



特別支援学校と家庭における日常生活スキルの指導  
・ 支援に関する考察：  
担任と保護者への調査結果をもとにした指導プログラムの実践を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-01-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 厚谷, 摩紀, 五十嵐, 靖夫 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00006047">https://doi.org/10.32150/00006047</a>

## 特別支援学校と家庭における日常生活スキルの指導・支援に関する考察

— 担任と保護者への調査結果をもとにした指導プログラムの実践を通して —

厚谷 摩紀・五十嵐靖夫\*

北海道教育大学附属特別支援学校

\*北海道教育大学函館校

### A study of a Method of Guidance and Support of Social Living skills in the school for special needs education and home

The practice of the teaching program as a result of investigation to the homeroom teacher and the protector

ATSUYA Maki, IGARASHI Yasuo\*

School for Special Needs Education attached to Hokkaido University of Education

\*Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

#### 概 要

北海道教育大学附属特別支援学校の担任と保護者を対象として、日常生活スキルに関する指導・支援内容とその方法についてアンケート調査を行った。その結果から、担任と保護者が一貫性のある指導・支援を目指した指導プログラムを作成した。指導プログラムは、担任と保護者による話し合いの中で、保護者の意見を尊重して作成し、指導プログラムの評価から、担任と保護者が実態を交流して課題を共通理解することが重要であると考えられた。また、将来の姿を共有すること、行動を獲得することにより自信や達成感を味わい、自己肯定感を高める取組が必要であることが考えられた。さらに北海道教育大学附属特別支援学校で使用している個人教育計画は、保護者が家庭でより活用するために、目標を遂行するための行動のステップを明確にして指導・支援のポイントを絞ること、視覚的に明確な評価、保護者の記入欄を設けることが必要と考えられた。

#### I 問題と目的

##### 1. 内容

厚谷・五十嵐（2012）は、北海道教育大学附属

特別支援学校（以下、本校とする）の担任と保護者を対象としたアンケート調査を行い、日常生活スキルに関する指導・支援の現状について調査した。その結果、担任と保護者が指導・支援してい

る内容と回答した項目は、本校で使用している個別の教育支援計画と個別の指導計画を一本化した個人教育計画に目標としてあげられていることと関連しているのではないかと考えられた。個人教育計画に目標としてあげられることにより、個人教育計画の作成に関わる話し合いの場である支援ミーティングにおいて、担任と保護者が話し合いを通して子どもの課題や目標について共通に認識し、学校や家庭で取り組まれていると思われる。したがって、個人教育計画を作成する際には、担任と保護者が子どもについて十分に話し合う必要があるといえる。指導・支援の方法については、学校と家庭で異なっている可能性があり、一貫性のある方法で行うためには学校の方法と家庭の方法をお互いが把握する必要があるといえる。

そこで本研究では、担任と保護者が一貫性のある指導・支援を行うことを目指した指導プログラムを作成する。指導プログラムの作成は、担任と保護者による話し合いを中心として進める。指導・支援の目標を決定するにあたり、担任と保護者がそれぞれ子どもの実態についてチェックリストを用いて評価し、学校と家庭で指導・支援が必要と考えられる内容を目標行動とする。さらに、担任と保護者が目標とそれぞれの指導・支援の内容と方法を共有し、同じ手立てで取り組むものとする。また、指導プログラムの手続きを保護者の意見を尊重し、家庭の生活に沿った流れで行うことで、統一した指導・支援を継続するために教師が子どもや母親に対する支援を行ったり、保護者と担任間で指導の統一を図るための研修を行ったりする必要性がなくなり、担任と保護者の負担を軽減できると考えた。

指導プログラムの評価については、担任と保護者で話し合いを行い、子どもが日常生活スキルを獲得することにより、その子どもの現在の生活もしくは将来の生活にどのようにしてつながっていくかについて話し合う。日常生活スキルについて、子どものキャリア発達の視点から担任と保護者が子どもの将来につながる指導・支援の在り方を検証することを目的とする。さらに、子どものキャ

リア発達を支援するための目標は、個人教育計画の長期目標や中期目標と深くかかわりがあることから、移行や連携の際に具体的な指導・支援に必要な情報として、活用されるための個人教育計画の在り方について検証することを目的とする。

## (1) 対象生徒

### ①事例 1

北海道教育大学附属特別支援学校に在籍する中学部1年の男子Sさん。Sさんはダウン症候群で、平成23年4月当時の生活年齢は12歳5カ月である。

### ②事例 2

北海道教育大学附属特別支援学校に在籍する中学部1年の男子Kさん。Kさんはダウン症候群で、平成23年4月当時の生活年齢は12歳0カ月である。

## (2) 研究期間

### ①指導プログラム作成

- 1) 事例1 平成23年7月1日～7月21日
- 2) 事例2 平成23年7月4日～7月21日

### ②指導プログラム実施

- 1) 事例1 平成23年8月23日～10月7日
- 2) 事例2 平成23年8月23日～9月30日

## (3) プログラム作成の手続き

### ①指導・支援の目標を決定する

文部科学省(2009)による学習指導要領「生活」の内容をもとにしてチェックリストを作成する。チェックリストは担任と保護者に渡し、学校と家庭での対象生徒の実態について記入を依頼する。チェックリストの記入は、「一人でできる」を○、「部分的な援助が必要」を△、「全面的な援助が必要」を×として3段階に分けて記入する。

### ②現在の目標行動の指導・支援方法を確認する

担任と保護者はそれぞれ現段階における対象生徒の目標行動について課題分析を行う。担任と保護者それぞれが記入した課題分析表から、学校と家庭それぞれの場面での様子と指導・支援の方法、目標行動を遂行する順序や手続きについて比較する。また、目標行動の遂行にかかわる学校と

家庭の物理的な環境設定、支援者の動きなどの環境設定について担任と保護者から聞き取る。

### ③課題分析から指導・支援方法を決定する

目標行動に対する指導・支援の方法について、保護者が家庭で教えやすい方法とする。環境設定については、大きく異なることがないように調整する。

### ④担任と保護者による記録方法を決定する

担任と保護者にとって、少ない負担で情報交換をするために、記録の方法を以下の3つの方法から選択する。その3つの方法とは、(ア) 通常の教育活動で使用している連絡帳に記入する、(イ) 本指導プログラム専用の記録用紙に記入する、(ウ) パソコンのメールに記入し送信するである。

### ⑤指導プログラムで得られたデータを評価する

担任と保護者によって記入された記録用紙から、指導・支援の方法と対象生徒の反応について、それぞれの実行結果を表にする。目標行動についての指導・支援方法と対象生徒の行動に変化がみられたかどうかについて話し合う。

