

特 別 支 援 教 育

平成 2 8 年度

教育研究員研究報告書

特別支援教育

東京都教育委員会

目 次

特別支援学級	1
特別支援学校	2 7

小 ・ 中 学 校

平成 2 8 年度

教育研究員研究報告書

特別支援学級

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	3
II	研究の視点	5
III	研究の仮説	5
IV	研究方法	6
V	研究内容	6
1	基礎研究	6
2	実践研究	7
VI	研究の成果と課題	22
補足資料1	分類表	11, 12, 13
補足資料2	事例集	25, 26

※平成28年11月末作成

研究主題

「やってみたい」と児童・生徒が自らすすんで、 課題に取り組みたくなる支援の工夫 ～授業参加に困難さがある児童・生徒の事例分析を通して～

I 研究主題設定の理由

学習に取り組む態度は、思考力・判断力・表現力を高めるために欠かせない一つの重要な要素である。学校教育法第三十条第二項、第四十九条には、小学校・中学校における教育について「生涯において学習する基礎が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と示されている。また、特別支援学校学習指導要領解説編には、障害のある児童・生徒について「思考力・判断力・表現力等の育成を重視した教育を行うことが必要であり、児童・生徒がこれらを支える知的好奇心や探究心をもって主体的に学習に取り組む態度を養うことは極めて重要である」と学習に取り組む態度の重要性が示されている。

しかし、本研究における教育研究員の所属する知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、特別支援教室及び情緒障害等通級指導学級（以下、「特別支援学級」と表記する。）には、教員が障害特性に応じた支援を行っているが、授業参加に困難さがある児童・生徒が在籍している。

このような、児童・生徒が学習に取り組む態度について、「生徒指導提要」（文部科学省平成22年3月）には、「学習上の不適応から児童生徒を救うためには、『分かる授業』の推進や児童生徒の関心意欲を引き出し主体的に学べるよう指導上の工夫をするなど教育課程実施上の改善措置を図ることが不可欠」と示されており、さらに「現在の学習上の不適応原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方法を打ち出して、適切な指導を行うこと」が求められている。また、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編には、障害のある児童・生徒について「過去の失敗体験等の積み重ねにより、自分に対する自信がもてず、行動することをためらいがちになることがある」ことや「課題に取り組んでもできなかった経験などから自己に肯定的な感情をもつことができない状態になっている場合がある。その結果、活動が消極的になったり、自暴自棄になったりすることがある」と示されており、同書から「自信がもてるように励ますこと」や「得意なことを生かして課題をやり遂げること」が指導の上で一層重要であることが分かる。

そこで本研究では、授業参加に困難さがある児童・生徒の支援について、一人一人の事情に即した指導方法を打ち出すために、事例分析を通して課題解決を図ろうと考え、研究主題を「『やってみたい』と児童・生徒が自らすすんで、課題に取り組みたくなる支援の工夫」と設定した。

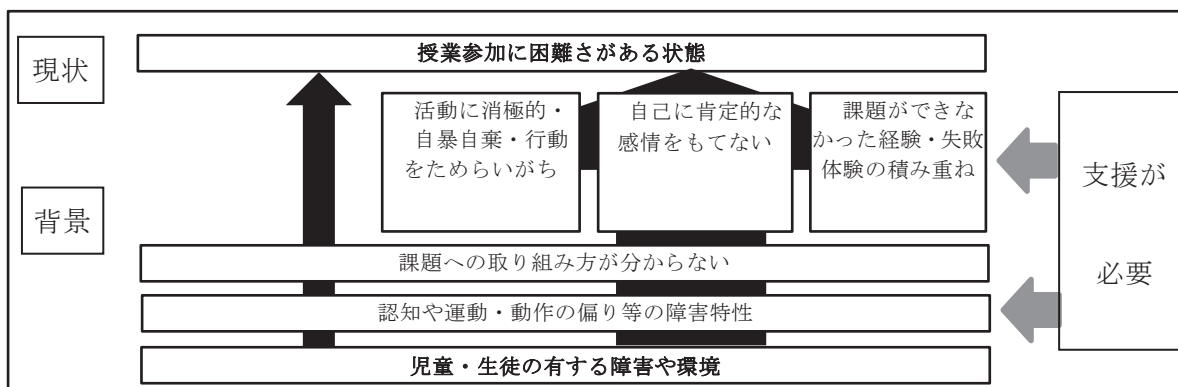
研究構想図

共通テーマ 「思考力・判断力・表現力を高めるための授業改善」

現状と背景

障害特性に応じた指導・支援を受けてもなお、主体的に学習に取り組むことができず、授業参加に困難さがある児童・生徒がいる。

授業参加に困難さがあることの背景には、障害特性に起因するものだけでなく、失敗体験等の積み重ねに起因するものがある。



研究主題

「やってみたい」と児童・生徒が自らすすんで、課題に取り組みたくなる支援の工夫
～授業参加に困難さがある児童・生徒の事例分析を通して～

研究の仮説

授業参加に困難さがある児童・生徒に対しては、発達段階や、障害特性への配慮に加え、児童・生徒の不安要因を特定し、安心して課題に取り組むための教材・教具・環境を準備することにより課題解決が図られるだろう。

研究の方法

基礎研究

- (1) 障害特性に応じた指導法の研究
- (2) 学習意欲についての研究
- (3) 事例収集・分析についての研究

実践研究

- (1) 事例分析（約50事例）
- (2) 研究授業2回（知的障害・情緒障害）
- (3) 通常の学級における検証

具体的な研究の流れ

- (1) 各研究員が、基礎研究に基づき、対象児童・生徒について事例分析を行う。これまでの環境や行動の観察から対象児童・生徒の授業参加における困難さの背景を分析し、表出される行動やその背景と、有効な支援について事例別に仮説を立てる。
- (2) 授業研究による確認
 - ① 1回目は特別支援教室における検証授業で、分析による仮説に基づいた支援を取り入れ、支援が有効であるかについて確認する。
 - ② 2回目は知的障害特別支援学級においての検証授業で、分析による仮説に基づいた支援を取り入れ、支援が有効であるかについて確認する。
 - ③ 2回の検証授業から、分析した支援が有効であることを確認するとともに、他の支援についても引き続き各研究員の学級で確認を行う。
- (3) 通常の学級における支援が有効であることを検証する。
- (4) 有効であると明らかになった支援や、支援に至るまでに教員が行った児童・生徒の困難さの背景の分析までの流れを整理し、まとめる。

Ⅱ 研究の視点

本研究では、授業参加に困難さがある児童・生徒が自らすすんで課題に取り組むことができる力を育てるための指導・支援について以下の2つの視点から研究を進める。

(1) 障害特性に応じた教材・教具・環境

児童・生徒の障害特性に応じた教材・教具の準備、環境の設定については、特別支援学校学習指導要領「自立活動編」で示されているように、障害による学習上又は生活上の困難を的確に捉えるとともに、児童・生徒が現在できていることや、指導によりできること、環境を整えればできることなどに着目することが重要である。その上で、一人一人の児童・生徒の障害特性や発達検査等の結果に基づき、指導の手だてを研究する。

(2) 授業参加に困難さがある児童・生徒の行動の分析による指導・支援方法の研究

研究の対象となる、障害特性に応じた支援を受けてもなお授業参加に困難さがある児童・生徒が安心して授業参加できるようにするために有効な指導・支援については、事例分析を通して研究することにした。

障害の有無や種別とは関係なく、授業参加に困難さがある児童・生徒の指導・支援については、「児童・生徒の不適応原因をつぶさに分析し、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して、適切な指導を行うことが求められる」と「生徒指導提要」に示されている。つまり、障害のある児童・生徒の行動及び「不適応原因」に着目した指導法の研究では、「一人一人の事情に即した」分析と指導方針が重要になる。そこで今回は特別支援学級に在籍する授業参加に困難さがある児童・生徒の事例をできるだけ多く取り上げ、表出された行動、背景にある心理的な要因と有効な手だての関係を一例ずつ分析することとした。分析する中でポイントとなる指導の要素を抽出し、実際の指導場面で行われており有効な指導・支援の内容を体系的に明らかにする。

Ⅲ 研究の仮説

以上の二つの研究の視点から、障害特性や発達段階に配慮した指導の工夫を準備しても、学習活動に参加することが困難な、障害がある児童・生徒に対して、どのような支援があれば自らすすんで課題に取り組むことができるのかを考え、仮説を立てた。

<仮説>

授業参加に困難さがある児童・生徒に対しては、発達段階や、障害特性への配慮に加え、児童・生徒の不安要因を特定し、安心して課題に取り組むための教材・教具・環境を準備することにより課題解決が図られるだろう。

Ⅳ 研究方法

1 基礎研究

- (1) 障害の特性に応じた指導法の研究
- (2) 学習意欲についての研究
- (3) 事例収集、分析方法についての研究

2 実践研究

- (1) 事例収集と分析

基礎研究で得た知見から事例の分析を行い、障害特性に応じた指導・支援を受けてもなお授業参加に困難さがある児童・生徒が授業や活動に参加できるようにするために有効な支援と、障害特性に応じた指導について、行動別にまとめ分析する。

- (2) 特別支援学級における研究授業による支援の検証

事例分析から明らかになった支援の有効性について特別支援学級における研究授業で検証する。

- (3) 通常学級における支援の有効性の検証

事例分析で明らかになった支援の有効性を通常の学級に在籍する授業参加に困難さがある児童・生徒への指導において検証する。

Ⅴ 研究内容

1 基礎研究

- (1) 障害の特性に応じた指導法の研究

基礎研究としてまず初めに、障害のある児童・生徒の指導について理解を深めるため、「小学校学習指導要領解説総則編」（文部科学省 平成20年8月）「中学校学習指導要領解説総則編」（文部科学省 平成20年9月）「特別支援学校学習指導要領」「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」等の内容から、特別支援教育についての記述を再確認するとともに、「自立活動」の具体的指導内容について部員で共通理解を図った。また「教育支援資料」（文部科学省 平成25年10月）を基に、障害特性に応じた支援・指導について理解を深めた。特別支援教室における指導については指導資料「読み書きに障害のある児童・生徒の指導の充実について②」（東京都教育委員会 平成28年3月）、知的障害特別支援学級の指導については「知的障害のある児童・生徒の教育内容の充実に向けて」（東京都教育委員会 平成28年3月）を参考に理解を深めた。一人一人の障害特性や発達段階を標準的なアセスメントバッテリー等による情報や行動の観察から客観的に把握し、個に応じた教材や、教具を準備することの大切さを再認識した。

- (2) 学習意欲についての研究

次に、学習意欲について既存の研究から理解を深めた。「学力向上を図るための指導に関する研究」（平成17年度東京都教職員研修センター紀要 平成18年3月）や「生徒の学習意欲を『引き出し、高める』指導方法の工夫～『選択する活動』を取り入れた授業づくり

～」（平成25年度教育研究員特別支援学校部会研究報告書 平成26年3月）から、意欲の捉え方及び学ぶ意欲と指導者の発問や助言との関連、選択する活動を取り入れることについて学び、意欲を引き出す指導、支援について参考とした。さらに、「生徒指導提要」から、「個々の児童生徒の特性に応じた指導の基本的な姿勢」の考え方を参考とした。苦手なことに対しても学習意欲を高めていくためには、できていることを認め、自信をもたせる指導を行うことが大切であるとともに、学習のつまづきや困難に対する対応を検討する際、個人の要因と環境の要因の両面から考えていく必要があることを確認した。

(3) 事例収集、分析方法についての研究

児童・生徒が「やってみたい」と自らすすんで課題に取り組みたくなる支援の工夫を、これまでに有効であった授業参加への意欲を高める工夫の中から共通事項を見付けることで明らかにしていくこととした。このためには具体的な事例を数多く集め、全て同じ視点で分析していく必要がある。そこで、事例分析の手法と、研究の方法について理解を深めた。

2 実践研究

研究仮説を検証するために、事例収集と分析、特別支援学級での研究授業による支援の有効性の確認、通常の学級における支援の有効性の検証の3点から実践研究を行うこととした。

(1) 事例収集と分析

事例分析は一般的に、量的研究ではなく質的研究として扱われており、質的研究にも様々な研究手法がある。本研究における支援の手だてが有効であることを検証するため、「GTA」「M-GTA」（修正版グラウンテッドセオリーアプローチ）を参考とすることにした。この手法は、複数の事例を分析し、有効な支援の生成に至るまでの手順が体系的であるため、対象とする児童・生徒の意識や行動の法則性を導き出すことに優れている。手順に沿って体系的な事例の分析をすることで有効な支援を明らかにした。

ア 事例分析の手順

- (ア) 特別支援学級に在籍する、授業参加に困難さがある児童・生徒が、集団参加、授業参加できなかった場合、又はできない可能性が高い場面の中から、教員の指導・支援を通して学習参加ができたケースを収集する。
- (イ) 支援が有効に働いた理由として考えられる、児童・生徒の障害特性に応じた支援の内容や、その場面での心理的な背景に応じた支援の内容などを記録し、研究員の間で先行研究等を基に妥当性について分析する。
- (ウ) 事例分析の結果より、授業参加に困難さがある児童・生徒に「やってみたい」と学習意欲をもたせることができる支援に共通する要素を見付け出し、その要素を事例ごとに明らかにし、有効な支援に必要なポイント（手だて）とする。

また、事例分析の結果は、授業参加に困難さがある児童・生徒が表出する行動ごとに分けて一覧にまとめ、実際の指導場面での支援を考える際に活用しやすくした。

イ 調査対象

調査対象は、都内の特別支援学級に通う児童・生徒とした。

ウ データの収集法と範囲

(ア) 調査期間 平成28年4月から8月

(イ) 調査場所 都内公立小学校

(ウ) 調査方法 都内の特別支援学級担任が、実際の指導において困難さを抱える場面について児童・生徒を観察し、一つの事例とすることとした。観察に際しては、詳細に記録し情報を収集した。

エ 分析ワークシート

本研究では、同じ視点で分析するため「M-G-T-A」の分析手法の手順に基づいて、分析ワークシートを作成した。必要な情報として、児童・生徒の障害種別や主な特性、児童・生徒の授業での姿、教員からの指導支援の詳細などが盛り込まれるようにした。

分析は、観察した事例の記録を読み返し、有効と考えられる手だてを研究員がそれぞれに挙げ、指導の目的や効果について意見交換を繰り返した。特に、児童・生徒の行動の変化に着目し、望ましい行動への変化を通して指導の効果を検証し、そこに影響を与えた要素について分析を行った。

オ 適切な支援につなげるための児童・生徒理解について

本部会の事例分析では、児童・生徒を共感的に理解し、指導・支援につなげるために、「生徒指導提要」を参考にした。同書に示されている「得られた資料をどう解釈するかは、もともと大切に困難な問題」であるという考えとともに「児童生徒に何らかの問題が見られたとしても、そのとらえた行動の結果だけを問題にしてはならない」点や、「その行動の原因を把握することによってその児童生徒の行動を改善し、望ましい人格の形成につなぐものでなければならない」という点に留意して、指導の手だてを検証した。

