

特別支援教育

平成 29 年度

教育研究員研究報告書

特別支援教育

東京都教育委員会

目 次

○特別支援学級

(研究主題) 深い学びを支えるための「聞く力」の育成
～『聞く力』を育てるための手だて表』の活用を通して～

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の視点	2
III	研究の仮説	2
IV	研究方法	2
V	研究内容	4
1	基礎研究	4
2	実践研究	7
VI	研究の成果	23
VII	今後の課題	24

○特別支援学校（知的）

(研究主題) 自ら取り組む態度を育てる授業づくり
～「单元ごとの態度育成シート」を活用した授業改善～

I	研究主題設定の理由	25
II	研究の視点	26
III	研究仮説	26
IV	研究方法	26
V	研究内容	29
1	基礎研究	29
2	実践研究	33
3	検証授業	35
VI	研究の成果と課題	47

○特別支援学校（盲・ろう・肢体不自由・病弱）

(研究主題) 障害による学習上の困難に着目した授業改善
～各教科等における自立活動の指導について～

I	研究主題設定の理由	49
II	研究の視点	50
III	研究の仮説	50
IV	研究の方法	50
V	研究の内容	52
1	基礎研究	52
2	実践研究	55
VI	研究の成果と課題	72

○特別支援学級

研究主題

深い学びを支えるための「聞く力」の育成 ～『聞く力』を育てるための手だて表』の活用を通して～

I 研究主題設定の理由

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 3 月告示、以下「新学習指導要領」とする。）では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。「対話的で深い学び」の実現には、「『子供同士の協働、教職員や地域の人との対話』等を通じて自己の考えを深める」と、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（文部科学省 平成 28 年 12 月 21 日）で示されているとおりコミュニケーションの力（以下「コミュニケーション力」と表記する。）が必要である。

「コミュニケーション力」には、情報を取り入れ考える「聞く力」と、情報や自分の考えを発信する「伝える力」の二つの力が必要であり「対話的で深い学び」を実現するためにはこれらの力を育成することが重要である。「読解力向上プログラム」（文部科学省 平成 17 年 12 月）の PISA 型読解力においては、目標①として「テキストを理解・評価しながら「読む力（聞く力）」を高める取組の充実」が示されており、その中では、まず情報の内容を的確に聞き取り、理解すること（聞く力）が深い学びにつながることを示されている。また、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成 21 年 6 月）でも「コミュニケーションは、相手からの言葉や身振り、その他の方法による信号を受容し、それを具体的な事物や現象と結び付けて理解することによって始まる。」と示されており、「コミュニケーション力」において、「聞く力」が重要であることが分かる。

しかしながら、本研究における教育研究員の所属する知的障害特別支援学級、特別支援教室及び情緒障害等通級指導学級（以下、「特別支援学級」と表記する。）に在籍する児童・生徒には、コミュニケーションの基礎となる「聞く力」や「聞く態度」に課題が見られるという実態がある。それは、聞くことはできるが、内容を聞き取ることや理解することが難しい、又は、他者への関心や興味が低く話を聞くことができない、聞いた内容を受容することが難しいなど、認知面での課題や障害特性に起因することが多いからである。

このことから、本研究では聞くことに困難さがある児童・生徒に対し、「聞く力」の資質・能力を向上させるためには指導者による「児童・生徒の『聞く力』に合わせた指導・支援の工夫」を行い、「聞く力」を育成することが、「コミュニケーション力」を高めるために必要不可欠であると考えた。

そこで、研究主題を「深い学びを支えるための「聞く力」の育成～『聞く力』を育てるための手だて表』の活用を通して～」と設定し、事例分析を通して授業改善を図

る研究を行うこととした。

II 研究の視点

本研究では、児童・生徒の深い学びを支える様々な能力の中から、「聞く力」を育てるための研究を、二つの視点から進めた。

1 児童・生徒の「聞く力」の段階的な育成について

本研究の対象となる、「聞く力」に課題のある児童・生徒は、様々な困難さを抱えている。これらの児童・生徒には、認知面の発達段階や障害による行動特性についてのアセスメントを基に一人一人に個別の目標を設定し、適切な指導・支援を行う必要がある。本研究では、対象児童・生徒の「聞く力」についての実態把握に基づいた目標設定を行う。目標設定の目安として、認知面の発達段階と障害による行動特性を組み合わせ、発達段階と必要な手だてを示した『『聞く力』を育てるための手だて表』を作成し、実態把握と目標設定の視点で活用を図る。

2 児童・生徒の「聞く力」を伸長する指導方法と評価について

本研究の対象となる児童・生徒の聞く力を高めていくには、児童・生徒の適切な実態把握と目標設定に加え、目標を達成させるための適切な指導が重要である。先行研究を参考に作成した『『聞く力』を育てるための手だて表』に基づいた指導例を示すとともに、実際の授業を通して効果を検証する。指導面での『『聞く力』を育てるための手だて表』のより有効な活用方法及び評価方法について実践を通し研究・開発する。

III 研究の仮説

児童・生徒の「聞く力」の実態と目指す姿を明らかにした上で手だてを設定し、授業改善を行うことで、児童・生徒の「コミュニケーション力」が伸びるだろう。

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) 「聞く力」を育てる指導法の理論についての研究・分析
- (2) 新学習指導要領の内容分析
- (3) 『『聞く力』を育てるための手だて表』の作成

2 実践研究

- (1) 検証授業
- (2) 『『聞く力』を育てるための手だて表』に基づく教材の工夫

研究構想図

共通テーマ 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善

<p>現状と背景</p> <p>[現状]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他者への関心が低い。 ・集中が持続できず聞き取れない。 ・聞くことはできるが受容できない。 ・聞いているけれど、内容が理解できない。 <p>[背景]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の困難さや特性に起因する。 ・教員の児童・生徒に対する実態把握及び支援が十分ではない。 	<p>学習指導要領等</p> <ul style="list-style-type: none"> ○東京都立特別支援学校教育課程編成基準・資料 ○特別支援学校学習指導要領解説 (文部科学省 平成 21 年) ・総則編 ・自立活動編 3 人間関係の形成 6 コミュニケーション ○読解力向上プログラム(文部科学省 平成 17 年) ○「主体的に聞く力を高める指導の工夫」に関する先行研究
---	--



研究主題

深い学びを支えるための「聞く力」の育成
～『聞く力』を育てるための手だて表』の活用を通して～



- 研究の視点**
- 1 児童・生徒の「聞く力」の段階的な育成について
 - 2 児童・生徒の「聞く力」を伸長する指導方法と評価について



研究の仮説

児童・生徒の「聞く力」の実態と目指す姿を明らかにした上で手だてを設定し、授業改善を行うことで、児童・生徒の「コミュニケーション力」が伸びるだろう。

研究の方法	
<p>基礎研究</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 「聞く力」を育てる指導法の理論についての研究・分析 (2) 新学習指導要領の内容分析 (3) 『聞く力』を育てるための手だて表』の作成 	<p>実践研究</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 検証授業 (2) 『聞く力』を育てるための手だて表』に基づく教材の工夫

V 研究内容

1 基礎研究

(1) 「聞く力」を育てる指導法の理論についての研究・分析

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（文部科学省 平成 28 年 12 月 21 日）では、子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることなどを通じ、自己の考えを深めることの重要性が示されている。「読解力向上プログラム」（文部科学省 平成 17 年 12 月）の PISA 型読解力においては、目標①として「テキストを理解・評価しながら「読む力（聞く力）」を高める取組の充実」が示されている。これらの資料等から、障害のある児童・生徒が自己の考えを深め、社会的自立や社会参加を目指すには「コミュニケーション」の力、中でも「聞く力」を育成することが必要ではないかと考え、共通理解を図った。また、「聞く力」を育てる具体的な指導法などについて、「知的障害のある児童・生徒の教育内容の充実に向けて」（東京都教育委員会 平成 28 年 3 月）に示されている、国語の「聞く力」の指導における段階表を参考とした。発達検査による情報や教員による行動の観察などから、児童・生徒一人一人の「聞く力」の程度を把握した上で、個に応じた教材・教具を準備することや、教員の適切な働き掛けの場を設定することの大切さを再認識した。

次に先行研究から「聞く力」について分析した。児童・生徒のコミュニケーションにおいて、「伝える力」についての先行研究は既に多く存在するが、「聞く力」についての先行研究は少なく、その中でも有効であった研究を参考とし、本研究において特別支援学級に在籍する児童・生徒の事例を通して検証していくこととした。「聞く力」にも音を認識する力や一定時間集中して聞き続ける力など様々な側面があり、事例を分析するための視点を整理しまとめた。

(2) 新学習指導要領の分析

「特別支援学校学習指導要領」（平成 29 年 4 月公示）では、小学部国語科の目標「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。」としている。また、各段階の目標及び内容においては、「教師の話や読み聞かせに応じ音声を模倣したり表情や身振り 簡単な話し言葉などで表現したりすること。」「身近な人からの話し掛けに注目したり応じて答えたりすること。」と記されている。他に、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」（平成 21 年 6 月）では、「6 コミュニケーション（5）状況に応じたコミュニケーションに関すること」において、（LDのある児童・生徒について）「話の内容を記憶して前後関係を比較したり類推したりすることが困難なため、会話の内容や状況に応じた受け答えをすることができない場合がある」ことから、「自分で内容をまとめながら聞く能力を高めるとともに、分からないときに聞き返す方法や相手の表情にも注目する態度を身に付けるなどして、そのときの状況に応じたコミュニケーションが展開できるようにすることが大切である。」と記されて

いる。話の内容を自分でまとめながら聞くことは、LDのある児童・生徒だけでなく、他の障害のある児童・生徒にとっても必要であり、自分で内容をまとめながら聞き、理解する能力を高め、分からないときに聞き返す等の情報収集の方法を身に付けることが必要であることが分かった。深い学びを支えるためには情報収集のための「聞く力」を育成することが重要であることを確認した。

(3) 「『聞く力』を育てるための手だて表」の作成

「聞く力」を育てるためには指導にどのような段階があるのかを、先行研究や文献から探したところ、「知的障害のある児童・生徒の教育内容の充実に向けて」（東京都教育委員会 平成28年3月）に、国語科の指導内容として「聞く力」が発達段階ごとに示されていることが分かった。そこで、この段階表を参考にし、それぞれの事例を分かりやすく分析するためのツールを開発することにした。

児童・生徒がどのようなところに課題をもっているのかを、学習場面や生活場面の行動観察から見取ることができるよう、チェックシートを作成することで共通の視点で分析ができると考え、「『聞く力』を育てるための手だて表」【表1】を作成した。様々な障害特性により発達に偏りのある児童・生徒の「聞く力」が、認知の面でどの発達段階にあるのかということと、体験が不足している、注意のコントロールができないなどの行動面での特性から抱えている困難さを組み合わせることで、適切な指導内容を確認できるようにした。認知面の段階は上記の国語科の指導内容を取り入れ、行動特性については、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」の「特別支援教育の充実を図るための取組の方向性」の中の表記や特別支援学校学習指導要領解説自立活動編を参考にしながら、文言の整理を行った。さらに、それぞれの段階における具体的な指導例を入れることで、児童・生徒にどのような点に留意して指導していけばよいかを具体的に示すものとした。

「『聞く力』を育てるための手だて表」に示した手だては、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編を参考に、様々な研究や書籍、実践報告等を基に検討し設定した。課題の把握が容易にでき、教員が行うべき指導の手掛かりとなるようにした。

【表1】 「聞く力」を育てるための手だて表

目指す姿 実態	1		2		3		4		5		6	
	振り向き、耳を傾ける	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	相手の話の要点を落とさないうように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間に伝わるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	表情と言葉で明確に意図を伝える、気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する
A 一斉指示が入りにくい	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間に伝わるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	表情と言葉で明確に意図を伝える、気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間に伝わるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	表情と言葉で明確に意図を伝える、気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する
B 体験が不足している	手本を示し、話の聞き方(相手の顔をみる、うなづく、笑顔などで)を練習する場を設定する			絵や写真を手がかりにして理解する体験の場を繰り返し設定する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	手本を示し、話の聞き方(相手の顔をみる、うなづく、笑顔などで)を練習する場を設定する			絵や写真を手がかりにして理解する体験の場を繰り返し設定する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する
C 語彙が少ない	実態に合わせて言葉で話す	実態に合わせて、言葉で話す	目を合わせて、身振りを加え、実態に合わせて言葉で話す	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	実態に合わせて言葉で話す	実態に合わせて、言葉で話す	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	近しい場面のロールプレイで相手の気持ちを考える練習の場を設定する
D 聞いたことを記憶することが苦手	短い言葉で一つずつ伝える	目を合わせて端的に話す	目を合わせて、身振りを加え、実態に合わせて言葉で話す	ワーキングメモリーや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	短い言葉で一つずつ伝える	目を合わせて端的に話す	ワーキングメモリーや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	ワーキングメモリーや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する
E 順序立てて話すことが苦手	短い言葉で一つずつ伝える	話の区切りが分かる話し方を話す	相手の話の区切りについてから話し出す練習の場を繰り返し設定する	ワーキングメモリーや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	短い言葉で一つずつ伝える	話の区切りが分かる話し方を話す	ワーキングメモリーや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	ワーキングメモリーや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する
F 注意をコントロールすることが苦手	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	相手の話を意識して聞く	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間に伝わるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	表情と言葉で明確に意図を伝える、気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する
G 相手の状況を把握することが苦手	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	相手の話を意識して聞く	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間に伝わるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で伝える	表情と言葉で明確に意図を伝える、気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する

2 実践研究

研究仮説を検証するために、授業研究を通して、「『聞く力』の段階的育成」、「『聞く力』の指導方法」「児童・生徒の変容の評価」の3点について検証することとした。

(1) 検証授業

ア 検証授業事例 1

(ア) 対象児童 小学校第1学年 1名 児童 A 知的障害特別支援学級在籍

(イ) 対象児童の「聞く力」に関する実態と課題

アセスメント（太田ステージ、NCプログラム）を行い、在籍児童の「聞く力」に関する実態把握【表2】を行った。また「『聞く力』を育てるための手だて表」【表3】を活用し、児童の課題を把握するとともに個に応じた支援方法を検討し、授業に生かした。

【表2】対象児童 A の実態表

児童	児童の実態	単元の目標	指導の手だて
A (太田ステージⅢ・2)	<ul style="list-style-type: none"> ・親和的で、興味のあることはよく見聞きし真似ることができる。 ・簡単な会話のやり取りができる一方、順序立てて話すことが苦手である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の話を最後まで聞く。 ・相手が分かるように話す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き方、話し方の約束を提示し、確認する。 (G2) ・話したいことを指導者と整理してから話をするよう促す。 (E2)

(ウ) 授業について

【教科・領域】 国語科

【単元名】 ことばっておもしろいな

「もののなまえ」「おみせやさんごっこをしよう」

【単元のねらい】

- ・お店屋さんごっこや買い物ごっこの中で、相手の話を聞き取る。
- ・お店屋さんごっこや買い物ごっこの中で、相手に伝わるよう話す。
- ・友達と関わり合いながら、言葉集めの活動やお店屋さんごっこを楽しむ。
- ・身近な果物や野菜の名称や「果物」というカテゴリーの名称に慣れ親しむ。

(エ) 「『聞く力』を育てるための手だて表」を活用した単元の指導の工夫

- ① ICT機器を活用した視覚教材や具体物を使用し、聞こうとする意欲を高める。
- ② アセスメントを通して児童の実態把握を行い、個に応じた課題設定を行う。
- ③ ねらいと学習活動を明確にし、活動に見通しをもたせる。
- ④ リズムのある教材文を使い、言葉のやり取りを楽しめるようにする。
- ⑤ お店屋さんごっこの活動を通して、話の聞き方を学ばせる。

【表3】

「聞く力」を育てるための手だて表 児童A

<p>＜太田ステージ＞Ⅲ-2:物に名前があることが分かり、物の用途も分かる。「大きい」「小さい」「小さい」といった簡単な比較ができる。 ＜NCPプログラム『聴覚記録』＞2容量:「〜と〜をとってきて」と言葉で指示され、見えないところにある4つの選択肢から、言われたものをとることができる。 ＜その他の特徴＞誰とも仲良くしようとする。場面の切り替えが難しい。友達との関わりに課題(頑固さ、やりすぎなど)が見られる。空間認知が弱い。位置関係「後ろ」が分からない。 見聞きしたことを模倣することができる。情報量が多くなると混乱し、ごまかして答えることがある。</p>						
<p>目指す姿 実態</p>	1	2	3	4	5	6
A	振り向く、耳を傾ける 名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	相手を意識して聞く 集中できる時間で伝えるように、端的に話す	最後まで集中して聞く 聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	説明や話のおよその内容が分かる 理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	要点を落とさないように聞き取る 実態に合わせて言葉で端的に伝える	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る 表情と言葉で明確に意図を伝え、気持ちを意図をくみ取る練習をする場を設定する
B	体験が不足している 手本を示し、話の聞き方(相手の手を見る、うなずく、笑顔などで)を練習する場を設定する			絵や写真を手がかりにして理解する体験の場を繰り返し設定する	実態に合わせて言葉で端的に伝え、音声言語のみで理解する体験の場を設定する	気持ちのカードなどを手がかりに相手の気持ちを考えながら聞き取る練習をする場を設定する
C	言葉が少ない 実態に合わせて言葉で話す	目を合わせて、実態に合わせて言葉で話す	目を合わせて、身振りを加え、実態に合わせて言葉で話す	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせて言葉で端的に伝え、音声言語だけで理解する体験を積み上げる	身近な場面のロールプレイで相手の気持ちを考える練習の場を設定する
D	聞いたことを記憶することが苦手 短い言葉で一つずつ伝える	目を合わせて端的に話す	目を合わせて端的に話す	ワーグメントや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する 分からないときに聞き返す方法を伝える	ワーグメントや情報提示の工夫をして、必要なことを選択してメモを取る練習の場を設定する	言葉と表情で明確に意図を伝える
E	順序立てて話すことが苦手 短い言葉で一つずつ伝える	話の区切りが分かる話し方を設定する	相手の話の区切りに合わせて話しかけ出す練習の場を繰り返し設定する	聞いた内容を順番に書き出す方法を伝え、練習する場を設ける 分からないときに聞き返す方法を伝える	ワーグメント等を活用し、聞いた内容の要点を順序立てて書き出す方法を伝え、練習する場を設ける	短い言葉と表情で順序立てて伝える
F	注意をコントロールすることが苦手 名前を呼び、目線を合わせてから話し出す 気持ちを切り替える手助けをする	気持ちの切り替えをしてから、集中できる時間で伝えるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習の場を日常的に設定する	注目できる時間を増やし理解の一助となる、有効な情報手段を使う視覚優位であれば視覚情報等) 分からないときに聞き返す方法を伝える	注目できる時間を増やし理解の一助となる、有効な情報手段を使う(視覚優位であれば視覚情報等)	短い言葉と表情で順序立てて伝える
G	相手の状況を把握することが苦手 名前を呼び、目線を合わせてから話し出す		一方的に話してしまわないように、聞く場面では黙って聞き、相手が話し終ってから話しかける場を設ける 相手の表情に注目するよう意識付けする 分からないときに聞き返す方法を伝え、繰り返し練習する場を設ける			

