

知的障害特別支援学校高等部において作業学習の 主体的な学びを支える授業実践

—実態把握シートの記述内容の分析を通して—

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 太田 研

1. 問題と目的

文部科学省(2019a)は、新たな特別支援学校高等部学習指導要領を公示した。今回の改訂では、先立って公示された幼稚園教育要領や小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領と同様に、アクティブ・ラーニングの視点である「主体的・対話的で深い学び」からの授業改善と学びの改善、生きて働く知識・技能等を含む3つの資質・能力を育むための「カリキュラム・マネジメント」が重視されている。このような見直しの背景には、我が国のインクルーシブ教育システムが関係している(阪木・木船・阿部, 2019)。例えば、中学校に在籍した生徒が特別支援学校高等部に入学するケースが増加している。多様な学びの場を柔軟に行き来するインクルーシブ教育システムにおいて、児童生徒の学びを確保するには、学びの連続性を踏まえた学習設計が学校に求められる。

ところで、特別支援学校の学習指導要領には、各教科等を合わせた指導の形態として、作業学習が位置づけられている。文部科学省(2019b)によると、「作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしなが、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ものである。」と定義されている。さらに、作業学習における指導の留意点として、「作業学習の成果を直接、生徒の将来の進路等に直結させることよりも、生徒の働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けて基盤となる資質・能力を育むことができるようにしていくことが重要である。」をあげている。作業学習は、キャリア教育として的一端を担う(青木, 2014)。作業学習における学びをアクティブ・ラーニングの視点から改善することで、高い離職率の予防につながることを期待できる。

作業学習は、生徒主体の学習活動として計画する必要がある。例えば、中坪(2002)は、作業学習において、目標や課題を明確に設定し、やり遂げた達成感を味わえるようにすること、作業における活動を生徒に委ねること、生徒自身が自ら作業ができるように活動や環境を整えること、教員と生徒が共に作業活動にあたることを主体的な学びの条件として指摘している。

この指摘から明らかなように、作業学習は主体的な学びを促す実践として位置づけられている。さらに、作業学習は複数の生徒で班を構成し、教員と共に作業活動に従事する。作業学習の主体的活動や協働的活動の特性をふまえると、アクティブ・ラーニングの視点から授業改善を実施しやすいと考えられる。

作業学習における授業改善の先行例は、実践者によって報告されている。なかでも、川住(2014)は、自閉的傾向および知的障害のある生徒の作業学習の支援にあたり、作業学習以外の個別の学習時間に手指の巧緻性を高めた上で、作業時間の終了を知らせるタイマーや作業内容の視覚的な提示、作業教具の改良を行った。その結果、教員からの指示や声かけの回数が減り、生徒が自ら作業内容を確かめながら目標とする時間内に作業を遂行することができた。また、佐々木・海野・島津・鈴木・野口(2013)は、外部講師による実演や校内販売会など、作業学習の目的意識を高める授業計画が生徒の動機づけを高めること、個々の作業技能の向上が生徒同士の関係構築につながることを指摘している。作業技能の向上のためには、柳澤・名越(2018)が紹介するように、一連の作業工程を細分化し、生徒がつかずいている工程を把握した上で、特定の技能の向上を高める指導が有効である。

以上の実践報告から、作業学習への目的意識を高める動機づけ、作業技能の実態把握、作業技能の向上を図る指導、作業の目標設定ならびに自己評価という観点から授業改善が提案されている。しかしながら、産業構造の変化に伴い、作業学習にて扱う活動は多様化している。文部科学省(2019b)は、作業学習にて扱われる活動の種類として、「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、クリーニングなどのほか、事務、販売、清掃、接客作業学習で扱う」としている。作業活動の多様化にともない、教員に求められる専門性も幅広くなる。このような課題に対応するためには、太田・小倉・高倉・藤田・中坪(2009)が指摘するように、作業学習に関する指導の手立て、実践上の工夫を継続的に集約する必要があるであろう。

