

肢体不自由を併せもつ知的障害のある生徒の作業学習の在り方に関する研究 —手立ての工夫のための視点を中心に—

佐藤 信・上川 達也*, 東 信之**

(令和3年2月19日受理)

SATO Shin, KAMIKAWA Tatuya, AZUMA Nobuyuki

Work Learning for Students with Intellectual and Physical Disabilities From the Viewpoint of Devising Procedures

要 約

知的障害教育特別支援学校等に在籍する肢体不自由を併せもつ重複障害の生徒が作業学習に取り組む際の、教師の手立ての工夫の視点と役割について明らかにすることをおして、肢体不自由を併せもつ重複障害の生徒の作業学習の在り方を検討した。その結果、教師は、手立ての視点から指導の手がかりを捉え、見直し、指導に生かす工程から実態把握をし、それを支えるもの(方法)として、「予測的技能課題」や「体験的知識」、「ノンバーバルサインの読み取りや解釈」などを教師間で共通理解することが必要であることが明らかとなった。

1. はじめに

知的障害教育特別支援学校高等部の教育課程の多くで取り組まれている作業学習について、特別支援学校高等部学習指導要領解説では、「作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童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」(2019年)と示されている¹⁾。作業学習は、一人一人の実態に応じた段階的な指導ができるものであり、自立的、主体的に自分の力を発揮することをおして、高等部卒業後の職業生活や社会生活を営んでいく生活する力を育んでいくものである。

知的障害教育特別支援学校において知的障害のある生徒だけでなく、肢体不自由を併せもつ重複障害(以下、「重複障害」という。)のある生徒の教育課程に作業学習を位置付けている。身体的な

動きや体力的な制約はあるが、作業工程や補助具、環境等を工夫し、一人でできる活動を繰り返す中で、充実感や達成感、自己肯定感が高まり、生活する力、ひいては生きる力をはぐくむことにつながってくる。

特別支援学校において重複障害のある児童生徒、特に知的障害と肢体不自由を併せもつ児童生徒数は全特別支援学校児童生徒数の約2割弱を占めている²⁾。しかし、知的障害教育特別支援学校高等部において重複障害のある生徒の作業学習の指導については、障害の様態が多様なこともあり、作業学習の取組は、迷いながら行われている。

そこで、本研究では、重複障害のある生徒の作業学習における手立ての工夫の視点に着目し、ティーム・ティーチング(以下、「T・T」という。)で指導にあたる教師の役割から、重複障害のある生徒の作業学習の在り方を検討する。

* 岩手県立盛岡ひがし支援学校, ** 岩手大学教育学研究科

2. 作業学習におけるT・Tについて

(1) T・Tの定義について

知的障害教育特別支援学校においては、複数の教師が授業の中で様々な役割を担いながら児童生徒の指導にあたっている。これは、児童生徒の障害や障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うための指導の1つの方法である。

T・Tについては、これまで様々な定義(Shaplin(1959)他)が行われているが、福山(2018)は、「個に応じた指導」ができることができる教師集団の力の重要性に着目し、知的障害特別支援学校におけるT・Tの定義として「児童生徒の個に応じた指導を大切にし、児童生徒がより主体的に授業に参加できるように教師が共に授業を作り上げる取組」と定義している³⁾。

これは、児童生徒が主体的に授業に参加するために、教師が協働し、児童生徒一人一人の教育的ニーズや障害特性などを的確に捉え、個に応じた指導・手立てを講じ、授業づくりを行うこと、と捉えられる。

(2) T・Tの長所と課題

T・Tの長所と課題について、茨城県教育研究センターが実施した調査結果(2000)では、長所として、「教師の高め合い」、「子どもの理解を深められる」、「幅のある対応ができる」、「指導の向上」等をあげている⁴⁾。

また、課題として、次のことをあげている。

- ・ 共通理解(時間不足、意思の疎通、遠慮等)
- ・ 指導の不統一(指導法・指導観・教育観の違い、理解し合えない、その場限りの対応等)
- ・ 責任感の薄れ
- ・ 指導力の低下
- ・ MTの負担増 等

T・Tを成功させる項目として、「指導目標の共通理解」、「役割の分担」、「事前事後の打ち合わせ」、「臨機応変な対応」、「人間関係等」、「児童生徒の実態に関する共通理解」をあげている。そして、T・Tのメンバーによって児童生徒にかかわる情報交換を密に行い、個別の指導計画や授業案等の作成を共同で行うことが、チームとしての機能を高

