

知的障害特別支援学校における自立活動の指導の充実

— 重複障害のある生徒のコミュニケーションに係る学習課題リストの作成を通して —

広島県立広島北特別支援学校 妹尾 千津

研究の要約

本研究は、知的障害特別支援学校に在籍する重複障害のある生徒を対象に、学習課題リストの作成を通して、コミュニケーションに係る自立活動の指導の充実を図ることを追究したものである。文献研究及び質問紙調査から、知的障害特別支援学校における自立活動の指導の充実のためには、的確な実態把握と目標設定を行うための行動観察の指標をもつことと、個々の実態に応じた指導内容を設定することが重要であることが分かった。そこで、コミュニケーションの発達の順序性と系列性を整理し、学習課題と指導内容例を示した学習課題リストを作成し、その有効性を検討した。

その結果、学習課題を具体的な行動で示したこと、取り組みやすい実態把握の指標となること、学習課題リストの活用により、実態に応じた目標と指導内容の設定がしやすくなることが分かった。

キーワード：自立活動 コミュニケーション 学習課題リスト

I 問題の所在

1 自立活動について

(1) 自立活動の指導の重要性

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(平成21年、以下「指導要領」とする。)において、自立活動の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」¹⁾と示されている。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(平成21年、以下「解説自立活動編」とする。)では、「自立活動は、障害のある幼児児童生徒の教育において、教育課程上重要な位置を占めている」²⁾とし、その指導を行うことによって、児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指していることが示されている。

(2) 自立活動の内容について

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素とで構成され、「指導要領」では、その代表的な要素を、六つの区分と、その区分の下にそれぞれ3から5項目を設けて分類・整理して示されている。

自立活動の具体的な指導内容は、「指導要領」に示された内容から児童生徒の実態に応じて必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定される

ものであり、教科指導のようにあらかじめ指導する内容が決まっているものではない。

したがって、自立活動の指導をする教師は、児童生徒の障害に係る実態把握や指導内容の設定、実際の指導に際しての知識や技能等、専門性を身に付けておくことが必要であると考える。

(3) 知的障害特別支援学校の自立活動の特徴

ア 自立活動の指導における課題

山下皓三(平成16年)は、知的障害特別支援学校の自立活動について、他の障害種の特別支援学校と異なり、障害による困難性に対して、生活を中心とした独自の教科内容と領域教科を合わせた指導^①という指導形態で対応してきたと述べている。このことは、知的障害特別支援学校においては、日々の指導の中で、自立活動の指導内容が明確になりにくい現状があることの要因の一つと考えられる。

石塚謙二(平成16年)は、知的障害特別支援学校の各教科と自立活動の内容について、特別支援学校学習指導要領解説総則等編と「解説自立活動編」に近い表現があり、日々の指導において、各教科と自立活動の区別が明確になりにくい場合があると述べている。

山本恵利子(2010)は、知的障害特別支援学校の自立活動の課題について、管理職、自立活動専任教員、専任教員の意識調査を実施し、自立活動と他教科領域の指導内容の関連を整理することや自立活動に対する教師の理解に課題があると報告している。

竹林地毅（平成16年）は、知的障害養護学校における自立活動の課題について、全国実態調査から、①児童生徒の障害の多様化・重複化の中で指導内容の整理が難しい、②教師の自立活動に対する理解に差がある、③自立活動の時間における指導⁽²⁾をどのように設けるか又は合わせた指導の中で自立活動の指導をどのように位置付けるかが曖昧であるという3点を指摘している。

これらのことから、知的障害特別支援学校においては、自立活動の内容として扱われるべき、障害による「学習上又は生活上の困難」に対する指導内容と各教科として扱われる指導内容との違いを明確にしながら取り組む必要があると考える。

イ 自立活動の指導内容の具体化に向けて

井上昌士（2010）は、これまで自立活動の指導内容は、合わせた指導の中で、必然的に取り扱ったり配慮したりして指導しており、今後は生徒の実態や教育的ニーズに、より応じていくため、日々の指導実践を自立活動の視点で見直し、意識化することが重要であると述べている。

大南英明（2011）は、知的障害特別支援学校の自立活動の指導内容について、「指導要領」に示された自立活動の内容を更に具体的に示した試案を提案し、これを参考に各学校・各地域において自立活動の指導内容を具体化する必要性を述べている。

これらのことから、知的障害特別支援学校の自立活動の指導を充実させるためには、児童生徒の的確な実態把握に基づく目標の設定や、自立活動の指導内容を具体化することが重要であると考える。

2 重複障害のある生徒の自立活動の指導

（1）児童生徒の重度・重複化、多様化

近年、特別支援学校を取り巻く諸状況は大きく変化しており、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応して、実態に応じた指導を一層充実することが求められている。そのため、平成21年の学習指導要領改訂では、重複障害者に対する配慮事項が新たに示され、教師間、専門家との協力の下、一人一人の実態把握と個別の指導計画を基に、指導内容・方法の工夫・追究が大切であると示されている。