そこで、本研究では、関東圏内に設置された高等部

単独の知的障害特別支援学校において、教員が工夫している作業学習の指導実践について、調査することを目的とした。参加者が日常の教育研究活動において、作業学習における工夫を回答できるように、校内研究活動にて用いている実態把握シートに記述された内容を調査対象とした。調査対象校では、軽度知的障害のある生徒を対象に職業中心の教育を行う職業科と軽度知的障害から重度知的障害のある生徒を対象に生活を中心とした教育を行う普通科が設置されていた。職業科と普通科の記述内容の比較から、教育課程の異なる学科に特徴的な指導の工夫の調査を第二の目的とした。

2. 方法

(1) 参加者

参加者は、関東圏に設置された高等部単独の特別支援学校（以下、「対象校」）の教員であった。対象校の教務主任によると、参加者の教員経験年数は、約 2 割が 1～10 年の若手教員、約 3 割が 11～20 年の中堅教員、約 5 割が 21 年以上のベテラン教員であった。

本研究は、作業学習における授業実践の実態調査を目的としていた。作業学習は、生徒の実態に応じて複数の人数から成る学習班で行われていた。教員は、4、5 名で作業学習の班に分かれ、チームティーチングを実施していた。そこで、本研究では個々の教員に調査をするのではなく、作業学習班毎のグループを対象に調査を実施した。作業学習班は、園芸班、木工班、陶芸班、ハーブ班、農園芸班、食品衛生班、服飾班、流通班、メンテナンス班、接客班から成った。

(2) 場面

対象校は、関東圏に設置された高等部単独の特別支援学校である。知的障害を有する生徒が約 350 名在籍していた。職業教育を中心的に行う職業科と領域・教科等を合わせた指導や教科別の指導を中心に行う普通科の 2 学科が設置されていた。在籍生徒の障害の状態は、多様であった。生徒が所持している療育手帳は、最重度判定から軽度判定であり、なおかつ複数の障害を重複する生徒も在籍していた。そのため、生徒の実態に応じた複数の教育課程を編成していた。職業科では、一般就労を目指し学校近隣の企業等で継続的な就業体験を積み重ねるコースを編成していた。普通科では、一般就労も視野に作業学習や職業の指導を行うコース、自立活動を主として日常生活の指導を重点的に行うコースを編成していた。

対象校の校内研究テーマは、作業学習に焦点をあて、自立と社会参加を目指した生徒一人ひとりの主体的な学びを支える授業づくりであった。研究スケジュール

は、月 1 回の作業学習班毎の実態把握、実践、評価、改善に関する協議、および長期休業中の研修会であった。著者は、校内研究の助言者として対象校に参与していた。本研究では、校内研究における生徒の実態把握について報告する。

(3) 倫理的配慮

研究に先立ち、管理職に対して、研究目的、方法、参加の自由、データ管理方法、結果の公表について書面をもとに説明し、書面にて同意を得た。教員に対しては、研究の開始前に、管理職と同様の事項を研修会にて説明し、研修会への参加をもって、同意とみなした。収集したデータは ID により管理した。

(4) 材料

対象校では、作業学習班毎の生徒の実態把握を行い、目標設定、目標達成に向けた支援の手立てを計画するため、授業改善シートを活用していた。授業改善シートは、校内研究部によって開発され、A4 版用紙 2 枚から成った。1 枚目は、実態把握シートである。作業学習班において、①生徒が一人でできる行動水準、②作業を初めて学習する際の指導方法、③作業の終わりを判断するための終了合図、④作業後に作業過程や作業結果を自分なりに評価する自己評価手段、⑤作業に従事するための動機づけの記入欄が含まれていた。これにより、生徒の動機づけを高めるための工夫や主体的に作業に取り組むための環境構成、目標に向けて進捗度を確認するための自己評価の手段を整理できることが予想された。2 枚目は、支援計画シートである。生徒が①現在、熟達してできること、②もう少しで熟達できること、③作業の実行までに支援が必要なこと、④作業学習における目標設定、⑤目標を達成するための支援の手立ての記入欄が含まれていた。2 枚目への情報記入により、短期的に生徒が達成可能な目標を設定し、1 枚目の実態把握も考慮し、有効な支援の手立てを整理できることが期待された。なお、本研究の目的は、指導の工夫に関して現状を把握することであるため、1 枚目の実態把握シートを分析の対象とした。