めていくための鍵となることを指摘している。

T・Tでは、目標の明確化と共有、役割と責任の意識化、目標達成の手立ての共有、コミュニケーションを図ることを教師が意識的に行っていくことが必要である、と言える。

(3) 作業学習におけるT・Tについて

教育課程の中で多くを占める作業学習は、T・Tによる授業が一般的であり、教師の連携による授業づくりが行われている。

作業学習の授業づくりの流れは、①工程分析と②実態把握をとおして、③課題分析を行い、その結果から、④指導案作成と授業準備を行い、⑤授業実践となる。その結果を⑥評価し、⑦改善策の検討・計画という、PDCAサイクルの流れを取る。この時、重要なポイントとなるのは、①工程分析と②実態把握をとおした、③課題分析である⁵⁾。これは、生徒が主体的に活動するための手立ての工夫につながる部分である。また、作業学習では、生徒一人一人が主体的に活動に取り組むことを保障する手立ての工夫が求められ、教師の協働性が特に反映されるところであると考えられる。

同様に、重複障害のある生徒においても主体的に活動に参加し、仲間とともに作業を行うことは、成就感や達成感を味わい、生きる力を育むことが求められる。そのためには、教師の協働による手立ての工夫や授業づくりが必要となってくる。

この時、多様な様態を示す重複障害のある生徒の作業学習の指導においては、教師のこれまでの経験を生かした生徒の実態の捉えや手立ての工夫が必要になってくる。

3. 研究の目的

本研究では、作業学習において重複障害のある生徒ための手立てを工夫する際の教師の視点としての考えや意識に着目し、それがT・Tの指導にどう反映されているのかを明らかにする。

具体的には、次の研究課題を設定する。

- ・ 課題:手立てを考える際の教師の視点は何か。

4. 対象及び方法

本研究では、作業学習を担当する教師へのインタビューを行い、大谷（2007,2008,2019）^{6,7,8)}のSCAT(Steps for Coding and Theorization)分析法(以下、「SCAT法」という.)を用いて、作業学習における重複障害のある生徒の手立ての工夫を行う際の、教師の視点や役割について明らかにする。

(1) 調査の対象

A県立特別支援学校（知的障害教育）高等部の作業学習で、重複障害の生徒が所属している教師2名を対象とした。

対象者の2名は、作業学習の主担当と副担当の関係にあり、重複障害のある生徒の指導に係る関係性を見ることができると考えた。2名の教師の作業学習における概要は次のとおりである。

1名は、作業学習の主担当者（以下、「T1」という.）であり、作業学習全体を見ながら、全体の指導計画、授業計画を立てている。

もう1名は、重複障害のある生徒を入学した時から見ている教師で、作業学習でも副担当（以下、「T2」という.）として一緒に活動を行っている。

作業学習の内容は、陶芸であり、20XX年にはじめて立ち上げたものである。

(2) 調査方法

表1 調査項目

1	作業学習の経験年数について教えてください。
2	作業工程の分析はどのように行いましたか。
3	実態把握の方法と作業学習にかかわり生徒のどんなところを見ていますか。
4	手立て（教材教具、補助具等）で工夫したところは、どんなところですか。
5	それは、作業工程や実態把握とどうにかかわりましたか。
6	指導者間でどのように情報を共有しましたか。
7	重複障害のある生徒が作業学習を行う上での困難さはどんなところですか。

調査の方法は、「実態把握の方法」、「作業学習にかかわる生徒の実態把握の視点」、「手立ての工夫」、「教師間の情報共有」、「作業学習を進めるうえでの困難さ」について作業学習を担当する上記の教師に半構造化インタビューを行った(表1)。

