

平成22年度

# 教育研究員研究報告書

特別支援学校・学級

東京都教育委員会

## 目 次

小・中学校に準ずる教科部会……………	1
研究主題	
「新学習指導要領に対応した授業の在り方について ～言語活動を通じた伝え合う力の育成～」	
各教科等を合わせた指導（特別支援学校）部会……………	21
研究主題	
「主体的に活動し、人との関わりを深める生活単元学習の指導」	
各教科等を合わせた指導（特別支援学級）部会……………	41
研究主題	
「児童・生徒が成就感を味わえる指導方法の工夫」 ～生活単元学習を通して～	
自立活動部会……………	61
研究主題	
「学習習得状況把握表を活用した実態把握と授業づくり」	

平成22年度

# 教育研究員研究報告書

小・中学校に準ずる教科（国語）部会

東京都教育委員会

## 目 次

I	研究のねらい	3
II	研究の視点	3
	1 準ずる教育課程と新学習指導要領	3
	2 障害に基づく課題と「伝え合う力の育成」	3
III	研究仮説	4
IV	研究方法	4
V	研究内容	4
	1 障害に基づく課題の整理	4
	2 言語活動の実践例	9
VI	研究の成果	17
	1 「言語習得上の課題」「人との関わりにおける課題」の整理	17
	2 言語活動の工夫	17
	3 研究仮説に基づく検証授業による成果	18
VII	今後の課題	18

# 研究主題「新学習指導要領に対応した授業の在り方について ～言語活動を通じた伝え合う力の育成～」

## I 研究のねらい

研究の主題を「新学習指導要領に対応した授業の在り方について～言語活動を通じた伝え合う力の育成」と設定し、「言語活動の充実」という観点から準ずる教育課程における新学習指導要領に基づいた指導の方向性を示すことをねらいとした。

本研究では、「伝え合う力」を育成するために、国語科においてどのように「言語活動」を充実させていくか、その方策を探るとともに、障害に基づいた課題を明確にしつつ、課題解決のためにどのような言語活動の工夫や配慮事項が必要か、それぞれの教育実践の中で具体的に検証していく。

先行研究の検証では、昭和48年以降の東京都教育研究員報告においては、準ずる教育課程の国語（書写以外）を扱った研究はなかった。教科学習としての国語、あるいは国語の授業における言語活動をテーマとした研究は、障害種ごとの研究において取上げられてきたものに止まる。そうした点からも、準ずる教育課程の国語の在り方を研究していくことは意義があると考えられる。

## II 研究の視点

### 1 準ずる教育課程と新学習指導要領

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱特別支援学校において準ずる教育課程に基づいた教育を受ける児童・生徒は、小学校・中学校の教育課程に準じた教科学習を行っている。ここでは、児童・生徒の障害に基づく学習上の困難や課題への配慮、教材・教具の精選、学習計画の工夫等を通して、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的」（学校教育法第72条）とした指導が行われている。

準ずる教育課程に学ぶ児童・生徒は、特別支援学校に在籍する児童・生徒の中で割合は高くないが、指導内容・方法の充実、他の教育課程における指導内容・方法の改善・充実にもつながるものと考えられる。準ずる教育課程においては、高い専門性に裏付けられた指導を行うことが重要である。

新学習指導要領に示されている様々な重点課題を教育実践に反映させていくためには、児童・生徒の障害に基づく学習上の困難や課題を明確にし、それらを克服する方策を考えながら、具体的な教育実践として示すことが必要である。

### 2 障害に基づく課題と「伝え合う力」の育成

準ずる教育課程に学ぶ児童・生徒全体の課題として、生活経験の不足や概念習得方法の偏り等による「言語習得における課題」や、コミュニケーションの困難さや心因的な問題等による「人との関わりにおける課題」が挙げられる。視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱

それぞれの障害種によって背景や要因は様々であるが、これらの課題を克服していくことの大切さは共通である。そのためには、言葉による確かな伝え合い、他者との共感や心の通い合い、そしてそこに築かれる他者との信頼関係などを基盤して「伝え合う力」を育成していくことは極めて重要な教育課題である。

新学習指導要領では、改訂の重点として「言語活動の充実」が挙げられ、とりわけ国語科においては、各領域の内容の(2)において言語活動が具体的に例示されている。そして「学校や生徒の実態に応じて様々な言語活動を工夫し、その充実を図っていくことが重要である」(中学校学習指導要領解説国語編)と示されている。また、例示されている言語活動については「これらのすべてを行わなければならないものではなく、それ以外の言語活動を取り上げることも考えられる。」(同上)と、その選択を含めて児童・生徒の実態に応じて工夫することが求められている。

準ずる教育課程の国語科の指導において、児童・生徒の障害に基づく課題を踏まえた上で「言語活動の充実」を図ることは、「伝え合う力」を育成する上で有効な手段であると考えられる。

### Ⅲ 研究仮説

障害に基づく言語習得の課題を明確にし、国語科の学習を通して言語活動を活発にすることで、伝え合う力の育成を図ることができるのではないか。

### Ⅳ 研究方法

- (1) 先行研究の検証、各学校で実施しているアセスメントや調査\*、各学校で行った指導事例の検討を通して、障害に基づく「言語習得における課題」「人との関わりにおける課題」を整理する。
- (2) 課題解決するための国語における言語活動の工夫について検討する。
- (3) 検証授業による検証及び考察を行う。

\* 実態把握、課題の分析のために参考にした主なアセスメント及び調査

「読書力検査」「全国学力・学習状況調査」「学力の向上を図るための調査(東京都)」等

### Ⅴ 研究内容

#### 1 障害に基づく課題の整理

言語活動の具体的な実践例を検討する前に、準ずる教育課程で学ぶ児童・生徒全体に見られる課題として挙げられた「言語習得における課題」と「人との関わりにおける課題」を、障害種ごと更に詳しく整理することにした。

- (1) 視覚障害
  - ア 言語習得における課題
    - (ア) 概念形成

視覚による情報収集が困難なために、限られた情報や経験の範囲内で概念を形成する場合がある。特に実態や具体的経験を伴わない、言葉による説明だけで事物・事象や動作を理解してしまう傾向が見られる。

#### (イ) 点字の習得

点字を習得するためには、複雑な点字の構造や表記法を理解する力や、点字教材を使いこなすことができる手指の巧緻性が必要となる。



\*写真①

パーキンスブレイラー



\*写真②

点字盤

6点式点字タイプライター。

凹面打ちなので読むときは逆の書き方を学ぶ必要がある。

#### (ウ) 漢字の習得

弱視の児童・生徒が漢字の読み書きを学習するにあたって、複雑な漢字の構造を視覚的に読み取ることが難しい場合が多い。学年進行に伴い、習得すべき漢字の形や意味は複雑になり、その数も増加する。視覚障害により間違っただけ、あるいは形が曖昧なまま漢字を覚える場合もある。また、点字使用者が漢字学習をするにあたっては、漢字そのものの意味や読み、字形等を理解し、漢字の選択を行っていく必要がある。

#### (エ) 指導内容、教材の精選

「夜空に輝く星」や「時速100kmで走る車」等、遠くにあるものや動いているものを理解したり、イメージしたりすることは、視覚に障害のある児童・生徒にとって難しい場合がある。このような内容については、一人一人の児童・生徒に応じた指導内容を精選するとともに、基礎的、基本的事項の理解や導入段階の指導に重点をおいて、内容の本質や法則性を具体的に把握できるようにすることが大切である。

#### (オ) 学習集団内での学力差

視覚障害特別支援学校では、学習集団内での学力に大きな差があり、同じ時間にそれぞれ個別の課題に取り組むことが多い。そのため、話し合う活動を通して考えを深め合う場面が少ないという現実がある。

### イ 人との関わりにおける課題

#### (ア) 主体性、協調性の確立

視覚障害により、周囲の状況を把握することが困難なため消極的になり、主体的に行動することを躊躇<sup>ちゅうちよ</sup>することも多い。また、周囲の人とのコミュニケーションの不十分さから、周囲の状況や人に合わせるのが苦手で、自分の思い通りやりたいことを強く主張する場合もある。したがって、主体性を確立するとともに、協調性を身に付

けることが課題である。

(イ) 年上の人との関わり

年上の先輩と関わる場面が限られているため、学校生活の中で身に付く先輩や目上の人に対する言葉遣いや接し方が身に付いていない児童・生徒がいる。相手や場所を踏まえて言葉を使い分ける指導も課題となっている。

(ウ) 前籍校での経験

視覚障害特別支援学校に転入してくる児童・生徒には前籍の小・中学校での様々な経験、例えば、視覚障害による学習の遅れがあり、授業についていけなかった、友達とのコミュニケーションが上手くとれなかった等、学校生活全般において苦手意識をもって転入してくることがある。

(エ) 望ましい集団活動の展開

視覚障害特別支援学校の1学年の児童・生徒数は、同学年の小・中学校、高等学校に比べると小規模で、集団で学習する場面や意見を述べる場面、集団の中での自分の役割等を理解していくなどの機会が少ない。

(2) 聴覚障害

ア 言語習得における課題

聴覚障害のある児童・生徒は、音声から情報全てを理解することは難しく、周囲で交わされる言葉を聞きながら、自然に日本語を習得することは困難である。

(ア) 日本語の語句・語彙について

児童・生徒一人一人の実態により、状況の違いはあるが、習得した語句の数が少ない児童・生徒が多い。小学校入学段階に必要な日本語の語彙は2000語から4000語と言われているが、それよりも少ない状況で小学部の教科学習を始めざるを得ない児童もいる。さらに、見えないもの(宇宙・原子等)や抽象的な概念を表す言葉(可能性・産業等)は理解しにくく、習得は遅れがちになる。また、助数詞(1匹、1本等)の読み方や、擬音又は擬声語・擬態語(わんわん、ごろごろ等)、慣用句(頭にくる、借りてきた猫等)も、音声による情報の蓄積が少なく、習得が遅れがちになる。

(イ) 言葉の特徴やきまりについて

“書いて”を“書いて”、“楽しかった”を“楽しかった”のように、動詞や形容詞の活用形を誤って表現することがある。また、可能や否定、受身、使役等の活用形を正しく理解・表現することが難しい場合もある。受身・使役の表現や、自動詞・他動詞(落ちる、落とす等)、やりもらい文(～てもらう、～てあげる等)等は、言葉のきまりだけでなく、物事の間接関係を把握することも必要となるため、その使い分けは容易ではない。助詞の理解も聴覚障害のある児童・生徒にとって大きな課題であり、助詞の意味をあまり理解しないまま、単語のみを拾い読みして文章を理解することも少なくない。また、重文や複文のように文が複雑になると、主部と述部の関係



を捉えながら助詞の用法にも気を付けて文を読み取らねばならないため、理解が困難であり、適切に表現することも容易ではない。

(ウ) 学習の適時性

小学校低学年までの学習は理解できても、高学年以降、学習が具体的な概念から抽象的な概念へと移行するときに、言語面、学力面でつまづきやすいことが指摘されている。この小学校3、4年生頃の、生活言語から学習言語への移行期の学習は、幼稚園から小学部低学年段階でも重要視されている。「準ずる教育」の教科学習を進めながら概念形成を図り、学習言語へ移行するには、教材・教具の精選や学校生活の全ての場面での言語指導が重要となる。

また、聴覚障害のある児童・生徒にとって、読書は大切な活動であり、生活言語から学習言語への移行を図るために、自ら読書に親しみ、文字から情報や知識を得たり深めたりすることも重要となる。

イ 人との関わりにおける課題

(ア) 他者との伝え合い

聴覚障害のある児童・生徒は、口話、指文字、手話等の様々なコミュニケーション手段を活用しており、一人一人の障害の状態や家庭環境等によって、その習得レベルは様々である。したがって、相手に確実に伝えるためには、相手の立場に立って、相手が理解しているかどうかを意識して伝えることが必要となる。しかし、小学部低学年段階ではそれが難しい場合もあり、その課題を中・高等部まで持ち越してしまう場合もある。例えば、相手の話を受けとめるときに、その内容がよく分からなくても、質問して確認することなく、曖昧な理解のままその場を終わらせてしまうこともある。幼少時に、互いによく通じ合えるコミュニケーション手段で、質的、量的に十分なやりとりが積み重ねられない場合、コミュニケーションへの関心が希薄になってしまうこともある。家庭の中で自分だけが話題についていけずに疎外感を感じ、自己肯定感が育ちにくい場合もある。

(イ) 関係性の把握

様々な情報や考え方を吸収し、自らの価値観や常識を形作っていく機会が乏しい場合に、物事を多角的な視点で見たり、物事を様々な関係性の中で捉えたり、論理的に考えたりすることが難しいこともある。例えば、相手の立場に立って物事が考えられずにトラブルになったり、様々な考え方があることを受け入れられずに自らの考えに固執したりすることもある。国語の学習においては、登場人物の感情を様々な関係性の中で捉えることの難しさにつながり、準ずる教育を進めていく上での課題にもなっている。

### (3) 肢体不自由、病弱

#### ア 言語習得における課題

##### (ア) 経験の不足

肢体不自由及び病弱の児童・生徒は、障害による生活上又は治療上の必要から、身体活動の制限などの規制や、運動・動作に困難が生じるために、様々な体験をする機会が不足しがちである。また、生活や移動の範囲が限られていたり、入退院等を繰り返したりする児童・生徒の場合には、学習の積み上げに課題がある場合がある。

また、病弱の児童・生徒の場合、病院内に設置された学級等では、土や生物に触れられない、運動が禁じられるなど、学習内容に制約を受けることがあり、さらに、病気の状態によっては、ベッド上での学習を余儀なくされる場合もある。

これらのことから、肢体不自由や病弱という障害や病気による生活上の制約からくる実体験の少なさや、それに伴う感情や感性の表出、表現の困難さや機会の少なさが課題として挙げられる。

##### (イ) 生活の中での言語活動

自分の思うように表現し、話すことが肢体不自由により難しい場合がある。また病院等で長期間治療を受けるという状態が続く中で、言葉で表現し要求を通すことにあきらめ感を生ずる場合がある。障害や体調、又は治療によって、制限された環境にあるため、話したいと思う経験や人も限定されることにより、生活の中で言葉や表現を工夫しようという気持ちを育てることが難しい場合もある。

##### (ウ) 病弱児における就学前の教育

近年、小児病棟入院児数の約70%を就学前の幼児が占めていると言われていることから、就学前における教育が課題である。幼児期を病院の中で過ごさなければならなかった子供には、小学校の学級や学年集団の友達との関わり方や情報不足等

からくる生活環境への関心の薄さ、また語彙や生活経験の不足から学習上の遅れなど様々な影響が現われる場合があることから、就学前関係機関との連携は重要な課題である。

#### イ 人との関わりにおける課題 ～集団で活動する経験の不足

肢体不自由により自分一人での移動が困難であったり、病弱により長期入院や入退院を繰り返したり、また自宅療養を続けたりした児童・生徒については、人間関係や関わる集団が限定されがちで、社会性の伸長や友達同士の関係作りの機会が少ない。

学校はいろいろな活動をする中で自信を深め、仲間を得る場であり、その仲間との関わりにおいて自分を見つめ、自分の生き方を確認していく場である。様々な障害や生活上の制約により、同年代の友達との学び合いの機会が乏しくならざるを得ないという状況は、他者を意識したり、他者の意見をもとに自分の考えを深めたり、自信を得たりするような、人との関係の中で育まれる心の成長という面で障壁となると考えられる。

そこで、一人一人の発達の段階を的確に見極め、他者を意識したり、他者の意見をもとに自分の考えを深めたり、自信を得たりするような、人との関わりにおける適切な活動の場を設定して自己表現力を高めることも大切である。

## 2 言語活動の実践例

以上のような障害に基づく課題に基づき、言語活動の実践例と考察を報告する。

### (1) 視覚障害特別支援学校の実践例

「確かな読みを深め、思いを伝え合おう」—文学的文章における言語活動の工夫—

ア 単元名 「雨の日と青い鳥」(『国語2』光村図書(普通の文字、拡大教科書))

視覚障害者支援総合センター(点字)

イ 対象 都立視覚特別支援学校中学部2年生 5名

ウ 単元の評価基準

国語への関心・意欲・態度	読む・聞く能力	書く能力	読む能力	言語についての知識・理解・技能
兄妹の関係や心情を読み取り、話したり聞いたり書いたりして考えを広げる。	印象に残った場面を音読し、友達の考えを比べながら聞いたりして、話し合う。	新出漢字を使い文章を作り、目的や意図に応じて適切に漢字の活用を図る。	自分の知識や体験と関連付けて、内容や表現の仕方に注意して読む。	言葉の特徴や決まり、漢字等を辞書を使って調べることが習慣として身に付いている。

エ 単元の目標

- ・登場人物の心の動きや通い合いを読み取り、作品を味わう。
- ・情景描写に着目し、小説の表現の豊かさを味わう。
- ・語句の意味を辞書で確認し、正確に理解する。
- ・印象に残った場面を選び、気持ちを込めて朗読する。
- ・お互いの朗読を聴き合い、相互に評価する。
- ・新出漢字を使って短文を作り、覚える。

オ 生徒の実態

中学部2年生5名の生徒に対して、2名の教員が指導を行っている。国語の時間は週に3時間あり、そのうち1時間は使用文字ごとに個別の課題を行っている。2時間は教科書を使いながら、他者の意見や考えを聞くといった複数で行う授業の良さを生かして行っている。

障害の程度は、全盲と弱視であり、軽度の知的障害を併せ有する生徒もいる。使用文字は、点字、拡大文字、普通の文字、点字と拡大文字の併用等様々である。併用の生徒は、長い文章は点字で読み、ノートは普通文字を使って書いている。文字の読み書きについては、学習に十分な速さの生徒もいる。

辞書については、一般の辞書を使用できる生徒や点字の辞書を初めて使う生徒もいる。点字・拡大文字を併用している生徒については、視野も狭く、普通の文字の辞書では時間がかかるため、点字辞書の指導を行っている。

音読については、気持ちを込めて読むことができる生徒が多い。点字を使用の生徒は、長い文章を読む経験が少なく、意味の切れ目ではなく、点字の分かち書きで音読してしまう傾向が見られる。

新出漢字については、点字使用の生徒も、普通文字使用の生徒も、音訓の確認や用法を中心に一斉授業で学習している。普通の文字を使用する弱視の生徒は、漢字の読みは得意だが、書くことは苦手な場合が多い。漢字の部分がよく見えないために覚え間違いをしていたり、違う部首を組み合わせて漢字を作ってしまったりする。また、点字と併用している生徒は、文章をスムーズに読みこなすことや客観的に文章を読み取ることが苦手である場合が多い。

言葉については、多くの生徒は明るく活発で、積極的に発言するが、その一方で、友達に対する言葉がきつくなりすぎたり、教員が注意する言葉や態度を真似て友達に注意したりするなど、適切でない表現もしばしば見られる。

#### カ 単元設定の理由

本単元は、主人公で中学生の育海と高校生の兄との関係を描いた短編小説である。主人公が生徒と同じ年齢ということもあり、生徒にとって感情移入しやすい作品である。また、本作品は、兄妹の関係を、雨の情景描写を用いながら描いており、このような表現にも着目させたい。特に小説作品においては、情景描写などの叙述が物語に深みや奥行きを与えていることにも気付くようにする。

さらに、自分で印象に残った場面を選び、朗読会を行うことで、お互いの感じ方や考え方を伝え合う。また、相互評価、自己評価を行うことで、自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をするとともに、より深い読解につなげる。

小説作品を味わい、自分の思いや感動を他者に伝えるためには、まず正確な理解に基づいて読みを深めることが必要である。視覚障害による事物・事象の理解が不十分な点を確認するとともに、語句の意味を辞書で確認して正確な読解につなげる。

また、点字は表音文字であるので、漢字の字義と結び付いた言葉が多い文章を読解する場合、漢字・漢語の理解が重要である。漢字・漢語の指導にも意欲的に取り組むよう工夫する。

#### キ 言語活動のねらいと留意事項

語句の意味の確認には、点字辞書を使用した経験のない生徒もおおり、辞書の引き方から指導する。また点字辞書は30巻になり、図書室での使用となることから、3単位時間をかけて語句の意味を正確に理解したうえで、文章の読解や情景描写について考えるよう指導する。

また、朗読会を行い生徒相互で評価を行い、朗読する箇所は自分で選び、それぞれの生徒が伝えたいことや感じたこと、考えたことを話し合う活動を取り入れた。

最後に、単元の新出漢字を学習した。点字使用の生徒もいっしょに、漢字の音読み、訓読みを確認し、短文を作って用法を確認した。

## ク 結果と考察

### (ア) 【的確な概念の形成と言葉の活用】

#### a 事物・事象等の理解について

文字を表面的に読めていても、視覚障害による経験不足や、理解する上での難しさがあった。例えば、「雨のために空と海の区別がつかない」といった表現は、全盲の生徒にはイメージしにくかった。また、「魚市場は荷を揚げる船もなくて閑散としていた」といった表現も、魚市場の実際の雰囲気知らない生徒には理解が困難であった。さらに、教科書の点字は漢字なしで表記されているため、「小暗い（おぐらい）」が漢字表記してあるとイメージが湧きやすいが、「オグライ」では、意味を類推するようなことができず、音読はできていても、意味を正確に理解していないこともあった。

そこで、市場の状況を録音して聞かせたり、それぞれの生徒が分かりやすい言葉で丁寧に説明したりして、具体的なイメージを持つようにさせた。また、触覚や保有する視覚を用いて濃淡や明暗に気付かせたり、実物や模型に触ってみて、経験自体を増やしたりした。そして、それぞれのイメージや動作、感じ方を書き言葉で表現し、伝え合うことで、事物・事象の理解における違いや難しさを話し合うことができた。

#### b 辞書の指導について

自分で辞書を引き、意味や漢字の用法を知る習慣を身に付けることは重要である。

普通の文字を使用する生徒の場合は、国語辞書を使い、辞書の引き方を身に付けた後は、電子辞書やパソコンでの辞書検索を活用した。パソコンを用いると、文字の大きさや白黒反転を自分の見やすさに応じて変えたり、音声で読み上げたりできるので、辞書を引くのも速くなり、引く回数が増えた。

点字を常用して学習する生徒については、点字の紙の国語辞書は、2、3社しか出版されておらず、子供用はないこともあり、この段階での指導は、文字の活用、点字辞書の環境の両方の面から難しかった。また、点字辞書は、説明に使われる表現も難しく、多くの同音異義語の見出し語の中から、調べている言葉を選び出さなければならなかったり、意味の説明も歴史的仮名遣いでの表記や、品詞が省略した形で記されているなど複雑であったりした。その上、30巻にもなる中型の点字辞書の中で、調べたい語が何巻にのっているかを探すのも相当な慣れが必要である。

そこで、点字を常用して学習する生徒についても、見出し語の語順などを理解し、点字辞書の引き方を身に付けた後は、パソコンによる辞書検索に取り組ませた。その結果、辞書活用への抵抗感は軽減されて、辞書により知った言葉をすぐに使用するなど、その後の言語活動の活発化につながった。

### (イ) 【文字の指導について】

#### a 点字の指導について

点字を常用して学習する生徒が長い文章を読むときに、十分に意味を理解していなかったり、練習不足だったりすると、意味のまとまりではなく、点字の分かち書きに

従って、途切れて読んでしまったりする傾向が見られた。また、アクセントの乱れが見られる個所<sup>かしよ</sup>もあった。点字の指導においても、正確に日本語を理解できているかどうかを確認するには、音読は有効な方法であることが分かった。点字を常用して学習する生徒にとっても、語彙を豊かにするためには、様々な種類の文章を音読したり、朗読したりすることが重要である。

b 漢字の指導について

弱視の生徒は、漢字の細かい部分が明瞭に見えにくいために、正確に覚えることは難しく、特に漢字を書くことに苦手意識を持っていた。そこで、公的な漢字検定試験を目標にすることで、漢字学習に積極的に取り組むようになった。今後も小学部段階から、漢字の部分、形をしっかりと覚え、よく見える手本で練習を重ねるなどの丁寧な指導を積み重ねていく。

また、点字を常用して学習する生徒は、普通の文字で文章を書くためや、日本語や漢字・漢語を正しく理解するために、漢字学習は重要であるので、小学部では部首となるような基本的な漢字についてはその字形も含めて学習し、中学部では音訓の読みや意味を中心に学習し、語彙を豊かにするよう指導する。

(ウ) 【少数の学習集団内での配慮について】

a 一人一人の実態が大きく異なる場合の授業について

生徒数の少ない視覚障害特別支援学校では、同じ学級においても生徒の学力に差があり、他者の意見を聞いて意図をくみ取ったり、考えたりして理解を深めるという機会が少ない。そこで、音読や朗読を通して、読む速度や教室内での音量の調整、感想を交流することにも配慮した。また、相手に分かりやすい言葉を選ぶなどの指導により、関わりの中で相手の反応を踏まえながら話す、考える経験にもつながった。

b 言葉の遣い方について

視覚障害特別支援学校では集団が小さいために、教員と生徒、先輩と後輩といった意識を持って言葉を使い分ける場面が少ない。本単元でも、友達の朗読に対する感想で、「もっとときばきと読みなさい」「残念です」といった表現が用いられた。

そこで、敬語や世代による言葉の違い、時間と場所に合った適切な言葉の選択ができるように生徒自らが日常の言語活動の中で、気付くよう配慮した。

(エ) 【教材の精選について】

視覚障害特別支援学校では、一つの教材に対して指導に要する時間が多くを要する。その中で、教材を吟味し、精選していくことは必要である。指導計画に基づき、実態の異なる生徒の力をそれぞれの教育ニーズに応じて伸ばしていくことが今後も課題である。

(2) 聴覚特別支援学校の実践例

「人に分かりやすく伝えるための言語活動の工夫」―「書く」教材の実践例―

ア 対象 都立聴覚障害特別支援学校中学部 1年

イ 単元名 「体験文を書こう」(『現代の国語 1』三省堂)

