

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 —

【研究者】

特別支援教育・教育相談部 指導主事 竹野 政彦・田中 由紀子・門西 昭臣

【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】

広島県立廿日市特別支援学校 小学部主事 荒森 紀行
教諭 刺田 昭史・加藤 智子
広島県立三原特別支援学校 小学部主事 山木 文夫
教諭 安藤 真喜・田中 新一郎
広島県立庄原特別支援学校 小学部主事 国村 栄治
教諭 松岡 美幸・加嶋 みずほ・西本 有希

研究の要約

知的障害のある児童生徒が、授業中、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見られる。これらのことは、指導者による児童生徒の実態把握、取り組む課題の分析、環境整備や指導・支援方法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。

そこで、本研究は、知的障害のある児童が「分かって動ける」ための指導・支援を実施し、その有効性について課題分析の手法を用いて検証した。

その結果、児童個々の実態に応じた「分かって動ける」ための指導・支援を実施すれば、児童は活動内容を理解し、主体的に活動しやすくなることが分かった。また、この結果を踏まえ、「指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉」を作成した。

キーワード：主体性 分かって動ける 課題分析 指示

目次

I 問題の所在	81
II 知的障害のある児童生徒の学習上の特性と教育的対応	81
III 研究の目的	84
IV 仮説	84
V 研究の内容及び方法	84
VI 研究計画及び経過	84
VII 研究に係る授業実践等	84
VIII 研究のまとめ	94
添付資料	96

このような状況は全国的にも同様の傾向が窺え、課題の改善に向けた実践報告が散見される。

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、取りこませる課題の分析が十分にできていないこと、さらに、環境整備や支援方法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。

II 知的障害のある児童生徒の学習上の特性と教育的対応

1 障害の特性に応じた指導・支援の必要性

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）（平成21年）では「知的障害とは、一般に、認知や言語などにかかわる知的能力や、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇活動などについての適応能力が同年齢の児童生徒に求められるほどまでには至っておらず、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言われている。」¹⁾と示され、知的障害の

I 問題の所在

特別支援学校及び特別支援学級に係る学校訪問指導においては、授業中、知的障害のある児童生徒が、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。

また、こうした状況に係り教職員から児童生徒の主体的な行動を促す手立てなどについて相談を受けることがある。

ある児童生徒の学習上の特性として、知識や技能が生活の場で応用されにくいこと、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、生活経験が不足しがちであることなどが示されている。

また、それら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。

さらに、近年、自閉症を併せ有する知的障害児童生徒の特性を踏まえた指導の充実が課題となっている。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（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が約35%（「疑い」を含む。）在籍していることが明らかにされている。

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別支援教育総合研究所（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

こうした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。

このような指導・支援の方法は、単に自閉症のある児童生徒への配慮ではなく、目的とする活動を生起しやすくするための環境的配慮のことであり、知的障害のある児童生徒にとっても効果的であると考える。

2 「分かって動ける」授業づくり

藤原義博（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。

こうした課題に対して、活動に早く慣れさせるための支援の在り方としては、図1のように、大まかな流れを手早く繰り返させ、成功体験を積ませる段階と、手掛かりに気付かせ、丁寧に教える段階があると述べている。

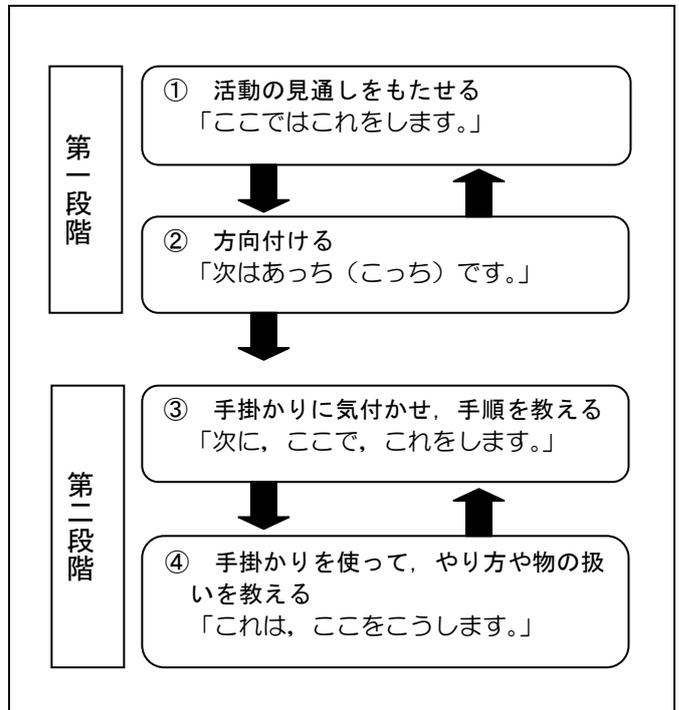


図1 活動に早く慣れさせるための支援の段階

また、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」²⁾であると述べ、「主体性」を育むために「学びの機会・活動量を増やす」「主体的な参加を促進する。」等为目标とする授業を「子どもが分かって動ける授業づくり」と呼び、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校の実践に取り組んでいる。

「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、具体的には、次の三つの観点を挙げている。

- ① 物理的支援環境の整備
- ② 個のニーズに応じた支援（支援ツール）の充足
- ③ 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

さらに、「分かって動ける授業づくり」の目標を成し遂げるためには、三つの観点を前提に、できるだけ学びの機会に触れさせ、繰り返し重ねることが大切であると述べ、次の四つの観点から授業展開の見

直しが必要であると述べている。

- ① 参加機会が十分な授業
- ② 学習機会が豊かな授業
- ③ 人とのやり取りが豊富な授業
- ④ 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

千葉大学教育学部附属特別支援学校（2008）は、できる状況下での子どもは、めいっぱい取り組み、首尾よく成し遂げる経験を積み重ねて、よりよくできるようになり、その過程で、できる力を確実に身に付けていくと述べている。また、何よりも意欲的・主体的に活動に取り組むようになると述べている。

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、主体的に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る。

また、授業において、環境整備や指導・支援の方法の的確さを把握するためには、課題の分析が不可欠と考える。課題に取り組ませるための「指示」について整理し、「課題分析」の手法を活用することが効果的であると考える。

3 指示の種類

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2のような種類を提示している。

表2 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、指差して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。

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っていくことを「プロンプト・フェイディング」と表現している。このことは図1で藤原（2010）が述べた支援の第2段階のことであり、指導者に頼らず、自主的な行動を形成していくための技法である。

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、上になるほど介入が少なくなる「指示の4階層」を図2のように挙げ、その種類と内容を表3のように表している。