カ 事例分析の例

以下には今回の事例分析における、児童・生徒の理解の視点と分析までの流れ及び指導の具体例を示す。

(ア) 児童・生徒の生育歴や環境などについての客観的事実の理解

(イ) 検査法（標準化されたアセスメントバッテリーを用いた発達検査、学力検査等）と、観察法（教員による心身の健康状態の観察）による資料収集

(ウ) 授業参加に困難さがある児童・生徒がとる行動の原因、資料に基づいた仮説及び先行研究を参考にした支援、手だての検討、実践

(エ) 実践の結果分析、改善

《児童・生徒理解の視点を生かした事例分析の例》

「反抗的ととられる態度を見せる児童・生徒」

《概要》

知的障害特別支援学級に在籍する児童Aは、授業中に遊んだり立ち歩いたりし、授業の進行を妨げてしまっていた。児童Aの「情報選択における困難」という特性を把握していた教員は、学習規律を、視覚的に提示し、児童Aの行動を指摘したり振り返りをさせたりした。しかし、児童Aは教員の指導を受け入れず、反抗的ととられる態度をとり、行動を改善することができなかった。

＜分析ワークシートの例＞

項目	記録
診断等	注意欠陥多動性障害の傾向
環境	児童Aは通常の学級で集団適応に著しい困難性があったため、知的障害特別支援学級へ転学した。
検査等	WISC-IVにおいて、下位検査で得点に大きな差があった。
行動観察	多動や不注意の様子がみられる。そのため、周囲の状況把握及び周囲と同じタイミングで学習活動に取り組むことが難しい。 その場に応じた適切な行動選択が難しい。自分の不適切な行動を指摘されると、反射的に反抗的な態度をとる。 褒められている友達を見て、時々模倣をすることがある。しかし、何を褒められているのか理解が及ばず、表面的に模倣しているだけなので、その場限りで次につなげることができない。 友達の様子を見て後追いで授業に参加しており、学習への意欲がないわけではない。
分析	児童Aは、その場に相応しくない不適切な行動をとっていることを自覚しているが、内省することは心理的な負荷が高いのではないかな。 周囲から注目してもらうための適切な行動が身に付いていないのではないかな。また、その判断のための情報選択が困難なのではないかな。 児童Aなりに教員の評価を期待して行動したが、逆に間違いを指摘されたり行動を注意されたりするなど、失敗経験を繰り返しているため、教員に対して「なぜ自分のことを分かってくれないのか」という気持ちをもっているのではないかな。
共感的な理解に基づいた仮説	「本当は褒められたい」「本当は、どうすれば先生を喜ばせることができるのか知りたい」という気持ちがあるのではないかな。

《検証結果》

以上の分析と仮説により、児童Aに重点的に指導が必要な分野が、「特別支援学校指導要領 自立活動編」の「2 心理的な安定」の「(1) 情緒の安定に関すること」と、「3 人間関係の形成」の「(2) 人に対する基本的な信頼感に関すること」であると判断し、指導することとした。児童Aの在籍する知的障害特別支援学級では、自立活動の時間を特設していないため、各教科等を合わせた指導の中で扱うこととした。

最初の指導がうまくいかなかった原因を考察したところ、2点挙げた。1点目は、教員による行動の指摘は、失敗体験を積み重ね心理的に内省が困難になっている児童には叱責と

して伝わってしまったのではないか、という点である。2点目は、教員と関わりたい気持ちから、児童Aなりに注目されようと行動していたところを否定され、どのようにしたらよいかわからなくなってしまったのではないか、という点である。

そこで、新たに検討した指導・支援では、児童Aが不適切な行動をとっている際、あえてその行動を指摘せず、「また失敗した」「また注意された」と受け取らないように配慮した（「2心理的な安定」の「(1)情緒の安定に関すること」）。さらに、今取るべき行動が分かるよう、指示ではなく「先生は〇〇さんが教科書を開いてくれるとうれしいな」等、教員のアイメッセージ（主語を、私＝アイにした文で伝える形式）で伝えるようにした（「3人間関係の形成」の「(1)人に対する基本的な信頼感に関すること」）。

支援の結果、児童Aは徐々に適切な行動を理解し、安心して授業に参加することができるようになり、更に褒められることを期待して積極的に学習活動に取り組むようになった。このことから、児童Aの行動の原因の仮説や支援が適切で有効であったと判断した。

分析を行った事例から、授業参加に困難さがある児童・生徒が、教員の支援を経て授業参加ができた事例を抽出すると、教員は「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」に示された視点で支援内容を選択していることが判明した。そこで、自立活動に示された視点に基づき、支援内容を児童の行動別に類型化して表に示したものが「分類表」（資料1）である。検証授業ではこの分類表で示した支援の有効性を検証した。

（2）特別支援学級での研究授業による支援の有効性の確認

研究授業を2回行い、仮説に基づき、分析の結果から有効と判断された支援を取り入れた実際の指導を確認する。また、この2回の研究授業以外に、授業者以外の特別支援学級の教員にも分析結果による支援を同じように授業で活用することで支援の汎用性を確認した。

（3）通常の学級における支援の有効性の検証

通常の学級に在籍している授業参加に困難さのある児童・生徒に対しても事例分析から明らかになった支援が有効なのではないかと考えた。実際に授業場面で指導に苦慮している教員に分析した支援をイラストで紹介し、（資料2「事例集」）指導に取り入れてもらい結果を検証した。

グループ	ケースの一例	行動の詳細	児童・生徒の困難さ	※指導の必要な部分	具体的な指導・支援	指導後の状態
A 動き・不安・衝動性	不安（口）を動かす。	A-2	口の中に文房具を入れている児童・生徒	国語の授業で文房具を口の中に入れて、教科書を破ったり口の中に入れていたりしている。	失敗体験の積み重ねによる国語の授業への強い不安感がある。	カルタ遊びを通じて、国語的な活動に慣れ親しませた。本児のペースで音読に取り組み、自信を付けた。
		A-4	行動や思考に衝動性が見られる児童・生徒	衝動的に勝手に活動を開始してしまい、指示に従うことが難しい。	身体を動かす活動に取り組ませ、感覚を満たした。エアークッションを座面に置き、座った時も刺激を味わえるようにした。	行動を調整しようとする様子がみられた。身体を揺らすことができたため、席間が増えた。
	場面にかかわらず衝動性が高い。	A-5	聞くことが苦手な児童・生徒	指示を間違っ受けて取り、自分で判断して違うことをしてしまっう。	視覚的支援で指し理解できるように工夫した。	在籍学級で他児と同じペースで学習ができた。
		A-6	学習課題をすまう児童・生徒	最後までやり遂げるのができず、諦めてしまっう。	1 単位時間の中で時間を区切り、複数の活動に取り組みさせた。自信につながらるよう、やり遂げる経験を積ませた。	在籍級でも同じように区切り指導する中で、4 5 分間授業に取り組みめるようになった。
B やらない	安で通しがない。不安でできない。不安でできない。不安でできない。	B-2	拒否の言葉を発する児童・生徒①	足し算のつまづきへの指導で、具身体物操作をさせようとする学年の学習方法だと拒否をする。	失敗に対して感情的に不安定にならない。失敗に対して感情的に不安定にならない。失敗に対して感情的に不安定にならない。	算数だけでなく、規則性を変えた課題の際にも短い時間で立ち直れるようになった。

グループ	ケースの一例	行動の詳細	児童・生徒の困難さ	※指導の必要な部分	具体的な指導・支援	指導後の状態
B やらない	朝の活動に参加できない児童・生徒	登校を拒否して毎朝家で大騒ぎをする。学校では活動開始に間に合わないという失敗体験を積み重ねてしまっている。開始に間に合わない活動に参加することが困難である。	小学校時代に不登校を経験し、続けて登校することが難しい。また、幼少期に入退院を繰り返したことで母子分離不安もあり、初めての活動や苦手な場面に参加することが難しい。	悩みを打ち明けたり、自分の不安な気持ちを表現したり、不安な気持ちを表現したりすることができず。 2- (1)	自分の不安な気持ちを表現できず、不安要素を汲み取り、事前に取らう支援を行なった。朝のトレーニングに参加すること、自己決定させ、他の生徒と活動の順番が違ってもよいことを先に伝えた。	不安な気持ちを受容してもらったことで安心感を得て登校時に比較的落ち着けるようになった。朝のトレーニングに対する拒否の態度が和らぎ運動会に参加することもできた。
B やらない	好きなことが続かない児童・生徒	イメージできないこと等自信がない活動になると、他のことを考えたりして学習活動に参加できない。	失敗体験の積み重ねにより学習に対して意欲が低下しており、周囲の状況を把握すること諦めてしまっている。 身体感覚の不快で授業への参加を判断してしまっている。	周囲の状況を把握して行動することができず。 4- (1) 感覚過敏など個々の特性に適切に対応できず。 4- (2)	動画を見る、書く、切り貼りする、発表をする等、活動内容がイメージしやすいものを準備した。 具体物操作等をさせ手指の感覚に集中すること、他の感覚に必要以上の注目がいかないようにした。	不快な感覚に気持ちを左右されず、最後まで学習活動に参加できるようにになった。どの授業にも複数の分りやすい活動を準備することで、最後まで意欲的に学習活動に取り組め、褒められることも増えてきた。
B やらない	課題をやらない児童・生徒	筆算ができず、「やることがない」等言い訳をする。周囲の児童にちよっかいをかけて行く。机に伏せるなどの行動を見せ、授業参加が困難である。	失敗体験を数多く積み重ねているため、少しでもできないと感じると回避行動をとっている。	失敗に対して感情的に不安定にならずにいられる。 2- (1)	スモールステップで成功体験を積み重ねさせられるよう、一桁の筆算も含めたプリントを複数用意し、自己選択して取り組めるようにした。	離席が減少し、上位のグループの学習内容にも興味を示すなど、参加できる場面が増えた。

グループ	ケースの一例	行動の詳細	児童・生徒の困難さ	※指導の必要な部分	具体的な指導・支援	指導後の状態
C さわぐ	想定外の弱い。事態に	C-1	すぐパニックになってしまいう児童・生徒	提出課題が間に合わない物が見付からなかったりすると泣いて怒る。	助けを求めスキルが身に付いていない。	同様の経験を繰り返しながらも、試行錯誤をし、少しずつ自分で対処することが増え、泣くことが減った。
	自傷・他害・暴力行為がある。	C-4	暴力や破壊行動をする児童・生徒	身近な人に対する確かな援助を依頼することができない。2- (2)	本児の気持ちを代弁する、一緒に遊ぶなどの関係を通して関係をつくった。「休みたい」と言える環境をつくり、リラックサしている姿を評価した。指導すべき行動が見られた場合、頭ごなしに叱らずに、実況中継のよううな言葉掛けで、児童が自己を客観視できよう支援した。	休むことを選出し、遠巻きに様子を見て、できそうだと思うと参加する姿がみられるようになった。半年たつと、問題視されていた他児への関わり方はリーダーシップへと変化した。
		C-6	暴力や破壊行動をする児童・生徒	人に対する基本的な信頼感があること。3- (1)	まずは特定の教員と親密な関係を築くため、その人との信頼関係を基盤としながら周囲の人とのやり取りを広げていった。教員は児童が好む関わりを繰り返した。	安心を得られてから他の教員とも遊べるようになり、さらに級友とも遊べるようになった。「イライラする」等、自分の気持ちを表現することも増えた。

(4) 特別支援学級等での研究授業による支援の有効性の確認（実践編）

本研究では、特別支援学級に在籍する授業参加に困難さがある児童・生徒が、教員の指導や支援により学習参加ができるようになった事例を収集し、有効な支援を分析してきた。その中で、児童・生徒が自らすすんで課題に取り組んだ事例を基に指導や支援の方法を分析し、有効と思われる手だてが他の学級の児童・生徒に対しても有効であるかを検証することとした。研究授業として、1回目は、特別支援教室、2回目は知的障害特別支援学級を対象とし2回行った。また、この2回以外に、研究員のそれぞれの所属の特別支援学級で、分析された支援の有効性を行動の変化から検証した。

さらに、通常の学級においての有効性についても検証した。

◆特別支援教室（通級による指導）

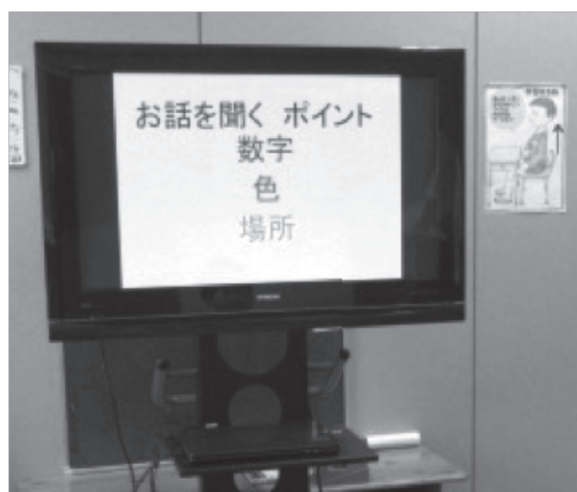
対象児童 小学校4学年 児童B （自立活動 個別指導）

対象児童は、授業参加が困難であることを指摘され、特別支援教室を利用することとなった。対象児童の特性から、検証授業では「指示理解の苦手さがある児童・生徒」「失敗体験の積み重ねによる自信喪失の児童・生徒」「衝動性が見られる児童・生徒」の事例を参考に、対象児童に有効と思われる手だてを準備した。

また、特別支援教室で個別に指導を受けていることから、対象児童一人の困難さに直接せまりやすいと考えた。在籍学級担任と連携し、指導の内容や児童の変容などの情報を常に共有した。

【見通しをもたせるための支援「課題表」】 【情報収集のための支援「聞くポイント」の提示】

聞くことのポイント 数字 色 場所		
①	トランポリンで遊ぼう	🌸
②	線の上を歩いてみよう	🌸
③	片手で新聞紙丸め	🌸
④	マスコピー タイムチャレンジ	🌸
⑤	タオル綱引きをしよう	🌸
⑥	漢字 PC フラッシュ	🌸
⑦	漢字カルタ	🌸



以下の表の通り、児童の授業参加への困難さにつながる行動を3点にしぼり、障害特性による困難さ(▲)、背景の不安要因による困難さ(●)それぞれに分類表から支援のヒントとなる事例を参考にし、具体的な指導内容や支援を考えた。また、実際に支援を取り入れた授業により手だての有効性について検証を行った。

	児童が見せている行動	児童の困難さ(仮説)	教員の意図や願い	具体的な指導・支援	分類表との関連
指示理解の苦しさ▲	指示を誤って聞き取り、間違いに気が付けない。 (在籍学級)	聴覚情報の処理が困難	聞き逃しによる失敗体験を減らしたい。視覚からも情報を補える体験を積み、得意分野で苦手さを補えることを知ってほしい。	・視覚的に指示 ・「聞くポイント」の提示 ・短い言葉での指示	A-5
	指示されたことと違うことをやってしまう。(在籍学級)	一斉指導場面での情報把握が困難	情報把握の際、「大切なこと」が分かり、自分で取り組めるようにしたい。		
失敗体験の積み重ねによる自信喪失●	最後まで集中することができず、机に伏して過ごしてしまう。 (在籍学級) (特別支援教室)	最後までできないという失敗体験の積み重ね	児童の集中が続く時間に区切った課題に取り組み、成功体験を積み重ねることで、学習意欲の向上につなげたい。	・学習内容の一覧表 ・単元を通した学習内容の見通し ・短時間でできる内容の組み合わせ	A-6
	板書の書き写しが遅い。 (在籍学級)	自信の喪失	自分が設定した目標を達成することで得られる成功体験を学習意欲の向上につなげたい。		
衝動性▲	衝動的に勝手に活動を始めてしまい指示が入りにくい。 (在籍学級) (特別支援教室)	感覚が未統合で刺激を適切に処理できず動くことで足りない刺激を満たそうとしてしまう。	感覚統合を促すと同時に動きたいという欲求を満たすことで落ち着いて取り組む時間を増やしたい。	・運動時間の確保 ・学習の合間に運動の時間を組み入れる。	A-4
	思いついた時に状況を考えずに話してしまう。 (特別支援教室)	注意集中が散漫になってしまうため、行動選択が難しい。			

