

知的障害特別支援学校における「課題学習/自立活動」のグループ別学習に関する実践報告

—A 君の事例から—

A practical report on group-by-group learning of "problem learning / independence activity" at schools for special support for intellectual disabilities—From the case of child A—

清野 宏樹 Hiroki Seino

(北海道釧路養護学校)

高橋 憲司 Kenji Takahashi

(現代マネジメント学部)

抄 録

知的障害特別支援学校における学習指導要領では自立活動の目標は、「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礎を養う」ものとされている。

Z 校の小学部では、いわゆる「領域を合わせた授業」の形態を「課題学習」の日課として行っている。「課題学習」は、児童一人一人の課題に応じて「感覚・知覚・認知」的な発達を育むことを主な「ねらい」としながら、課題に応じた指導内容と指導方法を個別に設定している。「課題学習/自立活動」として包括的に捉えた場合、児童にとって、認知面での発達を促す内容が大きなウエイトを占めることになる。

本研究では、A 君との授業実践を通じて認知面での何が重要となるのか、日頃の学習活動から A 君の認知発達を「太田ステージ」に当てはめ調査した。結果、具体的な目標として、「目と手の協応」、「動作模倣」、「弁別・分類」、「名詞の指示で物を取る」、「日常の簡単な言葉かけの理解」などがあげられた。目標を達成するために、小学部 3・4 学年での教職員の検討会も交えて、従来の指導内容の「型はめ (4 種類)」から発展させて「混ぜられた 2 種類の型はめ」を付け加え、教材を「ストローさし」から、「コイン入れ」に変更した。

取り組みの成果として、A 君は集中して学習に取り組める時間が長くなり、また、他の場面では出ない発声や発語があったり、身ぶりなどで教師と共感したりするなどコミュニケーションの幅も広がった。A 君にとって中核となる認知発達面は、集中力、コミュニケーション能力と考えられる。この成長した面を継続して発展させていく指導が今後重要となる。また、今回紹介した学習内容を対象児童の今後の指導や支援に活用するだけでなく、こうした学習活動の本質は、大学教育においても活用できる可能性がある。

キーワード

太田ステージ、認知発達、課題学習、自立活動

Ota stage, Cognitive development, Task learning, Independence activity

目 次

- 1 研究主題の設定理由
- 2 指導内容・方法と経過
- 3 研究成果と課題
- 4 大学教育への提言

1 研究主題の設定理由

知的障害特別支援学校における学習指導要領の自立活動の目標は、「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礎を養う」ものとされている。

Z校の小学部では、いわゆる「領域を合わせた授業」の形態として「課題学習」を日課としている。

「課題学習」では、児童一人一人の課題に応じて「感覚・知覚・認知」的な発達を育むことを主なねらいとしながら、個別の課題に応じた指導内容と指導方法を個別に設定している。こうしたことから、「課題学習/自立活動」として、包括的に捉えた場合、児童にとって、認知面での発達を促す学習が大きなウェイトを占めることになる。

