

聴覚障害教育における生活言語の定着を目指した 個別指導の在り方について

秋田県立聾学校 皆川友紀子（指導教員：左藤敦子）
研修校 筑波大学附属聴覚特別支援学校

生活言語から学習言語へと引き上げる指導の方向性および指導方法について明らかにするために、個別指導における児童と教師とのやりとりおよび教師の働きかけの意図などについて検討を行った。生活言語の定着が難しい児童にとっては、具体物や眼前の動きにあわせてことばを呈示することや繰り返す機会を会話の中で多く設けること、子どもの理解に合わせた発問の投げかけなどの工夫が必要であることが示された。また、子どもの心の動きや興味関心を教師が丹念にすくいとり、ことばに置き換えていくことの重要性を改めて感じた。

キー・ワード：聴覚障害児 生活言語 個別指導

I 研修テーマ

特別支援学校（聴覚障害）の小学部低学年段階においては、幼稚部段階で培ってきた生活言語を充実させ、本格的な教科学習へと段階的に移行していくことが期待されている。しかし、小学部の児童の中には、コミュニケーションの基礎の形成や基本的な生活言語の習得が十分とはいえない子どももいるのが現状である。そのため、生活言語の定着に課題がある児童に対する生活言語の定着のための指導方法について研修を深めたいと考え、研修テーマを設定した。特に、一人ひとりの実態に対応した学習の場が用意され、基礎的な学習に重点を置いている個別指導を中心に支援の方法を探る。

個別指導の活動内容（4回分）および児童と教師とのやりとりを筆記により記録する。その記録に基づき、発問のねらいや配慮点などについて担当教諭にインタビューを行い、個別指導の配慮点について考察した。

II 対象児

学校生活の中では、言葉のやりとりで会話を楽しむよりも、身振りを介してふざけ合って楽しむ場面が多くみられた。また、A児に向けての発言には、音韻サインを付けてゆっくり繰り返したり、短い文の表現で説明をしている様子が見られ、教師も、A児には音韻サインをつけて話すように適宜促している。

小学部3年に在籍するA児を対象とした。平均聴力レベルは両耳とも112dB（HL）であり、両耳ともにHA装用している。

III 個別指導のねらい

教育課程で行われる個別指導には、担任および自立活動担当教諭が指導している言葉の学習がグループ学習と

受容	<ul style="list-style-type: none"> ・一斉への話しかけの読み取りが難しい。 ・個別の話しかけで、2～3語程度の簡単な文であれば理解することが可能である。
表出	<ul style="list-style-type: none"> ・場面に限定された使い方覚えていた単語が多く、表現に広がりが見られない ・生活の中で使う基本的な名詞、動詞など、定着していない言葉が多い。 ・「だれ」「どこ」「なに」「いつ」などの疑問形には、限定されたカテゴリーの中で答えることができる。

して行われている。その教育課程における個別指導とは別に、担任と非常勤講師が受け持つ個別指導が放課後の時間帯に設定されている。

対象とした個別指導は、週1回60分の頻度で、小学部自立活動教諭（非常勤講師）が担当しているものである。2年間の指導により、「だれ」「どこ」「なに」に関する質問に答えられるようになっており、3年次においては以下の内容をねらいとして、指導が展開されている。

- ①日常生活に関わる基本的な語彙を習得する
- ②2語程度の文を正しく言えるようにする
- ③質問に対して、適切に答える

IV 個別指導における指導とその配慮点

指導記録の検討および担当教諭へのインタビューを通して、以下のような指導の視点の重要性が示された。

- ①目の前にある具体的な事物や絵、身近な経験に関するやりとりを丁寧に繰り返す
- ②A児の指さしや身振りによる回答を、ことばに置き換えて表現する経験を積み重ねる。
- ③日常生活や行事、教科学習の内容などの経験に基づいたやりとりを充実させる。

④音韻サインや文字を用いて言語化を促す。

⑤口声模倣を確実に行うことで、ことばの定着を図る。

(1) 具体的な事物や動作にあわせた動作語を呈示する：A児は言葉のやりとりだけで経験を思い出すことが難しく、教師は実物や絵などのA児がやりとりが楽しくなるような手立てを講じており、そのような手立てがある時はA児の授業への参加態度も良く、発言数や反応が良かった。特に動作語が少ないので学習の中では目の前の動きに言葉を付けて動作語を増やすことをねらっている。自発的に使えるまで定着するには時間がかかるが、様々な使い方を経験を通して言葉の意味や使い方を広げていくことが大切だということが分かった。

(2) 繰り返し話す機会を多く設ける：言葉の定着のために、口声模倣や家庭学習での暗唱などの活動が必ず行われていた。口声模倣の繰り返し、言葉でのやりとりで課題のあるA児にとっては、口慣れして文を自分のものにしていく上で大切な練習となっている。母親や筆者などの他の人とのやりとりも毎回授業の中に取り入れており、授業者が大切にしているねらいだということが感じられた。

