

III 平成23年度の研究

1. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害⁵のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 —基礎情報編—⁶

（1）目的

全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下、全知長と記す）加盟の各学校において、高等部の軽度知的障害のある生徒の教育課程に関する現状を明らかにする。

（2）方法

1）調査対象

全知長に加盟する特別支援学校のうち、高等部のある本校、分校、分教室、校舎等 620校⁷を対象とした。対象校のリストは、全国特別支援学校長会が発行する「全国特別支援学校実態調査—平成 23 年 4 月 1 日現在—」のうち全知長の作成するリストに依った(2011、全国特別支援学校長会)。

2）調査手続きと期間

第 34 回全知長研究大会において当該調査の実施について了知の上、各学校長宛に電子メールでアンケートの協力依頼と回答方法等を送信した。回答方法は、国立特別支援教育総合研究所アンケートサーバー上に回答記入フォームを作成し、インターネット上で回答した。調査期間は、平成 23 年 7 月 27 日～平成 23 年 9 月 27 日であった。

3）調査項目

調査項目は、表 III-1-1 の通りである。インターネット上の回答フォームは、資料 4 に示した。

表 III-1-1 調査項目

大項目	調査項目
学校概要	回答者職種、設置都道府県、学校名、本分校等の別、対応する障害種、設置学部
高等部について	設置学科、教育課程の種類、生徒数、軽度の生徒数、軽度生徒数算定基準、校則の有無
年間授業時数	領域・教科を合わせた指導、教科別の指導、総合的な学習の時間、領域別の指導

⁵前述（II-2～4）のように、軽度知的障害の定義については諸外国及び我が国において一致した見解は見られなかった。また、療育手帳の判定基準も各地方自治体により様々であった。そのため、本調査においては、各学校に対して「軽度の療育手帳を保持する生徒または、手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒」、あるいは「知的障害の軽度な生徒のための教育課程を履修する生徒」の 2 種類の基準いずれかを用いて軽度知的障害のある生徒を定義づけるように依頼した。

⁶この「基礎情報編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の基礎情報に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の 4 つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料 4）。

⁷分教室、校舎については、本来は本校組織の一部であり本校と別に計数することは通常行われていない。しかし、今回の調査では本校とは別に回答を求め、独立した回答として取り扱ったため便宜上「校」という単位で計数した。

(3) 結果

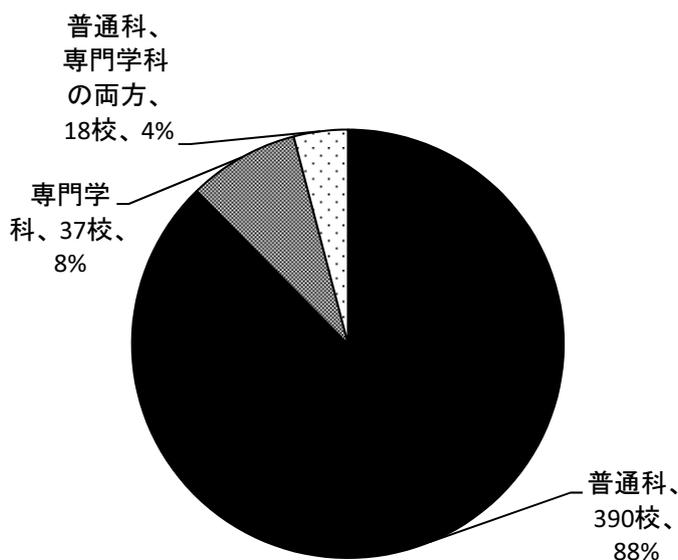
本調査には 445 校が回答し、回収率は 71.8%であった。調査対象校及び回答校の内訳は表 III-1-2 の通りであった。

表 III-1-2 調査対象校、回答校内訳

	調査対象	回答校	回収率
本校	536	393	73.3%
分校	42	26	61.9%
分教室、校舎	42	26	61.9%
合計	620	445	71.8%

1) 高等部について

回答校 445 校における設置学科の内訳を図 III-1-1 に示した。普通科は 390 校、専門学科は 37 校、普通科と専門学科の両方を設置する学校は 18 校であった。普通科と専門学科の両方を設置する学校については、以下の設問は専門学科についての回答を求めた。

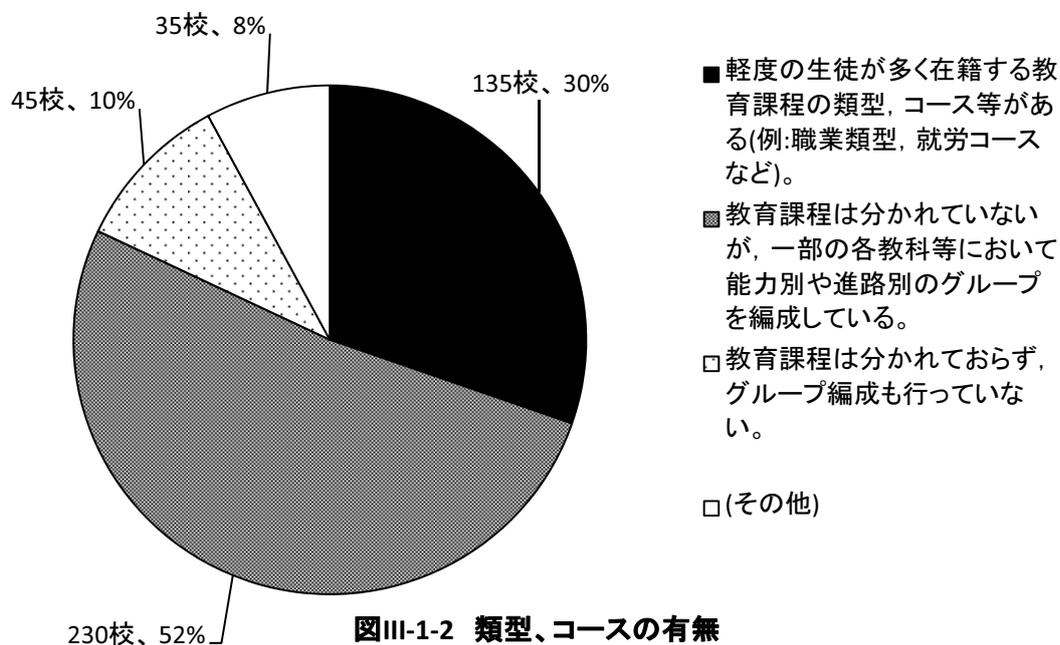


図III-1-1 回答校の設置学科内訳

Q8 では高等部の教育課程について、「軽度知的障害のある生徒が多く在籍する教育課程の類型、コース等がある(例：職業類型、就労コースなど)」、「教育課程は分かれていないが、一部の各教科等において能力別や進路別のグループを編成している」、「教育課程は分かれておらず、グループ編成も行っていない」、「その他」の 4 種類の選択肢を設けて回答を求めた (図 III-1-2)。

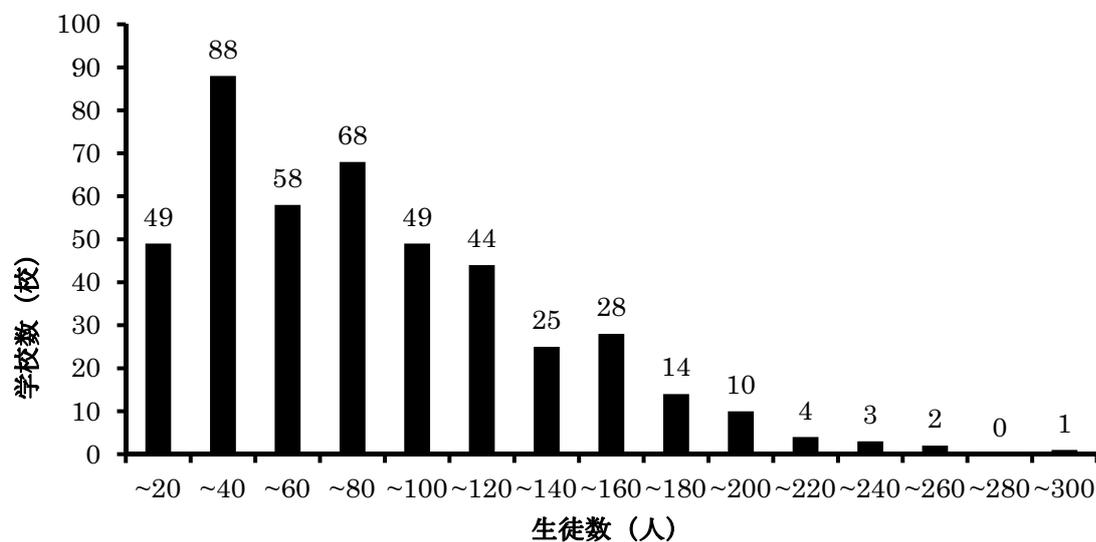
「教育課程は分かれていないが、一部の各教科等において能力別や進路別のグループを編成している」が 230 校と最も多く、「軽度知的障害のある生徒が多く在籍する教育課程の類型、コース等がある(例：職業類型、就労コースなど)」が 135 校、「教育課程は分かれ

ておらず、グループ編成も行っていない」が 45 校と続いた。「その他」の回答には、「普通学級と重複学級」、「類型別、コース別の教育課程」といった記述が見られた。



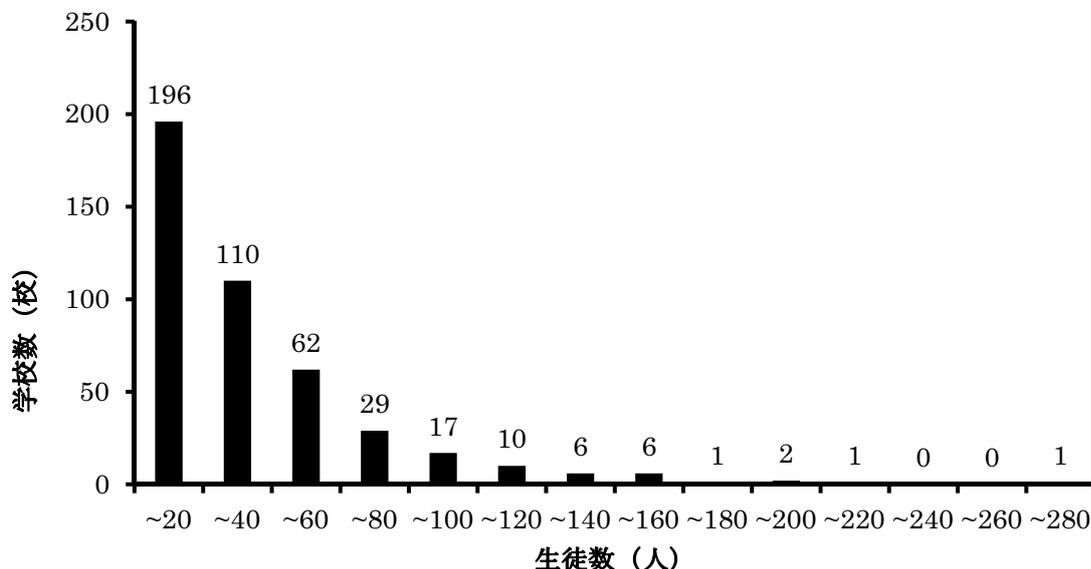
図III-1-2 類型、コースの有無

Q9 では高等部の生徒数を問うた。高等部の生徒数ごとの学校数を図 III-1-3 に示した。高等部生徒数の平均値は 77.4 人（中央値は 68 人）であった。



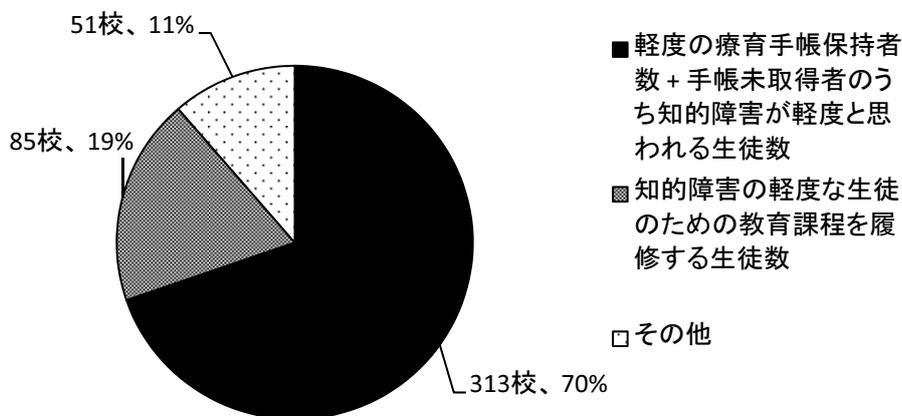
図III-1-3 高等部生徒数ごとの学校数

Q10では高等部生徒のうち軽度知的障害のある生徒の人数について「軽度の療育手帳保持者数 + 手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒数」、「知的障害の軽度な生徒のための教育課程を履修する生徒数」、「その他」の3種類の基準を示し、可能な範囲で算出を求めた。軽度の生徒数ごとの学校数を図 III-1-4 に示した。軽度知的障害のある生徒数の平均値は 35.8 人（中央値は 24 人）であった。



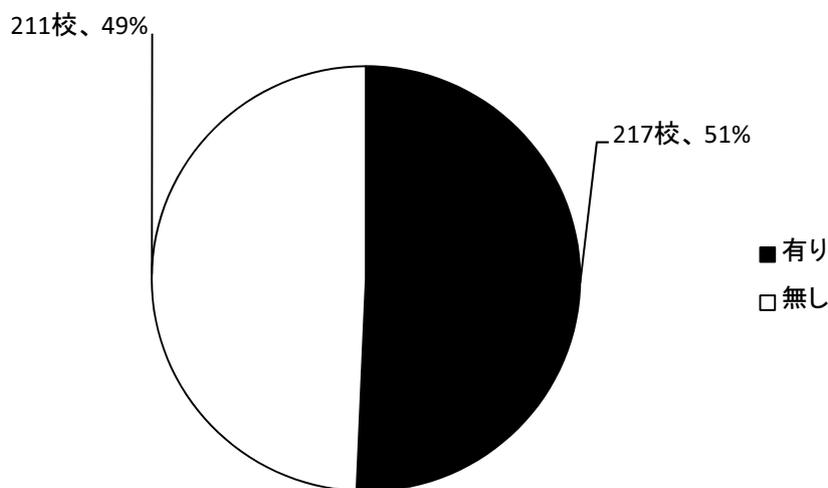
図III-1-4 軽度の生徒数ごとの学校数

Q10の回答に当たり採用した算出基準について回答を求めた。「軽度の療育手帳保持者数 + 手帳未取得者のうち知的障害が軽度と思われる生徒数」は 313 校、「知的障害の軽度な生徒のための教育課程を履修する生徒数」は 85 校、「その他」は 51 校であった。「その他」には、「IQ 50 以上」、「医師の診断書の記載」、「療育手帳 B」などの記述が見られた (図 III-1-5)。



