

特別支援学校（聴覚障害）小学部の教科学習における 教師の発問の特徴

静岡県立静岡聴覚特別支援学校 小林雅樹（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

特別支援学校（聴覚障害）小学部の教科学習における学習内容の理解・定着を図るための教師の発問の特徴について考察した。読書力に差のある聴覚障害児に対して授業を展開する上で、教師は児童の学習内容の理解の確認や目標に迫るために様々な発問を行っていることがわかった。また、聴覚障害児の言語力を高めるための言語指導や児童相互の伝え合いの意識を高めるための支援等にも教師は高い意識をもって授業に臨まなければならないことを確認した。

キー・ワード：聴覚障害児 読書力の差 教師の発話分析 授業逐語録

I 目 的

特別支援学校（聴覚障害）小学部の教科授業において、学習目標に迫っていくために教師がどのような意図でどのような発問や支援を行っているのか分析し、その特徴を考察することで授業力の向上に繋げる。

II 方 法

1 対象学級と授業者

特別支援学校（聴覚障害）小学部で聴覚障害以外の障害をもたず、読書力に差はあるが、学習では学年相当の教科書を用いている学級（3年6名）を対象とした。コミュニケーション手段は聴覚口話法を用いており、必要に応じて音韻サインも併用する。授業者のA教諭は、対象学級の担任であり、聴覚障害教育24年目の経験豊かな教員である。

2 対象の授業

物語文「ゆうすげ村の小さな旅館（茂市久美子）」と「サーカスのらいおん（川村たかし）」を教材として扱った授業をそれぞれ2時間ずつ（1学期に2時間、2学期に2時間の合計4時間）記録した。

3 資料の収集方法

- (1) 教室内にビデオカメラを3台設置し、授業の様子を撮影し、録画記録から逐語録を作成する。

III 研究 I

「読書力が学年相当の聴覚障害児に対する授業におけるA教諭の発話分析」

1 目 的

読書力が学年相当の聴覚障害児に対する授業（授業①）におけるA教諭発話傾向を分析し、特徴を考察する。

2 対 象

教研式全国標準 Reading-Test の結果、読書力が学年相当からそれ以上の5名の聴覚障害児である。

3 結 果

分析には、発話カテゴリは佐藤ら（2011）を一部改変して使用した。

授業①におけるA教諭の発話をカテゴリ分類し、その発話率をFig.1に示した。総発話数の半分以上を「呼名・相づち・賞賛」と「くり返し・確認」が占めていた。「発問」を分類し、その割合をFig.2に示した。総発問数に対して最も割合が高かったのは「内容の理解を確かめる発問」であった。

IV 研究 II

「読書力に差のある聴覚障害児に対する授業におけるA教諭の発話分析」

1 目的

読書力に差のある聴覚障害児に対する授業（授業②③④）におけるA教諭の発話傾向を分析し、特徴を考察する。

2 対象

授業①の聴覚障害児にA児を加えた集団である。A児は教研式全国標準 Reading-Test の結果や担任による言語活動評価から、日本語の力が学年相当に達していない児童である。

