

# 知的障害特別支援教育の個に応じた授業づくりに関する全国調査

—— 特別支援学校・特別支援学級における自ら学ぶ姿を育成する授業展開の検討 ——

山口 遼\*<sup>1</sup>・橋本 創一\*<sup>2</sup>・霜田 浩信\*<sup>3</sup>・渡邊 貴裕\*<sup>4</sup>・熊谷 亮\*<sup>5</sup>  
菅野 敦\*<sup>2</sup>・大伴 潔\*<sup>2</sup>・林 安紀子\*<sup>2</sup>・池田 一成\*<sup>2</sup>・小林 巖\*<sup>2</sup>  
丹野 哲也\*<sup>6</sup>・杉岡 千宏\*<sup>7</sup>・李 受眞\*<sup>7</sup>

教育実践研究支援センター

(2018年9月21日受理)

## 1. 問題と目的

特別支援学校の新学習指導要領(2017)<sup>1)</sup>が告示され自ら学ぶ姿の育成やアクティブ・ラーニングなどに注目が集まっているが、これは平成元年の学習指導要領改訂における「各教科において思考力、判断力、表現力等の育成や自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を身に付けさせることの重視」が継続された延長上の指摘であると考えられる。新学習指導要領では、「何ができるようになるか(資質・能力の育成)」「何が身についたか(学習評価)」「何を学ぶか(教育課程編成)」「どのように学ぶか(学びの深化の視点からの学習過程の改善)」といったカリキュラムマネジメントが重視されており、授業実践の具現化では学習活動の実施・評価において『児童生徒が見通しを立てたり振り返ったりする活動』を授業者である教師がいかに設定できるかにかかっている。

授業における見通しを立てる活動(目標設定)と振り返りはかねてから注目されている学習活動のひとつである。目標設定について上淵(2012)<sup>2)</sup>は、問題解決において、目標をどのように設定するかが、自己制御過程や遂行に影響すると述べている。他にも、目標設定の実践において、何回目標を与えるか、過去にどのような目標設定をしたことがあるか、褒められるな

どの目標設定に随伴性があるか、また目標設定に児童生徒が参加したかなどを考慮することによって児童生徒の行動に影響を及ぼすとされている(Daniels: 1989<sup>3)</sup>, Austin et al: 1999<sup>4)</sup>, Fellner & Sulzer-Azaroff: 1984<sup>5)</sup>, Robbins: 1997<sup>6)</sup>)。また、振り返りについてMoon(2004)<sup>7)</sup>は、その意義を①新しく学習していることの意味付けをする、②有意味学習で学んだことを抽出するプロセスからさらに学ぶこと、③既にある情報や知識を整理することによって学ぶことであると述べている。他にも振り返りの実践において、Rogers(2001)<sup>8)</sup>は児童生徒らの気持ちの準備や意欲、学習者の実態に即した支援を講じているか、誰がどのような方法で振り返りを促すか、などの観点からその活動について検討する必要性を述べている。

学校教育においては、2008年に告示された学習指導要領<sup>9) 10) 11)</sup>以来「各教科等の指導に当たっては、児童又は生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」と各学校種で取り組みの指針が明示されている。

特別支援教育においては、その制度化や障害の重度・重複化と多様化に伴い、個々の児童生徒に応じた指導の充実が一層推進されている(文部科学省: 2003)<sup>12)</sup>。ここでの個々の児童生徒に応じるとは、個

\*1 東京学芸大学大学院 教育学研究科

\*2 東京学芸大学 教育実践研究支援センター(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

\*3 群馬大学 教育学部

\*4 順天堂大学 スポーツ健康科学部

\*5 福岡教育大学 障害学生支援センター

\*6 東京都教育庁

\*7 東京学芸大学 大学院連合学校

別指導を重視するのではなく、一斉授業が行われる集団の一員として成長するために彼ら個人の実態に着目することである。担当教師は個々の児童生徒の多様な実態をきちんと把握し、児童生徒が安心して関わり合い、協力し合う関係性を育くむとともに、自らの力を発揮して学び続ける（自ら学ぶ）姿を実現するよう、学級づくり・授業づくりに取り組まねばならないと考えられる。

本調査は、知的障害特別支援教育における「自ら学ぶ姿を育成する授業づくり」に着目し、一斉授業の中で一人一人の実態や特性に応じる、個人目標の設定や振り返り（学習評価）について、全国調査を通して、その実践や手立て・工夫などについて、児童生徒の実態とともに調査し、新学習指導要領の実施に応じた指導や授業改善の方策について検討していく。

