

<国立大学障害児教育研究関連センター協議会>
・宮城教育大学・特別支援教育総合研究センター
・上越教育大学・特別支援教育実践研究センター
・筑波大学・特別支援教育研究センター
・東京学芸大学・特別支援教育・教育臨床サポートセンター
・愛知教育大学・教育臨床総合センター
・岐阜大学・特別支援教育センター
・京都教育大学・特別支援教育臨床実践センター
・奈良教育大学・特別支援教育研究センター
・高知大学・特別支援教育相談室
・広島大学・特別支援教育実践センター
・福岡教育大学・特別支援教育センター
・琉球大学・発達支援教育実践センター

<国立大学教育実践研究関連センター協議会>
47 大学・研究センター

※両協議会の事務局を東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター・ICTセンターに設置しています。

国立大学法人 東京学芸大学
特別支援教育・教育臨床サポートセンター

Tokyo Gakugei University

Support Center for the Special Needs Education and Clinical Practice on Education

2023

知的障害教育』ミニハンドブック



～質の高い授業実践
(High-quality Classroom Practice)
のための研修を目指して～

東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター

Tokyo Gakugei University
Support Center for the Special Needs Education and Clinical Practice on Education

はじめに

東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンターは、現職教員研修推進機構のプロジェクトのなかで【ゼミ型】特別支援教育【若手・中堅二層制の専門的指導法向上ゼミ研修】を取り組んでいます。現職教員に対する研修開発の一環として、令和4年度は知的障害児教育に焦点を当て、「知的障害児教育ミニハンドブック」を作成しました。学校基本調査（文部科学省）による令和3年度の状況として、義務教育段階の全児童生徒数は961万人、特別支援教育を受ける児童生徒数は56.9万人（5.9%）でした。その内訳は、特別支援学校在籍者8.0万人（0.8%）、特別支援学級在籍者32.6万人（3.4%）、通級による指導16.3万人（1.7万人）です。特に、特別支援学校の知的障害児は13.5万人（3.2万学級）、特別支援学級の知的障害児は14.7万人（3.1万学級）と著しく多いことが示されました。一方、『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果』が令和4年12月に発表されました。通常の学級にいる児童生徒の困難の状況として、「学習面または行動面で著しい困難を示す者」は小中学校で8.8%、高等学校で2.2%でした。特に、学習面での著しい困難を示す者が小中学校で6.5%、高等学校で1.3%と顕著でした。この“8.8%”の児童生徒らは、知的発達に遅れがないことを踏まえて調査されました。実は、通常の学級においては、知的障害のある児童生徒も多数在籍しており、知的発達において、標準的な知的発達と知的障害の境界域にある児童生徒も多くいることが指摘されています。インクルーシブ教育が推進される中で、知的障害のある児童生徒はあらゆる教育の場や地域などで暮らしています。特に、経験の浅い若手教師は、もっと知的障害児との教育について知る必要があると考えました。また、知的障害のある児童生徒の個人差は大きく、一人ひとりの実態や支援ニーズなどは多様化しており、その教育の難しさとそれに応じる教師の質の向上が学校現場では課題となっています。そこで本ハンドブックでは、知的障害児とその教育に焦点を当て、若手教師の日々の教育実践につながることを目指した解説を行っています。第I部の概要として、知的障害のある子どもの特徴、障害の程度、教育支援の留意点、カリキュラム、各教科の指導、各教科などを合わせた指導、自立活動、第II部の授業モデルの紹介では、特別支援学校、小中高等学校の特別支援学級、通級指導教室、通常学級の実践例、第III部の実践と理解のための研究ノートでは、これからからの知的障害児教育について、様々な視点からの意見を紹介しています。

本書の内容が少しでも教育の質の向上につながることを願っています。

2023年2月

東京学芸大学 特別支援教育・教育臨床サポートセンター
「特別支援教育」支援事業室 橋本創一・大伴潔・山口遼
和泉綾子・溝江唯・福田弥咲

～質の高い授業実践(High-quality Classroom Practice)のための研修を目指して～
(特教サポートセンター客員教授研究費／現職教員推進機構プロジェクト経費)

目次

はじめに

第Ⅰ部 概要

| | |
|----------------|---|
| 知的障害のある子どもの特徴 | 1 |
| 障害の程度 | 2 |
| 教育支援の留意点 | 3 |
| 教育課程（二重構造） | 4 |
| 各教科の指導とは | 5 |
| 領域・教科を合わせた指導とは | 6 |
| 自立活動とは | 7 |

第Ⅱ部 授業モデルの紹介

| | |
|---------------------------|----|
| 特別支援学校中学部「理科」における実践例 | 9 |
| 特別支援学校中学部「社会科」における実践例 | 11 |
| 小学校特別支援学級「国語」における実践例 | 13 |
| 小学校特別支援学級「算数」における実践例 | 15 |
| 特別支援学校高等部「体育」における実践例 | 17 |
| 特別支援学校中学部「音楽」における実践例 | 19 |
| 特別支援学校小学部「生活単元学習」における実践例 | 21 |
| 特別支援学校幼稚部「遊びの指導」における実践例 | 23 |
| 特別支援学校小学部「日常生活の指導」における実践例 | 25 |
| 特別支援学校高等部「作業学習」における実践例 | 27 |
| 特別支援学校小学部「自立活動」における実践例 | 29 |
| 小学校通級指導教室「自立活動」における実践例 | 31 |
| 高等学校「公民科科目（公共）」における実践例 | 33 |

第Ⅲ部 実践と理解のための研究ノート

| | |
|-----------------------|----|
| 知的障害児教育の教科別指導のこれから | 35 |
| 知的障害児教育の合わせた指導のこれから | 37 |
| 軽度知的障害・境界域知能児の自己理解 | 39 |
| 軽度知的障害・境界域知能児のキャリア教育 | 41 |
| 中度・重度知的障害児のアセスメント | 43 |
| 軽度知的障害児のスクールカウンセリング | 45 |
| 軽度知的障害児の不定愁訴（メンタルヘルス） | 47 |
| 知的障害児をもつ保護者の面談・連携について | 49 |
| 校内ケースカンファレンスの運営 | 51 |

知的障害には国際的ないくつかの定義があります。

◆米国知的・発達障害協会（AAIDD第12版、2021）

知的障害は、知的機能と適応行動（概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される）の両方において明らかな制約によって特徴づけられる。この障害は、操作的に22歳までに生じるものとする。

◆精神障害の診断・統計マニュアル第5版（DSM-5、2013）

発達期に発症し、概念的、社会的、実用的な領域における知的機能と適応機能両面の欠陥を含む障害である。

◆国際疾病分類（ICD-11、2018）

精神の発達停止、あるいは発達不全の状態であり、発達期に明らかになる全体的な知的水準に寄与する能力の障害（認知、言語、運動および社会的能力の障害）である。

知的障害の子どもは、同年齢の子どもと比べて「認知や言語などにかかわる知的機能」の発達に遅れが認められ、「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」も不十分であり、特別な支援や配慮が必要な状態とされています。



(和泉綾子／東京学芸大学)

知的障害の子どもの状態は多様であり、年齢相応の学習や行動の困難さが顕著な子どももいれば、一見しただけでは、知的障害であることが分かりにくい子どももいます。また、その状態は、環境や社会的条件で変わり得る可能性があると言われています。

医学的な診断においては、IQを基準とした全般的な知能機能と、日常の適応機能の評価から分類されます。以下は大まかな指標です。IQなどの数値のみによって分類することは推奨されておらず、社会生活を送る上でのサポートの程度やどの分野における支援が必要かによって判断されます。

◆知的障害の程度

| | | |
|-----|----------------|---|
| 軽度 | IQ 51～70 程度 | 読み書き計算や、時間、金銭などにおいて、年齢相応の水準を満たすのに支援が必要。また、コミュニケーションや会話、言語が年齢相応よりも未熟であったり、気持ちや行動のコントロールの苦手さが見られたりする。 |
| 中等度 | IQ 36～50 程度 | 幼児期の早い時期から言葉の遅れが見られ、就学後も学習についていくことが困難な様子などが見られる。身辺自立にも長期間の指導が必要。 |
| 重度 | IQ 21～35 程度 | 書かれた言葉、数量、時間、金銭などの概念はほとんど理解できない。話し言葉も限られる。食事、身支度などの日常生活上の行動に援助を必要とする。 |
| 最重度 | IQ 20以下 程度 | 言語、運動面の発達に著しい遅れが見られる。生活面のかなり多くの領域で支援を必要とし、重い身体障害やてんかん発作などを伴う場合もある。 |

(和泉綾子／東京学芸大学)

◆知的障害のある子どもの学習上の特徴

知的障害のある子どもは、習得した知識・技能が偏ったり断片的になったりしやすいことが指摘されています。そのため、習得された技能が実際の生活に応用されにくい傾向があります。

- 知識・技能の偏り
- 断片的な知識



- 習得した知識技能が実際の生活に応用されにくい

そのため、文部科学省の教育支援資料では、以下のような教育支援の留意点が示されています。

| | |
|---|---|
| 1 | 子どもが、自ら見通しをもって行動できるよう、日課や学習環境などをわかりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにする。 |
| 2 | 望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に必要な技能や習慣が身につくように指導する。 |
| 3 | 生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導する。 |
| 4 | 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるように指導する。 |
| 5 | できる限り子どもの成功体験を豊富にするとともに、自発的・自主的な活動を大切にし、主体的活動を促すよう指導する。 |
| 6 | 子ども一人一人の発達の不均衡な面や情緒の不安定さなどの課題に応じた指導を徹底する。 |

このような指導を丁寧に繰り返し行うことが必要とされています。

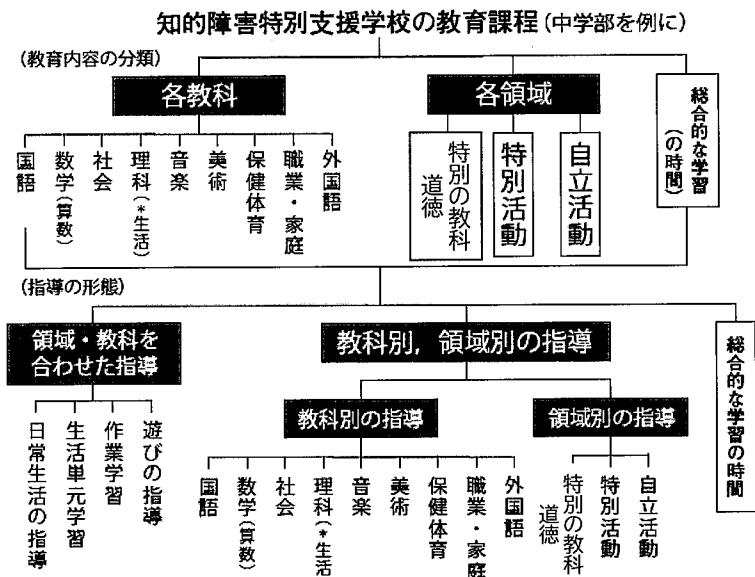
(溝江唯／東京学芸大学)

◆教育課程とは

「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」であり、「その編成主体は各学校である」とされています（学習指導要領解説・総則編）。学習指導要領を大綱的な基準として教育課程は定められます。

◆知的障害特別支援学校の教育課程

特別支援学校における教育課程は、各教科、道徳、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間（小学部を除く）となっています（教育内容の分類）。実際の指導を計画し、展開する段階（指導の形態）では、学校教育法施行規則第130条に基づき、「領域・教科を合わせた指導」も取り入れられています。知的障害特別支援学校の各教科や各領域は、内容による分類と、実際に指導する際の指導の形態が異なる場合があります（教育内容と指導形態の「二重構造」）。



橋本創一・安永啓司・大伴潔他(2019)特別支援学校教育の新たなステージ5つのI（アイ）で始まる知的障害児教育の実践・研究－新学習指導要領から読む新たな授業つくり－.福富出版
より引用

(福田弥咲／東京学芸大学)

各教科の指導とは

◆各教科の構成等

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科は、知的障害の特徴や学習上の特性等を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視し、各教科及びその目標・内容等を示しています。

| 各教科の構成 | |
|--------|--|
| 小学部 | 生活、国語、一、算数 一、一、音楽、図画工作、一、体育 (1~6年) |
| 小学校 | 国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育 (3~6年) (3~6年) (1~2年) (5~6年) |
| 中学部 | 国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭、 <u>外国語</u> (必要がある場合は加えることができる) |
| 中学校 | 国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、 <u>技術・家庭、 外国語</u> |
| 高等部 | 各学科の共通教科：国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、 <u>職業、家庭、外國語、情報</u> (外國語及び情報は必要に応じて 設けることができる) 専門教科：家政、農業、工業、流通・サービス、福祉 学校設定教科 |
| 高等学校 | 各学科の共通教科：国語、 <u>地理歴史</u> 、公民、数学、理科、保健体育、 <u>芸術、外國語、家庭、情報</u> 専門教科：農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉、 <u>理数、体育、音楽、美術、英語</u> 学校設定科目及び学校設定教科 |

・上段は知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科、下段は小・中学校等の各教科

・児童生徒の障害の特性を考慮して、内容を学年別に区別せず、小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階（ただし、専門教科は1段階）で示している。

文部科学省(2015)特別支援教育に係る教育課程について（平成27年11月6日特別支援教育部会第1回配布資料）より引用

領域・教科を合わせた指導とは

◆領域・教科を合わせた指導とは

指導内容を教科別または領域別に分けずに指導すること。学校教育法施行規則第130条2項では、「知的障害者である児童生徒、又は複数の種類の障害を併せ有する児童生徒を教育する場合において特に必要があるときは、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ができる」と規定されています。「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」などが実践されています。



◆日常生活の指導

児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導する形態。
例）衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、挨拶、言葉遣い、時間を守ること、決まりを守ることなど



◆遊びの指導

遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していく指導の形態。



◆生活単元学習

児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習する指導の形態。



◆作業学習

作業学習を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習する指導の形態。作業学習で取り扱われる作業種目は、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニング、販売、清掃、接客等と多種多様である。

（福田弥咲／東京学芸大学）

自立活動とは

特別支援学校に在籍する子どもは、知的な遅れに随伴して、言語、運動、情緒などの面で、発達の遅れや配慮を必要とする状況が見られます。これらに対しては、特別な指導が必要であり、「自立活動」で指導しています。

◆自立活動の目標（文部科学省より）

個々の生徒が自立を目指し、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。

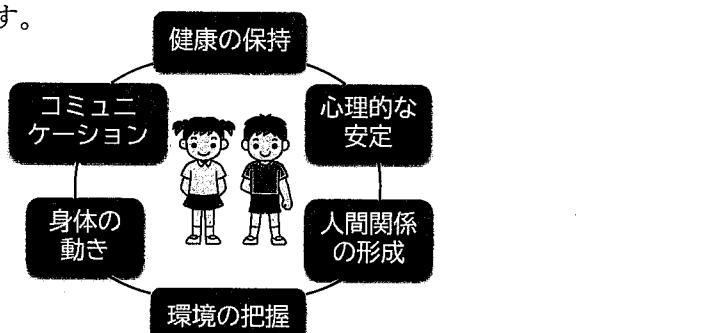
◆教育上の位置づけ（学習指導要領p22）

自立活動は、特別支援学校の教育課程において特に設けられた指導領域である。この自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない。

→つまり、自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものとなります。

◆自立活動の内容

自立活動は、以下の図の6項目に整理されています。自立活動の内容は、各教科等のようにその全てを取り扱うものではなく、個々の子どもの障がいの状態や特性及び心身の発達等に応じて、必要な項目を選定して取り扱うものです。



(溝江唯／東京学芸大学)