ア 検証授業事例

- 【教科・領域】 「自立活動」
- 【単元名】 「レッツ チャレンジ！ ～課題表を見てやろう～」
- 【単元のねらい】 ・情報収集の際、意識すべきポイントが分かる。
・活動内容を正しく理解し学習参加できる。

イ 実践事例を生かした授業展開

学習活動	○発問 ◆評価 ・指導上の注意	☆想定される児童の行動 ◎有効だと思われる支援
学習内容の確認	○「学習内容を確認しましょう。」 「三つの聞くポイントを確認しましょう。」 ・課題表を事前に示しておくことで学習の見通しをもたせる。 ◆情報収集の際、意識すべきポイントが分かる。	☆話を聞いて理解することが難しい。 ◎視覚的な指示の活用
活動1 トランポリン	○「10回跳んだら、青い線の上で待ちます。」 ・本児ができたことを即時評価する。	◎学習予定表（一覧表）を提示 ☆注意集中が散漫になり、時間内に課題を終えることができない。 ◎身体を短時間動かす活動（運動の時間）の設定 ◎スモールステップで活動の準備
活動2 線上歩き	○「白い線の上を歩いたら、自分の席に座りましょう。」 ・課題を達成できたら課題表に御褒美シールを貼る。	
活動3 新聞紙を使って	○「セロテープで止めたら、テレビ横のトレーの中に入れてみましょう。」 ・ルールを確認する。	
活動4 マスコピー	○「マスの外にはみ出さないで数字を書いてみよう。」 ・目標の達成時間を設定する。	
活動5 タオル綱引き	○「緑色のカラーマットの上に立ちましょう。」 ○「タオル綱引きをしよう。」	
活動6 漢字ゲーム	○「漢字読み神経数弱カードを8枚、机の上に置きましょう。」 ・読めない漢字はその場で復唱する。	◎活動内容を正しく理解し学習参加できる。
学習の ふりかえり	○「今日の学習はどうでしたか。」 ・課題を最後までやり切ったことを賞賛する。	

ウ 検証授業の成果と課題

成果

(ア) 児童の変容

学習予定の一覧表を見て活動内容を把握できたことで、自ら学習教材を受け取ったり、視覚的に指示された内容を復唱しながら聞いていたり、主体的に取り組む姿を確認することができた。また、運動する時間を取り入れたことで、動きたい感覚を満たし、授業中大きく姿勢を崩すことなく、自席で学習に集中することができていた。検証授業では、対象児童が以前授業で見せていた、立ち歩きや机に伏せる・話の内容を聞き取れない・勝手に話をし始める等の行動は見られなかった。

(イ) 在籍学級との連携

特別支援教室における個別指導の授業について検証を行った。通級による指導を受ける児童・生徒は通常の学級に在籍しており、在籍学級との連携が不可欠である。そのため、在籍

学級の担任と特別支援教室の担当とで目指す児童像を共通理解し、児童の成長を促すためにどのような支援が必要なのか、どちらの指導場面で何ができるのかを明確にして役割分担した。その結果、在籍学級の一斉授業の中でも学級担任が対象児童の特性に応じた支援を行い、対象児童が安心して授業参加をすることができた。学習参加に困難さがある対象児童が、特別支援教室で個別のニーズに応じた支援を受けて学習を行い、理解し成功した体験を積み上げることは大切である。さらに、在籍学級でも同様の支援を行い、成功体験を積み上げることで大きな達成感を得ることができる。したがって在籍学級である通常の学級との連携は不可欠である。

課題

事例を収集し分析した結果から導き出された、「やってみたい」と、児童・生徒が自らすすんで学習参加するための具体的な有効な支援の手だてを、どのような形で通常の学級の教員に伝えていくかが課題である。

仮説の検証

○発達段階や、障害特性への配慮

対象児童は指示理解の苦手さがあり、聴覚情報処理が困難であった。そのため視覚的支援と合わせて内容を示し、音声言語での指示を短くするなど、障害特性に合った教材・教具を準備したところ、指示理解がスムーズになり、自分から積極的に学習に取り組むことができた。また、特別支援教室での指導のため、他の聴覚刺激に影響されにくい環境であり、教員の指示が入りやすかった。衝動的に動いたり話したりしてしまう特性に対しては、学習の合間に運動を取り入れることで落ち着いて学習に取り組む時間を増やすことができた。

○背景の不安要因を特定し、児童・生徒が安心して意欲的に課題に取り組むための配慮

これまで在籍学級で集中して最後まで学習に取り組むことができなかったため、自信を失い、学習につまずくと伏して過ごしてしまうことが多かった。安心できる相手である巡回指導教員と1対1の環境で、対象児童が興味をもち集中が続く得意な課題を少しずつ提示し、「できた」という成功体験を積ませたところ、最後まで集中して学習に取り組み、「もっとやりたい。」との発言も見られた。

以上の行動の変化から、これらの支援の有効性を示す仮説が実証された。



活動2 線上歩き



活動4 マスコピー

◆知的障害特別支援学級

対象児童 小学校第1・2学年 5名（国語科 グループ学習指導）

学級の児童は5名とも、障害による困難さから、失敗体験を積み重ねた経験が多く、不安が強い。衝動性が高かったり、気持ちのコントロールが上手くできなかったり、集中が持続しなかったりなどの困難さがあり、さらにそれぞれの障害特性による困難さから学習への支援には様々な工夫を要する。

検証授業では、分類表の、本学級の児童の課題と似ている例から、有効と思われる手だてを使用した。

仮説の視点については、障害特性による困難さ（▲）、背景の不安要因による困難さ（●）それぞれに分類表から支援のヒントとなる事例を参考にし、具体的な指導内容や支援を考えた。

	児童が見せている行動	児童の困難さ（仮説）	教員の意図や願い	具体的な指導・支援	分類表との関連
騒いでしまう（●） 不安定になり	思った通りに文字が書けなかったり、何かのきっかけで嫌なことを思い出したりすると、「もう、やらない。」と言って突然大きな声を出したり、物を投げたりしてしまう。	助けを求めるスキルが身に付いていない。	困った時やいらしてしまった時の自分の気持ちを伝える方法を身につけることで、気持ちのコントロールを促していきたい。	困った時に誰にどうやって聞くのかが分かるようにカードを提示することで、落ち着いて「先生、教えてください。」等と伝えられるようにする。	C-1
失敗体験の積み重ね（●）	イメージがしにくい活動、初めての活動になると、興味や意欲、自信がもてず、他のことを考えるなど逃避行動をして、学習活動に参加できない。	失敗体験を積み重ねており、学習に対しての意欲が低下しているため、周囲の状況を把握するのが難しい。	様々な活動を通して、手指の感覚に集中させることで不快な気持ちに左右されることなく、最後まで学習活動に参加させたい。	動画を見る、書く、切り貼りする、発表をする等授業の活動内容がイメージしやすいものにする。	A-6
	集中し続けることができず、学習に参加し続けられない。	身体感覚の快不快が影響を及ぼしてしまう。	最後まで学習に参加できることが増えていくことで、理解力を付け、学習への意欲を向上させたい。	具体物の操作をする等、手指の感覚に集中することで他の感覚に必要以上に刺激の注目がいかないようにする。	
衝動性（▲）	一つの課題に対して、集中が続かない。プリント、書き取りなど最後まで行えず、自分で終わりを決めてしまう。	発達の課題で、注意集中に困難さがあり最後までできないという失敗体験の積み重ねをしており自信を失っている。	幾つかの活動をする事で集中力を促し、学習に最後まで参加する力を養いたい。	1単位時間の中で時間を区切り、複数の活動に取り組みせることでやり遂げる経験を積み上げ自信につなげる。	B-14
			一つずつ活動が終えていることを、視覚的に見ることで理解し、達成感をもたせたい。	活動が終わるごとに活動表の文字が消えていくのを見ることで、達成感をもたせる。	

ア 検証授業事例

【教科・領域】 国語科

【単元名】 「うみのかくれんぼ」

【単元のねらい】

- ・読んだり、動作化をしたりして「すみか」「特徴」「隠れ方」が分かる。
- ・「すみか」「特徴」「隠れ方」についてそれぞれの書き方で記述することができる。
- ・文字を正しく読んだり、書いたりすることができる。

イ 実践事例を生かした授業展開

学習活動	全体支援□ 個別の支援○ 個別の評価◆	想定される児童の行動☆ 有効だと思われる支援◎
	C児の例	
読み聞かせを楽しもう	□今日やることを視覚的に知らせ見通しをもつようにする。 □読み聞かせのあとに読んだ絵本もとしたクイズがあることを知らせ、興味を促す。 ◆教員の方を見ている。	☆イメージできない等自信がない活動になると、他のことを考えてしまうなど逃避行動をして学習活動に参加できない。
クイズ「何がでてきたかな？」	□「はい。～です。」という発言の仕方に沿って発言ができるよう、カードを提示する。 ○答えが分かっているにもかかわらず手挙げないので教師が促す。 ◆教員に促されて、出てきたものの名前を発表している。	◎読み聞かせ。クイズ、音読、動画を見る、動作化をする、書くなど活動内容をイメージしやすく、手、指、目の感覚に集中させ、他のことに刺激が行かないようにする。
読み物「うみのかくれんぼ」の音読をしよう。 分担任読み 練習	□拡大した教科書を黒板に提示し、全員で読めるようにする。 ◆タイミングに合わせて読んでいる。	☆分からないことがあったり、字を間違えるなどの失敗があったりすると大きな声を出し、泣いたり、物を投げたりする。
たこのすみか、特徴、隠れ方について理解する。 ・動画を見る ・動作化をする	□たこのカード等を使って動作化をすることで内容の理解を深める。 ○友達の動作化の発表を見ることで、理解できるようにする。 ◆内容に合わせて動作化することができている。	◎困った時に誰にどうやって聞くのかが分かるようにカードを提示する方法を伝えることで、落ち着いて「先生、教えてください」と伝えられるようにする。
ワークシートにまとめよう	□「すんでいるところ」「とくいなこと」「どうやってかくれんぼをするの」と書いてあるカードを提示することで内容を整理して考えることができる。 ○書き始めが遅いので個別に言葉掛けをし、書くように促す。 ◆ワークシートに沿って、自分で考えて文章を書くことができている。	☆集中できず、最後まで課題に向かうことができない。
ワークシートを見合おう	□ワークシートを黒板に貼り、誰のかが分かるように名前札を貼る。 □教員が一枚ずつワークシートを読み上げ、良い所を賞賛し、賞賛したことが分かるように名札の横に花丸を付ける。	◎読み聞かせ、クイズ、書くなどの幾つかの活動をすることで集中が途切れないようにする。 ◎終わった活動が黒板の活動表から消えていくことを見ることで、達成感をもたせる。

ウ 検証授業の成果と課題

成果

(ア) 分類表の活用

本学級では習熟度により分けた5名からなるグループで国語の学習をしている。しかしながら実際には、児童それぞれに様々な背景があり、授業参加への困難さも様々である。それらの児童に対して、主体的に自ら学べるような支援や手だてを準備したものの、授業参加への困難さには合っていない、支援が足りないなど、うまくいかないことがある。

本研究で作成した分類表を活用すると、同じような困難さのある児童でも、困難さの背景によって様々な支援・手だてがあるため、より児童に合った支援を参考にしやすい。よって、本時でも5名それぞれに分類表・事例集を活用して、授業へ参加するための具体的な手だてや支援を考えることができた。

(イ) 児童の困難さの背景を分析する力の向上

分類表を活用するようになってから、授業において困難さのある部分だけに着目するのではなく、困難さの具体的な様子や日常の様子をよく観察し、なぜそうなるのかを分析するようになった。児童への支援が授業参加への困難さが軽減されてきていると見取することができる。教員の背景を分析する力が向上し、適切な支援ができるようになってきたためと思われる。また、児童の行動や成長に応じて支援の内容を適宜改善したり、アレンジしたりしていくうちに、支援の手だてが増えてきた。

課題

分類表を活用することの成果が検証授業で見られたが、分類表を活用し支援してもうまくいかない例もある。その際には、もう一度、児童の困難さの背景に立ち返って、なぜそのような困難さが見られるのかを十分に分析し直してから、具体的な支援を選択する必要がある。分類表と障害の特性に応じた指導を組み合わせ、総合的に支援を考えることが大切である。また、「この困難さにはこの支援なら絶対大丈夫」ということはなく、アレンジしたり、似た事例を参考にしたりして、一つだけではなく、2～3通りの支援を用意しておくことで、様々な場合に対応できることが分かった。

仮説の検証

○発達段階や、障害特性への配慮

衝動的に勝手に活動を開始してしまう児童については、授業中に常に動いたり、話したりしてしまうので、授業中でも常に刺激が満たせるように、ボールクッションを敷くことにした。その結果、立ち歩いたり、手遊びをしたりすることがなくなり、授業に集中して参加することができた。

また、一斉指導の中では十分に理解できないことが多い児童には、言葉の理解の段階や読み・書きの力に応じた教材・教具を活用することで、学習への理解が深まり安心して授業に

参加できた。具体的な例では、海の中での位置関係を見て理解できるよう、生き物の写真を手に持って操作することで、「海のそこ」という言葉の意味とつなげて理解を深めることができていた。

○背景の不安要因を特定し、児童・生徒が安心して意欲的に課題に取り組むための配慮

教員の意識が他児に向くと、他のことに意識を向けてしまう児童については、これまでの失敗体験が多く、そのまま注意をしても受け入れることが難しい。そこで、分類表を参考に支援のヒントを得て、他児の良い行動を賞賛し、その名前札に花丸を貼ることで、自ら何をすればよいのかに気が付くようになった。気付いたときにすぐに賞賛することで、更に良い授業参加態度が強化され、集中して授業に取り組むことができるようになった。

また、文字がうまく書けない、何をすることが分からない状況になると、大声を出すなどの適切ではない方法で教員の注意を引く児童については、困ってしまった時には小さな声で「手伝ってください」と言うなどの助けを求めるスキルを指導するようにした。（本時でその様子は見られなかった。）その結果、自分から「先生、助けてください。」と言い、その後も落ち着いて学習に参加することができるようになってきた。

以上の行動の変化から、これらの支援の有効性を示す仮説が実証された。

◆通常の学級

2回の研究授業を経て、特別支援学級での有効性があつた分類表の支援を通常の学級においても活用してもらうことにした。

分析し明らかになった有効な支援の一覧を、見やすく表にまとめ、これは多くの教員が活用できると考えた。しかし一方で通常の学級の教員には分かりにくいという指摘があつた。そこで、児童・生徒の問題となる行動別に事例を分析した分類表を、イラストを付けた事例集として再作成した。障害の特性や自立活動について詳しく知らない通常の学級の教員にも分かりやすく視覚化したイラストを入れ、分類表と合わせて本研究員の所属する学校の他の教員に配布した。本研究員が所属する10校で、通常の学級の児童・生徒の指導に悩む教員が、事例に基づき実践したところ、児童・生徒の変容が見られ、下表に示すコメントを得ることができた。分類表・事例集に基づいた指導が通常の学級において有効であると実証されたと考える。（下表）

