

研究紀要

第4号

(令和6年度)

大阪教育大学附属特別支援学校

はじめに

令和7年2月8日、本校の年次研究大会が開催されました。本校では、令和4年度より3年計画で「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」と題する全校研究に取り組んでまいりました。昨年度は「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」をサブテーマとして研究成果を報告しました。そして、最終年となる今年度は、これまでの実践を振り返りつつ「個別最適な学びを実現するための評価の観点づくり」に取り組んだ結果を中心にプログラムを構成しました。大会当日は今年一番の寒波が襲来し、かなりの冷え込みとなりましたが、北は青森県、南は宮崎県から100名を超える教育関係者および学生をお迎えすることができました。また、本学教職大学院の学生および特別専攻科の学生がボランティアとして参加し、大会の運営をサポートしてくれました。

午前の部は、開催校挨拶の後、本校研究主任による基調提案を踏まえて、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。引き続き行われた公開授業については、午後の部に新たな取り組みとして授業者交流会の時間を授業（教室）ごとに設けることで、より濃厚な議論が展開されました。昨年度より始めた研究発表（ポスター発表）では、附属特別支援学校の教員と大学教員とのユニット研究（12件）の発表、本学教職大学院生・特別専攻科学生の研究（9件）の発表があり、その後の研究協議と併せて参加者と活発な議論・意見交換がなされました。最後に、大会全体の協議を踏まえた総合的な観点から、加藤宏昭氏（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）より「子供たちの資質・能力を育成する指導と評価の考え方」と題するご講演を賜り、刺激的で内容の濃い一日を終えました。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を申し上げます。研究大会の詳細は本校WEBPAGEに掲載しておりますので、ご高覧ください。

教育界におきましては、働き方改革が（やや強引なかたちで）進められている昨今ではありますが、本校は大阪教育大学の附属学校として、その歩みを止めることなく、今後も学校全体および各教職員が先導的な教育課題への取り組みを継続し、大学教員との連携を一層強化するとともに、教員をめざす学生が行う研究・実践を支持しながら、研究活動を推進してまいります。そして、今年度の研究成果が詰まった本研究紀要が、教育・支援に携わる皆様、研究を志す皆様に活用され、さらなる研究の発展と教育・支援の向上に貢献できることを祈念しております。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7年春暁

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 学校における体罰に関する研究 ー攻撃性の観点からー	27
2 知的障害特別支援学校における野球動作が苦手な子どもに対するアプローチ方法の一考察 ー手足の協調運動の向上をめざした教育実践ー	33
3 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	37
4 公立小学校における特別支援学級在籍および通級による指導を受けている児童の 保護者の情報ニーズ調査研究	43
5 リラックス効果のある音楽について ー唾液アマラーゼ測定値による変化よりー	49
6 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル開発 ーIE-School による「情報活用能力の体系表例」を踏まえた授業実践からー	55
7 知的障害児における適切な学習姿勢とは ー姿勢の違いによるタイピング文字数の変化を通してー	63
8 特別支援学校教員が行う授業内での発達支持的生徒指導	67
9 知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについて III ー卒業生への生活状況調査を通じて得られた結果からの考察ー	69
10 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 ー深い学びにつながる授業モデルの検討ー	77
11 特別支援学校における「学び合いの場」の実践 ーコーディネーターの役割に焦点をあててー	83
12 特別支援学校のシラバスの検討 ー教務部を担当する教員を対象としたアンケート調査の結果ー	91
IV 自由課題研究	
1 知的障害特別支援学校における個別指導の実践 ー応用行動分析学に基づく指導とその体制作りー	97
2 知的障害特別支援学校における「指導と評価の一体化」について ー学習評価の方法とその実態ー	103
3 中学部職業科（農園芸）での実践	107
4 生徒指導通信発行の実践報告	111
V 平野五校園共同研究	117
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3年次にあたる。また平野五校園共同研究については1年次の研究である。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3年目の研究にあたる。昨年度は、「系統的・組織的な授業計画とその評価」について検討し、シラバスの作成を行った。今年度は、「学習指導案に基づく学習内容の系統性と、児童生徒の実態に応じた学習内容、学習方法、それに基づく支援方法」を検討できる教育課程の各様式と評価項目を検討した。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12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、昨年度まで取り組んだ3年間の共同研究テーマを終え、今年度より「新しい社会を創造する子ども一人ひとりの育成を目指した教育課程の実施と教育評価―「かかわる」「つくる」ことを通して―」とのテーマで、3年計画の研究をスタートさせた。今年度は、幼稚園・小・中・高・特別支援学校を横断する複数のユニットを組み、それぞれのユニットで「かかわる」の定義決めやユニットで子どもたちの姿をみとる際に必要となる指標項目の選定などに取り組んだ。これらを通して、五校園で共通するポイントや課題点を研究主任会等で協議を行い、次年度2年次研究の在り方について展望した。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5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7年2月8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。研究授業として小学部の「生活」、中学部の「数学」、高等部の「数学」を公開し、「授業からみる『教育課程の系統性』と『個に応じた指導』を兼ね備えた教育課程編成と評価について」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「子供たちの資質・能力を育成する指導と評価の考え方」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。

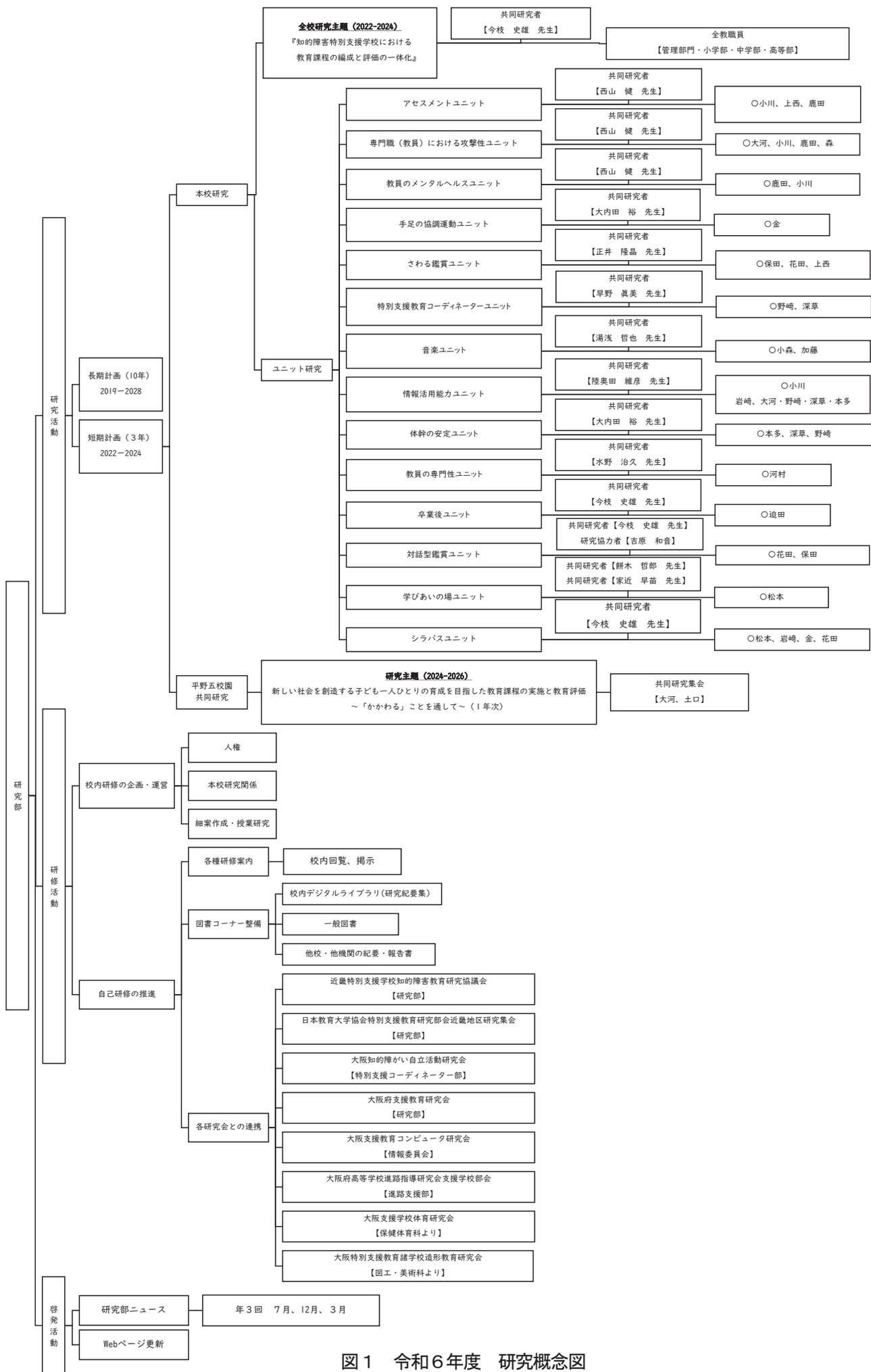


図1 令和6年度 研究概念図

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	2	1	3	1	1	1	9
女子	1	2	0	0	2	2	7
計	3	3	3	1	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び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、学びの基礎の力を培う。 基本的な生活動作や習慣を育てる。	遊びや学びを通して、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



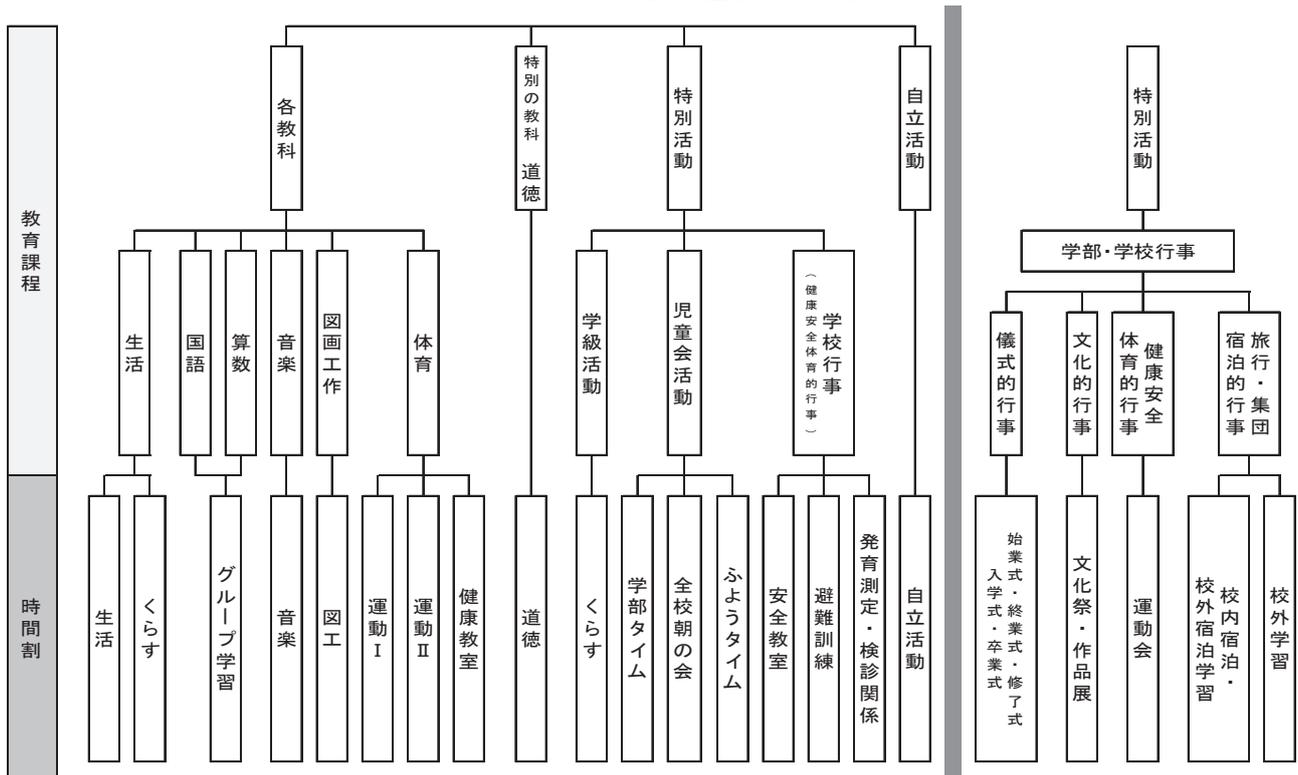
図4 学部タイム (すいか割りゲーム)

4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和6年度 小学部 時間割

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

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



図1 夏祭り（総合的な学習の時間）

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

中学部では小学部で培った基礎的・基本的な力を基礎にして、生徒の実態や特性及び発達段階に応じた教育を目指している。

各教科等の授業においては、学習で身に付けた力を生活の中で生かすことを踏まえて、体験的な活動を積極的に取り入れている。特別活動や行事では、身近な人とはもちろんのこと、初めて出会う人とも一緒に活動できる力を培うことができるように活動を設定している。

学校生活全体を通して、生徒の主体性や自己決定力を伸ばすために、生徒同士や教員との対話的な関わりを大切にしている。



図2 宿泊学習



図3 大学生との交流授業「演劇」
（総合的な学習の時間）



図4 調理実習
（家庭科）



図5 林間学舎



図6 校外での授業（美術）



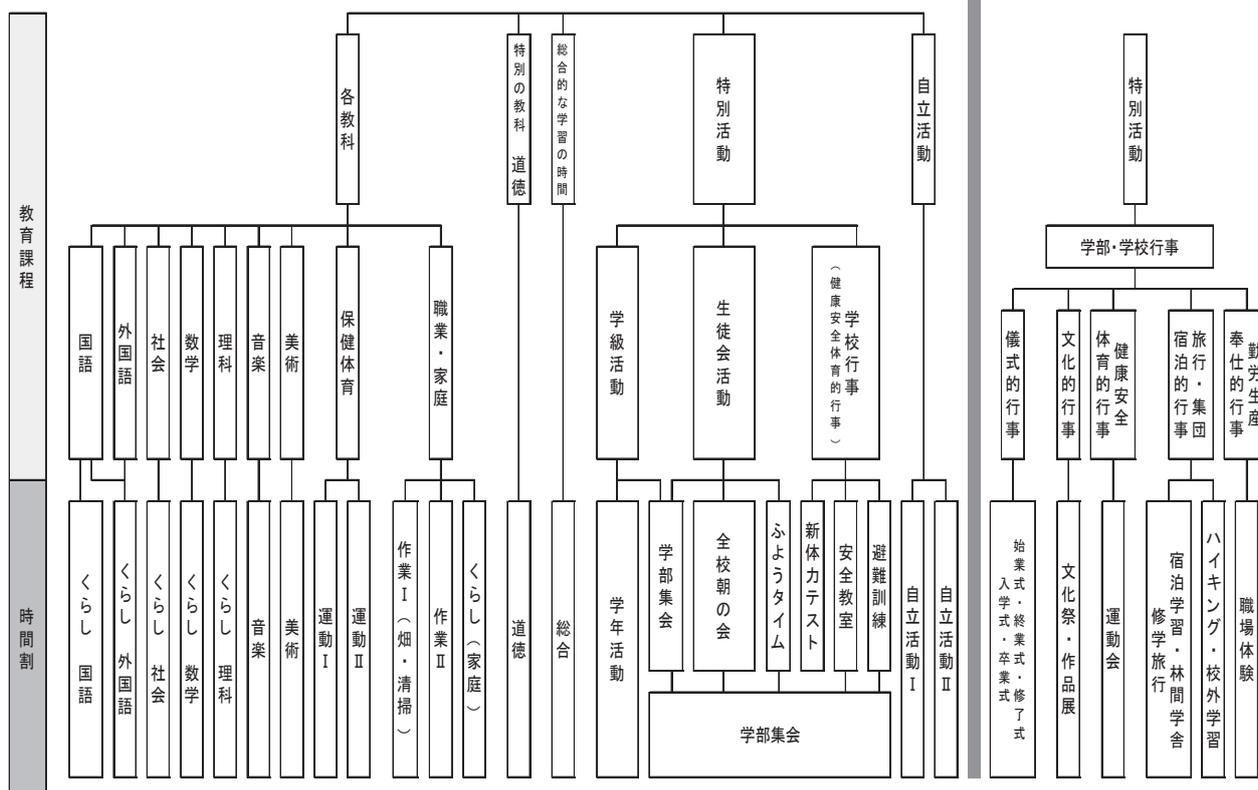
図7 地域連携型授業（職業）

4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和6年度 中学部 時間割

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

大阪教育大学附属特別支援学校
令和6年度教育課程【中学部】



Ⅲ. 高等部の実践

1. 学部概要

1) 在籍児童数

学年	1年	2年	3年	計
男子	7	5	5	17
女子	1	3	3	7
計	8	8	8	24

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」「交流学习やインクルーシブ教育の推進」の3つの視点を大切にしていく。

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、教育環境の整備に引き続き取り組む。

めざす生徒像として、日常的な人間関係と合わせて、学校外の人（実習先、他校種交流、地域資源）との関わりを含めた授業展開を通じて、『人から頼りにされる生徒 人を頼れる生徒』の育成をめざす。



図5 コース別学習



図6 野外体験学習



図7 清掃実習



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コース編成としている。3コースによる教育課程を行うことで、生徒それぞれの課題により適した授業を実施している。また繰り返し学習や体験的な学びを多く取り入れ、学習内容の般化を図ってい

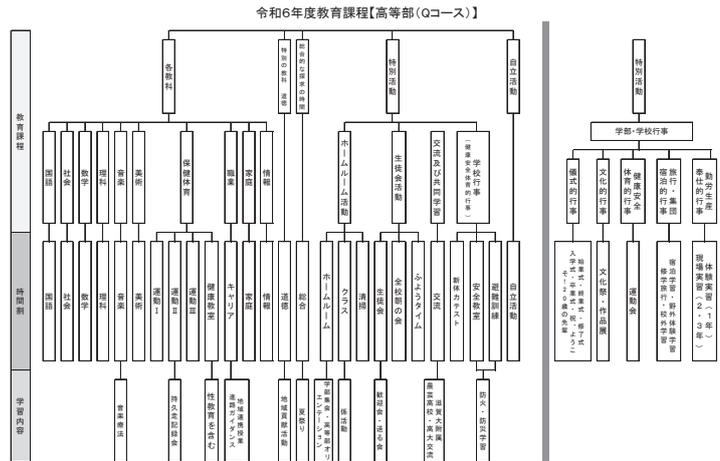
る。各コースの名称は、すべての生徒が卒業後の生活においても、自分らしく幸せな人生をともに歩んでほしいとの思いから「Q・O・L」とした。各コースの概要と、時間割及びびツリー表は以下の通り設定している。

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

大阪教育大学附属特別支援学校 令和6年度 高等部Q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		
10:00	更衣・準備				
10:10	国語			道徳	
10:35	数学				
11:00					
11:10	家庭	音楽	運動 III	理科	情報
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	美術	キャリア (農園)	自活
13:55	休憩	更衣・準備			休憩
14:00	社会	HR			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。



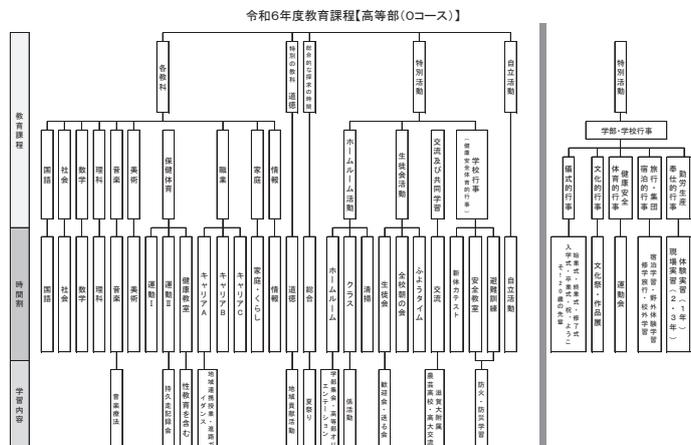
Qコースの時間割及びびツリー表

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

大阪教育大学附属特別支援学校 令和6年度 高等部O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		
10:00	更衣・準備				
10:10	社会	音楽	理科	キャリアA	美術
11:00					
11:10	情報	自活	数学	国語	
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	キャリアB	キャリアC (織物・軽作業)	道徳
13:55	休憩	更衣・準備			休憩
14:00	家庭	HR			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。



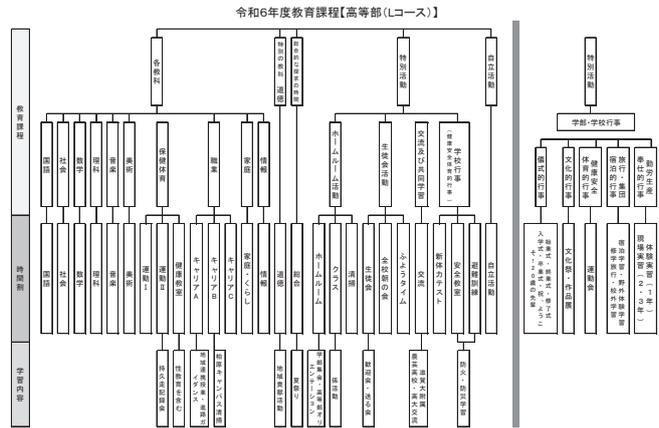
Oコースの時間割及びびツリー表

「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ている。

大阪教育大学附属特別支援学校 令和6年度 高等部Lコース 時間割

	月	火	水	木	金
			更衣・準備 HR		
	清掃	自立活動	自立活動	清掃	自立活動
全朝			運動 I		
	更衣・準備				
10:10	音楽		キャリアB	キャリアC	情報
11:00		美術			数学
	理科				
	給食準備				
12:15			給食・昼休み		
	授業準備				
	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	
	キャリアA	HR		社会	クラス
		下校			
	更衣・準備			更衣・準備	
	HR			HR	
	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（3年次）」

— 個別最適な学びを実現するための評価の観点づくり（様式の整理） —

I. はじめに

現行の学習指導要領（文部科学省，2017）は、カリキュラム・マネジメントの考え方を打ち出し、教育課程を継続的に改善する意義とその方向性を明確化している。この学習指導要領は、教育課程の基準を大綱的に定めるものであり、各学校が地域や児童生徒の実態に応じて柔軟に教育課程を構築・運用するための指針として位置付けられている。

前研究¹では、この「カリキュラム・マネジメント」の考え方にに基づき、どのように教育課程を改善し、本校の児童生徒のキャリア発達を促進できるかを検討した。その結果、カリキュラム・マネジメントを行った上での教育課程の評価、特に各教科等の年間指導計画の評価方法が課題として浮かび上がった。また、系統的な教育計画（以下、シラバス）の作成とその活用が、教育課程の評価や改善において重要な役割を果たすことが示唆された。

こうした成果を踏まえ、知的障害特別支援学校における教育課程の評価において、授業計画の系統性を重視し、個別最適な学びを実現するためには、各学校独自のシラバスを作成する必要がある。これにより、児童生徒の実態に応じた単元や題材の設定、段階性を持った評価の作成が可能となり、授業計画全体の改善につながると考えられる。

本研究の目標として、以下の2点を挙げる。第一に、シラバスがあることで、児童生徒の教科別の指導における実態が明確になり、段階性のある目標及び評価を作成できること。第二に、評価に段階性があることで、授業計画を含む教育課程全体の評価につながる。その上で、本研究では教育課程の評価の観点や考え方を検討することを通じて、編成と評価が一体化し、すべての児童生徒の学習の積み上げや、系統性のある個に応じた授業づくりの視点が確立されることを目指す。その結果、本校の学校教育目標である児童生徒一人ひとりの可能性を最大限に引き出すことができる授業の実現が期待される。

本研究では、これらの目標を達成するために、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なる教育課程モデルの検証を行う。

本研究は、3年間の計画で進められ、年度ごとに「個別最適な学び」の実現に向けた段階的な取り組みを行う。

1年次には「授業の見直しに基づく個別最適な学びの基礎作り」を行い、2年次には「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」に取り組む。そして3年次には、「個別最適な学びを実現するための評価の観点づくり」を目指し、評価の観点や様式の整理を進める。これらを通じて、教育課程の編成と評価を一体化し、児童生徒の実態に応じた教育活動の実現を図る。

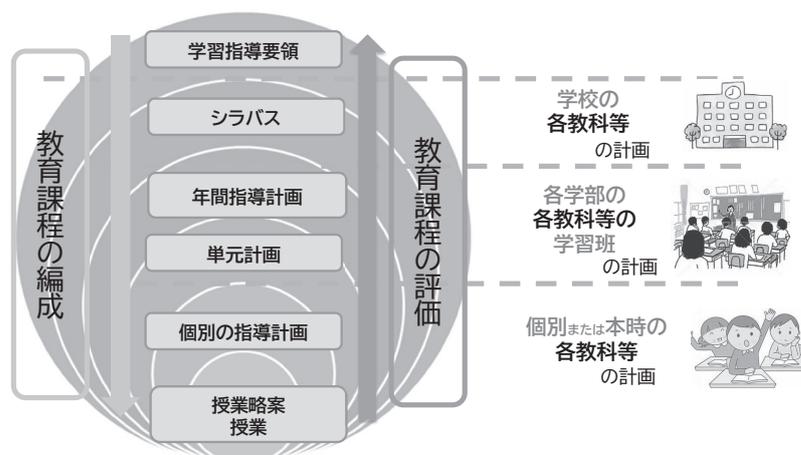


図1 大阪教育大学附属特別支援学校令和4～6年度 研究デザイン

¹ 令和元年度から令和3年度に本校で取り組んだ「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」の研究のこと。

II. 1年次の研究

本研究の1年次では、教育課程の評価として「授業の評価」に焦点を当て、その在り方を検討した。まず、現行の学習指導要領に基づく学習指導案の作成についての研修を受け、その後、学習指導案を作成した。この指導案を活用して授業の見直しを行い、さらに、研修内容や学習指導案を見直して得られた気づきをチェック表²としてまとめた。

授業の見直しを通じて、いくつかの課題が明らかとなった。具体的には、授業で取り扱った学習内容が学習指導要領のどの「内容³」に基づいているかが明確でない場合があること、また、学習内容の選定や指導方法の根拠となる児童生徒の学習履歴や授業履歴が活用しやすい形で記録されていないことが判明した。加えて、教師の「困り感」として、第一に各教科における学習段階の判断やその変遷の確認の難しさ、第二に学習面で能力差が大きい集団への指導方法や授業設計の困難さが挙げられた。これらの課題を受け、学習指導案の見直しを支援するチェック表が作成された。

考察では、教育課程の評価としての「授業の評価」の観点⁴が2点に集約された。第一に、授業が学習指導要領に基づいて計画・実施されているかを評価する必要性である。これは、教育課程全体の一貫性を保ち、各教科や発達段階における段階的な学習進行を支える基盤として重要である。第二に、児童生徒の学習履歴や授業履歴を基にした指導の根拠を明確化する必要性である。不十分な学習履歴の記録は、適切な指導や支援を困難にする可能性があるため、この点の改善が求められる。

今後は、どのような学習履歴が必要であるか、また、それをどのように記録・管理していくべきかについて検討を進める必要があることが明らかとなった。

III. 2年次の研究

本研究の2年次では、「系統的・組織的な授業計画とその評価」について検討を進めた。系統的な授業計画とは、学習指導要領に示された各教科の段階ごとの「内容」を基に具体的な指導内容を設定し、児童生徒の実態に応じた指導目標と指導内容を作成することである（文部科学省、2017）。一方、組織的な授業計画は、教科横断的な視点に立ち、言語能力や情報活用能力、問題発見・解決能力などを育成するために、各教科の特性を生かしながら行事や他の教科との関連を図る授業計画を指す（文部科学省、2017）。また、本校ではシラバスを、学習指導要領の目標や「内容」を基に、児童生徒の実態に即した「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と定義した。

方法としては、まずシラバスを作成した。作成の過程では、学習指導要領の各教科の目標を基に「内容」や評価規準を転記し、本校で実際に行われた授業の題材や教材、単元例、学期ごとの取り扱い内容などを記載した。さらに、参考となる教科書や学習指導要領解説の内容も明記した。このシラバス作成により、本校で実施されている授業内容の視覚化を図った。

結果として、以下のことが明らかになった。第一に、本校のシラバスは学校教育目標のもと、これまでの授業で取り扱われた題材を基に作成されており、教科書や学習指導要領解説を参考にして新たな題材を追加したことで、より充実したものとなった。また、一つの「内容」に複数の題材が含まれるなど、「内容」と題材との関係性を確認することができた。第二に、シラバスを活用することで、各教科の「内容」の偏りや未対応部分が明確になり、系統性の確保が課題として浮かび上がった。また、教科によっては複数学年での学習班編成により、系統性が保ちにくいことも課題として指摘された。第三に、教科書の採択において、学習指導要領の「内容」に対応していない部分があることが判明し、採択基準の見直しの必要性が示唆された。

考察では、学習指導要領に基づいた系統性と本校の児童生徒の実態に応じた学習内容が、「系統的・組織的な授業計画」の要素として重要であることが確認された。具体的には、学習指導要領の「内容」を基にした題材や単元計画、授業略案が連動する形での授業構築が求められる。また、シラバスは各教科の目標や「内容」を指導方法にまで落とし込み、児童生徒の学びの履歴を記録・活用する重要なツールとしての役割を果たすことが示された。特に、「内容」を具体的な題材に変換することで、「内容」が反映された単元の構築が可能となり、学習指導要領に基づく系統的な学びの実現に寄与すると考えられる。

² チェック表とは、本研究1年次に作成した「学習指導案の見直しチェック表」のこと。本校研究紀要第2号（令和4年度）を参照。

³ 学習指導要領に記載されている内容については「内容」と記述し、それ以外の学習内容等と区別する。

さらに、単元の構築においては、複数の「内容」を組み合わせることが必要であり、特に複数の指導段階の児童生徒がいる学習班では、単元計画が複雑になることが課題として挙げられた。この点については、教科の特性や学習集団に応じた柔軟な計画が必要である。

IV. 3年次の研究

1. 目的

学習指導要領に基づく学習内容の系統性と、児童生徒の実態に応じた学習内容、学習方法、それに基づく支援方法を検討できる教育課程の各様式と評価項目を検討する。

表1 教育課程の各様式と主な項目のつながり

	目標	内容	方法	評価規準・基準
学習指導要領	教科の目標 段階の目標	内容	(解説)	—
シラバス	段階の目標	内容 ・題材 ・単元例	—	段階の 評価規準
年間指導計画	学習班の 主な段階の目標	単元 ・題材 ・内容	—	学習班の主な 段階の評価規準
単元計画	単元の目標	学習内容	(学習内容)	単元の 評価規準・基準
授業略案	本時の目標	(学習内容) 学習活動	指導上の留意点 ●全体支援 ☆個別支援	本時の 評価規準・基準
個別の 指導計画	個人の 単元の目標	学習内容 (単元名)	指導方法 支援方法	個人の単元の 学習評価

2. 方法

1) 教育課程の各様式づくり

現行の各様式を基に、年間指導計画、単元計画、個別の指導計画、授業略案の様式を検討した。学習指導要領に基づく学習内容の系統性は表1を参考とした。また、児童生徒の実態に応じた学習内容、学習方法、それに基づく支援方法は図2と図3を参考にした。

2) 教育課程の評価のチェック表づくり

研究の1年次に作成したチェック表を基に、学習指導要領に基づく学習内容の系統性と、児童生徒の実態に応じた学習内容、学習方法、支援方法の2つの観点から項目を作成した。また、シラバス、年間指導計画、単元計画、授業略案を活用して、2つの観点に関する気づきを発表し、評価のチェック表を使って得られた気づきを共有した。

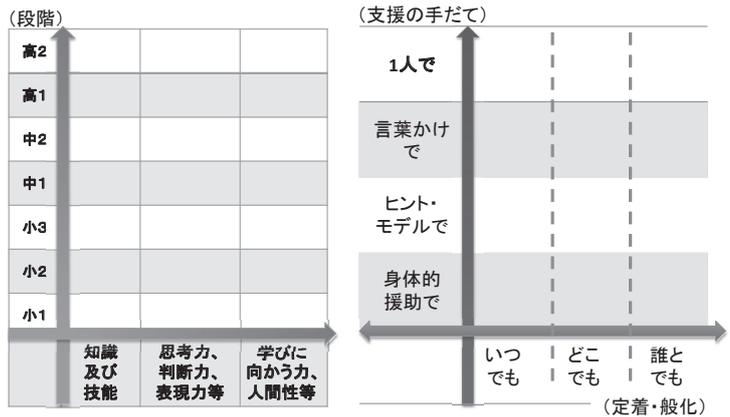


図2 タテの発達⁴の考え方

図3 ヨコの発達⁵の考え方

3. 結果

1) 教育課程の各様式づくり

教育課程の各様式は資料1～4となった。この検討過程での気づきは表2の通りであった。様式の検討を通じて、シラバス、年間指導計画、単元計画、授業略案の授業計画の流れと授業改善の流れについて検討した。また、各項目の意味や役割について考え方を共有する機会となった。しかし、個別の指導計画の様式検討には至らなかった。

表2 教育課程の各様式検討過程での気づきや疑問

様式	気づきや疑問
授業略案	① 学習評価をつけながら、次の授業改善ができる。
	② 支援の手だては、授業参加のための手だてと学習目標を達成するための手だてとに分けて考える必要がある。
	③ 学習評価がすべて○(できた)になることをどのように捉えたいか。これでいいか？
	④ 授業者は、学習評価の「◎○△—」の境界を評価基準として事前に考えておく必要がある。

⁴ タテの発達とは、学習指導要領上の指導段階のこと。

⁵ ヨコの発達とは、定着、般化を意識した取り組みの段階のこと。

	⑤	支援段階（A～D）が目安として記載されているので、支援方法を考えやすかった。
単元計画	⑥	支援方法は（A～D）以上に分けられると思った。
	⑦	単元ごとの学習評価はそのまま個別の指導計画の内容になるのではないか。
	⑧	自分（授業者）で改善できないことが教育課程の評価として残しておくことかもしれない。
	⑨	単元という学習内容のまとまりで学習評価することは必要か？本時の学習評価だけでいいのではないか。
	⑩	単元の目標を達成させようとする教材の工夫も必要であることがわかった。
年間指導計画	⑪	単元の評価の積み重ねで、時数や学習班編成の課題が明らかになってくる。
	⑫	単元で授業者個人では改善できない内容を年間指導計画の「引き継ぎ事項」に書いたらいいのではないか。
シラバス	⑬	段階の目標には「指導内容」と「指導方法」が含まれていて、その割合は教科によって異なる。
	⑭	シラバスの題材と年間指導計画が同じになる。

2) 教育課程の評価のチェック表づくり

教育課程の評価のチェック表は資料5～8となった。この検討過程での気づきは表3の通りであった。評価のチェック表の検討を通じて、単元計画や授業略案における指導方法や支援方法の記録が児童生徒の実態把握に重要であることが確認された。また、個別の指導計画での児童生徒の学習の習得状況の把握は、現状では困難であることが明らかとなった。

表3 教育課程のチェック表検討過程での気づき

チェック表		気づき
授業略案 単元計画	①	指導方法、支援方法の「こんなことをしたら、これができたよ」という記述が実態把握の重要な資料になるのではないか。
	②	年度が変わって教師が変わると、ヨコの発達の「いつでも、どこでも、誰とでも」は一步下がってのスタートになると思うが、その一步下がる理由を考えることが大事だと思う。
	③	「思考・判断・表現」を評価する学習活動として「比べる」から始めることがすべてできるか不安だ。
	④	指導方法、支援方法の参考資料がはっきりしていると助かると思った。
	⑤	タテの発達とヨコの発達の文言があることで、学習内容や支援の手だてをしっかりと考えることができた。
	⑥	評価規準と評価基準の記載場所の違いがわかりにくい様式ではないか。
	⑦	段階を下ろすより、その子に合った段階の目標を立てた方がいい場合もあるなと思った。
シラバス	⑧	段階が下りられる教科や「内容」と下りられない教科や「内容」がある。
	⑨	運用していくときは「小学部1段階」や「中学部2段階」ではなく、「1段階」「5段階」と学部名がない方が生徒の実態を捉えやすいと思う。
	⑩	シラバスは、学習指導要領を学校教育目標のフィルターを通してのものだが、その検討がされていない。
	⑪	題材は、学校が持っている環境に左右されるものだから、学校にある教育資源を十分に生かしたい。
その他	⑫	児童生徒の学習を引き継ぐために個々のシラバスみたいなものが必要なのではないか。
	⑬	チェックすることでわかっているのに抜けていることがあると気づくことができた。

4. 考察

本研究では、教育課程の各様式づくりと教育課程の評価のチェック表づくりを通じて、児童生徒の学習評価と教師の授業評価の関係性を明確にするとともに、授業評価の中で教育課程の評価として引き継ぐべき内容を区別する視点を獲得することができた。

まず、児童生徒の学習評価において、目標が達成できなかった場合には授業の展開や教材の改善が必要であることが確認された。このような学習評価は、教師が自身で改善可能な課題を認識し、速やかに修正する助けとなる。表2の③のように学習評価の結果がすべて「○（できた）」となる場合には、個別目標に基づいた評価基準が適切に設定されていることが背景にあると考えられる。一方で、目標が達成されなかった場合には、その原因を分析し、次の授業改善に反映させることが必要である。

特に注目すべきは、学習評価が「△（支援や活動を工夫することで達成可能）」であった場合である。この評価は、授業計画時点での目標設定や指導方法、さらには支援方法が十分に適切でなかった可能性を示唆しており、学習評価が実質的に授業を計画した教師自身の評価にもつながる可能性を示している。さらに、授業単位で「△」が出た場合には即座に改善が可能であるが、単元全体の評価で「△」が生じた場合には、単元設計そ

のものに課題がある可能性が高い。このことから、表2の⑨の疑問に対しては、単元という学習内容のまとまりで評価を行うことが、次の単元設計や次年度へ引き継ぐ児童生徒の学習の履歴（学習内容の習得状況）として必要であることが明らかとなった。

さらに、支援方法については、表2の②のように「授業参加を促す手だて」と「教科目標の達成を支援する手だて」の二つに大別できることが確認された。特に、授業参加を促す手だてとしては、自立活動の目標を参考に設定することが有効であると考えられる。また、表3の⑧のように「内容」の段階性において、教科ごとにその性質が異なることが明らかになった。具体的には、段階を超えて共通する「内容」をもつ教科とそうでない教科があり、単元設計に影響を与える課題が浮き彫りとなった。

職業科のシラバス作成において、表2の⑭のように「清掃」「農園芸」「喫茶」などの実施科目ごとに題材を設定していくと、科目ごとの特徴が強調される一方で、結果的に職業科のシラバスは年間指導計画で示している内容とほとんど変わらないものになってしまった。そのため、「作業道具の使い方」や「作業内容の理解」、「作業場での必要なコミュニケーション」といったようにどの職業科の実施科目でも共通して学ぶべき内容を題材としてシラバスに示すことが必要であることがわかった。また、表3の⑩のように、シラバスが学校教育目標を反映しているにもかかわらず、その確認が十分に行われていない点や、表3の⑪のように学校の教育資源の活用に関する課題など、カリキュラム・マネジメントの観点の課題も明らかとなった。

本研究の成果は、教育課程の編成や評価における具体的な改善点を示唆するものである。特に、学習評価と授業改善をつなげる視点や、カリキュラム・マネジメントの視点に基づいたシラバスの検証が、今後の課題に対する実践的な指針を提供するものであると考える。

V. 3年間の研究を通じた気づき

本研究では、授業の見直し（ボトムアップ）、シラバスの作成（トップダウン）、教育課程の各様式の検討と評価のチェック表づくりの検討を通じて、学習内容の系統性と児童生徒の実態に応じた教育課程の具体的な編成と評価の過程とその考え方が示された。特に、以下の4点が重要な成果として挙げられる。

1. シラバスの在り方

シラバスの作成を通じて、シラバスは、教師にとって小学部段階から高等部段階までの指導内容を7枚のシートで段階的に確認できるものであり、その段階性を理解することが、教育課程が児童生徒一人ひとりの学びを支える基盤であることと再認識した。シラバスは、学校の教育目標や児童生徒の学びを具現化するための重要な指針となる。本研究では、表4に示す「Aパターン」の考え方に基いてシラバスを作成してきた。Aパターンとは、小学部1段階は小学部1、2年生、小学部2段階は小学部3、4年生、小学部3段階は小学部5、6年生、中学部1段階は中学部1、2年生、中学部2段階は中学部2、3年生、高等部1段階は高等部1、2年生、高等部2段階は高等部2、3年生を対象に「内容」や題材などが示されているシラバスのことである。

そのシラバスを活用して授業づくりを進める中で、新たな課題や気づきが得られた。

その一つが、学習集団の「主な段階」に基づく柔軟な授業設計の限界である。本校では、学習集団の「主な段階」のシラバスを基に授業設計を行っている。例えば、中学部の授業において学習集団の「主な段階」が中学部1段階の場合、シラバスの中学部1段階に記載されている「内容」を基に授業を組み立てる。ただし、「主な段階」はあくまで学習集団全体の傾向を指しているため、その学習班には、小学部3段階や小学部2段階が適している生徒が所属している場合もある。

その場合、表5に示す「Bパターン」のように、各生徒にとって最適な段階のシラバスを基に授業設計を行う方が効果的であると考えられる（表3の⑦）。しかし、本校のように小規模校では、最適な段階ごとに学習班を編成することが難しい状況にある。このような課題に対して、次に示す単元の設計や評価基準の設定、個別の指導計画の生かし方が重要となってくる。

表4 シラバスの在り方 (Aパターン)

A	小1段階	小2段階	小3段階	中1段階	中2段階	高1段階	高2段階
小学部	○	○	○				
中学部				○	○		
高等部						○	○

表5 シラバスの在り方 (Bパターン)

B	小1段階	小2段階	小3段階	中1段階	中2段階	高1段階	高2段階
小学部	○	○	○				
中学部	○	○	○	○	○		
高等部	○	○	○	○	○	○	○

2. 単元的设计

研究2年次において、単元的设计として、学習指導要領に示されている「内容」を組み合わせ、児童生徒に合わせた単元を设计する考え方を研修で学んだ。学習集団に複数の指導段階の児童生徒がいる場合、どの「内容」を組み合わせるかを検討する際に、その「内容」が指導段階を超えて共通しているか、すなわち「内容」が段階的に下りられるかどうかを確認するようになった。その結果、表3の⑧のように教科や「内容」によっては、段階を下りられない教科や「内容」が存在することが判明した。それをイメージ図で示したものが図4である。

図4は、小学部1段階の「内容」を基礎として、小学部2段階では新たな「内容」が示され、小学部3段階では小学部2段階までの「内容」を基盤にさらに新たな「内容」が示され、中学部1段階では小学部3段階までの「内容」を基盤にしてさらに新たな「内容」が示されていることを表している。この場合、同じ単元で同様の学習を行うことは困難である。例えば、中学部の数学で「身近な物から重さを知ろう」という単元を実施する場合、その単元で扱う主な「内容」を「C測定 ア①」の「重さの単位 グラム (g)、キログラム (kg)」とする。しかし、学習集団に小学部3段階の生徒が含まれる場合、同じ「C測定」でも小学部3段階の「内容」は「時刻や時間の単位」であり、中学部1段階の「内容」を下ろすことができない。このため、学習集団に中学部1段階と小学部3段階の生徒が混在している場合、「C測定」の「内容」を一つの単元で扱うことは難しいといえる。

一方、図5に示されたイメージ図は、小学部1段階の「内容」を基礎としつつ、小学部2段階、小学部3段階、中学部1段階と段階が上がるごとに「内容」の質や幅が広がっていく様子を表している。このような「内容」の場合、同じ単元内で、小学部1段階の児童生徒に適した学習内容、小学部2段階の児童生徒に適した学習内容、小学部3段階の児童生徒に適した学習内容、中学部1段階の生徒に適した学習内容を、教師の工夫によって対応することが可能である。

以上を踏まえると、指導段階が異なる児童生徒が同じ学習集団で学ぶ場合、図5に示すような「内容」については一緒に学ぶことが可能であるが、図4に示すような「内容」については、同じ学習集団でありながら個別指導⁶を行う必要があると言える。



図4 学習指導要領「内容」のイメージ図①

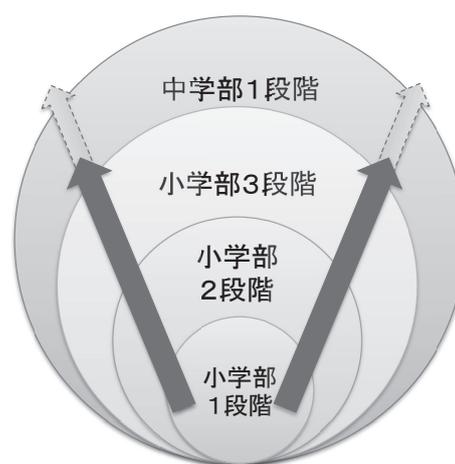


図5 学習指導要領「内容」のイメージ図②

⁶ ここでいう個別指導とは、児童生徒一人ひとりの学習状況に応じて個別で学習を進めることを指している。これは、集団の中で児童生徒一人ひとりに応じた学習内容や学習方法に基づき行う「個別の指導」とは異なる意味で使用している。

3. 評価基準の設定

2年次の研究において、評価規準と評価基準の違いについて研修で学んだ。評価規準とは、学習集団の目標に対する評価の指標のことであり、評価基準とは、児童生徒一人ひとりに応じた個人の目標に対する評価の指標を指す。そこで評価基準を考えたとき、「児童生徒一人ひとりに応じる（個に応じる）」とは何を意味するのかが議論となった。

議論の中で明らかになったのは、表2の②のように、教科の「内容」を習得するために必要な指導方法や支援方法と、授業に参加するために必要な支援方法や配慮があるという点である。この2つの視点が混在して議論されていたことに気づいた。具体的には、授業で扱う評価基準は「内容」を習得するために必要な指導方法や支援方法を指し、授業参加に必要な支援方法や配慮は自立活動の課題となる可能性がある。実際の授業を実施する際には、自立活動の観点の支援方法や配慮事項が必要であるが、今回の教育課程の評価に関してはそれを除いて考えることとした。したがって、教育課程の評価のチェック表（資料5～8）には自立活動の観点での個に応じた内容は含まれていない。

この前提のもと、評価基準をどのように考えるべきかを整理する際に、基本となるのが「タテの発達」（図2）と「ヨコの発達」（図3）の考え方である。「タテの発達」とは、図5に示したように、段階を超えて共通する「内容」を児童生徒に適した形に調整していく考え方である。例えば、評価規準が小学部3段階で設定されている場合でも、小学部2段階が適している児童生徒には評価基準を小学部2段階相当に調整するという意味である。

一方、「ヨコの発達」とは、学びの定着と般化を段階的に捉え、児童生徒一人ひとりに適した段階を評価基準として設定する考え方である。そのためには、児童生徒がどの「内容」をどの程度習得しているのかという学習状況を把握することが必要である。

しかし、現段階の本校においては、児童生徒の学習状況を記録する方法が課題となっている。特に、授業担当者が変わった場合に学習状況が把握しにくい記録の状況にある。この課題を解決するために必要な取り組みが、次の「個別の指導計画」の役割につながる。

4. 個別の指導計画の役割

本研究の結果を受けて、個別の指導計画については、2つの異なる視点から様式が考えられる。

1つ目は「指導の手だて」としての位置づけである。図6に示すように、個別の指導計画は教育課程における「指導の手だて」として位置づけられ、指導方法や支援方法を考えるための重要なツールとして機能する。

2つ目は、「学習履歴」としての位置づけである。図7に示すように、個別の指導計画は「学習の履歴」としても重要な役割を果たす。学習過程を記録することで、児童生徒の学習進捗を把握し、指導方法や支援方法の改善に役立てることができる。

さらに、これらの視点を踏まえ、2つの異なる様式について検討した。

まず、「指導の手だて」として個別の指導計画を考えた場合、図6および図8の考え方を基にした表6の様式（案1）が挙げられる。この方法では、表2の⑦のように単元ごとに学習履歴を記録するため、児童生徒や保護者にとっては、どの授業で何ができるようになったのかがわかりやすいという利点がある。しかし、教師にとっては学習内容の遂行状況及び進捗状況の把握が困難であるという課題が残る。