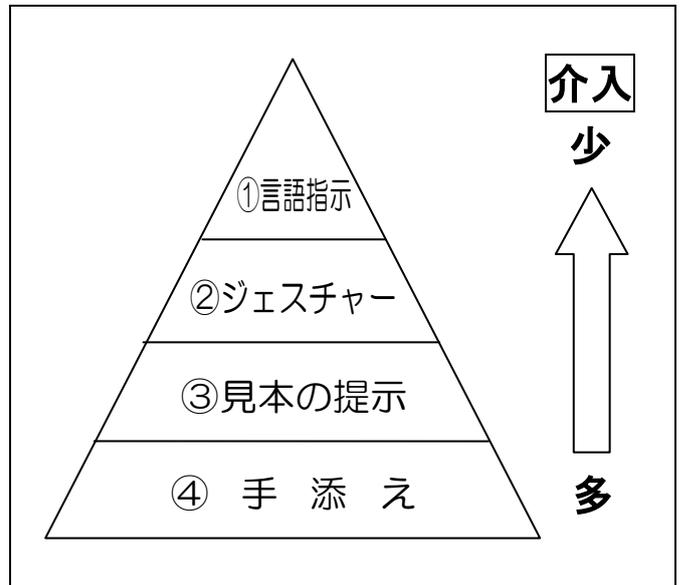


図2 指示の4階層

表3 指示の種類と内容

指示の種類	内容	
①	間接言語指示	「次は何をするの？」などの促しだけ言葉で指示すること。
	直接言語指示	言葉でそのまま指示すること。
②	ジェスチャー	指差したり、動作を見せたりすること。
③	先行モデリング	一連の作業を連続して行って見せ、模倣させること。
	同時モデリング	一つ一つ作業を区切りながら同時に作業を行って見せ、模倣させること。
④	シャドーイング	すぐ近くで影のように手を動かして動きを教えること。
	直接手添え	直接、手を添えて、動かし方や力の入れ方などを教えること。

※ 番号は図2の①～④を示す。

ただし、「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。

表1に示されている自閉症の特性である「視覚的情報処理の優位性」を併せて考えると、「指示」は児童生徒の実態に応じた的確なものが必要であると考えられる。

4 課題分析

小川（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「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、一連の行動のつまず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。

例えば「カップ麺をつくる」といった課題について「課題分析」を行い、各行動について指示の種類を示すと、表4のようになる。

表4 課題分析表の例

順	行動	指示の種類
1	包装をはがす。	言語指示, ジェスチャー
2	ふたを矢印まではがす。	言語指示, 手添え
3	粉末スープを麺の上にあける。	ジェスチャー
4	熱湯を内側の線まで注ぐ。	言語指示, ジェスチャー
5	ふたをして3分待つ。	言語指示, ジェスチャー
6	ふたを全部はがす。	見本の提示
7	よくかき混ぜる。	見本の提示

我妻享ら（平成24年）は、平成24年度広島県特別支援学校教育研究会において、知的障害のある児童生徒の「歯を磨く」などの特定の行動について「課題分析」を用いて検証している。意図的に視覚的支援を行うと、指導前半には、一旦、支援の総回数が増えるが、指導後半には減り、結果として児童生徒の主体的な行動が増えたことを報告している。

このように、指示の種類を整理し、「課題分析」の手法を用いて授業を分析すると、児童生徒の「主体性」を検証できると考える。また、指示の種類を分析することで個々の児童生徒の実態に応じた指示が明確になると考える。

Ⅲ 研究の目的

本研究では、知的障害のある児童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、実態に応じた環境整備や指導・支援を行うことにより、活動内容を理解させ、主体的に活動させる指導に取

り組む。こうした実践を通して、児童が「分かって動ける」ための指導・支援方法の有効性を検証するとともに、知的障害のある児童生徒の授業改善の方法について提案する。

Ⅳ 仮説

知的障害のある児童に対して、個々の実態に応じた「分かって動ける」ための環境整備や指導・支援方法を工夫すれば、児童は活動内容を理解し、主体的に活動に取り組むことができるであろう。

Ⅴ 研究の内容及び方法

- 文献研究により、児童が「分かって動ける」ための指導・支援の方法や、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、対象児童の実態を把握する。
- 児童個々の実態に応じた「分かって動ける」ための指導・支援方法の有効性について「課題分析」を用いて検証する。
- 文献研究及び授業実践を踏まえ、「分かって動ける」ためのポイント等について具体的に整理する。

Ⅵ 研究計画及び経過

本研究の計画及び経過について表5に示す。

表5 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
○ 研究協力員会議の開催	6月
○ 研究協力員による授業実践	6～1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

Ⅶ 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6名（以下「A児」「B児」「C児」「D児」「E児」「F児」とする。）

(2) 実施時期

事前評価 平成24年6月～平成24年7月

指導実施 平成24年9月～平成25年1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」を行い、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「言葉掛け」「写真・絵などの提示」「実物提示」「指差し」「モデル提示・ジェスチャー」「身体的な補助」に分けて記録する。
- 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(以下「活動回数」とする。)及び具体的な指示がないのに活動した回数(以下「指示なし活動回数」とする。)を記録する。
- ビデオカメラを活用し、各対象児童と各指導者の動線等を記録する。

イ 検証回数

検証回数について表6に示す。指導は2週間に1回程度を記録している。なお、児童によって指導時期は異なる。

表6 検証回数

期	回数
事前評価(指導開始前)	3回(※D児は2回)
指導前期	4回
指導後期	4回(※B児は3回)

ウ 分析方法

- 指示は「プロンプト」及び「指示の4階層」の考え方から次の四つに分類する。

① 言葉掛け
② 写真・絵・実物などの提示 (「写真・絵などの提示」と「実物提示」の合計)
③ 指差し、モデル提示、ジェスチャー (「指差し」と「モデル提示・ジェスチャー」の合計)
④ 身体的な補助

指示の4分類

- 二つ以上の指示を行った場合は、より手厚い指示にカウントする。
- 各対象児童への「指示回数」の合計を算出して「主体的に活動しているか」を分析する。
- 各対象児童の各「活動回数」と「指示なし活動回数」の合計を算出する。
- 「指示回数」の合計に対する、「活動回数」の合計(各「活動回数」と「指示なし活動回数」の合計)の割合を算出して「主体的に活動しているか」を分析する。
- 各指示による「指示回数」と「活動回数」の「事前評価」「指導前期」「指導後期」の各平均値を算出し、「指示回数」に対する「活動回数」の割合について分析する。

2 指導の実施

(1) 児童の実態

各対象児童の実態を表7に示す。

表7 児童の実態

児童	年	実態
A児	2	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害を伴う自閉症がある。 ○ 繰り返し聞くことのある特定の言葉は理解できる。 ○ 発語はなく、相手の手を引いて要求する。
B児	5	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害を伴う自閉症がある。 ○ 指差しを併用して指示をすると行動しやすい。 ○ 2語文で要求することができる。
C児	1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ 特定の単語が理解できる。分からないときは相手の言葉を繰り返すことがある。 ○ 2語文で話す場面がある。
D児	5	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害を伴う自閉症がある。 ○ 直接、具体的に指示されたことは理解できる。全体へ指示されたことや抽象的な発問への対応は難しく、周囲の児童の様子を見て真似をして活動しているときがある。 ○ 発音を間違えることがある。
E児	3	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ 繰り返し聞くことのある特定の言葉は理解できる。ジェスチャーを併用すると分かりやすい。 ○ 手差しや指差しで要求することができる。また、特定のサインを行ったり、相手の手を引いたり、「アア」と声を出したりすることがある。
F児	5	<ul style="list-style-type: none"> ○ 知的障害がある。 ○ 指示された言葉の意味が理解できないことがあり、周囲の児童の様子を見て真似をして活動しているときがある。 ○ 平仮名50音が読める。構音障害があり、発音が不明瞭である。