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校中学部「理科」における実践例

- ① 単元名 「風とゴムの力の似ているところと違うところ」

- ## ② 授業のねらい（学習指導要領→教師の願い）→単元目標

【学習指導要領の位置づけ】

特別支援学校中学部学習指導要領 理科

1段階 C 物質・エネルギー イ 風やゴムの力の働き(抜粋)

「風やゴムの力で物が動く様子について調べる中で、差異点や共通点に気付き、風やゴムの力の働きについての疑問をもち、表現する」

- ### ③・单元の構成

【单元の目標】

- ・風やゴムの力は物を動かすことができること、風やゴムの力を変えると物が動く様子も変わることを理解することができる。
 - ・風やゴムの力の実験の初步的な技能を身に付けることができる。
 - ・風やゴムの力で物が動く様子の差異点や共通点に気づき、表現することができる。

【単元のポイント ①】

学習内容の定着を図り、学習の見通しをもつことができるよう、「ワークシートに実験の予想を記入し、実験を行い、結果をワークシートに記入する」といった学習活動に繰り返し取り組む。

| 時 | 学習活動 |
|---|--|
| 1 | 風やゴムの力の予想をたてよう |
| 2 | 実験の練習をしよう |
| 3 | サーチュレーターの風の強さを変化させて、実験用の車の進む長さを測定してみよう |
| 4 | ゴムを伸ばす長さを変化させて、実験用の車の進む長さを測定してみよう |
| 5 | 実験結果から車の動く長さの変化を考えて確かめよう |
| 6 | 風やゴムの力の違いを利用して、レーシング大会をしよう！ |

【单元のポイント ②】

実験結果を視覚的に理解できるように、結果をワークシートに図示する。

【单元のポイント ③】

実験への取り組み状況や、ワークシートへの記入、発言など授業中の生徒の学習状況を多面的に評価する。

④ 授業の展開（4時間目）

| 時配 | 学習内容と活動 |
|-------------|---|
| 導入 (5分) | ①初めの挨拶をする ②本時の学習目標、学習活動を知る ③ゴムを伸ばす長さを変えると、物が動く様子も変わることを理解することができる 【学習活動①】 ○ゴムを伸ばす長さを変化させて、実験用の車の進む長さを測定し、ワークシートに記入しよう ・ゴムを伸ばす長さ（5cm,10cm,15cm） 【学習活動②】 ○実験結果から、ゴムを伸ばす長さと、実験用の車が進む長さとの関連性を読み取り、表現しよう ・ゴムを長く伸ばすと、車の進む長さはどうなる？ ・ゴムが短いと、車の進む長さはどうなる？ |
| 展開 (40分) | |
| まとめ (5分) | ④本時の学習内容を振り返る ⑤終わりの挨拶をする |

⑥ 実践した振り返り・課題

メジャーを使用して車の進んだ長さを測りましたが、メジャーを真っすぐに伸ばすことが難しかったです。あらかじめメジャーを床に固定しておき、真っすぐに伸ばした状態で測定できるようにしたほうが良かったです。

⑦ 「ズバリ！！！ 合わせた指導と教科別の指導（理科）では、ここが違う！！」

本校中学部ではこれまで、合わせた指導（生活単元学習）として、「昔の遊びを体験しよう」等の単元で、風の力やゴムの力には、物を動かす力があることについて、学習を行ってきました。本単元では、教科別の指導（理科）で行いました。授業の中では風の力を変化させたり、ゴムを伸ばす長さを変化させたりして実験を行い、実験用の車の進んだ長さを棒グラフにしてワークシートに記入しました。生徒は、実験結果の棒グラフを見比べることで、ゴムを伸ばす長さが長くなると、車が長く進むことに気がつくことができました。またゴムを5cm伸ばすよりも15cm伸ばす方が、大きな力が必要であることにも気づくことができました。このように生徒が、「量的・関係的」な視点（理科の見方）で、結果を比較する（理科の考え方）ことができるよう授業を構成することが教科別の指導ならではの点といえます。

引用文献 文部科学省(2017)『特別支援学校教育要領 小学部・中学部学習指導要領』

(本宮久仁彦／香取特別支援学校)

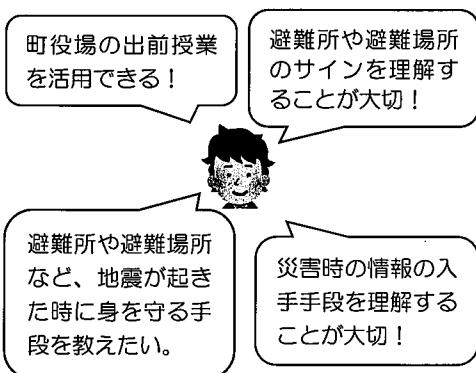
第Ⅱ部授業モデルの紹介一 特別支援学校中学部「社会科」における実践例

① 単元名 「自然災害（地震）に備えよう！」

② 授業のねらい（学習指導要領→教師の願い→単元目標）

【学習指導要領の位置づけ】
特別支援学校中学部学習指導要領
社会科 2段階 ウ 地域の安全（抜粋）

「地域の関係機関や人々は、自然災害や事故に対し、様々な協力をして対処してきたことや、様々な備えをしていることを理解する」



③ 単元の構成

【単元の目標】

- ・地震によって生じる生活上の困難に対して、私たちの備えや町役場の人の備えを理解する。
- ・私たちや町役場の人の、地震に対処する活動と働きを考え、表現する。

生徒の理解状況を、多様な側面から把握することができる！



【単元のポイント ①】

「町役場の人の話を聞く」、「避難所の写真を見る」、「段ボールベットを体験する」、「非常食を調理する」、「防災リュックと避難所を比べる」といった、多様な学習活動を行う。

| 時 | 学習活動 |
|---|---|
| 1 | 地震へのそなえを知ろう |
| 2 | 地震のそなえについて、線をつなごう 地震のそなえについて、イメージマップを作ろう |
| 3 | 町役場の人の話を聞こう、体験しよう |
| 4 | 町役場の人のそなえを選ぼう |
| 5 | 防災リュックと避難所のイメージマップを作ろう イメージマップをもとに、データチャートを作ろう |
| 6 | ミニ避難所開設大作戦をしよう |
| 7 | |



知的能力の実態差が幅広い集団でも、一斉授業ができる。

【単元のポイント ②】

生徒の知的能力の実態に応じて、取り組むことができる学習活動を設定する。

④ 授業の展開（5時間目）

| 時配 | 学習内容と活動 |
|-------------|--|
| 導入 (5分) | ①初めの挨拶をする ②本時の学習目標、学習活動を知る |
| | ③緊急地震速報の働きを理解することができる 【学習活動①】 ○緊急地震速報が流れたらどうする？ ・緊急地震速報を聞いて、一次避難姿勢をとる ④防災リュックと避難所の違いを理解することができる 【学習活動②】 ○防災リュックと避難所のイメージマップを作ろう！ ・食料、日用品、その以外の物といった観点から、分類する 【学習活動③】 ○イメージマップを基にしてデータチャートを作成しよう！ ・物資の量、準備時期、誰が準備するか等の観点に着目して、比較する ・考えたことを発表する |
| 展開 (40分) | ⑤本時の学習内容を振り返る ⑥終わりの挨拶をする |
| まとめ (5分) | |

⑥ 実践した振り返り・課題

体験活動や、イメージマップの作成等、生徒が身体を動かしたり、ICT 機器を使用しながら学習に取り組んだりすることで、生徒が考えを深めることができました。

⑦ 「ズバリ！！ 合わせた指導と教科別の指導（社会科）では、ここが違う！！」

合わせた指導（生活単元学習）では、生徒の学習経験や、生徒の実態を踏まえ、「防災の日」に関連させた単元として、「防災学習」などを行ってきました。単元の中では、生徒が「やりたい」「楽しい」と思えるように、具体的な活動（防災ハンドブックづくり等）を目標として、生徒の活動状況を評価してきました。

本単元は、教科別の指導（社会科）で行いました。生徒の学習経験や生徒の実態を踏まえることや、体験活動、制作物の作成といった多様な学習活動を行うことは、生活単元学習と共に通しています。単元の指導にあたり重視した点として、1点目として、自然災害への備えに関する社会制度や施設等について、教員間で教材研究を深めました。また2点目としては「避難所の仕組み」「災害に対する平時からの備え」といった概念について、生徒が理解できたかどうかを評価しました。本単元の例では、自然災害への備えといった社会的事象を、生徒が時間の経過（災害前と災害発生後）に照らして考えたり、人々（行政機関の人と住民）の働きの関連性から理解し、社会生活を送る中で活用したりすることで、「社会科の見方・考え方」を踏まえた学習指導につながり、これらが教科別の指導（社会科）ならではの点です。

引用文献 文部科学省(2017)『特別支援学校教育要領 小学部・中学部学習指導要領』(本宮久仁彦／香取特別支援学校)

⑤ 教材、指導の工夫

言語での理解はできても、言語表出に困難がある生徒が多いため、絵カードを用いてイメージマップやデータチャートの作成を行い、学習状況を評価しました。

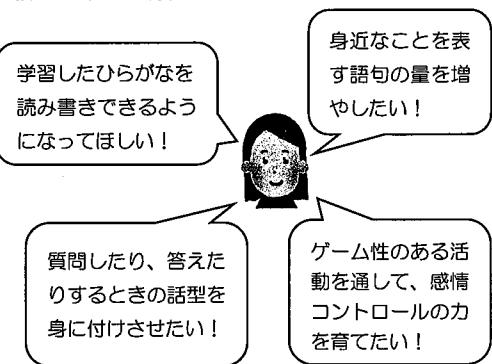
| 防災リュックで用意しているもの | 避難所に用意してあるもの |
|----------------------|---------------------|
| ごはん ひょうしょく | みず みず ひょうしょく |
| ぐんて くすり | カセットコンロ パーティション |
| かいちゅうでんとう けいたいらジオ | ダンボールベット かんないトイレ |

第Ⅱ部授業モデルの紹介 一 小学校特別支援学級「国語」における実践例

① 単元名 「だいすきかるたをつくろう！」

② 授業のねらい（学習指導要領→教師の願い→単元目標）

| 【学習指導要領の位置づけ】 | |
|---|--|
| 小学校学習指導要領 国語編 | |
| (1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ○語彙 才（抜粋） | |
| <p>「身近なことを表す語句の量を増やし、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとめがあることに気付き、語彙を豊かにする」</p> | |



③ 単元の構成

【単元の目標】

- ・友だちの大好きなものを知るために、質問したり答えたりする。
- ・友だちの大好きなものをかるたに書く活動を通して、学習したひらがなを読んだり書いたりする。

楽しみながら、ひらがなを読んだり書いたりできる！



【単元のポイント ①】

「質問する」、「答える」、「視写する」、「かるたで遊ぶ」、「かるたを読む」といった、多様な学習活動を行う。

| 時 | 学習活動 |
|---|-------------------|
| 1 | だいすきかるたをつくろう！ 児童① |
| 2 | だいすきかるたをつくろう！ 児童② |
| 3 | だいすきかるたをつくろう！ 児童③ |
| 4 | だいすきかるたをつくろう！ 児童④ |
| 5 | だいすきかるたをつくろう！ 児童⑤ |
| 6 | だいすきかるたをつくろう！ 児童⑥ |
| 7 | だいすきかるたであそぼう！ |

【単元のポイント ②】

- ・毎時一人の児童に他児が質問し、その児童のかるたを作る。
- ・かるたで遊ぶ際は、児童の実態に応じて、グループやペアで取り組む。

④ 授業の展開（1時間目）

| 時配 | 学習内容と活動 |
|-------------|---|
| 導入 (5分) | ①初めの挨拶をする ②本時の学習活動を知る • 本時の目標、学習内容を知る |
| 展開 (42分) | ③質問したり答えたりすることができる 【学習活動①】 • 友だちに質問して、好きな事物（食べ物、色、動物など）を知る ④学習したひらがなを書くことができる 【学習活動②】 • 教師が黒板や紙に書いた文言を視写する 【学習活動③】 ○かるたで遊ぼう • 読まれた札のかるたを取る |
| まとめ (3分) | ⑤本時の学習内容を振り返る ⑥終わりの挨拶をする |

⑤ 教材、指導の工夫

黒板を見て視写ができる児童や、手元の紙を見て書くことができる児童がいるため、児童の実態に応じて、視写のための支援を変えました。

○○○○さん
だいすき
ぱんだが

⑥ 実践した振り返り・課題

かるたの作成や、作った札を取る活動を通して、楽しみながらひらがなを学習することができました。また、全児童が一人一つ質問をすることで、質疑応答の話型を身に付けることができました。

⑦ 「ズバリ！！ 合わせた指導と教科別の指導（国語科）では、ここが違う！！」

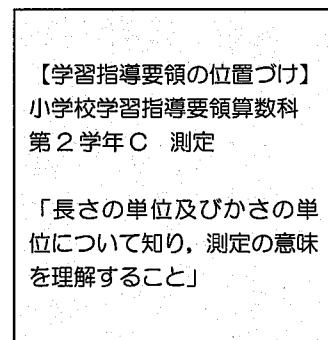
知的障害のある児童生徒は、その学習上の特性として、『学んだ知識や技能が断片的になりやすい』『実際の生活の場で応用（般化）されにくい』などがあります。そこで、実践的・具体的な内容の指導や活動がより効果的であるとされます。そこで、各教科・領域等を分けずに、これらの一冊または全部を合わせた指導が行われます。一方、教科別の指導は、学習内容である教科（国語科）における系統性や枠組みを重要視し、繰り返し効率的に学習を進めることで、簡単で実践的な内容から複雑で抽象的な知識などの獲得へとステップアップしていく。つまり、合わせた指導（分けない指導）は、児童生徒の実態や生活などに応じた実践的な活動を体験しながら学習することが中心になる。もちろん、デスクワークであるとか、活動に遊び的な要素が高いなどの活動形態や題材・教材などの特徴は、教科別指導と合わせた指導のどちらにも認められるものである。そして、どちらの指導の形態であっても、児童生徒にとって、『魅力的な活動』『活動と学習の目標が直結している具体的な活動』『参加する者すべてができる活動』『自身で活動を繰り返せる（振り返れる）』『発展性が期待できる活動』『各教科等の目標を達成しているかどうかの学習評価が明確にできる』といふ点が求められます。

（堀越麻帆・橋本創一／東京学芸大学）

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 小学校特別支援学級「算数」における実践例

① 題材名 「かさを はかつて つくろう ~梅組ジュースショップ~」

② 授業のねらい (学習指導要領→教師の願い→単元目標)



グループ① (G①)

具体的な操作を通じた理解が得意であり、間接比較ができる子供

グループ② (G②)

計算を通じた抽象的な理解が得意であり、任意単位の測定ができる子供

異なる2つの実態の子供がいるな。

実態に応じて、日常生活で使用されることが多い普遍単位を用いたかさの測定ができるようになりたい。

そのためには、100mlを基準にして繰り返しかさを測定する活動が大切。

③ 題材の構成

【題材の目標】

- 注文通りのかさのジュースをつくるために、普遍単位を用いて測定する活動に粘り強く取り組むことができる。
- G① 計量容器の1つ分の目盛りが100mL分であることを捉え、100mL刻みのかさを普遍単位を用いて測定する方法を捉えることができる。
- G② 普遍単位を用いたり、2つのかさの合計を用いたりして、測定する方法を捉えることができる。

子供に普遍単位で測定することの必然性をもたらせることができる。

【題材のポイント ①】

- 題材1時間目に自動販売機でお茶を買い、ラベルに目盛りを測定する活動を通して、普遍単位と出会わせる。
- 題材2時間目に教師が店員として行うジュースショップの活動を通してかさを測る意欲をもたらせる。



