

知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究Ⅱ

— 分かって動けるための課題分析を通して —

【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 竹野 政彦・矢野 清美

【研究指導者】 山口大学教育学部 准教授 松岡 勝彦

【研究協力員】

広島県立広島南特別支援学校呉分校 小中学部主事 田中 祥一郎
教諭 大本 美智子・班石 由佳
広島県立福山北特別支援学校 小学部主事 三浦 弘人
教諭 松本 和裕・隅田 裕維菜

研究の要約

本研究は、知的障害のある児童生徒が、授業において、活動内容を理解し、主体的に活動できるようになるために、授業改善の方向性を示すことを目的とするものである。

平成24年度に実施した「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究」では、「分かって動ける」ための指導・支援方法を実施すると、児童が主体的に活動しやすくなることを明確にした。しかし、授業の単元が替わると、新しい活動内容が加わることにより、指導者の指示回数は増加し、児童の「主体性」は低くなるといった課題が残った。

そこで、本研究は、障害種別の特性等に応じた指導・支援を実施すれば、児童生徒は単元が替わっても活動内容を理解しやすくなり、主体的に活動できると考え、継続して授業改善を研究することとした。

研究の方法として、知的障害のある児童と知的障害及び自閉症等のある児童を対象に、課題分析の手法を活用して、指導者の指示回数と児童の活動回数を記録するとともに、障害種別の特性等を踏まえた「分かって動ける」ための指導・支援を実施し、児童の変容を単元ごとに分析した。

その結果、授業の単元が替わっても児童の「主体性」を高めることができ、障害種別の特性等を踏まえた「分かって動ける」ための指導・支援方法の有効性を明確にした。また、障害種別の特性等を踏まえ、平成24年度の研究で作成した「指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉」を改善することで授業改善の方向性を示した。

キーワード：主体性 分かって動ける 障害種別の特性 指示 課題分析 単元

目次

I 問題の所在	91
II 研究の目的	95
III 研究の内容及び方法	95
IV 研究の計画及び経過	96
V 研究に係る授業実践等	96
VI 研究のまとめ	107
添付資料	109

I 問題の所在

1 学校における現状と課題

知的障害特別支援学校及び知的障害特別支援学級に係る学校訪問指導においては、授業中、児童生徒が、指導者の指示・説明の意味を理解できないために見通しがもてず、指導者に依存し過ぎたり、指

示を待っていたりする場面が頻繁に見られる。これらのことは、指導者が児童生徒の実態を的確に把握できていないこと、また、取り組む課題の分析が十分にできていないこと、さらに、支援方法や環境整備が的確でないことが原因として生起していると考えられる。

こうしたことを踏まえて、稿者は、平成24年度に「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究」を主題として研究を進め、「分かって動ける」ための指導・支援方法を工夫すると、児童が主体的に活動しやすくなることを明確にした。

しかし、授業の単元が替わると、新しい活動内容が加わることにより指導者の指示回数は増加し、児童の「主体性」は低くなるといった課題が残った。

そこで、本研究は、障害種別の特性等に応じた

指導・支援を実施すれば、児童生徒は単元が替わっても活動内容を理解し、主体的に活動できると考え継続して授業改善を研究することとした。

2 知的障害の特性に応じた指導・支援

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）は「教育支援資料 ～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～」において、「知的障害とは、一般に、同年齢の子供と比べて、『認知や言語などにかかわる知的機能』が著しく劣り、『他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力』も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態とされている。また、その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があるといわれている。」¹⁾と示している。また、知的障害における意思疎通の困難さについて「知的機能の発達の遅滞により、相手から発信された情報が理解できず、的確な対応ができないために、人とのコミュニケーションが十分に図れないことをいう。」²⁾と示している。

つまり、知的障害のある児童生徒は、会話において話された内容を理解することや記憶すること、自分の意思を伝えることが困難であり、コミュニケーションに課題があると考えられる。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）（平成21年）では「知的障害のある児童生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられる。また、実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である。」³⁾と示されている。また、このような特性を踏まえた教育的対応について、見通しをもたせる工夫、分かりやすい日課や学習環境の整備、規則的でまとまりのある学校生活の設定、生活に結び付いた具体的な活動の設定等が必要であり、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にし、主体的活動を促すよう指導することが示されている。

これらのことから、知的障害のある児童生徒にはコミュニケーションを取りやすく工夫した上で、生活に結び付いた具体的な活動において成功経験を積ませるとともに、主体的活動ができやすい状況を設定することが重要であると考えられる。

3 ダウン症の特性に応じた指導・支援

菅野和恵（2005）は「ダウン症児・者の短期記憶について、積み木の位置を覚えるといった視空間的な情報を保持する場合と、音声で示された数字を覚えるといった言語的な情報を保持する場合の記憶容量を比較すると、ダウン症児・者は、言語的な情報に関しては、知的障害児・者や健常児よりも保持できる容量が小さいことが示されています。」⁴⁾と述べている。

また、石田宏代（2005）は、ダウン症のある児童生徒はコミュニケーションしたいという人への興味・関心は高く、行動そのものの問題は少ないが、周囲の人の言葉を理解できないために、自己中心的な行動になっていることがあると述べている。また、自分の考えを適切に表現する言葉が浮かんできにくいことや発音が不明瞭であることなどから相手に伝わりやすく、コミュニケーションすることをあきらめてしまうことが起こりやすいと述べている。さらに、言葉による表現の発達は遅れるが、動作による表現の発達は良好とも述べている。

これらのことから、ダウン症のある児童生徒には記憶に関して言語的情報を補う支援や動作による表現を利用させるなどの指導・支援が大切であると考えられる。

4 自閉症の特性に応じた指導・支援

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（現独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：2005）の調査結果では、全国の知的障害特別支援学校で、自閉症を併せ有する知的障害児童生徒（「疑い」を含む。）が約35%在籍していることが明らかにされている。そこで、知的障害特別支援学校では、自閉症の特性に応じた教育環境及び指導内容・方法の工夫が求められている。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成17年）は、自閉症の行動特性の一つとして、学んだことを他の場所で行ったり、応用して取り組んだりすることのつまずきである「般化」の問題を示している。また、同時に二つ以上の事柄を意識内に捉えること（複数の情報の同時処理）ができないことで、一つの限局した部分に意識が集中してしまう「シングルフォーカス」の問題を示している。

さらに、自閉症のある児童生徒に対する指導法や教育環境整備として、独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2006）は、表1のように示している。

表1 自閉症の特性に応じた指導法及び教育環境整備

特性	指導法及び教育環境整備
動作性知能の優位性	動作を伴う学習
視覚的情報処理の優位性	視覚的支援のある学習
機械的記憶の優位性	一定のパターンをもつ学習
様々な感覚過敏性や言語理解の弱さ	整理された環境で口うるさく指示しない静かな指導
時間や聴覚的処理など情報処理の苦手さ	見えないものを顕在化する教材・教具の活用
見通しのもちにくさ	場、時間、手順などについて分かりやすく構造化

これらのことから、自閉症のある児童生徒は、注意のコントロールが利きにくく、意識の向きを変えることが難しい上に、著しい限局性（こだわり）があるため、一つのことを詳細に把握してしまい、般化が困難になる。構造化によって必要な情報を絞って伝えることが大切であると考えられる。

生活や学習などの環境やスケジュールなどを視覚的に「構造化」する方法の有効性は、佐々木正美ら（2011）によって報告されている。

したがって、自閉症がある場合には、構造化によって必要な視覚的な手掛かりに注目させ、動作を伴う学習を繰り返し行わせることで活動の理解を深めさせることができると考える。

5 分かって動ける授業づくり

藤原（2010）は、自閉症の特性に応じた「授業づくり」について、①主体性（自分から進んで行うこと）、②生活への般化（学んだことを他の場で活用すること）、③社会性（他者とのかかわりや集団で過ごすことなど）の不十分さが課題であると述べている。これらは個別対応等における課題であり、例えば、指導者の「手厚い」支援が、かえって児童生徒の指導者への依存を高め、活動になかなか慣れにくい状況を起こし、授業への主体的参加の妨げや離席等の逸脱行動を助長することになっていると述べている。

こういったことから、藤原（2012）は「『主体性』とは、自分の意志・判断によって、自ら責任をもって行動しようとする態度」⁵⁾であると述べ、「主体性」を育むために、「授業づくり」の五つの

観点を挙げ、これらを目指した授業を「分かって動ける授業づくり」と呼んでいる。

- 目標・内容をより高くより広くする
- 学びの機会・活動量を増やす
- 主体的な参加を促進する
- 充足感・満足感・達成感を生み出す
- 興味・関心を引き出し育てる

「授業づくり」の五つの観点

また、「分かって動ける」ための「授業づくり」における支援の在り方として三つの観点を、できるだけ学びの機会に触れさせ、繰り返し学習を重ねるための授業展開として四つの観点を挙げている。

- 物理的支援環境の整備
- 個のニーズに応じた支援（支援ツール）の充足
- 人的支援環境の見直し

「授業づくり」における支援の在り方の三つの観点

- 参加機会が十分な授業
- 学習機会が豊かな授業
- 人とのやり取りが豊富な授業
- 多様・多重な評価が得られる授業

豊かな学びの機会を生み出す授業展開の四つの観点

このように「主体性」等の課題を改善するためには、知的障害のある児童生徒個々の実態に即して生活に結び付いた効果的な指導を行うとともに、児童生徒が状況を理解し、見通しをもって学習活動に取り組むことができるように、環境整備や指導・支援の方法に配慮することが大切であると考えられる。

こうしたことを踏まえて、平成24年度、稿者は、藤原（2012）が述べている「授業づくりにおける支援の在り方」「豊かな学びの機会を生み出す授業展開」の観点に基づき「指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉」（以下「ポイントリスト」とする。）を作成した。

6 活動の「意味付け」「価値付け」

児童生徒が「分かって動ける」ための「『授業づくり』の五つの観点」は、今日的課題の一つであるキャリア教育に関連するものとしても捉えることができる。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成23年）は、「キャリア教育ガイドブック」において「働くこと」の捉えについて、「学校教育におい

ては、就業体験等を中核にしつつも、教育活動全般を通して（広義の）『働くこと』による充実感を得られるようにし、早期からよりよい経験を積み重ねることが大切であると考えます。そのためにはより一層支援の充実を図り、『できる』環境を整え、『できることが嬉しい』から『人に認められて嬉しい』に、そして、『人の役に立って嬉しい』につながるよう、教師側の工夫が求められます。』⁶⁾と示している。