(5) 手続き

参加者は、各作業学習班にて、実態把握シートを作成した。シートの作成前に、各作業学習班において、指導の改善と成果を確認するために 1 名の生徒を抽出した。基準は、設けず、各作業学習班が任意に選定した。実態把握や支援目標設定のために、月 1 回、約 1 時間の会議を設けた。各作業学習班は、会議において実態把握シートを作成した。実態把握作成のスケジュールは、5 月に生徒選定、6 月に実態把握シートの作

成、7月に支援目標の設定や支援手立ての計画、10月に中間評価と支援の改善、1月に最終評価であった。本研究は実態把握に焦点を絞っているため、6月に作成された実態把握シートを分析の対象とした。

(6) 分析方法

本研究では、作業学習における生徒の主体的な学びを実現するための指導の工夫を調査するために、KH Coder (Ver. 3: 樋口, 2018) を用いて、実態把握シートに記述された文書のテキストマイニングを実施した。テキストマイニングにて抽出した単語を用いて、以下の2つの分析を行った。第一に、職業科および普通科の実態把握シートに記述された単語数の量的な比較である。職業科と普通科の実態把握シートに書かれた延べ語数と異なり語数を用いて χ^2 検定を実施した。 χ^2 検定は、職業科と普通科の各項目、各学科内の項目間で行った。学科間の各項目の単語数の比較から、指導の工夫等に関する種類の多さを学科間で比較した。学科内の各項目の単語数の比較から、指導の工夫等に関する種類の多さを学科内で比較した。

第二に、職業科および普通科の実態把握シートに記述された単語の種類の質的な比較である。KH Coderの機能を用いて、実態把握シートの各項目について対応分析を実施した。対応分析の対象となった品詞は、名詞、サ変名詞、動詞であり、最小出現数3の単語を対象とした。職業科と普通科の単語の関連を二次元上に布置することで、各学科の実態把握シートに記述された特徴的な単語を視覚的に把握した。

3. 結果

(1) 実態把握シートに記述された単語数

表1に、職業科および普通科の実態把握シートの各項目に記述された延べ語数、異なり語数、トークン比を示した。トークン比が高いほど、多くの種類の単語が出現したことになる。職業科と普通科の実態把握シ

ートに記述された異なり語数について、全体および各項目を対象に χ^2 検定を実施したところ、有意差は認められなかった。学科内の各項目の異なり語数について、 χ^2 検定を実施したところ、職業科では「行動水準」の異なり語数が「終了合図」($\chi^2=9.49, p<0.01$)や「自己評価」($\chi^2=4.24, p<0.05$)よりも有意に多かった。また、「動機づけ」の異なり語数は、「終了合図」($\chi^2=7.46, p<0.01$)や「自己評価」($\chi^2=4.39, p<0.05$)よりも有意に多かった。

普通科の各項目間の異なり語数についても有意な差が認められた。普通科では「行動水準」の異なり語数が「終了合図」よりも有意に多かった($\chi^2=7.01, p<0.01$)。また、「動機づけ」の異なり語数が「終了合図」よりも有意に多かった($\chi^2=4.05, p<0.05$)。以上のように、職業科では、「行動水準」や「動機づけ」の異なり語数が「終了合図」や「自己評価」よりも多く出現しており、普通科では、「行動水準」や「動機づけ」の異なり語数が「終了合図」よりも多く出現していた。

(2) 各学科の実態把握シートに記述された特徴的な単語

図1に、現在の行動水準に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。図中のcareerは職業科を、regularは普通科を表しており、近くに布置された単語は各学科に頻出した単語である。一方、原点0付近に布置された単語は、両学科に頻出した単語を表している。図中の円の大きさは、各単語の出現数を表しており、円が大きいほど出現数が多い単語である。

