

第一次案

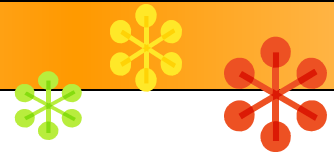
将来の生活を見とおした進路支援の在り方を考える

特別支援学校（知的）

キャリア教育推進ガイドブック

□ 実践・資料編

総合教育センター  
特別支援教育室



■ はじめに 1

**第1部 キャリア教育を組織的に推進するために** \_\_\_\_\_ **2**

<b>1</b>	<b>特別支援学校におけるキャリア教育の推進</b> .....	<b>3</b>
	特別支援教育とキャリア教育 3 / キャリア教育推進の意義 3	
	特別支援学校キャリア教育推進の方向性 4	
<b>2</b>	<b>キャリア教育全体推進計画の作成意義</b> .....	<b>5</b>
	岩手県の教育品質向上運動について 5 / キャリア教育全体推進計画作成の意義 5 / PDCAサイクルに基づいたキャリア教育全体推進計画の作成 6	
<b>3</b>	<b>キャリア教育全体推進計画 計画(Plan)と実施(Do)のポイント</b> .....	<b>7</b>
	計画(Plan)段階におけるポイント 7 / 実施(Do)段階におけるポイント 8	
<b>4</b>	<b>キャリア教育全体推進計画 評価(Check)と改善(Action)のポイント</b> .....	<b>9</b>
	評価(Check)段階におけるポイント 9 / 改善(Action)段階におけるポイント 10	
	【資料1】 キャリア教育全体推進計画(流れ図) 11	
	【資料2】 キャリア教育全体推進計画表(担当・検討の場・時期・ねらい等) 12	
	【資料3】 PDCAの各段階における評価の観点例 13	
	【資料4】 キャリア教育を推進するための組織体制 14	

コラム1 地域と共に子ども達を育てる 15

**第2部 キャリア教育を系統的に行うために** \_\_\_\_\_ **16**

<b>1</b>	<b>学校全体で系統的な学習を行うためには</b> .....	<b>17</b>
	知的障害のある児童生徒に対する教育の特徴 17 / 卒業後の生活を見とおした系統的な学習を行うために 17 / 児童生徒個々への系統的な指導・支援 18	
<b>2</b>	<b>キャリア教育全体学習計画の作成</b> .....	<b>19</b>
	全体計画とは何か 19 / キャリア教育全体計画について 19	
	キャリア教育全体学習計画の作成 20	
<b>3</b>	<b>キャリア教育学習プログラムの作成と活用</b> .....	<b>21</b>
	キャリア教育学習プログラム①(枠組み)の役割と作成 21 / キャリア教育学習プログラム②(教科・領域等) 22 / 系統性を踏まえた指導計画作成のために 22	
<b>4</b>	<b>児童生徒一人一人に応じた系統的な支援の実現</b> .....	<b>23</b>
	個に応じるとは 23 / 個に応じた系統的な支援とは 23	
	「個別の支援計画」の実践サイクル 24 / 「個別の教育支援計画」へ 24	
	【資料1】 特別支援学校キャリア教育全体学習計画(例) 25	
	【資料2】 特別支援学校キャリア教育学習プログラム① 枠組み(例) 26	
	【資料3】 特別支援学校キャリア教育学習プログラム② 教科・領域等(例) 27	
	【資料4】 各教科・領域等年問題材一覧表(例) 29	
	【資料5】 特別支援学校「進路支援」全体年間計画(例) 30	
	【資料6】 指導課題別段階表・系統表の紹介 31	
	【資料7】 個別の指導計画作成チェックポイント 36	

コラム2 一人一人のニーズに応える弾力的な教育課程の編成 37

## 第3部 キャリア発達を促す指導・支援の基本的な在り方 — 38

- 1 勤労観・職業観を育成するための基本 ..... 39  
知的障害のある児童生徒の勤労観・職業観の育成 39 / 勤労観の育成の  
ポイント 40 / 職業観の育成のポイント 40
  - 2 实际的な力をつける指導・支援の基本 ..... 41  
学校や家庭で許容できることと、社会が許容することは違う 41 / 「一人で  
できる」「自立している」の明確な基準をもつこと 41 / 实际的な力をつける  
ための指導・支援の基本 42
  - 2 児童生徒の自主性や主体性を伸ばす基本 ..... 43  
子どもを大切にする 43 / 一人一人の個性を認める 43 / 子どもに  
期待し、可能性を信じる 44 / 子どもを正しく知る 44
  - 4 児童生徒の実態を把握するための基本 ..... 45  
実態把握の基本 45 / 実態把握の結果は指導に生かされなければならない 45  
心理検査や発達検査等の結果をどう活用するか 46 / 子どもを見る力(行動  
観察の力)を養う 46
- 【資料1】主な心理・発達検査の種類と特徴の紹介 47  
【資料2】WISC-III知能検査の概要の紹介 48  
【資料3】WISC-III知能検査の結果を指導・支援に活用するために 50

コラム3 キャリアカウンセリングとは 54

■第3部までの引用・参考文献等 55

さらに充実します  
ご期待下さい!

## 第4部 キャリア教育 実践資料 ————— 57~?

研究協力校（花巻養護学校）における実践と検証の結果（研究本資料のp27）を受けて、ガイドブックの充実を以下のように図る予定であります。ガイドブックの最終版は、平成20年2月下旬から3月上旬に、当センターのWeb上で公開予定です。

<掲載予定>

- 1 各学部段階におけるキャリア教育実践ポイント紹介  
花巻養護学校で授業の参観・体験したことを参考に小学部、中学部、高等部の各学部段階におけるキャリア教育の実践ポイントを紹介します
- 2 各障害の特性に応じたキャリア発達及び進路支援のポイント紹介  
学習障害、ADHD、自閉症、アスペルガー症候群、肢体不自由、医療的ケアなど、各障害の特性に応じたキャリア教育と進路支援のポイントを紹介します
- 3 キャリア教育推進リーフレット、理解啓発プリント資料等
  - ☆「ガイドブックダイジェスト版」～ガイドブックのポイントと活用法の紹介
  - ☆「保護者向け啓発リーフレット」～キャリア教育の概要を保護者向けに紹介
  - ☆「保護者配付資料」～保護者のぜひ知ってほしい情報を配布しやすく資料化
  - ☆「児童生徒用資料」～進路に関する情報を児童生徒用に平易な表現で資料化

■参考資料（キャリア教育参考資料）

・障害者自立支援法の障害程度区分（106項目）等……

## ■ はじめに

このガイドブックは、当センターの「知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する研究」において、特別支援学校におけるキャリア教育を推進するための手だてとして作成したものです。

ガイドブックは、「理解編」と「実践・資料編」の2巻で構成されています。

「理解編」は、特別支援学校におけるキャリア教育を推進するための基本的な考えや進路に関する資料を掲載し、教職員、保護者を含めた支援者全ての理解啓発を目的とした内容になっています。

「実践・資料編」は「理解編」の続編であり、特別支援学校の教職員を主な対象として、組織的、系統的なキャリア教育を進めるための計画の立て方や評価の観点、障害の状態に応じた指導・支援のポイントの紹介等、「理解編」をより具体化した内容になっています。

特別支援学校におけるキャリア教育とは、卒業後の豊かな生活の実現、社会参加と自立に向け、卒業後を見とおした支援を組織的、系統的に行うことであると考えます。

本ガイドブックをとおして、各特別支援学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方を一人一人の先生方に考えていただき、子ども達の社会参加と自立を促す指導・支援の充実が図られることをねらいとしています。

また、本ガイドブックで示している知的障害のある児童生徒の学習プログラムや計画等は、全て「例」として作成したものです。キャリア教育の推進にあたっては、自校の実態に即して、学習プログラムや推進の手だてを全職員で共通理解をもちながら、作成していくことが必要です。本ガイドブックを各校のキャリア教育を推進するための参考資料としてご活用頂き、各学校らしさをいかした特色あるキャリア教育を作り上げて下さることを願っております。

平成19年6月

### <ガイドブック作成（実践・資料編）のねらい>

- ・ キャリア教育を組織的、系統的に取り組むことへの理解
- ・ 組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する理解
- ・ 障害の状態に応じた指導・支援や児童生徒のキャリア発達能力を育成する指導・支援の理解と充実

### 《活用例》

- ・ 各学校における教職員対象の学習会や研修会の資料として
- ・ 各学校が自校のキャリア教育を推進するためのガイドとして
- ・ 各支援者が支援を行う際の資料として

# 第 1 部

## キャリア教育を組織的に 推進するために

第1部では、キャリア教育を組織的に推進するために必要な全体推進計画の作成意義とPDCAサイクルに基づいたキャリア教育を推進するための各段階におけるポイントを取り上げます。

学校としての一貫性のある系統的な指導・支援を実現するためには、組織的なバックアップが不可欠です。

### ● 「理解編」との主な関連 ●

「実践・資料編」の第1部は「理解編」の以下の内容をさらに具体化したものになっています。

- 「理解編」第1部⑤「卒業後を見とおした支援を実現するために」
- 「理解編」第2部①「組織的に取り組むために」
- 「理解編」第2部④「個に応じた支援を行うために」

# 1

# 特別支援学校における キャリア教育の推進

- 特別支援教育では、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点が求められている。
- 現在の教育活動がこの視点に基づいた組織的、系統的な取組となっているか見直すこと、それがキャリア教育推進の意義。

## 1 特別支援教育とキャリア教育

### ■ 特別支援教育とは

特別支援教育とは  
障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

「特別支援教育に関する中央教育審議会答申(平成17年12月)」より

### ■ キャリア教育とは

キャリア教育とは  
「キャリア概念」に基づいて、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」。端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」。

「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書(平成16年1月)」より

平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置付けられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくことになりました。

特別支援教育に求められる視点として、「児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組の支援」があげられています。この視点は、児童生徒のキャリア発達（人間が社会の中や自己がおかれた環境の中で、その時期にふさわしい能力を身に付け、成長していく過程）を支援するキャリア教育の視点にも通じるもので、特別支援学校におけるキャリア教育の重要性を表すものであると考えます。

特別支援教育の理念である「ノーマライゼーション」や「共生社会」の実現に向けても、障害のある児童生徒の勤労観や職業観を育てるキャリア教育の推進は必要不可欠であると考えます。

## 2 キャリア教育推進の意義

～ 卒業後を見とおした小学部から高等部までの一貫した教育の実現 ～

### ■ 各学校におけるキャリア教育に取り組む意義

- (1) 教育改革の理念と方向性を示すキャリア教育  
キャリア教育は、一人一人のキャリア発達や個としての自立を促す視点から、従来の教育の在り方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示すものである。
- (2) 子どもたちの「発達」を支援するキャリア教育  
キャリア教育は、キャリアが子どもたちの発達段階やその発達課題の達成と深くかかわりながら段階を追って発達していくことを踏まえ、子どもたちの全人的な成長・発達を促す視点に立った取組を積極的に進めることである。
- (3) 教育課程の改善を促すキャリア教育  
キャリア教育は、子どもたちのキャリア発達を支援する観点に立って、各領域の関連する諸活動を体系化し計画的、組織的に実施することができるよう、学校が教育課程編成の在り方を見直していくことである。

「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引(平成18年11月)」より

各学校におけるキャリア教育に取り組む意義として、「キャリア教育推進の手引き」(H18.11 文科省)では、「教育改革の理念と方向性を示す」「子どもたちの『発達』を支援する」「教育課程の改善を促す」の三点をあげています。

特別支援学校（主に知的障害）では、卒業後の社会参加と自立を目指して、従来から「生活単元学習」や「作業学習」等に小学部から発達段階に応じて取り組んできました。キャリア教育を推進することは、今までの特別支援学校の教育を否定することではありません。今までの教育をさらに充実させ、発展させるための「きっかけ」や「手段」がキャリア教育であるということです。

特別支援学校にキャリア教育の視点を取り入れることは、卒業後を見とおした小学部から高等部までの一貫した教育の実現にさらに近づくものであると考えます。

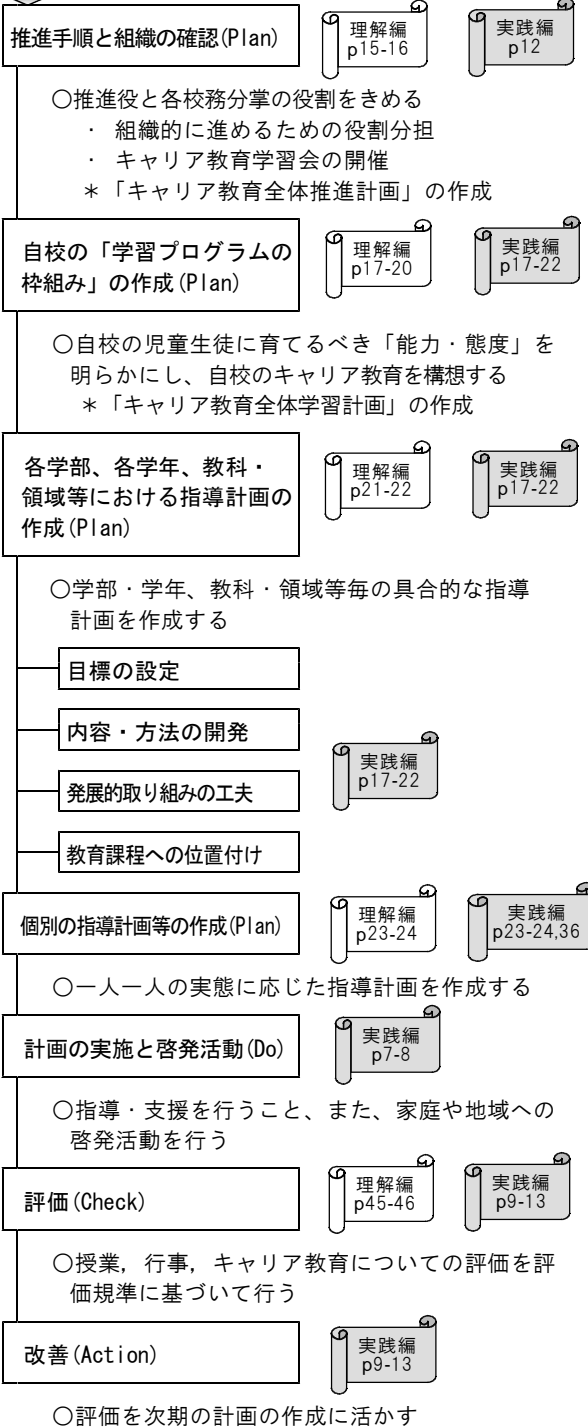
### 3 特別支援学校キャリア教育推進の方向性 ～組織的、系統的な取組の実現～

#### 《キャリア教育推進の流れと本ガイドブックの関連》

##### ■学校方針の明確化

キャリア教育の推進にあたっては、学校全体としての方向性をはっきりと示す必要があります。校長のリーダーシップの下、学校経営方針の中に取り入れるなど、全職員の共通理解を図りながら、進めることが重要です。

理解編  
p15



#### (1) キャリア教育推進の課題

県内知的障害養護学校の進路指導主事、各学部主事を対象とした調査結果(2006, 佐藤)より、特別支援学校においてキャリア教育を推進するための課題として、以下の5つがあげられました。

- ① 保護者との連携
- ② キャリア教育に関する理解の促進及び自校の目指す姿に対する共通理解の促進が必要であること
- ③ 卒業後の生活を見とおした小学部からの系統的な学習の在り方についての検討する必要があること
- ④ 校内体制や推進方法を明確にする必要があること
- ⑤ 様々な障害種や特性に応じた指導・支援の充実(専門性の向上)

これらの課題の中で、まず取り組むべき課題は、「教職員の共通理解」ではないでしょうか。それは、「共通理解」のないところで、保護者との連携はありえませんし、また、どのような計画を立てても、実施の段階で目指すべき姿がわからなくなり、小さなハプニングにも主体的に対応できずに、計画が結局実施されずに終わってしまうことが考えられるからです。

特別支援学校は、教職員数が多く組織も複雑な場合が多いようです。だからこそ、「共通理解」と「明確な計画」が大切であると考えます。

#### (2) キャリア教育推進の方向性

上記の課題より、特別支援学校におけるキャリア教育の推進の方向性としては、『職員の共通理解を十分に図ったうえで、卒業後を見とおした小学部から高等部までの一貫した教育の実現に向け、現在の自校の教育活動が組織的、系統的な取組になっているか見直していく』ということになるのではないのでしょうか。

本ガイドブックは、特別支援学校におけるキャリア教育を各学校がそれぞれの実態や実情を考慮しながら、主体的に推進していくための参考資料になるようとなるよう作成しました。【図1】は、キャリア教育推進の流れと本ガイドブックの関連を示したものです。

岩手県の学校教育指針(特別支援学校)の「進路指導」の項が「キャリア教育」と平成19年度から表現が改められました。小・中学校では、重点項目として「全体計画の作成」があげられています。「全体計画」に決められた形はありません。各学校の実態や特色を生かした独自の「全体計画」を作成し、組織的、系統的にキャリア教育を推進することが求められています。

【図1】キャリア教育推進の流れとガイドブックの関連

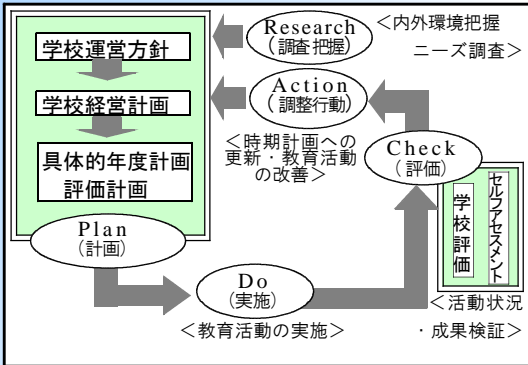
# 2 キャリア教育全体推進計画の作成意義

- 現在の自校の教育活動がPDCAサイクルに基づいて実施されているか確認する(教育品質向上運動)。
- いつまでに、だれが、何をするのかをみんながわかるようにすることで、学校としての方向性をもった指導・支援の実現を図る。

## 1 岩手県の教育品質向上運動について

- ① 校長のリーダーシップ
- ② 学校・教職員の社会的責任
- ③ 児童生徒、保護者等のニーズの把握と対応
- ④ 計画の策定と展開
- ⑤ 個人と組織の能力向上
- ⑥ 価値を生み出すためのプロセス
- ⑦ 情報活用
- ⑧ 学校の活動結果（検証・評価・反映）

【図1】教育の質を高めるために必要な視点



【図2】学校におけるPDCAサイクルの実践イメージ

岩手県では平成17年度から、組織運営の質を高め、目指すべき方向（ビジョン）を実現するために日本経営品質賞の考え方を活用して、「教育品質向上運動」に取り組んでいます。各学校においても、学校経営計画の作成、学校アセスメント等に取り組み、教職員一人一人に能力開発と組織としての能力向上、業務プロセスの効率化を図ることで、持続的に、かつ自律的に変革していく学校（組織）づくりをされていることと思います。

キャリア教育は、児童生徒の豊かな生活の実現、社会参加と自立という、特別支援学校の目的そのものにも密接にかかわっていることから、学校経営の質、組織の質がそのまま教育成果として現れることが十分考えられます。

特別支援学校として求められるニーズに対応するためにも、【図1】の8つの視点で、学校経営を振り返り、各学校の実情に合わせて必要なものを改善して、より質の高い教育サービスを提供できるような学校経営を各学校が目指し、PDCAサイクルに基づいて変革し続けることが大切です。

\*【図1、2】は、岩手県教育委員会教職員課（H18.6月）資料を基に作成

## 2 キャリア教育全体推進計画作成の意義 ～学校としての方向性をもった指導・支援の実現～

### ■キャリア教育全体推進計画とは

キャリア教育を組織的に推進していくために方針の決定、計画作成、実践、評価、改善の流れを明らかにしたもの

### ■キャリア教育全体推進計画のねらい

- ・キャリア教育を組織的に位置付けること
- ・方針の決定、指導、評価の一体化を図り、学校として一貫性のある指導を実現させること

### （1）学校教育目標と日常の指導・支援の関連性を明確にすることで、方向性のある指導・支援ができる

学校品質向上運動等への取組によって、岩手県内の各県立学校では、学校ビジョンの明確化や組織体制の見直しが進んでいます。示されたビジョンを日常の指導・支援に反映させるためのシステムが「全体推進計画」であると考えます。児童生徒の社会参加と自立に向け、卒業後を見とおした指導・支援を行うキャリア教育の充実を図ることは、そのまま特別支援学校の指導・支援の充実につながります。全体推進計画の作成によって、学校としての一貫性のある組織的な指導・支援の実現が図られると考えます。



■全体推進計画作成の必要性

- ・指導目標の設定を担任一人で行っている場合が多い（連携・最適化に不安）
- ・手だてや評価基準があいまいな場合がある
- ・担当者が変わると学習内容や手だてがすっかり変わってしまうことがある（系統性に疑問）

原因

- ・学校として、在籍している児童生徒を具体的にどのように育てるのかというビジョンがあいまい
- ・だれがどこでどのように児童生徒の力を付けるのかということの責任の所在があいまい

対策

- ・キャリア教育全体推進計画の作成による組織的な取組の強化

(2) 個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成を組織的にバックアップする体制ができる

特別支援学校では、児童生徒一人一人の一生涯を通じた支援を関係機関が連携して行うための「個別の教育支援計画」、各校の教育課程に基づいて具体的な指導目標や指導の手だての明確化を図る「個別の指導計画」の作成が義務付けられています。

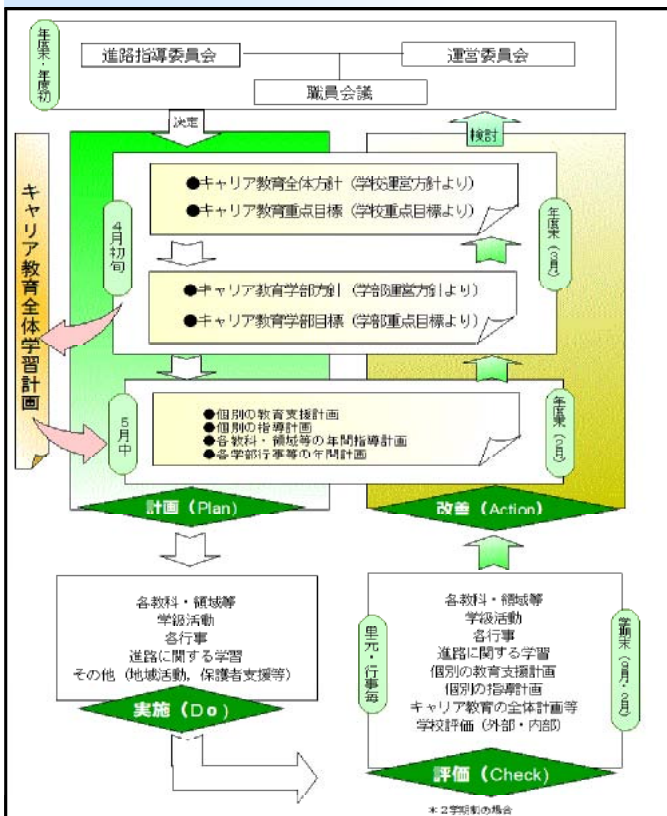
これらの作成は、学級担任が行う場合がほとんどですが、作成する手順や指導目標設定の基準等が、明確になっていない場合も多いようです。そのため、学習内容や指導目標の設定も、担任や授業担当者任せになってしまい、系統的な学習の実施や学校として責任のもてる指導になっているかどうかという点に不安が残ります。

これらの計画の作成等をバックアップするシステムづくり（全体推進計画の作成等）を行うことは、担任や担当者の不安を解消することにもつながると考えます。

(3) 計画立案・指導・評価の流れがより明確になることで指導・支援の充実につながる

知的障害児に対しては、教育課程上の特例が認められており、個に応じた学習や支援が行われています。このことは、学年毎の到達規準がなく、評価規準もあいまいになりやすいということにつながっています。PDCAサイクルを取り入れた全体推進計画を作成することで、指導と評価の一体化が図られ、児童生徒に対する指導・支援の充実につながると考えます。

3 PDCAサイクルに基づいたキャリア教育全体推進計画の作成



キャリア教育は学校教育全体、つまり全校務分掌（「理解編」16p、「実践編」14p参照）に関わる内容ですので、推進するための組織は、各学校の運営機構に則って行われることになります。

組織的に推進するためには、学校全体としての目的や目標を明確化し、その目標を達成するために各部や校務分掌の役割を明確にすること、そして、学校全体、また各部や校務分掌におけるPDCAサイクルの流れを示す必要があります。

この流れを明らかにした「キャリア教育全体推進計画」を作成し、計画に沿って、各部が連携しながら、キャリア教育を推進することが必要です。「キャリア教育全体推進計画」の作成は、各校の実態に即して行われるべきであり、このガイドブックはあくまでも「例」です。

左図は、PDCAサイクルに基づいたキャリア教育を推進するための流れを表したものです（p11【資料1】拡大図）。次ページ以降では、各段階ごとのポイントや推進するための工夫等について述べます。

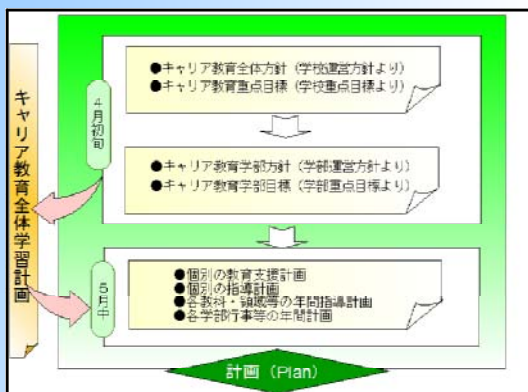
【図3】キャリア教育全体推進計画（流れ図）

# 3

## キャリア教育全体推進計画 計画(Plan)と実施(Do)のポイント

- 計画は、PDCAのスタートとして最も重要。手だてや評価規準, 評価方法なども計画に盛りこむことが大切。指導の拠り所になる計画を作ろう。
- 実施(指導・支援)では, 記録をつけることが大切。効率的, 効果的な記録の方法を考案し, 情報の共有化を図ろう。

### 1 計画(Plan)段階におけるポイント



【図1】全体推進計画「計画」部分の流れ

#### ■ 個別の教育支援計画・個別の指導計画の組織的な推進の工夫

- スケジュールの明確化
  - ・行事予定の中に面談日(面談週間), ケース会議日, 支援会議日等を設定する
  - ・各計画の作成期間, 作成期日を示す
  - ・各計画の評価の期日を予め示す
- 各様式の明確化
  - ・各計画の様式がそれぞれの役割を果たすのにふさわしい内容になっているか見直す
  - ・面談資料, ケース会議資料の様式を整備し, 誰が行っても一定の成果が得られるようにする
- 会議の目的の明確化
  - ・各会議, 書類の作成の目的を明確にし, 必要のない会議や資料作成は行わない
- 推進役の明確化
  - ・スケジュール調整や進行状況を把握する担当者を明確にし, 計画的に推進できるような体制を作る
- チェック体制の明確化
  - ・作成された計画が全体推進計画や全体学習計画に沿ったものになっているか, 児童生徒の実態に沿ったものになっているかチェックする担当者とチェック基準を明確にする

#### (1) 計画(Plan)段階の全体のポイント

【図1】は, キャリア教育全体推進計画のPDCAサイクルの中の「計画(Plan)」にあたる部分の要素の流れを図として表したものです。

キャリア教育を組織的, 系統的に推進するためには, 学校運営計画の中に位置付け, さらにそれを受けた学部運営計画の中に位置付けられることが必要です。これらの目標や方針は, 前年度の活動の反省に基づいて作成され, 学校方針から学部方針へのつながりや, 小学部, 中学部, 高等部の各方針や目標の系統性についても十分吟味されることが必要です。また, これらは「キャリア教育全体学習計画(発達段階に応じた系統的な学習の流れを示したもの)」にも反映されることで, 各指導計画の作成につながります。

この学校, 学部の方向性を受けて, 各教科・領域の年間指導計画や個別の指導計画の作成を各担当者が行います。作成にあたっては, 前年度の指導計画の引継ぎをもとに系統的, 発展的に行われるよう, キャリア教育全体学習計画を踏まえて行います。また, 保護者・本人の願い, 他機関との連携(「理解編」p23~p24参照)を十分考慮し, ケース会議や面談等を行いながら作成することが必要です。

ただし, 計画に基づいた教育活動を早く実施できるよう, 作成は遅くとも5月末をめどに終わらせるよう調整します。

#### (2) 各指導計画作成のポイント(組織面)

##### ① 個別の教育支援計画, 個別の指導計画の作成

児童生徒一人一人の実態(家庭状況, 障害の程度, 生育歴, 教育歴, 本人及び保護者の願い等)の把握, 昨年度までの支援の手だてや課題の引継ぎを行い, 本人, 保護者, 支援関係者と十分に話し合っ, 合意の上で作成することが大切です。その際には, 1年後の姿(今年目標)を達成するためには, どの教科・領域でどのような学習をすべきか, またはしたいのかということまで明確にし, 年間指導計画の作成につなげます。