## (4) 事例1の指導プログラム

### ①指導・支援の目標を決定する

担任と保護者によって記入された食事と衣服に関するチェックリストを担任と保護者に配布し、対象生徒の担任と保護者、筆者の4名で話し合いを行った。対象生徒は現段階では靴を脱ぐ、帽子をかける、上着をかける、通学用のリュックサックをかけるなど、家庭において一人で行っている行動がほとんどみられないということであった。学校では、一人で外靴を脱ぎ上靴を履いたり、教師が見守る中でリュックサックの中の荷物を片付けたりする様子がみられたが、一人でできる行動が増えてほしいという担任の考えから、上着や着替えのバッグ、リュックサックの片付けを目標行動とすることに決定した。しかし、荷物の片付けに関する一連の行動を対象にすることは、保護者にとって記録の負担や指導・支援に対する負担が大きくなると考えられたため、後日、保護者と相談したうえで通学用のリュックサックを一人で

フックにかける行動を目標行動とすることとした。

### ②現在の指導・支援方法を確認する

担任と保護者に課題分析表を渡し、現在の学校と家庭の様子について記入を依頼した。家庭では「靴を脱ぐ」と「靴を置く」以外の「帽子を置く」や「かばんを置く」などの行動は保護者が行っていることがわかった。学校では、教師が手を添えてガイドしたり見守ったりしながら、かばんを置く、かばんの中から連絡帳や給食のエプロンなどを出す、帽子を置くなどの行動を行っていた。しかし、日によって行動の順序が異なっていたり、連絡帳や帽子を置く場所が異なっていたりする様子が見られた。

### ③課題分析から指導・支援方法を決定する

保護者は使用するフックの形状やフックにリュックサックの写真をはることで、身体ガイドの方法など、家庭における取組の手順について写真を用いた手順書を作成し、担任と筆者に提示した。担任は学校においても置く場所を明確にし、保護者が考えた方法を取り入れると対象生徒にとってわかりやすいのではないかと考え、家庭と同じタイプのフックを設置し、リュックサックをかける場所を示す写真をフックの上部にはった。

### ④担任と保護者による記録方法を決定する

本プログラム専用の記録用紙に記入し、連絡帳にはさんで持参することに決定した。

## (5) 事例2の指導プログラム

### ①指導・支援の目標を決定する

担任と保護者によって記入されたチェックリストを担任と保護者に配布し、対象生徒の担任と保護者、筆者の4名で話し合いを行った。保護者からボタンがかけられるようになったが、一人で靴下を履けないため、履けるようになってほしいという願いが話された。学校では対象生徒は休憩時間に靴下を脱いで過ごすことが多く、一人で履けるとよいと担任と保護者の意見が一致し、目標行動として靴下を一人で履く行動に決定した。

### ②現在の指導・支援方法を確認する

現在の靴下を履く様子について、保護者に課題

分析表への記入を依頼した。家庭では、床に座って靴下を履いていることや、右足から靴下を履いていることがわかった。学校においては、床に座って靴下を履いたり、ソファやいすに座って履いたりする場面が見られた。また、教師による身体ガイドの方法や靴下を履く順序が異なる様子が見られた。

### ③課題分析から指導・支援方法を決定する

指導・支援の方法については、保護者から対象生徒の家庭における様子から膝を抱えるようにして曲げてから靴下を履くよう促すとうまくいくのではないかと提案され、学校においてもその方法を実践することとした。また靴下について足首の部分がないスニーカーソックスであれば履き口が見やすく、足を入れた後に引き上げやすいのではないかと筆者が提案した。

### ④担任と保護者による記録方法を決定する

本プログラム専用の記録用紙に記入し、連絡帳にはさんで持参することに決定した。

## (6) 指導プログラム実践の手続き

### ①ベースラインを測定する

筆者は指導プログラムを開始する前に担任と保護者に対し、対象生徒の現段階の目標行動について5日間の実態を観察し、記録表に基づいて記入するよう依頼する。

### ②指導プログラムに基づいた指導・支援をする

担任と保護者は話し合いで決定した指導・支援の方法を用いて、学校と家庭それぞれの場面で指導・支援を行う。

### ③指導・支援の結果を記録する

学校と家庭それぞれの場面において、担任と保護者は自身が行った指導・支援の方法と対象生徒の反応について、決定した記録の方法に沿って記録する。筆者は、学校の様子についてデジタルカメラを用いて撮影する。

### ④学校と家庭による記録を回収する

筆者は担任と保護者から記録を回収し、指導・支援の方法と対象生徒の目標行動に関する遂行状況を分析する。

### ⑤記録用紙から指導・支援を検討し、修正する。

学校と家庭場面において、対象生徒の行動に変化が見られない場合には、担任と保護者、筆者で指導・支援の見直し、手立ての修正を行う。

## (7) 指導プログラム評価の手続き

### ①本指導プログラムの負担感について調査する

筆者は吉川・藤原(2004)を参考にして負担感に関するアンケート用紙を作成し、担任と保護者に回答を依頼する。アンケートの項目は、1)自分で手立てを考えることに負担を感じた。2)手立ての実行に時間や手間がかかった。3)手立ての実行について、十分に理解ができなかった。4)手立ては、目標達成に有効ではなかった。5)手立てはお子さんご家族の実態に合ったものではなかった。6)手立てを実行することに心理的負担を感じた。7)今後もこの手立てを実行できる。という7項目である。回答は、「全くそう思わない」、「あまりそう思わない」、「ややそう思う」、「とてもそう思う」の4件法とした。「全くそう思わない」を4点、「あまりそう思わない」を3点、「ややそう思う」を2点、「とてもそう思う」を1点として点数化する。しかし、7)については「全くそう思わない」を1点、「あまりそう思わない」を2点、「ややそう思う」を3点、「とてもそう思う」を4点として点数化する。

### ②目標行動の達成度を確認する

担任と保護者によって記入された記録用紙から、目標行動の遂行状況を確認する。

### ③将来を見据えた指導・支援について話し合う

目標行動が将来の生活にどのようにしてつながるかについて、筆者がフローチャートを用いた表に記入しながら、担任と保護者が意見を交流する。対象生徒の将来の姿に向け、現在、1年後、3年後の指導・支援の内容や方法について、その方向性を話し合う。

### ④個人教育計画に必要な内容を検討する

個人教育計画がさらに活用されるために必要と考えられる内容について検討する。

### ⑤本指導プログラムの感想

筆者は担任と保護者に対して、1) 目標行動の設定、指導・支援の方法の決定について、2) 指導プログラムの実施について、3) 指導プログラムの評価に関する話し合いについて、4) 学校と家庭が共通した手立てで行うことについて、5) 指導プログラムの記録について、6) その他の6項目について、本指導プログラムの感想用紙に記入を依頼する。

### 3. 結果

#### (1) 事例1

##### ①ベースライン

学校と家庭における対象生徒のベースラインデータを Fig.1-(1)と Fig.1-(2)に示す。学校と家庭ともにテープアジャスターバックルを外す行動について、身体ガイドによる支援を行った。学校ではテープアジャスターバックルが外れると自分でリュックサックを降ろしていたが、リュックサックをフックにかける際には、掲示物などに注意がされる場面がみられることがあった。学校では自分で行っている行動についても、家庭では保護者の指導・支援が必要な行動があり、学校と家庭の実態が異なっていることが明らかとなった。