おみせやさんごっこのおめあて

☆いろいろなともだちと
おみせやさんごっこをたのしむ。
☆ききかた、はなしかたのめあてをまもる。
☆ききかた、はなしかたの
じょうずなともだちのまねをする。

◎ききかた

- ・あいてをみてきく。
- ・わからないことはききかえす。
- ・いっていることをたしかめる。

◎はなしかた

- ・あいさつとおれいをいう。
- ・ていねいなことばではなす。
- ・はつきりきこえるこえではなす。

聞き方、話し方の約束

(オ) 検証授業 本時について

本時（全7時間中の第3時間目）

① 本時のねらい

- ・指導者の話や指示を聞き取り、活動することができる。
- ・聞いたことを友達に伝えることができる。

② 本時の展開

時間	学習活動・ 学習内容	指導上の 留意点・配慮事項	個別の留意点・配慮 事項	評価規準 (評価方法)
			児童 A	
導入 (5分)	始めの挨拶 ○本時のねらいと 学習予定の確認 ・本時のねらいと 学習の進め方を知 り、学習に見通し をもつ。	◇ホワイトボード に、ねらいと学習 予定を明示する。	・ホワイトボードに 注目するよう促す。	・話を聞いて学習 に見通しをもつ。 (観察)

<p>展開 (35分)</p>	<p>○もののなまえ ・教材の文章を順番に読む。</p> <p>・教材文にある問いかけについて答える。</p> <p>○かいものごっこ ・指導者（客）と児童（店員）とのやり取りをする。 ・児童同士でやり取りをする。</p> <p>・指導者からおつかいを頼まれたときの場面設定でやり取りをする。</p>	<p>◇拡大提示機に教材文を映す。</p> <p>◇友達の意見を聞くよう促す。</p> <p>◇楽しくやり取りができるようリズムを付けて行う。</p> <p>◇友達のやり取りの様子を見ながら会話をよく聞くよう促す。</p> <p>◇待つときの約束を確認する。</p> <p>◇児童の実態に応じて指示の内容を変える。</p>	<p>・スムーズに読めたら褒める。</p> <p>・聞かれていることに答えられたら褒める。</p> <p>・できたら褒める。</p> <p>・友達とうまくやり取りができたなら褒める。</p> <p>・目を見て、聞いていることを確認しながら指示（二つの買い物）を出す。</p>	<p>・指示された箇所を読むことができる。 (観察)</p> <p>・質問を聞き答えることができる。 (発言)</p> <p>・指導者の話を聞き、やり取りすることができる。 (観察)</p> <p>・友達の話の聞き、応えることができる。(観察)</p> <p>・指導者の指示を思い出して、買い物をするができる。(観察)</p>
<p>まとめ (5分)</p>	<p>○振り返り ・本時の学習について振り返る。 ○終わりの挨拶</p>	<p>◇ホワイトボードを再提示する。</p>	<p>・ねらいに再注目させ達成できたかを聞く。</p>	<p>・指導者の問いかけを聞き、答えることができる。 (発言)</p>



拡大提示機の活用

(カ) 検証授業の成果と課題

① 『聞く力』の段階的育成』について

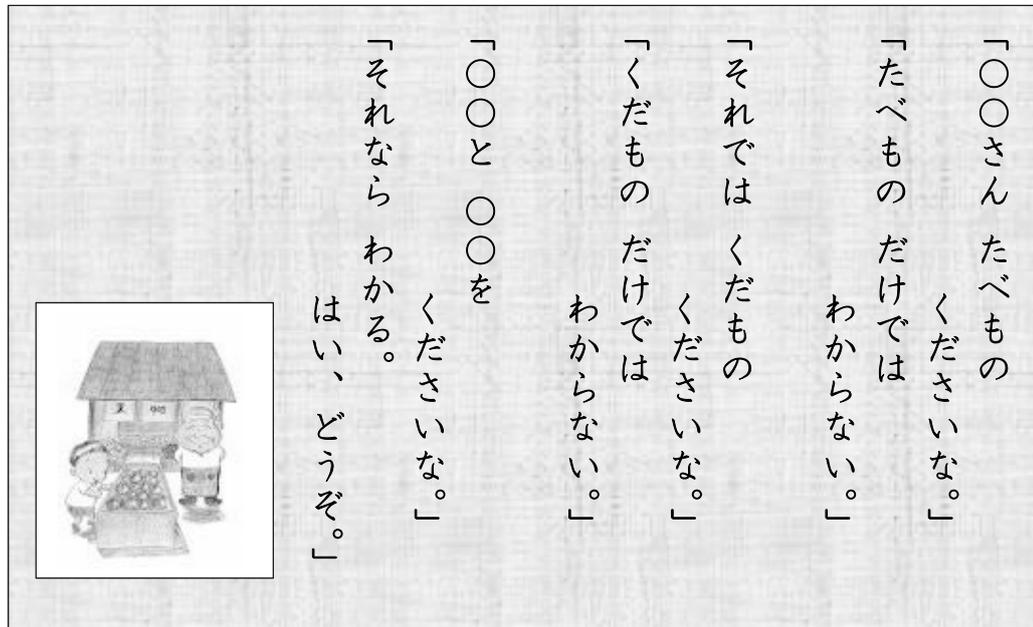
<成果>

- ・他のアセスメントも活用して児童の実態を把握し、それらを参考に『聞く力』を育てるための手だて表」にチェックを入れたことで、児童の「聞く力」が今どの段階で、どういう手だてが有効であるかを確認し教材の準備ができた。
- ・手だてが児童に合っていることで、児童が安心して課題に取り組む様子が見られた。授業を行う中で、個に応じた課題を提示し、それを達成していく経験を通して、聞くことができる場面が増えた。「聞く力」が向上したといえる。
- ・『聞く力』を育てるための手立て表」にあるように、話し手からの指示や質問に対し、うなずいたり、返事をしたりするよう促し、聞き取りができていないか確認してから活動に移すことで、確実に課題を達成していく姿が見られた。与えられた課題を達成できる喜びを児童が実感し、話を聞こうとする姿勢や態度が向上した。

<課題>

- ・個別の『聞く力』を育てるための手だて表」の活用について、教員間で共通理解を図って指導にあたることが大切である。
- ・児童同士の買い物ごっこのやり取り（店員と客のやり取り）の場面では、児童の実態に応じた組み合わせ（ペアリング）の考慮が必要であった。
- ・児童の実態と課題に応じ、品物の種類や数、大きさが違うものなどを多めに用意し、児童の目標の達成具合に応じてその場の判断で多様な買い物のやり取りがで

きるような教材・教具の準備が大切である。「『聞く力』を育てるための手だて表」に示された指導の手だては、必要な指導の一部が目安として示されているに過ぎないことを示す必要がある。



リズムを使った教材例



種類や大きさ、数、色を変えて指導を行う教材・教具

② 「『聞く力』の指導方法」について

<成果>

- ・「聞く力」を育てるための手だて表に記載されている ICT 機器を活用した視覚支援や、具体物を使用することで、言葉への理解が深まり意欲的に聞く姿が見られた。
- ・リズムのある教材文を使ったことで、安心して言葉のやり取りを楽しめると同時に、相手からの問いかけに見通しがもて、相手の言葉を聞き取りやすくなったことで、一層聞こうとする姿勢が見られた。

- ・授業を通して、相手の話を聞き取り、言葉のやり取りが成立するようになったことで、授業場面だけではなく日常生活の場面でも友達同士で簡単な会話ができるようになった。

<課題>

- ・教材文の話型がなくても、自分で店員役と客役とのやり取りができるよう、更に学習を発展させていく。
- ・環境の構造化については、交流学級や家庭と調整し、対象児にとって構造化が必要な部分と交流学級等に合わせて構造化を外していく部分を明確にすることが必要である。

③ 「児童・生徒の変容の評価」について

<成果>

- ・聞くことへの意欲をもたせるため、「聞き取りができたこと」を認めて褒めた。他の授業でも、話をしている人の方を見て、何を話しているのかを聞き取ろうとする姿が見られるようになった。
- ・適切な評価をされることで、児童の自己有用感が高まり、日常生活の場面でも、「〇〇を持ってきて。」などの指示を聞き取り、行動できるようになった。

<課題>

- ・教員の指示や質問に答えられた時に、その都度、見える形でなど分かりやすく評価をする他者評価を行ったが、本人ができたことを自分で評価する自己評価の方法を考えることも必要であった。聞き取って答えられたという実感をもたせ、自信につなげていくことが更に「聞く力」を育てることになる。

イ 検証授業事例 2

(ア) 対象生徒 中学校第1学年 2名 生徒B、C 知的障害特別支援学級

(イ) 対象生徒の「聞く力」に関する実態と課題

『聞く力』を育てるための手だて表【表6】【表7】とWISCの検査結果を活用し、個々の生徒の実態把握【表5】を行い、本単元における自立活動の目標と手だてを検討した。

【表5】生徒B、Cの実態表

生徒	生徒の実態 (行動観察、及び WISCの結果から)	単元における 「聞く」ことに関する 目標(自立活動)	指導の手だて
B	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着きがなくよく動く。 ・集中力が持続せず、 	<ul style="list-style-type: none"> ・話を聞き取り理解することができる。 ・多くの情報から必要な情報を 	<ul style="list-style-type: none"> ・手元を自由に動かせるよう、柔らかい物をもたせ発散させる。

	<p>自信のなさによりうまく活動できないことがある。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習姿勢を維持することができない。 ・思ったことをすぐ口に出す。 ・周りの音や掲示物に気が散りやすい。 	<p>聞き取り、メモを取ることができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・メモを基に、他者と意見交換し、課題についてまとめることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最低限の学習用具を渡す。 ・動きのある活動を入れる。 <p><「聞く力」を育てるための手立て表の該当項目></p> <p>A2、A3、A4、D5 F4、F5</p>
C	<ul style="list-style-type: none"> ・文字を見て読む、書いてあることを理解することが苦手である。 ・文章等は音声を使い説明する必要がある。 ・黒板をノートに書き写したりする作業は苦手である。 ・落ち着きがなく注意力が続かない。 ・姿勢を保つことができない。 ・ふざける傾向がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・話を聞き取ることができる。 ・情報を聞き、必要な情報を聞き取り、メモを取ることができる。 ・メモを基に、他者と意見交換し、課題についてまとめることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞いたことを書きとる支援をする。 ・動きのある活動を入れる。 <p><「聞く力」を育てるための手立て表の該当項目></p> <p>A2、A3、A4、D5 F4、F5</p>

(ウ) 授業について

【教科・領域】 保健体育

【単元名】 健康的な生活と病気の予防

(小単元：「生活行動・生活習慣と健康」)

【単元のねらい】

(保健体育)

- ・健康の保持増進のために必要な生活行動や病気の予防に関心をもち、仲間と協力し情報を集めたり、意見交換をしたりしながら、意欲をもって学習することができる。(関心・意欲・態度)
- ・健康の保持増進のために必要な生活行動や病気の予防について課題を見付け、自分の知識や経験、資料、仲間の意見や考え方などを基にして、選択すべき行動を判断できる。(思考・判断)
- ・健康の保持増進のために必要な生活行動や病気の予防について科学的に理解し日常生活の課題解決に役立つ知識を身に付けている。(知識・理解)

(自立活動)

- ・他者の話を聞き取ることができる。
- ・他者からの情報から、必要な情報を選択し聞き取りメモを取ることができる。
- ・メモを基に他者と会話し、正しい生活習慣についてまとめることができる。

(エ) 『聞く力』を育てるための手だて表」を活用した単元での指導の工夫

- ① ICT機器を活用し、視覚的、聴覚的支援を行うことにより集中力を持続させる。
- ② 事前アンケートを実施し、生徒にとって学ぶ必要性が感じられる課題設定を行い、聞き取ることができる情報量や、理解できる内容に絞る。
- ③ 学習活動を明確にし、活動に見通しをもたせる。
- ④ 聞く活動を取り入れた体験的かつゲーム性のある課題を設定することにより、聞く意欲を高める。
- ⑤ 協働的な活動の中で、聞く必然性をもたせるような課題や思わず聞きたくなるような課題を設定することにより、関わりが自然と生まれるよう工夫する。

(オ) 本時の展開

時間	学習活動・学習内容	指導上の留意点 ・配慮事項	個別の留意点、配慮事項 ()内は「聞く力」を育てるための手だて表の内容項目		
			生徒 B	生徒 C	評価
導入 (5分)	○挨拶 ・姿勢を正しくして挨拶をする。 ○本時のねらいと学習予定の確認 ・本時のねらいと学習の進め方を知り、学習への見通しをもつ。	◇ねらいと学習の見通しを明示する。	・姿勢を正しくするよう促す。 ・ICT 機器への注目を促す。	・姿勢を正しくするよう促す。 ・ICT 機器への注目を促す。	

特別支援学級

<p>展開 (35分)</p>	<p>○「ダイスケ君の一日」の話聞く。 ○個別の活動 (個人学習) ・割り振られた項目について、1分～2分の動画から聞いた内容を、ワークシートに記入する。 A:食生活と健康について(栄養士) B:運動と健康について(体育講師) C:休養、睡眠と健康について(養護教諭)</p> <p>○グループ活動 (3人でのグループ学習) 2グループに分かれて情報の共有を項目ごと順番にする。 グループでアドバイスを考える。 ○記入した内容を全体で確認し共有する。</p>	<p>◇視覚的に資料を提示しながら考えさせる。 ◇各項目別に、ICT機器(タブレット)で動画を見せる。 ◇制限時間を設け意欲を高める。残り時間をICT機器で示す。 ◇時間内であれば何度録画を聞いてもよいことを伝える。 ◇聞きとった内容をグループで確認する。 ◇聞き取ったことを基に順番に情報を伝えてから話し合いを進める。 ◇タブレットでワークシートを拡大し学級全体で共有する。</p>	<p>(A2) (A4) (睡眠) 視聴覚教材に興味をもたせる。落ち着いて聞けるよう、そばに付き添う。 (D5) (F5) 集中できるよう言葉かけを定期的に行う。 グループ① (A3) (F4) 話す順番を決め聞く場面と話す場面を分ける。 (A3)</p>	<p>(A2) (A4) (食事) 視聴覚教材に興味をもたせる。メモをとれるよう繰り返し巻き戻し、何度か映像を再生する。 (D5) (F5) メモが取れているか確認する。 グループ① (A3) (F4) 話す順番を決め聞く場面と話す場面を分ける。 (A3)</p>	<p>ワークシート 観察、ワークシート 観察 ワークシート</p>
<p>まとめ (7分)</p>	<p>○自分の生活を振り返り、生活の目標を記入する。 ○終わりの挨拶 ・姿勢を正しくして挨拶をする。</p>	<p>◇学んだことを記入させる。</p>			

【表6】 「聞く力」を育てるための手だて表 生徒B

目指す姿 実態		1	2	3	4	5	6
		振り向き、耳を傾ける	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る
A	一斉指示が入りにくい	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間で伝わるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習をする場を日常的に設定する	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせた言葉で端的に伝える	表情と言葉で明確に意図を伝え、気持ちや意図をくみ取る練習をする場を設定する
B	体験が不足している	手本を示し、話の聞き方(相手の向きなど)を練習する		絵や写真を手がかりにして理解する体験の場を練習し設定する	絵や写真を手がかりにして理解する体験の場を練習し設定する	実態に合わせた言葉で端的に伝え、音声言語のみで理解する体験の場を設定する	気持ちのカードなどを手がかりに相手の気持ちを考えながら聞き取る練習をする場を設定する
C	語彙が少ない	実態に合わせた言葉で話す	目を合わせて、実態に合わせた言葉で話す	目を合わせて、身振りを加え、実態に合わせた言葉で話す	理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する	実態に合わせた言葉で端的に伝え、音声言語だけで理解する体験を積み上げる	身近な場面のロールプレイで相手の気持ちを考えながら練習の場を設定する
D	聞いたことを記憶することが苦手	短い言葉で一つずつ伝える	目を合わせて端的に話す	目を合わせて端的に話す	ワークシートや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する	ワークシートや情報提示の工夫をして、必要なことを選択してメモを取る練習の場を設定する	言葉と表情で明確に意図を伝える
E	順序立てて話すことが苦手	短い言葉で一つずつ伝える	話の区切りが分かる話し方を設定する	相手の話の区切りがつかないから話し出す練習の場を設定する	聞いた内容を順番に書き出す方法を伝え、練習する場を設定する	ワークシート等を活用し、聞いた内容の要点を順序立てて書き出す方法を伝え、練習する場を設ける	短い言葉と表情で順序立てて伝える
F	注意をコントロールすることが苦手	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す 気持ちを切り替える手助けをする	気持ちを切り替える手助けをするから、集中できる時間で伝わるように、端的に話す	聞く場面、話す場面を切り替える練習の場を日常的に設定する	注目の時間を増やし理解の一助となる、有効な情報手段を使う(視覚優位であれば視覚情報等)から伝えないときに聞き返す方法を伝える	注目できる時間を増やし理解の一助となる、有効な情報手段を使う(視覚優位であれば視覚情報等)	短い言葉と表情で順序立てて伝える
G	相手の状況を把握することが苦手	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す		一方的に話してしまわないように、聞く場面では黙って聞き、相手が話し終ってから話すことを伝え、場面の切り替えを練習する場を設定する	相手の表情に注目するよう意識付けする		

【表7】 「聞く力」を育てるための手だて表 生徒C

目指す姿 実態	1		2		3		4		5		6				
	振り向く、耳を傾ける	相手を呼び、目線を合わせてから話し出す	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	
A 一斉指示が入りにくい	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	
B 体験が不足している	手本を示し、話の聞き方(相手をみる、うなづく、笑顔などで)を練習する場を設定する	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る
C 語彙が少ない	実態に合わせて、言葉で話す	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る
D 聞いたことを記憶することが苦手	短い言葉で一つずつ伝える	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る
E 順序立てて話すことが苦手	短い言葉で一つずつ伝える	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る
F 注意をコントロールすることが苦手	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	
G 相手の状況を把握することが苦手	名前を呼び、目線を合わせてから話し出す	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	振りが向く、耳を傾ける	集中できる時間	相手を意識して聞く	最後まで集中して聞く	説明や話のおよその内容が分かる	要点を落とさないように聞き取る	相手の意図や気持ちを考えながら話の内容を適切に聞き取る	

