

静岡県立静岡北特別支援学校 繁本千尋（指導教員：藤原 義博）

本研究は、知的障害特別支援学校小学部の授業場面において、児童が自ら活動、参加する授業を目指した授業改善を行い、児童の行動の変容と学習活動の変化からその効果的な改善の観点と具体策を明らかにした。日常生活の指導の「朝の活動」「朝の会」を対象授業として授業実践に取り組み、実践の経過とともに、効果的であった改善についての報告をする。

キー・ワード：活動・参加する授業、活動場所、場の設定、参加機会、教師の役割

I 目 的

知的障害のある子どもたちは、自ら体験をし、繰り返し取り組む中で、物事を理解したり知識技能等を習得したりすることができるようになる。教師は、子どもたちが自立の主体的に活動に参加し、学習に取り組むことができるよう学習内容や支援の工夫をしていかなければならない。しかし、近年、子どもたちの授業参加の少なさや支援のあり方が課題となっている。そこで、本研究では、まず児童が授業の中で自ら体験する場面を作りたいと考えた。全ての児童が活動・参加する授業を目指した授業改善を行い、児童の行動の変容や学習活動の変化から効果的な改善の観点と具体策を明らかにするための授業実践に取り組んだ。

II 研究の方法

知的障害特別支援学校小学部の日常生活の指導「朝の活動」「朝の会」を対象授業とした。授業改善は（1）課題から改善の観点を明らかにする（2）具体的な改善策を提案し、実施する、（3）成果から効果を考察する、の流れで行った。

III 実 践

1. 朝の活動における授業実践

朝の活動とは、登校後に行う荷物整理、着替えなどを行う日常生活の指導の時間である。

(1) 課 題

①適切な児童の活動場所 …児童の実態に合わせて個別に設定した活動場所が、動きにくさや一人では取り組みにくい場の設定となっていた。

②動きやすい場の設定 …活動場所をわかりやすくするために場を区切って活動場所を用意していたことが、活動場所の狭さや混雑を生み出していた。

③教師の役割と立ち位置 …補助指導者（以下、ST）がそれぞれ個別に児童対応をしていたため、主指導者（以下、MT）の役割が多様化していた。

(2) 具体的な改善

① 固定化した活動場所を排除し個別に設定した活動場所から、児童は自分の机で支度を行うように改善した。児童の座席配置も実態から個々の児童にとって最適な場所を設定した。

② 提出物の提出場所、使用ロッカー等を無駄のない動きやすい児童の動きの軌跡を描くことができるような場所に設定した。

③ MTの立ち位置を明確にした。MTの役割も明確にすることでSTは児童に対して個別対応をすることから支援者として関わるようにした。

(3) 成 果

活動中の児童の混雑もなくなり、教師の支援も個別対応が減り、登校すると自分で諸活動に進んで取り組む児童が増え、今まで教師が隣について支援していた児童も一人で行う活動場面が増えた。

2. 朝の会における授業実践

(1) 課 題

①適切な児童の活動場所 …活動場所の狭さや児童の座席により活動に注目しづらい場となっていた。

②参加機会の見直し …教師主導で会が進行し、終始座っている児童がいた。児童の役割や活動を増やしたが、児童により参加に偏りが見られた。

(2) 具体的な改善

① 学習隊形をコの字型から半円形に改善した。児童の座席配置も実態や行動から最適な場所を設定した。特に自立的な活動が難しい児童は隊形の中心の席に座席を設定する工夫をした。

② 教師が行っていた活動を児童へと移行した。当番活動や全児童の係活動を取り入れた。児童同士の関わりも支援として取り入れるようにした。

(3) 成 果

児童が体を動かして授業に参加するようになり、活動することでやる事が分かり自分から取り組む場面が増えた。

IV 考 察

以上の授業実践において、児童の活動場所や場の設定を観点に支援環境を整えたり、教師の役割と立ち位置を観点とし教師も支援環境として関わりを変えたり、活動内容や参加機会を観点に授業展開の見直しを行ったりした授業改善を行うことが、児童の活動、参加を促すことの効果の一つとして確認することができた。