■方針・目標作成のチェックポイント

- ・目指す姿が具体的で明確か
  - ・各学校や児童生徒の実態に沿った実行可能な内容か
  - ・児童生徒にどのような変化や効果が期待されるか等が具体的に示されているか
  - ・評価方法や規準が適切に示されているか
  - ・学校として責任を負える内容か
  - ・十分な協議と共通理解が得られているか
- \* キャリア教育に関する全体の方針及び各学部の方針や重点目標が学校全体として系統的で適切なものになっているかについては、キャリア教育推進委員会等で検討・確認することが望ましいです。

②面談・ケース会議・支援会議の必要性

各計画は、担任(担当者)が一人で作成するのではなく、本人・保護者と話し合う機会や支援関係者と協議する機会を設定することが必要です。面談、ケース会議、関係機関との支援会議をいつ、どこで、どのようにもつかという計画を立てる必要があります。

③各教科・領域の年間指導計画や学部行事の計画

だれが見てもわかるようにするためには、題材名だけを列記するのではなく、題材のねらいや学習の系統性がわかるように工夫することが必要です。個別の指導計画と、どのように関連させるか、その手順を明確にすることが大切です。

【表1】計画段階における検討すべき項目や内容等

段階	項目	担当	検討の場	時期	各段階における主なねらいや内容
計 画  ( P l a n )	キャリア教育全体方針 キャリア教育重点目標	校長・ 副校長	学務会 校務部会 進路指導委員会 職員会議	前年度末から 年度初め	昨年度の反省(調整行動)を受け、新年度メンバーで確認・検討を行う 学校運営方針の中に明確に位置付け、自校のキャリア教育の在り方と今年度の重点目標の共通理解を図る
	キャリア教育学部方針 キャリア教育学部目標	学部長	学務会 進路指導委員会 職員会議	前年度末から 年度初め	昨年度の反省(調整行動)を受け、新年度メンバーで確認・検討を行う。学部としての方針を明確にし、具体的な教育活動につながるよう、他の計画との関連を図る
	個別の教育支援計画	担任(コ- ネクター)等	ケース会議、学 年会・支援会議	5月末まで	児童生徒一人一人を取り巻く関係機関と連携して、支援の方針を定める
	個別の指導計画	担任	ケース会議 学年会・面談	5月末まで	個別の教育支援計画における支援の目標を教育課程に沿った具体的な指導目標や手だてとして定める
	個別の移行支援計画	該当担任	ケース会議、学 年会・支援会議	作成開始:高 等部3年	特別支援学校を卒業後、社会生活への円滑な移行を図るため、関係機関と連携して支援の在り方や方法を定める
	各教科・領域等の年間指導計画	各教科等 担当者	授業担当者会議 学年会、学務会	5月中旬頃ま で	キャリア教育全体学習計画等をもとに各教科・領域におけるキャリア教育の内容や時期を明らかにする
各学部行事等の年間指導計画	各行事等 担当者	学年会、学務会 担当校務分掌	5月中旬頃ま で	キャリア教育全体学習計画等をもとに各行事等におけるキャリア教育の内容等を明らかにする	

2 実施(Do)段階におけるポイント

■日常の指導・支援の記録の工夫

- 短時間に、決められた内容を、共通の書き方で簡潔に記せる様式を作成する
- 情報機器(デジタルカメラやビデオカメラ)を活用して、児童生徒の様子を静止画・動画で保存する
- 校内LAN等を積極的に活用し、情報の共有化を図る

実施にあたっての組織的な面での工夫は、指導・支援の記録を教職員で共有化し、効果的な支援方法を学校全体の財産として蓄積するシステムを作ることであると考えます。チーム・ティーチングで授業にあたることの多い特別支援学校においては、授業の打合せと反省(評価)を日常的に担当者同士が行えるような工夫が必要です。

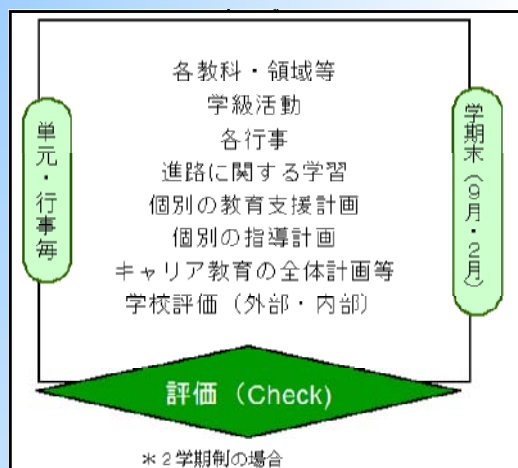
【表2】実施段階における検討すべき項目や内容等

段階	項目	担当	検討の場	時期	各段階における主なねらいや内容
実 施  ( D o )	各教科・領域等における指導・支援	各教科等 担当者	授業担当者会議、 ケース会議	通年、随時	各教科・領域等の中でねらっているキャリア教育の内容を適切に行い、児童生徒のキャリア発達を促す
	学級における指導・支援 (キャリアカウンセリング含)	担任	ケース会議、学 年会	通年、随時	学級活動の中でねらっているキャリア教育の内容を適切に行い、児童生徒のキャリア発達を促す
	行事等における指導・支援	各行事等 担当者	学務会、担当校務 分掌、職員会議	通年、随時	各行事等の中でねらっているキャリア教育の内容が適切に行われるようにする
	進路に関する学習における指導・支援	担任、進路 指導担当	学年会、ケース 会議、分掌部会	通年、随時	進路に関する学習が各学部、各学年等において、ねらいどおりに行われるようにする
その他の指導・支援(地域支援、 保護者支援、地域との連携など)	各担当者	分掌部会、学部 会、職員会議	通年、随時	キャリア教育の基盤の一つである保護者や地域との連携がねらいどおりに行われるようにする	

# 4 キャリア教育全体推進計画 評価 (Check) と改善 (Action) のポイント

- キャリア教育の評価は、多角的、総合的に行う必要がある。だが、いつ、どんな規準で評価するのかを明確にすることが大切。
- 計画は常に見直しされ、改善されることが大切。立てっぱなしの計画や「例年どおり」ばかりの計画にしないようにしよう。

## 1 評価 (Check) 段階におけるポイント



【図1】評価の対象の主な内容と時期

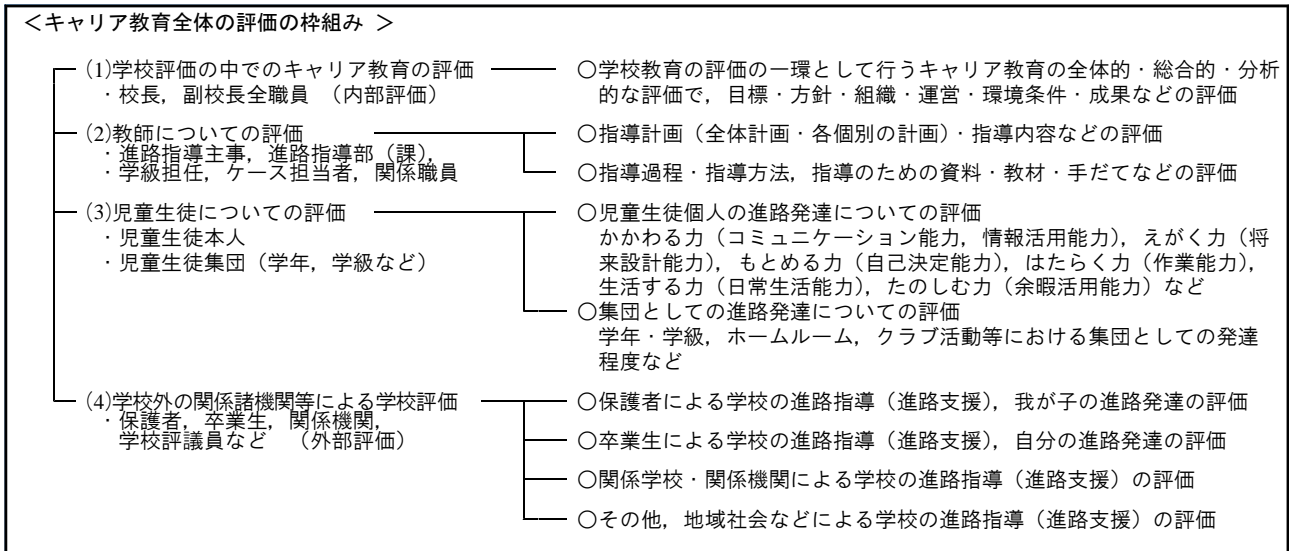
評価は、授業毎、単元毎、行事毎に担当者が行い、記録をつけます。キャリア教育は教育課程全体の中で行われるものであり、一つの教科・領域や一行事、一単元の中だけでは総合的に評価することは難しいと考えます。各教科・領域や各行事の中にキャリア教育の視点からの評価項目を設定し、その教科・領域等毎に評価を行った結果を総合的に評価する機会を学期末等にもつことが必要です（【図1】参照）。

例えば、児童生徒の教科・領域等における個別の評価はケース会議や学年会において行い、行事や教育活動全体としての評価は学部会や授業研究会、校内委員会等で行うなど、どこで、だれがどんな評価を行うかを組織として明らかにする必要（【表1】参照）があります。

キャリア教育全体の評価（【図2】参照）としては、学校評価の中でのキャリア教育（進路指導・進路支援）の評価、教師についての評価、児童生徒についての評価、学校外の関係諸機関等が行う当該学校の評価など、各立場から見た成果と課題を明らかにし、これらを総合して全体の評価を行う必要があります（具体的な評価の観点はp11【資料3】を参照）。

【表1】評価段階における検討すべき項目や内容等

段階	項目	担当	検討の場	時期	各段階における主なねらいや内容
評価 (Check)	各教科・領域等における指導・支援	各教科担当者	授業担当者会議、ケース会議	授業毎、学期毎	指導過程、指導方法、教材や手だてが有効であったか、児童生徒のキャリア能力が向上したかなど
	学級における指導・支援 (キャリアカウンセリング含)	担任	ケース会議、学年会	随時、学期毎	学級集団として、その生活年齢や発達段階に求められるキャリア能力を身に付けることができたかなど
	行事等における指導・支援	各行事担当者	担当校務分掌、学部会、職員会議	行事毎、年度末	各行事において育成が求められるキャリア能力が児童生徒一人一人のねらいどおりに達成することができたかなど
	進路に関する学習における指導・支援	担任、進路指導担当	学年会、ケース会議、職員会議	学習毎、学期末、年度末	進路や職業等に関する学習が計画通り行われ、児童生徒の卒業後の生活に対する興味を高めることができたかなど
	個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事	担任	ケース会議、学年会、面談、支援会議	学期末、年度末	計画通り指導・支援を行い、目標を達成することができたか、計画の作成や策定にかかわる手順は適切かなど
	キャリア教育の全体計画や推進に関する事	校長、副校長、各主事・主任等	学部会、校務部会、進路指導委員会、職員会議	学期末、年度末	自校のキャリア教育を総合的、全体的に振り返り、目標、方針、組織、運営、環境条件、成果と課題などを明らかにする
	学校評価に関する事 (内部評価・外部評価)	校長、副校長他	学校評議会、運営委員会等	実施時期	自校のキャリア教育の取組を学校評価の中に位置付け、客観的な視野で総合的に評価を行う



【図2】キャリア教育全体の評価の枠組み 例（参考：仙崎, 1985）

## 2 改善(Action)段階におけるポイント

◆良かった点は大いに評価しよう◆  
 特別支援教育やキャリア教育の成果は短い期間では目に見えて表れないこともあります。しかし、1年前の姿と比較すれば、必ず、成長発達しているところがあるはず。子ども自身のがんばり、指導者の努力を適切に評価することが、次年度の意欲につながります。

◆良くなかった点はその要因を分析しよう◆  
 できなかったこと、うまくいかなかったことには、かならず原因があります。その原因が明らかになれば、対策を講じることができます。逆に言うと、できなかったことをそのままにしておいては、改善することができないということになります。指導・支援の記録は、うまくいった要因、いかなかった要因を探る手がかりになるはず。

授業や行事等の評価を受けて、年度末（2月）にそれぞれの部署で、来年度に向けての方向性や改善点等を検討します（【表2】参照）。

その際には、その年度のキャリア教育の成果と課題、それぞれの要因について十分に検討し、良いところは継続してさらに伸ばし、良くなかったところは、なぜ、どこが良くなかったのかということをも明らかにする必要があります。

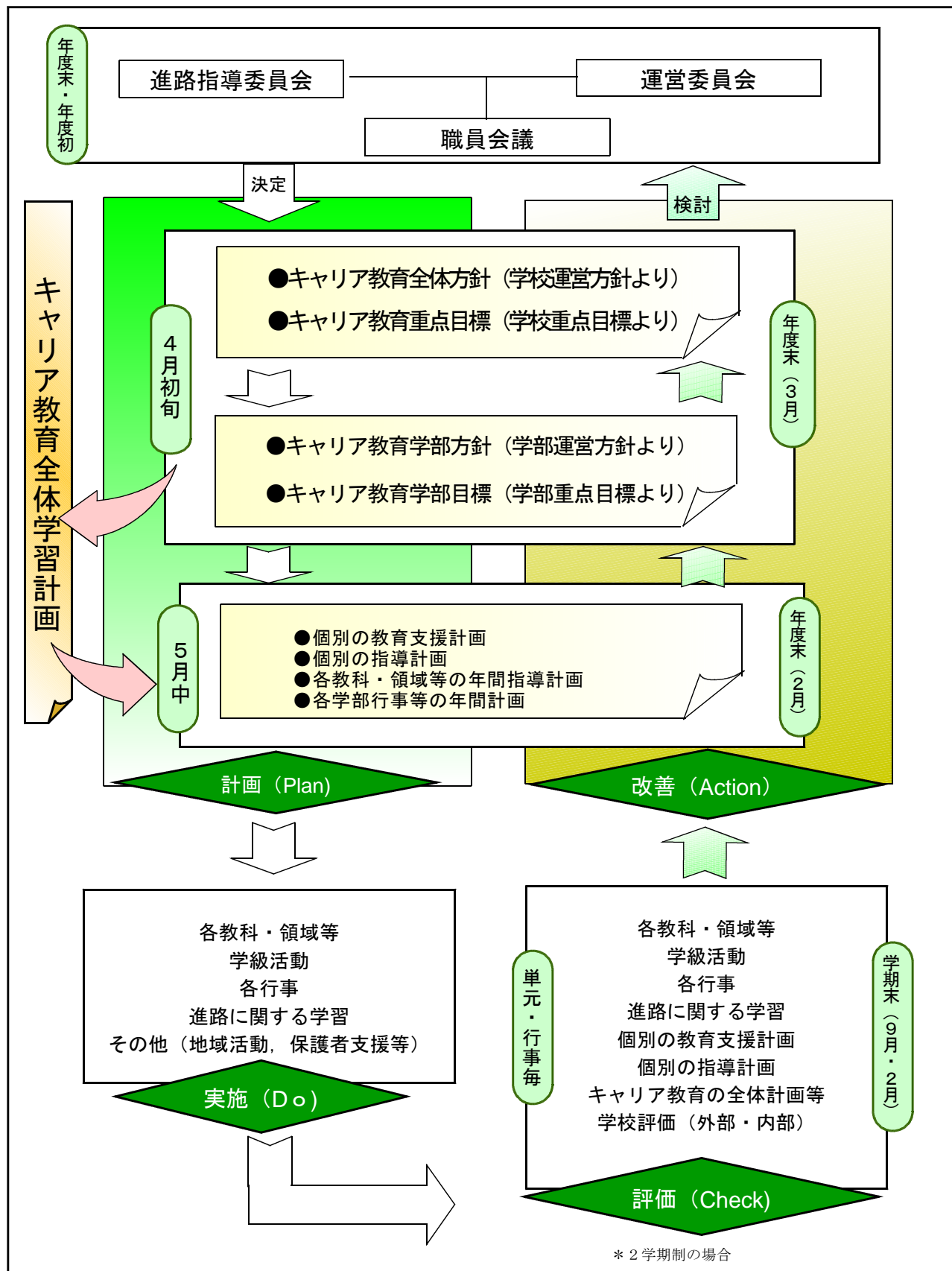
児童生徒の一人一人のキャリア能力については個別の指導計画や個別の教育支援計画に来年度の目標として反映させ、全体方針や重点目標等は、運営計画に反映できるよう、引継ぎを十分に行います。

完璧な計画はありえません。毎年、改善を重ねることがより良い計画や指導・支援の充実につながります。

【表2】改善段階における検討すべき項目や内容等

段階	項目	担当	検討の場	時期	各段階における主なねらいや内容
改善 (Action)	キャリア教育全体方針 キャリア教育重点目標	校長・副校長	学部会 校務部会 進路指導委員会 職員会議	年度末	1年間のキャリア教育活動を総括し、学校教育目標の達成に向けて不足している部分について、どのように対応するべきかを検討し、次年度の全体方針案、重点目標案に反映させる
	キャリア教育学部方針 キャリア教育学部目標	学部長	学部会 進路指導委員会 職員会議	年度末	1年間の学部におけるキャリア教育全体を振り返り、方針や目標の達成できなかった点の原因と対策を明らかにし、次年度の学部方針及び目標を改善する
	個別の教育支援計画	担任(コーディネーター)等	ケース会議、学年会・支援会議	年度末	1年間の支援を振り返り、目指す姿の実現に向けて、各機関の役割や支援内容を見直し、次年度の方針案を検討する
	個別の指導計画	担任	ケース会議 学年会・面談	学期末 年度末	学期や年間のキャリア教育の成果と課題をまとめ、次学期や次年度の方向性や具体的な目標案を検討する
	個別の移行支援計画	該当担任	ケース会議、学年会・支援会議	年度末	移行支援計画の策定における課題をまとめ、次年度以降の計画の立案や連携に役立つようにする
	各教科・領域等の年間指導計画	各教科等担当者	授業担当者会議 学年会、学部会	学期末 年度末	計画どおり、指導・支援を行うことができたかを振り返り、次年度の計画の作成に役立つようにする
	各学部行事等の年間指導計画	各行事等担当者	担当校務分掌、学部会、職員会議	年度末	評価をもとに各行事におけるキャリア能力の位置付けや手だて等を見直し、次年度の計画に役立つようにする

【資料1】キャリア教育全体推進計画（流れ図）



【資料2】キャリア教育全体推進計画表（担当・検討の場・時期・ねらい等）

段階	項目	担当	検討の場	時期	各段階における主なねらいや内容
計画 (Plan)	キャリア教育全体方針 キャリア教育重点目標	校長、 副校長	学部会 校務部会 進路指導委員会 職員会議	前年度末から 年度初め	前年度の反省（調整行動）を受け、新年度メンバーで確認・検討を行う 学校運営方針の中に明確に位置付け、自校のキャリア教育の在り方と今年度の重点目標の共通理解を図る
	キャリア教育学部方針 キャリア教育学部目標	学部長	学部会 進路指導委員会 職員会議	前年度末から 年度初め	前年度の反省（調整行動）を受け、新年度メンバーで確認・検討を行う。学部としての方針を明確にし、具体的な教育活動につながるよう、他の計画との関連を図る
	個別の教育支援計画	担任（コーディネーター）等	ケース会議、学 年会・支援会議	5月末まで	児童生徒一人一人を取り巻く関係機関との連携して、支援の方針を定める
	個別の指導計画	担任	ケース会議 学年会・面談	5月末まで	個別の教育支援計画における支援の目標を教育課程に沿った具体的な指導目標や手だてとして定める
	個別の移行支援計画	該当担任	ケース会議、学 年会・支援会議	作成開始：高 等部3年	特別支援学校を卒業後、社会生活への円滑な移行を図るため、関係機関と連携して支援の在り方や方法を定める
	各教科・領域等の年間指導計画	各教科等 担当者	授業担当者会議 学年会、学部会	5月中旬頃ま で	キャリア教育全体学習計画等をもとに各教科・領域におけるキャリア教育の内容や時期を明らかにする
	各学部行事等の年間指導計画	各行事等 担当者	学年会、学部会 担当校務分掌	5月中旬頃ま で	キャリア教育全体学習計画等をもとに各行事等におけるキャリア教育の内容等を明らかにする
実施 (Do)	各教科・領域等における指導・支援	各教科等 担当者	授業担当者会議、 ケース会議	通年、随時	各教科・領域等の中でねらっているキャリア教育の内容を適切に行い、児童生徒のキャリア発達を促す
	学級における指導・支援 （キャリアカウンセリング含）	担任	ケース会議、学 年会	通年、随時	学級活動の中でねらっているキャリア教育の内容を適切に行い、児童生徒のキャリア発達を促す
	行事等における指導・支援	各行事等 担当者	学部会、担当校務 分掌、職員会議	通年、随時	各行事等の中でねらっているキャリア教育の内容が適切に行われるようにする
	進路に関する学習における指導・支援	担任、進路 指導担当	学年会、ケース 会議、分掌部会	通年、随時	進路に関する学習が各学部、各学年等において、ねらいどおりに行われるようにする
	その他の指導・支援（地域支援、 保護者支援、地域との連携など）	各担当者	分掌部会、学部 会、職員会議	通年、随時	キャリア教育の基盤の一つである保護者や地域との連携がねらいどおりに行われるようにする
評価 (Check)	各教科・領域等における指導・支援	各教科担 当者	授業担当者会議、 ケース会議	授業毎 学期毎	指導過程、指導方法、教材や手だてが有効であったか、児童生徒のキャリア能力が向上したかなど
	学級における指導・支援 （キャリアカウンセリング含）	担任	ケース会議、学 年会	随時、 学期毎	学級集団として、その生活年齢や発達段階に求められるキャリア能力を身に付けることができたかなど
	行事等における指導・支援	各行事担 当者	担当校務分掌、学 部会、職員会議	行事毎 年度末	各行事において育成が求められるキャリア能力が児童生徒一人一人のねらいどおりに達成することができたかなど
	進路に関する学習における指導・支援	担任、進路 指導担当	学年会、ケース 会議、職員会議	学習毎、学期 末、年度末	進路や職業等に関する学習が計画通り行われ、児童生徒の卒業後の生活に対する興味を高めることができたかなど
	個別の教育支援計画、個別の指導 計画に関すること	担任	ケース会議、学年 会、面談、支援会議	学期末 年度末	計画通り指導・支援を行い、目標を達成することができたか、計画の作成や策定にかかわる手順は適切かなど
	キャリア教育の全体計画や推進に 関すること	校長、副校 長、各主事 ・主任等	学部会、校務部 会、進路指導委 員会、職員会議	学期末 年度末	自校のキャリア教育を総合的、全体的に振り返り、目標、方針、組織、運営、環境条件、成果と課題などを明らかにする
	学校評価に関すること （内部評価・外部評価）	校長、副 校長他	学校評議会 運営委員会等	実施時期	自校のキャリア教育の取組を学校評価の中に位置付け、客観的な視野で総合的に評価を行う
改善 (Action)	キャリア教育全体方針 キャリア教育重点目標	校長、 副校長	学部会 校務部会 進路指導委員会 職員会議	年度末	1年間のキャリア教育活動を総括し、学校教育目標の達成に向けて不足している部分について、どのように対応するべきかを検討し、次年度の全体方針案、重点目標案に反映させる
	キャリア教育学部方針 キャリア教育学部目標	学部長	学部会 進路指導委員会 職員会議	年度末	1年間の学部におけるキャリア教育全体を振り返り、方針や目標の達成できなかった点の原因と対策を明らかにし、次年度の学部方針及び目標を改善する
	個別の教育支援計画	担任（コーディネーター）等	ケース会議、学 年会・支援会議	年度末	1年間の支援を振り返り、目指す姿の実現に向けて、各機関の役割や支援内容を見直し、次年度の方針案を検討する
	個別の指導計画	担任	ケース会議 学年会・面談	学期末 年度末	学期や年間のキャリア教育の成果と課題をまとめ、次学期や次年度の方向性、具体的な目標案を検討する
	個別の移行支援計画	該当担任	ケース会議、学 年会・支援会議	年度末	移行支援計画の策定における課題をまとめ、次年度以降の計画の立案や連携に役立つようにする
	各教科・領域等の年間指導計画	各教科等 担当者	授業担当者会議 学年会、学部会	学期末 年度末	計画どおり、指導・支援を行うことができたかを振り返り、次年度の計画の作成に役立つようにする
	各学部行事等の年間指導計画	各行事等 担当者	担当校務分掌、学 部会、職員会議	年度末	評価をもとに各行事におけるキャリア能力の位置付けや手だて等を見直し、次年度の計画に役立つようにする

【資料3】PDCAの各段階における評価の観点例

<p><b>1 キャリア教育の全体的な計画に関する評価の観点の例（Plan）</b></p>
<p>(1)学校の教育方針や教育目標に即して、キャリア教育の目標が立てられ、教育活動全体を通してその目標の具現化が図られているか</p> <p>(2)キャリア教育の組織が、地域、学校、教育課程、教職員などの実情を踏まえて適切につくられているか</p> <p>(3)学校におけるキャリア教育の運営について、校内の教職員の共通理解があり、協力して進められているか</p> <p>(4)学校におけるキャリア教育の展開にあたって、各責任者（進路指導主事等）の位置付けや学級担任の役割が明確化され、相互に協力、援助できる関係が成立しているか</p> <p>(5)学校におけるキャリア教育の推進にあたって、全体計画や個別の指導計画などの、必要な計画が立てられ、実践されているか</p> <p>(6)キャリア教育の効果的な実践のために、指導内容や指導・支援方法が工夫され、適切な教材・資料の開発活用に努めているか</p> <p>(7)キャリア教育に必要な施設・設備（作業学習用実習室、キャリアカウンセリング（相談）室、進路支援資料室など）が整備され、よく活用されているか</p> <p>(8)キャリア教育のために必要な経費が年間予算として確保され、適正に執行されているか</p> <p>(9)学校と家庭、関係諸機関との連携・協力が緊密に、しかも計画的に行われているか</p> <p>(10)個別の教育支援計画、個別の支援計画、個別の移行支援計画等の様式が整備され、PDCAサイクルに基づいて実施されているか</p> <p>(11)学校におけるキャリア教育の充実・改善のために、適時、適切に評価されているか など</p>
<p><b>2 キャリア教育の指導過程の評価の観点の例（Do）</b></p>
<p>(1)児童生徒の発達段階やニーズ等に応じた適切なキャリア教育（進路支援）に関する情報（進路情報）の提供及び指導が行われているか</p> <p>(2)児童生徒の自主的・主体的な活動を支援するような指導が効果的になされ、児童生徒は積極的にその活動に取り組んでいるか</p> <p>(3)担任する児童生徒の理解と児童生徒の自己理解に必要な個人資料が適切に収集され、十分に活用されているか</p> <p>(4)卒業後の生活への関心の高揚や進路適性の吟味、適切な進路選択の方法などに関する支援・指導が効果的に行われたか</p> <p>(5)温かい許容的な雰囲気の中で、児童生徒の自主性を尊重しつつ、キャリアカウンセリング（進路相談）を進めることができているか</p> <p>(6)卒業後の生活への適応や自己表現の達成に必要な能力・態度などの育成を図るための指導・支援がなされているか</p> <p>(7)進路指導部、進路指導主事らとの連携・協力は図られているか</p> <p>(8)児童生徒の保護者の理解や協力を得るための努力がなされているか など</p>
<p><b>3 キャリア教育の指導の成果に関する評価の観点の例（Check）</b></p>
<p>(1)卒業後の進路（職業）や生き方への関心を深め、自分なりの希望や目標をもっているか</p> <p>(2)将来の希望や目標を実現させるための方策や計画を検討し立案しているか</p> <p>(3)自己を理解することの意義や必要性を知り、自己の能力や適性、障害の特性、性格、体力、健康状態などについて理解しようとしているか</p> <p>(4)働くことの意義や、就職したい職種などの目的を自覚し、希望する職種（会社等）の内容や情報を集め、理解しようとしているか</p> <p>(5)自己の能力や適性、就職したい職種に関する情報や内容理解に基づき、自己を生かせる適切な進路を選択、計画しているか</p> <p>(6)自分で納得のいく意志決定ができ、選んだ進路に責任と誇りをもつことができるか</p> <p>(7)自己の障害の特性を理解し、それに対応するためのスキルや援助を受けるための方法を身に付けているか</p> <p>(8)卒業後の生活によりよく適応し、自己実現を達成させていくのに必要な意欲や心構えが身に付いているか など</p>
<p><b>4 キャリア教育の調整行動（改善）の評価の観点の例（Action）</b></p>
<p>(1)評価が適正に行われ、評価の結果について、全職員が理解しているか</p> <p>(2)成果があった項目について、うまくいった要因の分析が十分に行われ、その成果（手だて等）を全職員で共有できているか</p> <p>(3)成果が十分上がらなかった項目について、その要因の分析が十分に行われ、課題や手だてを明らかにしているか</p> <p>(4)児童生徒一人一人、学級、学年、学部、学校としてのキャリア教育の成果と課題が共有できるシステムがあるか</p> <p>(5)それぞれの計画が関連性、系統性をもって実行されていたか、またそれを検証するシステムは有効に機能したか</p> <p>(6)出された課題の緊急度や解決・実現の可能性、費用対効果について検証がなされているか</p> <p>(7)次年度の計画立案に向けての手順が明確に示され、実行されているか</p> <p>(8)学校長の次年度に向けてのビジョンが示され、それに基づいた改善案や計画案となっているか</p> <p>(9)社会情勢の変化や学校へのニーズの変化を踏まえた改善案や計画案となっているか など</p>



