

研究紀要

第3号

(令和5年度)

大阪教育大学附属特別支援学校

はじめに

令和6年2月10日、令和5年度 附属特別支援学校 研究大会「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 ― 個別最適な学びの実践に向けた系統的・組織的な授業計画の視点づくり ―」が行われました。

5年ぶりの対面形式での実施ということで、大会運営はうまくいくのか、どれくらいの参加者にご来校いただけるのかなど一抹の不安もありましたが、教職員一致団結のもと、当日は北は北海道、南は九州から約100名の教育関係者ならびに学生をお迎えすることができました。本学教職大学院の学生、特別支援教育特別専攻科の学生はボランティアとしても大会を支えてくれました。

午前の部は、開催校挨拶の後、本学教職大学院特別支援教育コース代表の正井隆晶特任准教授よりご挨拶があり、本校研究主任による基調提案の後には本学特別支援教育部門の今枝史雄講師から指導助言をいただきました。引き続き行われた研究授業・公開授業では、多くの参観者に驚き緊張しつつも一生懸命授業に取り組む児童生徒の姿に、参加者の皆様から高い評価をいただきました。午後の部は、まず研究発表（ポスター発表）が行われ、附属特別支援学校の教員と本学教員とのユニット研究（13件）の発表、そして初めての試みである教職大学院生の研究（8件）の発表があり、参加者と活発な議論・意見交換がなされました。その後、研究協議を挟んで、一日の協議等を踏まえた総合的な観点から、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氏より「指導と評価の一体化に基づいた授業づくりのために ― 単元計画の改善・充実から考える ―」と題するご講演を賜り、非常に内容の濃い充実した一日を終えることができました。

今回、ご指導・ご助言いただきました先生方には衷心より感謝申し上げますとともに、大会にご参加いただきました皆様にも深く感謝申し上げます。

本校は大阪教育大学の附属学校として、今後も先導的な教育課題への取り組み、地域のモデル校としての教育実践、教員をめざす学生に対する体験的で主体性を喚起する教育実習の実施、そして大学教員との連携を深めながら先導的研究の実施を推進してまいります。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・ご支援をよろしくお願い申し上げます。

令和6年花朝

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 本校研究	11
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作業能力の向上をめざしたアプローチ	23
2 知的障害特別支援学校における「さわる」を取り入れた美術鑑賞の実践的研究	29
3 知的障害特別支援学校における課題関連図を活用した自立活動の実践の在り方	35
4 知的障害特別支援学校の音楽科の授業における Antenna の活用に向けた考察	41
5 昨日できたことが今日できない生徒たち	47
－日々の握力の数値から－	
6 知的障害特別支援学校における学習姿勢の向上を目指した指導アプローチ	51
－四つ這い姿勢を取り入れた体幹トレーニングと学習姿勢の関連性の予備的検討－	
7 知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデルの活用に向けて	53
－自己への気づきを促すヨガの実践－	
8 特別支援学校における自己決定・自己選択の育成について	59
9 刺激ペアリング手続きを使ったひらがなの読み指導	67
－データに基づく指導方法の検討－	
10 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 II	71
－卒業生への生活状況調査を通して－	
11 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	79
－主体的・対話的で深い学びに基づく授業モデルの検討－	
12 校内にある教育資源活用を試みた「学び合いの場」の実践	85
13 特別支援学校のシラバスの検討	91
IV 自由課題研究	
1 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づくりの組織的な推進	97
2 刺激ペアリング手続きを使った漢字の読み指導	105
－1 事例の実験デザイン－	
3 中学部数学科における導入授業の取り組みについて	109
4 知的障害特別支援学校中学部におけるグループ別進路学習実践の報告	113
－想定される進路先に応じて－	
5 高等部におけるキャリア教育の実践報告	117
V 平野五校園共同研究	123
おわりに	
研究同人	

全体総論

本校は全校研究、ユニット研究、平野五校園共同研究の3つの柱で研究活動を進めている。全校研究について、今年度は2年次にあたる。また平野五校園共同研究については3年次の研究のまとめの年である。ここでは、本校の研究活動の取り組みを全体総論として報告する。また、本校における研究倫理遵守の取り組みについても報告する。

1. 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においては、今年度は2年目の研究にあたる。昨年度は、「教育課程の現状共有と教育課程の位置づけ」の確認、「シラバスの作成の意義とシラバスの位置づけ」の確認を行い、それを踏まえて、「学習指導案の見直しの観点表」の作成と「各教科等のシラバス」の検討に取り組んだ。今年度は、「学習指導案の見直しの観点表」を活用した授業づくりと「各教科等のシラバス」の検討を行った。この内容は「Ⅱ 全校研究」に示している。

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「ユニット研究」は、特別支援教育の今日的課題に対応した13のユニットで授業実践・実験研究などを行った。このユニット研究は、本校教員と大学教員等との研究連携と多様な研究協力者によって行われている研究であることに特徴がある。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も通ずるものと考えている。この内容は「Ⅲ ユニット研究」に示している。

3. 平野五校園共同研究

附属平野五校園共同研究は、「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～」をテーマにした3年計画の最終年であった。幼稚園から小・中・高、特別支援学校がこれまで取り組んできた探究学習とその評価に関わる研究について、11月4日の「令和5年度 大阪教育大学 附属五校園 共同研究発表会」で報告を行った。この内容は「Ⅴ 平野五校園共同研究」に示している。

4. 自由課題研究

自由課題研究は、上記3つの研究以外の研究および実践報告を示している。主に、本学教職大学院内地研修の研究論文と本校教員による実践報告が対象である。この内容は「Ⅳ 自由課題研究」に示している。

5. 校内の研究活動における研究倫理の遵守について

本校では、「国立大学法人大阪教育大学における研究活動上の不正行為の防止等に関する規程」をもとに、「研究の手引き」および「附属特別支援学校における研究活動のガイドライン(第4版)」を策定し、本校教職員に研究活動における研究倫理の遵守の必要性を周知した。さらに本校副校長による「研究倫理を踏まえての研究の進め方」に関する校内研修を行い、適切な研究の進め方や研究倫理を遵守する意義等について理解を深めた。本校で行った研究の一部については、本学倫理委員会に研究倫理審査を申請し、倫理承認を得ている。

6. 本校研究大会

令和6年2月10日に、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行った。全校研究の基調提案を行い、本学特別支援教育部門 今枝史雄 講師よりご助言を賜った。研究授業として中学部の「くらし数学」を公開し、「各教科等の学習指導計画(シラバス)に基づく授業づくり」というテーマで研究協議を行った。また、ユニット研究等のポスター発表も実施し、本校の研究活動を広く公開した。特別講演では、加藤調査官より「指導と評価の一体化に基づいた授業づくりのために～単元計画の改善・充実から考える～」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。

まとめ

今年度も本学大学教員等から指導助言や研究協力をいただきながら、研究活動を進めることができた。今後も本学・本校だけではなく、地域にも目を向けて研究フィールドを広げ、意欲的かつ戦略的な研究活動も推進していきたい。それこそが特別支援教育の発展に寄与するものであり、附属学校園に求められる使命であると考えている。

令和5年度 研究概念図

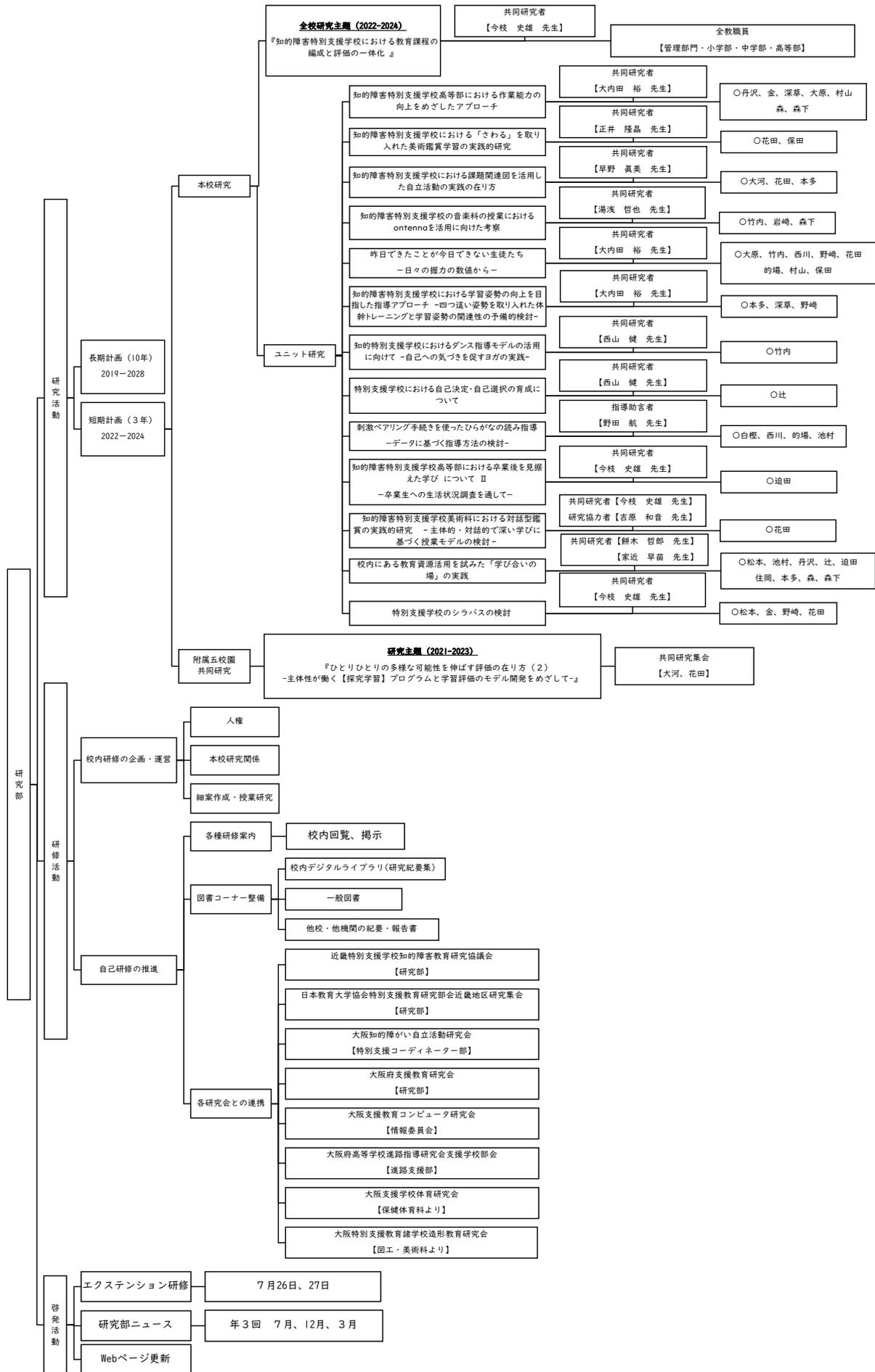


図1 令和5年度 研究概念図

I 各学部の概要

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	1	3	1	1	1	3	10
女子	2	0	0	2	2	0	6
計	3	3	1	3	3	3	16

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、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、集団での活動に慣れていく中で、次の3点に重点を置いた教育活動を推進していく。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、教科等を横断しながら段階を踏んで体験的な活動を展開していく。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、ハイキング等へとつなげていく。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。児童の実態に応じて課題に繰り返し取り組むことで、見通しを持ちやすくし、「できた」という喜びを味わうことができるように取り組んでいく。また、大学や地域等の外部資源を活用した授業を行ったり、特別支援教育コーディネーター等とも連携したりすることで、キャリア教育やインクルーシブ教育を推進し、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 うんどう1
(毎朝のランニング)



図2 自立活動



図3 校外学習



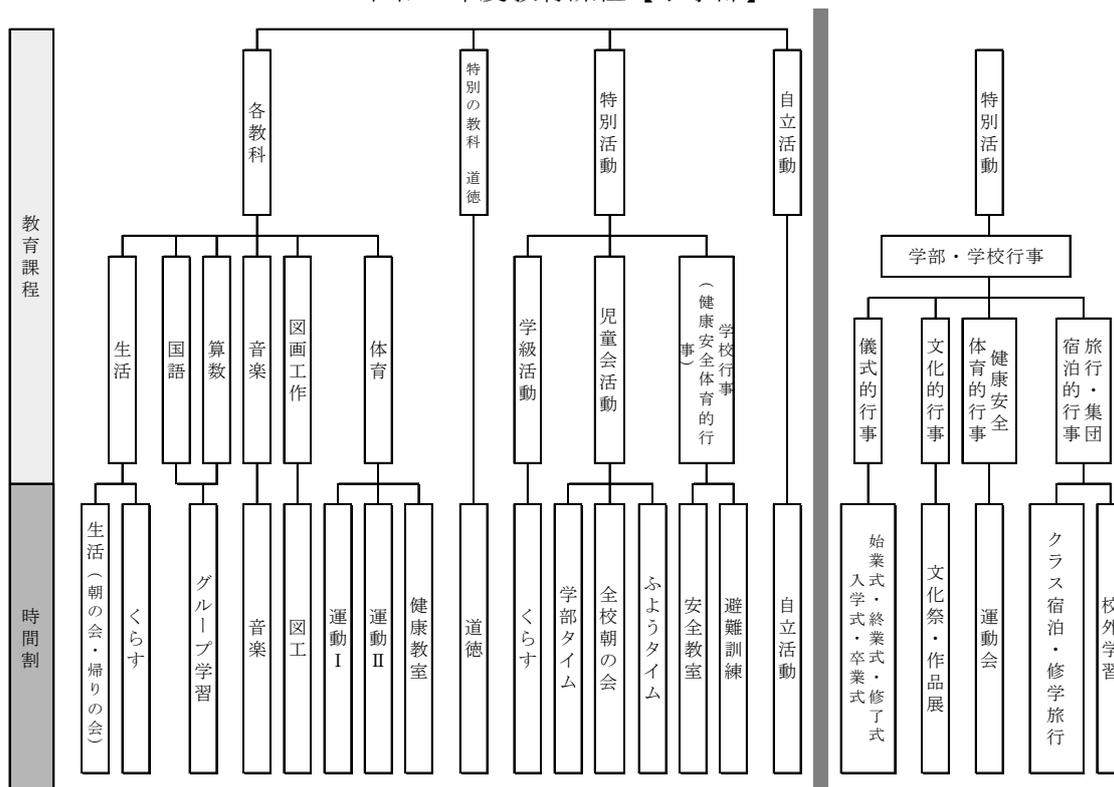
図4 学部タイム (玉ねぎ収穫)

4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和5年度 小学部 時間割

	月	火	水	木	金	
8:45	登校					
9:00	生活					
9:30	全朝	運動 I				
9:50	生活					
10:10	グループ学習		音楽 図工	グループ学習		
10:50	休憩					
11:10	運動 II	道徳	図工 音楽	自立活動	運動 II	
11:50	生活					
12:00	給食					
12:40	生活					
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	休憩	生活	休憩	生活	休憩
14:10	下校	くらす	くらす	下校	下校	くらす
14:15	1組				1・2組	
14:50		生活	生活		生活	
15:15		下校	下校		下校	3組

大阪教育大学附属特別支援学校
令和5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	4	6	14
女子	2	2	0	4
計	6	6	6	18



図1 夏祭りの様子

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と技能をもとに、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などして、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、教科教育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も重点をおき、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 出前授業（ヨガ）



図3 出前授業（音楽）



図4 スポーツディ



図5 林間学舎



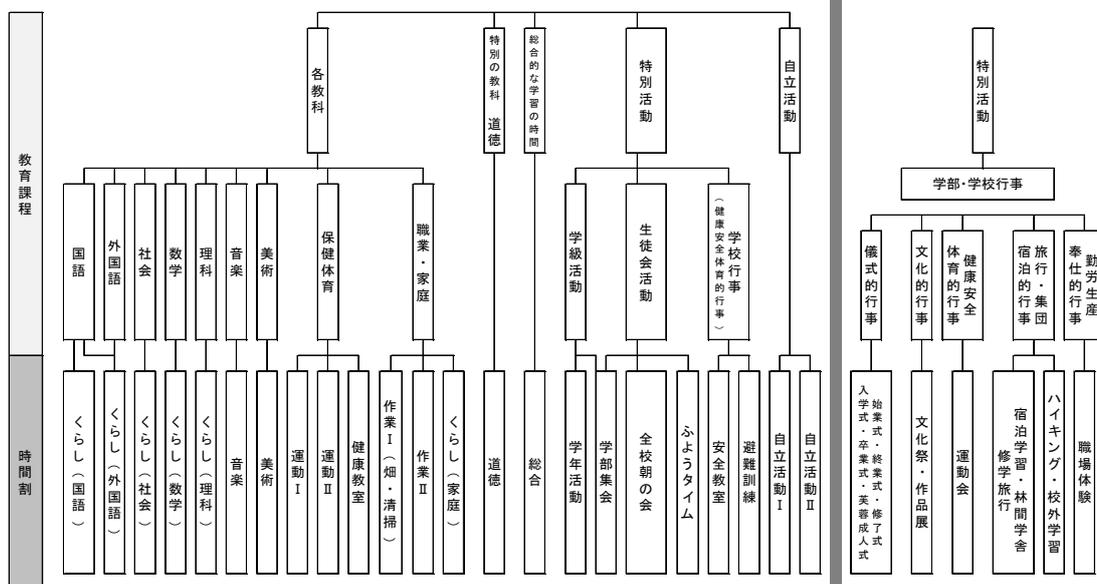
図6 出前授業（美術）



図7 地域連携型授業

4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和5年度教育課程【中学部】



大阪教育大学附属特別支援学校 令和5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				
9:40	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				
13:00	授業準備				
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

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	5	4	14
女子	3	3	3	9
計	8	8	7	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、生活習慣の安定と職業生活に必要な知識・技能・意欲を高め、自分らしく豊かに他者と共生する力を養う。		
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
	発達に応じた課題に取り組み、継続して働くための力を育てる。	自立と相互依存を促し、自主的・主体的に行動できる力を育てる。	友だちや教師と共感的自己肯定感を育み、他者から信頼される人間性を育てる。

3) 基本方針

高等部では、「生徒の自主性や主体性を尊重した教育活動」「キャリア教育の推進と進路支援の充実」「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。

個々の生徒の実態や課題に柔軟に対応するために教育課程を3コース編成とし、繰り返し学習や体験的な学習、グループ活動等を取り入れ、生徒の自主性や主体性を活かした指導・支援と教育内容の充実、教育環境の整備に取り組んでいる。

その内容は、大学や福祉事業者、地域、外部講師等の外部資源を活用した授業を実施している。また、進路支援部と連携しキャリア教育やインクルーシブ教育を推進した授業を実施し、卒業後の社会的自立と相互依存関係の構築に向け、地域で生きる力を育成している。



図5 コース別学習



図6 地域清掃活動



図7 高大交流



図8 サッカー教室

4) 時間割・ツリー表

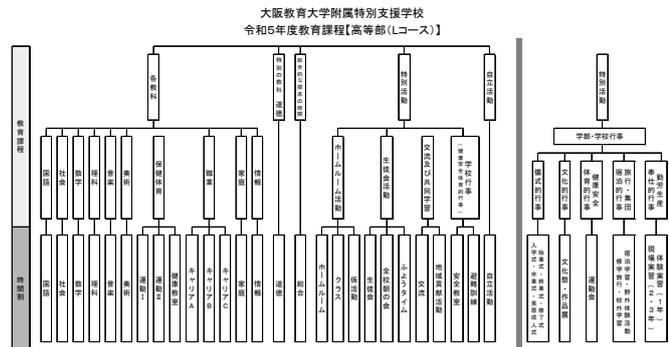
高等部では2021年度より、「個性を磨く3つの教育課程『学ぶ喜び、羽ばたく力』2021」と銘打ち、高等部の教育課程を3コース編成とした。3コースによる教育課程を行うことで、生徒それぞれの課題により適し

「Lコース」の目標は、「社会の中で、『できる力』を伸ばす」としている。「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ている。「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商店街との連携授業を行い、実践的な学びを提供した。

大阪教育大学附属特別支援学校 令和5年度 高等部Lコース 時間割

	月	火	水	木	金
8:45	更衣・準備				
9:00	HR				
9:10	清掃	自立活動	自立活動	清掃	自立活動
9:35	全朝	運動Ⅰ・健康教室			
10:00	更衣・準備				
10:10	音楽	美術	キャリアB	キャリアC	情報
11:00	理科				数学
11:10					
12:00	給食準備				
12:15	給食・昼休み				
13:00	授業準備				
13:05	総合ふようタイム	運動Ⅱ	家庭	道徳	国語
13:55	休憩	更衣・準備		休憩	
14:00	キャリアA	HR	社会	クラス	
14:15		下校			
14:50	更衣・準備	更衣・準備			
14:55	HR	HR			
15:15	下校	下校			

※2時間授業の場合、間に10分休憩が含まれる。



Lコースの時間割及びツリー表

本校の生徒は、全員が療育手帳を所持している。卒業後の進路は、生活介護から企業就労と幅広い。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、生徒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（2年次）」

—個別最適な学びの実践に向けた系統的・組織的な授業計画の視点づくり—

I. はじめに

1. 背景・目的

平成29年に特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領が、平成31年に特別支援学校高等部の学習指導要領が告示され、令和2年度より順次実施されるようになった。現学習指導要領では、よりよい社会を創るといふ理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となるとされている（文部科学省, 2017）。また、各学校においては、児童又は生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと（中略）等を通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことも示された（文部科学省, 2017）。

これらの現状を踏まえて、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、学習指導要領、シラバス、年間指導計画、単元計画、個別の指導計画、授業略案までの一つ一つの段階において、編成と評価が一体となる過程を検討することとした（図1）。また、学校、地域の実態を考慮し、本校の児童生徒に応じた個別最適な学びが実現されることを目標に、副題を研究1年次は「授業の見直しに基づく個別最適な学びの基礎づくり」、研究2年次は「個別最適な学びの実践に向けた系統的・組織的な授業計画の視点づくり」、研究3年次は「個別最適な学びを実現するための観点づくり」とした。

2. 1年次の研究

研究1年次は、「教育課程の理解」と「現状の授業の見直し」から始めた。まず、「教育課程の理解」についてである。教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である（今枝, 2023）として、図1に示す学習指導要領、シラバス等の理解とつながりを確認した。学習指導要領とは、教育課程の基準を大綱的に定めるものとした（文部科学省, 2017）。シラバスとは、学習指導要領に示された各教科の「目標」「内容」を学校教育目標に基づいて、各教科の段階ごとに「何を」「どのような順序で」「どこまで」「どのように評価するか」を記載した学習系統表のこととした（今枝, 2023）。年間指導計画とは、学習班ごとに各年度に行う単元の位置づけを示したものと、シラバスに示された「内容」を組み合わせて作る「単元」の1年間の集合体とも言えることとした（今枝, 2023）。単元計画とは、年間指導計画に示された「単元」ごとに、各教科等において、一定の目標を中心として組織された学習内容の有機的なまとまりのこととし、有機的なまとまりとは、例えば「導入、準備、実践、まとめ」といった授業展開のこととした（今枝, 2023）。個別の指導計画とは、個々の児童生徒の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるものとし、教育課程を具現化し、障害のある児童生徒など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものとした（今枝, 2023）。授業とは、その授業に参加する児童生徒の個別の指導計画に基づき指導がなされるものとした（今枝, 2023）。以上の点を踏まえて、「学習指導案の見直しの観点表」を作成した。

「現状の授業の見直し」では、「教育課程の理解」の過程や学習指導案に関する研修等で生まれた疑問や気付きを本校の学習指導案（令和4年度版の様式）の項目ごとに分類して、学習指導案に基づく系統的な学びと児童生徒の実態に応じた個に応じた指導に必要な観点を整理した。

その他にシラバスの様式の検討にも着手した。教科の指導内容に関する能力差が大きい児童生徒が同じ学習班にいる場合、授業づくりに難しさを感じていると意見が挙がった国語科、社会科、算数・数学科、理科の4教科と社会科、理科につながる生活科、学部全体で授業を行うことが多い体育・保健体育科の検討から始めた。

3. 2年次の研究目的

今年度は、研究1年次で作成した「学習指導案の見直しの観点表」の活用、シラバスの作成と年間指導計画等の各様式の検討を行い、個別最適な学びの実践に向けた系統的・組織的な授業計画の視点の検討と、これらの検討を通じた教員の変容も追った。ここでいう系統的な授業計画とは、学習指導要領で示されている各教科の段階に示す内容を基に具体的に指導内容を設定すること（文部科学省，2017）であり、その各教科の系統性を基準にしながら、児童生徒の実態に合わせて、指導目標および指導内容を設定することである。組織的な授業計画とは、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基礎となる資質・能力を育成していくことができるように、各教科等の特性を生かし、教科等横断的な視点に立った授業計画（文部科学省，2017）であること、または、本校の行事や他の教科等との関連を図った授業計画のことである。

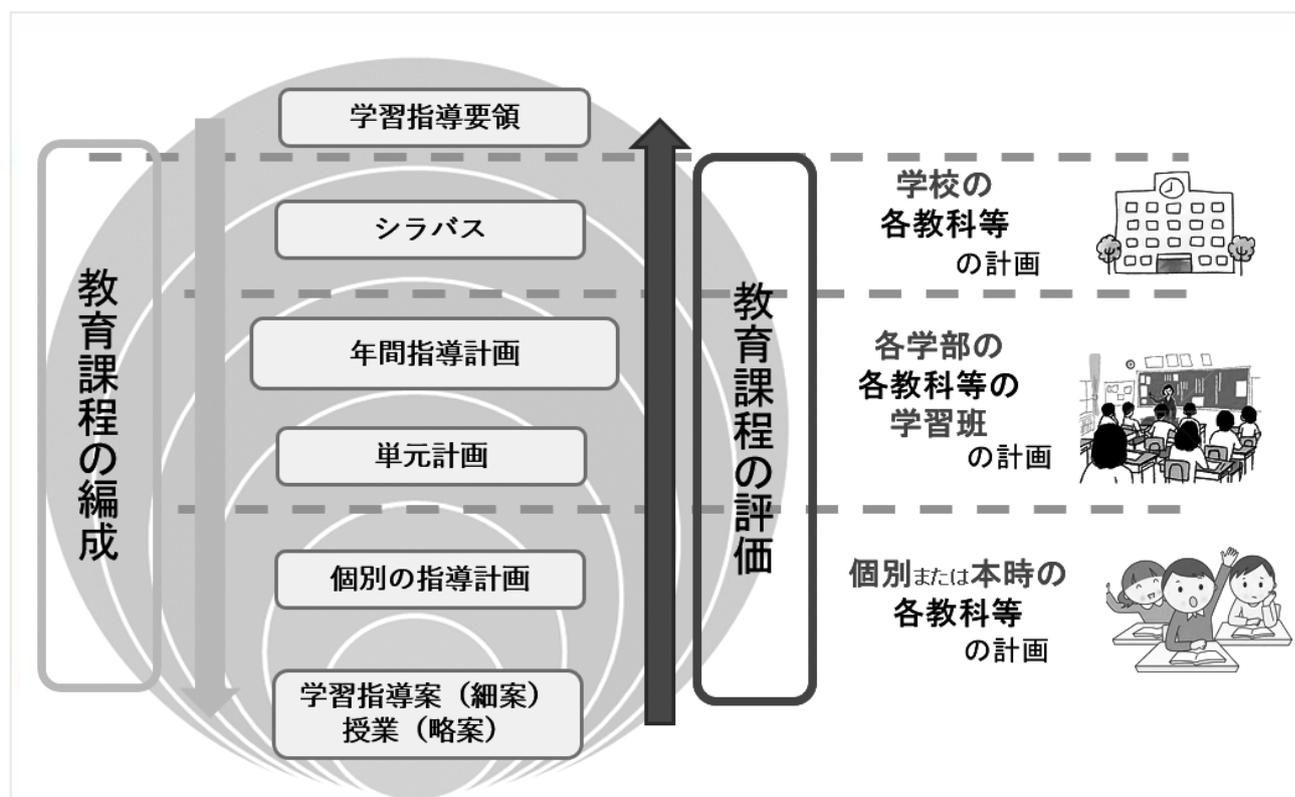


図1 教育課程の編成と評価の一体化（令和5年度版）

II. 方法

1. 学習指導案の見直しの観点表を活用した授業づくり

授業の担当である全教員を対象に「学習指導案の見直しの観点表（令和5年版）」を活用した学習指導案の作成時とその指導案の授業後にアンケートを実施した。期間は令和5年5月～10月であった。アンケートの項目は以下の2点であった。

問1. 学習指導案の見直しの観点表を活用して気付いたことを書いてください。

問2. 学習指導案を授業で活用して気付いたことを書いてください。

学習指導案は、令和5年度に本校の実習委員会から出されている様式を使用した。学習指導案の項目は以下の通りであった。

1. 日時
2. 場所
3. 対象
4. 単元（題材）名
5. 単元（題材）の目標
6. 単元（題材）設定の理由（教材観、児童・生徒観、指導観）
7. 単元（題材）の評価規準

2. シラバスの作成

1) シラバス様式1（目標・評価規準）

生活科、国語科、社会科、算数・数学科、理科、体育・保健体育科の6教科を対象に、学習指導要領が示す各教科各段階の「目標」及び「評価規準」の段階ごとの特徴を把握しやすくするための様式の工夫を検討した。

2) シラバス様式2（内容・題材・教材・教科書・単元例・時期）

生活科、国語科、社会科、算数・数学科、理科、体育・保健体育科の6教科を対象に、学習指導要領が示す各教科各段階の「内容」を基に、「何を」「どのような順序で」「どこまで」教えるかの様式を以下の手順で検討した。

(1) 「何を」教えるかの検討

1. 令和4年度の年間指導計画から令和4年度に扱った「内容」をチェックし、その「内容」と関連する「題材」を記入した。
2. 令和5年度の年間指導計画から令和5年度に扱う「内容」をチェックし、その「内容」と関連する「題材」を記入した。
3. 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編から「題材」を記入した。
4. 単元例を記入して、記入した「題材」を精選した。
5. 教科書を参考に記入した「題材」を精選するとともに、空白の箇所に「題材」を記入した。

(2) 「どのような順序で」「どこまで」教えるかの検討

1. 令和4年度と令和5年度の年間指導計画を参考に、「内容」を扱う「学期」を記入した。
2. 令和4年度と令和5年度の年間指導計画を参考に、扱わない「内容」に網掛けをした。

3. 各様式の検討

全教員を対象に、1教科、1単元、1コマの授業を想定して、検討中のシラバス様式1・様式2を使って、試作版の年間指導計画（別紙4）・単元計画（別紙5）・授業略案（別紙6）を作成し、以下の内容のアンケートを5件法（とてもなっている・まあまあなっている・どちらともいえない・あまりなっていない・全くなっていない）と自由記述で実施した。

1. 学習指導要領に基づく系統性のある授業づくりにつながる様式となっているか
2. ITや他の授業等と連携した授業づくりができる様式となっているか
3. 改善点
4. その他

Ⅲ. 結果

1. 学習指導案の見直しの観点表を活用した授業づくり

「学習指導案の見直しの観点表」を活用した学習指導案の作成時及び授業後のアンケートに15名からの回答があった（表1）。

問1「学習指導案の見直しの観点表を活用して気付いたことを書いてください。」では、観点表を活用した利点として、指導案作成前の見通しや作成後の確認ツールとして役立ったことやシラバスの必要性の気づき、教材の捉え方の変化が挙げられた。また、課題点として、学習評価の記録、保存、蓄積の改善の必要性や、個別の教育支援計画や個別の指導計画等の他のツールとのつながりや関連の確認のしにくさが挙げられた。

問2「学習指導案を授業で活用して気付いたことを書いてください。」では、学習指導案を作成することで授業のねらいが明確となり、1コマの授業内でできる目標を立てることができたこと。また、それによってITや児童生徒と共有すべき内容が明確になったことや、授業内で児童生徒が予想外の言動をしても授業のねらいからは外れずに心に余裕をもって対応できたことが挙げられた。また、新たな気づきとして、学習指導案を作成することで「8, 単元の指導と評価」の計画が大きく変わることはないが、「10, 本時の展開」での指導方法や支援方法は計画としても変化するし、授業中でも児童生徒に合わせながら変化していくものであると区別して捉

えることができるようになったことが挙げられた。また課題としては、児童生徒の各教科の段階設定における客観的指標の必要性が挙げられた。

このアンケートで「学習指導案の見直しの観点表（令和5年度版）」の項目19の文言「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」が評価の項目であるにもかかわらず目標の文言になっていることに気付いたことを受けて、「学習指導案の見直しの観点表（令和6年度版）」（別紙1）では、項目19を「知識・技能→思考、判断、表現→主体的に学習に取り組む態度の流れで計画している」と訂正した。

表1 学習指導案の見直し観点表のアンケート結果（一部抜粋）

問 い	回 答	
	項 目	回答例（○利点 ●課題点）
1. 観点表を活用して気づいたことは？	見直し	○学習指導案に書くべき内容のリストなので、何を書けばいいかわかった。 ○3観点の見直しや言葉の表記の再確認になり、作成する上で役に立った。
	今後、必要なこと	●「今までの学習とのつながり」を正確にたどって確認することが難しかった。今後、学習記録の蓄積が整理されれば単元目標や評価基準が設定しやすくなると思う。 ●本時の展開の支援の部分は支援計画や指導計画をここで見ていくのは手間だなと思った。
	新たな気づき	○教材観の内容はシラバスがあるとより書きやすいし、簡潔に書けると思った。 ○これまで教材ありきで単元を考えてきたが、教材をより広い視点から選ぶようになった。
2. 学習指導案を授業で活用して気づいたことは？	授業のねらいが明確になったこと	○TTに伝える内容が明確になった。 ○単元の導入時に子どもともTTともどんなことに挑戦してほしいかを確認することができた。 ○授業時間内でできる内容や目標に絞ることができた。 ○目標と評価規準が明確になったので子どもの予想外の反応に振り回されなくなった。
	新たな気づき	○単元の流れは概ね計画通りとなるが、指導方法や支援方法は授業をしながら変更があるものと気付いた。 ●生徒の実態と学習指導要領の段階が合っているか疑問に思った。

2. シラバスの検討

1) シラバス様式1（別紙2：数学科中学部）

生活科、国語科、社会科、算数・数学科、理科、体育・保健体育科の6教科を対象に、目標及び評価規準の段階ごとの特徴を把握しやすくするための様式の工夫を検討した。その結果、各教科各段階でキーワードとなる文言に色をつけることにした。そのキーワードは「指導内容」と「指導方法」と2点となった。ここでいう「指導内容」とは、児童生徒が学ぶ事柄のことを指し、「指導方法」とは、協力的な学習や参加的学習、体験的な学習などを示す文言を指す（文部科学省、2008）。生活科、国語科は、段階で変化していく「指導内容」及び「指導方法」に色をつけ、社会科、算数科、体育・保健体育科は、段階で変化する及び変化しない「指導内容」及び「指導方法」に色をつけ、数学科、理科は、主な「指導内容」に色をつけた。

表2 各教科の段階ごとの目標及び評価規準のキーワード設定の観点

教科	キーワードを設定した観点
生活	① 段階で文言が変わる「指導内容」及び「指導方法」に色をつけた。 (同じような内容に同じ色)
国語	① 段階で文言が変わる「指導内容」及び「指導方法」に色をつけた。 (小学部段階は赤色、中学部段階は緑色、高等部段階は青色)
社会	② 段階で文言が変わる及び段階で文言が変わらない「指導内容」及び「指導方法」に色をつけた。 (段階で変わる部分を赤い色、段階が変わっても同じ文言を青色)
算数	② 段階で文言が変わる及び段階で文言が変わらない「指導内容」及び「指導方法」に色をつけた。 (一つ目を赤色、二つ目を青色)
数学	③ 主な「指導内容」に色をつけた。 (「知識及び技能」を理解した上での「思考力・判断力・表現力等」であり、「学びに向かう力、人間性」であるため、「知識及び技能」のみに色をつけた。)
理科	③ 主な「指導内容」に色をつけた。 (「知識及び技能」は学習内容を赤色、「思考力・判断力・表現力等」は身に付ける力を赤色、「学びに向かう力、人間性等」は領域で共通する部分を赤色にした。)
体育 保健体育	② 段階で文言が変わる及び段階で文言が変わらない「指導内容」及び「指導方法」に色をつけた。 (段階で変化する元となる文言に短く色をつけた。)

2) シラバス様式2 (別紙3 : 数学科 中学部 1 段階)

(1) 「何を」教えるかの検討

令和4年度と令和5年度の年間指導計画を確認することで7つの課題がわかった(表3)。

課題1は、文言の理解の課題であった。令和4年度と令和5年度の年間指導計画から「題材」を記入した段階で「一つの題材が複数の内容に当てはまった」という報告が複数教科から挙がった。それは「題材」について正しい理解がされていないことの表れであった。

課題2は、教育課程の仕組みの課題であった。年間指導計画では「単元」構成の根拠として「内容」が選択されているが、その「内容」に当てはまる「題材」がないことがわかった。

課題3は、教育課程編成上の課題であった。合科の授業や一つの教科に複数の授業設定がされている場合、シラバスに「題材」を記入する段階で、各教科、各段階で作成しているシラバスをどのように活用していくかの疑問が挙がった。また、複数の教科の授業を担当している場合、指導内容の区別が曖昧になっている場合があることもわかった。

課題4は、教育課程実施上の課題であった。令和4年度と令和5年度の年間指導計画を確認することで、扱っている「内容」に偏りがある教科があることがわかった。今回の検討をするまで認識していなかった教科もあり、年間指導計画等での学習記録の蓄積方法に課題があることがわかった。また、児童生徒の教科の段階が複数年同じ場合、「目標」や「評価規準」が同じでも、「題材」や「評価基準」、指導方法や支援方法が学部や学年が上がることによって変わっていくという気付きがあった。

課題5は、教科書の扱いに関わる課題であった。単元例を記入して「題材」を精選した段階で、文部科学省検定教科用図書(以下、星本)がある教科では、星本の指導書を参考にしたり、小学校の教科書の指導書を参考にしたりして「題材」の精選を行い、学習指導要領の「内容」と「題材」「教材」「教科書」を紐づけて考えたという報告が挙がった。この方法を星本がない教科でも実施しようとした場合、採択している教科書が学習指導要領の「内容」の一部のみの対応である教科があることがわかった。

課題6は、学習班の課題であった。本校は、複数学年での習熟度別の学習班編成を行っている。そのため、理科の場合、系統的に学ぶ「内容」の順番が示されているが、1年生から3年生にかけて系統的に学ぶ順番で学べない現状であることがわかった。

課題7は、評価基準の考え方の課題であった。本校の高等部の生徒にとって、どの教科も高等部段階の「内容」が難しいという報告が挙がった。そのため、高等部段階の「内容」と中学部段階、小学部段階の「内容」との関連を検討し、高等部段階の「内容」を生徒の実態に合わせた段階に設定し直す考え方で評価基準を考える必要があることがわかった。

(2) 「どのような順序で」「どこまで」教えるかの検討

令和4年度と令和5年度の年間指導計画を参考に「内容」を扱う学期を記入した。その結果、年間を通して扱う「内容」と学期ごとに扱う「内容」との区別ができた。また、「どこまで」教えるかの検討については、授業時数の見直しや教科内容の他学部とのつながりの確認が必要となってくるため、明確に本校では取り扱わない理由がある場合を除き、今後、シラバスを運用していく中で検討していくこととした。

表3 シラバス様式2 検討過程での気づき

課題	確認事項	教員の気づき
1. 文言の理解の課題	・一つの「内容」に題材は複数ある	・一つの「題材」が複数の「内容」に当てはまる
2. 教育課程の仕組みの課題	・「内容」を組み合わせて「単元」をつくる過程の確認が必要 →「内容」を「題材」に変換する必要がある	・年間指導計画で単元の「内容」として選択しているが「題材」がない場合があった
3. 教育課程編成上の課題	・シラバスの活用 ・教科と時間割名との関連の確認	・生活科には「せいかつ」「くらし」の2つの授業があり、「せいかつ」は生活科と特別活動の合科であることをどう考えるか ・社会科の「産業と生活」と職業家庭科の「キャリア」での学習内容の区別が曖昧
4. 教育課程実施上の課題	・記録の蓄積の仕方の検討 ・題材や指導方法、支援方法は学部、学年で変わっていく	・重点をおいている、または、偏っている「内容」や「領域」、「段階」がわかった ・目標及び内容は繰り返すことはあるが、題材や指導方法、支援方法は変わっていくものだと気付いた
5. 教科書の扱いに関わる課題	・教科書採択の再検討	・「内容」「題材」「教材」「教科書」を紐づけると授業を考えやすいことがわかった ・教科書を参考に「題材」を考えてみた ・学習指導要領の「内容」が一部のみ対応の教科書を採択していたことがわかった
6. 学習班の課題	・シラバスを活用していく中で検討	・系統立てて学習するには縦割りでは難しい面があると思う（理科）
7. 評価基準の考え方の課題	・学部間の各教科の関連を検討	・高等部段階の「内容」が難しい
8. どこまで教えるかの課題	・授業時数の見直し ・教科内容の見直し	・1年間ですべての「内容」を扱えることがわかった ・高等部段階の「内容」が難しい

3. 各様式の検討

1教科、1単元、1コマの授業を想定して、検討中のシラバス様式1・様式2を使って、試作版の年間指導計画（別紙4）・単元計画（別紙5）・授業略案（別紙6）を作成し、アンケートを実施した結果、23名の回答があった。

問1の「学習指導案に基づく系統性のある授業づくりにつながる様式となっているか」では、80%の教員が「とてもなっている」または「まあまあなっている」と回答した（図2）。その理由として、「学習指導要領から段階を追って授業を考えることができる」ことが挙げられた。

問2の「TTや他の授業等と連携した授業づくりができる様式となっているか」では、50%の教員が「とてもなっている」または「まあまあなっている」、40%の教員が「どちらともいえない」、10%の教員が「あまりなっていない」と回答した（図3）。「とてもなっている」または「まあまあなっている」と回答した理由

としては、「誰と何を共有するかが明確になっている」ことや「TT と共有したいことがわかりやすい」ことが挙げられた。「どちらともいえない」と「あまりなっていない」の理由としては、「これだけでは判断できない」ことが挙げられた。

問3を含めたアンケート全体を通して、様式の改善点には「見やすさ」「使いやすさ」「作りやすさ」についての意見が挙げられた。

問4を含めたアンケート全体を通して、新たな課題が見つかった(表4)。1つ目は、各教科の段階設定の妥当性・信頼性についての課題であった。シラバスから授業略案まで段階を追って、学習内容の系統性と児童生徒の実態に合わせて授業を計画した結果、最初に設定した学習内容の教科の段階(例えば、Aさんの数学は中学部1段階)が対象の児童生徒に合っていたかどうか疑問に思う結果となった。2つ目は、言葉の定義についてであった。このアンケートの問いであった「学習指導要領に基づく系統性」とは何を指すか、「他の授業等と連携する」とはどの程度の連携のことを指すのかを全教員で確認する必要があることがわかった。また、「教科等の系統性と子ども自身の系統的な学びは同じなのか?」という疑問も生まれ、各教科の系統性と児童生徒の実態の2つの観点から授業を計画していくことも改めて全教員で確認する必要があることがわかった。3つ目は、評価基準についてであった。評価基準を設定するときの考え方を検討する必要があるという課題と、単元計画や授業略案でTTと評価基準を共有すると「何を」「どこまで」できることを目指した授業かが伝わり、TTは「何を」「どのように」「どこまで」指導や支援をすればいいかを考えることができることに気付くことができた。4つ目は、単元についてであった。1単元の授業数が1学期間、2か月間である場合があった。それでは、児童生徒の実態の変化が大きく、授業計画を立てても変更が多くなることから、1単元の適切な授業時数を考える必要があることに気付いた。単元の積み重ねで年間の授業計画を立てることは系統的な学習計画にもつながると、改めて気付いた教員もいた。

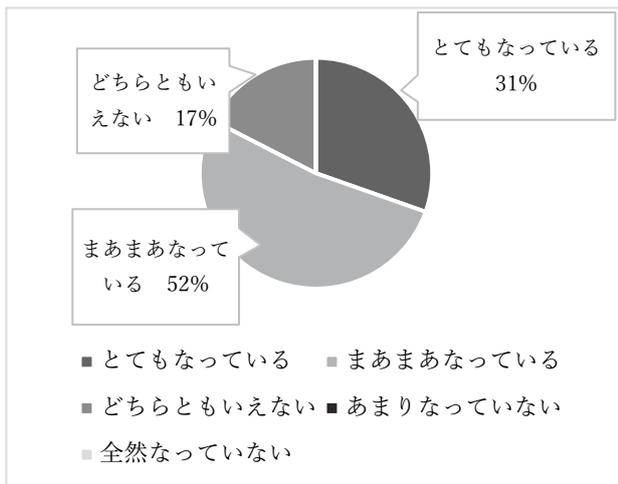


図2 学習指導要領に基づく系統性のある授業づくりにつながる様式となっているか

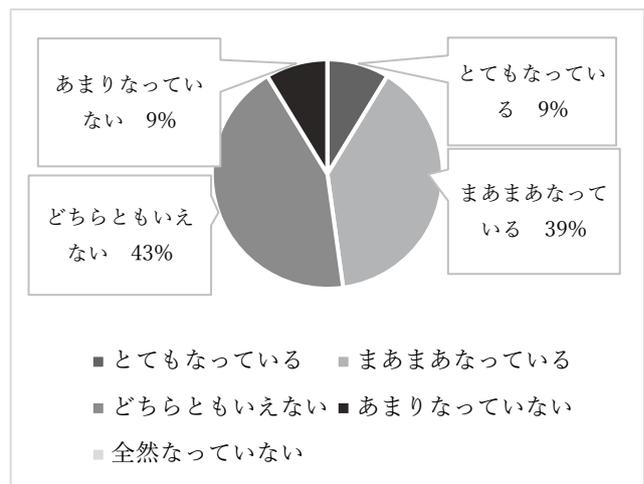


図3 TTや他の授業等と連携した授業づくりができる様式となっているか

表4 新たな課題(検討3)

項目	内容
1, 各教科の段階	・各教科の段階設定の妥当性、信頼性
2, 定義の確認	・学習指導要領に基づく系統性とは何か ・他の授業等と連携するとはどの程度の連携のことか ・教科等の系統性と子ども自身の系統的な学びは同じなのか
3, 評価基準	・評価基準の考え方は、評価規準をローカライズするという考え方でいいか ・TTと共有する内容で一番大事なものは何か
4, 単元	・単元の大きさはどの程度のものがいいのか

IV. 考察

考察では、取組前後の教員の変化について、本校研究2年次の取組である「学習指導案の見直しの観点表を活用した授業づくり」「シラバスの作成」「各様式の検討」を通じた教員の気付きに焦点を当て検討した。

昨年度の研究開始の段階で、「教育課程」の理解を始めとする現状の自分たちの考え方に疑問があることがわかった。特に、各教科の段階設定や、複数の段階の児童生徒で編成されている学習班の指導内容の設定、評価基準の設定の考え方についての質問や課題点の指摘は全学部から挙がっていた。それらの疑問を持ちながら、学習内容の系統的な学びや個に応じた指導をそれぞれの教員が自分で考えて授業準備や教材づくりに取組んでいる現状があった。

今年度は、「学習指導案の見直しの観点表」の活用では、学習指導案（令和5年度版）の単元計画の要素と本時の計画の要素の違いに気付き、単元計画の基で本時の計画を前回の授業からの児童生徒の変化、本時の授業内での児童生徒の様子に合わせて柔軟に指導方法や支援方法を変化させながら授業を展開していくものだと気付いたことは、授業担当者が「いつ（どの段階）」「何を」考えて授業計画を立てていくかが明確になったと言える。また、校内にある教材と児童生徒の実態から授業を考えていた現状から学習内容の系統性と児童生徒の実態から授業を考える姿勢に変換することの必要性に気付いたことは、各教科の学習の積み重ねを現状よりも確実に行って、児童生徒の持てる力を伸ばしていきたいという教員の願いの表れと言える。

シラバス様式1の検討では、各教科各段階の「指導内容」及び「指導方法」の確認になった。それは、今後、評価基準を考える上での基礎的な知識になると考える。複数の段階の児童生徒で編成された学習班の場合、例えば、中学部1段階の題材を小学部3段階や小学部2段階の題材に置き換え、それぞれの評価基準を設定する必要がある。その時に、今回の検討で段階ごとの相違点に注目した経験が生かされると考える。

シラバス様式2の検討では、「題材」の検討を通じて、2つのことに気付くことができたことが成果であると考ええる。1つ目は、学習指導要領の「内容」を「題材」に変換することの価値についてである。現状の年間指導計画の様式では、「内容」を組み合わせて「単元」を作っているが、それでは、実際には「内容」が反映されていない場合があることは大きな気付きであった。そこで、シラバスの段階で「内容」を指導する具体的な「題材」に変換しておくことで、「内容」を反映した「題材」を組み合わせて「単元」を作ることができる。これは、学習指導要領を基にした系統的な学びを確実にすることだけでなく、児童生徒が「何を学ぶか」を中心に単元を作ることになると考える。2つ目は、教科書の活用についてである。シラバスと教科書の関係性についての疑問は研究当初からあった。そのことについて、「題材」を精選する過程で教科書を活用したことで、「題材」に教科書を反映させるという考え方に至った。これは、教科書選定のひとつの観点にもなり、教科書の使い方が教員にとって変化する気付きであった。

各様式の検討では、教員から多くの意見、疑問、課題点の指摘が挙がった。中でも言葉の定義に敏感になり、「AはBということですか？」と教員自身の言葉で確認をすることが出てきた。これは、この研究を基に児童生徒にとっての個別最適な学びを実現していく授業づくりをしていく上で、TTを始めとする同僚と自分の考えを確認し、相談しながら授業を作っていくことの土台になると考え、協働的な働き方にもつながる重要な変化であったと考える。

研究3年次は、作成したシラバスや各教科等の年間指導計画、単元計画、授業略案を活用した授業づくりを行い、児童生徒の変容を追いながら、個別最適な学びが実現できているかを検証していくとともに、教育課程の各ツールでの評価の観点を検討していく。

V. 謝辞

本研究を進めるにあたり、指導助言者である本学特別支援教育部門の今枝史雄先生には貴重な時間を割いていただきご指導、ご鞭撻をいただきましたことに心より感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- 今枝史雄 2023 大阪教育大学附属特別支援学校研究協議会 今年度の反省を踏まえた来年度以降の取組
菅野敦・城田和晃 2020 特別支援学校新学習指導要領 学びの地図の構築と各教科の授業づくりモデル 明治図書出版
文部科学省 2017 特別支援学校幼稚園部教育要領小学部・中学部学習指導要領
文部科学省 2019 特別支援学校高等部学習指導要領

- 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
- 文部科学省中央教育審議会 2015 学習指導要領等の理念を実現するための必要な方策
- 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 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、共同的な学びの実現～（答申）
- 大阪教育大学附属特別支援学校 2023 研究紀要. 第2号

別紙1 学習指導案の見直し観点表（令和6年度版）

I	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
II	教材観	学習指導要領での位置づけが書かれている	6
		今までの学習とのつながりが書かれている	7
		単元目標達成のためにこの教材を選んだ理由が書かれている	8
		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 9
	児童生徒観	児童生徒の各教科等の段階が書かれている	10
		学習グループの構成（学年、人数）が書かれている	11
		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	12
	指導観	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
		単元目標達成のために必要な指導や支援の方法が書かれている	15
III	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
IV	単元の指導と評価の計画	「知識・技能」→「思考・判断・表現」→「主体的に学習に取り組む態度」の流れで計画している	19
V	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
VI	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

