

平成 2 6 年 6 月 5 日現在

機関番号：11201

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2013

課題番号：23531273

研究課題名（和文）重複障害者の自立をめざす「領域・教科を合わせた指導」の継続的实践事例研究

研究課題名（英文）A Continuous Case Study of Guidance by Integrating Domains and Subjects for Independence of Children with Multiple Disabilities

研究代表者

名古屋 恒彦（NAGOYA, Tsunehiko）

岩手大学・教育学部・教授

研究者番号：10320730

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 1,600,000 円、（間接経費） 480,000 円

研究成果の概要（和文）：本研究は、知的障害教育の指導形態である領域・教科を合わせた指導を重複障害者に対して実施した授業を対象に、授業の特質及び改善過程を検討した。2年間で14件の単元の指導案等を収集し、テキストマイニングなどの手法により、分析・検討を行った。これらの検討に基づいて、重複障害者の自立を目指し主体的取組を支援する領域・教科を合わせた指導の在り方（本研究では「重複障害者のための領域・教科を合わせた指導プラン（試案）」と呼ぶ）を作成した。

研究成果の概要（英文）：The aim of this study is to consider characteristics and processes of improvement of guidance by integrating domains and subjects for independence of children with multiple disabilities through analysis of lesson plans and records. Based on the result, I made "an instruction plan of guidance by integrating domains and subjects for independence of children with multiple disabilities".

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・特別支援教育

キーワード：重複障害 領域・教科を合わせた指導 授業研究

1. 研究開始当初の背景

領域・教科を合わせた指導は、「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編」(文部科学省、2009)において、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における指導の特徴として「各教科等を合わせて指導を行う場合」で解説されている指導の形態である。

領域・教科を合わせた指導の法的根拠は学校教育法施行規則 130 条の 2 であり、そこには、「知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは」とされている。領域・教科を合わせた指導は、「複数の障害を併せ有する児童若しくは生徒」すなわち、重複障害者を対象としても規定されているのである。

しかし、これまでの領域・教科を合わせた指導に関する研究は知的障害教育分野におけるものがほとんどを占め、重複障害者を対象とした研究は少ないのが現状である。

2009 年 3 月告示の特別支援学校学習指導要領でも主な改善事項として「障害の重度化・重複化、多様化への対応」をあげており、従来、知的障害教育の方法として認知されてきた領域・教科を合わせた指導を重複障害者への方法として再考する必要性は高い。

2. 研究の目的

本研究では、知的障害教育の指導形態である領域・教科を合わせた指導を重複障害者に対して実施した授業を対象に、次の 4 つの観点から授業の特質及び改善過程を検討する。

- ・重複障害者に対する実態把握(観点 1)
- ・重複障害者に対する目標設定(観点 2)
- ・重複障害者に対する支援の手立て(観点 3)
- ・授業を通じての重複障害者の効果と課題(観点 4)

これらの検討に基づいて、重複障害者の自立を目指し主体的取組を支援する領域・教科を合わせた指導の在り方(本研究では「重複

障害者のための領域・教科を合わせた指導プラン(試案)」と呼ぶ)を整理する。研究期間は 3 年とする。

3. 研究の方法

領域・教科を合わせた指導を教育課程に大きく位置づけ、重複障害者を対象として実施している知的障害特別支援学校 3 校において 2011 年度及び 2012 年度に複数回、授業研究を実施し、当該単元の授業計画及び記録に関する資料を収集する。

2011 年度は、対象授業の資料を分析する。分析は「重複障害」や教育目標「自立」「主体性」にかかわる用語等を指標にテキストマイニングにより行う。これらを通して目的で述べた 4 つの観点に沿って特質を整理する。2012 年度には前年度の分析結果を実践現場にフィードバックし、授業改善を図る。併行して、事例対象を 1 人選定し、単元ごとの支援の改善過程を記録、テキストマイニングによる分析を行う。2013 年度には、これらの結果を整理し「重複障害者のための領域・教科を合わせた指導プラン(試案)」をまとめる。

4. 研究成果

(1)2011 年度

対象

指導形態

- ・生活単元学習：3 件
- ・作業学習：4 件

生徒数

- ・30 人(中学部 1 年 8 人、中学部 2 年 9 人、中学部 3 年 2 人、高等部 1 年 2 人、高等部 2 年 4 人、高等部 3 年 5 人)

重複障害の状況

- ・視覚障害：1 人
- ・聴覚障害：0 人
- ・肢体不自由：21 人
- ・病弱：11 人

知能検査結果(田中ビネー法)