(カ) 指導の評価と考察

① 「聞く力」の段階的な育成について

<成果>

- ・教員からの指示の声の大きさを意図的に小さくすることで、静かで落ち着いた雰囲気の中で学習することができていた。
- ・タブレットに動画を録画したものに、ヒントを視覚的に付け加えたことにより、生徒の興味を高め、集中して学習に取り組むことができていた。対象生徒は、「最後まで話を聞く」ことが目標であったので、ICT機器の活用がとても効果的であった。
- ・タブレット機器を使った学習する場面では、生徒を離して壁側を向かせるなどして集中できるような学習環境を設定したことにより他の生徒と関わることなくおおむね集中して取り組むことができていた。
- ・対話的な場面をあえて「聞く」と「話す」に構造化したことにより、役割分担が明確になり生徒にとって分かりやすい学習活動につながった。

<課題>

- ・タブレット機器を使用しているとき、周りの音が気になって聞き取れない生徒がいた。ヘッドホンをつけて聞かせるなどの支援が必要であった。

② 『聞く力』の指導方法について

<成果>

- ・「聞く力を育てるための手立て表」とWISCなどの発達検査を合わせ、生徒の実態と課題を把握するとともに、単元における「聞く」ことへの目標を設定した。聞く力を伸ばす目標や観点を授業に取り入れることにより、個々の生徒の指導内容が明確になり、それに応じた支援や指導法について工夫し、計画的に進めることができた。
- ・本単元では、「聞く力を育てるための手立て表」の項目から選択した手立てを基に、ICT機器の活用とグループでの活動を指導法の工夫として取り入れた。課題に「聞くことへの必然性」をもたせ、思わず誰かに伝えたいようになるよう工夫した。また、グループで関わりが自然と生まれるよう工夫した。このような工夫により、個人学習の場面では、一斉指導の時より、集中して聞き取ろうとする姿が見られた。

<課題>

- ・生徒の実態の実態把握が、教員の主観によらないよう、他のアセスメントと組み合わせたり、授業の中で、複数の教員で評価・検証したりし、より正確に実態把握する必要がある。

③ 「児童・生徒の変容の評価」について

<成果>

・グループ学習などでコミュニケーションを図る活動を意図的に授業に組み込んだことにより、話を聞いたり伝えたりする場面が学級内で増えた。それに伴い、相手の話したことを聞き取ろうとする姿が見られるようになった。このような姿から「聞く力」が育ってきたと考えられる。

・聞き方の姿勢や内容を正しく聞いたことへの評価を直接本人に伝えることにより、生徒自身が「話す」と「聞く」を選択して行動することができるようになってきた。

<課題>

・本時では評価について、聞いたことをワークシートに書き込むことで「聞くことができた」としていた。書くことに困難さのある生徒Cは、情報を最後まで聞き取ることや内容を理解することはできているが、ワークシートへの記入方法が分からなかったため「聞いたこと」の評価が曖昧になってしまった。生徒Cには、ワークシートを簡略化して視覚情報を減らすなどの工夫や聞いたことを口頭で伝えればよいことにするなど、他の生徒とは別の方法を取り入れる必要があった。今後は、生徒Cには、口頭で学習内容の確認をし、少しずつ段階を踏みながらメモをとる練習を指導する必要がある。



DVDを一時停止したり、繰り返し再生したりして
何度も聞いて確認することができる教材

(2) 「聞く力」を育てるための手だて表に基づく教材の工夫

ア 小学校 特別支援教室の実践

(ア) B 1、B 2、B 3の段階における工夫

手本を示し、話の聞き方を練習する場を設定する。



姿勢をイラストで示した例

児童の実態 **体験が不足している**

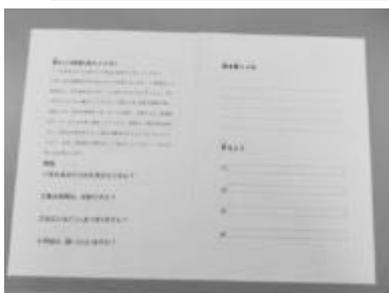


小集団での学習の始めに毎回黒板に掲示し、視覚的に「相手を見る」「しせい」「最後まで聞く」を表示し、できていることを花丸で評価した。

➡指導者が絵を指し示すことで、児童が聞き方を意識するようになった。

(イ) D 4、D 5の段階における工夫

ワークシートや情報提示の工夫をして、メモを取る練習の場を設定する。



聞き取り練習ワークシート

児童の実態 **聞いたことを記憶することが苦手**

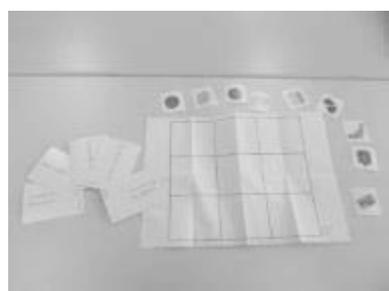


個別学習で使用した。お知らせの文章を指導者が読み、その中から必要なことを書き留める練習にワークシートを使用した。「時・場所・持ち物」など、大事なポイントを伝えるようにした。

➡様々な問題を作成し、繰り返すことで聞き取るポイントが分かり、短い言葉でメモを取り内容を理解できるようになってきた。

(ウ) E 4、E 5の段階における工夫

聞いた内容を順番に書き出す方法を伝え、練習する場を設ける。【図8】



イラストカードを聞いた情報に従って並べる教材

児童の実態 **順序立てて話すことが苦手**



指示カードの内容を指導者が読み、内容の順番を考える活動を取り入れた。

➡聞いた情報を、順を追って理解できるようになってきた。

(エ) B 6 の段階における工夫

気持ちのカードなどを手がかりに、相手の気持ちを考えたり伝えたりする場を設定する。



気持ちをイラストで示したカードの例

児童の実態 体験が不足している



話を聞く場を設け、相手の気持ちを考える問い掛けをした。選択肢のカードを提示することで相手の気持ちを考えられるようにした。

→気持ちを考えることは苦手だが「これかもしれない。」と予測を立てて話を聞く様子が見られるようになってきた。

イ 小学校 知的障害特別支援学級の実践

A 4、B 4、C 4 の段階における工夫

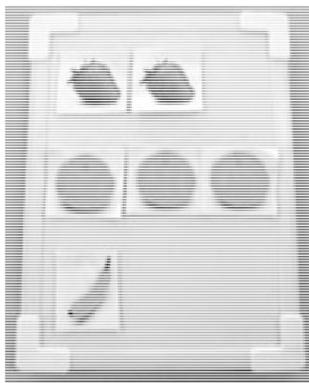
理解の一助となる写真、絵、動画等を提示する。

児童の実態 一斉指示が入りにくい、体験が不足している、語彙が少ない

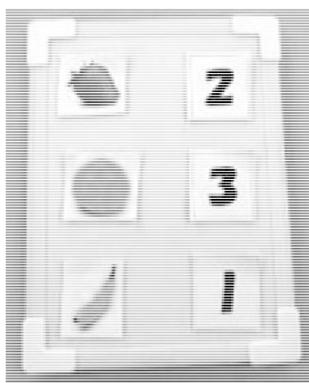


自立活動（区分 6、コミュニケーション）

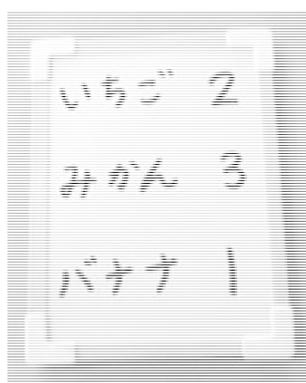
読み書き、数量の理解に困難さのある児童に対して活用するヒントカードである。聞くだけでは十分に内容をイメージできない児童に、困難さに合わせて使い分け、補助的に視覚的な情報を伝える。



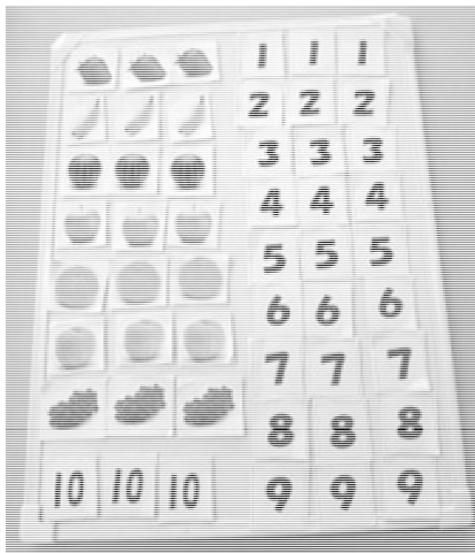
文字や数字を読むのが難しい場合



数の概念が身に付き数字が読める場合



文字や数字が読める場合



多様な実態にすぐに対応できる
よう多めに準備したカード



聞いて理解した情報を選びとる
ための写真カード

VI 研究の成果

1 児童・生徒の「聞く力」の向上

本研究では、「聞く力」を育てることで、情報を聞いて受け取る力を身に付け、受け取った情報を活用することが深い学びの基礎となると考え、研究を進めてきた。「聞く力」の向上を目指して指導を行った結果、検証授業1では、「自分から友達に話しかけるなどやり取りを楽しめるようになった。」、検証授業2では「友達に自分が伝えたいと考えて、意欲的に自分で情報を聞き取った。」とあるように、「伝える力」の向上が見られるケースがあった。本研究で目指してきた『聞く力』を育てるための手だて表』を活用した「聞く力」の育成により、「コミュニケーション力」の向上が図られたといえる。また、「聞く力」を育てるための手だては、「伝える力」の育成にもつながっており、「伝える力」の向上が更に「聞く力」を高めていることが分かった。

2 「『聞く力』を育てるための手立て表」の有用性

『聞く力』を育てるための手立て表』に基づいて児童・生徒の「聞く力」の実態を明確にすることができた。AからGの項目では、児童・生徒が抱える学習場面における困難さを明らかにし、1から6の項目では、身に付けたい「聞く力」を段階で示しており、児童・生徒の「聞く力」を分かりやすく捉えることができた。例えば、話し手の方への注意を持続させる「目指す姿3 最後まで集中して聞く」でも、「F 聞く場面、話す場面を切り替える練習の場を日常的に設定する」手だてが有効な場合や、「B 手本を示し、話の聞き方を練習する場を設定する」ことが有効な場合など、一人一人に必要な支援が具体的に示してあり、授業に取り入れやすく役に立った。また、示された手だてにより児童・生徒が「聞くことができた」という結果から、『聞く力』を育てるための手だて表』の有用性を確認することができた。

3 「聞く力」を伸長する指導方法、教材の工夫

『聞く力』を育てるための手だて表」を使うことで実態把握がしやすくなり、示された手だてを参考に、個々の実態に合わせて「聞く力」を育てるための指導方法や教材の工夫を提案することができた。個別の目標の設定、目標を達成するための活動内容の設定、一人一人に応じた課題の設定、聞いて理解するための視覚的支援の種類を選択や提示のタイミング、授業内容と情報量などを検討していくことができた。特に児童・生徒同士のやり取りにおいては、聞き手の児童・生徒が情報を受け止められる場の設定や内容、聞くことができる情報量を念頭に活動や課題を設定する必要がある。

「聞く力」を育てるための視点で教材研究をしたところ、情報を伝える側の児童・生徒への支援や教材の工夫も必要であった。『聞く力』を育てるための手だて表」は、児童・生徒の実態に合わせた教材を開発する上でも有用であったといえる。

4 「聞く力」の評価について

児童・生徒の「聞く力」が身に付いたかどうかを評価する際、『聞く力』を育てるための手だて表」の目指す姿の段階表を参考にすることで、的確に目標を設定することができた。また、目標が明確になったため、教員が評価しやすくなった。さらに、段階的な目標を示しているため、見通しをもった指導ができるようになった。

Ⅶ 今後の課題

『聞く力』を育てるための手だて表」の更なる活用

本研究で作成した『聞く力』を育てるための手だて表」は、児童・生徒に必要な手立てを考える際の「聞く力」に特化した一つの指針である。「聞く力」は、特定の段階の力が身に付いたところが最終目標ではなく、常に次の段階を目指していくものである。ある段階の力を身に付けた児童・生徒が、その定着を図りつつ次の段階を目指す際の指導方法、教材の工夫を更に考えていく必要がある。

また、本研究では「聞く力」と一言で表現したが、その内容には「姿勢を正して聞く」「聞いたことを正確に理解する」「聞いて受け入れる」など、様々な側面がある。今後は「聞く力」の観点を広げていくことも大切である。

○特別支援学校（知的）

研究主題

自ら取り組む態度を育てる授業づくり

～「单元ごとの態度育成シート」を活用した授業改善～

I 研究主題設定の理由

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行い、新しい時代に必要となる資質・能力（育成を目指す資質・能力の三つの柱）を確実に育成していくことの重要性が示されている。今後、学校には児童・生徒一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合い、関わり、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力の育成が求められている。

知的障害のある児童・生徒の学習上の特性として、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいこと」¹や、「成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないこと」¹等が挙げられる。このことから、知的障害のある児童・生徒の教育を行う特別支援学校では、各教科及び各教科等を合わせた指導で、体験的な学習を中心とした指導が行われている。また、新学習指導要領等では、知的障害者である児童・生徒のための各教科の目標や内容が、「学びの連続性」を重視して、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき再整理された。本部会では、育成を目指す資質・能力の三つの柱のうち、特に「学びに向かう力、人間性等」の涵養に注目した。

さらに、知的障害特別支援学校に在籍する児童・生徒は、一人一人の障害の状態や特性が異なることから、同じ学習グループであっても個に応じた課題や学習活動を設定し、授業を行っている。年間指導計画により示された指導内容を基に、個々の障害の多様化に対応するために、個別指導計画に基づき指導の手だてを個別にたて、指導している。そのため、各教科等の指導に当たっては、「個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努める」¹ことが重要である。そこで、本部会では、個別指導計画に基づいて目標や手立てをたてた授業を実施し、授業ごとに児童・生徒の変容や様子から学習状況の評価を行い、次時の授業改善に生かす授業改善のPDCAサイクルが効果的に実施できるための「单元ごとの態度育成シート」を開発して、授業づくりを行うこととした。

以上のことから、本部会では、研究主題を「自ら取り組む態度を育てる授業づくり～单元ごとの態度育成シートを活用した授業改善～」とした。

¹「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」文部科学省、平成21年6月による。

Ⅱ 研究の視点

本研究は、知的障害のある児童・生徒に、自ら取り組む態度を育てる授業づくりについて、二つの視点から研究を進めた。

1 自ら取り組む態度の整理

「自ら取り組む態度」の育成に向けて、先行研究や新学習指導要領等を参考にして、育成すべき態度の領域や、態度の段階的な目標設定について整理した。

2 態度を段階的に育成する授業改善の仕組

各教科等の単元や題材を通したまとまりを通して、「単元ごとの態度育成シート」を活用することで、授業改善と児童・生徒に対して自ら取り組む態度の育成を目指した。

Ⅲ 研究仮説

単元を通して育成を目指す態度の段階的な目標を明確にし、児童・生徒の変容を捉え、学習状況の評価に基づき授業改善を繰り返し行うことで「自ら取り組む態度」を育成する授業づくりができる。

Ⅳ 研究方法

1 基礎研究

(1) 文献研究

ア 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（文部科学省、平成 28 年 12 月）

イ 「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」（文部科学省、平成 21 年 6 月）

（ア） 特別支援学校における授業改善の方法

ウ 「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援教育（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、平成 27 年 3 月）

（ア） 知的障害教育における学習評価の P D C A サイクル

エ 先行研究を基にした「自ら取り組む態度」の構成領域の検討

2 実践研究

基礎研究を基に、研究仮説の検証として、次のように検証授業を行う。

- (1) 「単元ごとの態度育成シート」の開発
- (2) 「単元ごとの態度育成シート」を活用した授業改善の検証
 - ア 都立知的障害特別支援学校 高等部 作業学習
 - イ 都立知的障害特別支援学校 高等部 保健体育
 - ウ 都立知的障害特別支援学校 小学部 国語・数学（合科の指導）

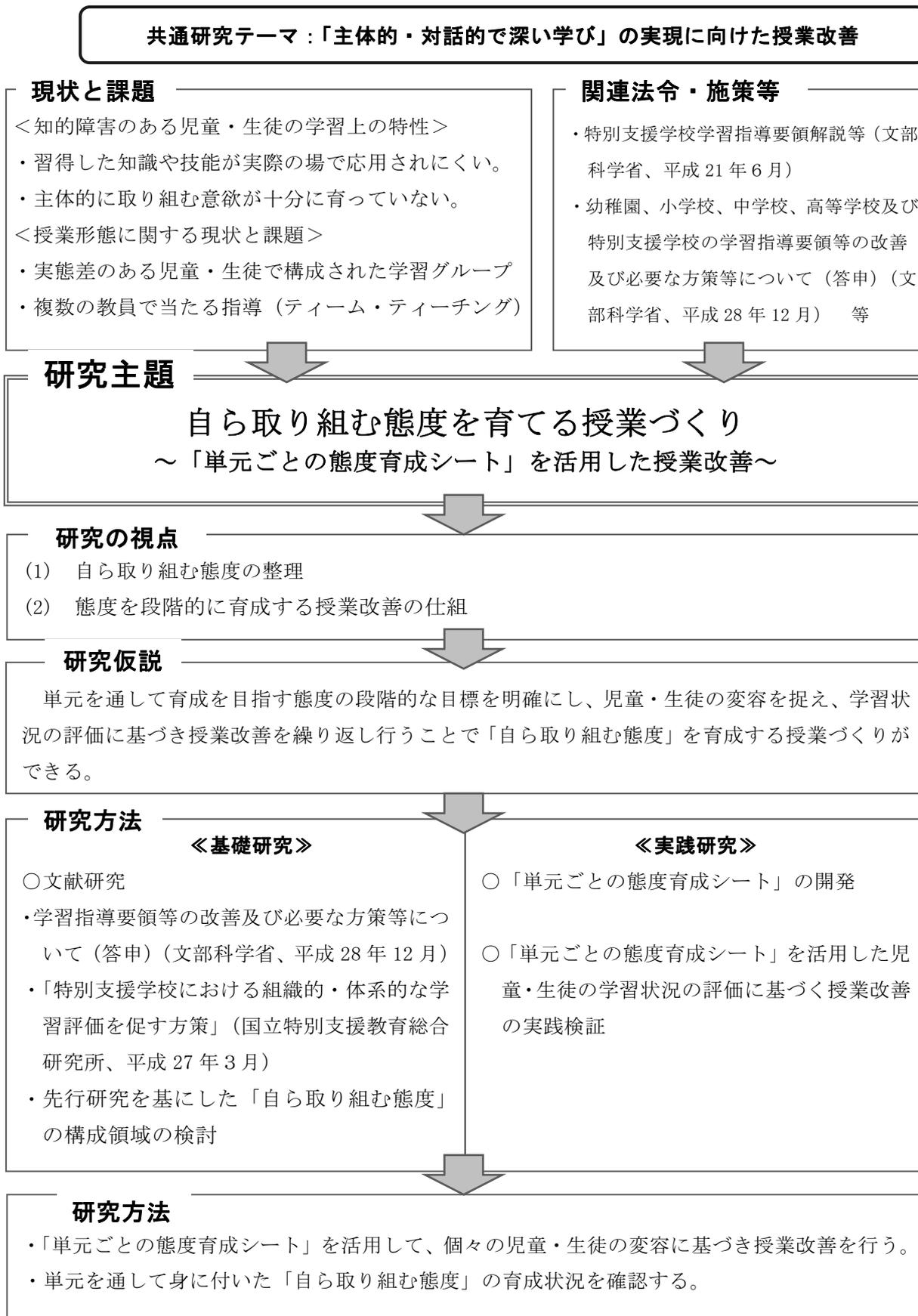
3 検証方法

「単元ごとの態度育成シート」を活用し、抽出した児童・生徒の活動の様子や変容を記録する。当該児童・生徒一人一人に設定した「目指すべき態度」に到達するまでの段階的な目標が妥当であったか、また、学習内容や教員による指導・支援が適切なものへ改善されていたかを単元を通して児童・生徒の様子や変容から検証することとした。