肢体不自由特別支援学校における国語科の授業分析

— 異なる教育課程の下で展開される授業の構造と指導方法の違いを探る —

北海道真駒内養護学校 佐藤 輝明（指導教員：川間健之介）

本研究は肢体不自由特別支援学校の類型化された教育課程の下で展開される、国語科の授業の特性を明らかにするため授業分析を行った。その結果、準ずる課程では教師は様々な発言の中で生徒の発言を促し、下学年適用では教師と指名した生徒による発問と応答が繰り返され、知的障害代替では身近な言葉に関連付けて説明し、指さしなどによる注意喚起などを通じて生徒の理解および発言を促すことが各授業の特徴として明らかになった。また、量的分析で得られた結果を質的分析につなげることで授業の雰囲気および雰囲気を形成する要因を検討することが可能であることが示唆された。

キー・ワード：肢体不自由教育・教育課程の類型化・教科指導・授業分析

I 目 的

肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化が進んでおり、当該学年の各教科を適用した教育課程および下学年（下学部）の各教科を適用した教育課程の下で学ぶ児童生徒の割合は著しく低い。肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の最多疾患は脳性まひであり、種々の障害特性が報告されている。また、自立活動の時間を確保する必要があることから授業時数の関係で教科指導を展開する際、学習内容を精選する必要もある。一人一人の実態等に応じて教科指導が展開されている今日だが、小学校あるいは中学校の教科を学ぶ児童生徒の在籍率の低くさに関連して教科指導の経験者も少数のため指導技術の低下や教科指導のノウハウが継承されにくい状況があると指摘されている。そこで、授業は教材を媒介としたコミュニケーションの過程とみなし、教科指導の実績があるA特別支援学校にて教育課程の類型化の下で展開される国語科の授業を分析し、授業の構造や指導方法などについて実態を明らかにする。

II 研究の方法

1. 対象授業

中学部3学年の授業を対象とし（知的障害代替は複式学級）、準ずる課程、下学年適用、知的障害代替の教育課程の下で展開される国語科の授業内容は「文章を読み、内容を理解する」過程が含まれる授業に統一した。

2. 分析方法の選定

授業の全体像をつかむことが可能な量的分析からS-T授業表示法と相互作用分析、発言内容などから教師の意図などを検討することが可能な質的分析からI-R-Eの発話連鎖を活用する談話分析を選定した。

III 経 過

授業の様子をVTRで撮影し、3類型各3授業分の逐語録を作成した。

VTRを基に実施したS-T授業表示法の結果から準ずる課程は講義型、下学年適用は対話型、知的障害代替は講義型の授業であることが示された。

次に逐語録を基に中山（1986）が作成した授業分析カテゴリーを参考に一部カテゴリーを追加し、16のカテゴリーにて相互作用分析を行った。結果、準ずる課程は教師の説明と生徒の自発的な発言の関係が強いこと、下学年適用は教師の発問と生徒の自発的な応答の関係が強いこと、知的障害代替では教師の説明の連なりが強いことが特徴であると示された。また、発言と動作の関係を検討した結果、準ずる課程、下学年適用は言語コミュニケーションが中心に展開されており、知的障害代替では教師の説明中に学習への促しの動作が生起する割合がとて高いことが明らかになった。

最後に逐語録を基にMehan（1979）が提示したI-R-Eの発話連鎖の視点で生徒と教師のコミュニケーションの過程を分析し、量的分析で明らかになった各授業の特徴を形成する要因を検討した。準ずる課程では教師の様々な発言の中に生徒の自発的な発言を促す要素が含まれており、下学年適用では教師が指名した生徒が正解にたどり着くまで発問と生徒の応答によるやり取りが頻繁に繰り返され、知的障害代替では教材文の理解を促すため、説明と同時に指さしによる注意喚起や身近な言葉に関連付けて生徒に働きかけていた。

IV 考 察

量的分析で明らかになった特徴の要因を質的分析で検討し、授業におけるコミュニケーションの過程を多角的に把握することを試みた。本研究は刻一刻と変化するコミュニケーションの形態の1つを明らかにしたにすぎないが、授業を展開する上で十分参考となる、授業の構造や指導方法の実態を明らかにすることができた。