(2) 児童に対する授業改善の取組

ア A児

(7) 授業における課題

集中が途切れやすく、持続して指導者や教材に注意を向けることが難しい。教室内の動線が交差すると活動しにくい。複数の指導者からの指示が同時にあると、理解しにくい。作成したことやできたことへの達成感を感じにくく、授業における課題への興味・関心に偏りがある。

(4) 「分かって動ける」ための指導・支援

「遊びの指導」において、作ったもので遊ぶといった造形遊びに取り組んだ。

児童が指導者に注目しやすいうように、机の配置をV字型にし、作成するものの見本の提示位置を固定した。

副担当者は、主担当者と重ならないように配慮して指示したり、主担当者への注目を促したりした。



指導者に注目しやすいV字型の机の配置

児童の待ち時間を減らすために、他の児童と課題の量を調節した。例えば、はさみで紙を切る場面と糊で紙を貼る場面などに分けて工程を短く区切り、スモールステップで活動と指示を繰り返した。

教材や道具等を精選し、置き場所を固定し、スムーズに取り出せるように工夫した。また、児童にも役割を与え、準備を手伝わせた。



枠を用いてボウリングの準備をするA児



作製したボウリングのピンを他の児童に見せるA児

作製したのを見せ、他の児童や指導者からの評価を受ける場面を設定した。

(ウ) 検証の結果

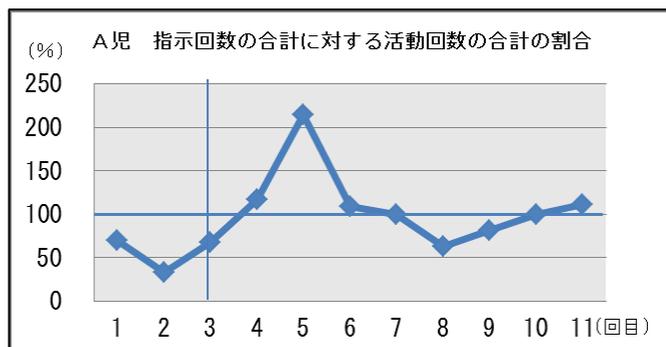


図4 A児 指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合

「指示回数の合計」は、図3のとおり、3回目までの事前評価と比較すると減少した。

「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」は、図4のとおり、3回までの事前評価と比較すると増加した。授業の構成上、8回目から主担当者が代わることとなり、一旦100%を下回ったが11回目に向けて増加傾向にあった。

図5では「言葉掛け」の指示回数が最も多いにも関わらず、図6では「言葉掛け」の割合が50%程度であった。一方、「指差し、モデル提示、ジェスチャー」は指示回数が増えているにもかかわらず、比較的割合が高かった。

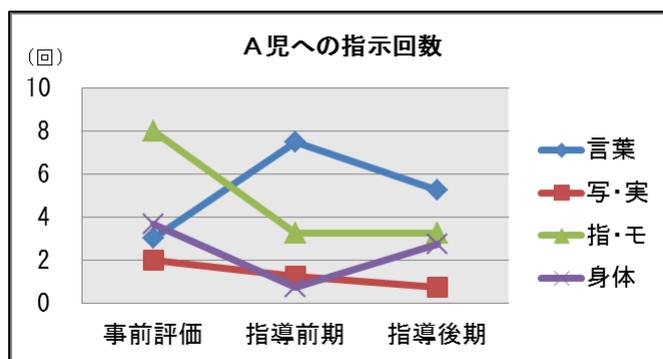


図5 A児への指示回数

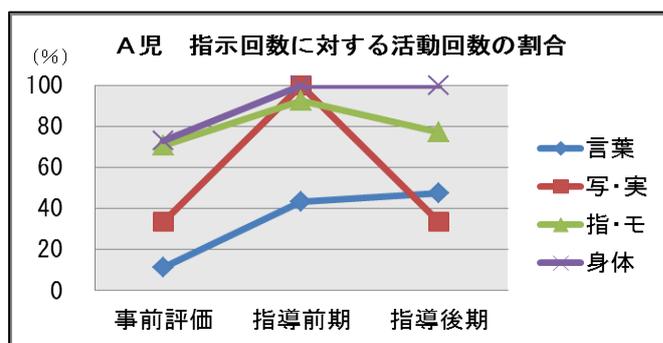


図6 A児 指示回数に対する活動回数の割合

(I) 考察

「指示回数の合計」が減少したことから、A児は指導者の指示が少なくなっても活動できていると捉え、「主体的に活動してきた。」と考える。また、「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」が増加したことから指示に対する反応が多くなったと捉え、「主体的に活動してきた。」と考える。さらに、割合が100%を超えたことから、指示回数以上に活動したと捉え、「分かって動ける」ための指導・支援の方法は有効であったと考える。

指導者は「当初は、A児の不適切行動を制止する指導に時間を要していた。課題がうまくできたときに称賛するように心掛けたところ、A児は意思を指導者に対して伝えに来るようになった。」と述べている。待つ時間を減らすために、活動を短く分けた

ことや評価の場面を設定したことが、結果として称賛する機会を増やしたことになり、A児の意欲を高め、指示に対する反応が高くなったと考える。

A児は「言葉掛け」より「指差し、モデル提示、ジェスチャー」に対して反応がよいことから、「指差し、モデル提示、ジェスチャー」の方が理解しやすく、より適した指示であると考えられる。また、授業の主担当者が変更することにも影響が大きいことがあらためて分かった。

イ B児

(7) 授業における課題

待ち時間が長いと集中が途切れやすく、意欲を失い、別のことを始めることがある。教室内の動線が交差したり、指導者の立ち位置が変わったりすると、活動内容が理解しにくく、集中しにくい。自分から他の児童へ働きかけることが少ない。できたことへの実感を味わいにくい。遊具の使い方が分からず、遊びの種類が少ない。活動の終わりや順番を理解しにくい。