図1に示したとおり、職業科では、「質問」「挨拶」「分かる」といった単語が布置された。原文を確認すると、「分からないことがあれば、質問できる」「自ら挨拶することができる」の記述が見られた。一方、普通科では、「教員」「声かけ」といった単語が布置され、「声かけをすると作業に戻ることができる」「教員と一緒にあれば作業ができる」の記述が見られた。原点0付近には、「理解」が布置されており、原文から作業内容を理解していることが確認できた。

表1 職業科および普通科の実態把握シートに記述された単語数

	職業科						普通科					
	全体	行動水準	指導方法	終了合図	自己評価	動機づけ	全体	行動水準	指導方法	終了合図	自己評価	動機づけ
延べ語数 (N)	607	167	110	181	91	58	613	192	79	147	117	78
異なり語数 (V)	273	113	68	92	49	42	307	135	49	82	73	55
トークン比 (V/N)	.449	.677	.618	.508	.538	.724	.501	.703	.620	.558	.624	.705

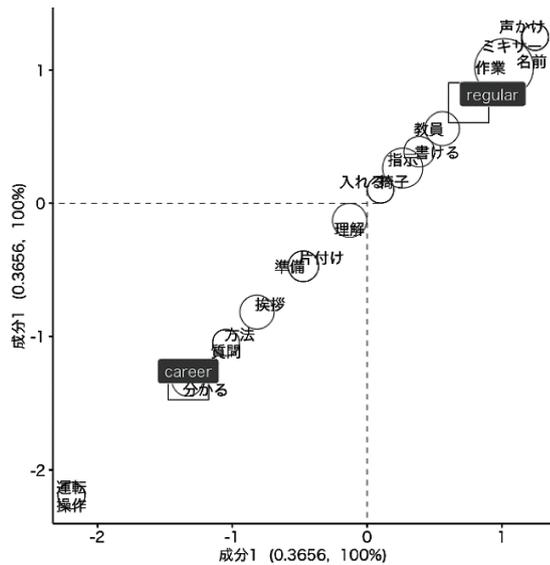


図1 現在の行動水準に関する対応分析

図2に、初めての作業を行う際の指導方法に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「指示」「手順書」「確認」といった単語が布置された。原文を確認すると、「手順書を確認しながら作業を行う」や「教員の指示を聞いて作業する」の指導方法に関する記述が見られた。一方、普通科では、「声かけ」「一緒」といった単語が布置され、「個別に声かけをしながら教える」「教員が一緒にやってみせながら教える」の記述が見られた。原点0付近には「見せる」「手本」「具体」が布置されており、作業の工程を実際に見せる指導が両学科に共通していた。

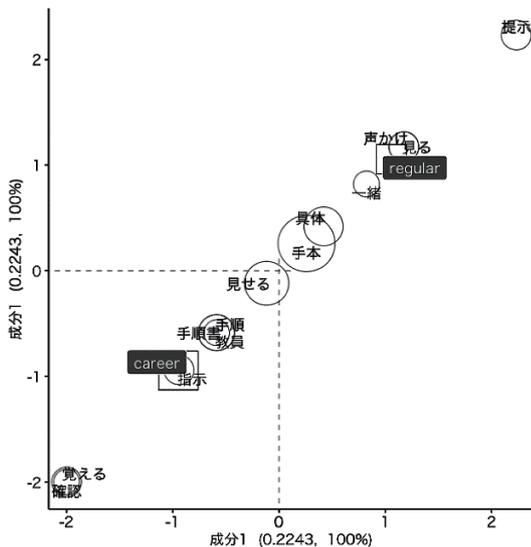


図2 指導方法に関する対応分析

図3に、作業の終了を判断する終了合図に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「教員」「出来栄え」「確認」といった単語が布置された。原文を確認すると、「出来栄えを教員に確認して終える」などの記述が見られた。普通科では、「見本」「タイマー」「無くなる」といった単語が布置され、「見本と同

じょうに作れた」「タイムタイマーで時間を区切る」「目の前の作業品が無くなった」などの記述が見られた。原点0付近には、「意識」「判断」が布置された。原文の確認から、作業の完成を生徒自身が判断する難しさが記述されていた。