(3) 子どもの心の動きを捉える：A児が興味を示し発言する場面では、教師は話の流れを止めたり無理に戻したりすることなく、自然に会話でのやりとりが続くように後に話を膨らますような柔軟性をもって授業を行っていた。A児の興味関心のある話題の流れの中で、教師はA児の発言を方向付けや語彙の拡充をねらう指導も織り交ぜていた。

(4) 子どもの理解に合わせた発問をする：動作語の学習とあわせて、A児が答えられそうな機会を逃さずに5W1Hの質問を投げかけている。母親などの情報からA児が話そうとすることや答えられそうな内容を的確に掴んで発問に生かしていた。

会話しようとする内容を深く掘り下げ、思い出すきっかけを与えるためには、A児が話そうとしている言葉の背景を教師が把握していなければならない。幼児期に行われるような、親しい人との会話の中で自分の言いたいことを一生懸命話し、それに母親や教師が言葉を補って第三者にも共有できるように文を成立させていくような段階を大切にしているのが伺えた。

(5) 時間の流れを理解する：実際に経験していないことについてのやり取りは難しいが、実際に経験したことについてはやりとりが成立している。表現の時制が混乱するとき等は修正して質問の意図を伝えていくことが大

切にされていた。

V まとめ

A児の様子から、的確な言葉では表現できないけれど話したい、経験を他者に伝えて共有したいという感情が見て取れた。児童のそのような気持ちを原動力に言葉の世界を広げていけるように、教師側が会話を中心とした授業の中で柔軟に指導を行っていた。また、一斉授業も併せて参観する機会をいただけたことで、A児の実態について知ることができ、生活言語の定着に課題のある児童への一斉授業での配慮点についても学ぶことができた。個別担当、担任共に会話の中でA児がたずみづいていく段階に立ち戻り、A児の理解や経験に併せて言葉を着実にのせていく過程を見ることができ、子どもの実態に即した指導の大切さを感じることができた。

放課後の個別指導の時間には保護者も参観しており、教師は授業後に子どもの言葉の成長や次の目標などを伝えていた。また、教室で実際に子どもと保護者が話題にそって話をしてもらうことが、家庭での会話の実態を掴み、家庭と連携して子どもに接していくきっかけになっている。家庭は大切な言葉の学びの場であり、保護者との連携は不可欠である。教師は、保護者に合っている個別の課題学習の出し方や子どもへのアプローチの仕方を具体的に考えており、今後の保護者支援についての勉強になった。教師の発問1つ1つに子どもの成長を願う気持ちや意図が強く感じられ、一瞬を捉えていく教師の姿勢の大切さが分かった。

謝辞

半年間という短い期間でしたが、A児担任の先生はじめ個別担当の先生には、言語指導についての基本的な考え方や指導を実際の授業をもって教えていただきました。教えていただいたことを現場で生かしていきたいと考えております。

最後に、このような研修の機会を与えてくださった秋田県教育委員会ならびに秋田聾学校西山校長先生をはじめとする諸先生方に感謝申し上げます。

参考文献

- 坂本多朗 (2007) のびのびと 聞いて話して読んで書く～聾学校の授業の今日的課題～. 聴覚障害者教育福祉協会.
- 松沢豪・中野善達 (1982) 聴覚障害児のことばの指導. 福村出版.
- 中野善達・根本匡文 (2006) 聴覚障害教育の基本と実際. 田研出版.
- 今西昭三郎 (1993) 捨て言葉. 邑心文庫.
- 岡本夏木 (1985) ことばと発達. 岩波新書.

特別支援学校（肢体不自由）における キャリア教育の視点を取り入れた個別の指導計画の在り方

埼玉県立宮代特別支援学校 成田晶子（指導教員：安藤隆男）
研修校 筑波大学附属桐が丘特別支援学校

個別の指導計画にキャリア教育の視点を取り入れることで、個々の目指す将来像に向かって、早期から一貫した指導を継続的に行うことができるようになることを考える。本研究では、学校で目指している視点と高等部卒業後の生活で求められている視点を自立活動の観点から整理し、個別の指導計画の作成に必要な視点を明確にする。また、モデルケースとして、将来像を想定して実態把握と目標設定を行うことで、目標設定が変わることを検証し、長いスパンを見通した個別の指導計画が作成できることを明らかにする。

キーワード：肢体不自由 キャリア教育 個別の指導計画

I 目的

学校の自立活動で目指している視点と、高等部卒業後の生活で求められている視点を整理し、キャリア教育の視点を取り入れた個別の指導計画の作成についての基礎資料を作成し、提示する。尚、本研究は調査研究とモデルケースに基づく検証で構成する。また、キャリア教育の定義を「将来の生活に必要な力を見据え、早期からキャリア発達を一貫的、系統的、連続的に促すことを、教育活動全体で取り組む教育」ととらえることとする。