ウ 単元の評価基準

国語への関心・意欲・態度	読む・聞く能力	書く能力	読む能力	言語についての知識・理解・技能
身近な生活の体験や経験から話題を探し、自分の思いや考えを表し、構成の整った文章にまとめる。	発表された作文を聞き、相手の考えや意図をつかみながら、話題を捉えて話し合う。	表現の効果がより高まるように構成や表現を工夫して、様々な思いや考えが効果的に伝わるような文章を書く。	作者の意図や中心となる内容を捉える。	言葉の特徴や決まり、漢字等について理解し使ったりする。段落の役割や文と文との接続等の関係や構成を整える。

エ 単元の目標

- ・書く目的に沿って伝えたい話題を明確にして、効果的に伝わるような文章を書く。
- ・身近な生活の体験や経験を振り返り、自分の思いや考えを構成を整えて文章にする。

オ 生徒の実態

聴覚に障害がある生徒を対象にした授業では、視覚を活用してコミュニケーションを図り、板書を中心に、例えば、文字カードや最近では大型「プラスディスプレイ」(PDP)で画像や文章などの教材を映し、提示するなどの工夫を行っている。また、口話、手話、指文字等の様々なコミュニケーション方法を使って授業を進めている。

対象の生徒は、手話と口話、手話と指文字を用いてコミュニケーションがとれ、音声言語を発して、手話も交えて伝えようとする態度が身に付いている。習熟度別学習グループの中には、漢字の読み書きや文脈における語句の意味の理解力、読解力について学年相応の力を持っている生徒もいる。文章の表現力については、差があり、原稿用紙に800字以内で段落構成を整え、伝えたいことを分かりやすく書くことが課題である。

生徒Aは、主なコミュニケーション手段は指文字と手話である。指文字と手話の表現が速くて小さいため、他者が手話を読み取ることが難しく、意思が伝わりにくい。また、他の生徒と比べて、語彙の不足と曖昧な日本語表現が見られる。例えば「～はまだ多くがありました。」と書くことがある。分かりやすく伝えるためには、自分の考えをまとめて読みやすい文章を書くことが課題である。

生徒Bは、主なコミュニケーション手段は聴覚口話と手話である。日本語を正確に表現することはできるが、必要以上に丁寧な表現になってしまうことがある。また、幼稚部から聴覚障害特別支援学校に在籍しており、聴覚に障害のない人とのコミュニケーションに不安を抱いている。

生徒Cは、主なコミュニケーション手段は聴覚口話と手話である。日本語を正確に表現することができるが、基本的な漢字を間違えることもあった。中学部入学までは漢字が苦手であったが、漢字検定の学習を通して意欲的に取り組み、漢字の力が伸びた。読書量が豊富で語彙も豊かである。

生徒Dは、聴覚障害特別支援学校中学部入学後は積極的に手話を学び、使おうとして

いる。聞こえもよく流暢に話し、日本語を正確に表現することができるが、語彙を豊かにすることが課題である。小学校時代は、聴覚に障害があることで学習やコミュニケーションに自信がもてなかった。

#### カ 単元設定の理由

聴覚障害のある子供は音声による言葉が習得にくいいため、より多くの言葉の学習を積み重ねて、言語を習得していく必要がある。文字の読み書き学習を、聴覚障害特別支援学校では幼稚部から行っている。また、聴覚障害のある子供が日本語を習得するために、保有する聴覚を活用しながら、口話、手話等様々なコミュニケーション手段で学習を行っている場合が多い。こうした学習の積み重ねを経てもなお、聴覚障害特別支援学校の中学部段階で、正確に文章を書き、分かりやすく表現することが難しい生徒が多い。今後、自立し社会参加をしていく上で「書く力」の育成は重要な課題と考える。こうした現状を踏まえ、今単元では、読みやすく分かりやすい文章を書き、さらに、中学生として、目的や意図をしっかりと捉えその意味を考え、人との関わる力の基盤を育成する点から「身近な生活の体験や経験を振り返り、その意味を発見し、自分の考えを相手に伝わるよう表現する。」ことを目標として単元設定した。

#### キ 結果と考察

##### (ア) 効果的に分かりやすく伝える

中学校学習指導要領国語科では第1学年の「書くこと」に関わる目標を「必要な材料を基にして自分の考えをまとめ、的確に書き表す能力を高めるとともに、進んで書き表わそうとする態度を育てる」としている。

この単元については、「必要な材料を基にして」では、体験文は学習者の身近な生活体験を文章化していくものであり、日常生活の体験をどのように切り取り他者に伝えていくかという書き手の視点が大切になる。また、文章化していく過程で、自己の体験の意味を確認し、再発見しながら自己の体験への認識を深め、人と関わる力の基盤作りを図った。「進んで書き表わそうとする態度」では、「書く」ことによって「伝え合う」ことは楽しいと感じるようになることを目標にし、学習活動の中で自分が書いたものを他者と交流する活動の場を設定し、相手に分かりやすく伝えるための工夫や表現上の工夫について考え、話し合う活動を行った。聴覚障害特別支援学校の場合、教師対生徒の関係のみで授業が展開してしまうことが多く、人の考えを聞いて、自分の考え方の参考にするという学習が大切である。授業では、生徒同士が意見を交換し話し合い、自分の考えを深め、視野を広げ、自身の文章表現の良さにも気付くことができた。

##### (イ) 構成の工夫を意識させる

「的確に書き表す」ために、正しい原稿用紙の書き方や分かりやすい文章表現について確かめながら、自分の考えや気持ちを明確にして構成を考えて書くように指導した。

今回の単元学習において、文章全体の構成の効果を意識させることで、分かりやすい文章が書けるようになった。また、会話文から、文章を書き始めるなど印象的な書き出



しをする工夫も身に付いてきた。生徒同士の意見交換では、友達の作品に対し、「短い文で簡潔に表されて分かりやすい。」と意見を出し、自分の文章を見直し、読みやすく分かりやすい文章に推敲することにつながった。

また、生徒の実態や課題から、本単元の学習においては、適切な日本語を書くことだけでなく、文章化し再構成していく過程で、自己の体験の意味を確認したり、再発見したりするなど、自己の体験への認識を深めることができた。自分が書いた作文を発表することを通して、他者と交流する言語活動の場を設定し、相手に分かりやすく伝えるための工夫や相手の意図を考えながら、話し合うなどの伝え合う力の育成につながった。

#### キ 課題

「書くこと」において、表現や構成を意識付け、言語活動の工夫をすることで、生徒の表現力が伸びた。2年生では「意見文を書こう」が題材となっている。日常生活で抱いた思いや考えを確かなものにし、伝えたいことが効果的に伝わるように文章を書き、伝わる喜びが味わえるよう、伝え合う力をさらに高める実践したいと考える。

### (3) 病弱特別支援学校の実践例

「表現活動を通して友達と伝え合おう」ー 生徒同士をつなげるための言語活動の工夫 ー

ア 対象 都立病弱特別支援学校 中学部2年生、3年生

イ 単元名 「表現活動を通して友達と伝え合おう」

ウ 単元の目標

教員との信頼関係のもと、いくつかの詩を題材として取り上げ、どのような気持ちを詩にしたのかを生徒が考察し、考えを述べるとともに、自ら詩を作ることに挑戦し、自分の気持ちを表現することにより、豊かな表現力を培う。

エ 授業のねらい

生徒たちは病気や状態が違い、年齢や学習経験に差があり、国語の学力や取り組む姿勢についても違いがある。また、文章を書いて表現するという事に抵抗感をもつ生徒もいる。治療等頑張ってきている状況を言葉で確認し合い、信頼を築いた先生や友達に「伝えたい」という思いに共感し、心の交流を通して表現する意欲や要求につながるよう、関わっていくことが必要である。また、病弱による課題と準ずる課程の国語の学習上における課題を捉え、病状を見ながら生徒同士をつなぐ教材を提示し、一人一人の心理的な安定につなげる。共に授業を受ける状況ではなくても、同じ教材によって生徒同士がつながり、やりとりを楽しみながら言葉を通して自分の思いを伝え合う機会を設定し、人と関わり、友達の言葉や表現を意識することで豊かな表現力を育む。

オ 病院内学級における授業について

病院内学級において、豊かな表現力を育てていくためには、一人一人の病状や学習形態が異なることから同じ教室で、同時に授業をうけることは難しかったり、一人一人の体調の変化に適切に対応しなければならなかったりすることから、個別の指導でも充分効果を



## キ 考察

今回の取組によって、生徒が、教師とではなく同世代の友達と間接的に伝え合い、楽しみ合うことができた。表現したことを友達へ発信し、それを受け取った友達が刺激を受けながら自分の創作に取り組んでいった。これらの生徒の姿から、友達の存在を意識することで、表現する意欲の向上につながったと考えられる。

## ク 課題

(ア) 同学年、同じ教材を通して、生徒同士で感想文や意見文の交換など、友達を感じて自分の考えを広げたり深めたりする体験を継続し、今後とも実践を深める。

(イ) 詩の創作、連歌、言葉遊び、群読など、学ぶ場を楽しく、生き生きとさせ、生徒同士をつなぐことのできる教材、題材を蓄積し、実践上の工夫について研究していく。

## VI 研究の成果

### 1 「言語習得上の課題」「人との関わりにおける課題」の整理

障害に基づく「言語習得上の課題」「人との関わりにおける課題」を各障害種により整理したことで、各障害種の課題が明確になった。そして、その中には、共通する課題があることも分かった。障害による学習上や生活上の制約からの情報や経験の不足の中で、概念や言葉形成していくことから、言語習得上の共通の課題例を示す。

(1) 言語を正しく理解することに、学習上の困難が生じやすい。

(2) 自分の体験に基づく感情や感性を表現する機会が少なく、語句が広がりにくい。

(3) 少人数の集団や人間関係の中で、又障害による様々な言語活動の制約は、表現力の向上につながりにくい。

(4) 人との関わりにおいては、他者の意見をもとに自分の考えを広げ、深めて自信を得る機会が少なく、人間関係の中で促される心の成長を育むことが難しい。

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱特別支援学校に在籍する児童・生徒は、各障害種独自の背景や課題、困難を抱えつつも、それぞれの生活上、学習上の課題に応じた配慮、教材の精選、学習計画の工夫等を通して指導されなければならない。準ずる教育課程においては、児童・生徒の障害の状態や特性等を十分考慮し、小学校及び中学校教育の目標等に準じて目標の達成に努める責務がある。

### 2 言語活動の工夫（伝え合う力の育成を図るために）

上記の課題を克服するために国語学習において言語活動を実践するに当たっては、言語習得における様々な課題を踏まえ、そこにアプローチすることが大切である。そのことに十分留意した上で、児童・生徒が、伝え合うことの充実感と達成感を感じることを目標とし、指導を工夫することが大切である。

(1) 言葉の特徴や決まり、漢字・漢語等を理解するために、辞書の活用を習慣付けたり、教材の精選や工夫により実物や模型を使ったりして、直接的な経験を増やし理解を深める。

- (2) 言葉の特徴や決まり、漢字等を正確に理解し、文章読解や情景描写について内容や要旨を的確にとらえ、自分のものの見方や考え方を広める。
- (3) 多くの文章を読みこなす力を付け、音読を通して語彙を豊かにする。
- (4) 相手に分かりやすく伝えるための表現の技法を身に付けさせる。(書く力、話す力)
- (5) 読みやすく、分かりやすい文章について構成の工夫や語句の選択を行い、理解を図る。
- (6) 人の意見を聞いて、自分の考え方の参考にするという学習に意図的に取り組む。
- (7) 学習活動の中で、朗読会、発表会、詩の交換等の言語活動を設定し、児童・生徒が相互評価、自己評価を通して、お互いの感じ方や考え方を伝え合うことで、自分の考えに広がりを持つ、誤りに気付く等の機会を作る。また、相互評価の際に、相手に分かりやすく伝えたり、表現上の工夫を考えたり、また、話し合ったりすることも大切である。
- (8) 少人数あるいは病院内等での学習においても、間接的に伝え合ったり、考えを深め合ったりする言語活動を工夫し、人との関わりを通して表現力を高める。
- (9) 国語の学習において、教師と生徒との信頼関係を基に、生徒の気持ちや考えを受け止め、共感しながら「伝えたいこと」を的確に表現するよう指導する。
- (10) 児童・生徒の発達の実態に応じて、言語活動が活発になる教材を用意する。(児童・生徒が感情移入しやすい作品、やりとりを楽しみながら思いを伝えられるような作品等)

### 3 研究仮説に基づく検証授業による成果

- (1) 国語の学習及び日常生活の中で、自分の言語活動を振り返る活動を活発にすることで、相手の反応や自分の話し方、言葉の遣い方に対する児童・生徒の意識付けができた。教員や友達存在を意識して伝えようとする言語活動につながった。
- (2) 様々な文章表現を参考にして自分の表現を見直して工夫したり、文章構成を意識して書いたりする活動は、相手に読みやすく分かりやすい文章を書くことにつながり、伝えたいことが相手に効果的に伝わることを実感することができた。
- (3) 小説や体験文、詩など様々な文章を音読したり朗読したり、互いに読み合ったり、また感想を交流するなどの活動を活発にして、相手の見方や考えを参考にして自分の見方や考え方を振り返り、伝え合う力の育成を通して人と関わる体験を増やすことができた。

## Ⅶ 今後の課題

- (1) 障害に応じた課題を明確にし、児童・生徒一人一人の実態に応じたきめ細かい指導と、集団での学習指導を両立させながら教材を精選し、言語活動の充実を系統的に図っていく。
- (2) 実態が異なる小集団の中で、人に分かりやすく伝える学習を積み重ね、相手に伝わった喜びが味わえるような体験や活動を工夫し、指導の改善を図り、伝え合う力の育成を図る。

## 平成22年度 教育研究員名簿

### 小 ・ 中学校に準ずる教科 ( 国 語 )

	学 校 名	職 名	氏 名
1	大塚ろう学校	主幹教諭	品川 尚子
2	葛飾盲学校	主幹教諭	○ 満村 辰也
3	立川ろう学校	主幹教諭	◎ 小林 俊也
4	中央ろう学校	主任教諭	森永 由佳
5	久留米特別支援学校	主任教諭	天沼 陽子
6	八王子盲学校	教 諭	濱田 隆司
7	久我山青光学園	教 諭	名取 恵津子
8	葛飾ろう学校	教 諭	井上 久美子

◎ 世話人      ○ 副世話人

[担当]      教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課 指導主事 川口 真澄



平成22年度

# 教育研究員研究報告書

各教科等を合わせた指導部会

東京都教育委員会

## 目 次

I	研究主題設定の理由	23
II	研究の視点	24
III	研究仮説	24
	研究構想図	25
IV	研究方法	25
V	研究内容	
	1 基礎研究	26
	2 実践研究	30
VI	研究の成果と今後の課題	34
	巻末資料	
	1 指導段階表（宿泊学習事前指導）	36
	2 指導段階表（宿泊学習事後指導）	38



## 研究主題「主体的に活動し、人との関わりを深める生活単元学習の指導」

### I 研究主題設定の理由

新しい特別支援学校学習指導要領（平成21年3月告示）では、小学校、中学校、高等学校学習指導要領に準じて「生きる力の育成を目指し、知・徳・体の調和のとれた児童・生徒を育成すること」、「自立と社会参加に向けた職業教育を充実すること」、「障害の重度・重複・多様化に対応し、一人一人に応じた指導を一層充実すること」を重点としている。また、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための領域「自立活動」の区分を見直し、「人間関係の形成」という区分を加え、指導内容を整理した。

これまで、知的障害教育では学習で得た知識や技能を、実際の生活の場で応用、般化することが難しいという知的障害の障害特性を踏まえ、「各教科等を合わせた指導（※1）」の指導形態の一つとして、生活単元学習を行ってきた。生活単元学習は、児童・生徒一人一人の自発的・自主的な活動を大切に授業内容を展開でき、児童・生徒が集団の中での役割から学習できるところが利点であった。

しかし、今日の特別支援学校に在籍する児童・生徒の実態について考えると、障害のない児童・生徒の課題と同じように、生活経験が少ないために興味・関心の幅が狭く、身体の使い方が未習得であり、環境の把握が困難な児童・生徒が多いなどの傾向がみられる。さらに、自閉的傾向のある児童・生徒の在籍割合が増え、その障害特性により学年や学習集団内の「人と関わる力」の個人差が大きいという課題がある。

一方、生活単元学習を指導する教師としては、「学部ごとの指導内容が規定されていないため、学校としての系統的指導が図りにくい」、「活動することが中心になり、一人一人に合わせたねらいが不明確である。」などの課題を感じている。

このような状況を改善するには、生活単元学習の本来の特性を生かしつつ、指導内容を詳細に検討していくことが必要である。具体的には、①どの教員にとっても指導しやすくすること。②授業の中で、児童・生徒が主体的に活動する経験を通して生活経験を広げていくこと。③自分から人と関わることの指導を充実すること。以上の3点が生活単元学習の改善には大切であると考えた。

そこで本部会では、「重度・重複化、多様化に対応し、一人一人に応じた指導の充実」のために、自閉的傾向のある（※2）児童・生徒を含む多様で個人差の大きい学習集団において、どの児童・生徒にとっても分かりやすく、児童・生徒一人一人が「主体的」に活動をし、「人との関わり」を深めることが可能になるための方法を明らかにすることができれば、生活単元学習の指導が充実すると考え、本研究主題を設定することとした。また、東京都で、近年増加傾向にある自閉症の児童・生徒の障害特性に応じた指導の充実を図るために、各教科等を合わせた指導に「社会性の学習」を創設し、進めている。そこで、生活単元学習と社会性の学習の指導内容の違いと関連を踏まえて、生活単元学習での一人一人に合わせた指導を見直し、整理することとした。

※1：各教科等を合わせて行う指導とは、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部を合わせて行う指導と規定されている。

※2：本報告書では、自閉症の診断を受けている児童・生徒だけでなく、教育現場において自閉的な傾向を示す児童・生徒を含める意味で使用している。

## Ⅱ 研究の視点

### 1 生活単元学習の課題の明確化

生活単元学習の「単元構成」を学校を抽出して調査し、生活単元学習の課題を明らかにする。系統性のある指導や発達段階に応じた指導のためには、児童・生徒の生活年齢や学習経験の積み重ね等を配慮し、学校全体の組織的・計画的な教育課程を編成することが重要である。その教育課程中に含まれる生活単元学習においては、単元構成図等を作成し、生活単元学習と各教科等の関連を明確に整理することが求められる。児童・生徒の障害の実態及び発達段階や特性などを十分に把握し、学習活動を効果的に行うために、「個人差の大きい集団」では、指導方法の工夫・改善が必要となる。

そこで、本研究会では、「個別指導の重視」「授業形態や集団構成の工夫」「教材等の支援の工夫」などについて考える。

### 2 指導段階表の作成

「東京都立特別支援学校小・中学部教育課程編成基準・資料（平成22年3月東京都教育委員会）（※3）」は、小・中学部の教育課程を編成する際、根拠となるものであり、そこには、各教科の指導内容をより具体的に表した「指導段階表」がある。しかし、生活単元学習については、その内容が広範囲にわたることから「指導段階表」が示されていない。生活単元学習においても、学習活動の基準を定め、その指導内容及びねらいを明確化し、指導を改善・充実する必要がある。

そこで、どの学校でも行われている宿泊学習の単元の重要性に着目し、「宿泊学習事前・事後指導」の「指導段階表」を一例として作成することにした。また、研究主題のとおり「主体性」と「人と関わる力」の育成を目指した「指導段階表」を作成し、活用を図ることとした。

### 3 学習集団の編成に応じた指導の工夫

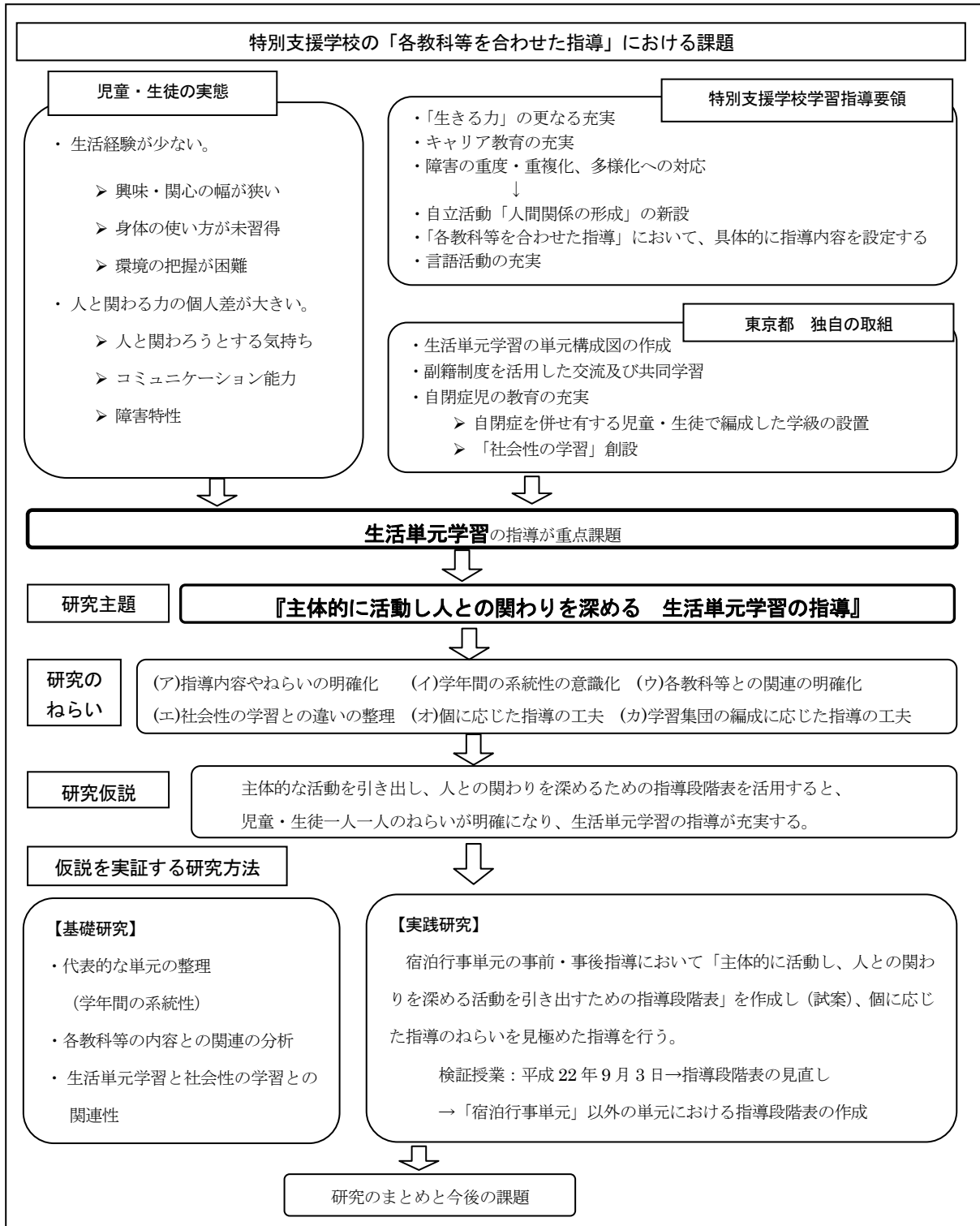
生活単元学習は、学年・学級・グループと様々な集団構成によって授業が展開されている。そして、生活単元学習は、個人差の大きい集団にも適合することが指導上の留意点とされている。「社会性の学習」の創設は、一方で「生活単元学習」の意義を再確認し、自閉症と知的障害の教育課程双方で、より効果的な指導を実施していくためのよい契機となる。平成22年度から小・中学部を設置する全ての知的障害特別支援学校において、自閉症の教育課程を編成することとなったが、学年集団内にいる自閉症等の児童・生徒に対して十分に配慮するとともに、豊かな社会性を身に付けられる児童・生徒に適切な指導目標を設定し、指導内容や指導方法を工夫することが大切となる。

※3：本報告書では、以降「教育課程編成基準・資料」と表す。

## Ⅲ 研究仮説

「主体的な活動を引き出し、人との関わりを深めるための指導段階表を活用すると、児童・生徒一人一人のねらいが明確になり、生活単元学習の指導が充実する。」

図1 研究構想図



#### IV 研究方法

##### 1 基礎研究

以下の点について整理・分析する。

- (1) 代表的な単元の整理
- (2) 各教科等の内容との関連の分析
- (3) 生活単元学習と社会性の学習の指導内容と関連性

## 2 実践研究

生活単元学習の指導段階表を作成し、検証授業への活用の結果から有用性を考察する。

- (1) 「宿泊行事単元」における指導段階表（試案）作成（～平成 22 年 8 月中）
- (2) 検証授業及び指導段階表の見直し（平成 22 年 9 月 3 日特別支援学校小学部）
- (3) 「調理学習」における、指導段階表の作成及び授業発表（平成 23 年 2 月 22 日特別支援学校小学部）

## V 研究内容

### 1 基礎研究

- (1) 代表的な単元の整理

部員の所属校で行われている代表的な単元を集めて整理してみると、例①・②のように学年を追って発展していく構成になっている傾向を読み取ることができた。一方、単元を構成している学習活動については、例③のように学年間の系統性に課題が見られた。

