくるアプローチのしにくさが考えられた。このことは、本人のねがいに反映されているように感覚運動水準にある本児が自己刺激行動を保有し、外界を十分に受け入れられないことに起因している（川間, 2002）。そこで、図1の共通理解的支援と、KJ法から導かれた課題を踏まえて重点課題を設定し、個別の指導計画を作成した。

4. 重点課題の個別の指導計画（長期目標）への反映

本児の教育課程は自立活動を主とするものであるため、音楽、生活といった教科・領域も自立活動の内容を多く含む指導内容になっている。表3は5月に作成した個別の指導計画である。長期目標は1年、短期目標は学期ごとの設定である。

ここでは、重点課題が個別の指導計画の長期目標にどのように反映されているかを知るために、3つの重点課題をそれぞれA、B、Cとし、長期目標と対応させたものを表3に記入した。

表3 個別の指導計画

○重点課題

- A 人やものとの関わりを楽しみ、働きかけに対して声を出して答える、聞く、手を伸ばす、笑うなどの豊かな自己表現ができるようにすること。
 一要求する力、好き嫌い、快不快の選択、快適な場の選択
- B さまざまな姿勢を経験する中で、姿勢を安定させるとともに身体意識を高めること。
 一移動能力、快適な環境作り、身体の健康
- C 人やものへの興味関心を拡げながら手の使い方の高次化を図ること。
 一食べたいものを選ぶ力、遊びの拡がり、外に向かう力、人と関わる力

	授 業	様 態	長 期 目 標	
生	朝の会	集	働きかけに対して、発声による一定の応答をする。	AC
	排泄	個	排泄した後の不快感を感じる。	A
	お話遊び	集	繰り返しのあるお話を中心に好きなお話を増やし楽しんで聞いたり声を出したりする。	AC
活	身だしなみ	個	働きかけに対して協力動作をする。	AC
	感触遊び	集	いろいろな素材に親しみながら自分から触れる。 先生や友達との活動を楽しむ。	AC A
	運動遊び	集	遊具を用いて体を動かしてもらうことを楽しむ。	AB
音 楽			いろいろな音や声を楽しんで聞く。	A
		集	好きな曲や歌が増える。	AC
			音や曲のテンポを感じて身体の動きで応じる。	A
自 立	身体の動き	個	できるだけ腰が立ち上がった座位での縦姿勢をとる。 ものに手を伸ばし、簡単な操作をする。	B A
	からだ	集	自発的に寝返りをする。 先生や友達と一緒に楽しんで活動する。	B A
	感覚（運動）	個	バランス感覚が高まる。 姿勢変換を受け入れる。 人やものと心理的抵抗なく関わる。	B B AC
活 動	かんかく	集	さまざまな感覚刺激を安定して受け入れる いろいろな音や曲を受容できる 安定していろいろな先生と関わる。	B AC AC
	温水プール （9月に挿入）	個	伏し浮きに慣れる。 働きかけに対して力を抜いていろいろな姿勢で応じる。	B AB
	給食	個	浮き具を使って移動する。 食べ物やスプーンを手を持って食べる。 コップに手を添えて水分を飲む。	B C C

それによるとAの項目数が16と最多であることから重要な発達課題であることが確認できる。本児の「主体的に活動する力」をもっとも阻害している要因の一つは極端な情緒の不安定さである。突然の激昂とそれに伴う激しい自傷はしばしば課題の遂行を困難にする。情緒の不安定さは原因が分からないときも多いが、他動的な姿勢変換や集団の場、眠い、給食前の空腹時での発生頻度が高い。

眠りに関しては、年度始めに通学生から学園生になったことで夜間誘眠剤の服用と規則正しい食事時間により、現在ではほぼ生活リズムが整ってきている。また、温水プール指導により、自律神経系の調節機能の向上や皮膚鍛錬、心地よい疲れ等の影響も考えられるが生理学的なデータを取っていないために明らかではない。

