

特別支援学校 日常生活の指導

知的障害特別支援学校小学部児童による目標の設定と評価が
学習の取組に及ぼす効果

青森県立弘前第一養護学校 教諭 大堀 亜希

要 旨

本研究では、目標の設定と評価が学習に及ぼす効果を検証した。知的障害特別支援学校小学部5, 6年生12名を対象に、朝の運動においてなわとびを跳ぶ目標回数を設定し、運動終了後に目標に対する評価を行った。その結果、11名で目標設定後に跳んだ回数が増加し、設定した目標に近い回数を跳んでいた。このことから、児童が自ら目標を設定し、評価することが学習量を増加させ学習の意欲を高める効果があることが示唆された。

キーワード：目標設定 評価 なわとび 知的障害

I 主題設定の理由

文部科学省(2008)は、変化の激しいこれからの社会を生きるために身に付けさせたい力として、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力をあげ、これらの要素からなる力を「生きる力」として、知・徳・体のバランスのとれた子どもの育成を掲げている。児童生徒の生きる力を育むためには「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」が重要な要素(中央教育審議会, 1996)としてあげられており、自主的・主体的な学びを育むための教育が求められている。

特別支援教育においても、将来の自立に向けて児童生徒が目標をもち、行動することが求められている。しかし、知的障害の児童生徒はその障害特性から意思表示が困難な場合が多く、自ら目標の設定を行うことは困難であると思われがちであり、児童生徒の行動は教員を含む周囲からの指示や評価によって統制されることが多いことが指摘されている(霜田・井澤, 2005)。そこで、霜田・井澤(2005)は、自己目標と自己評価に着目し、知的障害特別支援学校の作業学習で、生徒自らが製品に対する目標数や作業技術、作業態度に対する適切な目標を設定するための手続きを取り入れた実践を行った。その結果、生徒は目標の適切な設定や自己評価ができるようになり、それに伴い製作数が増加したことを報告している。また、藤原(2012)は、富山大学附属特別支援学校を対象にした研究で、豊かな学びを生み出す授業展開として多様で多重な評価という観点で授業展開の改善を行った。その結果、将来の自立や豊かな社会参加が期待される程の児童生徒の姿が生み出されていることを述べ、評価に着目し、多様で多重な評価を行うことが評価に価値を見だし、活動を動機付け、学習への意欲を高めることを報告している。さらに、小沼(2012)は、高等部の作業学習において、生徒自らが授業の目的を理解し、主体的に動く授業づくりを行った。その結果、目標設定を自分で言い、評価ノートを活用したことで、作業量と正確に作業を遂行できた量が一致するようになったことを報告している。

このように先行研究では、目標の設定や評価を取り入れることが、生徒の自主的・主体的な学びを育むことが報告されている。しかし、中学部や高等部の作業学習における実践であり、小学部での取組は少ない。本校小学部においても、児童自らが目標を設定し、評価することは難しいという理由から、教師が目標と評価を決め、児童に授業の目的を十分に伝えずに進めているため、自主的・主体的な授業展開はあまり見られていない。そこで、目標の設定と評価の仕方について見直し、児童が自ら目標を設定して評価をすることが学習の意欲にどのような効果をもたらすか検証することにした。

II 研究の目的

知的障害特別支援学校小学部児童が目標の設定と評価をすることによって、学習量の増加や学習への意欲を高めることができることを検証する。

Ⅲ 研究の実際とその考察

1 研究方法

(1) 対象児童

知的障害特別支援学校小学部5，6学年児童12名（5学年男子1名，6学年男子5名，女子6名）で，WISC-IVによる全検査IQは60台から測定不能までと実態の幅が広く，友達同士で関わって遊んだり，友達をまねて行動したりすることができる児童の集団であった。