【資料4】キャリア教育を推進するための組織体制

\* 「理解編」p15を引用して、推進役となる校内委員会や各校務分掌における役割（例）を参考資料としてまとめました。

【資料4-①】キャリア教育の推進役となる校内委員会の役割（例）

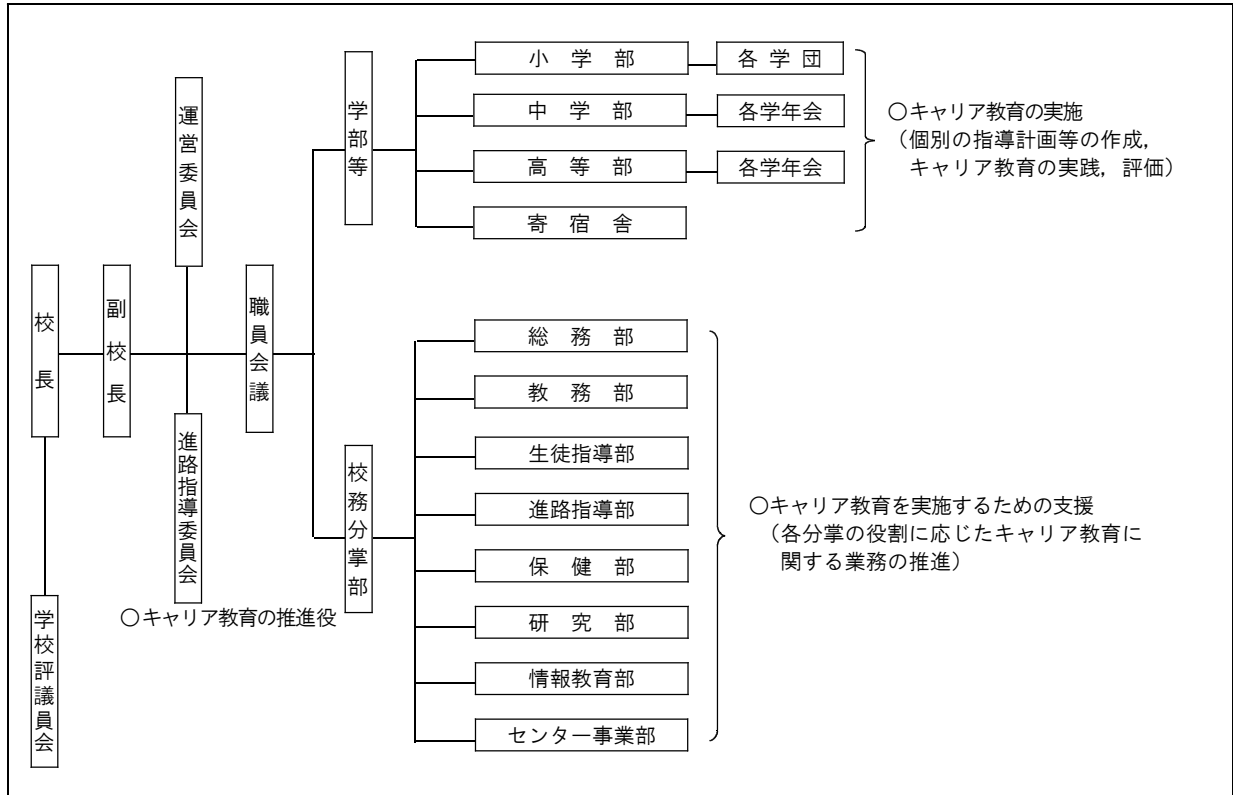
- ・ キャリア教育の校内の推進・まとめ役
- ・ キャリア教育全体推進計画の管理
- ・ キャリア教育全体学習計画の管理
- ・ キャリア教育全体の評価に関すること
- ・ 校内研修会の企画 など

本ガイドブックでは、キャリア教育を推進する委員会を「進路指導委員会」と表現していますが、これはあくまでも「例」です。各校務分掌の役割等についても同様に「例」としてご覧ください。

【資料4-②】各校務分掌・組織の役割（例）

総務部	保護者、地域社会との連携
教務部	教育課程の確認、各学習指導に関する計画や個別の指導計画、学習環境の整備など
生徒指導部	児童生徒会活動による自主性や役割を果たすことの意義、安全指導、特別活動の計画など
進路指導部	キャリア教育に関する研修会、児童生徒保護者に対する個別の進路支援やガイダンス、情報発信など
保健部	社会生活に必要な健康や食育、性についての指導や支援など
研究部	勤労観・職業観を育むための指導方法や系統的な学習を行うための研究の推進、授業研究会の開催など
情報教育部	情報活用能力の育成、情報機器の知識・技能、学校ホームページ等を活用した地域への情報発信など
センタ-事業部	キャリア教育の視点を入れた支援センタ-事業、福祉等の関係機関との連携など
各学部	学部方針・目標の検討、評価、学部行事でのキャリア教育の位置付けの検討など
各学年会、学団	ケース会議の設定による個別の指導計画の検討や評価など
寄宿舎	望ましい生活習慣の獲得、舎生会活動など

【資料4-③】特別支援学校 キャリア教育 組織体制図（例）



●●● コラム 1 ●●●

## 「地域と共に子ども達を育てる」

子ども達は、地域の中で暮らし、成長し、そして、地域の中で生きていきます。また、コミュニケーション能力は人とのかかわりの中でしか育ちません。地域の中で生きていく児童生徒を育てるためには、学校もまた地域の中の一部として溶け込んでいる必要があります。

特別支援学校には、他の市町村から通学したり、寄宿舍に入るなど、自分の地域から遠ざかってしまっている子ども達も多くいます。

最近の取組として、各児童生徒の出身地区の小・中学校との交流・共同学習を個別に進めたり、居住地交流という形で、出身地区毎の保護者会や同窓会を開いたり、居住地の行事への参加を促すなどの活動が盛んに行われるようになってきました。これは、学校を卒業後、子ども達が自分の地域に帰ったときに、スムーズに地域に受け入れられるよう、また、児童生徒自身が地域の中で自主的に活動できるよう準備をしているわけです。

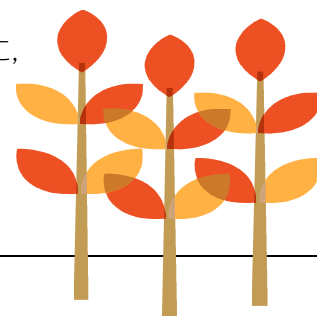
また、その一方で、特別支援学校がある地区との交流も盛んになっています。地域の祭りに積極的に参加したり、校外学習で町内のお店を利用する、地域の老人ホームなどの施設と交流する、地域の企業や施設に体験実習をお願いする、近隣の小・中・高等学校と交流・共同学習を積極的に進めるなど、年々、その取組は多様化、活発化しています。

キャリア教育の視点からも、地域との連携・協力は非常に重要です。児童生徒の自立と社会参加には、地域の協力は欠かせなく、また、児童生徒自身が地域の中に溶け込もうとする意識や、かかわるための技能（コミュニケーション能力や自己決定力、判断力等）をもつことが必要だからです。

地域の中で必要な力は、地域の中で育てるのが一番です。そのために、特別支援学校は、地域に開かれた学校であり、地域に根ざした学校であり、地域の一員として認められる学校であることが求められます。

近隣の幼稚園や保育所から小・中・高等学校、さらには地域社会から、特別支援教育の専門家として頼られる存在となるための専門性を私たちは身に付けていく必要があるのです。

特別支援学校が地域の一員として活動していくためには、地域と共に、自校の児童生徒だけでなく、全ての子ども達を育てるという視点が大切ではないでしょうか。



## 第 2 部

# キャリア教育を系統的に 行うために

第2部では、キャリア教育を学校全体で系統的に行うために必要な全体学習計画及び学習プログラムの作成のポイントについて取り上げます。

特別支援学校におけるキャリア教育全体学習計画とは、その学校における「社会参加と自立」に向けた学習の道筋を示し、共通理解を図ることで、系統的な指導・支援を行うことをねらいとしています。

### ● 「理解編」との主な関連 ●

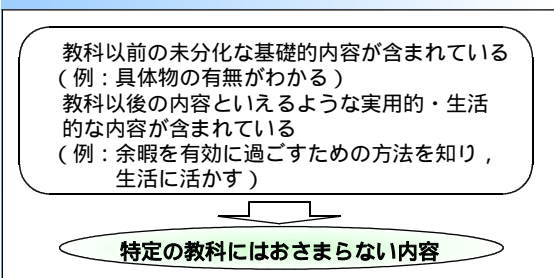
「実践編」の第2部は「理解編」の以下の内容をさらに具体化したものになっています。

- 「理解編」第2部②「発達段階と発達課題の明確化」
- 「理解編」第2部③「系統的な学習を行うために」
- 「理解編」第2部④「個に応じた支援を行うために」

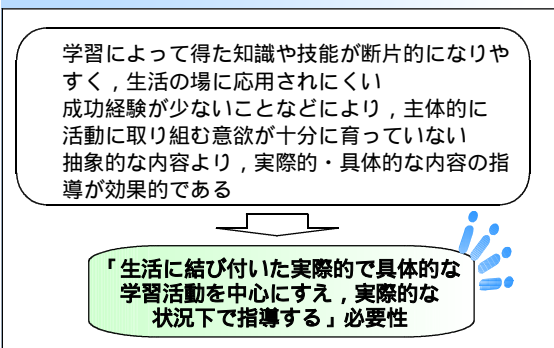
# 1 学校全体で系統的な学習を行うためには

- 系統的な学習を行うためには、発達段階に応じた目標の明確化とそれに対応する教育課程への位置付けが必要。
- 系統的な学習に対する職員の共通理解と、指針となる手だて(全体学習計画・学習プログラム)が必要。

## 1 知的障害のある児童生徒に対する教育の特徴



【図1】知的障害教育の教科の内容の特徴



【図2】知的障害児の学習上の特性等

知的障害教育における各教科やその指導には、学問や技芸の体系で組織された通常の学級で扱われる教科の学習の概念とは異なる特徴（【図1】）があります。

学習指導要領における各教科の名称は、通常の学校のそれと同じであっても、その目標や内容は、知的障害児の学習上の特性等（【図2】）を踏まえて、独自に設定されています。

また、知的障害児の教育では、学習指導要領に示されている各教科・領域の内容は必ず習得すべきものとしては位置付けられておらず、児童生徒に経験することが望ましい内容として、概括的に示されています。ゆえに、実際の指導にあたっては、各学校において具体的で詳細な指導内容を設定する必要があります。

つまり、通常の学級における教科指導のように、教科書に書かれている内容をそのまま指導すれば、自然と系統的な学習ができるようになってはいけません。

そのため、知的障害のある児童生徒に対して、系統的な学習を行うためには、各学校で児童生徒の実態や特性を踏まえて工夫する必要があります。

## 2 卒業後の生活を見とおした系統的な学習を行うために

【表1】各学部段階別の職業的発達段階と職業的発達課題（例）（1）各学部における発達課題の明確化

小学部段階	中学部段階	高等部段階
＜職業的（進路）発達段階＞		
身辺自立の確立と人間関係の基盤形成の時期	社会生活能力と自己表現力の育成の時期	社会生活能力の確立と自己選択・自己決定力の育成の時期
＜職業的（進路）発達課題＞		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・身辺自立の確立</li> <li>・健康な体作りと望ましい生活習慣の獲得</li> <li>・身のまわりの人やもの社会への関心の向上</li> <li>・自分のことは自分でやるようになる態度の形成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的生活習慣の確立</li> <li>・社会生活に対する興味や関心の向上</li> <li>・自分の気持ちを表現し相手に伝える力の獲得</li> <li>・役割を果たすことの大切さや自己有用感の獲得</li> <li>・「働くこと」への意欲や関心の形成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会生活に必要な知識技能の獲得</li> <li>・主体的に社会にかかわっていく意欲や態度の形成</li> <li>・自己選択、自己決定力の獲得</li> <li>・「働くこと」の理解と職業に就くことへの意欲や態度の形成</li> </ul>

児童生徒が卒業後に地域の中で主体的に生活していくためには、さまざまな力が必要であり、その力の明確化と、各発達段階において身に付けるべき課題の明確化を図る必要があります。

【表1】は、小学部から高等部までの各段階における職業的（進路）発達段階と発達課題をまとめたものです（「理解編」p17参照）。

障害の程度にかかわらず、各学部の節目を大切にして、その段階で求められている課題の達成に向け、最大限に努力することが必要です。

## (2) キャリア発達能力の明確化

児童生徒の社会参加と自立、豊かな生活の実現が特別支援学校の教育に求められていますが、具体的なめざす姿や、各学校で育てようと考えている力は、児童生徒・地域・家庭のニーズや各学校の特色（伝統・地域性等）によって、各学校独自に表現されるべきものです。

【表2】職業的(進路)発達課題の領域・能力(例)

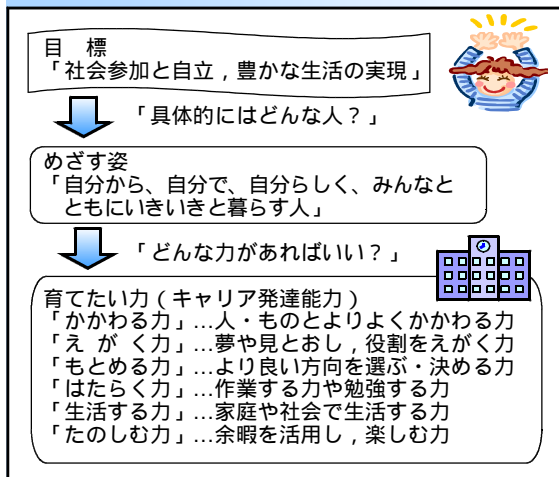
領域	人間関係形成能力	情報活用能力	将来設計能力	意思決定能力
能力	自他の理解能力	情報収集・探索能力	役割把握・認識能力	意思決定能力
	コミュニケーション能力	職業理解能力	計画実行能力	課題解決能力

「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 報告書(H18)」より

文部科学省のキャリア教育に関する報告書や手引きでは、職業的(進路)発達課題の領域・能力の例として【表2】のように紹介しています。しかし、これはあくまでも「例」としてとらえ、知的障害のある児童生徒の教育にふさわしい表現や内容になるよう考える必要があります。

このガイドブックでは、社会参加と自立、豊かな生活の実現に向けて育てたい力(キャリア発達能力)を実際の力を含めて6つの力(【図3】)として表現しました。(詳細は「理解編」p18参照)。

何ができれば「自立した」または「社会参加した」と言うことができるのか、「豊かな生活」とはどんな生活なのかということについて、各学校で、だれもがイメージできるような表現で定義付けを行う(明確化を図る)ことが職員や保護者の共通理解を促し、同じ方向を目指して支援を行うためには必要なのではないでしょうか。



【図3】キャリア発達能力を明確化する流れ(例)

【表3】教科・領域等への位置付け(例)

教科・領域	位置付ける力					
	かかわる	えがく	もとめる	はたらく	生活する	たのしむ
国語						
算数・数学						
音楽						
図工・美術						
体育・保健体育						
職業・家庭						
特別活動						
自立活動						
日常生活の指導						
遊びの指導						
生活単元学習						
作業学習(実習)						

## (3) 教育課程への位置付け

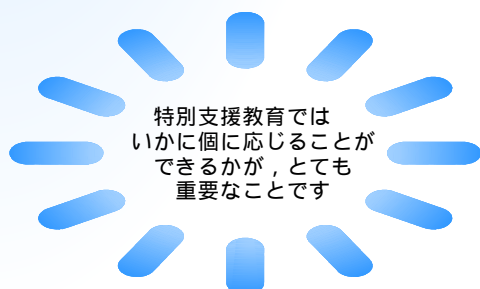
設定したキャリア発達能力を実際に育てていくためには、教育課程へ位置付けられていなければなりません。

【表3】は、それぞれの教科・領域等で特に重点的に取り組む力を位置付けて一覧にしたものの例です。各学校の実態に応じて、教科・領域等の扱いや題材は様々ですが、各教科等でどんな力をに付けさせたいかを明確にすることは大切であると考えます。

## (4) キャリア教育全体学習計画の作成

小学部から高等部までのキャリア教育を系統的に行うためには、学部毎のキャリア発達能力の発達課題や、各教科・領域等における学部毎の学習目標を明らかにし、キャリア教育がどのように展開されていくのかを示したキャリア教育全体学習計画が必要です。

# 3 児童生徒個々への 系統的な指導・支援 ~ 個別の教育支援計画・個別の指導計画 ~



キャリア教育全体学習計画を児童生徒個々の指導・支援に生かしていくためには、個別の教育支援計画や個別の指導計画、各教科・領域等の年間指導計画等に反映させる必要があります。特に個別の指導計画は、教育課程を個別に具体化したものであり、児童生徒一人一人の実態に応じた指導の流れや手だてが記入されます。児童生徒個々への系統的な指導・支援を行うためには、個別の指導計画等がPDCAサイクルに基づいて確実に行われることが必要です。

# 2 キャリア教育全体学習計画の作成

- キャリア教育の全体計画の作成が求められている。全体計画とは何か？
- 特別支援学校におけるキャリア教育全体学習計画とは、その学校の社会参加と自立に向けた学習の道筋を示し、共通理解を図るもの。

## 1 全体計画とは何か

### 【参考1】道徳教育の全体計画について

#### 指導計画の作成と内容の取扱い

- 1 各学校においては、校長をはじめ全教師が協力して道徳教育を展開するため、次に示すところにより、道徳教育の全体計画と道徳の時間の年間指導計画を作成するものとする。
- (1) 道徳教育の全体計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、生徒、学校及び地域の実態を考慮して、学校の道徳教育の重点目標を設定するとともに第2に示す道徳の内容と各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における指導との関連並びに家庭や地域社会との連携の方法を示す必要があること。

「中学校学習指導要領（平成10年）第3章 道徳」より

現行の学習指導要領の中で作成が明確に義務づけられている全体計画は「道徳」と「体育・健康に関する指導」「総合的な学習の時間（H15の一部改正より）」の三つです。総合的な学習の時間の全体計画については、「学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制の工夫改善、学習の評価の計画などを示すもの」とされています。

キャリア教育においては、総合的調査研究協力者会議報告書の中で、「キャリア教育を進めるに当たっては、キャリア教育の全体計画やそれを具体化した指導計画を作成する必要がある」と述べられています。

岩手県の学校教育指導指針（H19小・中学校）を見ると、「教育課程の中に明確に位置付ける」「校務分掌に担当を設ける」「全体計画を作成する」こと等が示されています。また、特別支援学校においても、「指導の全体計画を整備する」と示されていることから、キャリア教育の推進には「全体計画」を作成することが不可欠であると言えます。

### 【参考2】その他の全体計画について

\* 「キャリア教育」以外で「全体計画」の作成が進められているものには次のようなものがあります。

「食育」「環境教育」「国際理解教育」  
「学校図書館教育」「生徒指導」「特別活動」  
「情報教育」「自立活動」「共同・交流学習」  
など

## 2 キャリア教育全体計画について

### キャリア教育全体計画の項目例

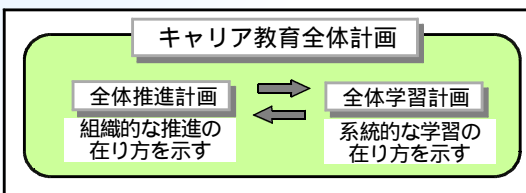
学校方針や学校目標	キャリア教育目標
キャリア教育重点目標	関係教育法令等
児童生徒・地域の実態	進路指導の課題
育成したい態度や力	各学年の指導目標
各教科・領域等における指導目標・内容	推進するための基盤
年間指導計画	指導方法
学習活動	指導方法
指導体制	評価の計画 など

キャリア教育の全体計画について、特に決められた形式はありませんが、すでに作成が義務付けられている「道徳」や「総合的な学習の時間」の全体計画の作成例等を参考に、全体計画に必要な項目をあげると左のようになります。

すべての項目について関連付けて書き表すことは難しいため、このガイドブックでは、組織的な推進にかかわる全体計画（全体推進計画：第1部参照）と系統的な学習の流れを示す全体計画（全体学習計画）の二つを作成し、合わせてキャリア教育全体計画（【図1】）としています。

全体計画を作成する意義は、学校教育全体の中でキャリア教育を組織的、系統的に推進するための全体構想を示し、教職員・関係者の共通理解を促すことにあります。

自校の実態に合わせ、共通理解の得やすいような形に工夫して表すことが大切です。



【図1】本ガイドブックにおける全体計画



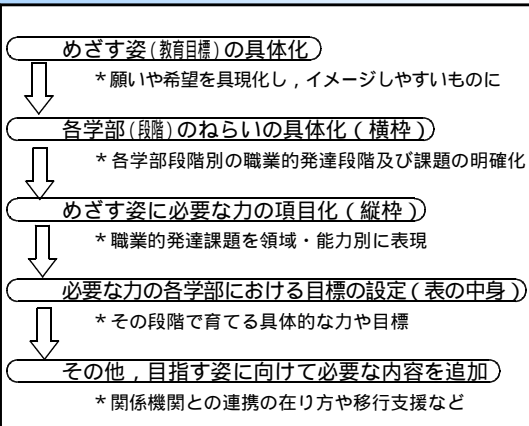
# 3

## キャリア教育学習プログラムの作成と活用

- キャリア教育学習プログラム①(枠組み)は,各キャリア発達能力の各発達段階における発達課題をイメージ化しやすくまとめたもの。
- キャリア教育学習プログラム②(教科・領域等)とは,教育課程に即して,各学部における各教科・領域でどんな力をつけるかを示したもの。

### 1 キャリア教育学習プログラム (枠組み)の役割と作成

作成の手順(例)



キャリア教育学習プログラム①「枠組み」とは,児童生徒のめざす姿(教育目標の達成)に向けて,どんな力(キャリア発達能力)をいつ(どの学部で),どのように(発達課題)育てていくかについて,入学時から卒業までの道筋が一目でわかるように表形式で作成したものです。

キャリア教育学習プログラム①「枠組み」の役割は,自校の目指す姿に向けた段階毎の教育内容の系統的なイメージの共通理解をもつことにあります。また,この「枠組み」は,各指導計画作成の基となります。

【図1】は,特別支援学校における作成例とそのポイントを示したものです。実際の作成に当たっては,各学校の実態や特色を枠組みの中に組み込んで,その学校らしさが表れるよう工夫することが大切です。

――特別支援学校 キャリア教育学習プログラム① 枠組み(例)――

各発達段階と主なねらい	幼稚園・保育所	小学部		中学部	高等部	卒業後
	早期療育	1～3年	4～6年			
発達課題	生活基礎形成	発達目的の確立と人間関係の基礎形成	社会生活能力と自己表現力の育成	社会生活能力の向上・自己決定の育成	職業的発達	職業的移行
キャリア発達能力	生活リズムを整える 身体能力を高める 認知能力を高める 自他への関心を高める	身の回りのことが自分でできる 言葉や図に訴え取り扱う コミュニケーション能力を育てる 道徳や社会への関心を育てる	基本的な生活習慣を身に付ける 自主性・主体性を育てる 職業能力を育てる コミュニケーション能力を高める	職業生活に向けての基礎的な知識・技術・態度を身に付ける 主体的に関わりを持つ 社会生活に必要な能力を育てる	職業生活に向けての基礎的な知識・技術・態度を身に付ける 主体的に関わりを持つ 社会生活に必要な能力を育てる	職業生活に向けての基礎的な知識・技術・態度を身に付ける 主体的に関わりを持つ 社会生活に必要な能力を育てる
家庭・地域・関係機関(個別の支援計画)	生活リズムを整える 身体能力を高める 認知能力を高める 自他への関心を高める	身の回りのことが自分でできる 言葉や図に訴え取り扱う コミュニケーション能力を育てる 道徳や社会への関心を育てる	基本的な生活習慣を身に付ける 自主性・主体性を育てる 職業能力を育てる コミュニケーション能力を高める	職業生活に向けての基礎的な知識・技術・態度を身に付ける 主体的に関わりを持つ 社会生活に必要な能力を育てる	職業生活に向けての基礎的な知識・技術・態度を身に付ける 主体的に関わりを持つ 社会生活に必要な能力を育てる	職業生活に向けての基礎的な知識・技術・態度を身に付ける 主体的に関わりを持つ 社会生活に必要な能力を育てる

図1には、この表の中央部分に「系統的・発展的な指導・支援」と「ライフステージに応じた支援」の矢印が描かれ、また「連携・協力」の矢印も描かれています。また、表の右側には「めざす姿」の注釈があり、左側には「キャリア発達能力」と「家庭・地域・関係機関(個別の支援計画)」の注釈があります。

【図1】特別支援学校 キャリア教育学習プログラム 枠組み(例)( p26【資料2】参照)



## 2 キャリア教育学習プログラム (教科・領域等)

### キャリア教育学習プログラム のねらい

- ・小学部から高等部までの学習の流れを示し、自校の教育内容の共通理解を促す( , 共通)
- ・発達段階(学部)におけるキャリア発達能力の育成の流れを示す( )
- ・キャリア発達能力を教育課程に位置付ける( )
- ・各教科・領域等ごとの達成目標を定める( )

今の学習が、将来の生活や学習にどう結びつか、また、児童生徒がいつどんな学習してきたかを把握することが、系統的な指導につながります。

### (1) 作成のねらい

キャリア教育学習プログラム②「各教科・領域等」の作成のねらいは、キャリア発達能力を教育課程に効果的に位置付けること(p18【表3】参照)、また、各教科・領域毎の主なねらいを学部段階別に並べ、その学部段階における最終的な達成目標を定めることで、各段階における共通の学習目標を明確にし、目的意識をもって学習に取り組む(指導する)ことを可能にすることにあります。

### (2) 作成及び活用

ある学習に取り組む場合に、その段階における課題に取り組むためにはその前段階で達成できているべき課題というものがあるはずで。

また、卒業後の生活に向け、障害の程度にかかわらず、その生活年齢に求められる課題があります。

これらの課題の位置付けを明らかにしていくと、各学部で取り組むべき題材と達成されることが期待される目標(達成目標)を確認することができます。

【図2】のように、各学部の各教科・領域等別に、学部におけるねらい、達成目標、題材例を一目でわかるように表形式で作成する

		各学部段階毎の教科・領域等の学習のねらいと達成目標				
		ねらい・関連	小学部(1~3年)	小学部(4~6年)	中学部	高等部
教科 別 指 導 の 手 だ て	国語	<全体のねらい> 日常生活や社会生活の中で必要な言語力を育て、自分の気持ちを表現したり、相手の話を理解する能力を育てることで、コミュニケーション能力、表現能力、活用能力等を高める。	ねらい ことばに対する興味・関心をもつ。日常生活に必要なことばがわかる。	ねらい 日常生活に必要なことばがわかり、使うことができる。	ねらい 日常生活に必要なことばの理解を深め、社会生活や職業生活の基礎を育てる。	ねらい 日常生活や社会生活に必要なことばの理解を深め、適切に活用することができる。
	算数	<全体のねらい> 日常生活や社会生活の中で必要な数量や図形に関する理解を深め、活用する能力を高める。	ねらい 色、形、大きさの違いに気付き、対応したり、集めたりすることができる。	ねらい 初歩的な数量や図形、位置、時計の理解、簡単な計算をすることができる。	ねらい 日常生活に必要な数量や図形に関する理解を深め、生活で活用することができる。	ねらい 生活に必要な数量や図形などに関する理解をさらに深め、活用することができる。
指導 の 手 だ て		ねらい 「もののなまえ」「どっちがすき」「おはなしをきこう」	ねらい 「ひらがな」「あいさつをしよう」「できごとを話そう」	ねらい 「遠足の作文をかこう」「友達の発表をきこう」「ニュース調べ」	ねらい 「お礼状や年賀状を書くこと」「自分の気持ちを適切に相手に伝えること」「物語、劇、放送などを見て楽しみ、感想を話す」	ねらい 「10年後の自分」「芸術鑑賞会の感想」
達成 目 標		ねらい 大きな方をえらぶこと、積み木を積んだり、力を減べたりして遊ぶ。	ねらい 5までの数の合成・分解、友達に1枚ずつカードを配る。	ねらい 10までの数を確実に数え、3桁の数字を読むこと。	ねらい 決められた金額内で買い物、長さ、重さの単位の関係。	

【図2】キャリア教育学習プログラム 「教科・領域等」 (p27~28【資料3】参照)

ことで、学部間の関連性や発展性を把握し、系統的で適切な目標の設定に役立てます。

## 3 系統性を踏まえた指導計画作成のために

- 学校全体(学部間)での系統性を図る手だて
    - ・キャリア教育学習プログラム「枠組み」【資料2】
    - ・キャリア教育学習プログラム「教科・領域等」【資料3】
  - 学部や学年内で系統性・関連性を図る手だて
    - ・各教科・領域等の年間題材一覧表(学年・学部)【資料4】
  - 学部を超えた題材の系統性・関連性を図る手だて
    - ・題材毎の全体計画(進路学習や学校行事など)【資料5】
  - 指導課題の系統的なステップ化を図る手だて
    - ・指導課題別段階表, 系統表【資料6】
- など

