

研究紀要

第2号

(令和4年度)

大阪教育大学附属特別支援学校

はじめに

本校ではこれまで概ね3年ごとに大きなテーマを設定して全校研究を進めてきました。昨年度までの3年間は「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」というテーマに沿って研究に取り組んだ結果、一定の成果と課題が明らかになりました。詳細は昨年度の研究紀要にまとめられていますが、その内容を踏まえて今年度からは「知的障害特別支援学校における教育課程の編成と評価の一体化」を新たなテーマに掲げ、研究の構想を練り実践に移してきました。そして昨年12月には、初年度半年間の取り組みを発表する場として、令和4年度研究大会をオンラインにて開催し、北は北海道、南は沖縄県と幅広い地域の方々にご参加いただきました。研究大会においては、文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 特別支援教育調査官の加藤宏昭先生より「知的障害特別支援学校における教育課程に基づいた指導と評価の一体化に向けて」と題するご講演を賜り、また大阪教育大学 総合教育系 特別支援教育部門の今枝史雄先生からは基調報告に対する指導助言を賜りました。両先生には衷心より感謝申し上げるとともに、なお一層のご指導・ご鞭撻を賜りますようお願い申し上げます。そして来年度は、以前のように対面で議論ができる形式に戻すだけでなく、コロナ禍で得た様々な知見と技術を活かしてより幅広いの方々にご参加いただけるような形態での開催をめざしていく所存です。

さて、話は変わりますが、この研究紀要は、平成29年度までは『〇年度年報』として、平成30年度からは『〇年度紀要』として、昨年度は『令和3年度研究紀要』として発刊されてきました。そして、今年度（本号）からは『大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 第2号』（研究紀要と名称変更して2年目であるため）というように号数を示すことにしました。その背景には、今後本校教員が研究領域においてますます活躍し、研究業績等の提出が必要になる場合を考えて、また本研究紀要からの引用が増えることを願ってという思いがあります。

今後とも本校の教育支援活動ならびに研究活動への変わらぬご指導・ご支援を何卒よろしくお願い申し上げます。

令和5年初陽

学 校 長 西 山 健

目 次

はじめに

目次

全体総論	1
I 学部概要	
1 小学部	3
2 中学部	5
3 高等部	7
II 全校研究	
研究主題について	11
今年度の研究報告	13
研究大会報告	17
III ユニット研究	
1 知的障害特別支援学校高等部における横断型 STEAM 教育の実践的研究 －モジュール「未来の自動車」の開発と実践－	23
2 応用行動分析学に基づく知的障害のある子どもへの読み指導	29
3 学校教育における体幹の安定と今後の展望 －四つ這い姿勢について考える－	35
4 知的障害特別支援教育における手指の巧緻性向上を目指したアプローチ	39
5 知的障害特別支援学校美術科における対話型鑑賞の実践的研究	45
6 知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデルの構築に向けて －自己意識および他者との相互作用における変化に着目して－	51
7 特別支援学校における美術の授業を通しての自己選択・自己決定の育成について 2	57
8 特別支援学校における自己効力感を高める現場実習のあり方についての考察	63
9 知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについて －卒業生への生活状況調査を通して－	68
10 知的障害特別支援学校音楽科における音の視覚イメージの形成と表現方法に関する一考察	74
11 知的障害特別支援学校における学級規模ポジティブ行動支援の効果	80
IV 自由課題研究	
1 知的障害特別支援学校の移行支援にライフキャリアの概念を取り入れる試み －保護者ニーズをふまえた移行支援計画の考察－	87
2 知的障害特別支援学校における ICT を効果的に活用した授業改善 －ICT 活用の目的に着目した考察－	93
3 中学部での教科等横断的な取り組みについて	99
4 生徒の自主性や主体性を育むキャリア教育の取り組み	104
5 クラブ活動の実践の報告	110
6 「鑑賞ルーペ」を使用した図工科デザインの授業実践報告	112
V 平野五校園共同研究	117

おわりに

研究同人

全体総論

学校教育においては、新型コロナウイルス感染症の影響が教育全般に残りながらも、感染防止対策の実施や ICT 等を活用しながら、各種行事や校外での教育活動を再開した 1 年になりました。とりわけ本校の教育研究活動においては、オンラインやオンデマンドなどの新たな取り組みを行ない、その成果を配信することに努力してきたところです。その中で令和 4 年 12 月 26 日にオンラインで 1 年目の研究大会を開催しました。また、令和 4 年 11 月 5 日に附属平野五校園共同研究発表会を附属平野小学校で開催することができました。これらの今年度の本校の研究活動についての報告を以下の通りいたします。

1. 全校研究

本校の研究主題「知的障害特別支援学校における教育課程の編成と評価の一体化」は、本年度が初年度となる。1 年次の今年度は、学習指導案の見直しの観点表作成とシラバスの作成の検討から進めている。研究大会（1 年次）では、主に、主題設定の経緯や 3 年間の研究計画、教育課程に関する本校の現状把握について報告し、その内容について第 2 章で示した。

2. ユニット研究

本校教員と大学教員との連携研究である 11 の「ユニット研究」は、特別支援教育の今日的課題に対応した内容の授業実践・実験研究などを網羅して取り組みを行うことができた。このユニット研究のスタイルの特徴は、本校教員と大学教員などの研究連携にある。このことは、本校の研究の質の向上だけに留まらず、特別支援教育のすそ野を広げることに通ずるものだと考える。その成果は第 3 章で示している。

3. 平野五校園共同研究

附属平野五校園共同研究は、昨年度より「一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方（2）～主体性が働く【探究学習】プログラムと学習評価のモデル開発を目指して～」をテーマに、3 年計画の研究をスタートさせた。幼稚園から小・中・高、特別支援学校がそれぞれ取り組んでいる探究学習で見られる子どもたちの「リフレクションする姿」のエピソードを持ち寄り、「探究学習」の段階をみとる各校園版のコモン・ルーブリックを検討した。これを通して、五校園で共通するポイントや課題点を研究主任会等で協議し、次年度の 3 年次研究の在り方について展望した。第 5 章で今年度のまとめを示した。

4. 研究発表会

研究発表会では、平野五校園共同研究、本校研究大会の 2 つの研究発表会を行った。

（1）大阪教育大学附属平野五校園共同研究発表会

令和 4 年 11 月 5 日（土）に附属平野幼稚園が主幹校として実施した。まず特別支援学校、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の順に探究学習における子どもたちの「リフレクションする姿」の事例をもとにした各校園版のコモン・ルーブリックを報告した。報告後の講演では、本学学校教育部門准教授八田幸恵先生より各校園における探究学習の評価と課題、五校園が共同で今後研究を取り組んでいく際に重要となるポイント等についてお話をいただいた。

（2）本校研究大会

令和 4 年 12 月 26 日（月）に開催し、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 加藤宏昭 特別支援教育調査官をお迎えしての研究大会をオンラインで実施した。全校研究についての基調報告を行い、本学特別支援教育部門今枝史雄先生より指導助言を賜った。記念講演では、加藤調査官より「知的障害教育における教育課程の編成と評価の一体化」というテーマで、これからの特別支援教育に求められる内容を具体的にお話いただいた。

5. その他

今年度から自由課題研究として、本校教員の日頃の教育活動を報告する実践報告、また、本学教職大学院内地研修教員の 2 名の取り組みを第 4 章で示した。

まとめ

本校の研究大会はオンラインで実施したが、附属平野五校園共同研究発表会は 2 年ぶりに対面で実施した。次

年度からは、本校の研究大会も対面で実施することを目指して、本学の大学教員や大阪府・大阪市・堺市教育委員会等を含む他機関と連携していきながら、意欲的に研究活動を推進していきたい。また、研究の成果を全国に発信するとともに、大阪府・大阪市・堺市における特別支援教育のセンター的機能として、研究の成果を踏まえた実践を推進していきたい。特別の教育的ニーズのある子どもたちが個別最適な学びを通して充実した学校生活を送ることができるように、今後も研究活動を進めていく。

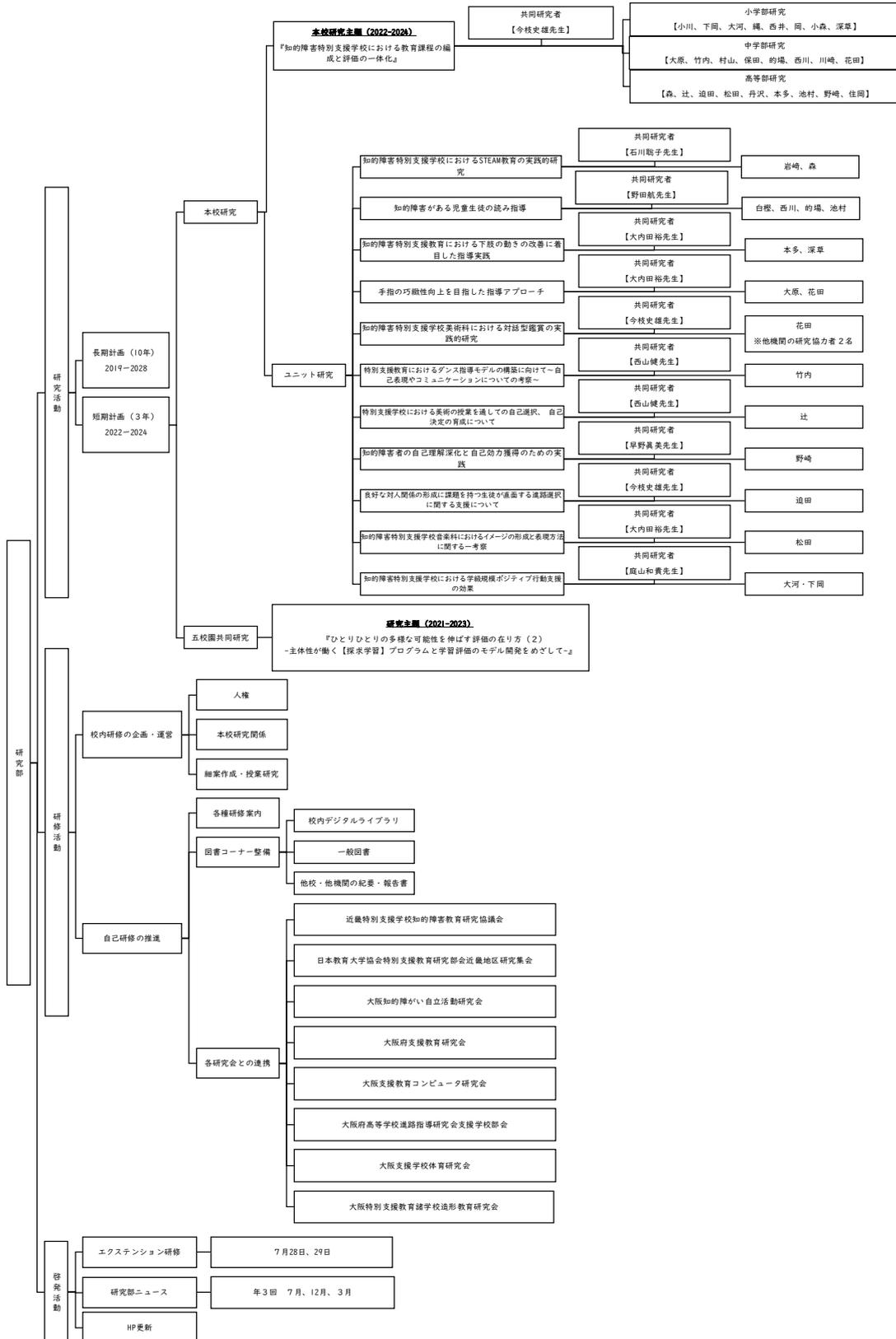


図1 令和4年度 研究概念図

I 学部概要

I. 小学部の実践

1. 学部概要

(1) 在籍児童数

学級	1組		2組		3組		計
学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
男子	3	1	1	1	3	2	11
女子	0	0	2	2	0	0	4
計	3	1	3	3	3	2	15

(2) 学部教育目標

小学部 教育目標	児童が健康で楽しく学校生活を送る中で、自分の身のまわりに対する意識を高め、基本的な生活習慣や学習の基礎となる力を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	「見る」「聞く」等の学習の基礎の力を培う。 基本的な生活動作や習慣を育てる。	遊びや学習を通して、他者と関わったり、やりとりしたりする力を育てる。	様々な経験を通して、成功体験を積み重ね、興味・関心を持って自ら取り組もうとする力を育てる。

(3) 基本方針

基本的な生活動作や習慣を身に付けることを柱とし、友だちや先生と場や時間を共有して集団での活動に慣れていく中で、「日常生活での力」、「人と関わる力」、「楽しむ・やってみる力」を育てていく。指導にあたっては次の4点に重点を置く。1つ目は、体験型学習の充実である。各教科の指導、日常生活の指導、行事等の特別活動において、教科等横断的に体験活動を多く取り入れた学習を行っていく。2つ目は、健康な身体づくりである。毎朝のランニング等の運動や校外散歩を積み重ね、持久走、ハイキング等に取り組んでいく。3つ目は、少人数制を活かした効果的で適切な指導・支援である。アセスメントに基づいて学習グループを編成し、児童一人ひとりの目標に沿った授業を行っていく。4つ目は、ICTを活用した指導である。電子黒板や1人1台端末等を活用し、より効果的な学習を行っていく。

学部PTA・授業参観、各種懇談、おたより、個別の教育支援計画、学校生活の記録（個別の指導計画）等を通して保護者と共通理解を図る。また、特別支援教育コーディネーターや、養護教諭、スクールカウンセラー等をはじめとした小学部以外の教職員、地域支援関係者・団体等の学校外関係者と連携し、小学部の児童がより充実した学校生活を送れるようにする。



図1 ハイキング



図2 自立活動



図3 グループ学習



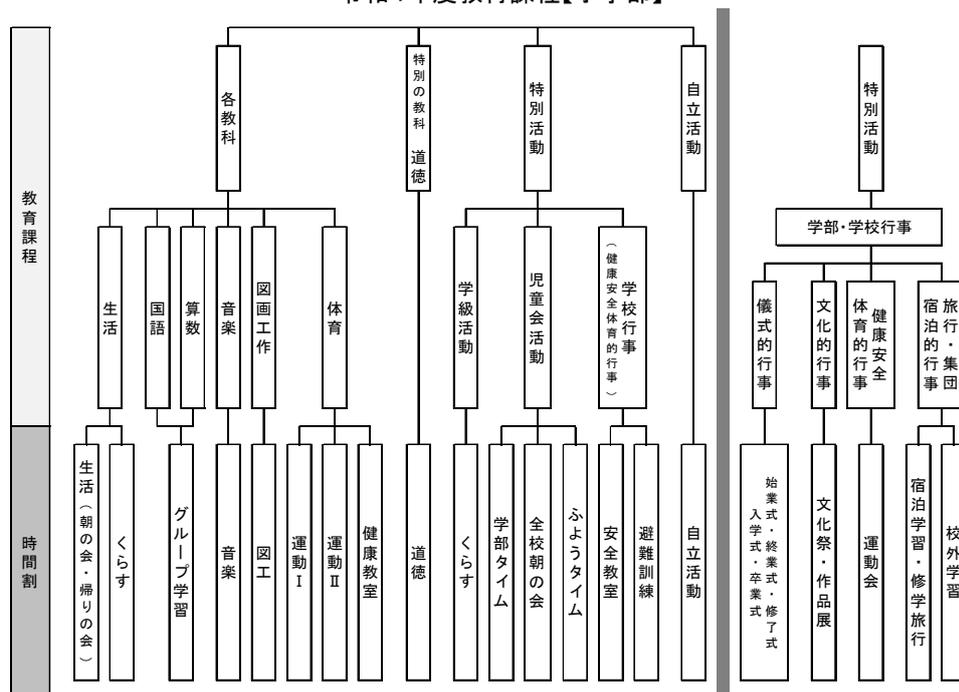
図4 学部タイム(夏祭り)

(4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和4年度 小学部 時間割

	月	火	水	木	金
8:45	登校				
9:00	生活 (日常生活の指導)				
9:30	全朝	運動Ⅰ			
9:50	生活 (日常生活の指導)				
10:10	グループ学習		音楽 園工	グループ学習	
10:50	休憩				
11:10	運動Ⅱ	道徳	園工 音楽	自立活動	運動Ⅱ
11:50	給食				
12:40	生活(片付け、自由あそび)				
13:10	学部タイム ふようタイム	くらす	くらす	くらす	くらす
13:50	生活 (帰りの会)	休憩	生活 (帰りの会)	休憩	生活 (帰りの会)
14:10	下校 1組	くらす	くらす	下校	下校 1・2組
14:50	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)
15:15	下校 2・3組		下校		下校 3組

大阪教育大学附属特別支援学校
令和4年度教育課程【小学部】



II. 中学部の実践

1. 学部概要

(1) 在籍生徒数

学年	1年	2年	3年	計
男子	4	6	4	14
女子	2	0	2	4
計	6	6	6	18



図1 昼休みの様子

(2) 学部教育目標

中学部 教育目標	生徒が主体的で生き生きと学校生活を送る中で、基本的な知識と技能を高め、集団の中で望ましい生活習慣や社会性を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	基本的な知識と技能を習得し、くらしに生きる力を育てる。	集団活動の中で状況に応じた行動がとれる力を育てる。	習得した能力をくらしの中で意欲的に発揮する態度を育てる。

(3) 基本方針

中学部では、小学校や小学部で身につけた日常生活動作や基礎的な知識・技能をもとに、10名程度の小集団の中で、くらしに生きる力の育成を図っている。

日々の教科学習では教員間が密にコミュニケーションをとることで、教科等横断的な指導を行っている。数学で学んだ知識を農作業の授業で生かしたり、美術で制作したものを音楽で使ったりする等、習得した知識・技能を体験的・実践的に用いることができるよう工夫している。

また「誰からも愛される人間を育てよう。」を教員間の合言葉とし、教科学習はもちろんのこと特別活動に重きを置いた指導を日々実践している。特別活動はキャリア教育の要となるため、月に1回の学部集会や学部クラブをはじめ様々な特別活動を実践している。それぞれの特別活動の中で生徒から「私は〇〇クラブに入りたい。」「後期は生徒会の〇〇に立候補する。」「次の学部遊びはこんなことしたい。」等の発言がある。それら生徒たちからの発言を教員間で共有することで、ひとつの活動から新しい活動が生まれ1年間を通して生徒主体の特色ある活動を実践している。その中で生徒たちは思春期を迎える多感な時期に、友だちや教員とともに遊び、学ぶことで、コミュニケーション力や自己コントロール力、主体的に活動する行動力の育成に重点をおき、生徒一人ひとりのニーズや特性に合わせながら高等部へとつながる社会性の育成を図っている。



図2 生徒会選挙



図3 学部クラブ（卓球）



図4 学部クラブ（ダンス）



図5 体育（すいか割り）



図6 学部遊び（逃走中）



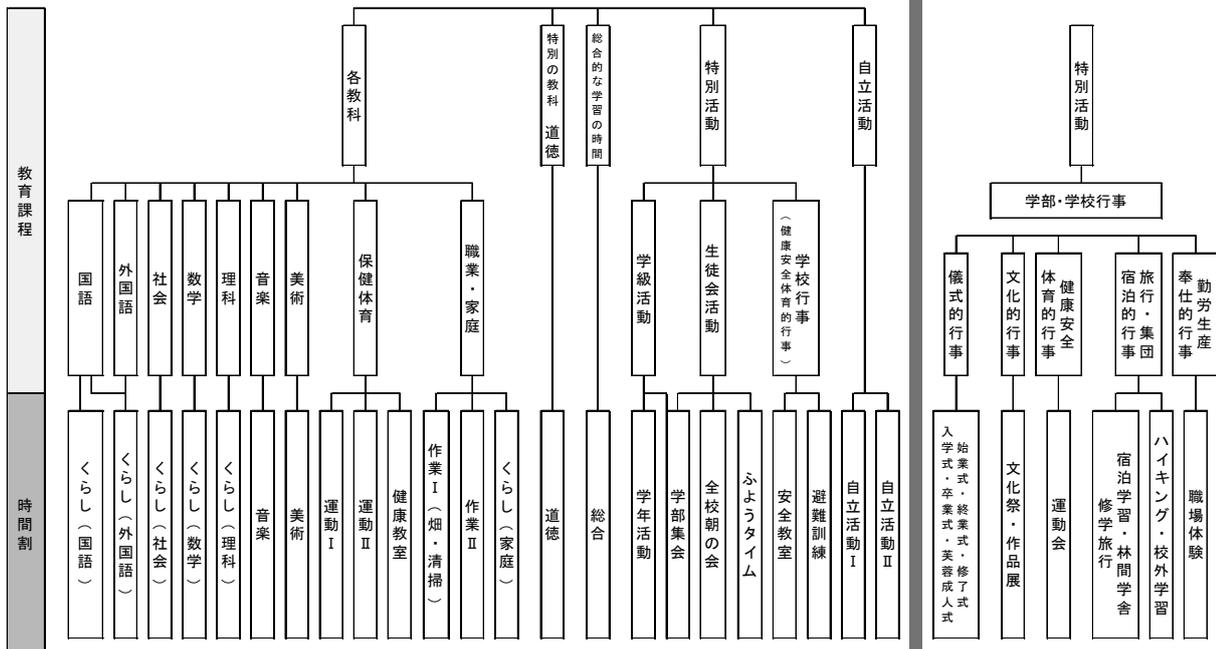
図7 交流及び共同学習

(4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和4年度 中学部 時間割

	月	火	水	木	金
8:45	登校・更衣				
9:00	朝の会				
9:10	運動 I				
9:35	全朝	休憩・移動			
9:40	作業 I				
10:00	更衣				
10:10	くらし ①国②数③外	くらし ①数②外③国	くらし ①外②国③数	くらし・道徳 ①社②理③道	①音楽 ②作業 II
11:00	休憩・移動				
11:10	くらし・道徳 ①理②道③社	くらし・道徳 ①道②社③理	①家庭 ②美術 ③総合	運動 II	①作業 II ②音楽
12:00	給食・昼休み				
13:05	自立活動 I ふようタイム	①総合 ②家庭 ③美術	①美術 ②総合 ③家庭	自立活動 II	学部集会
13:55	休憩・移動	更衣 帰りの会	休憩・移動	更衣 帰りの会	休憩・移動
14:00	学年活動	下校	学年活動	下校	学年活動
14:15					
14:50	更衣 帰りの会		更衣 帰りの会		更衣 帰りの会
15:15	下校		下校		下校

大阪教育大学附属特別支援学校 令和4年度教育課程【中学部】



Ⅲ. 高等部の実践

1. 学部概要

(1) 在籍児童数

学年	1年	2年	3年	計
男子	5	4	4	13
女子	3	3	4	10
計	8	7	8	23

(2) 学部教育目標

高等部 教育目標	生徒が自主的、主体的に学校生活を送る中で、将来へと続く「自分づくり」の道を築き、社会生活に必要な力を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	自立した生活ができるための基礎を育てる。	精神面での自立を促し、自主的・主体的に行動できる力を育てる。	友だちと育ちあう喜び、人の役に立てる喜びを感じる「共感的自己肯定感」を育てる。

(3) 基本方針

高等部では、卒業後の社会的・職業的自立と生活を見据え、生徒一人ひとりが発達課題を達成していくことで、充実した社会生活を過ごす力の育成を図ることを基本の柱とする。個々の生徒の実態を十分に捉えて、生徒を中心にした教育支援の徹底を図るため、一人ひとりの活動を着実に積み上げるべく、指導・支援のつながりや系統性を考えた取り組みを実施している。教員の専門性や持ち味をいかしながら、新しい試みにも挑戦し、お互いに協力し合いながら、柔軟で活気ある学部運営を行うことを目標としている。

高等部では、「生徒の自主性を尊重した教育活動を展開する」「キャリア教育の推進と進路支援の充実を図る」「全校的な視野から小・中学部との学部間連携を図る」の3つの視点を大切にしている。また、特別支援学校の役割を担うべく、特別支援教育コーディネーター部と連携し、校内支援を継続しつつ、子どもたちの進路や地域貢献につながる具体的な取り組みの充実を図っている。



図1 野外体験学習



図2 進路ガイダンス



図3 地域貢献活動



図4 セレッソ大阪サッカー教室

(4)時間割・ツリー表

高等部では一昨年度の学部研究を受け、昨年度より、「個性を磨く3つの教育課程『学ぶ喜び、羽ばたく力』2021」と銘打ち、高等部の教育課程を3コース編成とした。3コースによる教育課程を行うことで、生徒それぞれの課題により適した授業を実施し、繰り返し学習や体験的な学びを多く取り入れ、学習内容の般化を図っている。さらに大学や地域の企業、福祉事業所等の外部資源を積極的に活用し、生徒の社会的自立にむけた充実したキャリア教育を行っている。各コースの名称は、すべての生徒が卒業後の生活においても、自分らしく幸せな人生をともに歩んでほしいとの思いから「Q・O・L」とした。各コースの概要と、時間割及びツリー表は以下の通り設定した。

「Qコース」の目標は、「自分の『できる力』を伸ばす」と定めた。時間割に带状で学習に取り組む教科を複数設定し、学習内容の定着を図り、様々な体験学習を通して、自分の好きなことを見つけ興味の幅を増やしていく機会の充実を図った。

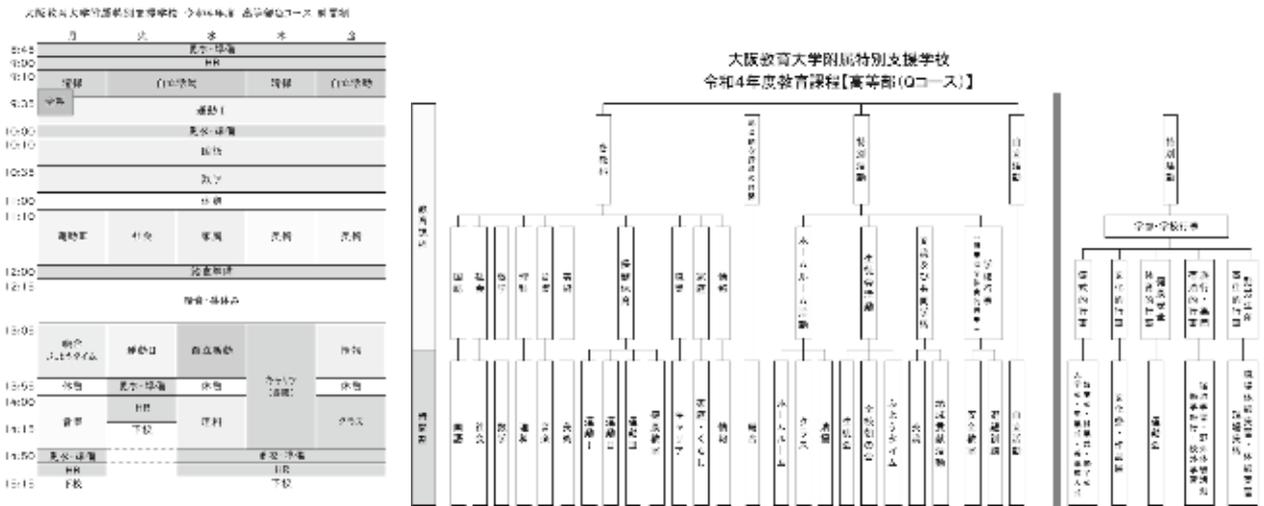


図5 Qコースの時間割及びツリー表

「Oコース」の目標は、「周りと協力して、『できる力』を伸ばす」とした。「道徳」や「キャリア」の時間を設け、自己の理解を深めると同時に、友だちと協力することや働くことについて学ぶ学習活動を多く用いた。「キャリア」では「農園」や「軽作業」・「織物」を通して実践的な職業学習を行った。

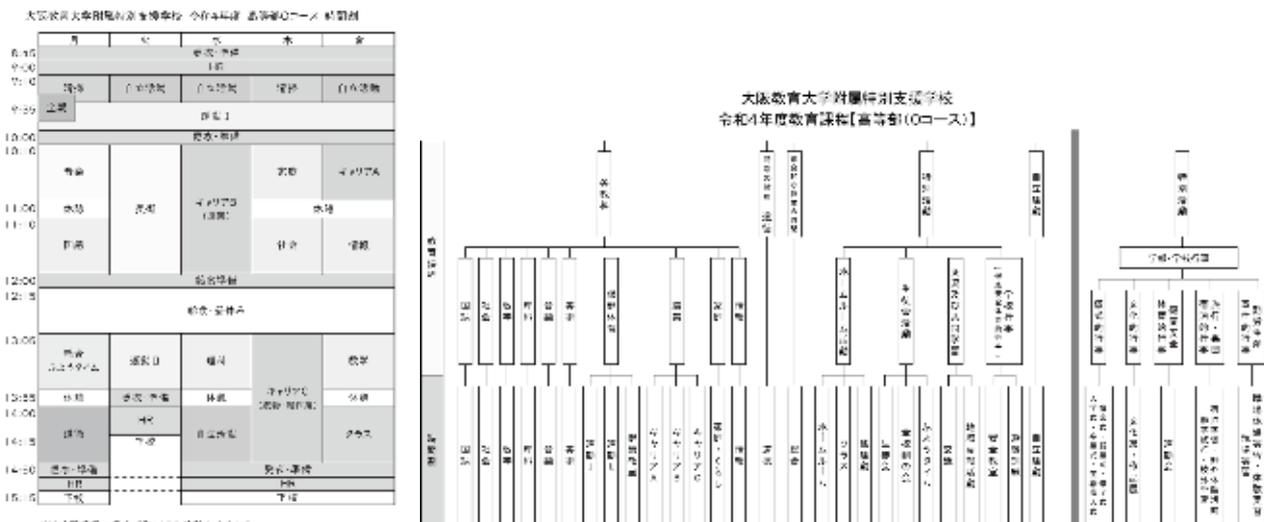
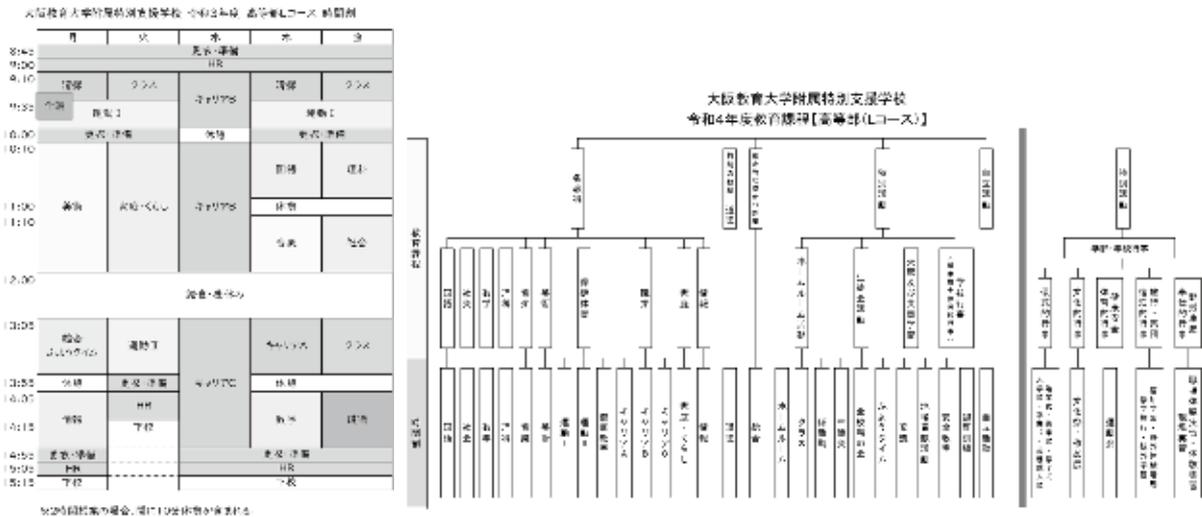


図6 Oコースの時間割及びツリー表

「Lコース」の目標は、「社会の中で、『できる力』をのばす」とした。「道徳」「キャリアA」の授業では、自己理解や他者理解を深め、社会のルールやマナー等について学習した。「キャリアB」「キャリアC」では、

大阪教育大学のキャンパスでの実習や地域の福祉事業所や企業との連携授業を行い、実践的な学びを提供した。



高等部の生徒は、全員が療育手帳を所持しており、卒業後の進路は生活介護から企業就労をする者まで幅広く在籍している。本校の生徒に共通している点として、自分の誤りに気付いたり自分や相手の気持ちを考えて思いを伝えたりすることが苦手である等が挙げられる。そこで、高等部の3年間で、様々な体験学習やキャリア教育等を通して、それぞれのできる力を伸ばし、卒業後においても豊かな生活を過ごすことができる礎を築いていきたいと考え日々の教育活動を行っている。

Ⅱ 全校研究

「知的障害特別支援学校における教育課程の編成と評価の一体化」

I. 全校研究

1. 研究主題について

令和元年度から3年間取り組んできた「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」の研究を終えた。前研究主題では、カリキュラム・マネジメントを運用する中で、どのように教育課程を改善し、本校の児童生徒のキャリア発達を促進していくかを検討した。この研究を通して、キャリアマトリックス表を作成するとともに、カリキュラム・マネジメントを進めるにあたって有用だったことと、キャリア教育を進めるにあたって有用だったことを整理した。そして、カリキュラム・マネジメントを行った上での評価、特に教科ごとの年間指導計画の評価に関して、どのような方法で行っていくかが課題として挙げられた。その内容は、昨年度の研究大会と研究紀要で発信した。

文部科学省中央教育審議会（2019）は、子供たちの学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、学習評価の在り方が極めて重要として、その意義に言及している。学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、さらに教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに組み込んでいくことが必要とし、学習評価に関わる取組をカリキュラム・マネジメントに位置付けることの必要性に言及している（図1）。

評価の課題と併せて、本校の知的障害のある児童生徒が、本校在籍時から本校卒業後においても地域社会の一員として自立と社会参加をする力を身に付けるために、どのような習得段階があり、各段階での個別最適な学びがあるかの検討が挙げられた。この内容は、本校の学校教育目標の「自立、社会参加に向けて、一人ひとりの可能性を最大限に引き出す。キャリア教育の視点に立って、卒業後の社会で生きる力を身につける。」にも通じている。文部科学省中央教育審議会（2021）は、「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、この「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」であると述べている。こうした個別最適な学びを実現に向けた教育課程、年間指導計画の編成、学習・指導方法の提案が求められるとともに、それらの評価を検討していく必要がある。

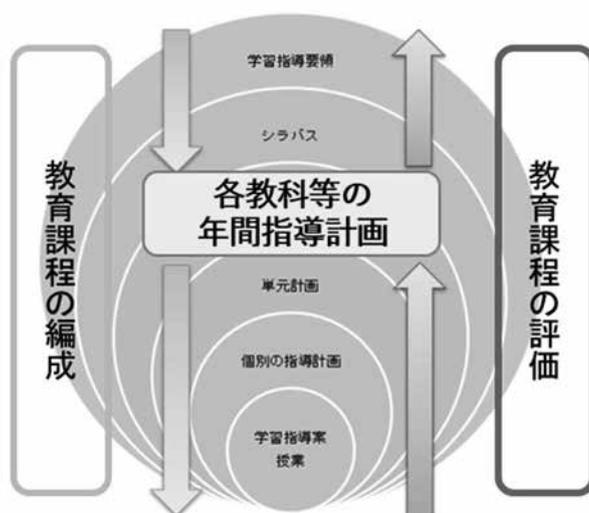


図1 教育課程の編成と評価の一体化（本校研究大会1年次発表資料抜粋）

教育課程編成時、特に年間指導計画の編成にあたっては、まず教科ごとのシラバス（学習系統表）が必要であり、学年等の児童生徒の実態に合わせて、シラバスのどの内容を年間指導計画に取り入れていくかを検討する必要がある。その上で「学習の個性化」の実現には、児童生徒の実態に合った教科ごとの段階を踏まえ、それに応じた単元・題材設定、「指導の個別化」の実現には、個別の指導計画に基づく授業ごとの個に応じた指導や支援の検討が必要である。これらを受けて、1年次は授業の見直しに基づく年間指導計画の基礎作り、2年次は個別最適な学びの実践に向けた年間指導計画の評価の視点づくり、3年次は個別最適な学びを実現する年間指導計画の再構築を実施し、学習指導要領に則る個別最適な学びの実現につなげていく。具体的には、1年次は学習指導案の見直しとシラバスの作成、2年次はシラバスを基にした年間指導計画の作成と年間指導計画の評価とシラバスの作成、3年次は単元ごとの学習指導案作成とシラバスの見直しと年間指導計画の改訂を行う（図2）。

以上より、令和4年度から令和6年度における本校の研究は、個別最適な学びの実現に向けて、知的障害特別支援学校における教育課程の編成と評価の一体化について検討し実践する（図3～図5）。

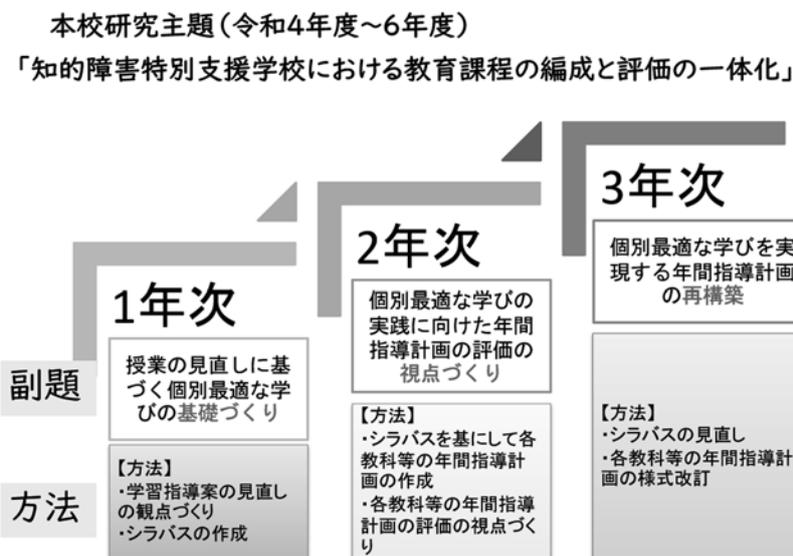


図2 全校研究の副題と方法（本校研究大会1年次発表資料抜粋）

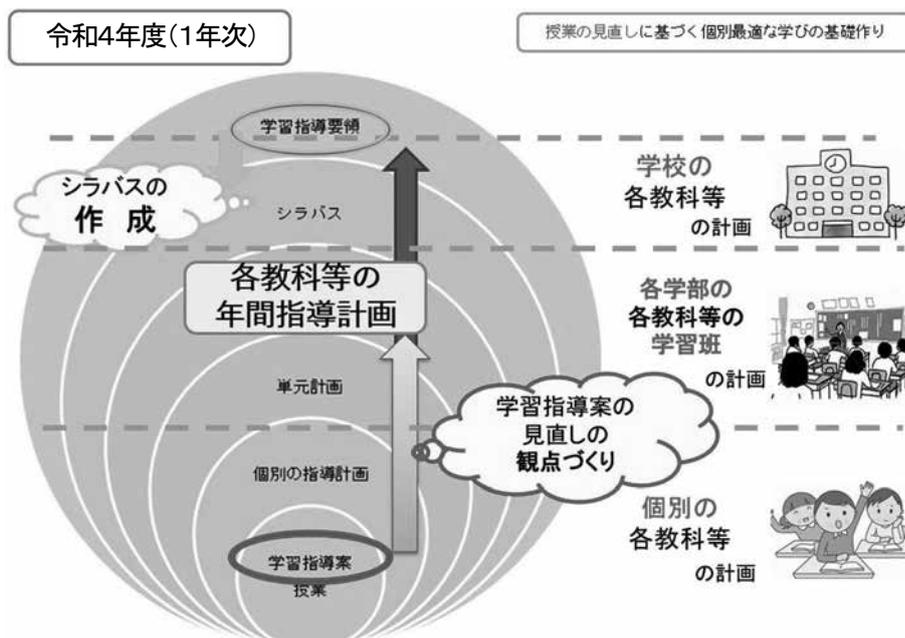
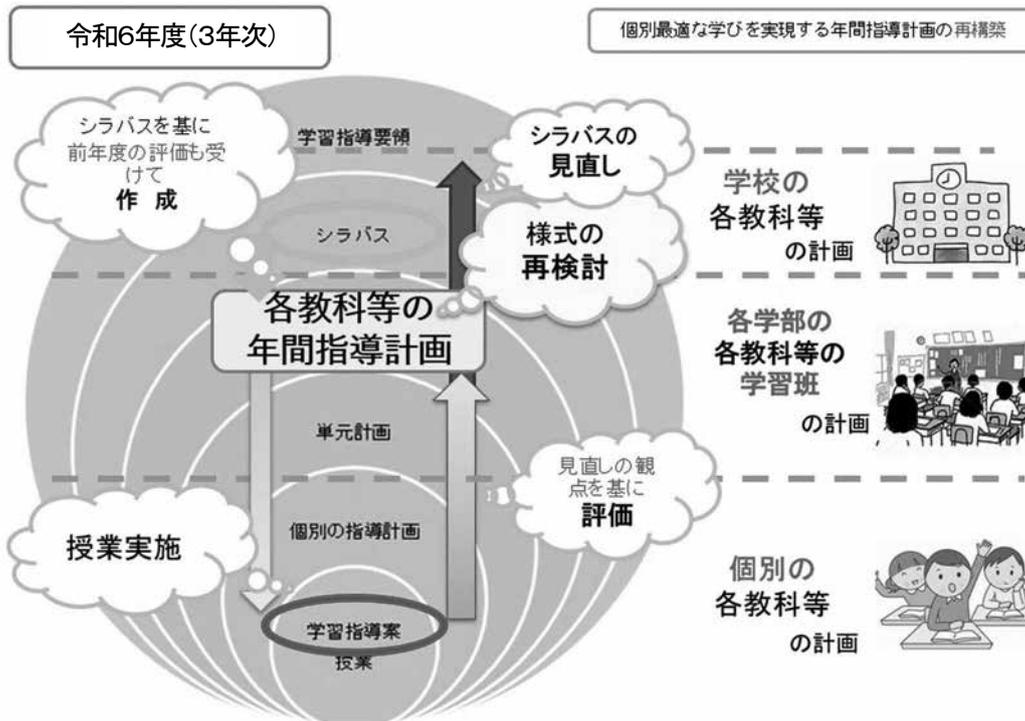
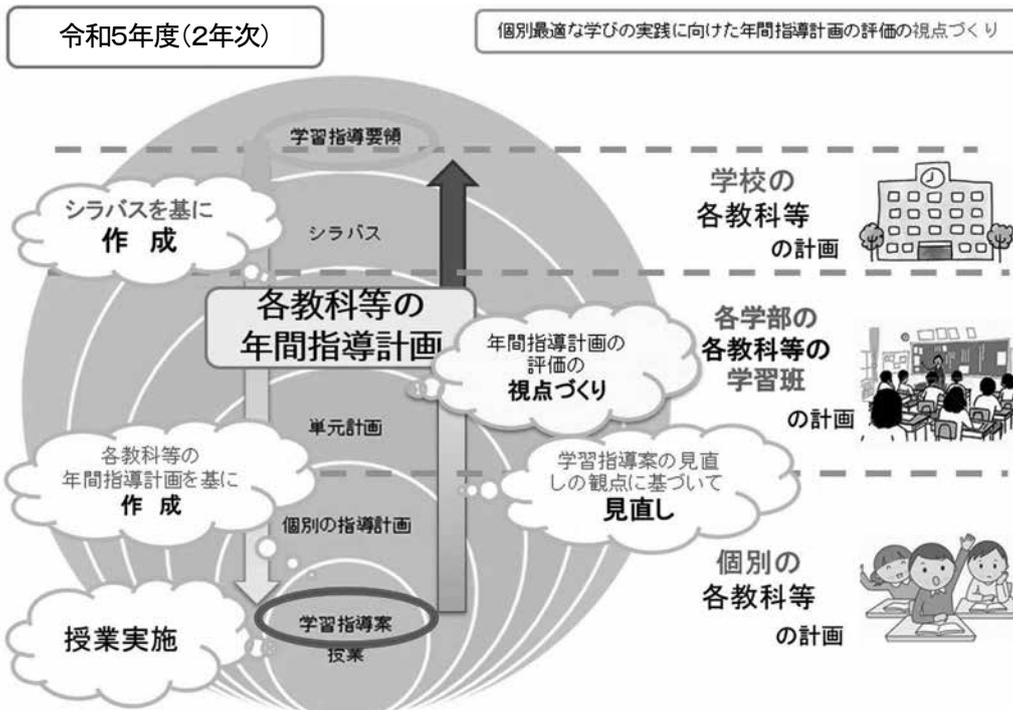


図3 全校研究1年次の計画（本校研究大会1年次発表資料抜粋）



2. 今年度の研究報告

今年度は、(1)「教育課程」の現状共有と「教育課程の位置づけ」の確認 (2) 授業の見直し (3) シラバスの作成の意義と「シラバスの位置づけ」の確認 (4) 学習指導案の見直しの観点表の検討 (5) 各教科等のシラバスの検討に取り組んだ。

(1)「教育課程」の現状共有と「教育課程の位置づけ」の確認

研究主題にある「教育課程」の理解の現状について各学部で話し合った。その話し合いで、教員ごとに理

解の仕方に違いがあることがわかった。(図6) また、教育課程についての疑問点も出てきた。その疑問点も含めて指導助言者の本学特別支援教育部門の今枝史雄先生に研修をしていただき、各学部でまとめるとともに「教育課程の位置づけ」について全教員で確認した。(図7)



図6 教育課程についての話し合いの内容 (小学部・中学部・高等部)

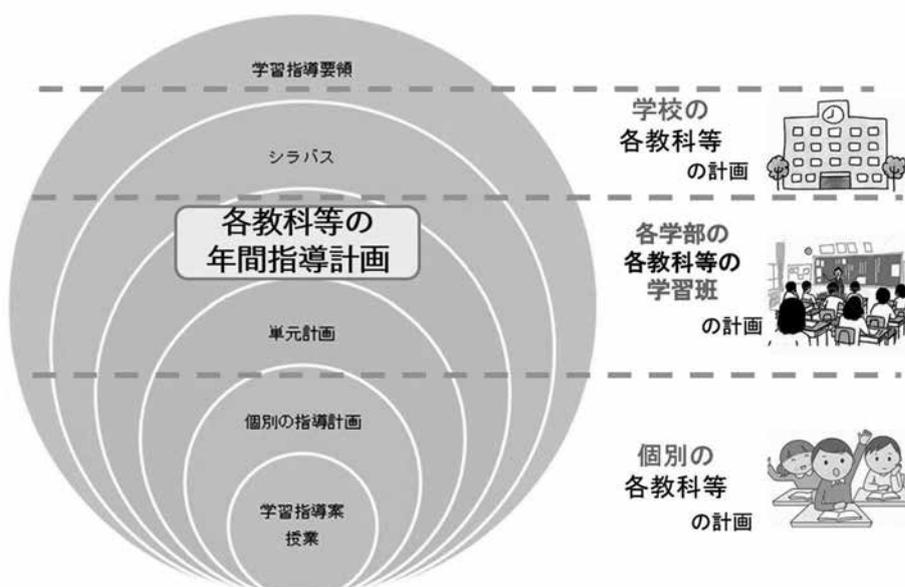


図7 教育課程の位置づけ (本校研究大会1年次発表資料抜粋)

(2) 「授業の見直し」から研究を始める

図7にもあるように「授業」は学習指導要領から始まり、シラバス、各教科等の年間指導計画などを経ながら内容が吟味され、最終的に児童生徒に届けられる学習の時間である。そのため、学習指導案には授業づくりの観点が見詰まっている。

しかしながら、本校では、校内用の学習指導案の様式はあるものの、各教員が使いやすいように形を変えて活用していたこと、また、学習指導案の各項目の理解についても全教員で統一されていなかったことから、教育実習生への学習指導案の指導内容が異なっているという課題があった。さらに、昨年度の研究大会で明らかになった学習指導案に評価規準の項目がないという課題もあり、改めて学習指導案の様式と書き方について検討する必要が出ていた。

そこで、本学特別支援教育部門の今枝史雄先生に学習指導案の書き方についての研修をお願いすることにした。講義していただいたことを参考にして、従来から使用していた学習指導案の様式を一部改訂した。そして、実習委員会で書き方例(別紙1)を作成し全教員に共有した。しかし、書き方例を見るだけでは十分理解できたとはいえないと考え、全教員が担当教科の学習指導案を書くことにした。実際に書くことで、具

体的な疑問点等が出てくるのが予想されたので、再度、今枝先生に添削も含めた講習を行っていただいた。このようにして出てきた具体的な疑問や添削していただいた部分が「授業の見直しの観点」であると考え、ここを研究の出発点とした（図8）。

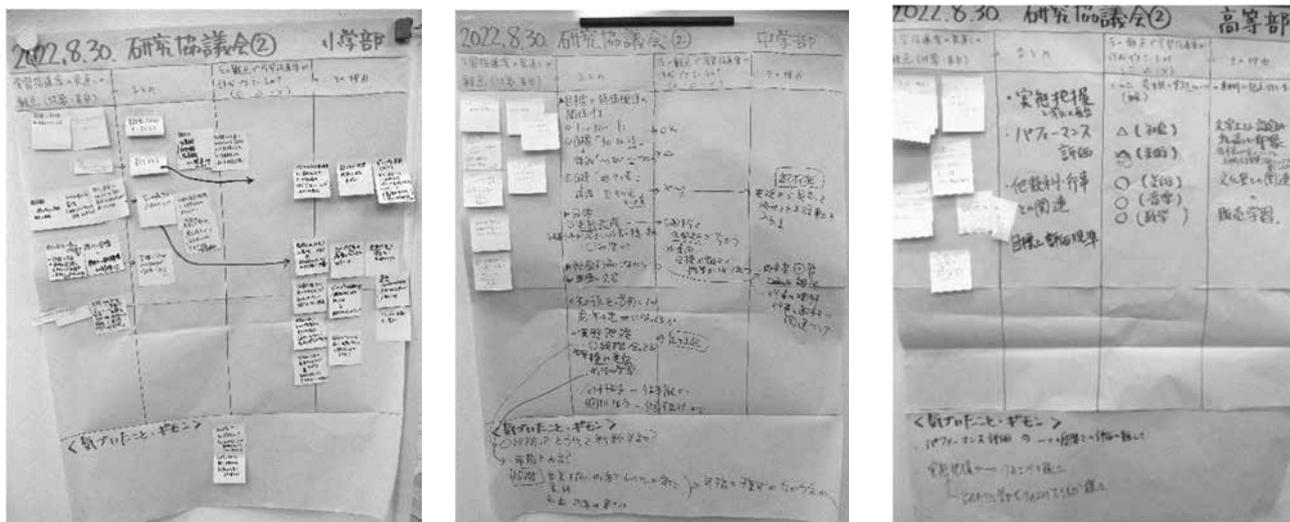


図8 学部検討「授業（学習指導案）の見直しの観点」

（3）「シラバス作成の意義」と「シラバスの位置づけ」の確認

学部検討「授業（学習指導案）の見直しの観点」の中で、主に3点の課題が各学部共通して挙げられた。1つ目は、「児童生徒の学習の積み上げをどのように記録するか」という課題。2つ目は、「児童生徒の各教科等の段階（国語科小学部2段階等）をどのように判断するか」という課題。3つ目は、「各教科の能力に差がある児童生徒が同じグループで学習するときの授業目標の設定や題材選びの難しさ」という課題である。

それらの課題を解決していくためには、学習の積み上げを学校単位、学習班単位、個別単位といった段階をつけて計画し、実施、評価、記録をしていく必要があることや、学校単位での系統的な学習計画表であるシラバス、学部単位や学習班単位での各教科等の年間指導計画や単元計画、これらを基に個別の指導計画や日々の学習指導案があることで、学習の積み上げの記録が可能になることに気づいた（図9）。

また、シラバスを作成する過程で、各教科等の段階の違いについて教員が把握することで、児童生徒の各教科等の段階を客観的に判断できることにも気づき、シラバスを作成する意義が明確になった。