3 結果

A教諭の発話傾向をより詳しく分析するために発話カテゴリを改善し、新たなカテゴリで分析を行った。

総発話数の半分以上を「相づち・賞賛」「くり返し・確認」「発問」が占めていることについては、授業①と同様の結果が得られた。

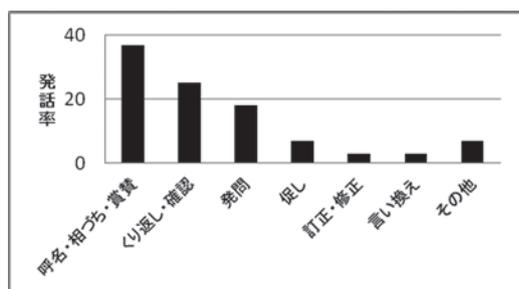


Fig.1 授業①教師の発話率

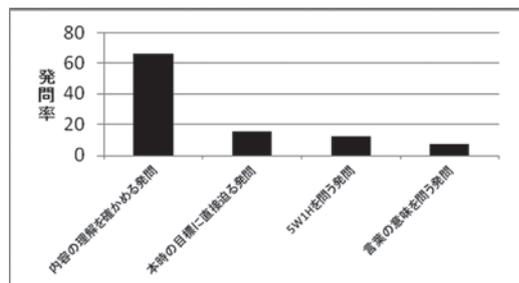


Fig.2 授業①教師の発問率

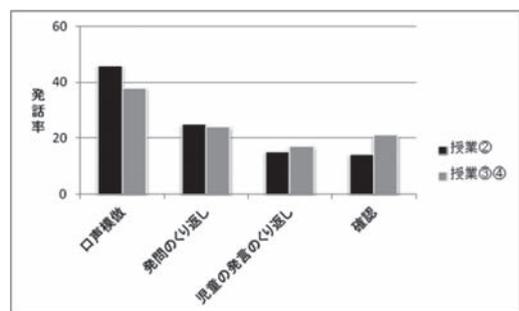


Fig.3 授業②③④の教師の発話率「くり返し・確認」

授業①で割合が高かった「くり返し・確認」を更に分類してみると (Fig.3)、授業②③④共に「口声模倣」の割合が約半分を占めていた。A児が加わった授業②の「発問」において最も割合が高くなったのは「5W1Hを問う発問」であった (Fig.4)。しかし、2学期に実施された授業③④では、その割合が減り、発問の傾向が授業①に近くなっていた。

1学期に実施した授業②と2学期に実施した授業③④とでA児の反応に変化が見られた (Fig.5)。授業③④では、「挙手」「一斉-応答」の割合が多くなっていた。

V 考察

A教諭の発話の特徴と授業逐語録を照らし合わせてみると以下のような点が特別支援学校 (聴覚障害) 小学部の授業における教師の発問や支援において重要であることがわかった。

1 目標に迫るための発問の工夫

読書力に2年の幅が見られる聴覚障害児の授業では、様々な発問を駆使して学習内容の理解定着を図る。特に、本文に書かれていない内容を読み取らせるために丁

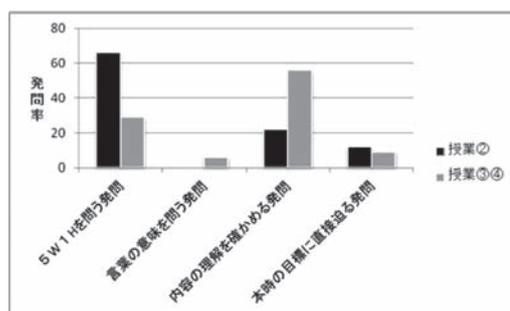


Fig.4 授業②③④の教師の発問率

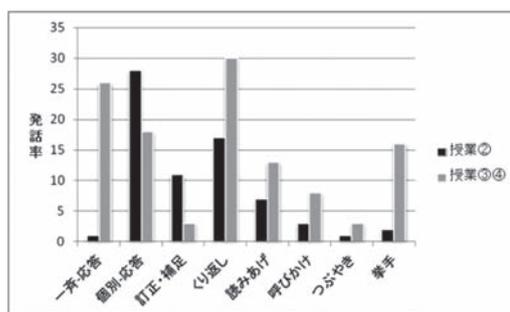


Fig.5 授業②③④のA児の発話率

寧な発問の組み立てが必要である。

2 効果的な動作化・劇化

動作化・劇化を授業展開に上手く取り入れることで読み取った内容を深めたり、内容の定着を図ったりすることができる。また、児童の読みや内容の理解を確かめる形成的評価にも効果的である。