別紙2 シラバス様式1（数学科中学部）

教 学（中学部）	
目 標	学びに向かう力、人間性等
<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 3位級程度の数式の概念について理解し、数に対する感覚を豊かにするとともに、加法、減法及び乗法の意味や性質について理解し、これらを計算することについての技能を身に付けるようにする。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数とその表現や数の関係に着目し、具体物や図などを用いて、数の表し方や計算の仕方などを前向きで考えたり、関連付けて考えたりする力を養う。
<p>A 数と計算</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式の概念や性質について理解を深め、数に対する感覚を豊かにするとともに、加法、減法、乗法、除法及び除法の意味や性質について理解し、それらを計算がでるようになり、また、小数及び分数の意味や表し方について知り、数とその関係を表し読み取りたりすることができるようになる。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。
<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 三角形や四角形、箱の形などの基本的な図形について理解し、図形作図したり、断りたりすることについての技能を身に付けるようにする。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 三角形や四角形、箱の形などの基本的な図形を構成する要素に着目して、平面図形の特徴を捉えたり、身の回りの対象を図形の性質から関連付けて考えたりする力を養う。
<p>B 図形</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 二等辺三角形や正三角形などの基本的な図形や面積、角の大きさについて理解し、図形に関する感覚を豊かにするとともに、平面図形の特徴を捉えたり、身の回りの対象を図形の性質から考察したりする力を養う。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> 図形や数式やグラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 二等辺三角形や正三角形などの基本的な図形を構成する要素に着目して、平面図形の特徴を捉えたり、身の回りの対象を図形の性質から考察したりする力を養う。
<p>C 測定</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 二つの数値の関係を表す式、グラフで表すことについて理解し、二つの数値の関係を表す式、グラフを用いて考察したり、割合を用いて考察したりする力を養う。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。
<p>D データ活用</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> データの表や棒グラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> データの活用に関連して理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> データの表や棒グラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。
<p>D データ活用</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> データの表や棒グラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。
<p>評価規準</p> <p>A 数と計算</p> <p>中2段階</p>	<p>イ 思考・判断・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。
<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 3位級程度の数式の概念について理解し、数に対する感覚を豊かにするとともに、加法、減法及び乗法の意味や性質について理解し、これらを計算することについての技能を身に付けるようにする。 	<p>イ 思考・判断・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。
<p>A 数と計算</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式の概念や性質について理解を深め、数に対する感覚を豊かにするとともに、加法、減法、乗法、除法及び除法の意味や性質について理解し、それらを計算がでるようになり、また、小数及び分数の意味や表し方について知り、数とその関係を表し読み取りたりすることができるようになる。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。
<p>B 図形</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 二等辺三角形や正三角形などの基本的な図形や面積、角の大きさについて理解し、図形に関する感覚を豊かにするとともに、平面図形の特徴を捉えたり、身の回りの対象を図形の性質から考察したりする力を養う。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> 図形や数式やグラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 二等辺三角形や正三角形などの基本的な図形を構成する要素に着目して、平面図形の特徴を捉えたり、身の回りの対象を図形の性質から考察したりする力を養う。
<p>C 測定</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> 二つの数値の関係を表す式、グラフで表すことについて理解し、二つの数値の関係を表す式、グラフを用いて考察したり、割合を用いて考察したりする力を養う。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> 数式や図形に導き込んで理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。
<p>D データ活用</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> データの表や棒グラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。
<p>学びに向かう力、人間性等</p> <ul style="list-style-type: none"> データの活用に関連して理解し、数学的に表現・処理することともに、数学で学んだことによる自信、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。 	<p>思考力、判断力、表現力等</p> <ul style="list-style-type: none"> データの表や棒グラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。
<p>D データ活用</p> <p>中2段階</p>	<p>知識及び技能</p> <ul style="list-style-type: none"> データの表や棒グラフ、折れ線グラフで表すし方や読み取り方を理解し、それら問題解決における用い方についての技能を身に付けるようにする。
<p>備 考</p>	<p>「知識及び技能」のキーワードに色を入れている。 「知識及び技能」を理解した上で、「思考力・判断力・表現力等」であり、「学びに向かう力、人間性」であるため、</p>

別紙3 シラバス様式2 (数学科中学部1段階) 一部抜粋

令和5年度 大阪教育大学附属特別支援学校 各教科等のシラバス

様式2

		知識及び技能 思考力、判断力、表現力等		学 期		主 要 題 材		主 要 教 材		教 科 書		単 元 例	
				1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	A 数と計算	ア	整数の表し方に関する数学的活動	① 1000までの数をいくつかの同じまとまりに分けたりして数えたり、分類して数えたりすること。	1	お金の両替		人生ゲーム		P4～13		○人生ゲームを楽しむ	
2	A 数と計算	ア	整数の表し方に関する数学的活動	① 3位数の表し方について理解すること。	1	施設で買えるお弁当や料金等を調べる		ICT (施設情報等)		P10～21		・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
3	A 数と計算	ア	整数の表し方に関する数学的活動	② 数を十や百を単位としてみるなど、数の相対的な大きさについて理解すること。	1	数の大きさを理解する		ICT (施設情報等)		P22～27 P147		・人生ゲームを楽しむ ・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
4	A 数と計算	ア	整数の表し方に関する数学的活動	③ 3位数の数系列、順序、大小について、数直線上の目盛りを読み取って理解し、数を表したりすること。	1	施設面積から大小関係を比べる		ICT (施設情報等)		P22～25 P28～29		・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
5	A 数と計算	ア	整数の表し方に関する数学的活動	④ 一つの数をほかの数の積としてみるなど、ほかの数と関係付けてみるなど。	1	$\square \times \square = 11$ 、 $\square \times \square = 9$ 等の計算式を考える		ブロック		P22～25 P147		・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
6	A 数と計算	ア	整数の表し方に関する数学的活動	⑤ 数のまとまりに着目し、考察する範囲を広げながら数の大きさの比べ方や数え方を考え、日常生活で生かすこと。	1	数の大きさ、比べ方、数え方を知る		ICT (施設情報等)		P4～29 P147		・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう ・身近な物から重さを知ろう ・郵便料や宅配料金を調べよう	
7	A 数と計算	イ	整数の加法及び減法に関する数学的活動	① 2位数の加法及び減法について理解し、その計算ができること。また、それらの筆算の仕方について知るなど。	2	身の回りの重さの差 分から秒に変換 2倍分の容量を計算できる 両物の大きさを計算できる		電子計器、物 (ハサミや乾電池等)、レジビ、プレゼントボックス		P30～49		・身近な物から重さを知ろう ・身近な物から重さを知ろう ・郵便料や宅配料金を調べよう	
8	A 数と計算	イ	整数の加法及び減法に関する数学的活動	② 簡単な場合について3位数の加法及び減法の計算の仕方を調べるなど。	2	2倍分の容量を計算できる		レジビ		P50～57		・身近な物から重さを知ろう	
9	A 数と計算	イ	整数の加法及び減法に関する数学的活動	③ 加法及び減法に関して成り立つ性質について理解すること。	1	$\square + 3 = 11$ 、 $\square - 3 = 11$ 等の計算式の成り立ちを理解すること。		ブロック		P58～60		・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
10	A 数と計算	イ	整数の加法及び減法に関する数学的活動	④ 計算機を使って、具体的な生活場面における簡単な加法及び減法の計算ができること。	2	計算機を使って加法や減法を計算する		お金		P61～63		○買い物に行こう ・人生ゲーム	
11	A 数と計算	イ	整数の加法及び減法に関する数学的活動	⑤ 数量の関係に着目し、数を適用する範囲を広げ、計算に関して成り立つ性質や計算の仕方を見いだすとともに、日常生活で生かすこと。	1	給料 身の回りの重さの差の式を立てる		人生ゲーム 電子計器、物		P30～63		○人生ゲームを楽しむ ・身近な物から重さを知ろう	
12	A 数と計算	ウ	整数の乗法に関する数学的活動	① 乗法が用いられる場合や意味について知るなど。	2	材料の重さ (2人分の材料)		レジビ		P64～97		・身近な物から重さを知ろう	
13	A 数と計算	ウ	整数の乗法に関する数学的活動	② 乗法が用いられる場面を表したり、式を読み取ったりすること。	2	物の重さ		物 (テニスボール、ビー玉)		P68～97		・身近な物から重さを知ろう	
14	A 数と計算	ウ	整数の乗法に関する数学的活動	③ 乗法に関して成り立つ簡単な性質について理解すること。	1	$\square \times \square = 10$ 等の計算式の成り立ちを理解すること。		ブロック		P70～71 P94～97		・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
15	A 数と計算	ウ	整数の乗法に関する数学的活動	④ 乗法九九について知り、1位数と1位数との乗法の計算ができること。	2	$8 = 2 \times 4$ 、 $8 = 4 \times 2$ 等の計算をする		ブロック 物 (ビー玉)		P72～97		・図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
16	A 数と計算	ウ	整数の乗法に関する数学的活動	⑤ 数量の関係に着目し、計算に関して成り立つ性質や計算の仕方を見いだすとともに、日常生活で生かすこと。	2	物の重さ、材料の重さ		物 (テニスボール、ビー玉) レジビ		P64～97		・身近な物から重さを知ろう	
17	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	① 直線について知るなど。	1	直線の名称		イラスト		P98～100		○図形を知ろう	
18	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	② 三角形や四角形について知るなど。	1	三角形や四角形の名称 三角形と四角形の形を知る		イラスト		P98～100		○図形を知ろう	
19	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	③ 正方形、長方形及び直角三角形について知るなど。	1	正方形と長方形の名称 正方形と長方形の辺の長さの特徴を知る		定規や点描、イラスト		P103～105		○図形を知ろう	
20	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	④ 正方形や長方形で捉えられる箱の形をしたものについて理解し、それらを構成したり、分解したりすること。	3	箱の組み立て		プレゼントボックス		P106～109		・郵便料や宅配料金を調べよう	
21	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	⑤ 頂点、辺、角という用語を用いて図形の性質を表現すること。	1	頂点、辺及び面の名称 三角形、四角形等の頂点、辺の数を数える		イラスト		P99 P101～102		○図形を知ろう	
22	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	⑥ 基本的な図形が分り、その図形をかいたり、簡単な図表を作ったりすること。	1	三角形、四角形等を書く		定規や点描		P100		○図形を知ろう	
23	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	⑦ 正方形、長方形及び直角三角形をかいたり、作ったり、それらを使って平面に敷き詰めたりすること。	1	正方形や長方形をかき 正方形や長方形、直角三角形を平面に敷き詰める 正方形や長方形、三角形を作る		定規や点描 ICT ブロック		P110～111		○図形を知ろう ・身近な物から重さを知ろう	
24	B 図形	ア	図形に関する数学的活動	⑧ 図形を構成する要素に着目し、構成の仕方を考えるとともに、図形の性質を見いだし、身の回りのものの形を図形として捉えること。	1	身の回りから四角形や三角形等の図形を探す		イラストや写真、給食クイズ		P98～111		○図形を知ろう	
25	C 測定	ア	量の単位と測定に関する数学的活動	① 目盛の原点を対象の端に当てて測定すること。	2	定規を用いて指の長さを測定		定規、心理テスト、プレゼントボックス、定規、はが		P112～119		○心理テストをしよう ・郵便料や宅配料金を調べよう	
				② 長さの単位「ミリメートル (mm)、センチメートル (cm)」を知る	3	定規を用いて線、横、奥行の長さを測定 重さの単位「グラム (g)、キログラム (kg)」を知る						○身近な物から重さを知ろう	

別紙4 年間指導計画 (各様式の検討時に使用した様式)

令和5年度 大阪教育大学附属特別支援学校 各教科等の年間指導計画

教科名 時間割名	学部・学習班	指導者 (O主担)	段階：児童生徒 (6名)	教科書

1. 段階の目標 *シラバス様式1から転記

段階	領域	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	

2. 段階の評価規準 *シラバス様式1から転記

段階	領域	ア 知識・技能		イ 思考・判断・表現		ウ 主体的に学習に取り組む態度	

3. 年間の指導内容

年間35週：1学期12コマ・2学期15コマ・3学期8コマ (卒業生7コマ)

学期	段階	内 容 *シラバス様式2から転記	主な題材 *シラバス様式2を参照	単 元	時数	教科書	他教科等との関連

別紙5 単元計画（各様式の検討時に使用した様式）

令和5年度 大阪教育大学附属特別支援学校 各教科等の単元計画

教 科	学部・学習班	指導者（○主担）	児童生徒（6名）	教科書

単 元	期 間（全8回）	他教科等との関連

1, 単元の目標 *年間指導計画の「段階の目標」を参照

段階	領域	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

2, 単元の評価規準 *年間指導計画の「段階の目標」を参照

	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度	対象児童生徒
2				
1				

3, 単元の指導計画

次	時間	学習内容・学習活動 *年間指導計画の「主な題材」を参照	主な評価規準（「1, 単元の評価規準」記載の番号で表記する）・評価の仕方		
			ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
1 (導入)					
2 (展開)					
3 (まとめ)					

別紙6 授業略案（各様式の検討時に使用した様式）

令和5年度 大阪教育大学附属特別支援学校 各教科等の授業略案

教 科	学部・学習班	指導者（○主担）	児童生徒（○名）	教科書

単 元	日 時（1回/全○回）	場 所

1, 本時の目標 *単元計画の「単元の目標」を参照

段階	領域	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

2, 本時の評価規準 *単元計画の「単元の評価規準」を参照

	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度	対象児童生徒
2				
1				

3, 本時の指導計画

	時間 (50分)	学習内容・学習活動 *単元計画の「学習活動」を参照	準備物	指導上の留意点 ●全体支援 ☆個別支援	評価規準（ア・イ・ウ） 評価の仕方
導入					
展開					
まとめ					

4, 学習評価

段階	児童生徒名

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作業能力の向上をめざしたアプローチ

◎丹沢 正太・○金 憲央・深草 武志・大原 健哲
村山 希世・森 久美子・森下 紘菜

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)

本稿は、知的障害特別支援学校高等部における作業能力の向上をめざした実践的、研究的な指導・支援のアプローチモデルの一考察として、個別に最適な環境調整を行うことにより、課題のパフォーマンスがどの程度変化するのか、またどの程度共通しているのかを明らかにすることを目的とする。

本実践における作業能力課題への最大限の能力発揮をするための考え方として、それぞれの生徒が最適な環境調整で作業能力課題に向き合うなかで、気になる動きを捉えて目標物への身体の向きや直接的な動きの援助などを介すことで、適切な個別への指導・支援の教育的アプローチの一方法論が考えられた。

(キーワード) 環境調整、最大限の能力発揮、方法論、評価指標

I. 実践研究の背景と目的

知的障害特別支援学校の高等部の生徒が、卒業後の移行期の教育支援において「学校から社会」への移行支援には、連携すなわち繋がりが重要である。特別支援学校の教員として、地域での適応や自己実現、QOLの向上を目標とするなかで、個々の障害特性や援助を必要としながら、生徒一人ひとりが最大限の能力を発揮し卒業後の進路先で活躍する「めざす将来像」として、学校教育段階での個別の教育的ニーズにそった適切な指導・支援のあり方としてどのような手立てが必要なのか。その問いに、丹沢・平井(2023)は卒業後の移行支援の課題として「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がある。」と示唆した。

その課題を踏まえながら本研究では、実際の進路先での職業的作業能力課題の向上をめざす実践的、研究的な指導・支援のアプローチモデルの一考察として報告するものである(図1)。

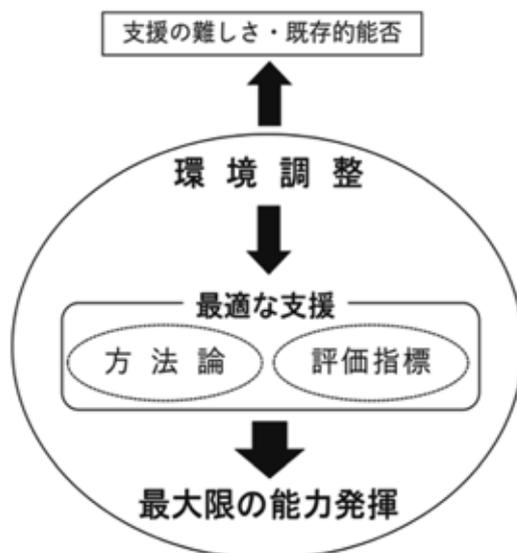


図1 本研究概念図

まず、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、手厚くきめ細かい教育を行うことを基本的な考えとしていた。(中略)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。

この特別支援教育における連携について、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」という縦と横の繋がりを持った系統的な指導・支援の重要性を示している。また文部科学省（2021）の『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～』では「特別支援教育を巡る状況の変化も踏まえ、インクルーシブ教育システムの理念を実現し、特別支援教育を進展させていくために、引き続き、障害のある子供の自立と社会参加を見据え、子供一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備などを着実に進めていくことや、それらを更に推進するため、障害のある子供の教育的ニーズの変化に応じ、学びの場を変えられるよう、多様な学びの場の中で教育課程が円滑に接続することによる学びの連続性の実現を図ることなどについての方策が取りまとめられた。これにより、障害の有無に関わらず誰もがその能力を発揮し、共生社会の一員として共に認め合い、支え合い、誇りをもって生きられる社会の構築を目指すこととしている。」と報告されている。

特別支援教育の変遷を踏まえながら「学校から社会」へと接続する転換期の教育支援として、移行期の子どもたちのめざす将来像には、卒業後の社会生活を見通し、学校教育段階での生徒一人ひとりへの適切な個別への指導アプローチならびに環境調整の重要性が示されている。本実践では振戦など運動機能に特徴的な動きが見られる生徒への個別に最適な作業能力の向上をめざすアプローチ方法の指導・支援のあり方（方法論、評価指標）を検討するものである。

上述を踏まえて、本研究は、運動機能に特徴的な動きのある生徒が個人に最適な環境調整を行っていない状況（通常の検査設定）から個別に最適な環境調整を行うことにより、課題のパフォーマンスがどの程度変化するか、またどのような個人によって最適な環境設定がどの程度共通しているのかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 作業能力の向上をめざしたアプローチ

1. 研究方法

(1) 実践期間

実践期間は令和5年11月1日（水）～12月21日（木）であった。

(2) 研究対象

知的障害特別支援学校高等部3年生2名（以下、生徒A、生徒B）

(3) 倫理的配慮

大阪教育大学倫理委員会（番号23093：令和5年10月27日付）の承認を受けて実施した。対象者の保護者には改めて依頼文書と説明文書を用いて詳細に研究の趣旨を説明し、同意書への署名と提出により同意を得た。倫理的配慮としても、個人が特定されないようにイニシャル、ナンバリングでの表記、個人情報の取り扱いについては十分配慮した。

(4) 実践内容

ペグ差し、袋詰め の2種類の作業能力課題を実施し、作業能力のパフォーマンス向上を図るために環境整備や個別支援（感覚器の調整等）を講じた。個人の最適な環境調整については、ペグ差しは90°・60°・30°の傾斜角度の自助具（図2）や滑り止めシートを活用した。袋詰めについては、視覚的指示（図3）から題材の位置や向きなど個人の最適な身体の動きの調整や言葉かけの指示を行い、作業能力課題（図4、5）のパフォーマンス変化を探究した。

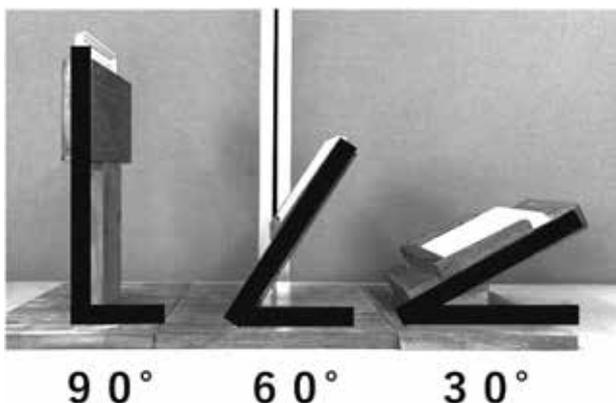


図2 自助具



図3 視覚的指示



図4 作業能力課題の様子（生徒A）



図5 作業能力課題の様子（生徒B）

(5) 分析方法

実践の様子を動画で撮影し、動画記録から角度の算出、時間の計測、身体の動きの要素等を解析した。

2. 実践の評価指標

障害者職業総合センター（2009）の「就労支援のためのチェックリストの活用の手引き」を参照し、各障害に共通した就労する前の基本的な職業的課題を集約した4領域（Ⅰ日常生活、Ⅱ対人関係、Ⅲ作業力、Ⅳ作業への態度）の28項目のなかで、本実践ではⅢ作業力の正確性、器用さ、作業速度に着目した独自の作業能力課題ルーブリックを作成し評価した（表1）。

表1 作業能力課題ルーブリック

	4	3	2	1
ペグ差し (100個)	4分以内で、作業課題のペグ差しを100個入れることができる。	6分以内で、作業課題のペグ差しを100個入れることができる。	8分以内で、作業課題のペグ差しを100個入れることができる。	作業課題が10分以上かかる。
袋詰め (10枚)	全工程において5分以内に終え、且つずれもなく見本通りに丁寧に袋詰めができる。	全工程において8分以内に終え、且つ3つまでのずれはあるが見本通りに概ね丁寧に袋詰めができる。	全工程において9分以内に終え、且つ6つまでのずれはあるが見本通りに袋詰めができる。	全工程において10分以上かかり、且つ見本通りに袋詰めができない。

※別途、時間や正確性を計った。

Ⅲ. 結果

ペグ差し、袋詰め2種類の作業能力課題の結果は以下の通りである。

1. ペグ差し（100個）

介入前後での作業能力課題ルーブリックでは以下のような結果となった（図6）。

また作業速度は生徒A、生徒Bともに作業能力課題の時間は介入前後においてパフォーマンスの向上がみられた。特に生徒Bについては、身体の動きや自助具の傾斜角度についてのアプローチを実施する際に、言葉かけでの聞き取りをしながら身体の動きの調整をかけることで、30°の傾斜角度の自助具の活用で大幅に作業速度の向上がみられた（図7）。

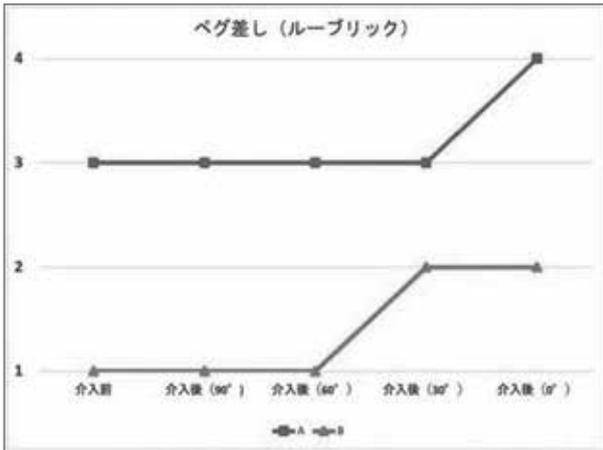


図6 作業能力課題ルーブリック

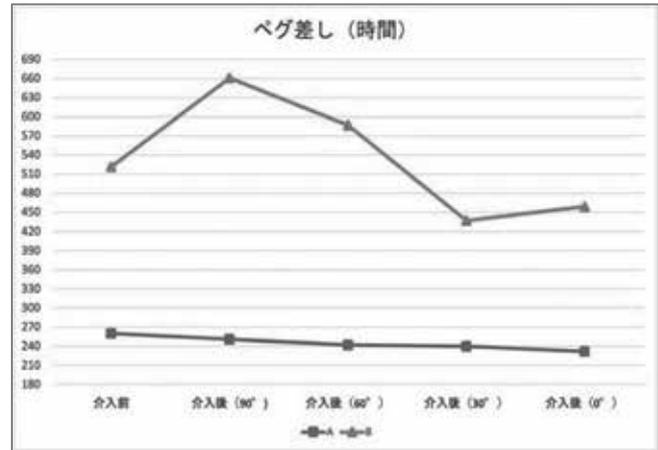


図7 作業能力課題の時間

2. 袋詰め (10枚)

介入前後での作業能力課題ルーブリックでは以下のような結果となった (図8)。

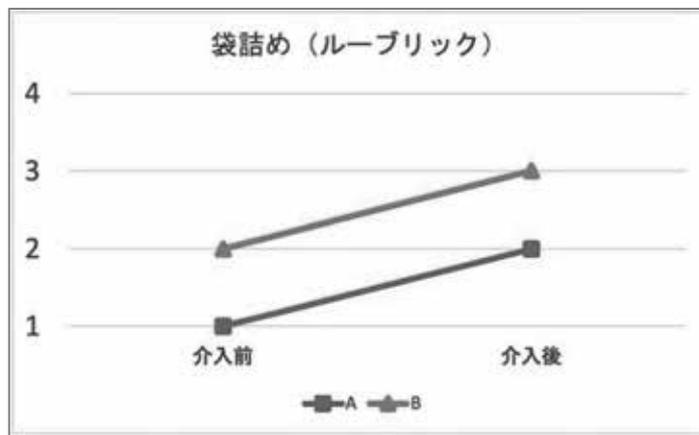


図8 作業能力課題ルーブリック

袋詰め作業速度については、生徒A、生徒Bともに作業能力課題においてパフォーマンスの向上がみられた (図9)。

用紙の折り方の正確性については、生徒Bは介入前後とも最大限の能力発揮を保っていた。生徒Aについては、介入前は折り方が乱雑であったが、介入後の正確性においてはパフォーマンスの向上がみられた (図10)。

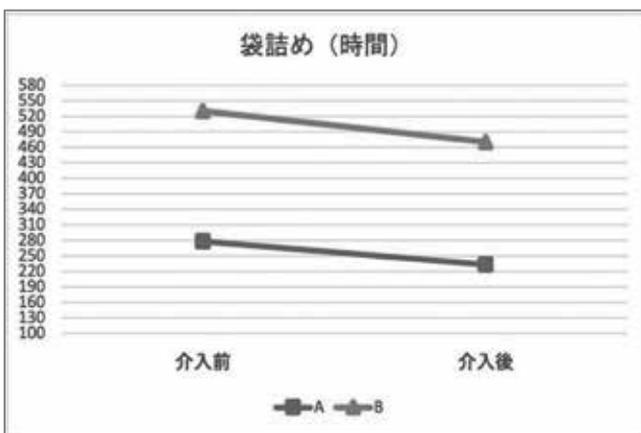


図9 作業能力課題の時間

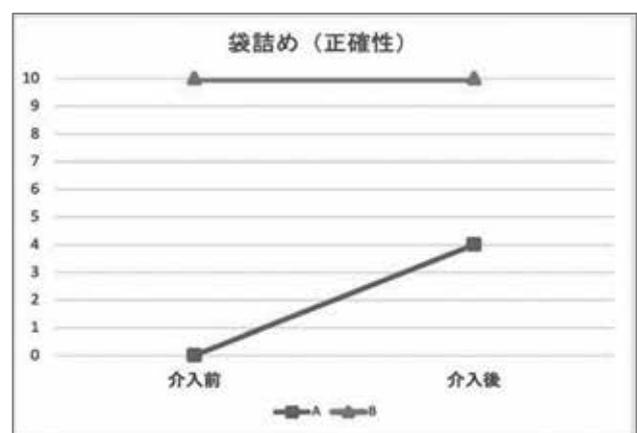


図10 作業能力課題の正確性

IV. 考察

1. 2種類の作業能力課題の実践からみた生徒の変容

実践の結果より、運動機能に特徴的な動きのある生徒が、最適な環境調整を行っていない状況と作業能力課題への最大限の能力発揮をめざすための教育的アプローチとして、①梱む（ペグ、用紙を折る）②調整（目標物への身体の向きや動きの援助、 90° ・ 60° ・ 30° の傾斜角度の自助具の活用）③入れる（ボード、封筒）の3つのフェーズでの配慮を考えながら、個別に最適な環境調整を行った。

ペグ差しの実践では、図6が示すように介入前の作業能力課題へのパフォーマンスについては、生徒Aは集中力の欠如や課題に向き合えない状況であったが、介入後は集団作業から個別作業での対応やボードやペグの置き場所の調整を講じることでパフォーマンスの向上に繋がる結果となった。また自助具を3段階で調整し実践することで、介入後の 0° では自分が最適に体を動かせる場所を自己調整する姿がみられた。生徒Bについては、ペグ差しの介入前はできない自分への消極的な考えや手指の震えからくる課題への苦手意識を持っていたが、介入後は支援者に自ら最適な体の動きがスムーズである場所や位置を提案するなど、課題に対する自己のパフォーマンスが向上することで喜びを感じたり達成感を味わったりする姿がみられた。

袋詰めの実践では、図8が示すように生徒Aは介入前の様子として、実践前に支援者が折り方のモデルを教示後、見本の折り方に近付けようと努力する姿がみられたが、独自の折り方で乱雑になっていた。介入後は、教示書を見るように促したり、作業場所の環境調整（作業動線や身体の位置調整）を講じたりすることで10枚のうち4枚を正確に折ることができ、作業速度の向上もみられた。生徒Bは、介入前の実態として、用紙の折り方は正確で丁寧に折ることができていたが、封筒に入れる作業が難しいと感じながらも、介入後は生徒A同様に作業場所の環境調整を講じることで、作業速度のパフォーマンスの向上がみられた。

上述を踏まえ、個々の生徒の実態に合わせて支援者の教示を変えながら、正確性や作業速度を捉えた最適な環境調整を講じることで、ある一定のパフォーマンスの向上が示唆された。

笹田(2019)、多辺田ら(2022)は子どもの作業課題で大切にしていることとして「1つ目は「動作の分析」からどのような手順や運動の要素があるか分析をすること、2つ目は「子どもの自身や周囲の人の“考えや気持ち”である。苦手な課題に取り組むことは、誰にとっても非常に大変なことではあるが、子どもの場合には“周りの人の期待や気持ち”と“子ども自身の気持ち”にズレが生じることがある。(中略)子どもの気持ちを応援できるように子ども自身の“考えや気持ち”も把握すること、3つ目は「感覚や運動の状態」と「認知機能」である。運動の得意・不得意や認知機能など、本人の特性を把握することは、どのように課題に取り組み、どのような問題が生じているのかを捉えるうえで重要である。」と示されている。

このことから、特別支援学校の教員として生徒の気になる動きを捉え、子どもの考えに寄り添い、運動機能の実態を捉えながら個々のパフォーマンスを向上するための指導・支援のあり方は重要な教育的アプローチの一方法論であることが考えられる。

本実践における作業能力課題への最大限の能力発揮をするための考え方として、それぞれの生徒が最適な環境調整で作業能力課題に向き合うなかで、気になる動きを捉えて目標物への身体の向きや直接的な動きの援助を講じること、 90° ・ 60° ・ 30° の傾斜角度の自助具を活用すること、実際に折り方のモデルや視覚的教示からパフォーマンスを促すことで最大限の能力発揮された結果からも、実態把握の重要性、的確で適切な指導・支援のあり方の教育的アプローチの一つであると示唆されることが考えられた。また生徒が的確な位置や角度を自ら最適な場所を探る姿がみられるなど、既存の作業課題として「できる・できない」で判断されがちであったなかで、最適な環境調整を行うことでパフォーマンスが向上し、できる喜びや得られる達成感を養う実践であった。上岡(2019)は「働く社会と密接にかかわる学習を通して、生きる力、働く力の質を高めていく学習活動が、これからの高等部教育に求められる。」と述べていることから、本実践が学校を卒業して進路先で働くための勤労感を養い、社会に繋げる移行支援としても重要であることがいえよう。

先述を踏まえ、本実践を通して運動機能に特徴的な動きのある生徒が個別に最適な環境調整を行うことによって作業能力課題への個々の最大限の能力発揮が示された指導・支援のアプローチモデルの一考察として、実態を捉えた実践展開をしていく必要があることが考えられた。

2. 作業能力課題ルーブリックの妥当性

本実践において、教育的アプローチの最適な支援としての方法論と評価指標（作業能力課題ルーブリック）が重要な手立てとなる。今回、パフォーマンス評価として、何が（何個、何枚）、どれだけ（時間、正確性）できたのか、できないのかという観点で、障害者職業総合センター(2009)の「就労支援のためのチェックリストの活用の手引き」を参照した作業能力課題ルーブリックを作成した。

そのチェックリストは、障害者の就労支援において、教育、訓練、福祉等の機関や事業所が連携して連続した支援が円滑に実施できるよう、関係者が共通して使用することが可能なチェックリストが開発されたもので

ある。そのなかでも、Ⅲ作業力の正確性（正確に作業をし、品質、水準を保持できる）、器用さ（器用に作業をこなすことができる）、作業速度（必要とされる作業速度をこなせる）に着目した。時間の設定に関しては、実際に対象生徒2名の介入前の実践と、チームメンバー3名（教員）の平均を参考にした。介入後のルーブリックや時間、正確性などパフォーマンスの向上についてはある一定の成果が得られた。

一方で、本実践での評価指標として作成した作業能力課題ルーブリックは、行動評価として客観的指標でもあり作成者の主観が入ることなどが危惧され、本質的な指標としては課題も多くみられる。また作成プロセスとして、学校現場や各事業所の支援員が簡単に作成できるものでもなく、支援者の実態を捉える資質や時間、労力がかかる。実態把握としてのメリットと作成する現場の負担という意味でのデメリットを、本実践を遂行するうえでの課題が感じられた。

今後は、本実践から作成した作業能力課題ルーブリックをよりよい実践ツールとして活用するには、まず障害特性や対象生徒の人数など幅を広げた多くのデータの平均をみることが重要である。また、「学校から社会」へと接続する転換期の教育支援としても、生徒一人ひとりへの適切な個別への指導・支援の教育的アプローチが確立されることで、最大限の能力発揮を引き出すことが、既存の能否で判断されていたものが「できるかもしれない」という自己の可能性の広がりを含むきっかけとなり、地域社会で生きていくための大切な移行期の教育支援としても重要な連携の一考察となり得る実践だったと考えられる。

3. 今後の展望

本実践では、運動機能に特徴的な動きのある生徒が個別に最適な環境調整を行うことでの作業能力の向上をめざした教育的アプローチの重点として、ペグ差し課題における運動を①掴む②調整③入れるという3つの最小限の運動要素（フェーズ）に分けてアプローチや配慮を考えることで、最も支援が必要な要素にアプローチすることができ、最大限の能力発揮を見出すことができる成果として考えられた。

一方で、評価指標では幅広い障害特性をみて図ることや個々の実態を捉えたルーブリックとして、様々な学校現場や進路先の事業所等で活用できる指標となるように、この取り組みを省察しながら実践的、研究的に生徒のパフォーマンスの向上をめざすアプローチ方法を検証していきたい。

V. 謝辞

本研究を遂行するにあたり、高等部3年生の2名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・ご協力をいただきましたことは感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。

本実践研究の遂行ならびに紀要執筆にあたり、共同研究者であります大内田裕先生には多大なご指導を賜り、本研究における系統的な示唆や研究概念図の作成には丁寧にご教示をいただきましたことを深く感謝いたします。また本研究の遂行、研究紀要執筆においては、チームメンバーのご理解、ご協力をいただきましたことを感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

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

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361226.htm,

（アクセス：令和6年1月12日）

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（2006）：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

障害者職業総合センター（2009）：「就労支援のためのチェックリストの活用の手引き」，16，独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構，株式会社成光社

笹田哲（2019）：「スポーツが持つ可能性—作業療法への期待—」，第3章知的障害，発達障害とスポーツ，3通常学級での体育への支援，作業療法ジャーナル，53（8），814-819

多辺田俊平・塩澤悦子・松尾美穂・上田俊宏（2022）：「DCD・不器用な子も楽しめるスポーツがある社会のために—運動に悩む子・先生・コーチへのメッセージ—」，第12章，作業療法で子どもの運動の苦手を支援する，124-140，金子書房

丹沢正太・平井美幸（2023）：「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—保護者ニーズを踏まえた移行支援計画の考察—」，大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要，87-92

上岡一世（2019）：「特別支援教育—新学習指導要領を踏まえたキャリア教育の実践」，第4章新学習指導要領を取り入れたキャリア教育の実践，139，明治図書

2 知的障害特別支援学校における「さわる」を取り入れた美術鑑賞の実践的研究

◎花田 知恵・○保田 洋幸

共同研究者 正井 隆晶（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における「さわる」を取り入れた美術鑑賞の学習モデルの検討を目的とした。中学部美術科で美術作品（絵画）に加えて、その触図と実物を「さわる」過程を取り入れた美術鑑賞を実施し、その学習評価から「さわる」を取り入れる学習効果を検証した。鑑賞時の生徒の発言を「鑑賞ルーブリック」（新関・松岡，2020）で「思考・判断・表現」の観点で評価し、生徒の行動を「主体的な学び」（文部科学省，2017）を定義し直した「さわる」美術鑑賞における「主体的に学習に取り組む態度」で評価した。その結果、触覚をたよりに作品の全体及び部分を主体的に注目して鑑賞する生徒の姿が見られた。今後は、「さわる」を取り入れることでの学習効果を比較検証していきたい。

（キーワード）美術鑑賞、3観点評価、主体的に学習に取り組む態度、知的障害特別支援学校、触覚

I. 研究目的

平成29年に特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領、平成31年に特別支援学校高等部の学習指導要領が告示され、その中で主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して児童生徒に生きる力を育むことを目指すとされた。その方法の1つとして、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々と協働を促す教育の充実に努めることと示された。

知的障害特別支援学校学習指導要領中学部美術においては、平成21年告示の学習指導要領では、目標を「造形活動によって、表現及び鑑賞の能力を培い、豊かな情操を養う。」として、「表現」「材料・用具」「鑑賞」の3つの内容が示されていたが、平成29年度告示の学習指導要領では、目標が「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3観点で示され、内容が「A表現」及び「B鑑賞」の2つの領域と「共通事項」の構成で示された。ここで、「B鑑賞」は、生徒が自分の感覚や体験などを基に、自分たちの作品や美術作品などを見たり、自分の見方や感じ方を深めたりする活動を通して、「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すものであり、「共通事項」は、表現及び鑑賞の学習において共通に必要な資質・能力であり、イが「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すものであると示され（文部科学省，2018）、鑑賞で育成すべき資質・能力が明記された。

しかし、池田・児玉・高橋（2017）は特別支援学校における美術の実施実態に関する全校調査を行い、「美術（造形活動）の授業づくりで、難しいと感じることありますか。」と問うたところ、「鑑賞題材の開発」について、全回答（n=508）の約73%が4段階評定のうち「とても難しい」「やや難しい」と選択したと報告している。「全員が活動可能な授業の設定」の質問も同じ約73%が「とても難しい」「やや難しい」を選択しており、この中には、鑑賞において全員が活用可能な授業を設定することが難しいと感じて回答しているものも含まれていると推測される。

知的障害特別支援学校美術鑑賞では、花田（2023）が中学部の生徒を対象に対話型鑑賞の実践を行い、「主体的・対話的で深い学び」に基づく対話型鑑賞の現状分析と生徒の発言の分析を行った。そこでは、生徒の発言のみを分析の対象としており、生徒の身振りや態度は対象とされていなかった。

視覚障害特別支援学校における美術鑑賞では、「手でみる」鑑賞のプロセスが示された（半田・宮本，2018）。視覚障害教育では、触覚による観察を「触察」と呼び、子供たちの触察の力を育てることが重要視されてきた（半田・宮本，2018）。「触察」は「手でみる」と表現されることもあり、「手でみる」ためには、能動的に両手を動かし、部分から全体、全体から部分へと観察を繰り返し、得た情報をもとに頭の中にイメージを描くことが必要であり、その際、仮説と修正の繰り返しによるイメージ形成が行われている（烏山，2014）とされている。

これらの現状を踏まえて、知的障害がある生徒が美術鑑賞を通じて「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すとともに、「主体的に学習に取り組む態度」を養う美術鑑賞の学習モデルを検討する必要がある。本検討は、美術鑑賞の学習モデルにとどまらず、知的障害児の教科別の指導の「思考力、判断力、表現力等」及び「主体的

に学習に取り組む態度」の育成の学習モデル作成の一助になると考える。

以上より、本研究では、知的障害特別支援学校において、「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すとともに、「主体的に学習に取り組む態度」を養う美術鑑賞の学習モデルを視覚障害教育での「触察」の手法を取り入れて検討することを目的とした。なお、表記面では「触」は「ふれる」と「さわる」の2つの読み方が可能であるため、ここでは能動的に対象物に触れて鑑賞することを「さわる」と表記することとした。今年度は、報告者が担当する中学部美術の鑑賞の授業での学習評価を基に「さわる」過程を取り入れたことでの効果を検証した。

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の授業（計4回）であった。対象の学習班には1年生から3年生の6名が所属している。

2. 実施内容

表1の通りに「さわる」美術鑑賞を実施した。授業時間は50分間で、授業の主担当は教員A、TTは教員Bが4回とも担当し、授業は表2、表3の通りに実施した。鑑賞する美術作品は、福田平八郎《竹》1942年（写真1）で、その作品の形を表した触図（写真2）と3種類の成長期間が異なる竹（写真3）も鑑賞対象とした。美術作品はモニターに映して鑑賞した。

表1 令和5年度 中学部美術科「さわる」美術鑑賞 実施内容の記録

	実施時期	鑑賞作品	生徒
1回目	令和5年 10月17日	美術作品 触図	1班：1～3年生（5名） 2班：1～3年生（5名）
	令和5年 10月24日	美術作品 3種類の竹	1班：1～3年生（6名） 2班：1～3年生（5名）

表2 指導案（1回目）一部抜粋

時間	学習活動	指導上の留意点 ●全体支援 ☆個別支援
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめのあいさつ ・前回の振り返りと本時の予定確認 	<ul style="list-style-type: none"> ●ファイルに綴じているプリントで確認する ●予定確認表を見て、大まかな見通しを持てるようにする
展開	1, 「さわる①」 <ul style="list-style-type: none"> ・はてなボックスの中の触図に触れる 2, 「どんな形？」 <ul style="list-style-type: none"> ・目を閉じて触図をさわる ・触図を作品の向き等を考えてさわる 3, 「答え合わせ」 <ul style="list-style-type: none"> ・美術作品と触図を見比べる ・触図の正しい向きを考え、発表する 4, 「さわる②」 <ul style="list-style-type: none"> ・再び目を閉じて触図をさわる ・作品の全体像を確認する 	<ul style="list-style-type: none"> ●興味関心を持てるような演出をする ●発言のきっかけになるようなヒント等を提示する ●触図にさわる見本の動作を示す ●画像と触図を並べて提示する ●どこが似ているのかを問いかける ☆竹を1つずつ指しながら問いかける ●自由な見方や感じ方につながるような言葉かけをする
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の内容を振り返る ・次回の予告 ・おわりのあいさつ 	<ul style="list-style-type: none"> ●触図と作品を示しながら、みんなの見方や感じ方をまとめて伝える

表3 指導案（2回目）一部抜粋

時間	学習活動	指導上の留意点 ●全体支援 ☆個別支援
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめのあいさつ ・前回の振り返りと本時の予定確認 	<ul style="list-style-type: none"> ●ファイルに綴じているプリントで確認する ●予定確認表を見て、大まかな見通しを持てるようにする
展開	1, 3種類の実物の竹の観察 ・3種類の竹をさわり比べ、見比べる 2, 竹の鑑賞 ・【色・太さ・手触り・重さ・におい・音】 の6観点で竹の違いを見つける 3, 作品と竹のマッチング ・作品の竹が実物のどの竹を表しているかを 考えて発表する 4, 作品の鑑賞 ・自分なりの見方や感じ方を発表する	<ul style="list-style-type: none"> ●竹を自由にさわる時間を設ける ☆友だちの竹のさわり方を見るように促す ●ホワイトボードに表形式で生徒の発言をまとめる ☆選択肢を示して問いかける ●画像の前に竹を並べて、作品と竹を見比べやすくする ●どこが似ているのかを問いかける ☆竹を1つずつ指しながら問いかける ●自由な見方や感じ方につながるような言葉かけをする
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の内容を振り返る ・次回の予告 ・おわりのあいさつ 	<ul style="list-style-type: none"> ●竹と作品を示しながら、みんなの見方や感じ方をまとめて伝える



写真1 美術作品を鑑賞する様子

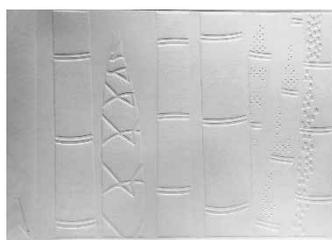


写真2 触図



写真3 竹（実物）

3. 手続き

1) 「さわる」美術鑑賞での「思考・判断・表現」の学習評価の検討

授業を撮影した動画を基に生徒の発言記録を作成し、新関・松岡（2020）が示す「鑑賞学習ルーブリック（コモンルーブリック）」（表5）の項目で生徒の発言を分類した。

鑑賞ルーブリックの鑑賞の観点と特別支援学校学習指導要領美術中学部1段階の内容「B 鑑賞」及び「共通事項」との対応関係を見ると表4の通りであった。鑑賞ルーブリックの鑑賞の観点（A）（B）（C）が特別支援学校学習指導要領美術中学部1段階の内容「B 鑑賞」及び「共通事項」に対応するとして、この3観点での「思考・判断・表現」の学習評価を検討した。

表4 特別支援学校学習指導要領「内容」と鑑賞ルーブリックの観点对応関係

	特別支援学校学習指導要領 中学部1段階	鑑賞ルーブリックの観点
B 鑑賞	ア（ア）自分たちの作品や身近な造形品の制作の過程などの鑑賞を通して、 <u>よさや面白さに気づき、自分の見方や感じ方を広げること。</u>	(B) 作品の主題 (A) 見方・感じ方
	ア（イ） <u>表し方や材料による印象の違い</u> などに気づき、 <u>自分の見方や感じ方を広げること。</u>	(C) -2 構成・配置 (C) -3 材料、技法・様式 (A) 見方・感じ方
共通事項	イ <u>造形的な特徴などからイメージをもつこと。</u>	(C) -1 形、色 (C) -2 構成・配置 (C) -3 材料、技法・様式

表5 鑑賞ルーブリック（新関・松岡，2020）

鑑賞学習ルーブリック				
コモンルーブリック				
観 点	レベル ☆☆☆☆	レベル3 ☆☆☆	レベル2 ☆☆	レベル1 ☆
(A) 見方・感じ方	作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分の見方・感じ方を分析的に表明している。	作品の主題や造形について、作品にまつわる知識や他者の見方・感じ方に刺激を受けながら、自分なりの見方・感じ方を持っている。	作品の主題や造形について、自分なりの印象をもっている。	作品について興味・関心をもったことを中心に、自分なりの印象をもっている。
(B) 作品の主題	作品から伝わる主題をとらえて批評している。	作品から伝わる主題について想像し、説明している。	作品から伝わる主題について想像している。	作品について興味・関心をもった部分を中心に、意味づけをしている。
(C) 造形要素とその効果	(C) - 1 形、色	作品の中の形や色に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の中の形や色に込められた意味や特徴について説明している。	作品の中の形や色の特徴を指摘している。
	(C) - 2 構成・配置	作品の中の構成や配置に込められた意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の中の構成や配置に込められた意味や特徴について説明している。	作品の中の構成や配置の特徴を指摘している。
	(C) - 3 材料、技法・様式	作品の材料や技法・様式の意味や特徴をとらえて、批評している。	作品の材料や技法・様式の意味や特徴について説明している。	作品の材料や技法・様式の特徴を指摘している。
(D) 作品にまつわる知識	(D) - 1 歴史的な位置づけ、文化的価値	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値を理解し、批評している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について説明している。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値について想像している。
	(D) - 2 社会・環境とのつながり	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について理解し、批評している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について説明している。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響について想像している。
(E) 生き方	作者が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感し、自らの生き方につなげている。	作者が、自分の考え方や世界への関わり方に影響を与えることを実感している。	作者が、自分の考え方に影響を与えることに興味をもっている。	作者が、自分の気持ちに影響を与えることに興味をもっている。

2) 「さわる」美術鑑賞での「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の検討

授業を撮影した動画を基に生徒の行動記録を作成した。文部科学省（2017）が示す「主体的な学び」を基に「さわる」美術鑑賞での「主体的に学習に取り組む態度」を定義（表6）し、その定義に基づいて、生徒の美術鑑賞時の行動記録から「主体的に学習に取り組む態度」を抽出した。

表6 「さわる」美術鑑賞における「主体的に学習に取り組む態度」の定義

文部科学省の定義		「さわる」美術鑑賞での定義	
主体的な学び	<u>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。</u>	主体的に学習に取り組む態度	<u>作品に興味や関心を持って、対象物を触ったり見たりして、他者の見方・感じ方も受け止めながら粘り強く対象物と向き合い、自分の見方・感じ方を形成し、それを他者に伝えようとしている。</u>

Ⅲ. 結果

1. 「さわる」美術鑑賞での「思考・判断・表現」の学習評価

授業を撮影した動画から作成した生徒の発言記録を基に「さわる」美術鑑賞での生徒の発言を「鑑賞ルーブリック」の3観点、レベル別に分類した（表7）。

「(A) 見方・感じ方」「(C) - 1 形、色」の2観点ともに1回目よりも2回目の方が学習評価のレベルは上がっていた。また、3種類の竹の観察では、竹の色を「太陽を浴びているからきれいな緑色」や「寿命がきているから白っぽい色がある」と表現し、レベル3の「色に込められた意味や特徴を説明している」と評価できる発言があった。2回目の作品鑑賞では、竹同士の関係性に想像を膨らませた発言があり、作品の主題について考えていると言える結果となった。なお、今回の鑑賞では、手で触図や竹をさわった時の「形」や触図や竹か

ら伝わる感触の違いから「色」に注目することを主なねらいとしたことから、鑑賞の観点の (C) - 1 の発言が多かった。

表7 「鑑賞ルーブリック」における学習評価の結果（抜粋）

	鑑賞対象	学習評価		生徒の発言
		観点	レベル	
1回目	触図	(A) 見方・感じ方	1	・竹と竹の子 ・お家みたいな窓がある
	触図と作品の比較	(C) - 1 形、色	1	・(触図の) ぶつぶつが (作品の) これ ・(触図の) これと (作品の) この色が似ている
		(C) - 1 形、色	2	・(竹の表面が) イチゴみたいこでこぼこしている ・この (作品の) つぶつぶはカビかもしれない
2回目	3種類の竹	(C) - 1 形、色	3	・(緑の竹は) 太陽を浴びている (からこの色になった) ・(竹の) 白色は寿命を表している
			2	・行き止まり (節) の形が (これとこれで) 似ている
	竹と作品の比較	(C) - 1 形、色	2	・きれいな緑 (色) が似ている ・(竹の) 太さが似ている
	作品	(B) 作品の主題	2	・家族 ・ジジババと大人と子供

2. 「さわる」美術鑑賞での「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価

授業で撮影した動画から作成した生徒の行動記録を基に「さわる」美術鑑賞での「主体的に学習に取り組む態度」(表6)に当たる生徒の行動を分類した結果、「自分で〇〇する」と「見比べる」の2観点の行動にまとめることができた(表8)。

「自分で〇〇する」行動は、触図や竹を自分で取りに行く行動から、それらを自分で「さわる」行動、その過程を経て自分でモニターに映る作品を見に行く行動につながっていた。「見比べる」行動は、触図をさわりながら触図で表現されている形を見比べたり、竹をさわりながら竹同士を見比べたり、美術作品に描かれている竹同士を見比べたりする同じ対象物の中で見比べる行動と、異なる対象物である触図と美術作品、竹と美術作品を見比べる行動があった。この「見比べる」行動には「さわり」比べる行動も含まれている。

また、「さわる」美術鑑賞での定義(表6)での「作品に興味や関心を持って」「粘り強く対象物と向き合い」という部分は、「さわる」という行動が「どこを」「どのように」「どのくらい」触っているかによって、生徒が対象物に興味や関心を持っている程度を図ることができることがわかった。「自分の見方・感じ方を形成し、それを他者に伝えようとしている。」という部分は、美術作品と見比べる対象物(触図、竹)があることで、発語がない生徒や感じたことを言葉で説明することが難しい生徒も指さしやそれと言葉を合わせることで、自分の見方や感じ方を教員に伝えることができることがわかった。

表8 「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の結果（抜粋）

主体的に 学習に取り組む態度	生徒の行動	
	1回目	2回目
自分で〇〇する	・自分から触図を触りに行く ・自分から作品を見に行く	・竹同士をたたき合わせる ・竹の中に手を入れる
見比べる	・触図と作品を交互に指す ・作品に描かれている竹の子を頼りに他の竹と触図とを見比べる	・竹と作品を交互に見る ・竹を作品の前に掲げて見る

IV. 考察

1. 美術鑑賞において「さわる」過程を入れたことでの効果

知的障害特別支援学校での美術鑑賞において、視覚障害特別支援学校で実施されている「さわる」過程を取り入れることで、生徒の見方や感じ方が広がるのではないかという仮説のもと本研究を実施した。

結果1より、触図や竹を触ることで、触覚で変化を捉えた部分について「なぜだろう？」と自分で問いを立てて考える生徒の姿が見られた。また、触覚で変化を捉えた部分を作品の中に見つけようとする姿も見られた。それは、注目する部分を触覚によって自分で限定することで、その部分が何を表しているのかを思考し、判断して言葉や身振りで伝えようとする事ができていると考える。

結果2より、手に取れる対象物を鑑賞する過程で、他の生徒がどのような行動で鑑賞しているのかを見ることができることによって、他の生徒が鑑賞している行動を真似る姿が見られた。これは、これまで「見る」だけでは、「どこを」「どのように」見ているのかを知ることや学ぶことが難しかった生徒にとって、鑑賞する過程を知ること、学ぶことができる機会となったと言える。

2. 今後の展望

本研究で明らかになった美術鑑賞において「さわる」過程を入れたことでの効果の検証を「さわる」過程を入れなかった美術鑑賞との比較を行って、どの程度の効果があるのかを検証する必要がある。また、美術鑑賞における学習評価の観点が明らかになったことで、「思考・判断・表現」では、鑑賞を深めるための教員の問いかけの検討や「主体的に学習に取り組む態度」では、学習評価の段階の検討が今後必要になると考える。

V. 謝辞

本研究を進めるにあたり、共同研究者である本学特別支援教育部門の正井隆晶特任准教授には、視覚障害支援教育と美術教育の専門的視点から多くのご指導、ご教示をいただいたことに感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- 花田知恵 2023 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 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, pp.45-50.
- 半田こづえ・宮本温子 2018 触覚による彫刻鑑賞における鑑賞過程—視覚障害のある鑑賞者の発話プロトコルに基づく分析— 美術教育学, 第39号, pp.263-274.
- 池田史志 2019 特別支援学校における美術の指導困難に関する研究—美術の主任教員を対象とした質問紙調査より— 特殊教育研究, 57(1), pp.13-23.
- 池田史志・児玉真樹子・高橋智子 2017 特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査 美術教育学, 38, pp.45-60.
- 烏山由子 2014 「手でみる」力を育てる(2) 講座視覚障害教育の教科の指導の専門性第19回 視覚障害教育ブックレット.19号, pp.4-5.
- 正井隆晶 2020 視覚障害児者の絵画鑑賞における現状と課題について 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 第43号, pp.119-129
- 文部科学省 2009 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 p.13.
- 文部科学省 2017 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 p.61.
- 文部科学省 2018 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部) p.407.