(イ) 「分かって動ける」ための指導・支援



他の児童や指導者と一緒に活動の準備をするB児他

「遊びの指導」において、「にんじゃあそび」と称し、スタートからゴールまで遊具を使って進む運動遊びに取り組んだ。

まず、待つ時間を減らすために、準備・片付けコーナーを設定し、取りに行かせた。

児童が指導者に注目しやすいように、授業における指導者のおよその立ち位置と動きを固定した。

また、他の児童の活動の際、興味が逸れないよう、スタートの合図を行ったり、司会を行ったりする役割を設定した。



ゴール地点の目標物

活動の流れを理解させるために、始まりと終わりが直線になるよう教具を配置し、ゴール地点にタッチを行う目標物を設置した。

また、活動のモデルとなる児童とペアを組ませることで理解を促した。

キャスターボードなどの遊具や床面に印を付け、乗っている様子を表した絵カードを提示した。

教室内の机・椅子等を置く床面にも印を付け、机・椅子等に色別のテープを貼った。手元に置くことのできる順番カードを用意した。

大きくて見えやすい手裏剣型のマグネットを活用し、できたときに貼らせるようにした。

(ウ) 検証の結果

「指示回数の合計」は、図7のとおり、3回目までの事前評価と比較するとやや減少した。

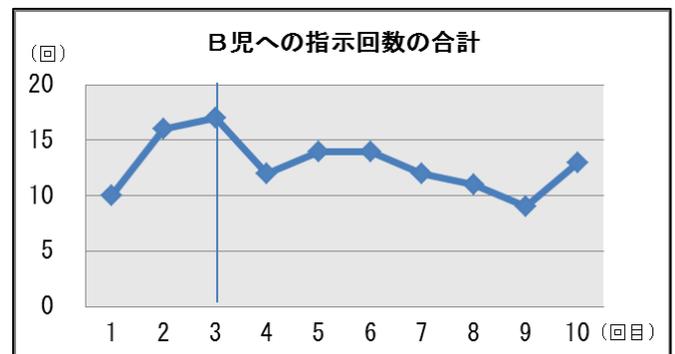
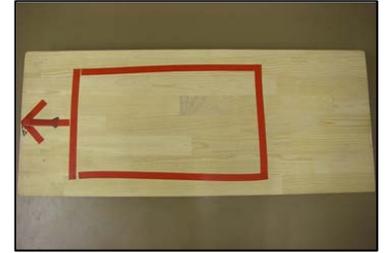


図7 B児への指示回数の合計

「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」は、図8のとおり、3回目までの事前評価と比較すると増加し、5回目以降は100%程度を維持した。

図9では「言葉掛け」「身体的な補助」の指示回数が減少しているにも関わらず、図10では割合が100%であった。また、「写真・絵・実物などの提示」「指差し、モデル提示、ジェスチャー」の指示回数



印を付けたキャスターボード



使い方を表した絵カード



できたときに貼らせる手裏剣型のマグネット

は上下しているが、割合は100%近くであった。

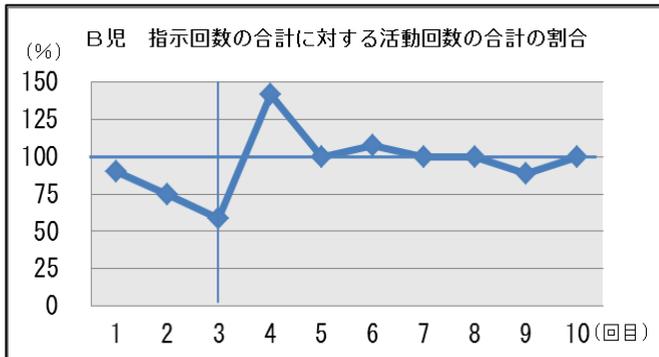


図8 B児 指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合

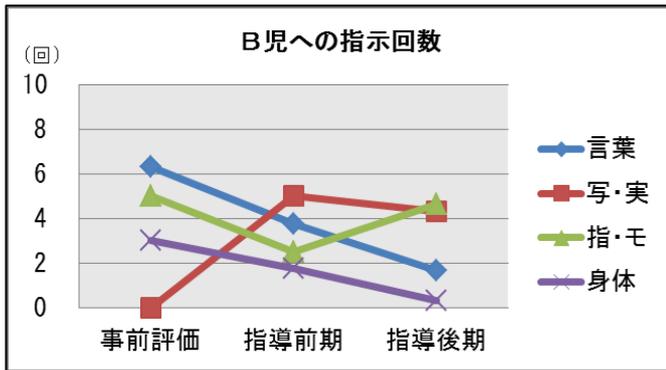


図9 B児への指示回数

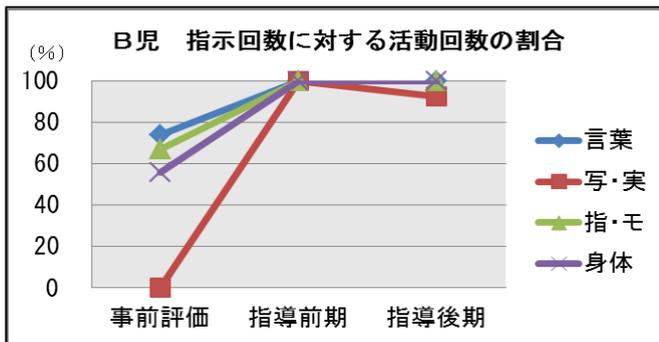


図10 B児 指示回数に対する活動回数の割合

(I) 考察

「指示回数の合計」が減少したことから、B児は「主体的に活動してきた。」と考える。また、「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」が100%程度まで増加し、維持していたことから、指示に対して確実に活動できるようになったと捉え、「主体的に活動してきた。」と考える。

指導者は「意識して『言葉掛け』を減らしたと述べている。B児は「分かって動ける」ための指導・支援である手掛かりに気づきやすくなり、他の指示も理解しやすくなったと考える。

「分かって動ける」ための指導・支援の方法は有効であったと考えるが、一つの指示で複数の活動ができるよう、更なる工夫を図っていきたい。

ウ C児

(7) 授業における課題

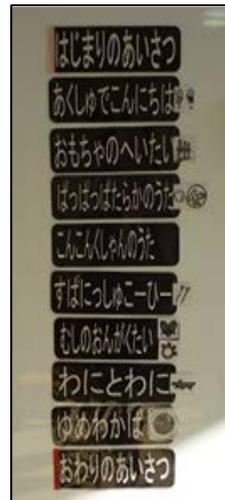
授業に参加することが難しく、活動するうちに自分の立ち位置から離れてしまうことがある。視線が定まらず、身体模倣ができにくく、集中が切れやすい。状況を把握することが難しく、順番を理解しにくい。淡々と発表することがあり、達成感や満足感を味わっていない様子が窺える。

(1) 「分かって動ける」ための指導・支援

「音楽科」において、相手を見て模倣させることに重点を置いた活動に取り組んだ。

簡単にできそうな身体表現や触れ合い遊びができる興味・関心のある選曲を行った。

足元に立ち位置マークを置き、居場所を示した。また、指差すことで立ち位置マークを意識させた。児童が指導者に注目できるように、児童の正面に立ち、身体表現のモデルを示した。



授業の流れを示したカード



曲に合わせて指導者の動作の模倣をしようとするC児他



次にやることを示したカードをめくる役割を行うC児

毎回、同じ環境と流れを設定し、スケジュールカードを活用させた。1曲ごとにめくるカードを活用

させたり、「〇〇を〇回」と書いたカードを提示したりした。歌う人と発表する人を絵カードで説明した。一つの活動時間を短く設定し、繰り返し行うことができるようにした。

特に、C児には、活動を意識させるとともに、他の児童を意識させるために、伴奏の始まりに掛け声を掛ける役割を与えた。

「たつ」「みる」「あるく」など、言い方を固定した単語による言語指示を行った。身体に触れ、身体の動かし方を具体的に指導し、正しい動きをすぐに称賛し、強化した。

「まる」「じょうず」「できた」などの肯定的な言葉掛けを行ったり、丸を書いたりし、即時評価を行った。

十分に活動に取り組ませるために、道具の準備・片付けを行わせた。



台を運んで片付けているC児他

(ウ) 検証の結果

「指示回数の合計」は、図11のとおり、減少した。

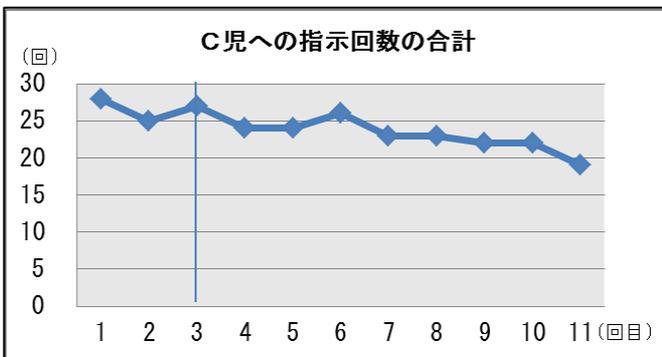


図11 C児への指示回数の合計

「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」は、図12のとおり、事前評価から125%程度を維持していた。