姿勢変換に関係するB項目は9である。身体接触や姿勢変換への強い抵抗は、あぐら座位がこだわり姿勢（北村，1997）となっていることに一つの原因がある。また、タテ姿勢がしっかりしていないことが外界へ働きかける力を弱めており、豊かな表現にも結びつきにくくするという悪循環を生じさせていると考えられた。

そこで姿勢変換への課題に対して期待されたのが温水プール指導である。昨年の様子から本児が水の中でより活動的になることが明らかであった。浮力があり、身体の動きの抵抗が少ない水中での姿勢変換であれば具体的なアプローチが可能なのではないかと考え、温水プール指導を姿勢変換の指導の中心に据えた。

さらに本児は視覚障害がある。このことは急な音や触れられることへの抵抗と、防御姿勢（前傾姿勢、腕組み、膝の曲がり）を引き起こし、C項目の手の運動の高次化をさらに困難にしていると思われる。

手の動きに関するC項目は13であるが手の運動を起こすための基盤はA項目の情緒の安定とB項目の姿勢の変換と保持にある。特に手の運動と姿勢は密接な関わりを持ち、手による主体的な活動を引き出すには、姿勢の改善が重要になる（川間，2002）。

手の運動を引き起こし、外界へと向かう力を高めることは、小学部段階での期待目標でもある。

Ⅲ. 実践事例

次に、これまで述べてきた個別の指導計画の作成を通じて明確にされた課題や支援のあり方をもとに、実践事例に沿って主体的に活動する力を引き出していく方法を検討する。

ここでは、温水プール指導を通じて姿勢変換に対する支援を取り上げ、陸上での指導や様子を対比、評価することで考察を加えていきたい。

1. 1学期の実態

温水プール指導が始まった6月は、興奮状態が強く手足を激しくばたつかせる、自分の身体をひっかく・叩く、水しぶきを跳ね上げながら激しく体をバウンドさせるなど援助者の支援を受け入れることがなかった。バランスも取れないために浮き具が使用できず、水を飲むこともしばしばあった。

一方、手の運動は陸上の様子と異なり、指しゃぶりや自傷もあるがそれよりも手を振り回す、水しぶきを上げる、かき回すなどの動きが多く見られた。しかも、援助者の働きかけは拒むものの姿勢変換に対して陸上ほどの抵抗が見られなかった。

1学期の実態と5月に作成された個別の指導計画をもとに、9月に温水プール指導の年間計画を作成したのが表4である。短期目標については1学期は7月に設定し、その後は

表4 温水プール指導における年間指導計画

○重点課題

- ・姿勢変換への抵抗を軽減し身体を伸ばす。
- ・皮膚感覚を高める。
- ・水中での身体活動を行うことで情緒の安定を引き出す。
- ・好きな活動であるプールを通して援助者と一緒に活動することに慣れ、コミュニケーションを引き出す。

○年間指導計画

指導内容・方法	活動への支援の方法及び留意点
1 リラゼーション 縦姿勢でのリグリング 横姿勢でのリグリング	水に対する興奮が高いので落ち着いた状態を捉えて行う。後方からのリグリング、前方から抱きかかえるようにしたリグリングを行い、他動的に起こされた水の感触や流れに気づく。 徐々に援助者に身体を預け、動きを受け入れるようにさせる。
2 浮く 伏し浮き (上方から腰への援助)	激しく水面を叩いたり身体を上下に揺らすため、水を飲み込まないように留意する。 <u>上半身をフロートに乗せ、蹴る動きを援助して行いながら徐々に自発的な動きを引き出す。</u>
浮き具 (腕、背中)	フロートをつけて安全を確保した後、前方から腕を持って上下左右の揺れや前進を行う。
浮き輪	顔が水面につかないようにして浮き輪を着け、一人で浮く体験をさせながら手足を動かして進む感覚を味わわせる。
3 回転 横回転	<u>背浮きの状態からの自発的な重心移動を利用して横回転を援助する。</u> 水を飲み込まないように水面での口の位置に留意する。