代表的な単元を整理したのが表 1 である。分類は「教育課程編成基準・資料」を参照にした。

例① 「(オ)遊びを中心とした単元」では、学年があがるにつれて、余暇活動を意識したものが多くなっている。

例② 小学部で扱っていた生活単元学習の内容の一部が、中学部では「作業学習」「総合的な学習の時間」「職業・家庭」等で行われている。

例③ 調理や行事単元等では、学習活動が学年間で計画的に整理されていないことがある。

### 1 代表的な単元構成表

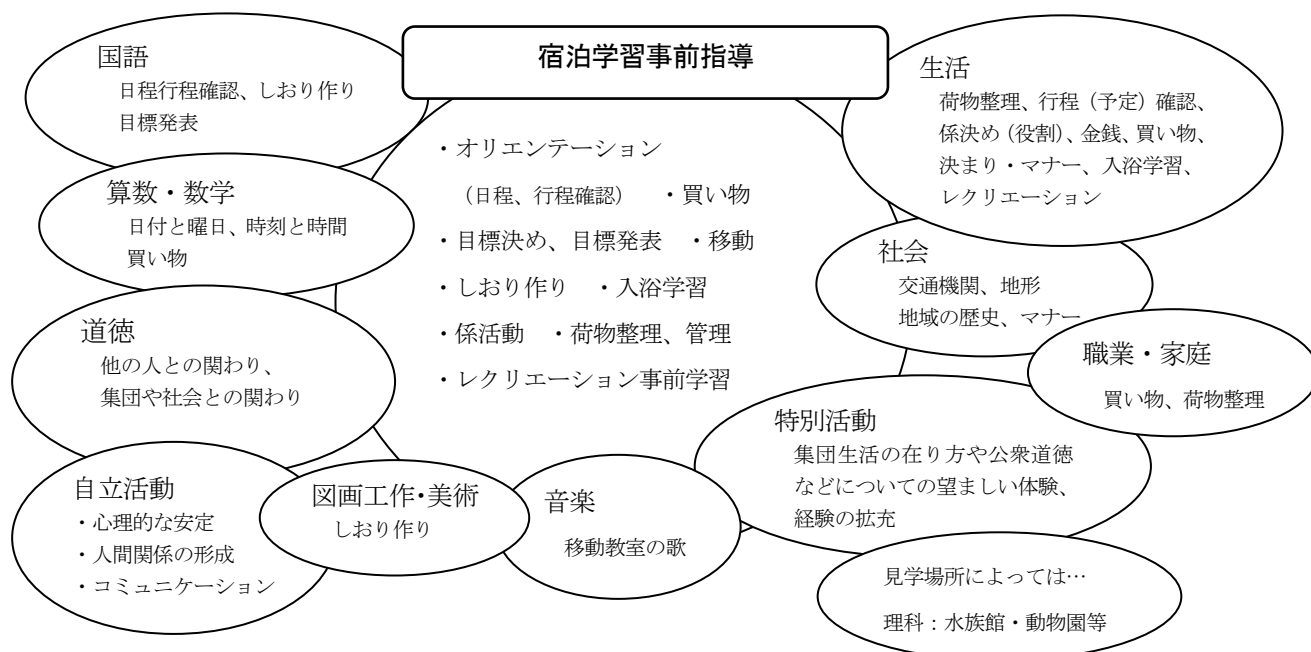
	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
(ア) 行事単元	運動会・学習発表会			運動会・学習発表会			運動会・学習発表会		
	遠足等			遠足・見学・体験（仕事）等			移動教室 移動教室 修学旅行 修学旅行		
	迎える会・学年が始まるよ・学期をふりかえろう						迎える会・学年初め・学期振り返り		
	先生とのお別れ会			先生とのお別れ会			離任式		
	進級を祝う			祝う会・卒業式練習		中学部見学 卒業関係	3年生を送る会 卒業式練習		進路学習 卒業関係
(イ) 季節単元	こいのぼり・七夕・お正月・節分			こいのぼり・七夕・お正月・節分					
	サツマイモ堀・もちつき会			サツマイモ堀・もちつき会			サツマイモ堀・もちつき会		
	季節を感じよう			季節を感じよう			季節を感じよう(日本の行事)(自然)		
(ウ) 課題単元	近隣保育園・小学校との交流			近隣小学校との交流			近隣中学校との交流		
	誕生会			誕生会					
	絵本を楽しもう		図書館	図書館へ行こう			図書館利用		
	そうじ			そうじ			そうじ		
	校外歩行・公園で遊ぶ			校外歩行・公園へ行こう			校外歩行・公園利用		
	買い物・外食			買い物・外食			買い物・外食		
	路線バス		バス・電車	路線バス・電車			路線バス・電車		
(エ) 制作活動や 作業活動中心の単元	作って食べよう※			作って食べよう※			季節の料理づくり※		
	栽培・収穫			栽培・収穫			栽培・収穫		
							紙すき 生活に役立つ小物作り		
(オ) 遊びを中心 とした単元	「遊びの指導」 で実施			作って遊ぼう、みんなで遊ぼう、な わとび、ボーリング			集団遊び・ボーリング・パソコン・ スポーツ・自転車のり等		
(カ) 特定の教科 と関連した 単元	学校や学校の周りを探検しよう			街を探検しよう、音楽リズム、健康			英語に親しもう、 世界の文化を知ろう、健康		
その他、 各校で独自 の取り組み	ポニー学習・すもう教室・大会に向けて・掃除検定・キラキラ応援団(老人ホーム等訪問)、みんなで帰ろう、お楽しみ給食のメニュー決め、マナー学習(お茶を入れる)								
※	調理単独ではなく、「栽培→調理→会食」や「バス利用→買い物→調理→お楽しみ会」など関連して行うことも多い。								

(2) 各教科等の内容との関連の分析

宿泊学習事前・事後学習の学習活動について、それぞれの活動が学習指導要領のどの各教科等の内容と関連しているのかを分析した。

まず、宿泊学習事前指導において実際に行われている学習活動（中心の円）と各教科等の該当する内容（周りの楕円）を図2に示す。

図2 宿泊学習事前指導の学習活動とそれに関連する各教科等の内容



この図2を基に、それぞれの学習活動が学習指導要領による各教科等の内容とどのように関連しているのかを明らかにするため、全ての項目について表2(28ページ)を作成した。その代表例として国語を挙げる。

「日程行程確認」、「しおり作り」、「目標発表」という各項目は、教科「国語」の内容を直接示したものではなく、本部会で作成する指導段階表の学習活動を想定している。この学習活動に相当する学習指導要領による内容及び東京都教育委員会の「教育課程編成基準・資料」による内容例を、小学部の3段階及び中学部に分けて表した。なお、「教育課程編成基準・資料」の内容例は、紙面の都合上番号のみ記す。

これらの図2・表2を作成することにより、宿泊学習事前・事後指導において現在行われている代表的な学習活動が、学習指導要領の内容に沿ったものであることが改めて明らかになった。

次に、宿泊学習事後指導についての図と代表例である図画工作・美術の表を示す(28ページ)。表2・表3における各教科等それぞれの学習活動は、本部会で作成する指導段階表の学習活動を全て含んだものとなっている。これは、学習指導要領による段階表であるため、認識による段階分けである。本部会では、表2・表3により学習指導要領に基づいた「主体的に活動する力を引き出す」「人との関わりを深める」という視点での生活単元学習の指導段階表を作成していく。

表2 指導段階表で想定される学習活動（各項目と国語との関係）

国語	1段階	2段階	3段階	中学部
日程 行程 確認	ア 教師の話の聞いたり、絵本を読んでもらったりする。《1-1、1-3》	ア 教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けが分かる。《2-1、2-4》 ウ 文字などに関心を持ち、読もうとする。《2-18》	ア 身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。《3-1、3-3》 ウ 簡単な語句や短い文などを正しく読む。《3-21、3-22》	ア 話のおよその内容を聞き取る。《4-1、5-4、6-3》 ウ 簡単な語句、文及び文章などを正しく読む。《5-11》
しおり 作り	エ いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。《1-23》	エ 文字を書くことに興味をもつ。《2-22、2-23、2-24、2-25》	エ 簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。《3-23、3-24、3-26》	
目標 発表	イ 教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。《1-11》	イ 見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。《2-9》	イ 見聞きしたことなどのあらましや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。《3-8、3-9》	イ 見聞きしたことや経験したこと、自分の意見などを相手に分かるように話す。《4-9、4-10、5-8、6-6》

<指導内容> アイウエ…学習指導要領による内容 《 》内…教育課程編成基準・資料による内容例の番号

図3 宿泊学習事後指導の学習活動とそれに関連する各教科等の内容

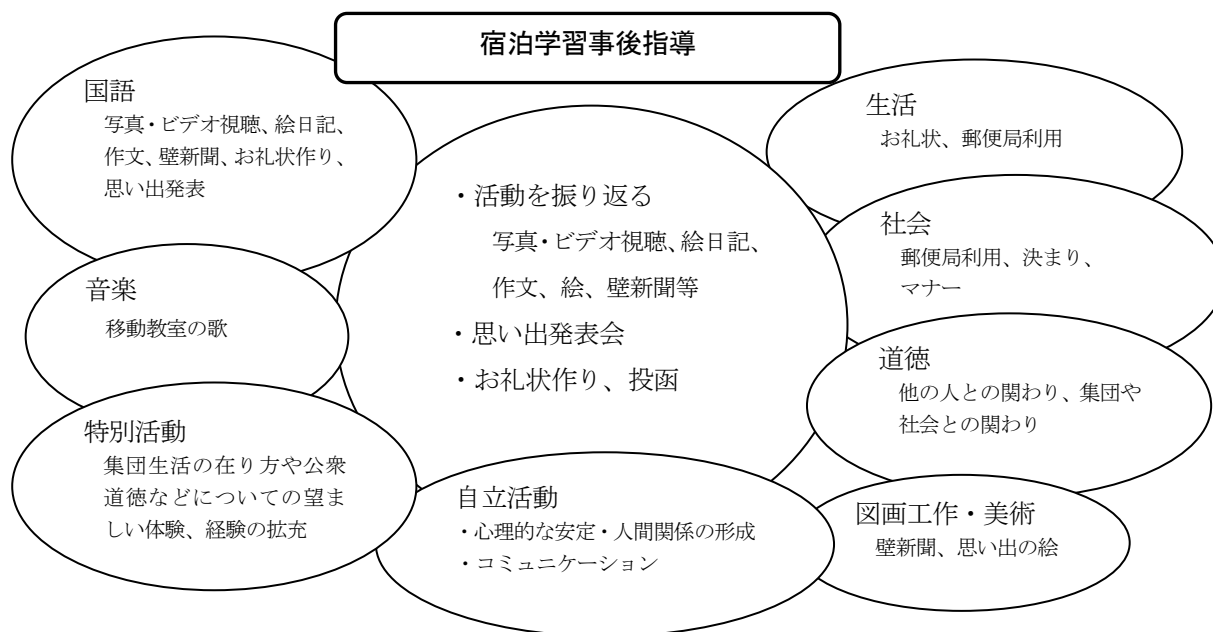


表3 指導段階表で想定される学習活動（各項目と図画工作・美術との関係）

図工・美術	1段階	2段階	3段階	中学部
壁新聞		イ 粘土、クレヨン、はさみ、のりなどの身近な材料や用具を親しみながら使う。《2-9》	イ いろいろな材料や用具を工夫しながら、目的に合わせて使う。《3-9》	イ いろいろな材料や用具などの扱い方を理解して使う。《4-9》
思い出の絵	ア 描いたり、作ったり、飾ったりすることに興味を持つ。《1-5》	ア 見たことや感じたことを絵に描いたり、作ったり、それを飾ったりする。《2-1》	ア 見たこと、感じたことや想像したことを、工夫して絵に描いたり、作ったり、それを飾ったり、使ったりする。《3-2、3-7》	ア 経験や想像をもとに、計画を立てて、絵を描いたり、作品を作ったり、それらを飾ったりする。《4-2、4-7、5-1、6-1》

<指導内容> アイ…学習指導要領による内容 《 》内…教育課程編成基準・資料による内容例の番号

### (3) 生活単元学習と社会性の学習の指導内容と関連性

#### ア 新学習指導要領との関係性

新学習指導要領では、自立活動において新たに「人間関係の形成」の項目が加わった。話す人の方向を見たり、話を聞く態度を形成したりするなど、他の人との関わりやコミュニケーションの基礎に関する指導内容やねらいが掲げられている。また、新学習指導要領において、「言語活動の充実」が目指されている。自閉症を有する児童・生徒は、自分の考えを相手に正しく伝えたり、他者の意図を理解したりすることを苦手としている。生活単元学習は、自閉症と知的障害の教育課程の児童・生徒と一緒に授業を受けていることが多い。「人との関わり」等の個人差が大きい集団の中での指導では、個のねらいを明確にすることが課題である。知的障害と自閉症を併せ有する児童・生徒にとって、「授業形態や集団構成の工夫」が焦点となり、生活単元学習において、さらなる研究の開発、指導の改善や充実が必要である。

#### イ 「生活単元学習」と「社会性の学習」との違い

生活単元学習は、知的障害に対応した指導の形態であり、知的障害特別支援学校においては、重要な指導の形態として位置付けられてきた。生活単元学習で学ぶ内容は、国語・算数(数学)・生活等の要素が含まれている「生活場面」である。その中で、生活上の課題を達成するための知識や技能・態度を学び、これらの活動を通して般化していくものである。例えば買い物学習であれば、「〇〇を買おう」という活動では、国語としての文字の学習、算数(数学)としてのお金の学習、生活科としての買い物スキルの学習等、総合的に学習が行われている。さらに「店内を走り回らない」「レジでは並ぶ」など、道徳や社会性に関する学習内容も含まれていることが多い。このとき、知的障害と自閉症を併せ有する児童・生徒は、買い物スキルが獲得されていても、商品へのこだわりやお店の人やお客さんが困ることを想像できないことから、不適切な行動が解決されない場合も多く、単なる経験の積み重ねでは解決できないこともある。

「社会性の学習」は、知的障害と自閉症を併せ有する児童・生徒が上記のような様々な活動の中で困難に直面する課題について、モデルやパターンなどの形成を通して対応できるように学習するものである。行動とその結果が想定できないことや想像力が欠けている場合、社会的な場面を理解するための手掛かりや行動を分かりやすく絵や文などで示すなどの支援により、適切な行動を身に付け、積み重ねていく。また、支援の求め方、受け方の方法を獲得していくこともその内容である。

#### ウ 「生活単元学習」と「社会性の学習」の関連性

「社会性の学習」は、各教科等と関連して学習した内容や身に付けた行動パターンについて、実際場面で活用できるようにしていくことが必要である。例えば、買い物学習では、「社会性の学習」で学んだマナーを店舗が異なる状況でも活用するなど、生活に関連する学習で、「社会性の学習」で学習した手がかりと同じ手がかりで行動できるようにするなどの関連がある。また、「社会性の学習」で学んだ共同動作を、行事を単元とした学習において、友達を意識して手をつないで歩けること、役割を果たすことなど、人との関係について段階的にモデルを模倣できるようにしながら取り組めるようにすることなどにも関連付けられる。生活単元学習は、「社会性の学習」で培った行動モデルを発揮する場面として有効に活用することで、自閉症を有する児童・生徒にとって分かりやすく活動しやすい学習になる。さらに、獲得した能力やスキル等の応用、般化の場面としても有効な学習となりうる可能性がある。

## 2 実践研究

### (1) 「宿泊行事単元」(宿泊学習事前・事後指導)における指導段階表

主体的な活動を引き出し、人との関わりを深めることができる生活単元学習の授業を行うために、本部会では、主体性と人との関わりに焦点を当てた指導段階表を作成することにした。

「教育課程編成基準・資料」による教科別・領域別の指導等では、その指導内容を児童・生徒の認識別に段階分けしているのに対し、本部会が検討した段階分けの基準は次の二点である。

一つは「主体的に活動に参加する力を育てる」という視点であり、二つは「人との関わりを深める」という視点である。表中の縦の項目は、この二つの視点で児童・生徒の実態をⅠ～Ⅲ段階で分けたものを表しており、表中の横の項目は、事前・事後学習における学習活動(の内容)を示している。表中の縦の項目「児童・生徒の実態」の各段階Ⅰ～Ⅲの段階分けの定義は、下の表に示した。各段階のⅠは「independence(主体性)」、Rは「relation(関係性)」のそれぞれの頭文字をとったものである。

表4 指導段階表における段階分けの定義(各段階における基本的な目標)

児童・生徒の実態	二つの視点	各段階における児童・生徒の基本的な目標
身近な大人との関わりを基礎にしながら経験を積み重ねる。	主体的に活動に参加する。 (I-I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>教材や活動に対して興味を持ち、自分から見る、声を出す、手を伸ばす、関わる等の動きをする。</li> <li>教師の支援を受けて、活動に注目したり自分からやろうとしたりする。</li> </ul>
	人との関わりを深める。 (R-I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師からの支援を受け入れ、教師と一緒に活動する。</li> <li>教師に共感を求める、やっとならぶ、誘うなど、自分から働きかける。</li> <li>友達の様子を見る。</li> <li>教師の簡単な手本を模倣する。</li> </ul>
教師の支援、教材などの支援があればできる。	主体的に活動に参加する。 (I-II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動の簡単な意図やねらいが分かり、支援を受けて、自分から活動したり、いくつかの選択肢から選んだりする。</li> <li>課題に合わせて、複数の選択肢から自分の希望や考えにあうものを選ぶ。</li> </ul>
	人との関わりを深める。 (R-II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師の指示に応じて活動する。</li> <li>簡単な支援を受けて自分の要求などを伝える。</li> <li>困った場面で教員に支援を求める。</li> <li>教師や友達の活動に注目し、模倣する。</li> </ul>
自分でできる。	主体的に活動に参加する。 (I-III)	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動の意図やねらいが分かり、自分から活動する。</li> <li>自分の考えや希望を表現したり伝えたりする。</li> </ul>
	人との関わりを深める。 (R-III)	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師や友達と、目的に応じたやりとりをする。</li> <li>友達の活動を受けて、自分の行動を修正する。</li> <li>自分の気持ちや考えたこと等を相手に伝える。</li> </ul>



(2) 検証授業及び指導段階表の見直し

ア 指導略案

- (ア) 単元名 「みんなで泊ろう」  
(イ) 対象児童 都立A知的障害特別支援学校小学部4年生20名  
(ウ) 単元計画 総時数9時間（※本時2時間目）

表5 宿泊学習事前指導の単元計画

単元の学習計画 * ( )内は児童の主な活動	時数	実施時期
移動教室について (行き先や日程を知り、目標を決める)	2※	9月3日
しおりについて (しおりの作成をする)	2	9月10日
荷物チェック (しおりに沿って持ち物をチェックする)	1	9月13日
お風呂学習 (お風呂の入り方、身体の洗い方を学ぶ)	2	9月17日
移動教室に向けて (行き先や日程等を再確認する)	1	9月27日
まとめ (移動教室の振り返りをする)	1	9月30日

(エ) 本時の展開

表6 本時の学習活動と指導の手立て

時間	本時の学習活動	指導の手立て
導入 11:05～11:20	頑張ることの内容を知る	何を頑張るのが分かるように、黒板に3種類の写真を貼る。併せて具体物を用いたり、手本を示したりすることで、より具体的に内容をつかめるようにする。
展開 11:20～11:35	頑張りたいことを決める	クラスごとに分かれる。写真をそれぞれのクラスに用意し、その中から選べるようにする。必要に応じて教員と頑張ることを再体験し、内容を確認できるようにする。
まとめ 11:35～11:50	頑張ることを発表する	クラスごとに発表する。発表の順番は教員が決める。必要に応じて言葉かけをしたり、教材を用いたりする。(自閉症学級の児童は、最後に発表を行う。)

イ 検証授業について

宿泊行事単元（事前指導）の導入の時間であり、本部会で検討した指導段階表を作成し活用した授業である。検証授業における指導段階表は、1単位時間の授業の導入からまとめまで児童の学習活動ごとに「主体的に活動に参加する」、「人との関わりを深める」という二つの視点に沿って作成した。

この内容は一人一人の児童の学習活動における活動内容であると同時に、評価規準を表すものでもある。本時の授業では対象として児童4名（1名は当日欠席）に対して、指導段階表の段階及び二つの視点に基づき個別の活動内容及びねらいを設定した。対象児童は、Ⅰ段階相当が1名、Ⅱ段階相当が1名、Ⅲ段階相当が2名であり、それぞれの段階に記されたねらいを達成できると思われる児童達である。

また、指導段階表の有用性を本時の指導に当たった学年教員によるアンケートと、本部会教育研究員による授業観察から分析を行うことにした。

表7 検証授業における指導段階表と段階表を活用した授業の展開及び個別のねらい

学習活動 児童・生徒の実態		頑張ることの内容を知る。	頑張りたいことを決める。	頑張ることを発表する。
		お風呂、荷物、移動		
身近な大人との関わりを基礎にしながら経験を積み重ねる (最も強い支援) I 段階	主 (I-I)	教師と一緒に、具体的な活動を行う。	・頑張りたいことの絵や写真を自分から見ようとする。 ・2枚の絵や写真から教師と一緒に選ぶ。	頑張ることの絵や写真カードを自分で持つ。
	人 (R-I)	教師と一緒に、具体的な活動を行う。	・教師が提示した絵や写真に目を向ける。 ・選んだ絵や写真を教師に渡す。	教師と一緒に教師や友達の前立つ。
教師の支援、教材等の支援があればできる (中くらいの支援) II 段階	主 (I-II)	具体的な活動を行う。	・3つの絵や写真カードの中から自分で選ぶようとする。	・絵や写真カードを持って先生や友達に提示する。
	人 (R-II)	教師の手本を見て模倣する。	・教師の指示に応じて絵や写真カードを選ぶ。 ・選んだ絵や写真カードを教師に渡す。	・選んだ絵や写真カードを先生や友達に見せるように一定時間持つ。
自分でできる (最も弱い支援) III 段階	主 (I-III)	言葉や動作で頑張ることを発表する。	・頑張りたいことを自分で考えて決める。	・頑張ることを自分の言葉で発表する。
	人 (R-III)	教師の質問に答える。	・頑張ることを聞かれて答えることができる。	・自分で決めたことを先生や友達の前で発表する。 ・友達の発表を聞く。

表8 指導段階表を活用した授業の展開及び個別のねらい

本時の学習活動	指導の手立て		児童A	児童B	児童C
頑張ることの内容を知る	何を頑張るのが分かるように、黒板に3種類の写真を貼る。合わせて、具体物を用いたり、手本を示したりすることで、より具体的に内容をつかめるようにする。	主	個別目標と段階表 (I-III)	(I-II)	(I-I)
			個別の手立て	3種類の内容を一つずつ聞く	言葉かけや具体物の提示をする
		人	個別目標と段階表 (R-III)	(R-II)	(R-I)
			個別の手立て	個別の内容について聞く	目の前で手本を提示する
頑張りたいことを決める	クラス毎に分かれる。写真をそれぞれのクラス分用意し、選べるようにする。必要に応じて、教員と頑張ること再体験し、内容を確認できるようにする。	主	個別目標と段階表 (I-III)	(I-II)	(I-I)
			個別の手立て	考える時間を設け、その後聞く	絵を手元に置き、具体的にどうするか聞く
		人	個別目標と段階表 (R-III)	(R-II)	(R-I)
			個別の手立て	個別に何を頑張るのかを聞く	教員に手渡すように言葉かけをする
頑張ることを発表する	クラス毎に発表する。必要に応じて、言葉かけをしたり教材を用いたりする。 (自閉症学級の児童は最後に発表を行う。)	主	個別目標と段階表 (I-III)	(I-II)	(I-I)
			個別の手立て	具体的な単語を引き出す	教員も一緒に教材を持ったり、隣で立ったりする
		人	個別目標と段階表 (R-III)	(R-II)	(R-I)
			個別の手立て	姿勢や視線など必要に応じて言葉かけをする	発表の場所を伝え、手本を示す

[指導段階表の見方]

「主：主体的に活動に参加する」 「段階表I：independence（主体性）」

「人：人との関わりを深める」 「段階表R：relation（関係性）」

## ウ 検証授業の結果と分析

### (7) 児童の様子について

**III段階の児童**…教師からの発問に答える様子や目標を決める様子、発表の様子より「主体的に活動に参加する」姿勢や「人との関わりを深める」姿勢を評価することができ、個別に設定した

目標を概ね達成できた。

**II 段階の児童**…導入とまとめでは、指導段階表の内容を確実に達成してないが、それに準ずる様子は見られた（例えば、具体的な活動を行う→具体的な活動を教師と一緒にするなど）。クラスごとに分かれての活動では、より近くで手本や言葉かけの支援を行えたので目標を全て達成できた。教師との関わりが中心ではあるが、手本や発表を見る様子から人との関わりを深める姿勢を評価することができた。主体的に活動に参加する姿勢は、クラスごとの活動場面で評価することができた。

**I 段階の児童**…導入とまとめでは、教師の手本を見たり一緒に活動したりするなど、目標を概ね達成できた。クラスごとの活動では、「選択する」という課題を理解することが難しく、活動内容自体を再検討する必要があった。また、I 段階の児童への「主体的に活動に参加する」姿勢や「人との関わりを深める」姿勢の評価は、指導段階表の中に共通する部分も多く、教員と一緒に活動することが目標達成の基準となっていた。

#### (イ) アンケート結果について

授業後、今回の授業を担当した教師へ指導段階表についてのアンケートを実施した結果、以下のようなことが挙げられた。

##### **良かった点**

- ・児童の学習活動ごとに支援の段階が3段階に分けられていたので、児童への指導の目安となりやすい。
- ・「主体的に参加する」「人との関わりを深める」という視点での児童の評価規準及び活動内容が具体的に設定されていたので、評価する観点の明確化につながる。

##### **改善すべき点**

- ・指導段階表における児童の学習活動の設定が細かすぎて、宿泊学習全体を通してどのようなことに重点を置き、どのような力を児童に付けていきたいのか捉えづらい。
- ・教師間での指導段階表の活用という観点では、学習活動ごとに細かく分かれているので、目標や個別の指導の手立ての把握に時間を要しすぎてしまう。

以上のように、アンケートからは概ね指導段階表を使用して良かったという意見が挙げられたが、さらに活用しやすくするためには、宿泊学習事前・事後学習でどのような学習活動を設定するのかを再検討すると良いという意見も挙げられた。

#### (ウ) 本部会の評価について

##### **良かった点**

- ・III 段階の児童に関しては、授業を通して指導段階表に基づく課題を概ね達成できた。
- ・グループ別学習を行った場面では、それぞれの児童が落ち着いて活動に取り組み、指導段階表に挙げている課題も達成しやすかった。

##### **改善すべき点**

- ・指導段階表の「目標を知る、選ぶ、発表する」、それぞれの学習活動ごとに挙げた内容及びねらいは、児童の実態から目標を決めたり、選んだりする場面でより実態に合った指導段階表が必要である(III 段階の児童には、より発展したねらいを設定できそうな児童もいたので、指導段階表そのものの、内容及びねらいを再度検討する必要がある)。
- ・II 段階と I 段階の児童の違いが分かりづらい内容があったので再検討する必要がある(例えば、頑張りたいことを決める学習活動の人との関わりを深める項目では、選んだ絵や写真