図13では、徐々に「言葉掛け」「指差し、モデル提示、ジェスチャー」の回数が減少した。また、「写

真・絵・実物などの提示」「身体的な補助」は常に2回以下であった。

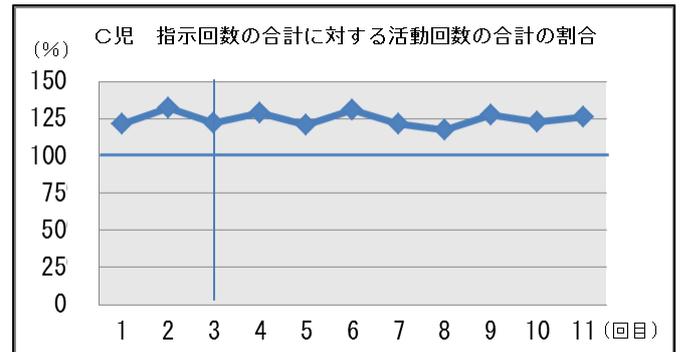


図12 C児 指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合

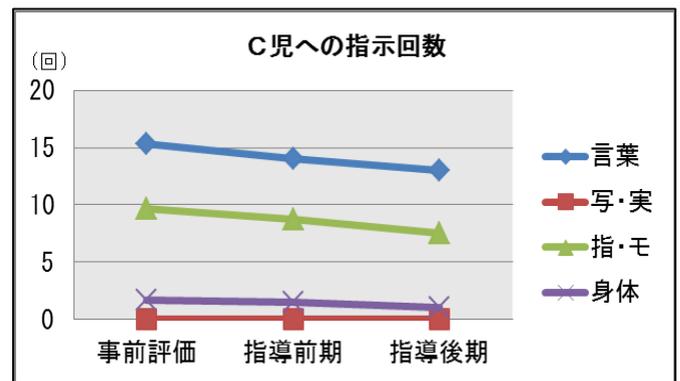


図13 C児への指示回数

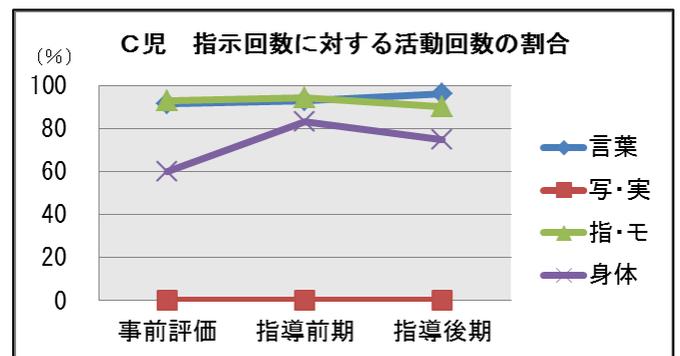


図14 C児 指示回数に対する活動回数の割合

(I) 考察

「指示回数の合計」が減少したことから、C児は「主体的に活動してきた。」と考える。また、「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」は事前評価から125%程度であり変化がなかったが、指示回数が減少したにも関わらず、維持していたことを考えると、「分かって動ける」ための指導・支援の方法は有効であったと考える。

音楽に合わせ、指導者をモデルとした身体模倣を目標にしていた本授業は「言葉掛け」「指差し、モデル提示、ジェスチャー」が中心であったが、両者とも割合が100%に近いことから的確な指示であ

ったと考える。

指導者は「児童の力でできることを役割等とし、十分に活動させたので授業に集中しやすかったのではないか。」と述べている。さらに「次の活動を期待して待てるようになった。」とも述べている。C児は、次に何があるか、分かるようになったことに加え、そのことを他の児童に「(次は)〇〇です。」などと伝える役割を与えられたことが、更に意欲を高め、主体的に活動するとともに、自分から人に関わりを求めるようになったと考える。

エ D児

(7) 授業における課題

手洗いなどでの順番が意識できず分からない。作っている物や活動している内容を忘れやすい。発表の仕方が分からなかったり、決められたとおり単調であったりする。困ったことを依頼する方法が分からず、困っていることがある。

(イ) 「分かって動ける」ための指導・支援

「図画工作科」において、切ったり、貼ったり、粘土で作ったりする学習に取り組んだ。

D児に対しては、1指示1動作で簡潔に指示を出した。



指導者の指示を一生懸命に聞いているD児



指導者に報告している児童の様子を見ているD児

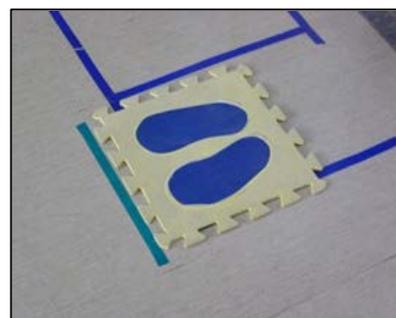
作っているものなどについて「何を作っている？」

と尋ねて確認したり、「よいやり方だね。」と評価したり、他の児童の様子を見させたりした。

発表の仕方・言い方を統一し、話型を示し、指導者のところへ行って依頼・報告することを指導した。「発表する人ボード」を活用し、発表する人の顔写真を貼って指示を行った。うまく発表できた児童を評価し、モデルとして意識させた。