調査は、20XX年1月に実施し、スマートフォンのアプリで録音後、Amazon Transcribeを使い

音声データから文字データに変換したうえ、逐語録として記録した。

(3) 倫理的配慮

調査の手続き及び実施に際しては、対象者の同意を得て進めた。

結果の記述においては、対象者を匿名として個人が特定されないように配慮した。

また、本研究の趣旨、本稿の執筆、その後の取り扱いについては、対象者に対して、十分に説明を行った。

(4) 分析方法

調査対象が2名と少人数であったことから、分析法方法として、SCAT法を用いた。

SCAT法は、明示された4つの手続きを踏むことで、分析の恣意性の排除と分析過程の省察可能性を担保するものである^{6,7,8)}。

SCAT法の分析手順は次のとおりである。SCAT法を記述するためのフォームは、大谷（2019）作成の「scatform1.xls」⁹⁾を使用した。

最初に、インタビューで得たテキストをセグメント化してテキスト欄に記入した。

そのセグメント化したテキストから、＜1＞「そのテキスト中の注目すべき語句」を書き出した。

次に、「＜1＞」で書き出したことを＜2＞「テキストにない語で言い換え」記入した。

そして、＜2＞で記入した語を説明できる語句や概念、文字列を＜3＞「左を説明するテキスト以外の概念」に記入した。

＜1＞から＜3＞にもとづいて、それを表すようなテーマを＜4＞「テーマ・構成概念」として記入した。

分析をする中で検討や更なる調査が必要と思われるものを＜5＞「疑問・課題」に記入した。

以上の手続きを順番に行い、＜4＞「テーマ・構成概念」から、「ストーリー・ライン」として記入した。そこから、「理論記述」（これまでの分析でいえること）を試みた。

併せて、＜5＞「疑問・課題」欄をもとに、「さらに追求すべき点、課題」として記述した。

5. 分析結果及び考察

T 1については、表2に「ストーリー・ライン」と「理論記述」を提示する。

また、T 2については、SCAT 法によって分析した結果を表3に提示する。

① T 1の調査の分析及び考察

T 1のインタビューをSCAT 法の4つの手続きにより分析した。その結果、表2のような「ストーリー・ライン」と「理論記述」を得た。

表中の下線は、＜4＞「テーマ・概念」で得られたテーマを示している。

表2 T 1の「ストーリー・ライン」と「理論記述」

ストーリー・ライン	<ul style="list-style-type: none"> ・ T 1は、乾燥を軸とした陶芸の伝統的な作業工程を、<u>前任校・先行事例を参考にしながら</u>、生徒の実態に応じた<u>作業工程に細分化</u>している。 ・ T 1は、<u>製品の最終的な出来高の見込み</u>から、作業量の調整と作業スケジュール、各作業工程にあてる生徒の人数を計画している。 ・ 作業分担は、<u>全ての作業工程の体験</u>をととした作業能力のアセスメント（評価）から、<u>経験的に捉えられる生徒の技能の到達水準としての予測的技能課題の把握</u>をととして行われ、適切な作業工程を担当させている。Aさんの場合は、<u>作業にかかわる機能に焦点化し</u>、<u>試行錯誤の実態把握</u>を行う中で、<u>作業レディネスの把握や作業内容、補助具の最適化</u>を行っている。 ・ 作業は、安全面を第一に考え、T 2がマンツーマンで付いて一緒に作業を行っている。また、作業教室の窯の位置や広さなどを考量して、<u>作業スペースのレイアウト</u>を行っている。 ・ Aさんは、<u>作業をととした具体的経験の積み重ね</u>から、<u>素材へのかかわり方の変化</u>や、周りの生徒や製品への興味関心をもつようになってきた。Aさんの作業学習の評価は、<u>長期的なスパンで捉え</u>、<u>表情やしぐさ、行動等のノンバーバルサイン等の観察</u>によって行っている。それを可能にしているのは、<u>継続的行動観察（経験）によるAさんの発信意図・潜在的感情的解釈</u>である。 ・ Aさんの作業成果を<u>他の生徒が認めること（他者理解）</u>を促すことで、<u>参加を実感できる集団づくり</u>を図っている。 ・ T 1は、Aさんの<u>自立活動と作業学習の棲み分け</u>、教育課程の在り方について迷いながら進めている。 ・ また、T 1は、Aさんの<u>卒業後の進路・生活への不安</u>をもっている。
理論記述	<p>＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）1：作業工程の分析＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>乾燥を軸とした陶芸の伝統的な作業工程を、前任校・先行事例を参考にしながら</u>、生徒の実態に応じた<u>作業工程に細分化</u>している。 ・ <u>製品の最終的な出来高の見込み</u>から、作業量の調整と作業スケジュール、各作業工程にあてる生徒の人数を計画している。 <p>＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）2：課題の分析＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 作業分担は、<u>全ての作業工程の体験</u>をととした作業能力のアセスメント（評価）から、<u>予測的技能課題の把握</u>をととして行われる。 ・ 重複障害のある生徒については、更に<u>作業にかかわる機能に焦点化し</u>、<u>試行錯誤の実態把握</u>を行う中で、<u>作業レディネスの把握や作業内容、補助具の最適化</u>を行っている。 <p>＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）3：健康・安全への配慮＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 作業は、安全面を第一に考え、教師がマンツーマンで付いて一緒に作業を行っている。 ・ 作業教室の窯の位置や広さなどを考量して、<u>作業スペースのレイアウト</u>を行っている。 <p>＜手立てのための視点4：協働性の確保＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 作業成果を<u>他の生徒が認めること（他者理解）</u>を促すことで、<u>参加を実感できる集団づくり</u>を図っている。 <p>＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）4：手立ての行使＞</p> <p>作業学習の評価は、<u>長期的なスパンで捉え</u>、<u>表情やしぐさ、行動等のノンバーバルサイン等の観察</u>、<u>継続的行動観察（経験）による発信意図・潜在的感情的解釈</u>である。</p> <p>＜作業学習を進める上での課題＞</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 重複障害のある生徒の<u>自立活動と作業学習の棲み分け</u>、教育課程の在り方、<u>卒業後の進路・生活への不安</u>をもっている。