平成23年に中央教育審議会から「今後のキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」が公表された。菊地一文（2013）は本答申を踏まえ、「児童生徒本人が授業をはじめ、学習上・生活上経験したことについて、『ふり返り』を通して言語化や文字化することにより、自分なりに意味付け・価値付け・重み付け・方向付けていくことが重視される。」⁷⁾と述べている。また、「児童生徒自身の『できる』『わかる』というよろこびや、人の役に立つ経験を重視すること」⁸⁾が大切であると述べ、「障害のある児童生徒はいつも支援を受ける側だけでなく、ときには『できること』をすることにより、支援をする側になる経験が必要である。そのことによって自己肯定感を高め、人の役に立つ喜びを感じ、主体的に様々なことへチャレンジする姿勢につながっていく。」⁹⁾と述べている。

柳川公三子（2013）は、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校において、キャリア教育の視点で「分かって動ける授業づくり」を見直した実践を報告している。単なる知識やスキルの獲得を目指すのではなく、「何のために活動を行うのか。」といった活動の「意味付け」「価値付け」を大切に、生徒自身に目標設定や振り返りを行わせている。指導者も手掛かりなどの支援ツールの精選を綿密に行うとともに、生徒自身が考えたり判断したりする場面を意図的に設けたり、できたことやよかったことを褒める支援を中心としたりしている。

これらのことから、評価によって活動の「意味付け」「価値付け」を行うことが「分かって動ける授業づくり」の鍵となると考える。

7 障害種別の特性等に応じた指導・支援

村中智彦（2012）は、選択的で持続的な注視や傾聴に困難を示す自閉症のある児童生徒には、友だちが課題遂行している様子を見たり聞いたりする「待ちの時間」が実質的には学習機会のない「空白の時間」となりやすいことを述べている。

川間健之介（2010）は、自閉症のある児童生徒には、個別の課題学習が好きそうに見える者が多くいると述べており、その理由として、一定の課題は児童生徒自身が自分で進めることができるとともに、情緒の安定につながることを挙げている。なお、個別の課題学習を行わせる意図として、児童生徒に「考える力」を付けさせ、適切な状況の把握、行動の統制、興味・関心を拡大させることによって、生活を豊かにさせることを述べている。

つまり、自閉症のある児童生徒には、構造化によって手掛かりに注目させ、待ち時間を少なくし、自分で考えさせる機会を増やし、適切な状況の把握等を経験させることが指導・支援の前提になると考える。

また、ダウン症のある児童生徒には、記憶するものに関しては、目で見えるものを示したり、表現手段として動作表現を利用させたりする指導・支援が有効であると考えられる。

これまでのことから、障害種別の特性等に応じた指導・支援方法を、表2のように考えた。

表2 障害種別の特性等に応じた指導・支援方法

障害種別	指導・支援方法
知的障害	<ul style="list-style-type: none"> ○ 見通しをもたせる工夫、分かりやすい日課や学習環境の整備、規則的でまとまりのある学校生活の設定、生活に結び付いた具体的な活動の設定等を行う。 ○ できる限り児童生徒の成功経験を豊富にし、主体的活動を促す。
ダウン症	<ul style="list-style-type: none"> ○ 目で見えるものを示したり、表現手段として動作表現を利用させたりする。
自閉症	<ul style="list-style-type: none"> ○ 動作を伴う学習、視覚的支援のある学習、一定のパターンをもつ学習を行う。 ○ 整理された環境で口うるさく指示しない静かな指導を行う。 ○ 見えないものを顕在化する教材・教具を活用するとともに、場、時間、手順などについて分かりやすく構造化する。 ○ 構造化によって手掛かりに注目させ、待ち時間を少なくし、自分で考えさせる機会を増やし、適切な状況の把握等を経験させる。
共通	<ul style="list-style-type: none"> ○ 動作を伴わせたり、視覚的支援を行ったりすることで考えさせる。 ○ 評価によって活動の「意味付け」「価値付け」を行う。

8 プロンプトと課題分析

シーラ・リッチマン（2001）は、望ましい行動を引き出すために、指示と一緒に用いられる補助のことを「プロンプト」と表現し、表3のような種類を挙げている。

表3 プロンプト

種類	内容
言葉によるプロンプト	言葉による指示。
視覚的プロンプト	文字・絵記号による指示。それ自体が主要な指示ではなく、指示に正しく従うことを学ぶための補助的な道具。
位置プロンプト	視覚的プロンプトの一種。対象物の位置を視覚的なヒントとして使う。例えば「玄間のドアノブに帽子を掛けておく。」など。
モデリング・ジェスチャー	行うことになっている動作を、順を追って実際にやってみせること。また、指差しで行動のヒントを示すこと。
身体的プロンプト	課題ができるように身体に触れて導くこと。

小川浩（平成20年）は、職場定着のためのジョブコーチ⁽¹⁾の手法として、「言語指示」「ジェスチャー」「見本の提示」「手添え」などの「指示の4階層」を表した上で、「言語指示」は「聴覚からの情報は一瞬で消えてしまうこと」「抽象的になりがちなこと」「人によって言葉が違ったり、聞こえ方が異なったりすること」から、障害のある人にとっては最も分かりにくいと述べている。

大久保賢一（2013）は、指導者が熱心にプロンプトを行えば行うほど、児童生徒に「自分でやらなくても何とかできる」ことを学習させてしまい、「指示待ち傾向」や「依存傾向」を作り出してしまうことがあると述べている。しかし、一方で繰り返し失敗体験にさらされた児童生徒は無力感を学習し、結果的に、自発性は損なわれてしまうことがある。したがって、「必要最低限」のプロンプトが必要であり、この「必要最低限」のラインは変動すると述べている。

松岡勝彦（2007）によれば、加藤哲文（1997）は、プロンプトは、原則、徐々に減らしていき、最終的には課題を独力でできるようになることが望ましいと述べ、プロンプトを減らしていくこと又はプロンプトの度合いを下げていくことを「プロンプト・フ

エイディング」と表現している。自主的な行動を形成していくための技法である。

知的障害、ダウン症及び自閉症の特性と「主体性」から考えると、「言葉によるプロンプト」よりも「視覚的なプロンプト」や「モデリング・ジェスチャー」によって活動を促し、必要に応じて「身体的プロンプト」を取り入れると的確な「必要最低限」のプロンプトになりやすいと考える。

小川（平成20年）は、職場定着のためのジョブコーチの手法として「課題分析」を挙げている。

「課題分析」とは、作業を小さな行動単位に分けて時系列に並べて示すことであり、一連の行動のつまづいている段階を明らかにすることができ、最終的な課題達成に必要な指導や支援の方法を段階的に考えていくことが可能となる。

平成24年度は、この「課題分析」の手法を活用し、指示の種類をプロンプトとして整理し、授業を分析した。本研究においてもこの方法で児童生徒の「主体性」を検証することができると考える。

II 研究の目的

1 研究の目的

本研究では「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究」を継続して研究する。

知的障害等のある児童生徒の実態を的確に把握し、授業における活動等の課題を分析し、ポイントリストを参考にしながら障害種別の特性等に応じた指導・支援を実施する。こうした実践を通して授業の単元が替わっても児童生徒が早く活動内容を理解し、主体的に活動できるための指導・支援方法の有効性について検証するとともに、知的障害のある児童生徒への授業改善の方向性を示す。

2 仮説

知的障害のある児童に対して、併せ有する障害種別の特性等の実態に応じた「分かって動ける」ための指導・支援方法を実施すれば、児童は単元が替わっても活動内容を理解し、主体的に活動に取り組むことができるであろう。

III 研究の内容及び方法

- 文献研究により、障害種別の特性等、児童が「分かって動ける」ための指導・支援の方法及びそれを検証するための「課題分析」の方法等について整理する。
- 研究協力員の所属する学校において、指導者からの聞き取り、個別の指導計画及び行動観察等により対象児童の実態を把握する。

- 児童個々の障害種別の特性等の実態に応じた「分かって動ける」ための指導・支援を授業において実践するとともに、その有効性について、課題分析の手法を用いて単元ごとに分析し検証する。
- 文献研究及び授業実践を踏まえ、障害種別の特性等を考慮して、ポイントリストについて改善する。

- 各指導者から各対象児童への指示した回数（以下「指示回数」とする。）を記録する。なお、指示は次の4分類とする。

- ① 言葉掛け
- ② 写真・絵・実物などの提示
- ③ 指差し，モデル提示，ジェスチャー
- ④ 身体的な補助

指示の4分類

IV 研究計画及び経過

本研究の計画及び経過について表4に示す。

表4 研究計画及び経過

研究内容	期間
○ 研究計画書の作成	4月
○ 文献研究	4～7月
○ 研究協力員による実態把握	4～7月
○ 研究協力員会議及び相談の開催	6・11月
○ 研究協力員による授業実践	7～12月
○ 研究の分析，考察及びまとめ	12～2月
○ 研究報告書の作成	2月

- 二つ以上の指示を行った場合は、より手厚い指示（①<②<③<④）にカウントする。
- 各指導者の指示後5秒以内に、各対象児童がその指示どおり活動した回数及び予測して行った回数（以下「活動回数」とする。）を4分類及び指示なしの（予測して行った）場合のそれぞれで記録する。
- ビデオカメラを活用し、各指導者及び各児童の動線等を記録する。

イ 検証回数

検証回数について表5に示す。

表5 検証回数

期	略称	回数
ベースライン期	ベース期	3回
指導実施期	単元1，単元2，単元3	7～8回

V 研究に係る授業実践等

1 指導・支援方法の検証

(1) 対象児童

知的障害のある小学部児童4名（以下「A児」「B児」「C児」「D児」とする。）

(2) 実施時期

A児・B児

ベースライン 平成25年11月～平成25年11月
指導実施 平成25年11月～平成25年12月

C児・D児

ベースライン 平成25年7月～平成25年7月
指導実施 平成25年9月～平成25年12月

(3) 実態把握

研究協力員からの聞き取り，個別の指導計画及び行動観察等から把握する。

(4) 児童が「分かって動ける」ための指導・支援

各学級の特定の授業において，各対象児童の障害種別の特性等の実態に応じた指導・支援をそれぞれ実施する。

(5) 検証の方法

ア 検証方法

- 「分かって動ける」ための指導・支援方法の単元が替わった際の有効性を調べるために，授業において各対象児童の活動の課題分析を行う。

ウ 分析方法

- 1時間の授業において，各対象児童への「指示回数」の合計を算出し，単元ごとに「主体的に活動しているか。」について分析する。
- 「指示回数」の合計に対する，「活動回数」の合計の割合を算出し，単元ごとに「主体的に活動しているか。」について分析する。
- 4分類の各指示について，1時間の授業における，各対象児童への「指示回数」を算出し，単元ごとに分析する。
- 4分類の各指示について，1時間の授業における，「指示回数」の合計に対する「活動回数」の合計の割合を算出し，単元ごとに分析する。
- 各指導者及び各対象児童の動線について，説明が多くなりがちな各単元の第1時において比較する。
- 指導者からの聞き取りとビデオ視聴等を行い，授業における課題，「分かって動ける」ための指導・支援の様子を分析する。

