

— 目次 —

・もじ・かず以前の育ちから文字学習へのつながり

7エントリ

①感覚統合の基本のキ

②- 餌か敵かを判別する「原始系」の感覚と、
仕分ける・探る「識別系」の感覚 -

③言語指導の手前で行うマッチングのあれこれ

④初の単語を話せるようになる

⇒ 150語の単語を話せるようになるまでの
「ことばの発達」の仕組み

⑤「名前が書けるようになるまで」の育ちの順序

⑥「文字を書く」の手前

-「見る」と「手の運動性」の発達の機序から-

⑦「発達と運動の高次化」を読み解く際の補助線

・「からだ」の発達の理解と指導・支援について

14 エントリ

① 上肢⇒手首⇒指先の発達の仕組み

②給食指導(概論)

③ 丸飲みしちゃう子の給食指導

-「食べる」ことに関わる発達の仕組みについて-

④ シリーズ:感覚・運動機能の初期発達(概論)

⑤ 支える1「平衡反応」について

⑥ 支える2 からだを支持・保持する深層筋群への働きかけ

⑦ 発達が緩やかな子の深層筋トレーニング

⑧ 『んー。この子、腰が据わってないね』の正体

⑨ 支える3「覚醒レベルの保持」について

⑩ 「ボディイメージの弱い子」の原因を探る

⑪ 構える1 両足ジャンプができない原因に迫る

⑫ 構える2 最初は仲が悪い!?からだの右側と左側

⑬ 調整する 全体指示が聞けるようになる段階とは?

⑭ 触覚過敏だけは症状を軽減させることができる?

・知能とは何か?」「学習の仕組み」について

5エントリ

① IQ(知能指数)を一步踏み込んで知る

② 繰時処理優位なのか?同時処理優位なのか?

知識が豊富なタイプなのか?

頭の回転が速いタイプなのか?

③ 絵本を選ぶことは真面目に考えると、とても難しい

④ 「学習の仕方」自体に種類があることを知っていますか?

⑤ 「記憶が残せない子」の理解について

・自立活動

2エントリ

① 自立活動概説

② 教科別の指導の目標に

自立活動目標を併記できない根拠

・自閉スペクトラム症や神経発達症の子どもの理解

9エントリ

① 感覚過敏(鈍麻)を切り口として自閉症特性を読み解く

② 構造化によって感覚過敏による

「自分という車」の運転のハイジャックを防ぐ

③ 「実行機能」-「自分」という口ボットを乗りこなす能力-

④ 「共感する」とはどういうことなのか?

⑤ 「自閉症のある児童」「自閉症」「発達障害」

「発達障害の児童」+「合併症」を正しく知る

- ⑥ 自閉スペクトラム症と ADHD の併存症状の子
- ⑦ 自閉症と ADHD を併発している子の理解に向けて
- ⑧ 保育・幼児教育由来の指導理論/方略は、障害特性に応じた指導・支援理論/方略とは重ならない
- ⑨「再構造化」ってナンダ?

・PECS フェイズ1からフェイズ4までの概要

4エントリ

- ① 自発的に渡す
- ② 距離を離し、種類を増やす
- ③ 離れた所のカードを選んで、離れた人に手渡す
- ④ 2語連鎖(要求文・叙述文・属性)

・キャリア教育

- ① 「キャリア教育」は相性抜群のトッピング!!
- ② 生涯 84 年一貫教育
- ③ 人は同じものを見ても、違うように意味づける
-先生はガードレールのようなコーチングを-
- ④ 次世代の先生像
-「子どもの内面と一緒に掘り下げる」先生に-
- ⑤ よくいう「主体的」ってのは『考えてから表現する主体性』のことなんだ
- ⑥ 0.001%の自立を 0.0011%の自立へと高める
-「外側」から見える『成長』と「内側」の見えない『成熟』-
- ⑦ 興味・関心の拡がり⇒やってやって! ⇒見て!見て!
- ⑧ PATH 『幸せのイチバンボシ』に向かって

・教育課程

8エントリ

- ① 「教科別の指導」の位置づけを明確にする
- ② 「題材学習」と「単元学習」と「主題」の違い
- ③ 小低の生活単元学習で「調理」は NG か?
- ④ 支援計画作成はこんな風に
- ⑤ 新・学習指導要領時代の「目標」の立て方
- ⑥ 新・学習指導要領時代の「評価」の在り方
- ⑦ 対話的学び・深い学び・主体的学びのつながり
- ⑧ 「重度・重複障害」とは?

・教育哲学 -知的障害特別支援教育ってナンダ?-

4エントリ

- ① 「ボクたちは子どもたちを何へと導いているのか?」
-将来にわたって幸せに生きるってどういうことだろうか?-
- ② そもそも「教育」ってナンダ?
- 大学の「教育原理」の授業覚えてますか? -
- ③ ウルトラマンは幸せか?
人は何のために生きるのか(使命)?
- 障害のある人の幸せとは?
- ④ 「確かな学力」が不足しているのは
実は特別支援学校の先生!?

・教育コラム

4エントリ

- ① 人はいくつかの性格を「モード切替」しながら生きている
- ② 「UD デジタル教科書体」=「みんなが読みやすい」
- ③ 『Anytune Pro』を使って ピッヂ(音程)を変えずに、
テンポを遅くする
- ④ すごいぜ! サランラップ!

もじ・かず以前の育ちから文字学習へのつながり

7エントリ

①感覚統合の基本のキ

②- 餌か敵かを判別する「原始系」の感覚と
仕分ける・探る「識別系」の感覚 -

③言語指導の手前で行うマッチングのあれこれ

④初の単語を話せるようになる
⇒ 150語の単語を話せるようになるまでの
「ことばの発達」の仕組み

⑤「名前が書けるようになるまで」の育ちの順序

⑥「文字を書く」の手前
-「見る」と「手の運動性」の発達の機序から-

⑦「発達と運動の高次化」を読み解く際の補助線



「感覚統合」の基本のキ

— 「感覚統合」とはよく耳にするけれど、いったい何なんだ？—

¶ 「感覚統合」ということは良く聞くけれど、一体何のこと是指しているのかを、はっきりと説明できる先生は、知的障害特別支援学校の中においてはあまり多くないように感じます（特に小学部の低学年以外の先生においては）。

¶ さて、感覚統合の定義から紐解いていくと、以下の様になっています。

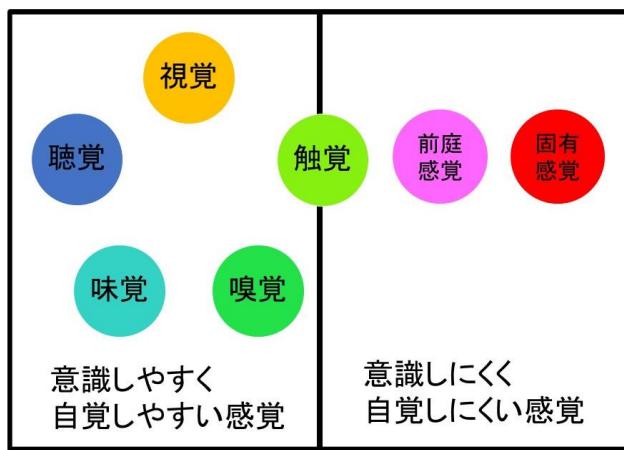
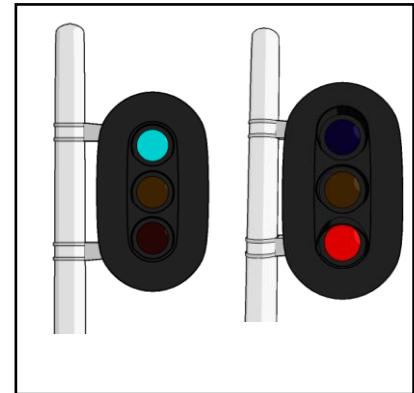
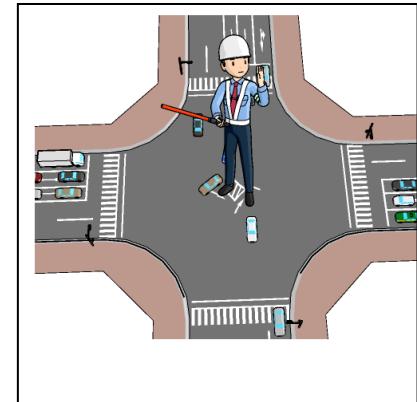
「脳に入ってくるさまざまな感覚情報を目的に応じて整理し、秩序だったものに構成すること」

エアーズ(1920-1989)

¶ まずは「さまざまな感覚情報」を読み解くのですが、「感覚」というとまず思い浮かべるのは「五感」ですよね。視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚。感覚統合ではコレに加えて前庭感覚（平衡感覚）と固有感覚（腱や筋肉、関節などで感じ取る感覚）に注目します。

¶ 例えば、感動的な映画を観ているとして、涙をぽろぽろと流しているときに、同時に味覚や嗅覚を研ぎ澄ませていることはないですよね。また、鳥のさえずりなど、聞き取りたい音があるときに意図的に目（視覚）を閉じたり、集中して勉強したいときには耳栓をして耳（聴覚）を塞いだりしますよね。要するに、人間は無意識の中に自分で各感覚に「青信号」と「赤信号」を出しながら情報の交通整理を行っているんです。そして、この交通整理や赤信号・青信号が上手く機能しないと、情報が交通事故を起こして「混乱」してしまいます。

¶ また、五感と呼ばれる視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚は意識がしやすく、自覚をしやすい感覚ですが、前庭感覚（平衡感覚）や固有感覚は意識がしにくく、自覚をしにくい感覚ですよね（いつの間にかバランスを崩してしまうとか、船酔いをしてしまうとか、身体の位置関係を掴みきれずに足の小指をぶつけてもだえてしまうとか…）。なので、「見る力」や「聞く力」がどうしてもクローズアップされがちですが、意識しにくく自覚しづらい「触覚のつまづき」や「前庭感覚（平衡感覚）」のつまづき、「固有感覚（腱や筋肉、関節の感覚）」などに目を向けて、上手に交通整理ができるように支援・アプローチをしていくところに「感覚統合」の大きな特徴があります。



「オレ、靈感が強いんだよ」という男と付き合うと苦労する！？

- 餌か敵かを判別する「原始系」の感覚と、仕分ける・探る「識別系」の感覚 -

ちょっとふざけたタイトルから始めてみました。

「靈感」は6番目の感覚とも言われていますよね。では、そもそも「五感」ってなんだったっけ？という理解からタイトルを読み解いていきます。

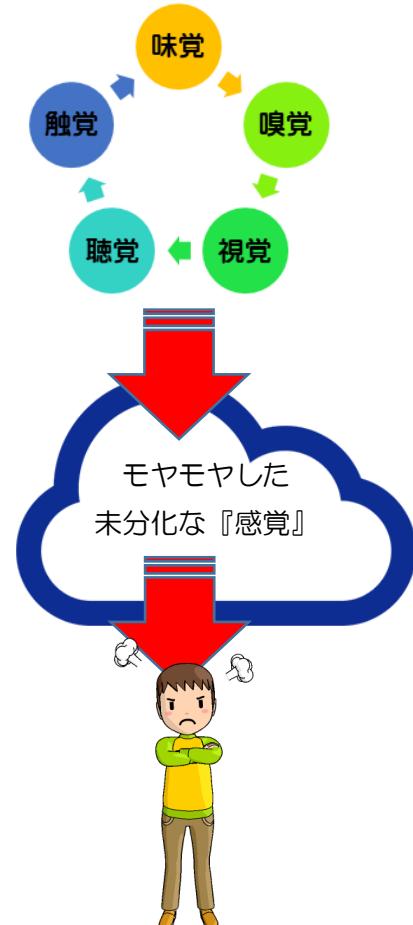
人は最初から5つの感覚を、必要な時に応じて使い分けられている訳ではなくて味覚・嗅覚・触覚・視覚・聴覚が混線してごちゃまぜで存在しています（感覚統合の号でも紹介していますが、交通整理ができていない状態）。右の煙みたいなイメージです。この段階だと、本来視覚を使って外界を捉えたい場面でも「うるさい音」や「臭いニオイ」、「喉の渴き」、「風の感触・温度」等に注意が引っ張られてしまいます。

また、「感覚」は、『原始系感覚』（エサなどの取り込むべきものか、それとも天敵など身を守るために反撃しなければいけないモノかを判断する感覚で、人間が進化の過程でまだ視覚や聴覚を上手に使うことができていなかった頃のもの）と、『識別系感覚』（視覚や聴覚に頼らずに、触ることで「触り分け」をしたり、「意図的に感じ」たりするもの）に分かれます。こういった意味で、感覚が未分化の子どもは「原始系」の感覚に寄りやすく、「○」か「×」かの2択で物事を処理しやすいです。

また、特別支援学校には発達が緩やかなお子さんがたくさんいます。そして、そういう子たちは「感覚過敏（鈍麻）」があることが多いですね（もちろんASD由来の感覚の問題を抱える子も多いですが…）。例えば、大きな音が苦手で、耳ふさぎがある子とか、人混みの中で突然「くさい！」と叫んでしまう子とか、ちょっと触られただけなのに全力で手を払いのけてしまう子とか、タグの付いている服を着ることができない子などなど。そういう子たちの感覚過敏の原因是、この感覚の発達の遅れ、つまり感覚の未発達、感覚の未分化さにあります。また、こういった感覚の未発達さは、人との近い距離での接触や他人とその子自身の接触の機会 자체を少なくしてしまうので、共感を土台とした発達を阻害してしまうことがあります。

また、未発達な感覚の中で「攻撃された！」と「原始系」が判断してしまうような刺激が入ると、過剰に身を守ろうとしてしまう「カウンターパンチ機能（感覚防衛反応という）」が起きてしまうので、他害や自傷に発展しやすくなってしまいます。つまり、感覚が「原始系」から「識別系」に伸びていかない自分ではコントロールできない感情の爆発のしやすさを抱え続けることになってしまうこともあります。

タイトルに関して言うと、靈を感じるとかお化けが見えるという現象は、人間がまだ原人とか、類人猿とか言っていた頃に、例えば草むらに虎やライオン、ヘビが潜んでいるのを肌感覚として捕らえるために使っていた「原始系」が使っていた名残のものです（なんか嫌な予感がする！とかも！）。現代人の大人は、こういった「原始系」の感覚は、ほとんど退化し、物を探索する「探索系」（見る・聞く・触れ



る) が優位になっています。しかし、靈感が強い人という人やお化けが見えるという人は「触覚」が未発達なままに大人になってしまった結果、「原始系」残ってしまった可能性があるので、その人の共感性の発達が適切に成されているか(ちゃんとワタシに共感してくれるパートナーか?笑)を分析することが大切です。(子どもの頃の方がお化けが見えたり、シックスセンス的なものを感じるけれど、大人になるとそういうのが消えていくのは感覚の発達のせいです。子どもの時の方が暗闇とか仏間とか怖かったですよね。)。たくさん恋をすることは、自分自身のコミュ力を高めるので大いにオススメですが、感情の爆発のしやすさを抱えていない「探索系」の発達の結果共感力の高いパートナーを捕まえられるとステキです。

さて、最後に特別支援教育に話を戻して、この発達初期に現れる感覚の未分化さが、実態として見られる場合には、感覚過敏の号で紹介するように視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚の5つの感覚に加えて、意識しづらく、自覚しづらい前庭感覚(平衡感覚)と固有感覚(腱や関節、筋肉の感覚)を必要な時に、必要な感覚に集中できるようにトレーニングしていくことが必要となります。それができるようになると、目を使うべき時には視覚に集中したり、耳を使うべき時には聴覚に集中したり外界を「識別する」ことが上手になって、「食べ物か敵かに二分する」ような原始的な感覚が弱まっていきます。結果、不必要に感情が不安定になることが軽減されていきます。そういう手法が「感覚統合」といわれ、以下の様に定義されています。

「脳に入ってくるさまざまな感覚情報を目的に応じて整理し、秩序だったものに構成すること」

エアーズ(1920-1989)

また、感覚の発達はある程度決まった発達の道筋があり、健常発達をたどる子は、お母さんやお父さんの抱っこで前庭感覚を育て、おもちゃで遊んで関節の中に宿る固有感覚を育て、たくさん触れ合う中で触覚を満たします。それが正常な三項関係(ワタシ-モノ-大人)の形成につながって、言語に伸びていく…という発達の構図になります。

触覚→視覚→聴覚(味覚・嗅覚は除く)→感覚の協応→姿勢の保持

この後は視・聴覚が育ちと同時に胸椎の伸展・ヘッドコントロールも上手になります。そういう学習のレディネスが形成され、以降は以下の様に言語性の発達を辿っていきます。

物と物マッチング → 物と音マッチング → 動作・口型・音声模倣 → 命名理解
→ 一文字一文字の逐語分解 → 属性理解(属性・グループ) → 感情理解
→ インターバーバル理解(用途を聞いて物を選べる) → 前置詞 → 副詞
→ 接続詞 → 文章理解・作成 …

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

言語指導の手前で行うマッチングのあれこれ

『初期の認知学習で、コミュニケーションを教えようと取り組む「マッチング」ですが、細かく見ていくといくつかの段階に分けられます。

① 「具体物一音」のマッチング

まずは具体物と音のマッチングがあります。例えば「アンパンマンのぬいぐるみ」は、私にとっても、先生にとっても、お母さんにとっても、お父さんにとっても「a,n,pa,n,ma,n」という音によって表されているという理解が成される段階です。この段階の獲得には子供（本人）—具体物—大人（支援者）という、具体物を挟んだ健全な3項関係の形成ができていることが前段階として必要です。自閉スペクトラム症など、感覚の過敏性を障害特性として持つお子さんは、①障害特性としての「人への興味の薄さ」から、「お母さん」や「先生」が抜け落ち「私—モノ」の二項的になりやすいことや②視覚・聴覚・触覚・嗅覚・嚙嚙・揺れ、加速などの前庭感覚などが、その子の注目をハイジャックして、特定のモノ（例えば水）への没入になったり、特定のモノ（例えば大きな声）への回避になったり、また、それに引っ張られることが原因での無視になったり、感覚過敏に引っ張られての不自然な長期記憶化になってしまいういう、三項関係へのなりにくさがあります。その際には、余計な視覚、聴覚、臭覚情報を遮るなどの環境を調整したうえで取り組むことが必要です。

② 「具体物—具体物」のマッチング

具体物と具体物のマッチングができるということが第二段階です。「目の前にあるアンパンマン」と「目の前にあるもう一つのアンパンマン」が同じであるということが理解できる段階です。

③ 「具体物—カード（写真）」のマッチング

例えば「りんご」の具体物と「りんごの写真」が同じものを表していることを理解する段階です。りんごの写真を差し出して「これ、ちょうどい」と伝えられると、具体物のりんごのことを指していることを理解して、差し出すことができると、この段階を通過したことになります。ただ、カードに最初に取り組む際にはコツがあって、小さいカードを最初からは作らず、1つのイラストにつきA5とかA4とかの大きさでカードを作ることが、この段階を早く通過していくコツです。

④ 「具体物—文字」のマッチング（かたまり読み）

例えば「あさのかい」とか「おんがく」とか「きゅうしょく」など、毎日見るカードをまとまり読みできるお子さんって結構たくさんいますよね。そういう子が「あさのかい」という文字を見て朝の会のイラストカードをとることができるようにこの段階を通過するということになります。また、文字を読むことができる子どもについてはイラストの大きさをだんだんと小さくしていき、カード内での文字の比率を大きくしていくという教材の工夫が有効です。

⑤ 「属性」の理解(PECS フェイズ4相当)

「りんご」や「ばなな」などをマッチングする場合は見た目や味などがほぼ一緒の物をマッチングするということになりますが、例えば「やさい」とか「どうぶつ」とかの理解は「りんご & ばなな & みかん =『やさい』という属性」とか、「犬 & 猫 & ブタ=



re,mo,n
(音)



『どうぶつ』という属性」の理解になります。

⑥ 2語連鎖

ここまでで初めて要求（お茶 ください）や叙述（赤い くるま）という2語文が出てきます。

おなじだ!

—言語指導上の留意点—

言語指導では「離れている人」に「自分から」「伝えられる」ことを目指すことが基本のキです。ただ単にマッチングができるようになったとか、ただ単に文字が読めるようになったとか、ただ単に属性振り分けができるようになったとかということは、「単なる知識の獲得」をしたに過ぎません。自分からカードを差し出して要求を伝えられるとか、離れたところにいる先生にカードを私に行けるとか、遠くにいる人を音声言語で呼び止められるとか、そういうことを見据えてコミュニケーション指導をしないと、何のためにマッチングをしたのかわからない状態になってしまうので注意が必要です。

れもん
(文字)

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

初の単語を話せるようになる

⇒

150語の単語を話せるようになる

までの「ことばの発達」の仕組み

「感覚」の発達はお母さんのお腹の中にいる段階から始まっているという話は聞いたことがあると思いますが（『胎教』とか聴いたことがありますか？）さらに、それには順番があるんです。

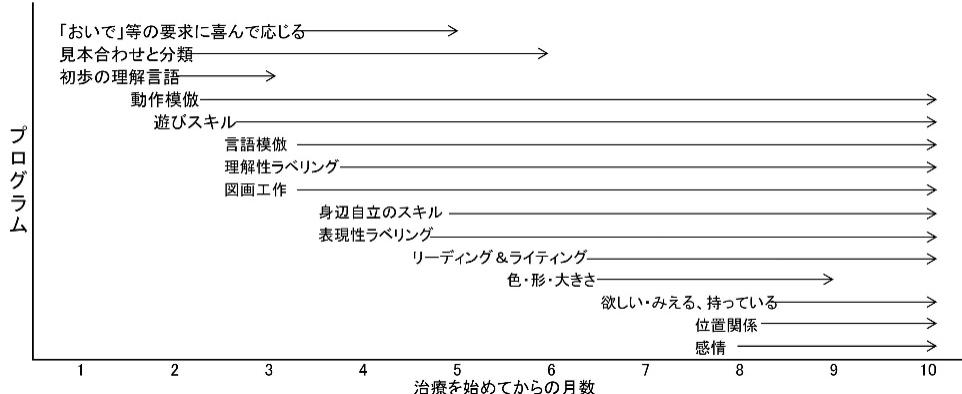
触覚⇒聴覚（24w-）⇒味覚（28w-）⇒嗅覚（30w-）⇒視覚（出生後）

聴覚の発達は実はかなり初期段階からの発達があって、妊娠30w辺りには2種類の音を聞き分けていると言われています。…で、人が話し始めるのは大体1歳～1歳半の発達齢のですが、「単語を話す」ことには学習準備（レディネス）があって、『単語の切り出し』というものができないと単語学習には至りません。例えば、生活の中から「ママ」という音韻を、豪雨のような言葉のシャワーの中から切り出して、「『ma,ma』という音は、自分以外の人にも目の前のお母さんことを指示する意味があるんだ！」…と発見することが必要です。（30wで「音」の聞き分けができるのに「単語」の切り出しは90w。ココにも意味合いと考察を見いだしてください！）また、この段階のお子さんの単語学習のエラーとしてありがちなのは、人全般が「ママ」、動物全般が「ワンワン」になる等。単語のもつ意味の切り出しに失敗しているパターンが挙げられます。そして、そういったエラーは言語発達齢が1歳半を越えると無くなっています。また、「言語発達齢が1歳半を越える」ということは「言語爆発の時期を迎える」ということです。単語数が150語ほどを目指していきます。時々「スゴい勢いで話すようになったよね」というお子さんがいますが、この時期を駆け抜けていることが多いです。また、小学部のことばの発達の順番を追っていくとすれば、ざっくりと

物と物マッチング → 物と音マッチング → 動作・口型・音声模倣 → 命名理解 → 一文字一文字の逐語分解 → 属性理解（属性・グループ） → 感情理解 → インターバーバル理解（用途を聞いて物を選べる） → 前置詞 → 副詞 → 接続詞 → 文章理解・作成 …

となっています。また、応用行動分析を用いたトレーニングを用いる際には、ロバース・プログラム・スケジュールというものがあって、下図の様になっていたりします。

「単語の切り出し」って、とても難しいので生活の中でのトレーニングだけではダメで、こくご・さんすうの中で、単語（音韻）を限定してじっくり取り組んであげるのがやはり良いと思われます。



「名前が書けるようになるまで」の育ちの順序

『 知的障害特別支援学校の先生をしていると、「名前が書けるようになら欲しい。自分の名前くらいは…」という切実な願いをお母さんから受けますよね。さて、今回は「名前が書けるようになるまで」の育ちの順序についてです。

『 「名前が書けるようになって欲しい」という願いを受けて、「よーし！」と一念発起、えんぴつを握らせて先生が手首をガッカリもって、タテ！ヨコ！ナナメ！くるりん！とやっても書けるようにはなりませーん。



- 「ひらがなを書く」ことの分析-

『 分析する角度は幾つかあって、まずは姿勢・視野の安定が必要です。

①詳しくはからだシリーズの「支える」をご参照していただきたいのですが、骨盤の上に背中や首を持ってこられるようにすることや、胸椎まわりの筋肉をつけて、背筋と首を安定させることができます。

②知覚の育ちからは、「子ども（本人）と、大人とが、文字と一緒に見て、『ワタシにとってもアナタにとっても、この「りんご」という文字は同じ意味を表す』」理解をしていくことが必要です。その土台となるのが3項関係というものです。しかし、自閉スペクトラム症のお子さんで感覚の過敏性をもつ場合などは①障害特性としての「人への興味の薄さ」から、「お母さん」や「先生」が抜け落ち「私 - モノ」の二項的になりやすいことや②視覚・聴覚・触覚・嗅覚・嚙嚙・揺れ、加速などの前庭感覚などが、その子の注目をハイジャックして、特定のモノ（例えば水）への没入になったり、特定のモノ（例えば大きな声）への回避になったり、また、それに引っ張られることが原因での無視になったり、感覚過敏に引っ張られての不自然な長期記憶化になってしまふという、三項関係への育ちにくさを抱える場合が有り、この段階で躊躇していることがあります

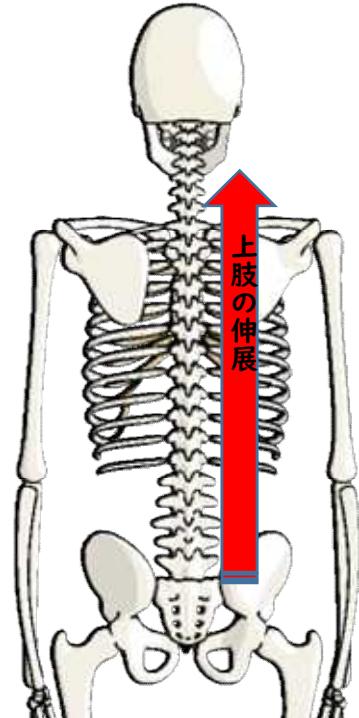
②聴覚が使えるようになります。（妊娠24wで既に聞こえ始め、30wにはパパとママの声を聞き分けるといわれています。）

③視覚が使えるようになります。（これは出生後。）

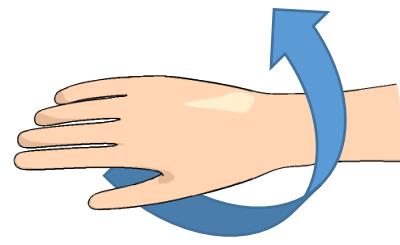
④触覚と目・手の協応（おっぱいに手を伸ばすとか）、聴覚と目・手の協応（ガラガラとかでんでん太鼓の音に反応して顔を向ける・手を伸ばす）、視覚と目・手の協応（メリーに手を伸ばすとか、おもちゃに手を伸ばすとか。）

⑤ ④に伴って、仰向け姿勢→腹ばい姿勢→オットセイみたいに頭が起きる→胸骨裏（胸椎周り）の筋肉の発達→視線の安定→探索行動が増えてくる。

※この胸椎周りの筋肉のトレーニング、首の安定、肩甲骨の可動域の身長などからリトミックの「ずり這い」「四つ這い」「高這い」はとっても大切で、背筋を地面に対して垂直に伸ばせる事につながり、最初は座っていなかった首を支えて、姿勢を安定させることができるようにになります。（右図のガイコツ参照）これを「ヘッドコントロール」と言ったりします。



『次に、指の分化→えんぴつの持ち方に関わる指の分化（動的3指と静的2指の分化）や、手首の前後・左右への動き、上腕を上に向けることができるかどうか（回内・回外）など、運動学的な発達の視点や次号で紹介する運筆の運動の方向性からの分析が必要です。



『そして次は、認知面から迫ってみるのですが、「名前を書く」ことの獲得までの順序と支援方法を裏面で追って行きます。

発達の順序① まとまり読みをすることができる。

（「たろう」とか「はなこ」とかを見て、発音できたり自分を指させたりすることができる）

指導方略① ひらがな単語かるたなど（最初はイラストとの対提示でも可。

段々とひらがなを大きく、イラストを小さく（最後には無い状態にする）していく。）



発達の順序② 1文字1文字の音に分解して読むことができる。

（「た」はどれ？「ろ」はどれ？などを例えれば8文字提示の中から選択してその文字を選び取れる等。）

指導方略② 例えれば8文字提示の中から選択してその文字を選び取れる等。



発達の順序③ なぞり書きをすることができる。

（なぞり書きの段階では手の運動性や、どれほどの文字の大きさなら書くことができるのか等を見る）

指導方略③ なぞり書きの下地はUD書体を使うことが望ましいと思われます。



発達の順序④ 模写をすることができる。

指導方略④ 模写の段階もお手本をチラチラ見ながら書くことができる段階と、お手本が書いてある面を見て、ひっくり返すなどして隠して、その後は空で書けるなどのステップアップが望ましいと思います。

（なぞり→模写の段階には、視覚的な把持力（脳の処理過程に形を保持する力）が必要。書字アプリとかも有効。）



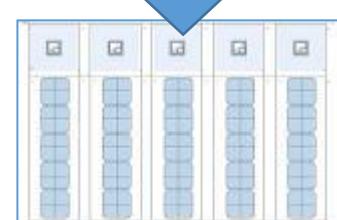
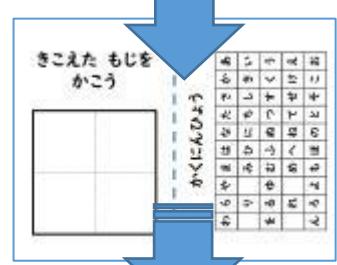
発達の順序⑤ 聞こえた文字を空で書くことができる。（音韻→ひらがな書字。）

指導方略⑤ マス目だけの提示で先生とやるのも良いですが、こういう作業はiPadアプリが強いです。



発達の順序⑥ 自分の名前の音韻から文字で名前を書くことができる。（ta, ro, u → 「た」「ろ」「う」→書字）

指導方略⑥ （ta, ro, u → 「た」「ろ」「う」→書字）は枠有り→枠無しのステップアップや縦書き・横書きのステップアップが有り。



※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範囲のものとして捉えて下さい。

「文字を書く」の手前　・「見る」ことと「手の運動性」の発達の機序から-



単語数も 150 を越えていて、日常ではお話を上手にできるのに、書字につながらない…。どうしてだろう…そんなお子さんが対象の今回です。「書く」の手前に有ることを「見る」ことと「手の運動性」から紐解いていきます。

まずは「見る」からです。私たちは文字や形を識別する際には頂点を見取ることを大きな手がかりにしています。図1の「し」でいうならば「始点」と「終点」、図2の三角や四角、五角形でいうならば赤い●の頂点です。解りやすくするために逆から説明すると、図3は頂点を隠した图形を集めた物ですが、頂点が意識しにくくなってしまうと、先生である私たちでも图形を捉えることが途端に難しくなります。なので、頂点を捉えることが、文字や图形の形を明確に捉える土台となっていて、形を捉えられて、始めて次のステップの「書き(出力)」となります(だからシール貼りやペグ挿し、型ハメをするんです)。また、図2の下にチロルチョコ2つの線引き課題プリントがありますが、頂点から頂点の距離が近いほど、形の識別がし易く、遠くなると識別がしづらくなります(ナスカの地上絵とかは地上から見ると形が判別できないのと同じです)。なので、「見ること」が苦手なお子さんの点つなぎ課題は、2点間が短いものから準備して始めていくと良いです(1/2縮小印刷とか)。

次に手の運動性からです。ひらがなを書く際の手の動きを分析すると様々な方向の動きがあります(図4の「は」は習得が難しい文字ですよね)。例えば、

縦線: 上⇒下 下⇒上 「り」「い」「し」 横線: 右⇒左 左⇒右 「け」「は」
 斜線: 左上⇒右下、右上⇒左下、左下⇒右上、右上⇒左下 「ひ」「め」「く」 交差: 縦線と横線の交叉 斜線の交叉 「は」「め」 円: 「す」「み」「。」「ほ」 円と線の交叉: 「め」「あ」 円と線の接触: 「の」

こういったちょっと難しい手の動きをする前段階には、指の分化や手首の柔軟性、上肢の回内・回外などの運動の獲得があります。例えば、指の分化から見れば動的な指3本(親指・人差し指・中指)と、支える役割の指2本(薬指・小指)の分化が終わっていないと、えんぴつの握りがハンマー握りになり、外側に返す運動性をもつ文字が書きづらくなります。更に手前の発達段階で、手の平を上に向けられないならば(回外の未獲得)、順手のハンマー握りになり、肘が宙に浮いて書字の方向性は全く安定しません。(机に甲を付くのにも意味があります)

また、タイトル下の図にある殴り書きの種類を、図工作品の中から探すこともできます。最下部図5のように改めて描画と国算プリントを見比べてみると発見があるかも…。



図1

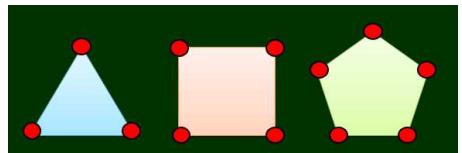


図2

速く書き写してください。
10秒後に消しますよ。

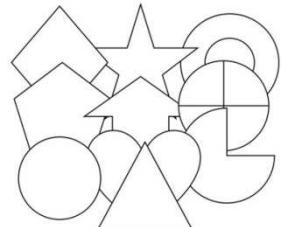


図3



図4



図表3-1 なぐりがきの変化(子どもによって多少発達の順序が異なる)

図5

子どもの姿

初期感覚の世界

外界(音・物・空間などの自分の周りの情報)を見たり聴いたりしてとらえる力がまだ十分に育つておらず、外界を捉るために前庭(平衡)感覚(通称:バランス感覚)・固有感覚(腱や関節・筋肉の感覚)・触覚(皮膚からの感覚)を使っています。支援者側からは人や物に自分から関わる力が弱いように見えます。

知覚の世界

視覚や聴覚で外界をとらえるようになります。見たり聴いたりしてとらえる力がまだ十分に育つておらず、外界を捉るために前庭(平衡)感覚(通称:バランス感覚)・固有感覚(腱や関節・筋肉の感覚)・触覚(皮膚からの感覚)を使っています。支援者側からは人や物に自分から関わる力が弱いように見えます。

発達の段階

限られた感覚(平衡(前庭)・固有・触覚)を使って周囲のことに気づいたり、受け止めることが可能ですが、その後の表現につながりにくく、反応を読み取りにくい状態です。感覚の入力と動作としての表出を交互に行うことは難しく、例えば、物を見ている時、音を聞いている時に「おいを嗅いでいる時は動きが止まることがあります。

目や耳からの知覚と、手を使った物の操作や粗大な動きを通しての行為と結果について、外界の知覚と運動表出とがつながっていく段階です。意図・目的を意識し始めるようになります。

適している課題

触るとスグに音が出るような応答性の高い教材やおもちゃを通して手を使う面白さを学ぶ課題が適しています。

自分の行為と結果との因果関係の理解を教材の操作(触れる→叩く・搔く・握る→入れる・はめ込む)を通して高める課題が適しています。

行動の「始まりと終わり」が意識できる、ゴールがはっきりしている課題が適しています。

おもちゃなどを隠してもそこにあるということが分かり、二つの箱の片方に隠したおもちゃを見つけるというような記憶の力も育ててきます。

視覚や聴覚によって運動をコントロールできるようになります(力の入れ具合や保持、操作など)、手指の操作性が育ちます。また、目と手を協調させることが上手になります。簡単な形分けや音の聞き分けが上手になりますが、まだ人に合わせることは苦手です(単発的な入力と表出はできるが、複雑な入力と調整はまだということ)。まだ見通しをもちにくい発達段階なので、情緒が不安定になりやすく、好き嫌いがはっきりすることにより拒否が多くなります。

物と名前が一致するような、簡単な表象機能(命名)が芽生え、人にも物にも対応性が増して(複数回の入力や出力が上手になる)「応じる姿勢」「合わせる姿勢」が形成されています。

「指さし対応弁別」など他者を意識した見分けができるようになります。相手を見て模倣ができるようになります。また、指差しや身振り・サインなどによって意図の理解や伝達ができるようになります。

・空間上の位置の記憶を保持すること(どこで?どこに?等)、記憶全般を保持すること(まちがえさがし等)などをねらった課題が適しています。

・模倣することや情報をやり取りしながら相手に合わせることをねらって視覚や聴覚を使って情報を受け止めて、再度発信するような課題(手遊びや聴覚遊び)が適しています。

・上記の見分けること・情報を受け止めてから再度発信することができるようになると、「選ぶこと」も上手になります。

物事の意味が分かれるようになります。物事の全体や部分をとらえる力(セントラル・コヒーレンス)やことばを使って考えたり判断する力が育つてきます。記憶の容量も増えて、より複雑な状況理解や運動・発語表現なども可能になります。

使うこと)がうまくなります。物事の全体や部分をとらえる力(セントラル・コヒーレンス)やことばを使って考えたり判断する力が育つてきます。記憶の容量も増えて、より複雑な状況理解や運動・発語表現なども可能になります。さうにこなして遊びを通して、興味や関心が拡がっていきます。それによって要求のコミュニケーション(やつて!やった!)の頻度が増し、それが「見て!見て!」といふ承認欲求につながってきます(やがて価値付いたり意味付いたりしてより高次の社会性につながっていきます)。

・見立て遊びや「ごっこ遊びを通して、興味や関心が拡がっていきます。それによって要求のコミュニケーション(やつて!やった!)の頻度が増し、それが「見て!見て!」といふ承認欲求につながってきます(やがて価値付いたり意味付いたりしてより高次の社会性につながっていきます)。

・乗るためのもの、食べるためのもの、着るためのもの…など用途を関連づける課題が適しています。

・2容量の記憶課題が適しています。

・文字概念や数概念の課題が適しています。

・2語連鎖からことばが抜がりを見せて、叙述文・動詞・形容詞・形容動詞・副詞の獲得などの課題が適しています。

・形容詞・副詞の獲得などの課題が適しています。

・・あるモノの一部から全体を類推するような課題が適しています。

質問に対してこなして答えるなど、3語連鎖以上のことばを使つた会話が可能になります。抽象的に考え、推理したり、判断したりすることができるようになります。「こうしたい、あかなりたい」という自己実現欲求が強まります。

参考文献:①感覚と運動の高次化からみた子ども理解 宇佐川浩(2007)学苑社 ②感覚と運動の高次化による発達臨床の実際 著・宇佐川浩(2007)学苑社

③開けば分かる発達方程式 発達支援実践塾 著・木村順・川上康則・加来慎也・植竹安彦 (2014) 学苑社

「からだ」の発達の理解と指導・支援について

14 エントリ

① 上肢→手首→指尖の発達の仕組み

② 給食指導(概論)

③ 丸飲みしちゃう子の給食指導

-「食べる」ことに関わる発達の仕組みについて-

④ シリーズ:感覚・運動機能の初期発達(概論)

⑤ 支える1 「平衡反応」について

⑥ 支える2 からだを支持・保持する深層筋群への働きかけ

⑦ 発達が緩やかな子の深層筋トレーニング

⑧ 『んー。この子、腰が据わってないね』の正体

⑨ 支える3「覚醒レベルの保持」について

⑩ 「ボディイメージの弱い子」の原因を探る

⑪ 構える1 両足ジャンプができない原因に迫る

⑫ 構える2 最初は仲が悪い!?からだの右側と左側

⑬ 調整する 全体指示が聞けるようになる段階とは?

⑭ 触覚過敏だけは症状を軽減させることができる?

トレーナーを上手に脱げる土台にある発達 -上肢⇒手首⇒指先の発達の仕組み-

上手にダンスを踊って欲しいのに、どうも動きが小さい…。ラジオ体操の動きがぎこちない…。走るときに腕を振れない…。個別に見ると「やる気がないのか?」とも見えてしまう上肢の使い方に苦手さのあるお子さんがたくさんいます。そこで今回は、上肢の末端まで発達が伸びていく仕組みについてお伝えします。

① 「バンザイ」ができますか? -背中が伸ばせないと肩甲骨が動かせない!?-

「バンザイってできる?」と目の前で見本を見せて、手を真上まで挙げきることができない子どもたちや、手を肩関節を使って大きく動かすことができない子どもたち、実はたくさんいます。右の図1に示すように肩甲骨は様々な方向に動きますが、背中の上の方をしっかりと伸ばして支える(首・背中・腰が直線状に伸びること)ことができないと、肩甲骨の動きは悪くなり、腕全体の可動域も小さくなってしまいます。例えば、バンザイをするときには図1のAのように肩甲骨を上の方に回旋することで真上まで腕を挙げることができます。しかし、すぐく猫背の状態で腕を持ち上げようしたり、肩甲骨を固定したまま腕を持ち上げようすると肩関節を最大に動かしても頭の横くらいまでしか肘を持ち上げることはできません。

また、お着替えの時に長袖トレーナーを上手に脱ぐことができない子は、この姿勢の悪さ、肩甲骨の動きの悪さから肩の可動域が限られていることに原因があつたりします。

② 手の平を上に向けることができますか? -腕の前の部分について-

腕の前の部分は親指側の骨(とう骨※図2参照)と小指側の骨(尺骨)の2本の骨でできています。この2本が交差するようにねじれる動きができるようになると、始めて手の平を下に向ける動き(回内)と、手の平を上に開くような動き(回外)がスムーズにできるようになります。この回外と回内の動きが上手にできないと、食のお盆を安定して運べない(よくひっくり返す)姿につながったり、下に説明する「つまんで動かす」という動きができにくくなります。また、前腕の中、外のレディネスとして、肘の位置を空中で保持すること(中間位の保持)があります。腱や筋肉を使って、ものの重さを感じたり、体の位置関係を感じたりする活動(しがみつくとか、跳ぶとか、支えるとか)などに取り組むと、中間位での体のコントロールが上手になることに繋がります。

③ 握れない、つまめない、運べない子どもたち -指先の分化について-

STEP1 手が上向きに返る回外運動ができるようになると図3のように「拇指丘」と呼ばれる親指の付け根の部分が開きます(それまではボールを内側に握ったかぎ爪形です)。

STEP2 拇指丘が開く様になると親指と他の指(人差し指、中指、薬指、小指)が向かい合って使えるようになります。これを「拇指対向」といいます。

STEP3 鉄棒や肋木の指導の際によく言いますが、拇指対向ができるようになると握りが変化します。鉄棒に4本の指を引っかけて握っていたのが、親指が棒の下に入った握りになります。器械運動の際に引っかけ握りしかできない子は STEP2, I ⇒ 回外運動の発達 ⇒ 肩甲骨の動き…と遡って原因を探ることになります。

STEP3-2 また握りと同時に、拇指対向ができるようになるとつまみ方が変わります。指の横や腹の部分でつまんでいたのが「指先」でつまむつまみ方ができるようになります。

STEP4 ここまで来て始めて、スプーン・フォーク・箸・えんぴつの正しい握りの指導となります。

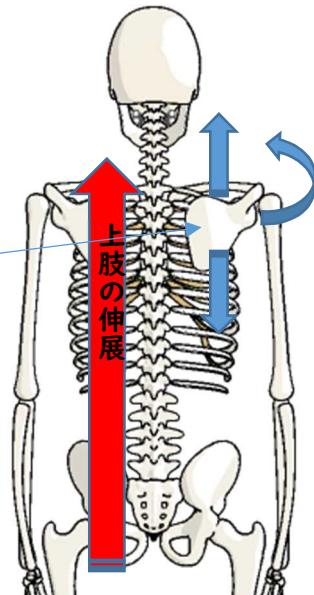
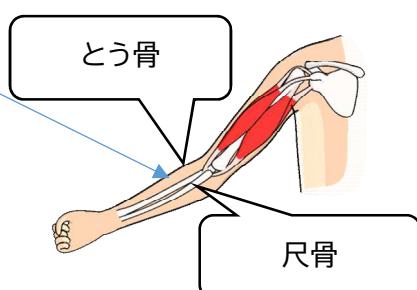


図1



とう骨

尺骨

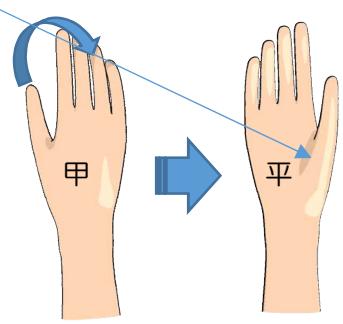


図2

5本の指の分化の仕組み

給食指導で欠かせないのがスプーンの握り、箸の握りです(給食にも集中力持続時間があるので、握りの指導はせいぜいはじめの10分で)。伴って、えんぴつの持ち方の握りも関係しています。スプーンの握り方を発達段階毎に分けると、右の図3,4,5のようにおおよそ3ステップに分かれます。以下に3つのステップに分けて発達を紐解いてみましょう。

1 手のひらが上を向く前(回外以前)の握り方(図3)

手の平が上を向く以前、拇指対向がまだ上手くできない段階の児童の握りは図4のようになります。この段階の持ち方には以下の様な特徴と留意点が有ります。

- ・肩と肘の動きでコントロールするので、手や指の発達につながりにくい。
- ・但し、体幹の支持力が弱い児童の場合(知的障害特別支援学校だとダウン症のある子に多い)、この持ち方の方が背筋を伸ばして頭を安定させやすい場合があります。
※ 次号で書きますが、「食べる」ことの前段階に頭の安定(首のコントロール)があります。
この段階は発達齢として1歳半くらいです。ここが通過課題の児童の指導は、回外を教えることです。

2 拇指対向が出来てきた段階の握り方(図4)

手の平が上を向いて、親指が外側に開く(捻れる)ようになると図5のような握り方ができるようになります。また、拇指対向(親指と他の指を向かい合って使えること)によって、2本のピンチで物をつまめるようになるので、好きな物をつまんで食べるなんてこともできるようになります。この段階の持ち方には以下の様な特徴と留意事項があります。

- ・図4の握り方に比べて、図4の握り方の方が肘の回外運動や、手首の屈曲の動きが出やすく、手指の発達につながりやすい(要するにいろいろな動きが出やすい)。また、食物を食べに頭を迎えに行かせる「首の動き(※次号を参照)」もよくなる。
- ・但し、体幹の支持力が弱い児童の場合(ダウン症のある子に多い)、背中が丸まりやすくなり、頭部や首、口の動きが悪くなりやすいので、注意が必要です。

この段階が通過課題の児童の指導は、親指と他の指を向かい合させて使うことを教えることなので、例えば洗濯ピンチ課題とか、コインのプットインとか、シール貼りとかになります(国語・算数や自立活動によくある、あの個別課題はこの発達段階の子ども用だったのです!!)