G①は、「100mLを基準とした測定」、G②は「2つのかさの合計を用いた測定」と実態差に応じた活動を設定できる。

【題材のポイント ②】

- 題材の3時間目から5時間目で、測定の方法やかさの概念を理解させるために、子供の実態に応じた測定の方法を繰り返し行う活動を設定する。

| 時 | 学習活動 | |
|---|----------------------------|--------------------------------|
| 1 | お茶のラベルの〇mLの表記から普遍単位のことを知る。 | |
| 2 | 教師が店員として行うジュースショップの活動を行う。 | G①の学習活動 |
| 3 | 200mLまでのジュースをつくる。 | G②の学習活動 |
| 4 | 300mLまでのジュースをつくる。 | 2つの計量カップを用いて、300mLまでのジュースをつくる。 |
| 5 | 500mLまでのジュースをつくる。 | 2つの計量カップを用いて、500mLまでのジュースをつくる。 |
| 6 | 計量カップを用いて測定する。 | 2つの計量カップを用いて、900mLまでのジュースをつくる。 |
| 7 | 学習全体を通じて自分の成長を振り返る。 | |

④ 授業の展開 (5時間目)

| 時配 | 学習内容と活動 | |
|--------|--|--|
| 導入 7分 | 1 本時の学習のめあてについて話し合う。 ○ 前時よりも大きいかさのジュースをつくるという本時の学習の見通しをもつこと | |
| 展開 33分 | 2 注文されたかさを普遍単位を用いて測定し、ジュースをつくり、お客様に届ける。 (1)かさを測定し、午前の部に来たお客様にジュースを届ける。 G① 300mLまで示された計量容器を用いて、目盛り線に着目しないで、教師の支援を基に300mLカップ2つを用いて測定する方法を捉えること | 本時のG②の山場 300+200で500だから… 300mLより多くあるときは、どうすればいいかな |
| | (2)かさを測定し、午後の部に来たお客様にジュースを届ける。 G① 100mLごとにカップに水を入れ、容器の目盛りと500mLまでのかさを対応させ、かさを測る方法を捉えること | G② 300mLを越えるかさについて、自分で300mLカップ2つを用いて測定する方法を捉えること |
| まとめ 5分 | 3 本時の学習で、どのようにかさの測定をしたのか発表する。 ○ 木時の活動を通して、できるようになったことに気付き、学習の達成感を味わうこと | 本時のG①の山場 もっている容器では300mLまでしか測れない。400mLなどのように測れないとよいのかな。 今まで100mL増やしていくばよかったですから… 4番目の目盛りがどこにあるか分かったよ! |

⑥ 教材、指導の工夫

【展開段階の工夫】

Gごとに学習の山場を設定し、山場を中心見ることで、実際差がある中で、支援の場面や方法を見極めたり、子供の姿を評価したりできるようにしました。

【教材の工夫】

子供がジュースの量を調整しながら注ぐことができるようなサーバーを作成しました。

G①については、測りたい400mLや500mLなどのかさを100mLと対応させて考えさせるための計量容器を作成しました。



ジュースサーバー



G①の計量容器



⑥ 実践した振り返り・課題

展開段階の中で、子供が実態に応じた方法で繰り返しかさを測ることを通して、測定の方法を捉えていくことができました。特にG①では、前の時間までに身に付けた200mLに100mLを足すことで300mLを測ることを生かして、100mLを4杯分入れることで400mLをつくることができることに気づく姿が見られました。

課題は、かさを正確に測ることです。100mL容器にジュースを入れる際に、100mL丁度のジュースを入れていなかったことで、最終的な量が400mLよりも少ない量となっていました。題材を通して、目盛り線丁度で入れる必要性を捉えていくことが重要と分かりました。

⑦ 「ズバリ！！ 合わせた指導と教科別の指導（算数科）では、ここが違う！！」

子供の自然な活動の流れを重視する生单と違い、算数科でかさを扱うことのよさは、教師が子供の実態に応じた測定の方法を、段階を高めながら繰り返し活動できるように、意図的に設定できる点にあると考えます。本題材では、毎時間少しづつ測定するかさを増やしていく、子供が測定する活動を通して、100mLと300mLや400mLなどの量を対応させて測定する方法を捉えていくことができました。本題材の後に生单のカレーブルの学習でかさを測定する場面を設定しました。教科で学んだことを生活場面へとつなげるために、生单が1つの役割を果たすことができると考えられます。

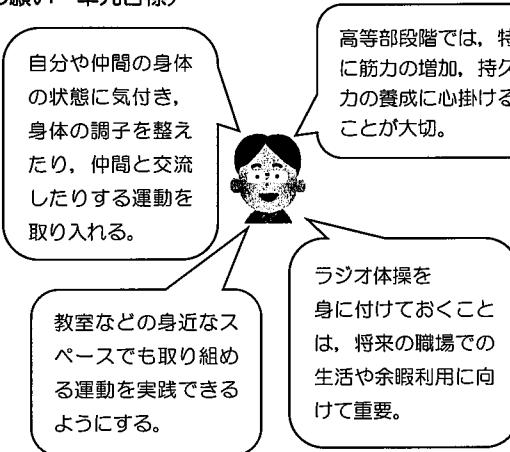
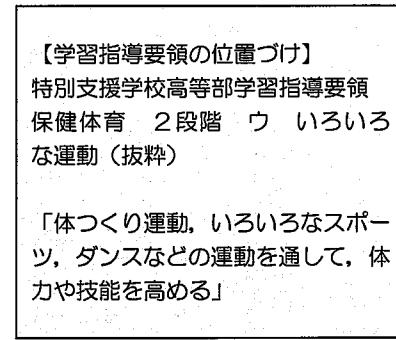
(横田純也／福岡教育大学附属福岡小学校・杉岡千宏／福岡教育大学)



第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校高等部「体育」における実践例

① 単元名 「体つくり運動」

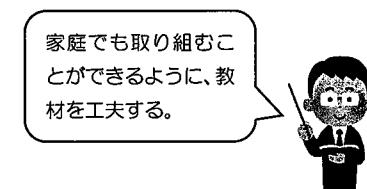
② 授業のねらい（学習指導要領→教師の願い→単元目標）



③ 単元の構成

【単元の目標】

- ・「体力」を広く捉え、それらを効果的に高めるための方法について理解する。
- ・仲間と交流したり、協力したりしながら運動を行う。
- ・教材を活用し家庭でも取り組むことができるようとする。



【単元のポイント ①】

- ・「敏捷性」や「柔軟性」等、様々な体力要素に着目し「体つくり運動」の単元計画を立てる。
- ・一人で取り組む場面と仲間と取り組む場面を盛り込みながら単元計画を立てる。



【単元のポイント ②】

- ・ICT教材を活用しながら、家庭で自ら取り組むことができる学習活動を設定する。

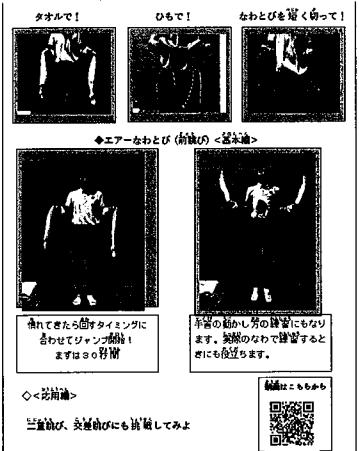
| 時 | 学習活動 |
|---|---------------------------|
| 1 | 体力測定の結果を見直そう「自分に必要な運動とは？」 |
| 2 | トレーニングラダーを使った運動「柔軟性を高めよう」 |
| 3 | いつでもどこでも取り組めるヨガ |
| 4 | 体幹トレーニングって何？ |
| 5 | 心拍数を測りながら走ってみよう |
| 6 | 身体を意識してラジオ体操にチャレンジ |
| 7 | ICTを活用した運動プログラム |

④ 授業の展開（7時間目）

| 時配 | 学習内容と活動 |
|-------------|--|
| 導入 (5分) | ①初めの挨拶をする ②本時の学習活動を知る ・本時の目標、学習内容を知る。 |
| 展開 (40分) | ③自分の「身体」を意識して運動することができる 【学習活動①】 ラジオ体操第一を「しっか りと」行うことができる。 ④個人で、集団で「体幹トレーニング」を行うことができ る。 【学習活動②】 身近な道具を使って運動を行うことができる。 「エアーマッピング」 全身の筋肉を動かす、狭いスペースでも運動ができるこ とを知る。→家庭でも実践することができる。 |
| まとめ (5分) | ⑤本時の学習を振り返る ⑥終わりの挨拶をする |

⑤ 教材、指導の工夫

学校で取り組んだ運動についての動画を作成し、YouTubeにアップしました。QRコードをスマートフォン等で読み込むことで、動画にアクセスでき、生徒が自宅でも運動に取り組めるようにしました。



⑥ 実践した振り返り・課題

「体幹トレーニング」では、身体のどの部分を鍛えているのかを意識しながら取り組みました。「つらい」「きつい」イメージの筋力トレーニングも仲間と一緒に行うことで楽しみながら取り組むことが出来ました。休日や長期休業中に家庭で自ら実践できることを目指していきたいと思います。

⑦ 「ズバリ！！ 特別支援学校の体育は、ここが違う！！」

特別支援学校では、各教科別の指導（体育・保健体育）のみならず、教育活動全体を通じて体育・健康に関する指導が行われます。そのため、どの教科、領域において、何の学習が行われているかといった全体像を把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育内容等を教科横断的な視点で組み立てていくことが大切です。また、学年及び学部間の指導の連続性等を踏まえて指導計画を立てていくことも重要です。

本単元は、教科別の指導（体育）で「体つくり運動」を行いました。生徒の体力・運動能力等の実態を踏まえ、①体を動かすことで、情緒面や知的な発達を促していくこと、②集団活動等を通してコミュニケーションの力を伸ばしていくこと、③道筋を立てて練習や作戦を考えたり、改善の方法を反復と話し合ったりする力を育んでいくことを大切にしながら指導計画を立て、実践しました。児童生徒が自ら楽しんで運動に取り組めるよう、教材を工夫することで身体の動きを誘導したり、調整したりできるようにし、それが家庭での実践に繋がるようにすることが、授業づくりのポイントです。

（渡邊貴裕／順天堂大学）

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校中学部「音楽」における実践例

① 単元名 「呼吸を意識して表現しよう」

② 授業のねらい（学習指導要領→教師の願い→単元目標）

「知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校的学習指導要領」中学部音楽科の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに興味や関心をもって関わる資質・能力を育成することを目指す」ことであり、知識・技能に関しては「表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする」と記されています。また、特別支援学校では、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための「自立活動」の指導を行っており、音楽の授業の中でも「教科と合わせた指導」として実践しています。

私は、音楽科として指導計画を作成する際に、「歌唱」「器楽」「身体表現」「音楽づくり」「鑑賞」の5つの領域をバランスよく配置して音楽的な能力を伸ばすとともに、音楽活動を通して個々の障害による困難を改善・克服することもねらいとしています。さらに、生徒たちが出す声や鳴らす音が教員や友達と繋がりあう感覚を得たり、音や声を出すことや表現することで、充実感や満足感を味わったりする活動を通して、生徒たちに自己肯定感を育んで欲しいとも考えています。

ここでは、器楽活動としてソプラノリコーダーで「シ」一音のみで演奏できる楽曲演奏に取り組んだ授業実践を紹介します。リコーダーの演奏技術を身に付けることや音楽的に演奏することだけでなく、対象生徒の実態に合わせて「楽器の音を出したい」という気持ちを引き出すこと、さらに、「自立活動」として、操作しやすい仕掛けを用いて手指の操作性を高めること、呼吸や口をコントロールする力を高めることなどをねらいとして授業を展開しました。



③ 単元の構成

【学習指導要領における目標】特別支援学校学習指導要領 中学部音楽の1 目標(3)
「器楽表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら曲想にふさわしい表現をする。」

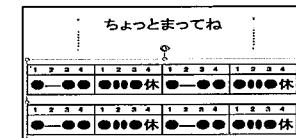
| 学習指導要領の目標 | | 単元の目標 |
|-----------------|--|--|
| 1 知識・技能 | | 息を吹き入れると音が鳴ること、指で孔を抑えることで音が変化するという楽器の仕組みを体験的に学ぶ。 |
| 2 知識・技能 | | リコーダー持ち方、演奏時の姿勢などの正しい奏法を知る。 |
| 3 知識・技能 | | 「シ」の音の指使いを覚え、吹き入れる息の量や勢いに変化をつけたり、「トゥットゥ」というタンギングを工夫したりして「シ」の音を鳴らす。 |
| 4 知識・技能 | | 心地良い美しい音でリコーダーを吹き、伴奏に合わせて提示されたリズムを演奏する。 音楽的な表現を自分で工夫する。 |
| 5 知識・技能 | | 楽譜の見方を知り、楽譜を見ながら演奏する。 |
| 6 学びに向かう姿勢・人間性等 | | 友達と気持ちを合わせて演奏したり、発表したりすることの楽しさを知る。 |

④ 授業の展開（1時間中に「歌唱」「器楽」「身体表現」「鑑賞」を実践しているため「器楽の部分のみ取り出し）

| 時間 | 学習内容 | 活動内容 | 手立て・配慮事項 |
|---------|---------------|--|--|
| 導入 5分 | 挨拶・本日の授業内容の確認 | | |
| 展開① 10分 | 鑑賞・歌唱 | | |
| 展開② 15分 | 器楽「リコーダー」 | <ul style="list-style-type: none"> ・師範演奏を聞く ・リコーダーを手に取り持つ ・「シ」の音を鳴らす ・全員で「ちょっとまってね」を演奏する | <ul style="list-style-type: none"> ・リコーダーの演奏準備や、正しい持ち方での演奏を支援する。 ・押さえる穴をシールで目印をつけたり、生徒の実態に合わせて穴を小さぎ「シ」の音ができるように支援する。 ・タイミングを合せて演奏するよう生徒の傍らでリズムを伝える。 |
| 展開③ 10分 | 身体表現 | | |
| まとめ 5分 | 振り返り・挨拶 | | |

⑤ 教材

- ・ソプラノリコーダー
- ・楽曲：『ちょっとまってね』（子どものためのリコーダー曲集『笛星人』北村俊彦作曲・トヤマ出版より）



⑥ 指導の工夫

【生徒の実態に合わせた支援】

- ①リコーダーを吹き鳴らすことが難しい生徒に・・・
吹き口にシリコンをとりつけて、ストローに息を入れるだけで音が出るようにしました。



- ②指で指孔を押さえるのが難しい生徒に・・・

シールやテープで抑えるべき孔を塞ぎ、息を吹き入れるだけ「シ」の音が鳴るようにしました。

- ③指孔を押さえることが確実でない生徒に・・・

「シ」の音の指孔をあらかじめ色シールでマークしました。



⇒押さえるべき穴が分かりやすくするため、16ミリのOシールの中をパンチで穴を開け（上写真）、指孔に貼ったり、また押さえるべき指孔を図で視覚的に提示したりしました。