2 指導の実際

(1) 児童の実態

各対象児童の実態を表6に示す。

表6 児童の実態

児童	年	実態
A児	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ ダウン症がある。 ○ 身の回りの物の名称はおよそ分かる。写真やイラストを見ると、さらに理解しやすい。 ○ いくつかの単語を話すことができる。
B児	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ 下肢が不安定なため、階段の昇降は一段ずつ手すりを持って行う。 ○ 日常的に使う物や行うことはよく覚えている。 ○ 10個以上の単語や興味のある玩具等の語頭音を発音することができる。
C児	4	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ 自閉症がある。 ○ 指示されることはおよそ理解できる。 ○ 文章で話すことができる。
D児	6	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ 自閉症がある。 ○ 直接、具体的に指示されたことは理解できる。 ○ 文章で話すことができる。

表7 A児への実施授業

期日	平成25年11月8日
教科等	国語科
単元名	おーい
時数等	第1時
本時の目標 (全体)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「おーい」「はーい」のやり取りを、声を出して行うことができる。 ○ クレヨンで枠の中を塗ることができる。 ○ 「それなあに？」の問い掛けに対して返答することができる。 ○ 文字や写真をマッチングさせることができる。
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ○ 始めの挨拶をする。 ○ 塗る本とクレヨンを持ってくる。 ○ 「塗る本」の指定されたページを塗る。 ○ 「おーい」を見る又は読む。 ○ 「おーい」「はーい」のやり取りを行う。 ○ 「それなあに？」に対して「これは～です。」と答える。 ○ 文字カードを選択カード又は台紙に貼る。 ○ 個別の学習を行う。 ○ 終わりの挨拶をする。

(2) 児童に対する授業改善の取組

ア A児

(7) 実施授業

A児の学級は、第1学年5名の児童で編制しており、指導者が3名いる。表7は、授業の一例である。

(イ) 授業における課題

A児は、指導者の指示していることに取り組みず、かんしゃくを起こしてしまうことがあった。その要因としては次のことが想定された。

- 指導者の指示していることを十分に理解しにくい。
- 指導者の言葉掛けや身体的な補助の回数が多くなると、意味が理解できないことが多くなり、混乱しやすい。
- 知っているものが写真やイラストで示されると分かりやすくなるが、言葉による指示だけであると、理解しにくい。
- 自分が周囲の様子を捉えて考えた内容と実際に指示された内容がずれている。
- やりたい思いが強くと、順番等を待つことが難しい。
- 気持ちをコントロールすることが難しく、特に失敗したことに対しては悔しい思いが強くなりやすい。
- 低緊張の傾向があり、姿勢が崩れやすい。また、一度、座ると座り込んでしまいがちになりやすい。
- 手先が不器用であり、細かな作業が難しいので意欲が持続しにくい。

(ウ) 「分かって動ける」ための指導・支援

指導者は、課題分析表とポイントリストを参考にし、知的障害とダウン症の特性から、分かりやすい学習環境の整備、目で見える教材・教具の提示、動作表現の活用及び肯定的評価などを考慮し、次の指導・支援を行って授業を改善した。

- 机の配置が煩雑であり、その都度、思いつきで動いていた様子があったため、全体をV字型にし、側面は隣の児童と付けて動ける場所が固定するように配置した。
- はさみや糊など、自分のものは自分で取りに行かせるようにした。
- 気になる物が多く、移動中、見えたものに触れてしまわないように、ホワイトボード等を置くことで見えないようにした。
- 教科書等を取りに行く際、座り込まないようにするために、棚の上の段に置かせた。
- 「順番」ということの意味が難しく、一番にやりたい思いが強かったため、順番カードを示した。
- 机の上に提示された教材・教具を全て出してしま

うため、課題を一つずつ分けて袋に入れて提示した。

- 色塗りの課題において、指定された色を指定された場所に塗ることができなかつたため、場所と色の種類と塗り方を示した同じシートを塗り始める前から目の前に台に提示した。
- うまくできている行動に対して、短い間隔ですぐに称賛することを心掛けた。



教科書等を取ってすぐに取り組むようになったA児



学習の目的に応じて活動するA児



色の塗り方を示したシート見て塗っているA児ら

(I) 検証の結果

「A児への平均指示回数」は、図1のとおり、「単元1」では117.0回に増加したが、「単元2」59.0回、「単元3」51.5回と減少していった。「ベース期」101.0回と比較するとおよそ半数に減少した。

「指示回数に対するA児の活動回数の割合」は、図2のとおり、「ベース期」44.9%が「単元2」

94.9%まで増加し、「単元3」では82.5%となった。

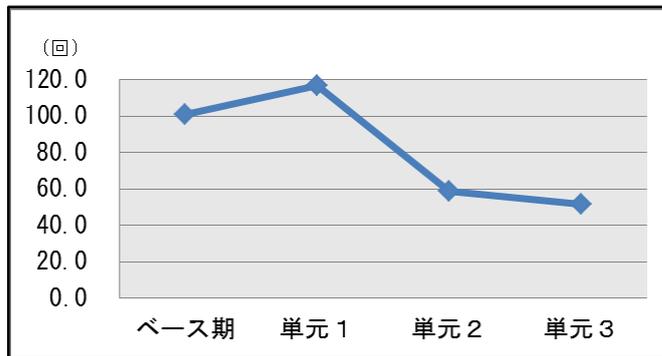


図1 A児への平均指示回数

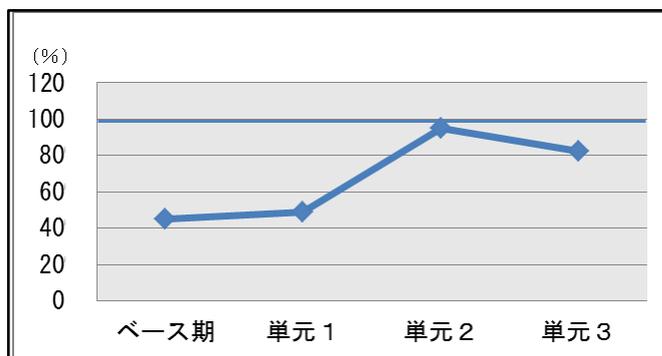


図2 指示回数に対するA児の活動回数の割合

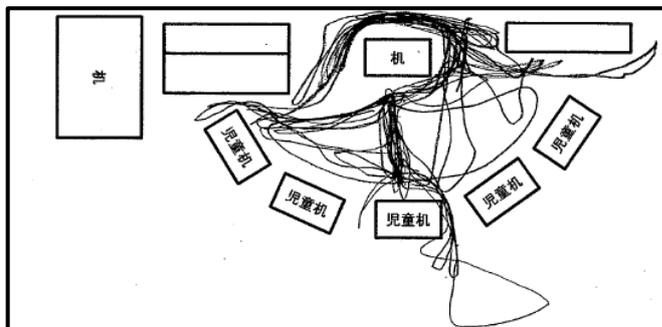


図3 指導者(T1)の動線 1回目 第1時

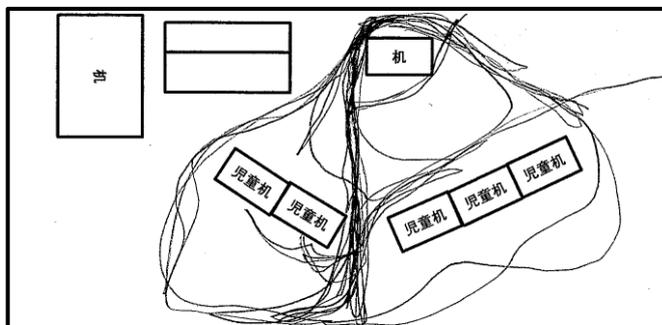


図4 指導者(T1)の動線 9回目 第1時

指導者(T1)の動線を説明場面の多い単元第1時と比較したところ、動線が図3・図4のようになった。机の配置を変えて中央を通ることが多くなっ

た。

図5・図6はA児の授業中の動きである。A児は、図5のように、頻繁に指導者（T1）のところへ行ったり、ロッカーに行く途中にいろいろな物に触れたりしていたが、図6では授業の目的に応じた動きが増えた。なお、右に伸びている動線は、指導者（T1）に指示されて廊下にある物を取りに行ったものである。

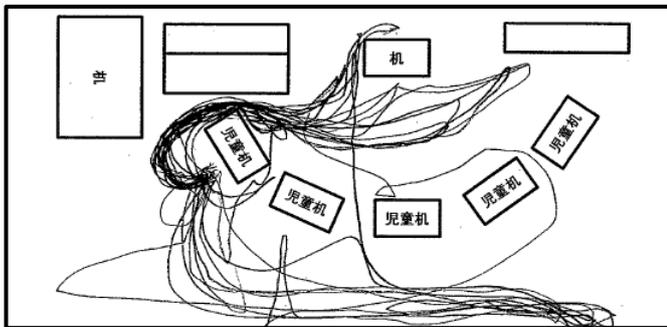


図5 A児の動線 1回目 第1時

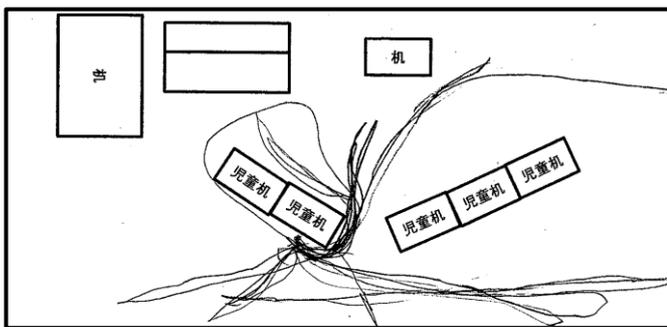


図6 A児の動線 9回目 第1時

図7は、「A児への各指示の平均回数」を示す。「身体的な補助」が最も多く、「写真・絵・実物などの提示」が最も少なかった。「身体的な補助」と「言葉掛け」が「単元1」で増えたが、「単元2」以降は減っている。