本調査は、特別支援学校小中学部（知的障害）、小学校特別支援学級（知的障害）の教師に質問紙調査を実施し、以下の4点について明らかにする。

- ・特別支援学校小中学部、小学校特別支援学級における個人目標設定や振り返り（学習評価）の実施状況。
- ・それぞれの学校、学級に在籍する児童生徒の実態と個人目標の設定、振り返りが困難な原因。
- ・教師が個人目標設定や振り返りを実施する際の手立てや工夫。
- ・新学習指導要領の実施に応じた指導や授業改善の方策についての検討。

## 2. 方法

### 2. 1 調査期間：

2015年1月に実施した。

### 2. 2 調査協力者：

全国の小中学部がある知的障害特別支援学校456校、東京都・埼玉県にある小学校特別支援学級（知的障害）685校に送付し、各学部・各学校の研究・研修担当の教員1名に回答を依頼した。回答は学校全体の代表的な事例でなく、回答者が担任・担当する学級の児童と授業実践の事例を求めた。

回収率は、知的障害特別支援学校小中学部からは567名（62.2%）〔小学部283名、中学部284名〕、小学校特別支援学級（知的障害）からは204名（29.8%）であった。本研究においては、上記すべての教員の回答を分析対象とした。

### 2. 3 調査方法：

独自に作成した質問紙を郵便にて各学校宛てに送付した。調査の依頼文において、研究の趣旨や回答は自由意思であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人・学校が特定されないよう配慮することを明記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。個人情報の取り扱いには十分に留意し、倫理的配慮を行った。

### 2. 4 調査内容：

X.フェイスシート（学校名、学部、学年、児童生徒数）。

- ① 【by教師】 個人目標設定  
（実施の有無、重要度、目的・理由、工夫）。
- ② 【by児童生徒】 個人目標設定  
（①と同内容+目標設定が困難な児童生徒について）。
- ③ 【by教師】 振り返り  
（実施の有無、重要度、目的・理由、工夫）。
- ④ 【by児童生徒】 振り返り  
（③と同内容+振り返りが困難な児童生徒について）。

また、①～④は各設問で「実施している」と回答した場合のみ、その後の設問に回答を求め、「実施していない」場合は回答して貰っていない。以下、例えば、設問①で「実施している（有り）」と回答した場合は<①有>群と表記する。

## 3. 結果

### 3. 1 個人目標の設定・振り返りの実施の有無：

知的障害特別支援学校小中学部の教員と小学校特別支援学級（知的障害）の教員に、教師主導によるあるいは児童生徒自らが行う個人目標の設定や振り返りの実施状況について尋ね、その結果を図1に示した。

知的障害特別支援学校小中学部においては、回答者567名の教師の中で、<①有>群486名（85.7%）、<②有>群323名（57.0%）、<③有>群558名（98.4%）、<④有>群501名（88.4%）であった。また、①～④の4つの設問における実施の有無の組み合わせによって16通りの群に分けた結果、多い順に<①有②有③有④有>群305名（53.8%）、<①有②無③有④有>群134名（26.6%）、<①無②無③有④有>群46名（8.1%）であった。

小学校特別支援学級（知的障害）においては、回答者204名の教師の中で、<①有>群186名（91.2%）、<②有>群119名（58.3%）、<③有>群200名（98.0%）、<④有>群168名（82.4%）であった。また、①～④の4つの設問における実施の有無の組み合わせによって