3 動的3指、静的2指分化後の握り方(図5-7)

指は最終的に動的な3本指(親指、人差し指、中指)と、静的な2本指(薬指、小指)に働きが分化していきます。動的な3本指(うしろ側3指)は主に握りやつまみなど直接の事物を操作する役割をもちます。一方、静的な2本指(手前側2指)は主に事物を安定させたり固定せたりする役割を持ちます。動的3指、静的2指分化後の握り方には以下の様な特徴が有ります。

- ・動的な指と静的な指の分化後は手首や肘はそれ程、動かさなくなります。
- ・その為に例えば静的な2本指を机の上に置いて固定させておいた上で、動的な3本指を使ってえんぴつを操作するとか、静的な2本指で下側の箸を支えた上で、動的な3本指で上側の端を操作するとかといった動きができるようになります。

この段階が通過課題の児童の指導は、ペットボトルの開け閉めや、ボルトナットをクルクル回す課題、ハンドスピナーやコマ回しなどを使うと良いです。自立活動で箸の持ち方が課題の何人かでコマ回しをするとか楽しそうですよね。総じて、発達が進むと体幹に近い部分をあまり動かさなくなるので、指先の動きが多くなっていきます。

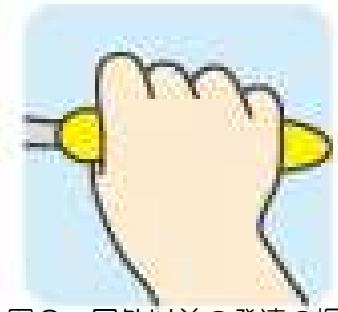


図3：回外以前の発達の握り

画像元：エジソン



図4：拇指対向通過位の握り

画像元：エジソン

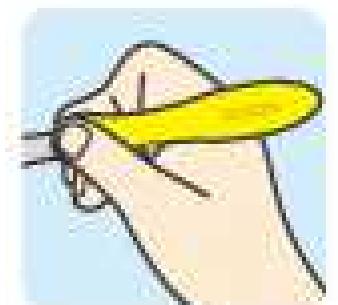


図5：動的3指静的2指分化後

画像元：エジソン



図6：動的3指静的2指分化後

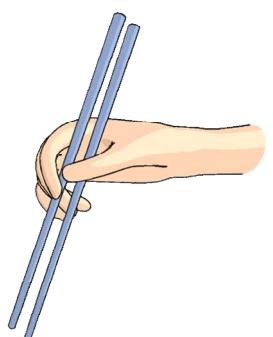
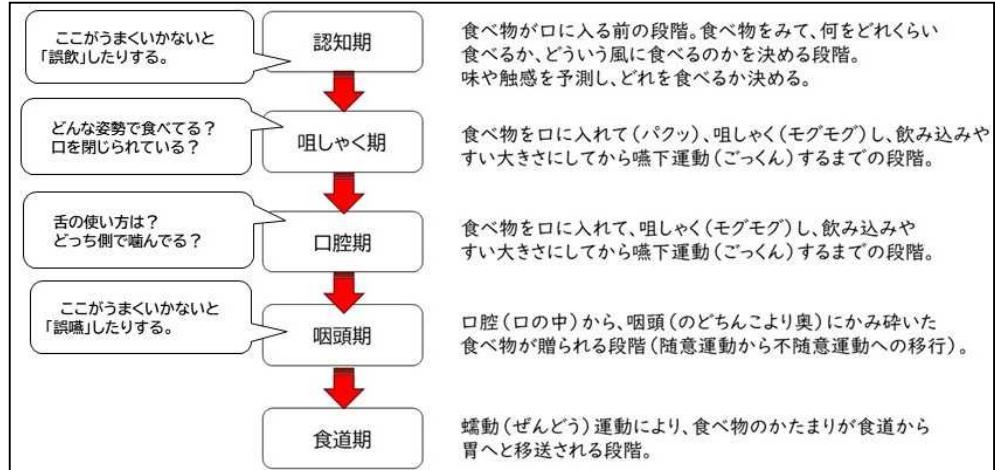


図7：動的3指静的2指分化後

給食指導（概論）

1. 「食べる」ということ

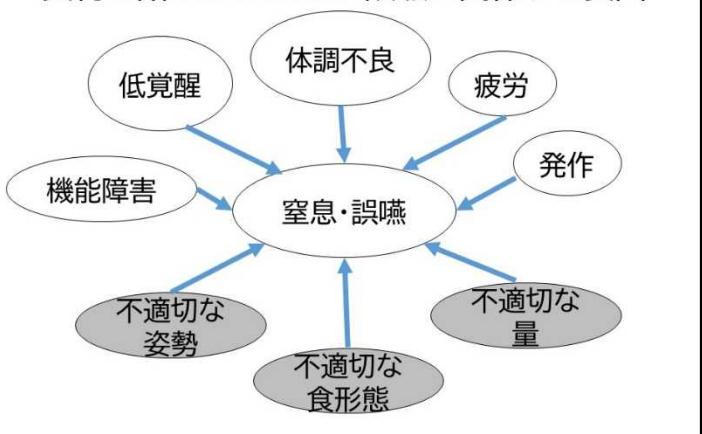
「ひとえに「ご飯を食べる」と言ってもいくつかの段階に分かれます。知的障害特別支援学校でよくあることは「食べ物ではないものを認識できずに『誤飲』してしまう（Ex.スーパー・ボールとか、砂とか、洗剤とか）」や、特にダウン症のある子が歯の欠損や舌の形状からくるコントロールの難しさなどによって「誤嚥」したり、喉に物を詰まらせてしまったりする事故です。



2. 注意が必要な「喉に詰まらせること（窒息）」と「誤嚥」

「食事中の事故は本当に怖くて、下手をすると命に関わります。なので「詰まらせること（窒息）」や「誤嚥」の原因には配慮が必要です。知的障害特別支援学校で起こりやすいのが特に下3つのグレーの要因です。

食物を詰まらせること・誤嚥に関係する要因



（1）不適切な姿勢

「やってみるとわかりますが、真上を向きながら水を飲んだりすると、液体が軌道に入りやすくなり、誤飲の原因となります。食べ物でも同じで、首を後ろに傾けたまま食べる癖のある子は窒息・誤嚥をしやすいので注意が必要です。

（2）不適切な食形態・量

「子どもの食物のモグモグ（咀嚼）、一口量には注意が必要です。詰まらせる危険性のある大きさで喉を通過していないか？モグモグのスキルはどの程度か？を特に低年齢段階のうちは注意してみる必要があります。

3. 単に完食を目指すのではなく、何に焦点を当てて食べるのかが大切

食事指導の際、どうしても「全部食べてほしい！」という気持ちが先行してしまいがちですが、支援する大人は「給食指導の何に焦点を当てるのか」をあらかじめはっきりさせておくことが大切です。姿勢？パクッ（口の開け方）？モグモグ（歯の使い方？下の使い方？）？ごっくん？（丸飲み？むせ？）

4. 意外と短い食事への集中力

食事にも子どもの集中の持続時間があり、短くて5分、長くても15分といったところです。時間を区切って楽しい食事であることを保ちながら、でも有効に教育効果を上げていく設定が必要です。

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

丸飲みしちゃう子の給食指導 - 「食べる」ことに関わる発達の仕組みについて-

今回は「食べること」について。からだ①号でも紹介したように、知的の特学校に通う子どもたちの中でも「咀嚼」に難しさを抱える子どもは結構いるのですが(特にダウン症のある低学年段階のお子さんに多いですよね)、「食べること」の仕組みを学ぶ機会は肢体不自由の特学校に比べて圧倒的に少ないのが現状です。桑ぴょんもこの辺が知りたくて肢体不自由特別支援学校に転入してきました(目下勉強中!)。一緒に紐解いていきましょう。



図1 画像元：いきなりステーキ

I. 丸飲みしちゃう子どもの指導その① - 奥歯を使って食べるということ -

右側図1は「いきなりステーキ」です(肉マイル持っています?)。この大きなお肉を食べる時、自分がどうやって食べているかを分析すると(②食事指導概論Ⅰの「認知期」⇒「食道期」までの流れを参照)、まずは食材を見ますよね。こんな味だろうなーとか、こんな硬さだろうなーとか、美味しそうだなーとか、これ、苦手なんだよなーとか。そして、知らない食べものは特に慎重にスプーンを下唇に当てて食べるための「3,2,1 キュー！」サインを自分に出して、上の唇ですり切って「パクっ」って口に入れます。その後は口をしっかりと閉じて、前歯を使ってお肉を噛み切った後は、奥歯の方にお肉を移動させて、奥歯で擦り撫すように噛んで、肉汁をいっぱいに味わって食べています。図2のキューリの場合は、金山寺味噌の味わいを感じるのも、奥歯でかみつぶしている間に感じています。さて、人は咀しゃく(モグモグ)をすることでのどちんこを通過させられるだけの適切な大きさのかみ碎かれた食べ物の塊を形成していく、これが適切な大きさと量になるから飲み込みの失敗(窒息や誤嚥)が起きません。

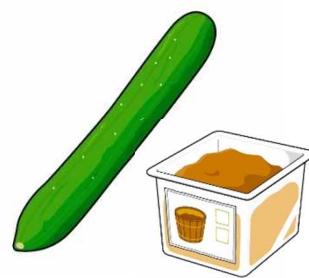


図2

上のステーキの話とキューリの話に共通するのは「歯ごたえ」です。「歯ごたえ」は奥歯をひらいで、舌で食べ物を唇の方から奥歯の間に移動し、ホッペの筋肉と舌を協力させて奥歯の間に食べ物を保ってかみつぶすことによって感じることができます。他にもご飯だって、ガムだって、お寿司だって、せんべいだって『歯ごたえ』を感じることができないと食べ物をおいしく食べることはできません。

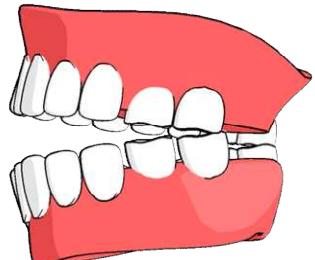


図3

一方で、「モグモグ(‘～’)ゴックン!!」と、1,2回噛んだだけで食べ物を飲み込んでしまう子がたーくさんいます。「よく噛んで!」と指導するのですが、実は分析していくと

・奥歯を開くことが苦手 ⇒ 頸の開閉のコントロールの未発達 ⇒ 頭部不安定

②頭を少し前に傾ける

という具体的な指導項目にたどり着けたりします。

また、右図のように「奥歯を開くこと」にはいくつかのステップがあります(実際に食べてみるといいですよ)

① 首から体幹に力を入れて頭部を固定させる。

①首と体幹に力を入れて「頭」を固定させる。

② 頭を少し前に出す。

③奥歯を開く

③ 奥歯を開く

試しに一度図3のように奥歯を大きく開いてみてください。この時、①-③の動きが連動して自然に首が少し前に出て、首の後の筋肉で頭部をしっかりと固定させていることを感じられると思います。このように「体幹の延長上で頭を固定すること」が頸の開閉をコントロールすること、つまりよく噛むこと、窒息や誤嚥の危険を減らすことにつながっています。



図4

2. 丸飲みしちゃう子どもの指導その② -舌を使って食べるということ-

奥歯で味わう歯ごたえの有る物の一方で、舌で転がして味わうものがあります。飴とか、チョコレートとかです。飴やチョコレートを味わおうとしたら舌の上に長い間保って溶かしていくことが必要になります(飴、食べられない子、多いですよね)。そういう飴やチョコレートを上手く食べられない子の舌の動きを分析してみると、舌を色々な方向に動かせなかったり、舌が固くなっていたり、反対にダラーン…として上手く力が入れられていなかったりしています。で、拙走に唇の周りにチョコレートを塗ってペロでクルリ…と舐め取るというトレーニングに行くかというと、ちょっと待った!舌を上手に動かすためには、舌に付いている下あごをコントロールできること(①下あごを軽く開いた状態で保持するとか、②んっ!って閉じるとか)が必要になります。お口の体操の「あいうべ体操」とか良くなつて、アプリとかがあるくらいなんですよ。

3. 丸飲みしちゃう子どもの指導その③ -口唇を使って食べるということ-

給食場面ではあまりないですが、調理などで熱い物を作ると上手く食べられない子がいます。そこで「先生がフーフーして冷ましてア・ゲ・ル♥」とメイドカフェ風な事をしても良いのですが、目標は「熱くて美味しい物は、熱くて美味しい状態で食べられるようになること」であつて、この先ずっと先生がフーフーしてはあげられないですよね。

さて、私たちはホットミルクとかスープとか熱い飲み物を味わおうとしたら

- ① 頭を少し前に出して
- ② 頸を中間位で固定して(頸を少し開けた状態で保持すること)
- ③ 唇に適度な緊張を入れて
- ④ 容器やスプーンを持った手と、唇を繊細に協調させて
- ⑤ 上唇を液面に付けて
- ⑥ すすり取る

ことが必要となります(できない子はどこでずっこけているのか???)

また「酸っぱい物」を食べるときにも同様で①-⑥ができないとむせちゃいます。

4. 丸飲みしちゃう子どもの指導その④ - 脊椎⇒首⇒頭部⇒下あご⇒舌を連動して固定する力 -

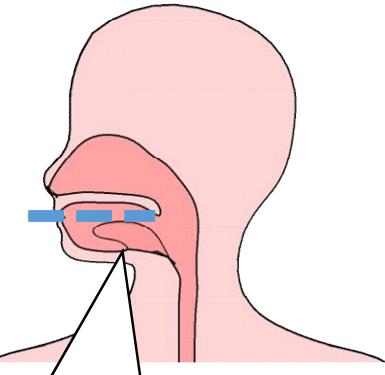
この様に「丸呑みしないで、美味しいものを食べる」ためには【頸】【舌】【口唇】の3つを協調させて上手に動かすことができる必要があります。

さらにその前提条件として頭部(即ち首)を上手にコントロールできることが必要になります(ぜん塩の前号で触れた「背中・体幹の伸展」と背中の伸展を可能にする胸椎(12個の胸骨から成る)のそれぞれの間にある回旋筋トレーニング(コア・トレ)」はココにもつながっています)。

摂食指導を行う際に、【頸】【舌】【口唇】にアプローチしても上手くいかない場合には、首や体幹と入った粗大運動の改善学習に戻ってみると効果が上がることがあるかもしれません。⇒ 以降の号で取り扱いがあります。

— 知的障害特別支援学校の「うちのクラスは食べ終わりが早くって…」を考え直す —

知的障害特別支援学校の給食の時間で、食べるのがすーごい早いクラスってありますよね。メニューによっては開始10分で食べ終わってしまうような…。でも、前号でも触れたように「完食できること」をねらいにするのでは無くて、本号の①-④の様な観点をもって給食指導に臨むと、知的障害特別支援学校の給食指導も時間をもっとかけても良い時間として捉え直すことができるのではないかと思います(肢体不自由特別支援学校に転出した者の実感として…)。



舌の上にチョコレートを長い時間保つためには①頭を垂直に保持して②舌を水平に保つて③あごを軽く開いて④舌に適度な力を入れなければなりません。

図5



図6

5. 丸飲みしちゃう子どもの指導その⑤ - 頸のコントロールで頭部を固定する力 -

この様に「丸呑みしないで、美味しいものを食べる」ためには【頸】【舌】【口唇】の3つを協調させて上手に動かすことができる必要があります。

さらにその前提条件として頭部(即ち首)を上手にコントロールできることが必要になります(ぜん塩の前号で触れた「背中・体幹の伸展」と背中の伸展を可能にする胸椎(12個の胸骨から成る)のそれぞれの間にある回旋筋トレーニング(コア・トレ)」はココにもつながっています)。

摂食指導を行う際に、【頸】【舌】【口唇】にアプローチしても上手くいかない場合には、首や体幹と入った粗大運動の改善学習に戻ってみると効果が上がることがあるかもしれません。⇒ 以降の号で取り扱いがあります。

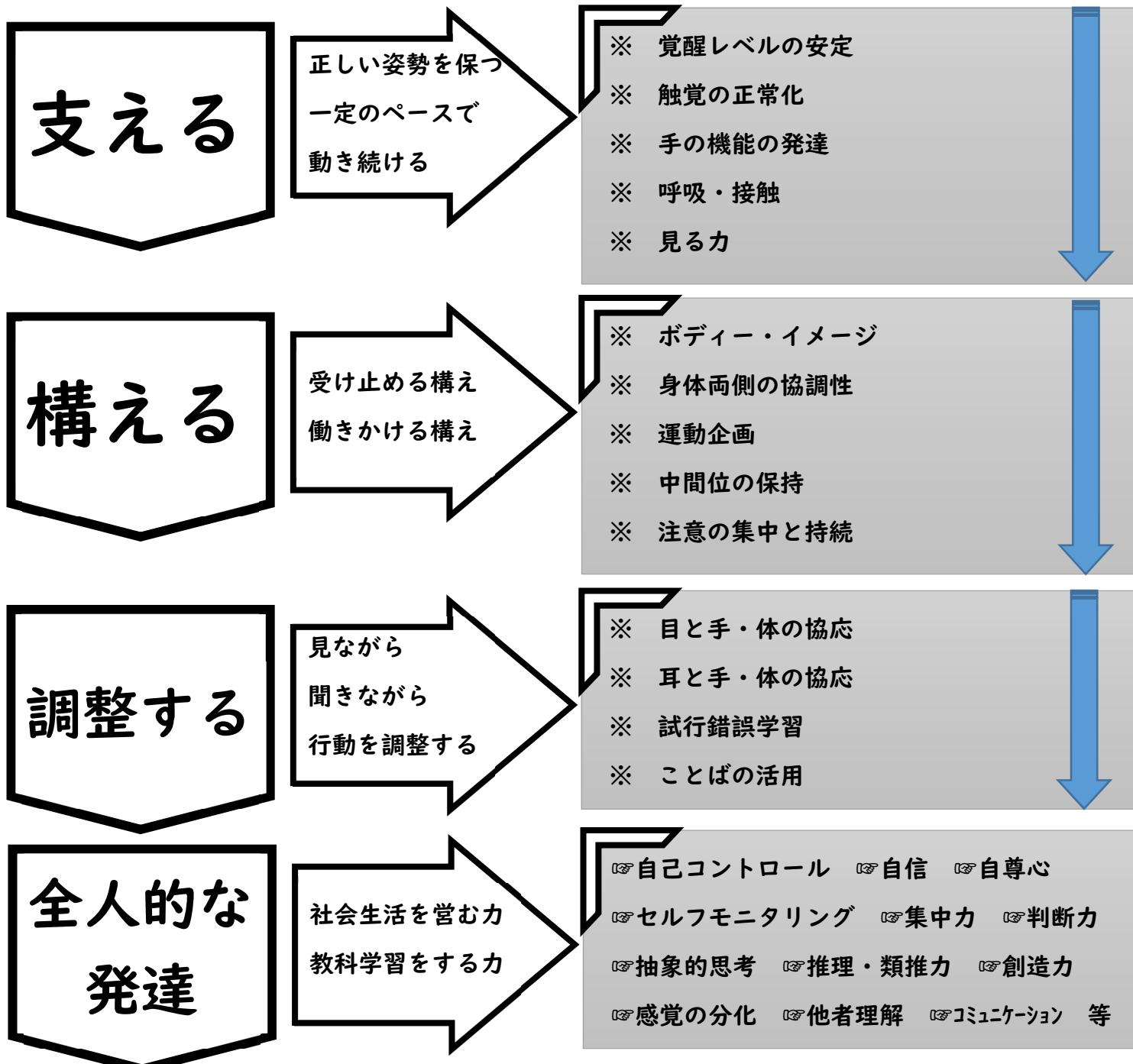
— 知的障害特別支援学校の「うちのクラスは食べ終わりが早くって…」を考え直す —

知的障害特別支援学校の給食の時間で、食べるのがすーごい早いクラスってありますよね。メニューによっては開始10分で食べ終わってしまうような…。でも、前号でも触れたように「完食できること」をねらいにするのでは無くて、本号の①-④の様な観点をもって給食指導に臨むと、知的障害特別支援学校の給食指導も時間をもっとかけても良い時間として捉え直すことができるのではないかと思います(肢体不自由特別支援学校に転出した者の実感として…)。

シリーズ：感覚・運動機能の初期発達（概論）

ペグ挿しは何故するの？プットインは何のため？バランスボールは？

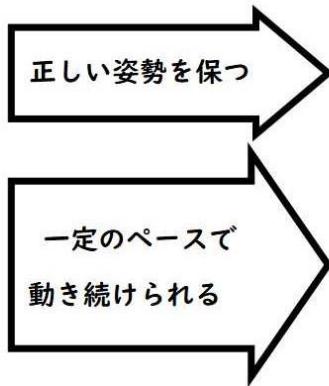
「どんな発達の順番になっているかは知らないのだけれど、取りあえず、先輩の先生が「コレやると良いよ」と言っていたので、それに習ってやっています」という、謂わば「口伝」的に継承されているものは、教科書のない特別支援教育においては少なくない様に思います。そして、そういう明確な系統性や段階制の中にいないことが多い子達は「もじ・かず以前」のいわゆる発達のゆっくりな子に多い感じがしませんか？シリーズ「感覚・運動機能の初期発達」では、「もじ・かず以前」の発達について、香川県にある「高松特別支援学校」のすばらしい支援教育によりを参考にして、順番に紐解いていきます。



支える① 「平衡反応」について

重心を移しながら体の中心を保ち、姿勢を維持する or 移動する

『これから何回かに渡って「支えるの発達」についてシリーズで紐解いていきますが、「支える=体を上手に支えること・保持できること」ができるようになると、大別して6つの感覚機能や運動機能の分野について発達が促されたり(下図)、その在り様が安定してきたりします。



① 「覚醒レベル」が安定する

② 「呼吸」機能が発達する

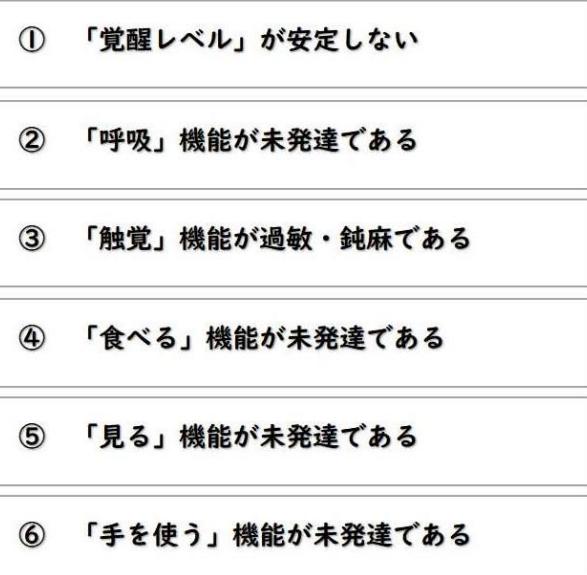
③ 「触覚」機能が正常化する

④ 「食べる」機能が発達する

⑤ 「見る」機能が発達する

⑥ 「手を使う」機能が発達する

『逆に、6つの感覚機能や運動機能のどれかに発達上のつまづきや不安定さが見られる場合には「支える」の発達に課題が有ると疑ってみることできる、つまり「支える発達はどうなってる?」と分析することが課題発見のための選択肢の一つになります。「支える」への理解を深め、理論に基づいた支援方略を用いることで、発達上のつまづきや不安定さを改善していくことができるようになると思われます。

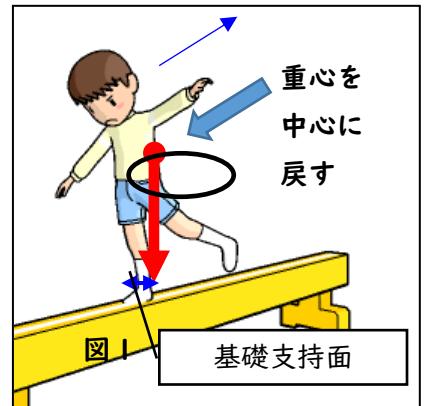


『以上を踏まえて「支える」を紐解いていきます。初回の今回は神経学的視点から見た「支える」の発達についてです。(⇒裏面へ)

『そもそも論ですが、「からだの指導」を考えるときには少なくとも2つの側面から考えられます。(本号は①の神経学的側面からです)

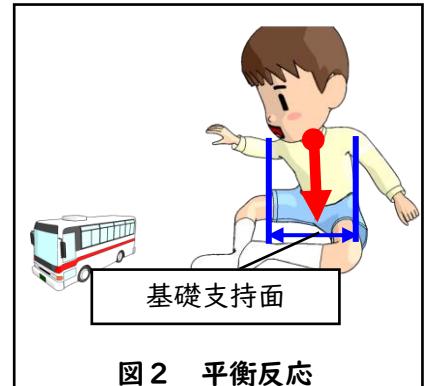
- ① 神経学的に捉えて「より上位の反応」を学習するという考え方
- ② 運動学的に捉えて(次回以降ご紹介します)筋力を鍛えることができるようになるという考え方

本号では「バランスを取ることが上手になる」ということが、神経学的な発達上、どういう意味をもっているのかについて解説します。



(1) 神経学的からの「支える」機能の発達

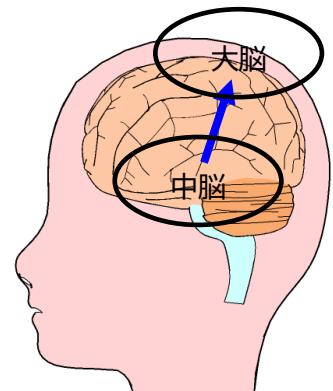
『重力のある世界の中でからだを「支える」ために必要なバランス反応の代表的なものに『立ち直り反応』(図1)と『平衡反応』(図2)があります。①『立ち直り反応』は重心を中心に戻そうとする動き、②『平衡反応』は重心を保とうとする動きです。中枢神経系の発達の順番からいうと①立ち直り反応の重心を戻そうとする動きの中脳の発達が先で、②の平衡反応の重心を保とうとする動きの大脳皮質の発達が後です(図3)。



(2) 支える動きが上手になるとできるようになること

『この『立ち直り反応(戻す)』や『平衡反応(保つ)』が上手になると以下の様な変化が見られてきます。

- 座りながら作業をしている最中も、平衡反応(保つ)は繰り返されているので、姿勢の保持時間が長くなる(姿勢が崩れにくくなる)。
- 座りながらの重心を移しての作業自体が上手になる(保つ)。(例:はさみを使う、楽器を演奏する、食べ物を迎えに行く姿勢など)



(3) 神経学上からのトレーニング方法

『トレーニング方法としては、図4のようにクッションを用意して(児童椅子等でも良い)、膝立ち(基礎支持面)で、両手指示or肘立ち支持の状態を作り出して、その姿勢のままiPadなどを20分観てもらう。その間、支援者は時折肩を持って、重心が左右に揺れるようにゆっくり一働きかける(中脳に働きかける。バランスを「戻す」ではなく「保つ」が目的)

『以上によって、大脳皮質の発達(平衡反応)が未発達だった場合については、神経学的根拠からの教育効果が得られることになります。

図3 脳の発達



(4) 指導案目標の「〇分間集中できる」への考察

以上から考えると指導案で散見される「〇分間集中できる」という目標への指導方略は、知的特支でよく用いられる行動科学的な側面(条件刺激の数や構造化による環境の調整)に加えて、2つのからだの側面(神経学的側面・運動学的側面)からもアプローチすることができそうですね。

図4 トレーニング方法
詳しくは次々号で。

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

支える② からだを支持・保持する『深層筋群』への働きかけ

首/背中/腰 ⇒ 肩/膝/肘 ⇒ 足首/手首 ⇒ 指へと進む運動学的発達

『なーんかグネグネしている様に見えて、机に突っ伏す・教室の床にもたれ込むように寝ることが多い子、急に廊下をダッシュして端まで行ったら笑顔で帰ってくるなど常にピョンピョンして印象のある子、午後になると疲れきって機嫌が悪くなる子、友だちや先生をただ呼びたいだけなのに力が強くなって「叩いた！」と思われてしまう子、触覚過敏ないしは鈍感があって上履きをスグに脱いじゃう子、膝から崩れ落ちるように床に座る子、理由もないのに突然泣き出してしまう子（この場合はセトニンの分泌異常とか、フラッシュバックとか、発作の前兆症状を本人だけ感じているケースもあるけど…）、居ませんか？これらの原因が「からだを支える発達」の未発達やその先で得られるはずの感覚機能の不足からくる不安にあること「が」あります。

『「からだを支えられること」によってできるようになる「感覚機能」や「運動機能」って実はたくさんあります（詳しくは次号）。そして、からだの支持・保持に必要な発達は①神経発達学的側面（前号）と②運動発達学的側面から分析できることを前号で触れ、①について紐解きました。今回は②運動発達学的側面から紐解いてみます。

『さて、人には大別して2種類の筋肉群があります。一つは体の表面から触れられる瞬発的な力を出すための表層筋群【図2左】で、もう一つはその奥にある重力に抗う力、からだを支える力を出す深層筋群【図1, 2右】です。この深層筋群が正常に働くことによって背中が丸まったり・反ったりすることなく、真っ直ぐ伸ばすことや（軸性伸展）、見回す動きのように水平に回旋させる動き、スムーズに重心移動をする動きなどができるようになります。前号の「平衡反応」もこの深層筋群が上手く働くことによってできるようになる反応です。また逆に、平衡反応によって深層筋群が鍛えられる（※トレーニング方法はウ面）という相互補完的な関係でもあります。

『そして、障害のある子どもたちの多くが、この深層筋群の使い方が上手でないために、それを補う形で表層筋群（=指で触れられる、瞬発的な力を出す筋肉群）で体を支持・保持しています（瞬発的な力を出すことが本来の用途である表層筋で、長時間の姿勢保持をさせようとするから疲れちゃって、姿勢が崩れちゃうんです）。知的障害特別支援学校ではあまり出会わないですが、脳性麻痺などの子どもの過度な筋緊張（原始反射の影響を受けた異常な「反り（側弯）」）なども、この表層筋肉群の異常な過活動に起因しています。

『感覚運動機能の発達が①支える②構える③調節するの順を追い、深層筋群の発達が 首/背中/腰⇒肩/膝/肘⇒足首/手首⇒ 指 という A.中心→B.末端の順を辿ることを踏まえれば、その出発点となる背中・首周りの深層筋群への取組みが感覚運動機能の発達にとってどれだけの重要性があるかが改めて良く分かりますよね。

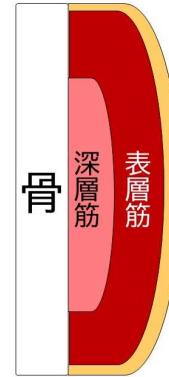


図1 深層筋

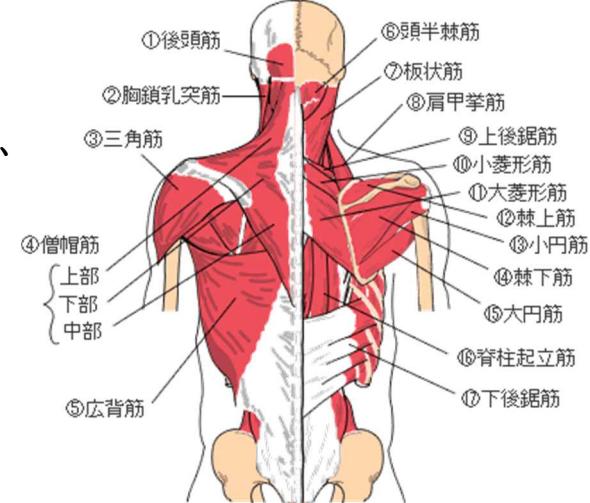


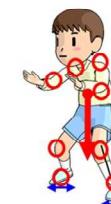
図2 表層筋群と深層筋群

画像元：naver matome

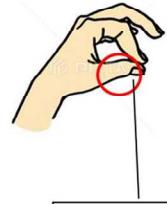
①支える ⇒ ②構える ⇒ ③調節する



基礎支持面で
体を支える



○印の深層筋で
中間位を保持する



背中⇒肩⇒肘⇒手首⇒
指 が保持されて初めて
指先の運動ができる

図3 深層筋群の主な3つの機能

発達が緩やかな子の深層筋トレーニング

『「支える」ことを獲得していくことは様々な教育的効果を生むことをシリーズを通して紹介しています（学習のレディネス（見る・聞く・扱う）の形成、食べる機能の向上、深い呼吸の獲得、感情の安定（次号）、触覚過敏の軽減（次々号）等々）。本号では「では、具体的に特別支援学校の先生である『ワタシ』が教室では何ができるのか？」をもう少し掘ってみます。

『どこかで「姿勢の安定にはぞうきん掛けが良いんだよ」と聞いたことがある先生も多いと思います。さて、このことをもう少し丁寧に言うと、「支える機能の向上には手で身体を支えるトレーニング

（下図）が有効である」という言い方になります。なぜか。

『からだを支える力が付く』とか『姿勢が安定している』ことはイコールで「背筋をしっかりと伸ばすこと」を意味しています（図2）。そして、さらに少し専門的に表現するとそれは12個の胸骨（=胸椎：右図）をそれぞれつなぐ『長回旋筋』と『短回旋筋』という深層筋の「背筋をしっかりと伸ばせるだけの力が育っている」となります。

『そしてこの『長回旋筋』と『短回旋筋』は「手で身体を支えるトレーニング」をすると、この胸椎（=12連の胸骨）の部分に自然に力が入るので、鍛えられます。以下に具体的に特別支援学校の教室でできるトレーニングバリエーションを、4つほど紹介します。

（下図1-4の子どもの足元に先生のイラストが無いですが、先生は足を支持すると良いです）

下図（1）肩や肘が伸展しない児童の場合

⇒ 肩甲帯（脇の下）で身体を支えるトレーニング

下図（2）腕が前方に出るが、肘を伸ばしての身体の支持ができない児童の場合

⇒ 上腕部で身体を支えるトレーニング

下図（3）肘を中間位（空中に浮かせた状態）で保持できなかったり、指先が上手く使えない児童の場合

⇒ 手掌で身体を支えるトレーニング

下図（4）上腕部が滑らかに動かない児童のトレーニング

⇒ スクーターボードで進むトレーニング

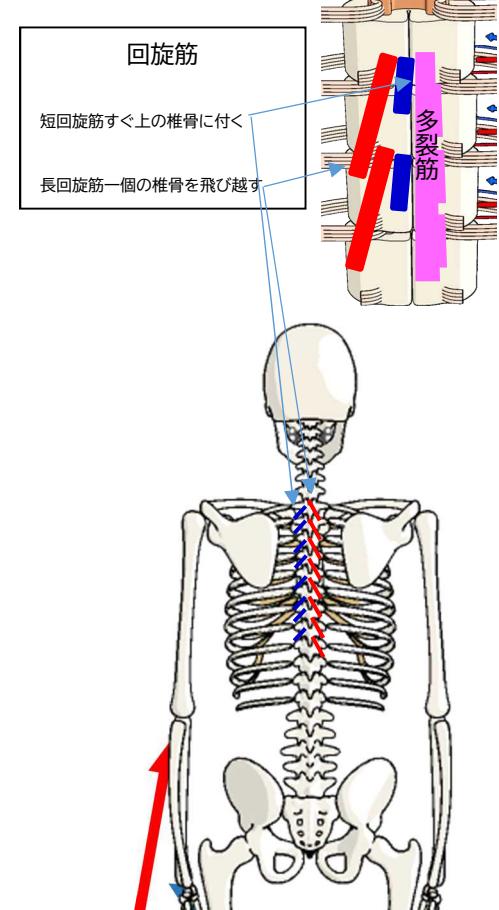


図1 「支える」トレーニングの対象筋肉

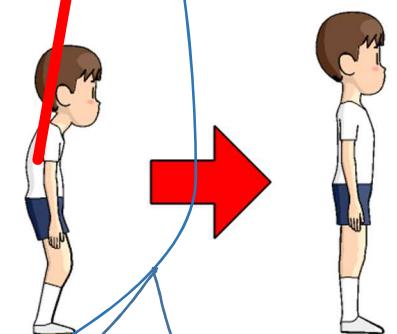
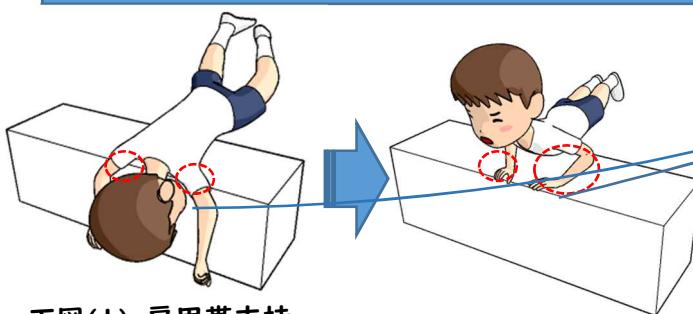
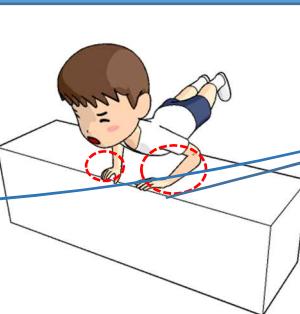


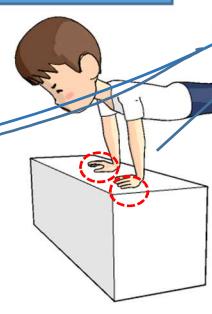
図2 回旋筋が鍛えられると姿勢が立つ



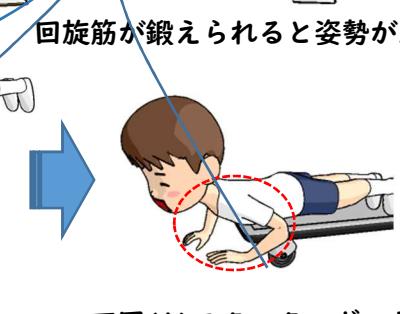
下図(1) 肩甲帯支持



下図(2) 上腕部支持



下図(3) 手掌支持



下図(4) スクーターボード

『んー。この子、腰が据わってないね』の正体

『自立活動の「からだの指導」内容を考えるときに、ベテランの先生が「んー、○○君は腰が据わってないからねー」というのを聞いたことがありますか。自閉症的にツッコめば「先生、『腰』は人ではないので、座れないッスよ」となりますが、本号はこの抽象的なことばが何を意味しているのかという話です。



図1 正しいおしりの位置の座位

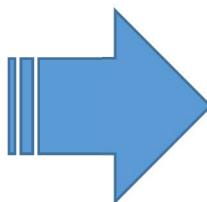


図2 おしりの位置がズレた座位

『おしりの位置に注目しながら上の図を見ていただきたいのですが、姿勢の保持が難しくて、段々と図1⇒図2のように姿勢が崩れてしまふ子、たくさんいますよね。図で見ると分かりやすいですが、

膝や背中に空間が無い図1 ⇒ 「腰が据わっている」

膝や背中に空間のある図2 ⇒ 「腰が据わっていない」

です。要するに「自立して座れない」ないしは「スグにおしりの位置がズれて姿勢の保持が難しくなるような状態」を「腰が据わっていない（座位での「支える」が保持できない）」と言います。そして、おしりがズレた座り方で、後方の背もたれや前方の机にもたれかかるように座ると背中は曲がり、首を真っ直ぐに保つことができません。結果、背中の伸展ができないので、横隔膜を拡げられずに呼吸が短くなったり（=感情のコントロールができなくなる（次号参照））、見ること、食べること、操作することができにくくなったりします。

『この図1⇒図2の姿勢の崩れですが、最初に図1の姿勢をきちんと取れる場合の姿勢の崩れの原因是「支える筋肉の不足（深層筋の不足：オモテ面参照）』ですが、図1の姿勢を最初から取れない場合には、もう一つのキラーワード

「この子、股関節が硬いみたいだね」



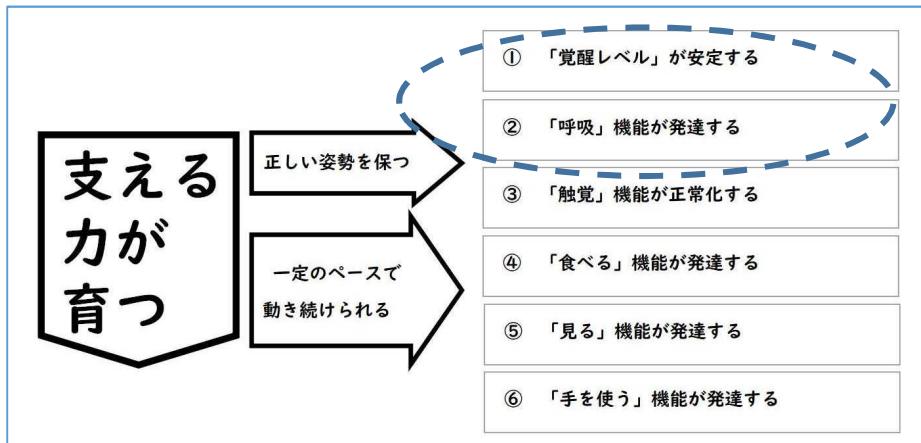
図3 股関節はどこだ？

になります（図3）。この場合もいたずらに股関節ストレッチをする

のではなくて、どの方向への股関節の回りが悪いのかをアセスメントしてからの取り組みが必要です。

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範囲のものとして捉えて下さい。

支える③お酒を飲んで眠くなった状態・風邪薬を飲んで眠くなった状態と同じ状態で過ごす子どもたち ～すべての土台「覚醒レベルの保持」について～



覚醒の低いケース①「お酒」『何だかスゴイ疲れているけれど、頑張って飲み会に出て、でも、やっぱりすごく眠い。相槌をようやく打つけど、何を言っているかは上の空。ノリが悪いだとー！？ちょっとしつこく絡んでくる同期がいつも以上に鼻につく。二次会に誘われたけど、今日はやめておこう。眠い眠い。果たして家までたどり着けるだろうか…。

覚醒の低いケース②「風邪薬」『今日は何だか喉が痛い。頑張って学校に行かなくては！なので、眠くなること覚悟で総合風邪薬を飲んで学校に来たのだけど、何だか世界がぼんやりとして見えている。おひさまが笑ってらあ…って、これじゃ運転もままならない。なんかツーンという耳鳴りも聞こえるし…。



『「覚醒レベル」は言い換えれば「起きている状態を維持する」ということです。人間は「起きている状態が維持できなくなってくる」とぼーっとすることはもちろんのこと、様々なことで「からだを起こそう！意識を失わないように頑張ろう！」としたりします。

『例えば、先生たちで言うなら、貧乏ゆすりやペン回し、伸び（…をして、横隔膜を広げて空気を取り込んでいるんだけど）、中にはほっぺをバシバシ叩いたり、手の甲をつねったり、自分の手の匂いを嗅ぐ…などなど。アナタも眠くなった時、ボーッとしてきた時にそんな癖が出ませんか？そして、そういう癖は飲みすぎた二日酔いの日や風邪薬を飲んでいる日などからだが十分に覚醒していない日＝不活性な日にたくさん現れやすいんです。そして、そうやって覚醒状態の悪い不活性な状態にあると、人間は目や耳など「高次の感覚器」を使った外界の情報の取り込みから、より「原始的な感覚器」を使った外界情報の取り込みに移行して、自己刺激をして活性状態を保とうとします。特別支援学校の先生が「あーあ、自分の世界に入っちゃった」という状態。系統的に書いてみると、

⇒目・手・耳を使った自己刺激（ペン回しとか、ラジオを聞くとか）

⇒味覚・嗅覚を使った自己刺激（食べるとか、手の甲の匂いを嗅ぐとか）

⇒触覚を使った自己刺激（顔をゴシゴシ、膝をパンパンするとか）

⇒前庭感覚を使った自己刺激（貧乏ゆすりとか）

と、原始的な感覚の方へー原始的な感覚の方へー…と感覚取り込みの下り坂を下っていきます。

『さて、シリーズ「支える」の中では、上記の⇒矢印のような課題のある児童が「支える」課題を改善す

ることが、学習に関する課題の改善につながる可能性があるということをテーマにしてお伝えしています。では、なんで「支える機能が弱い」と「覚醒レベルが悪くなる」のでしょうか？