そこで、改めて「シラバス」は、本校版の各教科等の系統性のある学習指導計画で評価規準を含むものであることを全教員で確認した（図10）。

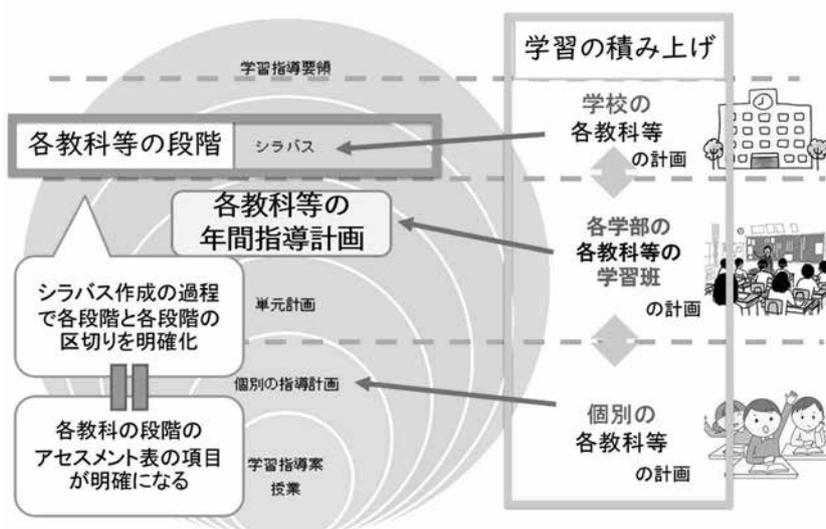


図9 「シラバス」を作成する意義（本校研究大会1年次発表資料抜粋）

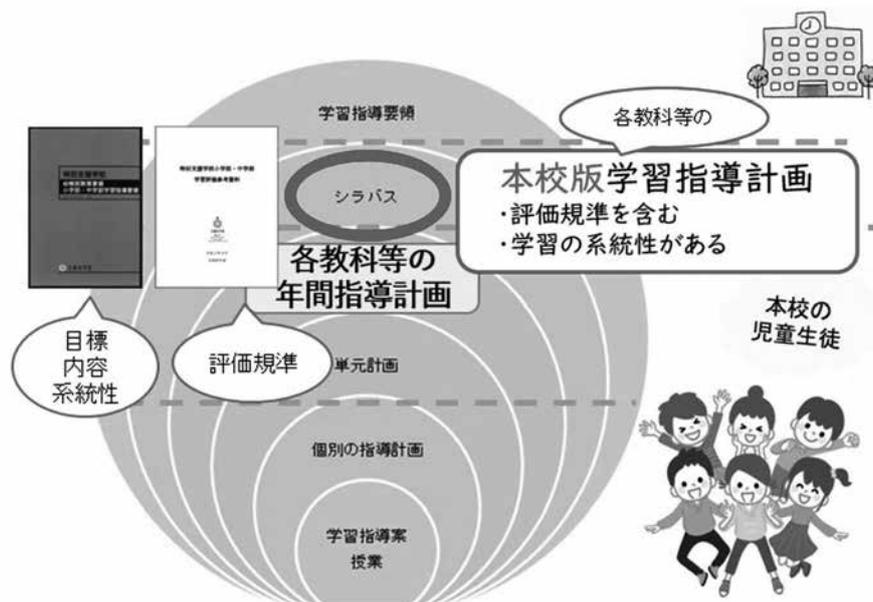


図10 シラバスの位置づけ（本校研究大会1年次発表資料抜粋）

（4）学習指導案の見直しの観点表の検討

学部検討での「学習指導案の見直しの観点」のまとめを基に、学習指導案の見直しの観点表の作成に着手した。各学部でまとめた内容と「学習指導案の見直しの観点」の研修資料を合わせて、「学習指導案の見直しの観点表（仮）」を作成した（表2）。「学習指導案の見直しの観点表」は、学習指導案の項目ごとにチェック項目を検討した（写真1）。

今後は、この表で学習指導案をチェックしながら、チェック項目と学習指導案の改善を行い、授業作りの大切な観点を教員が常に振り返り、児童生徒にとって個別最適な学びができる授業作りにつなげていきたい。

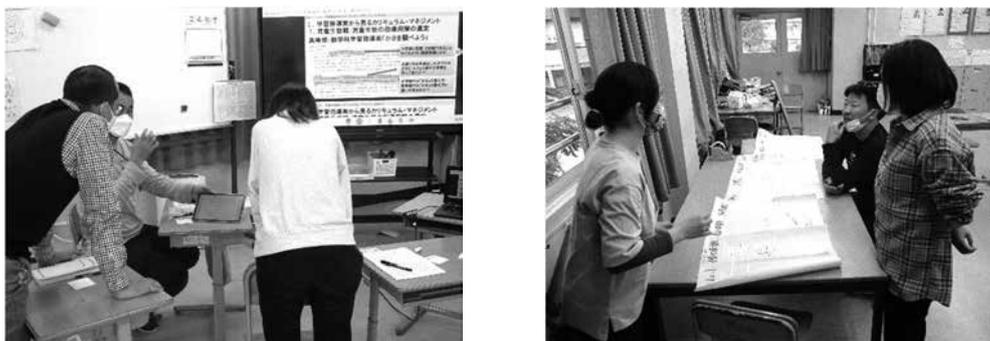


写真1 「学習指導案の見直しの観点表」検討の様子

（5）各教科等のシラバスの検討

学部検討「学習指導案の見直しの観点」の中で挙げた3つ目の課題点として「各教科の能力差がある児童生徒が同じ学習をする時の授業目標の設定や題材選びの難しさ」がある。その主な理由として、段階ごとに内容が変わる教科があること、また、本校の小学部が1・2年生、3・4年生、5・6年生の複式学級であり、中学部と高等部は1年生から3年生の縦割りで学習班を編成していることがある。そこで、特に、授業目標の設定や題材選びに困難さを感じている国語、算数・数学、社会、理科の4教科と、社会と理科につながる生活、小学部・中学部・高等部ともに学部全体で授業を行っている体育・保健体育の6教科からシラバスの検討を行うことにした。

シラバスの検討は、学習指導要領とその解説を基に、「知識・技能」の目標を本校版に検討するところから始めた。その検討の中で、目標を達成するために行っている題材や各段階の目標の違いを記録し、シラバ

スを検討しながら、学習指導要領の内容で取り組めていない内容がないかの確認と、児童生徒の各教科等の段階を判断するチェック項目の検討も行うこととした（表1）。

今後は、シラバスの検討を継続しながら、検討が済んだ内容から次年度の各教科等の年間指導計画の作成時に活用していき、学習の積み上げが明確な系統性のある学習計画が実施できるようにしていきたい。

表1 シラバス（国語科）の検討途中の資料（一部）

国語		小学部			中学部			高等部	
学部		教科の目標（学習指導要領）							
		言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。			言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。			言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。	
知識及び技能		(1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し使うことができるようにする。			(1) 日常生活や社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。			(1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。	
思考力、判断力、表現力等		(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。			(2) 日常生活や社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。			(2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。	
学びに向かう力、人間性等		(3) 言葉で伝え合うよさを感じるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にすることでその能力の向上を図る態度を養う。			(3) 言葉がもつよさに気付くとともに、言語感覚を養い、国語を大切にすることでその能力の向上を図る態度を養う。			(3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語を大切にすることでその能力の向上を図る態度を養う。	
段階の目標		1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	1段階	2段階	
知識及び技能		ア 日常生活に必要な身近な言葉が分かり使うようになるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようになるようにする。	ア 日常生活に必要な身近な言葉に身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。	ア 日常生活に必要な国語の知識や技能に身に付けるとともに、我が国の言語文化に触れ、親しむことができるようにする。	ア 日常生活や社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しむことができるようにする。	ア 日常生活や社会生活、職業生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しむことができるようになる。	ア 社会生活に必要な国語の知識や技能に身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。	ア 社会生活に必要な国語の知識や技能に身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。	
思考力、判断力、表現力等		イ 言葉をイメージしたり、言葉による関わりを受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。	イ 言葉が表す事柄を想起したり受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。	イ 出来事の流れを思い出す力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思い付いたり考えたりすることができるようにする。	イ 順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活や社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。	イ 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活や社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをまとめることができるようになる。	イ 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをまとめることができるようにする。	イ 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げることができるようにする。	
		教科の目標（本校版）							
段階の目標		1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	1段階	2段階	
知識及び技能									
思考力、判断力、表現力等									
		A 聞くこと・話すこと							
段階チェック項目									
経験から考えられる題材	小学部								
	中学部								
	高等部								

3. 研究大会報告

令和4年12月26日にオンラインで研究大会（1年次）を実施した。全国から47名の先生方に参加していただいた。本校からの基調提案に対する指導助言を本学特別支援教育部門の今枝史雄先生からいただいた。研究大会の最後は、文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 特別支援教育調査官 加藤宏昭先生から「知的障害特別支援学校における教育課程に基づいた指導と評価の一体化に向けて」と題するご講演を賜った。大会後のアンケートでは、感想や質問を多数いただき、次年度の研究につながる大会となった（写真2）。

4. 引用・参考文献

文部科学省中央教育審議会 2019 児童生徒の学習評価の在り方について（報告）

文部科学省中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現～（答申）

文部科学省中央教育審議会 2019 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

文部科学省 2021 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に
関する参考資料



写真2 令和4年度 研究大会（1年次）の様子

表2 「学習指導案の見直し チェック表（令和4年度版）」

1	単元の目標		3観点での目標が設定されている	1
			「知識及び技能」を活用した「思考力、判断力、表現力等」の目標になっている	2
			「思考力、判断力、表現力等」の1つの目標の中にこの3つの内容がある	3
			目標の数が絞られている	4
			「学びに向かう力、人間性等」が態度目標として書かれている ・「自ら」＝自発的、自主的、主体的・・・ ・「他者に～しようとする」＝よいところ、発表する・伝え合う ・「参加しようとする」＝授業、学校生活、地域生活、社会生活 ・「粘り強く・集中して」＝課題に対する取り組み方	5
2	単元設定の理由	児童生徒観	児童生徒の各教科等の段階が書かれている	6
			学習グループの構成（学年、人数）が書かれている	7
			単元目標に関する児童生徒の実態（習得内容・課題・特性など）が書かれている	8
	教材観	学習指導要領での位置づけが書かれている	9	
		今までの学習とのつながりが書かれている	10	
		単元目標達成のためにこの教材を選んで理由が書かれている	11	
	指導観	他教科や行事とのつながりが書かれている	※必須ではない	12
		全体への指導・支援についての指導観が書かれている		13
		個別の指導・支援については代表的なものが必要に応じて書かれている		14
3	単元の評価規準		単元目標と一致している	16
			パフォーマンス評価（行動評価）になっている	17
			「～しているか・～していたか」と書かれている	18
4	単元の指導と評価の計画		「知識及び技能」→「思考力、判断力、表現力等」→「学びに向かう力、人間性等」の流れで計画している	19
5	本時の目標と評価規準		本時の目標・評価規準が具体的に書かれている	20
			目標と評価規準が一致している	21
6	本時の展開		「●全体支援」は「指導観」と一致している	22
			評価規準の欄に評価方法が書かれている	23
			「●全体支援」と「☆個別支援」は個別の教育支援計画の「合理的配慮」を参考にして書かれている	24
			「☆個別支援」は個別の指導計画の「指導・支援の内容」を参考に書かれている	25

小学部 「生活科 3くみ」学習指導案

指導者 ○○ ○○ (T1) ○○ ○○ (T2)

指導教員 ○○ ○○

1. 日時 令和 年 月 日（曜日） ○○:○○ ~ ○○:○○

2. 場所 小学部3組

学習内容がイメージしやすい題名

3. 対象 小学部 5年生2名 6年生3名 計5名

4. 単元（題材）名 「 おもいとかるい（ものの仕組みと働き）」

学習指導要領の内容

5. 単元（題材）の目標

	目 標	知識 及び 技能	思考力・ 判断力・ 表現力等	学びに 向かう力、 人間性等
①	重い、軽いがわかる。	○		
②	重さの働きに気づき、感じたことや考えたことを表現することができるようにする。		○	
③	比較、予想、確認といった活動を通じて、重さの働きについて意欲的に学び、生活に生かそうとする。			○

年間指導計画に基づいて3観点で設定する。

6. 単元（題材）設定の理由

(1) 児童・生徒観

本グループは1段階から3段階までの小学部5、6年生5名の児童からなる。児童たちが学校生活の中で体験する「重さ」には、通学カバン、机や椅子運びなどがある。5人とも高学年になり体もしっかりしてきており、学習机程度であれば一人で運べるが、それ以上の重さのものになると持つ手を離し、そのままにしてしまう。しかし作業台など重いものを運ぶ時に促されれば協力して運ぶことができる。生活科において、**ア基本的な生活習慣、イ安全（重く危険なものに近づかない）、キ手伝い・仕事（協力する）**において関連した学習を行っている。

・グループの段階
・単元目標に関する実態

本教科での類似の学習実態があれば書く。

(2) 教材観

本単元は、特別支援学校小学部学習指導要領における生活科（シ）ものの仕組みと働きに関わる活動をふまえて設定した。重さは見えないのでその働きに関心を持ちにくい、日常生活においては関わりの深いものである。本単元を通じて生活に関わる様々なものの重さやその働きに気づき、自分なりの考えを持ち表現していくことをめざす。また学んだことを日常生活で活かせるよう、一人では重くて運べないものを運ぶという場面を設定し、問題の解決に向け、自ら考え行動しようとする態度を養いたい。具体的には対象を分割して運ぶ、助けを呼んで協力して運ぶ、道具を使って運ぶといった行動につながることを期待する。またこの内容は中学部理科につながるものである。

・学習指導要領のどの内容化を示す。
・この単元を取り上げた理由を示す（単元を学ぶことを通じて日常生活や社会参加に必要な力にどのようにつなげたいのか）

(3) 指導観

1次では2つの異なる重さのものを持つ（受け取る）活動を行う。最初は軽いもの、次に重いものを持つことで、重さの違いに気づき、「重い・軽い」といった語彙ともつなげる。さらに2つのものを持ち比べる活動を通して、量や大きさと重さの関係を感覚的に体験できるようにする。
2次では2つのものの重い軽いを理由をつけて予測し、持ち比べや天秤などの道具を使って確かめる活動を行う。ここでは特に「多いから重い、大きいから重い」など、量や大きさと重さの関係をことばを使ってより概念的に捉えられるようにする。
3次では重いものをどうやって運んだらいいかを考える活動を行う。2次で学んだ「多いと重い」から「少ないと軽い」に気づけるようにするため、重さを分割できるもの（2L×9本=18kgのペットボトルケース）を使う。また協力や道具の使用への気づきは、普段の生活体験を振り返りながら考えられるようにする。

単元目標を達成するために、どのような活動を、どのような方法で指導するのかを書く（「8指導と評価の計画」と対応させるとわかりやすい

指導案説明用（実習生用） 2022年度版（別紙1）

7. 単元（題材）の評価規準

評価規準	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・2つのものを持ち比べ、「重い方をください」「軽い方をください」という言葉かけに <u>正しく応じることができる</u> 。	○		
・2つのものを見比べ、重いと思う方を <u>理由とともに伝えている</u> 。（てんびんの下がった方、量の多い方など） ・一度には重くて運べないものを <u>工夫して運ぼうとしている</u> 。（量の調整や援助を求める行動、道具の使用など）		○	
・重さを比較したり予想したりする活動に <u>参加しようとしている</u> 。 ・重さについて学んだことを日常生活に <u>生かそうとしている</u> 。			○

「5単元（題材）の目標」と対応していること
パフォーマンス評価（行動評価）で書くこと

「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、授業中以外の時間も評価対象になる。これが教科横断的な力となる。

8. 単元（題材）の指導と評価の計画（全8時間・本時は第3時）

次	時間	学習内容	主な評価規準【観点】
1	2	2つのものを持ち比べ、重い軽いを理解する。	・2つのものを持ち比べ、「重い方をください」「軽い方をください」という言葉かけに <u>正しく応じることができる</u> 。【知識・技能】 ・重さを比較する活動に <u>参加しようとしている</u> 。 【主体的に学習に取り組む態度】
2	2	・2つのものを見比べ、重い軽いを予想する。 ・道具を使って重さの違いを確かめる	・2つのものを見比べ、重いと思う方を <u>理由とともに伝えている</u> 。 【思考・判断・表現】 ・予想したことを、持ち比べたり天秤を使ったりして <u>確かめようとしている</u> 。【思考・判断・表現】 ・軽重を予想したり確かめたりする活動に <u>参加しようとしている</u> 。 【主体的に学習に取り組む態度】
3	3	・日常生活における重さの働きの気づき、解決方法を考える。	・一度には重くて運べないものを <u>工夫して運ぼうとしている</u> 。（量の調整、援助を求める行動、協力、道具を使うなど） 【思考・判断・表現】 ・重さについて学んだことを日常生活に <u>生かそうとしている</u> 。 【主体的に学習に取り組む態度】

「7単元（題材）の評価規準」と対応していること
パフォーマンス評価（行動評価）で書くこと

9. 本時の目標と評価規準

本時の目標
・重さの違いに気づき、感じたことや考えたことを表現することができるようにする。
評価規準
・2つのものを <u>比較し</u> 、重いと思う方を <u>理由とともに伝えている</u> 。【思考・判断・表現】
・予想したことを、持ち比べたり天秤を使って <u>確かめようとしている</u> 。【思考・判断・表現】
・軽重を予想したり確かめたりする活動に <u>参加しようとしている</u> 。【主体的に学習に取り組む態度】

指導案説明用（実習生用） 2022年度版（別紙1）

10. 本時の展開

時間	学習活動	指導上の留意点 ●全体支援 ☆個別支援	評価規準 (評価方法)
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> あいさつ 前回をふりかえり、ものには重さ(重い軽い)があることを思い出す。 本日のめあてを確認する。 <p>どちらがおもいかな？よそうして(かんがえて)みよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●言葉と感覚(実物)両方で確認する。 	
展開 20分	<ul style="list-style-type: none"> ABC 2つのものを見比べ、どちらが重いか予想する。 A: 500mlと1Lのペットボトル B: 1本のペットボトルと3本のペットボトル C: 消しゴム1個と消しゴム3個 <p>どうしてそうおもったのかな？</p> <ul style="list-style-type: none"> 重いと思う方とその理由を発表する。 期待する反応「大きい、多い、たくさんだから」 <p>どちらがおもいか、たしかめてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> 実際に持ち比べて確かめる。 消しゴムは、天秤を使って確かめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●比較対象は写真で提示し、重いと思う方を指でさせるようにする。 ●理由が出にくい場合は、「多い」「少ない」「まるい」「かたい」「はやい」などの単語カードをヒントに提示する。 ●予想と結果を黒板に記録する。 ●天秤は重い方が下がる道具であることを最初に確認する。 <p>☆児童 AB は発表された予想と結果をマグネットを使って黒板に記録する。(12準備物参照)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・2つのものを比較し、重いと思う方を理由とともに伝えている。 【思考・判断・表現】(行動観察) ・軽重を予想したり確かめたりする活動に参加しようとしている。 【主体的に学習に取り組む態度】(行動観察)
まとめ 10分	<p>今日のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> たくさんあると重さはどうなるのかを考える。 「どちらがおもい？」のワークプリントをする。 次回の予告とおわりのあいさつ 	<ul style="list-style-type: none"> ●「ものはたくさんあると重くなる」ことを確認する ☆児童 CD は発展的に「どちらが軽い」についても考える。 	

●全体支援と☆個別支援に分けて書く。☆が個別の指導計画にあたる。

「9本時の目標」に対する評価規準のみ記入

観点

評価の方法

Ⅲ ユニット研究

1 知的障害特別支援学校高等部における横断型STEAM教育の実践的研究

～モジュール「未来の自動車」の開発と実践～

◎岩崎 弘・○森 久美子

共同研究者 石川 聡子（大阪教育大学 理数科教育部門）・Andrew Gung（ケニス株式会社）

（要旨）

今まで報告されたSTEAM教育の取り組みは、小学校や中学校、高等学校での取り組みが多く、特別支援学校での取り組みはほとんど報告がされていない現状である。そこで、本研究は、知的障害特別支援学校高等部において「未来の自動車」をテーマとした理科と総合の授業だけではなく、国語の授業にて教科書「国語☆☆☆」（文部科学省）の題材「自動車の今昔」を中心としたSTEAM教育プログラムを開発して実践を行った。その結果、教員による評価において、Four Csの資質向上に付け加えて理解力と熱心さ・意欲の6項目中5項目において実施前の数値より高かっただけでなく、目標値を超えることができていた。さらにコミュニケーションや生徒の理解力、熱心さ・意欲において高評価を示すことができただけでなく、試行錯誤・判断的思考や熱心さ・意欲を伸ばすことができる実践となった。

（キーワード） 知的障害特別支援学校、横断型STEAM教育、Four Cs、評価

I. 研究目的

経済産業省（2019）では、『「STEAM」は、今後の社会を生きる上で不可欠になる科学技術の素養や論理的思考力を涵養する「STEM」の要素に加え、そこに、より幸福な人間社会を創造する上で欠かせないデザイン思考や幅広い教養、つまりリベラルアーツ（Arts）の要素を編み込んだ学びである』と定義している。しかし、STEAM教育のAの概念については、整理されていない状況（下郡、2022）であり、これからも日本においては、実践を積み重ねながら、Aの概念について議論を行っていく必要があると考えられる。また、中央教育審議会（2021）では、STEAM教育を「各教科での学習を実社会での問題発見・解決にいかしていくための教科横断的な教育」と定義しており、小学校や中学校、高等学校などでの実践例がいくつかされている現状である。しかし、先に述べたAの定義についての議論を深めながら、諸外国とは異なる日本におけるSTEAM教育を構築していくためには、さらに幅広い校園種において実践を行っていく必要があると考えられる。

そこで本研究は、特別支援学校での実践の報告が全く行われていない状況であるため、知的障害特別支援学校高等部に通う生徒を対象として、教科横断的な視点を重視したSTEAM教育の授業実践を通じた実践例を示すだけでなく、横断型STEAM教育の有効性を検討することを目的として行った。

II. 研究方法

1. 実践の枠組み

学 部：高等部

対 象：生徒8名（1年生：3名 2年生：2名 3年生：3名）

教科担当：教師A（理科）、教師B（国語）、教師C（総合）

実施日時：2023年1月19日 10:10～11:00 理科 2023年1月20日 11:10～12:00 国語

2023年1月30日 14:05～14:55 国語 2023年2月6日 14:05～14:55 総合

2023年2月9日 10:10～11:00 理科 2023年2月20日 13:05～13:55 国語

2. モジュール「未来の自動車」の実践内容

今回の実践では、ATC21s (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) による21世紀スキルの代表的なものFour Cs: Creativity (創造性)、Critical Thinking (判断的・批判的思考)、Communication (コミュニケーション)、Collaboration (協働) を踏まえるだけではなく、今までの高等部での取り組みを大切にしたいと考え、研究に取り組む前に担当教員と意見交換を行ってから、共通認識をつくることができた。そして「高等部Lコースの生徒たちに体験してもらいたいこと」として、「興味・関心がある活動」「考える機会がある活動」「発見・気付きがある活動」「教科の特性を大事にした活動」「ICTや新しい技術を使った活動」の5項目を抽出することができた。

また、科学 (S)、技術 (T)、工学 (E)、リベラルアーツ (A)、数学 (M) の視点を多層的にとり入れるため、S: 何かを発見する、見つける活動 T: 道具、技術を使う活動 E: 試行錯誤をする活動、手順を決める、デザイン A: 科学技術の発展の歴史を知る、現在の地球環境と社会を知る M: はかる、数える、比べる活動とSTEAM教育プログラム作成の視点を基に、上述の「高等部Lコースの生徒たちに体験してもらいたいこと」5項目を踏まえながら、理科、国語、総合の教科特性を生かした教科横断型のSTEAM教育プログラム モジュール「未来の自動車」のプログラム開発と実践を行った。

さらに、岩崎ほか(2022)が行った体験型STEAM教育プログラムの活動を重視する要素を踏まえながら、坂田・熊野(2006)が示すように、協力して作業する場面を設定することや生徒にとって扱いやすい素材であること、日常の活動の延長線上にあることなども留意し、身近でなじみのある素材を用いることにした。

(1) 理科

① 第1時「Society 5.0って何だろう？-みんなで未来を考えよう-」 展開1: 動物の狩猟を中心とした狩猟社会 (Society 1.0) から、農耕の普及によって農耕社会 (Society 2.0) が、蒸気機関等の発明によって工業社会 (Society 3.0) が、ICTの進展によって現在の情報社会 (Society 4.0) と変わってきていることを学習した (S・A・M)。展開2: 『内閣府 Society 5.0「すぐその未来」篇』を視聴してから、令和3年度版科学技術・イノベーション白書のSociety 5.0 (仮想空間と現実空間の高度な融合→人間中心の社会) のA1サイズのポスターを全員で囲んで、今のSociety 4.0からSociety 5.0の変化したところや不思議に思ったことなどを発表したり、話し合ったりする活動を行った (S・A・M)。

② 第2時「エネルギーについて考えよう」 展開1: 手回し発電機を一人ひとりが回して発電することを体験してから、「発電に使う燃料を知ろう」や「発電所のしくみを知ろう」において、発電にはエネルギーが必要であり、エネルギーによって発電のしくみがことなることを学習した (S・T・E・A)。展開2: 「昔と今の暮らしを比べよう」では、1930年頃と2020年頃の掃除や洗濯、炊飯などの違いを比較しながら、「暮らしにかかせない電気を探そう」においても、日常で使用している電化製品について話し合いながら電気によって暮らしが豊かになっていることを学習した (S・A・M)。展開3: 「暮らしの省エネについて考えよう」では、普段の生活においてエネルギーを無駄に使用している場面について話し合う活動を行った (S・A)。展開4: 「水素エネルギーを知ろう」と「水素エネルギーについて考えよう」では、燃料電池自動車に使用できることや、地球温暖化を防ぐことになるかどうかについても話し合う活動を行った (S・A・M)。

(2) 国語

① 第1時「昔の自動車と今の自動車-自動車の進化の変遷を知ろう-」 教科書「国語☆☆☆☆」(文部科学省)の題材「自動車の今昔」を用いて行った。自動車の発展について、時代とともに、いつ、どのような自動車が使われていたのかを、時代の順序を表す言葉を手がかりに内容を整理し理解する学習に取り組んだ。展開1: 教科書のイラストを用いて、過去から現代へと自動車が進化する過程について、本文を読む前に自分たちで自動車の違いについてイラストを比較しながら時代順に並べた。その後、本文の音読を行い、自分たちの考えが適切であったのかを本文の内容と照らし合わせて確認した (S・E・A・M)。展開2: 教科書に掲載された自動車について、「トヨタ博物館 世界初のガソリン自動車~ベンツ パテントモートルヴァーゲン」と「トヨタ博物館 歴史に残るベストセラーカー~フォード・モデルT」の動画を視聴し、実際に運転した人の感想などから、それぞれの自動車の特徴について意見を出し合い、それらの特徴を比較しながら、違いや変化について気付いたことをワークシートの表に記入する活動を行った (S・E・A・M)。

② 第2時「昔と今の自動車の違いについて考えよう」 展開1: はじめに音読を行い、前回の授業内容を

振り返りながら、自動車の誕生から発展する時代の流れを確認した。そして、教科書の本文や挿絵の内容理解を深めるために、馬車が木材を運ぶ様子や「NHK FOR SCHOOL」の「自動車の歴史」の動画を視聴した（S・A・M）。展開2：前回の授業で自動車の特徴について記入したワークシートを基に、みんなで特徴について意見を出し合ってまとめる活動を行った（S・E・A・M）。展開3：最後に未来の自動車について、自分の考えをプリントに記入した（E・M）。次回までの課題として、自分の考えをプリントに記入しきれなかったことについて家庭でも話し合いながら、さらに考えてプリントに記入してくることを提示した。

③ 第3時「未来の自動車について考えよう」 展開1：はじめに教科書「自動車の今昔」の音読を行ってから、スライドを用いて前回までの内容だけでなく、理科や総合で学習したことも踏まえながら振り返りを行った。その後、宿題としていた「家族と未来の自動車について話そう」を発表した（S・A）。展開2：NISSANの「つくろう！未来の自動車」と「NHK FOR SCHOOL」の「未来の自動車」の動画を視聴して気づいたことや思ったことを発表し話し合った（S・E・A・M）。展開3：ワークシートを用いて、自分が作りたい未来の自動車を文章やイラストで表す活動を行った（E・A・M）。

(3) 総合

「未来の自動車と地球環境」 展開1：「みらいの車をもってきました」では、カードの指示を読み込ませてプログラミングできる手のひらサイズの小型プログラミングカーを使用した。「前に進め」「右に曲がれ」など指示が書かれたカードを差し込みプログラミングして走らせることを体験した（S・T・E・M）。展開2：「今の車の問題??」について考えながら、「我々が住んでいる地球の問題を調べてみよう！」では、アースボール（AR地球儀）ジャーニーとiPadアプリ「ほぼ日のアースボール」のSDG Mapsを使用して、温室効果ガス排出量などについて調べて、意見交換を行う活動を行った（S・T・E・A・M）。

3. 評価

岩崎 (2023) の実践を参考にしながら、Roekel, D. (2015) の Four Cs: Creativity (創造性)、Critical Thinking (判断的・批判的思考)、Communication (コミュニケーション)、Collaboration (協働) と熱心さ、理解力の6項目について評価を行うこととした。具体的には、それぞれの授業活動ごとに教師(2名)が、5段階(表1)で、生徒一人ひとりの評価を行った。また各項目の5段階の内容については、実践を実施するまでの期間に授業の様子だけではなく、学校生活での観察及び担任からの聞き取りなどを踏まえながら、最終的には対象生徒が事前調査の数値以上であり、3～5に到達するだろうと予測しながら作成を行った。

表1 教員による生徒の評価

Creativity (創造性)	Critical Thinking (判断的・批判的思考)	Communication (コミュニケーション)	Collaboration (協働・共同)	理解力	熱心さ・意欲
5 問題解決につながるような確かな考え・アイデアをつくりだせる	5 解決策が提案できたり他の子どもと共有ができたりする	5 他の子どもたちと考えを共有することができる	5 役割分担をして一緒に活動することができる	5 すべきことが分かって活動できている	5 夢中になって取り組むことができ楽しんでいる
4 自分の考えを持つあるいは、アイデアを思いつくことができる	4 より良いものを見つけようと粘り強く取り組む(失敗しても頑張れる)	4 自分の考えを表現して伝えることができる	4 お互いに助け合うことができる	4 すべきことがほぼわかって活動できている	4 意欲的に楽しみながら活動に取り組んでいる
3 何かしらアイデアを思いつく	3 いくつかの方法などを試してみる	3 人の表現を理解し考えを受け取ることができる	3 見通しを共有し、合意形成を図ることができる	3 少し補助すると活動できる	3 興味のあるところは楽しそうに活動している
2 ヒントを得ることと何かしらのアイデアを思いつく	2 同じ方法を繰り返してみる	2 人の考えをあまり受け取ることができない	2 グループの一員として活動していることができる	2 常に補助をしないと活動についていくことができる	2 あまり意欲的に活動できない
1 アイデアが浮かばない	1 取り組もうとはするがすぐにやめてしまう	1 自分だけの活動をしてしまう	1 他の子どもと助け合ったり、協力したりできない	1 活動についていくのに困難がある	1 意欲的でなく、楽しそうでもない

III. 結果

1. 授業実践

(1) 理科

① 展開1 (S・A・M)：生徒Gから「動物を狩って生活していた (Society 1.0)」、生徒Hから「農業中

心で畑を耕して作物をつくっていた (Society 2.0)」、生徒Eから「前の時代と比べて空気が汚そう (Society 3.0)」、生徒Dから「携帯電話が普及してきたとき (Society 4.0)」、ほとんどの生徒から「何でも自動できているやAIが使われている (Society 5.0)」などの発言があった。展開2 (S・A・M)：生徒D、E、Gから「空を飛ぶ車がある」、生徒Hから「信号がなくなっている」、生徒Dから「AIがあるから車を運転する必要がない」、生徒B、D、Eから「空気がきれいそう」などの発言があった。以上のことから、Society 1.0からSociety 5.0までの変遷とSociety 5.0について知ることができた。

② 展開1 (S・T・E・A)：生徒Eから「電気を作ることがとても大変だとわかった」、生徒Fから「地熱発電というのを初めて知った」、生徒Hから「どの発電所でもタービンを使っている」などの発言があった。展開2 (S・A・M)：生徒Dから「昔がお風呂に入るのも大変だと思った」、生徒Hから「くらしが豊かになっていることがよく分かった」。展開3 (S・A)：生徒Gから「誰もいない部屋でテレビやエアコンをつけたままにしてはいけない」、生徒Eから「冷蔵庫を開けたままや水を出したままにしてはいけない」などの発言があった。展開4 (S・A・M)：生徒Dから「燃料電池自動車は水素を使って走っていることがわかった」、生徒Hから「車を走らせる時にガソリンを使うより水素を使った方が良い」、生徒E「地球環境のために良さそう」などの発言があった。以上のことから、発電について理解できただけなく、新しいエネルギーについて考えることができた。

(2) 国語

① 展開1 (S・E・A・M)：イラストを時代順に並び替える時、イラストを比較しながら、生徒Dから「屋根がついている」「四輪になっている」などの発言がありながら、これらのことを手がかりにして並べた。教科書を配付するとすぐに、生徒H「合ってる、合ってるわ」のような発言をしながら並び順を確認していた。展開2 (S・E・A・M)：世界初のガソリン自動車の動画を視聴してから、生徒Eから「速いね」「自転車みたい」、生徒Dから「時速15キロ」「結構揺れる」「自転車くらいかな」などの発言があった。さらに、改良された四輪自動車の動画を視聴している時に、生徒Dから「何人乗りくらいやろう」、生徒E、Gから「4人かなあ」、生徒Hから「えっ時速60キロ？進化してる」、生徒Eから「悪いところは暑いとか！」などの発言があった。以上のことから、自動車の進化の変遷について学ぶことができた。

② 展開1 (S・A・M)：「自動車の歴史」の動画を視聴後に、生徒Dから「馬車は、長い距離を運ぶときは馬のお世話も必要」、生徒Dから「自動車が量産できるようになってきた」、生徒Aから「速く自動車が走れるように高速道路が作られてきた」などの発言があった。展開2 (S・E・A・M)：ワークシートに記入する時に、生徒A、Bから「自動車の速度が速くなってきている」、生徒Dから「昔の自動車は、タイヤがよくなさそうだから、ガタガタするのかなあ、ずっと乗っていたら疲れそう」「(電気自動車は) 乗り心地が良さそうだが、充電に時間かかりそう」、生徒Gから「排気ガスは体に悪そう。でも電気自動車なら排気ガスがない」などの発言があった。それぞれの特徴を捉えながら書き出したが、教科書や動画でも示されていない部分については、自分たちの考えたことで補いながら、黒板に映写したワークシートを完成させた。展開3 (E・M)：多くの生徒からは、「自分で考えることは難しい」という発言があったが、生徒Eから「自動車を動かす動力は何が良いかなあ？父さんにきいてみよう」、生徒Dから「電気自動車が良さそう」などの自分の考えを表す発言もあった。以上のことから、昔と今の自動車の違いについて考えることができた。

③ 展開1 (S・A)：生徒Eから「(大昔は) 馬や牛に車を引かせていた」生徒Dから「今はガソリンエンジンの車が多い」、生徒Gから「これからは電気を使って走る自動車が増えていく」、生徒E「水素を使って走る自動車も増えていきそう」などの発言があっただけでなく、生徒Cから「(今の自動車は) 100キロ出せるよ」、生徒E「だんだん自動車がスピードをだせるようになったから危なすぎる」「すごい進化したけど、安全も考えないといけない」などの発言があった。また宿題については、生徒E「お父さんと話し合っていて大きなドローンみたいな飛ぶことができる自動車」、生徒H「AIで自動運転してくれて、ナビゲーターで行きたい場所へ連れて行ってくれる自動車を作りたい」などの発言があった。展開2 (S・E・A・M)：生徒C「(自動運転は) 事故が起きそう。でも事故が起きない自動運転できる自動車をつくってみよう」、生徒D「携帯電話で連絡すると来てくれる自動車は便利そう」「(4人が向かい合って乗車する自動運転車は) 外のことを気にしないで乗ることができるので、楽しく会話などができそう」などの発言があった。展開3 (E・A・M)：生徒Aから「自転車みたいなこぐ力でも動くことができ、ガソリンも使うが空気を汚さないようにエンジンを改良した自動車」、生徒Bから「電気や水素を使って走る車で、環境にやさしい自動車」、生徒Cから「船みたいな水上を走る自動車で、海の中に潜れたら楽しそう。自動車できたらもっと良い」、生徒Dから「水陸両用で、会話で行き先まで行ってくれるシステムが搭載された自動車、

生徒Eから「環境を考えて電気と磁石で動く空飛ぶ自動車。窓が大きくなって、周りの景色が見れるようにして、車の形はドローンみたいな形」、生徒Fから「事故が起きない安全な自動車、事故が起きそうな時はAIが教えてくれる」、生徒Gから「丸い形で、テレビがついていて、ベッドやソファがありトイレもある」、生徒Hから「超電導リニアのような自動車。ちょっと浮いていてとても速くて、環境にも良い」などの発言しながら文章を書いていた。また、生徒Bは椅子がたくさんある流線型の形をした車、生徒Dはガラスの球体でできた自動車を描いていた。以上のことから、作ってみたい未来の自動車を考えて文章にすることができた。

(3) 総合

展開1 (S・T・E・M)：生徒Eから「自動で動いている」、生徒Hから「カメラが反応している」、生徒Dから「電池で動いている」などの意見があった。展開2 (S・T・E・A・M)：生徒Cから「中国が多い。工場が多いからかなあ」、生徒Aから「アフリカの方は少ない」、生徒Bから「ヨーロッパの方は多い」、生徒Dから「日本も多い」などの発言があった。小型プログラミングカーやアースボール (AR地球儀) ジャーニーを活用したときに、生徒たちからは、驚きの表情と驚きの声があった。また、温室効果ガス排出量を調べた後に、SDG Mapsにある電化率や森林面積の変化などの環境に関することにも興味を持ち調べた。生徒Hから「ヨーロッパの方が高い (電化率)」、生徒Cから「日本も森林面積の減少している」などの発言があった。以上のことから、AIを利用した未来の自動車を知ることができただけでなく、地球環境についても考えることができた。

2. 評価

創造性や試行錯誤・判断的思考、コミュニケーション、理解力、熱心さ・意欲の5項目において、目標としていた実施前の数値以上であり、3以上の結果となった。しかし、表2の下線部のように創造性：1回、試行錯誤・判断的思考：1回、コミュニケーション：3回、協働・共同：5回、理解力：1回、熱心さ・意欲：1回とすべての項目において実施前の数値以下の結果となった。

表2 教員による生徒の評価の平均値

	実施前	理科	国語	国語	総合	理科	国語
	-	1月19日	1月20日	1月30日	2月6日	2月9日	2月20日
創造性	3.38	3.50	3.67	4.00	<u>2.75</u>	3.80	3.88
試行錯誤・判断的思考	2.75	3.00	<u>2.67</u>	3.25	2.75	3.00	3.63
コミュニケーション	3.88	<u>3.83</u>	<u>3.67</u>	4.25	<u>3.00</u>	4.00	4.13
協働・共同	3.25	<u>3.00</u>	<u>3.00</u>	3.63	<u>2.63</u>	<u>3.20</u>	<u>3.13</u>
理解力	3.38	<u>3.33</u>	3.67	4.50	3.50	4.00	4.13
熱心さ・意欲	3.13	3.17	3.33	3.88	<u>2.88</u>	3.60	4.13

IV. 考察

創造性は、実践最後の国語で生徒が作成した文章のとおり「超電導リニアのような自動車」や「空を飛ぶ自動車」など様々なアイデアを思いつくために具体的な考えを持つことができたと考えられる。単に授業や体験的な活動を通して発見しただけではなく、さらに考えを深めることができる場面があったため、自ら考えてアイデアを出すという探究活動のサイクルができたためだと考えられる。しかし、総合では、小型プログラミングカーと環境問題についてある程度理解はできていたにも関わらず具体的なイメージに結びつけることができなかつたため、教師が補助的な言葉かけを行うだけでなく、生徒からの発言を膨らませるような取り組みが必要であったと考えられる。

試行錯誤・判断的思考は、1月20日 (国語) においては、(E) の場面が2回あったにも関わらず、それらの活動を活かすことができていなかった。教師からの生徒一人ひとりに対する選択肢を広げるような言葉かけが必要であったと考えられる。その後の実践においては、考えを発言したり、友だちの発言を聞いたりしながら、教師や友だちと一緒に考えたりする場面があったことから選択肢が自然と増えていたことや、自らの考えを導き出すために積み重ねてきた授業の内容を思い出しながら、試行錯誤する場面が多くあったことが原因だと考えられる。

コミュニケーションは、実施前：3.88 と高い数値であったが、今回の実践において3.00以上であり、実践最

後の国語においては、4.13であった。実施前まではコロナ渦で近い距離での生徒同士の意見交換などを控えていたが、教師だけでなく、生徒たち同士が対話するだけでなく、教師を通して生徒同士が意見交換をすることが十分にできていたからだと考えられる。

協働・共同は、実施前の数値を1回しか超えることができなかった。コロナ渦で生徒同士が近い距離で活動を控えていることもあり、今回の実践でもペアやグループで取り組める活動を取り入れることができなかったからだと考えられる。

理解力は、今回の実践では、1月19日の理科以外において、実施前の数値を超えることができており、4.00以上が3回以上あり、実践最後の国語においては4.13を示しており、1月30日の国語では4.50という最も高い結果となった。未来の自動車をつくるために考えなければならないことが明確に示されていたことや学習する内容が自動車に結びついてきたからだと考えられる。また総合においては、初めて学習したことが多かったにも関わらず小型プログラミングカーやアースボールなどを使用して活動する場面があったことで、生徒たちの興味が高まったことが数値を上昇させた要因だと考えられる。

熱心さ・意欲は、未来の自動車をつくるというゴールが示されていたことが徐々に数値を上げていく要因となっていたと考えられる。しかし、総合では、小型プログラミングカーやアースボールなどを使用する場面があったが、操作方法に手間取った場面や扱い方に個人差が生じていたことが原因だと考えられるため、扱う時間を十分に確保したり、さらなる活用方法を提示したりする必要があったと考えられる。

以上のことから、本研究では、実践事例がない知的障害特別支援学校での教科を横断したSTEAM教育の実践例を示すことができたと同時に、課題はあったが今まで触れたことがない技術（小型プログラミングカーやアースボール）に触れることを踏まえたSTEAM教育プログラムの実践例を示すことができた。そして、知的障害特別支援学校におけるSTEAM教育プログラムを開発する際には、単に体験的な活動の場面を設定するのではなく、生徒にとって扱いやすく身近でなじみのある素材を使用することが重要であり、新しい技術を用いる際には事前指導や操作方法などについて時間を十分に確保する必要があることが示唆された。

本実践プログラムは、Four Csの資質向上に付け加えて理解力と熱心さ・意欲をねらいとして行った。それらの体験と取得に関して、コロナ渦ということもあり特に協働・共同に効果があるペア学習などを行えなかったため、Four Csすべての目標を超えることができなかったと考えられる。しかし、実践最後の国語では、実践を重ねたことにより数値を上げていくことができており、特に熱心さ・意欲は、実施前から実践最後の国語まで1.00を伸ばすことができただけでなく、コミュニケーションや理解力と同じく4.13と高い数値を示していることから、これら3項目を高めることができる実践であった。さらに、Four Csの中では試行錯誤・判断的思考が実施前と最終の国語とを比べると0.88も向上して、目標値を超えることができたことから、試行錯誤・判断的思考を伸ばす実践でもあり、同じように比べた時に1.00も熱心さ・意欲を高めることができる実践であることが示された。

今後の課題としては、知的障害特別支援学校において、幅広く多様なSTEAM教育プログラムを開発していくためには、身近な題材を取り扱った実践例を増やしていき検証していく必要がある。

V. 謝辞

今回の実践を受け入れてくださった高等部の先生方及び生徒の皆さんに心から感謝を申し上げます。

VI. 引用・参考文献

中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）

岩崎弘・今井海斗・保田洋幸・石川聡子（2023）知的障がい特別支援学校における体験型STEAM教育プログラムの開発～中学部第2段階「雨水の行方と地面の様子」をとおして～、大阪教育大学障害児教育研究紀要、第45号、印刷中

経済産業省 2019 「未来の教室」とEdTech研究会 STEAM検討ワーキンググループ中間報告

坂田尚子・熊野善介（2006）幼児を対象とした科学教育アクティビティ作成のビジョンに関する研究、科学教育研究、30（1）、3-13.

佐藤幸江 2022 STEM/STEAM教育の実践と課題 学習情報研究 2022.9 pp. 38-41.

下郡哲夫 2022 日本型STEAM教育の実践と課題 学習情報研究 2022.9 pp. 34-37.

2 応用行動分析学に基づく知的障害のある子どもへの読み指導

◎白樫 麻紀・○西川 裕子・池村 憂美・的場 早紀

指導助言者 野田 航（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）

(要旨)

行動分析学は行動と環境との相互作用という視点で子どもを観察し、より効果的な指導方法を検討しつづける理論からなっている。知的障害があると読みの習得に困難が生じやすいことが予測されるため、より効果的な方法で学ぶことが求められる。しかし個別性の高さや学びにくさがあるため学校現場では読み指導を「いつ、何を、どのように」行えばよいのかを判断することが難しい。行動分析学における刺激等価性という枠組みや文節単位読み手続きを使った読み指導について先行研究を調べたところ、指導の前提としての言語の重要性、苦手部分の迂回学習や指導時間の短縮ができること、複数の刺激を効果的なタイミングや場所や時間で正確に提示できる ICT 活用の有効性などが示されていた。また指導の途中でも子どもの反応に応じて介入方法を変更することや、単に特定の文字が読めるだけでなく読み方の方略を学ぶことで般化が促されることも示されていた。先行研究では学童期の子どもが研究対象となっていることが多かったため、中学部、高等部段階での指導効果について今後検討したい。

(キーワード) 応用行動分析学、読み指導、知的障害

I. はじめに

文字が読めることは知的障害のある子どもの QOL を高めることにつながる。例えば学校生活では教科学習の場面をはじめ、時間割や予定表、給食の献立表、作業の手順などを読むことで一日の流れに見通しをもって行動することができる。日常生活では看板や表示、説明書きなどを読むことで次の行動を選択したり、周囲に意図を伝えたりすることができる。このように読みは可能な限り身につけておきたいスキルの一つであるが、知的障害のある子どもは読みの習得に困難を示すことが多い。また「読む」といってもその状態は様々で、ひらがな 50 音や漢字が読めても生活に役立つスキルになっていないことがある。例えば子どもが文字を習得したと思ってもよく観察すると、読んではいてもその意味を理解していないことがある。そのため生活に役立つ「読み」になるには、音一文字対応だけでなく意味まで含めた指導が必要である。しかし知的障害があると生活年齢が同じでも個人差が大きいため、教える側としては読み指導をはじめのタイミングや、読みに関する何をどのように教えればいいのかのわかりにくいという問題がある。

効果的な指導方法に関する研究領域の一つに応用行動分析学がある。応用行動分析学では、具体的な行動と環境との相互作用の観点から、ある行動がどのような状況(先行事象)において生じ、どのような後続事象が伴っているのかを分析する。これを三項随伴性という。野田 (2018) は、読む、書く、計算するといった学習スキルを、三項随伴性を使って分析するアプローチの仕方について次のように説明している。「具体的な学習スキルとその前後の環境との相互作用を一つの学習の単位とし、この単位を増加させていくことが効果的な学習の中心要素である。この枠組みで学習を捉えると、子どもが学習スキルを身につけるかどうかは指導環境によることが明確になり、指導者は自らの指導方法を常に改善しつづけるという姿勢に徹することができるようになる。具体的には指導対象とする行動を課題分析し、直接的・継続的・反復的にアセスメントを行い、データ収集を重ねる。そして指導の効果は子どもの反応というデータによってのみ判断される。ゆえに指導は個人に焦点をあてて行われることになり、そうすることで全ての子どもたちの学びの保証につながる。指導環境の中には子どもの学習に影響を与えるさまざまな要因が含まれるが、その中で実践可能なものを選び、強調していく。」そこで本研究では行動分析学を使った読み指導についての先行研究を 1 年次に調べ、効果的な読み指導にはどのような方法があるのかをまとめる。2 年次以降その指導方法を使い、その効果を検討することとする。

II. 応用行動分析学を使った読み指導に関する先行研究

1. 刺激等価性の枠組みにおける指導

(1) 見本合わせ課題

2つの刺激が同じ反応を引き出す時、その2つは等価関係にあるという。例えば「リンゴの絵」という意味刺激をみて[ri/n/go]と言え、「りんご」という文字刺激をみても[ri/n/go]と言えたら、「リンゴの絵」と「りんごという文字」は等価関係にある。つまり読みに必要な「文字-音声-絵（意味）の対応関係」とは、その3者間の刺激の等価関係を学ぶということである。文字、音声、絵はそれぞれ物理的な類似性はないが、見本合わせ課題という手続きをとることでその等価関係を成立させることができる。

見本合わせ課題とは何らかのものを見本に合わせる課題のことで、その手続きは応用行動分析学でとらえる「行動」と同じ枠組みにあてはめることができる(坂本, 2011)。先行事象にあたるのが見本になる。「先行事象（見本）」→「行動」→「後続事象」のステップを1つの学習単位と数えて、その単位を繰り返していくことですすめていく。例えば、①見本：「りんごはどれ?」、②行動：選択肢「りんご」「みかん」のひらがな単語カードから「りんご」の単語カードを選ぶ、③結果：「ほめられる」。これを一つの学習単位としてトレーニングすることで[ri-n-go]という音声と「りんご」というひらがな単語の等価関係を学習できるようになる。(図1)

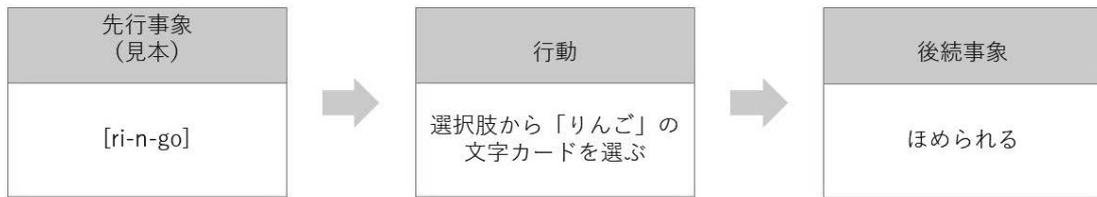


図1 見本合わせ課題の基本的な手続き（見本が音声の場合） 坂本（2011）を参考に作成

(2) 刺激等価性

見本合わせ課題で物理的な類似性をもたない刺激間に等価関係が複数成立すると、直接指導していない刺激間にも派生的に等価関係が生じることがあり、これを刺激等価性という(山本, 1992)。その関係を図2(山本, 2009)に示す。この「文字-音声-絵」の関係枠を使うと、子どもが各刺激間のうちのどの関係性を習得してどの関係性が習得できていないのかを客観的にアセスメントすることができる。また3つの刺激間にある6つの関係性のうち、2つの関係性を教えるだけで直接トレーニングしていない刺激間に派生的に関係が生じる可能性があり、学習時間を節約することができる。例えば、[ri-n-go]と聞いて「リンゴの絵が選べる」という聴理解と、「リンゴの絵」をみて「りんご」という単語カードが選べるという書字命名を教えることで、音声命名、読み理解、読み、聴写のスキルが身に付く可能性がある。このことから、子どもが学習することが難しい関係性があっても学習が容易な関係性を使うことで迂回学習ができるとされる。時間的・心理的負担を減らしながら効果的に学習することができる。

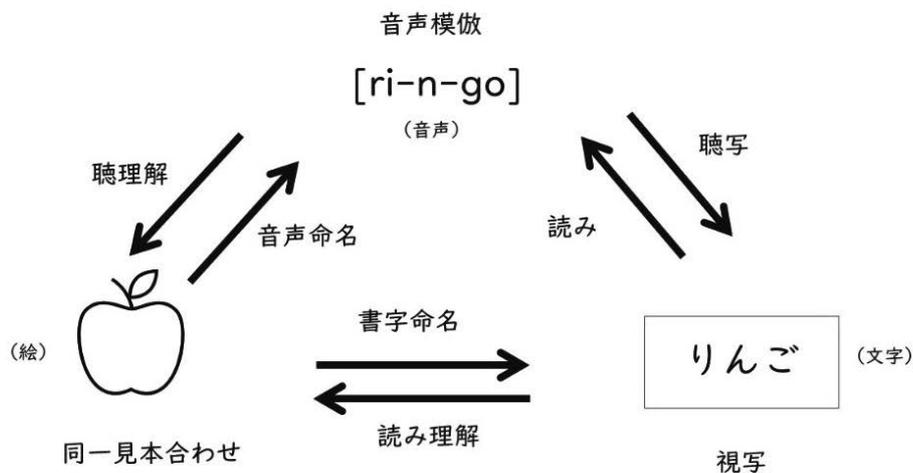


図2 単語の語意の獲得における文字-音声-意味の三者関係 山本（2009）より作成

(3) 構成反応見本合わせ課題

見本合わせ課題を応用した、構成反応見本合わせ課題という方法もある。構成反応見本合わせ課題とは、見本に対して選択肢が複数提示され、見本に合う順序で構成していくという課題である。選択肢が複数あることで、各要素の特徴により注目しやすくなる。例えば選択肢を「りんご」とひとまとまりの単語で提示するよりも、「り」「ん」「ご」と分けて提示することでより1文字に注目しやすくなり音声-文字対応を強調することができる。Sugasawara & Yamamoto (2007) は、知的障害のある子どもへの構成見本合わせ手続きを用いたひらがなの読み指導を報告している。指導対象となったのは、ひらがなの1文字読みが数個読める生徒(12歳)1名と、全く読めない児童(4歳)1名である。指導はコンピューターを使って家庭学習として行われた。この指導では見本として「絵」が、選択肢には「ひらがな文字」が使われた。最初にコンピューターの画面上に見本の「ネコの絵」が提示される。マウスをクリックすると画面下方に選択肢として「ね」と「こ」の文字がランダムな位置に表示され、あわせて2つのマスが「ネコの絵」の横に表示される。子どもがマウスを使って「ね」の文字をクリックすると「ね」がマスの中に移動し、続いて「こ」の文字をクリックすると「こ」がマスに移動するようになっている。またこの指導では、「ね」の文字をクリックしたときに[ne]という音声と同時に流れたり、正しく「ねこ」という単語が構成できたら[ne:ko]という音声流れるなど、文字や単語に音声を随伴させる手続きも合わせて組まれた。これにより文字と音声の対応関係も習得できるようになる。この一連の流れを1単位としてトレーニングが行われた。この訓練で子どもが行うのは、選択肢の文字をマウスでクリックすることと流れてくる音声を聞くだけである。その結果子どもは絵に対応した文字を組み立てられるようになっただけでなく、1文字の読み指導は直接行っていないにも関わらずひらがな清音46文字全てを読めるようになった。

