

特別支援学級に在籍する児童の効果的な交流及び共同学習の進め方

― 課題分析を活用した的確な指導・支援を通して ―

廿日市市立友和小学校 栗栖 理絵

研究の要約

本研究は、特別支援学級に在籍する児童に対し、課題分析を活用した指導・支援を行うことを通して、効果的な「交流及び共同学習」の進め方を追究したものである。先行研究や質問紙調査から、効果的な「交流及び共同学習」を進めるため、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面や、特別支援学級の担任、支援員との連携の充実が重要であることが分かった。そこで、通常の学級の担任が、課題分析を活用した実態把握及び指導・支援を行えば、対象児童が学習のねらいを達成し、達成感をもつことができると考え、第2学年図画工作科において研究授業を実施した。課題分析による学習評価や行動観察、質問紙を基に検証した結果、学習のねらいを達成し達成感をもつ姿が見られ、連携も効率的に行うことができた。このことから、課題分析を活用した指導・支援や連携は、効果的な「交流及び共同学習」を進める上で有効であることが明らかになった。

キーワード：交流及び共同学習 課題分析 連携

I 問題の所在

1 「交流及び共同学習」について

(1) これまでの経緯や基本的な考え方

我が国では、平成16年の障害者基本法の一部改正により、「交流及び共同学習」を積極的に進め、相互理解を促進することが明確に規定された。小学校学習指導要領（平成20年）においても、交流及び共同学習の機会を設ける必要性が示されている。

特別支援学校学習指導要領解説（平成21年）では「障害のある子どもと障害のない子どもが一緒に参加する活動は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面がある」¹⁾と明記されている。また、この二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要があると示されている。

このように「交流及び共同学習」の実施については、これまで相互に触れ合う側面に重点を置きやすかった「交流教育」をより一層発展させ、共同学習の側面にも焦点を当てて取り組むことが求められている。

(2) 交流及び共同学習の実態調査から

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成20年）の調査によると、小・中学校の特別支援学級

に在籍する児童生徒の96%が教科等での交流及び共同学習を行っているが、その推進に当たっては、交流先の学級担任や児童生徒の意識、理解など、様々な課題があることが明らかになっている。

遠藤恵美子・佐藤慎二（2012）が行った調査では、通常の学級の担任は「（特別支援学級の担任との）打ち合わせの不足」「支援方法がわからず支援員に任せっきり」などの課題を挙げており、連携がうまくできず、特別支援学級の児童への支援方法について悩んでいる現状があることが分かった。

2 所属校の現状

(1) 質問紙作成及び調査の実施

交流及び共同学習は、特別支援学級に在籍する児童全員の教育課程に位置付けられており、9学級ある通常の学級のうち、6学級で実施されている。通常の学級の担任は、活動の見通しをもたせることや個別の言葉掛けに配慮し授業を行っているが、的確な指導・支援となっているか自信がもてない状況がある。また、対象児童も、十分に達成感をもつことができていない様子が窺える。

そこで、所属校の交流及び共同学習の課題を明らかにするため、実施状況、実態把握、支援内容、成果と課題、連携などについて質問紙を作成し、通常の学級の担任・専科担当（9人）、特別支援学級の

担任（2人）、支援員（1人）を対象に実施した。

(2) 結果と考察

交流及び共同学習の成果についての調査結果を図1に、課題についての調査結果を図2に示す。

図1から、人間性や社会性を形成することを目的とした「交流の側面」においては一定の成果はあるが、教科等のねらいを達成することを目的とした「共同学習の側面」については、成果はあまり見られないことが分かった。（複数回答有）

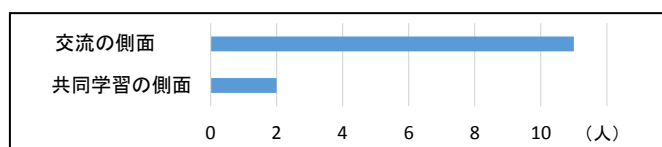


図1 交流及び共同学習における成果

図2から、通常の学級の担任が「目標や学習課題の妥当性」「指導・支援の方法」及び「学習の達成度の評価」について不安を感じている傾向があることが窺える。一方で「障害の理解や実態把握」については課題として意識していない傾向があることが分かった。（複数回答有）

