

科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）研究成果報告書

平成25年4月8日現在

機関番号：15201

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2011～2012

課題番号：23653317

研究課題名（和文）学びのストーリー活用による知的障害児の個別指導計画への参画

研究課題名（英文）Developing methods of Assessing Educational Objective Perceptions in Children with Mental Retardation Using Pictures of their Daily Learning Episodes or Stories for Student-centered Individual Education Planning

研究代表者

小川 巖 (OGAWA Iwao)

島根大学・教育学部・教授

研究者番号：60160743

研究成果の概要（和文）：教師が決定した指導目標を、生徒が実際に体験した、あるいは今後体験する諸学習エピソードとして絵に描き提示し、自己目標としての重みづけを生徒自身に行わせる方法を開発した。知的障害のある小学生と中学生の各1名を対象に実施した結果、教師と生徒の目標の優先性が必ずしも一致しないこと等が明らかになった。生徒の目標意識を反映し主体的学習を促進するために、このような評価法を指導計画過程に加えることの有効性が示唆された。

研究成果の概要（英文）：Main purpose of this study was to develop new methods assessing students' own educational objective perceptions using pictures of their daily learning episodes or stories in children with mental retardation for student-centered individual education planning. Subjects were an elementary- and a middle-school student with mental retardation. The main results were as follows: Student's priority of educational objectiveness is not necessarily the same one of teachers or parents. For the students' self-involved or motivated learning, the efficacies of using these procedures in individualized education planning were suggested.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
交付決定額	500,000	150,000	650,000

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：個別の指導計画・知的障害児・生徒中心計画・子ども中心計画・目標意識・学びのストーリー

1. 研究開始当初の背景

学習目標を自己設定することによる、動機づけや学習遂行性の促進効果が明らかにされている (Zimmerman & Shunk, 2001)。障害児が IEP (Individual Education Plans/

Programs) 作成過程に参加し、直接的に目標を自己決定することの学習活動への肯定的効果が米国において注目されている。ただし、IEP ミーティングへの直接参加が可能のためには、自己目標の達成度の認識や

今後の目標を想起する、意見を表明する等の諸能力が前提となる (Student-directed IEP ; Thoma& Wehman, 2010: Student-led IEP: Villa, Thousand & Nevin, 2010)。

これら前提能力が十分に発達していない知的障害児を想定し、目標設定や自己決定をより容易にする手続きを具体化したものは今のところみられない。上記前提能力が発達途上にある知的障害児において、目標設定や選択が可能な方法の開発が必要と考える。

目標理解等の促進のためには、教師が指導計画に記載する広範な状況に適用可能な抽象的表現ではなく、彼らが実際に経験した文脈に基づいた具体的表現様式が必要であろう。本研究では、個々の子どもの学習状態を表現する方法・概念として、学びのストーリー (Learning Story:Carr, 2001) に着目する。ただし、教師による子どもの発達記録・子ども評価のための従来の方法としてではなく、子どもに学習目標を認識させる手段として利用する。個別・具体的な学びのストーリーとして、今後の発展的目標を内包する具体的物語 (エピソード) を提示することで、自我関与すべき目標・課題を自己認識することがより容易になると考える。

我が国の個別の指導計画では、教師が子どもの「願い」を実態として把握し、その内容が目標に間接的に反映されている場合が多い。想定される諸目標における生徒自身の重みづけが評価可能な方法があれば、生徒が自己目標として優先したより主体的に学習が可能な課題の精選も可能になる。また、子どもが認識する目標を確認することは、指導計画での教師・保護者間連携の促進や、さらには、学校以外の機関の専門家と教師が協働して作成する個別的教育支援計画にも有効に働くと期待できる。

2. 研究の目的

本研究の主目的は、特別支援学級 (知的障害) に在籍する小学生及び中学生を対象に、教師-保護者連携によって設定された目標に対する、対象児の自己目標意識 (目標の重みづけ) の程度が評価可能な方法を開発し、その方法の個別の指導計画作成における有用性や課題について、以下の諸点の検討を通して明らかにすることにある。