（2）他県の実態調査

福島県養護教育センターが平成22年に実施した「特別支援学校における教育の現状と課題に関する調査」⁽³⁾によると、重度重複障害のある児童生徒の自立活動の時間ではコミュニケーションの基礎的能力の内容が最も多く取り上げられていること、指導

が難しい内容として様々な感覚や認知の特性に応じた指導とコミュニケーションの基礎的能力を挙げる教師が多かったことが報告されている。

今井善之・生川善雄（2013）は「児童生徒一人一人がそれぞれ違ったコミュニケーションのとり方をする特別支援学校においては、コミュニケーションの指導は、教師にとって大きな課題の一つとなっている。」⁽³⁾と述べている。

コミュニケーションは双方向のものであり、生徒の課題のみならず、教師の指導の仕方が重要であると考える。

（3）重複障害のある生徒のコミュニケーションの指導

「解説自立活動編」では、「コミュニケーションの基礎的能力に関するここと」⁽⁴⁾について、重度重複障害のある児童生徒の指導は「双方向のコミュニケーションが成立することを目指して、それに必要な基礎的能力を育てることが大切である。」⁽⁵⁾と示されている。

徳永豊（2009）は、他者と関心を共有する事物や話題へ注意を向けるように行動を調整する能力を、共同注意と説明している。特定の対象物に共同で注意を向けることが、相互コミュニケーションの始まりであるとし、その前提として、自己一対象、自己一他者の関係があると述べている。

これらのことから、双方向のコミュニケーションの成立を目指した指導とは、共同注意の成立を目指すこと、又は、共同注意の成立を目指して、物との関係、人との関係を育てていくことであり、重複障害のある生徒の指導において重要な視点と考える。

3 所属校の実態

（1）自立活動の指導について

所属校は、知的障害特別支援学校であり、単一障害学級に在籍する児童生徒がその多くを占めている。本年度の重複障害学級在籍者は、小学部では16%，中学部では14%，高等部では3%である。重複障害のある児童生徒一人一人に応じた指導の充実を図るために、自立活動の指導は特に重要なものであり、所属校でも、自立活動の指導の時間を増やした教育課程が編成されている。

（2）質問紙調査について

ア 自立活動の指導に関する質問紙調査

所属校における、自立活動の指導の課題を把握するため、平成25年度中学部教師28人を対象に、表1の質問内容にて、質問紙調査を行った。

表1 質問紙の質問内容と分析の観点

| 項目 | 質問内容 | 分析の観点 |
|-------------|---|--------------------------|
| 所属 | 問1 現在の所属について | 学級 |
| 自立活動の指導について | 問1 実態把握に活用するものについて 問2 実態把握に活用するもので、問1以外のものについて 問3 問1, 2を選んだ理由について | 実態把握をする際に活用するもの |
| | 問4 目標設定で重視するものについて 問5 目標設定で重視するもので、問4以外のものについて 問6 問4, 5を選んだ理由について 問7 目標設定の方法 問8 6区分のうちどの区分の実践が多いかについて | 目標設定をする際に重視するもの及び目標設定の方法 |
| | 問9 自立活動の指導について | 自立活動を進める際の課題 |

イ 自立活動の指導に関する質問紙調査の結果

実態把握及び目標設定で活用するもののうち、最も重視しているものは、行動観察であった。目標設定で重視するものの割合を図1に示す。

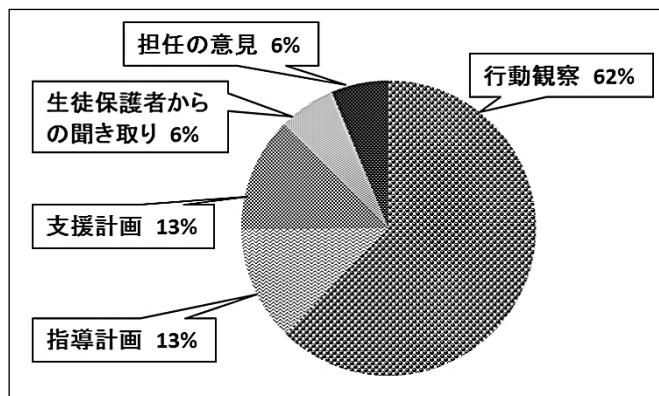


図1 自立活動の目標設定で重視するもの

行動観察を選んだ理由として、「様々な資料を基に、生徒の行動観察を踏まえることが必要である。」との記述が多くかった。個別の教育支援計画や個別の指導計画を重視するという回答の中にも、生徒の行動観察に照らして、それらの資料を活用するという記述が多く、行動観察を重視していることが分かった。自立活動の時間における指導で、どの区分の実践が多いかは、コミュニケーションが最も多く、次いで、心理的な安定、身体の動きの指導が多いことが分かった。自立活動の指導において、教師が難しさを感じている項目を図2に示す。