図III-1-5 軽度生徒数の算定基準

Q12では、明文化された校則の有無について回答を求めた。校則が「有り」は217校、「無し」は211校であった(図III-1-6)。

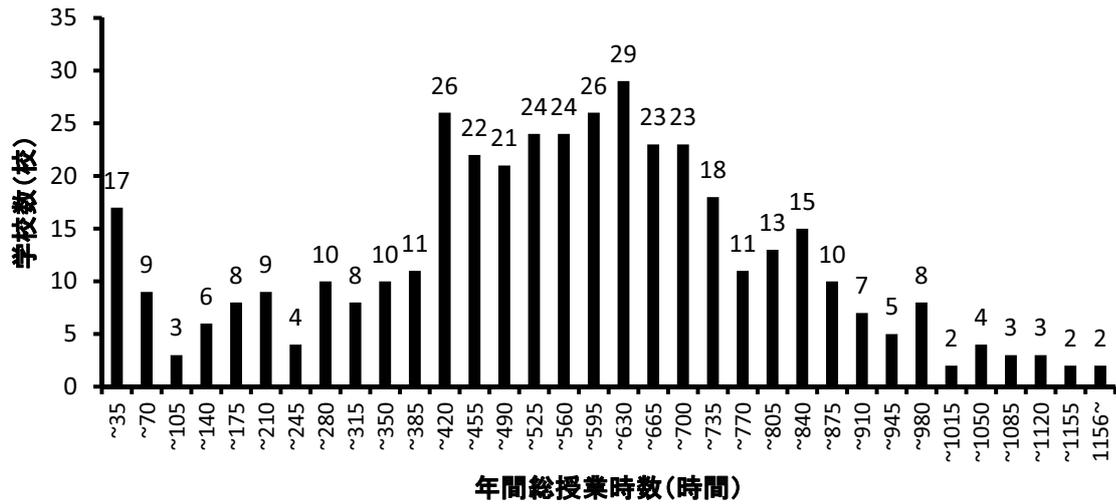


図III-1-6 校則の有無

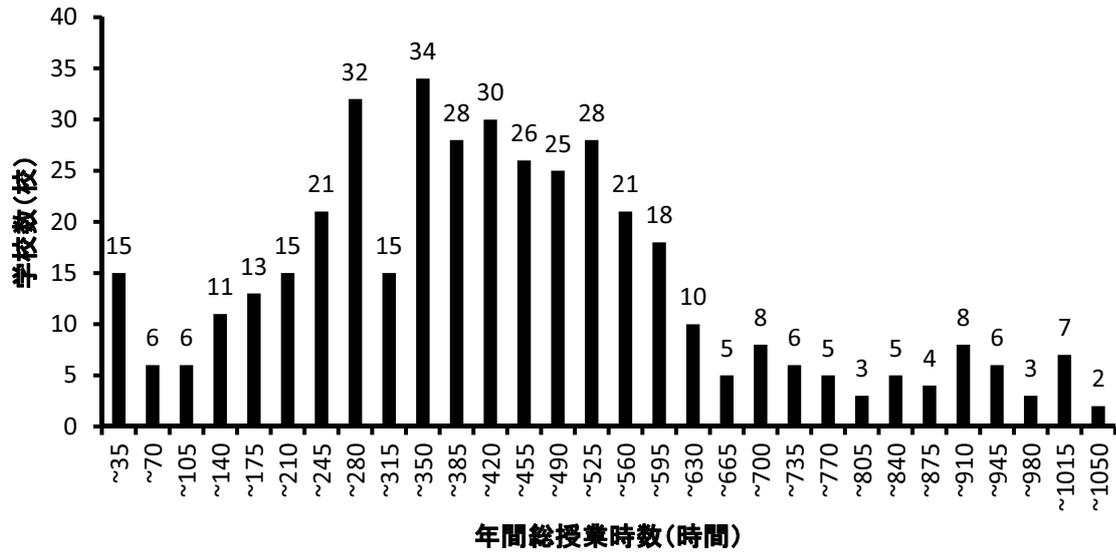
2) 年間授業時数

Q13～16では、軽度知的障害のある生徒が履修する教育課程について「領域・教科を合わせた指導」、「教科別の指導(専門教科、学校設定教科等を含む)」、「総合的な学習の時間」、「領域別の指導(道徳、特別活動、自立活動)」の年間授業時数の回答を求めた。「領域・教科を合わせた指導」、「教科別の指導」、「総合的な学習の時間」、「領域別の指導」の年間授業時数ごとの学校数を図III-1-7～10に示した。

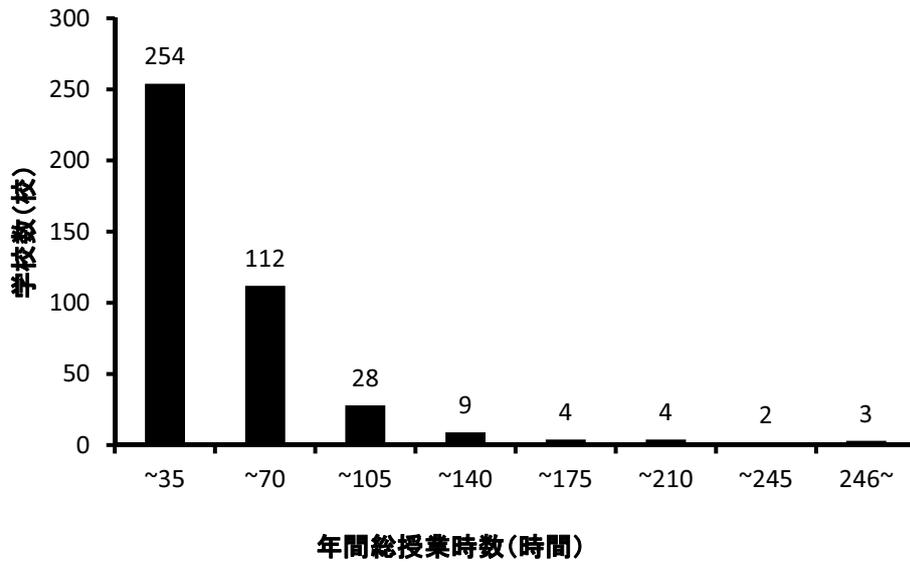
「領域・教科を合わせた指導」は平均518.6時間(中央値、538時間)、「教科別の指導」は平均408.1時間(中央値、389.2時間)、「総合的な学習の時間」は平均47.0時間(中央値、35時間)、「領域別の指導(道徳、特別活動、自立活動)」は平均90.0時間(中央値、70時間)であった。「領域・教科を合わせた指導」には年間386～700時間を大きな山とする分布が見られ、年間0～70時間にもう一つの山が認められた。「教科別の指導」には年間246～560時間を大きな山とする分布が見られ、年間0～35時間にもう一つの山が認められた。さらに、年間806～1,050時間の学校が2～8校と比較的多かった。「総合的な学習の時間」及び「領域別の指導」は年間0～35時間が最も多く、それ以降漸減する分布であった。



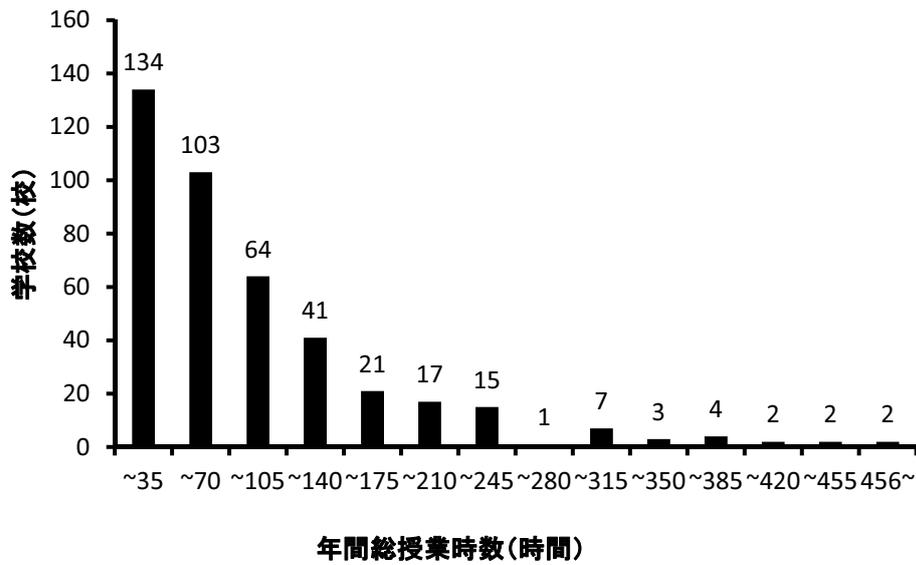
図III-1-7 領域・教科を合わせた指導：年間総授業時数ごとの学校数



図III-1-8 教科別の指導：年間総授業時数ごとの学校数



図III-1-9 総合的な学習の時間：年間総授業時数ごとの学校数



図III-1-10 領域別の指導：年間総授業時数ごとの学校数

(猪子秀太郎)

2. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 ー必要性の高い指導内容編ー⁸

（1）目的

平成 22 年度の調査で軽度知的障害のある生徒に指導すべき内容として明らかになった「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」の 4 つのキーワードについて、授業で取り上げている具体的指導内容及びその教育課程上の位置付けと、教える必要性は感じているが指導することが難しいと感じる指導内容を明らかにする。

（2）方法

1) 調査対象

「1. 基礎情報編」に記した。

2) 調査手続きと期間

「1. 基礎情報編」に記した。

3) 調査項目

調査項目は、表 III-2-1 の通りである。インターネット上の回答記入フォームは、資料 4 に示した。

表 III-2-1 調査項目

キーワード	調査項目
対人コミュニケーション能力 社会生活のルール 基本的な生活習慣 職業能力の育成	・授業で取り上げる具体的指導内容と教育課程上の位置付け（自由記述） ・教える必要性はあるが指導の難しい指導内容（自由記述）

⁸この「必要性の高い指導内容編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の「必要性の高い指導内容」に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の 4 つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料 4）。

設問例を図 III-2-1 に示した。4つのキーワードごとに1個の大設問と2個の小設問を設定し、小設問には回答例を付した。それぞれの小設問の下に回答の記述欄を複数個設けた。記述欄は「授業で行っている例」が7個、「指導することが難しいと感じている指導内容」が5個であった。記述欄の個数は、事前に9校に対して行った予備調査の結果を基に設定した。

大設問：「対人コミュニケーション能力」というキーワードで想定される、軽度生徒の具体的指導内容をいくつかお書きください。

小設問：まず、授業で行っている例がありましたら、その具体的指導内容と主な教育課程上の位置付けを簡条書きでお書き下さい。

回答例：自分の気持ちをことばで他人に伝える。(国語、生活単元学習、特別活動(学校祭の演劇))

小設問：次に、教える必要性を感じているものの実際に指導することが難しいと感じている指導内容がありましたら、簡条書きでお書き下さい。

回答例：職場のパートのおばさんと休憩時間に世間話をする。

図 III-2-1 軽度知的障害のある生徒に必要性の高い指導内容の設問例

4) SPSS Text Analytics for Survey を用いた自由記述回答の分析について

今回の調査では1設問当たりの回答数が最大1,542件と大量であったため、IBM社のSPSS Text Analytics for Survey Ver.4.0(以下、SPSS TASと記す)を用いたテキスト分析による多数意見の抽出を行った。SPSS TASは、大量の自由記述から出現頻度の高い語をカテゴリ⁹として抽出し、カテゴリ同士の関連性を明らかにすることにより、大量の回答から多数意見を読み取ることが可能である。SPSS TASによるテキスト分析方法の詳細は資料5に示した。

指導内容に関する多数意見を抽出した後、さらにSPSS TASを用いて取り上げの多い指導内容と教育課程上の位置付けの関連性を分析した。また、全ての自由記述回答から多数意見に関連する具体例を選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした。

⁹SPSS TASは、記述回答データから多数意見に関連する語を抽出することができる。この抽出された語を「カテゴリ」と呼ぶ。

(3) 結果

4つのキーワードごとの「授業で取り上げる内容」及び「指導が難しい内容」についての回答校数と回答件数を表 III-2-2 に示した。

表 III-2-2 軽度知的障害のある生徒に必要な性の高い指導内容の回答数

キーワード	授業で取り上げる内容		指導が難しい内容	
	回答校 (校)	回答数 (件)	回答校 (校)	回答数 (件)
対人コミュニケーション能力	434	1542	397	795
社会生活のルール	429	1437	381	798
基本的な生活習慣	432	1391	390	759
職業能力の育成	431	1224	385	741

1) 対人コミュニケーション能力

① 授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 434 校より 1,542 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「自分」、「伝える」、「相手」、「気持ち」、「言葉」等が多いことが明らかになった (表 III-2-3)。

表 III-2-3 「対人コミュニケーション能力」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数 10
自分	321
伝える	296
相手	262
気持ち	219
言葉	179
挨拶	156
考える	127
応じる	117
人	99
報告	95
未カテゴリ ¹¹	313

¹⁰この回答件数とは「当該カテゴリを含む回答の件数」という意味である。例えば「自分」という語を含む回答が 1,542 件中 321 件あったことを示している。

¹¹SPSS TAS では出現頻度が低くカテゴリ化されなかった語は「未カテゴリ」と取り扱われる。この「未カテゴリ、313 件」とは、どのカテゴリも含まなかった回答が 1,542 件中 313 件あったことを示している。

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「自分、伝える、言葉、気持ち、相手、考える、話す」、「相手、話、聞く、人」、「場、相手、応じる、言葉遣い、挨拶」、「挨拶、返事、報告、質問、相談」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「対人コミュニケーション能力」として授業で教えられることが多い指導内容は、「自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える」、「相手（人）の話を聞く」、「場や相手に応じた言葉遣いや挨拶をする」、「挨拶、返事、報告、質問、相談をする」等であると考えられた（表 III-2-4）。

表 III-2-4 「対人コミュニケーション能力」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「自分、伝える、言葉、気持ち、相手、考える、話す」 「相手、話、聞く、人」 「場、相手、応じる、言葉遣い、挨拶」 「挨拶、返事、報告、質問、相談」	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える。 ・相手（人）の話を聞く。 ・場や相手に応じた言葉遣いや挨拶をする。 ・挨拶、返事、報告、質問、相談をする。

「対人コミュニケーション能力」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-5 に示した。「国語」が 590 件と最も多く、「作業学習」385 件、「生活単元学習」346 件と続いた。

表 III-2-5 「対人コミュニケーション能力」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
国語	590
作業学習	385
生活単元学習	346
日常生活の指導	230
特別活動	211

「対人コミュニケーション能力」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-6 に示した。「自分の気持ちを言葉で相手に伝える」、「敬語の使い方、挨拶」といった指導内容が、国語を中心として生活単元学習や日常生活の指導等で指導されることが多かった。「職場に必要な報告、返事、挨拶」、「場に応じた言葉遣い」など就労に必要な指導内容については作業学習を中心として指導されていた。

表 III-2-6 「対人コミュニケーション能力」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
国語 生活単元学習 日常生活の指導 特別活動	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを言葉で相手に伝える。 ・敬語の使い方、挨拶
作業学習	<ul style="list-style-type: none"> ・職場に必要な報告、返事、挨拶をする。 ・場に応じた言葉遣いをする。 ・自分の気持ちを相手に言葉で伝える。

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-2）。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 電話での対応 ・ 自己紹介 ・ 行事や実習の報告をする。 ・ 面接の練習 ・ 接客接遇 ・ 販売時のやり取り ・ 遅刻や欠席の連絡 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目上の人への言葉遣い ・ 断り方 ・ 手紙を書く。 ・ メモをとる。 ・ 会の司会 ・ 怒りのコントロール ・ 表情の作り方
---	--