カードを教師に渡すという内容が同じであった)。

- ・指導段階表における学習活動が多すぎるため、重度・重複学級の児童にとっては評価がしづらい。

本部会の評価としては、児童の課題達成状況から指導段階表の有用性を実証できた一方、指導段階表の学習活動やそれぞれの段階における内容及びねらいの部分的な再検討の必要性があると挙げられた。

(エ) 今後へ向けての改善点について

児童の様子や担当した教師へのアンケート、本部会での評価から、指導段階表を作成し活用した授業をするための改善点は、以下のとおりである。

- ① 指導段階表における学習活動の項目を設定する際は、実際の授業で活用しやすいように、1時間又は2時間の授業における細かい学習内容ではなく、単元の主たる学習活動ごとに項目立てをする必要がある。
- ② I～III段階に分けた各段階の評価規準の違いを明確にする。特にIII段階の児童においては、IV段階に相当する評価規準を設定する。II段階の評価規準においては、I段階の評価基準との違いを明確にする。
- ③ 内容及びねらいを達成するために、活動内容によっては自閉症を有する児童への対応を考慮した。

集団編成を工夫し、同時にそれぞれの集団や学習形態に見合う教材開発や提示の仕方を工夫する。

## VI 研究の成果と今後の課題

### 1 研究の成果

#### (1) 基礎研究

##### ア 代表的な単元の整理

生活単元学習の代表的な単元内容を整理し、単元構成表を作成したところ、生活年齢的な系統性が確認されつつも、各単元における具体的な学習内容については、統一性、計画性に課題が見られた。学年間での系統性を意識しながら、学校独自の単元や学習内容を再構成していくことが今後の課題である。

##### イ 各教科等との関連の分析から

宿泊学習事前・事後指導に含まれる学習活動と各教科等との目標・内容の関連性を明らかにすることにより、生活単元学習の意義を再確認する機会となった。また、生活単元学習指導段階表作成の基準となった。

##### ウ 生活単元学習と社会性の学習の関連性より

東京都教育委員会は、自閉症の教育課程の研究・開発の中で、各教科等を合わせた指導である「社会性の学習」を創設し、自閉症の児童・生徒における障害特性に応じた教育課程の研究成果を通して、自閉症を有していない児童・生徒を含め、全ての児童・生徒一人一人の個に応じた指導を充実させてきた。「社会性の学習」の実践の中では、認知の学習や般化の学習といった考え方も検討されている。自閉症の児童・生徒にとっての「般化」とは、学習したことが日常の生活場面で発揮されることである。学習場面では、構造化(物理的・時間的・活動的)や個に応じた教材(具体物、絵、文字、写真等)の提示を通して、将来の生活を意識しながら

スモールステップで丁寧に指導していくことが必要である。また、児童・生徒が社会性の学習で獲得した能力やスキルは、生活単元学習の授業を通して実際場面で実践することで、生活単元学習の果たす役割がさらに深まる。

## (2) 実践研究

新たに生活単元学習の指導段階表を作成することにより、児童・生徒の障害の状態及び発達の段階や経験を十分に踏まえ、個に応じた指導目標を明確にすることができた。検証授業のアンケートから、「生活単元学習の指導段階表の活用により、児童の評価規準及び活動内容が具体的に設定されていたので、評価する観点が明確になる。」との結果も得た。

また、「児童の学習活動ごとに支援の段階が3段階に分けられていたので、児童への指導の目安となりやすい」との集計から、児童・生徒に対して具体的な目標や活動内容を設定し、教師間で共通理解を図りながら指導にあたることができたと考える。

一方では、指導段階表の支援レベル（Ⅰ～Ⅲ段階）に分けた各段階の評価規準の違いを明確にすること、とりわけⅢ段階の評価規準については、Ⅳ段階相当の設定の必要性があるとの課題に対して、「宿泊行事単元」における指導段階表を改定した（表9、表10、表11）。

開発した指導段階表は、児童・生徒の学習習得状況を把握することができるだけでなく、個別指導計画の作成・評価にも活用でき、系統だてた指導計画の作成にも有効である。

また、指導段階表の中で主体性や人との関わりの視点を設けることにより、障害の種類や程度が様々な児童・生徒に対して、発達の段階や生活経験の差にも対応できるもの通して作成・活用することができた。

## 2 今後の課題

従来からの生活単元学習を軸に現在の学校の課題に照らし合わせて検討してきた。基礎研究を通して生活単元学習の課題を整理することができ、作成した指導段階表の有用性が確認された。しかし、今回作成したのは宿泊学習事前・事後指導の指導段階表のみであった。今回の検証授業の結果を踏まえて、「調理学習」を中心とした指導段階表を作成する予定であるが、様々な単元モデルと指導段階表について、さらに検討していくことが今後の課題である。

## 3 まとめ

生活単元学習は、児童・生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために必要な事柄を実際・総合的に学習するものである。このとき、様々な単元で生活単元学習の指導段階表を作成・活用することで、一人一人に合わせたねらいや目標を明確にし、児童・生徒の学習活動が課題に沿って展開される授業計画が作成できると考える。

また、児童・生徒の知的障害の状態や経験等様々であるが、成長とともに規模が大きい集団の中でも、主体性や人との関わりを深める力を育成していくことができるように、生活単元学習の意義や果たす役割を、教育研究員一人一人が各学校で伝え、指導を進めていきたい。

表9 指導段階表(宿泊学習事前指導①)

※ 本活動以外の場面で保護者と事前に相談、もしくは教員と相談して決める

学習活動 児童・生徒の実態	オリエンテーション (日時・場所・活動内容など)	目標決め	目標発表	しおり作り	入浴
身近な大人との関わりを 基礎にしなから 経験を積み重ねる。 <b>I 段階</b>	移動教室の歌を聴く ■行き先や活動内容の写真(絵、具体物など)を見ようとする。 ■具体物(歯ブラシ、バジャマなど)を通して活動内容を知 る。 ◇移動教室の歌を聴きながら、教員と一緒に身体を動かして たり声を出したりする。 ◇教員の誘いに応じて視線を向ける。	※	■教員と一緒に皆の前に立 つ。 ■教員と一緒に目標の具体物 や絵、写真カードを持つ。 ◇教員の誘いに応じて発表す る。友達に視線を向ける。	■教員と一緒に行き先の写真 などをしおりに貼る。 ■完成したしおりの写真を見 る。 ◇教員の支援を受け入れながら しおりを作る。	■教員と一緒にタオルを持つ て身体を洗ったり拭いたりしよ うとする。 ◇教員に身体を洗ったり拭い たりしてもらうことを、落ち着い て受け入れる。
教員の支援、教材などの 支援があればできる。 <b>II 段階</b>	■見本を見てカレンダーに印をつける。 ■見本を手掛かりにして、8枚程度の写真カードから宿泊先 や目的地、活動内容などを選ぶ。 ◇教員の指示に応じてカレンダーに印をつける。 ◇選んだ写真カードを教員に手渡す。	※	■目標として選んだ絵や写真 カードを教員や友達に見せる ように一定時間持つ。 ◇発表している友達に注目す る。	■道具(はさみ・のりなど)を 使っしおりに作る。 ■所定の場所に写真や絵、文 字カードを貼る。 ◇教員の指示に応じてしおり 作りをする。 ◇完成したしおりを教員に手 渡す。	■教員の言葉かけや手順カー ド(手本)に従って、身体を 洗ったり拭いたりする。 ◇教員の指示に応じて、身体 を洗ったり拭いたりする。 (例、言葉かけ、動作模倣な ど)
自分でできる。 <b>III 段階</b>	■カレンダーやしおりに自分で日にちを記入する。 ■行程を聞いて行程順に写真を貼る。 ■行き先や活動内容を聞いて、自分から関連する内容を表 現する。 ◇日にちや行き先、行程について教員の質問に対し、簡 単に自分の言葉で答える。	■目標にしたいことを自分で 決める。 ◇目標を教員と相談して決め たり、教員の問いに答えたりす る。	■目標を言葉や動作、文章で 発表する。 ◇目標(カードを見ながら)を 教員や友達の前で発表する。 ◇友達の発表を静かに聞く。 ◇発表した友達に対して、自 分の言葉で感想やコメントを伝 える。	■日時や行程、目標などを、 しおりに自分で記入する。 (ex. 手書き、ワープロ利用な ど) ◇教員のアドバイスを受け入 れたり、質問をしながら自分の しおりを完成させる。	■自分で身体を洗ったり拭い たりする。 ◇順番やマナーを守って入浴 する。 (例、「浴槽にタオルを入れな い」「身体を拭いてから出る」な ど)

表10 指導段階表(宿泊学習事前指導②)

学習活動	荷物整理・管理	移動	買い物	レクリエーション	係活動
児童・生徒の実態 身近な大人との関わりを基礎にしなから経験を積み重ねる。 <b>I 段階</b>	<p>■ 教員と一緒に自分で使う道具をリュックに入れる。</p> <p>◇ 教員と一緒に荷物整理をする。</p>	<p>■ 教員と一緒に手をつないで歩き、</p> <p>■ 自分の荷物を背負って歩く。</p> <p>◇ 教員と一緒に(手をつないで)安定したペースで歩く。</p>	<p>■ 教員と一緒にお金を渡し、商品を受け取る。</p> <p>■ 買った商品を買い物袋に入れる。</p> <p>◇ 教員と一緒に落ち着いて店内で過ごす。</p> <p>◇ 教員と一緒にお金・商品を通して店員とかわわる。</p>	<p>■ 教員と一緒に集団活動に落ち着いて参加する。</p> <p>◇ もう一回やりたい、「くださーい」など、自分から伝える。</p>	<p>■ 教員と一緒に簡単な係活動(号令、シーツ運びなど)をする。</p> <p>◇ 教員の支援を受け入れながら、簡単な係活動をする。</p>
<p>主体的に活動に参加する(Ⅰ-Ⅰ-Ⅰ)</p> <p>一人との関わりを深める(R-Ⅰ-Ⅰ)</p> <p>主</p> <p>主体的に活動に参加する(Ⅰ-Ⅰ-Ⅱ)</p> <p>一人との関わりを深める(R-Ⅰ-Ⅱ)</p> <p>主</p> <p>教員の支援、教材などの支援があればできる。</p> <p><b>II 段階</b></p>	<p>■ 教員の支援やしおりを手掛かりに荷物整理をする。</p> <p>◇ 教員の指示(言葉かけ)に応じて、荷物整理をする。</p>	<p>■ 友達と手をつないだり、列を意識したりして歩く。</p> <p>■ 手帳カードや約束カードを使って公共の交通機関を利用する。</p> <p>◇ 目的地まで友達と歩きます。</p> <p>◇ 友達や周りの人にも歩かないように意識して歩きます。</p> <p>◇ 教員と一緒に公共の交通機関を利用する。</p>	<p>■ 順番を守って静かに列に並び、お金を渡し、商品を受け取る。</p> <p>■ 自分でお金を渡し、商品を受け取る。</p> <p>◇ お金・商品の受け渡しを通して店員とやり取りする。</p> <p>◇ 「順番を守って列に並び」「静かにする」などの教員の指示を受け入れる。</p>	<p>■ 教員の支援(言葉かけや手順表など)を受けながら簡単なルールを理解して、ゲームに参加する。</p> <p>◇ 教員の指示に従ったり、支援(言葉かけや手順表など)を受けながら、友達と一緒にルールのあるゲームをする。</p>	<p>■ 教員の指示を受けたり手本を見たりしながら、係活動を行う。</p> <p>◇ 教員の指示(言葉かけ)に応じて最後まで係活動を行う。</p>
<p>主体的に活動に参加する(Ⅰ-Ⅰ-Ⅲ)</p> <p>一人との関わりを深める(R-Ⅰ-Ⅲ)</p> <p>主</p> <p>自分でできる。</p> <p><b>III 段階</b></p>	<p>■ しおりを見て、自分で荷物整理をする。</p> <p>◇ 教員に「荷物整理ができた」と報告をする。</p> <p>◇ 教員の問いに答えて必要な持ち物を取り出す。</p>	<p>■ 行く場所を理解して、目的の地まで約束を守って歩きます。</p> <p>■ マナーを守って公共の交通機関を利用する。</p> <p>◇ 友達とのペースに合わせ歩く。</p> <p>◇ 周りの大人に「わかめません」「どっちですか」などと聞くことができる。</p>	<p>■ 自分で買う物を選んだり、決めたたり、予算内で自分の買いたい物を考えたりする。</p> <p>■ マナーを守って買い物を進め、レジ前では、順番を守って静かに並んで待つなど。</p> <p>◇ 店員に「これください」「いくらですか」「ありがとうございます」など、場面に応じたやり取りをすることができる。</p>	<p>■ 簡単なルールを理解しながら、友達と一緒にゲームをする。</p> <p>■ 教員と一緒にゲームの進行役を務める。</p> <p>◇ 自分の役割を理解して、友達の動きを見ながらゲームに参加する。</p>	<p>■ 自分の役割を理解して係活動を行う。</p> <p>◇ 教員や友達にわかりやすい言葉であいさつしたり、「(係活動が)できました」と教員に報告したりする。</p> <p>◇ 配膳係など複数で行う活動の場合には、自分の役割を理解して、友達の動きを見ながら活動する。</p>

表11 指導段階表（宿泊学習事後指導）

学習活動 児童・生徒の実態	事後学習	壁新聞作成	お礼状作成
<p>身近な大人との関わりを基礎にしながらから経験を積み重ねる。</p> <p><b>I 段階</b></p>	<p>■活動のビデオや写真を観ようとする ■教員と一緒に、楽しかったことや頑張ったことなどの写真等を選ぶ。</p> <p>◇教員と一緒に、ビデオや写真を観る。</p>	<p>■貼りたい写真や絵に、目を向けたたり手を伸ばしたりする。 ■教員と一緒に、選んだ写真や絵に糊付けしたり、貼ったりする。</p> <p>◇教員の活動の誘いに応じる。 ◇教員と一緒に、糊付けした写真や絵を貼る。</p>	<p>■貼りたい写真や絵に、目を向けたたり手を伸ばしたりする。 ■教員と一緒に、選んだ写真に糊付けしたり、貼ったりする。 ■ポストにお礼状を入れる。</p> <p>◇教員の活動の誘いに応じる。 ◇教員と一緒に、糊付けした写真や絵を貼る。</p>
<p>教師の支援、教材等の支援があればできる。</p> <p><b>II 段階</b></p>	<p>■一定時間、活動のビデオや写真に注目して観る。 ■宿泊学習で行った場所や楽しかったことなどを、複数の写真や絵カードの中から選ぶ。 ■選んだ写真や絵カードを、友達や教員の前で一定時間持つ。</p> <p>◇発表している友達に注目する。</p>	<p>■複数枚の中から、写真や絵や文字カードなどを選ぶ。 ■選んだ写真や絵を壁新聞に貼る。 ■（発表している友達の）壁新聞に注目する。</p> <p>◇教員の言葉掛けや指さしなどに応じて、写真や絵などを貼る。 ◇発表している友達に注目する。</p>	<p>■お礼状に貼る写真や絵などを選ぶ。 ■枠や線、見本カードを手掛かりに、文字を書く。（なぞり書き・模写） ■挿絵を貼ったり、描いたりする。</p> <p>◇教員と一緒に、写真等を手掛かりにお礼状に書くコメントを考える。 ◇教員の指示に応じて、思い出の写真などを貼る。 ◇同じグループ内で、書いたお礼状を見せ合う。</p>
<p>自分のできる。</p> <p><b>III 段階</b></p>	<p>■最後まで静かに活動のビデオや写真を観る。 ■宿泊学習で行った場所や楽しかったこと、目標についてなどを、簡単に自分の言葉や動作や文章で発表する。</p> <p>◇教員の質問や友達の発表に対して、簡単に自分の言葉で答える。 ◇宿泊学習で行った場所や楽しかったことなどを、教員や友達の前で発表する。 ◇友達の発表を静かに聞く。</p>	<p>■レイアウトを考えて写真や絵を貼る。 ■簡単なコメントを考えて紙に書き、壁新聞に貼る。 ■完成した壁新聞を見る。 ■完成した壁新聞を発表する。</p> <p>◇友達と一緒に壁新聞を作成する。 ◇友達の発表を静かに聞く。 ◇教員や友達の問いに答える。</p>	<p>■お礼状の書き方に従って、宛先・宛名を書く。 ■活動の思い出を簡単にまとめてお礼状に書く。</p> <p>◇教員のアドバイスを聞いて、お礼状に書く内容を決める。 ◇書いたお礼状をみんなの前で発表する（読み上げる。上手に書けた点・難しかった点などを簡単にまとめて発表する。） ◇友達の発表を静かに聞く。 ◇教員や友達の問いに答える。</p>



## 平成22年度 教育研究員名簿

### 特別支援学校・各教科等を合わせた指導

学 校 名	職名	氏名
都立あきる野学園	主任教諭	今野 美穂
都立王子第二特別支援学校	主幹教諭	○西 牧 桂
都立七生特別支援学校	教 諭	◎角 田 毅
都立小金井特別支援学校	主任教諭	松本 恵美子
都立水元特別支援学校	教 諭	青木 典子
都立中野特別支援学校	主任教諭	寺島 達也
都立清瀬特別支援学校	教 諭	鶴田 菜穂子
都立港特別支援学校	教 諭	二階堂 直子
都立南花畑特別支援学校	教 諭	藤 岡 亮

◎ 世話人      ○ 副世話人

〔担当〕 教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課 指導主事 原島広樹



小 中 学 校

平成 2 2 年度

# 教育研究員研究報告書

各教科等を合わせた指導部会

東京都教育委員会

## 目 次

I	研究主題設定の理由	43
II	研究の視点	44
III	研究の仮説	45
IV	研究の方法	45
V	研究の内容	45
	検証授業（事例1）	46
	検証授業（事例2）	50
	検証授業（事例3）	54
VI	研究の成果	58
VII	今後の課題	58

# 研究主題 「児童・生徒が成就感を味わえる指導方法の工夫」 ～生活単元学習を通して～

## I 研究主題設定の理由

### 1 研究主題設定について

新しい学習指導要領では、現行学習指導要領の教育理念を踏まえ、「生きる力」を育成することなど、小学校、中学校の教育課程の改善に準じた改善を図るとともに、障害の重度・重複化、多様化への対応、一人一人に応じた指導の充実、自立と社会参加に向けた職業教育の充実、交流及び共同学習の推進を改訂の基本方針としている。

研究にあたり、上記の内容に加え、本部会の教育研究員の勤務校における児童・生徒の実態、特別支援教育に対する今日的な要請について考察し、研究主題を設定することとした。

<児童・生徒の実態>

- ① 通常の学級から転入してくる児童・生徒の増加
- ② 失敗経験の積み重ねによる意欲の低下や無気力感がみられる児童・生徒の増加
- ③ 自他の理解、対人関係、集団参加に困難がある児童・生徒の増加

<特別支援教育に対する今日的な要請>

- ① 特別支援学級の大規模化への対応
- ② 自主的・自立的に活動できる児童・生徒の育成
- ③ 障害特性に応じたコミュニケーションの能力の育成

以上の点から本部会では、児童・生徒が楽しく、充実した学校生活を送り、他との関わりを円滑に進め、「生きる力」を育んでいくために、個に応じた指導方法を見つめ直し、成功体験を重ねることで自信を回復しながら、自己の理解を深めることが必要であると考えた。

また、「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」の「第6章 自立活動の内容 3 人間関係の形成」の中で、「知的障害のある生徒の場合、過去の失敗経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。このような場合は、まず、本人が容易にできる活動を設定し、成就感を味わうことができるようにして、徐々に自信を回復しながら、自己の理解を深めていくことが大切である。」とある。

そこで、児童・生徒が成就感を得ることが必要であると考え、本部会の研究主題を「児童・生徒が成就感を味わえる指導方法の工夫～生活単元学習を通して～」とした。

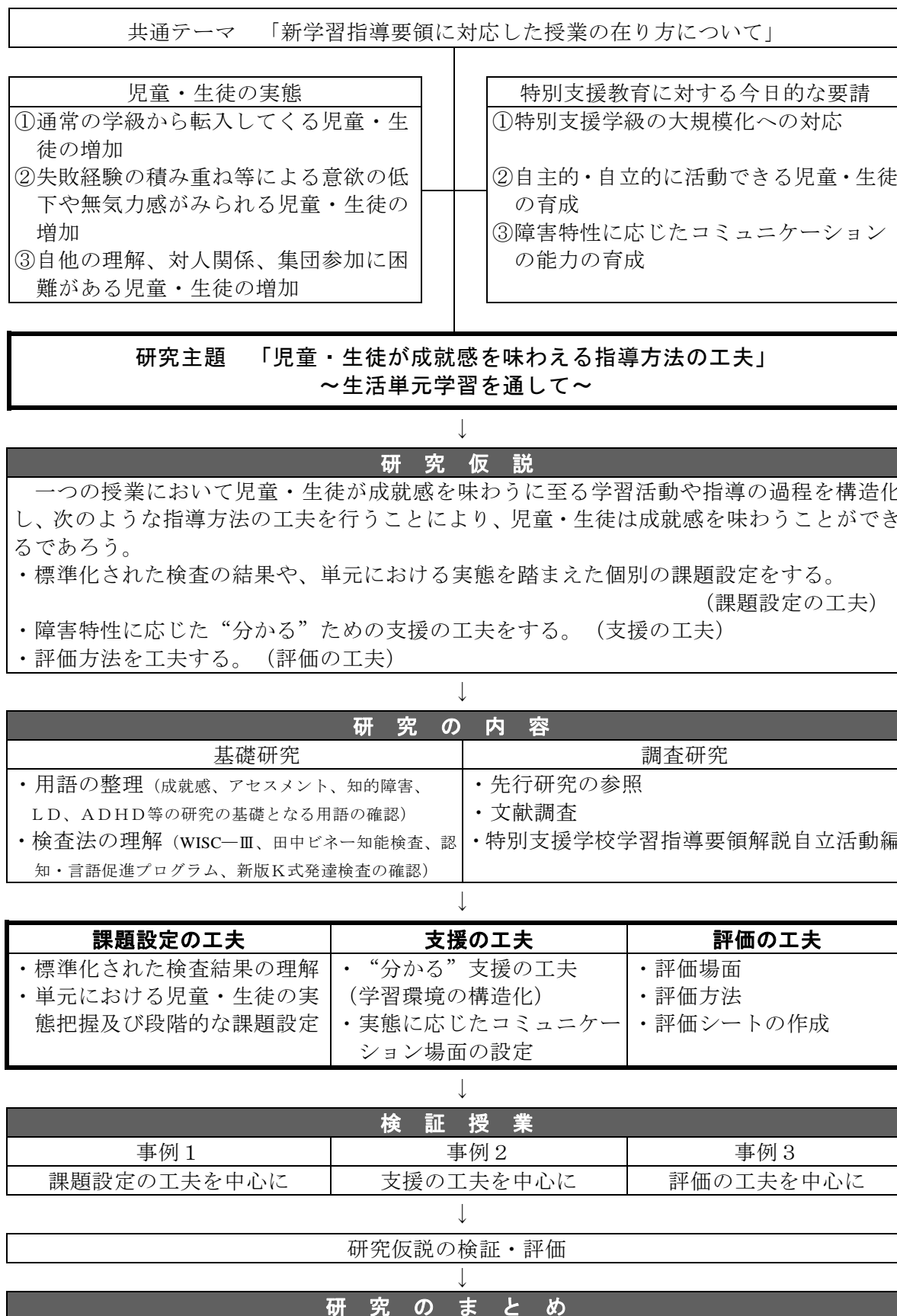
## 2 本研究での成就感について

本部会では、「目標や課題の達成感とともに、児童・生徒が一つの授業の中で感じる楽しさや喜び、挑戦意欲等の様々な思いや、その積み重ね」を成就感とした。

また、授業の中での児童・生徒の成就感を教師が評価するために「成就感キーワード」を設定した。この「成就感キーワード」とは、児童・生徒が表出した「できた」「分かった」「やってみたい」等の言葉や表情の変化、及び「悔しい」「難しい」などの新たな課題設定に繋がるような発語、反応、行動等である。

## II 研究の視点

### 1 研究構想図



### Ⅲ 研究の仮説

本研究では、一つの授業において児童・生徒が成就感を味わうに至る学習活動や指導の過程を構造化し、次のような指導方法の工夫を行うことにより、児童・生徒は成就感を味わうことができるようになる」と仮説を設定した。

- 1 標準化された検査の結果や単元における実態を踏まえた個別の課題設定をする（課題設定の工夫）。
- 2 障害特性や発達段階に応じた“分かる”ための支援の工夫をする（支援の工夫）。
- 3 評価方法を工夫する（評価の工夫）。

### Ⅳ 研究の方法

- 1 一つの授業における児童・生徒が成就感を味わうに至る学習活動や支援の過程の検討
- 2 三つの検証授業における研究仮説の検証

### Ⅴ 研究の内容

- 1 一つの授業において児童・生徒が成就感を味わうに至る学習活動や支援の過程の検討について

本部会では、児童・生徒が成就感を味わうに至る学習活動や指導の過程を下図のように構造化し、これを「一つの授業における成就感サイクル」とした。

①目標設定では、願いや期待を成就感につなげるため、原則、児童・生徒が目標を設定する。教師は、その目標が発達段階に即しているかを判断し、適正化を図る。

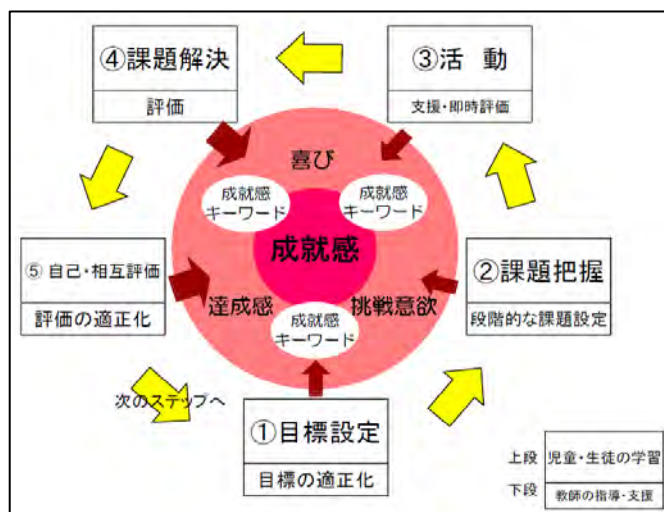
②課題把握では、児童・生徒がその授業における自身の課題を把握する。教師は、個別の実態を把握した上で設定した段階的な課題を、児童・生徒が捉えやすい形で提示する。

