

要 旨

「養護・訓練」から「自立活動」へ変更され、生徒の主体的な姿の実現の重要性が強調された。本研究では、特別支援教育やICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえて、学習活動の中で、生徒の主体的な姿を実現するための支援はどうあればよいかについて研究を進めた。具体的には、自立活動に焦点を当て、生徒が自分から進んで、自分で活動できるようにするための支援の在り方及び「支援の観点」を探った。その結果、子どもが置かれている状況を理解し、その状況を整えたことで、生徒の主体的な姿を実現することができた。また、子どもの主体的な姿を実現するための「支援の観点」として8項目を見出し、「支援リスト」としてまとめることができた。

〈キーワード〉 ①主体的な姿 ②支援 ③支援の観点 ④支援リスト

1 研究の目標

知的障害養護学校における「自立活動」の指導において、教師の支援の在り方を振り返りながら、生徒が主体的に活動できるようにするための適切な支援の在り方を探る。

2 目標設定の理由

平成11年の学習指導要領の改訂により、「自立活動」の目標には、子どもの自立を目指した主体的な活動を一層推進する観点から、「自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」ことが示された。下山直人は、「自立活動の場合の『自立』は、『主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること』を指しており、……中略……特別支援教育やICFの考え方を踏まえると、一人一人の『自立』を考える際に、……中略……障害の状態のみに目を向けるのではなく、本人の意欲や環境条件等も十分考慮することが求められる。」⁽¹⁾と述べている。

このような考え方に基づいた支援を行うことが、自立活動の目標である、子どもの主体的な姿や学校生活における「自分から進んで、自分で取り組む姿」を実現することにつながると思う。

本研究ではA児を事例に、登校から個別の課題学習までの活動場面を通して、自立活動の内容について、「自分から進んで、自分で取り組む」ための適切な支援の在り方を探る。そのために、自立活動の理論及び実態把握の方法、課題設定の仕方についての理論研究を行い、先行研究や文献から手立てを考える際の観点を見だし、授業実践を行い、観点の検討を進める。また、活動内容とその観点を結んで、具体的な手立てを考えるためのシートとなる支援リスト（試案）の作成を進める。さらに、これらの検討を通して、子どもが主体的に活動できるようにするための適切な支援の在り方を明らかにしていきたいと考え、本目標を設定した。

3 研究の内容と方法

- (1) 先行研究や文献を通して、自立活動の理論や実態把握の方法、主体的な姿を実現するための支援について理論研究を行う。
- (2) 授業を通して「自分から進んで、自分で取り組む姿」を実現するための支援の観点を整理する。
- (3) 支援の観点を基に、支援リストを作成し、授業の中で活用することによって、よりよいものにする。
- (4) (2), (3)を通して得た支援の観点を基に、「自分から進んで、自分で取り組む姿」を実現するための支援とは何かをまとめる。

4 研究の実際

(1) 理論研究

ア 「養護・訓練」から「自立活動」へ

従前の「養護・訓練」では本人の能力改善を目指した指導がなされてきたが、「自立活動」と改められ、本人を取り巻く環境に働きかけ、環境を整えることで、障害に基づく種々の困難を軽減・改善し、QOL（生活の質）を向上させようという考えに変わった。その考えに基づき、児童生徒の自立を目指した取り組みには、学校生活での主体的な姿が必要であることを、先行研究や文献を通して確認した。香川邦生は、「児童生徒の主体的な学習活動を尊重する上で、今後は、マンツーマンの指導から、マンツー・エンバイロメントの指導へと移行していくことが望まれている。」⁽²⁾と述べ、『教え込む指導』から、本人の主体的なかかわりを重要視する『学び取る指導』への発想の転換の必要性をうたっている。

イ 実態把握の方法について

アセスメントとは、子どもの実態を的確に把握したり、それを基に指導の目標や内容を決定したり、指導効果の評価を行ったりするものである（図1）。指導の出発点となる実態把握の方法には、観察法や検査法、面接法などがあり、それらについて、姉崎弘は、「指導の目標や内容を定めるに際しては、アセスメントの結果だけではなく、その子どもの行動観察や背景状況等に関するさまざまな情報を総合して、教育的により妥当性のある指導目標や指導内容を設定する必要があるといえる。」⁽³⁾と述べている（図2）。