- ・測定不能：11 人

- ・ 0 以上 20 未満：1 人
- ・ 20 以上 50 未満：4 人
- ・ 50 以上 70 未満：0 人
- ・ 70 以上：0 人
- ・ 不明（未検査）：15 人

テキストマイニングによる分析の概要

対象授業における全体の指導計画、対象児童生徒の個別の指導計画及び授業研究会記録から 8 つの分析項目を抽出し、それらについて「TRUSTIA/R.2」（ジャストシステム）を用いて、テキストマイニングにより分析項目ごとに評価分析、感性分析、行動分析、現象分析を行い、語句や語彙の傾向を分析した。分析項目は以下である。

- ・ 単元目標 13 件
- ・ 全体計画（活動）46 件
- ・ 全体計画（場・道具等）35 件
- ・ 全体計画（教師の支援）15 件
- ・ 個別計画（様子）67 件
- ・ 個別計画（目標）42 件
- ・ 個別計画（手立て）90 件
- ・ 対象生徒の授業記録 16 件

考察

全 7 件の対象授業の計画・記録から分析項目ごとに整理した結果を基に、本研究の 4 つの観点に即して総括的な考察を述べる。

観点 1「重複障害者に対する実態把握」については、障害名や障害特性に関する記述は見られなかったことが特徴的であった。このことは全体の指導計画はもとより、個別の指導計画においてもそうであった。では重複障害に対する認識が不十分であったかといえそうではなく、実際の授業における生徒の動作や活動を具体的にとらえ記述する中で、重複障害の状態像が表現されていた。このことは、実態把握を授業に即して具体的に行うという営みの表れであったと考えられる。

観点 2「重複障害者に対する目標設定」でも、重複障害の障害特性を明記した記述は見出されなかったが、例えば、「動き」という

ような語句から、実態把握に対応した動作や活動による表現は見られた。この種の語句は全体に対する単元目標よりも個別計画での目標により多く見られた。個別化を図っていく過程で目標もより具体的に設定されていたと考えられる。目標では、その意図として主体的な活動を示す語句が多くあげられていた。このことは、領域・教科を合わせた指導が本来、意図する教育目標を重複障害者への指導であっても外していないことを示している。また単元目標における「一緒」、個別計画での目標における「分担」などの語句から、目標の意図としては、共同性も特質としてあげることができる。重複障害者であっても、共同的な場での主体的活動の実現が願われているのである。

観点 3「重複障害者に対する支援の手立て」については以下が特質としてあげられる。全体計画では「分かる」「視覚的」「見通し」などの語句に、見通しを持って取り組めるための手立てという記述が見られる。このことは目標としての主体性を受けた記述と言える。個別計画の手立ての段階では、道具や補助具の工夫、教師による授業場面での支援によって対応されていることが示されている。

「・・・しやすい」という形容詞句が多用され、生徒の主体的活動を支援する意図が強調されている。個別計画の手立てには「カラフル」「振動」など視覚や触覚に訴える手立てに関する語句も見出され、重複障害者への支援の多様性を伺わせる。

観点 4「授業を通じての重複障害者への効果と課題」では、授業における手立ての評価視点として、「見通し」「やる気」「意志」といった主体性に通じる形容詞句があげられている。主体的な取り組み実現という視点での評価がなされていると考えられる。行動面での自分の力での遂行という点もあげられており、これは重複障害者の活動への評価の重要な点と考えられる。手立ての内容とし

ては道具等に関わる手立ての評価が多い。計画段階では教師の支援も重要な手立てとしてあげられていたことを考えると、その点での評価も必要であろう。今後の授業改善に関しては「補助具」の改善があげられており、道具等の改善を軸にした方向性が示されている。

(2)2012 年度

対象

指導形態

- ・生活単元学習：3 件
- ・作業学習：4 件

生徒数

- ・29 人（中学部 1 年 6 人、中学部 2 年 7 人、中学部 3 年 10 人、高等部 1 年 3 人、高等部 3 年 3 人）

重複障害の状況

- ・視覚障害：1 人
- ・聴覚障害：0 人
- ・肢体不自由：23 人
- ・病弱：6 人

知能検査結果（田中ビネー法）

- ・測定不能：1 人
- ・0 以上 20 未満：1 人
- ・20 以上 50 未満：4 人
- ・50 以上 70 未満：0 人
- ・70 以上：0 人
- ・不明（未検査）：23 人

テキストマイニングによる分析の概要

対象授業における全体の指導計画、対象児童生徒の個別の指導計画及び授業研究会記録から 8 つの分析項目を抽出し、それらについて「TRUSTIA/R.2」（ジャストシステム）を用いて、テキストマイニングにより分析項目ごとに評価分析、感性分析、行動分析、現象分析を行い、語句や語彙の傾向を分析した。分析項目は以下である。