図 III-2-2 「対人コミュニケーション能力」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 397 校より 795 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「相手」、「人」、「会話」、「職場」等が多いことが明らかになった（表 III-2-7）。

表 III-2-7 「対人コミュニケーション能力」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
相手	130
人	107
会話	94
職場	94
自分	67
応じる	66
時	59
気持ち	59
休憩時間	50
世間話	44
未カテゴリ	151

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「相手、気持ち、考える、自分、立場」、「相手、応じる、場、状況、言葉遣い」、「相手、会話」、「職場、人、世間話、休憩時間、時、会話」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「対人コミュニケーション能力」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「相手の気持ちを考えて話す」、「職場の人と会話する」、「場に応じた言葉遣いをする」、「休憩時間に世間話をする」等であると考えられた（表 III-2-8）。

表 III-2-8 「対人コミュニケーション能力」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「相手、気持ち、考える、自分、立場」	・相手の気持ちを考えて話す。
「相手、応じる、場、状況、言葉遣い」	・職場の人と会話する。
「相手、会話」	・場に応じた言葉遣いをする。
「職場、人、世間話、休憩時間、時、会話」	・休憩時間に世間話をする。

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-3）。

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| ・ 職場の人や友だちとの休憩時間などの世間話、雑談 | ・ 目上の人とのコミュニケーション |
| ・ 現場実習先でのコミュニケーション | ・ 初対面の人との会話 |
| ・ 異性とのコミュニケーション | ・ 友だちとの会話やメールのやり取り |
| ・ 困った時の援助要求 | ・ 臨機応変なコミュニケーション |
| ・ 相手の気持ちを考えて話す。 | ・ 誘いを断る。 |
| | ・ 相手との距離感 |

図 III-2-3 「対人コミュニケーション能力」指導の難しい指導内容の具体例

2) 社会生活のルール

①授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 429 校より 1、437 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「守る」、「時間」、「マナー」、「利用」、「行動」等が多いことが明らかになった（表 III-2-9）。

表 III-2-9 「社会生活のルール」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
守る	174
時間	155
マナー	143
利用	115
行動	101
挨拶	81
ルール	64
携帯電話	57
知る	56
タイムカード	51
未カテゴリ	397

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「時間、守る、行動、意識、タイムカード、使う、時計」、「マナー、利用、仕方、公共施設、公共交通機関」、「携帯電話、使い方、マナー、守る」、「場、応じる、服装」、「挨拶、報告、連絡」、「自分、役割」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「社会生活のルール」として授業で教えられることが多い指導内容は、「時計やタイムカードを使って時間を守る」、「公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー」、「携帯電話の使い方やマナー」、「場に応じた服装、身だしなみ」、「挨拶、報告、連絡をする」、「自分の役割を果たす」等であると考えられた（表 III-2-10）。

表 III-2-10 「社会生活のルール」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「時間、守る、行動、意識、タイムカード、使う、時計」 「マナー、利用、仕方、公共施設、公共交通機関」 「携帯電話、使い方、マナー、守る」 「場、応じる、服装」 「挨拶、報告、連絡」 「自分、役割」	<ul style="list-style-type: none"> ・時計やタイムカードを使って時間を守る。 ・公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー ・携帯電話の使い方やマナー ・場に応じた服装、身だしなみ ・挨拶、報告、連絡をする。 ・自分の役割を果たす。

「社会生活のルール」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-11 に示した。「作業学習」が 313 件と最も多く、「生活単元学習」267 件、「日常生活の指導」222 件と続いた。

表 III-2-11 「社会生活のルール」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
作業学習	313
生活単元学習	267
日常生活の指導	222
特別活動	166
職業	148

「社会生活のルール」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-12 に示した。「時間を守って行動する」、「挨拶、連絡、報告、相談」といった指導内容が、作業学習や日常生活の指導、職業で指導されることが多かった。「公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー」については生活単元学習、特別活動を中心として指導されていた。

表 III-2-12 「社会生活のルール」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
作業学習 日常生活の指導 職業	・ 時間を守って行動する。 ・ 挨拶、連絡、報告、相談
生活単元学習 特別活動	・ 公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-4）。

<ul style="list-style-type: none"> ・ タイムカードや時計を用いて登校や教室移動の時間遵守 ・ 男女のつきあい方 ・ バスや電車など公共交通機関のルールを守る。 ・ 予算内での買い物など金銭の使い方の指導 ・ 金銭の貸し借りをしない 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 携帯電話やインターネットのルール ・ 服装や身だしなみ ・ ゴミの分別 ・ 係活動での役割遵守 ・ 身近な福祉・行政サービス等の理解 ・ 法令の理解
--	---

図 III-2-4 「社会生活のルール」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 381 校より 798 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「携帯電話」、「金」、「貸し借り」、「使い方」等が多いことが明らかになった（表 III-2-13）。

表 III-2-13 「社会生活のルール」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
携帯電話	80
金	73
貸し借り	65
使い方	63
つく	55
男女交際	49
マナー	45
する	44
異性	41
適切	39
未カテゴリ	270

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「携帯電話、使い方、適切、メール」、「金、貸し借り、金銭、物」、「金、使い方」、「男女交際、適切、異性、マナー」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「社会生活のルール」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「携帯電話の適切な使い方」、「お金や物の貸し借り」、「金銭の使い方、管理」、「適切な男女交際の仕方」等であると考えられた（表 III-2-14）。

表 III-2-14 「社会生活のルール」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「携帯電話、使い方、適切、メール」	・携帯電話の適切な使い方
「金、貸し借り、金銭、物」	・お金や物の貸し借り
「金、使い方」	・金銭の使い方、管理
「男女交際、適切、異性、マナー」	・適切な男女交際の仕方

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-5）。

・ 異性とのつきあい方	・ 登下校時などの公共交通機関のマナー
・ 携帯電話やメールの使い方	・ 休日の過ごし方
・ お金やものの貸し借り	・ 失敗した時の謝り方
・ 浪費の予防など金銭管理	

図 III-2-5 「社会生活のルール」指導が難しい指導内容の具体例

3) 基本的な生活習慣

①授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 432 校より 1,391 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「整理」、「身だしなみ」、「食事」、「整える」、「ロッカー」等が多いことが明らかになった（表 III-2-15）。

表 III-2-15 「基本的な生活習慣」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
整理	217
身だしなみ	172
食事	93
整える	90
ロッカー	77
清潔	72
自分	70
衣服	59
身の回り	59
服装	57
未カテゴリ	57

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「身の回り、ロッカー、机、整理」、「自分、持ち物、管理」、「服装、身だしなみ、清潔、整える」、「食事、時間、守る」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「基本的な生活習慣」として授業で教えられることが多い指導内容は、「ロッカーや机など身の回りを整理する」、「自分の持ち物を管理する」、「身だしなみを整える、清潔な身だしなみ」、「時間を守る」等であると考えられた（表 III-2-16）。

表 III-2-16 「基本的な生活習慣」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「身の回り、ロッカー、机、整理」、 「自分、持ち物、管理」、 「服装、身だしなみ、清潔、整える」、 「食事、時間、守る」	<ul style="list-style-type: none"> ・ ロッカーや机など身の回りを整理する。 ・ 自分の持ち物を管理する。 ・ 身だしなみを整える、清潔な身だしなみ ・ 時間を守る。

「基本的な生活習慣」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-17 に示した。「日常生活の指導」が 545 件と最も多く、「生活単元学習」229 件、「家庭」206 件と続いた。

表 III-2-17 「基本的な生活習慣」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
日常生活の指導	545
生活単元学習	229
家庭	206
職業	119
作業学習	104

「基本的な生活習慣」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-18 に示した。「身だしなみを整える」という指導内容については、様々な教育課程上の位置付けを通して指導されていた。「整理・整頓をする」、「ロッカーを整える」といった指導内容は、日常生活の指導、生活単元学習で指導されることが多かった。「バランスのよい食事」、「身の回りの整理」については、家庭を中心として指導されていた。「清潔な服装」、「挨拶」については、職業、作業学習において指導されていた。

表 III-2-18 「基本的な生活習慣」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
日常生活の指導 生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> ・身だしなみを整える。 ・整理・整頓をする。 ・ロッカーを整える。
家庭	<ul style="list-style-type: none"> ・身だしなみを整える。 ・バランスのよい食事を摂る。 ・身の回りの整理をする。
職業、作業学習	<ul style="list-style-type: none"> ・身だしなみを整える。 ・清潔な服装をする。 ・挨拶をする。

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-6）。

<ul style="list-style-type: none"> ・身の回りの整理整頓 ・ロッカー、机等の整理をする。 ・身だしなみを整える。 ・T.P.O に応じた服装をする。 ・汗をかいたら始末をして着替える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・整髪、髭剃りなどの身だしなみ ・時間を守る。 ・食事のルールを身につける。 ・栄養バランスを考えて食事を摂る。
--	---

図 III-2-6 「基本的な生活習慣」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 390 校より 759 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「生活」、「家庭」、「規則正しい」、「する」、「食事」等が多いことが明らかになった（表 III-2-19）。

表 III-2-19 「基本的な生活習慣」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
生活	111
家庭	70
規則正しい	65
する	60
食事	51
過ごし方	45
自分	44
夜更かし	43
入浴	40
生活リズム	33
未カテゴリ	277

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「生活、規則正しい、夜更かし、する」、「余暇、休日、過ごし方」、「家庭、食事、バランス」、「入浴、清潔」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「基本的な生活習慣」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「夜更かしをせず、規則正しい生活をする」、「休日など余暇の過ごし方」、「家庭でバランスのよい食事をする」、「入浴をして清潔にする」等であると考えられた（表 III-2-20）。

表 III-2-20 「基本的な生活習慣」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「生活、規則正しい、夜更かし、する」 「余暇、休日、過ごし方」 「家庭、食事、バランス」 「入浴、清潔」	<ul style="list-style-type: none"> ・夜更かしをせず、規則正しい生活をする。 ・休日など余暇の過ごし方 ・家庭でバランスのよい食事をする。 ・入浴をして清潔にする。

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-7）。

- | | |
|----------------------|------------------|
| ・夜更かしをせずに、早寝、早起きをする。 | ・全般的な栄養管理 |
| ・余暇の過ごし方 | ・お風呂の正しい入り方 |
| ・休日の過ごし方 | ・家庭生活での様々な自立 |
| ・栄養バランスのとれた食生活 | ・インターネットや携帯電話の利用 |
| ・間食の制限 | ・異性との交際 |
| ・朝ごはんを食べる。 | ・ストレスの処理法 |

図 III-2-7 「基本的な生活習慣」指導が難しい指導内容の具体例

4) 職業能力の育成

①授業で取り上げる指導内容と教育課程上の位置付け

この設問には 431 校より 1, 224 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「作業」、「製品」、「仕事」、「働く」、「報告」等が多いことが明らかになった（表 III-2-21）。

表 III-2-21 「職業能力の育成」授業で取り上げる指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
作業	234
製品	109
仕事	98
働く	97
報告	94
自分	84
作る	83
高い	63
聞く	59
指示	49
未カテゴリ	486

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「品質、高い、製品、作る」、「報告、連絡、相談、挨拶」、「集中、指示、意識、正確、作業」、「アドバイス、聞く」、「正しい、道具、安全、作業」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「職業能力の育成」として授業で教えられることが多い指導内容は、「品質の高い製品を作る」、「報告、連絡、相談、挨拶、返事をする」、「指示を意識し、集中して正確に作業する」、「アドバイスを聞く」、「正しく道具を使って、安全に作業する」等であると考えられた（表 III-2-22）。

表 III-2-22 「職業能力の育成」関連性の強いカテゴリと取り上げの多い指導内容

関連性の強いカテゴリ	取り上げの多い指導内容
「品質、高い、製品、作る」	・品質の高い製品を作る。
「報告、連絡、相談、挨拶」	・報告、連絡、相談、挨拶、返事をする。
「集中、指示、意識、正確、作業」	・指示を意識し、集中して正確に作業する。
「アドバイス、聞く」	・アドバイスを聞く。
「正しい、道具、安全、作業」	・正しく道具を使って、安全に作業する。

「職業能力の育成」の指導を行う授業の教育課程上の位置付けについて表 III-2-23 に示した。「作業学習」が 750 件と最も多く、「職業」307 件、「生活単元学習」52 件と続いた。

表 III-2-23 「職業能力の育成」に関する指導の教育課程上の位置付け

位置付け	回答件数
作業学習	750
職業	307
生活単元学習	52
総合的な学習の時間	43
日常生活の指導	41

「職業能力の育成」に関する授業での取り上げの多い指導内容について、教育課程上の位置付け別の指導内容を表 III-2-24 に示した。「品質の高い製品を正確に作る」、「報告・連絡・相談」、「集中して作業する」、「指示を聞いて、責任をもって作業する」といった指導内容が、作業学習や職業で指導されることが多かった。生活単元学習では「仕事や働くために必要な力を身につける」、「見学や体験を通して仕事の種類、作業に必要なことを知る」、「将来の仕事や働くことについて考える」といった指導内容が、総合的な学習の時間では「職場で働く人や卒業生の話を聞く、見学する」、「自分のことを知る、自分にあった仕事を考える」、「仕事や余暇、将来について考える」といった指導内容がそれぞれ指導されていた。日常生活の指導では「報告・連絡・相談、返事、挨拶」、「身だしなみや衛生など、働くために必要な習慣」、「自分の役割を理解して責任を持って行動する」といった指導内容が指導されていた。

表 III-2-24 「職業能力の育成」教育課程上の位置付け別の指導内容

位置付け	取り上げの多い指導内容
作業学習 職業	<ul style="list-style-type: none"> ・ 品質の高い製品を正確に作る。 ・ 報告・連絡・相談する。 ・ 集中して作業する。 ・ 指示を聞いて、責任をもって作業する。
生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 仕事や働くために必要な力を身につける。 ・ 見学や体験を通して仕事の種類、作業に必要なことを知る。 ・ 将来の仕事や働くことについて考える。
総合的な学習の時間	<ul style="list-style-type: none"> ・ 職場で働く人や卒業生の話を聞く、見学する。 ・ 自分のことを知る、自分にあった仕事を考える。 ・ 仕事や余暇、将来について考える。
日常生活の指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ 報告・連絡・相談、返事、挨拶をする。 ・ 身だしなみや衛生など、働くために必要な習慣を身につける。 ・ 自分の役割を理解して責任を持って行動する。

授業で取り上げることが多い指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や指導場面を明らかにした（図 III-2-8）。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 指示やアドバイス、指示書等に従い、正確に作業し、品質の高い製品を作る。 ・ 体力、持続力、忍耐力 ・ 外部専門家等から専門的な技術、知識を学ぶ。 ・ ビルメンテナンス、接客などの作業体験や知識・技能の習得 	<ul style="list-style-type: none"> ・ PC、バーコードシステム等の OA 機器による作業体験や知識、技能の習得 ・ 分からない時に聞く。 ・ メモをとる。 ・ 自己選択、自己決定、自己評価
---	--

図 III-2-8 「職業能力の育成」授業で教える内容の具体例

②教える必要はあるが指導が難しいと感じる指導内容

この設問には 385 校より 741 件の回答があった。指導内容について SPSS TAS のテキスト分析を行った結果、「働く」、「意欲」、「持つ」、「自分」、「仕事」、「理解」等が多いことが明らかになった（表 III-2-25）。