図8は、「各指示回数に対するA児の各活動回数の割合」を示す。「写真・絵・実物などの提示」は100%で最も高く、「身体的な補助」は48.9%で最も少なかった。

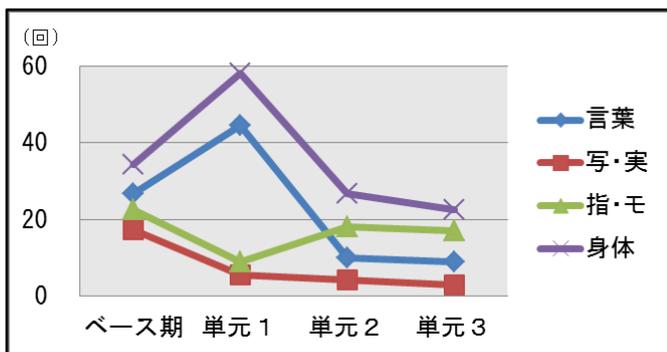


図7 A児への各指示の平均回数

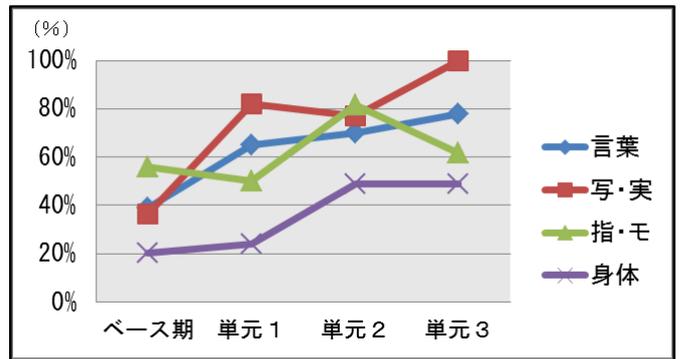


図8 各指示回数に対するA児の各活動回数の割合

(オ) 考察

単元で集計した「A児への平均指示回数」が減少していき、「指示回数に対するA児の活動回数の割合」が80%を超えて増加していったことから、A児は活動の理解度が高まり、単元が替わっても「主体性」が高まったと考える。指導者が言葉掛けや身体的な補助の回数を減らし、指示を精選したことで、理解しやすくなったと考える。「単元3」は廊下に置いてある袋を取るような活動があったため、教室内だけの「単元2」と比較して割合が低くなったと考える。

また、A児は、頻繁に指導者（T1）のところへ行き、課題とは別のことを伝えようとしたり、教科書等を取るためにロッカーまで行く途中でいろいろな物に触れたりしていたが、授業における目的に応じた動きが増えた。配席等の工夫によりロッカーまでの距離が短くなり、気になる物が少なくなり、集中しやすくなったと考える。ロッカーの上段に教科書や道具を置かせることにより座り込むこともなくなった。

さらに、指導者（T1）が課題を短い間隔で称賛することに心掛けたため、何度も指導者（T1）のところに行く行動が減り、やるべき行動を積極的に行うようになったと考える。

順番に行うことや色を塗る場所などについては、カードや見本を見せるやり方を繰り返し行うことで理解が深まり、落ち着いて持続して取り組むようになったと考える。

しかし、A児は、まだ、「指示回数に対するA児の活動回数の割合」が100%に達していないことから、意欲があるにも関わらず、まだ、取り組む内容が把握できていない状況があることが想定される。

今後は、さらに指示を精選し、称賛する機会を増やしながら、適切な行動のイメージをもたせることを期待する。また、指導者（T1）は「休憩時間などに友だちを誘って遊ぶ様子が見られるようになった。」と述べている。他の児童と物を運ばせたり、他の児童へ物を配らせたりするなど、「豊富な人と

のやり取り」に取り組むことを期待する。

イ B児

(7) 実施授業

B児の学級は、第1学年5名の児童で編制しており、指導者が3名いる。表8は授業の一例である。

表8 B児への実施授業

期日	平成25年11月28日
教科等	国語科
単元名	サンタからのてがみ
時数等	第1時
本時の目標 (全体)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「プレゼント」と揃った文字カードをつなげて読んだり声を出したりする。 ○ クレヨンで枠の中を塗ることができる。 ○ 絵本やビデオを注視して聞くことができる。 ○ 文字や写真をマッチングさせることができる。
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ○ 始めの挨拶をする。 ○ 塗る本とクレヨンを持ってくる。 ○ 「塗る本」の指定されたページを塗る。 ○ 絵本「サンタからのてがみ」を注視して聞く。 ○ ビデオ「サンタクロースからの指令」を見る。 ○ 手紙を見て今から行うことを確認する。 ○ そりに乗って文字カードを探す。 ○ プレゼントが来ていることを確認する。 ○ 個別の学習を行う。 ○ プレゼントを開封する。 ○ 終わりの挨拶をする。

(イ) 授業における課題

B児は、指導者の指示していることに取り組まず、かんしゃくを起こしてしまうことがあった。その要因としては次のことが想定された。

- 指導者の指示していることを十分に理解しにくい。
- 指導者の言葉掛けや身体的な補助の回数が多くなると、意味が理解できないことが多くなり、混乱しやすい。
- ロッカーへ移動しているときなどに、見えるものや聞こえるものに反応してしまい、注意が逸れやすい。
- 知っているものが写真で示されると分かりやすくなるが、言葉による指示だけであると、理解しにくい。
- 他の児童が行っていることをやりたがることもある。
- 自分が周囲の様子を捉えて考えた内容と実際に

指示された内容がずれている。

- 気持ちをコントロールすることが難しく、「嫌。」と言って座り込むことがある。
- 下肢が不安定であり、素早く移動することは難しい。また、一度、座ると座り込んでしまいがちになりやすい。
- 手先が不器用なことから、自分でイメージしたとおりにできにくい。また、その思いを表現できにくい。
- そりに乗るときなど、片手に物を持っていると、もう一方の手だけで操作することが難しい。

(ウ) 「分かって動ける」ための指導・支援

指導者は、課題分析表とポイントリストを参考にし、知的障害等の特性から、分かりやすい学習環境の整備、動作を伴わせること、視覚的支援及び肯定的評価などを考慮し、次の指導・支援を行って授業を改善した。



教科書等を取ってすぐに取り組むようになったB児



指示された写真カードを渡しているB児



サンタさんからのメッセージを視聴しているB児ら

- 机の配置が煩雑であり、その都度、思いつきで動いていた様子があったため、全体をV字型にし、側面は隣の児童と付けて動ける場所が固定するように配置した。
- はさみや糊など、自分のものは自分で取りに行かせるようにした。
- 気になる物が多く、移動中、見えたものに触れてしまわないように、ホワイトボード等を置くことで見えないようにした。
- 教科書等を取りに行く際、座り込まないようにするために、棚の上の段に置かせた。また、ロッカーの範囲が分かるように色テープで縁取りを行った。
- そりに乗る際、今から乗る人や一緒に乗る人が分からないため、乗るペアを写真で提示した。
- 授業の主担当となる指導者（T1）が指示・説明を行っている際、他の指導者（T2, T3）が重ねて指示をしないようにした。
- うまくできている行動に対して、短い間隔で称賛することを心掛けた。

(I) 検証の結果

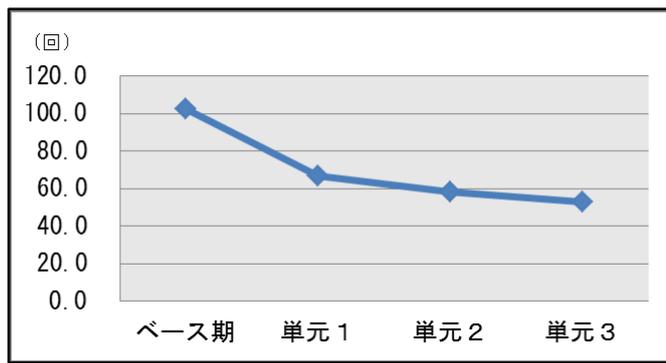


図9 B児への平均指示回数

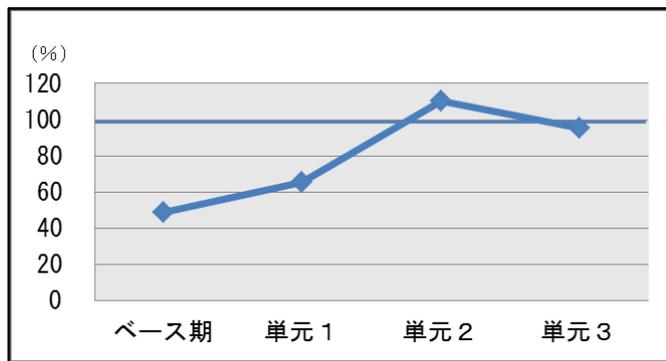


図10 指示回数に対するB児の活動回数の割合

「B児への平均指示回数」は、図9のとおり、「単元1」66.5回、「単元2」58.0回、「単元3」53.0回と減少していった。「ベース期」102.3回と比較するとおおよそ半数に減少した。

「指示回数に対するB児の活動回数の割合」は、

図10のとおり、「ベース期」48.5%が「単元2」110.3%まで増加し、「単元3」では95.3%となった。

指導者（T1）の動線は、既にA児のところでも示した図3・図4のようになった。

図11・図12はB児の授業中の動きである。B児は、他の児童が移動を始めた際、図11のように教室内のあちこちを移動していたが、図12では、授業の目的に応じた動きが増えた。

図13は、「B児への各指示の平均回数」を示す。「身体的な補助」が最も多く、「言葉掛け」が最も少なかった。特に「身体的な補助」は「ベース期」から「単元1」で減っている。