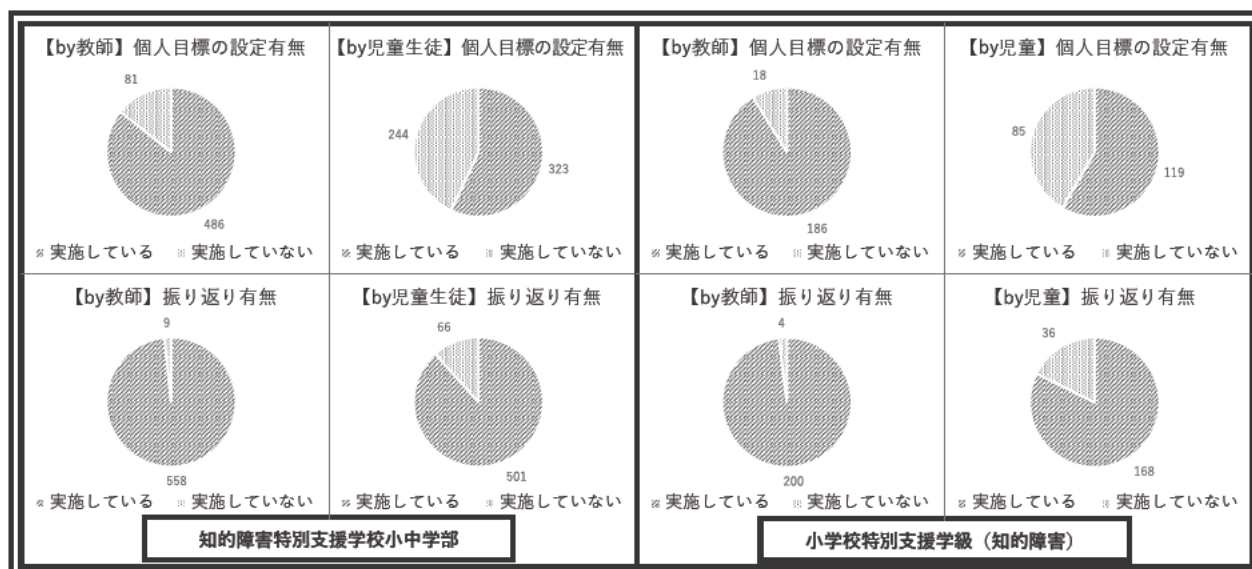


図1 個人目標の設定・振り返りの実施有無

16通りの群に分けた結果, 多い順に<①有②有③有④有>群109名(53.4%), <①有②無③有④有>群48名(23.5%), <①有②無③有④無>群21名(10.3%)であった。

### 3. 2 学校・学級に在籍する児童生徒の実態と個人目標の設定・振り返りが困難な原因:

知的障害特別支援学校小中学部の教員と小学校特別支援学級(知的障害)の教員に, 各学校・学級に在籍する児童生徒について, 児童生徒自らが行う個人目標の設定や振り返りの実態について尋ね, 困難である場合はその原因について選択肢から選んでもらった。その結果を図2に示した。その他にも, 任意で自由記述を求めた。

知的障害特別支援学校小中学部においては, 児童生徒による目標設定が困難な児童生徒数は286名の回答者から記入があり, 1クラスあたり平均2.9名(SD:2.0)で当該クラスの平均50.4%にあたる。同様に児童生徒による振り返りが困難な児童生徒は, 回答者が402名おり1クラスあたり平均2.8名(SD:1.9)で当該クラスの平均49.7%にあたる。それらが困難な原因について $\chi^2$ 検定の結果, 「児童生徒による目標設定が困難になる要因」については, 「目標を考えるとということそのものが理解困難」と「言葉での表現が困難」と「自分に適した目標の理解が困難」( $\chi^2(4)=183.1, p<.01$ ), 「児童生徒による振り返りが困難になる要因」については「言葉での表現が困難」( $\chi^2(4)=50.1, p<.01$ )において有意差が認められた。自由記述をKJ法で分類した結果, 「児童生徒による目標設定が困難になる要因」では18件の回答が得られ, 「児童生徒ら

の実態による(9), 「児童生徒らの目標そのものへの理解不足(5)」, 「教員側の認識・準備不足(3)」, 「児童生徒らの振り返りへの抵抗感(1)」が挙げられた。「児童生徒による振り返りが困難になる要因」では24件の回答が得られ, 「教員側の認識・準備不足(8)」, 「児童生徒らの振り返ることそのものへの理解不足(4)」, 「児童生徒らの実態による(3)」, 「児童生徒らの振り返りへの抵抗感(2)」, 「児童生徒ら又は教員が感じる振り返りの必要性(2)」, 「その他(5)」が挙げられた。