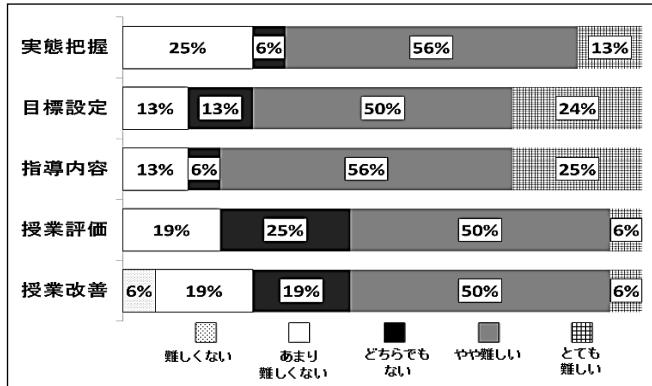


図2 自立活動の指導について

図2より、授業評価、授業改善に比べ、実態把握、目標設定、指導内容の設定を難しいと感じている教師が多いことが分かった。

これらのことから、自立活動の指導において、実態に応じた目標設定と指導内容の設定を行うため、生徒の行動観察による実態把握の指標となり、併せて指導内容例を示したリストが必要であると考え、研究を進めることとした。

II 研究の目的

各種発達検査や指導プログラムを参考に、コミュニケーションの発達の順序性・系列性を整理、統合し、発達段階に応じた学習課題と指導内容例を示した学習課題リストを作成する。次に、重複障害のある生徒の自立活動のコミュニケーションの指導において、作成した学習課題リストを活用して授業実践を行うことにより、自立活動の指導の充実を図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

重複障害のある生徒の自立活動のコミュニケーションの指導において、学習課題リストを活用することにより、生徒の実態把握、目標設定、指導内容の設定を的確に行うことができ、自立活動の指導の充実が図れるであろう。

2 検証の視点・方法

(1) 検証の視点

- 学習課題リストを活用することにより、生徒の実態把握、目標設定、指導内容の設定を的確に行うことができたか。

(2) 検証の方法

- 学習課題リストを活用し授業を実施した中学部

重複障害学級担任・副担任7人に対し、質問紙調査を行い、実態把握、目標設定、指導内容の設定を的確に行えたかどうかを分析する。

IV 研究の方法

1 学習課題リストの作成

(1) 学習到達度チェックリストについて

徳永（平成18年）は、実態把握と目標設定のためのツールとして、学習到達度チェックリストを開発している。これは、発達の順序性や系列性を教科の枠組で整理したもので、多くの肢体不自由特別支援学校の指導で、その有効性が報告されている。

学習到達度チェックリストは、発達の初期段階の行動項目を詳細に設けており、障害が重度といわれる児童生徒の学習評価ができる。そして、共同注意関連行動を学習評価の行動項目に組み込んでおり、知的障害のある生徒のコミュニケーションの発達の評価として活用しやすいと考える。

これらのことから、本研究では、学習到達度チェックリストの順序性を参考に、コミュニケーションに係る学習課題リストを作成した。

(2) 学習課題リストの作成方法

学習到達度チェックリストの順序性（およその月齢：以下、学習課題リストでは段階と呼ぶ）を参考に、学習課題の項目を整理した。具体的な項目は、発達検査等のコミュニケーションに関連する領域の項目を参考にした。段階18までを7段階（段階1, 2, 4, 6, 8, 12, 18），それ以降を4段階（段階24, 36, 48, 60）に分け、段階60までを作成した。

指導内容例は、コミュニケーションに係る指導プログラム等を参考に、学習課題と対応させて整理した。参考にした発達検査等及び指導プログラム等を表2及び表3に示す。

学習課題リストは、発達検査ではなく、より的確に実態把握と目標設定をし、指導内容を設定するためのツールとして作成した。

表2 学習課題の項目で参考にした発達検査等

| |
|---|
| ○学習到達度チェックリスト（徳永豊、平成18年） |
| ○遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表（遠城寺宗徳、1977） |
| ○KIDS（キッズ）幼児発達スケール＜タイプT＞（三宅和夫監修、1991） |
| ○乳幼児と障害児の感覚運動発達アセスメントMEPA II（小林芳文監修、1992） |
| ○障害の重い子の早期発達診断検査（新訂版）（川村秀忠・小林倫代、平成25年） |
| ○広D式社会性発達基準表（石田幹恵・泉谷教子編、1987） |
| ○広D式言語発達基準表（沼田典子編、1986） |
| ○カード式ポーテージ乳幼児教育プログラム（山口薰監訳、1989） |

