

特別支援

平成25年度

教育研究員報告書

特別支援教育

東京都教育委員会

目 次

特別支援学校 幼稚部・小学部会	1
特別支援学校 中学部・高等部会	2 3
特別支援学級部会	4 5

特別支援学校

平成25年度

教育研究員研究報告書

幼稚部・小学部会

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	4
III	研究仮説	4
IV	研究の方法	4
	研究構想図	6
V	研究の内容	
1	基礎研究	7
2	実践研究	9
VI	研究の成果と課題	18

研究主題

わかる！できた！うれしい！授業 ～環境設定（しかけ作り）に着目した授業づくり～

I 研究主題設定の理由

障害の状況や学習上の困難さが一人一人異なる幼児・児童・生徒に対して、教師は幼児・児童・生徒の実態把握を行い、障害の特性に応じた教育環境を整備するとともに、教材を視覚化するなどの工夫をして、個に応じた適切な目標を設定して日々の授業を行っている。

本研究グループの研究者も授業の中で、幼児・児童が「わかった！」「できた！」という達成感や成就感を味わい、またやってみたいと思える機会を多くもてるようにしていきたいという願いをもっている。しかしその一方で、授業における課題として、幼児・児童が指示を待ってしまいがちで自発的な動きを引き出すことが難しいということや、幼児・児童が授業の内容やきまりを理解できなかつたり自信が持てなかつたりして、自分勝手な行動につながってしまっているということがあげられた。また、教師の言葉かけや指さし、身体支援の仕方などにおいて不十分あるいは過剰な場合があり、幼児・児童が今できる力を十分に発揮できていないという事例の報告や、複数の教師が指導にあたる際に、教師ごとに指示の内容や出し方が異なるため、幼児・児童が混乱してしまうことがあるなど、幼児・児童にとって分かりやすい学習環境を整えられていないということが現状の課題として浮き上がってきた。このことから、教師がうまく教育環境として機能していないのではないかと考えた。

「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」では、ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえ、個々の幼児・児童・生徒の実態に応じて環境を整えつつ、指導内容・方法の創意工夫に努め、幼児・児童・生徒の自立と社会参加の質の向上につながる指導を進めることの重要性について説明している。

授業においては、幼児・児童が活動内容を理解して自らの意思で動き、成功体験を積み重ねる中で、達成感や成就感を味わい自信をつけるとともに、次への意欲を培うことで主体性を育み、やがては将来の自立や社会参加へとつなげていかなければいけないと考える。

私たちは、幼児・児童が

「活動内容を理解して自ら動くことができる。」→「わかる！」

「成功体験を積み重ねる中で、達成感や成就感を味わうことができる。」→「できた！」

「自信や意欲、主体性を培うことができる。」→「うれしい！」

という授業を目指している。すなわち、教師に求められる専門性とは、幼児・児童が「わかった！」「できた！」という達成感や成就感を味わい、次への意欲を高めることができる授業づくりを行えることである。

教室環境をはじめとして、視覚教材やスケジュール等、物的環境を適切に設定することは重要なことであるが、それら全ては、教師が整え、動かしている（あるいは幼児・児童が活用できるようにしている）ため、幼児・児童にとって最も重要な教育環境とは、人的環境としての「教師」であると言える。さらにその中でも特に、授業を行う上で教師がどのような働きかけを行うかということが重要である。

本研究では、幼児・児童が活動を理解し、自発的に動こうとするために、人的環境である教

師が意図的に行う働きかけを「しかけ」とした。授業の中で、教師が環境として適切に機能しているかを見直し、授業改善を行うことで、より幼児・児童が活動を理解し、自ら動くことができる授業を行えるのではないかと考える。

以上のことから、本研究グループは「わかる！できた！うれしい！授業～環境設定（しかけ作り）」に着目した授業づくり～という研究主題を設定した。幼児・児童が活動を理解して自らの意思で動き、成功体験を積み重ねる中で、達成感や成就感を味わい次への意欲につなげていくことができるような授業作りについての研究を行う。

また、「しかけ」を個に応じて具体化し、指導目標や手だてを教師間で共通理解するツールとして、平成24年度教育研究員特別支援学校部会(知的障害グループ)で作成された単元計画シートを活用することとした。

Ⅱ 研究の視点

1 「3つのしかけ」

授業を計画する際、幼児・児童が活動を理解して自ら動けるようになるための教師の意図的な働きかけを「しかけ」として考える。その中で、教師が人的環境として機能するための重要な働きかけとして

「教師の位置」

「支援の方法」

「評価の工夫」に着目し、「3つのしかけ」として、授業改善のポイントとする。

2 「しかけ」の明確化、共有化

単元計画をたてる際に、「しかけ」を明確にするために、平成24年度教育研究員特別支援学校部会（知的障害グループ）で作成された単元計画シートを活用する。具体的には、単元計画シートの手立て欄に「しかけ」について記載し、幼児・児童一人一人に対する「しかけ」を明確化するとともに、ティームティーチング（以下T. T）で指導に関わる他の教師と共有するためのツールとして利用する。

Ⅲ 研究の仮説

単元の指導計画を作成する際に、個に応じた適切な教師の働きかけ（しかけ）を意図的に設定すること（しかけ作り）により、幼児・児童にとってより理解しやすい授業となり、学習活動の中で幼児・児童自らが分かり、その理解に基づいて自ら動く場面が増える。

Ⅳ 研究の方法

1 基礎研究

- (1) 「特別支援学校学習指導要領」についての研究
- (2) 「環境」として機能するための教師の役割についての検討
- (3) 先行研究の検討(単元計画シートについて)

2 検証授業の実施

研究仮説を検証するために、次のとおり検証授業を行った。

(1) 実態の把握と授業計画

各研究員が単元の指導計画を作成する際に、幼児・児童一人一人の実態を丁寧に把握し、幼児・児童が障害の特性により難しさを感じている学習場面において、効果的と思われる「しかけ」について、単元計画シートに記載する。

(2) 授業計画の共有

授業実施前に、主たる授業者（以下、MT）とそれ以外の授業者（以下、ST）で、単元計画シートをもとに個々の「しかけ」について共通理解を図る。

実施校 (障害種別)	学部 学年	教科・領域 「単元名」	単元の時間数 (検証授業)
検証授業A A校 (知的障害)	小学部 5年	社会性の学習 「役割・ルールを理解しよう」	6時間 (5時間目)
検証授業B B校 (肢体不自由)	小学部 5, 6年	体育 「マットで運動しよう」	9時間 (5時間目)

上記検証授業（A、B）のほかに、各研究員がそれぞれの授業の中で「3つのしかけ」による授業改善と単元計画シートの活用を検証する。

3 検証の方法

検証授業を実施し、教師が環境として適切に機能した「わかる！できた！うれしい！」授業となっているかを検証する。

さらに、「3つのしかけ」に着目した授業改善を行い、幼児・児童が「わかる！できる！うれしい！」授業ができるようになったのかを幼児・児童の変容から検証する。

共通テーマ 「学習指導要領に対応した授業の在り方について」

課題

- 障害の多様化 →個別の手立てが重要
- 「指示待ち」「自分勝手な行動」ではなく、自ら分かり、動ける場面の設定
- 不十分あるいは過剰な支援→適切な環境設定の必要性
- 教師ごとに異なる指示や支援→教師間の共通理解を図る必要性

学習指導要領（特別支援学校）

- 幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な役割を担っているとともに、主体的な活動を促すことで幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすることを重視。
- 教師は、幼児が興味関心をもち、思わずかかわりたくなるような物(物的環境)や人(人的環境)を適切に構成する必要があり、その適切に構成された環境下で幼児の主体的な活動が生じる。
- 主体性を発揮して学習活動を積み重ねることが、社会感覚を養う。

研究主題 **わかる！できた！うれしい！授業** ～環境設定（しかけ作り）に着目した授業づくり～

研究のねらい ～課題解決のために～

- ・ 私たちの目指す授業 幼児・児童が「わかる！できた！うれしい！」授業とは「活動内容を理解して自ら動くことができる。」→「わかる！」
「成功体験を積み重ねる中で、達成感や成就感を味わうことができる。」→「できた！」
「自信や意欲、主体性を培うことができる。」→「うれしい！」
という授業。
- ・ 教師の意図的な働きかけ「しかけ」の整理
単元の計画を立てる際、環境設定に着目し、幼児・児童が活動を理解して自ら動けるようになるための教師の意図的な働きかけを「しかけ」として考え、授業改善のポイントを検討する。授業改善を行い、幼児・児童の変容について検証を行う。
- ・ 単元計画シートの活用について
「しかけ」の明確化および教師間の共有のために、平成24年度教育研究員特別支援学校部会（知的障害グループ）で作成された単元計画シートを活用する。

仮説

単元の指導計画を作成する際に、個に応じた適切な教師の働きかけ（しかけ）を意図的に設定すること（しかけ作り）により、幼児・児童にとってより理解しやすい授業となり、学習活動の中で幼児・児童自らが分かり、その理解に基づいて自ら動く場面が増える。

研究の内容

基礎研究

- (1) 「特別支援学校学習指導要領」についての研究
- (2) 「環境」として機能するための教師の役割についての検討
- (3) 先行研究の検討（単元計画シートについて）

実践研究

- (1) 実態の把握と計画（単元計画シートに記載し、明確にする。）
- (2) 授業計画の共有（シートを授業のSTに配布し、個々の環境設を明確にして授業実施する。）
- (3) 検証授業の実施

具体的検証方法

検証授業を実施し、教師が環境として適切に機能した「わかる！できた！うれしい！」授業となっているかを検証する。

さらに、「3つのしかけ」に着目した授業改善を行い、幼児・児童が「わかる！できた！うれしい！」授業ができるようになったのかを幼児・児童の変容から検証する。

研究のまとめと今後の課題

◆ 仮説の検証結果の検討

◆ 研究結果の今後の活用及び所属校での還元方法

V 研究の内容

1 基礎研究

(1) 「特別支援学校学習指導要領」についての研究

特別支援学校学習指導要領解説総則等編「第二編幼稚部教育要領解説」では、「幼児期の教育が生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な役割を担っている」としているとともに、幼児の主体的な活動を促すことで幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすることを重視している。また、主体性を発揮するために、「教師は、幼児が興味関心をもち、思わずかかわりたくなるような物(物的環境)や人(人的環境)を適切に構成する必要」があり、その「適切に構成された環境下で、幼児の主体的な活動が生じる」とあるとおり、教師の意図的な環境設定が重要である。さらに、幼児期の教育においては、「主体性を発揮して学習活動を展開することが重要で、その積み重ねが社会感覚を養う」としている。主体性の発揮は、高等部卒業後の自立的な社会参加に向けた大切な基礎となるものであり、幼稚部段階から小学部へと継続して取り組んでいくものとして考えた。

(2) 環境として機能するための教師の役割についての検討

教育環境について考察し、環境として機能するための教師の役割を明らかにし、どのような視点で授業改善につなげていくのかについて検討・協議した。

本研究員が授業の中で課題と感じていることを3つに整理し、環境として機能するための教師の課題を分析したのが以下の表である。

目指す授業	現在の授業の課題	環境として機能するための教師の課題
(わかる！)	指示された内容を十分に理解できない。 活動の目標や課題が分からない。	教師の立ち位置への配慮が足りず、 ・ 指示や教材が子供から見えにくい。 ・ 友達同士の活動が見えにくい。
(できた！)	指示を待ってしまう。 自ら動けない。 今できる力を十分に発揮できていない	教師の支援が過剰である。 教材を提示するタイミング等の工夫が足りない。
(うれしい！)	達成感を味わえない。	子供の学習意欲を高める具体的な言葉かけが足りない。

「わかる！できた！うれしい！」授業を行うための教師の課題を明確にし、幼児・児童が活動を理解し、自発的な動きを引き出すために、人的環境である教師の意図的な働きかけを「しかけ」とし、授業改善のポイントとすることとした。

本研究では幼児・児童が活動を理解し、自らの意思で動くことができる授業づくりに向けた「3つのしかけ」として、「教師の位置」「支援の方法」「評価の工夫」を設定した。その主な理由としては、以下のとおりである。

ア 教師の位置の工夫により理解を促す

- ・教師の指示や教材を見えやすくすることにより、幼児・児童は活動の目標や課題が分かり、自分が何をするのかが分かる。
- ・友達の活動が見えるようにすることにより、活動の手がかりとなり、「私もやってみよう」という意欲を引き出す。

イ 支援の方法の精選により自ら動ける場面を増やす

- ・言葉かけや指さし、身体支援の仕方などを精選することにより、教師の過剰な支援を減らすことができ、幼児・児童はより少ない支援の中で学習できる。
- ・教材を提示するタイミングを工夫することにより、幼児・児童は指示された内容を十分に理解し、次の活動に自ら向かおうとする。

ウ 評価の工夫により意欲を高める

- ・児童の実態に合わせた具体的な評価は、児童が授業の内容や活動に興味や関心をもったり、学習後に達成感を得たり、また取り組みたいと思う意欲を喚起したりする上で効果的である。

(3) 先行研究の検討(単元計画シートについて)

一人一人の「しかけ」を明確化するために、平成24年度教育研究員特別支援学校部会(知的障害グループ)で作成された単元計画シートを一学期の授業で作成し、活用し、その結果に基づき、本研究グループにおける単元計画シートのより有効な活用方法について検討を行った。

ア 「しかけ」の明確化

単元計画シートの手立て欄に「3つのしかけ」の観点について記載することにより、一人一人の学習ニーズに応じた指導目標や手立てを、明確化することができる。授業後には教育環境の観点から振り返りを行うことで、ねらいに応じたより適切な手立てについて再検討することができる。

イ 教師間の共有

T・Tによる指導において、教師間の共通理解を図るツールとして活用する。本シートをMTとSTとが共有することにより、幼児・児童に一貫した指導を行うことができ、より大きな教育的な効果が期待できる。

2 実践研究

(1) 検証授業A (知的障害特別支援学校)

ア 授業の概要

対象学部・学年：小学部5年生（4名）

教科名・単元名：社会性の学習 「役割・ルールを理解しよう」（全6単位時間の5時間目）

児童の障害の様子：知的障害（愛の手帳2度～3度）

本学級は、自閉症の児童4名で構成されている。一人一人の障害の状態に幅があり、一人で達成するためには回数を重ねる必要がある「チャレンジ課題」などの不慣れな学習内容には、自信がもてずに学習意欲が高まりにくいなど、指導目標を達成するためには個々の課題に応じた環境設定・目標設定が必要であると考えた。

本単元は指示された物を複数の中から選択するという活動を設定し、学級の全員が興味をもちやすい果物を題材に使用した。児童の実態に合わせ、言葉かけ、文字、写真カード等の手掛かりで指示された物を選択できるようにしている。また、児童の立つ位置にビニールテープを貼り、自ら位置が分かるようにしている。そして、単元計画シートを活用し、STと打ち合わせをし、一人一人の目標に応じた指導を行うことで、安心して内容を理解して、分かる、自ら動けることを増やし、自信をもって取り組んでほしいと考えた。

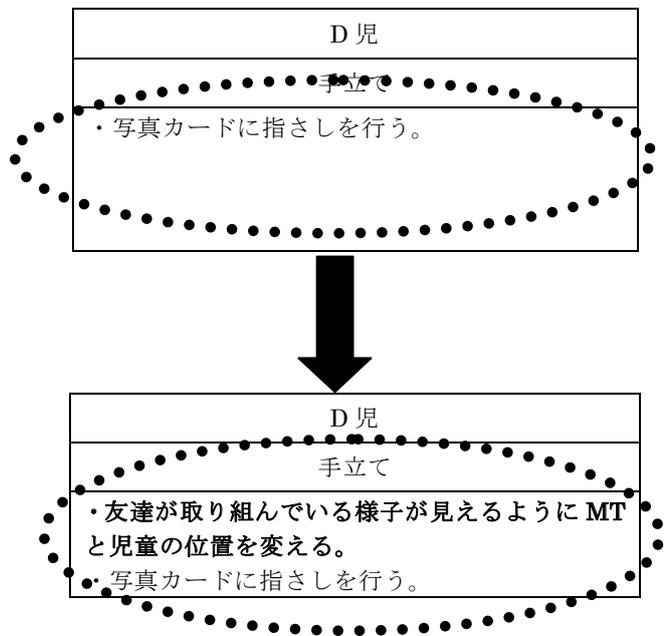
イ 「3つのしかけ」（教師の位置、支援の方法、評価の工夫）による授業改善

【教師の位置について】

一人ずつが順番に前に出て、教師の正面でやりとりをしていた。そのため、順番を待っている児童は、友達がやっていることが見え、待っている間に飽きてしまう様子が見られた。



改善後



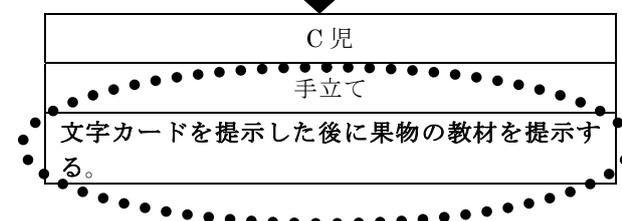
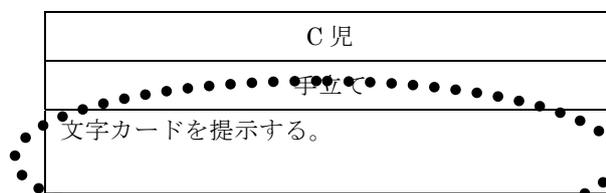
MTと取り組んでいる児童の位置を横向きに変更することによって、友達が何に取り組んでいるのかが分かり、自分の順番の時にもスムーズに取り組めるようになった。自分の待ち時間にも、友達が取り組んでいる様子を見るようになった。

【支援の方法について】

文字カードを見ながら、指示を聞く課題であるが、文字カードと一緒に果物の教材を提示しているため、文字カードよりも興味がある果物の方に注目してしまっていた。



改善後



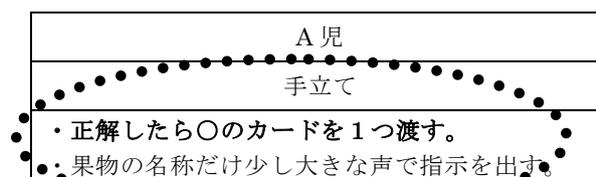
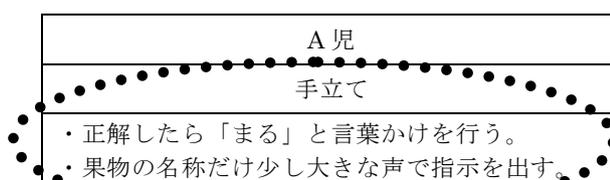
文字カードを提示した後に果物の教材を提示することにより、指示されている内容が分かるようになり、落ち着いて教材を選択することができた。