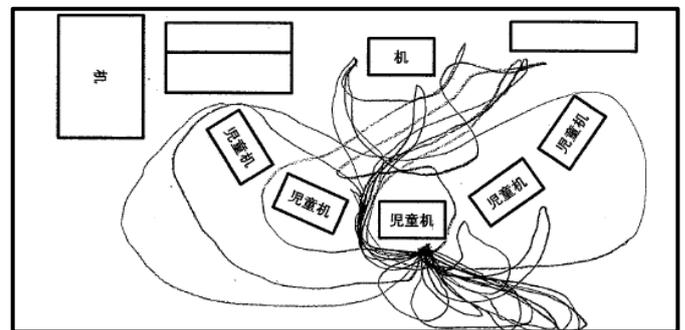


図11 B児の動線 1回目 第1時

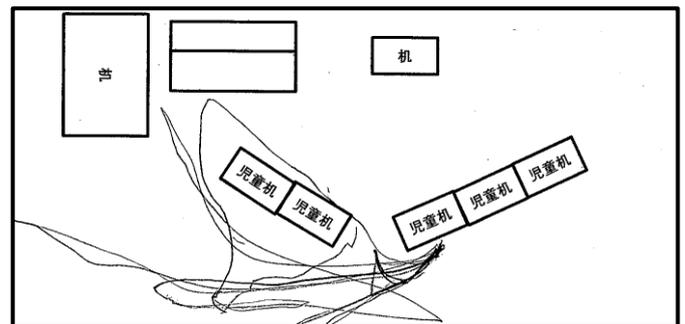


図12 B児の動線 9回目 第1時

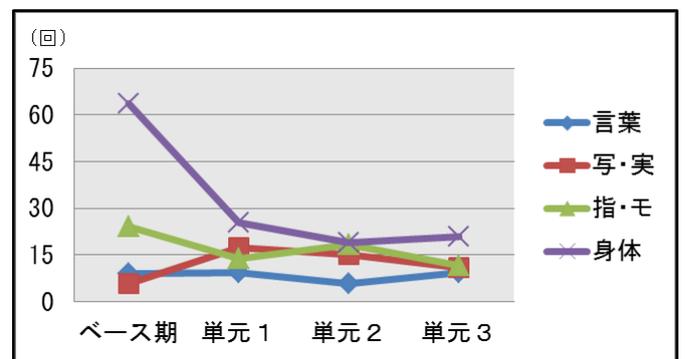


図13 B児への各指示の平均回数

図14は、「各指示回数に対するB児の各活動回数の割合」を示す。「単元3」では「指差し、モデル提示、ジェスチャー」は91.3%で最も高く、「身体

的な補助」は57.1%で最も少なかった。

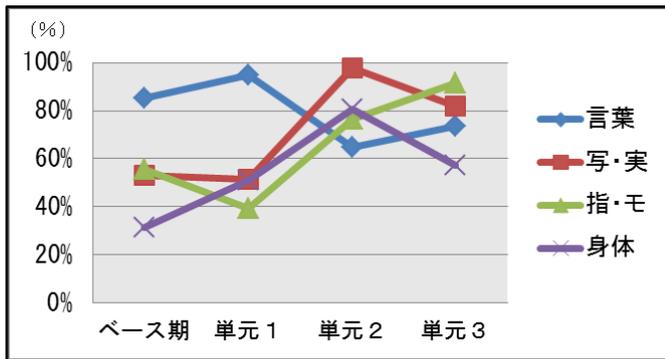


図14 各指示回数に対するB児の各活動回数の割合

(オ) 考察

単元で集計した「B児への平均指示回数」が減少していき、「指示回数に対するB児の活動回数の割合」が95%を超えて増加していったことから、B児は活動の理解度が高まり、単元が替わっても「主体性」が高まったと考える。指導者が言葉掛けや身体的な補助の回数を減らし、指示を精選したことで、理解しやすくなったためであると考え。「単元3」は教室内左後方に寝てサンタクロースを待つといった活動があり、「単元2」と比較すると活動が大きく変わったため、割合が低くなったと考える。

また、B児は、他の児童が教科書等を取りに行くために移動を始めた際、真似て移動を始めるが、教室内のあちこちを移動していた。しかし、次第に、授業における目的に応じた動きが増えた。配席等の工夫によりロッカーまでの距離が短くなり、気になる物が少なくなり、集中しやすくなったと考える。また、枠で強調されてロッカーの位置が見えやすくなったと考える。ロッカーの上段に教科書や道具を置かせることにより座り込むこともなくなった。

さらに、指導者(T1)が課題を短い間隔で称賛することに心掛けたため、何度も指導者(T1)のところに行く行動が減り、やるべき行動を積極的に行うようになったと考える。

色を塗る場所については、見本を見せるやり方を繰り返し行うことで理解が深まり、落ち着いて持続して取り組むようになったと考える。

「指示回数に対するB児の活動回数の割合」が「単元2」で100%を超えた。「単元3」では「写真・絵・実物などの提示」「指差し、モデル提示、ジェスチャー」の割合が最も高くなっている。B児は、繰り返して提示されるうちに、指示が意味することを理解してきたと考える。

今後は、さらに指示を精選し、称賛する機会を増やしなが、適切な行動のイメージをもたせることを期待する。また、指導者(T1)は「友だちが指示する簡単な内容を把握して動くようになった。」

と述べている。他の児童と物を運ばせたり、他の児童へ物を配らせたりするなど、「豊富な人とのやり取り」に取り組むことを期待する。

ウ C児

(7) 実施授業の一例

C児の学級は、第4学年5名の児童で編制しており、指導者が2名いる。表9は授業の一例である。

表9 C児への実施授業

期日	平成25年9月6日
教科等	図画工作科
単元名	作って飾ろう
時数等	第1時
本時の目標 (全体)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 好きな材料を自分で選んでトンボを作ることができる。 ○ はさみを使って線に沿って切ることができる。
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ○ 始めの挨拶をする。 ○ 本時の学習内容を知る。 ○ 毛糸を切る。 ○ 体と羽の台紙を切る。 ○ 羽の台紙をアルミホイルで包む。 ○ 台紙に貼る。 ○ 背景等を描く。 ○ 発表して振り返る。 ○ 終わりの挨拶をする。

(イ) 授業における課題

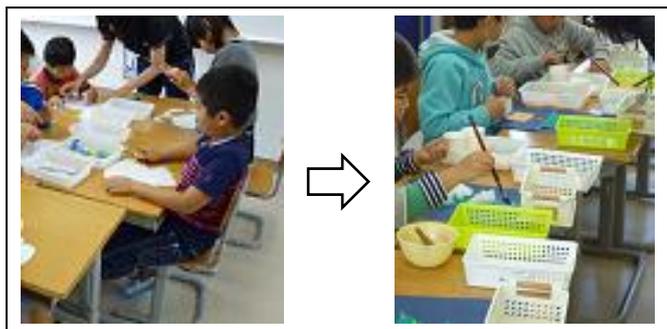
C児は、指導者の指示を理解して活動を行おうとするが、指示がないと活動しようとはしなかった。その要因としては次のことが想定された。

- はさみや糊などの道具を使った活動などに自信がなく、やるべきことのイメージをもちにくい。
- 形や位置を捉えて見本どおりに作品を作ることが難しい。
- 糊を付けた部分を貼りたい場所に接着することが難しい。
- 不器用であり、手先の細かな作業が難しいので意欲を持続することが難しい。
- 指導者からの説明が長いとやるべき内容を覚えることが難しい。なお、本授業では、最初に全ての工程の説明を行っており、長い説明となっていたため、覚えにくかった。(4/11回目：はさみを取りに行く最初の活動まで約11分)
- ホワイトボードに提示された授業の流れは確認するが、一つ一つの活動の終わりが理解できないため、次の活動内容へ移行しにくい。
- 作業を行うと、机上で切れ端などのごみと完成品が混ざるので区別しにくく、整理しにくい。
- 準備・片付け場面において、カードで示された「準備」や「片付け」では具体的な動きが分からず、待っている状況になりやすい。
- 指導者との1対1の関わり場面が多く、児童同

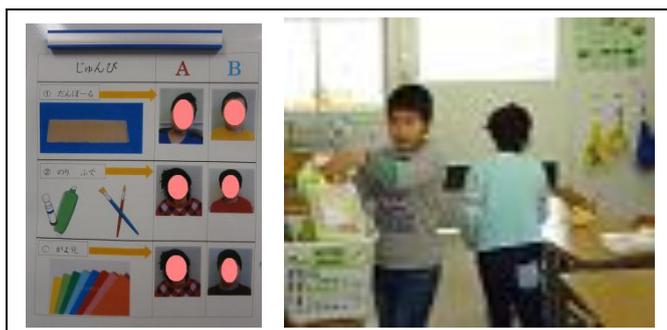
士で関わる機会が少ないため、指導者の動線が多くなりやすい。

(ウ) 「分かって動ける」ための指導・支援

指導者は、課題分析表とポイントリストを参考にし、知的障害と自閉症の特性から、分かりやすい学習環境の整備、動作を伴う学習、視覚的支援のある学習、一定のパターンのある学習、静かな指導、構造化による手掛かりへの注目及び肯定的評価などを考慮し、次の指導・支援を行って授業を改善した。



扇形の配置に変更した机で糊付けをするC児ら



準備・片付け分担表等を見て準備・片付けを行うC児ら



材料を配付し合っているC児ら

- 学習内容を「切る」「貼る」などの工程ごとに分け、その都度、材料等を一まとめにしたかごを用意し、前に取りに来させた。
- 授業の流れを示し、詳細な説明は一つの活動の直前に見本等を示して行った。(9/11回目：材料のかごを取りに行く最初の活動まで約4分)
- 時計やタイマーを用いて活動ごとに開始と終了を設定した。

- 机の上にケースを置き、材料・ごみ・できたものを分けて入れさせた。
- 二人以上で運ばせる機会を設定し、準備・片付けを行わせた。その際、片付けた状態の写真を提示したり置く場所にテープで印を付けたりした。
- 切ったパーツを友だちに配る場面を設け、「どうぞ」「ありがとう」と言わせた。
- 活動が早く終わったときは、友だちの片付け等を手伝わせた。
- 作品を発表する場面を設定し、友だちに自分の作品を見せて回るようにさせた。また、その際、発表の仕方や見せ方を統一した。