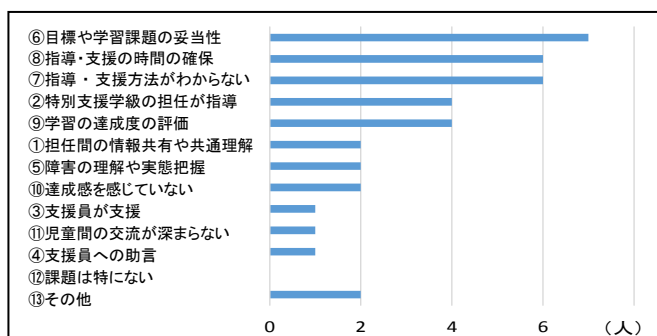


図2 交流及び共同学習における課題

連携の内容についての調査結果を図3に示す。

図3から、連携の内容は「学習に取り組む様子」「学習のつまずき」「児童間のかかわりの様子」などが多い。これらの連携の状況から、担任間の連携は授業後に行っている場合が多いことが窺える。（複数回答有）

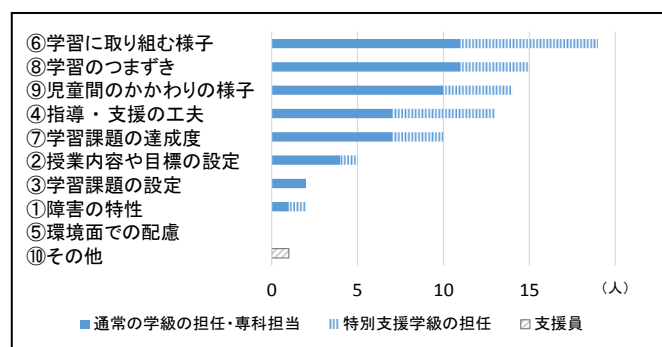


図3 連携の内容

これらのことから、通常の学級の担任が、効果的な交流及び共同学習を進めるためには、交流の側面だけでなく共同学習の側面の充実を意識した授業づくりを行う必要がある。特別支援学級の児童が、通常の学級の児童とともに、学習場面で自らの力を発揮できるよう的確な指導・支援を行うことが重要だと考える。

また、通常の学級の担任は、「目標や学習課題の妥当性」「指導・支援の方法」「学習の達成度の評価」などについて不安を感じているにもかかわらず、それらを確認なものとするための「障害の理解や実態把握」については課題として意識していない傾向がある。特別支援学級の担任との連携においても、「障害の特性」「授業内容や目標の設定」「学習課題の設定」に関する内容については、あまり話し合われていない。

交流及び共同学習において的確な指導・支援を行うためには、適切な実態把握が重要である。特別支援学級の担任が把握している対象児童の「障害の特性や実態」と通常の学級の担任が把握している「教科学習における実態」を共有し、整理する必要がある。また、そのような連携を授業前に行うことで、目標や学習内容の設定についての妥当性が高まり、より適切な実態把握に基づいた指導・支援を行うことができると考える。

3 課題分析を活用した授業改善について

(1) 課題分析とは

課題分析とは「仕事などの手順を小さな行動単位に分解して、時系列に沿って並べること」²⁾である。この分析方法は、ジョブコーチが障害のある人に仕事を教える際に広く活用されており、成果を上げている。つまずきやできない部分が特定されやすく、最終的な課題達成に必要な指導・支援の方法を段階的に検討できると考える。

(2) 課題分析を生かした実態把握や指導・支援

長崎県教育センター（平成20年）は、特別支援学校における授業改善の例として、「どうきんを絞る」活動の課題分析を次のように紹介している。

習得させたい行動（技能）を、表1のように細かな行動項目に分ける。この行動項目に沿って児童の行動を観察すれば、「どうきん絞りができない」という漠然とした実態把握ではなく、どの行動項目でつまずいているのかを具体的に把握できる。これにより「どうきんのたたみ方」「どうきん絞りの手首の動かし方」など、ポイントを絞った指導を行うことができる。

表1 「ぞうきんを絞る」活動の課題分析(例)

	行 動 項 目
①	ぞうきんを濡らす
②	ぞうきんを半分にたたむ
③	ぞうきんをさらに半分たたみ、4分の1の大きさにする
④	たたんだぞうきんの両端を両手で持つ
⑤	ぞうきんを強く握る
⑥	右手首と左手首を反対方向に回し、きつく絞る
⑦	ぞうきんを広げる