(2) 対象授業

本校では，できるだけ日常の生活に近い形で指導するために，日常生活の指導を1校時と給食時，下校時に帯状に設定している。1校時では，生活リズムを整え基礎的な体力を培うことを目的とし，身支度，係活動，朝の会に加え，朝の運動に取り組んでいる。村中ら（2009）は，朝の会について「毎日行われるものであり，行事等によって実施回数が左右されることが比較的少ない。そのため，知的発達に遅れのある児童生徒を対象としても，学習の積み重ねがしやすいという利点がある。」と述べている。本校の朝の運動も同様に考えることができることから，朝の運動を取り上げた。

対象児童は，昨年度から朝の運動でなわとびに取り組んでおり，いずれの児童もなわを跳ぶことを理解していた。なわとびは，なわを回旋させて跳ぶ運動であり，巧緻性，全身持久力，敏捷性，平衡性などの多様な運動能力を高めることができることから，小学校体育科の体づくり運動や特別支援学校でも取り上げられている。また，なわとびは，回数という明確な目標を立てることができ，さらに跳んだ回数という結果もわかりやすい利点がある。このようなことから，朝の運動の一つであるなわとびを取り上げることにした。

(3) 朝の運動について

朝の運動は，四つの運動によるサーキット形式で実施した。四つの運動は，対象児童にとって必要と思われる運動能力から総合的に判断し，なわとび（短なわ前跳び），体幹トレーニング，反復走，ストレッチにした。実施にあたり，児童を四つのグループに分け，常に同一の種目からスタートするようにした。また，各運動の取組時間を2分間とし，間に1分間のインターバルを設けた。

(4) 指導体制について

児童が所属する学級の担任4名が，各種目を担当するチームティーチングで授業を行った。

(5) 使用教材

自分で跳んだ回数を確認できることや跳ぶことに集中することを考慮し，カウンター付きの短なわを使用した。評価のための教材として，「なわとびがんばりカード」を作成した（図1）。A5判サイズのカードを作成し，一週間で一枚の用紙を用いてフラットファイルに蓄積した。記入内容は，一週間の目標回数，毎日の跳んだ回数，毎日の評価，一週間の評価の集計であった。毎日の評価は，目標回数より多く跳んだ場合は◎，目標回数と同じ場合は○，目標回数より少なかった場合は△とした。

(6) 目標設定の方法

目標は，毎週月曜日の朝に各自の教室で，児童自らが決めるようにした。しかし，目標回数と跳んだ回数に極端な開きがある場合や，目標を設定することが難しい場合には，学級担任が目標として妥当と考えられる回数を提示し，それに近い回数を目標にするように話し合っ

(7) 取組期間

2015年8月から12月まで，なわとびを跳んだ回数について調査した。そのうち8月から10月までの目標を設定していない期間をベースライン期，11月から12月までの目標を設定して取り組んだ期間を目標設定期とし，各期20セッション，計

なわとび がんばりカード

なまえ _____

こんしゅう もくひょう
今週の目標 かい

曜日	げつ	とち	すい	もく	きん
回数					
ひょうか					

目標より多い ◎ 目標と同じ ○ 目標より少ない △

こんしゅう
今週の◎は こ

図1 なわとびがんばりカード

40セッション実施した。

(8) 分析方法

児童が記録した「なわとびがんばりカード」をもとに、ベースライン期と目標設定期とで跳んだ回数を比較した。また、目標回数と跳んだ回数の比較をした。

2 結果

ベースライン期と目標設定期で、A児からL児が跳んだ平均回数の推移は、図2のとおりであった。ベースライン期と目標設定期の跳んだ平均回数は個人差があるが、目標設定期に増加した児童は、12名中11名であった。平均回数の増加は、三つのタイプに分けられた。一つ目は平均回数が80回以上増加した群（以下、タイプ1）であり、A、B、D、E、Iの5名が属した。二つ目は約20～80回増加した群（以下、タイプ2）であり、C、G、Hの3名が属した。三つ目は増加が20回未満であった群（以下、タイプ3）であり、F、J、K、Lの4名が属した。

以下にタイプ1とタイプ3に属する特徴的な児童の結果を示す。

(1) タイプ1の児童について

E児の跳んだ回数の推移は、図3のとおりであった。E児は目標設定後、跳んだ回数が大幅に増加した。最小回数は1セッションの15回、最大回数は38セッションの179回、差が164回あった。