『理解の第一歩として「呼吸」が挙げられます。以下ではこの「支える」と「覚醒」と「呼吸」についてを紐解いていきます。

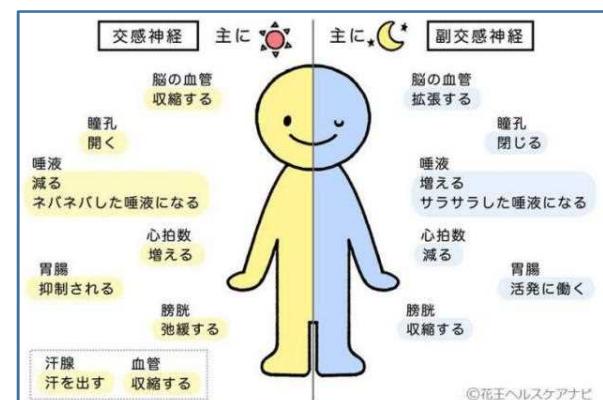
支える④「猫背」ですか？「深い呼吸」してますか？

～背中を丸めた浅い呼吸が脳の酸素不足を引き起こす～

『突然ですが、アナタは姿勢が良い方ですか？それとも猫背ってよく言われますか？深呼吸をしてみるとわかりますが、人はたくさん空気を取り込む「良い呼吸」をするためには背筋を伸長させて、横隔膜を拡げる必要があります（『背中の軸性の伸展』と言います）。逆に狭い段ボール箱に閉じ込められたような窮屈な姿勢をとってみるとよくわかりますが、背中や首が曲がった状態だと、肺や横隔膜が潰されて、呼吸は浅く、苦しいものになります。その結果、脳ミソは酸欠状態になってきます。脳みそは栄養分である酸素が不足して活性が低下 ⇒ 覚醒状態が悪くなります。



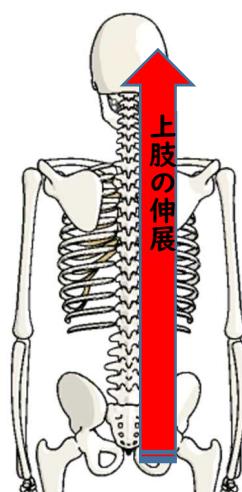
『また、私達人間が普段何気なくしている「呼吸」ですが、実は『自立神経系』という神経系にアクセスしていて、「気持ち」と密接に関係しています。例えばすごく驚いたり、怒り狂ったり、緊張したりすると呼吸って浅く、短く、荒くなるでしょ？それは交感神経が優位の状態です（下図参照）。一方で温泉に入ったり、星空を見たり、海風にあたったり、小さい子を抱っこしたりするリラックスして肺の奥まで届くような深い呼吸になるでしょ。それは副交感神経が優位な状態です。他にも、意図的に「気持ち」をコントロールしようとするときにも人間は呼吸を利用しています。例えば、ド緊張している時に気持ちを落ち着かせようとして、意図的に深呼吸しますよね。この時には呼吸を使って交感神経優位から副交感神経優位への切り替えようとしているんです。つまり、人間は息を深く吐いたり、息を止めたりする「深い呼吸」を使って内臓や血管をコントロールしている自律神経系にアクセスすることができるんです（他には音楽を聴いたり、お酒、お薬などでアクセスできます）。タバコってそれ自体は体に有害なのですが、この呼吸のコントロールにアクセスしているので、「いっぷく」すると交感神経から副交感神経に切り替わって気持ちが落ち着くんですね。また、自分自身の感情が高まってしまったときにも「深呼吸」が大切だとされるのも、交換・副交感神経の切り替えが根拠です。



画像元:花王ヘルスケアナビ

『さて、特別支援学校に通う児童・生徒の中には、この呼吸の使い分けが苦手なために（吸う方が優位で吐く方が苦手な場合が多い）、「気持ち（感情）」のコントロールが上手くできない場合があります。「支える」苦手さが原因で「呼吸」がうまくいっていないと（=背中の軸性の伸展が悪いと）、「気持ち（感情）」のコントロールにも悪影響が出るんです。

『「覚醒」や「呼吸」の面から「支える」の発達を見ていくならば、背中の縦方向への伸びが上手になっていくような取り組みが有効です。前号でも触れた「背中・体幹の伸展」と背中の伸展を可能にする胸椎（12個の胸骨から成る）のそれぞれの間にある『回旋筋』を深層筋トレーニング（前号も参照）によって鍛えていくことが「呼吸」状態の改善に繋がり、「覚醒レベル」の改善につながっていきます。



※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範囲のものとして捉えて下さい。

「ボディイメージの弱い子」の原因を探る

- ・ 移動するときに物や人によくぶつかる子
- ・ 上着のそで通しをしている間にからまってしまって動けなくなってしまう子
- ・ 狹い所をくぐり抜けるのにからだのどこからくぐらせればいいかが分からぬ子
- ・ ボールを蹴ったり、キャッチしたりすることが難しい子

¶ 上の様な姿が見られる子は「ボディイメージが弱い子」と言われますよね。そして、特に自閉スペクトラム症のある児童(以下 ASD児とする)はこのボディイメージが弱い傾向にありますよね(当事者研究からも「足が消える」とか「背中が消える」などの感覚が報告されています)。もしアナタだったらそんな子をどう指導・支援をしますか?トンネルくぐりやジャングルジムをたくさんさせる????…ナンデ?どうして?(<-チコちゃんみたいでしょw)

¶ 「ボディイメージ」というと何となく「からだの表面の感覚を指し示す」感じがしますが、実はからだの表面の感覚だけでは無く、「知識」に基づいたからだの意識(身体概念)や過去の「記憶」に基づいた「こんな感じで動くだろう」という身体像などの「総称」を「ボディイメージ」と呼びます(図1と以下の枠内を参照)。

- (1)身体概念-自分の身体についての知識(首はどこ?薬指はどの指?かかとはどこ?など)
- (2)身体図式-事実に基づいて無意識的に作られる身体のイメージ(毎晩ストレッチを重ねた結果⇒「無意識の中で」脳が「ストレッチで筋肉が柔らかくなった!」と理解しているなど)
- (3)身体像-過去の記憶や情報から意識的に作られたイメージ(10年前の陸上部で100mを12秒で走っていた頃のからだの記憶や小学生の頃の水泳で覚えた泳ぎ方の記憶…など)

¶ 例えはボクみたいなアラフォーは、加齢によって無意識下の「(2)身体図式」は「衰えていますよ」と感覚的に認識されているのに、18歳だった頃(なまじ運動神経が良かった)の「過去の栄光の(3)身体像」が残ってしまっているので、そこに乖離が生まれて、子どもの運動会でコケたりします(笑)。まあそれは枕話として、児童のボディイメージを改善していく際には、(1)身体の意識のポイントとなる部位を知識として教えて(身体概念)⇒(2)無意識下でも働く感覚を筋や腱、関節のトレーニングによって養って(身体図式)⇒(3)ポジティブな経験や成功体験によって「こういう風に自分のからだは動かせる」というイメージを作っていく(身体像)という3ステップを踏むと良いということになります。

さて、からだの知識を示す「(1)身体概念」や過去の記憶から作られる「(3)身体像」はイメージがしやすいですが、無意識的に作られる身体の像を示す「(2)身体図式」が少し捉えにくいと思うので説明を加えていきます。

¶ 「(2)身体図式」は目に見えるからだの表面では無く、無意識下で筋肉や関節、腱などで感じ取っている感覚が基になって作られています(図2)。そして、その筋肉や関節、腱で感じ取っている感覚を「固有感覚」といって、人間の感覚のより原始的な感覚(低次な感覚)として位置するのですが、どんな感覚かを知っていますか?¶ 実はこの「固有感覚」は私たちも頻繁に使っているのですが、例えば、夜中にトイレに行きたくなって起きた時に、電気も付けず、暗闇の中手探りでドアノブを探して、開けて、やっと便器にたどり着く(図3)…なんて経験がありませんか?こういう時、真っ暗中でも、アナタは以下の様な事を感じとることができますよね。

- 自分の頭や足や手、胴体がどんな位置関係にあるのか?部屋のどの辺を通り抜けようとしているのか?
- ドアノブをひねったり、ドアを押し開けたりするときに身体の筋肉や腱にどれくらいの力を入れて身体をコントロールすればいいか?

ボディイメージ

身体概念

身体図式

身体像

図1_ボディイメージの下位観点

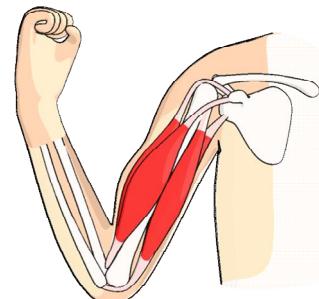


図2_「身体図式」は筋肉・関節・腱情報に基づいています



図3_固有感覚を働かせている例

『つまり「固有感覚」とは体中の筋肉や腱、関節からの入力に基づいた①自分の身体の認識の感覚や②周囲の環境に働きかけるための認識にかかる感覚のことをいいます。』

『さて、ここでちょっと前号の「触覚過敏」を思い出して欲しいのですが、特にASD児は「触覚過敏」が原因となって「人やものに触れる・触れられる」ということに「つまづき」が出来てしまうので、筋肉や腱、関節への働きかけの回数が少なくなり、「固有感覚」の発達が成立しにくいんでしたよね(図4)。その様な背景があってASD児は、固有感覚の発達の先にあるボディイメージの中特に「(2)身体図式」が育ちにくく、その先の運動の記憶から出来上がっていく「(3)身体像」も育ちにくいという仕組みになります。』

『では次に、特にASD児に多い触覚過敏のある子の「(2)身体図式」のつまづきを改善していくこと=主に「触る・触れられる」ことで育つ固有感覚の発達を、「触る・触られる」ことがイヤな子にどうやって指導・支援していくかについて、「前庭感覚」というもの(前庭感覚も固有感覚と同じく原始的・低次な感覚です)を手がかりにして紐解いていきます。』



図4_ASD児のつまづきやすさ

揺れる・回る遊びは何の育ちにつながっているか？

『さて、「触る・触られる」ことがイヤな子の固有感覚の指導・支援になぜ前庭感覚(揺れる・回る感覚)が登場したのか？そもそも「前庭感覚」って何なのか？』

- ・ ブランコに乗ると1時間くらい平気で乗り続ける子
- ・ 回転椅子で回されると「キャッキャ」と喜ぶ子
- ・ かっちゃんこを何度もやりたくて「やって！やって！」と言い続ける子



図1_前庭感覚に働きかける遊び

『アナタは上の枠内のような姿の子をきっと見たことがありますよね。これは「揺れ」や「回転」「傾き」「加速」を感じ取る「前庭感覚」を使った活動で喜んでいる姿です。』

『この「前庭感覚」は上の枠内のように「強く」「速く」働きかけると子どもは喜んだり、興奮したりする姿(図1)ですが、一方で下の枠内のように、前庭感覚に「弱く」「ゆっくり」と働きかけると覚醒状態が下がって、落ち着くという逆の結果につながります(図2)。』

- ・ 電車やバスに乗るとてきめんに眠くなる
- ・ 赤ちゃんを抱っこして左右に揺らしてあやすと寝付く

前庭感覚に働きかける際には、図3の関係を意識しながら「強弱」に気をつけて行うのがポイントです(こういうのを知っていると子どもとの関わり方が変わりますよね)。

『さて、自立活動などでベテランの先生が「回転椅子」や「かっちゃんこ」、「ブランコ」を教材として時々出しますよね。アレにはどういう意味があるかを教えてもらったことがありますか？「揺レル感覚が脳ノ神経ヲツナゲルカラ」???「立ち直り反応」や「平衡反応」を目標にするのであれば、他にも方法はたくさん有りましたよね(No.34参照)。』

『正解をチコちゃん風に言うと、「回転椅子」や「かっちゃんこ」、「ブランコ」を激しくすると子どもは「楽しくしがみつく」からー(図4)です。特にASD児で触覚過敏によって「物に触りにくい、触られにくい子」が、強めの前庭感覚刺激(回転椅子やかっちゃんこ・ブランコの加速)の楽しい活動の中で、自ずと「しがみついたり」「抱きついたりする」という、本来苦手であるはずの「触覚」を使う活動が自発されることを、強い前庭感覚の入力でねらうことができます(但し、普段あまり喜ぶことのないASD児が強い前庭刺激の入力によって笑顔で喜ぶ姿は、動もすると「教員にとっての強化子」になりやすいので、子ども側の学びの無いまま行われがちなので要注意です。)揺れる・回る遊びは、触覚過敏のある子が楽しい活動の中で「触覚」を自ずと使って、固有感覚を育てるこにねらいがあります。』

『上記の固有感覚や前庭感覚など理由が分かると、遊びの指導や自立活動などで科学的な根拠に基づいた「からだ」の視点からの指導支援が上手になれますよね。』



図2_ゆっくりと前庭感覚に働きかける

前庭感覚は…



図3_入力の強さで反応が変わる



図4_触る・触られることの自発を誘発する

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

構える① 両足ジャンプができない原因に迫る

¶ 「支える」ことによって身体を安定して位置づけることができるようになり、「構える」ことができるようになると以下の行動などができるようになります。

- ・ タメのある両足ジャンプによるハードル跳び
- ・ 重い物を「よっこらしょ」と持ち上げること
- ・ 重い物をグググ…と押して移動させること
- ・ 農園芸のクワや餅つきの杵を振り上げて、力を込めて振り下ろすこと



図1_外界を受け止める・動きかける

¶ 自分の外の世界を受け止めたり、動きかけたりする場合（図1）には、①「見る」②「予測する」③構えるという準備が必要です（図2）。前回までに紹介をしてきたの「支える」が上手になることによって胸椎周りの筋力が付き、背中と首が安定して（伸張ができるようになって）①見ることが上手になります。また、前号のように「固有感覚」「前庭感覚」を使うことによって、触覚過敏のある子も触覚に動きかけ、運動経験を少しづつ拡げることで身体像（運動の記憶）を蓄積し、②結果を予測することが上手になります。

¶ さて、本号では図2、3つ目の枠内の「構える」について紐解いていきます。朝の10分間走でペースランニングができていたり、力も強かったりするのだけど、ハードルジャンプで「両足ジャンプ」ができない子、結構たくさんいますよね。この原因をたどってみると跳ぶ前に膝や股関節を曲げて、中間位を保つ（図3）ことができない場合が多いです（iPadでスロー撮影で分析してみると面白いかも）。この「タメができないんだよなー」をもう一步踏み込んでみます。

¶ 「タメ」を運動学的に言うと「拮抗筋の同時収縮ができている状態」となります。例えば図4で見てみると中間位を保っている「肩」と「肘」、「手首」に同じ割合で力が入っているからこそお盆に乗った水を運ぶことができています。

¶ また、図3の両足ジャンプのためにタメているイラストをもう一度見ていただきたいのですが、膝や股関節を中間位に保っています。この際には、股関節、膝、足首は「拮抗筋」の関係にあり、同時に収縮している（力を溜め込んでいる）状態です。それと同時に、足裏の接地面を最大値にして、対象となる方向に重心を移動させることができるからこそ、この後の上体や腕を伸ばして、体を接地面から反発させるジャンプにつながります。

¶ 上記してきたような「動きかける構え」の他に「受け止める構え」があります。例えば図5の様にボールを取る際にはボールの方向に身体を向けて、各関節を中間位に保って衝撃を吸収したり対象の変化に対応したりします。この「受け止める構え」は「身体的」な構えだけではなく「心理的な構え」が必要で、対象の動き（距離、落下点、スピード）や特性（重さ、衝撃、壊れやすさ）を予測するという「支える」の育ちに基づいたボディイメージの活用が必要です。この点は次号の『運動企画』の紹介の中で解説を加えます。

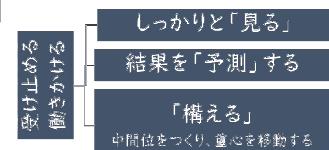


図2_外界とのやり取りに必要な力



図3_ジャンプ前の中間位

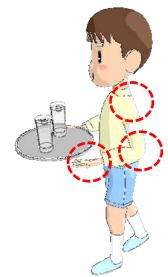


図4_拮抗筋の同時収縮



図5_受け止める⇒身体+心理的構え

『まとめですが、「両足ジャンプ」ができるようになるためには、拮抗筋の同時収縮=（タメ）ができることが必要で、コレにはグググ…とした力を入れられる深層筋のトレーニング（No.36 参照）と、基礎支持面を拡げ、保ちながら重心を前方向に移していくという「平衡反応のトレーニング（No.34 参照）」が有効です。普段私たちは子どもの両手を持って、「しゃがんでー、ジャンプ！」とやりがちですが、その働きかけはボディイメージの身体像（運動の記憶）に働きかけているもので（前号参照）、運動学・神経学の発達の観点から見ると、また違った観点からの支援ができそうですね。

参考:香川県立高松特別支援学校「支援教育だより」<https://www.kagawa-edu.jp/takayo02/htdocs>

コラム

iPhone や iPad の『動画』スクショ機能で

Youtube やアプリ画面をまるごとファイル保存する

『スマホやタブレットを使っていると、時々スクリーンショットという画面メモ機能を使いますが、動画で画面に映るものをそのまま記録する機能（音声も含む）をご存知でしょうか？この機能を上手に使うと Youtube などの動画をそのままスマホに保存できたり、アプリの画面（例えばタイマーやタイマーの1分の動画とか）をそのまま保存することができます。

『著作権的にはあまりよろしくないので、個人の利用の範囲内で使うことが大切ですが、Wifi の飛びが悪い場所で Youtube を使いたいときや、プレゼンの際に iPad の画面遷移を見せたい場合などに便利ですよ。

- 1 「設定」で コントロールセンター → コントロールをカスタマイズ と進む
- 2 画面収録 の項目にある + をタップすると、コントロールセンターに「画面収録」ボタンが追加される
- 3 録画したい画面でコントロールセンターを表示させる
- 4 録画ボタンをタップする（録画ボタンを長押しすると外部音声も取り込める）
- 5 3秒のカウントダウン後、画面録画が始まる
- 6 コントロールセンターを再表示し、画面収録ボタンをタップして録画終了する（ステータスバーのタップ→ 停止 または画面オフでも可）



構える② 最初は仲が悪い!?からだの右側と左側

『人間って右脳と左脳にひとりずつ運転手が乗っていて、二人で一つのからだを操縦しています（更に何故か視神経は交差までしてますよね…）。なので人は最初はからだの右側と左側を連携させて動かすことが下手くそで、徐々に上手になっていきます。さて、下枠は左右の連携の発達の目安なのですが、見たことがありますか？』

小学1年生 ⇒ 利き手で消しゴムを動かして、逆の手で上を押さえて字を消すことができる。

小学2年生 ⇒ 利き手で鉛筆を動かして、逆の手で定規押さえて線を引くことができる。

小学3年生 ⇒ 左右を巧みに動かして、リコーダーを演奏することができる。

『「左右の連携（協調）」についての発達の順序を追っていくと図1のようになります。少し例示を加えていくと、

① 右と左を別々に動かすのは、例えば目標物を取ろうとして、片手を伸ばすことができるなどの動きです。

② 正中線とは鼻を中心としておへそに向かってタテに引いた線のこと、それを越えずに右左を動かす動きです。タイトルのダンスはこの発達段階を意識しています。

③ 正中線を越える動きは例えば、机拭きなどにも必要で、利き手で持ったぞうきんで正中線を越えさせる動きにはこの発達が必要です。ダンスのボックスは③越えのスキル。

④ 例えば私たちも遠くのスマホを取るときに、片手を支えにして「ヨッコラしょ」と取りますよね。実は発達上、この動きの獲得は左右非対称の動きにとても重要です。

⑤ 小1の消しゴムの動きはこの辺の発達段階です。

⑥ 実は「お椀を持って食べる」はこの辺の段階で、発達段階に合っていない子に指導が入っています。

⑦ 鍵盤ハーモニカやちり取りはこの段階になります。

『上記の身体両側の協調性の発達や前述のボディイメージの発達に応じて、子どもたちは「動き」を出している訳ですが、神経学的に見ると頭の中でその動作を計画

し、その動作を行うという「運動企画」という能力が同時に育っています。具体的

には、例えばハイキングに行って、藪の中を抜けていくのに、いかに蒿や木に身体をぶつけないようにすり抜けさせていくかや脱ぎにくい素材の服を、身体のどの部分から潜らせていかに脱ぐかなどがそれに当たります（余談ですが、右図の「もうぬげない」という絵本は、運動企画を最高に面白く表現しています。オススメの子どもとクスっと笑える絵本です）。こういった左右の協調、ボディイメージ、運動企画の力は四肢や体幹を巧みに動かす必要のある活動（サーキットやジャングルジム、障害物走など）で養うことができます。

身体の両側の協調性

①右と左を別々に動かす

②正中線を越えずに動かす

③正中線を越えて動かす

④片手で体重を支える

⑤片手は支え、他の手は動かす

⑥片手の動きに、他の手を合わせる

⑦左右違う動きをする

図1



図2:「もうぬげない」

ブロンズ新社 ￥1,078-

調整する 全体指示が聞けるようになる段階とは？

¶ 「はーい、みんなこっちを見て下さい。これからお手本を見せますよー」

このセリフは普段の一斉指導の授業でよく使いますが「全体指示」を聞いて行動を調整できる段階は、実は発達段階としては高く、前回までの「構える」ができることが前提として求められます。今回はその段階=「調整する」についてです。

¶ 「受け止めて」「働きかける」という「構える」（図1）が上手にできるようになってきた後は「受け止めて」「働きかける」をテンポ良く連続させながら外界との関係を築いていく「調整する」（図2）の段階に進みます。

¶ その際、「受け止めること」の多くは視覚情報、聴覚情報を使って行われるので、原始的な感覚入力（前庭感覚・固有感覚・触覚・味覚・臭覚）の利用よりも、より高度な感覚入力（視覚・聴覚・複数感覚の協応）の利用が多くなります（逆から考えると視覚や聴覚が上手く使えていない子は、「構える」の発達段階に戻ると適正な課題が見つかりやすいということです）。

¶ さて、「調整する」ことができるようになってくると右の図3のように主に4つのこと（①目と身体を協調させること②耳と身体を協調させること③試行錯誤しながら学習を進めること④ことばを使って遊ぶこと）が発達上、通過している最中の課題（でき始める課題）となってきます。以下に一つ一つ具体例を挙げながら説明を加えます。

①目と身体を協調させること

図4の積み木のように、目で見ながらその揺れに応じて手の動きを調整する、つまり自分の働きかけによって変化していく外界の状況を目で確認し続けながら、働きかけを調整し続けていくことができ始めます。

②耳と身体を協調させること

図5の「だるまさんがころんだ」や「すいか割り」など、耳から入る情報を基にしながら自分の行動を調整することができ始めます。これが上手になると「指示を受けながら行動する」ことができ始めます。（図5）

③試行錯誤しながら学習を進めること

「見る」「聞く」が上手になると、自分の中で考えながら問題解決を図ることができます。少し回りくどい言い方をすると「外界から入ってきた情報（視覚や聴覚）を基にして、ゴールまでの道筋を立てて、上手くいかなかったときには少し戻ったり、また進めたりしながら、ゴールに近づくこと」ができ始めます。（図6）

④ことばを使って遊ぶこと

「ぶーん！トンネルをくぐります!!」とことばを先行させるミニカーを使った見立て遊びや、「次は○○しますよー」と人形に話しかけるお人形遊びなど、対象（ミニカー・人形）の行動より先にことばを出してリードする遊びができ始めます。

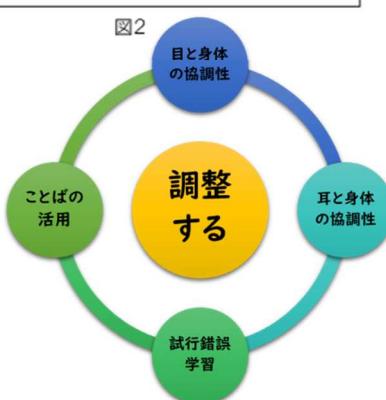
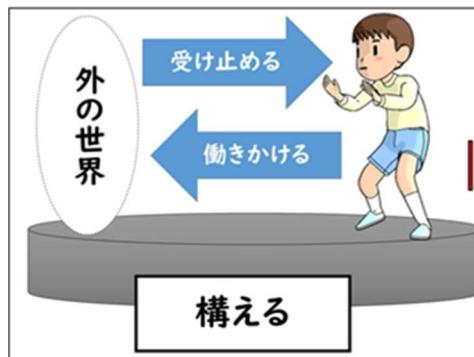


図3_「調整する」の通過課



図4_「見て」調整する

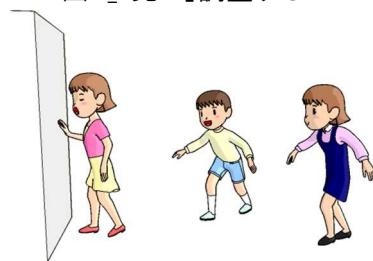


図5_「聞いて」調整する

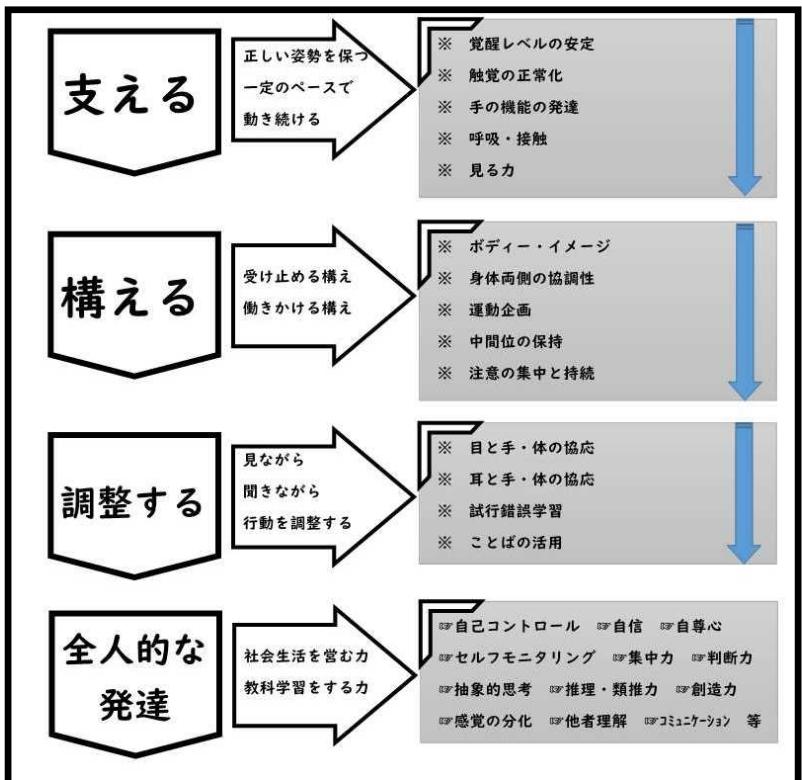


図6_試行錯誤する

『次に、身边な遊びで「調整する力」を育てられるものについて考えていきます。上記の①「見て⇒調整する」のならば、例えば、「虫取り」や「お手玉」、「バドミントン（「ブタミントン」や「ふわふわおさかなキャッチ」などの市販品も面白いですよ）」、自立活動のペグ刺しやプットインも難度調整すればココの段階でも使えますよね。②の「聞いて⇒調整する」のならば「フルーツバスケット」や「しりとり」も良いですし、逆に「椅子取りゲームが上手にできない子」は「構える」「支える」段階の課題を疑うと良いかもしれません。また、④の「見立て遊び」や「ごっこ遊び」は『ことばで対象のおもちゃや人形の行動をリードすること』を育てるということを意識できれば、先生自身の遊びへの介入の仕方がまた一歩上手になりますよね。

まとめ 「支える」⇒「構える」⇒「調整する」

『さて、長らく紐解いてきた「支える」「構える」「調整する」シリーズはコレで終わりです（パチパチ）。知的障害特別支援教育の研修に関するお題は、とかくTEACCHに基づいた「視覚支援」や物理的構造化に代表される「学習環境の調整」、条件刺激（オペランダム）から人間の行動を紐解く「応用行動分析」（ABA/PBS/SWPBS）などに傾きがちですが、実はもっと根っここの「身体の発達」や「感覚の発達」を知っておくと、センソリー（感覚上）なつまづきまで原因を遡って、それぞれに合った教育方法を選べば良いのだという根本的な理解にやっと行き着きます。そして何よりも自閉スペクトラム症のある児童だけではなく、全ての児童にとってこの身体や感覚の発達という根っここの理解は大切ですね。また右図をもう一度見てみると分かる様に



「全人的な発達のレディネス（準備段階）」として、「支える」から「調整する」までが存在しています。「支える-調節する」は「土台づくり」でもあることを改めて解ります。

『また、ここから先の「自己調整学習」は「メタ認知」（自分自身がどのように物事を把握しているか自体を俯瞰して知ること）や「セルフモニタリング」（自分自身の認知過程や運動を監視して、その情報を受け止め、またそれを元に再度働きかけること）、内発的動機付けに自己を「調整する」力どう関わっているか？などを掘り下げていく分野になってくるので、とても興味深いですよ。

参考:香川県立高松特別支援学校「支援教育だより」<https://www.kagawa-edu.jp/takayo02/htdocs>

触覚過敏だけは症状を軽減させることができること

☆赤白帽子や給食帽をかぶるのがイヤでイヤで仕方ない子

☆靴下を履くのがイヤでスグに脱いでしまう子

☆文化祭の衣装をなかなか着てくれない子

☆靴の右と左が反対でも気づかずにはき続けてしまう子

『そんな子、先生方も担任をしたことがあると思います（そしてきっとこれからも担任していきますよね）。上の四角で囲われたこれらの行動はいわゆる「感覚過敏（図1）」の中の特に「触覚」の過敏（鈍麻）に原因のある行動です。この「感覚過敏」ですが、ICD-11においてつい5年ほど前に自閉症の特徴として記載されたことはNo自閉症のタイトルでお伝えをしています。そしてこの「感覚過敏」は、原因が脳の機能障害なので、基本的には脳が治らない限りは、感覚過敏も「治らない」ものです。しかし、「触覚」の過敏だけは脳へのアプローチではなく、からだへのアプローチ（正確には深層筋へのアプローチ）によって軽減させることができること（「治る」ではない）と、感覚統合の分野で報告されています。今回はそれについてお伝えします。

『少しだけ復習ですが、御存知の通りASD児は、障害特性が原因となって他者への興味・関心をもつことが苦手ですよね（例えば相手がどう思っているかとか、相手の気持ちがどう動くかの予測とか）。更に感覚過敏（猛烈に1つの感覚に身体が反応して時に意識をハイジャックされること）や感覚鈍麻（普通なら感じ取れるはずのことが感じ取れないこと）があるために、学習やコミュニケーションの成立に欠かせない「三項関係」が成立しにくいくらいでしたよね。（図2）

『ここで特に「触覚」の過敏に着目するのですが、健常発達の子どもも初期発達において触覚を使って「たくさん触れあう」ことで、以下の教育的効果を得ています。

- ☆ アタッチメント、ラボート形成（愛着形成や信頼関係形成）
- ☆ ことばの獲得以前においての共感コミュニケーションの土台作りの役割
- ☆ 外界への働きかけのファーストステップ

そして、触覚に過敏（鈍麻）をもつASD児は、「抱っこがイヤ」とか「おもちゃの冷たさがイヤ」とか触覚上の問題でこの初期発達段階の教育効果の獲得にまずつまずいているので、その後のコミュニケーションの獲得にも課題が出てきます。

『さて、いよいよ本題で「触覚由来の過敏はどうすれば軽減していくか」についてです。『触覚過敏』は「触る（られる）という刺激に対してからだが過剰に反応してしまうこと」ですが、これを運動学的に表現すると『『触る』ことで入力した感覚に、表層筋が制御不能反応をしてしまうこと（図4）』となります。さらに何故「表層筋の制御不能」が起こるのか？を掘り下げていくと、深層筋が未発達さがあると、本来深層筋が処理・吸収すべき『触覚』由来の刺激までを、表層筋が請け負って処理しようとする為に処理限界を超えて『制御不能』状態になるという仕組みです。

『深層筋を鍛えると、触覚由来の刺激を表層筋と深層筋とが協力しながら処理していく（図4の状態から図3の状態にしていく）ことが上手になります。こういう理由で本来脳に原因をのある触覚過敏に、筋肉の面から改善を試みることができます。



図1_感覚過敏のイメージ

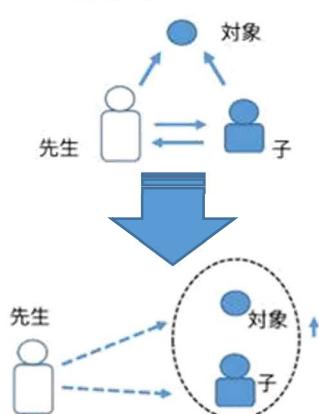


図2_ASD児の3項関係の成立しにくさ



図3_通常の表層筋と深層筋の関係



図4_制御不能の表層筋

「知能とは何か？」「学習の仕組み」について

5エントリ

- ① IQ(知能指数)を一步踏み込んで知る
- ② 継時処理優位なのか？同時処理優位なのか？
知識が豊富なタイプなのか？
頭の回転が速いタイプなのか？
- ③ 絵本を選ぶことは真面目に考えると、とても難しい
- ④ 「学習の仕方」自体に種類があることを知っていますか？
- ⑤ 「記憶が残せない子」の理解について

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範囲のものとして捉えて下さい。

IQ(知能指数)を一歩踏み込んで知る

¶ 特別支援学校の先生をしていると「発達検査」を採ることができるのは何となく専門性の高い先生に思えますよね。ウェクスラー式(WISK)を基本として、田中ビネー、K-ABC、新版K式、PEPなど多くの標準化された発達検査がありますが、それらの理解には「IQ(知能指数)」の理解が欠かせません。さて、IQ70以下かつ適応障害があると、「知的障害」の診断が付いて、知的障害児者手帳が交付され、知的障害特別支援学校が就学の候補校となりますよね。…で、『50-70は軽度知的障害、35-50は中度知的障害、20-35は重度知的障害、20未満は最重度知的障害』とされますが、そもそもIQって何なのでしょうか?自分のIQを測ったことがありますか?知能指数については奥深いので折に触れて書きますが、本号は概略編です。

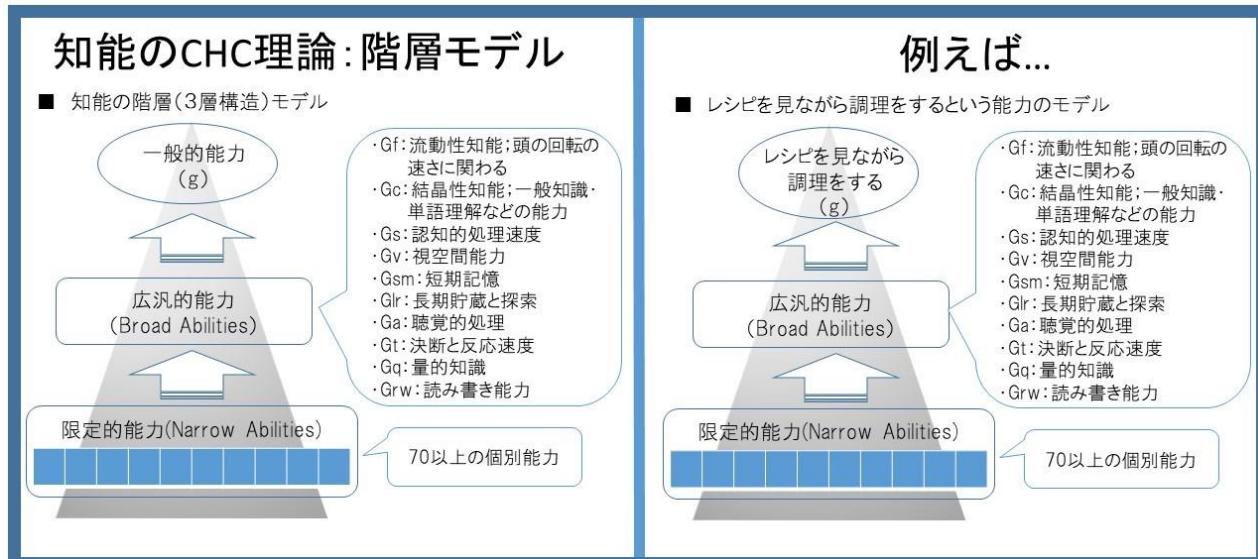
¶ 20年くらい前まではIQは「精神年齢 ÷ 生活年齢 × 100」の式で算出されていました。例えば、

小学校3年生程度の認知発達で生活年齢が中学部3年生であれば

$$\Rightarrow 9 \text{歳} \div 15 \text{歳} \times 100 = \text{IQ}60$$

とされていました。しかし、生活年齢18歳以降は年齢を18歳に固定して算出するなどの曖昧さがあり、知能研究も「階層知能論(後述)」が主流になったことにより、現在ではこの算出方法は使われていません。

¶ 最新のWISKIV(ウェクスラー式)や田中ビネーV、K-ABC等では新しいIQの理論(ルリア理論、CHCモデル、カウフマンモデル等)が採用されています。一般知能(g)が一層目があり、これが人の表面的な知能を示していて、その下層に10の因子からなる広汎的能力があり、さらにその各下層には数十個の限定期能があるというものです(下図参照)。



¶ それでは『発達検査』ではどのような知能が測定できるのでしょうか。私たちがよく使うNCプログラムは、結晶性・視空間能力・短期記憶・量的知識・読み書き能力の5因子が範囲になっていますが、IQはできませんよね。(100を中心値、標準偏差 ± 15 、 ± 30 ($\pm 2\sigma$)の中におおよそ95%の人が入るとしたIQの仕組みの中で、どれだけ中央値から離れているかが測定できない。認知年齢スケールから従来の算出方法で推定することはできるかも知れませんが……)。つまり、NCプログラムは、対象児童生徒が何ができるのかを測定できるのみの検査ということになります。一方、世界標準のWISCIVでは、結晶性・流動性・短期記憶・視空間能力・認知的処理速度の5因子のみが測定可能なので、知能の半分の因子を使って知的能力を測れる検査です。実は現行の発達検査(知的能力検査)のどれにおいても、部分的な知能しか測定ことができないんです。奥深いけれど、表面上の行動のづまづまを分析する上で、NCだけでも有効ですし、下層能力値の出る発達検査はさらに強力な武器になりますよね。

継時処理優位なのか？同時処理優位なのか？

知識が豊富なタイプなのか？頭の回転が速いタイプなのか？

¶突然ですが、先生は（あなたは）、家庭訪問をするとき、道に迷ってしまったとして

- ①道順を聞くとたどり着きやすいタイプですか？ ②地図を見るとたどり着きやすいタイプですか？

¶この「道順と地図」の質問は継時処理と同時処理の認知特性を説明する有名な例えです。道順の方がわかりやすい先生は継時処理型（一つの事を順を追って集中して処理していくのが得意）、地図の方が得意な先生は同時処理型（複数の事を一斉に処理していくことが得意）とされます。上記のようにフィーリングで「自分はこっちだなあ…」と感じることも面白いのですが、発達検査が上手に使えるようになると、自分の中の能力の凸凹を客観的な数字として捉えることができるようになり、「自分はこうすれば上手くいくんだ」という、自分の得意な方法による計画とか作戦が立てられるようになっていきます。近年の能力研究でも、自分の長所を活かした計画や作戦が立てられるようになると、「人の知能は変われる」とされています。

¶例えば、2011年に大改訂された K-ABC という検査ができると、子どもたちのどんなことがわかるようになるかを以下に書いていくと…

-概略-

- ①ルリア理論と CHC 理論の二つの理論に依拠している。（裏面）
 ②適用年齢が 2 歳 6 か月～18 歳 11 カ月。
 ③認知尺度が継次処理、同時処理、学習能力、計画能力の 4 つ。
 ④20 の下位検査から構成されている。

¶K-ABC は認知処理 VS 習得度、継次処理 VS 同時処理というシンプルなモデルで分かりやすく長所活用による指導方針を提案できるところが魅力です。この発達検査が採れるようになると、以下の様に指導方略を立てられるようになります。要するに、子どもの「得意」を知ってあげることができて、「得意」を活かして問題を解決していくポジティブな支援を応援できるようになると言ふことです。

継次尺度	高い…継次型指導方略で指導
同時処理	高い…同時型指導方略で指導
計画尺度	高い…方略の使用を確認・利用
計画尺度	低い…方略や考え方を提示
学習尺度	高い…連合学習の高さを利用
学習尺度	低い…記憶術に関する対策

石隈,熊谷 (2013).臨床における KABC-II の解釈と活用.日本 K-ABC アセスメント学会大分大会発表抄録集

¶子ども自身が必要としている具体的な方法を発見できて、「自分はこうすればうまくいくんだ」と実感できるように支援ができる先生、発達検査が採れるようになることは、そんな先生に一歩近づくことかも知れませんね。

補足 K-ABC 概要

1 CHC モデル

『一般能力・広範的能力・限定的能力の3階層からなる心理測定学に基づく理論で、日本版KABC-IIはCHCモデルの広範的能力10のうち7つの能力を測定しています。

CHC 尺度	長期記憶と検索尺度/Glr	2 下位検査
	短期記憶尺度/Gsm	3 下位検査
	視覚処理尺度/Gv	3 下位検査
	流動性推理尺度/Gf	2 下位検査
	結晶的能力尺度/Gc	3 下位検査
	量的知識尺度/Gq	2 下位検査
	読み書き尺度/Grw	4 下位検査

2 カウフマンモデル

『ルリアの神経心理学理論における脳の処理機能としての認知能力と習得度（認知能力を活用して環境から獲得した知識および読み・書き・算数といった基礎的学力）を別に位置づけています。両者を合わせて子どもの知能と位置づけた場合、認知能力（認知尺度）に比べて習得度（習得尺度）の低い子どもは総合的に知能が低いと判断されてしまいます。カウフマンモデルでは、認知能力のレベルに合う習得度に到達させうる指導や支援を講じる必要があるとの観点から、両者を別の位置づけとされています。

認知尺度	継次尺度	3 下位検査
	同時尺度	4 下位検査
	計画尺度	2 下位検査
	学習尺度	2 下位検査
習得尺度	語彙尺度	3 下位検査
	読み尺度	2 下位検査
	書き尺度	2 下位検査
	算数尺度	2 下位検査

3 KABC-II の下位検査

尺度 (CHC 尺度名)	検査内容	
継次尺度(短期記憶尺度)		
下位検査	数唱	一連の数字を言う。子どもは、同じ順序でその数字を復唱する。
位検査	語の配列	子どもに示す影絵の中にある物の名前をいくつか連続的に言う。子どもは同じ順序でその物の絵を指さす。
位検査	手の動作	いくつかの手の形を一連の動作でみせる。子どもは同じ順序でその動作を繰り返す。
同時尺度(視覚処理尺度) <注: CHC 尺度では[絵の統合]の値を使用しない>		
下位	顔さがし	1人または2人の顔写真を見せる。子どもは、次のページの写真の中からその人を見つける。
位	絵の統合	部分的に欠けている影絵を見せる。子どもは、それが何の影絵かを答える。

検査	近道さがし	子どもは、16分割、25分割、または36分割された庭の図版上で、最短ルート通つて、犬を骨まで移動させる。
	模様の構成	子どもは、大きさや色・形の異なるピースを使い、見本(モデル)と同じ模様をつくる。

計画尺度(流動性推理尺度)

下位検査	物語の完成	何枚かが空欄になっている物語を構成する一連の絵を見せる。子どもは、物語を完成させるために必要な絵カードを選び、空欄に置く。
	パターン推理	ある規則に従って並んでいる数個の絵(図形)を見せる。1カ所だけ絵(図形)が欠けており、子どもは、当てはまる絵(図形)を選択肢の中から選ぶ。

学習尺度(長期記憶と検索尺度)

下位検査	語の学習	無意味な名前がつけられたカテゴリーの異なる架空の絵を見せる。子どもは、次のページの一連の絵の中から、検査者が名前を言った絵を指さす。
	語の学習遅延	[語の学習]を終了し、決められた検査の実施後(およそ20分後)、[語の学習]で覚えた名前の絵を、子どもに指さすよう指示する。

語彙尺度(結晶性能力尺度)

下位検査	表現語彙	絵や写真を見せ、子どもはその名前を答える。
	なぞなぞ	子どもはなぞなぞを聞き、答えの絵を指さすか、単語で答える。
	理解語彙	単語を読み上げ、子どもはその単語が示す絵を指さす。

算数尺度(量的知識尺度)

下位検査	数的推論	絵を見せて問題文を読む。子どもは、それに答える。
	計算	子どもは習得尺度シート[計算]の問題を解く。

読み尺度および書き尺度(読み書き尺度)

下位検査	ことばの読み	子どもは、提示されたひらがな、カタカナ、漢字を声に出して読む。
	ことばの書き	習得尺度シート[ことばの書き]を用いて教示を読み、子どもはひらがな、カタカナ、漢字を書く。
	文の理解	動作を指示する問題文を子どもに見せ、子どもはその通りの動作を行う。後半では、問題文を子どもに見せ、子どもはそれに答える。
	文の構成	子どもは、習得尺度シート[文の構成]に示された「ことば」を使って文をつくる。

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

絵本を選ぶことは真面目に考えると、とても難しい

I. 「先生 - 絵本 - 児童」という三項関係があつて初めて効果的になる絵本を使った学習

さて、「自閉スペクトラム症」のタイトルで書いた「自閉症のある児童の三項関係の成立のしにくさ」と「二項関係への陥りやすさ」を理解した上で…という前提で話を進めていきます。私たちが絵本を読むとき、「先生 - 絵本 - 子ども」という三項関係の中で物の名前やオノマトペ、物語の展開を共有して、「物には名前がある」ことの理解を目標としたり、「単語のまとまり読み」を目標としたり、「ひらがなの逐字分解」を目標としたり、「読解」を目標にしたり…と、絵本のもつ内容に応じて、指導目標に合った絵本を選びます。学習で絵本を用いる場合には、漫然と選ばずに、①何を目標にするのかを決めて、②3項関係が成立するような興味のある題材の絵本を選定することが大切です。