丹治・野呂 (2010) は既にひらがなの読みが可能であった自閉性障害児2名(A児8歳、B児11歳)に対して、カタカナ単語の構成反応見本合わせ課題を用いた指導を行なっている。対象児は間違えることに対する強い拒否反応を示したため、構成見本合わせ課題をできるだけエラーレスで学習できるよう排他律が取り入れられた。排他律とは、未知の見本刺激が提示された時、既知刺激を排除して未知刺激を選択する反応が成立し、それがくり返されることでそれらの刺激間関係が成立することである。ここでは選択肢の中にすでに読めている文字を組み込むことで正反応が起きやすいようにしている。また指導の途中で効果が見られないと判断したら、分化反応条件というあらたな条件(ここでは構成したカタカナ文字を指さしをしながら読むこと)を取り入れることで効果があがったとしている。さらにひらがなの「い」とカタカナの「イ」はどちらも同じ[i]という音という仮名文字の特性を利用し、「い」と「イ」の間に等価関係を成立させることができた。その結果カタカナが読めるようになっただけでなく、直接指導していないひらがな文字-カタカナ文字間の等価関係も成立したことを報告している。

この他、丹治・野呂(2012)はひらがな清音は読めるが濁音も清音読みになってしまう自閉症児1名(8歳)に対し、見本合わせ課題と構成見本合わせ課題を組み合わせた読み指導を報告している。指導は対象児童が言語を使ったコミュニケーションや音声模倣、濁音を含む単語の音声表出ができていたことが確認されたうえで行われている。また濁音20文字全てを指導したのではなく、指導対象となったのは4文字だけで、残り16文字は直接の指導なしに般化が確認された。このように見本合わせ課題は知的障害のある子どもの読みスキルを向上させる有効な手段の一つとされている。

(4) 刺激ペアリング手続き

刺激ペアリング手続きとは、音声・文字・絵など2つ以上の刺激を時間的に近接させて対提示することで刺激間の等価関係を成立させる方法である。刺激は子どもが命名できるものが使われる。野田・豊永(2017)は、知的障害のある4年生の児童2名への、刺激ペアリング手続きを用いた漢字熟語の読み指導を報告している。指導はコンピューターディスプレイを使って行われた。例えばディスプレイ上に漢字熟語「信号」と、その読み方の音声刺激[shi-n-go-u]が同時に2秒間呈示される。児童はこのとき音声刺激[shi-n-go-u]を復唱することが求められた。続いて信号機のイラストが2秒間呈示される。その後、1秒間の黒い画面が呈示される。続いて次の漢字熟語とその読み方が同じ手順で提示される。その結果、漢字熟語の読みの正答率が増加・維持された。また獲得した漢字熟語が文章中の読みへ般化したことも確認された。この手続きにおいて子どもがするのは、数秒間提示される一つの文字やイラストを見ることと、音声を聞き復唱することのみである。

刺激ペアリング手続きを応用した、逐次刺激ペアリング手続きという方法もある。これは文字刺激の空間的な位置関係も保持しながら順次提示する方法である。Omori & Yamamoto (2013a) は、4歳から10歳の自

閉症を含む知的障害のある子ども6人への、逐次刺激ペアリング手続きを使ったひらがな単語の読み指導を報告している。ここではひらがな単語を構成する各文字を、空間的な位置関係も保持しながら順番に提示している。例えば「かえる」という3文字からなるひらがな単語を提示する際、3文字を同時に提示するのではなく、最初に「か」を画面の上方に、次に「え」を画面真ん中に、最後に「る」を画面下方にという提示の仕方をする。こうすることで子どもは視線を上から下へ動かしながら1文字ずつに注意を向けるようになる。読みが苦手な子どもの中には、「かえる」と提示されても単語全体を読まず、「え」のように3文字のうち1文字しか読まないといったことがあるので、このように位置関係も保持しながら提示することで、ひらがな単語の読み方、つまり方略もあわせて学ぶことができるとしている。

石塚・山本(2019)は、5歳の重度自閉症児に対し逐次刺激ペアリング手続きを使った語読み指導を行い、文字、語、句読みにも般化が見られたとしている。指導はコンピューターを使って行われたが、対象児はコンピューターの画面を一定時間見続けることが困難だったため、対象児が画面を見ていることを確認してから手動で次の刺激を提示するなどの工夫も行われた。語や句読みの般化が生じた要因として「文字を見る→対応する音を発声する→次の文字を見る→次の対応する音声を発声する」という一連の行動連鎖が形成されることで語を読むための学習方略を学んだのではないかとしている。

刺激ペアリング手続きや逐次刺激ペアリング手続きが見本合わせ手続きより有効とされている点として、訓練回数やその期間を短縮できるということがある。また刺激どおしを空間的・時間的に接近させているため、注意力への負担を軽減することができる。また位置偏好、刺激偏好といった、刺激弁別にあたっての誤反応も軽減できることなどがあげられている(Doughty & Saunders, 2009)。

2. 文節単位読み手続き

中川・大森・菅佐原・山本(2013)は13歳の知的障害のある生徒に対し、文節単位読み手続きを使った文の読解指導の効果について報告している。文節単位読みとは、文の意味のまとまりが明確になるように、空間的な位置関係を保持した文節を一つの単位として順番に提示して読むトレーニングのことである。例えば「にちようび、おかあさんのつくってくれたおにぎりををもってえんそくにいきました。」という文であれば、「にちようび」「おかあさんの」「つくってくれた」「おにぎりを」「もって」「えんそくに」「いきました。」のように区切られた文節が、画面右側から左側方向の位置へ順にずらしながら1文節ずつ提示される(図3)。

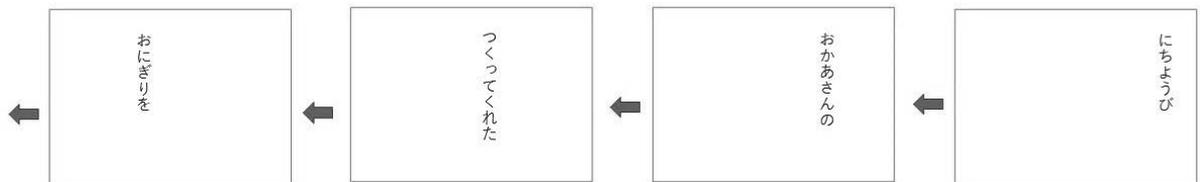


図3 文節単位読み手続きの提示例 (中川・大森・菅佐原・山本(2013)を参考に作成)

子どもが一つの文節を読むとそれが消え、次の文節が次の場所に提示される。これが最後の文節が正しく読めるまで続く。文を文節に分けず一度にすべて提示して読ませた場合と比較したところ、流暢性に差は見られなかったが正確性と内容理解は文節単位読みのほうが効果が見られた。これらの結果は、文を文節で提示することで、知的障害のある子どもは単語の意味を統合したり、文を読んだり理解しやすくなることを示している。

Omori, Yamamoto(2018b)は、文節単位読みトレーニング訓練による文章の読みの正確さと理解力の向上と般化について、6歳と8歳の2名の知的障害児を対象に検討している。知的障害のある子どもへの読解指導を行うときに、聴解可能な単語や文を使うことの有効性や、使用する文は短いほど効果がやすいといったことが報告されており(Omori & Sugawara & Yamamoto, 2011)、この研究においても、文字で示されると意味がわからないけれども、聞いてなら意味理解のできる文章が使われた。トレーニングでは各文節の空間位置を保持した文がコンピューターの画面に順に提示され、子どもはそれを読んでいく。最後まで読んだら全文が示され、子どもは全文を読むことを求められる。読み終わったらその文の内容と一致する絵が提示される。このトレーニングの後、トレーニングでは使っていない別の文を読み、その文の内容にあう絵を選ぶというテストを使って読解力の般化が評価された。その結果、読みの正確さや内容理解が向上し、般化が見られた。効果の理由として、文節単位で提示されることで読み間違いといったエラーが軽減されキーワードを正確に読み取ることができたこと、キーワードは意味理解可能な単語を使っているため文節間の意味の統合がしやすくなり文全体の

意味理解につながったこと、またこのトレーニングをとおして子どもは「どのように文節に注意を向けて文を正確に読むのか、どのように単語の意味を統合するのか」を学んだため初見の文の読みの正確性と理解力を向上させたこと、などをあげている。またこの研究は、日本の学校で一般的に行われる全文読みをくりかえす方法（すべての文が一度に提示され、それを繰り返し音読する方法）との比較もされている。比較の結果、全文くりかえし読みよりも文節単位読みの方が効果が明らかであった。このように文節単位読みトレーニングは、単語レベルから読みレベルへまで個々の読みスキルを向上させるとしている。

Ⅲ. まとめと今後に向けて

応用行動分析学を使った読み指導の先行研究をふまえ、知的障害のある子どもへの読み指導についてあらためて考えてみたい。

1. 「いつ教え始めるか」

知的障害のある子どもへ読み指導を行う場合、何を目安に指導を開始するかの判断が難しい。先行研究で指導の対象となった子どもをみると、図2でいうところの「音声模倣」「同一見本合わせ」「聴理解」あるいは「音声命名」ができていた場合であった。このことは読み指導の開始条件の目安になると考える。また本人の「文字を学びたい」という意欲も考慮したい。本校中学部・高等部では、在籍者のうち3割前後の生徒が毎年日本漢字能力検定を受ける。受験は学校側が決めるのではなく本人の希望で行っていることから、漢字を学びたいという意欲の表れとも考えられる。今後本人や保護者へのアンケートがあれば、より具体的なニーズを把握できると考える。

2. 「何を教えるのか」

ひらがなとカタカナは清音46字、特殊音節が61字（音）でそれぞれ100字あまりであるが、漢字は小学校での配当漢字だけでも1026字ある。また漢字は複数の読み方があるため、熟語になるとさらに増えるため習得がさらに難しくなる。そのため知的障害のある子どもに教える場合は、その子どものQOLを高めるとされるものを選択して教えることが大事であると考え。ただ「調べる」「協力」「順番」など絵で意味を表すことが難しい言葉を刺激等価性の枠組みで教える場合は工夫が必要である。これについては例えば、子どもが実際に体験済みの記録写真を使うことなどが考えられる。遠足や修学旅行、学年活動等子どもの印象に残りやすい活動を取り上げ、その時の写真を使いながら「○○をしたね。○○やったね。あれは○○っていうんだよ」といった形でのふりかえりをすれば、イメージと音声の等価関係（命名）ができるのではないかと考える。また子どもがふだん自発的に正しい意味で使っている言葉であれば音声だけで意味が理解できると判断し、絵がなくても刺激ペアリング手続きを使えるのではないかと考える。

またOmori & Yamamoto, (2013a) や石塚・山本 (2019) の研究からは、単語や句を読むということは「文字を見て対応する音声を発し、また次の文字を見て次の対応する音声を発するという一連の行動連鎖」のことで、単語は端から順に1字ずつ読むという教える側からすると当然すぎると思えるルールでさえ教える必要がある場合があることを学んだ。また丹治・野呂 (2012) やOmori & Yamamoto (2018b)、石塚・山本 (2019) が示したように、ある特定の文字を読めるようにするだけでなく、般化により学習方略自体を教えることができることがわかった。

3. 「どのように教えるのか」

先行研究から行動分析学の刺激等価性の枠組みや文節単位読み手続きが読み指導に有効であることがわかった。またこの枠組みを使うと現在の学習方法の課題点も整理されやすくなると考える。例えば漢字検定をうける生徒の多くは市販教材を使った自宅学習を行なっているが、市販教材の多くはプリント形式である。生徒の独学だけに任せると図2でいうところの「視写」スキルだけが強調される可能性もあるので、読んだり意味を理解したりすることにもつながっているかの検討が必要であることがわかる。

ほとんどの先行研究ではコンピューターを使った指導が行われていた。コンピューターを使う利点として、正確で安定した刺激を提示できることや作成が比較的容易であることがあげられる。例えばMicrosoft社のPowerPointは、任意のイラストや写真と音声を同時に提示することができ、また提示時間も任意に設定することができる。またテンプレートを1つ作成すればコピー機能を使うことで各子どもの実態に合わせた教材を簡単に作成でき、これは教材作成という指導者側の負担軽減にもつながる。昨年度報告した見本合わせ課題でのひらがな単語の読み指導では、文字カードや絵カードをラミネートしたものを使用した。結果的に準備した絵カードや文字カードの数は数百枚になり、作成や管理だけでなく、トレーニング場面においてもカードの並び

替えなどが煩雑な作業となった。タブレット端末であれば持ち運びも簡単で、自宅学習や学校でのすきま時間の活用も可能である。野田・豊永（2017）によるパソコンを使った刺激ペアリング手続きを使った指導では、指導手続きの受け入れやすさについて小学校支援学級の教員から高い評価を得ており、効果的な指導法として学校現場に普及していくことが望まれる。ここ数年で子ども一人に1端末の環境が整い、教員だけでなく子ども自身も普段からタブレット等の ICT 端末に慣れていることから、ICT 機器を使った指導は今後さらに使いやすいものになると考える。

4. 課題

行動分析学を使った指導は常に子どもの反応を見ながら介入方法をかえていくことであるので、パソコンで一度自動化された教材がどの子どもにも効果があるとはかぎらない。先行研究でも常に子どもの反応の様子を観察しながら、必要に応じて介入の仕方に修正が加えられていた。こういった指導ができるようになるには行動観察や記録の仕方をはじめとする行動分析学に関する基本的な知識を身につけておくことが必要である。また先行研究で対象となったのは、就学前から小学校（小学部）の児童がほとんどであった。読み指導の前提は聴理解や音声命名といったことばの力であることから、ことばが育ってくる中学部、高等部段階における読み指導の効果についても検討したい。

IV. 謝辞

本研究を進めるにあたり、大阪教育大学 野田航先生から多くのご指導、ご教示をいただいたことに感謝申し上げます。

V. 引用・参考文献

- Doughty, A. H., & Saunders, K. J. 2009 Decreasing errors in reading-related matching to sample using a delayed-sample procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 717-721.
- 石塚祐香・山本淳一 2019 就学前の自閉スペクトラム症児に対する継次的刺激ペアリング手続きを用いた語読みの獲得 行動分析学研究, 34, 12-19.
- 中川浩子 大森幹真 菅佐原洋 山本淳一 2013 知的障害を伴う自閉症のある生徒への文節単位読み訓練の効果 特殊教育学研究, 51(3), 269-278.
- 野田航 2018 応用行動分析学と学習指導 教育心理学年報, 57 卷, 179-191.
- 野田航 豊永博子 2017 知的障害のある児童の漢字熟語の読みに対する刺激ペアリング手続きの効果と般化および社会的妥当性の検討 行動分析学研究, 31(2), 153-162.
- Omori, M., Yamamoto, J. 2013a Sequential Stimulus Pairing Procedure for the Students with Intellectual Disabilities. *Psychology*, 4, 238-245.
- Omori, M., Yamamoto, J. 2018b Sentence Reading Comprehension by Means of Training in Segment-Unit Reading for Japanese Children with Intellectual Disabilities. *Behav Analysis Practice*, 11, 9-18.
- Omori, M., Sugawara, H., Yamamoto, J. 2011 Acquisition and Transfer of English as a Second Language through the Constructional Response Matching-to-Sample Procedure for Students with Developmental Disabilities. *Psychology*, 2, (6), 552-559.
- 坂本真紀 2011 学校を「より楽しく」するための応用行動分析～「見本合わせ」から考える特別支援教育～ 武藤崇（監修） ミネルヴァ書房 P16.
- Sugawara, H., & Yamamoto, J. 2007 .Computer-based teaching of word construction and reading in two students with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 22, P263-277.
- 丹治敬之 野呂文行 2010 自閉性障害児における平仮名一片仮名文字間の等価関係の成立 一構成反応見本合わせ課題を用いた片仮名文字指導一 障害科学研究, 34, 87-97
- 丹治敬之 野呂文行 2012 自閉性障害児における見本合わせ課題を用いた平仮名濁音の読み獲得 行動分析学研究, 27(1), 29-41
- 山本淳一 1992 刺激等価性 -言語機能・認知機能の行動分析- 行動分析学研究, 7, 1-39.
- 山本淳一 2009 「対称性」の発達と支援 -概念・実験・応用からの包括的展望- *Cognitive Studies*, 16(1), 122-137.

3 学校教育における体幹の安定と今後の展望

—四つ這い姿勢について考える—

◎本多 克敏・○深草 武志

共同研究者 大内田 裕 (大阪教育大学 特別支援教育部門)

(要旨)

正しい姿勢での学習は、学習意欲や認知面の発達に効果的であることが知られている一方、発達障害の子どもたちの中に姿勢保持に困難さを示す子どもたちが一定数存在する。姿勢の不安定さは、学習のみならず生活面においても不利になることが想定されるため、このような子どもたちに対して体幹の安定を目指した四つ這い姿勢を取り入れた指導実践の可能性を明らかにした。学校教育では、幼稚園から中学校にかけて系統的に身体の動きを高める指導内容が設定されているものの、生活面において子どもたちが身体を動かす機会が減少していることが明らかとなった。また、四つ這い姿勢は体幹筋の強化のためにリハビリテーションやトレーニングに用いられる一方、学校教育においては十分に取上げられていない現状が明らかとなったが、体づくり運動や雑巾掛け等、教育活動に四つ這い姿勢の要素が含まれており、四つ這い姿勢を用いた指導実践は良い姿勢で学習をするために必要な体幹の安定の向上に有効であることが示唆された。

(キーワード) 学校教育、体幹、四つ這い姿勢、雑巾掛け

I. 序論

1. 研究背景

発達障害のある子どもたちは、運動の不器用さや不安定な体幹から同じ姿勢を保ち続けることに困難さを示すことが多いことが知られている。筆者らは、特別支援学校のセンター的機能の一つとして地域からの教育相談や学校園に対して巡回相談を行っている。相談のある対象の児童生徒や巡回相談で担任が気にしている子ども達を見ると、その多くは学習姿勢を一定に保つ力が弱い子どもたちであった。地域の小学校や幼稚園等に向き、子どもたちの観察を行うと、机にもたれかかっている子ども、椅子を斜めに傾けたり斜めに座っていたりする子ども達を数多く見てきた。野井・鹿野・中島・下里・松本(2022)は学校園に対して、「子どものからだ」についてのアンケート調査を行っている。その自由記述欄の中に「最近の子どもの様子で気になること」として回答を求めた。教職員の実感ワースト10では、保育所・幼稚園での3位までに「保育中、じっとしていない」「背中ぐにゃ」、小学校では、1位に「ネット・ゲーム依存傾向」、6位「背中ぐにゃ」、7位「すぐに『疲れた』という」、中学校では、1位に「ネット・ゲーム依存傾向」、9位に「すぐに『疲れた』という」と報告している。また、いずれの学校園においても8位以内に「ADHD 傾向」(教室からの飛び出し、椅子に座ってられない、整理整頓ができない、突然大きな声を出す等)が入っている。このように学校園の現場においては、体幹の不安定さにつながる子どもたちの気になる様子が多く見られており、姿勢の問題が学習面に不利に働くことが推測できる。

体幹の不安定さは、日々の生活にも支障が出てくると容易に予測できる。香野(2010)は、発達障害のある子ども達への認知面や行動面に対してのアプローチの研究は多いが、姿勢や身体運動からのアプローチは少なく、姿勢や身体運動からのアプローチの重要性を指摘している。東京都教職員研修センター(2014)によると、正しい姿勢をとることは、心理的側面や行動的側面に良い影響を与えること、体幹を鍛えることにより姿勢が正しくなるとともに運動が意識され身体活動量が増加すると報告している。

学習姿勢を一定に保つ力が弱い子どもたちは、身体の動きに不器用さがあり体幹の安定性が弱いことが多く見られ、体幹の安定を強化する活動が必要であると考えられる。筆者らは、運動発達や特別支援教育についての特別な専門性に関わらず「器具を使わずに誰にでも指導が行えること」「体幹の力を高める具体的な指導方法」が提案できないかと考えた。そこで、体幹の安定へのアプローチ姿勢として四つ這い姿勢に着目した。四つ這い姿勢は、発達上で二足歩行が始まる前に、その準備段階として必ず四足歩行期が存在している。この期では、二足歩行という非常に不安定で難しい歩行や姿勢を獲得するために必要となる四肢や体幹の筋肉の筋力

を増強させていると考えられる。学校生活の中では、体育の体づくり運動や雑巾がけ等で四つ這い姿勢に近い動作を用いており、馴染みのある姿勢であることから、体幹の安定について研究を行う。

2. 研究目的

本研究は、どのような教育的介入が体幹筋の筋力を向上させ、その結果、体幹の安定が学習面にどのような影響を与えるかを検討することを目的とする。分析・検討された内容を基に、学校教育における適切な介入アプローチを開発することを目的とし、本稿では仮説の前段階として文献研究を行い、「学校教育」と「体幹」「四つ這い姿勢」の関連性を探り、体幹の安定を図るために必要な要素について考察する。

3. 研究方法

本研究においては、文献研究を通して学校教育における体幹の安定につながる諸活動の特徴と四つ這い姿勢との関連を明らかにする。取り上げる文献は、「学校教育」「体幹」「四つ這い姿勢」に関連する文献を取り上げる。

II. 本論

1. 学校教育における運動発達の記載について

幼稚園教育要領の序章第2節「幼児期の特性と幼稚園の役割」では、1-(1)-①に、「幼児期は、運動機能が急速に発達し、…」とあり、(2)-③の「発達の特性」として、「運動機能が急速に発達する時期である。そのために自分の力で取り組むことができることが多くなり、幼児の活動性は著しく高まる。」と留意点を記載している。幼稚園教育要領第2章「ねらい及び内容」第2節1(2)には、「体験を積み重ねることが、身体の調和的な発達を促す上で重要な意味をもつ」と留意点を記載している。

小学校学習指導要領体育編第1章2(2)ウ「内容及び内容の取り扱いの改善」では、学齢期の教育において児童生徒の発達の段階を通じて系統性のある指導ができるように指導内容の明確を図るとしている。さらに(エ)体づくり運動系として、低学年を「体づくりの運動遊び」とし「体ほぐし運動遊び」「多様な動きをつくる運動遊び」で構成。中学年を「体づくりの運動」とし「体ほぐしの運動」「多様な動きをつくる運動」で構成。高学年を「体づくりの運動」とし「体ほぐしの運動」「体の動きを高める運動」で構成。さらに「体の動きを高める運動」については、「体の柔らかさ及び巧みな動きを高めることに重点を置いて指導する」と強調している。

中学校学習指導要領保健体育編第1章総説2(2)ウ「内容及び内容の取扱いの改善」〔体育分野〕(オ)「体づくり運動」では、「学校の教育活動全体や実生活で生かすことができる」としている。第2節2A体づくり運動では、「ア体ほぐしの運動」「イ体の動きを高める運動」に区別している。さらに「体の動きを高める運動」を「体の柔らかさを高めるための運動」「巧みな動きを高めるための運動」「力強い動きを高めるための運動」「動きを持続する能力を高めるための運動」と区別し、組み合わせることで指導することが大切であるとしている。

このように、幼稚園教育においては身体発達が急速に高まっていくことを受け、園児自らが身体を動かすような活動の促しを図るようにしている。特に幼児期は、神経機能が発達していくのでタイミングやバランス、力のコントロール等を高めていくことを目標としている。小学校教育においては、6年間の教育において3つの段階に区別して発達と系統を重要視している。低学年においては、幼稚園教育の「遊び」から「運動遊び」に移行し、バランス、移動、操作、力試しの4つの動きを高めていくことを目標としている。中学年においては、「運動遊び」から「運動」に移行している。中学年では、筋力や手足の巧緻性が増してくるため、基本的な4つの動きとその組み合わせを身につけるような目標が設定されている。高学年においては、「運動」から「体の動きを高める運動」に移行している。体の動きを高める運動として、身体の柔らかさと巧みな動きを強調している。高学年では、身長、体重が急速に増加するのに伴い、筋力も増加する。また、体つきは個人差が大きくなっていく。体力がつき微細運動、粗大運動も向上してくるためバランス、移動、操作、力試しの4つの動きと柔軟性と巧みさとを高めていくことが目標になっている。授業では、体づくり運動の具体的な例として、四つ這い姿勢や四つ這い歩行を行っている。

中学校教育においては、小学校高学年の「体の動きを高める運動」から「体の柔らかさ」「巧みな動き」「力強い動き」「動きを持続する能力」の細かく4つに区別しており「体力を高める運動」としている。この時期では、胸腺などのリンパ節も発達し男女差が大きくなっていく。身体的に大人に近づいていることから動きを持続することを目標としている。幼稚園から中学校の学校教育においては、児童生徒の身体発達に伴った体幹筋の筋力を意識した運動へと目標が変遷している。

2. 文化的背景や生活習慣の変化について

筆者らは、学校生活の中で体幹の不安定さを示す子どもたちがおかれている文化的背景や生活習慣について明らかにした。現代の生活様式では、少ない運動量で生活することが可能になっている。安河内(2011)は、「人類は重力ストレスに最も挑戦的な直立姿勢を獲得したおかげで狩猟採集活動に有利な長距離歩行を可能にした。しかし生業形態の異なる現代のオフィスワークでは長時間座業による下肢の脆弱化や腰痛の問題が出てきている」と述べている。文部科学省(2002)¹も、経済的発展や科学技術の進歩による自動車などの交通手段の発達や、掃除機や洗濯機など身の回りの機器の発達による家事の労力軽減を体力低下の要因の一つとして示している。

生活習慣においては、現代の子どもの身体の異変の要因について林・鮫島・柴田(2017)が、「車社会で歩かなくなり、またエスカレーターやエレベーター優先で階段を利用しなくなって下肢の運動機能が低下していることや遊び場がない環境が、子どもを外遊びから遠ざけ、スマートフォン(スマホ)、ゲームに走らせている。室内では、隣の子と会話もせず、ゲームに夢中になり、また外でも、学校帰りの子どもたちが集団でスマホに没頭している」ことを述べている。日本学術会議(2011)²は、「子どもの運動量の低下や体幹筋力の低下による姿勢異常児の増加」について述べ、スポーツ庁(2022)³も、令和4年度の新体力テストの体力合計点が令和元年度比で低下した要因として、「朝食欠食、睡眠不足、スクリーンタイムの増加等の生活習慣の変化」を指摘している。

文化的な生活水準の向上により、日常生活において身体を動かす機会や強度が減少してきたことと、子どもたちの生活習慣の変化によって不適切な姿勢の獲得につながりやすい状況が明らかとなった。

3. 四つ這い姿勢と雑巾がけについて

四つ這いとは、「両上肢を伸ばし、股関節と膝関節をほぼ90度に屈曲させ、手と膝を床につけ、体幹をほぼ床と水平位に保つ姿勢」(伊藤・井村・高久, 2009)と定義されており、「正常運動発達の中で四つ這いは、単なる移動手段というだけでなく、二足歩行に至るまでの上下肢の発達においても重要な意味を持っている」と四つ這い姿勢の重要性についても述べられている。(中嶋・牟禮・香月・大橋・佐藤・今村・福井, 1987)

四つ這い姿勢について、左近・中曾根・本多・橋浦・小池・仲野・金子(2022)は、「手指と腹部より下肢を床に接地させ移動する四つ這い、手指と膝より下腿を床に接地させて移動する四つ這い、手指と足裏を床に接地、離地させて移動する高這いに分けられる」として四つ這いにもいくつかの姿勢があることを明らかにしている。大久保(2019)は体幹の剛性を高めるトレーニングとして、四つ這い姿勢では「腹筋・背筋群の共同収縮を起さること」を示している。姿勢の安定を目指すという点においては、座位姿勢での取り組みも考えられるが、平井・白木・覚張・向井・八十島・宮永(2004)によるとバランスボール上で座位を基本とした訓練の結果、両脚非接地でのバランスボール上座位保持時間の向上と、腹直筋、外腹斜筋、胸部脊柱起立筋の筋活動の減少を報告している。四つ這い姿勢の方が静止に必要な筋力の増加が見込め、四つ這い姿勢を用いたトレーニングを行うことで姿勢は安定するのでないかと考える。

学校教育においては、西田・石倉(2021)による運動介入によってバランス技能の向上が見られた研究のなかで蛙飛びを用いたり、増山・作田(2020)による体づくり運動の事例で腹這いや高這いを取り入れたりする実践が見られたものの、四つ這い姿勢を介入の中心として姿勢の安定を目指した指導実践は見られなかった。

学校教育の清掃時間では、雑巾がけを取り組む機会があり、雑巾掛けは四つ這い姿勢に近い動作である。山下(2020)は、雑巾掛けを「わが国において室町時代末期から続く、布を媒介として床を拭く行為であり、両手で雑巾を押し、四肢に力を入れ、腰を高く上げて、体幹を支えながら地面を蹴ることで前に進むという、雑巾がけ特有の身体の「かたち」を持つものであり、雑巾がけの定義は次の通りである。雑巾がけをする身体の動きは、膝を床につけずに腰を上げて手と足の裏で身体を支える【高這い】の動きと、膝とを床に着けて身体を支えながら、足を交互に動かして前方に移動する【四つ這い】の動きとが基本となっている」とまとめている。舩越(2018)は雑巾がけの構成要素として四つ這い移動とワイピングであるとし、「手掌面で得た体性感覚情報が、視覚一運動によって統合され、視覚から全身反応として移動が導かれる」と述べている。そこで、

¹ 子どもの体力向上のための総合的な方策について(答申)

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm 令和5年1月18日閲覧

² 子どもを元気にする運動・スポーツの適性実施のための運動指針

<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-5-1.pdf> 令和5年1月18日閲覧

³ 令和4年度全国体力・運動能力、生活習慣等調査

https://www.mext.go.jp/sports/content/20221215-spt_sseisaku02-000026462_4.pdf 令和5年1月18日閲覧

雑巾掛けの四つ這い姿勢を細かく見ていくと、高這いで行う雑巾掛けが体幹筋の強化により効果が見込まれるのではないかと考えた。雑巾掛けを行う際には、姿勢保持のみならず、手掌の操作と移動と大きく分けて3つの活動を同時に行なっており、比較的難易度の高い動作であることが推察された。

III. 結論

現代の生活習慣では、運動量が少なく運動機能が低下し、姿勢保持が難しい環境である。運動する機会も減少しており、意図的に運動機会を設定し、体幹の安定を図る運動をすることが重要である。

体幹の安定の向上を図るためには、学校教育における四つ這い姿勢を取り入れた教育活動を充実させることが重要であると考え、体幹の安定については、四つ這い姿勢や雑巾掛けが有効であると推察した。

学校教育における運動発達では、体育の時間に行なわれる体づくり運動で四つ這い姿勢を保持する時間を設けることがあげられている。指導する際には、四つ這い姿勢を取り入れた活動をする留意点として、筋力向上を望むことができる適切な姿勢とタイミングで修正を促すことが重要である。

運動発達や特別支援教育についての特別な専門性に関わらず「器具を使わずに誰にでも指導が行えること」「体幹の力を高める具体的な指導方法」として、四つ這い姿勢に類似した動きの雑巾掛けを行うことが体幹の安定につながりやすいと考えた。

本研究では、文献研究にとどまり、具体的な児童生徒の変容として示すことができなかったことが課題である。また、文献研究から四つ這い姿勢が体幹の安定に効果があることは明らかになったが、雑巾掛けを通して体幹が安定することを測定する方法については検討の余地を残した。実践を行う際には、雑巾掛けは手指の操作や移動を伴う動きであるため、特に低学年の児童や手足の操作が不器用な児童生徒においては、教示方法等に配慮が必要である。

次の段階として、四つ這い姿勢に近い動作で行う雑巾掛けの指導を実践し、体幹の安定を図る検証をしていく。

IV. 引用・参考文献

- 船越稔 2018 移動空間における体性感覚と視覚との関係について—雑巾がけによる接近が歩行に与える影響— 生態心理学研究, 11(1), 45-48.
- 林承弘・柴田輝明・鮫島弘武 2017 子どもロコモと運動器検診について 日整会誌, 91, 338-344.
- 平井陽子・白木仁・覚張秀樹・向井直樹・八十島崇・宮永豊 2004 バランスボールトレーニングが平衡機能に与える影響 臨床スポーツ医学, 21, 677-683.
- 伊藤正男・井村裕夫・高久史磨 2009 医学大辞典第2版 医学書院
- 香野毅 2010 発達障害児の姿勢や身体の動きに関する研究動向 特殊教育学研究, 48(1), 43-53.
- 是枝喜代治 2014 ASD(Autistic Spectrum Disorder)児者の初期運動発達の偏りに関する研究—保護者へのアンケート調査を基に— 自閉症スペクトラム研究, 12(3), 23-33.
- 増山尚美・作田文子 2020 子どもが楽しみながら意欲的に取り組む「体づくり運動」の事例 北翔大学北方圏生涯スポーツ研究センター年報, 10, 77-84.
- 文部科学省 2017 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説体育編 東洋館
- 文部科学省 2017 中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説保健体育編 東山書房
- 文部科学省 2018 幼稚園教育要領解説(平成30年告示) フレーベル館
- 中嶋信太郎・牟禮努・香月真佐美・大橋久美子・佐藤雅男・今村千晶・福井香織 1987 四つ這いについて—正常児における四つ這い分析の試み— 理学療法学, 14, 399-404.
- 西田望・石倉健二 2021 小学校特別支援学級在籍児童への運動介入についての検討—神経発達症児の行動特性への効果— 兵庫教育大学学校教育学研究, 34, 253-260.
- 野井真吾・鹿野晶子・中島綾子・下里彩香・松本稜子 2022 子どもの“からだのおかしさ”に関する保育・教育現場の実感:「子どものからだの調査2022」の結果を基に 日本教育保健学会年報, 29, 3-17.
- 左近慎平・中曽根裕・本多理紗・橋浦孝明・小池和幸・中野隆士・金子勝司 2022 幼児の四つ這い走を発達させる運動遊び環境の構成要素の研究 Leisure & Recreation (自由時間研究), 47(1), 10-18.
- 東京都教職員研修センター研修部教育開発課 2014 子供の体幹を鍛える研究:正しい姿勢のもたらす教育的効果の検証 東京都教職員研修センター紀要, 13, 141-162.
- 安河内朗 2011 生理人類学の動向—第二報:環境適応研究の今後の取り組みへの試案— 日本生理人類学会誌, 16(3), 103-114

4 知的障害特別支援教育における手指の巧緻性向上を目指したアプローチ

◎大原 健哲・○花田 知恵・川崎 剛・竹内 ゆりか
西川 裕子・的場 早紀・村山 希世・保田 洋幸

共同研究者 大内田 裕 (大阪教育大学 特別支援教育部門)

(要旨)

握力を向上する指導を行うことで手指の「不器用さ」が軽減するという仮説を立て、生徒たちの握力の変化と微細運動の変化について分析・検証を行う。

介入前に握力測定と4種類の巧緻性検査を行った。介入は、週に3度の握力トレーニングを3週間実施である。介入後に握力測定と4種類の巧緻性検査を行い、握力と巧緻性の関係性を検証した。介入後の巧緻性検査の数値は、多くの生徒が数値を向上させることができた。しかし、握力測定では数値が向上しなかった生徒に加えて、数値が下がる生徒が多く見られるという予測できなかった結果となった。握力が下がった生徒が想定以上に多くいたことから、握力と巧緻性の間に関係性を見てとることができなかった。

介入後に握力が伸びなかった理由を分析し、知的障害がある生徒たちの握力を向上させるための方法を探ることで、今後の握力と巧緻性の関係性の研究に繋げていく。

(キーワード) 知的障害教育、手指の巧緻性、握力、発達性協調運動障害

I. 研究目的

現在、発達性協調運動障害(DCD)は発達障害というカテゴリーに分類されている。

本研究における発達障害の定義は2004年12月に制定された発達障害者支援法第二条にある『この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広範性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低学年において発現するものとして政令で定めるものをいう。』と同義である。また発達障害は知的障害を伴わないことが前提となっている。しかし全員が療育手帳を所持し知的障害を伴う本校生徒の多くに発達性協調運動障害(DCD)の様相が明らかに見られる。

本研究における知的障害の定義は「知的機能の障害が発達期(おおむね18歳まで)にあらわれ、日常生活に支障が生じているため、何らかの特別の援助を必要とする状態にあるもの」という厚生労働省の定義と同義である。

そこで本校では令和元年度からユニット研究において知的障害特別支援教育分野において「不器用な子どもたち」「運動が苦手な子どもたち」の範疇にあてはまる発達性協調運動障害(Developmental Coordination Disorder(DCD))の圏の様態を示す困難さや生きづらさをもつ生徒への指導支援の在り方やアプローチの内容についての知見を得るための研究活動を行ってきた。(岩井・太田・大原・岡・岸本・中島・橋本・丹沢・本多・大内田, 2020)

令和2年度のユニット研究では発達性協調運動障害(DCD)の生徒に対する感覚情報を活用したアプローチによる全身運動と微細運動の指導実践を行った。微細運動とは、全身運動に対して手や指先、腕や足を使う細かい運動のことである。この微細運動の指導実践のなかで、目と手の協調性の課題だけでなく、指先に力を入れることや指先への力加減、力を入れたり抜いたりする連続する動作の困難性が「不器用な」様態に影響しているのではないかと推察された。(本多・太田・大原・岡・丹沢・橋本・村山・岩井・大内田裕, 2021)

知的障害のある児童・生徒のなかには「不器用な子どもたち」が多く存在する。日常生活の中で靴紐が上手く結べない、紙に書かれた線に沿ってハサミを切ることが難しい、折り紙の角を合わせて折ることが苦手、ゴミ袋を閉じることができない等、個々人が様々な様相を呈している。全国の知的障害支援学校においては既にそのような不器用な生徒たちに様々な指導(アプローチ)を行っているが、指導に見合った成果をあげることが難しい現状がある。理由のひとつとして、知的障害のある児童・生徒にとって靴紐結びやゴミ袋を閉じるトレーニング等の苦手なトレーニングの継続は精神的に負担が多いことが考えられる。

そこで「不器用さ」の原因のひとつとして握力に着目した。毎年行われる新体力テストの握力測定において児童・生徒たちの握力の数値の低さは極めて低い。令和3年度のスポーツ庁による全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果の中学生生徒の調査結果では男子の握力平均が28.8kg、女子の握力平均が23.4kgとの報告があがっ

ている。¹⁾単純に比較することは難しいが今回研究対象となった中学生生徒18名(男子14名、女子4名)の握力平均は介入前で16.7kgである。この握力の数値の低さと脳機能の障害に何かしらの関係が潜んでいる可能性が考えられる。

そこで今年度は微細運動に焦点を絞り、握力を向上する指導を行うことで手指の「不器用さ」が軽減すると仮説を立て、生徒たちの握力の変化と微細運動の変化について分析・検証を行う。

苦手な課題トレーニングではなく単純な握力トレーニングを楽しんでいき、握力を向上させることで巧緻性を向上させ、出来なかった課題を出来るようになることを実証し、全国の知的障害支援学校に向けて巧緻性の指導モデルを示すことを目的とする。

II. 研究方法

1. 対象

中学部18名(男子14名、女子4名)

2. 倫理的配慮

本研究は大阪教育大学倫理委員会における倫理審査(受付番号22097)の承認を受け保護者・本人の同意の下、行われているものである。

3. アセスメントと介入の記録方法

アセスメントとして握力測定、ワッシャー作業検査、ペグ差し込み検査、割り箸を使って豆運び検査、紺返し検査を行う。介入の前後に握力測定とこれら4つの検査を実施する。エジンバラ利き手テストは介入前のみ測定を行う。介入は3週間で週3回の握力トレーニングを行う。

1) 握力測定

右手の握力、左手の握力、両手を同時に握ったときの左右の握力を測定する。握力の計測は常に両手に握力計測器を握って測定を行う。(図1)右手の計測時には左手にも計測器を握って行う。教示は「右手だけに力を入れてください。」とする。左手の計測時には右手にも計測器を握って行う。教示は「左手だけに力を入れてください。」とする。両手の計測時の教示は「両手に力を入れてください。」とする。介入前の測定は令和4年9月26日に、介入後の測定は令和4年10月31日に行った。

2) ワッシャー作業検査

一般職業適性検査器具検査を用いる。(図2 A)この検査器具は、上下各50個ずつ合計100個の穴があいている金属盤、金属製の円柱、丸びょうおよび座金によって構成されている。右手で丸びょうを取り左手で棒から座金をつまみ取り、丸びょうと座金とを組み合わせてから片手で検査盤の下半部の穴へ順にさしていくものである。(右利き用の場合。左利き用の場合は金属製の円柱が逆になり左手で丸びょうを取り右手で棒から座金をつまみ取る。)60秒で運べた数を測定する。右利き用(図2 B)、左利き用(図2 C)両方の測定を行う。介入前の測定は令和4年9月12日に、介入後の測定は令和4年11月7日に行った。

3) ペグ差し込み検査

手腕作業検査盤(図3)を使用する。この検査器具は、上下各48個ずつ合計96個の穴があいている検査盤と棒(ペグ)によって構成されている。上部盤にさしてある棒を両手で下部盤にあいている穴へ差し込む。上部盤の右下のペグを左右両手にそれぞれ1本ずつ持って下部盤の右下の穴へ差し込む。上部盤の下から順々に上へと棒を抜き取り、下部盤の穴へ差し込む。25秒で運べたペグの数を測定する。介入前の測定は令和4年9月12日に、介入後の測定は令和4年11月7日に行った。

4) 割り箸を使って豆運び検査

割り箸を使って箱に入った20個の豆(ひよこ形状)をお茶碗に運ぶ。(図4)お茶碗と箱の距離を一定にして行き「お茶碗と箱には触ってはいけません。」と教示する。20個を運ぶのにかかった時間を測定する。介入前の測定は令和4年9月12日に、介入後の測定は令和4年11月7日に行った。

¹⁾ 令和3年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果 スポーツ庁

5) コイン返し検査

卵パックを用いて24個の穴にある24枚の10円玉をひっくり返す。同じく24個の穴にある24枚の1円玉をひっくり返す。ひっくり返したことが被験者に分かりやすくするためコインの片面にシールを貼った。

(図5)それぞれ20秒でひっくり返すことができた硬貨の枚数を測定する。介入前の測定は令和4年9月26日に、介入後の測定は令和4年10月31日に行った。



図1 握力測定の様子

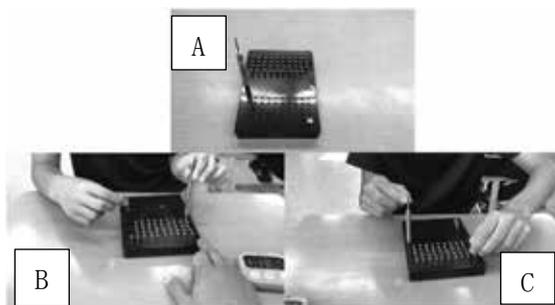


図2 A：一般職業適性検査器具 B：右利き用 C：左利き用

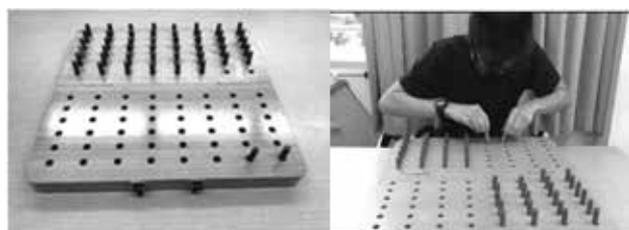


図3 手腕作業検査盤と検査の様子



図4 割り箸とひよこ形状の豆と検査の様子



図5 シールを貼ったコインと検査の様子

6) エジンバラ利き手テスト

担任教員が対象生徒の日常生活の様子からエジンバラ利き手テストを行い測定する。

4. 介入方法

令和4年10月11日(火)から28日(金)のおよそ3週間で週に3回ハンドクリップを使って握力トレーニングを行う。ハンドクリップを握ることが難しい生徒にはゴムボールを用いた。(図6)ハンドクリップの強度は15kgである。毎回、同じ動画をスクリーンに映して、ハンドクリップやゴムボールを握るトレーニングを行う。授業で使用頻度の高い動画の前で曲に合わせて実験者がハンドクリップを握る様子の動画(図7)を作成した。生徒たちにとってトレーニングが精神的負担にならないよう、馴染みのある曲を使用し、生徒たちから見ると一人称視点となるよう工夫した。使用した曲は約1分40秒で、両手で同時に握る動作が129回、左右交互に握る動作が36回(右18回、左18回)の構成とした。

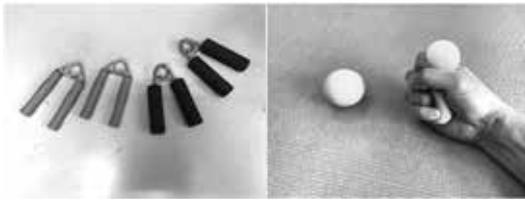


図6 ハンドクリップとゴムボール

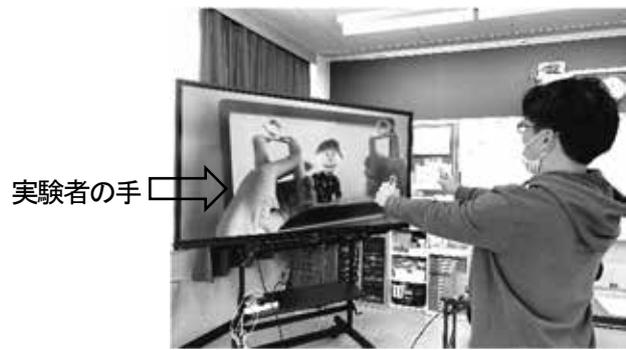


図7 用いた動画と訓練の様子

Ⅲ. 結果

1. 3週間の介入前後のそれぞれの測定・検査の結果は以下の通りである。

1) 介入前後の握力測定の結果

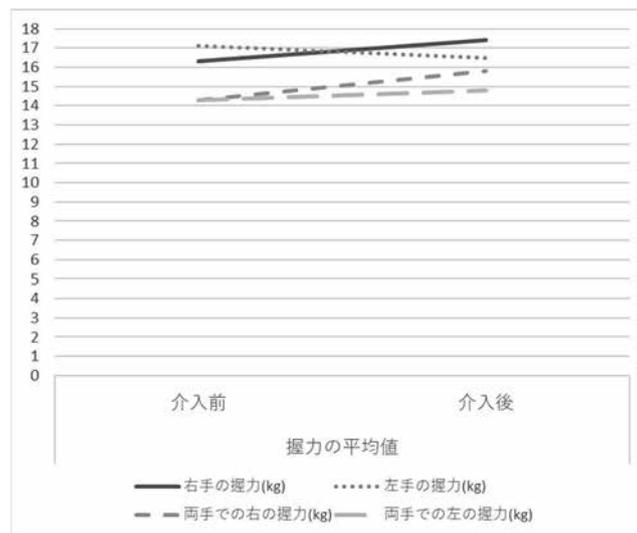


図8 介入前後の握力測定の結果

右手の握力、両手で測った時の左右の握力の平均値は介入後に僅かであるが上がった。左手の握力の平均値は介入後に下がった。個別に見ていくと右手の握力において数値が上がった生徒9名に対し、介入後の数値が下がった生徒8名、計測不能が1名見られた。左手の握力は介入後の数値が上がった生徒5名に対し、介入後の数値が下がった生徒12名、計測不能が1名見られた。数値が下がった生徒が上がった生徒の数を上回った。両手で握った時の右の握力は介入後の数値が上がった生徒13名、介入後の数値が下がった生徒4名、変化なし1名が見られた。両手で握った時の左の握力は介入後の数値が上がった生徒8名、介入後の数値が下がった生徒10名と下がった生徒が上がった生徒の数を上回った。介入前と介入後で t 検定を行ったが両手で握った時の右の握力のみ有意差が見られた。

$$(t = -2.769, d.f = 17, p = -0.013)$$

2) 介入前後のワッシャー作業検査の結果

右利き用介入後の数値があがった生徒10名、介入後の数値さがった生徒1名、変化なし4名、計測不能が3名見られた。左利き用介入後の数値があがった生徒9名、介入後の数値がさがった生徒1名、変化なし5名、計測不能が3名見られた。検査の平均値は表1に示す。

3) 介入前後のペグ差し込み検査の結果

数値が上がった生徒が12名、下がった生徒が2名、変化なしが4名見られた。検査の平均値は表1に示す。

4) 介入前後の割り箸を使って豆運び検査の結果

数値があがった生徒10名、下がった生徒5名、できなかった生徒3名見られた。検査の平均値は表1に示す。

5) 介入前後のコイン返し検査の結果

1円玉介入後の数値が上がった生徒11名、介入後の数値が下がった生徒4名、変化なし2名、計測不能が1名見られた。10円玉介入後の数値が上がった生徒13名、介入後の数値が下がった生徒1名、変化なし3名、計測不能が1名見られた。検査の平均値は表1に示す。

表1 各種検査の平均値

	介入前	介入後
(2)ワッシャー作業検査 右利き用 (個)	5.4	6.9
ワッシャー作業検査 左利き用 (個)	5.7	7.2
(3)ペグ差し込み検査 (個)	26.3	29
(4)割り箸を使って豆運び検査 (秒)	73.5	45.8
(5)コイン返し10円玉 (個)	13.8	17.3
コイン返し 1円玉 (個)	15.9	17.3

6) エジンバラ利き手テスト

1名のみが左利きであることが判明した。

2. それぞれの検査・測定の分析

握力測定では両手で握った時の右の握力のみ介入前後での数値に有意差が見られたが、握力とそれぞれの課題の間に相関関係が見られなかった。今回の研究実践では握力の向上が不器用さを軽減するという仮説は棄却された。

IV. 考察

本研究では握力と巧緻性の関係性に着目し、握力が向上することで「不器用さ」が軽減できるという仮説を立てて行ったが、握力と巧緻性の間に関係性を見いだすことができず、仮説を立証することはできなかった。

介入後の握力測定において握力が下がる生徒が多くいたことは実験者の予測に反した。特に左手のみの握力測定と両手で握った時の左手の握力測定では、数値が下がった生徒が上がった生徒の数を上回った。

このことは被験者18名中、17名が右利きであったことに何かしらの原因が存在するかもしれない。

両手で握った時の右の握力の数値だけは介入後に半数以上の生徒が向上した。

これは介入方法に要因があると考えられる。今回の握力トレーニングで使用した動画の中で、両手で同時に握る動作が左右交互に握る動作の回数を大きく上回り主に両手で握る訓練がなされていたことが推測される。握力を鍛える訓練ではなく、握り方を学習する訓練になっていた可能性が示唆される。握る力である筋肉等の抹消器官を訓練するというより中枢神経に働きかけた訓練になっていた可能性が高い。左右それぞれの握力を向上させるには片方で握る訓練が必要であったと考えられる。つまり片方の手に出力をだしながら、もう片方の手には出力しないよう抑制をかける訓練が必要であったと考える。

本研究を通して測定・検査時の環境面には大きな反省と課題が残った。測定方法においては握力測定器の握り幅は厳密に調整したが測定回数に問題があった。知的障害を伴う生徒たちは日によって体のコンディションにムラがある。例えば介入前後の測定は同じ環境下（朝のランニング後などの決まった時間帯）で数回測定を行い、その平均値をデータとすることで違った結果が得られたかもしれない。

トレーニング器具を見直すと、ハンドクリップの強度が生徒全員に同じ負荷でトレーニングを行ったことで、それぞれの生徒に応じた適切な負荷をかけることが出来ていなかった。今後はそれぞれの生徒に適切な負荷がかかる強度の異なるハンドクリップを使用することが望まれる。

巧緻性の検査においては生徒たちが集中できる環境を設定することが難しかった。介入前後で時間、場所、計測者等の環境を同じくすることは学校の教育課程（時間割）との関係で容易なことではないが今後は可能な限り

改善していくべきである。

生徒の抽出方法にも工夫が必要である。サンプルサイズを増やしたいことから18名全員を対象としたが、やはり知的障害特別支援学校の現状において全員からデータを取ることの難しさがあった。課題に対する理解度や生活リズムにムラのない生徒を抽出するなどの工夫がいる。

しかし、今回の研究実践によって知的障害のある生徒たちにとって両手で握ることが片手で握ることに汎化しないことが示唆されたことは今後の巧緻性の研究において大きな意義であると考えられる。今後は両手と片手のトレーニングを独立して行い、生徒の抽出方法を見直し、トレーニング器具や測定方法を改善し、確実に握力を向上させて再度それぞれの巧緻性検査との関係を分析してみたい。

V. 謝辞

本論文の作成にあたり、共同研究者である本学特別支援教育部門大内田裕准教授には、統計手法や考察方法等協力の域を越えて多くのご指導をいただきました。誠にありがとうございました。

そして本研究に快く協力して頂いた、附属特別支援学校の教職員・生徒・保護者の皆様に心から感謝します。

VI. 引用・参考文献

岩井俊夫・太田令菜・大原健哲・岡真右・岸本早生里・中島弘貴・丹沢正太・橋本義久・本多克敏・大内田裕 (2020) : 「知的障害特別支援教育における感覚情報を活用した運動学習」, 大阪教育大学附属特別支援学校紀要, 第1号, 25-28

本多克敏・太田令菜・大原健哲・岡真右・丹沢正太・橋本義久・村山希世・岩井俊夫・大内田裕 (2021) : 「知的障害特別支援教育における感覚情報を活用した運動学習」, 大阪教育大学附属特別支援学校紀要, 第2号, 43-49

5 知的障害特別支援学校美術科における対話型鑑賞の実践的研究

花田 知恵

共同研究者 今枝 史雄（大阪教育大学 特別支援教育部門）

研究協力者 吉原 和音（京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター 研究員）

古谷 晃一郎（アートコーディネーター／特定非営利活動法人 Be Creative 理事）

（要旨）

本研究は知的障害特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」に基づく対話型鑑賞の授業モデルの検討を目的とした。中学部美術科での対話型鑑賞における生徒の発言を「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」「その他の発言」の4つに分類し、それらの割合と共通する「問いかけ」を整理した。その結果、「問いかけ」から「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」のつながりを捉えることができた。今後は、「主体的・対話的で深い学び」の鑑賞学習における学習評価の在り方について検討していきたい。