図4にE児の目標回数と跳んだ回数の推移を示した。20セッション中1回欠席で、19セッション実施のうち、目標回数よりも多く跳んだのは12セッションであり、下回ったのは7セッションであった。そして、跳んだ回数の増加に伴い、目標回数が増加した。

(2) タイプ3の児童について

F児の跳んだ回数の推移は、図5のとおりであった。ベースライン期と目標設定期の平均回数の差は12回であった。跳んだ回数はわずかに増えていた。最小回数は11セッションの1回、最大回数は40セッションの39回で、38回の差があった。

F児の目標回数と跳んだ回数の推移は、図6のとおりであった。F児は全20セッション中4回欠席で16セッション実施のうち、目標回数よりも多く跳んだのは12セッションであり、下回ったのは4セッションであった。

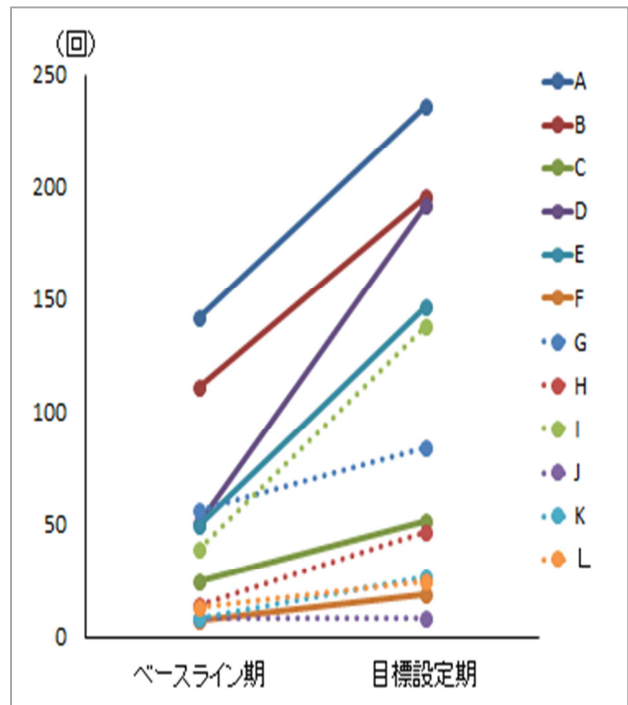


図2 跳んだ回数（平均）の推移

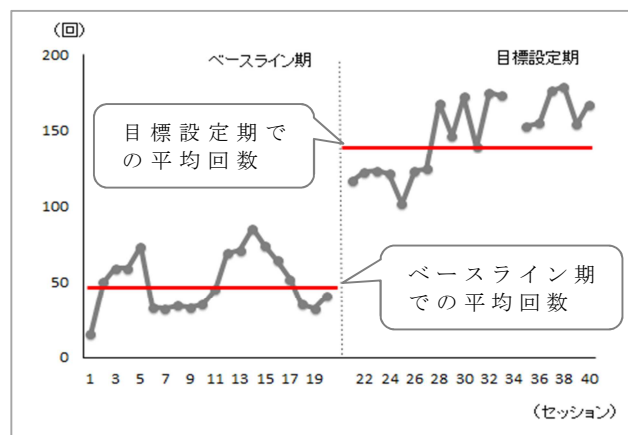


図3 E児の跳んだ回数の推移

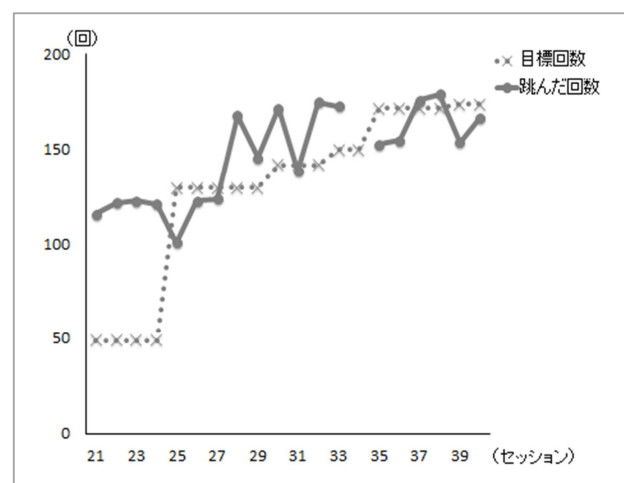


図4 E児の目標回数と跳んだ回数の推移

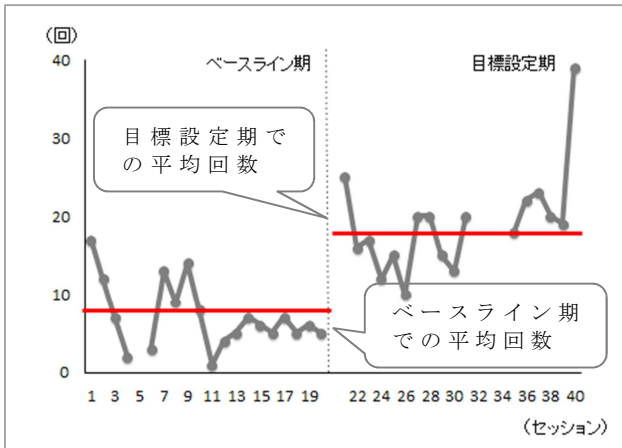


図5 F児の跳んだ回数の推移

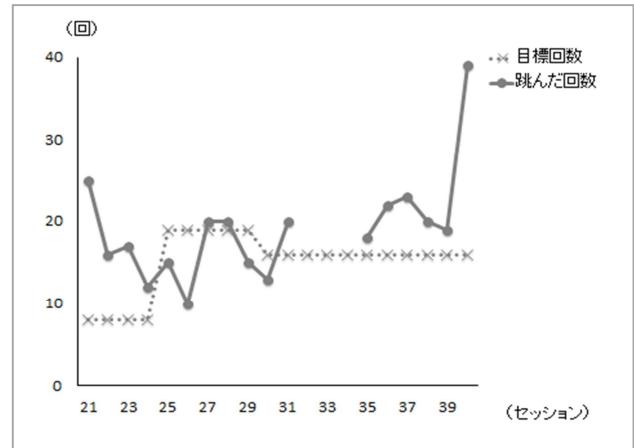