保護者が子どもの成長を実感できる継続した指導のための 「個別の指導計画」の在り方

－ 自校の「個別の指導計画」作成の手順、形式 －

千葉県立千葉特別支援学校 浅沼 千鶴 （指導教員：安藤 隆男）
研修校 筑波大学附属大塚特別支援学校

自校の個別の指導計画の形式や作成手順の見直しを行い、「個別の指導計画（改訂版）」を作成した。見直しの視点を先行研究や保護者、教師の意見のインタビューから得た。モデルケースにより見直し後の形式の妥当性を検討した。実態把握の視点を明確にしたことで、保護者等にとって子どもの目標や変化が捉えやすく、教師にとっては次の指導支援につながるツールに近づいた。また、作成手順や視点を「個別の指導計画作成マニュアル」にまとめた。

キー・ワード：個別の指導計画 保護者 形式 手順 継続

I 目的

保護者との信頼関係や連携をより深めていくために、学校における児童生徒の指導を、保護者と学校が確認し合うことのできるツールとして使用している個別の指導計画が担う役割に着目した。自校で使用している個別の指導計画について内容を整理し、作成の手順や形式、活用方法を再考することで、保護者及び教師にとって使いやすかつ継続的な指導による子どもの成長を実感できるツールの在り方を提案する。

II 研究の方法

上記の目的を達成するために、下記の4つから本研究を構成する。

- (1) 自校内における質問紙調査
- (2) 保護者によるインタビュー
- (3) 「個別の指導計画（改訂版）」形式の作成
- (4) モデルケースによる「個別の指導計画（改訂版）」の検討及び「個別の指導計画作成マニュアル」づくり

III 経過

- (1) 調査より、個別の指導計画の改善にあたって必要なこととして、「形式や項目のシンプルさ・分かりやすさ」「保護者を交えた実態把握（実態の確認）」「記載にあたっての視点の明確さ」等の回答があった。教師が個別の指導計画の活用にあたって、教師の教職経験や指導理念に偏らず、記載されている内容を誰が見ても同じように理解し、共有した思いや手立てで指導が行われることを意識していることが分かった。
- (2) 個別の指導計画作成にあたっての保護者の希望として、「保護者と教師とが直接やり取りをしながら子どもの課題等を確認する場を大切にしたい」「日課表に沿った名称での項目立て」等の回答があった。保護者の安心は、情報のすり合わせや次年度への引き継ぎ事項の確認等、様々な場面で直接教師と話し、やり取りしたことを文書で確認する等、手続きを重ねることで得られることが分

かった。

- (3) 個別の指導計画改善にあたって必要な視点を前記の調査、インタビューから得て、個別の指導計画改訂版（実態把握、目標設定、短期目標及び評価の3つの形式）を作成した。「実態把握」では、児童生徒の実態を見る観点として「できるところ」「伸ばしたいところ」の2点に着目し、それぞれ記載するようにした。これらの観点は、保護者や本人の願いにより近づけるために、具体的な指導や手立てに有効であると考えた。また、目標設定では、年間目標と各教科等の目標や指導場面との関連を、教師が常に意識できるように項目を設定した。児童生徒の成長に関わる各自に応じたきめ細かな指導（授業）を実現していくために段階的に児童生徒を見取り、指導をしていく視点を大切に形式にした。
- (4) 作成した個別の指導計画改訂版を用いて、モデルケースについて作成、実践を行った。ケースになった児童生徒の保護者へ、年度始めに作成した個別の指導計画と、改訂版を使って作成したものを両方提示し、感想や意見をたずねた。また、実態把握での教師間によるグループ検討や保護者との情報のすり合わせ等、手続きについてもモデルケースを使って試行し「思いが伝わる感じがする」等肯定的な意見を得た。個別の指導計画作成の一連の工程をまとめ「個別の指導計画作成マニュアル」を作成した。