表 III-2-25 「職業能力の育成」指導が難しい指導内容のカテゴリ

カテゴリ	回答件数
働く	193
意欲	113
持つ	98
自分	66
仕事	52
理解	43
作業	41
つく	31
意義	29
知る	26
未カテゴリ	301

SPSS TAS による各カテゴリの関連度分析の結果、「働く、意欲、持つ」、「意義、理解、働く」、「自分、仕事、理解」、「意欲、作業」といったカテゴリ間に強い関連性が認められた。これらの結果から、「職業能力の育成」として指導の必要性はあるものの指導が難しいと思う指導内容は、「働く意欲を持つこと」、「働くことの意義の理解」、「自分の職業適性を理解する」、「作業に対して意欲を持つ」等であると考えられた（表 III-2-26）。

表 III-2-26 「職業能力の育成」関連性の強いカテゴリと指導の難しい指導内容

関連性の強いカテゴリ	指導の難しい指導内容
「働く、意欲、持つ」	・ 働く意欲を持つこと
「意義、理解、働く」	・ 働くことの意義の理解
「自分、仕事、理解」	・ 自分の職業適性を理解する。
「意欲、作業」	・ 作業に対して意欲を持つ。

指導の難しい指導内容に関連する具体例を自由記述回答から選出し、より具体的な指導内容や場面を明らかにした（図 III-2-9）。

・ 働く意欲を持つこと	・ 状況判断や状況に応じた柔軟性
・ 働くことの意義を理解すること	・ 周囲との協調や気配り
・ 自分の職業適性を理解すること	・ より専門的な技術の向上
・ 作業に対して意欲を持つこと	・ 休憩の取り方や余暇の過ごし方
・ 自己理解	・ 賃金の管理

図 III-2-9 「職業能力の育成」指導が難しい指導内容の具体例

(4) 結果のまとめと考察

平成 22 年度の調査で軽度知的障害のある生徒に指導の必要性の高い内容として明らかになった「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」の 4 つのキーワードについて、授業で取り上げることが多い指導内容と、教える必要性は感じているが指導することが難しいと感じる指導内容を明らかにした（表 III-2-27）。

表 III-2-27 「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」に関する指導内容：授業で取り上げるものと指導が難しいもの

	授業で取り上げる指導内容	指導が難しい指導内容
対人コミュニケーション能力	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える。 相手（人）の話を聞く。 場や相手に応じた言葉遣いや挨拶をする。 挨拶、返事、報告、質問、相談をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の気持ちを考えて話す。 職場の人と会話する。 場に応じた言葉遣いをする。 休憩時間に世間話をする。 (その他) ※ 困った時尋ねる、断る、異性とのコミュニケーションなど
社会生活のルール	<ul style="list-style-type: none"> 時計やタイムカードを使って時間を守る。 公共施設、交通機関の利用の仕方やマナー 携帯電話の使い方やマナー 場に応じた服装、身だしなみ 挨拶、報告、連絡をする。 自分の役割を果たす。 	<ul style="list-style-type: none"> 携帯電話の適切な使い方 お金や物の貸し借り 金銭の使い方、管理 適切な男女交際の仕方 (その他) 公共の場、公共交通機関のルールなど
基本的な生活習慣	<ul style="list-style-type: none"> ロッカーや机など身の回りを整理する。 自分の持ち物を管理する 身だしなみを整える、清潔な身だしなみ 時間を守る。 	<ul style="list-style-type: none"> 規則正しい生活 休日など余暇の過ごし方 家庭でのバランスのよい食事 入浴をして清潔にする。 (その他) 生活習慣など
職業能力の育成	<ul style="list-style-type: none"> 品質の高い製品を作る。 報告、連絡、相談、挨拶、返事をする。 指示を意識し、集中して正確に作業する。 アドバイスを聞く。 正しく道具を使って、安全に作業する。 	<ul style="list-style-type: none"> 働く意欲を持つこと 作業に対する意欲 働くことの意義の理解 自分の職業適性の理解 (その他) 我慢強さ、能率、スピード、丁寧、労働と報酬など

※10%抽出データの手作業による分類結果¹²を（その他）として追加

¹²軽度生徒に必要性の高い指導内容に関する設問の自由記述回答の分析では SPSS TAS による分析に先立ち、全回答から 10%を無作為抽出し、研究分担者の協議に基づく分類を行った。

明らかになった軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容を「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容には挙がっていない指導内容」、「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容としても挙がっている指導内容」、「授業での取り上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容」の3つの観点に基づき整理した（表 III-2-28）。

表 III-2-28 軽度知的障害のある生徒の必要な指導内容：授業での取り上げ状況と指導の難しさに基づく整理

<p>授業での取り上げが多く、指導の難しい内容には挙がっていない指導内容</p>	<p>挨拶、返事、質問、報告、連絡、相談 時間を守る。 身だしなみ 自分の役割を果たす。 身の回りを整理、持ち物の管理 作業で指示に従う、安全 品質の高い製品づくり</p>
<p>授業での取り上げが多く、指導の難しい内容としても挙がっている指導内容</p>	<p>相手の気持ちを考えて話す。 場や相手に応じた言葉遣いや挨拶 携帯電話の適切な使い方 公共の場、公共交通機関のルール 作業の能率、スピード、丁寧さ、我慢強さ</p>
<p>授業での取り上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容</p>	<p>職場での会話、世間話 困った時尋ねる、断る。 臨機応変な対応 異性とのコミュニケーション、関わり方 お金や物の貸し借り、金銭管理 家庭での規則正しい生活、食事、入浴 余暇の過ごし方 働く意欲、働くことの意義 労働と報酬</p>

「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容には挙がっていない指導内容」については、授業で取り上げることで一定の効果を上げている可能性が考えられる。その一方で、自由記述回答の中に「学校で教えたことの実習先での般化が難しい」、「TPOに応じた服装」といった記述が見られることから、家庭、実習先、地域等への般化が問題であるとも考えられる。

「授業での取り上げが多く、指導の難しい内容としても挙がっている指導内容」については、授業で取り上げるものの学校ごとの効果に差がある場合や、授業で取り上げているものの指導の効果が十分ではない場合など、様々な可能性が考えられる。授業で取り上げるものの効果が十分でない指導内容については、具体的な指導内容や指導方法等について検討が必要であろう。

「授業での取り上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容」については、家庭、地域等との連携に関する内容が多い。これらの指導内容については問題が個別的で授業で取り上げにくいことや、多くの場合生徒指導といった教育課程外において指導が進められている場合が多いと考えられる。こうした指導内容についても起こりがちな問題場面から授業で指導すべき内容を抽出し、家庭や地域等との連携の工夫を行いつつ指導を行うなど、予防的な教育の方策について検討を行う必要がある。また、例えば「臨機応変な対応」のように、知的障害のある生徒にとって習得の難しい指導内容が含まれていることも考えられる。こうした内容については家庭や職場、地域への理解啓発の促進といった方策の検討も必要であろう。

(井上昌士・猪子秀太郎・菊地一文)

《文献》

全国特別支援学校長会(2011). 全国特別支援学校実態調査 IV 全国特別支援学校知的障害教育校長会 ー平成23年4月1日現在ー. 全国特別支援学校知的障害教育校長会.

3. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 ー国語編ー¹³

（1）目的

全知長加盟の各学校において、特別支援学校高等部学習指導要領解説 総則等編（高等部）にある「国語」（第2段階）の指導内容の具体例について、取り扱いの状況と、取り扱う教育課程上の位置付けを明らかにする。さらに、結果について学科及び教育課程のタイプによるクロス分析を行う。

（2）方法

1）調査対象

「1. 基礎情報編」に記した。

2）調査手続きと期間

「1. 基礎情報編」に記した。

3）調査項目

調査項目は、特別支援学校高等部学習指導要領における知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の国語科における第2段階の指導内容を参考に、特別支援学校高等部学習指導要領解説・総則等編（高等部）にある「国語」（第2段階）の指導内容の具体例から作成した。調査項目は、表 III-3-1 の通りである。インターネット上の回答記入フォームは、資料4に示した。

¹³この「国語編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の国語に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の4つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料4）。

表 III-3-1 調査項目：高等部国語科（2段階）の指導内容（25項目）

観点	調査項目（主な内容）
聞く・話す （9項目：Q17～25）	<ul style="list-style-type: none"> ・話の聞き取り ・気持ちの理解 ・指示や説明の聞き取り ・テレビ・ラジオからの情報の獲得 ・自分の考えを話す ・尊敬語や謙譲語の使用 ・情報機器を活用に際しての言葉の使い方 ・自己紹介
読む （9項目：Q26～34）	<ul style="list-style-type: none"> ・図書館の利用 ・読書、文章の内容をとらえる ・説明書の読み取り ・請求書・領収と等の意味の理解 ・ファクシミリ・携帯電話の活用 ・外来語・カタカナ・アルファベットの読み取りと内容の理解
書く （8項目：Q35～42）	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じて自分の考えを書く ・事象と感想、意見の区別 ・経験したことを順序立てて書く ・漢字・片仮名の使用 ・尊敬語や謙譲語を書く ・履歴書・申込書等を正しく書く ・ファクシミリ、コンピュータを活用して書く ・電子メールを活用して書く

設問については、まず観点別の指導内容の具体例を示し、それに対し「1. 国語の時間に取り扱う」、「2. 領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」、「3. 1と2の両方に取り扱う」、「取り扱っていない」の選択肢から択一式の回答を求めた。表 III-3-1 に設問例を示した。

表 III-3-1 設問例

以下は、特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)にある「国語」第2段階の指導内容の具体例です。貴校の高等部の軽度知的障害のある生徒に対する国語の指導についてお聞きします。以下の国語の内容について、教育課程上のどの時間に取り扱っていますか？選択肢から選んでお答え下さい。	
Q17 相手の立場や意図、気持ちを考慮しての話し の聞き取り	1.国語の時間に取り扱う
	2.領域・教科合わせた指導の時間に取り扱う
	3.1と2の両方に取り扱う
	4. 取り扱っていない

4) 分析方法

高等部国語科（2段階）の指導内容の①取り扱いの有無と②取り扱う教育課程上の位置付けについて、全結果の総覧、専門学科と普通科の比較、普通科における「教科型」と「領域・教科型」の2つの教育課程タイプの比較を行った。

普通科における「教科型」と「領域・教科型」の分類については、以下の手続きをとった。前述のように、本調査の「基礎情報編」において各学校の「教科別の指導」と「領域・教科合わせた指導」の指導時間の分布を調べた（p.45、図 II-1-7、8）。次に、それぞれの指導時間の第3四分位数¹⁴を求めた結果、教科別の指導では514単位時間、領域・教科を合わせた指導では709単位時間であった。その上で、学校の指導時間における教科別の指導の時間が514単位時間以上、かつ領域・教科合わせた指導の指導時間が709単位時間より少ない学校を普通科「教科型」の学校とした。また、指導時間における領域・教科合わせた指導の指導時間が709単位時間以上、かつ教科別の指導の時間が514単位時間より少ない学校を普通科「領域・教科型」とした。表 III-3-2、3に、学科別及び普通科の教育課程タイプ別の学校数を示した。

表 III-3-2 普通科及び専門学科の学校数

普通科	専門学科
374	55

表 III-3-3 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の学校数

教科型	領域・教科型
83	84

¹⁴データ（この場合は指導時間）を小さいものから大きなものに順に並べて順位を付け、順位を4等分した時に、下から1/4番目の順位のデータを第1四分位数、1/2番目の順位のデータを中央値、3/4番目の順位のデータを第3四分位数と呼ぶ。第3四分位数以上の指導時間を回答した学校は全体の上位25%に位置付けられ、「当該の指導時間が特に多い学校」と考えることができる。

(3) 結果

本調査の対象校 620 校のうち、国語の設問には 429 校が回答し、回収率は 69.2%であった。

1) 全結果の総覧

① 取り扱いの有無

図 III-3-2 は、高等部国語科（2 段階）の指導内容で、軽度知的障害のある生徒への指導で取り扱われている指導内容と取り扱われていない指導内容を示したものである。

良く取り扱われている指導内容は、Q17「相手の立場や意図、気持ちを考慮しての話の聞き取り」、Q19「指示や説明の聞き取りと適切な行動」、Q21「人の意見を聞きながら自分の考えを整理して明確に話す」、Q22「筋道を立てて正確に話す」、Q23「自分の立場、場や相手に応じた尊敬語や謙譲語の適切な使用」、Q24「電話やコンピュータ等の情報機器の活用の際に於ける言葉の使い方などの獲得」、Q25「自分の氏名、出身地、趣味、希望などについての限られた時間内での自己紹介」、Q28「目的や意図等に応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q35「目的や意図に応じて自分の考えを効果的に書く」、Q37「目的や意図に応じて簡単に書く」、Q38「経験した事柄を順序立て、自分の意見や感想を交えて分かりやすく書く」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて文章を書く」であった。観点別にみると、「聞く・話す」の内容が多かった。

また、あまり取り扱われていない指導内容は、Q20「テレビ放送やラジオ放送などからの必要な情報の獲得と利用」、Q41「ファクシミリ、コンピュータ、携帯電話などを適切に活用して書く」、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」であった。



図 III-3-2 高等部国語科 (2段階) の指導内容の取り扱いの有無

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付け

図 III-3-3 は、高等部国語科（第 2 段階）の指導内容を取り扱う時間について示したものである。

「国語の時間」に多く取り扱われているのは、Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」、Q27「興味・関心のある分野の小説、詩、俳句、和歌、ことわざ、エッセイ、様々な趣味に関する雑誌などの読書」、Q28「目的や意図等に応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」の 5 項目であった。観点別にみると、「聞く・話す」が 1 項目で、「読む」が 4 項目であった。

また、「領域・教科を合わせた指導の時間」に多く取り扱われていた内容は、Q32「生活に必要な納品書、請求書、領収書、通知書、広報や回覧板などの意味の理解」、Q33「ファクシミリ、携帯電話、メールなどの適切な活用」、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」の 3 項目であった。観点別にみると、「読む」、「書く」の実務的な内容が取り扱われていた。

また、「両方の時間」で取り扱われていた内容は、Q17「相手の立場や意図、気持ちを考慮しての話の聞き取り」、Q19「指示や説明の聞き取りと適切な行動」、Q21「人の意見を聞きながら自分の考えを整理して明確に示す」、Q22「筋道を立てて正確に必要な内容を話す」、Q23「自分の立場、場や相手に応じた尊敬語や謙譲語の適切な使用」、Q24「電話やコンピュータ等の情報機器の活用の際の言葉の使い方などの獲得」、Q25「自分の氏名、出身地、趣味、希望などについての限られた時間内での自己紹介」、Q31「生活で使われる用品や器具、コンピュータ等の情報機器、医薬品などの説明書を読み取り、生活の中で適切に活用する」Q34「外来語や片仮名での表示、アルファベットで表す略語などの読み取りと内容の理解」、Q35「目的や意図に応じて自分の考えを効果的に書く」、Q37「目的や意図に応じて簡単に書く」、Q38「経験した事柄を順序立て、自分の意見や感想を交えて分かりやすく書く」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて書く」の 11 項目であった。観点別にみると、「聞く・話す」、「書く」の内容がほとんどであった。