3 適切な個別の支援

個人で考えをまとめたり、内容を推論したりする場面では、個別に発問を行いながら児童の思考に教師が寄り添い、正しい推論や統合へ導くことが必要である。

4 日本語習得を促す口声模倣

日本語の音韻意識が不十分な児童について授業でも口声模倣の機会を設け、音韻意識の向上や語彙の拡充を図っていくことが重要である。

5 児童相互の伝え合いの意識を高める支援

児童相互に伝え合う意識を高めるための発話を意図的に行っていくことで、教師に促されなくても相互に伝え合うことができるようになるということが確認できた。

VI まとめ

A教諭の1年間の実践から読書力に差のある聴覚障害児に対して授業内容の理解・定着を図っていくためには聴覚障害児の特性を理解し、児童の実態に即した丁寧な発問の組み立てが必要であることと、教師は日本語の力を向上させる言語指導の意識をもって指導にあたるということが重要であるということ具体的な指導法と併せて学ぶことができた。

肢体不自由特別支援学校における 家庭科と自立活動の連携に関する事例的研究

－ ミシン縫いの動作に着目して －

栃木県立栃木特別支援学校 阿部史枝（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

肢体不自由児が家庭科のミシン縫いの操作を行う上でどのような困難があるのか、動作分析表を用いて明らかにすると共に自立活動の時間における指導との連携がミシン縫いの学習にどのように影響を及ぼすのか、事例的に効果を検討した。その結果、動作分析表は、ミシン縫いにおける対象児の実態把握と課題を明確にし、自立活動の時間における指導と共通理解を図るための有効なツールであること、自立活動の時間における指導との連携は、互いに普通の授業だけでは分からなかった対象児の身体の動きについて、細かい情報を共有、交換して、指導の手だてを探り、授業に生かし、評価しながら、効果的な指導ができることを確認することができた。

キー・ワード：肢体不自由 動作分析表 自立活動 連携 ミシン縫い

I 目的

肢体不自由のある児童生徒にとって、製作、調理などの実習や観察、調査、実験などの実践的・体験的な活動の多い家庭科は、おもしろさや興味を感じる一方で、学習内容が理解できていても、尻込みしてしまう内容でもある。本研究では、肢体不自由特別支援学校の小学部5年生の児童が初めて取り組むミシン縫いの学習において、ミシン縫いの操作を行う上でどのような困難があるのか、課題を明らかにすると共に自立活動の時間における指導との連携がミシン縫いの学習にどのような影響を及ぼすのか、個別の指導計画の下、その効果を事例的に検討する。

II 研究の方法

1 基礎研究

ミシン縫いにおける動作分析表の作成

ミシン縫いの基本的な身体の動きを明確にするため、小学校5・6年生の家庭科の教科用図書(東京書籍)を基に、ミシン縫いの身体の動きについて課題分析を行う。ビデオカメラでミシン縫いの場面を全身の様子と上肢操作について撮影し、課題分析の身体の動きに適した映像を取り出す。

2 事例研究

対象児の個別の指導計画作成では、複数教師と情報の共有化、共通理解を図りながら、KJ法を参考にしてまとめ、実態把握と課題、指導方針を設定する。その上で、動作分析表を用い、自立活動の時間における指導と情報の共有化、共通理解を図りながら、対象児のミシン縫いにおける実態把握と課題を明確にし、指導の手立てを探る。そして、ミシン縫いの授業ごとに学習の様子をビデオで視聴し、情報を共有して、評価、実態把握、課題の明確化、指導の手だてを探り、授業内容を検討し、連携した指導を行う。

III 経過

姿勢を安定させるために、車椅子にクッションを入れることから始まり、カットテーブルと座位保持椅子を使用してミシン縫いをするに至った。足が上がるのがなくなり、体幹が安定し、肘を置くことができるようになった。ミシンと身体の距離を変えずに操作することや肘を支点にして、ミシン糸を横から後ろへ滑らせることが容易になり、糸切りばさみを使うことができるようになった。