また、「単元ごとの態度育成シート」を活用することで得られた効果や課題についても検討することとした。

4 研究内容の概要

＜研究構想図＞



V 研究内容

1 基礎研究

(1) 文献研究

ア 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（文部科学省、平成 28 年 12 月）」の研究

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、学習指導要領等の改善の方向性の一つとして、「『主体的・対話的で深い学び』の実現」が挙げられている。「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」であると示されている。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。そして、授業改善においては、学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことが必要であることを確認した。

また、子供たちに授業を通して「何が身に付いたか」を確かめるための学習評価の充実も大切であり、学習評価の改善を授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要と示されている。そして、評価の観点として今後は「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「主体的に学習に取り組む態度」の三観点別評価とすることも併せて示されている。知的障害のある児童・生徒が、生涯にわたって学び続けるために、三観点のうち、特に「主体的に学習に取り組む態度」に関する評価規準の設定と学習評価が必要であることを確認した。

さらに、特別支援学校学習指導要領等の改訂の方向性として、知的障害者である児童・生徒のための各教科の目標や内容が、「学びの連続性」を重視した対応として育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理されることが示されている。本部会では、育成を目指す資質・能力の三つの柱のうち、特にどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養に注目した。知的障害のある児童・生徒が、学習によって得られた知識や技能を実生活に生かすことが難しい学習上の特性を踏まえ、授業の中で、どのようにして「自ら取り組む態度」を育成していくことが、望ましいのかについて研究を進めることとした。

イ 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省、平成 21 年 6 月）

(7) 特別支援学校における授業改善の方法

特別支援学校学習指導要領の第 1 章第 2 節第 4 の 1 (5)に、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画（以下、個別指導計画という。）を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」と示されている。

特別支援学校の児童・生徒の実態は多様化しており、個々の児童・生徒に応じた適切な指

特別支援学校（知的）

導が求められていることから、個別指導計画を作成し指導にあたっている。個別指導計画は、教員の共通理解の下に、一人一人に応じた指導を一層進めるためのものである。また、個別指導計画は、児童・生徒の実態を把握した上で作成されるものであるが、児童・生徒にとって適切なものであるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものである。さらに、児童・生徒の成長によって変更する必要もある。

それゆえ、計画（P）－実践（D）－評価（C）－改善（A）のPDCAサイクルの過程において、適宜評価を行い、指導内容や方法を改善し、より効果的な指導を行うことが大切であることを確認した。

以上のことを受けて、本部会の部員における授業を振り返ると、日々の授業において個別指導計画に基づき個別に配慮した授業実践を行っているものの、児童・生徒の学習評価に基づいた授業改善を更に充実させることが課題であることを確認し、特別支援学校における学習評価の現状について先行研究等で確認した。

(イ) 知的障害のある児童・生徒の学習上の特性を踏まえた都立知的障害特別支援学校における指導実践事例の検討

特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）平成21年6月には、知的障害のある児童・生徒の学習上の特性等として、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい」ことや、「成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない」ことなどが挙げられると示している。

本部会では、部員が経験した知的障害のある児童・生徒の指導の中で、知的障害のある児童・生徒の学習上の特性等について、事例を用いて再確認を行った。

① 知的障害特別支援学校小学部児童Aの事例

知的障害が重度である小学部児童Aは、こだわりが強く、そのため、朝昼晩の食事では、パン粥を食べることしかできなかった。摂食機能として中期食を食べることができる力はあったが、こだわりがあるために限られた物しか口にすることができなかった。そこで、学校では児童がパン粥以外の食べ物にも興味・関心をもち、さらには食事の時間が児童にとって楽しいものになるように工夫し、食事の指導を重ねた。その結果、パン粥以外の食べ物も口にできるようになった。しかし、この成果は、教室において、特定の教員との関係で成立したことであり、自宅では、同様のことが実現できない現実があった。

② 知的障害特別支援学校高等部生徒Bの事例

知的障害が軽度である高等部生徒Bは、小・中学校は共に通常の学級に所属し、都立知的障害特別支援学校高等部に進学した。高等部3年間、本人や保護者の希望を聴きとりながら、本人の適性を生かした進路指導を丁寧に行い、一般企業へ就職することができた。しかし、数か月後、離職してしまったという報告を進路指導担当教員から聞いた。学校では、生徒Bの適性を踏まえ、現場実習を重ね、就労先を決定した。就労先での職務を遂行する力（知識・技能）はあったものの、働き続けることができなかった。その理由として、就労先で職務にあたっている中で、仕事の効率を上げるために上司から作業方法の改善の

指摘を受けたが、本人がその指摘を受け止めきれなかったのである。他人からの注意や指摘を受容する態度や困難に直面した時に乗り越えようとする力の育成が十分ではなかったと考えた。

上記の二つの事例により、知的障害のある児童・生徒の学習上の特性を再確認した。特別支援学校では、この学習上の特性等を踏まえ、教科別、領域別の指導の形態に加えて、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習）を設定して、実生活と結び付けて实际的・具体的な内容の指導を行っている。

本部会では、改めて知的障害のある児童・生徒に対して实际的・具体的な内容の指導に加えて、「自ら取り組む態度」を育成し、学習によって得られた知識や技能を実生活に生かせるよう指導することの大切さを確認した。

ウ 「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究—特別支援教育（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて—」（国立特別支援教育総合研究所、平成 27 年 3 月）

(7) 知的障害教育における学習評価の P D C A サイクル

「学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け、学習指導に係る P D C A サイクルの中で適切に実施されることが重要である」とし、図 1 のように学習指導と学習評価の P D C A サイクルを示している。

知的障害教育における学習指導の中で、P D C A サイクルがどのような要素の中で、どのような視点で繰り返されているのかについて検討され、体系的な学習指導の P D C A サイクル概念図が示されていた。



図1 学習指導と学習評価の P D C A サイクル²

² 「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究—特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて」国立特別支援教育総合研究所、平成 27 年 3 月

エ 「自ら取り組む態度」の構成領域の検討

各種先行研究を参考にして、知的障害のある児童・生徒の「自ら取り組む態度」に関する構成領域を検討した。

その結果、本部会では、「自ら取り組む態度」の構成領域を「感受性」、「受容性」、「積極性」、「責任性」、「柔軟性」、「協調性」の6領域とした。

なお、この児童・生徒に身に付けさせたい「自ら取り組む態度」の6領域には、難易度や階層構造はないと考えた。

態度の6領域	定義
協調性	同じ目標・目的に向かって力を合わせて取り組むこと。
柔軟性	状況に応じて、適切な判断をし、取り組むこと。
責任性	やるべきことを理解して、最後まで取り組むこと。
積極性	自らの判断をもって取り組むこと。
受容性	指示や要求を受け入れ、取り組むこと。
感受性	人からの関わりや働き掛けをうけとめること。

そこで、本研究では、「自ら取り組む態度」を育てるために、授業ごとに「態度」に関する達成すべき段階的な目標と手だてや支援策を設定し、授業実践を行った。児童・生徒に個に応じた目指すべき態度を設定し、児童・生徒の変容を捉え、評価しながら授業改善を行うことで、「自ら取り組む態度」を育成することができると考えた。

さらに、児童・生徒の学習状況の評価や授業改善の経過を視覚的に分かりやすく示すことで、ティーム・ティーチングで携わる複数の教員との情報共有が容易に図られ、より実践的な授業改善が行えると考え、「単元ごとの態度育成シート」の開発を進めることとした。

このことを通し、PDCAサイクルを基本とした授業改善を計画的に実施でき、確実に児童・生徒に「自ら取り組む態度」を育てられると考えた。

2 実践研究

(1) 単元ごとの態度育成シートの開発

単元を通して、授業ごとに児童・生徒の学習状況の評価や授業改善の経過を記録し、身に付ける「目指すべき態度」の育成状況を確認するシートとして、以下の項目を取り入れた表1にある「単元ごとの態度育成シート」を開発した。本シートの大切な視点は、児童・生徒の「実態と課題」に基づいた「目指すべき態度」の設定と、それに向けた段階的な目標（スモールステップ）を事前に設定することにある。

ア 「単元ごとの態度育成シート」の様式

<p>「実態と課題」</p> <p>「目指すべき態度」 参考：新学習指導要領・態度の6領域</p> <p>「態度の変容過程」</p> <p>「ステップ（目指すべき態度に基づく段階的な目標）」</p> <p>「手だて（ステップを達成するための個に応じた手だて）」</p> <p>「評価（ステップに対する成果と課題、児童・生徒の様子）」</p>
--

「目指すべき態度」は、新学習指導要領で示された知的障害のある児童・生徒の各教科の目標や態度の6領域を参考にして設定することとした。

「態度の変容過程」は、「目指すべき態度」を分析し、大まかな変容過程を表したものである。目指すべき態度の方向性を教員間で共通認識できるようにした。

「ステップ（段階的な目標）」は、「態度の変容過程」を授業ごとの目標にまで細分化し、具体化したものである。ステップの内容や数は、個に応じて設定できるようにすることで、より一人一人の課題に合わせたスモールステップの目標となるようにした。授業を実施するにあたり、本時の目標となる「ステップ」を選択する。

「手だて」は、本時の目標となる「ステップ」に向けた具体的な手だてである。「ステップ（本時の目標）の選択→手だての設定→評価」を繰り返すことで授業改善を行う。

「評価」は、「ステップ」（本時の目標）に対する成果と課題の他に、児童・生徒の様子を細やかに書き留めることで、授業ごとの態度の変容を読み取り、態度の育成状況を確認するようにした。評価欄に示された課題とそれを達成させるための新たな手だてには下線を引き、態度の変容とそのための手だてを把握しやすいようにした。

イ 「単元ごとの態度育成シート」の作成手順（表1）

- ① 児童・生徒の「実態と課題」を記入する。
- ② 「実態と課題」に基づいた「目指すべき態度」を記入する。（個別指導計画、新学習指導要領で示された各教科等の目標、態度の6領域を参考にする。）（P）
- ③ 「目指すべき態度」に基づき段階的な目標とその手だてを記入する。（P）
- ④ 段階的な目標と手だてに基づいて授業を実施する。（D）
- ⑤ 授業実施後に、目標に対する評価（成果と課題、様子）を記入する。（C）
- ⑥ 授業後の評価を踏まえ、次時の授業に向けて、段階的な目標の再設定または目標の見直し、手だての再考を行う。（A）
- ⑦ ④～⑥を繰り返し実施する。（継続的なPDCAサイクルによる授業改善）

表1 単元ごとの態度育成シート

単元ごとの態度育成シート					
態度の変容過程					
ステップA	ステップB	ステップC	ステップD
<p>手順③</p> <p>「目指すべき態度」に基づく段階的な目標の設定 ※ステップは個に応じて</p>					
<p>「実態と課題」</p> <p>手順①</p>					
<p>第1時</p> <p>月() 日()</p> <p>目標</p> <p>* 当てはまるステップを記入</p> <p>手だて</p> <p>* ステップを達成させるための手立てを記入</p> <p>評価(第1時)</p> <p>* ステップに対する成果と課題、児童・生徒の様子を記入</p>	<p>第2時</p> <p>月() 日()</p> <p>目標</p> <p>手だて</p> <p>評価(第2時)</p>	<p>第3時</p> <p>月() 日()</p> <p>目標</p> <p>手だて</p> <p>評価(第3時)</p>	<p>.....</p> <p>月() 日()</p> <p>目標</p> <p>手だて</p> <p>評価(第4時)</p>	<p>.....</p> <p>月() 日()</p> <p>目標</p> <p>手だて</p> <p>評価(第5時)</p>	<p>単元の目標</p> <p>「目指すべき態度」</p> <p>手順②</p>
<p>態度の6領域</p> <p>性</p>					
<p>単元の時数分枠を設ける</p>					

(2) 検証授業

ア 検証授業①（知的障害特別支援学校高等部）

(7) 単元の概要

高等部作業学習 指導案 「事務作業基礎Ⅱ（自立業務・補助）」			
<p>対 象：高等部 第1～3学年 9名 単 元 名：「事務作業基礎Ⅱ（自立業務・補助）」 単元の目標：・使用する道具や機械等の扱い方を理解する。 ・作業の確実性や持続性、巧緻性等を身に付ける。 ・意欲や見通しをもって取り組み、自分と他者との関係や役割について考える。 ・作業上の安全や衛生及び作業の効率について考えて、工夫する。 ・作業に達成感を得て、進んで取り組む。</p>			
単元の評価規準：			
観点 評価	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
単元の 評価規準	①挨拶、返事、報告、連絡、確認、相談の仕方を理解している。 ②道具や機械等を正しく使用している。 ③メモを取り、正確に作業に取り組んでいる。 ④集中して作業に取り組んでいる。	①作業に見通しをもって取り組んでいる。 ②役割を理解し、協力して作業に取り組んでいる。 ③作業上の安全、衛生や効率を考えて、工夫して作業に取り組んでいる。 ④「何を学習したか」「何が分かったか」「何ができたようになったか」「これからどのような場面でそれを使うか」といった振り返りをしている。	①教員からの指示等を受け入れ、自分から取り組もうとしている。 ②作業に達成感を得て、進んで取り組もうとしている。 ③適切に挨拶、返事、報告、連絡、確認、相談ができています。
単元の指導計画：			
時	主な学習活動・内容		
第1学年 122時間	・挨拶（七つの言葉） ・メモ取り ・名刺作成		
第2学年 164時間	・印刷、丁合 ・部数分け ・データ入力 ・ラベル作成		
第3学年 163時間	・カッティング ・折り、封入、封かん ・リサイクル切手作成 ・裏紙仕分け ・ファイリング 他		
授業の展開：			
時間	主な学習活動・内容	指導上の留意点・配慮事項	
13:30～ 14:00	作業 35分 ・三つ折り ・ファイリング ・アンケート入力 ・封筒印刷等	・一人一人の障害の状況に応じた工程の工夫 ・「やりにくい」状態を解消する補助具の開発 ・集中力を高める環境作りの工夫 ・教員の関わり方や立ち位置	
14:00～ 14:10	評価 10分 ・作業日誌記入	・学び方を振り返り自覚する機会を提供する。	
14:10～ 14:20	まとめ 5分 ・発表	・互いの考えを認め合い学び合う文化をつくる。 ・多様な考えを引き出し対話する。	
13:30～ 14:00	作業 35分 ・三つ折り ・ファイリング ・アンケート入力 ・封筒印刷等	・一人一人の障害の状況に応じた工程の工夫 ・「やりにくい」状態を解消する補助具の開発 ・集中力を高める環境作りの工夫 ・教員の関わり方や立ち位置	

特別支援学校（知的）

(イ) 生徒Aの実態

障害名：知的障害（カルマン症候群）

愛の手帳：4度（軽度）

経過：小学校特別支援学級→中学校特別支援学級→都立特別支援学校高等部

行動特性：初めてのことが苦手で、失敗した時や納得できないことがあると情緒が不安定になることがある。

《本單元における生徒Aの実態》

- ・自分のやりたくない作業を依頼された時や、失敗を指摘された時に、受け入れられず、情緒が不安定になることがある。
- ・左耳が聞こえにくいため、右側から一語一語はっきりと伝えるようにすることで聴き取ることができる。
- ・心理の専門家によるアセスメントの結果、知覚推理の弱さ、ワーキングメモリや処理速度の低さが指摘された。そのため、口頭指示だけでは理解が難しいため、学習の流れや課題の内容等について、ホワイトボードで提示する等、視覚支援を加えることで見通しをもって最後まで取り組めるようになってきた。
- ・友達とペアでの協働作業では、友達よりも早く自分の割当ての作業が終わっても、教員等から指示がなければ、自発的に仲間の作業を手伝うことが難しい。

(ウ) 生徒Aの育成を目指すべき態度

態度の6領域

協調性	同じ目標・目的に向かって力を合わせて取り組むこと。
柔軟性	状況に応じて、適切な判断をし、取り組むこと。
責任性	やるべきことを理解して、最後まで取り組むこと。
積極性	自らの判断をもって取り組むこと。
○受容性	○指示や要求を受け入れ、取り組むこと。
感受性	人からの関わりや働き掛けをうけとめること。

※生徒Aの実態と課題を踏まえ、目指すべき態度の領域を「受容性」とした。

単元を通して生徒Aに期待する態度の変容

- ・苦手とする作業や初めて取り組む作業にも、前向きに取り組むことができる。
- ・特定の教員以外からの依頼や助言を落ち着いて受け入れ、作業に取り組むことができる。