そこで、本研究では、A君との授業実践を通じて認知的な学習において何が重要となるのか、自立活動の視点から理論的に検証し、今後の指導に役立てるものとする。

2 指導内容・方法と経過

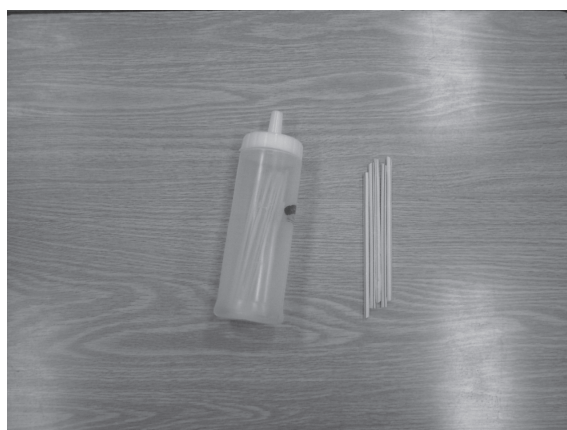
(1) 指導の実際

A君の認知発達を「太田ステージ」で見ると、Stage I-3 の段階にあった。発達段階の定義からは、シンボル機能が認められない段階で、手段と目的の分化がはっきり認められる段階にある。検査結果から判断すると、1歳から1歳半の発達年齢と考えられる。検査時は、名称による物の指示であったが、図版を手取るなり、手で図版を強くにぎったり、破こうとしたりする状況であった。理由として、いつもの学習状況と違ったため、落ち着かなかったためと考えられる。そのため、担当教師の視点から普段の学習状況を考慮し、判断を行った。アセスメントからの具体的な目標としては、「目と手の協応」、「動作模倣」、「弁別・分類」、「名詞の指示で物を取る」、「日常の簡単な言葉かけの理解」などがあげられた。この結果を受け、小学部 3・4 学年での検討も交えて、従来の指導内容である「型はめ（4種類）」から発展させて「混ぜられた2種類の型はめ」を付け加え、教材を「ストローさし」から、「コイン入れ」に変更した。

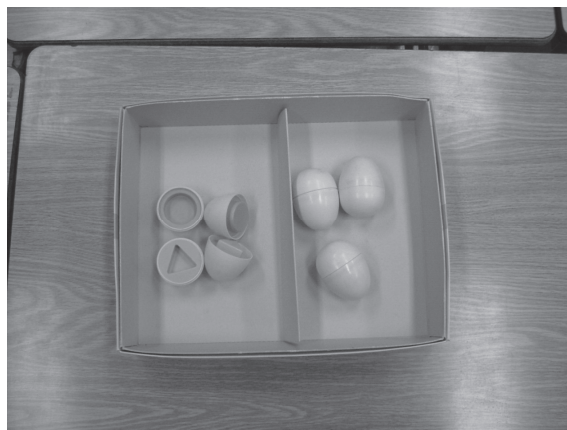
(2) 指導に用いた教材・教具例



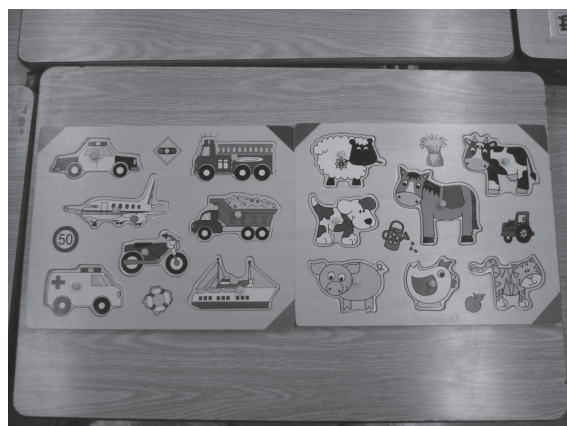
①野菜ブロック



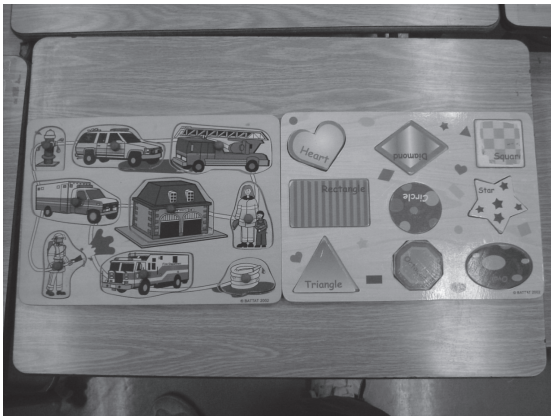
②ストローさし



③たまご型パズル



④型はめ



⑤混ぜられた2種類の型はめ



⑥アンパンマンの型はめ絵本



⑦絵本の読み聞かせ

(3) 指導の目標と内容

- ①「野菜ブロック」を組み合わせることができる。
- ②「ストローさし」を自ら行い、教師に手渡すことができる。
- ③「たまご型パズル」を割って、反対側の箱に移す。移した「たまご型パズル」を反対の箱にもと通りに戻すことができる。
- ④「型はめ」のピースを自らバラバラにし、完成させることができる。
- ⑤「混ぜられた2種類の型はめ」を完成させることができる。

- ⑥「アンパンマンの型はめ絵本」の活動を通して、発声や発語ができる。
- ⑦「絵本の読み聞かせ」の活動を通して、対象児童が喃語（なんご）等の発声や発語ができる。