直線縫いをまっすぐに縫う手の動きは、自立活動の時間における指導の「力を抜く」「適度に力を抜きながら適度な力を入れていく」という動きにつながり、理解できていても行うことは難しい動きだということが分かった。肘が置けるようになったことで、手の力の調節ができるようになってきていた。そういった状況の中で、実際に手を離して直線縫いの体験をさせたことや姿勢が崩れないように縫う距離を短く区切って姿勢を直しながら行ったことにより、ほぼまっすぐに縫うことができるようになってきた。

IV 考察

動作分析表は、ミシン縫いにおける対象児の実態把握と課題を明確にし、自立活動の時間における指導と共通理解を図るための有効なツールであること、自立活動の時間における指導との連携は、互いに普通の授業だけでは分からなかった対象児の身体の動きについて、細かい情報を共有、交換して、指導の手だてを探り、授業に生かし、評価しながら、効果的な指導ができることを確認することができた。

複数教師による情報の共有化、共通理解による個別の指導計画作成は、教科指導を行う上で基礎課題と指導方針が対象児にとって的確であること、対象児を担当する全ての教師との連携の基盤となることを理解することができた。

重度・重複障害児のチームティーチングにおける 授業の指導記録と評価

千葉県立袖ヶ浦特別支援学校 大原 七生（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

重度・重複障害児の評価においては、日々の授業の指導記録が重要であることがかねてから指摘されている。一方、表出の微細である子ども達の様子を適切に見取り、評価を積み重ねていくことについて悩む教師も少なくない。

本研究では、重度・重複障害児の指導の形態として取り上げられることの多いチームティーチングの授業をビデオで撮影し、映像での記録と日々の指導記録の記述内容を照合する手続きを通して、記録の際に抜け落ちることや記述の傾向等についての分析を行った。対象教師へのインタビューや分析等の伝達によって、より目標を意識した指導記録への変容が見られた。また、記録の際に有すべき視点についてまとめ、「評価に役立つ記録の視点シート」を作成した。

キー・ワード：重度・重複障害児 チームティーチング 指導記録 評価 視点

I 目的

重度・重複障害児の授業において、記憶だけに頼った指導記録では大切な子どもの情報が抜け落ちてしまうことが考えられる。授業を撮影したビデオを用いて、実際の授業場面と指導記録簿を分析することで、これまでの子どもの観察記録において見落とされがちであった傾向や有すべき視点を明らかにする。

II 研究の方法

重度・重複障害児のチームティーチングの授業を取り上げ、2名の児童を対象に活動の様子を撮影する。

撮影した授業での児童の様子を時系列に沿って表にまとめ、担任が通常通りつけている指導記録と照合して分析用紙を作成する。分析用紙を基に、記録が抜け落ちる時の要因について考察し、その結果を対象の教師に伝え、映像と記述とのズレがあった部分についてインタビューを行ったり、映像での振り返りを共に行ったりする。この手続きの結果出てきた、記述記録の際に意識したい視点をシート化し、提案する。

III 経過

C県立X特別支援学校小学部3年生（自立活動を主とした教育課程）の授業グループを対象に上記の手続きを行ったところ、以下の結果が得られた。

(1) 記録が抜け落ちたケースについて

- ・記録が抜け落ちた要因として、教材の準備や提示のわずかな間に児童への視線が外れることでの見落としの例があった。見ていなかったが、他の教師の言葉で途中から気づいた例もあった。
- ・複数の教師が児童にかかわる場合、記録担当の教師へ

と伝達することになるが、時間の経過とともに記憶が変化し、ちょっとした教材のトラブルで焦った教師の心理状態が影響して、児童が後半に上手く取り組めなかった様子の印象が増大していた例があった。