図6 F児の目標回数と跳んだ回数の推移

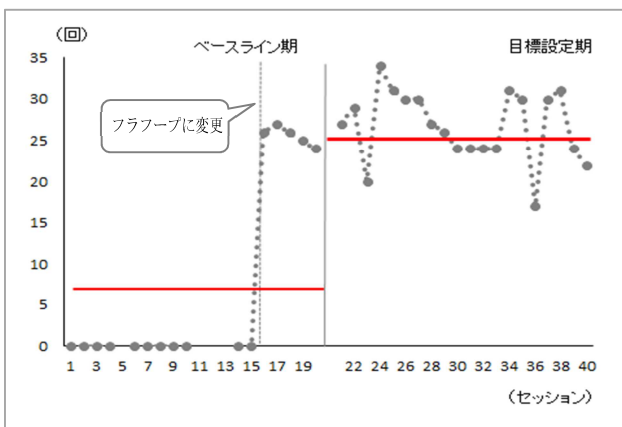


図7 K児の跳んだ回数の推移

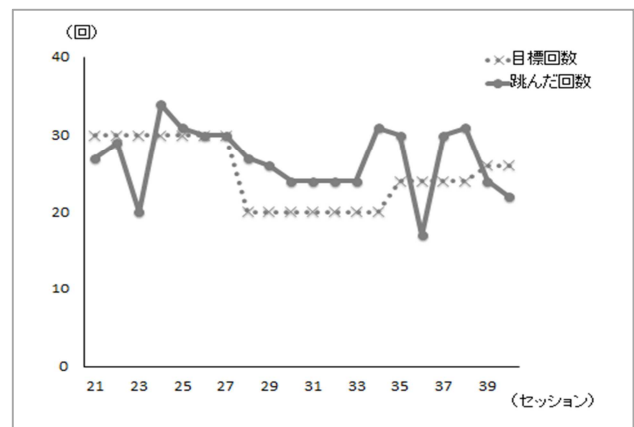


図8 K児の目標回数と跳んだ回数の推移

K児は、タイプ3に属するが、セッションの途中で条件変更をした児童であった。K児の跳んだ回数の推移は、図7のとおりであった。K児は、なわとびを跳ぶことが非常に難しかったため、16セッションから短なわの使用をやめ、フラフープに変更した。その結果、これまでは跳んだ回数が0回であったが、25回前後確実に跳んでいた。

K児の目標回数と跳んだ回数の推移は、図8のとおりであった。28セッション目で目標回数が下がっているが、20セッション中、跳んだ回数が目標回数を上回ったのは14セッションあり、下回ったのは6セッションであった。

(3) 全児童の目標回数と跳んだ回数について

全児童の目標回数の平均と跳んだ平均回数を比較すると図9のとおりとなった。個々の児童の目標回数には差があるものの、ほとんどの児童は目標回数よりも跳んだ回数の方が多くなっていた。

3 考察

(1) なわとびを跳んだ回数の変化について

ベースライン期と目標設定期のなわとびを跳んだ平均回数を比較すると、20回以上増加した児童が12名中8名であった。また、平均回数の増加が20回未満であった4名の児童についても、わずかながら平均回数が増加していた。