片付けなどを行う際に立つ場所に足形マットを置いた。さらに、その後ろに並ぶ者へ赤い丸型マットを置いた。

流し台の前に並ぶための枠を示し、「どこに並ぶの？」と意図的に尋ねるようにした。この枠は他の場面でも繰り返し活用させた。



立ち位置を示す足型マット



枠内に立ち、手洗いの順番を待つD児

(ウ) 検証の結果

「指示回数の合計」は、図15のとおり、減少した。

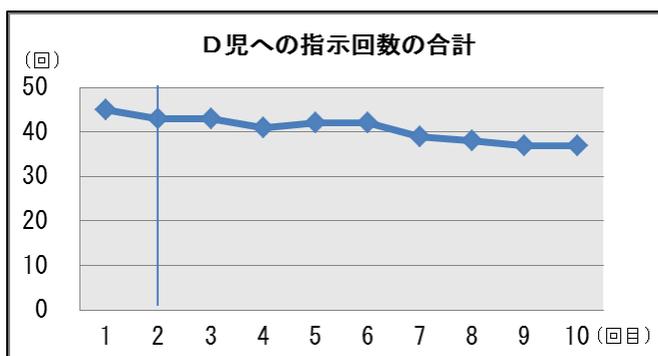


図15 D児への指示回数の合計

「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割

合」は、図16のとおり、100%程度まで増加し、維持した。

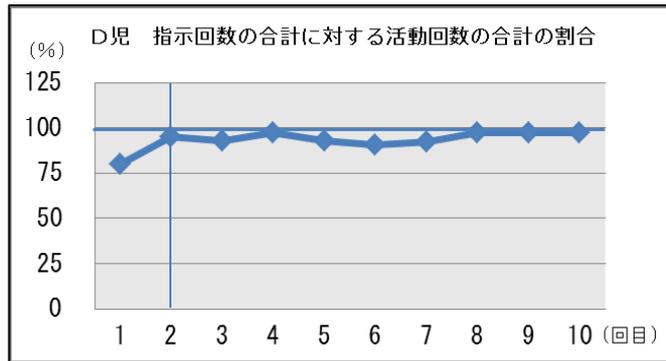


図16 D児 指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合

図17では「言葉掛け」の回数が減少した。「写真・絵・実物などの提示」「指差し、モデル提示、ジェスチャー」には大きな変化がなく、「身体的な補助」は常に2回以下であった。

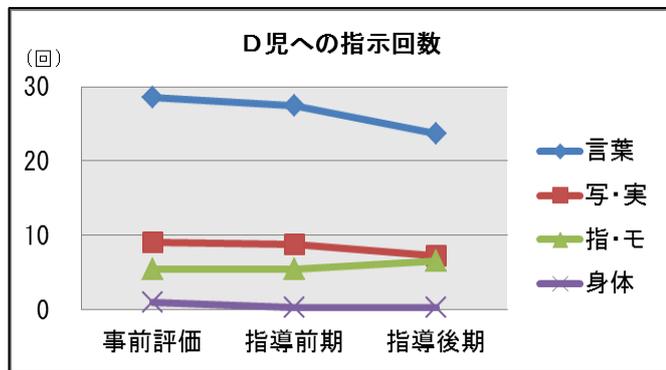


図17 D児への指示回数

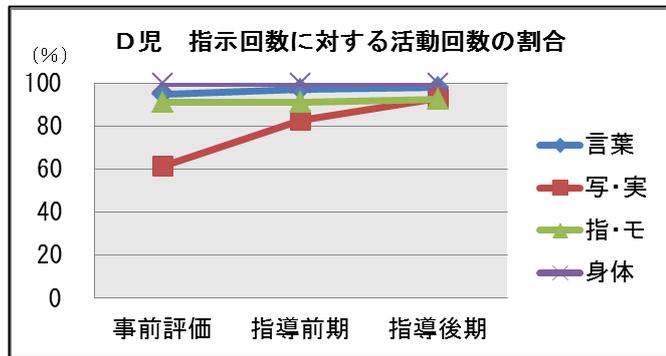


図18 D児 指示回数に対する活動回数の割合

(I) 考察

「指示回数の合計」が減少したことから、D児は「主体的に活動してきた。」と考える。また、「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」が100%程度まで増加し、維持していたことから、指示に対して確実に活動できるようになったと捉え、「主体的に活動してきた。」と考える。

D児は、昨年度から本指導者の指導を受けている。指導者は学習規律の徹底に取り組んでおり、いろいろな場面で繰り返し指導している。学習規律が徹底してきたことで「言葉掛け」が減っていることも予想される。また、1指示1動作などのより分かりやすい「言葉掛け」への変更や言い方・やり方の徹底により、他の指示を理解しやすくなったことも考えられる。

「分かって動ける」ための指導・支援の方法は有効であったと考えるが、一つの指示で複数の活動ができるよう、今後は手掛かりに気付かせ、さらに、意図的に指示を減らす必要があると考える。

オ E児

(7) 授業における課題

言葉や写真カードの意味を理解しにくい。多動であり、活動に継続して集中しにくい。道具等を操作することに困難がある。また、指導者が追いかけることを楽しみにしてしまう傾向がある。

(4) 「分かって動ける」ための指導・支援

「生活単元学習」において、季節を単元とした活動に取り組んだ。

説明時は椅子に座らせるようにし、椅子を活動の起点とするように活用した。児童が定位置に自分から戻ってくるように言葉掛けや指差しを行った。一つの活動が終了する度に、使用した物を一定の距離を設けた場所に片付けさせた。



椅子を持って移動するE児他



食器を片付けるE児



歌遊びをするE児他



トレイにのせた道具等



置き場所を色で示したトレイ

言葉だけではなく、ジェスチャーや実物を示した。また、活動で使用する必要な道具等を分かりやすくするため、トレイを活用し、一つにまとめて提示した。

さらに、タッパを振ることで材料を混ぜさせたり、はさみを使用して食材を切らせたりした。

(ウ) 検証の結果

「指示回数の合計」は、図19のとおり、減少した。

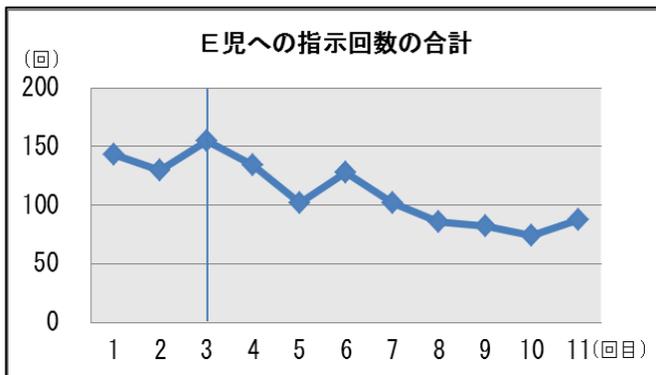


図19 E児への指示回数の合計

「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」は、図20のとおり、増加した。



図20 E児 指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合

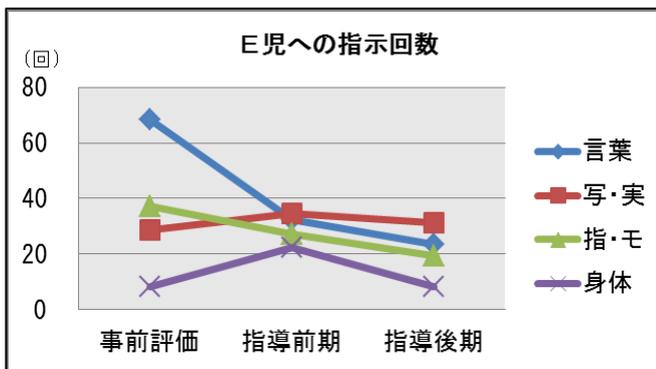


図21 E児への指示回数

図21では「言葉掛け」の回数が急激に減少し、「写真・絵・実物などの提示」の回数が増加した。四つの指示のうち「言葉掛け」の回数が多かったにも関わらず、図22のとおり、割合は最も低かった。その他の指示の割合も100%を下回っていた。