例えば、目標を決める際には、以下の NC プログラム辺りとにらめっこしてみても良いかもしれません。

年齢		0.6~1.0		1.0~2.0			2.0~3.0			3.0~4.0			4.0~5.0			5.0~6.0	
1.視覚操作		1. 下を探す	2. 入れる	3. 型はめ	4.物のマッチング		5.物のマッチング	6.色のマッチング	7.物の検	8.2片パズル	9.9型マッチング	10.6片パズル	11.迷路	12.ピース並べ	13.20片パズル	14.点結び	
言語	2.理解	1.バイバイ	2.指さし	3.指示理解	4.身体部位3	5.名詞理解	6.動詞理解	7.大小理解	8.比較概念	9.反対語類推	10.身体部位10	11.用途理解	12.形容詞理解	13.前後左右	14.勝敗理解	15.変身文理解	
	3.表出	1.音声模倣	2.身振り体言	3.要求	4.名詞表出	5.動詞表出	6.2語文表出	7.色名4	8.反対語類推	9.色名10	10.語頭音	11.模写10文字	12.どうして	13.語の定義	14.名前	15.意味	
記録	4.視覚	1.下を探す	2.1/2の記憶	3.1/3の記憶	4.1容量a	5.1容量b	6.2容量	7.3x3の記憶	8.3容量a	9.3容量b	10.4容量a	11.4容量b	12.4容量b	13.4容量a	14.4容量b	15.4容量a	
	5.聴覚	1.音声模倣	2.単語模倣	3.1容量a	4.1容量b	5.2語義理解	6.2容量	7.3数詞復唱	8.3容量	9.3語文復唱	10.4容量	11.4数詞復唱	12.4容量	13.4容量b	14.4容量a	15.4容量b	
文字	6.読字	1.絵への興味	2.絵の理解	3.物のマッチング	4.絵のマッチング	5.3型マッチング	6.自分の名前が分かる	7.8型マッチング	8.音節分解	9.文字マッキング・10文字	10.数字記録	11.単語記録	12.50音記録	13.50音記録	14.50音記録	15.50音記録	
	7.書字	1.点描	2.なぐり書き	3.ぐるぐる書き	4.縦線横線	5.模写(円)	6.2点結び	7.塗る(クレヨン)	8.模写×、V、□	9.模写△	10.なぞる	11.模写10文字	12.自分の名前を書く	13.模写△	14.模写50音	15.模写50音	
8.数		1.下を探す	2.もう一つ	3.たくさん	4.分類	5.多少理解	6.一对一対応	7.数概念3	8.数概念6	9.数唱20	10.数字並べ	11.加減算100	12.数唱100	13.数唱100	14.数唱100	15.数唱100	
運動	9.微細	1.出す	2.入れる	3.摘む	4.運さにする	5.積み大6個	6.ピース通し4	7.折る(1回)	8.切る(1回)	9.切る直線	10.貼る	11.切る(形)	12.切る(曲線)	13.色鉛筆で塗る	14.指で触る	15.折る(2回)	
	10.粗大	1.座る	2.立つ	3.歩く	4.転がす	5.跳ぶ	6.投げる	7.蹴る	8.前転	9.両手受け	10.両足跳び	11.平均台	12.片足跳び	13.片手受け	14.片足立ち	15.なわとび	

三項関係が成立しない中での絵本の利用では、絵本が教材にならないので、目標の達成にはなかなか至りません。こういった意味で、子どもと視線を共有する為に、最初は読み聞かせにウルトラマンを使ってもいいし、トミカを使ってもいいし、沖縄のるるぶを使ってもいいと思います。あるいは読み込んでいく中で、児童の興味を引き出していくような「仕掛け」があるのも良いと思いますが工夫が必要ですよね。絵本が「①児童の目標に合致している ②児童との三項関係が成立可能である」という①②という条件を満たすと、絵本を使った学習が成立し始めできます。

2. 年齢別絵本と発達齢を見比べて絵本を選ぶ

さて、ストライクゾーンが狭めの自閉スペクトラム症のある子どもへの絵本選びの難しさをひとまず置いて、発達齢にあった絵本選びはどうすれば良いのかを、「年齢別絵本」を使って見ていきます。講談社から出ている「〇才の絵本」や学研から出ている「〇さいだもん」等がそれに当たります。以下に年齢別の本についての特徴を挙げていきます。

(1) 0歳児向け絵本

0才児向けの絵本は、耳を使うこと、目を使うことのトレーニングに向けた「聞こえる楽しさ」「見る楽しさ」の有る本選びがコツになります。色彩の豊かな絵本を選ぶ事や、本人の興味のある絵本を選ぶ事、いなないないばあ、あっぷつぱのよう絵本の展開が分かりやすい絵本を選ぶ事、視覚に加えて触覚でも楽しむことができるパネルシアター・エプロンシアター、パワポ・iPad 絵本などを使うことも有効だと思います。



図2 0歳児向け絵本より

(2) 1歳児向け絵本

通常発達の1歳児は言語爆発を起こす時期。好奇心がモリモリあって、毎日が冒険になります。「じっと見る」という行為(注視)が出てくる時期です。物の名前を繰り返し伝えて、命名課題を乗り越えていくことができる絵本を選ぶ事がコツです。指さしを伴った児童:「ワンワン!」先生:「ホントだ!ワンワンだねー」というやり取りなどが代表的な発達段階です。自閉症のある子は興味のある題材から入ることも大切です。

(3) 2歳児向け絵本

何でも知りたい、何でもやりたいという時期の2歳児。「わかるひと?」と聞いて、結構トンチンカンな答えなんだけれどハイ!ハイ!と手を挙げてくれる子は2歳くらいの発達を通り抜けていることが多いです。動詞の理解や、やさい、おもちゃ、にく…などのカテゴリーによる物の分類、身体部位の理解や2語文の表出、多い・少ない、大きい・小さいの理解などが代表的な発達段階です。2語連鎖もこの発達齢から出始めます。

(4) 3歳児向け絵本

ひらがなへの興味や、虫・動物・昆虫などいきものが大好きになっていくこと、反対の言葉に比べること、色の名前やひらがなマッチング、模写や 10 片以上のパズルができるようになるのもこの段階です。絵本から社会のルールを学ぶ(信号の仕組みや簡単なソーシャルスキルトレーニングなど)ができるようになるのもこの発達段階です。



図3 1歳児向け絵本より



図4 2歳児向け絵本より



図5 3歳児向け絵本より

3. オススメは福音館書店の『こどものとも』『かがくのとも』

個人的にオススメなのは福音館書店の「こどものとも」「かがくのとも」です。「こどものとも」は「0,1,2才版」「年少版」「年中版」などがあり、冊子が薄く、お値段も 400 円以下の設定です。絵も綺麗だし、ラインナップも豊富。最高です。ハードカバー装丁版は 1000 円くらいになっちゃうけど、2才向けの絵本で、からだの部位とペンギンとをコラボさせた「ぺんぎんたいそう」や「しょうぼうじどうしゃ じぶた」とかは秀逸。本屋さんで見てみてください。



0才

1才

2才

3才

4才

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

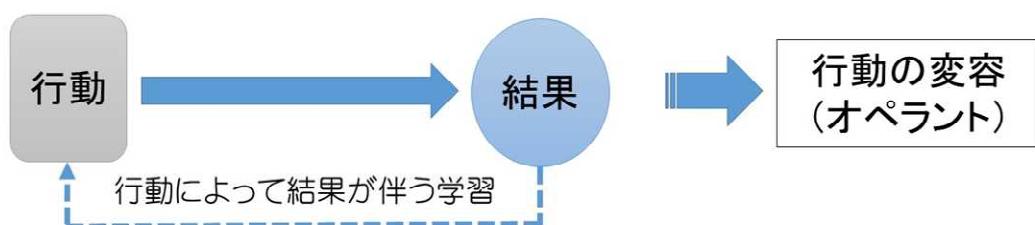
「学習の仕方」自体に種類があることを知っていますか？

～ 教えたいことの種類や、対象児童の障害特性によって学習の仕方を使い分ける～

私たちは学校の先生なので、日々子どもの学習を支えるという仕事をしていますが、実は学習の仕方は4つほどの代表的なパターンに分けることができます。読み進めてみれば、「ああ、そうだね」ということなので、頭の中で整理を付けておいて、自分の実践を省察することが必要となったときに、見直しの切り口にするといいかもしれません。

①

制御型学習



例 行動前(暗い状態) → 行動<明かりをつける> ⇒ 結果(明るくなる) ⇒ 明かりつける行動が増える

制御学習は行動によってもたらされる結果に①次の行動の生起頻度が増える正の強化か②次の行動頻度が減る負の強化を伴わせて行う学習です。先生達もナチュラルに使っているでしょ？例えば、正の強化は、上の図の「電気を付ければ（行動）明るくなる（結果）などであり、負の強化は例えば、車の運転をしていて一時停止をしっかりとしなかったら（行動）違反切符を切られ、7000円を払うハメになった（結果）などです。オペラント学習ともいわれ、特別支援学校での一番定番の学習の仕方とも言えます。

②

観察・摸倣型学習



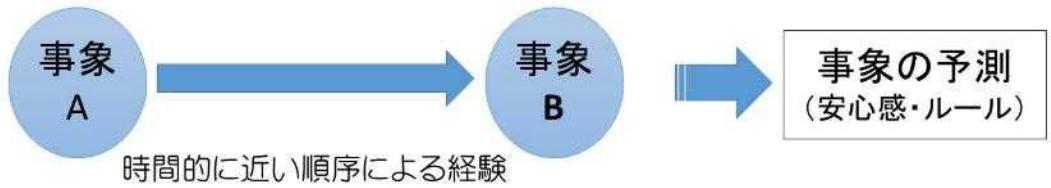
例 手遊び歌・ダンス・口形摸倣など

自閉スペクトラム症の児童は特性として苦手な児童が多い

観察・摸倣型学習は手本や見本、示範演技などをまず観察して理解し、摸倣し表出することを使用した学習です。手遊び歌やダンス、図工の見本を見てそれ通りに作るなどがそうですよね。「大体わかったからオレにもやらせてみて」という学習は観察・摸倣学習です。但し、学習の根底には他者に同調できることや共感できることがあるので、自閉スペクトラム症の児童はその特性がジャマして、この学習の仕方を苦手とする人の多いです。

③

予測型学習

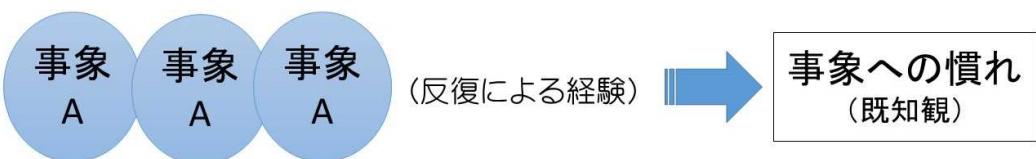


例・事象A:水着を持ってくる⇒事象B:プール 例2・事象A:赤信号を無視すると⇒事象B:車に轢かれるという予測
(※ ルール支配行動)

Aという事象から次にくるであろうBという事象を予測することを使って進める学習です。例えば、カード交換式コミュニケーションシステムは、カード交換から実物が得られるないしは実体験が伴うという予測を使った学習ですし、信号のような「ルール」についても、未だ体験していないことについて「もし、赤信号で飛び出たら、車に轢かれちゃう」という予測を使った学習なので、この予測型学習になります。

④

般化・馴化型学習

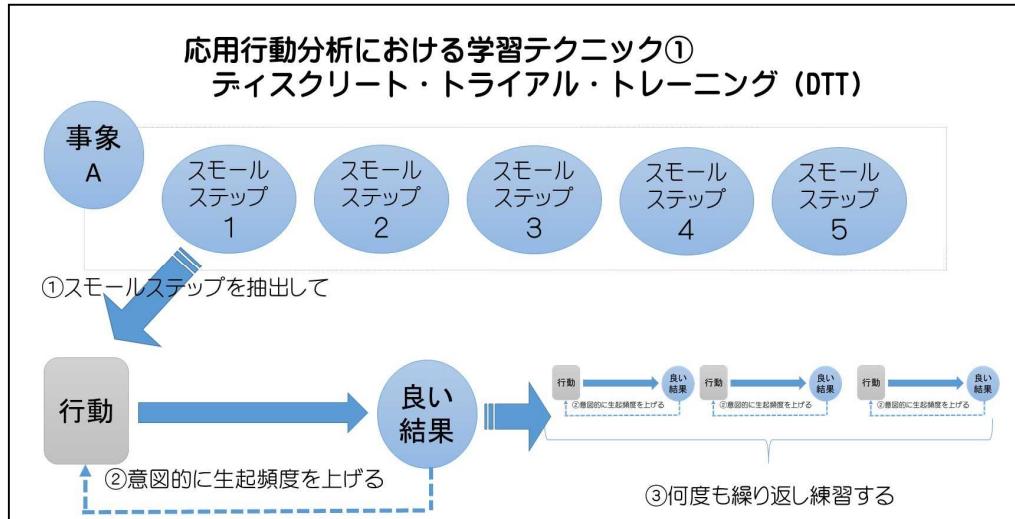


聞き慣れないもの・見慣れないものに慣れていく
スケート靴を履き慣れるとか。

脱感作療法や暴露療法(エクスポージャー)もこの学習の仕組みの1つ

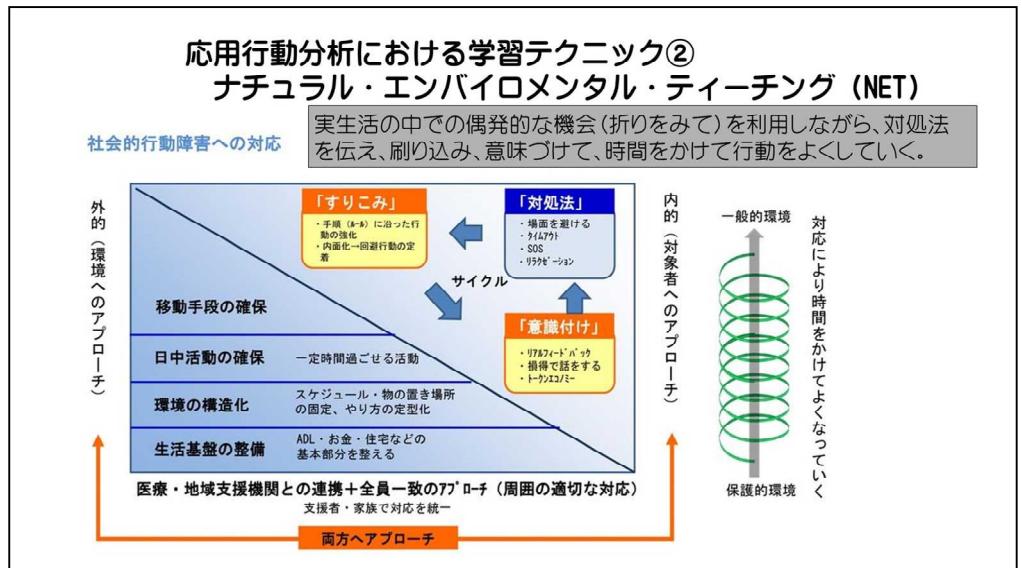
般化・馴化学習は段々と慣れていくことをを使った学習です。既に習得した教育的な成果について、人や場面を拡げていく学習(具体的にはお金のやりとりとか)や、苦手な物の範囲を少しずつ狭めていく脱感作法、あえて苦手な物のそばにいることによって嫌悪感を軽減していく暴露療法などもこの般化・馴化学習になります。

行動変容をねらう心理学では、上記の基本的な学習の仕組みを組み合わせて効果を出していきます。応用行動分析で代表的な手法はディスクリート・トライアル・トレーニング(DTT)と呼ばれる学習の仕方で、ある学習対象(事象)をスモールステップに



分けて抽出学習し、良い結果を伴わせて(正の強化)、成功の頻度を高めていきます。例えば、着席行動の形成をねらうとして、まずは限られた場面でタイマーを使い 10 秒座っていられたらトークン(ご褒美)を与え、30 秒、1分、10分と時間を延ばし、場所を般化・馴化学習を使って拡げていくという学習はこのディスクリート・トライアル・トレーニングになります。

生活単元学習や遊びの指導等で私たちが意図せずに用いている方法は、機会利用型指導法とか、ナチュラル・エンバイロメンタル・ティーチング(NET)とか呼ばれる方法です。上記のDTTと組み合わせて用いると有効とされていますが、コレのみに頼ると、自閉症のある児童は正常学習しにくい(前号等参照)という特性があります。



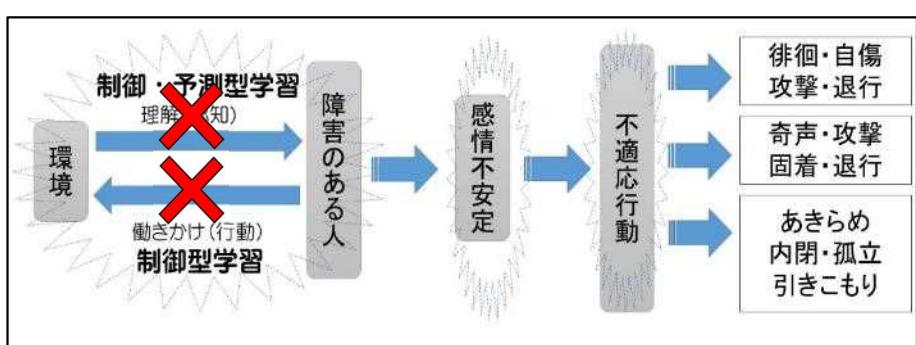
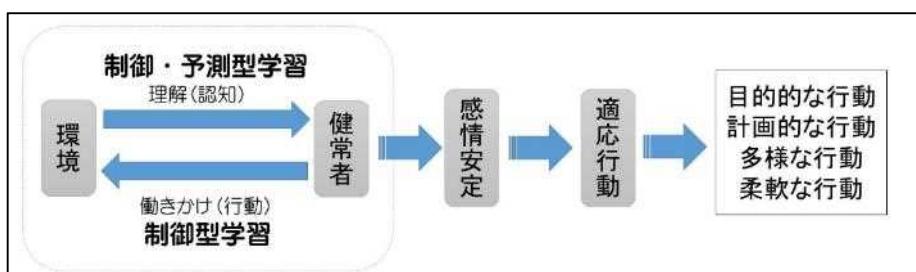
参考文献:特別支援教育に力を発揮する神経心理学入門 著:坂爪一幸 学研

『この子、何も学べてないけど現状ステイ』という状態が続いているのは実は怖い。

学習が成立しづらくて、この子何か前に進んでいるのかな?という児童、何となく休み時間を楽しそうに送っていればいいや…という状態で日々を過ごしてしまっている児童は、適応行動の獲得が少なく、学習の不成立による不適応行動が増えるという借金が、日々増え続けている状態と言えます。だって、もしアナタがその子だったら、全然分からなかった授業、全然できなかった授業がずうっと、365日、毎日積み重なっていくわけだから、日に日に自信を無くしたり、やる気を無くしたり、拒否したくなったりしていくではないでしょうか。

小学校に通う「健常発達」の子は、授業の内容や先生の言っていることから、「わかった・できた」という制御学習や、「この時にはこうなる」という予測学習を成功させて、どんどんとより良い形で環境に働きかけられるようになり、その結果感情も安定していきます。その相互作用により、多様な行動、柔軟な行動が成立しやすくなっています。

一方で、障害のある子は「この子授業内容わかってるのかなー」とか「小学部の内は興味・関心を拡げることが優先で認知学習は後回し」とか無責任なことを言っている内に「学習不全」を繰り返し、「できなかった・わからなかった」という感情の不安定を伴った借金を日々、ドンドンと増やしていきます。その結果、自傷や他害、奇声、こだわり、聞き分けができないなどの不適応状態がドンドンと強まっていきます。



出典:特別支援教育に力を発揮する神経心理学入門 橋爪一幸 (2011)

あくまで理想論だと言っておきますが、学習の不成立を繰り返している児童には、まず特性に応じて環境を構造化し(以前の号参照)、学習の型を適切に組み合わせて(応用行動分析は手法として強烈な効果があります)、一刻も早く学習の不全を改善し、学習を成功できるようにしないと、自傷や他害、奇声、こだわり、聞き分けができないなどの不適応状態が強くなっていく一方となります。「現状維持」はなく、坂道を下っていきますよー。

-コラム- 変わり種トランプ

余談です。紙面が余ったのでそのトランプを紹介します(一応、教材紹介)。三項関係の成立しにくい自閉スペクトラム症のある児童の教材を考えるときに、お寿司が好きな子やトミカが好きな子、昆虫が好きな子、新幹線が好きな子、クレープが好きな子、戦国武将が好きな子…などにトランプとして「ではなく」利用価値が出てくることもあります。折られちゃったり、ボロボロになっちゃったりはしますけどね…。



※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

「記憶が残せない子」の理解について

-自閉症当事者の語りから見えてきた記憶の仕組み-

今日一番楽しかったことは何だった?と聞いても答えられない…。「答えられるはずなのに…」という子、いませんか?今回は自閉症圏にある人の記憶の仕組みについて、東田直樹氏やニキリンコ氏などの当事者の語りから見えてきた仕組みについて紹介します。実は、感覚過敏や自閉症の特性が記憶をスゴーく阻害しているんだよ!という話。

I. 基本的な記憶の仕組み

人が記憶を使うステップは図1のように3行程のモデルで示すことができて、①脳が情報を受け取る ②保つ ③呼び出す(表出する)となります。①脳が記憶を受け取ると、脳みその中の脳幹に近い部分の『海馬』という記憶の交通整理を司る部分(図2)が、まず覚えるべき情報なのか、覚えなくてもいい情報なのかを振り分けます。そして、一時的に使う記憶は「短期記憶(ワーキングメモリ)」として処理(②保つ)されて、意味づけや、感情が伴つたものは「長期記憶」として整理(②長期的に保つ)され、隨時③想起されます(図3)。

2. 3歳以前の記憶が残らない『脳』-幼児忘却の研究から-

大半の人は3歳以前の記憶をもっていない、ないしは後日の意味づけや両親の語りなどによって最初の記憶をねつ造されていると言われています(先生の最初の記憶はどんなのですか?)。この原因として考えられているのは、記憶を司る『海馬』が完成するのがおおよそ3歳だからであり、脳の中の交通整理ができない場合の長期記憶の保持限界は2週間程度なことです。これから「海馬」の働きに障害のある児童は、長期記憶の保持限界が2週間程度であるということが推測されます。

3. 強い感情が伴うと長期記憶に振り分けられることと『感覚過敏』

強烈に記憶に残っていることってありますか?近くに雷が落ちたこと?ヘビを見かけたこと?様々あると思うのですが、「衝撃的!感動!ガーン!」と感じたことが「強烈な記憶」として脳に保持されていると思います。一方で感覚過敏を持ち合わせている人は、絶えず感覚の過敏(身体接触・大きな音・声)が体験や経験にくつづいてしまうので、本来的に「忘れる」方に交通整理されるはずの情報まで、長期記憶に放り込まれてしまいます。大昔の事を昨日のように覚えている、フラッシュバックしてしまう…などは、このような感覚過敏と記憶の関係に基づいています。別の言い方をすれば脳の中での「記憶」の交通整理が感覚過敏によってめちゃくちゃになっているともいえます。目の前に雷が落ち続けている様な環境では記憶はできません(雷が記憶されますよね)。接触の多い先生、声が大きい先生は接し方を考え直した方が良いかも(笑)。逆に好きな曲を作り、適正な音量で楽しむ取り組みや、身体接触の少ない相互の関わりは、安定した世界づくりを助け、その子の安定を高めるかもしれません。



図1 記憶の3ステップ



図2 交通整理係『海馬』

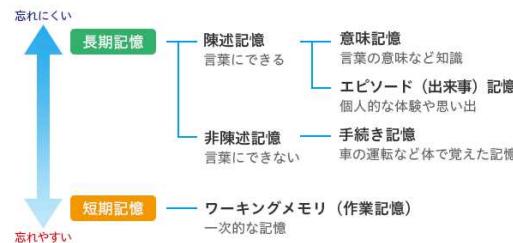


図3 記憶の種類

画像元:「認知症ネット」



図4 衝撃的なことは長期記憶化する



図5 感覚過敏で交通整理できない

4. セントラル・コヒーレンスの障害が情報の読み取りを邪魔している

私たちはプリントから情報を読み取る際には、最初からプリントの要点の部分を読み取ろうとすることができますが（そういうのをセントラル・コヒーレンス（葉ではなく森を見る能力）といいます）、自閉症圏の人たちは、情報が「勝手に」自分の中に飛び込んできてしまつて、必要外の情報を剥がして、剥がして、やっと気持ちを集中させることができると言われています。図6で言うなら

- ① 三菱のロゴ！ミツビシ！ミツビシ!!（衝撃！）
- ② あ、えんぴつのマークだったのか…
- ③ えーっと、えーっと。所でノートのどこを見るんだ？

という感じで、ロゴを見れば良いのか、えんぴつを見れば良いのか、ノートを見れば良いのか、もはやこの段階で情報の読み取りにつまづいている。東田直樹氏も著書の中で蝶々がどのように見えるのかについて言及していて①「白！ホワイト！」②あれっ、羽がある、、、③蝶だ！とやっと認識できるとしています。だからこそパーティションや、1枚1問プリントなどを使って構造化するんですね。

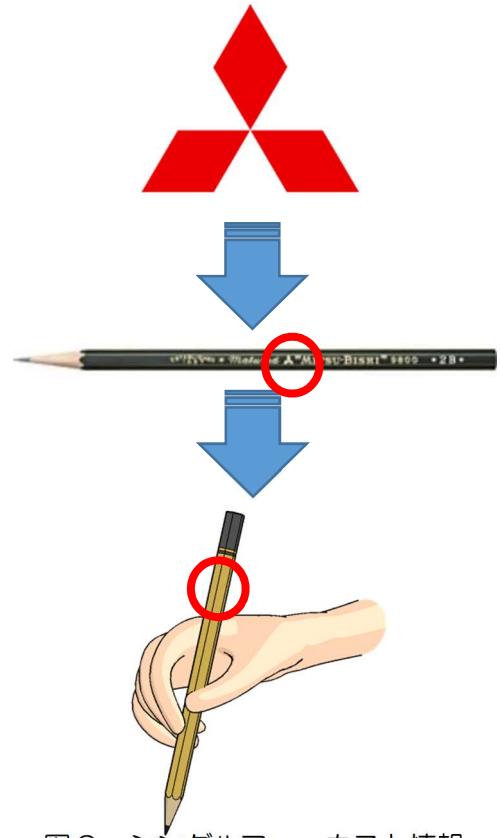


図6 シングルフォーカスと情報

5. 記憶が『散在する点』として残っていく子どもたち

記憶の残り方を当事者は以下の様に表しています。

記憶は、アニメにはならず、紙芝居かさもなければコマ毎に碎け散ったマンガとなる -ニキ・リンコ(2005)-
思い出す行為は記憶と記憶の間をバツタのようにピヨンピヨンと飛び回っている感じ - 東田直樹(2010) -

図7のaのように通常発達の人は過去から未来に向かっての時間の軸の中で行動をしていて、現在の行動について、過去の経験を引き出して、照らし合させて（b）、未来を予測して「回答」や「表出」につなげています。一方で、自閉症圏にある人の記憶の時間の軸は、上記のニキリンコ氏や東田直樹氏の言葉にもあるように「記憶が散らかっている」状態（図7cや図8のPCのデスクトップのように！）なっていると推測できます。だから、記憶を引き出しにくく、表出しにくいのです。だから順番・予定表が助けになるのです。

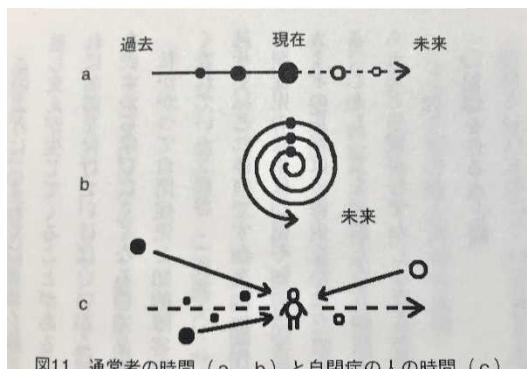


図7 記憶の残り方の違い

画像元：『自閉症と感覚過敏』P54

著：熊谷高幸 新曜社

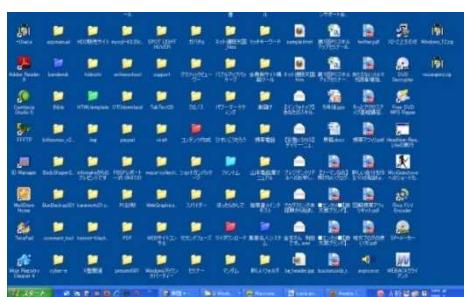


図8 散らかる記憶のイメージ



図9 情報の整頓の苦手さ

自立活動

2エントリ

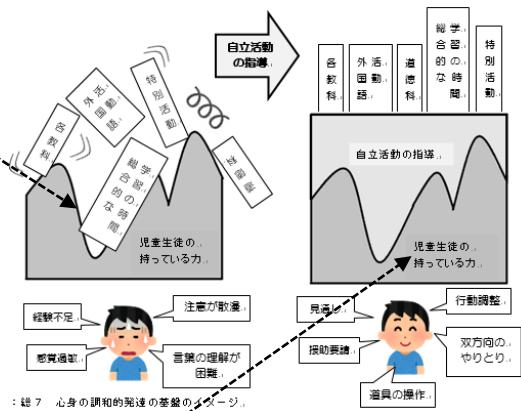
① 自立活動概説

② 教科別の指導の目標に 自立活動目標を併記できない根拠

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

Topic1 特別支援学校に通う児童生徒の各教科等の指導 etc.の目標達成のしづらさ

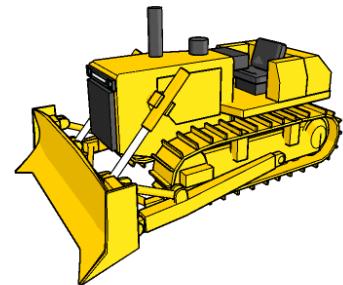
知的障害特別支援学校に通う子どもたちは、知的障害に起因する生活上・学習上の困難があり「発達の土台」がガタガタしています。なので、授業の目標をその指導形態の取り組みだけでは達成できなかったり、時には授業への参加が難しかったり、活動状況が著しく悪くなったりします。「準ずる教育」のみでは、目標の不達成や参加不全、活動不全が連発されちゃう!ピンチ!!どうしよう…。(参照:裏面の教育課程の位置づけ)



Topic2 自立活動は「発達の土台」の基礎工事

砂の上には城は建たないので同じく、各教科等の指導や日常生活の指導等においても、必要な「土台」に当たる部分が生活上・学習上の困難によってガタガタになってしまっている場合には、参加や活動が上手くできません。そこで「土台」をつくる基礎工事として『自立活動』が必要になってくるのです。砂の地盤に杭を打って、コンクリートを流し込んで、城が建つようにしていく。そんな作業と同じです。

自立活動は『基礎工事』



Topics3 生活上・学習上の困難の「背景」を捉える

自立活動の課題の抜き出す際には、本人の生活上・学習上の困難の表面のみを捉えるのではなくて、その背景を捉えることが大切です。良く用いられるのは氷山モデルですが、例えば、**例 授業中に離席がある**として…

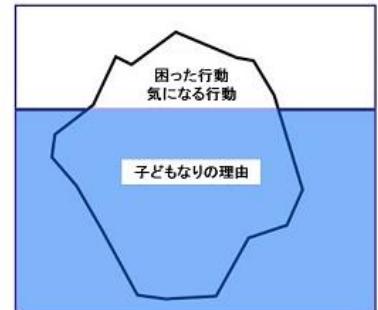
背景1 気になるものがあるので確かめに行きたい。

背景2 姿勢がつらくて、座り続けるのが困難。

背景3 教室内のエアコンの音が苦手で、出でていきたい。

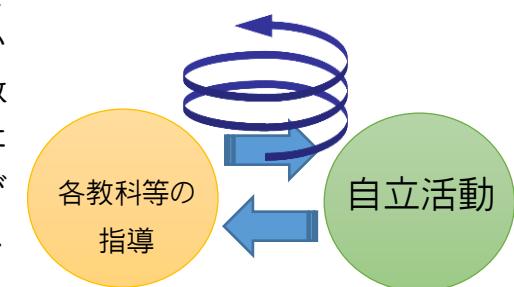
背景4 授業の内容がよくわからず、好きなものがある場所に行きたい。

なぜそのような状況が生じているのか背景を捉えて、具体的な指導内容や配慮、手立てを個に応じて設定することができるようになることが、自立活動の課題の抜き出しのポイントです(実例はP3,4 参照)。



Topic4 各教科等の指導と自立活動とを往来しながら目標を実現していく場合

自立活動の主題の選定は、上記のように生活全般から行う場合もあれば、体育や音楽、図工などの各教科の指導の中から「土台がしっかりしていない」と感じるときに、自立活動に戻していく場合もあります。その場合は①各教科等の指導での課題の抜き出し②自立活動で土台を作り各教科等の指導に戻していく…という往来を繰り返しながら子どもたちの力を伸ばしていくことができます。戻し先の指導形態に成果が出ていないなら見直しが必要。例えば、体育の①鉄棒での握り方に課題がある②自立活動で『主題:「回外」「回内」の動きの獲得』に取り組む、とか…。



自立活動の教育課程上の位置付け

自立活動の指導は、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。

☆特別支援教育の目的（学校教育法 第八章より）

第七十二条 特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者(身体虚弱者を含む。以下に同じ。)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。

☆自立活動の目標（特別支援学校小学部、中学部、高等部学習指導要領より）

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主体的に改善・克服す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。

準ずる教育

各教科、道徳、外国語活動及び特別活動の指導に該当する（小学部の場合）

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

自立活動の指導を中心として行われる

障害のある児童生徒は、障害によって様々なつまづきや困難が生じることがある。小中学校等の児童生徒と同じように心身の発達段階等を考慮して教育するだけでは不十分な面がある。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要になる。

（学習指導要領解説自立活動編 P 21～22）

自立活動の指導

- ・個別指導の形態で行われることが多い
- ・指導目標を達成する上で効果的である場合は集団指導の形態も考えられる

いずれも、個々の児童生徒の実態把握に基づき、個別の指導計画を作成することが基本

- ・「自立活動の時間における指導」と「学校の教育課程全体を通じて行う指導（下支えの指導）」の2つがある

各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行うことが大切

【自立活動の内容】

「人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素」、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」の27項目を
「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」、

個々の児童生徒に指導する具体的な指導内容は、6区分27項目の中から必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定することが重要

自立活動の課題決定までの事例

☆ 事例 A

Ⅰ 実態把握の流れ（流れ図）

学校・学部・学年	小学部・第2学年
障害の種類・程度や状態等	知的障害のある自閉症。言語による簡単な指示理解はできるが、気持ちを伝えることに困難さが見られる。順番を待つ等、集団での活動に苦手さがある。
事例の概要	コミュニケーション能力の向上と、他者との基礎的な関わり方の獲得を目指した指導。

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について 情報収集
<ul style="list-style-type: none"> 一部支援が必要なものもあるが、基本的な生活習慣はほぼ自立している。 言語による簡単な指示理解はできるが、写真や図など視覚的な支援があると、より情報を理解しやすい。 初めての場所や騒がしい場所が苦手で、その場から離れてしまう。 水遊びや体を動かすことが好きで、何時間も一人で遊んでいることが多い。 人と関わることは好きだが、まだ一方的な関わりになってしまう。 発音が不明瞭なこともあります、身振りなどでコミュニケーションをとろうとするが、うまく伝わらないことが多い。 気持ちが落ち着かない時には、大きな声を出したり、自らを傷つけたりして不快感を表すことがある。

②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階					
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	コミュニケーション
<ul style="list-style-type: none"> 偏食がある。食事はスプーンやフォークで食べることができる。 排尿は自立しているが、排便はふき取りなど一部支援が必要。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の思い通りにならないと、大声を出し、人を叩いたりする。 初めての場所には抵抗があり、落ち着きがなくなることがある。 天候の変化に弱く、雨になると不安定になることがある。 好きな活動をやめる時など、気持ちの切り替えが難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> 友達と追いかけっこすることがある。(やや一方的) 順番を待つことが苦手。 教員がそばにいて、活動内容を視覚的に伝えたり、手をつないだりするなど、周りの支援があれば、集団の中に入れる時がある。 親しい友達や教員となら、手をつなぐことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 危険認知が低く、自動車等に注意することが難しい。 自分の名前などいくつかの平仮名は分かっている。 身近な具体物と絵のマッチングはできるが、文字とのマッチングはまだ難しい。 1~5までの数字と具体物の数のマッチングはできる。 なぞり書きの練習をしている。 シール貼りは得意である。 やることが分かる 	<ul style="list-style-type: none"> 衣服の着脱はほぼ一人でできるが、ボタンやチャックなどの一部で支援が必要。 簡単な身体模倣ができる。 体操や走ることなど、身体を動かすことが好きである。 虫が大好きで休み時間中に限らず虫を探している。 椅子に座っている時、立っている時等、離席やすい。 	<ul style="list-style-type: none"> 簡単な指示に応じて、動くことができる。 発音は不明瞭ではあるが「えんせい」「やだ」などいくつかの言葉を言うことができる。 要求を伝えるため、身体を使って表現しようとするが、うまく伝わらず、手が先に出てしまう、八つ当たりをしてしまうことがある。

		と、集中して課題に取り組める。 ・意にそぐわない予定変更があると、「じゃんねんだー」と不安定になる。	
--	--	---	--

②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難、これまでの学習の習得状況の視点から整理する段階

- ・自分の思いと違う結果になると、イライラしてハつ当たりをしてしまうことがある。(コ)
- ・好きなことを途中で止められたり、自分のペースでできなかつたりすると、怒ってしまう。(心)
- ・いつもと違うことが起こると、不安になって泣いてしまう。(心)
- ・一方的ではあるが、他者への関わりを求めることがある。(人)
- ・指さしなど身体を使って、要求を伝えようとする。(コ)
- ・見通しをもとると、活動になりやすい。(環)
- ・ねんどなど自分の好きな遊びや集中できる課題がある。(心、身)
- ・言葉だけでなく、視覚的にも提示することで、指示が通りやすくなる。(環)

※各項目の末尾の()は、②-1における自立活動の区分を示している。

②-3 収集した情報(①)を○○年後の姿の観点から整理する段階

- ・簡潔な単語や視覚支援カード等を使って自分の気持ちを相手に伝えられるようになる。(心、人、コ)
- ・集団活動の基本的なルールを理解し、他者に合わせる等、人との関わりを広げられるようになる。(人、環)

③ ①をもとに②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階

- ・困った時など、他者への上手な気持ちの伝え方を獲得しておらず、他害や大声などで表現してしまう。(心、人、環)
- ・見通しがもてないと、不安になってしまう。(心、環)
- ・他者に合わせることが苦手で、自分のペースで活動しようとする。(人、環)

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階

- ・獲得している言葉が少なく、伝え方が身に付いていないことや発音が不明瞭なため、自分の気持ちや思いがうまく伝わらず、怒ったり泣いたりしてしまう。そのため、言葉だけでなく、絵カード等を活用しながら、適切なコミュニケーションのとり方を学習していく。
- ・見通しがもてないような不慣れな活動場面や、苦手な刺激等により不安になることがあるため、環境調整を行い、本児の力を十分に発揮できるようにしていく。
- ・「待つ」「合わせる」などの経験が少ないと、見通しのもちづらさから、一方的な関わりが多く、相手に合わせたり、順番を待ったりすることが苦手である。そのため、本児の興味・関心のあるものを通して、簡単なルールを理解するような活動を取り入れることで、他者との基礎的な関わり方を学習していく。

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	⑤ ④に基づき設定した指導目標を示す段階
	①平仮名表記の視覚補助カード等を使用しながら順番を待つ等の集団活動での基本的なルールを理解し、他者のペースに合わせて活動できることを増やす。 ②口語のみでの伝達が難しい際には、補助的にイラストカード選択ができるようになる。

教科別の指導の目標に自立活動目標を併記できない根拠

『例えば、「本時の目標」の中に「自立活動的な『じっと待っていられる』を併記することはできません。それをするなら教科別の指導「図工」ではなくて、『各教科等を合わせた指導』になりますと言われて、そうだそうだ！と思いますか？良くわからない人も多いのではないかと思います。でも、超大切なんです。』

『例えば、どうしても待ちが多くなってしまう授業で、目標の中に「離席せずに待っていられる」とか「友達の活動をよく見ることができる」等の自活の「環境の把握」的な目標って書きたくなりますよね。ボクだって書きたくなります。「友達がどんなの作るかを見ててよ」って。でも、新・学習指導要領にはこんな風に書いてあります。（-新・学習指導要領総則編 P188 より抜粋-）

このため、この規定の後段においては、「特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち」と示し、このことを強調しているのである。その際、次のことに留意する必要がある。（①）例えば、教科別の指導においては、教科の目標を達成するための時間であるため、自立活動としての指導目標を設定して指導を行うというより、自立活動の時間における指導を参考にして配慮や手立てを行うことが考えられる。

ただし、学校教育法施行規則第130条第2項の規定により、（②）各教科等と自立活動を一部又は全部について合わせて指導を行うことによって、一層効果の上がる授業を行う場合には、自立活動の指導目標を設定した上で指導を行うことはあり得る。

読み解けましたか？かみ砕いていくと、

①の部分

教科別の指導では、自立活動の目標は「配慮事項」か「手立て」になるよ。

②の部分

一層の効果が上がるなら、べーしてもと言うなら、自立活動目標を併記しても別にいいけど、それは「教科別の指導_図画工作」ではなくて「各教科等を合わせた指導」になるよ。

ということです。

つまり、この文章からすると、例えば教科別の指導「図画工作」であれば、本時の目標には教科「図画工作」の目標しか示してはいけなくて、自立活動は教科の目標を達成するために必要な下支えの指導（配慮事項・手立て）ということになります（※①より）。図画工作の目標と自立活動の目標を併記したいのであれば、各教科等を合わせた指導（今回の学習指導要領では「教科横断的な授業」と表現されています）「図画工作／自立活動」となるということです（※②より）。どうしても「L字型自立活動」の図が思い浮かぶと「自立活動と各教科の目標併記」な感じがしますが、あのL字の意味は、「学習活動や社会参加を下支えする自立活動」という意味合いで、「教科別の指導の時間の中で、同時並行で自立活動の目標も達成に向かう」という意味合いで無くて、「教科別の指導の目標の達成に向けて、自立活動的な配慮や手立てといった下支えは不可欠」という読み解きになります。

自閉スペクトラム症や神経発達症圏の子どもの理解

8エントリ

- ① 感覚過敏(鈍麻)を切り口として自閉症特性を読み解く
- ② 構造化によって感覚過敏による
「自分という車」の運転のハイジャックを防ぐ
- ③ 「実行機能」-「自分」というロボットを乗りこなす能力-
- ④ 「共感する」とはどういうことなのか？
- ⑤ 「自閉症のある児童」「自閉症圏」「発達障害圏」
「発達障害の児童」+「合併症状」を正しく知る
- ⑥ 自閉スペクトラム症と ADHD の併存症状の子
- ⑦ 自閉症と ADHD を併発している子の理解に向けて
- ⑧ 保育・幼児教育由来の指導理論/方略は、障害特性に
応じた指導・支援理論/方略とは重ならない
- ⑨ 「再構造化」ってナンダ？



感覚過敏を一步踏み込んで知らないとトンデモ指導をしてしまう

～ 感覚過敏（鈍麻）を切り口として自閉症特性を読み解く ～

1. 前置き（自閉スペクトラム症をめぐるこの20年の動向）

文部科学省からの2001年の「21世紀の特殊教育の在り方について：一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）」や2003年の「今後の特別支援教育の在り方」により、「知的障害を伴う自閉症児については、（中略）知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合」があると指摘され、自閉スペクトラム症（以下『自閉症』とする）のある児童や生徒へのその障害特性に応じた指導が本格的に拡がっていきました（…意地悪な言い方をすると、自閉症の障害特性に応じた指導をしていないと、時代は2000年代前半にまで遡ることになります。その頃、先生は何していましたか（笑）？）。また、最近の動向も知つておいた方が良いことなので書きますが、2013年にDSM-5、2018年6月にはICD-11が公表され、その中では「神経発達障害」という診断カテゴリーができ、知的発達症、自閉スペクトラム症、発達性学習症（ICD-11内。DSM-5では限局性学習症とされている）、注意欠如多動症という名称に改められました。文科省で使用する単語もDSM-5、ICD-11に準拠して、次第に置き換わっていくことと思われます。

2. 「感覚過敏」への着目は、意外にも最近始まったばかり

一方で自閉症のある方々のもつ「感覚過敏」という特性への注目は、意外にも最近です。2013年のDSM-5で初めて以下の様な記述が成されました。

『個々によって異なるが、身体面では、視覚や聴覚、触覚や臭覚味覚などに感覚知覚の過敏性や鈍感性がある場合がある。』

感覚過敏は中枢神経系の障害に起因するので（要するに脳みそや神経そのものの障害であるということ）、治ることはありません。ただ、視覚過敏・聴覚過敏とちがって、触覚過敏は体幹トレーニングをして姿勢が立ち、目と耳を上手に使えるようになると、一定の改善を見せると言っています。

また、聴覚過敏の改善と悪化については、環境に左右されることが多く、例えば

クラスで大きな声を出す友達と一緒になる	⇒	聴覚過敏が悪化する
クラスで大きな声を出す友達がいない	⇒	聴覚過敏が改善する

と環境に振り回されてしまうので、「良くなった！」と錯覚することなく、聴覚過敏があり、耳ふさぎが出ているお子さんは、迷わず場面に応じたイヤーマフの使用を教えてあげることが大切です。