※リグリング：昆布のような揺れ

年間指導計画をもとに学期末ごとに話し合いを持ちながら次学期の短期目標（表5）を決めた。

表5 温水プール指導における長期目標と短期目標

長期目標	<ul style="list-style-type: none"> ・伏し浮きに慣れる。 ・働きかけに力を抜いていろいろな姿勢で応じることができる。 ・浮き具を使って移動できる。
短期目標	<p>1・2学期 力を抜いて援助者に身体を預けることができる。 落ち着いて活動できる。</p> <p>3学期 働きかけに対して落ち着いて活動し、いろいろな姿勢を受け入れることができる。 浮き具を使って一人で浮くことができる。</p>

表6 温水プール指導における支援内容と評価

	温水プール	指導内容	姿勢	陸上での様子の変容	情緒・コミュニケーション
1 学期	<p>水に入ると興奮し、やみくもに手足を閉じて水面を叩く。口が水に触れると伏し浮きまわす。腰辺りを支え伏し浮きまわすとき水面を激しく叩き、水面を激しく叩く。</p> <p>姿勢に近づく。後方に引く、縦背浮きを試みるが丸めて起き上がらないうつむぎになる。</p> <p>首や膝裏に浮き棒を入れて背浮きになる。首や膝裏に浮き棒を入れて背浮きになる。首や膝裏に浮き棒を入れて背浮きになる。</p>	<p>危険のないように身体を支え本児の動きを大切に十分水と触れあわせて背浮きから伏し浮きに変える。</p> <p>浮き具の使用をやめ、一人で浮く指導は先送りをする。</p>	<p>胸の開き 腰の立ち上げ</p> <p>あぐら座位 腕組みをして前傾姿勢。 身体を伸ばすと、足を引きよせよう。 あぐら座位以外の姿勢（仰向け、うつ伏せ）に抵抗を示す。</p> <p>長椅子にまたがる 目的：腰の立ち上げ、足の踏みしめ、手の操作 補助具：ハイカカトの靴、踵</p>	<p>座位の際、突然激しく身体を後方へ打ち付け不機嫌が生じる。 眠い、空腹、触れられる、音刺激、原因不特定などで突然の自傷、激昂が生じる。 「まつ」という発語があり、ご飯の意味しかかわけられて「ん」という発語は話しかけに対して「ん」という発語が意味は特定できないうつむぎやぶり（両手）が増える。 側臥位になり始める。 生活リズムが安定し、極端な激昂、自傷が減少してくる。 ふれあい歌でしばらく身体を伸ばす・援助者に寄りかかると「プールに行く?」の問いかけに「ん!」という笑顔の受け答えが明確になる。 人に対して笑顔や発声が多いことが感じられる。 休み時間や「からだ」の時間にうつ伏せでリラックスする様子が見られる。 曲を聴きながらの仰向け・うつ伏せへの抵抗が減少。足を伸ばすことも増える。 自傷や情緒の不安定さはまだあるが、原因となるものはつきりし始める。</p>	
2 学期	<p>1学期のような状態が11月まで続く。</p> <p>1・2月：エアレスマット上で仰向け。大声を出す、自分の身体を揺らさむしる、左右に激しく揺らすなど動きが激しいが、1・0分程度は落ち着き始める。</p> <p>援助者にはしばらくの間身体を預ける。</p>	<p>まず、一人で思う存分身体を動かさず、落ち着く方法を探る。 →援助者が身体を支える×、浮き輪1つ×浮き輪2つ重ね×、身体に触れられることに抵抗があるのではないか。 →援助なしで安全に浮く方法の確保。エアレスマットの使用。後方より両脇を支え、上下・左右の揺れを行ないながらリラックスさせる。</p> <p>援助者は前方と後方につき、左右に揺らし姿勢の変換の体験と力を抜かせるところを行う。</p>	<p>後方援助によりキーボードを何度か叩く様子はあるが姿勢を保ちにくく、不安定さも増える。不機嫌が生じることも増える。 手の操作面を重視してエアリーの一歩一歩に変わる。</p> <p>腰の立ち上げ動作。声かけで背中に入れたたり抜いたりする。しはらく背筋を伸ばした状態で保持。</p> <p>靴、補助具を引き続き使用。膝が開くため膝両脇にクッションを入れ、正しい姿勢を保つ。足を浮かすことは少なくなる。上半体は指しゃぶりのため前傾、側傾。</p> <p>デジタルパワーアシスターを置き、後方から援助すること機嫌で叩き続け、うつむき姿勢を伸ばすこと、手で物に触れる行動が見られ始める。</p> <p>自発的に寝返りを行うことが見られる。</p>		
3 学期	<p>浮き輪で伏し浮きでのリグリング。時折折声は張り上げることが揺れに反応する。後方の援助者（足の間に）に対する強い挟み込みが徐々に減少する。</p> <p>浮き輪で伏し浮きから抜けそうになつたり頭部を勢いよく水に突っ込んだりするが短時間一人で浮く。危険への気づきは少ない。</p> <p>浮き輪を用いてのうつ伏せリグリング。前方可からの援助者のみでできることがあがる。頭部を水に突っ込むことはほとんどなくなる。</p> <p>後方からのリグリング。援助者に身体を預けることからはくの間、援助者（足の間）に身体を預けること可能となる。</p> <p>浮く・1人で浮き輪で浮き、水面を叩く、足を伸ばす・締めを自ら楽しむ。</p>	<p>浮き輪を2つ重ね、抜け防止と浮力の強化を図り不安感を柔らげる。</p> <p>落ち着き始めたため、援助者を2人から1人に減らす。</p> <p>援助者と直接身体に触れ合うことを入れていく。</p> <p>浮き輪を用いて援助なしで縦姿勢をとらせ自発的な動きにまかせる。</p>	<p>奥ソニーチェア デジタルパワーアシスターを置き、後方から援助すること機嫌で叩き続け、うつむき姿勢を伸ばすこと、手で物に触れる行動が見られ始める。</p> <p>自発的に寝返りを行うことが見られる。</p>		