各セッションにおいて、それぞれの児童が跳んだ回数と目標回数を比較すると、目標回数よ

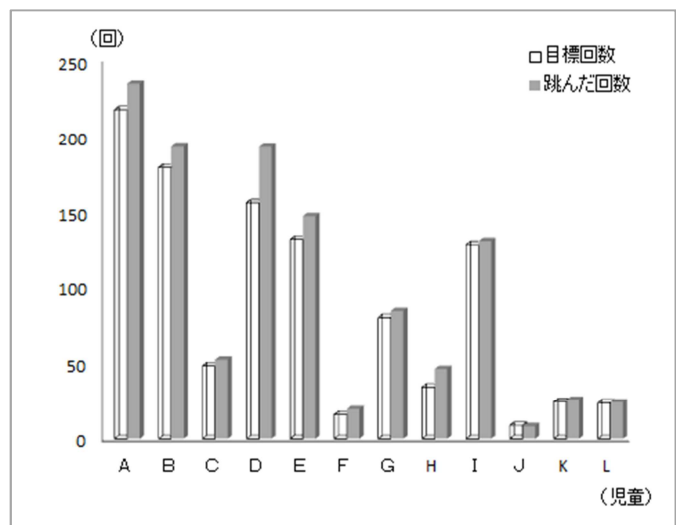


図9 全児童の目標回数と跳んだ回数

りも上回っていたり、目標回数に迫る回数で跳んでいたりすることが多かった。これらのことから、朝の運動のなわとびにおいて目標を設定し、評価することが回数の増加に有効であったと考えられる。

しかしながら、タイプ3（跳んだ回数の増加が20回未満であった児童4名）の児童もいた。これらの児童の目標回数と跳んだ回数を比較すると、目標回数に近い回数を跳んでいた。回数の増加が少なかった要因として、なわとびを跳ぶ技能が考えられる。この4名は動いているなわを跳ぶことが難しく、跳ぶたびに体勢を整え直しているため、跳ぼうとする意欲があっても多く跳ぶことができないことが考えられる。もう一つの要因は、知的発達水準との関連である。全児童にWISC-IVを実施した結果、タイプ3の4名は他の児童に比べて全検査IQが低い傾向にあった。目標回数を意識しながら跳ぶことが難しかったことが推察される。しかしながら、全検査IQが低い児童の中にも跳んだ回数が大幅に増加した児童もいた。この児童は「なわとびがんばりカード」での評価時に、跳んだ回数の結果から「◎」の記号を記入する際に「やったあ！」と喜ぶ様子が多々見られた。良い評価が得られることによって、次時のなわとびへの意欲が喚起され、回数の増加に影響したことが推察された。