IV 考察

保護者、教師の視点を個別の指導計画の改善に取り入れたことで、双方にとって分かりやすく、使いやすいツールに近づけることができた。児童生徒の姿を段階的に追うことで、保護者にとって子どもの成長を実感しやすくなると考える。一方、ツールの信頼性を高めること、年度をまたぐ指導の継続性の有無については、多くの事例を使っての検討や検討に当たって校内での組織作りが必要である。

自分らしく生きる子どもを育てるための吃音指導の在り方

— ナラティブアプローチに基づいた指導プロセスの開発 —

千葉市立あやめ台小学校 渡邊 美穂（指導教員：左藤 敦子）

本研究は、自分について「語る」ことを重視した「ナラティブアプローチ」の考えを基本とし、吃音がある子どもの「自己肯定」や問題への「自己解決力」「自発的行動力」を身につけ、「自分らしく生きる」子どもを育てる吃音指導の在り方についてまとめた。ここでは、言語通級指導教室（以下、ことばの教室と表記）で行った「どもりカルタ」や「絵本制作」などの表現活動を中心とした指導を事例にあげて、その指導プロセスを提示し、吃音指導の在り方を報告する。

キー・ワード：ナラティブ・外在化・吃音肯定・自己解決・自発的行動・自分らしく生きる

I 目的

吃音がある子どもたちは、どもることについて悩み、そのことから周囲の反応が気になる。吃音がある子どもには、吃音症状の治療ではなく、「吃音があることから生じる問題」である否定的な行動、思考、感情について、子どもたちがどう語るのかという「ナラティブアプローチ」を行う。「ナラティブ」とは、「語り」という意味で、自分の行動をことばで語り、客観的に自分を見つめるものである。そしてこの「語り」の中で、子どもたちが「自分らしさ」を見つけ、吃音がある自分を肯定できるようになり、「自己受容」と「自己解決」に導くアプローチである。「自分らしく生きる」子どもを育てるために、「ナラティブアプローチ」に基づいて吃音の問題を整理し、内面を外在化した表現活動を事例に挙げて対象児の変容を考察した。

II 研究の方法

1 「生きる力」のカテゴリーについて

先行研究における「自分らしく生きる」に関する用語の整理と本研究での用語の使用についてカテゴリーを分類した。「自己理解」「環境調整」「自己肯定」「問題整理」「自己解決」「自発的行動」「自分らしく生きる」である。

2 対象児について

小5（女）。吃音を「自己肯定」をしながらも学校生活で悩みを抱えていた。特に、自己紹介や音読などの場面である。指導期間は、2012年4月～2012年12月の9ヶ月であった。個別指導23回、グループ指導3回の指導を行った。個別指導では、筆者が1人で行い、グループ指導ではZ校のことばの教室担当者2名が補助として加わり、3名で指導した。個別指導もグループ指導もZ校ことばの教室で行った。これまで対象児に対してカテゴリーの「自己理解」「環境調整」「自己肯定」について取り組んできた。今回は対象児の実態に合わせて「問題整理」「自己解決」

「自発的行動」の順で「自分らしく生きる」ための指導を実施した。

3 吃音を外在化する

外在化した吃音を「吃音キャラクター」と呼び、対象児と「吃音キャラクター」と対話をした。吃音がある子どもたちの問題を解決する方法を絵と文章でまとめて「絵本制作」をした。絵本をコンピュータで発表をした。

III 経過

対象児の悩みについて書いたワークシートや聞き取りから、悩みを具体的に分けた。対象児の悩みを整理したことから問題は、人前でどもる前に不安になる「予期不安」が強いことがわかった。どもる前に、どもった後の周りの反応に不安を抱えていることもわかった。悩みを分けて問題を整理することで悩みを客観的に見ることが出来た。そして、対象児がグループ指導の中で自己紹介について悩んでいることを相談し、そのことから、自分の自己紹介の方法を見つけた。対象児は吃音を隠し、予期不安を抱えていたが、吃音がある友達に相談したことから自分なりの方法を見つけることができ、苦手な自己紹介をすることができた。自己解決できたことが自信となり、自発的に在籍学級で自分の吃音についての発表をすることができた。