2. 評価と支援内容

温水プール指導と陸上での姿勢、情緒・コミュニケーションについての評価と支援内容を比較したものを表6に示す。この表から本児の姿勢が変容した時期は3つあることが読み取れる。それは、①陸上であぐら座位から他の姿勢への変換への抵抗が少なくなる。(9月) ②温水プールで背浮きや伏し浮きの状態での支援をあまり嫌がらなくなる。(12月) ③陸上や温水プールで自分から身体を伸ばすようになる。(1月) という3つの時期である。この時期と前後する支援内容を見てみると、①9月の時期には温水プールでの大きな変化は見られない。しかし浮力があるために激しい動きは自ずと姿勢変換を生じた。また陸上では姿勢変換を伴った手遊び・触れあい遊び、揺れや回転などの感覚運動が継続されたことで徐々に姿勢に対するこだわりが緩んできたのではないかと考えられる。

②12月は、温水プール指導での支援のあり方を大きく変えた時期である。指導を受け入れてくれない理由は何か—触られることが嫌なのか、または興奮状態を強めてしまうのではないか—このように捉え、浮き具を工夫して1人で浮かせることに焦点を絞った。結果、エアレスマットを使用したことをきっかけに浮き輪(2個重ね)で浮くことが可能になってくる。ここまでの6ヶ月間が視覚にも障害を持つ本児が「水」を理解するために要した時間であり、水の中で浮くという感覚—皮膚感覚、バランス感覚、身体の緊張の調整—が発達してきたと考えられる。こうした感覚を通じての外界への気づきが、徐々に他者からのアプローチを受け入れることへと繋がった。

③1月には浮き輪を用いてのリグリングで、時折足を後方へ流すような様子が見られるようになった時期に重なる。

3. 考察

3月現在、浮き輪を抱き込むようにして浮きながら、手足を動かすことで生じる水流を楽しむことや、背浮きや伏し浮きでのリグリングの支援に対して身体や足が伸びる様子が見られるようになってきている。さらに次の課題への支援として、伏し浮きで前方から両手を引いて腕と身体を十分伸ばさせること、膝を軽く曲げた状態で援助者のお腹を蹴って足を伸ばす動き(けのび)を行っている。また、年間指導計画の波線部分は、計画の見直しにより本年度は指導を行わなかった部分を示すことを加えておく。