分類表・事例集は報告書にも参考資料として一部抜粋して掲載した。（資料1、資料2）

参考にした 手だて（分 類表番号）	通常の学級の教員からのコメント
B 3	なかなか活動に取り組むことができなかった児童が、スモールステップで活動の順番を示し、見通しをもたせる事により、1時間の授業のゴールを捉える事ができ、活動にも積極的に取り組むようになった。
B 1 5	話を聞く事が難しい児童に、他児童を評価する事で周りが見られるように、視覚的に「花丸カード」を用いて、気付く事ができるようにしたところ、以前より周りを気にしながら学習する様子が見られた。

B 1 4	朝の準備を視覚的に示すことで、意欲が高まった。しかし、短期では定着するところまではいかなかった。児童は、それを見ながら、自分で取り組めるようになってきた。言葉掛けだけではいけないと思った。視覚的なカードを複数用意すると、他の児童もできるようになってきた。
A 7	いつも注意を重ねてしまう生徒に対してアイメッセージで伝えたところ、いつもなら注意をされて渋々取り組むような態度だったのが、スムーズに取り組めるようになってきた。
B 4	自己選択・自己決定させることで、意欲が向上し、自分で決めた学習問題をやりきることができた。
B 1 5	他児を評価することで今何をすればよいのか自分で気付けるようにし、本児が気付いたときに賞賛することで、授業参加態度を強化することができた。以前より姿勢を正すことが早くなった。
B 2	グループでの話し合い活動中に、担任の方で考えられる選択肢を3～4個あらかじめ用意し、自己選択・自己決定させることで活動に参加することができた。
B 1 4	もともと興味がないこともあって集中が続かず静かにできなかった児童が、イメージしやすく、楽しめる活動を用意したことで、興味をもって取り組むことができた。

VI 研究の成果と課題

1 研究のまとめ

本研究では各学級に在籍する児童・生徒の中で、授業参加に困難さがある児童・生徒に焦点を当て、「事例収集と行動分析を重視した有効な支援の工夫」について研究を進めてきた。

ア 「特別支援教室（情緒障害等通級指導学級）」（通級による指導）

特別支援教室という落ち着いた環境で、児童の課題に即した有効かつ効果的な支援を即時に行うことにより、すすんで課題に取り組むことができた。児童の不安感を払拭し、心理的安定を図ることにより、効果的な支援につながるということが実証されたとと言える。また、事前に成功体験を積みませ自己肯定感を高め、通常の学級でも同じ支援を行うことで、特別支援教室だけではなく在籍学級での一斉授業にも参加できるようになることが示された。

イ 「知的障害特別支援学級」

事前に作成した分類表・事例集を参考に、有効と考えられる支援を取り入れた授業を行った。授業参加に困難さがある児童には、スモールステップ等の課題理解への支援の他に、不安を軽減するなど心理的側面への支援を適宜行うことにより、自己の課題を解決して授業に参加することができた。また、開発した分類表・事例集による支援が、授業参加に困難さのある児童・生徒の授業参加を促すのに有効であることが実証されたとと言える。

児童・生徒が課題に取り組むことができないという表出行動をとった際に、注意したり、叱ったりする手だてをとるのではなく背景にある児童・生徒に固有な困難さを教員自身が見極めることが大切である。実際に検証授業や検証した事例でうまくいった支援は、そのような固有の困難さを見極め、障害特性を含む様々な要因の総合的な判断によるものであった。

児童・生徒が「やってみたい」と思え、できる喜びを感じながら自ら進んで活動に取り組める支援をすることが、特別支援学級に在籍する授業参加に困難さのある児童・生徒の授業参加を促し、障害特性に応じた支援により、結果として思考力・判断力・表現力を高めることにつながるといえる。

2 研究の成果

(1) 仮説の実証による支援の有効性

研究授業による仮説の検証の結果、また各特別支援学級における検証の結果、①発達段階や、障害特性への配慮②背景の不安要因を特定し、児童・生徒が安心して意欲的に課題に取り組むための配慮により児童・生徒に行動面での変容が見られた。授業参加に困難さのある児童・生徒がすすんで学習に取り組むようになる授業を設定する必要性が明らかになった。これまであまり取り上げられてこなかった、児童・生徒の背景にある要因を解決するのに必要な支援を、事例の収集を通して一部でも明らかにすることができたことは大きな成果である。

今回の検証授業では、課題の背景にある困難さを適切に見極め、それぞれに適した有効な支援を繰り返していくことにより、どの事例も自らすすんで活動に取り組むことができるようになった。また、授業参加への困難さを示す行動を分かりやすく分類したことで、通常の学級の教員が見ても分かりやすい分類表や事例集を作成することができた。この分類表はこれから支援を考える教員には、支援方法の選択において大きな助けとなると思われる。（分類表は一部を掲載したが、研究員の研究発表会にて全部を配布している。）

(2) 自立活動の視点

本研究に携わった知的障害特別支援学級では自立活動が特設されていないが、児童・生徒の障害特性や発達段階等を踏まえ、各教科等と合わせて指導を行い、社会的自立に向けた指導を効果的に行っている。本研究では知的又は発達に障害のある児童・生徒の問題となる行動面に着目し研究を進めていく中で、授業参加に困難さのある児童・生徒に必要な支援の視点が自立活動に示された内容のおよそ8項目に該当していた。これらの内容を取り入れる視点をもって指導・支援をしていくことで、授業参加に困難さがある児童・生徒が自ら進んで課題に取り組むきっかけにつながるということが分かった。

3 今後の課題

研究の有効性を更に高めるために、今後も検証を続けていく必要がある。分析作業の精度を上げ、有効な支援の手だてを増やしていくことにより、特別な支援を必要とする児童・生徒のみならず、全ての児童・生徒が自ら進んで活動に取り組むことができるような支援の例を増やしていくことができると考える。その結果、全ての教員が、授業参加に困難さのある児童・生徒に有効な支援ができるようになり、授業に参加できることにより思考力・判断力・表現力の更なる向上が期待できる。

今回は児童・生徒の授業参加への困難さに焦点を当てたが、児童・生徒が授業に参加し活躍している側面を更に伸ばしていくことへの取組も必要である。成功体験を積むために得意

な学習を取り入れることの有効性は検証授業でも触れたが、授業参加にとどまらず主体的に学校生活を送っていくためには欠かせないと考える。

また、今回は研究員のこれまでの実践の中から有効な手だてを分析したが、他にもまだ児童・生徒のケースに応じて様々な支援が考えられる。具体的な手だてを示すだけでなく、そこに至る考え方を更に研究していきたい。今回の研究の内容や、事例分析した分類表を東京都の教員に有効活用してもらうとともに、全ての児童・生徒が「やってみたい」という気持ちをもって授業に参加できるよう、授業づくりの研鑽を重ねていく。

※ 資料2「事例集」について

通常の学級の教員に支援の検証をしてもらうため、作成した分類表に基づいてイラストを用いた解説を作成し、「事例集」として作成した。イラストは、①行動の変化②行動の背景③具体的な対応④対応の結果の流れで、一つの事例に付き4枚となるよう作成した。四つの場面で構成することで、行動の困難さの分析から対応策の実施及び効果に至る過程を、ポイントを踏まえて説明している。図示することにより、児童の行動の様子や表情及び学習環境の様子を含めた教員の対応を、文章よりも分かりやすく伝えることができ、専門的な言葉や内容についてあまりなじみのない通常の学級の教員にも理解しやすく実践しやすいと考えた。

それぞれの事例について、分類表に基づいて番号を振り、分類表の理解を補完するものとして作成した。また、事例のあらましとして冒頭に解説を加えるとともに、各イラストにも説明を添付した。分かりやすいとの評価で、他の教員からも好評であった。

A-3【手遊びが止まらない児童・生徒】

○教員の意図や願い

- ・注意の対象となるような状況を減らし、自信回復の基盤をつくりたい。
- ・また、手先を動かしたい衝動を、役割として合理的に発散し、賞賛される機会をつくることで行動調整ができていくのではないかな。

A-4【すぐに動いてしまう児童・生徒】

○教員の意図や願い

- ・授業の中で開始の言葉、切り替えにかかる時間の目標を決めて取り組み、行動調整につなげ成功体験を増やしてほしい。
- ・体を動かす時間を設けることで、落ち着いて着席できる時間が増えるのではないかな。

○教員の支援【役割を与える】



① きっかけ

つい、机の中のもので遊んでしまい、授業への集中が難しい。また、遊ぶ（動く）ことで自分を落ち着けようとしている様子がある。

② 教員の支援

朝の会で、掃除で使うための新聞紙を小さくちぎる活動を入れ、手を動かすことがプラスになるよう、環境の整備をした。



③ 授業での変容

指先を動かすことで感覚が満たされ、その後の活動も落ち着いて取り組むことができた。



④ その後の変容

手を動かすことが今までは注意される対象だったのが賞賛に変わったことで、意欲的に係活動に取り組めるようになった。

○教員の支援【発散させて落ち着かせる】



① きっかけ

活動の導入・準備のタイミングでじっとしてられず、指示とは別の動きを見せることが多く見られた。

② 教員の支援

離席やとび出しといった衝動性より、常時体を動かす多動性の傾向が明らかに表出していることから、導入の前に数分間、体を動かす活動を入れて感覚を満たした。エアークッションを使用したし、座るときでも揺れる刺激を味わえるようにした。



③ 授業での変容

動きたい衝動をある程度発散でき、その後の話を聞く場面での態度に変化が見られた。



④ その後の変容

繰り返し支援を継続することで、自力で行動調整する場面が増えた。

B-3【拒否の言葉を発してしまう児童・生徒】

○教員の意図や願い

- ・様々な状況で拒否感を示し、自己防衛をするが、学習の流れをつかみ、取り組めるようにしたい。
- ・こだわりや不安感が強く、見通しをもつことが苦手でも、スモールステップで示した活動の見通しを伝えることで、取り組むことができるのではないか。

B-4【作業活動に取り組めない児童・生徒】

○教員の意図や願い

- ・自閉的傾向がある。興味・関心が薄かったり、見通しがなかったりしても、取り組むための手掛かりを自分で考えられるようにしたい。
- ・手指の巧緻性に課題があり、作業活動には支援が必要である。援助要請の仕方を練習することで自ら取り組む態度につながるのではないか。

○教員の支援【スモールステップ】



① きっかけ

作文の発表の場で、自分の順番になると「できない」と言っただけで拒否を続けた。

② 教員の支援

発表における学習活動の流れを示し、見通しをもたせた。また、「今日はステップ1まで」とスモールステップで取り組んだ。

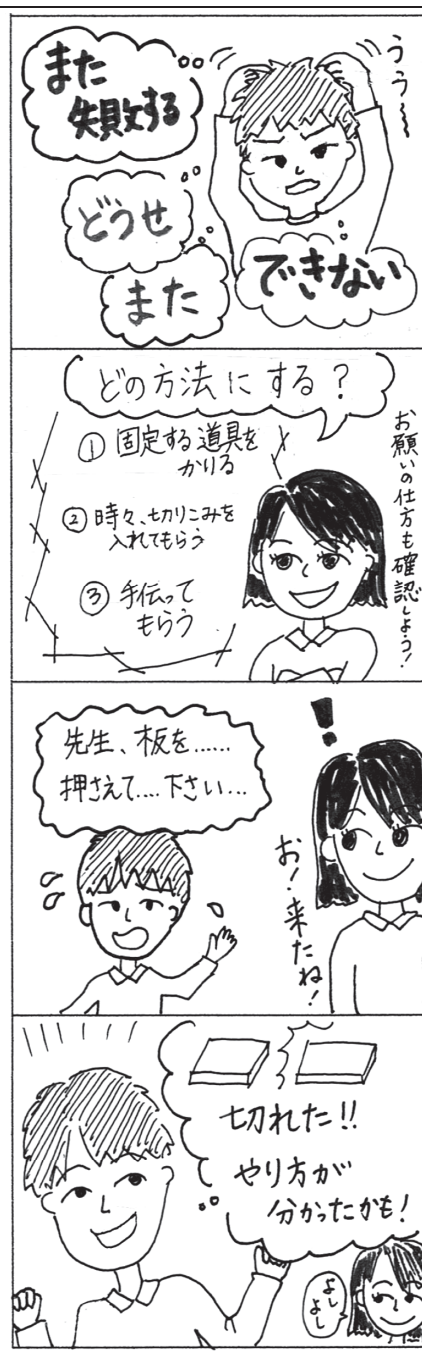
③ 授業での変容

かたくなに拒否をしていたが、段階を経ていくことで「それなら、できる」と納得し、安心した表情で取り組むことができた。

④ その後の変容

段階的に取り組むことで、発表することへの不安が減った。1学期の間で、意欲的に作文の発表ができるようになった。

○教員の支援【自分で支援を選ぶ】



① きっかけ

のこぎりが思ったように扱えず、また誰かに手伝ってもらう方法も分からず、作業の途中で諦めてしまった。

② 教員の支援

どんな方法ならのこぎりを扱えるか、複数提示し、自己決定の機会を与えた。また、援助要請をしてもいいことを確認し、一緒に練習した。

③ 授業での変容

活動を自己決定し作業に取り組むことができた。途中で「板を押さえてください。」と教員に言うことができた、自力で板を切ることができた。

④ その後の変容

一つできた成功体験により意欲が向上し、板を五つに切り、作業を最後までやり遂げることができた。

特 別 支 援 学 校

平成 2 8 年度

教育研究員研究報告書

特別支援学校

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	29
II	研究の視点	30
III	研究仮説	30
IV	研究方法	30
V	研究内容	32
1	研究構想図	32
2	基礎研究	33
3	実践研究	35
4	検証授業	37
VI	研究の成果と課題	51

※平成28年11月末作成

自ら取り組む意欲を育てる授業づくり

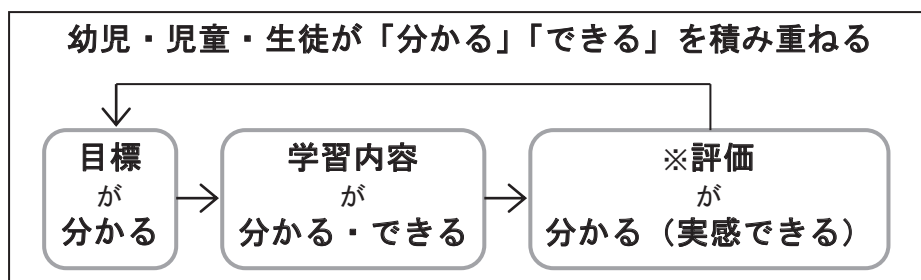
I 研究主題設定の理由

本研究は、盲学校、ろう学校、知的障害特別支援学校、肢体不自由特別支援学校の幼稚部から高等部に所属する教員で構成されている。所属する学校の障害種や学部が多岐にわたる中、今年度の共通テーマである「思考力・判断力・表現力を高めるための授業改善」を受けて、各校の現状や課題について検討した。

各障害種の特別支援学校に共通する課題として、学習活動に取り組むことはできているものの、教員の指示を待っていることが多い幼児・児童・生徒がいること、授業や活動に気持ちが向いていない幼児・児童・生徒がいること、という二点が挙げられた。