※感染防止のために、ラミネートフィルムを加工して
リコーダーシールドを作成し使用しました。



⑦ 指導の振り返り

障害種や認知能力の幅広い中学部3年生15名の集団（普通学級生徒13名、重度・重複学級生徒2名）対象に授業実践をしました。様々な工夫をしてリコーダーで「シ」の音を鳴らすこと、「トゥートゥトゥートゥートゥー」というリズムで伴奏に合わせて演奏することに繰り返し取り組んだことで、ほとんどの生徒が楽曲を演奏できるようになりました。次いで「ラ」の音の練習に取り組み、短い量譜（例「シシララシシシ～」）の演奏へと段階を進めることができました。この単元の間に音を鳴らすことが難しかった生徒には、リコーダーに切り込みなしのシリコンカップをはめて握ると押すと音ができるラッパホーンのような楽器として、支援を受けながらタイミングを合わせて友達と同じ楽器で同じ音を鳴らす活動としました。演奏後には、笑顔や「できた」という声が聞かれました。特別支援学校の音楽の授業では、生徒たちが達成感や充実感を得られるよう、個に合わせて教材・教具や支援方法を工夫し、内容の充実を図っていくことが大切であると考えます。

（佐野昌子／東京学芸大学）



第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校小学部「生活単元学習」における実践例

① 授業名 「人形劇をしよう」

② 授業のねらい

- ・「人形劇を行う」という目当てをもって制作活動を行う
- ・手本となっている絵本と見比べ、自分なりイメージをもって制作や劇発表を行う
- ・マナーを守って公共の施設を利用する

③ 単元・題材の構成

絵本を題材にして人形劇を行う単元を行った。絵本に出てくる登場人物等をモチーフにペーパーサートや簡単な模型等を作り、人形劇を行う。モチーフにする絵本は、近隣の図書館に借りに行つた。4時間で1つの人形劇を作り、単元では2つの人形劇を行つた。モチーフにする絵本について、1つ目は児童の様子や演じやすさを踏まえて教師が選定した。2つ目は児童が考えて選定するようにした。その際、制作や劇発表の行いやすさを考慮し、教師が助言を行つた。



図書館で本を借りる様子

単元のおおまかな日程

| 日 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|------|----|---|-------------------------------|---|---|---|---|--------------|-------------|----|----|----|----|-----------|
| 活動内容 | 導入 | | 図書館に本を借りに行く 【劇①『はらぺこあおむし』】 | | | | | 劇②『たまごのおでかけ』 | 図書館に本を借りに行く | | | | | 振り返り+本の返却 |
| | | | この期間に劇②の内容選定 | | | | | | | | | | | |

④ 授業の展開

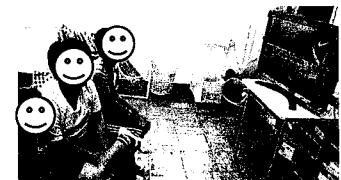
授業の前半に制作活動を行つた。絵具や紙粘土を使うものは、乾くのを待つて翌日に使うようした。後半には制作した物で劇を行つた。児童の実態を踏まえ、劇発表での動きは教師が手本を示した。その後に発表を撮影したビデオを観た。



劇発表をする様子



制作をする様子



鑑賞をする様子

⑤ 教材（例）

| 作った物 | 素材・作り方等 |
|-------------------|--|
| あおむし、たろう等 | 紙粘土を丸めたもの同士をくっ付けたり、丸めて棒を指したりする。  |
| たべもの | 型紙に色を塗る。方法は絵具、貼り絵等いくつかの方法を選択できるようにする。  |
| たべもの② 太ったあおむし等 | ピニールやカップの中に色紙を詰める。  |
| ちょう | 蝶の形の型紙に絵の具を垂らして二つ折りにして開き、模様を付ける。  |

⑥ 指導の工夫

○授業の流れの工夫

児童が絵本の内容が分かり、目当てをもって活動することを最も重視したいと考えて単元を設定したため、その日のうちに制作・発表・鑑賞を行うようにした。

○制作物の設定

・絵本の内容をイメージしやすいもの

例えば、車、木などではなく、「あおむし」「ねこ」などの登場人物や、「チョコレートケーキ」「おはな」など物語のポイントになるものを取り上げる。

・作りやすさと児童の選択の余地のバランス

あまり作り方が複雑にならないようにした。ただし、どの制作物にも児童が自分で考えて行う場面を設定した。例えば「りんご」の色を選ぶようにする等。

○劇発表での動き

絵本の内容を再現することだけでなく、児童にとって何をしているかイメージしやすい動きであること、制作物ごとの動かしやすさを踏まえて発表の動きを考えた。例えば、あおむしが食べ物を食べるシーンは、絵本では食べ物に虫食い穴を空けていくが、発表での動き易さを優先し、あおむしのパネルの口の中に食べ物を入れていく動きを行つた。

⑦ 実践した振り返り・課題

単元中に2つの絵本を取り上げたことで、特に2つ目では要領を掴み、目当てをもって取り組み様子が見られた。劇発表での動きは教師が誘導したが、児童が考えて行う場面をいくつか設定することができたようだ。

⑧ ズバリ!!ここが違う!!

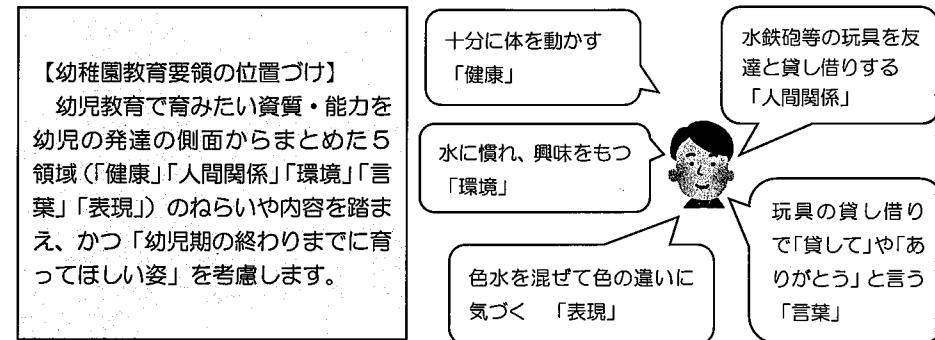
- ・子どもの主体性や目的意識をもちやすい形で行えること
- ・子どもの様子に応じて柔軟に単元の内容を変えていくこと
- ・複数の教科の内容が含まれており、多様な視点から評価できること

(菅原宏樹／千葉県立特別支援学校・細川かおり／千葉大学)

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校幼稚部「遊びの指導」における実践例

① 単元名 「水・プール遊び」

② 「遊び」のねらい（幼稚園教育要領→教師の願い→単元目標）



③ 単元の構成

【単元のポイント ①】（表1参照）

- 幼児が楽しみながら主体的に水・プール遊びの活動に参加することを大切に、自由遊びで親しんだ園庭の砂遊びや造形遊びで親しんだ色水遊びなどを、単元の前半に計画します。

【単元のポイント ②】（図1参照）

- 教育課程において本単元は図の「課題遊び」に含まれます。図は幼稚部が意図している「自由遊び」を中心とした遊びや学びの相互補完的な関係を示しています。例えば「朝の集まり」や「自由遊び」場面においても、本単元に関わる遊びを意図的に導入することで幼児の遊びだしを促したり、遊びの質や幅を広げたりする工夫をしています。

| 時 | 活動の内容 |
|----------|--------------------|
| 1 2 | 砂・水遊びをしよう |
| 3 4 | 色水遊びをしよう |
| 5 10 | 水・プール遊びをしよう |
| 11 14 | 大プールで遊ぼう |
| 15 | 大プールで遊ぼう （親子教室） |

表1. 単元計画

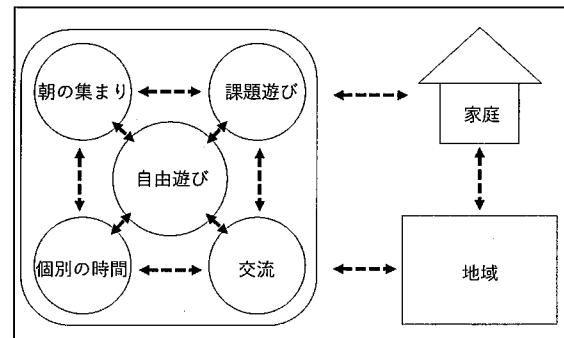


図1. 遊びや学びの連続性

④ 授業の展開（5～10時間目）

| 時配 | 学習内容と活動 |
|-----------|---|
| 導入 5分 | <ul style="list-style-type: none"> 「プールの歌」を歌いサンダルを履いて園庭にいる ○活動に見通しをもつ ○サンダルの履き方を知る |
| 展開 20分 | <ul style="list-style-type: none"> ・ビニールプールで水・プール遊びをする ○水の感触を味わう ○道具を使って水の変化する様子を楽しむ ○友達の遊び姿を見たり、友達と道具の貸し借りをしたりする |
| まとめ 5分 | <ul style="list-style-type: none"> ・使った道具を片付け、シャワーで体を洗う ○活動の終わりを知る |

⑤ 教材・指導の工夫

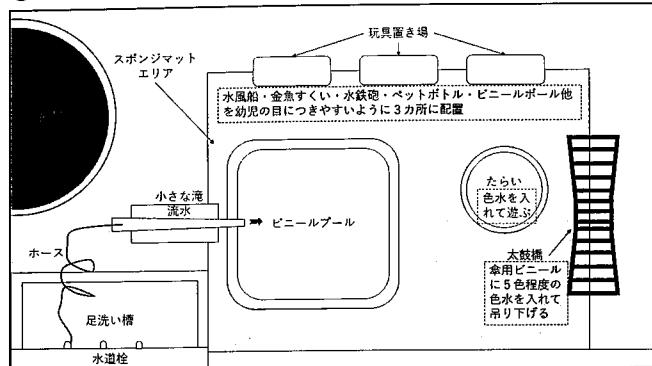


図2. 園庭の環境構成

幼児の興味・関心を引き出し意欲的な活動を展開するためには、意図的・計画的な環境の構成が大切です。幼児の遊び出しを促す玩具の配置。友達との貸し借りを想定した玩具の数。水慣れしていない幼児も場を共有できる色水遊びの設定。これによりダイナミックにプールで遊ぶ友達の姿が目にあります。

⑥ 「ズバリ！！ 合わせた指導と教科別の指導では、ここが違う！！」

幼児教育においては、そもそも教科別や特定の領域に結び付けた指導はありません。教師は先に挙げた5領域のねらいや内容を、幼児が主体的に関わる遊び等の具体的な活動を通して総合的に指導することとなります。一方で、学校教育においては障害の重度・重複化を避け、「遊びの指導」を導入してきた経緯があります。教師は「生活科」や「音楽」「体育」「図画工作」「自立活動」等で扱われる内容を踏まえ指導することが大切です。よく若い先生から「遊びの指導」に関する悩みを聞きます。子供が遊びに熱中し、遊びこむ姿を大切にするのか。遊びを介して目標を達成することを大切にするのか。特別支援教育の指導場面において、年齢が低かったり、障害の程度が重度・重複だったりして上手に遊べない子供もいます。教師は「遊びを重視」か「遊びが手段」かの二項対立ではなく、それらの視点をもち、自らの指導を俯瞰できるような専門性を身に付ける必要があります。例えば、感覚遊びや象徴遊びといった認知発達と結びつく「遊び」の発達、また一人遊びや並行遊びといった対人関係・社会性と結びつく「遊び」の発達を念頭に、目の前の子供の発達を捉えながら指導できるようになると良いでしょう。

（井上剛／東京学芸大学附属特別支援学校）

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校小学部「日常生活の指導」における実践例

(1) 基本的生活習慣

① 授業名「着替え」

多くの場合、知的障害特別支援学校では登校後と下校前に着替えを行う。ただし単独の授業として扱われることではなく、登校や下校の身支度の一つとして行われる。

② 授業のねらい

- ・出来るだけ一人で衣服の着脱を行う
- ・マナーを意識して身支度を整える
- ・自ら着替えを行い、自律的な習慣を作る 等

③ 単元・題材の構成

着替えは、登校後・下校前のルーティンとして基本的に毎日行われることが多い。活動に適した衣服に着替えるということに加え、学習機会の確保という意義がある。

④ 教材

着替えは「着替えを袋から出す」「上衣を脱ぐ」等複数の行動から成り立っている。教材は、一つ一つの行動のスキルの獲得への支援と、行動をつなげて最後まで行うことへの支援とを区別して考える必要がある。写真の手順表は、後者の教材である。後者については、他にも注意が逸れるのを防ぐための環境の調整を行う等の場合ある。スキルの獲得のためには、教師の身体的な援助や、脱ぎ着しやすい衣服の調整などが必要になる場合がある。



着替え手順表

⑤ 指導の工夫

写真の教材を用いた実践では、工程が終わるごとにマグネット（図中矢印）を動かすように促した。当初、教材があってもなかなか着替えを一人では進められなかったが、マグネットに児童の好きなキャラクターの絵を貼ったことで自ら工程を進めることが増えた。



⑥ 実践した振り返り・課題

今回こそこの教材・手立てが上手くいったが、教師の心構えとしては、次々に教材・手立てを試して児童にマッチするものを探っていくことが必要だろう。

⑦ ズバリ!!ここが違う

家庭等学校以外の場面でどのようにを行っているかを踏まえることが必要であり、保護者との連携がより求められる。

(2) 集団生活をするうえで必要な内容

① 授業名「朝の会」

② 授業のねらい

○集団生活に関わること

- ・挨拶を習慣づけること
- ・クラスメイト、担任の呼名を通して、学級集団としての意識づけをすること
- ・種々の係（日直、呼名係、献立を読む係等）を行い、役割を担うこと

○予定の理解

- ・活動や場所と、日課カード（写真・絵や文字等）との対応関係を理解すること
- ・曜日や日付などを自分の感覚として理解すること

○その他

- ・日課の読み書き、人数を数える等、必然性のある状況で国語や算数の内容を行うこと

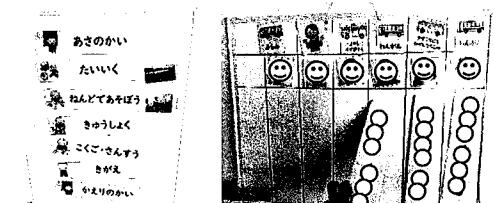
③ 単元・題材の構成

着替え同様、基本的に毎日繰り返し行うもので、学習機会が豊富に用意できる。

④ 教材



手順表（めくり）：
カードをめくること
で、児童が司会を行
える。



名前ボード：呼名された児童
が自分の名前を貼る。出席し
た児童の数を数えるのにも用
いる。

⑤ 指導の工夫

児童の個々の実態に応じて、これまでに身に付けた力を発揮すること、少しステップアップした内容の学習に取り組むことをバランスよく設定する。このとき、児童が自信をもって意欲的に生活できるよう前者の割合を多く設定するようとする。

⑥ 実践した振り返り・課題

挨拶や日課の確認、呼名等ルーティンとしてやり方を固定することが多いが、児童の成長に合わせ、定期的に学級の教員間で話し合いながらやり方を変えることも必要である。また、歌や手遊びを行う場合は、季節や他の行事と関連させると良い。

⑦ ズバリ!!ここが違う

集団生活に関わる力は、短期的な変化よりも、日々の繰り返しの中でゆっくりと変化していくことが多い。教師はそれを捉えて、実態に合わせた活動を設定することが求められる。

（菅原宏樹／千葉県立特別支援学校・細川かおり／千葉大学）

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校高等部「作業学習」における実践例

① 単元名 「居心地のよいカフェスマイルにしよう」

② 授業のねらい

本単元は、特別支援学校高等部学習指導要領（知的障害）職業 2段階 イ「将来の職業生活を見据え、必要な事柄を見いだして課題を設定し、解決策を考え、実践を評価・改善し、表現する力を養う。」に関連づけて単元を構成している。

本学習集団の生徒たちは、手順表を見ながら 1人で活動を進めたり、教師や友だちの手本を参考にしながら同じやり方で取り組んだりすることができる生徒が多い。一方で、相手や状況に応じた言葉づかいや行動をすることには課題が見られる。