(エ) 検証の結果

「C児への平均指示回数」は、図15のとおり、「ベース期」と比較するとあまり変化はなかった。

「指示回数に対するC児の活動回数の割合」は図16のとおり、100%を超えて増加した。

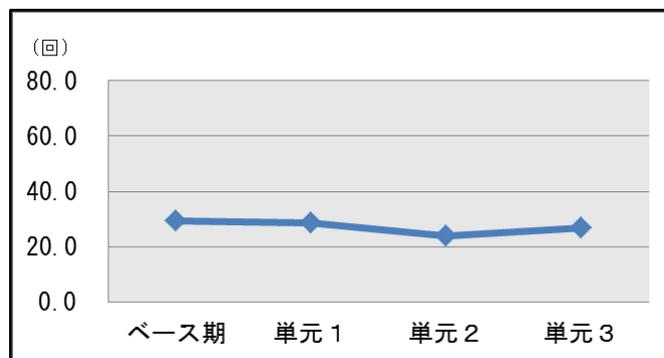


図15 C児への平均指示回数

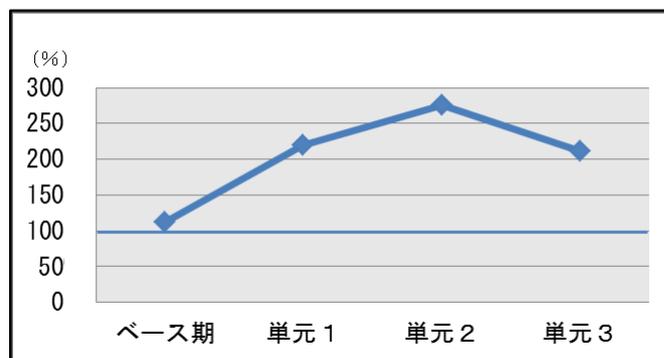


図16 指示回数に対するC児の活動回数の割合

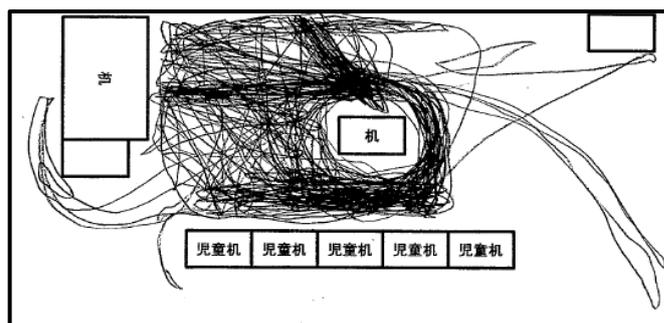


図17 指導者(T1)の動線 4回目 第1時

指導者（T1）の動線を説明場面の多い単元第1時で比較したところ、図17・図18のとおり、動線が少なくなった。指導者（T1）は、授業中に物を準備したり配置したりするため、頻繁に移動を繰り返していたが、次第に移動が少なくなった。

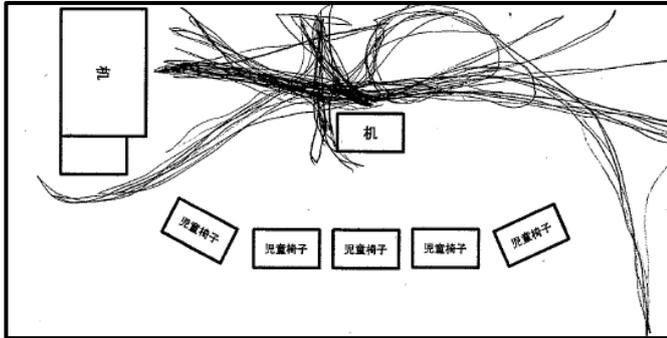


図18 指導者（T1）の動線 9回目 第1時

図19・図20はC児の授業中の動きである。C児の動線はあまり変化がなかった。

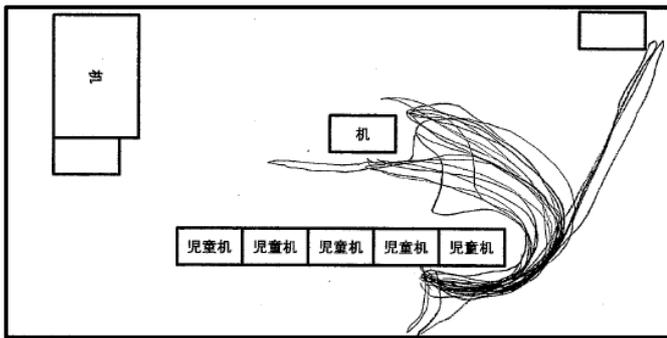


図19 C児の動線 4回目 第1時

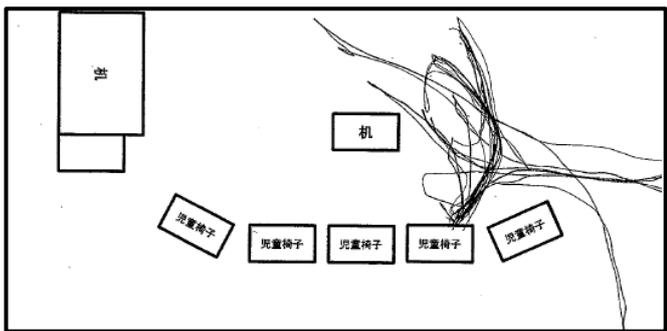


図20 C児の動線 9回目 第1時

図21は、「C児への各指示の平均回数」を示す。「指差し、モデル提示、ジェスチャー」が最も多く、「身体的な補助」が最も少なかった。なお、「身体的な補助」は「単元1」から行っていない。

図22は、「各指示回数に対するC児の各活動回数の割合」を示す。「単元1」からは「言葉掛け」「写真・絵・実物などの提示」「指差し、モデル提示、ジェスチャー」共に100%であった。

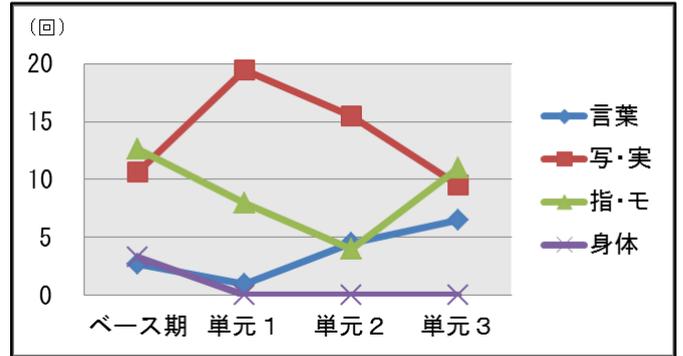


図21 C児への各指示の平均回数

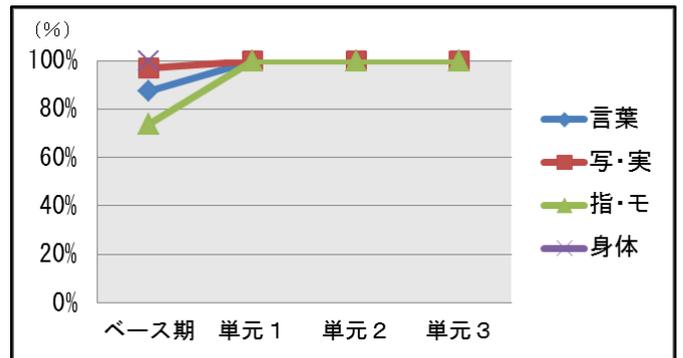


図22 各指示回数に対するC児の各活動回数の割合

(オ) 考察

単元で集計した「C児への平均指示回数」にはあまり変化はなかったが、「指示回数に対するC児の活動回数の割合」が100%を超えて増加したことから、C児は活動を十分に理解し、単元が替わっても主体的に活動したと考える。

また、一例で示した「C児の動線」には、変化はあまり見られなかったが、「指導者（T1）の動線」は少なくなった。指導者（T1）が準備・片付けなどを児童に委ねたり、活動を工程ごとに区切って材料等を取りに来させたりしたことから、C児だけでなく、学級全体が活発に活動するようになったと考える。さらに、二人以上で運ぶものを設定したり、相手に物を渡したりする場面を設定したため、友だちと関わる場面が増えるとともに、一緒に運ぶために声を掛けたり作品を見せたり、一緒に活動するために力の加減を行ったりする機会ができ、友だちを意識するようになった。

なお、指導者（T1）は、始めの説明を短くし、細かく分けた活動の直前に見本等を示すことで、C児は不安になることも意欲が途切れることなく、持続的に活動することができた。

自閉症の特性を踏まえて、机の上に仕分けのためのケースを置いたり、モデルとなる写真を提示したり、テープで印を付けたりするなど、構造化することでさらに活動の仕方の理解が深まった。指導者（T1）が褒めたり、友だちに褒められたりするこ

とで、さらに意欲が高まり自信となったと考える。

エ D児

(7) 実施授業の一例

D児の学級は、第6学年6名の児童で編制しており、指導者が2名いる。表10は授業の一例である。

表10 D児への実施授業

期日	平成25年9月6日
教科等	算数科
単元名	表やグラフを使ってゲームをしよう
時数等	第1時
本時の目標 (全体)	○ 記録した結果を表にまとめたり、結果を読み取ったりすることができる。
学習活動	○ 始めの挨拶をする。 ○ 本時の学習内容を知る。 ○ 個々の目標を設定する。 ○ 係を決める。 ○ 空気砲ゲームをする。 ○ 得点を表にまとめる。 ○ 個々の目標を振り返る。 ○ 個別の課題学習をする。 ○ 終わりの挨拶をする。

(イ) 授業における課題

D児は、個別に言葉掛けを行うと行動しようとするが、全体に指示されたことについては気付いていないことがあったり、理解できていなかったりする場合がある。その要因としては次のことが想定された。

- 自分で考えて行動することが難しく、指示を待っている状況になりやすい。
- 具体的な指示のない場面では、活動内容がイメージしにくく、顔の前で指を動かしたり、頭を前後させたりする状況になりやすい。
- 興味のあることについては非常に詳しく話することができるが、会話が一方的になりやすく、今、何をすべきか、判断しにくい。
- 授業では、指導者の説明が長くなったり、興味のある教材でなかったり、指導者の立ち位置が度々変わったりすると、注意が逸れてしまいやすい。
- 文字で示した授業の流れ、カードで示した「がんばる」内容（個々の目標）、言葉での説明・称賛が気付きにくい。

(ウ) 「分かって動ける」ための指導・支援

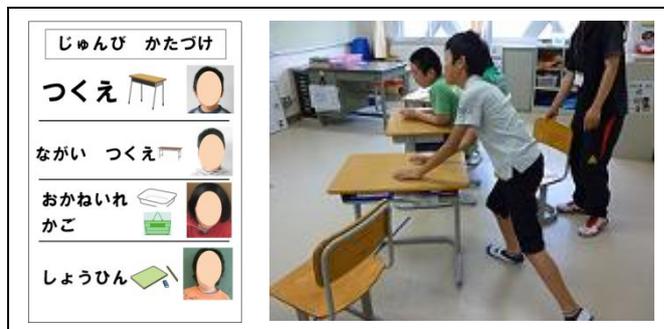
指導者は、課題分析表とポイントリストを参考にし、知的障害と自閉症の特性から、分かりやすい学習環境の整備、動作を伴う学習、視覚的支援のある学習、一定のパターンのある学習、静かな指導、構造化による手掛かりへの注目及び肯定的評価などを考慮し、次の指導・支援を行って授業を改善した。

- 授業の流れを項目で示した小さなホワイトボードを、一つ終わるごとに児童に消させた。

- 活動の際に必要な教材・教具等を児童に準備させた。また、その分担表を作成し、掲示した。
- 教材・教具等の置き場所を固定し、そこに行けば使用するものが分かるように配置した。また、配置図を作成し、掲示した。
- 椅子を設置する場所を場面ごとに決め、児童に移動させた。また、椅子を置く位置にビニールテープを貼った。
- 空気砲で物が倒れたかどうかといった判定やその得点を確認する係を設定し、児童に委ねた。
- 役割を複数で分担し、児童が同時に活動できるようにした。また、写真を用いた役割分担表を作成し、掲示した。
- 評価シートを作成・配付し、児童に書かせることで活動を振り返らせた。
- 活動終了後、使用した教材・教具等を児童に片付けさせた。