【評価の工夫について】

「まる」と言葉をかけるだけの賞賛では、回数を重ねる毎に児童の反応が薄くなっている。



改善後



言葉かけによる賞賛だけではなく、実際に「○」のカードを渡し「○」のカードが貯まると好きな活動ができるという児童にとってより嬉しい方法で、意欲を喚起することができた。

ウ 考察

「教師の位置」について

MTと取り組んでいる児童の位置を横向きに変更することによって、順番を待っている児童は友達が何に取り組んでいるのかが分かり、自分の待ち時間にも友達が取り組んでいる様子を見るようになった。

活動内容を理解して自ら動くことができるようになる一助となったと考える。

「支援の方法」について

言葉かけ、指さし、身体支援などその方法についての精選をすることで、過剰な支援をなくしたり、適切な支援を用意したりすることができた。また、教材を提示するタイミングを、文字カードを提示した後に果物の教材を提示するなど、内容を理解する時間がとれるよう教材を提示する工夫をしたことによって、指示された内容を理解した後に、落ち着いて教材を選択することができた。

活動内容を理解し、正しいやり方で取り組めるようになったと考えられる。

「評価の工夫」について

児童の実態に合わせて、言葉かけによる賞賛、正解後に音を鳴らす、「○」の提示など、児童にとって好きなものを取り入れた分かりやすい方法を行った。こうした具体的な評価は、児童が授業の内容や活動に興味や関心をもったり、学習後に達成感を得たり、また取り組みたいと思う意欲を喚起したりする上で効果的であった。しかし、知的障害が重度の児童の中には、褒められたことの意味が十分に理解できなかった児童もおり、より分かりやすい適切な評価方法については引き続き検討していく必要がある。

(2) 検証授業B（肢体不自由特別支援学校）

ア 授業の概要

対象学部・学年：小学部5、6年生（7名）

教科名・単元名：体育 「マットで運動しよう」（全9単位時間）

児童の障害の様子：肢体不自由（身体障害者手帳1～2級）、知的障害（愛の手帳2度）

本学習グループは、児童の認知・コミュニケーション、身体の動きなど障害の状況は様々である。それぞれの児童が分かり、取り組み、できたことを実感できるとともに、児童の目標が達成できるように授業作りを行った。本単元の「マットで運動をしよう」では、特に教師の支援（身体支援、言葉かけ）について、授業後に整理し、支援の方法を一定にするようにした。

最初の活動「横転」では、教師の支援を行う中で、自分では普段なかなか体験しない姿勢や運動の仕方を学ぶようにした。また、次の活動「歩行・四つ這い・膝歩き」に行くためには必ず姿勢の変換が伴うため、障害物に当たった感覚を感じてコースを見る（気付き）を促すようにした。ゴールに向かう活動では、それぞれの運動を引き出せるように、マットを重ねて段差を設定し、距離を調節するようにした。児童が繰り返し学習していく中で2つの活動が分かり、自ら目標に向かっていく場面を増やし達成感・成就感を味わえるようにした。

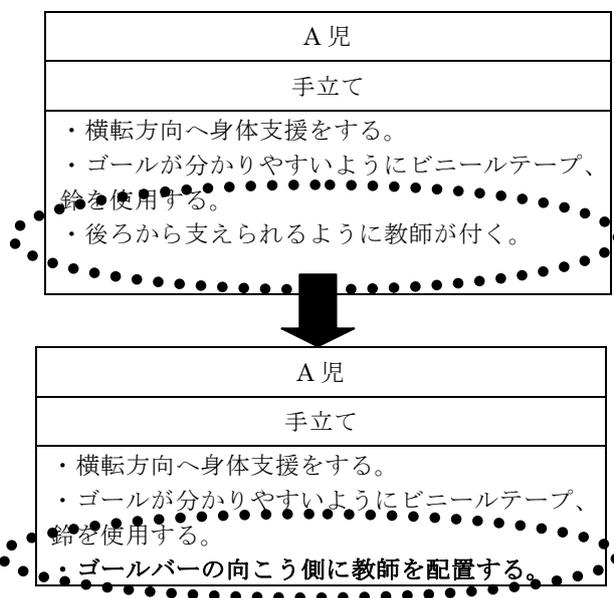
イ 「3つのしかけ」(教師の位置、支援の方法、評価の工夫)による授業改善

【教師の位置について】

マットの上での歩行に十分慣れてきたが、後ろから支えるように教師が立ち、指差し等で促してゴールまで行くことを手立てとしている。



改善後



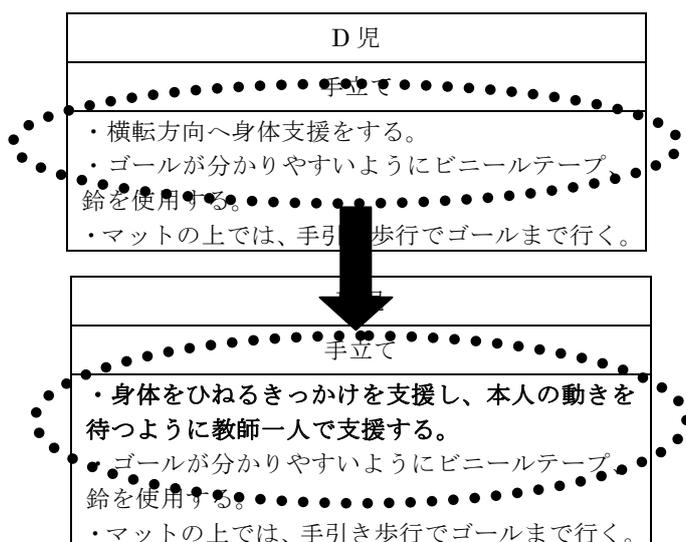
歩行が安定してきたため、安全を確保した上で、ゴールバーの先に教師を配置することにした。このことにより、児童の活動の手掛かりとなり、一人でゴールに向かっていくことができるようになった。

【支援の方法について】

授業を重ね、児童自身が身体の動かし方が分かるようになってきているが、S Tが支援を行う時には、複数の教師で身体支援をしてしまっていた。



改善後



児童ができるようになってきたことを教師間で共通理解し、言葉かけが必要な場面と身体支援が必要な場面を明確にした。このことにより、安全性を確保したうえで、身体支援の人数や方法を改善することで、児童は、より少ない支援でゴールまで向かうことができた。

【評価の工夫について】

ゴールした賞賛として握手しているが、途中のマット歩行の際にも手を支えており、ゴールをした意識が持てていない。



B児
手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・横転方向へ身体支援をする。 ・ゴールが分かりやすいように、ビニールテープ、鈴を使用する。 ・マットの上では、手引き歩行でゴールまで行く。ゴール前は右側のみの支援でゴールをする。 ・賞賛するときは、握手する。

改善後



B児
手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・横転方向へ身体支援をする。 ・ゴールが分かりやすいように、ビニールテープ、鈴を使用する。 ・マットの上では、手引き歩行でゴールまで行く。ゴール前は右側のみの支援でゴールをする。 ・ゴールを賞賛するときには、ゴールバーを提示する。

賞賛する際には実際にゴールができたときの様子を振り返ることができるように、具体物を提示するだけでなく、その様子を再現するようにした。このことにより、ゴールバーに触ったり、鈴を鳴らしたりして実際の場面を振り返る活動となり、児童に分かりやすく、その様子を見ている教師からもたくさん褒められることによって、児童のできて嬉しいという喜び、次も頑張ろうという意欲につながっていった。

ウ 考察

「教師の位置」について

ゴールまで一緒に行くことを手立てとして取り組んでいたが、単元を積み重ねていくことで、転倒することがなくなった。安全を確保した上で、より少ない支援で課題を達成できるように、進行方法の支援を残し、ゴールバーの先に教師を配置することにした。すると、児童が目標とするゴールの向こう側に教師がいるため児童の活動の手掛かりとなりやすく、目標を達成することができるようになった。

活動内容を理解して自ら動くことができるようになってきたと考えられる。

「支援の方法」について

言葉かけ、指差し、身体支援などの方法について教師間で事前に打ち合わせを行い、言葉かけが必要な場面と身体支援が必要な場面を共通理解して行った。身体支援において、最初は複数で指導する場面であっても、授業を重ね、児童自身が身体の動かし方が分かるようになってきたときにも複数で指導する場面があった。安全性を確保した上で、児童の成長とともに支援を少なくすることの必要性を共通理解し、授業で実践した。児童

も教師一人の支援で取り組むことができるようになった。

成功体験を積み重ね、少ない支援でも課題を達成することができるようになってきた。自発的な動きが増える中で、達成感や成就感を味わうことができるようになってきたと考える。

「評価の工夫」について

賞賛する際には実際にゴールができたときの様子を振り返ることができるように、具体物を提示するだけでなく、その様子を再現するようにした。すると児童は、ゴールバーに触ったり、鈴を鳴らしたりして実際の場面を振り返る活動につながった。

児童に分かりやすく、その様子を見ている教師からもたくさん褒められることによって、児童ができて嬉しいという喜びや自信をもち、次も頑張ろうという意欲、主体性を培うことにつながっていったと考えられる。

(3) 「3つのしかけ」による授業改善の事例

各研究員の所属校の授業実践において、「3つのしかけ」を適切に行うことで、幼児・児童の行動に変化が見られた。以下、事例として挙げることにする。

ア 「教師の位置」について

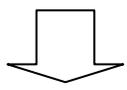
国語・算数
知的障害学校
自閉症学級児童



パネルシアターが始まると、どうしても先生の動きが気になっちゃうんだ。



【しかけ作りのポイント】
教師がパネルシアター台の後ろに立って演じ、パネルシアター画面に注目しやすくした。




わかる! できた! うれい!
パネルシアターの画面が目飛び込んできたよ。シアターの中の絵がよく見えるよ!



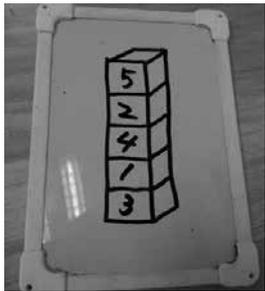
	体育 (知的障害 重度重複学級)	生活単元学習 (知的障害)	日常生活の指導 (聴覚障害)
幼児・児童の様子 	バーをうまくまげないな。先生が前にいるからつかまっちゃえ。	調理器具を運ぶんだけど、どこに運べばいいかわからない。先生と一緒になくて一人で運びたい。	近くに先生がいれば自分の思いが伝えられるけど、先生がいつも近くにいるとは限らないな。
しかけ作りのポイント 	正面から教師が声をかけると、教師につかまることがばかりに意識が向いてしまうので、横や後ろから声をかけるようにした。	教師は一対一で児童につくのではなく、持ってきてほしいテーブルの後ろで教師が立っているようにした。	教師が近くにいると周りを見ずに要求をするので、離れた位置からサインを示すようにした。
幼児・児童の変化 	先生が前にいないから、つかまえることはできないな。よーし、一人でがんばってみよう。	どこに運べばいいか先生が声をかけてくれたからわかったよ。一人で運ぶことができた。	先生が近くにいなくても、先生を探して自分の思いを伝えられるようになったよ。

イ 「支援の方法」について

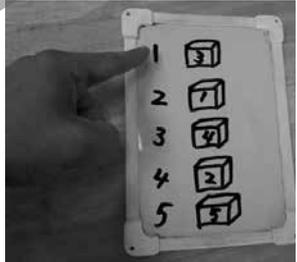
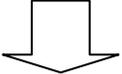
社会性の学習
知的障害学校
自閉症学級児童



先生からカードをもらっ
ただけど、どこを見てい
いのかわからないよ。



【しかけ作りのポイント】
指示書の中に番号を書き、番号と内容を言葉かけした。徐々に
言葉かけの量を減らしていった。


わかる! できた! うれしい!
先生が番号を言ってくれ
るから、どこをみればいい
のかわかるよ。

	体育 (肢体不自由)	体育 (聴覚障害)	自立活動 (聴覚障害重度・重複学級)
幼児・児童 の様子 	的当ての授業だけれ ど、どうやって腕を動 かせばボールが的中す るのかな？	先生が一人で手話をして くれながら演技の見本を見 せてくれるけど、何をす るのかよくわからないな。	みんなみたいに階段を両足 交互に使って下りたいな。
しかけ作り のポイント 	教師が児童の肘を支 え、支点を意識しながら 腕の動かし方のイメ ージを持てるようにし た。	MTが演技の見本を見せ、 STがポイントを示しなが ら、手話で説明するよう にした。	教師が隣について同じ足を 出すように指示するととも に、指で示しながら足を下 ろす順番を伝えた。
幼児・児童 の変化 	先生と一緒に練習する ことで、だんだんイメ ージがもてて、的に当 たるとなったよ。	見本をしっかり見ることに できたから、どうやって動 けばいいのかがよくわか ったよ。	今までは1段ずつしか下り られなかったけど、足を交 互に階段を下りることが できたよ。

ウ 「評価の工夫」について

集団活動

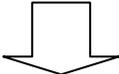
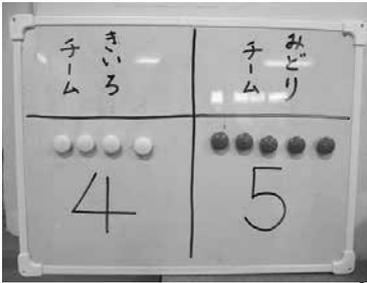
ろう学校
幼稚部幼児



キックベースでぼくはセーフだったのに、チームは負けたみたい。どうしてかな？

得点ボードの使用はしていない

【しかけ作りのポイント】
一人一人の出番にセーフなら○印を一つ、アウトなら無しとした。最後に二チームの○印の数を比べた。


わかる! できた! うれい!
目で見て多いか少ないかわかったよ! 同じチームのお友達を応援しようーっと! またがんばるぞ!

	社会性の学習 (知的障害 自閉症学級)	生活単元学習 (知的障害)	生活単元学習 (聴覚障害 重度・重複学級)
幼児・児童の様子 	がんばって課題をやったんだけど、ちゃんとできているのかな。	調理は楽しいけど、もっと楽しいことはないかな。	劇の台詞練習をやっているけど、なんか集中できないな。
しかけ作りのポイント 	課題が終わったら一人ずつ「花丸」カードを渡すようにした。	「〇〇大賞」を設定し、意欲を高めるようにした。また、賞は友達からの投票で決まるようにした。	本人が大好きな役の衣装を提示し、最後まで頑張ってきたら衣装を渡すようにした。
幼児・児童の変化 	先生に「花丸」カードをもらったよ。「花丸」をためると好きな活動ができるって。もっとがんばろう。	「〇〇大賞」取るためには、最後までがんばらないと。友達が作ったものもチェックしないと。	苦手な台詞練習だけど、最後まで練習すれば、衣装を貸してもらえるんだ。がんばるぞ。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 「教師の位置」について

教師の指示や、提示された教材が見えやすくなることにより、幼児・児童は活動に集中し、授業の内容を理解することができた。自分が何をすべきなのか（授業における目標や活動する内容）を分かるようになることで、学習内容の理解に基づく主体的な動きを引き出すことができる。

また、友達の学習活動の様子が十分に見えるようになることで、互いに学び合う態度が生じ、一人一人の学習内容の理解も補完することとなり、「私もやってみたい」という意欲を引き出したり、活動の見通しが持て自分の順番を待てる場面が多くなる。

(2) 「支援の方法」について

指示に用いる教材や教材提示のタイミングを工夫することによって、幼児・児童は指示された内容を理解しやすくなる。このことにより、落ち着いた学習態度に変わったり、次の活動に自ら向かおうとしたりする場面が多く見られるようになる。

指示（視覚的刺激、指さし、言葉かけ等）、身体支援の仕方について、幼児・児童一人一人の実態に即して精選することで、教師からの過剰な支援を減らすことができる。このことにより、幼児・児童はより少ない支援の中で、自分の力を発揮しながら学習できるようになり、自分でできたという達成感を得ることができる。

(3) 「評価の工夫」について

評価の工夫として、幼児・児童が好きなものを用いたり、幼児・児童が喜ぶ評価刺激や素材を使用したりするとともに、自分が評価されていることを認識しやすい評価の表し方の工夫をすることが重要である。児童が喜ぶ素材の使用は、知的障害の程度が重度の幼児・児童にとっても、自分が肯定的な評価を受けている指標になりやすく「もっとほめられたい」という意欲につながることが多い。

学習活動の中で「何を賞賛されたのか」を幼児・児童が十分に認識できるように工夫することにより、「何をすればよいのか、どうすればよいのか」といった学習の目標や取り組み方への理解を促すことができる。

また、活動前に示されるごほうび（例えば「セリフの練習をがんばったら衣装がもらえるよ。」等）が、幼児・児童が楽しみなことと密接に結びついている場合には、活動への興味や関心を喚起し、学習に取り組もうとする強い動機付けとなる。また、継続して学習できたことに対して与えられたごほうびは、幼児・児童の強い達成感や、次の学習に対する意欲につなげることができる。

(4) しかけを個に応じて具体化し共有することについて

特別支援学校における主要な指導形態であるT・Tにおいて、教師間における個別の目標や共通理解は、「わかる！できた！うれしい！」授業実践の前提条件である。だが、それが十分に行えていない現状が課題として挙げられ、その改善策として本研究では単元計画シートを

活用した。

単元計画シートを活用することにより、単元計画の検討から授業の実践、授業のふりかえりに至るプロセスに「3つのしかけ」の視点を介在させながら教師集団で話し合えたことで、幼児・児童の個別の目標を授業場面での具体的な手立てとして、検討することができ、授業場面における教師一人一人の役割がより明確になった。さらに授業のふりかえりの中で、一つ一つの手立てが個別の目標に照らして適切であったのか、教師間で相互に共有できていると思っていた目標や手立ての解釈の中に齟齬がなかったのか、を再確認しながら、授業作りにおける新たな課題を発見し、その改善策を議論することができた。

(5) 研究成果のまとめ

幼児・児童の主体性を引き出す授業、即ち「わかる！できた！うれしい！」授業づくりを行うために、教育環境の重要性に着目し、どのような工夫や配慮が必要か検討してきた。検証授業をとおして、幼児・児童一人一人が「わかる」ための工夫、「できる」ための支援のあり方、「うれしい」気持ちになるための工夫とは何か、を具体的に議論する中で、人的環境としての教師のあり方が教育環境の重要な要件であることを確認した。

本研究では、教師が人的環境として機能し、授業改善のポイントとなる意図的な働きかけとして、「3つのしかけ」を設定した。「しかけ」とは、具体的な手立てや方法そのものを指すものではない。教師が行う手立てや働きかけの一つ一つは、実際にはいくつもの教育的なねらいや意味が含まれており本来は不可分なものでもある。授業における個別の目標に即した手立てや教師の働きかけの一つ一つに対して、幼児・児童にとってどのような効果があるのかを具体的に検討し、教師の意図を明確化するための視点であると言える。