3. 自閉症当事者研究の発展 -『自閉症感覚』に迫ろう！！-

ドナ・ウィリアムズやテンプル・グランディンを皮切りにして、この20年では自閉症当事者からの自伝書が複数発行され、自閉症のある人の内面が少しずつ明らかになってきました。ちょっとたくさんになってしまうのですが、自閉症がある人に寄り添うためには、とても貴重な知見なので、以下にその一例を羅列します（もっと知りたい人は、YOUTUBEでNHKドキュメンタリー「自閉症の君が教えてくれたこと」を観てみて下さい。1時間46分有るけれど、すごく勉強になります）。

URL: <http://bit.do/20161211asd>。

--なぜ飛びはねるのかという質問への返答として--

それは飛んでいるときには、自分の身体の部分が良く分かるからだと思います。手を叩けばここが手。飛びはねれば、

ここが足。という風に。 東田直樹 2007

・みんなのいるところは キライ。 音が大きいところは キライ。物が多いところは キライ。

どこに行っても うるさくて 僕はいつも ガマンできない。 東田直樹 2005

・雨が痛い。扇風機の風が痛い。カメラのフラッシュの後、何も見えなくなる。こたつに入ると足が消える。

ニキリンコ 2004

・雑誌売り場を通ると、私の目には次々と雑誌の見出しが飛び込んでいます。私の頭の中には、私が理解できないほどのものすごいスピードで様々な文字が洪水のように入ってきててしまうのです。雑誌売り場を離れても見出しの文字はまだ私の頭の中に残っています。そのため、緑色や葉っぱっぽいものを見ても、それが野菜だということを理解できず、それを自分が買いたいかどうかさえ解らなくなってしまいます。

ドナ・ウィリアムズ 1995

・僕は雨が降ると、まず音に驚きます。皆は雨の音がすぐに分かるみたいですが、僕は「雨だね」と言われるまで、この音が何で、どこから聞こえてくるのか不安になるのです。だから、雨が降ると音と雨を結びつけようと、じつと雨を見るのです。雨を見ると、今度は雨粒に見とれてしまい、自分がどこにいるのかも忘れてしまいます。次々と降り続く雨粒が、まるで僕の体をすり抜けて、地面に落ちているかのような感覚に陥るからです。 東田直樹 2010

・声は、どこから聞こえてくるのでしょうか。それは頭の上からなのか、背中の方からなのか、それとも僕の目の前からなのか、僕にはとても謎なのです。 東田直樹 2010

・みんなは物を見るとき、まず全体を見て部分を見ているように思います。しかし、僕たちは、最初に部分が目に飛び込んでいます。その後徐々に全体が分かるのです。例えば、蝶を見ます。すると、蝶と判断する前に、蝶の羽の白い色が目の中に飛び込んでくるのです。目で見ているものは蝶なのに、頭の中は白い色でいっぱいになります。…その後、すぐに全体に目が行くので蝶と認識します…。 東田直樹 2007,2010

・記憶はアニメにはならず、紙芝居か、さもなければ1コマずつのマンガになる。コマとコマの間で、色々と見逃しているとしか思えない。 ニキリンコ 2005

・思い出す行為は記憶と記憶の間をバッタのようにピヨンピヨンと飛び回っている感じ 東田直樹 2010

・手足がいつもどうなっているのかが、僕には分かりません。僕にとっては手も足もどこから着いているのか、どうやったら自分の思い通りに動くのか、まるで人魚の足のように実感の無いものなので、まるで借りてきたロボットの中にいるようなのです。 東田直樹 2010

・何か行動をするとき、言葉の合図がなければ次の行動に移れないときがあります。それがなぜなのかは僕にも分かりません。 東田直樹 2007

大きな声や過剰な接触がなぜ NG なのか、なぜ自閉症教育が知的障害教育と「別物」なのかが上記当事者自伝からも読み取れます。学ぶべき事を構造化し、環境を整えることが本当に本当に大切。

4. 「感覚過敏」から自閉症を紐解く -上記の自閉症の当事者感覚を受けて、先生は何ができるのか?-

実は本号は、次回「特に重度の自閉症のある人の学びを、私たちはどう支えられるのか？」号への前段・伏線です。この2週間くらい右図の本を読んでいました。この本では「感覚過敏」が1歳からの言語発達をジャマして、自閉症特有の症状を引き起こすという仮説に基づいて、自閉症支援はどうあるべきなのかを、もっと深く掘り下げられないか？ということが書かれています。次号では感覚過敏の理解を基に、自閉症のある子どもが躊躇やすいとされている二項関係（私-モノ）から三項関係（私-あなた-モノ）への移行は、専門性に基づくとどのように学習させることができるかについて解説します。普通にやっても特性がジャマして上手くいかないんですよー。興味深いでしょ。



※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

重度の自閉症のある人の世界を「感覚過敏」から読み解く

- 構造化によって感覚過敏による「自分という車」の運転のハイジャックを防ぐ -

私自身も重度のカナー型のお子さんを担任する度に「どうすれば、社会と交渉・調整できる人、楽しめる余暇をもって暮らせる人、堅実に働くことができる人をめざしていけるかな?」と頭を悩ませます。

さて、基本に立ち戻り、知的障害のある児童を支援する場合にまず着目するポイントは2つあります。認知発達の遅れと、適応障害の2つの側面です。シンプルな知的発達症（名称はICD-11に拠る）であるならば、認知発達の遅れは下学年適用や特別支援学校学習指導要領の適用をして、基礎学力を保障し、自己肯定感を付けて適応障害の改善を図っていく…という道筋になるのですが、重度の自閉スペクトラム症（以下、自閉症）の有るお子さんの指導・支援となると、感覚過敏やシングル・フォーカスなどの障害特性が学習をジャマするので一筋縄ではいきません。

I. 勇気をもって問題行動に介入するために、知っておかなければいけないこと

重度の自閉症のある児童の支援に必ず付いて回るのが「問題行動への介入」です。他害行動、異食、大声、唾吐き、水遊び…。多岐に渡りますが、20年以上前は積極的な介入が行われず、受容支援が行われ、成果は上がりませんでした。また、現在、どう理解されているかというと、例えば応用行動分析学会では、『望ましい行動が発揮されやすい環境を設定するポジティブな行動支援が十分に検討・実施されているという前提の上で、問題行動への直接的な介入は不可欠である』ことを学会声明の中で明記されています。

重度の自閉症のある人には、望ましい行動が発揮されやすい環境の中でのポジティブな行動支援を十分に検討していくこと（本号では構造化を掘ってみます）が何よりも大切です。それが本人の豊かな将来を開き、また自ら拓くことを支えます。本号では前号を承けて、『望ましい行動が発揮されやすい環境』って何？を掘り下げ、重度の自閉症のあるお子さんの指導・支援について考えていきます。

2. 感覚過敏をもつ自閉症のある人の感じている外界は、先生のそれと全く異なっている

前号の復習的に、自閉症のある人の独特な感覚の世界を表している一節を再掲載します。

・みんなは物を見るとき、まず全体を見て部分を見ているように思います。しかし、僕たちは、最初に部分が目に飛び込んできます。その後徐々に全体が分かるのです。例えば、蝶を見ます。すると、蝶と判断する前に、蝶の羽の白い色が目の中に飛び込んでくるのです。目で見ているものは蝶なのに、頭の中は白い色でいっぱいになります。…その後、すぐに全体に目が行くので蝶と認識します…。東田直樹 2007,2010

ややもすると私たちは「感覚過敏がある」ということを、「触られることがちょっとキライなんでしょう」とか「苦手なお友だちの声や体育のBGMが痛く感じちやうんだよね」くらいの表面上だけの捉えをしてしまいがちですが、感覚過敏のもつ問題はもっともっと複雑で、外界の捉え方や学習の困難さに、ツルのように絡み、食い入っています。上記の東田直樹さんの一節は、単なる「視覚過敏」やシングル・フォーカス、セントラル・コヒーレンス（葉ではなく、森を見る能力のこと）など特性単体の理解から一歩踏み込んだ「自閉症の世界」を象徴しています。薄っぺらい「共感」はただの自己満足なのかも知れません。



図1・感覚過敏

3 「自分という車」をハイジャックする「感覚過敏」

「感覚過敏」というと耳ふさぎや触られるのを嫌がるといった防衛反応が出ている場面を想起しがちですが、手をパチパチと叩くことやトイレの流れる水を繰り返し眺めること、クルクル回ること、股間をすりつけることなど、「こだわり」といわれる行動をとっている場合も「感覚過敏」が働いています。着目すべきは、以下の表現のように、「こだわり」と言われる行動は自分でコントロールすることができず、まるで「自分という車」をハイジャックされてしまうように本人も感じているということです。



図2・感覚過敏ハイジャック

『雨を見ると、今度は雨粒に見とれてしまい、自分がどこにいるのかも忘れてしまいま

す。次々と降り続く雨粒が、まるで僕の体をすり抜けて、地面に落ちているかのような感覚に陥る』

『こたつに入ると足が消える』

『自分の思い通りに動くのか、まるで人魚の足のように実感の無いものなので、まるで借りてきたロボットの中にいるようなのです。』

「感覚過敏」があると周囲の環境の刺激に自分をハイジャックされて、本人がどうしようもなく「行動の自由」が奪われてしまうという感覚に、もっと寄り添っていけるといいな…と私自身思います。パニックといわれる状態になることや、どうしようもなく手を叩いたり、ジャンプしたりすることは、この感覚のハイジャック状態に必死に抗っている（戦っている）場合もあるようです。

4 重度の自閉症のある子どもの二項関係（私-モノ）から三項関係（私-あなた-モノ）への移行

ことばを獲得する際、通常発達であれば「お母さん - 私 - モノ」の3つの関係（三項関係）の中で、視線共有をして、「ああ、あれは○○という名前のものなんだな」という命名（モノに名前があることが分かること）が起きます。その中で赤ちゃんは言葉を増やしていきます。また、知的障害特別支援教育の中では、「先生 - 私 - モノ（教材）」のやはり三項関係の中で、「具体物 - 具体物マッチング」、「具体物 - 写真マッチング」、「具体物 - ことばマッチング」、「写真 - ことばマッチング」という過程を経て、命名課題を通過して PECS 等の補助代替コミュニケーション手段（AAC）を獲得していきます。要するに子どもと先生で教材を真ん中に置いて学習を進めていきますよね。一方で、自閉症のある子どもは①障害特性としての「人への興味の薄さ」から、「お母さん」や「先生」が抜け落ち「私 - モノ」の二項になりやすいことや②視覚・聴覚・触覚・嗅覚・振れ・加速などの前庭感覚などが、その子をハイジャックして、特定のモノ（例えば水）への没入になったり、特定のモノ（例えば大きな声）への回避になったり、また、それに引っ張られることが原因での無視になったり、感覚過敏に引っ張られての不自然な長期記憶化になってしまふという、三項関係へのなりにくさがあり、これらが言語発達のしづらさにつながっています。

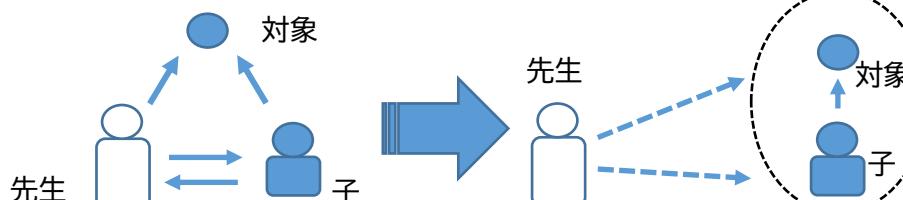


図3・自閉症のある子どもは2項関係になりやすい（右図の参考文献から抜粋）



5 『構造化』で、自閉症のある人と通常発達の人との外界の捉え方をつなぐ

上記に挙げてきたように、自閉症のある人の特性に基づいた外界は、通常発達の人の生きている外界とは全くの別世界です。しかし、学校やひいては共生社会の中では、その別世界を理解しながらも、自閉症のある子どもたちの学びやすい環境を確保しつつ、授業では他の障害を持つ児童と共に活動し、生活することができる共存・協働の方向性を探っていくなくてはいけません。そして、上記の①自閉症特性としての人への興味の薄さや②感覚による「自分のハイジャック」とも言える現象への代表的な対応策として「構造化」を挙げることができます。構造化には自閉症のある人と通常発達の人の世界をつなぐ役割があります。私たちは「構造化」と聞くと、すぐに「＝パーティション？」と閃いてしまうのですが、もう一步踏み込んで構造化を理解することが、自閉症世界に住む人と、周りで学ぶ人、学びを支える人たちの共存・協働を支えます。以下、3つの観点から構造化を掘り下げてみます。

① 視覚・聴覚などの過剰な感覚刺激によるハイジャックを防ぐ構造化

例えば、構造化のない教室を見渡せば、窓の外に拡がるグランドやら、ホワイトボードに貼り付けてある様々なカード、棚の上の教材に、休み時間にだけ使って良いことになっているおもちゃ等々の視覚的に飛び込んでくる感覚刺激や、友達の声、隣のクラスのBGM、外の体育の音…等々聴覚に飛び込んでくる感覚刺激、給食室方面から漂うカレーの香りや隣に座る先生の柔軟剤の香りなどの嗅覚に飛び込んでくる感覚刺激、背もたれに体重をかけると「ギシッ、ギシッ」ときしむ前庭感覚の刺激…等々、「本来的に教材に向かわなければいけない注意」を奪ってしまう感覚過敏のハイジャックから児童を守るという意味での「刺激の少ない環境をつくり出す役割」が構造化の役割として挙げられます。具体的にはパーティションを使うこと？別室を作ること？椅子を変えること？柔軟剤を変えること？イヤーマフを使うこと？などです。また、構造化した上で先生の振るまいについては、共同注視の対象（教材）が見つけやすいように、目立たないようにしなければいけない場面が少なからずあるでしょう。

② 集団の場でのルールを見分けやすくする構造化

通常発達の人は、集団内でのルールを徐々に、じわりじわり理解していくって集団内に馴染むことができますが、自閉症のある人は、どこで何をするのか？いつ終わるのか？などを理解するのにとても苦手さがあります。いつまでたってもなじめない。（運動会練習で不安そうな顔をしていた子はたくさんいたのではないか）そういうった際に、安定した感覚刺激の世界に没入してしまう（砂遊び・クルクル回る・耳ふさぎするなど）、過度に反発してしまう等の姿が多くなってしまいがちです。その中で構造化は、じわりじわりではなく所見て集団の場のルールを見やすくするという役割を果たします。具体的には、どこにどう並ぶのかを示す足形や、集合場所を示すブルーシート、何をするのかが「モノ」として示されている環境、時計やタイマーがある環境や、DVDで昨年の様子を観る。終わり時間がBGMと連動している様な環境なども「構造化された環境」となります。

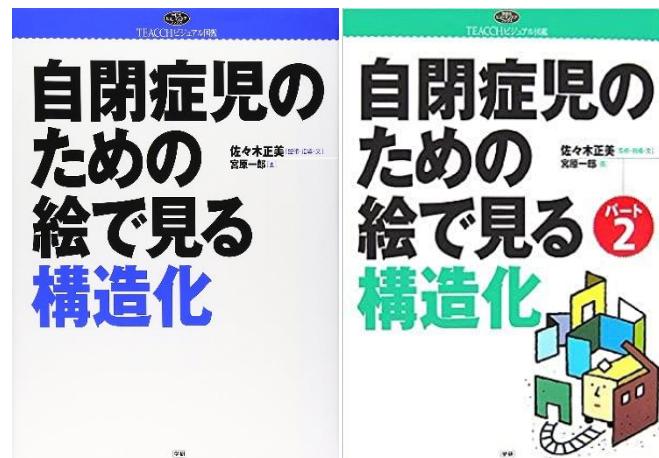


図 4-GAKKEN 絵で見る構造化 著・佐々木正美

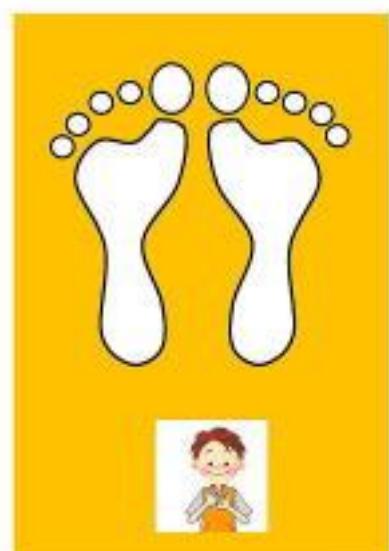


図 5:最近ではコンビニにも足形がありますよね。

③ 「進み方」を示す構造化

自閉症のある人は自由時間を与えられても、上手く過ごすことができない人が多いと言われています。「声掛けをしないと動かない」とか「何かやることがあった方が落ち着いているよね」なんて言葉は先生達も日常の中で耳にしたり、口にしたりすることがあると思います。活動を自分で順序立てて進めていくことや、材料がたくさん有る中から必要物を自分から選び取っていくことについては、自閉症のある人にとつては、その一つ一つから感覚過敏という特性が受ける、過剰な印象やイメージがジャマをしてできないという背景があるようです。構造化にはその様な「進み方の分かりづらさ」を分かりやすくする役割があります。具体的には、スケジュールカードや、BGM、一連の運動として提示することが「感覚に囚われない進み方」を促す構造化となります。

※ 結構大切な事なのですが、予定表、手順表などの視覚支援のみに囚われず、例えば歯磨き BGM や手洗い BGM、柔軟ダンスなど聴覚、触覚をフルに使って進み方を提示することは、結構有効なんですよー。

以上、①から③のように、学研の「絵で見る構造化」をぱらぱらとみるだけではわからない構造化の背景がこういうところにあります。また、繰り返しになりますが、指導を体罰と線引きするためには『ポジティブな行動形成・行動変容をめざす環境支援』がポイントであり、その1つの大きなポイントが「構造化」です。①十分な環境づくり(構造化)をした上の②問題行動への適正な手段での介入、となります。

順番	月 日曜日	すること	時間		
				1	2

図 6・予定表。時計が二つ並んでいるとはじめと
終わりが分かりやすいですよね。



図 7・タイムタイマー

Amazon でも購入できます。

「自分」というロボットを乗りこなす能力

『神経発達症圏の子どもたちを理解していく上で「実行機能障害」の理解は欠かせません。でも、この「実行機能障害」、イマイチモヤッとしていて理解しにくい用語でもありますよね。なので、ちょっとたとえ話をしながら補足してみます。

『さて、「実行機能」の定義は以下の通りです。

「目的を定め、それを達成するために、自分の持つ思考や感情や行動を、動かしたり、調整したり、抑制したりするプロセス」

『この「実行機能」に苦手さのある自閉スペクトラム症や注意欠如多動症（ADHD）、限局性学習症（LD）といった神経発達症圏の子には「やる気はあるのにできない」「スケジュール提示されているのに、分かっているのにやらない」「タイマーの提示をしても動けない」「朝の準備が遅い」といった、のび太君やクレヨンしんちゃんのような姿が見られます。

『たとえ話でしていくと、「実行機能」とは

『自分というロボットを乗りこなす能力』

とも言えます。外界を知覚してインプットして、思考して、行動をアウトプットすることでロボットは動きます。例えば、赤レンジャーがピンチの時に、巨大ロボットを操縦しているワタシは「赤レンジャーがピンチだ！」と知覚して、「走れ！！」とロボットに命じるのですが、ロボットは一向に動かない…みたいな。こういうことが続くと「ワタシはダメな操縦士だ…」と失敗体験が重なって二次障害につながっていきます（特に ADHD のある子は不安症は反抗挑戦性障害、躁うつ、チック症などにつながりやすいと言うことは以前に触れました）。エヴァンゲリオン好きな人には「神経発達症圏の人はシンクロ率が低い」と言えば一番伝わるでしょうか。

『もう少し踏み込んで、「何の不具合でアウトプットが上手くいかなくなっちゃうのか」というと、①意図的に注意をコントロールして保持する力 ②意図的に注意を切り替える力 ③自分の衝動性を押さえる力 ④ゴールまでを段取る力などの苦手さが代表的な原因として挙げられます。

『単刀直入に言えば、神経発達症のある子は、ロボットでたとえる①～④の回路が故障ないしは不調である状態と言えます。

『「ボタン押してのに反応しないんだよ！」と言っている子に「ボタンを押せ!!」と言っても無意味ですよね。故障・不調機能を補うメカニック的な役割を先生は果たせると良いですね。



『わたし』が『あなた』に「共感する」とはどういうことなのか？

-人は他人に言葉をかける前に、何度も、何度も、何度も、何度も、その人の感情を「先読み」している-

今回は『わたし』が『あなた』に接するときに、心はどう動いているのか？という話です。

人は他人に話しかける前に、実は何回もその人の心の中を推し量ります（図1）。それを分かりやすくモデル化したのが図2のバーロン・コーベン（心の理論の著者）モデルです。

① 「××されたら〇〇と思うだろうなあ…」という感情のマインドリーディング：情動検知のモジュール

… 例えば「こんなこと言われると嬉しいだろうなあ…」とか。「情動」、つまり感情の動きを先読みすること。

② 「〇〇したいと思っているだろうなあ」というマインドリーディング：意図検知のモジュール

… 例えば、A先生は言葉足らずだけれど、言いたかったことはこういうことなんだろうな…とかの意図の想像。

③ 「私が見ていることを、あなたも見ている」という

3項関係：視線検知のモジュール

バーロン・コーベンの共感モデル



参考文献:共感 心と心をつなぐ感情コミュニケーション /へるす出版/福田正治

健常な人はこういうサイクルを他人に話しかける前にクルクル回して、①②③を統合した最後にコミュニケーションを取っています。また、好きな人、苦手な人、気を遣う人…なんかが対象になる場合にはこのクルクルが100回転したりなんかもします。そして、なんか共感ができないなあ…、相手とそれ違っちゃってるなあ…と感じるときには①②③のいずれかが相手とそれ違っているということになります。

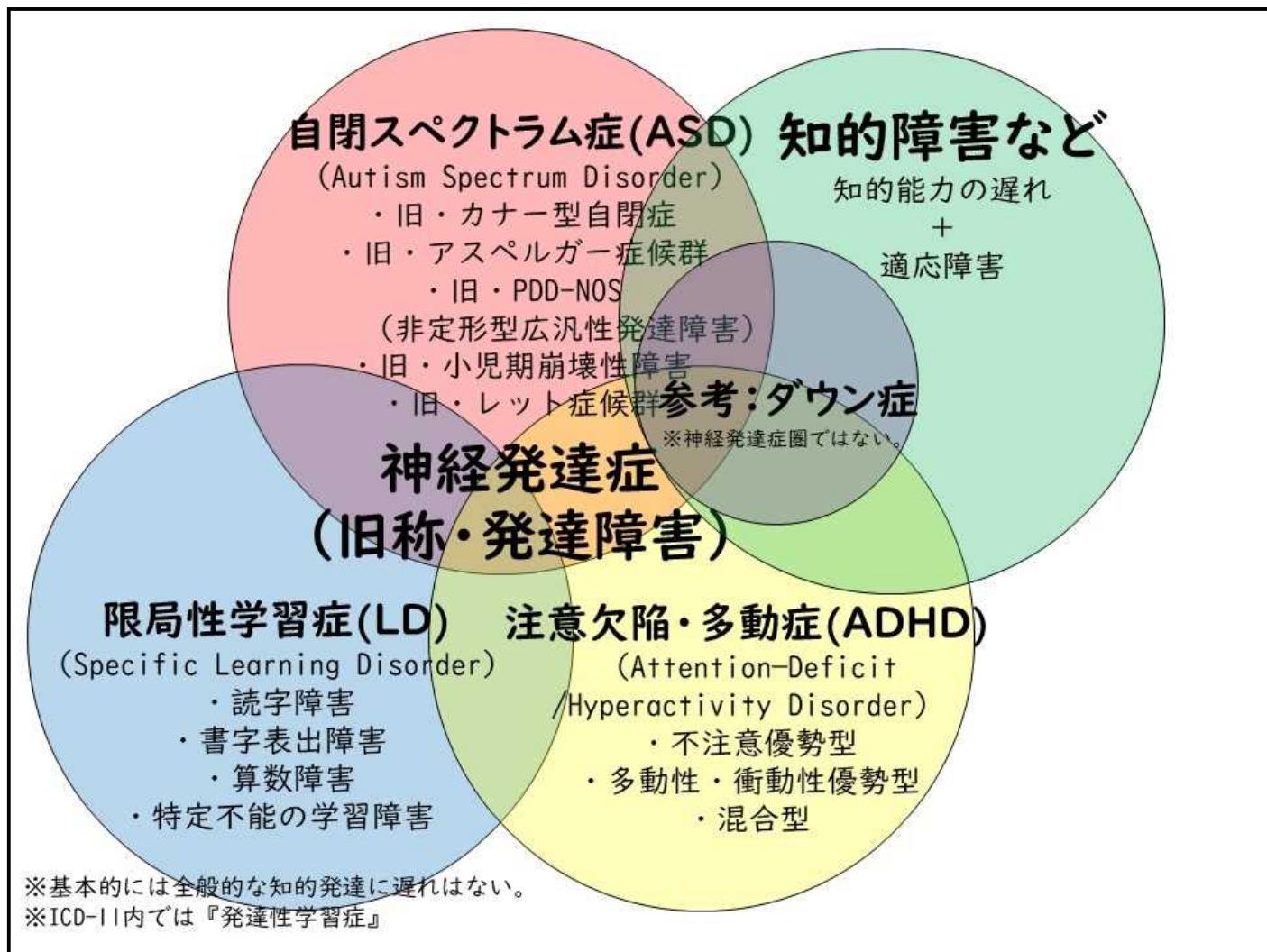
一方、発達障害のある人の場合。

先日、「Lemon」で平成3人目の300万セールスを達成した米津玄師さんには発達障害（昔いうアスペルガー障害）があり、家族と離縁するという過去があったことを週刊紙のインタビューで公表したという記事を見かけました。発達障害のある人は、その特性上①と②がとっても苦手ですし、コミュニケーションを教える場合には、「言語表出」と「言語理解」という二本柱とはまた別に、「情動見知」「意図見知」「視線の向き」についても把握をし、特性による困り感がでている場合には支援をしていく必要（←『国・算』で、超重要!!!!）が出てきます。また、自分自身が上手くコミュニケーションを取れない人との関係性を、こういったモデルに当てはめて分析してみるのも面白いかも知れません。

「共感」、深イイでしょ。

「自閉症のある児童」「自閉症圏」「発達障害圏」 「発達障害の児童」+「合併症状」を正しく知る

『とある講師資料を作りがてら…。私たちが学習指導案を書くときに「自閉スペクトラム症のある児童が…」とか「自閉症圏の児童が…」とか、よく書きます。また、小中学校内の特学級に通う子どもたちの話をする中では「発達障害圏の児童・生徒だと…」ということばも飛び交います。「自閉症のある児童・生徒・自閉症圏の人・発達障害圏の人」など、私たちは抽象的なマジックワードとも言えるこの専門用語を正しく理解しているかというと、そうでもない人も多いよなあ…ということで、ちょっと図にしてみました。



『…どう？ちゃんと知っていました？私たち知的障害特別支援学校の先生が指導・支援の対象にするのはもちろん知的障害のある児童・生徒なので右上の範疇となりますが、それだけでもざっくり分けた右図の①から⑧までの特性の違う児童を指導・支援していることになります。そこに自閉・情緒特学級、通級、通常学級などを加えると、実に多様な特性をもった児童・生徒を特別支援教育は対象としていることに気がつきます。一つ気がつくのは、私たちは ADHD の特性のある子も指導・支援の対象にしているのにもかかわらず、その特性への理解は ASD の理解に比べると少し弱いですよね…。』

★知的障害特別支援学校/知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒
 ① 単純知的障害
 ② 知的障害 + 自閉スペクトラム症(以下『ASD』とする)
 ③ 知的障害 + 注意欠陥・多動症(以下『ADHD』とする)
 ④ 知的障害 + ASD + ADHD
 ⑤ 知的障害 + ダウン症
 ⑥ 知的障害 + ダウン症 + 自閉症
 (※ダウン症は染色体が因子、自閉症は遺伝子が因子)
 ⑦ 知的障害 + ダウン症 + ADHD
 ⑧ 知的障害 + ダウン症 + ASD + ADHD

★自閉情緒学級・通級・一般学級に在籍する児童・生徒
 ① ASD
 ② ADHD
 ③ LD(以下、『限局性学習症』とする)
 ④ ASD + ADHD
 ⑤ ASD + LD
 ⑥ ASD + ADHD + LD

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

実は多い!!自閉スペクトラム症とADHDの併存症状の子

¶ 認知的には結構高めなのに、離席がとても多くて、「席に座ってね」といつも言われ、でも、またふらっと離席を繰り替えしてしまう子、授業中に突然「あっ、救急車鳴ってるねー」と言い出してしまう子、制止や注意が入ると、まなざしが「グッ！」と陥しくなって「〇〇じゃねえってんだろ！」と言葉遣いが荒くなったり、頭突きや引っ掻きが出たりしてしまう子、興味がある物があると「ダメ！」と言われても、先生に「あっかんべー」と満面の笑顔をぶつけて走って行ってしまう子、すべきことの優先順位を付けられず、遊びや手紙書き落書きなどをなかなか切り上げられない子（実行機能障害）、知的発達が緩やかで且つ、いつも離席が激しい子…。何となく「他の子に比べて扱いづらいな…」という子、いませんか？自閉スペクトラム症（以下、ASDとする）が原因？と解釈されていることが多いのですが、実はADHDとASDとを併発している場合が結構あって、ASDの理解に加えて、ADHDの症状として理解を進めると、その子の障害特性に応じた支援や理解につながり易くなります（支援方略は物理的構造化や行動療法、薬物療法などが用いられますが、ポジティブ・フィードバックが一つの有効策としてあげられる場合が多いです ⇒参考文献参照）。

¶ また、ADHDは「注意欠如気味で多動が伴うやつでしょ」という単純なものでは決して無く、二次障害的な「合併症（反抗性障害、躁うつ、不安障害、強迫観念症、チックなど）」を伴いやすい結構厄介な障害もあります。環境支援の伴わない制止や注意が重なると、合併症が出やすくなるので、こちらについても理解を進めておくと「ADHDの二次障害では？」と気づくことができます。反抗症状や不安症状が二次障害に入っているのは気に留めておくと良いと思われます。

¶ ADHDはASDと同じく、幾つかの遺伝子が複合的に発現して症状が出る障害で、家族性(20-54%)・兄弟性(25-35%)です。なので「お父さんの言葉遣いが荒くって…」とか、「全く同じレベルで、子どもとお父さんがケンカを繰り返していて、お父さんとの関係が悪いんです…」という場合には、ご家族内にも同様の生きづらさをもつ人がいる場合もあると推測することができます。また、お母さんに二次的なカサンドラ症候群（配偶者の二次障害）が見られることもあります。ちなみにADHDの罹患率は、現在ではほぼ男：女=1：1だとされています。

¶ 私たちが直接関与することはできませんが、ADHDに関して、進展がめざましいのは薬物療法の分野です。「コンサータ」や「ストラテラ」は何となく聞いたことがあると思うのですが、最近では「インチュニア」という神経伝達補助剤も処方されるようになっています。ADHD自体は脳の器質的な障害なので治ることはありませんが、学齢期の段階でお薬を使い、合併症状を予防しながら学習と自尊心を積み重ねることで、予後が良くなり、服薬を止められる場合が多いようです。

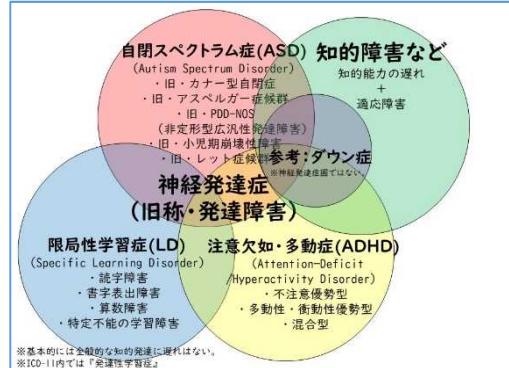


図1：神経発達症圏内の併存症

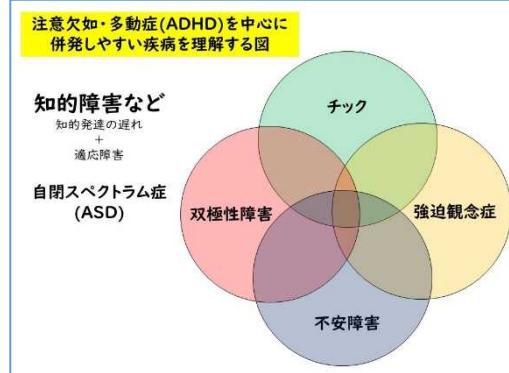


図2：伴いやすい二次的な合併症

ADHDの症状チェックリスト						
注意欠陥	1 いたんはじめたことを最後までやりきれない	-	+	++	+++	
	2 しばしば人の言うことを聞いていないように見える	-	+	++	+++	
	3 すぐに気が散る	-	+	++	+++	
	4 集中力が必要な宿題などをやり遂げることができない	-	+	++	+++	
	5 あそんでいてすぐに飽きてしまう	-	+	++	+++	
多動性	1 よく無意図に行動する	-	+	++	+++	
	2 ひとつのことに熱中したかと思うとすぐにはがすことには気が散る	-	+	++	+++	
	3 動きを頻回して止まらない	-	+	++	+++	
	4 なにをするにもつづきの定着が必要	-	+	++	+++	
	5 ゲームやあそびの時間が止まらない	-	+	++	+++	
友人関係	1 ひとりでいたい気分でいることが多い	-	+	++	+++	
	2 静かに座っているのが好き	-	+	++	+++	
	3 いつもモーターで動かされているかのように動き回る	-	+	++	+++	
	4 すぐにぶつかり合ふ	-	+	++	+++	
	5 他の子をうらがんでいる	-	+	++	+++	
	6 他の人のことをよくする	-	+	++	+++	
	7 他の人に命をはかにする	-	+	++	+++	
	8 ほかの子どもをよくいじめる	-	+	++	+++	
	9 他の子をうらがんでいる	-	+	++	+++	
	10 ほかの子をよくいじめる	-	+	++	+++	
	11 すぐにかしきや起きこす	-	+	++	+++	

図3：ADHD症状チェックリスト

（図4の書籍より抜粋）

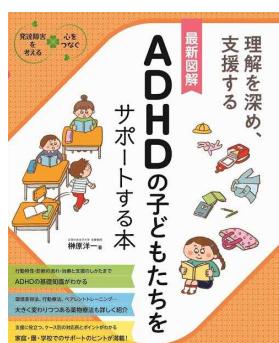


図4：参考文献もこれ、オススメです。

自閉症と ADHD を併発している子の理解に向けて

たろう君はブレーキの故障した車に乗っている様な状態です

たろう君の持っている多動症 (ADHD) は 生まれつきの脳の機能障害が原因です。なので、たろう君自身に「おとなしく振る舞おう」という気持ちがあったとしても、ブレーキ自体が最初から故障しているので、自分にブレーキをかけることはできません (参照: 実行機能障害)。それなので普段、以下の様なたろう君の行動が見られますが、たろう君が「わざと」やっているのではなく、自分の衝動へのブレーキ機能が故障しているためにストップをかけられずに、事故として行動が出てしまっています。

- 手足をそわそわ動かしたり、いすの上でもじもじする
- ジッとしていられない
- 仲良く遊べない (物の取り合いなどのトラブルが起こりやすい)
- まるでエンジンで動かされているように行動する
- 大きな声が絶え間なく出てしまう
- 順番を待てない
- 他人の邪魔をする



たろう君が「オレはダメなヤツだ」と思えば思うほど、二次障害が重くなります

動きが激しくて、めちゃめちゃ元気で打たれ強そうに見える ADHD をもつたろう君ですが、たろう君のもっている多動症 (ADHD) のある子は 非常に傷つきやすく、「自分も周りの友だちと同じくらいにはまあまあできる」(You are O.K. I'm O.K.) という『自尊感情』が損なわれやすいです。そして、それが原因となり「反抗挑戦性障害」や「不安障害」、「うつ鬱(双極性障害)」、「チック症」などの二次障害が引き起こされます。現在、A 君に出来ている「唾吐き」や「瞼シパシパ」、「大きな声の独り言」も二次障害です。「オレはなんてダメなヤツなんだ…」と A 君が思ってしまうような対応をすればするほど、A 君の状態は悪くなっています。



たろう君との接し方：ブレーキの壊れた車が事故（トラブル）を起こさないために

A君の改善に向けての方法は大きく分けて以下の2つです。

- (1) お薬によって壊れたブレーキ機能を補う方法 (お薬を飲んでいる間は、お薬の力でブレーキがかけられます)
- (2) ブレーキの壊れた車でも事故を起こさないように道路（環境）を整えること

ブレーキの壊れている車に乗っているたろう君に「ブレーキだ！ブレーキを踏め！！」と言っても、ブレーキはかかりません。なんて言ったってブレーキが壊れていますから。なので、事前に通るべき道を伝えておくこと (前もって「こう振る舞ってね」とか「今日はこうなっているよと伝えること) が大切です。そして、「おっ、オレも事故を起こさずに運転できるじゃん！」と思えるとサイコー。



逆に、事故を起こす度に「ブレーキ踏めって言ってるだろ!!」という対応は二次障害の原因になります。

保育・幼児教育由来の指導理論/方略は、障害特性に応じた指導・支援理論/方略とは重ならない

¶ 特別支援教育の根幹に関わる大切なことなので、まとめておきます。指導理論や方略について、保育・幼児教育のものを、特別支援学校にそのまま持ち込むと「特性に応じた支援」とは別物になっちゃうよ、という話。

¶ 2001年、2003年の文科省報告を受けて（バックナンバー自閉スペクトラム症①I.前置き参照）、特に自閉スペクトラム症（以下ASDとする）のある児童・生徒への指導の在り方が大きく変わりました。「ASDのある人を教育して健常発達の人に近い状態にする」のではなく、「ASDの特性は先天的な脳機能障害なので、「治す」対象ではなく、健常の人（日本の文化）とASDの人（ASDの文化・特性）が重なり合う部分での共存をめざす」というのが現在のスタンダードな考え方になっています（図1）。

¶ また、指導・支援方略も現在ではASD圏の人への特性に応じた支援を中心として、神経発達症圏（旧・発達障害圏）の人の特性に応じた支援を行うのが基本とされています。

¶ しかし、なぜか特別支援学校の、特に小学部ではこの「特性に応じた支援」と「幼児教育・保育由来の理論/指導方略」が混同されて、結果、「特性に応じた支援」の普及をジャマしています。恐らくの原因是、「幼児教育・保育由来の理論/指導方略」の言葉や理念の美しさで「温かく」とか「笑顔の耐えない」とか「興味を拓げる」とかなのですが…。でも、比較をしてみると双方の重なる部分は少なく、この2つの混同をしてしまうと特別支援学校で用いるべき「特性に応じた支援」が「0」に近くなってしまいます。結果、教育効果は上がりません。

¶ 「健常の人と同じ学習方法」「健常の人と同じ在り様」を目指すのではなく、障害特性の理解に基づいた方法で、「重なり合う部分を活かす」のが、現在のスタンダードとなっています。

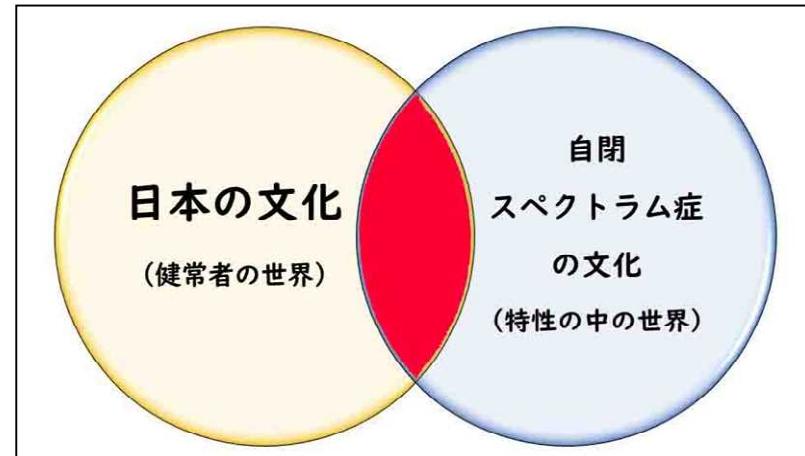


図1：現在の考え方のスタンダード

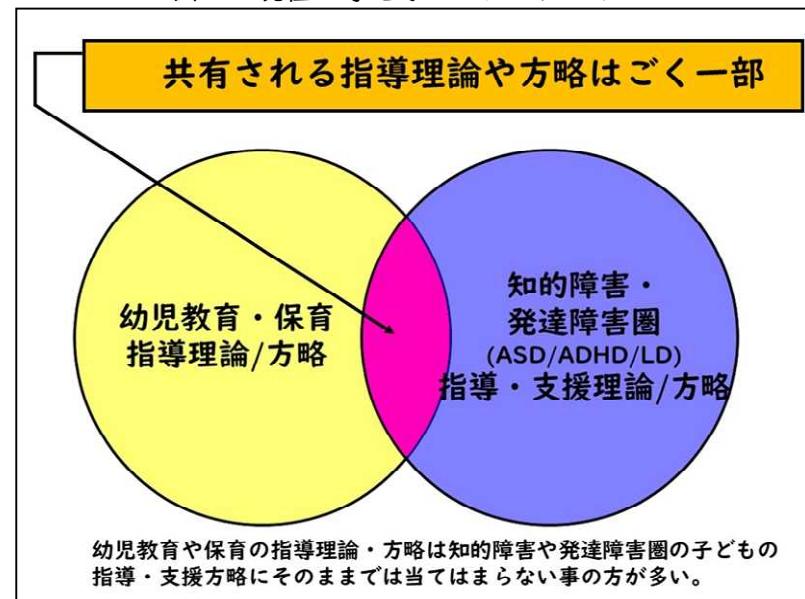


図2：保育・幼児教育の指導 ≠ 発達障害圏の子の指導

✗ 幼児教育や保育の理論方略を知的障害・発達障害圏の理論/方略と混同すると特性に応じた支援は「0」に近くなる。

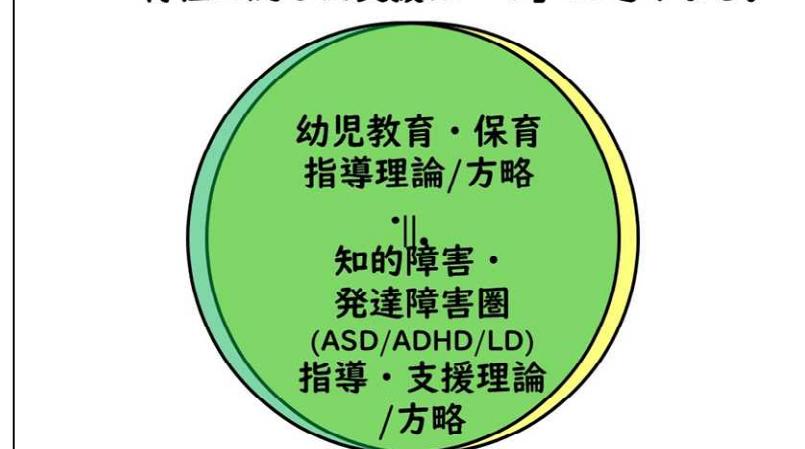


図3：保育・幼児教育理論に偏ると特性に応じた支援が落ちる

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範囲のものとして捉えて下さい。

『再構造化』ってナシダ？ -TEACCH 部資料必須-

『 例えスケジュール表を作る時に、シンボルの抽象度って悩みませんか？

「この子には具体物スケジュール？ 写真カードスケジュール？

絵カードスケジュール？ 文字との対提示スケジュール？ 文字のみのスケジュール？」

…って。また、個数（枚数）なんかに着目しても、

「1日分は多すぎるかな？ 半日分なら分かる？ 3行程分？ 1枚カードだけならオッケー？ めくり式だったらいいけるかな？」

なんて考えることはありますか？

『 構造化って物理的構造化・活動の構造化・時間の構造化・ことばの構造化…等々の種類がありますが、

- ・ただ単にパーティションを置けばいい
- ・ただ単に黒板にスケジュールカードを貼れば良い、運動会の行程表の1枚プリントを作れば良い
- ・ただ単にワークシステムを活用した国語・算数の個別の時間を設定すれば良い

…から（そのはじめの一歩を踏み出すことも大切だけれど！！）、一

歩個別化を進めて、「その子が誰の手も借りずに、自立して活用できる仕様にすること」が「再構造化」です。その為にはその子の実態を把握し、再評価し、さらに再構造化するというプロセスを、その子の「自立度」が最大限に達成されるまで繰り返していきます。そして、TEACCH の手法ではその対象は

- ・スケジュール
- ・ワークシステム

になります。（取りあえずは朝の会の一斉提示の「予定カード」から見直してみてはどうでしょう…。）

『 具体的な手順は以下の通りになり、その為には上記図の手引きが必要です。

1. 「スケジュール」であれば

- ① その子が現時点でスケジュールをどれくらい自立的に活用できているか？を観察する。
- ② スケジュールの手助けをどの程度必要としているのか？活動の切り替えの為に他に入っている支援は何か？などを2—3回の授業で把握し、評価する。
- ③ 本書内のスキルエリアのどれに当てはまるのか。視覚的な強調の度合いを上げる、好きな色や絵を使う、本人にとって意味あるものだという子とを伝えるなどの再構造化を行う。

2. 「ワークシステム」であれば

- ① その子が現時点でスケジュールをどれくらい自立的に活用できているか？を観察する。
- ② ワークシステムの手助けをどの程度必要としているのか？活動の切り替えの為に他に入っている支援は何か？などを2—3回の授業で把握し、評価する。この際、本書内の「自立度チェックリスト」を使用する。
- ③ 本書内「スキルエリア」の再構造化欄を参照にして、再構造化を行う。