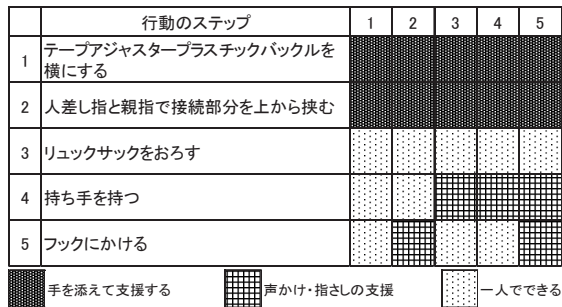


Fig. 1-(1) 学校における S さんのベースライン

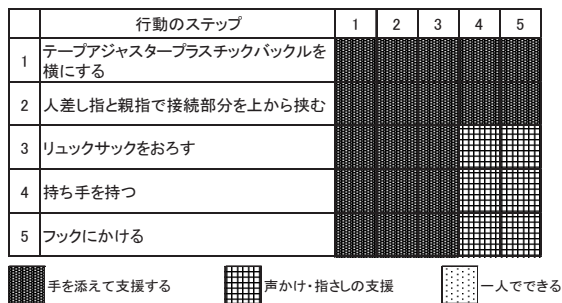


Fig. 1-(2) 家庭における S さんのベースライン

##### ①指導・支援の経過

S さんの指導・支援の経過を Fig. 2-(1)と Fig. 2-(2)に示す。指導プログラムのセッション10終了後に筆者が保護者と面談し、評価の基準を統一する必要があると考えられたため、見直しを行うこととした。これまで「全面的な援助が必要」としていた評価項目を「手を添えて支援」に改め、「部分的な援助が必要」としていた評価項目を「言葉かけ、または指さしの支援」と改めることとした。対象生徒が保護者による言葉かけに依存することを避けるため、筆者が言葉かけの前に身体ガイドを取り入れてはどうかと提案した。

指導プログラムのセッション20終了後、テープアジャスターバックルを外す行動について身体ガイドによる支援が継続して必要であることから、指導・支援方法について検討を行った。担任と保護者の観察により、対象生徒はテープアジャスターバックルに注目することが少ないということが明らかとなった。そのため、指で押す部分に触覚の違うフェルトをはることにより、フェルト部分を押しと外すことができると気づくのではないかと筆者が提案した。

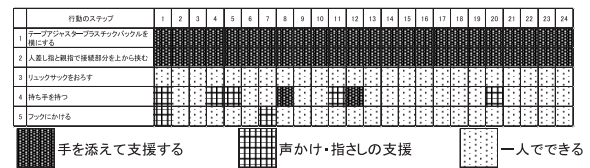


Fig. 2-(1) 学校における指導・支援の経過

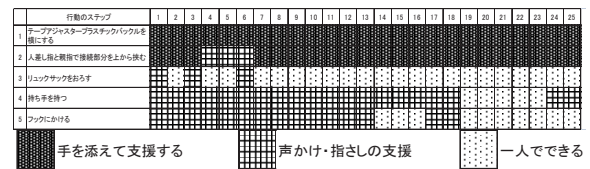


Fig. 2-(2) 家庭における指導・支援の経過

##### ③指導プログラムの評価

指導プログラムの終了後、保護者、担任2名、筆者の4名で指導プログラムの評価について話し合いを行った。話し合いの内容は以下の通りである。

## 1) 目標行動の達成度を確認する

家庭での指導・支援について、保護者は本人が自分で行わないと決めているようであり、言葉かけが必要であったと述べている。学校では、テープアジャスターバックルを外す際に、言葉を添えた身体ガイドを行っていたが、目標行動を促す言葉かけのみの指導・支援は行われていなかった。また保護者は取組を続けることにより、家庭ではこれまでに自発的に行わなかった行動についても自発的に始める様子が見られたと述べていた。テープアジャスターバックルを一人で外すことができなかつたことについては、話し合いの中で、担任からテープアジャスターバックルの形状が本人には小さかつたのではないかという意見や、できないことを他の人に手伝ってもらふなどの方法に移行していったかどうかなどの意見が出された。

## 2) 将来を見据えた指導・支援について話し合う

目標行動について、国立特別支援教育総合研究所(2011)が作成した「知的障害のある児童生徒の『キャリアプランニング・マトリックス(試案)』」(以下、キャリアプランニング・マトリックス(試案)とする)の観点を参考にして話し合った。保護者や担任からは、自分でできることを自分で行うという習慣の形成や、一人でできたという達成感がやりがいにつながるのではないかという意見が出された。

将来の姿として、保護者は自分の好きな趣味に取り組んでほしいと考えていた。担任からは、自己決定、自己選択ができるようになってほしい、困っていることを伝えられるようになってほしいなどの意見があった。また、担任からはできないところは手伝ってもらいながら、自立した生活を目指すことが大事ではないかという意見が出された。続いて、1年後の姿を話し合った。保護者は、日常生活に必要な意思の表現を育てたいと考えており、本人がコミュニケーションカードを活用できるようになるとよいと考えていた。さらに保護者は、自分でできることを自分で行う経験を増やしたいと考えており、本人が家庭での役割として、食後に食器を片付ける取組を始めたいと述べてい

た。3年後の姿については、保護者がコミュニケーションカードの活用に関して、より具体的な要求を伝えられる、いろいろな形態のコミュニケーションカードが使えるとよいと述べていた。また保護者は、自分のことを自分で行うことに関して、使用した食器を洗うことなどにつながるとよいと述べていた。

## 3) 個人教育計画に必要な内容を検討する

Sさんの個人教育計画には、長期目標の一つに「食事、排泄、着替えなどの身辺処理能力を高め、より自立した生活を送る」と記載されており、本指導プログラムの目標行動である「リュックサックをフックにかける」と関連していた。

## 4) 本指導プログラムの負担感を調査する

保護者と担任に対して、負担感についてアンケート調査を行った。「①自分で手立てを考えることに負担を感じた」について、保護者と担任1名が「あまりそう思わない」、担任1名が「全くそう思わない」と回答していた。「②手立ての実行に時間や手間がかかった」について、保護者は「ややそう思う」、担任2名は「あまりそう思わない」と回答していた。「③手立ての実行について、十分に理解ができなかつた」について、保護者と担任1名は「あまりそう思わない」、担任1名が「全くそう思わない」と回答していた。「④手立ては、目標達成に有効ではなかつた」について、保護者と担任1名が「全くそう思わない」、担任1名が「あまりそう思わない」と回答していた。「⑤手立てはお子さんご家族(学校)の実態に合ったものではなかつた」について、保護者と担任2名は「全くそう思わない」と回答していた。「⑥手立てを実行することに心理的負担を感じた」について、保護者は「あまりそう思わない」、担任2名は「全くそう思わない」と回答していた。「⑦今後もこの手立てを実行できる」については、保護者と担任2名が「とてもそう思う」と回答していた。