本研究における成果について、教師は授業において「3つのしかけ」を適切に設定し、環境としてしっかりと機能することで、幼児・児童が活動内容を理解し、自ら動くことができるようになったことを、幼児・児童の変化として捉えることができた。

よって、教師が人的環境として機能するために必要な要件とは、この「3つのしかけ」が適切に行える教師であるといえる。

「わかる！できた！うれしい！」授業を通して、幼児・児童が活動内容を理解して自らの意思で動き、成功体験を積み重ねる中で、達成感や成就感を味わい自信をつけるとともに、次への意欲を培うことで主体性を育み、やがては将来の自立や社会参加へとつなげていきたい。

2 研究の課題

幼児・児童にとって「わかる！できた！うれしい！」授業づくりを行う上で前提となる要件がある。それは教師一人一人のアセスメントの力量である。教師の働きかけが幼児・児童の学習の理解や活動への意欲につながっていくためには、まずは教師が一人一人の幼児・児童の生活や障害の特性、さらにその子が有効に活用できる能力などの実態を十分に把握している必要がある。その上で幼児・児童一人一人が現在の学習の中でどのようなことに困っているのかに気づけるような、教師の観察力が求められている。まずは教師が幼児・児童についてより注意深く見ようとする姿勢や、小さな変化に気づく力を高めていくことが必要であると考えられる。

そのためには、教師間の話し合いを通じて、幼児・児童の生活の様子から個別の目標を立て、実際に授業を行い振り返ることをとおして、多様な視点を他の教師とともに共有することが必要である。

幼児・児童が達成感や成就感を得た手応えを感じる授業が行えた時、教師自らの喜びにもつながっていることに気づかされる。実際に授業改善とともに幼児・児童のさまざまな変容を目の当たりにすることを通して、授業作りの楽しさをあらためて感じる事ができた。こうした実践を継続していくことで、幼児・児童にとっては学習内容の確かな理解を得ることができ、同時に教師として授業力を向上させ、授業実践を積み重ねていく。

平成25年度 教育研究員名簿

特別支援学校（幼稚部・小学部会）

学 校 名	職名	氏名
都立大塚ろう学校	主任教諭	深澤 久子
都立立川ろう学校	主任教諭	永石 晃
都立葛飾ろう学校	教 諭	中村 文香
都立江戸川特別支援学校	主任教諭	遠藤 隼
都立八王子東特別支援学校	教 諭	秋元 久美
都立王子第二特別支援学校	主任教諭	◎廣瀬 聡子
都立八王子特別支援学校	教 諭	添田 和久
都立高島特別支援学校	教 諭	町田 典夫
都立水元特別支援学校	教 諭	新井 清嗣
都立石神井特別支援学校	教 諭	竹田 憲功
都立あきる野学園	主任教諭	○平澤 登志子

◎ 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 濱渦 孝治

平成25年度

教育研究員研究報告書

中学部・高等部会

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	2 5
II	研究の視点	2 5
III	研究仮説	2 6
IV	研究方法	2 6
	研究構想図	2 7
V	研究の内容	
1	基礎研究	2 7
2	実践研究	3 7
VI	研究の成果と今後の課題	4 1

研究主題

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～

I 研究主題設定の理由

児童・生徒一人一人の学習意欲を引き出し、高めることは教師の努めである。教師は、児童・生徒一人一人の障害の特性や学習状況等を詳細に把握し、児童・生徒一人一人の能力や経験に応じた指導内容・方法を工夫する必要がある。

学習意欲を引き出す指導方法に、児童・生徒の興味・関心のある事物を授業の中で活用する方法があり、児童・生徒の意思表示を引き出すために、「選択する活動」を授業に取り入れることがある。

本部員の所属校における生徒の選択行動の状況からは、食べ物やキャラクター等の物品を選択できる生徒の割合は全体の9割を超えており、物品を自分の趣向に応じて選び、意思表示できる生徒は多い。一方で、提示する課題プリントや係り活動の名称等が具体的な生徒の行動を含む選択肢である場合、その一つを選択できる生徒の割合が低くなり、選択できずにつむいてしまう等の消極的な態度を示す生徒がいることが分かった。この時、教師は生徒がこのような消極的な態度を示すのは、選択肢にある課題や係り活動等を行うことを拒否している生徒の意思表示であると考えがちである。しかし、生徒が行動を含む選択肢を選ぶ場合には、含まれる行動に関する理解度や過去の経験等が多くの影響を与えており、生徒の単なる選択肢に対する拒否ではないことを考える必要がある。

このことから、本部会では、生徒の学習意欲を引き出すためには、趣向に応じた物品を選べる段階から行動を含む選択肢を選べる段階になるように、教師が生徒一人一人の能力や経験に応じた指導内容・方法を工夫する必要があると考えた。

また、生徒自らが意思表示した選択結果の行動や学習課題の達成感、単に与えられた行動や学習課題の達成感より高く、次の「選択する活動」への意欲となる。「選択する活動」は学校生活全般をとおして設定できるが、各授業で「選択する活動」を意図的に配置した指導計画を作成し、生徒の達成感を評価し、次の選択肢の設定に生かすことにより、生徒の学習意欲を引き出し、高める指導方法の工夫としていくことが大切であると考えた。

そこで、本部会では、研究主題を『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～』とした。

本部会の対象である特別支援学校中学部・高等部の生徒においては、卒業後の自立と社会参加へ向けた指導の充実が明確に意識されるようになる。この研究の成果が生徒の自己選択、自己決定、自己理解の基本的指導に生かされることを期待する。

II 研究の視点

1 自ら選択した活動の結果としての成功体験による効果

生徒が選んだ選択肢に伴う行動をやり遂げられた時、生徒の選択した活動の結果が成功体験となる。この成功体験が生徒に与える効果を記録し、整理する。この時、生徒の選択行動

が十分に思考されたものであるほど、成功体験として効果が高いと仮定し、生徒に選択肢を提示してから決定するまでの時間を計測し、資料とする。

2 生徒を成功体験に導く選択肢の提示の在り方の工夫

授業において生徒が「選択する活動」をとおして成功体験を積み重ねるために、①生徒の選択活動における実態及び課題を分析し、整理する。②生徒に提示する選択肢の組み合わせやすさについて要因となる観点と観点の組み合わせによる選択肢の難易度を分析する。③これらの分析結果に基づき生徒の一人一人の学習状況や経験に応じた選択肢の提示のあり方について整理する。

3 「選択する活動」を取り入れた単元計画の充実

単元計画では、生徒一人一人の「選択する活動」に関わる指導目標を設定し、授業の中で選択場面を繰り返し、授業ごとの評価を次の授業の工夫に反映する。また、生徒の選択した活動の結果としての成功体験を拡大するための新しい選択肢の導入方法について整理し、生徒の学習意欲に対する影響についてまとめ、活用する。

Ⅲ 研究の仮説

生徒一人一人の能力や経験に応じた「選択する活動」を授業に取り入れ、成功体験を積み重ねられるようにすれば、生徒一人一人の学習意欲を引き出し、高めることができるであろう。

Ⅳ 研究方法

1 基礎研究

- (1) 特別支援学校学習指導要領における「選択する活動」に関わる指導内容の整理
- (2) 学習活動における生徒の「選択行動」の実態及び課題の把握と整理
- (3) 選択肢(二者択一)を用意・提示する場合の組み合わせの在り方等の検討
- (4) 「選択する活動」を取り入れた指導計画の立案と検証の視点及び方法の検討

2 実践研究

(1) 授業研究 (2例)

検証授業① 知的障害特別支援学校 中学部 国語

検証授業② 肢体不自由特別支援学校 高等部 英語

(2) 事例研究 (6例)

事例① 肢体不自由特別支援学校 中学部 数学

事例② 知的障害教育部門 中学部 国語・数学

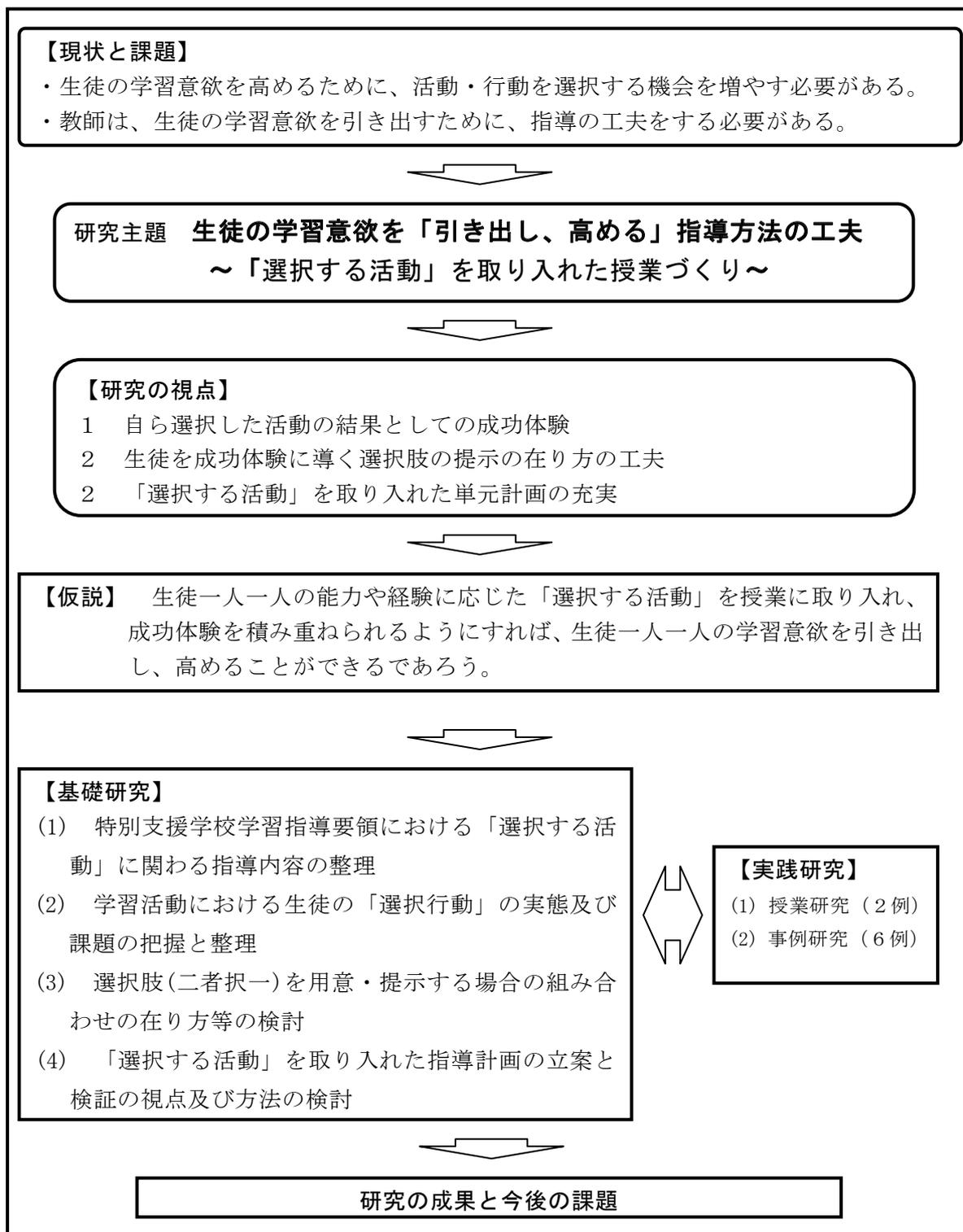
事例③ 知的障害教育部門 中学部 音楽

事例④ 肢体不自由特別支援学校 高等部 特別活動

事例⑤ 知的障害教育部門 中学部 総合的な学習の時間

事例⑥ 知的障害特別支援学校 高等部職業学科 情報

<図1 研究構想図>



V 研究の内容

1 基礎研究

- (1) 特別支援学校学習指導要領における「選択する活動」に関わる指導内容の整理

特別支援学校の中学部・高等部の授業では、生徒が選択活動をして、表現する場面の設定は領域(総合的な学習の時間、自立活動、道徳)及び各教科等を合わせた指導で行いやすい。

また、各教科においては、どのような指導内容があるのか明確化するために、特別支援学校学習指導要領より選択活動や表現する内容を抜粋し、整理した。

～特別支援学校中学部・高等部学習指導要領より（抜粋）～

【国 語】

中学部	2 内容（2）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。
高等部	2 内容 1 段階（2）目的や場に応じて要点を落とさないように話す。 2 内容 2 段階（2）自分の立場や意図をはっきりさせながら相手や目的、場に応じて適切に話す。

【社 会】

中学部	2 内容（1）集団生活の中での役割を理解し、自分の意見を述べたり、相手の立場を考えたりして、互いに協力し合う。
高等部	2 内容 1 段階（1）相手や自分の立場を理解し、互いに協力して役割や責任を果たす。

【外国語】

中学部	2 内容（2）簡単な英語を使って表現する。
高等部	2 内容 1 段階（1）簡単な英語を使って表現したり、やりとりしたりする。 2 内容 2 段階（2）初歩的な英語を使って簡単な会話をする。

【音 楽】

中学部	2 内容（3）打楽器や旋律楽器などを使って、自由に合奏したり、合奏や独奏をしたりする。
高等部	2 内容 1 段階（3）打楽器や旋律楽器などに親しみ、その演奏の仕方に慣れ、気持ちを込めて合奏や独奏をする。 2 内容 2 段階（3）打楽器や旋律楽器などの演奏になれ、楽器の特色や音色を生かしながら合奏や独奏する。

【道 徳】

中学部 高等部	2 各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動との関連を密にしながら、経験の拡充を図り、豊かな道徳的心情を育て、広い視野に立って道徳的判断や行動ができるように指導する必要があること。
------------	--

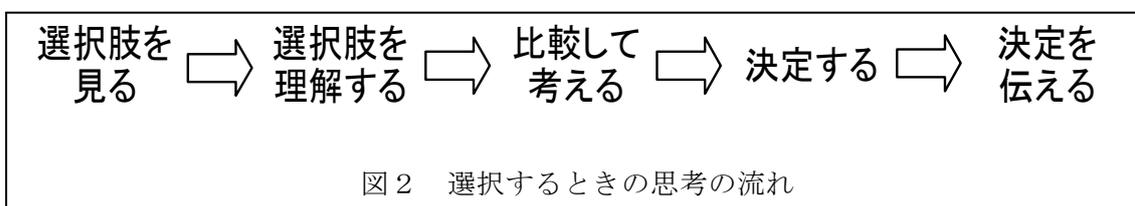
【自立活動】

中学部 高等部	第2 内容 6 コミュニケーション（4）コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。
------------	--

これらの学習内容を中心としながら、学習指導要領には「適切に」や「工夫して」という表現により記されている学習内容もあり、「選択する活動」に関わる学習内容であると考え、事例研究を行う。

(2) 学習活動における生徒の「選択行動」の実態及び課題の把握と整理

まず、生徒が「選択する」という行動を行う思考の流れについて仮説を立てた。



教師が選択肢を提示すると生徒は視線を合わせて、それを見る（もしくは聞く）。次に選択肢の内容を理解する。理解した情報を基に選択肢を比較し、選ぶ選択肢を決定する。そして、自らの選択結果を教師に伝える。

このように「選択するときの思考の流れ」を仮定したとき、特に「選択肢の内容を理解する」及び「比較して考える」の二つの過程が十分に行えない生徒は、選択肢を提示された瞬間に選び取ったり、利き手側の取りやすい方にあるものばかりを選び取ったりする行動を示

すのではないかと考えた。

次に、生徒が選択肢についてどの程度情報をもつか、さらに情報から何を比較するかということを考え、生徒の選択方法を四つの状態像として整理した。

生徒の選び方	i. 自分の趣向に関わる 選択肢を即座に選ぶ	ii. 内容について見通し がもてる選択肢を選 ぶ	iii. 内容について見通し がもちにくい選択肢 でも選ぶ	iv. 自分の課題意識をも って選択肢を選ぶ
具体的な状態像	選択肢の全容が理解 できなくても、好き なことや物が含まれ ていれば、趣向によ り選択を決定する。	見通しがもてる行動 を含む選択肢は、好 き嫌い以外の条件で 選択できる。例えば、 課題の達成が易しい 選択肢を選べる。	自身の類似した経験 やその他の情報から 選択肢に含まれる行 動を理解し、選択で きる。例えば、課題 の達成経験を土台に 新しい選択肢も選べ る。	選択肢が未経験な内 容であってもその他 の情報から理解がで きる。例えば、自己 像（長所・短所・課 題など）を考慮し、 向上心をもって選択 肢を選べる。

表1 生徒の選択方法の状態像

iii、ivの選び方ができる生徒には、選択行動の結果に対して推測できる力が必要であると考える。

(3) 選択肢(二者択一)を用意・提示する場合の組み合わせの在り方等の検討

ア 教師が提示する選択肢の取り組みやすさ

教師が提示する選択肢に生徒が「見通し」がもてるかと考えると、程度が不明瞭であるため、選択肢に含まれる行動に対する生徒の「経験の有無」として考えることとした。また、選択肢を比較することについては「課題の難易」が強く影響すると仮定した。

「経験の有無」と「課題の難易」の二つの条件で、生徒に提示する選択肢を場合分けすると、以下の図のようになる。

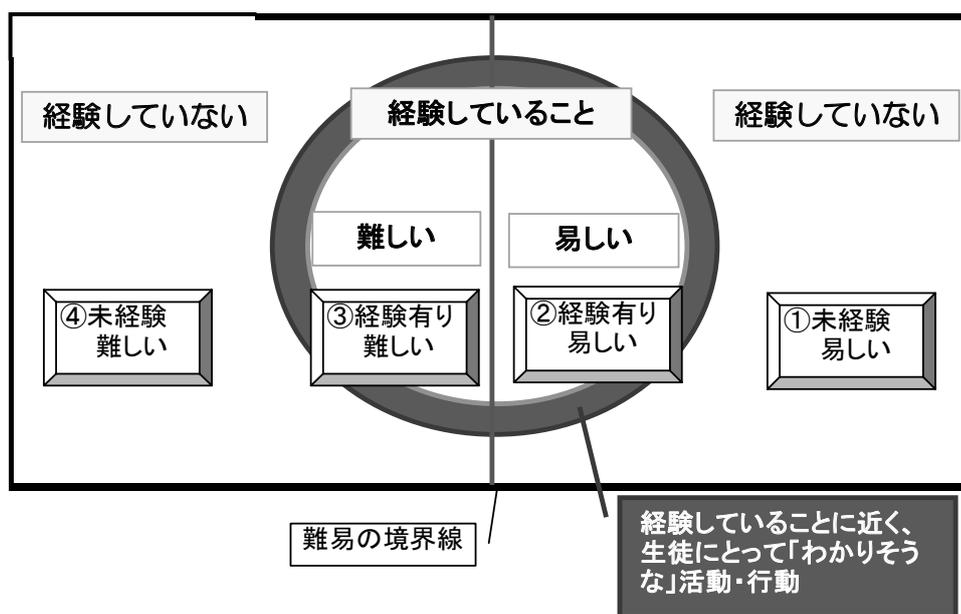


図3 「経験の有無」と「課題の難易」による選択肢の場合分け

図3では、外の長方形の枠が「選択肢となりうる全ての行動」を示しており、その中の円は「生徒が経験して知っている行動」を示している。さらに、それらを「生徒にとって難しい行動」と「生徒にとって易しい行動」に分けた。