（キーワード） 主体的・対話的で深い学び、対話型鑑賞、知的障害特別支援学校、美術鑑賞

I. 研究目的

平成29年度告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領においては、育成を目指す資質・能力として「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱が示されるとともに言語活動などの学習の基盤を作る活動の充実が明記された。また、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の配慮事項として、「各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下、「見方・考え方」という）が鍛えられていくことに留意し、児童又は生徒が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること」（文部科学省,2017）と示された。「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容については、文部科学省中央教育審議会答申（2016）で、「①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか」と示された。

このような流れの中で、2015年度から4年間、文化庁の美術館・博物館への補助事業の一環として、愛媛県総合科学博物館、愛媛県歴史文化博物館、愛媛県内の小中学校の教員、そして京都造形芸術大学（現京都芸術大学）アート・コミュニケーション研究センター等の外部専門家で実施された「えひめ「対話型授業」プロジェクト」がある。そこでは、美術科を始めとする複数の教科での対話型授業の実践を通して、「主体的・対話的で深い学び」の考え方を具現化するための「準備」「実践」「ふりかえり」の観点が整理された（鈴木・田代,2019）。

対話型鑑賞とは、1980年代にニューヨーク近代美術館の教育部部長のフィリップ・ヤノウィンと認知心理学者アビゲイル・ハウゼンが共に開発した鑑賞教育プログラム「VTC (Visual Sinking Curriculum)」である。VTCはその後、VTS (Visual Thinking Strategy)に発展し、日本では1991年以降に美術関係者によって美術館を中心に紹介された。現在では、学習指導要領の基本方針である「主体的・対話的で深い学び」を実現する教育プログラムとして日本に合わせた形で発展し、図画工作科や美術科においては、鑑賞力だけでなく観察力・批判的思考力・言語能力・コミュニケーション能力といった総合的な「生きる力」の育成につながる手法として、対話型鑑賞が学校教育に取り入れられるようになった（鈴木,2019）。しかし、鈴木（2019）によって、中学校の特別支援学級での対話型鑑賞の実践は報告されているが、知的障害支援学校での実践は本校以外では報告されていない。

本校では、2019年度に大阪府立江之子島文化芸術創造センター（以下、enoco）のコレクション活用事業「enoco

コレクション・キャラバン」によって、大阪府の所蔵作品を活用した対話型鑑賞を実施した。そこでは、作品に対する自分の見方や感じ方を学芸員に自分なりに伝えたり、作品に興味深く手を伸ばしたりする児童生徒の姿が見られた。知的機能の発達の遅れから自分の見方や感じ方を言葉で相手に伝えることに困難性をもつ児童生徒にとって、対話型鑑賞は、教員との対話によって自分の見方や感じ方を形成していったり、それを表す言語を獲得していったりする学びの機会となる可能性を感じた経験であった。2020年度から2021年度は、中学部美術科の鑑賞の授業として対話型鑑賞を実施した。新型コロナウイルス感染症のまん延防止の観点からオンラインを活用して enoco と連携して実施した(花田,2021)。この2年間の取り組みから、今年度の本研究でもオンラインを活用して対話型鑑賞を実施している。

これらの現状を踏まえて、知的障害がある生徒が対話型鑑賞の実施を通じて、「感覚的にものを捉えたり、時間や距離感などの抽象的なものを捉えたり、根拠を明らかにして自分の見方・考え方を話すこと」(国立教育政策研究所, 2014) ができたりする「思考力・判断力・表現力等」を習得する授業モデルを明らかにする必要がある。本検討は対話型鑑賞の授業モデルの作成にとどまらず、知的障害児の教科別の指導の主體的・対話的で深い学びの授業モデル作成の一助になることが考えられる。

以上より、本研究では、知的障害特別支援学校における「主體的・対話的で深い学び」に基づく対話型鑑賞の授業モデルの検討を目的とした。今年度は、報告者が担当する中学部美術科の授業での対話型鑑賞における「主體的・対話的で深い学び」の現状の分析と「生徒の発言」と「問いかけ」との関連について検討を行った。

II. 研究方法

1. 対象

大阪教育大学附属特別支援学校中学部美術科の授業(計6回)であった。

2. 実施内容

表1の通りに対話型鑑賞を全6回、実施した。鑑賞作品は表2の通りであった。

1年生は本研究2回目目が初めての対話型鑑賞で、2・3年生はこれまでに複数回経験していた。

表1 令和4年度 中学部美術科「対話型鑑賞」実施内容の記録

	実施時期	鑑賞作品	ファシリテーター	TT	生徒	実施形態	鑑賞時間
1回目	令和4年7月	作品1	吉原	2名	2年生(6名)	オンライン	37分
2回目				4名	1年生(6名)		37分
3回目			花田	1名	3年生(5名)	対面	23分
4回目	令和4年9月	作品2	吉原	4名	1~3年生(8名)	オンライン	41分
5回目	令和4年10月	作品3	花田	2名	1~3年生(7名)	対面	22分
6回目		作品1					25分

表2 鑑賞作品

作品1	BOWEN,Dean Leslie 《Envy and Innocence》1997年 羨望と無垢 (図1)
作品2	作者不明《石》(図2)
作品3	マット・グローニング (Matt Groening) 《シンプソンズ (The Simpsons)》(図3)

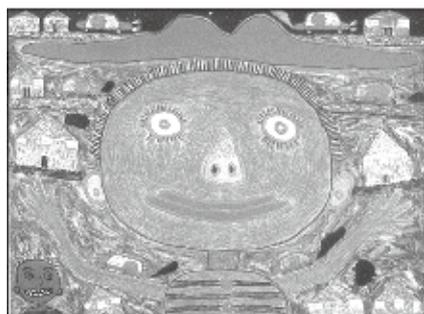


図1 作品1



図2 作品2

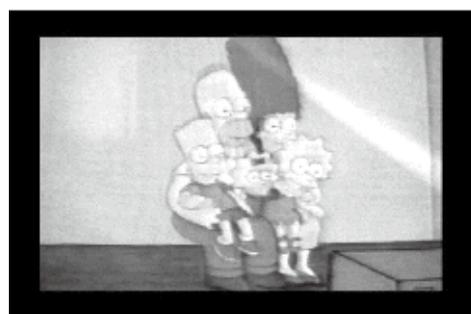


図3 作品3

3. 手続き

1) 対話型鑑賞における「主体的・対話的で深い学び」の現状分析

逐語録を作成し、文部科学省（2016）が示す「主体的・対話的で深い学び」の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3観点に基づき、対話型鑑賞での生徒の発言を分類し（図4・表3）、6回の対話型鑑賞での3観点の発言を比較した。



図4 対話型鑑賞における生徒の発言の分類（4観点）

表3 対話型鑑賞における「主体的・対話的で深い学び」の発言の定義

文部科学省の定義		対話型鑑賞での定義	
主体的な学び	学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげている。	主体的な学びの発言	作品に興味や関心を持って、自分の見方・感じ方を形成し、話している。
対話的な学び	子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深めている。	対話的な学びの発言	教員や友だちとの対話を通じ、自分の見方・感じ方を形成し、話している。
深い学び	習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かっている。	深い学びの発言	対話型鑑賞の過程の中で、美術科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識や他者の発言を関連付けて、新たな自分の見方・感じ方を形成したり、形成しようとして話している。

2) 対話型鑑賞における「主体的・対話的で深い学び」と「問いかけ」の関連

生徒の「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」には、教員のどのような問いかけが関係しているかを整理し、作品独自の問いかけと、3つの作品に共通する問いかけに整理した。また、共通する問いかけには、生徒の発言を引き出すためのどのような働きがあるかを検討した。

III. 結果

1. 対話型鑑賞における「主体的・対話的で深い学び」の現状分析

逐語録をもとにした全6回の対話型鑑賞での生徒の発言を「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」「その他の発言」の4観点で分類した（図5）。

「主体的な学びの発言」では、2・4・5回目の割合が多く、1・3・6回目の割合が少なくなっていた。「対話的な学びの発言」の割合は、6回を通じて一番多い割合であるが、5・6回目の割合はそれ以前よりも少なくなっていた。「深い学びの発言」に関しては、5・6回目の割合がそれ以前よりも多くなっていた。

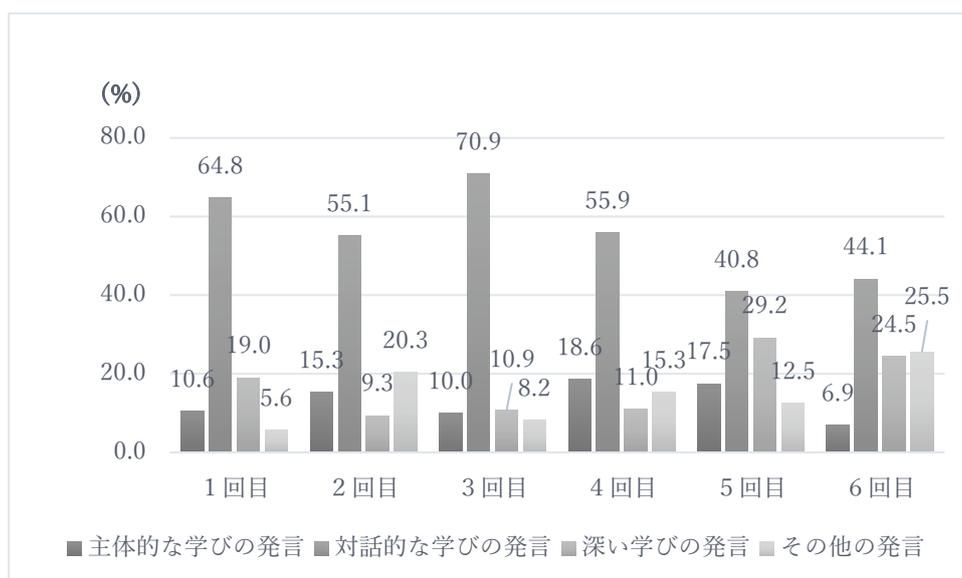


図5 4観点での生徒の発言の割合

2. 対話型鑑賞における「主体的・対話的で深い学び」と「問いかけ」の関連

生徒の「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」に関連する教員のそれぞれの問いかけを「作品独自の問いかけ」と「3作品に共通する問いかけ」に整理した（表4～表6）。

「主体的な学びの発言」では、鑑賞の初めに「この作品を見て、発見したことや気づいたことを教えてください。」という問いかけが基本であるが、作品全体を見るのが難しい生徒に対しては、「これは何だと思えますか？」と焦点化した問いかけや、発言することに消極的な生徒に対しては「この作品で気になるところはどこですか？」と作品を指す問いかけがみられた。

「対話的な学びの発言」では、「主体的な学びの発言」を基に対話を通して、生徒の見方・感じ方を言語化するとともに、まだ鑑賞で話題に上がっていない作品の要素について、生徒が気づく問いかけがみられた。

「深い学びの発言」は、これまでの対話を通じて言語化された生徒の見方・感じ方を基にして、作品に具体的に表現されていない抽象的な事象についての見方・感じ方を広げたり、今までの発言や美術で学習した色や技法の特性等の複数の情報や知識を統合して新たな見方・感じ方を形成したりする問いかけがみられた。

表4 「主体的な学びの発言」に関連する問いかけ

	問いかけ	作品独自の問いかけ	共通する問いかけ
作品1	①発見したことを教えてください。 ②この絵を見て見つけたものや気づいたことを教えてください。 ③この絵を見てしゃべってみよう。 ④あの絵はどんな絵に見えますか？ ⑤この絵の気になるところはどこ？ ⑥これは何だと思えますか？ ⑦何（どんなもの）が描かれている？ ⑧ここに谷町線（電車）は走ってる？ ⑨この絵で一番見ているところはどこですか？	⑥これは何（この人は誰、この白い点は何）だと思えますか？ ⑧この絵には谷町線は走っていますか？（個別の問いかけ）	【作品全体】 ①②③④⑨⑩この作品を見て、発見したことや気づいたことを教えてください。 【作品の一部に焦点化】 ⑤⑨この作品で気になるところはどこですか？ 【作品の要素に焦点化】 ⑥⑦⑩これは何だと思えますか？
作品2	⑨第一印象を教えてください。 ⑩これは何に見えますか？	⑨第一印象を教えてください。	
作品3	⑪この作品の中で見つけたものを教えてください。 ⑫もう少し話してください。		【自由な発言の促し】 ⑫もう少し話してください。

表5 「対話的な学びの発言」に関連する問いかけ

	問いかけ	作品独自の問いかけ	共通する問いかけ
作品1	①もう少し詳しく教えてください。 ②どこからそう思いますか？ ③それはどこのことを話して？ ④それは〇〇ということですか？ ⑤〇〇（季節）はどうだろうか？ ⑥家（車、煙）は何個ありますか？ ⑦誰の家だと思えますか？ ⑧あの家はどんな家？ ⑨もう一人の人についてはどう思いますか？ ⑩Aさんの発言をどう思いますか？ ⑪これはどのように思えますか？ ⑫他に見つけたことはありますか？ ⑬なぜ煙の色が違うのかを考えてみてください。 ⑭この家に住んでみたいですか？	⑥〇〇は（家、車、煙）は何個ある？ ②どこからそう（古い、木材できでている、頑丈そう、じっとしている、爬虫類、人の祖先、チンパンジー、ゾンビ、オバケ、火山、女性、人、驚かされている、街づくり、うるさい、遠くから来た人、噴火、夜、土、彼氏）思えますか？ ⑤季節はどうだろうか？ ⑦誰の家だと思えますか？（誰か住んでいるか、車の運転手は住人か） ⑧あの家はどんな家（大きい・小さい、新しい・古い、立派・質素）？ ⑨もう一人についてはどう思う？ ⑪これはどのように思えますか？（車の中には誰がいる、車は動いている、車はどこを走っている、どんな車、どんな人、ここはどこ、男性、仲良し、どんな運転手、目は何か見えている、どんな手の形、笑っている、しゃべっている、何の工場、家の中で何が行われている、車の向き、いつばいある点） ⑭この家に住んでみたいですか？ ⑱顔はどこを向いていますか？	【聴き出す】 ①②⑨もう少し詳しく教えてください。 ⑥〇〇は何個（人）ですか？ 【発言の根拠】 ②⑤⑦どこからそう思いますか？ 【話題の確認】 ③⑩⑬それはどこのことを話していますか？ 【解釈の確認】 ④⑩それは〇〇ということですか？ ⑤⑦⑧⑨⑪⑭⑱〇〇についてどのように思えますか？ ⑩（他者の見方感じ方）についてどう思いますか？ 【話題の広がり】 ⑱違う見方の人はいますか？ ⑫⑬他に発見したことはありますか？ ⑬⑱〇〇について考えてみてください。 ⑭⑱みんな話を聴いていると〇〇にも見えてきました。
作品2	⑮どこからそう思いますか？ ⑯どこのことを教えてください。 ⑰それは〇〇のことですか？ ⑲顔はどこを向いていますか？ ⑳違う見え方をしている人はいる？ ㉑もう少し詳しく教えてください。 ㉒みんな話を聴いていると〇〇にも見えてきました。 ㉓〇〇って知っていますか？	⑲顔はどこを向いていますか？	【知識の提供】 ㉒㉓（作品に関する知識）を知っていますか？
作品3	㉔これはシンプソンの家族です。 ㉕どこから日が差していますか？ ㉖顔はどんな表情ですか？ ㉗他に何か発見したことは？ ㉘どこからそう思いますか？ ㉙その箱をみんな見ているのはなぜかなって思いました。 ㉚もう少し詳しく教えてください。 ㉛それは〇〇ってことですか？	㉔これはシンプソンの家族です。 ㉕どこから日が差していますか？ ㉖顔はどんな表情ですか？ ㉗どこからそう（スーツケース、段ボール、ぬいぐるみ）思えますか？ ㉙箱をみんな見ているのはなぜ？ ㉚それは〇〇（瞬間移動中、背中が壁についている、ソファが消えて）ってことですか？	⑬⑱〇〇について考えてみてください。 ⑭⑱みんな話を聴いていると〇〇にも見えてきました。

表6 「深い学びの発言」に関連する問いかけ

	問いかけ	作品独自の問いかけ	共通する問いかけ
作品1	①そこから10分後どう思いますか？ ②どこからそう思いますか？ ③そこから二つの関係性をどう思いますか？ ④家の中で何が行われている？ ⑤この二人の共通点を見つけてみましょう。 ⑥みんなの発言を聴いて、どんな風に思えますか？ ⑦これは〇〇と比べてどう思う？	①そこから10分後（この先は、この前は、距離感、季節）どう思いますか？ ④家の中で何が行われていると思えますか？ ③そこからどう思いますか？（街の住人、二人の関係性、人と家との大きさ、太陽と大地と夕方と朝、茶色と黒の土と火山との関係性、何のために描かれたか、腕の上の車、仲の	【抽象的な見方】 ①④⑭⑱そこから（時間、距離、季節、空間等の抽象的事象）についてどう思いますか？ 【複数の情報を統合した見方】 ③⑥そこ（複数の作品の要素や見方・感じ方、知識等）からどう思いますか？ 【複数の情報を比較した見方】 ⑤⑦これらの相違点を探してみ

	⑧他に夜と思うところはある？ ⑨これが気になってきました。 ⑩もう少し詳しく教えてください。 ⑪なぜこんなに大きく描かれているのだろうか？ ⑫他に見つけたもの気づいたことはありますか？	<u>良さ、煙、色、噴火</u> ⑧他に〇〇(夜)と思うところがありますか？ ⑪なぜこんなに大きく描かれているのだろうか？	ましよう。 ⑧⑫他に〇〇と思うところがありますか？ 【話題の焦点化】 ⑨⑪これが気になってきました。 【発言の根拠】
作品2	⑬この作品もう一度よく見てみよう。		②どこからそう思いますか？
作品3	⑭ここはどこだろう？ ⑮この後はどうなる？	⑭ここはどこだろう？ ⑮この後はどうなる？	⑩もう少し詳しく教えて。

IV. 考察

報告者が担当する中学部美術科での対話型鑑賞において、「主体的・対話的で深い学び」の現状分析と生徒の「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」の前にもどのような問いかけがされていたかを整理した。

鈴木・田代(2019)の報告で述べられている対話型授業での「準備」の重要な視点として挙げられている「子どもたちの発達段階や今までの学習経験を考慮して視覚教材を選ぶこと、視覚教材をみる鑑賞を整えること」は、知的障害がある生徒に対しても同様であった。特に、初めての作品に対しては、「主体的な学びの発言」が多く、鑑賞が2回目以降の作品では「対話的な学びの発言」が多いことから、同じ作品を複数回鑑賞することで、他者の発言を聴いて自分の見方・感じ方を形成していることが推察される。次に、「実践」での重要な視点として挙げられている、子どもたちの考えを引き出すための問いかけでは、基本的な問いである「どこからそう思う?」「他にもないかな?」「そこからどう思う?」は共通していたが、一部の知的障害がある生徒に対しては、見る部分を焦点化したり、身近なものに例えて問いかけたりすることが対話を始める時に必要であることがわかった。また、対話を活性化するための「フォーカシング」「ポイントイング」「パラフレイズ」については、知的障害がある生徒にとっては、対話の活性化以前の自分の見方・感じ方を形成するために必要なこともわかった。そして、実践形態については、5・6回目で「深い学びの発言」の割合が多いことから、対面で実施することと、自分の見方・感じ方を言葉で発言できる生徒が2名程度よりも5名程度いる環境を設定することが「深い学び」に発展しやすい環境であると推察される。最後に、「ふりかえり」の重要な視点として挙げられている「子どもたちが授業の気づきや言い足りなかつたことを振り返りシートに書くとともに、そこに褒めたり、根拠を聴いたりして、次の授業につなげるようにする」に関しては、知的障害がある生徒にとって、対話で築いてきた自分の見方・感じ方を文章にして書くことは難しいため、「ふりかえり」も対話で行った。本研究では、定型発達児や他の授業との比較を実施していないため、「主体的な学びの発言」「対話的な学びの発言」「深い学びの発言」の授業における適切な割合を検証することはできなかったが、対話型鑑賞での「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」のつながりを捉えることができたと言える。

今後の展望としては、「主体的・対話的で深い学び」が実現された対話型鑑賞の授業での生徒の学習評価の在り方について検討していきたい。そこでは、発言だけでなく、身振りや態度での学びの姿の捉え方の観点も検討する必要がある。

V. 引用・参考文献

- 花田知恵 2021 知的障害特別支援学校美術科でのオンラインによる対話型鑑賞の実践-大阪府立江之子島文化芸術創造センターとの連携を通して- 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要 PP.95-100
- 国立教育政策研究所 2014 学習指導要領実施状況調査(中学校調査・美術) 教育課程研究センター
- 文部科学省 2017 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 海文堂出版 PP.69
- 文部科学省 2018 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部) 開隆堂出版
- 文部科学省中央教育審議会 2016 幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)
- 鈴木有紀 2019 教えない授業-美術館発、「正解のない問い」に挑むと力の育て方- 英治出版
- 鈴木有紀・田代亜矢子 2019 先生のための対話型授業のススメ 愛知県美術館・博物館・小中学校共働人材育成事業実行委員会

6 知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデルの構築に向けて

—自己意識および他者との相互作用における変化に着目して—

竹内 ゆりか

共同研究者 西山 健（大阪教育大学 特別支援教育部門）

(要旨)

学校教育でのダンスは自己表現やコミュニケーションを促す活動として期待されている。先行研究では現代的なリズムのダンスと創作ダンスの両方を学習教材として取り入れることが望ましいとされているが、実際には現代的なリズムのダンスが指導の中心となっている現状が見られる。本研究では、現代的なリズムのダンス、創作ダンスの両方を取り入れた実践を通して、自己表現やコミュニケーションの力を育むダンス指導モデルの構築に向けた検討を行うことを目的とした。具体的には、二つのダンスに加えてボディワークやゲームを取り入れた授業の動画記録から生徒の変化や行動を活動ごとに抽出し分析した。その結果、ボディワークは自己意識を、現代的なリズムのダンスは自己解放・集団意識を、ジェスチャーゲームは他者意識・相互作用の力を高める活動であり、創作ダンスはそれらの力を発揮させ、より高めていくものであることがわかった。これらの結果をもとに知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデルを提案した。

(キーワード) 特別支援教育、授業実践、ダンス、創作ダンス、自己意識、他者意識、コミュニケーション

I. 問題提起

学校教育でのダンスは自己表現やコミュニケーションを促す活動として期待されている。文部科学省のダンス指導の手引き（2003）によれば、表現運動系及びダンスの領域についての学習は、表現系ダンス、リズム系ダンス、フォークダンスの3つで構成され、「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」「フォークダンス」という3つのダンスを体系的に学習することとしている。

中村ら（2007）は創作ダンスと現代的なリズムのダンスの教材特性について、「創作ダンスは『創る』：動きを作る能力、『観る』：動きの善し悪しを見分ける能力、『関わる』：仲間との人間関係を築く能力、『踊る』：踊る能力を高めるのに適した教材であり、それらの学習成果が相互に関連しあい『楽しさ』、特に表現する楽しさや創出・完成の喜び、有能感を与えやすい教材特性である」（p. 18）とし、「現代的なリズムのダンスは『創る』『観る』『関わる』『踊る』能力の育成は、創作ダンスほどは期待できず、踊ることの『楽しさ』を体験させることに特化して有効な教材特性であることが明らかになった」（p. 19）と述べている。また高橋（2013）は、「創作ダンスの特性である創造性、独創性を発揮し、自分の思いを表現する体験と、現代的なリズムのダンスの特性の、リズムに乗って楽しく踊り、運動的達成感を得られる体験の両方が、ダンスの不可分な魅力である」（p. 242）と述べており、自己表現やコミュニケーション力を育むダンスの有効性を発揮するには、創作ダンスと現代的リズムのダンスの両方を学習教材として取り入れる必要があると考える。

しかし中村ら（2006）が指摘しているように、生徒の関心が高いこと、指導する側も生徒も容易に踊る楽しさを体験でき指導しやすいことから、ダンスの授業における主流は創作ダンスから現代的なリズムのダンスに移行する傾向にあり、高橋（2013）は「創作ダンスの指導は、現代的なリズムのダンスが既成の振付を一斉に教え込むのに対し、生徒の自由な表現を引き出すものであるため、短期間で楽しさを味わう境地に達するところまで導くのは、難しい」（p. 242）と述べている。

この流れは特別支援学校においても同様であると考えられる。知的障害教育のダンス領域指導の実践における傾向をまとめた茅野（2016）は、ダンス領域は「集会や他校との交流の時間に多用されていて、特別支援学校における重要な学習内容となっていることがわかる」（p. 173）と述べた上で、ダンスの内容については、フォークダンスや独自に踊り継がれているダンス、その時の流行りのダンス等、既存のダンスの活用が多いことを明らかにしている。

竹内（2022）は、知的障害特別支援学校におけるダンス実践を通して、自己表現やコミュニケーションを促すダンス指導を実施する上で重要な3つのポイントを挙げている。第一にダンスの「楽しさ」を十分に味わうこと、第二に動きのレパートリーを増加させる取り組みを行うこと、第三に動きを共有することである。そして、動きの意味を共通理解したり、動きを同期させたりすることで他者との関わりや共感性が高まり、コミュニケーション

ンの力に繋がるのではないかと指摘している。

ダンスは身体を使った取り組みであるが、同じく身体を使った取り組みにボディワークがある。ボディワークとは身体に働きかける技法のことである。世界には200種類以上のボディワークがあるとされており、領域やその立ち位置によって解釈が異なっている。その代表的な技法の一つがフェルデンクライスメソッドである。フェルデンクライスメソッドは¹⁾ 身体に心地よい動き（呼吸や声、目や口、腕や脚、背骨や骨盤などの部分的あるいは全身の動き）を通し、全身の骨格や筋肉がどのように連携して動いているのかを詳細に体験することで、脳を活性化し、神経系を通してより自然で質の高い動きと機能を身につけていくエクササイズシステムであり、心と身体の双方にわたって無駄な緊張が解きほぐされ、持てる能力を十分に発揮することを可能にするとされている。活用の幅は広く、健康づくりやストレスマネジメントのほか、ダンスや演劇、音楽等の表現力や想像力向上のためにも活用されている。他者と関わるなかで自己に意識を向け、自分の身体や動きに対する気づきを得ることは重要な過程であると言えるが、ダンス活動だけではこの点について十分に学ぶことは難しいであろう。

そこで本研究では、知的障害特別支援学校におけるダンス活動として、竹内（2022）で示されたポイントを踏まえた授業づくりに加えて、自己に意識を向けるための取り組みとしてフェルデンクライスメソッドを活用した実践を行い、どのような取り組みが自己表現やコミュニケーションの力に繋がり、ダンス活動の中で発揮されているのかを検討し、知的障害特別支援学校におけるダンス指導のモデルを構築することを目的とした。

II. 研究方法

1. 対象

本校中学部1～3年生の生徒6名を対象とした。うち1名は昨年度、2名は昨年度と一昨年度に同様の授業を受けている。対象とした生徒には、日常的なやりとりはできるが、自己の思いの表出や相手の意図の理解という点における課題が認められた。

2. 授業計画の作成

「全国ダンス・表現運動授業研究会」が提案する「創作学習モデル」をもとに全6回の授業計画を作成した。創作学習モデルでは、1時間の中に踊る・創る・見るの3要素が入っていることが有効であるとされているが、竹内（2021, 2022）における生徒の様子から、見る過程は省き、フェルデンクライスメソッドの呼吸と腰ひねりのエクササイズと身体語彙を増加させる取り組みであるジェスチャーゲームを授業の中心に取り入れ、現代的なリズムのダンスとして昨年度の学習で創作した『三原色』を踊ることにした（表1）。授業の実施時期は2022年10月の第1～4週とした。

表1 全6回の授業計画

第1回	・ガイダンス ・フェルデンクライス（呼吸、前屈、腰ひねり） ・現代的なリズムのダンス ・ジェスチャーゲーム（説明） ・創作ダンス（曲決め）
第2回	・フェルデンクライス（呼吸、腰ひねり） ・現代的なリズムのダンス ・ジェスチャーゲーム（一人で） ・創作ダンス（曲決定・曲確認）
第3回	・フェルデンクライス（呼吸、腰ひねり） ・現代的なリズムのダンス ・ジェスチャーゲーム（一人で、二人で） ・創作ダンス（振り作り）
第4回	・フェルデンクライス（呼吸、腰ひねり） ・現代的なリズムのダンス ・ジェスチャーゲーム（一人で、二人で） ・創作ダンス（振り作り）
第5回	・フェルデンクライス（呼吸、腰ひねり） ・現代的なリズムのダンス ・ジェスチャーゲーム（一人で、二人で） ・創作ダンス（振り作り）
第6回	・フェルデンクライス（呼吸、腰ひねり） ・現代的なリズムのダンス ・ジェスチャーゲーム（一人で、二人で） ・創作ダンス（振り作り） ・ミニ発表会

創作ダンスとジェスチャーゲームは昨年度と同じ流れで取り組めるようにした。ジェスチャーゲームでは、イラスト（乗り物、食べ物等、身近に感じられるもの）が描かれたくじを引いた人が動作を行い、他の人に解答してもらうという流れで、一人で言うだけでなく、友だちとペアで行うジェスチャーも取り入れた（図1）。創作ダンスでは、ボードに歌詞を貼り、そこにイラストを貼り付けて動きを組み立てられるようにした（図2）。

¹⁾ フェルデンクライスとは <https://j-felden.org/feldenkrais-method/>（最終閲覧日 2023年1月10日）



図1 ジェスチャーゲーム（二人で）の様子



図2 イラストと創作ダンスのボード

3. 気分の変化と振り返り

授業の前後に気分の変化、授業後には身体的・心理的な振り返りができるようにワークシート（図3）を使用し、フェルデンクライスメソッドやダンスによる感じ方の変化について確認できるようにした。

4. 分析方法

授業の様子を動画で記録した。フェルデンクライスメソッド、現代的なリズムのダンス、ジェスチャーゲーム、創作ダンスのそれぞれの活動でどのようなことが起きているのか、生徒同士の相互作用の中で生じる変化や具体的な行動に着目して要素を抽出し、フェルデンクライスメソッド、現代的なリズムのダンス、ジェスチャーゲームで見られた姿が創作ダンスの中でどのように発揮されているのかをビデオ分析を通して検討した。

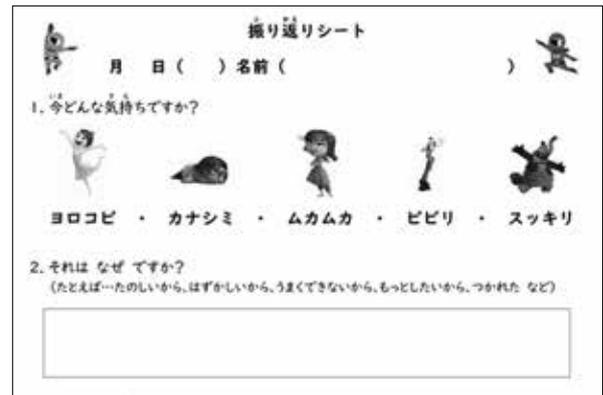


図3 気分確認のワークシート

III. 結果

1. 授業前後の気分の変化

授業前後の気分の変化を生徒ごとに示したのが表2である。気分が変化した理由として、「ヨロコビ」については、ダンスをしたから、良い運動になったから、「ムカムカ」については友だちの様子が気になったから、「ビビリ」については授業に対する不安が、「スッキリ」については身体を動かすことで得られる爽快感について述べられていた。しかし、授業以外の出来事が生徒の気分影响到ぼす影響も大きく、回答がパターン化してしまっている生徒もいたため、気分を評価する方法の点で課題が残った。

表2 授業前後の気分の変化

	第1回		第2回		第3回		第4回		第5回		第6回	
	始	終	始	終	始	終	始	終	始	終	始	終
A	スッキリ	スッキリ	ムカムカ	ムカムカ	スッキリ	スッキリ	スッキリ	スッキリ	スッキリ	スッキリ	該当なし	ヨロコビ
B	ビビリ	スッキリ	ビビリ	スッキリ	ビビリ	ビビリ						
C	スッキリ											
D	ビビリ	スッキリ	スッキリ	スッキリ	ヨロコビ							
E	欠席	欠席	ヨロコビ	ヨロコビ	ヨロコビ	ヨロコビ	ヨロコビ	スッキリ	ヨロコビ	ヨロコビ	ヨロコビ	ヨロコビ
F	ビビリ	スッキリ	ムカムカ	ヨロコビ	該当なし	ヨロコビ	該当なし	ヨロコビ	ヨロコビ	ヨロコビ	該当なし	ヨロコビ

2. 各活動における行動の抽出

動画記録から生徒の変化や具体的な行動を活動ごとに抽出し、図にまとめた。

(1) フェルデンクライスメソッド

自分の感覚へ意識を向けようと段階的に取り組んでいることがわかった。その段階は大きく分けて3つあり（図4）、自分の動きが合っているのかを確認したり、周囲の様子を窺ったりする「確認」の段階、教

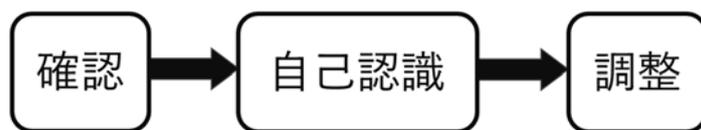


図4 フェルデンクライスメソッドの段階図

員の誘導に従って目を閉じながら取り組んだり、どういう感じなのか（痛い、気持ちが良い等）を感じ取ろうとしたりする「自己認識」の段階、身体を動かして感じ方を変化させようとする「調整」の段階があることがわかった。

(2) 現代的なリズムのダンス

最初の段階では、友だちや教員の模倣をしたり、「見て」と働きかけたりする「他者を意識する」様子と、曲がかかると動き出したり、効果音（擬態語）をつけながら踊ったりする「自分を解放する」様子が認められた（図5）。前者には対象者がいて、後者には対象者がいないが、この2つを何度も繰り返し積み重ねていくうちにダンスそのものへの楽しさや集団への意識が高まっていく様子が窺えた。動画記録の中でも個々の生徒の距離が近づき、集団としてのまとまりが出ている様子が観察された（図6）。さらに、教員の代わりに掛け声をしたり、師範をしたりする生徒が現れるようになり、集団における自分の役割を意識する段階へと移行することがわかった。

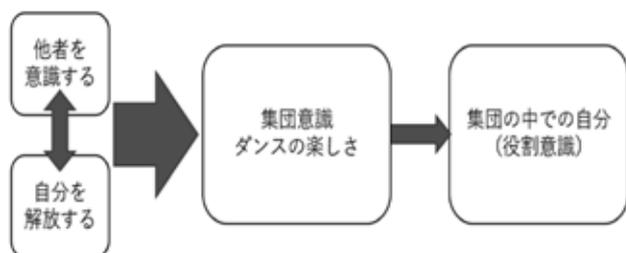


図5 現代的なリズムのダンス



図6 第1回目（上）と第6回目（下）の様子

(3) ジェスチャーゲーム

出題者が一人の場合（図7）では、イラストから動きを自ら生み出したり、これまでの学習をヒントに動きを表出したりして相手の反応を待っていた。その反応に応じて道具を使う、効果音（擬態語）をつける、身体の向きや立ち位置を変える、他者の動きを取り入れる等の工夫を行うか、同じ表現を続けながら相手に伝わるまで動きを続けていた。その後は、動きを解説しながら改めて動いて伝えようとするという流れが見られた。解答者には、出題者の動きの意図を理解して正答を導き出そうとする、他者理解の様子が認められた。

出題者が二人の場合（図8）では、基本的な流れは一人の時と同じ（図中の網掛け部分）であったが、出題者同士でイメージの共有をし、同じイメージで動こうとする姿も見られた。解答者側にも「自分だったらこう動く」といったように、他者理解と自己意識をつなぐ新しい要素が追加された。

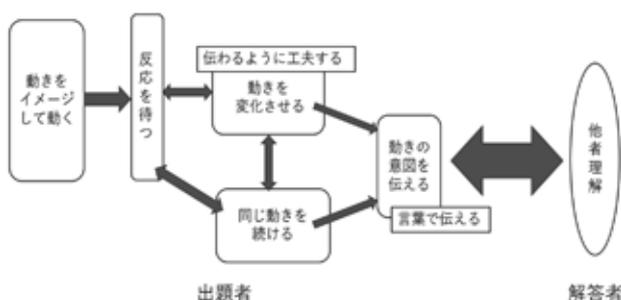


図7 ジェスチャーゲーム（一人）

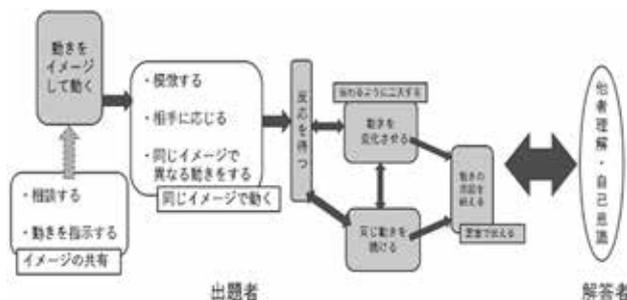


図8 ジェスチャーゲーム（二人）

(4) 創作ダンス

大きく分けて3つの段階で取り組みが進められた(図9)。動きを組み立てる段階においては、動きを模倣したり、工夫したりする等のジェスチャーゲームの要素が見られながらも、「この動きがしたい」「この動きは嫌だ」と自分の意思を伝えたり、曲に合わせてさらに動きを変えていったりする姿が見られた。創作した振付を踊ってみる段階では、他者と距離を縮め、まとまって踊ろうとする現代的なリズムのダンスの要素が認められた。そして、発表の段階では、鑑賞者に向かって動きを示したり、動きの意図を伝えたりすることを通して、他者意識が高まると同時に自己表現の幅が広がっていった。

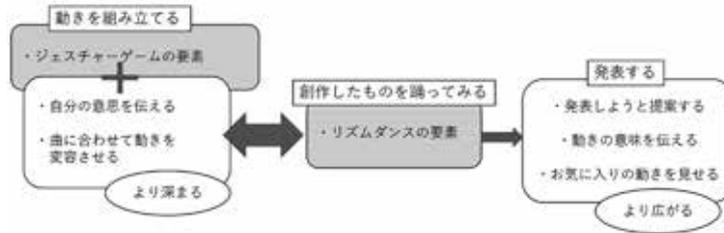


図9 創作ダンス

IV. 考察

1. 各活動で期待できる学びについて

図4・5および図7～9に示したように、フェルデンクライスメソッドでは、自分の感覚に注意を向けることにより自己意識が高まること、現代的なリズムのダンスでは、他者意識や自己解放感から得られるダンスの楽しさおよび集団意識・役割意識が高まること、ジェスチャーゲームでは、他者を意識し、相手に応じたり、イメージを共有したりすることで伝え合う実感が得られ、他者理解と自己意識との間に相互作用が生じること、そして創作ダンスでは、現代的なリズムのダンスやジェスチャーゲームで学んだ力を発揮しながら、他者との相互作用を深めたり自己表現の幅を広げたりすることができることがわかった。

フェルデンクライスメソッド、現代的なリズムのダンス、ジェスチャーゲーム(以下、3つの活動)は、それぞれ動き方や振り付け、ルールが決まっており、構造化された取り組みであると言える。一方、創作ダンスは、曲に合わせて振り付けをするという目的があるのみで、自由度が高く、半構造化された取り組みであると言える。この自由度の高さが生徒の様々な反応を引き出し、複合的な学びを可能にすると考えられる。しかし、創作ダンスだけでこのような学びが達成できるわけではない。なぜなら、創作ダンスはその他の活動で学んだ力を発揮し、深める取り組みだからである。

2. 創作ダンスにおける即興表現の代替え活動

創作ダンスの指導が難しい理由の一つに、即興表現をいかに引き出すかという問題がある。曲を聞いただけでイメージを膨らませ、動きで表現できる生徒は少なく、何をしたいのかわからないという状況になることが予測される。本研究の対象者のような思春期の生徒たちの場合は、恥ずかしさも相まって自分をさらけ出したり、表現したりするのは特に難しいであろう。今回取り組んだ3つの活動は即興表現の代替え活動であるとも言える。まず、フェルデンクライスの取り組みでは自分に意識を向けどう感じているかを考え、創作ダンスでは、現代的なリズムのダンスやジェスチャーゲームで学んだ動きを自分の動きとして表現し、段階的に即興表現に似た取り組みへと移行させることができた。創作ダンスは本来自由な表現であるが、一から自由に表現するのは生徒たちにとって難しいため、まずは半構造的な枠組みのなかで取り組むのが良いであろう。

3. ボディワークの重要性

本研究の授業実践では、フェルデンクライスメソッドのレッスンから2項目を選択し取り組んだ。全6回の授業では骨格や筋肉の動きを詳細に体験するまでには至らなかったが、自分に意識を向けるきっかけの活動にはなったと言える。他者とコミュニケーションをとるなど、何らかの自己表現をするにあたってはまず、自分はどうであるかを感じる、意識することが重要である。ダンスやジェスチャーゲームは、音楽や言語的なやりとりの中で流動的に身体を動かし進めていくものであるのに対し、フェルデンクライスメソッドの動きは教員の誘導はあるものの、静かな空間の中で自分のペースでゆっくりと進めることができる。この点において、より自分の感覚と向き合える取り組みであり、その後に行ったダンスやジェスチャーゲームの表現活動にも良い影響を与えていたのではないかと考える。

4. 授業モデルの提案

本研究の授業実践における創作ダンスは、前述したように、現代的なリズムのダンスやジェスチャーゲームを統合したものであり、それらに段階的に取り組むことでコミュニケーションや自己表現が促進されることが明らかとなった。また、自己意識を高めるボディワークの重要性については先に述べた通りである。自己に意識を向け、他者や集団を意識する段階を経て、他者と相互作用する取り組みに移行し、それらの活動で培った力を総合的に発揮できる創作ダンスへと繋いでいくことで、コミュニケーションや自己表現は促進され深化していく。この流れをモデル化したのが図10である。

今後はこの指導モデルの検証ならびに様々な発達段階の子どもに適用できるように自己意識を高めるボディワークやジェスチャーゲームのような取り組みのバリエーションを増やしていくことが課題となる。

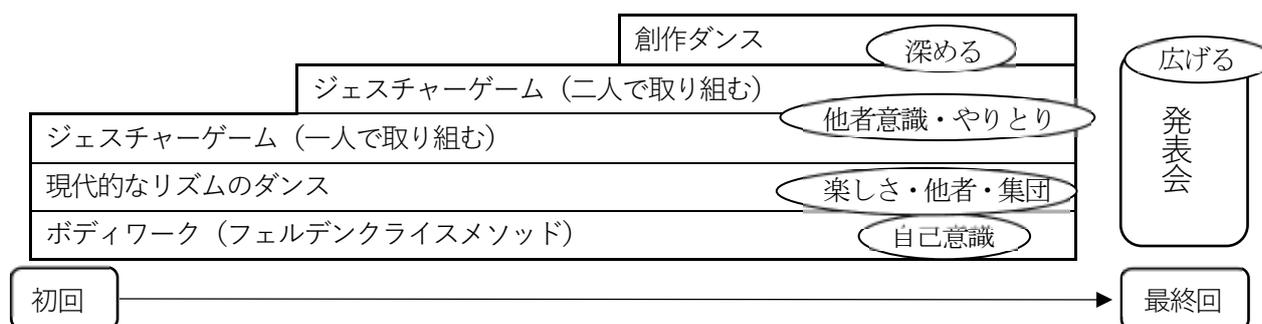


図10 知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデル

V. 謝辞

本論文の作成にあたり、共同研究者である西山 健教授には貴重な時間を割いてご指導、ご鞭撻を頂きました。心より感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- Feldenkrais, M., 安井 武(訳) (2007): フェルデンクライス身体訓練法 ―からだからこころをひらく― 大和書房
- 茅野理子 (2016): 知的障害教育におけるダンス教材の指導実践と課題について ―小学部教育課程を中心に― 宇都宮大学教育学部研究紀要, **66**, 169-180.
- 松本千代栄・山田敦子 (1982): 舞踊課題と創作学習モデル ―高等学校における実験授業研究― 日本女子体育連盟紀要, **81**, 1-41.
- 宮本乙女・中村恭子・中村なおみ (2015): みんなでトライ! 表現運動の授業 大修館書店
- 文部科学省 (2003): 学校体育実技指導資料 第9集 表現運動系及びダンス指導の手引き
- 文部科学省 (2018): 特別支援学校指導要領解説 各教科編 (小学部・中学部) 開隆堂出版
- 村田芳子・松本昌代 (2004): 生涯学習に向けた「リズムダンス」・「現代的なリズムのダンス」の学習指導に関する縦断的研究 日本女子体育連盟学術研究, **21**, 21-44.
- 中村恭子・浦井孝夫 (2006): ダンスの学習内容と楽しさの検討 ―創作ダンスと現代的なリズムのダンスの比較― 順天堂大学スポーツ健康科学研究, **10**, 65-70.
- 中村恭子・浦井孝夫 (2007): 学習成果から見たダンスの教材特性の検討 ―生徒の学習評価の観点から― 順天堂大学スポーツ健康科学研究, **11**, 10-20.
- 大沼幸子・崎山ゆかり・町田章一・松原 豊 (2012): ダンスセラピーの理論と実践 ―からだと心へのヒーリング・アート― ジアース教育新社
- 高橋美穂子 (2013): 創作ダンスの指導に関する考察 白鷗大学教育学部論集, **7**(1), 241-259.
- 竹内ゆりか (2021): 特別支援学校におけるダンスの有効性の検討 令和2年度大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 98-103.
- 竹内ゆりか (2022): 特別支援学校におけるダンス指導モデルの構築に向けて ―自己表現やコミュニケーションについての考察― 令和3年度大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 89-94.