ポール A. アルバートら(2004)は、課題分析を行う際には、児童が最終的な課題を学習するためにどんなスキルや知識が必要なのかを指導前に考えておくことが重要だと述べている。実際に課題分析を進める中で、さらに必要なスキルや知識が見つかることが課題分析の最も価値のある点だとしている。また、課題分析は、学習、社会的行動及び運動など様々なことに応用できることから、障害がある人だけでなく、どのような児童にも有用であると述べている。

これらのことから、課題分析を活用した実態把握や指導・支援は、特別支援学級や通常の学級での授業づくりにおいても有効であると考えられる。

(3) 分かりやすく教える技術

小川浩(平成20年)は「分かりやすく教える技術」のポイントとして、「課題分析」に加え「指示の四階層」と「最小限の介入」を挙げている。

「言語指示」「ジェスチャー」「見本の提示」「手添え」など、介入のレベルにより指示を四階層に整理し、それらを障害のある人の能力に応じて適宜使い分けることが重要だとしている。また「最小限の介入」により介入のレベルを調整することで、その人の自立度を上げていくことができると述べている。

このように、課題分析を活用し、児童のできていることとつまづいていることを把握すること、さらには、どのような介入を行うと、より効果的に自立度を高めることができるのかを具体的に検討することが重要であると考えられる。

(4) 授業における達成感

松崎学(2009)は「子ども自身が試行錯誤するその主体が自分にあり、その積み重ねの結果として、最終的に成功体験などによる達成感を味わったとき、自分に対して肯定的な評価を与えることができる」³⁾と述べている。

児童が達成感をもつことができたかを判断することは難しいが、奈須正裕・堀野緑(1991)は、成功

場面における達成関連感情として、「よろこび」「おどろき」「承認への期待」「誇り・友人への意識」「統制感・向上心」の五つにまとめ、感情語リストを作成している⁽¹⁾。それらの感情語や肯定的な発言の表出の有無が達成感の指標となると考える。

これらのことから、授業における達成感とは、「わかる」「できる」ことを通して得られる満足感であると捉え、交流及び共同学習においても、児童が学習のねらいを達成し、達成感をもつことが重要だと考える。

II 研究の目的

「交流及び共同学習」において、特別支援学級に在籍する児童が、学習のねらいを達成し、達成感をもつために、通常の学級の担任が、課題分析を活用した的確な指導・支援を行う。このことを通して、効果的な「交流及び共同学習」の進め方について追究することを目的とする。

III 研究の仮説と検証の視点・方法

1 研究の仮説

「交流及び共同学習」において、通常の学級の担任が課題分析を活用すれば、的確な指導・支援ができ、特別支援学級の児童が学習のねらいを達成し、達成感をもつことができるであろう。また、通常の学級の担任が、特別支援学級の担任や特別支援教育支援員と効果的な連携を行うことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証①

【視点】	課題分析を活用した実態把握及び指導・支援により、対象児童が学習のねらいを達成し、達成感をもつことができたか。
【方法】	○ 課題分析を基に、研究授業の効果を分析・考察する。 ・ 学習課題の達成度の変化 ・ 授業場面での行動観察(感情語や肯定的な発言の表出など) ○ 事後の質問紙調査により、課題分析の活用の有効性を分析・考察する。

検証②

【視点】	課題分析を活用した連携は、交流及び共同学習を進める上で効果的であったか。
【方法】	○ 事後の質問紙調査により、課題分析を活用した連携について分析・考察する。

※ 事後の質問紙調査の対象は、通常の学級の担任、特別支援学級の担任、特別支援教育支援員(以下「支援員」とする。)の3人である。

IV 研究の方法

1 研究授業

(1) 対象学級及び児童

第2学年 自閉症・情緒障害特別支援学級(1人)

第2学年 通常の学級(1学級33人)

ア 対象児童(特別支援学級)の実態

- 自立活動を含む学年相当の教育課程により学習している。
- 音楽科、図画工作科、体育科、生活科、特別活動の時間を中心に、通常の学級で交流及び共同学習を行っている。学習意欲が高まらないことや集中して取り組めないことが多い。
- 絵を描いたり、ものをつくったりすることがとても好きである。学習の見通しがもてなかったり、作業手順や技能が複雑になったりすると自信がなくなり、一つ一つの活動を指導者や支援員に確認しながら進める姿が見られる。
- 幼児期から家庭ではさみやのり、包丁などを使う経験をしているため、練習を重ねることで用具を使うことに慣れてきてはいるものの、持ち方や動かし方にはまだぎこちなさが残る。本単元で扱うカッターナイフについては未経験である。