明確な役割を任されて顔が上がってきたD児



準備・片付け分担表等を見て準備・片付けを行うD児ら



得点を表すなどの役割を果たそうと待機しているD児ら

(I) 検証の結果

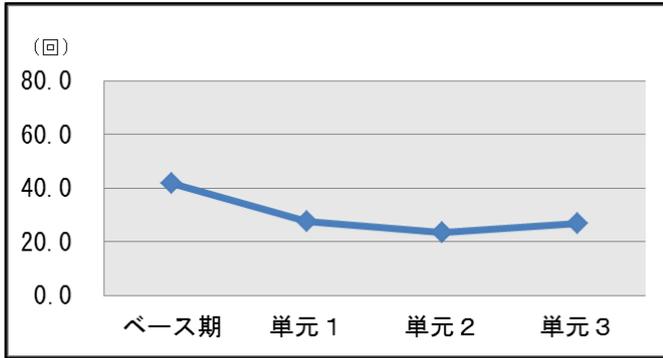


図23 D児への平均指示回数

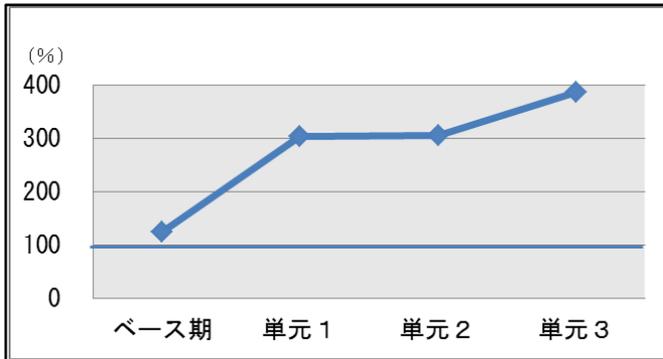


図24 指示回数に対するD児の活動回数の割合

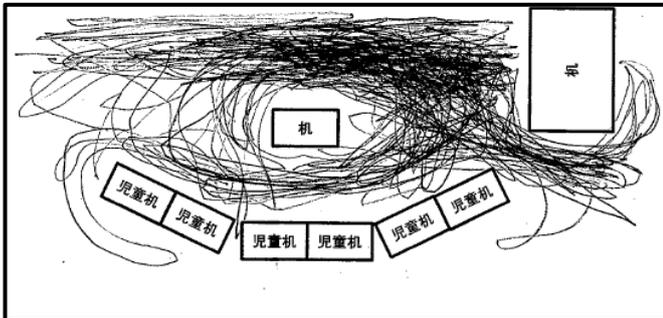


図25 指導者 (T1) の動線 4回目 第1時

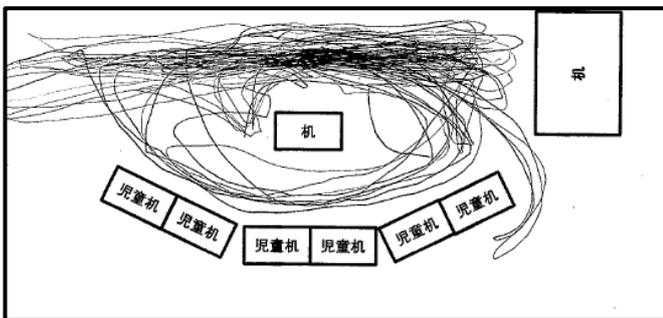


図26 指導者 (T1) の動線 10回目 第1時

指導者 (T1) の動線を説明場面の多い単元第1時で比較したところ、図25・図26のとおり、動線が少なくなった。授業中に物を準備したり配置したりするため、頻繁に移動を繰り返していたが、次第に移動が少なくなった。

図27・図28はD児の授業中の動きである。

D児は動きが増えるとともに移動経路が固定されていった。

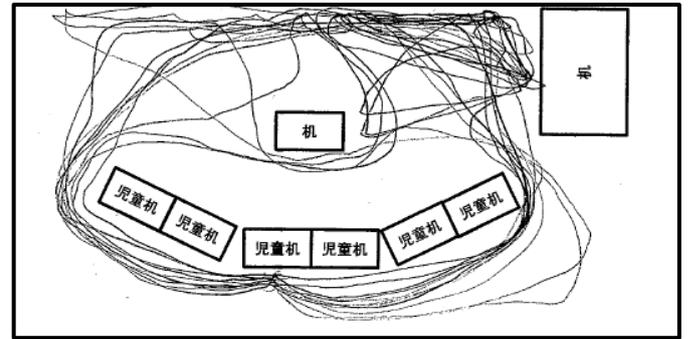


図27 D児の動線 4回目 第1時

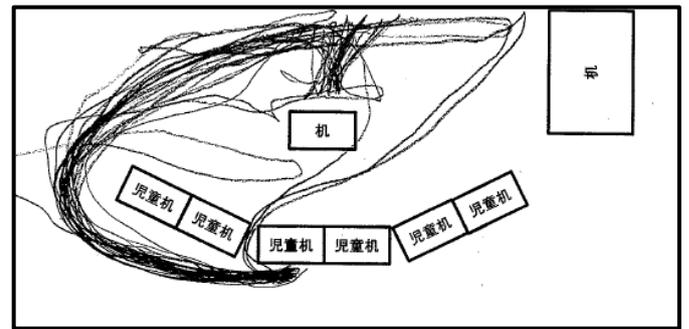


図28 D児の動線 10回目 第1時

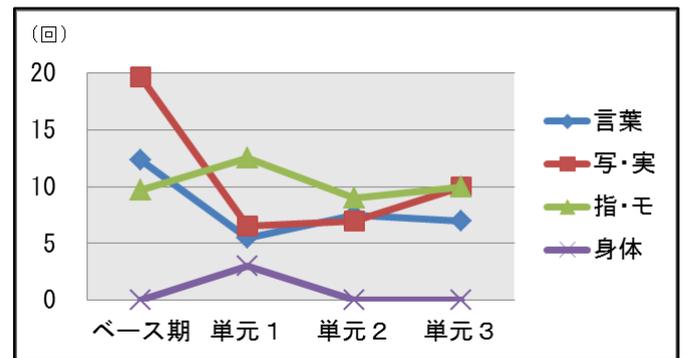


図29 D児への各指示の平均回数

図29は、「D児への各指示の平均回数」を示す。「写真・絵・実物などの提示」「指差し、モデル提示、ジェスチャー」が共に最も多く、「身体的な補助」が最も少なかった。なお、「身体的な補助」は「単元2」から行っていない。

図30は、「各指示回数に対するD児の各活動回数の割合」を示す。「単元1」からは「言葉掛け」「写真・絵・実物などの提示」共に100%であっ

「D児への平均指示回数」は、図23のとおり、「ベース期」と比較すると減少した。

「指示回数に対するD児の活動回数の割合」は図24のとおり、100%を超えて増加した

た。「指差し、モデル提示、ジェスチャー」は「単元3」において95.0%であった。

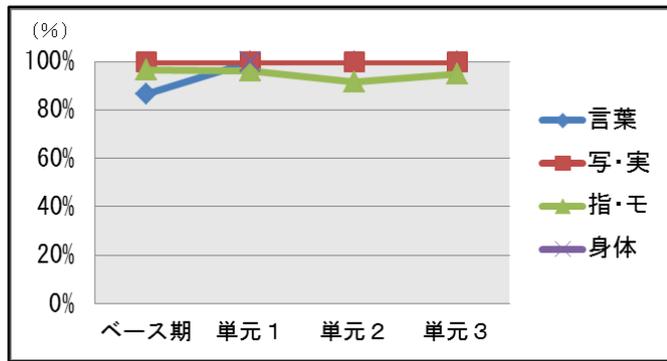


図30 各指示回数に対するD児の各活動回数の割合

(オ) 考察

単元で集計した「D児への平均指示回数」が減少し、「指示回数に対するD児の活動回数の割合」が100%を超えて増加したことから、D児は活動を十分に理解し、単元が替わっても主体的に活動したと考える。

また、「指導者(T1)の動線」が少なくなり、「D児の動線」が整理されたことから、D児の活動が増えたと考える。指導者(T1)が準備・片付け・掲示などを児童に委ねたことから、D児だけでなく、学級全体が活発に活動するようになった。指導者(T1)はD児に役割を委ねる際、必ず役割分担表、写真カード又は配置図など手掛かりとなるものを提示した。なお、学習内容が替わっても、使用方法が同じ手掛かりを活用させる機会を設定している。これが自閉症のある児童には効果的であったと考える。

さらに、指導者(T1)から「本学級のD児以外の児童も主体的に活動できるようになった。」と聞いた。

当初、D児の学級に在籍する自閉症のある児童は、学習に興味を示さず、机に伏せることが多かった。しかし、指導者が役割を与え、手掛かりに注目させ、動作を伴う学習に改善したところ、次第に顔が上がるようになった。さらに、困っている友だちに対し、「ここに貼るんよ。」と指差して教えたり、「に。」「さん。」と指で2と3の形をつくらせたりした場面があった。児童は自分で判断し、友だちに教えるようになったと考える。しかも、指差したり、「に。」と言ったりする方法はかつて指導者(T1)が行っていた方法でもあった。

役割を任された当該児童が「できることが嬉しい」「人に認められて嬉しい」だけでなく、「人の役に立って嬉しい」と感じるようになり、頼まれていないことまで、張り切って行うようになった。また、家庭場面でも同様の行動が見られている。児童

の活動に「意味付け」「価値付け」ができてきたと考える。



明確な役割を任されて顔が上がってきた児童



友だちに「さん(3個取って)。」と教えている児童

VI 研究のまとめ

1 成果

知的障害のある児童に対して、併せ有する障害種別の特性等の実態に応じた「分かって動ける」ための指導・支援方法を実施すれば、児童は単元が替わっても活動内容を理解し、主体的に活動に取り組むことができることが分かった。

その際、自閉症のある児童の場合は、手掛かりを提示し、注目させて具体的な行動のイメージをもたせることが大切であることが分かった。

また、「分かって動ける授業づくり」で大切なこととして、活動の「意味付け」「価値付け」が必要であることも分かった。

さらに、自閉症とダウン症の特性を踏まえ、特に重要な点に欄を設け、「自(自閉症)」「ダ(ダウン症)」と示して「指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉改訂版」を作成した。本リストはチェック欄を活用し、指導・支援の実施状況を振り返ることができる。