7 特別支援学校における美術の授業を通しての自己選択・自己決定の育成について2

辻 奈誠子

共同研究者 西山 健 (大阪教育大学 特別支援教育部門)

(要旨)

本研究の目的は、厚生労働省が提示する「障害福祉サービスの利用等にあたっての意思決定支援ガイドラインについて」を基に、知的障害のある子どもが安心して発言・自己決定できる環境づくりについての提言を行うことである。アドラー心理学の勇気づけるメッセージを用いた応用行動分析学の社会的称賛や、心理安定型支援を用いた話しやすい環境づくりについて検討し、美術の授業を通して使用する画材や課題等を選択する場面やプリント学習を通して授業や作業の見通しを持つことができる場面を設定すると同時に、生徒自らが自己選択・自己決定を行う機会を設けた。また、対象授業における自己決定ができるまでの過程やエピソードをまとめ、辻 (2021) で提言した「自己決定ができるまでの流れ」を用いて、自己決定の成長の過程についての検証も行った。

(キーワード) 自己選択、自己決定、心理安定型支援、特別支援

I. 研究目的

本研究の目的は、厚生労働省 (2017) が提示している「障害福祉サービスの利用等にあたっての意思決定支援ガイドラインについて」(以下、「意思決定支援ガイドライン」) を基に、知的障害のある子どもが安心して発言・自己決定できる環境づくりについての提言を行うことである。

研究1年目には、表1に示したアドラー心理学の勇気づけ (通称「エンカレッジメント」) の勇気づけるメッセージを用いた応用行動分析学の社会的称賛や、心理安定型支援を受けてきた事例生徒Aの3年間にわたる自己決定、意思決定の変容をもとに、Wehmeyer (1996) の自己決定的行動の4つの本質的な特徴と、長澤 (2016) の自己決定の概念図を参考に自己決定ができるまでの成長過程のモデルを提案した (図1)。

表1 勇気づけ・エンカレッジメント (野田, 2017)

勇気づけるメッセージ	
貢献や協力に注目する。	相手に判断をゆだねる。
過程を重視する。	肯定的な判断をゆだねる。
すでに達成できている成果を指摘する。	「私メッセージ」を使う
失敗をも受け入れる。	「意見言葉」を使う。
個人の成長を重視する。	感謝し、共感する。



図1 自己決定ができるまでの流れ (辻, 2021)

研究2年目には、研究1年目の支援方法を用いた美術の授業を行い、課題に使用する画材の選択・決定を行う機会を設定し、自分の気持ちや思いを言葉で教師に伝えることができる環境づくりについての検証を行った。また、対象授業における自己決定ができるまでの過程やエピソードをまとめ、辻(2021)で提言した「自己決定ができるまでの流れ」(図1)を用いて、自己決定の成長過程についての検証を行った。その結果、画材の選択や心理安定型支援等の受け入れられる経験を行うことによって、生徒は自分の気持ちや考えを教師に伝えることができるようになり、心理安定型支援や画材や題材の決定の機会は自己選択・自己決定の育成に対して効果的であることが示された。

また、エピソードを図1の「自己決定ができるまでの流れ」の項目に当てはめると、図2の太枠で囲った点において自己決定の成長過程が認められた。しかし、「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」の項目に当てはまる生徒はいなかった。その理由として、課題の流れやスケジュールを教師がその都度提示し、そのスケジュールに沿って生徒が行動しているからではないかと考え、授業の中で「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」ようになるためには、自分で課題完成までの流れを考え、設定できるようにする必要があるのではないかとという結果となった。

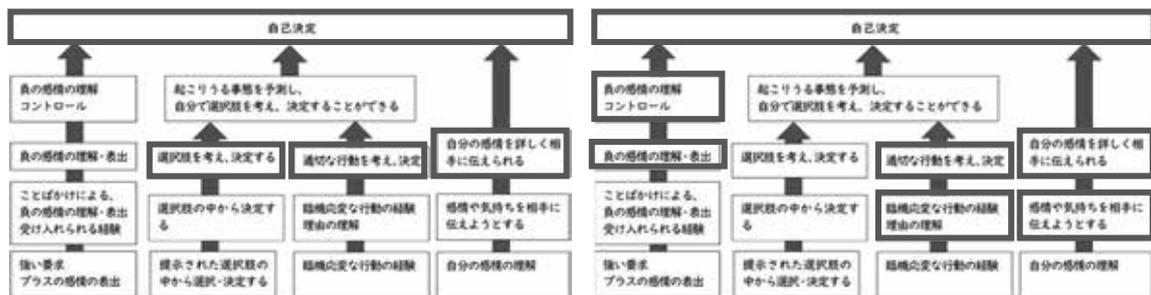


図2 自己決定ができるまでの流れ (辻, 2022)

研究3年目の今年度は、上述した「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」の項目を達成することを重視し、昨年度までの心理安定型支援や画材や題材の選択等を継続して行うだけでなく、制作時の作品完成までの流れやスケジュールの提示に特化した授業運営を行うこととした。制作の見通しについての支援を重点的に行うことにより、自己選択・自己決定行動を促進する効果的な支援方法や指導方法について検討していく。また、自己決定ができるまでの過程やエピソードをまとめ、図1を用いた自己決定の成長過程についての検討も引き続き進める。

II. 研究方法

1. 研究対象・期間・内容について

研究対象は、本校に所属している高等部のOコース7名、Lコース8名の計15名の生徒である。研究期間は2022年の約1年間とし、研究対象の授業は高等部の美術で行った。

研究対象の授業では、以下の項目(表2)を特に意識したことばかけや授業運営を行い、生徒自身が積極的に自分の気持ちややりたいことを教師に伝えることのできる環境づくりを心掛けた。また、絵の得手不得手が関係ない絵画法である(野末他, 2018)ため、美術が得意でない生徒でも取り組みやすい「塗り絵」の時間を、昨年度同様、定期的に設けて、使用する画材の選択(自己選択・自己決定の機会)を設定することとした。使用する塗り絵は特定の色を強く連想させない図案(マンダラ塗り絵)を採用し、自由に着彩・追加で描写しても良いこととした。

表2 研究対象の授業で心掛けた3つの取り組み

①カウンセラー側の3つの条件、①自己一致、②無条件の肯定的態度、③共感性理解というクライアント中心療法を用いて信頼関係の形成。
②アドラー心理学の勇気づけ(通称「エンカレッジメント」(野田, 2017))の勇気づけるメッセージを用いた社会的称賛(表1)。
③授業内で子どもの言語機能の状態に見あったわかりやすいことばや視覚支援で授業の流れや支援を行い、子どもの考えや要求の表出をよく見て理解することから、自分の意見を受け入れられる経験を通して自分の気持ちややりたいことを伝えやすい環境づくりを心がける心理安定型支援(橋爪, 2011)。

2. プリントを使用した活動について

これまで研究対象の美術の授業では、作品完成までの授業の回数や制作の流れを文字やイラスト、写真等を用いた視覚支援をしながら電子黒板を使って説明を行ってきた。本研究対象の活動では、毎授業の導入と振り返りの時間に図3のプリントを配付し、授業の見通しがもてるようにした。期日までに作品を完成させることを意識して本時の作業内容を考えながら課題に取り組むことによって、図1における「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」の項目に当てはまるような成長につながるのではないかと考えた。

日にち	作業				
	型作り	新聞紙貼り	色塗り	装飾作り (髪の毛)	組み合わせ
10月11日(火)					
10月18日(火)					
10月25日(火)					
11月1日(火) 観音寺山(学校お休み)					
11月8日(火)					

図3 研究対象授業で使用した振り返りプリント

また、課題制作におけるプリントを使用しての導入、振り返りは表3のように行った。

第1回目の導入では、電子黒板を用いて作業の内容や授業の回数について、視覚支援を用いながら説明を行った。片付け終了後の振り返りの時間には図3のプリントを配付し、本時で制作した内容の欄に記号（本時で完成の生徒は◎、次週も同じ作業を行う生徒は○）を記入するよう促した。

2回目以降の授業からは、導入の部分でプリントを配付し、それぞれが取り組む内容を個別にプリントで確認してから制作に取り組むことにした。制作中は希望に応じてプリントを配付し、次の作業内容等を生徒自身がその都度確認ができるようにした。また、プリントが手元に無い生徒に対しても、プリントを見て作業内容を確認したい場合は教師に伝えるよう、ことばかけをその都度行った。そして、作業中の電子黒板には生徒や作業の状況に応じてタイムタイマーで作業の残り時間を掲示したり、参考作品等を掲示したりするようにした。2回目以降の振り返りは、1回目と同様の記入と振り返りを行った。

表3 プリント活用場面について

回数	導入	制作	振り返り
第1回目	電子黒板を用いての説明	電子黒板を用いての説明	プリントを配付 記入の仕方を説明 個々の制作状況に応じて記入・回収
第2回目以降	プリントを配付 前回の制作状況の確認 本時の制作内容の決定	制作 (プリントは生徒が管理し、次の作業等その都度確認ができるようにする。)	プリントを配付 記入の仕方を説明 個々の制作状況に応じて記入・回収

Ⅲ. 結果

1. 授業の途中で改善した点について

授業の最後に振り返りをする際には記入の仕方を事前に説明してからプリントを配付した。しかし、記入の方法の理解が不十分な生徒もいたため、プリント配付後にも再度説明を行ったが、教師の説明の途中で記入をしてしまい、間違った箇所印をつけてしまう生徒が数名いた。そのため、次の授業からはプリントを配付する前に「完成した人」「次回も作業の続きを行う人」と全体に問いかけを行い、挙手をさせてから「完成した人は◎」「次回も同じ作業をする人は○」と記入する記号を個別に確認することにした。この変更によって、教師

も生徒本人も本時の作業内容や記入する内容を確認することができ、それぞれの作業内容が異なっても自分の作業内容を間違えずに記入をすることができた。

また、完成の◎を記入すると「もうこの作業に取り組むことができないのではないか」と迷っている生徒に対しては、次の作業開始時に制作した作品を確認した後、作業内容を変更しても良いことを伝えると安心した様子で完成の◎を記入することができ、次の作業に進むことができていた。

2. プリントを用いての学習について

図3のプリントを用いて作業の確認と振り返りを行うことにより、作業内容や作品完成の期日を意識して制作に取り組める生徒が多かった。

Oコースの作品完成までの授業回数は計4回であり、対象生徒7名中、全員が期日までに作品を完成させることができた。また、7名中3名は3回目の授業で作品を完成させることができ、余裕を持って作業に取り組むことができた。

Lコースの作品完成までの授業回数は計5回であり、対象生徒8名中2名は後半の授業を1時間欠席していたが、全員が期日中に作品を完成させることができた。また、8名中5名は4回目の授業で作品を完成させることができ、余裕を持って作業に取り組むことができた。

Oコース、Lコースの結果をまとめると、対象生徒全員が期日までに作品を完成させることができ、「早めに作業を終えることができた」という発言や作業完成の◎を記入することに喜ぶ様子も見られた。また、作品を完成させることができた15名中10名(66.7%)は期日1日前に作品を完成させ、残りの5名(33.3%)は期日当日に完成させることができた(図4)。

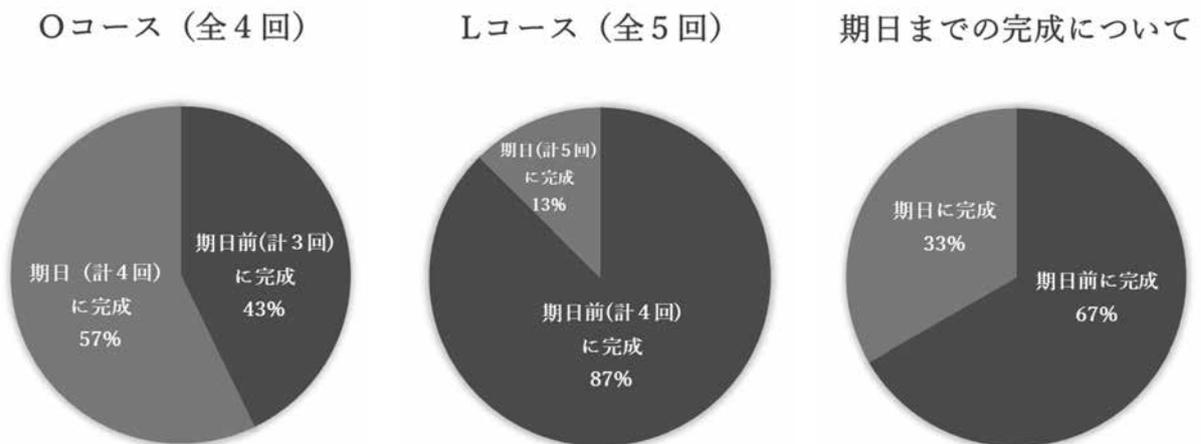


図4 作品の完成について

3. 自己決定の成長の過程について

決められたテーマに沿った課題に取り組む中で、画材や色等を使用・選択する機会を設定した。選択肢の中から自分の使いたい画材を使用するだけでなく、選択肢の中に自分の使いたい画材が無い場合には教師に伝えるよう、その都度ことばかけを行った。その結果、選択肢に無い画材を使いたいと教師に伝えるだけでなく、取り組んでみたい内容と使いたい画材を教師に言葉で伝えることができる生徒も増えてきた。

次に、今回の美術の活動の中で見られたエピソードを「自己決定ができるまでの流れ」(図1)に当てはめながら、2人の生徒の自己決定行動が成長していく過程について検討した(図5・6)。

生徒Aは美術が好きな生徒だが、作品の制作開始までに時間がかかるため、期日までに作品を完成させることを苦手とする傾向がある。生徒Aは最初、教師が指定した大きさの画用紙で作品を制作していたが、描写をしていても余白の部分が多く、空いたスペースに何を描こうか悩んで筆が遅くなり、時間内に課題を完成できないことが多かった。作品を期日までに提出できないことが何回か続いた後の課題から、時間内に作品を完成させることができるように、指定された紙よりも小さいサイズで課題を制作しても良いかを自分から教師に相談することができた。すべての課題で小さいサイズの画用紙を希望するわけではなく、自分が「時間内に作品を完成させることができる」と感じた課題については、指定されたサイズで作品を制作することができた。こ

の生徒の行動は、図5の「選択肢を考え、決定する」から「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」に成長した証と考えられる。また、「自分の感情を詳しく相手に伝えられる」ことができ、「適切な行動を考え、決定」することを通して「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」という点においても自己決定行動の成長が認められた。



図5 生徒Aの自己決定の成長の様子

図6は、自分の気持ちを相手に伝えることに対して苦手意識はあるが、こだわりを持って作業に取り組むことができる生徒Bの成長の様子を示したものである。文化祭で使用する頭飾りの制作中、新聞紙を貼る作業に継続して取り組んでいたが、導入の部分で教師からの言葉やプリントで、授業の残り回数があと1回だと知ると、自分から進んで次の作業に移り、期日までに作品を完成させることができた。また、次の作業に移る際の不安に感じている部分（強度が心配等）について、自ら教師に相談することもできた。相談に対して、教師から次の作業（絵の具で着色）で絵の具に糊を混ぜてから着色を行うと強度が増すという説明を受けると、自分から進んで絵の具に糊を混ぜ、着色することができていた。また、糊が少なくなると「追加で糊が欲しい」と教師に伝えることもできた。この生徒の行動も、図6の「選択肢を考え、決定する」から「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」に成長した証と考えられる。また、「適切な行動を考え、決定」を行うことで期日までに作品を完成させることができ、「自分の感情を詳しく相手に伝えられる」ことを通した自己決定行動の成長が認められた。



図6 生徒Bの自己決定の成長の様子

IV. 考察

今回の研究対象となった授業の題材は文化祭で使用する頭飾りの制作であった。今回の作品には強度も求められるため、生徒自身が「できた」と感じ次の作業に進んでいても、教師から見ると「強度が不十分なので追加で作業をした方が良いのではないかと」考える部分もあった。そのため、作品制作における注意点や制作についてのアドバイスを最初の導入の時点で必ず行うことが重要であると強く感じた。また、今回は成功体験として作業を終えることを重視して活動を行っていたが、実際には失敗を経験することにより、自分で考えて作業や制作の方法を調整する場面も見られたことから、失敗を経験させることも成長する過程では必要ではないかと考える。

プリントを用いて導入や振り返りを行うことについては、本時の作業内容を簡単に確認し、取り組んできたことを振り返る上で有効であった。また、プリントに書かれている授業の残り回数と今後の作業の流れをその都度

確認できるため、生徒自らが期日までに作品を完成させようと作業のスピードを早めたり、意欲的に次の作業に進んだりすることができていた。

以上の結果から、「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」(図1)を達成する上で、プリントを用いた導入・振り返りは手法として効果的であると考えられた。また、表4のようなエンカレッジメントを用いた社会的賞賛のこぼかけやカウンセリングの心理安定型支援等を用いた信頼関係や発言をしやすい環境づくり、本人との対話を通して自分の気持ちを相手に伝える活動や自己選択・自己決定の経験、プリント学習を通して作業の見通しを持たせることは、生徒の自己選択・自己決定の育成にあたって効果的であると考えられる。今後は美術の授業以外でもこのような実践を行い、効果が得られるのか検討を行っていきたい。

表4 自己選択・自己決定の育成に効果的な方法

場面	効果的な支援方法
①自分の気持ちや感情を教師に伝えることができる環境づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・アドラー心理学の勇気づけ(通称「エンカレッジメント」(野田, 2017))の勇気づけるメッセージを用いて、応用行動分析学の社会的称賛 ・心理安定型支援(橋爪, 2011)
②信頼関係を形成	<ul style="list-style-type: none"> ・カウンセラー側の3つの条件 ①自己一致、②無条件の肯定的態度、③共感性理解 ・心理安定型支援等の受け入れられる経験
③自己選択・自己決定の機会の設定	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な場面で選択肢を提示 ・選択肢を増やす、又は選択肢を提示せずはどうしたいかを尋ねるなどして少しずつ支援を減らしていく。(自己決定の幅を広げる。) ・プリントを活用した、見通しを持った活動。

V. 引用・参考文献

- Cobb, Lehmann, & Newman-Gonchar, Alwell. (2009): Self-Determination for Students With Disabilities., 108-114.
- 遠藤美貴(2017): 「自己決定」と「支援を受けた意思決定」, 立教女学院短期大学紀要 48号, 4-5.
- 橋爪一幸(2011): 特別支援教育に力を発揮する神経心理学入門, 学研教育出版, 122-123.
- 初田隆(2007): 「ぬり絵」の研究, 美術科教育学会誌, 321-333.
- 平木典子(1997): カウンセリングとは何か, 朝日新聞, 146-149.
- 岸見一郎(1999): アドラー心理学入門, KKベストセラーズ
- 厚生労働省(2017): 障害福祉サービスの利用等にあたっての意思決定支援ガイドラインについて
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000159854.pdf> (最終閲覧日 2022年12月26日)
- 増田陽介(2014): 「意思」と「自己決定」の概念構造, 名古屋市立大学大学院, 日本社会福祉学会第62回, 2.
- 中堂元文(1997): 美術科における自己決定・自己増殖の可能性, 美術科教育学会誌, 201-213.
- 野田俊作(2017): 勇気づけの方法(アドラー心理学を語る4), 創元社.
- 野末美和子・近江正雄・長尾紀久子(2018): 塗り絵による脳活動および気分の変化, 公益社団法人日本心理学会, 286.
- 小田久美子(2000): 幼児の美術教育と塗り絵との接点, 日本美術教育学会, 8-14.
- 小川直茂(2021): 塗り絵と色彩教育に関する一考察, 岐阜市立女子短期大学研究紀要, 15-17.
- 岡田京子(2016): 成長する授業, 東洋館出版社, 17.
- 佐々木奏美(2019): 自分の思いをもち, つくりつづけるための題材の研究 特別支援学級での実践におけるA児の言動の分析をもとに, 美術科教育学会誌, 187.
- 佐藤学(2003): 教師たちの挑戦, 小学館
- 柴田洋弥(2015): 意思決定支援と法的代理制度の考察, 7.
- 小学館(2012): 大辞泉第2版.
- 辻 奈誠子(2021): 知的障害児における「安心して発言・自己決定できる環境づくり」の構築に関する研究, 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 114-122.
- 辻 奈誠子(2022): 特別支援学校における美術の授業を通しての自己選択・自己決定の育成について, 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 101-106.
- 山崎晃資(2007): 発達障害と子どもたち, 講談社

8 特別支援学校における自己効力感を高める現場実習のあり方についての考察

野崎 善之

共同研究者 早野 眞美 (大阪教育大学 特別支援教育部門)

(要旨)

本研究では、特別支援学校高等部において、生徒が希望する進路を選択し、社会的な自立を実現するために必要な資質・能力を在学中に獲得できるような新しいキャリア教育指導・支援プログラムの開発を目標として指導・支援方法について実践検討を行っている。本年度は、特別支援学校高等部において進路選択のための重要な取り組みとして設定されている現場実習について、その前後で生徒の自己効力感がどのように変化をするのか、2種類の質問紙を使用し、質的・量的に検証した。結果、実習を通して質的にも量的にも自己効力感を高めることができた生徒を確認することができた。この結果に基づいて、知的障害のある生徒が現場実習を通して自己効力感を獲得するためには、①実習期間内に自ら成長を実感できるような作業を行うこと。(遂行行動の達成)、②実習先事業所のスタッフが、生徒に対し肯定的な言葉掛けを継続して行い励ますこと(言語的説得)が効果的であると示唆された。

(キーワード) 知的障害、自己効力感、自己理解、現場実習

1. 研究目的

障害者が就労を通して自立を実現することは、障害者本人にとっては単に賃金を稼ぎ、経済的自立を果たすために必要というだけでなく、成就感や達成感等の生きがいを実感するうえでも極めて重要である(川上, 2011)。同時に、我が国としても、障害者の雇用の促進等に関する法律(障害者雇用促進法)や、地域社会における共生の実現に向けて新たな障害保健福祉施策を講ずるための関係法律の整備に関する法律(障害者総合支援法)など、障害者の就労促進が従来から少しずつ進められてきた。しかし、年々国内の労働人口が減少し、多様な人材の活躍が求められる中、2030年までに達成がめざされている持続可能な開発目標(SDGs)の目標8においても障害者雇用の促進について言及されており、障害者の就労は今まで以上に避けては通れない喫緊の課題となっている。

障害者の就労実現に向けては、松為(2001)の「職業準備性の育成にあたってのノウハウとして、働くことへの意欲を支援することが必要である。」や、今林・榊(2017)の「高等部3年生時の現場実習までに、いかに「働く意欲」を育てるかが重要となる。」など、就労意欲の獲得が重要であるということが、様々な研究で論じられており、同時に、「働く意思」が、時期がくれば自然に個人の中に備わるものではなく、さまざまな経験や情報を得て、次第に育まれるものであることを示している。(向後, 2014)とあるように、知的障害者が就労意欲を獲得するためには、校外での意図的な実習や交流などの学習の積み重ねが必要であることが示されている。

筆者は以前の研究で、就労意欲がどのような要素によって成り立っているかを確認するため、先行研究の文献調査・分析を行った。そこで、就労意欲は①自己理解、②仕事理解、③調整、④自己効力感によって構成されているという仮説を得ることができた(野崎, 2022)。このことから、学校教育の中で上記①～④の要素を満たす指導・支援を行うことで生徒の就労意欲を高め、将来の就労を通じた自立に近づけることができるものと考えられる。今回の研究では、上記4項目の中で最も就労意欲に密接に結びつくと考えられる、自己効力感について着目した。

自己効力感とは、Banduraが自身の構築した社会的学習理論の中で提唱しているもので、ある行動に対して自分がその行動をどの程度できるかという認知された予期のことであり、自分の行動に関する可能性の認知を示している。また、自己効力感とは、客観的に測定できる行動変容の先行要因であり、変容可能な認知変数であり、さらにその変容の結果として確実に行動変容が生じるといった特徴があるとされている(池辺・三國, 2014)。この自己効力感を測定するための尺度の1つに「一般性セルフ・エフィカシー尺度(坂野ら, 1986)」がある。一般性セルフ・エフィカシー尺度は、自己効力感が高く発揮されたときに認められる行動特徴を参考に、MMPIおよびY-G性格検査に含まれる行動遂行場面を記述した項目で作成された質問紙によって測定を行うことができる。

一方、特別支援学校の進路指導の上で自己効力感を獲得する機会として、産業現場等における実習(以下「現場実習」)があげられる。現場実習は、特別支援学校高等部学習指導要領の中で位置づけられており、職業の実際的な知識や技術に触れることを通して、自らの適性や将来設計について考え、主体的な進路選択や職業意識の育成を可能とするもので、特別支援学校高等部における進路指導の大きな柱となっている。自己効力感獲得の観点

から現場実習を見てみると、作業の直接的な体験や、同じ知的障害者が社会生活を送っている様子を観察することができるなど、自己効力感の主要な4つの情報源(表1)を得ることができる貴重な機会となっている。本研究では本校高等部で実施されている現場実習の前後で生徒の自己効力感がどのように変化するかを検証し、その結果からより効果的な現場実習のあり方について考察する。

表1 自己効力感の4つの情報源 (Bandura, 1977)

① 遂行行動の達成	成功体験により達成感を持つ
② 代理的経験	他者が課題を遂行する行為を観察する
③ 言語的説得	自己教示や他者からの説得的暗示
④ 情動喚起	脈拍など生理的な反応の変化を経験する

II. 研究方法

1. 対象について

2022年度に高等部に在籍する3年生生徒の内、現場実習に参加し質問紙調査に回答が可能な3名(男子1名、女子2名)を対象とする。卒業後の予定進路については、職業訓練校から自立訓練事業所まで様々だが、全員が将来的な企業就労を目標としている。

2. 観察・記録について

1) 評価シート

(1) GSES (一般性セルフ・エフィカシー) test 質問用紙

市販されている質問用紙を利用した。GSESを構成する16の項目(表2)から構成されており、回答者の自己効力感を定量的に把握することができる。本研究では、現場実習に参加する生徒がその前後にこの質問用紙を記入し、GSESの数値の変化を測定することで自己効力感の量的な変化を検証する。

(2) 自己理解ワークシート

筆者が作成したワークシートで、自分の得意なこと、苦手なこと、将来やってみたい仕事について10分間で記入を行う。記述内容や量の変化を確認し、自己効力感の変化を質的に検証する。

2) 手続き

2022年5月から7月の間で、現場実習を実施する前後2週間にそれぞれの生徒に対して上記2種類の評価シートを実施した。GSES testでは、生徒の質問への理解を考慮し各項目について1問ずつ説明を加えた形で実施をし、終了後評点を記録していった。自己理解ワークシートについては、自分が書ける所から書くこと、少しでも多く記述することを説明した上で、10分間一切助言を行わずに実施をした。終了後、記述内容を確認、誤字脱字を訂正した上で転記し記録した。

表2 GSESを構成する16の項目 (坂野・東條 1986)

何か仕事をする時は、自信を持ってやるほうである。	仕事を終えた後、失敗したと感ずることのほうが多い。
人と比べて心配性なほうである。	何かをするとき、うまくゆかないのではないかと不安になることが多い。
何かを決めるとき、迷わずに決定するほうである。	どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれなことがよくある。
ひっこみじあんなほうだと思う。	小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである。
結果の見通しがつかない仕事でも、積極的にとりくんでゆくほうだと思う。	友人より優れた能力がある。
どんなことでも積極的にこなすほうである。	人より記憶力がよいほうである。
積極的に活動するのは、苦手なほうである。	友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある。
過去に犯した失敗や嫌な経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある。	世の中に貢献できる力があると思う。

Ⅲ. 結果

各被験者の実習前後の2種類の評価をまとめた結果は表3のとおりである。まず、GSES について見てみると、3人中2人でGSESの向上が確認された。特に、生徒Aについて、もともとのGSESは5と5段階の程度の中では「低い傾向にある」得点であったが、実習後の測定では、8となっており、5段階の中で「普通」の程度に向上している。次に、自己理解シートの記述の変化を見てみると、生徒Aにおいて、実習前は苦手なことの項目に「こまかいさぎょう」が記入されていたが、実習後には、得意なことの項目に「けいさぎょう」・「ていぶはり」といった、こまかいさぎょうに当たる内容が記入されていた。反対に、実習後には苦手なことの項目に「しつもん」と「あいさつ」が記入されている。生徒Bでは、やってみたい仕事の項目では、実習前に記入されていた「ふくろつめ」の代わりに実習後は「箱作り」が記入された。また、実習後の苦手なことの項目に「ランニング」が追記されたが、このことは実習とは直接的な関係を見出すことはできなかった。生徒Cにおいては、実習前は苦手なことの項目に「言葉遣い」が記入されていたが、実習後の苦手なことの項目では、「言葉遣い」がなくなり、代わりに「しつもん」と「しけん」が記入されている。

表3 実習前後の自己効力感の量的・質的变化

生徒	評価項目	実習前	実習後
A	GSES	5	8
	自己理解ワークシート	得意なこと（はなし・うんどういち） 苦手なこと（こまかいさぎょう） やってみたい仕事（がっこうせんせい）	得意なこと（おはなしすること・けいさぎょう・ていぶはり）、苦手なこと（しつもん・あいさつすること）、やってみたい仕事（こうとうぶのせんせい・おんがくしてみたい）
B	GSES	11	14
	自己理解ワークシート	得意なこと（折り紙・手芸・漢字） 苦手なこと（ドッジボール・数学・人の話を聞く） やってみたい仕事（手芸・袋詰め・軽作業）	得意なこと（折り紙・手芸・漢字）、苦手なこと（ランニング・ドッジボール・数学・人の話を聞く） やってみたい仕事（手芸・箱作り・軽作業）
C	GSES	7	7
	自己理解ワークシート	得意なこと（ダンス・えがお・やさしい） 苦手なこと（からだをうごかすこと・じてんしゃ・ことばづかい） やってみたい仕事（ふくろつめ・パソコン）	得意なこと（やさしい・えがお・かっこいい） 苦手なこと（からだをうごかすこと・しつもん・しけん） やってみたい仕事（ふくろつめ・パソコン）

Ⅳ. 考察

1. 現場実習を経た自己効力感の変化について

生徒Aは、今回の現場実習では、就労継続支援B型事業所で実習を行った。もともと自分に自信を持つことができず、新しいことや苦手なことに対して前向きに取り組むことが難しい生徒であったため、実習を行うに当たっては、前述の被験者の特徴を踏まえ、特に成功体験を積み、それを本人が実感できるような内容にして欲しいと事業所へ依頼した。そのため、事業所は作業の内容を絞り、主にヘアピンを計量し、箱に詰め、シールで止めるという作業を繰り返し行った。初めのうちは緊張と不安から、実習先のスタッフや他の利用者に対して自分からコミュニケーションを取ったり、作業に積極的に取り組んだりすることができなかった。しかし、作業の際に実習先スタッフが隣に付き添い、1つ1つの作業工程を丁寧に説明するとともにアドバイスと励ましの言葉掛けを受け続けた結果、作業への理解とその場への安心感が高まり、作業やコミュニケーションに対する積極性が高まると共に、作業のスピード、正確性が向上した。本人も自身の上達を実感し、最終日には振り返りのため事業所に訪問していた保護者と筆者に対してデモンストレーションを見せるほどに作業に対する自信をつけていた。実習前後の評価シートを見ても、GSESが上昇すると共に、実習前には「こまかいさぎょう」を苦手だと記述していたが、実習後には「こまかいさぎょう」である「けいさぎょう」・「ていぶはり」を得意なことに挙げている。実習を通して自己効力感を大きく向上させることができたといえる。

生徒Bは、作業能力がある程度高いが、自分で自分の課題に気づくことが苦手な生徒であった。実習は、卒

業後の就労の可否を確認するためのもので、一般企業で倉庫管理の作業を行った。実習初期に教わった基本的な内容については目を追うごとに慣れ、作業の精度を上げることができたが、新しく複雑な作業が加わると、やり方がわからなくなることがありながら、適切に相談や報告を行うことができず、実習先のスタッフから指摘を受けることがあった。結果的に実習先では称賛されるよりも指摘を受けることの方が多かった。実習後の評価シートを見ると、GSESは向上しているものの、自己理解ワークシートの内容はほぼ変化しておらず、自己効力感の質的な変化は確認できなかった。

生徒Cは、手先があまり器用ではなく、パソコンのタイピングも苦手なこととして認識をしている生徒であった。しかし、家からの通いやすさや本人の興味から、パソコン作業が主体の自立訓練事業所で実習を行うことになった。実習でパソコンを行うことが決まってから、やってみたい仕事に「パソコン」と記入するようになった。実習を行うに当たっては、初めての場所では緊張が高まることや、パソコンには不慣れなため、初めてパソコンに触る位で感覚で作業を行って欲しいと実習先へ依頼した。実習が始まると、初めのうちは緊張からコミュニケーションを取ることも難しかったが、隣に実習先のスタッフが付き添い積極的にコミュニケーションを取ってもらうことで、少しずつ慣れ、ある程度会話をしたり、実習の初めと終わりには大きな声で自分から挨拶を行ったりすることができるようになった。また、パソコンでの作業は、ゲーム形式の初歩的なタイピングソフトから作業を行ったことで、少しずつ達成感を得ることができ、作業に楽しさを感じるようになった。実習を終えて、パソコンのスキルが大幅に高まることはなかったが、タイピング作業への興味が高まり、パソコンの仕事をしたという気持ちが高まった。評価シートを見ると、GSESには変化がなかったが、自己理解ワークシートにおいて、苦手意識のあった「ことばづかい」について、実習先からはよくできているとほめられたことで苦手意識がなくなり、逆に実習振り返りの際に指摘された「しつもん」を苦手なことに挙げている。この「しつもん」についても振り返りで指摘を肯定的に捉え、実習後の学校生活の中で意識をしてできるよう取り組んでいる。

2. 自己効力感を高めるための実習のあり方について

これらを踏まえ、自己効力感を高めるための現場実習のあり方について考察すると、実習前に実習先と本人の特性や課題について共有しておくということが重要であると考えられる。今回の現場実習では、生徒AとCにおいて実習前に事業所に本人の特性を伝えることで、それに合わせた作業内容を用意してもらうことができた。このことに加え、実習期間内にある程度の成果（成長）を生徒自身が感じることができるようカリキュラムを実施することで、自己効力感の4つの情報源の1つである「遂行行動の達成」が実現され、生徒の自己効力感を向上させることができたと考えられる。実習生に成果を感じさせる方法としては、取り組んでいる作業についてスピードが速くなった、作業量が増えた、作業の精度が上がったなどを記録しておき、本人がはっきりと自覚できるような形でそれを伝えることが有効であると考えられる。同時に、生徒AとCの実習先では実習先のスタッフが生徒に付き添い、「大丈夫」や「うまくできている」などといった肯定的な言葉掛けを継続して行っていた。このことは、自己効力感の4つの情報源の1つである「言語的説得」にあたり、生徒の自己効力感獲得に寄与したものであると思われる。自己効力感を高めるための実習を行うに当たっては、この「言語的説得」がなされるよう、実習先に確認することも重要だと考えられる。

上記のような条件を満たした実習を行うためには、生徒Bの就労がかかった企業での実習のような場面では実現が困難なため、中学部や高等部の早い段階で、協力が期待できる事業所と十分な連携を図り、綿密な計画を作成する必要があると考える。

3. 今後の課題

本研究では、生徒のGSESの変化の検証を市販の質問用紙を用いて測定した。研究対象の生徒は質問内容の理解が難しいため、毎回1問ずつ解説をした上で検査を実施したが、それでも質問内容を正しく理解し、回答することは難しく、検査結果の正確性に疑問が残った。例えば、生徒Bは3人の中でGSESの数値が最も高くなっているが、本人の特性として、質問に対して否定的な回答を嫌うということがあり、質問の内容を深く考えずに肯定的な回答を選択している様子がうかがえた。本人の学校生活の様子を見ても、検査結果のGSESの数値ほどの自己効力感を感じられる場面は確認できなかった。以上のことから、知的障害者に対してGSESの検査を行うに当たっては、ただ本人に記入をさせるのではなく、日頃の本人の言動や考えをある程度理解している支援者が、観察した様子などから検査の質問用紙を記入する方が制度の高い結果が得られることも考えられる。

V. 引用・参考文献

Bandura (1977) 「Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change」, Psychological Review,

- 池辺 さやか, 三國 牧子 (2014) 「自己効力研究の現状と今後の可能性」, 九州産業大学国際文化学部紀要 第57号, 159-174
- 今林 俊一, 榎 慶太郎 (2017) 「特別支援学校(知的障害者)における就労支援に関する研究」, 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 68, 145-161
- 川上 輝昭 (2011) 「障害者就労の現状と課題」, 名古屋女子大学紀要, 57, 105-116
- 向後礼子 (2014) 「発達障がいのある人の学校から就労への移行支援並びに就労後の職場適応支援の課題」, 日本労働研究雑誌
- 松為 信雄 (2001) 「発達障害(者)の就労支援」, 小児の精神と神経 41, 129-138
- 文部科学省 (2019) 「特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科書等編(下)(高等部)」, ジアース教育新社, 114-115
- 野崎善之 (2022) 「知的障害特別支援学校高等部における就労意欲獲得のための考察—特別支援学校高等部における新しいキャリア教育指導・支援プログラム開発の前段階として—」, 大阪教育大学附属特別支援学校令和3年度紀要, 107-112

9 知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについて

—卒業生への生活状況調査を通して—

迫田 真喜

共同研究者 今枝 史雄（大阪教育大学 特別支援教育部門）

(要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校在籍生徒のうち、高等部卒業からその後の社会生活を送るうえで対人コミュニケーションに課題を持つ生徒がどのような進路先を選択し、またその前後においてどのような困難に向き合わなければならないかを分析し、今後の社会生活に役立てる最適な支援の方法について考察するものである。特に就労後の離職率にも着目し、在学中から各進路先とのミスマッチングを未然に防止することを一つの目的として研究に取り組んだ。研究手法として本校卒業生へアンケートと、インタビューを通じたヒアリングを数年に渡って継続実施することで、卒業生たちのライフステージに応じたニーズの変化や、進路先が求めるトレンドの移り変わり等についても明らかにしていく。また、それらを通じて卒業生の現状を把握し、必要に応じたアフターケアに役立てる。さらに、アンケート結果より得られたデータからフィードバックを行い、高等部教育課程の見直しに活用する。

(キーワード) 対人コミュニケーション、知的障害特別支援学校、進路選択、ライフステージ

I. 研究目的

知的障害特別支援学校の高等部段階においては、進路選択は重要なファクターとなる。文部科学省（2022）の特別支援教育資料（令和3年度）によると、令和3年3月時点での知的障害特別支援学校高等部本科卒業生は、全国で18,992名であり、うち一般企業や大手企業系列特例子会社等に就労する者は、6,339名と全体の約33%である。また、就労継続支援A型施設や就労継続支援B型施設等の就労移行支援事業所、社会福祉施設等への入所・通所者については、同統計によると、11,538名であり、約60.8%と全体の3分の2を占める。このことから知的障害特別支援学校の高等部の卒業生は、一般就労よりも福祉型の就労先が多いと言える。

中央教育審議会（2011）による「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方（答申）」においては、キャリア教育の推進が示された。進路指導・支援やキャリア教育に関する研究は、一人ひとりの社会的、職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通じて、キャリア発達を促すというキャリア教育的観点によるものや、学校組織における進路支援部を中心とした構造的な在り方の分析を扱った研究は多く見られるものの、生徒個々の障害特性に応じた的確な支援方法についての研究が少ないのが現状である。

本校高等部の構成概要と進路支援体制は、本校高等部は、各学年1クラス生徒数各8名の集団で構成されており、3学年を合わせても最大で総生徒数24名というごく小規模のものである。入学に関しては、内部、外部進学を問わず入学者選考試験を通じて合格した者を受け入れている。生徒の実態としては、知的障害を前提としてASD、ADHD、DSをはじめとして多岐にわたる障害種を有した生徒たちが在籍している。

進路支援体制については、進路指導主事を中心として各クラス2名ずつ配置された学級担任がそれぞれ連携しつつ、進路支援を展開している。基本的な支援制度として、昨年度よりコース制を導入し、各生徒の発達段階や、卒業後に目指す進路先に応じた教育課程を3コースに分けて実施している。また、1年生後半から各企業や、社会福祉施設等での見学や、現場体験実習を実施しており、3年生での見極め実習を通じて進路先を決定している。

卒業生の具体的な進路先の内訳としては、年によってばらつきは見られるものの、概ね例年企業就労約20%、社会福祉施設等入所・通所者約60%、知的障害者職業訓練校等に代表される教育訓練機関等入学者約10%前後、その他10%未満と全国の数値に近い傾向が見られる。

研究3年目となる本年度は、昨年までの研究結果に加えて本校卒業生へのヒアリングをアンケート形式で継続して実施することで、卒業生ら実感している困難さや、悩み等についての実態を明らかにしていく。また、今年度は、これに加えて実際に卒業生複数名とその保護者に対して直接インタビューを実施することで、知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びや、卒業生への適切なアフターケアを含めて検討することを目的とする。

II. 研究方法

1. 対象

2017(平成29)年度から2021(令和3)年度までの本校卒業生16名であった。

2. 調査項目

菅野(2012)の提唱する「生涯発達・地域生活支援の4領域」をもとに「職業・仕事」、「生活・暮らし」、「余暇」、「健康」の4領域を軸に33の質問項目を作成した。これらを「令和4年度 卒業生生活状況調査アンケート」とした。

3. 調査方法

先述の対象者に対して、郵送にてアンケートを送付し、それに回答してもらう形式で実施した。これらに加えて実際の本校卒業生たちが感じているよりタイムリーな意見を反映するために今年度は、複数名にインタビューを実施することとした。具体的な方法としては、本校卒業生の中から抽出した5名に対して、アンケートを踏まえたインタビューを実施することで本校独自の傾向や、特徴について探った。実際のアンケートについては、先述の「職業・仕事」、「生活・暮らし」、「余暇」、「健康」の4領域に対して質問項目を設定し、一つの質問項目に対して概ね4～8択の選択肢を設け、その中から選んで回答するという方式を採用した。また、設問によっては記述欄を設けることで、補足的な説明を可能とした。なお、自力での回答が難しい卒業生に関しては、保護者や協力者に回答の協力を依頼した。

4. 調査時期

2022(令和4)年10月から12月であった。

5. 手続き

アンケート結果を基に、各質問項目を単純集計し、グラフ化した。

6. 倫理的配慮

本研究は2021年12月17日付で大阪教育大学倫理委員会より承認(受付番号:21098)を受けて実施した。対象卒業生及び、未成年の場合その保護者に研究について説明を行い、研究参加への同意を得た。

III. 結果

今年度実施したアンケート結果について主だったものを抽出して分析した。

1. 現在の居住状況

図1に示すのは「現在の居住状況」を問うた結果である。結果としては、93%が「家族と同居」、7%が「一人暮らし」していると回答が得られた。アンケート対象者が比較的卒業から間もない若年層が占めていることからこのような結果となった。

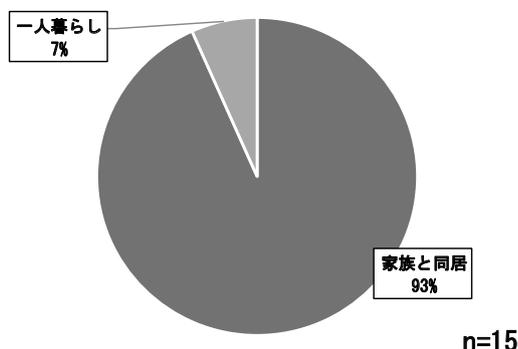


図1 現在の居住状況

2. 卒業時の進路先

図2に示すのは、卒業時点での進路先とその割合である。生活介護が最も多く27%であり、次いで職業訓練

校が20%であった。一般就労（一般企業+特例子会社）は20%であった。

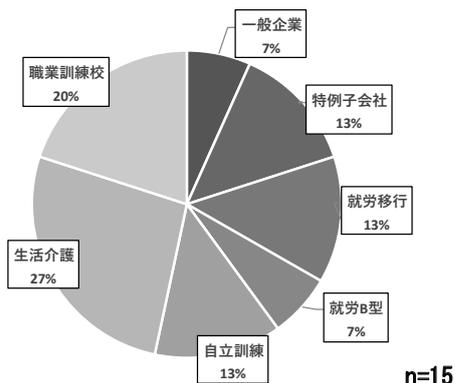


図2 卒業時の進路先

3. 現在の職場に納得しているかどうかについて

図3に示すのは、現在の進路先に納得しているかどうかを問うた結果である。結果として、「納得している」が67%、「まあまあ納得している」が27%、「あまり納得していない」が6%であった。なお、「全く納得していない」と回答する者はいなかった。このことから卒業生たちは、概ね現在の進路先に納得している者が多い。

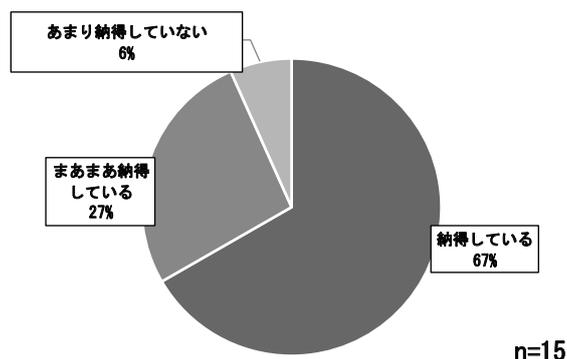


図3 現在の進路先に納得しているかどうか

4. 今の進路先で悩んでいることや困っていることは何かについて

図4に示すのは、現在の進路先において悩んでいることや、困っていることについて問うた結果である。「仕事のことで上手くいかない」が13%、「その他」が31%であった。これらの理由を記述してもらったところ、「職場に苦手な人がいる」や、「他の利用者の大声が苦手」、「他者のいざこざに巻き込まれる」等、対人関係によるものがほとんどであった。

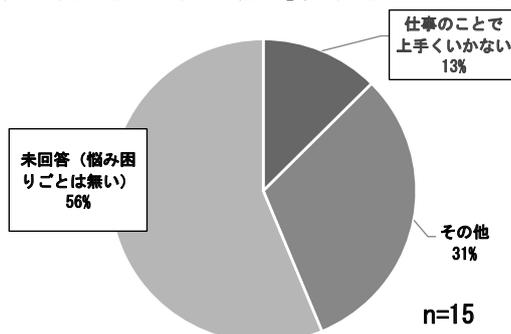


図4 今の進路先で悩みや困っていること

5. 親しくしている友だちの存在について

図5に示すのは、プライベートでかかわりの深い友人の存在について問うた結果である。結果より、「買い物や出かける時に一緒に行く友だち」の存在は、わずか16%に留まった。これに対して「親しい友だちはいない」が、最多の47%であった。また、「電話やLINEなどができる友だちがいる」については32%となった。また、関連する内容として、別の質問項目において「新型コロナウイルスによる影響」を尋ねたところ、「特にない」と答えた者が51%だったのに対し、「罹ったことがあり、現在は完治した」と答えた者が33%見られた。なお、少数ではあるが、7%に現在も後遺症に悩んでいるという回答が見られた。

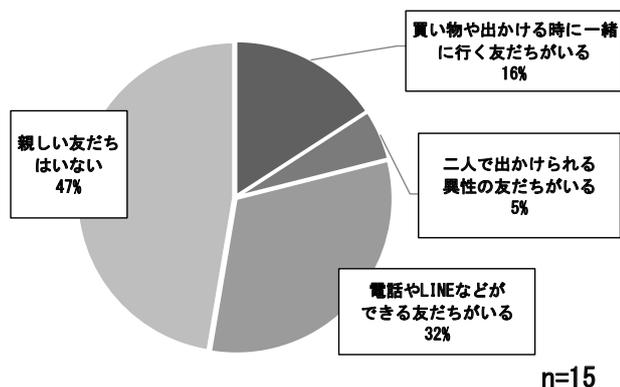


図5 親しくしている友だちがいるかどうか

6. 働いて得た給料や、工賃は生活するのに十分かどうかについて

図6に示すのは、働いて得た給料や、工賃が生活するうえで十分なものかどうかを問うた結果である。結果より、「十分」と回答したのは、22%であった。これに対して、「あまり十分ではない」と回答した者は、4割を超える43%となった。

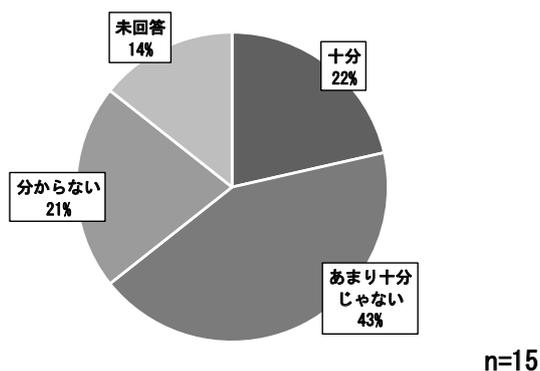


図6 給料や、工賃は生活するのに十分かどうか

7. 学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと

図7に示すのは、「学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと」について複数の項目の中から3つを選んで回答してもらった形式を取った。結果からは、「社会のルール・法律」が最も多く、それに「余暇の過ごし方」が続く形となった。昨年度の結果において最多となった「漢字」は、「健康」と並んで3番目となった。

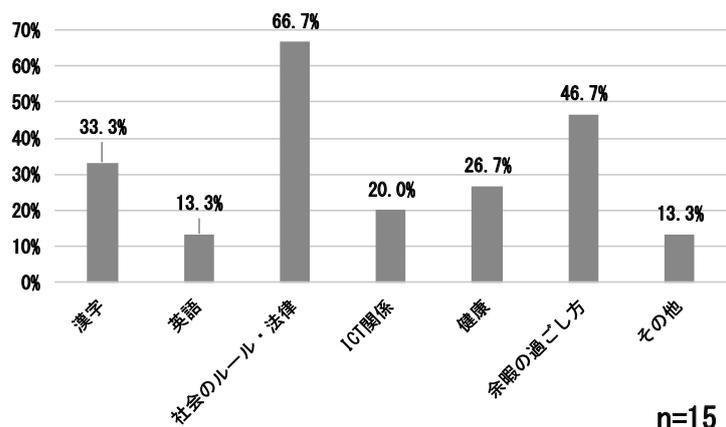


図7 学生時代にもっと勉強しておけば良かったと思うこと

IV. 考察

現時点での本校卒業生の状況としては、様々な悩みや困りごとを抱えながらも懸命に仕事に従事し、日々を生き抜いている様子が伺えた。卒業時の進路先としては、先述の図2より例年の進路先傾向とは、多少数値の増減は見られるものの、研究目的でも触れたように概ね全国の動向と比較しても同様の傾向が見られた。このことは、本校の独自性の一つである家庭環境の安定性が大きく寄与していると言える。また、昨年に引き続いて離職に結びつくケースが少ない要因としても同様の理由が大きく関係していると思われる。反面、卒業生自身の社会的自立という観点では、図6より進路先によって賃金のベースは大きく異なることを差し引いても、自立した生活を営む上で必要な賃金を得ることが困難な状況が明らかとなった。こうした経済的背景から卒業生が将来的に親元から離れ、グループホームなどを経て一人暮らしへ移行することが、高いハードルであるという状況が大きな課題であることが伺える。

対人関係やプライベートの充実という点においては、図5に示すように直接行動を共にする友人の存在が希薄なことや、それぞれがごく狭いコミュニティの中で限られた人間関係の中で生活している傾向が如実に見られた。この結果に対して、新型コロナウイルスが要因で他者との交流が疎遠になる現在の社会情勢が少なからず影響を与えていると仮定できる。こうした人間関係の広がり小ささは、将来的な孤独や孤立を際立たせる要因として憂慮するべきものであると考える。

他方で、図7より卒業生たちが年齢を重ねることで必要とする要素が「漢字」や、「計算能力」といった学習能力の活用から、「社会のルールや、法律」、「余暇の過ごし方」や、「運動・健康」等、より生活そのものを構成する要素へと変化することが実証された。社会経験を積み重ねるうえで、必要とされるスキルやプライベートの充実が社会人として、より重要性を増していると感じていると卒業生たちが実感していると仮定できる。また、今回の紀要に図として組み込むことができなかったが、学校卒業以後継続して運動する機会が減少し、健康の保持に苦慮している卒業生が多く見られた。このことが「健康」の項目を押し上げる要因となったことが裏付けられた。これを受けて考えられる適切な高等部のカリキュラムとしては、社会科領域や、キャリア教育領域の取組の充実や、保健体育領域や、家庭科領域の取組の充実が考えられる。

来年度以降の課題としては「より多数の卒業生に対して継続してアンケートを実施すること」や、さらに多くのサンプル数を集めたうえで今年度は、積極的に実施することができなかった「障害種ごとの傾向や、有効な支援の手立てについて」を明らかにしていくことが挙げられる。また、高等部の教育課程を再考するうえで具体的に何がより必要となるのかを実際の授業に直接反映することができる方策についての検討を進めていきたい。なお、引き続き新型コロナ禍を通して加速した業務のリモート化や機械化、AIの台頭等が卒業生たちの進路決定や、業務に与える影響についても踏み込んで研究を深めていきたい。

V. 引用文献

中央教育審議会 (2011) : 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)

- 菅野敦 (2012) : 障害児者理解と支援のための基本的な考え方. 橋本創一・菅野敦・大伴潔・林安紀子・小林巖・霜田浩信・武田鉄郎・千賀愛・池田一成編著: 障害児者の理解と教育・支援—特別支援教育/障害者支援のガイド—. 金子書房, 29-38.
- 片山陽子・今枝史雄 (2020) 知的障害児の成人期を見据えた教育課程・教育内容の検討 障害児教育研究 紀要 = Special needs education research (42), 69-80, 2019 大阪教育大学教育学部総合教育系特別支援教育部門
- 文部科学省 (2015) : 特別支援教育の現状と課題 教育課程企画特別部会 資料 3-3
- 文部科学省 (2022) : 特別支援教育資料 (令和3年度)
- 迫田真喜 (2021) : 良好な対人関係の形成に課題を持つ生徒が直面する進路選択に関する支援について 大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 110 - 113
- 障害者職業総合センター (2017) : 障害者の就業状況等に関する調査研究 調査研究報告書 137 7 - 8 46-56

10 知的障害特別支援学校音楽科における音の視覚イメージの形成と表現方法に関する一考察

松田 愛理子

共同研究者 大内田 裕 (大阪教育大学 特別支援教育部門)

(要旨)

知的障害を有する児童生徒に対する音楽科教育において、「思いや意図」をもち児童生徒が「創意工夫」をした音楽表現ができることを目指し、本年度は、「鑑賞活動」に焦点を置き、生徒たちが、音楽を聴取しどのようにイメージし、それを表現するのかを実践検証した。

18名の生徒たちは、鑑賞時に音楽を聴取してイメージした内容を描画した。また身体での表現活動にも取り組んだ。教職員と生徒の結果の比較や、生徒の描画した内容を分類した。多様な表現方法を用いた実践を行い、それぞれの表現方法に対して課題は見られたものの、課題を通して生徒が自己内で感じた「思いや意図を」を表現しようとする様子がみられ、生徒の創意工夫した表現する力を評価するアセスメントとしての可能性も示唆された。

(キーワード) 音楽科教育、鑑賞教育、思いや意図を持つ、イメージの描画、身体表現

I. 研究背景

音楽科教育においては、平成20年1月の中央教育審議会にて示されて以降、音楽的な知識・技能を学ぶだけでなく、「思いや意図」をもって音楽表現を行うことや、「創意工夫」し表現することが求められている。それ以降、「思いや意図」をキーワードとした指導方法が音楽科教育では広く研究されてきた。

筆者が勤務する知的障害特別支援学校に在籍する、知的障害障害を有する児童生徒の多くは、自己表現することに困難を抱えている。特別支援学校だけでなく、8.8%の「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」¹が通常学級に在籍すると言われる現在において、特性を有する児童生徒への指導方略の確立は、特別支援教育のみならず、広く音楽科教育として求められているのではないかと考える。

様々な児童生徒のいる学校教育における音楽科教育の中で、それぞれの個のニーズに応じ体系的な指導ができるためには、指標を作成することが求められる。それを達成するための一つの方法として「音楽科における補足的支援」²の検討があげられる。この補足的支援の検討には、ヒトの音楽表現活動の活動プロセスを情報処理システムとして捉えるノーマンのモデル(中島, 2006; D. A. ノーマン, 1984ab)を援用することで全体像を見渡すことが容易となる(図1)。

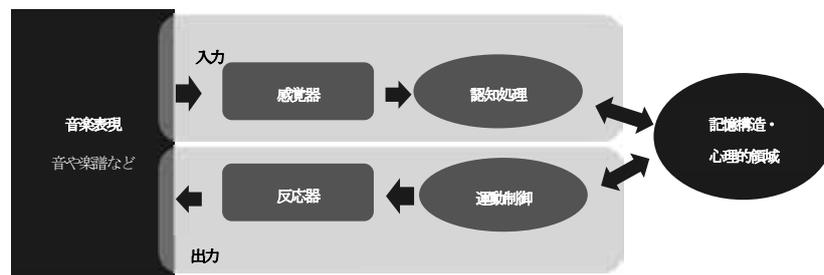


図1 音楽表現活動の活動プロセス (松田, 2020)

上記の図1の項目の「入力」「出力」に関する支援方法を、アメリカの研究団体CAST(Center for Applied Special Technology)が提唱している理論的枠組み、「学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning : 以

¹ 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について(2022, 文部科学省)
https://www.mext.go.jp/content/20221208-mext-tokubetu01-000026255_00.pdf (2023年2月14日閲覧)

² RTIモデルにおける、「第2段階: 全体での補足的支援の考え方」を援用したもの。

下UDL)」のガイドライン(表1³⁾を基に検討している(松田, 2020 : 松田, 2021)。

また、知的・発達障害を有する子どもたちの多くは、自分の気持や考え、感情などを、言葉を用いて正確に表現することが苦手である。本研究では、楽曲を聴き、児童生徒が感じた内容を表出する際に、言語表現のみに頼ることなく、絵画に描画したり、身体表現活動での表現活動を行ったりと、ノンバーバルな表現方法を提示することとした。発語のない生徒や自分の気持ちを表現することに苦手意識を持つ児童生徒が、表出しやすい活動を提示できれば、そのような児童生徒もより充実した学びを行うことができ、授業実践者は、多角的な面から児童生徒の指導・支援・評価を行うことができると考える。これらの考え方はUDLの考え方に通ずるものである。

梶田(2008)は音楽科における鑑賞教育に対し、「抽象的なものに触れたときの感じ取りの教育」と述べている。一人ひとり感じ方も異なり、その感じ取り方を見とることは大変困難なことである。特に知的障害を有する児童生徒は自己の考えている内容を伝えることに困難さを抱えている生徒も多く、音楽科教育において充実した鑑賞教育を行うためにはまだまだ課題が多いと考えられる。表現活動においても同様のことが言える。言語での説明が難しいことから、生徒が行っている表現活動に対してどのように「創意工夫」し「思いや意図」を持って表現しているか等を見取ることは困難であると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、知的障害を有する児童生徒の音楽科教育において、鑑賞活動時の生徒のイメージの形成と表出手法に関して実践的検証をしていきたいと考える。よって本研究の目的は、知的障害を有する児童生徒に対する音楽科教育において、「思いや意図」をもち児童生徒が「創意工夫」をした音楽表現ができるための指導方略を検討することとした。1年次である本年度は、「鑑賞活動」に焦点を置き、生徒たちが、音楽を聴取しどのようにイメージし、それを表現するのかを実践検証した。

表1 学習ガイドラインのユニバーサルデザインバージョン2.2(キャスト, 2018)



II. 研究方法

1. 研究対象

高等部に在籍しており研究同意を得た生徒18名及び、比較対象として本校教職員24名を対象とした。

2. 研究倫理

本研究は2022年10月18日付で大阪教育大学倫理委員会より承認(受付番号:22094)を受けて実施した。対象生徒の保護者に研究について説明を行い、研究参加への同意を得た。

3. 実践内容

1) 概要

実践で用いた曲は、フランスの作曲家カミーユ・サン＝サーンス(Charles Camille Saint-Saëns)が作曲した『動物の謝肉祭(Le carnaval des animaux)』より、「第5曲 象」「第7曲 水族館」「第8曲 耳の長い登場人物」「第9曲 森の奥のカッコウ」「第10曲 大きな鳥籠」「第13曲 白鳥」の6曲をであった。

実践内容は、音楽を聴いて感じた内容をもっとも適切に表現している選択肢から選び、ワークシートへの記入を行う(表2)。また音楽を聴いて、その曲からどのような視覚イメージを形成したのかを描画するという2つである。この実践内容は、東洋館出版社の教科書「くらしに役立つ」シリーズの音楽科教科書である「くらしに役立つ 音楽(石塚・明官, 2021)」にある鑑賞活動に着想を得て実践

表2 「第9曲 森の奥のカッコウ」調査で用いたワークシートの項目

曲のイメージ	あかるいとおもった ・ くらいとおもった
動物の表現	わかった ・ わからなかった
曲の速さ	はやいとおもった ・ ゆっくりだとおもった
どんな場所	いえのなか ・ まちのなか ・ もりのなか ・ そのほか

³ キャスト(2018)。学習ガイドラインのユニバーサルデザインバージョン2.2。http://udlguidelines.cast.orgから取得(2023年2月14日閲覧)

した。

2) 予備調査

6月には予備調査として、「第5曲 象」「第7曲 水族館」「第13曲 白鳥」を聴取し、該当する動物を当てるゲームや、「第7曲 水族館」を描写する活動を行なった。実践前には、音楽をアニメーションという視覚イメージとして表現した作品を鑑賞した。

3) 本実践

実践は以下の流れで実施した。なお、教師を対象とした実践では(3)のワークシートより実践し、ワークシート内にどの動物だと感じたかを聞く項目(選択肢:白鳥・象・ロバ・カッコウ・水族館)を追加した。