(2) 授業者

研究授業は、稿者が行い、支援員は対象児童に個別支援を行う。なお、現在の通常の学級の担任は、本研究の協力者として、授業前後の連携、行動観察、事後の質問紙調査などに参加する。

(3) 実施計画

- 期 間 平成25年6月20日～平成25年7月5日
- 対象教科 図画工作科(交流及び共同学習)
- 単元名 「まどをひらいて」(全7時間)
- 目 標

想像したことをもとに、窓の形や色、開き方などの工夫を考えるとともに、カッターナイフのよさを生かし、思いのままに窓のある家をつくることができる。

○ 指導計画

次	時	学 習 内 容
第一次	2	【おしゃれな魚】 ・カッターナイフの安全な使い方を知る。 ・紙に切り込みを入れ、うろこや模様をつくる。
第二次	2	【まどをひらいて(作品づくり)①】 ・家や窓の形、窓の中に見えるものを考える。 ・カッターナイフで窓や家の形を切る。
	2	【まどをひらいて(作品づくり)②】 ・窓の中に見えるものの絵を描く。 ・カッターナイフでまわりの飾りをつくる。
第三次	1	【まどをひらいて(鑑賞)】 ・作品を見せ合い、気に入った所を話し合う。

(4) 研究授業の工夫

ア 課題分析の活用と最小限の介入

本研究では、通常の学級の担任が的確な指導・支援を行うために課題分析を活用する。指導のポイントを絞ることで、指導者や支援員の介入の度合いを調整した研究授業を行う。

本単元の目標を達成するためには、カッターナイフの使い方の習得が重要である。この技能が身に付いてこそ、自由な表現が可能になるからである。そこで、表2のような「カッターナイフで紙を切る」活動の課題分析を行い、対象児童のつまづきを把握し、的確な指導・支援を検討する。

表2 「カッターナイフで紙を切る」活動の課題分析

	行動項目	6月20日
①	カッターマットとものさしを机の中から取り出す。	○
②	カッターマットを机の中央に置く。	×
③	紙をカッターマットの向きに合わせて置く。	○
④	切りたい線(赤色)が縦になっているか確認する。	×
⑤	カッターナイフのスライダーを見て、親指を置く。	○
⑥	親指でスライダーをカチカチと4回押し出す。	○
⑦	刃先を見て、刃が1目盛出ていることを確認する。	○
⑧	親指でストッパーを手前に引いてロックをする。	○
⑨	左手でえんぴつと同じようにカッターナイフを持つ。	○
⑩	切る線(赤色)の始点を見る。	○
⑪	刃先(表)を始点に付ける。	×
⑫	切る線(赤色)にそろえて、ものさしを押さえる。	×
⑬	終点を見て、どこまで切るか確認する。	○
⑭	刃の横の面をものさしにつけたまま、手前に動かす。	×
⑮	刃は紙にさしたまま、ものさしだけを外す。	×
⑯	終点まで切れていることを確認する。	○
⑰	次に切りたい線(赤色)が縦になるように、紙を動かす。	×
⑱	親指でストッパーを押し戻してロックを解除する。	○
⑲	親指でスライダーを引き、刃をおさめる。	△
⑳	刃先を見て、刃が出ていないことを確認する。	○
㉑	カッターナイフをケースの中に入れる。	×