## (2) 事例2

## ①ベースライン

対象生徒のベースラインデータを Fig.3-(1)と

Fig.3-(2)に示す。対象生徒は、両手を使って靴下の履き口を広げられるが、靴下を履く足の膝が横に倒れており、足の指と靴下の履き口の向きが異なっているため、足の小指が靴下に引っかかり履けないことがわかった。支援者の援助により靴下に足の指が全部入ると、靴下を引き上げることができていた。しかし、膝が横に倒れた状態であっても、スニーカーソックスについては一人で履ける場面がみられた。しかし、足首の部分が高い靴下の場合には足の指を入れることが難しく、今後の生活を考えると、足首の部分が高い靴下を履く際にも一人で履けるための指導・支援方法が必要ではないかという担任からの意見があった。したがって指導・支援の方法については、保護者が考えた指導・支援の方法に沿って、学校においても靴下を履く足の膝を立てて曲げ、腕を膝の外側から抱えるようにして靴下を持ち、対象生徒の背後から身体ガイドを行うこととした。



Fig. 3-(1) 学校におけるKさんのベースライン



Fig. 3-(2) 家庭におけるKさんのベースライン

## ②指導の経過

Kさんの指導・支援の経過を Fig. 4-(1)と Fig. 4-(2)に示す。記録から、学校で記録される評価と家庭で記録される評価の基準が異なっていると考えられたため、目標を遂行するための行動のステップを追加することにした。さらに評価の記入方法について、指導プログラムのセッション10終了後に保護者と筆者が面談を行った。面談の内容は、目標を遂行するための行動のステップに「膝を横に倒さずに曲げ、かかとを床につける」を追加した方がよいと考えられる点、学校と家庭の評価基準が異なっていると考えられる点についてであった。その結果、評価の記入方法について、学校と家庭では評価の基準が異なる部分があることがわかった。評価の基準を具体的に示した記録用紙を保護者に渡し、記入の方法を説明したうえで、指導Ⅱ期として指導・支援の記録を依頼した。指導Ⅱ期のKさんの指導・支援の経過を Fig. 5-(1)と Fig. 5-(2)に示す。

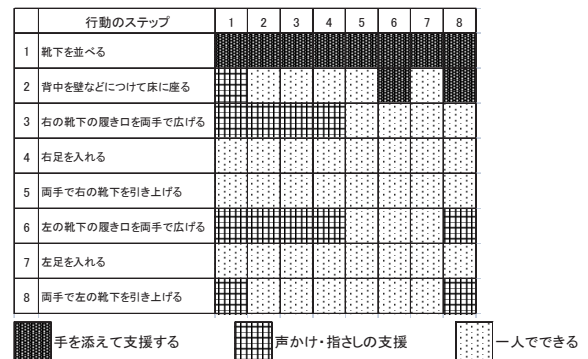


Fig. 4-(1) Kさんの指導Ⅰ期の学校データ



Fig. 4-(2) Kさんの指導Ⅰ期の家庭データ



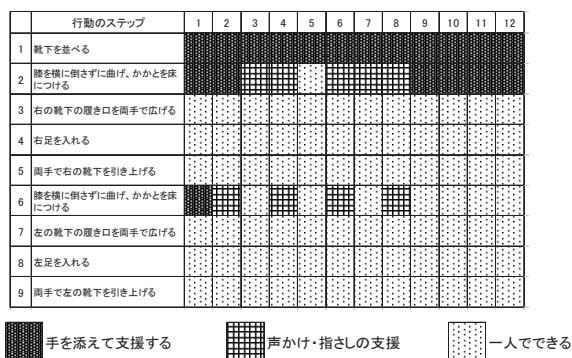


Fig. 5-(1) Kさんの指導Ⅱ期の学校データ

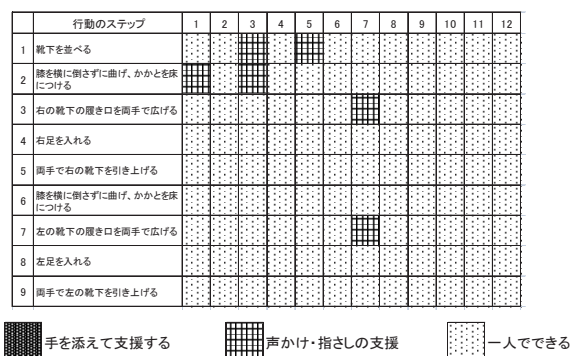


Fig. 5-(2) Kさんの指導Ⅱ期の家庭データ

### ③指導プログラムの評価

指導プログラム終了後に保護者、担任2名、筆者の4名で評価について話し合いを行った。話し合いの内容は以下の通りである。

#### 1) 目標行動の達成度を確認する

目標行動の遂行について、家庭と異なる指導・支援や対象生徒の反応があるかどうかについて保護者から聞き取りを行った。保護者は「膝」「右」「足」などの言葉かけをすることによって、対象生徒が膝を立てられたと言っていた。したがって、学校の記録と保護者の記録では実態が異なっていると考えられたが、指導・支援の様子を聞き取った結果、学校と家庭共に言葉かけや身体ガイドの指導・支援によって行動を遂行していると考えられた。

#### 2) 子どもの将来を見据えた指導・支援について

目標行動について、「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」の観点を参考にして話し合った。本指導プログラムの目標行動は、小学部段階の観点である身だしなみと習慣形成の内容に

含まれるのではないかという意見が保護者から出され、担任の意見と一致した。対象生徒の将来の姿について、保護者はできるだけ周りの人の支援がなく、身辺自立を目指したい、できるだけ支援者が手を貸さなくても一人でできることを増やしたいと述べていた。1年後の姿として、保護者からは少しずつ身の回りのことを一人でやってほしいという願いが話された。保護者からは、対象生徒について行動を獲得するまでに時間はかかるが、繰り返すことによって様々な行動を獲得してきたことから、さらにできる行動を増やしたいという願いが話された。担任から一人でできるようにするためには、子どもができる力を利用した道具を使用するなど、周りの環境を整える必要があるのではないかという意見が出された。

#### 3) 個人教育計画に必要な内容を検討する

Kさんの個人教育計画の長期目標には「自立した生活を目指し健康な体をつくり、食事、着替え等、日常生活に必要な基本的動作を身につける」と記載され、中期目標には「着替え、排泄、手洗い、歯磨き等の身辺自立を目指す」と記載されていた。したがって、本指導プログラムの目標行動である「靴下を一人で履く」は、Kさんの個人教育計画に含まれる内容であったといえる。

#### 4) 本指導プログラムの負担感を調査する

保護者と担任に対して指導プログラム実施に際し、負担感をアンケート調査した。「①自分で手立てを考えることに負担を感じた」について、保護者と担任1名が「あまりそう思わない」、担任1名が「全くそう思わない」と回答していた。「②手立ての実行に時間や手間がかかった」について、保護者と担任1名が「全くそう思わない」、担任1名が「あまりそう思わない」と回答していた。「③手立ての実行について、十分に理解ができなかった」について、保護者と担任1名が「全くそう思わない」、担任1名が「あまりそう思わない」と回答していた。「④手立ては、目標達成に有効ではなかった」について、保護者と担任1名が「全くそう思わない」、担任1名が「あまりそう思わない」と回答していた。「⑤手立てはお子さんと

ご家族(学校)の実態に合ったものではなかった」  
 「⑥手立てを実行することに心理的負担を感じた」、  
 について、保護者と担任2名が「全くそう  
 思わない」と回答していた。「⑦今後もこの手立  
 てを実行できる」について、保護者と担任2名が  
 「とてもそう思う」と回答していた。