- ・目標とは関連した様子ではなく、別の観点からの肯定的な様子が残っていた例があった。このケースでは、記録には否定的な様子を残してはいけないと思って記録を残していた。
- (2) 記述には残されているが、映像とのズレがあったケースについて
 - ・映像からは見取りにくい、教師側が自分の手だてが不十分のために目標まで行かなかったという記述があった。インタビューにより、教師の中では細かい目標設定や手立てへの意識をもっていることがわかったが、その点についての記述はなかった。
 - ・児童の手の使い方、目標に合致しているか、映像からは判断に迷う例があった。教師にも迷いがあったが、肯定的な表現で記述されていた。
- (3) 1度目のインタビュー後に視点の変容があったかどうかについて
 - ・1文に複数の目標が入っていた例が、2回目の撮影後の記録では、目標が活動ごとに書かれ、整理されていた。児童の目標が、児童の動きについてさらに具体的に書かれるようになった。記述内容が、前回よりも目標を意識し、関連づけた評価となっていた。
 - ・「うまくいかなかった様子は記録に残しにくい」という意識が、「反省をまじえ、原因も考えながら書いていくと改善につながる」という意識に変化した。

(4) 元々もっていた視点の強化について

・ 数値化できるところについては、比較の材料になるため、回数や時間等を数値で記録していた。

IV 考 察

記録の抜け落ちに関することでは、今回の事例では、2つの要因が挙げられる。1つ目は、教材の準備等ではほんの数秒間、児童から目が離れた間に目標と関連した児童の様子が見落としが起きていた点である。チームティーチングの形態の中で、同時に他の児童へもかかわる必要のある瞬間が出てきたり、教材のちょっとしたトラブルへの対処中に見落としが見られた例があった。評価をする場面では、まず体制を整えること、短時間であっても見逃さない意識が大切であると思われる。

2つめは、翌日以降に書かれた記録の中で、目標に関する児童の様子が抜け落ちた例もあった。映像では目標を達成した様子が観察されたが、記録の記述では「達成できなかった」という評価がされたケースでは、教材の小さなトラブルへの対処中の教師の焦った心理状態と、目標まで行かなかった授業後半の様子の印象が合わさり、時間と共にその印象が増大したことが分析用紙と事後のインタビューから示された。このことから、できるだけ記憶が鮮明なうちに記述の手がかりを自分の中に起こしておくことが必要であると思われる。そのための手立てとして、キーワードをメモしておく、その場で印象に残ったことを言語化する（他の教師にも伝える）などの方法も有効であると考えられる。

記録の際にもってきたい視点として、対象の教師が今回の手続き後に共通して述べているのは、「目標」と関連した児童の様子を残したいということであった。1回目のインタビューにおいて、自分の記述についての振り返りを行った後は、さらにこの視点が強化され、具体的な目標の表記になったり、目標に対する児童の様子が整理された。このことは、書き手・読み手共にわかりやすく、評価がしやすい記録への変容が見られたと考えられる。安藤ら（2000）が行った先行研究では、「記述の観点を決めて書かれている」「教師の働きかけと児童の反応が整理して書かれている」といった項目が記述記録のわかりやすさについて上位を占める結果が示されており、この考察と共通するものである。ただし、分析用紙からは、目標との関連度は個人によって差があり、肯定的な判断が多いもの、客観的な記述のもの、うまくいかなかった場合にも率直に記述しているもの、自らの手立てと関連づけて記述したものなど個人によっての特徴が見られることがわかった。