この課題から、集団で作業を行う際に、自分の立場や自分の役割の意義についてとらえたり、そのときの状況について考えたりして、自分が取るべき行動を判断する力を身に付けることが将来の就労生活に向けて必要ではないかと考えた。

③ 単元の構成

単元目標「相手や状況に応じて行動すること」

生徒一人一人の役割を設定し、自分の立場や役割をとらえて仕事に取り組む中で、その役割の意義をとらえ、自分のするべきことを考えながら働く力を高めたい。

【単元のポイント：学習活動】

校内に開いた喫茶店（カフェスマイル）で一人一人の役割を設定し、地域の方にも来店いただき、お客様の状況や要望に応じて喫茶サービスを行う。

担当：チーフ、ホール係、キッチン係等を生徒の実態に応じて設定

自分の目標やすべきことを生徒自身が捉えて、自己評価をする機会を設ける

来店した方から評価や助言を受けて、自分の取り組みを改善する機会とする。

練習日：水曜「より良い接客を目指そう」

＜主な学習活動＞ 5回
 • 教師や生徒が順番にお客様役となり、接客や飲み物の入れ方、キッチン係やホール係での言葉のかけ方にについて練習したりする。
 • オープン日に来ていただいたお客様からの評価や助言を基に、できることを確認したり改善点を考えたりして練習し、友だちと評価し合う。

オープン日：月・金「お役様の声に応えて接客」

＜主な学習活動＞ 7回
 • カフェスマイルを地域の方にオープンする。
 • 客様からの声や評価表をもとに、次の接客での目標を考えたり、次の練習日で練習すべき改善点を捉えたりする。

＜教師からの支援＞
 • 接客の際の言葉を台詞カードで、飲み物を入れる手順を手順表で準備、お盆や壁に貼る。
 • 接客がお茶入れの様子を動画撮影し、他者評価と合わせて確認する。

練習とオープンを交互に

＜教師からの支援＞
 • お客様への応対が一度終わることに、自己評価とお客様からの助言等を確認する機会を設ける。
 • これまでの改善点メモを見える所に掲示する。

④ 授業の展開（1時間における展開）

| | |
|------------|---|
| 導入 5分 | 1. ミーティング ○エプロンや帽子をつけ、身だしなみチェックを行う。 ○前時にお客様からいただいた助言や自分で見付けた課題で振り返り、本時の目標を確認する。 |
| 展開 40分 | 2. 開店 ○ホール係、キッチン係に分かれて、飲み物の提供を行う。 【個別の目標（△）と生徒への支援（◎）一例として】 <生徒 A> △お客様の状況を見て必要に応じて対応マニュアルを確認しながら接客する。 ◎状況を確認したり、お客様の要望に沿った行動をしたりできるように、状況に合わせたサービスを示した対応マニュアルを用意する。 <生徒 B> △オーダーの種類や数を確認し、友だちに依頼したり、担当する飲み物を入れたりする。 ◎飲み物の種類や数に応じて友だちに的確に依頼することができるよう、依頼の仕方の例文を示したカードを近くに掲示する。 ◎友だちの様子を手がかりに行動することができるよう、手本となる友だちの良い姿を紹介したり、見る場面を取り入れたりする。 |
| まとめ 15分 | 3. ミーティング ○いただいたアンケートをもとに自分の取組について振り返り、振り返りシートを用いて改善できしたことや課題として残ったことを考える。 |

⑤ 実践した振り返り・課題

状況に応じた言葉使いや行動は、はじめマニュアル等を用いて練習しながら、実際の接客のなかで振り返りを通して確認、改善することで、少しずつ獲得されていました。また、お客様にいただいた肯定的な評価に基づき、接客等の望ましい姿について理解を積み重ねたうえで、改善点を確認するといった振り返りが有効でした。

⑥ 「ズバリ！！ここが違う！！」各教科等を合わせた指導

△教育的価値の高い作業活動を学習活動の中心におく

家庭科の学習では、お茶を煎れ方といった技能を学ぶことがあります。一方、本単元は、地域社会の方に来店いただき、喫茶というサービスを提供することによって、「カフェスマイル」の価値や自身の取り組みが他者や社会に役立っていると感じることができる教育的価値が高い学習活動によって構成しました。

△望ましい社会参加をめざした日常生活や社会生活に必要な技能・習慣

本単元では、状況に応じて自分が取るべき行動を判断する力を身に付けることを目標とし、教科別の学習に比べ、より日常生活や社会生活に直結した技能・習慣を身につけることをめざしました。

△多様な生徒の実態に応じて、相互の役割等を意識しながら協働

対象となった生徒における知的障害の状態等が多様であるが、全員で 1 つのテーマのある活動を実施していくため、本単元では、キッチン担当、接客担当等のように生徒の実態に応じた役割を設定し、互いの役割を意識して協働する機会を設けました。

（霜田浩信／群馬大学・山田芽穂／群馬大学共同教育学部附属特別支援学校）



第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 特別支援学校小学部「自立活動」における実践例

① 学習のねらい

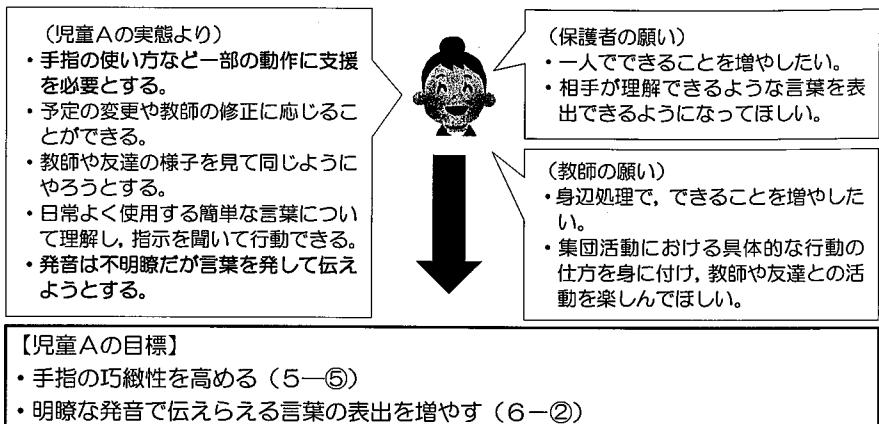
【学習指導要領の位置づけ】
特別支援学校小学部学習指導要領
第1章2節の2の(4)

児童一人一人の実態に応じて、障害に基づく種々の困難を改善・克服し生活していくために必要な知識、技能、態度及び習慣を身に付けることにより、自立し、社会参加する資質を養う。

② 自立活動の時間の構成

自立活動の時間の指導に当たっては、児童一人一人の障害の状態や特性、発達段階、将来の生活に必要とされる課題を的確に把握して適切な指導計画を設定し、主体的に生活や活動に参加するための内容を計画的に指導する。

指導は、個別の指導計画をもとに、指導目標や内容、評価について保護者と共に理解を図りながら指導を進めていく。



【学習のポイント①】 学んだことを日常生活の中で生かしていくようにする。

＜A児の指導内容＞
つまむ、入れる、押す、挟む、切る、合わせるなどの様々な操作課題を設定し、継続して取り組む。



＜日常生活場面での指導＞
・食具を正しく持って食べる
・ハンカチの端を合わせて畳む
・はさみで切る
・字を書く など

【学習のポイント②】

ねらいを達成するために学習効果が期待できる場合は、ペア学習や学級を集団として課題を設定した学習を展開することもできる。

例えば、友達と言葉でやり取りをする場面を意図的に設定した活動など。

③ 授業の展開（A児の個別学習例）

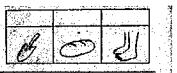
| 時配 | 学習内容と活動 |
|-------------|--|
| 導入 (3分) | ① 始めの挨拶 ② 本時の学習活動を知る |
| 展開 (37分) | ③ 操作活動① 小さな容器のキャップしめ ④ 操作活動② ねじ回し ⑤ 言葉の学習 学習プリントなど ⑥ 操作活動③ ピースのひも通し ⑦ 学習プリントをまとめ、活動を振り返る ⑧ 終わりの挨拶 |
| まとめ (5分) | |

④ 教材、指導の工夫

手指の感覚を養い、力の加え方などを学ぶことができるよう、様々な操作活動を取り入れています。



語彙を増やすことができるよう、名詞や動詞のイラストと文字のマッチングや文字の組み立て、平仮名を読んだり書いたりするプリントを活用しています。



| | | |
|----|----|-----|
| きる | かく | のる |
| ねる | なく | あらう |

| | | | |
|------|-------|--------|-------|
| ぱく | せんしる | やいてたべる | おけをわす |
| れんざの | ほんあらわ | ほんあらわ | ほるもの |

※複数の課題を設定することで、一定時間集中して取り組むことができるようになっています。また、活動後は「終わりました」と報告をするよう指導しています。

⑤ 実践した振り返り・課題

合わせた指導において、はさみで紙を切る場面がありました。紙を切ることは分かっているものの、はさみや紙の持ち方が十分に身に付いていないために上手く操作できない様子が見られました。作業を円滑に遂行できるように、用具の正しい扱い方を個別の学習でしっかり練習していきたいと、改めて指導内容について考えることができました。

⑥ 「ズバリ！！合わせた指導と教科別の指導では、ここが違う！！」

自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものと学習指導要領に示されています。合わせた指導では、児童Aに「身近な用具を用いた制作活動を設定し、繰り返し取り組むことで扱い方に慣れるようにする」というねらいを立てて指導しています。身近な用具を扱うことができるよう手指の巧緻性を高める、という自立活動の時間の指導のねらいと密接に関連しています。そのため⑥に記載した振り返りのように、個別の学習の時間には、はさみの正しい使い方を指導して、切る練習を重ね、合わせた指導の場面では、支援を受けながらも学んだことを実践し、一人でできることを増やしていきたいという考え方のもと、それぞれに目標を立てて指導を継続しています。

個別の指導計画に基づいて行われる指導なので、計画(Plan)ー実践(Do)ー評価(Check)ー改善(Action)のサイクルで進められています。適切な学習評価の下に指導の改善を図りながら、目標達成を目指して指導することが大切だと考えます。

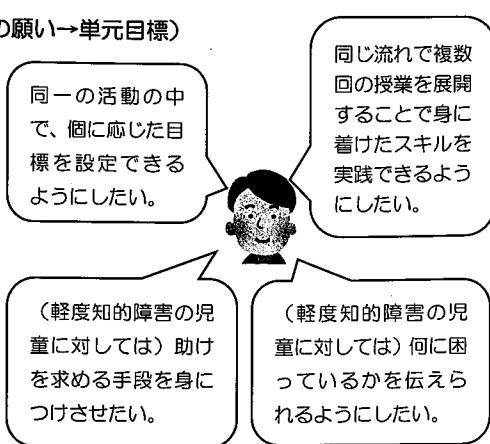
（若生若奈／宮城教育大学附属特別支援学校・熊谷亮／宮城教育大学）

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 小学校通級指導教室「自立活動」における実践例

① 単元名 「説明の通りに作ろう！」

② 授業のねらい（学習指導要領→教師の願い→単元目標）

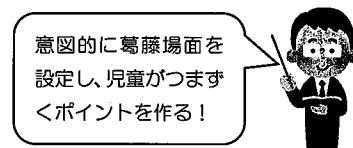
| 【学習指導要領の位置づけ】 | |
|--|-------|
| 特別支援学校学習指導要領 | 自立活動編 |
| 6区分 27項目より個に応じて設定 | |
| ※ 軽度知的障害の児童の例 | |
| 3 人間関係の形成 (4)集団への参加の基礎に関すること。 | |
| 6 コミュニケーション (1) コミュニケーションの基礎能力に関すること。 | |



③ 単元の構成

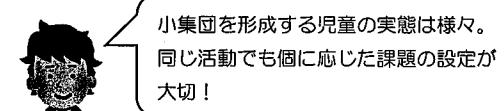
【単元の目標（軽度知的障害の児童の例）】

- 手順を正しく理解し、指導者が提示したものと同様のものをつくる。
- 困っていることに気づき、言葉にして表現し、助けを求める。



【単元のポイント ①】

- 「考える」⇒「実践する」⇒「振り返る」⇒「改善する」の流れを授業の中に取り入れる。
- 意図的に分かりづらい説明とすることで「対処しなくてはならない」場面を設定する。



【単元のポイント ②】

- 児童の実態に応じて幅広く課題設定ができる学習活動を選択する。
- 児童が「作りたい」と感じ達成感を味わえる学習活動を選択する。

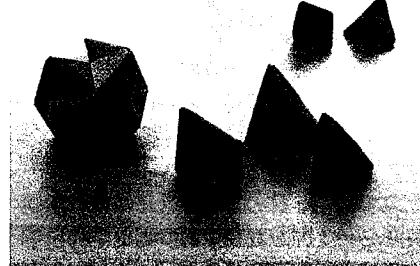
| 時 | 学習活動 |
|---|-----------------------------------|
| 1 | 困った時にはどうする？ |
| 2 | ユニット折り紙を作ろう ① ～ユニットをたくさん作ろう～ |
| 3 | ユニット折り紙を作ろう ② ～ユニットを正しく組み立てよう～ |
| 4 | 端材でたわしを作ろう ① ～小さいたわしを作ろう～ |
| 5 | 端材でたわしを作ろう ② ～大きなたわしを作ろう～ |

④ 授業の展開（2時間目）

| 時 | 学習内容と活動 |
|--------------|---|
| 導入 (10分) | ①はじめの挨拶をする。 ②前時の学習を振り返る。 • 困った時の対処法を確認する。 ③本時の学習内容と流れを知る。 ④本時の困りそうな点を考える。 • 個のめあてを考える。 |
| 展開 (25分) | ①ユニットの作り方を知る。 • 映像で1度だけ流す。 • 説明書を配布する。 ②作る際のルールを確認する。 • 必要な時以外は話さない。 • 困った時には挙手をする。 • 時間に内に完成をさせる。 ③ユニットを作る。 |
| まとめ (10分) | ①本時の学習を振り返る。 • 個のめあてが達成できたかを確認する。 • 前時に考えた対処法が実践できたかを確認し、必要に応じて改善策を考える。 ②おわりの挨拶をする。 |

⑤ 教材、指導の工夫

- 「映像は1度しか流さない」「説明書は絵や写真を入れずに文字だけにする」などの工夫をし、質問しないと理解しづらい状況になるようにしました。
- ATの役割を設定し、「児童の挙手に対応する教員」「児童と一緒に作品を作りお手本となる対処法を実践する教員」、全体指示をするMTの教員の3名で指導を行いました。
- 困っていることを伝えることが難しい児童に対しては展開の途中でMTが声をかけ挙手をすることを促しました。



⑥ 実践した振り返り・課題

通級指導教室に在籍している軽度知的障害の児童は、ASDやADHDの特性も見られるものの全般的な理解力の低さによって在籍学級での適応状況が悪くなっていることが少なくありません。授業に参加をした軽度知的発達障害の児童は、本単元を行うことで、「相談することでよい結果が得られる」「頼ってもいいんだ」という思いを持つことができました。しかし、大集団の中では周りの目や話しかけるタイミングの難しさなどもあり汎化ができていないことが課題として残っています。在籍担任と通級指導教室の教員が連携して汎化を促していくことが今後の課題です。

⑦ 「ズバリ！！教科の指導と通級指導教室の指導（自立活動）では、ここが違う！！」

本単元は一見すると通常学級で行われている図工科の指導と同じではないかと思われるかもしれません。たしかに、教材や児童が行っている活動には似ている点があります。しかし、授業の中でねらっている（目標としている）点が図工科とは異なります。学習指導要領解説では「具体的な指導内容は、個々の児童の指導目標（ねらい）を達成するために、自立活動の内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて設定するものである」と示され、小集団で同じ教材や活動で授業が展開されているように思われる場合でも、1人1人異なる指導のねらい（目標）が設定されている点が自立活動の特徴です。