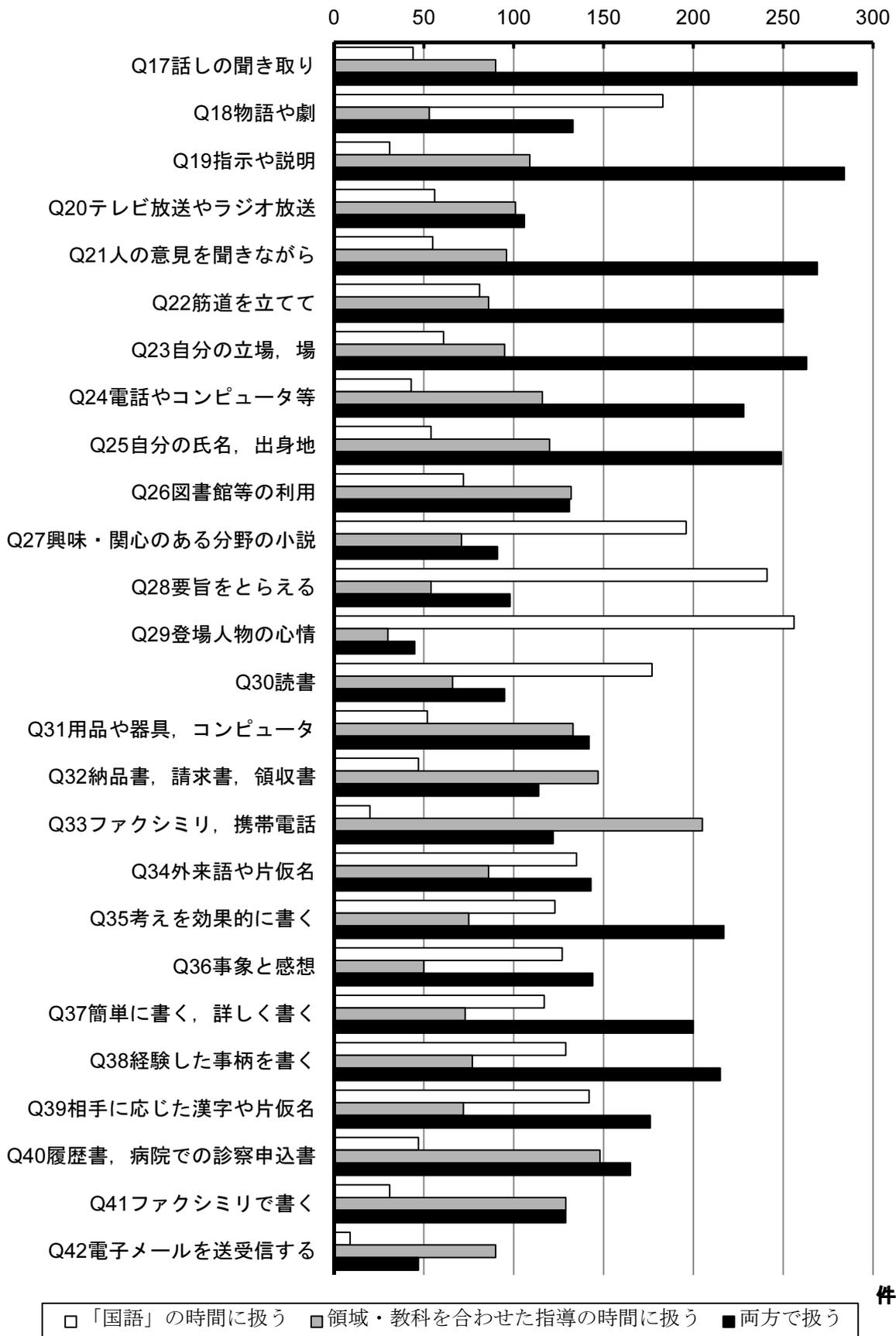


図 III-3-3 高等部国語科（2段階）の指導内容の取り扱う教育課程上の位置付け
2) 専門学科と普通科の比較

①指導内容の取り扱いの有無

全体的な傾向として、普通科と専門学科の取り扱いに大きな差は見られなかった。「読む」、「書く」の観点については、普通科よりも専門学科での取り扱いがやや多い傾向が見られた。

普通科に比べて専門学科でやや高い割合で取り扱われていた項目は、Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」、Q26「図書館の利用」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」、Q32「生活に必要な納品書、請求書、領収書、通知書、広報や回覧板などの意味の理解」、Q40「自分の履歴書、病院での診察申込書及び問診票、社会生活に必要な諸届や種々の申込書、申請書などを目的や書式に応じて、筆記用具を使い分けるなどして正しく書く」、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」であった。専門学科では、普通科に比べて、相手の心情の理解や実務的な内容が比較的高い割合で取り扱われていた。

②取り扱う教育課程上の位置付け

取り扱う時間については、ほぼ全体の傾向と一致しており、両者に大きな違いは見られなかった。

3) 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の比較

①指導内容の取り扱いの有無

「領域・教科型」に比べて、「教科型」では「読む」、「書く」の観点の項目の取り扱いがやや多い傾向が見られた。

「領域・教科型」に比べて「教科型」でやや多く取り扱われていた項目は、Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」、Q28「目的や意図等に応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」、Q33「ファクシミリ、携帯電話、メールなどの適切な活用」、Q36「事実と感想、意見などの区別」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて書く」、Q40「自分の履歴書、病院での診察申込書及び問診票、社会生活に必要な諸届や種々の申込書、申請書などを目的や書式に応じて、筆記用具を使い分けるなどして正しく書く」であった。「教科型」では、「領域・教科型」に比べて、心情の理解や読解や実務的な内容がやや高い割合で取り扱われていた。

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付け

「教科型」は全般的に「国語の時間に扱う」または「両方の時間に取り扱う」が多いが、「領域・教科型」では、全般的に「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」または「両方で取り扱う」が多かった。

観点別にみると、「聞く・話す」では、「教科型」は、「Q18「物語や劇における場面の情景や登場人物の気持ちを理解する」を除いて、「両方の時間に取り扱う」が多く、「領域・教科型」は「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。Q18は、「教科型」、「領域・教科型」のどちらにおいても、「国語の時間に取り扱う」が多かった。

「読む」では、「教科型」は、Q27「興味・関心のある分野の小説、詩、俳句、和歌、ことわざ、エッセイ、様々な趣味に関する雑誌などの読書」、Q28「目的や意図等に応じ

て、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえる」、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」、Q30「読書によって、自分の考えを広げ、深める」、Q34「外来語や片仮名での表示、アルファベットで表す略語のなどの読み取りと内容の理解」などの内容の理解に関わる項目は「国語の時間に取り扱う」が多く、Q32「生活に必要な納品書、請求書、領収書、通知書、広報や回覧板などの意味の理解」、Q33「ファクシミリ、携帯電話、メールなどの適切な活用」などの実務的な内容は、「両方の時間に取り扱う」または「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。また、「領域・教科型」は、Q29「登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読む」を除いて、「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。Q29は「国語の時間に取り扱う」が多かった。

観点「書く」では、「教科型」は、Q36「事実と感想、意見などの区別」、Q39「相手に応じた漢字や片仮名正しく使用、尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて文章を書く」は「国語の時間に取り扱う」が多く、Q42「電子メールを適切に活用し送受信する」は「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かったが、その他の項目は、「両方の時間で取り扱う」が多かった。一方、「領域・教科型」はすべての項目が「領域・教科を合わせた指導の時間に取り扱う」が多かった。

(4) 考察

「指導内容の取り扱いの有無」については、観点「聞く・話す」の内容が「読む」、「書く」に比べて取り扱が多い。「聞く・話す」は、コミュニケーションの基本であり、取り扱が多いと考えられる。教育課程上の位置付けでは、「国語」と「領域・教科を合わせた指導」の両方で取り扱われていた。多様な学習場面において実施されていると考えられる。「読む」の内容については、「国語」の取り扱が多かった。特に文字の読み書きや内容の読み取りは、「領域・教科を合わせた指導」よりも焦点化した「国語」での取り扱が必要であることが推察される。また、「書く」の内容については、「両方の時間」、「領域・教科を合わせた指導」に取り扱われていたが、学習内容によって、「国語」と「領域・教科を合わせた指導」の両方や、「領域・教科を合わせた指導」で生活場面での体験も大切にしながら取り扱われていることが考えられる。

専門学科と普通科の比較では、「読む」、「書く」の内容が専門学科において普通科よりも比較的高い割合で取り扱われて、特に相手の心情の理解や実務的な内容が比較的高い割合で取り扱われていた。「読む」、「書く」の内容については、文字の理解や習得の状況によって取り扱う内容に差が生じることも考えられ、軽度知的障害のある生徒を対象とした学校が多い専門学科において取り扱が多いという傾向が見られたのではなかろうか。また、心情の理解や実務的な内容は、軽度知的障害のある生徒の就労に向けての課題とも直接的に結びつく。一方、「教科型」と「領域・教科型」の比較でも同様の傾向が見られたが、この場合にも軽度知的障害のある生徒を対象とした学校において「教科型」の教育課程編成が多いことが影響していると考えられる。

(工藤傑史)

4. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査 — 数学編 —¹⁵

（1）目的

全知長加盟の各学校において、特別支援学校高等部学習指導要領解説・総則等編（高等部）にある「数学」（第2段階）の指導内容の具体例について、取り扱いの状況と、取り扱う教育課程上の位置付けを明らかにする。さらに、結果について学科及び教育課程のタイプによるクロス分析を行う。

（2）方法

1）調査対象

「1. 基礎情報編」に記した。

2）調査手続きと期間

「1. 基礎情報編」に記した。

3）調査項目

調査項目は、特別支援学校高等部学習指導要領における知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の数学科における第2段階の指導内容を参考に、特別支援学校高等部学習指導要領解説 総則等編（高等部）にある「数学」（第2段階）の指導内容の具体例から作成した。調査項目は、表 III-4-1 の通りである。インターネット上の回答記入フォームは、資料4に示した。

¹⁵この「数学編」は「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒における各教科等の教育内容に関する実態調査」の数学に関する部分である。本報告では、この調査を「基礎情報編」、「必要性の高い指導内容編」、「国語編」、「数学編」の4つの内容に分けて、それぞれ項立てした（調査の全体構成は、資料4）。

表 III-4-1 調査項目：高等部数学科（2段階）の指導内容（25項目）

観点	調査項目
数と計算 (7項目：Q41-Q50)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1、000、000 程度の加法、減法 ・ 束ねて数えた結果 ・ 「小数」 ・ 消費税や貯金の利率 ・ 割引と割り増し ・ 約、以上 ・ 計算機の使用
量と測定 (3項目：Q51-Q53)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体積の計算 ・ 単位の理解 ・ 測定用具を選択
図形・数量関係 (4項目：Q54-Q57)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 二等辺三角形 ・ 立方体や球 ・ 円グラフや帯グラフ ・ 表やグラフ
実務 (12項目：Q58-Q69)	<ul style="list-style-type: none"> ・ レシートの金額や通帳 ・ 現金書留や振込 ・ 普通預金と定期預金 ・ キャッシュカードの利用 ・ あと〇分 ・ 24時間制 ・ 列車時刻表 ・ 時速についての理解 ・ 暦を活用 ・ 西暦と元号 ・ 長期的な時間の把握と見通し ・ 手帳でのスケジュールを管理

設問については、まず観点別の指導内容の具体例を示し、それに対し「1. 数学の時間に取り扱う」、「2. 領域・教科を合わせた指導の時間で取り扱う」、「3. 1と2の両方で取り扱う」、「取り扱っていない」の選択肢から択一式の回答を求めた。表 III-4-1 に設問例を示した。

表 III-4-1 設問例

<p>以下は、特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)にある「数学」第2段階の指導内容の具体例です。貴校の高等部の軽度知的障害のある生徒に対する数学の指導についてお聞きします。以下の数学の内容について、教育課程上のどの時間で取り扱っていますか？選択肢から選んで答え下さい。</p>	
<p>Q44 将来の生活設計などと結び付けた、1、000、000 程度の加法、減法</p>	1. 数学の時間に取り扱う
	2. 領域・教科合わせた指導の時間で取り扱う
	3. 1と2の両方で取り扱う
	4. 取り扱っていない

4) 分析方法

高等部数学科（２段階）の指導内容の①取り扱いの有無と②取り扱う教育課程上の位置付けについて、全結果の総覧、専門学科と普通科の比較、普通科における「教科型」と「領域・教科型」の２つの教育課程タイプの比較を行った。

普通科における「教科型」と「領域・教科型」の分類については、「３．国語編」と同様であった。表 III-4-2、3 に、学科別及び普通科の教育課程タイプ別の学校数を示した。

表 III-4-2 普通科及び専門学科の学校数

普通科	専門学科
373	55

表 III-4-3 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の学校数

教科型	領域・教科型
83	84

(3) 結果

本調査の対象校 620 校のうち、数学の設問には 428 校が回答し、回収率は 69.2%であった。

1) 全体結果の総覧

①指導内容の取り扱いの有無

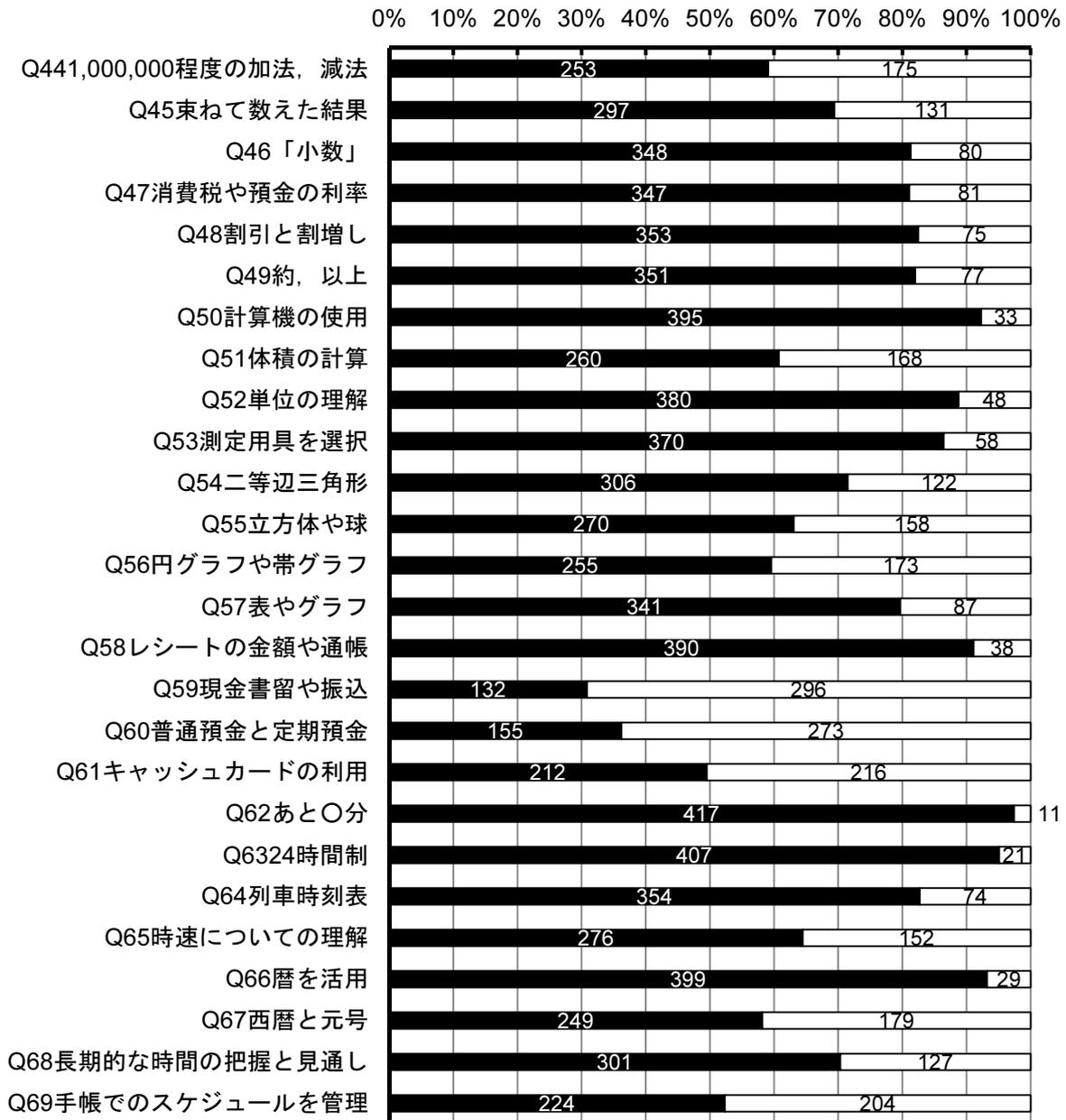
図 III-4-2 は、高等部数学科（2 段階）の指導内容で、軽度知的障害のある生徒への指導で取り扱われている指導内容と取り扱われていない指導内容を示したものである。