まずは(1)目標に関わる学習の物語 (エピソード) のイラスト画 (絵) によって、現在の指導目標の達成状態をどう自己評価するのか (現在の目標達成状態に適合した

評価をするのか) について把握する、この結果を参考に(2)今後頑張るべき目標・課題に相当する学びのエピソード画において、一貫した自己の目標としての重み付けが可能なのか、(3)自己の重み付けが高い目標とそうでない目標間でどのような違いがあるのか、さらには(4)教師が認識する、上記手続きの有用性や教育現場での実行可能性はどのようなものか、などの諸分析・検討によってである。

3. 研究の方法

(1) 目標のイラスト画化による目標達成・未達成状態の自己評価 (目標 1)

①対象児 中学校の特別支援学級 (知的障害) 在籍の三年生 1 名。WISC-III 全体 IQ46 (言語性・動作性 IQ4 とともに 50 未満、テスト年齢 5 歳~8 歳代 (言語理解: 5 歳代))。題材: 担任教師との面談により明らかにした対象児の前期短期目標 (集中して遂行、適切な他者とのかかわり等) に関連した、実際に対象児が経験した状況を表現した二種の内容 a と b 計 10 対のエピソード画を作成した。a. (頑張って) 目標達成に近い状態エピソード (ストーリー)、b. (頑張ってはいるが) 目標状態に未だ達していない、できていない状態エピソード。

手続き: 本児の身近な題材による練習課題によって下記評価手続きの理解と実行可能性を確認した後、10 対画の本課題を実施した。

イラスト画に対応した物語・エピソード (目標関連活動を頑張っている) を聞かせたあと、「今のお話は〇さん (対象児) のことだと思う、今のお話は〇さんといっしょ、違う?」の同異判断をさせ、さらに、どれくらいそう思う・思わないを、大小円形図形によって選択させる 4 段階評価の手続きを採用した (大谷・小川, 1996)。なお、左右ランダムに a・b 対画を提示した。

(2) 目標画の重みづけ評価 (目標 2 と 3)

①事例 1 (上述対象児中学生)

提示材料: 担任教師からの聞き取りによる重点的個別の目標に対応する代表的エピソード (表 1 参照) をイラスト画にした (図 1 参照)。上記方法 (1) での a. b のような明らかな対比ではなく、たとえば、対画の両方ともに集中して作業しているもので、すでに持続できるシールはり (易課題)、他方は、実習中経験した、未だうまくできなかった箱折り (難課題) という対比にした (表 1: A11-A12 参照)。教師の優先目標

表1. 優先目標領域ごとの目標画の内容と画番号（中学生）

目標領域	画番号	目標画内容(エピソード)	画番号	目標画内容(エピソード)
課題集中・遂行持続	A11	(現場実習)シール貼り(易課題)	A12	(現場実習)箱の組立て(難課題)
	A21	(教科)紙幣等各金額解答(易課題)	A22	(教科)紙幣等合計額解答(難課題)
向社会的性(協調性)	B11	(同輩共同作業:葛藤)自己希望主張	B12	(同輩共同作業:葛藤)譲る(協調)
	B21	(大人との作業:葛藤)自己希望主張	B22	(大人との作業:葛藤)譲る(協調)
己行為結果予測	C11	(同輩注意への対応)指導予測(叱られるから)	C12	(同輩注意への対応)他者感情推測(怒る・嫌な気持ち)
	C21	(年少児注意への対応)指導予測(叱られるから)	C22	(年少児注意への対応)他者感情推測(怒る・嫌な気持ち)