IV 考察

対象児は、以前在籍学級で、吃音がある自分を理解してもらうための手紙を読もうとしていた。しかし、実行できなかった。今回、在籍学級で吃音を理解してもらう発表をした。発表をするまでに段階を追ったことや、問題解決に取り組んでいる中で自信が付き、実行することができた。吃音を隠し、予期不安を抱えていた対象児が問題を整理し、吃音がある友達に相談したり、自己解決をしたりする中で、自発的に行動していった様子が「自分らしく生きる」姿であると考察する。

脳性まひ児の「表現する力」をはぐくむ授業づくり

千葉県立袖ヶ浦特別支援学校 藤田 錦一（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「表現する力」をはぐくむには内言と自己認識に着目した授業づくりが有効であると仮説を立て、複数の教師との連携を重視した授業づくりのモデルを構築し提唱した。また、その授業づくりのモデルに沿って二人の対象児に対し実践、検証を行った。客観性のある実態把握を行うことにより児童生徒の「表現する力」における課題が明確になり目標が共通理解された。児童生徒の特性に応じた指導上の配慮事項を整理し、「自己認識を高める取組」を通して彼らの自己認識が高まり、内言が豊かになった。本研究を通して、児童生徒には、自己を見つめ、自己を知り、積極的に他者とかわらうとする意欲や態度があらわれるようになった。

キー・ワード：脳性まひ 表現する力 内言 自己認識 授業づくり 連携

I 目 的

脳性まひ児は、表面的なコミュニケーションを身に付けることはできても、自分の思いを適切に他者に伝え、共感を得て、心から分かり合える人間関係を築いていくことが困難なことがあり、彼らの生活や健康状態に支障をきたすことがある。それは自分を見つめ、本来の自分の思いに気づき、向き合う自己認識の体験が不足しているからだと考えた。そこで、内言と自己認識に着目した授業づくりを提唱し、事例研究をとおしてその有効性と問題点を明確にする。

II 方 法

筑波大学等の講義、筑波大学附属桐が丘特別支援学校での研修、文献研究等で得られた知見を基に内言と自己認識に着目した「表現する力」をはぐくむ授業づくりのモデルを構築する。肢体不自由特別支援学校において、複数の教師と連携し、二人の対象児における事例研究を行い、児童生徒の実践の有効性を検証する。

III 結 果

(1) A児（小学部2年 女児 小学校に準じた教育課程で学ぶ脳性まひ児）

実態把握からA児は落ち着きのなさ、見え方や認知の面で学習上の困難があり、気が散りやすい特性に配慮する等の様々な支援が必要であるという共通理解が得られた。A児の特性を考慮しながら、「表現する力」における目標を立て、それに対応させる指導上の配慮事項を整理した。

「自己認識を高める取組」を通してA児は自分の気が散りやすい特性に気づき始め、落ち着いて授業に取り組

むためにはどうすればよいかを担当と話し合うようになった。

授業実践では、A児の不意に過去のことを思い出したり、ある事柄が気になって授業に集中できなくなったりする特性に配慮し、それらのつぶやきを受け止め、膨らませ、返すかわわりを続けた。A児は自分の未分化な内言が整理され、自分の思いを語ることに自信がもてるようになってきた。

(2) B児（中学部2年 男児 知的障害特別支援学校の教育課程で学ぶ脳性まひ児）

実態把握により、B児は構音障害によって発語が教師や友達に伝わりにくく、自分の思いを伝えるのに教師に依存する傾向があることが分かった。「自己認識を高める取組」により、B児は授業中には伝えられなかった自分の本当の思いを伝える必要性和喜びを実感することができた。その後、自ら表現手段を選択し、担任以外の教師や友達にも積極的に表現するようになった。話したいことを事前にiPadで作文・保存し、伝えられることが多くなり、表情も生き生きしてきた。今では私物のiPad miniを学校で活用するようになり、周囲の理解を得ながら、表現の手段と場を広げていっている。

IV 考 察

「自己認識を高める取組」で自分の思いを語ることが、自分を知ることに繋がった。児童生徒が主体的に筆者に語りかけてくるほど、児童生徒の自己認識の変化はその後の行動や振る舞いの変化として表れた。今後は内言と自己認識に着目した授業づくりの共有が求められる。