次に、「学習履歴」として個別の指導計画を考えた場合、図7および図9の考え方を基にした表7の様式（案2）が適用される。この方法では、シラバスの「内容」ごとに学習履歴を記録するため、表3の⑩のように教師にとっては、どの「内容」を学習したのか、またどの程度学習が進んだのかが確認しやすいという利点がある。主体的に学習に取り組む態度の評価においては、案1では単元ごとに評価するが、案2では、学期ごとなどのより長い期間で評価する形となる。また、案2では、教科の段階が変わらない限り「指導目標」が変更されないため、指導方法や支援方法の変化を評価し、児童生徒や保護者が次の学びに意欲をもてるようにする必要がある。そのため、個別の指導計画をどのように活用するかについて、児童生徒、保護者、学校が共通理解を深めることが課題として浮き彫りになった。

以上のように、個別の指導計画には「指導の手だて」としての側面と「学習履歴」としての側面があり、それぞれに適した様式の選定が今後の課題である。

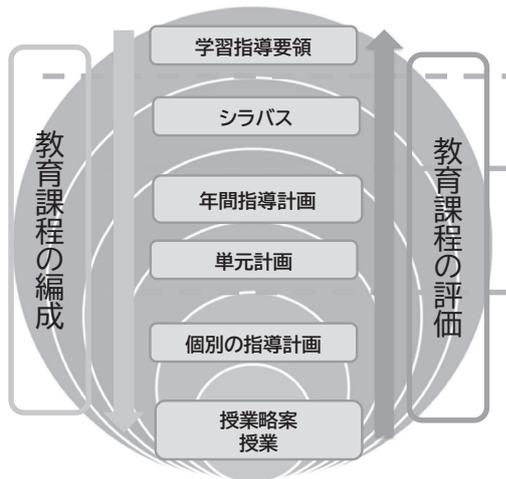


図6 教育課程における「指導の手だて」としての個別の指導計画の位置づけ

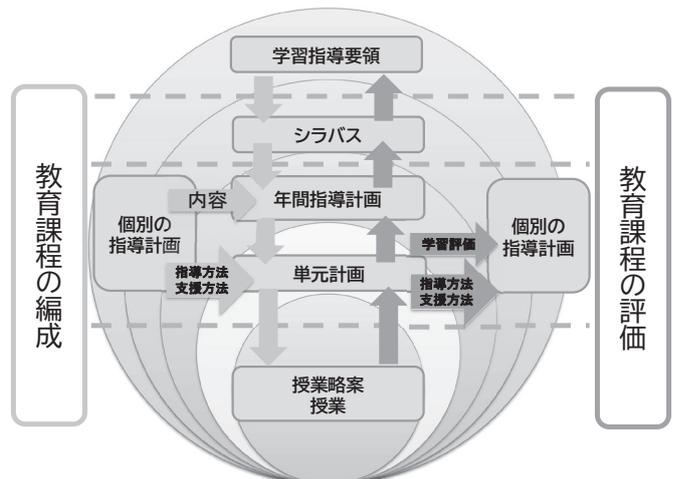


図7 教育課程における「学習の履歴」としての個別の指導計画の位置づけ

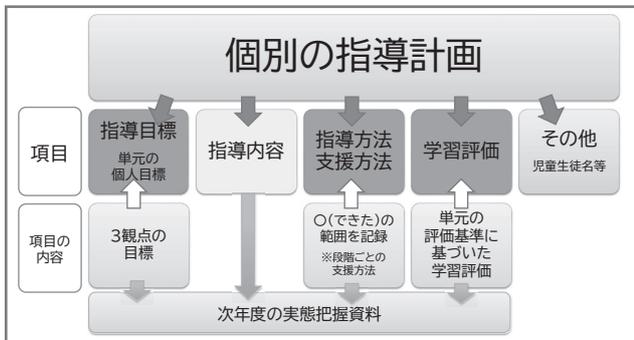


図8 「個別の指導計画」様式の考え方1

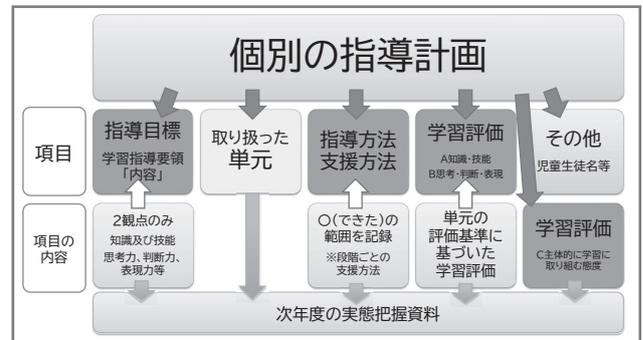


図9 「個別の指導計画」様式の考え方2

表6 「個別の指導計画」様式 案1

指導目標	指導内容	指導方法・支援方法	学習評価
<ul style="list-style-type: none"> 単元の個人目標 3観点の目標 	<ul style="list-style-type: none"> 単元名 	<ul style="list-style-type: none"> O(できた)の範囲を記録 段階ごとの支援方法 (全体支援・個別支援) 個別の支援方法 	<ul style="list-style-type: none"> 単元の評価基準に基づいた学習評価

表7 「個別の指導計画」様式 案2

指導目標	「内容」を取り扱った単元	指導方法・支援方法	学習評価
<ul style="list-style-type: none"> 学習指導要領「内容」の語尾を「～できる」に変換したもの 2観点の目標 (知識及び技能/思考力、判断力、表現力等) 	<ul style="list-style-type: none"> 単元名 	<ul style="list-style-type: none"> O(できた)の範囲を記録 段階ごとの支援方法 (全体支援・個別支援) 個別の支援方法 	<ul style="list-style-type: none"> 単元の評価基準に基づいた学習評価
所見	<ul style="list-style-type: none"> 学期ごと又は年間を通しての教科ごとの「主体的に学習に取り組む態度」の評価 		

5. 展望

本研究を通じて、シラバスがあることで、児童生徒の教科別の指導における実態が明確になり、段階性のある目標及び評価を作成するために必要になってくる知識や考え方が明らかになった。また、評価に段階性があることで、授業計画を含む教育課程全体の評価につながるものが「教育課程の評価のチェック表」によって可能性が示唆された。

今後の課題としては、児童生徒の学習履歴を記録し、教師間等で共有する仕組みの改善が挙げられる。これにより、指導方法や支援方法の効果を継続的に検証し、学習の進捗を的確に把握することが可能となる。また、指導段階を超えた「内容」の共通性を生かしつつ、学習集団の多様性に応じた柔軟な単元や授業設計の実現を目指す必要がある。

さらに、個別の指導計画における「指導の手だて」と「学習履歴」という2つの視点を統合し、児童生徒の学びをより深く支えるための様式を確立することが求められる。この取り組みを通じて、児童生徒の主体的な学びを促進し、教育課程全体の質的向上を図ることができるだろう。

本研究の成果を基に、教育現場における実践を進めるとともに、新たな課題に対応するための継続的な研究を重ねていくことで、児童生徒一人ひとりが最適な学びを実現できる教育課程の構築を目指したい。

VI. 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。

VII. 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
- 国立特別支援教育総合研究所 2021 特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題— (平成30年度～令和2年度) 研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所 2023 知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究 (令和3年度～4年度) 研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所 2023 学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施・評価・改善に関する研究 (令和3年度～4年度) 研究成果報告書
- 文部科学省 2015 初等中等教育分科会 資料1 教育課程企画特別部会 論点整理 4. 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策
- 文部科学省 2017 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 2019 特別支援学校幼稚部教育要領高等部学習指導要領
- 文部科学省 2020 特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料
- 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 2022 特別支援学校高等部学習評価参考資料
- 文部科学省 2024 今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会論点整理
- 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)
- 岡山大学附属特別支援学校 2022 知的障害教育における「指導と評価の一体化」に基づいた個が生きる授業づくり—学習評価に焦点を当てて— 研究紀要 第23号
- 大阪府教育センター 2021 支援の必要な子どものための授業づくりガイドブック
- 大阪教育大学附属特別支援学校 2023 研究紀要. 第2号
- 大阪教育大学附属特別支援学校 2024 研究紀要. 第3号

(文責: 花田 知恵)

資料2 年間指導計画の様式1・2

令和6年度 年間指導計画【各教科】 様式1

1. 基本情報

学部	学習班名	教科領域名	時間割名	年間指導予定時数
主な段階	SM値	指導者名（○主担）	対象児童生徒名・学年	教科書

2. 主な段階の目標とキャリア教育の観点での目標

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
キャリア教育の観点での目標			

3. 主な段階の評価規準

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

令和6年度 年間指導計画【各教科】 * 研究大会用 様式2

1. 年間の指導内容

学期	時数	③単元名	①内容 (シラバス様式2の番号)	②主な題材 (シラバス様式2を参照)	教科書	他教科等との関連	次年度への引継ぎ事項
1							
2							
3							
計	時間						

資料3 単元計画の様式

学部「 (班)」 単元計画

単元名			
主な段階	SM 値		
指導者名	児童生徒名		

1. 単元目標

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

2. 単元計画 全 回

次(時数)	日 程	主な学習内容	主な評価の観点		
			ア	イ	ウ
1次() 導 入					
2次() 展 開					
3次() ま と め					

単元計画様式 R6 年度研究大会用

3. 単元の評価規準・基準と学習評価 (A:一人で B:言葉かけて C:ヒント・モデルで D:身体的援助で)

	児童名 生徒名	ア 知識・技能	評価	イ 思考・判断・表 現	評価	ウ 主体的に学習に取り 組む態度	評価
1 (評価規準)							
2							
3							
4							

(◎十分に達成できた ○概ね達成できた △支援や活動を工夫することで達成できる -取組めていない)

4. 単元の授業評価

成 果	課 題 (改善案)

資料4 授業略案の様式

学部「 (班)」 授業略案

単元名			
日時	時数/全○回	場所	

1. 本時の目標

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

2. 本時の計画

時間 (分)	学習活動	指導上の留意点 ●全体支援 ☆個別支援	評価方法
導入 ()			
展開 ()			
まとめ ()			

授業略案様式 R6 年度研究大会用

5. 本時の評価規準・基準 (A:一人で B:言葉かけて C:ヒント・モデルで D:身体的援助で)

	児童名 生徒名	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 (評価規準)				
2				
3				

6. 本時の学習評価
(◎十分に達成できた ○概ね達成できた △支援や活動を工夫することで達成できる -取組めていない)

児童生徒名	ア	イ	ウ	特記事項 (個人内評価等)

3. 準備物

4. 配置図

資料5 教育課程の評価のチェック表「シラバス」

シラバス チェック表

「編成」時のチェック表			評価の観点 ①教育課程の系統性 ②個に応じた指導(本校の学校目標や教育活動に合っている) ③その他	確認
1	様式1	段階の目標	学習内容(朱字)と学習方法(青字)の色分けになっている	②
2			段階の違いが分かりやすい色分けになっている	③
3		段階の評価規準	評価規準の文言は適切である ※「特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料 令和2年4月 文部科学省」に準ずる(高等部も同じ)	①
4	様式2	内容	学習指導要領の「内容」が転記されている	①
5		学期	実施する時期が書かれている	③
6		主な題材	「内容」を表した「題材」である	①
7			本校の児童生徒に合った「題材」である (教科書や解説からとってくる場合)	②
8			本校の授業で実施した「題材」である	②
9			「内容」→「題材」→「単元」が繋がっている	①
10			題材に段階性があるか (小1段階→小2段階…中2段階→高2段階…)	①
11		主な教材	題材に必要な「教材」が書いている	①
12		教科書	題材に合った「教科書(ページ)」が書いている	①
13		単元例	本校の児童生徒に合った「単元例」である	②
14			本校の授業で実施した「単元」である	②

「評価」時のチェック表			評価の観点 ①教育課程の系統性 ②個に応じた指導(本校の学校目標や教育活動に合っているか) ③その他	確認
1	様式1	段階の目標	学習内容(朱字)と学習方法(青字)の色分けは合っていたか	②
2			段階の違いが分かりやすい色分けになっているか	③
3		段階の評価規準	評価規準の文言は適切であったか ※「特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料 令和2年4月 文部科学省」に準ずる(高等部も同じ)	①
4	様式2	内容	扱わなかった「内容」の理由がわかっているか ・授業時数 ・児童生徒の実態に合わなかった 等	③
5		学期	本校の教育活動(行事等)に合った時期であったか	②
6		主な題材	「内容」を表した「題材」であったか	①
7			本校の児童生徒に合った「題材」であったか	②
8			「内容」→「題材」→「単元」が繋がっているか	①
9			今年度実施した「題材」を追記したか	③
10			題材が児童生徒の生活年齢に合っていたか	②
11		主な教材	題材に必要な「教材」が書かれてあったか	①
12			追記した題材に必要な「教材」を追記したか	③
13		教科書	題材に合った「教科書(ページ)」が書かれてあったか	①
14			題材に合った「教科書(ページ)」を追記したか	③
15		単元例	本校の児童生徒に合った「単元例」であったか	②
16			今年度実施した「単元」を追記したか	③
17		その他	学校や地域の実態に応じた学習活動であったか *学校教育目標が反映されているか	③

資料6 教育課程の評価のチェック表「年間指導計画」

年間指導計画 チェック表

「編成」時のチェック表			評価の観点 ①教育課程の系統性(つながり) ②個に応じた指導(学習内容、学習方法、それに基づく支援方法) ③その他	確認
1	様式1	基本情報	「シラバス様式1」の段階の目標を確認して、段階を判断した	②
2			学習班の主な段階を記入した	②
3			学習班の構成(学年、人数)が書かれている	③
4		主な段階の目標	「シラバス様式1」の「段階の目標」を転記した	①
5			算数・数学と理科は全領域の「段階の目標」を転記した	①
6		主な段階の 評価規準	「シラバス様式1」の「段階の評価規準」を転記した	①
7			算数・数学と理科は全領域の「段階の評価規準」を転記した	①
8	様式2	年間の指導内容	前年度までの年間計画を基に今年度の計画を作成した	③
9			前年度の引継ぎ事項を考慮して今年度の計画を作成した	③
10			シラバスの「内容」を組み合わせ「単元」を作った	①
11			単元に必要な主な教材(教科書を含む)を記入した	①
12			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	③

「評価」時のチェック表			評価の観点 ①教育課程の系統性(つながり) ②個に応じた指導(学習内容、学習方法、それに基づく支援方法) ③その他	確認
1	様式1	基本情報	年間の指導予定時数は適切であったか	③
2			学習班の主な段階は適していたか	②
3			授業の指導者の構成は適切であったか(人数等)	③
4			学習班の構成が適切であったか(構成人数、構成メンバー)	③
5			教科書が学習班に適していたか	③
6	様式2	年間の指導内容	年間の単元構成(順序)は、教科横断的な視点で適していたか	③
7			年間の単元構成(順序)は、学習班の児童生徒に適していたか	②
8			「内容」に基づいた「単元」であったか	①

資料7 教育課程の評価のチェック表「単元計画」

単元計画 チェック表

「編成」時のチェック表		評価の観点 ①教育課程の系統性(つながり) ②個に応じた指導(学習内容、学習方法、それに基づく支援方法) ③その他	確認
1	単元目標	「単元目標」が段階の目標を具体化した目標になっている	①
2		3観点での目標が設定されている	①
3		教科・領域等を通して、身に付ける「知識及び技能」の目標になっている	①
4		「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	①
5		「思考力、判断力、表現力等」の目標に、「思考力」「判断力」「表現力」の3つの要素を含んでいる	①
6		目標の数が絞られている	③
7		「学びに向かう力、人間性等」の目標が、身に付けた力を使って、どのように参加(授業参加、学校生活への参加、社会参加等)しようとしているかとなっている	①
8		「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	①
9	単元計画	「知識・技能」→「思考・判断・表現」→「主体的に学習に取り組む態度」のつながりで計画している	①
10		「思考・判断・表現」を評価する学習活動に「比べる」などの活動がある	①
11	単元の 評価規準・基準と 学習評価	単元目標と一致している	①
12		パフォーマンス評価(行動評価)になっている	③
13		「～しているか～していたか」と書かれている	③
14		指導方法、支援方法を含む評価規準が書かれている (全体への指導・支援についての指導観が書かれている)	②
15		指導方法、支援方法を含む評価基準が書かれている (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) (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)	②
16		評価基準がタテの発達(学習指導要領上の指導段階)の観点で個に応じて設定されている	②
17		評価基準がヨコの発達(定借、般化)の観点で個に応じて設定されている	②
18		個別の指導計画を踏まえて単元計画を具現化している	③

「評価」時のチェック表		評価の観点 ①教育課程の系統性(つながり) ②個に応じた指導(学習内容、学習方法、それに基づく支援方法) ③その他	確認
1	単元目標	主な段階の目標に応じた「単元目標」であったか	①
2		学習班の児童生徒の実態に応じた「単元目標」であったか	②
3	単元計画	単元の時数は適切であったか	③
4		単元を実施する時期は適切であったか	③
5		学習内容は「内容」に基づいたものであったか	①
6		学習内容、学習方法は学習班の児童生徒の実態に応じたものであったか	②
7	単元の 評価規準・基準と 学習評価	評価規準は児童生徒の実態に応じたものであったか	②
8		評価基準の段階は児童生徒に応じたものであったか	②
9		評価基準に基づいた学習評価が書かれているか	②
10		単元での評価を踏まえ、個別の指導計画に反映すること	③

資料8 教育課程の評価のチェック表「授業略案」

授業略案 チェック表

「編成」時のチェック表		評価の観点 ①教育課程の系統性(つながり) ②個に応じた指導(学習内容、学習方法、それに基づく支援方法) ③その他	確認
1	本時の目標	「本時の目標」が単元目標を具体的にした目標になっている	①
2		3観点での目標が設定されている	①
3		「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	①
4		「思考力、判断力、表現力等」の目標に、「思考力」「判断力」「表現力」の3つの要素を含んでいる	①
5		目標の数が絞られている	③
6		「学びに向かう力、人間性等」の目標が、身に付けた力を使って、どのように参加(授業参加、学校生活への参加、社会参加等)しようとしているかとなっている	①
7		「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	①
8	本時の計画	「●全体支援」は学習活動を行うために全体に行う支援を書いている	②
9		「☆個別支援」は「●全体支援」を行った上で個別に必要な支援が書かれている	②
10		「●全体支援」と「☆個別支援」は個別的教育支援計画の「合理的配慮」を参考にして書かれている	②
11		「☆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	②
12		評価規準・基準に基づいた「評価場面」と「評価方法」が書かれている	①
13	準備物	必要な準備物が書かれている	③
14	配置図	生徒、教員、教材等の配置が書かれている	③
15	本時の 評価規準・基準	本時の評価規準・基準が具体的な「評価規準・基準」になっている	①
16		本時の評価規準が本時の目標と一致している	①
17		パフォーマンス評価(行動評価)になっている	③
18		「～しているか・～していたか」と書かれている	③
19		指導方法、支援方法を含む評価規準が書かれている	②
20		指導方法、支援方法を含む評価基準が書かれている	②

「評価」時のチェック表		評価の観点 ①教育課程の系統性(つながり) ②個に応じた指導(学習内容、学習方法、それに基づく支援方法) ③その他	確認
1	本時の目標	単元目標に応じた「本時の目標」であったか	①
2		学習班の児童生徒の実態に応じた「本時の目標」であったか	②
3	本時の計画	本時の時間配分は適切であったか	③
4		学習活動は単元の「学習内容」に基づいたものであったか	①
5		「●全体支援」「☆個別支援」は児童生徒の実態に応じたものであったか	②
6	準備物	必要な準備物が書かれていたか	③
7	配置図	生徒、教員、教材等が適切な配置であったか	③
8	本時の 評価規準・基準	支援方法は児童生徒の実態に応じたものであったか	②
9		評価基準の段階は児童生徒に応じたものであったか	②
10	本時の学習評価	児童生徒のよさを評価できているか	③
11		評価規準に基づいた学習評価が書かれているか	②

Ⅲ ユニット研究

1 学校における体罰に関する研究

— 攻撃性の観点から —

大河竜介・小川香織・鹿田紀子・森久美子・西山健¹

(要旨)

本研究は、学校における体罰という問題を人間の攻撃性という観点から検討し、体罰の予防・防止に向けた対策を提案することを目的としている。そのためには、教育現場で働く教員の体罰に対する認識を明らかにし、体罰につながる要因の明確化を図った上で体罰を予防・防止する対策とその効果を検討する必要がある。その第一歩として今年度はまず体罰と深いつながりがあると考えられる人間の「攻撃性」を取り上げ検討することを通して、体罰の背景にある要因を明らかにすることを目的とした。研究方法としては、人間の攻撃性に関する文献の講読および議論を通して、体罰や攻撃性についての意見交換を行った。その結果、攻撃性が必ずしも否定的なものではなく、自己防衛や建設的な力としても機能し得ることなどが示された。また、欲求5段階説(Maslow,1943)など、人間現象に関する様々な理論や観点から攻撃性を捉えることにより、人間の攻撃性や体罰に対する多角的な理解が可能となることが示唆された。今後の課題としては、教員を対象とした質問紙調査などを通して、体罰の予防・防止に向けた具体的な対策を検討することが挙げられる。

(キーワード) 体罰、攻撃性、関係性、心的エネルギー、愛着、防衛機制、文化的視点、包括的・多角的理解

I. 問題提起

2000年に「児童虐待の防止等に関する法律」が施行され幾度かの改正を経るなかで、児童相談所における虐待相談対応件数は、法的な裏づけができたこともあって増加の一途を辿っている(図1)。このように、児童虐待が子どもを取り巻く大きな社会的課題となっている状況下、同法律の第5条に「学校、児童福祉施設、病院その他児童の福祉に業務上関係のある団体及び学校の教職員、児童福祉施設の職員、医師、保健師、弁護士その他児童の福祉に職務上関係のある者は、児童虐待を発見しやすい立場にあることを自覚し、児童虐待の早期発見に努めなければならない」とあるように、児童虐待の早期発見・早期介入、未然防止の取り組みを進めるにあたって学校の果たす役割は大きいと言える。加えて、障害のある子どもは虐待を受けるリスクが高いという指摘(Sullivan, Vernon, & Scanlan, 1987; Ammerman, Van Hasselt, & Hersen, 1988; Westcott, 1991; Ridgeway, 1993; Verdugo & Bermejo, 1995; Merkin & Smith, 1995; Porter, Yuille, & Bent, 1995; Sullivan & Knutson, 1998; Westcott &

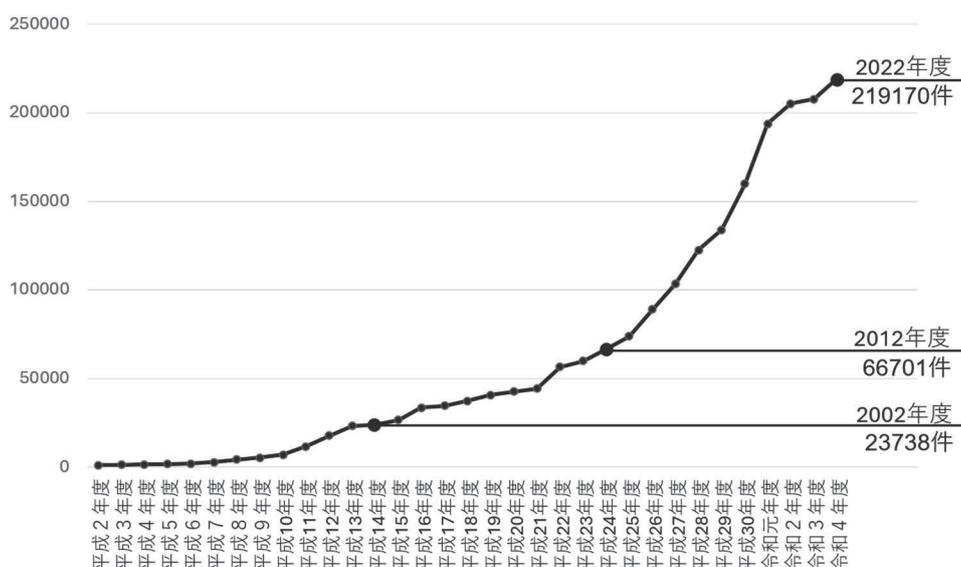


図1 児童相談所における虐待相談対応件数とその推移(こども家庭庁, 2024 から作成)

¹ 大阪教育大学 総合教育系

Jones, 1999; Sullivan & Knutson, 2000; Oosterhoorn & Kendrick, 2001; Paul & Cawson, 2002; Lewis, 2003; Knutson, Johnson, & Sullivan, 2004; Kvam, 2004; Paul, Cawson & Paton, 2004; UNICEF, 2005; Embry & Grossman, 2007; Sebald, 2008; 大野, 2009) に鑑みると、特別支援学校および特別支援学級の果たす役割はとりわけ重要であると考えられる。

一方で、児童虐待の防止・予防に努めるべき学校という場も体罰という暴力の問題を孕んでいる。西山 (2010a) は、教育や支援に関する知識や技術は実践経験を積むなかで徐々に向上していくものであるが、体罰などの暴力に対する感覚はむしろ鈍くなっていく傾向にあることを指摘している。同様に、安藤・小菅 (1994) は、教育学部の大学生に対して体罰に関する質問紙調査を実施し、学年が高くなるほど体罰に賛成する意見が増える傾向にあることを報告している。さらに中村 (2001) は、体罰を肯定したり実際に行ったりする傾向のある者自身が親や教師からの体罰を経験していることを指摘している。この点について、西山 (2010b) は、大学生を対象とした質問紙調査から、体罰経験がある者の方が体罰を肯定する傾向にあり、体罰を暴力と考えない傾向にあることを報告し、体罰の世代間連鎖を防ぐためにも現役教師自らが非暴力の姿勢を示すことの重要性を主張している。

体罰は教育現場において長い歴史をもつ問題であり (中房, 2014; 井上, 2023)、児童生徒の心理的・身体的健康に甚大な影響を及ぼす行為であるにもかかわらず、また戦後の日本においては学校教育法で「体罰を加えることはできない」とされながらも過剰な成果主義のもと黙認あるいは正当化され続けてきた。しかし、近年の研究では、体罰が生徒の学習意欲や自己肯定感を低下させるだけでなく、長期的には暴力的な行動を助長する可能性があることが示されており、例えば文部科学省初等中等教育局長 (2007) は「体罰による指導により正常な倫理観を養うことはできず、むしろ児童生徒に力による解決への志向を助長させ、いじめや暴力行為などの土壌を生む恐れがある」ことを指摘している。また、2020年の児童福祉法および児童虐待の防止等に関する法律の改正では体罰禁止が明文化された。このような社会の潮流にあっても教育現場からは体罰の事例が報告され続けており、その背景には根強い体罰ポリシーあるいは体罰をやむを得ず容認する姿勢が存在していると考えられる (西山, 2012)。

II. 研究目的

以上のことから本研究では、教育現場で働く専門職である教員の体罰に対する認識を明らかにし、体罰につながる要因の明確化を図り、体罰を予防・防止する対策とその効果を検討することを目的とする。そのために、今年度はまず体罰と深いつながりがあると考えられる人間の「攻撃性」を取り上げ検討することを通して、体罰の背景にある要因を明らかにすることにした。

III. 研究方法

1. 人間の「攻撃性」に関する文献講読

攻撃性について理解するための参考文献として以下の2本の論文を講読して内容を共有した。

- ・足立奈歩 2003 攻撃性に関する先行研究の概観 京都大学大学院教育学研究科紀要, 49, 442-454.
- ・岡田博名・桂田恵美子 2013 なぜ人は攻撃するのか——攻撃性と愛着スタイル及び防衛機制との関連—— 関西学院大学心理科学研究, 39, 37-42.

2. 体罰や攻撃性についての議論

毎月1回定例で約1時間の集まりを持ち、共同研究者間で体罰や攻撃性について意見交換をすることとした。対面で参集することを基本としたが、Zoom ビデオコミュニケーションズの Web 会議システムを活用してミーティングを行うこともあった。毎回動画や板書で集まりの記録を残し見返せるようにした。

IV. 研究結果

1. 人間の「攻撃性」に関する文献講読

体罰や人間の攻撃性について議論するにあたり、特に後者における一定の共通認識および議論の指針を得るために、人間の攻撃性に関する過去の研究知見を概観することにした。具体的には、人間の攻撃性を取り上げている上記の2論文を講読した。それぞれの概要については以下のとおりである。

1) 足立奈歩 (2003) の知見

人間の攻撃性を心理学・動物行動学など多様な分野から捉えた論文で、心理臨床における視点を中心に攻撃性について検討している。攻撃性は、心理学だけでなく他の学問分野においても議論され、状況依存

的かつ多義的に用いられてきた概念であるとし、攻撃性の概念を整理して、その多面的な捉え方を検討することは人間現象の理解に寄与するとの観点から以下のようにまとめている。

(1) 動物行動学における知見

動物の攻撃性は種の保存や社会的秩序を維持するための本能と理解される。動物における攻撃性は種内闘争としてテリトリーの確保や子孫の防衛、順位制の維持などの点で健全な働きをする（自己保存的要素）。一方、種内闘争が種外環境を無視した場合は破滅に至る危険もある（自己破壊的要素）。そのため、動物には抑制機能としての「闘争の儀式化」という仕組みが備わっている。

(2) 人間との共通性と差異性

動物と人間の攻撃性には共通点があるものの、「人間が精神的存在である」が故に状況は以下のように複雑である。

- ①同一視の能力→他者の苦痛を感じることができるとサディズムが生まれる。
- ②投射の能力→自己防衛のため他者を攻撃する。
- ③時間展望の能力→妄想的な憎悪を他者に向ける。

(3) 心理学領域における攻撃性の実証研究

内的衝動説、情動発散説、社会的機能説という3つの立場がある。

- ①内的衝動説：攻撃性を内発的なエネルギーの現れと考える立場（敵意や怒りの研究）。
- ②情動発散説：外的な要因（フラストレーションが生じるような不快な経験）への反応として内的に攻撃動機が生まれると考える立場。
- ③社会的機能説：攻撃的行動が社会的に学習され、目的を達成するための手段、あるいは葛藤場面などにおける認知処理過程として用いられると考える立場。

(4) 心理臨床における攻撃性の理論

攻撃性は心のエネルギーとして位置づけられ、Freud,S.は欲動理論に基づいて攻撃性を性的性質をもつ心のエネルギーとして捉えてリビドーとの関連を強調し、Jung,C.G.は心のエネルギーは多様な経路をもっているとし個人的無意識および普遍的無意識との関連を重視した。

上記以外にも、文化的視点からの理解（たとえば、紛争などの社会的状況における理解）、関係性の観点からの理解（愛着理論や依存・自立の二面性からみた理解）も重要である。

(5) まとめ

攻撃性は、人間が有する「心のエネルギー」と捉えることが可能であり、その心のエネルギーがどのように育ち、どのように機能するかという点については、人間をどのような存在と捉えるか（人間の独自性をどこに求めるか）によって変わってくる。攻撃性は必ずしも破壊的・機能障害的な力とは限らず、建設的・能動的な力にもなり得る。つまり、攻撃性の多義的な側面を理解し、より包括的な人間理解をめざすことが重要である。

2) 岡田・桂田 (2013) の知見

人間の攻撃性を愛着スタイルおよび防衛機制との関連から検討した論文で、大学生 395 名を対象に質問紙調査を実施した結果、愛着スタイルと攻撃性・防衛機制の間には関連があり、愛着スタイルが不安定な人ほど攻撃性と未熟な防衛が高い傾向にあることが明らかとなった。また、攻撃性は自己防衛の一形態として機能し得る可能性がある、つまり攻撃行動は自己防衛手段として使用される可能性があることが示唆された。

2. 体罰や攻撃性についての議論

1) 体罰について

本校では毎年全教員に対して、体罰防止を目的とした自己チェックシートを用いたアセスメントを行っている。その中で記述される体罰の定義、質問項目などの文言の妥当性について検討を行った。その際、共同研究者それぞれのかつての勤務校なども引き合いに出して意見交換を行った。「被体罰経験」の有無で体罰を肯定的に捉える割合が変わる（中村, 2001; 西山, 2010b）ことも考えられるため、教員向けに体罰に関する意識調査を行ってみてはどうかとの方向性が共有された。懲戒を行う際に「身体に対する行為」「人格を否定する発言」「精神的につらい状態にする発言」などが体罰や不適切な行為に該当する（東京都教育委員会, 2014）ことは広く知られているが、それらに加えて「精神的に追い詰めるような場を設定すること」なども不適切なかかわりであると考えられるが、どのように定義すべきなのか難しいという課題も共有された。

ちなみに、文部科学省 (2007) は体罰について「学校教育法第 11 条に規定する児童生徒の懲戒・体罰に関

する考え方」において以下のような見解を示している。

- (1) 児童生徒への指導に当たり、学校教育法第 11 条ただし書という体罰は、いかなる場合においても行ってはならない。教員等が児童生徒に対して行った懲戒の行為が体罰に当たるかどうかは、当該児童生徒の年齢、健康、心身の発達状況、当該行為が行われた場所的及び時間的環境、懲戒の態様等の諸条件を総合的に考え、個々の事案ごとに判断する必要がある。
- (2) (1) により、その懲戒の内容が身体的性質のもの、すなわち、身体に対する侵害を内容とする懲戒（殴る、蹴る等）、被罰者に肉体的苦痛を与えるような懲戒（正座・直立等特定の姿勢を長時間にわたって保持させる等）に当たると判断された場合は、体罰に該当する。
- (3) 個々の懲戒が体罰に当たるか否かは、単に、懲戒を受けた児童生徒や保護者の主観的な言動により判断されるのではなく、上記（1）の諸条件を客観的に考慮して判断されるべきであり、特に児童生徒一人一人の状況に配慮を尽くした行為であったかどうか等の観点が重要である。
- (4) 児童生徒に対する有形力（目に見える物理的な力）の行使により行われた懲戒は、その一切が体罰として許されないというものではなく、裁判例においても、「いやしくも有形力の行使と見られる外形をもった行為は学校教育法上の懲戒行為としては一切許容されないとすることは、本来学校教育法の予想するところではない」としたもの（昭和 56 年 4 月 1 日東京高裁判決）、「生徒の心身の発達に応じて慎重な教育上の配慮のもとに行うべきであり、このような配慮のもとに行われる限りにおいては、状況に応じ一定の限度内で懲戒のための有形力の行使が許容される」としたもの（昭和 60 年 2 月 22 日浦和地裁判決）などがある。
- (5) 有形力の行使以外の方法により行われた懲戒については、例えば、以下のような行為は、児童生徒に肉体的苦痛を与えるものでない限り、通常体罰には当たらない。
 - 放課後等に教室に残留させる（用便のためにも室外に出ることを許さない、又は食事時間を過ぎても長く留め置く等肉体的苦痛を与えるものは体罰に当たる）。
 - 授業中、教室内に起立させる。
 - 学習課題や清掃活動を課す。
 - 学校当番を多く割り当てる。
 - 立ち歩きが多い児童生徒を叱って席につかせる。
- (6) なお、児童生徒から教員等に対する暴力行為に対して、教員等が防衛のためにやむを得ずした有形力の行使は、もとより教育上の措置たる懲戒行為として行われたものではなく、これにより身体への侵害又は肉体的苦痛を与えた場合は体罰には該当しない。また、他の児童生徒に被害を及ぼすような暴力行為に対して、これを制止したり、目前の危険を回避するためにやむを得ずした有形力の行使についても、同様に体罰に当たらない。これらの行為については、正当防衛、正当行為等として刑事上又は民事上の責めを免れうる。

2) 攻撃性について

上記の文献講読を踏まえ、攻撃性という言葉の受けとめについて共同研究者間で意見交換を行った。

その結果、「攻撃性は発酵と腐敗のような関係。相手の受け止め方によって意味が変わる」「人とかがかわるときに『人を変えたい』と思うことがそもそも攻撃性ではないか。イソップ寓話『北風と太陽』は、北風にも太陽にも、その行為に攻撃性を感じる」「自傷行為も広くとらえると自分への攻撃性ではないか」などの意見が出された。そこから「いじりの文化」「いじめといじりの違い」にまで話が及び、いじりには地域性があることや、いじめといじりの線引きの難しさ、教員が生徒をいじることの影響の大きさや影響が遅れて発現するのではないかとといった遅延性なども話題に上がった。

また、攻撃性の制御可能性に関する発言もなされた。制御可能な面としてはスポーツや自分を守る行動、文化的に認められる場合というような例が挙げられた。置かれている環境や文化の価値観によって攻撃性が容認されるように、体罰が容認される雰囲気や風土が集団によって創生される危険性があることが改めて確認された。制御可能な面については、理性的に攻撃をするという「意図的（悪意）」と捉えられる状態があることも指摘された。制御不可能な面については、均衡を保とうとするホメオスタシスの側面、異質なものを排除しようとする側面など、無意識の作用と考えられる点があるとの発言があり、制御不可能な面は「本能的」と言い換えられるかもしれない。一方、制御可能な面は「理性的」な性質を有しており、意識が強く作用する攻撃性の側面と捉えることが可能である。

V. まとめと課題

攻撃性に関する過去の研究知見から、攻撃性は必ずしも否定的な捉え方をされるものではなく、肯定的な側面も有する多義的な概念である（足立, 2003）ということが再確認された。そして、攻撃性は自己防衛の一形態としても機能し得る可能性がある（岡田他, 2013）ことも明らかとなった。それらを踏まえた上で、体罰あるいは攻撃性について議論するなかで明らかとなっていたのは、攻撃性という言葉ひとつをとっても一人ひとりがつイメージは全然違っているということである。さらに議論を進めるなかで、それぞれが思い浮かべる攻撃性という概念についての相互理解が促進され、ある程度の共通認識がもてるようになり、学校における体罰という事象を捉える端緒が得られたように思う。

一例として、Maslow (1943) の欲求5段階説の観点から人間の攻撃性を捉えてみた。ある特定の欲求が満たされていない状態は、人間に意欲・努力行動を喚起する可能性がある一方で、自己や他者に対する攻撃行動を生起させるかもしれない。つまり、「生理的欲求」は本能に基づく攻撃性に、「安全欲求」は自己防衛意識に基づく攻撃性に、「社会的欲求」は帰属意識に基づく攻撃性に、「承認欲求」は自尊心に基づく攻撃性に、「自己実現欲求」は成長追求に基づく攻撃性にそれぞれ昇華され、それは時にポジティブな行動となり、時にネガティブな行動となって発現するであろう。このように、人間現象に関する様々な理論や観点から攻撃性を捉えることにより、人間の攻撃性や体罰に対する多角的な理解が可能となると考えられる。

今後の課題としては、より多角的な視点から教員における攻撃性および学校における体罰という事象を捉え、体罰の予防・防止に向けた方策を検討する点が挙げられる。具体的には、体罰に関して本校でこれまで蓄積してきたデータを多角的に分析するとともに、教員を対象として体罰の予防・防止に資する質問紙調査を作成・実施し、最終的にはその結果から具体的な体罰予防・防止の方策を提言する予定である。

VI. 引用・参考文献

- 足立奈歩 2003 攻撃性に関する先行研究の概観 京都大学大学院教育学研究科紀要, 49, 442-454.
- Ammerman, R.T., Van Hasselt, V.B., & Hersen, M. 1988 Maltreatment of handicapped children: A critical review. *Journal of Family Violence*, 3, 53-72.
- 安藤房治・小菅ゆみ 1994 学校における体罰に関する一考察 — 教育学部学生の体罰体験と体罰意識調査をもとに — 弘前大学教育学部紀要, 72, 69-89.
- Embry, R.A. & Grossman, F.D. 2007 The Los Angeles country response to child abuse and deafness: A social movement theory analysis. *American Annals of the Deaf*, 151, 488-198.
- 井上滉人 2023 ルネサンス期人文主義者の教育言説における体罰と規律の諸相 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 143, 79-95.
- Knutson, J.F., Johnson, C.R., & Sullivan, P.M. 2004 Disciplinary choices of mothers of deaf children and mothers of normally hearing children. *Child Abuse & Neglect*, 28, 925-937.
- こども家庭庁 2024 児童相談所における虐待相談対応件数とその推移
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/a176de99-390e-4065-a7fb-fe569ab2450c/12d7a89f/20230401_policies_jidougyakutai_19.pdf (2025年1月15日最終閲覧)
- Kvam, M.H. 2004 Sexual abuse of deaf children: A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway. *Child Abuse & Neglect*, 28, 241-251.
- Lewis, V. 2003 *Development and disability*. (2nd Ed.) Oxford: Blackwell Publishing.
- Maslow, A.H. 1943 A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Merkin, L. & Smith, M.J. 1995 A community based model providing services for deaf and deaf-blind victims of sexual assault and domestic violence. *Sexuality and Disability*, 13, 97-106.
- 文部科学省初等中等教育局長 2007 問題行動を起こす児童生徒に対する指導について (通知) 18文科初第1019号 (平成19年2月5日)
- 中房敏朗 2014 体罰の歴史的背景 大阪体育大学紀要, 45, 199-207.
- 中村敏秀 2001 援助者の体罰に関する意識についての一考察 — 知的障害児施設の援助 職員の縦断的調査から — 長崎国際大学論叢, 1, 433-441.
- 西山 健 2010a 教育・福祉の専門職による暴力に関する一考察 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 32, 59-70.