(1)「今日の動物」の説明

本時に演奏を聴く動物の紹介を行う。「第9曲 森の奥のカッコウ」の実践では、「第8曲 耳の長い登場人物」の聴取も同時に行ったため、「カッコウ」と「ロバ(耳の長い登場人物)」について、イラストや動画を用いて、鳴き声やその姿、動く様子などを確認した。

(2)「動物あてゲーム」

「第8曲 耳の長い登場人物」を聴き、「カッコウ」と「ロバ」どちらの曲と感じたか、クイズを行った。次に「第9曲 森の奥のカッコウ」を聴き、「カッコウ」と「ロバ」どちらの動物を表現した曲であるか、クイズを行った。

(3)ワークシートの記入

ワークシートを活用し、「曲のイメージ」「動物の表現」「曲の速さ」「どんな場所」について自身の考えを記入した。生徒に対する実践では、曲のイメージをイラストで描画する課題も行った。イラスト描画には基本的に10色(赤、オレンジ、黄色、ピンク、青、水色、黄緑、緑、紫、赤紫)の色鉛筆を使用した。

また本実践では、タイトルから得る曲のイメージを少なくするため、表現している動物は伝えたが曲名は提示せずワークシートの記入に取り組んだ。

III. 結果

1. 音楽を聴いての動物の想起とワークシートへの記入内容

6月には予備調査として、「第5曲 象」「第7曲 水族館」「第13曲 白鳥」を聴取し、該当する動物を当てるゲームや、「第7曲 水族館」を描写する活動を行なった。実践前には、音楽をアニメーションという視覚イメージにして作品を鑑賞した。実践の中で興味深く感じたのは、高等部3コースそれぞれの授業で動物当てクイズを行ったが、それぞれのコースで「第5曲 象」を鑑賞した際に「アヒル」と回答する生徒がいたことである。3拍子の2～3拍目の音をピアノ伴奏が奏でる様子を、アヒルの鳴き声のように感じたのではないかと解釈しているが、様々な実態の生徒が属する3コース全てにおいて同じ意見を表出する生徒がいた点、また例として示していないにも関わらず、音楽を聴取しイメージを持っていた。

「第9曲 森の奥のカッコウ」で実施したワークシート(表2)への回答結果は表3で示した通りである。

「曲のイメージ」に関する質問では、生徒と教師で大きく結果に差がでた(図2)。動物の名前を伏せて鑑賞した教師群は「動物の表現」に関しては「わかった」という回答が15名と「わからなかった」よりも多いものの、実際に動物の名前を正答できた人は13名と調査参加者の半数となった。生徒に関しては、想定以上に童謡の「カッコウ」

表3 ワークシートの結果

		生徒 n=18	教師 n=24
曲のイメージ	あかるいとおもった	14	1
	くらいとおもった	4	23
動物の表現	わかった	9	15
	わからなかった	7	7
曲の速さ	はやいとおもった	5	0
	ゆっくりだとおもった	13	24
どんな場所	いえのなか	5	0
	まちのなか	5	2
	もりのなか	10	21
	そのほか	0	1

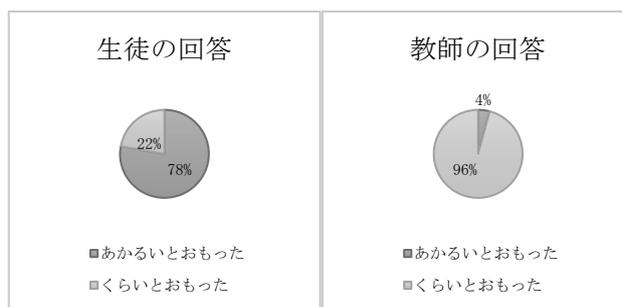


図2 「曲のイメージ」における「あかるさ」「くらさ」の回答数比較

を知らない生徒が多かったが、過半数の生徒が「動物の表現」を「わかった」と回答した。

2. イメージを描画する課題での結果

6月の予備調査では、一部の生徒に対し、上記3曲のうち「第7曲 水族館」について描画する課題を行なった。水族館というタイトルを聞いたことで、魚の絵を描く生徒もいる中、その時期に様々な場面で描いていた夜の街の絵に魚を登場させ、音楽から得たイメージというよりも、自分自身の持つイメージの中に、水族館を重ね作品を描く生徒がいた。また、「水族館」というテーマを伝えられ、鑑賞しているものの、授業で提示していたスライドの視覚的イメージをそのまま自分の作品に描いている生徒もいた(図3-a)。

「第9曲 森の奥のカッコウ」を用いた実践では、ワークシートの「どんな場所」の項目で回答したイメージを描く生徒がおり、森のイメージや街中にあるイメージを描画する作品があった。

森のイメージを描写した生徒作品では、森の全体像をイメージし描く生徒や、実践で用いたスライドのイラストを真似て描く生徒もみられた(図3-b)。本実践では使用する色鉛筆を限定したため、欲しい色がなくて描けないと伝える生徒もいた。街中のイメージを描画した生徒作品(図3-c)では、動物の説明で電線に止まっているカッコウが鳴いている様子を写した動画を用いたこともあるのか、電線に止まっている様子を書く生徒が複数いた。

具体的なイメージを描画する生徒がいる一方、抽象的なイラストを描画した生徒もいた(図3-d)。カッコウの課題ではないが、絵を描くという指示に対して、「え」「とり」という言葉を描く生徒もいた(図3-e)。抽象的な作品を描いた生徒の中には前の課題(単音を聞いて、四角の中に自分が感じた色を描く)に類似するイラストを描画している生徒もいた(図3-f)。

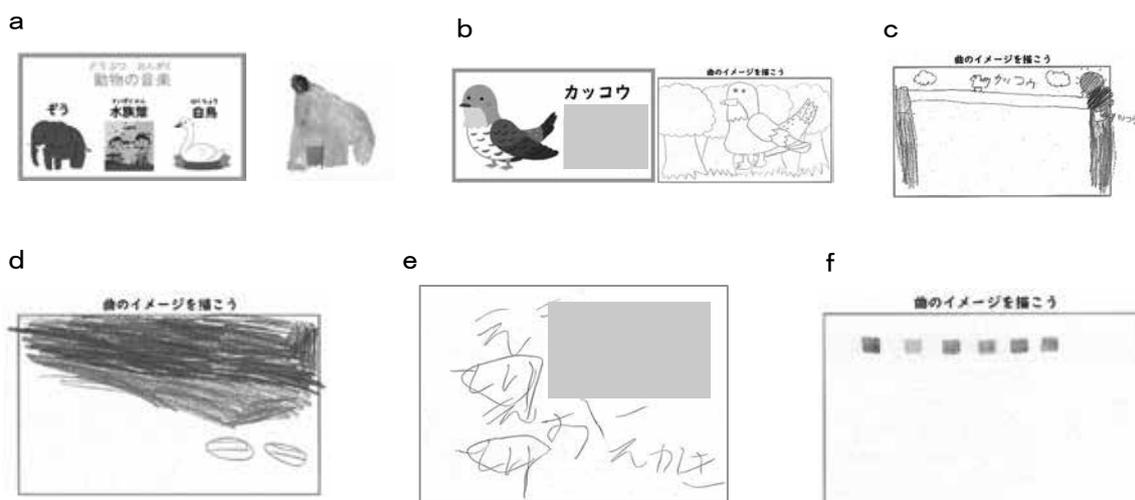


図3 音楽を聴取したイメージを描画した生徒作品

a : 授業スライドとそれを見て描画した作品 b : 授業スライドと森の中のイメージを描画した作品 c : 街の中のイメージを描画した作品 d : 抽象的なイメージを描画した作品 e : 課題内容を文字で表現した作品 f : 前の課題の内容を描画した作品

課題本来の内容でなく、異なる内容を描画している生徒もいた。そこで数名のみだが、身体表現でのイメージ表出に取り組んだ(図4)。「第10曲 大きな鳥籠」の演奏に合わせて、リトミックスカーフを用いた身体表現を行なった。自分自身で音楽に合わせて動きを工夫した生徒がいた反面、周りの様子を見て真似をしようとする生徒や、立ち止まってしまう生徒もいた。



図4 スカーフを用いた身体表現に取り組む様子

a : 主体的に表現する生徒とそれを真似する生徒 b・c : 真似しようとしたり、立ち止まる生徒

IV. 考察

今回の実践では、音楽を聴取しどのような視覚イメージを得るか、それらをどのように表現するかについて実践検証をおこなった。「思いや意図」をもち児童生徒が「創意工夫」をした音楽表現ができるための指導方略を見出す為に、以下の点において本実践を整理した。

1. 曲のイメージを感じ取るための音楽の要素

ワークシートの調査では、生徒と教師で「曲のイメージ」に対し明確な差があらわれた。「第9曲 森の奥のカッコウ」はAndante（歩くような速さで）とppに設定された楽曲で、カッコウの鳴き声を表現したクラリネット以外のピアノ伴奏は四分音符を中心に演奏される。クラリネットパートの冒頭には、「dans la coulisse（舞台裏）」と表記されており、森の奥で鳴いているカッコウを表現しようとしているのではないかと考えられる。以上の点から、「曲のイメージ」としては「くらいとおもった」、「曲の速さ」としては「ゆっくりだとおもった」、また「動物の表現」は特徴的な鳴き声を奏でているため「わかった」が多くなるのではないかと考えていた。実際に教師に対する調査では、「曲のイメージ」や「曲の速さ」の項目において想定通りの結果を得ることができた。しかしながら、生徒に対する調査では、「あかるいとおもった」の回答が多く、曲のイメージを感じ取る際に、より柔軟に音楽を感じ取っていることが考えられる。

教師グループで唯一曲のイメージを「あかるいとおもった」と回答した教師に対し個別にインタビュー調査を実施した。「あかるいとおもった」と回答した理由に関して、「音の高さ」が述べられた。回答者のイメージする暗さとは「精神的に病むような」暗さであり、本楽曲からは「朝っぼい」「静か」「明るい」というイメージを得たと説明があった。一般的に言われる「長調は明るい」「短調は暗い」といった調性から得られるイメージだけでなく、音程やテンポ等、多様な音楽の要素からイメージを感じとることが示唆された。

実際に、日常の授業実践の中で、同じ曲を「長調」「短調」で弾き比べ、それぞれの調性から感じるイメージで動きを変化させるといったリトミック的活動を実施した際、「長調」「短調」という言葉を使用せず、「明るい」「暗い」という言葉を使用し実践した。生徒は、調性の変化から動きを変化させることがあまりなく、「明るい」「暗い」という言語表現と、音楽の変化を繋げて感じ取りにくいのではないかと感じる事があった。しかし、予備調査で音楽を聴き、動物をイメージできる生徒がいたり、リトミック的活動の中で、伴奏のリズムやテンポの変化には対応して身体の動きを変化させられることもあったりと、生徒が音楽を聴取し、抽象的なイメージを形成し、自身の発言や身体での動きで表現できることもあった。学習指導要領の〔共通事項〕で示される音楽を形作る要素の中にも、感じ取りやすいものがある可能性や、より柔軟にそれぞれの要素を感じ取っている可能性も見出された。

2. 音楽の活動プロセスでの分析とアセスメントツールとしての可能性

本実践を図1で示した、音楽表現活動の活動プロセスに照らし合わせ考えると図5として表すことができる。「音楽を聴く」という「入力」を行った後、「記憶構造・心理的領域」で抽象化を行い、そこで生まれたイメージを「言語」「描画」「身体表現」として「出力」をしていると考えられる。今回の実践では、この「抽象化」というプロセスを実行することができた生徒と、その点に課題のある生徒がいることがわかった。

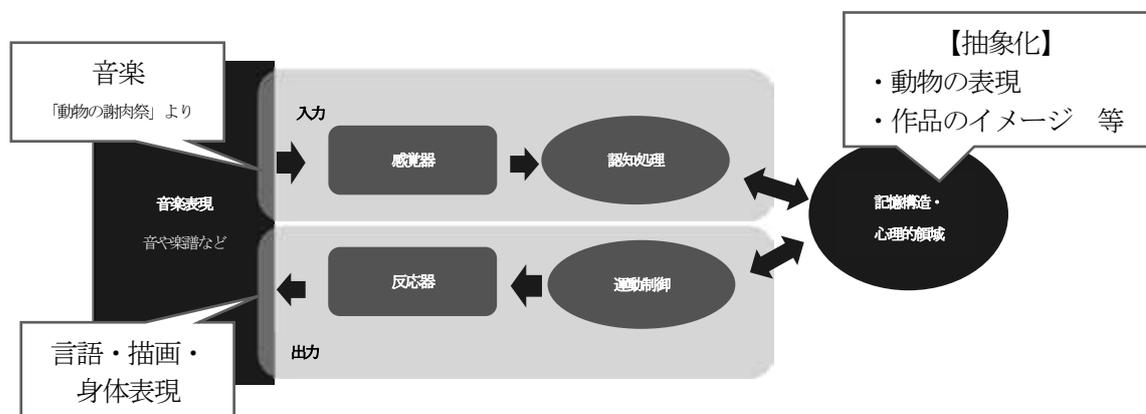


図5 本実践での音楽表現活動の活動プロセス

一般的に知的障害を有する人は、抽象的な概念の理解が難しいと言われている。本実践でも、音楽を聴いての作品のイメージを明確に持たず、「描画」や「身体表現」として表出するのが難しかった生徒もいたが、多く

の生徒が、音楽を聴取したイメージを自分なりに表現しようとする様子が見られた。表現した内容からは、自身で具体的なイメージを固めて表現できた生徒や、具体的なイメージにはならなかったが抽象的に何かを表現しようとした生徒、課題とは異なる内容を描画し自己のイメージを表出できなかった生徒等様々なパターンが見られた。

表現方法として、本実践ではノンバーバルな表現として描画を選択し、視覚イメージの形成を主としたが、生徒によっては身体表現の方がより意欲的に表現できることもあり、一つの種類の表現方法だけではなく、UDLの考え方に即して、より学習者にあった多様な表現方法を提示する必要があると考える。

本実践においては、描画能力や身体表現能力、言語での表現能力の差に触れておらず、本質的に生徒が何を感じ取りイメージしたかまでは評価できていない。しかし、提示された音楽表現に対し、何らかのイメージを持ち、表現しようとしたかどうか、すなわち、音楽を聴取してそれを「抽象化」し、「表現活動」へつなげることができたかは見とることができる。抽象的な概念の理解が難しい知的障害を有する生徒たちが「思いや意図」をもち「創意工夫」した音楽表現活動を行うにあたり、音楽を聴き「抽象化」できる力があるかどうかをアセスメントできるツールとしての可能性があるのではないかと考える。

3. 今後の展望

本実践では、上記でも示したとおり、描画能力や身体表現能力、言語での表現能力の差については検証せず実践を進めてきた。今後は生徒の表現能力を測った上での実践を通して、アセスメントとして用いることができるかの検証を進めると共に、生徒が音楽の要素をどのように感じ取っているかも検証していきたいと考える。

また、本実践では、継続した実践での生徒の表現内容の変化やその特性による差異などに触れることができなかった。継続した実践の中でどのように児童生徒の表現方法が変わるか検証を進めることで、知的障害を有する児童生徒に対する、鑑賞時の指導方法として有効性を検討していきたいと考える。同時に、継続して実践していても自己表現が難しい生徒にはどのような特性が考えられるか、その指導・支援方法についても検討していきたい。

V. 引用・参考文献

- 藤本裕人 (2011) 特教研B-259 専門研究A 障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究—インクルーシブ教育システムの構築にむけて— (平成21年度~22年度) 研究成果報告書. 37-38.
- 石塚謙二・明官茂 (監修) (2021) 「くらしに役立つ 音楽」 東洋館出版社
- 梶田美香 (2008) 音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆. 名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』, 9, 127-140.
- 中嶋俊夫 (2011) 小学校音楽学習指導要領の理念「思いや意図をもって」をどう捉えるか—小学校教員対象の研究 (神奈川県立総合教育センター主催)—
- 中島義明 (2006) 情報処理心理学：情報と人間の関わりの認知心理学. サイエンス社, 35.
- ノーマン, D, A, (1984a) 認知科学の展望. 佐伯胖 (訳), 産業図書, 296.
- ノーマン, D, A, (1984b) 認知心理学入門—学習と記憶—. 富田達彦 (訳), 誠信書房, 19.
- 松田愛理子 (2019) 個別の教育的ニーズに応えた音楽表現活動—インクルーシブ教育の視点から—. 教育デザイン研究, 10, 217.
- 松田愛理子 (2020) 音楽科における個のニーズに応じた補足的支援について. 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 45-46.
- 松田愛理子 (2020) インクルーシブ教育における音楽表現活動のあり方と補足的支援—高等部音楽科バンド実践を通して—. 障害児教育研究紀要, 42, 15-28.
- 松田愛理子 (2021) 音楽科における個のニーズに応じた補足的支援について. 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 77-80.
- 松永洋介 (1998) 音楽創作活動におけるイメージの形成と音への具現化に関する一考察
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説 音楽編.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説 音楽編
- 文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領解説 (2)
- 遠山菜穂美 (解説) (2020) サン=サーンス 動物の謝肉祭. 全音楽譜出版社.

11 知的障害特別支援学校における学級規模ポジティブ行動支援の効果

◎下岡 花子・○大河 竜介

共同研究 庭山 和貴（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）

（要旨）

本研究は、知的障害特別支援学校小学部1・2年生学級において、学級規模ポジティブ行動支援を実践し、その効果を検証することをめざした。1学期に児童と定めた学級目標をもとにポジティブ行動マトリクスを作成し、目標行動を決定した。目標行動は手繋ぎ移動すること、「エイエイオー」を言うこと、給食準備を一人ですること、係活動に取り組むことの4つを選定し、2学期に介入を実施した。目標行動に対して、担任間でそれぞれの介入方法を定め、児童の行動を得点化したりエピソード記録を収集したりした。介入期間中も経過を確かめながら、介入方法を担任間で相談・修正した。その結果、個人間の差はあったものの4つの目標行動どれもが増加し、長期休み後にもその姿の継続が見られた。他の児童と同じ介入では行動の得点に変化が現れにくさが見られた児童には、個別に環境を見直すことで変化が生じた。学級規模ポジティブ行動支援の効果として、記録をもとに日々の指導を振り返り、方法やめざす姿について合意形成しながら取り組んだことでチームティーチングが円滑に遂行され、さらに児童の行動変容に繋がったことが示唆された。

（キーワード） 応用行動分析、知的障害、チームティーチング、ポジティブ行動支援（PBS）

I. 研究目的

1. 研究の背景

ポジティブ行動支援（PBS：Positive Behavior Support）とは、適切な行動を価値づけ支援する予防的なアプローチである。通常教育・特別支援教育にかかわらず、「全員」を対象とする多層支援モデルであり、米国において応用行動分析学に基づいて開発され、その成果が多く報告されている（栗原，2018；大久保・辻本・庭山，2020）。日本においては、2017年に国際学会 Association for Positive Behavior Support（APBS）の日本組織・日本ポジティブ行動支援ネットワークが承認され、その実践・研究・普及が進められているが、CiNiiにおいて「ポジティブ行動支援」をキーワードに論文検索を行うとその数は45件、特別支援学校での実践はうち1件であった。同義語の「積極的行動支援」でキーワード検索した場合には、特別支援学校での実践は4件であった（2022年6月27日現在）。

また「学級目標」についてキーワード検索したところ、小学校中学年を対象とした実践報告が多く、「知的障害」「特別支援」の枠における実践は0件であった。学級目標は、学習指導要領（平成29年告示）において特別活動の〔学級活動〕（1）「学校や学級における生活づくりへの参画」に位置づくものである。本校では学級目標を「スローガン」と呼び、毎年年度始めに学級目標を設定し、児童と掲示物を作成している。しかし、2017年度からの過去6年分の文集から小学部の「スローガン」の履歴をたどって見たところ、最短4フレーズ、最長8フレーズと比較的長文の傾向にあった。一つ一つのフレーズは分かりやすく、その学級の児童に馴染みのあるものではあったが、実際の学校生活を筆者が振り返る限り、児童がそれを意識して行動したり、教師が指導の際に意識づけたりする機会はあまり作れていない状況にあった。

以上のことから、学級目標を学級内に根付かせ、児童の生活づくりへの参画がすすむことが、ポジティブ行動支援のめざすQOLの向上にも繋がるのではないかと考えた。

2. 研究目的

本研究では、知的障害特別支援学校小学部1・2年生学級を対象に、学級目標を中心に据えた学級規模ポジティブ行動支援を実践し、その効果を検証することを目的とした。

II. 研究方法

1. 研究対象

研究開始時の対象児童の状況は、知的障害特別支援学校小学部1・2年生児童4名、そのうち自閉スペクトラム症と診断されている児童は3名であった。発達検査において、新版S-M社会生活能力検査（第3版）での社会生活年齢（SA）値は1歳2か月～2歳11か月、太田ステージにおける言語発達の段階はStage I～III-2であった。

学級集団の傾向として、入学したばかりのため学校生活経験が少ないこと、自分なりの見通しやパターンで動くことが多く、嫌なことや意に沿わないことがあると固まってしまったり、不適切な形で抵抗を示したりする（大声を出す、他害等）様子が見られた。

2. 方法

1) 介入準備

(1) 学級目標の決定

5月連休後の「くらす」の時間に、学級目標決め（1時間）、学級目標づくり（2時間）を実施した。学級目標は、4月から5月にかけて児童の実態把握を行い、一人ひとりの個別の教育支援計画の長期目標や中期目標を定めた上で、児童の普段の発言を踏まえ、担任2名によりこんなクラスになってほしいと考えた8フレーズの中から、投票を行い、決定することとした。投票時には、児童がそれぞれの言葉をイメージしやすいよう、イラストや写真を交えて提示した。投票の結果、「みんななかよし あったかい がんばる1くみ」という学級目標に決定した。

(2) ポジティブ行動マトリクスの作成

学級目標の実現をめざして、担任2名で児童の日常生活や授業における気になる行動（減らしたい行動）、こうなったらいいなど考える行動（増やしたい行動）について相談する時間を設定した。「みんななかよし」「あったかい」「がんばる」で区切り、それぞれに考える姿や指導場面を具体的に伝え合い、共有しあった。その上で、次の4つの行動目標を定めた。「みんななかよし」は、移動の際に先生や友だちと手を繋ぐこと、「あったかい」は帰りの会での挨拶で「エイエイオー」をみんなで言うこと、「がんばる」は給食準備を一人ですること、係活動に取り組むこととした。

2) 介入

(1) 目標行動を意識づける学級開きの実施

9月初めの「くらす」の時間に学級目標について思い出し、1学期中に見られた増やしたい行動の写真や具体的な姿について提示し、練習する学級開き（1時間）を設定した。また、児童が4つの目標行動をすることで、相手がどんな気持ちになるのかをイラストや言葉を用いて噛み砕いて伝え、お互いが嬉しい気持ちになることを確かめた。学級開きのスライド作成にあたっては、徳島県立総合教育センター特別支援・相談課のホームページに掲載されている研修資料・教材例を参考にした（特別支援まなびの広場【スライド】年度初めの全校朝会, <https://manabinohiroba.tokushima-ec.ed.jp/3ccf8abe555bf918ea912652b4aaa547/kennsyu>, 2022年7月28日参照）。

係活動に取り組むことに関しては、低学年であることを踏まえ、係体験（2時間）、係決め（1時間）を「くらす」の時間、係確認ボードの提示や使い方についてを「朝の会」「帰りの会」で説明する形をとった。

(2) 目標行動を引き出し強化するための手続き（AとCの工夫）

応用行動分析の枠組みに基づいて、児童の望ましい行動を引き出す状況（A）を積極的につくり、望ましい行動（B）ができれば、その行動が繰り返されやすくなる状況（C）が伴うようにする形を取ることとした。具体的には、準備期間の事前観察を踏まえ、以下のような手続きを介入期間の9月後半～12月に実施した。

手繋ぎ移動については、4名全員に対して校外散歩に行く前にペアを伝える（A）、児童が自ら握っていることを称賛する（C）、手が離れた時には自ら繋ぎ直してくるのを待つ（C）、繋ぎ直せた際に称賛する（C）ようにした。

「エイエイオー」を言うことについては、4名全員に対して発声する場面がわかりやすいものとなるよう、挨拶前に全員が立ち上がって集まる（A）、挨拶係のセリフと他の児童のセリフを分ける（A）こととした。口元に教師の手マイクを持っていき、語頭を伝えて待つ（A）等し、少しでも口が動いたり発声が聞かれたりした時には「言えたね」と言葉をかけたりハイタッチしたりする等の称賛を行なった（C）。

給食準備を一人ですることについては、全児童に自分の準備は自分であるよう言葉をかけたが、事前観察において給食袋を自席まで持ってきて着席すると座ったままの様子が見られた児童Bに対し、個別に取り出したものを入れるトレイを用意する（A）こととした。また、物音や他児への言葉かけで注意が逸れやすいため、その都度、今していることに気持ちを引き戻せるように、教師の手で視線を遮ったり、「次のものを出しましょ」と働きかけ（A）、行動が続くように見守ったりする（C）こととした。

係活動に取り組むことについては、係のシンボル（集まれを示す輪っか、掲示してほしいものを入れておくトレイ等）を用意（A）し、まずは教師と取り組んで係の流れを理解してから、具体的な言葉かけや指さしを少しずつ減らしていく（A）ようにした。そして取り組んだ後には「係確認ボード」上の係のシ

ンボルを裏返して花丸にする（C）（図1）等の一連の流れを設定した。

さらに学級目標や目標行動を目で見えて意識できるよう、教室後方に児童の行動を写真で評価するコーナー（図2）を設け、「すてき」「がんばっているね」等写真に花丸やコメントをつけて伝え掲示する取り組みも行なった。

（3）観察・評価

4つの目標行動について、事前観察においてその遂行が難しかった児童を中心に、担任2名で観察・評価を行なった。

どの目標行動についても児童が行動した直後に評価し、記録することを基本としたが、「エイエイオー」を言うことについては、4名同時に評価することが難しかった日もあり、その都度、定点で動画記録し、評価を行なった。なお、この評価の信頼性は、動画記録10件を無作為抽出し、児童の目標行動について担任2名がそれぞれ評価し、その一致率を（評価が一致した数／全抽出動画数）×100の計算式で求めたところ、児童A・Bは「手を挙げる」「声を出す」80～100パーセント、児童Cは「手を挙げる」50パーセント、「声を出す」60パーセントであった。

3）介入期間終了後の行動観察

介入期間終了後に当たる長期休み明けの1月6日から13日の5日間、4つの目標行動に関して観察・評価を行い、児童の目標行動が定着しているかを確かめた。



図1 係確認ボード
（係のシンボルを裏返すと花丸に変わる）



図2 教室後方の写真によるフィードバック

Ⅲ. 結果

介入期間中の4つの目標行動の変化を評価した結果と、同期間中の目標行動以外の場面での児童の様子、介入期間後に当たる長期休み明けの4つの目標行動の様子の観察結果について、以下に記す。

1. 介入期間中の4つの目標行動の変化

1) 手繋ぎ移動

週1回の校外散歩に出る際、下駄箱前から前庭門までの直線距離移動での手繋ぎの様子について、教師の指を握ったまま歩く（2点）、一時手が離れてしまうが握り直して歩く（1点）、指をはなしてしまう（0点）として評価した。その結果を表1に示した。9月中旬から10月中旬までの平均点が2点満点中1.6点だったのに対し、11月中旬から12月中旬にかけては1.85点と、0.25点（12.5パーセント）増加した。

今回得点評価した校外散歩以外にも、体育館までの移動、行事等でも目標行動ができるよう求め、その都度称賛し、児童が意識できるよう働きかけており、エピソード記録も計11件収集された。その内容は、体育館移動の行きは児童D・C・Bで手繋ぎして行ききり、帰りは児童AとC、BとDのペアでフープやカゴを間に持って移動できた（10月3日）。散歩の帰りに、学校前～校門の道を子ども同士のペアだけで歩くことができた（11月2日）。畑から前庭への移動時、児童AとDの手が離れてしまうと、お互いに手を伸ばしあっていた（11月8日）等であった。

2) 「エイエイオー」を言う

帰りの会での終わりの挨拶から、みんなで立ち上がり「明日も元気にエイエイオー」のかけ声を言うまでを定点で動画撮影し、児童一人ひとりの様子を、手を挙げる（1点）、声を出す（1点）として評価した。

児童Bの結果を、図3に示した。児童Bは、1学期の観察期間は立ち上がったが、周囲に手繋ぎを求めたりすることはあっても意図的な発声に至らない様子があったが、全員で立ち上がって取り組む、少しでも声が出たら褒める等の環境調整をしたことで9月～10月前半にかけて、自ら手を挙げ始め、10月中旬以降は手を挙げた後、みんなの「エイエイオー」の後に続くように声が出始めた。さらに11月から12月にかけては「エイエイオー」の「オー」のタイミングに合わせて声が出るようになり、「さようなら」等の挨拶の他の言葉のタイミングでも声を出し始める変化が見られた。グラフ上でも2点満点が続いた。

表1 手繋ぎ移動の評価

	ペア		ペア	
	児童D	児童A	児童B	児童C
9月21日	2	1	2	2
9月28日	1	2	2	休み
10月4日	2	1	2	1
10月5日	1	1	2	休み
10月12日	2	2	2	1
	児童D	児童A	児童B	児童C
11月9日	2	2	2	休み
11月16日	1	1	2	2
11月30日	2	2	2	2
12月2日	2	1	2	2
12月14日	2	2	2	休み

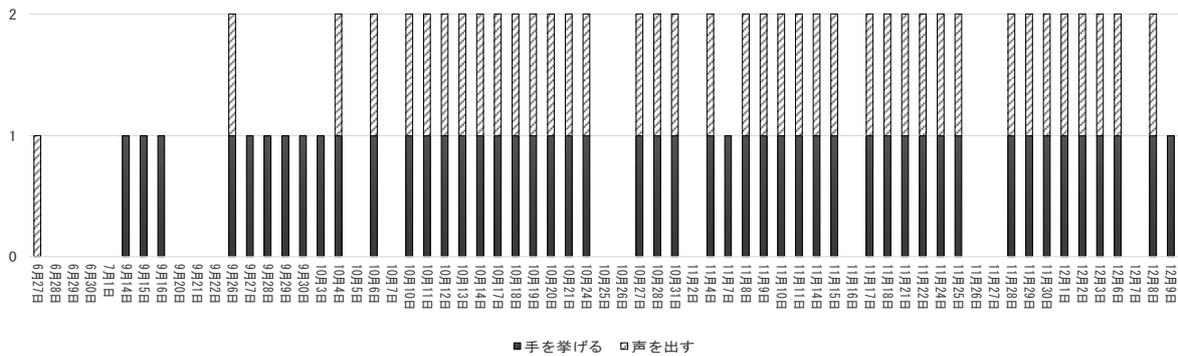


図3 児童Bの「エイエイオー」の得点の推移

3) 給食準備を一人でする

給食準備の様子を観察し、一人で全部取り出せた（2点）、言葉かけや取り出すものを指し示す等のプロンプト有りて取り出せた（1点）、教師と全て一緒に取り出した（0点）として評価を行なった。

その結果を図7に示した。取り組み開始直後の9月21日から28日までは「全部出しましょう」と教師が言葉をかけながら一緒に取り組んだため0点となった。9月29日以降は、ゴールとなるトレイに取り出したものを入れることは理解して取り組む様子があったものの、周囲の物音に気を取られてしまい袋から取り出す途中で手が止まってしまう様子や特定のアイテムを手にとって時間が長い様子、袋の紐を引っ張って遊んだり、トレイの端を机に当てて音を出して遊んだりする様子が見られる等、1点の日が続いた。

そこで、11月15日からはトレイを用いることはそのまま継続し、自分で取り出すアイテムの数を7つから2つに減らし、袋の口を折って紐に気が取られないようにする環境調整を行なった(図4、図5)。これにより、アイテムを一つ取り出した後も、次のものを探す手の動きが見られるようになり、得点が2点になる日が出現し始めた。12月15日からは、取り出すものの数を3個に増やしたが、1個目、2個目を取り出した後も次のアイテムがあることを確かめて取り出し、袋の中が空になったことを見てから、机の横のフックにかける様子が見られた(図6)。少しずつ自分でものを取り出すという意識が見られ始めていることが伺えたが、12月20日に「給食準備をしましょう」とアイテム数を絞らず提示したところ、児童Bは介入前のように座ったまま手を動かさず、そばで見守っていた教師が全てを手伝った日もあった。



図4 アイテムが詰まった介入前の給食袋



図5 袋の口を折り、アイテム数を絞った状態の給食袋とトレイ



図6 袋が空になっていることを確かめる児童B

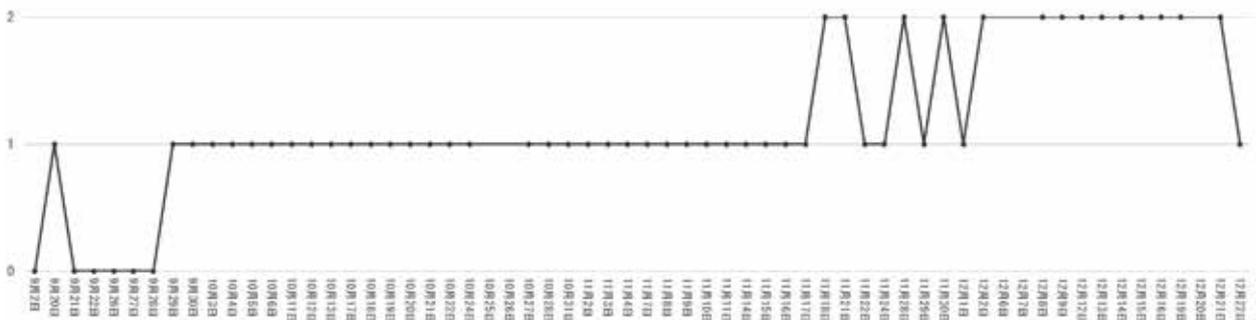


図7 児童Bの給食準備の得点の変化

4) 係活動に取り組む

係活動は、集まれ係（移動時に集合の合図を出す：児童B）、掲示係（廊下の掲示板に写真等を貼る：児童D）、挨拶係（給食と帰りの会で挨拶をする：児童A）、保健係（保健カードを養護教諭に渡す：児童C）を設定し、2学期より取り組み始めた。一人ずつ役割が異なるため、いつどこで行うのか、係確認ボードの確認を習慣づけるところからの模索が続いた。また、取り組み開始直後、その日の係確認ボード上の花丸の数を確認したところ、集まれ係と掲示係が毎日取り組むことができているという課題が明らかとなった。

そこで、毎日取り組めていない2つの係について、担任間で相談し、習慣づけるための環境改善を図った。集まれ係が抜けていた日には、帰りの会の挨拶後、各々のペースでリュックサックを背負い、靴を履き替えていたという流れを変更し、リュックサックを背負った後にみんなが集まる形を取ることにし、①係の児童が「あ、つ、ま、れ」と1音ずつ発信する、②みんなが集まる、③集まりに遅れてしまった児童は「お待たせ」を言うという習慣を作った。また掲示係については、児童がトイレや移動教室の際によく使う教室後方の出入口に、その児童の顔写真と「はってください」と平仮名表記のカードを貼ったトレイを設置し、移動時に自ら気づいて取り組みやすくなるような環境を意図的に作った。これらにより、児童Bは「係お願いします」という言葉かけを聞いて集まれの輪っかを取りに向かい、集まれの表示を叩き発声しようとする姿が増えた。児童Dも「けいじすんの」と発言したり、掲示する写真や折り紙等につけている両面テープの剥離紙を剥がし始めたりするようになった。

保健係、挨拶係の2つについては、役割をする場面や内容が児童にとって明確であり、「係をする人はエプロンや帽子を着ておこうね」という言葉かけを聞いて、椅子に着席し着用を始める、保健カードを置いてある場所まで取りに向かい、手に持って教室を出発し保健室に向かう等、積極的な行動変容が見られた。

係活動に取り組んだ後にひっくり返す「係確認ボード」については、この介入期間中は、児童自ら裏返しに行く姿はあまり見られず、係活動を見届けた教師が提示する必要があった。

児童Aは自分の係に自分の花丸だけでなく他の児童の係シンボルの花丸をも集める様子や、大きな花丸の方を貼ろうとする様子が見られた。児童BCDについてはボードを提示されることで花丸に裏返す様子があった。このボードは、「できた」という自分の行動を振り返ることを意図して用意したが、低学年の児童にとってはその意味を理解し、自ら「ひっくり返さなくちゃ」と思うまでに至っていないことも見えてきた。ボードの持つ意味を理解していけるよう、3学期からは「帰りの会」の時間中に振り返る場面を位置付け、ひっくり返す習慣づけを行なっていくこととした。

2. 介入期間中の目標行動以外の場面における児童の変化

教室後方の写真掲示には4つの目標行動の写真以外にも、さまざまな場面での児童の「みんななかよし」「あったかい」「がんばる」様子が並んだ。具体的には雑巾かけをする様子、雑巾絞りをしている様子、学校行事中の手繋ぎ（図8）や「あつまれ」を呼びかけ集合する様子、給食の様子（チャレンジできるようになった食材写真も含む）、パンをかじる様子等であった。

掲示する前に児童に写真を紹介すると、よく見ており、指さしたり、貼っている担任を目で追ったりする等の様子があった。



図8 学校行事中の様子

3. 長期休み明けの児童の行動観察による評価

1月6日始業式の日から1月13日までの5日間、4つの目標行動について児童の行動観察を行なったところ、13日間の長期休みを挟んだが、いずれの行動も児童が直前の環境設定（A）を手がかりにして思い出し、適切に行動する姿が見られた。中でも手繋ぎ移動に関しては、児童同士のペアを2学期と変えても落ち着いて教室移動でき、お互いに手を伸ばしあう、立ち止まった友だちの手を軽く引き「こっちだよ」というように促す様子があった。また係活動については、係をし終えた児童に「何するんだったかな」と言葉をかけるだけで、係確認ボードを探し始めたり、言葉をかけた担任の手を引いて教えてと要求したりする様子が見られた。

VI. 考察

1. 学級目標から定めた目標行動の推移から考えるポジティブ行動支援の効果

本研究では、知的障害特別支援学校小学部1・2年生学級において、学級目標を中心に据えた学級規模ポジティブ行動支援を実践し、その効果を検証することをめざした。これについて、児童の行動変容から考察した。4つの目標行動を定め、その行動を引き出すために教師間で環境調整（AとCの工夫・改善）した結果、個人差はあるがいずれの目標行動も増加の傾向が見られ、ポジティブ行動支援アプローチの有効性が示された。

全体で同じ環境を設定しても変化が現れにくかった児童に対しては再度行動観察に基づいたアセスメントを行い、先行条件（A）を見直し個別設定することで、変化が見られ始めた。また長期休み明けにも目標行動の継続が見られ、行動が定着し始めていることが伺えた。

ただし、例えば給食準備を一人ですることについての児童Bの場合、アイテム数を調整せず給食袋の口も折らず「出しましょう」と言われた場面で、介入前と同じように給食袋を持ってきて着席して待っている様子があり、準備を促していた教師が全て手伝って取り出した日があった。このことから、状況が異なると自分が求められている行動に結びつきづらいことも見えてきた。1・2年生という低学年の段階においては、身近な存在である担任と確実にできるようにすること、環境設定を統一し、関わる教師間で共有することの大切さが明らかとなった。

4つの目標行動児童以外の様子から考察を行いたい。児童BCについては、学校生活内で指さしや発声等が増え、自分から伝えようとしていたり共感を求めたりする行動が見られるようになった。個人懇談において保護者からも「指さしてくれるから分かりやすくなった」等の発言も聞かれ、コミュニケーション面でも変化が見られている。児童Dについては、介入前はこける、つまづく、他児とぶつかりそうになる等の突然の出来事に対し、それを引きずって泣き続けたり、再現したりする行為が多かったが、「こけちゃった」「びっくりした」等気持ちを言語化して伝えたり、気持ちを切り替えるまでの時間が早くなってきたりしている。友だちが同じような状況になった時にも、言葉と結びつけて確かめる姿に変化してきている。

続いて、本研究を実践したことの効果として、教師の視点からの考察を述べる。それは、担任間で指導方法や方針を合意形成できたことにある。特別支援学校の場合、日常生活の指導や授業においてチームティーチングを行っており、複数の教師が児童に関わる。それぞれの経験や価値観で指導にあたることもあり、時に指導の手順がずれてしまい、求める行動が変わることで児童が混乱してしまうこともある。学級目標を活用し、時間や場面や手続きを具体的に設定した目標行動を定めたことで、児童のめざす姿を共有し、それを見据えた指導ができ、手順がずれることを防ぐことができた。日々の児童の様子について、目標行動の記録をもとに適宜相談することで、児童のせいにするのではなく、どうすれば児童ができるのか自身の指導を振り返って環境設定を見直す機会にすることができた。また共同研究者がいることで、介入準備時に課題と捉えた児童の行動について、消去しようと固執してしまい、むしろ強化しているのではないかという点に気付かされ、指導を改めることにも繋がった。

以上のことから、学級規模ポジティブ行動支援を実践することは、児童、担任双方の立場から、それぞれに効果があることが示唆された。

2. 今後の課題

本研究の今後の課題は、継続することにある。学校という場合は、新年度に複数の教師の入れ替わりがある。年度末に保護者と個別の教育支援計画や指導計画をもとに確認した引継ぎ事項等をまとめ、新年度の新担任に申し送りを行っているが、学級集団に合わせ新担任による指導方針の変更も生じる。考察でも述べたが、小学部低学年児童の場合は、さまざまな活動において、身近な教師や特定の教師と、同じ環境設定の中でできるように指導していくことが多い。そのため、不用意な方針変更が与える児童への影響は大きい。教師が変わっても、同じ環境を設定することで「できる」状態が継続するために、本稿が活用されることを願う。

本実践では、児童の行動を数値化し得点評価を行なったが、担任間で評価したため、共同研究者による観察者間一致率を求める等、測定の信頼性を確かめる必要があった。また担任間の評価でも、児童のわずかな変化のみとりについては評価が分かれた。変化の見えにくい児童の行動観察に関しては、さらに細かな段階を設定し評価を行っていく必要があったと考える。

V. 引用・参考文献

- 石塚祐香・山本淳一（2016）：自閉症児に対する逆模倣・拡張逆模倣を用いた発話器官の運動トレーニングの効果に関する検討：事例研究, 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要, 81, 19-29
- 栗原慎二 eds. (2018) : ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！PBIS 実践マニュアル&実践集. ほんの森出版
- 黒瀬圭一・野田航（2022）：小学校5年生学級における学級規模ポジティブ行動支援の効果—児童自身が主体的に参加することを通して—, LD 研究, 31, 1, 46-57
- 大久保賢一・辻本友紀子・庭山和貴（2020）：ポジティブ行動支援（PBS）とは何か？. 行動分析学研究, 第34巻, 第2号, 166-177
- 楯誠（2016）：無発語自閉症スペクトラム幼児の音声言語への介入の試み, 自閉症スペクトラム研究, 14, 1, 33-43

IV 自由課題研究

1 知的障害特別支援学校の移行支援にライフキャリアの概念を取り入れる試み —保護者ニーズをふまえた移行支援計画の考察—

丹沢 正太

共同研究者 平井 美幸（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）

（要旨）

本稿は、知的障害特別支援学校高等部の移行支援においてライフキャリアの概念を取り入れるため、高等部3年生の卒業前後における移行支援計画の実践枠組みを考案することを目的とする。

移行支援計画には、卒業後の長い人生を考えた子どもの「めざす将来像」について未来の自分の姿をどうイメージできるのかを支援することが必要であると考え。これからの子どもの長い人生を見通していくなかで重要となる支援者である保護者のニーズを汲み取り、ライフキャリアの視点に基づく自分らしい生き方の目標や計画のツールとして移行支援計画を立案、考察するなかで、ライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の視点をもって指導・支援する重要性が考えられた。

（キーワード） 移行支援計画、ライフキャリア、保護者ニーズ、キャリア教育

I. はじめに

本研究の構想として、知的障害特別支援学校に在籍している子どもたちが、高等部卒業段階を迎えた時に、支援を受けながら卒業後の長い人生をどうイメージし、未来のありたい・なりたい自分の姿に向かって自己実現していくのか、個々の実態に合わせた援助を行うなかで必要となるスキルを自ら身につけてほしいと思ったからである。

個々の将来の自立と社会参加に向けては、自己のキャリア形成をどのように実現し卒業後の長い人生を考え支援を受けながら自分なりに未来の「めざす将来像」に向けて自分の姿をどうイメージをするのか。社会で生きていくなかでの楽しさや幸福感を味わえるような人生の充実について、在学時の学校教育のなかでライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の視点をもって指導・支援することが必要ではないか。その問いに、知的障害特別支援学校の教員として、地域での適応や自己実現、QOLの向上を目標とした子どものニーズにそった指導・支援のあり方としてどのような手立てが必要であるのか、そのめざす姿への具体的な支援や目標に向かうための方策として、ライフキャリアの視点に基づく自分らしい生き方の目標や計画のツールとして移行支援計画が重要な手がかりになるのでは考える。

上述を踏まえ、本研究では特別支援学校高等部の移行支援においてライフキャリアの概念を取り入れるため、高等部3年生の卒業前後における移行支援計画の実践枠組みを考案することを目的とする。

II. 知的障害特別支援学校高等部の移行支援にライフキャリアの概念を取り入れる必要性

1. ライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の必要性

知的障害特別支援学校高等部の教員として、子どもたちが個々の自分の将来の夢や未来のありたい・なりたい自分の姿に向かって自己実現していく過程において、支援を必要としながら豊かな人生を歩むために学校教育段階での指導・支援の必要性を強く感じている。その方策として、キャリア教育に位置付けた授業実践を含む移行支援計画に基づく指導、支援を日々の教育実践として展開することではないかと考える。

青木（2014）は、「特別支援学校では、障害のある児童生徒の社会的自立に向けた取組が行われている」と述べていることから、特別支援学校におけるキャリア教育とは「障害の状況を踏まえて児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、生活上の困難を克服できる資質や能力を高め、社会的な自立を育てる教育」と考えられる。さらに、特別支援学校においてキャリア教育を推進する意義は「卒業後を見据えたキャリア発達を支援する観点から、児童生徒の発達段階を踏まえ、社会的自立に向けて各学部間や各領域間に関連する諸活動を体系化し、計画的かつ組織的に実施すること」と示されている。そのことを踏まえて、特別支援学校高等部学習指導要領（2009）第4款5教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項（6）で「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校

の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること。その際に、家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること」とキャリア教育について明記され、積極的な導入とともに具体的な実施・展開が求められることとなった。

上述から特別支援教育に求められる子どもの自立や社会参加に向けた具体的な取り組みの視点と、特別支援学校におけるキャリア発達を促すキャリア教育の視点には通ずるものがあり、共生社会の実現や子どもの自立や社会参加に向けては、個々の障害特性の応じた計画的で組織的なキャリア教育の推進が不可欠であろう。

自分らしい生き方＝ライフキャリアとも位置付けられながら、果たして個々の障害特性に応じた自分らしい生き方とは何なのか。キャリア教育の理論的基盤とされるキャリア発達理論を提唱したスーパー (Super, 1980) によれば、キャリアは「成長」「確立」「維持」「解放」のプロセスの中で、「子ども」「学生」「余暇人」「市民」「労働者」「家庭人」「親」などの様々な役割に関連し、生涯にわたって発達するものである。さらにスーパーは、「キャリア」を一生涯という時間軸でとらえることに加えて、人生のその時々においても「仕事」(ワークキャリア) だけでなく家庭生活、地域での生活などを含めた役割の組み合わせ、すなわちライフキャリアとしてとらえることを示している。

また川崎 (2007) は、「ワークキャリアを含み、より広義の概念としての職業生活を含むさまざまな生活場面で個人が果たす役割を意味するライフキャリアを指すのが、今日では一般的である」としている。キャリア理論の観点からは、キャリアをライフキャリアととらえることから、学校でライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育を行うことを重要視できる。それは、知的障害特別支援学校においても同様といえる。

2. キャリア教育としての移行支援の考え方

知的障害特別支援学校の高等部の移行期の教育支援において「子どもから大人」へ、「学校から社会」への連携すなわち繋がりが重要である。この特別支援教育における縦と横の連携について、河合 (2010) は、乳幼児から学校卒業まで生涯にわたって (縦の繋がり)、関係機関の連携のもとに (横の繋がり)、障害児の自立と社会参加を目指して支援するという点が重要としている。また、日本では特別支援教育の推進に当たって、「個別の支援計画」や「個別の教育支援計画」の重要性が指摘されているが、その際には学校卒業後を視野に入れた「移行」という概念がポイントとなっていると示され、原・菅野 (2009) は、「個別の支援計画」の作成、活用に教育分野における「個別移行支援計画」のことを指すのか、「個別の指導計画」のことを指すのか明らかにはなっていなかったことを指摘している。

特殊教育から特別支援教育への転換期における移行支援計画の位置付けをとらえながら、移行期における教育支援の方策として、移行という概念から社会参加と自立を視野に入れた教育を行ううえで重要となるのが移行支援計画である。

全国特殊学校長会 (2002) の『就業支援に関する調査研究報告書』では、就労支援システムにおける移行支援の計画の活用として「学校は、在学時から社会への移行に必要な個人情報を整理し、関係機関が行う一人一人に対する支援の内容を協議できるようにする役割があるといえる。このことは、学校は、生徒の在学中から社会に移行するための支援計画を作成することや、卒業後は関係諸機関と連携して支援を継続することの必要性がある」と示されている。

その移行という卒業後を見据えた移行期の教育支援の一考察として、ハルパーン (Halpern, 1993) の移行モデルがある (図1)。「移行」の概念は学校から職場へという狭義のものではなく、「学校から地域社会への移行」(transition from school to community) あるいは「学校から大人としての生活への移行」(transition from school to adulthood/ adult life) という広義のものへと広げられた。移行モデルを踏まえて、涌井 (2011) は、キャリア教育には、高校卒業前から卒業後数年間の移行期間に、職業教育、進路指導や生活・余暇・QOL の向上に関わる指導・支援を行う考え方があると言及している。この移行モデルに照らせば、学校教育や地域での活動等 (放課後等デイサービスな

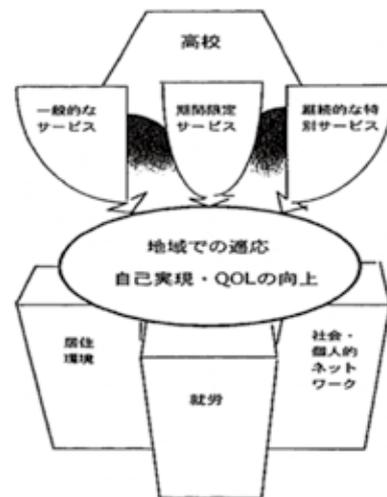


図1 ハルパーンの移行モデル (Halpern, 1985 ; 1993)

出典：全国特殊学校長会 (2002) p8掲載のハルパーンの移行モデル (Halpern, 1985 ; 1993) より

ど)を通して「学校から社会」へと接続する転換期の教育支援として、現状の移行支援への疑問や学校教育の支援課題として、QOL 向上の観点から移行の概念が形成されることや高校卒業の移行の目的がただ就労することだけのワークキャリアではなく、ライフキャリアの視点をもち地域でどう生きていくのか、自らどう自己実現するのかなどを踏まえながらキャリア教育の実践をどのように考えていくのが重要である。

Ⅲ. 移行支援計画の実践枠組みの考案

1. 個別の教育支援計画に位置づく個別の指導計画と移行支援計画の理解と整理

特別支援教育における基本的な視点として、文部科学省(2003)の『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』においては、「これまでの特殊教育は、障害の種類と程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級において教育を行う等により、手厚きめ細かい教育を行うことを基本的な考えとしていた。また、通常の学級に多く在籍すると考えられるLD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活についての特別な支援を必要とする児童生徒に対する教育的対応については、従来の特殊教育は必ずしも十分に対応できていない状況にある。これらの障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図ることが特別支援教育における基本的視点として重要である。また、障害のある児童生徒にとって、自立や社会参加は重要な目的である。可能な限り自らの意思及び力で社会や地域の中で生活していくために、教育、福祉、医療等様々な側面から適切な支援を行っていくことが求められている」と述べられている。

また、文部科学省(2005)の『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)』において、「個別の教育支援計画」は、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として策定されるもので、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組を含め関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠であり、教育的支援を行うに当たり同計画を活用することが意図されていることがわかる。

一方で、「個別の指導計画」については、特別支援学校学習指導要領(2009)が示すように、学校の創意工夫を生かし、全体として調和のとれた具体的な指導計画を作成するものとする。個々の障害の状態等に応じたきめ細やかな指導が行えるよう、教育的ニーズ、学習指導要領(教科等)、学校目標、学校全体の教育課程や指導計画、「個別の教育支援計画」等を踏まえて、より具体的に、指導目標や指導内容・方法、配慮事項等を示した計画である。「個別の指導計画」は、学校が実際の指導を行うために作成する計画であり、学校の責任において作成するものである。

上述を踏まえ、子ども一人ひとりの特性理解を行ううえでの教育的支援は、教育のみならず福祉、医療、労働等様々な側面から多様な取り組みが求められるため、関係機関、関係部局の連携協力をこれまで以上に密接にすることにより、専門性に根ざした総合的な教育的支援が可能となる。こうした関係機関等の連携を効果的に行ううえでも、「個別の教育支援計画」は有効なものと考えられる。