3 知的障害特別支援学校における課題関連図を活用した自立活動の実践の在り方

◎大河 竜介・○花田 知恵・本多 克敏

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）

「自立活動のチェック表」に沿ってアセスメントを行ない、それをもとに課題関連図を作成し指導仮説を立て実践を行なった。課題関連図を作成したり指導仮説を立てたりして段階を踏んで指導内容を決定したことで、より実態に即した実践となり日常生活や学習活動などでの行動の変化の様子が観察された。自立活動に取り組み改善した姿が他教科での学習でも見てとれた。課題関連図を図示すること、指導仮説を立てること、そしてそれらを共有できるような形で残しておくことが有効だとわかった。今回の事例では粗大運動の力に注力したことが日常での活動や学習活動をより充実させることにつながった。

（キーワード）知的障害特別支援学校、特別支援学級、自立活動、課題関連図、指導仮説、教科学習、学習支援

I. 背景と研究目的

特別支援学校はもとより特別支援学級では自立活動の重要性が増している。自立活動は重要な教育的要素であり、支援が必要な児童生徒たちが自らの力を伸ばし、日常生活や学習において課題を克服、改善し主体的に取り組む力を養うために、日々様々な実践が行われている。課題関連図を作成してそこから指導仮説や具体的な指導内容を検討するという手順を踏むことで、児童生徒の実際に即した指導内容が導ける。指導内容作成の履歴としても活用をすることができ、系統立てた指導にもつながる。自立活動分野での課題関連図の有用性は明らかであるが、今回は課題関連図と他教科との連関を探究して、その関係性を明らかにしていく。自立活動に取り組み改善した姿が他教科でどういきているのか、エピソードや事例を積み上げまとめていく。

II. 研究方法

1. 対象

小学部、中学部、高等部から各一名を対象とした。小学部では主に身体の動きをメインターゲットとし、中学部、高等部では人間関係形成に主軸を置いたアプローチで実践を行った。今回は主に小学部児童の事例について取り上げる。また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 23095）の承認を受け保護者・本人の同意の下、行われてきたものである。

2. 課題設定の方法

実践にあたって、課題設定の段取りは「自立活動の理念と実践 [改訂版] pp. 76-77」を参考にした。「自立活動のチェック表」（自立活動の理念と実践 [改訂版] pp. 197-213 改）に沿ってアセスメントを行なう。小学部児童に対しては自立活動の6領域の観点で、主に331設問から研究実施者がチェックをする。中高等部生徒に対しては自立活動の6領域の観点で、主に287設問から研究実施者がチェックをする。アセスメントをもとに課題関連図を作成し指導仮説を立てる。そして具体的な指導内容を検討する。

1) アセスメント

小学部低学年 男子 知的障害

- ・第3版 S-M 社会生活能力検査：SA 値 1-7。LDT-R：ステージ I の児童。学習班は α グループに所属する。
- ・体の緊張度が高く、不随意に動いてしまうことも多く、注意を向けられる時間は短い。
- ・音や光、他者の動きに注意が逸れ、行動が中断してしまうことが多い。
- ・意欲や集団への適応力は高いが、行動に表れにくい。明確な発語はまだない。構音を練習中。

【これまでの生活、学びの履歴】

- ・自発的な行動が見られるようになってきたが、まだ動きは小さい。
- ・「足を曲げ伸ばしする」「一音ずつ息を吐く」「水の入ったコップに唇を当て長く息を吹く」などの自信のある行動は、はっきりとした動きとして見られるようになってきた。持続時間が伸びた。

【3年後の姿】

- ・意識的に体を動かせるようになってほしい。

2) 課題の抽出

【これまでの生活、学びの履歴から】

初見の活動や見通しが持てないときに常同行動が出ることが多い。音や光、動きの刺激に注意が逸れることが多く、注意の持続時間は0.5秒程度。一方、日常生活の指導での関わりや自立活動での学習を通して、体や口を動かすことに意識を向けられることが増えてきている。「うまくできた」と笑顔を見せることが多くなり、自信がついてきている。教師の模倣をすることも増えてきている。

【3年後の姿から】

小学部高学年となり、より意識的に粗大の動きや微細の動きが出るようになってほしい。体を意識的に動かせることで不随意的な動きをある程度抑制し、注意を向けたい対象に注意を向けられるようになることで学習効果が高まることが予想される。それらがより自信につながり、もっとやってみたいという意欲につながれば、と願っている。



図1 6区分から捉えた実態

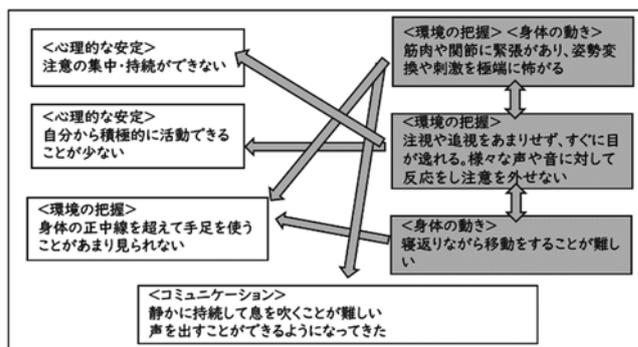


図2 課題関連図

3) 課題関連図

6区分から課題を抽出し実態を捉え(図1)、各課題の関連を課題関連図(図2)として図示する。

4) 指導仮説

【課題関連図に基づく児童Aの現在の姿の解釈】

日常生活や学校生活において、不随意に体が動いてしまうことや、注意を選択的に向けることが難しいところなどから、行動を最後まで完遂しがたいのではないかとと思われる。結果として学習が積み上がりにくくなっているのではないかと。

【指導仮説】

四つ這いや伏臥位からのスムーズな姿勢変換、しゃがんだ姿勢である「そんきょ」での中間位姿勢保持などで体幹や上肢下肢の適切な力の入れ方や抜き方を身につけ、頭部や体幹を適切に動かせるようになることで、対象を見て的確に捉えられるようになる。適切な体の動かし方により自分から環境に働きかける機会が増えることが、学習に向かう力にもつながると思われる。そして、口腔を意識的に動かすことが発語につながるとと思われる。以上により、姿勢保持の中で対象を見て捉えたり簡単な操作をしたりする指導を行うこととする。

【1年後の姿】…3年後の姿を見据え、小さくステップを刻む。

- ・正中線を超えた体の動きができる。
- ・一息を3分割して「プップ」を出すことができる。

5) 設定した指導目標

- ・全身で鉛筆回りができる。
- ・「あぐら座」や「そんきょ(しゃがんだ姿)」の姿勢を保持することができる。
- ・息を断続的に3回、吐くことができる。

6) 指導目標を達成するために必要な内容の選定と指導内容の選定(図3)

区分	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
項目		(3)障害による学習上または生活上の困難を改善・克服する意欲	(3)自己の理解と行動の調整 (4)集団への参加の基礎	(5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能 (3)日常生活に必要な基本動作 (4)身体の移動能力	(2)言語の受容と表出
具体的な指導内容	教師の働きかけに応じて、体幹、肩、肘、股関節、膝、足首の筋緊張を緩める	大股開きをする 右足や左足を上げる つま先立ちをする あぐら座やそんきよの姿勢を保持する		腕を伸ばして手を組みまっすぐの姿勢を作る 仰臥位～側臥位～伏臥位～とゆっくり回転する		教師の働きかけに応じて、息を5秒間吐き出したり、一息を3回に分けて吐き出す

図3 具体的な指導内容の関連

3. 実践

9月から10月にかけての自立活動の時間に、全員活動として行う活動の合間に、全7回「ちゃれんじたいむ」として体を使ったまねっこあそびを挿入した。

授業の実際 …【期間：R5.9/8～10/6】全体活動として行う活動の合間に、全7回、「ちゃれんじたいむ」として挿入する

【授業の進行段階】

1. 課題提示、模倣する
9/8(金)① 9/14(木)②
2. 鏡で振り返りながら取り組む
9/15(金)③ 9/21(木)④
3. 棚やシールをたよりに自分で選択した高さに足を上げる
9/22(金)⑤ 10/5(木)⑥ 10/6(金)⑦
4. 新たな課題からやってみたい動きを選択する
10/6(金)⑦

0. 課題設定
片足を高く上げる動作を行う。足を上げ続けることも意識させる。

1. 課題提示、模倣する
手だて1
見たまま、自分の体で再現してみるよう促す。手とり足とり直接体に働きかける。

2. 鏡や動画で振り返りながら取り組む
手だて2
自分自身の動きをモニターできる手だてとして鏡を用意する

3. シールをたよりに自分の示す高さに足を上げる
手だて3
シールでヒントを提示する。宣言してから行わせる。

4. 新たな課題から
手だて4
やってみたい動きを選択するあぐらを組む動作のカード、四股を踏む動作のカードを新たなチャレンジとして用意する。

図4 実践の様子

1) 課題提示、模倣する…1回目、2回目

初回と、2回目は手本を見せた後に手とり足とり直接体に働きかけた。到達点を明確に示すということをやった。

2) 鏡で振り返りながら取り組む…3回目、4回目

課題が明確になり、こうしたらいいのかな?と見通しが立ってきたこの段階で、全身を見ることのできる姿見を用意し、足を上げる様子を客観的に見ながら取り組めるようにした。鏡に映る自分を意識した表情が

見られた。

3) 棚やシールをたよりに自分で選択した高さに足を上げる…5回目、6回目、7回目(前半)

7段ほどの棚を用意した。棚の高さの違いで足の上がり具合がわかりやすい。各段には色の違うシールを貼り、取り組む前に「どの色のシールの段に足を上げようと思うのか」宣言をする時間を設定した。

少しずつ段を変えようとするのかと筆者は思っていたが、実際の取り組む様子を観察してみると児童Aや挑戦する児童たちは、いろいろな高さに足を上げることを楽しんでいたようである。試行錯誤する様子が見られた。

4) 新たな課題からやってみたい動きを選択する…7回目(後半)

「あぐらを組む動作のカード」「四股を踏む動作のカード」を新たなチャレンジとして用意し、児童Aがどちらをしたいか選択をする。これまでの取り組みで主体性が育まれており、やってみたい!という意欲がとても高まっていた様子だった。手だてをこうじることがなくても模倣だけで、「開脚」をして「つま先」を浮かし、そして「腕を上げる」までが自分からできた。一連の活動を通して、足を上げることにくり返し取り組み、表情や態度で、主体的に課題に取り組もうとする児童の姿が見えた。

4. 日常や学習活動での観察

9月から1月にかけての学習の様子や遊びの様子を観察したり、当該学部の教師に児童Aの様子の変化を聞き取ったりした。(写真1)

以下に集まったエピソードを列記する。

- (1) 健康チェックでは遠く離れていても、体温計を持って待ち構えているのが視界に入ると少し足早になって近づいてきてくれます。離れた場所から言葉かけなしでも気づくようになってきています。■
- (2) 個別課題をしているときに目がよく合う→正答率が上がったように感じます。■
- (3) 文集に載せる字を書くときに、昨年度の冊子を画面に大写して「児童A」の写真の指さして「これ誰?」とみんなに訊ねると、児童Aが高く手を挙げ反応を返してきた。■
- (4) 指の逆剥けを自分で見て、摘まんで剥いていました。よく見ていました。剥けるまで。◇
- (5) 文化祭での退場の際、ペアの子とのポーズを両手でキラキラとすることにしました。練習で「キラキラ～」と言葉に合わせて何度かすると本番では正面の手本を見てしっかりとキラキラすることができていました。◇
- (6) 「うらがえし」の活動のときに、ペアの子の選択の場面で友だちの方をビシッ!と指さし。その子が応じるとすこぶる笑顔!◇
- (7) 発射台として持つ先生のストローの先に、自分の持つクルクルコブターの先っぽを当てられた。◇(写真2)
- (8) いただきますの前の献立確認の時に、そばの先生の指さしをまねして自分の皿を指さすことができていた。そばの先生が関わっていない時も自分でうっすらとどれかの皿を触ろうとしていた。◇■
- (9) クレヨンでのお絵描きでは交差する直線を何本も描けた。◇■
- (10) 稲刈りのハサミ使用時に、左手に稲、右手にハサミを持ち、しっかりと見て両手を動かさせた。◇■
- (11) グループ学習で、これまでは自分の顔写真を見て写真に重なるように名前カードをペタッと貼っていたが、写真の下の枠の中に名前カードを貼ることができるようになった。◇■
- (12) ハロウィンバージョンのアシドミルクの容器に描かれた「おばけ」「かぼちゃ」を教えてあげてから訊ねると、だいたい確率でそのキャラクターを指させていた。◇■
- (13) 連絡帳を提出箱に入れるときにねらいがなかなか定まらず何度も挑戦する。先生と目が合うと指で自分の名前をトントンとさす。初めて出た動作。◇■(写真3)
- (14) ジャングルジムを一人で端から上がって、2回目は最短で上がってすべり台へ移動していた。◆■
- (15) 太鼓橋を登るときに持とうとするバーを見るのではなくて離れたところの先生に見てほしくてそちらに視線を送っている。体幹がしっかりしてきている。バーとバーの間隔を覚えられ、距離感を掴めていると感じる。◆■
- (16) 体育のとき腿上げが上手になった。走る前のポーズになった。足を上げる行為がわかった?◆



写真1 集まったエピソード

- (17) 吊り橋渡りで何度もジャンプをして跳ぶを繰り返していた。友だちが怖くて少し離れてだけど一緒になって楽しそうに遊んでいた。◆
- (18) ジャングルすべり台のジャングルジムに自分から挑戦。◆(写真4)
- (19) バスケットゴールへのシュートに自分から何度も挑戦。そのうち4投は入る。◆

マークの意味・・・◇手指の巧緻性 ◆粗大運動、体の動かし方 ■認知、学習



写真2◇ストローの先を握つんこ



写真3◇■自分の名前を指さし



写真4◆ジャングルジムに挑戦

Ⅲ. 結果と考察

集まった観察内容は「手指の巧緻性」に関する内容がのべ11件、「粗大運動・体の動かし方」に関する内容がのべ5件、そして「認知、学習」に関する内容がのべ11件であった。指導仮説によると「体幹や上肢下肢の適切な力の入れ方や抜き方を身につけ、頭部や体幹を適切に動かせるようになることで、対象を見て的確に捉えられるようになる。適切な体の動かし方により自分から環境に働きかける機会が増えることが、学習に向かう力にもつながると思われる」と見立てた。本児の成長によるところももちろんあるが、的確なアセスメントにより課題を正確に捉え、本児の実態に合った指導内容を設定することができ、そして実行することができたことが大きく貢献したと考えることができる。担任や保護者より、日常生活でも指さしがひんぱんに見られる(6)(8)(12)(13)ようになり、本児の興味の対象を捉えやすくなったということが報告されている。遊びの場面では、これまでは1つの取り組みをずっとし続ける様子が観察されていたが、この時期より太鼓橋や吊り橋渡り、すべり台やジャングルジム、リングトンネルなどの6つほどの遊具を連ねるように続けて遊ぶ様子(14)(15)(17)(18)(19)が見られだした。学習課題に取り組む際も、手元の操作性が上がり作業を完結させられる場面(2)(7)(9)(10)(11)が増えてきている。「できた！」と称賛を求め、嬉しそうな表情を浮かべる機会も増えた。「1年後の姿」「3年後の姿」に近づいた。

丁寧にアセスメントを行ない課題がどう関連するのかを図示する(課題関連図)こと、そして課題関連図をもとに現在の姿から3年後の姿を見定め、そのために1年後にはどのような姿になっていたらよいのかとステップを刻んで指導仮説を立てること。こうした手順を踏んでいくことが的確な指導目標を立てる近道となり、実態に即した実践に結びつく。そしてこの道筋を残し共有できる状態にしておくことが実践の有用性の検証に貢献し、次の担当者への指導の引継ぎにもなる。今回の事例では粗大の力に注力することが日常での活動や学習活動をより充実させることにつながった。引き続き丁寧な観察を続け、実践を積みあげていきたい。

Ⅳ. 謝辞

本研究をまとめるにあたり、早野 眞美先生(本学 総合教育系 特任教授)より貴重なご助言をいただきましたことを感謝申し上げます。

Ⅴ. 引用・参考文献

- 古川勝也 一木薫 2022 自立活動の理念と実践 [改訂版]. ジアース教育新社.
- 文部科学省 2018 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚園・小学部・中学部). 平成30年3月.
- 文部科学省 2022 特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について. (通知) 4文科初第375号.
- 明官茂 渡邊健治 大井靖 梶井正紀 2022: 知的障害教育における自立活動の指導の実態と課題 ―特別支援学校全国調査の結果から―. 明星大学研究紀要, 教育学部, 第13号.
- 大井靖 中西郁 日高浩一 岩井雄一 丹羽登 濱田豊彦 渡邊健治 蓮香美園 上地ひかり 2022 知的障

害特別支援学校を対象にした「自立活動の時間における指導」についての研究. Journal of Inclusive Education, VOL. 9, 1-22.

4 知的障害特別支援学校の音楽科の授業における Antenna の活用に向けた考察

◎竹内 ゆりか・岩崎 弘・森下 紘菜

共同研究者 湯浅 哲也（大阪教育大学 特別支援教育部門）

（要旨）

本研究では様々なニーズを必要とする知的障害特別支援学校における音楽科の授業での一斉指導の困難さを軽減するために、触覚刺激を用いた指導・支援方法についての検討を行う。Antenna を用いたリズム提示実験を通して、視覚刺激を用いることで提示されたリズムがとれるようになる生徒とリズムを取りづらくなる生徒がいることがわかった。この結果をもとに、リズム指導の導入期（リズム感がない時期）は触覚を用いた指導を行い、徐々にリズム指導に慣れてきたら（習得してきたら）、触覚なしで指導するのが良いのではないかと、いう仮説を得ることができた。今後は仮説の検証と Antenna に適したリズム・パターンの検討、リズム表現に関する援助について、身体特性の側面から実践的な研究を進めていくことが課題である。

（キーワード） 特別支援教育、知的障害、音楽科、リズム指導、Antenna

I. 研究目的

特別支援学校の音楽科の授業での一斉指導に関する課題として、藤原（2011）は「学部別、学年別の学習集団が編成されるケースが多く、障害の状態、発達の段階、生活年齢などが大きく異なる子どもたちが共に学ぶという複雑な状況が生まれている。」と述べている。このことは、特別支援学校の音楽科の授業では多様なニーズに沿った、多様な支援が必要であることを示唆している。また、松村（2019）が行った調査では、知的障害特別支援学校における器楽での支援方法について「楽器の選定」「楽器そのものの工夫」「選曲」「楽譜の工夫」「伴奏の工夫」の5つを挙げている。特に「楽器そのものの工夫」では主に「階名シールのマッチング」、「楽譜の工夫」では主に支援譜と呼ばれる「色楽譜」や「箱楽譜」、「イラストを用いた楽譜」を用いたものであるとし、視覚へ働きかけるものが多いことがわかる。

知的障害特別支援学校における器楽指導場面で、聴覚的なものについては、教師の言葉かけ（複数人での指導の場合は複数人の教師の言葉かけ）、その他の児童生徒の声、教室内外の騒音等の通常の授業と同様の聴覚刺激に加えて、児童生徒が演奏する楽器の音や伴奏の音等、音楽科の授業での必要要素としてある聴覚刺激で成り立っている。また、視覚的なものについては松村（2019）が述べているような支援譜や階名シール等がある。器楽指導の場面では聴覚的な刺激と視覚的な刺激の2つの要素で成り立っていると言える。

知的障害特別支援学校には聴覚が過敏な児童生徒や、複数の聴覚刺激の中から必要な音へ選択的に注意を向けることが難しい児童生徒が在籍していることが多く、これらのことを踏まえると、ある児童生徒にとっては必要な支援であっても、ある児童生徒にとっては学習の妨げになっていることもあるということが考えられる。

そこで本研究では、様々なニーズを必要とする知的障害特別支援学校における音楽科の授業での一斉指導の困難さを軽減するために、触覚刺激を用いた指導・支援方法の検討をリズム提示の実験を行い、触覚刺激の有用性について考察する。個別ニーズへの支援方法としては視覚に働きかけるものが多く、触覚刺激を用いた例は少ないが、複数ある聴覚刺激を軽減することによる授業環境の整備や、より個のニーズへの活用が期待される。

具体的には Antenna（以下、オンテナ）を活用し、リズムを触覚的に提示する支援方法を行う。オンテナは「振動と光によって音の特徴を、からだで感じる」¹ インターフェースである。主に聴覚障害者への支援ツールとして開発されたものであるが、聴覚に働きかけるものを触覚に置き換えるという点で知的障害児への活用もできると考える。

本実験では、はじめに聴覚刺激（手拍子の音）と視覚刺激（手拍子の様子）を提示したリズム再現（以下、オンテナなし条件）の様子と聴覚刺激、視覚刺激に加えて触覚刺激（オンテナの振動）を提示したリズム再現（以下、オンテナあり条件）の様子の比較を行う。

リズムについて、特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）（文部科学省，2018）によれば「音楽の時間的なまとまりをつくったり、音楽の時間を刻んだりするもの」であり、小学部、中学部段階では「休符

¹ Antenna-髪のもで音を感じる新しいユーザインターフェース, <https://antenna.jp/>, 令和5年12月25日

や音符を組み合わせた」と、「言葉や身の回りの音に含まれている」ものの2つのリズム・パターンを扱う。また、拍とは「音楽に合わせて手拍子をしたり歩いたりすることができるような、一定の間隔をもって刻まれるものである」としている。速度については「基準となる拍が繰り返される速さのことである」としている。本研究ではリズムや拍、速度は特別支援学校学習指導要領の定義をそのまま用いることとし、リズム・パターンとは「休符や音符を組み合わせたもの」を指すこととする。

II. 研究方法

1. 対象生徒

令和5年度 中学部1年生6名、2年生6名、3年生5名 計17名

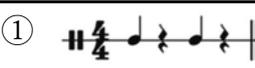
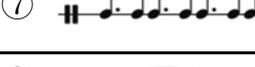
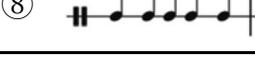
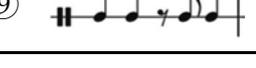
2. 実験期間と実験場所

第1回目のオンテナなし条件での実験は、令和5年9月8日または令和5年9月25日に実施した。約2か月～2か月半の期間を空け、第2回目のオンテナあり条件での実験は令和5年11月28日または令和5年11月29日に行った。対象生徒は、第1回目、第2回目、それぞれに参加した。実験は音の刺激がほとんどない教室で、実験者と2人きりの空間で行った。

3. リズム・パターン

特別支援学校小学部知的障害者用音楽科教科書「おんがく☆」「おんがく☆☆」「おんがく☆☆☆」[令和2年度]、特別支援学校中学部知的障害者用音楽科教科書「音楽☆☆☆☆」「音楽☆☆☆☆☆」[令和3年度]より、4分の4拍子のリズム・パターンを9つ抜粋した。抜粋したリズム①～⑨を以下の表に示す。

表1 提示したリズム・パターン

おんがく☆	① 	
おんがく☆☆	② 	③ 
	④ 	⑤ 
おんがく☆☆☆	⑥ 	
音楽☆☆☆☆	⑦ 	
音楽☆☆☆☆☆	⑧ 	⑨ 

4. 手続き

オンテナなし条件、オンテナあり条件ともに「これから先生が手拍子をします。手拍子を見てから同じように真似をしてください」と教示を行った上で、リズム①～⑨を順番に提示した。1つのリズムを提示するごとにリズム再現を促した。参加者の要望があれば、2回までは提示可能とした。

また、オンテナあり条件では生徒の右手首にリストバンドを着け、リストバンドにオンテナをクリップ留めし(図1)、口頭または、生徒の様子から振動を感じられるのかを確認してから実験を行うようにした。

リズム再現の様子については、ビデオ撮影による記録を行った。



図1 オンテナ装着の様子

5. リズムの正誤評価

撮影した動画を基に、ユニットメンバーそれぞれで正誤評価を行った。評価は○（正しくリズムを刻めている）×（正しくリズムを刻めていない）での評価とした。意見の相違があるものについては、協議の上で決定した。正誤の基準としてはリズムを正しく刻めているのかに焦点を絞り、速度のずれ等に関しては評価の観点に含めないようにした。その他、気になる点については備考欄に記載した。

Ⅲ. 結果

1. リズムの正誤

オンテナなし条件とオンテナあり条件のリズムの正誤評価を表2、3に示す。

表2 オンテナなし条件

	リズム①	リズム②	リズム③	リズム④	リズム⑤	リズム⑥	リズム⑦	リズム⑧	リズム⑨
生徒1	○	○	○	×	○	○	×	○	○
生徒2	○	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒3	○	○	○	○	○	○	×	○	×
生徒4	○	○	×	×	×	×	×	×	×
生徒5	○	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒6	○	○	○	○	○	×	×	×	×
生徒7	×	×	×	×	×	×	×	×	×
生徒8	○	○	○	○	○	×	×	○	○
生徒9	×	×	×	×	×	×	×	×	×
生徒10	×	×	×	×	×	×	×	×	×
生徒11	○	○	×	○	○	×	×	×	×
生徒12	○	○	○	○	×	×	×	×	○
生徒13	○	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒14	×	×	×	×	×	×	×	×	×
生徒15	○	○	○	○	○	×	×	×	○
生徒16	○	×	×	○	×	×	×	○	○
生徒17	×	○	○	×	×	×	×	×	×

表3 オンテナあり条件

	リズム①	リズム②	リズム③	リズム④	リズム⑤	リズム⑥	リズム⑦	リズム⑧	リズム⑨
生徒1	○	○	○	○	○	○	×	○	×
生徒2	○	○	○	○	×	○	×	○	○
生徒3	○	○	○	○	○	×	×	○	×
生徒4	○	○	○	○	×	×	○	×	×
生徒5	○	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒6	○	○	○	○	○	×	×	×	×
生徒7	×	○	×	○	○	×	×	×	×
生徒8	○	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒9	×	×	×	×	×	×	×	×	×
生徒10	×	×	×	×	×	○	×	×	×
生徒11	○	×	○	○	○	×	×	○	×
生徒12	○	○	○	○	×	×	×	×	×
生徒13	○	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒14	×	×	×	×	×	×	×	×	×
生徒15	○	○	○	○	○	×	×	○	×
生徒16	○	○	○	○	×	○	×	○	○
生徒17	○	×	×	×	×	×	×	×	×

これらの結果から正答数及び正答率をリズム別にまとめたものを表4、生徒別にまとめたものを表5に示す。

表4 リズム別の正答数及び正答率

		リズム①	リズム②	リズム③	リズム④	リズム⑤	リズム⑥	リズム⑦	リズム⑧	リズム⑨
正答数	オンテナなし	12	12	10	10	9	5	3	7	8
	オンテナあり	13	12	12	13	9	7	4	9	5
正答率	オンテナなし	71%	71%	59%	59%	53%	29%	18%	41%	47%
	オンテナあり	76%	71%	71%	76%	53%	41%	24%	53%	29%

リズム①③④⑥⑦⑧についてはリズムの正答数及び正答率が上がっており、リズム②⑤については変化が見られなかった。また、正答数及び正答率が下がったのはリズム⑨のみだった。

表5 生徒別のリズム正答数及び正答率

		生徒1	生徒2	生徒3	生徒4	生徒5	生徒6	生徒7	生徒8	生徒9	生徒10	生徒11	生徒12	生徒13	生徒14	生徒15	生徒16	生徒17
正答数	オンテナなし	7	9	7	2	9	5	0	5	0	0	4	5	9	0	6	4	2
	オンテナあり	7	7	6	5	9	5	3	9	0	1	5	4	9	0	6	7	1
正答率	オンテナなし	78%	100%	78%	22%	100%	56%	0%	56%	0%	0%	44%	56%	100%	0%	67%	44%	22%
	オンテナあり	78%	78%	67%	56%	100%	56%	33%	100%	0%	11%	56%	44%	100%	0%	67%	78%	11%

生徒2、3、12、17については正答率が下がっており、生徒4、7、8、10、11、16については正答率が上がっている。また、生徒1、5、6、13、15は正答率に変化がなかった。また、オンテナなし条件での正答数が4～6の中間層である生徒6、8、11、12、15、16の正答数の増減には個人差が見られた。

2. 生徒の実態と実験中の生徒の様子

生徒の実態、オンテナなし条件での実験の様子、オンテナあり条件での実験の様子について、表6、表7に示す。生徒の実態として令和5年4月時点でのS-M社会生活能力検査 第3版の全検査SA（社会生活年齢）と令和5年度1学期、2学期の音楽授業で見られた生徒の姿についてまとめた。授業内での様子については、対象生徒の音楽科授業担当である筆者が作成し、各担任に確認を行った。生徒の実験中の様子については、リズム正誤評価の際に備考欄に記載したものをまとめた。なお、音楽での様子に記載されている楽譜については色楽譜や箱楽譜を指し、オンテナなし、オンテナありで記載されている○番号は実験で提示したリズム・パターンの番号を指す。

表6 生徒1～生徒8の実態と実験中の様子

	生徒1	生徒2	生徒3	生徒4	生徒5	生徒6	生徒7	生徒8
S-M社会生活能力検査 第3版 (SA)	7-6	6-10	7-1	6-11	6-4	4-2	2-10	13-0 以上
音楽での様子	感覚的に表現活動を楽しむ。簡単な読譜ができる。不注意傾向。	音楽に苦手意識あり。簡単な楽譜についての読譜力はある。	絶対音感があり、簡単な読譜ができる。歌やリズム表現が好き。	多動傾向。見通しがないと落ち着かず、課題に取り組めない。	音楽的な知識が豊富。簡単な読譜ができ、様々な音楽的な表現を楽しむことができる。	ダンスや音楽が好きであるが、特定の大きな音が苦手。	視覚優位で見てわかる課題が得意。童謡系の曲を好む。	知識が豊富で音楽の背景や歴史に興味をもつ。不注意傾向。簡単な読譜ができる。
オンテナなし	特になし	特になし	基本的にすべて速度が速くなる。リズムを刻むうちに速くなることもあった。	特になし	②速度が途中で変わる。	特になし	①②は提示した後ではなく、同時に行おうとする。	リズムが細かくなると難しい様子だった。
オンテナあり	振動に気付いている。	リズムと同じタイミングでオンテナが振動することに気付いている。	自分の手拍子にオンテナが反応しないのが気になる。振動の音や光に注目している。	②④2度目の提示でできた。オンテナの振動や光が気になる。	振動に気づいている様子。実験者をよく見ている。	振動に気づいている様子。	実験者によく注目している。オンテナへ気がそれることはない。	オンテナの仕組みが気になる様子。手拍子に反応するかを確かめながら行う。

表7 実験中の生徒9～17の様子

	生徒9	生徒10	生徒11	生徒12	生徒13	生徒14	生徒15	生徒16	生徒17
S-M社会生活能力検査 第3版 (SA)	1-7	3-4	6-6	8-7	5-5	2-4	10-6	6-4	6-4
音楽での様子	微細な運動での音楽表現は苦手。粗大運動系の模倣はできる。	動画や画像への方が注目度が高い。	多動傾向。授業の流れが固定されていると安心して取り組める。簡単な読譜ができる。	ダンスやリズム運動が好き。簡単な読譜ができる。	絶対音感があり、歌やリズム表現が得意。	感覚あそびを好む。音のなる楽器等には興味を示す。童謡系の曲を好む。	LD傾向。課題に対して細かく段階的な説明が必要。簡単な読譜ができる。	マイペースで不注意傾向。簡単な読譜ができる。	全体的なからだの硬さが見られ、表現活動にも影響していると思われる。
オンテナなし	実験者と同じタイミングで手拍子をしようとしていた。	①教師と同時に手拍子をする。休符の理解が難しい様子。	細かいリズムになると、速度が変わることがあった。	⑦はテンポについていけない様子だった。リズムが細かくなると難しい様子だった。	特になし	実験者と同じタイミングで手拍子をしようとしていた。	⑥テンポがずれていた。テンポがずれることに対して本人が気づくものもあった。	⑨はテンポが遅くなっていた。	特になし
オンテナあり	すべて同じ叩き方ではなく実験者をよく見て真似ようとはしている。振動や振動音を確認していた。	振動を唇で確かめる。実験者へ目を向けず、オンテナを見ているが、正答に近いリズムが見られる。	実験者が注目を促す場面があった。	実験者をよく注目していた。	振動音に気付いていた様子。	振動に気が付く。顔に触れさせて振動を感じている様子。振動音をよく聴いている。	振動に驚く。手拍子と同じタイミングで振動することに気付いていた様子。	頷きながら実験者をよく見てリズムを取っていた。⑧2度目で正答。	実験者をよく注目していた。

オンテナなし条件、オンテナあり条件ともに速度のずれが見られた。オンテナあり条件では、すべての生徒がオンテナの振動に気付き、振動や光に興味をもつ生徒も多数見られた。生徒7、生徒9、生徒10については、リズム提示後ではなく、提示のリズムと同時に手拍子をしようとする姿が見られた。

IV. 考察

1. オンテナ活用に適したリズム・パターン

表4の結果より、正答数及び正答率が低下したのはリズム⑨のみだった。リズム⑨は本研究で扱ったリズム・パターンの中で唯一、8分休符が使用されている。また、リズム・パターンの構成は3拍目に休符が来るものになっており、オンテナの振動では、途中にある8分音符を捉えきれなかった可能性がある。リズム⑨は特別支援学校中学部知的障害者用音楽科教科書「音楽☆☆☆☆」で扱われており、難易度の高いリズム・パターンであったことも一つの要因として考えられる。

2. オンテナを活用することによる生徒の変化

表5の結果から正答率が低下した生徒にとっては、オンテナがあることで生徒自身が視覚刺激、聴覚刺激のみで捉えられていたリズムが、触覚刺激が入ることで崩れてしまったと考えられる。反して正答率が増加した生徒は、オンテナが支援ツールとなり視覚刺激、聴覚刺激だけでは難しかったリズムを捉えられることができたようになったと考えられる。

さらに表6、7の生徒の実態も踏まえると、正答率が低下した生徒のうち、4名中3名は箱楽譜や色楽譜等の支援譜を自分で読み取ることができ、授業の中でも自主練習に取り組むことができる。正答率が増加した生徒はS-M社会生活能力検査 第3版の全検査SA(社会生活年齢)が比較的低い生徒または、多動や不注意傾向のある生徒が多かった。社会生活年齢が1-7~3-4までの生徒については実験者を模倣し、同時に手拍子をしようとする様子が見られたことから、リズム再現という実験課題についての意図理解が難しかったのではないだろうか。その中でも2-6以降の生徒については正答率が上がっており、オンテナあり条件の方が課題への理解が高まっていると考えられる。正答率が上がった多動や不注意傾向のある生徒については、触覚刺激でのリズム提示があることでよりリズム認識を促したと考える。

3. 速度のずれについて

表6、7の結果から提示した速度とは違う速度で手拍子表現を行う生徒が多く見られた。動画記録から主に速度が速くなることが多く、速い速度を保ったまま手拍子表現をする様子と、徐々に速度が上がっていく様子が見られた。対象生徒の中には、粗大運動、微細運動ともにぎこちなさがみられる生徒が在籍している。本実験では手拍子で表現したリズムを評価したため、正しくリズムを認識することができていても、運動機能の課題によって評価が変わってしまうことが考えられる。また速度のずれに繋がる原因にもなりえるだろう。

4. 本研究から得られる仮説

本研究では、視覚刺激、聴覚刺激に加えて触覚刺激を用いることが、リズムの再現の援助となるのかどうかについての結果を得ることができた。さらに生徒の背景を踏まえることで、それぞれの特性や音楽経験に応じた支援への考察も得られた。

以上のことから、リズム指導への触覚刺激の有用性について、リズム指導の導入期（リズム感がない時期）は触覚を用いた指導を行い、徐々にリズム指導に慣れてきたら（習得してきたら）、触覚なしで指導するのが良いのではないだろうか。この仮説はリズムを認識するための指導に対する仮説であり、リズムを表現することについては今後、研究を進める必要がある。

5. 今後の課題

本研究で得られた仮説を基にリズム指導を行いながら、仮説の検証を行っていく必要がある。また、オンテナ活用によるリズム提示の有効性を探るため、リズム・パターンの構成や表現速度と運動機能の関係性についても検討を行っていくことが今後の課題である。

V. 謝辞

本論文の作成にあたり、共同研究者である湯浅哲也講師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

- 藤原志帆 2011 特別支援学校における音楽の授業づくりを支える実践事例集に求められる要件—特別支援学校教師への質問紙調査結果の分析をとおして— 日本教科教育学会誌. 34 (2), 61-70.
- 松村日菜 2019 特別支援学校の音楽科授業の実態と展望—音楽担当教員に対するアンケート調査を通して— 島根大学教育臨床総合研究. 18, 77-86.
- 文部科学省 2018 特別支援学校学習指導要領解説 各教科編(小学部・中学部) 開隆堂出版株式会社
- 文部科学省 2020 おんがく☆ おんがく☆☆ おんがく☆☆☆教科書解説 東京書籍株式会社
- 文部科学省 2021 音楽☆☆☆☆ 音楽☆☆☆☆教科書解説 東京書籍株式会社

5 昨日できたことが今日できない生徒たち

—日々の握力の数値から—

◎大原 健哲・○花田 知恵・竹内 ゆりか・西川 裕子
野崎 善之・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)

大原ら (2022) 令和4年度のユニット研究「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」において、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のではないかという仮説のもと分析・検証を行った。3週間の握力トレーニング後の生徒たちの握力値と巧緻性検査の結果では、巧緻性検査ではほとんどの生徒の数値が向上した反面、握力値が下がった生徒がかなりいたことで握力と巧緻性の間に関係性を見出すことができなかった。

今年度は知的障害のある生徒たちの握力に焦点を当て、生徒たちの握力を向上させるための方法を探ることと生徒たちの日々の握力値の様相を知ることが課題として分析・検証を行う。

(キーワード) 知的障害教育、握力、発達性協調運動障害、日間変動

I. 研究目的

令和4年度の本ユニット研究において得られた最大の成果は、知的障害のある生徒たちの握力値がトレーニング後に握力値が下がることや、昨日と今日の握力値に10kg以上の差が見られたということである。

今年度は生徒たちの日々の握力値の変動の様子を追うことで、トレーニング後に筋力が下がるのが現実的に起こり得るのか、日々の握力差が10kg以上あるということは日常生活において何かしらの支障があるのではないかなど日々のパフォーマンスにムラがある生徒たちの実態と困り感を探ることを目的とする。

II. 研究方法

1. 対象

中学部9名 (男子8名、女子1名)

2. 倫理的配慮

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

3. アセスメント方法

1) 計測期間

6月上旬から7月初旬の21日間の測定を行った。時間割の都合上、21日間連続しての計測は不可能だった。測定日は以下の通り

6月7日 (水)、8日 (木)、12日 (月)、13日 (火)、14日 (水)、15日 (木)、19日 (月)、20日 (火)、21日 (水)、22日 (木)、23日 (金)、26日 (月)、27日 (火)、7月4日 (火)、5日 (水)、6日 (木)、7日 (金)、10日 (月)、11日 (火)、12日 (水)、13日 (木)

2) 計測時間・計測場所

登校後、朝の会とランニング (15分程度) 後の時間 (午前9時30分頃) とし、毎回同じ教室で測定する。

3) 計測機器・計測方法

2台のアナログ握力測定器を使用する。手の大きさを測定し、大きいグループ (6名) と小さいグループ (2名) とに分け、計測器の握り幅を大きいグループは握り幅を7cm、小さいグループは5cmに設定し21

日間それぞれのグループの握り幅で測定を行う。(図1)

4) 計測環境

計測する生徒を集団から離し、教室後方で一人ずつ測定する。(図2)



図1 計測機器・計測方法



図2 計測環境

III. 結果

1. 21日間の握力測定の結果は以下の通りである。

表1 握力測定の結果

	平均(kg)	範囲(kg)	伸び率(kg)	標準偏差(SD)	変動係数
右の握力	21.83	18.33	7.60	4.95	0.25
左の握力	18.65	19.22	8.68	5.02	0.30

1) 平均

21日間の握力値の平均値を算出した。生徒9名は全て右利きであり、利き腕の数値が高くなった。

2) 範囲

21日間の握力値の最大値と最小値の差の平均値を算出した。最大値と最小値の差が最も大きかった生徒の数値は左右ともに27.0kgであった。

3) 伸び率

21日間の最初の4日間の平均値と最後の4日間の平均の差を算出した。右の握力の伸び率において1名マイナスの数値の生徒がいたが、その他は左右ともにプラスの数値が見られた。

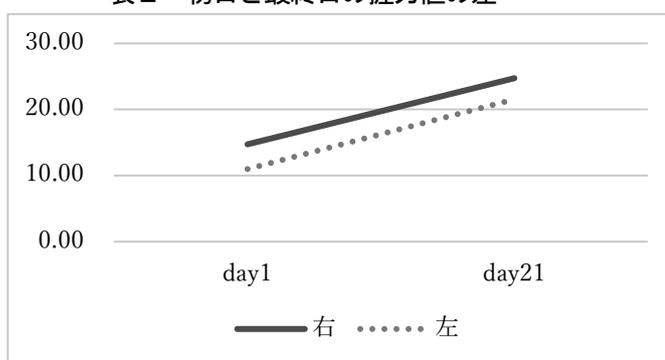
4) 標準偏差

表1の標準偏差は個人の21日間の握力値の平均から算出し、それら9名の標準偏差の値の平均値を算出したものである。

5) 変動係数

左右それぞれの変動係数を算出した。標準偏差と同様、左の握力の数値が大きくなった。

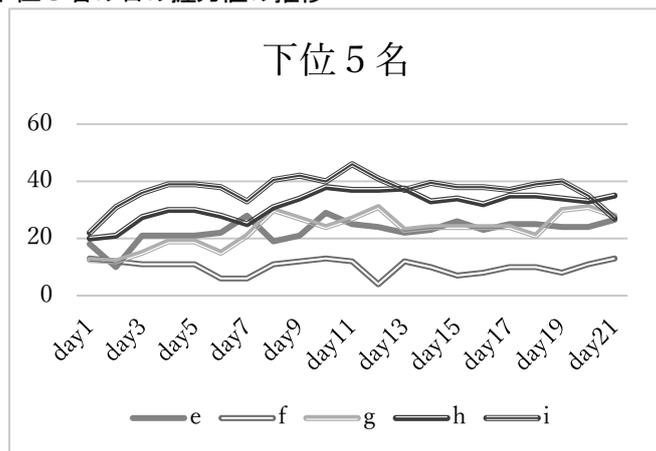
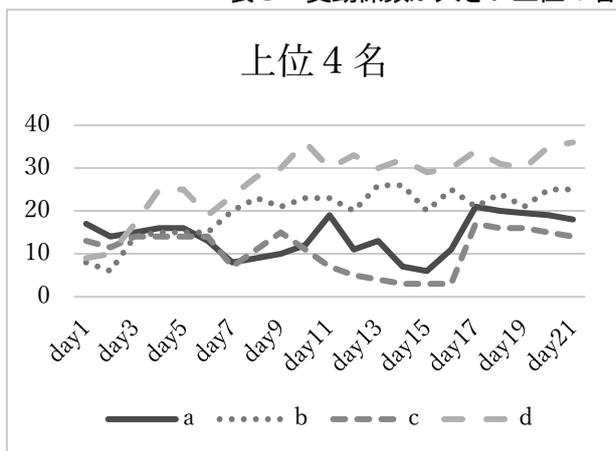
表2 初日と最終日の握力値の差



6) 初日と最終日の握力値の差

9名の初日の左右の握力値の平均と最終日の左右の握力値の平均を折れ線グラフにしたものである。9名の握力値の平均は21日間で左右ともに向上した。(表2)

表3 変動係数が大きい上位4名と下位5名の右の握力値の推移



7) 変動係数が大きい上位4名と下位5名のそれぞれの右手の握力値の推移

両グループともかなりの日間変動が見られた。(表3)

IV. 考察

本研究は昨年度の研究を通して見られた知的障害をもつ生徒の握力に関して、トレーニング後に握力値が下がる可能性があったり、日々の握力値においてかなりの幅があったりするのではないかという疑問を解決することを目的に始まった。

21日間の握力の平均値は右腕の数値が高くなった。生徒9名全員が右利きであることが反映された結果と言える。

21日間の握力値の最大値と最小値の差の平均を算出した結果、右が18.33kg、左が19.22kgという予想していた結果を大きく上回る数値が見られた。生徒の一人においては左右ともに27.0kgという数値となった。

また伸び率においても9名の平均値で右がプラス7.6kg、左がプラス8.68kgと数値の向上が見られた。

表2、3からは生徒たちの握力値は21日間で上がったたり下がったりとかなりの日間変動を見せながら、最終日の9名の握力値の平均は初日の握力値の平均と比べてかなりの向上があったことが分かる。21日間の間に握力がこのように向上することは生理学的にあり得ないだろう。同じ年齢の健常の中学生に21日間の握力測定を実施したが、伸び率は左右ともに約0.5kgという低い数値であった。

特別支援学校の生徒たちは21日間の握力計測という活動において筋肉等の末梢神経の鍛錬を行ったというより、「握り方」を学習した可能性が示唆される。

標準偏差と変動係数は日々の握力の揺れ幅を知ることが目的に算出した。この揺れ幅の大きさは同じ年齢の健常の中学生と比較した結果、特別支援学校の生徒のほうが約3倍ほど大きかった。つまり知的障害のある中学生は健常の中学生の3倍、日々の握力値のばらつきがあるということである。

今回の研究において知的障害をもつ中学生の握力の概ねの様相を見て取ることができた。日々の握力差が10kg上下したり、最大値と最小値の差が27kgにも及んだりする生徒が存在した。このことは特別支援学校や支援学級に勤務する教員がよく口にする生徒たちの日々の運動能力や学習能力、更に気分などの「ムラ」の要因の可能性が秘められているのではないかと。生徒たちの日々の運動能力や学習能力、更に気分などの「ムラ」は数値化することはできないが、本研究において握力という形で定量化することができたことの意義は大きい。

「昨日出すことができた握力が今日出せない。」ということは「昨日できたことが今日できない。」ということを生徒たちは日々の学校生活の様々な活動において無意識に経験していることだろう。このことが特別支援学校や支援学級の多くの生徒に見られる自尊感情の低さの原因とまでは言えないが、要因の一つを反映していると考ええる。

今後は握力以外の他の認知機能でもばらつきがあるのかどうかを見てみたい。

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、月1回の勉強会の中で統計手法や考察方法等をご教授いただきました。勉強会の中では本研究の域を超える脳科学の知見をたくさん教わり誠にありがとうございました。今後の研究活動の糧にできるよう努めてまいります。

VI. 引用・参考文献

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・大内裕 2022

「知的障害特別支援教育における手指の巧緻性を目指したアプローチ」, 大阪教育大学附属特別支援学校紀要, 第2号, pp39-44.