- 西山 健 2010b 児童虐待および体罰に関する大学生の意識調査（Ⅱ）——性別・授業経験・体罰経験の観点から—— 発達人間学研究,12,11-16.
- 西山 健 2012 教員養成課程大学生の児童虐待に関する意識調査 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 34, 61-70.
- 岡田博名・桂田恵美子 2013 なぜ人は攻撃するのか——攻撃性と愛着スタイル及び防衛機制との関連—— 関西学院大学心理科学研究, 39, 37-42.
- 大野貴子 2009 障害児と虐待 小児の精神と神経,49,33-36.
- Oosterhoorn,R. & Kendrick,A. 2001 No sign of harm: Issues for disabled children communicating about abuse. *Child Abuse Review*,10,243-253.
- Paul,A. & Cawson,P. 2002 Safeguarding disabled children in residential settings: What we know and what we don't know. *Child Abuse Review*,11,262-281.
- Paul,A.,Cawson,P.,& Paton,J. 2004 *Safeguarding disabled children in residential special schools*. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC).
- Porter,S.,Yuille,J.C.,& Bent,A. 1995 A comparison of the eyewitness accounts of deaf and hearing children.*Child Abuse & Neglect*,19,51-61.
- Ridgeway,S.M. 1993 Abuse and deaf children: Some factors to consider. *Child Abuse Review*,2,166-173.
- Sebald,A.M. 2008 Child abuse and deafness: An overview. *American Annals of the Deaf*,153,376-383.
- Sullivan,P.M.,Vernon,M.,& Scanlan,J.M. 1987 Sexual abuse of deaf youth. *American Annals of the Deaf*,132,256-262.
- Sullivan,P.M. & Knutson,J.F. 1998 The association between child maltreatment and disabilities in a hospital-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*,22,271-288.
- Sullivan,P.M. & Knutson,J.F. 2000 Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*,24,1257-1273.
- 東京都教育委員会 2014 体罰の定義・体罰関連行為のガイドライン
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/physical_training_and_club_activity/files/release_20140123_02/shiryou1.pdf (2025年1月15日最終閲覧)
- UNICEF 2005 *Violence against disabled children*.
- Verdugo,M.A. & Bermejo,B.G. 1995 The maltreatment of intellectually handicapped children and adolescents. *Child Abuse & Neglect*,19,205-215.
- Westcott,H. 1991 The abuse of disabled children: A review of the literature. *Child: Care, Health and Development*,17,243-258.
- Westcott,H.L. & Jones,D.P. 1999 Annotation: The abuse of disabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,40,497-506.
- Wikipedia 北風と太陽
<https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%8C%97%E9%A2%A8%E3%81%A8%E5%A4%AA%E9%99%BD#%E3%81%82%E3%82%89%E3%81%99%E3%81%98> (2025年1月15日最終閲覧)

2 知的障害特別支援学校における野球動作が苦手な子どもに対するアプローチ方法の一考察

—手足の協調運動の向上をめざした教育実践—

金憲央・大内田裕*

(要旨)

知的障害特別支援学校に在籍する子どもたちは、運動に対する「不器用さ」や「ぎこちなさ」があることが知られている。このような運動症状は、発達性協調運動障害 (Developmental Coordination Disorder : DCD) と呼ばれ、多くの知的・発達障害児にみられる。本研究では、このDCDを伴う生徒の野球のバッティング動作に着目し、動作改善のためのアプローチ方法を検討した。生徒のアセスメントから、バットを振る動作 (スイング) とボールがバットに当たる瞬間 (インパクト) に関して、「巧緻性と敏捷性」「緊張と弛緩の調整」の2つの観点からアプローチ方法を考えることができた。特に過緊張になる傾向があったため、バッティング動作を座位姿勢で行うことで、下半身の緊張を弛緩し、上半身の動作のみに重点を置くことができた。その結果、バットの横振り動作の改善とボールへの注意力が高まる様子が見られた。また、巧緻性を高めるためにバットを用いない手打ちでのバッティング動作を行い、ボールに当てる感覚に意識を向けることができた。

(キーワード) 知的障害、野球動作、バッティング、手足の協調運動

I. 研究背景と目的

平成31年度告示の特別支援学校高等部学習指導要領保健体育科においては、「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を発見し、合理的・計画的な解決に向けた主体的・協働的な学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを継続させるための資質・能力」を育成することが明記されている。しかしながら、「障害者スポーツ推進プロジェクト (障害児・者のスポーツライフに関する調査研究)」(スポーツ庁, 2024)によると、スポーツ非実施者がスポーツを実施しない理由として、「運動・スポーツが嫌いである」が最も割合が高く、次いで「特に理由はない」「運動・スポーツに興味がない」が挙げられている。

知的障害特別支援学校に在籍する子どもたちは、運動に対する「不器用さ」や「ぎこちなさ」があることが知られている。このことについては、発達性協調運動障害 (Developmental Coordination Disorder; DCD) の様相が明らかにみられる (大原ら, 2022)。DCDとは「アメリカの精神医学会の診断基準DSM-5 (APA, 2013)では、神経発達症の一つとして挙げられている。DCDは脳性麻痺、筋ジストロフィー、退行性の障害などの運動に影響を与える神経医学的問題がないにもかかわらず協調された運動スキルの獲得や使用が困難であり、学校生活、遊びなどの日常生活活動を阻害している状態である。」(岩永ら, 2022)と定義されている。またICD-10の診断基準ではIQ70以下は除外するものとしている。DCDの特徴として新田 (2018)は「具体的には片足跳びができない、はさみや箸が上手に使えない、靴の紐が結べない、などの粗大運動から微細運動、日常生活での動作にまでおよぶ。不器用は英語で“clumsy”あるいは“clumsiness”に当たる。つまり、ぎこちなさ、動きが鈍い、下手、不格好、などがあてはまる」と述べている。運動・スポーツの場面でも、体操が苦手、リズム感がない等の課題が見られる。そのため、運動に対する苦手意識をもつ生徒も多く、調査結果にある「運動・スポーツが嫌いである」という思いや「やりたいけれども上手くできない」という思いにつながりやすくなっていると考えられる。本校高等部の一部の生徒は昼休みに運動場で球技に取り組むことが日課となっており、特に野球を好んで取り組む生徒が多く見られる。しかし、ボールがバットに当たらない、キャッチボールがうまくできない等、思うように野球を楽しめない姿が見られることが現状としてある。

そこで本研究では、野球のバッティング動作に着目し動作改善のためのアプローチ方法を検討する。バッティングの基本動作には、準備が完了した状態 (構え)、力をためる動き (テイクバック)、スイング前の最後の状態 (トップ)、バットを振る動作 (スイング)、ボールがバットに当たる瞬間 (インパクト) といった5つの要素から成り立つ。これらの動きは連動して作用し、一つの流れとして完成される。

* 大阪教育大学総合教育系特別支援教育部門

今年度の研究では、バットを振る動作（スイング）とボールがバットに当たる瞬間（インパクト）に焦点を絞り、生徒の実態から動作改善に対するアプローチ方法を検討することとした。

II. 研究方法

1. 期間

研究実施期間は、令和6年9月23日（月）から令和6年11月29日（金）までとした。

2. 対象

対象は、本校高等部1年生 1名とした。

3. アセスメント方法

毎回、バッティングフォームを動画に記録し、その動画から動作分析を行った。

(1) 座位姿勢での素振り動作（写真1）

下半身を固定し、下半身の筋緊張緩和を目的とした。そうすることでボールに視線を定められるように姿勢を調整したり、上半身の動き（腕を振る動き）のみに意識を向けられるようにしたりすると考えられる。

(2) 手打ち動作（写真2）

ボールに当てる感覚やバットを平行に振る腕の軌道を体感することを目的とした。座位姿勢の状態から左手で右手首を持ち、右手をバット代わりにする。また、腕を振る際、首から手のひらにかけて上半身の緊張を緩和した状態でボールに当てられるように「イチ、ニ、サン」の振り子の動きを用いてリズムをとる。「イチ、ニ」は腕振りをし、「サン」のタイミングに合わせて手のひらでボールを打つ。

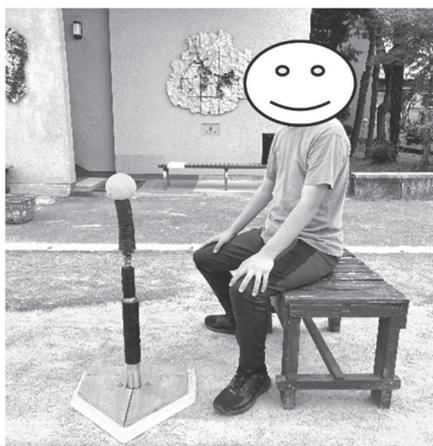


写真1 座位姿勢での素振り動作

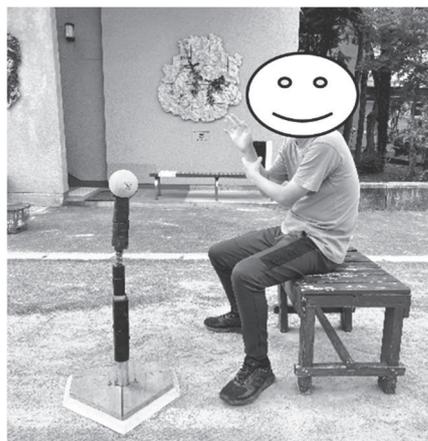


写真2 手打ち動作

(3) 振り子を使ったバッティング動作

動いているボールを注視しながら打つことを目的とした。ボールを紐に結んで教室の天井から吊り降ろし、振り子を用いて動いているボールを打つ。

4. アプローチ方法の検討と実践

生徒のアセスメントから、バットを振る動作（スイング）とボールがバットに当たる瞬間（インパクト）に関して、「巧緻性と敏捷性」「緊張と弛緩の調整」の2観点からのアプローチ方法を検討した。

5. 倫理的配慮

対象者の保護者には研究の趣旨を説明し、同意を得た。また、表記個人情報の取り扱いについては十分配慮した。

Ⅲ. 結果

1. バッティング動作

1) 教師が投げたボールを打つ

生徒は向かってくるボールを目で追うことが難しく、バットは振り切るがボールに当てることができなかつた。また、ボールを打とうと身体全体に過緊張が見られた。特に首や肩から手先にかけて過緊張が見られ、関節の可動に制御がかかっていた。バットをしなやかに振ることが難しく、ボールを打つ瞬間に視線のズレや腕の横振りに課題が生じていると考えられる。

2) ティーを使ったバッティング

生徒は静止したボールに注視することができたが、全身への筋緊張が見られ、関節可動域に制限がかかっている様子が見られた。腕振りの際に上から斜め下方向にバットを振り下ろす傾向が見られ、バットを平行に振るというスイング動作に課題が生じていることが分かった。

2. 生徒の様子

今年度の研究では、平均運動アプローチの(1)座位姿勢での素振り動作(2)手打ち動作を生徒に座位姿勢でのバッティング動作では、下半身の緊張を弛緩し、上半身の動作のみに重点を置けたことでバットの横振り動作の改善とボールへの注目度が高まった様子がうかがえた。

手打ちでのバッティング動作を行うことで、ボールに当てる感覚に意識を向けることができた。

Ⅳ. 考察

本研究では、スポーツや運動を行う際にぎこちなさがある子どもに対し、その実態から「巧緻性と敏捷性」「緊張と弛緩の調整」の2つの観点に着目しアプローチ方法を検討した。生徒の実態把握から、バッティングの一連の動作を練習するのではなく、これら2つの観点で運動動作を分化し、生徒が「できる」実感を伴いながら動作改善に向かえるようにした。DCDの様相のある子どもたちはDCD児同様、運動に対して苦手意識をもつ場合が多いため、課題に対する苦手意識が生まれないようにアプローチすることが重要である。子ども一人ひとりの特性に応じたアプローチを実践することで、成功体験を積み重ねることができる。この成功体験の積み重ねは、バッティング動作(ボールを打つ)ができるという自信につながり、運動やスポーツに対するネガティブ感情も軽減されると推測される。

今回の取り組みでは、過緊張が見られる生徒のバッティングフォームの改善のために、巧緻性と敏捷性、緊張と弛緩の調整の2つの観点から取り組んだ。巧緻性とは、手先や指先を上手く使う能力であり、「切る」「貼る」「結ぶ」「折る」「塗る」「丸める」などの日常生活における動作の遂行に重要である。巧緻性の観点からは、指を使って紙を細かくちぎる、ハサミを使って切るなどの細かな作業を繰り返し、手指機能の向上を図った。今回の例では、バットを振る際の肘の伸展(屈曲から伸ばす動き)が弱かったため、椅子に座った状態でのバッティング方法を実践した。その際、握ったバットを身体の一部として捉え、バットの操作能力を高めることを目指した。敏捷性については、刺激に対する素早い反応や、身体の位置変換・方向転換を行う能力として捉え、マット運動やバランスボールを使用した粗大運動を通じて、バッティングにおける関節の動きの円滑化を図った。

緊張と弛緩の調整については、過度な緊張が筋肉の伸縮を妨げ、身体の動きを制限することに着目した。そこで、肩や腕に意識的に力を入れた後、一気に脱力する筋弛緩法を実践し、過緊張の軽減を目指した。また、運動前のストレッチによる筋肉のほぐしや、深呼吸の導入により、弛緩を体感できるよう工夫した。これらの観点に対する評価指標は今回設定していないため、その評価は困難であるが、今後、評価指標の開発を含めた検討が必要である。

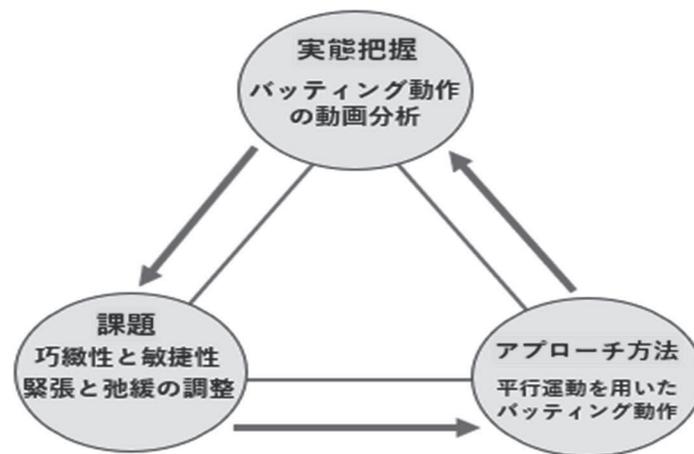


図1 本研究の実践のサイクル

V. 謝辞

本研究の作成にあたり、生徒の保護者様におかれましては、本研究へのご理解とご協力をいただき、本当にありがとうございました。また、本研究の作成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教授には、貴重なお時間を割いてご指導ご鞭撻をいただきましたことを心から感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

岩永竜一郎・小道モコ・井出正和・萩原拓・加藤寿宏・笠森理絵・中井昭夫・塩津裕康・池田千紗 2022

第1章 発達障害のこどもの感覚と運動の問題 岩永竜一郎(編) 発達障害のある子の感覚・運動への支援 金子書房 p.3

文部科学省 2019 特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編(下)(高等部) p.63

新田 収 2018 発達性協調運動障害の評価と運動指導 ― 障害構造の理解に基づくアプローチ ― ナップ p.1

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・大内田裕 2022

知的障害特別支援教育における手指の巧緻性向上を目指したアプローチ 大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要. pp.39-44

3 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

保田洋幸・花田知恵・上西大輔・正井隆晶*

(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、その触図や実物を「さわる」過程を取り入れた美術鑑賞を実施し、その学習評価を検討した。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に主体的に注目して鑑賞する生徒の姿が見られた。今後の「さわる」鑑賞学習での効果や学習評価の検討課題として、触図の考案や、知的障害教育に適した鑑賞ルーブリックの作成が上げられた。

(キーワード) 触図、知的障害教育、鑑賞ルーブリック、表現活動、評価規準

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中学部美術においては、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、これが「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はありませんか。」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、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、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。

* 大阪教育大学 特別支援教育部門 特任准教授

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C班1年生から3年生の生徒9名を対象に実施した。昨年度の同様の実践（花田・保田，2024）でも対象となっている生徒も4名含まれている。以下の記述では、生徒5名をA、B、C、D、Eで表記して報告する。

2. 実施内容

具象画1作品と抽象画2作品の計3作品で触図や実物を用いて鑑賞学習を実施した。

1) 具象画での鑑賞学習の実施内容

課題作品にゴッホの「3本のひまわり」を選定し、計3回の授業で実施した（写真1）。授業は1コマ50分で、主な学習内容は表1の通りである。

表1 「3本のひまわり」鑑賞学習 実施内容の記録

	実施時期	主な学習内容	生徒
1回目	令和6年6月17日	ゴッホの作品鑑賞→模写①	6名
2回目	令和6年6月24日	触図に触れながら鑑賞→模写②	6名
3回目	令和6年7月8日	実物のひまわりの観察→実物のひまわりを見て描く	8名

2) 抽象画での鑑賞学習の実施内容

課題作品に穴瀬生司の「あち」と奥田善巳の「作品' 78-52」を選定し、大阪府立江之子島文化芸術創造センター（以下、enoco）校外学習で実施した（写真2、写真3）。前半30分・後半30分に別けての活動で、主な学習内容は表2の通りである。

表2 「あち」「作品' 78-52」enocoでの鑑賞学習 実施内容の記録

実施時期		主な学習内容	生徒
令和6年 9月26日	前半	控え室で白黒の作品と触図に触れ鑑賞→作品に自由に着色	5名
	後半	展示室で課題作品を鑑賞→自分が着色した作品との見比べ	5名



写真1 「3本のひまわり」の鑑賞



写真2 「あち」の鑑賞

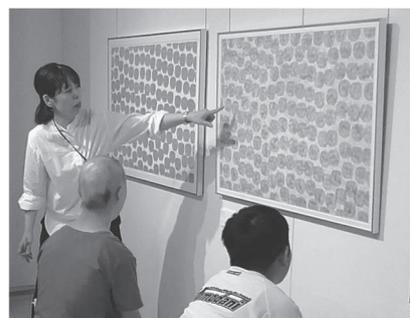


写真3 「作品' 78-52」の鑑賞

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

鑑賞学習を撮影した動画を基に教員の発問、生徒の発言の記録を作成し、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4）の項目で生徒の発言を分類した。

昨年度の実践でまとめた（花田・保田，2024）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（表3）を基に、鑑賞ルーブリックの（A）（B）（C）の3観点に当てはめて「思考・判断・表現」の学習評価を検討した。また、昨年度の研究結果とも照らし合わせて、知的障害特別支援学校中学部段階の生徒の鑑賞学習における実態を検証した。

また、「3本のひまわり」の鑑賞学習では毎回の鑑賞後に模写を実施し、「さわる」活動を取り入れた際の表現の変容を見るとともに、主に鑑賞ルーブリックの（C）の観点での学習評価を検討した。

表3 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の対応関係（花田・保田，2024）

	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
B鑑賞	ア(イ) <u>表し方や材料による印象の違いなどに気づき、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4 鑑賞ルーブリック（新関・松岡，2020）

鑑賞学習ルーブリック					
コモンスルーブリック					
観点	レベル	レベル4 ☆☆☆☆	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・感じ方をもっている。	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。	作品の中の形や色に関心をもっている。
	(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。	作品の中の構成や配置に関心をもっている。
	(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。	作品の材料や技法・様式に関心をもっている。
(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。	作品が美術の歴史にもたらした意義や文化的価値に関心をもっている。
	(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。	作者の考え方や作品が社会や環境に与えた影響に関心をもっている。
(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（花田・保田，2024）「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5）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。

「あち」「作品'78-52」の鑑賞学習では、知的障害教育における触図の有用性を考え、視覚優位の生徒に適した触図の考案と、より主体的に鑑賞学習に取り組めるための活用等について検討した。「あち」の触図（図5）は、配色でパターンを変えて、想像力を膨らませることをねらいとした。「作品'78-52」の触図（図6）は、構図全体に視線を向けるための支援として、作品をそのまま写して一部分をパズルのようなはめ込み式にした。また、触図での鑑賞後に白黒の作品の上から自由に着色する活動にも取り組み、「さわる」鑑賞における学習評価も検討した。なお、触図は、大阪教育大学教職大学院在籍の院生や美術学部の学生と検討しながら作成した。

表5 「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（花田・保田，2024）

文部科学省の定義		「さわる」美術鑑賞での定義	
主体的な学習	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、 <u>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	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 <u>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>



図4 「3本のひまわり」の触図



図5 「あち」の触図の原画



図6 触図をはめ込む様子

Ⅲ. 結果

1. 「さわる」美術鑑賞での「思考・判断・表現」の学習評価

3作品ともに鑑賞ルーブリックの3観点での学習評価はレベル1または2の段階に当てはめることができた。教員の発問とともにまとめたものが表7の通りである。

「3本のひまわり」の鑑賞学習においては、1回目、2回目に大きな変化は見られなかったが、3回目の実物の鑑賞では、生徒C6の「広がっているところが違う」や生徒E7の「葉っぱがいろんなところについている」というそれまでにはなかった「(C) -2構成・配置」に関する発言があり、学習評価もレベル2の段階と言える結果となった。「あち」と「作品'78-52」の鑑賞学習においては、前半の触図に触れて自由に着色する活動では、レベル1に相当する発言がほとんどであったの対して、後半の実際の作品を鑑賞する活動では、レベル2に相当する発言が増えた。3作品に共通して言えることは、「(A) 見方・感じ方」と「(C) -1形・色」の2観点での評価が多かったことであり、これは昨年度の実践と同じ結果である。

教員の発問に注目すると、抽象画2作品の学習で生徒B、Eへの発問の中に選択肢を多く用いていることも確認できた (B13、E14、B17、E18)。

また、「3本のひまわり」の模写 (図7、図8) を「さわる」活動を取り入れる前 (左側) と後 (右側) で比較すると、花の中心部分の着色で色を重ねたり並べたりといった色彩表現の変化や、構図全体の変化が見られた。これは鑑賞ルーブリックの「(C) -1形・色」「(C) -2構成・配置」のレベル2の段階に当てはめることができる結果である。



図7 生徒D作品



図8 生徒E作品

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A、B、C、D、Eの発言 (教員の発問)
		観点	レベル	
3本のひまわり	(1回目) 作品	(A) 見方・感じ方	1	A1 (どんなひまわり) たんぽぽ B2 (何に見える) 鬼の顔
		(C) -1 形、色	2	C3 (葉っぱがどんな色) 枯れているみたいな (てことは、きれいな緑ではなくて) 枯れている緑
	(2回目) 触図と作品	(C) -1 形、色	1	A4 (花瓶はどんな色が使われている) 黄緑 (他ある) 白もある D5 (最後〇君) オレンジや (これは) 紫や
	(3回目) 実物	(C) -2 構成・配置	2	C6 (これとこれどう違う) 広がっているところが違う E7 (見て気づいたこと教えて) 葉っぱがいろんなどこについている
あち	(前半) 触図 着色作品	(A) 見方・感じ方	1	A8 (これはお家ですか地球ですか) 宇宙お家です
		(C) -1 形、色	1	E9 (全部白黒かなって思った、他のところに色あるかなっておもった) 他のところに色いっぱい
	(後半) 作品	(A) 見方・感じ方	2	D10 (Y先生は地図に見えるって言ったけど、何に見える) 電車 (何線、どこ走ってる) 川 (どこが川) こうや C11 (Y先生は地図って言っているけど、そんな風に見えない、見える) 見えない
		(C) -1 形、色	2	E12 (これ見てどうですか) 色が違うなって思った (どんなふう違うなって思ったのかな) 水色とかオレンジ多いかな
作品'78-52	(前半) 触図 着色作品	(A) 見方・感じ方	1	B13 (水の中に流れている、プカプカ浮いている、沈んでいる) 流れている E14 (カラフルだから、元気いっぱいとか、動いているとか、熱い感じ) 元気な感じ
		(B) 作品の主題	1	C15 (何が描かれていると思う) りんごかな (りんごの中に何かあるよ) 乳酸菌みたい働く細胞のやつ E16 (Eさんどうぞ) 絆創膏
	(後半) 作品	(A) 見方・感じ方	2	B17 (水の中かな、ぶかぶか浮いているかな、りんごさん水の中にいる) 砂 E18 (元気な感じ、静かな感じ) わくわく (どんなところから伝わってくるかな) 真ん中のところが、わくわく C19 (乳酸菌がいっぱい働いたりんごはどんな味がする) あまくて、おいしい感じがする
		(C) -1 形、色	2	C20 (どの辺が働く細胞っぽい) りんごの形のやつ (りんごの形、中のこの形) うーん、りんごの中の形

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

昨年度の実践同様に「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」行動においては、3作品とも共通して積極的に触図に触れる様子を確認することができた。手のひら全体や指先を使って自由に感触を確かめる姿や、「作品'78-52」の触図のパズルを全員が自分で考えてはめ込む様子を見ることができた。「見比べる」行動においては、単純なパターンのみで表現した「あち」の触図と、実際の作品を見比べて同じ部分を答えることができたことで、主体的な考えで見比べができていたと判断することができた。

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）

学習に 取り組む態度	生徒の行動	
	「3本のひまわり」	「あち」「作品'78-52」
自分で 〇〇する	<ul style="list-style-type: none"> 自分の触り方で触図に触れる ひまわりの中心や花びらを指差して話す 	<ul style="list-style-type: none"> 指先で触図のパターンを確認する パズルをはめ込む(作品'78-52)
見比べる	<ul style="list-style-type: none"> 触図と作品を交互に見る 種類の違うひまわりを見比べて違いを述べる 	<ul style="list-style-type: none"> 触図と作品を見比べて同じ部分を指差しする(あち) 自分の着色した作品と実物を見比べる

抽象画2作品での鑑賞学習における触図の有用性の検討に関しては、上述したように「主体的に学習に取り組む態度」の定義に当てはまる行動を確認することができた。また、2作品ともに白黒の作品の上から自由に着色する活動にも取り組み、主体的な色選びで自由に表現し、実際の作品と見比べて色彩表現による印象の違いを感じる発言(表7のE12、B17)も見ることができた。これは「さわる」美術鑑賞の定義にある「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。」の評価に繋げられる結果であった。

IV. 考察

1. 「さわる」美術鑑賞における学習評価について

結果1と昨年度の結果も踏まえて、知的障害特別支援学校中学部段階での鑑賞学習の評価は、鑑賞ルーブリックの3観点のレベル1～3の範囲で当てはまり、その多くが1または2のレベルで評価が悩むことが分かった。このことから鑑賞ルーブリックを知的障害教育に適した内容でレベル分けすることや、より明確な評価規準を設けることも必要と考えられる。また、発問の中に選択肢が必要な生徒もいることから、選択肢の有無を評価規準の指標の一つとして検討することも今後の課題としたい。

結果2より、生徒の触図への興味関心の高さを見て取ることができた。主体的な鑑賞学習のきっかけ作りとしては、今回考案した触図で十分に有用性はあったと言える。しかし、触図によって創造性が高まったのか、触図があることで構図全体に目を向けることができたのかを実証するまでには至っていない。前提として視覚優位であることは明らかなため、触図と見比べるだけの鑑賞学習でも同様の結果になることも考えられた。このことを踏まえた上で、今後も鑑賞作品の選定と触図の考案は検討課題となる。

全体を通して表現活動を振り返ると、「3本のひまわり」の模写では、生徒の視点の変化を確認することができ、抽象画での自由な着色作業では、生徒が主体的に色彩表現に取り組むことができた。これらは本実践を通して、鑑賞から表現のサイクルを積み重ねた結果とも言える。そのため、結果1で今後の課題として挙げた評価規準の指標は、表現活動での要素も含めて検討することが妥当であると考えられる。

2. 今後の展望

今年度の実践では学習評価に関する検討について重点を置いたが、本来学習効果の実証とともに検討できることが理想ではある。そのために鑑賞作品にあった触図の考案と、その効果を検証する必要がある。また、観賞ルーブリックでの学習評価に関しては今年度の考察から、昨年度よりも検討事項を明確化できた。レベル分けや評価規準が設定できることで、教員の発問等も具体的に検討できると考えられるため、学習評価に関しては知的障害教育に適した鑑賞ルーブリックの作成が先行検討課題である。

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。また、大阪府立江之子島文化芸術創造センターの長田絵美様、八木梓様には、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・保田洋幸 2024 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 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要. pp. 29-34.
- 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. 第38号, pp. 45-59.
- 鳥山由子 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.

4 公立小学校における特別支援学級在籍および通級による指導を受けている児童の

保護者の情報ニーズ調査研究

野崎善之・深草武志・早野眞美*

(要旨)

本研究は、公立小学校における特別支援学級在籍および通級による指導を受けている児童の保護者を対象に質問紙調査を実施し、障害に関するどのような情報を求めているか、また、どのような手段でそれらの情報を得たいと考えているかを明らかにすることを目的とした。保護者が要望する情報の結果から、「受け入れてくれる塾や適切な療育施設について」、「障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について」、「お子さまの将来的な就労について」の3つの情報について特に高いニーズが確認された。また、情報提供の方法については、「学校での講演会・相談会」、「プリントなど紙媒体での配付」、「YOUTUBE など動画の配信」の3つの手段が特に受け取りやすいと考えられていることが確認された。

(キーワード) 巡回相談、特別支援学級、通級指導教室、保護者の情報ニーズ

I. 研究目的

2022年の文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」では、小中学校の学級担任が児童生徒数の8.8%に「学習面又は行動面で著しい困難を示す」と回答したことが発表された。この結果はそのまま障害のある子どもの数を示すものではないものの、文部科学省の「特別支援教育の現状」¹⁾を見ても、義務教育段階の児童生徒数は減少しているにもかかわらず、特別支援学級の在籍者及び通級指導教室に通う児童生徒数はいずれも増加し続けており、通常の学級における特別支援教育の充実が喫緊の課題であると言える。

一方で2005年の中央教育審議会答申「特別支援教育の推進について」において、特別支援学校のセンター的機能が初めて言及されて以降、特別支援学校は他の教育機関との連携を促進することや、巡回相談だけでなくICTを活用して情報を広く発信し、地域社会や他の学校と連携する方法などが一般化されてきた。それに伴い、岡村(2016)や清都・菊池(2021)などセンター的機能の発揮による様々な効果や課題が報告されるようになってきている。そして、2023年の文部科学省による「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について(通知)」においては改めて特別支援学校のセンター的機能の充実が明記され、令和7年度の文部科学省概算要求²⁾においても特別支援教育の充実の項目で、「発達障害のある児童生徒等に対する支援事業として効果的かつ効率的な巡回指導の実施に向けたモデル構築」が盛り込まれている。この近年の時流から、地域における特別支援学校のセンター的機能に対する期待と責任は年々高まっているといえる。

特別支援学校のセンター的機能の一つに、「特別支援教育等に関する相談・情報提供機能」が明記されている。また、奥住(2009)の研究では、保護者は学校からの配慮・対応として、情報の提供を肯定的に捉える一方、情報提供不足を否定的に捉えるとされている。このことから、特別支援学校は、障害のある子どもの教育についての疑問や悩みに対して、地域の学校の教員や保護者のニーズに合わせて、専門的なアドバイスや対応方法、最新の教育方法や関連法令についての情報を学校及び保護者に提供することが求められる。この役割は、特別支援学校の中でも主に地域の学校で巡回相談を行う担当者が担うものと思われる。しかし、巡回相談担当者は地域の学校の教員と連絡を取り、情報共有を行うなどすることでそのニーズを把握することは容易であるものの、保護者とは直接コミュニケーションを取る機会が限られるため、障害に関するどのような情報を求めているのか、

* 大阪教育大学 特別支援教育部門

¹⁾ 文部科学省 特別支援教育の現状

https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf 参照日 2024.8.23

²⁾ 文部科学省 令和7年度概算要求のポイント

https://www.mext.go.jp/content/20240827-ope_dev02-000037780_1.pdf 参照日 2025.1.7

そのニーズを把握することが難しい。種子田・中嶋（2004）の研究でも示されているように、保護者が障害に関する情報を得る際の情報源は、以前は教員や専門家による発信の他、親や配偶者、そして、同じく障害のある子どもを持つ保護者の知人同士での情報交換が主流であったと考えられる。しかし、中村・松岡・香川（2023）などで報告されているように、コロナ禍を経て学校行事の削減やPTA活動の見直し等が進められ、教職員や保護者同士の直接的な交流機会は減少したと考えられる。また、総務省（2024）にもあるように、インターネットが普及した現在ではSNSや動画配信サービスにより様々な情報が発信されており、保護者の情報取得のための手段も多様化していることが考えられる。

そこで本研究では、大阪市内の公立小学校で特別支援学級に在籍している児童の保護者（特別支援学級群）及び通級による指導を受けている児童の保護者（通級群）を対象に質問紙調査を実施して、子どもの障害についてどのような情報を求めているか、またそれらの情報をどのような形で受け取ることを望んでいるかについて明らかにするとともに、効果的な情報提供の内容と手段を検討することを目的とする。

II. 研究方法

1. 対象者

大阪市立A小学校で、同校の特別支援学級群48名と同校の通級群20名を対象とした。

2. 手続き

対象者に対し、それぞれ特別支援学級担任と通級指導教室担当教員を通して質問紙と研究説明書・研究同意書と返却用封筒2通を同封した封筒を配付した。本研究は、2024年8月6日付で大阪教育大学倫理委員会より承認（受付番号：24069）を受けて実施した。研究の概要、プライバシーの保護等について、大阪教育大学の研究活動のガイドラインに則り、最大限の配慮を行った上で研究活動を実施することを、研究同意書の書面にて説明した。研究に同意する対象者のみ回答した質問紙と同意書をそれぞれ別の封筒に封入の上各教員に返却してもらった。質問紙調査は無記名で実施し、個人が特定されないように匿名化して回収を行った。調査期間は、2024年9月×日から10月×日までであった。

3. 調査項目

本研究では、質問紙調査を行った。質問紙は、対象者にとってニーズがあると考えられる10種の情報について、それぞれ「どの程度知りたいか」、また「どの程度知ることができているか」を4件法で回答する項目と、「情報をどのような形で受け取りたいか」について9種類の中から複数回答可で回答する項目を中心に作成した。表1に質問紙の中心となる質問項目、回答形式、回答項目を示した。

表1 質問紙の中心となる内容

質問項目	回答形式	回答項目（選択肢）
Q1：子どもの2024年度の学年について	6 択選択式	1年生/2年生/3年生/4年生/5年生/6年生
Q3：子どもの所属について	3 択選択式	特別支援学級に在籍中/通級指導を利用中/その他
Q5：各情報について知りたいと思う程度 【情報の内容（Q6と共通）】 ① 様々な障害の基本的な知識とその対応について ② 受けられることができる福祉サービスの種類や内容について ③ 受け入れてくれる塾や適切な療育施設について ④ 障害のある人の小学校卒業後の進路選択について ⑤ 障害のある人の中学校卒業後の進路選択について ⑥ 障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について ⑦ お子さまの将来的な就労について ⑧ 将来の生活の場について（借家、グループホームなど） ⑨ 障害年金について ⑩ 親亡き後に向けた準備について	4 件法 4（とても気になっている）～1（全く気になっていない）	
Q6：各情報について得ることができている程度	4 件法	4（十分得ることができている）～1（全く得ることができていない）
Q8：情報を受け取りやすい形について	9 択選択式（複数回答可）	学校での講演会・相談会/学校外での講演会・相談会/オンラインでの講演会・相談会/プリントなど紙媒体での配付/メールマガジンなどでの配信/YouTubeなど動画の配信/SNSなど双方向性のメディア/保護者同士のコミュニケーション/学校外のコミュニティでのコミュニケーション

4. 分析方法

Q5・Q6については、集計の後平均値を算出し、設問間での比較を行うと共に、Q5Q6の設問間、低学年児童の保護者（1～3年：低学年群）と高学年児童の保護者（4～6年：高学年群）、特別支援学級群と通級群の各平均値についてそれぞれの間有意な差がないか、Mann・Whitney U検定を用いて分析を行った。Q8については単純集計を行った。

Ⅲ. 結果

対象者に研究協力を依頼した結果、同意が得られ、質問紙に回答した者は68名中52名（特別支援学級群34名、通級群18名：回答率76.5%）であった。

1. ニーズの高い情報について

Q5の「各情報について知りたいと思っている程度」について設問間で比較すると、高い数値を示した上位3件は、「③受け入れてくれる塾や適切な療育施設について（3.50）」、「⑥障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について（3.52）」、「⑦お子さまの将来的な就労について（3.56）」であった。（図1）



図1 情報を知りたい程度

また、低学年群と高学年群を比較したところ、「③受け入れてくれる塾や適切な療育施設について」について、低学年群が高学年群に比べて有意に高かった（ $p < 0.05$ ）。（図2）

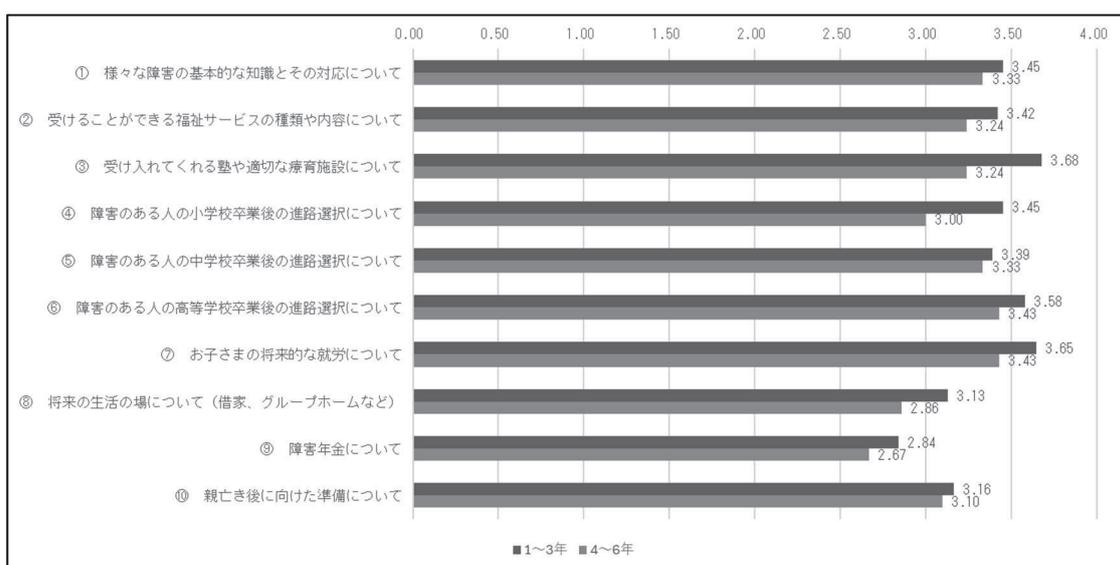


図2 情報を知りたい度合いの学年別比較

一方、特別支援学級群と通級群を比較したところ、「④障害のある人の小学校卒業後の進路選択について

⑥障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について」、「⑨障害年金について」、「⑩親亡き後に向けた準備について」の4つについて、特別支援学級群が通級群に比べて有意に高かった ($p < 0.05$)。(図3)

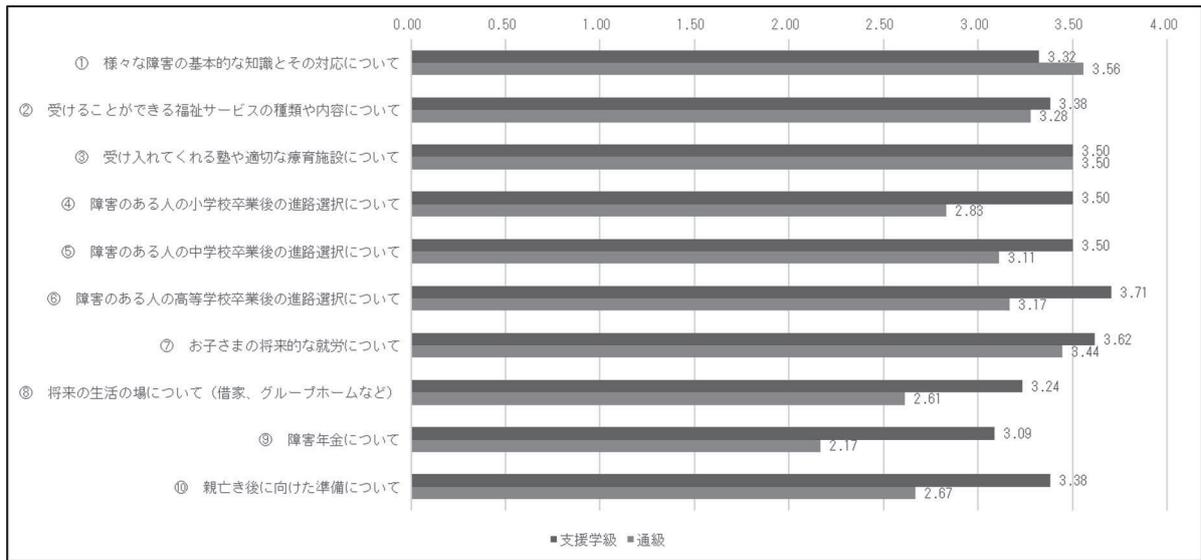


図3 情報を知りたい度合いの所属別比較

2. 情報を得られている程度について

Q6の「各情報について得られている程度」についての集計結果を見ると、「⑤ 障害のある人の中学校卒業後の進路選択について (1.85)」、「⑥障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について (1.71)」、「⑦ お子さまの将来的な就労について (1.69)」、「⑧ 将来の生活の場について (借家、グループホームなど) (1.54)」、「⑨障害年金について (1.52)」、「⑩親亡き後に向けた準備について (1.48)」の6つについては ≤ 2.00 となった(図4)。



図4 情報を得られている程度

また、Q6の結果について、低学年群と高学年群及び、特別支援学級群と通級群を比較したところ、いずれの比較においても有意差を確認することはできなかった。

一方、Q6の「情報を得ることができている程度」はQ5の「情報を知りたい程度」に対して、全ての設問で有意に低い結果であった ($p < 0.05$)。

3. 情報を受け取りやすい形について

Q8の「知りたいと思っている情報について受け取りやすい形」について設問間での数値を比較すると、「①学校での講演会・相談会(36人)」、「⑥YOUTUBEなど動画の配信(34人)」、「④プリントなど紙媒体での配付(33人)」、が上位3項目となった(図5)。

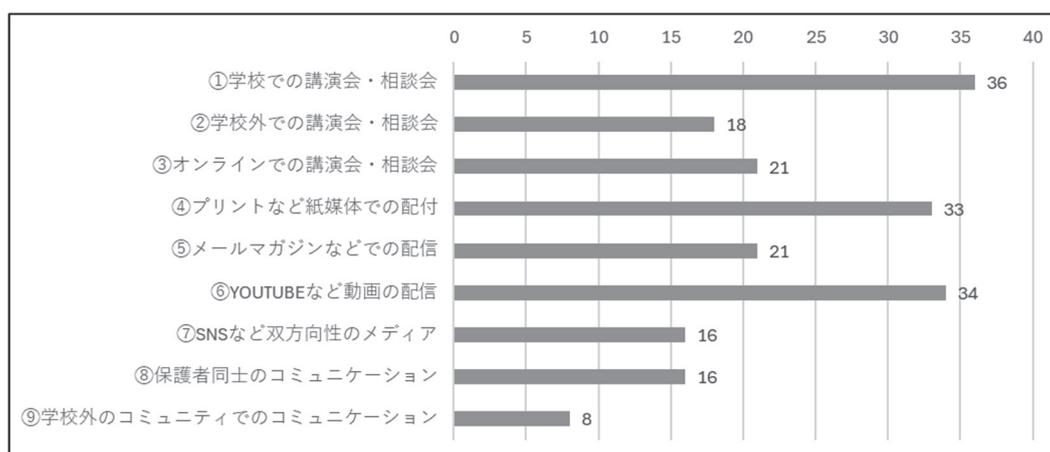


図5 情報を受け取りやすい形

IV. 考察

本研究では、公立小学校の特別支援学級に在籍する児童の保護者及び通級による指導を受けている児童の保護者が子どもの障害についてどのような情報を知りたいと考え、それらの情報をどの程度得られており、またどのような形で受け取りたいかについて質問紙調査を実施した。

まず、ニーズの高い情報として「受け入れてくれる塾や適切な療育施設について」、「障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について」、「お子さまの将来的な就労について」の3つの情報が挙げられた。適切な療育や将来の進路、就労に関する関心は、保護者が子どもの独立や社会参加について不安を抱いている可能性があることを示していると考えられる。適切な情報を得ることで不安を解消し、サポートを通じて子どもの可能性を最大限に引き出して、自立した生活を送れるようになって欲しいという保護者の願望を反映していると言える。また、低学年群が高学年群に対して「受け入れてくれる塾や適切な療育施設について」知りたいと考えている数値が有意に高かったことについては、情報の獲得と経験蓄積の違いによるものだと考えられる。高学年になるにつれて、保護者はすでに適切な塾や療育施設を見つけたか、すでに一定の情報を持っているため、新たな情報を求める必要が低くなる。一方で、低学年群は未だ情報収集の初期段階にあり、より多くの選択肢を模索していることが考えられる。このことから、低学年の保護者は高学年の保護者と比較して多くの不安を抱えており、保護者の不安を解消するためには低学年の時期から情報提供のアプローチを行うことが効果的であると考えられる。一方、特別支援学級群と通級群の比較では、「障害のある人の小学校卒業後の進路選択について」、「障害のある人の高等学校卒業後の進路選択について」、「障害年金について」、「親亡き後に向けた準備について」の4つについて、特別支援学級群が通級群とよりも有意に高い結果となった。特別支援学級群では進路選択においてより様々な選択肢が存在し、適切な選択を行うために情報が必要であることや、障害年金や親亡き後に向けた準備といった成人後の生活設計について関心が高いことがうかがえる。紫藤・松田(2010)は知的障害児の母親の将来不安に関して、社会保障の不備だけでなく、実際的な情報の不足こそが将来への不安を増長させる一因であり、制度を母親のもとにまで正しく伝える情報伝達経路の構築が必要であると述べている。一方で、通級群においては特別支援学級群に比べ将来にわたる長期的な障害サポートに関する情報の必要性が低く、現時点では具体的な進路や福祉制度の情報に対する緊急度が比較的高くないことが予想される。このことから、効果的な情報提供を行うためには対象の所属によって適した内容を選択することが必要になると考えられる。

次に、情報を得られている程度について、Q6のいずれの設問においても低く、Q5の対して有意に低い結果となった。また、Q6の結果についてはどの属性においても有意差が確認されなかった。このことから、年齢層や支援の形態に関係なく保護者はこれらの情報について十分に知識を得られていないと感じており、更に多くを知りたいと考えていることがわかる。これは現行の情報提供が保護者のニーズを十分に満たしていないことを示しており、保護者が求める具体的な情報について、質と量共により充実させる必要があることが分かった。保護者に対し、直接情報提供を行う機会が最も多いのは通学する小学校の教員である。しかし、齋藤(2021)などで報告

されているように、担当する教員が十分な情報を持ち得ることが難しいこともある。したがって、特別支援学校のセンター的役割として地域の小学校教員に必要とされる情報提供を行うことは、極めて重要であると言える。

そして、情報を受け取りやすい形については、「学校での講演会・相談会」、「プリントなど紙媒体での配付」、「YOUTUBE など動画の配信」が上位3つを示す結果となった。このことは、保護者が情報を受け取る際に多様な方法を求めていることを示している。「学校での講演会・相談会」が最も支持された結果については、保護者の学校に対する信頼感が見て取れると共に、安心できる場で直接的に専門的な知見を得たいというニーズが示唆される。プリントや動画の配信については、自分の好きなタイミングで情報を受け取ることができるという共通点があり、情報取得の自由度の高さを保護者が求めている可能性が示唆される。また、3つのメディアの共通点としては、いずれも一方通行の受動的なメディアであるということである。このことから、保護者は双方向性のメディアよりも一方的に情報を受け取ることができる受動的なメディアを好むということも考えられる。一方で、インターネット上を見てみると、数多くのサイトで双方向のコミュニケーションが行われていることを見て取れる。Facebook 等の SNS では障害に関する多くのグループが作られ情報交換がされている。また、YAHOO! JAPAN 知恵袋等の質問サイトでは非常に多くの質問とそれに対する回答が日々書き込まれ続けてもいる。副田（2012）や稲垣（2022）など双方向性のメディアによるコミュニケーションは、学習面でもメンタルヘルス面でもその効果と重要性が報告されている。双方向性のメディアは情報発信の労力はあるものの、個別ニーズへの対応がしやすく、対話を通じて理解を深めると共に信頼関係の構築が成され、情報提供の効果を高めることができる可能性があると考えられる。このことから、情報提供の選択肢として安易に双方向性のメディアを除外することは早計であると考えられる。

以上のことから、公立小学校の特別支援学級に在籍する児童の保護者及び通級による指導を受けている児童の保護者に対して情報提供を行う際には、低学年の早いタイミングから所属に応じて内容を選択して実施することが効果的であると考えられる。また、情報提供の手段としては、通学している学校での講演会や相談会の他に、「いつでも、どこでも」といった情報取得の受有度が高い、受動的なメディアが効果的であることが示唆された。しかし、同時に双方向性メディアの可能性についても考えていきたい。これらの考察を踏まえ、特別支援学校のセンター的機能の役割として具体的な情報提供の機会を企画し、実施・検証を行っていくことが今後の課題である。

V. 謝辞

質問紙にご回答いただいた保護者の皆様、および研究実施にご助言・ご協力くださった大阪市立A小学校の先生方に対して、心より感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- 稲垣善律 2022 同時双方向型のオンライン授業において学習者の授業参加に対する意欲に影響を与える要因
教育メディア研究 Vol. 28, No2, 1-14
- 清都 康雄・菊池 紀彦 2021 特別支援学校のセンター的機能における現状と今後の展望 -A 県立B 特別支援
学校の取り組みから-三重大学教育学部研究紀要, 72, 323-328
- 文部科学省 2022 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
文部科学省 2023 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に係る方策について（通知）
- 文部科学省中央教育審議会 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）
- 中村 高康 松岡 亮二 香川 めい 2023 コロナ禍が学校・児童生徒に及ぼした影響 第138回初等中等教育
分科会資料2-2
- 岡村章司 2016 学特別支援学校のセンター的機能を促す特別支援教育コーディネーターの役割：小中学校の
巡回相談の実践を通して. LD 研究, 25(3), 338-348.
- 奥住秀之 2009 通常学級で学ぶ発達障害児の保護者からみた子どもの行動と特別の配慮 障害者問題研究,
37(1), 46-53
- 齋藤 友紀子 2021 「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究 一半構造化面接を通し
て一, 創価大学大学院紀要 42, 239-253
- 紫藤 恵美・松田 修 2010 知的障害児の母親の将来不安に関する研究 東京学芸大学紀要 総合教育科学系
I 61, 205-212
- 総務省 2024 令和5年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書<概要>
- 副田 秀二 2012 部下のメンタルヘルスを保持・増進するための管理監督者の意見, 産衛誌 54, 74-76
- 種子田 綾 中嶋 和夫 2004 障害児の母親における情報源の利用と評価 厚生生の指標, 51 (16), 19-26

5 リラックス効果のある音楽について

—唾液アミラーゼ測定値による変化より—

小森友紀恵・加藤道子・湯浅哲也[※]

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の目標・内容の一覧【音楽】教科の目標では、学びに向かう力、人間性等の項目に「進んで音や音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを感じるとともに、様々な音楽に親しんでいく態度を養い、豊かな情操を培う」（文部科学省，2018）と示されている。本校の生徒たちは、日ごろの学校生活の様々な場面において音楽を積極的に活用したり触れたりしようとする姿勢が多く見られる。そこで、生徒たちがどのような音楽でリラックスできるのかを知ることで、音楽の授業のみならず様々な教育場面で音楽を取り入れて生徒たちの適切な心身の健康保持に役立てるのではないかと考える。本研究では、音楽のリラックス作用について教師による一方的な主観による評価ではなく、今回は様々な生理指標の中から唾液アミラーゼ測定による、客観的評価をもとに検証する。

（キーワード） 特別支援学校、音楽のリラックス効果、唾液アミラーゼ測定値

I. 研究目的

一般的に、音楽を聴取することは、人間の心理・生理に影響を与え、さらには感情や行動をコントロールする効果があることが指摘されている（中嶋・海老原・西条・大平，2013）。また、音楽を聴取することによってストレスが軽減し、ポジティブな気分が喚起されることも報告されている（Khalifa, Bella, Roy, Peretz, & Lupien, 2003 ; Linnemann, Ditzen, Strahler, Doerr, & Nater, 2015）。それらのことは知的障がい児に対しても、「音楽療法」をはじめとした音楽を通してのリラックス効果を引き出すことで、心身やQOLの向上に役立っている。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の目標・内容の一覧【音楽】の段階の目標【思考力、判断力、表現力等】の項目には「曲や演奏のよさを見いだしながら、音や音楽を味わって聴くことができるようにする」、【学びに向かう力、人間性等】の項目には、「主体的に楽しく音や音楽に関わり、協働して音楽活動をする楽しさを味わいながら、様々な音楽に親しむとともに音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにしようとする態度を養う」（文部科学，2018）と示されている。本校の生徒においては、音楽の授業で様々な音楽に触れた際に、感極まって涙を流す生徒が数名見受けられる。例えば、音楽の鑑賞の授業中に涙する、合唱曲の鑑賞で涙する、さらに学校行事で他の生徒たちの合唱を聴いて涙するといった実例がある。このように知的障がい児は、健常児に比べて音楽に対する繊細な感性を持っているのかもしれないと感じる場面がよくある。しかし、音楽が知的障がい児にとって有効に働くということは、個人の範囲なのか障がいの範囲なのか判断が難しい。

これまで音楽が多種多様にわたることを踏まえ、どの音楽が知的障がい児のリラックス効果に最も有効であるかの検討はほとんどなされていないように思われる。そこで、本研究では、知的障がいのある中学部・高等部生徒を対象に、リラックス効果のあると言われている楽曲を聴かせ、生理的指標である唾液アミラーゼの測定値を用いた実験的研究を行なう。それらを通して、知的障がい児のリラックス効果を引き出す楽曲の特徴を明らかにするとともに、授業の一環としてのリラックスタイムでの内容やQOLの向上に対する知見を得ることを目的とする。

II. 研究方法

1. 研究の対象

本研究は大阪教育大学附属特別支援学校中学部 17 名と高等部 24 名の計 41 名を対象とした。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 24086)の承認を受け保護者・本人の同意の下、行われたものである。

[※] 大阪教育大学 特別支援教育部門

2. 実施期間と場所

令和6年12月～令和7年1月に中学部、高等部ともに音楽の授業時間に本校訓練棟1階にて実施した。

3. 実施手順

ニプロ株式会社製の唾液アミラーゼ測定モニター（図1、図2）を使用した。検査する際、ランダムに中学部生徒は中1～17、高等部生徒は高1～24と番号を生徒に振った。音楽を聞く前の状態で唾液アミラーゼ値を測定し、10分間それぞれがリラックスできる体勢で音楽を聴いてから再び唾液アミラーゼ値を測定する手順で行った（図3）。計3回行い、毎回異なる曲を使用して実験を行った。音源はすべて、すぐに利用できることを考慮し、動画配信サイト、YOUTUBEからとした。中学部、高等部ともに同じものを使用した（図4）。