イ 連携体制

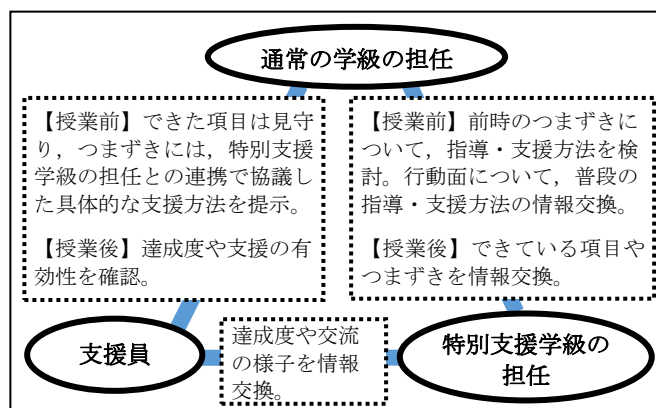


図4 課題分析を活用した連携

図4に示したように、課題分析を活用し、つまずいている項目についての指導・支援にポイントを絞った連携を、特別支援学級の担任及び支援員と行う。

V 研究の結果と考察

1 研究授業の実際

(1) 第一次（第1・2時）「おしゃれな魚」

ここでは、対象児童のカッターナイフに関する技能について課題分析を活用した実態把握を行った。

はじめに「カッターナイフの使い方」を指導した。全体への説明場面では、対象児童は集中して話を聞くことが難しく、机に伏せたり、不機嫌な表情を見せたりする姿が多かった。しかし、黒板に提示されたカッターナイフの写真やモデリングを行う指導者の手元に注目するなど、これまでも行っていた具体物などを使った視覚的な支援は効果的であった。

カッターナイフを使うことには興味を示し、「おしゃれな魚」づくりでは、魚の輪郭までカッターナイフで切っていた。しかし、全体で確認したカッターナイフの使い方のポイントが守られていないことや危険な場面があり、指導者や支援員が制止する場面が多かった。そのため、対象児童が嫌がったり反抗的な態度をとったりする姿が見られた。

(2) 第二次（第3・4時）「まどをひらいて」

第二次以降は、課題分析に基づき、指導・支援のポイントを絞った。介入の度合いを調整し、最小限の介入となるよう事前に連携を行い授業を進めた。窓の形や切り方の見本を黒板に提示したときに、指導者の発問に何度も手を挙げて答えたり、黒板の窓を開きたいことをアピールしたりしていた。視覚的な提示やクイズ形式での提示が効果的であった。



窓の形や開き方のモデルを提示



何が見えるのか興味津々

また、ペアトークなどで言語化や動作化を取り入れることで、対象児童はイメージを膨らませていた。

- A 「天井ぐらいの家をつくりたい。」
「やっぱりあそこ（天井）の電気くらいでいい。」
「先生くらい。」
「やっぱり足くらい。」
支 「どんな風に開く？」
A 「ドアがあるものがいい。」
「青でつくる。」
B 「どんなドア？」
A 「押して開けるドア。」（手の動きで表現している）
B 「ああ、こうやって開けるぶん？」

ペアトークでの対象児童（A）の反応

(3) 第二次（第5・6時）「まどをひらいて」

対象児童は、前時に高く積み上げた立体的な家を分解して窓の中の絵を描くことにした。しかし、途中で破れたことを嫌がり、新しい別の紙に窓を切り始めた。新しい家をつくり終えると、「今度はロボットをつくりたい。」と、家から発想が離れそうになったが、指導者の助言により、家を守るロボットとしてまわりに飾ることにし、大きなロボットの輪郭全てをカッターナイフで切ることができた。カッターナイフを思うように使えるようになったことで、どんどん発想が広がっていった様子が窺える。

最終的には、支援員の助言により、分解した前時の家も加え、新しい家を完成させることができた。

(4) 第三次（第7時）「まどをひらいて」（鑑賞）

作品を友達と見せ合ったり、質問をし合ったりした。気に入った所には、付箋を貼り合い、自由な雰囲気の中で鑑賞できるようにしたため、教室中を歩いて他の児童に作品を見せる姿が見られた。その後、作品カードを作り、教室に展示した。



「ロボットがすんでいる家」

2 学習のねらいの達成

(1) 児童の変容

課題分析を活用して指導・支援を行った結果、対象児童は、最終的には「カッターナイフで紙を切る」活動のほぼ全ての行動項目を達成でき、カッターナイフのよさを生かして窓のある家を完成させた。図5では、行動項目4点を取り上げ、指導・支援の効果を考察している。

このように、課題分析で把握したつまずきに対し、教具の工夫、指示の使い分け及び行動項目の削除などを取り入れることは、対象児童が学習のねらいを達成するのに有効であったと考える。また、介入が最小限になったことで、自主的な行動が増え、創作意欲も高まったと考える。