(2) 事例について

ア 実態

中学部に在籍するA児の実態を把握するに当たっては、全般的な発達遅れの程度から、客観的な検査として、遠城寺式乳幼児発達検査とS-M社会生活能力検査を用いた。

その結果、A児は、全般的な発達の遅れは重度であるが、その中でも、基本的生活習慣や発語については本人の中では身に付いている部分が比較的多いことが分かった。一方、発語はあるもののそれが対人関係に活かされていないかったり、細かな手の運動が難しく、基本的生活習慣についても細かい操作を必要とするものについては、できないものがあったりすることが明らかになった。

また、同時に行った日常の様子分析では、先生の指示がないと、次の行動に移すことが難しい様子であった。

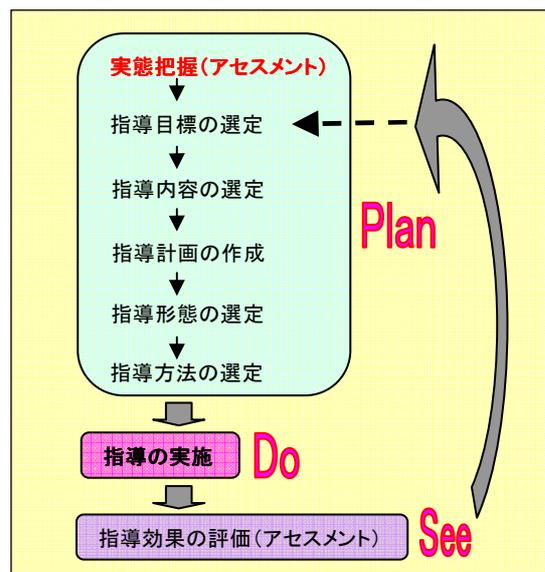


図1 指導過程におけるアセスメント⁽³⁾
（筆者によって改図している）

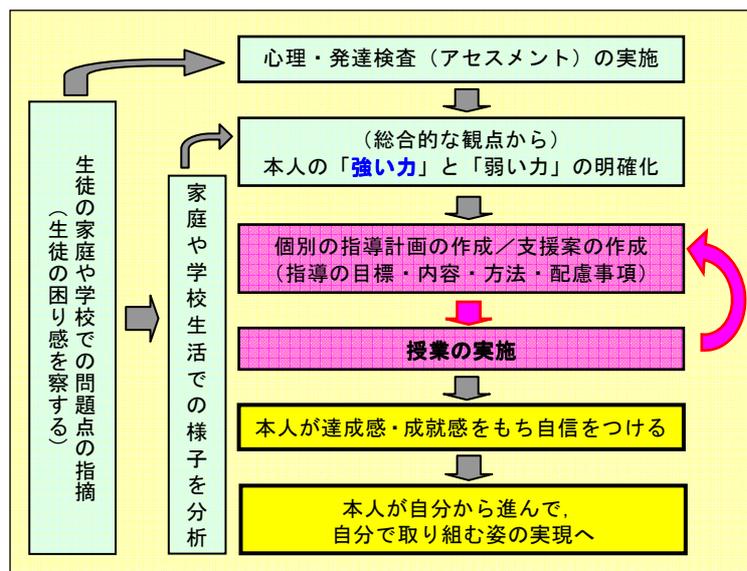


図2 アセスメントを生かした指導の展開⁽³⁾
（筆者によって改図している）

A児は、できることがあるにもかかわらず、その力を自分から発揮しようとする姿があまり見られない。この状況を改善するためには、A児が自分で取り組めるように状況を整え、満足感や成就感を味わう機会を多くもつことが必要であると考え。

(3) 授業1

ア 本時の目標

実態調査より、A児のつまずきが、困っていることを人に伝えられないことや、ボタンを留められないことにあると判断し、これらを克服することができたならば、A児は朝の活動の時間を一人で主体的に過ごすことができるであろうと考え、目標を次の2点に設定した。

(ア) ヘルプカードを使い、主体的に自分の意思を表現する方法を知る。(コミュニケーション)

(イ) スナップボタンの使い方を学習し、両手の協応と目と手の協応を高め、衣服の着脱が、一人で最後までできるようになる。(身体の動き)

A児の動きが止まったり、困っている様子が見られたりしたときに、他者に援助を求められるようにするために、移動と着替えの場面で、ヘルプカードを使うことを指導した。また、スナップボタンについては、制服のボタンから始めるのは難しいと考え、個別の課題学習の際に、「時間割り表」(スナップボタンを用いた教材)を作ることを通して、スナップボタンの使い方を学習する場を設け、指導を行った。