1回目はオルゴールの音色、2回目はクラシック曲、3回目は歌のある洋楽とした。選曲理由は、オルゴールの音色は一般的にリラックス効果が高いと言われている。楽曲は生徒たちに馴染みのあるディズニー音楽が流れているものを使用した。2回目はチャイコフスキー作曲の「ピアノ協奏曲第一番」で、生徒たちは聞いたことがあまりないかもしれないが、印象的なメロディーが始めにあるものとした。3回目の洋楽はエド・シーランの「shape of you」で話しかけるように歌っているのが特徴的な楽曲である。3曲とも今回の授業で初めて生徒に聴かせた。

また、唾液アミラーゼ測定値による分析と比較するために生徒がどのように感じたのかを明らかにするために、唾液アミラーゼ測定の実験後にアンケートを実施した。その際に、発語のない生徒にも答えられるよう、『絵による選択制のアンケート』をwebアンケートで実施した（図5）。



図1 アミラーゼモニター



図2 アミラーゼチップ

<測定方法>

- ① ナンバリングしたアミラーゼチップを生徒に配布する。
↓
- ② 口腔内にチップのシート先端を入れる。
(30秒程度)
↓
- ③ 計測チップを教員が回収し、アミラーゼモニターで測定する。

※アミラーゼチップは、1回のみ使用し処分する。

図3 測定方法

<手順>

- ① 音楽を聴く前にアミラーゼ値を測定する。
- ② 音楽を聴く（10分）
- ③ 再度アミラーゼ測定をする。

<楽曲>

- 授業① オルゴール曲 (ディズニー)
授業② クラシック音楽
(ピアノ協奏曲第一番：チャイコフスキー)
授業③ 洋楽
(shape of you：エド・シーラン)

図4 手順と楽曲



図5 web アンケートに使用したイラスト

Ⅲ. 結果

1. 唾液アミラーゼ測定値結果

表1 中学部生徒 17名

単位: k IU/L ※IUは国際単位(International Unit)で生体に対する効力を表す単位

中学部		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
オルゴール	聴く前		64	10	7	5	7	9	5	10	4	53	6	4	4	4	5	20
	聴いた後		25	4	53	4	11	9	17	19	4	30	5	—	14	—	4	16
クラシック	聴く前	23	12	5	5	4	4	4	6	4	11	4	5	4	4	8	—	4
	聴いた後	4	13	5	16	5	5	4	6	5	4	6	7	7	5	5	5	5
洋楽	聴く前	84	4	4	26	5	4	4	4	4	13	4	19	—	7	4	—	5
	聴いた後	68	5	5	7	5	4	3	4	4	5	5	5	5	4	4	5	6

表2 高等部生徒 24名

単位: k IU/L ※IUは国際単位(International Unit)で生体に対する効力を表す単位

高等部		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
オルゴール	聴く前		25	4	6	—	5	4	4	18	—	29	4	11	10	4	—	4	25	4	20	23	—	4	5
	聴いた後		12	3	7	—	17	3	5	18	29	4	11	10	4	6	21	6	4	6	4	6	—	4	5
クラシック	聴く前		4	—	4	37	4	4	4	4	4	—	5	4	5	4	4	4	5	4	—	4	4	—	
	聴いた後		8	—	4	4	4	2	4	4	11	—	6	5	17	5	4	4	4	4	—	4	5	—	
洋楽	聴く前	14	—	4	7	4	39	4	4	5	4	32	—	4	4	4	—	4	4	4	—	5	4	—	
	聴いた後	4	—	5	4	4	4	—	4	4	3	18	—	6	5	—	4	4	4	—	4	4	4	—	

※「-」は、何らかの原因で測定値が出なかった。

※唾液アミラーゼ測定値では一般的には下がった方がよりリラックスしていることを示す。

2. 生徒アンケート結果 (web アンケート)

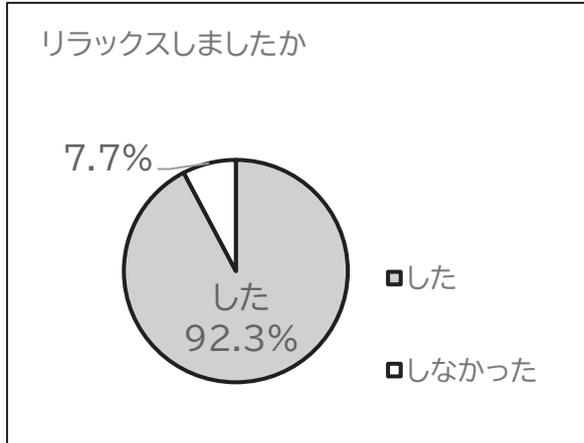


図6 リラックス：オルゴール曲

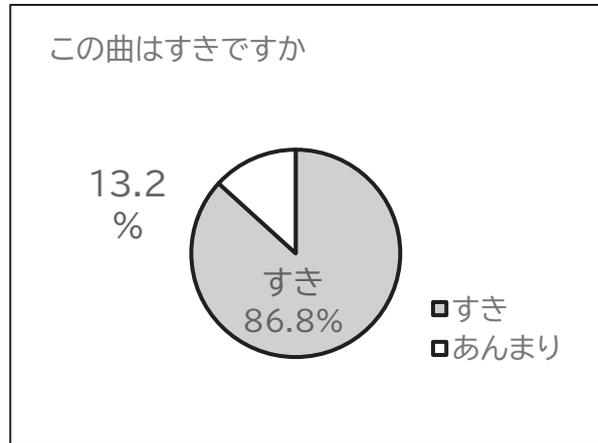


図7 好きか：オルゴール曲

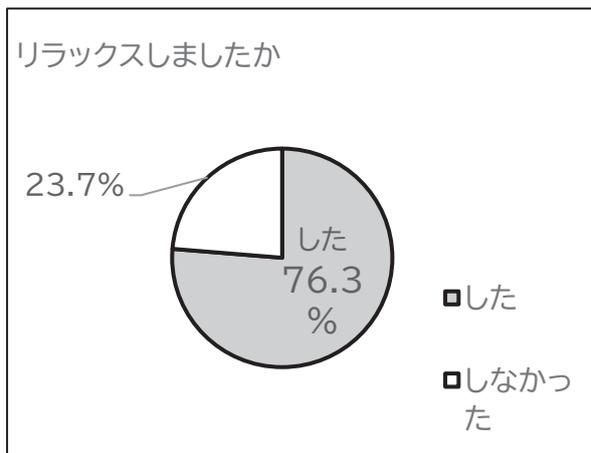


図8 リラックス：クラシック曲

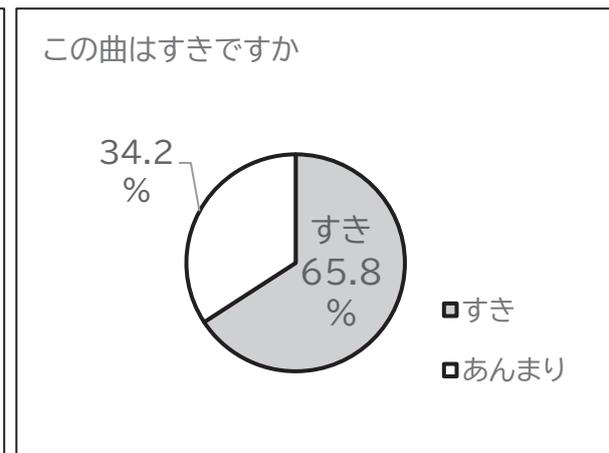


図9 好きか：クラシック曲

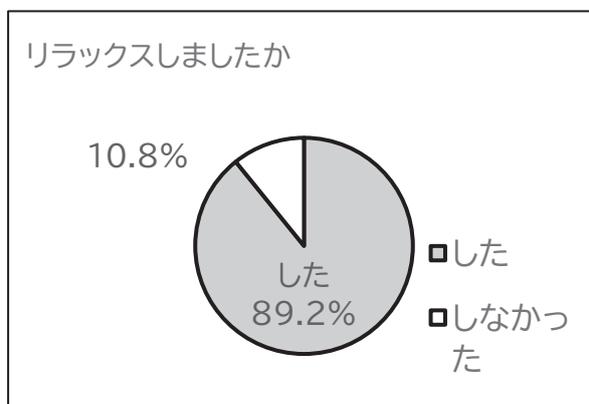


図10 リラックス：洋楽

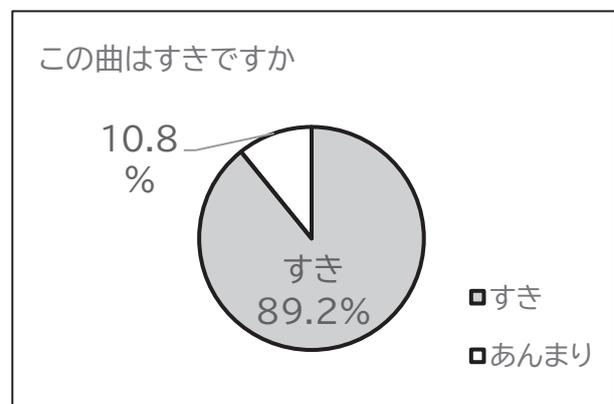


図11 好きか：洋楽

IV. 考察

1. 唾液アミラーゼ測定時の生徒の様子から

音楽を聴く際は、椅子に座って聴く、寝転んで聴くなど自分の好きな体勢(写真1、2)で聴くよう指示をした。椅子で座って聴くことを好む生徒もいれば寝転んで聴くことを好む生徒もいた。また、音楽を聴く際のルールとして、「おしゃべりはせずに静かに聴く」を徹底した。中には、本当に眠ってしまった生徒もいた。授業でない時に「先生、今度いつリラックスタイムできる？」と質問してくる生徒もいた。また、いつも授業で落ち着かない生徒がリラックスタイムでは落ち着いていたなど、リラックスタイムについて生徒たちは好意的であった。また、チップを口に含む行為については、ストレスを感じる行動は確認されなかった。普段の授業と変わらず和やかな雰囲気の中で検証実験を進めることができた。



写真1 生徒たちの様子

2. 唾液アミラーゼ測定値結果から

測定値結果においては、生徒によって数値に開きがあった。唾液アミラーゼ測定値では一般的には下がった方がよりリラックスしていることを示す。高い数値が出た生徒は、音楽を聴いた後に下がっているという傾向が見られた。中には、数値が音楽を聴いた後に上がった生徒もいた。3曲を通して、教師から見た感じでは、全体的に生徒たちは落ち着いてリラックスして楽しめている雰囲気であったが、数値を測定すると個々に違うというのは参考になった。

今回は、唾液アミラーゼ測定値による分析と比較するために生徒がどのように感じたのかを、発語のない生徒にも答えられるよう、「絵による選択制のアンケート」をwebアンケートで実施した(図5)。このアンケートは、言葉で伝えられない生徒にとっても答えやすく、また結果がグラフで自動表記されるため利便性が高い。アミラーゼ測定値と生徒アンケートを照らし合わせたところ、今回の唾液アミラーゼ測定値による『最も数値が下がった楽曲(=オルゴール曲)』(表1、2)と生徒アンケートによる『最もリラックスできたと感じた楽曲』(図6)が一致した。

3曲の中で、測定値から最もリラックスできたという結果が出たオルゴールの音楽は一般的にもリラックス効果があるとされており、乳児や幼児のリラックスBGMにも多く用いられている。さらにオルゴールでは聴いたことはなくても、「ディズニー」の楽曲にはなじみのある生徒が多かったため、生徒がよりリラックスできたとと思われる。

2番目にリラックスできたという結果(表1、2)が出た洋楽はテンポ感がよく、その場の空気や生徒の反応からも躍動的な雰囲気になったのを感じた。

3番目にリラックスできたという結果(表1、2)が出たクラシック曲は、生徒にあまり馴染みのない曲で初めて聴いた生徒が多かった。またこの曲は、中間部では短調でやや哀愁のある旋律が特徴的であった。生徒アンケートから「この曲がすきか」という項目においては、洋楽が最も高かった(図11)。クラシック音楽については、「この曲がすきか」という項目ではやや低かったが、「リラックスしたか」という項目では、75%以上の生徒がリラックスしたと感じていた(図8)。このことから、『知っている曲の方が感受しやすい』、『ゆったりした曲だけでなく、ある程度テンポ感を感じられる曲もリラックス効果があるのではないか』、『明るい旋律の音楽の方がよりリラックスできるのではないか』、『個人の音楽の好みにも影響されるのではないか』と推測できる。



写真2 生徒たちの様子

3. 今後の課題と展望

今後の課題として、音量、気温、周波数、自然音、生演奏、演奏楽器の違いによるもの、映像の有無など、新たなさまざまな条件の設定をしての検証が考えられる。また、検証を繰り返すことにより生徒たちが検証に慣れたからリラックスしているのか、元々緊張度が高い生徒だからなのか、また個別の音楽の好みがどの程度影響するのかなどについても関係してくるかもしれない。さらに、教師がどのような言葉かけをしてどのように伝えて音楽を与えるかについての影響や教師と生徒、生徒同士の人間関係の影響なども少なからずあるかもしれないと考えられる。

一方で、『リラックスすること』＝『その音楽に感動している』ではなく、音楽には『リラックス効果』以外にも『気持ちを高める・気分を転換する効果』や『マスキング効果』などの様々な側面や感情作用があるという視点も大切にして今回の検証結果を今後の音楽教育に役立てていきたい。

V. 謝辞

本論文の作成にあたり、共同研究者である湯浅哲也先生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. 参考文献

- Khalifa, S., Bella, S. D., Roy, M., Peretz, I., & Lupien, S. J. 2003 Effects of Relaxing Music on Salivary Cortisol Level after Psychological Stress *Annals of the New York Academy of science*, 999, 374-376.
- Linnemann, A., Ditzen, B., Strahler, J., Doerr, J. M., & Nater, U. M. 2015 Music listening as a means of stress reduction in daily life *Psychoneuroendocrinology*, 60, 82-90.
- 文部科学省 2018 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 p588-589
- 中嶋麻菜・海老原直邦・西条寿夫 2013 音楽のストレス解消効果について：心理的指標および生理的ストレス指標による検討 *人間環境学研究*, 11 (1), 19-25.

6 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル開発

—IE-School による「情報活用能力の体系表例」を踏まえた授業実践から—

小川香織・岩崎弘・大河竜介・野崎善之・深草武志・本多克敏・矢倉晴子・陸奥田維彦¹

(要旨)

知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル開発のために、文部科学省(2019)によるIE-School事業の取組で示された「情報活用能力の体系表例」を参考に情報活用能力育成をめざした授業実践を行い、モデル開発の方向性を検討した。知的障害特別支援学校における情報活用能力育成については、児童生徒の実態に即したより具体的で丁寧な「知識及び技能」の育成を「積み重ねる」必要があり、その基盤から、「思考力、判断力、表現力等」を育成していくことが大切なのではないかということが確認された。情報活用能力育成のためのモデル開発においては、情報活用能力を育成するための具体的な生活場面を想定し、児童生徒の実態に即し、一人ひとりが主体的に学習に取り組むことができるテーマや活動の場面を設定することで、具体的な育成イメージを明確に示すことが求められることが示唆された。

(キーワード) 情報活用能力、知的障害、特別支援学校、特別支援教育、ICT、GIGA スクール構想

I. 研究目的

1. 背景

平成29・30・31年に改訂された新学習指導要領では、言語能力、問題発見・解決能力と並んで「情報活用能力」が新たに「学習の基盤となる資質・能力」に位置付けられた。この資質・能力の育成においては、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程を編成することが求められている。文部科学省(2019)は、「次世代の教育情報化推進事業『情報教育の推進等に関する調査研究』」(以下、IE-Schoolと呼ぶ。)の取組において、育成が求められる情報活用能力の具体例を発達の段階等を踏まえた5段階(ステップ1～ステップ5)で整理し、「情報活用能力の体系表例」として示している。

本研究の対象校である知的障害特別支援学校を研究対象とした小川・陸奥田(2024)において、ICTを効果的に活用した授業づくりを行うためには、教員が児童生徒の発達段階や教科、目的、人数に応じた児童生徒の主体性を大切にICT活用を行う事が重要であることが指摘されている。対象校では、ICT活用について、「ICTを使うこと自体を目的としない」という方針に基づき、教科の目的に即したICT活用が進められている様子がみられた。一方で、小学部から高等部卒業までの12年間において、どのように情報活用能力を育成するかについては系統立てた指針がなく、各教員がそれぞれの解釈で情報活用能力の育成に取り組んでいる現状が課題として浮かび上がっている。

2. 目的

本研究の目的は、知的障害特別支援学校において情報活用能力を育成するための育成モデル開発に必要な要素を明らかにすることである。具体的には、知的障害がある児童生徒を対象とした特別支援学校である対象校において、児童生徒に求められる情報活用能力とはどのような能力か、またそれをどのように育成していくべきかを検討することで、育成モデルに必要な要素を探ることをめざす。ここでいうモデル開発とは、情報活用能力を育成するために必要な要素やそのための過程を整理し単純化することで、情報活用能力の育成イメージを捉えやすくすることを意図しており、モデル化により、対象校の教員が情報活用能力を育成するための指導の方向性のイメージを共有化して授業実践にいかせる状態をめざすものである。

¹ 大阪教育大学 総合教育系 高度教職開発部門

II. 研究方法

1. 授業実践

知的障害がある児童生徒を対象とした特別支援学校である対象校において、筆者らは、児童生徒の情報活用能力を育成することをめざした授業を実践し、その事例を収集した。

授業の実践に当たっては、文部科学省(2019)が示したIE-Schoolによる「情報活用能力の体系表例」(以下、情報活用能力の体系表例(IE-School)と呼ぶ。)を基にして、どの要素や段階の習得をめざした実践内容を行うかを検討した上で実施した。情報活用能力の体系表例(IE-School)においては、「ステップ1」は小学校低学年の段階を、「ステップ5」は高等学校修了段階をそれぞれイメージして設定しているが、「ステップ1」に到達しないその前段階の「ステップ0」の検討が必要であればそれも考慮した。

授業実践の報告フォーマットは、文部科学省(2019)の第2章3節「情報活用能力の育成事例」のまとめ方を参考に作成した。本研究では、対象校が知的障害特別支援学校であることから「学部」「教科等」「学年または学習グループ」「主な学習指導要領の段階」「人数」の欄を設定するとともに、「ICT端末の活用」「実践結果」「写真、画像等」「児童生徒の変容」「気付き等」の入力欄を独自に追加した。授業実践を行う教員に対しては、「どの内容、どの段階の情報活用能力の育成をめざすのか」といった事前の設定を行わず、各自の判断で自由に内容を決めて授業実践を行った。

2. 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル検討のための検討会

「II. 研究方法、1. 授業実践」で設定したフォーマットを用いて報告書を作成した授業実践を基に、筆者らが集まって、対象校で進めるべき情報活用能力育成の内容、特徴等を検討する会議を実施した。検討会においては、ミロ・ジャパン合同会社が提供するオンラインホワイトボードツールMiro(ミロ)を使用した。授業実践の各報告書を、情報活用能力の体系表例(IE-School)の一覧表に位置づけたものを準備し、話し合いを可視化しながら進めた。

III. 研究結果

1. 授業実践

5名の教員による6件の授業実践として図1～図6が示された。

情報活用能力の育成の授業実践(報告者 深草 武志)

① 情報活用能力の体系表例(IE-School)の項目・段階

A 知識及び技能	1. 情報と情報技術を適切に活用するための知識と技能
	① 情報技術に関する技能
ステップ1 または0	a「コンピュータの起動や終了、写真撮影などの基本操作」 またはその前段階

② 授業の概要

学部	教科等	学年または学習グループ	主な学習指導要領の段階	人数
小学部	道徳	道徳「くるまグループ」	小学部1段階	6名 (1年生2名 2年生1名 3年生2名 6年生1名)
実践時期	2024年11月			
単元名	あいさつ			
授業の概要	あいさつの実践を通して、望ましい挨拶の態度を養う。			
授業の中でどのように情報活用能力を育成するか	画面に出された選択肢の画像をさわること、タッチ入力を育成する。			
ICT端末の活用 ※○をつける				
一人一台端末(クロームブック)※児童生徒の活用	○	電子黒板、プロジェクター		使用せず
○ 電子黒板を児童生徒が活用				

写真、画像等

動画で教員による挨拶を見る 正しい挨拶を選んでタッチする 正しい方に丸がつく

児童生徒の変容 ※代表例

	前	後(実践結果)
児童A	画面をタッチする意味がわからない。	正答の画面をタッチすると○が出てくることがわかるようになった。正答の画面を押そうと考えてからタッチするようになった。
児童B		

気付き等 発達年齢が低いグループのため、画面をタッチすれば、画面が変化するということをわかる児童もいるが、一方で画面の変化に関心がない、または変化に気付けない児童もいる。画面をタッチすれば変化するという因果関係がわかるさらなる工夫が必要であった。

その他の育成活用が期待される情報活用能力 C-1-①a 事象と関係する情報をつまみ分けようとする。

③ 実践報告

実践結果
パワーポイントで資料を自作し、電子黒板に課題を提示。タッチ操作ができることを感覚的に理解できた児童が増えた。

図1 授業実践1

情報活用能力の育成の授業実践（報告者 大河 竜介）

① 情報活用能力の体系表例（IE-School）の項目・段階

A 知識及び技能	1 情報と情報技術を適切に活用するための知識と技能 ・①情報技術に関する技能 ・③記号の組合せ方の理解
ステップ0	・1-①-a 「タッチ操作」 (参考：1-①-aステップ1は「コンピュータの起動や終了、写真撮影などの基本操作」) ・1-③-a 「〇と× 分岐の経験」 (参考：1-③-aステップ1は「大きな事象の分解と組み合わせの体験」)

② 授業の概要

学部	教科等	学年または学習グループ	主な学習指導要領の段階	人数
小学部	生活/自立活動	2組 (3・4年生複式学級)	小学部1段階・2段階	4名
実践時期	令和6年9月～12月(毎週火曜午後)			
単元名	1のゆびでやってみよう			
授業の概要	①1のゆびとして、人さし指でタッチパネルを単押しする調整力を身につける。 ②図と地の弁別として、スイッチになる部位を見極めてタッチする。 ③選択する活動をたふりと経験する。 ④タッチしていいもの、タッチしてはいけないものを見極めて動作に移す。			
授業の中でどのように情報活用能力を育成するか	画面に表示されるターゲットやボタン、選択肢の画像をさわすることで、タッチ入力を育成する。			
ICT端末の活用 ※○をつける				
一人一台端末(クロームブック) ※児童生徒の活用	○	電子黒板、プロジェクター	教師用PC	使用せず
電子黒板を児童生徒が活用	○			

③ 実践報告

実践結果

回を重ねるごとに見通しを持てるようになり、やってみようという動機ももてたことで、人さし指で画面上のターゲットを単押しすることができるようになった。児童によっては図と地の弁別ができるようになり、複数のカードから対象を選択できるようになりました。日常生活でも選択ができるようになった児童もいた。3名の児童は、タッチしてはいけないものをタッチしないようにタッチ動作を制動できるようになった。

写真、画像等

児童生徒の姿容 ※代表例	前	後(実践結果)
児童C 児童D	①手のひらでたたく、複数指で触る	人さし指や単指で触る
児童E	②どこを押したらいいのか定まっておらず指先が画面上でさまよう	クリアすると表示されるお菓子を期待して、クリアするなりその表示箇所を眺める
児童C	③選んでねとかわかれても行動できず、設置台の足に上ったり両手でタッチしたり、怒ったりする	6つある選択肢の中から特定の3つを何度も順に押す。押した後は画面を見て期待通りの動画が流れるのを待っている
児童F 児童E 児童D	④手当たり次第に、出てくるワニを叩く	叩いてはいけない風船が出てくると、伸ばしかけた指先を止めて叩かずに留まる

④ 実践報告

実践結果

・大型電子黒板のタッチ機能を使用した。間近でタッチ操作をすると画面の全体が見えづらい。
・全体指導として行ったので、他児が大型電子黒板に向かっているのを興味を持って見ること「注視すること」「見たものを記憶にとめておくこと」「記憶をたよりに操作をしたり画面に表示されるのを期待したりすること」などの行動を呼び起こすことができたかもしれない。
・A-2-①(問題解決、探究における情報活用)・・・探究活動として、必要な情報を得るために深い層層まで進入していく。
・0-2-②(情報モラル、情報セキュリティ)・・・複数の情報を基に自分の考えを深めたりする。

※使用した教材
「むしばきんをやっつけよう」typeA 自作教材
「むしばきんをやっつけよう」typeB 自作教材
「がくげい学習クラウド」.Gakugei.co.,Ltd

図2 授業実践2

情報活用能力の育成の授業実践（報告者 小川 香織）

① 情報活用能力の体系表例（IE-School）の項目・段階

A 知識及び技能	2. 問題解決・探究における情報活用の方法の理解 ①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解
ステップ1	e「簡単な絵や図、表やグラフを用いた情報の整理の方法」

② 授業の概要

学部	教科等	学年または学習グループ	主な学習指導要領の段階	人数
中学部	国語	くらし「3班」	小学部2段階	7名
実践時期	2024年6月			
単元名	なかまのことば			
授業の概要	絵本「やさいさん」、「くだものさん」の読み聞かせを通して、野菜や果物といった身近な言葉に触れるとともに、下位概念(モノの名前)に対する上位概念(〇〇のなかま)が何なのかを整理して「なかまわけ」する。			
授業の中でどのように情報活用能力を育成するか	一人一台端末上で、絵本「やさいさん」、「くだものさん」に出てきた野菜や果物の画像を動かして、野菜または果物のカゴに入れるという「なかまわけ」について考えて操作することで、情報の分類、整理の方法を育成する。			
ICT端末の活用 ※○をつける				
一人一台端末(クロームブック) ※児童生徒の活用	○	電子黒板、プロジェクター	教師用PC	使用せず
電子黒板を児童生徒が活用	○			

③ 実践報告

実践結果

一人一台端末(クロームブック)で操作して行う課題として Google スライドで課題を作成し、Google クラウドで課題提示した。まずは、一斉指導の中で電子黒板で課題を提示し、生徒1人に電子黒板上のタッチ操作で「なかまわけ」してもらった。その後、全員がそれぞれの一人一台端末で課題に取り組みようにした。画面上での分類は、指で画像を動かす操作で行えるため、分類を考えることに集中でき、支援の程度に差はあったが全員が分類することができた。

写真、画像等

児童生徒の姿容	前	後(実践結果)
生徒G	・以前に紙のカードを貼って分類課題を行った時は興味を示さなかった。 ・電子黒板上で課題を示して課題を提示した時は前に出て操作するのを拒否した。	・電子黒板上で操作している生徒の様子を見てやり方を理解したようで、一人一台端末上で「くだもの」だけをカゴに入れることができた。
生徒H	・集中が続かず、途中で興味を失って、課題に最後まで取り組めないことが多い。	・一人一台端末で教師の言葉がけを受けながら最後まで「なかまわけ」を行い、「できたよ見て」と教員に見せにきた。
生徒I	・口頭でのやり取りではふざけて正しい答えを答えることでできず関係ない言葉を発していた。「リンゴはくだものですか野菜ですか？」→「おじいちゃん」	・ほぼ最後まで一人で端末上で「なかまわけ」できた。2つやり残しがあったため言葉がけするとそれもやり終えた。しかし、「やさいさん」の絵本に登場した「もぐらさん」は野菜のカゴに入った。

④ 実践報告

実践結果

3班の場合、クロームブックを自分でログインできない生徒もいるため、授業で活用する場合は、教師がログインする必要がある。また、クラスルームから課題を選択して表示することについても同様である。Google スライドは以前使っていた Google ジャムボードより画面が狭くて、画像を動かすときには一度タップしてアクティブにしないと動かせないため、本学習班の生徒はそのコツをつかむのに時間がかかった。

⑤ 期待される情報活用能力

【知識及び技能】ステップ1
1. 情報と情報技術を適切に活用するための知識と技能
① 情報技術に関する技能
a 「コンピュータの起動や終了、写真撮影などの基本操作」

※使用した絵本
2010 tupwra tupera 「やさいさん」.Gakken
2010 tupwra tupera 「くだものさん」.Gakken

図3 授業実践3

情報活用能力の育成の授業実践（報告者 野崎 善之）

① 情報活用能力の体系表例（IE-School）の項目・段階

A 知識及び技能	2 問題解決・探求における情報活用の方法の理解方法の理解 ①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解
ステップ2	g 「自他の情報を組み合わせて表現する方法」

② 授業の概要

学部	教科等	学年または学習グループ	主な学習指導要領の段階	人数
中学部	社会	くらし「1班」	中学部2段階	5名
実践時期	2024年10月（全校防災学習の前後）			
単元名	防災学習			
授業の概要	地震や台風などの災害ではどのような被害が起こりうるのかを学習した上で、学校や自宅で地震にあった場合、それぞれどのような被害が起こり、どのような対処が必要になるかを考える。また、災害に備えてどのような準備が必要となるかも考える。			
授業の中でどのように情報活用能力を育成するか	地震が起こった際の教室内の危険箇所について chromebook で写真に撮り、その場所と理由をプリントに記入する。その後、各生徒が記録した内容を全体共有し、教室の危険箇所について他にどのような場所があるかや、どのような共通点があるかについて意見を話し合い考える。			
ICT 端末の活用 ※○をつける				
○ 一人一台端末（クローズドブック）※児童生徒の活用	○ 電子黒板、プロジェクター 教師用PC	使用せず		
その他：				

③ 実践報告

実践結果
危険箇所をカメラで撮影することにしたことで、楽しみながら危険箇所を探ることができた。また、各々が調べた危険箇所についてまとめて電子黒板に表示することで、全員でその共通点について考え、最終的に「落ちてくるもの」「倒れてくるもの」「動いてくるもの」に分類することができた。

写真、画像等

この教室で地震が起こったらどんな危険がありますか？

① 教室の中の危険なポイントを3つ探し、写真に撮ります。
② 見つけたポイントの場所と何が危険かをプリントに書きます。

	前	後（実践結果）
生徒J	自分の考えをまとめて発表することは得意だが、他者の意見に興味を持たない。	他者の意見を聴いたり、他者の意見から自分の意見を考え直したりすることができるようになった。
生徒K	自信の無さから意見を発表することが難しかった。	積極的に発表したり、皆の意見をまとめることができるようになった。

気付き等	電子黒板で写真と共に意見を並べることで、生徒が情報の比較や整理を行うことがスムーズに行えたと感じる。ただ今回の使い方はホワイトボードでも行うことは可能であるため、ICTの活用という点では、Google Jamboardのようなホワイトボードアプリを活用することで各々の意見の共有や、新しいアイデアの創出を自分の端末で行えるようにしても良いように感じた。また、写真の共有などは Google Classroom を活用すればもっとスムーズに行えるように思った。
その他の育成活用が期待される情報活用能力	・【知識及び技能】ステップ1 2. 問題解決・探求における情報活用の方法の理解方法の理解 ①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解 c 「共通と相違、順序などの情報と情報の関係」

図4 授業実践4

情報活用能力の育成の授業実践（報告者 野崎 善之）

① 情報活用能力の体系表例（IE-School）の項目・段階

A 知識及び技能	2. 問題解決・探求における情報活用の方法の理解方法の理解 ①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解
ステップ2	a 「調査や資料などによる基本的な情報の収集の方法」

② 授業の概要

学部	教科等	学年または学習グループ	主な学習指導要領の段階	人数
中学部	社会	くらし「1班」	中学部2段階	5名
実践時期	2024年10月（全校防災学習の前後）			
単元名	防災学習			
授業の概要	地震や台風などの災害ではどのような被害が起こりうるのかを学習した上で、学校や自宅で地震にあった場合、それぞれどのような被害が起こり、どのような対処が必要になるかを考える。また、災害に備えてどのような準備が必要となるかも考える。			
授業の中でどのように情報活用能力を育成するか	自宅にいる際に被災した場合、どこに避難すれば良いかを調べる。「Yahoo Japan 天気・災害」の「避難場所マップ」に自宅の住所を入力し、一番近い避難場所を見つけプリントに記入する。			
ICT 端末の活用 ※○をつける				
○ 一人一台端末（クローズドブック）※児童生徒の活用	○ 電子黒板、プロジェクター 教師用PC	使用せず		
その他：				

③ 実践報告

実践結果
事前にスライドで検索の手順を示した上で、個人で検索活動を行った。使い慣れない検索方法だったため少し時間がかかったが、以前に「Google map」の使い方を授業の中で確認していたため、全員自分で検索を行うことができた。一番近い避難場所を探す際には、ただ画面の上のマップを見るのではなく、頭の中に自分の家の近くを思い浮かべながらある程度当たりをつけ探している生徒が多いように感じた。

写真、画像等

災害に備えて① 避難場所を知ろう

災害に備えて② 避難場所を知ろう

災害に備えて① 避難場所を知ろう

	前	後（実践結果）
生徒L	初めてやることはやり方が分からないことは少し時間がかかる。	これまでも検索の作業を重ねているため、スムーズに検索を行うことができるようになった。
生徒M	被災した際の避難場所について想像することもなかった。	検索作業を行うことで、表示された避難場所と頭の中の自宅近辺の様子を一致させることができ、避難経路まで考えることができた。

気付き等	検索に少し時間がかかった。以前に Google マップの使い方を学習していたので、Googlemap から避難場所を検索できるようにできればもっと良かった。地図アプリは生活の中で活用することが期待されるため、今後も利用を重ね使いこなせるようになってもらいたいと思う。
その他の育成活用が期待される情報活用能力	・【知識及び技能】ステップ2 1 情報と情報技術を適切に活用するための知識と技能 ①情報技術に関する技能情報収集、整理、分析、表現、発信の理解 d 「インターネット上の情報の閲覧・検索」

図5 授業実践5

情報活用能力の育成の授業実践（報告者 本多 克敏）

① 情報活用能力の体系表例（IE-School）の項目・段階

B 思考力、判断力、表現力等	1 問題解決・探究における情報を活用する力 事象を情報とその結び付きの視点から捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用し、問題を発見・解決し、自分の考えを形成していく力 ① 必要な情報を収集、整理、分析、表現する力
	ステップ3 問題を焦点化し、ゴールを明確にし、シミュレーションや試作等を行いながら問題解決のための情報活用の計画を立て、調整しながら実行する ・目的に応じた情報メディアを選択し、調査や実験等を組み合わせながら情報収集し、目的に応じた表やグラフ、「考えるための技法」を適切に選択・活用し、情報を整理する

② 授業の概要

学部	教科等	学年または学習グループ	主な学習指導要領の段階	人数
高等部	情報	Lコース	高等部1段階	8名
実践時期	2024年6月			
単元名	集めたデータをまとめてみよう。			
授業の概要	良く飛ぶ紙飛行機を検索して見つけ、繰り返し飛ばして飛距離を記録し、集めたデータを集計する。			
授業の中でどのように情報活用能力を育成するか	記録したデータを表計算ソフトを用いて数値化する、平均を計算し生徒間で比較する。			
ICT端末の活用 ※○をつける				
○ 一人一台端末（クロームブック）※児童生徒の活用	○ 電子黒板、プロジェクター	教師用PC	使用せず	
その他：				

③ 実践報告

実践結果	数値に示すことで、良く飛ぶということを具体的に示すことができ、概念的な理解が進んだ。
------	--

写真、画像等

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2	A	B	C	D	E	F	G
3		6	4	4	4	4	11
4		10	4	5	7	3.83	13
5		6	4	6	7	2.2	8
6		9	3	5	9	5.21	11
7		13	6	5	5	6.1	12
8		15	3	5	7	6.72	13
9		13	6	6	5	7.5	11
10		15	4	5	6	7.7	11
11		15	5	6	8	3.2	11
12		15	6	7	9	9.97	5
13	平均	11.9	4.5	5.4	6.3	5.673	10.6

児童生徒の姿容 ※代表例

	前	後（実践結果）
生徒N	一緒に紙飛行機を飛ばしたときの雰囲気 飛んだ・飛んでないを比べる発言をしていた。	表計算ソフトに入力して数値化したことで、飛ばした時には気付かなかった他の生徒の方が、実は遠くまで飛ばしていたことに気づいた。

気づき等

- ・具体的な数値として結果を可視化することで、生徒は比較することが容易になった。
- ・情報機器を操作する力が生徒によって異なるので、配慮が必要がある。
- ・文書作成アプリや表計算アプリの使用法を事前にもっと練習しても良かった。

その他の育成活用が期待される情報活用能力

A 2 問題解決・探究における情報活用の方法の理解
C 1 問題解決・探究における情報活用の態度

図6 授業実践6

図1の授業実践1、図2の授業実践2は小学部での実践である。授業実践1は道徳科の「あいさつ」の授業で、電子黒板に表示された正しい選択肢（正しい挨拶の仕方）を指でタッチすると、○印が表示されるという実践である。学習指導要領における知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校学習指導要領と表記する）の各教科等において主に小学部1段階を目標として学習している児童の学習グループでの実践である。ICT機器を初めて操作する1年生も含む。情報活用能力の体系表例（IE-School）の「A知識及び技能」「1情報と情報技術を適切に活用するための知識と技能」「①情報技術に関する技能」の「ステップ1」「aコンピュータの起動や終了、写真撮影などの基本操作」と、その前段階「ステップ0」の育成をめざした。一斉授業でタッチ操作ができる電子黒板において、自作教材による課題を提示し、児童が前に出て電子黒板を操作する。画面をタッチすれば、画面が変化するということを理解するようになり、正答の画面を押そうと考えてからタッチするようになる児童の様子がみられた。

授業実践2は、小学部3年生・4年生を対象に行った、生活科及び自立活動「1のゆびでやってみよう」の授業である。電子黒板を活用して2つの教材を用いて実践し、情報活用能力の体系表例（IE-School）の「A知識及び技能」「1情報と情報技術を適切に活用するための知識と技能」で「ステップ0」をめざした。「①情報技術に関する技能」「aコンピュータの起動や終了、写真撮影などの基本操作」の前段階として「タッチ操作」、「③記号の組合せ方の理解」「a大きな事象の分解と組み合わせの体験」の前段階として「○と×分岐の経験」を想定した。1つ目が「むしばきんをやっつけよう」という自作教材で、子どもたちは一人ずつ前に出てきて電子黒板上でゲームに挑戦する。口の中にいる虫歯菌を指先でタッチしたら虫歯菌が消えていくが、タッチではなくなぞってしまったらミスタッチとなり「GAMEOVER」の画面が出現する。当初は手のひらでたたいていた児童も1本指でタッチすることができるようになった。2つ目が、対象校においてこの研究がスタートした年の2学期から導入された株式会社かくげいが提供する学習ソフト「かくげい学習クラウド」を使った実践である。電子黒板を使い、代表者が画面上に表示されるボタンをタッチして自分の見たいものを求めて階層をたどっていく。その様子を他児も見ることによってそれが手本となり、結果として、どの児童も電子黒板の画面上で図と地の弁別ができるようになり、手当たり次第に触るのではなく、「ボタン」を選んで押していけるようになった。「かくげい学習クラウド」のおまけ機能である「ワニポコ」というゲームにも取り組んだ。出てきたワニをタッチするゲームであり、出てきた風船をタッチすると破裂してポイントが減ってしまう。初めは、全員が風船をも構わず押していたが、4人中3人は風船が出てきたらタッチをせずに留まれるようになった。この実践でも、他児が電子黒板で取り組む様子を見ているうちに「どこを押せばいいのか」「自分の番が来たなら何をしようか」ということをあらかじめイメージがもっていたようで、自分の番がきたときに電子黒板で再現できるようになっていく様子がみられた。

図3の授業実践3は、中学部国語科で、知的障害特別支援学校学習指導要領の小学部2段階程度を目標として取り組んでいる学習グループで行った「なかまのこぼし」での実践である。1人1台配付された端末である

クロームブック上で、野菜や果物の画像を動かして、野菜または果物のカゴに入れるという「なかまわけ」の課題に取り組んだ。画面上の写真カードを操作することで、情報の分類、整理の方法を育成することをめざした。情報活用能力の体系表例（IE-School）の「A 知識及び技能」「2 問題解決・探究における情報活用の方法の理解」「①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解」「ステップ1」「e 簡単な絵や図、表やグラフを用いた情報の整理の方法」をめざした。「なかまわけ」をICT 端末上の簡単な操作で行うことができることで、失敗を恐れることなどの心理的ハードルが下がり、情報の整理について「考える」ことに集中できている様子や、それまで紙の課題では取り組めなかった生徒が積極的に取り組む様子がみられた。

図4の授業実践4、図5の授業実践5は、中学部社会科で、知的障害特別支援学校学習指導要領の中学部2段階程度を目標として取り組んでいる学習グループで行った「防災学習」での実践である。授業実践4は、教室にいる時に地震が起こったらどんな危険があるかを考える授業である。地震が起こった際の教室内の危険箇所を1人1台配付された端末、クロームブックで撮影し、その場所と理由をプリントに記録する。その後、全体で共有し、教室の危険箇所について他にどのような場所があるか、どのような共通点があるかについて考察した。情報活用能力の体系表例（IE-School）の「A 知識及び技能」「2 問題解決・探究における情報活用の方法の理解」「①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解」「ステップ2」「g 自他の情報を組み合わせて表現する方法」をめざした。自ら発表するだけでなく、他者の意見を取り入れて考えている様子がみられた。授業実践5は、自宅にいる際に被災したらどこに避難すれば良いかを調べる授業である。「Yahoo Japan 天気・災害」の「避難場所マップ」に自宅の住所を入力し、一番近い避難場所を見つけプリントに記入した。教員が調べる手順を示し、生徒が自分で手順に沿って調べることで、情報収集の手順を学び、身近で便利なソフト、アプリの機能を日常で使えるようにすることをめざした。情報活用能力の体系表例（IE-School）の「A 知識及び技能」「2 問題解決・探究における情報活用の方法の理解」「①情報収集、整理、分析、表現、発信の理解」「ステップ2」「a 調査や資料などによる基本的な情報の収集の方法」及び「d インターネット上の情報の閲覧・検索」をねらっている。操作の手順を身に付けていくことができている様子や、表示された避難場所と頭の中の自宅近辺の様子を一致させて、避難経路まで考えることができている様子が観察された。

図6の授業実践6は、高等部情報科で、知的障害特別支援学校学習指導要領の高等部1段階程度を目標として取り組んでいる学習グループで行った「集めたデータをまとめてみよう」の実践である。紙飛行機を実際に飛ばして、その距離をメジャーで測定し、その結果をクロームブック上の表計算ソフトに入力することを繰り返す。集めたデータを集計し、平均値、中央値について考えたり、グラフ化したりすることで「よく飛ぶ」という概念について理解することをめざした。情報活用能力の体系表例（IE-School）の「B 思考力、判断力、表現力等」「1 問題解決・探究における情報を活用する力」「①必要な情報を収集、整理、分析、表現する力」「ステップ3」「目的に応じた情報メディアを選択し、調査や実験等と組み合わせながら情報収集し、目的に応じた表やグラフ、『考えるための技法』を適切に選択・活用し、情報を整理する」をねらった。「飛んだ」「飛んでない」を見た感覚だけで言っていた生徒が、具体的な数値を見ることで「実は友だちの方が飛んでいた」ことに気付くようになったなど、数値という具体的な情報を通して理解している様子がみられ、考える技法を身に付けることにつながった。「目的に応じた表やグラフ」を生徒たち自身で見つけることは難しかったが、具体的な例を示して説明すると、表やグラフについてある程度理解できていた。

2. 知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデル検討のための検討会

筆者らは、図1～図6の6つの授業実践をもとに、対象校である知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデルの在り方についての検討会を実施した。7名の教員が集まり、約2時間にわたって検討した。検討会での話し合いツールとして使用したオンラインホワイトボードの実際の画面が図7である。情報活用能力の体系表例（IE-School）に6つの授業実践を位置づけたものを見ながら話し合い、気付いたことや考えたことを付箋に書き出した。話し合った内容を以下に示す。

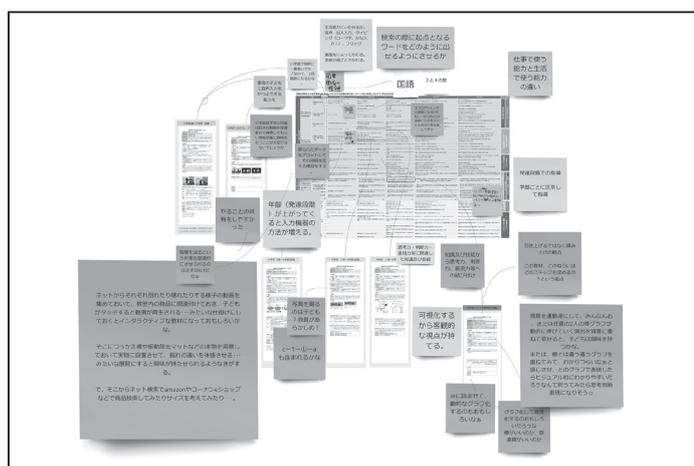


図7 検討会でのデジタルホワイトボード

1) 情報活用能力の体系表例 (IE-School) からみる情報活用能力の育成について

高等部で授業実践を行った教員から、「ステップ3とステップ4の間には特別支援学校の生徒にとって壁があり、ステップ4は難易度が高いと感じるため、対象校の現状ではステップ3までの達成が現実的ではないか」という意見が出された。例えば授業実践3では、ステップ1の「絵や図、表やグラフを用いた情報整理」を想定したが、この範囲が広く、授業実践6の学習グループ（高等部でステップ3を想定した実践を行った同じ生徒たち）がステップ1をクリアできているとは言い切れないとも考えられ、各ステップの指導を丁寧に進める必要性が指摘された。ステップ2についても同様であると思われるという意見が出された。

また、教科等横断的な学習についての意見として、情報活用能力の育成において国語や算数・数学といった各教科で育てる力と連動させて積み上げていくことの必要性についての意見が出された。授業実践5で検索するためのキーワードを入力するには国語の力が前提となっている。授業実践6の表やグラフの授業は数学の力が前提となっている。情報活用能力の育成には各教科においてどこまでの力が身につけているのかの正確な実態把握が必要となってくる。児童生徒の実態に応じたきめ細かい指導が必要になると考えられる。

情報活用能力の体系表例 (IE-School) のステップにはそれぞれ乗り越えるべき壁があり、情報活用能力の育成を検討していく上で、頻出するキーワードを整理すべきではないか。例えば、特別支援学校では「手順の理解」や「やり方を覚える」といったスキルが基礎となるのではないか。「手順」や「整理する」などのキーワードが情報活用能力の育成の積み上げに役立ちそうだと感じるという意見が出された。当初は、上のステップへ「引き上げる」ことを無意識に考えてしまっていたが、無理に上のステップへ進めようとするのではなく、対象となる児童生徒の実態に合った指導を「積み重ねる」ことが必要であり、必要なスキルをその子にあった方法で深めることが大切なのではないかと気付く結果となった。今回の授業実践は、小学部、中学部での授業実践1～授業実践5は、「知識及び技能」、高等部の授業実践6は、「思考力、判断力、表現力等」の育成をめざすものとなったが、「思考力、判断力、表現力等」を育成するためには、それを支える「知識及び技能」を丁寧に洗い出し、より細分化した教育段階や見逃されがちな部分、不足している要素を探ることが必要となるのではないかと話し合った。

2) 知的障害がある児童生徒に求められる情報活用能力について

中学部で指導している教員から、「タイピング能力の習得は将来の進路を考えたときに戦力となると考え、キーボード入力によるローマ字入力でのタイピングを指導しているが、生徒によってはローマ字の理解が難しいなど指導の難しさを感じている」という話題が出された。「音声入力の習得ではどうだろうか」という提案があったものの、「将来の就職を考えたときに音声入力だけでは採用してもらえないのではないか」という不安も共有された。それに対して、デジタル技術の進歩を考えると実際には今後どこまでどんなスキルが必要かは不確実であり、社会の変化に伴い何が障害者にとって新しい力となるかを見極めることが重要だが、誰にも予測が難しいという点が現状であるという議論を行った。音声入力等も含め、その子にあった方法を検討し、その子ができることで取り組むことが大切ではないかという結論に至った。その議論の様子を図8の「入力方法の個別化」で示す。例えば、生徒が自分の好きな動画などを見つけられるような方法として、音声入力で初めのキーワードを入力する方法を検討することや、キーワードを先に設定し、それを言えるようにすることで関連する動画や情報を見つけやすくする工夫、発語がない児童生徒には、はじめのキーワードを入力してもらうことを「依頼する」ことを組み合わせることなどの提案がなされた。

スマホやデジタルデバイス等のデジタル技術の進化は、障害がある人や障害がある子どもたちにとって新たな障壁ともなっていることへの懸念も共有された。この検討会の直前に行われた高等部の修学旅行において、遊園地の売店が電子決済のみ対応しており、生徒たちがお小遣いとして持参した現金が使えなかったという事例が報告された。今後、どのようなデジタルスキルが必要となるのかについては不透明さがある。世の中が求めるスキルの基準が情報化によって高度化している。企業での単純作業の減少により、障害者雇用の課題が一層深刻化する可能性がある。これまでタイピング能力の習得

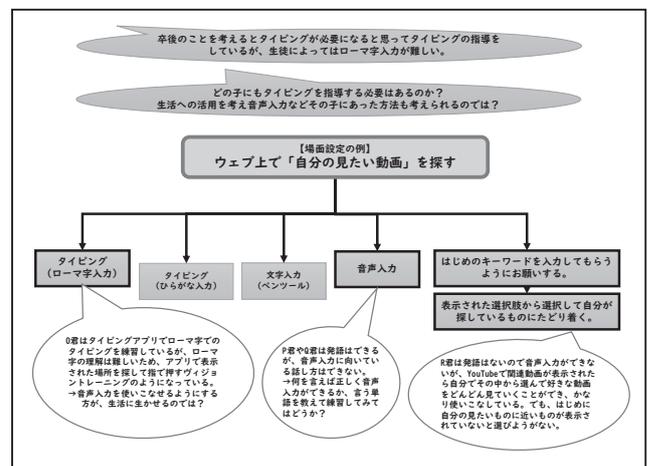


図8 入力方法の個別化

は将来の進路に有用と考え指導してきたが、それだけでは不十分であることが予測される。社会の変化に伴い、何が障害者にとって新しい力となるのかを見極めることが重要ではあるが、誰にも予測がつかない現状を考えると、我々教員が固定観念にとらわれることなく、子どもたちが柔軟に社会の変化に対応できる力をどのように育成していくのが重要になるだろうと議論した。

IV. 考察

情報活用能力の体系表例（IE-School）を基にした授業実践と検討会では、知的障害特別支援学校である対象校の児童生徒の実態として、ステップ3とステップ4の間に大きな壁が存在する可能性や、ステップ4以上は難しく上限が低いために、ステップ3までの各ステップの範囲が広すぎる点が見受けられた。当初、情報活用能力の育成においてステップをより「引き上げる」ことに重点が置かれている様子がみられた。しかし、単にステップを「引き上げる」のではなく、対象となる児童生徒の実態に即した指導を「積み重ねる」ことが必要であり、必要なスキルを個々に適した方法で深めることが大切なのではないかということが確認された。また、対象校における情報活用能力の育成の在り方は、教員によってイメージにばらつきがあり、より具体的なイメージの共有が求められることも明らかとなった。

知的障害がある児童生徒は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、それを実生活で活かすことが難しいという学習上の特性がある。そのため、実生活を意識した具体的な場面で思考、判断、表現ができるような指導が必要となる。平成 29・30・31 年改訂の新学習指導要領においては、情報活用能力についても「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱によって捉えられ、それらに基づいて育成することが求められている。まず児童生徒の実態に即した「知識及び技能」を丁寧で育成し、その基盤を基に、「思考力、判断力、表現力等」を育成することで「学びに向かう力、人間性等」の育成へとつなげていくことが情報活用能力の育成においても求められる。

文部科学省（2021）は、「令和の日本型学校教育」においてすべての子どもたちの可能性を引き出すために、「個別最適な学び」、「協働的な学び」を掲げ、その実現手段として ICT の活用を推進している。知的障害教育においても、名古屋（2022）は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体としてとらえていることの重要性を述べている。生活を意識した仲間と共にある協働的な「集団」での学びと、よりよい集団生活ができるための一人ひとりへの支援の最適化としての「個別」化として知的障害教育をとらえる中で、「できる状況づくり」の大切さを述べている。社会の中、人とかかわる生活の中で、その人なりにその人らしい主体的な生き方を自立としてとらえて目標とし、子どもが主体となる子どもの生活に即したテーマと活動の必要性について述べている。知的障害特別支援学校における情報活用能力の育成についても、児童生徒が主体的に取り組むようになる具体的な場面設定を授業の中で行うことで、「協働的に」「個別最適な学び」を実践していくことが必要になるであろう。

本研究は、知的障害特別支援学校において情報活用能力を育成するための育成モデル開発の要素を明らかにすることを目的として行った。情報活用能力を育成するための育成モデルについては、具体的な場面設定を行ったモデル例の開発が必要であることがみえてきた。図8の「入力方法の個別化」で話し合われたような具体的な場面でのイメージの共有をさらに深化させて授業に取り入れていくことが一例として考えられるのではないだろうか。具体的な生活場面を想定し、児童生徒の実態に即した、一人ひとりの児童生徒が主体的に学習に取り組むことができるテーマや活動の設定を行うことにより、より具体的で丁寧な「知識及び技能」の育成を「積み重ね」、その基盤から「思考力、判断力、表現力等」を育成していくことが求められる。今後の研究ではこうしたモデル例をさらに検討し実践研究を進めていきたい。

V. 引用・参考文献

- 文部科学省 2019 次世代の教育情報化推進事業(情報教育の推進等に関する調査研究)成果報告書 情報活用能力を育成するためのカリキュラム・マネジメントの在り方と授業デザイン-令和元年度 情報教育推進校(IE-School)の取組より-
- 文部科学省 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して-全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現- (答申) (中教審第228号)
- 名古屋恒彦 2022 知的障害教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」 東洋館出版社
- 小川香織・陸奥田維彦 2024 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. 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), 97-104.
- 小川香織・陸奥田維彦 2025 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-インタビュー調査による要因分析-. 大阪教育大学紀要第73巻, 299-314.