小学校特別支援学級(知的障害)においては, 児童による目標設定が困難な児童は100名の回答者から記入があり, 1クラスあたり平均3.3名(SD:3.0)で当該クラスの平均40.9%にあたる。同様に児童による振り返りが困難な児童は, 回答者が114名おり1クラスあたり平均3.1名(SD:3.1)で当該クラスの平均34.1%にあたる。それらが困難な原因について $\chi^2$ 検定の結果, 「児童による目標設定が困難になる要因」については, 「目標を考えるとということそのものが理解困難」と「言葉での表現が困難」と「自分に適した目標の理解が困難」( $\chi^2(4)=26.8, p<.01$ ), 「児童による振り返りが困難になる要因」については「言葉での表現が困難」( $\chi^2(4)=29.3, p<.01$ )において有意差が認められた。自由記述をKJ法で分類した結果, 「児童による目標設定が困難になる要因」では8件の回答が得られ, 「児童らの目標そのものへの理解不足(3)」, 「目標設定に時間がかかる(2)」, 「児童らの実態による(1)」, 「実態より低い目標を設定しようとする(1)」, 「意思決定をするのが難しい(1)」が挙げられた。「児童による振り返りが困難になる要因」では10

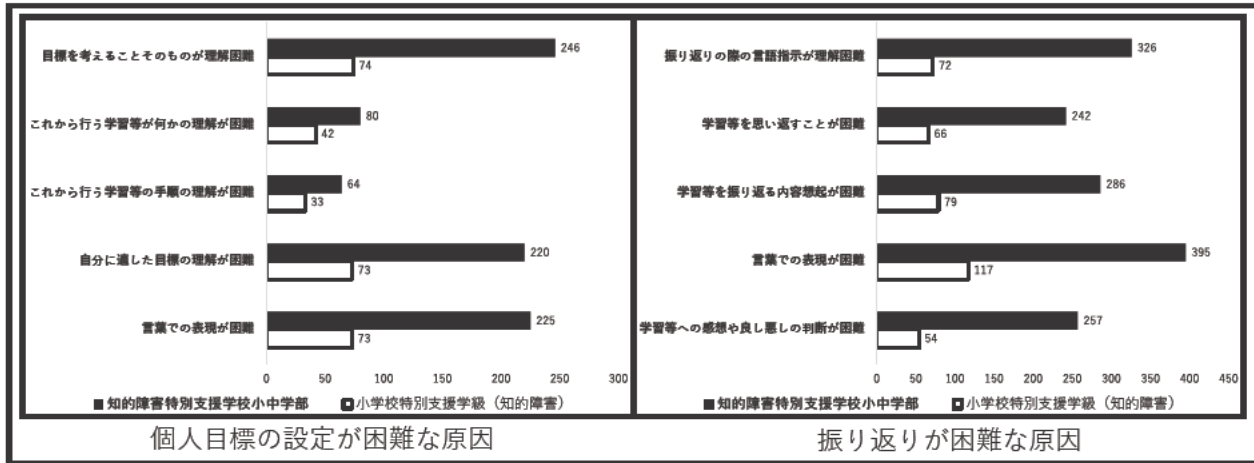


図2 個人目標の設定・振り返りが困難な原因

件の回答が得られ、「思いを言語化するのが難しい (2)」、「児童らの振り返ることそのものへの理解不足 (2)」、「児童らの振り返りへの抵抗感 (2)」、「授業内では時間が足りない (1)」、「その他 (3)」が挙げられた。

### 3. 3 児童生徒らによる個人目標の設定・振り返りを促す支援の手立て・工夫：

知的障害特別支援学校小中学部の教員と小学校特別支援学級 (知的障害) の教員に、各学校・学級に在籍する児童生徒に対して、児童生徒自らが行う個人目標の設定や振り返りを促す支援の手立て・工夫について選択肢から選んでもらった。その結果を図3に示した。その他にも、任意で自由記述を求めた。

知的障害特別支援学校小中学部においては、「児童生徒による個人目標の設定」について、教師323名の回答が得られた。 $\chi^2$ 検定の結果、「児童生徒による目標設定が困難な児童生徒への支援の手立て・工夫」については、「目標や活動の選択肢や段階を提示する」と「日頃から『〇〇できたね、次は◇◇がんばろうね』などと学習や活動の経験を踏まえる」( $\chi^2(3) = 43.3, p < .01$ )において有意差が認められた。同様に、「児童生徒による振り返り」について、教師501名の回答が得られた。 $\chi^2$ 検定の結果、「児童生徒による振り返りが困難な児童生徒への支援の手立て・工夫」については、「授業 (学習や活動) を思い返す動画・写真・物などを用いる」( $\chi^2(5) = 587.4, p < .01$ )において有意差が認められた。自由記述をKJ法で分類した結果、「児童生徒による目標設定が困難な児童生徒への支援の手立て・工夫」では145件の回答が得られ、「理解を促す具体物・モデリング (45)」、「褒められ意欲的になれる活動の設定 (22)」、「児童が選べるよう