II 調査研究

「キャリア教育の視点を取り入れた個別の指導計画の作成に必要な視点の明確化」

(1) 学校における自立活動の視点

①目的：個別の指導計画の目標を分析し、学校の自立活動の視点を明らかにする。

②方法：A 特別支援学校（肢）児童生徒全員 142 人と B 特別支援学校（肢）「準ずる、下学年」教育課程の児童生徒 90 人を対象とし、対象者全員の個別の指導計画の目標を、自立活動の 6 区分 26 項目で分類を行った。

③結果：教育課程ごとに特徴はあるが、共通しているのは「身体の動き」が多く、全体的には、学習や生活上の困難の改善や克服を目指す要素を持つ項目への視点が多かった。

(2) 卒業後の生活における視点

①目的：卒業後に通所（入所）している施設の生活から、社会生活に必要な力を明確にする。

②方法：A 特別支援学校の卒業生が通所（入所）する 5 つの施設の職員に、「社会生活に必要な力」と「学校でつけてきてほしい力」について半構造化面接を行い、自立活動の 6 区分 26 項目で分類を行った。

③結果：社会生活に必要な力は、集団・社会生活のルー

ルやマナー、自己理解、コミュニケーションの基礎的な技能、状況の変化への対応など、集団や他者とのかかわりの中で必要になる要素を持つ項目が多く挙げられていた。学校でつけてきてほしい力も、ほぼ同様の結果だった。

(3) 考察

学校の自立活動での視点と、社会生活に必要な視点にずれがみられた。ボトムアップの考え方から現在の力に視点がいきやすいと考えられるが、社会生活に必要な力を踏まえ、社会に出るまでにつけたい力を長期的な視点で見ることが必要であるといえる。

III モデルケースに基づく検証

①目的：IIの視点を踏まえ、将来像を想定して実態把握を行うことで、目標設定が変わることを明らかにする。

②方法：小学部 5・2 年生の児童を対象に、担任（及び自立活動担当）と研究者で、将来像の想定、必要な力の検討、実態把握、目標設定、年度当初の目標との比較を行った。

③結果と考察：実態把握の最初に「将来像を想定する」という手続きを入れることで、トップダウンの発想が取り入れやすくなることがわかった。また、個々の教員の願いや価値観に影響されることが少なく、共通の視点で話し合いを行えることができた。年度当初の目標と比較すると、社会生活に必要な力が目標に反映される結果となった。

IV 全体の考察

学校の自立活動と社会生活に必要な力にずれがあり、今後の自立活動の視点を見直す必要があることが明確になった。また、キャリア教育の視点を取り入れることで、将来を見据え、長いスパンを見通した個別の指導計画を作成できることが明らかになった。このことは、早期から社会生活に必要な力を段階的につけることができ、学校生活から社会生活への円滑な移行にもつながると考える。

自立活動の指導における関係者間の効果的な連携方法について

－ “身体の動き” における自立活動部としての役割－

千葉県立松戸特別支援学校 中本千絵（指導教員：安藤隆男）
研修校 筑波大学附属桐が丘特別支援学校

自立活動の身体の動きにおける外部専門家・担任・保護者・自立活動担当の連携のあり方について、子どもの様子に合わせていくつかの実態把握方法を仮定し、場に応じた連携ができるか、異なる2校で実践検証を行った。実態把握で子どもを共通理解し、学校生活の取組の中で、担任が負担なく取り組める支援を提案することで、支援は継続され、保護者に伝わり、卒業後の生活にもいかされることが明らかになった。さらに、連携のために、専門性のある役割の存在が必要であることが示唆された。

キーワード：自立活動 身体の動き 外部専門家 連携 役割

I 目的

肢体不自由者にとって身体の動きにおける問題は、現在も将来も本質的にはかわらないものである。そのため、卒業後の生活を見通して自立活動の指導に焦点をあてた時、その中核的な課題となるのは、6区分の中で“身体の動き”であり、専科である自立活動部の役割が重要となってくる。本研究では、自立活動部と外部専門家との連携に着目し、その専門的な視点を児童生徒の学校生活全般でいかしていくために、関係者間の効果的な連携方法を明らかにする。

II 調査研究

(1) 卒業後の生活の実態に関する量的質問紙調査

ア 目的：卒業生の在学中の取組が卒業後の生活の中でどのようにいかされているか、在校生が今から取り組んでおくべきことは何かを明らかにする。

イ 方法：Y特別支援学校卒業生で、身体的に重度な10代から50代までの71名にアンケート調査を行う。

ウ 結果と考察：卒業後も家庭を基盤として生活していく可能性が高く、在学中の身体面への取組の継続が必要であることが明らかとなった。

(2) 取組に関する質的聞き取り調査

ア 目的：身体面への取組の大切さ、継続理由を明白にする。

イ 方法：在学中から卒業後の現在も、継続した熱心な取組を行っている保護者を抽出し、聞き取り調査を行う。

ウ 結果と考察：身体面への取組は、在学中に身につけられるよう保護者にしっかり伝え、共に取り組むことが必要であり、取組の継続のためにも関係者間の連携に保護者の存在は欠かせないものであることがわかった。