6 知的障害特別支援学校における学習姿勢の向上を目指した指導アプローチ

一四つ這い姿勢を取り入れた体幹トレーニングと学習姿勢の関連性の予備的検討一

◎本多 克敏・○深草 武志・野崎 善之

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)

本研究では、学習時の姿勢の安定を目指し、体幹の安定を図るための指導アプローチを明らかにするための研究活動を行ってきた。四つ這い姿勢に着目し、体幹トレーニングを行うことで座位姿勢に変容が見られるのではないかと考え、その知見を得るため生徒1名に対し四つ這い姿勢で片足を上げて支える体幹トレーニングを行った。体幹トレーニングを通して、最初は腰を反らせ、足を高く上げて支えていたが、次第にフォームが安定し脚部を支え取り組むことができた。一方で、座位姿勢の前後での変化は認められず、対象生徒の座位の安定度を定量的に測定していくことやアセスメントをより細かく実施していくことの検討の余地を残した。

(キーワード) 四つ這い姿勢、学習姿勢、体幹トレーニング

I. 研究目的

1. 研究背景

令和4年度を一年次としたユニット研究において、筆者らは、学習時の姿勢の安定を目指し、体幹の安定を図るための指導アプローチを明らかにするための研究活動を行ってきた。一年次においては、四つ這い姿勢に着目し、文献研究を通して学校生活をはじめとして生活の中でどのように取り上げられているかを明らかにし、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。(本多・深草・大内田 2023)

学習姿勢に対するアプローチについては、類似したものとして西田・青山・多田・榎並・小林・森川・恵羅(2023)による、知的障害特別支援学校において片足立ちを用いた身体のバランスに関する研究が行われているが、知的障害特別支援学校において学習姿勢の改善のために体幹トレーニングを実施した研究は今のところ見られない。

そこで、二年次にあたる本年度は、これまでの研究を踏まえ、四つ這い姿勢を用いた体幹トレーニングに着目し、指導実践を試みる。今年度は予備的な研究とし、次年度以降に進めていく指導や支援の在り方を見据えた上で効果的なアプローチの方法についても検討する。

2. 研究目的

体幹筋の筋力を向上させ、その結果体幹が安定して姿勢にどのような影響があるのか、知見を得ることを目的とする。

II. 研究方法

1. 対象

高等部1年 男性 1名 (以下、生徒Aと表記する)

2. アセスメント及び記録・測定方法

学校生活におけるAの学習姿勢の様子及び体幹トレーニング中の様子の観察を行い、写真及びビデオによる動画撮影によって記録を行う。体幹トレーニングにおいては、伸展した足が腰部より上か下かを測定する。腰を反らせて片足を伸展することは体幹筋以外の筋群を多く使用していると捉え、頭部より脚部が下がっている場合、適切に体幹筋を使っているものとする。座位姿勢においては、作業中における学習机からはみ出す程度の下肢の大きな動きを計測する。

3. 指導実践の概要

四つ這い姿勢を用いた筋力トレーニング(図1)を実施。片足をあげて30秒を両足×2セット、実施回数

全6回。途中3回は、フォームの安定のためバルーンを使用した。(図2)



図1 体幹トレーニングの例示



図2 バルーンを用いた四つ這い

4. 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(23109)の承認を受け保護者・本人の同意の下、行われている。

Ⅲ. 結果

四つ這い位の姿勢の毎回の変化が表1である。開始当初は足を頭よりも高く上げ、腰を反らすように支えていた。2回目からはバルーンを腹部に挟み、腰の反りが無い状態でトレーニングを繰り返していくことができ、次第に脚を伸ばし、頭部の位置よりも低い高さに維持して姿勢を保持できるようになった。回を重ねるにつれ本人からもこのトレーニングをやりたいと積極的な発言もあった。学習姿勢については、介入前後で姿勢が崩れて足を左右に大きく投げ出すことは、介入前後で特に変化は見られなかった。

表1 体幹トレーニングの課題の変容

実施回数・日時	バルーンの有無	四つ這い姿勢の際の脚の位置
第1回目(10/24)	無	腰部より上
第2回目(10/31)	有	腰部より下
第3回目(11/7)	有	腰部より下
第4回目(11/14)	有	腰部より下
第5回目(12/12)	無	腰部より下
第6回目(12/13)	無	腰部より下

Ⅳ. 考察

四つ這い姿勢を取り入れた体幹トレーニングを行うことで、トレーニング時の四つ這い姿勢の安定が見られたものの、座位姿勢での変化は特に認められなかった。対象生徒の元々の座位姿勢が比較的安定しており、変化する余地がなかったのではないかと考えられる。四つ這い姿勢においては、安定は見られてきたが、具体的に体幹筋が強化されたのか測定することは難しかった。対象生徒の座位姿勢や体幹トレーニングについてより定量的な測定を用いることが必要であったと考える。今後の展開として、座位姿勢に近い姿勢でトレーニングを実施することや体幹のバランスに関するアセスメントをより丁寧に行うこと、定量的な変化を測定できるような指標を用いて指導実践に取り組みたい。

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、多くのご指導をいただきました。ここに感謝いたします。

Ⅵ. 引用・参考文献

西田智子・青山夕夏・多田守・榎並浩・小林敬芳・森川芳彦・恵羅修吉(2023):「知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒の姿勢制御の発達について—開眼および閉眼時における重心動揺を指標として—」香川大学教育実践総合研究,第46巻,45-52.

本多克敏・深草武志・大内田裕(2023):「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—」大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要,第2巻,35-39.

7 知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデルの活用に向けて

—自己への気づきを促すヨガの実践—

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)

学校教育における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。本研究では、竹内（2023）で提案した「知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデル」の活用に向けて、自己意識を高める段階の活動としてヨガの呼吸やポーズを導入した実践を行い、その効果について検討した。その結果、ヨガマットと仰向けになった体との接地面に対する感覚の表現やヨガの呼吸やポーズへの参加の様子から、「確認」「自己認識」「調整」の段階が確認されるとともに、ヨガの呼吸やポーズの実施が自己意識の促進に影響を与えていることが示唆された。また今後の課題として、ヨガの呼吸やポーズを指導する際の工夫、ダンス活動へと繋げていくための方法や過程の検討などの点が挙げられた。

(キーワード) 知的障害、特別支援学校、ダンス指導、ヨガ、自己意識、指導実践

I. 問題提起

学校教育における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。竹内（2023）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ことを目的とした「知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデル」（図1）を提案した。

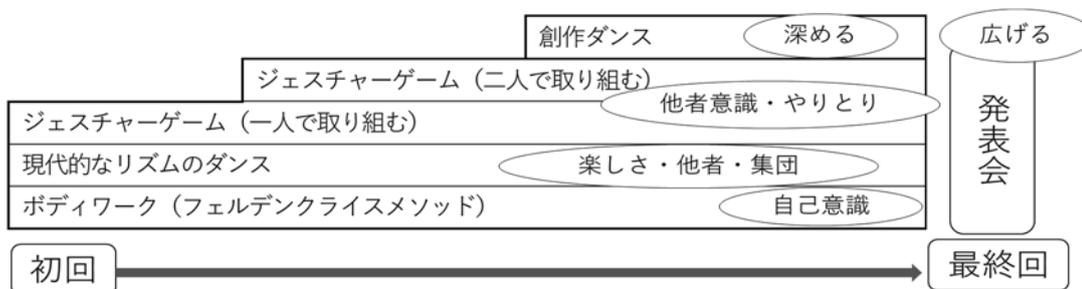


図1 知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデル

本研究では図1に示した指導モデルを活用した実践として、自己意識を高めるボディワークを行った。

ボディワークについて、大沼ら（2012）は「近年では、広くは体に働きかける技法という意味で使われることが多い。身体心理学の立場から捉えたボディワークでは『身体と心の調和、様々な気づき、自己コントロール感、充実感を得ること』を目標としている」と述べている。ボディワークには様々な技法があり、世界には約200種類以上のボディワークがあると言われている。その代表的なものとしては、フェルデンクライス・メソッド、ヨガ、動作法などがある。

その中でもヨガは日本でも健康法として馴染みのあるものになってきており、身体機能や心的機能への好影響を指摘する研究（古川ら、2011）もあることから、教育での実践も見られるようになってきた。ヨガは本来、哲学や呼吸、アーサナと呼ばれるポーズや座法、瞑想など含む「ひとつの生き方」であるとされているため、本稿では「ヨガの呼吸やポーズ」という表現を用いることとする。

竹内（2023）ではフェルデンクライス・メソッドの実践を通して、自己意識の段階を「周囲の様子や自分の動きが合っているのかを『確認』、体を動かしたどのような感じがするのを感じ取る『自己認識』、体を動かして感じ方を変化させる『調整』という3段階で示した。本研究では、引き続き自分の体感を通じた自己意識を対象とし、体への感覚が高まることで自己への意識が活性化され、その結果として様々な心の変化が起こるという仮説

のもと、自己意識を高める段階の活動としてヨガの呼吸やポーズを導入した実践を行い、その効果について検討することを目的とした。

II. 研究方法

1. 対象

中学部1年生2名、中学部2年生2名、中学部3年生2名の計6名を対象とした。

2. 実施日

2023年9月に予備実践・調査を1回、11月に本実践・調査を2回実施した。

3. 予備実践・調査

予備実践・調査として、心と体の状態についてどの程度知識や感じ取る力があるのか、シークエンス（プログラム）作成のため実際にヨガの呼吸やポーズにどの程度取り組めるのか確認するため、ヨガの呼吸やポーズを実施し生徒の参加度や取り組み方を記録した。

4. 本実践・調査の流れと内容

本実践・調査では心と体の状態の確認とヨガの呼吸やポーズを行った。ヨガの呼吸やポーズでも「自己認識」が促されているのか、実施前後にマットに仰向けになり、体の接地面についてワークシートに記入し、その感じ取り方の変化を分析した。本実践・調査の流れを図2に示す。

「からだチェック」では、図3に示したワークシートを用いてマットと体の接地面がどのように感じるのかを確認した。調査時は主指導者（筆者）の他に補助指導者として1名の教員が指導・支援を行った。

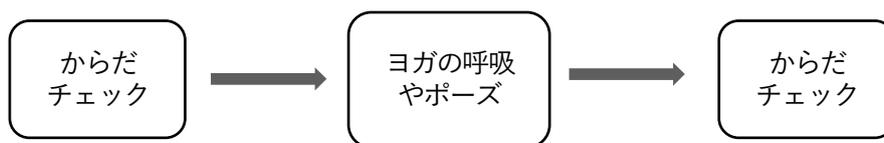


図2 本実践・調査の流れ

からだチェックシート (授業前)

日付: 月 日 () 名前: _____

マットについているところにO (マル) をつけよう!

マットについているからだの部位の名前を書こう

からだチェックシート (授業後)

日付: 月 日 () 名前: _____

マットについているところにO (マル) をつけよう!

マットについているからだの部位の名前を書こう

図3 「からだチェック」ワークシート

5. ヨガの指導内容

キッズヨガで行われる一般的なシークエンスに沿って予備調査での生徒の様子から選定した指導内容を表1に示す。全身を動かすことができるようなシークエンスとし、指導は呼吸と動きを協調させることを中心に約20分間で行った。呼吸やポーズの方法や名称については太田（2019）を参考にし、生徒にわかりやすくするため筆者が一部名称を変更している。また「太陽礼拝」についても一般的な流れを一部簡略化して取り組んだ。

表1 ヨガの指導内容

	名称	動き方
呼吸	ハッピーな呼吸	①息を吸いながら両手を高くあげる。 ②息を吐きながら腕を前へ出す。 ③息を吸いながら腕を横へ広げる。 ④息を吐きながら腕を前に出す。 ⑤①と同じ動きをする。 ⑥「はぁー」と声を出して両手をおろし、脱力する。
	ロウソクの呼吸	①顔の前で両手の人さし指を立てて組む。 ②息を吸い、指に向かってやさしく息を吐く。
ウォーミングアップ	腕回し	①片方ずつ腕を大きく回す。
立位ポーズ	山のポーズ	①まっすぐに立つ。 ②自分のペースで呼吸をする。
	星のポーズ	①足を大きく開く。 ②両手を大きく開き、全身ののびを感じる。
バランスポーズ	片足立ちの星のポーズ	①星のポーズのまま、左右に揺れる。 ②片足立ちで止まる。 ③①②を数回繰り返す。 ④山のポーズに戻る。
	木のポーズ	①手を腰にあてる。 ②片足のつま先を立て、膝を外に開く。 ③息を吸いながら両手を高く上げる。 ④息を吐きながら両手をおろし、足を元に戻す。 ⑤反対の足でも②～④を行う。
太陽礼拝 (一連の流れを2回行う)	山のポーズ	①まっすぐに立つ。 ②自分のペースで呼吸をする。
	ロケットポーズ	①山のポーズから息を吸いながら両手を頭の上で合わせる。
	立位前屈	①息を吐きながら上体を前に倒す。
	ハーフアップ	①息を吸いながら両膝を伸ばし、上体をマットと平行にする。
	立位前屈	①息を吐きながら上体を前に倒す。
	プランク	①息を吸いながら両手をマットにつける。 ②両足を一歩ずつ後方に置き、腕立ての姿勢になる。
	コブラのポーズ	①息を吐きながらうつぶせの姿勢になる。 ②息を吸いながら両手でマットを押し、胸を開く。
	下向きの犬のポーズ	①息を吐きながら両手を前に伸ばす。 ②両手で上半身を持ち上げてお尻を高く引き上げる。 ③ポーズを保ったまま3回程度呼吸をする。
	ハーフアップ	①下向き犬のポーズから、足を両手の方へ歩かせる。 ②息を吸いながら両膝を伸ばし、上体をマットと平行にする。
	立位前屈	①息を吐きながら上体を前に倒す。
股関節を伸ばすポーズ	岩のポーズ	①四つ這い姿勢、足の甲をねかせる。 ②お尻をかかるとに下ろし、背中と腰を伸ばす。 ③ポーズを保ったまま、3回程度呼吸をする。
	ドラゴンのポーズ	①つま先を立てて、四つ這い姿勢になる。 ②息を吸いながら手と手の間に足を出し、息を吐く。 ③息を吸いながら上体をおこす。 ④息を吐きながら手を腰にあてる。 ⑤息を吸いながら両手を上げる。 ⑥「はぁー！」と声を出しながら息を吐き、両手を前に出す。 ⑦⑥を繰り返す。 ⑧息を吐きながら両手を腰に戻し、膝立ち姿勢に戻る。 ⑨①～⑧を繰り返す。
リラクスのポーズ	休息のポーズ	①マットの上で仰向けになり、足を腰幅に開く。 ②掌を上にもむけ体の力を抜く。 ③3分程度呼吸を行う。

6. 分析方法

1) ワークシート

体の部位に関する表現の変化について生徒別に評価を行った。

2) ビデオ分析

ヨガの呼吸やポーズに対する生徒の参加度についてまとめた。

Ⅲ. 結果

1. ワークシートにおける体の感覚の変化

本実施第1回目のワークシートの結果を表2に示す。部位を示す文字は生徒が記入した表記のまま記載した。生徒DEに関しては、指導者が聞き取りを行ったため漢字表記となっている。結果をみると、生徒Aには変化がなかったが、生徒CDEFについてはそれぞれ感じとる体の部位の増加や表現の変化が認められた。また、生徒Bについては課題理解の面での難しさがあった。

第2回目のワークシートの結果を表3・4に示す。生徒BDEに関しては指導者が聞き取りを行った。結果をみると、生徒Fは表記の面では変化がなかったが、イラストを見ると、感じとる部位が局所的になっているという点での変化が認められた。生徒ABCDEについては、それぞれ感じとる体の部位の増加や表現の変化が認められた。ただ生徒Bに関しては明らかにマットに設置していない部位も答える様子も見られた。

表2 第1回ワークシート結果

	A	B	C	D	E	F
授業前	体 あたま	部位は出てこないが、体を動かし様々な部位をマットにつける。		体 足	背中	あたま 足 うで せなか 手 ゆび
授業後	体 あたま			背中 頭	背中 腕 手 ふくらはぎ 太ももの裏	あたま あし うで 手 ゆび

表3 第2回ワークシート結果（生徒A～C）

	A	B	C
授業前	あたま 体 ふともも	背中 腕 肩 頭の後ろ 手 膝	
授業後	あたま 体	うで 背中 手 耳 鼻 あご 口 足 お腹 肘	

表4 第2回ワークシート結果（生徒D～F）

	D	E	F
授業前	顔の後ろ 背中の後ろ 手	背中 腕 肘 足 太もも 顔の後ろ 首の後ろ 足の踵	あたま 足 うで 手 せなか 
授業後	背中の後ろ 膝の後ろ 首の後ろ 足の後ろ 太ももの後ろ	太ももの後ろ 顔の後ろ 首の後ろ 踵 膝の後ろ お尻 胸の後ろ 背中の後ろ	あたま 足 うで 手 せなか 

2. ヨガの呼吸やポーズにおける生徒の参加度について

本実践におけるビデオ記録から各生徒のヨガの呼吸やポーズへの参加度をまとめたのが表5である。参加するペースなどについては本人の意思に任せるよう指導した。その結果、参加の様子について、前半のみ参加して後半は休憩する、前後半ともに参加して中盤に休憩する、ポーズの内容によって参加を決める、といった3つのパターンが見られた。また、それぞれの生徒の取り組みには、見通しのもちにくさや体力面などの個人差も影響している様子が窺えた。

表5 ヨガのポーズや呼吸の参加度

	A	B	C	D	E	F
第1回	70%	2%	100%	76%	100%	100%
第2回	56%	30%	60%	53%	91%	96%

IV. 考察

1. 体への意識の変化

表2～4の結果から、個人差はあるもののほとんどの生徒に体の感覚への変化が認められた。感じとる体の部位が増加しているだけでなく、体の部位の表現が「〇〇の後ろ」や「足」ではなく、「ふくらはぎ」や「太もも」といったように、より詳細な表現に変化していることから、ヨガの呼吸やポーズがより細かな体の感覚に影響を与え、自身の体に対する意識を高めていると考えられる。

2. 自己意識について

「確認」「自己認識」「調整」の3段階については、生徒が指導者を模倣して呼吸やポーズをとっていたことがビデオ分析から明らかとなったため、「確認」の段階は達成していると考えられる。「自己認識」の段階については、上述した参加に関する3つのパターンのように、途中で疲れて自ら休憩をとったり、まだまだできると継続しようしたりする様子が見られた。つまり、自分がどのような状態であるのかを認識した上で「調整」しようとしていたと言える。しかし、ヨガの呼吸やポーズを行っている間に、感じ方を変化させる意味での「調整」をする様子を見てとることはできなかった。これは本実践の回数が2回と限られてしまったためであると考えられる。この点については、さらなる実践を積み重ねるとともに、生徒の参加の様子や言動を分析する方法を検討していく必要がある。

3. ヨガのシーケンス作りについて

本研究では、予備実践・調査を行って、生徒が取り組みそうな呼吸やポーズを選定した。しかし、参加度の結果（表5）を見ると、生徒によっては取り組みにくさを感じる場面もあったことが推察される。今後もヨガ

を教育実践に取り入れていくにあたっては、シークエンスの組み方や指導上の工夫についてさらなる実践および研究を重ね検討していく必要がある。

4. 知的特別支援学校におけるダンス指導モデルの段階への移行について

「知的障害特別支援学校におけるダンス指導モデル」は、現代的なリズムのダンスや体を使ったゲームなどの活動で培った力を総合的に創作ダンスの力として発揮できるよう構成されている。本研究では、自己意識を促すボディワークとしてのヨガの効果を検討したが、活動として取り上げたヨガの呼吸やポーズとその他の活動との関連について考察するまでには至らなかったため、今後上記の指導モデルに沿った実践に取り組むなかで検討を進めていきたい。

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、ご鞭撻をいただきました。心より感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- 古宮昇・谷口弘一 2011 ヨガの心理的効果についての調査的研究 *カウンセリング研究*. 44(2), 110-117.
- 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
- 太田千瑞 2019 *イラスト版子どもの発達サポートヨガ — 気持ちを整え集中力を高める呼吸とポーズ —* 合同出版株式会社
- 竹内ゆりか 2023 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 — *大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要*. 2, 51-56.

8 特別支援学校における自己決定・自己選択の育成について

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)

本研究では、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、障害の有無にかかわらず「自己選択・自己決定できる」ことや、「決定したことを相手に伝えることができる」ことが今後の社会生活に向けて必要なことであるとの考えから、自己選択・自己決定ができるようになるまでの有効な支援方法や環境等について考察し、提言を行うことを目的とする。具体的には、心理安定型支援や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を用いて、「発言しやすい」「自分の気持ちを相手に伝えやすい環境づくり」や活動内容や活動期間が記されたプリントを用いた「見通しのもてる学習の効果」について検討し、自己決定の成長に有効な支援についての考察を行った。

(キーワード) 特別支援学校、自己決定、自己選択、意思決定、心理安定型支援

I. 研究目的

厚生労働省は2017年に「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」を提示し、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提言を行っている。また、2020年に発表された「意思決定支援等に係る各種ガイドラインの比較について」においては、2018年に「認知症の人の日常生活・社会生活における意思決定支援ガイドライン」が、2019年には「身寄りがない人の入院及び医療に係る意思決定が困難な人への支援に関するガイドライン」が、そして2020年には「意思決定支援を踏まえた後見事務のガイドライン」がそれぞれ策定されたと記されている。各ガイドラインの趣旨は様々であるが、いずれのガイドラインにおいても、本人への支援は当事者の意思（自己決定）の尊重に基づいて行う旨が基本的な考え方として掲げられている。障害のある子どもの場合に限らず、「本人」が意思決定の主体であり、また、支援を行う前提としての環境整備やチーム支援、適切な情報提供等の要素が重要視されているのである。

本研究では、障害の有無にかかわらず、支援を受ける人が安心して発言し、自己選択・自己決定ができる環境づくりについての提言を行うことが今後の社会に向けて必要なことであるとの観点から、辻（2021, 2022, 2023）を基に、授業やクラス活動を通して「自己選択・自己決定ができる」ことや「決定したことを相手に伝えることができる環境」について検討し、自己決定ができるまでの流れや本人が安心して自己選択・自己決定ができるようになるまでの有効な支援方法や環境等について考察し、提言を行うことを目的とする。

II. 研究方法

1. 研究対象・期間について

本校の高等部は、Qコース、Oコース、Lコースの3つの学習グループで授業を行っている。その中で、本校に所属している高等部2年生8名のうち、Oコース2名とLコースの3名の計5名の生徒を研究対象とした。研究期間は2023年4月～2024年3月までの1年間とし、研究対象の授業は高等部2年生のクラスの時間および朝の自立活動の時間（20分授業）とした。

2. 研究方法について

辻（2021）では、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」）における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ならびに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して自己決定ができるまでの成長過程のモデル（図1）を提案した。

2年目には、美術の授業の取り組みの中で、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、対象とした授業において自己決定ができるまでの過程やエピソードをまとめ、「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も行った。

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	
貢献や協力を注目する。	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。

その結果、画材の選択を行ったり、心理安定型支援等で受け入れられる経験をしったりすることによって、自分の気持ちや考えを教師に伝えられる生徒が増えたことから、画材や題材を選択・決定する機会の設定と心理安定型支援は、自己選択・自己決定の育成において効果的であると考えられた。

一方で、当時の生徒のエピソードを図1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が、「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」の項目に該当す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られた。そのため、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結論に至った。

3年目には、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・題材の選択等を継続して行うことに加えて、作品完成までの制作の流れやスケジュールの提示に特化した授業運営を行った(辻, 2023)。その結果、失敗の経験から自分で作業や制作の方法を考えて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あると考えられた。プリントを用いて導入や振り返りを行うことは、本時の作業内容を視覚的に確認することができるという点で、また、取り組んできたことを振り返るという点でも有効であった。さらに、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」を達成する上で、プリントを用いての導入および振り返りは効果的な手法であると考えられた。

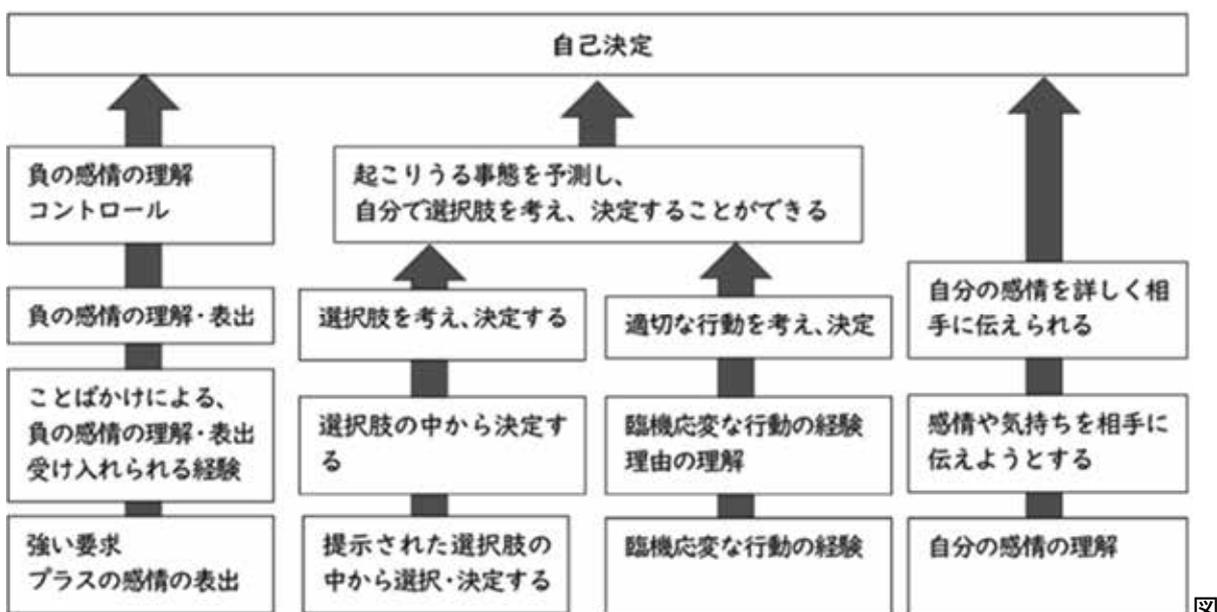


図1 自己決定ができるまでの流れ (辻, 2021)



図2 自己決定ができるまでの流れ (辻, 2022)

表2 研究対象授業で使用した振り返りプリント (辻, 2023)

美術 文化祭【Oコース】						美術 文化祭【Lコース】					
日にち	作業					日にち	作業				
	かたつく 型作り	しんぶんしは 新聞紙貼り	いろぬ 色塗り	そうしやくつく 装飾作り (髪の毛)	くみ 組み合わせ		かたつく 型作り	しんぶんしは 新聞紙貼り	いろぬ 色塗り	そうしやくつく 装飾作り (髪の毛)	くみ 組み合わせ
10月11日(火)						9月12日(月)					
10月18日(火)						9月26日(月)					
10月25日(火)						10月3日(月)					
11月1日(火) 開学記念日(学校お休み)						10月17日(月)					
11月8日(火)						10月24日(月)					

さぎょうちゆう 作業中…○ かんせい 完成…◎

表3 研究対象の授業で心がけた3つの取り組み

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(「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。 ・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 <ol style="list-style-type: none"> ① 自己一致、②無条件の肯定的態度、③共感性理解 ・心理安定型支援等における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、または選択肢を提示せずに意思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。

研究4年目となる今年度は、今までの研究で効果的であった方法をまとめた上で、自身と他者の活動内容や目標が同じではない個別学習の場面を設定することにした。そうすることにより、自分と他者を見比べて活動を行ったり、やるべきことを自分で考えて決定したりするため、昨年度までとは違った視点から自己決定・自己選択について検討することができると考えた。また、「研究対象授業で使用した振り返りプリント」(表2)を行事や授業用に改訂し、生徒会選挙といった行事の準備や個別学習で使用した際の生徒の様子などを通して、自己決定・自己選択の育成について効果的な教材や授業運営について検討することにした。そして、研究対象の授業では、表3に記した3つの項目を意識した言葉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がけた。

Ⅲ. 結果

1. 1学期の取り組み

1学期には、朝の自立活動の授業(20分授業)における個別学習課題の選択を主として行った。課題の内容

については、生徒の希望や保護者からの要望、学校行事（生徒会選挙）を含め、①生徒会選挙の準備、②漢字、③点つなぎ、④タイピングの4つの中から自分の課題を選択して学習に取り組むこととした。

また、4つの選択肢以外に自分の取り組みたい課題があれば教えて欲しいことを伝えると、2回目の活動中に生徒から「数学の勉強に取り組みたい」という意見が挙がった。そこで、3回目の活動からは数学を含めた5つの課題の中から自分の課題を選択することにした。3回目までの課題選択の結果は表4の通りである。

1回目の課題選択では、5名中1名が生徒会選挙の準備、2名がタイピング、2名が漢字を選択した。漢字プリントに取り組んでいた2名は、プリントが終了すると漢字ではない別のプリントに次々と取り組んでいた。2回目の活動では、漢字2名、タイピング1名、タイピングと漢字の両方を選んだ生徒が1名おり、欠席者が1名であった。タイピングと漢字の両方を選んだ生徒は、決めるのに時間がかかっていたが、教師が途中変更も可能であること伝えると、「両方したい」という自分の気持ちを教師に伝えることができていた。

表4 3回目までの課題選択結果

	1回目	2回目	3回目
① 生徒会選挙の準備	1名	0名	0名
② 漢字	2名	2名	2名
③ 点つなぎ	0名	0名	0名
④ タイピング	2名	1名	1名
⑤ その他	0名	選挙とタイピング1名	選挙とタイピング1名
⑥ 欠席者	0名	1名	1名

また、生徒会選挙には5人中4人が立候補していたが、自分から選挙の準備に取り組もうとする生徒は少なく、教師からさりげなく選挙の準備を促してみても異なる課題を選択する生徒が多かった。3回目の活動時に、選挙に立候補をしていない生徒から「選挙の準備をした方が良いのではないか」との発言があり、それを聞いた生徒たちは、次回から生徒会選挙の準備を選んで取り組んでいた。

図3は生徒会選挙の準備で使用したプリントである。1学期は取り組む内容に焦点を合わせていたため、作業の残り時間等を明示していなかった。そのため、生徒は選挙まで時間に余裕があると思い、なかなか取り組まなかったのかもしれない。そのため、課題に取り組む時間などを明示することが今後の課題であると考えられた。一方で、生徒会選挙の準備に取り組もうとしない様子を見た他の生徒からの意見を受け入れた上で自分の様子を振り返り、その後の自己決定に活かすことができた点は、相互にとって良い経験になったと考えられる。

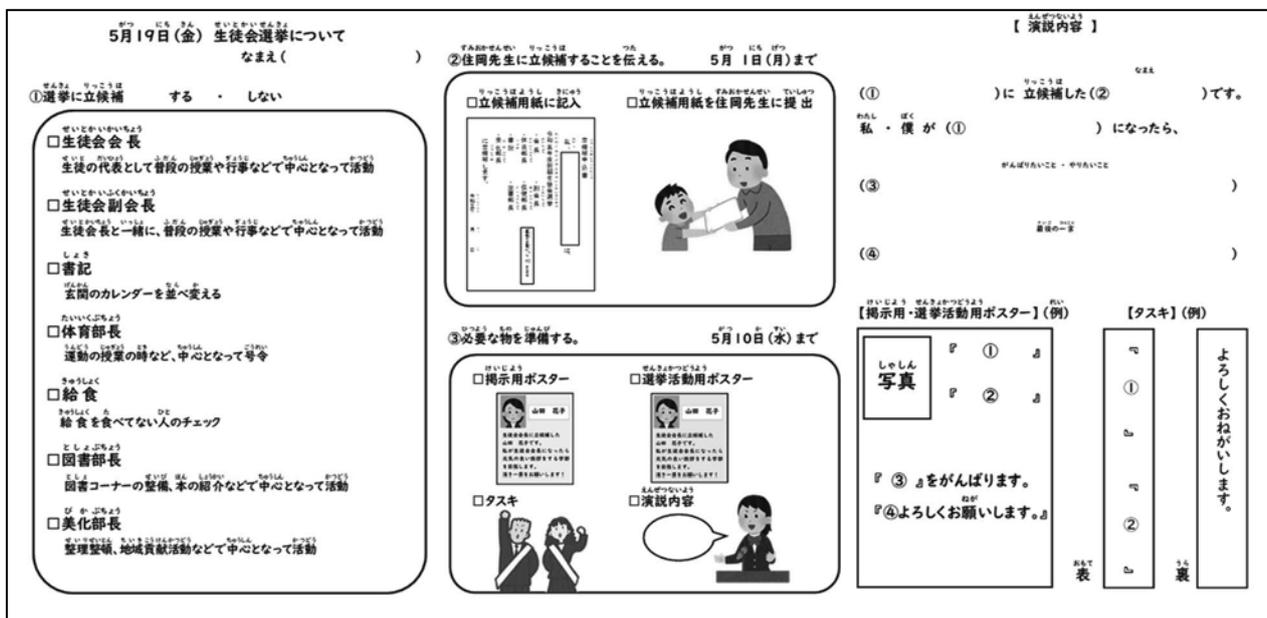


図3 生徒会選挙準備で使用したプリント

2. 2学期の取り組み

1学期の反省を踏まえて、2学期には各々の2学期の目標と課題に取り組む時間を明確化できるようプリントの改訂を行った(図4)。2学期には生徒会選挙が予定されていなかったことと、タイピングを行う上で「ローマ字入力を頑張りたい。」という生徒の希望から、①漢字、②ローマ字、③タイピング、④数学、⑤その他の5つから課題を選択するようにした。

1回目の授業では、2学期に頑張りたいことと具体的な目標について考えてプリントに記入するよう促した。また、課題の区切りとなる日程を事前に伝え、授業の最終日には目標設定した課題のテストを行うことを伝えた。2回目以降の授業では、活動の最初に2学期の目標を記入したプリントを配付してから課題の選択を行い、学習終了後には本時で取り組んだ課題の内容と成果を記入する時間を設けて振り返りを行った。2学期の課題選択の結果は表5に示した通りである。

2学期 自立活動(クラス)について
なまえ()

①2学期に頑張りたいこと

()漢字(漢字検定) ()タイピング ()数学
()英語(ローマ字) ()その他()

②具体的な目標を書いてみよう! (例)好きな歌の歌詞を打てるようになる、など

③日にちと成果を記録しよう! よくてきた→◎ できた→○ もうすこし→△

内容	日にち						
漢字							
タイピング							
数学							
英語							
その他							

図4 改訂したプリント

1回目の目標設定時に、「まんべんなく課題に取り組みたい」と生徒から話があった。そのため、5名中4名が「タイピング」、1名が「①漢字、②タイピング、③数学、④英語(ローマ字)」という目標設定となった。

2回目からの課題選択では、タイピングを選択した生徒は基本的にタイピングを選択し、「まんべんなく課題に取り組むこと」を選択した生徒はプリントに記した振り返りを確認しながら課題が約2回ずつになるように課題を選択する様子が見られた。このような結果から、目標を設定すること、自分の目標を確認してから課題の選択を行うこと、成果を振り返りとして記録することにより、自分が決定・選択したこと(課題に取り組んだ回数)を視覚的に確認することができ、それが積極的な意思決定や課題への取り組みにつながったのではないかと考えられる。つまり、自分で目標設定を行うこと、授業日程・時間を明確化すること、毎回振り返りを行うことなどを通して、自ら見通しをもちながら活動を行うことが自己決定・自己選択の促進にとって有効であったと考えられる。

表5 2学期の課題選択の結果

	1回目 (目標の設定)	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目
① 漢字		1名				1名
② ローマ字			1名			
③ タイピング	4名	4名	3名	3名	3名	3名
④ 数学				1名	1名	
⑤ その他	①~④全て 1名					
⑥ 欠席者			1名	1名	1名	1名

IV. 考察

1・2学期の取り組みを通して、「自分で目標設定を行うことで活動内容を明確化すること」「授業回数を明示すること」「活動の振り返りを行うこと」は、生徒自身が自らの活動に対する見通しをもつことにつながり、自己決定・自己選択を促進するにおいて有効であったと考えられる。また、教師から提示されたものだけでなく自ら選択肢を考え、そして自らの決定や選択を相手に伝えるためには、自分の意思や気持ちを安心して伝えられる環境設定が必要であることから、生徒が発言しやすい環境づくりも自己決定・自己選択の場における重要な基盤となるであろう。

以上のことから、表6に示した「①発言しやすい、自分の気持ちを相手に伝えやすい環境づくり」「②課題や目標の明確化」「③作業や期日の明確化」「④提示されたものも含めた課題の選択・決定」「⑤成功や失敗といった様々な経験」は、生徒の自己選択・自己決定力の育成にあたって効果的な要因であると考えられる。具体的な支援の方法としては、自分の考えや決定したことを安心して相手に伝えられる環境でなければ、自分の意思を表出しにくいのではないかと考えられることから、「①発言しやすい、自分の気持ちを相手に伝えやすい環境づくり」を通して信頼関係の基盤を構築しつつ②～⑤の項目へと移行していき、①～⑤の項目を繰り返しながら自己決定・自己選択の能力を向上させていくのが望ましいのではないかと考えられる。そして、「③作業や期日の明確化」「④提示されたものも含めた課題の選択・決定の活動」を行う際の授業においては、全員の活動や作業内容が同じである場合には図5のプリントを用いて「自分がどの作業に取り組みないといけないか」「どの作業を終えることができているのか」を確認しながら、個別学習等で個々の目標や課題に応じて内容を決定している場合は図6のプリントを用いるなどして活動や学習の内容に応じて使用するプリントを変化させながら、取り組んでいくのが効果的であると考えられる。また、「自己決定ができるまでの流れ」(図1)を使って個々のエピソードをまとめながらチェックを行うことで、生徒の自己決定・自己選択の状況や過程を視覚的に確認および検証ができるのではないかと考えられる。

今後の課題としては、表6に示した支援方法を用いて生徒との良好的な関係を築きながら、図6・7に示したプリントを活用した学習を通して、生徒の特性や構成、授業の内容などにかかわらず同様の効果が得られるのかを検証していく点が考えられる。

表6 自己決定・自己選択を支援する流れ

場面・環境	効果的な支援方法
①発言しやすい、自分の気持ちを相手に伝えやすい環境づくり (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。 自己一致、無条件の肯定的態度、共感性理解。 ・心理安定型支援等の受け入れられる経験。 ・アドラー心理学の勇気づけ (「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)。 ・心理安定型支援 (橋爪, 2011)。
②課題や目標の明確化	<ul style="list-style-type: none"> ・課題や目標に対する選択肢の提示。 ・選択肢の中から、または自分で考えた課題や目標を設定。あるいは話し合いながら決定。
③作業や期日の明確化	<ul style="list-style-type: none"> ・プリントを活用した、見通しをもった活動。 ・視覚支援や言葉かけなどの促し。
④提示されたものも含めた課題の選択・決定	<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、または選択肢を提示せずに意思を尋ねるなどして少しずつ支援を減らし、自己決定の幅を広げる。
⑤失敗や成功といった様々な経験	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りと自己評価。 ・失敗してもよいこと (失敗するのは悪いことではないこと) を伝える。 ・スモールステップで成功経験を積み重ねる。 ・次回への展望をもつ。

教科()		なまえ()			
日にち	作業				
月 日()					
月 日()					
月 日()					
月 日()					
月 日()					
月 日()					

作業中…○ 完成…●

図5 活動や作業内容が全員同じである場合

()について
なまえ()

①頑張りたいこと

()① ()② ()③
()④ ()⑤その他()

②具体的な目標を書いてみよう! (例)

③日にちと成果を記録しよう! よくできた→◎ できた→○ もうすこし→△

内容	日にち
①	-----
②	-----
③	-----
④	-----
⑤その他	-----

図6 個別学習等の場合

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、調査・論文執筆までたくさんのご指導、ご鞭撻をいただきました。心から感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

Cobb,L. & Newman-Gonchar,A. 2009 Self-determination for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 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, 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 pp. 122-123.

初田隆 2007 「ぬり絵」の研究 美術科教育学会誌 pp. 321-333.

平木典子 1997 カウンセリングとは何か 朝日新聞出版 pp. 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当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/content/12602000/000307503.pdf> (最終閲覧日 2023 年 12 月 25 日)

厚生労働省 2018 認知症の人の日常生活・社会生活における意思決定支援ガイドライン

<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12300000-Roukenkyoku/0000212396.pdf>

(最終閲覧日 2023 年 12 月 25 日)

厚生労働省 2019 身寄りがいない人の入院及び医療に係る意思決定が困難な人への支援に関するガイドライン

<https://www.mhlw.go.jp/content/000516181.pdf> (最終閲覧日 2023 年 12 月 25 日)

厚生労働省 2019 「身寄りがいない人の入院及び医療に係る意思決定が困難な人への支援に関するガイドライン」

に基づく事例集 <https://www.mhlw.go.jp/content/000976428.pdf> (最終閲覧日 2023 年 12 月 25 日)

厚生労働省 2020 意思決定支援を踏まえた後見事務のガイドライン

<https://www.courts.go.jp/vc-files/courts/2020/kouken/20201030guideline.pdf>

(最終閲覧日 2023 年 12 月 25 日)

厚生労働省 2020 意思決定支援等に係る各種ガイドラインの比較について

<https://www.mhlw.go.jp/content/000689414.pdf> (最終閲覧日 2023 年 12 月 25 日)

増田陽介 2014 「意思」と「自己決定」の概念構造 日本社会福祉学会第 62 回秋季大会発表論文集 pp. 515-516.

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 pp. 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 日本心理学会第82回大会
発表論文集 p. 286.
- 小田久美子 2000 幼児の美術教育と塗り絵との接点 美術教育, 281, 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, 70, 15-18.
- 岡田京子 2016 成長する授業 東洋館出版社 p. 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 美術科教育学, 40, 185-201.
- 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 p. 7.
- 松村 明(編) 2012 大辞泉 第2版 小学館
- 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令和2年度紀要, 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, 1, 101-106.
- 辻奈誠子 2023 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 大阪教育
大学附属特別支援学校研究紀要, 2, 57-62.
- 山崎晃資 2007 発達障害と子どもたち 講談社

9 刺激ペアリング手続きを使ったひらがなの読み指導

—データに基づく指導方法の検討—

◎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)

ひらがなの読みが未習得の生徒に、刺激ペアリング手続きを用いた読み指導をおこなった。刺激ペアリング手続きとは、文字、音声、絵（意味）を時間的に近接した状態で提示することで3つの要素間の等価関係を成立させるという手続きのことである。指導の効果をデータで確認しながら、3期に分けて指導方法の検討をおこなった。ひらがなの読みの獲得までは順調に進んだが、維持の点で課題が残った。刺激語の選び方や課題の合格条件、強化の仕方、ひらがな指導の前提条件としての音韻認識の確認などが今後の課題である。

(キーワード) 応用行動分析学 読み指導 刺激ペアリング

I. はじめに

ひらがなの読みの獲得には音節分析のうち音節分解と音節抽出の2つが代表的な行動である。音節分解とは、音声を持つ各音節に対応して反応することで、音節抽出とは、音声の中から特定の音節を抽出する行動である。ひらがなの読みや読解は音韻認識という認知機能が関連していると解釈されてきており、そのような認知モデルも考案されているが（天野, 1988）、行動分析学では音節分析を「音節が弁別刺激となって制御される反応」という行動随伴性として分析できるとしている。行動分析学における行動の変化に関する基本的な法則は、読み書き計算といった学業スキルにもあてはめることができ、その成果が報告され始めている（野田 2018）。本実践では先行研究で示されたひらがなの読み指導を特別支援学校の国語の時間にとり入れ、その成果と課題について報告する。

II. 刺激ペアリング手続きとは

「読む」とは文字という視覚刺激に対して音声で反応するという行動と捉えることができる。つまり文字という視覚刺激と音声との間に対応関係を作っていくことである。これをABC分析にあてはめると、A=文字、B=音声反応、C=強化となり、AとBの等価関係が成立することが文字が読めることであるといえる（浅野・山本2023）。文字と音声の等価関係を作る教え方の一つに刺激ペアリング手続きという方法があり、知的障害など読みに困難を示す子どもへの有効性が多く示されている（Omori & Yamamoto, 2013a, 2013b; 野田・豊永, 2017; Omori & Yamamoto, 2018）。

文字、音声、絵（意味）が時間的に近接した状態で提示され手続き（指導）の方法を「いぬ」の読みを例に挙げ、以下に説明する（図1）。指導はパソコン画面上でパワーポイントの自動再生機能を使って行う。まず画面上

に「い」の文字と、[i]という音声と同時に1秒間提示され、子どもは同じように[i]と声に出して復唱することが求められる。次に「ぬ」の文字と、[nu]という音声と同時に1秒間提示され、子どもは同様に復唱する。次に「いぬ」の文字と、[i-nu]という音声と同時に2秒間提示され、同様に復唱する。続いて黒い画面が1秒提示された後、傘のイラストが2秒間

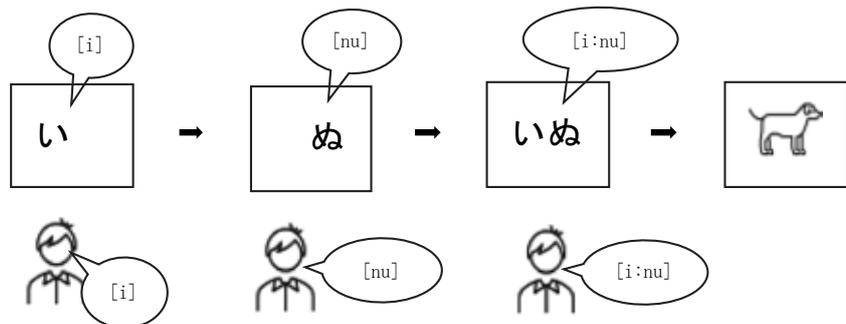


図1 刺激ペアリング

提示される。この一連の流れが自動で切り替わるように設定する。

このように文字、音声、絵（意味）が時間的に近接した状態で提示され、これが文字（A）と音声（B）の等価関係を習得するための手続きとなる。さらに読む行動（B）をより安定して自発できるよう、その子どもが好きなキャラクター等を画面上に提示して強化（C）する。この方法はカタカナや漢字の読み指導にも応用できる。またひらがなが読めるようになれば、カタカナや漢字指導の時は画面に音声を入れなくても、対象文字にふりがなを振ることで子どもは音声を自発できるようになり、読み指導において汎用性が高い指導方法である。

Ⅲ. 目的と方法

1. 目的

刺激ペアリング手続きを使ったひらがなの読み指導

2. 対象

ひらがなの読みが未習得の生徒1名。ひらがな50音の読み及び、音声にあわせて手をたたくなどの音節分析課題は未習得である。言葉を使つての簡単なやりとりはできる。いくつかのお気に入りのキャラクターがあり、タブレットの動画やキャラクター雑誌等を一人で楽しむことができる。保護者からひらがな指導の要望があり指導を開始した。

3. 指導の経過

1) 刺激ペアリング手続きの練習課題

画面上に現れる文字に注目する、音声を模倣する、イラストに注目する」という一連の課題理解のため「かさ」「くつ」の2単語を使って練習を行った。2回の練習で課題の意味を理解できた。

2) 指導1期（6月～7月）

刺激語は「おふろ」「きがえ」「といれ」「がっこう」「でんしゃ」の5単語とした。刺激ペアリングでの練習後、毎回テストを実施し、その後本生徒の好きなキャラクターの動画を5分程度見ることを強化子とした。指導時間は週1回の国語の授業中に行った。5点満点のテスト結果が、0点→1点→0点→1点と効果が見られなかったため、刺激語を特殊音節を含まない3単語「おふろ」「といれ」「きがえ」3点満点に変更したところ、0点→2点→3点→2点→2点とやや向上したように思えた。

しかし、練習問題の実施順とテストの出題順が毎度が固定されていたことによる影響が考えられ、練習の実施順とテストの出題順を変えたところ、0点→1点→0点と効果が見えず、文字を読んでいたのではなく音声として記憶していた可能性が伺えた。効果が見られなかった理由として、画面への集中時間が減ったことがある。画面は2秒ごとに自動で切り替わるため、よそ見をすると対提示された刺激が消えてしまう。原因として教材への慣れが生じたのと、周囲の雑音などの刺激が多かったことなどが考えられた。このあと長期休暇に入ったため改めて指導方法を以下のように検討し直すこととした。

- ・刺激語は1音または2音の単語にすることで、課題の難易度の調整をおこなう。
- ・スライドの途中に入れるキャラクターを変えることで、教材に飽きがこないようにする。
- ・集中しやすいよう1回の練習課題数を2単語に減らすことと、画面のオート機能は使わず生徒が画面を見るタイミングに合わせて指導者が口頭で音声を提示し、画面の切り替えも教員が行う。また座席を壁向きにするなど周りからの刺激を少なくする。
- ・どの行動に対して強化をおこなうのかを明確にする。「課題に従事する」が目標の場合と「ひらがなが読める」ことが目標の場合では強化の仕方が異なる。生徒自身がひらがなを読めるようになってきたことが楽しいと実感できるような強化をおこなう。

3) 指導2期（9月10月）

「め・て」「あし・いす」「あか・いし」「あお・うし」「あり・うみ」「ねこ・いぬ」「いえ・かさ」「かに・まま」「かめ・おに」「むし・あみ」「くつ・ほん」の合計10セット、20単語を刺激語とした。テストの合格条件は練習した2単語が1回正確に読めることとした。強化子は本生徒が好きなキャラクターをラミネートしたカードに変更し、できていることの蓄積感がわかるようにカードを保管するファイルを用意した。また文字を正しく読めたことに対するお楽しみであることを意識づけるために、2つの枠の書かれた台紙と花丸カードを用意し、テストで正答した数だけ花丸を枠に置き、枠が全部埋まったらキャラクターカードと交換できるということを視覚的に示しながら説明をした。

各セットとも1回または2回の刺激ペアリングの練習で合格となった(図2)。しかし10セットの指導が終了した後、20単語の維持テストは0点で、維持ができていないことがわかった。維持ができなかった原因として、テストの合格条件が不十分であったことが考えられる。また各セット内での指導回数が統一されおらず効果を見るための正確なデータとなっていなかったこと、指導時間の確保やモチベーションを維持することが難しかったことなどが課題として挙げられた。これらの結果から指導3期では次のことを検討することとした。

- ・指導の効果を正確に測定できるようシングルケースデザインを組む (P.A アルバート A.C トルーマン 2004)。
- ・テストの合格条件を「2単語を3連続回正しく読めること」とする。

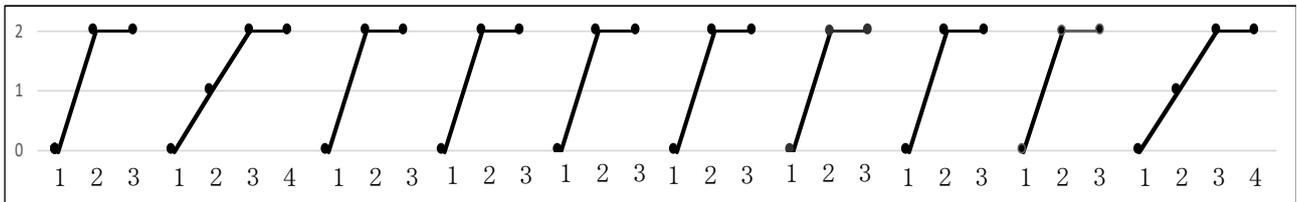


図2 指導2期

4) 指導3期 (11月12月)

刺激語は「あし」「かい」の2単語でシングルケースデザインを組んだ。ベースラインを3回行い、未習得であることを確認した。2単語を刺激ペアリング手続きで2回練習したのち、テストを行う。テストは「あし」「かい」の2問とし、2問満点を3連続できたら合格とした。練習(刺激ペアリング)の最初に、どのくらい読めるようになったのかがわかるように頑張りカード(図4)を提示し、2点満点が3連続で合格であることを伝え、合格したら本生徒の好きな恐竜のシールで遊べることを伝えた。合わせて練習する言葉は「足」と「貝」であることもイラストと一緒に説明した。

刺激ペアリングの手順は、パソコンの画面上に「あ」→「し」→「あし」→足のイラスト→黒い画面→「か」→「い」→「かい」→貝のイラスト→黒い画面を2回提示する。文字が出ると同時に指導者が読み方の音声を言い、子どもがそれを復唱する。画面の切り替えは子どもが画面を見ていることを確認しながら行う。提示時間は画面の提示時間は1画面1秒程度のペースで切り替えた。2回の練習が終わったらテストを実施する。テストの出題順はランダムで提示した。