【図3】系統的な指導計画作成のための手だて

作成したキャリア教育学習プログラムは、年間指導計画や個別の指導計画の作成に生かしていく必要があります。

具体的な各指導計画の作成に当たっては、実生活との関連や体験的な活動と関連付けられる必要があることから、各行事や体験的な活動(生活単元学習や作業学習等)との関連をおさえながら、各教科等の年間指導計画を立てる必要があります。また、同じ指導課題(あいさつをする)であっても、児童生徒それぞれで、その課題のステップ(細かな指導目標)は異なるなど、指導計画の作成に当たっては、時期や内容を十分に考慮する必要があります。

そこで、系統性を踏まえた各指導計画を作成するためには、学習プログラム①②を基本にしながら、【図3】に示すような手だても必要に応じて用意し、各担当者が系統的な指導計画を作成するための目安になるように、各学校で取り組むことが必要です。

# 4

## 児童生徒一人一人に応じた 系統的な支援の実現

- 個に応じた支援とは、一人一人の「思い」や「願い」を大切にした支援である。「思い」や「願い」を育てることが自主性・主体性につながる。
- 自校の個別の指導計画の作成の在り方が、児童生徒の個に応じるものになっているか、また、系統的な支援につながっているか見直そう。

### 1 個に応じるとは

～ 一人一人の思いや願いを大切に ～

#### 児童生徒の個人差

- ・ 学習速度差
  - ・ 学習スタイルの差
  - ・ 興味・関心の差
  - ・ 得手と不得手の差
  - ・ 諸側面での発達差
  - ・ 情緒の安定度の差
  - ・ 経験の差
- など



「個に応じる」

||  
「思いや願いに応える」

特別支援教育では、一人一人の実態や特性に合わせた個に応じた指導を行うことが大切であるとされています。キャリア教育の視点から、「個に応じる」ことの意味を考えると、単に学習面にや生活面における「個人差」を配慮するというだけでは、不足していると感じます。

「個に応じる」とは、児童生徒一人一人の「思いや願い」に応えるものであり、本人の主体性を大切にすることでもあると考えます。児童生徒の今の「思い」や「願い」は、現在の自分の生活を豊かにするために必要な課題であるはずで、つまり、本人の「思い」や「願い」をくみ取り、それが可能になるよう支援することが、「個に応じた指導や支援」ということになるのではないのでしょうか。

### 2 個に応じた系統的な支援とは

～ 一人一人のより良い将来像を描き、道筋を示す ～

#### 個に応じた系統的な支援のポイント

- 児童生徒・保護者の願いや思いを大切に  
「現在の生活」と「将来の生活」
- めざす将来像に向かっての道筋をえがく  
「今の課題」「次の課題」……「将来像」
- 「個別の指導計画」の活用による授業実践  
「一人一人の願いに応える授業」

\* 個に応じた系統的な支援の前提には、児童生徒一人一人の「将来の姿」が必要です

\* より良い「将来の姿」を描くための支援が「キャリア教育」であり「進路支援」です

#### 「個に応じた」計画を作成するために

- ・ 児童生徒本人の「思い」や「願い」を入れる
- ・ 児童生徒本人が「めざす姿」のイメージをもてる計画にする
- ・ 児童生徒本人が「やってみたい」と思える計画にする
- ・ 児童生徒本人が評価できる計画にする
- ・ 児童生徒本人の生活に生かされる計画にする 等

【資料7：個別の指導計画作成チェックポイント】

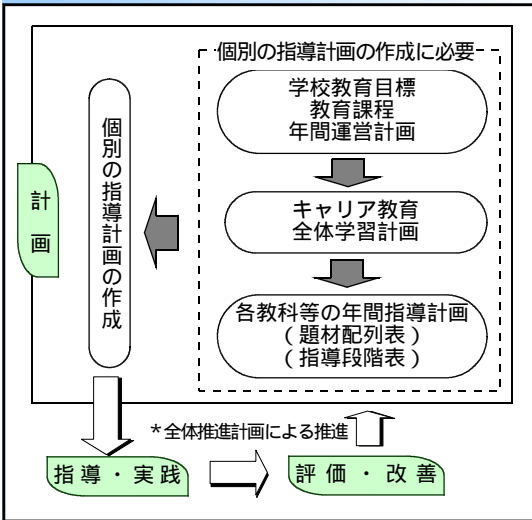
児童生徒一人一人にあった社会参加と自立・豊かな生活を実現を目指した系統的な学習プログラムとして、キャリア教育学習プログラム①や②を作成しましたが、各発達段階に応じた学習課題を明確にするだけでは、個に応じた系統的な支援とはなりません。

個に応じた系統的な支援を行うためには、本人の今の「願い」が将来の豊かな生活につながる「願い」となるようにステップ化する力や、本人の「思い」や「願い」を、具体的な将来の姿（将来の夢）という形に高める力、また、本人の「今、この時に必要な課題」を見極める力が、支援者には求められます。

個に応じた系統的な支援には、児童生徒一人一人の「具体的な将来像（1年後の姿、卒業時の姿、さらに将来の姿）のイメージを本人及び支援者（保護者・教職員等）が共有し、その道筋を描く手だてとしての「個別の指導計画」が必要です。そのためには、「個別の指導計画」が、教育課程に沿った学習目標やその手だてを並べただけでなく、「個に応じた」計画になっているか評価する必要があります。

### 3 「個別の指導計画」の実践サイクル

～ 個に応じた系統的な支援の実現 ～



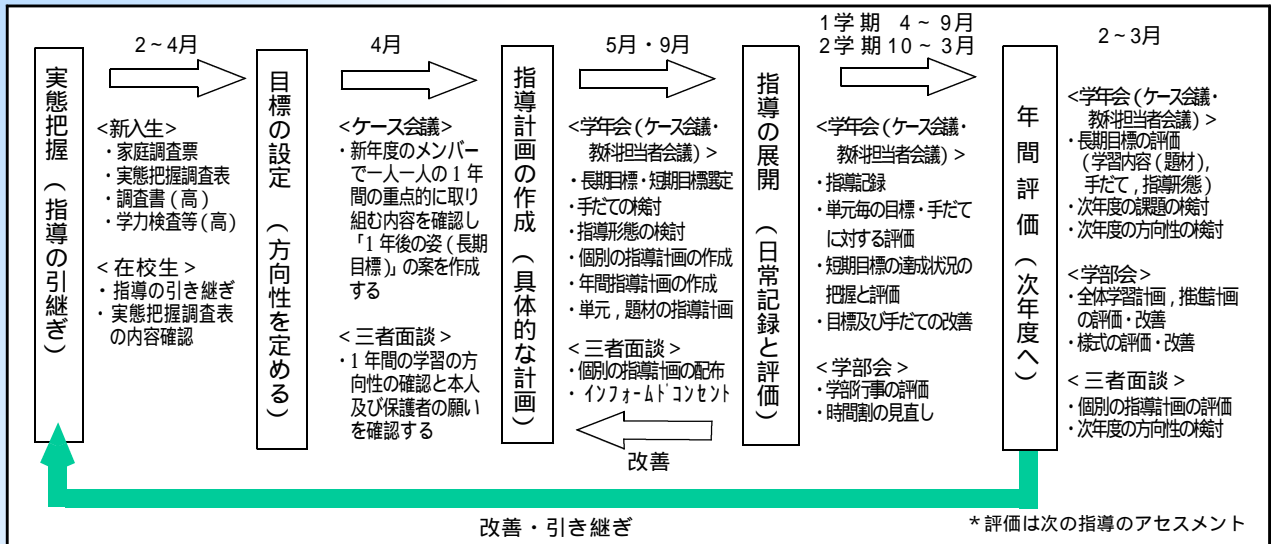
【図1】個別の指導計画実践サイクル(例)

個別の指導計画は、各学校の学校教育目標およびその目標の達成のために編成された教育課程の枠組みの中での指導計画です。そのため、作成は、【図1】、【図2】のような流れで行われる必要があります。

系統的な支援が行われるためのポイントは「学校としての系統的な学習の流れ(全体計画・学習プログラム)があること」と、「個に応じた系統的な支援を行うためのシステム(実践サイクル・推進計画)があること」の二つです。

個に応じた系統的な支援の実現を図るためには、個別の指導計画をどのように作成し、実践、評価、見直すのかという段階毎の明確な基準や手だて、次年度の計画に生かすための流れの共通理解を図り、確実に実行される必要があります。

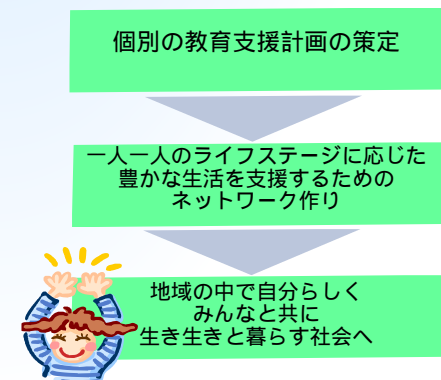
このことにより、担任や指導者が替わっても、継続した指導・支援が受けられることが可能になると考えます。



【図2】個別の指導計画の年間の流れ(例)

### 4 「個別の教育支援計画」へ

～ 地域での生活を連携して支援する ～



個別の指導計画は、基本的には学校生活の中における指導や支援の計画です。障害のある子どもや家族は、地域の中で、医療や福祉などの他機関のサービスを受けながら生活しています。

卒業後を見とおした支援を行うためには、現在また将来、子ども達が必要とする支援を多角的に分析し、各関係機関が、一人一人に必要な支援を連携して行うことができるようにする体制作りが大切です。

個別の教育支援計画を策定し、「生涯にわたった一貫性のある支援」を行えるようにすることは、卒業後の豊かな生活の実現に向けて必要不可欠なことです。

特別支援教育の理念の達成を目指す上でも、学校が中心となって、関係機関との連携を進める必要があります。

【資料1】

特別支援学校キャリア教育全体学習計画（例）

<p><b>キャリア教育の目的</b></p> <p>ライフステージや発達段階に応じて求められる役割を果たそうとする意欲や具体的な力を身につけ、社会参加と自立、豊かな生活の実現を図る</p> <p>&lt;キャリア教育の内容&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・勤労観、職業観の育成</li> <li>・家庭生活、社会生活に必要な知識や技能の育成</li> <li>・自主的、主体的に活動する力の育成</li> </ul>	<p><b>学校教育目標</b></p> <p>一人一人に自立と社会参加の基礎となる生きる力を育成し、みんなとともに、自分らしく生きる力を実現する</p> <p>&lt;目指す子ども像&gt;</p> <p>自分から、自分で、自分らしく、みんなとともにいきいきと生活する子ども</p>	<p><b>教育関係法規</b></p> <p>日本国憲法、教育基本法、学校教育法、学習指導要領、岩手県学校教育指導指針等</p>
<p><b>学部目標</b></p> <p>&lt;小学部&gt; 健康な身体づくりと日常生活習慣の確立を目指し、身近な人や社会への関心を高める</p> <p>&lt;中学部&gt; 集団や他者との関係の中で、自ら選び、自ら活動し、「自己」を発揮する</p> <p>&lt;高等部&gt; 社会の中で自分の個性や力を発揮し、生涯にわたって充実感を持ち続けて生活する姿を実現する</p>		<p><b>児童生徒・保護者の願い</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のことは自分でできるようになりたい</li> <li>・毎日、元気に楽しく生活したい</li> <li>・地域の中に友達がほしい</li> <li>・いろいろな事に挑戦し、やりたい仕事を見つけたい</li> <li>・家から遠くないところで働きたい等</li> </ul>

<p><b>進路支援部 方針</b></p> <p>児童生徒・保護者の思いや願いを支え、その実現に向けた適切な支援ができるよう、小学部からの組織的、系統的なキャリア教育を推進する</p> <p>&lt;主な事業内容&gt;</p> <p>進路に関する学習の計画、職場開拓、実習渉外、卒後指導、進路研修会、支援会議など</p>	<p><b>キャリア教育 学部方針</b></p> <p>&lt;小学部&gt; 生活に即した体験的学習をとおして、自分から、自分で物事に取り組みようとする意欲・態度及び日常生活に必要な力が身に付くよう支援する</p> <p>&lt;中学部&gt; 校外学習や作業学習をとおして、社会生活に対する関心を高め、みんなとともに働くことや自分らしさを表現する力が身に付くよう支援する</p> <p>&lt;高等部&gt; 実習や販売活動等をとおして社会生活に必要な実際の知識・技能を身に付けると共に職業に対する理解を深め、自己実現の道筋をつかめるよう支援する</p>
--	--

各学部段階におけるキャリア発達能力の目標				
各学部段階	小学部	中学部	高等部	
職業（進路）発達段階	身近自立の確立と人間関係の基盤形成	社会生活能力と自己表現力の育成	社会生活能力の確立と自己選択・自己決定力の育成	
職業に関する発達領域	<p>かかわる力（人、もの、情報とよりよくかかわる力）</p> <p>えがく力（夢・目標・見通し・役割をえがく力）</p> <p>もとめる力（より良い方向に向けて選ぶ・決定する力）</p>	<p>人や物に対して興味・関心をもつ</p> <p>いろいろな仕事があることを知る</p> <p>自分で選ぶことができる</p>	<p>周囲の人と協力して活動する</p> <p>見通しをもって役割に取り組む</p> <p>自分で決めたことに責任をもつ</p>	<p>場面や目的に応じて適切にかかわる</p> <p>夢への見通しをえがく</p> <p>より良い方法を自分で判断する</p>
領域的実践的な力の領域	<p>はたらく力（学習や作業を行う力、役割を果たす力）</p> <p>生活する力（家庭生活や社会生活を行う力）</p> <p>たのしむ力（余暇を活用し、生活を楽しむ力）</p>	<p>学習や遊びに進んで取り組む</p> <p>身の周りのことが自分でできる</p> <p>好きなことに集中して取り組む</p>	<p>基本的な働く力を身に付ける</p> <p>基本的生活習慣を身に付ける</p> <p>地域資源を活用して楽しむ</p>	<p>主体的に働く力を身に付ける</p> <p>社会生活に必要な力を身に付ける</p> <p>趣味を広げたり、深める方法を知る</p>

各教科・領域等におけるキャリア発達能力の指導目標								
教科別の指導	領域別の指導		領域・教科を合わせた指導				総合的な学習の時間等（交流・共同学習・地域活動）	
	特別活動	自立活動	日常生活の指導	遊びの指導	生活単元学習	作業学習		
小学部	日常生活を主体的に暮らすために必要な基本的な概念や知識・技能を身に付ける	クラブ活動や交流学習をとおして、自分から活動しようとする意欲を高める	具体物や絵カード等を利用して、基本的な認知の概念形成を促す	生活の流れに沿って、必要な支援を受けながら、衣服の着脱や排泄、食事などができる	遊びをとおして「人、もの、ものごと」に自発的に関わろうとする意欲を育てる	生活に結び付いた活動を意欲的、主体的に取り組み、成就感を味わう		
中学部	社会生活に必要な基本的な知識や技能を身に付け、生活の中に生かすことができる	学級や生徒会の中で決められた役割を果たしたり、余暇を楽しんだりすることができる	絵カードや機器等で自分の意思を伝える。スケジュールに沿って行動する	友だちと協力して係活動を行ったり、スケジュールを見て一人で行動できる		社会的な意義をもつ活動をおこなって、社会生活への知識・技能・関心を高める	作業をとおして働くことの意義や喜びを感じ、働くことに慣れる	出身地域のイベントに参加したり、公共施設を利用したりできる
高等部	社会参加と自立に必要な知識や技能を身に付け、主体的に表現・判断・決定できる	自分たちで、必要なことを調べ、話し合っって計画を立てて活動することができる	生活に見通しをもって、安定して課題に取り組むことができる	自主的、主体的に係活動や生活に必要な活動を自分で判断しながら行うことができる		行事等の計画を自分たちで立て、実行し、自主的、主体的活動を行う	作業や実習をとおして、作業能力を高めたり、社会生活に必要な知識・技能を身に付ける	出身市町村の歴史や文化・観光を調べ、発表できる

キャリア教育推進の基盤					
専門性の向上	保護者との連携	地域との連携	関係機関との連携	校内の組織づくり	啓発活動
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自主的、主体的な活動を促す具体的な支援の方法</li> <li>・児童生徒の思いを育てるキャリアカウンセリング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進路研修会</li> <li>・連絡帳の活用</li> <li>・二者・三者面談</li> <li>・ケース会議、支援会議</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の祭りへの参加</li> <li>・交流・共同学習</li> <li>・地域資源の活用</li> <li>・居住地交流</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・福祉、医療、労働機関との定期的な情報交換</li> <li>・支援会議の開催</li> <li>・他校との連携</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体推進計画</li> <li>・全体学習計画</li> <li>・学部、学年、校務分掌間の連携</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校HPによる発信</li> <li>・関係会議等による活動</li> <li>・リーフレット</li> </ul>

特別支援学校 キャリア教育学習プログラム 枠組み（例）

		幼稚園・保育所 早期療育	小学部		中学部	高等部	卒業後
			1～3年	4～6年			
進路発達段階		生活基盤形成	身辺自立の確立と人間関係の基盤形成		社会生活能力と自己表現力の育成	社会生活能力の確立と自己選択・自己決定力の育成	社会的移行
各発達段階における 主なねらい		・生活リズムを整える ・身辺処理に関心をもつ ・認知能力を高める ・自他への関心を高める	・身の回りのことが自分でできる ・学習や遊びに進んで取り組む ・コミュニケーション能力を育てる ・地域や社会への関心を育てる		・基本的な生活習慣を身に付ける ・自主性・主体性を育てる ・作業能力を育てる ・コミュニケーション能力を高める ・地域や社会への参加を促す	・生活を豊かにするための基礎的な知識・技術・態度を身に付ける ・主体的に働く力を育てる ・社会生活に必要な力を育てる ・自己選択、自己決定力を育てる	・職場への適応 ・地域社会への適応 ・余暇活動、生き方
勤労観・職業観		勤 労 観 の 形 成 (日常生活動作と基本的な生活習慣に関する力 社会生活、家庭生活に主体的に参加し役割を果たす力)				職 業 観 の 育 成 ( 実 際 的 な 働 く 力 , 職 業 的 な 自 立 に 必 要 な 力 )	
領域	能力	各学部や発達段階におけるキャリア発達の系統イメージ・関係する教科・領域の活動例					
職業的(進路)発達課題に関する領域	かわる力	あいさつ・返事をする		感謝する	協力・信頼する	場面や目的に応じたコミュニケーションを図る	
	えがく力	感情を表す		自分の望み(夢)を表す	望み(夢)をかなえる方法がわかる		夢の実現に向けて努力する
	もとめる力	自分で決めようとする		自分で選択できる	自分で決めたことに責任を持つ		より良い方法や内容を選択する
実際の力の領域	はたらく力	頼まれたことができる		様々な役割があることを知る	自分の役割がわかる		自分の役割を果たす
	生活する力	基本的な動作ができる		身のまわりのことができる	社会生活に必要な力が身につく		社会生活における様々な知識・技能を身につける
	たのしむ力	欲求を表現できる		好きなことをやろうとする	好きなことをやるための手段がわかる		自分の興味・関心に基づいた活動ができる

< 学校外における支援内容 >

一人一人のニーズや特性を考慮し、本人・家族・関係者の夢をつなぎかなえる「個別の支援計画(個別的教育支援計画・個別の移行支援計画)」による連携

関係機関	役割	支援内容	支援内容	支援内容	支援内容	支援内容
家庭	<役割> 障害を正しく理解し、あたたかく養育する。一番身近な支援者として本人の気持ちにより添う	早期発見・早期療育 障害理解・受容 安定した母子関係の確立 医療・相談機関との連携	学校・医療・福祉との連携 日常生活動作や基本的な生活習慣の支援・教育 安らぎの場としての機能 地域活動への参加支援	福祉・進路情報の収集 福祉サービスの利用	左に追加：自主的活動の支援 主体性の育成 性についての支援	左に追加：進路先への理解 進路に向けた支援体制の確立
地域	<役割> 地域の一員として受け入れ、必要な支援を行う。家族を支援する。	障害の理解 家族支援	障害の理解 こども会活動への参加支援 地域行事への参加支援	障害の理解 地域行事への参加支援 地域への受け入れ	障害の理解と支援 実習の受け入れ 地域への受け入れと具体的な支援	障害の理解と支援 地域への受け入れ 本人への具体的な支援
関係機関	<役割> 本人・家族の気持ちを大切にしながら、本人・家族の幸せを守るための必要な支援を行う	保健：早期発見、早期療育 行政：就学指導 福祉：福祉制度の活用案内、福祉サービス	保健：定期的観察 行政：就学指導、福祉サービスの案内 福祉：福祉サービスの提供	保健：定期的観察 労働：情報提供 福祉：福祉サービスの提供	保健：定期的観察 労働：就職の斡旋、職業訓練 福祉：福祉サービスの提供	保健：定期健診、加齢対策 労働：職場指導 福祉：福祉サービスの提供

【社会参加と自立・豊かな生活の実現】  
「自分から自分で自分らしくみんなとともに生き生きと暮らす人」

【資料3】

キャリア教育学習プログラム 「各教科・領域等」(例)

		各学部段階毎の教科・領域等の学習のねらいと達成目標						
		ねらい・関連	小学部(1~3年)	小学部(4~6年)	中学部	高等部		
国語	<p>&lt;全体のねらい&gt; 日常生活や社会生活の中で必要な国語の力を育て、自分の気持ちを表現したり、相手の話を理解する能力を育てることで、コミュニケーション能力、自己表現能力、余暇活用能力等を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「えがく力」 「たのしむ力」</p>	<p>ねらい ことばに対する興味・関心をもつ。日常生活に必要なことばがわかる。</p> <p>達成目標 か 簡単な質問に対して意思表示ができる。 か 身のまわりの物の名前がわかる。 え 自分の気持ちを表現できる。</p> <p>題材例 「ものなまえ」 「どっちがすき」 「おはなしをきこう」</p>	<p>ねらい 日常生活に必要な基本的なことばがわかり、使うことができる。</p> <p>達成目標 か ひらがなで書かれた自分の名前を選ぶ。 か その場にふさわしいあいさつができる。 た 友達や先生といろいろな会話ができる。</p> <p>題材例 「ひらがな」 「あいさつをしよう」 「できことを話そう」</p>	<p>ねらい 日常生活に必要なことばの理解を深め、社会生活や職業生活の基礎を育てる。</p> <p>達成目標 か 簡単な文章を書いたり読んだりできる。 え 自分の気持ちをことばで伝えることができる。 た テレビのニュース等に興味や関心をもつ。</p> <p>題材例 「遠足の作文を書こう」 「友達の発表を聞こう」 「ニュース調べ」</p>	<p>ねらい 日常生活や社会生活に必要なことばの理解を深め、適切に活用することができる。</p> <p>達成目標 か お礼状や年賀状を書くことができる。 え 自分の気持ちを適切に相手に伝えることができる。 た 物語、劇、放送などを見て楽しみ、感想を話す。</p> <p>題材例 「実習のお礼状を書こう」 「10年後の自分」 「芸術鑑賞会の感想」</p>			
	算数・数学	<p>&lt;全体のねらい&gt; 日常生活や社会生活の中で必要な数量や図形、計算などに対する興味関心を高め、活用する能力を身に付けることで、課題解決能力や作業能力等を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「えがく力」 「はたらく力」 「生活する力」</p>	<p>ねらい 色、形、大きさの違いに気付き、対応したり、集めたりすることができる。</p> <p>達成目標 え 大きい方をえらぶことができる。 は 積み木を積んだり、カードを並べたりできる。 生 朝、昼、夜の違いがわかる。</p> <p>題材例 「大きさ比べ」 「積み木あそび」 「色合わせ」</p>	<p>ねらい 初歩的な数量や図や形、位置、時計の理解、簡単な計算をすることができる。</p> <p>達成目標 え 5までの数の合成・分解ができる。 は 友達に1枚ずつカードを配ることができる。 生 時計やチャイムで給食の時間がわかる。</p> <p>題材例 「ぜんぶでいくつ」 「どっちが重い」 「すくろくゲーム」</p>	<p>ねらい 日常生活に必要な数量や図形に関する理解を深め、生活で活用することができる。</p> <p>達成目標 え 10までの数を確実に数えることができる。 は 3桁の数字を読むことができる。 生 時計や暦の見方がわかる。</p> <p>題材例 「お金の種類」 「加減乗除」 「カレンダーづくり」</p>	<p>ねらい 生活に必要な数量や図形などに関する理解をさらに深め、活用することができる。</p> <p>達成目標 え 決められた金額内で買い物ができる。 は 長さ、重さの単位の関係がわかり、活用できる。 生 自分で時計を見ながら、行動することができる。</p> <p>題材例 「こづかい帳」 「単位の学習」 「時刻表」</p>		
		音楽	<p>&lt;全体のねらい&gt; 表現及び鑑賞する力を培い、音楽に対する興味関心を高めることで、生活を明るく楽しいものにしようとする余暇活用能力や自己表現能力等を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「えがく力」 「たのしむ力」</p>	<p>ねらい 音の高さやリズムの違いに気付き、自分から音楽に親しもうとする態度を育てる。</p> <p>達成目標 か 自分から楽器に手を伸ばし音を鳴らす。 え 友だちと一緒に声を出して楽しむ。 た 好きな曲を楽しみながら大きく。</p> <p>題材例 「がっきあそび」 「からだあそびうた」 「音楽鑑賞」</p>	<p>ねらい 簡単な歌やメロディーに合わせて歌ったり、身体を動かして楽しんだりすることができる。</p> <p>達成目標 か 友だちと一緒に歌ったり、身体を動かす。 え 自分の好きな楽器で簡単なリズムをとる。 た 好きな曲を歌ったり、リズムをとる。</p> <p>題材例 「簡単な合奏」 「今月のうた」 「音楽鑑賞」</p>	<p>ねらい 色々な音楽の違いを楽しみながら聞いたり、自分なりに表現することができる。</p> <p>達成目標 か 友だちと声を合わせて歌うことができる。 え 身体を使って、曲の楽しさを表現する。 た 生活の中で音楽を楽しむことができる。</p> <p>題材例 「日本や世界の音楽」 「合奏」 「コンサートを開こう」</p>	<p>ねらい 音楽を活用して、生活が明るく楽しくなるように工夫したり、自分なりに楽しんだりする。</p> <p>達成目標 か みんなと協力して、歌ったり演奏する。 え 一人でみんなの前で歌ったり演奏する。 生 生活の中で音楽を楽しむことができる。</p> <p>題材例 「合唱」 「日本の楽器に親しもう」 「発表会をしよう」</p>	
			図画工作・美術	<p>&lt;全体のねらい&gt; 造形活動や鑑賞をとおして、感覚・運動機能の発達を促し、様々な技能の習得や情操面を豊かにすることで、自己表現能力や作業能力、余暇活用能力等を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「えがく力」 「たのしむ力」</p>	<p>ねらい 身近にあるものへ触れたり、力を加えたりして造形遊びを楽しむことができる。</p> <p>達成目標 か さまざまな感触のものを触ったり掘んだりする。 え ねんど等で自分なりの形を作ることができる。 た 様々な感触を楽しみ、自分がかかわろうとする。</p> <p>題材例 「砂場あそび」 「スタンプあそび」 「ねんどだんごづくり」</p>	<p>ねらい 造形活動をとおして、はさみやのり、絵の具などの使い方に慣れ、楽しむ。</p> <p>達成目標 か 友だちの作品を見て、自分との違いに気付く。 え 身近な人の顔を描くことができる。 た 素材の違いや色を楽しむ。</p> <p>題材例 「友だちをかこう」 「貼り絵づくり」 「オープン陶芸」</p>	<p>ねらい 様々な道具の使い方に慣れ、基礎的な表現力や鑑賞力を伸ばす。</p> <p>達成目標 か はさみやカッターを適切に使うことができる。 え 自分で色を選んで、表現することができる。 た 友だちの作品や芸術作品を楽しむ。</p> <p>題材例 「切り絵」 「季節の花の絵」 「木版画」</p>	<p>ねらい 素材にあった道具を適切に使って、創造的な作品を制作し、生活を豊かにする。</p> <p>達成目標 か 他人の作品の良いところを見つけることができる。 え 自分の気持ちや体験を絵に表すことができる。 た 作品づくりに楽しんで取り組む。</p> <p>題材例 「標語ポスター」 「オリジナルメダル作り」 「共同作品」</p>
				体育・保健体育	<p>&lt;全体のねらい&gt; 運動をとおして、各種運動の技能や体力を身に付けたり、健康で安全な生活を営むための態度や望ましい人間関係を育んだりすることで、コミュニケーション能力、自己表現能力、健康管理能力等を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「えがく力」 「はたらく力」</p>	<p>ねらい 運動遊びをとおして、体力の増進や身体を動かすことを楽しむことができる。</p> <p>達成目標 か みんなと一緒に歩いたり、活動できる。 え おにごっこなどのルールがわかる。 は 自分で、目的の所まで歩いたり走ったりできる。</p> <p>題材例 「ボール遊び」 「町内探検(散歩)」 「かけっこ」</p>	<p>ねらい 器具や用具を使って安全に遊んだり、簡単なルールに従ってゲームができる。</p> <p>達成目標 か トランポリンやフラフープであそぶ。 え ゲームの中の自分の役割を果たそうとする。 は 安全に気をつけて活動することができる。</p> <p>題材例 「サーキット運動」 「転がしバレー」 「そり遊び」</p>	<p>ねらい 簡単なスポーツやダンスをとおして互いに協力して安全に運動することができる。</p> <p>達成目標 か 器具や用具を安全に扱うことができる。 え 簡単なゲームを自分たちだけ行う。 は 時間いっぱい体を動かすことができる。</p> <p>題材例 「バドミントン」 「リレー」 「スキー、そり遊び」</p>
職業・家庭					<p>&lt;全体のねらい&gt; 職業生活及び家庭生活に必要な基礎的な知識と技能の習得を図り、実践的な態度を育てたり、社会参加への見通しや夢を育むことなどで、将来設計能力、自己決定力、日常生活能力を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「えがく力」 「もとめる力」 「生活する力」</p>			<p>ねらい 家庭に関する基礎的な知識技能を身に付けたり、社会生活への関心を高める。</p> <p>達成目標 え 家庭生活の大切さに気付くことができる。 は 自分のやりたい仕事の情報を調べる。 生 簡単な調理を安全に注意して行うことができる。</p> <p>題材例 「家の人の仕事調べ」 「インターネット」 「調理実習」</p>