教員は、幼児・児童・生徒が「自分の考えで行動できるようになる」ために、常に授業改善を行う必要がある。学校教育法、特別支援学校学習指導要領、東京都教育ビジョン第3次一部改訂において、知識・技能を習得するだけでなく、習得した知識・技能を活用し、課題を発見する力や、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を身に付けることが必要であるとされている。それらの力は、実際の生活や課題解決場面での体験的な活動等を通して一層高められ、主体的に活動に取り組む意欲や態度につながる。本研究では、幼児・児童・生徒が自分の考えで行動しようとする態度、つまり、主体的に学習に取り組む態度を育むために、まず、「自ら取り組む意欲を育てる授業」について研究を行うこととした。

特別支援教育推進計画第三次実施計画に基づく都立特別支援学校の指導内容充実事業報告書における『「自ら取り組む」活動を大事にした単元づくり』の中では、児童・生徒が、活動に自ら取り組めるようになるためには、「分かり、できる」活動を経験し、それを「自分でする」習慣や態度として身に付けることが必要であると示されている。つまり、幼児・児童・生徒が活動に自ら取り組もうとする意欲を育てるためには、「分かる」「できる」活動を繰り返し積み重ねていくことが重要である。そこで、一時間の授業を「目標」「学習内容」「評価」の三つの構成要素に分け、これら三つの構成要素それぞれに対して、幼児・児童・生徒が理解を深めるための手だてを検討し、その手だてをまとめることで、日々の授業の中で過度な負担になることなく「分かる」「できる」授業を行うことができるようになることを目指す。これらの手だてを用いて授業を行うことを、「分かる」「できる」経験のサイクルとし、単元学習の中で毎時間、この「分かる」「できる」経験のサイクルを繰り返し、幼児・児童・生徒が「分かる」「できる」経験を何度も積み重ねていく（図1）ことで、「自ら取り組む意欲」を育てることができると考えた。以上のことから、「分かる」「できる」経験の積み重ねを経て、幼児・児童・生徒が自分の考えで行動しようとする態度を育て、「自ら取り組む意欲を育てる授業づくり」を目指し、研究主題とした。



※評価が「分かる」とは、幼児・児童・生徒が学習した結果として、学習内容を「分かる」ようになった、「できる」ようになったことを実感し、活動に意欲を示すこととする。

図1 「分かる」「できる」経験のサイクル

II 研究の視点

以下の3点を検討することで、幼児・児童・生徒が、「分かる」「できる」授業を実践し、自ら取り組む意欲を育むことができると考える。

1 自ら取り組む意欲を育てるために必要な手だての整理

幼児・児童・生徒が「目標」「学習内容」「評価」を「分かる」「できる」ために必要な手だてを検討し、整理する。

2 「分かる」「できる」ために必要な具体的な手だてを講じた授業実践と、その授業における幼児・児童・生徒の変容の評価

1で整理した手だてと、幼児・児童・生徒の変容を記入する欄を設けた学習指導案を作成して検証授業を行う。この学習指導案を活用し、「分かる」「できる」授業を繰り返し実施する。その授業での幼児・児童・生徒の変容を記録し、講じた手だてが有効に機能し、幼児・児童・生徒の「分かる」「できる」につながったのかを評価する。

3 幼児・児童・生徒の変容に応じた支援の改善及び工夫

単元を通し、2での指導実践を行う中で、幼児・児童・生徒の実態の変容や成長に応じて、さらに「分かる」「できる」授業にするための支援の改善と工夫を行い、授業改善を図る。

III 研究仮説

幼児・児童・生徒が目標・学習内容・評価を理解し、「分かる」「できる」経験を積み重ねることで、自ら取り組む意欲が育つであろう。

IV 研究方法

1 基礎研究

(1) 文献研究

平成27年度 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画に基づく都立特別支援学校の指導内容充実事業報告書「知的障害のある児童・生徒の教育内容の充実に向けて」

(2) 先行研究の調査

ア 東京都教職員研修センター紀要第9号（平成21年度）「学ぶ意欲や態度の育成に関する研究－児童・生徒の学習行動に対する教師の働きかけによる授業実践力と授業観察力の向上を図る－」

イ 平成26年度教育研究員報告書「児童・生徒が分かって行動できる授業作り－支援ツールと教師の補助を設定して－」

(3) 自ら取り組む意欲を育てるために必要な観点の検討

ア 「自ら取り組む意欲」の重要性の理解と、その意欲を育むために必要な観点の検討

イ 幼児・児童・生徒が「分かる」「できる」ための観点の検討・整理(目標・学習内容・評価)

ウ 幼児・児童・生徒が「分かる」「できる」ための手だての検討(支援ツール、提示・発問)

2 実践研究

(1) 「分かる」「できる」ための手だてを取り入れた学習指導案の作成

(2) 「分かる」「できる」ための手だてを取り入れた学習指導案に基づいた検証授業の実施

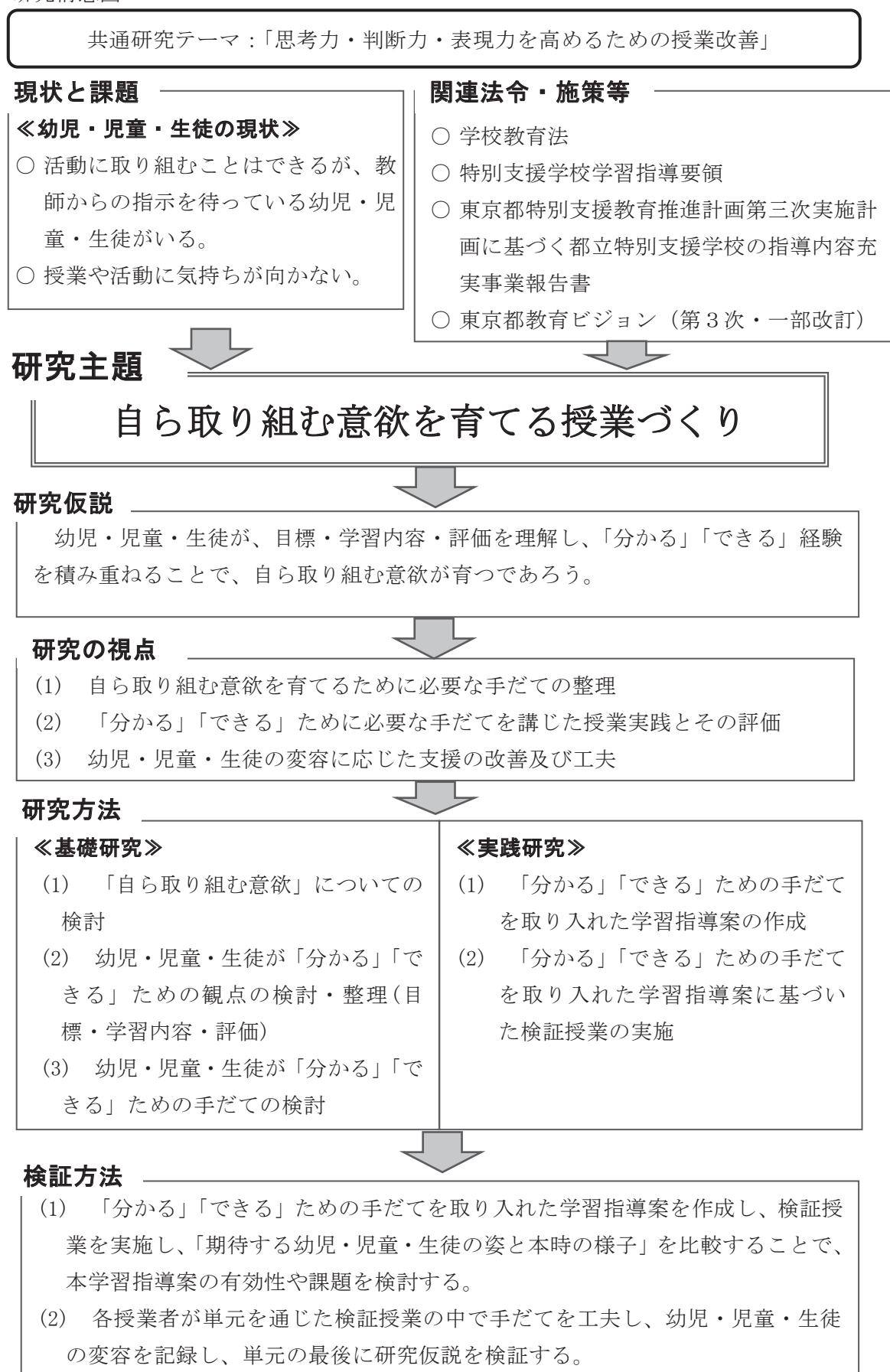
3 検証方法

(1) 「分かる」「できる」ための手だてを明記した学習指導案を作成し、検証授業において、「期待する幼児・児童・生徒の姿」と「本時の様子」を記録し、指導の前後の幼児・児童・生徒の様子を比較することで、本学習指導案の有効性や課題を検討する。

(2) 各授業者が単元を通じた検証授業の中で手だての改善・工夫を継続して行い、幼児・児童・生徒の変容を記録する。単元の最後に、幼児・児童・生徒の変容や成長を確認し、研究仮説「自ら取り組む意欲を育む」ことができたかを検証する。

V 研究内容

1 研究構想図



2 基礎研究

(1) 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画に基づく都立特別支援学校の指導内容充実事業報告書の研究

指導内容充実事業報告書の「自ら取り組む」活動を大事にした単元づくりの項目において、「児童・生徒が、活動に自ら取り組めるようになるためには、自分が何をすべきかが分かり、その活動が自分でできることであることが大切」であり、「分かり（知識）、できる（技能）」活動を経験することにより、「自分から取り組もうとする意欲や達成感への期待をもつような支援が重要」と示されている。児童・生徒の意欲を育むためには、この「分かり、できる」活動を積み重ねていくことが必要であることを確認した。

(2) 先行研究の調査

先行研究（東京都教職員研修センター紀要第9号）では、教師が児童・生徒の考えや行動に「共感」や「称賛」を示すことで、児童・生徒が「自分の力でやってみよう」という自信がもてる場合が多いこと、教師が児童・生徒に「期待」している気持ちを伝え、実態に応じて「挑戦」する課題への取り組みを促すことが重要であることなどが示されている。

また、平成26年度の教育研究員報告書には、児童・生徒が分かって行動できる授業のための行動チェックシートの活用が提案されている。

これらの先行研究を受け、本研究では、全ての教員が幼児・児童・生徒の自ら取り組む意欲を育てる授業を行うことができるように、日常の授業で活用し、かつ効果的な支援の手だてを講じられる方法を研究することが必要だと考えた。

(3) 自ら取り組む意欲を育てるために必要な視点の検討と整理

幼児・児童・生徒の自ら取り組む意欲を育むためにはどのような支援が必要か、付箋を活用した協議で、できるだけ多くの意見を出し合った。その意見を分類・整理したところ、「分かる」目標、「分かる」「できる」学習内容、「分かる」評価が大切であると整理することができた。そしてさらに、「分かる」目標、「分かる」「できる」学習内容、「分かる」評価のために有効な手だてについて意見を出し合った。各部員から出てきた約50例の手だてを分類すると、「支援ツール（教材等による支援）」「提示や発問（教員による支援の在り方）」が大切であるということが明らかになった。さらに、その手だて（支援ツールと提示や発問）が有効に機能したかどうかを評価する観点についても意見を出し合い、同様に分類・整理を行った。（図2）。

例えば、幼児・児童・生徒にとっての「分かる」目標においては、支援ツールの工夫として視覚化して示すこと、提示・発問の工夫として、簡潔な言葉にしぼることや、数値で示す等具体化することが挙げられた。

「分かる」「できる」学習内容では、支援ツールの工夫として、活動内容の明確化や、見て分かる教材の工夫、自己評価できる教材等の活用が挙げられた。提示・発問の工夫として、学習内容の焦点化や既習内容の活用等が挙げられた。

また、「分かる評価」の支援ツールとしては、ワークシートの活用や振り返りシートの活用等や、提示・発問としては発達段階に応じた言葉掛けや身体的働きかけ等の手だてが挙げられた。そして、評価を行うタイミングや、自己評価や相互評価等の評価方法の大切さも確認された。

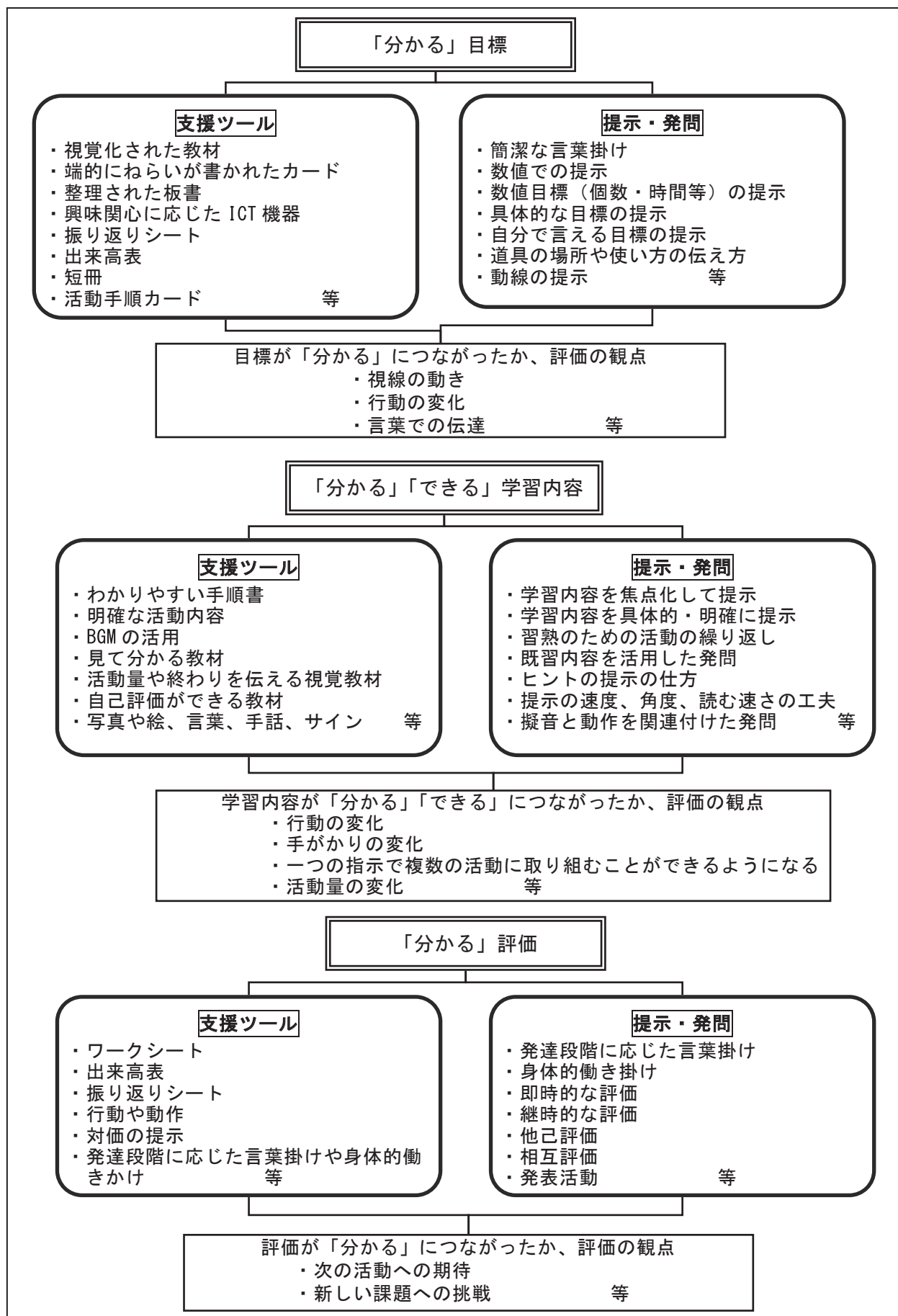


図2 「分かる」「できる」ために必要なたてどとその手だての有効性の評価の観点の整理

3 実践研究

(1) 「分かる」「できる」ための手だてを取り入れた学習指導案の作成

ア 授業の設計段階（授業づくり）の充実に向けて

学習指導案の本時の展開の右部分に支援ツールと提示・発問の工夫について具体的に記入できる欄を設ける。（図3）そうすることで、授業者は、授業研究を、幼児・児童・生徒が「分かる」「できる」ためという視点から行い、意識を高めることができる。また、授業者同士でねらいや手だてをより具体的に確認し合うこともできる。（図4）