指導記録を最終的に何に生かすかということでは、イ

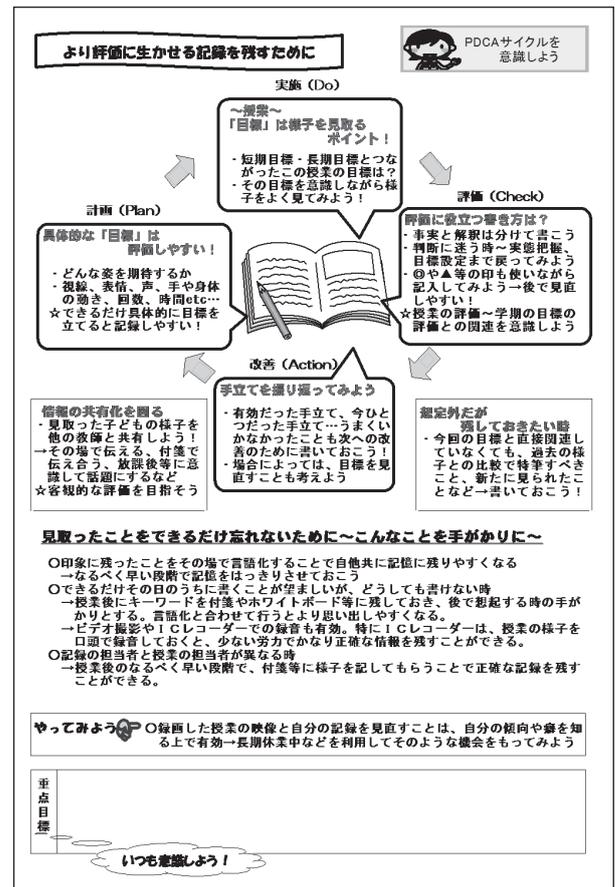


図1 「評価に役立つ記録の視点シート」

インタビューからは、学期末の評価、つまり総括的評価に生かしたいという意見が共通していた。これは当然重要な視点ではあるが、自らの手立てを振り返る視点も合わせてもつことで、日々の実践を振り返り、指導記録を授業改善に生かすという点においても活用していくことができると思われる。

複数の目で児童の様子を確認できるという、チームティーチングで取り組む良さを生かすためにも、児童の評価に結びつく場面については言語化して伝え合うこと、その日のうちに情報を共有しておくこと、担当が変わっても同じ様子が見られるかなどについて考えていくこともよりよい評価につながると考える。

今回の手続きにおいて得られた視点については、図1「評価に役立つ記録の視点シート」を作成し、その中にまとめた。このシートを見返すことで、記録の際に有すべき視点について再確認したり、記述内容を整理しやすくなったりすることができればと考えている。

<引用文献>

・ 根市正彦、中川修一、佐藤美紀、渡辺政治、安藤隆男（2000）
肢体不自由養護学校の集団授業における記述記録のわかりやす
さの検討、特殊教育学 37号、33。

知的障害特別支援学校重複学級の自立活動（個別学習）における 自分から進んで授業に取り組める物理的環境と人的環境の在り方

千葉県立千葉特別支援学校 小倉藤吉（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

小学部重複学級の自立活動（個別学習）において、教材ボックスや教材トレイの設置、机や椅子の配置といった物理的環境を整備し、教師の立ち位置や手遊びを行う役割・教材の準備を行う役割を児童に移行するといった人的環境を整えることで、自分から進んで授業に取り組めるようになり、課題遂行率の増加と不適切な行動の減少に効果が見られた。

キー・ワード：知的障害重複学級 机や椅子の配置 教材ボックスの設置 教師の立ち位置 役割移行

I 目 的

児童が自分から進んで授業に取り組める物理的環境と人的環境（教師・友達の役割や教師の立ち位置）の効果について重複学級の自立活動（個別学習）の授業改善を通して明らかにする。