\* ㊦ ... かかわる力, ㊧ ... えがく力, ㊨ ... もとめる力, ㊩ ... はたらく力, ㊪ ... 生活する力, ㊫ ... たのしむ力

		各学部段階毎の教科・領域等の学習のねらいと達成目標				
		ねらい・関連	小学部（1～3年）	小学部（4～6年）	中学部	高等部
領域別	特別活動	<p>&lt;全体のねらい&gt; 学級活動、生徒会活動、クラブ活動、学校行事などの集団活動や交流学習をとおして、集団での役割を果たしたり、興味関心に基づいた調べ学習を行ったりすることで、社会生活に主体的に参加する態度を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「えがく力」 「もとめる力」</p>	<p>ねらい 交流学習や行事をとおして、多くの人とかがわることに慣れる</p> <p>達成目標 か 初めて会う人にも適切にかかわることができる活動に最後まで参加できる こ 自分から、参加しようとする意欲をもつ</p> <p>題材例 「小学校との交流」 「学習発表会」 「町内探検」</p>	<p>ねらい クラブ活動や交流学習をとおして、自分から活動しようとする意欲を高める</p> <p>達成目標 か 他のクラスの人とも仲良く活動できる活動に見通しをもって参加できる こ 自分でやりたい活動を選ぶことができる</p> <p>題材例 「クラブ活動」 「学習交流（小学校）」 「話し合い活動」</p>	<p>ねらい 学級や生徒会の中で決められた役割を果たしたり、余暇を楽しむことができる</p> <p>達成目標 か 他の学年の人と協力して活動できる こ 与えられた計画に沿って活動することができる こ 自分の興味のあることをパソコン等で調べる</p> <p>題材例 「委員会活動」 「クラブ活動」 「お楽しみタイム」</p>	<p>ねらい 自分たちで、必要なことを調べたり、話し合っって計画を立てて活動することができる</p> <p>達成目標 か 他の人の意見も大切にしながら話し合える こ 自分で計画を立てて、活動することができる こ より良い方向になるように考えることができる</p> <p>題材例 「学級新聞づくり」 「委員会・生徒会活動」 「クラブ活動」</p>
	指導	<p>&lt;全体のねらい&gt; 児童生徒の障害の実態に応じて情緒の安定や認知等の概念形成、コミュニケーション手段の選択や活用に対する指導を行うことで、社会生活に主体的に参加できる力を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「はたらく力」 「生活する力」</p>	<p>ねらい 外部からの刺激に対して、反応したり、かかわろうとする態度を高める</p> <p>達成目標 か 音や光などの刺激に反応することができる こ ものをにぎったり、はまわしたりできる こ 快・不快を表現することができる</p> <p>題材例 「ミラーボール」 「音の出る玩具」 「リラクゼーション」</p>	<p>ねらい 具体物や絵カード等を利用して、基本的な認知の概念形成を促す</p> <p>達成目標 か 欲しいものを選び、伝えることができる こ 小さな物をつまんだりまわしたりできる こ 落ち着いて課題に取り組むことができる</p> <p>題材例 「どちらが大きい」 「簡単なパズル」 「のれん作り」</p>	<p>ねらい 絵カードやVOCA等で自分の意思を伝える。スケジュールに沿って行動する</p> <p>達成目標 か 自分の意思を何らかの手段で伝える こ 一人で取り組める課題がある こ スケジュールに沿って行動することができる</p> <p>題材例 「カレンダーワーク」 「個別課題学習」 「作業」</p>	<p>ねらい 生活に見通しをもって、安定して課題に取り組むことができる</p> <p>達成目標 か 集団の中でも落ち着いて行動できる こ 一人で取り組める課題が複数ある こ 友だちと一緒に移動したり、働いたりできる</p> <p>題材例 「カレンダーワーク」 「個別課題学習」 「作業」</p>
領域別	日常生活の指導	<p>&lt;全体のねらい&gt; 一日の生活の流れに沿った生活に必要な実質的な諸活動を毎日望復して行うことで、望ましい生活習慣の形成能力を高めるとともに主体的に活動する態度を高める。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「はたらく力」 「生活する力」</p>	<p>ねらい 生活の流れに沿って、支援を受けながら、衣服の着脱や排泄、食事などができる</p> <p>達成目標 か 教師と一緒に、あいさつや返事ができる こ 教師と一緒に、当番などの役割ができる こ トイレで一人で用をたすことができる</p> <p>題材例 「着替え」 「朝の会」 「トイレタイム」</p>	<p>ねらい 少しの支援で、移動、持ち物管理、着替え、排泄、係活動、食事などができる</p> <p>達成目標 か あいさつや返事をすることができる こ 決められた係活動を一人でできる こ 困ったときは支援を求めることができる</p> <p>題材例 「着替え」 「朝の会」 「朝の学習」</p>	<p>ねらい 友だちと協力して係活動を行ったり、スケジュールを見て一人で行動したりできる</p> <p>達成目標 か 友だちや教師に出来事を話すことができる こ 協力して係活動やそうじを行うことができる こ 日常生活に必要なことがほぼ一人でできる</p> <p>題材例 「朝の会」 「朝の学習」 「そうじ」</p>	<p>ねらい 自主的、主体的に係活動や生活に必要な活動を自分で判断しながら行うことができる</p> <p>達成目標 か 他人のことを思いやることができる こ 自分から係活動に取り組むことができる こ 日常生活に必要なことを一人で行うことができる</p> <p>題材例 「朝の会」 「朝の学習」 「そうじ」</p>
	遊びの指導	<p>&lt;全体のねらい&gt; 遊びをとおして、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促したり、意欲的な活動を育てる。興味や活動の幅を広げ、自らかかわろうとする意欲や自発性を育てる。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「もとめる力」 「たのしみ力」</p>	<p>ねらい 「人、もの、ものごと」に自発的にかかわろうとする意欲を育てる</p> <p>達成目標 か 人やものに興味をしめす こ 自分から好きな遊びに取り組む こ 人やものとのかかわりを楽しむことができる</p> <p>題材例 「自由あそび」 「ゲーム」 「公園であそぼう」</p>			
教科を合わせた指導	生活単元学習	<p>&lt;全体のねらい&gt; 生活上の課題や問題解決のための一連の活動をとおして、自立的な生活に必要な事柄を実践的、総合的に学習することで、日常生活や社会生活に必要な力を育てる。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「えがく力」 「もとめる力」 「生活する力」</p>	<p>ねらい</p> <p>達成目標</p> <p>題材例</p>	<p>ねらい 生活に結び付いた活動を意欲的、主体的に取り組み、成就感を味わう</p> <p>達成目標 こ 自分がやりたいことをイメージできる こ 試行錯誤しながら課題に取り組む こ お金の価値がわかり、大切に扱う</p> <p>題材例 「買い物に行こう」 「パザールをしよう」 「遠足」</p>	<p>ねらい 社会的な意義をもつ活動をとおして、社会生活への知識・技能・関心を高める</p> <p>達成目標 こ 主な公共施設の役割がわかる こ 自分の役割を選ぶことができる こ 指示された金額を渡すことができる</p> <p>題材例 「老人ホーム訪問」 「電車やバスで買い物」 「卒業アルバム」</p>	<p>ねらい 行事等の計画を自分たちで立て、実行し、自主的、主体的な活動を行う</p> <p>達成目標 こ 自分で目標を立てて取り組むことができる こ より良いものになるように工夫することができる こ 公共施設や交通機関を利用することができる</p> <p>題材例 「クラスマッチ」 「高等部まつり」 「カラオケに行こう」</p>
	作業学習（実習）	<p>&lt;全体のねらい&gt; 将来の職業生活や社会自立に向けて、作業や実習をとおして、働くことの意義や喜びを知ったり、働くための知識や技能を身に付けたりする。</p> <p>&lt;キャリア発達能力との関連&gt; 「かかわる力」 「えがく力」 「はたらく力」</p>	<p>ねらい</p> <p>達成目標</p> <p>題材例</p>	<p>ねらい</p> <p>達成目標</p> <p>題材例</p>	<p>ねらい 作業をとおして、働くことの意義や喜びを感じ、働くことに慣れる</p> <p>達成目標 か 分担・協力して作業に取り組む こ 手順表や見本を見て、やる内容がわかる こ 働くことに慣れ、当たり前前に作業ができる</p> <p>題材例 「園芸・紙工・手芸等」 「校内実習」 「販売活動」</p>	<p>ねらい 作業や実習をとおして、作業能力を高めたり、社会生活に必要な知識・技能を身に付ける</p> <p>達成目標 か 決まりや礼儀を守って、人とかがわる こ 目標や夢を描き、計画を立てて取り組む こ 働くことの意義を理解し精一杯働く</p> <p>題材例 「園芸、製菓、木工等」 「職場体験・就業体験」 「販売活動」</p>

各教科・領域等年間題材一覧表(例) 小学部高学年(通常学級)

\* 月ごとの行事及び各教科等の関連性や、年間を通した各教科等の系統性や関連性をみる

		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
教科・領域を合わせた指導	日常生活の指導10	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「身体計測」 「保健室の使い方」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「手洗いとうがい」 「手洗い」 「うがい」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「歯みがき」 「はみがきチェック」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「じぶんのもの」 「にもつチェック」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「にもつの整理」 「かける」 「かさねる」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「ひなんくんれん」 「個別の学習」 「合い言葉はおかし」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「個別の学習」 「バスル」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「個別の学習」 「めいろ」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「個別の学習」 「ぬりえ」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「個別の学習」 「えほん」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「個別の学習」 「おわかれ会に向けて」 「よせがき」	「着替え」 「朝の会」 「カレンダーワーク」 「当番・かかりあいさつ」 「そうじ」 「個別の学習」 「まとめの会に向けて」 「メッセージ」
	生活単元学習5	「はるだわくわく！」 「新しい学級を知ろう」 「歓迎会をしよう」 「学校探検をしよう」 「みんな遊びぼう」	「そとにでかけよう」 「うれしい春」 「母の日」 「野菜を作ろう」 「町探検をしよう」 「みんな遊びぼう」	「おくるう!けんこうでたのしむ」 「水遊び」 「宿泊学習」 「夏休みのくらし」 「じゃぶな体を作ろう」 「室内での遊びを知ろう」 「お楽しみ会」	「なつだげんきに」 「水遊び」 「宿泊学習」 「夏休みのくらし」	「たのしかったなつやすみ」 「ゲームしよう」 「親子競争の練習をしよう(運動会)」	「親子であそぼう」 「ゲームしよう」 「親子競争の練習をしよう(運動会)」	「たのしいあき」 「買い物しよう」 「秋の遠足」 「ハサミをしよう(工作)」	「ともだちの輪をひろげよう」 「小学校と交流しよう」 「野菜の収穫」 「調理実習」	「ふゆのおもいで」 「お正月をたのしくすごそう」 「クリスマス会」 「餅つき会」	「寒さなんかにまけないぞ」 「お正月をたのしくすごそう」 「クリスマス会」 「餅つき会」	「寒さなんかにまけないぞ」 「お正月をたのしくすごそう」 「クリスマス会」 「餅つき会」	「寒さなんかにまけないぞ」 「お正月をたのしくすごそう」 「クリスマス会」 「餅つき会」
教科別指導	国語2	「みんなの名前」 「自分の名前」 「友達の名前」 「みのまわりのもの」 「身の回りの物」 「欲しい物」 「あいさつ(1)」 「あいさつの言葉」	「あいさつ(2)」 「あいさつの種類」 「うれしい春」 「お母さんへの手紙」 「お母さんの仕事」 「感謝の手紙」 「おつかい」 「伝言と報告」 「あいさつと伝言」	「いろいろなしるし」 「校内にある表示や標識」 「校外にある表示や標識」 「感謝の手紙」 「でんわごっこ」 「電話機の使い方」 「取りかきと伝言」	「えにっき」 「きのうのできごと」 「絵をかく文を書く」 「絵日記のかき方」 「おもしろい」 「めあてづくり」 「日課表づくり」 「お礼の手紙」	「なつやすみのおもいで」 「水遊び」 「夏休みの思い出」 「感想のまとめ」	「もののなまえ(1)」 「身につけている物」 「ゲームしよう」 「親子競争の練習をしよう(運動会)」	「もののなまえ(2)」 「遠足の持ちもの」 「地名」 「ちらしづくり」 「ハサミのチラシ」 「ものがたり」 「読み聞かせ」 「みんなて読む」	「ことばあそび」 「読みのはじめが同じことば」 「名前カルタ取り」 「おはなし」 「本を選ぶ」 「本を読む」 「感想」	「はがきとてがみ」 「はがきと手紙の区別」 「はがきや手紙の書き方」 「ねんがじょう」 「年賀状の書き方」 「感想」	「かきぞめ」 「学年と名前」 「手本の字」 「清書」 「アナウンサー」 「お知らせ」 「アナウンサー」 「感想」	「はのまっぴょう」 「読み聞かせ」 「あらすじ」 「脚本」 「セリフの暗記」 「動作」 「みんなと練習」 「発表」 「鑑賞」	「1ねんかんのおもいで」 「1年間の思い出」 「お礼の手紙」 「引き算の意味」 「大きな声で発表」
	算数2	「かじりかきしよう」 「5までの数」 「一対の数」 「なかまあつめ」 「仲間集め」 「仲間分け」 「くらべよう(1)」 「大小の比較」 「長短の比較他」	「かずのおけいこ」 「数詞と数」 「大きさ比べ」 「あわせていくつ」 「集合数 数の系列」 「数の合成・分解」 「ボウリングゲーム」 「倒れた数と残った数」 「合わせた数他」	「じこくとじかん」 「時刻」 「時間」 「にっかひょうとこよみ」 「日課表や時間割」 「こよみ」	「ジュースやさん」 「水の量を比べる」 「基準量で比べる」 「かさの単位を知る」 「ジュース屋さん」 「かぞえてみよう(1)」 「数を数える」 「大きさ比べ」 「何番目」	「いろいろなかたち」といふ 「形づくり」 「かく」 「切る」 「色塗り」 「仲間分け」	「くらべよう(2)」 「長さ比べ」 「重さ比べ」 「広さ比べ」 「かさ比べ」 「厚さ比べ」 「比べましよう」	「たしざん(1)」 「足し算」 「かじりかき」 「かじりかき」 「かじりかき」 「かじりかき」 「かじりかき」 「かじりかき」	「かぞえてみよう(2)」 「20より大きな数」 「ひきざん(1)」 「引き算」 「計算練習」 「いろいろなかたち」 「四角形づくり」 「仲間分け」	「あわせてみよう」 「あわせてみよう」 「あわせてみよう」 「あわせてみよう」 「あわせてみよう」 「あわせてみよう」 「あわせてみよう」	「あかねの丸せん」 「あかねの丸せん」 「あかねの丸せん」 「あかねの丸せん」 「あかねの丸せん」 「あかねの丸せん」 「あかねの丸せん」	「わけてみよう」 「いろいろな数の合成と分解」 「分ける」 「カレンダーを作ろう」 「曜日と日付」 「四季や年中行事」 「カレンダー作り」	「たしざん(2)」 「足し算の意味」 「文章題」 「ひきざん(2)」 「引き算の意味」 「引き算の仕方」 「文章題」
音楽指導	2	「ちゅうりっぷ」 「歌唱」 「楽器遊び」 「こいのぼり」 「歌唱」 「歌詞の意味」	「てをたたきましよう」 「歌唱」 「楽器遊び」 「もりのくまさん」 「身体表現」 「歌唱」	「かえるのうた」 「歌唱」 「輪唱」 「かたつむり」 「身体表現」 「歌唱」	「キャンプだホイ」 「身体表現」 「歌唱」 「さんさおどり」 「盆踊りの体験発表」 「身体表現」	「線路はつづくよこどもでも」 「歌唱」 「楽器遊び」	「さんぽ」 「身体表現」 「歌唱」 「楽器」 「リズム遊び」 「もみじ」 「鑑賞」 「歌唱」	「きらきらぼし」 「歌唱」 「楽器遊び」 「ハスコ」 「歌唱」 「身体表現」	「あわてんぼうのサンタクロース」 「歌唱」 「楽器練習」 「リンスさんおどい物」 「歌唱」 「身体表現」	「なべなべそこぬけ」 「歌唱」 「身体表現」 「からたあそびうた」 「歌唱」 「身体表現」	「たき火」 「歌唱」 「楽器遊び」 「1年中のうた」 「歌唱」 「歌詞づくり」 「歌唱」	「うれしいひなまつり」 「身体表現」 「歌唱」 「うたのうた」 「歌唱」	
	2	「はるのはな」 「春の色」 「ちぎってはってこいのぼり」 「はさみとのり」	「いろみずあそび」 「色水づくり」 「ははのひ」 「お母さんの絵」	「きれいなもよう」 「模様づくり」 「なぞる」 「彩色」 「ねんどあそび」 「粘土遊び」 「動物広場」	「おもいでえ」 「お泊り会」 「下絵」 「はり絵」	「おおきなえ」 「水を使って」 「地面にかく」	「すなあそび」 「砂山」 「うんどうかい」 「線がき」 「色でかく」 「鑑賞」	「ともだちのおお」 「顔の観察」 「顔の下絵」 「色塗り」 「焼き物」 「陶板の模様つけ」	「じぶんのいえやのりもの」 「原画作成」 「すくろくづくり」 「クリスマスツリー」 「かざりつけ」	「すくろく」 「原画作成」 「すくろくづくり」 「クリスマスツリー」 「かざりつけ」	「ふゆやすみのおもいで」 「お泊り会」 「下絵かき」 「彩色と鑑賞」	「おにのえ」 「鬼の話」 「下絵と彩色」 「木のとうぶつ」 「形決め」 「つける」	
体育指導	2	「きほんてきなうんどう」 「遊具で運動」 「並びっこ」 「いろいろな動き」	「からだづくり」 「体ほくし」 「はしる」とぶ」 「短距離走」 「リレー」 「いろいろな跳び方」 「てつぼう」	「ボールあそび」 「ボールを使って」 「円形ドッジボール」 「みずあそび」 「水かけ遊び」 「水中での遊び」	「みずあそび」 「はた足」 「呼吸の仕方」	「どれだけおよげかな」 「記録会」	「うんどうかい」 「集団行動」 「演技練習」	「マッとうんどう(1)」 「転がり遊び」 「種目練習」 「ゲーム」 「鬼ごっこ」	「ボールゲーム」 「いろいろなボール遊び」 「てつぼう(2)」 「上がり技」 「回転技」	「まねっこあそび」 「まねっこ遊び」 「へいきんだい」 「歩き方」 「いろいろな技」	「かけあし」 「持久走」 「ゆきあそび」 「ゲーム」 「ゆきあそび」	「なわとび」 「長縄跳び」 「短縄跳び」 「とびはこ」 「いろいろな動き」	「マッとうんどう」 「技の練習」 「発表会」
	2	「あたらしいなかま」 「みんなのもの」 「やくいんぎぬ」 「じどうそうかい」	「せいけつ」 「あそびかた」 「せいけつ」 「あそびかた」	「じぶんのこと」 「みのまわりのこと」 「せいけつ」 「あそびかた」	「なつのくらし」 「きけんな遊び」 「せいけつ」 「あそびかた」	「なつやすみの体験」 「せいけつ」 「あそびかた」	「1がっきのはんせい」 「せいけつ」 「あそびかた」	「2がっきがはらう」 「マナー(乗り物)」 「せいけつ」 「あそびかた」	「あとかたづけ」 「はやねはやおき」 「せいけつ」 「あそびかた」	「たのしいゆやすみ」 「おこづかい」 「せいけつ」 「あそびかた」	「ストーブ(安全)」 「ともだち」 「せいけつ」 「あそびかた」	「いきもの」 「かんしゃ」 「せいけつ」 「あそびかた」	「がっこうをきれいに」 「1ねんのおわり」 「せいけつ」 「あそびかた」
領域別活動指導	2	「やくいんぎぬ」 「じどうそうかい」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」	「せいけつ」 「あそびかた」
主な行事		入学式、歓迎会、児童総会、身体計測	校外学習(町内探検) スポーツテスト	お楽しみ会	宿泊学習	水泳記録会	運動会	秋の遠足	交流学習 作品展示・ハサミ	クリスマス会	雪上教室	役員選挙 送る会	卒業式



【資料5】

特別支援学校 「進路支援」 全体年間計画 (例)

1 進路支援部方針

児童生徒・保護者の思いや願いを支え、その実現に向けた適切な支援ができるよう、小学部からの組織的、系統的なキャリア教育を推進する

2 キャリア教育学部方針

(小学部) 生活に即した体験的学習をとおして、自分から、自分で物事に取り組みようとする意欲・態度及び日常生活に必要な力が身に付くよう支援する  
 (中学部) 校外学習や作業学習をとおして、社会生活に対する関心を高め、みんなと共に働くことや自分らしさを表現する力が身に付くよう支援する  
 (高等部) 実習や販売活動等をとおして社会生活に必要な実証的な知識・技能を身に付けると共に職業に対する理解を深め、自己実現の道筋をつかめるよう支援する

段階	小学部	中学部	高等部1年	高等部2年	高等部3年	進路支援部
課題	身辺自立の確立と人間関係の基礎形成	社会生活能力と自己表現力の育成	社会生活能力の確立と自己選択・自己決定力の育成			<主な業務> キャリア教育 職場開拓 進路相談 実習渉外 進路関係手続き 進路情報発行 進路の手引き発行
テーマ	<かかわる>	<ひろげる>	<知る>	<求める>	<決める・高める>	
目標	・身のまわりのことを自分でやる ・他者とのコミュニケーション手段をもつ	・役割について理解し、やりきる力をつける ・社会生活への興味・関心を広げる	・自己及び他者理解を図る ・職業について知る ・社会生活の基礎的な知識を得る	・適性にあった職種を求める ・より良い将来を求める力(選択)を付ける ・職業への意欲をもつ	・進路先を自己決定する ・知識・技能を高める ・社会生活への意欲を高める	
4月	進路希望調査(5・6年)	進路希望調査(2年・3年)	進路希望調査 学年別進路ガイダンス(進路学習・就職手続き等)			職場開拓(通年)
5月	進路説明会(保護者)・学部別懇談会 進路学習(6年)	三者面談(3年・進路希望)	進路説明会(保護者)・学年懇談会 三者面談(実習先・進路先希望)			新年度版「進路の手引き」発行 「進路通信」
6月	町内探険(3,4年) 社会見学(5,6年)	校内実習(1週間)	校外学習(卒業生進路先見学:企業・施設) 実習事前面接	校外学習(加マーク・障害者職業体験) 実習事前面接		
7月	進路学習(6年)	希望体験実習(2~3年)	希望体験実習	希望体験実習	特定求職者求人登録 合同就職説明会	「進路通信」 同窓会(卒業生70+)
8月			親子地区別研修会(卒業生との交流・進路に関する研修・レクリエーションなど、各地区で企画) 職業評価			進路指導(卒業生進路先訪問)
9月	町内探険(3,4年) 社会見学(5,6年)	高等部見学(2,3年) 校内実習(2週間)	校内実習・職場体験実習(1,2年)・職場実習(3年):2週間 職業評価			「進路通信」
10月	作業単元(5,6年)	保護者実習見学 実習報告会	保護者実習見学 実習報告会			
11月	進路学習(6年)		校外学習(施設交流)	校外学習(社会見学)	選考(施設・一般企業) 進路相談(進路先未定者) 特別実習先開拓・特別実習 個別の移行支援計画の作成	「進路通信」
12月	中学部見学(5,6年) 保護者進路研修会(講演会)	願書提出(3年)	進路希望調査・就労移行支援チェック			
1月		高等部入試(3年)				「進路通信」
2月	進路学習(6年)	合格発表(3年)	校外学習(社会見学)	校外学習(社会見学)	社会人講座	
3月	入学説明会(6年) <進級・卒業>	入学説明会(3年) <進級・卒業>	<進級>	<進級>	移行支援会議 同窓会説明会 <卒業>	「進路通信」
その他	・高学年で生活単元学習に作業的な単元を入れる(20時間) ・6年で進路学習を年4回各4時間入れ、グループ別活動を行う	・作業学習を週6時間年間を通して実施する ・進路に関する学習を総合的な学習の時間に月1回2時間、年間20時間(8月と1月を除く)実施する	・作業学習を週12時間年間を通して実施する ・進路学習の時間を週2時間年間を通して実施する(教科書:「わたしたちの進路」) ・「すてーじ」の購読	・作業学習を週12時間年間を通して実施する ・進路学習の時間を週2時間年間を通して実施する(教科書:「わたしたちの進路」) ・「すてーじ」の購読	・作業学習を週12時間年間を通して実施する ・進路学習の時間を週2時間年間を通して実施する(教科書:「ひとりだち」, 「くらす」) ・「すてーじ」の購読と個人購入の斡旋	*「すてーじ」は手をつなぐ育成会発行の新冊(年4回発行)

保護者のみ 児童生徒・保護者合同 児童生徒のみ

【資料6】

< 指導課題別段階表・系統表の紹介 >

個別の指導計画や年間指導計画，単元の指導計画等の個人目標の短期目標をステップ化する際には，指導課題の段階表や系統表があると参考になります。次に，参考になるとと思われる資料や図書を紹介します。

< 各教科等全般向け >

1 文部省 学習指導要領解説 資料 「各教科の具体的内容」

特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編—（平成3年）著者 文部省 出版社 東洋館出版社  
旧学習指導要領の解説や「日常生活の指導の手引き」「作業学習指導の手引き」等の巻末に付けられています。

養護学校の各教科等の指導の内容やおおよその順を1～5の段階で示しており，指導内容や段階を考える資料の基本となるものです。全ての教科・領域等で参考になります。

< 活用例 > 就労に必要な指導課題順にまとめた例

	(小学部)	(中学部)	(高等部・就職まで)
トイレ利用	一定の時刻に教師と一緒に用便に行く 尿意，便意，粗相を告げる パンツやスポンなどを脱がせてもらって用をたす 教師と一緒に用便後，手を洗う	一人で用便に行き，用をたす 男女の便所の印を見て用をたす 用便後一人でふき，服装を整える 水洗便所の時は，使用後水を流す 用便後，手を洗う	便器のまわりを汚さないで用をたす 便所のいろいろな表示がわかる 自分の家や学校以外の便所も一人で使う 出かけるときや集会の前などには自分から用をたす 夜中でも一人で用便に行く
食事のマナー	教師と一緒に食前に手を洗う 配膳の時に儀儀よく待つ 教師と一緒に自分の食器を並べたり片付けたりする 食前・食後のあいさつのしぐさをする	一人で食前に手を洗う 自分の食器を並べたり，片付けたりする 食前・食後のあいさつをする スプーン・フォークやはしを使ってこぼさないように食べる	簡単な食事の準備や後片付けをする 魚の細かい骨をよりだして食べる 身体を良くするために，好き嫌いをしないで食べる 作法を守って食事をする
	スプーン・フォークやはしを使って食べる ストローやコップで飲む	ストローやコップで上手に飲む 必要があれば，茶碗などを手に持って食べる	食べたい献立の名前を言う 一人で調味料を上手に使う

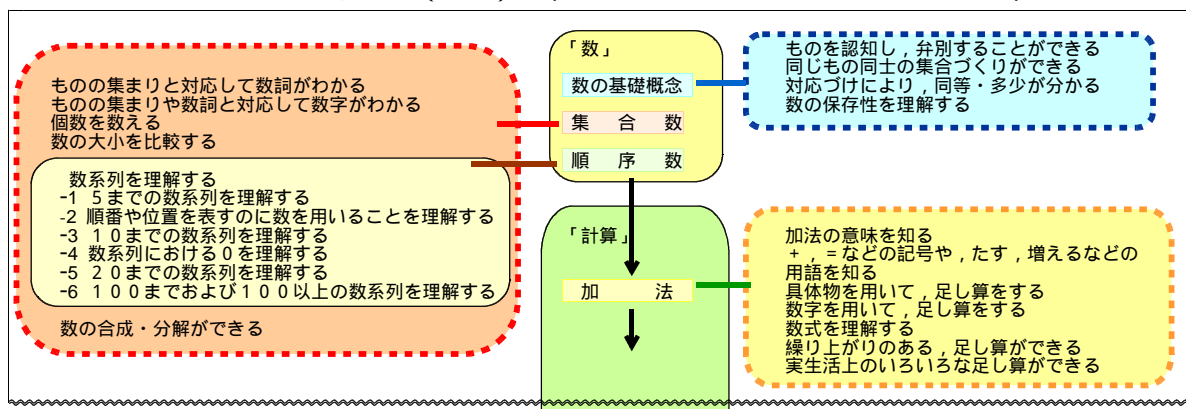
< 国語・算数，数学 >

2 段階式「発達に遅れがある子どもの国語」「発達に遅れがある子どもの算数」

段階式「発達に遅れがある子どもの国語」 ひらがな・単語編 カタカナ・漢字・文章編(1995) 近藤原理 編著 学研  
段階式「発達に遅れがある子どもの算数」 数と計算編 量と測定編(1995) 藤原鴻一郎 監修 学研