その結果、選択肢は、図の右から以下の4種類となった。

- ① 生徒が経験していない、生徒にとって易しい行動
 - ② 生徒が経験している、生徒にとって易しい行動
 - ③ 生徒が経験している、生徒にとって難しい行動
 - ④ 生徒が経験していない、生徒にとって難しい行動
- イ 生徒の選択方法の状態像と選択肢（二者択一）を提示した場合の関係についての仮説
- ここでは、教師が表1「生徒の選択方法の状態像」のiからivのそれぞれの選び方をする生徒に選択肢（二者択一）を提示するとき、図3「経験の有無」と「課題の難易」による選択肢の場合分けを用いて、選択肢の適切な組み合わせを仮定し、以下のように整理した。

i (好きなこと)				ii (見通し有り)				iii (見通し難)				iv (将来を見通して)
難易	経験	難易	経験	難易	経験	難易	経験	難易	経験	難易	経験	
D	O	E	O	E	O	D	X	D	X	E	X	課題の難易や経験の有無について、どのようなパターンの選択肢であっても選ぶことができる。
E	O	E	O	D	O	E	X	E	X	E	X	
D	O	D	O	E	O	E	X	D	X	D	X	
				D	O	D	X					

※課題の難易については、難しい=DifficultのD、易しい=EasyのEと表記した。

※経験の有無については、経験あり=O、経験なし=Xと表記した。

表2 生徒の選択方法の状態像と適切な選択肢の提示（試案）

(4) 「選択する活動」を取り入れた単元計画の工夫

ア 生徒の選択方法に関する実態把握に基づく目標の設定

授業場面や日常生活の場面で、生徒に二者択一の選択場面を設ける。選択肢は、趣向にあった物品から始め、行動を示すカード等へと変えていく。その際に、表1を活用して生徒一人一人の選択方法と状態像を把握し、「選択する活動」に関わる目標を設定する。

イ 選択肢（二者択一）の適切な提示

生徒の選択方法の状態像と適切な選択肢の提示（試案）を活用し、生徒一人一人の目標に合わせて提示する選択肢の組み合わせを考える。

ウ 新しい選択肢の導入方法

「選択する活動」を授業に取り入れる場合、教材で選択肢を設定する方法と、授業の行動で選択肢を設定する方法がある。生徒の選択した結果による成功体験の積み上げを考えると新しい選択肢を加えていく必要があるが、教師は新しい選択肢をどのような方法で生徒に提示するかを、授業内容や生徒の実態に応じて考えなければならない。新しい選択肢

の授業回数との関係における導入方法は複数あり、それぞれの導入方法が生徒の学習意欲に影響を与えると考える。

内 容	授業回数			
	1	2	3	4
ア 前時間の選択肢と新しい選択肢の導入	A	A B	B C	C D
イ 同一の選択肢と新しい選択肢の導入	A	A B	A C	A D
ウ 同一の選択肢と難易度の異なる新しい選択肢の導入	A	B 1 A-B 2 B 3	C 1 A-C 2 C 3	D 1 A-D 2 D 3

表3 単元における新しい選択肢の導入例

アでは、前時で経験している選択肢と新しい選択肢を導入する。生徒は理解できる選択肢がある安心感をもちながら、新しいことへの挑戦の気持ちを高めることができる。イは同一の選択肢があることで、いつでもAを選択できる状況のなかで新しい活動への挑戦ができる。ウは、イの状況に加えて新しい選択肢に難易差が設定されており、自分の技能等を考えて選択ができる。

教師は単元計画の作成において、生徒の学習意欲を引き出し、高めるために、これらの新しい選択肢の導入方法を教科の特性等も考え合わせて意図的に設定する必要がある。

2 実践研究

(1) 授業研究

検証授業① 知的障害特別支援学校 中学部第二学年 国語

ア 単元名 プリントを選んで自分日記を書こう（本時3/12時間）

イ 単元の目標

- ① 写真や手がかりになる言葉から自分の取り組んだことを読み取り「いつ、だれと、なにをした、どんな気持ち」を日記に書く。
- ② 自分にとって必ずできる、分かる以外の課題にも自ら選びチャレンジする。
- ③ 自分の困難を教員に伝える。

ウ 指導計画

時間	学習活動・内容	指導上の留意点・配慮事項
導 入 10分	1 しりとりにおける自分の目標、約束を意識する。 2 しりとりをする。 3 言葉の羅列後、順番に回し読みをする。 4 評価を聞く。	・机上有る各自のしりとりの目標、約束を意識できるように口頭で伝える。 ・T2は必要な生徒に対ししりとりを意識するための言葉かけを行う。 ・T2は必要な生徒に対してT1に注目させる。 ・各自の良い点をT1が口頭で評価し、T2が各自の机上有る目標、約束カードに○をつける。

展 開 35分	5 音読における自分の目標、 約束を意識する。	<ul style="list-style-type: none"> ・机上にある各自の音読の目標、約束を意識できるように口頭で伝える。 ・T2は必要な生徒に対してT1に注目させる。 ・各自の良い点をT1が口頭で評価し、T2が各自の机上にある目標、約束カードに○をつける。 ・プリント学習時の約束【①名前を呼ばれた生徒からプリントを取りにくる②分からないことは先生に聞く③プリントが終わったら「先生できました」とT1に持ってくる】を伝え、確認する。 ・T1は2枚のプリントを生徒に選択させる時に【生徒の利き手側に生徒にとって難しい方のプリント】を提示する。 									
	6 音読「おぼけかるた」 7 評価を聞く。 8 プリント学習の約束を意識する。 9 プリント学習における自分の目標を意識する。 10 プリント個別課題 ①「自分日記を書こう」 【選択（易）対（難）比較で2 回行う】										
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>難易度（易）</th> <th>難易度（難）</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>選択 二回目</td> <td>【経験有】自分の経験したことが写真で読み取りやすい一度経験したことのある易しいプリント</td> <td>【経験無】自分の経験したことが写真で読み取りづらい初めて取り組む難しいプリント</td> </tr> <tr> <td>選択 三回目</td> <td>【経験無】自分の経験したことが写真で読み取りやすいが初めて取り組む易しいプリント</td> <td>【経験有】自分の経験したことが写真で読み取りづらいが一度経験したことのある難しいプリント</td> </tr> </tbody> </table>		難易度（易）	難易度（難）	選択 二回目	【経験有】自分の経験したことが写真で読み取りやすい一度経験したことのある易しいプリント	【経験無】自分の経験したことが写真で読み取りづらい初めて取り組む難しいプリント	選択 三回目	【経験無】自分の経験したことが写真で読み取りやすいが初めて取り組む易しいプリント	【経験有】自分の経験したことが写真で読み取りづらいが一度経験したことのある難しいプリント
	難易度（易）	難易度（難）									
選択 二回目	【経験有】自分の経験したことが写真で読み取りやすい一度経験したことのある易しいプリント	【経験無】自分の経験したことが写真で読み取りづらい初めて取り組む難しいプリント									
選択 三回目	【経験無】自分の経験したことが写真で読み取りやすいが初めて取り組む易しいプリント	【経験有】自分の経験したことが写真で読み取りづらいが一度経験したことのある難しいプリント									
	11 プリント個別課題 ②「おぼけかるた」 プリント学習における自分の目標を意識し取り組む。 12 評価を聞く。	<ul style="list-style-type: none"> ・「自分日記」を2枚書き終え添削済みの生徒に対して本時に行った音読「おぼけかるた」のプリント（なぞり、書き写し）を渡し、復習させる。（選択なし） ・各自の良い点をT1が口頭で評価し、T2が各自の机上にある目標、約束カードに○をつける。 									
まとめ 5分	13 本時のまとめと次回の学習 予定を聞く。	<ul style="list-style-type: none"> ・各自の机上にある目標、約束カードに注目させ、本時で学習した内容を振り返り、評価する。 ・次回の学習内容について確認する。 									

エ 評価：2枚のプリントに注目し、自分でプリントを選び、取り組むことができたか。

オ 研究テーマ・仮説と本単元との関わり

本単元では、生徒が取り組んだ活動の写真をもとに「いつ・だれと・なにをした・どんなきもち」を記入する【自分日記プリント】に取り組む。①「いつ・だれと・なにをした」を使って自分の状況を整理し理解すること②「気持ちの表現」を知ることが必要な項目であると考え課題内容を設定している。自分の要求や状況を伝えることに苦手意識をもっている生徒や、思春期特有の気持ちの変化に戸惑い表現することに自信の持てない生徒がいる。困難に直面したときに自分の素直な気持ちや状況を伝え、周囲に受け止めてもらえることの安心感や自分で選択した課題を完成させた時の達成感や喜びを感じ、表現すること

が、「考えて活動・行動を選択する」活動を通して高められると考えた。検証方法は「二選択肢分類表(試案)」のii段階から始め、生徒にとって徐々に難易度のある段階を踏んでいく。「選択」経験を積み重ねることにより「自分が必ずできる、分かる、経験したことがある」課題から「少し難しいようだけれど頑張ってみよう、経験したことがないけれど取り組んでみよう」とチャレンジできることをねらいとしている。チャレンジしてみて「やはり分からない、難しい」時は「先生ヒントをお願いします」等の表現で困難を回避できる手段を知り、活用する力をつけることもねらいとしている。

カ 対象生徒の実態と指導の工夫と変化

～生徒Aの場合～

① 実態把握

障害名	選択における実態
ダウン症	選び方ii「結果に見通しのもてる活動・行動を選択できる」に該当だが、結果に見通しがもてる場合でも新しい課題に取り組むことに時間がかかる。国語の授業は意欲的に課題に取り組むことができるが失敗することへの不安感から自信のない場面になると離席、いたずらなどの行動に出ることがある。

② 検証授業における生徒Aへの指導上の留意点と指導の工夫

・事前に「仕事カード」という名前の生徒の役割カードを作っておく。生徒が自信のない課題の場面でも逸脱行動にでないように仕事カードに書かれてある好ましい役割で皆から注目され、自信が積み重ねられるようにする。選択場面では、生徒を呼ぶ順番を最後にし、他の生徒の取り組む姿を見て安心させてから課題を選択させるようにする。選択にわざと時間をかけることがあるので、タイムタイマーの時間を長めにセットし、生徒が選択を決めたことを教員に伝える後押しをする。

③ 生徒Aの変化

・初めて選択活動をしたときには、選ぶまでに時間がかかった。頭の中ではどちらを選ぶか決まっていたようだが自信のなさから教員に伝えることができずにいた。教員は生徒が選ぶと思われるプリントを差し出してみると納得し意欲的に取り組めた。自分の選んだプリントで分からないことがあったら教員に伝えて良いこと、自分で選んだことに取り組めることの素晴らしさを伝えた。すると、2回目には自分から「一度経験したことのある易しいプリント」を選ぶことができた。三回目には二回目よりも短い時間で「経験のない易しいプリント」を選ぶことができた。選択させることの無かった「音読・お化けかるたのプリント」でも自分で選びたいと表現するようになった。

～生徒Bの場合～

① 実態把握

障害名	選択における実態
広汎性発達障害	選び方iii「結果に見通しのもちにくい活動・行動を選択できる」に該当。好きな物の選択だけでなく、活動や行動について理解し選択することができるが、課題につまずいた時に教員に自分の困難を伝えられないことが多い。

② 検証授業における生徒Bへの指導上の留意点と指導の工夫

・机上に「わかりませんカード」を置いておき、困難に直面した時に教員に伝えやすいようにする。わかりませんカードには「せんせい わかりません おしえてください」と伝える言葉を記しておき、声

を出して教員に伝えられるようにする。他の生徒の手本となって意欲的に取り組めるように選択活動では始めに呼び選択させる。

③ 生徒Bの変化

・初めて選択をした時には「どうしよう、どちらを選ぼう」と何度も言葉で表現してから選んでいた。二回目はプリントに注目してから言葉を発せず「一度経験したことのある易しいプリント」選ぶことができた。三回目は二回目よりも10秒短縮した時間で「経験のない易しいプリント」を選ぶことができた。選択させることの無かった「音読・お化けかるたのプリント」を【教員が選ぶか、自分で選びたいか】聞いたところ自分で選ぶことを選択した。

キ 結果と分析

当初、対象生徒が選択活動をする際、【難易度>経験の有無】によって選択すると考えていた。しかし、2名とも三回目には経験の無いプリントを選び取る結果となった。検証授業の協議会において、この結果はプリント自体が初めての経験でも、写真の内容は生徒が経験した内容であることから生徒が考える視点が【プリントそのものなのか】【写真に写っている活動か】の2点となってしまい、明確な検証につながらなかった。このことを踏まえ、写真ではなく「音読・お化けかるた」プリントで検証をした。①（音読で）経験済・お化けかるたのプリント②（音読で）未経験・お化けかるたのプリントの2枚で選択させた。すると生徒Aは5回目に未経験のお化けかるたのプリントを選択し、一から四回目の選択時間よりも選ぶ秒数が10秒程度長くなった。生徒Bは二回目から未経験のお化けかるたのプリントを選択することができた。選択課題を「(実物)経験の有無」に絞ったことで、生徒は課題を選ぶ際「経験の無いものにチャレンジするかどうか」とじっくり考え選びやすくなったことが考えられる。

検証授業② 肢体不自由特別支援学校 高等部第一・二・三学年 英語

ア 単元名 Halloween Party (本時4/5時間)

イ 単元の目標

- ① 積極的に英語を使って、自分の考えや事実などを聞き手に正しく伝えることができる。
- ② ハロウィンに関する語句や表現について理解し、活動において使うことができる。
- ③ ハロウィンの歴史や文化について理解し、これらに関心をもち尊重することができる。

ウ 指導計画

時間	学習活動・内容	指導上の留意点・配慮事項
導入 10分	1 Greeting 挨拶 2 Today's Question 天気、曜日の確認	・生徒と英語を使って受け答えする ・慣れ親しんだ英語の歌とジェスチャーをして、英語を話すことに慣れさせる。 ・積極的に答えている生徒には、“Good job!” や “Excellent!” と賞賛する。
展開 35分	3 Review (復習) 【既習表現】※経験あり	・合言葉 “Trick or Treat!” の意味の確認、ハロウィンの歌、これまで出てきたキャラクターについて復習する。

	キャラクター	英単語	ジェスチャー
	魔女	Witch	ほうきを持つ真似をする
	お化け	Ghost	手の甲を見せる
	フランケンシュタイン	Frankenstein	額の傷を指でなぞる
	4 New Words 【新出表現】※経験なし バンパイア “Vampire” 口を拭く		・新しいキャラクターについて発音とジェスチャー（口を拭く）を説明し、生徒に練習させる。 ・T1 がキャラクター役（フランケンシュタイン、バンパイア）、T2 が家の人役で英会話の見本を見せる。 ・どちらのキャラクターで英会話をしたいのか質問して、選ばせる。
	5 A or B 活動の選択		・好きなキャラクターを選び教師に伝える。
	6 Conversation 英会話活動		・生徒がキャラクター役、T1 が家の人役で英会話をする。
まとめ 5分	9 Consolation ,Greeting まとめ、挨拶		本時で学習した事を振り返り、評価する。 次回の学習内容について確認する。

エ 評価

二つのハロウィンのキャラクターの選択肢から自分が好きな活動を選び、教師に伝えることができたか。

オ 研究テーマ・仮説と本単元との関わり

本単元では、ハロウィンのキャラクターが数多く登場する。そのキャラクターに合わせて、ジェスチャーを設定し、自分がどのキャラクターで英会話活動をしたいのか、自分で選ぶようにした。教師が活動を選ぶのではなく、生徒が自分で考えて活動を選ぶことにより、課題や遊びに対してより意欲的に取り組み、学習効果も上がると考えた。本授業においては、生徒が選択する場面を意図的に設定した。

事前に本学習グループ担当教員から聞き取ったアンケートによると、生徒の選択する力は、選び方 ii 「結果に見通しのもてる活動・行動を選択できる」に該当の生徒と iii 「結果に見通しのもちにくい活動・行動を選択できる」に該当の生徒であることが分かった。その結果をふまえて、これまでの授業で出てきたキャラクターでの英会話（経験がある選択肢）と新しく出てきたキャラクターでの英会話（経験がない選択肢）という2つの活動を準備した。経験のあるものとないものの選択肢を教師が提示した時に、生徒が自分で考えて選択することができたのか、検証していく。

カ 対象生徒の実態と指導の工夫と変化

～生徒Aの場合～

① 実態把握

障害名	選択における実態
脳性まひ 水頭症	選び方 ii 「結果に見通しのもてる活動・行動を選択できる」に該当。視力や認識の弱さから、二つの物を見比べて理解することが苦手であり、選択するのに時間がかかる。

	つけたい力としては、好きな物の選択はできるので、活動の意味を理解した上で、自分の好きな活動を選択できるようになってほしい。
--	---

② 検証授業における生徒Aへの指導上の留意点と指導の工夫

<p>・選択肢である二つのハロウィンのキャラクターについて、丁寧に説明する。その選択肢を選ぶことで、自分がどのような活動（英会話とジェスチャー）をしたら良いのかについて理解させる。また、二つの選択肢（キャラクターのお面）を本人が見えやすく、手を伸ばしやすい位置に提示し、選択行動自体にストレスがないように配慮する。</p>

③ 生徒Aの変化

<p>・初めて選択活動をしたときには、選ぶのに時間がかかっていた。しかし、選択活動を繰り返して授業で取り組むことにより、本人が選択する時間が短くなった。また、選択する際にキャラクターの見た目だけでなく、ジェスチャーも考えながら選択している様子が見られた。選択することにも慣れてきて、選択活動が始まると自分から積極的に参加しようとする意欲をもつことができた。英会話活動においては、自分が選んだキャラクターになりきって、英語を話し、ジェスチャーもすることができた。それにより、本人が選ぶ際に、選択肢の意味をしっかりと理解していることが分かった。</p>
--