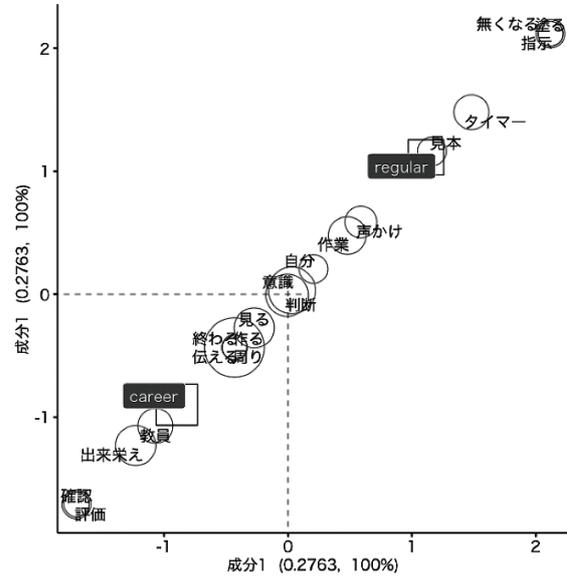


図3 終了合図に関する対応分析

図4に、自己評価に関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「目標」「項目」「文字」「内容」といった単語が布置された。原文を確認すると、「目標を具体的に立てると評価できる」「評価項目によっては評価が難しい」「文字で記述された項目をABC評価できる」などの記述が見られた。普通科では、「自己」「書く」「反省」といった単語が布置され、「○△×の自己評価を実施している」「反省を書く際には教員が書いた文をなぞる」などの記述が見られた。原点0付近には「評価」「シート」「自分」が布置され、自己評価シートが活用されていることが確認できた。

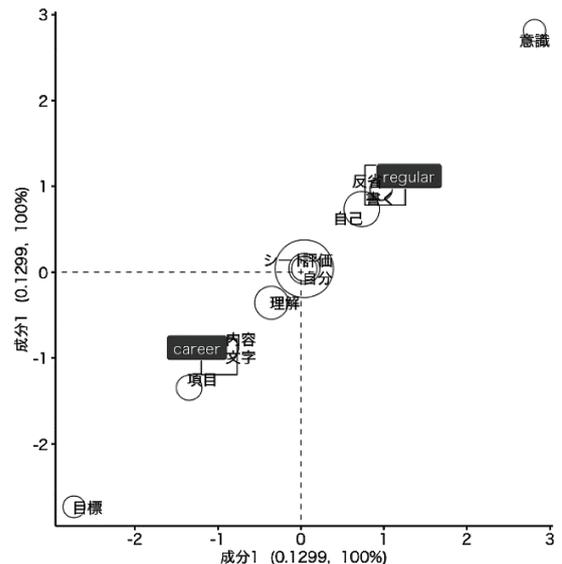


図4 自己評価に関する対応分析

図5に、作業への従事を高めるための動機づけに関する単語と各学科の関連の布置図を示した。職業科では、「作る」「売れる」といった単語が布置された。原文を確認すると、「商品が売れるように作ること」などの記述が見られた。普通科では、「休み」「報酬」といった単語が布置され、「休み時間に好きなことをして過ごす」「報酬シールをもらう」などの記述が見られた。原点0付近には、「褒める」「教員」といった単語が布置され、教員から褒められるという期待は両学科に共通していた。