これらの図書は，巻頭に下図のような各学習における指導内容の系統表をまとめ，本文でそれぞれのさらに具体的な段階別の指導目標や指導内容・方法・教材例・生活へ発展させるための工夫等を紹介しています。知的障害のある児童生徒の国語や算数・数学の系統的な指導を把握するために参考になります。

< 内容例 > 「数と計算」の指導段階表（一部）（「発達に遅れがある子どもの算数」 数と計算編より）



【その他 国語，算数・数学の参考図書】

- 「Step by Step 遅れている子どもを育てる ことば」(1998) 山下 勲ら著 日本文化科学社
- 「Step by Step 遅れている子どもを育てる か ず」(1997) 山下 勲ら著 日本文化科学社
- 「学習レディネス指導シリーズ全3巻 読みを育てる 書きを育てる 数を育てる」(1993) コレール社
- 「長所活用型指導で子どもが変わる」(1998) 藤田和宏ら著 図書文化（発達レベルが2歳半～7歳くらい）
- 「長所活用型指導で子どもが変わるPart 2」(2000) 藤田和宏監修 図書文化（発達レベルが小1～小3くらい）
- 「くらしに役立つ国語」(2007)大南英明編集 東洋館出版（中・高等部の軽度の生徒対象，「数学」，「社会」もある）

【資料6】

< 身辺処理・基本的生活習慣 >

3 段階式「発達に遅れがある子どもの日常生活指導」

段階式「発達に遅れがある子どもの日常生活指導」 食事指導編 着脱・洗面・入浴編 排泄指導編(1998) 弘済学園 編著 学研  
 この本は、①食事指導編 ②着脱・洗面・入浴編 ③排泄指導編の3種類が出版されています。「状態把握のためのチェックリスト」「項目別難易度表」を活用することで、実態把握や指導目標を設定できます。また、課題毎に、さまざまな要因やそれに対応したアプローチ、指導段階、事例の紹介があり、基本的生活習慣を指導する際に非常に参考になります。

< 内容例 > 着脱・洗面・入浴編 「着脱に関する状態把握のためのチェックリスト」より(一部)

8. ボタンの はめこ はずし	① はずし方	ボタンを引っ張る
		前たてを反対の手で引っ張る
		ボタンを穴の中へ押し込む
	② はめ方のでき具合(1)	大きいボタンならはめられる
		小さいボタン(ワイシャツのボタン)も はめられる
		(2) 着衣した状態ではめられる
	③ はめる手順	(1) ボタンを指先でつまむ
		(2) 片方の手の指で穴をとらえる
		下に置いた状態ならはめられる
		(3) そで口、えり元のボタンもできる
	ボタンの大小に関係なくはずせる	
	ボタンホールが窮屈でもはずせる	

< 社会生活能力 >

4 「新版 S-M社会生活能力検査」 検査項目

「新版 S-M社会生活能力検査」(1980) 三木安正監修 日本文化科学社  
 この検査は、1歳から中学生程度までの社会生活能力を測定する検査です。この検査における社会生活能力とは、「身辺自立」「移動」「作業」「意志交換」「集団参加」「自己統制」から構成されています。この検査の標準化作業によって基本的社会生活能力(社会の中で自立して一人で生活することができる力)はおおよそ13歳でほぼ上限に達することがわかっています。

指導課題別段階表としては、この検査の項目ではやや粗いかもしれませんが、就労や社会自立という点から、現在の児童生徒がどのくらいの段階にいるかを大まかに把握するには適しています。また、どの能力が強いのかという強みを発見するのにも役立つと思います。

< 内容例 > 8歳6か月以上の項目

\* 番号は検査の番号、以下は項目と段階毎にまとめ、表にしたもの

項目	身辺自立	移動	作業	意思交換	集団参加	自己統制
8歳6か月~10歳5か月	94 言われればひとり で部屋の掃除がきちんとできる(親が手伝わなくてもまかせることができる) 96 天候やその日の活動に合わせて衣服の調節が自分で行ける	98 慣れたところなら電車やバスを使ってひとりで行ける(切符が買える) 103 はじめての所でも道順を教えれば歩いて行ける(歩いて20分くらいの範囲) 108 かなり遠いところでも自転車で行って帰ってこられる 111 行き慣れた所なら、乗り換えのあるところでも電車やバスでひとりで行ける	100 掃除機・洗濯機などの家庭電器器具が扱える 105 ガスや電気コンロなどを使ってお湯がわかせる 109 お湯をわかしてひとりでお茶の用意ができる	104 目上の人にはていねいなことばを使える(ふだん、仲間どうして使うようなぞんざいなことばづかいはしない) 107 わからない言葉や表現を辞書で調べることができる	99 年下のこどもの世話や子守などを安心してまかせられる 101 野球(ソフトボール)、バスケットボール、サッカーなどをルールに従ってできる 110 学校全体の役割(児童会の委員など)ができる	95 注意さなくても人話や説明をわりまで静かに聞くことができる 97 手の立場や持ちを考え、困ることや、無理な要求しない 102 計画的にこづいを貯めてものを買うことができる 106 幼児や老人などをいたわることができる(自発的に物の中で席ゆずったり)
10歳6か月~	112 花を飾ったり、絵を貼ったりして、自分の部屋や教室をきれいにしよとする 115 自分の容姿に気を配り、場所や時にふさわしい服装をする 118 食事作法をきちんと守れる	120 必要に応じて乗物の時刻表や料金表を利用できる 127 はじめての所でも、人に道をたずねたり、地図で調べてひとりで行ける 129 知らないところでも交通機関を適当に利用してひとりで行ける	114 ホタツつけができる 117 ナイフや包丁で果物や野菜の皮がむける 119 簡単なおかずなら作れる 130 簡単な電器器具(ロケット、ソケットなど)の修理ができる	121 相手の立場を考えて話すことができる 122 新聞の記事や小説などを読んで理解できる 125 テレビのニュースや時事に関心をもつ 128 敬語を正しく使い分けられる	123 日常接している学校や地域の友達以外の人間関係にも関心をもつ 126 大人の指導者がいなくても、グループで会合やハイキング、スポーツなどの計画を立てて実行することができる	113 一度にたくさんのごみを持たせてもむだづかいしない 116 病気にかからないように自制することができる 124 いわれなくても自分で計画を立てて勉強をする

【資料6】

< 基本的生活習慣・社会生活能力 >

5 「社会的自立のための指導プログラム」

「指導年齢がわかる 自立と社会参加を実現する個別の指導プログラム」(2006) 上岡一世 著 明治図書

この本は、子ども達が将来生きていく上で最小限必要であると思われる795の指導課題をチェックリスト化しています。基本的生活習慣、集団参加、くらしの技術、職業意識の4領域の各指導課題を2歳から12歳まで、1歳間隔で整理しています。

著者は、「まず4歳までの指導課題が完全にできるようになることを目標とします。4歳までのが完全にできるようになれば、自立の基礎はできたといえます」とし、4歳が通過すれば、次は9歳を目標に取り組み、「9歳が通過できれば、実社会でも十分にやっつけられる力が身についている」と書いています。新版S-M社会生活能力検査と共に使用することで、発達年齢に応じた指導課題を適切に指導するのに役立つと思われます。

< 内容例 > 指導年齢2歳「基本的生活習慣」の一部

項目	年齢段階			指導課題	第1回 評価	課題 通過 年月日	所見	できないときの指導のポイント
	健 常	精 薄	自 閉					
基本 的 生 活 習 慣	2	2	2	口周辺を自分で洗うことができる(清潔-洗顔)				食事の後に汚れた口周辺を鏡で見せ、汚れを確認させます。手に水を付けて洗い流すことを指導します。汚れを洗うことが洗顔の最初の指導です。
	2	2	2	ぬれた手で顔をなでることができる(清潔-洗顔)				手に水をつけて顔をなでることが難しい子は、顔をたたくことを教え、徐々になでる動作に移行していきます。
	2	2	2	汚れた手足を水にぬらすことができる(清潔-手足)				手洗いの前段階の指導になります。水遊びをかね、手や足を水の中に入れ、ばちばちやできるようにします。
	2	2	2	はなが出たら知らせることができる(清潔-はな)				はなが出たら拭くことを気付かせるためには、はなが出たままの状態でも放置しないことです。鏡を見せ気付かせることも大切です。
	2	2	2	介添があれば、はなをかむことができる(清潔-はな)				まず、口を閉じて、右、左、両方のはなから息を大きく出すことを教えます。はなが出たときではなく、出ていないときに練習します。
	2	2	2	ブクブクうがいができる(清潔-口)				口の中に水を入れずに、ブクブクができるように口のふくらませ方を練習します。できだしたら、水を少しずつ入れ練習します。
	2	3	3	汚れたら報告できる(清潔-衣服)				汚れを叱ることは避け、汚れたら楽しく着替えさせます。身振り、手ぶりなどのサインを見逃さないようにし、わずかなサインでもほめます。

< 就労支援 >

6 「就労支援のためのチェックリスト」

独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター (H18 8月 厚生労働省発表)

<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/08/dl/h0823-1a.pdf>

平成18年8月厚生労働省から発表された障害者の一般就労へ向けた支援を円滑に行うための共通のツールです。以下にその目的を活用の手引きから抜粋して紹介します。

『就労移行支援事業者が、支援対象者（以下「対象者」という。）について個別支援計画を作成し、支援を進めていく中で使用します。これにより、対象者の就労移行についての現状を把握するとともに、対象者の変化、支援の効果等を見ることができます。すなわち、このチェックリストは、就労移行の可能性の高低を評価するものではなく、就労移行支援事業者等において支援すべき事項を明らかにするためのものです（抜粋）。』

この作成の目的から考えると、高等部の個別の指導計画等への活用や、情報交換のツールとしての活用が望まれていることになります。実習の前後等に定期的にチェックを行うことで、一般就労に向けて課題として取り組むべき事項を確認することができるのではないかと思います。(WORD版のダウンロード：[http://www.nivr.jeed.or.jp/research/kyouzai/19\\_checklist.html](http://www.nivr.jeed.or.jp/research/kyouzai/19_checklist.html))

< 内容例 > 必須・参考チェック項目一覧 及び チェック表（一部）

「必須チェック項目」一覧

日常生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>起床・生活リズム・食事・服薬管理</li> <li>外来通院・体調不良時の対処・身だしなみ</li> <li>金銭管理・自分の障害や症状の理解</li> <li>援助の要請・社会性</li> </ul>
働く場での 対人関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつ・会話・言葉遣い</li> <li>非言語的コミュニケーション・協調性</li> <li>感情のコントロール・意思表示・共同作業</li> </ul>
働く場での 行動・態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>一般就労への意欲・作業意欲</li> <li>就労能力の自覚・働く場のルール理解</li> <li>仕事の報告・欠勤等の連絡・出勤状況</li> <li>作業に取り組む態度・持続力・作業速度</li> <li>作業能率の向上・指示内容の理解</li> <li>作業の正確性・危険への対処</li> <li>作業環境の変化への対応</li> </ul>

「参考チェック項目」一覧

<ul style="list-style-type: none"> <li>仕事の自覚性・仕事の準備と後片付け・巧緻性</li> <li>労働福祉の知識</li> <li>家族の理解・交通機関の利用・指示系統の理解</li> <li>数量・計算・文字</li> </ul>
---

必須チェック項目

以下の各チェック項目について、最もよくあてはまるもの1つに をつけて下さい。

日常生活	チェック項目	自由記述欄
- 1. 起床	決まった時間に起きられる	
	だいたい決まった時間に起きられる	
	決まった時間にあまり起きられない 決まった時間にほとんど起きられない 決まった時間に起きられない	
- 2. 生活リズム	規則正しい生活ができる	
	だいたい規則正しい生活ができる	
	規則正しい生活があまりできない	
	規則正しい生活がほとんどできない 規則正しい生活ができない	
- 3. 食事	規則正しく食事をとることができる	
	だいたい規則正しく食事をとることができる	
	規則正しく食事をとることがあまりできない	
	規則正しく食事をとることがほとんどできない 規則正しく食事をとることができない	

【資料6】

<重度障害・自閉症など>

7 「津守一乳幼児精神発達検査」質問紙より

「津守一乳幼児精神発達診断法」・0～3歳まで(1961)・3～7歳まで(1991) 津守真ら著 大日本図書

重度の障害のある児童生徒は，領域によっては6ヶ月くらいの発達であることもあります。そのため，乳幼児期の発達の段階をおさえておくことは，指導目標を設定する際に大切なことです。

<内容例> 0歳1ヶ月～2ヶ月

歳月	1 運動	2 探索・操作	3 社会	4 食事	*項目別に表にしたもの 5 理解・言語
0 1 か月	1 寝ていて自由に首の向きを変える 2 裸にしたとき，入浴の時など足をピンピンさせる 3 体にかけてあるもの（おしめ，毛布など）をけとばす 4 膝の上に立たせると足を突っ張る	1 触れた物を握っている 2 手を開いたり閉じたりする 3 物音（ドアの閉まる音）などにビクッとす	1 物，顔などをじっと見つめる 2 快いときに一人笑いをする	1 空腹時に抱くと顔を乳の方に向けてほしがる 2 よだれかけ，そでなどところかまわず吸う	1 話をするように声を出す
0 2 か月	5 立てて抱いても首がふらふらしない（立てて抱かれることを好む）	4 音のした方に首をまわす 5 手を口にもっていつてしゃぶる 6 がらがら，顔などを目で追う 7 機嫌の良いときはあたりを見回して声を出したり，手足を動かしたりして一人で遊ぶ	3 あやすと顔を見て笑う 4 泣いているときに人が来ると泣きやむ 5 あやすと泣きやむが人が離れると泣く	3 お腹がいっぱいになると乳首を舌で押し出したり顔を背けたりする	
0 6 か月	6 知らないうちに，体の位	8 抱いて歩くとあたりをき	6 そばを歩く人を目で追う	4 乳を飲むときに哺乳瓶	

<ことば・コミュニケーション>

8 「障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定」

「障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定」(2007) 坂口しおり著 ジアース教育新社



インリアル・アプローチ（楽しく意味のあるやりとりをする中でコミュニケーションの力を伸ばす）によるコミュニケーションの評価と支援の方法をまとめたものです。肢体不自由を併せもつ障害の重い子どもたちの前言語期段階のコミュニケーション指導を行う際に大変参考になる図書です。付録として「重度障害児のコミュニケーション発達評価シート」がついています。理論や実践例等については，姉妹図書の「コミュニケーション支援の世界－発達とインリアルの視点を取り入れて－」が参考になります。

<ことば・コミュニケーション>

9 「認知・言語促進プログラム」

「認知・言語促進プログラム NCプログラム」(1998) 津田 望ら監修 コレール社

認知・言語促進プログラム（通称：NCプログラム）は，のぞみ発達クリニックで開発された発達障害児のための指導プログラムです。発達年齢6ヶ月から6歳までのあらゆるタイプの発達障害児に使用でき，アセスメント，評価，指導課題が一体化しているため，個別の指導計画の作成にも役立ちます。「視覚操作」「言語」「記銘」「文字」「数」「運動」の6領域にわけて評価します。シンボルやサインなどの補助・代替コミュニケーション（AAC）手段を用いた評価を取り入れています。



【スターターズキット】

<ムーブメント教育>

10 「ムーブメント教育プログラムアセスメント（MEPA- ）」

「乳幼児と障害児の感覚運動アセスメントマニュアル」(1992) 小林芳文著 コレール社



ムーブメント教育とは，楽しみながら体を動かすことで，運動機能，感覚機能を発達させていく方法です。MEPA-IIは，特に発達が重度に遅滞し，活動や行動に制限の著しい障害児のためのアセスメントです。「運動・感覚」と「コミュニケーション」の2分野で構成されています。このアセスメントと連携した指導書として，「重度重複障害児（者）の感覚運動指導（全3巻）」（小林芳文編著：コレール社）が用意されています。

【資料6】

< 自閉症 >

11 「新訂 自閉症・発達障害児 教育診断検査 (PEP-R)」

「新訂 自閉症・発達障害児教育診断検査」(1995) E・ショブラー著 茨木俊夫訳 川島書店



PEP-R(ペップアール)は、TEACCH部で開発された、幼児期・学齢期(6ヶ月から12歳程度)にある自閉症スペクトラムの子ども達の教育に大きな示唆を得ることのできる教育診断ツールです。PEP-Rで得られた結果は、個別の指導計画の作成に生かすことができます。

特色は、発達尺度と行動尺度の二つがあり、自閉時の不均衡で得意な学習パターンを見極めることができること、ほとんどの項目が言語なしに実施できること、実施方法が柔軟であり、子どもの行動に合わせて実施できること、時間制限がないこと、重度の障害児にも興味のもてる用具

【PEP-R 検査器具】が使用されていること、誰でも成功できるような幅広い発達レベルが用意されていることです。

PEP-Rで得られた結果を基に「自閉症児の発達単元267-個別指導のアイデアと方法」(E・ショブラー編著、佐々木正美訳)を参考にすると、具体的な教材や手だてを得ることができます。

< 自閉症 >

12 「青年期成人期自閉症教育診断検査 (AAPEP)」

「青年期成人期自閉症教育診断検査」(1997) 日本AAPEP研究会 著 川島書店

PEPの青年期、成人期版(生活年齢12歳以上)です。評価システムはPEP-Rと同じ「合格」「不合格」「芽生え反応」の三段階を採用しています。しかし、PEP-Rでは、自閉症児の知覚、運動、言語などの機能の発達水準に注目し、支援の主眼が基礎的な「機能の発達」の考えに立っているのに対し、青年期以後の評価を目指したAAPEPでは、家庭や地域社会における日常生活、余暇活動や就労のために必要な適応活動のための機能を評価します。

自閉症児の自立活動や作業学習等の目標を考えるときに参考になるとと思われる資料です。「直接観察尺度」「家庭尺度」「学校・作業所尺度」の3尺度領域で構成されています。

< 内容例 > AAPEP (学校/作業所尺度)

< 職業スキル >

種類の違うボタンや釘などの小さな物を分類できますか?

- P 指導しなくてもほとんど間違いなく分類できる。
- E 指導しないとしばしば間違えるため、ときどき注意する必要がある。
- F 常に指導しなければ、小さな物を分類できない。

15分間にいくつくらい、分類することができますか?  
( 個程度 )

3個以上の部品を組み立てる作業ができますか?

- P 1~2度実演してみせれば、ボールペンを組み立てたり、ボルト、ナット、ワッシャーなどを組み立てたりすることができる。
- E しばしば注意したり、実演してみせたりしなければ、組み立てることができない。
- F 常に指導しなければ、3個の部品を組み立てることができない。

書類に記された印とホルダーやファイルに記された印を組み合わせ、書類を整理できますか?

- P ほとんど間違いなく書類を整理できる。
- E ときどき指導したり、身ぶりやヒントを与えたりすれば、わずかに(1~10程度)間違えるもの、書類を整理できる。
- F 常に指導しなければ、正確に書類を整理できない。

はさみやホッチキスなどの簡単な道具が使えますか?

- P 一度実演してみせれば、指導しなくても適切に使える。
- E ときどき指導し、実演を繰り返せば、簡単な道具を適切に使える。
- F 常に指導しなければ、簡単な道具でも使えない。

< 自閉症 >

13 「認知発達治療の実践マニュアル 自閉症のStage別発達課題」

「認知発達治療の実践マニュアル 自閉症のStage別発達課題」(1992) 太田 昌孝ら編著 日本文化科学社

「太田ステージ」と呼ばれているものです。自閉症の特有な認知の特徴を踏まえた上で、ピアジェ等の発達理論を参考に設定した認知発達段階を表し、Stage別の発達課題が具体的に紹介されており、個別の指導目標の設定に役立ちます。

認知発達治療とは、自閉症圏の人たちの発達段階を太田ステージによっておさえ、ステージ毎の発達課題に取り組みつつ、その人達の適応行動の拡大や問題行動の減弱や克服を図っていく治療法です。



【太田ステージの評価の検査器具】

## 【資料7】

## 個別の指導計画作成チェックポイント

	チェック項目	チェック
実態把握	子どもがつまづいている領域を把握したか	
	子どもがつまづいている課題を把握したか	
	子どもがどこまで習得しているかを把握したか	
	子どもの得意な力を把握したか	
	子どもがつまづいている要因を推定したか	
	子ども本人のニーズを把握したか	
	家族のニーズを把握したか	
目標の設定	目標の優先順位は決めたか	
	基本的なつまづきからアプローチしているか	
	他の領域や課題への影響を考慮したか	
	次につながるような目標を設定したか	
	日常生活・社会自立といったことを考慮したか	
	子どもの本人のニーズを考慮したか	
	家族のニーズを把握したか	
指導計画の作成	立てた目標について他の人の意見を聞いたか	
	目標が1つにしばられているか	
	肯定的な目標になっているか	
	評価(×)できるような目標になっているか	
	子どもの強い力を利用しているか	
	課題の順序は適切か	
	手だての量は適切か	
指導の展開	必要に応じて、計画の見直しや修正を行ったか	
	集中時間の配慮はしたか	
	無理のない課題配分にしたか	
	抵抗感、二次的な障害への配慮はしたか	
	動機付けを高められるような工夫はしたか	
	有能感、達成感を味わえる工夫はしたか	
	課題の正誤チェック(記録・評価)はしたか	
	達成水準のチェックはしたか	
	課題の順序が適切であったのかチェックはしたか	
手だての内容・量はチェックしたか		
評価	指導前の仮説と整合性はあったか	
	目標や達成度を適切に評価したか	
	指導内容や方法の評価を行ったか	
	来学期、次年度の計画を作成したか(ビジョンはあるか)	
様式・書式	保護者への報告・説明を行ったか	
	子どもの「実態」と「目標」との関係がわかりやすくなっているか	
	「長期目標」と「短期目標」とを明確に対処させるようになっているか	
	「短期目標」にはそれぞれの手だても併記できるようになっているか	
	評価の欄が「目標に対する評価」と「手だてに対する評価」に明確に分けられているか	
目標と評価、その結果を、さらに次の目標が併記できるようになっているか		

『個別の指導計画作成ハンドブック』(海津亜希子 2007)を参考に作成

## コラム 2

# 「一人一人のニーズに応える弾力的な教育課程の編成」

教育課程の編成は、管理職や一部の職員だけで行うものではありません。全教職員が学校教育目標への共通理解をもち、それに向けた教育活動を各学年や発達の段階別に組み立て、学校全体として一つの教育課程を編成していく過程や意識が不可欠です。

教育課程の検討は毎年、どこの学校でも行われていますが、学校全体として、小学部から高等部までの組織的、系統的な学習の道筋ができているか、学校教育目標が地域や児童生徒・保護者、教職員の願いを具現化しているものになっているかを全教職員で、検討・確認する必要があります。

児童生徒一人一人のニーズに応えるためには、一人一人の発達段階や障害の特性、家庭・地域の環境や本人・保護者の願いなどを十分に把握し、児童生徒一人一人に沿った将来の姿を思い描き、本人・保護者・教師の共通の願いとして据えること、また、その実現への道筋を教育課程の中に描いていくことが大切です。

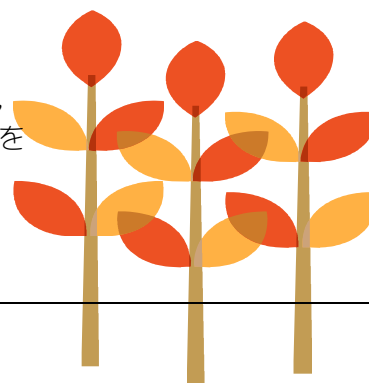
そのため、教育課程も固定したものではなく、一人一人のニーズに応える弾力的なものである必要があります。

ここでいう弾力的とは、どのような障害種や発達段階の児童生徒であっても、そのニーズに応じて、指導内容や指導体制（個別・グループ別）を柔軟に変えることのできるものであったり、児童生徒の実態に応じて類型化したり、選択教科を取り入れるなどの、工夫された教育課程のことです。

教育課程とは、週あたりの単位時間をまとめた表を指すだけでなく、各教科等の重点的なねらい、評価の在り方、具体的な指導内容や課題の配列（年間の指導計画）、時間割の編成など、教育活動に必要な全ての計画が含まれます。

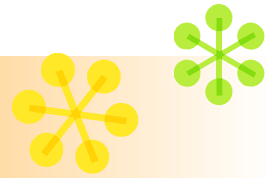
特別支援学校となったことで、単一の障害種（知的障害）に対応した教育課程だけでは、児童生徒のニーズや実態に感じられなくなる可能性が高くなりました。発達障害の児童生徒や肢体不自由等の児童生徒には、準じる教育の場としての教育課程も用意する必要があり、それに対応できる専門性も必要です。近隣の学校との交流・共同学習を進める上でも、弾力的な教育課程の編成は不可欠です。

一人一人のニーズに応じた弾力的な教育課程を編成するためには、児童生徒の教育にあたる全ての教職員が知恵を出し合い、創意工夫をこらしながら、「計画→実行→評価→改善」のサイクルを確実に実践していくことが必要です。



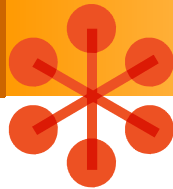


## 第 3 部



### キャリア発達を促す

### 指導・支援の基本的な在り方



第3部では、キャリア発達を促すための指導・支援の基本的な在り方について述べます。

系統的な支援を行うためには、指導・支援に対する考え方についても共通理解が必要です。

一貫した指導方法と支援者の態度によって、子ども達のキャリア発達が促されます。

#### 「理解編」との主な関連

「実践編」の第1部は「理解編」の以下の内容をさらに具体化したものになっています。

「理解編」第1部 「知的障害者の就労の現状」

「理解編」第1部 「勤労観と職業観の育成」

「理解編」第1部 「卒業後を見とおした支援を実現するために」

# 1

## 勤労観・職業観を育成するための基本

キャリア教育の基本は勤労観と職業観の育成。

勤労観の育成には、日常的なことを一人で当たり前に行うことができることが重要。職業観を育成するためには、社会に対する興味・関心を育て、深めること、自分のことを正しく知ることが大切。

### 1 知的障害のある児童生徒の勤労観・職業観の育成

【表1】勤労観・職業観のとらえ

	とらえ
勤労観	< 社会参加と自立に向けての基盤となる態度 > ・日常生活の中での役割の理解や考え方や役割を果たそうとする態度 ・役割を果たす意味やその内容についての考え方
職業観	< 職業的な自立に必要な態度 > ・職業についての理解や考え方 ・職業に就こうとする態度 ・職業をとおして果たす役割の意味やその内容についての考え方

【表2】勤労観・職業観を育てる力と関連する教科・領域等

	勤労観・職業観を育てる力	関連する教科・領域等
勤労観	日常生活動作と基本的な生活習慣に関する力	日常生活の指導、自立活動、遊びの指導、など
	社会生活・家庭生活に主体的に参加し、役割を果たす力	日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、特別活動、総合的な学習の時間等
職業観	実際の働く力	作業学習、生活単元学習、実習など
	職業的な自立に必要な力	国語、数学等の各教科、作業学習、実習、特別活動、総合的な学習の時間など

#### (1) 実際のな力と合わせて育てる

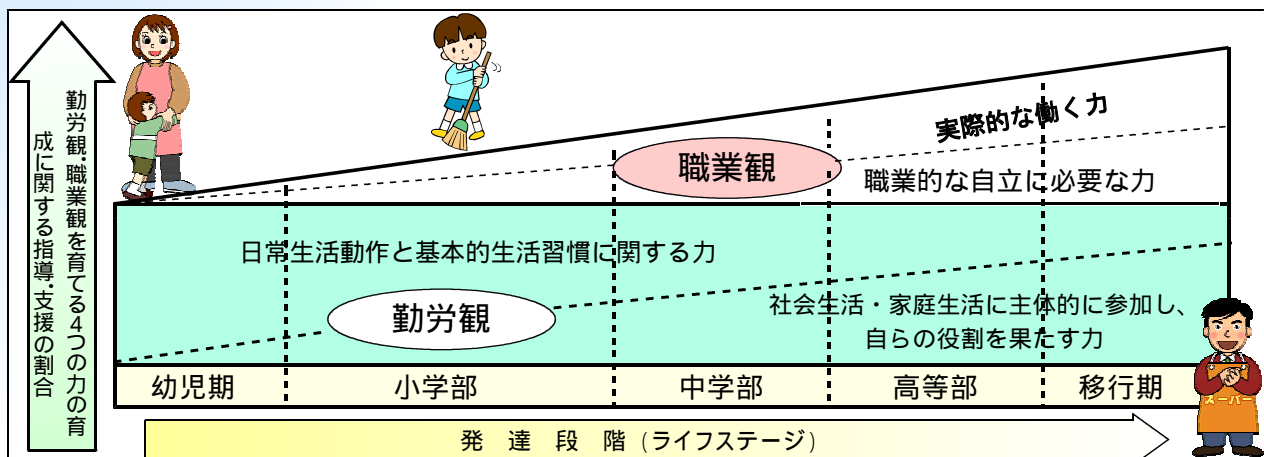
態度や考え方というものは、抽象的なものであり、座学による授業だけでは、身に付けることは難しいです。自分で実際にやるようになって、その喜びや意味を知ることができると考えます。実際のな力とは生活に役立つ力、実生活に通用する力という意味です。指示されればできる、という力は、実際のな力とは言えません。

#### (2) 発達段階（生活年齢）に基づいた指導・支援

【図1】は、各発達段階における勤労観・職業観を育てるための指導・支援の割合を表したものです。職業観は、確かな勤労観の上に積み上げられます。勤労観・職業観のとらえや育成するための力は、【表1】、【表2】のようにとらえることができると考えます。就職への基礎は、日常生活動作がきちんとできていることです。

#### (3) 自主性・主体性を育む支援

子ども達は、みんな自分の意思をもっています。本人の気持ちを大切にすること、その子どもなりのやり方を見守り、支え、育てることが自主性・主体性につながります。自主性・主体性とは、「自分から、自分で、自分らしく」判断・行動する力やしようとする事と考えます。



【図1】発達段階における勤労観・職業観を育てるための指導・支援の割合

## 2 勤労観の育成のポイント ~ 自分のことは自分でやる, 役割をもつ ~

### 職場で指摘される問題点

- 食事に関すること
  - ・こぼしたものを食べる
  - ・人のものをほしがる
  - ・吐き出したものを食べる
  - ・テーブルを汚してそのままにする
  - ・音をたてて食べる
  - ・姿勢が悪い
  - ・口の周りが汚れたまま 等
- 排泄に関すること
  - ・便器外にもらす
  - ・戸を開けたままにする
  - ・使用後水を流さない
  - ・ペーパーがうまく使えない
  - ・ノックができない 等
- 着替えに関すること
  - ・時間がかかりすぎる
  - ・座り込んでする
  - ・整理整頓ができない
  - ・ボタンやエプロンのひもが結べない
  - ・身だしなみができていない
  - ・汚れたものでも平気で着ている 等
- 清潔に関すること
  - ・手が洗えない(ぬらすだけ)
  - ・顔が洗えない
  - ・鼻がかめない
  - ・歯が汚い
  - ・髪をとかしていない
  - ・鼻をなめたりして汚い 等



「就労自立を果たす指導法 (上岡一世)」より

### (1) 自分のことは自分で確実にできることが大切

日常生活動作や基本的な生活習慣は、根気強く教えることで、重度の障害があっても、かなりの程度まで習得できると言われています。

企業の人事担当者は「基本的な生活習慣ができていない人は仕事を教えてもすぐできるようになる。仕事は会社で教えられるが、基本的な生活習慣は社会に出てからでは遅い」というようなことを話しています。

日常的なことや当たり前のことを言われなくても自然にできることが非常に重要なことなのです。

### (2) 役割をもつことの大切さ

役割をもつということは、その集団の中で認められるということでもあります。「できないから」という理由で何も役割を与えないのでは、子どもが自己有用感を得ることができず、「自分はできない人間だから、お世話されるのが当たり前」という気持ちになってしまい、自主性も感謝する気持ちも育ちません。

「ものを運ぶ」「スイッチを入れる」など、やれることはあるはずです。役割をあたえ、一人でやりきらせることが責任感の育成にもつながります。

## 3 職業観の育成のポイント ~ 社会への関心と正しい自己理解 ~

「働かせる(自分でやらせる)のはかわいそう…」は本当ですか？

何もさせてもらえないということは、自分自身を認めてもらえていないということ。  
認めてもらうことが少ない人は、無気力・無関心になり、表情も乏しくなります。  
自分でやれるということは、どんな小さな事でも喜びであり、自分でやれないということは、どんな小さな事でも苦痛なのです。

「働くこと」や「職業に就くこと」



人間としての基本的な権利

\*障害の程度にかかわらず、「働ける人」

「生活する人」と見ることが重要!