（山田真幸／公立小学校）

第Ⅱ部授業モデルの紹介 — 高等学校「公民科科目（公共）」における実践例

① 単元名 「発展途上国における児童労働問題について考えよう」

② 高等学校学習指導要領

【学習指導要領の位置づけ】

高等学校学習指導要領

第3節 公民 目標

「現代の諸課題について事実を基に概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、解決に向けて攻勢に判断したりする力や合意形成や

社会参画を視野に入れながら構想

したことを議論する力を養う」

村田・宗實・佐藤（2021）は、発達障害のある生徒のグループ活動について、「話し合い活動で自分の考えは積極的に発表するが、友達の発表には関心がないため、まったくと言っていいほど聞けない」「音声言語中心のやりとりになりやすい」「話し合い活動に参加しにくい」と報告している。

参考) 授業 UD カレッジテキスト社会

③ 単元の指導計画

【学習指導計画】

ア 単元の学習指導計画

第1時 今日の国際社会における課題

第2時 国際社会における日本の役割

第3時 国際的な課題解決に向けて私たちができること【本時】

第4時 意見文（800字）の作成

イ 単元観

本単元は、「高等学校学習指導要領第3節公民第1公共」における「大項目B ア(イ)国際貢献を含む国際社会における我が国の役割」に対応している。学習指導要領解説では本単元における問い合わせ、「国際平和を推進し人類の福祉の向上を目指すためにはどのような国際貢献が考えられるか」、「持続可能な国際社会を形成するために私たちは何ができるか」などが挙げられている。また中学校で既習事項である「効率と公正」に関する見方・考え方を発展させ、高等学校学習指導要領の大項目A(2)ア(ア)における「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方」および「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」を活用し、生徒が選択・判断する際の手掛かりとする。本単元の第3時では、国際的な課題である発展途上国における児童労働に着目して、「持続可能な国際社会を形成するために私たちは何ができるか」について生徒が考察する授業を展開する。

④ 本時の展開

【本時の「問い合わせ】「私たちはどちらのチョコレートを購入するべきか」

発展途上国における児童労働の撤廃を実現するために行われるフェアトレード（公正な取り引）は、立場の弱い生産者や労働者の生活を支え経済的な自立を促すしくみである。フェアトレード商品を選択し購入することは、生徒自身が日常生活において行うことのできる国際貢献活動であり、現代の諸課題と結び付けて扱うことで、生徒の興味・関心を高めると同時に、公正な社会を実現するためには何が必要かを考察させたい。



参考) <https://www.komei.or.jp/km/toyose/2020/11/05/>

【本時で活用する見方・考え方「概念】

「功利主義」ベンサム（英） vs 「公正としての正義」ロールズ（米）

論点を焦点化し議論の根拠を明確にするために、大項目A（公共の扉）で身についたベンサムとロールズの思想を活用して発展途上国における児童労働について考察する。ベンサムの思想は、できるだけ多くの人が幸福にあずかることができれば、同時に社会全体の幸福も最大になると説いた。一方でロールズの思想は、功利主義の説く「効率としての正義」を批判する立場をとっており、功利主義では切り捨てられかねない弱い立場の人を救う必要性を説いた（「公正としての正義」）。これらの先哲の思想を基に議論されることによって、多面的・多角的な視点で児童労働問題の解決策について考えさせることができる。

同じような味なら価格が安い方を購入した方が合理的である。個人の利益（幸福）が大事だと思う。



割高でも児童労働の解消につながるなら購入する。公正な社会（世界）を目指すべきだと思う。

⑤ 本実践の成果と課題

国際社会における児童労働問題について、論点を焦点化し議論の根拠を明確にすることで発達障害のある生徒を含むすべての生徒がグループ活動に参加しやすくなった。また発達障害のある生徒に限らず、功利主義の思想にある個人の利益を追求する意見が多数を占め、欧米と比べ日本のフェアトレード市場が未熟であるという現代の諸課題とつながった。教科としてはさらに、「公正な社会を実現するために、個人の自由が追求された結果生じる格差を社会全体（世界全体）でどのように改善していくか」について考えさせたい。日本ではコーヒー豆・紅茶・バナナ・コットン等のフェアトレード商品も継続的な購入がなされていないという同様の課題があり、合意形成を目指したグループ活動をかねていく意義はある。

（竹達健顕／東京学芸大学）

《第Ⅲ部》実践と理解のための研究ノート

知的障害児教育の教科別指導のこれから

A特別支援学校中学部において、理科、社会科の授業づくりにおける工夫点や困難点に関して、授業を担当する教員に対してアンケートを実施しました。

アンケート結果に基づいた教科別の指導のポイントを、①単元目標の設定、②生徒の実態把握、③単元計画の作成、④学習評価、の4つの観点から示します。

①単元目標の設定

【工夫している点】

- ・教科の見方、考え方を取り入れるようにしている。
- ・生徒が分かっていることよりも、少しだけ難しい内容にしている。
- ・生徒が達成できそうな学習活動を取り入れている。
- ・学習指導要領の内容を読み込むようにしている。
- ・指導内容について、小学校の教科書を参考にしている。

【難しいと感じる点】

- ・生徒の学習の積み重ねに応じた、目標をたてることが難しい。
- ・一斉指導の中で、複数の生徒に応じた学習内容を取り入れることが難しい。
- ・全ての生徒に共通した目標をたてることが難しい。

知的障害のある児童生徒が在籍する知的障害特別支援学校では、特別支援学級や通常級と比べて知的能力の実態差は大きくなっています。

単元目標の設定の工夫としては、生徒一人一人が教科の【見方・考え方】を働かせて学習に取り組むことができるよう、【生徒にとって少し難しい内容】ではあるが、【達成可能な学習活動】にすることがポイントです。

②生徒の実態把握

【工夫している点】

- ・小学校で学習したことがあるか、アンケートをとっている。
 - ・学年の教員間で内容を検討している。
 - ・達成可能な学習内容について、担任から情報を得ている。
 - ・関連する教科での学習状況から、単元における生徒の姿を予想している。
- 【難しいと感じる点】
- ・単元における生徒の姿を、事前に予想することが難しい。
 - ・年度当初などは、生徒の知的能力や学習状況を十分に把握できていない時がある。。

特別支援学校中学部では、特別支援学校小学部から進学してきた生徒と、小学校から進学してきた生徒が在籍しています。また知的障害特別支援学校中学部の社会科、理科の学習内容は、小学校3年～4年の内容と関連する項目が多いため、同じ学年を構成する生徒集団では、生徒の知的能力の実態差に加え、学習経験の有無といった差異が生じています。アンケートにもあるように【生徒の学習経験】を把握し、関連する教科での学習状況から【複数の教員】で生徒の姿を予想することがポイントです。

③単元計画の作成

【工夫している点】

- ・時間配分を「教師の話す時間 < 生徒が考える時間・活動する時間」としている。
- ・生徒が見たり、聞いたり、五感で感じたりするような、体験活動を多く取り入れている。
- ・実験、タブレット等の使用、発表といった、多様な学習活動を取り入れている。
- ・生徒に応じて、記述式や選択式のワークシートを用意している。
- ・生徒同士が意見交換できるように、グループでの話し合い活動を取り入れている。
- ・1時間の授業の中で、学習の「めあて」を板書している。

【難しいと感じる点】

- ・50分の授業の中で生徒が考えたり、活動したりする時間を十分にとることが難しい。
- ・学習指導要領に示された内容が幅広いため、学習活動を精選することが難しい。
- ・学習内容に応じて単元計画をたてることが難しい。

知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、特別支援学校学習指導要領においても、抽象的な内容の指導よりも具体的な指導が効果的であるとされており、【生徒が考える時間・活動する時間】を多くとり、【体験できる活動】を取り入れることがポイントです。

④学習評価

【工夫している点】

- ・評価する場面を、あらかじめ決めている。
- ・プリントへの記入状況や、制作物の作成状況から評価を行っている。
- ・生徒の発言や行動の記録をとっている。

【難しいと感じる点】

- ・生徒の発言や行動を、すべて記録することは難しい。
- ・生徒一人一人の学習進度に応じた評価が難しい。
- ・単元計画に変更があった場合、評価計画を修正することが難しい。
- ・評価規準や評価基準の設定が難しい。

評価に関しては、特別支援学校学習指導要領解説においても、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要であるとされており、あらかじめ【評価場面や評価方法】を決めておき、生徒の【発言、行動、プリントや制作物等】といった多様な学習活動への取り組み状況を評価することがポイントです。

引用文献 文部科学省(2017)『特別支援学校教育要領 小学部・中学部学習指導要領』
文部科学省(2018)『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編』

知的障害児教育の合わせた指導のこれから

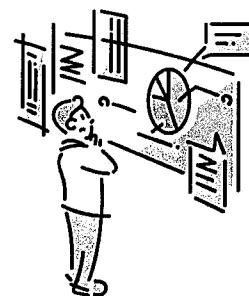
各教科等を合わせた指導の授業は、参観していてとてもおもしろい。教師も魅力を感じる人が多くいるのが実際である。その一方で、授業をつくろうすると、どうやってつくったらよいかわからない、単元のねらいや評価をどうしたらよいかという悩みを聞く。



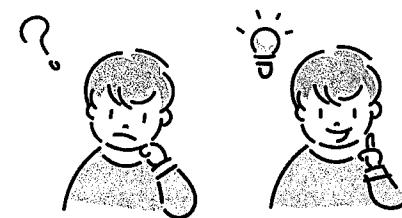
授業をどうやって作ったらよいかの悩みは、各教科別の指導と比較して授業の明確な形がないことによる。なぜなら、知的障害教育では学校での学習が児童生徒の生活に生き、生活の質が向上することがめざされてきたからである。知的障害は学習したこと他の場面で柔軟に活用することが苦手とされる。また、障害特性から自分が何を学習しているのかが十分に理解できないまま、言われたことを行っている場合もある。したがって、身近な生活の中の課題をとりあげて、児童生徒が何を何のために学習しているかがわかり、協力して課題を解決することを通して学習していく授業の方法が考えられてきた。その形として日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習の各教科等を合わせた指導がある。



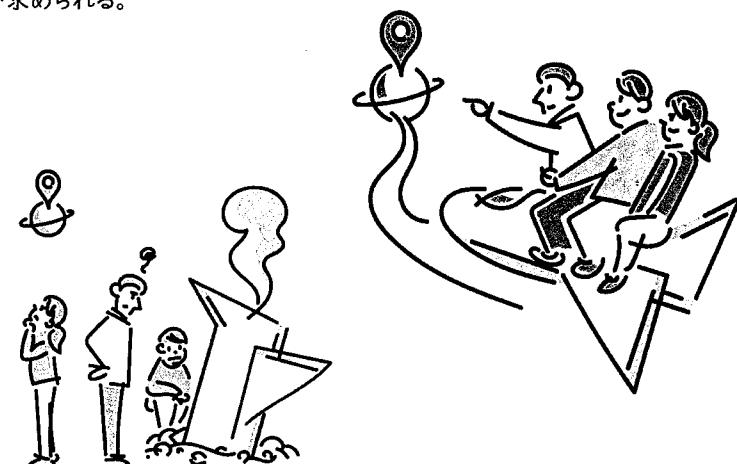
こうした授業特性を考えると、単元のねらいは解決する課題となる。ねらいに応じた評価は課題解決のための態度、他の生徒と協力して解決できたかがあげられる（学びに向かう力）。また、課題解決のために知識・技能を用いて内面を働かせて考えていき（知識・技能や思考・判断・表現）、教科の見方考え方を学んだり働かせることになる。各教科別の内容をどう扱うかについては、現在多様な試行錯誤がなされているが、各教科等を合わせた指導が、各教科の内容を広範に扱い総合的に学習するという特性をもつことを考慮すると、各教科の単一の内容をねらいにすることで十分な学習ができるかは疑問である。



現在「教師がいかに教えるか」という授業から「子どもがいかに学ぶか」という授業づくりが求められている。参観していて授業がおもしろいと思うのは、子どもが生き生きと授業に参加しているからである。子どもが生き生きとしているということは、自ら内面を働かせて感じ、考えているということであり、まさに主体的・対話的で深い学びの姿である。知的障害の児童生徒は、主体的に取り組んだり、自ら考え、工夫することは苦手なこととされる。そのような特性がある知的障害児童生徒が主体的に取り組み、考えていく授業の形態として課題解決型の授業があり、各教科等を合わせた指導はそうした授業を作りやすいともいえる。



各教科等を合わせた指導、各教科別の指導の各授業形態の効果について全国の知的障害特別支援学校への調査した結果（細川ら、2021），各教科等を合わせた指導では「主体性や自主性のある姿が身につく」「友達と協力・協働してやろうとする態度が身につく」「人と関わる力」「達成感」が期待される効果としてあがっていた。一方、各教科別の指導では「授業のねらいを明確化することができる」「実践後の個別の評価ができるやすい」などがあがっていた。それぞれの形態の特徴を踏まえて、知的障害の児童生徒が主体的・対話的で深く学ぶ授業づくりが求められる。



軽度知的障害・境界域知能児の自己理解

自分自身を理解するということは、自分の役割や自分の好き嫌い、得手不得手等の情報について知っており、現在・過去・将来の自己について語ることができるといった客観的な視点が重要になります。

知的障害のある児童生徒の場合、自己について客観的に捉えることに困難さを抱えており、ある程度客観視ができる精神年齢8,9歳程度においても過大な評価をする傾向があると指摘されています(小島, 2010)。また、学校生活を送る中で他児と自分の運動能力を比較するようになり自己評価が低くなりやすいと報告されています(大谷・小川, 1996)。

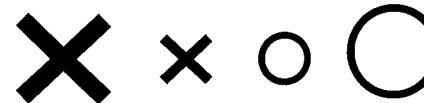
全国の知的障害特別支援学校の教員を対象にした調査によると、軽度知的障害のある生徒の7割は自己理解がうまくできないと指摘しており、このことにより自分を客観視できないことや対人トラブル、不適切な対人関係に影響を及ぼしていることが示されています(李ら, 2020)。そのため、身近な他者である教師や保護者と話し合いをしながら、自分自身について深める機会を繰り返して持つことが重要です。

特に知的障害のある子どもにとって重要な他者である教師との関係が自己理解の発達に大きく影響しますので、適切なフィードバックを行うことで多様な自己への明確化を図ることが必要です。たとえば、今の自分についてどう思っていて、昔と比べて変わったことがあるか、将来にどういう人になりたいかについて一つずつ丁寧に聞きながら具体化していきます。また、視覚的ツールを用いた支援が有効であることから、5年前の自分、5年後の自分を想像してみて手紙を書いてみることで過去の自分を振り返り、将来の自分の姿を想像する大事な一歩になります。

さらに、児童生徒の自己理解をより促すために他者の存在についても意識するようになると良いでしょう。他者との比較や他者からの評価も大事ではありますが、他者に関する情報を知っていることや他者の気持ちに共感すること、他者は自分と違う意見を持っているといった関係を深めるやりとりを集団学習の場面で行うことができればと思います。例えば、手紙を用いて、重要な他者へ手紙を書いた後、どのような返事が返ってくるかを予想しながら返信の手紙を書くといった活動を取り入れることにより、自己と他者の視点を視覚的に明確にすることにつながると思います。



また、自己理解を指導するにあたり、児童生徒はどのくらい自分について知っているかあらかじめ把握しておく必要があります。客観的な指標を用いて把握するために、以下に自尊感情に関する質問項目や、自己受容に関する質問項目を紹介します。このような質問項目について〇×を示しながら指差してもらい、結果を得点化していき、プロフィール化してみると良いでしょう。



| | まごちく | まろやか | まろやか | まろやか | まろやか |
|----------------------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 自分のことが好きだ | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 2 自分にはいいところがたくさんある | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 3 自分は大切な人間だ | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 4 他の人と同じくらい色々なことをやれる | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 5 自分には自信できることがたくさんある | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 6 何をやってもうまくできない | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 7 いまの自分でいいと思う | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 8 自分はダメな人間だと思う | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 9 自分は役に立つ人間だと思う | 1 | 2 | 3 | 4 | |



| | まごちく | まろやか | まろやか | まろやか | まろやか | まろやか |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |
| 1 現在の自分を受け入れている | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |
| 2 人は人、自分は自分が思える | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |
| 3 ありのままの自分で良い | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |
| 4 物事がうまくいったとき、自分自身を自然に認める事ができる | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |
| 5 自分の素敵なところを素直に良いと思える | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |
| 6 物事がうまくいったとき、自分の努力を認める事ができる | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |
| 7 自分の長所を素直に認める事ができる | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK |

自尊感情に関する質問項目

| | まごちく | あまり思わない | どちらかどり | どちらかどり | どちらかどり | どちらかどり | 嬉しい |
|------------------------------|------|---------|--------|--------|--------|--------|-----|
| | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK | |
| 1 良いところも悪いところも含めてこれが自分だと思える | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK | |
| 2 自分の弱いところも自分的一部として認める事ができる | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK | |
| 3 「今とは違う自分だったらなあ」と思う | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK | |
| 4 これまでの人生をやり直したい | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK | |
| 5 自分の欠点や弱点はできる事なら捨て去っててしまいたい | 1 | 2 | DK | 3 | 4 | DK | |

ネガティブな自己受容に関する質問項目

(引用文献)

大谷博俊・小川巖(1996):精神遅滞児の自己概念に関する研究:自己能力評価・社会的受容感と生活年齢・精神年齢との関連性の検討 特殊教育学研究, 34, 11-19.