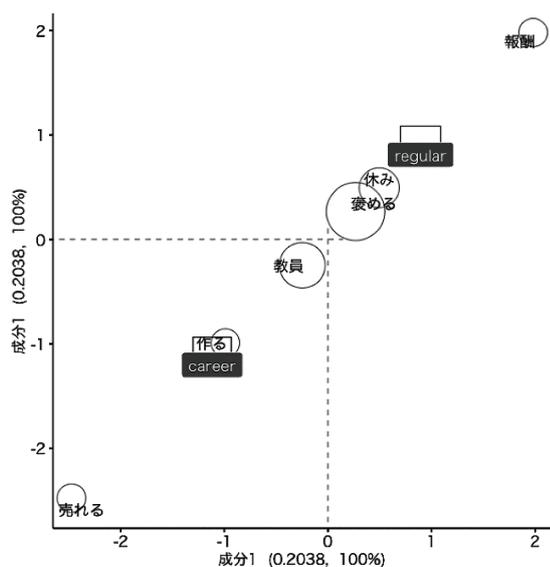


図5 動機づけに関する対応分析

4. 考察

本研究では、知的障害特別支援学校高等部の職業科および普通科の教員が、生徒の主体的な作業学習に向けて工夫している指導方法等について、実態把握シートの記述をもとに調査した。その結果、実態把握シートに記述された異なり語数は、学科間で有意な差は認められなかった。ただし、学科内においては、実態把握シートの各項目間の異なり語数に有意な差が認められた。以下では、実態把握シートの各項目の単語数に差が生じた要因および教育課程の異なる学科間における指導の質的な共通点や差異について考察する。

まず、実態把握シートの「現在の行動水準」や「動機づけ」において記述された異なり語数は、「終了合図」や「自己評価」よりも多く出現していた。「現在の行動水準」は、生徒が作業活動において独力で可能な技能や行動の記述欄であった。個々の生徒の作業技能の向上のためには、柳澤・名越(2018)が指摘するように、作業工程を細分化し、独力で遂行可能な水準と部分的な支援が必要な水準、全面的な支援が必要な水準に分

析し、部分的な支援が必要な水準の向上を目指すことが効果的である。対象校の教員は、日頃から生徒の作業活動における技能水準を注意深く観察していたため、多くの種類の単語が記述されたと考えられる。

「動機づけ」は、生徒が作業へ意欲的に取り組むための工夫である。生徒が作業に意欲をもって主体的に作業学習へ取り組むためには、佐々木他(2013)が指摘するように、目的意識を高める工夫が必要である。作業学習への従事は、その後の課題設定や自己の振り返り等の学習活動の前提である。そのため、職業科では作業活動にて制作した商品の販売機会を設定し、普通科では作業の個数毎に報酬表に印をつけることによって、生徒の意欲を高める工夫を実施していた。

一方、「終了合図」や「自己評価」の異なり語数が少なかった要因として、生徒の知的機能に応じた作業内容や作品の自己評価システムが確立していないことが考えられる。学習者が自ら作業の出来栄を評価するためには、目標となる水準をイメージできなければならない。現在のパフォーマンスが目標に達しているか否かの判断は、パンの焼き加減や生地の硬さ、床の清掃状況など、作業内容によって難易度が増す。作業の出来栄について具体的な目標を設定し、目標達成を自分自身で評価するには高次の認知過程を必要とするため、教員は自己評価の指導を困難と感じる可能性がある(Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000)。Wehmeyer & Schwartz(1997)によると、目標設定や自己評価といった行動の獲得は、就業継続状況と関連がある。よって、生徒が目標をイメージし、達成状況を自ら振り返ることができる指導の工夫を今後も蓄積していく必要がある。

続いて、本研究では主体的な作業学習のための指導上の工夫について、職業科と普通科の記述内容を比較した。職業科に特徴的な記述は、作業内容のみならず挨拶や質問、報告といった職場内でのコミュニケーションに関する行動を重視していること、生徒が参照できるように手順書を教材として準備すること、自己評価では文字やアルファベットによる段階的評価を活用することであった。職業科では、軽度の知的障害のある生徒を対象に、職業教育を中心に展開している。障害者の離職率の原因として、精神障害者や身体障害者を対象とした調査ではあるものの、職場の雰囲気や人間関係が高い割合を占めている(厚生労働省, 2014)。就業継続率の向上のためには、職場の環境調整を欠かせないが、教育機関としてコミュニケーション技能を指導し、教員や生徒同士のコミュニケーションによる成功体験の蓄積を図っている表れであろう。

普通科では、生徒の作業速度に合わせて、教員が見本を示しながら一緒に作業活動を展開すること、作業

の出来栄えというよりも個数や時間を終了の合図とすること、記号やシールによる段階的評価の活用が特徴的な記述であった。普通科の生徒は、企業就労を目指す生徒から重度重複障害の生徒まで、障害の状態は多様である。Wehmeyer et al. (2000) の調査では、重度の障害の程度の生徒を担当する教員ほど、目標設定や自己評価に関する指導内容を指導計画に含めていなかった。今後、重度の知的障害のある生徒が自ら目標をもち、意欲的に作業に参加し、肯定的に自分の作業を振り返ることのできる指導の工夫を蓄積することが望まれる。