結果は8施行で合格となった(図3)。表1に示した正誤表のように、「かい」は安定して読めていたが「あし」が難しかった。「あし」を「かい」読んだり、沈黙するなどであった。一方で一回目の練習で満点を取れているなど、獲得の問題なのか集中力の課題なのか判断が難しい部分もあった。集中時間の課題に対して提示時間を6回目の練習から変えることとした。具体的には5回目の練習までは1画面の提示時間を2秒適度で切り替えていたが、6回目の指導からは0.5秒程度に縮めテンポ良く画面を切りか得たところ、3連続合格となった。



図3 指導3期

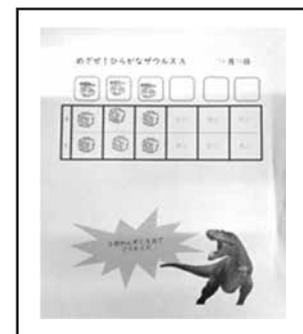


図4 頑張りカード

表1 指導3期の正誤

	BL1	BL2	BL3	刺激 ペアリング1	刺激 ペアリング2	刺激 ペアリング3	刺激 ペアリング4	刺激 ペアリング5	刺激 ペアリング6	刺激 ペアリング7	刺激 ペアリング8
あし	×	×	×	○	×	×	○	×	○	○	○
かい	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○

VI. 考察

1. データに基づく指導について

指導の1期と2期では指導の効果を正確に測定するための手続きが不十分であった。指導と結果についての仮説を立てるためには、一定の様式や実験デザインのもとでデータを収集する必要があった。1、2期においては、教材セットの数、練習の回数、合格条件、テストのタイミング、フィードバックの仕方、ベースラインの測定時期、難易度の調整など様々な変数が一定でなかった。データに基づいた判断を行なっていくためには独立変数を一定にした上で、従属変数を繰り返し測定することが必要である。指導3期ではこれらのことに注意してシングルケースデザインを組んだ。毎回テストを行いその結果をみながら刺激語の数や音節数、強化子の種類や強化の仕方、刺激語の提示時間や合格の基準の説明の仕方や周囲からの刺激の調整など、環境の調整を数回にわたって調整しながら進めた。このように指導の効果が見られない時、その原因を子ども側に求めるのではなく周囲の環境側に求め改善していく姿勢が応用行動分析学の基礎にある考え方とされる。またこの手続きは個に焦点をあてており、個別最適化にも相当する手続きと言える。

2. 強化について

「強化」とは、行動と後続する事象の関係を示す用語である。その関係が「強化」と呼ばれるには当該反応の生起確率の増大や維持が行動結果の関数である場合だけである、としている (P.A アルバート A.C トルーマン 2004 P175)。つまり対象とする行動が変化しなければそれは強化したとはいえないということである。この意味で今回の指導ではフィードバックが弱く、対象となる子どもの興味関心についての理解が十分でなかった。また子ども自身が自分が何を目標に学習しているのか、練習しているのかを明確にわかるように伝えきれていなかったことも課題であった。

3. ひらがな指導を行う前提条件について

行動分析学では音節分析を「音節が弁別刺激となって制御される反応」という行動随伴性として分析できるとしているが、弁別刺激となる音節がわからなければ弁別刺激としての機能が果たせない。本事例の生徒が音に合わせて手をたたくといった音韻認識に関する課題ができなかったことと、指導の効果が十分に見られていないこととの関連についても検討することが必要と思われる。

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

- 浅野俊夫 山本淳一 (責任編集) 2023 新装版 言葉と行動 第3章、第4章 武藤崇 吉岡昌子 (新装版編集) 金剛出版
- 野田航 2018 応用行動分析学と学習指導 教育心理学年報. 57巻, 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.
- P.A アルバート A.C トルーマン 2004 はじめての応用行動分析 日本語版第2版 佐久間徹 谷晋二 大野裕史 訳 二瓶社 P146

10 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 II

－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、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4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として継続して実施しているアンケートの質問項目をより細分化しつつ、これまでの研究を踏まえ、新たな項目を加えることで、卒業生らが実感している困難さや、悩み等についての詳細な実態を明らかにする。また、今年度も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

2018(平成30)年度から2022(令和4)年度までの本校卒業生23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領域を軸に新たに進路変更や、コロナ禍に関する業務の内容等を加え、39の質問項目を作成した。これらを「令和5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も引き続き、複数名にインタビューを実施した。具体的な方法としては、本校卒業生の中から抽出した複数名に対して、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4~11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

2023(令和5)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2023年10月27日付で大阪教育大学倫理委員会より承認を受けて実施した。対象卒業生及び、未成年の場合はその保護者に研究についての説明を行い、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

「現在の居住状況」を問うた結果を図1に示す。結果としては、95%が「家族と同居」、5%が「一人暮らし」していると回答が得られた。

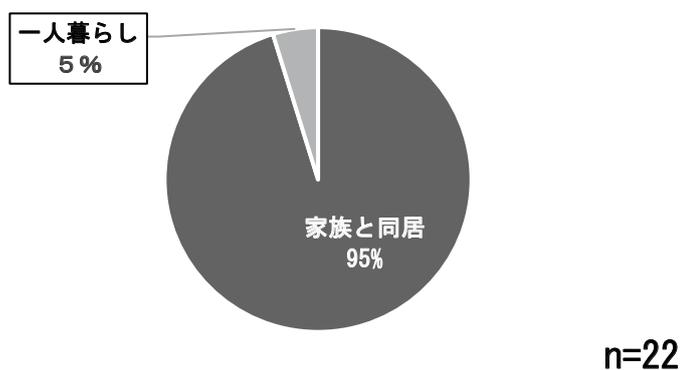


図1 現在の居住状況

2. 卒業時の進路先

卒業時点での進路先とその割合を図2に示す。自立訓練事業所が最も多く32%であり、次いで生活介護施設が24%であった。就労(一般企業+特例子会社)は14%であった。

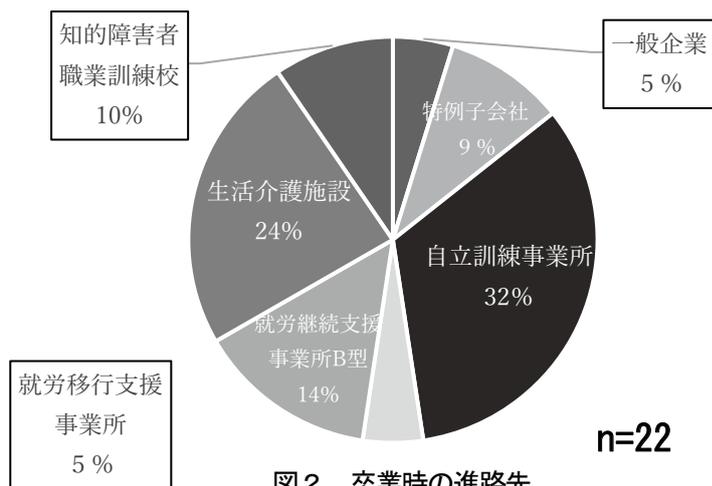


図2 卒業時の進路先

3. 進路先での業務・活動内容について

進路先での業務内容と、活動内容の内訳を図3に示す。軽作業が単独では最も多く37%となっており、次いで清掃作業が15%となった。それ以外には割合は小さくなるが接客サービスが3%、PCを使った事務等が4%となった。また、その他の項目が41%と実質最多となった、内訳は生活介護施設や、自立訓練事業所での職業訓練、自立訓練に加えて、余暇活動等であった。また、少数ではあるが、農園等で農業に従事しているという意見も見られた。

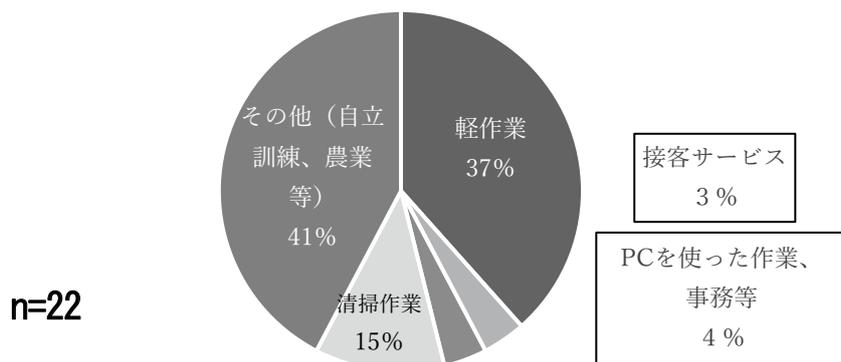


図3 進路先での業務・活動内容について

4. 現在の職場に納得しているかどうかについて

現在の進路先に納得しているかどうかを問うた結果を図4に示す。結果として、「納得している」が73%、「まあまあ納得している」が9%と全体の8割を占めたのに対して、「あまり納得していない」が9%、「全く納得していない」が4%見られた。

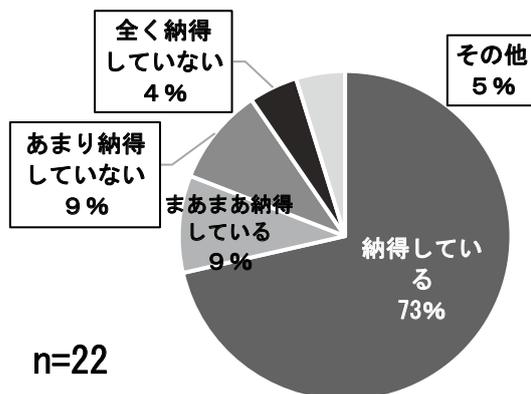


図4 現在の進路先に納得しているかどうか

5. 今の進路先で悩んでいることや困っていることはあるかについて

前節現在の職場に納得しているかどうかを受けて、さらに悩みごとや困りごとについて問うた結果を図5に示す。「全くない」が36%、「少しある」が36%、「まあまあある」が23%であった。一部ではあるものの、「とてもある」も5%見られた。

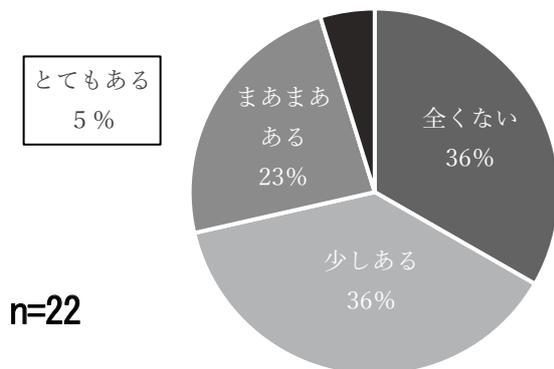


図5 今の進路先で悩みや困りごとはあるか

6. 今の進路先での悩みや困りごとは何かについて

現在の進路先での悩みや困りごとの詳細を問うた結果を図6に示す。昨年度も見られた「進路先の人と上手くいかない」が15%、「仕事のことで上手くいかない」が12%、これらに加えて「今の仕事が嫌になってきた」が6%、「朝起きられないことや遅刻」、そのことの原因ともなり得る「自宅から職場までが遠い」がそれぞれ9%見られた。また、その他の意見では、「仕事内容自体が自分には高度なこと」や、生活介護施設などでは、「他の利用者とのトラブル」等も見受けられた。

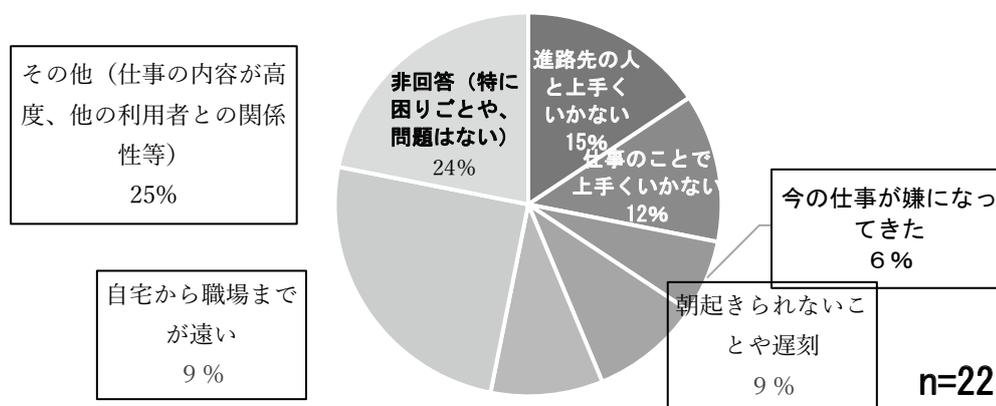


図6 今の進路先での悩みや困りごとは何か

7. 現在の職場が卒業時から数えて何か所目の職場かについて

現在の職場が卒業時から数えて何か所目の職場かを問うた結果を図7に示す。大半に当たる77%が卒業時と同じと答えたのに対して、2か所目と答えたものも23%見られた。なお、2か所目以上という回答は見られなかった。

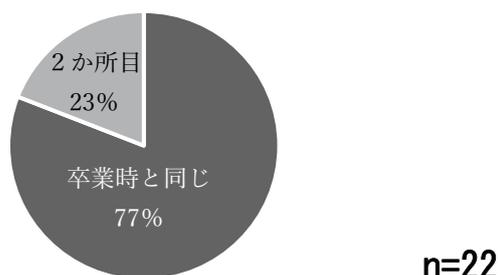


図7 現在の職場は、卒業時から数えて何か所目の職場か

8. 2か所目以上と答えた卒業生が職場が変わることになった理由について

現在の進路先での悩みや困りごとの詳細を問うた結果を図8に示す。前向きな進路変更としては、「B型、移行支援施設から就労に結び付いた」が4%見られた。反面、企業や福祉施設を去らなければならなくなった理由として「健康状態の悪化」が8%、「人間関係のトラブル」が4%、その他項目では、「1か所目の施設の方針が合わなかった」や、「家庭の都合」等の理由が見られた。

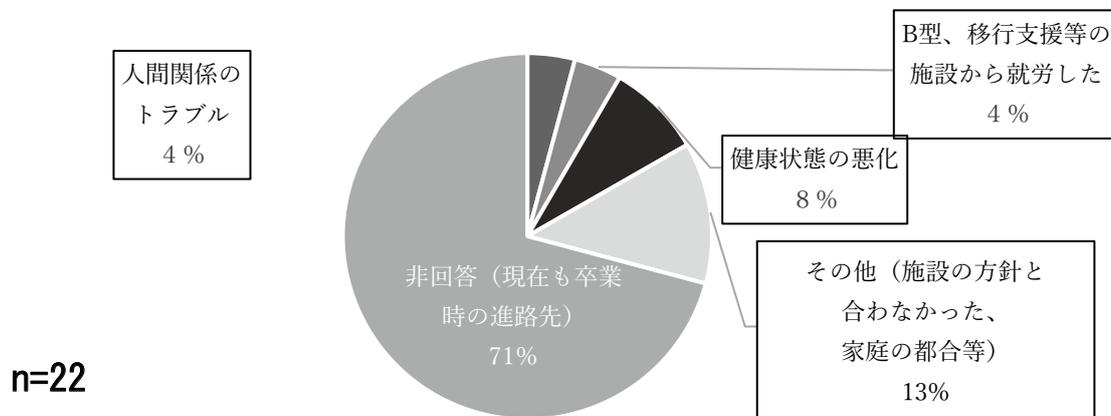


図8 2か所目以上と答えた卒業生が職場が変わることになった理由

9. 親しくしている友だちの存在について

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を図9に示す。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18%に留まった。これに対して「親しい友だちはいない」が、29%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50%となった。

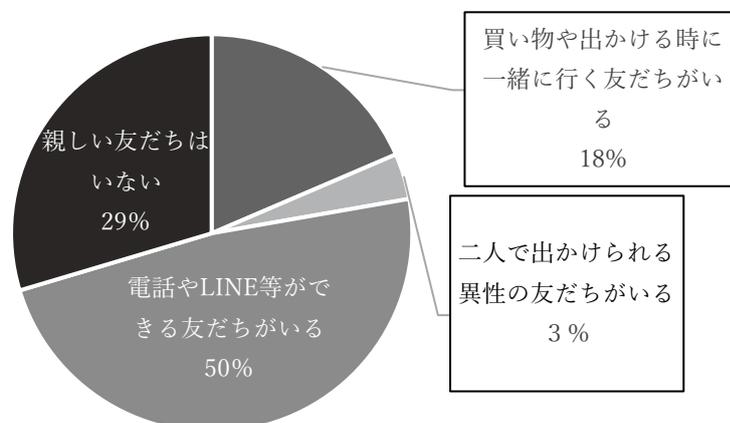


図9 親しくしている友だちがいるかどうか

10. 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

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を図10に示す。「十分」と回答したのは、16%であった。これに対して、「まあまあ十分」が11%、「全然十分ではない」が最多の47%、「工賃そのものが発生しない」が21%となった。

また、働いて得た給料や、工賃をどのようなことに使うかを質問した結果を図11に示す。「食費」や、「衣服の購入代」、「通信費」、「カラオケ等の遊興費」等に使用するという意見が見られた反面、最も多かった意見は「貯金する」であった。また、その他意見として「病院受診時の費用」や、「美容代」等の意見も見られた。なお、今回紹介することができなかったが、「働き始めてから給料や工賃が増えたか？」という質問に対して、「少し増えた」の回答は19%であり、「変わらない」の回答は43%であった。

Q21 働いて得た給料や、工賃をどの ようなことに使いますか？

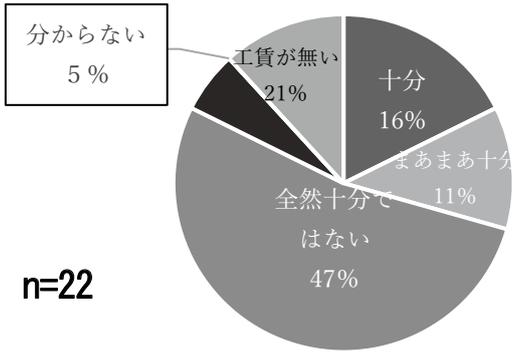


図10 働いて得た給料や、工賃は生活するのに十分かどうか

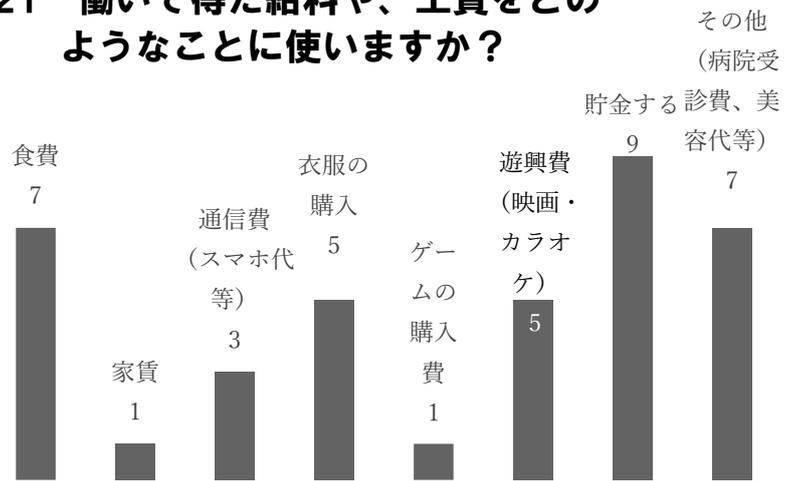


図11 働いて得た給料や工賃をどのようなことに使いますか

11. 学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと

「学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと」を問うた結果を図12に示す。本質問は、複数の項目の中から3つを選んで回答してもらう形式を取った。結果からは、「社会のルール・法律」と、「運動・体育」、それに「余暇の過ごし方」が最も多くなった。また、「漢字」、「計算」等についての基礎学力分野も引き続き多くの意見が寄せられた。

Q37 学生時代にもっと勉強しておけば 良かったことは？

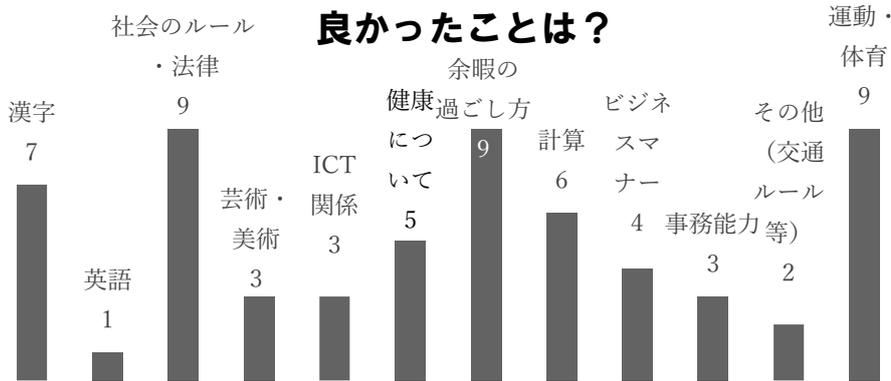


図12 学生時代にもっと勉強しておけば良かったと思うこと

12. 現在身に付けたい力は次のうちどれか

「現在身に付けたい力は何か？」を問うた結果を図13に示す。「人とのつきあい方」、「お金の計算」、「一人暮らしに必要な知識と生活力」が多く見られた。

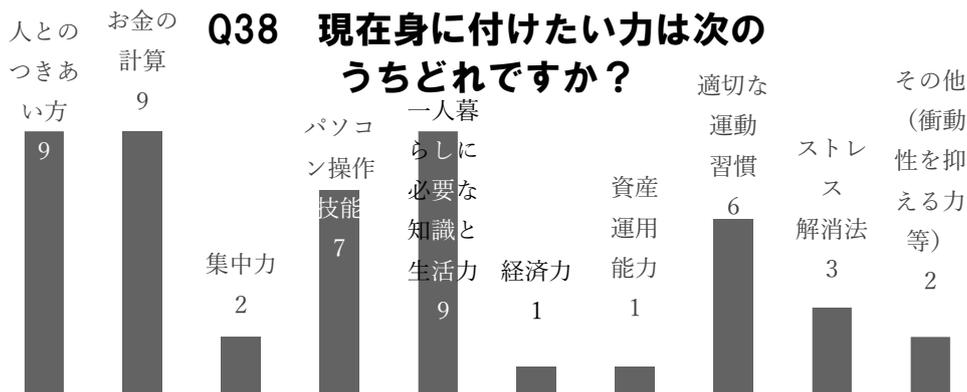


図13 現在身に付けたい力は次のうちどれか

IV. 考察

各項目について昨年度（迫田・今枝, 2023）との比較に重点をおいて分析したものが以下の内容である。

「1. 現在の居住状況」については、昨年度と比較しても大きな変化はなく、依然として生活自立が進んでいない様子が見て取れる。「2. 卒業時の進路先」では、自立訓練事業所が32%と最も多く、昨年度と比較して割合が大きく伸びており、一方で昨年度人気が高かった知的障害者職業訓練校については、半減の10%に留まった。このような結果から将来の就労に向けて卒業なるべく早くというよりも、より時間を掛けてじっくりと就労を目指すというニーズが高まっていると言える。「4. 現在の職場に納得しているかどうかについて」結果より、昨年度と比較して卒業生たちは、何らかの理由で職場に対して不安や、不満を抱いているものが増加していることが読み取れる。「5. 今の進路先で悩んでいることや困っていることはあるかについて」結果より、卒業生を取り巻く環境がより厳しくなっていることが推察できる。「8. 2か所目以上と答えた卒業生が職場が変わることになった理由について」結果より、ポジティブな進路変更として「B型、移行支援施設から就労に結び付いた」が4%、逆にネガティブな進路変更として企業や福祉施設を去らなければならなくなったケースとして主な理由に「健康状態の悪化」が8%、「人間関係のトラブル」が4%、その他項目では、「1か所目の施設の方針が合わなかった」や、「家庭の都合」等の理由が見られた。この結果は、進路先での悩みや困りごとを反映した結果と言える。「9. 親しくしている友だちの存在について」結果より、コロナ禍の収束と共に卒業生同士の交流が少しずつではあるが、活発化し始めていることが表れていると考える。また、成人を祝う会等の本校行事の再開もこれらを下支えしているものと考えられる。「10. 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」結果より、昨年度と比較しても大きな変化がなく、工賃が発生しないものも含めて引き続き不十分であると感じる卒業生が大半を占めている。また、限られた工賃や給料であっても「貯金する」という意見が多く寄せられたことから、計画的に使おうという意図が感じられる。こういった背景から卒業生たちを取り巻く経済状況は非常に厳しいものであることが裏打ちされる結果となった。「12. 現在身に付けたい力は次のうちどれか」について結果より、卒業生たちのライフステージがより学生生活よりも実社会に向かって変化してきていることを表しているものと言える。

以上のようなことから研究を継続することにより、卒業生の経年変化を追うことで明らかになったことは、先述の通り卒業生らの実態がライフステージで変化していることである。昨年度（迫田・今枝, 2023）では見られなかった離職者が発生する一方で、就労移行支援事業所や、知的障害者職業訓練校から一般企業や特例子会社へと就労した対象者も見られた。また、生活介護施設に通うものについても他の利用者とのトラブルや、施設側との方針が折り合わずに施設を去ることになった対象者もいた。これらは、アンケートに加えて電話や、本人との直接の面談を通じたインタビューで明らかになってきたことだ。さらに、離職や次の施設を模索する卒業生がなかなか新たな進路先を見出すことができずに苦しんでいるという意見も寄せられた。これに対して学校側としては、ハローワークや、就業・生活支援センター、各市・区町村役場等の担当部署、各種相談支援機関、前進路先等とコミュニケーションを図りながら対象者を支援している状況である。また、当該本人や、その家族は「健康状態が悪化した」等、心身共にダメージを負っている場面によく直面する。電話や面談による支援の継続等在学中に比べてできる支援はかなり限られたものであるが、可能な限り寄り添いながら次の進路先を確保する手助けとなるよう日々努めている。なお、こういったアプローチは、平成30年度「文部科学省学校卒業後における障害者の学びの推進方策について」においても「1. 障害者が学び続けることのできる社会を創造する必要性」の項において、「障害者の自立と社会参加に向け、学校卒業後の学びを継続できるようにする必要があること」として推進されている。（文部科学省, 2018）、今後も継続する必要があると言える。

卒業生自身の社会的自立という観点では、先述した給料や工賃の伸び悩みが卒業生たちの自立した社会生活を阻害する一因となっている。その一方で今回は掲載できなかったが、「実家暮らしのもので一人暮らしについてどのように考えているか？」について尋ねたところ、実に57%がグループホームを利用して一人暮らしの足掛かりを築きたいと回答した。この割合は、昨年度の42%と比較しても大きく増加している。平成25年度版「内閣府障害者白書第1章 障害者の状況基本的統計」によると、全知的障害者の8.9%がグループホームを利用しているとされる。現在では、さらにそのニーズが高まっていると考えられる。この指標と比較しても現実的に親元を離れて一人暮らしに移行しようとするものが多い傾向にあると考えられる。このこともライフステージの変化を具体的に表した指標の一つと言える。

対人関係やプライベートの充実という点においては、図9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という昨年度同様の傾向が見られた。反面、先述したようにこの結果に対して、「親しい友だちはいない」が減少したことと、「電話やLINE等ができる友だちがいる」が増加したことから、コロナ禍の収束と共に卒業生同士の交流が少しずつではあるが、活発化し始めていることが表れているものと考えられる。また、別の質問項目で「新型コロナウイルスが生活

に与える影響」について問うたところ、「特にない」が68%、「罹ったが完治した」が、27%となっており、日常生活におけるその影響が明らかに小さくなっていることが立証された。

卒業生たちが現在必要とする力については先述の通り、「人とのつきあい方」、「お金の計算」、「一人暮らしに必要な知識と生活力」等概ね昨年度（迫田・今枝, 2023）と同様の傾向が見られる。その一方で「集中力」が大きく減少し、代わりに「適切な運動習慣」や、「PC 操作技能」、「ストレス解消法」等の意見が増えてきていることから、卒業生たちのライフステージがより学生生活から実社会に向かって変化してきていることを表しているものと言える。また、他の質問結果によると、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引き続き多く見られた。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さらに裏付けられた。また、山本・松坂(2012)によると、知的障害者の老後の健康および体力を維持し、生活の質（QOL）を維持する上で、定期的な身体運動が必要であることを論じている。なお、今回の調査を実施した対象者たちは、卒業後5年目までの若年層であることから持病や、感染症、事故などの後遺症によって生活に支障をきたすものは現在のところごく少数である。しかしながら彼らも今のままの運動・生活習慣を続けていくことで、将来的に肥満や、成人病等に代表される各種傷病を発症するリスクが高まることを理解している。そのため、卒業生の「健康」を課題として捉えることは、引き続き重要な視点であると考えられる。

以上のこと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、家庭科領域、ICT 機器の取扱いやネットリテラシー能力の底上げ等情報分野の取組の充実が考えられる。また、余暇活動の充実についても大きな課題であると言える。さらに、今回の結果を受けて、就労先や入所先で上手くいかず何らかの理由でその場を去らなければならなくなった際に保護者を交えて自ら次の進路先を探すための方法を伝えていく必要があると言える。具体的には、ハローワークの活用や、各種相談支援機関の活用方法等が考えられる。また、就労移行支援施設や、知的障害者職業訓練校を経た学び直しも有用であると考えられる。このことは先述の平成30年度「文部科学省学校卒業後における障害者の学びの推進方策」においても「3. 学校卒業後における障害者の学びの充実方策」の項にて【視点2：生涯の各ライフステージにおいて生じる課題に対応するための学習について】として推進されており、今後高等部のカリキュラムに取り入れていく必要があるであろう。

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, (42), 69-80.
- 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）
- 文部科学省 2018 平成30年度学校卒業後における障害者の学びの推進方策について 8
- 内閣府 2013 平成25年度版障害者白書第1章 障害者の状況（基本的統計より）
- 迫田真喜 2022 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
- 迫田真喜・今枝史雄 2023 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— 大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 68-73
- 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
- 山本 愛・松坂 晃 2013 特別支援学校卒業後の知的障害者スポーツの現状と課題 茨城大学研究紀要

1 1 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

－主体的・対話的で深い学びに基づく授業モデルの検討－

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）

（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「深い学びの発言」の現状分析を行った。その結果、3観点の発言の関係性の再認と「深い学びの発言」がみられる時間帯とその過程の特徴を捉えることができた。今後は、「深い学びの発言」に至る過程に基づいて、対話型鑑賞を実施することで「深い学びの発言」数が増えるかを検討していきたい。

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

I. 背景・目的

平成29年に特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領、平成31年に特別支援学校高等部の学習指導要領が告示され、その中で主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して児童生徒に生きる力を育むことを目指すとされた。

学習指導要領では、各教科等の指導に当たっては、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、思いや考えを基に想像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，2018）と示された。また、教員は各教科等の学びの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場면을効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる（文部科学省，2016）と示された。

知的障害特別支援学校学習指導要領中学部美術においては、平成21年告示の学習指導要領では、目標を「造形活動によって、表現及び鑑賞の能力を培い、豊かな情操を養う。」として、「表現」「材料・用具」「鑑賞」の3つの内容が示されていたが、平成29年度告示の学習指導要領では、目標が「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3観点で示され、内容が「A 表現」及び「B 鑑賞」の2つの領域と「共通事項」の構成で示された。ここで、「B 鑑賞」は、生徒が自分の感覚や体験などを基に、自分たちの作品や美術作品などを見たり、自分の見方や感じ方を深めたりする活動を通して、「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すものであり、「共通事項」は、表現及び鑑賞の学習において共通に必要な資質・能力であり、イが「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すものである（2018，文部科学省）と示され、鑑賞で育成すべき資質・能力が明記された。

しかし、池田・児玉・高橋（2017）は特別支援学校における美術の実施実態に関する全校調査を行い、「美術（造形活動）の授業づくりで、難しいと感じることありますか。」と問うたところ、「鑑賞題材の開発」について、全回答（n=508）の約73%が4段階評定のうち「とても難しい」「やや難しい」と選択したと報告している。「全員が活動可能な授業の設定」の質問も同じ約73%が「とても難しい」「やや難しい」を選択しており、この中には、鑑賞において全員が活用可能な授業を設定することが難しいと感じて回答しているものも含まれていると推測される。

知的障害特別支援学校の美術鑑賞では、花田（2023）が中学部生徒を対象に対話型鑑賞の実践を行い、「主体的・対話的で深い学び」に基づく対話型鑑賞の現状分析と生徒の発言と教員の問いかけの分析を行った。そこでは、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」「実践」「ふりかえり」の観点が知的障害のある生徒にも有効だったことが証明された。

これらの現状を踏まえて、美術科の鑑賞で育成すべき資質・能力を主体的・対話的で深い学びの観点から、考

える授業モデルを明らかにする必要があると考える。そのために、美術史等の知識だけに偏らず、鑑賞者同士のコミュニケーションを通して、美術作品を読み解いていく鑑賞方法である「見る・考える・話す・聴く」の4つを基本とした対話型鑑賞（ACOP, <https://acop.jp/>, 2024年1月4日）の手法を取り入れることにした。また、本研究は美術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「深い学び」の過程の現状分析を行った。

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。対象の学習班には1年生から3年生の6名が所属している。

2. 実施内容

表1の通りに全5回の対話型鑑賞を実施した。1年生は本研究が初めての対話型鑑賞で、2・3年生はこれまでに複数回の経験があった。1, 2, 4回目は鑑賞作品をモニターに映して鑑賞し、3, 5回目は実物の作品を鑑賞した。また、3回目は大阪府立江之子島文化芸術創造センターで鑑賞し、それ以外は通常の授業教室で鑑賞した。鑑賞時間は、ファシリテーターが最初の発問である「この作品から発見したことを教えてください」を言ってから、ファシリテーターが鑑賞のまとめを言い終わって「鑑賞を終わります」と言うまでの時間とした。

表1 令和5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	鑑賞時間
1回目	6月	尾形光琳《紅白梅図屏風》	A	2名	45分
2回目	7月		A	2名	36分
3回目	9月	上前智祐《作品（黄・点描）》	B	2名	20分
4回目	10月		A	1名	25分
5回目	11月	新木友行《オフェンスNo.7》	A	2名	42分



写真1 鑑賞1回目の様子



写真2 鑑賞3回目の様子



写真3 鑑賞5回目の様子

3. 手続き

1) 対話型鑑賞における生徒の発言の分類

授業を撮影した動画を基に逐語録を作成し、花田（2023）の文部科学省（2016）が示す「主體的・対話的で深い学び」の「主體的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3観点を基に定義した対話型鑑賞での生徒の発言の定義（表2）に従って、対話型鑑賞における生徒の発言を4つに分類（図1）した。対話型鑑賞における生徒の発言の分類は、花田（2023）の分類図に具体的な項目を追加した。

表2 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（花田，2022）

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、 <u>自己の考えを広げ深めている。</u>	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、 <u>思いや考えを基に創造したりすることに向かっている。</u>	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、知識や他者の発言に関連付けて、 <u>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。</u>

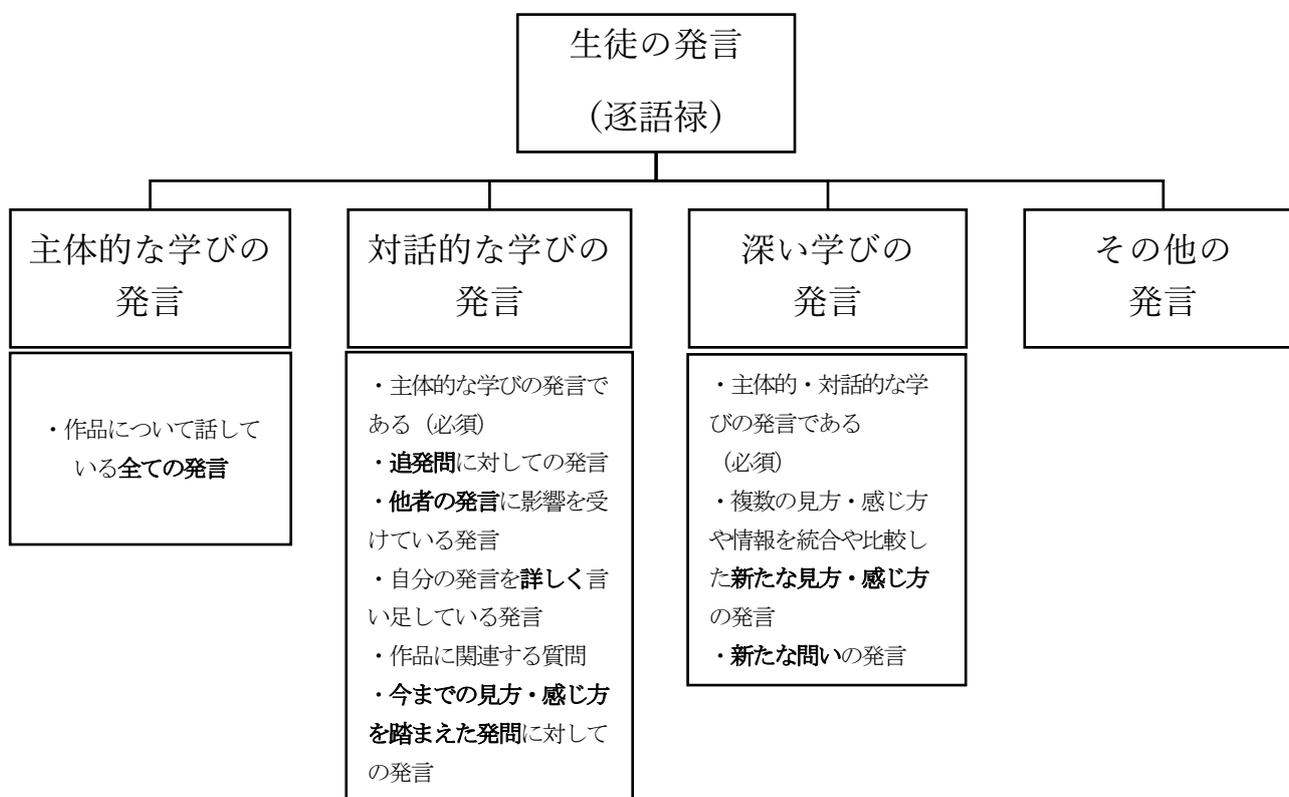


図1 対話型鑑賞における生徒の発言の分類（4観点）
（花田（2023）の対話型鑑賞における生徒の発言分類（4観点）を改訂）

2) 対話型鑑賞における「深い学びの発言」の現状分析

(1) 「深い学びの発言」がみられた時間帯

授業を撮影した動画を基に作成した逐語録から対話型鑑賞が始まってから「深い学びの発言」がみられた時間帯を記録した。

(2) 「深い学びの発言」が出るまでの過程の分析

授業を撮影した動画を基に作成した逐語録を基に、「深い学びの発言」がみられる前の発言の内容を分類し、「深い学びの発言」がみられる要素を検討した。

Ⅲ. 結果

1. 対話型鑑賞における生徒の発言の分類

対話型鑑賞での生徒の発言では、作品に興味・関心を持って自分の見方・感じ方を話している「主体的な学びの発言」が一番多く、常に生徒の全発言数の70%以上を占めていた。次に多かったのが「対話的な学びの発言」で、1回目以外は生徒の全発言数の70%を超えており、教員や生徒同士が対話しながら鑑賞に取り組んだことがわかった。「深い学びの発言」は生徒の全発言数の5%にも満たない現状であることがわかった。「その他の発言」が毎回20%程度あることは、生徒同士や生徒と教員との決まった言葉のやりとりが一定数あることが反映されている結果となった。

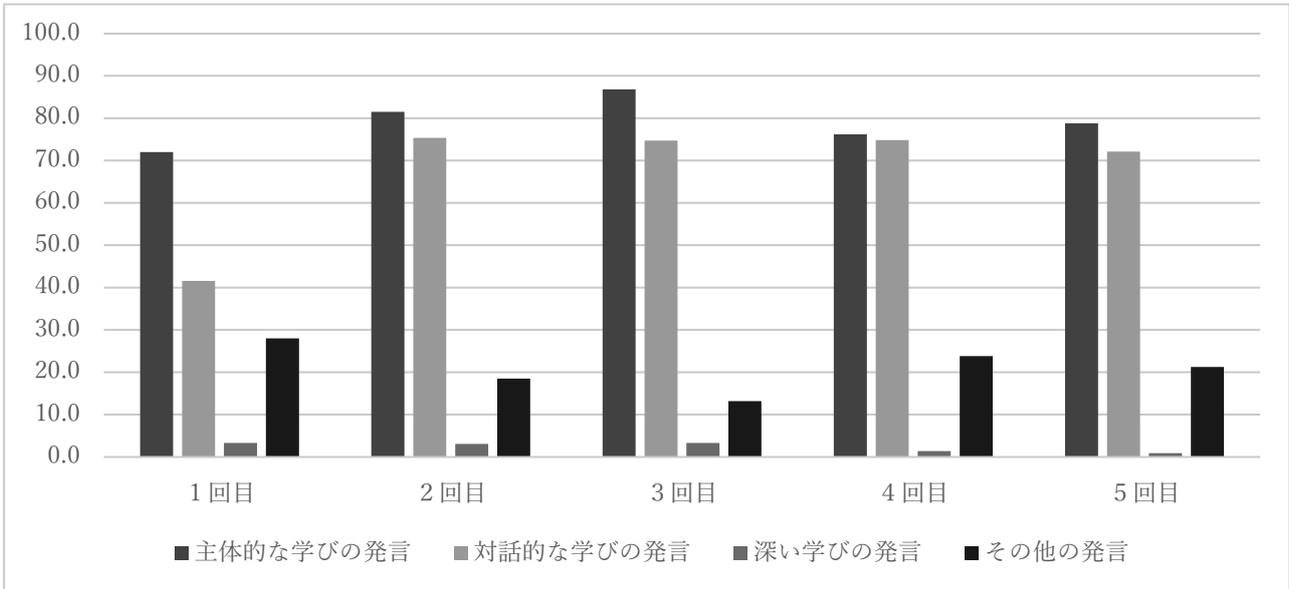


図2 対話型鑑賞での生徒の全発言数における4観点での生徒の発言の割合

2. 対話型鑑賞における「深い学びの発言」の現状分析

1) 「深い学びの発言」がみられる時間帯

対話型鑑賞の鑑賞時間が40分程度あった1・2・5回目は、鑑賞開始10分程度と30分程度に「深い学びの発言」があった。鑑賞時間が20分程度の3・4回目は、10分程度に「深い学びの発言」があった。

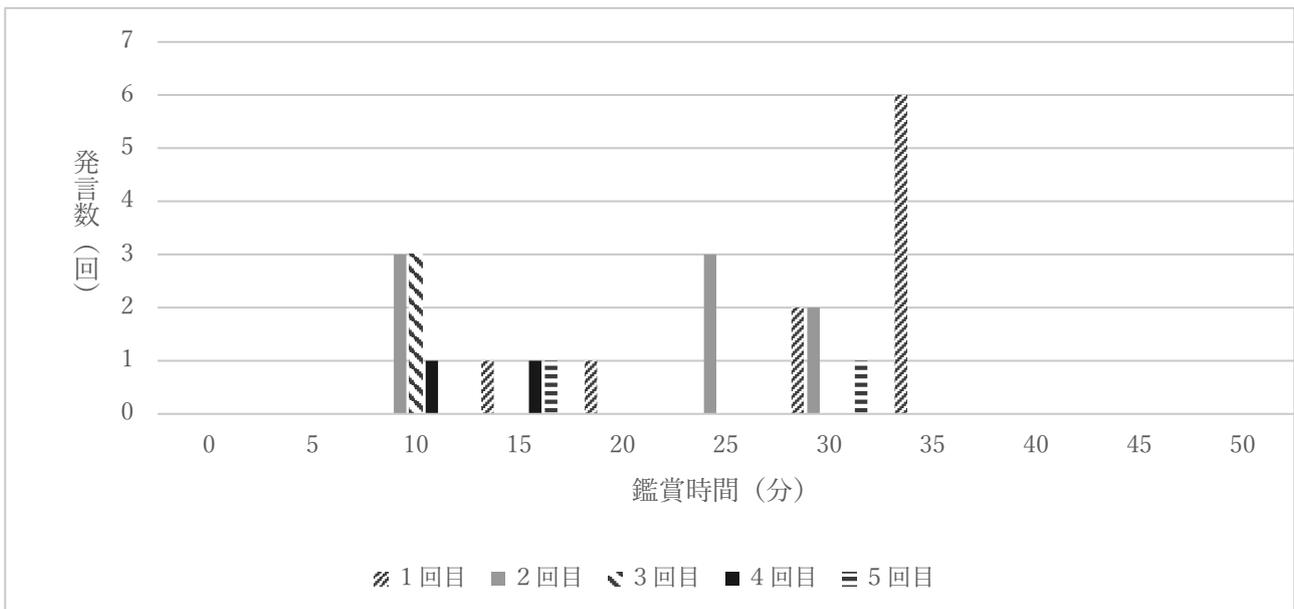


図3 鑑賞時間内での「深い学びの発言」の分布

2) 「深い学びの発言」がみられるまでの過程の分析

作品に対する複数の見方・感じ方が話される過程で「そこからどのように思いますか？」等の追質問や作品に関する情報を提供することで「深い学びの発言」につながっていることがわかった(図4)。また、それらの複数の見方・感じ方や情報を一旦まとめることで、それを踏まえた新たな問い(図5)や新たな見方・感じ方(図6)に発展していったことがわかった。

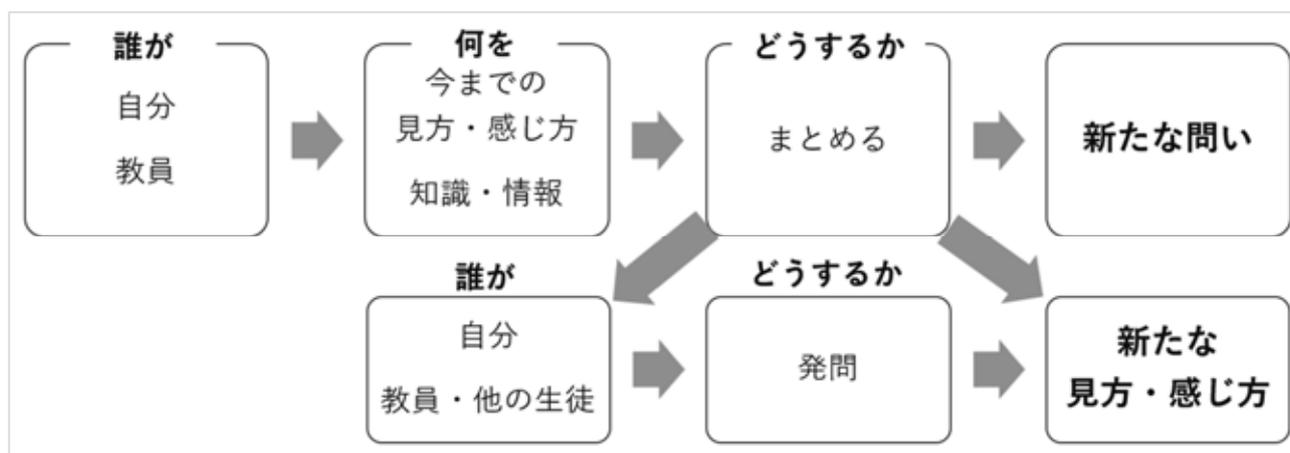


図4 「深い学びの発言」に至る過程

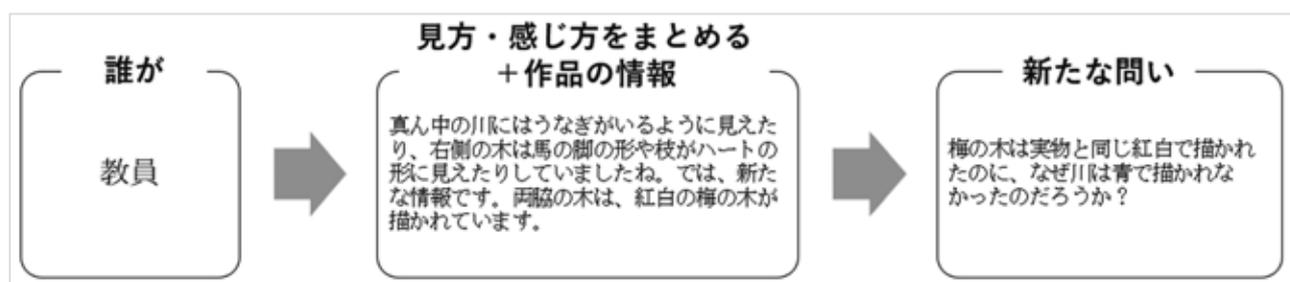


図5 「深い学びの発言」に至る過程の事例1（新たな問い）

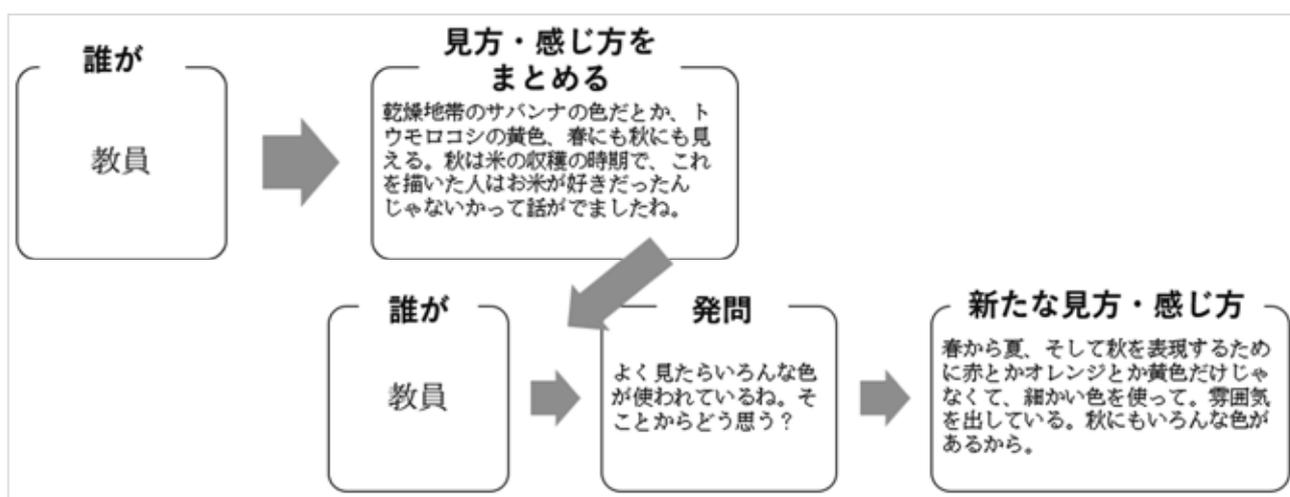


図6 「深い学びの発言」に至る過程の事例2（新たな見方・感じ方）

IV. 考察

1. 対話型鑑賞における生徒の発言の分類について

対話型鑑賞における生徒の発言の分類（4観点）では、花田（2023）の分類図に具体的な項目を追加した(図

1)。花田(2023)では、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」のいずれかに分類していたが、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるもの(文部科学省, 2016)であることから、「主体的な学びの発言」を作品について話している全ての発言として、「対話的な学びの発言」と「深い学びの発言」での必須事項とした。また、「対話的な学びの発言」を他者との対話の過程で生まれた発言として「深い学びの発言」での必須事項とした。これによって、生徒の発言が「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」で重複することになった。この変更によって、花田(2023)での「対話型鑑賞における生徒の全発言数における4観点での生徒の発言の割合」では、生徒の全発言数の約10%だった「主体的な学びの発言」が、本研究では70%以上の結果となった。また、「深い学びの発言」も主体的・対話的な学びがあった上での発言であることとしたことによって、花田(2023)では生徒の全発言数の約10%あった「深い学びの発言」が、本研究では5%に満たない結果となった。

2. 深い学びに向かう過程

結果1より、現状では「深い学びの発言」が生徒の全発言数の5%にも満たないことから、知的障害特別支援学校での美術鑑賞における深い学びに向かう過程を検討し、主体的・対話的で深い学びを実現する授業モデルを検討することに意義があることを改めて確認した。

結果2(1)より知的障害のある生徒は、10分程度の対話の内容を統合して「新たな問い」や「新たな見方・感じ方」を生み出すことができると考える。それは、40分程度の鑑賞時間で2回、20分程度の鑑賞時間で1回のタイミングで「深い学びの発言」がみられたことから推測される。

結果2(2)より「深い学びの発言」に発展するには、鑑賞の中で出てきた見方・感じ方を一旦まとめることが必要であると考え。これは、鑑賞者である知的障害がある生徒が複数の情報を統合する過程を助ける手立てとなっていると推測される。

3. 今後の展望

今後は、「深い学びの発言」に至る過程に基づいて、対話型鑑賞を実施することで「深い学びの発言」数が増えるかを検証する必要がある。

V. 謝辞

本研究を進めるにあたり、共同研究者である本学特別支援教育部門の今枝史雄先生には、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。研究協力者である京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センターの吉原和音さんには、対話型鑑賞の専門的視点から多くのご指導とご協力をいただいたことに感謝申し上げます。また、大阪府立江之子島文化芸術創造センターの八木梓様、長田絵美様には、3回目の鑑賞場所として貴センターを提供していただき感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- 花田知恵 2022 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.
- 花田知恵 2023 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 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, pp.45-50.
- 池田史志・児玉真樹子・高橋智子 2017 特別支援学校における美術の実施実態に関する全国調査 美術教育学, 38, pp.45-60.
- 文部科学省 2009 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 p.13.
- 文部科学省 2017 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 p.61, 69.
- 文部科学省 2018 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部) p.407.
- 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) pp.49-50.
- 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 pp.46-48.