表3 指導内容例で参考にした指導プログラム等

| |
|--|
| ○乳幼児のコミュニケーション指導プログラム（長崎勤・小野里美帆、1996） |
| ○重度障害児のコミュニケーション発達評価シート（坂口しおり、平成18年） |
| ○L Cスケール及び領域・支援目標別活動データベース（大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦、2008） |
| ○発達に遅れのある子どもの個別指導プログラム（川村秀忠、1983） |
| ○カード式ポーテージ乳幼児教育プログラム（山口薰監訳、1989） |
| ○自立活動学習内容要素表（長崎自立活動研究会、平成22年） |

(3) コミュニケーションの発達について

長崎勤・小野里美帆（1996）は、コミュニケーションを、要求伝達行為（自己の目的のために他者を動かす）と相互伝達行為（他者とかかわること自体が目的）という伝達意図を基底にした捉え方と、言語理解と言語表出という言語を記号として見る捉え方の2構造から捉え、コミュニケーションの発達アセスメントと指導プログラムを開発している。

坂口しおり（平成18年）は、コミュニケーションの発達について、志向性、理解、表出、学習の基礎、認知発達、好む遊びの六つの観点で評価し、インリーアルアプローチ⁽⁴⁾のコミュニケーション支援を取り入れ、コミュニケーション発達評価シートを開発している。

本研究の学習課題リストでは、コミュニケーションの発達に係る学習課題を表4のように三つに分けて作成した。コミュニケーションには、伝え手と受け取り手がいるが、伝え手の行動に焦点を当てれば、自己表出となり、受け取り手との接触に焦点を当てれば対人・社会性となる。そして、コミュニケーションの発達を支える理解する力として、言語理解・認知の内容を設定した。

表4 学習課題の内容

| 学習課題 | | 内容 |
|---------------------|----------|---|
| 自己表出 | | <ul style="list-style-type: none"> ・要求・依頼・質問等、相手への意図をもった表出 ・主張・拒否等、自分の主張の意図をもった表出 ・自分の気持ちの表出や経験したことの説明や報告 |
| 対人 ・ 社会性 | 対人 | <ul style="list-style-type: none"> ・相手に対する応答的な行動 ・相手の声や動作の模倣 ・相手への興味 ・2者間または集団内でのやり取り ・目的や気持ちの共有 |
| | 社会性 | <ul style="list-style-type: none"> ・社会的なルールや道徳心に沿った行動 ・集団内での適切な行動 |
| 言語 理解 ・ 認知 | 言語 理解 | <ul style="list-style-type: none"> ・表出記号としての言語を使用する力の獲得状況（物の名称、分類、意味理解、各品詞等） |
| | 認知 | <ul style="list-style-type: none"> ・数、形、色等の理解 ・大小、長短、多少等の理解 ・因果関係の理解、象徴の理解（ふり・見立て）、方向や位置関係の理解等 ・周囲の状況や変化の理解 |

2 学習課題リストの活用

(1) 実態把握

学習課題リストの学習課題をチェックして、表5のように、実態把握を行った。

【チェックの仕方】

- ：できている、その段階を超えている
- △：できたりできなかつたりする
- ／：その行動を見たことがない、できない
- ※：わからないものは、チェックしない。

(2) 目標設定及び指導内容の設定

実態把握・目標設定シートを活用し、次のような

手順で、目標設定及び指導内容の設定を行った。

- ① △か／の付いた項目の中から、適切な学習課題を選ぶ。
- ② ①を実態把握・目標設定シートの「学習課題となる行動」欄に記入する。
- ③ ②の段階を「段階」欄に記入する。
- ④ 記入した学習課題となる行動を、生徒の実態や学校生活に沿った表現にし、目標設定する。
- ⑤ 指導内容例を活用し、指導内容を設定する。