ならず、図22のとおり、割合は最も低かった。その他の指示の割合も100%を下回っていた。

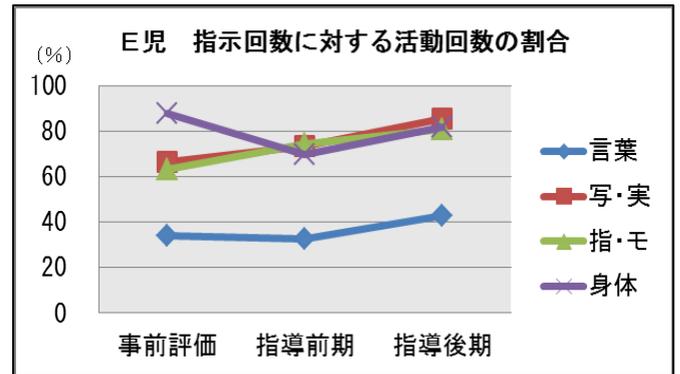


図22 E児 指示回数に対する活動回数の割合

(I) 考察

「指示回数の合計」が減少したことから、E児は「主体的に活動してきた。」と考える。また、「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」が増加したことから「主体的に活動してきた。」と考える。「分かって動ける」ための指導・支援の方法は有効であったが、割合は100%には達していない。一つ一つの指示を理解することができてきた段階であると考えられる。

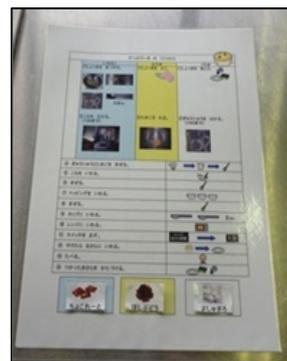
「言葉掛け」の割合は40%程度であり、最も理解しにくい指示と考える。指導者は、指導途中で「言葉掛け」では状況を理解しにくいと考え、できるだけ、実物等で伝えることに取り組んでいる。「言葉掛け」から「写真・絵・実物等の提示」への的確な指示になってきたと考える。

カ F児

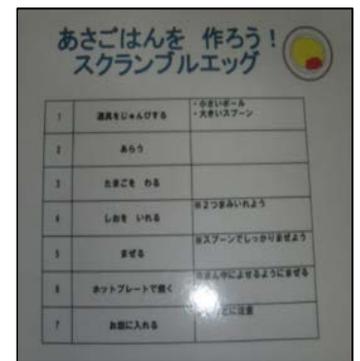
(7) 授業における課題

自分でできることには意欲があるが、言い方が分からないため児童同士での会話が少なく、協力して行うことは難しい。作った料理を持ち寄って一人分の朝食ができるなど、完成イメージをもつことが難しい。

(4) 「分かって動ける」ための指導・支援



必要な道具等を示したレシピ



手順等を示したレシピ

「生活単元学習」において、簡単な調理に取り組んだ。

まず、材料を置く場所、作業を行う場所、道具を使う場所など、活動場所を分けた。

授業の導入時にランチョンマットの上に皿等を置き、完成のイメージをもたせた。必要な道具や手順を詳細に示したレシピを提示し、自分で見て考えて行動させるようにした。



必要な道具を探して自分で準備するF児



はかりを使って粉の測定をしているF児



手順等を示したレシピを見て片付けているF児他

粉等をこぼさず、一人で量を測ることができるように物の配置を工夫した。

「どういたしまして」と言わせる場面を繰り返し設定した。

(ウ) 検証の結果

「指示回数の合計」は、図23のとおり、減少した。

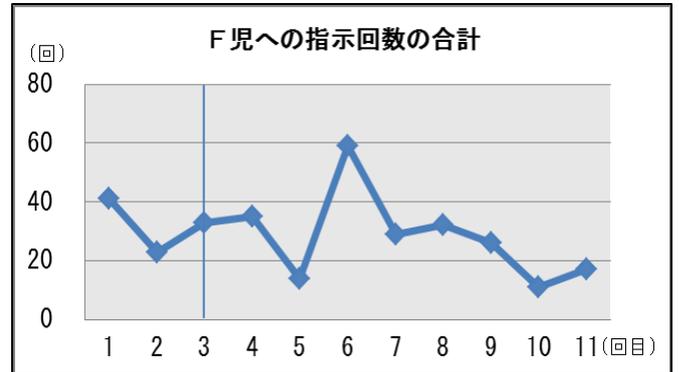


図23 F児への指示回数の合計

「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」は、図24のとおり、増加した。さらに、5回目までは100%程度であったが、7回目以降は200%以上になった。



図24 F児 指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合

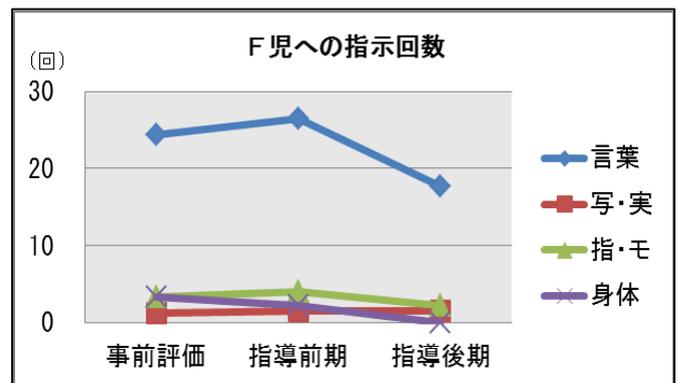


図25 F児への指示回数

図25では「言葉掛け」の回数が減少している。図26では、指導前期及び指導後期共にどの指示に

対しても100%活動していた。なお、指導後期の「身体的な補助」は0回であったため、割合は0になっている。

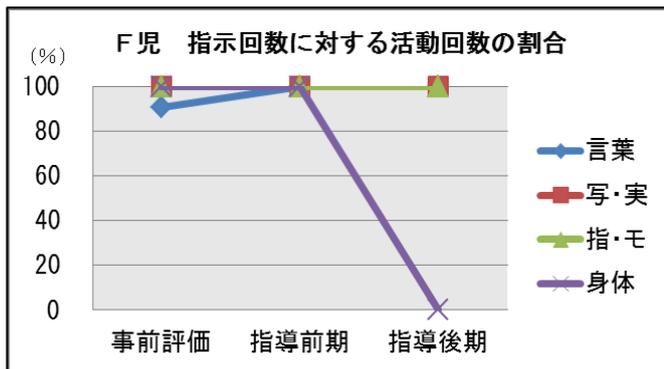


図26 F児 指示回数に対する活動回数の割合

(I) 考察

「指示回数の合計」が減少したことから、F児は「主体的に活動してきた。」と考える。また、「指示回数の合計に対する活動回数の合計の割合」が増加したことから「主体的に活動してきた。」と考える。さらに、割合が100%を超えて増加していることから十分に活動できていると捉え、「分かって動ける」ための指導・支援の方法は有効であったと考える。なお、11回目は新しい単元になったことから、割合が減少していることが考えられる。しかし、それでもなお、200%を超えており、早く課題に慣れることができたと考える。

指導者は、F児について「人の指示を待つことが多かったが、現在では、自分から『手伝ってください。』と依頼したり、友達を遊びに誘ったりしている。」と述べている。「分かって動ける」ための指導・支援により、F児が状況を理解し、見通しをもち、自分で判断して責任をもって活動していることが考えられる。また、そのことで自信をもち、意欲が向上し、好循環となって活動していることが考えられる。