図1. C21とC22(表1)の目標画

は表1の右側(○n2)の内容であった。

提示・評価手続き:3学期末に実施。「高等部にいくまでに頑張りたいこと」のテーマ説明の後に、表1の各目標領域での対目標画を提示し(番号末尾1と2の提示位置は左右ランダム)、「どっちの絵も、すごくがんばって、両方とも大事なことです」「どっちをこれからもっとがんばりたい?」等の教示・質問によって該当する絵を各対

表2. 優先目標領域ごとの目標画の内容と画番号(小学生)

目標領域	画番号	目標画内容(現在の主な状態)	画番号	目標画内容(今後願う姿)
仲間とのコミュニケーション	A11	(体育でマット片付け)援助要請せず一人で	A12	(体育でマット片付け)仲間へ援助要請
	A21	(仲間からの遊び勧誘)自分の遊び継続	A22	(仲間からの遊び勧誘)自分の遊び中断・仲間遊び参加
	A31	(班長として班でのトイレ掃除)自己分担作業のみ遂行	A32	(班長として班でのトイレ掃除)仲間へ指示
主体的状況判断	B11	(筆記用具落とす)自分のもののみ拾う	B12	(筆記用具落とす)他者のものも拾う
	B21	(体育での片付け)仲間の片付けへ参加	B22	(体育での片付け)仲間の片付け以外のものの片付け
	B31	(教師の伝達)聞くのみ	B32	(教師の伝達)メモをとりながら聞く

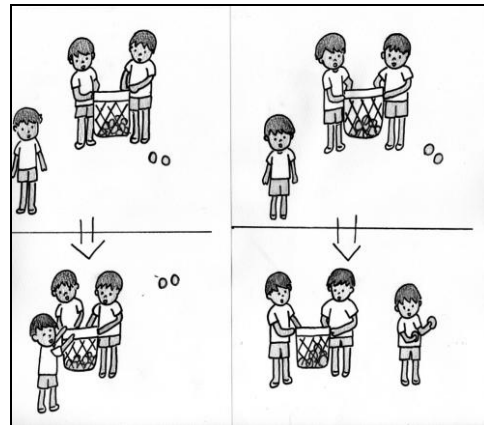


図2. B21とB22(表2)の目標画

一つ一領域計二つ選択させた。次に、これら二つの目標画をさらに比較させ、より頑張りたい目標画を各目標領域で一つだけ選択させた。

最後に、三目標領域で選択された三つの目標画を。さらにより頑張りたい程度によって重み付けさせた(◎・○・△の図形(頑張りたい程度)を各3枚ずつ提示し、三目標画に貼り付けさせた)。また、実験の終了後、担任教師に、生徒の現在の状態(目標

意識、遂行性等)と選択した目標画との関連性に関わる聞き取りを行った。

②事例2(小学生)

対象児：小学校の知的障害特別支援学級在籍の六年生一名。WISC-Ⅲの全体IQは68(言語性79,動作性71)。小学校就学前に、自閉症の傾向ありとする医師の判断があった(正式に自閉症とは診断されていない)。特にゲームの選択や実施に固執性がみられた。

提示材料：本児の優先的目標領域は、仲間と関わる力(特に状況に応じた援助要請)および自主的状況判断など、前の中学生と比較し発達のにも比較的高い水準の目標内容であった(表2参照)。教師の優先目標は表1の右側(○n2)の内容であった。

図2は、体育終了時の片付けで、十分な人数によるボール運びに参加するもの(B21)と、まだ片付けられていないボールを自分で判断して運ぶ(B22)等のエピソードをイラスト画(絵)にしたものである。

提示・評価手続き：3学期末に実施。「中学校にいくまでに頑張りたいこと(目標・ねらい)」というテーマの説明の後、事例1(中学生)と同様な手続きによって実施した。

(3)教師からの聞き取り(目標4)