表中の空欄は、内容が重複したもの、前後の文

脈から分析の対象としなかったものである.

表3 T2のインタビューデータのSCAT法分析

番号	発話者	テキスト	(1)テキスト中の注目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外の内容	(4)テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	(5)疑問・課題
1	助手	作業するにあたって、作業の工程とかの分析は。					
2	話者	T1とT3が陶芸の経験がありましたので、教えていただきたいながら、進めています。	陶芸の経験	過去、参考、事例	陶芸の作業工程の分析方法	教師の過去の経験や先行事例を活用した作業工程の分析	
3	助手	Aさんの実験把握について教えていただきたいのですが、実験把握で特に注目している部分は、どんなところですか。					
4	話者	粘土等あまり触りたがらない実験があります。これらとしては、色々な感触を経験してほしい、楽しんでほしいというところで、本年夏、陶芸を希望しました。粘土自体には自分から指先で少し触ることもあるのですが、触らようとするとも嫌がったりもします。	粘土等あまり触りたがらない、実験、色々な感触を経験、楽しんでほしい、本年夏、陶芸を希望、自分から指先で少し触る、嫌がったりも	自然素材、感触への不快感、慣れ、受け入れ、初期、教師の願い	陶芸の選択理由、教師の期待、期待する姿、作業学習をとおした感覚受容の広がりへの期待、教師の生活の広がり	陶芸の選択理由、作業学習をとおした感覚受容の広がりへの期待、教師の生活の広がり	・作業学習担当者の自立活動と作業学習の関係についての理解はどうなっているか。
5	助手	こんなところを作業の中で生かしたいとか、こういうところは利用できるって、どんなところを見ていますか。					
6	話者	このくらい太さ（ラップの芯程度）の丸棒を好んでもつ実験があったので、粘土に直接最初触れなくてもコロコロする動作でできる実験（粘土棒や太さの違う丸棒）の補助具を作ってみました。その際には、丸棒が転がるとともに落ちないようにガードする部分や丸棒をガイドするイーザ的なものを粘土板にくっつけてみました。他には、土締め（失敗したものを強く）の作業で木棒をガイドにそって下すのと除けるような補助具を作ってみました。他に担当している作業内容は、丸棒を教師と一緒に持って輪を走らせること、指先を使わずにかいものを持てるので、紙や土を机に敷いて固定し、指先でもったものを教師と一緒に机に押し付けながら、やりがけをする、などです。	ラップの芯程度、丸棒、直接触れない、転がす動作でできる作業、補助具、土締め、一緒に、指先でかきものを持つ、教師と一緒に机に押し付ける	日常生活用品、握りやすい道具、回避、自発的動作の活用、手指機能の活用、製品づくり	継続的行動観察による教師の気づき、機能に合わせた作業内容の選定と補助具の作成	継続的行動観察による気づき、自発的動作（機能）を活用した作業内容や補助具、機能を発揮できる補助具	
7	助手	この丸棒に注目したのは、どんな点から。					
8	話者	本人が丸棒をもつて自分から持てず嫌がらずにずっと選んでいたのが、着目しました。どうしても、口にもつていけずけれども・・・作業に限らず何かこう書くのだから、着目したりも持ち手の太さが、丁度いいというところ。ラップの芯は捨てずに補助具に使用しています。	自分から持てず、ずっと選んでいた、着目、持ち手の太さ	自発的動作への着目、補助具作成のヒント	教師の気づき、手助け、継続的行動観察	継続的行動観察による気づき	
9	助手	今度は作業工程の中にどう落とし込んで行ったのか。そこは、どうやって気づいたのでしょうか。					
10	話者	T1やT3とコミュニケーションを取りながら、Aさんの担当できそうなところを工程として担当させてもらいました。	T1やT3とのコミュニケーション、できそうなところ、工程を担当	チーム・ティ칭、受け身から参加できる作業	教師間の協力、自発的動作を活用した作業内容	教師の協働、自発的動作を活用した作業内容	・教師間の関心・意欲の共通理解はどのように図られてきたのか。
11	助手	教師間とのやりとりをみていたところで、共有する部分について、どんなところに気を付けてたんですかね。					
12	話者	授業が始まる前に、T1の先生が黒板に一人一人の生徒の担当する工程と目標を書きつけてくれています。それを見て、授業始めに全員が自分の作業工程・目標、担当職員を共通理解します。教師は、授業が始まる前にこれについていろいろ話を聞いておくことを通して確認しています。そんな時間は取らずに、授業途中でまた相談しながら進めるようにしています。	一人一人の担当する工程と目標を書く、授業が始まる前、確認、授業途中でまた相談しながら進める	生徒の作業の担当での確認、授業中の生徒の作業内容等の打ち合わせ	生徒の作業状況の見通し、学習状況の見よりのポイントの共通理解、隙間時間の利用した打ち合わせ	1時間の生徒の作業学習の見通し、生徒の作業学習の見通し、学習状況の見取りの共通理解、隙間時間の利用した打ち合わせ	
13	助手	作業学習のうちにうまく取り入れていた。その時期っていつから。					
14	話者	最初からという風にならうかなと、悩んだり、周りの先生方にも色々相談しました。すると、例えばこういうもの（太めの木の丸棒＝2は写真を見せよう）が中学部にあるよ、とT4に教えてもらったりしました。また、足で粘土を握るのはどうかと試してみたりしました。それは、自分たちの思っていたように上手にいかなくて、結果実証生はこの丸棒を使う作業が多くなっています。	悩んだり、周りの先生、色々相談、試してみた、上手くいかない、丸棒でやる作業が多くなっている	チーム・ティ칭、試行錯誤、取捨選択、作業内容の広がり	チーム・ティ칭による授業づくり、試行錯誤による実験把握、	教師の協働、試行錯誤の実証把握、作業学習に活用できる機能の無点化、作業などいろいろの拡大（機能の転化）	
15	助手	一回目は失敗したと。最初に取り組んで。					