目標設定及び指導内容の設定の例を表6に示す。

また、学習課題リストの全体像の一部を表7に示す。

表5 学習課題リストによる実態把握

| 段階 | 段階の意義 | 学習課題 | | |
|----|---|--|---|--|
| | | 自己表出 | 対人・社会性 | 言語理解・認知 |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> ・大人との物を介したやり取りの芽生え ・身振りを伴う言葉の理解 ・因果関係の理解 ・動作模倣の始まり | <input checked="" type="checkbox"/> 大人を見つめたり、大人に向かって発声したりして要求を伝えようとする。 <input checked="" type="checkbox"/> 手を伸ばしてつかむことで物を選択しようとする。 <input checked="" type="checkbox"/> 身振りで要求を伝えようとする。 | <input checked="" type="checkbox"/> 「おいで。」と声を掛けると、こちらを見たりこちらに来たりする。 <input checked="" type="checkbox"/> 名前を呼ばれると、振り返ってこちらを見る。 <input checked="" type="checkbox"/> 「どうぞ。」に応じて物を受け取り、「ちょうどい。」に応じて物を差し出そうとする。 <input checked="" type="checkbox"/> 「バイバイ。」という動作に手を振ろうとする。 <input checked="" type="checkbox"/> 「いけません。」と言われると、首を振って拒否することがある。 <input checked="" type="checkbox"/> 人が物を指さすとそれを見る。 <input checked="" type="checkbox"/> 追いかけられることを好む。 | <input checked="" type="checkbox"/> 「いけません。」と言われると動作を止める。(言葉の意味が分かる。) <input checked="" type="checkbox"/> 目の前で物が完全に隠されてもその下に物があることが分かる。 <input checked="" type="checkbox"/> 好きな音楽や音が聞こえるとつっこりしたり、手をたたいたりする。 <input checked="" type="checkbox"/> 鏡に映った自分を見て、他の子供を見付けたように笑い掛ける。 <input checked="" type="checkbox"/> 行動と結果の因果関係が分かる。(スイッチを押すと音がする等) |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> ・物への興味と操作 ・大人の意図への関心の芽生え ・やり取りへの期待 | <input checked="" type="checkbox"/> 自分が好むおもちゃやお菓子を与えてくれることを期待して要求する。 <input checked="" type="checkbox"/> 欲しいおもちゃ等に手を伸ばしたり声を出したりする。 <input checked="" type="checkbox"/> 「そばに来てほしい。」等と大人に向かって声を出して注意を引く。 <input checked="" type="checkbox"/> 興味のあるおもちゃに触って操作しようとする。 | <input checked="" type="checkbox"/> すぐられることや揺すられることを予測して笑顔になる。 <input checked="" type="checkbox"/> 大人の声につられて、「アー。」等と声を出す。 <input checked="" type="checkbox"/> 児童生徒の出した声や行動を大人が真似ると、喜んだり繰り返したりする。 <input checked="" type="checkbox"/> 「どうぞ。」と言われて受け取るが、受け取った後自分からは返さない。 <input checked="" type="checkbox"/> 着替え等の介助に対して協力しようとするとする。 <input checked="" type="checkbox"/> 自分の名前を呼ばれると反応する。 | <input checked="" type="checkbox"/> 人の笑顔と怒った表情が分かる。 <input checked="" type="checkbox"/> 目の前で物の一部分が隠されても、その下にあることが分かる。 <input checked="" type="checkbox"/> いいいいいばあを楽しむ。 |

表6 実態把握・目標設定シート (①～⑤は手順を示す)

| 学習課題 | 学習課題となる行動 | 段階 | 目標 | 指導内容 |
|---------|--|----|--|--|
| 自己表出 | <ul style="list-style-type: none"> ・欲しいおもちゃ等に手を伸ばしたり声を出したりする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">①②△か／の付いた項目の中から、適切な学習課題を選んで記入する。</div> | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分から手を伸ばして、好きな物をつかむことができる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">⑤指導内容例を活用し、指導内容を設定する。</div> | <ul style="list-style-type: none"> ・好きな物を生徒から少し離して置き、自分から取りに行く行動を促す。 ・好きな物と、あまり関心のない物を示して、しっかり見て手を伸ばせるようにする。 |
| 対人・社会性 | <ul style="list-style-type: none"> ・「どうぞ。」に応じて物を受け取り、「ちょうどい。」に応じて物を差し出そうとする。 | 8 | <ul style="list-style-type: none"> ・「どうぞ。」で物に手を伸ばすことができる。 ・「ちょうどい。」で物を相手に渡すことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・「どうぞ。」「ちょうどい。」という会話の基本形を、好きな物を介して行う活動をさせる。 |
| 言語理解・認知 | <ul style="list-style-type: none"> ・目の前で物の一部分が隠されても、その下にあることが分かる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">③学習課題の段階を記入する。</div> | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ・目の前で物を隠されたときに、その下にあることが分かり、見ることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・好きな物や興味のある物の一部分を目の前で隠して、指導者と一緒に探す活動をさせる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">④生徒の実態や学校生活に沿った表現にし、目標設定する。</div> |