上記手続きの実施の後、中学生Aの担任に、教育現場での本手続きの有効性や実行可能性について聞き取りを行った。

4. 研究成果

(1)目標達成・未達成状態の自己評価

全10対の提示画において、目標達成状態aに相当する絵を全て選択した。教師の達成度評価と一致したものは5つのみであった。実際に未達成だが自己の状態として選択したものは、現場実習での集中や適切な言葉づかいなど、普段から強く指導・注意しているものであった。

本結果から、学習エピソード画によって必ずしも自己の達成状況に適合するものを選択しないことが判明したが、上述した普段から意識づけられている目標に相当する絵を選択していた。また、今回、両画ともに頑張っていることを前提に表現した絵であったが、未だできてはいないが自分は頑張っていると自己評価(もしくは実験者や教師にそう認めてもらいたい)した可能性もある。

また、本手続きでは、できている-いない状態を顕著に表した対画であり、子どもが学外からの来訪者(実験者)を前に、明ら

かに「できていない」絵を選択しにくい状況であったことも推測されたため、以下の手続きにおいては、いずれも達成した状況であり、達成の程度において、一方がより目標(めあて)として頑張るものとして提示画を作成することとした(表1参照)。

(2)目標画の重みづけ評価の結果

①中学生：選択した絵や対象児の発語等を表3に示した。各目標領域で選択した目標の更なる重みづけは、C22>A11>B12であった。担任教師が、通常授業等で行っている「順位づけ」の発問を行ったところ、1:C22、2:A11、3:B12と同様に順位づけた。本児は一貫した重みづけを行った。

テスト年齢(言語関連)5歳程度の知的障害児において、目標に従属した具体的エピソードを絵にして提示することによって一貫した目標の重みづけが可能であることが示された。

教師の目標優先性は、C22>A12>B22であった。目標の領域の優先性は一致していたが、対象児が選択したレベルはC22以外は教師と異なるものだった。

最も重みづけたC22エピソードは、評価実施時の数週間前にも教師から注意をうけていた。他方、現場実習での目標(A)は、教師の願いに反し現場実習で比較的よくできた課題(A11)に関するものであった。

最も重みづけられた最優先目標は、未達成のため教師や保護者に反復して注意・指導されていたものであった。一方、二番目、三番目のものは、教師はずでにできている・できつつあると遂行性を評価し、更に高次の目標を設定したものであった。

高頻度の注意・指導により目標が意識づけられていた反面、生徒は達成状態にある易課題を優先していた。易課題から難課題への段階的移行に配慮する必要性のみではなく、未達成課題に目標を優先化する以前に、生徒が志向する(易)課題でのさらなる高次目標を設定した指導の必要性が示唆される。

②小学生：選択した絵や発語等を表4に示した。A21(ゲーム続行)以外は、全て教師が望んでいた目標レベルの対画を選択していた。B32(自主的にメモをとる)が最も優位なものであった。

B32(自主的にメモをとる)については、中学校に入学した後はメモをとる習慣がますます重要になることを教師が指摘しているものであることが聞き取りから判明した。なお、自主的にはできないが、指示すればメモは可能であった。

表3. 目標画の選択と重み付け結果及び発語等 (中学生) (E:実験者、T:担任教師)