本研究では、明確な検証結果を得られるように、対象幼児・児童・生徒を各検証授業1名に設定し、支援・指導の成果を確実に把握しながら研究を深めることを目標とした。このため、『「分かる」「できる」ための手だて』の欄には、対象幼児・児童・生徒に対しての具体的な支援内容を記入し、対象の幼児・児童・生徒の変容や成長を確認することで、支援・指導内容が適切で効果的であったかの評価が容易にできるような工夫を行った。

イ 「分かる」「できる」ための手だてを取り入れた学習指導案に基づいた検証授業の実施

幼児・児童・生徒の期待する姿を評価の規準として、授業後に本時の様子を手書きで記入できる欄を設ける。そうすることで、授業実施後に、目標の達成度や指導場面ごとに、教材・教具の有効性など丁寧に振り返ることができる。と考えた。

時間	学習活動	・指導上の留意点 ●教材・教具	「分かる」「できる」ための手だて		☆期待する姿 (評価規準) ○本時の様子 (手書きで記入)
			支援ツール	提示・発問	
展開	○しっぽ取りゲーム（団体戦） 作戦を立てる（Plan） 実践（Do） 振り返り（Check） 再実践（Action）	・ルールを簡潔に説明する。 ●タブレット端末 ●視聴覚機器 ●ホワイトボード	・作戦板（チームの作戦を理解しやすくなるために用いる） ・タブレット端末（チームの課題を理解しやすくなるために用いる）	Plan ・作戦を立てる意義を具体的に説明する。 Do ・ワンプレイごとに即時評価を行う。1、2点簡潔にほめる。 ・「振り返り」「改善」につながるようなヒントを伝える。 Check 課題を一緒に振り返り、改善のポイントを助言する。	☆PDCAの流れを理解し取り組むことができる ○授業後、手書きで記入 ☆チームの課題を理解することができる。

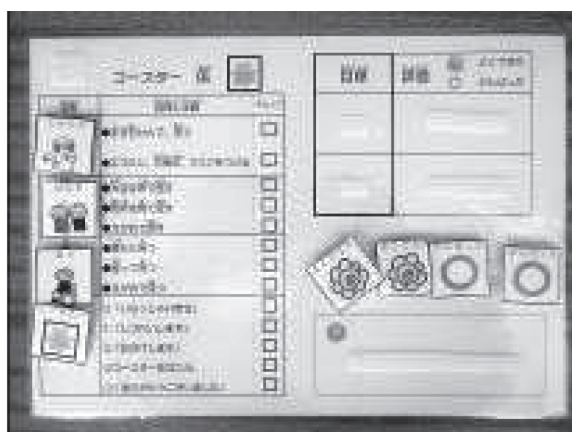
図3 （例）知的障害特別支援学校高等部学習指導案（本時の展開）

(2) 「分かる」「できる」ための手だてを取り入れた学習指導案に基づいた検証授業の実施

上記の学習指導案の本時の展開例の枠を活用し、各授業者が授業後に幼児・児童・生徒の変容の様子を記録するという検証授業を、単元を通して毎時間繰り返し実施し、改善のプロセスを蓄積する。1単位時間だけではなく、単元全体を通した変容を把握する。

このような検証授業の実践により、幼児・児童・生徒の「自ら取り組む意欲」を育むための目標設定や支援の手だての妥当性を判断することができ、本学習指導案書式の有効性や課題について検証を進めることができる。

○スケジュールや活動時間、活動量、目標を分かりやすい言葉やイラスト、色別で提示



分担

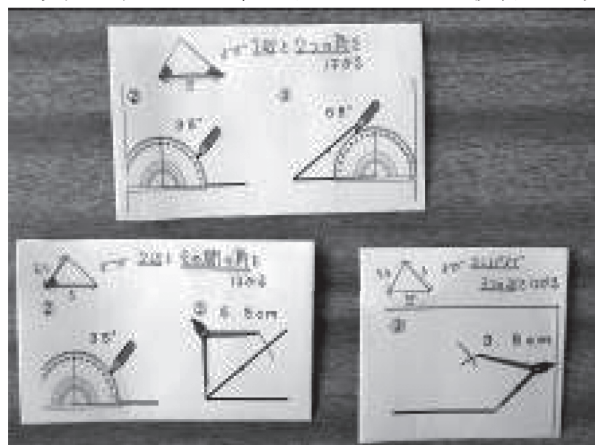


活動カード

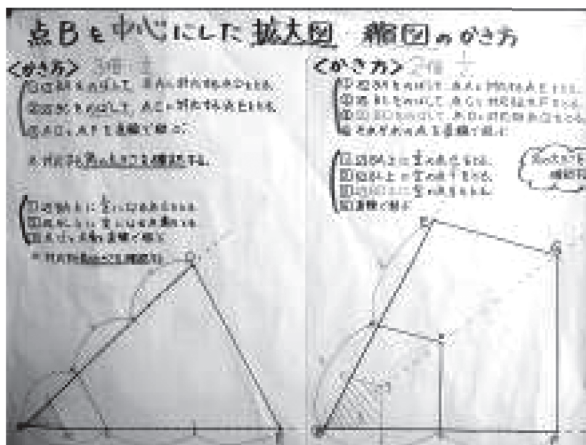


フィニッシュボックス

○幼児・児童・生徒の実態に応じた教材の工夫



ヒントカード



分かりやすい掲示物

図4 支援ツールの具体的事例

4 検証授業

(1) 検証授業①（聴覚障害特別支援学校小学部）

ア 授業の概要

対象学部・学年	: 小学部 6 年（以下児童 A）
教科「単元名」	: 算数科「拡大図と縮図」
対象児童の期待する姿:	拡大図・縮図の意味や性質を理解し、辺の長さや角の大きさに着目してすすんで簡単な拡大図・縮図を作図することができる。

(ア) 児童 A について

児童 A は、保有聴覚を活用し、多くの語彙を獲得している。しかし、言葉の正しい意味や使い方などを理解しておらず、誤った解釈をしていることも多い。また、言葉一つ一つについては理解しているが、それらが抽象的思考に結び付きにくいという聴覚障害児特有の課題もある。そのため、文章全体の意味を捉えることに課題がある。様々な事象を関連付けて考えることも苦手である。視覚情報に関して、優位である傾向がある。

(イ) 単元について

時間	学習内容
1 ～ 2 時	対応する辺や角の性質を調べる。(拡大図・縮図の意味・割合)
3 ～ 4 時	方眼紙を利用した拡大図・縮図のかき方
5 ～ 6 時	辺の長さや角の大きさを使った拡大図・縮図のかき方
7 ～ 10 時	一つの頂点を中心にした三角形や四角形の拡大図のかき方
11 時	縮尺の意味、表し方を理解し、実際の長さを求める。

本単元では、これまで学習してきた、三角形や四角形の作図をもとに学習が進められていく。本単元に取り組む前に、児童 A の単元学習に必要な知識・理解度を図るためのレディネステストを行った。その結果、コンパスや分度器などの道具の使い方といった技術的な面での課題が見られた。また、作図方法を忘れていたことが多くあったが、ヒントを得ることで、これまでの学習内容を思い出し、自分で描くことができていた。

このことを踏まえ、本単元において、道具の使い方を定着させるとともに、掲示物やヒントカード、視覚的支援などの手だてを利用し、自らすすんで課題解決していくことを目指した。

(ウ) 評価規準

【関心・意欲・態度】	【数学的思考】	【技能】	【知識・理解】
身の回りから拡大図や縮図を見つけ、実際には測定しにくい長さでも、拡大図・縮図を用いると解決できることに気づき、活用しようとしている。	対応する角の大きさや辺の比に着目して、拡大図・縮図の作図のしかたを考え、言葉や図を用いて表現している。また、拡大図・縮図を活用して、実際には測定しにくい長さを計算で求める方法を考えている。	方眼を使った、辺の長さや角の大きさに着目したりして、簡単な拡大図や縮図を作図することができる。	拡大図・縮図の意味や性質を理解している。

イ 学習指導案の活用

聴覚障害特別支援学校 小学部 6 年

算数科（拡大図と縮図）学習指導案 例

【児童 A の目標】

- ・ 拡大図・縮図の意味や性質を理解し、辺の長さや角の大きさに着目して、簡単な拡大図・縮図を作図することができる。

時間	学習活動	指導上の留意点 ●教材、教具	「わかる」「できる」ための手だて		期待する児童の姿・本時の様子
			支援ツール	提示・発問	
導入 10 分	写真の縦横の比を均等に引き延ばし…	デジタル機器などを利用し…	PDP での写真操作	「どんな風にかわった」 …	

単元を通しての学習指導案の活用例（一部抜粋）

（全 11 時間中の 3 時間目）

展開 20 分

方眼を使って、2 倍に拡大した四角形の描き方を考える。

●10mm 方眼
点 A、点 D から垂直におろしてきた補助線と直線 BC がとどこで交わるのかに着目させる。

●底辺 BC の
かれた方眼紙
●点 A からの垂
直線とヒントが
書かれたカード

作図の手順を自ら思い出
し、自発的に次の行動に移
ることができるように、ヒ
ントカードを準備した。

「何マスあるのか
な」
指さし
即時評価
「できたね」

拡大図を描くことが
できる。
図の描き始めの場所が
分かった。
→少し苦戦していたが言葉
掛けはいいヒントを見て
解決した。

○ヒントカードを見て、児童が自力で問題を解くことができた。

（次頁）

(全11時間中の5時間目)

三角形ABCの2倍の拡大図の描き方を考えよう				
展開	拡大図の辺と角の性質を確認する。	●性質をまとめた掲示物	●合同な三角形の描き方のミニカード	どの
20分	2倍の三角形の描き方を考える。	●ものさし、分度器、コンパス ※早くできた場合、他の描き方はないか考えさせる。	カード	(白)
	自分の考えた方法を発表する。		付せん	説明を聞いた後での自己評価(描き方(順序を書く)指し等説明を加確認)

使用するカードのみを机上に置くことで、迷わずに作業することができた。

再び使おうとしたとき、カードをどこに置いたか分からなくなり探した。

一つの方法で描けたので、2つ目に取り組んだ。

自分がどのやり方でやるのか、どのを使うのかわかりやすい。

描く手順を振り返ることができた言葉でまとめることができた。

カードから付箋へ
 ○すぐに貼れるのでなくしにくい。
 ○自分でも付箋に手順を記録したいと意欲的になった。



(全11時間中の7時間目)

三角形ABCの1/3縮図の描き方				
展開	三角形の拡大図の描き方を確認する。	●三つの描き方を確認する。	掲示物	手元にヒントが無くても取り組めるようになってきたため、ヒントを掲示物に変更し、全員で活用できるようにした。
5分	拡大図の辺と角の性質を確認する。			で、自分で取り組めた。
15分	1/3の三角形の縮図の描き方を考える。	器、コン	のミニカード	の時はどうやって書いたかな」どの方法で描くか決めさせる。

カードから掲示物・ノートへ
 ○大きくて、見てやすい。
 ○授業を振り返りやすい。
 ○自ら課題解決のための手がかりを探そうとする姿勢が現れた。

ノートにははったミニカードも付せんから選んで、それを見ながら自分で描けた。

拡大図の描き方を参考にしながら、1/2の縮図を描くことが出来る。

ウ 結果と考察

(7) 児童Aの変容について

【目標が「分かる」ための手だて】

その時間の活動内容を理解するために、分かりやすい目標(めあて)設定を工夫した。例えば「3倍の拡大図をかこう」や「3通りの拡大図のかき方を考えよう」などである。そして、「めあて」は必ず黒板に板書しておくようにした。そうすることで、間違えた活動をしているときなど「今日のめあては何?」「今日のめあてをもう一度読んでごらん。」等と言葉をかけるだけで、児童Aは自分で間違いに気付き、正すことができた。

しかし、児童Aに分かりやすいように、簡単な表現の言葉だけを使用していると、言葉の獲得につながらない。そのため、年齢相応の表現の仕方や教科書の表現の仕方を覚え、語彙や表現方法を覚えていくことも聴覚障害児にとっては必要な事である。そのため、教科書どおりの表記で表すことも意識的に行った。その際は、必ず言葉の意味の確認を行った。

問題文を書く際も、テストの表記に慣れさせるために、教科書どおりの文章を使った。その際、意味の確認をすると同時に、キーワードになる言葉を見付けさせ、色を加えたり、図や線分図等で示したりすることで、問題を理解しやすいようにした。

【学習内容が「分かる」「できる」ための手だて】（掲示物・ヒントカード等）

授業の最初にこれまでの学習内容の復習を行うことで、既習事項を思い出し、自力で課題に取り組む姿勢につながった。また、過去の掲示物なども学習の理解につなげることができた。

また、ヒントカードや補助線付き等のプリントも有効であった。ヒントカードは多くの情報を書き込むと、それらを理解できず、うまく活用できなかったため、ステップを踏んで一つずつ情報を与えることにした。初めの頃は、一つの問題を解くのに多くのヒントカードを必要としていたが、しだいに枚数が減り、「今日は3枚でできた」という達成感につながっていった。また、ヒントの活用の仕方や作業方法を理解すると、一つのカードに複数の情報を書き込んでも、理解できるようになっていった。これらを利用することで作業時間も短くなり、多くの問題に取り組むことができ、学習内容の定着にもつながった。

さらに、ノートに取り方に課題があったため、付箋に図形の書き方の手順を記録し、貼るように指導した。児童Aはノートではなく付箋に書くという作業に興味を示し、自分からすすんで書くようになった。また、付箋には色がついているため、ノートを振り返る際、重要項目等を探しやすくなった。それだけでなく、付箋は自由に貼ったりはがしたりできるため、次の作業の時に必要な付箋だけをはがし、その付箋を基に作業ができるようになった。

【評価が「分かる」ための手だて】（即時評価・自己評価）

うなずきや OK サインなど児童の活動を即時評価することで、児童Aは自分の考えが合っていたことに自信をもち、次の課題へ取り組むようになった。

(イ) 学習指導案の有効性

学習指導案に「分かる」「できる」ための手だての欄を作成し、毎時間記録を取るようになったことにより、その手だての有効性について常に意識するようになった。ヒントカードを与えた際、児童Aがそのカードをうまく活用できなかったときは、その場で他の手だてを考え、提示するとともに、学習指導案の手だての欄にも、どのようなことでつまづいたのか、どのような手だてに変えることで、児童Aが理解したのかを記録した。あらかじめ準備しておいた手だてが有効であったかを記録するだけでなく、新たに加えた手だてなども記録しておくことで、次時の手だてを作成する際に参考にできた。