～生徒Bの場合～

① 実態把握

障害名	選択における実態
脳性まひ	<p>選び方iii「結果に見通しのもちにくい活動・行動を選択できる」に該当。好きな物の選択だけでなく、活動や行動について理解し選択することができる。自分の好きな活動には積極的に取り組むことができるが、未経験の活動については失敗することの怖さから消極的になることが多い。つけたい力としては、未経験の活動についても選択して、自分のできる活動や行動の範囲を広げてほしい。</p>

② 検証授業における生徒Bへの指導上の留意点と指導の工夫

<p>・本単元の指導計画としては全5時間ある。選択肢であるハロウィンのキャラクターは、「魔女」「お化け」「フランケンシュタイン」「バンパイア」の四つである。第1次において全員が「魔女」になって英会話活動をした。そして、第2次は「魔女」と「お化け」という二つの選択肢から自分の好きなキャラクターを選んで、英会話をした。第3次は「お化け」と「フランケンシュタイン」、第4次は「フランケンシュタイン」と「バンパイア」という選択肢にした。授業を実施するごとに毎回新しいキャラクターを登場させて、前時に学習したキャラクターと本時の新しいキャラクターを選択させるように単元計画を工夫した。それにより、新しい未経験のキャラクターについて選択することに慣れさせて、自分から未経験の課題（活動）に挑戦してみる意識を育てることをねらった。</p>

③ 生徒Bの変化

<p>・初めて選択活動をした時には、前回の授業で学習したキャラクターを選択したが、単元が進むにつれて未経験の選択肢を選ぶことができた。選ぶだけでなく、その後の英会話活動においても、ジェスチャーや英会話を間違えずに大きな声で自信をもって行うことができた。</p>
--

キ 結果と分析

第1次においては、全員が魔女（選択肢B）のキャラクターになり、ジェスチャーを使って英会話活動をおこなった。この授業の進め方は、授業の中で自分が学ぶべきポイントが明

確であり、学習効果が得やすい方法である。一方で、これは教師主導型の授業であり、生徒が自分で考えて行動する力を得にくいという見方もある。第2次から第4次においては、毎回新しいキャラクター（選択肢BCD）を登場させて、前回学習したキャラクターと新しいキャラクターの選択肢にした。これにより、生徒が「選んで自分の意思を相手に伝える」という課題が加わる。しかし、このステップを踏むことにより、その後の英会話活動も含めて生徒主導型の授業へと改善することができた。実際に生徒が選択する時や英会話活動をする時の、考える時間や意欲の変化には成果が見られた。さらに、第5次においては、四つのキャラクター全てから自分の好きなキャラクターを選ぶ活動を実施した。その際には、全ての生徒が一つのキャラクターを選ぶことができた。これまで、毎回新しい選択肢を取り入れながら授業を進めたことにより、二つの選択肢から選択肢の数を増やしていくことにも、無理なく移行することができ、成果が見られた。

この結果、選択活動を授業に取り入れる際の単元計画にはパターンがあることが分かった。検証授業後の協議会においては、単元における全ての選択肢をABCDの四つとした場合の、それぞれの提示方法のパターンにおける学習効果について検討していき、以下の表にまとめた。

単元計画	選択肢の提示方法		
	パターン①	パターン②	パターン③ ※本単元
第1次	Aのみ	Aのみ	Aのみ
第2次	Bのみ	AとB	AとB
第3次	Cのみ	AとC	BとC
第4次	Dのみ	AとD	CとD
学習効果	その時間に学習することが明確であり分かりやすい。一方で選択活動がなく、教師主導型の授業になってしまいがちである。	選択活動があり生徒主導型の授業である。Aを毎時間固定して提示することにより、未経験の選択肢BCDが提示された時にも、動揺せずに選択活動ができる。一方で、未経験の選択肢を選ばなくても良い状況（毎回Aを選ぶ）になるので、経験の広がり期待できない。	選択活動があり生徒主導型の授業である。前時に学習した選択肢と本時に学習した新しい選択肢を提示することにより経験を上げることができる。例えば、第2次でAを選んだ場合、第3次ではBは「活動はしていないけど、前時に友達や先生が活動しているのを見たことがある選択肢」であり、Cは「未経験の選択肢」である。そのため、どちらを選んでも、活動の経験に広がり期待できる。

表4 授業の回数と選択肢の組み合わせ

選択活動を授業の中で取り入れていくときには、単元計画を工夫しながら、生徒にどのような手順で選択肢を提示していくのか考慮することが必要であり、そのような取り組みが、効果的に生徒の選択する力を高めていくことが分かった。

(2) 事例研究

本研究の対象の生徒を表1「生徒の選択方法の状態像」のi「自分の趣向に関わる選択肢を即座に選ぶ」あるいは、ii「内容について見通しがもてる選択肢を選ぶ」状態像にあると仮定して、学習意欲を引き出し、高める授業の工夫を整理していく。

事例① 計測方法の選択により、長さに関する知識への興味・関心を高めた。

生徒の実態	肢体不自由特別支援学校 中学部第一学年。選び方はiiに該当。 失敗することに対して強い心理的な抵抗がある、課題の困難さに関心がある。
教科・単元名	数学 「長さ」
授業内容	鉄道レールの一部つながっていない部分に合うレールパーツを見つけ出し、全コースの完成を目指す活動。授業では、「レールパーツを長さで分ける班」と「足りないレールの長さを調べる班」に分かれて活動し、長さの比べ方や測り方について、いくつか選択肢を設定した。
選択する活動の工夫	1、比べ方や計り方の難しさを星(★)の数で表示し、生徒に分かりやすくした。 ★ 実物パーツの直接比較 ★★ 長さの異なる厚紙との比較 ★★★ 一定の長さの厚紙何枚分になるかの比較 2、選択肢の提示 ・第一回目の授業では実物のパーツの比較のみで活動を行った。 ・二回目と三回目の授業では、上記の比較方法から二者択一で計測方法を提示し、比較をしやすいようにした。 ・簡単な計測方法が正確に行えるようになった生徒には、さらに難しい計測方法を選択肢に追加し、学習意欲を引き出した。
成果	四回目の授業で選択行動にかかる時間が延び、生徒は何度も視線を往復させた末に「僕はまだこっちにしよう」と実物のパーツ比較を選択した。この様子から、本生徒のより難しい計測方法をやってみたいという学習意欲が読み取れた。

事例② 課題プリントを選択することにより、安定した学習態度となった。

生徒の実態	特別支援学校知的障害教育部門 中学部第三学年。選び方はiiに該当。 生徒A：動きの調整が難しく、平仮名をていねいになぞる、枠に収めるが課題。 生徒B：指摘や失敗を受け入れることが難しく、プリントを破いたり泣いたりする。
教科・単元名	国語・数学 「言葉集め」
授業内容	・授業内に二者択一で提示された個別課題プリントを選び、取り組む。選択する活動は6回から8回行う。 生徒A：平仮名なぞり・模写、拗音名詞と絵の線つなぎ、用途と助詞、足して6までの足し算 生徒B：拗音名詞と絵の線つなぎ、拗音名詞の書き、お金の教え、簡単な漢字の模写、簡単な文章の音読、繰り上がりのある足し算
選択する活動の工夫	簡単で経験があるプリントの二者択一から、一方を難しいが経験があるプリントに替え、次に難しく経験のないプリントを二者択一にして取り組んでいった。
成果	生徒A：プリントをよく見ないで苦手なものを選択し、やり直しのために時間切れになることがあったが、四回目の授業からプリントをしっかりと見比べて選択をするよ

	うになり、課題をやり切れるようになった。また、この課題プリントの選択活動をと おして、教師が苦手とは考えていなかった数字学習プリントが、実は苦手だったとい う実態把握ができた。 生徒B：七回目の授業から選択した課題プリントの誤回答や修正により情緒が崩れる ことなく、修正できるようになった。
--	---

事例③ 太鼓を叩くリズムを選択することにより、リズム打ちへの興味関心が高まった。

生徒の実態	知的障害特別支援学校 中学部一学年。選び方はiiに該当。 対象生徒3名。愛の手帳2度から3度。拍子とリズムを簡単な平仮名（口伝の言葉） と色で記した楽譜を理解し演奏ができる。活動・行動を選択する際には、易しい選択 肢を選びやすい。
教科・単元名	音楽 「和太鼓で自分が選んだリズムを叩こう」
授業内容	これまで練習したリズム打ちの中から「ドン ドコ ドン ドン」などと書かれたリ ズムカードを2種類用意し提示する。二者択一を繰り返し行って、選択したカードを 順に組み合わせ一つの曲にしていく。
選択する活動の工夫	・生徒の意欲を引き出す為に、1小節目は親しみのある共通リズムを設定し、2小節 目に変化をつけた。 ・生徒にリズムカードを提示するときは、教師が見本をみせてリズムとカードに書か れた文字を確認した。
成果	始めにリズムを選ぶことの説明をし、カードを渡して演奏を聞かせた時の生徒の目 は、とても真剣であった。選択活動がクイズやゲーム的な雰囲気をつくり、学習意欲 を引き出した。対象生徒が選択活動を始めると、他の生徒も「やりたい」と言いはじ めた。また、対象生徒に選択理由を尋ねると、「仲のよい他の生徒が選んでいてカッ コイイから」と答え、理由を述べられるようになったことは大きな成果である。

事例④ 係り分担を選択することにより、明確な意思表示を行えた。

生徒の実態	肢体不自由特別支援学校 高等部第一学年。選び方はiiに該当。 「自分がやりたいこと」、「何をしたいのか」を決められず、黙り込んでしまう。
教科・単元名	特別活動「学部集会に向けて」
授業内容	1次：スローガン台紙作りへ向けて「壁面アート」体験（2時間） ・霧吹き、水鉄砲、ポンプ等を用いて、絵の具を台紙に吹き付ける。 2次：学部集会の準備（2時間） ・司会や進行等の役割分担と練習 ・スローガン台紙作りの準備 ・他学年への集会についての指示、連絡の役割分担と練習 3次：学部集会 4次：まとめと振り返り
選択する活動の工夫	1次：使用する道具の選択に対して、生徒の生活経験を考慮し、「教師の手本あり」 と「教師の手本なし」に分け、生徒の意欲を引き出した。 2次：「司会」「音響」「マイク係」「掲示」を対象生徒の難しさの順番と仮定し、二者 択一によって練習の選択を行わせた。

	「司会」については台本の一部分を選択して行えるように細分化して、『前半（文章多い・資料掲示動作を伴う）』と『後半（文章少なめ・動作なし）』を設定した。「はっきり・大きな声で相手に伝えられる分担」を考えるように指示をした。
成果	<ul style="list-style-type: none"> ・1次の道具を選択する活動では、生徒の経験に基づき促しの言葉をかけると、「やったことのないものがいい」という生徒からの明確な意思表示がみられた。 ・係分担の指示に対して、「こっちを担当します」と司会の後半を担当する意思表示を行えた。

事例⑤ 活動種目の選択により、参加意欲が高まった。

生徒の実態	特別支援学校知的障害教育部門 中学部第一学年。選び方はiiに該当。 対象生徒5名。活動を選択する経験は少ない。 好きな物を選択できる生徒がほとんどである。
教科・単元名	総合的な学習の時間「チャレンジタイム」
授業内容	五つの活動<運動（ボール）、アート（自由描画）、リラックス（ストレッチなど）、音楽（カラオケ）、ゲーム（ボーリング、ダンスなど）>の中から好きな活動を事前に選択する。活動の内容はほぼ固定して、生徒が見通しをもちやすくする。
選択する活動の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒はその日に参加したい活動をイラストや写真をみて選択する。生徒の実態に応じて二つから五つの活動を選択肢として提示する。 ・選択する活動が固定されないように、前回選択した活動や数回続けて選択した活動などは、生徒の実態に応じて選択肢から取り除いた。
成果	生徒が活動の選択に掛かる秒数が増えて、よく考えて活動を選択するようになった。また、経験がない活動を選択する生徒が増えた。その一方で、参加する活動が固定化しないように取り除いた活動を行いたいと自己主張する生徒も出てきた。自分で選択した活動を行うことで、離席や授業不参加が少なくなる等、参加姿勢に変化がみられるようになった。教師の意識の変化としては、他の授業場面でも意図的に選択場面を増やし指導するようになった。

事例⑥ 問題の難易度を選択することにより、自発的な授業参加が引き出された。

生徒の実態	知的障害特別支援学校 高等部第一学年 100名 選び方はiiが3割、iiiが7割程度。
教科・単元名	情報「ワープロソフトの利用」
授業内容	<p>全8時間の単元計画で行い、ワープロソフトの基本操作を学ぶ。</p> <p>課題①「手順のガイドをみてレイアウトのみでビジネス文書を仕上げる」を2回</p> <p>課題②「手順のガイドをみて簡単な文字の打ち込みとレイアウトを行いビジネス文書を仕上げる」を1回</p> <p>課題③「完成品をみて、文字の打ち込みとレイアウトを行いビジネス文書を仕上げる」活動を1回</p> <p>その後、課題①から課題③を選択できる授業を3回設定し、最後に課題③の活動を全員が行う授業を行った。</p>
選択する活動の工夫	文字入力が苦手な生徒には、課題①より簡単で、マウス操作で完成できるレイアウトのみの活動を選択肢として設定した。また、得意な生徒には、ビジネス文書作成の完成までの時間を計る活動や、ワープロ検定に対応できる課題を与えるなどして、選

	択肢の幅を広く設定し、生徒一人一人が達成感が得られるようにした。																																																																										
成果	<p>右の表は、各時間に課題を達成できた生徒数である。(表4)</p> <p>選択活動を導入することで、ほぼ全ての生徒がいずれかの課題目標を達成できるようになったことが分かる。また、選択活動を取り入れた第5次では6割程度だった課題③に取り組む生徒が、第7次には9割程度に上昇した。次に、選択肢をなくし、課題③を全員が行う授業を設定した第8次には、課題達成をした生徒が8割程度に減少した。</p> <p>これは、比較的簡単な選択肢が、難しくれば簡単な活動に戻れるという安心感を与え、学習意欲を高めたこと。そして、安心して取り組める課題を繰り返し達成し成功体験を積むことで、やや困難な活動に挑戦する気持ちを高めたためであると考えられる。</p> <p>また、課題①を1枚仕上げたからすぐに課題②にチャレンジしてみるなど、自ら工夫して達成感を得やすい活動を提案するなど、前向きに取り組む姿が見られた。</p> <p>このことから、生徒は同程度の難易度の活動では達成感が得にくくなることを感じており、自分ができる能力の中で、より高い達成感を得る活動を選択するようになると考えられる。また、選択活動を取り入れたことで、自分の考えを表現することが活動に反映される体験をし、自ら工夫した活動を考えて提案するなど、より自発的な行動が出現したと考えられる。</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>単元計画</th> <th>①</th> <th>②</th> <th>③</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>第1次 課題①</td> <td>92人</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>第2次 課題①</td> <td>98人</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>第3次 課題②</td> <td></td> <td>71人</td> <td></td> </tr> <tr> <td>第4次 課題③</td> <td></td> <td></td> <td>69人</td> </tr> <tr> <td>第5次 課題選択</td> <td>21人</td> <td>18人</td> <td>59人</td> </tr> <tr> <td>第6次 課題選択</td> <td>12人</td> <td>9人</td> <td>78人</td> </tr> <tr> <td>第7次 課題選択</td> <td>6人</td> <td>2人</td> <td>91人</td> </tr> <tr> <td>第8次 課題③</td> <td></td> <td></td> <td>81人</td> </tr> </tbody> </table>	単元計画	①	②	③	第1次 課題①	92人			第2次 課題①	98人			第3次 課題②		71人		第4次 課題③			69人	第5次 課題選択	21人	18人	59人	第6次 課題選択	12人	9人	78人	第7次 課題選択	6人	2人	91人	第8次 課題③			81人	<p>表5 各時間に課題を達成した生徒数</p> <table border="1"> <caption>課題別目標達成人数変化</caption> <thead> <tr> <th>単元計画</th> <th>①</th> <th>②</th> <th>③</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1次</td> <td>92</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>2次</td> <td>98</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>3次</td> <td>0</td> <td>71</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>4次</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>69</td> </tr> <tr> <td>5次</td> <td>21</td> <td>18</td> <td>59</td> </tr> <tr> <td>6次</td> <td>12</td> <td>9</td> <td>78</td> </tr> <tr> <td>7次</td> <td>6</td> <td>2</td> <td>91</td> </tr> <tr> <td>8次</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>81</td> </tr> </tbody> </table>	単元計画	①	②	③	1次	92	0	0	2次	98	0	0	3次	0	71	0	4次	0	0	69	5次	21	18	59	6次	12	9	78	7次	6	2	91	8次	0	0	81
単元計画	①	②	③																																																																								
第1次 課題①	92人																																																																										
第2次 課題①	98人																																																																										
第3次 課題②		71人																																																																									
第4次 課題③			69人																																																																								
第5次 課題選択	21人	18人	59人																																																																								
第6次 課題選択	12人	9人	78人																																																																								
第7次 課題選択	6人	2人	91人																																																																								
第8次 課題③			81人																																																																								
単元計画	①	②	③																																																																								
1次	92	0	0																																																																								
2次	98	0	0																																																																								
3次	0	71	0																																																																								
4次	0	0	69																																																																								
5次	21	18	59																																																																								
6次	12	9	78																																																																								
7次	6	2	91																																																																								
8次	0	0	81																																																																								

VI 研究の成果と今後の課題

1 生徒の変化

(1) 自発的な行動の増加

難易度や経験の有無で選択する活動を取り入れたことにより、選択肢を見比べて、選んだ理由を答えるなど、生徒がより深く考える様子がみられるようになった。また、困難な課題に挑戦したり、自分から工夫した活動を提案したりするなど、活動に対する意欲の向上が見られ、自発的な行動がみられるようになった。

(2) 明確な意思表出の表れ

選択活動は、生徒が自分の考えを表現し、自分の考えが活動に反映されることを体験できるものである。選択活動を繰り返し成功体験を生徒が積み重ねることで、「自分で選びたい」、「やりたい」という明確な意思表示がみられるようになった。

(3) 自己理解が進み、行動に変化がみられた。

生徒が課題を選択することで、自分の習熟度を考え課題を選択するなど生徒の自己理解が深まった。間違い・やり直しなどが起きても、気持ちを立てなおし学習に向かう様子や参加姿勢の変化がみられた。

2 指導内容・方法の充実

(1) 指導計画や提示の工夫

図3の選択肢の分類項目である「経験の有無」と「難易度」は、教師が生徒の選択活動を円滑にするための選択肢の説明としても用いることができる。また、表2により生徒の学習状況や経験に応じて、選択肢の組み合わせを変化させていく指標となった。