#### 4. 考察

##### (1) 指導プログラムの作成について

##### ①指導・支援の目標を決定する

事例1, 事例2 共に対象生徒の目標行動を決定  
 するにあたり、担任と保護者による日常の指導・  
 支援の現状をお互いに把握することが重要であっ  
 たと考えられる。竹内(2008)は、通常学級で学  
 ぶ発達障害のある子どもを支援する取組として、  
 担任・保護者が連携する相互コンサルテーション  
 を試みた。その研究の中で、対象児への支援が連  
 続的な相互コンサルテーションによって有効に行  
 われるための要件として、支援者が対象児のニー  
 ズに気付くこと、コンサルタントが有効な道具的  
 サポートを提供できていること、支援チームとそ  
 れを支持する校内体制があること、対象児の課題  
 への共通理解ができていることが重要であると報  
 告している。本研究においては、担任と保護者が  
 学校と家庭それぞれの指導・支援の現状を話し合  
 うことにより、対象生徒のニーズに気付くことが  
 できた。また、目標を遂行するための行動のステッ  
 プと指導・支援の方法を紙面でチェックできるよ  
 うにしたことにより、有効な道具的サポートを担  
 任や保護者に提供できたと考えられる。さらに共  
 通のチェックリストを使用して対象生徒の実態を  
 把握することによって、担任と保護者が同じ項目  
 について実態を把握し、一人で遂行しているか、  
 援助を必要としているかが明確にできたのではな  
 いかと考える。

##### ②現在の指導・支援方法を確認する

課題分析について、井上(2008)は複雑な行動  
 を細かな行動に分けることで、つまづいている箇  
 所が明確になり、支援のポイントを絞りこむこと  
 ができると述べている。本研究では、課題分析表

を活用し、学校と家庭それぞれの日常生活におけ  
 る指導・支援の現状について比較し、話し合うこ  
 とにより、担任と保護者が共に現在の指導・支援  
 の状況や、対象生徒が目標行動の遂行において、  
 つまづいている箇所を明確にすることができた。  
 また、担任と保護者がそれぞれの場面における指  
 導・支援のポイントとなる行動を絞り込み、現状  
 を把握することにより、対象生徒の課題を明らか  
 にできたのではないかと考える。

##### ③課題分析から指導・支援方法を決定する

事例1, 事例2 共に保護者が家庭で取り組みたい  
 と考える方法を学校においても取り入れること  
 により、対象生徒の目標行動を遂行するための指  
 導・支援方法が共有された。家庭における支援に  
 ついて、島・上岡(2009)は、家庭での協力を保  
 護者に求める際には、「現実的である」「日常的で  
 ある」「实际的である」という視点は特に大切で  
 あり、保護者の置かれている状況を推し量った「対  
 話」が常に求められると述べている。

本指導プログラムでは、保護者自身が決定した  
 指導・支援方法であったため、家庭の生活に沿っ  
 た、現実的、日常的、实际的な方法で保護者自身  
 が取り組むことができたといえる。また、担任は  
 保護者の状況を推し量り、「対話」を通して学校  
 場面における指導・支援の方法を決定した。本研  
 究においては、担任と保護者による話し合いの中  
 で、日常生活スキルに関する行動について、保護  
 者はこれまでの指導・支援における悩みや取組の  
 経過などについて、担任に詳しく話す様子がみら  
 れた。日常生活スキルの特定の行動について担任  
 と保護者が話し合い、担任は保護者のこれまでの  
 苦しみや悩みについて知り、保護者に共感するこ  
 とにより、担任と保護者の信頼関係を築くことが  
 できたのではないかと考える。さらに、対話を中  
 心として指導プログラムの指導・支援方法を決定  
 したことにより、保護者の状況を推し量り、支援  
 の方向性を具体化することができた。したがって、  
 学校と家庭で共通した指導・支援の方法を決定す  
 るにあたり、十分な時間を確保して保護者の状況  
 を聞くことが重要であったと考えられる。指導・

支援方法においては、保護者の意見を尊重することによって、保護者の信頼を得ることができ、学校と家庭で共通理解して実践できたのではないかと考える。しかし、事例1、事例2ともに指導・支援方法については、保護者は子どもの実態や特性については把握しているが、指導・支援方法について必ずしも専門的な知識をもっているとはいえない。したがって、担任が専門的立場として複数の方法を提示し、その中から保護者が選択するなど、保護者が子どもの実態や状況に応じて使えることを目指した指導・支援方法について検討するべきではないかと考えられた。

#### ④担任と保護者による記録方法を決定する

事例1、事例2共に、保護者は指導・支援の記録をすることについて快諾した。話し合いから、記録の方法は、本指導プログラム専用の記録用紙を使用し、連絡帳には喜んで持参することに決定した。日常使用している連絡帳に指導プログラムの結果を記入する方法は、その他の家庭の様子や授業などの情報と混在する可能性が考えられた。また、パソコンでメールを送る方法は、連絡帳に家庭の様子を毎日記入しているため、保護者にとってはさらに負担になると考えられた。以上の理由から、担任と保護者が記録する方法は、本指導プログラム専用の記録用紙を使用することに決定した。

#### ⑤指導プログラムのデータを評価する

事例1について、学校場面では目標を遂行するための行動のステップである「リュックサックを降ろす」はベースライン期から自発されていた。「持ち手を持つ」「フックにかける」は、掲示物や教室にある鉛筆などに注意が逸れることがあり、言葉かけや指さしの支援が必要であった。ベースライン期の家庭場面における目標を遂行するための行動のステップの評価は全て「手を添えて支援する」または「言葉かけまたは指さしの支援」であった。しかし、指導期のセッション2でリュックサックを一人で降ろす行動が自発され、指導期のセッション14ではフックにかける行動が自発された。さらに、セッション18ではリュックサック

の「持ち手を持つ」についても自発された。事例1では、学校で自発されていた行動が家庭場面においても自発されるようになったことが明らかとなった。しかし、テープアジャスターバックルを外す行動については、接続部分を押す行動がみられるようになったが外すことが難しかったため、継続して身体ガイドが必要であった。

事例2について、学校場面では指導Ⅱ期のセッション5において、右の膝を自ら立てることができた。しかし、その後のセッションでは言葉かけまたは指さしの指導・支援や身体ガイドによる指導・支援が必要であった。しかし、左の膝については、指導Ⅱ期のセッション3から自発されるようになり、一人でできるという評価が続くようになった。また、靴下を手を持ってから、両足を履き終える時間についても短縮されていることから、対象生徒にとって膝を立てて靴下を履く方法は、失敗が少なく、スムーズに履ける方法であったのではないかと考えられる。家庭においては、指導Ⅰ期のセッション5で全ての項目において「一人でできる」と評価された。その後、言葉かけまたは指さしの支援を行ったセッションがあったが、指導Ⅱ期のセッション8から、全ての目標を遂行するための行動のステップにおいて、「一人でできる」という評価であった。