提示手続き	選択された目標画・対象児の発語
A11-A12	A11 (現場実習: シールはり)
A21-A22	A21 (教科学習: 紙幣等各金額解答)
A11-A21	A11 (現場実習: シールはり) 選択
B11-B12	B12 (同輩: 譲る) 「タマネギ切るとか、けんかしないように、ゆずる」
B21-B22	B22 (大人: 譲る) 「タマネギも切れるし大丈夫。ゆずる」
B12-B22	B12 (同輩共同作業: 譲る) 選択
C11-C12	C12 (同輩: 相手の気持ち): 「なかよしていっしょにすわる」→E 「先生やお母に怒られるから?」→ 「無言」→E 「それともその子が喜ぶから」→うなづく
C21-C22	C22 (年少児: 相手の気持ち): 「なんでや」とか、言い方が悪いし、いっしょに仲良くすわる」→E 「それは、先生やお母さんがおこるから?」→手と頭ふって(否定)→(相手が嫌・悲しむからの絵を) 指さす
C12-C22	C22 (年少: 相手の気持ち) 選択 (年少児の絵指さし「ちっちゃい方」)
重みづけ: A11-B12-C22 提示	(自発的に2組にして選択) これと (A11)これ (B12)なら、これ (A11) A11>B12 E: 確認: 「C22 なかったら (A11 と B12)」→「こっち(A11 指さし)」A11>B12 E: 「B11 なかったら、(C22 と A11)」→C22 指さし C22>A11 E: 「C22 と B12 となら」→「こっち (C22 指さし)」 C22>B12 (∴ C22>A11>B12)
頑張る程度判断・順位づけ	◎: C22 と A11、△: B12 (○判断はなし) (補足説明: 程度: ◎ (3)、◎ (2)、△ (1)) T: 「A 君、三つの順番は?」→「1 番 (C22)、2 番 (A11)、3 番 (B12)」(順に指さし)

優先性が高い教師の目標は、A22 (誘いに応じる) であった。好きなゲームへのこだわりからの脱却の願いに反し、ゲームを続行すること (A21) を選択していた。また、主体的状況判断において、教師が望んでいた B22 は優先目標として選択されなかった。

表4. 目標画の選択と重み付け結果及び発語等 (小学生) (E:実験者)

提示手続き	選択された目標画・その他対象児の発語など
A11-A12	○A12 (援助要請)
A21-A22	A22 指さし「一緒にゲームしようって」 E: 「じゃ、こっち (A21 指さし) かな?」 →うなづく E: 「自分がしているゲーム続ける?それとも (A22 指さし)」→「こっち」 (A21 さす) ○A21 (ゲーム続行)
A31-A32	A32 指さし「掃除しましょう、A 君が言っていた」 ◎A32 (指示)
領域優先目標重み付け	E: 一番は?→A12 (指さし) 「手伝って」、 E: 「じゃ二番目は?」→A32 (指さし) 「これ」 ◎A12 (マット手伝って) > A32 (そうじ指示)
B11-B12	B12 (指さし)、 E: 「誰のかわからないけど拾う?」→「女の子の消しゴム」 E: 「ひろってどういうの?」→「どうぞ」 ○B12
B21-B22	こっち (B22)、なんで?→もったいないから E: どうするの?→「運ぶ」 ○B22
B31-B32	B31 (指さし) 「こっち」、 E: 今でもとっている?→「はい」 ○B32
領域優先目標重み付け: B12-B22-B32	E: これはすぐおく頑張ろう、どれかひとつ選ぶとしたら→B32 (メモとる) 指さし、E: その次には→B12 (他者の物も拾う) 指さし ◎B32 (メモとる) > B12 (他者の物も拾う) (「三番これ」 (B22 指さし))
選択領域優先目標間の更なる重み・順位付け:	① 「A12 (手伝って) と B32 (メモ) の比較」→ B32 (指さし) 「これ」、E: メモとるよう頑張る→「はい、すぐく」 B32 (メモ) > A12 (マット手伝って) ② 「B12 (拾う) と A32 (掃除指示) 比較」→B12 (拾う) 指さし、 B12 (拾う) > A32 (掃除指示) ③ 「A12 (手伝って) -A32- (掃除指示) -B12 (他者の物も拾う)」三者比較、E: 一番頑張るのは?→A12 (マット手伝って) 指さし、E: 2 番は?→B12 (拾う) を(ゆっくり) 指さし、E: どちらの方? (確認) →「これ」 A32 (掃除指示) 指さし (回答変更) ◎ B32 (メモ) > A12 (手伝って) > A32 (掃除指示) > ? B12 (拾う)
頑張る程度判断	提示 「B12 (拾う)-A12 (手伝って) -A32 (掃除指示) -B32 (メモ)」、B32 (メモ) 指さし E: 「メモはすぐ頑張る?」→「すぐ頑張る」 (E: B32 に◎はりつけ)