12 校内にある教育資源活用を試みた「学び合いの場」の実践

◎松本 宜明・池村 憂美・岩橋 鈴奈・迫田 真喜・住岡 優志

丹沢 正太・辻 奈誠子・本多 克敏・森 久美子・森下 紘菜

共同研究者 餅木 哲郎（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）・家近 早苗（東京福祉大学）

（要旨）

【研究目的】特別支援学校は、教育だけでなく福祉や医療分野等の様々な専門家が関わっている。これらの専門家との連携を進め、児童生徒にきめ細かい指導・援助を行うために複数担任制やティームティーチングなどを用いている。本校においても学年や学部との連携を進めている。本研究は、本校の高等部と中学部が協力して行う「学び合いの場」が生徒への指導・援助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。【方法】本校高等部の教員を対象に、「学び合いの場」を実施し、参加者へ個別の振り返りを実施する。その内容を記録した。【結果】「学び合いの場」と個別の振り返りは7月、9月、11月の3回実施した。高等部と中学部の教員のべ16名が参加した。石隈・田村式援助チームシート5領域版（石隈利紀, 1999）を活用した。【考察】「学び合いの場」は学部を越えて教員同士の連携を促進する機能があることが分かった。その機能は、生徒への具体的な援助を広げることや、継続的な援助実行の促進などである。

（キーワード）特別支援教育、チーム学校、コーディネーション、ケース会議、教師の協働性

I. 研究目的

1. 背景

1) 特別支援学校における課題

2007年に始まった特別支援教育は、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うものである（文部科学省, 2005）。そして、この理念実現に向けて、学校が果たすべき役割やカリキュラムも変更された。学校教育法第72条に「特別支援学校は、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする学校」と明記されている。障害のある児童生徒が社会参加や自立できるようになることは特別支援教育の重要な目的の1つである。その目的達成のために特別支援学校には、教育だけでなく、福祉や医療分野等の様々な専門家が関わっている。この様な専門性の違う人と連携、協力することが特別支援学校の教員には求められている。

文部科学省（2015）は、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」に関する報告書をまとめている。報告書には、各々が専門性に基づきチームに参画し、力を発揮することができる環境整備として、1) 専門性に基づくチーム体制の構築、2) 学校のマネジメント機能の強化、3) 教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備が示されている。

以上の様な環境にある特別支援学校が期待されている機能を発揮するために、1学級を複数の教員が担任する複数担任制であることと授業を複数の教員で実施するチーム・ティーチング（以下、TT）を多く用いていることも特別支援学校の特徴である。この特徴は、児童生徒へのきめ細やかな指導援助を行うことができる体制が取りやすくなっていると言えるが、特別支援学校においてはどのような場面であっても、一人の教員だけで効果的な教育を行うことは難しいことも同時に示している。更に、宮野・八重田（2021）は、「複数担任制のもとでは、担任同士の協働、担任同士のチームワークが重要となる」としている。一方でTTには協働のポジティブな影響とネガティブな影響があるともしている（宮野・八重田, 2021）。

2) 本校における課題

本校も1学年1クラス構成の小規模校であるが、複数担任制とTTを用いて教育活動を行っている。1クラス構成のためクラス替えをすることができず、生徒同士の相性や人間関係がクラスに大きな影響を与える。その反面、担任は学年を持ち上がりになることが多いため、生徒の実態を把握しやすい状況にある。しかしそこで把握された生徒に関する情報について、学部をまたいだ共有には課題がある。

なお、本研究は報告者が令和3年度から令和4年度に大阪教育大学連合教職大学院において行った「特別

支援学校の学年の教員による「学び合いの場」の実践」(松本, 2023 (未公開))を引き継ぐものである。この研究の結果としては、非常に多種多様なキャリアや専門性をもつ教員で構成されている特別支援学校において、学年の教員同士には雑談レベルの会話ではなく、お互いの価値観や教育観に触れあえる時間を共有することが必要であるとされた。また、明らかになった「学び合いの場」の機能は、①学年会の補助としての機能、②学級の連関を高める機能、③教員の多様性を受け止める機能、④振り返りの機能であった。なお、本研究における「学び合いの場」とは、学部の生徒が苦戦している事象に関して、教員で検討する参加が自由な場とする。

2. 本研究の目的

そこで本研究は、本校の高等部と中学部が協力して行う「学び合いの場」が生徒への指導・援助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。前年度まで学年を対象に行っていた研究を、対象を学部を広げ「学び合いの場」に関する研究を継続する。

II. 研究方法

1. 期間・対象

期間は2023年4月から12月までである。対象は「学びあいの場」3回分の実践と記録、及び「学びあいの場」に参加した教員16名(第1回は5名、第2回は6名、第3回は5名)の振り返りである。

2. 方法

「学び合いの場」の内容について、逐語録を整理し、記述する。

「学び合いの場」終了後1か月以内に、参加した教員へ半構造化面接を実施し、参加した教員から見た「学び合いの場」について記述する。半構造化面接の質問項目は次のとおりである。問1: 今回の「学び合いの場」の良かったと感じた点、勉強になったと感じた点について、問2: 今回の「学び合いの場」の気になった点、疑問に感じた点について、問3: 次回「学び合いの場」に期待する点について、である。

3. 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23073)の承認を受け本人の同意の下、行われているものである。

III. 結果

1. 第1回「学び合いの場」(2023年7月)

1) 内容(第1回「学び合いの場」)

第1回目の「学び合いの場」は2023年7月5日の16時15分~17時10分に実施した。参加者は高等部教員5名(教員B、教員C、教員D、教員F、教員H)であった。会議以外で集まり話し合う様な場は、学部として初めて取り組むため、報告者自身のねらいとして、高等部の教員同士がこの様な場で意見交換すること自体に慣れることと設定した。そのために、お互いに圧迫を感じにくくするために、会場の机の配置を円形にし、座る位置を自己選択できる様に、机上にお菓子を置いた。お菓子は、洋菓子を置く机と和菓子を置く机に分け、和やかな雰囲気となるように配慮した。

会議の内容は、開始直前にレジュメ(6月9日に学部会で配布したものと同一もの)を配付し、それに沿って進行した。最初にこの場の目的を参加者と確認した。その後、教員Cに依頼していた生徒Aの話を振った。それに関して、参加者全員が発言し意見を交わした。その中で、教員C、教員D、教員Hから生徒Aへの指導に苦戦している趣旨の発言があり、それに同意する教員もいた。同様に、生徒B、生徒Cについても、生徒Aと同様に苦戦している趣旨の発言があった。検討した時間は、生徒Aが40分程度、生徒Bが10分程度、生徒Cが5分程度であった。報告者自身のねらいの結果として、後日行った第1回個別の振り返りにて参加者から「学び合いの場」に対して好意的な意見を得ることができた。

2) 第1回「学び合いの場」振り返り

報告者は以前の研究から含めて通算5回目の「学び合いの場」であり、ゆとりをもって「学び合いの場」をコーディネートすることができた。以下に、「学び合いの場」と個別の振り返りの結果を示す。

(1) 「学び合いの場」について

今回取り上げた生徒Aに担任や高等部教員が苦戦していることは、「学び合いの場」を実施する前から学部
部の教員間では共有されていることであった。生徒Aは内部進学生であり、以前の担任が中学部に在籍し
ている。生徒Aに関する多角的な情報を集めるために、当該の中学部教員に協力依頼をする必要性を感じ
たが、今回は見送った。その理由としては、高等部として初めての「学び合いの場」であること、この場
において当該生徒に関して担任が苦戦しているという事実を確認できていないこと、報告者が担任の思い
よりも先走って中学部教員の参加を単独で決めてしまうことに違和感を覚えたため、以上の理由で参加依
頼をしないことを判断した。

(2) 個別の振り返りについて

後日行った第1回個別の振り返りにて、次回以降、可能であれば中学部の教員も交えて行いたいという
意見があった。この発言を受ける形で第2回目には中学部教員に参加を依頼することができた。この他に、
生徒3名を検討するにはもっと時間が必要であること、「学び合いの場」は周りの人の意見や感想を聞くこ
とができること、生徒のより詳細な実態把握はより具体的な援助を生み出すことができる、などの意見を
得ることができた。

2. 第2回「学び合いの場」(2023年9月)

1) 内容(2023年9月21日第2回「学び合いの場」)

第2回目の「学び合いの場」は2023年9月21日の16時15分～17時10分を実施した。参加者は高等部
教員5名(教員A、教員C、教員D、教員F、教員H)、中学部教員1名(教員J)であった。第1回目の個
別の振り返りを受けて、中学部教員に参加を依頼し、共に生徒の具体的な指導・援助を検討する場となつた。
検討を予定していた生徒の担任が開始時刻に間に合わなかったことから、参加者と協議した結果、検討を予
定していた生徒Aではなく別の生徒で行うことを確認し、生徒Dと設定し実施した。

また、今回より石隈・田村式援助チームシート5領域版(石隈利紀, 1999)(以下、援助シート)を活用し
て実施した。この援助シートは、初めに生徒が苦戦している内容を参加者で設定し、シート上部で生徒の情
報を5領域(知的能力・学習面、言語面・運動面、心理・社会面、健康面、生活面・心理面)で集約する。
次に、苦戦している内容に見合った援助方針を立て、シート下部で5領域の情報を基にして具体的な援助案
を検討することができるシートである。

最初に、初参加の教員Jにこの場の趣旨を説明した。その後、援助シートを参加者に配付し、説明を行っ
た。生徒Dは教員Aが現在担任している生徒であった。中学部教員Jは以前の担任ではなかったが、教員J
から見た生徒Dにまつわる中学部時代のエピソードやその様子を聞くことができた。それらを基に援助シ
ートに沿って検討を進行し、生徒Dに関する情報を集めていった。しかし、援助シートを最後まで進めるこ
とはできず、第2回目は時間切れとなった。

2) 第2回「学び合いの場」振り返り

他の学部の教員が参加した初めての「学び合いの場」となったが大きな混乱は見られなかった。以下に、
「学び合いの場」と個別の振り返りの結果、「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて示す。

(1) 「学び合いの場」について

第1回目と比べて発言が少なかった教員にその理由を訊ねたところ、この援助シートに自身と他の教員
の実践が並ぶことに躊躇してしまうということであった。その他に、この援助シート自体は良いものだが、
最後まで検討できないとその効果は得られないのではないかと、という意見もあった。

(2) 個別の振り返りについて

本校では、年度初めに学部間で児童生徒情報に関して引き継ぎを行う時間を設定している。そこでは、
新しい学部に入学者の児童生徒に関する情報が、これまで在籍していた学部の教員から次の学部の教員に
伝えられる。しかし、限られた時間であること、入学する児童生徒全員に関してまんべんなく情報を伝え
るため、特定の児童生徒をピックアップして詳細に聞くことは難しい時間となっている。この事を踏まえ、
個別の振り返りでは、「学び合いの場」においてこの引き継ぎの時間では聞くことができない生徒に関する
授業中の細かな様子などが含まれており、入学して少したってから改めて前担任から情報を聞くことが
できるこの場は非常に有意義である、と意見を得ることができた。また、中学部時代から継続している様な
生徒に関する事象では、中学部での経緯やその当時の生徒自身の努力をより詳しく知ること、現在の生
徒の状態を肯定的に捉えることができるようになる、という意見もあった。生徒の過去の実態を知ること

は、生徒に関する問題事象の原因と考えられることが生徒本人の特性に基づくことなのか、環境が要因になっているのかを仕分けることにもつながり、非常に大きな意味もつ、という意見もあった。

コーディネーターとしては、今回参加した中学部の教員と個別の振り返りを行う際に、当該教員が話しやすくなるように、高等部教員である報告者が中学部の教室を借りて実施するようにした。この配慮は、第3回目も同様に行った。

(3) 「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて

今回の「学び合いの場」の翌日に、高等部教員2名（教員C、教員D）と中学部教員Jの3人が担任している高等部の生徒について、現担任と以前の担任という立場を越えて意見を交わす姿が見られた。後日の個別の振り返りにて、この様なことは今までなかったと話していた。また同じ日に、第2回目で検討した生徒Dの授業中の様子を見守るため、授業に入っていない数名の教員が顔を出すことがあった。

3. 第3回「学び合いの場」（2023年11月）

1) 内容（2023年11月14日第3回「学び合いの場」）

第3回目の「学び合いの場」は2023年11月14日の16時～17時10分を実施した。参加者は高等部教員3名（教員A、教員D、教員F）、中学部教員2名（教員J、教員K）であった。今回は文化祭準備の時期と重なったことが影響していたためか、出席者は少なめとなった。教員Kは初めての参加となった。

(1) 「学び合いの場」の検討内容について

取り上げる生徒に関しては、第2回目の振り返りにおいて参加者から複数の生徒が候補として挙がっていたこともあり、事前に決定することができなかつたため、この場で決めることとしていた。高等部1年生の教室にて、生徒机を円形に置いて実施した。その後、検討する生徒について参加者で相談し、生徒Eと決まった。生徒Eは教員Aが現在担任している生徒であり、中学部の時は教員Kが3年間担任した生徒であった。

(2) 援助シートについて

今回も援助シートを活用して検討を進めた。初参加の教員Kのために、援助シートの説明を改めて行った。検討に入る前に、第2回目の「学び合いの場」では援助シートを最後まで進めることができなかったことについて参加者から意見が出ていたことを伝えた。その上で、今回は援助シートを最後まで進めてみることを参加者に提案し、了承された。結果としては、援助シートの最後の(G)いつからいつまで行うかという部分まで検討を行うことができた。

はじめに、援助シートの最上部にある苦戦していることについて参加者で設定する時間を多くとった。言葉の選び方や表現について、参加者と何度もやり取りをしながら決定した。その際、現在の担任である教員Aの意思を最大限尊重しつつ、他の参加者にとってもイメージしやすい内容であるように心掛け、内容を具体的に設定した。その後は、元担任である教員Kから生徒Eの中学部時代の状況などを聞きながら、検討を進めた。援助シートの上段の情報のまとめの欄について生徒Eは、心理・社会面の情報が他の4領域と比較して集中していた。援助シートを最後まで検討してみるということを今回の目標の1つとしていたため、援助方針決定後の検討については、生徒Eの情報が集中していた心理・社会面の領域に絞って、援助案の検討を行った。

2) 第3回「学び合いの場」振り返り

第2回目に引き続き中学部教員の参加があった。今回は2名であった。援助シートも活用した。以下に、「学び合いの場」と個別の振り返りの結果、「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて示す。

(1) 「学び合いの場」について

参加者が少なめであったことで、報告者によるコーディネーション以外の発言の機会もこれまでの「学び合いの場」と比べると多くあった。検討の内容に触れる発言は極力控え、あくまでコーディネーターとして援助シートに沿って進行することを心掛けた。中学部教員が2名に増えたことで、中学部時代の情報が充実した。

また、検討を進めていると話が逸れて雑談になってしまうことは少なくない。この様な時に援助シートのようなツールがあることで、雑談が生まれる和やかな雰囲気壊すことなく、コーディネーターとしてより自然に話の流れを検討に戻すことができた。

(2) 個別の振り返りについて

個別の振り返りでは、援助シートを使い具体的な援助方針を決定させることはもちろん重要であるが、

それよりも生徒に関わる教員がこの決定までのプロセスを知ることこそが重要だと気付いた、などの意見を得ることができた。第2回目と同じく、中学部時代の生徒のエピソードやその様子を聞くことは、生徒の今の状況をフラットな目で見ることができる、という意見もあった。それは、生徒に関する事象の原因と考えられる中学部での出来事や経緯を聞くと、酷いと捉えていた現況を改めて冷静に捉え直すことができるようになった、ということであった。さらに、今では当たり前に行っているコミュニケーションや衣服の調整などが、中学部での支援を受けてできるようになったことだと知れた、という意見もあった。

(3) 「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて

第3回の翌日以降、生徒Eの心理・社会面を支援するために、当該生徒と関わる際、積極的にオーバーアクションで関わり続ける教員が高等部と中学部に存在する様になった。更に、放課後にこの対応について意見交換する姿も見られた。

IV. 考察

以上の結果から、本校の「学び合いの場」による生徒への指導・援助への影響について述べる。

1. 学年や学部を越えた教員の連携の促進

第2回「学び合いの場」の翌日に高等部教員2名（教員C、教員D）、中学部教員Jが担任をしている高等部の生徒に関して相談し合っていたことは、1. 研究目的 1)背景で先述した本校の課題である学部をまたいだ生徒情報の共有を深めたと考えられる。これは、話し合いの場を積み重ねたことで、これまでは見られなかった教員の自発的な行動が見られた（青木, 2022）。つまり、「学び合いの場」は学部を越えた教員の連携を促進させたと考えられる。

2. 生徒への自発的な援助の広がり

第2回「学び合いの場」の翌日に、第2回目の検討対象であった生徒Dを見守りに授業に関係のない複数の教員が、自主的に授業場所まで足を運んでいたこと。更に、第3回「学び合いの場」の翌日以降、中学部と高等部の教員の中に、生徒の支援策になるだろうと自主的に同じようなかわり方をしてきたこと。これら2件に見られる教員の自発的な援助は、具体的な援助方針が決定することよりも、決定するまでのプロセスを知ることにより生じたと考えられる。青木(2022)は、共通理解できることで「自分事」になると述べている。つまり、教員による生徒への自発的な援助を促進する機能が「学び合いの場」にあると考えられる。

3. 継続的な援助の実行の促進

第2回目と第3回目の「学び合いの場」では、援助シートを活用して検討を進めた。これは、視点を絞ったアセスメントの仕方や時間内に検討を終えられること、子どもの変化を継続的に捉えられるようになることなどの効果が考えられる。攪上(2015)は、援助シートは子どもの見方の広がりを促すと述べている。つまり、検討の場において、援助シートの様なツールを活用することは有効であると考えられる。

4. 参加者の広がりで見える影響

本研究で取り組んだ「学び合いの場」のうち、2回に中学部の教員が参加した。生徒に関する昔の関係者が参加することは、検討の内容によっては資源と考えられることが今回の研究で分かったが、そうならない可能性を含んでいることも分かった。実は、今回の個別の振り返りにおいて、指導方針をより詳しく話すことは他の参加者の気分を害してしまうかもしれないと懸念している参加者がいた。この事は、TTには協働のポジティブな影響とネガティブな影響がある（宮野・八重田, 2021）ことや、宮野・八重田（2021）は、特別支援学校の複数担任制は明確に指示を出すチームリーダーという役割が機能しにくいと述べている。この事は、生徒にきめ細かな対応を行うために用いている複数担任制やTTであるが、教員にとっては良い面も良くない面もあり、リーダーシップを発揮しにくい環境にもなっている、と考えられる。つまり、「学び合いの場」の参加者に広がりが出てくることは「学び合いの場」の機能に影響を与えるとと言える。

5. 今後について

「学び合いの場」は、学年に引き続き、学部の中においても一定の効果を確認することができた。今回得られた「学び合いの場」の機能は校内の他の組織にも影響を与える可能性がある。更に、本研究では取り組みなかったが、このような機能が学校の組織全体の会議にも波及させる必要があるのではないだろうか。ケース会議と「学び合いの場」は相互に作用し合う可能性があるため、今後、学内でのケース会議などとの連携も課題として挙げられる。

V. 謝辞

本研究論文の執筆にあたり、多くの方々にご支援をいただきました。

本実践研究のための調査にご協力いただいた本校高等部9名と中学部2名の先生方、ありがとうございました。合計3回の「学び合いの場」実施と、その後の個別の振り返りにおいて、校務多忙な中、本当に沢山の時間をいただきました。ありがとうございました。心から感謝いたします。

VI. 引用・参考文献

- 青木直子 2022 特別支援学校におけるチームで行う授業づくり—連携する教員集団づくりを通して— 教育デザイン研究, **13**, 45.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 攪上哲夫 2015 教職課程「児童生徒指導論」における取り組みに関する— 考察 —石隈・田村式援助チームシートの活用— 教育心理学研究, **57**, 445.
- 宮野雄太・八重田淳 2021 知的障害特別支援学校における学級担任チームワークの尺度開発と構成概念の検討 特殊教育学研究, **58**, 235-244.
- 松本宜明 2023 特別支援学校の学年の教員による「学び合いの場」の実践 未公刊
- 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」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm (2023年12月29日閲覧)
- 文部科学省 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2023年12月29日閲覧)

1.3 特別支援学校のシラバスの検討

◎松本 宜明・金 憲央・野崎 善之・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）

（要旨）

【目的】：2020年に改訂された新学習指導要領のポイントにカリキュラム・マネジメントの確立が挙げられ、対象になっている項目の中に「育成を目指す資質・能力」がある。三つの柱にまとめられた資質・能力が身に付いたかどうかを評価するため、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に整理された。大阪府教育委員会は、この三観点を含む「指導と評価の年間計画（シラバス）」の作成を大阪府が定めた様式で作成する指示を大阪府の全支援学校へ出している。本研究目的は「教務関連の分掌を担当している教員へのインタビュー調査を通して、大阪府立の支援学校が運用しているシラバスの学校現場への影響を検討する。検討結果を基に、大阪府立支援学校全体に対するアンケート調査項目を作成することを目的とする。」である。【方法】：大阪府立の支援学校の教務分掌担当者にインタビューを行い、内容を逐語化する。【結果】：逐語からアンケート調査項目を作成した。【考察】インタビューを通じて、大阪府教育委員会に提出するためのシラバス作成業務が、その学校の教育実践を振り返り、まとめることにつながったと考えられる。

（キーワード）シラバス、カリキュラム・マネジメント、学習指導要領、教育課程

I. 問題の所在と目的

1. 背景

1) 特別支援学校の状況について

2007年は特殊教育から特別支援教育に切り替わった年である。特別支援教育とは、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うものである（文部科学省、2005）。また、2007年はそれまでの盲学校、聾学校、養護学校を特別支援学校に名称を変更し、学校が一本化された年でもある。合わせて、学校が果たすべき役割やカリキュラムも変更された。学校教育法第72条に「特別支援学校は、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする学校」と明記されている。その後、2017年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省、2017a）、2019年2月に特別支援学校高等部学習指導要領（文部科学省、2019a）（以下、新学習指導要領と示す）が告示され、2020年度より小学部から順次全面実施となり、2024年度には年次進行で実施されていく高等部も全学年での実施となる。今回の新学習指導要領の改訂のポイントは、①社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた指導改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視。②障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視。③障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実（文部科学省、2017b）、とされている。特に、カリキュラム・マネジメントに関して文部科学省（2016）は、各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことである、と明記されている。更に、文部科学省（2016）は、カリキュラム・マネジメントの対象となるのが、「(1)何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）、「(2)何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）、「(3)どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）、「(4)子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）、「(5)何が身に付いたか」（学習評価の充実）、「(6)実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）であるとも述べている。

なかでも、「(1)何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）は資質・能力の三つの柱として以下に定めた。①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向

かう力・人間性等」の涵養)」の3つである(文部科学省, 2016)。そして、新学習指導要領の各教科等において育成を目指す資質・能力が三つの柱に基づき整理されており、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方が「見方・考え方」であり、三つの柱は「見方・考え方」を支えている(文部科学省, 2016)。この「見方、考え方」は、教科等の教育と社会をつなぐものであり、子供たちが学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせられるようにすることにこそ、教員の専門性が発揮されることが求められる(文部科学省, 2016)。

次に、「⑤何が身に付いたか」(学習評価の充実)であるが、各教科等の目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取組を促す観点から、小・中・高等学校の各教科を通じて、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に整理した(文部科学省, 2016)。これが、いわゆる三観点評価であり、特別支援学校もこの三観点評価を用いた評価を実施することになっている。この様に、知的障害特別支援学校を取り巻く状況は短い期間に大きく変化している。

2) 大阪府の支援学校の状況について

大阪府の支援学校においては、大阪府教育委員会から府内の全支援学校に「府立支援学校における教育課程ハンドブック～「指導と評価の年間計画(シラバス)」作成マニュアル～」(大阪府教育委員会, 2022, 以下、ハンドブック)が配付されている。大阪府教育委員会(2022)は、「学校が行う日々の学習活動について、より具体的な目標・計画による授業を実施し、保護者や地域社会に対して客観的で合理的な説明が求められることとなりました。「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「何が身に付いたか」について適切に伝えられるよう、より一層、各担任や各授業担当者が意識を高めておく必要があります。「指導と評価の年間計画(シラバス)(以下シラバスと記述)」を作成し活用することは、「指導と評価の一体化」を実現し、教育課程の評価・改善につなげていくという「カリキュラム・マネジメント」の実現に必要なものです。シラバスを軸とした「指導と評価の一体化」を進めることは、指導の改善・指導の質を高めることにもつながります。学習内容や評価等については、児童生徒や保護者に十分説明し、共有することが大切です。このことがシラバスを作成する意義であり、重要なポイントです。」と、述べている。大阪府では、このシラバスを大阪府が定めた様式で作成する指示が全支援学校に出ている。

2. 問題提起と研究目的

1) 問題提起

知的特別支援学校を取り巻く状況は短期間に大きく変化し、なかでも教育課程の変化は特に大きい。これまで特別支援学校は学習指導要領の内容に沿った教育課程を編成しつつも、そこで学ぶ児童生徒の特性を鑑み、各教科等を合わせた指導を教育課程に含めるなど、各校において教育課程編成にある程度の裁量が与えられてきた。しかし、2017年告示学習指導要領には、各教科等を合わせた指導の効果に触れた内容はなくなり、その代わりとして、各教科等で育成を目指す資質・能力について明確にされた。つまり、児童生徒の実態を優先して編成されてきた教育課程から、教科別の指導を中心とした教育課程の編成が求められるようになったと言える。

大阪府教育委員会が「指導と評価の一体化」を目指し、府内統一様式のシラバス作成を全支援学校に指示を出したことは、支援学校を取り巻く状況の変化にいち早く対応したと考えることもできる。同一の様式を用いたシラバスを運用している自治体は全国的に見ても非常に珍しい。このシラバスにおける学校への影響を検討し考察することは、現学習指導要領の理念実現のためにも必要であると言える。

2) 研究目的

本研究は教務関連の分掌を担当している教員へのインタビュー調査を通して、大阪府立の支援学校が運用しているシラバスの学校現場への影響を検討する。検討結果を基に、大阪府立支援学校全体に対するアンケート調査項目を作成することを目的とする。

インタビュー対象者が教務分掌を担当している教員である必要があるのは、大阪府教育委員会より出ている依頼文にシラバスと共に教育課程の編成資料の提出も掲載されているシラバス作成時の留意点として、教育課程の編成資料との齟齬がないように示されており、多くの支援学校ではこれらの業務を担当している分掌が教務部であるためである。また、大阪府教育委員会からの依頼文を受けて、校内にシラバス作成の案内や提出までの校内業務の段取り、調整などの実務を総括しているのは、多くの支援学校では教務部である。そのため、教務部は、その業務の過程で校内におけるシラバスに関する教員からの意見や疑問などに触れる機会が多くあり、校内のシラバスの状態を俯瞰して捉えることができる立場で業務を行っていることが予想

される。なお、報告者は令和4年度まで大阪府立の支援学校にて勤務し、教務分掌にてシラバスを扱う業務を担当していた経歴がある。

II. 研究方法

1. 対象

大阪府立支援学校の6校（A校、B校、C校、D校、E校、F校）の教務分掌を担当している教員のべ8名であった。

2. 調査方法

下記調査項目を用いて、連名執筆者が半構造化面接にて、インタビューを実施した。

3. 調査項目

調査項目は、①貴校ではシラバスをどの様に運用されていますか（運用）、②シラバスを導入して良くなった点や良いなど感じられている点について（効果）、③シラバスを導入して困った点や苦勞されている点について（課題）、④貴校のシラバス作成・運用の特徴や改善のポイントについて（観点）の4項目であった。

4. 調査時期

2023年7月から8月であった。

5. 手続き

1) インタビュー調査結果のカテゴリ分類

面接は録音し、逐語化した。その後、連名著者や共同研究者とともにカテゴリ分類を行った。カテゴリ分類にあたっては、調査項目に基づき、①運用面、②効果面、③課題面、④観点面の4観点から、観点に関わる要素を抽出し、意味内容の近いものに分類した。

2) アンケート調査項目の作成

カテゴリ分類の結果を踏まえ、新たにアンケート調査項目を作成した。作成したアンケート調査項目は信頼性を高めるため、ハンドブックと内容を比較検討した。

3) 倫理的配慮

本研究は大阪教育大学倫理委員会より承認を受けて実施した（受付番号：23101）。対象者には、研究の自由意思、個人情報保護、データの取り扱い等に関する説明を行い、同意を得た上でインタビュー調査を実施した。

III. 結果

1. インタビュー調査結果のカテゴリ分類

6校の支援学校（A校、B校、C校、D校、E校、F校）の教務分掌を担当している教員のべ8名にインタビューを行い、作成した逐語録を①運用面、②効果面、③課題面、④観点面の4観点で要素を抽出したところ、95の要素が抽出できた。①運用面は41個、②効果面は11個、③課題面は35個、④観点面は8個であった。さらに、要素を意味内容の近いものに分類した結果、3つの大カテゴリと16の小カテゴリを得た。3つの大カテゴリは【1 作成について】、【2 運用について】、【3 効果について】であった。以下、各カテゴリについて説明を行う。なお、【 】は大カテゴリ、〈 〉は小カテゴリを示す。

1) 大カテゴリ1【作成について】

【作成について】は、〈①児童生徒の実態に合わせてシラバスを作成している〉、〈②授業実践の振り返りができる記録を残している〉、〈③授業実践の振り返りができる記録を残している〉、〈④教科や学部間の系統性を整えている〉、〈⑤指導要領の内容に当てはまらない授業内容がある〉、〈⑥シラバス作成が難航する特性のある教科がある〉で構成され25項目であった。

2) 大カテゴリ2【運用について】

【運用について】は、〈⑦教科会において検討、運用されている〉、〈⑧シラバスの理解に教員間でばらつきがある〉、〈⑨シラバスの内容が個別の指導計画やその評価とリンクしている〉、〈⑩シラバスの意味や意義を

深く理解していない状態で改訂されているケースがある)、〈⑪シラバスに明記されている三観点は成績や個別の指導計画に反映されている〉、〈⑫毎年度、教育庁に提出するシラバスとは別に学校独自のシラバスが存在する〉で構成され30項目であった。

3) 大カテゴリ3【効果について】

【効果について】は、〈⑬授業の質を支えている〉、〈⑭シラバスの検討を通じて、教員の学習指導要領への意識に変化が見られる〉、〈⑮赴任してきた教員にとって授業内容を考える基となっている〉、〈⑯シラバスの導入は、教科書採択に影響を与えている〉で構成され17項目であった。

2. アンケート調査項目の作成

以上の結果を基にアンケートを作成した(巻末資料)。小カテゴリをそのままアンケートの調査項目とした。回答方法は調査項目に合わせて2件法と5件法に分類した。2件法の調査項目は、②, ⑨, ⑪, ⑫とし、5件法の調査項目は、①, ③～⑧, ⑩, ⑬～⑯とした。

作成したアンケートの内容に関して、連名著者で検討した結果、インタビューをして感じた事として、「シラバス導入までに、学校の実態に合わせたその学校独自のシラバスや年間指導計画が存在する学校は、シラバスに適応するまでに時間がかかる。学校独自のシラバスや年間指導計画がない学校は、シラバス導入をきっかけにして、教育課程を整えることができ、良い流れを作ることができるようになったのだと感じた」という意見があった。その意見に合わせて、「シラバス導入前から、もうすでに本校独自のシラバスが存在している」という内容で、アンケート調査項目を新設することを検討したが、⑫毎年度、教育庁に提出するシラバスとは別に学校独自のシラバスが存在する、の項目と内容が酷似しているため、新設しないという結論に至った。また、他の連名著者からは、シラバスを作成する過程が、教科書採択にも影響を与えていること、そして、その教科書が星本や九条本ではなく、検定本の採択に至ったと知れたことは興味深い事実である、という意見があった。今回のアンケート調査項目にすでに同様の調査項目があるため、調査項目の新設はしないという結論に至った。

アンケート調査項目の①児童生徒の実態に合わせてシラバスを作成している、の「児童生徒の実態」という文言を「学校の実態」に変更する必要があるのではないかという意見が出た。2023年度に、附属特別支援学校ではシラバスに関する研究を全校研究として取組んでおり、全教員でシラバスについて検討を行ったり研修を受けたりしていた。全校研究に関する学びにおいて、シラバスは学校の実態に沿って作成するものであるという内容を根拠に提案された文言変更であった。十分に検討した結果、このアンケート調査項目については、「生徒の実態」と「学校の実態」の両方の文言で行うこととなった。

次に、作成したアンケート調査項目の信頼性を高めるために、ハンドブックの内容とアンケート調査項目を比較検討した。手順は、①ハンドブックの中からアンケート項目に関わる内容を抽出し、②抽出内容とそれに関係するアンケート調査項目を比較検討した。比較検討の結果については、アンケート調査項目がハンドブックの内容と大差なく、想定内とも言えるアンケート調査項目である場合は【一】、ハンドブックの内容を越える様な効果を生み出したとも言えるアンケート調査項目である場合は【○】、ハンドブックの内容よりも下回る、または問題点であることを示したアンケート調査項目である場合は【×】、ハンドブックの内容を越えるとも下回るともどちらとも言えないアンケート調査項目である場合は【?】で示した。その結果を、以下にまとめた。

想定内とも言えるアンケート調査項目【一】は、①, ②, ⑤, ⑦, ⑧, ⑨, ⑪, ⑬, ⑭, ⑮であった。効果的とも言えるアンケート調査項目【○】は、⑫, ⑯であった。下回ると言えるアンケート調査項目【×】は、⑥, ⑩であった。どちらとも言えないアンケート調査項目【?】は、③, ④であった。

完成したアンケートを大阪府内の学校で勤務している4名の教員に試行してもらった。その結果、意味や内容に分かりにくい調査項目はなかったという意見を得ることができた。

IV. 考察

以上の結果から、大阪府立の支援学校が運用しているシラバスについて学校現場への影響について述べる。

1. シラバス作成の際、考慮する対象に関する考察

アンケート調査項目の①児童生徒の実態に合わせてシラバスを作成している、については、児童生徒の実態としている調査項目と児童生徒の実態を学校の実態に変更した項目の2つ設定した。先述したが現在、本校では全校研究としてシラバスに関する研究を進めている。その中で本来シラバスは、学校の実態に合わせて作成するとある。アンケート調査項目作成の検討においても、どちらで作成することが適切なかの判断が困難であったものの、シラバスを作成する際、児童生徒の実態を捉えるのか、学校の実態を捉えるのかは大きな違いが

ある。ハンドブックでは、「個々の児童生徒の障がいの状況に応じた教育内容を選択し」や「児童生徒の実態に応じて必要がある場合は各学校の判断により学習指導要領に示していない内容を加えて指導することも可能で
す。」と示されており、児童生徒の実態を考慮する必要があると述べられている。今枝（2023）は、シラバスと
は、学習指導要領に示された各教科の「目標」「内容」を学校教育目標に基づいて、各教科の段階ごとに「何を」
「どのような順序で」「どこまで」「どのように評価するか」を記載した学習系統表のこととした。どちらも、
特別支援学校におけるシラバスに関して述べているが、文部科学省（2019b）は、学生が授業科目の履修を決め
る際の参考資料や準備学習を進めるために用いられる各授業科目の詳細な授業計画としており、学校の実態を
考慮して作成されたものであると述べている。文部科学省のホームページやこれまでの先行研究においても、
特別支援学校のシラバスに関する資料は見当たらない。つまり、知的障害特別支援学校のシラバス作成には学
校の実態と児童生徒の実態のどちらを考慮する必要があるのかは、明らかになっていないということが言える。

2. カリキュラム・マネジメントの機能に関する考察

アンケート調査項目の⑩毎年度、教育庁に提出するシラバスとは別に学校独自のシラバスが存在する、につ
いては、各校の教務分掌を担当している教員へのインタビューからも、大阪府教育委員会に提出するシラバス
を毎年作成するにあたり、提出するシラバスとは別に学校の教育目標や授業実践から作成した独自の授業計画
の様なものを作成する必要があるが出てきている、という回答が得られている。この事は、業務が煩雑になってい
ると考えられる。一方で、先述したハンドブックとアンケート調査項目を比較検討した結果で効果的だったと示
されているが、提出するためのシラバス作成業務が、その学校の教育実践を振り返り、まとめることにつなが
ったとも考えられる。文部科学省（2017）は、カリキュラム・マネジメントとは、教育課程の実施状況を評価
してその改善を図っていくこと、としている。つまり、シラバスの導入は、カリキュラム・マネジメントの機
能を促進する働きがあったと言える。

3. 学習指導要領の基準性と大綱に関する考察

藤原（2019）は、学習指導要領は、基準性と大綱的基準という2つの側面があることを述べている。ハンド
ブックには基準性は明確に示されているが、大綱的基準に関しては、最後のQ&Aでは少し触れられてはいる
ものの、明確には示されていない。また、インタビューにおいても、シラバスについて繰り返し説明するが教
員間で理解や解釈に差が生じてしまう、ということが挙げられている。つまり、シラバスが学校現場で受け入
れられにくい状況は、学習指導要領の基準性と大綱的基準の両方を明示していないためではないかと考えられ
る。

4. 今後について

今後、このアンケートを大阪府内の支援学校の教務分掌担当者に回答依頼をかけ、各学校にてシラバスがど
の様に運用されているかを検討していきたい。

そして、上述している知的障害特別支援学校のシラバス作成において考慮する必要があるのは、学校の実態
なのか児童生徒の実態なのか、それとも両方なのかということについても、明らかにしていきたい。

V. 謝辞

本研究論文の執筆にあたり、多くの方々にご支援をいただきました。

本実践研究のための調査にご協力いただいた大阪府立の支援学校教務分掌を担当している8名の先生方、校務
多忙な中、長時間のインタビューにお時間をいただきました。本当にありがとうございました。心から感謝いた
します。

VI. 引用・参考文献

藤原智也 2019 学習指導要領と美術科教育の政治社会的検討—憲法上の要請と補完性の原理—美術教育学
（美術科教育学会誌）, 40, PP. 339-349.

今枝史雄 2023 大阪教育大学附属特別支援学校研究協議会 第7回資料 今年度の反省を踏まえた来年度以
降の取組, PP. 8.

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（答申）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm（2024年1月15日閲覧）

文部科学省 2016 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）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/

afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2024年1月15日閲覧)
 文部科学省 2017a 特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領。
 文部科学省 2017b 特別支援学校学習指導要領改訂のポイント。
 文部科学省 2019a 特別支援学校高等部学習指導要領。
 文部科学省 2019b 中央教育審議会大学分科会教学マネジメント特別委員会 (第12回) https://www.mext.go.jp/content/20200114-mxt_daigakuc03-000003869_9.pdf (2024年1月15日閲覧)
 大阪府教育委員会 2022 府立支援学校における教育課程ハンドブック～「指導と評価の年間計画(シラバス)作成マニュアル～」

(巻末資料)

「指導と評価の年間計画(シラバス)」に関するアンケート		
		氏名
<p>あなたの学校の「指導と評価の年間計画(シラバス)」に関する現状についてあなたの考えを、以下の項目に沿ってお答えください。</p> <p>回答の5段階については、1は「そう思わない」、2は「ややそう思わない」、3は「どちらでもない」、4は「ややそう思う」、5は「そう思う」としてお答えください。</p>		
作成について		
①-1	児童生徒の実態に合わせてシラバスを作成している。	1・2・3・4・5
①-2	学校の実態に合わせてシラバスを作成している。	1・2・3・4・6
②	授業実践の振り返りができる記録を残している。	はい・いいえ
③	シラバスの内容はある程度固定されている。	1・2・3・4・5
④	教科や学部間の系統性を整えている。	1・2・3・4・5
⑤	指導要領の内容に当てはまらない授業内容がある。	1・2・3・4・5
⑥	シラバス作成が難航する特性のある教科がある。	1・2・3・4・5
運用について		
⑦	教科会において検討、運用されている。	1・2・3・4・5
⑧	シラバスの理解に教員間でばらつきがある。	1・2・3・4・5
⑨	シラバスの内容が個別の指導計画やその評価とリンクしている。	はい・いいえ
⑩	シラバスの意味や意義を深く理解していない状態で改訂されているケースがある。	1・2・3・4・5
⑪	シラバスに明記されている三観点は成績や個別の指導計画に反映されている。	はい・いいえ
⑫	毎年度、教育庁に提出するシラバスとは別に学校独自のシラバスが存在する。	はい・いいえ
効果について		
⑬	授業の質を支えている。	1・2・3・4・5
⑭	シラバスの検討を通じて、教員の学習指導要領への意識に変化が見られる。	1・2・3・4・5
⑮	赴任してきた教員にとって授業内容を考える基となっている。	1・2・3・4・5
⑯	シラバスの導入は、教科書採択に影響を与えている。	1・2・3・4・5

IV 自由課題研究

1 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づくりの組織的な推進

小川 香織 (大阪教育大学附属特別支援学校)

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)

本実践研究の目的は、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づくりを組織的に進めることができるのか、またそのために必要な要因は何かを明らかにすることである。全国的に知的障害特別支援学校ではデジタル教科書の整備すら進んでおらず、児童生徒の実態に応じた ICT の活用事例や教材の整備・共有が進んでいるとは言い難い現状がある。そこで仲間から学ぶ「コミュニティ」、情報で学ぶ「ナレッジマネジメントシステム」、研修で学ぶ、経験して学ぶ「パフォーマンスサポートシステム」の4つの学びの場を設定することを通して、教員一人ひとりが ICT を活用する目的を判断しながら、必要な場面、方法で活用する授業づくりを自ら行い実践している状態となる組織的環境を形成することができるのかについて明らかにした。「4つの学びの場」を組み合わせることで、一過性の学びではなく継続して学び続けることを促進し、ICT を効果的に活用した授業づくりを組織的に推進することができた。

(キーワード) ICT、特別支援学校、特別支援教育、知的障害、情報活用能力

I. 問題の所在と研究の目的

事例校は、国立教育大学附属の特別支援学校で、知的障害がある児童生徒を対象とした学校である。知的障害特別支援学校についてはデジタル教科書の整備が進んでおらず、児童生徒の実態に応じた ICT の活用事例や教材の整備・共有が進んでいるとは言い難い現状がある。事例校においても、児童生徒の1人1台端末が整備され、ICT 活用環境の整備が急速に進んだが、その活用については個々の教員に任されており、時間や人的資源が限られる中で、学校として組織的な ICT 活用を、どのように進めていくのが課題である。本実践研究の目的は、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づくりを組織的に進めることができるのか、またそのために必要な要因は何かを明らかにすることである。

II. 研究の内容及方法

1. 先行研究の検討

特別支援教育における ICT 活用の目的を、小川ら(2023)から、障害の有無や学校種を超えた共通の視点として、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」に加え、特別支援教育に特化した視点として目的 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 を活用すること」に設定した。教員には適切な教材や、アプリケーション等を用いて適切な指導を行うことができるような知識・技能を身に付けることによって、一人ひとりの障害の状態や特性を理解した上で適切な ICT 活用を行っていくことが求められている。

組織的に教員の ICT 活用を促進するために、どのようなリーダーシップを発揮するべきだろうか。露口(2010)は、教師のエンパワーメント・アプローチを「教師(集団)の効力感・自律性・影響力等を高めることを目指したリーダー行動」と位置づけ、教師の主体性を尊重した専門的コミュニティによる教師の授業改善のために、教職員を支援すること、または、教職員の実践や成長に貢献することと説明している。町支(2022)は、教師の「組織的な学び」について述べる中で、専門職の学校共同体(Professional Learning Community。以下、PLC と略す)という概念に着目している。PCL を子どもの学びに責任と強い関心を持つプロ集団として、人間的成長をも視野に入れて深く学び合う共同体とし、教師の学びを幅広く包括的に捉え、学びの機会を形式的なものにとどめず、学校の文化の変容につなげて持続的な成長を求める。

では、学校の文化の変容につながるような教員の学びの機会とはどのように設定すればよいのだろうか。鈴木(2015)は、研修を上位目標達成の一つの手段と位置づけるが、研修は、コストがかかる上に、仕事の時間を奪う選択肢だからできるだけやらない方がよいとし、まず、研修以外の方法を検討し、その上で「やっぱりこ

れだけは研修が必要だ」という判断があった場合に限って、研修の設計に進めることを勧める。研修以外の学習支援方法として、eラーニングを取り上げながら、情報で学ぶ「ナレッジマネジメントシステム」、経験して学ぶ「パフォーマンスサポートシステム」、仲間から学ぶ「コミュニティ」を挙げている。これらの選択肢は、単なる消極的な選択ではなく、時代がスピード感を増して変化し続けている中で、より俊敏でより広範囲を網羅する選択肢を視野に入れる必要があることを考えると、組織の中で果たす役割を維持・発展し続けるための積極的な攻めの姿勢として求められているとしている。研修については、目標達成のための最後の手段として位置づけ、厳選した内容を全員が確実に習得できるようにすると同時に、業務直結型で研修らしくない「教えない」研修を実現した上で、徐々に研修への依存度を低くして、研修に頼り切りにならず自立に導くような、教えなくても自ら学ぶことを手助けする研修を設計して、組織変革を行うことを求めている。

それでは、これらの学びの機会の中で、教員にとってどのような学びが具体的に必要なのだろうか。森下(2021)は、「学習指導要領にある『主体的・対話的で深い学び』を実現するために ICT の効果的な活用が有用である」とし、学習指導要領において、単に「何を学ぶか」(知識・技能)ではなく、「どのように学ぶか」(学び方)を意識して「何ができるようになるか」を目指す中で、「教員が単に知識や技術を児童生徒に伝達するだけでなく、教育の方法を熟知し、児童生徒の発達段階や理解状況に応じて構造的に学び、その質や深まりを意識した学習をデザインする力量を身につけること」が求められているとする。ICT を単に使うことを目的とするのではなく、ICT の特性を理解し、「なぜ」「どのように」使うのかを考えることが大事だとし、ICT 機器を活用し効率的・効果的に「主体的・対話的で深い学び」を実現するための教員の力量形成を捉えるための概念として技術と関わる教育的 content 知識 (TPACK : Technological Pedagogical Content Knowledge) をあげ、ICT 機器の操作スキルがどれだけ高くても、教科内容に適して活用することができなければ、ICT の良さを最大限に活かすことはできないと述べている。小柳(2019)は、TPACK を「内容」「教育」「技術」の3つの要素によって定義される空間を柔軟に導ける力を磨くべきであり、固有な文脈におけるこれらの要素の複合的な相互作用を柔軟に導ける力を磨くべきであるとしている。「目的や内容に応じて定型化された活動を認識し、状況に応じて、それを選ぶ(意思決定)経験を保証していく取り組みに、技術統合の定型化された活動を関係づける試み」、つまり、「教員が、状況に応じて(あるクラスの授業の事前計画や授業の中での行動選択)組み合わせることを前提とするカリキュラムベースの技術統合へのアプローチ」が教員に求められると説明している。「教員が学習活動を選択する(内容のもつ意味やねらい、児童生徒の既知、経験、ニーズや好み、そして教育的/文脈の現実を一致させる)ときに、ICT などの技術を関係づけると、その教育計画や授業のプロセスに統合する際に、付随的にそして確実に、その意味や意義を感じ取ることができる判断」ができるような専門知識が教員に求められているということを述べている。

以上により、ICT を効果的に活用した授業づくりを組織的に進めるには、改革推進主体を教師集団におくエンパワーメント・アプローチをベースとしたリーダーシップによって、教師の主体性を尊重し、教師の授業改善のために教職員を支援することで教職員の実践や成長に貢献すること、そして、教師の学びを幅広く包括的に捉え、学びの機会を形式的なものにとどめず、学校の文化の変容につなげて持続的な成長を求めていくことが必要であると捉えた。学校の文化の変容につながるような教員の学びの場として、情報で学ぶ「ナレッジマネジメントシステム」、経験して学ぶ「パフォーマンスサポートシステム」、仲間から学ぶ「コミュニティ」を設定することで、教員が自ら学ぶ場を設定するとともに、これらを手助けする業務直結型の研修を設計して、組織変革していく必要がある。また、この教員が学ぶ場では、単に ICT の技術に関する知識を学ぶだけではなく、内容(教科内容)に関する知識と関連した技術と関わる content 知識の習得を目指し、教員が教育計画や授業のプロセスに ICT などの技術を統合する際に、その意味や意義を感じ取ることができる判断ができるような専門知識を身に付ける場にしていくことが求められる。

2. 研究の方法

筆者は、事例校の主幹教諭(2023年4月～)として、鈴木(2015)を援用し、①仲間から学ぶ「コミュニティ」、②情報で学ぶ「ナレッジマネジメントシステム」、③研修で学ぶ、④経験して学ぶ「パフォーマンスサポートシステム」の「4つの学びの場」を設定することとした。そして次の3点、「教員の主体性を尊重し、教員の授業改善を支援することで教員の実践や成長に貢献すること」、「単に ICT の技術に関する知識を学ぶだけではなく、教員が教育計画や授業のプロセスに ICT などの技術を統合する際に、その意味や意義を感じ取ることができる判断ができるような場にしていくこと」、「限られた時間で教員が無理なく取り組める場とすること」を行って ICT を効果的に活用した授業づくりを組織的に推進していく。