16	話者	そうですね。手が離しかつたら、足でどうかと思ったのですが、本人が足を動かさなかつたので、やめました。現在は丸棒に落着いてはいるのですが、多分もっと良い方法があるのだと思います。	手が動かさなかつた足で、足が動かかつた、やめる、もっと良い方法がある	作業能力の評価、機能の活用、取捨選択、探求	試行錯誤による実験把握と補助具の作成	試行錯誤の実証把握と補助具の作成	
17	助手	認知面とか、知覚面からどういう風になつていきました。					
18	話者	具食があるので、十分気をつけるようにしています。認知的にはそういう実験です。一番は安全に気をつけています。あとは発作があるので、健康状態に気をつけています。Aさんの健康と安全に気をつけて、できるとを教師と一緒にやっている状況です。	具食、十分気をつける、認知的、一番は安全、発作、健康状態、できること、教師と一緒にやっている	食べ物ではない、幼児性、食欲、意欲減退による怪我、健康と安全への配慮・確保、個別対応	状況の把握能力、発作発症の把握、回避・継続時間からの影響、けがの予防・回避、1人での指導	発達段階や状況の把握等を促せること、作中の発作への対応、健康・安全面は何よりも優先されるもの、健康、安全の確保、マンツーマンの指導	
19	助手	続けてやってみて変わったこととは。					
20	話者	粘土をのばす作業は、何の上で粘土が何より丸棒があると、転がすのだな、というのは本人なりに分かるみたいで、自ら進んで丸棒を転がします。たいいては着目の力で転がすが、左手を添えるようにもなっています。ただ、粘土をのばす力がある程度強いので、両腕を教師も一緒に支えながら作業することが多いです。あとは、その日の体調が大きく影響します。発作、便秘、排便があったか、月経などか影響大です。体調がよければ、起きている表情より活動量です。体調が悪い時は、寝ていることもあります。	何の上で粘土が丸棒があると、本人なりに分かる、自ら進んで丸棒を転がす、左手を添えるようになる、粘土をのばす力がある程度強い、教師も一緒に支えて作業、体調が悪い時	目の前、作業道具、作業の理解、主体的動作、作業動作の拡大、製品づくり、製品としての水準、健康管理	作業の繰り返し、具体的経験の積み重ね、課題の向上、製品利便の水準の確保、生活リズムの形成	作業の繰り返しという具体的経験の積み重ねによる技術の習得、製品としての水準の確保、健康・安全の確保	
21	助手	みんなこう作業していて、作業に自分もはまっているというのは、本人にとってどんな感じ。					
22	話者	仲間と一緒に過ごす時間、本人はとて楽しそうでした。「さん」と名前を見ながら話しかけられることも嬉しそうで、よく笑顔が見られます。他の生徒たちも「今日、さん元気そうだね。」などさんの表情をよく見てくれていました。「さん」に話しかけると、職員からとても人気があります。学校で仲間と一緒に学習する、一緒に時間を過ごすことがとても有意義だし、大卒生になんか教えます。	仲間と一緒に過ごす時間、楽しそう、話しかけられると嬉しそう、よく笑顔が見られる、表情を細かく観察、察される、一緒に時間は有意義、大卒生なこと	他者への働きかけ、相互理解と受容	生徒同士の交流、相互理解、参加を促せる環境づくり	作業や休憩時間の生徒同士の交流による相互理解、参加を促せる環境づくり	
23	助手	作業学習を進めている中で、例えばこんな大変さ、楽しさ、Aさんにとって難いなと思うことは。					
24	話者	安全面に注意するため、職員が常に一人つくということです。本当はさん一人で進められるようなものを準備できればいいのですが、力不足で準備できていません。					
25	助手	Aさんの評価の観点とか、あるいは、視点とかこういうところ、これを見てるよっていうのはありますか。					
26	話者	健康で、参加できているか。体調が悪いときはしょうがないが、健康面。自分から手を伸ばす、聞こうとするなど、自分からやろうとしているかどうか、という意欲面。手を動かしたり、体を動かして物を取りに行ったり、動いているか、という動作面。よく見て評価したいとは思っていました。	健康の現徴、意欲面、動作面	評価の現徴	質的評価、自立活動	質的評価、自立活動のねらい	
27	助手	教師と一緒にやっているのは、どういうレベルなんだろ。					
28	話者	実際の、本人の作業しているときに、私も手を添えて、一緒に動かしていますが、それがいい。自信がない、一緒に作業しながら、観察したり、感じ取ったり、一緒に作業しながら観察したりして感じ取ったりしてしています。コロコロやペナギなど動くき言葉も合わせて書いてもらっています。話すことが難しいので、本人がどんな気持ちでいるのかを感じ取るように努力しています。今日やりたし量も目の前に置いてそれがなくなったら終わり、などやりやすさに努めています。他は、何と書いても表情やそれ等の状態、発作があるので、体調に特に注目しています。正直、何ができてもその日の体調や安全面に注意していることが多いです。	手を添えて、一緒に動かす、客観的に正しい評価出来るという自信がない、一緒に作業しながら観察したり、感じ取ったり、一緒に作業しながら観察したりして感じ取ったりして、どんな気持ちでいるのか、感じ取るよう、今日やりたし量も目の前に置いてそれがなくなったら終わり、などやりやすさに努めています、表情、何と書いても表情やそれ等の状態、発作があるので、体調に特に注目しています、正直、何ができてもその日の体調や安全面に注意していることが多いです	生徒と一体となった作業、評価への信頼、受容性への働きかけ、内面の理解、観察、身体感をとれた動きの理解、現実的な作業量の提示、体調や安全面を優先	質的評価方法、一体的な評価、身体的知識の蓄積、発作原因・潜在的感情的理解、認知知性を生かした支援、支援方法	一化となった支援、教師の感情的知識を活用した支援、発作原因・潜在的感情的理解と見取り、生徒の認知知性を生かした支援、健康・安全の確保	
29	助手	力の加減と今日は本人がいっぱい力出てるなとか触るとかという感じ。					
30	話者	表情や動きで、感覚ですけれども、感じ取るようにしています。					
31	助手	例えば、どんな時が調子が良い表情で、あるいは今日調子悪いなあっていう判断は。					
32	話者	目がパチリとして目覚めが合って生き生きしている時は元気そうだな、と思います。好調でない時は、目線が合わなかったりとか、目が伏せがらだったり、口元がグダッとなって下だれが多くなります。					