なお、「個別の移行支援計画」と呼ばれる計画は、2001年度の全国特殊学校長会が文部科学省の委嘱を受けて行った「就業支援に関する調査研究」によって報告された。卒業後の就労・生活支援への円滑な移行を見通し、在学中から関係機関等と連携して一人一人のニーズに応じた支援をするための計画として研究が進められてきた。その報告の中で「個別移行支援計画」は、「個別移行支援計画(1)」(在学中の進路指導のための計画)と「個別移行支援計画(2)」(卒業後の移行期の支援のための計画)の2つの計画が示されている。学校教育段階として在学中の12年間の一貫した子どもの「めざす将来像」に向けた計画が「個別の教育支援計画」で示され、個々の障害の状態等に応じた具体的な指導・支援の方策が「個別の指導計画」であることがわかる。

したがって、移行支援計画は卒業後への移行の時期に学校卒業後の企業就労や福祉施設入所等の進路指導全体を視野に入れ、労働、福祉等との連携のもとに、本人や保護者の意向を踏まえて、在学中および卒業後の支援が適切に行われるよう、生徒一人ひとりについて策定するものであるから、特定の時期における「個別の教育支援計画」と考えることが適当であると整理されている。

2. 保護者ニーズを踏まえた移行支援の重要性

特別支援学校高等部の生徒が「子どもから大人」へ、「学校から社会」へと移行する転換期において、保護

者の存在に着目したい。保護者ニーズを踏まえた移行支援の重要性には、文部科学省（2021）は、『障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～』のなかで、「教育支援の対象となる子供に対し、必要な教育支援の継続性を確保するとともに、これまでの教育的ニーズや必要な教育支援の内容を改めて評価して必要な見直しを行うことにより、より良い教育支援を行うことができるようにすること」を説明したうえで、「教育支援の対象となる子供やその保護者が、必要な教育支援への見直しをもてるようにすることにより、不安を解消するとともに、必要な教育支援の内容等について就学先や進学先と対話するなど主体的に関与することができるようになれば、結果として障害のある子供の自立を促すことにつながる」と示している。

上述を踏まえながら卒業後の移行支援について考えていくことには、保護者ニーズを汲み取ることは必要不可欠であると考えられる。青木（2007）は「一人一人のライフステージに沿って支援計画を活用し、本人や保護者のニーズに応じた効果的な支援の継続が求められる」と述べていることから、学校の役割として、卒業後の移行期における支援活動を行うことの必要性を表している。また、吉田ら（2008）は移行支援計画について以下のように示している。「作成に当たっては、担任が本人・保護者の卒業後の生活についてのニーズを聞き取る、その際に、本人をよく知る保護者は最大の支援者でもあるので、本人の意見を代弁することもある。本人、保護者、担任、関係諸機関が支援内容の確認をするとともに支援の具現化を目指すことが大切である。」と述べていることから、個々の自立に向けた自己実現には、適切な指導・支援が必要であり、保護者ニーズを汲み取り移行支援計画に基づくライフキャリアの充実のための継続した目標や計画の重要性が考えられる。

3. 移行支援計画におけるライフキャリアの概念の位置付け

卒業後の移行支援のための移行支援計画には、生涯を見通すライフキャリアの充実に向けて、自分らしい生き方を展望し、自己実現を図るための授業実践の必要性と、個々の障害特性に応じたライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の教育実践が重要であると考えられる。その知的障害特別支援学校における高等部3年生の卒業前後の移行支援の実践枠組みの一考察として、以下のように示した（図2）。

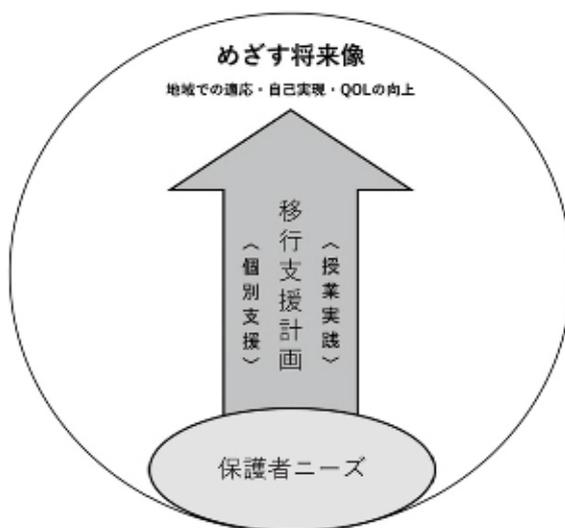


図2 ライフキャリア概念を取り入れた移行支援計画の実践枠組み

4. ライフキャリアの概念を取り入れた移行支援計画の作成

1) 移行支援計画の立案

移行支援計画については、従来の労働としての移行支援計画とは異なり、保護者ニーズに着目し子どもが「めざす将来像」や高等部卒業後の地域での適応や自己実現、QOLの向上を目標とする移行モデルに基づくライフキャリアの概念を取り入れた移行支援計画を立案した。これからの子どもの長い人生を見通していくなかで重要となる支援者である保護者のニーズを汲み取り、ライフキャリアの視点に基づく自分らしい生き方の目標や計画のツールとして移行支援計画を検討し、大きく4つの構成要素を踏まえて作成した（図3）。

- ①子どものライフキャリアビジョンと題して、ライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の授業実践を踏まえて、地域での適応や自己実現、QOLの向上など現在の自分が未来の「めざす将来像」や夢などを組み込むこと。
- ②子どもの「めざす将来像」に向けて保護者ニーズを汲み取ること。
- ③個々の障害に対応したニーズを的確に把握しICF（国際生活機能分類）を基にした実態把握を行うこと。
- ④教育実践（集団指導・個別指導）の内容と達成状況を踏まえること、とした。

図3 ライフキャリアの概念を取り入れた移行支援計画（様式）

2) 移行支援計画の構成要素の背景

ライフキャリアの概念を取り入れた移行支援計画の試みとして、4つの構成要素の背景には以下に明示する内容が含まれることとした。①ライフキャリアビジョンには、子どもが家族以外の人とのつながりや自分のための趣味を持つこと、自分らしく将来の姿をめざして生きていることなど、現状の地域での適応や自己実現、QOL 向上の観点から見た子どもの姿を反映すること。②保護者からみる子どもの「めざす将来像」について現状の意向や思いを反映すること。③ICF の目的には「生きることの全体像を示す共通言語である」ことから、生きることの全体像を示す「生活機能モデル」を共通の考え方として、さまざまな専門分野や異なった人々の中の共通理解に役立つ実態把握としてとらえること。④学校教育段階における教育実践として、日々の指導・支援から自分の長所、短所の理解や自己実現（将来の夢など）を持っているかなど、ライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の集団・個別のアプローチを図ること、を踏まえて個々の子どもの「めざす将来像」をとらえた移行支援として目標や計画ツールとして試みるものとした。

IV. おわりに

知的障害特別支援学校高等部の移行支援においてライフキャリアの概念を取り入れ高等部3年生の卒業前後における移行支援計画を立案することで、保護者からみる子どもの「めざす将来像」への思いと子どもたちが考える現状の地域での適応や自己実現、QOL の向上を見通すツールとして考えられたであろう。個々の自立に向けた自己実現には、適切な指導・支援が必要であり、保護者ニーズを汲み取り移行支援計画に基づくライフキャリアの充実のための継続した目標や計画の重要性が考えられる。

一方で、卒業後の移行支援の課題もみられ、ライフキャリアの概念を取り入れた移行支援計画の現状把握の分析や計画の修正などが、十分に検討できていない部分がある。卒業後の追指導の現状として、高等部卒業という移行期における教育的アプローチをどう進めていくのか、今後は切れ目のない具体的な指導・支援の方策などを実践的、研究的に取り組む必要性が考えられる。

V. 謝辞

本研究を遂行するにあたり、令和3年度卒業生ならびに保護者様におかれましては、本研究趣旨へのご理解・ご協力をいただき感謝を申しあげます。本当にありがとうございました。

本校研究紀要執筆にあたり、大阪教育大学附属学校園内地研修員として2年間にわたる研修に専念する機会を設けてくださった学校長はじめ管理部門、所属学部ほか多くの教職員の皆様にご理解・ご協力を賜りましたことを改めて感謝の意を表します。

VI. 文献

- 青木猛正 (2007) : キャリア教育と移行支援の現状と課題, 日本高校教育学会年報, 第14号, 6-15
- 青木猛正 (2014) : 「特別支援学校におけるキャリア教育のあり方」, 教職研究, 第24号, 立教大学教職課程, 1-10
- 原智彦・菅野敦 (2009) : 「個別の支援計画」作成・活用における課題—「個別移行支援計画から個別の教育支援計画」への統合の過程を通して—, 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 第5集, 73-80, 東京学芸大学, 平成20年11月28日受理
- 河崎智恵, 齋藤紀子, 伊藤優, 伊藤圭子 (2020) : 特別支援学校におけるキャリア教育の現状と課題—家庭科教員意識調査および米国LCEEプログラムを手がかりに—, 日本教科教育学会誌, 12第43巻, 第3号, 11-22
- 川崎友嗣 (2007) : キャリアとは何か—キャリア概念の今日的な意味を考える—, 発達障害研究, 日本発達障害学会, 第29巻, 302-309
- 厚生労働省 (2006) : 社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門委員会資料, 3-1
- 水谷由美, 柳本雄次 (2002) : 「アメリカ合衆国におけるITPの発展経緯と現状」, 心身障害学研究, 第26巻, 177-192, 筑波大学心身障害学系
- 文部科学省 (2003) : 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)(答申), 中央教育審議会
- 文部科学省 (2005) : 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(最終報告)(答申), 中央教育審議会
- 文部科学省 (2009) : 特別支援学校高等部学習指導要領, 高10
- 文部科学省 (2021) : 障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～, 特別支援教育課, 6
- 中村満紀男・柳本雄次・安藤隆男・河合康・岡典子・米田宏樹・佐々木順二 (2010) : 特殊教育とインクルーシブ教育の創造的融合による特別支援教育革新のための総合的研究, 平成18年度-平成21年度科学研究費補助金, 基盤研究(A), 研究成果報告書, 155-191
- 萩野佳代子 (2019) : 「ライフキャリアの視点から見たキャリア教育の方向性」, 神奈川大学心理, 教育研究論集, 第45号
- 東京都教育委員会 (2001) : 盲学校、聾学校及び養護学校就業促進に関する調査報告書
- 涌井恵 (2010) : 「米国における知的障害のある子どものキャリア教育の動向と日本への示唆」, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 第38巻, 19-30
- 吉田昌義・藤田誠・関口トシ子 (2008) : 特別支援教育(知的障害・自閉症)における進路指導・支援, 進路指導21研究会, 11, ジアース教育新社
- 吉利宗久・是永かな子・大沼直樹共編著 (2016) : 新しい特別支援教育のかたち—インクルーシブ教育の実現に向けて—, 個別の指導計画と個別の教育支援計画の実際, 18章, 184-193, 培風館
- 全国特殊学校長会 (2002) : 就業支援に関する調査研究報告書ビジュアル版, 4, ジアース教育新社
- 全国特殊学校長会 (2005) : 盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」について(報告書), ジアース教育新社

2 知的障害特別支援学校における ICT を効果的に活用した授業改善 — ICT 活用の目的に着目した考察 —

小川 香織

共同研究者 陸奥田 維彦（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）

（要旨）

GIGA スクール構想により、全国の学校で ICT 活用が急速に進んでいるが、知的障害特別支援学校については、障害特性に応じた ICT 活用事例の整備・共有が進んでいるとはまだ言い難い。知的障害特別支援学校でなぜ ICT を活用した授業を行う必要があるのかを田村（2022）、文部科学省（2020）、国立特別支援教育総合研究所（2016）から検討すると、以下の3つの目的が見えてきた。目的A「ICT の特性、強みを児童生徒が自ら理解し使いこなせるようにすること」、目的B「教材・教具や学習材・学習用具として ICT を活用することにより、教科等固有の目標をよりよく達成すること」、目的C「適切な教材の活用や彼らの認知特性に応じた支援機器等を活用することで、学びにくさを補い、本人の力を高めるために ICT を活用すること」である。これら3つの目的にあたる ICT を活用した授業とはどのような授業なのかを実践して検討した。

（キーワード） ICT、特別支援学校、特別支援教育、知的障害、授業改善、GIGA スクール構想

I. 研究の背景と目的

本研究の目的は、「知的障害支援学校における ICT を効果的に活用した授業改善」である。中央教育審議会（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して一全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現一答申』によると、ICT を活用しながら、個別最適な学びと協働的な学びを充実し、子供たちの資質・能力を育成することが求められている。全国の学校で ICT 活用が急速に進みつつあり、ICT に関する情報は数多くある。しかし、知的障害特別支援学校についてはデジタル教科書が未整備であり、障害がない児童生徒向けの数多くの情報の中からその都度それぞれの教員が児童生徒に応じたデジタル教材を探し出して使っている状況がある。知的障害がある児童生徒の実態に応じた効果的な活用事例の整備・共有が進んでいるとはまだ言い難い。

そこで、ICT を活用した授業について教員同士が情報を共有して学び合う場を設定し、教員が主体的に ICT を活用した授業改善に取り組むことができるようにすることで、知的障害特別支援学校において組織的に授業改善を進めることができるか、またそのために必要な要因は何かを明らかにしていく。本稿は、2年間の研究計画の中の1年次研究にあたる。知的障害特別支援学校において ICT を効果的に活用した授業改善とはどのような授業を目指せばよいのか、事例校において検証した。

知的障害特別支援学校において ICT を効果的に活用した教育を行うためには、知的障害特別支援学校として ICT を活用する目的を明らかにし、知的障害特別支援学校が ICT を活用した教育を推進していく上で必要なことを明確にしていく必要があると考えた。

田村（2022）は、ICT 活用の目的として、目的A「ICT の特性、強みを児童生徒が自ら理解し使いこなせるようにすること」、目的B「教材・教具や学習材・学習用具として ICT を活用することにより、教科等固有の目標をよりよく達成すること」を挙げている。また、文部科学省（2020）は、特別支援教育における ICT の活用について「障害の状態や特性やそれに伴う学びにくさは多様かつ個人差が大きく、障害のない児童生徒以上に「個別最適な学び」⇔「特別な支援」が必要」であるとした上で、特別支援学校で ICT を活用する視点として、視点1「教科指導の効果を高めたり、情報活用能力の育成を図ったりするために、ICT を活用する視点」、視点2「障害による学習上又は生活上の困難さを改善・克服するために、ICT を活用する視点」の2つの視点を挙げている。視点1は障害の有無や学校種を超えた共通の視点であり、視点2は特別支援教育に特化した視点である。田村による目的A、目的Bは、視点1にあたるものであると考えられる。視点2については、国立特別支援教育総合研究所（2016）の「適切な教材の活用や彼らの認知特性に合った支援機器等を活用することで、学びにくさを補い、本人の力を高めるために ICT を活用する」ことにあたる考えられる。

文部科学省（2020）は、「インターネットをはじめとするネットワークの世界は、参加する者の国籍、性別、障害の有無を問わない開かれた世界」であり「ICT を活用することは、新たな表現手段を可能にする」とし、「障害のある人の積極的な社会参加の新たな形態の一つということもできる。」と説明している。障害のある人にとって ICT の活用は新たな表現手段を可能とすることであり、本人の力を高め、積極的な社会参加につながると考える

ならば、その開かれた世界へと児童生徒を導くことは特別支援学校の教員の大きな使命であるといえる。

これらの先行文献から、特別支援教育における ICT 活用の目的を目的A、目的Bに加え、視点2にあたる「適切な教材の活用や彼らの認知特性に合った支援機器等を活用することで、学びにくさを補い、本人の力を高めるために ICT を活用する」を新たな目的Cとし、これら3つの目的のうちどの目的のために ICT を活用するのかを明らかにしながら ICT を活用した授業を行っていくことで、知的障害のある児童生徒の力を高めるための ICT を活用した授業改善を行う事ができるのではないかと考えた。そこで、3つの目的にあたる ICT を活用した授業とはどのような授業なのかを実践、検証を行った。

II. 研究方法

1. 教職員の ICT 活用に関する実態把握のための質問紙調査

(1) 対象と方法

研究対象となる事例校は、小学部、中学部、高等部からなる知的障害がある児童生徒を対象とした特別支援学校である。GIGA スクール構想の推進により児童生徒の ICT 活用環境の整備が2021年度に急速に進んだ。研究倫理に配慮した上で、授業を担当する全教員を対象に Google Forms を使った質問紙調査を2022年9月に実施した。質問紙調査への協力は、研究の目的を示した上で自由意志によるものとした。

(2) 質問紙調査の内容

①「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」に基づく調査

文部科学省(2018)の「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」と同様の内容について調査した。

②「教育 ICT 利活用のための目的9類型」に基づく調査

為田(2022)による、「教育 ICT 利活用のための目的9類型」に基づいて調査した。目的9類型とは、「興味喚起」、「モチベーション喚起」、「理解促進」、「授業効率化」、「進捗確認と理解度確認」、「教材拡充」、「表現手段拡充・思考手段拡充」、「情報共有手段の拡充」、「学習環境の拡充」である。

7. ICT を9つの目的のために活用できているかどうか

「あなたは、本校での教育活動においてどんな目的のために ICT を使っていますか。」に対して、9つの目的(9類型)ごとに4「できている」から1「ほとんどできていない」とする4件法で回答。

4. ICT を9つの目的のためにさらに活用する必要性を感じるかどうか

「あなたは、本校での学校教育で 次の目的のために ICT を活用することは必要だと思いますか。」に対して、9つの目的(9類型)ごとに4「必要性をととも感じる」から1「ほとんど感じない」とする4件法で回答。

7. ICT 利活用の目的9類型の中で特に重要だと思うもの

「あなたが、本校での教育活動において『教育 ICT 利活用の目的9類型』の中で特に重要だと思うものはどれですか。重要だと思うものから1番目、2番目、3番目の順で教えてください。」に対して選択回答。

③自由回答

7. この1年間ぐらいの間で、ご自身で授業等の指導で ICT を活用して取り組んだことを教えてください。

4. ICT を活用するにあたり、困っていることや課題があれば教えてください。

7. ICT を活用するにあたり、どんな情報やサポートがあるとよいと思いますか。

2. 授業実践

上記質問紙調査の結果を踏まえて、ICT の効果的な活用を検討し、授業実践により検証を行った。

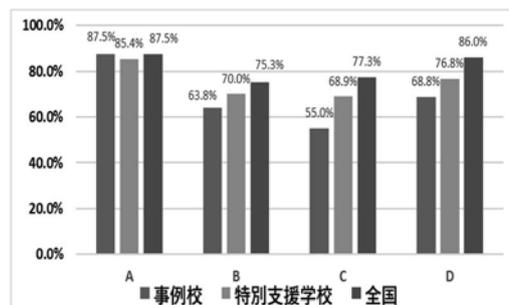
III. 結果

1. 質問紙調査の結果

20名の職員から回答を得た。結果から傾向を探っていった。

①「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」に基づく調査

質問紙調査の結果と文部科学省(2022b)の全国の学校での平均、全国の特別支援学校での平均とを比較した。大項目ごとの結果をグラフに表したのが図1である。図1を見ると、「A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力」は、事例校、全国、全国の特別支援学校で大きな差はみられない。「B 授業にICTを活用して指導する能力」「C 児童生徒のICT活用を指導する能力」、「D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力」については、全国に比べ全国の特別支援学校で低く、事例校はそれよりさらに低い結果となった。B、C、Dは全国の特別支援学校が全国を下回るため、特別支援学校の苦手な項目であるという仮説が立てられる。これらの項目は、指導力の向上が求められる項目であるといえる一方、障害特性上、活用が進みにくい項目である可能性もあり、詳細な検討が必要である。また、全国の特別支援学校の結果については、すべての障害種が含まれるため、知的障害の特別支援学校のみでのデータで検証すると、結果に違いがある可能性もある。このことについても考慮して検討する必要があると考える。その上で、事例校が全国の特別支援学校より低い結果となっている要因を探り、指導力を高めていかなければならない。特に事例校と全国の特別支援学校との差が大きいCについては検討を要する。



全国の学校n=754155、全国の特別支援学校n=71256、事例校n=20
 ※2022文部科学省「令和3年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果」との比較
 ※16の小項目(A1~D4)ごとに「できる」「ややできる」「あまりできない」「まったくできない」の4段階評価を行い、「できる」若しくは「ややできる」と回答した教員の割合を、大項目(A~D)ごとに平均して算出した値

図1 「教員のICT活用指導力チェックリスト」に基づく調査結果①

同様の考え方をを用いて、小項目についても検討したのが表1である。C4「児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを目指す」、D1「児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する」、C3「児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する」については、全国の特別支援学校が全国を下回るため、特別支援学校の苦手な項目であると考えられる。事例校

表1 「教員のICT活用指導力チェックリスト」に基づく調査結果②

項目	事例校	特支	全国	差			項目の内容
				事例校-特支	事例校-全国	特支-全国	
C4	45.0	57.7	68.1	-12.7	-23.1	-10.4	児童生徒が互いの考えを交換し共有して話し合いなどができるように、コンピュータやソフトウェアなどを活用することを目指す。
D3	70.0	72.4	82.8	-2.4	-12.8	-10.4	児童生徒が情報セキュリティの基本的な知識を身に付け、パスワードを適切に設定・管理するなど、コンピュータやインターネットを安全に利用できるように指導する。
D1	60.0	77.9	87.8	-17.9	-27.8	-9.9	児童生徒が情報社会への参画にあたって自らの行動に責任を持ち、相手のことを考え、自他の権利を尊重して、ルールやマナーを守って情報を集めたり発信したりできるように指導する。
C3	40.0	63.0	72.7	-23.0	-32.7	-9.7	児童生徒がワープロソフト・表計算ソフト・プレゼンテーションソフトなどを活用して、調べたことや自分の考えを整理したり、文章・表・グラフ・図などに分かりやすくまとめたりすることができるように指導する。
D2	75.0	79.9	88.8	-4.9	-13.8	-8.9	児童生徒がインターネットなどを利用する際に、反社会的な行為や違法な行為、ネット犯罪などの危険を適切に回避したり、健康面に留意して適切に利用したりできるように指導する。
D4	70.0	77.2	84.7	-7.2	-14.7	-7.5	児童生徒がコンピュータやインターネットの便利さに気付き、学習に活用したり、その仕組みを理解したりしようとする意欲が育まれるように指導する。
B4	55.0	61.3	68.5	-6.3	-13.5	-7.2	グループで話し合って考えをまとめたり、協働してレポート・資料・作品などを制作したりするなどの学習の際に、コンピュータやソフトウェアなどを効果的に活用させる。
C1	70.0	77.0	83.7	-7.0	-13.7	-6.7	学習活動に必要な、コンピュータなどの基本的な操作技能(文字入力やファイル操作など)を児童生徒が身に付けることができるように指導する。
C2	65.0	78.0	84.7	-13.0	-19.7	-6.7	児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する。
B2	65.0	68.4	74.3	-3.4	-9.3	-5.9	児童生徒が互いの意見・考え・作品などを共有させたり、比較検討させたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して児童生徒の意見などを効果的に提示する。
A4	80.0	77.1	82.9	2.9	-2.9	-5.8	学習状況を把握するために児童生徒の作品・レポート・ワークシートなどをコンピュータなどを活用して記録・整理し、評価に活用する。
B3	55.0	67.1	72.0	-12.1	-17.0	-4.9	知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる。
B1	80.0	83.5	86.2	-3.5	-6.2	-2.7	児童生徒の興味・関心を高めたり、課題を明確につかませたり、学習内容を的確にまとめさせたりするために、コンピュータや提示装置などを活用して資料などを効果的に提示する。
A3	90.0	89.8	91.6	0.2	-1.6	-1.8	授業に必要なプリントや提示資料、学級経営や校務分掌に必要な文書や資料などを作成するために、ワープロソフト、表計算ソフトやプレゼンテーションソフトなどを活用する。
A1	90.0	87.1	88.2	2.9	1.8	-1.1	教育効果を上げるために、コンピュータやインターネットなどの利用場面を計画して活用する。
A2	90.0	87.4	87.4	2.6	2.6	0.0	授業で使う教材や校務分掌に必要な資料などを集めたり、保護者・地域との連携に必要な情報を発信したりするためにインターネットなどを活用する。

全国の学校n=754155、全国の特別支援学校n=71256、事例校n=20

※16の小項目(A1~D4)ごとに「できる」「ややできる」「あまりできない」「まったくできない」の4段階評価を行い「できる」若しくは「ややできる」と回答した教員の割合を平均して算出した値

※文部科学省(2022b)「令和3年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果」との比較。「特支」は全国の特別支援学校の結果、「全国」は全国のすべての学校の結果である。「事例校-特支」は、事例校の結果と全国の特別支援学校との差、「事例校-全国」は事例校の結果と全国との差、「特支-全国」が全国の特別支援学校と全国との差を表している。

はそれらよりさらに低い。事例校とともに、知的障害特別支援学校が苦手とする項目である可能性がある。障害特性を考慮しつつ、どのように指導力向上を図ることができるかを検討する必要がある。

C2「児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する」と B3「知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる」については、全国の特別支援学校と全国の差以上に、事例校において全国の特別支援学校との差が大きく低い結果となった項目である。これらは、知的障害特別支援学校の苦手な部分である可能性もあるが、事例校が今より伸ばすことができる可能性があり、今後、指導力の向上に向けて取り組むべき項目であると考えられる。

②「教育 ICT 利活用のための目的9類型」に基づく調査

「ICT を9つの目的のために活用できているかどうか」「ICT を9つの目的のためにさらに活用する必要性を感じるかどうか」の結果を、必要性を感じている順で図2に示した。また、「ICT 利活用の目的9類型の中で特に重要だと思うもの」の結果について、1番目に重要だと思う人が多い順で図3に示した。

図3の「ICT 利活用の目的9類型の中で特に重要だと思うもの」として1番目に挙げた人数が多かった上位3項目「理解促進」「興味喚起」「モチベーション喚起」については、図2を見ると、「必要性を感じている」という回答と「活用できている」という回答の差が比較的小さいことから、必要性を感じていて、活用が進んでいる状態であると考えられる。一方、図2で、「必要性を感じている」という回答と「活用できている」という回答の差が比較的大きかった「表現手段拡充・思考手段拡充」「進捗確認・理解度確認」の2項目については、図3の「ICT 利活用の目的9類型の中で特に重要だと思うもの」として1番目に挙げた人数は2番目、3番目として回答した人数より少なかった。このことから、教員にとって取り組むべき優先順位が低くなり、活用が進んでいない可能性が考えられる。これらの優先順位が低い理由を明確にして、活用を推進していく必要がある。

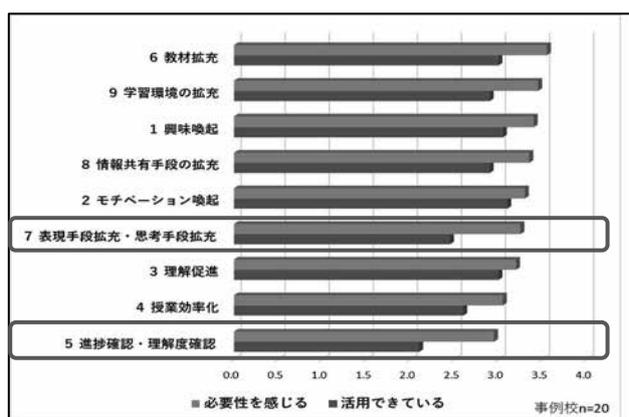


図2 ICT を9つの目的のために活用できているか・必要性を感じているか

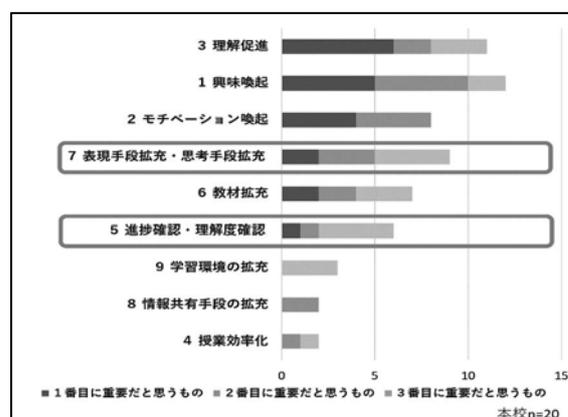


図3 ICT 利活用の目的9類型の中で特に重要だと思うもの

③自由回答

事例校では、GIGA スクール構想による1人1台端末として、児童生徒人数分と教員が使えるChromebookが整備された。また、各教室で使える電子黒板やプロジェクター、大容量の通信ネットワークも整備された。しかし、1人1台端末が整備される以前は、別の種類の端末が複数台整備され使用してきていたことから、使用する端末やオペレーションシステムの違いに戸惑いを感じている教員もいる。これまで使ってきたPowerPoint等の活用に加え、Chromebookを使ってGoogle Workspace for Educationの活用を進めている教員がいる一方で、「新しいことに取り組めていない」「まだ使い方が理解できていない機能が多くある」「自身の知識不足。更に活用できるのではないかと考えている」等の回答がみられ、教員によって授業での活用の度合いに差があることが分かった。また、「ICTを活用するにあたり、どんな情報やサポートがあるとよいと思いますか」に対しては、「実践例の共有」「支援学校用の教材ドリル(の情報やサポート)」「校内ネットワークで学習アプリの紹介があると助かる」「ICTは便利だが、情報収集や資料の作成に時間がかかるので、活用しやすい一覧サイトがあると便利だと思います」等の回答があった一方、「このアンケートが定型発達の子どもの対象にしている教員向けだと感じて、回答しにくかった」等、否定的な回答もみられたので、取り組みを推進していく上で、配慮する必要がある。

2. 授業実践

(1) 目的A「ICT 活用力の育成」

筆者が担当する小学部の国語の授業で拗音の指導を行った。教科としては単元目標として「拗音が含まれる語句の読みができること」を目的（目的B）に授業を行う中で、目的Aとしてマトリクス表の見方や考え方を身に付けることをねらいとした。マトリクス表の使い方が知らなかった児童にとって、マトリクス表の使い方を学び、使ってみる経験をする事ができたと考える。



図4 目的Aを意識した授業実践

(2) 目的B「教える道具」「学ぶ道具」としての活用

筆者が担当する小学部の国語の授業で、教材・教具や学習材・学習用具として ICT を活用することにより、教科等固有の目標をよりよく達成することを目指した授業実践を行った。

図5は learningBOX 株式会社の e ラーニングシステム「learningBOX」を使って作成したドリル教材の実践例である。国立特別支援教育総合研究所（2012）は、知的障害がある児童生徒に対し ICT 活用による支援方策として「直感的な操作の実現」「視線移動の軽減」「情報機器操作の簡素化」「インタラクティブ性」（双方向的な関わり）「視覚・聴覚による多様な表現可能性」などを挙げている。これを踏まえた教材を作成した。a「指でのタッチで操作できること」、b「正解、不正解の反応がすぐあり、失敗してもすぐに次の問題に進んだり、何度もやり直したりできること」、c「見てやるのがわかり直感的に操作できること」を意識して教材作成に使うシステムを選択し、教材を作成した。それまでは失敗を恐れてなかなか取り組もうとしなかったある児童も、自分から進んでやりたがり、何度も繰り返し取り組んでいた。

図6は、1人1台端末のChromebook を使い、Google Jamboard を使って行った授業実践での教材例である。筆者が担当する国語の授業では、1人1台端末である Chromebook を使って学習していくにあたり、Google Classroom の国語の学習グループの「クラス」に入って、そこからその日の課題へと進んでいくこととしている。「今日は何日?」「拗音の学習」「さつまいもの栽培の流れを順番に並べる」のそれぞれの課題は、指でカードを動かす課題である。Google Jamboard で課題のページを児童の人数分コピーして用意しておき、それぞれのページに児童の名前を入れておく。初めに電子黒板での全体指導で「先生」のページを使って実際に動かしながらやり方を説明した後、児童が自分のページの課題を自身の端末で行う。途中の様子を電子黒板で映し出して全員で共有することができる。最後に全員の課題をみんなで確認するという流れで実践した。「学習グループでリレー作文を作る」実践では、教科書の「さつまいも」の話を参考に、実際に生活科でさつまいもの栽培を行ったことを振り返りながら、さつまいもを植えてから食べるまでの4つの場面を児童で分担して作文を作っていた。児童が1人ずつ順番にみんなの前に出て、その場面での実際の様子を会話しながら聞き出して一緒に文を作った。児童が話した内容をすぐその場で電子黒板上でペンツールを

learningBOXで作成した
国語の問題



促音の学習

図5 目的Bを意識した授業実践（ドリル教材）

Google Jamboard を使った国語の実践



今日は何日? 漢字に親しむ



拗音の学習 イラスト(単語)と拗音をマッチング



「さつまいも」の栽培の流れに写真を並べ替える



学習グループでリレー作文を作る

図6 目的Bを意識した授業実践

(Google Jamboard を使った実践)

使って指で書いて作文を仕上げた。最後の時間には Google Jamboard 上に書かれた作文を見ながら自分の作文を紙に手書きで書いて完成させた。Google Jamboard と電子黒板を使って授業を行うことで、児童たちの対話を引き出し、他の児童の話の聞いて自分で考えながら課題に取り組んでいる様子がみられた。

(3) 目的C「適切な教材の活用や彼らの認知特性に合った支援機器等を活用することで、学びにくさを補い、本人の力を高めるために ICT を活用する」

小学部5・6年生の生活科の授業で、1人1台端末のChromebookを使い、Google Jamboardを使って自分の好きなものを紹介する実践を行った。Chromebook のユーザー補助機能の1つである画面キーボードの「手書き入力」モードを使って、自分の名前や自分の好きなものの名前を書き、Google Jamboard のペンツールを使って、絵や文字をかいいたり、好きなものの画像を挿入したりした。手書き入力を使うと、ローマ字入力ができない児童でも文字入力が可能となった。紙に手書きで書くことに苦手意識がある児童も、失敗してもすぐにやり直せるため、楽しく指で文字を書いて入力していた。また、画面キーボードの「手書き入力」モードを使っているときに、「音声入力」モードがあることを児童が自分で見つけて、早速使っている様子もみられた。ペンツールは文字の理解がまだである児童でも、絵を描くなどの表現を楽しむことができていた。



図7 目的Cを意識した授業実践

IV. 考察

3つの目的でICTを活用した授業実践を行い、それぞれで一定の効果がみられた。今後の研究では、これらの実践事例を他の教員と共有し、違う年齢や発達段階、他の教科での実践事例を集め、より詳細に検討を行っていく予定である。質問紙調査でみえてきた今後伸ばしていくべき項目「児童生徒がコンピュータやインターネットなどを活用して、情報を収集したり、目的に応じた情報や信頼できる情報を選択したりできるように指導する」「知識の定着や技能の習熟をねらいとして、学習用ソフトウェアなどを活用して、繰り返し学習する課題や児童生徒一人一人の理解・習熟の程度に応じた課題などに取り組ませる」や、「表現手段拡充・思考手段拡充」「進捗確認・理解度確認」等についての実践事例検討を行う。また、組織的にICTを活用した授業改善を進めるための教員間の情報共有の方法の構築や、教員のICT活用能力向上に向けた取り組みについても研究を深めていくこととする。

V. 謝辞

本稿は、大阪教育大学大学院連合教職実践研究科高度教職開発専攻における内地研修の成果の一端を示したものです。大阪教育大学附属学校園内地研修員として長期にわたる研修に専念する機会を設けてくださった学校長はじめ大阪教育大学附属特別支援学校の皆様に感謝申し上げます。

本論文の作成にあたり、終始適切な助言と丁寧な指導をして下さった主指導教員である陸奥田維彦特任教授、副指導教員である寺嶋浩介准教授に深く感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2012 デジタル教科書・教材及びICTの活用に関する基礎調査・研究（平成23年度）研究成果報告書
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2014 デジタル教科書・教材の試作を通じたガイドラインの検証——アクセシブルなデジタル教科書の作成を目指して——
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2016 障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究：学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と整理
- 文部科学省 2018 教員のICT活用指導力チェックリスト
- 文部科学省 2020 特別支援教育におけるICTの活用について
- 文部科学省 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して——全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現——（答申）（中教審第228号）
- 文部科学省 2022a 教育の情報化に関する手引（追補版）
- 文部科学省 2022b 令和3年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果
- 為田裕行 2022 学校のデジタル化は何のため？教育ICT利活用の目的9類型 さくら社
- 田村知子 2022 カリキュラムマネジメントの理論と実践 日本標準

3 中学部での教科等横断的な取り組みについて

◎大原 健哲・○保田 洋幸・竹内 ゆりか・村山 希世
 的場 早紀・川崎 剛・西川 裕子・花田 知恵

I. はじめに

中学部では、各教科等で学んだ知識及び技能を活用しながら思考力、判断力、表現力等を主体的に発揮して、様々な教科等に亘る横断的な取り組みを実践している。ここでは、生徒と教員が一緒に楽しい学校生活を創っていくために、教員が生徒たちの興味関心を大切にしながら、各教科等における生徒の学びが主体的な活動として発揮された特別活動等の実践を報告する。

II. 実践報告

1. 実践1「スイカを作りたい！」

職業家庭科（以下、作業）、数学科、理科の授業における教科等横断的な学習についての実践を報告する。

本実践は、1学期の作業の授業で「スイカを育ててみたい」という1人の生徒の発言から始まった。「自分で育ててみたが実がならなかった」という過去の経験や、「スイカスパゲッティを作りたい」という希望を語る生徒の熱意に押され、新たに開拓した畑があったことや、夏休み前に収穫ができるという時期的な好条件も重なったこともあり、作業の授業で小玉スイカを育てることになった。

教科等横断的な学習として、数学科では物の長さを測る学習、理科では物の重さの学習と繋げていくことを計画し実施した。各教科の単元目標は表1の通りである。

表1 各教科の単元目標（中学部1段階）

	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
作業	・農作物の栽培について関心を持ち、基本的な農作物や道具の扱い方を身につけることができる。	・農作物の栽培を通じて、農作物の変化に気付き、必要な手立てやよりよいやり方を考えて実践することができる。	・仲間と協力して作業に取り組もうとする態度を身につける。
数学	・身の回りにおける長さの単位と測定の意味について理解し、量の大きさについての感覚を豊かにするとともに、それらを測定することができる。	・身の回りの事象を量に着目して捉え、量の単位を用いて的確に表現することができる。	・数学的に表現・処理するとともに、そのことを生活や学習に活用しようとする。
理科	・物の重さの違いに気づき、はかりを使って重さを量ることができる。	・物は形が変わっても重さは変わらないことを知る。 ・物は体積が同じでも重さは違うことがあることを知る。	・物の性質について疑問を持ち、重さを比べたり気づいたことや感想を述べたりしようとする。

作業の授業では、スイカを育てる喜びや、どうやって食べるか等の期待感を持ち、収穫する楽しみが先行する生徒が多く見られた。マルチシートのペグ打ちや藁の敷き詰めなど、初めての作業は不慣れな部分もあったが、消極的になる生徒はいなかった。水やり等の簡単な作業は取り合いになったり、珍しい雌花を競争するように必死になって探したり、生徒が積極的に活動に参加する場面が増えた。また、虫やカラスによる被害を受け、中身をきれいに食べられたスイカを見てみんなで落ち込み、本気で怒る生徒の姿も見られた。感情表現の強さから、生徒がいかに真摯に取り組んでいるかを感じることができた。スイカ作りを通して、ツルの誘導作業では一方向にツルの向きを揃える活動を楽しんだり、受粉作業では丁寧に雌花に雄花を擦り合わせたり、収穫の際はスイカを持ち上げるのにドキドキ、そわそわしてみたりと、行動の一つひとつに成功を期待する様子が見られた。

数学科では身の回りの物の長さを調べる学習の中で、作業で育てている農作物の成長を記録する活動に取り組んだ。スイカだけでなく、同時期に育てていたトウモロコシや枝豆も芽やつるの長さを測定した。作業と同

様に作物へ興味を示し積極的に活動に取り組む生徒の姿が見られた。長さの測定では当初 30cm 定規を利用して、トウモロコシの芽は測れてもスイカのつるは測れないことに気づき巻尺で測り直し、何日か経つと巻尺でも長さを測れない状況になり、「スイカが大きくなっている。巻尺より大きい。」と成長していることに興味を示す姿も見られた。巻尺でも測れない物があることに気づくことによって、定規や巻尺の長さの最大値や限度に目を向けることができた。また、スイカのつるを測ってみて、まっすぐ伸びないことに気づき、定規や巻尺で測ることの難しさを感じたり、つるではなく葉っぱの長さを測る等の新たな発想も出てきたりと、農作物の成長に関する興味から思考が広がり、課題発見から解決に向けての行動をとる姿が見られた。

理科では物の重さの学習の中で、収穫物の重さを量る活動に取り組んだ。数学科と同様にスイカだけではなく、同時期に収穫できた作物の重さも測定し、おおよそ大きいものが重く、小さいものが軽いことや、同じくらい大きさでも重さで順番をつけることができることを知り、誰の収穫物が1番重いかを楽しみにしながら測定する姿が見られた。また、長さを測定する経験と合わせて、数値化して確認することに慣れ親しむ姿や、重さの比較では自分の収穫物の重さだけでなく友だちの収穫物の重さに関心をもったり、一緒にはかりに置いて重さを確認したりする様子も見られた。このように、主体的な行動が生まれると同時に、収穫物に対する興味関心から、徐々に単元学習の課題である重さに意識が移っていった。

結果として、1人1個持ち帰る数のスイカを収穫することができなかつたため、本実践の最終段階を「持ち帰って食べる」から「スイカ割り大会で楽しむ」に変更し、1学期の最後の水泳授業の後に「スイカ割り大会」を実施した。初めてのスイカ割りで気持ちが高ぶる生徒、割れずに怒る生徒、大きな声を出して「頑張って」と応援する生徒、上手に誘導する生徒等、それぞれが「スイカ割り」に夢中になる活動となった(図1)。



図1 スイカ割りと教科学習の様子

2. 実践2「アロハ?!」

音楽科と美術科での学びが特別活動の中で発揮された実践について報告する。中学部では中学校学習指導要領特別活動編(文部科学省, 2017)の「学校行事(4)旅行・集団宿泊の行事」に該当する取り組みとして6月に修学旅行、「生徒会活動(2)学校行事への協力」に該当する取り組みとして7月に夏祭り、10月に小学部、中学部での交流活動を実施した。

前年度末に修学旅行の宿泊先が大阪府泉南方面に決定し、海辺のアクティビティや宿泊施設を利用することになった。特に、宿泊施設はハワイのリゾート施設を彷彿とさせる場所であったため、各教科でハワイに纏わる取り組みをすることにした。

音楽科ではハワイを舞台とした映像作品「リロ・アンド・スティッチ」で使われている曲「アロハ・エ・コモ・マイ」を取り上げ、「ハワイ(アメリカ)の音楽」という題材で器楽、身体表現の学習計画を立てた。美術科では、「オリジナルウクレレを作ろう」という題材でローラーを使った表現活動の学習計画を立てた。各教科の段階と単元目標は表2の通りである。

音楽科の器楽では、トーンチャイムを使った演奏に取り組んだ。ディズニー映画が好きな生徒も多く、アニメーション作品に興味をもち、「アロハ」「オハナ」等の簡単なハワイ語を覚え、歌詞を口ずさみながら演奏する姿が見られた。身体表現ではフラダンスの「ハンドモーション」を取り入れた表現活動に取り組み、映像で見た「海」や「風」の動きをイメージしながら「柔らかく」「ゆっくりと」手先を動かして表現することができるようになった。何度も取り組むことで、恥ずかしがらずに堂々と表現したり、仮装グッズを身に付け、キャラクターになりきって、曲の世界観を楽しんだりする姿が見られるようになった。

美術科では、使うローラーの種類や動かし方、絵の具の色や混色の順序、水分量を自分で選択し、偶然できた模様を楽しむ姿が見られた。何度も取り組むことで、「より良く」「より美しく」という考え方で工夫しながら

表2 各教科の単元目標（中学部1段階）

	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
音楽	<ul style="list-style-type: none"> ・楽譜や手本を見て打楽器を鳴らすことができる。 ・歌詞と体の動きとの関わりについて理解することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの音や伴奏に合わせて演奏することができる。 ・リズムの特徴や曲想を感じ取り、身体を動かすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・協同して表現活動に取り組もうとする。
美術	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的なローラーでの表現技能を習得する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ローラーでできる模様や色の濃淡に気づき、自分なりに工夫して様々な模様や色の色紙を作ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの作品を参考にしたり、偶然にできた模様を再現したりしながら、様々な色紙を作ろうとする。

ら活動に没頭する姿も認められた。また、ウクレレに使う色紙を選択する場面では、似たような色紙でも見比べて「こっちの方が好き」といったように、理屈ではない感覚的な美意識を働かせている様子が窺えた。

6月に実施した修学旅行では、しおりに「アロハ・エ・コモ・マイ」の歌詞を載せ、作成したウクレレを持って行った。宿泊施設で海を背景に自分たちで作ったウクレレを鳴らしたり、身体表現で取り組んだダンスを踊ったり、学校の中とは違った空間でリゾートの雰囲気を楽しむながら楽しいひと時を過ごすことができた。7月の夏祭りでは、参観に来た保護者に対してハワイアン教室を開くという授業を実施した。先立つ音楽の授業では、生徒たちの発達段階に合った役割分担（保護者にレイをかける、挨拶をする、振り付けを教える等）に基づいて練習を行った。家庭でダンスやセリフの練習をする生徒や、鏡を見ながらこっそりと動きを確認する生徒等、それぞれが夏祭りに向けて一生懸命に取り組む姿が見られた。当日は大きな集団で過ごすことが苦手な生徒も参加することができ、少し緊張しながらも、練習通りに自分の役割を果たすことができた。10月の小学部との交流では、夏祭りと同じ流れで小学部の児童や教員にハワイアン教室を開くことになった。夏祭りでの経験から、見通しをもつことができている生徒も多く、成功体験も相まって、当日は夏祭りよりも表情にゆとりが見られ、相手の様子を確認しながら活動を進めたり、やり取りを楽しんだりしながら活動することができた。

新型コロナウイルス感染症対策として、学部や学校外の身近な人と対面での交流が少なくなっている現状がある中で、夏祭りや小学部との交流は久しぶりの交流活動であった。中には、緊張やプレッシャーを感じている生徒もいたが、音楽科、美術科の取り組みから少しずつ広げていくことで、友だちや教員と一緒に段階的に特別活動のねらいを達成していくことができた。各教科での学びを教科内で完結させることなく、多くの人たちと一緒に発揮できた本実践は、生徒たちにとって達成感や自信に繋がるものになったと言える（図2）。



図2 ハワイアン教室の様子

3. 実践3「ハロウィンだ！」

ハロウィンは、新型コロナウイルス感染症蔓延のために校外での活動や学校行事が制限される中、感染対策がしやすい校内の活動を模索した結果、特別活動の一つとして始まった。令和2年度のハロウィンは教員も手探りの中、生徒と教員が一緒になって仮装を楽しむことができた。令和3年度には仮装だけでなくランウェイを歩いてパフォーマンスする流れが出来上がった。それらを踏まえて実施した3年目のハロウィンの実践について、本番を迎えるまでの各学年の準備や本番の様子を中心に報告する。

1年生は初めての活動ということで「ハロウィンって聞いたことあるな」「とりあえずやってみよう」「恥ずかしいけど、先生と一緒にならできるかな」という様子が見受けられた。仮装の内容は「ドラえもん」「のび太」

「マリオ」「ルイージ」「ミニー」「織田信長」と様々であった。2年生には、昨年度からの大きな変化として、生徒それぞれが自分のなりたい仮装を自ら考えて準備しようとする姿が認められた。美術の時間や学年活動で自分の衣装を制作したり、発表の仕方を担任に相談したりする様子が見られた。仮装の内容は、「和田アキ子」「タモリ」「怪傑ゴロリ」「マイクラフト」「おじゃる丸」「ガンダム」であった。テレビより動画視聴をすることが多い生徒たちの発表は、時代の流行に関係なく個性的であった。3年生における昨年度からの大きな変化としては、集団を意識して活動に取り組む姿が挙げられる。これまでの経験を踏まえ、昨年度のハロウィンが終わった時から、次回の発表を早々に考え、2学期の学年活動では「みんなでひとつのテーマの仮装をしよう」という提案が生徒からあった。これまで友だちの意見よりも自分の意見を優先していた生徒もその友だちの意見に賛成し、テーマに合わせて各々に合う仮装を話し合ったり、仮装のテーマに合わせたダンスやパフォーマンスを考えたりする活動が生徒主体で行われた。他学年に秘密にしながら演技やダンスの打ち合わせや練習をする生徒たちは生き生きとしていた。本番は、2年生、1年生、3年生の順番で発表を行った。2年生が生き生きとパフォーマンスしたことで、1年生も教員と一緒にキャラクターになりきったり、予定にはなかったダンスを披露したりと教員の予想を超える発表となった。3年生の発表では、生徒それぞれが長いセリフに挑戦し、最後は生徒6名を中心に担任や学部主事、インターンシップの学生も一緒になってダンスを披露した。

この実践について、各学年から次のようなエピソードが挙げられた。①服にこだわりがあり、慣れない衣装を着ることに強い抵抗感があった生徒が、このハロウィンの活動を経験したことで仮装を楽しめるようになった。②本番までに衣装を完成させたい生徒が、美術の先生に授業中に衣装を制作することをお願いに行くことができた。③ガンダムを披露した生徒が「ガンダムを知っている先生は40歳以上の男の先生」という情報をもとに、先生の年齢に興味をもち、当日該当する先生に観に来てもらえるようお願いに行った。④自分のやりたい仮装ではなかった生徒が、話し合いを進めるなかで折り合いをつけることができた。

本実践を振り返ると、学年が上がるごとに生徒の主体性が向上していく活動となった。文化祭と比較すると、台本がなく、保護者の参観もない、発表の練習をするかしないかも生徒に任されている自由度の高い活動である中で、生徒たちは自分の好きなことに向き合ったり、自分の好きなことに気づくことができたりして、自分を発見し、友だちの良さを知ることができた活動であったと言える(図3)。



図3 ハロウィンの仮装制作と当日の様子

Ⅲ. 実践を振り返って

3つの実践を振り返ると、「生きる力」が教科等横断的な学びによって育まれている実践であったと考える。

3つの実践において、「生きる力」の中でも特に「主体性」が育つために必要であったと考える内容について、以下にまとめる。

ひとつは「生徒の興味関心から授業を展開すること」である。実践1では、生徒の「スイカを育てたい」という願いから活動が始まっている。たった一人の生徒の願いであったが、みんなでスイカを育て、スイカを活用して数学や理科を学ぶことによって、一人の生徒の願いがいつの間にかみんなで「スイカが大きく育ちますように」と願うようになった。だからこそ、「スイカ割り」では、みんなで育てたスイカが割れるかどうかにかかわらず、割れたときは歓声をあげて友だちを称え、割れなかったときには「ドンマイ」と友だちを慰める様子が見られた。その生徒と生徒の間に教員はいない。自分たちで「スイカ割り」という活動を楽しみ活動にしていた。

次は「教員も一緒に楽しそうに参加すること」である。実践2は、保護者や小学部の児童・教員にフラダンスを教える活動で、思春期の生徒にとっては恥ずかしさを感じるかもしれない内容であった。しかし、恥ずかしさがありながらも堂々と保護者や児童にレイをかけたり、振り付けを説明したり、見本を示す姿が見られた。それには、日頃の授業や活動において教員が「楽しそうに」取り組んでいる姿を見ていることが関係していると考えられる。特に、音楽科や美術科などの表現活動の場面では、教員が率先して踊ったり、歌ったり、絵を描いたり

して、上手や下手ではなく「楽しく」活動に取り組む姿を生徒に見せるようにしている。それによって、生徒は自分次第で活動を楽しむことができることを学んでいると考える。

最後は、「毎年恒例の活動を展開すること」である。実践3では、1年生、2年生、3年生と段階的に異なる生徒の様子を見ることができた。ハロウィンの活動を始めて3年目ということで、初めての1年生、2回目の2年生、3回目の3年生であった。生徒一人ひとりを見ると発達段階も障害の特性も様々であるが、「自分」が主体の活動から「自分たち」が主体の活動に発展していくことが、何度も取り組むことで可能になっていくことがわかった。

このように、各教科等での学びが教科等横断的な学びとして特別活動等の場面で「自分が主体となって生きていく力」の獲得につながっていることがわかる。自立活動を土台に教科学習を実施し、そこで身に付けた「知識及び技能」や「思考力・判断力・表現力等」を活用できる「楽しい」特別活動等を来年度以降も継続して実践することが今後の課題である。



図4 林間学舎の様子

VI. 引用・参考文献

文部科学省 2017 中学校学習指導要領

文部科学省 2017 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 総則編

4 生徒の自主性や主体性を育むキャリア教育の取り組み

森 久美子

(要旨)

生徒の自主性や主体性を育むキャリア教育をめざし、高等部では3コース制を導入し個の課題に応じた教育課程を編成している。キャリア教育の要である特別活動では、生徒が見通しを持ち自分の課題や目標を意識し活動できるように、また活動後には自分自身を振り返ったことを友だちや教師と共有する時間を設ける等事前事後学習を充実させた。これらの学習を続けることで、生徒が自分の目標や役割を意識する気持ちが高まり自信を持って活動する姿が見られるようになった。一方で、自ら課題を見つけて目標を立てることや質問や相談をすることには困難さがあることがわかった。