第一次 6 / 20	第二次① 6 / 27	第二次② 7 / 3
②カッターマットを机の中央に置く。		
<p>×</p> <p>最初はよかったが、途中でカッターマットが手前にずれて机から落ちそうになった。</p> <p>指導者・支援員が、カッターマットを5回置き直した。</p>	<p>○</p> <p>授業前半、2回机からずれた。</p> <p>「すべり止めシート」の活用</p> <p>その後は、シートが効果的に機能し、カッターマットが安定してずれることはなく楽な姿勢で作業ができた。</p>	<p>○</p> <p>1回ずれ始めたので、「すべり止めシートを使う？」と聞くと、「いや、いらん(いらない)」と答えた。</p> <p>介入なし(見守り)</p> <p>その後、ずれそうになったが、自分で直す場面が1回見られた。</p>
⑪刃先(表)を始点に付ける。		
<p>×</p> <p>間違えて刃の背で切ってしまうことが20回以上あった。</p> <p>言語指示 3回 制止 14回</p> <p>「違う違う！反対よ」 嫌悪表情を見せ、制止する手を振り払うことが2回あった。</p>	<p>○</p> <p>刃先にマジックで色付け</p> <p>向きを間違えて構えたことが4回あったが、そのうち3回は、刃先の色付けを見て自分で気付き、持ち替えることができた。</p> <p>言語指示 1回</p>	<p>○</p> <p>刃先を見てから構える姿が見られ、間違えて刃の背で切ることは、1回もなかった。</p> <p>介入なし(見守り)</p> <p>自分で気付いて直す</p>
<p>【考察】これらは、教具などを工夫し環境を整えたケースである。課題分析による実態把握で、カッターマットのずれやすさや刃の向きの間違いがあり、うまく切れないことが分かった。手添えでの介入や制止が多くなり、対象児童は嫌悪感を示し時間と共に学習意欲が低下していく様子があった。そこで、次時へ向け、最小限の介入で達成できる支援方法について連携し、「すべり止めシート」の使用や「刃先の色付け」を行うことにした。その結果、介入なしでも活動がスムーズに行え、的確な支援であったと考える。対象児童の創作意欲を阻害する要因を取り除き、自主的な行動を引き出すことができる最小限の介入を検討することは有効であった。</p>		
⑫切る線にそろえて、ものさしを押さえる。		
<p>×</p> <p>危険な場面(押さえる指が出過ぎ)が15回以上あった。</p> <p>言語指示 3回 指さし 5回 制止・手添え 8回</p> <p>抵抗や嫌悪表情の場面が数回見られた。</p>	<p>△</p> <p>危険な場面が6回あった。</p> <p>絵カードの提示 6回</p> <p>絵カードを見て、手を置き換えることができた</p> <p>絵カードでの注意喚起</p>	<p>○</p> <p>危険な場面が4回あった。</p> <p>絵カードの提示 4回</p> <p>4回目で、「もう、いらん。」と絵カードの提示を拒否した。</p> <p>その後、介入なし(見守り)</p> <p>けがもなく、切り終えた。</p>
<p>【考察】これは、介入の仕方を変えたケースである。右手が出過ぎることへの注意喚起の方法を、言語や手添えによる制止から、絵カードの提示に変更すると、嫌悪表情が減った。注意されることを特に嫌がる対象児童の実態からの確かな支援だったと考える。7 / 3に「もう、いらん。」と答えたことから、自信がつき「自分の力でやりたい。」という意欲が高まったと考える。児童の意欲や技能面の向上も加味し、支援を考えたり、支援を自分で選択させたりすることも有効であった。</p>		
⑭刃の横の面をものさしにつけたまま、手前に動かす。		
<p>×</p> <p>まっすぐな線を切るとき、刃の当て方が難しくものさしが機能しなかった。</p> <p>言語指示 1回 指さし 2回 ジェスチャー 2回 制止・手添え 7回</p> <p>制止されるのを嫌がる</p>	<p>×</p> <p>補助具(ネームプレート)の活用</p> <p>4, 5回使って切っていたが、補助具に刃の角度を合わせて切るのが難しく、その後は使わずに切っていた。</p>	<p>項目削除</p> <p>ものさしを使用しない方が、まっすぐな線もスムーズに切り進むことができた。</p> <p>ロボットの輪郭を切るときには、12分間無言で集中して切っていた。</p>
<p>【考察】これは、児童の実態に合わせて行動項目を調整(削除)したケースである。まっすぐな線を切るときにはものさしを使用させたが、支援員の手添えや補助具の活用では、上手く切れなかった。特別支援学級の担任と相談し、ものさし(補助具)に刃を沿わせて動かすという操作は、対象児童の実態を考慮すると現段階では難しいと判断し、ものさしの使用に関する項目を削除し、支援員や本人にも伝えた。このように、児童の実態に応じて行動項目を調整することが、ねらいを達成する上で必要な場合もある。</p>		