小島道生(2010):第1章 知的障害児の自己の発達と教育・支援 発達障害のある子どもの自己を育てる内面世界の成長を支える教育・支援. (編)田中道治・都筑学・別府哲・小島道生, ナカニシヤ出版, 22-25.

李受眞・橋本創一・尾高邦生・林安紀子・小林正幸・杵千晶・杉岡千宏・山口遼・熊谷亮(2019):特別支援学校高等部の軽度知的障害生徒の自尊感情と他者意識・他者との関係性に関する実態調査, 東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ 第70集, 143-147.

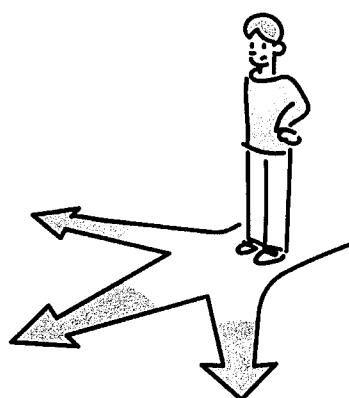
《第Ⅲ部》実践と理解のための研究ノート

軽度知的障害・境界域知能児のキャリア教育

①キャリア教育とは

「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」 中央教育審議会（2011）

ここでの「キャリア発達」とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら自分らしい生き方を実現していく過程」のことであり、キャリア教育は、高校生段階のみならず、小学生段階からさまざまなお教育活動を通して、児童生徒の「生き方」について発達的に働きかける教育的行為といえます。



②キャリア教育で育成すべき力

- 【基礎的・汎用的能力】
・人間関係形成・社会形成能力
・課題対応能力
・自己理解・自己管理能力
・キャリアプランニング能力

社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度



学校の教育活動全体を通じ体的に実施する

③キャリアカウンセリング

一人ひとりのキャリア形成と自己実現のためには、ガイダンスとカウンセリングの双方を通して、生徒のキャリア発達を支援することが大切です。知的障害特別支援学校高等部を対象にした調査（尾高, 2019）では、特に自己理解と選択・意思決定につながるガイダンスが多く行われていることがわかります。

知的障害のある生徒に対しては、作業学習や現場実習などの体験的・啓発的活動を丁寧にふりかえり、自己理解や職業適性などについて考え、「自分がどのように生きたいか」「どのような生活を送りたいのか」「どんな仕事をしたいのか」といった将来に対する本人の夢や希望を選択し、決定していくことを支えていくことが重要になります。

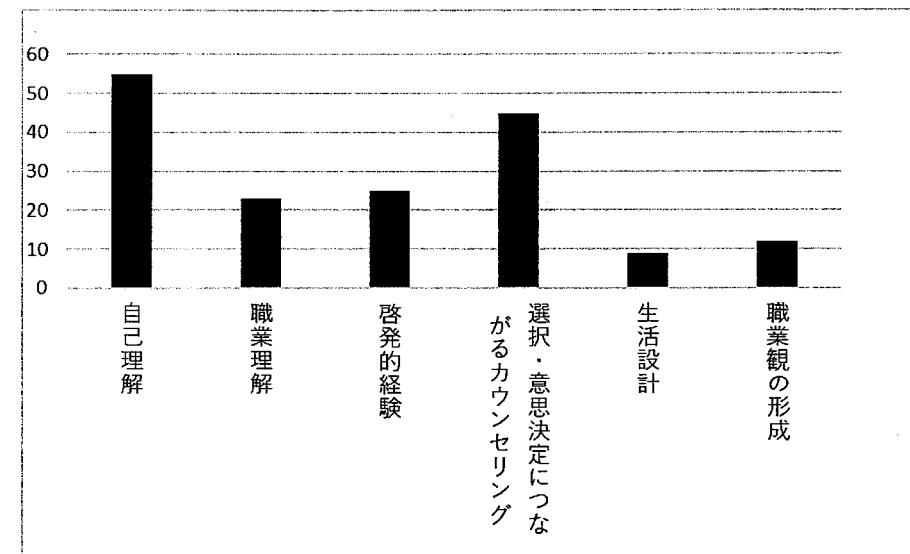


図.キャリアカウンセリングの実施内容(n=169)

《第Ⅲ部》実践と理解のための研究ノート

中度・重度知的障害児のアセスメント

－ アセスメントとは？ －

支援の対象となる子どもの実態を理解・把握するために、その子どもに関する情報を様々な角度から集め、その結果を総合的に整理、解釈していく過程である。

| 内容 | 方法 | 実施者 |
|------------------------|----------------|-------------|
| 生活・学習場面の様子／発達段階／興味関心など | 面接／行動観察／個別検査など | 教師／保護者／本人など |

【 アセスメントの種類 】

| － フォーマルアセスメント － | | － インフォーマルアセスメント － | |
|-----------------------|----|------------------------|----------------------|
| ・標準化されたもので、個人間の比較ができる | 長所 | ・自然な場面を捉えられる | 日常生活の行動観察などによるアセスメント |
| ・数値で結果が示される | | ・能力／スキル以外に、興味／関心も把握できる | |
| ・客観的に捉えることができる | | ・主観的な評価になりやすい | |
| ・非日常な場面で測定することになる | 短所 | ・過大評価や過小評価に陥りやすい | |
| ・評価される能力やスキルに限界がある | | ・見てない人と共通理解が得にくい場合がある | |

長所・短所を考慮して、両者のアセスメントを組み合わせて使用することが望ましい

【 アセスメントの領域 】

| | |
|------------------|------------------|
| ①発達障害に特化したアセスメント | ②知的機能に関するアセスメント |
| ③適応行動に関するアセスメント | ④感覚や運動に関するアセスメント |
| ⑤併存疾患に関するアセスメント | ⑥心理社会的・環境的アセスメント |

アセスメントの目的に沿って包括的に進めていくことが望ましい

<例 適応行動に関するアセスメント：ASIST学校適応スキルプロフィール>

○A尺度「適応スキルの把握」、B尺度「特別な支援ニーズの把握」

の2つの尺度により適応行動の実態を把握することができる

・主に小～高校生を対象とした、チェックリスト形式のアセスメント

・A尺度では、到達年齢と到達指數が算出され、遅れや不十分さが明確になり、領域間プロフィールが分かる

・B尺度では適応を妨げている要因を評価でき、支援レベルが分かる



【 アセスメントツールの使用実態と、実施における困難と課題 】

知的障害特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの先生276名に聞きました！

| 大カテゴリー | 小カテゴリー |
|---------------|--------------------------------------|
| 検査対象(9) | 重度の場合使用できない(8) など |
| 検査機能性(44) | 教師が使用できない(14) 実施に時間がかかる(12) など |
| 子ども像把握・理解(18) | 実施時の客觀性(11) など |
| 指導・支援計画立案(49) | 適切な指導・支援に繋げる(47)など |
| 理解促進ツール(26) | 活用意識の浸透(10) など |
| 専門性(110) | 専門的知識・技能が乏しい(37) 結果の解釈が難しい(29) など |
| 環境(79) | 実施する時間がない(35) 実施できる教師が少ない(33) など |
| 体制(38) | 実施時の校内・学級体制(11) など |

アセスメントツール（以下、ツール）の活用として、既に決められていた目標がどの程度達成できたのか、学習状況を整理する際に併用する場合と、新しく目標を考える際、本人や保護者が訴えるこうなりたい・こうしたいといった要望（教育的ニーズ）を聴取し、その理想と現状の差異についてアセスメントによって発達状況を整理する際に使用する場合の2つが考えられます。知的障害のある児童生徒のアセスメントにおいては、全般的な発達について把握を行うことは当然ながら、障害の主要な特性である知的機能と適応行動の制約について適切に評価し、学習内容の決定に資するとともに、支援の手立てについて示唆が得られることが望されます。

知的機能や適応行動の評価には、標準化された検査の結果を用います。それに伴い、近年多くのツールが開発され、特に適応行動や社会性を測るものが目覚ましいです。具体的には、S-M社会生活能力検査（旭出学園教育研究所, 2016）、ASA旭出式社会適応スキル検査（旭出学園教育研究所, 2012）、ASIST学校適応スキルプロフィール（橋本・熊谷・大伴他, 2014）などがあります。知的障害特別支援学校においてもツールの導入や活用について検討がなされており、その実態は多様であると推測されます。

中・重度知的障害児のアセスメントでは、“アセスメントツール実施における困難と課題”で指摘されているように、障害の程度が重度である場合、ツールを適用しにくいことがあります。特に、直接、児童生徒に課題を実施する形式の検査（以下、個別検査）では、教示理解の難しさや、集中力や反応性の低さなどから、遂行が難しいとされています。よって、ツールを使用する場合、低い年齢から実施可能な個別検査や、行動観察によって記入できるチェックリスト形式の検査を導入している学校も多いようです。このように、使用できるツールに限りがある点で、軽度知的障害や境界域知能の児童生徒とのアセスメントの在り方は異なってきます。一方で、個別検査においては、そもそも教師が使用できないものであったり、高い専門性を要したり、時間を要したりするものもあるなど、そもそも学校現場への導入についてハードルが高いとされています。そこで、“教師が短時間で使用でき” “客觀的な結果が得られ” “適切な指導・支援に繋げられる”ようなアセスメントツールの開発が求められています。

《第Ⅲ部》実践と理解のための研究ノート

軽度知的障害児のスクールカウンセリング

I. 特別支援学校の現状

少子化にもかかわらず、特別支援学校の児童・生徒数は増加傾向にあり、特に高等部の生徒数の増加、なかでも軽度知的障害のある生徒が増加しています（国立特別支援教育総合研究所、2010）。

また、全国の知的障害特別支援学校の高等部を対象にした調査では、軽度知的障害のある生徒の生徒指導上の課題として、「不登校」「不健全な異性との交友」「精神症状」の3つの課題が多く挙げられていました（国立特別支援教育総合研究所、2012；図1）。

不登校や生徒の心の問題に対しては、教員だけでなくスクールカウンセラー（以下、SC）やスクールソーシャルワーカーなどの多職種による支援が必要ですが、特別支援学校へのSCの配置率は、通常学校に比べると非常に低いのが現状です。

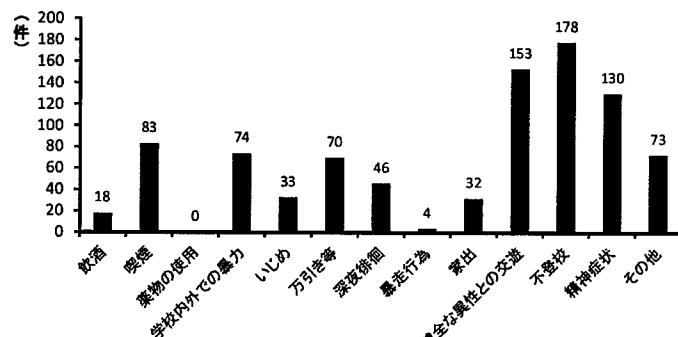
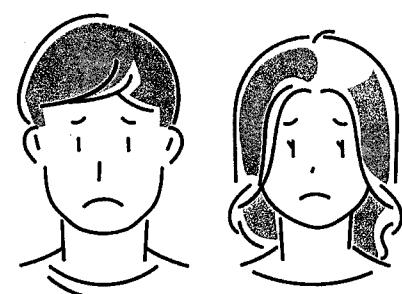


図1 知的障害特別支援学校高等部生徒の指導上の課題
(出典：国立特別支援教育総合研究所、2012)



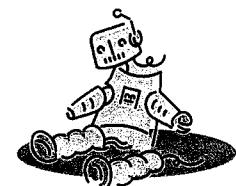
2. 軽度知的障害のある生徒の心の問題とスクールカウンセリング

【知的障害のある生徒の相談ニーズの把握】

不安やストレスは、抽象的な概念であり実態を掴みにくいものです。知的障害のある人にとっては特に自覚しづらく、漠然とした不安感・困り感を抱えていても、悩みとして捉えられずに人に相談するところまで至らないことも少なくありません。

漠然とした不安感・困り感を「怒りっぽい」「暴れる」などの行動として表すこともあります。行動上の問題が見られた場合、その背景をしっかりと見極め、必要に応じて相談に繋げることが重要です。

また、相談に至ったとしても自分の状況を言葉ですべて説明することが難しいため、生徒の抱える悩みを周囲の大人がキャッチし、生徒の関係者からの情報収集に努める必要があります。



【カウンセリングの方法】

知的障害が軽度であれば、言葉でのやりとりが可能な生徒が多いですが、自己に関する内容や過去の出来事、未来に対する不安など抽象的な内容を取り扱うカウンセリングにおいては、生徒の知的障害の程度や障害特性を考慮する必要があります。

生徒が言葉でうまく説明できない相談内容を、自然な会話の流れを途切れさせないよう配慮しながら、適度な質問によって情報を補完させつつ話を聞くことは、多くの配慮を必要とします。また、自閉スペクトラム症のこだわりの特性から、一つの考え方（ときには不合理な考え方）に固執し思い込みを強めてしまう場合など、生徒の障害特性を考慮する必要があります。

カウンセリングにおいては、話の内容を紙に書き情報を視覚的に整理したり、生徒の知的能力に合わせた言葉を選んだりする工夫が必要でしょう。言葉によるやりとり以外にも、アナログゲームや絵を描くなどの遊びを介して緊張を和らげる方法、リラクセーション法、交換ノートでのやりとりなど、生徒に合わせた様々な方法が考えられます。