に用意する (17)」、「見通しが持てる活動内容の提示 (12)」、「1回にと留まらず継続的に実施 (11)」、「実態に応じた場の設定 (9)」、「前時の振り返りを基にする (7)」、「本人にとって分かりやすい言葉かけ (5)」、「友達の目標を立てる様子を参考 (4)」、「最初は教師主導で実施 (4)」、「振り返りとセットに実施する (3)」、「その他 (6)」が挙げられた。「児童生徒による振り返りが困難な児童生徒への支援の手立て・工夫」の自由記述では32件の回答が得られ、「教師と一緒に考えたり代弁してもらったりする (9)」、「授業内で即時評価する (4)」、「繰り返し習慣化する (3)」、「本人がわかる評価基準・教具を用意し選ばせる (3)」、「本人が分かる言葉かけや環境設定 (3)」、「肯定的な内容で評価させる (2)」、「頑張ったことをその場で実演する (2)」、「友達や教師による他者評価 (2)」、「その他 (4)」が挙げられた。

小学校特別支援学級 (知的障害) においては、「児童による個人目標の設定」について、教師119名の回答が得られた。「日頃から『〇〇できたね、次は◇◇がんばろうね』などと学習や活動の経験を踏まえる」や「一緒に目標を考える」が回答の上位を占めたが、 $\chi^2$ 検定の結果、有意差は認められなかった。同様に、「児童生徒による振り返り」について、教師168名の回答が得られた。 $\chi^2$ 検定の結果、「児童による振り返りが困難な児童への支援方法・工夫」については、「授業 (学習や活動) を思い返す動画・写真・物などを用いる」と「本人にあった表現方法を設定する」( $\chi^2(5) = 113.0, p < .01$ )において有意差が認められた。自由記述をKJ法で分類した結果、「児童による目標設定が困難な児童への支援方法・工夫」21件の回答が得られ、「児童が選べるように用意する (4)」、「時間内で達成可能な目標とする (4)」、「スモールステッ

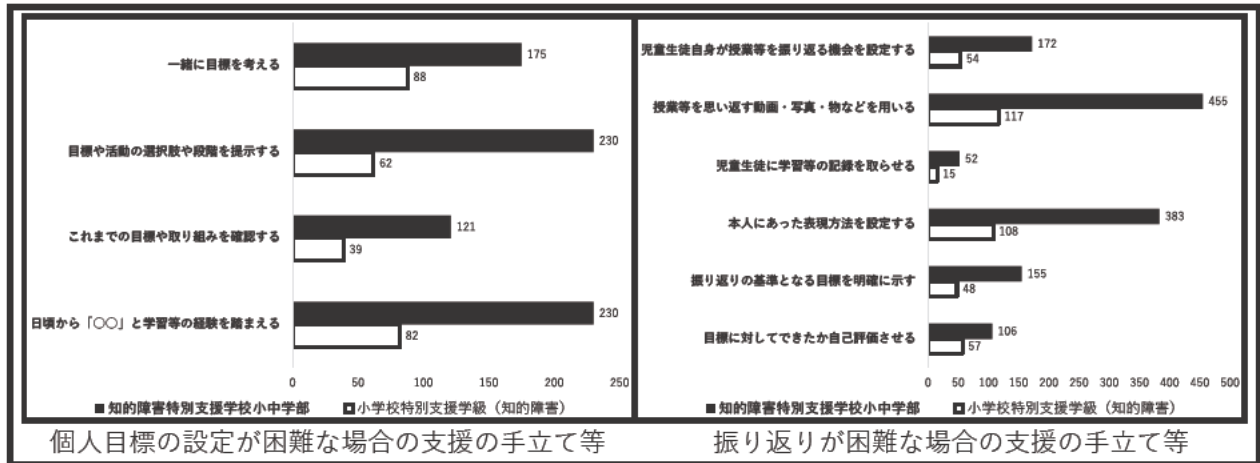


図3 個人目標の設定・振り返りが困難な場合の支援の手立て等

プ(4)], 「理解を促す具体物(3)], 「友達の目標を立てる様子を参考(3)], 「目標に対して共感したり応援したりする(2)], 「児童とのやり取りの中で決める(2)], 「家庭と協議する(1)], 「その他(1)]が挙げられた。「児童による振り返りが困難な児童生徒への支援方法・工夫」では12件の回答が得られ, 「本人がわかる評価基準・教具を用意し選ばせる(4)], 「友達や教師をモデルにする(3)], 「繰り返し習慣化する(2)], 「友達に評価してもらう(1)], 「本人が文字にしたものを読み上げる(1)], 「やり取りの中から言葉にする(1)]が挙げられた。