7 知的障害児における適切な学習姿勢とは

—姿勢の違いによるタイピング文字数の変化を通して—

本多克敏・深草武志・野崎善之・大内田裕*

(要旨)

特別支援学校高等部に在籍する知的障害児に対して、椅子座位・バルーン座位・立位の3姿勢で各10分間、ローマ字入力でランダムに並べられたひらがなのタイピングを実施した。反復測定分散分析を用いて入力した文字数に有意な差があるのかを調べた結果、椅子座位と立位のタイピング文字数で姿勢を要因とした反復測定分散分析で、有意な差 ($F(6, 18) = 4.828, p < .05$) が認められた。知的障害児は、学習活動を椅子座位の姿勢で行うことで、高いパフォーマンスを示す可能性が示唆された。注意機能をはじめとする姿勢以外の要因との関連性についての検討等の課題が残るが、学習活動を行う際には、学習姿勢を含めた適切な環境を設定することが有効であると考えられる。

(キーワード) 学習姿勢、知的障害児、タイピング

I. 研究目的

発達障害の子どもたちの中には、姿勢保持に困難を示す子どもたちが一定数存在する。姿勢の不安定さは学習面や学習態度にも影響を及ぼすことが知られている。著者らは、令和4年度より学習時の体幹の安定を目指した指導アプローチについて研究を行い、姿勢保持に必要な体幹筋のトレーニングの有用性と学習姿勢の安定度を定量的に測定する必要性を明らかにした(本多・深草・野崎・大内田 2024)。

学校教育においては、座位姿勢の時間を減少させることを主目的とした研究が進められている。Kidokoro・Shimizu・Edamoto・Annear (2019) は、小学校での学習活動にスタンディングデスクを取り入れることで、代償行動なしで座位姿勢の時間を減少できる可能性を示唆している。認知機能や実行機能の面では、高校生に対するスタンディングデスクの継続的使用が、実行機能とワーキング・メモリー能力の有意な向上と関連しているという報告がある(Mehta・Shortz・Benden 2015)。立位姿勢については、認知機能課題の一つである color-word Stroop task (CWST) の実施において、座位姿勢と比較して反応時間が短縮するという有用性が Rosenbaum・Mama・Algom (2017) によって示されている。一方で、長時間の立位では全身の不快感が増加し、反応時間と精神状態は悪化するものの、創造的な問題解決能力は向上したという報告(Baker・Coenen・Howie・Lee・Williamson・Straker 2018) もあり、立位姿勢での活動の有用性について様々な検討がなされている。

特別支援学校においては、黒岩・大矢・木宮・柳瀬 (2020) が卒業後の就労準備として朝のランニングを通じた体力づくりに取り組み、体力と就労先の関連性について述べている。就労支援やコミュニケーション力の向上を図る指導実践は見られるものの、作業中の姿勢そのものに着目し、立位姿勢の有用性について検討した研究は現在のところ見られない。

著者らは、立位姿勢で課題に取り組むことが作業パフォーマンスに影響を及ぼすのではないかと考え、学校卒業後の作業として日常的に行う文字のタイピングに着目した。そして、姿勢によって課題遂行力に違いがあるのかを測定し、異なる姿勢で同一の課題を実施することにより、適切な学習姿勢を明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1. 対象

高等部生徒7名(男子5名、女子2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 23109)の承認を受け、保護者・本人の同意

* 大阪教育大学 総合教育系 特別支援教育部門

のもと行われているものである。

3. 手順

ローマ字入力タイピングを3つの姿勢で各10分間実施した。実施日は令和6年12月X日である。姿勢は、椅子座位・バルーン座位・立位の3姿勢（図1～3）とした。生徒は表1のように無作為に3グループに分けて実施した。実験では教室内の器具を使用し、座位では教室の学習機を用いた。バルーン座位では直径85cm（レードラプラスチック社ボディボール85）のバルーンを使用し、手元に机を設置した。立位では高さ90cmのスチールラックを机として使用し、箱で高さを調節可能にした。PCは全員共通でDELL製Chromebook3100 2in1を使用した。

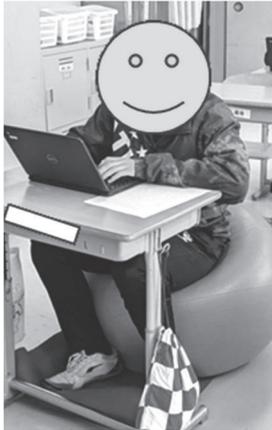


図1 バルーン座位

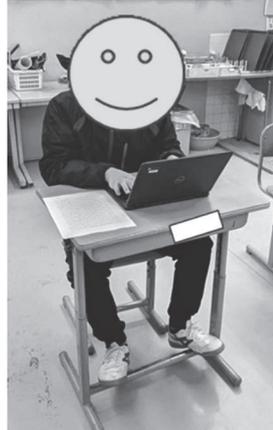


図2 椅子座位



図3 立位

表1 対象生徒と実施の組分け

参加生徒	タイピング1回目	タイピング2回目	タイピング3回目
A・B	バルーン座位	立位	椅子座位
C・D・E	椅子座位	バルーン座位	立位
F・G	立位	椅子座位	バルーン座位

4. 実施課題

各回の文字入力の難易度が変わらないよう、「あ」～「ん」までのひらがな46文字を用いて乱数に並べ替え、毎回順番の異なる文字カード（図4）を作成した。文字入力はローマ字入力とし、入力に不安のある生徒に対してはローマ字表を確認しながら入力することを認めた。生徒に対する教示は、課題の開始や終了、課題のとおりに入力をする等の最低限にとどめ、姿勢を整えるなどの細かな指導は行っていない。課題実施後に、生徒が入力したひらがなの文字数の計測を行った。

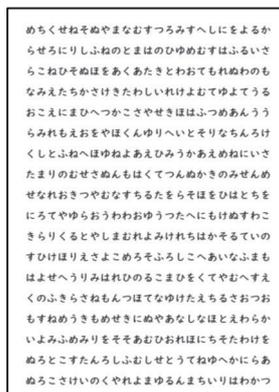


図4 文字カード

5. 分析方法

始めに、課題実施による学習効果や疲労度が結果に反映していないことを調べるために1回試行、2回目試行、3回目試行の間に統計的な差があるかを調べるために一元配置の反復測定分散分析を行った。続いて、異なる姿勢でのタイピング文字数に有意な差が見られるかを調べる。一元配置（バルーン、立位、座位）の反復測定分散分析を行う。有意な差が認められた場合は、Bonferroni の補正による多重比較を実施した。統計処理にはJASPを用い、有意水準は $p < 0.05$ とした。

III. 結果

実施の結果は表2及び表3のようになった。課題を要因とした反復測定分散分析では、有意な差が認められなかった。姿勢を要因とした反復測定分散分析では、有意な差 ($F(6, 18) = 4.828, p < .05$) が認められた。Bonferroni の補正による多重比較の結果では、タイピング文字入力数の平均値は、椅子座位の平均値が立位の平均値より有意に多かった。

表2 課題の違いによるタイピング文字数の比較

	課題	N	平均値	標準偏差	F 値	p 値
タイピング	課題1	7	192.286	69.992	0.994	0.399
	課題2	7	197.000	74.543		
	課題3	7	166.111	48.638		

反復測定分散分析

表3 姿勢の違いによるタイピング文字数の比較

姿勢	N	平均値	標準偏差	F 値	p 値	多重比較 : p 値
バルーン座位	7	199.429	59.2	4.828	0.029*	立位 < 椅子座位 : 0.047*
立位	7	184.857	65.458			
椅子座位	7	212.571	68.748			

* $p < .05$

反復測定分散分析, Bonferroni の補正による多重比較

IV. 考察

本研究では、3つの姿勢による10分間のタイピングを行い、立位姿勢と座位姿勢のタイピング文字数の平均値に有意な差が認められた。先行研究では立位姿勢のパフォーマンスが高くなることが示唆されていたが、実際には座位姿勢で高い数値が得られた。この結果には、いくつかの要因が考えられる。

まず、知的障害児の持つ特性として、体力の違いが挙げられる。土橋・小山・安藤・小山 (2019) は、立位と座位による60分間のコンピューター作業の速度と正確性への影響を検討し、姿勢の違いによる影響は観察されず作業達成数の差も認められなかったこと、また立位作業では時間経過に伴い作業効率が低下する可能性を指摘している。また、松田・宮島・塩田・高梨・野北・川田 (2010) は、今回の対象生徒とは年齢は異なるものの、立位バランスの測定を通して発達障害児は同年代の児童よりも運動機能の遅れが認められ、歩行や走行は可能であるが十分な運動機能の発達には至っていないことを示している。知的障害児も同様に身体発達に遅れがみられる場合が多い。バルーン座位では体幹の弱さが顕著で、座位姿勢の保持に精一杯な様子でタイピングを行う生徒も見られた。10分間のタイピングでも差が見られ、姿勢保持の面で影響を及ぼしていることが示唆される。

さらに、学習状況一致の効果により、タイピングをどのような姿勢で習得したかが影響したと考えられる。対象生徒はタイピングを座位姿勢で学習し、習得している。設定した3姿勢のうち、バルーン座位と立位は普段タイピングを行わない姿勢である。習得時の姿勢と実施時の姿勢を比較すると、少なからず影響があったと考えられる。課題実施中は、椅子座位に比べてバルーン座位や立位でのタイピングは習熟度に差があり、バランスよく座れる生徒からぎこちない姿勢の生徒まで様々であった。また、課題内容が単純なひらがなのタイピングであったため、Mehta らが報告している実行機能やワーキング・メモリー機能の向上と関連する活動ではなかったことも考えられる。そのため、立位姿勢ではなく座位姿勢で有意な結果が得られたと推察される。

V. まとめ

本研究においては、知的障害児のタイピングに対して、椅子座位の姿勢が有効であることが確認できた。知的障害児への学習環境の設定では、学習課題を遂行する上での障壁を取り除くことで、高いパフォーマンスを示す可能性が高いと考えられる。

一方で、姿勢以外の要因との関係性について十分な検証ができておらず、特に注意機能の面では今後の研究の余地を残した。生徒はその場を離れることはないものの、姿勢を崩したり、画面や手元から視線を逸らしたりする様子が見られた。注意機能との関連性を測定することで、研究の精度をより高められると考えられる。また、教師の介入要素を完全に排除できなかった点や、検定における対象者数の少なさも課題である。今後は対象生徒を増やし、他の学習活動でも実践を重ねる必要がある。

VI. 謝辞

本研究へご理解・ご協力をいただきました高等部生徒ならびに保護者様に対しまして、心より感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- Baker, R., Coenen, P., Howie, E., Lee, J., Williamson, A. & Straker, L. 2018 A detailed description of the short-term musculoskeletal and cognitive effects of prolonged standing for office computer work. *Ergonomics* 61 877-890.
- 土橋祥平・小山康文・安藤大輔・小山勝弘 2019 作業姿勢の相違がコンピューターによる計算課題の成績に及ぼす影響 -近赤外線分光法を用いた検討- *体力科学* 68(2) 125-132.
- 本多克敏・深草武志・野崎善之・大内田裕 2024 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 -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- *大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要* 3 51-52.
- Kidokoro, T., Shimizu, Y., Edamoto, K. & Annear, M. 2019 Classroom standing desks and time-series variation in sedentary behavior and physical activity among primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16 (11) E1892.
- 黒岩一雄・大矢隆二・木宮敬信・柳瀬慶子 2020 特別支援学校高等部における知的障害生徒の持続的な体力及び運動経験と就労希望先との関係 *常葉大学教育学部紀要* 40 205-213.
- 松田雅弘・宮島恵樹・塩田琴美・高梨晃・野北好春・川田教平 2010 軽度発達障害児の立位平衡機能の特性について *了徳寺大学研究紀要* 4 45-52.
- Ranjana K Mehta., Ashley E Shortz. & Mark E Benden. 2015 Standing Up for Learning: A Pilot Investigation on the Neurocognitive Benefits of Stand-Biased School Desks *Int J Environ Res Public Health* 13(1) 59.
- Rosenbaum, D., Mama, Y. & Algom, D. 2017 Stand by your Stroop Standing up enhances selective attention and cognitive control *Psychol Sci* 28 1864-1867.

8 特別支援学校教員が行う授業内での発達支持的生徒指導

河村真司・水野治久*

(要旨)

生徒指導の基本書となる生徒指導提要が令和4年に12年ぶりに改訂された。そこでは、生徒指導は学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つとされている。しかし、著者が支援学校の生徒指導主事を行っていた時から、依然として支援学校における生徒指導は事象が起きた時に行う「リアクティブ型」のものという認識があることを感じていた。そこで、本研究の目的を特別支援学校において授業内でどのような生徒指導、特に発達支持的生徒指導が行われているのかを明らかにすることとする。実際に附属特別支援学校の高等部教員がどのように発達支持的生徒指導を行っているかを調査し、整理を行った。

(キーワード) 特別支援教育、生徒指導提要、授業、発達支持的生徒指導

I. 目的

生徒指導提要(文部科学省, 2022)では、生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものとされている。その中でも、発達支持的生徒指導は、特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるものである。発達支持的というのは、児童生徒に向き合う際の基本的な立ち位置を示している。すなわち、あくまでも児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが尊重され、その発達の過程を学校や教職員がいかに支えていくかという視点に立っている。そのため、教職員は、児童生徒の「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える」ように働きかける必要がある。発達支持的生徒指導では、日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び授業や行事等を通じた個と集団への働きかけが大切になるとされている。そこで本研究の目的を附属特別支援学校において教員が生徒に対して授業内でどのような発達支持的生徒指導を行っているかを明らかにすることとする。実際の授業の中で授業者がどのようにして生徒に対して発達支持的生徒指導を行っているか明らかにすることでどのような指導が求められているのかを考察し、今後の研究につなげていく。

II. 方法

1. 期間

令和6年10月から令和6年11月

2. 対象

高等部の教員6名の授業計8時間分での授業内におけるメインティーチャーの発言や生徒との関わりを対象とした。

3. 方法

著者がサブティーチャーとして入った授業において、メインティーチャーが生徒に対して授業内で行っていた発達支持的生徒指導を観察し、具体的な発達支持的生徒指導と思われる指導を記録に取り、生徒指導提要で発達支持的生徒指導を行う上で大切だとされている①児童生徒への挨拶、②声かけ、③励まし、④賞賛、⑤対話、⑥授業や行事等を通じた個と集団への働きかけの6つのカテゴリに整理した。

III. 結果

本研究においては、8時間分の授業において29回の発達支持的生徒指導が行われていることを確認することができた。またそれらを6つのカテゴリに分類することができた。(表1)

* 大阪教育大学 総合教育系

表 1 実際に授業で行われている発達支持的生徒指導

生徒指導提要で求められる発達支持的生徒指導の働きかけ	授業内での実際の働きかけ	生徒指導提要で求められる発達支持的生徒指導の働きかけ	授業内での実際の働きかけ
児童生徒への挨拶	名前を呼んでのあいさつ	対話	生徒発信の発言に関するやりとり
	名前を呼んでのあいさつ		よい発言に関するレスポンス
	名前を呼んでのあいさつ		個人の疑問を全体に共有する
声かけ	よいところはすぐに声をかける		他の人の発言を聞くように声をかける
	全体の中での個別に対する声かけ		規範を守らない生徒への声かけ
	生徒の変化への気付き		生徒とのポジティブなやり取り
励まし	つまづきに対する個別支援		生徒の発言から話のやり取りをする
	発表に対するレスポンス		生徒の発言から意見・意思を汲み取る
賞賛	正解に対してすぐ褒める		生徒の質問を広げる
	本時の説明を受けてできていることを見つける		質問に対するコミュニケーション
	具体的なフィードバック	授業や行事等を通した個と集団への働きかけ	導入部分での授業内容の提示
	正解時の称賛		自分を出せる安心な環境作り
	発表したことに対しての称賛		人前で発表する機会を設ける
出来たことに対する称賛	答えられるまで待つ		
	得意分野における発表機会を設ける		
		各自の進捗具合の確認	
		指示が完了するまで待つ時間を作る	

これらは、生徒主体で授業展開を行う中で、生徒指導の目的である児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長のために必要な発達支持的生徒指導であると考えられる。

児童生徒への挨拶では、挨拶する際にただ挨拶するだけでなく、名前を呼んで挨拶している場面が3項目見受けられた。

声かけでは、生徒の発言や行動に対してよいところはすぐに声をかけたり、個別に声をかけたりする場面、授業内で見られた生徒の前向きな変化に対する気付きを生徒に伝える場面が見受けられた。

6つのカテゴリの中でも、6項目行われていた賞賛や10項目行われていた対話が多く行われていることが明らかになった。正解に対してすぐ褒める、正解時の称賛などの生徒の学習活動に関するものから、発表したという行動自体に関するものまで、常に生徒を賞賛するために授業者が配慮していた。また、授業を展開していくにあたって授業の進行だけでなく、その中での生徒との対話を大切にしていた。授業に関する質問から話題を広げたり、上手く思いを伝えることのできない生徒の発言からその生徒の意見を汲み取るなどして対話を大切にしながら授業が展開されていた。授業の中での生徒の発言を逃さずに、授業に関連させて対話をしたり、個人が疑問に感じた内容を賞賛したりしながら全体に共有するなどの活動も行われていた。

授業や行事等を通した個と集団への働きかけでは、自分を出せる安心な環境作りや人前で発表する機会を設ける場面が見受けられた。導入部分での授業内容の提示では、スライドを用いて視覚的にわかるように提示されていた。また、今回の研究では、生徒指導提要で求められている発達支持的生徒指導の6つのカテゴリ全ての項目を特別支援学校の実際の授業の中でも行なっていることがわかった。

IV. 考察

今回の分析の結果から、支援学校において授業者が行っている発達支持的生徒指導が29項目示された。これらの項目は特別支援学校の教員として生徒指導や授業を行う観点からも必要な項目であると考えられる。特に賞賛や対話が重視して行われていることが結果に表れた。特別支援学校の教員として、生徒と共に成長していくためにも、まずは授業の中でその生徒の発言や行動をよく観察して生徒の変化に気付くことこそが発達支持的生徒指導を行う上での大切なきっかけになると思われる。今回の実践は、特別支援学校高等部の授業内での発達支持的生徒指導を対象を絞って行った。今後は、今回の結果を基にチェックリストを作成し、特別支援学校の授業において発達支持的生徒指導を充実させていくことが課題である。今回の結果を特別支援学校の教員が授業の中で生徒指導の充実を図っていくための一助となるように、研究を進めていく。

VI. 引用文献

文部科学省 2022 生徒指導提要

9 知的障害特別支援学校高等部における卒業後を見据えた学びについて III

卒業生への生活状況調査を通じて得られた結果からの考察

迫田真喜・今枝史雄¹

(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) 卒業後、生活調査、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(2023)の特別支援教育資料(令和4年度)によると、令和4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18,489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、6,043名と全体の約32.7%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、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、11,140名であり、約60.3%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しての研究は、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については、昨年度と同様の体制で臨んでいることから、迫田・今枝(2024)を参照していただきたい。

研究5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。

また、今年度の新たな試みとして、コロナ禍以後の卒業生たちの人生がより多様で充実したものとなるため『卒業生と実社会や、SNS等を通じたネット社会との関わり』や、『障害者の高校卒業後の学び直し』についても調査研究を深めたいと考えた。これらの要素は、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」(文部科学省, 2018)においても推進されている内容であり、今後5年間でAIやロボットの導入による自動化の更なる促進などを見越したうえで劇的な変化が訪れるであろうことが予測される世界の中であって、『卒業生たちがいかにより良く豊かな人生を歩むことができるか?』を検討する上で必要不可欠であると考えた。以上のことからこういった視点を加味した内容で今年度の研究を実施した。

¹大阪教育大学 特別支援教育部門

II. 研究方法

1. 対象

2018(平成30)年度から2023(令和5)年度までの本校卒業生29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、コロナ禍以後の業務内容の変化や、AIによる仕事や生活への影響等を加え、52の質問項目を作成した。これらを「令和6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4~12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

2024(令和6)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

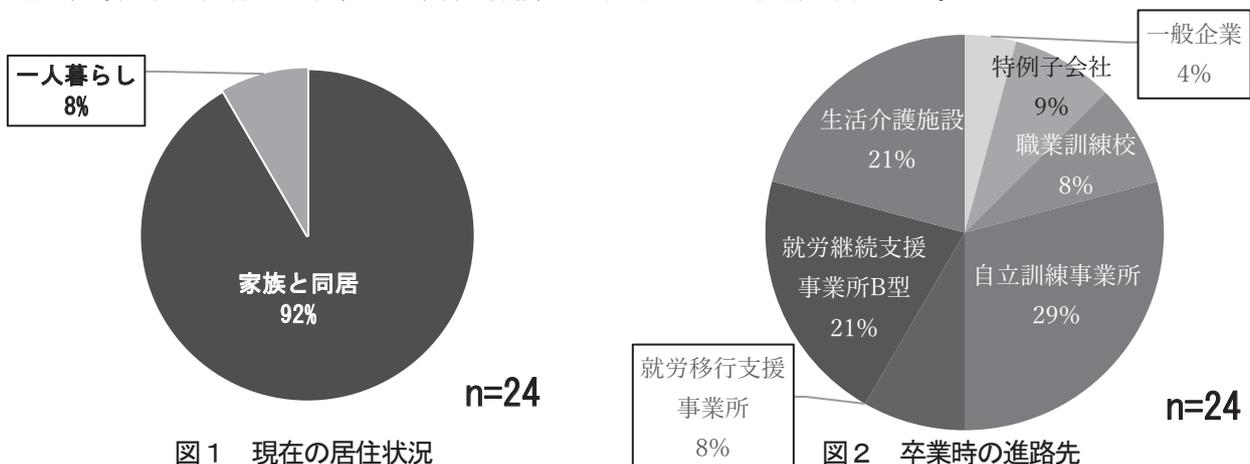
本研究は大阪教育大学倫理委員会より承認を受けて実施した(受付番号:23086)。対象卒業生及び、未成年の場合はその保護者に研究についての説明を行い、研究参加への同意を得た。

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、卒業時の進路先について

「現在の居住状況」を問うた結果を図1に、また、卒業時の進路先について図2にそれぞれ示す。図1より居住状況に関しては「一人暮らし」の割合が92%であった。一方、図2の進路先ではB型事業所の割合が21%、生活介護施設の割合が21%、自立訓練事業所が29%とそれぞれ割合が高かった。



2. 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39%となっており、次いで清掃作業が16%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、PCを使った事務等、配送作業がそれぞれ3%であった。また、その他の項目が36%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、余暇活動などであった。また、少数ではあるが、農園などで農業に従事しているという意見も見られた。

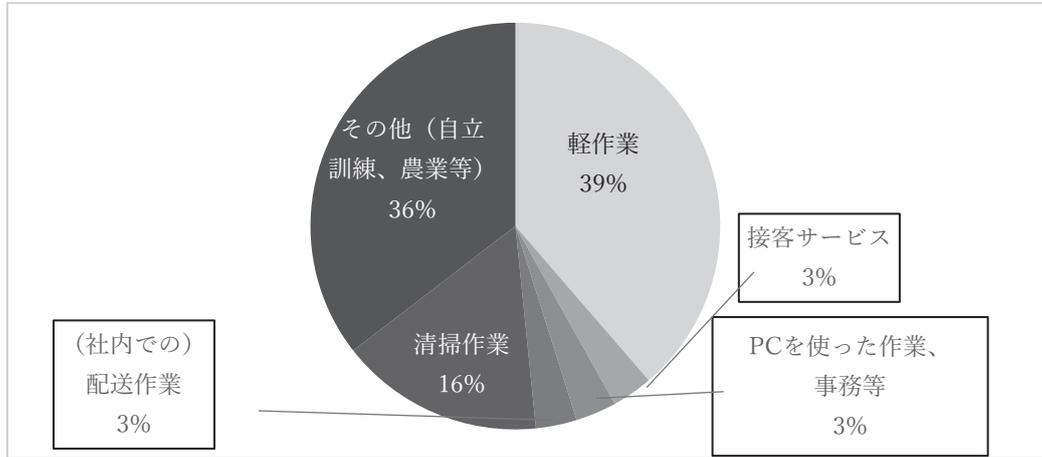


図3 進路先での業務、活動内容について

3. 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。「納得している」が79%、「まあまあ納得している」が17%であった。

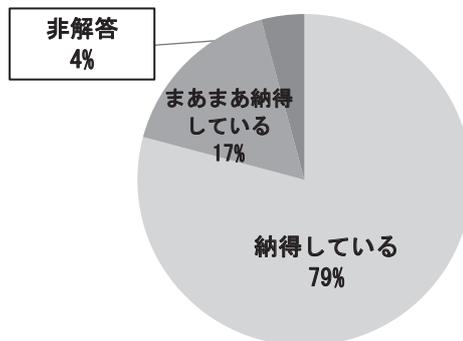


図4 現在の職場に納得しているかどうか

n=24

4. 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6に示す。「全くない」が62%であった。また、「少しある」が25%、「まあまあある」が13%であった。「とてもある」については見られなかった。

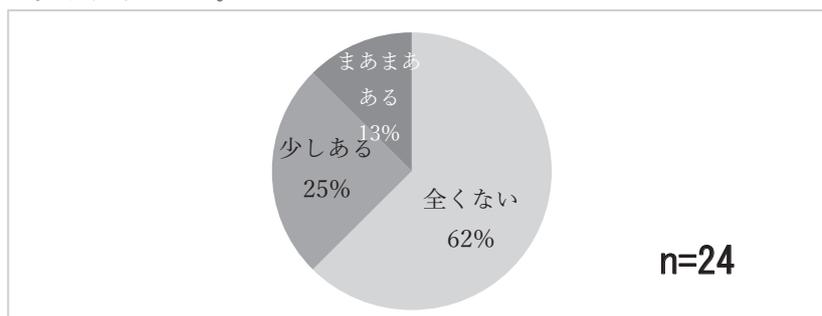


図6 今の進路先で悩んでいることや困っていることはあるか

n=24

5. 今の進路先での悩みや困りごとは何かについて

前節を受けて進路先での悩みや困りごとの詳細を問うたものを図8に示す。「進路先の人と上手くいかない」が10%、「仕事のことで上手くいかない」が3%だった。「今の仕事が嫌になってきた」については回答するものが見られなかった。その他の意見としては、「仕事内容自体が自分には高度なこと」や、「他の利用者とのトラブル」といった意見は見られなくなった。

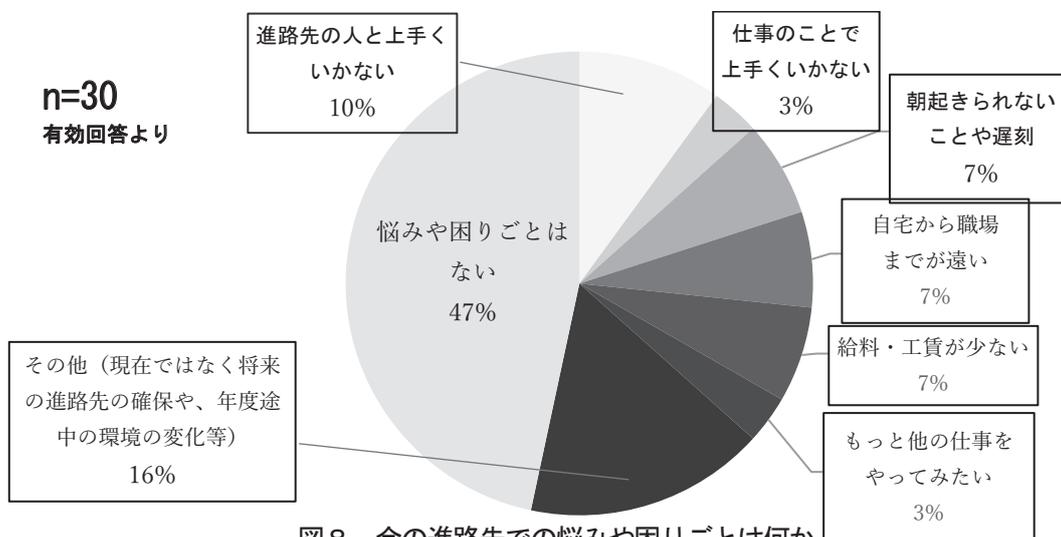


図8 今の進路先での悩みや困りごとは何か

6. 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9に示す。75%が「卒業時と同じ」と答えたのに対して、「2か所目」と答えたものは25%であった。なお、2か所目以上という回答は見られなかった。

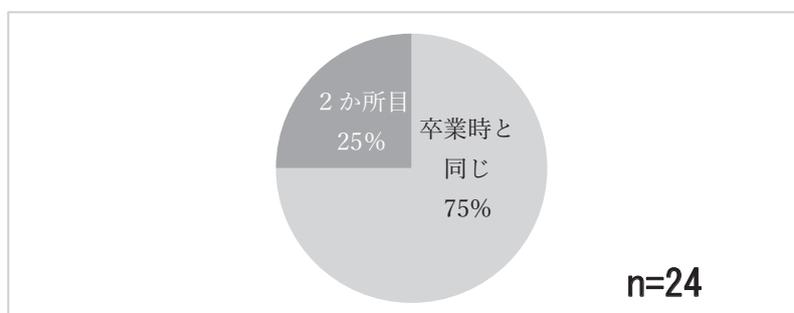


図9 現在の職場は、卒業時から数えて何か所目の職場か

7. 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のうち有効回答が得られた6ケースについて図10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33%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心身を問わず「健康状態の悪化」が33%、「人間関係のトラブル」が17%、「その他」が17%、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。

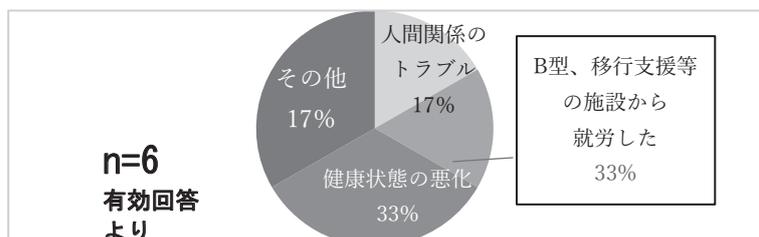


図10 2か所目以上と答えた卒業生が職場が変わることになった理由

8. 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 11 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、20%。これに対して「親しい友だちはいない」は 35%であった。また、「電話やLINE等ができる友だちがいる」については35%であった。「二人で出かけられる異性の友だちがいる」については、10%であった。

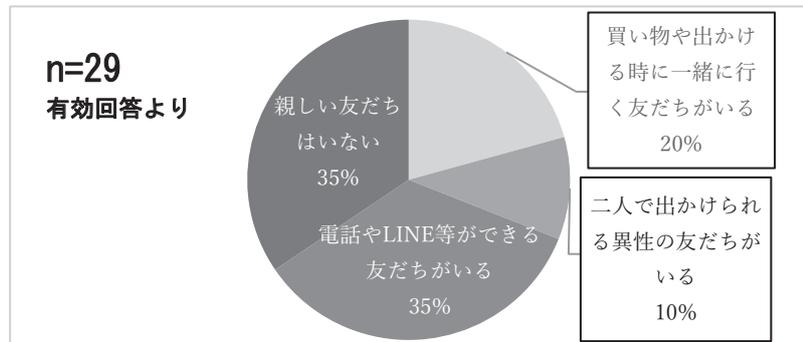


図 11 親しくしている友だちがいるかどうか

9. 現在 SNS を利用しているかどうかについて

今回新たな試みとして、卒業生がどのような形でスマートフォン等を利用し、ネット社会と関わっているかの調査の一環として SNS の利用状況等に対する調査を行った。結果は、図 12 の通り「利用している」ものが 54%、「利用していない」ものが 46%であった。また、利用している SNS アプリの割合を示したものが図 13 である。半数を超える 12 名が「LINE」を利用しており、それに続いて「TikTok」や、「Instagram」が 3 名という結果となった。

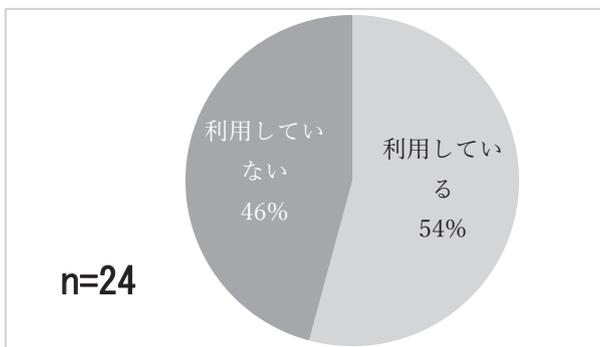


図 12 現在 SNS を利用しているかどうか

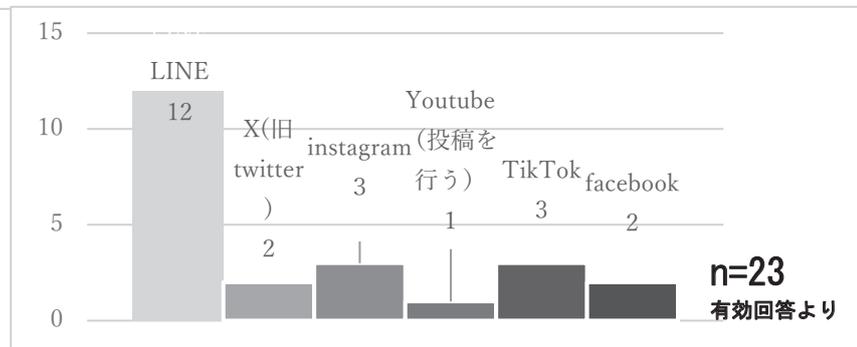


図 13 利用している SNS アプリの割合

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 14 に示す。「十分」と回答したのは、21%だった。これに対して、「まあまあ十分」が 4%、「全然十分ではない」は 38%であった。「工賃そのものが発生しない」の割合は 29%であった。

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については、「食費」や、「通信費」、「カラオケ等の遊興費」等に使用するという意見に加えて、最も多かった意見は「貯金する」であった。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 33%であった。それとは逆に「変わらない」の回答は 29%であった。

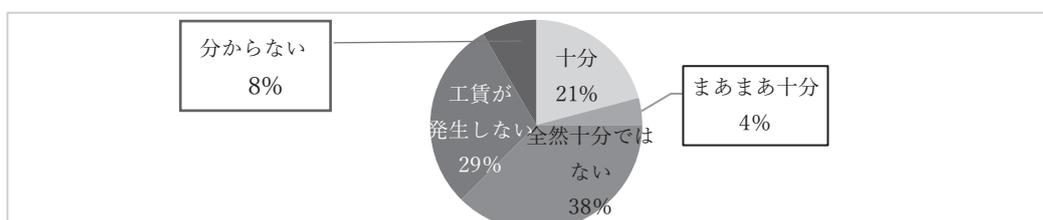
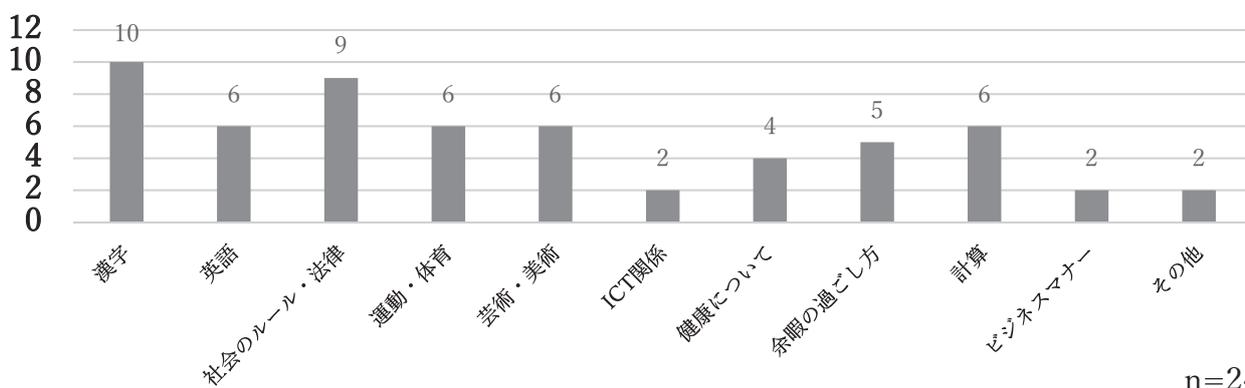


図 14 働いて得た給料や、工賃は生活するのに十分かどうか

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15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、「漢字」等に多くの意見が寄せられた。その他にも「英語」、「運動・体育」、「計算」、「芸術美術」が挙げられた。

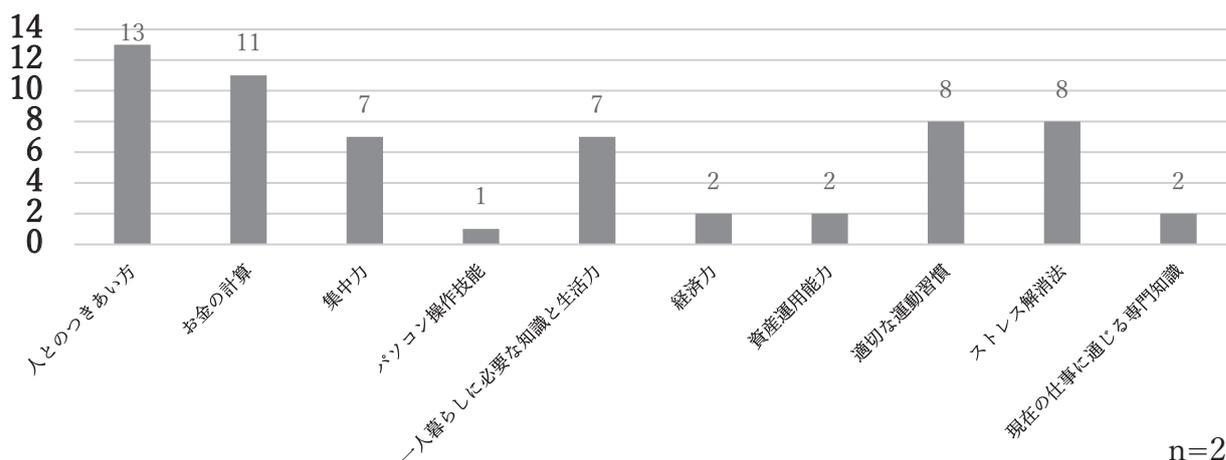


n=24

図15 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16に示す。「人とのつきあい方」、「お金の計算」、「適切な運動習慣」、「ストレス解消法」、などに続いて「集中力」や、「一人暮らしに必要な知識と生活力」が続く結果となった。



n=24

図16 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, 2024）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・進路先」については、居住状況では昨年度との比較より「一人暮らし」の割合が微増し8%となったものの、大きな変化は見られなかった。依然として生活自立が進んでいない様子が見取れる。「卒業時の進路先」については、自立訓練事業所が29%と依然として最も高く、B型事業所の割合が14%から21%と、昨年度よりも増加傾向が見られた。一方で生活介護事業所については、21%と減少が見られた。「2. 進路先での業務・活動内容について」では、ほぼ昨年度同様の傾向が見られた。これは、先述の進路先の割合から自立訓練や、作業訓練、B型施設等での軽作業業務が多くを占めるというトレンドを反映したものと考える。「3. 現在の職場に納得しているかどうかについて」は、昨年度との比較より「あまり納得していない」、「全く納得していない」の割合が消失し、「納得している」が79%、「まあまあ納得している」が17%と転化したことが読み取れた。「4. 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、「全くない」と答えるものが36%から62%と大きく増加し、「少しある」、「まあまあある」の割合がそれぞれ10%程度減少したことから卒業生たちの進路変更が上手くいった、あるいは悩みの種を克服したことにより「全くない」に転じたことが推察される。また、これらの推察を裏打ちするものとして「5. 今の進路先での悩みや困りごとは何かについて」

の結果より、「進路先の人と上手くいかない」が15%から10%に、「仕事のことで上手くいかない」が12%から3%にそれぞれ減少が見られた。これらの項目が減少したことに加え、「今の仕事が嫌になってきた」という意見が消失したことから卒業生たちの進路先での充実度が向上したことが読み取れる。「6. 現在の職場が卒業時から数えて何か所目の職場か」については、2か所目と答えたものが微増したこと以外、大きな変化は見られなかったものの、続く「7. 2か所目以上と答えた卒業生が職場を変わるようになった理由」において「B型、移行支援施設から就労に結び付いた」が33%見られたことや、企業や福祉施設から他の進路先へと進路変更を実施した結果が反映されているものであると考える。なお、少数ではあるものの心身を問わず「健康状態の悪化」や、「人間関係のトラブル」という意見が引き続き見られることからこれらの卒業生に対して継続した支援が必要であると考えられる。「8. 親しくしている友だちの存在について」では、「買い物や出かける時に一緒に行く友だちがいる」、「二人で出かけられる異性の友だちがいる」の両項目において増加が見られた。半面、「電話やLINEなどができる友だちがいる」については約15%の減少が見られたことからアフターコロナの流れを受けて対人コミュニケーション方法が間接から対面に変化したことが表れていると推測できる。これに対して「親しい友だちはいない」についても、35%と微増しているため同窓会などを実施することで卒業生が社会から孤立することを防ぎ、他者との交流を得られる機会を設定することが必要であると考えられる『卒業生と社会との関わり』という観点をより掘り下げるために今回新たに実施した「9. 現在SNSを利用しているかどうかについて」では、結果の通り「利用している」ものが54%と半数以上であった。利用しているもののうち使用するSNSアプリの割合を見たときに「LINE」が半数を超えているのに対し、「TikTok」や、「Instagram」、「X (旧 Twitter)」等の割合が低く留まっていることから、SNSを利用することによるリスクについてある程度卒業生たちは理解しており、「LINE」による身近でよく知った間柄でのコミュニティにおける使用に留めているのではないかと考えられる。「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」は、「十分」と回答したものが16%から21%と増加し、「全然十分ではない」が47%から38%に減少したことから、まだまだ課題はあるものの先述の「進路先の変更」が上手くいったことにより、安定した収入を得ることができるようになったと考える。この仮定を裏打ちするデータとして、「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」の回答が19%から32%に増加し、「変わらない」の回答が43%から32%に減少したことが数値として表れていると考える。「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」では、「社会のルール・法律」や「余暇の過ごし方」など日常生活を行う上でのスキルに多くの支持が寄せられた。また、「漢字」、「計算」、「運動体育」等の基礎的な能力に加えて「英語」や、「芸術美術」などの指標が大きく伸びたことから生活そのものをより豊かで多様なものにするような要素を求めていることが読み取れる。これを裏打ちするデータとして今回図として紹介することができなかったが、「将来やってみみたいことや、実現したい夢」について質問したところ、「海外旅行」という指標が昨年度よりも大幅に増加したという結果が得られた。「12. 現在身に付けたい力は次のうちどれか」については、「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」等の指標が昨年度同様多く見られた。これに対して「集中力」や、「ストレス解消法」などの数値が増加した。半面、「パソコン操作技能」等の項目に減少が見られた。このことから、PC入力などの手先のスキルよりもさらに本質的な技能や能力を獲得することで、人生をより豊かなものとしたいという卒業生たちの思いがここに表れていると推察する。