※ 目標は対象児が最も自立して活用できるワークシステムを考案することである。



PECS フェイズ1からフェイズ4までの概要

4エントリ

- ① 自発的に渡す
- ② 距離を離し、種類を増やす
- ③ 離れた所のカードを選んで、離れた人に手渡す
- ④ 2語連鎖(要求文・叙述文・属性)

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

自発的に渡す段階が先で PECS フェイズ①(選ぶのはフェイズ③)

「クラスで一番発達が緩やかな児童にコミュニケーションを教えてあげたい！」と特別支援学校の先生なら誰しもが思いますよね。まずは「トイレサイン」と「トントン、サイン」を入れて、その次は絵カードを選択することを教えていこうかな…なんて。でも、実際はなかなか難しくて、「どれを食べたい？」と、子どもが幾つかのカードから選んでも「本当にコレでいいの…??？」と聞き返したくなるような選び方や選んだ結果だったり、いつまで経ってもクレーンが取れずに「絵カードも教えているのにな…」と学習成果が日常生活の中に般化・馴化しなかったりします。

「何で上手くいかないのかな…」と僕も紐解いてみたのが図1の PECS の本です。PECS、PECS とは聞くけれど、あんまりよく知らないんだ、実は…という人、必見。これから何回かは PECS 特集です。



図1：PECS の入門書

PECS フェイズ①

- 絵カードを導入する事前の発達段階って???? -

○何らかの方法で自分の好きな物を明確に指示する行動ができること。
 ○何らかの方法で自分の嫌いな物を遠ざけるような行動ができること。
 ○PECS の最初のステップでは…(中略)…前提となるスキルとして、…(中略)…子どもが摸倣できるようになったり、「何が欲しいの?」「これは何?」等の質問に答えられるようになってから、自発的なコミュニケーションに取り組むのが一般的である。

→ どういうことかというと、3項関係注視（モノー自分一大人）を経て、命名課題（モノには名前があるという理解）を通過していることが望ましいということ。摸倣は自閉スペクトラム症の児童は苦手な場合も多いので、「先生の働きかけを見て、何かアクションを返せるか？」程度の理解だと思われます。

- 「1番最初のカード」になり得る強化子の選定のコツ -

○以下の方法で強化子のアセスメントをすること。（※強化子をちゃんとアセスメントするのは重要）

- ①すぐに消費されるような（すぐに溶けてなくなるとか、時間で終わるとか）強化子か、コレクションしたくなるような強化子をリストアップし、優先順位を付けること。
- ②強化子を得るのにその子がどれだけの努力をするのかを記録し、順位を付けること。

○強化子が決まったら一定期間、それを与えないこと。（←家庭との連携が必要ですよね。）

- ファーストステップは「差し出すこと」。「選ぶ」はフェーズ3でかなり先の課題だった！？ -

✗ 禁忌事項：教員1人 対 子ども1人でトレーニングを行うと「どれにするの?」「カードちょうどいい」といった「教員の出すプロンプト（手がかり）待ち」の形でカード交換のスキルが固まってしまう。

○正しい方法：教員2人 対 子ども1人の体制で初期トレーニングを行い（目安：フェーズ2で「歩いて離れた先生に持って行けるようになるまで」です）一人の先生は交換物（強化子）を提示する役、もう一人は子どもの後ろから肘をつつく等してカードを取るプロンプトを出す役を行う。朝の学習の時間とかならできそうですね。自活の個別とかだと逆に1人に2人はつけないから不適だと思います。

『本号では、PECS フェーズ①について紹介をしました。フェーズ①は絵カードを使って、「自分から要求することを教える（自発的にカードを渡すことを教える）段階」でした。『絵カードの導入』のファーストステップといったらカードが見分けられて、「どれ？」って言われたときに選べること…みたいに捉えていることが多いですが、それはフェーズ③でかなり先の課題になります。自分から差し出せること、差し出すために自分から大人に近づいていくこと（フェーズ②）が最初の一歩。僕自身、なんで今まで絵カードの導入が上手くいかなかったのかのヒントを得た、そんなフェーズ①でした。

PECS フェイズ②【距離を離し、種類を増やす】

『さて、前号では「絵カードの導入の手前と初期の導入の仕方」に着目をして、PECS フェーズ①について紹介をしました。PECS におけるフェーズ①は絵カードを使って、「自分から要求すること」「自分から手渡すこと」を教える段階でした。もう、フェーズ①の時点から捉え直しが必要でした。だって私たちは「絵カードの導入」といったら「見分けられて、「どれ?」って言わされたときに選べる」みたいに捉えていることが多いですからね（でもそれはフェーズ③でした）。さて、本号はフェーズ②について。

PECS フェイズ2

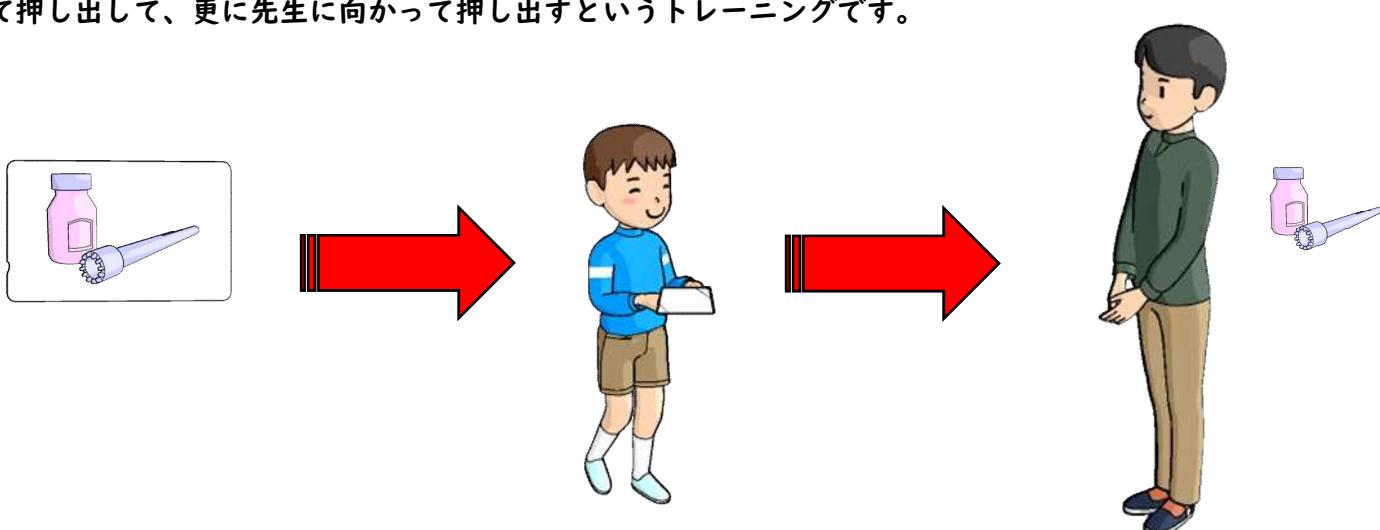
『「絵カードを自立活動の時間に教えたんだけど、自分から持ってきてくれないんだよなー」とか、「結局、サイン言語やクレーンだけで、カードは今や教室の飾りと化してるな…」とか、「絵カード上手くいかない感」を感じたことってありませんか？ 僕は結構頻繁にこの手の「手応えの無さ」に直面してきました。上手くいかないな…と。フェーズ2はまさにこのトレーニング段階です。そして、またしてもコツは「先生が2人がかりでやる」こと。具体的に言うと、離れたところにいる先生にカードを持っていくトレーニングの際に、もうひとりの先生が背後霊になって、腕やら背中やらをツンツンつついで、

「ほら、3メートル離れているけれど、渡してきなよ。シャボン玉セットをくれるよ、あの先生。」

ってすることです。このフェーズ2の段階では「絵カードを選ぶ」ことは問いません。「絵カードを持って大人に近づくといいことがあった」をひたすらに積み重ねるというトレーニングの段階です。

『そして、この段階から絵カードを増やして「PECS ブック」というものを使い始めます。絵カードを増やす際にはカテゴリーが違うものを増やしていくことがコツだとされています。例えば食べ物ばかりにしないとか。例えばおもちゃばかりにしないとか。例えば遊具ばかりにしないとか。ちがったカテゴリーのもので複数枚にカードを増やしていく。』

『この段階の到達目標は、「離れたところにあるカード」をとって、離れた先生に渡すことです。これはタイトルの2つが上手にできるようになってからですが、これも先生が2人一組になって背後霊の先生がブックに向かって押し出して、更に先生に向かって押し出すというトレーニングです。



※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

PECS フェイズ③：選んで、手渡す

¶ フェーズ②は以下の内容について学ぶ段階でした。

- (1) 1枚のカードについて、離れた大人にカードを自分から手渡して要求を伝える。
- (2) 1枚のカードについて、離れたところにあるカード自分で取って、それとはまた違う離れた所にいる大人にカードを手渡して要求を伝える。

¶ フェーズ③では以下の内容について学ぶ段階です。

- (1) カードを「好きなもののカード」と「嫌いなもののカード」の2枚に増やし、「好きなもののカード」を選んで、手渡して要求を伝える。
- (2) 嫌いなものがいるカード群から一番要求したいものを選択して、手渡して、要求を伝える。
- (3) より抽象度の高い絵カードへ移行していく。

¶ 以下に(1)から(3)についてのトレーニング方法について順番に解説していきます。

段階(1)『カードを「好きなもののカード」と「嫌いなもののカード」の2枚に増やし、「好きなもののカード」を選んで、手渡して要求を伝える』のトレーニングについて

この段階ではまず、①子供が欲しい物（もらうと喜ぶ物）と②子供が嫌いなもの（差し出されると怒るもの）の2つをカードにしてトレーニングを始めます。例えば①子供が欲しいものとして「麦チョコ」、②子供が差し出されると怒るものとして「梅干し」のそれぞれカードと実物を用意し、子供にカードと実物のつながりについて学習させます。同時提示した際、提示する先生の指差しの支援は厳禁です。子供が自発的に好きなもののカードを選択して、手渡すことの正答率が100%に近づいたらこの段階を通過とします。

もしうまく行かない場合には、以下のように手がかり刺激（プロンプト）を増やします。

- A. 2つのカード間の色や形が明らかに違うものにする。
- B. 2つのカードの背景の色を違うものにする。
- C. 2つのカードの大きさに違いをつける。

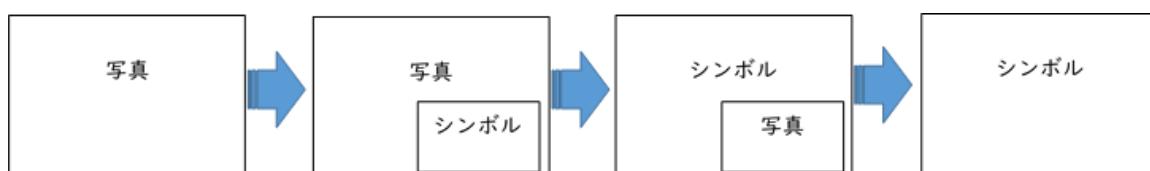
但し、以上のプロンプトはできるだけ早くなくしていく（フェーディング）することが推奨されます。

段階(2) 嫌いなものがいるカード群から一番要求したいものを選択して、手渡して、要求を伝える。

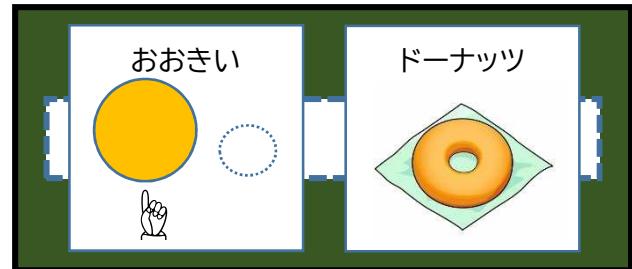
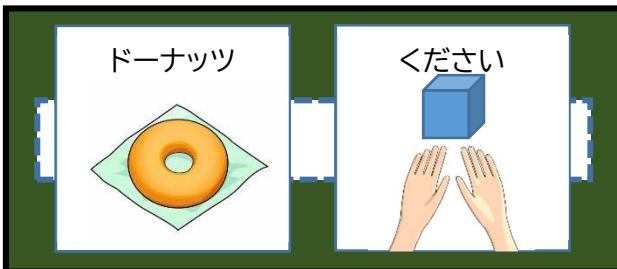
- ① まず、嫌いなものがいるカード群から「1枚取っていいよ」と伝える。
 - ② カードを受け取ったら、次に「オッケー〇〇ね。この中から持つていっていいよ」と、カードに対応した複数の具体物を提示して、その中から手渡したカードと同じものが取れる。
- ※ エラーが出た場合には「カードと同じものしか交換できない」ことを理解させる。

段階(3) より抽象度の高いカードへと移行していく。

以下のような段階で写真とシンボルを同時提示して、段々とシンボルを大きくしていく。



PECS フェイズ④：2語連鎖（要求文・叙述文・属性）



離れた場所にあるカードを取って、離れたところにいる人にもっていくことができるようになったら、フェーズ4に進んでいきます。フェーズ4は文を作る段階です。1つのカードによってのコミュニケーションは例えば、「ラムネ」や「ラーメン」といった単独の要求を伝えることはできましたが、例えばそれが「これ、ラムネ？」という疑問文の意味合いのカードなのか、「ラムネ食べたね」という過去を表すの意味合いのカードなのか、「これは美味しいラムネ！」と不満を表すの意味合いのカードなのかは分かりません。2語連鎖=2つのカードを合わせて文を作ることができるということは、「伝えられる世界を広げる」ということでもあります。

このレッスンの順番は以下の通りです。

①「ください」のカードを貼っておいた文ストリップに、子どもが欲しい物のカードを貼らせる。(もちろん子どものとても興味在る物が望ましい。というか、それ以外無いでしょ。)

②文ストリップ全体と物を交換する。(グダグダ説明しない。手早く渡す。「これ、めんどくさい」と思わせない。)

③一つ一つのカードを共同注視して確認しながら交換する。(いやあ、コレ便利でさあ…みたいなニュアンスで。)

④学習が進んできたら、「○○を」「ください」と2つのカードを分解して、伝える。

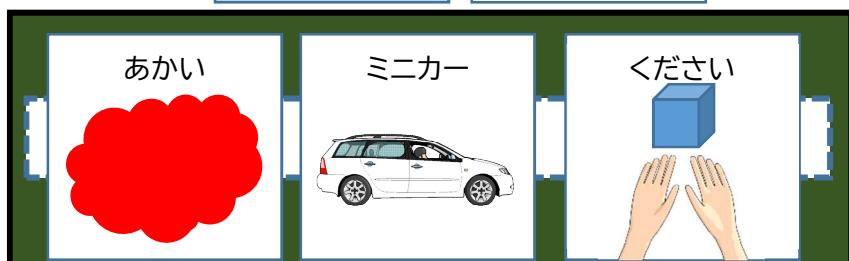
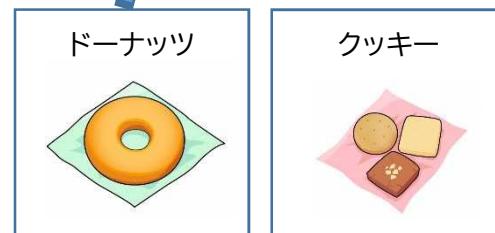
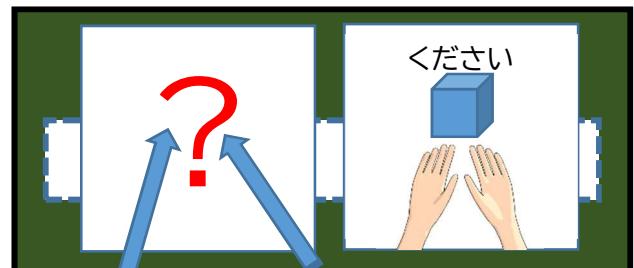
⑤さらに学習が進んだら「属性」について、子どもが興味のある物を使って学習を進める(ドリル的にやっても効果は見込めない)

-属性を理解するということ-

「りんご」や「ばなな」などをマッチングする場合は見た目や味などがほぼ一緒の物をマッチングするということになりますが、例えば「やさい」とか「どうぶつ」とかの理解は「りんご & ばなな & みかん =『やさい』という属性」とか、「犬 & 猫 & ブタ=『どうぶつ』という属性」の理解になります。

-「色」を理解しているということはどういうことか?-

上の「属性を理解するということ」に関連してですが、「色」を教えるときに、カードを使って教えると、そのカードを使ったときのみ「色が分かる」という理解の到達点があります。注意が必要なのは、「色が分かる」という段階は幾つかに場合分けができる、①カードとカードのマッチングとして分かる。②音声言語とカードの対応で分かる。③例えば「赤」というカテゴリーがどんなものを使っても分かる…などの場合があります。



キャリア教育

8 エントリ

① 「キャリア教育」は相性抜群のトッピング!!

② 生涯 84 年一貫教育

③ 人は同じものを見ても、違うように意味づける
-先生はガードレールのようなコーチングを-

④ 次世代の先生像
-「子どもの内面を一緒に掘り下げる」先生に-

⑤ よくいう「主体的」ってのは『考えてから表現する主体性』
のことなんだ

⑥ 0.001%の自立を 0.0011%の自立へと高める
-「外側」から見える『成長』と「内側」の見えない『成熟』-

⑦ 興味・関心の拡がり⇒やってやって！⇒見て！見て！

⑧ PATH 『幸せのイチバンボシ』に向かって

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

「キャリア教育」は相性抜群のトッピング!!

-学習指導要領とキャリア教育の「関係」-

¶ アナタは「丸亀製麺」には行ったことがありますか？春先の期間限定で出る「あさりうどん」（3月10日くらいに毎年メニューに追加される。対抗して「はなまるうどん」は「はまぐりうどん」を出してくる）がめっちゃ美味しいのですが、それはいいとして、右の図1は丸亀製麺の「素うどん」です。当たり前ですが、丸亀製麺のメニューのメインは「うどん」であって、サイドメニューとして「天ぷら」があり、「ところ」があり、「薬味」があります。この主役と名脇役の「関係」が「学習指導要領（主役）」と「キャリア教育（名脇役）」にも言える…というところからキャリア教育の理解を始めています。

¶ 「キャリア教育」というと、平成23年1月の中教審答申『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』や『キャリア・プランニングマトリクス』の4領域（人間関係形成能力・意思決定能力・将来設計能力・情報活用能力）が有名ですが（コレが出てくるだけでため息が出ますよね…www）、実はこれらは学習指導要領の内には記載されていません。つまり、学習指導要領とキャリア教育は同居・共生してないんです。赤の他人同士なの。

¶ どういうことかというと、「学習指導要領」は言うまでもなく、教育を行う上での木で例える「根幹」の部分。先の話で例えれば「うどん」そのものです。一方で、「キャリア教育」はというと、枝葉の部分であり、「うどんに練り込まれているもの」ではなく「主要なトッピング」扱いのものです。以上が「学習指導要領」と「キャリア教育」の「関係」についてです。

☞NEXT -キャリア教育の「役割」について-

¶ 次はキャリア教育の「役割」についてです。右の図2は「キャリアスイッチ」と呼ばれるもので、これがキャリア教育の役割を理解するのに一番わかり易いのですが、キャリア教育は学習指導要領に沿って立てられた目標を、別の観点から見られるようにする、カメラアプリに付いている「画像フィルタ機能」のようなものです（図3）。学習指導要領に沿った目標を「キャリアスイッチ（図2）」を押してフィルタをかけると、「盛られた加工画像（目標）」が出てくる…そんな感じ。じゃあ、実際「盛られた加工目標が出てくる」とはどんな感じなのよ??? （☞ウラヘ）



図1 「関係」としては「うどん」と「トッピング」に似ている



キャリアスイッチ （東京都教育委員会2010）

図2 「キャリアスイッチ」



図3 「役割」としては「画像フィルタ」機能に似ている

『キャリアスイッチ』を押してみよう!!

『さて、次に具体的に例を挙げて「キャリアスイッチ」を押すと目標がどのように変化をするか?を見ていきます。例に挙げる単元は、

生活単元学習「小学部の玄関にベンチをつくろう！」

とし、対象学年を小学部6年生にしてみます。

■単元設定の理由（仮定）

A君（仮想）が「帰りのデイさんを待っているベンチに僕も座りたいんだよ！」と怒り出したところから単元は始まります。「ベンチが足りないから下級生に譲らなきゃいけないよ！」「A君は大きいからA君が座るとみんな座れなくなっちゃうよ！」とみんなはA君を諭したが、A君はこう続けました。

「だって、座れてない下級生だって居るよ！」

「僕が大きいんじゃない。ベンチが小さいんだよ！！」

その時にCさんがこう言いました。

「だったら6年生でベンチをもっと作ればいいんじゃない？」

こういった子どもたちの願いから、本単元は始まりました。

■単元目標

○ 玄関でデイ待ちをする為のベンチ3台を力を合わせて作り上げる。…（＊1：「元画像」に当たるもの）

『では、早速（＊1）の普通の単元目標に「キャリアスイッチ」を押して、目標を盛ってみることにします。

①「コミュニケーションスイッチ」を押してみると…

・下級生から丁寧にヒアリングをしながら、下級生にも使いやすいベンチを作ることができる。（加工されて出た下位目標①）

②「自己決定スイッチ」を押してみると…

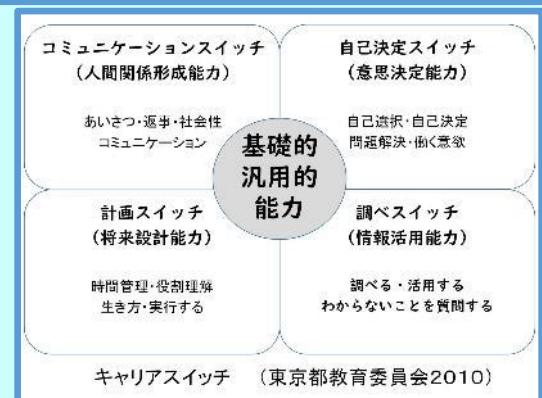
・ベンチ作りの役割などをみんなで相談・分担し、責任をもって活動することができる。（加工されて出た下位目標②）

③「計画スイッチ」を押してみると…

・3台の完成目標や、1ヶ月後に下級生を招待して行う「設置完了式」を目指して、タイムスケジュールを自分たちでも確認しながら活動することができる。（加工されて出た下位目標③）

④「調べスイッチ」を押してみると…

・「You Tube チャンネル：誰でもできる DIY」を活用することができる。（加工されて出た下位目標④）



（再掲載）図2

『この様に「キャリアスイッチ（図2）」を押すと、上位の単元目標自体は何も変わらないけれど、「キャリア教育のフィルタ」がかかる『下位の加工目標』が、大元の単元目標の下に「盛られて」出てきます。（＊キャリアの視点を取り入れるからといって、大元の単元目標が変わるものではないという理解が超重要!!）つまり、通常の目標にキャリアの観点からの目標を盛って「追加」するのがキャリア教育の「役割」なのです。

『さてキャリア教育の「役割」は分かったけれど、でもでもここで素朴な疑問。「せっかく1つにまとまっている単元目標を、なんでわざわざ違った観点で見て、煩雑にもなり得る下位目標を追加しなきゃいけないのか？」。フィルタかけるのは面倒ですよね。指導案を書く際のやること増えますよね。…まあ伏線の通り、天ぷらや薬味が有ると、うどんがさらに美味しいくなるという「関係性」だからなんだけど…。えっ、「素うどん」でも「そこそこ美味しい」って？すごく良い観点ですねー。そうなんです。素うどん（学習指導要領）だけでも「そこそこ美味しい」んですよ。…次号へ続く！』

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

生涯 84 年一貫教育

～ 学習指導要領に足りないもの、キャリア教育が補うもの① ～

¶日本人の平均寿命って男性が 81 歳で、女性が 87 歳なんだそうです（残り何年ですか？（笑））。これが「平均」って!!!…で、性別をひっくりめると 84 年。日本に暮らす人は平均 84 年の人生を「一生感動。一生青春。」するんです（図 1）。でも、84 年という時間はとても長いので、乳幼児期（0～5 歳）、学童期（6～12 歳）、思春期（13～18 歳）、青年期（19～39 歳）、壮年期（40～64 歳）、高齢期（65 歳以上）といった「節目」を設定して、人生の段階を捉えたりしますよね。



図 1 「節目」なく続していく 84 年

¶さて、学校教育、特に特別支援学校においては一般的に「小学部（本校ではさらに「小低」・「小高」）」、「中学部」、「高等部」という「節目」に分けていますよね。実はこの「節目の設定」にメリットとデメリットがあるというところから副題の「学習指導要領に足りないもの、キャリア教育が補うもの」が見えてきます。¶まず、「節目」のメリットについてです。学部や学年の「節目」があることによって、ある程度のまとまりをもった「ライフステージ（生活年齢に応じた段階）」を意識することができます（図 2）。例えば「小高さんになったらチャイムで動けるようになろうね」とか、「中学部に行ったら腕時計をしようね」等々。

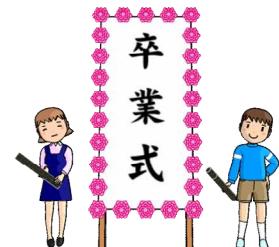


図 2 「節目」の意識にはメリットも沢山

¶一方で、「節目」にはデメリットもあって、本来的には切れ目無く続いている子どもたちの生活を分断して、急な変容を強いてしまう側面もあります。例えば「小高になると厳しくなる」という保護者間のうわさや、「中 1 ギャップ」、高等部に入ると急に礼節を意識し始める…などが挙げられます。この「節目による分断」が学習指導要領の（学校教育の）一つ目の「弱点」です（図 3）。

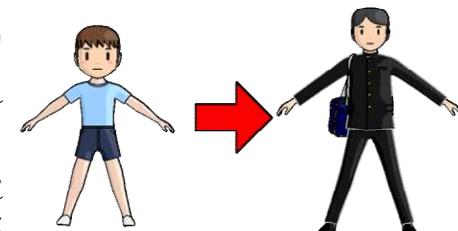


図 3 「節目」のデメリット。「分断」

¶また、第 3 の観点からになりますが、私たちの肌感覚として、教員間でも「小低の先生」と「小高の先生」、「中学部の先生」、「高等部の先生」には考え方の違いを感じることが少なくないですよね。もっといえば、学年団でも…。これは大人サイドですが、「学部」や「学年」という「節目による分断」のデメリットがそこもあります。



図 4 キャリア教育は「トッピング」



¶さて、この「学習指導要領の弱点」に当たる「節目による分断」を補うべくして、満を持して「キャリア教育」が登場します（図 5）。キャリア教育の長所は「節目」を越えて、教育内容の系統性（順序を追って積み上げていくこと）や一貫性（教育内容が迷走しないこと）を補う下位目標（前号参照）を出せるところです。キャリア教育を取り入れることで 12 年間（もっと言えば 84 年間）という長い時間軸を見渡して、「節目による分断」という学習指導要領の弱点を補うことができます。

¶最後に前号の内容も含めてまとめます。日々の授業は「学習指導要領」の内容のみで十分に回ります。「素うどん」だけで「そこそこ美味しい」のです。しかし「キャリア教育」というトッピングをすることで、「節目による分断」という「学習指導要領の弱点」が解消されます（図 4）。物足りなさが解消されて、「とっても美味しい」なるわけです。具体的には右の「キャリアスイッチ（前号参照）」を使うことで、節目を越えた視点（下位目標）が得られます。（図 5）

図 5 キャリアスイッチ（再掲載）

人は同じものを見ても、違うように意味づける

～ 学習指導要領に足りないもの、キャリア教育が補うもの② ～

¶ 例えば、同じ研修を受けたのに「いやー、為になる研修だった」という人もいれば「あんまり良くなかったな」という人もいますよね。学生の時、介護等体験を受けた後に「障害のある子の教育って奥深いし、興味深いな」とて終わった人もいれば、「いやー。オレには向かんわ」とて言っていた友人も正直いましたよね。また、子どもたちにとっても、交流会の後に相手校のペアの友達の率直な感想を聞くと、「もっと仲良くなりたいと思った」という子から「怖かった。もう嫌だ…」という子までいるのでしょうか。要するに人って体の外側では同じ経験をしながらも、体の内側では人それぞれに違うように価値付け、意味づけ、

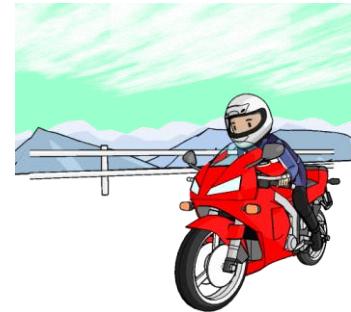


図1キャリア教育は「ガードレールづくり」

方向付け、重み付けているものなんですよね。今回はこの波線部分の理解から学習指導要領の弱点②を紐解いていきます。

¶ 「あいさつをしっかりしなよ」「勉強は一日3時間以上しなさい」「下級生に優しく」「からだをコツコツと鍛えなさい」などなど。先生であるアナタもこういったことを小学校、中学校、高校の教育の中でたくさん言われて大きくなってしまったのではないでしょうか。要するに「ああしろ、こうしろ」と誰かがアナタに言ったことをルールやマナー、社会の仕組みとして受け入れて、当時の行動を形作っていた側面があるということですね。言い換えれば、自分でない、誰かの外発的な動機付けによって自分の行動を形成していたんですね。で、今のアナタは元気な声であいさつをしていますか？ 勉強を一日3時間以上積み重ねていますか？ 後輩に優しくしていますか？ からだをコツコツ鍛えていますか？ …えっ、しなくなっちゃったの？ ? ナンデ？ ??

¶ 前の学習指導要領までの大きな欠点だったのが、子どもが「なぜそれをするのか？なぜ学ぶのか？」を考えることなく（考える機会少なく）、知識や技能を一方的に「詰め込む」ことだった！…ということは、どこかで聞いたことがあると思います。そして、当たり前ですが、人間は意味も価値も見出していないことは継続させにくいです。これこそが学習指導要領の弱点その②。そして、今回の学習指導要領では、一つ一つの学習を「意味づけや価値付け、ものの見方・考え方まで伸ばしていく」ことや、「こうやって生きられると良いよね」という「特別の教科道徳」の重視（←とてもザックリだけど…）につながったんです。そして、新指導要領作成段階でそれに大きく関わったのがキャリア教育の「キャリア発達」という考え方です。

¶ 一回話しを冒頭に戻しますが、人は同じ経験をしても価値付けや意味づけ、方向付け、重み付けは十人十色でしたよね。考え方によっては悪い方向にそれがされちゃう場合もありますよね。例えばたくさんの経験を蓄えて東京大学や京都大学を卒業しても、その経験を悪い方向に使う人だって少なからずいますよね。そこで「キャリア教育」が登場します。「自己実現」に向かうことを動機付けにして、子どもが経験から導き出す価値付け、意味づけ、方向付け、重み付けにガードレールを付けていくイメージ（図1）です。少し理屈っぽい話しになってしまいますが、ここで定義を確認してみましょう。

☆「キャリア教育」とは、一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てるこことを通して、キャリア発達を促す教育（中央教育審議会 2011）

☆「キャリア発達」とは、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程

¶ 「キャリア教育」というとどうしてもキャリアプランニングマトリクスの「4領域」が有名ですが、定義を読み解くと実は「自分らしい生き方を実現」に向かって子どもが「意味づけ」や「価値付け」、「方向付け」、「重み付け」をしていくのに寄り添いながら、子ども自身が自立に向けての基盤となる能力や態度の形成の「意味」や「価値」、「方向」、「重み」を見いだしていくことをアシストする、ガードレールを付けてあげることこそが大切なことが分かります。だから「乃木坂46に入りたい」や「小栗旬と結婚したい」、「100億円稼ぎたい」とかという一見途方も無い夢やねがいも、「自己実現の目標」としてはステキな尊重すべきものなんですよ。

誰だってそう キミだってそうなんだ。

『突然のミスチル感…w。余談ですが、先生であるアナタにとってもこの価値付けや意味づけ、方向付け、重み付けは依然として大切なんだと思います。あなた自身も意味も分からずに行っている事ってないですか？国語・算数（発達の仕組みも知らないままに何となくパネルシアターをしてるとか）や自立活動（ペグ指し・プットインとか）、遊びの指導（ブランコばかりで良いの？とか）、生活単元学習（散歩や調理、滑り台に何の意味があるの？とか）などで意味や価値をあまり見いだせずに、ベテランの先生もしているからそれに習って…していること、実はたくさん有るんじゃないかなと思います。で、ベテランの先生に聞いてみても、答えは曖昧なまま…。つまり、実はベテランの先生達も初任に近い先生達も、相当数の人がその意味や価値や重みを知らずに詰め込んでる部分があると言うことなんです。自分が先生として子どもにしていることの意味や価値をもっと知って、進むべき方向やその重みを更に感じられるようになると、アナタ自身が仕事に向かう姿勢がもっともっと主体的になっていくかもしれません。平たく言うと「こうすればいいんだな」って自分自身が「納得」してできていることがまだ少ないのでしょうか？意味や価値、重み、方向性が見いだせていることには動機付けができる、継続しやすいですからね。そしてそれこそが、新学習指導要領の評価観点「主体的に学びに向かう力」ってやつなのです。

補足コラム

「外側に飛び抜けた知識や技能をもつ人」=「内側に相応の成熟をもつ」とは限らない

先日、個人的にショッキングなニュースが有ったのですが、2年前に夏の甲子園で優勝した花咲徳栄高校の当時の野球部キャプテンが強盗致傷の罪で逮捕されました（ボクは栄野球部のブラバンの大ファンなのだけれど…）。その時にボクは「人にとっての『成長』って一体何なんだろう？」とすごく感じました。「外側の飛び抜けた技能をもつ人」が「内側に相応の成熟をもつ」とは限らないんだなあ…と。でも、落ち着いて考えてみると、飛び抜けた知識や技能をもつのに、「なんか幼稚だな…」という人ってテレビの中にもいっぱいいますよね。例えばだけど政治家とか。ウサイン・ボルトとか。沢尻エリカとか。理由も付けずに「あーしろ、こーしろ」と育てると、外から見える知識や技能は積み重なって『成長して』いくけれど、「なんで自分はそういうのか？」とか「自分の選択した行動の意味や価値、重み」を感じながら生きていくというような『成熟していく』ことって成されにくいんだなあ…と。

そうなるとやっぱり「どうしてそう考えるの？」「どう感じた？」「次はどうすれば良いと思う？」という問い合わせが有る授業って大切だと思うし、自分に引きつけて考えれば、小説とかを読んで、自分自身と対話しながら自分の在り方を模索していくのも、これから自分の成長にとって栄養になるのかな…なんて思います。まあ、そんな時間もないのだけれどorz…。

次世代の先生像

-「優しい」先生ではなく、「子どもの内面と一緒に掘り下げる」先生に-

¶教師にとってキャリア教育で大切なことは「一方的に詰め込むこと」ではなく、子ども自身が「考える」活動の中で意味づけ、価値付け、重み付け、方向付けていく営みを、まるでガードレールづくりをするかの様に導くことだということは前回まで触れました。本号は「じゃあ、どんな先生で在れば良いのよ?」ともう少し掘り下げてみます。

¶「体罰はダメだ」「強い指導はダメだ」と特にスポーツ界を皮切りとして、指導者の在り方(コーチングの仕方)が変わってきていますよね。昔の強豪校は鉄拳指導、鬼監督が右向けど言えば右が当たり前でした。昨今では青学駅伝部の原監督や青森山田高校の黒田監督、高校野球の故・小枝監督(図1)など、「スポーツを通しての人格形成」を重んじる監督達がスポーツの成果を出しながらも、子どもたちの人格教育も同時に成功しています。これってスポーツの技能だけに留まらない「ガードレールづくり」に当たるのだと思います。また、少し前に話題になった「反省させると犯罪者になります(図2)」を読みましたが、一方的、詰め込み的な反省を促すと「反省の技術」は向上するけれど、反省すべき事への自分の掘り下げや意味づけ、価値づけという本当の意味での教育的効果は薄いという内容でした。

¶さて、教育現場ではどうかというと「体罰NG」「強い指導NG」は分かったけど、「じゃあ、何が正解なの?」という本質が伝えられないように感じられませんか?結果、「個々の解釈」が横行して、「ひたすら優しい先生肯定論」とか「一定の体罰肯定論」とか、空中分解気味になっているように肌感覚では感じています。

¶話題は何度もブーメランのように戻ってきますが、「考えること無しに、一方的に教え込む」と「意味・価値・重み・方向」が付かず、教育効果が上がらないのが問題で、それが今回の学習指導要領改訂の目玉でもありました。つまり、これからは「子どもにめっちゃ考えて」もらわなくちゃダメなの。そして、自分のもっている知識や技能をフル回転させて「めっちゃ考えた」先に「意味づけ・価値付け・重み付け・方向付け」を「望ましい方向」にしていくように、先生は人知れず夜な夜なガードレールづくりをするようなコーチングしていくことが求められているんです。逆から言えば、ただただ優しくして、生徒が意味づけ、価値づけ、重みづけ、方向付けに至らなかったり、失敗したりして崖から谷へと落ちていくのを、見て見ぬ振りをしながら優しいだけで何もできない先生じゃダメなの。基礎的な学力

の形成とそれを元手に考えること・選び取ること(思考・判断)、その先の主体的な表現のある授業づくり。これらは新しい学習指導要領には明記されていて、今までのキャリア教育の話ともつながっています。

¶また「意味づけ・価値づけ・重みづけ・方向付け」ができるくらいまでに「考える」ためには、自分や他人との対話の中で内面を掘り下げていくことが有効で、それがまさに「主体的・対話的で深い学び」です。自分と、他人と対話する中で知識がくっつき、大きくなり、経験とつながり、意味・価値・重み・方向が付いていく(図3)。先生はもちろんその「他者」のキーマンです。

¶まとめますが、「一方的にやらされ、脅され、詰め込まれる教育」の時代は過去のものとなりました。でも、次のビジョンを明らかに掴んでいる人はまだ少ないように思います。新学習指導要領、キャリア教育を紐解くと「子どもの内面と一緒に掘り下げながら、確かな知識・技能・経験を付け(基礎的な学力は大切だよ!)、それを元手に思考・判断し、主体的な表現につなげて、良い方向性を付けていく先生」が「次の世代の先生像」だということが見えてきます。



小枝 守
侍ジャパンU-18前監督
元大日本野球連盟監督
「技で人は動かず、心が人を動かす」

小学校の技術だけ教えて、甲子園に出ようが意味はない。
もちろん行動と苦難で、社会で通用する大人へ導く

名将の人間育成論

図1



反省させると
犯罪者になります

「反省文」と「しつけ」は
なぜダメなのか?

現場から生み出された
「本当に効果的な更生メソッド」

新潮新書 新刊

図2



図3

桑ピヨンのBlogスクール

『主体的』

-よくいう「主体的」ってのは『考えてから表現する主体性』のことなんだ-

『生涯に亘っての社会的・職業的自立に向けた資質の育成をめざす「キャリア教育」の理解を進めていく上で、「主体的」ということばの理解は欠かせません。なぜなら前号でお伝えをしたように人生の意味や価値、重みや方向性を、「考えて」「選び出して」「表現する」のは他でも無い「ワタシ自身」なのですから。

『さて、遠回りをしてから本題に入っていきますが、「暮らすこと」や「働くこと」って問題解決の繰り返しだと思いませんか？「夏休み明けの生活単元どう展開しようか？」、「体制の厳しい今日をどう切り抜けようか？」、「Aくんの問題行動をどう解決していこうか？」、「バスの件を保護者にどう伝えようか？」、「Bさんがブランコから落ちた！」「今日の夕飯何にしよう？」「週末はどこに行こう？」「新型コロナウィルスへの家族での対応はどうしよう？」などなど。その一つ一つを、私達はもっている知識（知っていることや経験則）と技能（スキル）を元手に考えて（思考）、決めて（判断）、他人に伝えて（表現）、乗り切っていますよね（図2）。「もう、全てを投げ出して2週間くらい石垣島に逃げたい！！」「今日は仕事をズル休みしてスーパー銭湯でゆっくりしたい！！」って思っても、そっちには行かずに、歯を食いしばって職場に来ますよね。

『知的障害特別支援の教育課程は「暮らし上手・働くこと上手になるための教育課程だ』と言われます（今回の学習指導要領改定では通常教育も大分寄ってきましたが…）。特に生活単元学習では、子どもたち発の「問題」を作り、計画一準備一実施一反省一再計画の一連の流れの中で問題解決を図っていきます。その中で私達と同じく子どもたちはもっている知識と技能を元手に考えて（思考）、決めて（判断）、他人に伝えて（表現）、一つ一つの単元を乗り切る度に「暮らし上手」になっていきます（作業単元の場合は「働き上手」）。

『さて、特別支援では「主体的」という言葉をよく使いますよね。今までに説明してきたように本来的にはこの「主体的」の言葉は「主体的に生活することが上手になる」とか「主体的に働くことが上手になる」という、「前提となる修飾することば」があります。もう一步踏み込むと、自分のもっている知識や技能を元手にして（だからこそ基礎学力はとても大切！！）、考えて（思考）、決めて（判断）、他人に伝える（表現）ことを「主体的」にできる子を育てるということです。反対から言えば「好きなことだけを主体的にする」ことを肯定することばではないんです。

『そして、その問題解決の営みを「経験」として蓄えて、子どもはそれを価値付け、意味づけ、重み付け、方向付けていきます。先生はガードレールを作る様にコーチングするんでしたよね（図4）。そしてそれが上手くいくと、子どもたちはその経験を元手にして、再度、再再度、再々再度「考えた上で主体的に」日々の問題解決に向かっていきます。そうやって生涯に亘って主体的な「暮らし上手」「働き上手」な人が育っていくんです。

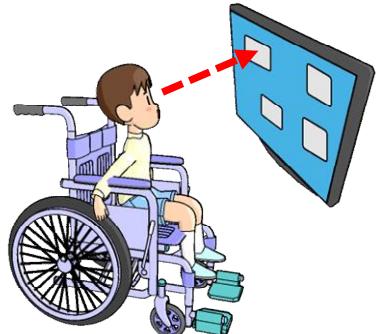


図1 99.999%の支援と0.001%の自立

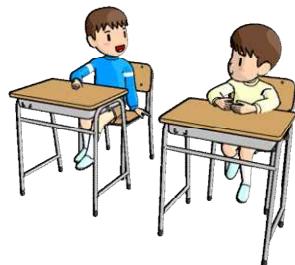


図2 「働く」「暮らす」は問題解決の連続



図3 問題解決の土台は思考・判断・表現
更なる土台は「基礎的な学力」

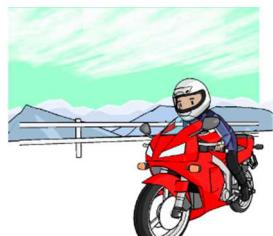


図4 意味づけ・価値付けのガードレール

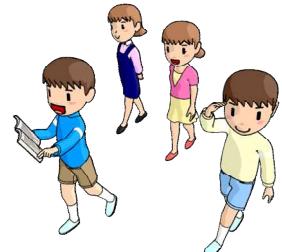


図5 「暮らし上手」「働き上手」な人を育てる

0.001%の自立を 0.0011%の自立へと高める

- 「外側」から見える『成長』と「内側」の見えない『成熟』 -

『新学習指導要領の構図は、詰め込みではない「知識や技能」を元手にして、主体的に「めっちゃ考えた（思考・判断）」した上で「伝え（表現）」て、友達や先生、自分自身と「主体的・対話的で深い学び」を繰り返し、学びに意味づけ・価値づけ・重みづけ・方向づけをして、生涯を通しての「主体的に学習に向かう態度」につなげていく…となっています。でも、クラスを見渡してみると「この子は発達がとても緩やかだから知識や技能の獲得はとても限られているし、この子の「めっちゃ考える」という学習活動をどう捉えればいいのか…」という、いわゆる「(最) 重度の児童」への指導・支援に苦慮しますね。

「学年の中で一番発達がゆっくりな子の自立ってどうなるんだろう？」

「目を離すとスグに他害行動をしてしまうなど、目を離せない子の自立って何だろう？」

「機嫌が悪い日には一日中泣いてしまう子の自立って何だろう？」

「まだ視線も定まっていないこの子の自立って何だろう？」

…と。

『知的障害系のキャリア教育の本（参考：「知的障害発・キャリア教育」著：名古屋恒彦 「実践キャリア教育の教科書」著：菊地一文）に（最）重度の子どものキャリア教育がどう書かれているかというと、

- ① ワークキャリアではなく、ライフキャリアに着目することが大切！
 - ② 毎日の活動に生きがい、やりがいを感じられることが大切！
 - ③ できる・できないの『外側』ではなく、意識・意欲・主体性という『内側』に働きかける教育。
 - ④ 「何故、何のために」という Before、「できる・わかる」手立てがあり、やりがいを感じている Now、「子ども自身が振り返って、自分の成長や伸びに気づくための評価」の After といった「できた」「できなかつた」の 2 分ではない、どのようにそこに向かっていったかのプロセスに着目する教育。
- 等という様に書かれています。

『①②はよく聞くけれど、トキメカないけど(笑)、③④には考えさせられるものがあります。例えば、

目標「うわばきの右と左を間違わずに履くことができるようになる」

↑ 良く書く目標ですが、「できるようになった」「できるようになった」で評価をしてしまいがちですね。でももっと『内側』を見る評価の仕方もあるんじやないか？と③④を見ると思いませんか？例えば、

- 右と左を間違わないことは、「かっこいい」ことなんだ、と思えるようになるとか。
- 右が「こまち」で、左は「はやぶさ」。乗り口は内側だからまちがえるとお客様乗れないぜ、と「楽しく見立てられるようになった」とか。
- 4月は右左を意識しようともしなかったけど、6月になったら組み替える動きが出てきた！とか。