### (1) 興味・関心を育て、深める

子どもは、本来好奇心が強く、いろいろなことに興味・関心を示すものです。知的な遅れのある子どもや自閉症の子どもであっても、いろいろなことに興味・関心をもっています。しかし、興味・関心の幅が狭かったり、表面的なところにとらわれがちで、なかなか深まらないのが現状ではないでしょうか。

それは、大人が「危ない」とか「面倒」という理由で、障害のある子の好奇心を「ダメ」と禁止してしまったことに原因があるかもしれません。

子どもの気が済むまで、自分なりの方法でいろいろやらせてみて、好奇心を満足させる経験を多くもつことが、社会の様々な事象への興味・関心を高め、深める事へとつながります。(遊びの指導から生活単元学習へ)

### (2) 職業に就くには自己理解が必要

いろいろな経験をとおして、自分にできそうなことや難しいことなど、徐々に理解できるようになります。しかし、知的障害の児童生徒には、自分を客観視するということはなかなか難しいことです。自分ができると、できないことを教えるためには、自分でやった結果を自分で正しく評価できるような手だてを用意することが大切です。

自信を付けさせるのは大切なことですが、根拠のない自信では、社会で通用しないのです。

# 2

## 実際のな力をつける 指導・支援の基本

実際のな力とは実生活で通用する力のこと。「指示されればできる」は、「言われなければできない」ということ。

実際のな力を付けるには、基本的生活習慣を徹底して教えることと、自分で考えて、解決する力を身に付けることが大切。

### 1 学校や家庭で許容できることと、社会が許容することは違う

日常生活動作・基本的生活習慣ができてい  
るとは言えない例

食事に関すること

- ・箸やスプーンを上手に使えない
- ・いただきます、ごちそうさまが言えない
- ・みんなと同じペースで食べられない
- ・好き嫌いが多すぎる

排泄に関すること

- ・ズボンや下着を全部脱がないとできない
- ・便器を汚したままにいる
- ・自分からトイレに行けない

着替えに関すること

- ・決められた時間内に着替えられない
- ・立ったまま着替えができない
- ・ハンガーにきれいにかけられない
- ・いつもシャツのすそがでている
- ・靴のかかとをおって履いている

など

学校や家庭では、保護者も教師も子どもの障害に慣れてしまい、できない行動やよくない行動も許してしまっていることが多くあります。

社会は、障害のためにできないこと（計算ができない、漢字が読めない、複雑な指示が理解できない）に関しては、理解を示し、配慮もしてくれます。

しかし、日常生活動作や基本的生活習慣については、障害があるから理解してほしいというのは、甘えであるのとらえられる方が多いのです。一般的な社会の感覚では、基本的生活習慣をしっかり身に付け、自立して生活する力を付けるところが「特別支援学校（養護学校）」なのです。

私たちは、「手がかからなくなること」を「できるようになった」ととらえてしまいがちですが、社会では、「人に迷惑をかけたり、不快な思いをさせない」ことが「できる」ということなのです。

### 2 「一人でできる」「自立している」の明確な基準をもつこと

手洗いの指導プログラム(例)

- 洗面所に行く
- 袖をまくる
- 水道の栓を回し、水を出す
- 手に流水をかける
- 石けんをつける
- 指を開いて、手のひらをこすり合わせる
- 左手の甲を右手のひらでこする
- 右手の甲を左手のひらでこする
- 流水に手をあて手のひらをこすり合わせる
- 左手の甲を右手のひらでこする
- 右手の甲を左手のひらでこする
- 手全体を流水ですすぐ
- 流水で水道の栓を洗う
- 水道の栓をしめる
- 手を振って水を切る
- ハンカチを出して手を拭く
- ハンカチを始末する
- 袖をおろし、ととのえる



企業（事業所）や施設などで実習を行うときには、その生徒の生活や学習の様子等を事前に相手先に伝えます。その時に「身辺自立や基本的生活習慣」に関することについて、「一人でできる」「自立している」という評価を担当が付けているのをよく見かけます。

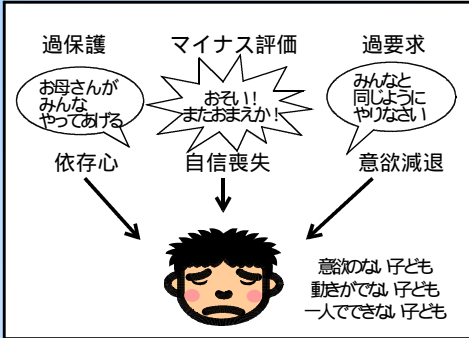
でも、本当にできているのでしょうか。左は「手洗いの指導プログラム」の例です。この18のステップを一人で判断しながらできれば、「手を洗える（汚れを落とせる）」ということになります。

「手を洗いなさい」と指示をだした後、このプログラムどおりできている生徒は、何人いますか。能力の高い生徒でも意外に身に付いていないことがあります。どの状態を一人でできると言えるのかという基準を明確にし、共通した手順で指導できるようにすることが必要です。

### 3 実際のな力をつけるための指導・支援の基本

「この子達には、これぐらいで十分」と思ってしまうと、そこで成長がとまってしまいます。子どもの成長や可能性の大きさを信じるのが大切です。

子どもの力を育てられないかわり方

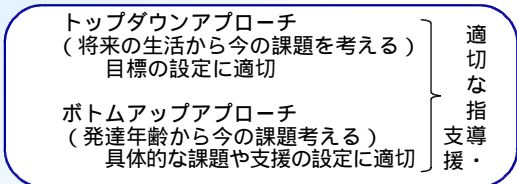


【表1】主体的な姿勢が形成される段階

段階	子どもの意識	援助者の配慮点
導入期	興味 の芽生え 課題への 努力	やってみよう かな こうかな、 ああかな 興味関心のあるもの、 できそうなものを与える 意図的・計画的な励ましや援助
安定期	課題の 達成 自信の 芽生え	できた、 やった 安心感・ 自己信頼感 成功感を味わわせる、 努力への共感と賞賛 できる課題を十分に与える
伸展期	意欲の 芽生え 困難の 克服	もっと やりたい なんとか やれたぞ 量を増やしたり、やや 困難な課題を与える 頑張ったことへの喜び を味あわせ、共感する
充実期	自信の 深まり	耐えて頑張る力、 全体への広がり、 自主的、主体的 な姿勢 自己の目標へ向けての 助言をし、あたたかく 見守る

「知的障害児・者の生活と援助」(一番ヶ瀬康子監修)より

トップダウンアプローチとボトムアップアプローチ



基本的な生活習慣をつけるには、家庭・寄宿舎・施設等との連携が必要  
手順や考え方が違うのでは、実際のな力にならない。「学校でだけやればよい」と思ってしまう

#### (1) 指導者が実社会で通用する力を正確に認識する

例えば、実社会では、靴を履き替えるとき、座り込んで履くということは基本的にはありません。小学部の低学年の児童なら許されても、高等部の生徒なら、立って機敏に履き替えることが求められます。「一人でできればよい」という意識では、正しい力は身に付きません。

#### (2) 行動の意味を理解させる

指示されたことはわかっていても、なぜやらなければならないのかを理解しなくては、具体的な行動に移せません。機械的にやらされているのでは、やる気も持続性も出てきません。子どもの能力に応じて、行動の意味を理解できる課題を与えることが大切です。

#### (3) 一人でできるようにする

着替えの指導など、毎日、同じ手順を繰り返しやらせ、パターン化を図ることで一人でできるようになります。しかし、行動だけをパターン化しても、行動の意味がわからなければ、自分からできるようにはなりません。一人でできるということは、行動の意味がわかるということなのです。

#### (4) 指導的援助を行う

脱げないから脱がせるというのは、単なる援助であって、指導ではありません。自分で脱げるように、実態を細かく把握し、課題を整理し、少しずつ援助を減らしていくことが指導的援助です。

#### (5) 習慣化から般化へ

学校でできることを実生活でできるようにするためには、意思の力や考える力が必要です。条件反射的に何も考えないでやっている行動は、条件がそろわない場(実生活)では、発動されないのです。行動の意味を教えることは、大変なことなのですが、実社会で通用する力を付ける近道なのです。

#### (6) 生活年齢を重視した指導を行う

発達のレベル(発達年齢)が2歳だから、2歳の指導をするのでは、いつまでも2歳のレベルから上がれません。将来の生活を考え、今何を指導しなければいけないのかということを考えて、初めて現在の指導課題が見えてきます。現在だけ見て指導していると、いくら発達レベルに応じた指導をしていると言っても、実社会に出て役に立つ力は付けられません。卒業する日は、みんな同じなのです。

#### (7) 一貫した指導を行う

基本的な生活習慣に関する指導は、学校だけでは身に付きません。家庭や寄宿舎・施設等と連携し、同じ指導内容と同じ手順・同じ対処法で行わなければ、定着はおろか、子どもを混乱させることとなります。また、連携は、同じ立場に立って、互いを尊重し合わなければ成立しません。

# 3

## 児童生徒の自主性や 主体性を伸ばす基本

「自立できている」とは、どういうことか。豊かな生活とは、「自分から、自分で、自分らしく（自主的・主体的に）」生活することではないだろうか。指導・支援の基本は、児童生徒の伸びる力を信じること。できる環境を整え、「待つ」「見守る」ということが大切。

### 1 子どもを大切にす

～ 子どもの立場に立って考える ～

子どものプライドを傷つけることばがけ

「また、あなたなの、いいかげんにして！」  
 「どうして、こんなことも分からないの？」  
 「みんなは、さんのようになっちゃダメよ」  
 「本当に赤ちゃんなんだから」  
 「一年生（幼稚園）からやり直せ！」  
 「あなたの話はもうたくさん」  
 「ほら、やっぱり！失敗すると思った」  
 「どうせ、これもあなたのしわざでしょ」  
 「あ～あ、だからさっきやっとならよかったのに」  
 「さすが、忘れ物チャンピオンだね」

「発達障害を持つ子のいいところ応援計画」(阿部利彦)より

子どもを上手に叱るコツ

- ・より適切な行動へ導くために叱る
- ・懲らしめるために叱らない
- ・メリハリをつけ、強く短く叱る
- ・一部の行動で全人格を決めつけない
- ・プライドを傷つけない
- ・子どもにとって「大切な存在」でなければ、叱る効果は期待できない
- ・ふだん誉めていることが重要

「発達障害を持つ子のいいところ応援計画」(阿部利彦)より

#### (1) 子どもを大切にすとは

子どもを大切にすとは、子どもの立場に立ってものごとを考え行動することです。私たちは子どもを分かるようにしながらも、大人の立場や都合で、手を出し、口を出して、子どもを動かそうとし、最後には自分の思うように動かない子どもを「ダメな子」と諦めてしまっていないでしょうか。

#### (2) 子どもの感情を大切にす

スパルタ式でいくら厳しく教え込んで、子ども自身の感情が動かなければ、行動として身に付きません。子どもの心を和らげ、自分からやりたいという気持ちが出ることを待つことが大切です。感情のある行動は、やる気や自信につながり、生き生きとした活動につながります。

#### (3) 子ども中心の生活にする

大人の都合を優先させた指導者主導型の生活では、子どもの良さを見つけることも主体的な生活もできません。基本的生活習慣や自主性、主体性を身に付けることが求められる小学部・中学部では特に大切であると考えます。

### 2 一人一人の個性を認める

～ やり方・覚え方は人それぞれ ～

#### 【事例1】

「文字が読めないのに仕分けをするA君」  
 文字の読み書きがほとんどできないダウン症のA君はクリーニング屋で実習をすることになりました。初めは洗濯の仕事でしたが、体力的に難しく、クリーニングの終わった服を200軒ある取次店に仕分けの仕事することになりました。

最初はお店の人が指定した場所に置くだけの作業でしたが、いつの間にか、一人で取次店名を見て、間違いなく置けるようになりました。

A君は、文字を覚えたのではありません。取次店名を自分なりに記号として認知し、弁別できるようになったのです。A君の就職したいという気持ちが、自分なりの方法を考えさせたのです。

文字が書けない、読めない、数が数えられない子どもでも、その子のもつ能力を精一杯出させることができれば、自分の能力できる方法を考え、一歩でも自立に近づいていくことができると思います。

その子のもてる力で、その子の独自の 방법으로物事を理解し、自分のものにしていくことが、実社会に通用する力となります。文字が読めないから文字を教えなければ絶対にいけないということはないのです。その子の個性や独自性を大切にす指導を行えば、自分で解決する道を自分で探せるようになります。

### 3 子どもに期待し、可能性を信じる

～ できないと決め つけないで ～

#### 【事例2】

「タオルのたたみ方を自分で考えたB君」  
日帰り温泉で実習をすることになった重度のB君には、担任の先生が毎日ついて行って、タオルのたたみ方を教えることにしました。

しかし、三日たってもなかなかB君は一人でタオルをたたみません。そんな時、社長から「自分の頭を使って自分の力でできるようにならなくては、実社会で通用するような仕事はできるようになりませんよ」と言われ、担任の先生は、巡回による指導に切り替えました。

社長は「タオルをたたみなさい」だけで、あとはじっと見守っているだけです。最初はもじもじしていたB君でしたが、「いいからやってごらん」と励まされ、周りのおばさん達の仕事の様子を見ながらやり始めました。社長はたたみ終わったタオルを点検して「ここはできてないよ」と言うだけです。

時間はかかりましたが、実習が終わる頃には、一人でできるようになっていました。

誰かに教えられた方法では、タオルの形が変わればまた教え直さなければなりません。しかし、自分で方法を考えられるようになれば、そういう心配もないのです。



「子どもの気持ちを支え、育てることが大切」

#### (1) 子どもはプライドをもっている

よく「できないからやらせない」「できないから援助してやる」ということを聞きますが、これは、教育でも指導でもなく、また子どものプライドを傷つける行動です。

「できるかもしれないからやらせてみよう」「今はできないが、できる方法は必ずある」といった期待をもった前向きな指導を行えば、子どもの責任感やプライドを引き出し、力を付けることができます。

#### (2) 子どもは大人を見抜いている

指導者が自分をどれだけ期待してくれているかどうかということは、重度の障害のある子ども達でも敏感に察しています。「この子は少しも言うことを聞かない、嫌になる」という人は、その子に対して、自分だけに都合の良い勝手な期待をかけているのかもしれない。

#### (3) 子どもを一人の人間として好きになる

子どもに期待するということは子どもを好きになることでもあり、子どもを理解しようとすることです。愛嬌があっても可愛らしい人形ではなく、一人の感情のある人間としてその子の人間らしさや良さを好きになることで、その子どもの良さを伸ばし、自立への導くことができます。

#### (4) 子どもの可能性を信じる

知的な遅れを治すことはできませんが、子どもを発達成長させるための努力はいくらでもできます。努力の結果が可能性に結びつき、一つの小さな成果が次の可能性に結び付くのです。教師が子どもの自立をあきらめてしまえば、子どもの可能性はゼロに近づきます。私たちは子どもの未来を預かっているのです。

### 4 子どもを正しく知る

～ 共感的理解をもって ～

#### 「子どもは心もちに生きている」

その子の今の心もちにのみ、  
今のその子がある (倉橋 惣三)

これは、幼児教育の父と呼ばれる倉橋氏(1882年生)の「こころもち」という文の最後の一行です。

心もちとは、気持ちや感情のこと。子どもの成長・発達を促す指導の基本は、子どもの気持ちを大切にすることなのです。

「名言と名句に学ぶ障害児の教育と学級づくり・授業づくり」(太田正己)より

#### (1) 子どもと共に活動する

子どもを知るとは、表面上のできること、できないことを把握することだけではありません。子どもと共に活動し、共感的な生活をするすることで、一人一人の子どもの特性や問題が見えてきます。どんなに知識があっても、子どもと共に活動できない人は、子どもとの信頼関係が築けず、指導ができないのです。

#### (2) 子どもの発達段階を正しくとらえる

子どもの発達段階を正しくとらえることは、特別支援教育では重要な基本とされています。発達年齢を無視した課題の設定では効果が上がりません。自分の力にあった課題が適切に用意されれば、子ども達も生き生きと活動の中で力を付けることができます。

# 4

## 児童生徒の実態を把握するための基本

児童生徒の発達の段階や実態を踏まえた指導を行うことは、特別支援教育の基本。

子どもの発達段階（発達年齢）を正確に知るには心理検査が有効。実態や特性の把握は、何をどのように指導するかということで変わってくる。

### 1 実態把握の基本

～ できるだけ早く 多面的に行う ～

#### 子どもの実態に応じるためのポイント

障害の状態や発達段階をとらえる  
 障害については基本的な障害の理解とその子における状態をとらえる  
 発達段階は個人差と個人内差の二つからとらえる  
 本人の願いや特性をとらえる  
 本人の興味・関心、好み、苦手なことやくせをとらえる

#### 実態把握の基本的な考え方

一人一人の良さや、できること、わかっていることなど肯定的な把握を基盤に行う  
 実態の内容は、活用しやすいよう観点別・項目別に整理する  
 医学的所見、心理検査結果等の情報を活用する  
 複数の目で理解する

児童生徒の発達の段階（発達年齢）や実態（障害の状態やできること、特性）を踏まえた指導を行うことは、特別支援教育ではごく基本的なことです。

適切な実態把握なしに、適切な指導目標や手だてを立案することは難しいです。特にも新入生を受け持つときや、異動してきたばかりの時は、個別の指導計画や年間指導計画の作成に苦慮することになります。

実態把握は、できるだけ早いうちにできていることが肝心です。また、できるだけ多面的に把握することが必要です。行動観察だけの実態把握や、書類上だけの把握では、その子どもの本当の力をわかったということにはならないのです。

### 2 実態把握の結果は指導に生かされなければならない

#### 指導に生かされる実態把握とは

- < 必要な条件 >
- ・ 学校としての育てたい子ども像やその学部における役割が明確であること
  - ・ 自校の子ども達の傾向や地域のニーズを十分に把握していること
  - ・ 実態把握の内容と指導目標、手だてに関連性をもたせること
- < 把握すべき内容 >
- ・ 障害の特性や発達の状態、健康状態
  - ・ 前年度の学習や生活上の目標、到達点、有効な手だてなど
  - ・ 家庭環境、生活環境、他機関との連携の様子
  - ・ 本人、保護者の願い（生活面、学習面、進路面の現在の願いと将来的な願い）
  - ・ 心理検査、発達検査等の記録 など

\* 小学部では生活面についての細かな把握が、高等部では進路面についての細かな把握が必要になるなど生活年齢や健康状態（医療的ケア）によって、把握すべき内容は異なります。

できるだけ、たくさんの情報があつた方が良いことは当然ですが、どのように指導に生かしていくのかというビジョンをもっていなければ、ただ眺めるだけで終わってしまいます。

各学校で作成している実態把握表（フェイスシート）の項目は、一つ一つが課題の設定や手だてを考える上でどのような役割をもっているのでしょうか。指導に生かされる予定のない項目は、個人情報保護の観点からも削っていく必要があります。

また、本人や保護者のニーズや願いを聞くときには、ニーズや願いにどのように応えるのかということも予め用意しておく必要があります。聞くだけ、聞いて、何もしてもらえなければ、本人、保護者の信頼を失うことにもつながりかねません。

しかし、だれのための教育か、だれのための指導計画かを考えたとき、本人、保護者のニーズを把握しないでいて、実態を把握したとは言えないはずで





### 3 心理検査や発達検査等の結果をどう活用するか

#### 心理検査を実施するための基本

保護者の了解を得ること  
 目的にあった検査を選択すること  
 検査者は検査の手順を十分に習得すること  
 結果を日常生活の行動と結び付け、  
 解釈できる力を付けること  
 検査結果を個別の指導計画に生かすこと  
 児童生徒にとって利益や恩恵をもたらす  
 ものであること  
 一度の結果だけで、全てを判断しないこと

#### 検査をすることのメリット

個別の指導計画等の目標の設定に役立つ  
 本人の得意なところや苦手なところを分析  
 することができる(個人内差)  
 得意なところを生かした課題や手だてを考  
 えることができる  
 本人や家族の障害への理解を図ることがで  
 きる  
 発達検査は、その子どものその時の発達の  
 状態をみるものであるため、定期的を実施  
 することで、その子どもに対する教育の効  
 果をはっきりと感じたり、他者に示したり  
 することができる(例: PEP-R や K-ABC 等)

#### (1) 心理検査を実施することの大切さ

心理検査の結果を過信することは厳に慎むべきことですが、心理検査そのものを否定するというのも、非科学的で、客観的な判断とは言えません。

最近の知能検査等は、最新の教育心理学の研究を基に、適切な指導目標を設定したり、支援の方法を考えることを目的にしているものが多く、学ぶ価値は十分にあります。

行動観察からだけでは、わからない本人の全般的な発達の水準や特性、得意な領域を見るためにも、心理検査を実施し、活用することは大切です(【資料1】参照)。

#### (2) どのように活用するか

検査の結果によって、その子どもの認知や運動の特徴や発達年齢などがわかります。指導にいかすためのポイントは、強い力(得意なところ)を把握し、課題や手だての中に取り入れることです。また、弱い力(苦手なところ)については、それを補うための手だてや対策をとります。また、検査の結果をもとに、保護者や本人に、その子どもの得意なところや不得意なところと不得意なところへの対応のアドバイスをすることで、障害の理解と自己理解を図ることができます(【資料2】、【資料3】を参照)。

### 4 子どもを見る力(行動観察の力)を養う

～ 分析的にとらえる視点が必要 ～

#### 1. まず、生徒の様子を観察しましょう

(例) × 教示中に、きよろきよろしていたので、練習を始める前に、もう一度教えなおした。  
 教示中に、きよろきよろしていたが、様子を見てから次の対応を考えることにした。  
 すぐに指示を重ねず、まず指示への対応の様子を見ます。

#### 2. 生徒の様子を教員の思い込みで捉えないようにしましょう

(例) × 教示者の話を熱心に聞いていた。  
 教示者が話をしているときには、教示者に視線が向き、頷くことがあった。  
 記録をする際には、事実と事実から読み取れたことを区別できるようにしておくことが必要です。

#### 3. 生徒の様子と同時に、周囲の状況も注意して観察しましょう

(例) × 窓の外に視線が向いた。  
 車が通りすぎると、外に視線が向いた。  
 どういう状況の時に、どういふ様子が見られたかを把握しておく、その理由につながるヒントが見つかることがあります。

#### 4. どうすれば課題に取り組めるか考えましょう

(例) × 生徒がボールペンを分解しないで座っていたが、観察なので、何も動きかけずに見ていた。  
 生徒がボールペンを分解しないで座っていたが、まずは様子を観察し、どうすれば取り組めるか、次の動きかけを考えた。  
 全ての行動には意味があると捉え、行動の背景にある理由を考えて、どのような指導や支援が必要か考えることが大切です。

前任の担当者から引き継いだ実態把握表や心理検査等の結果は、参考にすべき貴重な資料ですが、これだけでは実際の指導を行うことはできません。

今の子どもの実態や状態をつかむためには、目の前の子どもを見る必要があります。ただ漫然と眺めるのではなく、明確な意図(目的)をもって見るのが大切です(【図2】)。行動観察とは、子どもが自由に行動している様子を見るだけでなく、ある課題を遂行している様子を見たり、こちらから、意図的な関わり(質問等)をし、その対応を見たりするということも含まれます。

子どものどこを重点的に見るのかは、その時の必要性によって変わってきますが、ポイントは、指導につながる見方をするということです。つまり、「何がどのようにできるのか」ということと、問題があるときはどうすればそれが解決できそうか」というように、行動の意味を考えたり、分析的にとらえることが大切なのです(【図1】)。

- ・生活年齢の発達段階とのギャップ
- ・視覚、聴覚の使い方
- ・運動面の様子(粗大運動と微細運動など)
- ・物や人のかかわり(集中度、ごっこ遊び、ルール遊びなど)
- ・情緒の安定度(怒り、不満、パニック等からの回復の様相など)
- ・日常生活習慣(服装、排泄のサイン、食事や入浴、片付けなど)
- ・コミュニケーション(発話と言語理解、身振りサインの使い方など)

【図1】行動を分析的にとらえるポイント

【図2】全体像をとらえるためのポイント

## 【資料1】

## &lt; 主な心理・発達検査の種類と特徴の紹介 &gt;

## (1) 全般的な知能の特性を測る検査

検査名	目的	適用年齢	特徴
田中ビネー 知能検査V	幼児～成人の知的水準や発達状態を明らかにする	2歳～成人 所要時間 30～60分	・多角的、総合的に一般知能を判定 ・教育相談、障害児教育、進路相談など様々な分野で幅広く活用されている
WISC - 知能検査	児童生徒の知能を個別に精密に診断し、知能構造を明らかにする	5歳～16歳11ヶ月 所有時間 約60分	・言語性IQ、動作性IQ、全IQの3種類のIQ、4つの群指数と下位検査プロフィールなどの詳細な診断ができる
WPPSI 知能診断検査	主に幼児用として用いる	3歳10ヶ月～7歳11ヶ月 約45分	・知能の状態を「個人内差」という観点から分析的に診断できる
WAIS - 成人知能検査	主に成人用として用いる	16歳～74歳 所要時間 60～90分	・幼児用の「WPPSI」、成人用の「WAIS - (2006.6)」がある * WISC - が2～3年後に発売予定
K - ABC心理・ 教育アセスメント バッテリー	知能の特性を継時処理、同時処理のモデルから明らかにする	2歳～12歳11ヶ月 所要時間 30～60分	・知能と習得度を分けて測定する ・子どもの得意な認知処理スタイルを発見し、検査結果を指導に結びつける * K - ABC 2008年頃発売予定