③活動は、児童・生徒が把握した課題を解決する場面である。教師は、支援と即時評価を共に行い、課題解決につなげる。

④課題解決では、課題が解決し、児童・生徒は分かる楽しさ、できた喜びを感じる。教師は、課題の達成度だけでなく、解決に向かう過程での児童・生徒の取組や姿勢も含めて評価する。

⑤自己・相互評価では、授業における振り返りとして、児童・生徒が自分達の取組や頑張りについて評価する。自分の頑張りや他者から認められた時、達成感や喜びはさらに高まり成就感につながる。教師は、次のステップにつなげるため、肯定的な自己・相互評価を促し、評価の適正化を行うとともに、自他理解を深め、挑戦意欲を引き出す。

この学習活動、指導の過程がサイクル構造であることで、児童・生徒は小さな成就感を積み重ねながら、大きな成就感へ向かうサイクルへと入っていくことができると考えた。



## 2 検証授業（事例1）：課題設定の工夫を中心に

(1) 単元名 「おそうじキングをめざせ！」

(2) 単元の目標 ほうきや雑巾など、掃除用具の正しい使い方を身に付け、毎日の清掃活動に主体的に取り組めるようにする。

(3) 児童の実態から見た単元設定の理由

在籍児童16名のうち、今回は9名の児童が対象である。その中に、今年度4月に通常の学級より入級した児童4名と、特別支援学校より転学してきた児童1名が含まれている。同じ経験が少なく、発達段階の開きも大きい9名で、生活や学習の様々な場面で個別の丁寧な指導が必要である。特に、児童が一斉にそれぞれの活動をする毎日の清掃の場面では、一人一人に対応した指導を行うことが非常に難しく、個別の指導が必要であった。一人一人の実態を細かくチェックし、それに基づいた個別の課題設定をしてスモールステップで丁寧に指導していくことで、一人一人のスキルが向上し、学級全体としても清掃方法を統一することで、お互いに協力し合う等の連帯感も生まれ、よりよい成長や学級経営につながると考えた。

(4) 課題設定の工夫

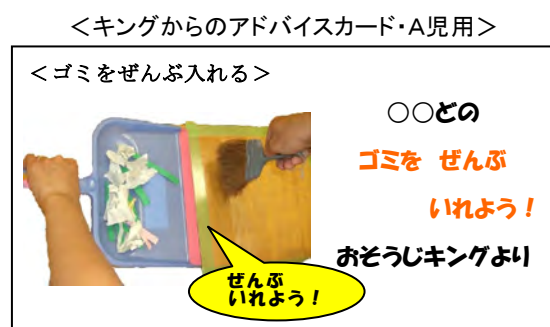
ア 標準化された検査結果の理解に基づく工夫

WISC-Ⅲの検査結果を基に、以下のよう

な課題設定の工夫をした。

(ア) 知的な発達全体に課題のある児童への工夫

このような児童は、文字情報からの意味理解に困難がある。「キングからのアドバイスカード」に写真を入れ、自己の課題をより把握しやすくした。



(イ) FD（注意記憶）に課題のある児童への工夫

このような児童は、見聞きした情報を短期記憶に留めておくことが苦手である。したがって、イの「小ぼうきとちりどりの使い方スキル段階表」で示すように、教師側でねらっている課題は複数であっても、「キングからのアドバイスカード」で児童に伝える課題は一つに絞った。そうすることで、自分の目標をしっかりと記憶に留めて学習できると考えた。

(ウ) 動作性の平均値に比べ、下位検査「絵画配列」に課題のある児童への工夫

このような児童は、同時处理的思考により、より理解が進む児童であるといえる。「手順一覧表」で手順全体を示し、その上で一人一人の課題を赤枠で明確にすることで、自分の課題がどこのポイントであるのかをしっかりと把握することができると考えた。

イ 単元における児童の実態把握に基づく工夫とスキル段階表

本単元で設定している6種類の清掃方法（ほうき、からぶき等）それぞれを2時間扱いとし、以下のようなスキル段階表に基づき、第1次で正確に実態把握をした後、課題設定をして第2次のテストに臨むという形とすることで、より児童の実態に合った課題設定ができると考えた。



＜小ぼうきとちりとの使い方スキル段階表＞

項目	児童の実態と目標		
	A児	B児	C児
1 小ぼうきとちりとりを正しく持てたか。	(A) B C D	A B C (D)	(A) B C D
2 ゴミの前で、正しい姿勢（片ひざ・背筋伸ばす）でしゃがめたか。	A B C (D)	A B (C) D	(A) B C D
3 ちりとりを床の溝に合わせられたか。	A B (C) D	(A) B C D	(A) B C D
4 ちりとりを適切な角度にセットできたか。	A (B) C D	(A) B C D	(A) B C D
5 小ぼうきを立てて、ゴミを掃くことができたか。	A (B) C D	A B C (D)	(A) B C D
6 ゴミを全部ちりとりに入れることができたか。	A B (C) D	(A) B C D	(A) B C D
7 ゴミをゴミ箱に、こぼさずに入れることができたか。	(A) B C D	(A) B C D	(A) B C D
8 「できました。」の報告ができたか。	(A) B C D	(A) B C D	(A) B C D

A	一人で（一斉指示を聞いて、一人で）できる。	* ( ) 字…実態 * 太英字…単元の目標 * 太 枠…本時の重点目標(キングからのアドバイス内容) * □ …本時の目標  ※実態がAの場合は、本時の目標もAである。 (C児には別目標を設定)
B	声かけのみで(注意や促しを受けて一人で)できる。	
C	個別の支援(視覚的・聴覚的)を受けてできる。	
D	全面的な支援(身体的な介助)でできる。	



\* 写真カード・手順一覧表の一例



(5) 単元に関する児童の実態

児童	標準化された検査の結果における実態	単元における“小ぼうきとちりとの使い方”の実態
A児	(WISC-III) VIQ<PIQ 知的な発達全体に課題がある。記憶や集中が苦手であり、同時処理タイプである。一つ一つのスキルの意味理解に課題があり、手先も不器用なため、身に付いていることは少ない。発音が不明瞭で自分に自信が持てず、学習場面では消極的な部分もある。	一つ一つのスキルの意味理解が難しく、なぜちりとりを溝に合わせるのか等の理由が分からないことや、不器用さもあって、身に付いていることが少ない。ゴミが床に残っていても、教師がそのゴミを指差すまで気付かない。
B児	(WISC-III) VIQ>PIQ 聴覚優位なので、言葉での指示が入りやすい。聴覚から入ってきた情報は記憶に留めやすいので、九九等の暗唱が得意である。反面、ボディーイメージや空間認知に課題があり、身体模倣等は苦手である。手先が不器用で、折り紙や塗り絵等は苦手、文字の形も整わない。	理解力はあるが、ボディーイメージに課題があることと手先の不器用さから、道具の持ち方や姿勢が定まらない。アドバイスカードは写真を入れるよりも、言葉での説明を詳しくした方が理解させやすい。
C児	(WISC-III) VIQ≒PIQ 記憶が苦手であり、同時処理傾向である。真面目で、行動はゆっくり丁寧である。目や耳から入った情報を記憶に留めておくのは苦手だが、生活力があり手先が器用なので、料理や清掃等の場面では様々な作業を上手にこなすことができる。昨年度まで通常の学級に在籍していた。自分に自信が持てない一面もある。	普段の生活の中で、ある程度のスキルは十分身に付けていた。立て膝の姿勢は、写真カードを見てすぐに理解し、できるようになった。今回のスキルはほぼ身に付けている。

(6) 本時の指導 (全13時間中の第4時間目)

	児童の学習活動	成就感 サイクル	課題設定の工夫 ※<>は、「(4) 課題設定の工夫」の中で特に意識した項目	予想される 成就感キーワード
導 入	① 始まりの挨拶をする。 ② 前々時、ほうきのテストで全員合格したことを思い出す。		② 成功体験を思い出させ、本時へのモチベーションを高めさせる。	「頑張ったよね」 「嬉しかった」
展 開	③ 本時の全体目標を知る。	課題把握	③ 掲示し、把握しやすくする。	「また合格したい」 「挑戦したい」
	<b>「キングからのアドバイス」を聞いて、 小ぼうきとちりとのテストに合格しよう！</b>			
	④ 「おそうじキング」の絵を見たり、テープの声を聞いたりする。	課題把握	④ テストへのモチベーションを高めさせる。	「アドバイスカードがほしい」 「キングに褒められたい」
	 <b>今日は小ぼうきとちりとのテストをするぞ。 アドバイスカードの通りにやれば合格じゃ！</b>			
	⑤ プレゼンテーションソフトの映像を見て、前時の学習(8つのポイント)を思い出す。	課題把握	⑤ 本時の一人一人の課題となるポイントは実演させる等、詳しく説明する。<(4)イ>	「なるほど」 「思い出した」
	⑥ 「写真カードクイズ」に取り組み、楽しみながら8つのポイントの順番を確認する。	課題把握	⑥ 選ぶのが難しい児童は、2択にする等、正解に導く。<(4)ア(ア)>	「合ってた」 「間違っって悔しい」
⑦ 「アドバイスカード」を受け取り、どうすれば合格できるのか理解(本時の自分の課題を理解)し、前のホワイトボードに貼る。	目標設定 課題把握	⑦ 一人一人呼び、一緒にカードを読み、写真カードの中のどこのポイントなのか、丁寧に自分の課題を把握させる。<(4)ア(ア)(イ)(ウ)>	「頑張るぞ」 「合格したい」 「僕だけのカードで嬉しい」	
⑧ 2つのグループに分かれ、テストを開始する。	活動 課題解決	⑧ ・「手順一覧表」の中の自分の課題の部分に赤枠をつけさせ、意識させてから始める。<(4)ア(ウ)> ・○×の札等を用いて、合格したことを視覚的にも印象付ける。	「できた」 「やった」 「難しい」	
⑨ 合格したら、「できたよボード」にシールを貼る。	課題解決	⑨ 合格したことを褒め、シールを貼らせることで成就感を味わわせる。	「シールが貼れて嬉しい」	
ま と め	⑩ 最初の位置に戻り、「できたよボード」を裏返して王冠の絵を見る。	自己評価	⑩ 全員の方で王冠ができあがってきたことを伝え、成就感をもたせる。	「すごい」 「王冠になった」
	⑪ 「今の気持ち」にマグネットを貼る。	自己評価 次時の 目標設定	⑪ 3段階(上手にできた・あとちょっと・次回頑張る)で自己評価させ、振り返らせることで、次時への励みとさせる。	「上手にできた」 「あとちょっとだった」 「今度頑張りたい」
	⑫ おそうじキングの声を聞く。			
	 <b>全員合格おめでとう！おそうじキングになれる日が近づいてきたぞ。次回もがんばれ！</b>			
	⑬ 終わりの挨拶をする。			

(7) 本時における児童の様子・変容

丸数字…学習活動 【 】主な成就感キーワード ◎評価 ★児童の様子 PS…プレゼンテーションソフト			
	A児	B児	C児
ねらい	<p>&lt;重点目標&gt;段階表6B 声かけのみの支援で、残っているゴミに気付き、ゴミを全部ちりとりに入れる。</p>	<p>&lt;重点目標&gt;段階表1C 個別支援により、正しい持ち方で小ぼうきとちりとりを持つ。</p>	<p>&lt;重点目標&gt;タイムトライアル 全ての行程を正しく、かつ制限時間(30秒)内にゴミを掃き取り、捨てる。</p>
導入	<p>④-【キングに興味】 ◎絵やキングの声に興味をもって見たり聞いたりできたか。 ★絵をじっと見て、声が流れているときはキョロキョロしてキングを探していた。</p> <p>⑤-【おもしろい】 ◎PSの映像をよく見ていたか。 ★「いよ～ぼん!」の音で、画面に注目することができた。</p> <p>⑥-【ヤッター!】【ハイタッチ】 ◎挙手をして、積極的に手順を確認しようとしたか。 ★初めて挙手をして指名され、正解すると「ヤッター!」とTとハイタッチをして喜んだ。</p>	<p>④-【楽しみ】 ◎(同左) ★キングの絵をよく見て、楽しみにしている様子だった。</p> <p>⑤-【答えられた】【難しい】 ◎PSの映像等により、小ぼうきとちりどりの持ち方を思い出すことができたか。 ★「おしりは下につけない。」等答えられたが、一人で正しく持つことは難しかった。</p> <p>⑥-【できた】【拍手】 ◎(同左) ★①の写真カードで正解できた。他児が正解したときも「オー!」と言って拍手できた。</p>	<p>④-【意欲向上】 ◎(同左) ★絵をよく見て、テープの音が流れると姿勢が良くなり、表情が変わる等、テンションが上がっている様子だった。</p> <p>⑤-【笑顔】 ◎(同左) ★音声が流れると笑顔になる等、集中してよく見ていた。</p> <p>⑥-【挙手】【ガッツポーズ】 ◎(同左) ★常に挙手。指名され、正解すると、ガッツポーズで喜んだ。</p>
展開	<p>⑦-【わかった】【うれしい】 ◎自分のアドバイスカードが、手順の中の何番目なのか指差すことができたか。 ★すぐに⑥の写真カードを指差すことができ、着席してからもアドバイスカードをじっと見て、嬉しそうな表情だった。</p> <p>⑧⑨-【嬉しそうな表情】 ◎課題が達成できシールが貼れたか。 ★課題を達成しTに「頑張ったね。」と言われニコッと笑った。シールを貼るときも嬉しそう。</p> <p>⑩-【すごい!】 ◎王冠の絵をよく見ていたか。 ★掲示してある前時の絵を指差して「おんなじ!」と言った。</p> <p>⑪-【上手にできた】 【次は○を頑張ろう】 ◎自分の気持ちに近いところにマグネットを貼れたか。 ★「上手にできた」と「あとちょっと」の間に貼り、ゴミの掃き残しが1つだけだったからという理由もTに伝えられた。</p>	<p>⑦-【わかった】【うれしい】 ◎(同左) ★すぐに①の写真カードを指差すことができた。</p> <p>⑧⑨-【嬉しそうな表情】 ◎(同左) ★Tに「上から上から。」と言われ正しく持つことができた。立て膝ができていなかったことを他児に指摘された。シールを貼るときは嬉しそうだった。</p> <p>⑩-【ワクワクした表情】 ◎(同左) ★2枚の王冠の絵が合体するところをワクワクした表情で見ていた。</p> <p>⑪-【上手にできた】 【次は○を頑張ろう】 ◎(同左) ★「上手にできた」と「あとちょっと」の間に貼り、その理由を「持ち方は良かったけど立て膝ができなかったから。」と発表することができた。</p>	<p>⑦-【やるぞ!】 ◎30秒以内に全行程を正しく行うという、アドバイスカードの内容が理解できたか。 ★すぐに理解し、Tが「できるかな。」と言うと、目を大きくして「やるぞ!」と言った。</p> <p>⑧⑨-【イエーイ!】 【ガッツポーズ】 ◎(同左) ★Tが「○(合格)」の札を出すとガッツポーズで「イエーイ!」と喜んだ。</p> <p>⑩-【挙手】【満面の笑顔】 ◎(同左) ★「合体させたい人。」の問いに積極的に挙手。合体すると満面の笑顔だった。</p> <p>⑪-【上手にできた】 【次も頑張ろう】 ◎(同左) ★「上手にできた」に貼り、その理由を「30秒以内でできたから。」と、しっかり発表することができた。</p>
まとめ			
児童の変容	<p>知的発達全般に課題がある児童であるが、課題把握をPSの映像や音声を使って丁寧にさせたことや、アドバイスカードに写真を入れたことで、自分の課題を的確に把握できていた。最後の自己評価の場面でも、課題に対しての自分を振り返ることが、しっかりとできていた。</p>	<p>ボディーイメージをするのが難しい児童だが、聴覚的支援で今回の課題はクリアでき、課題設定は適切だったといえる。他児から別の課題について指摘されたが、自己評価の場面の様子からは、次時への課題設定に前向きにつながられたと考えられる。</p>	<p>全ての行程をクリアできている児童であったが、新しいタイムトライアルの課題に対し「やるぞ!」と成就感キーワードが出ていた。課題把握時の成就感キーワードが、課題解決・自己評価の場面での成就感につながっていったと考えられる。</p>

### 3 検証授業（事例2）：支援の工夫を中心に

(1) 単元名 「たのまれ屋さん」 ～折り方名人“オレンジャー”を目指して～

(2) 単元の目標 紙やプリントを、角と角をそろえて2つ折りにすることができる。

(3) 児童の実態から見た単元設定の理由

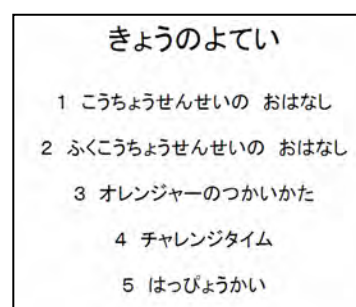
1年生2名と2年生3名の少人数の集団ではあるが、発達段階には領域によって大きな開きがある。認知力はあるものの生活力に課題のある児童もいれば、その逆の場合もある。今回の単元では、「衣服を折る（たたむ）」「プリントを折る」「レジャーシートを折る（たたむ）」等、日常生活のあらゆる場面で行われている、「折る」という動作に着目し、学芸会のプログラム折りを頼まれる「たのまれ屋さん」という活動を通して、ICT機器や補助具等の支援の工夫を行い、楽しみながら身辺自立の力を高めたいと考えた。

(4) 支援の工夫

ア “分かる”支援の工夫（学習環境の構造化）

(ア) 児童の学習環境の整備

障害特性によっては、教室掲示が気になったり作業手順が見通せなかったりすることで、落ち着いて授業に臨むことができない。そのため、余分な刺激を減らし学習環境を調整することや、作業手順をカードや場所で具体的に示すことが、支援の工夫の一つになる。変化への弱さ、ワーキングメモリやプランニング（企画能力）の弱さを、学習環境の構造化で補い、児童が設定された課題に集中し課題解決することができれば、成就感につながる達成感や満足感を得やすくなると考える。



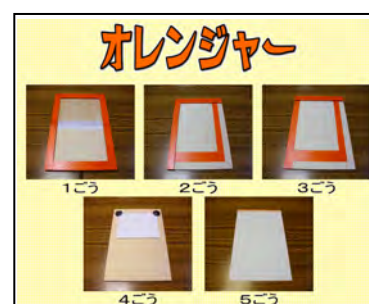
(イ) ICTの活用

ICT機器は、授業の展開や場面によって、大きな指導効果をもたらす。視覚優位の児童や、持続的注意・選択的注意に課題のある児童にとって、文字や言語的説明だけで十分に理解させることは難しい。そこで、電子黒板、パーソナルコンピュータ（PC）、プロジェクタ、実物投影機、DVDプレーヤ等、視覚的な情報を大きな画面で、音声と共に提示することで、児童が視覚と聴覚の両方を手がかりとし、集中を持続させ、理解を促すことができる。また、集団で一斉に画面を見ることができると、情報の共有化も図りやすい。



(ウ) 児童の発達段階に適した補助具の開発

“折る”という作業においても、目と手の協応能力、角と角が合っているかどうかの判断力等、発達段階は児童一人一人違う。現在の発達段階で、“折る”作業の精度



を高めるための補助具の開発と、将来的に一人で折ることができるようになるために、少しずつ支援を減らしていく段階的且つ系統的な補助具の開発をした。

(エ) 支援のタイミングと使い方

誤学習を繰り返す児童においては、課題に取り組むことに消極的になりやすいので、導入時に正確に手順を学習できるように支援をすることが大切である。さらに児童が、「自分の力でできた！」と思えるように、児童本人には見えない形で支援をしなければならない場面もある。用意した支援をどの程度で行うか、授業における児童の行動、活動や表情等で評価し、適切な支援を行う必要がある。

イ 実態に応じたコミュニケーション場面の設定

本集団は、友達同士で関わり合ったり高め合ったりすることよりも、自己中心的な行動をすることや、他者に対し関心を示さないことが多い。そこで、リーダー的な役割を与えることで他者のことも大切にする姿勢を育てたり、友達と関わる場面を通し他者に対する関心を高めたりするために、意図的にコミュニケーション場面を設定することでコミュニケーション能力の育成を図った。

(5) 単元に関する児童の実態

児童	標準化された検査の結果における実態	単元における“紙を折る”に関する実態
A児	(田中ビネー)(NCプログラム) 注意の転導性が強く、理解力はあるが指示が入りにくい。NCプログラムより読字書字の力と比べて言語理解と表出の力に課題がある。記銘に関しては、聴覚の方が優位に出ているが、集中の向け方に課題があると思われる。微細運動は苦手で、「2回折る」はクリアできていない。	<b>折り紙</b> 角と角を合わせて、1回折り、2回折りまではできる。3回以降はずれる。 <b>白い紙</b> 角と角を合わせた1回折りがA4はできないが、B4はできる等不安定な力が見られる。 <b>画用紙</b> 八つ切りの1回折りはできるが、それ以降と四つ切は角と角は合わない。
B児	(田中ビネー)(NCプログラム) 知的な発達全体に課題がある。発音が不明瞭で、2～5音節の発語が時折見られる。そのため聴覚記銘に関しては測定が難しい。他児に比べ行動面に課題があることが多く、支援員と学習する場面が多いが、学習には意欲的に参加している。「1回折る」はクリアしている。	<b>折り紙</b> 角と角は1回折りで少しずれる。2回折り以降は合わせて折れない。 <b>白い紙</b> 角と角を合わせた1回折りがA4は少しずれ、それより大きな紙はできない。 <b>画用紙</b> 八つ切り、四つ切ともに、1回折りから角と角が合わない。
C児	(田中ビネー)(NCプログラム) リーダー的な存在であり、クラスに影響力がある。会話ややりとりがスムーズであるが、情緒的に満たされないと暴言を吐き、他害行動をすることもある。NCプログラムより、指先の巧緻性が低く、微細運動や書字に課題がある。	<b>折り紙</b> 角と角を合わせて、1～4回折りができる。 <b>白い紙</b> A4、B4、A3それぞれ3回折りまで、角と角を合わせてほしい折れる。 <b>画用紙</b> 八つ切りの2回折りまで、四つ切は1回折りが角と角を合わせられる。

(6) 本時の指導 (全10時間中の第6時間目)

	児童の学習活動	成就感 サイクル	分かる支援の工夫	予想される 成就感 キーワード	コミュニケー ション場面
導入	① 挨拶 ② 今日の学習の予定を確認する。		・電子黒板で、学習の流れを文字で表し、事前に示す。	「何だろう？」	
展 開	<p><b>PC動画を見る</b></p> <p>③ 「校長先生からのお願い」 ・学芸会のプログラムを折る仕事を頼まれたことを確認する。</p> <p>④ 「副校長先生からの注文」 ・角と角を合わせて折らなければいけないことを確認する。</p>	課題把握 課題把握	<p>・PC画面の校長アイコン、副校長アイコンを押すと動画が流れるようにする。</p> <p>・流れる動画と音声を、静止画で文字として見せ、言葉の内容を確認する。</p>	「見たい」「アイコンを押したい」「分かった」「やってみよう？」	●先生の指示や説明を聞ける。
	<p><b>PC動画を見る</b></p> <p>⑤ “オレンジャー”登場 ・角と角を合わせるための道具があることや、使い方を確認する。 ・リーダーがお手本を示す。</p>	課題把握	<p>・発達段階にあった補助具を用意する。</p> <p>・PC画面の補助具アイコンを押すと、動画で補助具の使い方が流れるようにする。</p> <p>・実物投影機でお手本を示す児童の手元を映し、プロジェクタで拡大して、全体で見やすくする。</p>	「見たい」「やってみよう」「挑戦したい」「できるようになりたい」	●リーダーがお手本になり、友達にやり方を教える。 ●教えてもらったら、「ありがとう」と言える。
	<p><b>PC動画を選んで見る</b></p> <p><b>紙を折る</b></p> <p>⑥ チャレンジタイム ・お願いされたい先生を選ぶ。 ・お手紙（個別目標カード）をもらう。 ・使いたい補助具を選ぶ。 ・個別に設定された課題に沿って、紙を折る。（10分間）</p>	目標設定 課題把握 活動 課題解決	<p><b>段階的な課題設定</b></p> <p>・PC画面の先生アイコンを押すと、それぞれの先生の動画が流れるようにする。</p> <p><b>段階的な課題設定</b></p> <p>・個別目標をカードで渡す。 ・発達段階にあった補助具を用意する。</p> <p><b>目標の適正化</b></p> <p>・発達段階にあった補助具を選べるようにする。</p> <p><b>支援・即時評価・評価</b></p>	「アイコンを押したい」「できた」「やった」「できない」「難しい」	●先生の指示や説明を聞ける。 ●分からないときは「分かりません」「教えてください」と言える。
	<p><b>折り方の発表をする</b></p> <p><b>実物投影機による画像を見る</b></p> <p>⑦ 発表会 ・練習の成果を、友達の前で発表する。 ・友達の頑張っているところを見つめる。</p>	活動 課題解決 自己評価 相互評価	<p>・実物投影機で発表する児童の手元を映し、プロジェクタで拡大して、全体で見やすくする。</p> <p><b>支援・即時評価</b></p> <p><b>評価</b></p> <p><b>自己評価の適正化</b></p>	「誉められた」「頑張った」「次はこうしたい」「悔しかった」	●頑張っていたら拍手をす。 ●頑張っているところを見つめる。
まとめ	⑧ 次時の目標を確認する。	次時の 目標設定		「楽しかった」「次はこうしたい」	●頑張っているところを見つめる。