(2) 目標の設定や評価に与える教材の効果について

目標の設定と評価のために「なわとびがんばりカード」を用いた。なわとびを跳び終えた直後に跳んだ回数を記入したため、児童自らが即時に評価でき、A5判サイズのカードにしたことで友達と見せ合い、互いに評価し合うことができた。

途中で短なわからフラフープに変更したK児は、それまで跳ぶことができなかったが、跳べるようになり、その後も跳ぶ回数が維持されていた。この事例は、授業実践において使用教材を含む環境の設定を調整することが、児童の課題遂行を高めるとする村中ら（2009）の実践報告を支持していた。

4 研究のまとめ

本研究は、目標の設定と評価における効果を検証することを目的とし、知的障害特別支援学校小学部5、6年生12名を対象に、朝の運動において、なわとびを跳ぶ目標回数を設定し、運動終了後に評価を行った。その結果、対象児童に技能や知的発達水準による個人差はあるものの、なわとびを跳んだ回数が増加した。また、増加回数によらず目標回数に近い回数を跳んでいることから、目標に対する意識や友達と競い合う意識が生じていることが推察された。これらのことから、児童自らが目標を設定し、評価することが学習量を増加させ、学習の意欲を高める効果があることが示唆された。

5 本研究における課題

本研究では、目標設定について、児童自らが目標を設定する際のルール等、指導者間で共通理解が図られないまま進められた。児童が自ら適切な目標を設定することができるようにするためにも、指導者間で目標の設定方法について十分検討し、指導する必要があった。

「なわとびがんばりカード」は、自己評価及び友達同士の評価につながったものの、多様で多重な評価に関する検証は不十分であった。自分だけではなく、友達同士、複数の指導者や保護者等の評価についての検討も必要である。さらに、本研究では、四つの運動の中からなわとびを抽出したが、他の運動でも目標の設定と評価の効果について検証することも必要である。

知的障害特別支援学校には、様々な実態の児童生徒が在籍している。全ての児童生徒が自ら目標設定と評価をすることが可能であるとは言い難い。なぜなら、自ら目標を立て、評価をするためには、ある程度の知的発達水準が求められるからである。従って、授業において知的発達水準の比較的低い児童生徒が適切に目標を設定し、評価ができるような手立てを講じて行く必要がある。

<引用文献・URL>

- 1 中央教育審議会 1996 『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2016. 1. 10)
- 2 霜田浩信・井澤信三 2005 「養護学校作業学習における知的障害児による目標設定・自己評価とその評価」 『特殊教育学研究 (第43巻第2号)』, pp. 109-117
- 3 藤原義博 2012 『特別支援教育における授業作りのコツーこれならみんな分かって動ける』, pp. 19-24, 学苑社
- 4 小沼順子 2012 「生徒が「わかって動ける」ことを目指した作業環境や手だての改善」 菊地一文 (編著) 『特別支援教育充実のためのキャリア教育ケースブックー事例から学ぶキャリア教育の

考え方』, pp. 87-95 ジーアス教育新社

- 5 村中智彦・小沼順子・藤原義博 2009 「小集団指導における知的障害児童の課題遂行を高める先行条件の検討－物理的環境と係活動の設定を中心に－」 『特殊教育学研究（第46巻第5号）』 pp. 229-310

<参考文献・URL>

- 高畑庄藏・武蔵博文 2000 「生活技能支援ツールによるなわとび運動の習得過程と過程での長期的維持の検討」 『特殊教育学研究（第37巻第4号）』
- 藤原義博 2001 『個性を生かす支援ツール - 知的障害のバリアフリーへの挑戦 -』 明治図書
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）』
- 文部科学省 2009 『小学校学習指導要領解説 体育編』