- ・単元目標 16 件
- ・全体計画（活動）38 件
- ・全体計画（場・道具等）33 件

- ・全体計画（教師の支援）19 件
- ・個別計画（様子）60 件
- ・個別計画（目標）44 件
- ・個別計画（手立て）74 件
- ・対象生徒の授業記録 25 件

考察

全 7 件の対象授業の計画・記録から分析項目ごとに整理した結果を基に、本研究の 4 つの観点到即して総括的な考察を述べる。2011 年度における成果等と重複する部分は簡単に述べる程度にとどめ、主に 2012 年度新たに考察された内容を中心とする。

観点 1「重複障害者に対する実態把握」については、2011 年度同様、障害名や障害特性に関する記述は見られず、実際の授業における生徒の動作や活動を具体的にとらえ記述する中で、重複障害の状態像が表現されていた。このことは、実態把握を授業に即して具体的にいうという営みの表れであったと考えられる。2012 年度において特徴的であったことは、「自分」「理解」などの語句が示すように、生徒自らが理解して活動するという観点が多く見られたことである。重複障害があってもその生徒なりに理解して活動することが意識された実態把握と考えられる。また、「教師」の存在も実態把握段階から大きく取り扱われ、支援を前提とした実態のありようをとらえていると考えられる。

観点 2「重複障害者に対する目標設定」でも、2011 年度同様、重複障害の障害特性を明記した記述は見出されず、実態把握に対応した動作や活動による表現は見られた。単元目標では、テーマに沿って主体的に活動することが述べられた。個別計画の目標では、それが「重複障害生徒にとって」具体化されるが、「自分」という語句に代表されるように、自分の力の発揮が期待される。

観点 3「重複障害者に対する支援の手立て」については以下が特質としてあげられる。全体計画では「生徒」という語句が多くあげら

れており、活動主体が明確にされている。個別計画の手立てでも「自分」「本人」という語句が多くあげられ、活動主体を意識した手立ての記述が伺われる。2011 年度同様、「・・・しやすい」という形容詞句が多用され、生徒の主体的活動を支援する意図が強調されている。手立ては活動計画から道具・場、教師の支援に至るまで多岐にわたる。

観点 4「授業を通じての重複障害者への効果と課題」は、記録に関するデータに基づき検討を行った。他のデータがそのデータ数において 2011 年度と 2012 年度で大きな差がないのに対して、記録に関するデータは 2011 年度が 16 件、2012 年度が 25 件と大幅に増加した。これは後述する事例研究を依頼したことにより詳細な検討をいただけたことによるもので、研究対象校に感謝したい。ここでは、多岐にわたる支援とその成果が検討されていた。「開発」「改良」という授業改善のキーワードとなる語句に基づく積極的な方向性の他に、2012 年度は困難な課題も提起されていた。いずれも授業改善の努力の方向を示すものと言える。個々での検討でも「本人」の存在が意識され、補助具を外していくことでも本人の意向を大切にする姿勢などが示されていた。

(3)2013 年度

2011 年度、2012 年度の結果に基づき、「重複障害者のための領域・教科を合わせた指導プラン（試案）」を作成し、研究対象校教職員に配布した。「重複障害者のための領域・教科を合わせた指導プラン（試案）」は、実際の授業づくりの流れを意識して、以下の 5 点によって構成した。

- ・実態把握
- ・目標設定
- ・手立ての立案（単元計画作成を含む）
- ・期待される効果（評価視点を含む）
- ・注意すべき事項

これを一読すれば、重複障害者のための領

域・教科を合わせた指導の授業づくりのイメージがつけられるよう、項目ごとに留意点を整理した。

重複障害者を対象とした領域・教科を合わせた指導に関するこの種のプランは、これまで刊行されておらず、オリジナリティが高い。併せて、実践現場での使用を前提としており、今後の授業改善のツールとして期待できる。

5．主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計 2 件）

名古屋恒彦、授業分析における知的障害教育指導案「読み取り」の事例的検討、発達障害研究、査読有、35 巻 3 号、2013、55-63

名古屋恒彦、テキストマイニングによる領域・教科を合わせた指導の分析、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、査読無、12 号、2013、313-318

〔図書〕（計 1 件）

名古屋恒彦、重複障害者の自立をめざす「領域・教科を合わせた指導」の継続的実践事例研究報告書、2014、80

6．研究組織

(1)研究代表者

名古屋 恒彦（NAGOYA, Tsunehiko）

岩手大学・教育学部・教授

研究者番号：10320730