2 課題

本研究では、障害種別の特性等を踏まえ、単元が替わっても「分かって動ける」ための指導・支援を実施し、課題分析の手法を用いて単元ごとに集計

し、その有効性を検証した。しかし、実際には、対象児童の知的発達の段階にそれぞれ差があり、障害種別としては比較しにくかった。IQが同程度の児童を対象として比較すると、障害種別の特性等を踏まえた指導・支援方法の更なる有効性が明確になると考える。

また、今後は「指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉改訂版」を活用し、児童生徒が活動の「意味付け」「価値付け」しやすい指導・支援方法について追究するとともに、この考え方を知的障害特別支援学校だけでなく、特別支援学級や通常の学級においても活用できるようにその方向性を探っていききたい。

最後に、本研究に当たり、懇切丁寧に御指導・御助言くださった研究指導者の松岡勝彦先生、さらに、御協力いただいた研究協力員の皆様や研究協力校2校の関係者の皆様に心より感謝を申し上げる。

【注】

(1) 障害のある人が、就職後、職場に円滑に定着するために職場内外の支援環境を整える者を意味している。

【引用文献】

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）：『教育支援資料 ～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～』 p. 107
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（平成25年）：前掲書 p. 109
- 3) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚園部・小学部・中学部）』教育出版 p. 244
- 4) 池田由紀江 監修 菅野敦・玉井邦夫・橋本創一 編者（2005）：『ダウン症ハンドブック』日本文化科学社 p. 34
- 5) 藤原義博（2012）：「わかって動ける 子どもの主体性を引き出すための授業改善」『月刊 実践障害児教育 8月号』学研教育出版 p. 6
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成23年）：『特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック キャリア教育の視点による教育課程及び授業の改善、個別の教育支援計画に基づく支援の充実のために』 p. 20
- 7) 尾崎祐三・菊地一文監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2013）：『知的障害特別支援学校のキャリア教育の手引き 実践編—小中高の系統性のある実践—』ジエース教育新社 p. 17
- 8) 尾崎祐三・菊地一文監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2013）：前掲書 p. 21
- 9) 尾崎祐三・菊地一文監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2013）：前掲書 p. 21

【参考文献】

文部科学省（平成21年）：前掲書
池田由紀江 監修 菅野敦・玉井邦夫・橋本創一 編者（2005）：前掲書

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成16年）：『自閉症教育実践ガイドブック 今の充実と明日への展望』ジエース教育新社

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成17年）：『自閉症教育実践ケースブック より確かな指導の追究』ジエース教育新社

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成18年）：『プロジェクト研究 養護学校における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究 一知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に—』独立行政法人国立特殊教育総合研究所

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成20年）：『自閉症教育実践マスターブック —キーポイントが未来をひらく—』ジエース教育新社

佐々木正美（2011）：『自閉症児のためのTEACCHハンドブック 改訂新版 自閉症療育ハンドブック』学研教育出版

西川公司 監修 筑波大学附属久里浜特別支援学校 編著（2010）：『あなたの授業をアシスト 明日から使える自閉症教育のポイント —子どもに学ぶ6年間の実践研究—』ジエース教育新社

藤原義博 監修・著 小林真・阿部美穂子・村中智彦 編著 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校 著（2012）：『特別支援教育における授業づくりのコツ これならみんな分かって動ける』学苑社

竹野政彦・田中由紀子・門西昭臣（平成24年）：「知的障害のある児童生徒に対する授業改善の研究 —児童が分かって動ける指導を通して—」『研究紀要 —第40号—』

中央教育審議会（平成23年）：『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）』

尾崎祐三・菊地一文監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2013）：前掲書

村中智彦（2012）：「自閉症の子どもがわかって動ける授業づくり 小集団指導の特徴を理解しよう」『特別支援教育の実践情報（No. 150）』明治図書出版

シーラ・リッチマン 著（2001）、井上雅彦・奥田健次 監訳（2003）：『自閉症へのABA入門 親と教師のためのガイド』東京書籍

小川浩（平成20年）：「ジョブコーチに学ぶ 分かりやすく教える技術」『月刊実践障害児教育 6月号』学習研究社

大久保賢一（2013）：「いちばんわかりやすいABA入門 そうだったのか！行動面の支援⑨ 『自立を促す』援助のあり方を考える —プロンプトとフィディング—」『月刊実践障害児教育 1月号』学研教育出版

長澤正樹・増澤菜生・松岡勝彦・細井恵美・沼田夏子（2007）：『LD・ADHD 〈ひとりでする力〉を育てる 改訂増補版』川島書店

加藤哲文・大石幸二（2011）：『学校支援に活かす 行動コンサルテーション実践ハンドブック —特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開—』学苑社

小川浩（平成20年）：「ジョブコーチに学ぶ 分かりやすく教える技術」『月刊実践障害児教育 5月号』学習研究社

藤原義博（2013）：「子どもにとって『分かる・できる』授業づくり—興味・関心の育みをめざして—」『特別支援教育研究 第672号／8月号』東洋館出版社

指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉改訂版

- ★ 授業における必要に応じた工夫についてチェックしよう！
 (◎ 意図的に実施している ○ 実施している △ 実施していない)
 ※ 特に重要なところには「自（自閉症）」「ダ（ダウン症）」と示す。

	項目	ポイント（工夫）の例	※	◎○△
「授業づくり」における支援	物理的支援環境の整備	指導者に注目しやすくなるように、 <u>V字型又は扇形に机を配置している。</u>		
		準備・片付け等が誰でもすぐできるように、教室内の机や椅子、物や教材の <u>位置を固定し、置き場所に印を付けている。</u>	自 ダ	
		説明を聞く際の場所と活動場所などを明確にするために、 <u>椅子等を活動の起点となるように活用させている。</u>		
		一連の活動の際は、 <u>終わり（ゴール）を表す目標物を設置し、確認させている。</u>	自 ダ	
		活動内容や順番を理解しやすくさせるため、児童生徒や指導者の <u>動線が交差せず、直線又はU型になるように設定している。</u>		
	個のニーズに応じた支援の充足	片付け方法を理解させるために、 <u>物を置いたり片付けたりした状態を写真や絵で表示し、その場所に貼り、置かせている。</u>	自 ダ	
		見通しをもって活動できるように、 <u>授業の大きな流れをいつも同じように設定している。</u>	自	
		見通しをもって活動できるように、 <u>授業の流れを写真、絵、文字等で示しためくりカードやスケジュールカードを活用し、児童生徒にめくらせたり、取らせたりしている。</u>	自 ダ	
		見通しをもって活動できるように、 <u>活動の流れを写真、絵、文字等で示した手順表やレシピ等を児童生徒に提示している。</u>	自 ダ	
		活動の量や時間を理解させるために、 <u>内容を示した絵カード等を回数分提示したり、時間が分かるキッチンタイマーや時計等を活用したりしている。</u>	自 ダ	
		活動内容の理解を図るため、 <u>活動の様子又は完成品を示した写真を提示している。</u>	自 ダ	
		課題の内容、量、順番等の理解を図るため、 <u>課題をまとめた入れ物を取りに行かせたり、机上でさらに仕分けしたり、作業の順に並べさせたりしている。</u>		
		見通しをもたせたり、できたことを実感させたりするために、 <u>活動の量をマグネット等で示し、できたときに隣の枠へ移動させることのできるボードを設置している。</u>	自 ダ	
		できた実感を味わわせるために、 <u>操作できる道具を用意したり、使い方の難易度を細かく調整したりしている。</u>		
		自信をもって話すことができるように、 <u>発表の仕方や依頼の仕方等</u> を示した話型を掲示している。	自 ダ	

	人的支援環境 の見直し	指導者が複数の場合に、主担当者と副担当者が連携し、 <u>同時に指示しないように配慮している。</u>		
		児童生徒が援助を求めたり集中しやすくなったりするように、 <u>活動内容とそれに対応した指導者の立ち位置を固定している。</u>		
豊かな学びの機会を生み出す授業展開	十分な参加 機会の設定	他の児童生徒が活動する際の待つ時間を短くするために、 <u>課題の難易度や量を調整したり、活動を短く区切って、開始と終了を繰り返させたりしている。</u>		
		待つ時間を少なくするために、また、活動内容を把握させるために、 <u>児童生徒に準備・片付けの役割分担を行い、委ねている。</u>		
	豊かな学習機会の設定	話し方や作法を身に付けさせるために、 <u>足型の上に立たせて発表する（話し掛ける）機会を設定している。</u>	自	ダ
		話し方を身に付けさせるために、 <u>次の活動を他の児童生徒に伝える役割を委ねている。</u>		
		固定した場所で行うことを把握させるために、 <u>立ち位置を示すカードを床に置き、その上に立つ機会を頻繁に取り入れている。</u>	自	ダ
		順番等の意味を理解させるために、 <u>流し等の前に枠や足型を貼り、並ばせている。</u>	自	ダ
		挨拶等の方法を身に付けさせるために、 <u>活動終了ごとに報告させたり、物の受け渡し時に「どうぞ」「ありがとう」などを言わせたり、礼をさせたりしている。</u>		
	豊富な人とのやり取り	他の児童生徒が活動する際に、その活動を指示する <u>司会者やスターターの役を委ねている。</u>		
		相手に合わせて行動することを経験させるために、 <u>ペアを組ませ、二人で運んだり、移動したりする場面を設定している。</u>		
		他の児童生徒に気付き、順番等を意識させるために、 <u>次の児童生徒にタッチして交代する場面を設定している。</u>		
		物事のやり方を理解させるために、先に、 <u>モデルとなりそうな児童生徒の活動を見させてから取り組ませている。</u>	ダ	
	多様・多重な評価	適切な行動を身に付けさせるために、 <u>肯定的な評価や即時評価に留意している。</u>		
		めあて（目標）に対する振返りの時間を設定するとともに、想起させやすいように、 <u>児童生徒が作ったもの等を見せながら振り返らせ、学習した内容について評価している。</u>		
		これまで作った物やできたことを想起させたり、取り組んだことを実感させたりさせるために、 <u>振り返りシートにシールを貼らせたり、できたことを書かせたりし、ファイル等で保管させている。</u>		
		作った物やできたことを多様に評価してもらえよう <u>指導者や他の児童生徒に称賛してもらえる場を設定している。</u>		
		作った物やできたことを多重に評価してもらえよう <u>保護者や他の大人に称賛してもらえる場を設定している。</u>		