## (2) 行動・社会性に関する検査

検査名	目的	適用年齢	特徴
新版 S - M 社会 生活能力検査	社会生活に必要な基本的な生活能力の発達を明らかにする	乳幼児～中学生 所要時間 約20分	・子どもの日常生活の様子から x を記入するだけで、簡単に社会生活年齢を算出することができる ・「身辺自立」「移動」「作業」「意思交換」「集団参加」「自己統制」の6領域からの発達を知ることができる
精研式 CLAC - (一般用)	自閉児の発達の障害が現在、どの側面について、どの程度であるかを明らかにし、その診断と指導に役立つ	2歳～12歳 所要時間 40～50分	・行動特徴を大づかみに把握し、治療方針を明らかにする ・実施してきた療育の効果判定、自閉性障害の改善度を示す ・評定者は、前半は保護者、後半を先生に分けて実施

## (3) 発達に関する調査

検査名	目的	適用年齢	特徴
新版 K 式発達 検査	精神発達の様々な側面にわたって、全般的な進みや遅れなどを調べ、療育に役立てる	0歳～成人 所要時間 約40分	・乳幼児期から全ての年代の子どもに適用でき、精神機能等を多くの側面にわたってとらえることができる ・検査用具が子どもにとって遊びに感じられ、自発的で自然な行動が観察しやすい
新訂版 自閉児・ 発達障害児教育 診断検査 (PEP - R)	自閉児及びコミュニケーション障害をもつ発達障害児にどのような教育指針を立てたらよいかを明らかにする	6ヶ月～7歳程度 所要時間 年齢によって異なるが、遊びながら実施するので45分～1時間30分	・ほとんどの項目が言語なしで実施できる ・実施方法が柔軟で、時間制限がない ・重度の障害児にも興味も持てる検査用具 ・TEACCH プログラムの中で開発された評価法 ・個別の指導計画の作成に活用される * PEP - : 2007年発売予定

## (4) 言語発達に関する検査

検査名	目的	適用年齢	特徴
ITPA 言語学 習能力診断検査 (93年改訂版)	情報処理に関する知的能力を分析的に明らかにする。認知発達に遅れや偏りを持つLD児などの認知構造理解に有用	CAまたはMAが3歳以上10歳未満 所用時間 約60分	・一般的な知能活動のうち、コミュニケーション過程に必要な心理的機能を測ろうとしている ・言語学習能力に関わる「個人内差」を明らかにする
絵画語彙発達 検査(PVT)	言語能力の発達を語彙という側面から明らかにする	3歳～10歳11ヶ月 所有時間 約15分	・言語表出を必要としないので、幼児や発達遅滞児にも使える ・知能検査と組合せ、バッテリーとして用いると有効である

## (5) その他の検査

検査名	目的	適用年齢	特徴
フロスティック 視知覚発達検査 (DTVP)	視知覚能力の発達が不十分な児童への治療教育に役立たせる	4歳～7歳	・「視覚と運動の協応」「図形と素地」「形の恒常性」「空間における位置」「空間関係」の5領域において知覚技能を測定
ベンダーゲシュ タルトテスト (BGT)	視覚・運動形態の正確さを見る	5歳～成人 所有時間 10～20分	・作業法による人格テストの一つ ・脳の成熟度、微細脳損傷、情緒状態、精神障害の種類と状態を見る場合にも用いられる
グッドイナフ人物 画知能検査 (DAM)	人物画の分析によって、知的発達水準を測定する	MA 3歳～9歳 所要時間 約10分	・人物像の抽出が可能であれば検査可能である ・幼児、小学校低学年児、知的障害児を対象として動作性の知的発達水準を測定する
LD判断のための 調査票 (LDI)	LD(学習障害)のある子どもが示すことが多い特徴を見ることによってLDの可能性の有無を調べる検査	主に小学生 中学生については小6の尺度を準用 所要時間 約40分	・主要な6つの基礎学力(聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する)と行動、社会性の計8つの領域から構成されている。 ・心理、教育、医学等の領域の専門家が教育的判断をする際の一つの資料として用いる

【資料2】

<WISC- 知能検査の概要の紹介>

特別支援学校や特別支援学級で用いられることの多い、WISC- 知能検査の概要について紹介します。



【WISC- 検査器具等】

1 WISC- の概要

【表1】WISC- の概要

適応年齢	5歳0ヶ月～16歳11ヶ月
下位検査	言語性検査・基本検査6種類(知識,類似,算数,単語,理解)・補助検査1(数唱) 動作性検査・基本検査7種類(絵画完成,符号,絵画配列,積木模様,組合せ) ・補助検査2種類(記号探し,迷路)
結果の表示	IQ : 言語性IQ(VIQ), 動作性IQ(PIQ), 全検査IQ(FIQ) 群指数: 言語理解(VC), 知覚統合(PO), 注意記憶(FD), 処理速度(PS) プロフィール表記
特徴	個別式の検査法で,測定された知能の内容を分析し診断的に理解する

2 WISC- の下位検査

【表2】WISC- の下位検査の概要

下位検査	概 略	測定される主な固有の能力	
言語性検査	知識	日常的な事柄や場所,歴史上の人物など,一般的な知識に関する質問をしてそれに言葉で答えます	・一般的事実についての知識量
	類似	共通の概念をもつ2つの言葉(刺激語)を口頭で示し,どのように類似しているか答えます	・論理的なカテゴリー的思考力
	算数	算数の問題を口頭で指示し,子どもは紙や鉛筆を使わず暗算で答えます	・計算力
	単語	単語(刺激語)を口頭で指示しその意味を答えます	・言語発達水準 ・単語に関する知識
	理解	日常的問題の解決と社会的なルールなどについての理解に関する一連の質問をして,口頭で答えます	・実際の知識を表現する力 ・過去の経験や既知の事実を正確に評価する力
	数唱	数字(数系列)を読んで聞かせ,同じ順番で(順唱)あるいは逆の順番(逆唱)でその数字を答えます	・聴覚的短期記憶
動作性検査	絵画完成	絵カードを見せ,その絵の中で欠けている重要な部分を指さしか言葉で答えます	・視覚刺激に素早く反応する力 ・視覚的長期記憶
	符号	幾何図形(符号A)または数字(符号B)と対になっている簡単な記号を書き写します	・指示に従う力・動作の機敏さ ・事務処理の速度と正確さ ・視覚的短期記憶
	絵画配列	短い物語を描いた何枚かの絵カードを決められた順序に並べて見せ,物語の意味が通るように並べ替えます	・結果を予測する力 ・時間的な順序の認識ないし時間概念
	積木模様	モデルとなる模様(実物またはカード)を提示,同じ模様を決められた数の積木を用いて作ります	・全体を部分に分解する力 ・非言語的な概念(解法の法則性など)を形成する力 ・自分が考案した空間構想に対象を位置付ける力
	組合せ	ピースを特定の配列で提示し,それを組み合わせて,具体物の形を完成します	・感覚運動のフィードバックを利用する能力 ・部分間の関係を予測する力 ・思考の柔軟性
	記号探し	左側の刺激記号が右側の記号グループの中にあるかどうか判断し,回答欄に をつけます	・視覚的探索の速さ
	迷路	迷路問題を解きます	・視覚的パターンをたどる力 ・見通し能力

【研修用ビデオ紹介】



知能検査は,手引き書のとおり,実施する必要があります。WISC- は,手順がやや複雑ですので,研修用ビデオを活用すると,早く正確にマスターすることができます。



\* DVD版も発売予定(2007.7) 31,500円

【WISC- 研修用ビデオ】

【資料2】

3 WISC - の数値の意味

(1) 全検査IQ (FIQ)

一般的な知的発達の水準を把握するものです。WISC - のIQは全て偏差IQで、平均が100、標準偏差が15に設定されています。知能水準の段階としては【表3】のとおりです。実際の解釈には、測定標準誤差を考慮する必要があります。また、言語性IQ (VIQ) と動作性IQ (PIQ) の間に著しい差、下位検査の評価点 (SS) に著しいばらつきがある場合は、慎重に解釈します。

【表3】知能水準の分類

IQ	分類	理論上の割合 (%)
130以上	非常に優れている	2.2
120～129	優れている	6.7
110～119	平均の上	16.1
90～109	平均	50.0
80～89	平均の下	16.1
70～79	境界線	6.7
69以下	精神遅滞	2.2

(2) 言語性IQ (VIQ) と動作性IQ (PIQ)

言語性IQ (VIQ) は、主に言語性の能力や聴覚 - 音声処理過程の能力を測定する指標であり、過去の学習経験を得られた判断力や習慣などの結晶性知能との関係が深いとされています。

動作性IQ (PIQ) は、動作性能力や視覚 - 運動処理過程の能力を測定する指標で、また、新しい状況に適応する流動性知能との関係が深いとされています。

言語性IQ (VIQ) > 動作性IQ (PIQ) 言語性優位の可能性 (VC > POで確定)  
 言語性IQ (VIQ) < 動作性IQ (PIQ) 動作性優位の可能性 (VC < POで確定)

(3) 群指数

知能のより分析的な解釈を可能にする指標であり、以下の4つがあります。

【表4】4つの群指数と、各群指数で測定される主な能力

群指数	構成する下位検査	測定される主な能力
言語理解 (VC)	知識 類似 単語 理解	・言語的な情報や、自分自身もつ言語的な知識を状況に合わせて応用できる能力 [言語意味理解, 言語的知識, 言語的推理, 言語表現]
知覚統合 (PO)	絵画完成 絵画配列 積木模様 組合せ	・視覚的な情報を取り込み、各部分を相互に関連付け全体として意味あるものへまとめ上げる能力 [視覚的刺激的統合, 非言語的思考, 非言語的推理, 同時処理]
注意記憶 (FD)	算数 数唱	・注意を持続させて聴覚的な情報を正確に取り込み、記憶する能力 [注意の範囲, 聴覚的な短期記憶, 聴覚的な系列化, 継時処理, 聴覚的情報の記号化]
処理速度 (PS)	符号 記号探し	・視覚的な情報を、事務的に数多く、正確に処理していく能力 [反応の速さ, 視覚的短期記憶, 視覚的情報の記号化]

【図書紹介】



WISC- の基本的な解釈や個別の指導計画への活用を学ぶためには、「軽度発達障害の心理アセスメント（上野一彦著）日本文化科学社」がおすすめです。この資料もこの図書を参考に作成しています。

WISC- のさらに本格的な解釈の方法（プロフィール分析）や検査結果の本格的なレポートの書き方、他の心理検査との関連等の専門的な知識を得たい場合は、「WISC - アセスメント事例集（藤田和弘ら著）日本文化科学社」がおすすめです。



【資料 3】

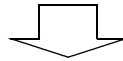
< WISC- 知能検査の結果を指導・支援に活用するために >

ここでは，検査結果から求められた群指数（V C，P O，F D，P S）に着目した，それぞれの群指数の特性から生じる学習面，行動面・社会性での困難，及び支援の例を紹介します。

【学習面における支援】

1 言語理解（V C）が弱い子どもへの学習面の支援

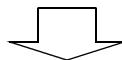
<p>基礎的な困難として考えられること</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ことばを理解することが苦手</li> <li>ことばで表現することが苦手</li> <li>ことばを使って考えることが苦手</li> </ul>	<p>認知特性から生じる学習の困難例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>指示の理解が難しい</li> <li>あることばを間違った意味で使うことがある</li> <li>文法的に不正確な言い方をする</li> <li>音読はできても内容を理解していないことがある</li> <li>作文を書く際、内容的に乏しい</li> <li>文章題を解くのが難しい</li> <li>時間の概念を表す言葉の理解が難しい</li> </ul>
---	--



<p>支援の例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>言語指示はやさしいことばで簡潔に，ゆっくり，はっきり伝える</li> <li>一度で理解できない時には指示を繰り返す</li> <li>集団指示を理解できない時には個別に言う</li> <li>絵や図，文字やモデルを示して伝える</li> <li>実際の生活や場面と結び付ける</li> <li>文章の内容を絵で示す</li> <li>作文を書く際，写真や資料などを手がかりとして与える</li> <li>文章題を解く際，キーワード（例：「合わせて」「のこりは」）に注目させる</li> <li>文章題の内容を絵や図で示す</li> </ul>
---

2 知覚統合（P O）が弱い子どもへの学習面の支援

<p>基礎的な困難として考えられること</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>目で見たことを理解することが苦手</li> <li>動作で表現することが苦手</li> <li>物事を空間的・総合的に処理することが苦手</li> </ul>	<p>認知特性から生じる学習の困難例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>聞いた内容を頭の中でまとめることが難しい<small>（なぞなぞ）</small></li> <li>話している内容がまとまりにくい</li> <li>文章を要約することが難しい</li> <li>量を比較することが難しい</li> <li>形を弁別したり、構成したりすることが難しい</li> <li>図形の見取り図や展開図を描くことが難しい</li> <li>表やグラフにまとめることが難しい</li> </ul>
--	---

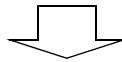


<p>支援の例</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ことばで説明する</li> <li>ひとつひとつ順を追って説明する</li> <li>部分から全体へ説明する（例：段落をおさえてから文章全体へ）</li> <li>頭の中で操作させるのではなく，具体物を用いる</li> <li>図形の特徴などは，ことばで定義付ける</li> <li>モデルを提示するときには，ことばを添えて説明する</li> <li>位置や場所などは上下左右，順序，方向，目印などを言語化して確認する</li> <li>（例：上から 段目，右から 番目）</li> </ul>
--

【資料3】




3 注意記憶（FD）が弱い子どもへの学習面の支援

基礎的な困難として考えられること ことばや数をすぐに覚えることが苦手 数の操作が苦手 注意の集中や持続が困難	認知特性から生じる学習の困難例 聞き間違いがある 聞いたことをすぐに忘れる ちょっとした雑音でも注意がそれやすい 促音や拗音などの特殊音を書き誤る 書けないひらがなやカタカナがある 簡単な計算や暗算ができない 九九が暗唱できない
---	---



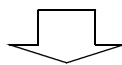
支援の例

注意の集中を促してから話しかける  
言語指示や説明は簡潔に行う  
一度で理解できない時には指示を繰り返す  
集団指示を理解できないときには個別に言う  
絵や図，文字やモデルを補助的に用いる  
覚える事柄を意味づけして覚えやすくする  
紙を使って計算させる  
メモを活用する  
九九を覚えられない場合は，九九表を使っても良いことにする



4 処理速度（PS）が弱い子どもへの学習面の支援

基礎的な困難として考えられること 目で見たことをすぐに覚えることが苦手 形を正確にとらえることが苦手 物事を素早く処理することが苦手 （目と手の協応の力）	認知特性から生じる学習の困難例 書くのが遅い 文字を視写することが難しい 書くときの姿勢や、鉛筆等の用具の使い方がぎこちない 音読が遅い 形態的に似た漢字と読み誤る 演算記号（+、-、×、÷、等）の理解が難しい 計算が遅い
---	--



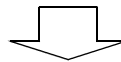
支援の例

ことばで説明する  
図形の特徴などは，ことばで定義付ける  
覚える事柄を，意味付けして，覚えやすくする  
課題に費やす時間を十分にとる  
文章を分かち書きにして示す  
使いやすい筆記用具（鉛筆，消しゴムなど）を用意する  
（黒板の字など）視写する量を減らす（例：ワークシートの利用）  
写すべき見本をなるべく子どもの近いところに置く

【行動面・社会性への支援】

1 言語理解（V C）が弱い子どもへの行動面・社会性への支援

<p>基礎的な困難として考えられること ことばを理解することが苦手 ことばで表現することが苦手 ことばを使って考えることが苦手</p>	<p>認知特性から生じる行動や社会性の困難例 言語的な指示が理解できず集団行動からはずれてしまいや すい 日時や場所、やりとりなどの理解と表現が不正確でトラブ ルになる 事の流れや感情などをことばで説明できず誤解されやすい 会話に参加することが難しい</p>
---	---



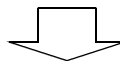
支援の例

言語指示はやさしいことばで簡潔に，ゆっくり，はっきり伝える  
一度で理解できない時には指示を繰り返す  
集団指示を理解できない時には個別に言う  
絵や図，文字やモデルを示して伝える  
約束は紙に書いて確認する  
絵や写真などを見ながらマンツーマンで会話の練習をする  
あいさつや約束の取り決めなど，ロールプレイをとおして練習をする



2 知覚統合（P O）が弱い子どもへの行動面・社会性への支援

<p>基礎的な困難として考えられること 目で見たことを理解することが苦手 動作で表現することが苦手 物事を空間的・総合的に処理することが苦手</p>	<p>認知特性から生じる行動や社会性の困難例 場面や状況、相手の表情を理解できずその場にあった行動 ができない 位置や方向、場所などを間違えてトラブルになる 持ち物の整理や分類がしにくい 社会的なルールが理解しにくい</p>
--	--



支援の例

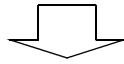
場面や状況，その時の気持ちなどをわかりやすいことばで伝える  
ロールプレイを通して対人的な行動について練習する  
位置や場所などは上下左右，順序，方向，目印などを言語化して確認する  
（例：上から 2 段目，右から 3 番目のロッカー）  
持ち物はしまう場所ごとに色分けした目印を付けておく  
ルールはことばを用いて一つずつ確認する



【資料3】

3 注意記憶（FD）が弱い子どもへの行動面・社会性への支援

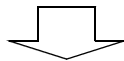
基礎的な困難として考えられること ことばや数をすぐに覚えることが苦手 数の操作が苦手 注意の集中や持続が困難	認知特性から生じる行動や社会性の困難例 友だちの名前が覚えられない  約束を覚えていられずトラブルが生じやすい  相手の話を最後まで集中して聞いてもらえない
---	---



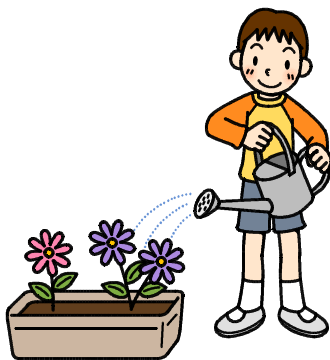
支援の例 注意の集中を促してから話しかける 言語指示や説明は簡潔に行う 覚える事柄を意味付けして覚えやすくする 絵や図，文字やモデルを補助的に用いる 覚えておくべき事をメモする習慣を形成する あいさつやよく用いる言い回しなどはロールプレイをとおして練習する
--

4 処理速度（PS）が弱い子どもへの行動面・社会性への支援

基礎的な困難として考えられること 目で見ただけをすぐに覚えることが苦手 形を正確にとらえることが苦手 物事を素早く処理することが苦手 （目と手の協応の力）	認知特性から生じる行動面・社会性の困難例 必要な物がすぐに見つけれない・授業の準備が間に合わない 授業時間内に課題が終わらない・板書を写し終えることができない 活動のペースがゆっくりで、同学年集団の遊びについていけない
---	--



支援の例 授業によって必要な準備や用具のチェックリストを作る 使う用途によって持ち物に色分けした目印を付けておく （例：図工の時間に使う物に赤いシールを貼っておく） 課題の優先順位を考え、授業時間内に行う課題を厳選する 学校全体で異年齢集団での活動を積極的に取り入れる
---





## コラム 3

# 「キャリア・カウンセリングとは」

キャリア・カウンセリングについて、文部科学省の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議中間報告」(2003)によると、以下のように述べられています。

「学校におけるキャリア・カウンセリングは、子ども達一人一人の生き方や進路、教科・科目等の選択に関する悩みや迷いなどを受け止め、自己の可能性や適性についての自覚を深めさせたり、適切な情報を提供しながら、子ども達が自らの意思と責任で進路を選択できるようにするための個別またはグループ別に行う指導援助である」とし、キャリア発達を促すためには、児童生徒一人一人に対するきめ細やかな指導・援助を行うキャリア・カウンセリングの充実は極めて重要であるとしています。

キャリア・カウンセリングは、従来の進路相談や進路指導をキャリア教育の視点からとらえなおした相談活動と考えることができます。すなわち、出口(進路先)を決めるだけでなく、その人の生き方に関する悩みを聞き、自分でこれからの方向性を決める(自己決定)ことができるようにする援助です。

キャリア・カウンセリングは目的による分類では、開発的カウンセリングと呼ばれるものに属し、治療的カウンセリング(心理的な治療:治す)、予防的カウンセリング(問題の予防:防ぐ)とは異なり、人間としての発達をより積極的に高めるためのものとされています。ですから、問題のある児童生徒だけを対象としているのではなく、全ての児童生徒が対象です。

知的障害のある児童生徒に対しても、自分で将来の生活を自己選択・自己決定していく力を付けるためには、このキャリア・カウンセリングの理論を学び、進路ガイダンスや個人面談等に活用していく必要があります。

キャリア・カウンセリングは、学級担任や進路担当の教師が主に当たることになるでしょうが、その流れの基本は以下のとおりです。

### <キャリア・カウンセリングのプロセス>

- 相談の開始と人間関係の確立
- 来談目的、問題の処理、自己理解の程度などの明確化
- 来談の目標、当面の理解を要する問題を明らかにする
- 問題解決と自己理解を図る
- 現実吟味をさせる
- 意思決定と次の行動の計画を立てさせる

学級担任が行う場合の留意点としては、  
各児童生徒の資料の収集と課題の整理、  
学級での進路指導と平行して行う、  
家庭との連絡を密に行う、  
計画的な実施とその結果の整理、です。



障害のある人やその家族にとっては、進路には大きな不安がつきまといます。その不安をやわらげ、自分なりの良さを生かした明るい未来を築けるように支援できる力が求められています。

(参考:「進路指導・キャリア教育の理論と実践」吉田辰雄ら著)

## < 引用・参考文献等 >

---

### 第1部 キャリア教育を組織的に推進するために

---

国立特殊教育総合研究所(2005)「知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究」

文部科学省(2006)「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/06122006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/06122006.htm)

文部科学省(2006)「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議 報告書」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/06122007.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/06122007.htm)

文部科学省(2004)「キャリア教育の推進に関わる総合的調査研究協力者会議 報告書」

亀井浩明・鹿嶋研之助(2006)「小中学校のキャリア教育実践プログラム」,ぎょうせい

三村隆男著(2004)「キャリア教育入門」,実業之日本社

吉田辰雄編著(2006)「最新 生徒指導・進路指導論 ガイダンスとキャリア教育の理論と実際」,図書文化

仙崎武(1985)「進路指導の評価の方法」,(財)日本進路指導協会

岩手県立花巻養護学校 平成18年度「学校要覧」

岩手県立前沢養護学校 平成18年度「学校要覧」

---

### 第2部 キャリア教育を系統的に行うために

---

阿部芳久著(2006)「知的障害児の特別支援教育入門 授業とその展開」,日本文化科学社

細村迪夫著(2000)「障害児教育の教育課程」,コレール社

全国特殊学校長会編集(2005)「盲・聾・養護学校における『個別の教育支援計画』ビジュアル版」,ジヤース教育新社

文部科学省(1998)「中学校学習指導要領」,国立印刷局

文部省(1995)「作業学習指導の手引き(改訂版)」,東洋館出版

文部省(1994)「日常生活の指導の手引き(改訂版)」,慶應義塾大学出版

岩手県教育委員会(2007)「学校教育指導指針」(小学校・中学校,高等学校,特別支援学校),岩手県教育委員会

吉田辰雄編著(2006)「最新 生徒指導・進路指導論 ガイダンスとキャリア教育の理論と実際」,図書文化

海津亜希子著(2007)「個別の指導計画作成ハンドブック LD等,学習のつまづきへのバリエーションな支援」,日本文化科学社

全国知的障害養護学校長会編著(2007)「特別支援教育の未来を拓く 指導事例Navi 知的障害教育 1小学部編」,ジヤース教育新社

全国知的障害養護学校長会編著(2007)「特別支援教育の未来を拓く 指導事例Navi 知的障害教育 2中学部編」,ジヤース教育新社

全国知的障害養護学校長会編著(2007)「特別支援教育の未来を拓く 指導事例Navi 知的障害教育 3高等部編」,ジヤース教育新社

愛知県教育センター(2004)「特殊学級(知的障害)教育課程案」,愛知県教育センター

<http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/tokusyugakkyu/katei.htm>

上岡一世著(1990)「指導年齢がわかる 社会自立のための指導プログラム」,明治図書

上岡一世著(2006)「指導年齢がわかる 自立と社会参加を実現する個別の指導プログラム」,明治図書

近藤原理(1995)「段階式 発達に遅れがある子どもの国語 1 ひらがな・単語編」,学研

近藤原理(1995)「段階式 発達に遅れがある子どもの国語 2 カタカナ・漢字・文章編」,学研

藤原一郎監修(1995)「段階式 発達に遅れがある子どもの算数・数学 1 数と計算編」,学研

- 藤原鴻一郎監修(1995)「段階式 発達に遅れがある子どもの算数・数学 2 量と測定編」, 学研
- 飯田 雅子 鉄道弘済会弘済学園 (1998)「段階式 発達に遅れがある子どもの日常生活指導 1 食事指導編」, 学研
- 飯田 雅子 鉄道弘済会弘済学園 (1998)「段階式 発達に遅れがある子どもの日常生活指導 2 着脱・洗面・入浴編」, 学研
- 飯田 雅子 鉄道弘済会弘済学園 (1998)「段階式 発達に遅れがある子どもの日常生活指導 3 排泄指導編」, 学研
- 坂口しおり著(2007)「障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定」, ジアース教育新社
- 坂口しおり著(2007)「コミュニケーション支援の世界 発達とインリアルな視点を取り入れて」, ジアース教育新社
- 厚生労働省(2006)「就労移行支援のためのチェックリスト」<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/08/dl/h0823-1a.pdf>
- 小林芳文ら著(1992)「乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメント マニュアル」, コレール社
- 津田 望ら監修(1998)「認知・言語促進プログラム NCプログラム」, コレール社
- E・ショブラー著 茨木俊夫訳 (1995)「新訂 自閉症・発達障害児教育診断検査」, 川島書店
- 日本AAPEP研究会 著(1997)「青年期成人期自閉症教育診断検査」, 川島書店
- 太田 昌孝ら編著(1992)「認知発達治療の実践マニュアル 自閉症のStage別発達課題」, 日本文化科学社
- 津守 真ら著(1961)「津守一乳幼児精神発達検査法 0～3歳まで」, 大日本図書
- 三木安正監修(1980)「新版 S-M社会生活能力検査」, 日本文化科学社
- 文部省(1991)「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説一養護学校(精神薄弱教育)編」, 東洋館出版

---

### 第3部 キャリア発達を促す指導・支援の基本的な在り方

---

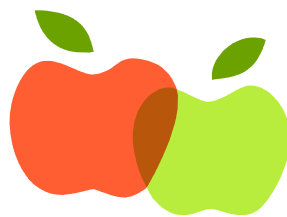
- 上岡一世著(1994)「就労自立を果たす指導法 日常生活動作編」, 明治図書
- 上岡一世著(1998)「就労自立を果たす指導法 働くことの指導編」, 明治図書
- 一番ヶ瀬康子監修(1998)「知的障害児・者の生活と援助 援助者へのアドバイス 新訂版」, 一橋出版
- 阿部利彦著(2006)「発達障がいを持つ子の『いいところ』応援計画」, ぶどう社
- 飯田雅子編著(1991)「弘済学園の教材とその活用法 児童期編」, 学研
- 飯田雅子編著(1992)「弘済学園の教材とその活用法 青年期編」, 学研
- 吉田辰雄・篠 翰著(2007)「進路指導・キャリア教育の理論と実践」, 日本文化科学社
- 渡辺三枝子・E.L.ハー著(2001)「キャリアカウンセリング入門 人と仕事の橋渡し」, ナカニシヤ出版
- 渡辺三枝子編著(2003)「キャリアの心理学 働く人の理解 <発達理論と支援への展望>」, ナカニシヤ出版
- 太田正己著(2003)「名言と名句に学ぶ障害児教育と学級づくり・授業づくり」, 黎明書房
- 上野一彦ら著(2005)「軽度発達障害の心理アセスメント」, 日本文化科学社
- 藤田和弘ら著(2005)「WISC - アセスメント事例集」, 日本文化科学社
- 松原達哉編著(2002)「第4版 心理テスト法入門」, 日本文化科学社

#### 【岩手県立総合教育センター】

前川岳詩(2005, 2006)「将来を見つめ自らの生き方を考える力を育てる小学校キャリア教育の推進に関わる研究」

[http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryou/h18/h18\\_15b5.pdf](http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryou/h18/h18_15b5.pdf)

佐藤修子(2006)「知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する研究」[http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryou/h18/h18\\_8906.pdf](http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryou/h18/h18_8906.pdf)



～知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校のためのキャリア教育推進ガイドブック～  
「特別支援学校（知的）キャリア教育推進ガイドブック」  
実践・資料編（第一次案）

問い合わせ：岩手県立総合教育センター  
特別支援教育室  
電話：0198-27-2821（直通）

平成19年6月27日作成

【ご注意】このガイドブックは「知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する研究」において作成されたものです。内容については、第1次案であることをご了承下さい。