姿勢に関しては、プールでも陸上でも動作法(成瀬, 1973)以外は直接働きかけず、聴覚や皮膚感覚、前庭感覚を優先的に入力することで抵抗を少なくすることを心がけた。結果、視覚に障害のある本児が安心して援助者に身体を預けることができ、少しずつ外界に向かう力が養われたと思われる。

手の操作に関しては温水プールでは、援助者と手をつないで活動できるまでになったが、環など物をつかむことはまだない。しかし陸上でも、腕組みの開放への抵抗が強くなりリングは見られないが、食事指導においてスプーンを持ち続けるという変化が生じている。

今回、個別の指導計画という媒体を通して温水プール指導と陸上での個別指導の双方から支援内容を検討し、支援→評価→指導→支援…という循環を追ううちに、これまで指導が困難と思われていた児童生徒に対する指導の糸口を見出すことができた。本児の場合、活動する力は十分にあったと考える。温水プールでの支援は、自己刺激行動を制御し、外界に向かう活動を引き出す場の提供と捉えている。今年度はプールと陸上、各1時間という限られた関わりであったが、教育課程全体を見渡した支援を整えていくことで、より児童生徒の重点課題にせまる支援内容が明らかにできるだろう。

IV. おわりに

今研究では、個別の指導計画については4つの視点から見てきた。子供を基点にしながら作成の過程で検討を重ねていくことは、結果的に目標への達成への近道であることを再確認することになった。一方で、個別の指導計画の作成を始めた時期にはすでに授業内容が決まっており、児童生徒の実態から個々の教育課程を決定するという個別の指導計画に必要な不可欠な基本ができなかったために目標や評価が曖昧な授業内容があったことは否めない。

今、重度の障害のある児童生徒にとっての自立に立ち戻ってみると、こうした個別の指導計画など個人への配慮の工夫は進んできたものの、個人を地域で支えていく支援については十分ではない。東京IEP研究会の「個別教育・援助プラン」(2000)の中でも述べられているが、地域で生きていくためには、教育と援助の両面が必要で、教育内容は現在および将来の援助との関わりの中で見直し、効果あるものにしていくことが必要であろう。

どのような障害のある子どもも、将来は作業所や授産所、施設、デイケアと居場所は違っても、それぞれの「自立」に向けて生きていく。そのためにはおそらく一生、あらゆる人的・物的・社会的支援を必要とするだろう。そのためにも学校教育以外の支援にも、もっと目を向けるべきだと思う。学校教育と地域という両面をから考えた支援の方法を学校教育に携わる立場として考えていきたい。

最後に、温水プール指導においてはコ・メディカル学園の吉村静馬先生のご助言を頂きました。そして、ともに指導し1年間協力していただいた本校の先生方、皆様に心より感謝いたします。

参考・引用文献

- 安藤隆男編著：自立活動における個別の指導計画の理念と実践. 川島書店, 2001
- 覚張秀樹：発達障害児の水泳指導. 医師薬出版, 1992
- 川間健之介：肢体不自由児の姿勢－認知発達との関連を中心に－. 特殊教育額研究, 39, 2002
- 川間健之介・川間弘子：養護・訓練を主とする指導における重度・重複児の指導システム. 山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 7, 1996
- 北村晋一：運動発達学講座（その7）乳児の運動発達－8, 9カ月(2)座位を中心に－. 養護学校の教育と展望, 107, 1997
- 文部省：盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説－自立活動編－. 海文堂出版, 2000
- 成瀬悟策：心理リハビリテーション. 誠信書房, 1973
- 西川公司責任編集：重複障害児の指導ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団, 2000
- 岡田喜篤：重度・重複障害児者の自立支援. 発達障害研究, 19, 1997
- 清水貞夫・品川文雄・杉浦洋一編：「個別指導計画」を考える. 全障研出版部, 1998
- 東京IEP研究会編：個別教育・援助プラン. 財団法人安田生命社会事業団, 2000
- 宇佐川浩：障害児の発達臨床とその課題. 学苑社, 1998