(7) 本時における児童の様子・変容

丸数字…学習活動 【 】主な成就感キーワード ◆支援 ◎評価 ★児童の様子			
	A児	B児	C児
ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なるべく声かけをされずに、話し手や画面に注目する。</li> <li>・補助具を使って、角と角をしっかりと合わせて折れるようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽しんで最後まで授業に参加する。</li> <li>・個別支援を受けながら、補助具を使って、紙を折る手順を覚える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興奮せずに、リーダーとして、最後まで落ち着いて授業に参加する。</li> <li>・補助具を使って、決められた時間内で、紙を丁寧に折る。</li> </ul>
導 入	<p>④ー【やりたい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆声かけ。</li> <li>◎アイコンを押したいと手を挙げたか。</li> <li>★「はい、はいはい！」と発問後すぐに挙手。画面をよく見ていた。</li> </ul>	<p>⑤ー【すごい】【拍手】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆声かけ。</li> <li>◎拍手することができたか。</li> <li>★リーダーのお手本を見て、「すごい。」と言い、声かけなしで拍手をした。場の状況を理解し、その場に適した行動ができた。</li> </ul>	<p>③ー【・・・】(なかった。)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎アイコンを押したいと手を挙げたか。</li> <li>★いつもと違う状況のためか、手を挙げず、「やりたい。」という意思表示はしなかった。</li> </ul>
展 開	<p>⑤ー【見たい】【分かった】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆声かけ。</li> <li>◎画像やお手本を見ていたか。</li> <li>★黒板の字を読んでいた。</li> </ul> <p>⑤ー【ありがとう】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆声かけ。</li> <li>◎お礼を言うことができたか。</li> <li>★「お手本をやってくれてありがとう。」と声かけなしで言うことができた。</li> </ul>	<p>⑥ー【選びたい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎頼まれたい先生を選べたか。</li> <li>★自分で先生を選ぶことはできたが、電子黒板へのタッチの加減が分からず、支援を受けて操作した。手紙(個別課題カード)を受け取ると、自分から「ありがとう。」と言うことができた。</li> </ul> <p>⑥ー【使いたい】【できた】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆オレンジャー1号を使う。</li> <li>◎角を合わせて折ることができたか。</li> <li>★補助具を使い、T2の支援を受けて、角を合わせて折ることができた。補助具の操作にも慣れてきて、手順を理解し始めていた。</li> </ul>	<p>⑤ー【教えてあげる】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎友達にお手本を示そうとしたか。</li> <li>★呼名されると、「はい。」と言って前に出て、手本を丁寧にいった。</li> </ul> <p>⑤ー【どういたしまして】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆声かけ。</li> <li>◎お礼に対し答えることができたか。</li> <li>★「ありがとう。」の言葉に対して、「どういたしまして。」と言うことができた。</li> </ul>
ま と め	<p>⑥ー【選びたい】【うれしい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆声かけ。</li> <li>◎頼まれたい先生を選べたか。</li> <li>★選択肢の中から、お世話になった先生を一人で選ぶことができた。もらった手紙(個別課題カード)を大事そうにしまった。</li> </ul> <p>⑥ー【使いたい】【分かった】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎折り方、折る手順が分かったか。</li> <li>★自分が使う補助具が分かり、補助具の使い方も分かっていた。折った紙のずれに気付き、収納場所から再度取り出し、もう一度角と角を合わせ直していた。</li> </ul>	<p>⑦ー【できた】【ほめられた】【笑顔】【イエーイ!】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆オレンジャー1号を使う。</li> <li>◎決められた時間で丁寧に折れたか。</li> <li>★折った成果を友達に認められ、ニコニコしながら「イエーイ!」と、「できた!」という気持ちを言葉と動作で表現していた。</li> </ul>	<p>⑥ー【選びたい】【うれしい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎頼まれたい先生を選べたか。</li> <li>★選択肢の中から、好きな先生を一人で選ぶことができた。手紙(個別課題カード)をもらう時に、「ありがとう。」と声かけなしで言うことができた。</li> </ul> <p>⑦ー【できた】【ほめられた】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆オレンジャー2号と5号を使う。</li> <li>◎角を合わせて折ることができたか。</li> <li>★個別課題ちょうどの20枚を折ることができた。</li> </ul>
児 童 の 変 容	<p>視覚的な提示がないと、話し手に、注目することが難しい児童であるが、ICT機器の活用により、終始授業に参加することができた。作業場面になると、教師の声かけ直後は、意識した折り方をするが、しばらくすると集中持続が難しくなり、作業の精度も下がることが分かった。</p>	<p>言語的な理解や表出が少ない児童であるが、視覚的な情報も併せて説明したので、学習の流れや作業の手順を理解して学習に参加することができた。また、成就感キーワードを前もって設定したことで、表情や仕草など、その児童なりの“成就感”を見出すことができた。</p>	<p>周囲の環境や非日常的な状況の影響を受けやすい児童であるが、淡々と最後まで授業に参加することができた。個別課題カードの工夫により、活動に対する意欲が増し積極的な姿勢が引き出せた。個別課題カードを大切にしまっている様子も見られた。</p>

#### 4 検証授業（事例3）：評価の工夫を中心に

##### (1) 単元名 「ニュースキャスターになろう」

(2) 単元の目標 ニュース番組の制作を通して、言語の受容と表出に関する基礎的能力を身に付け、みんなで一つのものを作り上げる楽しさや喜びを知る。

##### (3) 児童の実態から見た単元設定の理由

在籍児童 26 名のうち、6 年生 7 名が対象である。4 年生の時に通常の学級から入級した児童が 1 名、5 年生の時に入級した児童が 2 名含まれている。発達段階と障害の程度には大きな開きがあり、生活場面、学習場面ともに個に応じたきめ細かな指導が必要である。

今回の単元は、工夫しながらニュースを読んだり聞いたりするなかで、必要なコミュニケーション能力（言語を受容し、表出する力は、自立と社会参加を目指す上で必要な能力）を育成することを目指した。児童の実態に合わせた課題設定、支援の工夫、評価の工夫を行うことで、自立した生活に必要なコミュニケーション能力を育みたいと考えた。

##### (4) 評価の工夫

###### ア 評価場面の工夫

成就感サイクル（P 45 図）とは、①目標設定、②課題把握、③活動、④課題解決、⑤自己・相互評価という学習活動を通して、「達成感・喜び・挑戦意欲」を繰り返し経験し、成功体験を重ねることで「成就感を味わえる」というものである。しかし、構造化された学習サイクルの中で誤った学習や失敗経験を繰り返すと、意欲の低下や無気力を引き起こしてしまい、「成就感を味わう」ことが難しくなってしまう。①目標設定は適正か、②課題を把握しているか、③④課題を解決することができたか、⑤評価は適正かということを的確に評価して、誤った学習や失敗経験を減らし、成功体験を増やしていくことが重要である。

###### イ 評価方法の工夫(成就感キーワードの設定)

授業の中で児童が何をもって「成就感を味わうことができたか」を教師が判断するために、学習活動の中の児童の発語、反応、行動を「成就感キーワード」とし、それを引き出していく必要がある。「成就感キーワード」を引き出すために、以下のような評価の工夫ができると考えた。

###### (7) 自己評価

児童が行う評価を工夫することで、次のような効果があると考えられる。導入の場面では主体的に学習の目標を立て、意欲的に学習に挑戦することができる。展開の場面では、目標に対しての自分の変容について考え深めることができる。また、目標が難しすぎた場合は修正することができる。そして、まとめの場面では、自分が立てた目標に対して達成度を知り、次時の学習活動への意欲を高めることができる。

自分の気持ちを表現することが難しい児童については、教師が児童の表情や変容などから判断し、一緒に目標を設定していくことが必要である。教師は、児童が自己評価をしやすくするために単元のねらいを明確にし、評価が適正かどうかを見極めるために児童の変



(イ) 相互評価

児童が互いの良かったところや、頑張ったところを話し合うことで、自分のことをより客観的に見つめられるようになり、自己評価に生かすことができる。そして、客観性が加わることで過度に高かったり、低かったりする自己評価を適正なものに修正できる。また、友達から評価されることで喜びを感じ、成就感を味わうことができる。さらに友達を評価することで、活動内容の理解が深まり、学び合いが充実すると考える。

(ウ) 教師による即時評価

児童の変容を教師がその場で評価（即時評価）することで、児童は現在の状態をすぐに認識することができる。教師の肯定的な評価は「成就感」につながり、改善や修正を求める内容は児童に次の活動のやり方等を示すことができる。このことで、児童は自信を持って学習に参加することができ、成就感は高まっていくと考える。

ウ 評価シートの作成

授業の中で、児童が「成就感」を味わえたかどうかを把握するために、「成就感キーワード」を設定し、さらに評価し易くするために評価シートを作成した。このシートを使い、成就感サイクルの各場面で評価し、状況によっては修正していくことが必要である。

学習活動	児童	A児	B児	C児
A…達成している。 B…おおむね達成している。 C…修正が必要である。	本時の目標	☆大きな声で読む。 ・ゆっくりと読む。 ・前を向いて読む。	☆前を見て読む。 ・抑揚をつけて読む。	☆最後に礼をする。 ・一人で全部読む。
ワークシートに今日の目標を記入する。 【観察】【ワークシート】 ◎目標設定が適正か。	目標設定	A－B－C	A－B－C	A－B－C
	成就感キーワード			
課題達成を目指し練習する。 【観察】 ◎課題を把握しているか。	課題把握	A－B－C	A－B－C	A－B－C
	成就感キーワード			
ニュース読みの発表をする。 【観察】 ◎課題を達成できたか。	活動 課題解決	A－B－C	A－B－C	A－B－C
	成就感キーワード			
自己・相互評価を行う。 【ワークシート】 【発表】 ◎自己・相互評価は適正か。	自己・相互評価	A－B－C	A－B－C	A－B－C
	成就感キーワード			

(5) 単元に関する児童の実態

児童	標準化された検査の結果における実態	単元における“読む・聞く”ことに関する児童の実態
A児	(WISC-III)VIQ≒PIQ 言語的な指示や理解が課題であるので、ゆっくり簡潔な言葉で伝える。複雑な説明や指示については、視覚的な表示を使うとよい。写真を用いたり、伝えたいことを紙や黒板に書き示したりすることが必要である。	<b>読む</b> 普段は大きな声で読むことができるが、人前や発表では声が小さくなる。 <b>聞く</b> 話をしている人に注目しながら聞くことができる。簡単な話の内容を聞きとれる。
B児	(WISC-III)VIQ<PIQ 耳から情報を聞き取り、表現することが苦手で、視覚的情報を読み取り、理解し動作で表現することが得意である。視覚・聴覚ともに記憶することが課題であり、忘れてもすぐに確認できるようにしておく必要がある。	<b>読む</b> 大きな声でゆっくりと読むことができる。読み方が単調で聞き取りづらいことがある。 <b>聞く</b> 簡単な話の内容を聞き取れる。長時間集中して聞くことに課題がある。
C児	(K-ABC)継次処理≒同時処理 知的な発達全体に課題がある。字は読めるが、その内容を理解し、本質的な理解を深めることに課題がある。抽象的な課題を扱う際には具体物を使用するとよい。視覚情報は情報を整理し、記号やマークなどを使うことで、課題遂行がしやすくなる。	<b>読む</b> 平仮名で書かれたメモを見ながら、ゆっくりと読むことができる。 <b>聞く</b> 単語を聞いて、写真を選ぶことができる。長時間、相手を見て聞くことに課題がある。

(6) 本時の指導 (全10時間中の第4時間目)

	児童の学習活動	成就感 サイクル	評価の工夫	予想される 成就感キーワード		即時評価 ◎評価
				自己評価	相互評価	
導 入	① あいさつをする。 ② 今日の学習の予定を確認する。			「何をす るんだろ う」		
展 開	③ 原稿読みの手順を示す。 ・ポイント一覧表を板書する。  <u>電子黒板で動画を見る</u> ④ 正しい読み方の手本を見る ・プレゼンテーションソフトと動画 で確認する。 ・ポイントを板書で示す。  ⑤ 前時の活動の様子を見る。 手本の映像と比べて良いところ悪い ところを伝えあう。  ⑥ 今日の目標設定をする。 ・ワークシートに目標を記入する。  <u>ニュース読みの発表をする。</u> ⑦ 各自で練習をする。	課題把握  課題把握  課題把握  目標設定  活動	<u>段階的な課題設 定</u> ・ポイント一覧表 と見本の動画で 課題を明確に把 握させる。 <u>目標の適正化</u> ・自分の活動を映 像で見て、良いと ころと悪いとこ ろを振り返り、目 標設定をしやす くする。 ・自己評価カード に自分の目標を 記入する。  <u>即時評価</u> ・課題を理解して 練習しているか を即時評価する。  <u>評価</u> ・評価シートを活 用し課題を達成 できているか評 価する。 <u>相互評価の適正 化</u> ・友達の評価を聞 いて自分のでき たところや課題 を深める。	「やって みたい」  「頑張ろ う」 「できる かな」 「むずか しそう」 「チャレ ンジしよ う」  「頑張る ぞ」 「こうし よう」  「こうし てみよ う」 「難し い」  「うまく できた」 「こうす ればいい のか」 「分かっ た」	「上手だ ね」 「こうす るといい ね」      「拍手」 「頑張 れ」 「○○が よくでき ている」 「こうす るともっ といい」	「○○を 頑 張 ろ う」 「今日の 目標を考 えよう」  ◎児童の 目標が適 正か  ◎課題を 把握して いるか    「上手に できた ね」 「こうす るといい ね」 ◎目標が 達成でき たか
	ま と め	<u>電子黒板で動画を見る</u> ⑨ 今日の活動を映像で確認する。 ・スピーチの映像を見て、自分の活 動を振り返る。  ⑩ 今日の活動の自己評価をする。 ・ワークシートに自己評価、授業感 想、次の目標を記入する。 ・感想を発表する。  ⑪ 次時の予定を確認する。 ・次は本番の撮影をすることを 知る。	自己評価  自己評価  次時の 目標設定	<u>自己評価の適正 化</u> ・スピーチの映像 を見て、自分の活 動を振り返る。  ・友達から聞いた 感想を自己評価 に生かす。 ・自己評価カード に自分の評価を 記入する。 ・肯定的評価を促 す。	「うまく でき た な」 「今度は こうして みよう」 「うまく できな かった」 「楽しか った」 「次はこ うした い」	「次の目 標を考え よう」 「これを 目標にす るといい ね」 ◎自己評 価が適切 か  ◎次の目 標が設定 できたか

(7) 本時における児童の様子・変容

丸数字…学習活動 【 】主な成就感キーワード ◆支援 ◎評価 ★児童の様子			
	A児	B児	C児
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・声の大きさを意識して原稿を読む。</li> <li>・友達の頑張っているところに注目しながら聞く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけ前を見て原稿を読む。</li> <li>・友達の頑張っているところに注目しながら聞く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人で最後まで原稿を読む。</li> <li>・最後に礼ができるようにする。</li> <li>・ニュースを読む人や前に注目して話を聞く。</li> </ul>
導入	<p>⑥-【〇〇を頑張ろう】</p> <p>◆ワークシート、VTR</p> <p>◎適切な目標設定をしているか。</p> <p>★友達からのアドバイスを気まずそうに聞き、自分の課題は「全部悪い。」と発言した。目標設定は「大きな声」で「ゆっくりと話す」を選んだ。</p> <p>⑦-【〇〇に気を付けよう】</p> <p>◎目標を意識して読んでいるか。(課題把握しているか)</p> <p>★ゆっくりと声の大きさに気を付け目線を前に向け、二回練習した。</p> <p>⑧-【できた】【笑顔】【うれしい】</p> <p>【少し悔しい】</p> <p>◆原稿、ポイント表</p> <p>◎目標を意識して読めたか。(課題達成ができたか。)</p> <p>★読み終えた後は笑顔だった。礼を忘れたことを気にしていたが、友達にほめられたことに照れていた。</p>	<p>⑥-【〇〇を頑張ろう】</p> <p>◆ワークシート、VTR</p> <p>◎適切な目標設定をしているか。</p> <p>★友達からのアドバイスを下を向き、がっかりした表情をしていたが、すぐに立ち直り、アドバイスを生かし、「前を向いて話す」を選んだ。</p> <p>⑦-【〇〇に気を付けよう】</p> <p>◎目標を意識して読んでいるか。(課題把握しているか)</p> <p>★カメラを意識して前を見て読む練習をしていた。</p> <p>⑧-【うれしい】【やった】</p> <p>【少し悔しい】</p> <p>◆原稿、ポイント表</p> <p>◎目標を意識して読めたか。(課題達成ができたか。)</p> <p>★友達の拍手に嬉しそうな表情をしていた。「とてもよかった。」という意見にも満足げだった。「大事なところを強く読むといい。」というアドバイスには少しがっかりしていた。</p> <p>⑨-【上手にできたね】</p> <p>【積極的な発表】</p> <p>◆VTR、ワークシート</p> <p>◎自分や友達の頑張ったところが分かり、発表できたか。</p> <p>★友達の頑張ったところをすぐに記入し、積極的に発表した。友達に肯定的に伝えていた。</p> <p>⑩-【できた】【うれしい】【今度こそ】</p> <p>◆ワークシート、発表</p> <p>◎適切な自己評価ができたか。</p> <p>★「よくできた」に丸を付けた。ワークシートに「前を向いて読めたのがとてもうれしかった。」と記入していた。</p> <p>◎次の目標ができたか。</p> <p>★友達にアドバイスされた「大事なところを強く読む。」に丸をつけた。</p>	<p>⑥-【〇〇を頑張ろう】</p> <p>◆ワークシート、VTR、声かけ</p> <p>◎目標を声に出して読めたか。</p> <p>★ワークシートの写真を見ながら、目標を記入し、声に出して読んだ。</p> <p>⑦-【大きな声】</p> <p>◎進んで声を出して読んだか。</p> <p>★自分で記入した大きな字を見ながら、「気をつけ」「礼」など確認し、大きな声で練習していた。</p> <p>⑧-【できた】【笑顔】</p> <p>◆原稿、ポイント表、声かけ</p> <p>◎最後に礼ができたか。(課題達成ができたか。)</p> <p>★ポイント表を見ながら手順どおりに礼ができた。教師が大きな身振りでほめると笑顔になった。</p> <p>⑨-【できた】【笑顔】【拍手】</p> <p>◆VTR、ワークシート</p> <p>◎話している人や前に注目して聞くことができたか。</p> <p>★電子黒板に映った写真を見ながら、ワークシートで同じ写真を選ぶことができた。友達の発表が終わると、自分から拍手をすることができた。テレビ画面に自分が映ると、笑顔で注目していた。他の児童が映っているときは関心が薄く、目を離すことがあった。</p> <p>⑩-【頑張った】【丸を選ぶ】</p> <p>◆ワークシート、声かけ</p> <p>◎教師と一緒に選べたか。</p> <p>★T2の教師が「頑張ったね。」とほめて、いっしょにワークシートに丸を付けた。</p>
展開	<p>⑨-【上手にできたね】【拍手】</p> <p>◆VTR、ワークシート</p> <p>◎自分や友達の頑張ったところが分かり、発表できたか。</p> <p>★友達の発表を聞いて、良くできていることを伝えることができた。友達の発表の後、拍手をしていた。</p> <p>⑩-【できた】【次も頑張るぞ】</p> <p>◆ワークシート、発表</p> <p>◎適切な自己評価ができたか。</p> <p>★「もう少し」に丸を付けた。理由を尋ねると「礼を忘れたから。」と言った。今日の目標については「前より大きな声が出せた。」と言っていたので「目標は達成できたね。」と声かけをすると「よくできた」に丸をつけ直した。</p> <p>◎次の目標ができたか。</p> <p>★「全て頑張りたい。」に丸をつけた。</p>	<p>⑨-【上手にできたね】</p> <p>【積極的な発表】</p> <p>◆VTR、ワークシート</p> <p>◎自分や友達の頑張ったところが分かり、発表できたか。</p> <p>★友達の頑張ったところをすぐに記入し、積極的に発表した。友達に肯定的に伝えていた。</p> <p>⑩-【できた】【うれしい】【今度こそ】</p> <p>◆ワークシート、発表</p> <p>◎適切な自己評価ができたか。</p> <p>★「よくできた」に丸を付けた。ワークシートに「前を向いて読めたのがとてもうれしかった。」と記入していた。</p> <p>◎次の目標ができたか。</p> <p>★友達にアドバイスされた「大事なところを強く読む。」に丸をつけた。</p>	<p>⑨-【できた】【笑顔】【拍手】</p> <p>◆VTR、ワークシート</p> <p>◎話している人や前に注目して聞くことができたか。</p> <p>★電子黒板に映った写真を見ながら、ワークシートで同じ写真を選ぶことができた。友達の発表が終わると、自分から拍手をすることができた。テレビ画面に自分が映ると、笑顔で注目していた。他の児童が映っているときは関心が薄く、目を離すことがあった。</p> <p>⑩-【頑張った】【丸を選ぶ】</p> <p>◆ワークシート、声かけ</p> <p>◎教師と一緒に選べたか。</p> <p>★T2の教師が「頑張ったね。」とほめて、いっしょにワークシートに丸を付けた。</p>
まとめ	<p>事前に映像を見て、できていなかったことに対して悔しそうだったが、それを目標にして大きな声で読むことができた。友達の温かい評価にうれしそうな様子だった。評価のポイントを明確にすることで目標設定や自己評価・相互評価が的確だった。</p>	<p>友達に改善点をアドバイスされたことに悲しそうな表情だったが、自分の活動に生かし、課題を達成することができた。ワークシートや発言から、「成就感」を感じ取ることができた。友達から助言されたことで次の目標を立てることができた。</p>	<p>ニュースを上手に読めたことに対し、教師がその場でほめるとうれしそうに笑った。自己評価や相互評価が難しく、発語で判断することが難しい場合でも、即時評価を行ったときの表情や態度で「成就感」を感じ取ることができた。</p>
児童の変容	<p>事前に映像を見て、できていなかったことに対して悔しそうだったが、それを目標にして大きな声で読むことができた。友達の温かい評価にうれしそうな様子だった。評価のポイントを明確にすることで目標設定や自己評価・相互評価が的確だった。</p>	<p>友達に改善点をアドバイスされたことに悲しそうな表情だったが、自分の活動に生かし、課題を達成することができた。ワークシートや発言から、「成就感」を感じ取ることができた。友達から助言されたことで次の目標を立てることができた。</p>	<p>ニュースを上手に読めたことに対し、教師がその場でほめるとうれしそうに笑った。自己評価や相互評価が難しく、発語で判断することが難しい場合でも、即時評価を行ったときの表情や態度で「成就感」を感じ取ることができた。</p>

## VI 研究の成果

成就感サイクルの検討と検証授業を通して、次のような成果があった。

### 1 課題設定の工夫

#### (1) 標準化された検査結果の理解

・日常生活の言動からだけでは把握が難しい一人一人の発達特性を捉えることができ、個別の実態に合った課題設定や課題把握を工夫することができた。

#### (2) 単元における児童・生徒の実態把握及び段階的な課題設定

・一人一人の課題が明確になり、段階的な指導や目標達成に有効で、成就感につながった。

### 2 支援の工夫

#### (1) “分かる”支援の工夫

・児童・生徒の実態に合わせて、ICT機器や補助具等を活用することで、興味・関心と積極的な活動を引き出し、成就感キーワードが多く見られた。

#### (2) 実態に応じたコミュニケーション場面の設定

・友達からの励ましや助言によって意欲が高まり、成就感キーワードが多くみられた。  
・意図的に設定することで、意見交換が活発になったり多様な表出が見られたりした。

### 3 評価の工夫

#### (1) 評価場面

・あらかじめ評価場面を設定しておくことで、的確な評価ができ、成就感につながった。

#### (2) 評価方法

・成就感キーワードを設定したことで、評価を行いやすくなった。  
・相互評価は、課題解決や新たな課題設定、自他理解につながり、成就感キーワードが多くみられた。  
・評価項目を明確にしたことで、自己・相互評価も行いやすくなり、成就感につながられた。

#### (3) 評価シート

・評価の場面や方法を明確にでき、成就感サイクルと対応させることで、成就感につながる場面とつまずく場面が分かりやすくなった。次時の活動へつなげることもできた。  
・作成することにより、個別の目標設定と、支援をより明確にすることができた。

## VII 今後の課題

本研究で残された課題は次の通りである。

- 1 課題設定の工夫では、標準化された検査の結果の分析及び活用が図れるように、教師の専門性を高める必要がある。また、児童・生徒の発達段階に大きな開きのある集団での課題設定について、今後研究を深める必要がある。
- 2 支援の工夫では、実際の授業で活用するには多くの支援を準備するのではなく、支援を焦点化する必要がある。児童・生徒の変化に合わせた、効率的な支援を検討する必要がある。
- 3 評価の工夫では、授業中に活用しやすい評価シートを作成するなど評価項目を精選し、焦点化を図る必要がある。また、自己・相互評価では、次の目標設定につながるように、より肯定的な表現を引き出す必要がある。

## 平成22年度 教育研究員名簿

### 小・中学校 特別支援学級

地区	学 校 名	職名	氏名
新宿区	四谷中学校	主任教諭	室井 由子
江東区	亀戸中学校	主任教諭	木野 祐介
杉並区	桃井第二小学校	主任教諭	○ 松 永 晃
練馬区	光が丘第八小学校	主任教諭	◎伊藤 健太郎
武蔵野市	境南小学校	教諭	八代 史子
三鷹市	大沢台小学校	教諭	北條 和典
府中市	府中第一中学校	教諭	土居 由起子
日野市	七生緑小学校	主任教諭	名塚 彩奈
多摩市	永山小学校	教諭	武井 茂樹

◎ 世話人      ○ 副世話人

[担当] 東京都教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課 指導主事 島添 聡



平成22年度

# 教育研究員研究報告書

自立活動部会

東京都教育委員会

## 目 次

I	研究のねらい	63
II	研究の視点	63
III	研究仮説	63
IV	研究方法	64
	1 現状分析	64
	2 事例検証	64
	3 事例検証の手順	65
V	研究内容	66
	1 現状分析の結果	66
	2 授業展開の実際と事例検証の結果	68
VI	研究の成果	78
VII	今後の課題	78