このように、学習を進めるにつれ、変化していく児童Aの実態に合った手だてを考える上で、「分かる」「できる」手だての欄は有効であったと考える。

さらに、本学習指導案の活用により、一斉指導の中で複数の児童に共通で利用できる支援ツールと、個に応じて準備すべき支援ツールを整理することができた。その結果、実態に応じた教材を活用することができるようになった。

(ウ) 考察

ヒントカードを使用しながら繰り返し課題に取り組むことで、ヒントカードの使い方を理解し、自分で課題の解き方を考え、正しい回答を導き出すことができるようになった。児童の中に「このカード（やり方）を使えばできる。」という自信も芽生え、「次の問題もやっていい？」と、自分からすすんで課題に取り組もうとする意欲もみられるようになった。

また、教員にヒントを与えてもらうのを待つだけでなく、自分からヒントを求めたり、掲示物やノート・教科書から、課題を解くために必要な情報（ヒント）を探しだそうとしたりする姿勢も見られるようになってきた。

ヒントカードや掲示物など、児童が「分かる」ための支援を有効に活用することで、本時の課題が「分かる」、課題を解くための手順が「分かる」、必要な道具の使い方が「分かる」、道具を適切に使える（「できる」）、そして、課題が「できた」「できる」といった体験を積み重ねることができた。

このことから、児童の「分かる」「できる」を積み重ねることが、自ら取り組む意欲を育てることにつながったと考えられる。

(2) 検証授業②（知的障害特別支援学校小学部 自閉症学級）

ア 授業の概要

対象学部・学年	: 小学部 5 年生（18 名）※対象児童 B
教科「単元名」	: 社会性の学習「おひさまカフェを開こう」
対象児童の期待する姿	: 自分の役割を知り、約束や手順に沿って、自ら行動することができる。

(ア) 児童 B について

本学年は、一人一人の障害の状態に幅があり、これまでの学校生活において、個々の実態に合わせて個別のスケジュール帳を作成し、時間や活動への見通しをもたせる工夫をしてきた。

対象児童 B も個別のスケジュール帳を利用し、次の活動内容などを丁寧に伝え、必要なものを準備させることで、自分自身で行動する場面が増えてきた。しかし、多くの活動では、教員からの指示を待っている実態がある。また興味が限定的で、新しいことや見通しのもちにくいものにはなかなか気持ちが向かない面があり、自信のない活動を避けようとする行動もしばしば見られる。そのため、自ら取り組む意欲を育てることがとても大切な時期の児童であると考え、児童 B を本検証授業の対象とすることにした。

(イ) 単元について

時間	学習内容・ねらい
1 ～ 6 時間	「店員になろう/お客さんになろう」 ・役割のある行動を理解し、人とやりとりして行動する（もてなす（もてなされる））経験を積む。
7 ～ 8 時間	「先生を招待しよう」 ・役割のある行動を理解し、行動することで、賞賛を受ける経験を積む。

本単元「おひさまカフェを開こう」は、社会性の学習内容の基本となる「対人関係に関する内容」と「ソーシャルスキルに関する内容」として設定した。児童が店員役と客役に分かれ、もてなす（もてなされる）活動を積み重ね、その活動の中で賞賛や評価を受けることができ、意欲を育てることにつながると考えた。また、活動を児童の実態に合わせて細かく役割を分担することや、同じ流れで接客を行うことで、繰り返し活動に取り組むことができ、活動を振り返る（評価する）ことがしやすくなると考えた。本活動の中で自分の目標や内容を理解し、実践し、評価を実感するという、「分かる」「できる」経験のサイクルを繰り返し経験することが可能となり、そのことによって、児童に自ら行動しようという意欲がより育まれることを目指し計画した。

(ウ) 評価規準について

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 技能	エ 知識・理解
① 友達や教師の活動に注目することができる。 ② 友達や教師の活動に注目し、活動することができる。 ③ 友達や教師の活動に注目し、主体的に活動できる。	① 人とやりとりをして行動することができる。 ② 場面に応じて行動することができる。 ③ 状況に応じて、必要な行動を判断することができる。	① 手順書等を利用し、次の活動が確認できる。 ② 役割に応じた行動をすることができる。	① 自分の役割が分かる。 ② 流れ全体の中の自分の役割が分かる。

イ 学習指導案の活用

知的障害特別支援学校 小学部 5年

社会性の学習（おひさまカフェを開こう）学習指導案 例

【児童Bの目標】

- ・自分の役割が分かる。
- ・手順書等を利用し、自ら行動することができる。

単元を通しての学習指導案の活用例（一部抜粋）
（全8時間中の2時間目）

時間	学習活動	・指導上の留意点 ●教材・教具	「分かる」 ための手立て		生徒の 期待する姿
			支援ツール	提示・発問	
展開	おひさまカフェ （コースター係）	・行う活動や場所を随時、確認する。 ●色カード ●ランチョンマット ●足マット	●色カード ●足マット ●仕事カード ●ランチョンマット	・手を引く ・肩を叩く ・身体の向きを変える ・体幹を支える ・指さし「どうぞ」 ・「～色です」 ・「こっち」	☆教員からの手立てを受け、動き出すことができる。 ○「手で引く」等の身体 フロントで受け、重 王出しかで生た

自分の役割が十分に理解できるように、視覚的に把握できる支援ツールを多く準備した。

手だてを多く設定し、本児に利用を促したが、児童Bにとっては、その手だての多くが有効に活用できず、不必要な刺激となっていると考えた。手だてを整理し、さらなる有効な手だての工夫が必要であった。



（次頁）

(全8時間中の4時間目)

時間	学習活動	・指導上の留意点 ●教材・教具	「分かる」「できる」 ための手立て		○本時の様子
			支援ツール	指導・発問	
展開	おひさまカフェ (コースター係)	・行う活動や場所を随時、 確認する。	- 色カード - 足マット - ランチョンマット	- 肩を叩く - 指さし 「どうぞ」 「～色です」 「こっち」	支援ツールが多すぎたり、教員の関わりが多すぎたりして、余計な刺激があると思われるので、支援を整理し減らすことを検討した。 ☆色カード等で行き先が分かり、移動することができる。 ○活動の後半には色カードと対応する場所へかえりこめるようになった。

手だての整理を行い、児童Bの行うべき役割（目標）がより明確になり、実際の行動もスムーズに行うことができた。その取り組みで、学習内容（役割）の理解が進み、特に身体プロンプトから、視覚・言語プロンプトへと移行することができた。



(全8時間中の6時間目)

時間	学習活動	・指導上の留意点 ●教材・教具	「分かる」「できる」 ための手立て		○本時の様子
			支援ツール	指導・発問	
展開	おひさまカフェ (コースター係)	・行う活動や場所を随時、 確認する。	- 色カード - ランチョンマット	「～色です」 「どうぞ」	支援を整理したことで、児童にとってわかりやすくなり、理解がすすんでいった。 ☆色カードの提示（「～色です。」）をきっかけに動き出すことができる。 ○色カードと「どうぞ」で動き出せることが増えました。

児童Bの役割（目標）や学習内容の理解が進み、手だてを整理し、手だてを減らしても同様に行動することができるようになってきた。

ウ 結果と考察

(ア) 児童Bの変容について

【1・2時間目】

目標や学習内容について、絵カード等で提示したが、実際の行動にはつながらず、理解することが難しかった。また、学習活動においても、支援ツールや身体プロンプト（肩を叩く、手を引く等）を多く受けながら、活動を行った。活動の後半に入ると、学習内容の理解が進み、机上のコースターをフィニッシュボックスまで運ぶことができた。

活動全体の評価を中心に行っていたため、評価を受けることへの理解は薄かった。

また他の児童が支援ツールを活用することも想定し、手だてを多く設定し、その一部を本児に利用するよう促したが、結局は、児童Bにとっては、その手だての多くが有効に活用できておらず、不必要な刺激となっていたのではないかと感じた。手だてを整理し、さらなる有効な手だての工夫が必要であった。

【3・4時間目】

前回の反省を踏まえ、手だての整理を行った。まず、実際の動きの練習（デモンストレーション）を取り入れることで、児童Bの行うべき役割（目標）がより明確になり、実際の活動もスムーズに行うことができた。その取り組みで、学習内容（役割）の理解が進み、特に身体プロンプトから、視覚・言語プロンプトへと移行することができた。評価については、児童の活動の終了時にすぐに評価（褒める）をすることで、活動の終り（できた）をイメージしやすくなることにつながったと感じた。一連の活動の最後に評価する（褒める）ことで、次の活動への動き出しもスムーズになった。

【5・6時間目】

前回までの授業で、様々な手だてを利用しながら、「分かる」「できる」経験を多く積むことで、児童Bの役割（目標）や学習内容の理解が進み、手だてを整理し、手だてを減らしても同様に行動することができるようになってきた。色カードの提示や、「～色です」、「どうぞ」という言葉がけで動き出せることも多くあり、自ら活動に取り組める行動が多く見られるようになってきた。

評価も即時的に褒められることで、活動の終わりが明確になり、待つ時間の離席が減少するという効果もあった。

(イ) 学習指導案の有効性

目標を明確にする手立てとして、当初は、絵カードやスケジュール等で目標について提示していた。これは、活動量の提示としては有効な面もあったが、具体的な活動には効果が薄かった。そこで、活動の初めに実際の動きの練習（手本）を取り入れ、児童の行うべき役割（目標）を確認したことで、目標を理解するための手だての整理にもつながり、少ない手だてで、本人の役割（目標）への理解をすすめることができた。さらにその取り組みによって、学習内容（役割）の理解を深めることにもつながった。

学習活動を理解する手だてとして、まず接客の一連の流れを行わせるのではなく、細分

化した役割を設定した。対象児童にとって、理解できれば一人で行うことのできる活動で、活動自体も短時間で終わらせるものを設定した。当初は動線が重なってしまうことや手だてが多すぎて児童Bにとってはその手だての多くが有効に活用できておらず、不必要な刺激となっていたこともあった。手だてを整理し取り組むことで、身体プロンプトから視覚・言語的プロンプトへ移行でき、より少ない支援で「分かる」「できる」経験を積み、それによって学習活動の理解にもつながる効果があった。

授業の最後に総合的な評価を中心に行っていた際には、評価を受けることへの理解は薄かった。児童Bの活動の終了時に評価（褒める）をすることで、活動の終わり（できた）をイメージしやすくなることにつながったと感じた。また、一連の活動の最後に評価する（褒める）ことで、次の活動への動きだしもスムーズになったと考える。即時的に褒められることで、活動が明確になり、待つ時間の離席が減少するという効果も生じた。

学習指導案に「幼児・児童・生徒の期待する姿」と『『分かる』『できる』ための手だて』を記入することで、期待する姿に即した手だての効果を検証しやすくなり、より有効な手だてを明らかにすることができた。その結果、より少ない支援で児童Bの「分かる」「できる」機会を増やすことにつながり、積極的に自ら活動に取り組めることにつながっていったといえる。さらに、本指導案をティームティーチングで活用することで、対象児に必要な手立てが明確になり、教員間の役割の整理にもつながった。そして、より個に対応した手だてが鮮明になり、学習集団全体の流れもスムーズになる効果があった。

(ウ) 考察

これまでは、児童Bの取り組む意欲を育てるために、様々な手だてを講じてきたが、なかなか十分な成果を得られずにいた。しかし、「分かる」「できる」ための手だてとして、支援ツールや教員の提示・発問を学習指導案に項目として細かく明記することにより、その効果を実際の授業において検討し、不要な手だての整理や、同じ支援ツールでもより有効な提示の仕方について考えることができた。その中で、対象児童の自発的な活動を引き出すには不必要な刺激が多くあったことが分かり、過度な手だてを減らすように教員が意識できた。児童Bにとって、刺激を減らすことで「分かる」支援となり、自信をもって自ら取り組める活動（自発的な行動）を引き出すことにつながることができたと考える。

今後さらに、自発的な行動を引き出し、本人の成功体験を積み重ねることで、自己肯定感を高めるような効果を得ることができ、それを継続することで、更に自ら取り組む意欲を育てることにつながっていくのではないかと考える。

(3) 検証授業③（知的障害特別支援学校 高等部）

ア 授業の概要

対象学部・学年 : 高等部2年 職業類型（以下生徒C）
 教科「単元名」 : 保健体育 「フラッグフットボール①」
 対象生徒の期待する姿 : 「自分の意見を伝える」といった経験を積み重ねることで、「積極性」や「コミュニケーション能力」の向上を目指してほしい。

(7) 対象生徒Cについて

生徒Cは、職業類型のクラスに在籍し、企業就労を目指す生徒である。指示理解の面においては、教員の言語指示を理解し、スムーズに活動を行う力をもっている。

しかし、自分の考えや意見を相手に伝えること、自分から積極的にコミュニケーションを取ることを苦手とし、自信のなさが表情や態度に表れることがみられる。また、バスケットボール部に所属しているが体を動かす事に対して苦手意識があるため、運動に対する活動意欲は低い。

(4) 単元について

単元名	「フラッグフットボール」 全 22 時間	活動内容 ねらい
I 期 (導入)	フラッグフットボール① 「しっぽ取り合戦」 1～8 時間	【しっぽ取りゲーム】 チーム(団体戦)で行うことで「仲間と相談する」「活動を振り返る」といった経験を積み重ねる。
II 期 (展開)	フラッグフットボール② 「オリジナルの作戦を考えよう」 9～17 時間	【オリジナルの作戦を考える】 作戦を考える(P)→実行する(D)→確認する(C)→修正する(A)といったPDCAサイクルを用いることで、自分で課題や修正点に気付くことができるようになる。
III 期 (まとめ)	フラッグフットボール③ 「フラッグフットボール大会」 19～22 時間	【試合】 自分たちで考えた作戦を用いながら、試合を行う。決められた時間の中で「作戦を決める」「役割を決める」といった経験を重ねる。

※フラッグフットボールは、アメリカンフットボールを安全、簡易化したスポーツである。

(ウ) 評価規準

	ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 技能	エ 知識・理解
単元の 評価規準	・課題解決に向けて、積極的に話し合いに参加しようとしている。	・チームで話し合い、オリジナルの作戦を考えることができる。	・ラン、パス、フェイク、ブロックといった基本的な動きを身につける。	・ルールや作戦に基づいた自分の役割を理解することができる。
学習活動 に即した 具体的な 評価規準	・ルールやマナーを守り、積極的に活動に取り組むことができる。	・作戦を振り返り、チームで修正・改善しようとすることができる。	・状況を判断して、相手のタグを取ることができる。	・チームの作戦(役割)に応じた動き方が分かる。

検証授業を行うにあたり、フラッグフットボール単元を①～③の3つに分けて行った。本検証授業においては、Ⅰ期(導入)の8時間で生徒が「分かる」「できる」ようになれば、Ⅱ・Ⅲ期でも、生徒がより意欲的に活動できると考えたことから、フラッグフットボール①において、生徒Cの変容を確認した。

Ⅰ期においては、フラッグフットボールの導入として、しっぽ取りゲームを行った。しっぽ取りゲームは小学校(小学部)や中学校(中学部)で経験したことのある生徒が多く、ルールも簡単であるため、生徒が見通しをもって取り組むことができる。また、本来個人戦として取り組まれる機会が多い中で、今回は団体戦を行うことで、チームで話し合う場面を設定し「自分の意見や考え」を「伝える」といったコミュニケーション面の向上も合わせて目指した。