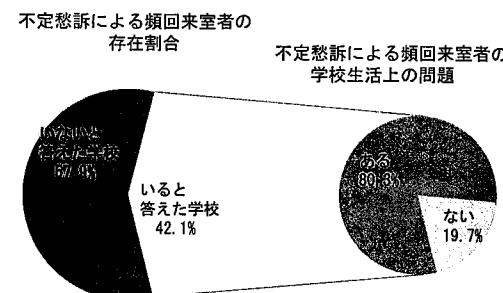
《第Ⅲ部》実践と理解のための研究ノート

軽度知的障害児の不定愁訴（メンタルヘルス）

■不定愁訴を訴えて頻回に保健室へ来室する障害児の学校不適応

感染症や持病、けが等の理由なく、頭痛や倦怠感等の症状（不定愁訴）を訴えて、長期にわたり頻回に保健室へ来室する生徒が多く、学校で一定数存在しています。そして、不定愁訴での頻回な保健室来室は、来室が続くにつれて頻回な早退・遅刻や不登校等の学校不適応につながることがあります。

したがって、学校不適応を予防するうえで、不定愁訴を訴える生徒へ早期に適切な支援を始めることが必要です。



■不定愁訴での来室の特徴

特別支援学校で頻回に来室する生徒の来室時程の傾向は、特定の教科科目（50.8pt）、うち作業学習が（34.4pt）の順に高く、特定の授業の時間に保健室を訪れる傾向があることがわかりました。

来室時の症状は、頭痛（77.0pt）、情緒不安定（44.3pt）、気分不快（37.7pt）の順に高く、これらの訴えに対して養護教諭が最も多くとった対応として「話を聞く」回答が52.5%と半数以上にのぼりました。このことから、多くの養護教諭が不定愁訴で頻回に来室するに必要であるのは身体的なケア以上に、精神的なケアであると考えていることが推察されます。



■不定愁訴を訴える生徒が抱える問題

特別支援学校で不定愁訴を訴える生徒の学校生活上の問題として、集団からの孤立（26.2pt）、頻回な授業欠課（21.3pt）、学力不振（9.8pt）等が多く挙げられました。さらに同じ年代の通常学級の生徒と比較すると、授業欠課や早退（8.2pt）といった不適応行動が多い傾向があることがわかりました。

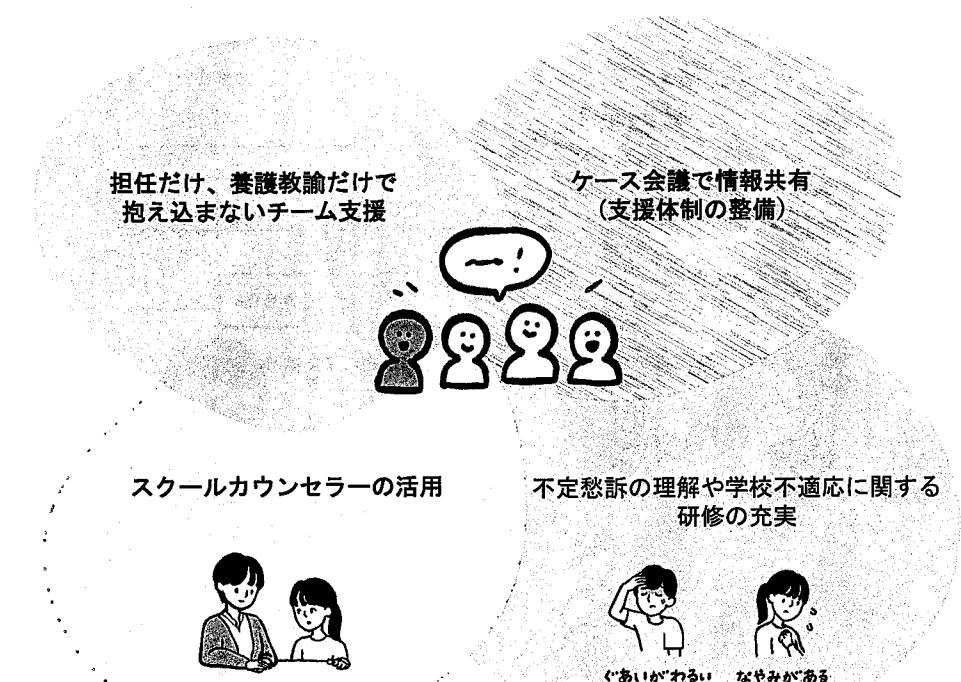
背景要因として最も多かったのは親子・家族関係の問題（60.7pt）であり、次いで境界域知能（59.6%）と発達障害（54.1%）との回答が多く、家庭や障害の特性が影響していると見立てて保健室対応をしている養護教諭が多いことがうかがえます。

■養護教諭が考える不定愁訴生徒への支援

養護教諭の行うヘルスカウンセリングは身体的な応急手当と連続して行われることが多く、保健室での様子から不登校等の学校不適応の前兆にいち早く気づくことがあります。不定愁訴から生じる学校不適応の予防的対応として養護教諭が考える支援として多く回答されたのは、養護教諭等が行うメンタルヘルス支援（75.2pt）と身体的な健康指導（53.1pt）、家庭での生活習慣の見直し（73.1pt）、医療機関での治療（59.3pt）、教員による生活指導（51.7pt）等でした。

保健室だけの支援・指導だけでなく、教員・保護者・医療の専門家と連携した支援がもとめられています。保健室で把握した不定愁訴生徒のヘルスニーズや背景要因の情報を、学校関係者との連携と具体的な支援に活かしましょう。

■効果的な校内支援と連携のために

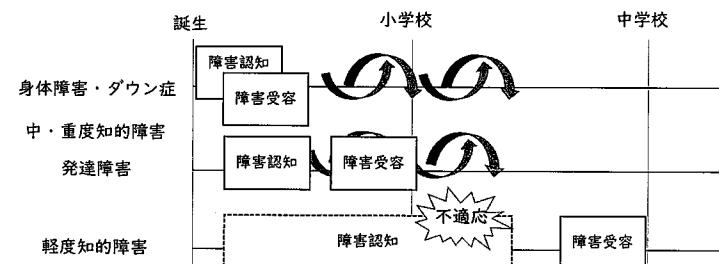


知的障害児をもつ保護者の面談・連携について

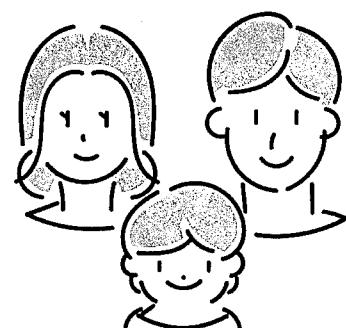
■軽度知的障害児をもつ保護者

軽度知的障害児の場合、学齢期になり学習進度へ対応することの難しさを契機として不適応が顕在化するケースが多いです。幼児期は、少し周囲からは遅れがちでも集団生活に対応できていたり、様々なことの習得が少しゆっくりでも時間をかけなければできるようになることも多く、保護者も気づきが明確ではなく、専門機関に繋がらずに就学を迎えるケースも少なくありません。

伊藤(2017)は、保護者がわが子の障害を理解する過程について、わが子の障害を自覚する「障害認知」の段階と、わが子の障害を受け入れる「障害受容」の過程があるとしています。このモデルを参考にさまざまな障害をもつ子どもの保護者について考える時、軽度知的障害児の保護者に特徴的なのは、障害認知に時間を要すること、認知が十分でない段階で不適応が顕在化することであるといえるでしょう。わが子の特性を認知し、葛藤を繰り返しながら理解する時間が十分に保障されないままに学校から指摘を受けたり、転籍といった具体的な決断を迫られたりすることの心情的な負荷は非常に高いといえます。この点を考慮に入れて保護者と面談・連携していくことが大切です。



図：保護者の障害認知と障害受容の過程（伊藤、2017を参考に作成）



○軽度知的障害児の保護者との面談・連携におけるキーポイント

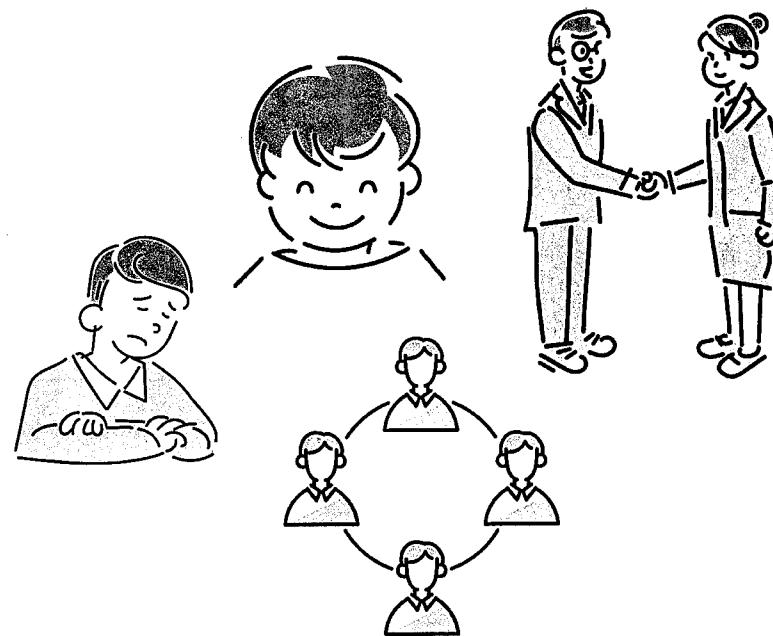
①本人の困りとその解決を軸に話しましょう

→「これができるない・苦手」ではなく、学校生活で本人がどのような困りを感じているかを伝えましょう。あわせて、どのような手立てがあると安心して生活できているのかについても伝えましょう。

②保護者の思い・考えを聞きとり、一緒に考える時間をもちましょう

一度の面談で決断を迫るのではなく、まずは保護者のわが子のに対する思いや考えを丁寧に聞き取り、家で気をつけて見てほしいポイントを伝えたり、学校でもまた丁寧に様子を見てみることを伝え、次の約束をして一緒に考えていく姿勢を大切にしましょう。

引用：伊藤明芳（2017）．保護者の「子どもの障害認知と障害受容過程」の様相－事例分析に見る7つのパターン　秋草学園短期大学紀要, 34, 29-45.



《第Ⅲ部》実践と理解のための研究ノート

校内ケースカンファレンスの運営

ケースカンファレンスでは、以下のポイントを考慮して実施されることが望されます。

Point1. 関係者全員の参加が望ましい

全員参加が望ましいのは、当該の子どもと保護者にとっての優先事項、必要な支援、合理的配慮、役割分担について、共通理解を図るためにです。担任や学年主任、養護教諭、管理職に加えて、可能であれば、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、通級担当の先生等が参加されることも期待されます。また、場合によっては、保護者にも参加してもらうことが必要な場合もあります。



Point2. 参加者が話しやすい環境づくりを心がける

該当の子どもへのよりよい学校適応に向けた話し合いについて、参加者全員が心理的に安心して支援の検討にあたれることが求められます。例えば、PCAGIP(ピカジップ)という手法を用いたケースカンファレンスも効果的です。参考図書を文末に紹介いたします。加えて、落ち着いた物理的な環境を整えることも大切です。



Point3. 会議で話し合うことと時間配分を考慮する

会議時間内に、確実にその日の目標にたどりつくために、どのくらいの時間配分で何をこなしていく必要があるのか、計画を立てておきましょう。以下の内容は、60分間のカンファレンスを想定しています。

- ①挨拶・自己紹介(5分)
 - ②今困っていること、できるようになると本人が困らなくなることを、各自が付箋に書き出す(5分)
 - ③付箋を机あるいはホワイトボードに一人ずつ貼っていき、近いものを組み合わせる(5分)
 - ④それらの中で、家庭、学校それぞれの場における優先事項を決めていく(5分)
 - ⑤優先順位の高いもの3つについて、1年後に目指す状態像(長期目標)を決める(10分)
 - ⑥その目標に対して、今すでに取り組んでいる手立てや支援をそれぞれ付箋に書き出して貼る(5分)
 - ⑦さらに、今後できそうな手立てを書き出して貼る(10分)
- ※以上で、45分間のカンファレンスとなります。15分余裕を見ておくとよいでしょう。

Point4. 当該の子どもの理解を深める

軽度発達障害のある子どもは通常の学級に在籍しているという実態から、まずは、通常の学級担任に個別に支援を要する教育的ニーズのある子どもへの気づきを促すことが重要です。そして、通常の学級担任が一人で該当の子どもに関わるのではなく、チームとなって全教職員が一丸となって「支援する」というスタンスに立つことが期待されます。そして、全教職員が個別に支援を要する教育的ニーズのある子どもへの気づきや動機づけを高くするために、前述されている『アセスメント』の視点を共通理解することが大切です。



参考図書

村山正治・中田行重(2012)新しい事例検討法 PCAGIP入門—パーソン・センタード・アプローチの視点から.創元社

村山正治(2020)スクールカウンセリングの新しいパラダイム—パーソンセンタード・アプローチ, PCAGIP, オープンダイアローグ(ブックレット:子どもの心と学校臨床I).遠見書房
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.もし、ケース会議の進行役をすることになったら? <https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/facilitation/index.html>(2023年1月参照)

【執筆者一覧】

特別支援教育・教育臨床サポートセンター

「学校不適応相談」&「特別支援教育」支援事業室（2022年度）

| | | | |
|--------|---------|--------|--------|
| *橋本 創一 | (教授) | 池田 一成 | (教授) |
| *大伴 潔 | (教授) | 小林 巍 | (教授) |
| *和泉 綾子 | (特命講師) | 大森 直樹 | (教授) |
| *山口 遼 | (特命講師) | 加藤 典子 | (客員教授) |
| *溝江 唯 | (特命講師) | 奥住 秀之 | (兼任所員) |
| *福田 弥咲 | (専門研究員) | 澤 隆史 | (兼任所員) |
| 福井 里江 | (兼任所員) | 関口 貴裕 | (兼任所員) |
| 松尾 直博 | (兼任所員) | 工藤 浩二 | (兼任所員) |
| 及川 恵 | (兼任所員) | 犬塚 美輪 | (兼任所員) |
| 山田 有希子 | (兼任所員) | 増田 謙太郎 | (兼任所員) |
| 佐藤 牧子 | (兼任所員) | 田口 悅津子 | (兼任所員) |
| 井上 剛 | (兼任所員) | 広島 幸子 | (兼任所員) |

| | | | |
|-------|----------|----------|---------|
| 李 受眞 | ・ 尾高 邦生 | ・ 熊谷 亮 | ・ 霜田 浩信 |
| 佐野 昌子 | ・ 菅原 宏樹 | ・ 杉岡 千宏 | ・ 竹達 健頤 |
| 田中 里実 | ・ 堂山 ア希 | ・ 細川 かおり | ・ 堀越 麻帆 |
| 三浦 巧也 | ・ 本宮 久仁彦 | ・ 山田 真幸 | ・ 山中 みほ |
| 横田 純也 | ・ 渡邊 貴裕 | ・ 若生 若菜 | |

(*監修・執筆)

『知的障害教育』ミニハンドブック

一質の高い授業実践(High-quality Classroom Practice)のための研修を目指して—

2023年2月1日 第1刷発行

監修 東京学芸大学 特別支援教育・教育臨床サポートセンター

編著 橋本創一・大伴 潔・和泉綾子・山口 遼・溝江 唯・福田弥咲

発行 国立大学法人 東京学芸大学

特別支援教育・教育臨床サポートセンター (S C S C)

Tokyo Gakugei University

Support Center for the Special Needs Education and
Clinical Practice on Education

〒184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1

TEL 042-329-7686 (相談専用)

URL <http://www.u-gakugei.ac.jp/~scsc/index.html>