## 研究主題「学習習得状況把握表を活用した実態把握と授業づくり」

### I 研究のねらい

都立肢体不自由特別支援学校では、児童・生徒の障害の重度・重複化が進んでおり、障害の特性を踏まえた小学部から高等部までの一貫性のある指導が求められている。一貫性のある指導を行うためには、児童・生徒の的確な実態把握と、進級・進学時における、分かりやすくしかも客観性のある学習習得状況の内容について引き継ぐ必要がある。

これまでも各学校では標準化された各種の発達検査等の活用を図り、児童・生徒の実態把握に努めてきた。しかし、標準化された発達検査等では、身体の動きの制限や表出言語がないなどの障害の特性、さらには児童・生徒の生活年齢が反映されにくいなどの課題が見られた。そのため、都立肢体不自由特別支援学校に在籍する児童・生徒の学習習得状況を十分に把握することが困難であった。

そこで、東京都教育委員会では、平成20年度から東京学芸大学小池敏英教授に研究委託し、障害の重い児童・生徒を対象として、日頃の学習指導にいかすことができ、また進級・進学時における学習習得状況の引き継ぎ資料として活用できる「学習習得状況把握表」を開発した。

本研究部会では、この「学習習得状況把握表」を活用した児童・生徒の実態把握及び学習習得状況の把握の結果について、どのようにして授業に反映させていくのか検討することが、授業づくりに有効であると考え本研究主題を設定した。

### II 研究の視点

肢体不自由特別支援学校の教育課程では、「自立活動」を適切に取り入れることが大切である。新学習指導要領「自立活動編」の「自立活動の基本」には、「自立活動の指導を担当する教師には、学習指導要領等に示された内容を参考として、個々の幼児児童生徒の実態を踏まえ、具体的な指導内容を工夫することが求められる。」と示されている。

「学習習得状況把握表」は、コンピュータを使用して、「見て理解する力」、「聞いて理解する力」、「コミュニケーションの力」の3領域について、必要な項目を入力することにより、障害の重い肢体不自由の児童・生徒に対し、その実態把握をより適切に行うことができ、さらに「学習習得の経過」や「提案される指導事例」が提示される。この「学習習得の経過」や「提案される指導事例」には、「自立活動」の視点が多く含まれている。

本研究では、主に「自立活動を主とする課程」で学ぶ障害の重い児童・生徒に焦点を当て、一人一人の実態把握を十分に行い、学習指導場面における「自立活動」の内容・手だて・配慮事項等を深めていくことで、授業の改善を図ることとした。「学習習得状況把握表」は、それを支援するツールとして活用することとした。

### III 研究の仮説

「I 研究のねらい」「II 研究の視点」で述べたことを基に、本研究では、研究仮説を以下のように設定した。

「学習習得状況把握表」を活用することで、適切な学習習得状況の評価が実施され、児童・生徒一人一人の学習課題が明確にされることから、授業づくり(授業改善)に結び付く。

そして、この仮説を検証していくことで、「学習習得状況把握表」の結果から得られる情報がどのようにして授業計画や授業実践に反映できるのかが明らかになると考えた。

#### IV 研究方法

本研究の方法として、①現状分析（肢体不自由特別支援学校において、標準化された発達検査等の活用状況と教育課程上の「自立活動」の位置付けについて）及び②事例検証（学習習得状況把握表の結果を活用した授業研究を実施し、授業の変化を検討）の二つの内容で行った。

##### 1 現状分析

自立活動部会は9校の肢体不自由特別支援学校の教員で構成されている。研究を行うに当たり、以下の2点について、9校の現状を分析し、課題を明らかにした。

###### （1）児童・生徒の実態把握に関する標準化された発達検査等について

肢体不自由特別支援学校での共通に使用されている発達検査等の有無について、9校における児童・生徒の実態把握に使用している標準化された発達検査等についての調査を行った。調査項目は以下のとおりである。

- ①標準化された発達検査等について、各学校、学部、学年等で行われている検査等の有無
- ②（標準化された発達検査等を実施している場合）使用している検査等及び実施単位

###### （2）教育課程上の「自立活動」の位置付けについて

肢体不自由特別支援学校における教育課程上の「自立活動」の課題整理を行うため、9校の以下の資料の分析を行った。

- ①自立活動を主とする課程の「年間指導計画」
- ②自立活動を主とする課程の「個別指導計画」の書式

##### 2 事例検証

###### （1）学習習得状況把握表の活用について

従来の発達検査は、標準的な発達段階と比較して「どのような行動が発達しているのか」を検査するのに対し、「学習習得状況把握表」は「どのようなことを理解しているのか」についての児童・生徒の個人内差を行動チェックするものである。最大の特徴は、手で事物の操作を行うことが難しい児童・生徒でも、細かな視線の動きや表情の変化を教員が捉えることで実態把握が可能となる。

日頃から児童・生徒に接している教員が、児童・生徒の学習に関する状況をコンピュータに入力することにより、一人一人の児童・生徒の「学習習得の経過」「学習習得状況」「提案される指導事例」等が提示される。入力には、①「基礎情報」②「コミュニケーション」③「読み書き」④「数」の4つの領域があり、児童・生徒の実態によって、入力する領域を選択する。障害の程度が重い児童・生徒は「基礎情報」及び「コミュニケーション」の領域を入力し、見て理解する・聞いて理解する・意思伝達をすることが課題の児童・生徒

は「コミュニケーション」領域の入力を、そして文字・数の学習に入っている児童・生徒は「読み書き」及び「数」領域を入力する。本研究では「コミュニケーション」領域の入力から導き出される課題を中心に研究を行った。

**【学習習得状況把握表の「コミュニケーション」領域の調査項目例とその回答方法例】**

「テレビや絵本などで、好きなキャラクターの顔があり、そのことを行動で示す」「聞き慣れない音や、突如な音がした時に、強い驚愕を行動で示す」「大人の笑顔と真面目な顔を見ただけで、応答が異なることを行動で示す」「スイッチを示すと期待して喜ぶことを、行動で示す」など。

これらの項目に、「3：とても安定（ほぼ100%の頻度で見られる）2：やや不安定（50%以上の頻度で見られる）1：不安定（50%未満の頻度で見られる）0：なし（見られない）」の4段階で評価を入力していく。

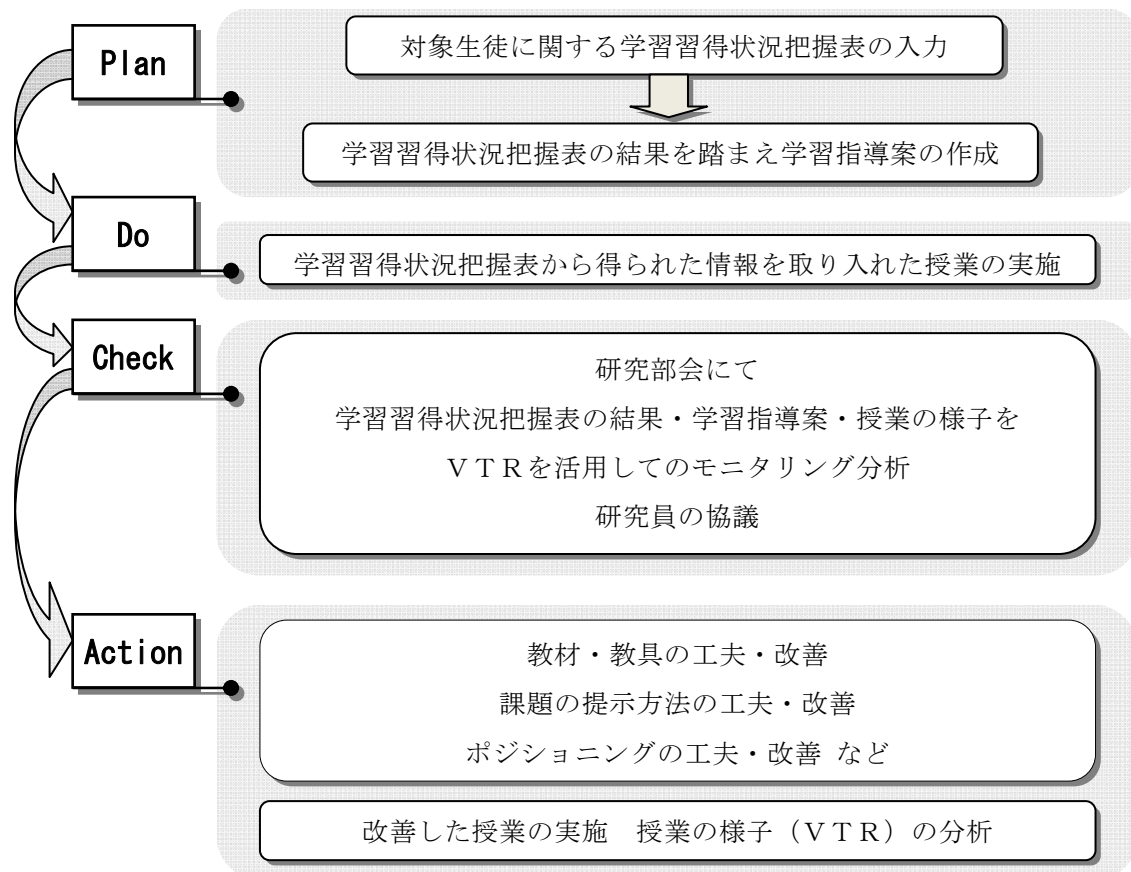
学習習得状況把握表が全ての学校に導入された段階であり、本部会教育研究員もシステムの操作方法や内容の理解が不十分であった。そのため、学習習得状況把握表の入力画面をスクリーンに映し出し実際の入力を行い、使い方を共通理解することから研究を始めた。

**(2) 研究事例対象児童・生徒について**

「自立活動を主とする課程」で学習する児童・生徒を対象とすること、本部会の教育研究員と継続した学習が行える児童・生徒であることを条件に、A特別支援学校中学部の生徒とB特別支援学校高等部の生徒を対象とし、仮説に基づく検証授業を行うこととした。

**3 事例検証の手順**

下図のようなPDCAサイクル（plan-do-check-action cycle）で、仮説の検証を行った。



## V 研究内容

### 1 現状分析の結果

#### (1) 児童・生徒の実態把握に関する標準化された発達検査等について

教育研究員の所属する9校において、各学校、学部、学年等で行われている標準化された発達検査等の実施の有無を調査した結果、以下のことが分かった。

- ① 学校、学部、学年等のまとまった単位で統一した標準化された発達検査等を、教員が活用している学校は見られなかった。
- ② 平成19年度より都立肢体不自由特別支援学校に配置されている外部専門家が、児童・生徒のケースに応じて発達検査等を実施している学校が約半数あった。しかし、外部専門家の職種に応じて、また、児童・生徒のケースに応じて使用している発達検査等は様々であり、学校としての統一性は見られなかった。

表1 9校で使用していた市販の発達検査等

領域	使用されている標準化された発達検査等
心理・知能検査等	田中ビネー知能検査、新版K式発達検査、WISC-III知能検査、遠城寺式乳幼児分析的発達検査
発達・言語検査等	K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー、言語・コミュニケーション発達スケール(LCスケール)、ITPA言語学習能力診断検査、絵画語彙発達検査(PVT)、構音検査カード、認知・言語促進プログラム(NC-プログラム)、乳幼児コミュニケーションアセスメント・指導プログラム(CAP)
動作・その他	ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント(MEPA-R)、随意運動発達検査、フロスティグ視知覚発達検査

①②より、肢体不自由特別支援学校においては、各学校で組織的・継続的に活用している標準化された発達検査等により児童・生徒の実態把握を行っている学校は見られないことが分かった。

#### (2) 教育課程から見た「自立活動」の位置付けについて

教育研究員の所属する9校において、自立活動を主とする課程の「年間指導計画」及び「個別指導計画」の書式について検討を行うことにより、以下の実態と課題が明らかになった。

##### ①「年間指導計画」から見えてきた現状と課題

各校の「自立活動を主とする課程」では、教育課程の多くの部分を「自立活動」で扱っており、「自立活動」の他に「音楽」「体育」「図工・美術」を設けている学校も多く見られたが、「国語」「算数・数学」を設けている学校はごく一部であった。「自立活動」の学習内容としては「身体の取組」「朝の取組」「みる・きく」「えがく・つくる」「課題別」「季節の活動」「戸外学習」「学年自立の時間」「コミュニケーション」「体育」など様々なものがあつた。多くの時間を「自立活動」に充てている理由は、重度重複

障害のある児童・生徒に対し、取り扱う学習内容が「自立活動」の6領域の内容を柔軟に構成しやすいことがあげられていた。一方で、様々な学習活動を「自立活動」と位置付けることで、ねらいや内容及び評価が類似してしまい、一つ一つの学習の性格が明確でなくなるという問題点も指摘された。研究員所属校の中には、それを改善するため、これまで「自立活動」と位置付けていた学習を各教科へ位置付けるという視点で検討を進めている学校もあった。

また、ある学習内容を、小学部では「自立活動」、中学部では「国語」、高等部では「国語・数学」で位置付けている学校があった。ほとんどの肢体不自由特別支援学校では、「自立活動」の内容の検討が学部ごとに任されており、同一校内において「自立活動」の指導の系統性が十分に図られていない実態があることが分かった。

## ②「個別指導計画」の書式から見てきた現状と課題

本部会の教育研究員が所属する学校の中には、「個別指導計画」の「自立活動」欄の中に「単元名」として学習指導要領による自立活動の6区分「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の区分名を掲げ、その一つ一つについて「ねらい」、「指導内容」、「手だて・教材」を記載していた。また、「自立活動」という表記はせずに「身体の状況」、「身体・運動」、「姿勢・動作」、「認識」、「感覚」、「コミュニケーション」、「理解」、「人との関わり・社会性」等の項目を立てている学校もあった。

特別支援学校学習指導要領(平成21年3月告示)「自立活動編」には、「自立活動の『内容』は、各教科等のようにそのすべてを取り扱うものではなく、一人一人の幼児児童生徒の実態に応じて必要な項目を選定して取り扱うものである。」「自立活動の『内容』は、個々の幼児児童生徒に設定される具体的な『指導内容』の要素となるものである。」「具体的な指導内容を設定する際には、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の程度等の的確な把握に基づき、自立を目指して設定される指導の目標を達成するために、学習指導要領等に示されている『内容』の中から必要な項目を選定し、それらを交互に関連付けることが重要である。」とある。これらが十分に理解されていない現状がみられた。児童・生徒一人一人に指導する「自立活動」の内容を整理し、個別指導計画に適切に示す必要がある。

## (3) 「学習習得状況把握表」の活用について

上記(1)(2)で明らかになったように、組織的に実態把握のための発達検査等を進めている肢体不自由特別支援学校が見られない現状の中、本研究部会では、事例研究を行う際に、共通のツールとして「学習習得状況把握表」を活用した。実態把握の見直しを行い、提示された学習課題に沿って授業を展開した。特に、指導場面における「自立活動」の要素として、「障害による学習上・生活上の困難を改善・克服するための具体的な指導内容・教材教具・手だて等」の充実を図った。

## 2 授業展開の実際と事例検証の結果

### 【A 特別支援学校の事例より】

#### (1) 事例について

- ・学部・学年、教育課程、障害名：中学部3年生 自立活動を主とする課程 脳性まひ
- ・授業名：「自立活動」（課題別学習）
- ・授業のねらい：
  - ア 大人との関わりを楽しむ経験を重ねる中で、笑顔や視線で応えたり、手を伸ばそうとしたりすることで、自分の気持ちを表現する。
  - イ 提示されたカードの絵を見て基礎的な分類ができるようにする。
  - ウ 紐スイッチと連動した遊具の動きなどから、両者の因果関係を理解する。

#### (2) 対象生徒の学習習得状況把握表の結果と読み取り方について

「図1 生徒Aの学習習得の経過」「表2 生徒Aの学習習得状況」は、生徒Aについての学習習得状況把握表に入力後に出力された評価及び指導データベースである。

##### ①「図1 生徒Aの学習習得の経過」の読み取り

図中の右上の標識に基づき、どのようなことをどこまで理解しているのかを読み取る。例えば、(5)(6)「視覚シンボルの初期理解」については「やや達成」、(7)「選択での初期要求表出」「選択での要求表出」は「達成」、(8)「音声単語の初期理解」は「萌芽」、  
「音声単語の理解」は「途上」である。というように読み取る。

なお、( )内の数字は、「図1 学習習得の状況」と「表2 提案される指導課題」で共通に使われている番号である。

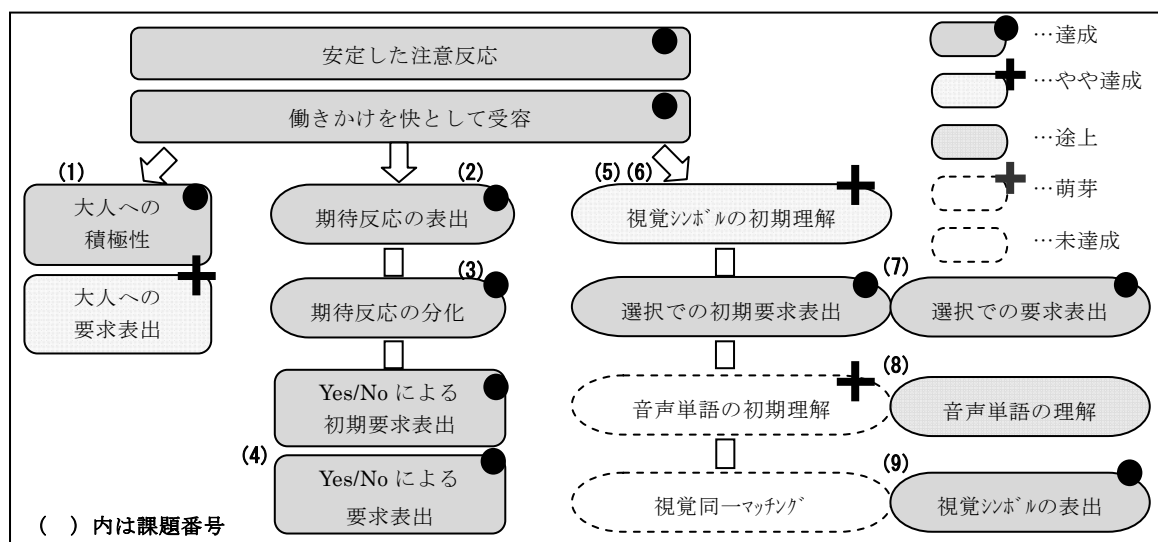


図1 生徒Aの学習習得の経過

ver.3rd (developed by TGU Koike Labo, 2009)

## ②「表2 生徒Aの学習習得状況」の読み取り

指導データベースで提示される「学習習得の状況」と、それに基づく「提案される指導について」の一覧である。

「提案される指導」は、評価が「発展途上」となった部分について、課題として示される。いくつかの課題のうち、さらにその中の「優先課題」が示される場合もある。

表2 生徒Aの学習習得状況

——習得の状況について——	
・	注意反応の達成は、良好です。快としての受容の達成は、良好です。
・	期待反応と分化期待反応の達成は、良好です。
・	初期的Yes/No(視線要求等)の達成は、良好です。
・	シンボルの初期的理解の達成は、比較的良好です。
・	初期的選択(等)と選択の達成は、良好です。
・	音声の初期理解の達成は、比較的良好です。また、音声理解の達成は、途上です。
・	シンボル理解の達成は、良好です。
・	大人に対する積極性の達成は、良好です。また、要求表出の達成は、比較的良好です。
——提案される指導について——	
・	注意反応や快の受容は良好なので、指導の基礎にします。
・	期待反応は良好なので、指導の基礎にします。
・	提案される指導は、達成途上の課題です。
→	<ul style="list-style-type: none"> <li>音声単語の初期理解と理解 (提案の指導課題(8))</li> <li>視覚シンボルの初期理解 (提案の指導課題(5)(6)) ◎優先課題です。</li> <li>視覚同一マッチングとシンボル理解 (提案の指導課題(9))</li> </ul>

## (3)「課題別学習プラン」について

「課題別学習プラン」(表3)は、本研究部会が独自に開発したものである。

学習習得状況把握表で出力された「学習習得の経過」「学習習得状況」での評価及び指導データベースを、学習指導の場面で活用しやすくまとめて表にした。

表の矢印より上の部分では、「発展途上の課題」と「達成された課題」を分けて整理し、学習習得状況把握表から提示された優先課題には◎を付けた。

表の矢印から下の部分では、指導者が実際に授業を組み立てていく際に、学習習得状況把握表から提案された課題をどのように取り入れながら、授業を具体化させ展開していくのかを整理した。

表3 生徒Aの「課題別学習プラン」

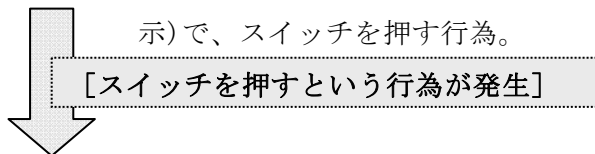
課題番号	優先課題	発展途上の課題	目標
(1)		大人に対する積極性と要求表出	玩具の写真を2つ提示して、選びたい写真を、注視によって選ぶことができる。
(5)	◎	視覚シンボルの初期理解	対象生徒のもっている事物やアクリルカードを、目の前の刺激に合わせて分類することができる
(6)			指導者が示した見本と同じ刺激を子供は選択刺激の中から選ぶことができる
(8)		音声単語の初期理解と理解	指導者の音声言語の指示に基づいて、事物が離れた場所や隠れた場所にあっても、生徒は選択刺激の中から選ぶことができる。
(9)		視覚同一マッチングとシンボル理解	好みの玩具が少し離れた場所にあっても、生徒は、要求表出することができる。
課題番号	優先課題	達成された課題	目標
(2)		期待反応の表出	S1を理解し、S1のボタンを押そうとする。S2の提示を、期待して待つことができる。
(3)		期待反応の分化	S1(+とS1(-)を理解し、S1(+を押そうとする。S2の提示を、期待して待つことができる。
(4)		YES、NO表出の指導	好みがあはつきりした課題において、提示された刺激について安定したYes/Noを表出できる。わからない刺激については、「わからない」を選択できる。
(7)		選択での初期要求表出	指導者が示した写真(イラスト)が表す事物を、事物が離れた場所や隠れた場所にあっても、生徒は、選択刺激の中から選ぶことができる。



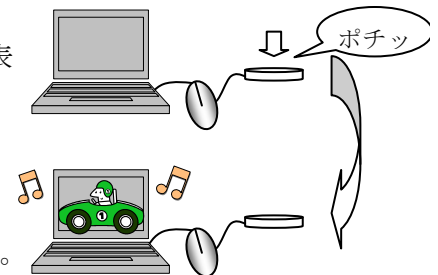
課題番号	優先課題	授業展開順	内容(25分)
(2)		1	絵本読み(スイッチで扇風機を動かす)
(5)	◎	2	絵本の内容に出てくる事物等について分類する
(7)		3	2~3枚の写真から好きな遊びを選んで遊ぶ

※S1 と S2 とは、以下を例とする。

S1 : 予告刺激… ディスプレイに何も現れない状態(無音声と無表示)で、スイッチを押す行為。



S2 : 強化刺激… ディスプレイに結果(音声と動画)が表れた状態。



### (3) 学習習得状況把握表を取り入れた指導について

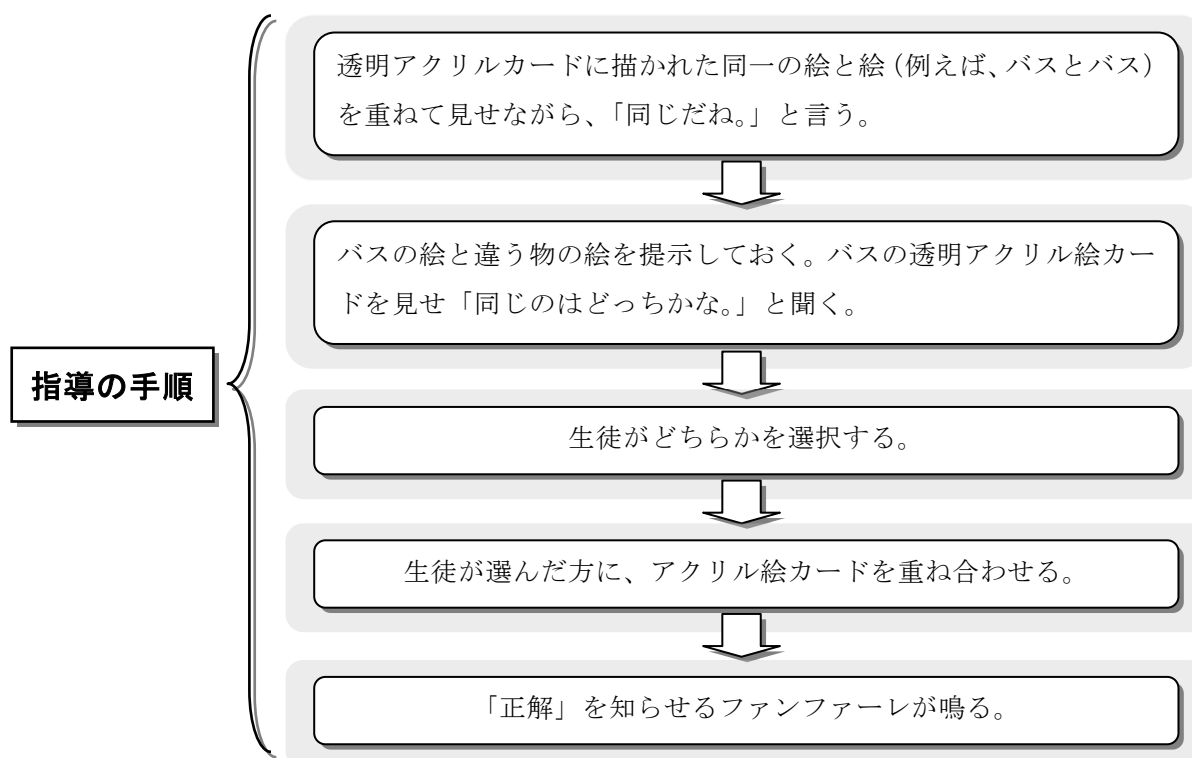
生徒Aのコミュニケーション手段としては、現在、大人の言葉かけに対して笑顔で応えることが中心となっている。しかし、どのような言葉かけに対しても笑顔で反応してしまうことが多く、Yes/No が分かりにくい。笑顔とは別の手段として「視線での意思表示」をさせたいと考えた。これまでの学習では、2枚のおもちゃの写真カードのうち、「遊びたい方のおもちゃ」のカードを視線で選択することを行ってきており、繰り返す中で、遊びたい方を視線で選ぶことができるようになってきた。今回、学習習得状況把握表を入力した結果、「視覚シンボルの初期理解(分類)」の課題が優先課題として推奨されたので、授業の中にその課題を取り入れることにした。教材としては、学習習得状況把握表で提示された透明アクリルボードを使用し、絵カードと絵カードとを重ねて「同じ」ことを理解させるようにした。絵カードの内容は、本人が好きでよく知っているもの(乗り物)から、絵本の読み聞かせとつなげて、物語の登場人物などに替えていく計画を立てた。