以上のようなことから研究をさらに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、卒業生らのライフステージの更なる変化である。昨年度(迫田・今枝, 2024)との比較より今年度は、離職者や、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がさらに増加し、新たなステージで活躍しているものの増加、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福祉施設利用者についてもあらたな事業所で安定した生活を送ることができているという結果が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た。卒業生たちが、その保護者や支援者と一緒に現状をより良くしようと試み、行動した結果であると言える。その反面、一部にはまだまだ悩みを抱え、苦しんでいる卒業生も一定数確認されていることから、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引き続き対象者への支援を継続していきたい。

『卒業生自身の社会的自立』という観点では、先述した通り給料や工賃は多少の増加が見られたもののそれが経済的自立を促すには至っていないと言える。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、今年度も52%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。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。社会の動向として新規に障害者向けグループホームを展開する事業者も多くみ

られることから自立を意識し始めた卒業生たちへの的確な情報提供等の支援を充実させていきたい。

『対人関係やプライベートの充実』という点においては、先述の通りコロナ禍の収束と共に卒業生同士やそれ以外の人物と卒業生との交流がより活性化されていることが読み取れる。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71%、「罹ったが完治した」が25%となっており、ほぼ影響が無いものとなったと言える。今後の課題としては、「親しい友だちはいない」と答えたものが引き続き30%前後見られたことから、そういった卒業生が社会的に孤立しないように同窓会等を通じて支援を継続していくことが必要だと考える。

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, 2024）と同様の傾向が見られた。これに対して「集中力」や、「ストレス解消法」などの数値が増加し、「パソコン操作技能」等の項目に減少が見られたことなども先述のとおりである。このことから、卒業生たちがより本質的な技能や能力を獲得することで、人生をより豊かなものにできると感じ、それを欲していると筆者は考える。また、ニーズとしては今年度伸び悩みが見られた運動や、健康に関する項目であるが、学校卒業以後継続して運動する機会が減少し、健康の保持に苦慮している卒業生が引き続き多く見られることからこういった観点での支援の継続も必要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、英語や美術・芸術領域に関するカリキュラムの充実もニーズが高まっている。さらには、余暇活動の充実についても引き続き大きな課題があると言える。なお、今回の結果を受けて卒業生たちは自らの行動と判断で卒業後2か所目以降の適切な進路先を見つけ出すことに概ね成功していることが明らかとなったが、引き続きセカンドキャリア以降の進路先を探すための方法を伝えていく必要性があると考えられる。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と考える。

最後に、「AI やロボットの普及による自分の仕事の変化や影響」について83%の卒業生が「全く感じない」と回答した。それに付随して「AI やロボットが普及することによって自分の仕事が将来奪われるのではと不安に感じるか」について質問したところ、58%は「不安は感じない」と答えた半面、「感じる」と答えたものが8%、「少し感じる」と答えたものが21%という結果となった。このことから現状直ちに影響は感じないものの、その影響を日々実感するものが増加しているということが読み取れた。このことを受けて、我々教育者は、AI やロボットに関する正確な情報を提供しつつ、これらを上手く活用し、共存できる方策を伝えていくことが重要であると感じた。

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(2023)：特別支援教育資料（令和4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・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
- 迫田真喜・今枝史雄（2024）：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— 大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 71-78
- 障害者職業総合センター(2017)：障害者の就業状況等に関する調査研究 調査研究報告書 137 7-8
46-56

10 知的障害特別支援学校美術科における対話型鑑賞の実践的研究

—深い学びにつながる授業モデルの検討—

花田知恵・保田洋幸・吉原和音*・今枝史雄**

(要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校における対話型鑑賞授業の効果を分析し、生徒の発言傾向や「深い学び」の進展を明らかにすることを目的とした。4回の授業で、生徒の発言を「主体的」「対話的」「深い学び」などに分類し、発言の内容を検討した結果、次の3点がわかった。①対話型鑑賞は生徒同士や教師との対話を促進し、学びを活発化させる。②発言数が多いほど、深い学びの発言も増加する傾向があり、発言を促す環境が重要である。③深い学びの発言は特定の生徒に偏ることがあり、すべての生徒に深い学びを促進するための支援が必要である。これらの結果は、対話型鑑賞授業において発言を促す環境作りと個別支援の重要性を示している。

(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

現行の特別支援学校学習指導要領では、中学部美術科における「鑑賞」活動が、生徒の「思考力、判断力、表現力等」を育成するための重要な要素であると位置づけられている(文部科学省,2018)。特に、「鑑賞」とは、生徒が自分の感覚や体験を基に美術作品や自身の作品に触れ、そのよさや美しさ、面白さを主体的に感じ取り、見方や感じ方を深める活動であるとされている。こうした活動を通じて、よさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る力である感性や、自分なりの意味や価値をつくり出す力を育成することが求められている(文部科学省,2018)。

これまで、全国の学校や美術館では対話型鑑賞の手法が広く実践され、その効果が報告されている。たとえば、美術作品と同じ大きさの模型を活用したり、鑑賞全体を振り返られるように、板書上に対話の痕跡を残すファシリテーション・マトリックスを活用したりする方法が挙げられる(美術による学び研究会,2024)。また、鈴木・田代(2019)は、対話型授業における「準備」「実践」「ふりかえり」の観点が、対話を深める上で重要であると指摘している。一方で、知的障害特別支援学校における鑑賞活動では、対話を通じて生徒が見方や感じ方を深める点での課題があり、特に、認知や適応能力に配慮した指導方法の開発が求められている。

また、美術館が提供するアートカードやワークシートは、知的障害のある生徒にとっても有効な「鑑賞」の学習ツールとして注目されている。これらのツールは、遊び感覚で美術作品に触れる機会を提供し、鑑賞を能動的かつ楽しいものにする役割を果たしている(深澤,2017)。さらに、花田(2023)は、知的障害のある生徒を対象に対話型鑑賞の実践を行い、鈴木・田代(2019)が述べる「準備」「実践」「ふりかえり」の観点が有効であることを示唆したが、対話を通じて見方や感じ方を深めるには至らないという課題も明らかになっている。

本研究では、これらの先行研究や実践事例を踏まえ、知的障害のある生徒に適した「主体的・対話的で深い学び」に基づく鑑賞の授業モデルを構築することを目的とする。今年度は、報告者が担当する中学部美術科の授業において対話型鑑賞を実践し、特に「深い学び」を促進するための具体的な指導法や授業モデルについて検討を行う。また、本研究は、知的障害特別支援学校における美術教育の実践的指針を提供するだけでなく、他教科の指導においても応用可能な授業モデル構築への貢献を目指している。

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4回)であった。対象の学習班には1年生から3年生の9名(以下,s1～s9とする)が所属していた。

* 京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター

** 大阪教育大学 特別支援教育部門

2. 実施内容

表1の通りに全4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回目は鑑賞作品をモニターに映して鑑賞し、3, 4回目は実物の作品を鑑賞した。ファシリテーターは、全て同じ教員が担当した。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。」と言ってから、「鑑賞を終わります。」と言うまでの時間とした。

表1 令和6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	鑑賞場所	鑑賞形態	教員等数 (実習生等を含む)	生徒数	鑑賞時間
1回目	7月	フィンセント・ファン・ゴッホ《3本のひまわり》	教室	モニターに投影	3名	6名	39分
2回目	7月				4名	9名	36分
3回目	9月	前田泰宏《山陰海岸》	美術館	実物	7名	8名	32分
4回目	11月	岡本太郎《太陽の塔》	屋外	実物	1名	5名	19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4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、文部科学省(2016)が示す「主体的・対話的で深い学び」の「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3観点を基に定義した対話型鑑賞での生徒の発言の定義(花田,2023:表2)と、それを基に作成された対話型鑑賞における生徒の発言の4分類(花田,2024:図1)に従って、生徒の発言を分類した。

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, 2023)

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

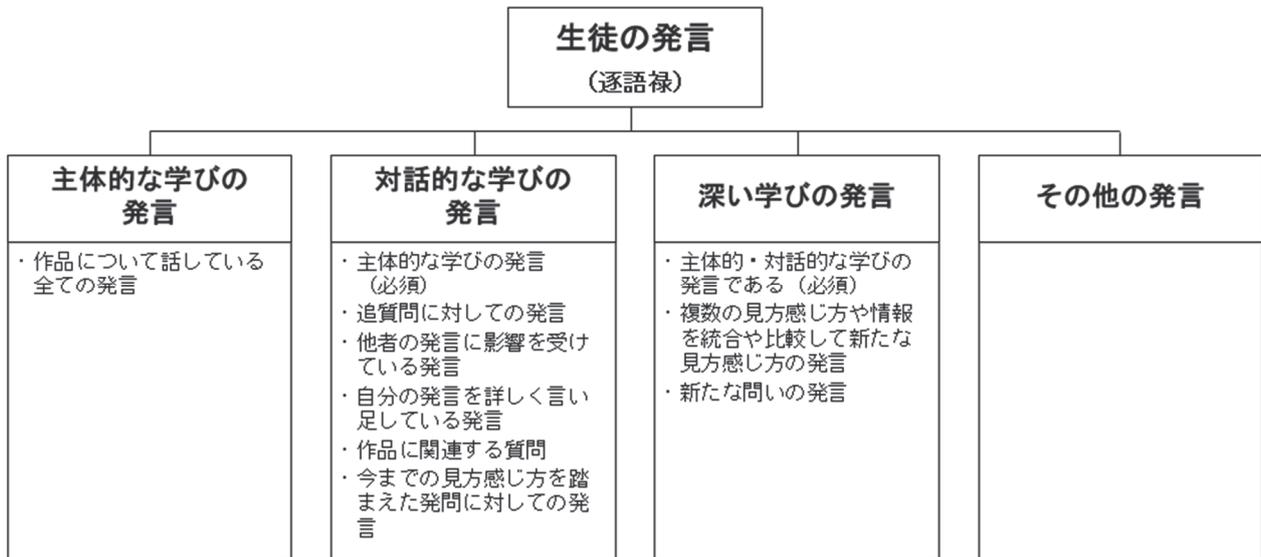


図1 対話型鑑賞における生徒の発言の4分類 (花田, 2024)

2) 対話型鑑賞における「深い学びの発言」の現状分析

逐語録を基に、対話型鑑賞全4回における①生徒の発言数と生徒以外の発言数、深い学びの発言数の割合の比較、②生徒の全発言数における深い学びの発言数の割合、③深い学びの発言をしている生徒ごとの発言数の割合、④生徒ごとの4分類での発言数を分析した。

III. 結果

1. 対話型鑑賞における生徒の発言の分類

対話型鑑賞全4回における生徒の発言を花田 (2024) に従って分類すると図2、表3の結果となった。対話型鑑賞での生徒の発言では、「主体的な学びの発言」と「対話的な学びの発言」で全体の発言数の60%以上を占めていた。ただし、1回目の鑑賞では「対話的な学びの発言」が全体の発言数の55%であるとともに、「深い学びの発言」が全体の発言数の35%と他と比べて割合が高い結果となった。

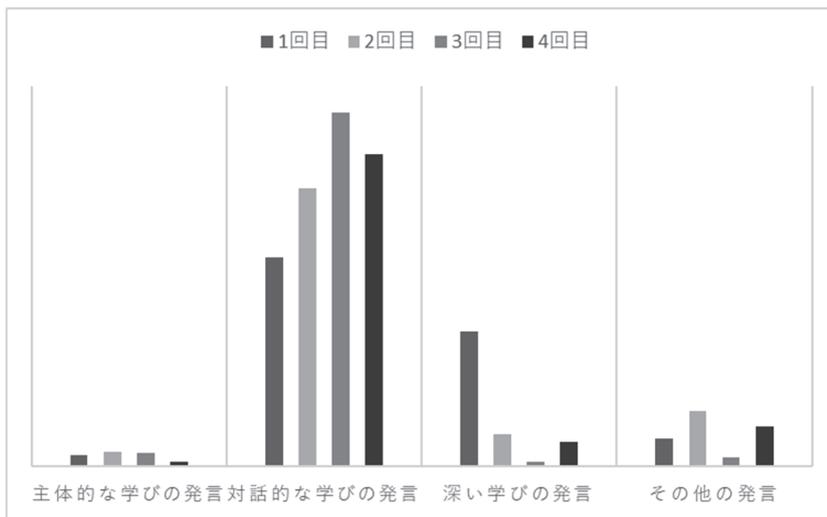


図2 対話型鑑賞全4回における生徒の発言分類ごとの割合

表3 生徒の発言分類別の発言数とその割合

回数	生徒の発言の分類	発言数	割合 (%)
1回目	主体的な学びの発言	5	2.8
	対話的な学びの発言	98	55.1
	深い学びの発言	62	35.4
	その他の発言	13	7.3
2回目	主体的な学びの発言	6	3.9
	対話的な学びの発言	112	73.2
	深い学びの発言	13	8.5
	その他の発言	22	14.4
3回目	主体的な学びの発言	3	3.5
	対話的な学びの発言	80	93.0
	深い学びの発言	1	1.2
	その他の発言	2	2.3
4回目	主体的な学びの発言	1	1.1
	対話的な学びの発言	78	82.1
	深い学びの発言	6	6.3
	その他の発言	10	10.5

2. 対話型鑑賞における「深い学びの発言」の現状分析

対話型鑑賞全4回における全ての発言数に対する生徒の発言と生徒以外の発言、生徒の深い学びの発言の割合を比較すると図3、表4の結果となった。1回目のみが生徒の発言数が生徒以外の発言数を上回り、深い学びの発言が全発言数において17%を占める結果となった。

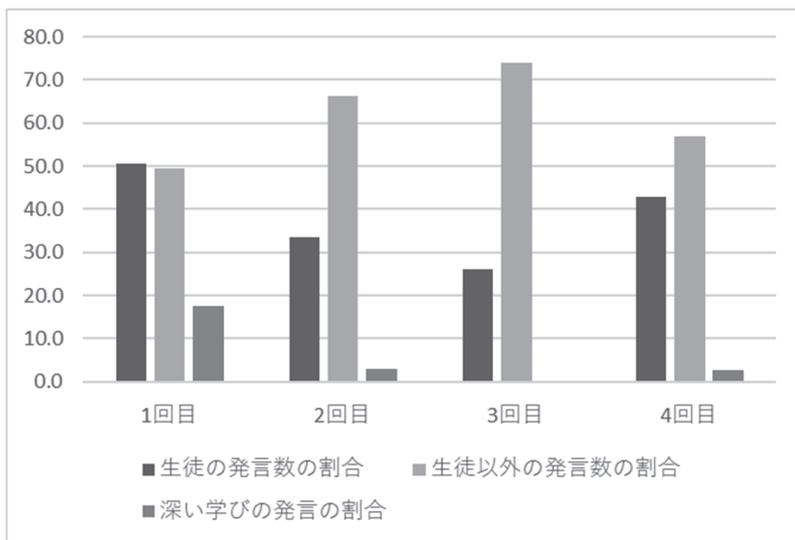


図3 生徒/生徒以外の発言数と生徒の深い学びの発言数の割合

表4 生徒/生徒以外の発言数と生徒の深い学びの発言数とその割合

回数	発言数の分類	発言数	割合(%)
1回目	生徒の発言数	178	50.6
	生徒以外の発言数	174	49.4
	全体の発言数	352	100
	深い学びの発言数	62	17.6
2回目	生徒の発言数	153	33.6
	生徒以外の発言数	302	66.4
	全体の発言数	455	100
	深い学びの発言数	13	2.9
3回目	生徒の発言数	86	26.1
	生徒以外の発言数	244	73.9
	全体の発言数	330	100.0
	深い学びの発言数	1	0.3
4回目	生徒の発言数	95	43.0
	生徒以外の発言数	126	57.0
	全体の発言数	221	100.0
	深い学びの発言数	6	2.7

対話型鑑賞全4回における生徒の全発言数の深い学びの発言数の割合は図4、表5の結果となった。生徒の発言数が生徒以外の発言数を上回った1回目の割合が他と比べて高くなっていた。

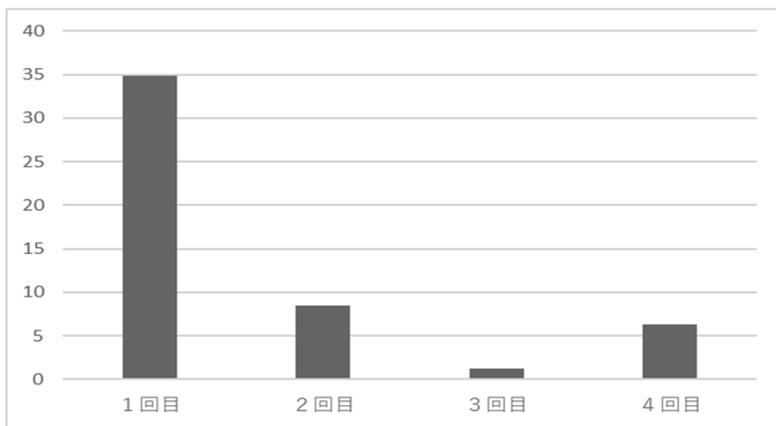


図4 生徒の全発言数における深い学びの発言数の割合

表5 生徒の全発言数における深い学びの発言数とその割合

回数	深い学びの発言数	生徒の全発言数における深い学びの発言数の割合(%)
1回目	62	34.8
2回目	13	8.5
3回目	1	1.2
4回目	6	6.3

実施した4回の対話型鑑賞における深い学びの発言者を分析すると図5、表6の結果となった。特定の生徒が深い学びの発言をしていることと、深い学びの発言がなかった生徒が2名いた。

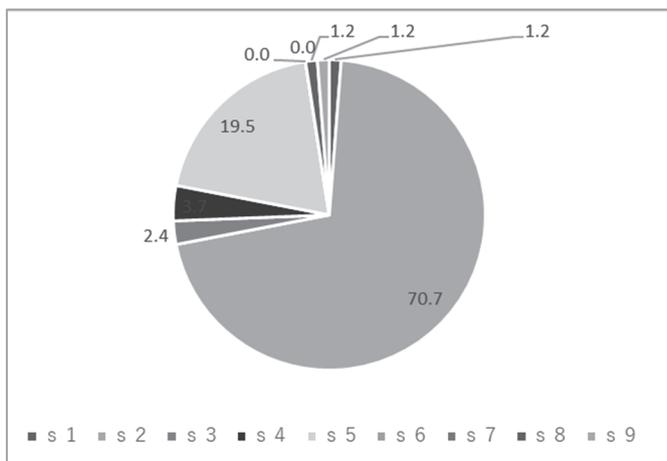


図5 深い学びの発言者ごとの発言数の割合 (n=82)

表6 深い学びの発言者ごとの深い学びの発言数とその割合

生徒	深い学びの発言数	深い学びの発言数に対する割合(%)
s1	1	1.2
s2	58	70.7
s3	2	2.4
s4	3	3.7
s5	16	19.5
s6	0	0
s7	0	0
s8	1	1.2
s9	1	1.2

実施した4回の対話型鑑賞における生徒ごとの発言を4つに分類すると表7・8・9・10の結果となった。生徒の多くは「対話的な学びの発言」が一番多かった。4回の実施の中で「深い学びの発言」が一番多かった1回目では、s2は「対話的な学びの発言」数より「深い学びの発言」数が多かった。

表7 生徒ごとの4分類での発言数（1回目）

1回目	主体的な 学びの発言数	対話的な 学びの発言数	深い学びの 発言数	その他の 発言数
s1	1	12	1	1
s2	1	26	54	5
s3	1	34	2	1
s4	1	4	2	5
s5	0	20	3	0
s6	1	2	0	1
s7	-	-	-	-
s8	-	-	-	-
s9	-	-	-	-

表8 生徒ごとの4分類での発言数（2回目）

2回目	主体的な 学びの発言数	対話的な 学びの発言数	深い学びの 発言数	その他の 発言数
s1	0	13	0	1
s2	0	0	0	0
s3	1	21	0	0
s4	2	10	1	0
s5	1	17	11	1
s6	1	19	0	15
s7	1	14	0	5
s8	0	12	0	0
s9	0	6	1	0

表9 生徒ごとの4分類での発言数（3回目）

3回目	主体的な 学びの発言数	対話的な 学びの発言数	深い学びの 発言数	その他の 発言数
s1	1	5	0	2
s2	0	24	0	0
s3	1	28	0	0
s4	0	1	0	0
s5	1	3	0	0
s6	0	4	0	0
s7	-	-	-	-
s8	0	3	1	0
s9	0	12	0	0

表10 生徒ごとの4分類での発言数（4回目）

4回目	主体的な 学びの発言数	対話的な 学びの発言数	深い学びの 発言数	その他の 発言数
s1	0	19	0	0
s2	0	24	4	5
s3	1	9	0	3
s4	-	-	-	-
s5	0	26	2	2
s6	-	-	-	-
s7	-	-	-	-
s8	-	-	-	-
s9	-	-	-	-

IV. 考察

昨年度の研究（花田, 2024）では、対話型鑑賞における生徒の発言の分類を再定義し、発言数や分類の傾向を分析した。その結果、「深い学びの発言」の割合が5%未満であることが明らかになり、「深い学び」に至る過程の解明と、これを促進する授業モデルの必要性が示された。

今年度は、昨年度の課題を踏まえ、対話型鑑賞の授業を通じて、生徒の発言の傾向や深い学びへの発展状況を分析した。その結果、次の3点が明らかになった。

1つ目は、対話型鑑賞が生徒同士や教師との対話を促進し、生徒全員が鑑賞作品について発言するようになったことである。また、他者の発言をもとに作品内で新たな発見を試みる様子が見られるなど、作品を主体的かつ対話的に鑑賞する姿勢が育まれていることが明らかになった。発言内容を「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」「その他」に分類したところ、全体の60%以上が「主体的な学びの発言」と「対話的な学びの発言」に該当した。これにより、対話型鑑賞が生徒の発言を引き出し、学びの活性化を促進していることが示された。さらに、回ごとの「対話的な学びの発言」と「深い学びの発言」の割合にはばらつきが見られた。特に1回目の鑑賞では「深い学びの発言」が他の回より高い割合を示した。このようなばらつきは、鑑賞場所や生徒以外の関与者の数といった環境要因が影響している可能性が考えられる。

2つ目は、生徒の発言数と深い学びの発言数との関連である。生徒の発言数が多いほど、深い学びの発言も増加する傾向が見られ、発言を促す環境作りが深い学びに繋がることが示唆された。発言数が多いと、より多くの学びの機会が生まれ、生徒が自らの思考を深める契機となっていると考えられる。また、図4からは、生徒の発言数が生徒以外の発言数を上回る場合、深い学びに到達しやすいことが示された。これは、生徒が主体的に発言することが深い学びの促進に繋がることが示しており、ファシリテーターや鑑賞者としての教師の発言や関わりが生徒の発言を引き出す鍵となることがわかる。

3つ目は、深い学びの発言が特定の生徒に偏る傾向がある点である。図5に示されたように、深い学びの発言者が限られており、発言がなかった生徒が存在することが明らかになった。この現象は、鑑賞活動において一部の生徒が十分に関与できていないことを示唆している。特に、発言が少ない生徒に対しては、どこを見ればいいのか、何を考えればいいのか、何を話せばいいのか、また他者が何を話しているのかについての支援が不足して

いる可能性がある。また、対話型鑑賞が必ずしもすべての生徒に深い学びをもたらすわけではなかった。発言を促すだけでなく、学びを深めるための適切な問いかけや関わりが必要であることが示唆された。

これらの結果から、対話型鑑賞の授業モデルにおいて、発言を促す環境作りや、生徒以外の関与者の適切な配置が重要であることが示唆される。特に、生徒の発言数が生徒以外の発言数を上回る状況を作り出すことが、深い学びに向かう環境を整える上で有効であると考えられる。また、深い学びの発言が特定の生徒に偏らないよう、個々の生徒に適切な支援を行い、対話型鑑賞がすべての生徒にとって有意義な学びの場となるような配慮が求められる。

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長田絵美様、八木梓様には、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

- 美術による学び研究所 2024 対話型鑑賞 75 年を超えて—みえてきたもの、みつめていくもの—。学術研究出版
- 澁澤 悠里亜 2017 アートカードを使用した鑑賞法の研究—アートカードの分析と使用方法の考察—。美術教育学研究, 第 49 号, pp.337-344.
- 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, 第 1 号, 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, 第 2 号, pp.45-50.
- 花田知恵 2024 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—。大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 第 3 号, pp.79-84.
- 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
- 文部科学省 2017 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- 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)
- 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)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2021 障害のある子供の教育支援の手引～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～
- 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

1.1 特別支援学校における「学び合いの場」の実践

—コーディネーターの役割に焦点をあてて—

松本宜明・岩橋鈴奈・河村真司・金憲央・小森友紀恵・迫田真喜

土口真奈・古川菜稚・本多克敏・森久美子・家近早苗*・餅木哲郎**

(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チ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」の校内教員への影響とコーディネーターの役割について検討する。【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のインタビューを実施する。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、11月の2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(田村・石隈, 2013; 石隈・田村, 2018)(以下、援助シート)を活用した。【考察】「学び合いの場」はコーディネーターの果たす役割によって、その効果や参加者に与える影響が変化することを確認できた。

(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
コーディネーターの役割、相互コンサルテーション

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様な場面であっても、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)。

* 東京福祉大学

** 堺市教育センター

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。

その課題に対して、年度初めに学部間で児童生徒情報に関する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。そのため、学部をまたいだ情報の共有には課題が残っている。

また、本校は大阪府立支援学校との期限付きの人事交流で赴任している教員が多く在籍する。令和5年の高等部には10名の教員が所属しており、今年から新しく本校に赴任した教員が3名、他学部から初めて高等部に入ってきた教員が2名いる。

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)) 並びに、令和5年に本校において行った「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・池村・岩橋・迫田・住岡・丹沢・辻・本多・森・森下・餅木・家近, 2024) (以下、令和5年の研究) を引き継ぐものである。なお、令和5年の研究では、その目的を「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」とし、その結果「学年や学部を越えた教員の連携の促進」、「生徒への自発的な援助の広がり」、「継続的な援助の実行の促進」、「参加者の広がり」で生じる影響」であることが分かった。

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状況に関して、学部の教員で検討する参加が自由な場」と定義する。「学び合いの場」に参加できる中心メンバーは、検討の対象となる生徒の担任、担任以外の高部部の教員とする。なお、必要に応じて当該生徒に関係の深い他学部教員にも参加を呼び掛ける。

「学び合いの場」で扱う生徒の苦戦している内容については、学部で扱えるケースとし、具体的には今後問題が大きく複雑になることが予想されるが、迅速に対応すれば未然に防ぐことのできる内容とする。そして、本来このようなケース会議をとりまとめる役割である特別支援教育コーディネーターに代わって、報告者が「学び合いの場」でのコーディネーターになるとする。なお、報告者の立場は高等部の学部主事である。

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」の校内教員への影響とコーディネーターの役割について検討する。

II. 研究方法

1. 期間・対象

期間は2024年4月から12月までである。対象は「学び合いの場」2回分の実践と記録、及び「学び合いの場」に参加した教員のべ16名(第1回は10名、第2回は6名)の振り返りの記録である。

2. 方法

「学び合いの場」の内容について、第一筆者の記録をもとに整理する。

「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でのインタビューを実施し、参加した教員から見た「学び合いの場」について逐語録を作成し、意味内容に従って整理する。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: 次回の「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」

1) 「学び合いの場」の内容

(1) 目的

生徒Aの苦戦している状況を共有し、具体的な支援方法を検討する。

(2) 実施時期及び参加者のプロフィール

第1回目の「学び合いの場」は2024年7月17日の15時00分～16時08分に実施した。参加者は高等部の教員7名（教員A、教員B、教員C、教員D、教員E、教員F、教員I）、中学部の教員3名（教員J、教員K、教員L）の合計10名であった。中学部の3名の教員は今回の検討の対象となった生徒の元担任と当該生徒に長くかかわっていた教員であったため、今回の「学び合いの場」への参加を依頼した。参加した教員の校種（高等部、中学部）、高等部所属年数、担任の有無について下表にまとめた（表1）。

表1 参加した教員のプロフィール

	校種	高等部所属年数	担任
教員A	高等部	1年	1年
教員B	高等部	1年	1年
教員C	高等部	1年	2年
教員D	高等部	1年	2年
教員E	高等部	4年	3年
教員F	高等部	2年	3年
教員I	高等部	2年	無し
教員J	中学部	—	無し
教員K	中学部	—	中2
教員L	中学部	—	中3

(3) 内容

お互いに圧迫を感じにくくするための環境設定の工夫として、これまでホームルーム教室を会場にし、生徒机を円形に並べていたが、今回は美術室で実施した。美術室にある大きな机を2つ隙間なく並べ、参加者全員で大きな1つの机を囲むように座った。

今回の「学び合いの場」の結果としては、生徒Aの具体的な支援方法について検討するよりも先に、保護者との連携や支援の方向性のすり合わせを行う必要があることが分かった。

事前に参加者の机上に配付しておいたレジュメに沿って進行した。最初にこの場の目的を参加者と確認した。その後、援助シートの説明を行った。そして、今回の「学び合いの場」において検討の対象となる生徒は1年生の生徒Aであることを提案し、了承された。中学部から参加の3名の教員は、生徒Aが中学部の頃の担任と中学部主事であった。

まず、現在の担任である教員Bから生徒Aに関して苦戦している状況の説明があった。それに関して、参加者が発言し意見を交わした。その中で、教員J、教員K、教員Lからは中学部の時の生徒Aの様子や支援方法について発言があった。高等部の他学年の教員は、生徒Aが高等部1年生であり、他学年の教員との関りは多くないため、生徒Aの苦戦している状況について今回の「学び合いの場」が詳しく知る機会となった。

なお、今回の「学び合いの場」の開催については、6月23日の学部会にて連絡した。その時に、令和6年も継続して本研究に取り組んでいることを連絡した。

(4) 話し合いの中で上手くいった点と上手くいかなかった点

今回の「学び合いの場」において上手くいった点は、会場を教室から美術室に変更し、参加者で大きな机を囲って座った。また、事前に生徒Aについて検討することが決まっていたため、生徒Aと深い関係にあった中学部の教員に参加を呼び掛けた。この事で、中学部の元担任と高等部の現担任が全員揃った状況となった。参加者については、高等部に今年度新しく所属した4名全ての教員が参加した。検討の対象とした中学部の元担任が少し気にかけていた生徒を対象とすることができた。報告者は以前の研究から含め

て通算9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。

上手いかなかった点は、全参加者に発言の機会を設定することができなかったことであった。援助シートに沿って検討を進めていったが、シートを最後まで終えることができず、具体的な支援方法を定めることができなかった。生徒Aについての検討を継続するために必要な次回開催の日程を調整してから会を終えることができなかった。遅れて参加してきた教員に対して、これまでの話の流れを説明する機会を設定していなかった。

2) 第1回「学び合いの場」のインタビューの結果

「学び合いの場」への参加者10名に対するインタビューでは389個の意見を得ることができた。それを令和5年の研究で得られた4つの結果【学年や学部を越えた教員の連携の促進】、【生徒への自発的な援助の広がり】、【継続的な援助の実行の促進】、【参加者の広がりで見える影響】を枠組みとして抽出したものを示す。「」は参加者の発言である。

(1) 「学び合いの場」の良かった点について

【学年や学部を越えた教員の連携の促進】という枠組みでは、「新学期に設定されている引継ぎの会での情報交換よりも深く理解することができる」(D, 1)、「学部をまたいで担任同士で話ができる」(E, 1)などの意見を得ることができた。

【生徒への自発的な援助の広がり】という枠組みでは、「他者との話を通じて、生徒の実態を捉えようとする」(A, 35)、「自分が知らない生徒の一面があることを認める」(D, 9)、「この場に参加したからこそ、分かることがある」(I, 6)、「教員が感じている困り感に生徒本人が困っているとは限らないことを知る」(J, 14)などの意見を得ることができた。

【継続的な援助の実行の促進】という枠組みでは、「沢山の人の言葉よりも、1人からの言葉が刺さる事がある」(B, 7)、「教員同士の関係性が子どもたちに影響を与える」(C, 29)、「生徒の様子を詳しく知っている教員の話を知りたいと思う」(D, 10)などの意見を得ることができた。

【参加者の広がりで見える影響】という枠組みでは、「生徒の様子を詳しく知っている教員の話を知りたいと思う」(A, 19)、「充実した内容の検討をするためには、5名程度が適切だと考えている」(F, 10)、「参加者それぞれが感じていることを認め合っている」(L, 10)などの意見を得ることができた。

4つの枠組みには入らなかった新しい意見も得ることができた。「子どもへの支援に大きな影響を与えるのは大人同士の関わりだと考えている」(A, 42)、「子どもの話をする事を通じて、自身の教員としての力量が高まることを期待している」(A, 88)、「純粋に子どもの成長した姿を他者から聞けることに喜びを感じる」(B, 32)、「生徒の苦戦状態については、担任が自分の言葉で伝えることこそに意味があると捉えている」(C, 8)、「自分よりも年齢が若い教員の取り組みに対して、肯定的なコメントをすることができる」(C, 25)、「他の教員の意見を聞いて、考えに触れることは、自分の資質向上につながる」(C, 32)、「担任をしていたという自負心は無い方が良い検討につながるのかもしれない」(J, 4)、「担任をしてある程度の期間を過ごした上で、元と現の担任同士で話をする事は、有意義だったと考えている」(K, 3)、「担任同士だからこそ、分かり合える視点というものが存在する」(L, 13)などの意見を得ることができた。

(2) 「学び合いの場」の反省点について

「参加した学部の人数に大きな差がある事に違和感を覚える」(K, 16)、「『学び合いの場』の参加の仕方として、研究なのか実践なのか、重視しているバランスが少し見えにくい」(F, 14)、「ケース会議と雑談と、最終的にもっていきたい方向性が少し不透明だった」(F, 16)、「参加者全員が発言できるように進行することは、この様な場において重要なのだと思う」(F, 17)、「せっかく集まっているので、参加者全員の意見を聞く」(F, 20)、「呼ばれて、少ない人数だとどうしてもお客さん思考になってしまう」(K, 17)などの意見を得ることができた。

2. 第2回「学び合いの場」

1) 内容

(1) 目的

各学年が苦戦している状況について参加者で共有する。特に苦戦が強い状況があれば、具体的な支援方法を検討する。

(2) 実施時期及び参加者のプロフィール

第2回目の「学び合いの場」は2024年11月22日の16時00分～17時00分を実施した。参加者は高等部教員6名（教員A、教員B、教員C、教員D、教員E、教員H）であった。参加者の中に今年から高等部に入った教員は4名であった。また、高等部3年生の担任が1人参加することはできなかった。中学部の教員は会議があり、今回は参加することはできなかった。参加した教員の校種（高等部、中学部）、高等部所属年数、担任の有無について下表にまとめた（表2）。

表2 参加した教員のプロフィール

	校種	高等部所属年数	担任
教員A	高等部	1年	1年
教員B	高等部	1年	1年
教員C	高等部	1年	2年
教員D	高等部	1年	2年
教員E	高等部	4年	3年
教員H	高等部	6年	無し

(3) 内容

今回は、各学年における苦戦状況の共有を行った。検討の対象とする生徒を決めることなく開始した。今回は援助シートを用いることなく検討を行った。学年の教員から報告された生徒は3名であった。生徒B、生徒C、生徒Dに関する進路面、保護者対応、心理社会面に担任が苦戦している状況が報告された。3年生に関する苦戦状況は、担任が1人欠席であったので、もう1人の担任から伝えられた。

それぞれの苦戦状況をアセスメントするために、生徒指導提要（文部科学省，2022）に示されている「生徒指導の重層的支援構造図」を用いて検討を進めようとしたが、参加者からは異議が唱えられた。たとえ他者に危害を与えそうな行動であっても、生徒の特性から考えた時、4層目の困難課題対応の生徒指導に該当するのかどうか不明である、という意見を受けて、この方法での検討はしなかった。

また、生徒Dに関する他の教員が持っている新しい情報がこの場で共有された。生徒Dについては、担任から直近の保護者とのやり取りについても報告された。また、参加者の中に、検討の対象となった生徒を小学部の時に担任した教員がおり、小学部時代の様子や保護者とのやり取りについても共有された。

(4) 話し合いの中で上手くいった点、上手くいかなかった点

今回の「学び合いの場」において上手くいった点は、今年から高等部に入ってきた教員から、これまでの本校の常識にとらわれない新しい視点からの意見が出てきたことである。3人の生徒に関する状況を伝え合ったことで、様々なケースに関する情報を共有することができた。

今回の「学び合いの場」において上手くいかなかった点は、検討の対象となる生徒を「学び合いの場」の開始までに選定していなかったことである。特に苦戦状況にある生徒について具体的な支援を検討する予定であったが、検討することはできなかった。苦戦状況の報告を行う際、担任が1人で行うと質問や意見がその1人の教員に集中してしまうことがあった。参加者の発言回数に偏りが出てしまった。苦戦状況の報告を受ける際、学年毎に区切って進行することをしなかった。会の日程が中学部の教員が参加できない日を設定してしまったことである。

2) 第2回「学び合いの場」のインタビュー

「学び合いの場」への参加者6名に対するインタビューでは149個の意見を得ることができた。それを令和5年の研究で得られた4つの結果【学年や学部を越えた教員の連携の促進】、【生徒への自発的な援助の広がり】、【継続的な援助の実行の促進】、【参加者の広がりによって生じる影響】を枠組みとして抽出したものを示す。「」は参加者の発言である。

(1) 「学び合いの場」の良かった点について

【学年や学部を越えた教員の連携の促進】という枠組みでは、「せっかくの機会なので、困っている生徒なり教員の助けになるような意見交流の場にしたい」（C, 6）、「来年度の受け入れに対して、現在の中学部の取り組みを理解する」（H, 12）、「この辺りの教員同士の本音の部分が言い合えると引継ぎはよりスムーズになる」（H, 16）などの意見を得ることができた。

【生徒への自発的な援助の広がり】という枠組みでは、「具体的な支援についての言及があれば、他の参

加者もコメントを言いやすい」(A, 4)、「3つのケースが出てきて、当該の教員が他のケースと比較して、新しい視点に気付く場面でもある」(C, 9)、「固定概念を覆すような意見にも耳を傾ける」(E, 17)、「今回の場合は、卒業までの経緯やどうやって就労につながったのかということを検討できたので良かった」(H, 1)などの意見を得ることができた。

【継続的な援助の実行の促進】という枠組みでは、『学び合いの場』での情報交換の経験が、別の機会の自発的な検討の場を作ることにつながる」(E, 23)、『学び合いの場』において共有されている情報が土台となって、スムーズな学部での検討につながった」(E, 24)、「卒業生を出す前に、担任の思いを高等部として聞いておくことは有益ではないかと考えている」(H, 11)などの意見を得ることができた。

【参加者の広がりで生じる影響】という枠組みでは、「生徒について検討するには、相担が揃っていないと、得られる情報に偏りが生まれる」(B, 4)、「参加者は多い方がいいと感じた」(D, 9)、「前回と比較して、参加者が少なかったことは意見の深まりに影響する」(D, 12)、「今回の散発的な発言がなされる方が話やすいと感じている」(E, 32)などの意見を得ることができた。

4つの枠組みには入らなかった新しい意見も得ることができた。「経験のある教員の話もじっくりと聞いてみたい思いもある」(A, 5)、『学び合いの場』の開催を学期に1回実施しても、有意義に検討できると考えている」(A, 16)、『学び合いの場』に、教員としての力量を高めたい、そんな機会として設定を望む気持ちがある」(A, 18)、「この場にいない担任からの情報や意見も聞いたうえで検討を進める」(B, 5)、「担任1人の悩みであり、学部の悩みになっていないと、学部で検討しても深まらないのではないかと」(B, 22)、「個人から出てきた意見にコメントすることは、個人攻撃になってしまいかねないと感じる」(B, 25)、「してもらったように、苦戦している参加者に対して言葉を残してあげたいと思っている」(B, 34)、「建設的な話に進まないと、検討は深まらないが、そればかりでも息が詰まってしまう様にも感じる」(C, 5)、「経験が長くなってくると、指摘してくる人は少なくなってくるので、自身を振り返ることのできる場として期待している」(C, 11)、『学び合いの場』において意見を聞くと、素直に聞き入れることにつながる」(E, 20)、「高等部の運営についても『学び合いの場』の様な場を設定して、検討する」(E, 45)などの意見を得ることができた。

(2) 「学び合いの場」の反省点について

「検討と言うよりも、事実を確認した時間になっていたと感じている」(B, 17)、「重要度の高い生徒対応については同じ次元の情報を教員全員が持つておく必要がある」(E, 26)、「目的がない事で、職員室の談笑の延長線上の様な検討になってしまう」(B, 2)、「今回の場合は雰囲気として気軽に発言ができるものではなかった」(B, 26)、「状況が固定化されている様な内容には、発言しても良いのだという十分な安心できる雰囲気が必要だと感じる」(B, 30)、「1人の生徒について参加者で検討することと、1人の教員の生徒に対する思いを聞くことは全く違う」(B, 3)、「参加者が少ない時こそ、全員の発言回数を揃えることは重要だと思う」(B, 9)、「検討の対象となる生徒が複数いると、意見が一方向的に発される状態が続き、検討が深まらない」(B, 14)、「明確な目的が設定されていないと、話が進む中で、その内容が二転三転してしまう」(C, 3)などの意見を得ることができた。

IV. 考察

以上の結果から、本校の高等部と中学部が協力して行う「学び合いの場」の校内教員への影響とコーディネーターの役割について述べる。

1. 「相互コンサルテーション」を促進するコーディネーターの役割

学校心理学(石隈, 1999)は、学校組織では、援助チームにおいてコンサルタントを演じる者が援助対象となる生徒に直接関わるが多くあり、教員がコンサルタントでありコンサルティになる様な関係を「相互コンサルテーション」としている。また、「相互コンサルテーション」とは、援助者同士がそれぞれの専門性を活かして援助し合うこととしている(石隈他, 2014)。この「相互コンサルテーション」の観点を基に以下の2つの考察を述べる。

1) チームに新しく入ってきた教員の影響

現在の高等部の教員数は10名である。令和6年は5名の教員が高等部に新しく入ってきた。このことで、半分の教員が入れ替わったことになる。また、この5名の内4名は令和6年より本校に赴任してきた教員である。この新しく入ってきた教員も今回の「学び合いの場」に参加し、本校にはなかった新しい視点から意見をしていた。インタビューにおいても、新しい方から新しい視点を与えられて、勉強になったという意見

も複数得られた。つまり、新しく高等部に入ってきた教員と以前より高等部に所属していた教員は、「学び合いの場」において、お互いの専門性を発揮しながら「相互コンサルテーション」を行い、お互いを援助し合ったと考えられる。

2) 教員としての力量を高めたいという参加者の思い

インタビューの結果に、「学び合いの場」において他の参加者の意見や考えにもっと触れたいとする意見や、今後も自身の教員としての力量をもっと高めたいという意見が得られた。これは、「学び合いの場」に参加することで、自分には無い新しい視点や考えを得ることができたことが考えられる。石隈他（2014）は、「援助者としての成長感」として「知識や視点の獲得」や「自主的な援助」の2つを挙げている。更に、石隈他（2014）は、「援助者としての成長感」は相互コンサルテーションの機能によって参加者に提供される可能性があるとしている。つまり、「学び合いの場」の参加者は「相互コンサルテーション」を通じて、お互いに学び合ったり、新しい視点を提供し合ったりしたと考えられる。

2. 場をコントロールするコーディネーターとしての役割

第2回「学び合いの場」において、安心して自由に発言しにくい雰囲気があったという意見や「学び合いの場」の中で発言することは、誰かを責めてしまう可能性を感じていたという意見があった。これは、コーディネーターの役割として、参加者が自由に意見を言い合える自由な話し合いの場の設定ができていないことが考えられる。石隈他（2014）は、チームの状態を「ほんものチーム」と「にせチーム」で説明している。「ほんものチーム」は、共通の目標、アプローチをもち、対立や共同成果などのチームとしてのリスクを受け入れることができる。「にせチーム」は、目標の共有はされているものの、共同成果などのリスクを受け入れられていないチームとしている。つまり、第2回「学び合いの場」は「にせチーム」になってしまい、効果を上げられなかった可能性がある。「ほんものチーム」になるように「学び合いの場」をコントロールすることもコーディネーターの役割であると言える。

3. 「学び合いの場」自体のあり方

「学び合いの場」の目的は、学部の生徒が苦戦している状況に関して、学部の教員で検討する参加が自由な場としている。しかし、開催時期や参加メンバー、検討の対象となる生徒の選定、具体的な支援の方法を検討はするが開催を継続させながら、生徒の苦戦の状況を追跡する形での実施には至っていない。学校心理学(石隈, 1999)は3段階のチーム援助として(ア) 特定の児童生徒に対して編成される援助チーム、(イ) 学校において恒常的に機能するコーディネーション委員会、(ウ) 学校全体の教育システムの運営に関する運営委員会があると述べている。「学び合いの場」はこのどれにも当てはまらない組織であると言える。

しかし、参加者へのインタビューでは、「学び合いの場」の開催回数を増やすことを望む意見や、「学び合いの場」の様な場が高等部にとっては有益であるという意見もある。つまり、今後は高等部にとってのニーズを捉えながら「学び合いの場」のあり方を明確にする必要があると言える。

4. 今後について

「学び合いの場」はコーディネーターの果たす役割によって、「学び合いの場」の効果や参加者に与える影響が変化することが確認できた。今後は、「学び合いの場」が校内で果たす役割を明確にしていきたい。

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本校高等部9名と中学部3名の先生方、ありがとうございました。合計2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ー連携する教員集団づくりを通してー 教育デザイン研究, 13, 45.

家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究ーA中学校の実践をとおしてー 教育心理学研究, 51, 2, 230-238.