そのため、本單元において生徒Aに対する「目指すべき態度」は

自分のやりたくない作業（の依頼）や、失敗（の指摘）を受け入れ、落ち着いて教員に相談することができる。

とした。生徒Aの單元ごとの態度育成シートを表2に示す。

(オ) 考察

① 生徒の変容

当該生徒は知覚推理の弱さやにより状況把握が苦手なことや、ワーキングメモリや処理速度の低さから作業学習等においては正確に進めることが難しいことが多かった。また、「自尊感情測定尺度（東京都版）（東京都教職員研修センター）」の結果から、自尊感情は非常に高い数値を示していた。このことから、当該生徒の自分自身に対する能力の認識と、本人がもっている能力の間に大きな差が生じているため、失敗してしまった際に、情緒が不安定になってしまうと考えた。

そこで個別指導計画の長期目標を「状況に応じて適切に表出する」として、短期目標を「苦手な課題に直面した時や、自分の気持ちが意欲的にならない時にも、気持ちを切り替えて課題に対して向き合えるようにする」、「自分の気持ちと違った時にも、感情的にならず落ち着いて対応する」、「頼まれた仕事は選ばずに積極的に取り組む」とした。

作業学習においては「自分のやりたくない作業や失敗したことを受け入れて、落ち着いて教員に相談する」とした。

当初は、特定の教員からの依頼や指摘を受け入れられず、情緒が不安定になることがあったが、作業は自分の好き嫌いで選べるものではない場合がほとんどであることを説明すること、落ち着かない時の対処法を教えること、作業の依頼を受け入れられない時の相談の仕方を教えること、作業の依頼を受け入れられた時は大いに褒めること等を通して、苦手であった作業にも、徐々に受け入れ主体的に取り組めるようになってきた。

また、褒められることや成功体験を繰り返し積むことによって、自信を付け、特定の教員以外からの依頼や指摘にも落ち着いて受け入れられるようになってきた。

② 単元ごとの態度育成シートを活用した成果と課題

単元ごとの態度育成シートは、初めに「生徒の実態と課題」、「単元目標・目指すべき態度」を整理し、「単元目標・目指すべき態度」に向けたスモールステップの目標を設定する。そのことを通して、当該生徒の目標達成までのイメージが明確になった。

また、授業改善を通して新たに明らかとなった生徒の課題や適切な支援方法等を、教員間で共有しやすくするために、課題や手だての改善点に記号を振ったり、下線を引いたりする等、記録の仕方を工夫することで、小さな変化も見落とさず、次時の授業へ具体的に生かせるようになった。

検証授業を通して、目指すべき態度を育成する過程では、その態度に関連する「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」が備わってから態度に変容が生じるということが分かった。単元を通して段階的に「知識及び理解」、「思考力、判断力、表現力等」に係る目標も設定していく必要があることが分かった。

また、学習評価の3観点である「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」を評価するにあたっては、ミクロな視点での評価（1単位時間ごと）に加えて、単元全体を通して長期間で、どのような変化・成長が見られたかというマクロな視点で評価することも大切であることが分かった。

イ 検証授業②（知的障害特別支援学校高等部2年）

(7) 単元の概要

高等部保健体育 指導案 球技「サッカー」			
対 象：高等部 第2学年 17名 単 元 名：球技「サッカー」 単元の目標： <ul style="list-style-type: none"> ・サッカーの基本の動き（ドリブル、パス、シュート）を習得する。 ・互いに協力して、ルールを守り、ゲームを行うことができる。 ・自分から用具の準備、片付けができる。 単元の評価規準：			
観点 評価	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
単元の 評価規準	①味方にパスを出すことができる。 ②ゴールに向かってシュートすることができる。 ③サッカーのルールを理解して、ゲームをすることができる。	①けがに注意しながら活動することができる。 ②チームで作戦を考えてゲームに取り組むことができる。 ③ゲームの後、よかったところを発表することができる。	①用具の準備、片付けを進んで行うことができる。 ②運動することの楽しさを感じ、自分から積極的に活動に参加することができる。
単元の指導計画（10時間扱い）：			
時	主な学習活動・内容		
第1～2時	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション ・ドリブル練習 ・パス練習 ・シュート練習 ・シュートゲーム 		
第3～7時 (本時は5時)	<ul style="list-style-type: none"> ・ドリブル練習 ・パス練習 ・シュート練習 ・ゲーム 		
授業の展開：			
時間	主な学習活動・内容	指導上の留意点・配慮事項	
導入5分	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶 ・本時の内容確認 ・目標確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の要点を絞って伝える。 ・本時に使用する用具を伝える。 	
展開40分	<ul style="list-style-type: none"> ・ドリブル練習（5分） ・パス練習（5分） ・準備 ・シュート練習（10分） (赤、青、黄の3チームに分かれて活動する) ・片付け、準備 ・ゲーム（5分×3） (赤対青、青対黄、赤対黄の順でゲームを行う) 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人1個サッカーボールを準備する。終わったら元の場所にボールを戻す。 ・二人組を作り、一方がボールを準備し、終わったら元の場所にボールを戻す。 ・チームで一つサッカーゴールを指定された位置に準備する。サッカーボールも各チームに一つ準備する。 ・ゲームで使用するサッカーゴールを二つ指定の場所へ移動する。 ・ゲーム終了後、ゴールやサッカーボールを片付ける。 	
まとめ5分	<ul style="list-style-type: none"> ・体操 ・本時の振り返り ・次々の学習予定 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時を振り返り、一人ずつよかった点を伝える。 	

特別支援学校（知的）

(イ) 生徒Bの実態

障 害 名：知的障害（ダウン症）

愛の手帳：2度（重度）

経 過：小学校特別支援学級→中学校特別支援学級→都立特別支援学校高等部

行動特性：明るく元気な生徒である。周りの状況を判断し、自分の気持ちをコントロールして行動することが苦手である。人と関わるのが好きだが、人との距離を適切に保つことが難しい。また、固執してしまい行動が停滞する場合がある。活動の見通しがもてないと不安になる。

《本單元における生徒Bの実態》

- ・簡単な言葉であれば、言語によるコミュニケーションをとることができる。
- ・言語指示だけでは活動や内容を理解することが難しいため、視覚支援教材等を効果的に活用することが望ましい。
- ・活動することは意欲的であるが、指示の内容が理解できていなくても、行動し、失敗してしまうことがあるため確認が必要である。
- ・決められた場所に蹴ったり、友達にパスを出したりすることができる。
- ・簡単なルールは理解できており、ゴールに向かってシュートすることができる。

(ウ) 生徒Bの育成を目指すべき態度

態度の6領域

協調性	同じ目標・目的に向かって力を合わせて取り組むこと。
柔軟性	状況に応じて、適切な判断をし、取り組むこと。
責任性	やるべきことを理解して、最後まで取り組むこと。
○積極性	○自らの判断をもって取り組むこと。
受容性	指示や要求を受け入れ、取り組むこと。
感受性	人からの関わりや働き掛けをうけとめること。

※生徒Bの実態と課題を踏まえ、目指すべき態度の領域を「積極性」とした。

単元を通して生徒Bに期待する態度の変容

- ・教員からの指示を受け、正しく理解し、取り組むことができるようになる。
- ・次の活動を見通して、自ら考え、判断し、行動することができるようになる。

そのため、本單元において生徒Bに対する「目指すべき態度」は

自分から積極的に片付けができるようになる。

とした。生徒Bの単元ごとの態度育成シートを表3に示す。

表3 生徒Bの単元ごとの態度育成シート

態度の変容過程		教員と一緒に進行			言葉掛けで行う			自主的に行う		
ステップA	ステップB	ステップC	ステップD	ステップF						
教員と一緒に片付けを行うことで片付けの仕方や場所を知る。	教員に聞いて確認しながら片付けを行うことができる。	教員の言葉かけで片付けをすることができる。	活動が終わると、教員の指示で、片付けを行うことができる。	活動後に自ら気付き、片付けを行うことができる。						
<p>「実態と課題」</p> <p>活動には意欲的に参加しているが、自分から次の活動を考え実行することが難しい。</p>	<p>第1時</p> <p>9月 19日（火）</p> <p>目標</p> <p>ステップA</p> <p>手だて</p> <p>教員と一緒に道具を倉庫まで運ぶ。</p>	<p>第2時</p> <p>9月 22日（金）</p> <p>目標</p> <p>ステップB</p> <p>手だて</p> <p>☆ 授業の導入で使用する道具を示し、道具の名称を伝える。★ 道具を運ぶ場所からチームのセクションを置いたカラーコーンなどを置く。</p>	<p>第3時</p> <p>9月 26日（火）</p> <p>目標</p> <p>ステップB ステップC</p> <p>手だて</p> <p>○ 片付ける場所がわかるように道具置場の場所を設定する。活動前に片付ける場所も伝える。</p>	<p>第4時</p> <p>9月 29日（金）</p> <p>目標</p> <p>ステップC ステップD</p> <p>手だて</p> <p>ゴールを運ぶ位置に自分のセクションと同じ色のセクションを置くことは継続する。● 活動後最小限の言葉かけで片付けができるように、活動前に終わったら片付ける場所を前もって伝える。</p>	<p>第5時</p> <p>10月 3日（火）</p> <p>目標</p> <p>ステップD ステップE</p> <p>手だて</p> <p>本時の説明の時に活動が終わることに片付けをするように伝える。△ 活動ごとに始める時に終わらないうちに自ら片付けを行うように言葉かけをする。</p>	<p>第6時</p> <p>10月 6日（金）</p> <p>目標</p> <p>ステップD ステップE</p> <p>手だて</p> <p>引き続き本時の説明の時に活動が終わることに片付けをするように伝える。△ 活動ごとに始める時に終わらないうちに自ら片付けを行うように言葉かけをする。</p>	<p>第7時</p> <p>10月 13日（金）</p> <p>目標</p> <p>ステップE</p> <p>手だて</p> <p>引き続き本時の説明の時に伝える。自ら活動ができた際はその場でほめる。</p>	<p>単元の目標</p> <p>「目指すべき態度」</p> <p>自分から積極的に片付けができるようになる。</p> <p>態度の6領域</p> <p>「積極性」</p>		
<p>評価（第1時）</p> <p>☆ 言葉の指示のみだと道具の名前や場所がわからず、困惑していた。★ 道具を運ぶ場所も口頭指示だけでは分からず、教員と一緒に道具を運ぶことはできる。「道具を先生の場所まで持ってきて」という持ってくることでよかった。</p>	<p>評価（第2時）</p> <p>サッカーボールは指定された場所に持ってくることでよかった。サッカーボールを運ぶときは、指定された場所までは運ぶことができたが、向きを他のゴールと揃えることが難しかった。○ 片付けの際には道具を運んでいいのかわからず困惑していた。</p>	<p>評価（第3時）</p> <p>サッカーゴールを運ぶ場所に自分のチームのセクションをコーンの上に置き、目印にしたところ、その場所まで運ぶことができた。ドリブル練習後教員の言葉かけで片付けを行うことができた。● 活動が終わるごとに片付けに自ら取り組めることはできない。都度、指示が必要だった。</p>	<p>評価（第4時）</p> <p>教員の言葉かけがあると片付けはできるようになった。△ まだ活動が終わるごとに片付ける場所を自ら片付けることは難しい。前回より少ない言葉かけで片付けることができるようになってきている。言葉かけがないと片付けに向かうことはできない。</p>	<p>評価（第5時）</p> <p>活動ごとに片付けができる時とできない時がある。△ まだ活動ごとに言葉かけがないと自ら片付けを行うことは難しい。</p>	<p>評価（第6時）</p> <p>本時は活動ごとに片付けをすることができた。また授業の開始前に「先生、これはどこに運べばいいですか？」と自ら道具を準備する姿勢がみられた。</p>	<p>評価（第7時）</p> <p>活動ごとに片付けができるようになってきた。他の活動や授業でも積極的に片付けができるようになっていく。後も指導していく。</p>				

(オ) 考察

① 目指すべき態度への変容

本単元では、道具の片付けという活動を通して、生徒Bの積極性に関する態度や行動の変容を検証した。

当初、当該生徒は、教員が道具を片付けるよう指示を出しても、自ら片付けを始めることができなかった。このことは、当該生徒が道具の名称や片付ける場所が分からないことから、自ら行動することができなかったと推察される。そこで次時の授業展開の導入の際に、使用する道具を示し、道具の名称を教えることや、道具を指定された場所に運ぶ際に、色分けしたゼッケンを置くことで、配置する場所を分かりやすくする支援を行った。また、方法を手順書や口頭指示のみで行うのではなく、教員が手本を示したり、一緒に行ったりすることで、当該生徒に片付けの方法の定着を図った。

さらに、教員の言葉掛けがあれば、使用した道具を運ぶことができるようになったが、自ら判断し、自発的に片付けを行うということは難しかった。そこで、活動が終わるごとに片付けを行うことを繰り返すことで、徐々に少ない言葉掛けでできるようになってきた。まだ活動が終わるごとに片付ける場所に自ら片付けることは難しいが、何をすればよいかを教員に質問することはできていた。片付けようとする意欲的な態度は見られた。

単元の後半になると授業の始めと活動ごとに、活動後の見通しをもたせると自ら片付けを行う事ができるようになってきた。できる時とできない時があるが、自ら片付けるタイミングを判断し、活動後に片付けができるようになってきた。

以上のことから、自ら取り組む態度を育成するためには、態度の視点のみに重点を置いた手だてを講じるのではなく、身に付けさせたい態度に関連した「知識及び技能」の習得や獲得した「知識及び技能」を活用するための「思考力、判断力、表現力等」も必要であることが分かった。

本単元の後半には、生徒Bが、片付けだけでなく、道具を自主的に準備する行動も見られた。道具を片付けることを意識していくと道具の準備にも意識が向くようになった。新たな成長を感じた場面だった。

② 単元ごとの態度育成シートを活用した成果と課題

単元ごとの態度育成シートを作成することで、毎時間の評価と手だてが記録でき、生徒の成長を記録することができた。単元を通した記録が1枚のシートで見通せるので、単元の途中から指導に入った教員に対して、これまでの指導の経過や生徒の成長過程を確実に伝えることができた。そのため、個々の生徒にとって的確な目標に向かった手だてをもって指導に入ることができた。

ウ 検証授業③（知的障害特別支援学校小学部4年）

(7) 単元の概要

小学部算数 指導案 「数えよう！計算しよう！」			
<p>対 象：小学部第4学年 6名 単 元 名：「冒険にいこう」 単元の目標：・10までの数の概念や表し方を知り、物と数との関係に関心をもって関わろうとする。 ・加法と減法の意味を理解し、簡単な計算ができるようになる。 ・数量の違いを理解し、算数で学んだことを学習や生活に活用しようとする。</p>			
<p>単元の評価規準：</p>			
観点 評価	ア 知識・技能	イ 思考・判断・表現	ウ 主体的に学習に取り組む態度
単元の 評価規準	①10までの数の数え方や表し方が分かる。 ②具体的な事物を加えたり、減らしたりすることができる。	①物の数に着目し、数を数えながら、正しく表現することができる。 ②数の数え方や計算の仕方を考え、表現することができる。	①楽しい雰囲気の中で、意欲的に課題解決に取り組む。 ②これまでに学習したことを結び付けてよりよく問題を解決しようとする。
<p>単元の指導計画（10時間扱い）：</p>			
時	主な学習活動・内容		
第1～4時	・10までの数の数え方や表し方が分かる。 ・具体的な事物を加えたり、減らしたりすることができる。		
第5～8時 (本時は8時)	・物の数に着目し、数を数えながら、正しく表現することができる。 ・数の数え方や計算の仕方を考え、表現することができる。		
第9～10時	・学習したことを結び付けてよりよく問題を解決しようとする。		
<p>授業の展開：</p>			
時間	主な学習活動・内容	指導上の留意点・配慮事項	
導入 5分	・人数数え、挨拶 ・本時の説明 ・『冒険にいこう～オープニング～』 ・隊列に並ぶ	・自発的に着席し、授業の始まりを期待しながら待てるように支援する。 ・テレビ画面が見やすいように教室環境（カーテン等）を確認する。	
展開 35分	<p>【第1ステージ】</p> ◎冒険隊① 数数え 3問 ～ぼうけんにいこう～ ◎冒険隊② 数数え 3問 ～ぼうけんにいこう～ ◎冒険隊③ 数数え 3問 ～ぼうけんにいこう～ ----- ◎冒険隊④ たし算 3問 ～ぼうけんにいこう～ ◎冒険隊⑤ ひき算 3問 ～ぼうけんにいこう～ ◎冒険隊⑥ 繰り上がりたし算 3問 ☆「たからものあつたー」で振り返り ～ズートピア～ ----- <p>【第2ステージ】</p> ※冒険隊①②③ 数数えプリント ※冒険隊④ たし算プリント ※冒険隊⑤⑥ たし算プリント	・大きな声で数唱し「ぜんぶでいくつ」の問い掛けに応答できるようにする。 ・自信をもって答えられるように支援する。 ・緊張をほぐすための言葉掛けや促しを行う。 ・「おたすけアイテム」を使用し、解を導きやすいように支援する。 ・引き算の意味理解を深めるために、視覚効果を利用する。画面に注目できるようにする。 ・「10のまとまり」を理解し、個数を数えないでも計算できる方法を伝える。 ・テーマ曲にのせて学習をふり返る。	
まとめ 5分	・まとめ ・挨拶	・プリント課題の進み具合により、個々に終了の挨拶をする。	

特別支援学校（知的）

(イ) 児童Cの実態

障害名：知的障害（自閉的傾向）
愛の手帳：4度（軽度）
経過：区立小学校特別支援学級→（転入）都立特別支援学校小学部
行動特性：初めてのことが苦手で不安感が強い。言語によるコミュニケーションが苦手である。過去に経験した失敗経験により学習意欲が低下している。

《本單元における児童の実態》

- ・算数への興味はあるが「失敗したくない」気持ちが強い。
- ・「たす（加法）」の意味は計算上のルールとして認識しているが、「増える」、「合わせる」などの概念形成はまだ理解できていない。
- ・数字の上にドット（●印）を書くと数えることができる。
- ・ $2 + 3 = 5$ の式を「に たす さんは ご」と読むことができるようになった。
- ・同じ意図の質問でも、「教えてみよう」、「全部でいくつ」、「合わせるといくつ」等教員から発問が、少しでも異なると対応できなくなる。
- ・タブレットPCの教材が好きで得意である。固定的なプリント教材よりも、動き等の視覚的な働き掛けがある方が理解しやすい傾向がある。
- ・集団活動は基本的には苦手だが、見通しがもてると流れにのって活動することができる。

(ウ) 児童Cの育成を目指すべき態度

態度の6領域

協調性	同じ目標・目的に向かって力を合わせて取り組むこと。
○柔軟性	○状況に応じて、適切な判断をし、取り組むこと。
責任性	やるべきことを理解して、最後まで取り組むこと。
積極性	自らの判断をもって取り組むこと。
受容性	指示や要求を受け入れ、取り組むこと。
感受性	人からの関わりや働き掛けをうけとめること。