#### (2) 指導プログラムの実践について

##### ①ベースラインを測定する

事例1におけるベースライン期の前半は、リュックサックをフックにかけるための行動において、家庭では行動の全てに身体ガイドを必要としていた。ベースライン期の後半においては、テープアジャスターバックルを外してから「言葉かけまたは指さしの支援」によって遂行できるようになった。学校では、テープアジャスターバックルを外す行動について身体ガイドによる指導・支援を行い、「持ち手を持つ」「フックにかける」行動については、指さしなどの指導・支援を行った。ベースライン期のデータから、事例1においては、リュックサックをフックにかける行動についての

指導・支援のポイントは、視覚的手掛かりを用いて、リュックサックをかける場所に気付くこと、身体ガイドによる指導・支援により、テープアジャスターバックルを外すための指の動きを形成することであると共通理解された。

事例2におけるベースライン期では、靴下が引っかかった状態で靴を履こうとする様子や、靴下に小指が引っかかり引き上げられないため、近くの支援者に靴下を渡して履かせるよう、依頼する様子が見られた。対象生徒は靴下の履き口を広げる、靴下を引き上げるなどの手の動きを獲得していたが、足の指と靴下の向きが異なっていることから、靴下に足の指が引っかかるために履けない状況であった。したがって、足の指の向きを靴下の履き口と同じ向きにするための姿勢を身につける必要があった。ベースライン期のデータから、事例2においては、靴下を一人で履く行動についての指導・支援のポイントは、膝を立てる行動を形成することであると担任と保護者の共通理解を得ることができた。

#### ②指導プログラムに基づいた指導・支援をする

事例1、事例2共に家庭においては言葉かけによる指導・支援が多く取り入れられた。言葉かけの支援について、小林(1997)は、声かけは音声刺激のため、障害児者から比較的離れた位置からも提示できるが、瞬間的なプロンプトなので注意が集中できない環境では効果がみられない場合もあると述べている。プロンプトへの依存について小林(1997)は、比較的強い音声の場合は、障害児者の行動がこのプロンプトに依存しすぎて自発性が損なわれることもあると述べている。したがって、言葉かけを徐々に減らしていく方法について、保護者に提案していく必要があったと考えられる。

事例2において、担任は対象生徒が膝を立てる際に身体ガイドによる指導・支援を行った。身体ガイドについて、シーラ・リッチマン(2003)は、身体的プロンプトは一見押し付けがましく見えるものであるが、フェイディングしやすいものであると述べている。さらに、シーラ・リッチマン

(2003)は触られることに対して過敏な子どもには慎重に導入しなければならないと述べている。担任は、対象生徒の背後から靴下を履く際に膝を支える身体ガイドを行っていたが、徐々に力を弱めていく段階的な誘導によって身体ガイドを徐々に減らした。その結果、学校において対象生徒は自らかかとを床につけて膝を立てることができるようになった。

事例1では、テープアジャスターバックルを外す際の身体ガイドの方法は、学校と家庭において共通していた。しかし、リュックサックを降ろす、持ち手を持つ、フックにかけるについては、学校では教師による指さしによって、持つものやかける場所を示していたが、家庭では言葉かけによって行動を促すという違いがあった。事例2では、かかとを床につけて膝を立てるために学校では身体ガイドを中心とした指導・支援を行い、家庭では言葉かけを中心とした指導・支援方法を行った。したがって、対象生徒は指導・支援の方法が学校と家庭において異なっても目標行動を遂行できたことから、指導・支援においては、子どもの目標を遂行するための行動のステップを統一することが重要であったと考えられる。しかし、対象生徒が支援者のプロンプトに依存することを避けるため、フェイディングの方法について保護者や担任に提案する必要があったと考えられる。

#### ③指導・支援の結果を記録する

事例1、事例2の保護者は、ほぼ毎日記録用紙へ記入した。また、保護者は対象生徒の目標行動を遂行する様子や靴下の種類による履きやすさ、指導・支援における保護者の具体的な行動を自由記述欄に記述した。事例1、事例2共に保護者が自ら指導・支援方法について考え、取り組む様子が見られた。しかし、担任による記録用紙への記入については、学校行事との関連や日常の担任業務から、記録のための時間を確保できず、毎日継続した記録を記入することが難しい状況であった。本指導プログラムを実行するにあたり、学校と家庭の指導・支援の記録を累積して経過を確認していく過程が重要であると考えられる。し

かし、保護者だけではなく、担任の負担を軽減した記録を継続するためには、記録用紙がすぐに取り出せて、短時間で記入できるよう、表のように連続して記入するなど、記録の仕方について工夫をしていかなければならないと考えられる。また、評価が対象生徒の行動と一致するよう、担任と保護者がミーティングの場を設定し、具体的な行動の例をあげながら確認する必要があると考えられる。

データを収集する意義について、P. A. アルバート・A. C. トルーマン (2004) は、観察と測定は、特定の指導方略や介入の効果の正確な確定を可能にすると述べており、行動を正確に観察することで、教師は指導方略が成功か失敗かを決定することができるかと述べている。したがって評価は、対象生徒の実行状況を把握し、今後の指導・支援方法を改善していくために重要であることから、本研究における指導プログラムの記録方法については、具体的な行動について話し合い、確認する機会が必要であったと考える。

#### ④学校と家庭による記録を回収する

記録用紙については、担任が記入した記録用紙と保護者が記入した記録用紙を筆者が回収し、コピーして保管した。指導・支援の経過をいつでも記録を繰り返し確認できるよう、原本については担任に返却した。

#### ⑤記録用紙から指導・支援を検討し、修正する

指導を進めても課題達成が困難な場合について、小林 (1999) は、注意すべき点は、教師が子どもに要求する行動のレベルと、行動成立に関わる弁別刺激と強化刺激の配置であると述べている。具体的には、設定した目標やステップが大きすぎないか、手掛かりやプロンプトの刺激の種類やタイミングが適切か、教示はその子どもに理解しやすいか、子どもが適切な反応を行った時に的確に機能的な強化操作が行われているか、などと述べている。

事例1では、身体ガイドによる指導・支援を実行したが、テープアジャスターバックルを外す行動が自発されなかったことから、セッション10の

終了後に指導・支援の見直しを行った。その際に、筆者がテープアジャスターバックルの接続部分にフェルトをはって注目を促すことを提案し、担任と保護者の同意を得て実践した。対象生徒はテープアジャスターバックルの接続部分を人差し指と親指で押す行動がみられていたが、セッション終了まで自発されなかった。小林 (1999) は、課題分析表でとくに困難なステップがあれば、そのステップをさらに細かくしていくと述べていることから、テープアジャスターバックルを外す行動について、目標を遂行するための行動のステップをさらに細分化していく必要があった。さらに、指導・支援方法について、学校と家庭の実態を再度話し合い、担任と保護者で評価した上で指導・支援方法の見直しを行うべきであったと考える。また、より早い段階で見直すことで、さらに保護者の負担が軽減できたのではないかと考えられる。