石隈利紀 1999 学校心理学ー教師・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

- 石隈利紀・家近早苗・飯田順子 2014 学校教育と心理教育的援助サービスの創造 学文社
- 石隈利紀・田村節子 2018 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門 図書文化社
- 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一考察 一石隈・田村式援助チームシートの活用一 教育心理学研究, 57, 445.
- 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
- 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・森下紘奈・餅木哲郎・家近早苗 2024 校内にある教育的援助資源の活用を試みた「学び合いの場」の実践 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3, 85-90.
- 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.
- 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 (2025年1月17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（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2025年1月17日閲覧)
- 文部科学省 2022 生徒指導提要
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf (2025年1月17日閲覧)
- 田村節子・石隈利紀 2013 石隈・田村式援助シートによる実践チーム援助入門―特別支援教育編― 図書文化社

1 2 特別支援学校のシラバスの検討

—教務部を担当する教員を対象としたアンケート調査の結果—

松本宜明・岩崎弘・金憲央・花田知恵・今枝史雄*

(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。本研究の目的は令和5年度に作成したアンケート用紙を用いて、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の検討である。【方法】：令和5年に作成したアンケート用紙を用いて、大阪府の支援学校で教務分掌を担当している教員（教務主任が望ましい）にアンケート調査を依頼し、その結果を集約する。【結果】：大阪府立の支援学校22校より返信があった。【考察】：今回のアンケート調査にて、授業の質は充実したシラバスが支えている可能性が高いことを明らかにし、シラバスの作成には、児童生徒の実態と学校の実態の両方を参考にしていることが明らかとなった。よって、シラバス作成の際、考慮する必要のあることに関して1つの結論を導き出すことができたと言える。

(キーワード) 特別支援学校、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

1. 背景

1) 特別支援教育の状況について

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、年次進行で実施されていく高等部も2024年度には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、としている。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）としている。

* 大阪教育大学 特別支援教育部門

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し、提出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) 令和5年度の研究とその結果

本研究は報告者が令和5年度に本校において行った「特別支援学校のシラバスの検討」(松本・金・野崎・花田・今枝,2024)を引き継ぐものである。

令和5年度の研究の目的は、「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」とした。シラバスの学校現場への影響として2つのことが考えられた。1つ目は、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が明らかになっていないこと。2つ目は、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ることであった。

インタビューの結果を基に、「「指導と評価の年間計画(シラバス)」に関するアンケート用紙」(以下、アンケート用紙)を作成した。1つ目の考察を受けて、アンケート項目の①が2つになった。「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」と、「①-2学校の実態に合わせてシラバスを作成している」である。

2) 研究目的

本研究は、令和5年度に作成したアンケート用紙を用いて、大阪府の支援学校で教務分掌を担当している教員(教務主任が望ましい)にアンケート調査を依頼し、その結果を集約して、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ことを目的とする。これらを通して、令和5年度の研究では明らかにできなかった「シラバス作成に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。

アンケート調査の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発出され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おり、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、調整などの実務を統括しているのは、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

全ての大阪府立支援学校（47校）の校務分掌で教務を担当している教員（教務主任が望ましい）であった。

2. 調査方法

令和5年度のインタビュー調査で作成したアンケート用紙を郵便で配付し、回答を依頼した。

3. 調査項目

17項目のアンケート用紙であった。

4. 調査時期

2024年2月～3月であった。

5. 手続き

17項目を項目ごとに集計した。

6. 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、個人情報の保護、データの取り扱い等に関する説明を紙面上で行い、同意を得た上で回答を依頼した。

III. 結果

1. アンケート回答校と回答者について

大阪府立の支援学校22校より返信があった（回収率47.8%）。学校の内訳としては、知的障害支援学校は9校、肢体不自由支援学校は5校、聴覚障害支援学校は3校、視覚障害支援学校は1校、病弱支援学校は2校、高等支援学校（知的障害）は2校であった。回答した教員の内訳は、校務分掌で教務を担当している教員6名、教務主任5名、教務を担当している首席6名、これらに該当しない教員5名、合わせて22名であった。年齢構成は、30代が9名、40代が6名、50代が6名、無回答が1名であった。教員歴の内訳は、6年以内が4名、11年以内が11名、21年以内が6名、無回答が1名であった。

2. アンケート調査の結果について

ここで取り扱うのは知的障害支援学校9校、肢体不自由支援学校5校、高等支援学校（知的障害）2校である。聴覚障害支援学校、視覚障害支援学校、病弱支援学校の教育課程は「準ずる教育課程」と呼ばれており、支援学校において、通常の学級（普通教育）の教育課程に準じて編成された教育課程のことを指し、知的障害支援学校と肢体不自由支援学校、高等支援学校（知的障害）とは異なった教育課程を用いているためである。

対象となる17校の結果を集約し、3つの大カテゴリ「作成について」、「運用について」、「効果について」に分けて示す。なお、アンケート用紙には、5：そう思う、4：ややそう思う、3：どちらでもない、2：ややそう思わない、1：思わない、の5件法と、はいといいえの2件法で答えるアンケート項目であった。

1) 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学校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シラバスの内容はある程度固定されている」「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」の回答の結果を表1に表す。なお、②のアンケート項目には1校が未回答であった。

表1 作成に関するアンケート結果

アンケート項目	5	4	3	2	1
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	5校	9校	2校	0校	0校
①-2 学校の実態に合わせてシラバスを作成している	6校	9校	1校	0校	0校
③シラバスの内容はある程度固定されている	4校	9校	2校	1校	0校
④教科や学部間の系統性を整えている	1校	9校	2校	3校	1校
⑤指導要領の内容に当てはまらない授業内容がある	1校	0校	2校	7校	6校
⑥シラバス作成が難航する特性のある教科がある	4校	2校	3校	4校	3校
②授業実践の振り返りができる記録を残している	はい：11校			いいえ：4校	

2) 運用について

「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」の回答の結果を表2に表す。

表2 運用に関するアンケート結果

アンケート項目	5	4	3	2	1
⑦教科会において検討、運用されている	5校	8校	1校	1校	1校
⑧シラバスの理解に教員間でばらつきがある	9校	4校	2校	0校	1校
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	3校	5校	2校	4校	2校
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：9校			いいえ：7校	
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：11校			いいえ：5校	
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：1校			いいえ：15校	

3) 効果について

「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」の回答の結果を表3に表す。

表3 効果に関するアンケート結果

アンケート項目	5	4	3	2	1
⑬授業の質を支えている	4校	6校	3校	3校	0校
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	3校	7校	5校	1校	0校
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	6校	7校	2校	1校	0校
⑯シラバスの導入は、教科書採択に影響を与えている	4校	4校	5校	2校	1校

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の学校現場への影響を考察する。また、シラバス作成の際、考慮する必要があることについても考察する。

1. 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の考察について

1) 授業の質向上の一助となる可能性について

シラバスの効果に関するアンケート項目である「⑬授業の質を支えている」の回答は「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると10校で62%、「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」の回答は「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると13校で81%となった。田村(2021)は、授業の質は一朝一夕に向上できるものではなく、先輩教員の存在や粘り強い取り組みなど、様々な要素が必要であることを述べている。また、門倉・有泉・大嶋(2024)は、良い授業計画は充実したシラバスに支えられていることを述べている。つまり、授業の質は充実したシラバスが支えている可能性が高いことが考えられる。

2) シラバス改訂と教員理解の関係について

「⑦教科会において検討、運用されている」の回答は、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると13校で81%、「⑧シラバスの理解に教員間でばらつきがある」の回答は、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると13校で76%、「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」の回答は「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると8校で50%、思わないとややそう思わないは6校で37%となった。つまり、シラバスに関係する教員同士で深く議論されることなく改訂されているケースがある可能性を示している。小倉・澤田・立田(2024)は、「校内組織や研修体制整備が、特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントを機能させる」としている。今後は、シラバスへの理解を深める様な校内研修等を充実させることで、シラバス改訂の際に、より深い検討がなされるのではないかと考えられる。

2. シラバス作成の際、考慮する必要がある事に関する考察

「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」は、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると、14校となり87%となった。また、「①-2 学校の実態に合わせてシラバスを作成している」は、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると、15校となり93%となった。これは、シラバスの作成には、児童生徒の実態と学校の実態の両方を参考にしているということが言える。

松本他(2024)は、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、としている。つまり、今回のアンケート調査の結果は、シラバス作成の際、考慮する必要があることに関して1つの結論を出した内容であると言える。

3. 今後について

今回のアンケート調査では対象となっている校務分掌として教務部を担当している教員は、運用当初は課題となっていた統一シラバスであるが、現在は多くの学校では問題なく運用されていると捉えていることが分かった。今後は、教務部から指示を受けて実際にシラバスを作成したり、使用したりしている教務部以外の教員に調査をし、シラバスの作成・運用の実態を明らかにしていく必要がある。

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大阪府立の支援学校教務分掌を担当している先生方、校務多忙な中、アンケート調査にお時間をいただきました。本当にありがとうございます。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学的検討—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, 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. 8.

門倉松雄・有泉高史・大嶋一夫 2024 授業力を向上するための理科指導法の実践—段階的に指導力を育成する理科指導。玉川大学教師教育リサーチセンター年報, 81-91.

松本宜明・金憲央・野崎善之・花田知恵・今枝史雄 2024 特別支援学校のシラバスの検討 大阪教育大学附属

- 特別支援学校研究紀要, 3, 91-96.
- 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 (2025年1月17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 (2025年1月17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 (2025年1月17日閲覧)
- 小倉靖範・澤田崇史・立田祐子 2024 特別支援学校における「協働性」を基盤としたカリキュラム・マネジメントの実現に向けた人材育成の取組ー若手教員の多い特別支援学校における校内研修を活用した実践事例を通してー. 障害者教育・福祉学研究, 20, 71-78.
- 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～」.
- 田村岳充 2021 若手英語教員は勤務校でどのような支援を受け、不安を解消し、授業力を向上させていくのかーある高等学校英語教員集団の事例研究ー. 関東甲信越英語教育学会誌, 35, 43-56.
- 棚橋浩一 2010 学校組織の活性化に向けてー主幹職としての取組の在り方を考えるー. 奈良教育大学教職大学院研究紀要, 2, 63-72.

IV 自由課題研究

1 知的障害特別支援学校における個別指導の実践

—応用行動分析学に基づく指導とその体制作り—

白樫麻紀・野田航*

(要旨)

本実践研究の目的は、知的障害のある児童への応用行動分析学によるデータに基づく個別指導の効果を検証し、それを実現するための体制作りをすることであった。体制作りでは、指導チームの連携が重要な要素であった。授業直後の意見交換で出された情報及び録画データから得られた情報から、児童の課題への取り組み状況を毎回確認し、課題の種類や難易度、各児童の指導方針などを個別に調整することを続けた。指導方針についてチーム内での意見が異なった際は、可視化されたデータに基づいて方針を決定した。このプロセスにより一貫性のある指導が可能となり、児童の課題への取り組み行動が改善された。また、肯定的な言葉かけや称賛の増加、叱責の減少など、教師自身の行動変容も見られた。個別指導では、各児童の特性やニーズに応じた目標設定や教材選定が可能となった。データに基づく指導の結果、標的行動の改善が見られ、一部の児童には行動の般化や維持も確認された。また、長期的な課題が短期間で改善されるなど、指導の効率化も見られた。

(キーワード) 応用行動分析学、データに基づく個別指導、特別支援学校、体制作り、連携

I. 実践研究目的

2018年の学習指導要領の改訂に伴い、特別支援学校においても評価に基づく指導の改善が求められている。しかし知的障害のある子どもへの学習指導においては、指導方法に関する課題(窪田・藤井, 2020)、主観的な記述式評価に関する課題(国立特別支援教育総合研究所, 2015)、チームティーチングにおける教師間の指導方針のずれや役割分担の不明確さ(竹内他, 2020)などの課題が指摘されている。また個別指導が必要な場合でも、限られた教員数では対応が難しいといった体制上の問題も存在する。こうした背景を踏まえ、本実践研究では知的障害のある児童に対するデータに基づく個別指導の効果を検証するとともに、個別指導を実現するための体制づくりを目的とした。実践研究にあたり学校長、保護者及び担任に対して文書及び口頭で研究倫理に関する説明を行い、同意を得た。加えて教職大学院倫理委員会による審査を経て、承認された。

II. 応用行動分析学について

客観的なデータに基づく効果的な指導方法を数多く示している学問に応用行動分析学がある。シングルケースデザインを用いた継続的な評価を基本とし、行動を個人と環境との相互作用として捉え、困難の要因を子どもの特性や内的要因に求めるのではなく、授業内容や指導方法、教室の物理的環境といった外的要因に焦点を当てる。観察や測定によるデータに基づいた方針の決定をすることで、注意や叱責といった罰的な方法に頼ることなく、望ましい行動を増加させると同時に問題行動を減少させることが可能となる。

III. 実践研究1 既存の教師配置での個別指導を可能にする体制作り

1) 方法

既存の教師配置で個別指導体制を作ることを目的とした。特別支援学校に在籍する児童6名を対象に、筆者を含む3名の教師が指導を担当した。実施期間は9か月間で、週1コマの自立活動の時間に行った。指導目標は「スケジュールに沿って一人で課題に取り組むこと」、標的行動は「用意された課題に8分間集中して取り組

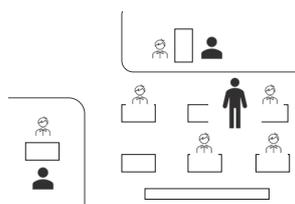


図1 個別指導体制

*大阪教育大学 総合教育系

表1 児童が一人で課題を行うための環境調整の項目と内容

項目	内容
見通しを持たせる	手順とスケジュールを毎回授業の冒頭にスライドを用いて説明する。 電子黒板にタイムタイマーを表示し、あとどのくらいで休憩なのかがいつでも見てわかるようにする。 各児童の机の両脇に課題カゴおしまいカゴを置き、課題があとどのくらい残っているのかが見てわかるようにする。
集中時間や疲れ	適度な休憩時間をはさむ。
次にすべきことが自分で判断できる	終わった課題をおしまいカゴに入れていくことで、課題かごには常に次にすべき課題だけがあるようにする。
課題を自身で選択できたり、選択の際の操作のしやすさ	複数の課題を透明のジップ付きの小袋やクリアファイルに小分けし、中身が見えるようにする。 細々とした教材を一掴みで取り出せるように袋に小分けにする。
課題への飽き	課題を複数用意する。 課題の種類を数回ごとに入れ替える。
課題の難易度	子どもが既に身につけているスキルでできる課題を個別に用意する。 段階的に難易度を上げる。 新しい課題は、クラスで行っている朝学習の時間などを活用し事前に練習しておく。
モチベーション	机の上に「がんばりカード（シールの台紙）」を置き、児童が課題に取り組んでいる時に教師が花丸シールを貼っていき、授業の最後に好きなおもちゃと交換できる仕組みを導入する。
教師の基本的な関わり方	特定の児童に固定して付かず巡回して対応する。 課題から逸脱した時に注目するのではなく課題に取り組んでいる時に注目する。（例：離席があった際に注意するのではなく、座っている時や課題に取り組んでいる時に関わる。） 花丸シールを貼る際は「頑張ってるね」などの声掛けをし、笑顔で目線を合わせることで、課題へ取り組んでいることを賞賛されていることが子どもに伝わるようにする。
他児へのたたき行動	本人に理由を伝えてから10秒間のタイムアウト

むこと」と設定し、授業中に3回の課題時間と2分間の休憩を挟むスケジュールで行った。図1は目標とした個別指導の全体的体制を示している。取り組みの評価は、8分間の課題を3回実施した各2分ごとの時点（1コマあたり9時点）で児童の課題への取り組みの有無を観察し、その割合を授業回ごとに示した。各時点で課題に取り組んでいた場合を1点、離席やよそ見、手遊びなど課題に取り組んでいない場合を0点とし、その合計を9で割り100を掛けた値を「課題従事率」として算出することとした。3名の教師の役割分担は、T1（主担：筆者）及びT2は各ブース内で個別指導を行い、T3は残りの4名の児童を巡回しながらサポートした。この体制が3巡で、6名全員に8分間の個別指導の時間を確保することをめざした。集中を維持するため、課題内容や難易度を個別に調整した。また児童が課題の流れを理解し、自発的に取り組む工夫として「課題カゴ」を活用した。「課題カゴ」とは各児童に対し用意した5～6種類の課題を、各児童の机の右側の床に置いたカゴに入れたものである。左側には「おしまいカゴ」を置き、終わった課題を順次入れていくようにした。また音楽動画を用いた身体を動かす休憩を挟み、児童への負荷を軽減した。授業後に指導チームで気づいたことを共有し、情報の不足分はビデオ記録で補ない、課題内容の調整を各回で検討した。調整内容は毎回文書で共有し、授業直前にも口頭での確認を行った。話し合いや観察をもとに調整した項目と内容を表1に示す。

2) 結果

前期12日間、後期12日間実施した。前期の課題従事率の変化の推移を図2に示す（児童Fは自立活動のあった曜日は事情により毎回欠席であったためデータには含まれていない）。指導初期は逸脱行動が頻発していたが、日を重ねるごとに課題と休憩のパターンや課題カゴを使う手順を理解し、自発的に課題に取り組めるようになった。指導当初の授業後の振り返りでは、「逸脱は注意すべきではないか」「課題が多すぎるのではないか」といった指摘があった。これに対し課題従事率をグラフ化したものを共有し、叱責や注意がなくても課題に取り組んでいることを示した。また児童が叱責による強制ではなく自発的に課題に取り組んでいること、称賛はその自発的な行動に対して行なっていることを再確認し、理解を得た。一方「課題をし続け、休憩が取れていない児童がいる」という指摘は重要であった。これを受け音楽動画に合わせて体を動かす活動を取り入れ、

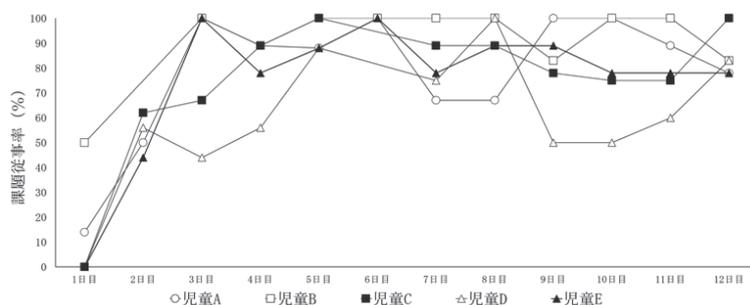


図2 授業日ごとの課題従事率の変化 (前期)

身体援助でも促すことで切り替えを支援した。これらの取り組みにより教師の関わり方にも変化が見られた。肯定的な声掛けや称賛、シールを貼る回数が増加し、叱責や注意は減少した。さらに、指導チームでの振り返りでは、「〇〇さんは△△の課題に集中して取り組んでいた」「〇〇さんは△△の課題で間違えが多かった」「〇〇さんは普段から指示待ちの傾向が強い」など、環境調整に必要な具体的な情報が多く出されるようになった。結果すべての児童が概ね一人で課題に取り組むことができるようになり、児童Dについてはかんしゃくが一度もなかった。

IV. 実践研究2 データに基づく個別指導とその効果の検証

1) 方法

全児童が用意された課題に概ね一人で一定時間取り組めることを確認した後、個別指導を開始した。個別指導を進めるにあたり、T2およびT3それぞれと事前事後に打ち合わせを行った。T3との打ち合わせの方法や内容は、前節で述べた方法を引き続き実施した。T2とは、個別指導の児童を分担し、T2が担当する児童への指導の仕方や気づいた点について授業の前後に打ち合わせを行った。個別指導の様子はビデオで記録し、結果の記録および教材準備は筆者(T1)が担当した。指導方法は刺激ペアリング手続き(Omori & Yamamoto, 2013)と不連続試行法(Lovaas, 2011)を用いた。刺激ペアリング手続きとは、文字の読みを「音声・文字・その単語が表す意味の3つの刺激間に等価関係が成立している状態」として捉え、その等価関係を習得させる方法で、知的障害など読みの習得に困難のある子どもへの指導効果が示されている。また不連続試行法とは、「指示・プロンプト→子どもの反応→強化」の3つの要素(三項随伴性)からなる1試行間を時間的に明確に区切ることで、子どもが自分に求められている行動を理解し、その行動をすることで良い結果が得られる経験を積み重ねるもので、自閉スペクトラム症児などへの指導効果が数多く示されている。

2) 児童A (小学部5年生)

軽度の麻痺のため構音に不明瞭さがあり、言葉で思いを伝えることが難しく、かんしゃくの要因ともなっていた。指導目標は言葉を使って要求が伝えられること、標的行動は4種類のおもちゃの写真カードが貼られたボードが提示された時に指差しながら「ほしい」と言うことであった。要求の言葉の選定は、ひらがな45音の音声模倣アセスメント結果から要求の言葉として汎用性の高い「ほしい」を選定した。聞き取れる明瞭さになるまで発音指導した後、絵カードを併用した要求を不連続試行法を用いて指導した。指導者は「欲しいのがあったら教えてね」と教示し、4種類のおもちゃの写真を貼り付けたボードを手掛かりとして提示した。本児が写真カードを指さして「ほしい」と言えた時を正反応とし、要求したおもちゃを渡し30秒程度遊ばせた。写真カードを指差すだけなど、5秒以内に正反応が見られない場合は一旦ボードを下げ、数秒の区切りをつけてから再教示を行い、児童が写真を指差すと同時に「ほしい」とプロンプトを呈示した。プロンプトありで正反応できた場合もおもちゃを渡し30秒程度遊ばせた。また指導の初回は児童が写真を指差すと同時にプロンプトを最初から与えた。

3) 児童B (小学部5年生)

ひらがな清音は概ね読めているが単語の読み間違いが多かった。指導目標は特殊音節を含むひらがな単語を正しく読めることとし、標的行動は、パソコンの画面上に呈示された特殊音節を含むひらがな単語を、2秒以内に正しく読めることであった。指導には刺激ペアリング手続きを用いた。特殊音節を含む3文字～7文字からなる64単語を選定し、1セット4単語から成る16セットの教材にした(例:いもうと、あっち、あかちゃん、うちゅう)。指導は16回行った。ベースラインとして、1つの教材セット(4単語)について単語テストを

実施した。その後教材セット内の4つのひらがな単語を2回ずつランダムな順序で合計8回読む活動を1回の指導とし、その直後にテストを行った。テストでは4単語を1回ずつ呈示した。各教材セットの合格基準は、テストで2連続満点(4点)であることとした。合格基準に達した場合は、次の教材セットの指導に移行した。本児が合格基準の意味を理解し、学習へのモチベーションを高められるよう「がんばりカード」を用意し、正答数に応じてスタンプを押し、1教材セットが合格基準に達したら本児の好みのおもちゃを称賛とともに渡した。指導7回目からは定着のための練習を週2、3回、給食後の待ち時間に1～2分程度追加した。

4) 児童C (小学部6年生)

興味が限定されており、特定のキャラクター図鑑を見ることが一番の楽しみであった。提示された課題に応じることが難しく、無理にさせようとするとかんしゃくで拒否することが多いため、授業中は教師が常に一人横に固定してついており、また本児も教師についてもらいたがった。要求のある時は大人の手を取って促したり、状況や周囲の制止に関係なく力づくで行動することが頻繁に見られた。また周囲の大人は本児の意図を理解して対応していたため、言葉で要求しなくても済む状況だった。指導目標は「ください」の言葉を使って欲しいものを要求できるようになることとし、標的行動はパズル遊びの場面でパズル片が呈示された時に「ください」と言うことであった。不連続試行法による指導を行った。本児が好きなキャラクターのついたおもちゃが強化子として有効であったが、試行ごとに強化子を一旦回収することはかんしゃくを誘発することが予想されたため、好みのキャラクターのパズルのパズル片を強化子とした。パズルの台紙を机に置き、パズル片を見せながら「ください、って言ったらあげるよ」と教示した。以降の手続きは児童Aと同様であった。

5) 児童D (小学部6年生)

言葉による簡単な指示理解はできた。授業中は頻繁な離席があり5分以上一人で着席することが難しかった。また30分以上続く激しいかんしゃくが頻繁にあり、教員が1名横で固定してついていて、欲しいものやしたいことがあるとその場の状況に関係なく勝手に行動することが多かった。言葉を使っての要求はほとんど見られなかったが、「ぶらんこ(したい)」といった1語での要求や、給食のおかわりが欲しい場面では「ごはん、ごはん」のように1語を連呼する仕方であった。指導目標は、欲しいものを言葉で要求できるようになることとし、標的行動は「したいことがあったら教えてね」と言われた時に、「〇〇、ください」と二語文で要求できることであった。指導方法は不連続試行法を用いた。「したいのがあったら教えてね」という教示後、4種類のおもちゃの写真を貼り付けたボードを手がかりとして提示した。以降の手続きは児童Aと同様であった。

6) 児童E (小学部6年生)

問いかけや言語指示に対してはエコラリアを示すことが多く、「お名前は?〇〇〇〇です」のようにプロンプト付きで質問をすると「お名前は?〇・〇・〇・〇・〇・で・す!」と質問部分を繰り返すだけでなく、名前の部分を1音ずつ区切りながら、大声で叫ぶような言い方をしていた。指導目標は自然な言い方で名前を言えるようになることとし、標的行動は、名前を聞かれたら音を1音ずつ区切らず自分の名前を言えることであった。指導は不連続試行法を用いた。子どもが指導者に注意を向けていることを確認してから「お名前は?」と聞いた。以降の手続きは児童Aと同様であった。指導回の初発でプロンプトなしの正反応がありさらに連続して正反応が確認できたら、聞き方を「名前は?」「名前教えて」などの般化を行なった。また同じ質問が続くことで質問内容への注意力低下を防ぐために、間に全く別の質問(絵カードを見せて「これ何?」と聞く音声命名課題)を混ぜた。聞き方の般化に加え、質問者を交代する人般化も行なった。

7) 児童F (小学部5年生)

自発的な言葉での要求は、「トイレ」という程度で、給食のおかわりやお気に入りのおもちゃを他児が使っている時に「ほしい、ください」といった意思表示ができず、じっと見ているのを教師に気づかれ対応されることが多かった。指導目標は言葉を使って要求が伝えられるようになることとし、標的行動は2種類のおもちゃの写真カードが貼られたボードが提示されたときに、自分の欲しいものを指差しながら「ほしい」と言うことであった。指導は不連続試行法を用いた。「ほしいのがあったら教えてね」と教示し、2種類のおもちゃの写真を貼り付けたボードを手がかりとして提示した。以降の手続きは児童Aと同様であった。

8) 結果

各児童の個別指導における標的行動の変化の推移を図3から図8に示す。個人差はあるものの全ての児童に改善が見られた。児童Aは、言葉での要求行動が目標であった。「ほしい」という言葉の発声練習を通じて、標的行動を習得し、日常生活でも般化が見られるようになった。児童Bは、特殊音節を含むひらがな単語の読み

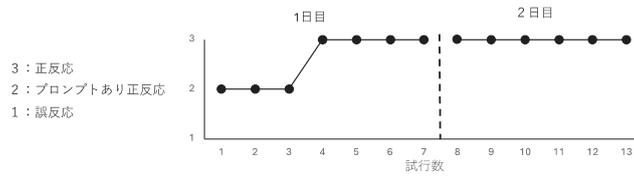


図3 児童Aの標的行動（言葉による要求）の変化の推移

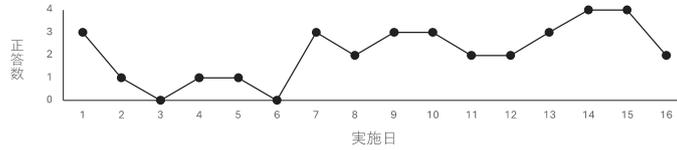


図4 児童B プレテストの正答数の推移

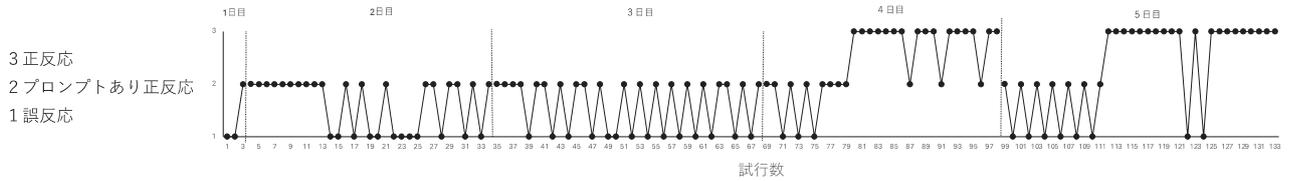


図5 児童C 標的行動（言葉による要求）の変化の推移

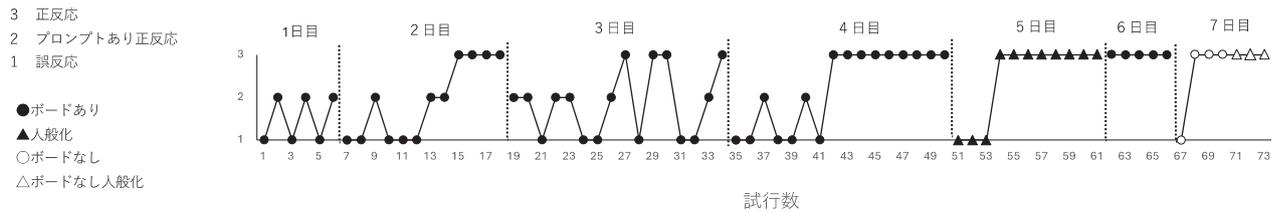


図6 児童D 標的行動（2語文での要求）の変化の推移

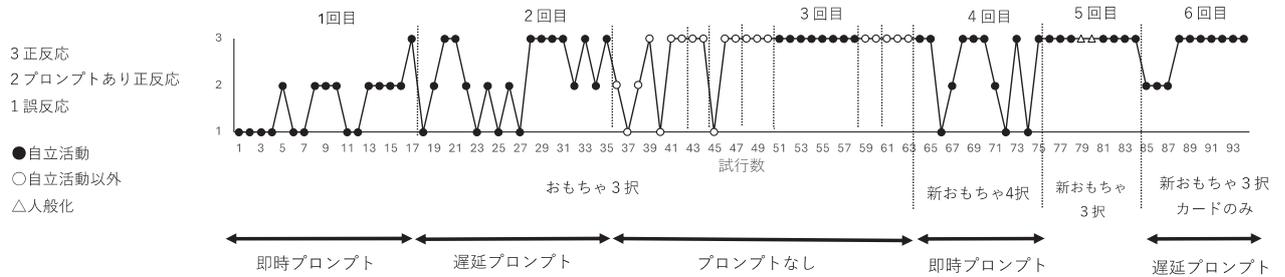


図7 児童E 標的行動（自然な言い方で名前が言える）の変化の推移

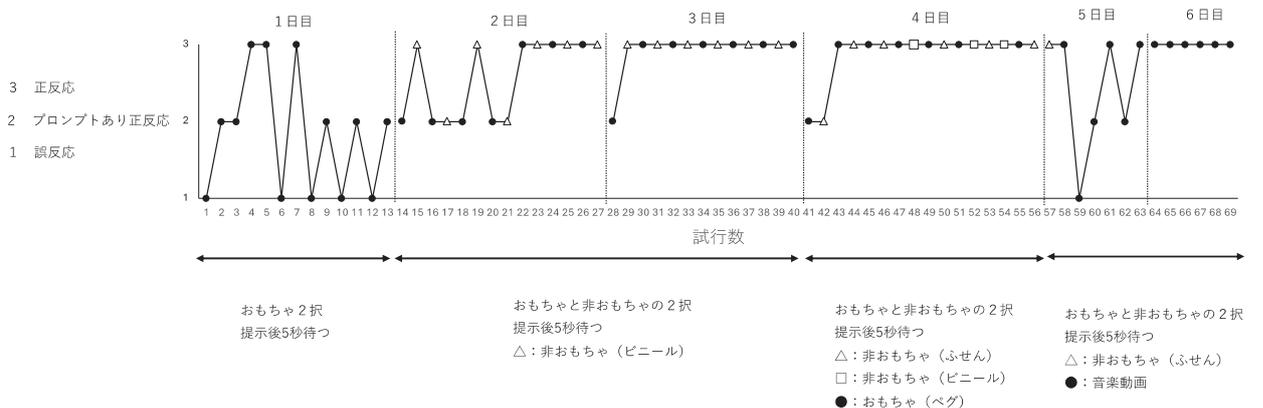


図8 児童F 標的行動（言葉による要求）の変化の推移

の習得が目標であった。指導の結果、読みの正答率が向上し、維持テストでも成果が確認された。児童Cは、言葉での要求行動が目標であった。かんしゃくを抑制しつつ課題に取り組めるようになり、標的行動を習得した。児童Dは、「〇〇、ください」という二語文の要求行動が目標であった。個別指導場面においてかんしゃくや離席を起こすことなく標的行動を獲得し、日常生活での般化も見られるようになった。児童Eは、自然な発声で自分の名前を言えることが目標であった。指導の効果がすぐに見られ、校外でも名前をスムーズに言えるようになるなど般化が確認され、次の目標「二語文での要求」へと進んだ。児童Fは、指さしと言葉を併用した要求行動が目標であった。当初提示物がおもちゃでも非おもちゃであっても交互に選ぶ行動が見られた。強化子を検討し直すことで、「自分が本当に欲しいものを要求する」という本来の要求行動が見られるようになった。また後期の全体の個別課題への従事率も、平均8割程度を維持することができた。

V. 考察

個別指導の意義は、各児童の特性やニーズに応じた指導が集中的に行える点にある。今回の実践では6名中5名の児童が要求行動を目標としたが、標的行動は個別に設定され、個々の特性や課題に応じた対応が可能となった。具体的には、児童の興味や関心に基づく教材選定、プロンプトの段階的な調整、教示や称賛のタイミングの工夫、かんしゃくへの適切な対応などが可能となった。さらに標的行動の習得だけでなく一部の児童に般化や維持が確認され、また1年以上修正が難しかった行動が数回の短時間の指導で改善できた事例もあり、時間的な効果も得られた。今後は学習内容に応じて指導体制を柔軟に選択できることが望まれる。

データに基づく方針決定や肯定的な関わりによる指導は、特別支援教育において求められる専門性の一つである。しかし現状では主観による指導方針の決定や、注意・叱責といった嫌悪的な方法による行動修正は一般的に行われており、チームティーチングにおける指導方針の不一致は児童・生徒にネガティブな影響を与えることもある。この背景には、数値化可能な記録を取る習慣がない、データに基づく振り返りや意見交換の不足、注意や叱責に頼らない指導方法に関する知識や経験の不足などが挙げられる。さらに1対1の指導自体が必ずしも効果的な指導に直結するわけではなく、エビデンスの示されている指導方法の導入が求められる。本実践研究においても改善は見られたものの十分な成果とは言えず、主担者(筆頭者)のスキルや専門性の向上は今後の課題である。一方で、十分ではないものの改善が見られた要因として、環境の調整に徹したこと、結果を継続的に記録し、データに基づいた意見交換や方針の決定を行ったことが挙げられる。このことは結果的に児童の適切な行動を促し、教師が児童を称賛する状況を生み出した。同時に児童の不適切な行動を減らし、教師が注意や叱責をしなければならぬ状況を回避することにつながった。

今後の課題としては、データに基づく意見交換や方針の決定、それに基づく環境調整を一過性のものとして終わらせず、学校風土として根づかせていくことが重要である。環境調整に必要なスキルの向上を教師個人の課題に留めるのではなく、連携により全体のスキル向上を図ることが必要である。チームティーチングはそのための効果的な仕組みであるといえる。そのためには、経年的・継続的な研修体制の整備や、専門家から定期的な助言を得られる仕組み作りが必要である。これらの取り組みを通じて、全ての子どもがあるがままで受け入れられ、同時に個に応じた学びが保障される学校環境を実現できると考える。

VI. 謝辞

本研究は、大阪教育大学大学院連合教職実践研究学科高度教職開発専攻における研究の成果の一部を示したものである。ご協力いただいた校長先生、教員の皆さま、保護者・児童の皆さまに心より感謝申し上げます。

VII. 引用文献

- 国立特別支援教育総合研究所 2015 「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究」 平成25年度～26年度 専門研究B B-295.
- 窪田幸子・藤井和子 2020 知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究 上越教育大学研究紀要, 39(2), 447-456.
- O. Ivar Lovaas 2003 Teaching individuals with developmental delays. PRO. ED, Inc. (中野良顯 (訳) (2011). ロヴァス法による行動分析治療 自閉症児の教育マニュアル ダイアモンド社)
- Omori, M., & Yamamoto, J. 2013 Sequential stimulus pairing procedure for the students with intellectual disabilities. *Psychology*, 4, 238-245.
- 竹内博紀・小山瑞貴・大関毅・落合優貴子・内海友加利・安藤隆男 2020 肢体不自由特別支援学校のチーム・ティーチングにおける授業者の役割に関する調査研究 障害科学研究, 44, 87-97.

2 知的障害特別支援学校における「指導と評価の一体化」について

～学習評価の方法とその実態～

小森友紀恵・湯浅哲也¹

(キーワード) 知的障害特別支援学校、指導と評価の一体化、形成的評価

I. 研究目的

特別支援教育の重要性が高まる中、知的障害特別支援学校での「指導と評価の一体化」が強く求められている。現行の学習指導要領は小学校では2020年度、中学校では2021年度、高等学校では2022年度の新入生から全面実施されており、評価についてはカリキュラム・マネジメントに則りながら各校で行うこととなっている。文部科学省は、教育課程における「指導と評価の一体化」を求めているが、現場ではその実践が進んでいない状況が見受けられる。育成すべき3つの資質・能力の3つの柱を知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等と示し、これらに対応する評価を知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度の3観点で評価(表1)することを求めているが、具体性が不足しており、実態として主体的に学習に取り組む態度を提出物や発言の回数という従来の評価規準のまま評価されていることも少なくない。具体性がないが故に、教員の負担は大きく、本来の評価の目的である学習者の学びを深めることにつなげていない。そこで、現状の学習評価の実態を明らかにしつつ、具体的に学習評価をどのように行なっていくことが「指導と評価の一体化」につながり、学習者の学びを深めることにつながるのか、ということをはっきりさせる。

表1 育成すべき資質・能力と評価の3観点の対応

育成すべき資質・能力	知識・技能	思考力・判断力・ 表現力等	学びに向かう力・人間性等
対応する評価の観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度

II. 研究方法

1. 評価の役割

評価はそもそも何のために行うものだろうか。「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(文部科学省, 2010)には、学習評価とは、「学校における教育活動に関し、子どもたちの学習状況を評価するものである。」とされている。また、「学習評価を行うに当たっては、子どもたち一人一人に学習指導要領の内容が確実に定着するよう、学習指導の改善につなげていくことが重要である。」ともあり、児童生徒の学習状況を把握し、指導の改善につなげていくものとされている。つまり、「学習評価は、学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するものである。「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするため」、児童生徒の学習状況を評価し、その結果を指導の改善や児童生徒の学習意欲の向上につながった時に評価が評価としての役割を果たす。

では、児童生徒の何を見て、何を判断してどのように学習状況を評価しているのでしょうか。次に評価の種類について整理してみる。

2. 評価の種類

1) 診断的評価

指導を始める前に児童生徒の知識やスキル、興味、学習ニーズを把握する。主に授業前や単元の開始時に実施し、指導計画を調整する基礎情報を得る。プレテスト、入学前のテストなど。個別の指導計画を作る

¹ 大阪教育大学 特別支援部門

際の基盤ともなる。

2) 形成的評価

学習過程で学習者の進捗状況を把握する。児童生徒へのフィードバックが中心で、指導の調整、改善に活用される。観察、口頭のやりとりなど。教員が授業中の児童生徒の反応を観察し、即座に指導方法を調整する。特別支援学校では、特性に応じた指導の調整がその都度必要となる。

3) 総括的評価

学習の最終的な成果を測定し、学習目標が達成されたかを判断する。学習者の到達度を明確に示し、成績評価に使用される。定期テスト、成果物、最終レポートなど。学習の成果を本人、保護者などに共有する。特別支援学校では、学習の課程を重視する。

評価の種類	実施のタイミング	目的	主な活用方法
診断的評価	学習前	児童生徒の状況把握・計画	プレテスト・入学前のテストなど
形成的評価	学習中	学習の進捗状況・指導改善	フィードバック、観察、振り返りシート、自己評価、小テスト、口頭のやりとりなど
総括的評価	学習後	学習成果の測定	定期テスト、成果物の発表など

表2 評価の種類と内容

3. 文献研究

学習評価における指導と評価の一体化について、特別支援総合研究所と文部科学省の文献より、指導と評価の一体化へ向けた内容を整理する。

知的障害のある児童生徒に対しては、児童生徒の実態や興味関心に基づいたアプローチが重要である。学習内容が断片的になりやすい特性を踏まえ、生活に即時に結びつくような学び方が不可欠である。現行の学習指導要領（文部科学省，2018；2019）では、幼稚園から高等学校までの教育課程と小学部、中学部、高等部の各学部や段階の連続性やつながりと、知識・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つの資質・能力（表2）に整理された。育成を目指す資質・能力を基にした各教科の目標が明確になり、各段階の内容も詳しいものとなった。障害特性に応じた教育がこれまでも施されてきたが、一人ひとりの実態に合わせた柔軟な対応が更に求められている。このため、一人ひとりに必要な学習内容と学習指導要領に示された内容をどのように関連づけ、指導内容を評価するのかについて十分に検討することが必要である。この検討については、学校の教育目標を基にし、児童生徒に身に付けたい能力を、学校の特徴を取り入れた指導目標を設定した上で指導内容を確立し、一人ひとりに身に付けたい力を考えながら、組織的で系統性のあるカリキュラム・マネジメントが機能することによって可能となると多くの研究で示唆されている（田村，p258-263他）。

文部科学省が2020年に発表した「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」には、知的障害教育でも観点別の評価規準の作成が求められている。また、評価規準作成には、「評価の観点及びその趣旨」が教科ごとの目標を踏まえていること、そして段階別の評価観点も段階の目標を踏まえていることが必要とされている。評価規準の作成手順として「内容のまとめり」が示され、「(2) 内容」の記載事項の文末を「～すること」から「～している」と変えたものを「内容のまとめりごとの評価規準」としている。これは内容を評価規準へ変換する方法を示している。このため、現行の学習指導要領の内容に合わせた評価を行うには、これまでの知的障害教育の実践を踏まえて、現行のものに近づくように考えていく必要がある。知的障害特別支援学校では、さまざまな発達段階や実態の児童生徒が在籍しているため、単純に目標を設定するのは難しい。また、教科ごとの学習グループの実態を把握した上で、目標や評価規準を考える必要がある。また、児童生徒の既習事項や習得状況の確認、個別に必要な学習課題を踏まえて、目標や評価規準が設定されていることを説明できる仕組みが必要である。評価規準の設定については「いつでも」「どこでも」「だれでも」実施できる学習評価として、田村（2021）により、学習指導要領の3観点の文言の文末を変えることで、学習評価規準となることが示されている。

Ⅲ. 形成的評価の仮説と課題

特別支援学校では、すでに日常的に児童生徒一人ひとりのニーズに合わせた指導が求められている。この中で、

特別支援学校に勤務する教員は意図せずとも形成的評価を実践し、柔軟で臨機応変な指導を実践している可能性が高いと考えられる。これは、「指導と評価が一体化」されているといえるのではないだろうか。授業中に児童生徒の表情や行動を観察し、その都度指導方法を調整し、スモールステップで小さな成功をその都度褒めるなどの行為は形成的評価に該当するのではないだろうか。しかし、これらの行為は体系的にまとめられておらず、評価として明確に認識されていない。この意図せず行なわれている行為を「評価」として位置付ける視点が欠けている。

特別支援学校では、児童生徒一人ひとりの特性や学習の進度が大きく異なるため、全体指導をしつつ、個別最適化された指導が求められている。この中で、形成的評価は、指導の改善と児童生徒の学びの支援を同時に可能とする重要な役割がある。しかし、形成的評価には、日々の観察や記録が求められるため、負担が大きい。評価規準が明確化、具体化が難しいことが挙げられる。特別支援学校では、学習目標に手立てなども加わっており、成長や達成度を定量化、点数化して示すことが困難である。また、教員間の評価情報の共有や活用が進みにくい。

2. アンケート項目の検討

特別支援教育の現場における形成的評価の実態を明らかにするために、以下の項目でのアンケートを実施し、実態調査を予定している。また、意図せずに行われているかを調査より明らかにするため、「形成的評価」の文言を使用しない質問項目とする。

＜アンケートの大質問＞日常の実践や指導、評価に関して以下の質問にお答えください。

＜基本情報＞ 1. 所属学部（単一選択式） 2. 教員としての経験年数（単一選択式）

＜日々の指導に関する質問＞ 3. 児童生徒の理解度や取り組み状況を確認するために、授業中どのような方法を使っていますか。（複数選択と自由記述式） 4. 授業中や活動後に、児童生徒一人ひとりの状況に応じて指導方法を変更することはありますか。（程度選択式） 5. 児童生徒が取り組んだ活動や課題について、どのようなフィードバックをしていますか。（複数選択と自由記述式）

＜指導の改善に関する質問＞ 6. 授業後や週単位、単元単位で児童生徒の学習状況を振り返り、次の指導計画に役立っていることはありますか。（程度選択式） 7. 児童生徒の目標達成度を評価する時、過程と結果のどちらを重視していますか。（選択式）

＜記録の仕方について＞ 8. 児童生徒の学習状況や振り返りの記録に、どのような方法を使用していますか。（複数選択と自由記述式） 9. 児童生徒の反応や活動内容を記録するツールがあれば利用したいと思いますか。（選択式）

＜最後に＞ 10. 「形成的評価」という言葉を知っていますか。（選択と自由記述式）

なお、上記に示したアンケートの質問項目については、引き続き検討し、2025年度に実施する予定である。

IV. 筆者の形成的評価についての検討（音楽科の例から）

＜基本情報＞教員歴14年、高等部、音楽科担当

・歌唱の評価の例

声量やテンポを把握して、部分練習、速さを落として練習する。児童生徒と一緒に歌う。思いや意図が強く現れた箇所を具体的に伝える。

・器楽の評価の例

メロディーや伴奏に合わせて楽器演奏に思いや意図を出しながら自分なりの演奏をしようとしていたか。合図を見たり、楽譜を理解して演奏したりしていたか。動画を撮り、その場で確認をして、良かった点、改善点などを出し合う。

・音楽づくり

前回との違いや工夫がみられた点を具体的に伝える。

・身体表現（リズム遊び）

リズムに合わない時はテンポをゆっくりにする。教員がまずは楽しく取り組みながら、活動中に「いいね」「楽しいね」など言葉かけをする。どのポーズが好きか、どの音が好きだったかを尋ねる。

形成的評価は、児童生徒の学習の進捗状況を日々の活動の中で確認し、即座に指導の改善やフィードバックを行う。スモールステップで小さな成功体験が積み重ねられるよう、常に肯定的な言葉かけや臨機応変な対応、指導をする。

V. 考察

「指導と評価の一体化」を実現させるためには指導をしている過程、指導をしている時の評価が必要である。その際の方法の一つが形成的評価である。形成的評価とは達成すべき目標に向かっていく児童生徒の学習の進行状況を、授業を行いながら継続的に教員が評価・観察し、どの程度学習が進んでいるのかを明らかにし、児童生徒に適切なフィードバックを提供することで、指導を改善し、さらに児童生徒が学びに向かうことができるようになる評価方法である。これにより、教員は児童生徒の現在の到達点を把握し、個々の学習ニーズに応じた指導法を調整することが可能となる。また、指導と評価を一体化させるためには、評価活動そのものが指導の一部として成立していることが求められる。この活動の例として、動画を撮って活動の様子を確認する、授業内アンケートなどの統計結果をリアルタイムで示すなど、ICT 機器を活用した即時のフィードバックが挙げられる。これは令和の日本型学校教育に掲げられた ICT 活用能力の育成につながる。

これらの形成的評価は、特別支援教育の現場において意図せずに実践されてきたのではと考える。その理由は、特別支援教育が持つ特性と形成的評価の本質が密接に関連しているためである。形成的評価は、学習の進行状況を継続的に把握し、学習者が目標達成に向けてどのように進んでいるのかを評価することで指導を調整することを目的とする。この過程は、特別支援教育における実践と多くの点で重なる。

特別支援教育では、学習者一人ひとりの特性やニーズに応じた柔軟な目標設定と指導が求められる。教員は日々の観察を通じて学習者の状況を把握し、その進行状況に基づいて教材や指導方法を調整する。また、学習者に対してフィードバックを継続的に行い、スモールステップで学習することで学習意欲を高めている。これらの実践は、形成的評価がもたらす効果であり、さらなる学びに向かうことと一致している。特別支援教育では学習者の課題に応じた臨機応変で即時的な支援が必要である。例えば、学習者が示す小さな変化や成長を見逃さないよう観察し、それに合わせた指導や評価をその場で行うことが日常的に行われている。これは形成的評価であるといえる。