理論記述	<p><手立てのための視点のカテゴリー（場面）1：作業工程の分析></p> <ul style="list-style-type: none"> ・陶芸の選択理由は、<u>作業学習をととした感覚受容の広がりへの期待</u>という<u>期待的発達課題</u>であり、それは、<u>豊かな生活につながるものである</u>。 ・教師の過去の経験や先行事例を参考とした作業工程の分析を行なっている。 <p><手立てのための視点のカテゴリー（場面）2：課題の分析></p> <ul style="list-style-type: none"> ・継続的行動観察による気付きから、<u>本人の興味関心に基づく補助具や自発的動作（機能）を活用した作業内容や補助具の作成</u>を行なっている。 ・教師の協働により、<u>試行錯誤の実態把握から作業学習に活用できる機能の焦点化と作業内容の拡大（機能の般化）</u>が行われる。 <p><手立てのための視点のカテゴリー（場面）3：健康・安全への配慮></p> <ul style="list-style-type: none"> ・健康・安全面は何よりも優先されるものであり、<u>健康・安全の確保と作業中の発作への対処</u>のため、<u>マンツーマンでの作業</u>となる。 ・一体となった支援を行うことで、<u>ノンバーバルサインの読み取りや観察・体感から得られた体験的知識の蓄積</u>をととして、<u>体調や発信意図・潜在的感情的読み取り</u>を行おうとしている。 <p><手立てのための視点のカテゴリー（場面）4：協働性の確保></p> <ul style="list-style-type: none"> ・作業や休憩時間の生徒の交流による<u>相互理解</u>を図り、<u>参加を実感できる集団づくり</u>を行っている。 <p><手立てのための視点のカテゴリー（場面）5：手立ての使用></p> <ul style="list-style-type: none"> ・指導では、<u>発達段階や状況の把握能力等を捉えることが必要である</u>。 ・体験的知識の蓄積から自発的動作の読み取りと認知特性を生かした支援を行なっている。 ・作業の繰り返しという具体的経験の積み重ねによる<u>技能の習熟や視覚的手がかりなどにより作業への見通し</u>をもてるようになってきた。一方、<u>製品としての水準の確保</u>も必要である。 <p><手立てのための視点6：教師の連携></p> <ul style="list-style-type: none"> ・1時間ごとの生徒の作業学習の見通しは、<u>教師の学習状況の見取りのポイント</u>となる。これは、<u>教師間の共通理解のため</u>の、<u>小まめな打ち合わせと確認</u>によって行われる。 ・教師間の情報共有は隙間時間などを利用した情報共有と<u>更なる効率的な情報共有の方法</u>が求められている。 <p><作業学習を進める上での課題></p> <ul style="list-style-type: none"> ・評価の方法について、<u>複数の目での評価が必要であり、重複障害のある生徒の質的評価の方法や意味づけ、解釈の妥当性の確保の難しさ</u>を感じている。 ・生徒の<u>作業学習をととした成長のため、作業学習と自立活動の関係の整理</u>が必要である。