### (3) 指導プログラムの評価について

#### ①本指導プログラムの負担感について調査する

事例1では、「手立ての実行に時間や手間がかかった」について、保護者の回答が「ややそう思う」であった。保護者が負担感を感じた要因として、保護者が自分でフックや写真などを準備し、指導プログラム実施場面では、対象生徒が行動を始めるまで待ったり、身体ガイドが継続して必要であったりしたことが考えられる。しかし、「手立てを実行することに心理的負担を感じた」について保護者は「あまりそう思わない」と回答しており、保護者は手立てを実行するために時間や手間がかかったが、心理的な負担はあまり感じていないといえる。また、事例1については、テープアジャスターバックルを外す際に継続的な身体ガイドが必要であった。吉川・藤原 (2004) は、知的障害児に対する家族による日常生活技能の指導への支援を通して、家族の負担を低減し、子どもの早期の行動形成につながる指導プログラム作成のための有効な条件について検討を行う研究を行った。その研究では、事後アンケートの結果、家族による継続的な身体ガイダンスを要する活動

においては、心理的負担の項目に関して、指導プログラムに否定的な評価となったことを報告している。さらに、継続的な身体ガイドを必要とする活動の指導プログラムを作成する際に配慮すべき点について、核となる行動項目のみを少数選定し、その他の行動項目に関しては初期の指導対象から外すという指導プログラムが考えられると述べている。

事例1では、帽子や上着などを所定の位置に片付けるという複数の行動を対象にする目標行動から、リュックサックをフックにかけるという一つの目標行動に選定した。その結果、目標行動が把握しやすく、多数の行動項目全てを指導しなくてはならないという負担が軽減されたのではないかと考えられる。

事例2において対象生徒はこれまでに靴下を履く経験を重ねており、靴下を履くため必要となる靴下を引き上げる動作や履き口を広げる動作を獲得していた。指導・支援を行うポイントが絞られていたことから、保護者は対象生徒が行動を形成するための指導・支援において、負担が少なかったと考えられる。また、事例1、事例2共に担任の負担感が低かったことについては、保護者も担任と同様の指導プログラムを継続して取り組んでいることで、担任が保護者に共感することにより、担任が指導プログラムに取り組む際の負担感を軽減しているのではないかと考えられる。島・上岡(2009)は、小さく細かい変化であっても、子どもが発達していく様子は、保護者に希望や喜びをもたらすと述べている。本指導プログラムにおいて、対象生徒の行動が明確に変化したことは、保護者に希望や喜びをもたらしたのではないかと考えられる。また、保護者が対象生徒にとって必要と感じているスキルを目標行動に取り上げることが、保護者の負担感を軽減した要因の一つとして考えられる。

## ②目標行動の達成度を確認する

目標行動の達成度については、担任と保護者が動画や記録表を使用するなど、視覚的な方法を用いることが共通理解するための有効な方法といえ

るのではないかと考えられる。

## ③将来を見据えた指導・支援について話し合う

キャリアについて、大崎(2011)は、これまでの自分をどう活かすのか、今後、自分がどう進むのかといった将来展望を含むものであることから、「キャリア」はこれまでの自分を活かした現在における自己決定だけでなく、将来に向けての「ありたい」、「なりたい」といった「本人の願い」を含むものであると述べている。本研究における話し合いでは、将来の生活を見据えて育てたい力を担任と保護者が共に考え、その達成に向けて1年後や3年後の姿を担任と保護者が一緒に考えたことは、本人の将来の姿を中心として、連携・協力の下で行う支援へとつながるのではないかと考えられる。

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育について、東京都教育委員会(2009)は、児童・生徒の実態に応じて、労働や就職・就労のみにとらわれず、自分でやれることを増やしていこうとする態度・意欲(勤労観)をはぐくみ、自らの生き方を主体的に考え、進路を適切に選択できる能力・態度(職業観)を障害の特性や発達段階に応じて育成する教育と定義している。さらに、勤労観の育成について、日常生活の中で自分の役割を理解し、果たそうとする態度・意欲をはぐくむことと述べている。菊池(2011)は、キャリア教育はスキルそのものの習得を意味しているわけではないと述べており、スキルの習得をとおして育つものがキャリアであると述べている。事例1と事例2の目標行動は、基本的な生活習慣の定着によって、働く生活を支え、職業生活の質の向上を目指すために必要であり、自分でやれることを増やしていこうとする態度や意欲をはぐくむことを目指したスキルであったといえる。事例1では、指導プログラムを行った結果、目標行動の遂行に伴って脱いだ靴を置く、着替えのバッグをかけるなどの行動がみられるようになり、事例2では自分から靴下を履く姿がみられるようになった。各事例では、目標行動の遂行によってスキルを獲得したことにより、対象生徒が自分のことを自分で行お

うとする態度が育ってきていると考えられる。また、各事例において担任と保護者によって話し合われた対象生徒の将来の姿は、自分でやれることを増やし、社会生活・家庭生活に主体的に参加し、役割を果たす力の育成につながるものであったといえる。

各事例においては、キャリアプランニング・マトリックス（試案）を参考にして、目標行動にかかわる観点を担任と保護者が共有することにより、他の授業への連携や家庭においても取り入れるなど、一貫性・系統性をもった指導・支援ができるのではないかと考えられる。渡辺（2008）は、「キャリア」という概念を用いることで、「今、目の前にいる子ども」を時間的経過の中で理解するとともに、子どもの生活を空間的な関連性の広がりの中で捉えようとする努力が必要になると述べている。さらに渡辺（2008）は、子どもが自立的に、意識して物事を選択、意思決定して、自分の人生を自分の責任で歩めるように、外から支援・指導・育成をする必要があると述べている。したがって、本研究においては、子どもを時間的経過の中で理解し、生活を空間的な関連性の広がりの中で捉え、自立的に、意識して物事を選択、意思決定して、自分の人生を自分の責任で歩めるように、外から支援・指導・育成をする必要があるといえる。担任と保護者は、支援者として子どもが自立的に物事を選択、意思決定して、自分の人生を自分の責任で歩めるように、指導・支援を共有することが必要であるといえる。

各事例では、対象生徒の将来の姿について話し合い、将来の姿に向けて自分のことを自分で行う活動を取り入れることが共通理解された。行動を獲得することを通して対象生徒が自分でできることが増え、自信や達成感を味わうことにより、自らやってみようという気持ちを育てることにつながると考えられる。したがって、支援者には児童生徒の「できた」という自己肯定感を高める取組が必要であり、児童生徒が「チャレンジしてみたい」と思う取組を保障するといった視点が必要ではないと考えられる。

#### ④個人教育計画に必要な内容を検討する

北海道教育委員会（2005）は、個別の教育支援計画の策定について、保護者の積極的な参画を促し、保護者の願いや意向、意見を十分に反映させることが大切であるとともに、保護者も支援者の一人であることについて、相互に理解を深める必要があると述べている。また個別の教育支援計画について清水・相澤（2006）は、子ども一人ひとりの地域での生活全体を、子どもの位置するライフステージに即して把握し、その生活のQOLの向上をめざした援助・支援のための「計画」であると述べている。内海（2010）は、在学中の小・中学部段階から豊かなライフキャリアを意識して、個別の教育支援計画を活用していくことの意味は大きいと述べていることから、キャリア教育と個別の教育支援計画のつながりは大きいといえる。しかし、佐藤（2006）は、知的障害養護学校においては、個別の教育支援計画や個別の指導計画が作成されているが、作成の基盤となる、学校としての社会参加と自立に向けての指導の方向性、卒業後を見通した指導の在り方、生きる力の育成のとらえや位置付けが明確になっていない場合が多いのではないかと述べている。したがって、個別の教育支援計画の作成には、小・中学部段階から豊かなライフキャリアを意識し、社会参加と自立に向けた指導の方向性や卒業後を見通した指導の在り方、生きる力の位置づけなどを明確にする必要があるといえる。