図5 児童の変容と考察(※表2の課題分析を参照、×○△は各行動項目の達成状況、□は、課題分析に基づく指導・支援)

(2) 事後の質問紙調査から

事後の質問紙調査では、担任等3人全てが、課題分析を活用した実態把握や指導・支援は「とても有効だった」と回答している。その理由として、①細かな行動項目に分かれているため、行動観察の視点が明確になり、つまづきを把握しやすかった、②できていることとつまづきが明らかになったため、指導・支援の工夫を考えやすくなり、対象児童に最小限の介入ができたという点を挙げている。

しかしながら、本研究で活用した課題分析は「少し使いにくかった」との回答もあった。理由としては、細分化し過ぎたため複雑になり、行動観察時における達成度の確認が難しかったことが挙げられた。分かりやすい表現や行動項目の簡素化などの改善が必要であると考えられる。

3 授業における達成感

(1) 行動観察

授業における達成感を、よかった、できたという「よろこび」(①)、早く親や先生へ見せたいという「承認への期待」(②)、自慢したいという「誇り・友人への意識」(③)、今度もがんばろうという「統制感・向上心」(④)のような成功場面での感情語や肯定的な発言の回数により評価した。各授業における感情語の例を次に示す。

ア 第一次(第1・2時)

②「先生できた！見て。」と指導者に作品を見せる場面や③他の児童に見せる場面があった。

イ 第二次(第3・4時)

①「できた！」というつぶやきや②「一気に切れたよ！」「見て見て！」と、指導者や支援員に対して言葉を掛けたり微笑んだりする場面が見られた。また、③他の児童の「おお。」「すごい。」という声や視線を意識しながらつくる姿があった。

ウ 第二次(第5・6時)

授業前から不機嫌で「家に帰りたい。」と繰り返していたが、作業を始めてから①「できた！」というつぶやきが出始めた。②指導者や支援員に見せる場面は少なかったが、この日は見せたい対象が他の児童に広がり、③つくったものを見せたり、紹介したりする場面が見られた。2回程、作品を持って離席し、③教室中の多くの友達を回り自分の作品を見せていた。

③「おれもうできあがったで。」「まねせんとってよ。」と誇らしげな態度や、③他の児童を呼び止めて「見て！ちよっと来て！」とアピールする姿もあった。

④「(もっと) つくりたいんよね。」「今度はロボットがつくりたい。」「もう1こつくりたい。」「大きいのをつくりたい。」という意欲的な言葉があった。

エ 第三次(第7時)

授業始めから③「見せ合いこしたい。」「早くやろう。」という言葉が発し、鑑賞場面では③「見て。」と友達の所に行ったり、③みんなに見えるように作品を教卓に置いたりしていた。

③「ねえねえ、やろう。」と友達を誘い、「どこがいいん？」「なんで？好きなん？」と自分の作品について聞く積極的な姿が見られた。また、「このロボット何しよる？マンション壊しよるん？」という友達からの質問にも、「守っとるんよ。」と受け答えをしていた。

さらには、②「早く持って帰りたい。」「お母さんに見せたい。」と10回以上にわたって言ってきた。

オ 達成感の評価

各授業において、対象児童が発した感情語や肯定的な発言の回数を図6に示す。課題分析を活用した指導・支援を行った第二次以降は、対象児童の感情語や肯定的な発言が増えたことが分かる。

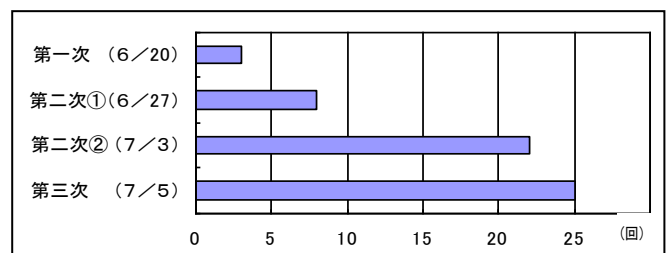


図6 対象児童の感情語や肯定的な発言の回数

(2) 事後の質問紙調査から

事後の質問紙調査では、3人全てが普段の様子と比べ「自分から取り組む姿」「最後まで粘り強く取り組む姿」「肯定的な発言やつぶやき」が増え、具体的には次のような変容があったと回答している。