#### 4. 考察

Calpin, Edelstein & Redmon (1988)<sup>13)</sup>による, 目標設定は単独で用いられるよりも振り返りと組み合わせで用いられることが多く, それぞれを単独で用いるよりも効果的であるといった指摘や, 学習指導要領で「児童生徒が見通しを立てたり振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」と規定しているように, 目標設定と振り返りは授業での実施を推奨されている。個人目標の設定や振り返りについての質問に対し, それぞれを実施しているとした回答が顕著に多く見られたことから, 教師が授業実践にそれらを積極的に取り入れようとしている姿勢はうかがえる。一方で, 児童生徒自らで自身の個人目標を設定することが困難な者が4~5割に及んでおり, 学習評価である振り返りにおいても, 同様に3~5割の者が困難であった。これらの児童生徒に対して様々な工夫や手立てが施されていたが, 児童生徒自らによる活動というより, 教師による設定の比重が高くなってしまふことが推測される。少数による学習集団とはい

え, 一斉指導であり協同学習の中で, 困難さを抱える児童生徒一人一人への個別性を具現化することの難しさが明白となった。

授業における“個別化”といった場合, 知的発達段階や支援ニーズなどの個人差に応じて, 授業の活動目標そのものを個別化(個人別に設定)していくものと, 学習活動への支援・手立ての個別化(学習集団共通の目標に向けて個に応じた援助を展開)を重視するものの二種類があり, 両者を同時に実践することが求められる。重度の知的障害がある児童生徒の場合, 教師による認識や願いから設定されていくことも推測され, 「主体的・対話的で深い学び」に根差していく個人目標の設定や振り返りが形骸化されている可能性も否めない。

特別支援教育において, 児童生徒の認知や言語の特性を明らかにし, 創造的な方法によって教育的介入を行うことが大切である。例えば, 授業実践から教師自らが体感できること, 他の担当教師と日頃から連絡や相談, 情報共有をすることで児童生徒らの実態を正確に捉えることが必要である。本調査では, 児童生徒自身の経験を踏まえること, 動画や具体物の利活用, 表現方法の工夫などが有効な支援・手立てとしてあげられた。これらは, 小池ら(2001)<sup>14)</sup>や橋本(2012)<sup>15)</sup>などをはじめとする様々な, 知的障害の特性や支援ニーズへの対応論そのものであった。新学習指導要領実施に応じて, 教師は個の実態に応じた物的環境を整え, 児童生徒自らが行う個人目標の設定や振り返りを促すことが今後も重視されるべきである。学習活動から児童生徒の意欲や自信を育み, 自ら学ぶ姿を実現していくためにも, 授業における“個別性”といった観点から更なる実践の集約と周知が必要であると考ええる。

文 献

- 1) 文部科学省：特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領, 2017.
- 2) 上淵寿：キーワード動機づけ心理学. 金子書房, 2012.
- 3) Daniels, A.C. :Performance management ;Improving quality productivity through positive reinforcement(3<sup>rd</sup> ed.). Tucker, GA :Performance management Publication, 1989.
- 4) Austin, J., Carr, J. A., &Agnew, J. :The need for assessment of maintaining variables in OBM. 19, 59-69, Journal of Organizational Behavior Management, 1999.
- 5) Fellner, D.J., & Sulzer-Azaroff, B. :A behavioral analysis of goal setting. 6, 33-51, Journal of Organizational Behavior Management, 1984.
- 6) ステファン・P・ロビンス, 高木晴男監訳：組織行動マネジメント. ダイヤモンド社, 1997.
- 7) Moon, Jennifer : A Handbook of Reflective and Experiential Learning—Theory and Practice—. London : Routledge, 2004.
- 8) Rogers, Russel, R. :Reflection in Higher Education—A Concept Analysis—. 『Innovation Higher Education』 26(1), pp.37-57, 2001.
- 9) 文部科学省：小学校学習指導要領, 2008.
- 10) 文部科学省：中学校学習指導要領, 2008.
- 11) 文部科学省：特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領, 2008.
- 12) 文部科学省：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）. 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2003.
- 13) Calpin, J. P., Edelsein, B, &Redmon :Performance feedback and goal setting to improve mental health center staff productivity. 9, 35-58, Journal of Organizational Behavior Management, 1988.
- 14) 小池敏英, 北島善夫：知的障害の心理学. 北大路書房, 2001.
- 15) 橋本創一編：障害児者の理解と教育・支援—特別支援教育／障害児支援のガイド—. 金子書房, 2012