III 事例研究

(1) 目的：PTとの連携について、児童の実態に合わせた2通りのツールを用いて、異なる2校で自立活動担当として実

践し、検証することで、よりよい連携方法のあり方や自立活動部の役割について明らかにする。

(2) 方法

ア A児（Y特別支援学校小学部4年でADL獲得を目指す児童）について、PTと同じ項目でADLを客観的に判断するためのツールとしてPEDI&ICFチェックリストを用いて実態把握と目標設定を行った。

イ B児（X特別支援学校小学部3年で自発的な動きの少ない児童）について、子どもを観察して気になるところをカードに記入しながら討議できるカード整理法で、実態把握と目標設定を行った。

(3) 結果

ア 目標としたADLが学校生活場面にないことが問題となり、個別の指導計画の見直しを行った。

イ PTと専科で討議した目標のため、専門的すぎてわからないと担任から指摘を受けたため、個別の指導計画の見直しを行った。

両事例とも、学校生活に合う目標を関係者間で共通理解しながら、具体的な支援による取組が始まり、自立活動担当を介して評価・フィードバックが繰返された。担任がこれまでの日常生活の視点を変えて取り組んだことで、短期間で事例児に変容が見られた。

IV 考察

外部専門家と連携するためには、共通理解するためのツールが必要であり、PTの専門的な視点を学校生活の中でいかしていくためにも、個別の指導計画の内容とのすり合わせが必要である。そして、連携を効率よく進めるためにも、子どもの身体を客観的に把握し、PTの視点を解釈した上で、わかりやすく担任や保護者へと伝え、関係者間で必要に応じて協議・調整できる自立活動コーディネーターの配置が必要である。

脳性まひ児の障害特性に応じた書くことの指導について

－国語と自立活動の時間の指導から－

千葉県立袖ヶ浦特別支援学校 藺牟田 明（指導教員：安藤隆男）
研修校 筑波大学附属桐が丘特別支援学校

脳性まひ児の障害特性に応じた書くことの指導について、国語と自立活動の時間の指導の関連について考えていくために、上肢や認知に課題がある脳性まひ児（A児）の書くことの指導について事例研究を行った。書くことへの困難さと活用できる長所から指導の方針を設定し、指導する教師間で確認し合い実践を行った。実践から、自立活動の時間の指導による上肢運動機能と視知覚の向上が、国語での書きやすさや漢字学習の意欲につながった。研究を通して、指導の方針を共有することにより、自立活動の時間と国語の授業で連携をもった指導ができること、自立活動の成果を、国語などの教科や日記など日常生活を通して見ていくことができることを確認できた。

キー・ワード：肢体不自由児 脳性まひ 自立活動 書字 教師間の連携

I 目的

特別支援学校（肢体不自由）に多く在籍している脳性まひ児は、身体面の障害だけではなく、知的障害や視覚障害などの障害を伴うことが多い。中でも、書字については、字の形をとらえにくい、書くことに時間を要すること等により達成感が得られにくいことなどが大きな課題となっている。本研究は、脳性まひ児の障害特性に応じた書くことの指導について、国語と自立活動の時間の指導の関連について考えていくことを目的とした。対象児に対して心理検査と行動観察をもとに実態をとらえ、書くことに対する困難さの背景を把握し、活用できる長所から指導の方針を立て、国語と自立活動の時間の指導を行い、書字能力や書くことへの意欲の面から対象児の変容を考察した。

II 研究の方法

対象児（A児：X特別支援学校中学部1年）の書くことの困難の背景と活用できる長所を、上肢運動機能の観察、心理検査等からとらえ、指導の方針を設定し、担当する教師間で確認し合う。その上で国語と自立活動の時間の目標と内容を設定し、授業を実践する。学習の様子から評価・反省を行い、修正を検討する。このなかで、A児の書くことについての変容を見ていく。

III 経過

1 書くことに対する指導の方針

実態からみた書くことへの困難さの背景と活用できる長所から、書くことに対する指導の方針として、以下のことを、担当する教師間で確認し合った。

自立活動の時間の指導では、

- ・肩の力を抜いて上体を起こした姿勢を保持できるよ

うにする。また、上肢の操作性を高める。

- ・視知覚の困難さのうち、構成能力の向上を図る。

国語の時間では、

- ・漢字の学習は聴覚言語的手がかりをもとにする。

2 指導の経過と変容

自立活動の指導の中で、マスの中で始点や終点をどのようにとるかが分かり、上体を起こした姿勢を保持することや肩の動きが良くなってきたことで、苦手としていた斜めの線が描けるようになり、一部の平仮名の字形に向上が見られた。さらに、指導を通じて、「できた」という実感や「できそうだ」という思いが、書くことに対する苦手意識を軽減し、書きやすい授業設定の中で「書いてみよう」という気持を引き出すことにつながると、自分から漢字を書いてみたり、日記で練習の成果を試してみたりした様子が見られた。