(2) 選択を意図的に取り入れた教材の工夫

「生徒の選択方法」(表1)と照らし合わせた生徒の実態、学習のねらい等に応じて、意図的・計画的に選択肢を提示することができる。また、二選択肢以上の複数の選択肢にも応用可能であり、授業の幅を広げることにつながる。

3 単元計画の充実

(1) 実態把握・教師間の共通理解

生徒の選択方法を四つの状態像に整理することで(表1)、生徒の選択する様子を適切に把握でき、教師間の共通認識につながった。

(2) 単元をとおした「選択する活動」の計画的な設定

一つの単元をとおして、新しい選択肢を取り入れていく際の選択肢の提示方法を三つに整理した(表3)。生徒の実態、学習のねらいなどに応じて、この提示方法を活用することで、計画的に選択場面を設定することができる。

4 今後の課題

本研究では、生徒に上記の変化がみられたことから、この「選択する」活動を取り入れることは、生徒の学習意欲を「引き出し、高める」指導方法として一定の効果があったと考えられる。本研究で得られた視点をもとに、特別支援学校中学部・高等部において「生徒の学習意欲を「引き出し、高める」実践を各教科・領域の授業や学校の教育活動全般を通し、選択する活動を取り入れた授業づくりの改善を図りながら、授業実践を積み上げることが今後の課題である。

平成25年度 教育研究員名簿

特別支援学校（中・高等部会）

学 校 名	職名	氏名
都立城北特別支援学校	主幹教諭	○山本 修司
都立多摩桜の丘学園	主幹教諭	◎大橋 小弓
都立永福学園	主任教諭	松本 健太郎
都立青鳥特別支援学校	主任教諭	村 松 渚
都立武蔵台学園	主任教諭	窪田 隆徳
都立多摩桜の丘学園	主任教諭	杉 内 勝
都立南大沢学園	主任教諭	昼間 友彦
都立久我山青光学園	教 諭	三浦 千尋
都立城南特別支援学校	教 諭	松井 雄一
都立大泉特別支援学校	教 諭	島田 吉里子
都立墨田特別支援学校	教 諭	堀切 美和

◎ 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

特別支援学級

平成25年度

教育研究員研究報告書

特別支援学級部会

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	47
II	研究の視点	47
III	研究の仮説	48
IV	研究方法	48
	研究構想図	49
V	研究内容	
	1 基礎研究の内容	50
	2 実践研究の内容	50
VI	研究の成果と課題	64

特別支援学級グループ 研究主題

集団参加や社会参加に向けた聞く力の育成

～指示理解力を高める指導法の工夫を通して～

I 研究主題設定の理由

「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」では、「3 人間関係の形成 (4) 集団への参加の基礎に関する事」の中で、障害のある幼児・児童・生徒にとって、見たり聞いたりして情報を得ることや、集団に参加するための手順やきまりを理解することなどが難しいことに言及している。

また、「東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画」では、発達障害の児童・生徒にとって、他者との関わりや集団参加に関する内容を個別指導計画に基づき、計画的に指導することがきわめて重要であることが示されている。一方で、今後児童・生徒の増加に伴って若手教員の占める割合が高くなっていくことが予想される知的障害特別支援学級においても、児童・生徒に対する指導の専門性を向上させることが緊急性の高い課題であることが示されている。

学校生活の中で児童・生徒が集団で活動に取り組む場合、教師は、児童・生徒に向かって活動の内容を、まず一斉に指示することが多い。このような場面において、特別支援学級の教師には、集団に参加するための手順や決まりを理解することに障害がある児童・生徒に対して、分りやすく、聞きやすい指示を出し、児童・生徒がもてる力を十分に発揮して集団活動に取り組めるようにするための専門性が求められる。

ところが、ある研究員の所属している特別支援学級においては、個別の指示は理解できるにもかかわらず、集団での一斉指導では、最後まで指示を聞くことができず、集団参加がうまくいかない児童・生徒の事例報告があった。また、例えばゲーム的な活動を始める際に、ルールの説明を最後まで聞くことができずに聞き漏らしてしまい、ゲームにうまく参加できない児童・生徒の事例報告があった。このような、児童・生徒に十分に指示を聞き取らせることに困難を感じている研究員は、当部会の小・中学校知的障害特別支援学級、中学校知的障害特別支援学級を通して8割前後に上る実態があった。

前出の「自立活動編」では、自立活動の指導の在り方について、ICF（国際生活機能分類）の考え方を踏まえ、個々の幼児・児童・生徒の実態に応じて環境を整えつつ、指導内容・方法の創意工夫に努め、幼児・児童・生徒の自立と社会参加の質の向上につながる指導を進めることの重要性について説明している。

そこで、本部会は、「集団参加や社会参加に向けた聞く力の育成—指示理解力を高める指導法の工夫を通して—」という研究主題を設定し、最後まで指示を聞き取ることができずに活動したり、指示を聞き漏らしてしまったりする児童・生徒を対象に、研究を進めることとした。

児童・生徒にとって分りやすい指示の出し方（実態に応じて環境を整える）や、最後まで指示を聞き取ってもらえるための指導（指導内容・方法の創意工夫）を検討することを通して、児童・生徒の社会性の伸長に寄与し、同様の課題がある児童・生徒を担当する教師や、今後増加することが予想される若手教師の専門性の向上に資することをねらいとした。

II 研究の視点

本研究では児童・生徒の集団参加（ひいては社会参加）に向けて聞く力を伸ばし、発揮させることができるように、二つの視点から研究を進める。

- (1) 教室環境の整備と教師からの指示の出し方の工夫

教師は児童・生徒への指示を分かりやすく伝えなければならない。また、教師は児童・生徒が教師の指示を聞きやすい環境を整備することも重要である。

(2) 児童・生徒の聞く力を高める指導の工夫

児童・生徒が教師の指示を意欲的に聞き続けることができるための指導の手立てについて研究する。

III 研究の仮説

以上の二つの研究の視点から児童・生徒の聞く力を高めるための仮説を立てた。

指示を集中して聞くことや、最後まで聞き続けることに困難がある児童・生徒は、工夫された分かりやすい指示や整えられた教室環境があれば、集中して最後まで指示を聞くことができる。

また、児童・生徒がもっている聞く力を高める指導を受けることで、児童・生徒は教師の指示を意欲的に聞くことができ、適切に活動することができる。

対象とするのは、指示の内容そのものについては、理解できることを前提として最後まで指示を聞き取ることができなかつたり、指示の聞き漏らしがあつたりする児童・生徒とする。

(1) 工夫された分かりやすい指示や整えられた教室環境について

児童・生徒にとって指示を聞き取りやすいように、教師が指示（言葉や提示）の出し方を工夫したり、教室環境を整えたりすることである。これらの工夫をすることで、児童・生徒が集中して教師の指示を聞くことができるよう意図している。

(2) 児童・生徒がもっている聞く力を高める指導について

児童・生徒が指示を意欲的に聞くことができるように、遊びやゲーム的な「聞くトレーニング」を行うことで、聞く力を高めることを意図している。

IV 研究方法

1 基礎研究

仮説を実証するための基礎研究として、次のことを行うこととした。

- (1) 特別支援学校学習指導要領の研究
- (2) 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究
- (3) 国立特別支援教育総合研究所等の先行論文の研究
- (4) 指示理解についてのアセスメントの研究

2 実践研究

基礎研究を基に、実践研究として、次のことを行うこととした。

- (1) 先行論文に関する基礎研究で得た知見をまとめた指導方法の一覧表の作成。
- (2) 「指示理解についてのフローチャート」様式例の作成。
- (3) 「指示理解についてのフローチャート」様式例を活用した検証授業（2回）の実施。
- (4) 検証授業で得た知見を基にした、各研究員による実践研究の実施。

なお、研究のまとめとして、各研究員の「指示理解についてのフローチャート」集を作成する。

研究構想図

共通テーマ 「新学習指導要領に対応した授業の在り方について」

児童・生徒の実態における現状とその原因（背景）

現状

- 指示を集中して最後まで聞くことができない。
- 指示内容を聞き漏らしてしまう。
- 指示を出す教師が変わると指示を聞くことができなくなる。

原因（背景）

- 教師の指示が長い。
- 教師の指示が分かりにくい。
- 教師間で指示の出し方が違う。

学習指導要領（小・中学校・特別支援学校）

- 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編
 - ・3 人間関係の形成（4）集団への参加の基礎に関すること
- 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画
 - ・自閉症・情緒障害学級の教育課程の研究・開発
 - ・発達障害の児童・生徒の指導方法の研究・開発
 - ・知的障害の児童・生徒に対する指導の専門性の向上

研究主題「集団参加や社会参加に向けた聞く力の育成」
～指示理解力を高める指導法の工夫を通して～

研究のねらい

- ・児童・生徒の「指示理解についてのフローチャート」の作成・活用。
- ・分かりやすい指示の出し方の工夫と、集中して指示を聞くことができる教室環境の整備。
- ・聞く力を高める指導法の研究・開発。

研究仮説

指示を集中して聞くことや、最後まで聞き続けることに困難がある児童・生徒は、工夫された分かりやすい指示や整えられた教室環境があれば、集中して最後まで指示を聞くことができる。

また、児童・生徒がもっている聞く力を高める指導を受けることで、児童・生徒は教師の指示を意欲的に聞くことができ、適切に活動することができる。

研究の内容

基礎研究

- 特別支援学校学習指導要領の研究
- 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究
- 国立特別支援教育総合研究所等の先行論文の分析
 - ・分かりやすい指示の出し方の工夫と、集中して指示を聞くことができる教室環境の整備について
 - ・聞く力を高める指導法について
- 指示理解についてのアセスメントの研究

実践研究

- 先行論文に関する基礎研究で得た知見をまとめた指導方法の一覧表を作成。
 - ・分かりやすい指示の出し方の工夫と、集中して指示を聞くことができる教室環境の整備について
 - ・聞く力を高める指導法について
- 「指示理解についてのフローチャート」の作成。
- 検証授業（2回）の実施。
- 検証授業で得た知見を基にした、各研究員による実践研究の実施。

研究のまとめ（各研究員の実践研究をまとめ「指示理解についてのフローチャート」集を作成する）

V 研究内容

1 基礎研究の内容

(1) 特別支援学校学習指導要領の研究

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編「3 人間関係の形成 (4) 集団への参加の基礎に関すること」から「集団参加」について確認した。

また、小学校・中学校学習指導要領解説国語編において、「聞く力」の系統性も確認した。その上で、今回の研究で児童・生徒につけたい力は国語科における「聞く力」ではなく、集団参加での自立をめざした「指示理解力」であるという研究の方向性を決定した。

(2) 東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画の研究

東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画における特別支援学級に関する施策及び事業について確認した。

(3) 国立特別支援教育総合研究所等の先行論文の研究

工夫された分かりやすい指示や整えられた教室環境について主に以下の論文を参考にした。

- ・「小・中学校などにおける発達障害のある子どもへの教科教育などの支援に関する研究」
(平成20年から21年度研究成果報告書、平成22年3月)
- ・「小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究～LD、ADHDなどの指導法を中心に～」(平成15年度～17年度)
- ・「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際的な研究～小・中学校における特別支援学級を中心に～」(平成20年度から21年度研究成果報告書)

(4) 指示理解についてのアセスメントの研究

東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画における「発達障害の児童・生徒の指導方法の研究・開発事業」で開発された『「聞くこと」・「話すこと」に関するチェックリスト』を、指示理解のアセスメントの参考にした。

2 実践研究の内容

研究仮説を検証するための検証授業を行うに当たり、以下の作業を行った。

(1) 先行論文に関する基礎研究で得た知見をまとめた指導方法の一覧表の作成

ア 「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」一覧表の作成

国立特別支援教育総合研究所等の先行論文について基礎研究を行い、得られた知見から工夫された分かりやすい指示や整えられた教室環境に配慮し、適切に対応できるようにするためのポイントを一覧にした「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」一覧表(表1)を作成した。

この一覧表は、教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方の二つの項目に分けて配慮すべき点をまとめた。なお、本研究で対象とするのは「最後まで指示を聞き取ることができなかつたり、指示の聞き漏らしがあつたりする児童・生徒」である。指示内容そのものについては理解できることを前提とした児童・生徒であるから、例えば「この」「あの」のような指示語を使わないことや、児童・生徒の知らない言葉を使わないなど、指示を理解させるための配慮点や、分かりやすい指示については、この一覧表には記載しなかった。この一覧表を基に、後述する「指示理解についてのフローチャート」では、対象とする児童・生徒の状態に応じて配慮点を選択して対応し、対象児童・生徒が最後まで指示を聞きとることができるような環境を整備する。

表1「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」一覧表

教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方	教室環境の整備	児童・生徒が指示に集中できるようにするための方策	掲示物等の整理	<p>○児童の視界に入る掲示物を精選して掲示する。</p> <p>○時計を視界に入れない。 (教室後方や側面の壁へ)</p>
		指示を出す教員が違ってもしっかり分かりやすい指示を出せるようにするための方策	学習のルールの共有	<p>○学習ルールを明確にする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・絵や図での合図を決め、言語指示を減らす。 ・机上の学習道具を置く位置を決める。 ・発言や聞き方など、学習ルールの合言葉を決め、定着させる。 <p>○学習の流れをつくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パターン化することで、見通しと安心感を与える。 <p>○板書の書式を統一する。</p>
		児童・生徒が安定して授業に取り組むことができるための方策	学習に集中できる体づくり	<p>○姿勢を整えられるよう支援する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・足の裏がしっかり床につくように座面の高さを調節する。 ・足やお尻の位置を固定するために座面（補助シート）を置く。 ・『ゲー・ペタ・ピン』等、姿勢を正す合言葉を定着させる。 ・鉛筆の握り方が正しくなるよう、ホルダー等を使用する。 ・学習道具の準備・後片付けを確実にやる。
			その他障害特性にあわせた配慮	<p>○クールダウンできる場所を設ける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パーテーションなどで仕切られた座席を設ける。 <p>○離席できる機会も用意する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の中で、プリントの提出や黒板への書き込み等の役割を与え離席する機会を設ける。
		児童・生徒が集中して指示を聞くことができるための方策	注目させる	<p>○音を活用する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・活動の始めや終わりの合図として音を鳴らす。 ・大事な事柄を伝えるときに、いつも同じ音を出してから伝える。 <p>*毎回、同じタイミングで行う。何度も鳴らさず、必要な場面のみで活用する。</p> <p>○絵や図を活用する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大事な事柄を示す時に、いつも同じマークやイラストで示す。 <p>*毎回、同じタイミングで行う。何度も使わず、必要な場面のみで活用する。</p> <p>○児童・生徒との距離を短くする。</p>
	児童・生徒が聞いた内容を覚えておくことができるための方策	視覚化して示す	<p>○活動内容や道具などを、文字、絵、図で示す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・写真、実物なども使って示す。 <p>○確認方法を工夫する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全行程を絵や写真で示した後、一度表示をかくし、次の行程を考えさせ（思い出させ）て進める。 	
		書かせる	<p>○メモをとる習慣をつけさせる。</p> <p>○ワークシートの枠に沿って、指示したことを書かせる。</p>	
		簡潔に示す	<p>○はじめの行動ができてから次の指示を出す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一度にいくつもの指示を出さない。 <p>○見通しをもたせながら話す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「これから3つのことを話します」などのように話す。 <p>○箇条書きにし、文字でも示す。</p>	

イ 「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」一覧表の作成

児童・生徒が指示を意欲的に聞くことができるように、遊びやゲーム的な「聞くトレーニング」を行うための、「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」一覧表（表2）を作成した。

表2 「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」一覧表

集中して指示を聞く力を高める	相手の言葉を注意して聞く力	<p>『集中トレーニング』</p> <p>①次々と伝えられる数字を聞きながらワークシートに記入する（読み上げる間隔は、1秒くらいから始める。慣れてきたら少しずつ縮める）</p> <p>②読み上げたらすぐに答え合わせ。赤鉛筆に持ち替えて遅れないように○付けをする。※図形を、指示通りの色で塗るなど、アレンジすることもできる。</p> <p>『聞き取り競争』</p> <p>①4×4のマスの表に、あらかじめ4マス分ランダムに太枠をつけておく。</p> <p>②伝えられた4文字の言葉を順に記入する。言うのは、一度だけ、聞き返すことはできない。</p> <p>③太枠の文字を並べ替え言葉を考える。</p>
	集中して聞き取り、行動する力	<p>『聞き耳ビンゴ』</p> <p>①2人組になり、テーマを決めて交互に言った言葉をビンゴカードに自由に記入する。単語は、一回だけしか言えない・聞けない。</p> <p>②二人で単語を1つずつ読み上げ、一列そろったらビンゴとする。</p> <p>③テーマや相手を変えて何度か勝負する。</p> <p>『線を引こう』</p> <p>①筆記具を用意し「渦を書いてください」の指示で書く。</p> <p>②「右端と左端に縦線を書く」の指示で書く。</p> <p>③「その上下に横線を5本書いてください」の指示で書く。</p> <p>『聞き分けクイズ』</p> <p>①大人3人のうち、特定の人が話した言葉を聞き取る。</p> <p>②大人3人が同時に違う言葉を使う。</p> <p>③聞き取った言葉の答え合わせをする。</p>
最後まで聞く力を高める	短い話や指示を最後まで聞く力	<p>『お話のどこが変？』</p> <p>①日常体験したり見聞きしたりする内容の文章を聞く。</p> <p>②文中のおかしな内容（常識から外れた内容）に気付く。</p> <p>③おかしな内容を覚え、質問を受けてから伝える。</p> <p>『しっかり聞いて復習〇×クイズ』</p> <p>①身近なことや学習したことに関する〇×クイズに答える。</p> <p>②〇と思ったら立ち、×と思ったら座る。</p> <p>③問題は、1～2回しか言わない。文を最後まで聞き終わらないと答えられない問題にする。</p>
話の要点を聞き取る力を高める	話の要点を聞き取る力	<p>『集中トレーニング』</p> <p>①次々と伝えられる数字を聞きながらワークシートに記入する（読み上げる間隔は、1秒くらいから始める。慣れてきたら少しずつ縮める）。</p> <p>②読み上げたらすぐに答え合わせ。赤鉛筆に持ち替えて遅れないように○付けをする。</p> <p>『短いお話を聞こう』</p> <p>①詩や文章の範読を聞く。</p> <p>②どのような内容だったかを自分なりに伝える。</p> <p>③もう一度答える。</p> <p>『お話をくりかえそう』</p> <p>①短いお話（短文）を聞く。</p> <p>②お話の通りに繰り返して言う。全文でなくても覚えている部分を伝えさせる。</p> <p>※その他、折り紙や簡単な工作などの作業手順を聞き取らせ、実行させる活動。</p>
	話の要点を聞き取り、行動する力	<p>『伝言+ジェスチャーゲーム』</p> <p>①伝言ゲームの内容を、アンカーがジェスチャーや行動で表すことができるものにする。</p> <p>②順に伝言していく（例：右手でお手玉を持ち、その場で3回まわる）。</p> <p>③アンカーは、前に出て、伝言の通りにパフォーマンスをする。</p> <p>④答え合わせをして、聞き漏らしがないか大事な部分を聞き取れたかを確認する。</p> <p>『スリーヒントクイズ』</p> <p>①出題された1回目のヒント3つを続けて聞き取り、ヒントと答えを考え、ボードに書く。</p> <p>②聞き取れなかったら、「2回目のヒントを教えてください」と依頼し、もう一度聞き取る。全員が書き終わるまで続ける。</p> <p>③答え合わせとヒントの聞き取りができているか確認する。</p>