表7 学習課題リストの全体像（一部抜粋）

| 段階 | 段階の意義 | 学習課題 | | | 学習課題 | 指導内容例 |
|----|--|---|---|--|-----------------------------------|--|
| | | 自己表出 | 対人・社会性 | 言語理解・認知 | | |
| 60 | ・言葉による思考の始まり ・時間や日付けの理解 ・役割を意識した行動 ・集団遊びへの協力的な参加 ・文字に関する興味の高まり | <input type="checkbox"/> 「もし～なら（仮定形）」が分かり、使って話せる。 <input type="checkbox"/> 他の児童生徒にゲームのルールや遊び方等を説明する。 <input type="checkbox"/> 分からぬ字や言葉があると尋ねる。 | <input type="checkbox"/> 「なぜ」と質問されて、理由を答える。 <input type="checkbox"/> 誰から話し掛けられても答える。また自分から近くの人に話し掛ける。 <input type="checkbox"/> 他の児童生徒と協力してブロックを積む。 | <input type="checkbox"/> 自分の名前をひらがなで書ける。 <input type="checkbox"/> 20くらいまでの数を数える。 <input type="checkbox"/> 曜日の名前がだいたい分かる。 <input type="checkbox"/> 自分の誕生日（生年月日）を知っている。 | 自己表出 対人・社会性 言語理解・認知 | <ul style="list-style-type: none"> ●学校生活の様々な場面や読んでいる絵本の内容に関わって、「雨が降ったらどうする？」「のどがかわいたらどうする？」と質問して答えさせる。 ●椅子取りゲームや鬼ごっこのような、ルールの簡単なゲームで、他の児童生徒にやり方を説明する機会をつくる。 |
| | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ●児童生徒がよく知っている絵本を読みながら、「なぜ〇〇は△△をしたのか？」と質問して答えさせる。他の教員と質問のやり取りをして、見本を示す。 ●校外学習等に行って、お店の人に話し掛けたり、質問したりする場面を設定し、促す。 ●児童生徒で協力して一つの物（ブロック等）を作る活動を設定する。 |
| | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ●机に児童生徒の名前を貼って、名前の文字を意識させる。児童生徒に、自分の絵等の作品に名前を書かせる。 ●児童生徒が数えられる数から始めて、おはじきやトランプ等の数を数えさせる。一緒に声を出して数えるようにする。 |
| 8 | ・大人との物を介したやり取りの芽生え ・身振りを伴う言葉の理解 ・因果関係の理解 ・動作模倣の始まり | <input type="checkbox"/> 大人を見つめたり、大人に向かって発声したりして要求を伝えようとする。 <input type="checkbox"/> 手を伸ばしてつかむことで物を選択しようとする。 <input type="checkbox"/> 身振りで要求を伝えようとする。 | <input type="checkbox"/> 「おいで。」と声を掛けると、こちらを見たりこちらに来たりする。 <input type="checkbox"/> 名前を呼ばれると振り返ってこちらを見る。 <input type="checkbox"/> 「どうぞ。」に応じて物を受け取り、「ちょうどいい。」に応じて物を差し出そうとする。 | <input type="checkbox"/> 「いけません。」と言わると動作を止める。（言葉の意味が分かる。） <input type="checkbox"/> 目前で物が完全に隠されてもその下に物があることが分かる。 <input type="checkbox"/> 好きな音楽や音が聞こえるとにつこりしたり、手をたたいたりする。 | 自己表出 対人・社会性 言語理解・認知 | <ul style="list-style-type: none"> ●好きなおもちゃを手の届かない所に置いて、視線や発声での要求を引き出す。 ●近い距離で好きなおもちゃ等を提示し、手を伸ばして物を選択することを促す。 ●日常場面の様々な行動（トイレに行きたい、のどがかわいた等）を、指導者が身振りを交えて伝え、要求の示し方を伝える。 |
| | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ●身振りを交えて「おいで。」や「頭に触ってごらん。」と誘い掛け、動作模倣をさせる中で、簡単な指示の通りに動けるように指導する。 ●名前を呼ばれて返事ができるように、返事の歌などにのせて、答えさせるようにし、自分の名前が分かること、呼ばれたら返事をすることを意識付ける。 |
| | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> ●望ましい行動には、「いいね。」と言葉掛けをして評価し、望ましくない行動には、簡潔に「いけません。」と伝える。（声の調子を変える。） ●一度見せて隠しても、そこにあることが分かる段階なので、好きなおもちゃに布を掛けたり、紙で包んだりした物を探して遊ぶ。 |
| 1 | | | | | | |

3 学習課題リストを活用した授業実践例

(1) 対象

所属校中学部第2学年の重複障害学級生徒1名

(2) 実態把握

学習課題リストから次のような実態が明らかになった。

- ① 自己表出については、興味のある物を手に取ったり引っ張ったりして意思を示すことができ、二つの物から一つを手に取って選ぶことができる。
- ② 対人・社会性については、名前を呼ばれると表情で答えたり、手を差し出すとつないだりする。
- ③ 受け取ってしばらくすると手から離すが、「どうぞ。」で物を受け取ることができる。
- ④ 言語理解・認知については、物を見比べたり、注視したりする行動はあまり見られないが、教材等はちらっと見てしっかり確認している。

(3) 目標設定

他者と対象を共有する共同注意を成立させるためには、自分と相手の間に、対象を提示し、見て選ぶ、見てやり取りする、探す・見比べることが重要である。見ることを重視して目標設定をした。表8に授