IV 考察

A児の書字における変容から、自立活動の時間の姿勢保持や上肢の操作性の向上、視知覚での構成能力の向上を、国語の授業や日記での児童の書字能力の向上や書くことの意欲を通して確認していくことができた。また、指導の方針を共有化することで、自立活動の時間と国語の授業で連携をもった指導を行うことができることを確認できた。

知的障害特別支援学校高等部におけるこれからの 作業学習の授業づくりに大切な視点に関する一考察

～キャリア教育の視点を背景にして～

静岡県立富士特別支援学校 齋下 徹（指導教員：藤原義博）

研修校 筑波大学附属大塚特別支援学校

新学習指導要領において「キャリア教育の推進」が謳われ、授業の在り方を見つめ直す取り組みが始まっている。そこで、これからの高等部作業学習での授業づくりに関して求められるものや必要な視点を、文献整理、進路先・教員への実態調査、キャリア教育推進校の参観などから検討し、見えてきたものをまとめ報告する。

キー・ワード：知的障害 高等部 作業学習 キャリア教育 意思決定能力

I 目的

近年の就労先の広がりや変化のニーズに十分対応した作業学習の授業づくりに関して課題を感じている。加えて新学習指導要領において「キャリア教育の推進」が改訂の大きなポイントとして挙げられた。キャリア教育の本質を押さえ、これからの作業学習の授業づくりのために求められるもの、必要な視点・指導のポイントを探り、明文化・共有化することで毎年人が変わっても同じ質を保ちながら授業づくりを行えるのではないかと考えた。

II 研究の方法

3つの方法から、今後の作業学習の授業づくりに必要な視点、指導のポイントを探る。

- (1) キャリア教育について知見を広げるため文献整理。
- (2) 進路先・教員へアンケートによる「社会において求められる力」「卒業までにつけておきたい力」をどう捉えているか、双方の捉え方の相違の有無を把握する。
- (3) キャリア教育推進校を中心に、作業学習の実

践参観を行い、指導のポイントを探る。

III 経過

(1) キャリア教育推進の背景、意義、特別支援教育における「ライフキャリア」の捉え方。実際的な各校の取り組みとして、キャリア発達の4能力のスケールをもとに小学部から自分たちの実践を見直している現状などをまとめることができた。

(2) アンケートによる実態調査の結果、進路先・教員はそれぞれ「あいさつができる力」「呼ばれたら返事ができる力」「場を離れずに自分の役割を遂行できる力」「物（個人の・共同の）を大切に扱うことができる力」など6項目において、社会においてより必要と共通して捉えており、双方にほぼズレがないことが分かった。併せて研究(1)で得たキャリア発達に関する4能力で結果を

再整理すると、作業学習における教員の意識の中で3領域はほぼ均等に意識されているのに対し、「意思決定能力」が他の領域に比べて低い傾向にあることが分かった。(3) 都内近郊計12校の作業学習の参観から、研究(2)で示唆された「意思決定能力」に関わる指導方法のポイントとして、多くの学校で、生徒たち自身が達成感や充実感をもてるような考えのもと、教師は極力指示を出さず、チームなどを組み生徒同士のやりとり機会のある「生徒主体」で作業を行う授業づくりを行っていた。

一般就労を目指す比較的軽度の生徒だけの学校・課程ばかりでなく、多様な能力差のある生徒で構成された作業班においても、多くの手がかりを活用して、生徒同士で「主体的に」「分かって動ける」授業を実践している学校もあった。

また作業学習アドバイザー等、校内で完結せず産業界・地域と連携した実践などの多くの有効性のある知見を得た。

IV 考察

進路先と教員が社会で必要と捉えている力には著しい差がないことから、教員は自信をもって継続すべきであり、今後よりその指導・支援の質を高めるため、移行をスムーズにするためにも、「作業学習アドバイザー」など外部との連携は必要不可欠なものとする。

また、「意思決定能力」への取り組みとして注目した「分かって動ける」「できたと思え、主体的に取り組んで達成感を得られる」授業、そのために生徒主体を意識した授業、「生徒同士のやりとり」「協同学習」をその方法の一つとして配慮した授業は、高等部作業学習はもちろんのこと、そればかりでなく全ての教育活動を通じて、キャリア発達を促すものとして、小学部段階からの授業作りに今後更に必要な視点なのではないかという新たな示唆を得ることができた。

知的障害特別支援学校の集団学習における 主体的な授業参加を育む支援の在り方

秋田県立比内養護学校かづの分校 工藤智史（指導教員：藤原義博）
研修校 筑波大学附属大塚特別支援学校

新学習指導要領において自立活動の区分に、新たに「人間関係の形成」が加えられた。また、自立と社会参加に向けての具体的な指導内容を設定する際の配慮事項として、児童生徒の主体的な活動を一層進めることの必要性が明示された。今後の特別支援教育では、児童生徒の主体的な活動を一層進めるとともに、人とやりとりしながら集団活動に参加する力が一層求められてくると考える。そこで、知的障害特別支援学校中学部の集団学習における参加を育むための支援方法をあげ、その効果を検証した。