※児童Cの実態と課題を踏まえ、目指すべき態度の領域を「柔軟性」とした。

単元を通して児童Cに期待する態度の変容

- ・様々な場面でも、獲得した知識や技能を最大限に活用できるようになる。
- ・学習した知識や技能を自ら実生活に生かそうとする力を養う。

そのため「本単元で目指すべき態度」は

- ・「足し算」の意味を理解し、活用することができる。
- ・違う相手から、違う質問の仕方で問われても、自ら判断し、答えることができるようになる。

とした。児童Cの単元ごとの態度育成シートを表4に示す。

表 4 生徒 C の単元ごとの態度育成シート

態度の変容過程		決められた方法で答えられる			異なる質問にも意図を理解して答えられる			複合的な要素が加えられても答えられる		
ステップA	ステップB	ステップC	ステップD	ステップE	ステップF					
<p>初めての単元にも緊張せず取り組むことができる。</p>	<p>質問の意図を理解して個別課題に取り組もうとする。</p>	<p>具体物を数えて加法の解を導くことができる。</p>	<p>具体物をドットに代えて加法の解を導くことができる。</p>	<p>異なる質問で聞かれても加法を用いて解を導くことができる。</p>	<p>状況が異なっても複合的に加法を活用することができる。</p>					
<p>・初めてのことが苦手 ・算数への興味はあるが「失敗したくない」気持ちが強い ・教員の説明が理解しにくい ・言語コミュニケーションが苦手 (加法について)</p>	<p>・聞き覚えのある曲が流れ安心感や期待感が見られた。 ・スライド教材にも馴染みがあり、見通しもちやすい様子。 ・集団活動では楽しく体を動かして、一人ずつ名前を呼ばれて、個別課題に向かう構成を理解でき取り組むことができた。 ・終始穏やかに活動できたが、個別課題への取り組みには不安度が高い。</p>	<p>・最初に出てきたライオンのイラストをかぞえて「かわらぬ」と答えることができた。 ・あとから出てきたライオンのイラストを同じように「かぞえて」と言われたが、「3」と答えられなかった。 ・全部のライオンが見えてしまったので「3・4・5」と数えたが、個別課題の意図が読み取れなかった。</p>	<p>・最初に出てきたライオンの数を「2」と答え、次に出てきたライオンの数を「3」と数えることができた。 ・「2」と「3」を合わせる意味は分かるが「+」と「=」の読み方に自信がない。 ・これまでプリント学習などでは目にしてきた「足し算式」だったが、ライオンを数えるための足し算として活用できなかった。</p>	<p>・数字の上に出てきたドットをみつけて「1 2 3 4 5」と答えることができた。 ・「読んで」「数えて」「答えは」など教員からの問いかけに対して的確に答えることができない。 ・言語コミュニケーションに困難がある。繰り返しの学習するとパターン化され答え方に自信が付き、しかし、同じ聞かれ方ではないと答えられない。</p>	<p>・前回よりも自信をもって答えることができた。 ・質問されている意図を読み取り、答えるタイミングも正しく答えられた。 ・「次回」※同じ出題方法で、数字を変えた問題に取り組むようにする。</p>	<p>・「2 + 3 = 5」の問題はドットを数えないでも答えることができた。画面からは消えているライオンの残像を覚えているように感じる。 →くり返し取り組んできたことで数えなくても「足し算」をする意味が理解できるようになってきた印象がある。 ・新たな「4 + 5 = 9」の問題はドットを利用することができ、答えを導くことができた。初めての問題にも緊張せずに取り組むことができていた。</p>	<p>・「2 + 3 = 5」の問題はドットを数えないでも答えることができた。画面からは消えているライオンの残像を覚えているように感じる。 →くり返し取り組んできたことで数えなくても「足し算」をする意味が理解できるようになってきた印象がある。 ・新たな「4 + 5 = 9」の問題はドットを利用することができ、答えを導くことができた。初めての問題にも緊張せずに取り組むことができていた。</p>	<p>・「2 + 3 = 5」の問題はドットを数えないでも答えることができた。画面からは消えているライオンの残像を覚えているように感じる。 →くり返し取り組んできたことで数えなくても「足し算」をする意味が理解できるようになってきた印象がある。 ・新たな「4 + 5 = 9」の問題はドットを利用することができ、答えを導くことができた。初めての問題にも緊張せずに取り組むことができていた。</p>	<p>・「2 + 3 = 5」の問題はドットを数えないでも答えることができた。画面からは消えているライオンの残像を覚えているように感じる。 →くり返し取り組んできたことで数えなくても「足し算」をする意味が理解できるようになってきた印象がある。 ・新たな「4 + 5 = 9」の問題はドットを利用することができ、答えを導くことができた。初めての問題にも緊張せずに取り組むことができていた。</p>	<p>単元の目標 「目指すべき態度」 ・どのような場面でも「足し算」の意味を理解し、活用することができる。 ・違う相手から、違う質問のされ方をされても、「足し算だな」と自ら判断し、答えることができるようになる。</p>

(オ) 考察

① 児童の変容

当該児童は、集団活動への参加が苦手であった。離席してしまうことはないが、活動全体の中で自分の役割が理解できず、消極的な態度で過ごしてしまうことが多かった。

本単元では、児童Cがとても意欲的に参加した学習発表会の教材を活用しているため、初回の授業から関心の高さがうかがえた。グループの児童6名が冒険隊に扮し、順番にクイズに挑戦する形式が理解でき、自分の出番になると嬉しそうに前に出てきて挑戦することができた。

これまでは個別のプリント学習や宿題プリントを中心に「足し算」の学習を進めてきた。二つの数を合わせる方法や教え方を理解し、決められた出題パターンでは正しい答えを導くことができていた。

本単元では、画面上に出てきたライオンの数を数えて数字に置き換え、足し算の式を自分で組み立て、計算するという方法を身に付けることができた。スライドに出てくるイラストや数字を順序立てて読み、スモールステップを踏みながら進めていくことで、成功体験を積むことができ、足し算への苦手意識が軽減した。また、数字や提示の仕方が変化されても、動揺せずに落ち着いて答えを考えられるようになった。

③ 単元ごとの態度育成シートを活用した成果と課題

単元ごとの態度育成シートを活用するにあたり、児童Cが「目指すべき態度」について考察した。児童Cの障害特性により、あらゆる場面で獲得した知識や技能を般化させる力が弱いことが課題となっていた。どのような状況下においても柔軟に対処する力を育てることで、今後の学習効果が飛躍的に高まると考えた。

しかし、「柔軟性」が育っていく過程を授業ごとに評価することは難しかった。そこで、日々の様子を記録していくことで、児童Cがどのような思考で、そのように答えたのかを、授業後にじっくりと見直すことができた。そうした上で、次回の授業に新たな手だてを加え、違ったアプローチで児童Cの困難を支援することが可能となった。

今回、目指すべき態度に向けたスモールステップをステップAからステップFまでの6段階で設定した。しかし、想定した通り順調に進んでいくことは難しく、立ち止まったり飛び越えたりしていく過程も見られた。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 「单元ごとの態度育成シート」を活用した授業改善について

ア 「单元ごとの態度育成シート」の開発

本研究では、児童・生徒の「自ら取り組む態度」を育てるための態度の6領域（感受性、受容性、積極性、責任性、柔軟性、協調性・協力）を定義付けて整理し、单元ごとにそれらの態度を育成するための「单元ごとの態度育成シート」を開発することができた。

イ 具体的な手だての設定と即時評価

「目指すべき態度」を分析し、授業毎に段階的な目標をたてることで児童・生徒の理解や成長に合わせた細分化した目標や手だてをたてることができた。1枚のシートに記入することで、以前の目標や手だてをすぐに確認することができた。そのため以前までの指導や手だてもすぐに確認することができ、目標や手だての再設定、見直しなどの授業改善が効果的に行えた。授業毎に児童・生徒の成長過程も分かりやすく、生徒への評価も具体的に行うことができた。

ウ 目指すべき態度の焦点化と単元評価

目指すべき態度に向けてスモールステップを事前に組み立て、着実に目標に向かっていくことが客観的に確認することができた。また、単元全体を通しての記録を通して、生徒の変容や成長を評価することができた。

(2) 段階的に態度を育成する教員連携について

サブティーチャーが単元の途中からその授業で指導にあたる場合でも、この態度育成シートを見ることでこれまでの指導過程や生徒の成長過程がすぐに分かり、効果的な指導・支援を基に指導にあたることができた。指導にあたる教員と共通理解がもてたことも成果であった。

2 研究の課題

(1) 「单元ごとの態度育成シート」の活用について

本研究の検証授業で活用した「单元ごとの態度育成シート」は、目指すべき態度が育成される変容を見取るために、抽出した児童・生徒1名について、記録を行い、その変容を確認した。

今後は、学習グループ全体の態度の変容を評価するため、児童・生徒一人一人に対して、一つの単元を通してどのような変容が見られるのか考察することが求められる。

(2) 態度の6領域について

本研究では、先行研究を踏まえ、目指すべき態度を「感受性」、「受容性」、「積極性」、「責任性」、「柔軟性」、「協力性」の6領域と設定した。それらの6領域は並列であると捉え、教

特別支援学校（知的）

師が児童・生徒の実態と課題から目標を絞り、「目指すべき態度」の領域を選定していた。しかし、そのような選定方法は教師の主観によるものが多く、なぜこの児童・生徒に対してこの領域の態度を目指すのかといった設定理由に偏りが生じている。

また、態度の6領域には段階があるという考え方もあり、どのような発達段階でどのような態度を身に付けるべきかといった研究を深める必要がある。

(3) 態度を評価するためには

本研究では「態度」の育成に着目し、態度がどのように育成されていくかを、日々の授業の様子を記述し、その変容を読み取ることで、変容過程を評価することとした。授業の様子を記述していくことで、態度の変容を読み取ることができ、児童・生徒に対する必要な手だてを積み重ねていくことができた。しかし、授業の様子を記録していくだけでは、教師の主観的な捉えになってしまうという課題がある。

今後、態度を評価する基準を開発するなどを進め、より客観的な評価ができるようにする必要がある。

○特別支援学校（盲・ろう・肢体不自由・病弱）

研究主題

障害による学習上の困難に着目した授業改善 ～各教科等における自立活動の指導について～

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」（文部科学省 平成 21 年 6 月）（以下「学習指導要領解説自立活動編」という。）によると、自立活動の目標は、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識や技能等を身に付けることとある。

また、指導においては、自立活動の時間のみならず、学校の教育活動全体を通じて行うものとされている。さらに、各教科、道徳、総合的な学習の時間及び特別活動（以下「各教科等」という。）における自立活動の指導に当たっては、各教科等の目標を著しく損なったり、目標から逸脱したりすることのないよう留意しながら、自立活動の具体的な指導内容との関連を図ることが必要であることも示されている。

文部科学省が、学習指導要領の改訂に向けて報告した「教育課程部会 特別支援教育部会における審議の取りまとめ（報告）」（文部科学省 平成 28 年 8 月 26 日）の特別支援学校における指導方法の改善・充実の項では、「アクティブ・ラーニングの視点からの指導方法の見直しについては（中略）、障害の状態等に留意して、『主体的・対話的で深い学び』の実現を目指し、これらの困難さに対応しながら、学びの過程の質的改善を行うことが求められる」とある。「これらの困難さ」とは、「障害による学習上の困難」であり、自立活動の指導である。このことから、特別支援学校において、「主体的・対話的で深い学び」を実現させるためには、障害による学習上の困難に着目して授業改善を図ることが重要であることが分かる。

本特別支援学校（盲・ろう・肢・病）部会において、各校の現状や課題について検討した。

その中で、自立活動の時間の指導は、児童・生徒の障害の状態や発達段階に応じた専門的な内容である一方、各教科等における効果的な自立活動の指導の在り方については、更に検討が必要であることに着目した。

具体的には、児童・生徒の実態把握から自立活動の指導内容を選定する手順を整理することや、各教科等において想定される学習上の困難を明らかにすること、そして、学習上の困難を改善・克服することが各教科等の目標の達成に結び付いているか評価することなどが課題として挙げられた。

これらのことから、本研究では、研究主題を「障害による学習上の困難に着目した授業改善～各教科等における自立活動の指導について～」とし、各教科等の指導と自立活動の指導を関連させながら、児童・生徒一人一人の学習上の困難やその困難を改善・克服するための手だてを明らかにし、各教科等の指導目標を達成させるための授業改善について研究を行うこととした。

II 研究の視点

本研究では、障害による学習上の困難に着目した授業改善について、次の二つの視点で研究に取り組むこととした（図1参照）。

- ① 自立活動の指導内容と各教科等の指導目標との関連を明らかにする。
- ② 各教科等を指導する上で生じる学習上の困難やその困難に応じた手だてを明らかにする。

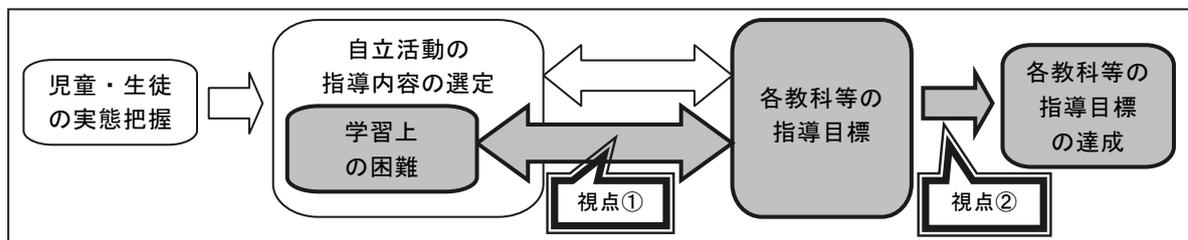


図1 研究の視点

III 研究の仮説

障害のある児童・生徒の学習上の困難と各教科等の指導目標との関連を図り、児童・生徒一人一人の学習上の困難に応じた手だてを明確にした授業改善を行うことにより、各教科等の指導目標の達成が促されるであろう。

IV 研究の方法

1 基礎研究

(1) 各教科等における学習上の困難に対する手だての整理

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱それぞれについて、各教科等の目標を達成させる上でどのような手だてを講じているのか把握するために、共通の指導場面を設定し、障害特性に応じた手だてを整理する。

(2) 障害による学習上又は生活上の困難の整理

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱それぞれにおける学習上又は生活上の困難の例について、自立活動の6区分に基づいて、整理する。

2 実践研究

(1) 自立活動と各教科等の関連を整理するシートの検討

児童・生徒の実態把握から自立活動の指導内容を選定し、さらに各教科等の目標と関連付けて指導を計画、実施するための手段として、「自立活動と各教科等の関連を整理するシート」（以下「関連シート」という。）を作成し、その様式や活用方法について検討する。

(2) 検証授業の実施

(1)のシートを作成、活用することによる効果を検証するために授業を実施する。なお、実際にシートを作成する児童・生徒は、各授業から1名とする。

3 検証方法

「自立活動と各教科等の関連を整理するシート」に基づいて指導の評価を行い、学習上の困難の把握や困難に応じた手だてが各教科等の目標を達成する上で有効であったか検証する。

4 研究の概要

共通研究テーマ：『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善

現状と課題	関連法令・施策等
<p>【児童・生徒の現状】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○各教科等の学習において障害による学習上の困難がある。 ○学習上の困難を改善・克服するための指導や配慮が十分ではない場合、各教科等の目標が達成されにくくなる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学校教育法第72条 特別支援学校の目的 ○特別支援学校学習指導要領解説総則編（文部科学省 平成21年6月） ○特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省 平成21年6月） ○小学校学習指導要領解説（文部科学省 平成29年6月） ○「教育過程部会特別支援教育部会における審議のとりまとめ（報告）」（文部科学省 平成28年8月）

研究主題 障害による学習上の困難に着目した授業改善 ～各教科等における自立活動の指導について～

研究の視点
<ul style="list-style-type: none"> ○自立活動の指導内容と各教科等の指導目標との関連を明らかにする。 ○各教科等を指導する上で生じる学習上の困難やその困難に応じた手だてを明らかにする。

研究の仮説
<p>障害のある児童・生徒の学習上の困難と各教科等の指導目標との関連を図り、児童・生徒一人一人の学習上の困難に応じた手だてを明確にした授業改善を行うことにより、各教科等の指導目標の達成が促されるであろう。</p>

研究の方法	
<p>【基礎研究】</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 各教科等における学習上の困難に対する手だての比較検討 (2) 障害による学習上又は生活上の困難の整理 	<p>【実践研究】</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 自立活動と各教科等の関連を整理するシートの検討 (2) 検証授業の実施 (1)のシートを活用した検証授業を実施する。

検証の方法
<p>「自立活動と各教科等の関連を整理するシート」に基づいて指導の評価を行い、学習上の困難の把握や困難に応じた手だてが各教科等の目標を達成する上で有効であったか検証する。</p>

V 研究の内容

1 基礎研究

(1) 各教科等における学習上の困難に対する手だての検討

「教育支援資料～障害のある子どもの就学手続と早期からの一貫した支援の充実」（文部科学省 平成 25 年 10 月）（以下「教育支援資料」という。）には、障害の状態等に応じた教育的対応について述べられている。表 1 は、各障害の代表的な対応例をまとめたものである。

表 1 障害の状態等に応じた教育的対応（例）

障害名	教育的対応（例）
視覚障害	聴覚、触覚等の保有する感覚を最大限活用して、理解を促す。
聴覚障害	経験と言葉を結び付けて確認し、言葉で考えることを促す。
肢体不自由	手や足など、当該児童の優位な感覚器官を活用し、直接的な経験を広げる。
病弱	安心できる学習環境を整え、児童の主体性を促す。

ここで述べている「教育的対応」とは、本研究で述べている「障害による困難への手だて」と同意であると考えられる。表 1 からは、障害特性に応じた手だての違いを相対的に理解することができる。

次に、各教科等の学習上の困難を考えるに当たり、共通の指導場面を設定し、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱それぞれにおいて、障害による困難に対してどのような手だてを講じているのか、整理することとした。

取り上げる指導内容は、第 5 学年の理科「物の溶け方」の第 1 時とした。指導の目標は、①食塩の溶ける様子や食塩水の様子を進んで観察し、話し合うことで、物や水に溶けることを捉える、②水溶液について知る、である。想定される学習上の困難に応じた手だては、授業の導入、展開、まとめの流れに沿って列挙し、一覧表にまとめた（表 2）。