イ 本時の支援内容

自立活動の指導を、登校から個別の課題学習の中で行った。支援を考える上での観点を、①教材・教具の工夫、②環境づくり、③教師のかかわり(教師の動き、声掛け、表情)とし、具体的な支援内容を考えた。その内容は表1の通りである。

表1 授業1の支援内容と振り返り(一部抜粋)

○…支援がうまくいった △…改善の必要あり ◆…反省点 ◇…支援の改善

活動	支援の観点	支援内容	子どもの姿と反省点	支援の改善とその支援の観点
着替える	教材・教具の工夫	・ シューズ置き場の枠内にシューズの写真カードを貼る。	△ 写真カードが認知しにくいようで、素通りしてしまうことがある。	◇ 原寸大のシューズの写真カードを、足型にして枠内に貼る。(できることを生かす)
		・ 服の裾を持てるように広げて、着る順番に重ねて置く。	△ 体の向きと動作が交わる方向になり、服を片手で取っているため、正しく着ることができない。	◇ 子どもの動きに応じて、活動しやすい場の配置にする。(場の配置)
		・ 衣服と衣服の間には、服が滑りやすく、取りやすくするためにダンボール(仕切り)を挟む。	△ ダンボール(仕切り)をめぐる動作が、着替えを妨げる動作となっている。	◇ 衣服棚(3段)を用意する。(補助具の工夫)
	環境づくり	・ シューズ置き場を示す枠を、黄色のテープで設ける。	△ 枠が認知しにくいようで、素通りしてしまうことがある。	◇ 場所を、更衣室入り口前にする。
		・ ヘルプカードを、更衣室内の正面の位置に、目の高さになるように設置する。	◆ 本人のニーズに合った場面設定ではなかった。	◇ エコラリアを生かして、「外してください。」と伝えるようにする。(得意なことの活用)
課題学習をする	教材・教具の工夫	・ 作業がスムーズにできるように、机に広い天板を取り付ける。	○ 場所にゆとりをもって活動することができた。	・ 継続して使用する。
		・ 課題箱、終わり箱を用意する。	△ 終わり箱の大きさと深さに抵抗があり、物を入れられない。	◇ 机と同じ高さにして、浅めのカゴを置く。(補助具の工夫)
		・ スナップボタンは、操作しやすいように大きいものを用意する。	◆ 周囲の刺激に影響を受けやすいことや、課題内容に必要な力と、子どもの両手の操作性について見取りの誤りがあった。	◇ できるやり方を考えて支援する。(経験を生かした活動) ◇ スナップボタンからボタン通しに変更する。(過去の経験)
	環境づくり	・ 課題の選択ができるように、課題別にトレイに入れ、それぞれの台に乗せておく。	△ 二つの課題に注目することはできたが、選択することは難しかった。	◆ 支援内容の変更が多く、スモールステップでの支援ではなかった。

ウ 授業1を振り返って

目標を設定する際、自立活動の項目にA児の実態を照らし合わせて設定し、A児ができない部分に目を向け、生活する上で身に付けてほしい技能の習得を目指した。その結果、支援内容を工夫しても、活動内容自体がA児にとって難しいことになってしまい、主体的な姿を実現することができなかった。

また、A児の興味・関心や両手の操作性、環境の変化に対応する力、周囲の刺激に対する過敏性等の実態把握が十分でなく、活動が滞ってしまった。

さらに、VTR分析をする中で、教師がA児の発信に気付いていない場面や、教師の支援がA児の活動の流れを妨げてしまっている場面を確認した。A児の思いに沿い、タイミングよく支えることができるかかわりを心掛ける必要があると考えた。

(4) 支援の観点について

授業1をVTRで振り返り、分析する中で、支援の観点が3項目では、子どものマイナス面ばかりに目が向いてしまうことが分かった。子どもの主体的な姿を実現するためには、「得意なことの活用」や「過去の経験を生かすこと」などの子どものプラス面に目を向ける観点が必要である。また、「環境づくり」の観点は、細かく見ていくと、「活動の見通し」「場の配置」「補助具の工夫」に関することに分けられることが分かった。さらに、見取りの誤りの反省から、「動作（動き）の見取り」の観点が必要であると考えた。授業1の反省で、「子どものニーズに応じた場面設定」「スモールステップで段階的に指導」の2点があったが、授業2・3を受けて支援の観点として適当でないと思われ、検討して支援の観点を最終的に8項目とした（図3の①～⑧）。

(5) 支援リストについて

授業1の反省から、支援の偏りを防ぐために、活動内容と支援の観点を結んで、支援内容を考えられる支援リスト（試案）を作成し、授業2・3に臨んだ。図3は授業3後の最終版である。