業の目標を示す。

表8 生徒の授業の目標

| 学習課題 | 授業の目標 |
|---------|---|
| 自己表出 | <ul style="list-style-type: none"> ・写真カードを見て、自分から手を伸ばしてつかむことができる。 |
| 対人・社会性 | <ul style="list-style-type: none"> ・「どうぞ。」の言葉掛けと身振りで、物を見たり、受け取ったりすることができる。 ・「ちょうどいい。」の言葉掛けと身振りで、指導者に写真カードを渡すことができる。 |
| 言語理解・認知 | <ul style="list-style-type: none"> ・目前で興味のある物が発泡スチロールで隠されたとき、注視したり、探したりできる。 |

(4) 指導内容の設定

自立活動の時間におけるコミュニケーションの指導として「『どうぞ』で見よう！」と題材設定し、授業実践を行った。指導内容は、生徒の好きな乗物の写真を教材として使い、2枚提示して選択させたり、写真を「どうぞ。」の言葉掛けで受け取るやり取りを



生徒の様子

設定したりした。また、写真を発泡スチロールで隠し、探させる活動を設定した。

(5) 授業の実際

対象生徒は、1回目で、好きな写真が発泡スチロールで隠され、取り除けば下にあるということを理解し、はがす行動を行った。若干はがしにくかったため、注意が逸れる場面があった。「どうぞ。」の言葉掛けで受け取ることは1回目でできたが、「ちょうどいい。」の言葉掛けで渡すことは完全ではなかった。2回目は、はじめに「どうぞ。」「ちょうどいい。」のやり取りをしてから、写真の提示をした。2回目は、「ちょうどいい。」の促しで、物を差し出す様子が見られ、指導者がすぐに受け取って意味付けをした。

(6) 学習課題リストを活用した授業について

- 学習課題から、具体的な行動で目標設定したことにより、評価がしやすかった。
- 現時点で少し難しい課題については、前の段階の指導内容例を参考にすることで、支援の仕方や興味のもてる展開の工夫を考えやすかった。

V 研究の結果と考察

1 指導者への質問紙調査

学習課題リストの有効性を検証するため、中学部重複障害学級担任・副担任7人を対象に、質問紙調査を行った。表9に質問内容を示す。

表9 質問紙の質問内容と分析の観点

| 質問内容 | 分析の観点 |
|--|---------------------------------|
| 問1 学習課題リストの有効性 (①実態把握 ②目標設定 ③指導内容の設定 ④生徒の取り組みやすさ) | 自立活動の指導において学習課題リストの活用は有効であるかどうか |
| 問2 学習課題リストの教師間での共有 (実態把握・目標設定・指導内容の設定) | |
| 問3 学習課題リストの妥当性について | |
| 問4 自立活動の指導の充実について | |

2 質問紙調査の結果と考察

(1) 質問紙調査の結果

学習課題リストを活用することの有効性について肯定的回答は、①実態把握（4人）②目標設定（4人）③指導内容の設定（4人）④課題に対する生徒の取り組みやすさ（4人）であった。学習課題リストの教師間での共有については、肯定的回答が3人、どちらでもないが2人、どちらかというと難しいが一人であった。学習課題リストを活用することで指導の妥当性が高まるかについては、肯定的回答が4人、どちらでもないが3人であった。自立活

動の充実につながるかについては、肯定的回答が3人、どちらでもないが4人であった。

(2) 質問紙調査の結果の考察

自由記述の意見を表10に示す。この他の意見として、学習課題リストの教師間での共有については、指導する立場や役割により目標や指導内容が一致しないため、あまり共有できないとの記述があった。学習課題リストの妥当性や自立活動の指導の充実に関する記述はなかった。

表10 自由記述の意見

| | 有効性 | 課題 |
|---------|--|--|
| 実態把握 | <ul style="list-style-type: none">・発達段階の中で、特にどのような学習行動に課題があるのかリストから探し出せた。・できること、できないこと、一人ではまだ難しいことなどを把握することが有効だった。・課題が細かく分かれている、実態把握がしやすかった。・コミュニケーションに特化していたことがよかったです。 | <ul style="list-style-type: none">・自閉症の生徒には当てはまらない場合がある。・中学生になると発達課題と生活経験に差が出てくるので、課題の○△／がまばらになった。段階として測るのが難しい。 |
| 目標設定 | <ul style="list-style-type: none">・次の目標や次の段階に見通しがもてた。・具体的な行動で示していて、目標設定がしやすかった。・これをやってみよう、と新しい視点をもつことができた。 | <ul style="list-style-type: none">・肢体不自由があるために目標となりにくい項目があった。・成長・発達・習得がアンバランスなため、どこにポイントを絞るか難しかった。・必ずしも実態と目標設定の段階が一致しない。実態は36だが、目標設定は48、60とした。 |
| 指導内容の設定 | <ul style="list-style-type: none">・指導内容例がたくさんあるので、そこから生徒に合ったものを選ぶことができた。・具体的で、すぐに取り掛かることができた。・指導内容例があり、指導をイメージしやすかった。・事物を注視できる生徒に指し等で学習を進めていくことができた。・教材が広がるヒントが得られた。 | <ul style="list-style-type: none">・生徒の実態に合っていないものがあった。・内容例が具体的過ぎて、どらわれがちになる。 |