ここで、先の音楽で示した実践をもとに形成的評価の具体例を考えてみる。

- ・理解度を図るための個別の質問→基本的な知識・技能の理解を図るのに有効
- ・児童生徒の様子を見取った適切な言葉かけ→知識・技能以外の観点を褒めるのに有効
- ・成果物や回答へのフィードバック→肯定的な言葉で表現し、モチベーションの向上につながる
- ・動画や録音をしてフィードバック→すぐに振り返ることでその場で指導の改善ができる

どの行為も授業改善につながっていることがわかる。そして、どの例も授業をやりながら継続的に評価して調整しているのである。

特別支援教育において、形成的評価は意図されないうちに行われてきた可能性が高い。形成的評価方法を理論化し、意図的に活用することが可能となれば、「指導と評価の一体化」の実現が確認され、教育の質を向上させると同時に、児童生徒の学びを最適化できると考えられる。これまでは臨機応変で即時的な支援、指導について教員の感覚で行われてきたものが多く、理論化されているものはほとんど見当たらない。

以上のことより、「指導と評価の一体化」を実現させるためには、形成的評価なしには実現できないのではと考える。さらに、特別支援教育における授業中での児童生徒の評価を効果的に活用することで、個別最適な学びの実現にもなることを明らかにしたい。

VI. 謝辞

本研究を進めるにあたり、大阪教育大学 湯浅哲也先生から多くのご指導、ご鞭撻をいただいたことに心より感謝申し上げます。

VII. 引用・参考文献

- 文部科学省 2010 児童生徒の学習評価の在り方について（報告）
- 文部科学省 2015 教育課程企画特別部回論点整理
- 文部科学省 2017 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 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)
- 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 2020 特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料
- 中央教育審議会 2021 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～
- 田村学 2021 『学習評価』（東洋館出版）
- 横尾俊 2023 知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究 令和3年度～4年度 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

3 中学部職業科（農園芸）での実践

上西大輔

I. はじめに

これまで、筆者は知的障害支援学校、農業高等学校、高等支援学校において、農業科の教員として指導を行ってきた。大阪府では、農業科の教員は減少傾向にあり、特に特別支援学校での農業科の教員が配置されていないことが多い。一方で、特別支援学校では、農園芸を作業学習として取り組んでいる学校が多く、その授業を他教科の教員が受け持っている実態がある。

農園芸の授業は、実習を中心とする為、教員の専門的な知識や経験が欠かせないと考えている。農園芸を指導する教員に求められることは、研修を通じた知識や技術の習得だけでなく、日々の授業での実践や経験の積み重ねである。

これらのことから今年度、筆者は筆者自身が授業で取り組んだ実践とその振り返りをまとめ、今後の農園芸の取り組みの改善に活かしたいと考えている。本研究では、本校の授業を展開するにあたり、生徒の実態や圃場の状況を把握し、それに基づいた基礎となる作付け計画の考案に取り組んだ。また、授業で実施した作業を通じて生徒の実態を考察した。

本研究の成果を基盤として、今後の本校における農園芸の授業に活かしていきたいと考えている。

II. 実践

1. 中学部職業科（農園芸）の授業

赴任当初は、学校の状況や学習実態、生徒の授業における実態について把握ができていなかった為、これまで授業を担当していた教員に助言を受けながら、授業を進めて実態の把握に努めた。また、本校の圃場や花壇の状態を確認し、活用可能な範囲を確認した上で作付け計画を検討していった。

1) 授業及び生徒の実態

中学部の職業科の授業は、「作業Ⅰ」と「作業Ⅱ」という時間割名で構成されている。

(1) 授業日時

授業日時及びグループ構成は表1の通りであった。

表1 2024年度 授業日時及び構成

【作業Ⅰ】

実施日	月曜日～金曜日
時間	9:30～10:00
構成	前期：2、3年生（9名） 後期：1、2年生（9名）
担当教員	3名

【作業Ⅱ】

実施日	金曜日
時間	Aグループ 10:10～11:00 Bグループ 11:10～12:00
構成	Aグループ 1、2年生（9名） Bグループ 1、3年生（9名）
担当教員	3名

(2) 生徒の実態

作業Ⅰでは管理作業が中心である。生徒には当初、作業に必要な準備物を伝える必要があったが、作業内容を理解すると多くの生徒が自から道具や帽子等の準備し、作業に向かう姿が見られるようになった。情緒的に作業への意欲が高まらない生徒でも、水やりや除草等のわかりやすく、複雑でない作業であれば、自分から取り組む姿が見られた。なお、作業Ⅰは運動Ⅰ（保健体育の時間割名）の授業後に行われるため、生徒には必ず水分補給をするように伝えてから作業を始めた。特に、前期後半や後期前半の気温が高い時期には、作業中に休息を取るようにした。それでも体力的に作業に取り組むことが難しい生徒もいた。作業Ⅱには、AグループとBグループの学習班がある。Bグループでは、全体指導で作業内容を理解できる生

徒が多く、生徒同士がグループで協力しながら作業を進めることができた。一方、A グループは個別の支援が必要な生徒が多いため、生徒同士だけの作業が難しい場合がある。しかし、教員が生徒のグループに加わって支援することで、生徒同士や教員と協力して作業に取り組むことができた。A グループと B グループでは作業の進度に差が見られるものの、A グループにおいても B グループと同じ学習内容に丁寧に取り組むことで、両グループが同じ学習内容に取り組むことができた。

2. 今年度の作付け計画

1) 作付体系について

(1) 作付けとは

田や畑に農作物を植え付けて栽培することを指す。

(2) 作付け体系

栽培する作物の順序組み合わせとよび、連作、輪作、混作、間作などの方法がある。連作は商品価値の高い作物を連続して栽培・収穫できる利点があるが、連作障害が発生し、収穫量や品質の低下を招くことが多い。輪作すると土壌養分の均衡が保たれ、病虫害や障害の発生が抑えられ、持続可能な栽培・収穫が可能になる。混作や間作も、輪作と同じような効果が期待できる。このことから、作付け計画が必要である。

(3) 作付け計画

作付けを行う上で、作物の品種、栽培期間、圃場、使用する農薬や肥料等の情報について、作付けに必要な計画をすることである。

(4) 作付け計画の必要性

農家においては、作付け計画は必ずしなければならないことである。圃場面積あたりの苗数、農薬、肥料等の資材に幾ら必要かを把握する為であり、収益性に大きく関連するからである。

(5) 学校における作付け計画

学校での学習における作付け計画は、農家のように収益性を求めるものではない。しかし、作付け計画を立てることは、連作における病虫害や障害の発生が抑えられ、圃場における持続可能な栽培・収穫が可能になり有効活用ができる。また、教材費や実習費を明確にすることができ、学習効果を上げることにもつながる。このことから作付け計画をすることは必要である。

(6) 本校における作付け体系

本校の圃場は小さく、限られた面積である為、密植や連作になることが多いことから、様々な障害の影響が出やすくなると考える。このことから作付け計画を立て、圃場の状態を記録することでより良い圃場の活用に繋げることができると考えている。農園芸の学習では、年間指導計画を作成すると共に作付け計画を立て、学習内容によって圃場をどのように運用するかを考えることが大切であると考えている。

2) 2024 年度 作付け計画

今年度は図1のように作付けを計画し実施した。

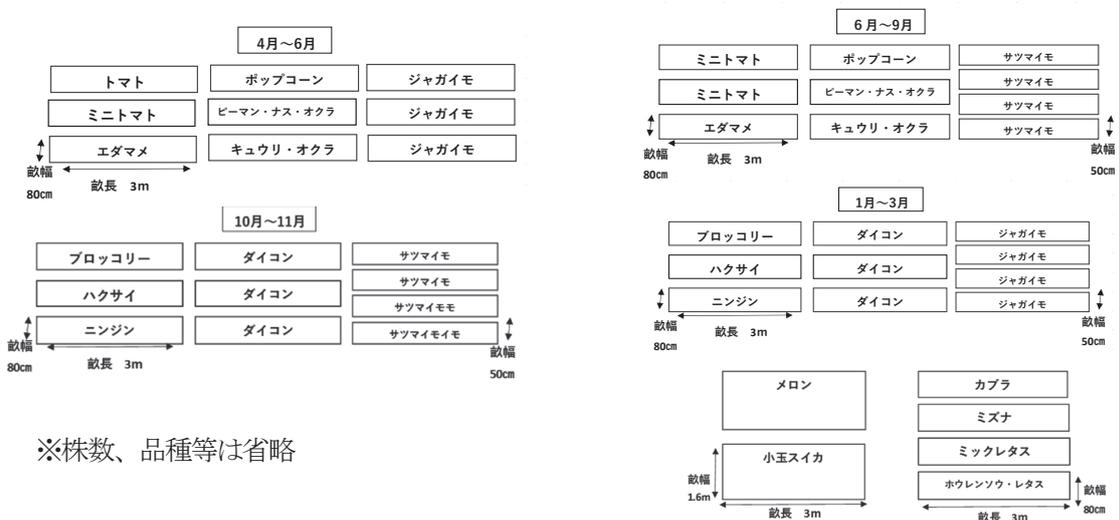


図1 2024 年度 中学部農園芸作付け計画

3. 今年度の実践

1) 年度初めの取り組み

最初の授業では、教員と生徒、生徒同士が対話を通じて学び合う機会を作ることを目的に取組んだ。また、生徒の興味を中心に授業を進めたいと考え、作付け計画を立てるために自己紹介を兼ねて好きな野菜を聞き取り、その内容を学習に反映させるようにした。

2) 栽培作物と花

栽培した作物と花は表2の通りであった。※品種等は省略

表2 2024年度に栽培した作物と花類

前期	ピーマン、トマト、ミニトマト、スイカ、ナス、エダマメ、ポップコーン、メロン ヒマワリ、コスモス
後期	ハウレンソウ、ダイコン、ハクサイ、ニンジン、レタス、ミズナ、カブ、ジャガイモ マリーゴールド、コスモス、ネモフィラ

3) 生徒の希望から栽培した作物及び花

生徒に栽培したい野菜や花を尋ねたところ、表2のとおり多様な意見が挙がった。中には、様々な野菜や花の名前を積極的に発言できる生徒もいた。また、PCで画像を見せたり、本の写真を見せたりすることで、自分の意志を伝えることができる生徒もいた。さらに、2、3年生の中には、昨年度の栽培経験を元に発言できる生徒もいた。一方で、栽培したい野菜については積極的に発言する姿は見られたものの、これから栽培できる野菜についての理解が不十分な生徒が多いことがわかった。そのため、季節や栽培時期、栽培期間についての学習が必要であると感じた。

表3 生徒が栽培を希望した野菜

前期	ピーマン、トマト、ミニトマト、スイカ、ナス、エダマメ、メロン
後期	ハウレンソウ、ダイコン、ハクサイ、ニンジン

4) 実施作業

(1) 作業内容

① 播種作業

前期は夏野菜、後期は秋冬野菜、また花壇に植える為の花の播種を行なった。
(直まき：ダイコン、ニンジン、ポップコーン、ヒマワリ)

② 植え付け作業

野菜で直まきをした以外の野菜は、播種し育苗した後に畑に植え付けした。時期的に播種が間に合わなかった野菜（トマト、ミニトマト、キュウリ、ナス、ピーマンは苗で購入し植付けを行なった。）

③ 管理作業

灌水、追肥、除草、中耕、間引き、害虫駆除、落葉拾い等を行なった。

④ 花壇作業

ヒマワリ、千日紅、マリーゴールドの植え付け及び管理作業を行なった。

⑤ 施肥

発酵鶏糞、発酵牛糞、落葉堆肥、苦土石灰等の施肥を行なった。

⑥ 耕耘

施肥後、剣先スコップで天地返しを行ない、レーキやクワを使用してならしてから、耕運機を使用し耕耘を行なった。

⑦ 畝立て

剣先スコップで土を盛り、クワやレーキを使用し畝作りを行なった。

⑧ 鉢上げ

セルトレーからピンセットで苗を取り出し、種苗ポットに鉢替を行なった。

⑨残さ運び及び堆肥作り

切り返し及び残さの移動、パワードラムへの落葉つめを行った。

(2)作業の様子

播種作業では、主に畑で直まき、室内でセルトレーやポットを使った播種を行った。生徒はタネの大きさや形、色に興味を持ちながら作業に取り組むことができた。小さいタネの播種は難しいと感じる生徒もいたが、指でつまめる大きさのタネについては、ほぼ全員が一人で播種することができた。

植付け作業では、ほぼ全員の生徒が苗の植付けを行うことができた。特に2、3年生は、作業手順や苗の取り出し方、植付け方法を理解しており、一人で作業を進められる生徒が多くいた。これまでの学習を通じて技術を習得していると感じた。サツマイモは、ツルを用いて、ジャガイモは種イモを使って植付けを行なった。

花壇作業では、当初、使用範囲が把握できていない部分があったが、2学期からは一部の花壇を使用させてもらうことができた。花壇での植付け作業では、手際よく作業できる生徒が多くいた。ただし、一斉に花壇に入ることが難しいため、順番に作業する必要がある、待ち時間を有効に活用する工夫が必要であると感じた。

施肥作業では、肥料の臭いを気にする生徒もいたが、必要量をバケツに分けて入れておくことで、多くの生徒が移植ゴテを使って一人で肥料を撒くことができた。一定の場所に肥料を撒きすぎることがあったため、全体に均等に撒くよう指示が必要であった。

耕耘作業では、剣先スコップで天地返しを行なった。安全な使い方や生徒同士の距離間等に注意する指導を行なった。天地返しにおいては多くの生徒が意欲に取組み、楽しみながら作業をすることができた。耕運機を使った耕耘作業では、全員が取組むことができた。ロータリー部分には注意が必要であったが、バーを握ることで動くことが理解でき、多くの生徒が一人で動かすことができた。

畝立て作業では、畝幅や畝高をロープで示しておくことで、生徒が高さや幅を意識しながら作業を行うことができた。また、仕上げに畝上部を平らにする際には、丁寧に整えることを意識して意欲的に取り組む生徒もいた。

鉢上げ作業は、ピンセットを使って苗を根ごと取り出すことから、繊細さと丁寧さが必要な作業であるが、興味を持って慎重に作業に取り組む生徒がいた。また、土をポットに入れる作業や苗を取り出す作業等を分業して取り組むことができた。

堆肥作りの作業では、校内の樹木から落ちた葉や、野菜の収穫後に出る茎や葉等の残さを集め、残さ置き場やパワードラムに入れ、堆肥作りをすることができた。体を動かして力を使う作業であるが、生徒同士が協力して意欲的に落葉を拾い集め、フォークやスコップを使って一輪車に残さや落葉を乗せて運ぶことができた。またパワードラムを協力して持ち、指定した場所に運ぶこともできた。

Ⅲ. まとめ

今年度は、本校の圃場の状況や生徒の実態を把握した上で、本校でできる作付けや授業で取組める作業を計画し、それらを授業に取り入れて実践することができた。生徒の作業理解や作業能力には個人差があり、支援の工夫が必要であるものの、ほとんどの生徒が農園芸の学習に興味を持ち、意欲的に参加できることがわかった。また、1年生から農園芸の学習を続けている2、3年生は、土や植物に意欲的に触れ、道具を意欲的に扱うことができることもわかった。本校の圃場の面積は限られており、農園芸の活動に充分であるとは言えない。しかし、工夫をすることで、学習活動の充実を図ることは可能であると考えている。今後は、さらに生徒理解を深めると共に、効果的な学習活動を検討し、最大限に充実した学習活動を持続的に取り組むことができるようにしたいと考えている。

Ⅳ. 引用・参考文献

- 生井兵治・相馬暁・植松信義 2008 農学基礎セミナー 新版 農業の基礎
- 伊藤正 2003 7 実教農業 002 野菜
- 文部科学省 2017 特別支援学校小学部・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 2018 高等学校学習指導要領解説 農業編

4 生徒指導通信発行の実践報告

河村真司・松本宜明・西川裕子・的場早紀・保田洋幸

(要旨)

【背景】2022年に生徒指導の基本書となる生徒指導提要が12年ぶりに改訂された。各校その生徒指導提要を基に生徒指導に取り組んでいる。しかし、本校では生徒指導部がないため、生徒指導を進めるにあたり指導を担当する教員の指導観が大きく影響し、系統立てた指導が行えていないことが課題である。【目的】生徒指導提要に示されている生徒指導の意義や方法などを周知するきっかけとすべく、生徒指導通信の発行を行った。

【方法】通信の内容は、生徒指導提要の要約だけでは読みづらくなることを懸念して、生徒指導提要の内容を基に発行者が日ごろ生徒指導に関して感じていることや思っていることも合わせて記事にした。【結果】2024年10月から12月まで発行することができた。今後も内容を精査し、実践を継続していきたい。

(キーワード) 生徒指導、生徒指導提要、通信

I. 問題と目的

生徒指導における基本書として文部科学省が発行し2022年に改訂された生徒指導提要であるが、本校においては、その内容が浸透しているとは言い難い状況にある。そのため、児童生徒に指導を行う際、教員の指導観が大きく影響し、系統立てた指導が行えていないことが課題である。生徒指導提要の内容を基に、生徒指導に関する方法や意義などについて、教員間で話し合うことができるようになれば、学年や学部を越えた生徒指導体制の構築にもつながっていくと考える。その第一歩として、生徒指導提要について周知する必要がある。

全教員に同じ内容を一斉に届けるために、生徒指導提要通信を発行することとする。本校は、小学部から高等部まで12年一貫教育を行っている特別支援学校である。中学部と高等部の教員は同じ職員室を使っている。中学部と高等部の教員に発行者の有志を募る。通信を発行する教員は通信を発行するため、生徒指導提要を読み内容を知ることになる。つまり、発行者が最初に生徒指導に関して変化したり、何かに気付いたりすることが予想される。そこで本研究は、発行者が生徒指導提要と実際の指導の関係性について考えることを目的とする。

II. 方法

1. 期間

2024年10月から12月

2. 対象

生徒指導提要の12ページから17ページ

3. 方法

生徒指導通信発行を行うにあたり、メンバーの募集を行う。その中で集まった高等部2名、中学部3名の計5名の教員で発行する。各月ランダムで2人1組のペアを作り、月初めの1日配布を目標に生徒指導通信の作成を行う。通信は、生徒指導提要の内容を要約した部分と発行者が日ごろ思っていることや感じていることを記載する部分から成っている。通信のボリュームは各号A4を1枚程度とする。以下に、その作成の手順を示す。

1) 生徒指導提要の要約

担当するページを決め、その範囲の内容を短くまとめる。

2) 発行者が日々の思いや活動を記録

生徒指導提要の担当ページの内容と日ごろ教育活動を行っていく中で、学校課題や生徒指導に関して気になることがあれば箇条書きにし、したためておく。

3) 通信作成

生徒指導提要の該当する章の内容を熟読し、その中で大切なことや伝えたいこと、感じたことを要約し文章化する。また、発行者の日々の記録を参考にして、生徒指導提要から感じたことを文章化していく。その際、主観にならずエビデンスに基づいた内容になるように留意する。

4) 起案

勤務校の主幹教諭、各部主事、管理職に起案を行い、学校長の承認を得る。

5) 配付

学校長の承認を得て、職員室の各職員の机上に毎月1日に配布を行う。

Ⅲ. 結果

10月から12月まで毎月1号ずつ以下の内容で発行することができた。

	内容	発行者
No. 1	生徒指導提要通信発行のお知らせ 1.1.1 生徒指導の定義と目的	河村真司 松本宜明
No. 2	生徒指導の目的 1.1.2 生徒指導の実践上の視点	河村真司 的場早紀
No. 3	1.1.3 生徒指導の連関性 生徒指導とキャリア教育 生徒指導と教育相談	西川裕子 保田洋幸

Ⅳ. まとめ

以下に発行者の思いや感想を示す。

1. 河村真司

前任校では一人で行っていた取り組みだが、今年度は5人で行えることになった。話し合いにより、内容をより生徒指導提要に即して書いていくことになった。だが、もう少し経験や感じたことを記載するようにしたほうがいいのではないかと感じるようになった。発行することが目的ではなく、読んでくださる先生方に生徒指導の在り方を考えるきっかけを与えることなので、興味をもって読んでもらえるように工夫していく必要がある。固い文章ではなく、先生方が生徒指導提要に興味関心を持っていただけるきっかけになるように工夫していく。また次年度以降は、実際読んでくださった先生方の感想なども聞いてさらに充実した通信を発行できるように取り組んでいきたい。

私自身、生徒指導提要を読み進めていくと、自身が行っていた指導の答え合わせができたことも多々あった。また、何気なく行っていたことが生徒指導に該当していることに気付くこともある。生徒指導の基本書である生徒指導提要の理解を深めること、生徒指導の基礎である発達支持的生徒指導を充実させることは、生徒の成長はもちろんのこと教員の成長にも必ずつながると思っているので、この活動を継続し、少しでも本校の生徒指導の充実に貢献できればと思っている。

2. 松本宜明

生徒指導は、昭和の生徒指導から令和の生徒指導へと変貌を遂げている。改訂された生徒指導提要に関する研修などを受けると、「与える生徒指導から、支える生徒指導へ」という言葉に出会った。まさに今回の改訂では支える生徒指導となるように、生徒指導に関する定義や目的も改訂されている。特別支援学校に勤務する者としては、生徒の発達や成長を支えることには精通しているつもりであった。しかし、生徒指導提要が求めている支える生徒指導は、もっと広く深く生徒の発達や成長を捉えているものであった。そして、生徒指導という言葉の意味が昭和の時代に行われていた様な事後対応的な内容ではなく、事前対応的な内容も含まれていること、さらに、その対象も問題のある行動をとった生徒だけではなく、全ての生徒が対象となっていること、これらのことは、生徒の生活上学習上の困難な状況を改善または克服することをめざした特別支援教育の目的と酷似している。つまり、今回の生徒指導提要の改訂は、特別支援教育が特別なものではなくなったということもできるのだと感じた。

以上の様なことを、生徒指導提要を読み進めていくうちに、学ぶことができている。現在行っている通信の発行を今後も継続させ、様々な教員が自身のそれまでの経験や学びを基に、より良い生徒指導や教科指導に結び付けていけるようになれば発行者としてはこの上ない喜びと、やりがいを感じる。今後も、読みやすい、読んでもらいやすい内容になるように心がけていきたい。

3. 西川裕子

提要をもとに、生徒指導のあり方から支援を含め様々な教育の基本姿勢について再確認でき、あらためて深く学ぶ機会になった。通信を出すという目的があったことで、ただただ内容を読み進めるのではなく、すべての文章の内容を理解するために、普段なら読み流してしまうような少し分かりにくい言葉の意味にもじっくり触れて解釈に努めることができた。読み手に分かりやすく伝わるように要約しまとめることは私にとって至難

の業であったが良い経験になった。エピソードを交えての記述を考えてはいたが、実際やってみるとテーマに合うエピソードが思い浮かばず、また容量の上限もあったため要約で埋まってしまい、あらためてまとめることの難しさを感じた。また、指導提要での学びからは、特別活動の重要性を再認識し、これまでやってきた自身の学習活動や児童生徒への対応を振り返る機会になり、自分のやってきたことや大事にしてきたことが間違いではなかったと再確認でき少し自信がもてた。通信や学びの会を通じて、他の先生方の考え方にも触れることで、新たな視点や気づき、自身の知識や思考をブラッシュアップできることがとてもいいなと感じている。これからも学ぶことを大事に、楽しみながら続けていきたい。

通信を出したことで、生徒指導提要や参加している学びの会に興味をもって声をかけてくださる先生がいた。また、発行した回のテーマから、私が携わっている分掌についても、あらためて気付いてくださる機会にもなった。少なくとも身近な先生方には興味をもっていただけたのかなと感じている。

4. 的場早紀

恥ずかしい話だが「生徒指導提要って何?」「生徒指導提要が令和4年12月に改訂されている?」から始まった。生徒指導提要の通信を出すことで通常学級や支援学級、支援学校でのそれぞれの経験を改めて振り返る機会となった。私が通信で担当した生徒指導の実践上の視点では、4つの留意点が示されていた。それぞれの視点に私自身が受け持った印象的な生徒が何人か思い出された。思い出された生徒に対して行ってきた自分の考えや行動は良かったと感じたり、逆にあの時の自分の対応に反省や、もっとこうしてあげたらよかったと感じたりもした。学校生活指導や授業の振り返りにもなった。特に専科の授業に自信がもてた。

今までの経験で通常学級の担任の思いと支援学級担任の思いもわかる。狭間に立っていた時にそれぞれの教員で生徒指導の考え方が異なることがあった。自分の考えにぶれが生じて葛藤していた時があり、その時に生徒指導提要のことを知っていたら、自分の考えや教員それぞれの考えを、指導提要を通して見直せるツールのひとつにもなっていたかもしれないと感じた。様々な教員の考えを受けると自分の考えは間違っているのか、何を根拠に言っているのかと思われたときに指導提要に記載されていると言えたのかなと思った。

通信の中で教員それぞれが経験してきたエピソードが少しでもあると個人的には読みがいがあると感じた。経験談から学べるものが多くあるように感じた。私もそんなことあった、そんなこともあるんだ等、それぞれの教員の経験談が読んでいて励みになる所があった。

5. 保田洋幸

間違いは書けない、分かりやすく伝えたい、できれば心に残せる内容にしたいと思って取り組んだ。要約するためには、該当ページだけの読み込みに限らず、それ以外のページの内容も確認したり、ネット検索で付随する情報を探したりすることもあり、予定していたより時間のかかる作業だった。イメージを図で表現したり、イラストを入れてみたりしたが、正直納得できたものではなかった。A4の半分程度の枠の中に情報を整理して詰め込む難しさを知ることができた。内容自体は「生徒指導と教育相談」に関してであったが、これまでの教職経験と照らし合わせてみることができ、自分自身がやっていた対応を文章化するような感覚もあったので、あながち間違った指導をしていたわけでもないのかなと感じている。しかしそれは大きな事案に関しての対応のことなので、普段から意識することや、小さな事案に対しても適切な対応ができるように留意したい。

V. 引用・参考文献

文部科学省 2022 生徒指導提要

～つながり～

NO.1



令和6年度附属特別支援
生徒指導提要通信
文責: 高等部 松本 宣明
河村 真司

生徒指導提要ってご存知でしょうか？ 実際読まれている先生から採用試験の時に見たような気がする先生、はたまた全く見たこともない先生もおられるかと思えます。生徒指導提要は生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として平成 22 年に作成され、令和4年に改訂されました。そこで、この改訂をきっかけに少しでも先生方にこの生徒指導提要に興味を持ってもらいたい！ 生徒指導について考えてみてほしい！ でもご多忙な先生方のお時間をいただくわけにはいかない…そうや！ 通信を作って一人でも興味を持ってもらうきっかけを作ってみよう😊 ということでせかく附属にご縁頂いた我々ですので、今月から校内の有志で月に1回程度このような通信を発行していきたいと思えます。各学部間の生徒指導観の共有などなかなかできていない現状の中で、少しでも小学部入学から高等部卒業まで 12 年間の指導につながりをもてるきっかけになればとの思いで通信の主題は「つながり」といたしました。この通信がなにか先生方の生徒指導を考えるきっかけになれば幸いです。もし一緒にやってみたいとご興味持たれた先生大歓迎ですのでいつでもお声かけください。また、読んだ感想なども口頭でも構いませんのでお伝えいただけるとすごく嬉しいです。(河村)

河村先生、ありがとうございます！ ここからは、松本がお送りします。今号は定義と目的についてです。

1. 1. 1. 生徒指導の定義と目的 (P.12)

生徒指導の定義と目的について、平成 22 年版と令和 4 年版を比較して考えてみましょう。

	平成 22 年	令和 4 年
生徒指導の定義	一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです。	生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができ存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。
生徒指導の目的	すべての児童生徒のそれぞれの個性のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています。	生徒指導は、児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えることを目的とする。

平成 22 年の文章は、「生徒を伸ばす、高める、発達させる。誰が？ 教師が」であると言えます。一方、令和 4 年の文章は、「生徒の発達を、伸長を、自己実現を支える。誰が？ 教師が」であると言えます。つまり、令和 4 年から教師の役割が大きく変わっていることが分かります。まさに、【与える生徒指導から支える生徒指導】になっているのです。

ほなら、生徒を支えるだけでええんかい！ という声が聞こえてきますね。安心して下さい、書いてありますよ！ 令和 4 年の生徒指導の定義の後半には、「必要に応じて指導や援助を行う」とあります。しかし、それはあくまでも生徒指導上の課題に対応するために、ですね。

さて、今の日本の学校教育は大きな 2 つの指導によって支えられています。1 つは学習指導、もう 1 つは生徒指導です。それらをまとめたのが、学習指導要領と生徒指導提要です。なんとこの 2 つ、法的拘束力はないんですね。つまり、この通りにしても、しなくても良い。でも、、、子どもたちと毎日向き合っていると、「本当にこれでいいのか？」「自分のやっていることは間違いではないのか」という疑問を抱きますよね。そんな時、こうやって取り組んでいったら、これからの時代に生きる子どもたちを育てることができるよ、と生徒指導提要は示しているのだと思います。皆様は、いかが思いますか？ 次号は、そんな生徒指導の視点を見ていきます。(松本)

～つながり～

NO.2



令和6年度附属特別支援
生徒指導提要通信
文責: 中学部 的場 早紀
高等部 河村 真司

生徒指導の目的は、児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えることとされています。ですが、実際に日ごろの教育活動の中でこの文言を意識して行うのは難しいと私は感じていますが、無意識に行っていることも多々あるとも感じています。そこで、生徒指導の指南書である生徒指導提要を手にとってみてください。ご自身の実践の中での困り感や半信半疑で行っていることに対するアドバイスが載っているかもしれません。意外と授業改善のために大切なことは教材準備と同じくらい生徒指導だったりします。そんな先生方の気づきのきっかけになればと思っております。教育には間違いはあるが、正解はない。一人一人個性に塗れた目の前の児童生徒と共に成長していけるように我教員が変わり続けていきたいものですね。:(河村)

1.1.2 生徒指導の実践上の視点 (P14～15)

予測困難な変化や急速に進行する多様化に対応していかなければならないため、教育活動を通して児童生徒が主体的に課題に挑戦でき、多様な他者と協働して創意工夫をすることを実感できることが大切である。

その際に留意する実践上の視点が4つ示されています。

自己存在感の感受	学校生活のあらゆる場で「自分も一人の人間として大切にされている」と児童生徒が実感できる。ありのままの自分を肯定的に捉え、他者のために役立った、認められたという自己有用感を育むことが重要。
共感的な人間関係の育成	認め合い・励まし合い・支え合える学習集団に変えていくために、失敗を恐れない、間違いやできないことを笑わない、むしろ、なぜそう思ったのか、どうすればできるようになるのかを皆で考える集団づくりが生徒指導の土台である。
自己決定の場の提供	自ら考え、選択し、決定する、あるいは発表する、制作する等の体験が重要。学習指導要領に示す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて授業改善を進める。
安全・安心な風土の醸成	児童生徒一人一人が個性的な存在として尊重され、安全かつ安心して教育を受けられるように配慮する必要がある。教職員による児童生徒への配慮に欠けた言動、暴言や体罰等は許されない。

支援学校や通常学級、支援学級で数学の授業を行う際、「間違いやできないことを決して否定しない」これを最も大事にして取り組んできた。自分自身の思いが「共感的な人間関係の育成」の視点に示されていたことで今までの授業への取り組み方は間違っていないと改めて感じる機会となった。最近のくらし数学の授業で、ある生徒が $10-1 \times 7 \div 9 = 7$ ではないかと答える場面があった。 \times と \div から先に計算が必要だと説明するとこれは無理だと気づき残念がる姿も見られた。そのまま終わるのかと思っていたが、周りの生徒は他に方法がないのか考えを出し合いはじめた。それこそが「どうすればできるようになるのかを皆で考える集団づくり」に繋がっていくのではないと思った。私もここまでだろうと見守っていたが、別の生徒から「() を使えばいけるんじゃないか？」とのひらめきから、 $(10-1) \times 7 \div 9 = 7$ を導き、「すごい！いけた！」と私も含め全員で盛り上がる場面もうまれた。式が成り立たず残念がっていた生徒も「おお！ありがとう。助かったよ。」と伝える姿も見られ、ひらめきを発表した生徒は「他者のために役立った、認められた。」と感じるような嬉しそうな表情を見せていたのがとても印象的だった。実は、ひらめきを発表した生徒は、1学期当初は毎回、「算数嫌い」と言っていたが、現在はその言葉が出なくなり、こんな計算をしたいと自ら言い出す姿もあり、「失敗を恐れずに自ら考えたことを発表」している。そんな場面を見ると、日々「授業改善」を繰り返しながら4つの視点がヒットしたときこそが私のベスト授業ではないかと思った。(的場)



1.1.3 生徒指導の連関性 (P15～17)

(1) 生徒指導とキャリア教育

キャリア教育は、児童生徒の社会的自己実現を支える教育活動であり、生徒指導との相互作用を理解し、一体となった取り組みを行うことが大切である。

学習指導要領の概要	小・中学校の学習指導要領では、キャリア教育が「学ぶことと自己の将来とのつながり」を重視し、社会的・職業的自立に必要な資質・能力を育成することが求められている。
進路指導の位置づけ	進路指導はキャリア教育の一部であり、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択できるよう、計画的な指導が必要。(高等学校の学習指導要領にも同様に提示)
特別活動の重要性	小・中・高等学校を通じたキャリア教育の積み重ねが重要であり、特別活動が「一人一人のキャリア形成と自己実現」に寄与している。
生徒指導上の課題	いじめや暴力行為への対応では、児童生徒の反省だけでは不十分で、自他の人生への影響を考慮することや将来の目標を明確にすることが重要。

キャリア教育を学校教育全体で進めるという前提の下、これまでの教科の学びや体験活動等を振り返るなど、教育活動全体の取組を自己の将来や社会につなげていくことが求められている。特別活動を要として、各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ることが小・中学校学習指導要領にも示されている。したがって、生徒指導とキャリア教育は深い関係にあり、相互に支え合うことが求められる。…あらためて、特別活動の時間を大事にし、児童生徒の実態や目標と向き合いながら、キャリア教育についても計画的に考え進めていきたいですね。(西川)

(2) 生徒指導と教育相談

集団や社会の中で求められる資質や能力を養う生徒指導に対して、教育相談は個人の資質や能力の伸長を援助するという発想に基づいて行います。共通して言えることは、どちらも児童生徒が学校生活をより良く過ごすためのサポートを目的としており、将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するための働きかけをするということです。

本項では、「①個別性・多様性・複雑性に対応する教育相談」「②生徒指導と教育相談が一体となったチーム支援」の概要について触れています。社会の急激な変化とともに、児童生徒の発達上の多様性や家庭環境の複雑性も増している昨今、様々なケースへの対応とチームとしての体制作りが求められているといった内容です。また本項の冒頭には、「教育相談は、生徒指導から独立した教育活動ではなく、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的役割を担うものと言えます。」とあるので、「生徒指導と教育相談」のイメージはこんな感じ(図1)ですかね…。どうでしょうか。先生方からのご助言等いただければありがたいです。(保田)

図1



V 平野五校園共同研究

新しい社会を創造する子ども一人ひとりの育成を

目指した教育課程の実施と教育評価

— 「かかわる」「つくる」ことを通して—

I. 平野五校園共同研究

大阪教育大学の附属学校園は、池田地区、天王寺地区、平野地区の3つに分かれている。池田地区と天王寺地区は、小学校、中学校、高等学校の3校が存在しており、平野地区には、附属の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の五校園が徒歩圏内に存在している。これら大阪教育大学の附属学校園11校がここ大阪の地で、社会的使命や存在意義を共に果たすため、日々それぞれの校園で様々な取り組みを行っている。とりわけ平野地区において五校園が隣接していることは全国的にも珍しく、他校園と様々な交流活動を行い、また五校園での共同研究を進めている点は平野五校園の特色であると言える。この平野五校園共同研究は今年度で20年目を迎える。

II. 今年度の取り組み

- 第1回共同研究集会 (2024(令和6)年5月8日)
- ・ 今後3年間の研究体制、今年度の研究方針の説明
 - ・ 主体性コモン・ルーブリック(2023改)について
 - ・ 各ユニットに分かれての討議

「かかわるについての定義づけ、指標項目の選定」

- 第2回共同研究集会 (2024(令和6)年8月27日)
- ・ 平野五校園共同研究発表会の概要についての説明
 - ・ 各ユニットに分かれての討議

「ルーブリックからみる各校園種の生徒の姿の共有」

- 第3回共同研究集会 (2025(令和7)年2月18日)
- ・ 共同研究発表会の成果と課題
 - ・ 共同研究総論の確認
 - ・ 来年度の方向性についての説明

表1 主体性コモン・ルーブリック(2023改)

評価項目	幼稚園	小学校	中学校	高等学校
「主体的な学び」	主体的に、他校園種との交流活動を通じて、自ら学び、自ら表現し、自ら創造する姿が認められる。	主体的に、他校園種との交流活動を通じて、自ら学び、自ら表現し、自ら創造する姿が認められる。	主体的に、他校園種との交流活動を通じて、自ら学び、自ら表現し、自ら創造する姿が認められる。	主体的に、他校園種との交流活動を通じて、自ら学び、自ら表現し、自ら創造する姿が認められる。
「協働的な学び」	他校園種との交流活動を通じて、協働的に学び、協働的に表現し、協働的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、協働的に学び、協働的に表現し、協働的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、協働的に学び、協働的に表現し、協働的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、協働的に学び、協働的に表現し、協働的に創造する姿が認められる。
「探究的な学び」	他校園種との交流活動を通じて、探究的に学び、探究的に表現し、探究的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、探究的に学び、探究的に表現し、探究的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、探究的に学び、探究的に表現し、探究的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、探究的に学び、探究的に表現し、探究的に創造する姿が認められる。
「創造的な学び」	他校園種との交流活動を通じて、創造的に学び、創造的に表現し、創造的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、創造的に学び、創造的に表現し、創造的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、創造的に学び、創造的に表現し、創造的に創造する姿が認められる。	他校園種との交流活動を通じて、創造的に学び、創造的に表現し、創造的に創造する姿が認められる。

今年度より『新しい社会を創造する子ども一人ひとりの育成を目指した教育課程の実施と教育評価～「かかわる」「つくる」ことを通して～』という新たな研究主題を設定し、3年間にわたり協同的に研究を進めることとなった。この研究では、平野五校園の校種間連携、連携を視野にいれながら主体性を主とした園児・児童・生徒の探究活動を充実させる方法の研究とコモン・ルーブリックのローカライズ方法の検討を目指している。令和6年度は附属平野中学校が主幹校となり共同研究の運営を担った。第1回の共同研究集会では、これまでに作成した「主体性コモン・ルーブリック」を活用し、4つのユニット(教科、探究学習、校種間連携、支援/養護教育)にわかれ、「かかわる」「つくる」を意識した指導例、子どもの姿の共有に取り組んだ。第2回共同研究集会では、



図1 共同研究発表会の様子



図2 共同研究発表会の様子

各ユニットに分かれて「ルーブリックからみる各校園種の生徒の姿の共有」について付箋を活用して討議した。11月には共同研究発表会を実施した。詳細は次に記す。第3回共同研究集会では共同研究発表会を終えて成果と課題の共有がなされ、次年度以降の研究の進め方について小学校から共同研究総論が提示された。

Ⅲ. 令和6年度 大阪教育大学 平野五校園 共同研究発表会 (2024(令和6)年11月2日)

表2 令和6年度平野五校園共同研究発表会

- ・ 基調提案 ①主体性コモン・ルーブリックについて ②研究の方向性について
- ・ 各ユニット、教科よりポスターセッション形式でポスター作成経過発表 (10例)
(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)
- ・ 指導助言
(大阪教育大学より 今枝史雄 先生、佐藤賢司 先生、四辻伸吾 先生)

11月2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中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、各教科、探究学習、校種間連携、支援/養護教育のユニットから研究内容についてポスターセッション形式で発表を行った(図3、図4、図5)。教科・探究学習・支援/養護教育のユニットからは『①各校園種の園児、児童、生徒の姿を共有する ②コモン・ルーブリックの指標項目のステージに当てはめる』についての、校種間連携のユニットからは『①各校園種の行事や取り組みの共有(時期を含め) ②今後、具体的にどのような校種間連携・交流ができるのか、また、期待できる効果』についての発表が行われた。各ユニットの発表後には、本学教員養成課程の3名の先生方から指導助言をいただき、発表会後のアンケートでは参会者の方々より「私は幼児教育から中学まで教育に関わってきました、青年期を見通した教育のあり方について、もう一度検討していきたいと思いました」「教科へのローカライズについては、何を重視していかないといけないのか、改めて考えてみたいと思います」「主体性とはなかなか見取りにくいので、規準はあるのはよいと感じました」「五校園で、共通したものを作成しているところがよいと思

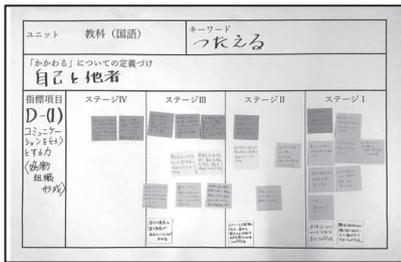


図3 教科(国語)ユニットポスター

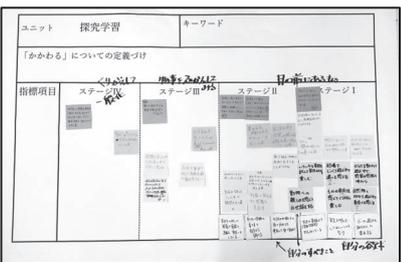
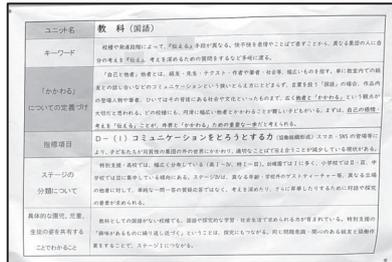


図4 探究ユニットポスター

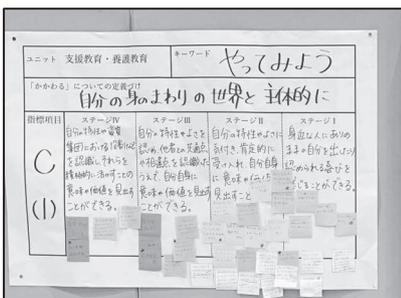
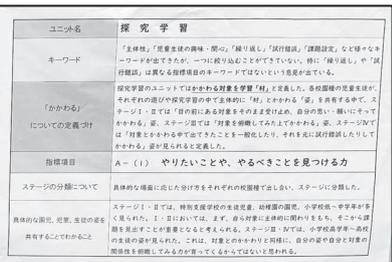
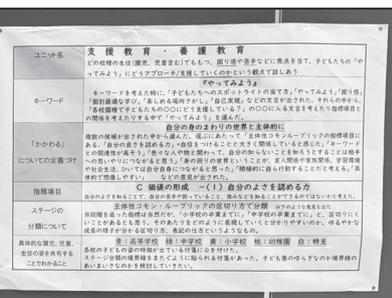


図5 支援/養護教育ユニットポスター



います。本校も附属幼稚園、小学校、中学校と4つあります。連携に関わる会議はあるものの、学校間の取組を交流するのみになっています。貴校のようにやっていたらと思わせていただきました」「各校園の様子が付箋で見ることができたので、状況の把握がしやすかったです。発達段階の違いも見て取れるなと思いました」「国語のユニットでは、「かかわる」に「自己と他者」を設定されていましたが、自己と「かかわる」という視点も深掘りしていただいた」と等の感想をいただいた。

Ⅳ. 成果と課題

第1年次(本年度)というところで、今年度はユニットに分かれて共同研究集会の時間を中心に意見交換を進めてきた。各ユニットで「かかわる」についての定義を検討したりポスターという成果物を作成したりすることはできたが、実践を行うというところまでには至らなかった。2年次はユニットの編成を見直す。全体で共同研究大総論をたて、それを基に各校園が研究総論をたてて実践を行っていく。日々の教育活動をより充実させることを目指し、附属平野五校園で力を合わせて研究に邁進していく所存である。

(文責: 大河 竜介)

おわりに

我々は、教育における「不易」と「流行」を十分に見極めながら、子どもたちの教育を進めていく必要があります。「不易」と「流行」というキーワードは、30年ほど前の臨時教育審議会答申（第2次）で用いられて以来、教育改革が進められる時には、改革の警鐘のように使われてきました。松尾芭蕉は、「蕉門に千歳不易の句、一時流行の句と云う有り。これを二つに分かつて数えたまえども、その基は一つなり。不易を知らざれば基立ちがたく、流行をわきまえざれば風新たならず」（去来抄）という言葉を残しています。

本校が取り組んできた研究テーマを振り返ると、昭和55年度には「からだ」、昭和58年度には「創造」、昭和60年度には「生活」「文化」、平成2～20年度までは「暮らし」というように、教育課程に関連する新しい動向を踏まえたテーマを選定し追究してきました。昨今では、ICT活用、主体的・対話的な学び、カリキュラム・マネジメント等、教育界全般において注目されている事象、すなわち「流行」への過度な傾倒が見受けられます。松尾芭蕉は、「不易」と「流行」の「その本は一つなり」とも言っています。このような時期だからこそ、流行のキーワードに惑わされることなく、「不易」を丁寧に確認し、それらを基盤とした「流行」を議論すべきではないでしょうか。

本校研究は、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3年次となりますが、1年次 副題「授業の見直しに基づく個別最適な学びの基礎づくり」、2年次 副題「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」、そして3年次の副題を「個別最適な学びを実現するための評価の観点づくり（様式の整理）」として検討を進めてきました。松尾芭蕉は、俳諧上達の秘訣を聞かれ、「過去の自分に飽きることだ。」と答えたそうです。その意味は、常に努力を重ねつつ、さらに新しい境地を切り開いていこうとするからこそ、そこに進歩があり、物事の根本・本質により近づけると考えていたからだったそうです。1年ごとの副題が示しているように、研究を進めていく中で、その時その時に湧いた疑問や直面してしまった課題について、教員一人ひとりが実践的取り組みに基づいて、研究主題に向き合ってきました。このように本質的なもの「不易」を追究するためには、常に変化「流行」をしていかねばならないのであり、「流行」を追う場合も本質的なもの「不易」を踏まえていかねばならないといえます。

最後になりましたが、本校での研究を進めるにあたり、保護者の皆さんにはご理解ご協力をいただいたこと、また多くの方からご指導をいただきましたことを深く感謝申し上げます。本校研究につきましては、今年度が3年次最終年度となっておりますが、この3年間で得られた成果と課題を再度検証し、子どもたち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。本書をご覧になられた皆様には、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7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)

飯 島 恵 利 佳

大 河 竜 介

岡 真 右

寺 谷 要

中 井 有 紀

中 嶋 理 絵

深 草 武 志

矢 倉 晴 子

<指導教諭>

白 樫 麻 紀

<中学部>

花 田 知 恵 (主 事)

秋 山 多 恵 子

上 西 大 輔

加 藤 道 子

西 川 裕 子

野 崎 善 之

橋 本 依 子

的 場 早 紀

村 山 希 世

保 田 洋 幸

<養護教諭>

鹿 田 紀 子

<高等部>

松 本 宜 明 (主 事)

岩 橋 鈴 奈

河 村 真 司

金 憲 央

小 森 友 紀 恵

迫 田 真 喜

土 口 真 奈

古 川 菜 稚

本 多 克 敏

森 久 美 子

【特別支援教育部門】

井 坂 行 男

今 枝 史 雄

大 内 田 裕

茂 野 仁 美

富 永 光 昭

奈 良 里 紗

西 山 健

早 野 真 美

平 賀 健 太 郎

正 井 隆 晶

湯 浅 哲 也

【大学院連合教職実践研究科】

野 田 航

陸 奥 田 維 彦

水 野 治 久

【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)

餅 木 哲 郎

(堺市教育センター能力開発課

専門指導員)

大阪教育大学附属特別支援学校 研究紀要 第4号 (令和6年度)
発行責任者：学 校 長 西 山 健
編集代表者：研究部長 大 河 竜 介
編集担当：飯 島 ・ 上 西 ・ 大 河 ・ 小 森 ・ 土 口 ・ 的 場 (研究部)

大阪教育大学附属特別支援学校

研究紀要 第4号
(令和6年度)

発行日 令和7年3月14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