(6) 授業2、授業3

授業1と同様、登校から個別の課題学習の時間に自立活動の指導を行った。

ア 本時の目標

授業1の反省から、A児のできることに目を向け、スムーズな流れで、A児が活動できるように状況を整えれば、自分で考え、自分から進んで、自分で活動できるようになる

と考えた。そこで、「環境の把握」に焦点を当て、目標を「自分の得意な感覚を活用して、情報収集をしたり、環境状況を把握したりして、朝の活動の時間を一人でスムーズに行動し、過ごすことができる。（環境の把握）」と設定した。

また、支援の観点（8項目）を基に、支援リストを活用して、本時の支援内容を考えた。具体的な支援内容は、次頁表2、表3の通りである。

— 授業から得られた「支援の観点」8項目 —			
① 教材・教具の工夫	② 活動の見通し	③ 場の配置	④ 補助具の工夫
⑤ 得意なことの活用	⑥ 動作（動き）の見取り	⑦ 過去の経験を活かして	⑧ 教師のかかわり

「支援リスト（試案）」（一部抜粋）			
区分	活動	支援の観点	具体的な支援内容
環境の把握	着替える	①教材・教具の工夫	・ シューズ置き場の枠内に、原寸大のシューズの写真を、足型にして貼る。
		③場の配置	・ 更衣の動作がスムーズにできるよう、更衣室内を広く使い、正面で衣服を取れるように机や椅子、終わり箱の配置をする。 ・ シューズ置き場を、更衣室入り口前に設置する。
		④補助具の工夫	・ 見通しがもて、手元を確認し、衣服が取りやすいように、階段状の衣服箱（3段）作って用意する。
		⑧教師のかかわり	・ ボタンを外す支援を行う時は、A児がボタンに手をかけ、できないことが分かった時点で行う。 ・ A児の思いに沿い、タイミングよく支援する。

図3 支援の観点と支援リスト（試案）

表2 授業2の支援内容と振り返り（一部抜粋）

○…支援がうまくいった △…改善の必要あり ◆…反省点 ◇…支援の改善

活動	支援の観点	支援内容	子どもの姿と反省点	支援の改善とその支援の観点
着替える	教師のかかわり		◆ 生徒が自分でコートを脱ごうと、襟に手をやった時に、教師は気付いていなかった。	◇ 支援のタイミングを逃さないようにする。(教師のかかわり)
			◆ 生徒が見える位置に立ち、支援のタイミングを図っている。生徒の目から見たら、教師の存在は不自然であり、プレッシャーを与えることにもなる。	◇ 生徒の視野に入らないところから見守り、支援する。(教師のかかわり)
		・ 衣服棚（3段）の使い方を、手の動作を促して指導する。	○ 子どもの「服を取ろう」という思いに沿って、動作を促した。	○ 子どもの思いに沿い、支援する。(教師のかかわり)
		・ 上着の裾を両手で持てるようにして差し出す。	◆ 教師が目の前にいたことで、自分で考えようとせず、最後まで一人で着替えることができなかった。	◇ 生徒の視野に入らないところから見守ることで、自分で考え、最後まで一人で着替えられるのではないかと。(教師のかかわり)
		・ ファスナーの位置へ手を促す。	◆ 声掛けのタイミングが悪く、自分から教室へ移動しようとしている主体的な姿をさえぎった。	◇ 主体的な行動をさえぎらないよう、声掛けのタイミングを図る。(教師のかかわり)

表3 授業3の支援内容と振り返り（一部抜粋）

○…支援がうまくいった △…改善の必要あり ◆…反省点 ◇…支援の改善

活動	支援の観点	支援内容	子どもの姿と反省点	支援の改善とその支援の観点
着替える	動作(動き)の見取り	・ ズボンをはくとき、右足からはくので、右足側面が上方になるようにたたみ、腰周りをすぐに持てるように、手前に置いておく。	○ 腰周りを両手で持ち、右足側面に足を沿わせて、正しくはくことができた。	・ 継続する。
	教師のかかわり	・ シューズを脱ぐことを忘れていた時は、名前を呼び、シューズ置き場の黄色のテープを指差す。	○ 名前を呼ばれると、教師を見て、シューズを脱ぐことに気付いた。	・ 継続する。
		・ 生徒の視野に入らないところから見守り、支援する。	○ 衣服棚から服を順に取り、自分で考え、最後まで一人で着替えた。	・ 継続する。