ア 学習課題リストの有効性

- 実態把握については、学習課題の見付けやすさやチェックリストによる評価のしやすさ等について肯定的な自由記述があった。学習課題となる行動を具体的に挙げたことで、生徒のどのような行動を評価するかについての指標になったと考えられる。
- 目標設定については、次の段階への見通しや視点の広がり等について、肯定的な自由記述があり、次の目標となる行動を見通した上で目標設定することができたと考えられる。
- 指導内容の設定については、指導内容例の数や具体性について肯定的な自由記述があった。学習

課題と指導内容例を並べて示したことで、目標設定と具体的な指導内容を結び付けて考えることができたと考えられる。

イ 学習課題リストの課題

- 実態把握と目標設定に共通する課題として、自閉症や肢体不自由等、重複する障害の状態によっては、学習課題として挙げてある行動が当てはまらない場合があることが挙げられた。その際は、学習課題の項目に障害の状態を加味して検討する必要があると考える。
- 「成長・発達・習得がアンバランスなため、どこにポイントを絞るか難しい。」という意見があった。障害の状態に応じた工夫と合わせて、複数の教師で情報を共有して実態把握・目標設定を行い、計画的・継続的な指導を行う必要があると考える。
- 各段階の意義が明確になるような記述の充実や実態把握・目標設定シートの工夫により、教師間で情報を共有しやすいツールにしていく必要があると考える。

ウ 他の実践例について

想定される段階とその前後の段階だけでなく、すべての段階の学習課題をチェックして実態把握し、幅広く目標設定して実践を行った例があった。障害による困難さに対して、段階的な支援方法を工夫して、目標設定を行っている例と考えられた。

卒業後を見据えた長期的な目標設定をする場合も、学習課題リストは、目標や指導内容の設定のヒントになると考えられる。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

- 学習課題を具体的に示したことで、取り組みやすい実態把握の指標となることが分かった。
- コミュニケーションの指導において、発達の順序性と系列性を整理し、学習課題と指導内容例を示した学習課題リストを活用することにより、児童生徒の実態に応じた目標と指導内容の設定がしやすくなることが分かった。

2 今後の課題

重複している障害の状態や個人内差に応じた工夫を含めて、学習課題リストを有効に活用できるように、次の点を改善していく必要がある。

- 学習課題リストの段階の意義欄を充実させるこ

と、実態把握・目標設定シートに評価欄の設定をすることにより、教師間で情報を共有しやすいツールにする。

- 重複することが多い障害については、その特性を踏まえた課題を整理し、コミュニケーションに係る学習課題リストと合わせて活用することで、指導の充実を目指す。
- 学習課題リストの有効性については、教師の視点から検証したが、生徒の変容について、今後、より多くの実践を通して検証する必要がある。

【注】

- (1) 各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行うこと。
- (2) 自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行う場合と授業時間を特設して行う場合がある。「自立活動の時間における指導」は後者。
- (3) 福島県養護教育センターが平成22年9月から11月に実施した調査。<http://www.special-center.fks.ed.jp>
- (4) 大人が子供のサインをうまく読み取り、適切に反応していくことで、子供の話そうという意欲や相手と通じ合えるという自信を育てていこうとするコミュニケーション指導の一つの方法。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』海文堂出版 p. 67
- 2) 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』海文堂出版 p. 6
- 3) 今井善之・生川善雄(2013)：「知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識」『千葉大学教育学部研究紀要第61巻』 p. 222
- 4) 文部科学省（平成21年）：前掲書2) p. 69
- 5) 文部科学省（平成21年）：前掲書2) p. 69

【参考文献】

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成18年）：「重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発」
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成16年）：「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に關する基礎的研究」
- 山本恵利子（2010）：「知的障害特別支援学校における自立活動の現状と今日的課題に関する研究：自立活動専任教員配置校への調査を通して」<http://hdl.handle.net/10129/370606>
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（平成16年）：「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際的研究—自立活動を中心に—」
- 井上昌士（2010）：「知的障害教育における自立活動の現状と課題」『特別支援教育研究No. 639』東洋館出版社
- 大南英明・石塚謙二編（2011）：『一人一人の教育的ニーズに応じた特色ある実践—知的の障害—』教育出版
- 徳永豊（2009）：『重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意—コミュニケーション行動の基盤について』慶應義塾大学出版会