表 2 のように、障害種ごとの手だてを時系列で並べることにより、障害特性に応じた手だての違いを明確に把握することができた。特別支援学校の教員が、障害特性に応じた指導を行うことは当然のことであるが、このように、共通の指導場面に対して障害種ごとの手だてを比較することで、各校の教員がどのようなことに配慮して指導を行っているのか理解を深めることができた。同時に、各教科等の指導において障害に応じた手だてを適切に行うことの重要性を改めて認識することができた。

(2) 障害による学習上又は生活上の困難の整理

各教科等と自立活動との関連について検討するに当たり、「教育支援資料」や「特別支援学校学習指導要領総則編等」（文部科学省 平成 21 年 6 月）（以下「学習指導要領解説総則編」という。）及び「学習指導要領解説自立活動編」を参考に、障害種ごとの学習上又は生活上の困難について、自立活動の 6 区分に基づいて整理し、表にまとめた（表 3）。この表を活用することで、障害による学習上又は生活上の困難の内容が分かりやすくなり、自立活動の指導内容の選定に生かすことができると考える。

表2 障害種による学習上の困難に応じた手だての違い

例) 小学部第5学年 理科「物の溶け方」

第1時の目標 ・食塩の溶ける様子や食塩水の様子をすすんで観察し、物が水に溶けることを捉える。

	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	病弱
実態例	全盲	右 115dBHL 左 108dBHL 主たるコミュニケーション手段は手話	右半身に麻痺 コミュニケーション機器を使用	適応障害 不安が強い
導入	○食塩のつぶを触って、手触りを確かめる。 ○食塩を少しなめて、味を確かめる。	○「物が溶ける」の例を挙げさせ、児童の経験と言葉が結び付いているか、確認する。	○自分の手や足などの優位な感覚器官で食塩の感触を捉える。 ○食塩はどのようにして使うことがあるのかを自分の経験から考えるように促し、食塩の特徴を確認する。	○学習空白があるので、知っておくべき下学年の内容(実験操作方法等)を事前に復習する。 ○「つらくなったら授業を休めること」や「周りの教員に分からないことや悩みを言う」ように伝える。
展開	○水と食塩をかき混ぜた後、手を入れて食塩がなくなったことを確認する。 ○音声測りで重くなったこと、なめてみて食塩の味がすることを確認する。 ○かき混ぜる前と後のカップを感光器で、光を音に変換し、(透き通り方)透き通っていることを確認する。	○食塩が溶ける様子を観察させ、気付いたことを自分なりの言葉で表現させ、適切な日本語表現あるいは教科で使う言葉に整理していく。 ○「物が溶ける」ということは、水の中で物が見えなくなることでだと理解するために、水に溶けない具体物を用意しておき、比べさせる。	○直接的な体験の場を設定する。 ○水に溶ける物、溶けない物の具体物を準備し、実際に溶けるかどうかを確認する。 ○「溶ける」、「溶けない」の状態を比較する場面を設ける。	○間違えていても肯定的な言葉掛けをする。否定しない。 ○実験操作をしたい児童のみ操作を行う。他の児童は、操作を観察するよう伝える。 ○発表ができる児童のみ実験結果の予想を発表する。
まとめ	○溶けるとは、食塩のつぶが触れなくなった、重さは増えた等をノートにまとめ発表する。	○比べた結果を基に、分かったことを自分なりの言葉で表現させる。 ○学習で必要な言葉を押さえながら、正しい日本語表現でまとめる。	○コミュニケーション機器を使用して、実験結果や考察などを発表する。	○一人ずつ実験結果(水溶液の様子)を他の児童に見せる。発言しなくても無理なく実験結果を発表し共有できる。
児童の様子	○聴覚、触覚、嗅覚等、保有する感覚を最大限活用して学習することができた。	○自分なりに表現しつつ言葉の確認もできたのでしっかり思考することができた。	○優位な感覚器官や機器等を使用し、直接的な経験を通して学習することができた。	○安心できる授業環境の中で、休まずに主体的に学習できた。

物が溶けることが分かった。

表3 障害による学習上又は生活上の困難（例）

	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	病弱
1 健康の保持	○発達段階に応じて、眼の構図や動き、自己の視力や視野などの状態について理解を図ることが必要な状況にある。 ○昼夜の区別がつきにくいことから、覚醒と睡眠のリズムが不規則になることがある。	○発達段階に応じて、耳の構造や自己の障害について理解を図ることが必要な状況にある。	○覚醒と睡眠のリズムが不規則になりがちである。 ○体力が弱かったり、食事の量や時間、排泄の時間が不規則になったりする傾向がある。	○服薬を守る等の生活の自己管理が困難な場合がある。 ○日々の体調の把握が困難な場合がある。 ○病気への不安から健康回復への意欲が減退しやすい。
2 心理的な安定	○場の状況や変化の把握が難しく、不安感が生じる場合がある。	○情報が入らないことによる孤立感が生じることがある。	○障害の状態が重度の場合、周囲は情緒が安定しているかどうか把握することが困難である。 ○経験が乏しいため、自分の能力を十分に理解できていないことがある。	○あらゆる面で意欲を失いやすい。 ○不安感があつたり自信を喪失したりしやすい。 ○幻覚や妄想をすることがある。 ○いらいら等により自己制御が難しい場合がある。 ○希死念慮が持続することがある。
3 人間関係の形成	○他者との人間関係の土台である、誰が・どこで、何をしているかを把握しにくい。 ○相手の意図や感情の変化を読み取ることが難しい。	○周囲の人々と関係がとりにくい場合がある。 ○視覚的な手掛かりだけで判断したり、会話による情報把握が円滑ではないため自己中心的に捉えたりしやすい。	○人に対する認識がまだ十分に育つてなく、他者からの動き掛けに反応が乏しい場合がある。	○対人恐怖になりやすい。 ○人間関係がうまくつくれないことがある。 ○集団活動が苦手な孤立することがある。 ○教員に過剰に甘えることがある。
4 環境の把握	○弱視レンズや拡大読書器等の活用法の習得が必要な状況にある。 ○触れないもの、動くもの等の物や動きの概念が形成しにくい。	○音声情報が受容しにくい。 ○語彙が習得しにくい。 ○思考力が育ちにくい。 ○言語概念が形成しにくい。 ○ルールや常識の理解やそれに基づいた行動が困難な場合がある。	○身体からの諸情報のフィードバックが困難な場合がある。 ○言葉を知っているにもかかわらず十分なことがない。 ○ものの機能や属性などを分類する基礎的な概念形成を図ることが困難な場合がある。	○心身や病気の状態に応じて、参加可能な活動の判断が困難なことがある。 ○自身の学習空白の把握が難しい場合がある。
5 身体の動き	○自力での身体移動や歩行などが困難である。 ○言葉と動作の一致や状況に応じた動作が難しい。 ○実験や作図等の各種道具の使い方と円滑な遂行方法を学ぶことが困難である。	○話し言葉を聞き分けたり、明瞭に発音することが困難である。 ○感覚の補助手段として、補聴器等の活用とともに、視覚を活用した代行手段の習得が必要な状況がある。	○日常生活や学習上の運動・姿勢の一部又は一部に困難がある。 ○自分で自由に姿勢を変えたり座位や立位を保持することが困難である。 ○直接的な体験や社会経験が不足しがちである。	○長時間の学習が困難な場合がある。 ○装具の着用による運動や動作の制限がある場合がある。 ○体力的に通常時間帯で通学が困難である。 ○筋力低下により運動や物の持ち上げが困難な場合がある。
6 コミュニケーション	○的確な言葉の概念の形成や言葉の正しく表現することが難しい。 ○場の雰囲気等の読み取りやその場に応じた意思表現が難しい。	○話し言葉によるコミュニケーションが不自由な場合がある。 ○主とするコミュニケーション手段が個別に異なり、話題の共有が難しい。 ○文法に即した表現が難しい場合がある。	○話し言葉を用いることができず、限られた音声しか出せない場合がある。	○必要な支援・援助を伝えることが困難な場合がある。 ○教員や他の児童・生徒に攻撃的な発言をすることがある。 ○つじつまの合わない話をすることがある。

2 実践研究

(1) 「自立活動と各教科等の関連を整理するシート」の検討

「学習指導要領解説自立活動編」では、自立活動の指導内容の選定に当たり、児童・生徒の実態把握から収集された情報に基づき、自立活動の区分に即して整理する流れ図（以下「流れ図」という。）を示している。しかしながら、各教科等の指導においては、「流れ図」が十分に活用されていないのが現状である。そのため、学習上の困難の把握や困難に対する手だての検討が十分にされていない状況がある。本研究では、この「流れ図」を活用し、自立活動の指導内容の整理を行うこととした。

具体的には、選定された自立活動の指導内容と各教科等を関連付けて整理することができるよう、「流れ図」の下部に、当該の単元名、単元における児童・生徒の実態、本時の目標、本単元における学習上の困難さ、手だて、手だての意図、指導の評価、評価規準が記入できる欄を設けて、新たに、「関連シート」を作成した（図2）。

項目の設定においては、「小学校学習指導要領」（文部科学省平成29年3月）の総則や各教科等の解説に新たに示された、「一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援が出来るよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程で考えられる困難さに対する指導上の工夫の意図、手だてを明確にする」という考え方を参考に、「手だて」だけではなく「意図」も項目として設定した。

また、指導の評価や評価規準の欄も設け、児童・生徒の学習評価と関連付けながら指導内容・方法の有効性を評価し、授業改善に生かすことができるようにした。

児童・生徒：〇〇部 第〇学年

実態把握	※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集					
	収集した情報を障害による学習上又は生活上の困難の視点から整理					
↓						
幾つかの指導目標の中で優先する目標として						
指導目標	① ②					
↓						
指導目標を達成するために必要な項目の選定						
選定された項目	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
↓						
自立活動の具体的な指導内容	①		②			
教科・単元名：〇〇「〇〇〇〇」						
本単元における児童・生徒の実態						
本時の目標						
困難さ	手だて	意図	指導の評価			
①			4・3・2・1			
②			4・3・2・1			
評価規準（評価方法）						

(4：十分適切である 3：適切である 2：あまり適切ではない 1：適切ではない)

図2 自立活動と各教科等の関連を整理するシート

(2) 検証授業の実施

「関連シート」を活用し、以下のとおり検証授業を実施した。本報告書で取り扱う事例は、2各授業から1事例計5事例とする。授業後は、「関連シート」に沿って指導の評価を行い、学習上の困難の把握や困難に応じた手だてが各教科等の目標を達成する上で妥当であったか検証し、改善が必要な場合は改善策を明らかにして次の授業に生かした。これらの取組から、授業改善における「関連シート」の有効性について検証した。

表4 検証授業について

実施校	障害種	教育課程	学年（人数）	教科・単元名
A校	視覚障害	準ずる教育課程	中学部第1学年 （3名）	数学 「1次関数」、「比例と反比例」
B校	聴覚障害	準ずる教育課程	小学部第3学年 （6名）	理科 「風やゴムで動かそう」
C校	肢体不自由	知的障害を併せ有する教育課程	小学部 第4～6学年 （4名）	生活単元学習 「物が溶ける様子を調べよう」
D校	肢体不自由	知的障害を併せ有する教育課程	小学部 第1～3学年 （7名）	生活単元学習 「さつまいもを収穫しよう」
E校	病弱	準ずる教育課程	中学部第3学年 （8名）	理科 「生物と環境—生態系」

ア 検証授業①（視覚障害 中学部第1学年 準ずる教育課程 3名）

(7) 授業の内容

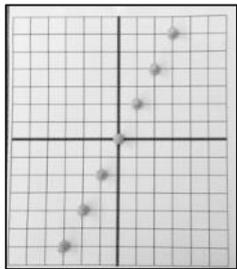
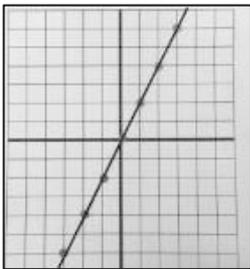
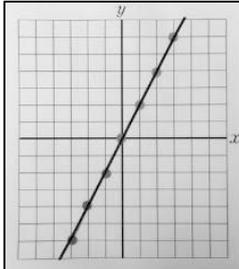
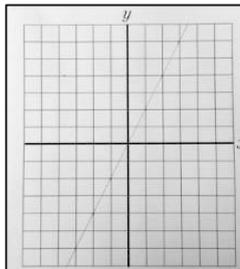
教科名：数学「比例と反比例」（全15時間中の4時間目）
 単元の目標：具体的な事象を調べることを通して、比例、反比例についての理解を深めるとともに、関数関係を見いだし表現し考察する能力を培う。

中学校学習指導要領(文部科学省 平成20年3月)によると、本単元「比例と反比例」の目標は、「具体的な事象の中から二つの数量を取り出し、それらの変化や対応を調べることを通して、比例、反比例の関係についての理解を深めるとともに、関数関係を見いだし表現し考察する能力を培う。」とある。目標を達成するためには、座標の意味を理解し、比例、反比例を表、式、グラフなどで表し、それらの特徴を理解する必要がある。

視覚障害の生徒がグラフを読んだり描いたりするためには、触覚を活用するなど、見えにくさに応じた教材が必要である。初めて使う教材・教具の場合、使い慣れていないことへの不安や利用方法を習得するまでの困難があり、それらを改善・克服しながら、様々な作業に伴う動作方法を理解、習得させる必要がある。一人一人の学習上の困難に応じた教材を活用し、生徒がグラフの特徴を理解し、主体的にグラフを読んだり描いたりすることができるようにしたい。

(イ) 障害による学習上の困難に応じた手だて

生徒一人一人の実態に応じて、①触察しやすい教材、②触察と視覚的に見やすい教材、③視覚的に見やすい教材を準備し、視覚障害のある生徒が比例・反比例のグラフの読み方や描き方が分かり、主体的に学習することができるよう工夫した。

		①触察しやすい	②触察と視覚的に見やすい	③視覚的に見やすい
教材				
				
特徴	触察しやすい	立体コピーを用いて座標軸とマス目の線を立体にする。立体の凹凸は、4:1程度の差を付けて、線の違いを分かりやすくする。	—	—
		—	—	—
	座標を押しピンで示す。	グラフ線は製図テープで貼る。	—	
	座標を押しピンで示す。	座標をシールで示す。	—	
	座標に貼るシールは視覚的に捉えやすい赤色にする。	—	—	
見やすい	—	—	視力に応じてマス目の幅を変える。	
	—	—	—	
	—	—	—	グラフは筆記用具で描く。

(ウ) 自立活動と各教科等の関連を整理するシート（生徒A）

実態把握	・視力：（右：光覚）（左：0）、文字：点字 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集 収集した情報を障害による 学習上又は生活上の困難から整理
	①場の雰囲気や相手の感情の変化を読み取ることが難しい。 ②体験が乏しく、的確な言葉の概念を形成することが難しい。



幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	①場の雰囲気を読み取り、友達の気持ちの変化に気付くことができるようにする。 ②言葉の意味を正しく理解し、文章を読み取ることができるようにする。
------	--



自立活動の具体的な指導内容	①一方的に話すのではなく、友達の話を聞きながら話したり、相手の気持ちを考えながら話したりする。	②具体物な体験を通して、文章の内容を理解する。
---------------	---	-------------------------

【指導場面1】 数学「比例と反比例」

本単元における生徒の実態	問題文を読む際には、言葉の説明を加えて理解できているか確認したり、理解を促したりしている。問題文の内容が理解できれば、比例と反比例の関係を理解することができている。凹凸がはっきりしていて、マスが数えやすいグラフ用紙を用いることで、座標を正しく読み取ることができている。		
本時の目標	問題文の内容を正しく理解し、比例の関係について、表、式、グラフを相互に関連付けて理解することができる。		
困難さ	手だて	意図	指導の評価
①場の雰囲気を読み取ることが難しい。	①授業の始まりに、友達の話が終わってから自分の話を始める約束を確認する。	①誰と誰が話しているのか確認しながら会話を進める習慣を、身に付けてほしい。	4・3・2・1
②体験が少なく、文章の内容を正しく理解することが難しい。	②具体物を用いることで問題文を理解し、変数 x、y の関係が比例、反比例、どちらでもない、のいずれかを捉えやすくする。	②体験を通して、文章の理解を促したい。	4・3・2・1
評価規準（評価方法）	【知識・理解】【技能】 比例・反比例の関係を理解し、グラフに表すことができる（観察、記録）。		

(エ) 結果

【指導場面1】

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①場の雰囲気を読み取ることが難しい。	①授業の始まりに、友達の話が終わってから自分の話を始める約束を確認する。	①誰と誰が話しているのか確認しながら会話を進める習慣を、身に付けてほしい。	4・ 3 ・2・1
②体験が少なく、文章の内容を正しく理解することが難しい。	② <u>具体物を用いる</u> ことで問題文を理解し、変数x、yの関係が比例、反比例、どちらでもないのかを捉えやすくする。	②体験を通して、文章の理解を促したい。	4・3・ 2 ・1

<学習状況> 自分が話すタイミングをつかむことはまだ難しいが、友達の話聞くようになった。押しピンを刺すという実体験が、達成感につながり、意欲的に学習に取り組んでいた。また、友達が作った問題を解き合ったりして、理解を深める様子が見られた。

グラフ用紙を用いて、個数と重さの関係には気付くことができたが、問題文の正しい理解は難しかった。

【改善】②の困難に対する手だてを再検討した。

【課題】具体物を触っただけでは、文章の意味理解を促すまでに至らなかった。

【指導場面2】

困難さ	手だて	意図	指導の評価
②体験が少なく、文章の内容を正しく理解することが難しい。	② <u>実際に具体物を操作したり体験したりする活動を設定</u> し、比例、反比例の意味の理解を促す。	②体験と結び付けながら言葉の意味や文章の内容を正しく理解してほしい。	4・ 3 ・2・1 評価が向上

<学習状況> 問題文の内容を実際に体験してみることで、文章の意味は捉えられるようになった。今後も体験的な活動を取り入れながら文章の正しい理解を促していく。

(オ) 考察

検証授業を通して、グラフ上での操作だけでは、本時の目標の達成に至らないことが分かった。手だてを再検討し、体験的な活動を増やした結果、目標の達成に近づくことができた。しかし、十分な理解までには至らなかったため、手だてを更に工夫する必要がある。

また、関連シートの様式に沿って学習上の困難やその困難に応じた手だてを事前に出し、整理したことにより、自立活動の指導内容を常に意識しながら授業を進めることができた。授業後もシートに沿って指導の評価を行い、指導の見直しを図った。関連シートの活用は、授業改善のサイクルを促す上で効果的であった。