イ 授業2, 授業3を振り返って

VTRを分析して、支援の在り方の振り返りを行った(表2, 表3)。

授業については、A児のできることに目を向け、一人でスムーズな流れで活動できるように状況を整えたことで、A児が新しい状況に対しても、自分で考え、自分から行動する姿を見ることができた。また、課題学習の際には、一人で活動を終えた後、教師を捜す姿や、手を挙げて教師を呼ぶ姿などが見られた。このような主体的な姿は、新たに見られたA児の姿であり、A児は一人でできる状況が整えば、自分のもてる力を発揮して、自分で考え、自分から行動することができるということが分かり、グループ研究で整理した支援に対する考え方を、実践の中で実感することができた。また、教師のかかわりとしての「支援」は、子どもの思いに沿って、タイミングを見極め、必要最小限の支えをすることであることを知ることができた。

これは、8項目の支援の観点から、支援リストを活用して、具体的な支援内容を考えたことで、子どもが一人でできるような状況を、よりよく、支援内容に偏りなく整えることができ、支援の充実を図ることができたためと思われる。

(7) 授業実践を通しての子どもの姿の変容

3回の授業実践のVTR分析の中で、子どもの主体的な姿及び動きが止まる回数を数え、その変容を追った。A児の主体的な姿は、授業1に比べ、授業2, 授業3で多く見られた。反対に、動き

が止まることは、授業1に比べ、授業2、授業3で少なくなった(図4)。

5 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

ア 適切な支援の在り方について

子どものつまずきに目を向けて目標設定をした授業は、教師が目標に引っ張り上げる支援となり、子どもの主体的な姿を見いだすことはできなかった。

一方、子どものできることや得意なことなど、プラス面のことに目を向けた授業は、子どもがスムーズに活動できるように、自分でできるような状況を整えることで、自分で考え、自分で行動する姿を見いだすことができた。「支援」とは、教師の願いを基にした、教材・教具を考へることやその工夫をすることだけではなく、子どもの思いに沿ったものでなければならないことが分かった。

実態把握において、子どもが、人や物などに対して、どのような興味や関心があるかといった肯定的視点からのとらえ方を忘れてはならない。

イ 教師のかかわりについて

子どもが一人でできるような物的な状況が整ってくると、「教師のかかわり」の観点についての反省点が見られるようになった。教師の支援のタイミングや声掛けの方法など、かかわり方への配慮次第で、子どもの主体的な姿を妨げてしまうこともあるということが分かった。同時に、教師のかかわり方次第で、子どもの姿が大きく異なったことから、教師のかかわり方の重要性を知ることができた。子どもの主体的な姿を実現するためには、子どもの思いに沿い、タイミングを見極め、必要最小限の支援を心掛けなければならない。教師は、子どもの小さな発信も見逃さない目をもつこと、その発信の意図を見極めること、子どもの発信を待つ姿勢をもつことが必要である。

(2) 今後の課題

ア 本研究での成果を踏まえ、支援リストを活用した実践を更に行い、より多くの子どもの適切な支援を行いながら、支援リストの改善を図っていく。

イ 支援の観点については、実践経験を積む中で、より適確なものへと改善する。

ウ 授業での支援リストの活用を重ね、より使いやすい様式の検討を行う。

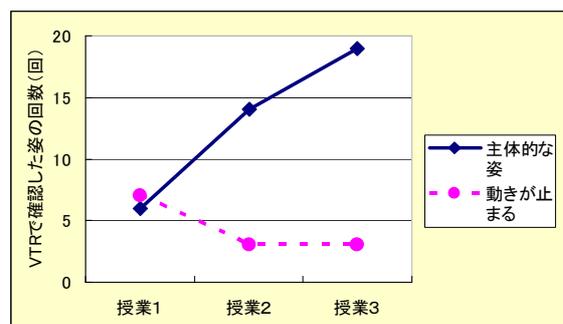


図4 子どもの姿の変容

《引用文献》

(1) 独立行政法人 国立特殊教育研究所 編著

『肢体不自由のある子どもの自立活動ガイドブック』 2006年 ジアース教育新社
p. 16

(2) 香川 邦生・藤田 和弘編

『自立活動の指導—新しい障害児教育への取り組み—』 2006年 教育出版
p. 9

(3) 姉崎 弘 『特別支援教育』 2006年 大学教育出版 pp. 62-63 p. 75

《参考文献》

- ・ 文部省 『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—総則等編—』 平成12年 海文堂出版