良く取り扱われている指導内容は、「Q62 あと〇分など、行動に見通しをもち、生活の中で時間を有効に利用することへの気付き（417 校）」、「Q63 24 時間制での時刻の表現理解（407 校）」、「Q66 暦を通して、1 年のサイクル等の理解（399 校）」等であった。このように、良く取り扱われている指導内容は、時間に関する指導内容が多かった。

また、あまり取り扱われていない指導内容は、「Q59 振込、振替を利用した送金の理解（296 校）」、「Q60 普通預金など貯蓄やローン、金利についての理解（273 校）」、「Q61 キャッシュカードの利用（216 校）」等であった。このように、あまり取り扱われていない指導内容は、「生活に必要な金銭を工夫して使う」ことのうち、レシート等の毎日の生活に直接関係するものを除いて、金銭の管理についての指導内容が多かった。

「実務」については、「Q65 1 時間に〇km進むことを時速〇kmということなど、時速についての理解」や「Q63 24 時間制での時刻表現の理解」以外の指導内容は、領域・教科合わせた指導や数学と領域・教科合わせた指導の両方の中で取り扱われていることが多かった。

このように数学科の観点別にみた高等部数学科（2 段階）の指導内容を取り扱う時間については、「数と計算」、「量と測定」、「図形・数量関係」の指導内容の多くは数学の時間で取り扱われていたが、「実務」については領域・教科合わせた指導の時間や数学と領域・教科合わせた指導の両方で取り扱われていることが多かった。



■1 取り扱っている □2 取り扱っていない ※図中の数値は回答件数

図 III-4-2 高等部数学科（2段階）の指導内容の取り扱いの有無

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付けについて

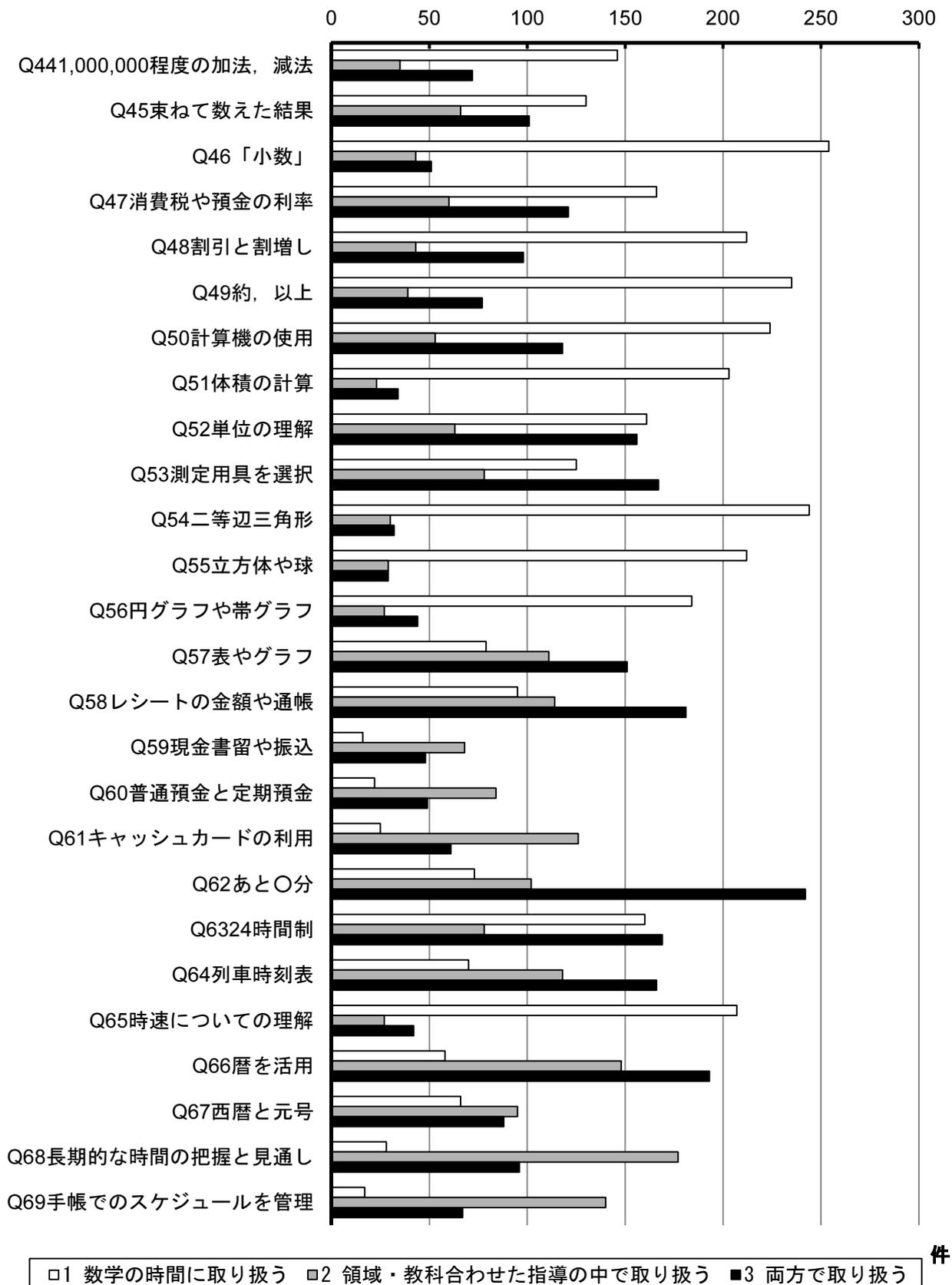
図 III-4-3 は、軽度知的障害のある生徒へ指導において高等部数学科（2段階）の指導内容が、どのような教育課程上の位置付けで取り扱われているかを示したものである。

数学の時間で多く取り扱われている指導内容は、「Q46 小数（例えば、小数第2位程度）や分数（例えば、3等分したものの二つの大きさなど）の意味の理解（254校）」、m「Q54 二等辺三角形、台形、ひし形などを理解する（244校）」、「Q49 約、以上、以下、未満、切り上げ、切り捨て、四捨五入など概数の表し方の理解（235校）」等であった。このように、数学の時間で多く取り扱われている内容は、一般的に机上学習で取り上げられる指導内容が多かった。

また、領域・教科合わせた指導の時間で多く取り扱われている指導内容は、「Q68 ○○年後の自分や家族の年齢を考えるなどの長期的な時間の把握と見通し（177校）」、「Q66 暦を活用して、曜日、12か月、季節、1年のサイクル（学校行事、催物）の理解（148校）」、「Q69 手帳を活用したスケジュールを管理（140校）」等であった。このように、実際の生活の中で活用される指導内容が多かった。

数学科の観点別にみた、高等部（2段階）の指導内容を取り扱う時間についての結果からは、「数と計算」、「量と測定」については、全ての指導内容について、数学の時間で多く取り扱われていた。

また、「図形・数量関係」については、「Q57 身体測定の結果の表やグラフ、作業での生産数のグラフについて、学校生活や家庭生活で意図的に触れる機会の設定」以外の指導内容は、数学の時間で取り扱われていた。



□1 数学の時間に取り扱う □2 領域・教科合わせた指導の中で取り扱う ■3 両方に取り扱う

件

図 III-4-3 高等部数学科 (2段階) の指導内容を取り扱う教育課程上の位置付け

2) 専門学科と普通科の比較

専門学科 55 校、普通科 373 校についての結果である。全体的な傾向として、普通科と専門学科の取り扱いに大きな差は見られなかった。

普通科に比べて、専門学科の方がやや多く取り扱われていた内容として、「Q60 普通預金と定期預金の違いがわかり、貯蓄方法やローン、金利などについての理解」、「Q56 百分率 (%) で示した円グラフや帯グラフの理解」、「Q57 身体測定の結果の表やグラフ、作業での生産数のグラフについて、学校生活や家庭生活で意図的に触れる機会の設定」など貯蓄やローン、金利についての理解」等があげられた。

これらのことから、専門学科では、作業や将来の仕事等に直結する数学科の指導内容がやや多く指導されていることが予想される。

3) 普通科における「教科型」と「領域・教科型」の比較

①指導内容の取り扱いの有無について

普通科における「教科型 (83 校)」、「領域・教科型 (84 校)」についての分析からは、以下の結果が示された。

「教科型」の半数以上が取り扱っているが、逆に「領域・教科型」の半数以上が取り扱っていない指導内容として、「Q44 将来の生活設計などと結びつけた、1,000,000 程度の加法、減法」、「Q51 面積の『 cm^2 、 m^2 』を使った体積の計算」、「Q54 二等辺三角形、台形、ひし形などを理解する」、「Q55 立方体や球などの立体を理解する」、「Q56 百分率 (%) で示した円グラフや棒グラフの理解」、「Q65 1 時間に \bigcirc km 進むことを時速 \bigcirc km ということなど、時速についての理解」等があげられた。

これらのことから、「教科型」では、一般的に机上学習で取り上げられる指導内容が多かった。

②取り扱う指導内容の教育課程上の位置付けについて

「教科型」と「領域・教科型」において高等部数学科 (2 段階) の指導内容が、どの時間で取り扱われているかを分析からは、以下の結果が示された。

全体的な傾向を概観すると、「教科型」は数学科の指導内容について、「数学の時間に取り扱う」ことが多いが、「領域・教科型」では、「領域・教科合わせた指導の中で取り扱う」ことが多かった。

数学科の観点別にみた、「教科型」と「領域・教科型」における、高等部 (2 段階) の指導内容を取り扱う時間の分析からは、以下の結果が示された。

「数と計算については、「教科型」については、指導内容全てが数学の時間に取り扱われていることが多いが、「領域・教科型」では、「Q46 小数 (例えば、小数第 2 位程度) や分数 (例えば、3 等分したものの二つの大きさなど) の意味の理解」は、数学の時間に取り扱っている学校も多かった。

「量と測定」については、「教科型」では数学の時間に取り扱われていることが多いが、「領域・教科型」では、「Q51 面積の『 cm^2 、 m^2 』を使った体積の計算」については数学の時間で取り扱われていることが多かった。

「図形・数量関係」については、「教科型」では数学の時間で取り扱われることが多かったが、「領域・教科型」のうち「Q54 二等辺三角形、台形、ひし形などを理解する」、「Q

55 「立方体や球などの立体を理解する」についても数学の時間で取り扱われることが多かった。

「実務」については、「領域・教科型」では、領域・教科合わせた指導の中で取り扱われていることが多かったが、「教科型」でも「Q68 ○○年後の自分や家族の年齢を考えるなどの長期的な時間の把握と見通し」、「Q61 キャッシュカードの利用」、「Q69 手帳を活用したスケジュールを管理」等の指導内容は、領域・教科合わせた指導の中で取り扱われることが多かった。

以上のことから、「教科型」や「領域・教科型」とも、一般的に机上学習的な指導内容については数学の時間に取り扱われることが多く、より生活に活用される指導内容、特に実務の観点の指導内容については、領域・教科合わせた指導の中で取り扱われることが多いといえる。

(4) 考察

軽度知的障害のある生徒に対しての高等部数学科（2段階）の指導内容の分析から、以下のことが推測される。

第一に、一般的に机上学習の中で取り扱われ、生活全般へも応用できる基礎的な数学的知識の習得については、教科「数学」の中で取り扱われることが、具体的に実際の生活に活用できる実務的、実用的な内容については「領域・教科合わせた指導」の中で指導が行われている現状があった。このことは、軽度知的障害のある生徒も含めて知的障害のある児童生徒の教育全般において、より実際の生活に根ざした指導が必要であることが示唆される。

また、第二に、専門学科と普通科の分析結果から、専門学科ではより作業につながる取り組みや将来の働くことに直結する数学科の指導内容が指導されていた。このことは、専門学科の特質上、数学の指導内容にも影響を与えているのかもしれない。

第三に、数学の内容について、「教科型」、「領域・教科型」の分析結果から、それぞれの指導形態にかかわらず、数学科の指導内容について、「数学」の中で指導される必要がある指導内容と、「領域・教科合わせた指導」の中で指導される必要がある指導内容があることが明らかになった。このことから、数学の指導内容において、教科の指導と領域・教科合わせた指導のどちらも大切であることが示唆される。

このように、軽度知的障害のある生徒に対しての高等部数学科（2段階）の指導内容に関しては、生活全般へも応用できる基礎的な数学的知識の習得ならびに具体的に実際の生活に活用できる実務的、実用的な内容の指導の両方が必要であり、教科の指導の指導だけではなく、領域・教科合わせた指導の両方の指導形態で学ぶことが大切であるといえる。

(大崎博史)

5. 軽度知的障害のある生徒に特に必要な指導内容に関する指導事例調査

(1) 目的

先に実施した平成 22 年度の調査では、軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる指導内容（Q66）として、「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」の回答が多かった。平成 22 年度の調査は、回答方法が選択式で、その具体的な内容や指導方法について、明らかにはならなかった。そこで、本調査は、軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる指導内容、あるいは全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じている指導内容（平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」の結果より推定）に関して、その具体的な指導事例や指導上の課題についてインタビュー等によって明らかにすることを目的とした。

(2) 方法

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる指導内容とされる「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」の 4 つについて、インタビューによって、より具体的な指導内容を収集した。

さらに、第二次指導事例調査では、平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」によって明らかになった「全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じている指導内容」に関して指導事例の収集を行った。具体的には、平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」の指導が難しいと教員が感じている指導内容に関する自由記述データ(10%抽出)の分析結果（表 III-5-1）を基に、第一次指導事例調査では収集することのできなかった指導内容について、特に焦点化して収集した。表 III-5-1 に「指導が難しいと教員が感じている指導内容と第一次及び第二次指導事例調査の調査内容」を示した。

詳しい調査方法は以下の通りである。

1) 対象

いずれの調査も有意抽出の縁故法によって対象を抽出した。

- ① 第一次指導事例調査：研究協力機関 4 校、研究パートナー校 3 校の教員
- ② 第二次指導事例調査：研究協力機関 4 校、研究パートナー校 3 校の教員及び平成 23 年度本研究所専門研修知的障害コースの研修員（現職教員）等のうち、全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じている指導内容に関する指導事例の提供が可能な者。