# 知的障害特別支援教育の個に応じた授業づくりに関する全国調査

—— 特別支援学校・特別支援学級における自ら学ぶ姿を育成する授業展開の検討 ——

## Nationwide survey on class creation corresponding to individuals in intellectual disability special needs education:

Study on class development to foster self-learned form in special needs school and special needs class

山口 遼\*<sup>1</sup>・橋本 創一\*<sup>2</sup>・霜田 浩信\*<sup>3</sup>・渡邊 貴裕\*<sup>4</sup>・熊谷 亮\*<sup>5</sup>  
菅野 敦\*<sup>2</sup>・大伴 潔\*<sup>2</sup>・林 安紀子\*<sup>2</sup>・池田 一成\*<sup>2</sup>・小林 巖\*<sup>2</sup>  
丹野 哲也\*<sup>6</sup>・杉岡 千宏\*<sup>7</sup>・李 受眞\*<sup>7</sup>

Ryo YAMAGUCHI, Soichi HASHIMOTO, Hironobu SHIMODA, Takahiro WATANABE,  
Ryo KUMAGAI, Atsushi KANNO, Kiyoshi OTOMO, Akiko HAYASHI, Kazunari IKEDA,  
Iwao KOBAYASHI, Tetsuya TANNO, Chihiro SUGIOKA and Sujin LEE

教育実践研究支援センター

### Abstract

A survey of the actual situation focusing on “goal setting and self-review” by the learner was conducted to improve the quality of learning by intellectually handicapped children. We examined teaching methods and its improvements. A questionnaire survey was conducted with teachers in elementary and lower secondary classes of special needs schools for children with intellectual disabilities (n = 567) and teachers in elementary schools for children with special needs (n = 204). Certain students had difficulties in conducting “goal setting and self-review.” The cause was often difficult to express verbally. Goal setting methods based on the actual condition of students, and presenting concrete objects, were emphasized in supporting such students. Many teachers responded that they conduct “goal setting and self-review” by the learner. However, in the case of students with severe mental retardation, it may be possible that they are set from wishes of teachers. The diversity of student’s condition might make them just a formality. It is important to accurately understand the actual conditions of students in the class among others and prepare the supportive environment according to the needs of individual students and improve learning activities. I think that it is necessary to concentrate and disseminate further practices from the viewpoint of individuality in class.

---

\*1 Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

\*2 Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University

\*3 Faculty of Education, Gunma University

\*4 Health and Sports Science, Juntendo University

\*5 Center for Students with Disabilities Support Board, University of Teacher Education Fukuoka

\*6 Tokyo Metropolitan Broad of Education

\*7 The United Graduate School of Education Tokyo Gakugei University

Keywords: Intellectual disabilities, Special needs education, Goal setting, Self-review

*Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** 本研究では知的障害特別支援学校小中学部（以下特別支援学校）・小学校特別支援学級（以下特別支援学級）の教師を対象に、知的障害児の実態や学びの質を高める工夫について学習者本人が行う目標設定や振り返りに着目した実態調査を行い、授業実践やその改善について検討した。調査の方法は質問紙調査を実施し、特別支援学校の教師567名、特別支援学級の教師204名から回答を得た。その結果、自身による目標設定や振り返りが困難である児童生徒の割合は一定数いることが明らかになった。言葉で表現することの困難さがその原因に多く挙げられ、そうした児童生徒に対する支援方法や工夫として、児童生徒の実態に合わせた表現方法を設定することや具体物を提示することが重視されていることが確認できた。学習者本人による目標設定や振り返りを実施していると回答した教師が多くいたが、児童生徒の実態の重度化・多様化により教師による設定の比重が高くなっていることが推測される。授業実践などから児童生徒の実態を適切に把握し、個に応じた支援環境を整え、学習活動を改善していくことが大切だ。授業における個別性といった観点からさらなる実践の集約と周知が必要であると考えらる。

キーワード: 知的障害, 特別支援教育, 目標設定, 振り返り