③手立てを考える際の教師の視点

表5 手立ての視点のカテゴリーによる分類

手立ての視点のカテゴリー（場面）	視点	方法	主な担当	背景
作業工程の分析	伝統的な作業工程	前任校・先行事例を参考	T 1	自立活動のねらい 製品の出し入れ
	作業工程に細分化	予測的技能課題の把握	T 1	
課題の分析	作業レディネスの把握	作業にかかわる機能に焦点化	T 1, T 2	
	作業内容、補助具の最適	試行錯誤の実態把握	T 2	
	陶芸の選択理由	期待的発達課題	T 2	
	本人の興味関心に基づく補助	他の生徒が認めること（他者理解）を促すこと	T 1	
	自発的動作（機能）を活用した作業内容や補助具	継続的行動観察による気付き	T 2	
健康・安全	機能の焦点化と作業内容の拡大（機能の般化）	試行錯誤の実態把握 教師の協働	T 1, T 2	
	健康・安全の確保	マンツーマンでの作業	T 2	
	作業スペースのレイアウト	糸の位置や広さなどの考量	T 1	
	体調や発信意図・潜在的感情的読み取り	ノンバーバルサインの読み取り 体験的知識の蓄積	T 2	
協働性の確保	参加を実感できる集団づくり	作業や休憩時間の生徒の交流による相互理解	T 1, T 2	
手立ての使用	発信意図・潜在的感情的解釈	ノンバーバルサイン等の観察 継続的行動観察（経験）	T 1	
	指導	発達段階や状況の把握能力等を捉えること	T 2	
	作業への見通し	認知特性を生かした支援 具体的経験の積み重ね	T 2	
	製品としての水準の確保	体験的知識の蓄積	T 2	
	学習状況の見取りのポイント	1時間ごとの生徒の作業学習の見通し	T 1, T 2	
教師の連携	教師間の共通理解	小まめな打ち合わせと確認	T 1, T 2	
	更なる効率的な情報共有の方法			