これらを通して、教員が ICT を効果的に活用した授業づくりに主体的に取り組む状態を、「教員一人ひとり

がICTを活用する目的を判断しながら、ICTを必要な場面、方法で活用する授業づくりを自ら行い、実践している状態」と位置づけ、「4つの学びの場」を通して、このような状態になる組織的環境を形成することができるのかを実践し検証していく。

事後調査として、文部科学省（2018）「教員のICT活用指導力チェックリスト」、為田（2022）「教育ICT利活用のための目的9類型」を援用した小川ら（2023）の調査と同様の質問紙調査を2023年11月に実施する。この結果を小川ら（2023）の2022年9月の結果と比較検討することで変容を確認する。事後調査の結果と、実践の結果を合わせて分析することで、実践の成果と課題を考察することとする。

Ⅲ. 実践

1. 仲間から学ぶ「コミュニティ」

仲間から学ぶ実践コミュニティとして、ウェブ上の掲示板機能を使った実践事例やICT活用についての情報を共有する場を設定した。文部科学省（2013）は、「様々なアプリケーションが開発されているものの、その効果的な使用方法については、体系的に整理されておらず、個々の教員が各アプリケーションを評価しつつ指導に活用している状況であり、その評価に関する情報についても集約されていないといった課題がある」とし、「各学校においては、障害のある児童生徒の学びの充実を図るべく、必要な教材を整備すること及びそのための児童生徒の実態把握、新たな教材の開発、既存の教材についての情報収集に加え、教員がこれらの教材を活用して適切な指導を行うことができるよう、体制整備の充実が求められる。」と指摘している。そこで、教材（アプリやコンテンツ）をキーとし、各職員が授業における活用事例について校内オンライン上の掲示板で共有する場を設定することにした。

2022年11月末に掲示板を開設し、2023年1月の職員会議で告知して本格運用を始めた。また、大学の附属学校である事例校は、学内全体としてサイボウズ株式会社のグループウェア「ガルーン」を採用しており、その中の「スペース」という場所を掲示板として利用してきていた。事例校の教職員は業務上の連絡が投稿されるこの掲示板を毎日必ず見ることとなっている。そこに「ICT・教材の共有」のための掲示板を新たに設置した。掲示板の構成として、教科ごとに投稿場所を分類した。トップページにフォーマット例を載せ、フォーマットに沿って事例をあげるように促すとともに、「つぶやき」として、「困ったこと」や「ちょっといい情報」についてつぶやける投稿場所も設置した。投稿時のフォーマットを使用する際は、わかる範囲で記入することとし、空欄でも構わないこととした。

共有された事例の件数を表1で示す。掲示板での投稿件数は2023年11月20日時点で58件となった。教科の投稿場所別では、12の教科と教科に分けられないその他で投稿があった。「つぶやき」の投稿場所への投稿が16件と一番多かった。学部別では、小学部の教員からの投稿が27件、中学部の教員からが12件、高等部の教員からが16件であった。教材

の種類は、YouTubeの活用事例が最も多く、次にYouTube以外のWEBサイトの紹介が多い。続いて、Microsoft社のプレゼンテーションアプリ「PowerPoint」を使った教材、Google社のデジタルホワイトボードアプリ「Google Jamboard」を使った事例が多かった。掲示板で実際にあった例として、掲示板で新たな教材を知り、実際の授業に活用、それをまた掲示板

表1 ウェブ上の掲示板機能を使った実践事例共有の場で共有した件数

掲示板投稿件数		共有事例のべ件数		教科別事例のべ件数		教材の種類	
発信場所	投稿件数	教材使用学部	件数	発信場所	投稿件数	教材の種類	件数
国語	11	小学部	27	国語	17	Googleアプリ・iOSアプリ	1
算数・数学	5	中学部	12	算数・数学	12	iOSアプリ	1
生物	1	高等部	16	生物	5	NHK for school	2
理科	0	合計	55	理科	7	Webサイト	13
社会	0			社会	0	YouTube	15
音楽	5			音楽	0	カードゲーム	1
図工・美術	2			図工・美術	7	ジャムボード	5
道徳	2			道徳	4	パワーポイントで作成した教材	7
特別活動	2			特別活動	5	絵本から作成した教材	3
外国語	0			外国語	0	教材バック	3
総合	0			総合	7	動画教材	1
情報	3			情報	2	動画編集	1
保健体育	0			保健体育	1	合計	53
防災学習	2			防災学習	4		
職業	1			職業	1		
家庭	1			家庭	0		
その他	3			その他	5		
つぶやき	16			合計	77		
全体発信	4						
合計	58						

で共有するという循環もみられた。

2. 情報で学ぶ「ナレッジマネジメントシステム」

ウェブ上の教員向けマニュアル集やリンク集の充実を図った。1. 仲間から学ぶ「コミュニティ」のウェブ上の掲示板で共有された実践事例や便利なサイト、教材等の情報を一覧化することで、必要な情報にすぐアクセスできるポータルサイト「ICT活用のための教材・マニュアル・リンク集」を作成し、教員向けウェブから閲覧できるようにした。「探したくなった時にいつでも見れるから助かる」等、時間を効率的に使え、ICTを活用する際の安心感につながっていた。



図1 ICT活用のための教材・マニュアル・リンク集 (2023年11月時点)

表2 2023年度研修企画 (研修の枠組み)

研修の目標	教員一人一人がICTを活用する目的を判断しながら、ICTが必要な場面、方法で活用する授業づくりを自ら行い、実践している状態になること。	
	項目	本研修での取り組み方
研修の要件	①教員の主体性を尊重し、教員の授業改善を支援することで教員の実践や成長に貢献すること。	単なる知識の伝達や、やることを提示して「やらせる」のではなく、教員の主体性を尊重し、教員が自ら考えて取り組む内容とする。
	②単にICTの技術に関する知識を学ぶだけではなく、教員が教育計画や授業のプロセスにICTなどの技術を統合する際に、その意味や意義を感じ取ることができる判断ができるような場にしていくこと。	単なるICTの技術に関する知識を扱うだけではなく、ICTを活用する目的を考え、必要な場面、使い方を検討して、授業計画を立案し授業実践できるようにする。
	③限られた時間で教員が無理なく取り組める場とすること。	研修時間はなるべく短く設定する。研修以外の学び場（仲間から学ぶ「コミュニティ」、情報で学ぶ「ナレッジマネジメントシステム」、経験して学ぶ「パフォーマンスサポートシステム」と組み合わせることで、研修では全員での対面研修でしかできないことのみの特化する。
	④経験から学ぶ	授業直結型の具体的な実践から学ぶ
	経験から学ぶための3つの力	・ストレッチ 挑戦する 問題意識をもってできることや知っていることをテコにして具体的な新規性のある課題に挑戦する。
	・リフレクション 振り返る 行為を振り返り、知識、スキルを身に付け修正することで新しいことに適用できるようにする。	
	・エンジョイメント 楽しむ 背景や意味を考えることで、楽しんで取り組むことができるようにする。	
	経験から学ぶための原動力	・思い 考え方や価値観を大切に ICT活用の目的を考えて、必要な場面で活用する。
	・つながり 他者との関係性を大切に グループワーク等を取り入れ、ともに学ぶスタイルとする。	

※「経験から学ぶ」は松尾(2011)を援用し、本研修での取り組み方を筆者が検討して設定した。

「単にICTの技術に関する知識を学ぶだけではなく、教員が教育計画や授業のプロセスにICTなどの技術を統合する際に、その意味や意義を感じ取ることができる判断ができるような場にしていくこと」、「限られた時間で教員が無理なく取り組める場とすること」に加え、松尾が示す「経験から学ぶ」の4点を研修の要件とし、表2のように研修の枠組みを設定した。

実施した研修を表3にまとめた。全員での対面研修でしかできない具体的な経験を積み重ねることを重視した研修内容とし、研修以外の学びの場と組み合わせることで、研修時間をなるべく短く設定した。事例校で毎月開催される職員会議直後の時間を使い、毎月1回のペースで10分程度の「プチ情報研修」を2023年5月から開始した。8月は学校が夏休みの期間を利用し、1時間の「情報研修」を行った。8月の研修で行ったワークでは、具体的な場面や目的を考えてそれぞれの教員が授業案を作成した。11月の「プチ情報研修」では、それぞれのICT活用について振り返るワークを実施した。

この11月に実施したワークでは、自分自身が行ったICTを活用した授業を1つだけ選んで回答するものとし、24名（これから授業を行う予定の4名を含む）からワークの課題の提出があった。表4は、ワークで回答した具体的な授業の内容や目的である。図2のように、児童生徒が1人1台端末を利用する授業が11名で、児童生徒が1人1台端末を利用しない授業が13名であった。また、図3のように、「教員が教えるための道具としてのICT活用である」としたのは、21名87.5%、「子どもが学ぶための道具としてのICT活用である」としたのは、19名79.2%であった。どんな目的でICTを活用しているかを考えるワーク（図4）では、目的A、目的B、目的Cに該当する授業かどうかについて、目的A「教科等の目的の達成」に該当したのは、23名で95.8%、目的B「情報活用能力の育成（ICT活用力を含む）」に該当したのは7名で29.2%、目的C「認知特性に合った活用を行うことで、学びにくさを補ったり、本人の力を高めたりすることに役立つ」に該当したのは、20名で83.3%であった。「そのICTの活用は、主体的・対話的で深い学びの手段となっていますか」（図5）に対しては、「主体的な学び」が95.8%、「対話的な学び」が66.7%、「深い学び」が70.8%で該当するという回答だった。ほとんどの人が「主体的な学び」に該当すると回答し、「対話的な学び」については比較的少なかったがそれでも6割以上の回答だった。「そのICTの活用は、『個別最適な学び』『協働的な学び』の手段となっていますか」（図6）に対しては、「個別最適な学び」が87.5%、「協働的な学び」が41.7%で該当するとした。「個別最適な学び」は多く、「協働的な学び」に該当する授業が比較的少なかった。図7は、為田（2022）「教育ICT利活用の目的9類型」について、該当す

表3 情報研修の実施内容（2023年度）

時期	名称	時間	設定	対象者	講師	目的	内容
3月	伝達講習	15分	長期研修を受けた職員からの報告会「伝達講習」の中の1つ	全教員	筆者	・質問紙調査の結果の共有 ・ICTを活用する目的についての共有	・事例校での質問紙調査の結果報告 ・筆者が整理した、知的障害特別支援学校におけるT活用の目的について ・ICT活用の目的にもとづいて筆者が行った授業実践の報告
4月	新転任者向け情報研修	30分	新転任者向け研修の中の1つ	新転任者	情報管理部長	・事例校の情報管理の基本を知る	・事例校での業務に必要なネットワーク、アプリケーション等に入れるようにする。
5月	プチ情報研修	10分+希望者	職員会議直後	全教員	筆者	・今後の研修でGoogle Classroomを活用できるようにする。 ・電子黒板をタッチ操作で活用できるようにする。	・情報管理部とICT支援員の役割について ・電子黒板とクロームブックの接続方法について ・Google Classroomの設定を行う。
6月	プチ情報研修	10分	職員会議直後	全教員	筆者	・Google Classroomを活用に慣れる ・Google Jamboardを使った教材を児童生徒目線で使うことで、授業での活用イメージを持つ。	・Google Classroomを使う。 ・Google Jamboardを使った教材を試してみる。 ・Google Jamboardの教材のコピーの仕方、権限の変更について知る。
7月	※研修の実施はなし					質問紙調査の実施(中間評価とニーズ調査)	
8月	情報研修	1時間	校内研修会	全教員	筆者	・ICT活用の目的を判断して授業にICTを活用できるようにする。 ・ニーズ調査でニーズが多かった、Google Jamboardでの教材作成、動画作成、編集のスキルを学ぶ。 ・授業でのICT活用案を作成し、実際に活用することができる。	・ICT活用する目的 ・Google Jamboardで教材を作る。 ・動画制作ソフトウエアClipchampを使って動画を作成する。 ・Google Jamboardでの教材作成、動画作成、編集のスキルを学ぶ。 ⇒研修後、教材案や、実際に授業で使った事例を掲示板上で共有する。
10月	プチ情報研修	10分	職員会議直後	全教員	筆者	・Google Classroomの活用できるようにする。 ・ICT活用のための教材・マニュアル・リンク集」を閲覧し活用できるようにする。	・Google Classroomの活用方法を知る。 ・ICT活用のための教材・マニュアル・リンク集」に教員向けウェブから閲覧する。
11月	プチ情報研修	10分	職員会議直後	全教員	筆者	・授業での自身のICT活用を振り返り、今後の活用について考える。	・自分自身がICTを活用する目的をどのように考えながら、授業でICTを活用しているのかを振り返り、今後のICT活用に生かすためのワークの実施。

る」としたのは、21名87.5%、「子どもが学ぶための道具としてのICT活用である」としたのは、19名79.2%であった。どんな目的でICTを活用しているかを考えるワーク（図4）では、目的A、目的B、目的Cに該当する授業かどうかについて、目的A「教科等の目的の達成」に該当したのは、23名で95.8%、目的B「情報活用能力の育成（ICT活用力を含む）」に該当したのは7名で29.2%、目的C「認知特性に合った活用を行うことで、学びにくさを補ったり、本人の力を高めたりすることに役立つ」に該当したのは、20名で83.3%であった。「そのICTの活用は、主体的・対話的で深い学びの手段となっていますか」（図5）に対しては、「主体的な学び」が95.8%、「対話的な学び」が66.7%、「深い学び」が70.8%で該当するという回答だった。ほとんどの人が「主体的な学び」に該当すると回答し、「対話的な学び」については比較的少なかったがそれでも6割以上の回答だった。「そのICTの活用は、『個別最適な学び』『協働的な学び』の手段となっていますか」（図6）に対しては、「個別最適な学び」が87.5%、「協働的な学び」が41.7%で該当するとした。「個別最適な学び」は多く、「協働的な学び」に該当する授業が比較的少なかった。図7は、為田（2022）「教育ICT利活用の目的9類型」について、該当す

表4 11月プチ情報研修 ワークの回答
ICT活用の具体的な授業の内容・目的

所属	2. 教科または場面	3. 単元名、活動名	4. 対象（学部、グループ等）	5. どのようにICTを活用しましたか。またどのようにICTを活用する予定ですか。（使う機器やアプリ等を含む）	6. 児童生徒の1人1台端末の活用の有無	7. 具体的な目的を教えてください。
小学部	くらす	事前学習	3組	キッズニアアプリ	活用しない	環境等の把握等
高等部	理科	エネルギー	0コース	カファートで前回の授業の確認と学習	活用する	発電所の燃料の違いを教授したい
高等部	情報	動画作成	高等部Lコース	動画作成	活用する	情報の伝え方を高める
高等部	運動部	コロンホール（ニュースポーツ）	高等部Qコース：7名	iPadを活用して、授業フォームの課題の集点化や生徒自身の身体の動きのフィードバックに活用した。	活用しない	よりよい授業フォームの実践と、自他の身体の動きの特徴を捉える。
中学部	自立活動	人間関係形成	中学部 自立活動12班	動画撮影	活用する	表情の読み取り
中学部	音楽	身体表現（創作イイサー）	中学部	音楽データというアプリを活用し、音楽編集を教員が行った	活用しない	生徒の集中力や授業時間に合わせて曲の時間を調整する
小学部	算数	かたちさがそう	小学部 ひこうきくろ一ふ	クロームブックのカメラ	活用する	カメラ機能を用いて、形を探す
小学部	音楽	合奏しよう	すいか、ばなな	パート決めの提示	活用しない	前回のパートの記録。どのパートを担当するか、視覚的に提示。
中学部	道徳	「当たり前を考える」	学習グループ1班	N&K for School	活用しない	
中学部	くらし数学	図形	中学部1班・2班	他の部連所属の教育委員会が独自で作成されている教材、マウス	活用する	三角形や四角形などの学んだ図形をいかに、図形の敷き詰め学習を行った。
高等部	学部集会	夏休みの活動 クイズ	高等部 全員	Kahoot	活用する	夏休みの活動を生徒同士で共有し、2学期のスタートを盛り上げる。
中学部	社会	毎回の授業	中学部全班	電子黒板を利用し、動画の投影やタッチパネル、絵描き機能などを使用した。	活用しない	3班：授業に対する興味・モチベーションの喚起 1・2班：上記に加え、より専門的な内容の動画を見せることによる内容理解の向上 インターネットによる検索機能を利用した必要な情報の取得・取捨選択能力の向上
高等部	英語ガイダンス 事前学習	キャリア	高等部全員	パワポを活用し事前学習を行った	活用しない	要点を視覚的に提示することで理解を促す。
中学部	国語科の授業	「ペンギンショーを見に行こう」	中学部、くらし1班	題材を使う施設やサイトから、館内マップや園内マップ等必要な情報を調べてワークシートにある穴埋め問題やマップをまとめる課題に取り組み活動。	活用する	必要な情報を知るための情報ツールとして
中学部	作業Ⅱ(農園芸)	作物を育てよう	じてんしゃグループ	くらべるものを児童が操作する。	活用しない	成長記録表
小学部	さんすう	くらべてみよう	じてんしゃグループ	くらべるものを児童が操作する。	活用しない	対象物を操作して、比べることができる。
中学部	理科	月と星	中学部	グループアース	活用する	月や星などの天体と、身近な場所が空間で繋がっていることを視覚的に確認するため
高等部	数学	折れ線グラフ	Lグループ	プロジェクターに投影した	活用しない	授業の効率化
高等部	国語	スリーヒントクイズを作る。	高等部Qコース	子どもたち一人一人がオリジナルのスリーヒントクイズの問題と答えをJAMBoardで作成し、完成できたらモニターに表示する。	活用する	鉛筆以外で文字を書く練習や、キーボードを打つ練習をするため。
高等部	高等部Lコース キャリアC	オリジナル名刺を作ってみよう。	高等部Lコース	google classroomと、google documentを利用して生徒が作成した名刺のデータを提出させ、それをプリントした。なお、作成したオリジナル名刺は、明日の地域連携授業で関西マツダ平野店のスタッフの方と名刺交換の際に使用する予定。	活用する	上記5に記載の通り
中学部	国語	ひらがな読み	小学部 自転車グループ	オンラインフラッシュカード教材 (Teachers) を使用して、ひらがな文字の読み流暢性の向上を図った学習を行った。	活用しない	ひらがな文字の読みの流暢性向上を目的
高等部	美術	キーホルダーをつくらう	高等部 Lコース	作りたい自分が欲しいキーホルダーのイラストや図案を探す。	活用する	自分の作りたい図案を探す。 図案をもとに、作品を制作する。
小学部	国語	ぶんしょうをつくらう	小学部 ひこうきグループ	学習の共有や協働的な学びができるように活用した。	活用しない	二語文の読解を懸念し、書きたい気持ちを増やす。
小学部	道徳	交通安全	小学部自転車グループ	電子黒板にスライドを赤し、そのスライドに学習動画を3つ並列で並べておき、児童にどれを改めて見たいのかを問ひ、選ばせる。児童が選択して見せることで何度も学習動画を観るようになる。	活用しない	聴動的に、学習動画を視聴して見ようとし、理解を深める。



図2 11月ワーク回答 事例校=n24
児童生徒の1人1台端末の利用の有無

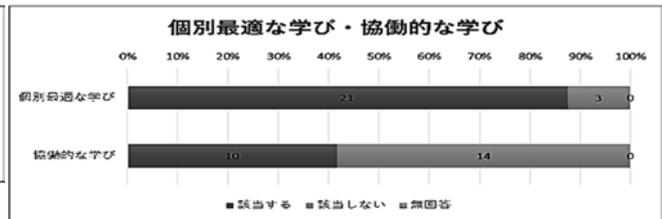


図6 11月ワーク回答 事例校=n24
個別最適な学び・協働的な学び

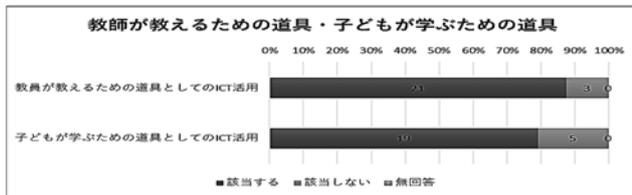


図3 11月ワーク回答 事例校=n24
教員が教えるための道具・子どもが学ぶための道具

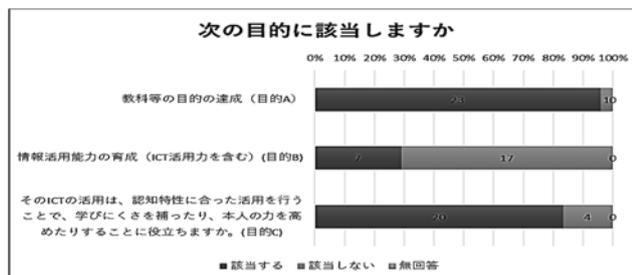


図4 11月ワーク回答 事例校=n24
目的A, 目的B, 目的Cに該当するか

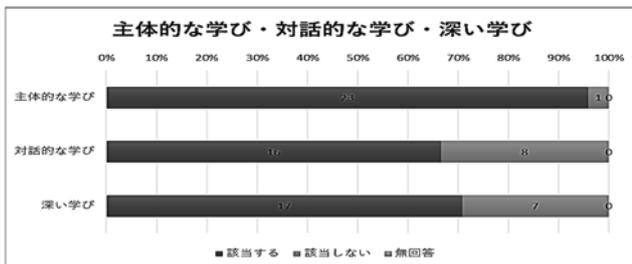


図5 11月ワーク回答 事例校=n24
そのICTの活用は、主体的・対話的で深い学びの手段となっていますか

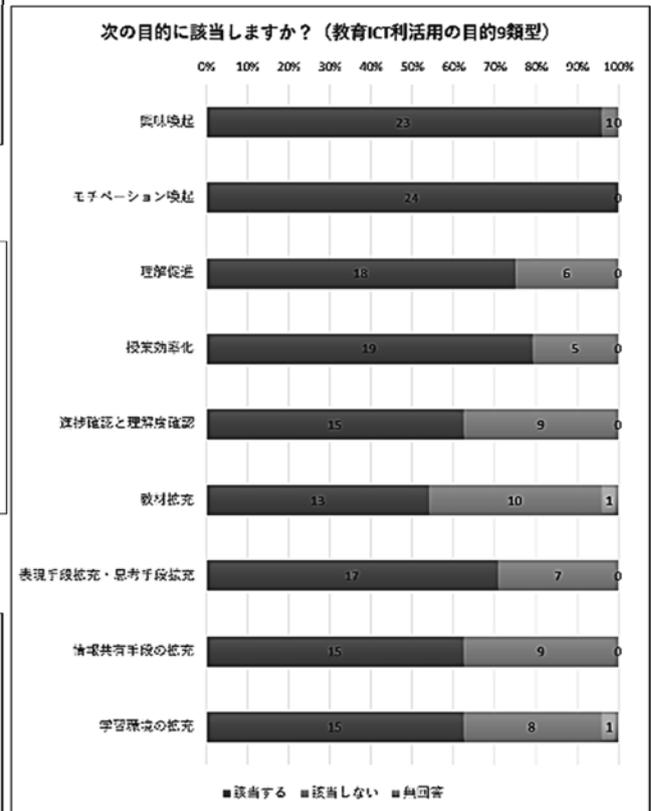


図7 11月ワーク回答 事例校=n24
そのICTの活用は、次の目的の役に立っていますか

るかどうかを考えた回答である。どの項目も半数以上が該当するとしており、「モチベーション喚起」100.0%、「興味喚起」95.8%は特に高かった。また、続いて、「授業効率化」79.2%、「理解促進」75.0%、「表現手段補充・思考手段補充」70.8%と該当する割合が高かった。ワークの感想には、「チェックをしてみると、いろいろな観点に繋がっているのだと感じました。」「自分の中で考えていたものより、もっといろんな活用の仕方や学び方につながるのだとあらためて選択肢をみながら気づかされました。」などの肯定的なものや、「特別支援学校にとっての教科書的な役割があるのかなと個人的には感じている。シラバスツールとしても重要であると思う。」「今回は個別最適な学びを狙って設定していたが、今度ICTを活用するときは協働的な学びを狙って活用したいと考えた。年間指導計画を書く際にもICTだと見返せて便利である。」など、具体的な活用についての記述がみられた。

4. 経験して学ぶ「パフォーマンスサポートシステム」

教員のニーズに基づき新転任者や、ICTを活用する授業において初めての方法で取り組む時をはじめ、困ったときに個別支援を行った。周りの教員のICT活用から学んだり、教えてもらったりという教員同士の学び合いもみられ、教員同士の学び合いが、他の学びの場がきっかけとなっているケースが確認できた。

5. 事後調査としての質問紙調査

文部科学省（2018）、為田（2022）に基づいて調査し、小川ら（2023）の 2022 年度の調査結果と、2023 年度に実施した質問紙調査の結果を比較した。いずれも事例校で授業を担当する全教員を対象に行ったものであり、2022 年度については 2022 年 9 月に実施し 20 名から回答を得ているものであり、2023 年度については 2023 年 11 月に実施し 21 名から回答を得た。

「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」に基づく調査の結果（表 6）において、A-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면을計画して活用する。」が 2022 年度の 90.9%から 2023 年度の 95.2%と肯定的な回答が増加した。「教育 ICT 利活用のための目的 9 類型」に基づく調査結果を図 8 に示す。2023 年度の結果で、9 類型のうち「活用できている」が高かった順位の 1 位が「興味喚起」、2 位が「モチベーション喚起」で、「必要性を感じている」も高く「活用できている」との差が 2022 年度より小さくなった。また、「授業の効率化」の「必要性を感じている」と「活用できている」が 2022 年度から 2023 年度で大きく伸びていた。

表 6 「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」に基づく調査結果

※16 の小項目（A1～D1）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、項目ごとに平均して算出した値。2022 年度より 2023 年度の方が増加した項目に色を付けた。

		2022年度	2023年度
A-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면을計画して活用する。	90.0%	95.2%
A-2	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。	90.0%	85.7%
A-3	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。	90.0%	85.7%
A-4	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。	80.0%	76.2%
B-1	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。	80.0%	81.0%
B-2	児童生徒に互いの意見・考え方・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。	65.0%	57.1%
B-3	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。	55.0%	61.9%
B-4	グループで話し合っ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。	55.0%	47.6%
C-1	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。	70.0%	66.7%
C-2	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検索できる情報を選択したりできるように指導する。	65.0%	71.4%
C-3	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・グラフなどに分かりやすくまとめることができるように指導する。	40.0%	38.1%
C-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指導する。	45.0%	38.1%
D-1	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。	60.0%	66.7%
D-2	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。	75.0%	66.7%
D-3	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。	70.0%	76.2%
D-4	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づき、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。	70.0%	85.7%

2022年度 事例校n=20 2023年度 事例校n=21

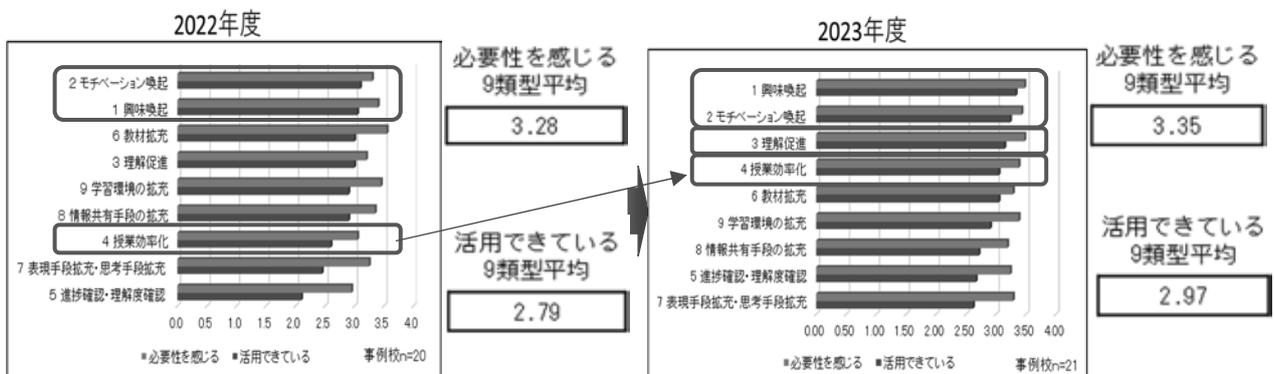


図 8 為田（2022）「教育 ICT 利活用のための目的 9 類型」に基づく調査結果の比較「必要性を感じるか」と「活用できているか」

※「必要性を感じるか」は「必要性をととも感じる」を 4、「ほとんど感じない」を 1 とする 4 件法で回答し回答ごとに平均して算出した値。「活用できているか」は「活用できている」を 4、「ほとんど活用できていない」を 1 とする 4 件法で回答し回答ごとに平均して算出した値。

IV. 考察

質問紙調査で設けた自由回答欄には、研修を負担が少ない・短い時間設定で、毎月継続して行う形式で行ったことに対して好意的な評価が多く、長い期間をかけ繰り返し実施する形式は、教員が効果的に ICT を授業で活用しようとするきっかけを増やすことや、意識を持ち続けることにつながったのではないかと考える。

「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」に基づく調査の結果（表 6）において、A-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면을計画して活用する。」が 2022 年度の 90.9%から 2023 年度の 95.2%と肯定的な回答が増加したことは、95.2%というほとんどの教員が「教員一人ひとりが ICT を活用する目的を判断しながら、ICT を必要な場面、使い方で活用する授業づくりを自ら行い、実践している状態」であると回答しているという事だと捉えられる。図 8 で、2022 年度と 2023 年度で「必要性を感じる」として向上している項目が多く、さらには「活用できている」として向上した項目が多かったことから、それぞれの目的での活用が必要だと感じた上で活用できているという教員が増えていることが考えられる。11 月の研修で行った自身の ICT

を活用した授業を振り返るワークの中で、100%の教員が「モチベーション喚起」に役立っていて、95.8%の教員が「興味喚起」に役立っていると回答していた。また、「主体的な学び」に該当していると回答した教員が95.8%であった。興味喚起を行って、モチベーション喚起を行うことで、主体的な学びを大切にしていることが読み取れる。このことは、図8の2023年度の結果で、9類型のうち「活用できている」が高かった順位の1位が「興味喚起」、2位が「モチベーション喚起」で、「必要性を感じている」も高く「活用できている」との差も小さかったこと、この傾向は2022年度より2023年度の方が高まったことから、事例校の教員が児童生徒の主体性を大切にICTを活用した授業を行っていることがうかがわれる。また、図8で「理解促進」での活用が比較的高いこと、図6の11月のワークで「個別最適な学び」に該当するとした教員が87.5%と高かったことは、発達段階や教科、目的等に応じた活用によって、「個別最適な学び」を実現させ、「理解促進」を図ろうとしていることが表れているのではないかと考える。図8「授業の効率化」の「必要性を感じている」、「活用できている」が2022年度から2023年度で大きく伸びていることから、授業で資質・能力を確実に育むための効率化が図られたのではないかと考えられる。ICTの活用によって授業が効率化されたことで、同じ時間であっても児童生徒の待ち時間が減ったり、やれることが増えたりしていることも考えられる。また、授業準備の効率化も図られていることも考えられる。

このように、事例校の教員が児童生徒の「主体的な学び」を大切に「興味喚起」や「モチベーション喚起」を意識し、「授業の効率化」を図りながら発達段階や目的に応じたICT活用した授業を行うことで、「理解促進」や「個別最適な学び」を実現しようとしていることが分かった。これらは、「4つの学びの場」を通して「教員一人ひとりがICTを活用する目的を判断しながら、ICTが必要な場面、方法で活用する授業づくりを自ら行い、実践する」ことを学んだ成果であると考えられる。「4つの学びの場」が組み合わせることで一過性の学びで終わるのではなく継続して学び続けることを促進し、教員の意識の変化や行動変容につながったのではないだろうか。

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皆様に深く御礼申し上げます。また、実践や調査にご協力いただきました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。

VI. 引用・参考文献

- 町支 大祐 2022 :校内の学びを捉える新たな視点の可能性～専門職の学習共同体(PCL)としての学校～. 中田 正弘, 坂田 哲人, 町支 大祐, 脇本 健弘. データからデザインする教師の組織的な学び. 学事出版, P52-67.
- 松尾 睦 2011 職場が生きる 人が育つ 「経験学習」入門. ダイヤモンド社
- 文部科学省 2010 教育の情報化に関する手引 (平成22年10月)
- 文部科学省 2013 障害のある児童生徒の教材の充実について 報告 平成25年8月28日 障害のある児童生徒の教材の充実に関する検討会 (2022年10月22日閲覧)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339114.htm
- 文部科学省 2018 教員のICT活用指導力チェックリスト
- 森下 孟 2021 :教職課程を通して身につけるICT活用指導力. 稲垣 忠 (著, 編集), 佐藤 和紀 (著, 編集), 堀田 龍也 (著), & 18 その他. ICT活用の理論と実践: DX時代の教師をめざして. 北大路書房, P34-41.
- 小川 香織, 陸奥田 維彦 2023 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-. 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), 93-98.
- 小柳 和喜雄 2019 授業でのICT活用において教員に求められる専門知識の研究 -TPACKを活かした学習活動と学習評価の設計を中心に-
- 鈴木 克明 2015 研修設計マニュアル: 人材育成のためのインストラクショナルデザイン. 北大路書房
- 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, P25, 26, 62.
- 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, P222, 227, 228.
- 露口健司 2010 :第6章 スクールリーダーのリーダーシップ・アプローチ -変革・エンパワーメント・分散-. 小島弘道・淵上克義・露口健司. スクールリーダーシップ. 学文社

2 刺激ペアリング手続きを使った漢字の読み指導

－ 1 事例の実験デザイン －

白樫 麻紀

主指導教員 野田 航（大阪教育大学 初等教育部門）

（要旨）

文字言語の習得は教科学習の基本であり、また生活のQOLの向上にもつながる。しかし、特別支援学校では文字言語の習得に困難を示す子どもも多く、効果的な指導方法が求められている。文字を読むことは、音声刺激－文字刺激－意味刺激の3つの異なる要素間に等価関係が成立している状態であると分析され、この等価関係を成立させる方法の一つとして刺激ペアリング手続きがあり、その効果は先行研究で数多く示されている。

しかし子どもは一人ひとり違うため、それぞれの子どもの学びのプロセスを確認しながら手続きを進めることが必要である。そのためにはデータに基づく指導方法の決定や修正が必要であるが、それが難しいのが現状である。その理由として、教員が個に応じた教材を作成したり、データをとって分析したり、それをチームで共有したりすることがしやすい環境にないと考えられる。そこで本実践では個別最適化に適した1事例の実験デザインを用いた指導の方法と、教材作りやデータの記録・グラフ化にICTを活用した読み指導の仕方を検討した。

（キーワード） 行動と環境の相互作用 1事例の実験デザイン 個別最適化

I. はじめに

言語には音声言語と文字言語があるが、文字言語を使えることは教科学習の基本である。音声言語は発声されると同時に消えてしまうが、文字言語はいつでも参照が可能のため記憶への負荷を軽減し、思考や判断の助けとなるものでもある。文字言語の代わりに絵や写真を使うことも可能であるが、学習内容が抽象的になると限界がある。また文字言語は子どものQOLを向上させる重要な要素でもある。たとえば自分の興味に沿って表示等を読み取りながら行動範囲を広げたり、本やインターネット等から新しい知識を得たりすることが一人でもできるようになり、そのことによって自尊感情の向上にもつながる。しかし特別支援学校では一般的な教材やドリルだけではその習得に困難を示す子どもが少なくない。ドリル等でなぞり書きができて読めないという子どももいるが、読めなければ文字言語としての機能を果たさない。特別支援学校においてもより効果的な教え方を検討していく必要がある。

II. 刺激ペアリング手続きを使った文字の読み指導

野田(2018)は、刺激等価性の枠組みを使って文字の獲得について分析している。刺激等価性とは、複数の刺激間の一部の関係を獲得することでこれらの刺激間に新たな関係が成立するということである(佐藤, 2008)。野田(2018)は、音声刺激－文字刺激－意味刺激の3つの異なる要素間に等価関係が成立していることが文字の獲得された状態であるとし、この3つの刺激間に等価関係を成立させるような指導が必要であるとしている。

これらの刺激間に等価関係を成立させる手続きの一つに、刺激ペアリング手続きがある。刺激ペアリング手続きとは、音声、文字、意味(絵や写真)など、2つ以上の刺激を時間的に近接させて提示することで各刺激間の等価関係を成立させることである(石塚, 山本2019)。先行研究では刺激ペアリング手続きを使った指導の効果が多く報告されている(Omori and Yamamoto, 2013)(野田・豊永, 2017)(Omori and Yamamoto, 2018)(石崎・半田2023)。

III. データに基づく指導

指導の効果を測定するには、事前評価と事後評価を比較する必要がある。事後評価は子どもの学習結果だけでなく、教員側の教え方への評価も含まれるといえる。したがって、事後評価の結果が望ましくない場合は、指導方法を見直す必要がある。

また子どもたちは一人ひとり異なるため、先行研究で示されている指導方法を単純に適用するだけでは不十分

である。指導は各子どもの学びのプロセスに合わせる必要があり、これが個別最適化である。学習のプロセスを見るためには例えば単元の最初と最後だけの評価だけでなく、毎時間ごとの記録が必要である。プロセスの客観的に継続的な記録は、指導方法の修正タイミングをわかりやすくし、効果のない指導方法を続けることを避けるのに役立つ。特に特別支援学校ではチームティーチングが基本であるため、客観的なデータの共有が重要である。

しかし、指導の記録を取る際にはメモの散逸やデータの整理に課題があり、時間的な制約も考慮する必要がある。教員が記録をとりやすい環境を整備することが必要である。

IV. 指導の手続きをデザインする

原因と結果の因果関係を解明するためには、一定の様式や実験デザインに基づいてデータを収集する必要がある。デザインとはデータ収集の組織的なパターンのことで、これによってデータ収集者は介入と行動の関係について正確な記述が可能になる (P. A アルバート A. C トルーマン, 2004)。実験デザインにはグループデザインと1事例の実験デザインの大きく2つある。グループデザインはグループに焦点を当てる一方で、1事例の実験デザインでは特定の子どもの特定の行動の変化に焦点を当てる。特別支援学校では個別の指導計画に基づく指導を行うため、1事例の実験デザインが適している。さらに1事例の実験デザインにはいくつかの種類があり、その中のマルチベースラインデザインは複数の行動(従属変数)を同時に分析することができる。

どの実験デザインにおいても、指導の仕方(独立変数)を操作する間に子どもの行動を繰り返し記録することが必要である。これによって子どもの行動の変化が指導によるものであり、偶然に起きたものではないことを確認することができる。手続きとしては、最初に指導前の状況を確認するためのベースラインを測定する(実態把握)。その後、指導(介入)を行うが、一回の指導で効果が見られたとしてもその結果を即座に一般化はしない。繰り返し介入し、行動との関係が明確になったら、行動や対象とする子どもを変えて同じ介入を繰り返す。対象とする子どもや行動を変えても、介入の効果が得られるほど、介入の成果が一般化でき信頼性が高まるとされる。

V. 1事例実験デザインにもとづく刺激ペアリン手続きを使った漢字の読み指導

1. 手順

1) 標的行動を決める

例えば小学1年生の漢字を読めるように指導したい場合で考える。まず読めるようにしたい漢字の選定を行う。学習指導要領で示されている小学1年生の配当漢字80字の読みテストを実施する。テストは数は80問全てでなくても子どもの実態に応じて10問にしたり30問にしたりして調整する。テストは2回実施し、2回とも不正解だった漢字を読み指導の標的とする。

2) マルチベースラインデザインを組む

指導の効果を同時並行で検証するためにマルチベースラインデザインを組む。指導の効果を並行して検証するには、例えば指導の対象とする漢字をAセット:「花、車、月、音、空」、Bセット「口、山、土、川、白」、Cセット「左、水、右、草、本」の3つに分け、各セットの指導の方法は同じで指導の時期をずらして効果を見ることである。

次に刺激ペアリング手続き用の教材をPowerPointを使って図1のように作成する。スライドの画面には漢字が2秒間提示され同時に音声も流れる(PowerPointは画面の自動切り替えだけでなく、録音した音声も自動再生できるように設定する機能がついている)。この時子どもは音声を復唱することが求められる。次に画面が自動で変わりイラスト(意味)が2秒間提示される。続いて画面が自動で変わり黒い画面が2秒間提示

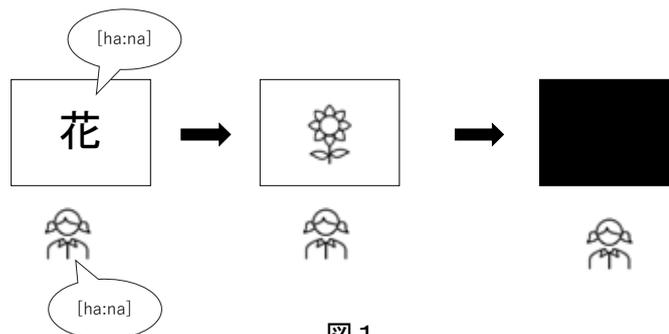


図1

される。この流れでAセット「花、車、月、音、空」が2回再生されるようにする。何回再生するのも子どもの実態に合わせて決めるが指導の途中で回数を変更すると介入の仕方（独立変数）が変わるので指導がおわるまで統一しておく。

続いてテストを作成する。テストもPowerPoint上で出題する。1スライドに1問ずつ、2秒ごとに自動切り替えになるようにし、時間内に正しく解答できたものを正答とする。また出題順は毎回ランダムに出題するようにする。

最後に刺激ペアリング1セットの合格基準を決める。例：「5点満点を3回連続できたら合格。」

3) その子どもに合った強化子を用意する

テストを実施する前に子どもに「5点満点を連続3回達成できたら合格だよ」と説明し、子ども自身が何を頑張ればいいのかを理解できるようにしておくとともに、合格の基準を満たしたときには必ず強化をすることが大事である。何を強化子とするかはその子どもによる。「やったね!」といった賞賛、シールや楽しい遊び、数分の自由時間など様々なものが考えられるが、気をつけなければいけないのは、強化子は「その子どもにとって」よいものであるということである。いくら指導者が誉めて強化したと思っても、子ども自身がそれを嬉しいことだと思わないのであれば他の強化子を検討する必要がある。同様にある子どもには強化子となるものでも別の子どもにも同じ機能があるとはかぎらない。

4) 刺激ペアリングを実施する

ABC3セットの実施の手順は以下の通りである。

- ①ABC各セットのベースラインテストを3回実施する。
- ②Aセットを刺激ペアリング手続で実施(介入)し、テストを行う。
- ③Aセットが合格基準を満たしたら、教材BCのベースラインをとる。
- ④Bセットを刺激ペアリング手続で実施(介入)し、テストを行う。
- ⑤Bセットが合格基準を満たしたら、Aセットの維持テスト及びCセットのベースラインテストをとる
- ⑥Cセットを刺激ペアリング手続で実施(介入)し、テストを行う。
- ⑦Cセットが合格基準を満たしたら、AセットBセットの維持テストを行う。
- ⑧ABC各セットの維持テストを行う。

5) テストの結果を記録する

表1は各セットのベースライン、刺激ペアリング手続(指導)、維持テストの結果をエクセルシートを使って記録したものである(架空事例)。図2は、表1のデータをグラフ化したものである。Excelのグラフ機能を使い、表にテストの得点を入力するだけで図2のようなグラフを自動で描くことができる。このような機能を使うことで記録や指導方法

表1 (架空事例)

	教材A(正答数)			教材B(正答数)			教材C(正答数)		
	ベースライン	刺激ペアリング手続	フォローアップ(維持)	ベースライン	刺激ペアリング手続	フォローアップ(維持)	ベースライン	刺激ペアリング手続	フォローアップ(維持)
1	0			0			0		
2	0			0			0		
3	0			0			0		
4		3							
5		3							
6		5							
7		4							
8		5							
9		5							
10		5		0			0		
11					3				
12					4				
13					3				
14					5				
15					5				
16			4		5		0		
17								3	
18								2	
19								4	
20								5	
21								5	
22			4			4		5	
23			4			4			5

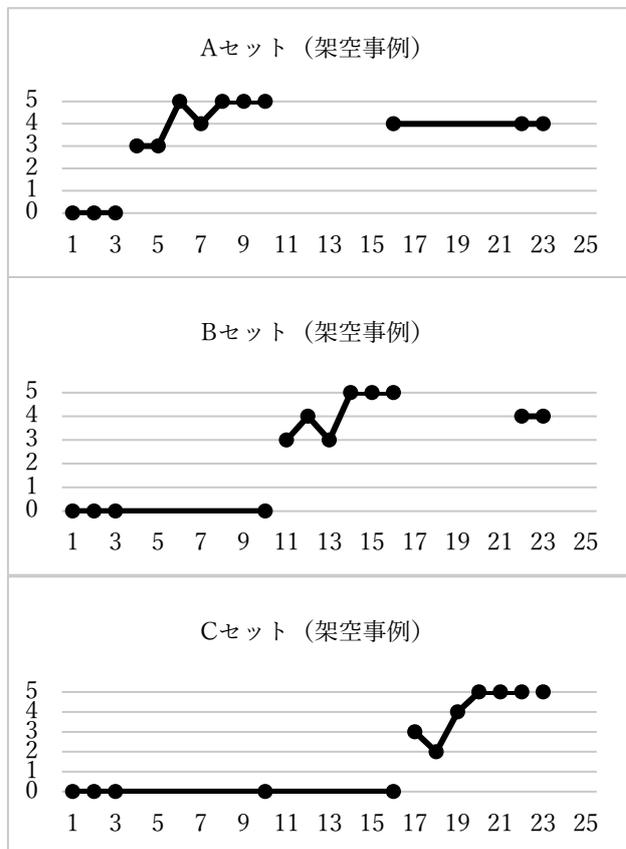


図2

の決定や修正、情報の共有を容易にする教員の環境を整えることができると考える。

VI. まとめ

指導の有効性を評価するためには、記録を細かく取り、データとして整理することが基本的である。しかし、学校の現場ではそのような時間を確保するのが難しい状況がある。今回利用した表計算やスライドソフトは、初期の設定に若干の時間がかかるが、その後はコピーアンドペーストや数値の入力だけで教材の作成や記録のグラフ化が可能である。実際の授業において取り入れたところ、指導後の数値の入力が毎回楽しみに感じられるほどで、記録を取りまとめる環境が整ったと実感できたので、今後も活用していきたい。

一方で、データの収集とグラフの傾向を分析するだけでは、指導の内容と子どもの学習の因果関係を十分に表現できているとは言えない。原因と結果に関する仮説を立てるには、一定の様式やデザインに基づいたデータが必要である。言い換えれば、その指導の方法に効果があったのかどうかを検証する必要がある。印象や主観だけでは、効果があるという思い込みにつながる可能性がある。また効果が見られない場合、自分の指導方法を正当化するためにその原因を子どもの側に求めてしまう可能性もある。効果が見られない真の理由が教え手側（環境的要因）にあるのかそれとも子ども側（生物的要因）にあるのかを、厳密に証明することは不可能であるが、厳密に証明すること自体が本質ではなく、教え手としてどちら側の立場に立つかで教え手の行動が変わってくる点に意味があると考えられる。効果が見られない理由を子ども側に求めてしまえば、それ以上指導の工夫をすることが止まる。反対に教え手側（環境側）の問題であるという立場に立てば、指導方法は常に検討され続けられることになる（出口, 1988）。

学校現場では「子どもができるようになったかどうか」の評価は行われるが、「教員自身の指導方法についての評価」は今後さらに検討される必要があると考える。実験デザインに基づいてデータを収集することで、自身の指導方法を客観的に評価することが可能になる。今回の報告は架空の事例を用いており、図2のグラフでは順調な指導の進捗を示している。しかし、実際の授業で同様の手続きを試みたところ、同じ手続きで指導しても効果がすぐに出るケースとそうでないケースがあった。すぐに効果が見られなかったケースには原因を考えそれに対する手立てや条件を変更していくことで、効果が見られ始めるようになった。変更した条件が効いているのかどうかは1事例の実験デザインを組むことで確認することができる。このことから指導にはある手続きや方法を取り入れるだけでは不十分で、介入と結果の関係を明確にするためのデザインを組むことの意義を改めて理解することができた。一定の実験デザインに基づいて自身の指導方法を評価する取り組みを今後も検討していきたい。

VII. 謝辞

本実践を進めるにあたり、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。

VIII. 引用・参考文献

- 出口光 1988 行動修正のコンテクスト. 行動分析学研究 Vol. 2.
- 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, P12-P19.
- 石崎美佐子・半田健 2023 知的障害児に対する既知情報を活用した系列刺激ペアリング手続きが漢字書字の獲得に及ぼす効果. 特殊教育学研究. 61 (2), P55-P66.
- 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), P153-P162.
- 野田航 2018 応用行動分析学と学習指導. 教育心理学年報. 57 巻, P179-P191.
- 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., Yamamoto, J. 2013a Sequential Stimulus Pairing Procedure for the Students with Intellectual Disabilities. *Psychology*, 4, 238-245.
- P. A アルバート A. C トルーマン 2004 はじめての応用行動分析 日本語版第2版 佐久間徹 谷晋二 大野裕史 訳 二瓶社
- 佐藤隆弘 2008 刺激等価性の機能的分析—行動随伴性, 関係性, ネーミング. 認知科学, 15, P333-P346.
- 杉山直子・島宗理・佐藤方哉・リチャード・W・マロット・マリア・E・マロット 2023 行動分析学入門 第2版.