対象生徒Cに関しては、キャプテンに任命することで、自分からコミュニケーションを図る必要のある場を設定している。また、活動前に取り組む目標や内容について具体的に説明することで、目標や学習内容を理解する(分かりやすい目標、分かりやすい学習内容)とともに、タブレット端末を活用し取り組んだ内容をその場で振り返ることで、即時的に評価、修正(分かりやすい評価)を行うことを目指している。

イ 学習指導案の活用

知的障害特別支援学校 高等部2年

保健体育(フラッグフットボール①) 学習指導案 例

【生徒Cの目標】

- ・P D C Aの流れを理解し取り組むことができる。
- ・チームの課題を理解し、積極的に自分の考えを伝えることができる。

(ア) 単元を通しての学習指導案の活用例(一部抜粋)

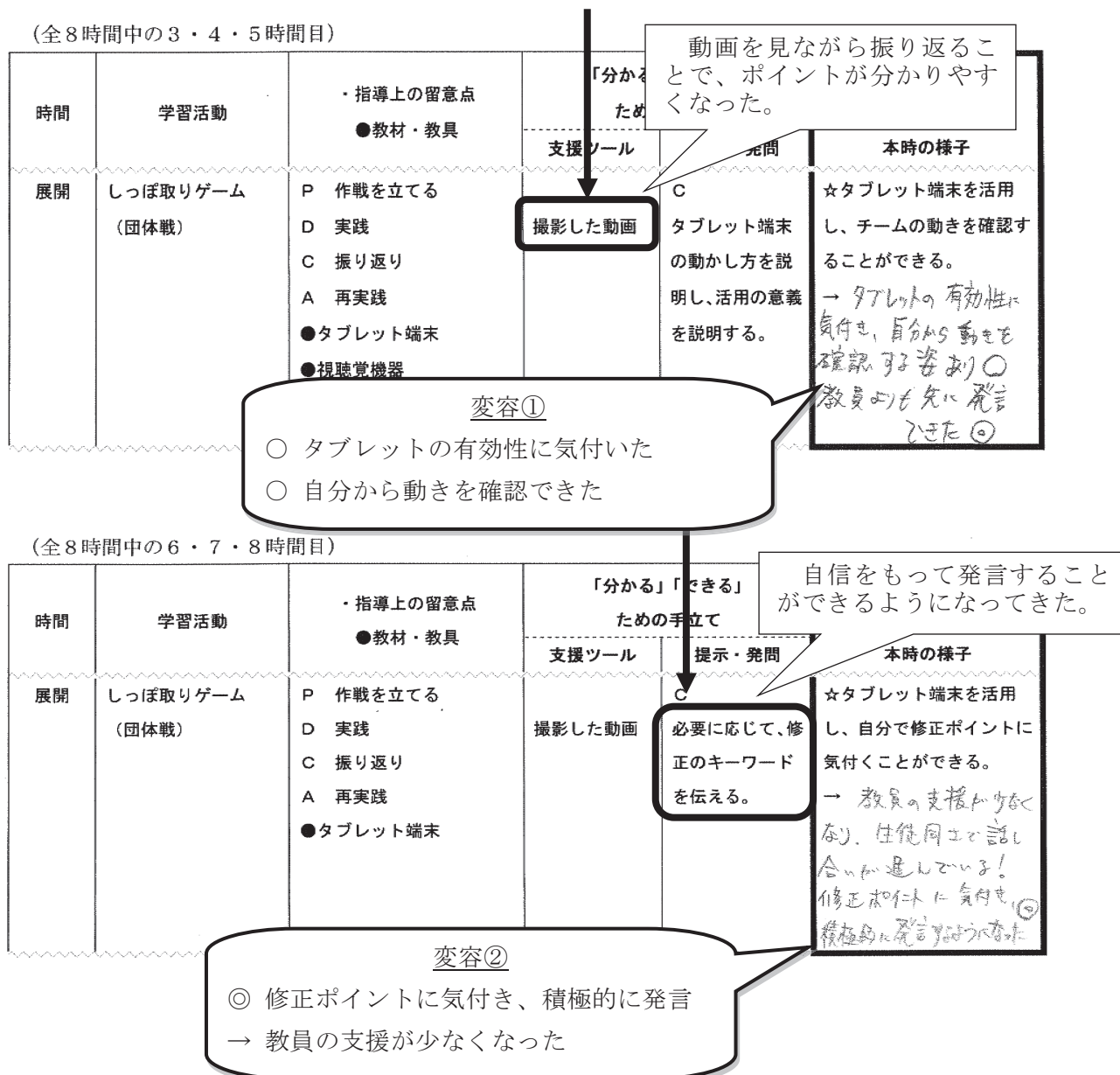
(全8時間中の1・2時間目)・

時間	学習活動	・指導上の留意点 ●教材・教具	「分かる」「できる」 ための手立		本時の様子
			支援ツール	提示・発	
展開	しっぽ取りゲーム (団体戦)	P 作戦を立てる D 実践 C 振り返り A 再実践		C 課題と一緒に振り返り、改善のポイントを助言する。	課題の振り返りの際、ポイントがつかみやすいように、助言を多く行った。 ☆チームの課題を理解することができる。 →一緒に振り返ること で、課題に気付いた④ 教員からの働きかけが 多く、自分からは手加減

ポイント

- ・教員の働きかけが多い
- ・教員の支援を減らしていく

(次頁)



ウ 結果と考察

(ア) 生徒Cの変容について

【1・2時間目】

活動内容や目標においては言語指示(全体説明)で理解することができた。また、実際にゲームを行いながら(途中で止めながら)ゲーム終了後、一緒に活動を振り返り、課題や改善のポイントを具体的に伝えた。即時的に評価することで、本人の記憶と言語指示(説明)により多少の改善は見られたが、教員からの指摘が中心になってしまい、生徒Cの主体性を引き出すにはさらなる手だての工夫が必要であった。

【3・4・5時間目】

前回の反省を踏まえ、学習内容が「分かる」「できる」ための支援ツールに「タブレット端末で撮影した動画」を取り入れた。はじめに活用の意義や目的を具体的に伝えることで、生徒C自身が支援ツールの有効性に気付くとともに、自分から操作しようとするなどの姿

が見られはじめた。

支援ツール（動画）を実際に活用するにあたっては、まずはチームで話し合う場面を設定した。初めは互いに遠慮し合い、意見が出るまでに時間がかかったため、前回と同様、教員と一緒に振り返りながら、課題や修正点について、学習内容が「分かる」「できる」ための提示・発問を具体的に伝えるようにした。

その結果、教員の指摘と動画の映像のつながりが理解でき、どの場面のどの動きかが課題か、また、動画を基に課題をチェックするポイントを生徒C自身が理解できるようになり、教員の指摘を受ける前に、自分から課題や修正点について意見を述べるようになってきた。

【6・7・8時間目】

前回までの授業で、生徒C自身が支援ツールの有効性に気付いたことで、教員の支援が「必要に応じて修正のキーワードを伝える」程度まで減らすことができた。また、支援ツール（動画）という「説明のための根拠」があるため、生徒Cが自信をもってチームメイトに話をするようになってきた。その結果、生徒Cの態度や表情から不安な様子は見られなくなるとともに、自分から意欲的に活動に取り組もうとする姿や、チームメイトとコミュニケーションを自分から図ろうとする場面が頻繁に見られるようになった。

(イ) 学習指導案の有効性

学習指導案に「分かる」「できる」ための手だての欄を作成したことで、授業準備の段階で、今回は「こうやってみよう」「こう提示しよう」「この支援ツールが有効ではないか」といった支援ツールの提示や発問に対する意識がより高まった。

例えば、前述したタブレット端末（動画）を活用した支援ツール以外にも、指示・発問で生徒に伝わりにくかった点を振り返らせ、次回からホワイトボードにポイントを示した。このことにより、説明の時間が短く、ポイントをしばって伝えることができた。これは「分かる」「できる」ための手だての欄を作成したことによる一つの成果と考える。このような取り組みの繰り返しを学習指導案に記述することで、単元を通して授業が振り返りやすくなる。そのため、生徒の変容や授業の展開についても、より詳細に分析する際に「分かる」「できる」ための欄は有効であったと考える。

さらに、本学習指導案を活用することにより、教員の指示の出し方や生徒への関わり方を統一することにもつながった。生徒一人一人に必要な支援を明確にし、共通理解を図ることで、生徒の理解を深めることができたと感じている。

(ウ) 考察

最初は自分に自信がもてず、自らすすんで取り組むことを苦手としていたが、目標や活動内容、評価について、本人が「分かる」支援を行うことで、自分からやってみよう、自分の意見を言ってみよう、チームをなんとかしよう、とする姿を見ることができるようになった。

また、「分かる」ことや支援ツールの有効性に気付くことで、活動に対して失敗するので

はないかといった不安感が薄まり、自ら挑戦してみようとする姿勢に結び付けることができ、「できる」「できた」といった、成功体験を積み重ねることができた。その結果、「もっとやってみよう」「もっとできるのではないか」といった意識が芽生え、自分の意見を伝えるという、積極性やコミュニケーション能力の面でも向上が見られた。

以上のことから、生徒が目標・学習内容・評価を理解し、「分かる」「できる」を積み重ねることで、生徒自らが取り組む意欲を育てることにつながったと考える。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 「自ら取り組む意欲」を育むために必要な手だてについて

本研究では、幼児・児童・生徒の「自ら取り組む意欲」を育むためには授業における目標・学習内容・評価のそれぞれが幼児・児童・生徒にとって「分かる目標」「分かる・できる学習内容」「分かる評価」であることが大切だと考えた。そして、そのための必要な手だてとして、「支援ツール(教材等による支援)」と「提示・発問(教師による支援)」の工夫が単元を通して必要であると捉えた。また、幼児・児童・生徒の自ら取り組む意欲の向上を客観的に評価するためには、授業の中での幼児・児童・生徒の変容と成長を把握する必要があることから「分かる」「できる」ための手だての「支援ツール」、「提示・発問」の工夫が具体的に記入できる欄と共に「期待する幼児・児童・生徒の姿」と「本時の様子」を記入する欄を学習指導案の中に設け、授業ごとに幼児・児童・生徒の様子を把握できる学習指導案の書式を作成した。

(2) 「分かる」「できる」ための手だてや「期待する幼児・児童・生徒の姿」を取り入れた学習指導案の有効性について

「分かる」「できる」ための手だてである「支援ツール」「提示・発問」を学習指導案の中に位置付けたことにより、単元を通じて毎時間、「自ら取り組む意欲」を育てるための教材・教具や提示・発問の工夫や検討がより効果的に行えるようになった。そのことは、幼児・児童・生徒が自ら学習に取り組むために必要な工夫について、教師自身がしっかりと意識して授業づくりをすることにもつながっていった。また、「期待する幼児・児童・生徒の姿」と「本時の様子」を学習指導案に盛り込むことで、単元における幼児・児童・生徒の変容を正確に把握することができ、期待する姿に即した手立ての有効性を検証しやすくなった。

さらに、幼児・児童・生徒にとって必要な支援について、指導にあたる全教員が共通理解を図ることができ、教員一人一人の役割が明確になるという効果も得られた。

(3) 研究のまとめ

「自ら取り組む意欲を育む」ために、授業における「分かる」目標、「分かる」「できる」学習内容、「分かる」評価に必要な手だてを「支援ツール」「提示・発問」の視点で整理し、学習指導案の中に具体的に記入した。そして、その手だてが有効であったかを常に評価できるよう「期待する姿」と授業中の実際の態度や行動の記録を照らし合わせ、「自ら取り組む意欲」が育まれてきたかを評価してきた。検証授業から明らかになったとおり、本研究で作成した学習指導案を活用することで、幼児・児童・生徒に対する手だてが変容を基に整理・改善され、授業において「分かる」「できる」が増えていくことが分かった。そして障害の種別や障害の程度にかかわらず「分かった」「できた」と幼児・児童・生徒が実感できる経験を積み重ねることで、「自ら取り組む意欲」を育むことができた。

2 研究の課題

本研究の今後の課題として、更に多くの手だてを工夫・改善していく必要があるということが挙げられる。また幼児・児童・生徒の変容を客観的に評価できる尺度について、本研究では十分に深めるには至らなかったため、この点についても引き続き研究を深めるべき課題である。幼児・児童・生徒の変容や成長の評価は、教師の受け止め方によって違いが生じてしまう。この点を考慮すると、客観的に幼児・児童・生徒の変容を評価できる観点が必要だと考えられるが、本研究では検証授業で対象とした幼児・児童・生徒の変容を評価するための観点を示すにとどまっている。

障害の程度や種類にかかわらず、全ての幼児・児童・生徒にとって自ら取り組む意欲を育む授業づくりを進めるにあたり、本研究で作成した学習指導案の活用は有効であると考ええる。本研究の成果を広く周知し、より多くの授業でこの学習指導案を活用することで、その有効性や実用性を更に高める改善を行うことができると考える。本研究成果がよりよい授業づくりに役立てられ、この研究により育んできた幼児・児童・生徒の自ら取り組む意欲が他の学習活動や身近な生活の場においても発揮されることを期待したい。

平成28年度 教育研究員名簿

特別支援教育

○特別支援学級

学 校 名	職 名	氏 名
墨 田 区 立 緑 小 学 校	主幹教諭	柳 澤 章 人
品 川 区 立 浅 間 台 小 学 校	教 諭	倉 方 士 郎
大 田 区 立 東 調 布 中 学 校	教 諭	新 田 祐 作
足 立 区 立 青 井 小 学 校	主任教諭	◎大 橋 力 也
葛 飾 区 立 二 上 小 学 校	主任教諭	三 好 恵 美
練馬区立上石神井北小学校	主任教諭	○植 草 葉 月
江戸川区立小松川第三中学校	主任教諭	羽 富 勇
調 布 市 立 調 和 小 学 校	主任教諭	岡 本 みどり
西東京市立田無第二中学校	主任教諭	木 下 和 恵
奥多摩町立氷川小学校	主任教諭	松 本 隆 弘

〔担当〕 教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 後藤 眞里

○特別支援学校

学 校 名	職 名	氏 名
東京都立葛飾特別支援学校	主任教諭	神 田 実 季
東京都立練馬特別支援学校	主任教諭	井 上 真 登
東京都立大塚ろう学校	主任教諭	後 藤 美由紀
東京都立小平特別支援学校	主任教諭	椎 名 久 乃
東京都立清瀬特別支援学校	主幹教諭	○宮 下 哲 哉
東京都立調布特別支援学校	教 諭	金 澤 南
東京都立八王子特別支援学校	主任教諭	後 藤 淳
東京都立立川ろう学校	主任教諭	岩 澤 雅 子
東京都立府中けやきの森学園	主任教諭	市 川 万里江
東京都立久我山青光学園	主任教諭	◎楠 田 徹 郎

〔担当〕 教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 濱渦 孝治
指導主事 佐藤 匡郁

◎ 世話人 ○ 副世話人

平成 2 8 年度

教育研究員研究報告書
特別支援教育

東京都教育委員会印刷物登録

平成 2 8 年度第 1 4 2 号

平成 2 9 年 3 月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所 在 地 東京都新宿区西新宿二丁目 8 番 1 号
電話番号 (03) 5320-6849
印刷会社 株式会社オゾニックス