『「できたか？できなかつたか？」という「外側」からみた成長の評価は依然としてとても大切で、二元論的な視点のメリット（数値化してシビアに評価することの良さ、「行動」とは何か？に着目することの良さ、どこまでができるのか？を明確にして負っていく良さ）もあります。他方で、特に発達がとても緩やかなお子さんについては、そこに③④の『内側』から見た変化=謂わば『成熟』を評価する視点、プロセスを追っていくという視点が入ると、本人の内側で起こっている、私たち先生が「外側」からは見て取れないような『成長』も、どう意識・意欲・主体性・物事への姿勢・態度が変化したかという「内側」で起こっている人としての『成熟』をモノサシとして、評価することができるようになりますよね。

『「外側」だと「99%の支援、1%の自立」から「100%の自立」へどうしても急いでしまいがちです。しかし、「内側」から見て 0.001% の自立を 0.0011%、0.0012%…の自立へと高めるのにどれだけの成熟がくっついていたのかに気づけるのも、キャリア教育がもたらすステキなメリットです。

興味・関心の拡がり⇒やってやって！⇒見て！見て！

『「小学部は興味・関心を拡げることが大切」って、聞いたこと・言わされたことありませんか？キレイなフレーズなので、「そーなのか」で終わってしまいがちですが…。こういう抽象的でキレイで、それ以上の意味合いを考えることへの思考停止に追い込まれがちな単語を「マジック・ワード」と言います。で、僕は初任の頃からこの言葉を「胡散臭いなあ…。その先が知りたいなあ。」と思っていたんですよ。「興味・関心の拡がりを盾にして、遊んで小学部が終わっていいのかよ！認知学習いい加減でいいのかよ？」って。先輩方に「その先は何なんですか？」って聞いても、イマイチ歯切れが悪い…。えーっと、「いずれ伝えることにつながる…」って。えーっ、誰が教えるの、コミュニケーション・スキル？…って。中学部までにコミュニケーション・スキルを教えないとい結構そのまま高等部卒業になっていますけど…って。

『さて、「小学部で興味・関心を育てる」の先にあるものの答えを、早速单刀直入に書きますが、答えのひとつは「自己実現」です。さてさて、なんで「小学部の興味・関心の拡がり」と「自己実現」がつながるのか？？？

『ここで、先生自身に引きつけて考えるために、唐突に一つ質問をするのですが、

「あなたにとっての自己実現ってなんですか？」

と言わされたら、答えることができますか？人生のステージ（年齢）によっても違うでしょうし、一人で叶える夢か？みんなで叶える夢か？（例えば、ラグビーで15人で金メダルを取るとか）とか、小さい自己実現成就なら人生で幾度も訪れるよね？（仕事上の大きな仕事をやり終えるとか）等、色々あると思います。そして、自己実現に大きく関わる技能が「社会性」です。えー、今度はさらに「社会性」が出てきたよ…。「興味・関心」と「自己実現」と「社会性」。この3つの繋がりをたとえ話をしながら紡いでいきます。

『例えば、自分の部屋の中で誰とも関わらずに一生を終えるのであれば「自己実現」も何もないですよね。親も兄弟も恋人も同僚もいない。比較他者や思いを寄せる人がいなければ、「なりたい自分」になったところで、しようがないんです。なので、自分以外の人が相手として存在して初めて「自己実現への願い・欲求」が出てきます。「あなたのために何かをしたい」とか。「みんなで喜びを分かち合いたい・幸せになりたい」とか。そして、そういう自己実現のためには「社会性」（= 他人とコミュニケーションを取りながら、連絡・交渉・調整する力）が必要ですよね。そして、この「自己実現」は人生自体の幸福感や、自分自身の誕生を肯定すること、逝き際の『良い人生だったな観』などにつながっています。ここまでが自己実現と社会性のつながりについて。

『でもここで、特に重度と言われる知的障害のある人を前には、もう一つ問題が立ちはだかります。

「えーっと、自己実現したいんでしようか？本当に、この子は？」

…と。実は、発達のとても緩やかな児童を自己実現に向かうことができるよう育っていくのも、実は特別支援学校の先生の仕事なんです。自己実現に向かう成長過程も研究が進んでいて、大枠の道筋は示されています。

- ①はじめは感覚刺激を含む原始的な欲求から始まって、（ブランコ、トランポリン、回転遊具など）
- ②「それ食べたい」「それ欲しい」という物的欲求に移り（大体小学部の生活単元学習が取り組んでいるのはこの辺までのニュアンスが多い）、
- ③やがて「先生、見て見て！」とか「先生、褒めて褒めてー！」という、「自分の中での出来栄え」を人に向けられた承認欲求につながり、
- ④より社会的なもの（価値観、道徳心、名誉、見栄）へと拡がりを見せていく…。

こんな感じ。

『右側図1を使ってまとめますが、「小学部の内にうんと興味・関心を拡げる」とは、「自己実現」に向かっています。その為には「社会性」(= 他人とコミュニケーションを取りながら、連絡・交渉・調整する力)が必要で、その土台には、『自分の願い・夢・欲求』を「思考・判断・表現」するコミュニケーションが必要ですし、そもそもにして『自分の願い・夢・欲求』は、「興味・関心に基づいた結果、好きになったもの・こと・人」が原動力になって生まれます。

『また、欠かせない大切な観点として、興味・関心の拡がり自体を支える基礎的な学力（例えば姿勢の保持や目・耳・手の協応のさせ方、PECSなど伝達するための知識そのものなど）を保証していくことも大切です。…』ということで、「小学部は興味・関心を拡げることが大切」…は奥深かかったでしょう？

【その②「子供の遊びは無理に切り上げてはいけない」は本当か？】

もう一つ、関連事項で「興味・関心を拡げる」となると同時に登場する『遊びの指導』について。「子どもの遊びを無理に切り上げてはいけない」と、言われたこと・聞いたことありませんか？これも「何ですか？」と聞くと大抵「どっかで聞いた」とか「子どもの内なる世界が満たされるんだよ」とか「温かい感情が温かい大人を創るんだよ」とか、「ふわーっ…」としたエモ系の答えが返ってきます。性格のいい方なら「そういうものか」と思うのでしょうかけど、僕は「出た！思考停止ワード…。論理的・科学的に知りたいんだよ」って思うんです。で、調べていくとこのフレーズも社会性や自己実現に向かう発達」と大きく関わっているんです。

『例えば、砂場で山を作っている子が、完成をさせた後に「見て見てー！」と、承認の要求を伝えてくれることが目に見えている場面ってあるじゃないですか。そういう姿は、社会性発達にとって大きなチャンス！まさに小さな「自己実現成就の瞬間」！そういう時に遊びを切り上げさせては、貴重な学びが成立しなくなっちゃいますよね。また、日をまたいで超大作を作ることってあるじゃないですか。秘密基地を作るとか。そういう場合は、その日できた分までは評価して、「また明日続きをしよう」と、一度切り上げを促して、翌日完成でオッケー。「小さな自己実現が近い！」そういう時の遊びは「切り上げてはいけない（切り上げたらもったいない）」ですよね。でも、そうじゃなくって、教室に帰っても特段楽しいこともないので、ダラダラ移動しない…とか、「もう完全に自分の中の感触ワールドの住人…」いうのであればそれは別の問題。切り上げの環境づくりをした上で、自分でポジティブに切り上げられるようにできると良いです（「1曲分で切り替えて！」とか、予鈴を鳴らすとか、タイムタイマーを使うとか。①満たされるから②切り上げられるという抽象的なものではなく…）。他方で、目標の再設定する（遊びを拡げるとか体幹を鍛えるとか個から集団化するとか…）も良いですよね。

『一方で、現状の小学部の「遊びの指導」の課題としては、もっともっと「こんなふうなものを作ってみたい（積み木とか、マグフォーマーとか、粘土とか）」とか「もっと上手になりたい（的あてとか、お絵かきとか、ダンスとか、ぬり絵とか）」とか「もっとたくさん知りたい、仕組みを知りたい（図鑑とか）」、

「今はできないよ。でもね、もうすぐスゴイのができそうなんだ！！！」

という、遊びの根幹を担う、構想・実施・表明・承認・反省・再構想・再実施…というサイクルにつながるものが圧倒的に足りていないので、小さい自己実現が起こりにくいように思います。結果、ただただ外で遊んですることも多い…。単なる追いかけっこ、単なる築山ゴロゴロ、単なるアスレチックの反復では、学習効果はなかなか出ないので…と。なので、ねらいをもった教具・遊具がもっと増えるといいなと思うし、それこそが、今回の学習指導要領の問題発見・解決に向かう力や、情報を活用する力、言語利用の力という、学校教育が育てるべき「汎用的3能力」の育成につながる！なんて思ってます。そして、一人での自己実現も良いけど、友達や先生と、皆で向かう自己実現になるともっと²ステキ！これは集団設定遊びで！ですよね。最後に、自閉症圏の児童・生徒には、社会性・コミュニケーションを育てにくいという障害特性があることもお忘れなく。

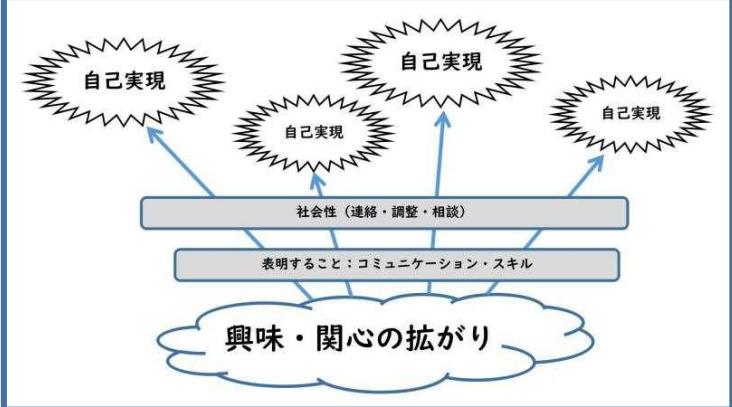


図1 興味関心と自己実現と社会性の関連図

「先生、ボク、フジテレビのお天気お姉さんと結婚したい！」

- PATH 『幸せのイチバンボシ』に向かって-

『繰り返しになりますが、新学習指導要領の構図は、詰め込みではない「知識や技能」を元手にして、主体的に「めっちゃ考えた(思考・判断)」した上で「伝え(表現)」て、友達や先生、自分自身と「主体的・対話的で深い学び」を繰り返し、学びに意味づけ・価値づけ・重みづけ・方向づけをして、生涯を通しての「主体的に学習に向かう態度」につなげていく…となっています。教師からの一方的な押しつけはすでに石器時代のものとなり、確かな基礎学力(何度も言いますが低年齢段階の認知学習は超大切!!)を元手にして、子どもたちが自ら学びを進めていくのを、教師はコーチングしていくというスタイルに変わっています。

『さて、「夢を持つことは大切だ」とか「少年よ大志を抱け！」とか言いますよね。昔、TOKIO も「Be ambitious!」と歌っていましたね(知っています?)アナタには夢はありますか？歳を重ねてくると真面目に『夢』を考えることも少なくなっていますが…。ちなみにボクはね、夢をちゃんと持ってるんですよー。ボクは「子どもが大好きっ！かわいいー」というタイプではなく、「教えることが大好き！相手は大人でも子どもでも、障害が有っても無くても構わんよ」ってタイプなので、歳を取ってからも「教える」ことをし続けることが夢です。でもそのためには無数のステップがあって、その一つ一つに主体的な努力が必要です。

『「夢」とまでは行かなくても、人間は何か「こんなことしたい！」と「願い」をもつと、それに向かっていくことができるし、その願いが強ければ強いほど「習慣形成」が成されやすくなりますよね。例えば、NHK「のど自慢」に出たいぞ！と夢をもって、「応募をする」という一歩を踏み出しまえば、そのあとはカラオケボックスに足繁く通うようになりますよね。他にも「声優になりたい！」と思い立ったら、一年中マンガ喫茶でアニメを研究しますよね。そして、たとえ最後まで叶えることができなかつたとしても、人は「夢」や「願い」をもつ中で主体的に動き、その中でたくさんのこと学び取っていきますよね。「歌が上手い！」と言われて自己有用感を高めるかも知れないし、ワンピースを読む中で「本当の友情」を学ぶかも知れないし。何かに没頭できる人はスゴいんですよ。情熱をもっている人はステキだよね！』

『さてさて。タイトルに戻って、時々子どもたちないしは保護者から一見突拍子もないような「夢」や「願い」がでてくることはありませんか？ボクが担任した子の中で印象に残っているのは「めざましテレビのお天気お姉さんの皆藤愛子さんとどうやったら結婚できますか？」っていう中学部の子の夢。そういう子どもや親御さんの「夢」や「願い」が出てきたときに「バカ言ってんじゃないよ」って言うんじゃ無くって、「じゃあさ、それを最終目標にして、今、何ができるか。1年後は何を目標にすれば良いかを引きつけて考えてみようよ。」と、大真面目にとりくむ為の「PATH」という手法があります。

『本人の願いから引きつけて、今日の支援につなげることには以下のようないい處があります。

- 本人の「夢」や「願い」から引っ張ってくるので、本人の「好きなこと」「得意なこと」「家族ぐるみで応援しやすいこと」という「強み」や「長所」につながっていることが多い。
- 「なぜボクは○○って夢をもっているんだろう？」「○○という願いの先に何を望んでいるんだろう？」という、自分の漠然とした夢を「Why? Why?」と掘り下げていく中で、「夢」が「今の目の前の活動」につながつて、意味や価値や重みが見いだされやすい。

『支援計画の「教育目標」って、どうしてもワタシたち教員が「こんな目標が今のAくんには必要！」とか、「次の目標は○○という目標はどうでしょう？」と「先生主導」で作成されがちですが、PATHの活用することで「本人中心」の目標の作成・実施が可能になり、上の枠の様なメリットを生み出します。



STEP1
幸せの一番星
(夢・願い)の設定



STEP1: 幸せの一番星(夢や願い)にふれる。



まず対象とする本人の夢や希望、将来のビジョンなどについてを記入します。例えば A 算にとっての「幸せの一番星は何か?」について、A さん本人や A さんに関係の深い人が語ります。その際、単に「○○になりたい」という子とだけではなく、「なぜ○○になりたいか?」「○○になることで何を望んでいるのか?」を踏まえることがポイントです。

STEP2: ゴールを設定する。ゴールを感じる。



夢や希望の実現日を記入し、本人が夢の実現に向けて、その「夢の実現日」に何をしているのか、何を感じているのかを話し合い、記入します。

STEP3: 今に根ざす (ワタシや私たちは今、どの辺にいるか?)。



今日の年月日を記入し、本人の現在の実態や現状と、それを本人がどのように感じているのかを話し合い、記入します。その際、実態については、本人の「強み」や「良さ」に着目し、肯定的に捉えることが大切です。

STEP4: 夢を叶えるために誰を必要とするのか?を考える。



夢を叶えるために誰を必要とするのか、関係者をリストアップします。

STEP5: 必要な力 (どのような力を増したら良いのか) を考える。



夢を叶えるためにはどのような力が必要なのか、どのような力を高めたら良いのかを話し合い、記入します。

STEP6: 近い将来の行動を考える。



近い将来、夢が現実になっているためにはどのような行動をとっているかについて話し合い、記入します。

STEP7: 1ヶ月後の作業を考える。



今回の話し合いを終えて、話し合いに参加したメンバーがそれぞれ「1ヶ月後に」何をするのかを記入します。

STEP8: 初めの一歩を踏み出す。

今回の話し合いを終えて、話し合いに参加したメンバーがそれぞれ「最初に」何をするのかを記入します。

教育課程

8エントリ

- ① 「教科別の指導」の位置づけを明確にする
- ② 「題材学習」と「単元学習」と「主題」の違い
- ③ 小低の生活単元学習で「調理」は NG か？
- ④ 支援計画作成はこんな風に
- ⑤ 新・学習指導要領時代の「目標」の立て方
- ⑥ 新・学習指導要領時代の「評価」の在り方
- ⑦ 対話的学び・深い学び・主体的学びのつながり
- ⑧ 「重度・重複障害」とは？

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

「教科別の指導」の位置づけを明確にする

-映画『ブタがいた教室』って観たことがあります?-

¶突然ですが映画『ブタがいた教室』って観たことがありますか?YOU TUBE に予告編がありますし、330円でDLできるのですが、大阪の小学校の実話がモデルで、あるクラスで総合学習(特に「道徳」「食育」的な側面がクローズアップされていますが...)の一環として26人学級の子どもたちと、若い頃のボクにそっくりな妻夫木聰が「ブタのPちゃん」を教材にして学習を進めていく物語です(予告編だけでもオススメです)。

¶注目すべきは、「ブタ」という一つの教材(一匹の教材)を中心にして、様々な教育活動が展開されていく点です。例えば、下の枠内の通りです。



図1

☆国語科	⇒ ブタのPちゃんを題材に作文を書く	☆算数科	⇒ ブタのPちゃんの体重の変化をグラフ化する
☆社会科	⇒ ブタの生産量の日本1~3までを調べる	☆理科	⇒ ブタのウンチの科学的栄養分を知る
☆図画工作科	⇒ ブタのPちゃんの家を建てる	☆体育科	⇒ ブタのPちゃんとかけっこをする
☆音楽科	⇒ ブタのPちゃんの歌を作る	☆家庭科	⇒ ブタ料理のバリエーションと栄養素を知る

¶「ブタ」という一つの教材も、教科によっていろいろな見方や考え方できますよね。このいろいろな「見方や考え方」ができることが、新学習指導要領でとても大切にされていて、もう少し詳しく解説されています↓

「見方」 = 教科の知識・技能等の「キーとなる概念」

「考え方」 = 教科ならではの思考・判断・表現の「方法」

一気に目が白黒しますよねwww。ダイジョウブ。落ち着いて引きつければ分かります。

¶「キーとなる概念」は、算数科なら「数・図形」からの見方、国語科なら「ことば」からの見方、理科なら「生物学・科学・物理学」からの見方、社会は「歴史学・地理学・政治学」からの見方ってそんな感じ。「考え方」ってのは、算数科なら「数式化」を使う考え方とか国語科なら「読解・作文」を使う考え方、理科なら「実験検証」を使う考え方とかそんな感じ。そして、例えば小学生よりは中学生、中学生よりは高校生、高校生よりは大学生の方が『学習が進むにつれて対象への着眼点はより明確かつ多面的・多角的なものになる』とされています。要するに教科別の勉強をすればするほど、物事を色々な側面から分析できるようになるよ!ということです。

¶そして教科を横断的に考えることも、人生で様々な問題解決をしていく上ではとても大切だよ!とも以下の文章で書かれています。『子どもにとって授業で扱われるものに連続性や関連性が見て、大切な概念、観点が理解できるようになるとともに汎用性のある思考方法、表現方法を活用できるようになる』と。複数の教科別の指導を合科的に取り扱う『総合的な学習(探求)の時間』や、教科や領域を越えて学習を展開する特別支援学校での「各教科等を合わせた指導」は、①「仕事上手」「生活上手」な子どもを育てるという側面の他にも、②教科別の学習で培った基礎的な学力や「見方・考え方」を「生活の中で活かせるようにする(汎用性のある思考方法、表現方法を活用できるようになる)」という側面の二つの側面があるということです。(※ 出典:学習指導要領)

¶「教科別の指導」の目標を考える際には、「その教科のキーとなる概念(見方)」って何だろう?とか、教科特有の「方法(考え方)」って何だろう?とかをまず念頭に置きながら、目標をブレさせないことが大切(良く見ると複数教科の目標が混在している目標になっている!じゃダメだということ)だと僕も思います(余談ですが、新学習指導要領では教科別の指導と自立活動の目標の併記も基本的には許されていません:総則解説 P188)。タイトルのことをしっかりと意識できると、「合わせた指導」と「各教科の指導」との学習成果の往来の意味なんかも明らかになってきますよね。

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

「題材学習」と「単元学習」と「主題」の違い、わかりますか？

生单・作業⇒「単元」、国・算、音・体・図⇒「題材」、自活⇒「主題」という機械的な分け方ではありません

タイトルについて誰かが教えてくれることってあまりないよなあ…と。内容は少し難しいのですが、指導案を書く時にきっと²役立つハズ。お付き合いください。

1. 「題材学習」とは？

まずは根柢となる資料を見てみます。「中教審答申「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」P.26注釈」に以下の様に小難しく書かれています。

『題材とは、教科における系統性を背景にもつた学習活動の材料であり、単元を構成する一つの要素をさす。』
『ただし、題材は単元の一要素ではあるが、題材学習は単元化された学び（単元学習）の一部分ではなく、一つ一つの学びの材料を取り上げ、その材料との関わりを通して知識及び技能等の資質・能力の育成を目指す学びの目標及び内容等を計画するものである。』

読み解けましたでしょうか？行政文章は難しいのですよね…。ポイントは「要素」と「部分」という言葉の理解です。
「要素」ということは「側面」という言葉にとても近いですよね。「哲学的な要素がある」とか「数学的な要素がある」とか。一つめのパラグラフの「題材は単元を構成する1つの要素」を読み解くと、「題材は「単元」を構成するという側面もありますよ」ということです。

進んで2つ目のパラグラフ。『題材学習は単元学習の一部ではない』です。「部分（一部）」という言葉は「全体を構成する一つ」という意味ですよね。例えば「ロース肉は牛肉の一部」とか。なので、「題材学習は単元学習の一部ではない」は「題材学習を合わせたところで、単元学習になるという訳ではないですよ」という意味です。

もう一つ、大切な事は「題材」と「教材」という言葉の住み分けです。「題材」は学ぶ目標や内容のタイトル・テーマ、要するに『お題』を示すのに対して、「教材」は、授業や学習に用いる学習素材の事を指します。例えば、教科別の指導・音楽で「パプリカ」を扱うとしたら、「パプリカ」という曲は「教材」であって、学ぶ目標や内容は例えば「8ビートのリズムに乗せて踊る」とかになるので、題材名を付ける際には、

⇒ 題材名『パプリカ』 ⇒ 題材名『8ビートのリズムに合わせたダンス』

となります。「えっ、マヂ！？今まで間違って題材名付けた！」って人も結構居たのでは？「今日の授業で子どもに学んで欲しい内容のお題は…」の「題材」名なので、基本的には内容を表しますし、順番的にも①題材の選定が行われてから②題材にあった教材の選定が行われることになります。

2. 「単元学習」とは？

次に、「単元学習」とは何かについて見ていきます。出典は同じです。

『単元とは、各教科等において、一定の目標や主題を中心として組織された学習内容の有機的なまとまりのことであり、単元の構成は、教育課程編成の一環として行われる。教科書を含む教材の章立て等も、こうした単元の構成をイメージしながら構成されている。』
『また、単元ではなく題材といった呼び方をする場合や、単元の内容のまとまりの大きさに応じて、大単元、小単元といった呼び方を用いる場合等もある。』
『従来、単元については、実生活に起こる問題を解決する経験のまとまりを内容とする経験単元と、科

学・学問の基礎を子供の発達過程に即して体系的に教えようとする教材単元という二つの考え方方が提起されてきた。現在、各学校において実施されている単元については、各教科等の系統的な内容を扱いつつ、その中の学習のまとまりを子供にとって意味ある学びにしようとする様々な工夫が展開されている。

「単元」の定義の方がモヤッとしているんですよね。なので、「題材学習」の理解をしっかりとから上記の単元学習の理解を進めると良いと思います。また、生活単元学習については、もう一步踏み込んだ解釈がありますので以下に見ていきましょう。

3. 生活単元学習における「単元学習」とは?

以下の資料は、新・埼玉県教育課程編成要領に掲載される内容です。元文章は岡山の教育課程資料です。

『各教科等を合わせた指導である生活単元学習における単元については、通常の教育における単元を踏まえたうえで、知的障害を併せ有する児童生徒の学習をより効果的にするために発展してきた歴史的な経過がある。生活単元学習における単元とは、「計画-準備-実施-反省-再計画」の一連の活動のまとまりのことであり、知的障害を併せ有する児童生徒の学習の特性を踏まえたうえで生活に根差した題材を用いて構成される。』

波線の部分、超重要です。「生活単元学習における単元とは、「計画-準備-実施-反省-再計画」の一連の活動のまとまりのこと」だと。また、生活単元学習を実施するに当たって、「先生」は「共同生活者」として位置づけられるので、子どもたちと計画をして、子どもたちと準備をして、子どもたちと実施をして、子どもたちと反省をして、子どもたちと再計画するものという理解になります。なので、例えば「カラオケ」という教材を使って単元学習を構成するしたら、①「どんな歌を歌いたい? (計画)」-②「アンプを持ってこよう (準備)」-③「歌おう (実施)」-④「どの歌が楽しかった? 何の歌が足りなかった? (反省)」-⑤「次はどうしたい? (再計画)」と構成していきます。

4. 生活単元学習はどんな力をつけることを想定しているの?

ちなみに「生単」ってどんな資質・能力を育む学習?と躊躇している人は全県的にいいっぱいいるので、今回の埼玉県編成要領では「生単で育む資質・能力」を明記しました(私が担当した部分です)。

『各教科等を合わせた指導』は、①児童生徒の生活と密接に関係する様々な内容のまとまりを、生活に結びつく実際的・体験的な活動や問題解決の中での「主体的・対話的で深い学び」の実現を通して、現実の生活に生きる力として育むことや、②教科別の指導の中で身に付けた「知識及び技能」を、実際的・体験的な活動や問題解決の中で用いて「何ができるのか」「どのように使うのか」まで発展させ、「生きて働く知識及び技能」として位置付けていくといった、①⇒②、②⇒①という相補的な考え方の下に行われる指導である。そこでは必然的に「思考力、判断力、表現力」が働き、また、学びを社会やよりよい人生に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」も必要となる。つまり、「各教科等を合わせた指導」は育成を目指す資質・能力の三つの柱を三位一体として扱う中で「生きる力」の具現化を図る指導の形態である。

要するに、各教科等に分けていくことができないような、生活丸ごとの豊かな体験活動や問題解決学習のなかで、現実生活に生きる力を付けていく事や、例えば国語・算数で付けた「お金の計算」とかの力を、コーパニツ宮店に行って発揮して、校門の外でも使える力に昇華していくという相互補完的な2本立ての資質・能力を通して生きる力の育成を生活単元学習という指導形態ではねらっています。

5. 自立活動はなぜ「主題」というのか?

自立活動で取り扱う指導内容は、その子の生活上・学習上の困難の克服・改善を目指すものです。その子の調和的な発達を促す内容であったり、各教科等の学習の土台形成に関わる内容だったりしますが、内容がその子の生活や学習の参加状況の不全に関するピンポイントの課題になるために「単元学習」でも「題材学習」でもなく「主題名」に基づいた学習となります。主題ってその子にとっての「タイトル」や「テーマ」のことなのです。

まとめ 生単でも題材学習に留まっちゃう場合もあるし、教科でも横断的に単元化することができます。

小低の生活単元学習で「調理」はNGか？問題

『本質を理解していくことがなかなか難しい生活単元学習。生活単元学習って「調理」とか「畠」とか「散歩」とかする学習でしょ？と思っているそこのアナタ。ちょっと違うんですよーという話です。

生活単元学習における「単元」の作り方

『 まず、「単元学習」について復習をしてみます。以下の資料は、新・埼玉県教育課程編成要領に掲載される内容です。元々の文章は岡山の教育課程資料です。

『各教科等を合わせた指導である生活単元学習における単元については、通常の教育における単元を踏まえたうえで、知的障害を併せ有する児童生徒の学習をより効果的にするために発展してきた歴史的な経過がある。生活単元学習における単元とは、「計画-準備-実施-反省-再計画」の一連の活動のまとめのことであり、知的障害を併せ有する児童生徒の学習の特性を踏まえた上で生活に根差した題材を用いて構成される。

『 波線の部分が重要な箇所です。「生活単元学習における単元とは、「計画-準備-実施-反省-再計画」の一連の活動のまとめのこと」となっています。また、生活単元学習を実施するに当たって、「先生」は「共同生活者」として位置づけられるので、子どもたちと計画をして、準備をして、実施をして、子どもたちと反省をして、子どもたちと再計画するものという理解になります（教員が一方的に内容を決めて、題材的に提示するものではないということです。参考図書は小出進先生の緑本です）。なので、例えば「パイ」という題材を使って単元学習を構成するしたら、①「何を食べたい？そうかー、パイが良いんだ。（計画）」-②「パイを買いに行こう（準備）」-③「作ろう（実施）」-④「何味が美味しかった？（反省）」-⑤「次も作る？他のものにする？（再計画）」と単元を作っていきます。

生活単元学習の理論的な背景

『 次に「生単」ってどんな資質・能力を育む学習か？についてです。新・埼玉県編成要領では「生単で育む資質・能力」を明記しました。以下の様になっています。

『「各教科等を合わせた指導」は、①児童生徒の生活と密接に関係する様々な内容のまとめを、生活に結びつく実際的・体験的な活動や問題解決の中での「主体的・対話的で深い学び」の実現を通して、現実の生活に生きる力として育むことや、②教科別の指導の中で身に付けた「知識及び技能」を、実際的・体験的な活動や問題解決の中で用いて「何ができるのか」「どのように使うのか」まで発展させ、「生きて働く知識及び技能」として位置付けていくといった、①⇒②、②⇒①という相補的な考え方の下に行われる指導である。そこでは必然的に「思考力、判断力、表現力」が働き、また、学びを社会やよりよい人生に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」も必要となる。つまり、「各教科等を合わせた指導」は育成を目指す資質・能力の三つの柱を三位一体として扱う中で「生きる力」の具現化を図る指導の形態である。

¶ 要旨は2つあるのですが、

- ① 人が生活をする中で自然に繰り返す問題発見・解決の作業(例えば、家族旅行を計画するとか、夕飯のメニューを考えるとか、仕事で頼まれたことを遂行する等々…生活全般で繰り返される「計画-準備-実施-反省-再計画」のこと)を、子どもに寄り添った実生活から丸ごと取り出し、単元を変えながら何度も何度も取り組むことで「計画-準備-実施-反省-再計画」という問題解決上手、生活上手、暮らし上手な人になる資質・能力を育てる。
- ② 各教科で培った資質・能力、見方・考え方を般化や馴化していくという役割。「活きて働く」化(例えば国語・算数で付けた「お金の計算」の力を、スーパーに行って発揮して、校門の外でも使える力に昇華していく事など)。

を通して、生きる力の育成を生活単元学習という指導形態でねらっています。

小低の生活単元学習で「調理」はNGか?問題

¶ 以上を確認した上で、タイトルの問題について考えるのですが、

- ・単元内の「調理」という題材のみでは、生活単元にならない。⇒調理のみの生単はありえない。
- ・小学校・中学校の学習指導要領とのヨコの連続性との整合性があるか?というよりも、子どもたちの今の生活の中に根ざしているか?に着目して単元をつくるものであるということ。
- ・複数の各教科の指導の内容から抜き出したものを「合わせた指導」を行うという趣旨の合科学習ではないということ(これは総合的な学習の時間の取り扱いですよね)

などから、以下の様な理解になるのかな?と。

「調理活動」は小学部低学年内の生活単元学習の「学習活動」に入れることはできるけれど、「調理だけに関わる目標」は設定することは不適切(それは「家庭科」の目標になるから)になる。また、プランB(前期・後期)の「学習内容」の欄には例えば、

×「調理活動:パイづくり」

ではなくて、

○「おたのしみ会をしよう」-はたけでそだてたおいもでパイをつくろう-

という記載なら適切。

¶ なので、「調理手伝い」なら生活単元学習内で調理ができる、「調理活動」なら調理ができないとかという議論ではなくて、基本形が「計画-準備-実施-反省-再計画」という子どもたちの生活から抜き出した、子どもに寄り添った実生活から丸ごと取り出した単元となっているか?がポイントになり、その生活の抜き出しの中に調理活動が入っているのであれば、活動としては問題は無い。但し、単元目標にイコールで調理の目標が来ることはあり得ない。そんな感じなのです。他にも「単発のおさんぽ問題」とかも同様に考えられますよね。

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

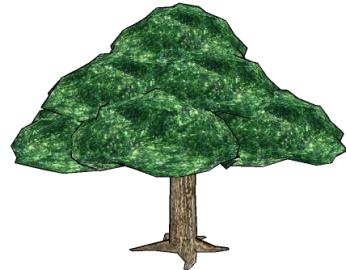
支援計画作成はこんな風に

個別支援計画のプランの「日常生活の指導」「体育」「自立活動」…と順繰りに辿って書いてしまうと、中心目標と、末端目標（あまり重要ではない目標）がどうしても混ざってしまいますよね。そんな時には、

①中心目標（幹となる目標）

②次点目標（枝となる目標）

③末端目標（葉となる目標）



をまず考えてから、支援プランを書き始めると良いですよ。①大切なこと ②そこそこ大切なこと ③指導はするけれど、まああまりガッカリはならないかもしれないことに分けてみる と、大切なことが見えてくるかも知れません。葉っぱをモリモリさせずに、太い幹を描くように気をつけると普段の指導にも一本の幹が通ります。

以下は例示です。御参考までに。

-中心目標（「幹」となる目標）-

- ① (児童が)スペースの提示や順番表の手がかりを見て5分は集中して取り組むことができるようになる。
- ② (児童が)10分の間、「着席しながら取り組むことができる余暇活動」を作ることができるようになる。
- ③ (児童が)5文字程度の単語について、読んで、意味を捉え、行動につなげる事ができるようになる。

-次点目標（「枝」の目標）-

- ① (児童が)トイレの後にハンカチを使って手拭くことができるようになる。(保護者要望有)
- ② (児童が)給食の際、「嫌いな物を投げない」や「黙って人の食べ物を取らない」ができるようになる。
- ③ (児童が)「終わり」の合図で、次の活動にスムーズに移ることができるようになる。(特に遊びの指導時)

-末端目標（「葉」の目標）-

- ① (児童が)小便器を使って排泄ができるようになる。(要・保護者確認)
- ② (児童が)食事の際、食材の選り分けに手を使わないようになる。
- ③ (児童が)3行程ほどのご褒美シールを活動の支えにすることができるようになる。
- ④ (児童が)靴下を脱いだら自分で管理する。ストックカゴに入れる物を自分で管理できるようになる。

-自立活動目標(生活全般の下支えとなる力・教科目標の下支えとなる力)-

【心理的な安定】

- ・(児童が)見通しのある活動については、順番を丁寧に追って遂行することができるようになる。

【コミュニケーション】

- ・(児童が)言葉を解して、折り合いを付けることができるようになる。

※「(児童が)○○できるようになる」って理解すれば、目標が「先生の目標」になってしまふ事態を避けられると思います。子どもが何を学び、子どもがどうやって学び、子どもが何ができるようになるのか?が大切。

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

新・学習指導要領時代の「目標」の立て方

今回の学習指導要領改訂は、「確かな学力」「豊かな人間性」「健やかだからだ」からなる「生きる力」を育てる仕組みが分かりにくかったという反省に基づいて、育成をめざす資質・能力（学校教育が育てるべきもの）が下図の3つの柱に整理されました。また、その指導方略として「主体的・対話的で深い学び」を使うということになりました。

育成をめざす資質能力の3本柱を意識して今回の支援計画を書けますか？

育成を目指す資質能力は以下の①②③の3つから成り立っていて、それを実現させると、学校の存在意義である「子どもに『生きる力（知・徳・体）』をつける」が達成されることになります（先生であるボクやアナタの最終目標は「子どもに生きる力を涵養すること」ですからね。）。ですので、この3本柱にそって3年目標も年間目標も半期目標も単元目標も本時案も目標立てをしていくことになります。以下、「プランB（前期）」にどんなことが書けば良いのか」を説明していきます。

①（社会の中で活きて働く）知識及び技能の目標はこんな感じ

説明⇒例えば、「これは赤。これは青。」「両足ジャンプでハードルを越える」「タタタの拍打ちをする」といったような教室の中、学校の中でその成果が留まる『単なる知識・技能』についての目標は、「はじめの一歩」の扱いになります。（記述の具体性の基準は裏のコラム参照）。そして、今回の学習指導要領ではその基礎的な学力（知識・技能）の習得の後に、その学力は「考えること（思考）・決めること（判断）・伝え合うこと（表現）」の元手になる、学校の外でも使える「社会の中で生きて働く知識・技能（社会に出ても考えたり、決めたり、伝え合ったりしていく際に使える元手）」にしていくことが求められています。知識や技能は「元手（もとで）」になるんです。

②（未知の状況にも対応できる）思考・判断・表現力の目標はこんな感じ

説明⇒対話の中で「知識と知識、技能と技能をくっつける」「知識を大きくする」。その中で「意味や経験、価値、重みにつながっていく」ことをねらった目標になります。例えば、「そういうやり方があったか！」と友達のやり方を見て気づいて自分の行動を変えるとか、「そういう伝え方があったか」と友達のコミュニケーションを見て、自分もやってみるとか。カードコミュニケーションのバリエーションを拡げて、伝えて、嬉しい、楽しい、もっとしたい…なんても思考・判断・表現を使って未知な状況を切り拓く目標になりますよね。

③（学びを人生や社会に生かそうとする）学びに向かう力・人間性の涵養の目標はこんな感じ

説明⇒学んだことが自分の人生における意味や価値、重みや今後の方向性につながっていくという段階の目標です。例えば「私は堅実に仕事をすることを大切に生きていきたい！」とか、「ボクは人に優しくしながら生きていきたいんだ！」とか。今までの教育はとかく外側から見える学力や技能などに着目しがちでしたが、この観点は内側の成長、内的な変化、言い換えるならば人としての心の成熟もねらうものです。なので行動から見取ることはできること「も」あります（学習指導要領内にも書いてあります）し、人間の内的な変化は1時間扱いの授業案ではとても見て取ることができないので、これまで以上に年間指導計画や単元計画が大切になり、その中でこの観点を目標だてすることになります。

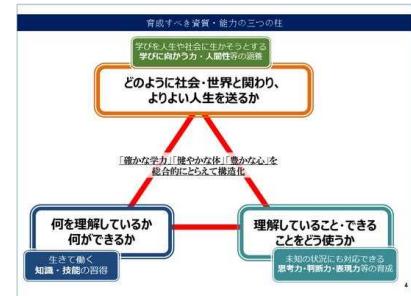
★ 旧学習指導要領の2つの反省に基づいた新学習指導要領の改善ポイント

新しい学習指導要領になるにあたって、前の10年の反省事項は

I 学校教育が学校の外に出ると大して使うことができない「単なる知識や技能」の獲得に終始してしまったこと

II 「生きる力」の涵養を学校教育の到達点としながらも、そこに至る指導方法（やり方）を示せずにいたこと

です。その改善の方法として登場したのが「主体的・対話的で深い学習」であり、「主体的・対話的で深い学び」の仕組みの中で①②③という育成を目指す資質・能力を育てるという全体の構造になっています。



※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

新・学習指導要領時代の「評価」の在り方

- 先生に見えた学習活動の姿を学習評価にしてしまった課題を踏まえて -

今回の新学習指導要領やは「学びの連続性」や「知識・技能」を元手にした主体的・対話的で深い学びで得られる教育効果への期待に伴って『学力保障』と『確かな学び』を強調しています。また、埼玉県教育課程編成要領も、埼玉県の喫緊の課題として「学力保障」を掲げています。「学びの連続性」「学力保障」の観点から特別支援学校は変化を求められています。

…さて、今回は新・学習指導要領時代の「評価」について、副題の**特別支援学校で多用されてきた先生に見えた学習活動の姿を学習評価にしてしまったという課題**を話題の切り口として説明をします。

新しい学習指導要領となり、小学部から隨時完全実施となっていきます(令和元年3月現在)。で、なんで副題の「活動の姿をそのまま評価にすること」がダメなのか。根拠は最近の資料にも見ることができます。例えば『児童生徒の学習評価の在り方(報告)』(文科省 19.1.21)です。該当箇所(同P9)になんて書かれているかというと、旧・学習指導要領では「関心・意欲・態度」とされていたところの、この表記の意味合いを間違えて捉えてしまう先生がとても多かったと。なので新・学習指導要



領では「主体的に学びに取り組む態度」に変更したのだと。具体的に説明すると、「授業でつまらなそうにしていたので『関心・意欲・態度』はX」、「良い表情だった、楽しそうだった、嬉しそうで私も嬉しく共感できていた…等から『関心・意欲・態度』は○」としてしまう先生が多數いたと。注意しなくてはいけないのは、この「関心・意欲・態度」は授業内での先生が感じ取った子どもの「関心・意欲・態度」を表す評価項目ではなかったということです。「関心・意欲・態度」とは、**その子の学習内容そのものに向かう「関心・意欲・態度」**を表しています。なので、新学習指導要領ではその子が「主体的(対話的で深く)に学習に取り組む態度」と改められました。

× 旧来的な評価: 笑顔が見られた。嬉しそうだった。安心して取り組めた。信頼関係が築けた。

⇒ 昔は関心・意欲・態度は○していた!?(もうダメですよX)

○ 新しい評価: 内容を自分から探求していった。意味づけ・価値づけ・重み付けが成された。

⇒ 関心・意欲・態度(⇒主体的に学びに取り組む態度)が○になる

もっと具体的な場面に引き寄せて「1+1=2」を子どもたちに教えるとしたら、笑顔とか関係性で逃げず、

○ 新しい評価: 1+1が、私の分とママの分をあわせた数だとつながり、さらに拡がろうとしている。

⇒ 「主体的に学びに取り組む態度」の評価が○となる。

新・学習指導要領では、学習活動(授業の中での目に見える活動の姿)と学習内容(授業を通して何を学ぶか、何ができるようになるか)の混同を嫌っています。「安心感をもっていた」「笑顔だった」という先生の主観的な「活動がどう見えたか評価」だけで終わるような授業は20年前、30年前…のものとなり、次の10年は、子どもたちが確かな学力を本出しで考え、選び取り、表現し、学びを意味づけ、価値づけ、重みづけて、さらに生涯を通して自分から探求していくことをねらって授業を構想していくことになります。大切なのは「何を学んだか?何ができるようになったか?」です「確かな学びを!障害の重い子といわれる子にも確かな学力保障を!」という理念下の指導が新時代の先生には求められています。(学力は外的的な成長と内面的な成熟を指しますが、それは「キャリア教育」の記事をご参照なさってください)

さい。)「君には障害があるから楽しければ良い。嬉しそうだったから本単元はおしまいね。今日の活動のねらいは後付けですが友達と仲良く遊ぶことと、先生との関係づくりでしたー」ばかりをしたら、インクルーシブ時代にそれって立派な障害者差別なのだと。

特別支援教育は長らく「生活中心教育」の中で子どもたちの発達に寄り添い、多様な指導形態の中で、教科の指導内容を時に分けて、時に教科横断的に指導・支援してきました。また、重複障害のある児童・生徒への指導・支援は自立活動中心、時間割的には「オール自活」の中で進んできた部分もあります。一方で、その子が本来獲得できるだけの学力を保障してきたかというと、そこは弱点でもありました。本来的には物事をもっと数学的に、国語的に、理科的に、社会的に…それぞれの見方や考え方を働かせながらの、思考の元手となる知識や技能として獲得し、それを使って、人生で起こるさまざまな問題を切り開く判断や表現、その後の主体的な学びにつなげることがもっともできるのではないか?と。新特別支援の授業改善のポイントは、教科別の指導の見直しと「学力保障」にあるといつても過言ではありません。

参考資料:児童生徒の学習評価の在り方について(報告) 文部科学省 http://bit.do/hyouka_190121

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

対話的学び・深い学び・主体的学びのつながり

『育成をめざす資質・能力を育む新たな手法として登場した「主体的・対話的で深い学び」。これから先10年を生きていく先生はどうしてもマスターしなければいけない手法です。お付き合いください。

『主体的・対話的で深い学びを理解していく上では、「対話的な学び」から理解していくのが良いです。対話的な学びは、自分の持っている知識や技能を元手にしながら他人や自分との対話を通して知識の雪だるまを作っていく活動です(図1)異なる側面の知識を持っている人との対話を通す方が知識は大きくなりやすいですね。

『次に理解するのは「深い学び」です。深い学びを一言で言うと、知識を単なる知識ではなく、意味づけ、価値づけ、重みづけて、障害を通して自分から意味・価値・重みを感じながら使っていけるような知識にすることです(一言ではなかった笑。図2参照)また、「深い学び」は、その意味づけ、価値づけ、重み付けの過程を通して、「主体的学び」と密接につながっていく重要な側面もあります(意味や価値、重みがあると納得していることって、主体的に発揮されますよね。)。

『人の生涯にわたっての「主体的な」学習意欲というものは以下の三つに支えられるという動機づけのシミュレーション・モデルがあります。

〈出典:学習意欲の心理学 桜井茂男 誠信書房 1997〉※古いですが良書です。

① 自己有用感(私はそれをすることができる!やれる!)