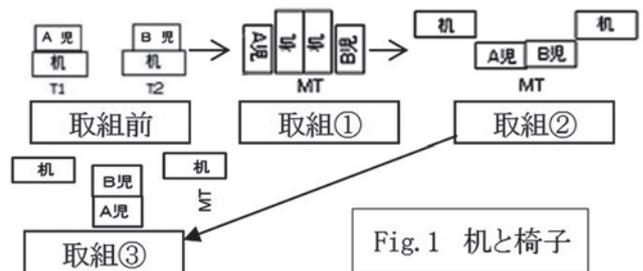
II 研究の方法

知的障害特別支援学校小学部、重複学級在籍児童2名の自立活動（個別学習「分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことば・手遊び」）を対象として、2011年5月中旬～11月まで原則、週1回の授業参観・実践授業を行った。児童は、教師が授業の準備をしている時間、教師から手遊びを受けている時間（A児のみ）に不適切な行動を起こしていた。そこで、分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことばの授業改善として、教材を準備する役割を児童に移行し、教材トレイを収納できる教材ボックスの設置（取組①）、教材の入った教材トレイの縮小や教材ボックスを動きやすくするためのキャスターの取り付け（取組②）、学習中に机の上に置いていたトレイを片付ける場所（教材ボックスの上）の整備（取組③）を行った。手遊びの授業改善として、手遊びを行う役割を児童に移行し、机や椅子の配置や教師の立ち位置などを3回かけて変更した（Fig.1）。

これらの授業改善を、以下の観点で分析した。

1. 不適切な行動の生起率：1セッションを5秒間隔で区切り、1コマの中で不適切な行動が3秒以上連続して続いたときに、1回の不適切な行動が起こったとしてカウントし、「不適切な行動数／1セッションを5秒間隔で区切った数×100（%）」の式で算出した。

2. 課題遂行率：課題ごとに、試行時間における1分間あたりの試行遂行数を課題遂行率とし、「試行遂行数／試行時間（分）」の式で算出した。
3. 正反応率：児童の課題ごとに正反応を記録した。正しい反応を記録し、「正反応数／試行数×100（%）」の式で正反応率を算出した。



III 結 果

1. 不適切な行動

Fig. 2 に分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことば、Fig. 3 に手遊びにおける不適切な行動の結果を示した。Fig. 2 から、取組前と取組後（A児は取組③、B児は取組②）を比較してみると、A児に関しては、平均14%が平均4%に減少し、B児は平均15.5%が平均4.3%に減少した。Fig. 3 から、取組前と取組後（取組③）を比較してみると、A児に関しては、平均48.5%が0%に減少し、B児は0%の値を示していた。

2. 課題遂行率

Fig. 4 に分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことば、Fig. 5 に手遊びの個別学習における課題遂行率の結果を示した。Fig. 4 から、取組前と取組後（A児は取組③、B児は取組②）を比較するとA児は、0.9

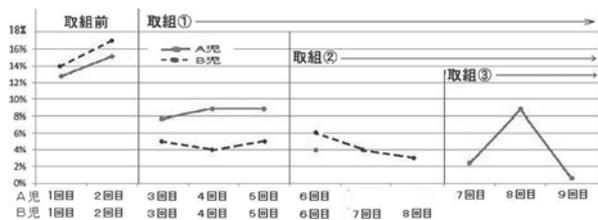


Fig.2 (分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことばにおける不適切な行動の割合)

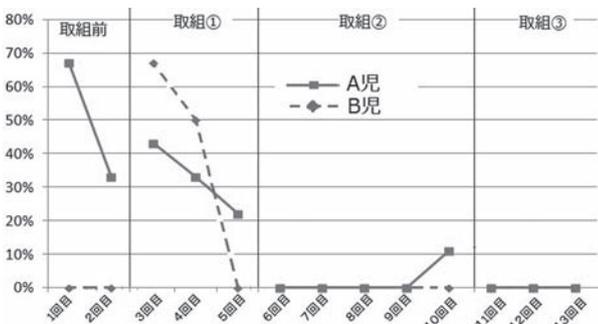


Fig.3 (手遊びにおける不適切な行動の割合)