<p>複数の指示を聞く力を高める</p>	<p>複数の音声を聞き取る力</p>	<p>『大事なことは三つ』 ①赤・青・黄・緑の色鉛筆を準備する。 ②指示されたことの大事な部分を3つ聞き取る。 ※例：左から3番目を青で塗る。 ※CDは途中で止めない。自分が相手や周囲のテンポに合わせることに慣れさせる。</p> <p>『聞き耳ビンゴ』 ①子供が知っているような言葉を9つ選び、一度に伝える。 ②覚えているだけですの中に書く。 ③いくつ覚えられたか、数える。たくさん覚えられた人のコツを聞いてみる。もう一度聞き、ビンゴカードを完成させる。 ④手早くビンゴゲームをして、2問目に挑戦する。</p>
<p>聞いたことを記憶しておく力を高める</p>	<p>聞いたことを記憶する力</p>	<p>『音の数はいくつ？』 ①カスタンネットとトライアングルの音の違いを確認する。 ②カスタンネットの音だけで、何回音が鳴ったかを聞き取る。 ③カスタンネットとトライアングルの音を音ずつ組み合わせ鳴らし、その中から指定された音だけを聞き取り、何回鳴ったかを数える。</p> <p>『数唱』 ①1～9までの数字の中から伝えられた3つ以上の数字を聞き取り、復唱する。</p> <p>『音の順番』 ①3～4つの音を順に聞く。 ②全部の音を聞き終わったら聞こえ順に線で結ぶ。 ③最後の音に○を付ける。</p> <p>『お話をくりかえそう』 ①短いお話（短文）を聞く。 ②お話の通りに繰り返して言う。全文でなくても覚えている部分を伝えさせる。</p> <p>『宝さがしゲーム』 ①ペアやグループから一人ずつ先生のところに行き、それぞれ別の宝のありかを聞く。 ②ペア（グループ）の仲間に宝のありかを伝え合い、聞いて覚えたことを手がかりに宝を探す。どちらの宝から探しても良いこととする。</p> <p>『あなたはだ～れ』 ①ペアやグループから代表の一人が教卓の上に並んだ絵カードを見て、答えにする一枚を決める。 ②自分のペア（グループ）の場所に戻り、仲間にヒントを言う。 ③仲間はヒントを全部聞き終わってから答えを言う。</p> <p>『出来事スピーチ』・『会話練習』 ①一週間の出来事や夏休みの思い出をカードに書く。 ②一人ずつ発表し、聞く人は、5W1Hが書かれたメモ用紙に書き残す。 ③全員の発表が終わったら、大人がクイズを出し、誰のスピーチ内容だったか答えさせ、記憶しているかどうか確認する。</p> <p>『絵本の読み聞かせ』 ①絵本の読み聞かせをする。 ②絵本の内容について、質問する（内容によって、登場人物の絵カードを作り想起させたりなど、人物表を作って正誤を聞いていく）。 ③もう一度絵本を見ながら答えを確認する。 ④自分なりのイメージで地図を作ったり絵を描いたりする。</p>

この一覧表も「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」一覧表と同じように、対象とする児童・生徒の状態に応じて活動例（聞くトレーニング）を選択し「指示理解についてのフローチャート」に記入、実施するための表としている。

(2) 「指示理解についてのフローチャート」様式例の作成

児童・生徒の実態把握から指導、そして評価までの流れを明確にするために「指示理解についてのフローチャート」様式例を作成した。このフローチャート様式例は固定学級用、通級指導学

級用の様式を作成し、「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」及び「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」について配慮事項や指導の目標、内容について記入する欄を設けた。

「指示理解についてのフローチャート」様式例は対象児童・生徒の個別指導計画を基に記入する。フローチャートを活用し、対象児童・生徒の実態把握や指導目標、指導内容及び指導方法の設定を行い、一定の期間を支援及び指導を行った後にその成果について評価を行う。この評価を基に、次の期間に実施する支援及び指導のためのフローチャートを作成する。また、個別指導計画更新時にはフローチャートにおける評価を個別指導計画に反映させるものとする。

ア 実態把握

対象とするのは、個別の指示は理解できるにもかかわらず、集団における一斉指示を最後まで聞くことに困難を示す児童・生徒である。WISC-III、IV（ワーキングメモリ指標、処理速度指標）やK-ABC（認知処理過程尺度）などの標準化された検査を活用するとともに、対象児童・生徒の指示理解の実態について教員による行動観察を行い把握する。

教員による行動観察の観点として、東京都特別支援教育推進計画第三次実施計画における「発達障害の児童・生徒の指導方法の研究・開発事業」で開発された「「聞くこと」・「話すこと」に関するチェックリスト」を基に、「1 集中して最後まで聞くことができる。」「2 聞いたことを記憶することができる。」「3 聞いて行動することができる。」「4 音や言葉の理解不足がみられない。」の4つを設定した。集団における一斉指示の場面で項目1、2及び3の指導に困難がある場合、本研究の対象児童・生徒となる。一方で、「4 音や言葉の理解不足がみられない。」に困難がある児童・生徒については、語彙の学習等の指導や、当該児童・生徒が理解しやすい言葉に置き換えた指示をする等の支援が必要となるが、その指導及び支援の方策については本研究においては取り扱わない。

イ 指導目標の設定

実態把握の結果から、教員の指導上の課題について検討し、「聞き落としなく、集中して最後まで聞くことができる。」のように、指導目標を設定する。なお、指導の成果を客観的に評価できるようにするため、例えば「2～3分程度の話を最後まで聞いてから、5問の質問すべてに正しく答えることができる。」などのように、できるだけ具体的な目標を設定する。

ウ 指導内容及び指導の方策の選択

「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」一覧表と「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」一覧表を参考に支援や指導の方策を選択する。経験の少ない教員にとっては、一覧表を活用することで、指導の方策の立て方から指導の評価までの見通しを立てやすくなる。しかし、一覧表に挙げた支援や活動はあくまでも例であり、このほかにも有効な支援や活動の方策は存在するので、他の方策を開発して追加し、担当教員間で共有することが大切である。

エ 計画→実施→評価→改善のPDCAサイクル

一定期間支援及び指導を行った後に、その成果について評価をする。指導方法について成果があると評価できれば、「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」に関して、行った支援を段階的に減らして、児童・生徒の更なる自立を促すことができる。また、「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」に関して行った指導では、より評価の基準を上げた指導目標を設定し、新たな指導の方策を立てることができる。

(3) 「指示理解についてのフローチャート」様式例を基にした検証授業（2回）の実施

「指示理解についてのフローチャート」様式例を基にした検証授業を2回行い、「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」と「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」の実施の在り方について、実際にフローチャートを活用して、様式を再検討し、様式例の改善を図った。

なお、本研究における指導は、自立活動の視点から「聞く力を高める活動」に取り組むものであり、この指導は小学校、中学校学習指導要領の国語科に限定しない（知的障害特別支援学級）。また、指導の方法としては、1単位時間の中に当該教科や領域と関連する「聞く力を高めるための活動（聞くトレーニング）」を組み入れ、一定期間指導を継続して経過を観察し、指導の成果を評価するものである。

そこで本研究では、検証授業を「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」及び「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」を開始するに当たり、対象児童・生徒抽出の考え方や支援及び指導方法の選定のあり方について検証する機会として捉え、実施した。

ア 検証授業（第1回）

（小学校 知的障害特別支援学級「算数」 平成25年9月20日実施）

ア 対象児童（第2学年）の実態について

対象児童は、個別に出された簡単な指示なら理解できるが、一斉指導場面では、聞いたことを自分なりに解釈したり、勘違いをしてしまったりすることがある。

イ 指導目標の設定について

一斉指導場面で、指示を聞いて行動することができる。

ウ 「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」について

- ・児童の視界に入る掲示物を精選して掲示する。
- ・絵や図を活用して指示を出す。

エ 「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」について

「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」一覧表を基に、活動を設定した。

活動名「大事なことは三つ」

- ①色鉛筆を準備する。
- ②ワークシートに並んだ□印について、「前から○番目を塗ってください」という指示を三つ聞いて、色鉛筆で塗る。

オ 検証授業後の協議について

検証授業の成果としては、「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」について、本時（算数）の学習内容「10までの数の名称を覚え、数の大小を理解する」と関連をもたせた活動を組み込むことができたことが挙げられる。

課題としては、本研究の対象児童として当該児童を選んだことが妥当であったかが挙げられる。本時の学習では、数カードを使ってジャンケンし、勝ったら表に○印を記入する活動で、対象児童は、○印の記入箇所を間違える場面があった。しかし対象児童は一斉指導場面で最後まで数カードジャンケンの説明を聞いていたので、指示内容を理解できなかったことや表の読み方が分からなかったことなどが原因と考えられる。

本研究では、指示内容が理解できる児童・生徒を対象としているので、対象児童の抽出の在り方が課題となった。同じ教室に一斉指示を聞いている間に発言をして指示を聞き漏らしてし

まい、数カードジャンケンでは独自のルールを作ってゲームを進める児童（第5学年）がいたことから、本研究の対象児童としては、この児童を選んだ方が妥当であることについて協議し、研究員間で共通理解した。

イ 検証授業（第2回）

（中学校 知的障害特別支援学級「国語」 平成25年10月15日実施）

ア 対象生徒（第3学年）の実態について

対象生徒は、個別指導場面での指示は概ね適切に理解して行動に移すことができる。また、指示後の様子を見てみると指示理解力、語彙力に問題はない。しかし一斉指導場面になると指示を聞き逃してしまうことがあり、他の生徒の様子を見て行動したり、課題や作業ができずにいたりするなどの実態がある。

イ 指導目標の設定について

- ・活動する合図ができるまで、話を聞く姿勢・意識を崩さない。
- ・指示を集中して聞き、活動を正確に行うことができる。

ウ 「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」について

- ・児童の視界に入る掲示物を精選して掲示する。
- ・音を活用する。

活動の始めや終わりの合図として音を鳴らす。

エ 「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」について

「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」一覧表

活動名「線を引こう」

- ①毛筆を用意し「渦を書いてください」の指示で書く
- ②「右端と左端に縦線を書く」の指示で書く
- ③「その上下に横線を5本書いてください」の指示で書く

オ 検証授業後の協議について

成果としては「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」について、本時（国語）の学習内容「毛筆に取り組むときに大切なことを意識して、書写する」との関連をもたせて考案し実施できたことが挙げられる。検証授業（第1回）の算数に加え、国語の授業においても学習内容と関連させた「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」を考案することができたことから、今後の活動を柔軟に展開できる見通しをもつことができた。例えば対象児童が得意な教科・領域で「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」を行うことで、指導の効果がより高まることが予想できる。また、「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）」は繰り返し行くと、対象児童が活動に慣れてしまい惰性で正答できるようになる傾向があることから、本時の「線を書こう」については、②と③の指示には線を書く位置や方向、本数などの複数の指示の要素を加えた。このような指導の効果を維持することができる活動の工夫について協議した。

(4) 検証授業で得た知見を基にした、各研究員による実践研究の実施

2回の検証授業を基に、「指示理解についてのフローチャート」様式例を改善し、完成させるとともに、各研究員がそれぞれ所属する特別支援学級で実践研究を行った。その中から固定学級（知的障害特別支援学級）1例、通級指導学級1例、計2例を実践例として挙げる。

指示理解についてのフローチャート（固定学級）

対象児童・生徒氏名（ 知的障害 小学校第2学年 A児 ）

《「聞く」チェックリストによる児童・生徒の課題》

○一斉指導の指示を理解することが難しい。
 一斉指導中に視線がそれてしまうことがあり、注意を持続させることが困難である。指示を聞き漏らしてしまった場合は、周囲の様子を見て行動する。その際、行動に間違いがあると不安定になってしまう。

《指示理解に関するアセスメント》

	児童・生徒の課題	指導期間：2学期中			
		初回	9/17～ 10/4	10/9～ 10/30	11/6～ 11/20
1	集中して最後まで聞くことができる。	▲	△	◎	◎
2	聞いたことを記憶することができる。	△	△	○	◎
3	聞いて行動することができる。	△	△	○	◎
4	音や言葉の理解不足がみられない。	◎	◎	◎	◎

※各項目の内容の達成度 ◎=80%以上 ○=80%～50% △=50%～20% ▲=20%以下

《指導目標》（学習の場面 週2回 教科：理科 人数：7人）

○集中して最後まで聞くことができる。
 ・手順を覚え、順序よく行うことができる。
 ・取組（実験・体験）の手順を覚え、順序よく行うことができる。

《指導の内容》

期間	教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方	聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）	児童・生徒の様子	改善点
8/29 ～ 9/13	○座席 →教卓の正面・前から2列目 ○姿勢保持 ○音で合図 →「大切な事」と「発問」の2種類 ○取組手順の提示	○聞くトレーニングA 図形を、指示通りの色で塗る。指示は2つ。 ・「丸は赤、三角は青」 ・「月は水色、星は緑」 ・「外側は水色、内側はオレンジ」 ○理科 「ゴムの力」 ・ゴム鉄砲の作成 ・ゴムの長さを変えて比較実験 ・ゴムの数を変えて比較実験	【初回】聞くトレーニングの解答に集中して取り組めなかった。 【8/30】聞くトレーニングに「またやるの」と感想を述べた。 【9/3】聞くトレーニングに「やりたくない」と感想を述べたが、前回より点数が上がったことを褒めると、大喜びしてやる気を出した。指示された色の色鉛筆をすぐにケースから出し、並べている。 【9/10】聞くトレーニングに「これは得意だから！」と意欲が高くなった。全問正解したことで、大喜びし「明日もやりたい」と。 理科の学習は、落ち着いて取り組み、活動の手順を覚えていられた。	○聞くトレーニング ・色塗りはほぼ定着。内容を「聞き書き取り」に変える。主語+述語の短い文。 ○音の合図 ・聞きなれていないため、聞き分けられなかったが、慣れてくることを期待して現状のまま取り組む。

期間	教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方	聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）	児童・生徒の様子	改善点
9/17 ～ 10/4	○4項目を継続	○聞くトレーニングB 二語文もしくは主語＋述語の文を聞き取る。 漢字の間違いは減点しない。濁点や長音の表記等を間違えた場合は減点した。 ・「犬が走る」 ・「白いぼうし」 ○理科 「風の力」 ・風力車の作成 ・風が当たる的の大きさを変えて比較実験	【9/17】聞くトレーニングは問題がBに変わったことによる誤答をしてしまい、不安定になった。 【9/20】聞くトレーニングでは、正答数が増えた。 【9/24】聞くトレーニングでは、誤答があったが、修正が落ちてきてできた。 【10/4】聞くトレーニングでは、誤答はあったが、落ちていて修正した。よく指示を聞いている。視線が継続して合い、私語が減った。	○指示 ・テーマは毎回同じ位置に板書する。 ・黒板1枚分でまとめる。 ・手順は、一度提示し、その後は裏返す。思い出させながら進める。 ○聞くトレーニング ・慣れてきたため、「何が」＋「どんなだ」の文の聞き取りにする。
10/9 ～ 10/30	○4項目を継続	○聞くトレーニングC 「何が」＋「どんなだ」の文を聞き取る。 漢字の間違いは減点しない。濁点や長音の表記等を間違えた場合は減点した。 ・「人がたくさんいる」 ・「体育は楽しい」 ○理科 「明かりをつけよう」 ・豆電球がつく条件を知る ・電池と豆電球をつなげる ・電気を通すもの、通さないものに分ける	【10/8】聞くトレーニングでは、運動会後ということもあり、落ち着かなかった。独語が多かった。 【10/22】できることが増えた分、友達よりも早くやり終えたいという気持ちが強くなってきた。	支援は現状維持。経過を観察していく。
11/6 ～ 11/20	○4項目を継続	①聞くトレーニングC 「何が」＋「どんなだ」の文を聞き取る。 漢字の間違いは減点しない。濁点や長音の表記等を間違えた場合は減点した。 ・「人がたくさんいる」 ・「体育は楽しい」 ②理科 「かげと太陽」 ・日時計での実験 ・VTRの内容をノートにまとめる。	【11/1】本児と二人で話す。友達の様子が気になり、課題からそれてしまっている様子について「どうすればいいのか」問いかけたところ、自分で答えを出すことができた。 【11/5】「今日はゆっくり自分でやります」と言って落ち着いて取り組むことができた。	支援は現状維持。経過を観察していく。

《検証授業での結果と考察》

1 教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方

- 座席については、教卓の正面の前から2列目にして、対象児童が集中して指示を聞くことができる環境に配慮した。
- 対象児童が姿勢を保持できるよう言葉掛けなどの支援を行った。
- 大切な事についての指示及び発問をする際には、音の合図を使って対象児童が注目しやすくなるよう工夫した。
- 活動に取り組む手順を書いたカード提示し、指示が分かりやすくなるよう工夫した。

2 聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）

本児童に実施した「聞くトレーニング」は以下の通りである。

【聞くトレーニングA】

図形を、指示通りの色で塗る。指示は2つ出す。

(指示の例)

- ・「丸は赤、三角は青」
- ・「大きい方は紫、小さい方はオレンジ」

聞くトレーニングAの正答数の推移について、図1のグラフに示した。

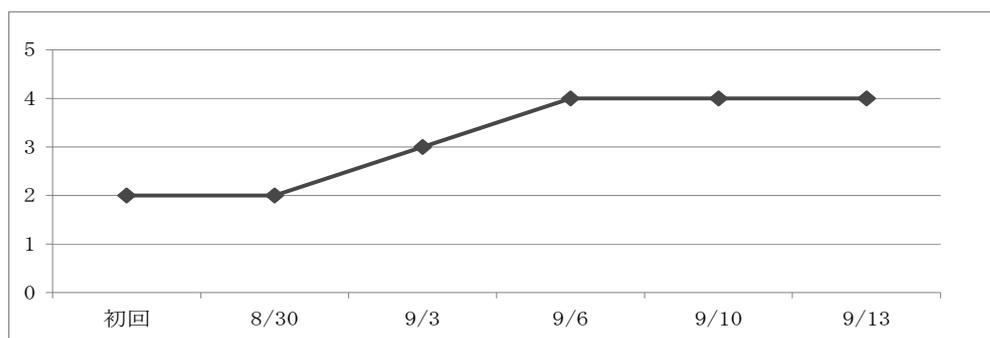


図1 聞くトレーニングAの正答数の推移について

【聞くトレーニングB】

二語文もしくは主語+述語の文を聞き取る。

(指示の例)