【通常の学級の担任】

- 他の児童に見てもらいたいという言動が多かった。それまでも絵や工作などの作品づくりをしたが、他の児童の所に見せに行ったり、「見て見て。」と積極的にアピールしたりすることはなかった。
- 達成したことで気持ちが開放されたのか、いつもに比べ、笑顔が多く、交流する場面も増えた。

【特別支援学級の担任】

- 普段、感想などを聞いても積極的に話すことは少なかったが、授業後に、感想や作品について一生懸命伝えようとしている姿が見られた。

これらのことから、カッターナイフを使って満足のいく作品を完成させたことで、対象児童は達成感

をもつことができたと考える。さらには、友達と積極的にかかわる場面も増え、交流の側面における成果にもつながったと捉えることができる。

4 特別支援学級の担任や支援員との連携

(1) 事後の質問紙調査から

事後の質問紙調査では、3人全てが、普段行っている連携と比較し、課題分析を活用した連携は「とても有効だった」と回答している。その理由として、つまずきに対する指導・支援にポイントを絞って話し合えるため、短い時間で連携ができることを挙げている。また、次のような回答があった。

【通常の学級の担任】

- 授業前に連携することで、指導・支援を工夫改善することができる。
- 特別支援学級の担任と話し合うことで、障害の特性や普段の様子が分かり、自信をもって目標や量を調整することができる。また、特別支援学級での指導を取り入れて効果的に指導・支援することができる。

【特別支援学級の担任】

- つまづいている項目が明確で、交流及び共同学習での対象児童の学習状況や達成度がイメージしやすい。
- 事前に授業内容や学習状況について把握できると、タイミングを逃さず感想を引き出したり、肯定的な評価をしたりすることができる。
- 通常の学級の担任との情報共有により、集団の中で必要な力に気付く、指導の方向性が見える。通常の学級と特別支援学級での一貫した指導・支援という視点をもつことができる。

これらのことから、①学習のつまずきにポイントを絞って検討することで、短時間で効率的に連携ができる、②授業前に連携することで、目標や学習内容の設定についての妥当性が高まり、児童の実態に応じた指導・支援を行うことができる、③通常の学級と特別支援学級とで指導・支援の方法を共有しやすいという点において、課題分析を活用した連携は有効であると考えられる。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

- 通常の学級の担任が、課題分析を活用することで、適切な実態把握に基づいた的確な指導・支援を行えることが明らかになった。
- 指導者や支援員が最小限の介入を行うことは、児童が学習課題を達成し、達成感をもつことに有効であった。

○ 教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面に焦点を当てることで、対象児童の自信をもって活動する姿や他の児童とかかわろうとする積極的な態度が増えることが分かった。

- 課題分析を活用することで、特別支援学級の担任や支援員との連携のポイントを焦点化できた。さらに、このことにより指導・支援の妥当性が高まるとともに、短時間で効率的な連携ができることが分かった。

2 今後の課題

- 効果的に実態把握や指導・支援を行うためには、課題分析を簡素化し、より活用しやすいものに改善する必要がある。
- 通常の学級の担任と特別支援学級の担任とが、課題分析を活用した連携を基に、それぞれの学級における指導・支援の一貫性を高め、授業改善に取り組む必要がある。

【注】

- (1) 詳細は、奈須正裕・堀野緑(1991)：「原因帰属と達成関連感情」『教育心理学研究 第39巻 第3号』pp.332-340を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成20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.185
- 2) 小川浩（2001）：『重度障害者の就労支援のための ジョブコーチ入門』エンパワメント研究所 p.49
- 3) 松崎学（2009）：「ある公立小学校における取り組みの総括と今後の日本の教育への提言」『山形大学教職・教育実践研究』Vol.4 pp.71-82

【参考文献】

- ポール A. アルバート・アン C. トルトマン著 佐久間徹・谷晋二・大野裕史訳(2004)：『Applied Behavior Analysis for Teachers はじめての応用行動分析 日本語版第2版』二瓶社
- 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
- 小川浩・志賀利一・梅永雄二・藤村出著(2000)：『重度障害者の就労支援のための ジョブコーチ実践マニュアル』エンパワメント研究所
- 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 応用行動分析学入門』学苑社