(4) 課題学習評価（一部）

※評価基準 ○（自立してできる）、こ（言葉をかける）、ゆ（指さし）、え（演示）、し（身体支援）

学習内容	評価項目	9/6	9/7	9/11	11/1	11/2	11/6	11/8	11/15	11/16
課題① 野菜型ブロック	野菜ブロックを割る	え	え	え	え	え	○	え	○	○
	かごに移す	え	え	え	え	え	○	○	○	○
	野菜ブロックを元に戻す	え	え	え	え	え	○	○	○	○
	反対のかごに入れる	え	え	え	え	え	○	○	○	○
課題② ストローさし	容器からストローを出す	○	え	え	○	○	○	○	○	○
	ストローを箱に入れる	○	え	え	○	○	○	○	○	○
	ストローを容器に入れる	○	え	え	○	○	○	○	○	○
	容器を箱に入れる	○	え	え	○	○	○	○	○	○

(5) 経過と評価

- ①「野菜ブロック」は、日によって集中力の度合いが異なるが、基本的には一人でできる。
- ② 同じブロックを合わせる事ができる。しかし、正確に向きを合わせることは難しい。
- ③「ストローさし」は、教材をかじったり、投げたりすることがあった。徐々に試行錯誤してストローを出したり、入れたりできるようになった。
- ④当初は、「たまご型パズル」の箱にパズルを割るだけであつたり、パズルを反対側に移すだけであつたが、徐々に、割って入れることを覚え、今では全てのパズルを割って、箱に移したり、パズルをもとの形に直して入れ直すことができる。
- ⑤当初は、バラバラにして、落ちた型に気づかずに行ったり、一部の型をはめ忘れたりといった場面も見られたが、現在ではほぼ支援を必要とせずに行える。本児も楽しみながら、「うー、うー」など発声があり、集中して学習のリズムをつくっている様子が見られる。
- ⑥「混ぜられた2種類の型はめ」は、1種類ずつ完成させることができた。
- ⑦新しい課題ということもあり、考えながらゆっくりと行っている。できた順番に型はめを渡すことができた。
- ⑧「アンパンマンの型はめ絵本」では、「アンパンマン」と言ってみたり、笑ったりする場面も見られた。
- ⑨「絵本の読み聞かせ」では、「いないいないばあ」や「ははは」、「うーうー」と言葉を発する場面が

多く見られた。調子の良い時は、自ら手を出し読んで欲しい本を要求するようになった。

（6）改善すべき目標や内容

- ①「野菜ブロック」の向きを正確に組み合わせることができるよう同じ学習を継続する。
- ②状況に応じて教材に多少変化を加える。
- ③スムーズに行えるように今後も同じ学習内容を継続する。
- ④野菜ブロック等のやり方を覚えた教材についても自立課題として継続する。
- ⑤混ぜられた2つのパズルも自立課題として継続する。
- ⑥2～3種類の絵本から対象児童に選択させることを取り入れ、継続する。

3 研究成果と課題・考察

（1）成果

4月当初は、なかなか集中して学習に取り組めなかったり、頭打ちといった自傷行為をしたり、野菜ブロックなどの教材を投げるといった行動がしばしばみられたが、徐々に教師と関係ができたこと、A君の得意な課題を設定したことで落ち着いて取り組めるようになってきた。「型はめ」などの学習場面では、A君が自ら課題の順番を選んで行えることもできるようになった。集中して学習に取り組める時間が長くなり、20分から30分くらい取り組めるようになった。新しい課題を設定してからは、35分から40分くらい集中して取り組めるようになった。また、他の場面では出ない、発声や発語があったり、身ぶりなどで教師と共感したりすることでコミュニケーションの幅も広がってきている。

（2）課題

課題を変えずに繰り返し行うことで、見通しが持てるようになり、落ち着いて取り組むことができるようになった。また、現在行っている課題は、達成できていることが多いため、新しい課題を少しずつ追加することが求められる。

アセスメントの結果やブロック研究での話し合いから、以下のように課題を整理した。

- ①手指機能の向上をねらっている「ストローさし」から、「コイン入れ」や「カード入れ」などの課題

に発展させる。

- ②現在行っている「型はめ」は、達成しているが、A君の好きな課題であるため、自立課題として継続する。

- ③分類や弁別課題について、絵や形を見て型はめができていることから、弁別力は身に付いている。そこで、好きなキャラクターの「アンパンマン」の仲間分けからはじめ、形や色の分類に取り組ませる。