教師の目標優先性と生徒の優先性は一致しなかった。難課題である自主的判斷や、

対象児特性の固執性に関わるものは優先目標として重みづけてはいなかった。一方で、中学への進学に関連づけ指導していたが、他目標に比べてれば比較的重要視していなかった自主的にメモをとるについて対象児は最も優先度が高い目標として認識していた。

(3) 教師への聞き取り内容とその結果

① 目標画作成手続きについて：言葉の理解や表現に発達遅滞がみられる子に、目標を意識させたり、達成度を自己評価させるのに有効な方法である。また、文章で表現された目的内容を、実際にあった具体的なエピソードにしたことで、指導していた具体的課題・方法の再確認や今後必要な方法についても考える機会になった。

① 個別の指導計画への有効性・実行可能性等について：子どもの目標優位性の情報を参考にして指導計画をたてることは、保護者との子ども理解の共有や、設定目標の優先性の見直しのために有効である。実際エピソードを思い出シイラスト画にするのに、時間と労力を予想以上に要することがわかった。日々の教育活動でのその時間をどう確保できるかが課題である。

② その他目標画の有効性：子どもは重みづけしていないが教育的には優先すべき難課題の目標を、学校生活において、適宜確認し合い、子どもに意識させるための手段として目標画は有効な方法ではないか。

(4) まとめ

学習者本人の目標意識を重要視する学習者中心 (Learner-centered) 計画の学習・教育への効果が明らかにされている。

我が国における個別の指導計画作成の方法として、教師共同でのブレインストーミングや、ICF のモデルに準拠した方法などがある (国立特殊教育総合研究所, 2007)。これらの手続きでは、実態として子どもの願い (目標) を把握し、目標の設定の参考とする。そこでは、子ども自身が、教師間や教師と保護者間で協議設定された目標を、自己目標としてどの程度認識しているかなどの評価手続きは含まれていない。

また、米国における Student-directed IEP, Student-led IEP などの実践においては、IEP ミーティングの場に子どもを直接参加させるものであり、これが可能な諸能力を必要とした参画手続きである。自己決定力や意見表明力、目的認識力等の発達が遅滞している知的障害児 (精神遅滞児) の目標設定や意見表明を容易にする手続きを具体化したものは今のところみられない。

本研究で開発した目標画の重みづけ手続きによって、精神年齢 5 歳代の生徒において一貫した重みづけ、目標の優先順位づけが可能なが示された。

直接的に指導計画過程に参加し意見表明が未だできない知的障害児において、本手続きを教師が活用することによって、間接的ではあるが彼らが自己目標として優先する目標の同定を可能にし、生徒の主体的学習の促進に貢献する個別の指導計画への有効性が教師への聞き取りからも明らかとなった。

さらに、本研究の手続きによって、個別の指導計画に記載した目標を、実際のエピソードとして表現することで、具体的な指導状況の振り返りが可能になること、また、目標画が、特に難課題に関わる目標を子どもに意識づけるのに有効に働く可能性も教師への聞き取りから示唆された。

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 1 件)

① 小川 巖, 知的障害児の個別の指導計画参画方法に関する探索的研究—目標対応画の選択と重み付け手続きの開発—, 島根大学教育学部紀要, 査読無, 46 卷 (教育科学), 2012, PP. 1-13

[学会発表] (計 1 件)

① 小川 巖, 知的障害児による個別の指導計画目標の重み付け手続き—目標画に対応した具体的エピソードのイラスト画提示による—, 日本特殊教育学会 50 回大会, 2012 年 9 月 28 日, つくばカピオ (茨城県つくば市竹園 1-10-1)

6. 研究組織

(1) 研究代表者

小川 巖 (OGAWA Iwao)
島根大学・教育学部・教授
研究者番号：60160743