- ・「白いぼうし」
- ・「犬が走る」

聞くトレーニングBの正答数の推移について、図2のグラフに示した。

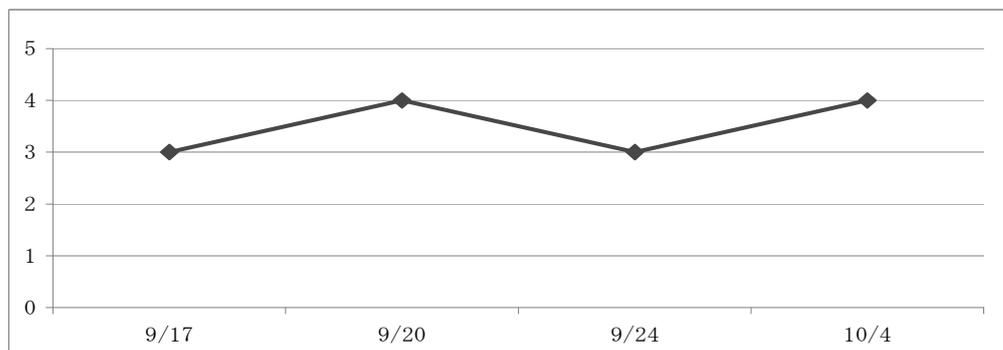


図2 聞くトレーニングBの正答数の推移について

【聞くトレーニングC】

「何が」＋「どんなだ」の文を聞き取る。

(指示の例)

- ・「太陽がまぶしい」
- ・「魚が3びきいる」

聞くトレーニングCの正答数の推移について、図3のグラフに示した。

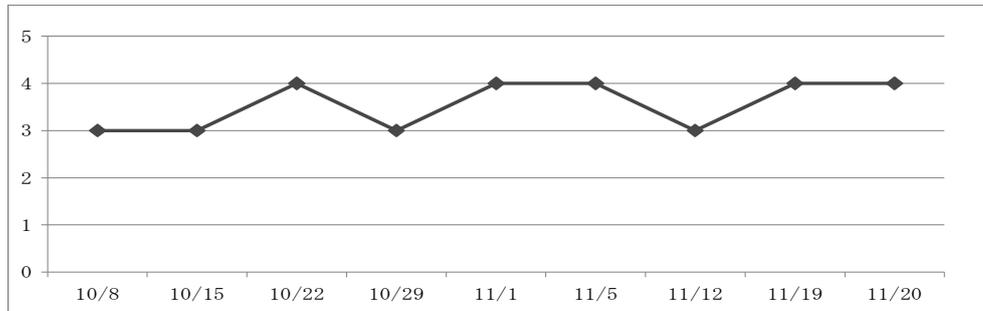


図3 聞くトレーニングCの正答数の推移について

3 考察

○「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方」の効果

活動内容を毎回同じ位置に板書すること、板書は黒板1枚分でまとめて、対象児童が一目見て内容が分かること。活動の手順を、一度提示するなどの工夫を行った。その結果、対象児童が落ち着いて課題に取り組めることが増えてきた。

○聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）の効果

「聞くトレーニング」の内容を3段階にステップアップさせた。各実施期間の開始時の点数の低さから出題内容が変わると点数が下がっていることがわかる。新しいものに対する抵抗感と思考や記憶の仕方の切り替えがスムーズに行われなかったためと考えられる。しかし、「聞くトレーニングA」より「聞くトレーニングB」の方が、スタート時の点数が高くなっている。これは聞こうとする学習態度の定着と、トレーニングに対する習慣化の表れと考えられる。

○指示理解に関するアセスメントの経過について

授業実施後、「集中して最後まで聞くことができる（課題1）」「聞いたことを記憶することができる（課題2）」「聞いて行動することができる（課題3）」の3つの課題についてフローチャートに沿って評価をしたことで、「集中して最後まで聞くことができる」力の達成度が高まると、記憶や行動の達成度も高くなる傾向があることがわかった。そのことから、対象児童は、記憶力に困難があったり、言葉を行動に移す能力があったりしたわけではないが、最後まで聞き取る力の弱さを、周りの友達などを見て模倣することにより、補っていたことが考えられる。部分的に正確に行動できていないことがあるのは、他の児童の行動を誤って模倣していたことが原因と考えられる。

本研究における取組において、繰り返しアセスメントを行い、聞くことの成果を点数化し、成功体験を重ねたことで、聞こうとする学習態度が定着し、授業場面においても指示を最後まで聞くことができ、正しく行動に移せることができるようになった。

指示理解についてのフローチャート（通級）

対象児童・生徒氏名（ 情緒通級 小2 A児 ）

《「聞く」チェックリストによる児童・生徒の課題》

○在籍学級の活動全般において、一斉指導の指示を聞いて行動することが難しく、個別の指示が必要。個別の指示は聞いて理解できる。しかし、途中で手が止まることが多い。
・通級では大きく遅れることはないものの、課題から注意がそれることが多い。

《指示理解に関するアセスメント》

	児童・生徒の課題	指導期間：2学期中						
		9/30	10/21	10/28	11/11	11/18	11/25	12/2
1	集中して最後まで聞くことができる。	△	△	○	○	○	○	○
2	聞いたことを記憶することができる。	○	○	○	△	○	◎	○
3	聞いて行動することができる。	▲	△	△	○	○	○	◎
4	音や言葉の理解不足がみられない。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

※各項目の内容の達成度 ◎=80%以上 ○=80%~50% △=50%~20% ▲=20%以下

《指導目標》（学習の場面 週1回 教科：自立活動 人数：1人）

○聞き落としなく、集中して最後まで聞くことができる。
・「おはなしをおぼえよう」2～3分程度の話を最後まで聞いてから、5問の質問すべてに正しく答えることができる。

《指導の内容》

実施日	教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方	聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）
9/30	○注意を引きつけてから、指示を出す。 ○刺激の少ない部屋を使用する。 （掲示物なし。窓なし。静か。） ○活動の予告（見通し） ○学習活動のユニット化	○MIMプログラム 「動作化を通じた音節構造の理解」
	[児童の様子] ・音声指示だけでは音節の動作化がスムーズにできないため、意欲が高まらなかった。 [改善点] ・音声と視覚の手がかりを同時提示する。	
10/21	○「注意引きつけてから指示を出す」という支援は必要なくなった。 ○他の3項目は継続。	○MIMプログラム 「動作化を通じた音節構造の理解」 （フラッシュカードを同時提示）
	[児童の様子] ・視覚の手がかり（フラッシュカード）を加えることで、集中が持続するようになってきた。	

実施日	教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方	聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）
10/28	○3項目を継続。	○MIMプログラム 「動作化を通じた音節構造の理解」 （フラッシュカードを同時提示） ○きくきくドリル「おはなしをおぼえよう」1回目 （『さんぽ』2分16秒）
	[児童の様子] ・集中して聞こうとする姿勢ができてきた。[改善点] ・聞くトレーニングを複数組み合わせる。	
11/11	○3項目を継続。	○MIMプログラム 「動作化を通じた音節構造の理解」 （フラッシュカードを同時提示） ○きくきくドリル「大事なことは3つ」1回目 「おはなしをおぼえよう」2回目 （『家族の仕事』2分33秒）
	[児童の様子] ・CDを聞いている時に目がよく動き、聞くことへの集中が難しい様子が見られた。 [改善点] ・CDを聞かせる時には、壁に机を向けて、音源が後方になるようにする。	
11/18	○3項目を継続。 <追加> ○CDを聞かせる時には、壁に机を向けて、音源が後方になるようにする。	○MIMプログラム「語彙の拡充」 ○きくきくドリル「大事なことは3つ」2回目 「おはなしをおぼえよう」3回目 （『おみやげ』2分20秒）
	[児童の様子] CDを聞かせる時には、壁に机を向け、音源が後方になるようにした結果、全問正解できた。終わったあと、「覚えていられたから、自分でもびっくりした。」と言った。（改善1）	
11/25	○4項目を継続。	○MIMプログラム「語彙の拡充」 ○きくきくドリル「大事なことは3つ」3回目 「おはなしをおぼえよう」4回目 （『おつかい』1分59秒）
	[児童の様子] ・CDを聞く前に机を壁に向けるように指示すると、「ぼくが集中して聞けるからだ。」とつぶやいていた。	
12/2	○4項目を継続。	○MIMプログラム「語彙の拡充」 ○きくきくドリル「大事なことは3つ」3回目 「おはなしをおぼえよう」4回目 （『おつかい』1分59秒）
	[児童の様子] ・机を壁に向けるかどうかを選択させると、壁に向ける方を選んだ。「先生に読んでもらおうと覚えられのけど、CDの声は覚えにくい。」と言っていた。	

《検証授業での結果と考察》

1 教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方

個別指導の場面では、小集団場面に比べて指示の理解や反応は良いが、苦手な課題で姿勢が崩れたり、集中の持続が続かず意欲が低下したりする様子が見られた。そこで、学習活動を短く区切ることにより、各区切りの中でそれぞれの活動に集中できるように支援した。

その結果、「注意を引きつけてから、指示を出す」という支援はほとんど必要なくなった。教師に注目できるようになったため、教材の提示によって聞く構えを自分から作れるようになった。

また、CDを聞いている時はCDプレイヤーを見たり体を動かしたりしていたことから、CDを聞かせる時には、壁に机を向けて、音源が後方になるようにする支援を行って見たところ、体の動

きが減り、質問を聞いた後の回答記入への取りかかりが明らかに早くなった。

2 聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）

本児童へ行った聞くトレーニングは以下の通りである。

○MIMプログラム ※1

- ・「動作化を通じた音節構造の理解」…教師が言った単語を聞いて、両手で動作化する。

（音声のみの提示→フラッシュカードを同時提示）

清音：手をたたく。 促音：両手を、それぞれ握る。

拗音：両手を握る。 長音：両手を合わせて下に下ろす。

- ・「語彙の拡充」…短い解説を聞いて、当てはまる言葉を答える。（三択カードの裏面を使用）

○きくきくドリル ※2

- ・「おはなしをおぼえよう」…CDのお話を聞いたあとに、内容についての質問に答える。
- ・「大事なことは3つ」…CDから「右から2番目を赤色に塗ります。」等の指示が出される。指示を聞きながら指で押さえたり、色鉛筆を持ったりしてはいけない。

<出典>

※1 『多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ つまずきのある読みを流暢な読みへ』

国立特別支援教育総合研究所主任研究員 梅津亜希子編著（学研）

※2 『きくきくドリル 聞き取り練習教材 BOOK①～③（CD付）』 和田秀樹監修・村上裕成著（文英堂）

聞くトレーニング「おはなしをおぼえよう」の正答数の推移について、図4のグラフに示した。

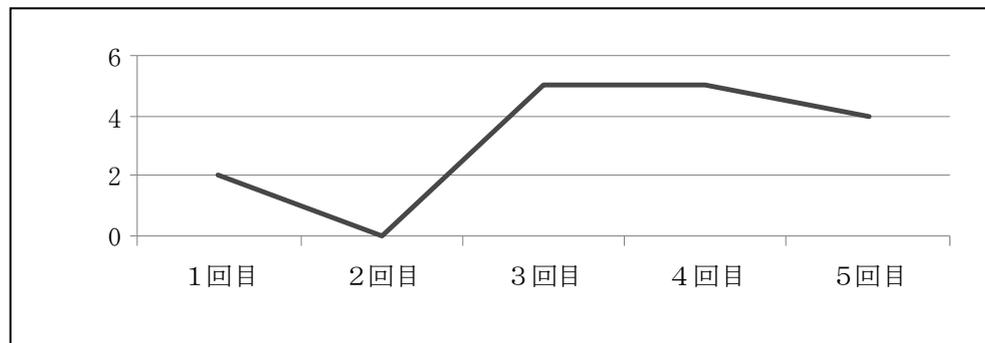


図4 聞くトレーニング「おはなしをおぼえよう」の正答数の推移について

3 考察

今回の取組を通して、対象児童は集中して最後まで聞くとはどういうことかを体感したと考えられる。集中して聞いた時には覚えていられるのだと気付くことができたことは、自信になり、次への意欲につながったことが、聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）の結果から確認できた。

その後は、小集団の運動場面においても、「AからBまでクモ歩きをしたら、マットの上でカエルジャンプを3回します。終わったら、その場で体育座りをして待ちます。」という指示を聞いて素早く行い、教師から「指示をよく聞いていました。」と褒められてにっこりする対象児童の姿が見られた。

また、在籍学級担任からも、「以前はどの場面でも全体の動きに遅れる印象だったが、最近は取りかかりが早い場面が見られるようになった。」という評価を受けた。

聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）を通して、CDプレイヤーの配置等の対象児に必要な教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方が見付かり、対象児童の集団参加を促進できた。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果について

(1) 実態把握について

まず、指示を聞くことについての児童・生徒理解が深まったことが挙げられる。これまで漠然と「指示を聞かせることができない」と思っていた児童・生徒について、集中して最後まで聞くことができるかどうか、聞いたことを記憶することができるかどうか、聞いて行動することができるかどうか、音や言葉の理解不足があるかどうかの四つの観点から、児童・生徒の状態像を把握すればよいことが分かった。このことから、対象児童・生徒にどの観点から「指示を聞かせることができないのか」が分かるとともに、支援と指導の方策の見通しを立てることができるようになるなど、教員側の意識改善がなされた。

(2) 教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方について

児童・生徒に指示を聞かせることができる状況作りについて「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方一覧表」を作成し、一覧表の中から対象児童・生徒の「聞く力を高める」上で、必要な方策をとることができた。今まで漠然と特別支援教育に関するノウハウとして捉えていた事柄について、例えば掲示物を精選することや、指示を出す前に合図を出すなどの工夫をするなどの方策について整理し、対象児童・生徒を支援する際の具体的な方策として、教員自身が主体的に活用することができた。

(3) 聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）について

児童・生徒の指示を聞く際の意欲を高め、聞く力を高める活動例を一覧表にすることで、一斉指導場面の指示を聞かせることに困難がある児童・生徒への指導の方策を具体的に示すことができた。

また、1回10分程度の時間で、比較的簡単に行うことができるので、経験年数の浅い教員にとっても取り組みやすい活動であることが考えられる。

指示理解についてのフローチャート事例①②における聞くトレーニングの実施結果について、開始初日に比べて正答数が増えていることから、聞くトレーニングの実施結果が指導の効果を表す指標になることが考えられる。聞くトレーニング自体がアセスメントとなって、次の指導内容の組立に役立つものであることが考えられる。

(4) 指示理解についてのフローチャートの作成及び実践について

対象児童を抽出し、実態把握から目標設定、指導、評価を書き込んだ「指示理解についてのフローチャート」を作成したことで、複数の教員によるPDCAサイクルによる指導内容の見直しが可能になり、児童・生徒の「聞くこと」に関しての指導の方策を絞り込むことができた。このフローチャートを活用することで、通級指導学級の担任にとって、在籍学級の担任との連携のツールとすることができる。

また、「教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方一覧表」「聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）一覧表」から支援や指導方法を選択することができることから、知的障害特別支援学級における教職経験の浅い教員も、指導の方策を立てるためのツールとして活用することができる。

(5) 研究成果のまとめ

本研究における成果について、対象となった児童・生徒が、教師からの指示を最後まで聞くことができるようになったことが挙げられる。指示を聞こうとする態度が変わり、注意される回数が減

ったこと、教師の話に注目を向けるようになったことなどを、児童・生徒の変化として捉えることができた。

この理由として、教室環境の整備と分かりやすい指示の出し方について児童・生徒が指示を聞くことができる状況をつくったことを前提として、児童・生徒が聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）に取り組んだことが考えられる。

聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）に取り組むことを通して、児童・生徒にあった「できないかもしれない、だからやらない」といった気持ちが、「やって（聞いて）みたら上手くいった」、「やって（聞いて）みようかな」といった気持ちに変わり、教員の指示を聞くことに対し、「できた!」「できそうだ!!」という意欲に変わってきた。そして、最後まで教員の指示を聞き、友達の模倣をしないで行動できたことが習慣化したことで、「指示を聞く」とは、実はどのような行動を指すのであるかを、児童・生徒が自身の体験から理解できるようになった。聞くことに対する苦手意識が改善され、自己肯定感が高まった。また、自身の聞き方の特徴に気付き、「聞くこと」が自分にとって有益であることに気付いた児童・生徒も多く、自己理解の深まりと主体的に聞こうとする意欲や態度の向上が見られた。

本研究を通して、目の前にいる児童・生徒たちが、近い将来、自立した生活者となり、社会生活に主体的に参加するための基礎作りとして、今後の教育活動に役立つ一つの方法となったと考える。

2 研究の課題について

指示理解についてのフローチャートの活用事例を増やし、本研究が一般的な観点から効果があるか検証することが課題である。

また、聞く力を高めるための活動例（聞くトレーニング）にあるような、「聞くこと」に焦点化した活動を、年間の学習計画の中でどのような形で取り組むか、内容の選定と時間の確保について、より詳しく説明していくことも課題である。

また、本研究においては、個別指導場面での指示は聞くことができるが、一斉指導場面で最後まで集中して指示を聞くことに困難があったり、指示を聞き漏らしてしまったりする児童・生徒を対象にした。しかし、実際には語彙が少なかったり、言葉の理解不足があったりするために、指示理解を困難とする児童・生徒は数多いと考えられる。このような児童・生徒に応じた指導方法の研究・開発が課題である。

今後も研究を深めながら、児童・生徒が集団参加していけるようにしていきたい。

平成25年度 教育研究員名簿

特別支援学級部会

地 区	学 校 名	職 名	氏 名
品 川 区	源氏前小学校	主任教諭	長田 尚子
中 野 区	塔山小学校	主任教諭	岡 美花
葛 飾 市	亀青小学校	教 諭	菊地 幸子
青 梅 市	第一小学校	主任教諭	○松村 友子
小 平 市	小平第十五小学校	主任教諭	上野 暢之
西東京 市	保谷第一小学校	教 諭	◎高橋 拓也
大 田 区	羽田中学校	教 諭	古川 範之
世田谷 区	弦巻中学校	主任教諭	飯泉 明男
足 立 区	六月中学校	主任養護教諭	山田 美智子
八王子 市	打越中学校	教 諭	舞草 収

◎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 井上 啓一

平成25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25年度第193号〕

〔平成26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) 5320-6836
印刷会社 昭和商事株式会社