3 中学部数学科における導入授業の取り組みについて

的場 早紀

I. はじめに

中学部数学科の1段階と2段階には、数と計算、図形、測定、変化と関係及びデータの活用の5つの領域が指導内容に含まれる。本稿では内容項目の多くを占めている数と計算を継続して取り組める導入授業について報告する。具体的には、小学部1段階から中学部2段階にある生徒一人ひとりに応じて、臨機応変に題材の工夫ができ、また、興味を引き出しながら継続して取り組めるようブロック教材を用いた1年間の数学科の授業実践について報告する。

II. 実践報告

1. 数と計算の内容に関する導入授業

くらし数学1班は、中学部1段階と2段階の生徒が在籍しているため、加法や減法、乗法や除法の内容を取り扱っている。くらし数学2班は、中学部1段階の生徒が在籍しているため、加法や減法、1位数と1位数の乗法までを取り扱っている。くらし数学3班は、小学部1段階から中学部1段階までという幅広い段階の生徒が在籍しているため、生徒一人ひとりに応じて題材を変える必要がある。1班では5個から30個程度、2班と3班では5個から15個程度までのブロック教材をそれぞれ用意し導入授業を行った。以下は15個のブロックを用いた場合の実践記録である。

1) 加法・減法の学習

3個と12個、4個と6個と5個など、指定された数ずつ2分割から5分割まで分けることができるか、5個と残りは何個か、2個と8個と残りは何個かをブロックを用いて考えることができるかという活動を踏まえた上で「 $\square + \square = 15$ 」「 $4 + \square = 15$ 」「 $3 + 9 + \square = 15$ 」などの加法の計算式を立てることができるか取り組んだ。上記のように計算式を立てる活動を継続するうちに、「 $3 + 12 = 15$ 」と「 $12 + 3 = 15$ 」のように順番を交換しても解は同じであることに対して生徒から気づきの発言が見られるようになり、加法の交換法則について学びを深めることができた。また、乗法の計算式についても同様の気づきが出てきた。加法に続き、15個からブロックを抜いていく手法で「 $15 - \square = 5$ 」「 $15 - 3 - \square = 1$ 」などの減法の計算式を考える場面も取り入れた。減法については、慣れてくると暗算で計算式を導ける生徒も増えてきた。また、計算に抵抗のある生徒もブロックを用いることで積極的に取り組み考える姿も見られ、立てた式が正しいかどうかをブロックで確認しようとする生徒も出てきた(図1)。



図1 加法や減法の計算式を考える様子

2) 乗法・除法の学習

乗法や除法の計算式の性質について、3個ずつ分けると5つのグループができることから「 $3 \times 5 = 15$ 」が成り立つ、4個ずつ分けると3つのグループと3個余ることから「 $15 \div 4 = 3$ あまり3」が成り立つことを、ブロックでグループを作りながら考えた。また、「 $15 \div 4 = 3$ あまり3」は「 $4 \times 3 + 3 = 15$ 」に必ず戻るといふ除法のたしかめ算の仕組みについても学びを深めることで興味が高まり、計算式の面白さを感じる生徒も出てきた。乗法や除法は中学部1段階と2段階にわたっており、理解力の差が大きく出る内容であることから、筆算が解けない生徒や乗法・除法の計算に苦手意識がもともと多かったが、ブロックを用いて数

を視覚的に捉えやすくすることで、計算式の成り立ちを理解し解をスムーズに導き出す様子が見られた（図2）。



図2 乗法や除法の計算式、除法のたしかめ算を考える様子

3) 偶数・奇数の学習

2) の取り組みを発展させ、偶数と奇数について学びを深めることもできた。15個のブロックを2個ずつ分けていくと余りが出ることから15は奇数であることや、14個のブロックを2個ずつ分けていくと余りが出ないことから14は偶数であることを学んだ。このようにして、ブロックを用いることで、除法の計算が難しい生徒でも偶数と奇数の判断ができるようになった。

2. 他領域の内容に広げた導入授業

くらし数学3班は主に小学部段階の生徒が多く在籍しているため、幅広い段階の生徒が取り組める題材を考える必要があった。また、くらし数学1班の生徒が今まで取り組んだことのない2段階の内容も多くあったため、ブロックを活用して新しい内容の授業ができないだろうか考えた。以下は、数と計算以外の領域について、ブロックを用いた導入授業を実践した記録である。

1) 図形の学習

三角形や四角形、正方形や長方形などの図形をブロックで作る活動を行った。ブロックで実際に作ってみることで、生徒によって様々な捉え方の課題があることも見えてきた。例えば、「正方形の4辺の長さがすべて等しい」や「長方形の向かい合う辺の長さが等しい」など、図形の特徴についての理解が不十分な生徒、「三角形や四角形等の図形の模写」や「三角形の斜めを表現する」のが難しい生徒がいるなど、様々な課題を明確化する実践となった。一方で、数字に抵抗のある生徒や数の概念の理解が難しい生徒であっても、図形の表現ならできるため取り組みやすい内容でもあった。また、図形から発展させ、文字や数字、図形や立体を作るなど、表現を楽しむ機会も設けたことで、生徒一人ひとりの形の捉え方や考え方を知る場面にもなった（図3・図4）。



図3 三角形や四角形を作る様子

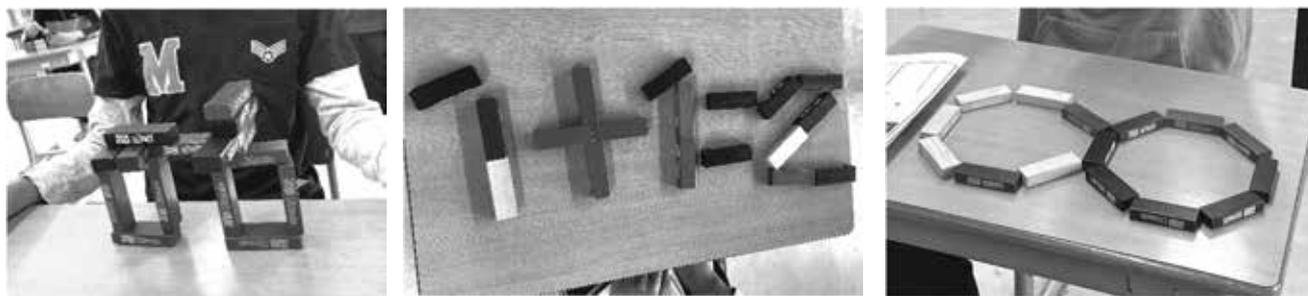


図4 数字や図形等を作る様子

2) 変化と関係の学習

中学部2段階の「変化と関係」を実践した。教科書の題材である同じ長さの棒10本を同じ大きさのブロック10個に置き換えて指導することにした。ブロック10個を並べて作る長方形について、伴って変わる二つの数量（縦と横のブロックの本数）に着目し、その関係を表にまとめ、きまりを見つけるようにした。縦の辺を2個・4個・6個とブロックの数を指定して長方形を形作る課題を行い、構成した長方形を参考にして縦と横のブロックの個数を表1のようにまとめ、変化の特徴を読み取る活動を行った（図5）。その他、正三角形の1辺の長さとの関係についてもブロックを用いて考えた。毎時間継続した導入授業を行っていたので、指定された条件の中での図形作りも抵抗なく取り組む姿が見られた。縦の個数を□個、横の個数を○個として「 $\square + \circ = 10$ 」と式で表すことについても、1. 1)の活動で□や○を用いた式に慣れていることから内容が理解しやすかった。

表1 長方形の縦と横のブロックの個数表

縦 (個)	2	4	6	8
横 (個)	8	6	4	2

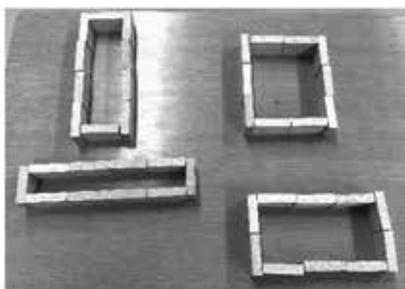


図5 長方形を作る様子

Ⅲ. 実践を振り返って

中学部数学科では、小学部算数科の学習を踏まえ、引き続き具体物を用いることを通して、数学の学習に関心をもち、基礎的・基本的な概念や性質を理解するとともに、日常生活の事象を数学的に捉え表現したり、処理したりすることを重視するよう求められている。具体物であるブロックを用いた実践を1年間かけて積み重ねた結果、表2・3のような中学部1段階と2段階の内容に継続して取り組むことができた。

表2 中学部1段階の内容

数と計算	整数の表し方に関わる 数学的活動	1つの数をほかの数の積としてみるなど、ほかの数と関係付けてみること。
	整数の加法及び減法に関わる 数学的活動	加法及び減法に関して成り立つ性質について理解すること。
	整数の乗法に関わる 数学的活動	乗法に関して成り立つ簡単な性質について理解すること。 乗法の九九について知り、1位数と1位数との乗法の計算ができること。
図形	図形に関わる数学的活動	正方形、長方形及び直角三角形をかいたり、作ったり、それらを使って平面に敷き詰めたりすること。

表3 中学部2段階の内容

数と計算	整数の乗法に関わる 数学的活動	1位数と1位数との乗法の計算ができ、それを適切に用いること。
		交換法則や分配法則といった乗法に関して成り立つ性質を理解すること。
	整数の除法に関わる 数学的活動	除法が用いられる場合や意味について理解すること。
		除法と乗法との関係について理解すること。
		除数と商が共に1位数である除法の計算ができること。 余りについて知り、余りの求め方が分かること。
数量の関係を表す式に 関わる数学的活動	□などを用いて数量の関係を式に表すことができることを知ること。	
	□などに数を当てはめて調べること。	
変化と 関係	伴って変わる二つの数量に関わる 数学的活動	変化の様子を表や式を用いて表したり、変化の特徴を読み取ったりすること。

具体物であるブロックを用いた導入授業を継続して実施することで、初めての内容に不安を感じやすい生徒にとって取り組みやすくなったと考える。また、手先を動かせることもあり、手持無沙汰になると集中力が低下する生徒にとっても、ブロックで立体物を作るなど各々で表現を楽しめることが心理的安定にも繋がった。段階が大きく異なる生徒が在籍する3班では、教材を変えることなく生徒に合わせて内容調整できるという利点もあった。主に中学部1段階の生徒が在籍する2班では、ブロック教材を用いることで計算の補助的機能が発揮され、全員が加法や減法の計算式を立てることができた。そして、苦手意識をもちやすい計算に対して抵抗を感じることなく、「□+□はしないのですか？」と生徒から取り組む意欲を示す発言が出てくるようになった。中学部1段階と2段階の生徒が在籍している1班では、2段階の内容を取り入れることもできた。とりわけ、今まで指導が難しかった「変化と関係」に踏み込んで授業ができたのは大きな前進である。このように取り組みを継続できたのは、ブロック活動に対する生徒の興味や楽しみを喚起できたことが要因と考えられる。今年度の導入授業の成果を生かして、来年度以降も新しい領域や内容を取り扱えないかなどを検討しながら実践を継続していきたい。

IV. 引用・参考文献

- 文部科学省 2018 特別支援学校中学部学習指導要領 開隆堂
 文部科学省 2021 数学☆☆☆☆ 数学☆☆☆☆教科書解説 教育出版

4 知的障害特別支援学校中学部におけるグループ別進路学習実践の報告

—想定される進路先に応じて—

野崎 善之

I. はじめに

令和3年度より全面実施となった学習指導要領には、キャリア教育について「児童又は生徒が、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つつ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。本校中学部においても、特別活動の時間に進路学習を実施しており、これまでは本校高等部の卒業生の講話を聴いたり、テーマを設定してそれに応じた教員の学生時代の体験談を聴いたりといった実践を行ってきた。結果、それぞれの話に興味を持ち、自分の将来の姿に思いをはせたり、自分に必要なことについて考えたりする生徒の姿を見ることができた。しかし、一方で話の内容を理解することが難しく、座って話を聞いているだけになってしまう生徒もいた。このような現状を踏まえつつ、平成27年8月26日の「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」において「これからの時代に求められる資質・能力を踏まえた、障害のある幼児児童生徒一人一人の進路に応じたキャリア教育の充実、知的障害のある児童生徒のための教科の改善・充実を図ることが求められる」と記されていることを受け、学部の生徒全員にとって効果的なキャリア教育を行うべく、想定される進路に応じたグループ別の進路学習を企画した。本学部では、国語、数学、社会、理科、外国語について「くらし」の授業として、主にS-M社会生活能力検査第3版を参考にしながら主に学習習熟度別に3つの学習班を編成している。今回はこの「くらし」の学習班別に生徒の実態や将来的に想定される進路先に応じた異なる内容の進路学習授業を実践した。

II. 実践内容

学習班ごとに、想定される進路先とそこで必要となる資質・能力について検討し、本校のキャリア・マトリクス（別紙1）を基に目標設定を行い、それに応じた学習活動を行った。

1. 1班（SA6歳2か月～11歳10か月）での実践

1班では、卒業後の進路先として企業や職業能力開発機構、就労継続支援A型事業所などを想定し、本校キャリア・マトリクスの「人間関係形成・社会形成能力」の「コミュニケーション」のステップ5「状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする」を目標に実践を行った。1班の生徒は従来の進路学習においても講話に興味を示していた生徒が多かったため、複数の企業就労した卒業生の仕事をする様子や高等部の生徒の外部での実習の様子、そして、高等部の喫茶・販売の授業風景の動画を視聴させた。動画を見た生徒達は、自分の興味のある仕事に見入って「この仕事やってみたい！」と話したり、テキパキと動く姿に「凄い！」と驚いたりするなど、各々に憧れを示すような肯定的反応が認められた。その後、企業や事業所が求める人材像について説明をした上で、動画の先輩たちの姿を振り返り、中学部、延いては高等部卒業後に向けて自分が身に付けなければならない資質・能力を確認した。その上で、卒業後に向けての進路学習のスタートと位置づけ、正しい姿勢の保持と言葉遣いについて学習を行った。先輩達の姿がモデルとなり、学習内容の必要性をある程度理解することができていたためか、普段の授業では姿勢が常にくずれていたたり、誰が相手であってもタメロで話をしてしまったりする生徒達も、真剣な表情で正しい姿勢を維持しようとし、言葉遣いのプリント学習にも取り組むなど、意識の変化を感じることができた。

2. 2班（SA3歳7か月～7歳7か月）での実践

2班では、卒業後の進路先として職業能力開発機構、自立訓練事業所、就労継続支援B型事業所などを想定し、本校キャリア・マトリクスの「人間関係形成・社会形成能力」の「チームワーク」のステップ4「集団の役割を理解する」を目標に実践を行った。まず始めに、1人で新聞紙を使ってなるべく高いタワーを作るという課題を出した。生徒たちは初めて取り組む課題に悪戦苦闘し、高さを求める以前にタワーを作ることも困難であった。しかし、ある生徒が土台に養生テープの輪を使うことを思いつき、実際にタワーを作る様子を見た他の生徒達も、そのアイデアを真似ることで何とかそれぞれの新聞タワーを作ることができた。次に、6人の班を2つのチームに分け、制限時間内に相手よりも高いタワーを作ることを課題とした取り組みを行った。作

業を始める前に、個人の活動の際に他者のアイデアを参考にすることで上手くできたことを振り返り、意見を出し合いながら協力してより高いタワーを作るようにと言葉かけを行った。作業が始まると最初のうちは制限時間があることと、相手より高く作らなければならないというプレッシャーから、焦ってうまく作業を行うことができない様子が見られたが、各チームに教員が1人ずつ入って話し合いを促すと、土台部分を新聞の筒数本かで補強することやタワーの上部を取って巻ききらないことなど様々な意見が飛び交うようになり、タワーの作成が急ピッチで進んでいった。結果、片方のチームは個人の時より大幅に高いタワーを作成することができたが、もう一方のチームは最終的にタワーが崩れてしまい完成させることができなかった(図1)。それでも、終了後の振り返りの際には「みんなでやると早くできた!」や「役割分担して上手くできた」といった発言が見られ、1人で作業を行うよりも複数で作業を行った方が良いものができるという実感を確認することができた。



図1 新聞紙タワー作りの様子

3. 3班 (SA2歳1か月～7歳4か月) での実践

3班では、卒業後の進路先として自立訓練事業所、就労継続支援B型事業所、生活介護事業所などを想定し、本校キャリア・マトリクス「自己理解・自己管理能力」の「自己役割理解」のステップ3「自分のやるべきことに取り組む」を目標に実践を行った。3班の生徒6人それぞれに個別の課題(ペットボトルキャップの仕分け・袋詰め、ボールペン部品の仕分け・組み立て、シールの切り分け・貼り付け)を準備し、15分間作業をした後、5分間の休憩時間を取り、その後再び15分間作業を行った。結果、普段集中して作業を行うことが難しい生徒を含め全員が定められた時間、作業を続けることができた(図2)。また、座って行うことを想定していた作業であっても、生徒によっては立って作業を行う方が集中して取り組めており、当初予定していた方法では作業を行うことが困難であった場合も、やり方を変更することで上手く作業ができる等、各生徒の支援方法について様々な発見があった。



図2 個別の課題の様子

Ⅲ. 実践を振り返って

今回、3つの実践について振り返ると、いずれも事前に設定した目標を一定達成することができた。以前本校中学部で行われていたように、学部の生徒全員を対象にして共通の目標の基に授業を実施してしまうと、ある生徒に対しては有効であっても、ある生徒に対してはあまり効果的ではないという課題があった。しかし、今回グループを分け、各授業で目標設定を行ったことで、それぞれの生徒にとって将来の進路先で必要となる資質・能力を得るための学習を行うことができ、全生徒にとって有効な授業を実施することができた。このことから、進路に応じたグループ別の進路学習についてその有効性を確認することができたのではないかと思われる。一方で、今回目標に設定した資質・能力についてはいずれも単発の授業で身に付き定着するものではないため、自立活動

を始めとする日々の授業や学校生活に引き継ぎ、継続した学習として取り組んでいく必要があると考えられる。その上で、現在、各学期に1回ずつ設定されている進路学習の時間を日々の学習や行事などに関連付け、より効果的な実践を行う場とするように計画を立てる必要がある。さらに、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説においてキャリア教育は、「自らの意思と責任で自己の生き方や進路を選択できるよう適切な指導・援助を行うことが必要である」と明記されていることから、学部生徒全員がそれぞれ自分に合った方法で主体的に進路選択ができるよう、将来のイメージや選択肢、意思決定の方法などについての学習をそれぞれの生徒の実態に合わせて行うことができるような授業づくりを実践することが必要である。最後に、キャリア教育で学ぶ内容はいずれも長期間に亘って段階的に学び続けることで身に付けられるものばかりであるため、本校版キャリア・マトリクスを基に、小学部、中学部、高等部が連携し、12年間で一貫したキャリア教育の取り組みができるよう今後も考えていきたい。

IV. 引用・参考文献

文部科学省 2015 教育課程企画特別部会における論点整理

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (最終閲覧日 2024年1月19日)

文部科学省 2018 特別支援学校中学部学習指導要領 開隆堂

別紙 1 大阪教育大学附属特別支援学校キャリア・マトリックス (2021 年版)

	ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ4	ステップ5	ステップ6	
人間関係形成・社会形成能力	<p>他者の個性を理解する力</p> <p>コミュニケーション</p> <p>チームワーク</p>	<p>□身近な人の意見や動機を参考にする。 □自分と他者が違うところを知る。 □相手の気持ちを考える。</p> <p>□相手の気持ちを聞く。 □相手の気持ちを伝える。 □相手の気持ちを伝える。</p> <p>□友達と一緒に活動する。 □相手の気持ちを共有する。</p>	<p>□友達の良いところに気づく。 □相手の良いところを知る。 □相手の良いところを知る。</p> <p>□相手の気持ちを伝える。 □相手の気持ちを伝える。</p> <p>□友達と一緒に活動する。 □相手の気持ちを共有する。</p>	<p>□自分の意見や動機を参考にする。 □自分と他者が違うところを知る。 □相手の気持ちを考える。</p> <p>□自分の意見を伝える。 □自分の意見を伝える。</p> <p>□自分の意見を伝える。 □自分の意見を伝える。</p>	<p>□自分の意見や動機を参考にする。 □自分と他者が違うところを知る。 □相手の気持ちを考える。</p> <p>□自分の意見を伝える。 □自分の意見を伝える。</p> <p>□自分の意見を伝える。 □自分の意見を伝える。</p>	<p>□相手の気持ちや考え、立場を理解し、思いやりの心で接する。 □自分の思いやりの心で接する。</p> <p>□状況に応じた言葉遣いや振る舞いを考える。 □自分の気持ちや考えを伝える。 □状況に応じた言葉を自分自身で判断して行う。</p>	<p>□相手の気持ちや考え、立場を理解し、思いやりの心で接する。 □自分の思いやりの心で接する。</p> <p>□状況に応じた言葉遣いや振る舞いを考える。 □自分の気持ちや考えを伝える。 □状況に応じた言葉を自分自身で判断して行う。</p>
自己理解・自己管理能力	<p>自己の役割の理解</p> <p>ストレスマネジメント</p> <p>主体的行動</p>	<p>□好きかどうかわかる。 □自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>
課題対応能力	<p>情報の理解・選択・処理</p> <p>課題発見</p> <p>実行力</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>
キャリア・能力アップ	<p>学ぶことへの意欲や意欲の理解</p> <p>選択</p> <p>行動と改善</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>	<p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p> <p>□自分の得意なことを知る。 □自分の得意なことを知る。</p>

5 高等部におけるキャリア教育の実践報告

森 久美子

(要旨)

生徒の社会的、職業的自立に向け必要な基盤となる能力や態度を育成するためのキャリア教育をめざし、高等部では3コース制を導入した教育課程を実施している。具体的には、コースごとに週2～5時間、キャリア教育の授業を行い、さらに年に2回、進路ガイダンスを実施している。生徒の自己理解を深めるため、第2回目の進路ガイダンスでキャリアプランニング能力チェックシートを活用したセルフチェックを実施したところ、生徒の多くができていていると感じるのは、「ルールを守る」「出席状況」である一方で、課題だと感じているのは、「卒業後の生活を考える力」「自分の気持ちを伝える」「課題を見つける」であることがわかった。またコースごとに傾向の違いもみられた。今回のキャリアプランニング能力チェックシートの結果を踏まえ、生徒の実態に応じたキャリア教育を実施していきたい。

(キーワード) キャリア教育、キャリアプランニング能力チェックシート、進路学習

I. 本校高等部について

本校の高等部は1年生8名、2年生8名、3年生7名、合計23名の知的障害のある生徒が在籍している。障害の程度は様々であり、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。高等部では、生徒の実態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、2021年度より「Q・O・L」の3コースによる教育課程を編成し、体験的な学習、外部講師や地域の企業・福祉事業所などと連携した授業を豊富に取り入れ、生徒が自主的、主体性に取り組める教育活動を実施している。Qコースでは「繰り返しの学習により、できる力をのばす」、Oコースでは「体験学習を通し、仲間と協力する力をのばす」、Lコースでは「地域や社会での体験学習を多く取り入れ、その中でできる力をのばす」ことを、各コースのねらいとしている。昨年度の卒業後の進路先としては、生活介護、就労継続支援B型、自立訓練(生活訓練)、大阪障害者職業能力開発校となっている。

II. 高等部の進路学習について(表1)

高等部では、小中学部で培った日常生活の力を充実させ、卒業後の生活で生かすことができるように、社会生活に必要な実地的な知識・技能を身に付けるとともに、職業に対する理解を深め、社会で生きる力を育めるように取り組んでいる。

表1 「高等部における進路学習の内容」

進路に関する学習内容として、「キャリア」の授業で農園芸や軽作業、織物、清掃、接客などに取り組んでいる。さらに年に2回進路ガイダンスを実施し、福祉事業所見学や自己理解、コミュニケーション、ルールやマナーなどについて体験的に学習している。

また福祉事業所や企業での現場実習を高2、高3は年に2回、高1については2～3日間の体験実習を3学期に行っている。

その他、進路に関する行事として、販売学習や20歳を祝う会などを実施している。

	1年生	2年生	3年生
1学期	<ul style="list-style-type: none"> ・アセスメント検査 ・進路講話(学部PTA・5月) ・前期進路ガイダンス(学年宿泊) ・PTA施設見学会① ・地域連携型経験授業(関西マツダ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習先希望調査 ・現場実習 ・進路講話(学部PTA・5月) ・前期進路ガイダンス(学年宿泊) ・PTA施設見学会① ・地域連携型経験授業(関西マツダ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習先希望調査 ・現場実習 ・進路講話(学部PTA・5月) ・進路ミーティング(7月頃～) ・PTA施設見学会① ・地域連携型経験授業(関西マツダ)
2学期	<ul style="list-style-type: none"> ・後期進路ガイダンス ・進路講話(学部PTA・10月) ・進路アンケート(10月) ・懇談(10月) ・PTA進路研修会 ・地域連携型経験授業(関西マツダ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・現場実習 ・後期進路ガイダンス ・進路講話(学部PTA・10月) ・進路アンケート(10月) ・懇談(10月) ・PTA進路研修会 ・PTA施設見学会② ・地域連携型経験授業(関西マツダ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・現場実習 ・後期進路ガイダンス ・進路講話(学部PTA・10月) ・懇談(10月) ・PTA進路研修会 ・PTA施設見学会② ・地域連携型経験授業(関西マツダ)
3学期	<ul style="list-style-type: none"> ・体験実習 ・PTA施設見学会② ・進路講話(学部PTA・2月) ・学年末懇談 ・アセスメント検査 	<ul style="list-style-type: none"> ・現場実習 ・PTA施設見学会② ・進路講話(学部PTA・2月) ・学年末懇談 ・アセスメント検査 	<ul style="list-style-type: none"> ・PTA施設見学会② ・進路講話(学部PTA・2月) ・学年末懇談 ・就業・生活支援センター登録(対象者のみ)

Ⅲ. 進路ガイダンスについて

ここでは、高等部で年に2回実施している進路ガイダンスについて報告する。卒業後に自分たちがどのようなところで働き、暮らすのか、どんな職種があるのかなどについて、生徒はイメージすることが難しい。実際に目で見て体験することにより、少しずつイメージが膨らんでいく。しかし、見通しのつかないことに取り組むことが苦手な生徒が多いため、進路ガイダンスでは、1人で挑戦するのではなく、友達や教員と一緒に出かけ体験することで安心して経験できるように、学部全体やクラス、コースに分かれてなど、内容に応じてグループ編成をして実施している。

1. 前期進路ガイダンスについて

前期の進路ガイダンスでは、卒業後のイメージを持つことがまだ難しい、1年生と2年生を対象とし、学年ごとに学校近隣にある福祉事業所や企業へ見学に出かけた。

1年生は、午前と午後にそれぞれ1ヶ所ずつ福祉事業所を見学した。午前は多機能型（自立訓練・就労継続支援B型・就労移行支援）の福祉事業所で、軽作業やビジネスマナー、自分の感情についての学習活動の様子を見学した。午後からはアートに取り組む就労継続支援B型の福祉事業所で絵画体験を行った。

2年生は、多機能型（生活介護・就労継続支援B型・就労移行支援）の福祉事業所とグループホームの見学を行った。また午後からは卒業生がスーパーで働く様子を見学した。

見学後には、「作業が大変そうだった」「グループホームってこういうのがあるんだ」などの感想が生徒から聞かれ、自分たちが卒業後にどのようなところへ進んでいくのか、福祉事業所や企業によって仕事や活動内容が違うことなどについて考える機会となった。

2. 後期進路ガイダンスについて

2学期に後期の進路ガイダンスを実施した。今回は全学年を対象とし、2日間の日程で行った。1日目の午前は身だしなみ講習、午後はその振り返り学習と、2日目の内容についての事前学習に取り組んだ。2日目の午前は福祉事業所や企業へ見学・体験、午後はその振り返り学習を行った。

1日目の身だしなみ講習は、外部講師を招いて洗顔や整髪、お化粧品体験をした。初めて洗顔料や化粧品を手にする生徒もあり、緊張している様子もあったが、多くの生徒は興味津々で意欲的に取り組むことができた。保護者からも、「家では顔を洗うように言っても、なかなかやってくれないので、今回できてよかった」「卒業後にお化粧品をする機会が出てくると思うので、学校で機会を作ってくれてよかった」ととても好評であった。

2日目は、各コースに分かれて福祉事業所や企業へ見学に出かけた。Qコースは多機能型（生活介護・就労継続支援B型）の福祉事業所、Oコースは多機能型（自立訓練・就労継続支援B型・就労移行支援）の福祉事業所、Lコースは企業を見学した。

生徒たちは福祉事業所での1日の流れや作業内容についての説明を受けた後、作業を体験したり、学校生活で取り組んでおくと良いことなどを担当者から伺ったりした。

生徒の感想には、「ひもを通して楽しかったです。スタッフが教えてくれたおかげでがんばることができました」「マイクロサイズの部品を動かすのは僕には無理ですが、社員の方が扱っていたのはすごいと思いました」「僕は軽作業をやってみたいと思いました」など、作業体験の感想や、卒業後にどのような仕事をしたいのかについて具体的に考えたことが書かれていた。

午後からの振り返りの時間には、福祉事業所や企業見学の感想を書いた後、「キャリアプランニング能力チェックシート」（図1～3）に取り組んだ。生徒が教員との対話を通して、自分自身を見つめ直すことで、自己理解を深め、自分の課題や今後の目標について考える機会を設定した。

Ⅳ. 「キャリアプランニング能力チェックシート」について

キャリア教育の基礎的・汎用的能力にあたる項目から、本校の高等部の生徒の実態に応じたチェックリスト（図1、図2）を、本校版「キャリア・マトリックス」や文部科学省のキャリア・パスポートを参考に作成した。それぞれの項目について、「0～4」の5段階のチェック欄を設け、生徒がチェックする際の目安となるように、例えば「できない」「促されればできる」「決まった相手には自分からできる」「必要に応じて誰にでも自分からできる」「誰に対しても自分からできる」など、どのような状態が5段階のどこに当たるのかを明示した。

チェックリストの結果を図3のプリントに転記させ、レーダーチャートの結果から、自分の得意な部分と課題点について視覚的に捉えやすいようにした。

人間関係形成・社会形成能力					自己理解・自己管理能力				
1 あいさつ・適切な言葉使い・身だしなみを整える					6 生活リズム(起床・食事・就寝)				
自分からできない	自分から上記の内1つが できている	自分から上記の内2つが できている	自分からある程度でき ている	自分から常にできている	適切な時間にできない	適切な時間にほとんど できない	適切な時間にあまりできない	適切な時間にある程度 できる	適切な時間にできる
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2 自分の気持ちを伝える(意思表示)					7 自分の得意なことと苦手なことの理解				
できない	促されればできる	決まった相手には自分から できる	必要に応じて誰にでも自 分からできる	誰に対しても自分から できる	どちらも理解していない	どちらかは理解している	苦手を理解し、得意なことに 取り組める	苦手と得意を理解し、苦 手なことにも積極的に取 組める	苦手と得意を理解し、苦 手なことにも積極的に取 組める
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
3 コミュニケーション力					8 感情のコントロール				
できない	「はい」「いいえ」で答える	適切な受け答えは難しい	適切な受け答えがある程 度できる	適切な受け答えができる	気持ちを落ち着けることが できない	サポートを受けて落ち着け ようとする事ができる	落ち着ける方法を理解し実践 できる	落ち着かせることができ、 振り返ることができる	感情的にならないよう にできる
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
4 チームワーク(協調性)					9 やる気(意欲)				
協力ができない	短い時間であれば協力が できる	決まった相手とは協力できる	誰とも協力できる	積極的に協力できる	意欲的でない	あまり意欲的でない	興味のあるものには意欲がある	興味のないものにも取り 組める	色々なことに意欲的に取 組める
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
5 ルールを守る					10 必要なことを連絡する力				
守れない	守れないことが多い	守れていないことがある	守って行動できている	理解し順守して行動している	連絡できない	連絡できないことがある	確実に連絡することができ る	遅刻など必要な連絡を自 分で判断して行うことが できる	見通しを持ち、必要な連絡 を事前に自らできる
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
月 日 年 名前					人間関係形成・社会形成能力/自己理解・自己管理能力の合計点数				

図1 「キャリアプランニング能力チェックシート」表面

課題対応能力					キャリアプランニング能力				
11 困った時に助けを求め力(援助の要請)					16 出席状況(欠席・遅刻・早退)				
助けを求められない	あまり自分から助けを求 められない	決まった人には助けを求 められる	ある程度自分から助け を求められる	自分から助けを求められる	週に2回以上ある	週に1回前後ある	月に2~3回	月に1回ある	ない
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
12 指示された内容に関する理解					17 選択する力				
個別に指示されても作業 することが難しい	個別の指示があればある 程度作業できる	個別の指示があれば指示 通りに作業できる	全体への指示である程度 作業できる	全体への指示で指示通 りに作業できる	選択することができない	2つか3つの選択肢から何と なく選ぶことができる	いくつかの選択肢から何と なく選ぶことができる	選ぶ理由がある程度考え て選べる	選ぶ理由を考えて選んで 選べる
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
13 作業の正確性					18 環境や予定の変化への対応				
支援があっても正確に作 業することはできない	支援があればある程度正 確に作業できる	支援があればほぼ指示通 りに作業できる	1人である程度指示通り 正確に作業できる	1人で指示通り正確に作 業できる	変化に対応できない	事前の支援があればある程 度変化に対応できる	事前の支援があれば変化に 対応できる	変化にある程度対応でき る	変化に柔軟に対応できる
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
14 課題をみつめる					19 卒業後の生活を考える力(将来設計)				
行動を振り返ることがで きない	支援があれば行動を振り 返るが課題は見つから ない	支援があれば行動を振り 返り課題を見つめられる	行動を振り返り課題につ いて考えられる	行動を振り返り課題を理 解できる	将来について考えること ができない	将来について選択肢の中か ら選ぶことができる	将来について選択肢の中か ら理由をもって考えられる	将来について自分で漠然と 考えられる	将来について自分で具 体的に考えられる
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
15 実行力(やりとげる力)					20 役割の大切さを理解し行う力(学ぶこと・働くことの意義や役割の理解)				
やるべきことに取り組むこ とができない	やるべきことに取り組む ことができる	うまくできるように試行 錯誤できる	支援があれば計画を立て 取り組むことができる	自分で計画を立て取り組 むことができる	役割に取り組むことがで きない	役割に取り組むことができ る	役割を果たすことができ る	役割を担って引き受け ることができる	役割の意味を理解し、意 欲的に取り組むことができ る
0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
月 日 年 名前					課題対応能力/キャリアプランニング能力の合計点数				

図2 「キャリアプランニング能力チェックシート」裏面

キャリア・プランニング能力チェックシート 1				キャリア・プランニング能力チェックシート 2			
年 月 日 名前							
領域	番号	項目	数値	課題対応能力		人間関係形成・社会形成能力	
人間関係形成・社会形成能力	①	あいさつ・適切な言葉使い・身だしなみを整える					
	②	自分の気持ちを伝える(意思表示)					
	③	コミュニケーション力					
	④	チームワーク(協調性)					
	⑤	ルールを守る					
自己理解・自己管理能力	⑥	生活リズム(起床・食事・就寝)					
	⑦	自分の得意なことと苦手なことの理解					
	⑧	感情のコントロール					
	⑨	やる気(意欲)					
	⑩	必要なことを連絡する力					
課題対応能力	⑪	困った時に助けを求める力(援助の要請)					
	⑫	指示された内容に関する理解					
	⑬	作業の正確性					
	⑭	課題をみつける					
	⑮	実行力(やりとげる力)					
キャリアプランニング能力	⑯	出席状況(欠席・遅刻・早退)		1学期に「がんばった」ことを①～⑳の中からすべて選び、その理由も書きましょう。			
	⑰	選択する力		これから「がんばりたい」項目を①～⑳の中から選んで詳しく書きましょう。			
	⑱	環境や予定の変化への対応					
	⑲	卒業後の生活を考える力(将来設計)					
	⑳	役割の大切さを理解し行う力(学ぶこと・働くことの意義や役割の理解)					

図3 「キャリアプランニング能力チェックシート1・2」(転記用プリント)

V. 「キャリアプランニング能力チェックシート」の結果

「キャリアプランニング能力チェックシート」の結果は表2と図4の通りである。全体の結果として、自分ができていると感じているのは、平均値が高い順に、⑤「ルールを守る」、⑯「出席状況」、⑥「生活リズム」であった。

一方、課題だと感じているのは、平均値が低い順に、⑱「卒業後の生活を考える力」、②「自分の気持ちを伝える」、⑭「課題をみつける」⑦「自分の得意なことと苦手なことの理解」であった。

また、各コース別の結果は以下の通りであった。

Lコースの生徒が「できている」と感じている項目は、平均値が高い順に、⑰「選択する力」、⑥「生活リズム」、③「コミュニケーション」、⑤「ルールを守る」であった。

Oコースの生徒が「できている」と感じている項目は、平均値が高い順に、①「あいさつ・適切な言葉使い・身だしなみを整える」、⑩「必要なことを連絡する力」、⑰「選択する力」であった。

Qコースの生徒が「できている」と感じている項目は、平均値が高い順に、⑤「ルールを守る」、⑯「出席状況」、⑥「生活リズム」であった。

一方、Lコースの生徒が「課題である」と感じている項目は、平均値が低い順に、⑱「卒業後の生活を考える力」、⑧「感情のコントロール」、②「自分の気持ちを伝える」、⑦「自分の得意なことと苦手なことの理解」、⑬「作業の正確性」であった。

Oコースの生徒が「課題である」と感じている項目は、平均値が低い順に、⑱「卒業後の生活を考える力」、⑭「課題をみつける」、⑳「役割の大切さを理解し行う力」であった。

Qコースの生徒が「課題である」と感じている項目は、平均値が低い順に、⑦「自分の得意なことと苦手なことの理解」、⑭「課題をみつける」、②「自分の気持ちを伝える」、⑧「感情のコントロール」、⑱「卒業後の生活を考える力」であった。

表2 「キャリアプランニング能力チェックシート」の結果

領域	番号	項目	全体平均	Q平均	O平均	L平均
人間関係形成能力	①	あいさつ・適切な言葉使い・身だしなみを整える	2.7	2.1	3.1	2.7
	②	自分の気持ちを伝える(意思表示)	1.8	1.1	2.0	2.3
	③	コミュニケーション力	2.5	1.7	2.6	3.1
	④	チームワーク(協調性)	2.3	1.7	2.4	2.7
	⑤	ルールを守る	3.0	3.0	2.7	3.1
自己理解管理能力	⑥	生活リズム(起床・食事・就寝)	2.9	2.7	2.7	3.3
	⑦	自分の得意なことと苦手なことの理解	1.9	1.0	2.3	2.3
	⑧	感情のコントロール	2.0	1.1	2.7	2.1
	⑨	やる気(意欲)	2.4	2.0	2.7	2.6
	⑩	必要なことを連絡する力	2.6	2.3	3.0	2.4
課題対応能力	⑪	困った時に助けを求める力(援助の要請)	2.7	2.4	2.7	2.9
	⑫	指示された内容に関する理解	2.3	2.1	2.1	2.7
	⑬	作業の正確性	2.1	1.6	2.6	2.3
	⑭	課題をみつける	1.8	1.0	1.9	2.4
	⑮	実行力(やりとげる力)	2.4	2.4	2.0	2.9
キャリアプラン能力	⑯	出席状況(欠席・遅刻・早退)	3.0	3.4	2.6	2.9
	⑰	選択する力	2.8	1.7	3.0	3.6
	⑱	環境や予定の変化への対応	2.4	2.7	2.0	2.4
	⑲	卒業後の生活を考える力(将来設計)	1.5	1.1	1.6	1.7
	⑳	役割の大切さを理解し行う力(学ぶこと・働くことの意義や役割の理解)	2.0	1.4	1.9	2.7

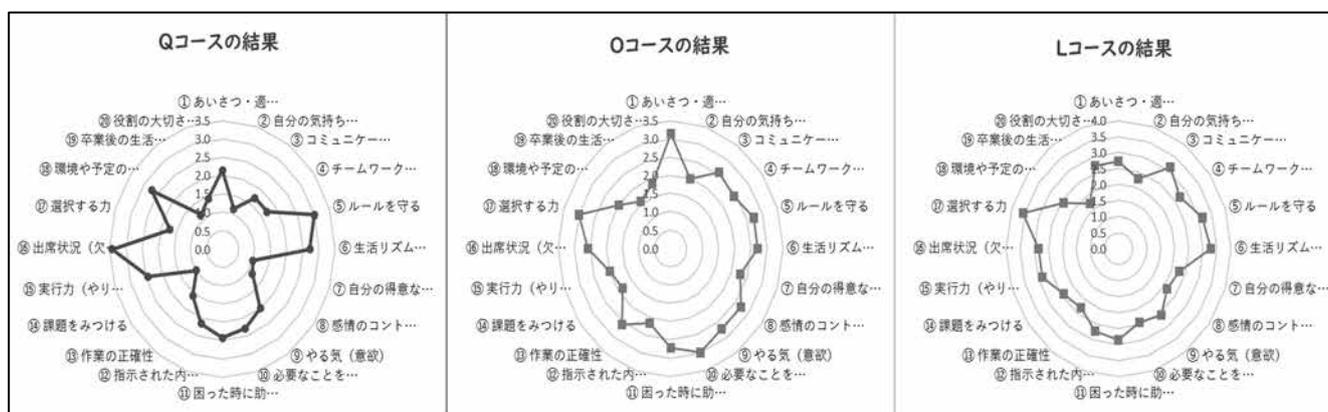


図4 「キャリアプランニング能力チェックシート」の結果～レーザチャート～

VI. 考察とまとめ

チェックシートの結果から、3コースの生徒たちが共通して課題であると感じている「自分の気持ちを伝える」、「課題をみつける」「自分の得意なことと苦手なことの理解」は、どれも自分自身を客観的に捉え、自分の思いや物事を分析して整理する力が必要となる。障害の特性として、物事を時系列で捉えたり、自分の思いを表現したりすることが苦手な生徒たちには、長期的な課題であると考えられる。しかし、「卒業後の生活を考える力」に関しては、体験的な学習や、企業や福祉事業所の見学・体験、卒業生との交流などを通して、少しずつではあるが将来への見通しをもつことに繋がっていくと思われる。

コース別の結果では、Lコースの生徒が課題だと感じているものに、「感情のコントロール」と「自分の気持ちを伝える」が挙げられている。自分の気持ちを適切な表現でいかに伝えるのかは、将来働く時にも必要不可欠な

力となる。学校生活の中で、自分の気持ちに向き合い、相手に伝える練習を授業や様々な場面で取り入れていきたいと思う。

次にOコースの生徒が課題だと感じているものは、「課題をみつける」「役割の大切さを理解し行う力」である。自分は「いま何をすべきなのか」「なぜうまくいかなかったのか」など、日頃から意識できるような取り組みが大切であると考えられる。昨年度、高等部では行事に向けての事前、事後学習を行う際に「目標・振り返りシート」を生徒が記入し、行事に向けての自分の目標や役割を確認した。行事後には、目標が達成できたかなどについての振り返りを行った。森（2021）では、「自分の役割や仕事が何か知っていましたか」の項目において、「よくできた」と回答した生徒が、1学期は56.5%だったのが、2学期には82.6%に上昇していた。この取り組みからも、日頃から目標や役割を意識して、自分の行動を振り返る機会を積み重ねることが重要なのではないかと考える。

最後にQコースの生徒では、「自分の得意なことと苦手なことの理解」、「課題をみつける」、「自分の気持ちを伝える」、「感情のコントロール」が課題点としてあげられている。卒業後の生活においても、周りの人から支援を受けたり、自分が周りの人の支えとなったりすることがあると思われる。自分が必要とする支援や、自分の気持ちをどのように相手に伝えていくのかを学校生活の中でも練習していくことが、卒業後の生きる力となっていくのではないかと考えられる。

このように、今回のチェックシートの結果から、学部全体として、またコースごとに生徒たちが感じている「できていること」や「課題点」が見えてきた。これらの結果を今後の教育課程や進路学習に活かしていき、生徒の社会的、職業的自立に向け必要な基盤となる能力や態度を育成するためのキャリア教育に取り組んでいきたい。

VI. 引用・参考文献

文部科学省 2019 「「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 (2025年1月16日閲覧)

森久美子 2021 「生徒の自主性や主体性を育むキャリア教育の取り組み」大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要

V 平野五校園共同研究

Ⅲ. 令和5年度 大阪教育大学 平野五校園 共同研究発表会 (2023(令和5)年11月4日)

表2 令和5年度平野五校園共同研究発表会

<ul style="list-style-type: none"> ・基調提案 ・各校園よりポスターセッション形式で20例の実践発表 (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) ・パネルディスカッション (大阪教育大学より 佐藤賢司先生、鈴木真由子先生、八田幸恵先生、峯明秀先生)
--

11月4日(土)に開催された平野五校園共同研究発表会では本研究の主幹校である附属平野高等学校から、主体性コモン・ルーブリック(2023改)(表1)を含めた基調提案(表2)がされた後、各校園の実践や保育の研究成果をポスターセッション形式で発表した。幼稚園からは『「なんでかな?」「おもしろいな」から広がる幼児の探究する姿』を含め3本、小学校からは『やさいはかせになろう!〜ミニトマトの栽培〜』を含め6本、中学校からは『私は何を学んできたのか?〜学習者としての自分を見つめよう〜』を含め4本、高等学校からは『課題研究論文指導の手立て〜フィードバックシートを使った論文指導〜』を含め4本、本校からは『主体的に学習に取り組もうとする気持ちを育むための手だて〜3年後の姿(意識的に体を動かせる)に向けた自立活動の取り組み〜』を含め3本など、特別ポスターを含む計22枚のポスターを使っての発表となった。

各校園の発表後には、本学教員養成課程の4名の先生方によるパネルディスカッションが行われた。発表後のアンケートでは参会者の方々より「コモン・ルーブリックがあることによって、リフレクションを含む資質能力を身につけるまでの評価基準が立てやすいと感じた」、「評価において、主体性をどのように評価するかは課題が多い(やりにくい)と聞く。その中で五校園を通してコモン・ルーブリックを作成し、それをローカライズして各教科で活用されていることが、とても印象に残った。ぜひ参考にしたい」、「目の前の子どもの実態から作ったルーブリック。3年間の研究で得たこのルーブリックを各教員(各校種)が目の前の子どもを対象として実践する上で評価に活かすという今回の基調提案、とてもよかったと思う」、「それぞれの校種の違いもありながら、共通の視点(主体性コモン・ルーブリック)で、主体性の評価に取り組んでおられるのが興味深かった。教科の違いがありながらも、自らの授業に活用したいと思うところが多々あった」、「五校園で統一の書式で作成されていたので、子どもたちの発達に応じたその段階に必要な手だてや工夫、変化を見てとりやすかった」、「客観的な振り返りをするために、子どもたちに評価基準やルーブリックを用いた自己評価をさせることができますが、リフレクション疲れという言葉聞いて確かにそれは考えられると思った」

等のご感想を頂いた。

主体的に取り組もうとする気持ちを育むための手だて
 ~3年後の姿(誰とでも協力して活動する)に向けた自立活動の取り組み~
 大阪教育大学附属特別支援学校高等部 本多 真由

【授業の概要】
 特別支援学校では「自立活動」というカリキュラムを行っている。学習や生活上の困難を主体的に改善・克服し、自立した生活を送ることができるようになるための学習である。高等部のコースでは、自分の「できる力」を伸ばすことを意識した授業が展開されている。本授業では、相手の身体の動きに応じて自らの動きを変え、様々な活動に取り組んだ。それらを解決しようと試行錯誤する過程を探究のサイクルとして位置づけた。活動の中で主体的に取り組もうとする気持ちを育むために、その課題においてルーブリックの模範のすずみに対応させて支援の形を変えていくことが試行錯誤を繰り返すことにつながるのを検証した。2人1組でボールを運ぶ取り組みを通して、対生後ははじめ自分の考えを押し通すところから始め、次第に相手と協力した動きをしたり、相手を気遣ったりする発言がみられるようになった。

場面設定	活動の展開	教師の役割	生徒の役割
「やさしい」や「やりにくい」など、相手の動きや状況に応じて自分の動きを変え、様々な活動に取り組む。	相手の動きに応じて、自分の動きを変え、様々な活動に取り組む。	相手の動きや状況に応じて、自分の動きを変え、様々な活動に取り組む。	相手の動きや状況に応じて、自分の動きを変え、様々な活動に取り組む。

手だてや環境設定 ... 相手の動きや状況に応じて、自分の動きを変え、様々な活動に取り組む。

授業の進行段階 ... 1. 課題提示、模範を示す。2. 上手い(よい)やり方を工夫する。3. どこが良かったか振り返る。4. 新しいやり方を考え、結果を予測しながら取り組む。5. 上手い(よい)やり方を工夫する(3.4.5段階/全5回)。

成果と課題 ... 始めには特定のやり方に固執する様子が見られたが、次第に状況に応じて1度には運ぶボールの数を複数に変更したり、一緒に運ぶ友達と協力してボールの数を決めたことなどができた。また、うまくいかないことに対して「しやーん!」や「やーん!」と発音したり、主として自主的な友達と主眼点を組みたいと自分から発言した様子も見られた。一方で、オリジナルルールを設定したことにより、行動の変化に制約がある部分があることで、ルールがあまりに厳格な場合の介入が必要となる場面もあり、課題が残った。発達段階によっては、環境設定をより細かく行い、介入の度合いを検討していく必要があると考えられた。

図3 特別支援(高等部)ポスター

Ⅳ. 成果と課題

第3年次(本年度)は、昨年度までの取り組みを踏まえ【学習評価モデル】として主体性コモン・ルーブリック(2023改)を整理することができた。そしてこのルーブリックの【活用(ローカライズ)の仕方】についても共有することができ、それを踏まえた実践や保育、支援や手だてのロールモデルを【探究学習プログラム】として20例提示することができた。このテーマにはここで一区切りをつけ、次年度からまた新たなテーマを掲げて、附属平野五校園で力を合わせて研究に邁進していく。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連関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

全校研究は、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」になって2年次となり、今年度の副題を「個別最適な学びの実践に向けた系統的・組織的な授業計画の視点づくり」として全校研究が進められました。知的障害特別支援教育における指導・支援の質の維持・向上とは？という議論がいつの時代もあらゆる場所でされていますが、質というのは、わかりにくく、それが向上するというのどういうことなのかを、この研究主題になってからの2年間、より考えるようになりました。最近、先生方が全校研究の一環として取り組んでいるシラバスの作成を行っている姿が、指導・支援の質を向上させている瞬間だと思えるようになりました。そして、わかりにくい質の姿を誰もがわかるような姿がシラバスなのだ确信し、その作成したシラバスを活用していくことで、さらに指導・支援の質が向上されていくのだと考えられます。そのためには、本校教職員だけでなく保護者も本校の学校目標に向かって、教育活動に研究活動を取り入れ、実践と振り返りを共有しながら進んでいくことが重要となってきます。

本校教職員が研究を行うにあたっての校内研修として、「研究倫理」と「人権」を行っております。「研究倫理」については、6月に「研究倫理を踏まえての研究の進め方」と題して、倫理審査申請書や科学研究費補助金（奨励研究）、研究モラルについて行いました。そして、「人権」については、12月に「非暴力の心理的援助」と題して、障害のある子どもと虐待や専門家による暴力、非暴力の心理的援助について行いました。これらの研修を踏まえることで、教職員は、「研究校としての使命」というプレッシャーを跳ね除けることができ、児童生徒との日々の関わりを大切にしながら、教育や研究の活動に取り組むことができいております。本校WEBページにも掲載しておりますが、「研究部ニュース」を学期に1回、研究部の先生方が保護者の皆様へ、本校の研究の取り組んでいる様子等をお知らせしております。また昨年度より、全校研究やユニット研究、平野五校園共同研究などで発表を行ったポスターを校内に掲示して、いつでも保護者や来校者の皆様にご覧いただけるようにして、本校の研究の取り組みに関心をさらに持っていただけるようにしております。これらのことにより、保護者の皆様については、単に研究活動に関心が高まり理解が進んだだけでなく、教職員が日々の児童生徒との関わりを大切に教育活動を行いながら研究活動を行っていることに信頼の気持ちを持っていただいていることで、研究に取り組む教職員を応援してくださる声も聞こえるようになってまいりました。

最後になりましたが、本校での研究を進めるにあたり、多くの方からご指導をいただきましたこと深く感謝申し上げます。全校研究につきましては、来年度が3年次最終年度となっておりますが、今年度得られた成果と課題を再度検証し、児童生徒の確かな学びに生かせるよう取り組んでいきたいと考えております。本書をご覧になった皆様には、ご高覧の上、忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

令和6年3月吉日

副 校 長 岩 崎 弘

研究同人

【附属特別支援学校】

校長 西山 健

副校長 岩崎 弘

<主幹教諭>

小川 香織

<小学部>

西井 大介（主事）

大河 竜介

岡 真右

金 憲央

小森 友紀恵

寺谷 要

中井 有紀

中嶋 理絵

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

竹内 ゆりか

西川 裕子

野崎 善之

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>

松本 宜明（主事）

池村 憂美

岩橋 鈴奈

迫田 真喜

住岡 優志

丹沢 正太

辻 奈誠子

本多 克敏

森 久美子

森下 紘菜

【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

【大学院連合教職実践研究科】

野田 航

陸奥田 維彦

餅木 哲郎

【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）

【共同研究者】

家近 早苗

（東京福祉大学心理学部）

大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 第3号（令和5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：大河・小森・住岡・辻・的場（研究部）

大阪教育大学附属特別支援学校

研究紀要 第3号
(令和5年度)

発行日 令和6年3月11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