以上より、課題①から「ストローさし」を、「コイン入れ」に変えて取り組ませている。

（3）考察

以上の情報を基に、自立活動の視点から理論的に検証していく。安藤（2002）は、自立活動の指導は、個々の児童の実態などに応じて教師が創造するものとしている。Z校小学部の課題学習は児童一人一人の課題に応じて「感覚・知覚・認知」的な発達を育むことを主なねらいとしていることから、自立活動は、認知発達を育む学習活動といえる。

當島（2004）は、自立活動の認知発達面に関連した項目として、5区分22項目から、「認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」などを挙げ、児童が主体的に自立に向かって活動する際に実際であることが求められると指摘し、実際の指導は、個々の児童の実態把握に基づいて、指導目標が達成されやすいように創意工夫することを指摘している。認知発達の捉え方として、認知（Cognition）を、自分を取り巻く外界（環境）について知り、それらに関する知識を獲得していく過程という。そこで、認知を心理学的な狭義として捉えるのではなく、注意、記憶、問題解決、意思決定、自己選択、動作パフォーマンスなどを含む広い概念と捉えている。

また、位頭（1987）は、課題学習を重複障害児はもとより、発達の初期の段階にいる発達障害児にとって欠かすことができないものとしている。更に、人との関係において、教材・教具を通して、「行動→ものの変化→その知覚+他者からの強化」を繰り返す学習を行うことによって得られる感覚と自己の主体感を味わうことが重要としている。そこから、子どもが主体感と有能感を持つようになると断言している。今回の課題学習の結果、自分の意志で随意的に対象物に注意を向ける能力や、筋道を立てて事物を処理する能力（言語能力）が育つ。そして、集中

（原稿受理年月日 2018 年 12 月 5 日）

する力や考える力が身につく、まわりの人にあわせることができる。さらに、不適切な行動も減ることが期待できる。最初に知的な能力が伸びると、その力によって社会生活能力を伸ばすことができる。今回の取り組みを総称して「課題学習/自立活動」と捉えた場合に、その活動の成果としてA君にみられたことは、集中して学習に取り組める時間が延長したことである。また、他の場面では出ない、発声や発語があったり、身ぶりなどで教師と共感したりすることで、コミュニケーションの幅も広がったことである。よって、A君にとって中核となる認知発達面は、集中力、コミュニケーション能力と考えられる。この成長した面を継続し、発展させていく指導が今後重要となる。

4 大学教育への提言

本稿は、知的障害特別支援学校小学部で行った「課題学習/自立活動」の学習内容を考察したものであるが、大学教育においても分かりきっている学習内容であったとしても学生に再度、その学習の意味や学習方法の問い直すことで、本来の学ぶ意味や学習の奥深さの上に基礎・基本的な学習があるのだという尊さを知る上で参考にすべき事例であると考えられる。大学においても、基本的な学習姿勢・態度を再認識させるようなコンテンツや、学びの源泉を感じさせるコンテンツを用意した上で、各学問領域の専門性に満ち溢れた学習を行うことで、昨今叫ばれる大学生の学問離れにも歯止めをかけられるものと期待する。

引用・参考文献

- 安藤隆男（編著）（2002）『自立活動における個別の指導計画の理念と実践』川島書店。
- 位頭義仁（1987）『遅れのある子どもの指導法入門：教育現場のためのガイドブック』川島書店。
- 太田昌孝・永井洋子（編）（2003）『認知発達治療の実践マニュアル：自閉症の Stage 別発達課題』日本文化科学社。
- 小林芳文・當島茂登（編著）（2004）『認知発達を育てる自立活動』明治図書。
- 全国知的障害養護学校長会（編著）（2007）『指導事例 Navi 知的障害教育 I 小学部編』ジアース教育新社。
- 文部科学省（2004）『盲学校、聾学校、及び養護学校教育要領・学習指導要領』独立行政法人国立印刷局。
- 北海道札幌養護学校（2007）『平成 19 年度公開授業研究会』資料。