キー・ワード：知的障害特別支援学校中学部 授業参加 主体的な課題遂行とやりとりの促進

I 目的

知的障害特別支援学校中学部の集団を対象とした授業において、以下のことを検討することを目的とする。

- ① 生徒の主体的な課題遂行を促進するための支援方法をあげ、その効果を明らかにする。
- ② 生徒のやりとりを促進するための支援方法をあげ、その効果を明らかにする。

II 研究の方法

対象は A 特別支援学校中学部生徒 8 名であり、パン作りを主に行う生活単元学習を分析対象の授業とした。

2010 年 6 月～2010 年 12 月までの実施期間であった。

授業者は授業計画の立案と実践を担当し、筆者は実践の分析とその結果に基づく予測や授業改善に向けた提案を行った。授業改善の協議は、学校訪問による授業参観と協議会（6 月、8 月、12 月）、電子メールと電話（1～2 回 / 各小単元）で行った。主な支援方法を 4 つ挙げる。

- ① 教師が行っていた活動を学習の機会として生徒に移行する。
- ② 移行した活動に対して報告の機会を設定する。
- ③ 生徒同士のやりとり機会として各グループの生徒同士でパン生地を受け渡す活動を設定する。
- ④ 生徒が活動しやすい、教師が支援しやすい教室環境として、生徒同士がパン生地を受け渡すことがしやすいように生徒同士の位置を近づける、生徒が報告の際に持ってきたパンの具材を教師が評価したりその場で支援したりしやすいように教師の前にテーブルを置く。

III 結果

(1) 主体的な課題遂行の促進（図 1）

① 教師が行っていた活動を移行したのみの生徒（1 名）は主体的な課題遂行の割合が減少したのに対して、報告の機会があり、移行した活動に対して教師が確認や評価

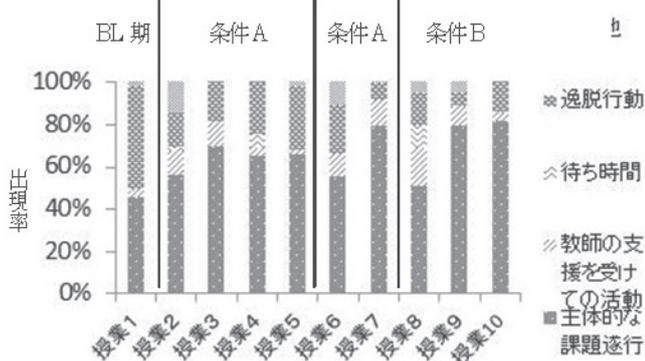


図1 S1の行動カテゴリーの推移

* 条件 A：活動移行・報告設定 条件 B：環境設定

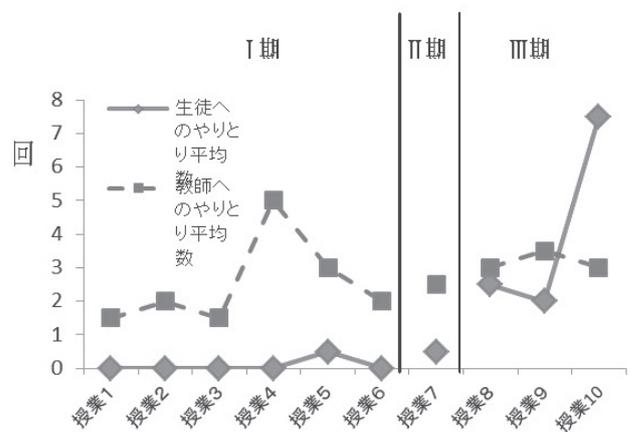


図2 メロンパングループ生徒のやりとり波及効果平均数

* I期：受け渡し未導入期 II期：受け渡し導入期 III期：環境設定期

をした生徒（7名）は全員主体的な課題遂行が増加した。
②活動しやすく、教師が支援しやすい環境設定を導入した結果、主体的な課題遂行の割合は8名のうち3名は大きな変化はなく、5名が減少傾向であった。主体的課題遂行の割合が減少傾向となった5名はいずれも活動を待つ時間が増加傾向にあり、逸脱行動は減少傾向であった。

(2) やりとり波及効果の促進 (図2)

①生徒同士のやりとり機会として、生徒同士のパン生地を受け渡し活動を行った。その結果、生徒へのやりとり波及効果数は3名が増加した。教師へのやりとり波及効果数は3名が増加した。

②生徒が活動しやすい、教師が支援しやすい教室環境にしたことで、生徒へのやりとり波及効果数は4名が増加した。教師へのやりとり波及効果は6名が増加した。

③やりとり機会である受け渡し活動を開始した結果、生じたやりとりの種類が増加した。生徒同士では「援助」が増加し、教師へは「確認」「要求」「質問」「報告」等が増加した。生徒が活動しやすく、教師が支援しやすい環境設定にした結果、さらにやりとりの種類が増加し