(キーワード) キャリア教育、AARサイクル、自主性・主体性、学校行事、キャリア・パスポート

I. 研究目的

本校では学校生活だけでなく卒業後の長い人生における生徒一人ひとりの「ウェルビーイング」をめざし、教育目標を「自立、社会参加に向けて一人ひとりの可能性を最大限に引き出す」「キャリア教育の視点に立って卒業後の社会で生きる力を身につける」と定め、日々教育活動を行っている。本校には、小・中・高等部の3学部があり、小学部は各学年3名、中学部は各学年6名、高等部は各学年8名の生徒が在籍（2022年度は58名）しており、高等部は中学部からの内部進学者と高等部から本校に入学した生徒により構成されている。12年間の系統立った教育課程とキャリア教育を実施するために、2018年度～2021年度の3年間の研究主題を「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」と設定し、カリキュラム・マネジメントを学校全体で行った。高等部では、生徒の個に応じた教育活動を通してキャリア発達を促すことができるように、「Q・O・L」の3コースによる教育課程を編成し、2021年度よりコース制によるキャリア教育に重点を置いた教育を実施している。コース制における教育課程では、キャリア教育を重視した授業や体験的な学習を豊富に取り入れ、生徒の自主性や主体性を高める教育をねらいとして教育活動を実施した。本研究では、この教育活動が高等部の教育目標である「生徒が自主的、主体的に学校生活を送る中で、将来へと続く『自分づくり』の道を築き、社会生活に必要な力を養う」に沿ったものであるのか、また生徒のキャリア発達を促し日々の充実感や達成感に繋がっているのかをキャリア教育の要と位置付けられる特別活動において検証し、次年度に向けてのカリキュラム・マネジメントにつなげることを目的とする。

II. 研究方法

研究方法は以下の2つである。

①「行事に関するアンケート」を実施した。対象は高等部1年～3年生徒(23名)である。1学期初めと2学期末に行事に関するアンケートをとり、生徒の学校生活への期待感や満足度を調べた。

②「野外体験学習」「修学旅行」「文化祭」における事前事後アンケートを実施した。対象は高等部全生徒であるが、修学旅行については高2、高3の生徒(15名)を対象とした。「野外体験学習」(7月)、「修学旅行」(10月)、「文化祭」(12月)それぞれの事前事後学習において、全体の目標や日程や内容を示した上で、自分の目標や役割について考えて行事に取り組み、行事後に自分の行動を振り返り、次の目標を立てる学習を行った。このようにOECD教育2030で提唱されているAARサイクル(Anticipation-Action-Reflection 見通し、行動、振り返り)を繰り返すことで生徒のキャリア能力が高まっているのかを生徒自身がつけたチェック項目の変化から考察した。

1. 「楽しいな行事についてアンケート」の様式(図1)

生徒が1年間の見通しを持つことができるように、1学期に1年間の主要な行事について説明を行い、その上で、各行事について「とても楽しみ」「楽しみ」「楽しみでない」「わからない」の中からあてはまるものに○をつけることを求めた。これにより、生徒がどの行事に期待を寄せているのか、また見通しを持つことができているのか等について把握した。2学期末に改めて「とても楽しかった」「楽しかった」「楽しくなかった」

「わからない」の4項目でアンケートを行い、その変化から行事に対する生徒の満足度について考察し、次年度の教育課程の改善につなげることにした。

2. 「目標・振り返りシート」の様式 (図2)

各行事の事前学習では行程や活動内容等について説明し、生徒が見通しを持ち、自主的、主体的に行事に臨むことができるようにした。「目標・振り返りシート」には、「ねらい」「実施日」「実施場所」「目標」「楽しみにしていること」等について生徒が記入する欄があり、行事のねらいや自分の目標、役割を意識して行事に参加するよう促した。事後学習では、目標が達成できたかの確認、次への目標設定や感想に加え、キャリア教育の基礎的・汎用的能力にあたる項目（文部科学省のキャリア・パスポート¹を参考）のチェックリストに沿って自分の行動を振り返る時間を設けた。

図1 「楽しみな行事についてアンケート」

図2 「目標・振り返りシート」 左：事前学習用 右：事後学習用

¹ 文部科学省 「キャリア・パスポート」例示資料等について

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1419917.htm (最終閲覧日 2023年1月11日)

Ⅲ. 結果

1学期の「楽しいな行事についてアンケート」の結果は表1の通りである。高等部23名中、2名は実習期間中のため実施できなかった。全体的に「とても楽しみ」「楽しみ」が大半を占めるものの、1年生には「無回答」が複数名見られる。また、12月の校外学習は「わからない」が他の行事より多く見られ、「野外体験学習」「学年宿泊」においては「楽しみではない」が3名と比較的多くなっていることがわかる。

2学期末に改めてとった結果が表2である。表1と比較すると6つの行事において「とても楽しみ」「楽しみ」が年度当初は75.4%だったのが、12月末では「とても楽しかった」「楽しかった」が94.2%となっており、特に1年生では50%から87.5%と大きく数値が伸びている。初めは不安や負のイメージがあった行事も、友だちと一緒にさまざまな活動を経験した結果、とても楽しい思い出となったことがわかる。これらの結果から、今年度を実施した行事は生徒の満足度を高め、充実した学校生活につながったと考えられる。2学期末に教師間で振り返りを行った際も、「多くの行事があり事前事後学習が大変だったが、どの行事も生徒たちがとても楽しんで参加できており、実施してよかった」という意見にまとめ、次年度も概ね変更せず継続して実施することとなった。

表1 「楽しいな行事についてアンケート」1学期の結果

行 事	とても楽しみ				楽しみ				楽しみではない				わからない				無回答			
	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計
学年別																				
大学生との交流	2	2	2	6	1	3	5	9	2			2			1	1	3			3
校外学習(12月)	2	2	4	8	2	2	2	6	1			1		1	2	3	3			3
夏まつり	3	3	3	9	2	2	5	9	1			1	1			1	1			1
野外体験学習	2	1	5	8	1	3	3	7	2	1		3	1			1	2			2
学年宿泊	3	3	3	9	2		5	7	2	1		3		1		1	1			1
セレッソ大阪のサッカー教室	4	3	2	9		2	6	8	1			1	2			2	1			1
6つの行事の平均	8.2				7.7				1.8				1.5				1.8			
6つの行事の平均割合	38.9				36.5				8.7				7.1				8.7			
	75.4																			
1年生の平均	2.7				1.3				1.5				0.7				1.8			
1年生の平均割合	33.3				16.7				18.8				8.3				22.9			
	50.0																			

表2 「楽しいな行事についてアンケート」2学期末の結果

行 事	とても楽しかった				楽しかった				楽しくなかった				わからない				無回答			
	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計	1	2	3	計
学年別																				
大学生との交流	1	4	4	9	5	3	2	10			1	1	2		1	3				0
校外学習(12月)	5	3	5	13	2	4	3	9				0				0	1			1
夏まつり	3	4	5	12	5	3	3	11				0				0				0
野外体験学習	3	5	4	12	5	2	4	11				0				0				0
学年宿泊	6	2	4	12	1	5	4	10				0	1			1				0
セレッソ大阪のサッカー教室	3	6	6	15	3	1	2	6	1			1	1			1				0
6つの行事の平均	12.2				9.5				0.3				0.8				0.2			
6つの行事の平均割合	52.9				41.3				1.4				3.6				0.7			
	94.2																			
1年生の平均	3.5				3.5				0.2				0.7				0.2			
1年生の平均割合	43.8				43.8				2.1				8.3				2.1			
	87.5																			

2つ目の調査である「目標・振り返りシート」についての結果は表3の通りである。野外体験学習の事前学習として「目標・振り返りシート」の記入を行った際、生徒の多くは、投網体験やキャンドルづくりなどの活動を目標としていたが、この行事の「ねらい」として掲げた「ルールを守り、みんなと協力する」「自分の役割をしっかりとこなす」「色々なことにチャレンジしてみる」を参考に自分の目標を考えた生徒も見られた。また「琵琶湖テレビをみる」や「がんばりたくない」と自分の気持ちを書く生徒も見られた。

表3 「目標・振り返りシート」の結果

目標にしたこと	1年	2年	3年	合計
活動内容	6	6	6	18
チャレンジする	1		1	2
みんなと仲良く	1			1
ルールを守る			1	1
係の仕事			1	1
琵琶湖テレビを見る		1		1
がんばりたくない	1			1

野外体験学習の振り返り学習では欠席者が1名いたため14名が対象となっている。事前に立てた目標について、「よくできた」「できた」「できなかった」の3項目で回答を求めた結果が表4である。ほとんどの生徒が「よくできた」「できた」と自己評価している。「できなかった」と回答した生徒は「網をうまく投げて魚を捕まえる」ことを目標としていたが、うまく網で捕まえられなかったので「できなかった」と評価したとのことであった。

表4 野外体験学習の振り返り結果

目標について	高1	高2	高3	合計
よくできた	4	4	6	14
できた	2	3	1	6
できなかった	1	0	0	1
無回答	1	0	0	1

また、行事後に行ったアンケートの結果が表5、6である。このアンケートでは、キャリア教育の基礎的・汎用的能力にあたる項目について自分の行動を教師や友だちとの対話を通して振り返りを行った。表5は、野外体験学習と修学旅行の両方の行事に参加した高2・3の生徒の結果である。表6は、野外体験学習と文化祭に関する高等部全生徒の結果を示したものである。

表5 行事後アンケート結果（高等部2・3年生）

項目（あてはまるところに○をつけましょう。）	2・3年生 野外体験(%)				2・3年生 修学旅行(%)			
	よくできた	できた	あまりできなかった	できなかった	よくできた	できた	あまりできなかった	できなかった
①ルールを守ることができましたか。	85.7	14.3	0	0	60	40	0	0
②友だちとなかよくできましたか。	50	50	0	0	60	40	0	0
③自分の役割や仕事などが知っていましたか。	64.3	28.6	7	0	60	40	0	0
④自分の役割や仕事に取り組みましたか。	78.6	21.4	0	0	60	40	0	0
⑤わからないことや困った時に、質問や相談ができましたか。	42.9	42.9	14.3	0	53.3	40	0	6.7
⑥頑張ったことや次の目標を考えられましたか。	71.4	28.6	0	0	53.3	40	0	6.7

表6 行事後アンケート結果（高等部全学年）

項目（あてはまるところに○をつけましょう。）	1・2・3年生 野外体験(%)				1・2・3年生 文化祭(%)			
	よくできた	できた	あまりできなかった	できなかった	よくできた	できた	あまりできなかった	できなかった
①ルールを守ることができましたか。	69.6	30.4	0.0	0	73.9	26.1	0.0	0.0
②友だちとなかよくできましたか。	43.5	56.5	0.0	0.0	69.6	30.4	0.0	0.0
③自分の役割や仕事がかか知っていましたか。	56.5	21.7	17.4	4.3	82.6	8.7	8.7	0.0
④自分の役割や仕事に取り組みましたか。	56.5	39.1	4.3	0	65.2	34.8	0.0	0.0
⑤わからないことや困った時に、質問や相談ができましたか。	30.4	52.2	13.0	0	52.2	30.4	8.7	4.3
⑥頑張ったことや次の目標を考えられましたか。	56.5	34.8	8.7	0	60.9	26.1	4.3	4.3

7月に実施した野外体験学習（1泊2日）と10月に実施した修学旅行（2泊3日）の結果（表5）を比較すると、「①ルールを守ることができましたか」「②友だちとなかよくできましたか」「④自分の役割や仕事に取り組みましたか」の3項目においては、「よくできた」「できた」の合計がどちらの行事も100%となっており、「よくできた」と「できた」の数字に若干の変化はあるものの概ね全員ができたと感じていることがわかる。一方、「③自分の役割や仕事がかか知っていましたか」「⑤わからないことや困った時に、質問や相談ができましたか」「⑥頑張ったことや次の目標を考えられましたか」の3項目においては、「あまりできなかった」「できなかった」の数字に変化が見られた。

まず、「③自分の役割や仕事がかか知っていましたか」については、野外体験学習では7名が「あまりできなかった」と回答しているが、修学旅行では「あまりできなかった」「できなかった」と回答する生徒がおらず、全員が自分の役割や仕事を意識できていたことがわかる。次に「⑤わからないことや困った時に、質問や相談ができましたか」の項目については、「あまりできなかった」が野外体験学習では14.3%であったのが修学旅行では「よくできた」が53.3%、「あまりできなかった」が0%、「できなかった」が6.7%となり、修学旅行では質問や相談をすることができたと感じている生徒が多くいたことがわかる。最後に「⑥頑張ったことや次の目標を考えられましたか」の項目については、「よくできた」が野外体験学習で71.4%であったのが修学旅行では53.3%と大きく低下し、逆に「できなかった」が0%から6.7%と増加している。

次に、野外体験学習と12月に実施した文化祭の結果（表6）を比較すると、全ての項目において「よくできた」の数値が上がっていることがわかる。なかでも「②友だちとなかよくできましたか」「③自分の役割や仕事がかか知っていましたか」では、②が43.5%から69.6%、③が56.5%から82.6%とどちらの項目も26.1%ずつ数値が上昇している。一方、「③自分の役割や仕事がかか知っていましたか」「⑤わからないことや困った時に、質問や相談ができましたか」「⑥頑張ったことや次の目標を考えられましたか」においては、「あまりできなかった」「できなかった」と回答した生徒が見られた。

IV. 考察

「行事に関するアンケート」の結果では、1年生において「楽しみではない」「わからない」「無回答」が他学年より多く見られたことから、年度当初は学校生活に見通しを持ちにくく不安を感じていることがわかる。また今年度はコロナ禍のために、12月に行われる予定の「文化祭」や「校外学習」の実施が4月当初はまだ検討中であった。そのため、「文化祭」はアンケートの項目に入れておらず、「校外学習」は行き先を生徒に示すことができなかったことが「わからない」という回答に影響したのではないと思われる。

「野外体験学習」「学年宿泊」においては、親元を離れ普段とは違う環境で宿泊体験を行うことや、コロナ禍の影響で中学部や中学校時代に泊行事が中止となったことで、久しぶりの宿泊体験に対する不安感が数字に反映されているのではないかと考えられる。

「目標・振り返りシート」の結果では、野外体験学習、修学旅行、文化祭という活動内容の質の違いが回答に影響していることも考えられるが、自分の目標を考える際に、活動内容やプリントに表記された文言から目標を考える生徒が多く認められたことから、自分の行動を振り返って次の目標を自分自身で考えることに難しさを感じる生徒がいることがわかる。一方、3年生では目標設定に困難さを感じる生徒が少なかったことを考えると、高等部の3年間をかけて自分で考えて決めるという経験を繰り返すことで、少しずつ力が育っていくのではないかとと思われる。ある生徒は入学当初はなかなか自分の気持ちを言葉や文字で表現することができず、プリントに書いた自分の名前を教師が近づくと見られないように手で隠したりすぐに消したりしていたが、2年生となった

今年の修学旅行では係活動でクイズを考えてレクリエーションの司会をしたり、みんなに楽しかったことを調査し、その結果を模造紙にまとめて振り返り学習の際に発表したりする姿が見られた。別の生徒は、1年生の頃はいつも最後に小さな声で発表していたのが、今回の振り返り学習では先頭に立ち大きな声で生き生きと発表することができ、「みんなの前で発表するのに慣れてきた」と笑顔を見せていた。

このような生徒の姿から、自分で考えることや役割を果たす体験をすること、また振り返った内容を模造紙等にまとめてみんなの前で発表する経験を積むことなどを繰り返すことが、生徒の自信を深め、自主的、主体的な行動につながるのではないかと考えられる。

以上のことから様々な経験の積み重ねが生徒の安心感や自信を生み、意欲的な行動につながる事がわかる。そして、生徒が自ら考え行動し、振り返る機会を繰り返し設けることが重要であると考えられる。

V. まとめ

OECDや学習指導要領では、「見通し」「行動」「振り返り」の機会を設け、自分で選択する、考える機会を日頃から大切にすることが生徒の「主体性」につながると唱えられている。だからこそ教師は、生徒が興味や関心を抱いたものに没頭できるように、試行錯誤するために必要な時間を設定し、失敗や戸惑いを見守り、受け止め、励まし、もう一度自分の力で挑戦する機会を用意して、生徒たちが安心して自己決定し挑戦し乗り越える機会を準備することが大切なのではなかろうか。できた喜びが自信をもたらし、次なる課題への意欲につながっていく、こうした経験が卒業後においても生徒の生きる力を促進すると考えられる。

今回の調査結果から、高等部でのコース制による教育活動は生徒の自主的、主体的な行動につながっており、高等部の教育目標をめざす教育実践になっていると考えられる。

また多くの生徒が学校生活を楽しみ、自分の行動を肯定的に捉えることができていることから、生徒が日々充実し達成感を持ちながら過ごしていることがわかる。

以上の点から2年間のコース制における高等部の教育課程は概ね良好であったと言える。今後、自分で目標や役割を考える力や相談したり質問したりする力をより伸ばしていくためには、引き続き自分自身を見つめ考える機会を充実させ、自ら行動することを促す取り組みが重要となる。次年度は2年間の実践を受け、日々の授業と行事の連続性を明確化し、事前事後学習では各自の目標や役割をより意識できるように「見通し」「行動」「振り返り」の機会を継続的に設定していきたい。

VI. 引用・参考文献

- 梶田叡一 (1996) : <自己>を育てる—真の主体性の確立— (子どもの発達と教育2), 金子書房
- 奈須正裕 (1996) : 学ぶ意欲を育てる—子どもが生きる学校づくり— (子どもの発達と教育5), 金子書房
- 白井俊 (2020) : OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー、資質・能力とカリキュラム, ミネルヴァ書房
- 田中道治・都筑学・別所哲・小島道生 (2007) : 発達障害のある子どもの自己を育てる—内面世界の成長を支える教育・支援—, ナカニシヤ出版

5 クラブ活動の実践の報告

岡 真右・小森 友紀恵・縄 真美子・西井 大介

I. はじめに

小学部では、令和2年度から学習指導要領が全面実施となった。その総則には「児童・生徒が学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要として各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と明記されている。本学部では、国語と算数のグループ学習、道徳、音楽、図工などの教科学習において、S・M 社会生活能力検査第3版や太田ステージ評価の検査結果による発達段階に応じたグループ分けを行い、授業を展開している。昨年度の年度末反省で、これとは別の縦割りグループでの運動、ダンス、ものづくりなどの活動を行う時間が作りたいという意見が出た。そこで、クラブ活動を始めることとした。クラブ活動は、興味や関心のあることに取り組むことを通じて、児童同士の異年齢での繋がりを深め、協力し合う力の向上を目的とする特別活動の一つである。クラブ活動を通して、児童同士の交流やキャリア教育の充実につながることを期待し、本実践を始めることにした。

II. 実践内容

今年度は10月より、毎月第3月曜日の「くらす」の時間（本校の教育課程では、「くらす」の時間は特別活動と生活科を合わせた内容と位置付けている）をクラブ活動の時間とした。クラブ活動を始める前段階として、4月～9月の間に3回程度、2・3組合同で「くらす」の授業を行った。内容は畑作業や校外散歩などである。学習指導要領ではクラブ活動は小学4年生以上が基本となっているが、本校は1・2年生で1組、3・4年生で2組、5・6年生で3組の2学年ごとの複式学級であるため、クラブ活動の時間はクラス単位で行っている「くらす」の時間に実施することにより、対象を小学3年生からとした。クラブの数は「スポーツ・うんどうクラブ」と「イングリッシュクラブ」の2種類とし、2・3組の担任が担当することとした。クラブの種類は、児童たちの普段の様子から興味関心が高い内容かつ担当教員の専門性が高い内容とした。

所属クラブの決定は自分の意思で決めることをねらいにした指導を行った。2種類のクラブを全員が体験し、どちらのクラブに所属するかは自分で決めることを丁寧に伝え、他の児童がどちらのクラブに決めたかわからない方法（以下の「3回目 クラブ選択」で詳述）で、各児童がクラブの選択をした。以下は実践の記録である。

(1) 1回目 (10月17日) 体験①スポーツ・うんどうクラブ ボッチャ

2・3くみの児童を教員側で2グループに分けた。ボッチャ(図1)は各クラスの「くらす」でも取り組んでいた活動で、初めての組分けでもスムーズに行うことができた。6年生が投げる順番を決め、自分のチームが投げる時の応援の見本を行うなど、最高学年のリーダーとしての活躍があった。

(2) 2回目 (11月21日) 体験②イングリッシュクラブ フォニックス、色の名前

フォニックスの動画を見ながらアルファベット(全26文字)を身体で表現した。その後、身近な色の名前を英語で学び、各クラスより二人ずつが前に出て色カードのかるたとり(図2)を英語で行った。この取り組みでは、指定されたカードを取ることが困難であった4年生児童に、正解のカードを6年生の児童が教えている場面があった。

(3) 3回目 (12月19日) クラブ選択

2種類の活動を振り返ってから一人ずつクラブを選択した。スポーツ・うんどうクラブは、サッカーのシュートを模したボール運動、イングリッシュクラブは、フォニックス動画を用いたアルファベットの身体表現を行った。

クラブの選択方法(図3)は、他児が選択している様子がわからないように仕切った場所で、クラブのイメージ図が貼られた枠の中に自分の顔写真を自身で貼る方法で行った。意思決定を伝えるのが苦手な児童には数回どちらにするか聞くことで、意思を確認した。この自分の顔写真で選択する方法は、今年度、他の活動でも取り組んでおり、児童は「自分の顔写真を貼った方が自分の選択したものだ」と伝えることができる点を理解している。自己選択の結果、スポーツ・うんどうクラブに2組1名、3組4名、イングリッシュクラブに2組5名、3組1名となった。

(4) 4回目 1月23日 クラブ活動①

クラブ決定後、最初のクラブ活動である。スポーツ・うんどうクラブは体育館、イングリッシュクラブは集会

室にて活動を行った。

①スポーツ・うんどうクラブ

準備体操、玉入れの玉を使ってのサッカー、ゴルフ、ディスクゴルフに取り組んだ。スポーツに意欲がある児童が集まることによって、教員の指示に対する反応も早く、普段の運動Ⅰ・Ⅱの授業よりテンポ良く進めることができた。サッカーでは、体の近くでボールを捉えるねらいに対し、転がらない玉入れの玉を使用することで、児童が実践できたという新たな発見があった。体育館を普段のクラスとは違うメンバーかつ5人という少人数で使用したことはほとんどなく、運動Ⅰ・Ⅱの授業とは違った形でのスポーツ体験ができた(図4)。

②イングリッシュクラブ

イングリッシュクラブを選択した児童には、放課後等デイサービスなどで英語に触れている児童が多かった。あいさつ、フォニックス、くだもの名前、「～ please.」のフレーズを使ったオリジナルパフェ作りに取り組んだ。言語が変わっても、活動内容が普段行っていることにつながっているのか、参加している児童すべてが教師の発音に合わせて英語を発音していた(図5)。



図1 スポーツ・うんどうクラブ(ポッチャ)



図2 イングリッシュクラブ



図3 クラブ選択のボード



図4 スポーツ・うんどうクラブ



図5 イングリッシュクラブ

Ⅲ. 実践を振り返って

キャリア教育が「特別活動を要としつつ」と表現されていることから、キャリア教育の視点から特別活動の内容を考え、充実したものにしていくことが求められている。本実践では、キャリア教育で求められている育成すべき能力、基礎的・汎用的能力のうち、特に次の2つの領域の指導にねらいを定めた。まず「キャリアプランニング能力」に関して、児童は2つのクラブを比較検討し、自分で選択することができていた。普段は他者の行動を気にしながら活動内容を決めがちな児童も、葛藤を克服し、主体的に判断して選択したグループに属し、自分で決めたことに責任が伴うことを体験できた。次に「人間関係形成能力」に関しては、各児童の主体的なクラブ選択により、今までとは違うメンバーで活動を行うことができた。クラブ取り組み後の児童の様子としては、教師を介さず自分から他児を遊びに誘う場面が多く見られ、自ら他人とやり取りする姿が認められた。また、遊びの道具を、児童同士で誘い合って協力して準備する(サーキット運動やサッカーゴールの準備)姿も見られた。

本校小学部の児童は初めてのことに戸惑いや不安を強く感じる傾向がある。学校という慣れている場所で、初めてのことをやってみるという経験を繰り返すことは、初めてやることへの不安を少しずつ減らし、「(不安があっても)まずはやってみる」とチャレンジする気持ちを育てることにつながる。本実践では、クラブを自ら選択する、いつもと違うメンバーで活動する、という2つの初めての体験を体験することができた。児童がやりたい活動を、いつもと違うメンバーで行うことで、児童同士の新たな関わりや今まで知らなかったことを気づく機会になり、本校小学部の指導の基本観点である「人と関わる力」「やってみる・楽しむ力」の育成につながったと考える。

来年度は、小学部の特別活動の一つとして、年間を通して実践を続けていきたい。

Ⅵ. 引用・参考文献

- 文部科学省 2011 小学校キャリア教育の手引き 教育出版
- 文部科学省 2017 特別支援学校小学部学習指導要領 開隆堂

6 「鑑賞ルーペ」を使用した図工科デザインの授業実践報告

縄 真美子

I. はじめに

大阪教育大学の美術・書道教育部門の加藤可奈衛教授、渡邊美香准教授、青木宏子非常勤講師らが、2019年5月に積水ハウス株式会社から受託し、絹谷幸二天空美術館と日本たばこ産業株式会社との共同研究により「鑑賞活動支援教材『アートとともだち』」を開発した。本実践報告では、その中の「鑑賞ルーペ」を使用した実践をもとに授業を行った結果について述べる。具体的には、本校小学部において筆者が担当している児童11名(3～6年生)に対する授業を通じて認められた児童の様子や課題等についてまとめた。

青木らが開発した「鑑賞活動支援教材『アートとともだち』」の特設サイトには、美術の鑑賞教育における「事前授業・美術館での鑑賞・事後授業・発展学習」などのノウハウを用途に応じて活用してもらえるように提示されている。その中で「鑑賞ルーペ」(図1)は、美術館等で作品を鑑賞する際にそれを補助するツールとして用いられている。一般的なルーペのように拡大鏡が入ったものではなく、木の枠のみでできており、作品をそのままの大きさで見ることができる。「鑑賞ルーペ」を使用することで、焦点化して細部を見たり、これまでと違った視点で作品を見たりすることができる。

昨年度、本校のユニット研究「どろんこプロジェクト」の中で最後に行った「どろんこ美術館」(自分たちの土粘土制作を本校において展示し、美術館として公開)の実践において、「鑑賞ルーペ」の活用についての提案があり、その使用についてどのようにしていくかを話し合った。美術館開設時までに鑑賞ルーペを使用した実践を積み重ねていなかったため、鑑賞ルーペは「どろんこ美術館」の入り口に置いて自由に使用できるようにし、全児童に向けた鑑賞ルーペの使用にあたっては、改めて取り組んでいくことになった。

II. 実践内容

1. 対象

本校小学部は、1・2年生、3・4年生、5・6年生の複式学級であり、図工科の授業においては1・2年生のグループ、3～6年生を社会生活年齢等によって2つのグループに分け、グループごとに授業を行っている。筆者が担当している2つのグループについて、生活年齢、社会生活年齢、学習指導要領における段階は以下の通りである(表1)。

表1 児童の生活年齢・社会生活年齢・学習指導要領における段階

	人数 男/女	生活年齢 (CA)	社会生活年齢 (SA)	学習指導要領に おける段階
Aグループ	3/3	8 - 9～10 - 10	1 - 11～2 - 9	小学部第1段階
Bグループ	4/1	9 - 0～11 - 8	4 - 2～5 - 5	小学部第2～3段階

2. 授業実践に向けて

授業実践にあたり今年度改めて、青木と小学部図工担当者2名で「鑑賞ルーペ」の使用について、話し合いの場を持った。「鑑賞ルーペ」の使い方を理解し、その使用を通じて「焦点化して見る」「好きな場所を切り取って見る」ことをめざし、丁寧に授業を進めていく必要性について確認し合った。

本校児童の実態から懸念される、枠の外と中を区別して見るのが難しい点については、「鑑賞ルーペ」の外に八つ切り画用紙と同じ大きさの板を付けられるようにして対応した(図2)。また、「鑑賞ルーペ」を置いた場所を写真に撮って見たり、その場でハサミで切り抜いて児童に手渡し、切り抜いた場所をその場ですぐに確認できるようにしたりすることで、「鑑賞ルーペ」の中を切り取って見ることの理解を促せるようにした。

さらに、「鑑賞ルーペの内側につけることのできる形の板『型キット』」をいくつか提案されたため、より興味をもってルーペを動かして覗いてみたくなるよう、実際に動くことがイメージしやすい「車」と「ちょうちょう」の型を使用することにした(図3・5)。

Bグループは、最初は穴の空いた板(図4)を使用して穴の中を焦点化して見ることを理解した上で、次に「板付きの鑑賞ルーペ」を使用して鑑賞ルーペの存在を知らせ、最終的に板を外して「鑑賞ルーペ」を使用す

るというように、段階を踏んで鑑賞ルーペの使用へと移行していけるように授業を進めていくこととした。Aグループにおいても、児童の様子を見ながら取り組んでいくことにした。



図1 鑑賞ルーペ



図2 鑑賞ルーペの外側に板を取り付けたもの(板付き鑑賞ルーペ)

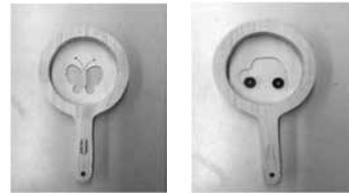


図3 鑑賞ルーペの内側に車とちょうちょうの型を付けたもの(型付き鑑賞ルーペ)

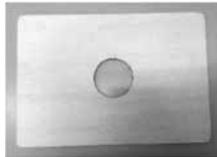


図4 穴空きの板

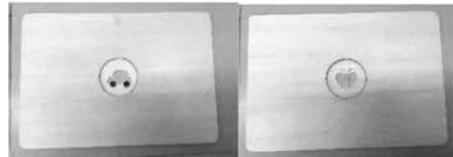


図5 穴空きの板の内側に車とちょうちょうの型をつけたもの(型付きの板)

3. 授業実践を進めていくにあたって

授業実践を進めていく中で、「穴空きの板」を使用しても好きな場所を焦点化して覗くことが難しい児童がAグループにいた。筒を付けることで中を覗きたくなり、なおかつ覗いた際に周囲が見えないようにするため、筒付きの板を用意した(図6)。

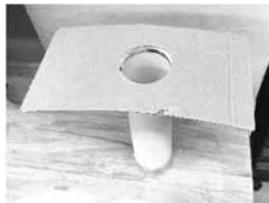


図6 筒付きの板

4. 授業実践の期間と内容

授業実施後には、授業中の児童の様子を録画した映像を見たり、授業に入っている教師から聞き取りを行ったりすることで、次回の授業内容や方法を細かく調整し授業実践を進めていった。実際の授業展開については、グループごとに表2と表3に示した通りである。

表2 Aグループの授業内容

日時	内容
9月7日	<p>「穴空きの板」の使い方を知る、置いて見る</p> <p>① 教師がイラストの上に「穴空きの板」を置き、児童が板の真ん中の穴を覗いて何か当てるクイズに答える。</p> <p>② 「穴空きの板」を6枚の八つ切り色画用紙をつなげたものの好きな場所に置き、教師に型をとって切り抜いてもらう。切り抜いてもらったものを見る。</p>
9月21日	<p>4色の紙を切り抜いた丸でデザインする</p> <p>① 教師がイラストの上に「穴空きの板」を置き、児童が板の真ん中の穴を覗いて何か当てるクイズに答える。</p> <p>② 4色を並べてカラーコピーしたB4サイズの紙に「穴空きの板」を置いて、教師に型をとって切り抜いてもらう。</p> <p>③ 切り抜いた丸を黒画用紙に好きな配置で並べて貼る(図7)。</p>

(表2のつづき)

9月28日	写真やイラストの紙に、「穴空きの板」を置いて切り抜いた丸でデザインする ① 写真やイラストの紙の上に「穴空きの板」や「筒付きの板」を置いて見る。 ② 切り取った丸を黒画用紙に好きな配置で並べて貼る (図8)。
10月5日	「型付きの板」を置いて、見る ① 6枚の八つ切り色画用紙の上の好きな場所にちょうちょうと車の「型付きの板」を置いて、教師に写真をとってもらおう。 ② 写真やイラストの上の好きな場所にちょうちょうと車の「型付きの板」を置いて、教師に写真をとってもらおう。
10月19日	自分だけの紙に、「型付きの板」や「筒付きの板」を置いて見る ① ちぎった折り紙や模様付きの画用紙を貼り、自分だけの紙を作る。 ② 自分だけの紙の上に、「型付きの板」や「筒付きの板」を置いて見る (図9)、教師に写真をとってもらおう。



図7 4色の紙でデザイン

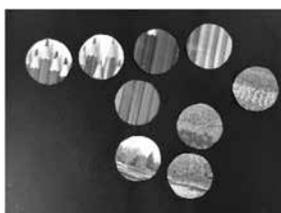


図8 好きな写真でデザイン



図9 「筒付きの板」で覗く児童

表3 Bグループの授業内容

日時	内容
9月7日	「穴空きの板」の使い方を知る ① 教師がイラストの上に「穴空きの板」を置き、児童が板の真ん中の穴を覗いて何か当てるクイズに答える。 ② 「穴空きの板」を6枚の八つ切り色画用紙の上の好きな場所に置いて型をとり、教師に切り抜いてもらおう。切り抜いてもらったものを見る。 ③ 色画用紙を4枚並べて貼り、「穴空きの板」を置いて型をとる。
9月21日	4色の紙を切り抜いた丸でデザインする ① 教師がイラストの上に「穴空きの板」を置き、児童が板の真ん中の穴を覗いて何か当てるクイズに答える。 ② 色画用紙を4枚並べて貼り、「穴空きの板」を置いて、型をとり切り抜く。切り抜いた丸を黒画用紙に好きな配置で並べて貼る (丸のデザイン)。
9月28日	「鑑賞ルーペ」の使い方を知る、切り抜いた丸でデザインする ① 前時で切り抜いた丸を黒画用紙に好きな配置で並べて貼る (前時の続き) ② 4色を並べてカラーコピーした B4 サイズの紙、写真やイラストの好きな場所に「板付き鑑賞ルーペ」を置いて見る。 ③ 板を外し、「鑑賞ルーペ」を置いて型をとり、切り抜く。 ④ 切り抜いた丸を黒画用紙に好きな配置で並べて貼る (丸のデザイン)。
10月5日	「型付き鑑賞ルーペ」で見る ① 4色を並べてカラーコピーした B4 サイズの紙、写真やイラストの上に、車の「型付き鑑賞ルーペ」を置いて見る。教師に写真を撮ってもらおう。 ② 4色を並べてカラーコピーした B4 サイズの紙、写真やイラストの上に、ちょうちょうの「型付き鑑賞ルーペ」を置いて見る。教師に写真を撮ってもらおう。 ③ 前庭にある自然やものをちょうちょうの「型付き鑑賞ルーペ」で見る。教師に写真を撮ってもらおう。
10月19日	「型付き鑑賞ルーペ」で見る ① ちょうちょうの「型付き鑑賞ルーペ」で、教室内のものを見る。教師に写真を撮ってもらおう。 ② 玄関前の広場のものを車の「型付き鑑賞ルーペ」で見る。教師に写真を撮ってもらおう。
10月26日	好きな模様を描いた紙を「鑑賞ルーペ」で見る。 ① カラーペンで模様を描く。 ② ①で描いた紙の上に「鑑賞ルーペ」を置いて、教師に写真に撮ってもらおう。 ③ 9月21日、28日に行ったデザインの中から、文化祭のTシャツのデザインを決める。

5. 児童のエピソード

(1) Aグループの児童A

徐々に「穴空きの板」の使い方を理解し、友だちと同じ色や好きな色のところに「穴空きの板」を動かしていた。また、車の「型付きの板」を好きな場所に置いて、いつも車に乗っている父親を連想し「パパ」と話していた(図10)。「穴空きの板」よりも車の「型付きの板」を置いて場所を切り取ることに意欲的であった。



図10 好きな場所に車の「型付きの板」を置いて話す児童(左)とそのデザイン(右)

(2) Bグループの児童B

色画用紙は色の重なるところ、単色のところとたくさんの場所を切り取って見ていた。写真やイラストの上に「鑑賞ルーペ」や「型付き鑑賞ルーペ」を置く際、「空」「山」「ラベンダー」等と自分の切り取りたい場所を意識して話しながらルーペを積極的に動かして教師に写真を撮ってもらっていた(図11)。繰り返し取り組んでいく中では、「いいこと、知っちゃった」「(アイデアが)どんどん湧いてくる」という発言もみられた。教室内や外に出て「型付き鑑賞ルーペ」を好きな場所に置いて写真を撮る活動にも意欲的に取り組んでいた。写真に撮ってもらった場所を写真スライドで確認する際には、他の児童の切り取った場所についても興味をもって見ていた。

最後に自分で模様をデザインする際には、これまでの学習を活かして細かな模様を描き、好きな場所に「鑑賞ルーペ」を置いて模様を切り取っていた。



図11 ちょうちょうの「型付き鑑賞ルーペ」を積極的に動かす児童(左)とそのデザイン(右)

(3) Bグループの児童C

欠席が数回あったため、その足りない部分は個別に補習した。色画用紙は色の重なる部分等を意識していた。写真やイラストを置く際も、「鑑賞ルーペ」を置いていない場所を考えながら行っていた。外に出て「型付き鑑賞ルーペ」を使用することに大変意欲があり、腕を伸ばして空に「型付き鑑賞ルーペ」を向けたりして、自分から次々と好きな場所を見つけていた(図12)。その様子は、写真で空を切り取って見ていたことを再現しているかのようであった。



図12 車の「型付き鑑賞ルーペ」で空をデザイン

Ⅲ. 実践を振り返って

1. 実践のまとめ

Aグループにおいては、当初から課題となっていた枠の内側に注目して見るということが難しい面があったので、最後まで「鑑賞ルーペ」の使用には至らず、「穴空きの板」や「型付きの板」を使用するに留まった。穴を覗くことを意識できるようにするため、イラストを「穴空きの板」で隠し、隠されたものをあてるクイズをしたり、「筒付きの板」を使用して穴を覗くことをより意識できるように取り組んだ。その結果、自分の好きな場所に板を持っていったり、切り取った模様注目したりする姿がみられるようになった児童もいた。穴の中に何があるのかを覗きたくなるような状況を設定すること、繰り返し行うことで方法を理解できるようにすることが重要であると考えられた。

繰り返し同じ写真やイラストの中から好きなものを選んで覗くようにすることで、児童の数名は「穴空きの板」を同じ場所に毎回置いていることから、自分の好きな場所が明確にあり、その部分に注目しているということが理解できた。「焦点化して見る」「好きな場所を切り取って見る」ことはできたが、全ての児童にとって「穴空きの板」がそのためのツールとなり得たかは疑問であり、特に発達段階の初期の児童にとっては難しかったのではないかと考えられる。

Bグループにおいては、「鑑賞ルーペ」が有用であったと考えられる。使い方が理解でき、その面白さに気付くと、自ら積極的に「鑑賞ルーペ」を使用して自分の好きな場所を見つけたり、まずは「鑑賞ルーペ」を置いてみてその中を覗くことを楽しんだりする姿が見られた。ルーペで切り取った場所を写真に撮り、写真スライドで拡大して見ることで、何気なく切り取った場所にある模様気付くことができ、それをみんなで共有することで、「鑑賞ルーペ」の使い方の幅が広がっていった。発達段階が上がるにつれて「鑑賞ルーペ」の有用性も上がり、それぞれの感性や違った観点から景色等を切り取って見る事ができていた。

どちらのグループも、切り抜いた丸を黒画用紙に好きな配置で並べて貼ってデザインをした。「鑑賞ルーペ」や「穴空きの板」の枠の中の模様や色をデザインすること、丸の並べ方をどうするかという画用紙上の配置を考えてデザインすることという2つの側面からオリジナルデザインを作成することができた。

2. 発展として

上記のオリジナルデザイン画を使用して、文化祭で着用するTシャツを作成した。できたデザインをアイロンプリントに印刷して、Tシャツの前方に転写した(図13)。

Bグループにおいては、「鑑賞ルーペ」で切り取った景色やものの中の色から代表的な色を選択して、それらの色のみを使用した簡単なパターンの配色デザインを描いたり、どの場所を切り取って描くのかを考えるために「鑑賞ルーペ」を使用したり、「鑑賞ルーペ」の中に注目して見えた細部の模様を描く等の描画時のツールとして使用したりするなどの活用も考えながら、発展的な学習に取り組むのも面白いのではないかと考える。

今後も実践を継続し「鑑賞ルーペ」の使い方が定着していくことで、今後の作品鑑賞や描画の表現方法にも広がりが見られることが期待される。



図13 アイロンプリントのデザインと完成した文化祭Tシャツ

Ⅵ. 引用・参考文献

大阪教育大学ホームページ (2022)

[http : www//osaka-kyoiku.ac.jp/university/kouhou/topics/detail.html?itemid=7476&dispmid=5480](http://www/osaka-kyoiku.ac.jp/university/kouhou/topics/detail.html?itemid=7476&dispmid=5480)
(2022年11月26日閲覧)

文部科学省補助事業 「ダイバーシティ研究環境実現イニシアティブ(牽引型)」2020年度 連携型共同研究成果報告

[https : //diversity-ooows.jp/wp-content/uploads/2021/04/2020renkei_14_Aoki.pdf](https://diversity-ooows.jp/wp-content/uploads/2021/04/2020renkei_14_Aoki.pdf) (2022年11月26日閲覧)

V 平野五校園共同研究

「一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方(2)」

—主体性が働く【探究学習】プログラムの学習評価のモデル開発をめざして—

I. 平野五校園共同研究

大阪教育大学の附属学校園は、池田地区、天王寺地区、平野地区の3つに分かれている。池田地区と天王寺地区は、小学校、中学校、高等学校の3校が存在しており、平野地区には、附属の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の五校園が徒歩圏内に存在している。これら大阪教育大学の附属学校園11校がここ大阪の地で、社会的使命や存在意義を共に果たすため、日々それぞれの校園で様々な取り組みを行っている。とりわけ平野地区においては五校園が隣接していることは全国的にも珍しく、他校園と様々な交流活動を行い、また五校園での共同研究を進めている点は平野五校園の特色であると言える。この平野五校園共同研究は今年度で18年目を迎える。

II. 今年度の取り組み

第1回共同研究集会(2022(令和4)年5月6日 Zoomにて)

- ・今年度の研究体制の説明
- ・これまでの取り組みと今年度の研究方針の確認
- ・ブレイクアウトセッション「子どもの探究している姿について」

第2回共同研究集会(2022(令和4)年8月30日 Zoomにて)

- ・平野五校園共同研究発表会の概要についての説明
- ・「五校園研究テーマ「探究学習とリフレクションについて」八田先生より講演
- ・各校園より進捗状況の報告
- ・ブレイクアウトセッション「各校園の発表を聞いて、実践について」

第3回共同研究集会(2023(令和5)年2月21日)

- ・研究結果報告
- ・リフレクションのコモン・ルーブリックについて
- ・来年度の方向性についての説明

昨年度より「一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方(2) —主体性が働く【探究学習】プログラムの学習評価のモデル開発を目指して—」という新たな研究主題を設定し3年間にわたり共同研究を進めることとなった。この研究では、平野五校園の校園種間接続を視野にいれながら園児・児童・生徒の主体性が働くような探究学習プログラムとその学習評価のモデル開発を目指している。今年度上半期は新型コロナウイルス感染症の影響を受け、他校園の先生方との対面での協議は叶わなかったが、下半期には対面での合同研究発表会、合同研究集会を開催することができた。今年度は研究2年次として、各校園でこれまで取り組んできた実践を「リフレクション」という観点で分析し、各校園版のリフレクションのコモン・ルーブリックに起こすことを目的として各学校の実践報告と、協議を行ってきた。第1回共同研究集会においては、この3年間の研究主題を平野五校園全職員が確認、共有した後に「子どもの探究している姿」についてZoomのブレイクアウトルーム機能を用いて、教師を数グループに分けたブレイクアウトセッションという形で各校園から意見交換を行った。第2回共同研究集会では、本学教員養成課程 学校教育部門 准教授 八田幸恵先生に「探究学習とリフレクションについて」と題してのご講演を戴いてから、五校園の各発表者から各校園の研究進捗状況の報告をして平野五校園全職員で共有した。また、ブレイクアウトセッション形式で共同研究発表会における各校園の発表についての感想を話しあい、「リフレクション」についてディスカッションを行った。子どもたちの具体的な姿やエピソード、各教師の考えを共有し合い、「リフレクション」について定義に捉われず自由に論じる機会となった。11月には共同研究発表会を実施した。詳細は次に記す。第3回共同研究集会では共同研究発表会を終えての成果と課題について幼稚園から報告を行った。そして、探究学習のリフレクションのコモン・ルーブリック、来年度の研究方針について高等学校から提案を行った。

Ⅲ. 令和4年度 大阪教育大学 平野五校園 共同研究発表会 (2022(令和4)年11月5日)

表1 令和4年度平野五校園共同研究発表会

- ・ 基調提案
- ・ 各校園の実践、各校園種版リフレクションのコモン・ルーブリック発表
(附属特別支援学校・附属幼稚園・附属平野小学校・附属平野中学校・附属高等学校平野校舎)
- ・ 記念講演 (大阪教育大学 教員養成課程 学校教育部門 八田幸恵先生)
演題『探究学習のプログラムと形成的評価論の動向』

縦横項目	ステージIV	ステージIII	ステージII	ステージI
自分から気づき行動にうつす力(実行力)	新たな課題に気づき、自分から考えて他のことに応用する。	複数の選択肢の中から自分なりに考えてやってみようとする。	教師の支援を受けて自分なりにやってみようとする。	教師と一緒に経験する。
具体的な姿	見立てや内省の質が豊かになり、比較の観点が広がる。自分から選択する姿	こうしたらどうかかな?と結果を見通したり、既習の解決方法を比較したりして行動の選択をしている姿	試行錯誤 教師からの支援を受けた解決方法を、自分なりに発展させてやってみようとしている姿	行き当たりばったり 当てずっぽう 教師からの支援を受けて、そのまま取り組んでいる姿

感情が動く 向上心をもつ

※困っていることに気がつく
うまくいっていないことに気がつく
つまらないことに気がつく

図1 附属特支版「自分から気づき行動にうつす力」
コモングループブリック (共同研究発表会配付資料)

まず五校園共同研究協議会の主幹校附属幼稚園教諭 船築いづみより、本研究の必要性や探究サイクルの中でのリフレクション構想、計画の進捗状況等が基調提案として行われた(表1)。次に、特別支援学校からは「自分から気づき行動にうつす」という観点での子どもの育ちと教師の関わりについて(図1)、幼稚園からは「幼児の探究する姿の中でみられるリフレクションについて」、小学校からは「未来そうぞう科」における探究学習と自己評価としてのリフレクション」、中学校からは「～総合的な学習の時間～ 探究学習における「リフレクション」」、高等学校からは「高校の探究学習における「リフレクション」ルーブリック」と題して各校園の工夫を凝らした取り組みをスライドや資料、動画等を用いて発表した。講演会では八田幸恵先生より「探究学習のプログラムと形成的評価論の動向」と銘打ったご講演を賜った。発表後のアンケートでは参会者の方々より「子どもが主体的に探究するための視点としてリフレクションを一つの軸として見ることは次の主体性を引き出し、次の「やってみよう」の原動力になるとわかりました。「仮説—いっかいやってみよう—検証」という姿勢を普段の学習の中や生活の中で意識して取り入れていくことが大切だと思いました。「リフレクション」「探究」というのが新しい視点で持ち帰れそうです、「特、幼～小～中～高の発表によって段階が見えてきたことで、つながりが見えました。特支と幼稚園は、遊びや生活、友達関係からリフレクションの積み重ねであり、「こうすれば?→うまくいった」が大切だとわかりました。小学校では、さらに実生活、社会の中でアプローチする中で、クラス、学年みんなを考えていくことで探究を成立させていました。徐々に客観性、外部の評価を受けてリフレクションするのをも力をつけていく要素になっていました。中学校、高校では、研究を個人で取り組む一人ひとりの目的意識の深まりがあり、客観性、論理性、外部リソースを踏まえた開かれた探究となっていく高高度になっていくつながりが見えました」、「活動に没頭している」「楽しくて仕方ない」「仮説検証のみが探究ではない」との言葉に強く共感をしました。成長に結びついていることは間違いないと体では感じながらも、言葉では説明しきれない、また学校現場で誰もが取り組めることとしてまとめることが困難な内容であることは感じています」等のご感想を頂いた。

Ⅳ. 成果と課題

第2年次(本年度)は、昨年度までの取り組みを踏まえて各校園版の「リフレクション」コモングループブリックを作成することができた。来年度は最終年度ということもあり、この作成されたものを統合して五校園を見渡したリフレクションのコモン・ルーブリックを作成し、主体的に学び探究していくためのプログラムやリフレクションのコモン・ルーブリックから考えられる支援や手だてはどのようなものか等の議論がされる。校種を越えて集まっている平野五校園の共同研究の特徴とは何なのか、その平野五校園がどう関連して子どもを育てていくのかを踏まえた視点で議論を行う必要があると感じられた。

おわりに

今年度、サッカーワールドカップがカタールで開催され、アルゼンチンが決勝でフランスを破って36年ぶりの優勝で幕を閉じました。我が日本代表もドイツとスペインを破るジャイアントキリングを見せました。残念ながら決勝トーナメント初戦でクロアチアにPK戦で敗れ、初のベスト8入りを果たすことはできませんでしたが日本のサッカーを世界に知らしめることができたのではないのでしょうか。

今回、日本人監督で本戦に挑み、成果を上げた背景として森保監督は外国人監督では難しい日本人同士しか分からない監督と選手の意思疎通がアドバンテージとしてあったと答えていました。普段から選手、スタッフ達との対話や、試合中での一人ひとりの選手の役割や的確な戦術の伝え方等を大切にされていたようですが、学校組織に置き換えても同じことがいえるでしょう。普段からの教員同士の対話、児童生徒や保護者との対話、それらをもとにして、学部や校務分掌等でそれぞれの教員が分担して役割を持つことで日々の学校運営が成り立っています。

本校では研究活動についても同様のことがいえます。今年度より、本校の研究主題を「知的障害特別支援学校における教育課程の編成と評価の一体化」とし、研究1年目がスタートしました。カリキュラム・マネジメントの見直し、再構築を検討する等、研究部を中心に本大学特別支援教育部門の先生のご助言をいただきながら教員一人ひとりが役割を持って研究に取り組みました。12月26日に実施した研究大会では研究部長による今年度の基調報告の後、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課より加藤 宏昭 特別支援教育調査官を迎え、「知的障害特別支援学校における教育課程に基づいた指導と評価の一体化に向けて」というテーマでご講演を賜りました。

また本校では主に本学特別支援教育部門と連携してユニットや個人で研究を行ってきました。今年度は今までで最多の11組が研究テーマに取り組むことになり、幅広い研究を行うことができました。大学の先生方については日頃の大学業務や研究等で多忙の中、エクステンション研修（7月28、29日実施）、平野五校園共同研究（11月5日に研究発表会を実施）を含め、本校教員と密に連携させていただくことで、より専門性の深い研究ができており、大学の先生方には大変感謝しております。

最後になりましたが、今年度になっても新型コロナウイルスの感染状況は終息を見せず、まだまだ油断ができない状況であります。その中においても、各研究発表会、研究大会を通じて多くの大学内外の先生方から貴重なご指導、ご助言を賜ることができました。この場を借りて改めて深く感謝申し上げます。今後とも全国の教育関係者の皆様におかれましては、本校の教育ならびに研究においてご理解いただくと同時に、これからもご指導ご鞭撻の程よろしく願いいたします。

令和5年3月吉日

副校長 北室 聖史

研 究 同 人

【附属特別支援学校】

校 長 西 山 健
副 校 長 北 室 聖 史

<主幹教諭>

岩 崎 弘

<小学部>

小 川 香 織 (主 事)
大 河 竜 介
岡 真 右
小 森 友 紀 恵
下 岡 花 子
田 村 祥 子
縄 真 美 子
西 井 大 介
橋 本 晶 子
深 草 武 志

<指導教諭>

白 樫 麻 紀

<中学部>

大 原 健 哲 (主 事)
秋 山 多 恵 子
川 崎 剛
竹 内 ゆ り か
西 川 裕 子
花 田 知 恵
的 場 早 紀
村 山 希 世
保 田 洋 幸

<養護教諭>

太 田 令 菜

<高等部>

森 久 美 子 (主 事)
池 村 憂 美
岸 本 早 生 里
迫 田 真 喜
住 岡 優 志
丹 沢 正 太
辻 奈 誠 子
野 崎 善 之
本 多 克 敏
松 田 愛 理 子

【特別支援教育部門】

井 坂 行 男
今 枝 史 雄
大 内 田 裕
富 永 光 昭
西 山 健
早 野 眞 美
平 賀 健 太 郎
正 井 隆 晶
山 本 利 和
湯 浅 哲 也

【理数科教育部門】

石 川 聡 子

【大学院連合教職実践研究科】

平 井 美 幸
庭 山 和 貴
野 田 航
陸 奥 田 維 彦

【研究協力】

吉 原 和 音

(京 都 芸 術 大 学 ア ー ト ・ コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン
研 究 セ ン タ ー 研 究 員)

古 谷 晃 一 郎

(ア ー ト コ ー デ イ ー タ ー 特 定 非 営 利 活 動 法 人
Be Creative 理 事)

Andrew Gung

(ケ ニ ス 株 式 会 社)

大 阪 教 育 大 学 附 属 特 別 支 援 学 校 研 究 紀 要 第 2 号 (令 和 4 年 度)
発 行 責 任 者 : 学 校 長 西 山 健
編 集 代 表 者 : 研 究 部 長 花 田 知 恵
編 集 担 当 : 小 森 ・ 大 河 ・ 辻 ・ 本 多 ・ 的 場 (研 究 部)

大阪教育大学附属特別支援学校

研究紀要 第2号
(令和4年度)

発行日 令和5年3月22日
発行者 大阪教育大学附属特別支援学校
校長 西山 健
大阪市平野区喜連4-8-71
印刷所 関西美術印刷株式会社
TEL (06) 6655-0121