T 1 と T 2 の理論記述から、作業学習の手立ての視点のカテゴリーを授業作りの流れを踏まえながら6つにカテゴライズし、キーワードとなる語句を視点と方法に分けて表5のように整理した。

教師は、通常、手立ての視点から指導の手がかりをとらえ、指導を行う中で見直しを行い、新たな手がかりをもとに次の指導に活かしていくことの繰り返しから、実態把握につなげていることが明らかとなった。

その視点を支えるもの（方法）として、T 1 が「勘」と言っていた、経験的に捉えられる生徒の技能の到達水準としての「予測的技能課題」の把握があると考えられる。また、重複障害のある生徒に対しては、教師が課題を意識し、継続して観

察することによる「継続的行動観察による気付きと試行錯誤的実態把握」があげられる。また、重複障害のある生徒への継続的行動観察や教師が生徒と一体的に活動することとおした生徒への「体験的知識の蓄積によるノンバーバルサインの読み取り、体調や自発性の評価」があげられる。

手立てを教師が考える際の背景として、製品としての水準と数量の確保という「製品の出来高」がある。また、重複障害のある生徒の場合、自立活動としての目標があり、それぞれが、年間や単元、1時間ごとの指導に影響を与えていると言え、教師はその調整に難しさを感じている。

教師間の共通理解については、隙間時間等を利用して行われるが、効率良い共通理解の方法が求められている。

作業学習における教師の協働によるT・Tを成り立たせるためには、それぞれの教師のもつ予測的技能課題や体験的知識、それらに伴う重複障害のある生徒のノンバーバルサインの読み取りや解釈などを、教師間で共通理解することが必要であり、教師間で共有する知識としての「共有知」へと高めていく取り組みが求められていると考える。

6. まとめ

2名の教師のへのインタビューをとおして、重複障害のある生徒の作業学習の手立てを考える際の教師の視点について明らかにすることができた。

今後、作業学習で行われているチーム・ティーチングの在り方について、その解決を図るには重複障害のある生徒への支援を中心に、教師が協働するための要件を検討していくことが必要であり、今後の課題であると考ええる。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2019) : 特別支援学校高等部学習指導要領解説 (2) ,pp. 知10-11.
- 2) 文部科学省 (2019) : 204障害種別学級数及び在籍者数 (学校基本調査).
- 3) 福山恵美子 (2018) : 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究

- 共生社会を見据えたチーム・ティーチングのあり方を探って -,p.94, 大阪総合保育大学大学院博士学位論文.

- 4) 茨城県教育研修センター (2000) : 特殊教育におけるチーム・ティーチングの在り方 (個を生かす支援としてのチーム・ティーチング) 茨城県教育センター研究報告書.
- 5) 神奈川県立総合教育センター (2010) : 特別支援学校の作業学習における授業づくり - 「一人でできる」をめざして - 平成21年度研究指定校共同研究事業 (特別支援学校) 【北里大学連携研究】 ,pp6-7.
- 6) 大谷尚 (2007) : 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 - 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き - 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』 第54号, n.2, 27-44.
- 7) 大谷尚 (2008) : SCAT : Steps for Coding and Theorization - 明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 - 日本感性工学会論文誌『感性工学』 第10号, No.3, 155-160.
- 8) 大谷尚 (20019) : 『質的研究の考え方 研究方法からSCATによる分析まで』 一般財団法人名古屋大学出版会.
- 9) 大谷尚 (20019) : SCAT WEB site からのダウンロードフォーム scatform1.xls.
<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/>