た。生徒同士では「感謝」「依頼」「謝罪」等が増加し、教師へは「報告」「質問」「確認」「援助要求」等様々なやりとりが生じた。

Ⅳ 考察

① 教師の活動を生徒に学習の機会として移行し、報告の機会を設けて活動を評価することは、主体的な課題遂行を促進する有効な支援方法であると示唆された。また、教師の前にテーブルを置き支援した結果、生徒の標的行動が生じた事例も確認された。このことから支援しやすい環境設定は活動の質を高めることが示唆された。

② やりとり機会の設定と生徒が活動しやすい環境設定は、生徒同士がやりとりをしたり教師へは必要な支援を求めたりという、やりとりを促進する有効な支援方法であることが示唆された。

参考文献

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編。

知的障害特別支援学校における 一人ひとりの学びを高める授業作りの在り方

長野県小諸養護学校 上田日登美（指導教員：藤原義博）
研修校 筑波大学附属大塚特別支援学校

知的障害特別支援学校小学部の、朝のあつまりにおいて実態調査と授業分析を行った。実態調査からは、当番児童と他の児童に活動時間の偏りが見られ、当番以外の児童の学習機会が少ないという実態が明らかになった。教師の配置、児童への直接的な援助等、人的支援を変えること、手がかり教材の配置、視覚支援をわかりやすく整えることで、児童の主體的な行動が増加することが示唆された。

キー・ワード：知的障害特別支援学校 授業作り 課題遂行

I 目的

- 1 授業全体の各児童の活動時間の実態を明らかにする。
- 2 集団活動の中で、一人ひとりの学びを高めるための物理的環境、人的環境の有効性を明らかにする。

II 研究の方法

知的障害特別支援学校小学部 1,2 年の朝のあつまりの授業を対象とし、2010 年 6 月 15 日から 12 月 21 日まで週 1 回参観したうちの計 17 セッションを分析した。記録方法は、指導場面全体が映るように教室にカメラを設置し、活動開始前から活動終了まで定点撮影を行った。分析方法は、映像記録を基に 5 秒間隔ごとに個々の児童（A～G 児計 7 名）、教師（MT、ST1、ST2）の活動を記録した。

また、指導者が学習機会として設定している活動を標的行動とし、セッションごとに個々の標的行動の遂行レベルを課題分析表に記録した。分析した実態から導かれた結果を基に改善を行った。この改善の前後をそれぞれ I 期、II 期とした。

III 結果

I 期の結果より、手だてとして、教師が全体を把握できる位置まで下がり椅子に着席すること、児童への直接的な援助を控えること、手がかり教材の提示位置を整え写真の添付による視覚支援をすることをを行った。以下、I 期、II 期の結果を示した。

(1) 活動時間の実態調査

個々の児童の活動時間は、I 期 33~38%、II 期 24~32% で、当番児童のみ I 期 67%、II 期 51% と他児童より高くなっていた（図 1, 2）。当番児童は、両日とも E 児であった。

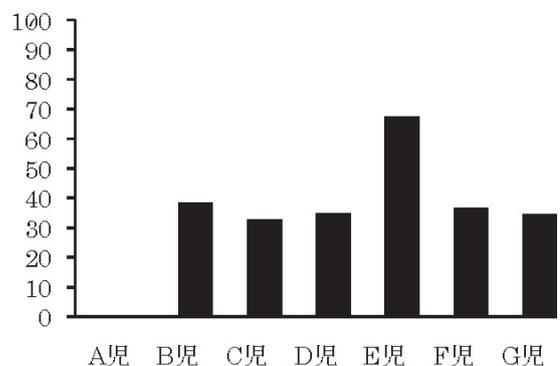


図1 活動時間（I期）

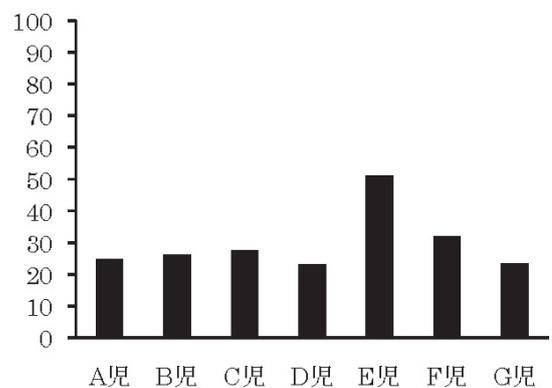


図2 活動時間（II期）

(2) B 児の予定カード受け渡し場面における課題遂行レベル

予定カードを受け取り、黒板に貼る行動の遂行レベルを I 期、II 期で比較すると、I 期では全てのセッションにおいて教師から B 児への身体的ガイダンスが認められた。II 期では、自発的遂行が認められ、自発レベルで遂行されないセッションでは、友だちの助けにより遂行していた（図 3）。