② 他者受容感(自分の学習成果が他者に受け入れられ、プラスに働く)

③ 有意味感(この学びには意味があると感じられる)

上記の①②③(図3)があると、一過性の「主体性」ではなくて、生涯にわたる主体的な学習意欲につながるのですが、深い学びとは、まさにこの①②③の実現のために「手ごたえ」や「やりがい」、「価値づけ」、「有意味な経験との結びつき」を学習の中で感じられるようにして、生涯にわたっての学習の主体性につなげていく学びです。

単なる知識の収集に終始せず、知識を雪だるまのように大きくする学習を対話的な学びによって設定し、さらに、① 自己有用感 ② 他者受容感 ③ 有意味感 が感じられるような授業にすることが「主体的・対話的で深い学び」の実現につながります。

『「主体性」というと、その場の主体性に目を向けがちになりますが、「主体的な学び」が一過性の感覚刺激や表面上の「楽しさ」、限定された人間関係といった外発的なもの・人・ことに支えられたものではなく、「生涯に亘って主体的に学ぶ姿勢の形成」を目指していくこれからにおいては、知識を経験付け、価値付け、重みを感じ、① 自己有用感 ② 他者受容感 ③ 有意味感 につなげていくことが、私たちの授業改善の第一歩になっていくと思われます。



図1 知識の雪だるま

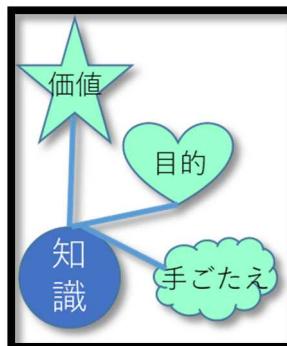
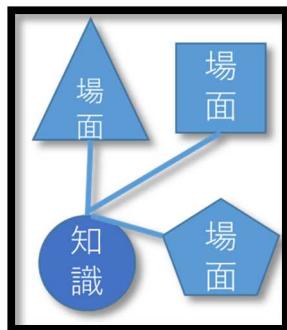


図2 知識と場面や価値手応えとの結びつき

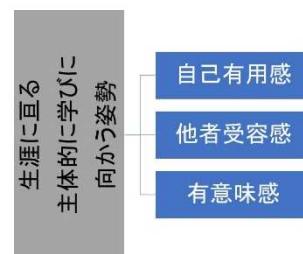


図3 障害に亘る主体的な学びを支える要素

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

「重度・重複障害」とは？を知ろう

『知的障害特別支援学校の中で時々話題に上がる「重度・重複障害児申請」。教員加配が関係するので、若い先生の中には「教員の数の足し算の話？」と誤解してしまっている方もいるのかと思いますが、決してそうではないので一緒に紐解ければと思います。参考にするのは有斐閣（ゆうひかく）の「はじめての特別支援教育」（2014年）という本です。

『さてさて、この本は特別支援教育の基礎知識が詰まった本当に良い本なのですが、P169に「重度・重複障害の定義」が載っています。

-以下引用-

1975年に「特殊教育の改善に対する調査研究会」が文部省（現・文科省）に報告した文書のタイトルに「重度・重複障害児」ということばが使用され、これ以降、学校教育では、この名称が通常使われている。重複障害とは視覚障害、聴覚障害、知的障害、運動障害あるいは病弱など2つ以上併せ有している状態をさし、重度・重複障害とは、この重複障害の他に、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語をもたず、自他の意志の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面から見て、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」のものを加えて考えられている。また、医療や福祉の中では「重症心身障害児（重心）」という言葉が多く用いられている。特別支援学校の小・中学部では39.1%が重複障害学級に在籍している（※）。

-引用終わり-

※全ての障害種を合わせると全体の39.1%の児童生徒が重度重複障害籍ということ

また、同報告（「辻村報告」と呼ばれている）には以下の様に記載されています。

-以下引用-

『重度・重複障害』定義

盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱の障害が2以上重なっている重複障害児及び、発達的側面や行動的側面からみて、障害の程度がきわめて重い重度障害児の両者を含む状態をいう。

『重度・重複障害』の状態像

- ・視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱の障害が2以上重なっている者
- ・発達的側面からみて、「知的発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度の者
- ・行動的側面からみて、破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度の者

（「昭和50年3月 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方」より）

-引用終わり-

引用元が1975年で、とても古いのですが、2014年刊行の本が出典をここから引っ張っているので、出典元としてまだこの資料が「生きている」ことになります。

『このしおこんぶー号は、なかなか根拠をもって引っ張ってこられない「重度・重複障害」の定義を引っ張ってきているので、保存しておくと、この先10年20年と使えるかも。ちなみに、今回の学習指導要領の中では重度・重複障害のある児童生徒の教育課程の連続性は以下のスライドで示されています。一番右側です。「-中略-自立活動を主として指導を行うことができる」です。

重複障害者等に関する教育課程の取扱い

児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程を編成できるよう、教育課程の取扱いを規定。

〔小学部・中学部 第1章総則 第8節〕

知的障害者である児童生徒の場合	通常の教育課程	障害の状態により特に必要がある場合〔特別支援学校（知的障害）の場合も含む〕	知的障害を併せ有する児童生徒の場合	重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合
<p>■「各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動、自立活動」の一部を取り扱わなければならないことができる。</p>	<p>■各教科及び外國語活動の目標及び内容に関する事項</p>	<p>■各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の一部又は全部によつて替えることができる。</p> <p>■道徳科の各学年の内容の一部又は全部を、当該学年の前各学年の内容の一部又は全部によつて替えることができる。</p>	<p>■視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者のための小学部の外国語科について、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。</p> <p>■「小学部」の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部によつて替えることができる。</p> <p>■各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の一部又は全部によつて替えることができる。</p> <p>■中学校部の外国語科について、小学部の外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れる。</p>	<p>■「各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部」又は「各教科、道徳科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間」に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。</p>

上記の取扱いを適用する際の留意点（学年又は段階の目標の系統性や内容の関連を規定。）

※平成29年度新特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領説明会説明資料より引用

-20-

『また、新学習指導要領上では総則解説P188の読み解きが欠かせません。

-以下引用-

例えば、教科別の指導においては、教科の目標を達成するための時間であるため、自立活動としての指導目標を設定して指導を行うというより、自立活動の時間における指導を参考にして配慮や手立てを行うことが考えられる。

-引用終わり-

つまり、重度・重複学級に在籍する児童にとっては例えば、「音楽/自立活動」とか、「体育/自立活動」とかという「自立活動『も』、教科別の指導『も』、両方している授業」は存在せず、「音楽『か』、自立活動」「体育『か』、自立活動」という「自活『か』？教科別の指導『か』？」という考え方になるということです。こういう教育課程がその子に必要かどうかという点も重度・重複障害申請のポイントの一つになります。

『まとめると、知的の特学校で重度・重複障害認定の申請をする際には①環境への適応が著しく困難であるか（全く活動に参加できないとか）、②破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しいか辺りがポイントになるということ。また、教育課程の側面からは、「各教科の指導」あるいは「各教科等を合わせた指導」を「自立活動を主とした指導」にするのが、その子の全体像の改善につながりそうだということがポイントです。各教科等の指導の中では自立活動はあくまでその学習活動を下支えするものであり、「手立て」化するという理解です。

教育哲学 -知的障害特別支援教育ってナンダ?-

4エントリ

① 「ボクたちは子どもたちを何へと導いているのか？」
-将来にわたって幸せに生きるってどういうことだろうか?-

② そもそも「教育」ってナンダ？
- 大学の「教育原理」の授業覚えてますか？ -

③ ウルトラマンは幸せか？
人は何のために生きるのか(使命)？
障害のある人の幸せとは？

④ 「確かな学力」が不足しているのは
実は特別支援学校の先生!?

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

「ボクたちは子どもたちを何へと導いているのか？」

-将来にわたって幸せに生きるってどういうことだろうか?-

春休みに読んだ右の本への僕の考察です。いい本だから余裕があれば買って読んでみるといいですよ。平成31年2月に亡くなられた日本理化学工業の大山泰弘会長の著書です。障害者雇用で有名な人だし、「プロフェッショナル仕事の流儀」でもやっていたので知っている人は多いのではないかと思います。

詳細は実際に読んでもらうとして、大切な「幹」の話だけ。枝葉は自分で捉えるのが良いと思います。以下、たとえ話だけれど自分のことだと想像してみてください。

今日、子どもを送り出した14時40分、あなたは教室に帰ってきて「ふうー。疲れたなあ。」とため息をついた途端、突然のめまい。そのまま倒れて意識を失い、気が付いたら病院のベッドの上でました。若年性のくも膜下出血。以下の後遺症が残りました。

- ・右足の不隨や手指が硬くなって巧緻性が失われた状態となった。
- ・高次脳機能障害(短期記憶の欠落や言葉がすぐ出てこない)が残った。
- ・転倒時に前歯5本の欠損した。

おそらく「絶望する」と思うのですが、ここまで想像して、やっと当事者感覚だと思うんです。指先が上手に使えない子、認知機能に障害のある子、歯が欠損していて物を噛みにくい子、目の前にいるよなあと。で、あなただったらそこから何を再び目指します?という話。何を目指そうと言われたら、将来の喜びにつながると思います?以下で2パターン考えてみました。

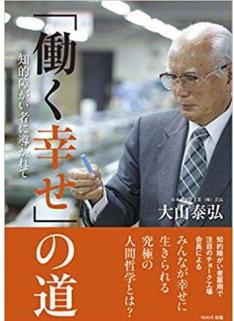
例えば①

・あなたには重篤な障害が残ってしまったので、もう無理せずに暮らせばいい。つらいことは一切やらないでいいから、自分の好きな遊びをすればいい。余暇と快樂の幅をひたすら広げればいい。トレーニングもつらいのはしなくていい。(でも、10年後には社会に戻ってね。)

例えば②

・あなたに障害が残ってしまったことは事実で、それは「不便」さをもたらすだろうけれど、ちょっと辛いこともあるかもしれないけれど、その意味合いと、価値、重みを自分自身で理解して、頑張ってトレーニングをして、泣いちゃうこともあるかもしれないけれど、その時には励ますから、またいつの日にか人に必要とされ、人の役に立ち、褒められ、愛される人になるように頑張ろうよ。(そして、10年後に社会に羽ばたいてね。)

これには「夢やねがい」をもつことの大切さや、日々、学ぶ事への意味づけ、価値づけ、重みづけ、方向付けなど、キャリアの根幹を担う所の理解や、教育が何故存在しているのか?自由とな何なのか?自己実現とは一体何なのか?といった理解が絡んでいると思います。私たち教員自身も、教育原理や教育哲学と行った「そもそもなんで教育が行われるんだろう?」の理解をすることによって、子どもの内面への働きかけ方が変わるので無いかと思います。



そもそも「教育」ってなんだ？

- 大学の「教育原理」の授業覚えてますか？ -

『「教育」とは一体何なのか？あなたはこの問い合わせることができますか？』

こういう「そもそも教育ってなんだ？」と考える分野は「教育原理」とか「教育哲学」とかいう分野です。教職課程を通過した人なら誰しもが大学の講義で単位を取得しているはずなのですが、内容を覚えてますか？多分一番眠くなるタイプの授業だったと思うのですが…ボクは寝てましたね…w この「教育原理」の分野は「木」で例えるところの「根っこ」の部分なので、一度理解すると、きっと何十年もあなたを支えてくれるハズのものです。でも、身について

変わっちゃいけないもの
『教育原理』

変わらなきやいけないもの
『教育方略』

教育

ないでしょ（多分…）。でもちょっと知りたいでしょ（←押売り）。

『まず「教育」を考える際に①「変わっちゃいけないもの（時間が立っても色褪せないもの）」と②「変わっていかなくちゃいけないもの（日々アップデートされていくもの）」をちゃんと分けて考えることが第一歩です（図1）。もう少し具体的に言うと、①「変わっちゃいけないもの」は「理想」や「理念」等です。一方で「教え方（教育方略）」は日々新しい内容がアップデートされていく②「変わっていかなくちゃいけないもの」です（例えば「障害特性の理解に応じた指導」や「デジタル機器の活用」、「eコンテンツの利用」など）。そして、「教育原理」は前者の①「変わっちゃいけないもの」に当たる部分、つまり一度理解すると何十年も使える知識の部分です。

『ちなみに職員室では「ボクはあのやり方は違うと思う」とか、「ワタシは○○先生派だな」など、とかく「あっち派か、こっち派か」という二元論をよく聞きますが（図2）、そういうのはほとんど②の「教え方（教育方略）」で起きていて、逆に①の理念的な部分は人によって大きくブレないであろう（先生間でブレてはいけない）ものです。

『さて、興味の有る方にはやんわりと冬休みの宿題的に本をオススメするのですが右の「教育の力（著：苦野一徳 講談社新書）」は1章を読むだけでも「教育の根っことは一体何なのか」を知ることができます。（少し難しいけど新書なのでわかりやすいし、1章だけなら40ページくらいで読み終わりますよ）。でも、もっと手っ取り早く知りたい方のために、以下にサワリだけ書いてみます。

『「公教育」が世の中に現れたのは、ほんの200年前です。「公教育」が生まれる前は、富める者から奪い取るという絶え間ない戦乱の時代、また力の有る者（徳川家康とかチンギスハーンとかナポレオンとか）が「力」によって「民」の「自由」を制限し、束ねる歴史でした。一方で、どの世の中にあっても、どこの土地に居ても、人間は社会の中での「自由」に渴望してきました。「夢や願いに向かって自分の意思で人生を歩みたい！」「自由でありたい！」と。そうした中、200年前のヨーロッパでヘーゲルという哲学者が「人間が自由であるには、人々が自分と自分以外の人の自由を互いに徹底的に承認するしかない！」という「法治」の根源となる考え方を発明しました。それが元になり「自由権」を含む「法」で統治された「法治国家」ができました。

『「公教育」は法治国家の自由権の下において、国民が「夢や願いに向かって自分の意思で人生を歩みたい」という意味での「自由」を実現させていく為の力を付けていく仕組みとして現れたのが起源です。つまり「公教育」とは「自由な夢・願いの実現のための『実力養成の仕組み（スキーム）』」だったのです！（ウラへ続く）



図1 変わらないことと変わらなきやいけないもの

教育の力

苦野一徳

すべての
子どもに
〈生きる力〉を



図3 冬休みのオススメ本

『表面のように「教育とは自分の願いを自由に実現していくための実力養成の仕組み」を考えると、特別支援教育は障害のある「不自由」なことが多い子どもを「自由へと開放していく」教育のようにも思えてきますよね。』

『例えば、○ちゃんが絵カード選択できるようになると、もっと自由にレストランでの注文ができるのでは？』

『例えば、○君が余暇活動を増やすと、もっと休日を自由に過ごすことができるのではないか？』

『例えば、○さんの他害行動が減ると、もっと自由に外出できるのではないか？』

『例えば、○君が電子マネーを使えるようになると、もっと自由に買い物や移動ができるのではないか？』

『自由の実現に向けての実力養成が教育のど真ん中であると理解することは、特に発達が緩やかな子への教育を考える場合に「まずは何を自由にしてあげられるかな？」という良い着眼点をくれるようにも思います。』

教育哲学的なコラム↓

教育によって「自分のことをどんどん好きに」なっていく

- 自分の事を益々好きになるために、自分を磨き、大切にすること -

『「アナタはアナタ自身のことが好きですか？」また、「小学生の頃、中学生の頃、高校生の頃、アナタ自身のことが好きでしたか？」人生はある側面、自分のコンプレックスとの戦いだったりもするので、ボク自身を振り返ってみても若い時ほど自分に不足しているものに目が向いて苦しむことが多かったように思います。』
『さて、タイトルのことばをボクは時々思い出しては自分を戒めているのですが、内容を言語化することもあまりないので以下にことばとして起こしてみようと思います。』

『「自己有用感」や「自己効力感」、「自尊心」が大切ということばをどこかで聞いたことがあると思います。関連して心理学では「I'm O.K. You're O.K.」という有名なことばがあります。意訳をすると「ワタシもまあまあの存在ね。アナタの存在もオッケー。受け入れられるわ。」というニュアンスです。この一文の行間に込められた意味こそが大切なのですが、「自分の存在をまあまあと思う土台があってこそ、相手の存在を受け入れられる」という「自己有用感」や「自己効力感」、「自尊心」をもつ一歩先の効能が、この一文には秘められています。』
『また、オモテ面の苦野さんの「教育の力」の要約で「人間が自由であるには、人々が自分と自分以外の人の自由を互いに徹底的に承認するしかない！」という一文を引きましたが、この教育の根幹の「自分以外の人の自由を承認する（You're O.K.）」土台が、「ワタシもまあまあの存在よ（I'm O.K.）」にあります。要するに自分自身を嫌いじゃない、自分自身をそこそこ好きだということが、自由に、豊かに人生を歩むことの土台だということです。』
『転じて、それは先生が教え子にどう指導・支援していけばいいのかという基本姿勢も示していく、』

「子どもが自分自身の事を嫌いになってしまうような指導・支援を先生はしない」

ことがスタートラインということです。コレを守らないと自分も他人も嫌いな人になっちゃいますよね。』

『でも、そこで留まるのではまだまだ^{×10}不十分で、スタートラインに加えて、タイトルの「自分を磨くことで更に自分のことをドンドンと好きになっていく営み」を支えていくことが大切あり、その結果、他人の存在を受け入れられる幅も拡がっていきます。そして、それはまさに「キャリア教育」です。特別支援学校のめざす学校像にしばしば「キャリア教育を推進」等と唱われていますが、「自分のことをドンドンと好きになっていけるように、自分を大切にして、自分を磨くことを支えます！」という意味合いにも読み取ることができますよね。そしてそれはスゴくステキに思えます。』

『コレを読んでいるアナタ自身もそうですよね。努力をコツコツと積み重ねて、自信のあること、人の為に役立てられることが増えると「ワタシもまあまあの存在かな」ってドンドンと思えるようになっていく。「ワタシサイコー」なんていう自尊心までは必要ないけど「ワタシもまあまあの存在かな」と思うことで、相手を受け入れることにつながっていきます。つまり、「自己有用感」や「自己効力感」、「自尊心」は一周回れば他人の為だったのです。教育は奥深く、そして面白いですよね。』

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

ウルトラマンは幸せか？

人は何のために生きるのか（使命）？障害のある人の幸せとは？

枕¶

「教育の目的って何だと思いますか？」

と聞かれたら、なんて答えますか？普段あまり考えないことが多いので、面食らっていますが、とりあえず教育基本法第1条を復習するとして、こんな風に書いてあります。

第1条（教育の目的） 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

教育基本法第1条は昭和22年制定の歴史ある法律ですが、教育全体では人格の形成と平和な国を作るための国民として幅広い徳目を教えることをねらいとしています。ボクたちは「日本国という国家」の仕組みの中に居て、国家はマンパワーで回り、未来に向かって繁栄ないしは衰退をする。なので、教育の目的はマンパワー形成に資するものとして作成されている訳です。これに加えて特別支援教育の目的は、

第72条（抜粋）前略…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。

となっています。さて、特別支援教育は「生活上の困難を克服」や「自立を図る」が目的に入っているために、「目の前の子どもの生涯を幸せなものにする土台を作る」ということまでその裾野が広がっています。さて、前号「興味・関心を広げる」で「誕生肯定」や「自己実現」について触れたので、ちょっと寄り道して、珍しく哲学的な内容に触れて、「障害のある人の幸せって何だろう？」にちょっと思いを馳せてみます。世の中には「変わっちゃいけないこと（理念とかビジョン、愛情、目の前の子を幸せにすること等）」と「変わらなくちゃいけないこと（指導手段や方法、テクノロジー利用等）」があるでしょ。その両側面をもっているという意味で教育はナマモノだと思っているのですが、今回は前者についてです。以下の参考文献（※）の内容を咀嚼して伝えます（内容の骨格は私見て無いということです）。

※ 参考文献:森岡正博「誕生肯定とは何か」大阪府立大学紀要(2011)、諸富祥彦「本当の大人になるための心理学」集英社新書(2017)、エリザベス・キューブラー・ロス「ライフ・レッスン」角川文庫

起¶ さて、突然ですが、「アナタにとっての幸せって何ですか？」と聞かれたら、「コレです」と答えることはできるでしょうか？その在り方は「内面の成熟」とともにも変わっていくと思いますが、改めて考えると難しいですよね。それが、重度障害のある人、例えば重度の脳性麻痺で、微かに微笑むことでしか外界とコミュニケーションを取ることができない人の「幸せ」となると、尚のこと問題は難しくなる感じがしませんか。こういう分野を扱う心理学領域があるくらいで（マズローの欲求ピラミッドで有名なトランス・パーソナル心理学とか）、突き詰めていくと宗教に限りなく近くのですが、「幸せ」って何なんでしょうか。3億円が当たること？異性にモテること？文科大臣賞をもらうこと？¶ NHKで火曜の夜10:30から放映している「プロフェッショナル-仕事の流儀-」は観たことがありますか？様々な分野の第一線で活躍する人がクローズアップされたドキュメンタリー番組です。最近の放映だけでもプロボクサーや精神科医、パティシエ、認知症ケア（この回の加藤さんの映画「ケアン」は超オススメ）…など登場人物は多岐にわたりますが、どの回の人を観ても、現状に疑問をもって、徹底的にこだわり抜いて、執着し抜いて、その職務にあたっている人が紹介されています。そして、皆さん喜々として人生を歩んでいる。自分が取り組んでいる事が天命だと思って、使命感をもって、働いていることが伝わってきます。そして、登場人物は揃ってこう言います。

レポーター「なぜ続けるのですか？」 → 答え「それ自体が楽しいからですよ」

承『ところで。まずはこれを読んでくれているアナタに質問ですが、こだわり抜いて先生していますか？使命感はありますか？先生は天職ですか？「これこれ！私がやりたかったのは！」と魂が満たされていますか？…僕自身の若い頃を思い起こすと、そうではなかったように思います。何故それをするのかもわからないまま「年間予定にあるから」「ずっと踏襲されてきたことだから」「周りの人がやっているから」…と、ある種「誰かが決めた仕事を手際よくやる」ことに集中しました。そして、20代後半で立ち止まつたんです。自分の自己実現の為に子どもや同僚と接しているような気がしてきて「これじゃダメだな」と。本当にやるべきことは「子どもの自己実現をお手伝いすること」や「子どもが幸せな人生を歩むための特別支援教育を突き詰めていくこと」じゃないかと。僕自身まだ、使命なんて感じられていませんが、財布の中に沢山お金が入っていて満たされる、自己の承認欲求や自己顯示欲が満たされることで得られる物質的欲求の満たされた充足感とは、また別のところに本当の幸せってあるんじゃないかな？とは思い始めています。年をとってきたからだな、きっとw

『閑話休題。ウルトラマンって、アルソック的な「お仕事」で地球を守っていると思います？それとも愛する人達を守るために使命感をもって地球を守っていると思います？前者と後者で大分「自分の根源の満たされ方」が違うと思うんですよね。前者の場合、怪獣を片付けた時に「あー、今日も片付いた。帰っかな。ごほうビールでも飲むかな」って一日が終わるのでしょうか、後者の場合、「みんなを守れて本当に良かった！」ときっと思いますよね。きっとウルトラマンは後者だから幸せなんじゃないかな…、使命があるから困難に立ち向かえるのかな…なんて思うんですよ。ゼットン（最終回）なんて怖すぎでしょ（謎）。使命を感じられるようなものを見つけられた人の方が、より強く、より真っ直ぐ、より幸せに生きて、いつか来る最期の時も充足して迎えられるのかな…と、ウルトラマンから思うんです。



転『さて、転じて障害のある人について思いを巡らせます。先生たちも重度の知的障害のある子どもを担任したことがありますよね。なかなかコミュニケーション指導が入らない。感覚遊びでは笑顔が出るけど、運動会や文化祭での「やりきったー！」という笑顔は出にくい子。「この子にとっての『幸せな人生』ってどういうもの？」って考えたこと、ありませんか？ボクだって最重度と呼ばれる子の、心の一番奥の方にある砂漠に咲く一輪の花に水を届かせるような、自分の根源が部分が奮えるような瞬間にどうすれば出会わせてあげられているかなって思うんですよ（時々ね）。この子が根源から、魂が満たされていく様な生き方を（一過性の「快樂」ではなく）、自分はどう支えられるんだろう？と。大好きで、底抜けに楽しくて、もっと突き詰めたくて、毎日やってみたい。毎日毎日のめり込んで、「本当に幸せだ！」って感じられる、そんなもの・ことを作ってあげられるだろうか？と。



結『まとめですが、今回のテーマ「障害のある人の幸せって何だろう？」を考える時に、特別支援学校の「ワタシ」が心配になるのは発達が非常に緩やかな子達ですよね。冒頭に挙げた教育の目的からは一步踏み込みますが、特学校の先生達が「生活上の困難を克服」や「自立を図る」の先に何を見ているのか？を他人に伝えられるようにしておくことは、特学校から社会に向けて理念や理想を発信していく面で大切だと思うんです。「こういうのが障害のある人の幸せじゃないかな？」と。今回、参考文献を基に「一つの答えらしきもの」として見えてきたことは「人はお金や見栄、自己優位性や名譽を満たすことではなく、使命感を感じられるようなものに出会い没頭する時に、自分の根源が、魂が満たされるような幸せを感じるのではないか」ということです。沢尻エリカさんは満たされてなかったんですね…。もちろん答えは一つではないので、他の側面からも「自分で」探すのが良いものですね。さて。アナタにとっての幸せって何ですか？子どもにとっての幸せって何でしょうか？

「確かな学力」が不足しているのは実は特別支援学校の先生!?

『結構ショッキングなタイトルを付けました。ボク自身もそうですが、初任の頃から以下のような疑問をもち続けていて、もう15年以上も「本当のことって何だろう?」って、一生懸命に答えを追っています。

生活単元学習って一体何を教えるんだろう?

もじ・かず以前の指導ってどんな仕組みと順番があるんだろう?

感覚(センソリー)の発達とからだの発達とはどうつながっているんだろう?

知的障害のある人の教育ってどうあるべきなんだろう?

『ボク自身もまだ明確な答えを持ち合わせていませんが、少しほかってきたこともあります。それは、子どもも先生も「問題発見・解決」にまつわる頭の使い方は同じだということです。つまり、

- ① 子どもと同じく、先生だって元手となる知識や技能を「確かな学力」として蓄えて、
- ② めっちゃ考えて、自分や他人と対話する中で、判断したり表現したりして主体的に問題を解決していく。
- ③ 結果、意味づけ・価値づけ・重みづけ・方向づけが成され、今後の学びや人間性につながっていく。

逆から言えば、

- ① 特別支援学校の先生に「考える」ための元手となる特別支援に関する知識や技能が不足していると…
 - ② まともな思考や判断、表現ができない、問題や課題の解決が受動的(他人任せ)になりやすい。
 - ③ 先生自身の自己有用感にもつながらず、意味づけ・価値づけ・重みづけ・方向づけも起こらない。
- ということになります。元手となる特別支援への知識や技能が絶対的に不足している先生は、その先の「考えた上で判断や表現」に行けません。100円しかない人は1000円のものを買えないのと一緒です。

『「生活単元で何をすればいいかわからない」「国算の発達が緩やかなグループの担当になったけれど何を教えればいいかわからない」「姿勢が不安定、視線が不安定な子に何をすればいいかわからない」「あの先輩の先生とこの先輩の先生の言っていること、どっちが正しいか判断が付かない」(笑)…等々。その殆どが知識不足・技能不足に挾っています。教育課程編成要領委員でも話題になりましたが、特別支援教育は今まさに「経験論⇒エビデンス・ベース」への転換期で、色々な考え方の人が混在しています。その中で「特別支援への基礎的な学力」を付けないまま歳だけ重ねると、ヘタすると「長くやってきた」という「自負」だけが育つので「『違う』と言ってくる先生とはウマが合わないだけだ!このままで良いんだ!」という「自己優位性保持のための他者の押し下げ」や、「防衛反応」が起こります。逆に「特別支援に関する確かな学力」に自分の判断や表現が裏打ちされるようになると、それが自分自身を支えるので、他人を低める必要自体がなくなります。

まずは△を狙う。自分以外の人が色をつける余白を認める。

『「教育」全般に亘ってですが「○」の教育効果ってなかなか出ません。裾野の広い特別支援教育においては尚の事。たくさん勉強をして、元手となる知識を増やして、考えて考えて答えを出しても「○」の教育効果は

なかなか出ない。逆に「○」を狙う事に執着すると、教材の質に囚われて時間がかかったり、作成に無駄に時間がかかって提示のタイミングが遅れたりしますよね。そこで、以下はボクがまだ27,8歳の頃に筑波大学附属大塚特支の安部(あんべ)先生(現・創価大学教授)という著名なコーディネーターの先生の講義で聴いたことなのですが、まずは「△」をねらう心構えていると結構良いんですよ。そこからじわじわと「○」に近づけ、行ける時には「○」を狙う。また、「△」狙いであるがゆえの他の人が助けてくれたり作ってくれたりする「余白」の存在を認めることで、チームプレイにもつながります。特に若手の皆さんには、これからどんどんと自分の時間が無くなります。そんな時には「△」を狙うことや余白の存在を認めることができますよ。きっと。

知徳体：アナタの心の成熟は、子どもの心の成熟につながっている

『私たち教員は、どうしても自分が受けてきた教育のイメージがあるので、「外側」の子どもの知識や技能の上達に目を奪われて、それを「教育の成果」だと思ってしまいがちです。しかし、繰り返してきた通り実は「内面」の学びの意味付け、価値づけ、重み付け、方向づけが超大切です。「周りを幸せにすべく頑張る」とか。「社会をより良くしてくための小さな一歩として、これをする」とか。「人を救し、愛し、生きていきたい」とか。そういう生涯を通じての「内面」の灯火になるような考え方や姿勢、心の有り様は「目に見える知識や技能の上達」から少し離れた所の「こういう風な人間で在れるといいよね」とか「こういう風に考えられるといいよね」という「内面」への指導・支援によって育ちます。そして、それこそが「生きる力：知・徳・体」の「徳」の部分への取り組みです。そういう意味で、アナタの心の在り様や道徳心、徳目(総じて先生(アナタ)の心の成熟)は常に試されますし、教員自身も内面を成熟させていく営みが必要ですよね。小説や自己啓発本を読むのもいいでしょう。教員以外の職業の人と交わるのもいいでしょう。恋をして好きな人の為に自分を磨くのもいいでしょう。その中で「自分はどう在りたいのか?」「人ってどう在るといいのだろうか?」なんて少しずつ考えられると、きっと自分自身の成熟につながりますし、「ダメ!」「いけません!」だけで止まるような指導・支援の仕方も変えられるのでしょうか。

教育コラム

4エントリ

- ① 人はいくつかの性格を「モード切替」しながら生きている
- ② 「UD デジタル教科書体」=「みんなが読みやすい」
- ③ 『Anytune Pro』を使って ピッチ(音程)を変えずに、テンポを遅くする
- ④ すごいぜ！ サランラップ！

※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

人はいくつかの性格を「モード切替」しながら生きている

自分のもっている性格モードの比率を変えたり、新しく作ることで、「自分の性格」を変えることができる

『先生(You,アナタ)はどんな人だと他人から言われますか?天然?チャキチャキして?優柔不断?スーパードライ?「〇〇先生は菩薩様の様な人」「△△先生は昭和のお父さんの様な人」「■■先生は館ひろしの様な人」「◇◇先生はエネルギーッシュな人」など、それぞれ「〇〇な人」という、外面上の性格(パーソナリティ)をもっていますが、当人からするとそこまで単純ではなくて、「それは私というもののホンの一面」とか「休日の私は別人」とか、人には色々な性格の側面があります。また、多感な10代後半から30才くらいまでは「今の私は本当の私じゃない!」とか「毎日、毎日、偽物の自分を演じているだけなの!」とか、そんなことで本当に悩んでしまったりします(ガラスのように繊細な人は生きにくくて困っちゃうよね。)。ある側面から見れば、人生は自分のコンプレックスとの絶え間ない戦い(理想とする自分と、現実の自分との乖離にひたすら悩む戦い)だったりしますよね。

『さて、今回は「性格」についてです(心理学の分野からすると「パーソナリティ理論」というもの)。参考文献は右図のものです。内容をざっくり要約すると、人の性格は1つではなく、対峙する人、役割、問題、時間によって「モードを切り替えるように性格を切り替えている」と。そして、そのモードの比率によって「あの人は優しい人(優しいモードが多い人)」とか「あの人はズレイ人(ズレイモードが多い人)」とかの認識をされているというものです。また、メインの性格が社会上ポジティブなもの(例えば礼儀正しいとか)で、ウラの性格が社会上ネガティブなもの(不機嫌になりやすいとか)であると、嫌悪感を抱かれやすいとされています(裏表のない人が好かれるのも、この裏返しです)。

『さて、「誰も本当の私をわかってくれない!」はドラマで良く聞く常套句ですが、『わたし』が積極的に表に出していない様な「少ない比率のウラモード」は、他人からはやはり見えにくくて、多く露出している「メインモード」によって「あなたは〇〇な人」と判断をされます。逆に言うと「自分のモード比率」を意図的に操作することによって、例えば「少ない比率のウラモード」を「比率の多いメインモード」にすることができるれば、如何様にでも「自分」というものや他人から見える自分の印象を変化させていけるということです。

『閑話休題。下図は12個の質問に答えることによって、自分の性格を円グラフにしてくれるという、良くあるネットゲーム(図2:性格分析グラフ <https://curazy.com/archives/187763>)ですが、桑ぴょんは下図のような結果でした。例えば…の話ですが、こういう円グラフのようにあなたも幾つかのモードをもっていて、その比率によって他人から「〇〇な人」と印象づけられています。現状の自分の円グラフと、理想の自分の円グラフを書き出してみても面白いかも知れません。

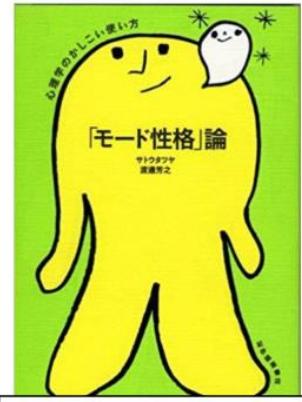


図1 「モード性格」論



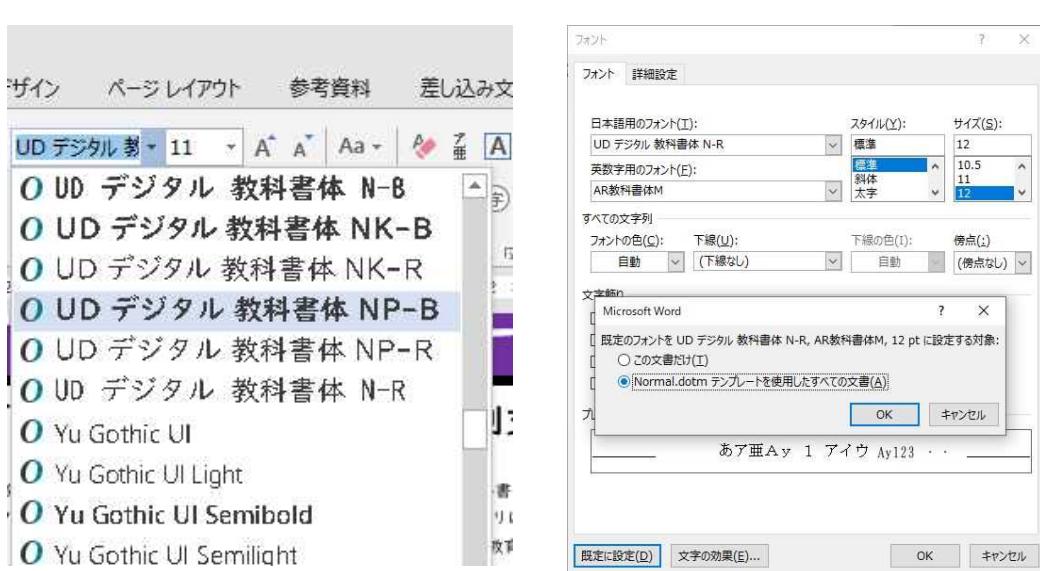
※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

「UD デジタル教科書体」＝「みんなが読みやすい」

- 「UD デジタル教科書体」「BIS UD ゴシック」(Win10なら使える。学校の緒パソコンはWin8だから使えない…ないしはWord. パワポファイルとして外部から持ち込んでも、文字化けしたり、文章レイアウトがことごとくズレる)ですが、反響が大きいのでエントリにしてみます。
- この「UD デジタル教科書体」「BIS UD ゴシック」は、この数年内に爆発的に学校教育の現場に普及していくと思うんです（学校のPCがWin10に対応した途端に。今はセキュリティソフトとか、暗号化ソフトの関係でまだ暫くUpdateされないと思われます…。）カタログに記載されているエビデンス（科学的根拠のこと）を読み取ると、その効果の大きさを読み取ることができます（衝撃を受けるほどに！）。たった「フォントを変えるだけ」という誰でもできる作業で。取り組みの仕事量少なくして、効果が高いものは普及することがとても多いと思います。

UD デジタル教科書体を授業に持ち込むには？

- 現状、学校のパソコンがUD デジタル教科書体に対応していないと学校ではこの書体を使った教材を作ることができません。もし、学校のパソコンがWin10で無い場合の対応方法を以下に記載します。
- Win10のパソコンがあればPCで一気にフォント変換し、PDF化して元のパソコンに戻す。
 - 家のパソコンでデータを作って、印刷して、紙媒体で学校に持ち込む（これが一番安全）
 - 県の規定が赦すのであれば、家のパソコンでデータを作って、PDFにして、gmailの「下書き保存」機能で学校のPCと連携する。（PDFファイルなら学校のPCで開いても文字化けしない。）
 - プレゼンファイルならパワポで作って、①「画像として保存」②「空白ページに画像貼り付け」③自分のiPhoneのKeynoteやパワポにDropbox経由とかで移して、Airdropで学校のiPadに移す（iOSはウイルス感染の恐れがほぼ無い）
- …とちょっと敷居は高いのですが、「遠足のしおり」とか、「書字・読字教材」は何かこのフォントで作ってあげたいものですよね。フォントタブの「既定に設定」から、ファイルを開いてすぐに使える既定フォントとしても「UD デジタル教科書体」を設定することができます。2枚目以降のカタログの内容、本当に興味深くて面白いのでオススメです。



※ 本記事はブログ記事として提供しています。その範疇のものとして捉えて下さい。

有料 iOS アプリ：『Anytune Pro』を使って

ピッチ（音程）を変えずに、テンポを遅くする方法

『文化祭や運動会などで役立つアプリの紹介です。

1. 使用アプリ：『Anytune Pro+』 ¥1,200-

出力アドオン（課金追加機能）：¥600-

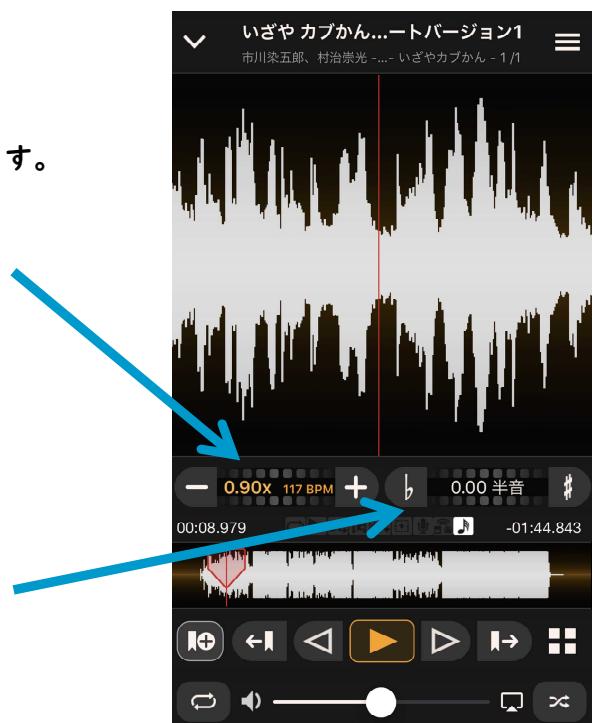
※ アプリ内で編集した内容のファイルをメールなどで
パソコンに飛ばすための追加機能。



2. iTune などで、曲を取り込むと、右の画面が表示されます。

テンポチェンジ。-で遅くなる。
×0.5 刻みで調節可能。

ピッチ（音程）チェンジ。音程を変えずに
曲をゆっくりにしたり早くすることもできる。



3. 600 円の課金追加機能で、編集した曲をメール
経由でパソコンに飛ばすことができます。

出力形式は.mp4 なので、iTune などで再生したり
CD に焼き付けたりすることができます。

※ 一度 600 円払えば、後は無料で半永久的に
エクスポート機能が使えます。



4. こんな感じで出力されます。



曲名	アーティスト	歌詞	年	ジャンル	時間
いざやカブかん! ショートバージョン1	市川染五郎、村治崇光	歌舞伎たいそう 「いざや カブかん！」	2006	Children's	1:54
いざやカブかん! ショートバージョン1 - Anytuned 0.90x HQ	市川染五郎、村治崇光	歌舞伎たいそう 「いざや カブかん！」			2:06
いざやカブかん! ショートバージョン1 - Anytuned 0.80x HQ	市川染五郎、村治崇光	歌舞伎たいそう 「いざや カブかん！」			2:22
いざやカブかん! ショートバージョン1 - Anytuned 0.70x HQ	市川染五郎、村治崇光	歌舞伎たいそう 「いざや カブかん！」			2:42
いざやカブかん! ショートバージョン1 - Anytuned 0.60x HQ	市川染五郎、村治崇光	歌舞伎たいそう 「いざや カブかん！」			3:10

×1.0(原曲。1:54)、×0.9(2:06)、×0.8(2:22)、×0.7(2:42)、×0.6(3:10)のテンポで出力した物です。ダンスなど、ゆっくりテンポでの練習が必要な活動には重宝します。

似たようなアプリはいっぱいありますし、PCを使うともっと複雑な編集もできますが（私もボーカロイドの編曲をする際にはローランドの「Music Creator」を使っています）、手軽に編曲しながら、学校で仲間の先生と確認しては出力する…という用途では、とても使い勝手が良いアプリですので、ご紹介をさせていただきました。

すごいぜ！サランラップ!!

完全に余談ですが、キャンプや初夏のマラソン大会、リバー・レイクカヤック、海遊び、夏フェスなどで意外と活躍するのが「サランラップ」です。遠足とか、宿泊学習でも役立ちます。止まらないサランラップ愛を書きます。スゴいぜ！サランラップ！！

1. 魚のニオイさえ通さないサランラップ！ウンチ臭もシャットアウト!!

サランラップは、冷蔵庫の中で生肉や魚のニオイをシャットアウトして、冷蔵庫のニオイを保ちます。私たちがよく使うビニール袋に比べると、粒子が細かく、例えば走り終えた後の服や靴下、ランニングシューズなどを処理する際にもサランラップで包むと全くニオイがしません。サランラップの防臭能力はすごくて、子どもがバスの中でうんちを漏らしてしまった場合なんかもサランラップで包むとほぼ無臭になります。その他にも生ゴミの持ち帰り、コンビニ弁当の後始末もサランラップでグルグル包んでビニールでまとめると持ち物が「ほぼ無臭」になります。

2. 小物をまとめれるサランラップ！手持ち花火の後処理にもサランラップ！

カトラリーやら着火剤やらはさみやら包丁やら…諸々の小物を危なくなく、固定してまとめられるのもサランラップの良いところです(新聞紙を内側に巻くと更に good!)。使用済みの手持ち花火もサランラップで包めば無臭且つまとめて処理をすることができます。ささくれだった薪をまとめて取っ手を付けて持ち運ぶこともできますし、枝を地面に4本ぶっさして、サランラップで灯籠にすれば、花火の防風着火壁にもなります。

3. スマホ・財布、カバン丸ごとを浸水・水没から守るサランラップ！

夏につきものなのが突然のスコール！海でのスマホ・財布水没！です。そんな時にもサランラップがあれば大丈夫！スマホや財布をサランラップでグルグル巻くだけで、完全防水！です。鞄丸ごとでも！マラソン大会などでは、1000円札をサランラップで包んでリュックに入れておくと汗でグチャグチャになったりすることなく、いざという時のお金を持ち歩くことができます。

4. どこでも長靴を作り出せるサランラップ！

キャンプ場に雨上がりはつきもの。グチャグチャな道を管理コテージまで行かなきゃ行けない…そんな時にシューズをサランラップでグルグル巻きにすると、簡易長靴になります。そんな…かっこわるい…と思うでしょ。一度やってみると、その抜群の効果に驚きます。滑るけどね。

5. イザというケガの際、止血帯にも簡易ギブスにもなるサランラップ！

山の上では救急車の到着は30分以上かかります。サランラップは密閉性、強度ともにあるので、急な切り傷、骨折の際には止血帯にも簡易ギブスにもなります。

6. キャンプ場で全部調理すると日が暮れるぜ。仕込みは家でしてサランラップ！

キャンプ場でみんなで全ての調理をするのも楽しいのですが、時間はあつという間に過ぎて酒を飲む時間が遅くなります(子どものいる家庭はとてもそんな長い間調理できないし。)。基本、野菜や肉は家で切って、凍らせてサランラップ！キャンプ場では加工肉あたりを切って、鍋へ(炭とダッヂオーブンは使わなくて「も」いいんだよ。カセットコンロと家にある鍋で十分。)！キャンプ料理は肉や野菜をごろっと丸ごと煮て、タレ勝負だったりするので、タレにはカネをかけて！朝食は、コーンとチーズとウィンナーとピザソースを混ぜてパンに挟んでサランランプして凍らせた物を、ホットサンドクッカーでググッと挟んで(無ければホイルに包む)、たき火の中へ。クッカーはコールマンのがいいですよ。あとはコーヒーがあれば、20分でもう最高の朝食。

- エピローグ -

当プリントサイトでは、初学の先生方やお母さん方等、特別支援に携わる方の「サテライト支援」を目指しています。「あの先生はやる気があるって、遠くの勉強会まで出かけていて、著名な先生ともお知り合い」。「あのお母さんは熱心で、有名な療育機関にはるばる通っている」。それは確かにスゴいことなのだけれど、でも、今の私にはそれはできない。ましてや今は目下、新型コロナウィルスの蔓延で学校は休校措置。外にも出られないですよね…。

でもでも、一步でも二歩でも、家にいながらも、今できる範囲で前に進んでいきたい…という先生方や保護者の皆様方と一緒に歩むつもりで、e ラーニング記事をアップロードしました。

内容は、誤解を恐れずに言えば、「△ねらい」をモットーとしています(記事はあくまで Blog の域を出ませんので、コレを入り口として探求を進めることが大切ですよ)。まずはボクと一緒に「まあ、まあまあかな。△は出せたかな。」を目指していきましょ。そして、いつか一步を踏み出せるようになった後に「昔、使ってたよ、あのサイト」となってくれるのであれば、それはボクにとっての何よりの幸せです。

非常事態宣言の中で