2) 調査の方法

- ① 第一次指導事例調査：インタビューは、対象者を一人ずつ、あるいは複数人同時に行った。また、インタビューは 1 時間程度を目安に行った。
- ② 第二次指導事例調査：記述式の指導事例内容記入表を電子メールによって配布し、回答を求める、あるいは学校見学によって情報を得た。記述内容の不明な点がある場合は直接または電話、電子メール等によって内容の確認を行った。

表 III-5-1 指導が難しいと教員が感じている指導内容（平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」の 10%抽出データの分析結果）と第一次及び第二次指導事例調査の調査内容

（注：無印の項目は第一次指導事例調査で収集できた内容。*の項目は第二次指導事例調査項目。）

能力 対人 コミュニケーション	①職場の人との関わり方	②困ったとき尋ねる、断る	③会話*	④相手の気持ちを考えて話す*	⑤異性との適切な関わり方*
	人間関係の作り方、トラブル解決法。休憩と仕事の態度の切り替え。敬語。電話	外出先、実習先などで。	一方的でない会話。休憩時間中の会話。世間話。	行間。表情の読み取り。相手の意図の読み取り。	適切な距離、コミュニケーション。
社会生活のルール	①男女交際	②お金	③携帯電話	④公共の場のルール	⑤公共交通機関*
	男女交際	管理。貸し借り。銀行。キャッシュカード。	適切な使用法。メール含む	食事、役場など、交通機関	交通ルール、マナー
基本的な生活習慣	①規則正しい生活	②食事、食生活	③余暇*	④清潔、身だしなみ	⑤生活習慣
	早寝早起き 家庭生活	規則正しい食生活 バランス	休日、余暇、家庭の過ごし方	入浴、服装、清潔	家庭での生活
職業能力の育成	①働く意欲	②我慢強さ	③能率、スピード、丁寧	④適性の理解*	⑤労働、報酬
	意欲、働く目的、意義、就労意識	長時間労働。残業。打たれ強さ	能率、スピード丁寧さ	職業適性。	労働と報酬の関係の理解、意識付け、管理、

3) 調査内容

第一次指導事例調査では下記 6 項目について回答を求めた。

1. 「対人コミュニケーション能力」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
2. 「社会生活のルール」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
3. 「基本的な生活習慣」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
4. 「職業能力の育成」に関する **軽度知的障害のある生徒に特に必要と思われる** 具体的な指導内容はどんなものか？（授業のレベルの話も含む）
5. 上記は、どんな教育課程（各教科または指導形態）に位置づくか。
6. 上記以外に軽度知的障害のある生徒にはどんな指導があったらよいと思うか。

第二次指導事例調査では、「全国的に指導が必要であるが指導が難しいと教員が感じてい

る指導内容」のうち、第一次指導事例調査で収集できなかった内容に関する指導事例の収集を主に依頼した。第一次指導事例調査で収集できなかった内容は、「対人コミュニケーション能力」については、「相手の気持ちを考えて話す」、「異性との望ましい関わり方」、「社会生活のルール」については「公共交通機関のルール、マナー」、「基本的な生活習慣」については「余暇の過ごし方」、「職業能力の育成」については「職業適性の理解」であった（前述の表 1「指導が難しいと教員が感じている指導内容と第一次及び第二次指導事例調査の調査内容」を参照のこと）。

4) 結果の分析方法

- ① 結果の概要について、「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」のカテゴリー毎に記述し、傾向分析をした。なお、量の分析を目的とした調査のデザインでは元々ないので、件数による記述に妥当性はない。したがって、件数の多少に関する分析は行わなかった。
- ② 得られた事例データの中から、先進的な事例を研究分担者 3 名による合議によって選出し、その指導の具体的な方法、内容等についてまとめた。なお、「先進的な指導事例」というのは、平成 23 年度調査「必要性の高い指導内容編」結果と対照したところ、一般的な特別支援学校ではまだ取り組みがあまりない指導内容や方法が含まれており、また一定の指導の効果（生徒の様子の変化、保護者からの肯定的なコメントなど）があった事例と定義した。

(3) 結果

1) データの回収

第一次指導事例調査では、全ての対象校から回答があった。第二次指導事例調査では、研究協力校 7 校の他、石川県立いしかわ特別支援学校、埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園、秋田県立ゆり養護学校、群馬県立太田高等養護学校、静岡大学教育学部附属特別支援学校、東京都立青峰学園、東京都立南大沢学園、京都市立呉竹総合支援学校、北海道伊達高等養護学校の計 16 校から事例に関する情報を得られた。

2) 「対人コミュニケーション能力」に関わる指導の具体的な内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、職場の人との関わり方、困った時尋ねる、断る、会話、について指導例が収集できた。異性との適切な関わり方については個別的な対応を行っているとの回答があったが明確な指導効果については明らかでなかった。指導内容の例としては、職場等での人間関係を円滑にすすめるため、自分から話し始めることが必要となることから、短時間のスピーチの指導をする際や給食時の会話の場面を活用して、自分から話題提供できるようながすような取り組みが行われている学校があった。

指導事例の教育課程上の位置付けとして、「国語」、「職業」、「生活単元学習」、「道徳」、「自立活動」、「作業」、「特別活動」が挙げられていた。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「相手の気持ちを考えて話す」と「異性との望ましい関わり方」の事例収集を主に行った。その結果、「相手の気持ちを考えて話す」指導の対象は、広汎性発達障害のある生徒が多かった。具体的な指導内容としては、就労の場面や休憩時間の場面を設定し、適切な発言、嫌われる発言に

ついて考え、立場や性別によって感じ方が違うことを生徒同士の発言から引き出すという事例があった。相手との距離感がわからなかったり、相手の気持ちを考えることが苦手だったりすることなどが課題としてあげられており、自立活動の指導などを中心に個々の状況にあわせて指導が行われている学校があった。また、調査対象校の埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園では、「こころとからだの健康学習」として、基本的な生活習慣、心の安定、人間関係の育成、社会人に必要なスキル、思春期のこころとからだの変化などのテーマについて、年間を通して指導計画を立てて学校全体で取り組んでいた。これは、養護教諭、保健体育の教員、学科や学年の代表者でプロジェクトを作成し、学校全体で指導計画を立案し、検討を重ねているものである。教育課程上の位置付けは、総合的な学習の時間になっている。

3) 「社会生活のルール」に関わる指導の具体的内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、男女交際、お金、携帯電話の適切な使い方、公共の場のルールについて指導例を収集できた。例えば、社会生活のルールとして、時間を意識した行動がとれるとよいと考え、「社会人のマナー」のテキストを使い、5分前行動の大切さを理解した上で、「5分前行動チェック表」を教室に掲示し、朝の会5分前、5限5分前に着席できたかを自分で○×を付けるような指導を行っている学校があった。携帯電話の適切な使い方の指導の課題として、利用料金がかかるのを知らずにインターネットを利用する、相手の迷惑を考えず、時間帯関係なく電話をかける、使用回数や使用量が頻繁すぎるなどが挙げられていた。保護者に料金プランの情報提供をする、携帯電話会社の出前授業といった対応がなされていた。

指導事例の教育課程上の位置付けとして、「情報」、「生活単元学習」、「道徳」、「自立活動」、「日常生活の指導」、「特別活動」が挙げられていた。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「公共交通機関でのマナー」の事例収集を主に行った。その結果、例えば、バス停で並ぶ際のローカルルールの理解が難しいことから実際的な指導を行っている学校があった。

4) 「基本的な生活習慣」に関わる指導の具体的内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、身だしなみの指導、持ち物の管理やロッカーの整理整頓、規則正しい生活、バランスの取れた食生活が挙げられていた。規則正しい生活やバランスの取れた食生活に関しては、一人でいることが多く就寝起床が生徒の好きな時間になっている場合や、孤食など、家庭環境を背景とするものも挙げられていた。

課題としては、卒後や、家庭生活や寄宿舎から離れた場面への一般化・維持が挙げられていた。家庭生活と関連する事項であるため、踏み込みにくい部分があるといった課題も挙げられた。

取り組みとしては、身だしなみの指導に関する指導項目や指導規定を設けている学校があった。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「余暇」の事例収集を主に行った。その結果、休日に一人で、あるいは友達と一緒に遊びに行くことがほとんどない、公共の施設を利用する経験が少ない、といった実態の生徒に対して、①居住地での文化活動やスポーツ活動の案内を家庭に配布する、②部活動への参加を促す（例え

ば、陸上部員が障がい者スポーツ大会に参加することで休日の余暇を過ごすことになる等)、③校外学習を活用して、インターネット検索によって公共施設の種類や場所、利用方法を学習したり、友達と一緒に遊ぶ計画を立てさせたりするなどする、といった取り組みが行われていた。校外学習で行った場所に改めて休日に友達と一緒に出かけた生徒がいるなど、一定の成果を上げている事例もあった。

部活動、趣味などおおむね充実した放課後・休日を過ごしている生徒が多い学校でも、部活動の充実や校外学習（事前学習含む）が、余暇の充実に効果を上げていた。「職業」の授業における売り上げを活用して、映画鑑賞、会食等のお楽しみ会を行ったり、「職業」の時間に給料等の内容と合わせて休日・余暇の過ごし方を指導したりしているという事例もあった。この他、放課後ゲームセンターで他校の女子生徒とプリクラを撮るのだが、いつも全額を自分が支払う男子生徒に対して、お金の価値や正しい使い方についての指導が必要となった事例があった。

これらの指導事例の教育課程上の位置付けとして、「職業」、「生活単元学習」、「自立活動」、「ホームルーム」、「特別活動」、「家庭科」が挙げられていた。

5)「職業能力の育成」に関わる指導の具体的内容や課題など

第一次指導事例調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容として、働く意義や責任について理解すること、挨拶・報告・返事の指導、作業ミスが減らし、正確性や集中力を増すための指導などが挙げられた。

働く意義や責任の理解に関して、近隣の小学校より受注した清掃の仕事を行い、外部から評価をもらうなど作業活動を工夫することで、働く意義や喜びを得ることができたといった指導事例があった。この他の作業活動の工夫として、「窯業で制作した製品を地域の料亭に納品する」、「市の観光課と連携し、観光客に配られる焼き杉の木札を制作する」、「地域のデイサービスでレクレーション補助を行う」等があった。

また、作業ミスが減らし、正確性を高めるための指導例として、トレーニング課題を設定し、生徒自身による自己評価を行うという評価の工夫を行っている指導事例もあった(図1)。具体的なトレーニング内容はアルファベットと数字で構成される桁数の多い乱数カードの仕分けやペットボトルキャップを使用した図形の描画などシンプルなものであり、自分で取り組み、評価できるようにしている。トレーニング課題では、遂行結果の推移を教員がグラフ化し視覚的にわかりやすく掲示することにより、生徒が自分の「強み」や「伸び」を実感でき、自分でも目標設定とふりかえりができるような工夫がなされていた。これらの工夫は、作業の正確性だけでなく、作業への意欲を引き出すことにもつながっていた。

第二次指導事例調査では、第一次指導事例調査では収集できなかった「適性の理解」について主に事例収集を行ったが、働く意義や喜びに関する指導事例を収集できた。後者の具体例としては、「自分たちや地域の足である路線バスの清掃を行う」、「市バスのエコ燃料となる、家庭の廃油を回収する」、「福祉の授業として幼稚園や保育所において読み聞かせを行う」、「地域の小学生や中学部生徒を対象に専門教科等で行っている作業活動を教える」などが収集された。第一次指導事例調査と同様に、地域の中で人に役立つ活動を意図的に多く取り入れ、直接的に地域の人と関わることや、やっている作業が何に繋がるのかを明確にすることによって「やりがい」や「働く意欲」を高める工夫が多く見られた。

また、前者の第一次指導事例調査では収集できなかった「適性の理解」については、現場実習の事後学習で、自己評価と実習先からの評価を比べるなどして振り返り、職業に必要な力について考えさせるなどの事例があった。また、自分の得意、不得意について知るといふ授業に取り組んでいる学校もあった。一定の指導効果が上がっているという事例もあれば、進路に対する意識を高めるまでは難しいという事例もあった。

これらの指導事例の教育課程上の位置付けとして、「職業」、「流通・サービス」、「作業学習」、「総合的な学習」、「生活単元学習」、「自立活動」、「ホームルーム」、「特別活動」が挙げられていた。また、指導の狙いやコンセプトを明確にするために名称を独自に設定したり、学校設定教科に位置付けたりする等の工夫が見られた。

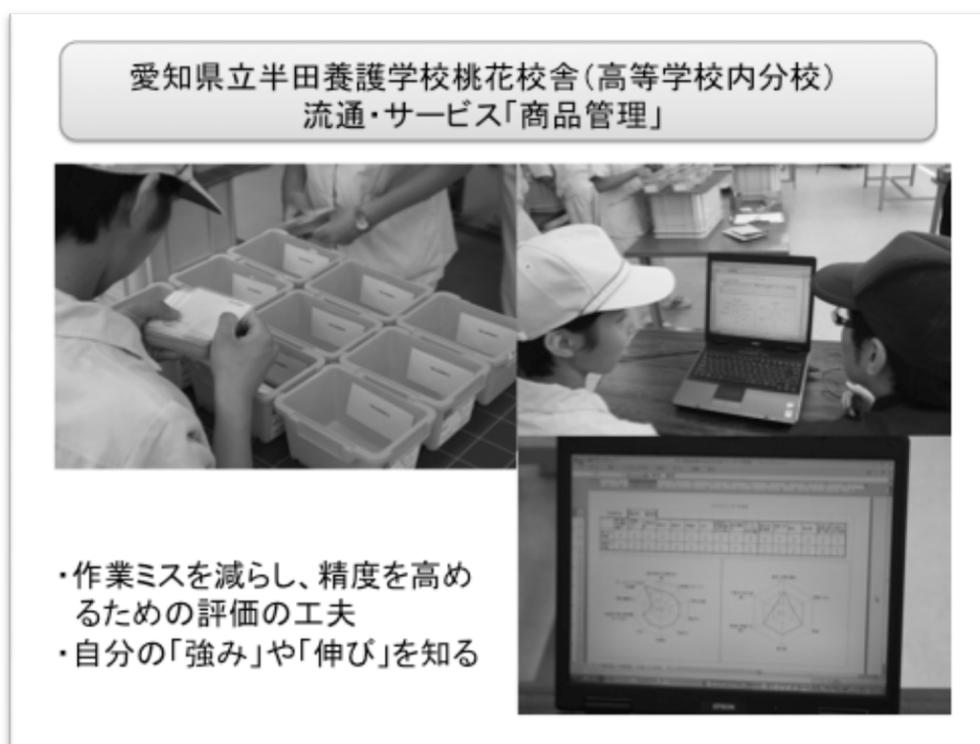


図 III-5-1：作業ミスを減らし、正確性を高めるための指導例

6) 上記以外に軽度知的障害のある生徒にあったらよいと思う指導

次のような意見があった。

- ・ 職業自立に必要な文字の読み書きや数を数えること、計算が難しい生徒がいるので、それらの指導が必要である。
- ・ 学校外での友達・異性との過ごし方。
- ・ 生徒指導。社会のきまりを理解していてそれをやぶる、心理的なことからくる違法行為におよぶ場合がある。また、未経験、未学習からくる場合があり、誤学習につながりやすい。