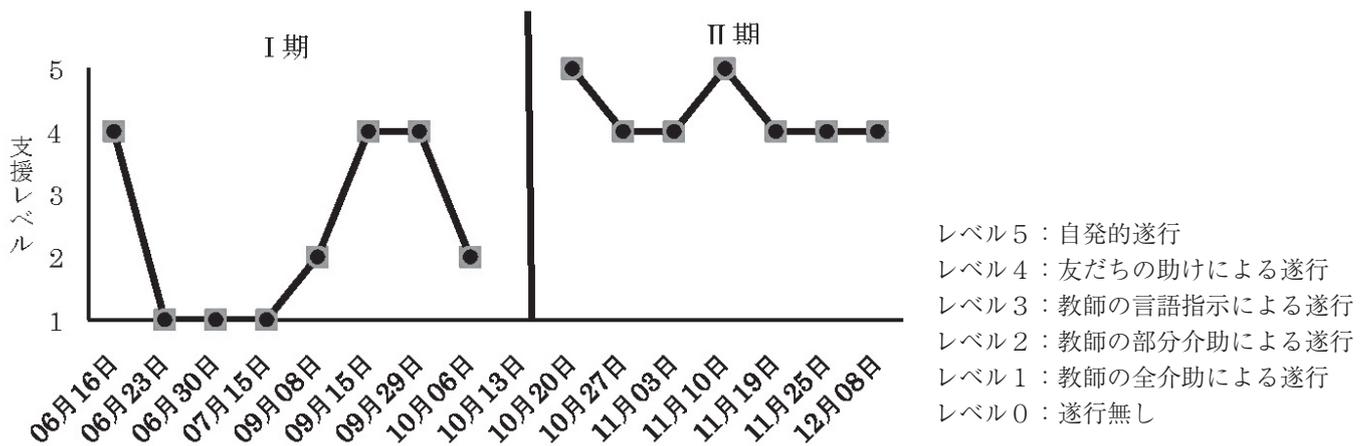


図3 B児の名前カード場面での起立行動の課題遂行レベル

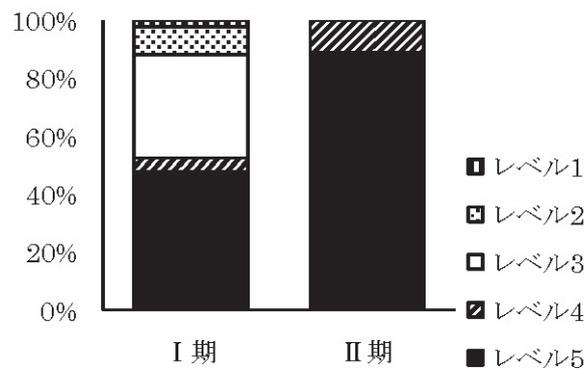


図4 A児の予定カード場面課題遂行レベル

(3) 当番児童の予定カード受け渡し場面における課題遂行レベル

A児、E児の当番時に、カードを手に取り、友だちに受け渡す行動の課題遂行レベルを、I期、II期で比較すると、II期では、教師の全介助、部分介助、言語指示による遂行がなくなり、友だちの助けによる遂行と自発レベルでの遂行が増加していた。

(4) 準備行動の有無と着席行動の遂行レベル

開始前に机、あるいは椅子を運ぶ準備行動を行った人数と、自発レベルで着席した人数をセッションごとに比較した。どのセッションにおいても準備者数と自発着席者数は同人数、あるいは±1人の差であった。A児、C児、F児、G児は、準備を行ったセッションにおいては必ず自発的に着席していた。

(5) 教師の個への支援数と児童の課題遂行レベルの比較

MTから個への支援数はI期が130回、II期が93回、STから個への支援数はI期が59回、II期が2回に減少していた。児童の課題遂行レベルのI期、II期での変化は見られなかった。B児の課題遂行レベルのみ、上昇

していた。具体的には、教師からの支援による遂行が減り、自発的遂行、あるいは友だちの助けによる遂行が増加していた。

IV 考察

実態調査から、当番以外の児童の学習機会は少ないことが課題として見えてきた。活動の同時・平行実施、係や役割分担の導入等、学習形態の工夫による学習機会の設定の改善が必要であると考えられる。

教師が児童の間に入ることや身体的ガイダンスをやめたことで、児童同士の役割が明確になり、やりとりが成立する可能性が高まることが示唆された。

次に何を手に取り、誰を呼ぶかなどがわかりやすい手がかり教材の配置や視覚支援を整えることは、児童が自ら友だちに働きかけるために有効であった。

II期では、教師の個への対応が減り、自発レベルや児童同士の関わりによる課題遂行が増加した。児童がわかりやすい環境設定を行うこと、教師が全体を把握できる位置で支援することにより児童の学びは高まると考えられる。