菊池（2010）は、特別支援教育における就労の多様化、指導内容の一貫性・系統性の問題、本人が夢や希望を持つことが難しい状況等の課題を解決するためには、改めて児童生徒一人一人のキャリア発達を支援するという視点に基づき、小学部段階から教育活動全般を通して組織的な取組を進めることや、家庭や地域の関係機関との連携・協働をさらに充実させることが求められると述べている。したがって、個別の教育支援計画が支援の一貫性を確保し、保護者と学校、関係機関との連携を図ることに力点を置き、勤労観、職業観の育成について長期にわたるビジョンをもつことによ

り、特別支援教育における課題を解決するためのツールとなりうると考えられる。しかし、個別の教育支援計画は保護者が保有するものであるが、学校が中心となって作成する場合が多いことから、保護者が積極的に活用している例は少ないのではないかと推測される。

本校で使用している個人教育計画には、3年間の長期目標や1年間の中期目標が記載されていることから、担任と保護者は、本人の3年間や1年間の目標について共通理解ができる。しかし、長期目標や中期目標の達成に向けて、子どもの目標を遂行するための行動のステップを記載したものや具体的な指導・支援方法が載っているものは少ない。したがって、学校と家庭が共に指導・支援を行う必要のある目標について、家庭の実態を踏まえて遂行するための行動のステップや具体的な指導・支援方法を話し合うことが必要であると考ええる。個人教育計画が家庭で活用されることにより、支援ミーティングや懇談などの機会を利用して、家庭の指導・支援の様子についても学校と家庭が共通理解できるのではないかと考えられる。したがって、個人教育計画が家庭においてさらに活用されるために、学校と家庭が共に指導・支援を行う目標についての行動のステップを明確にし、指導・支援のポイントを絞ることが必要と考えられた。また、評価にグラフなどの視覚的な方法を用いる、保護者が家庭における実践の記録を記入することなどが必要と考えられた。個人教育計画が勤労観、職業観の育成について長期にわたるビジョンをもち、一貫性があり系統的な指導・支援を推進するためには、その作成において担任や保護者が本人の願いを把握し、本人の将来の姿について話し合い、学校と家庭において積極的に活用されることが重要であると考えられる。

#### ⑤本指導プログラムの感想

事例1、事例2共に担任と保護者の感想は、概ね肯定的であった。その理由として、保護者は担任が行っている指導・支援の現状を把握したい、保護者自身が毎日取り組んでいることを担任に知ってもらいたいというように、担任との情報交

換を望んでいるのではないかと考えられた。また、各事例の保護者は、指導プログラムに対して非常に積極的かつ協力的であった。その理由としては、保護者が対象生徒にとって必要であると考えたスキルを目標行動に設定したことが考えられた。保護者自身が必要であると感じているスキルであったために、指導・支援について進んで取り組む姿がみられたと考えられる。指導プログラムに対する担任の感想が肯定的であったことについては、担任が保護者の希望に沿い、共感することで、担任自身の負担感が低かったと考えられた。また、学校における指導・支援の方法や物理的な環境を変更した結果、対象生徒が一人で遂行できるようになった。その結果が指導プログラムに肯定的であった担任の理由であると考えられた。

#### 【引用文献】

- ・厚谷摩紀・五十嵐靖夫（2012）特別支援学校児童・生徒の日常生活スキルに関する、担任と保護者の指導・支援内容とその方法の比較について．北海道教育大学紀要．62（3）．13-28．
- ・北海道教育委員会（2005）個別の教育支援計画モデル <http://www.dokyoj.pref.hokkaido.lg.jp/hk/tkk/grp/kobetsu02gaiyou.pdf>
- ・井上雅彦（編著）（2008）自閉症の子どものためのABA基本プログラム 家庭で無理なく楽しくできる生活・学習課題46．学研．
- ・菊池一文（2010）特別支援教育におけるキャリア教育の意義と今後の充実に向けて重視すべき視点-「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援する教育」としてもキャリア教育と「現在の教育活動を見直す視点」としてのキャリア教育．特別支援教育研究，638，3．
- ・菊池一文（2011）第1章知的障害教育におけるキャリア教育．独立法人国立特別支援教育総合研究所（編著），特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック，ジアース出版新社．18-19．
- ・木村宣孝・菊池一文（2011）特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」作成の経緯．国立特別支援総合研究所，38，3-17．
- ・小林重雄（監修）（1997）応用行動分析学入門 障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す．学苑社．
- ・小林重雄（監修）（1999）第7章地域や家庭における生活に関する援助．杉山雅彦・宮本信也・前川久男（編



- 著), 発達障害の理解と援助, コレール社.
- ・大崎博史 (2011) キャリア教育の視点による個別の教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行. 国立特別支援総合研究所, 38, 47-64.
  - ・P. A. アルバート・A. C. トルーマン (2004) はじめての応用行動分析日本語版第2版. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (訳), 二瓶社.
  - ・佐藤修子 (2006) 知的障害のある児童生徒が在籍する養護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. 岩手県立総合教育センター.
  - ・島治伸・上岡義典 (2009) 特別支援教育時代の保護者サポート. ジアース教育新書.
  - ・清水貞夫・相澤雅文 (2006) 「個別の教育支援計画」と生涯ケア-特別支援教育と障害児者の支援-. クリエイティブかもがわ.
  - ・シーラ・リッチマン (2003) 自閉症へのABA入門親と教師のためのガイド. 井上雅彦・奥田健次 (監訳) テーラー幸恵 (訳), 東京書籍.
  - ・竹内健司 (2008) 担任・保護者と連携する相互コンサルテーションの試み-通常学級に学ぶ発達障害児を支援する取組として-. 特別支援教育コーディネーター研究, 4, 13-19.
  - ・東京都教育委員会 (2009) 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の推進. 平成20年度障害のある児童・生徒の自立と社会参加を目指した指導の研究・開発事業 (キャリア教育推進委員会) 報告書.
  - ・内海淳 (2010) 移行支援としてのキャリア教育と個別の教育支援計画. 特別支援教育研究, 638, 18.
  - ・渡辺三枝子 (2008) キャリア教育-自立していく子どもたち. 東京書籍.
  - ・吉川和幸・藤原義博 (2004) 知的障害児に対する日常生活技能の指導における子どもと家族に即した指導プログラムに関する検討, 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 10, 13-24.

(厚谷 摩紀 北海道教育大学附属特別支援学校)

(五十嵐靖夫 北海道教育大学函館校教授)