VIII 研究のまとめ

1 成果

知的障害のある児童に対して、個々の実態に応じた「分かって動ける」ための指導・支援方法を工夫すれば、児童は活動内容を理解し、主体的に活動に取り組みやすくなることが分かった。

指示はできるだけ少ない方がよいが、実態に応じた確かな方法や段階があることも分かった。

また、「主体性」を検証するための方法として、「課題分析」の手法が活用できることも分かった。このことが授業改善のヒントになると考える。

さらに、文献研究及び実際の取組から「児童が分かって動ける」ための観点を整理し、添付資料で示した「指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉」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、「分かって動ける」ための指導・支援を、複数、実施し、その有効性を検証した。しかし、一つ一つの指導・支援の有効性は分からないため、効果のないものも含まれている可能性がある。どのような要因に対して行っている指導・支援なのか、観点を明確にして行うことが必要である。

また、単元が変わると、新しい活動内容が加わることにより、指導者の指示は増加する。児童生徒にできるだけ早く課題を理解させ、課題に慣れさせるための条件等を整理していくことが必要である。

今後は「指導者に役立つポイントリスト〈分かって動ける〉」を活用し、更なる児童生徒個々への有効な指導・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その方向性を探っていきたい。

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3校の関係者の皆様に心より感謝を申し上げます。

【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（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』教育出版 p.242
- 2) 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

【参考文献】

- 文部科学省（平成21年）：前掲書
 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―』ジアース教育新社
 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 ―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』ジアース教育新社
 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』ジアース教育新社
- 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 一子どもに学ぶ6年間の実践研究』ジアース教育新社
- 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
- 藤原義博 (2010) : 「子どもが分かって動ける授業づくり 第5回 教師の支援のあり方を見直そう」『月刊 実践障害児教育9月号』学研教育出版
- 藤原義博 (2012) : 前掲書
- 千葉大学教育学部附属特別支援学校 (2008) : 『子ども主体・生活中心の教育シリーズ 特別支援教育のための支援の最適化 できる状況づくり Q&A』ケーアンドエイチ
- 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
- 長澤正樹・増澤菜生・松岡勝彦・細井恵美・沼田夏子 (2007) : 『LD・ADHD (ひとりのできる力) を育てる 改訂増補版』川島書店
- 小林重雄 監修 山本淳一・加藤哲文 編著 (1997) 『障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析入門』学苑社
- 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 ー特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開ー』学苑社
- 高畑庄蔵 (2006) : 「みんなの自立支援を目指すやさしい応用行動分析学 ー『支援ツール』による特別支援教育から福祉, 小・中学校通常教育への提案ー」明治図書出版
- 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
- 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
- 広島県教育委員会 (平成23年) : 『特別支援教育 作業学習ハンドブック』
- 我妻享・和田克彦・福田智子・磐谷奈美・後藤龍・垣井顕悟・田村沙織・加地育子・加嶋みずほ・林めぐみ・久山由弥子・安部理恵子・藤井啓子・井手本修司・池田幸枝 (平成24年) : 「研究発表② 知的障害のある児童生徒に対する効果的な指導の実践 ～考えて動ける場面づくりを通して～」『平成24年度広島県特別支援学校教育研究会』資料
- 梅永雄二・井上雅彦 編著 武蔵博文・渡部匡隆・坂井聡・服巻繁 著 (2010) : 『自閉症支援の最前線 ささまざまなアプローチ』エンパワメント研究所
- 藤原義博 監 富山大学教育学部附属養護学校 著 武蔵博文・小林真・芝垣正光・中野幸子・高島佳江・大村知佐子・脊戸みちる・加藤雄一・柳川公三子・藤岡ゆり・浅川義丈・西野留美子・金山薫 編 (2006) : 『障害児教育にチャレンジ 30 子ども生き活き支援ツール ーきょうまくいくよ, 移行・連携ー』明治図書出版
- 武蔵博文・高畑庄蔵 (2006) : 『発達障害のある子とお母さん・先生のための思いっきり支援ツール』エンパワメント研究所
- 武蔵博文・大村知佐子・浅川義丈・大村和彦・長浜由香 編 とやま支援ツール教室実行委員会 著 (2010) : 『発達障害のある子とお母さん・先生のためのわくわく支援ツール』エンパワメント研究所

指導者に役立つポイントリスト 〈分かって動ける〉

★ 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)

	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、指導者からの指示内容を聞き取りやすくなるように、 <u>V字型又は扇形に机を配置している。</u>	
		準備・片付け等が誰でもできるように、教室内の机や椅子、物や教材の位置を固定し、 <u>置き場所に印を付けている。</u>	
		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>	
		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>	
		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>	
		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>	
		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>	
		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>	
		やるべき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>	
		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>やるべき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>	
		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を示した話型を掲示している。</u>			

	人的支援環境の見直し	指導者が複数の場合に、 <u>主担当者と副担当者が連携し、同時に指示しない</u> ように配慮している。	
		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</u> している。	
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</u> している。	
		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</u> を行い、委ねている。	
	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（話しかける）機会</u> を設定している。	
		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</u> を委ねている。	
		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</u> を頻繁に取り入れている。	
		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> 。	
	豊富な人とのやり取り	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」</u> などを言わせたり、礼をさせたりしている。	
		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</u> の役を委ねている。	
		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</u> を設定している。	
		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</u> を設定している。	
	多様・多様な評価	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> 。	
		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</u> している。	
		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などを見せながら振り返らせ、学習した内容について評価</u> している。	
		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</u> させている。	
		作った物やできたことを多様に評価してもらえるよう <u>指導者や他の児童生徒に称賛</u> してもらえる場を設定している。	
			作った物やできたことを多重に評価してもらえるよう <u>保護者や他の大人に称賛</u> してもらえる場を設定している。

授業における「課題分析」表（例）

課題例：調理をしよう

児童生徒の行動	指示	具体的な指示	指示回数	活動回数
調理室へ行く。	②	スケジュールカード	1	1
手を洗う。	—	なし	0	1
椅子に座る。	①	言葉掛け	2	1
始まりの挨拶をする。	①	言葉掛け	1	1
2曲の歌を歌う。	①	言葉掛け, 演奏	1	2
手順表を見る。	②	手順表, 実物	1	1
材料を確認する。	②	写真カード, 実物	4	2
道具（計量器）を取りに行く。	③	手順表, 指差し	2	1
粉の量を量る。	—	なし	0	3
粉をボウルに入れる。	②	手順表	1	1
粉を混ぜる。	③	ジェスチャー	1	1

児童生徒の実態によっては、「粉を混ぜる」ことを、次のように、さらに詳細に分けることが適切な場合がある。

「泡だて器を取る。」
「泡だて器を握る。」
「だ円を描くように回す。」 など

※ 「指示」は、次の四つで整理する。（例）

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 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 |
|--|

※ 「活動回数」は、指導者が行った「指示」に対して、（ ）秒以内に児童生徒が正しく活動できた場合にカウントする。

※ 具体的な「指示」がないのに児童生徒が活動した場合は、指示「—」、指示回数「0回」、活動回数「（ ）回」とする。