(4) 授業展開の実際

時間	学習活動	指導上の留意点・配慮事項	評価規準
導入 (2分)	①挨拶 ②学習内容の説明	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習に集中しやすいように個別の教室を用意する。</li> <li>・仰臥位で活動するので、光の位置や提示の方法を工夫し、視覚的に捉えやすくする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の言葉かけに答えて挨拶することができる。</li> <li>・学習内容のカードに注目することができる。</li> </ul>
展開 (21分)	③絵本読み(2) 「三匹のこぶた」 ④分類課題(5) ⑤好きな活動選び (7) ※( )内は表3の課題番号と対応している	<ul style="list-style-type: none"> <li>・扇風機を使うことで物語の流れを理解しやすくする。</li> <li>・物語に出てくる動物等を活用して分類課題を設定する。</li> <li>・分類課題の理解がしやすいようにアクリルカードを使う。</li> <li>・紐スイッチを使った活動を用意する。活動を覚えるために何度か同じ活動を繰り返す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵本に注目することができる。</li> <li>・提示されたアクリルカードを見て、同じ絵カードを視線で選ぶことができる。</li> <li>・好きな活動を視線で選び、要求を伝えることができる。</li> </ul>
まとめ (2分)	⑥気持ちの表現 (授業評価) ⑦挨拶	<ul style="list-style-type: none"> <li>・表情カードを使って自分の気持ちを表現できるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の気持ちをカードで選び、視線を使って伝えることができる。</li> </ul>

※学習習得状況把握表では、「指導の手順」についても出力される。「視覚シンボルの初期理解(事物の分類)」の課題を、学習習得状況把握表から提案された下の手順に従って行った。



## (5) 研究協議及び授業改善

「視覚シンボルの初期理解（事物の分類）」の指導について、主に以下のことが協議された。

### ① 教材の提示角度

生徒Aは、身体状況の関係から、身体を起こすことができず、授業は常に仰臥位又は側臥位で行っている。仰臥位の生徒に対し、教材をどのような角度で提示すればよいのかについて、二つの考え方が出された。

ア 生徒Aは、常に外界を臥位の状態で見て、捉えている。したがって、外界と同じ角度（地面に対して垂直）に提示するのが良い。

イ 生徒Aの両目に対して平行に事物が見えるように提示するのが良い。

協議の結果、イのように、生徒Aの視線に対して、平行に事物を提示することが適切であるとの結論に至った。授業者は、教材の提示の角度について試行錯誤していたが、一つの方法で提示できるようになった。

### ② 生徒のポジションについて

生徒Aの授業は、床に敷いたマットの上で行っていたため、教師と同じ視線で教材を見ることが困難であった。教師も生徒の視線を的確に捉えられなかった。

→生徒Aをストレッチャーに乗せて授業を行うことにした。そのことにより、教師と同じ視線で教材を見ることができるようになった。また、生徒がどこを見ているのかを教師が的確に捉えられるようになった。

### ③ 教材の提示方法

選択させる絵カードの提示板を、教師が持って提示していたため、教材が安定して提示できなかった。また、教師は両手がふさがり、適切に絵カードを操作することができなかった。

→提示板を固定し、かつ角度は柔軟に変えられる器具を作成することにより、教材が安定して提示できるようになった。また、教師も教材の操作が適切にできるようになった。

## (6) まとめ

これまでは生徒Aへの個別課題として、要求表現の力を付けることをねらいとして「好きな方を選ぶ」という活動を行ってきた。その課題がほぼ達成できている現状の中、次なるステップは何を課題とすれば良いのか模索していた。学習習得状況把握表を入力することにより、「視覚シンボルの初期理解（事物の分類）」「事物や絵カードの同一マッチング」という課題が適しているという提案が行われ、次の課題を考えることができたことは大きな成果である。生徒Aは、大変意欲的に新しい課題に取り組んでいる。今後は、以下の2点に力を入れていきたい。

①視線での選択を、誰にでも分かるようにより確実にしていく。

②絵カードの内容を日常生活に即した物にしていき、日常生活の中の事物に対しての理解を深める。

【B特別支援学校の事例より】

(1) 事例について

- ・学部・学年、教育課程、障害名：高等部2年生 自立活動を主とする課程 脳性まひ
- ・授業名：「美術（知的障害特別支援学校学習指導要領における各教科）」
- ・授業のねらい：((3)－②－(イ)に記載)

(2) 対象生徒の学習習得状況把握表の結果

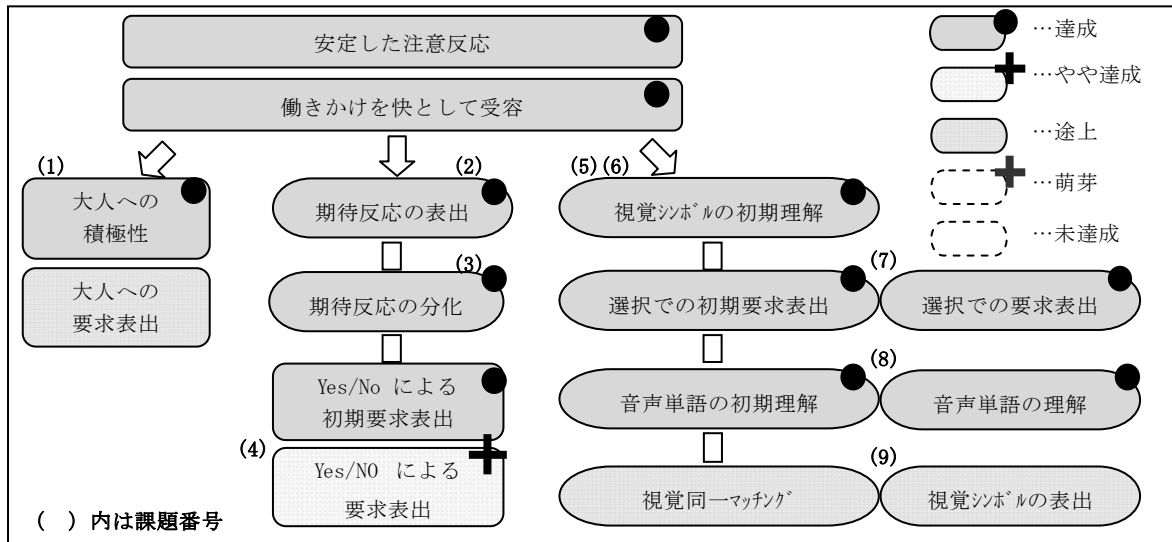


図2 生徒Bの学習習得の経過

ver.3rd (developed by TGU Koike Labo, 2009)

表4 生徒Bの学習習得状況

——習得の状況について——	
・	注意反応の達成は、良好です。快としての受容の達成は、良好です。
・	期待反応と分化期待反応の達成は、良好です。
・	初期的Yes/No(視線要求等)の達成は、良好です。また、Yes/Noの達成は、比較的良好です。
・	シンボルの初期的理解の達成は、良好です。
・	初期的選択(等)と選択の達成は、良好です。
・	音声の初期理解と音声理解の達成は、良好です。
・	マッチングとシンボル理解の達成は、途上です。
・	大人に対する積極性の達成は、良好です。また、要求表出の達成は、途上です。
——提案される指導について——	
・	注意反応や快の受容は良好なので、指導の基礎にします。
・	期待反応は良好なので、指導の基礎にします。
・	提案される指導は、達成途上の課題です。
→	Yes/Noによる初期要求表出と要求表出 (提案の指導課題(4)) 視覚シンボルの初期理解 (提案の指導課題(5)(6)) 視覚同一マッチングとシンボル理解 (提案の指導課題(9)) 大人に対する積極性と要求表出 (提案の指導課題(1))

表5 生徒Bの課題別学習プラン

課題番号	優先課題	発展途上の課題	目標
(1)	◎	大人への要求表出	玩具の写真(イラスト)を2つ呈示して、遊びたい写真(イラスト)を、注視によって選ぶことができる。
(4)	◎	Yes/Noによる要求表出	好みがはっきりした課題において、呈示された刺激について安定したYes/Noを表出できる。わからない刺激については、「わからない」を選択できる。
(5)(6)		視覚シンボルの初期理解	対象生徒の持っている事物や透明アクリルカードを、目の前の刺激に合わせて分類することができる。指導者が示した見本刺激と同じ刺激(事物や透明アクリルカード)を、生徒は選択刺激の中から、選ぶことができる。
(9)		視覚同一マッチングとシンボルの表出	好みの玩具が少し離れた場所や隠れた場所にあっても、生徒は、要求表出することができる。
課題番号	優先課題	達成された課題	目標
(2)		期待反応の表出	S1を理解し、S1のボタンを押そうとする。S2の提示を、期待して待つことができる。
(3)		期待反応の分化	S1(+)+S1(-)を理解し、S1(+)+を押そうとする。S2の提示を、期待して待つことができる。
(7)		選択での初期要求表出と選択での要求表出	指導者が示した写真(イラスト)が表す事物を、事物が離れた場所や隠れた場所にあっても、生徒は、選択刺激の中から選ぶことができる。
(8)		音声単語の初期理解と音声単語の理解	指導者の音声言語の指示に基づいて、事物が離れた場所や隠れた場所にあっても、生徒は、選択刺激の中から選ぶことができる。



課題番号	優先課題	授業展開順	内容(25分)
(5)(6)	○	1	自分の使いたい色を見本で選択し、素材置き場から選ぶことができる。
(1)	◎	2	素材や道具の選択時に自分の意思をしっかりと伝えられる。
(8)		3	ボンド面に毛糸をのせると接着できることを理解し、手指や道具で押さえようとする。色違いの毛糸選びの提示を期待して待つことができる。

※学習習得状況把握表から優先課題について特に指示が出力されなかったため、指導者が指導の優先を設定した。最優先：◎、優先：○とした。

### (3) 授業展開の実際

#### ① 学習習得状況把握表を取り入れた指導について

前年度から、グループ担任と学年担任とで、生徒Bの実態から、個別学習での課題について話し合ってきた。今回、学習習得状況把握表で生徒Bの実態把握を行った結果、教員間で把握している実態に近い結果が得られた。生徒Bは、家庭以外の環境で相手へ意思表示する力が弱かったが、今年の秋季頃から係活動で友達に呼びかけたり放送委員会で再生スタートの合図を送ったりするなど、自分から話して伝えられるようになってきている。今回、学習習得状況把握表が推奨した「視覚シンボルの初期理解」、「大人への要求表出」を授業で実践することにしたが、これで得られる力は、生徒Bの自立に向けた指導においても重要であると考えられる。

#### ② 学習指導略案

##### (ア) 題材名「アクリル毛糸と卵殻の寄せ木工作」

##### (イ) 単元の指導目標

- ・造形活動を通して手元の素材や道具をよく見て手指の使い方を学ぶ。
- ・手順のある造形活動を繰り返すことで道具の使い方について理解を深める。
- ・色彩を使い分けて模様を装飾していく体験から美的造形性の興味・関心を広げる。

(自立活動の目標)

- ・選択時に自分の意思をしっかりと相手に伝える。目と手を協調させる。

(ウ) 単元の評価規準

観点	ア 美術への関心・意欲・態度	イ 発想や構想の能力	ウ 創造的な技能	エ 鑑賞の能力
単元の評価規準	①手元の状況を見たり聞いたりして手指を使う。 ②自分から素材や道具を選択し装飾する。 ③分かったことを生かして次の装飾に取り組み。	①模様の部分ごとの配色を工夫して飾りつける。 ②素材と道具の楽な持ち方を探して手指を使う。 ③友達が活動している様子や作品を意識する。	①刷毛や指でボンドを塗る。 ②素材やボンドを使って造形する。 ③縦横方向を意識して装飾する。	①作品のよさや美しさが分かる。 ②配色の工夫が分かる。 ③友達の作品を鑑賞する。

(エ) 指導観

描画や造形するときには手元を見て確認しながら手指を動かしていく意識がやや低いといった生徒の実態がある。そこで本単元では、素材や道具の選択時に、見たり触れたり説明を聞いたりして比べながらきれいな寄せ木細工のような模様を作成する工程を取り入れた。教材・教具は、繊維構造により室内照明でも十分に明るく見えるアクリル毛糸を採用した。100×100mmの画板は、準備段階で黒く塗ったことでカラフルなアクリル毛糸や卵の殻粉の存在感を引き出し、生徒Bが手元の活動を視覚的に意識しやすいよう環境を整えた。また、模様シートで木工用ボンドを画板に塗る時も、黒色の画板を使用し、木工用ボンドの白色を識別しやすくした。生徒Bにとってアクリル毛糸や卵の殻粉をどこに接着すれば良いかが分かりやすくなった。彩る特定の場所を意識した目と手の協調作業や、素材と道具の使い方について学習するために本単元は有効であると考えた。

(オ) 単元設定の理由

生徒Bは、高校2年生で進路先実習を体験したが、実習先ではほとんど自分から他者に気持ちを伝えることができなかった。その反省より、自宅で色々話せているように、外でも返事や依頼など自分から話して伝えられるようになることが課題となった。人とのコミュニケーション能力や手元を意識した仕事に取り組める力を付け、簡易的な就労ができるようになることが、生徒Bが卒業後の人生を豊かに過ごしていくための大切な要素と考える。これらの視点も含め、選択時に自分の意思をしっかりと相手に伝えられるようになる力や、目と手を協調させた素材や道具の使い方について理解する力をつけたいと考え、この単元を設定した。

(カ) 自立活動における生徒の実態と目標

生徒	生徒の実態	目標	指導の手だて
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 秋季から少しずつ自信をもって話して伝えられるようになってきた。</li> <li>・ 毎日電動車いすを利用している。</li> <li>・ 新しい電動車いすを制作している。</li> <li>・ 顔から右 30 度距離 20cm 付近が見えやすい。</li> <li>・ 左利きで握る押す、引くなど手指の動きができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自宅外でも返事や依頼ができる。</li> <li>・ 周囲に気を付け運転ができる。</li> <li>・ 選択時や手指の操作時は、しっかり見る。</li> <li>・ 右手も使い素材と道具の使い方を学ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 伝えてくるまで待つことも大切にして、発音練習も行う。</li> <li>・ 眼鏡をかける。</li> <li>・ シーティングを調節する。</li> <li>・ 聞いて理解できるリソースを把握して説明する。</li> <li>・ 作業スペースを黒シートで覆い見え方に配慮する。</li> </ul>

(キ) 授業展開

時間	学 習 活 動	指導上の留意点 配 慮 事 項	自立活動の視点から の 配 慮 事 項	評 価 規 準	
				生徒 B	学習習得状況把握表の結果
導入 15分	・始まりの挨拶  ・前回作った工程を振り返る。	・素材と道具を配置する。	・手の使える姿勢をセットする。 ・視力と視野に配慮する。	ア① 素材と道具に触れ使い方を 知る。	—
展開 25分	○新しい作品を完成させる。 ・使いたい模様シートを選択する。(1) ・画板に模様シートを重ねボンドで卵の殻粉をつける。(1) ・毛糸色を選択し装飾する。(1)(5)(6) ・ボンドの使い方を学び各種の素材を接着させる。(1)(8) ※( )内は表5の課題番号と対応している。	・ボンドが袖につかないようにする。 ・模様シートをずれないようにテーピングする。 ・粉を扱うときはマスクを着用する。 ・制作後、手などについたボンドをぬるま湯で洗い流す。	・眼鏡をかけ見えやすい距離と視野に配慮する。  ・姿勢維持と休憩を交互にとる。  ・選択時は支援過剰にならないように待つ姿勢を大切に する。 ・マイクを使い自発的な発言を引き出す。	ア② 使いたい素材を選択し飾り つけられる。  イ① 素材や色を見比べて模様作 りができる。  ウ① 接着方法を理解している。	・自分の使いたい色を見本で選択し素材置き場から選ぶことができる。  ・自分の意思をしっかりと伝えられる。  ・接着剤の使い方を理解でき手指を 使える。
まとめ 10分	・友達と交互に作品を鑑賞する。  ・終わりの挨拶	・良かったところや工夫した点を取り上げる。	・友達の作品を見える距離と位置に提示する。 ・授業後は横になり身体を伸ばす。	イ③ 友達の作品発表を意識している。	—

<生徒Bの視野と姿勢に配慮したこと>

日常生活で、生徒Bは眼鏡を使用している。眼科の検査で見えやすい距離は、眼鏡をかけた状態で20cmあたりと診断を受けている。実際に生徒Bのどの範囲が見えやすいかを調べてみた。電動車いすのテーブルに黒く塗装した広めの作業用テーブルを装着し、縦横3cmの間隔でガムテープの輪を付け、生徒Bがガムテープ輪を見つけて剥がそうとする時のまぶたの開閉や視線の動きを詳しく観察するという方法で行った。その結果、生徒Bの「見えやすい範囲」は、図3のとおりであることが分かった。このことにより、美術の授業において、教具を提示する位置への配慮を行うことができた。

姿勢については、背もたれなどが体の大きさに合っていない電動車いすを使用していることから、前屈みで頭が下を向きやすく、両手をうまく使いにくい状態だった。本研究部会での協議で、姿勢改善の方策について話し合われたことを受け、事例校の自立活動担当の教員と連携し、背もたれや胸に当てるクッションの改善を行った。その結果、以前よりも両手が動かしやすくなった。

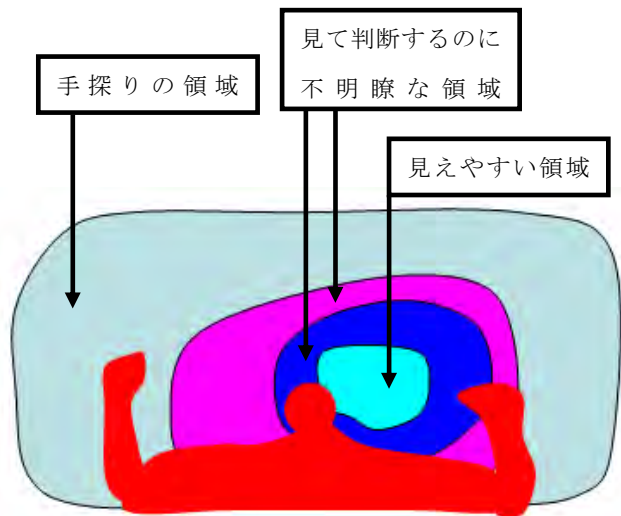


図3 背後から見た手元の見やすさ

#### (ク) 授業評価の視点

- ・生徒の目標の設定は適切であったか。
- ・素材や道具を使う環境は、工夫されていたか。
- ・学習習得状況把握表が推奨する指導内容は、生徒の課題に適合していたか。
- ・単元設定と目標設定については適切であったか。

#### (4) 研究協議および授業改善

教科「美術」のねらいを達成するために必要な「自立活動」の内容に視点をあてて協議を行った。

##### ① 生徒の視野と姿勢について

生徒Bは視機能や体幹の保持機能に課題がある。「自立活動」の中の「環境の把握」や「身体の動き」の内容として、視野及び姿勢についての配慮事項を協議し、改善を図った。このことにより、教材が見えやすくなり、手の操作も容易になった。

※詳細については、76ページの〈生徒Bの視野と姿勢に配慮したこと〉を参照

##### ② 生徒の自発性を促す指導について

生徒Bは、自宅ではよく話をするのに、学校や実習先ではほとんど自分から話しかけることをせず、受身である。また、教員の言葉かけに対し、すべて「はい」と答える傾向がある。授業者はその原因を「自分を出しきれないため」と考えていたが、適切であるのかどうか、また、生徒の自発性・積極性を促すにはどのような手だてを用いるのが良いのかについて話し合った。「自立活動」の中の「コミュニケーション」の内容である。以下のような意見が出された。

- ・生徒Bに対しての教員の言葉かけが多すぎる。言葉かけを精選するとともに、生徒が自分の考えをまとめるまで待つことが必要である。
- ・生徒Bが、何でも「はい」と答えるのは、話しかけられた内容を十分に理解していないからではないか。「理解できていないかもしれない」という視点に立ち戻って、生徒が理解できる言葉・問いかけの仕方について工夫する必要がある。
- ・生徒Bは、単に自分を出し切れていないのではなく、基礎的な学習ができておらず、自信がもてないために自発的な会話が少ないのではないか。

これらの意見を受け、学習習得状況把握表から「発展途上の課題」として提示された「視覚シンボルの初期理解」「大人への要求表出」の達成のため、言葉かけの精選・工夫や、基礎的な学習を重点的に指導していくことを確認した。

#### (5) まとめ

この事例では、「美術」という教科学習を取り扱っている。教科学習において、学習習得状況把握表の活用をどう図るかが、研究目的の一つであった。結果として、上記(4)で述べたように、学習習得状況把握表から得られた情報により、「自立活動」の視点をもって授業の「配慮事項」の充実を図ることができ、大きな授業改善につながった。また、本事例の生徒が新たに制作している電動車いすのシーティングにも、この配慮事項の視点をいかすことができ、生徒の生活全般にわたって改善を図ることができた。

## VI 研究の成果

本研究は、「学習習得状況把握表を活用した実態把握と授業づくり」という部会テーマのもと、「学習習得状況把握表を活用することで、客観的な評価を伴う指導の有効性が図られ、授業改善に結び付く」という仮説を立て、二つの事例検証を行い以下の点が明らかになった。

### 【成果】

- ①学習習得状況把握表を入力して提示された学習習得状況の結果を利用することで、児童・生徒の学習課題が明確になり、授業づくりの視点を得ることに有効であった。
- ②学習習得状況把握表から得られた複数の指導課題について指導課題別に整理した「課題別学習プラン」を活用することは、授業の構成を組み立てる際に有効であった。
- ③学習習得状況把握表から得られた結果及び指導課題については、「自立活動」と位置付けている時間だけでなく本研究で事例検証した美術などの「各教科」の指導場面においても、指導上の配慮事項として、授業づくりのための情報として有効であった。

## VII 今後の課題

### 【課題】

- ①今年度から全ての肢体不自由特別支援学校で学習習得状況把握表が導入され、学校としての組織的な取組が期待されているが、学習習得状況把握表入力方法や活用方法等を校内で周知させて、活用を推進させていく必要がある。
- ②学習習得状況把握表で使用される専門用語（注意反応、視覚シンボル、視覚同一マッチング等）の意味について理解していく必要がある。
- ③学習習得状況把握表の結果から得られる複数の提案される指導事例から、授業づくりの中で、どの課題を優先させていくのか、指導者間の協議を十分に行う必要がある。

### 【まとめ】

学習習得状況把握表は、児童・生徒の日常的な行動観察及び学習の様子から、必要な項目を入力することにより、児童・生徒の学習習得状況が客観的に把握でき、更に、適切な指導課題事例が提案されるため、肢体不自由特別支援学校における授業づくりに有効である。

小学部から高等部までの一貫した指導の確立を図るためにも、この学習習得状況把握表で得られたデータを個別指導計画の作成に活用し、実際の指導にいかしていくことが必要である。さらに、次年度への引き継ぎ資料として活用できるようにするために、学習習得状況把握表の入力時期や作成担当者を学校として確認していくことや得られたデータを、次年度の個別指導計画に必ず反映させていくことなどの学校として組織的な取組を明確にする必要がある。

その際には、学習習得状況把握表の結果の全項目を反映させるのではなく、児童・生徒の中心課題を検討して情報を整理していくことが必要である。そうすることで1年間指導してきた担任が指導を振り返るとともに、次年度への継続課題が明確になる。

また、これまで都立肢体不自由特別支援学校間で、共有できる児童・生徒の学習習得状況把握のためのツールが存在していなかった。この学習習得状況把握表が東京都全体の共通ツールになり、どの学校でも活用されることで、児童・生徒の学習習得状況の把握が一層的確になり、肢体不自由特別支援学校のさらなる授業力向上につながることを期待される。



平成22年度

教育研究員名簿  
特別支援学校 自立活動部会

	学 校 名	職 名	氏 名
1	八王子東特別支援学校	主幹教諭	◎宇川 和子
2	大泉特別支援学校	主任教諭	○中澤 理和
3	光明特別支援学校	主任教諭	瀬尾 泰広
4	江戸川特別支援学校	主任教諭	山崎由美子
5	墨東特別支援学校	主任教諭	金谷久美子
6	青峰学園	主任教諭	石川 成道
7	城南特別支援学校	教 諭	倉部 真史
8	城北特別支援学校	教 諭	廣瀬 望
9	町田の丘学園	教 諭	上石 育也

◎ 世話人 ○副世話人

〔講師〕 国立大学法人東京学芸大学教授 小池 敏英

〔担当〕 教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課 指導主事 丹野 哲也



平成 22 年度  
教育研究員研究報告書  
特別支援学校・学級

東京都教育委員会印刷物登録

〔平成 23 年度第 46 号〕

平成 23 年 6 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) 5320-6836  
印刷会社 有限会社 シーダー企画  
住 所 東京都新宿区西五軒町 7-10  
電話番号 (03) 5228-3451