最後に、本研究の課題を記す。第一に、本研究では実態把握シートの記述が支援の改善をもたらした程度を評価していない。阿部・常楽 (2014) は、複数の教員が児童生徒の現在できる活動と困難な活動を把握したうえで目標を設定し、目標を達成するために手がかりや行動達成時の動機づけを計画するシートを作成した。シートに基づく実践を通して、PDCA サイクルによる実践の改善が促され、生徒の主体的な学習につながったことを示している。本研究で用いた実態把握シートの活用が、生徒の主体的な学びを改善したか客観的に評価する必要がある。第二に、調査対象校が制限されていた点である。本研究は、高等部単独の特別支援学校 1 校にて実施した。本研究の結果が小学部や中学部併置の特別支援学校や他の高等部単独の特別支援学校に該当するかは不明である。なおかつ、他の学校にて調査を実施することで、指導の工夫の種類が増え、太田他 (2009) が指摘する実践の蓄積に寄与するであろう。

謝辞

本研究の実施にあたり、趣旨を理解し快く協力して頂いた、調査対象校の教職員の皆様に心よりお礼申し上げます。調査対象校の生徒の健やかな発達と教職員の皆様の益々のご活躍を祈念いたします。

引用文献

- 阿部美穂子・常楽知明 (2014). 「できるシート」の開発と活用に基づく授業改善の実践的研究——児童生徒の主体的な活動の広がりを目指して—— 富山大学人間発達科学部紀要, *9(1)*, 147-164.
- 青木猛正 (2014). 特別支援学校におけるキャリア教育のあり方 教職研究, *24*, 1-10.
- 川住文博 (2014). 重度の障害のある生徒に対する自主的・自発的な作業学習を促す支援——教材・教具や支援の方法の工夫—— 教育実践研究, *24*, 241-246.

厚生労働省 (2014). 平成 25 年度障害者雇用実態調査結果 (<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11704000-Shokugyouanteikyokukoureishougaiyououtaisakubu-shougaisakoyoutaisakuka/gaiyou.pdf> 情報取得 2020 年 1 月 6 日)

文部科学省 (2019a). 特別支援学校高等部学習指導要領 (平成 31 年 2 月告示) 海文堂出版.

文部科学省 (2019b). 特別支援学校高等部学習指導要領解説 (平成 31 年 2 月) 平成 30 年度新特別支援学校高等部学習指導要領等説明会における文部科学省説明資料 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/21/1399950_23_1.pdf 情報取得 2019 年 12 月 21 日)

中坪晃一 (2002). 作業学習——実践の方法—— In 太田俊己・宮崎英憲・中坪晃一 (編) 障害児教育指導法 (pp. 79-107) 放送大学教育振興会.

太田俊己・小倉京子・高倉誠一・藤田俊明・中坪晃一 (2009). 生徒主体の作業学習に関する考察——知的障害特別支援学校教師に対する 4 つの要点に即した調査から—— 植草学園大学研究紀要, *1*, 97-104.

阪木啓二・木舩憲幸・阿部敬信 (2019). 特別支援教育における「学びの連続性」——平成 29 年 4 月告示の学習指導要領に基づいて—— 人間科学, *1*, 49-59.

佐々木健太・海野善和・島津真樹・鈴木徹・野口和人 (2013). 特別支援学校高等部木工班における生徒の主体性を高める作業学習の授業作りの取組——生徒の内発的動機付けを促す状況作りを通して—— 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, *8*, 89-99.

Wehmeyer, M.L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, *34(2)*, 58-68.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, *63(2)*, 245-255.

柳澤真美・名越斉子 (2018). 知的障害特別支援学校の作業学習における授業改善に関する研究 (1) ——課題分析を用いた授業改善の検討—— 埼玉大学紀要 (教育学部), *67(2)*, 83-95.