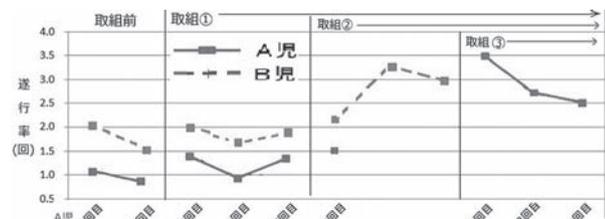


Fig. 4 (分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことばにおける課題遂行率)

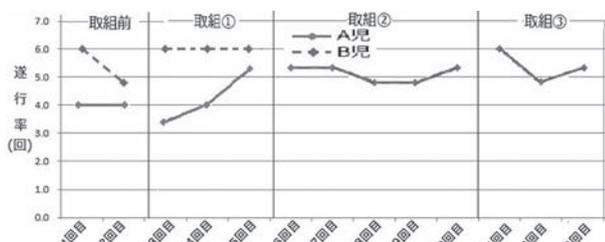


Fig. 5 (手遊びにおける改題遂行率)

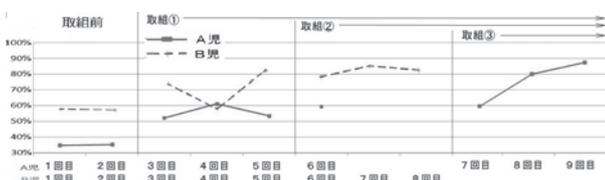


Fig. 6 (分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことばにおける正反応率)

～1.1回が2.5～3.5に上昇し、B児は、1.5回～2回が2.2～3.3回に上昇した。Fig5から、取組前と取組③を比較すると、A児は、4回が4.8回～6回に上昇し、B児は、4.8～6回と変化が見られなかった。

3. 正反応率

手遊びの正反応率は、A児B児ともに取組前から変わ

らず100%の値を示していた。Fig6から分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことばの正反応率を取組前と取組後(A児は取組③、B児は取組②)で比較するとA児は平均35%が平均76%に上昇し、B児は、平均57.5%が平均82%に上昇した。

IV 考察

物理的環境面から見ると、手遊びにおける大きな変更は、机の撤去と児童の座席の配置であった。このことにより、児童同士が近くで手遊びを行うことができるようになった。この変更に伴う児童間の距離の短縮は、児童相互のやりとりを生じやすくさせたのではないかと考える。分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことばの授業における大きな変更は、教材ボックスから教材を取り出しやすくするために、教材トレイを小さくしたこと、教材ボックスにキャスターを付けたことであった。このことにより、教材ボックスの縁に引っかかることなく教材を取り出すことが可能となった。教材の取り出しにかかる抵抗の減少は、自分から進んで取り組む行動を促進し不適切な行動を減少させたのではないかと考える。

人的環境面から見ると、手遊びでは、児童が手遊びの動きを覚えやすいように、教師からの援助を受けやすい近い位置から徐々に遠い位置に離れることで援助を減らしていった。このことにより、友達に手遊びを行う活動が一人でできるようになった。この役割の移行に伴う援助のフェードアウトは、児童相互のやりとり機会の増加に影響を与えたのではないかと考える。分類・目と手の協応・大小の弁別・形の弁別・ことばでは、授業の準備中に起こしていた不適切な行動を減らすために、教材準備の役割を徐々に教師から児童に移行していった。このことにより、自分から進んで授業準備をするようになり、教師が教材の準備や机上の整理を行っている時間(児童の待ち時間)に起こる不適切な行動が減少し、課題遂行率の増加を促進したのではないかと考える。これらのことから以下のことが示唆された。

1. 物理的環境の整備と人的環境の整理は、自分から進んで自立活動(個別学習)に取り組む行動の促進、不適切な行動の減少、課題遂行率と正反応率の増加、課題数と試行数を増やすことに有効であった。
2. 教師の役割を児童に移行するためには、教師の立ち位置の配慮をしたり、扱いやすい教材を準備したりしておくなど、物理的環境と人的環境を整えることが有効であった。