7) 先進的な事例の紹介

今回得られた指導事例データの中から、先進的な事例を研究分担者3名による合議によって抽出したところ、3件の指導内容（「相手の気持ちを考えて話す」）に関する事例：愛知

県立半田養護学校桃花校舎、「公共の場のルール、異性との適切な関わり方」に関する事例：静岡大学教育学部附属特別支援学校、「働く意欲」に関する事例：山形県立鶴岡高等養護学校）が挙げられた。具体的な内容を本節の最後に付録として掲載した。

（４）考察

本調査では、軽度知的障害のある生徒に必要な高い指導内容（「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」）について、インタビュー等を通じて具体的な指導内容について事例収集を行った。その結果、「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」に関しては、職場での敬語の使い方、休憩時間の世間話など就労場面で必要となるスキルについては授業で取り上げられていた一方、対人的なトラブル、金銭トラブル等については個別的な対応が多く、授業での取り扱いは少なかった。

トラブル等に事後に対応するのではなく、必要な社会的スキル、ライフスキルについて事前に指導する予防的な指導カリキュラムの開発が必要であると考えられる。これについては、埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園の「こころとからだの健康学習」が参考になる。また、東京都立南大沢学園の「キャリアガイダンスの時間」では、自分を知る（自己理解）やコミュニケーションの力をつけ良好な人間関係を築くことを学習の目標として、「グループエンカウンター」のエクササイズなどを行っており（東京都立南大沢学園進路指導部、2010；東京都立南大沢学園、2011）、これも参考になるだろう。

「職業能力の育成」に関しては、指導が難しい内容として挙がっていた「働く意欲を育てる」ことや「職業適性の理解」についての指導事例を収集することはできたが、各事例に共通の一貫した指導効果は認められず、「指導の難しさ」を裏付ける結果となった。京都市立白河総合支援学校の校長として長年高等部の知的障害のある生徒のキャリア教育に関わってきた森脇（2011）は、学校だけでは育てきれないものとして、「この会社で働きたい」というモチベーション、すなわち働く意欲を挙げている。京都市立白河総合支援学校は、学校の授業や実際の産業現場での実習を繰り返し体験し、スキルを高めることで仕事への意欲や関心を高め、またできる自分を見つけ出し、自信を持って就職に結び付けていくことに精力的に取り組んでいる。それでもなお、働く意欲が育ちきらない生徒も一部にはいるということである。これに対して、森脇（2011）は生徒本人がこうありたいという願いを提示してくれることが、支援内容の明確化・具体化につながるので、「自分の気持ちを表現する力」を高めることが非常に重要な課題であると指摘している。生徒本人の願いを引出したり、（仕事に対する）自分の気持ちを表現する力を高めるためには、本研究所のキャリア教育に関する研究報告書等（国立特別支援教育総合研究所、2010；2011）において紹介した①PATH[「希望に満ちたもう一つの未来の計画」(Falvay、Forest、Pearpointら、2003)]や②よい経験（GoodExperiences）、③わたしには夢がある—あなたは？—、④ドリームカード、⑤質問法（②~⑤は Solvic、Flanney、&Isalascox、2000）、⑥ドリームマップ（秋田、2006）が参考になるだろう。

今回、「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」という4つのカテゴリーに分けて具体的な指導内容を調べたが、それぞれにおける指導課題及び内容は密接に絡み合っている。例えば「余暇（基本的な生活習慣）」の

中で、「職業」の時間に指導している給料等の内容と合わせて指導しているというのがあった。また、放課後のゲームセンターでの金銭の使い方なども課題として挙げられており、「余暇」と「金銭管理（社会生活のルール）」が絡み合っている事例もあった。

このことから、「対人コミュニケーション能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」に関して、総合的な指導プログラムを作成する必要性が指摘できる。先に挙げた、埼玉県立特別支援学校さいたま桜高等学園や東京都立南大沢学園の取り組みが参考になる。また、軽度知的障害の障害特性を考えると、座学的な内容と、生活に根ざした実際的な場面での指導の双方が必要であると考えられる。また指導した内容の維持や般化の評価について予め想定しておくことが必要である。教科学習と領域・教科等を合わせた指導をうまく関連づけ、またその全体像をきちんと押さえた指導計画や教育課程の取り組みが今後期待される。

本調査により、軽度知的障害のある生徒に必要な指導内容の具体例の一端が明らかになった。また、先進的な事例を数例まとめることができた。これらの内容は、高等学校にいる軽度知的障害のある生徒やその周辺の生徒の指導にも参考となる内容であると考えられる。

(涌井恵・小澤至賢・菊地一文・大崎博史)

《文献》

秋田稲美 (2006) ドリームマップ：子どもの“生きる力”を育むコーチング. 大和出版

Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J., Rosenberg, R. (1997) All My Life's a Circle, New Expanded Edition, Using the Tools: Circles, MAPS and PATH Inclusion Press, Toronto

国立特別支援教育総合研究所 (2010) 専門研究 B『知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究-「キャリア発達段階・内容表（試案）」に基づく実践モデルの構築を目指して-』研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所編著 (2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース新社.

森脇勤 (2011) 学校のカタチ—デュアルシステムとキャリア教育—. ジアース教育新社.

東京都立南大沢学園進路指導部 (2010) 進路通信 (平成 22 年 6 月 1 日、第 1 号.)
<http://www.minamioosawa-sh.metro.tokyo.jp/cms/html/entry/11/file13.pdf> (アクセス日 : 2012.01.15)

東京都立南大沢学園 (2011) 平成 22 年度東京都立南大沢学園研究紀要：主体的に進路を選択するための職業に関する教育課程のあり方. 東京都立南大沢学園.

Slovic, R., Flannery, K. B., Islascox, S. (2000) Person Centered Assessment and Planning : A guide for new tools.Learning for lifetime. University of Oregon, Eugene

付録

先進事例 1

「相手の気持ちを考えて話す」に関する事例：愛知県立半田養護学校桃花校舎

先進事例 2

「公共の場のルール、異性との適切な関わり方」に関する事例：静岡大学教育学部附属特別支援学校

先進事例 3

「働く意欲」に関する事例：山形県立鶴岡高等養護学校

コミュニケーション場面についての状況絵カードを用いた指導

こんな生徒へ（生徒の実態）

友達との関わりの中で、「嫌だ」とか「私はこれがいい」とかなど、自分の意思や気持ちを相手にうまく伝えられない生徒や、相手の気持ちを理解できずに人間関係がうまく築けない生徒。

指導のめあて

自分の伝えたい事を相手に話したり、相手の気持ちを理解したりして話すなど、コミュニケーションが取れるようになる。また、分からないことや困っていることを周りの人に質問し、自分の気持ちを整理し、問題が解決できるようになる。

指導の方法

コミュニケーション場面についての状況絵カードを用いて、その場面を説明するA君、Bさんの話を聞き、どちらの方が分かりやすい説明なのか、説明不足の点は何か、どのように話すと相手に伝わるのかなどを

クラス全員で話し合い、実際の台詞を考えるなどして、相手に伝わりやすい話し方を身に付けるよう指導した。また、逆に相手の気持ちを理解するためには、どのような質問をすると良いかなども考えさせた。

さらに、相手に自分の気持ちが伝わらず、また相手の気持ちを理解できないときにどのような問題が発生するのかなどを気づかせるようにした。

指導の成果

その後の友だちとの関わりの中で、自分から積極的に意思や気持ちを伝えることができるようになってきた。また、相手の意思や気持ちも理解できるようになってきた。さらにコミュニケーションで困難を感じる場面でも、黙るだけでなく、自分から質問をして、その困難を解決しようとする姿勢が見られるようになった。

（愛知県立半田養護学校桃花校舎）

★この事例のポイント（nise スタッフから）★

なぜ、このような指導を行ったのかを実際に授業を担当した先生にお聞きすると、「友達から遊びに行く誘いを断れずに困った」「通学途中で電車のダイヤが乱れた駅で周りの人や駅員に尋ねることができず、長時間その場から動けなかった」「自分の気持ちや思いを話すことができず、それが溜まってストレスとなりイライラしていた」等の実際的な課題があったからだそうです。自分の意思や気持ちを相手に上手く伝えたり、逆に、相手の意思や気持ちを理解し推測したりすることは、実際の社会に出て、人とかかわりながら生活を送る上でとても重要な要素の一つです。コミュニケーションの成立は、自分からの発信だけでなく、他者からの発信を受信し相互的な循環過程を経てはじめて成立します。

この指導事例では、コミュニケーション場面についての状況絵カードを用いて、クラス全員の意見を聞きながら、自分の意思や気持ちを整理し、他者に自分の意思や気持ちを上手く伝えることを目指した指導がなされています。また、自分の意思や気持ちを整理し振り返ることで、他者の意思や気持ちについても理解することにもつなげています。このようにコミュニケーション場面における状況を絵カードを用いて、他者の意見を聞きながら自分自身を振り返り、そのことが他者への理解につなげていく点で、この事例は先進的な事例であるといえます。

（大崎 博史）

「セルフチェック表」を活用した生徒指導

こんな生徒・学級へ（生徒の実態）

登下校時に、寄り道、不適切な人との関わり（性指導を含む）といったいわゆる問題行動がみられる生徒。

指導のめあて

セルフチェック表を使ったセルフチェックによって、不適切な行動を減らし、適切な行動を増やす。目標とする適切な行動は生徒の実態に応じて設定する。

指導の方法

(1)指導の流れ

①学級活動の時間：一学期間どんなことを目標にしてがんばりたいか一人一人に考えさせた。

②帰りの会の後の個別指導：下校時に自己教示として、例えば下記の「約束事」を宣言させる。通学チェック表にあるバス、電車の乗車予定時刻を記入させる。

A君の約束事：「通学の約束絶対守ること。電車は一人で乗る、電車の機械は触らない、バスは一人で乗る、学校の友達以外の人には話しかけない、女の人近くに行かない、じっと見ない」
B君の約束事：「僕は〇時〇分のバスに乗って帰ります。自宅に着いたら学校に電話をかけます。寄り道はしません。約束は、女の人と体に触らない、女の人とは距離を離して話をする、です。立派な社会人になるために、ルールを守って下校します。」

③帰宅後：本人から学校へ帰宅の旨の電話を入れさせる。バス等の乗車時刻は家で確認した後、次の日学校でも確認する。守れたら、本人の目標を達成できる仕組みになっている。

(2)教材/教具 プリントなど

資料1「A君の通学チェック表」と資料2「B君の下校時間チェック表」参照。項目は、それぞれの生徒の実態や目標に応じて書き換えることができる。

(3)教育課程上の位置付け

学級活動、日常生活の指導（帰りの HR 終了後に個別に行った）。

指導の成果

約束事を宣言したときは、約束を守って下校できるようになった。反対に宣言し忘れると、学校への電話を忘れてたり、約束した内容のうち、一つをし忘れてたりすることがあった。現在は、宣言をしていれば、コントロールがきいている。生徒自身も効果を感じ取っているようで、宣言をやめたくないと言っている。

（静岡大学教育学部附属特別支援学校）

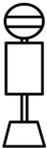
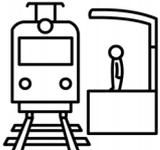
★この事例のポイント（nise スタッフから）★

生徒指導上の課題は生徒個々にそれぞれであり、個別的な対応が求められます。セルフチェック表を使った本実践では、クラス全体での学級活動での目標設定と帰りの会後の個別対応をうまく合わせています。また、セルフチェック表は生徒の実態に併せて目標行動を変えられ、様式の工夫ができ、応用範囲の広い指導方法です。なお、「約束事」の宣言は内言化するのが理想ですが、難しい場合は外言（宣言）を必要な支援として活用するのがよいでしょう。

（涌井 恵）

※参考資料1 A君の通学チェック表

月 日 曜日

順	写真	バス停・場所	時 間
1		〇〇バス停 〇〇前 バス停	発
2		〇〇駅→ ホーム	着
3		〇〇線に乗る 予定時刻	発
4	 ★家についたら、学校に電話をする		着
・バスの中は、一人でのった。			できた できない
・女の人のちかくには行かなかった。			できた できない
・電車のやくそくを守って乗った。			できた できない
・よみちをしなかつた。			できた できない
・時間を守って帰る			できた できない
・やくそくを守って帰る			できた できない

※参考資料 2 B君の下校時刻チェック表

りっぱな社会人になろう！「ルールを守って下校しよう！」 ○○(停留所名) → ◆◆(停留所名) (16分)

月日	曜日	教室出た時刻	バスの時刻 ー△△行きー	到着予定	学校電話	電話確認 (先生チェック)	保護者チェック	合否
月日		宣 :	:	:				1
月日		宣 :	:	:				2
月日		宣 :	:	:				3
月日		宣 :	:	:				4
月日		宣 :	:	:				5
月日		宣 :	:	:				6
月日		宣 :	:	:				7
月日		宣 :	:	:				8
月日		宣 :	:	:				9
月日		宣 :	:	:				10
1、10日連続でルールが守れた(50点)、8日守れた(30点)、6日以下(0点) 2、チェックがしっかりできた(10日◎=50点)(9~6日△=30点)、(5~1日×=0点)								合計 _____点

100点なら、余暇OK → お母さんと相談

「やりがい」を感じ、働く意欲を高めるための職業教育の工夫

こんな生徒へ（生徒の実態）

知識・技能の習得が期待されるが、働く意欲が十分とは言えない生徒。

指導のめあて

地域の中で「人に認められる」ことや「役に立つ」ことをとおして自己肯定感を高め、やりがいに結びつける。

指導の方法

地域の「現場実習支援連絡会」等との連携により、以下の工夫をした。

窯業で製作した皿などの器を市内の料亭に納入したり、市の観光課から受注を受け、観光客に贈呈される焼き板の木札を製作したりするなど、作業製品の販路を確保したり、受注を受けて製品づくりを行ったりすることによって、作った製品が地域の中で「役に立つ」ことを実感できるようにする（領域・教科を合わせた指導「職業」）。

地域で学ぶ活動を設定し、地域の老人介護施設に出向いてレクリエーション補助やベッドメイクといった、直接的にお年寄りとかかわることによって、人の役に立つ経験を確保する。（学校設定教科「生産技術」）



指導の成果

「職業」では、「なぜ何のための」製品作りなのかを明確にすることによって生徒たちの「やりがい」につながり、積極的に作業に取り組むようになった。また、品質を高める必要性を理解し、取り組むようになった。また、「生産技術」では、継続的な取り組みによって、生徒たちの相手のことを考えた行動やコミュニケーション能力の育成につながった。

（山形県立鶴岡高等養護学校）

★この事例のポイント（nise スタッフから）★

「働きたい」という意欲は教え込むものではなく、作業的な活動を通して「人に認められる」と「人の役に立つ」ことを通して育成されるものであると考えます。そのため、まずは諸活動を通して自己肯定感を高める必要があります。本例は、地域関係諸機関と連携し、地域とのつながりの中で「人に認められる」と「人の役に立つ」体験を通じて、まさに教えることが難しいとされる「働きたい」という意欲を育成しています。職業教育は学校内完結にとどまらず、また単なるスキルの習得のみにとどまらず、地域リソースの活用によってこのような体験の場を設定すること、そしてその体験を振り返り言語化したり、活動の意味づけを大切にしたりすること、すなわちキャリア発達の視点が重要であると考えます。

（菊地一文）