イ 検証授業②（聴覚障害 小学部第3学年 準ずる教育課程 6名）

(7) 授業の内容

教科名：理科「風やゴムで動かそう」（全7時間中の6時間目）

単元の目標：・風やゴムの力について、力の強さと物の動き方との関係に興味をもつ。
 ・実験を通して、風やゴムの物を動かすはたらきについての考えをもつことができるようにする。

本時の目標：実験の結果を基にゴムのはたらきが分かる。

本単元は、自然の事象に対して科学的な考察をする初めての単元である。第2学年の生活科の学習の中での風やゴムで動くおもちゃを作る経験をした。その経験や普段の生活の中での経験を関連させながら、科学的な根拠を基に考察する力を養う。

児童らは、手話等で自分の考えを表すことができる。しかし、学習に必要な言語を身に付け、それらを用いて日本語で考えたりすることには困難がある。第3学年からの学習では、経験を言葉にした上で、さらに具体的な体験を科学的な概念に結び付けていく必要がある。問いに対してどのような実験をすれば答えが得られるのかを考えたり、具体的な数値を根拠に考察したりする活動をし、言語的な活動を通して、問題解決の方法の基礎を捉えられるようになっていく。今後の理科の学習でも重要であると考えた。

(1) 障害による学習上の困難に応じた手だて

板書計画

風やゴムの力で動かそう

◎実験からわかったことをまとめよう

問題 ギョムののばし方によって、物の動き方はどのようにかわるのだろうか。

実験 ギョムのはたらきを調べる
 ①車の動くきよりを調べる
 ②ギョムののばし方をかえて調べる

けっか

ギョムののばし方	動いたきより
10 c m	4 m 70 c m
15 c m	6 m 10 c m
20 c m	10 m 40 c m

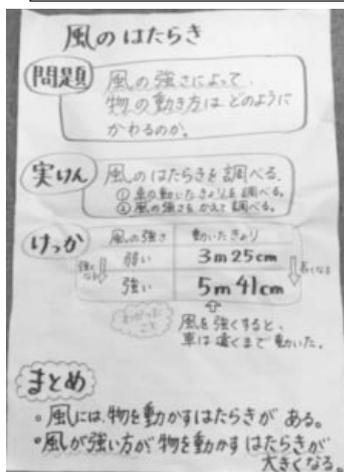
グラフ

動いたきより

ギョムののばし方

わかったこと
 ギョムを長くのばすと、遠くまで進む。

まとめ
 ・ギョムには、物を動かすはたらきがある。
 ・ギョムを長くのばすほど、物を動かすはたらきは大きくなる。



児童は、実験の結果を整理することは得意で、自分で表にまとめることができた。しかし、その結果から、一般的な結論を導き出していくことが難しい。そこで、個々の情報をまとめて見ることができ、その情報に関連性があると気付くことができるような板書にする必要があると考えた。

また、前時まで学習した、風のはたらきの学習の流れを掲示した。これにより、どのような考え方をしていくのかのプロセスが分かり、さらには分かったことをまとめていく際に、モデルとなる言葉の使い方も示すことができると考えた。

(ウ) 自立活動と各教科等の関連を整理するシート（児童B）

実態把握	補聴器装用時閾値：右 55dB 左 58dB J.coss：15 項目 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集
	収集した情報を障害による 学習上又は生活上の困難から整理

↓

①個別の事柄から一般的な考え方に結び付ける思考が育ちにくい。 ②じっくり課題に取り組んだり、考えたりすることが苦手である。 ③情緒が不安定で傷つきやすい一面がある。
--

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	①いろいろな考え方があることを知り、物事を関連付けて考える力を伸ばす。 ②地道に繰り返しの学習に取り組む態度を育てる。 ③安定した気持ちで、じっくりと課題に取り組めるようになる。
------	---

↓

自立活動の具体的な指導内容	① 様々な学習や日常生活の中でやりとりに通しているいろいろな考え方があることを知る。	② 基礎的な学習や繰り返しの学習に根気よく取り組む。	③ 自分の思いを伝える経験を増やす。学習場面では、口形を意識して発言する。
---------------	--	----------------------------	---------------------------------------

【指導場面1】理科「風やゴムで動かそう」

本単元における児童の実態	意欲的に学習に取り組んでいる。実験の手順などを理解するのが早い。学習課題が何か、確認しながら進めればそれに沿って考えることができる。風やゴムでおもちゃを動かした経験を思い出すことができた。実験の結果を捉えることができる。一般化するところに課題がある。		
本時の目標	・実験結果から分かった具体的な数字を根拠にゴムのはたらきが分かる。		
困難さ	手だて	意図	指導の評価
①具体的な事柄から一般的な考え方に結び付けることが苦手である。	①思考の流れを視覚的に示す。	①思考の全容が見えるようにすることで、思考の流れや道筋を捉えさせたい。	4・3・2・1
②じっくり考えることが苦手である。	②スモールステップでやりとりにしながら進める。	②それほど時間をかけずに小さな課題を少しずつ解決させたい。	4・3・2・1
評価規準 (評価方法)	【知識・理解】風やゴムのはたらきが分かる。(発言)		

(エ) 結果

【指導場面1】（「風やゴムで動かそう」）

【課題】一方的に視覚的に示すだけでは不十分であり、児童の発言や気づきを引き出すことは難しかった。

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①具体的な事柄から一般的な考え方に結び付けることが苦手である。	① <u>思考の流れを視覚的に示す。</u>	①思考の全容が見えるようにすることで、思考の流れや道筋を捉えさせた。	4・3・ 2 ・1
②じっくり考えることが苦手である。	②スモールステップでやりとりをしながら進める。	②短時間で終わる小さな課題を少しずつ解決させた。	4・ 3 ・2・1

<学習状況>結果をまとめたものから、「ゴムのはたらき」について考えさせ、ねらいとしていた児童の発言や気づきを引き出すことが難しかった。

【指導場面2】

（「太陽の光を調べよう」）

【改善】視覚的な情報は必要であるが、どのように提示し、生かしていくかの指導が必要であった。掲示物に注意を向けさせ、以前の学習を活かせるようにした。

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①具体的な事柄から一般的な考え方に結び付けることが苦手である。	① <u>問題→予想→観察→結果→考察の思考の流れを視覚的に示し繰り返し用いる。掲示物に注意を促す。</u>	①思考の仕方に慣れさせ、思考する方略を身に付けさせたい。	4・ 3 ・2・1 評価が向上
②じっくり考えることが苦手である。	②スモールステップでやりとりをしながら進める。	②時間をかけずに小さな課題を少しずつ解決させたい。	4・ 3 ・2・1
③ <u>学習に必要な語彙が不確実である。</u>	③単元の初めに、体験を通して扱う言葉を確認する。日常生活の中で使ったり、学習のたびに意図的に用いたりする。	③教科に必要な語彙を始めに身に付けることで教科のねらいにより迫ることができる。	4・ 3 ・2・1

【改善】想定される学習上の困難を追加した。

<学習状況>掲示物を参考に、どんな考え方をすればよいが分かった。学習に必要な言葉を確認したことで、理科の学習に必要な言葉を用いて考えることができた。

(オ) 考察

検証授業から、思考を具体から一般に広げるためには、思考の流れを視覚的に示すだけでなく、思考の流れ示した掲示物へ注意を向けさせ、一つずつ確認しながら繰り返し用いることが効果的であることが分かった。また、【指導場面2】では、関連シートに「学習に必要な語彙を確認すること」を追記した結果、教員自身の意識が促され、指導を確実に行うことができ、理科の学習に必要な言葉を用いて考えることができた。

関連シートを用いて児童の実態を把握し、自立活動の指導内容を整理したことで、指導上の意図を明確にして授業に臨むことができた。また、指導後の評価により、学習上の困難に対する手だてを改善することができ、指導の見直しに有効であった。

ウ 検証授業③

（肢体不自由 小学部第4学年～第6学年 知的障害を併せ有する教育課程 4名）

(7) 授業の内容

教科等名：生活単元学習「実験をしようー物が溶ける様子を調べようー」 （全5時間中の4時間目） 単元の目標：・身近にある物を使った様々な実験を通して、大小や多少などの比較をしたり、結果を予想したりし、自ら考える。 ・実験での動作と言葉が結び付き、言葉の理解を深める。 本時の目標：・塩や砂糖を水に溶かすと、水が重くなることを理解する。 ・これまでの生活体験などを基に、実験の結果を予想したり、言葉で表現したりし、自分で考えたことを表すことができる。
--

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省 平成29年4月）では、肢体不自由者である児童に対する教育を行う特別支援学校においては、「体験的な活動を通して言語概念等の形成を的確に図り、児童の障害の状態や発達の段階に応じた思考力、判断力、表現力等の育成に努めること」とある。肢体不自由のある児童は、身体の動きに困難があることから、様々な体験をする機会が不足しがちである。本単元「実験をしよう」では、これまで「浮くか、沈むか、調べよう」など体験を重視した実験に取り組み、物の特徴や重さなどを比べたり、結果を予想したりする活動を通して児童の考える力や関連する言葉の理解を深める指導を行ってきた。児童は、自らの体験や、物の特徴を踏まえ、理由を含めて実験の結果を予想したり、実験結果を言葉で表現したりする力が徐々に身に付いてきたところである。

本題材「物が溶ける様子を調べよう」では、前時までに水に溶ける物、溶けない物を調べた。本時では、塩や砂糖を水に溶かすと水の量がどうなるのか、実験を通して重さの変化を記録したり、結果を予想したりして、理解や考えを深めたい。

(1) 障害による学習上の困難に応じた手だて

電子スケール	実験プリント																								
	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td colspan="6">じゅけん 【実験】</td> </tr> <tr> <td colspan="2">しお なし</td> <td colspan="2">1 ばいめ</td> <td colspan="2">2</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"> </td> </tr> <tr> <td colspan="3">グラム</td> <td colspan="3">グラム</td> </tr> </table>	じゅけん 【実験】						しお なし		1 ばいめ		2								グラム			グラム		
じゅけん 【実験】																									
しお なし		1 ばいめ		2																					
グラム			グラム																						
電子スケールを使って重さを量るとい体験的な活動を通して、数値を読み取ったり、比較したりできるようにした。	電子スケールで量った重さをプリントに記録し、水の重さの変化が分かるようにした。																								

(ウ) 自立活動と各教科等の関連を整理するシート（児童C）

実態把握	・脳性まひ。左手が動かしにくい。音声言語で意思表示をする。 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集 収集した情報を障害による 学習上又は生活上の困難から整理
	
	① 体調不良や気持ちの変化を周囲に伝えることが難しい。 ② 両手を使う活動に苦手意識がある。 ③ 立位・歩行・移動動作を自力で行うには不安定さがある。

幾つかの指導目標の中で優先する目標とし

指導目標	① 自分の意見や考えを、相手に伝える経験を積み重ねる。 ② 両手を使って行う動きに慣れ親しみ、自信を高める。 ③ 状況に応じて様々な動きに取り組み、できることを増やしていく。
------	---

自立活動の具体的な指導内容	①自分の体調や気持ちなどをゆっくり考え、教職員に伝える。	② - 1 日常生活の中で、意識して左手も使う。 ② - 2 具体的な操作や言葉と結び付けながら、手の動かし方を学ぶ。	③状況に応じて、できるだけ自分の力で移動したり、身体を動かしたりする。
---------------	------------------------------	--	-------------------------------------

【指導場面1】生活単元学習「実験をしよう」（第4時間目：物が溶ける様子を調べよう）

本単元における児童の実態	自己の体験や日常生活を想起して、実験の結果を予想したり、使用する道具の特徴を考えたりすることができるが、場合によっては自分の考えや気持ちを伝えることが難しいことがある。両手を使う活動に苦手意識がある。
本時の目標	・塩や砂糖を水に溶かすと、水が重くなることを理解する。 ・これまでの生活体験などをもとに、実験の結果を予想したり、言葉で表現したりし、自分で考えたことを表すことができる。

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①自分の考えを表現することに自信がもてない。	①少しずつヒントを出すことで自信をもたせ、本人の表出を引き出していく。	①周囲の支援や過去の体験を手掛かりに、自分の考えを表現してほしい。	4・3・2・1
②両手を使う活動に苦手意識があり、消極的になることがある。	②意図的に両手を使って活動する場面を設定し、その場面では左手を添えるよう促す。	②左手を意識的に使う活動を通して、達成感を感じる経験を積み重ねてほしい。	4・3・2・1

評価規準 (評価方法)	【知識・理解】塩の量が増えていくことを理解することができる（発言、行動観察）。 【思考・判断・表現】実験の結果を言葉で表現することができる（発言）。
----------------	---

(エ) 結果

【指導場面1】

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①自分の考えを表現することに自信がもてない。	①少しずつヒントを出すことで自信をもたせ、本人の表出を引き出していく。	①周囲の支援や過去の体験を手掛かりに、自分の考えを表現してほしい。	4・ 3 ・2・1
②両手を使う活動に苦手意識があり、消極的になることがある。	②意図的に両手を使って活動する場面を設定し、その場面では左手を添えるよう促す。	②左手を意識的に使う活動を通して、達成感を感じる経験を積み重ねてほしい。	4・ 3 ・2・1

<学習状況>電子スケールに示されている数字を友達と一緒に読み取り、塩を入れた水の重さがどうなっていくのか興味をもって取り組んだ。自分で実験を進めることに達成感を感じ、「左手もがんばって使う」と言って意欲的に学習に取り組んでいたが、塩の量が増えると水全体の量も増えていくことを理解するまでに至らなかった。

【改善】想定される困難を追加した。

【指導場面2】

【課題】左手を使うことが本人にとっての目標となってしまう、本時の目標の達成にまで至らなかった。

困難さ	手だて	意図	指導の評価
③体験すること自体が中心となってしまう、体験から得られる気付きや理解が十分ではない。	③ <u>塩と水の量の関係を文字やイラスト入りの表（下図参照）で示し、実験の経過を分かりやすくする。</u>	③イラスト入りの表を手掛かりにして、実験の経過を確認しながら結果を予測したり自分なりの考えを表見したりしてほしい。	4・ 3 ・2・1

【実験】

	1ばいめ	2ばいめ	3ばいめ	4ばいめ	5ばいめ	6ばいめ
しおのりよう						
カップにはいつているしおのりよう	1ばい	1+1	1+1+1	1	1+1	1+1+1
とけたか		-2ばい	-3ばい	-4ばい	-5ばい	-6ばい
○:とけた						
×:とけのこった						

<学習状況>水に塩を入れ続けると、塩の量が4杯めまでは塩が溶けていることを理解することができた。しかし、塩が5杯めで溶け残っている様子を見ても「溶けた」と言っていた。

(オ) 考察

検証授業から、実験の経過が分かる視覚教材を活用することで、実験結果を確認したり比較したりすることができ、体験したことと「溶ける」という言葉とを結び付けて学ぶことができた。ただし、塩が溶けきれていない状況であっても「溶けた」と発言していたことから、「溶け残る」ことの意味を確認するとともに、児童Cの視力の状態も確認し、見え方に課題がある場合は、必要に応じた手だてを講じる必要があると考える。

関連シートを活用したことにより、身体の動きの困難を克服するための活動と、各教科等の指導目標を達成させるための指導内容・方法とのバランスをとりながら、授業を計画、実施することの重要性が分かり、授業を改善する上で有効であった。

エ 検証授業④

（肢体不自由 小学部第1学年～第3学年 知的障害を併せ有する教育課程 7名）

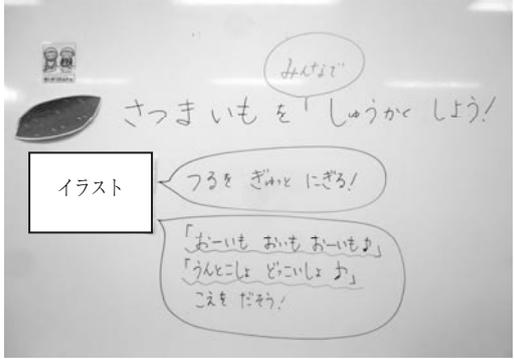
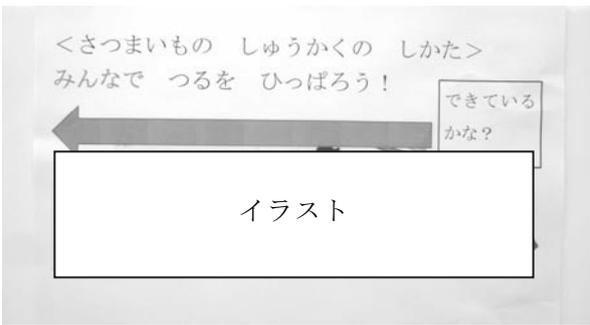
(7) 授業の内容

<p>教科等名：生活単元学習「さつまいもを育てようーさつまいもを収穫しようー」 （全5時間中の1時間目）</p> <p>単元の目標： ・さつまいもの栽培を通して、自然への興味や関心を育てる。 ・友達や教職員と一緒に活動することを通して、分かることやできることを増やし、達成感を味わう。</p> <p>本時の目標： ・友達と協同して、収穫や片付けなどの活動に取り組む。</p>

本単元の「さつまいもを育てよう」は、5月に畑にさつまいもの苗を植えてから、水やりを行い、さつまいもが生長する様子を写真に収めて観察をしてきた。さつまいもの実は土の中に隠れていて見えなかったが、つるや葉が長く大きく変化していく様子を見て、児童は収穫を楽しみにしてきた。

本グループの児童は障害特性や生活環境、生活経験がそれぞれに異なる。例えば、公園や放課後等デイサービスなどで課外活動に参加し、自然に親しむ経験をする児童がいる一方、家で過ごす時間が長かったり、車椅子による移動が中心であったりすることから自然に触れる機会が少ない児童もいる。そこで、7名という集団を生かすとともに、生活経験や生活環境の違いを踏まえた手だてを行うことを大切にしたい。

(イ) 障害による学習上の困難に応じた手だて

板書計画	収穫の仕方を説明するイラスト
	
<p>土に触れる経験が少なく、手や車椅子が少しでも汚れると、汚れが気になって授業に参加することができない児童がいる。授業の始まりに、一人ずつではなく、友達と協力して一緒にさつまいもを収穫することを全体で確認した。掛け声も事前に決めてやる気を高めるようにした。</p>	<p>身近な絵本である『大きなかぶ』のイラストを参考に、収穫の仕方を説明した。文化祭の他の学習グループの発表において、みんなで協力してつるを引っ張り、大きなさつまいもを収穫する話があったため、並び方やつるの引っ張り方を参考にした。</p>

(ウ) 自立活動と各教科等の関連を整理するシート（児童D）

実態把握	・二分脊椎 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集 収集した情報を障害による 学習上又は生活上の困難から整理
	①障害や体調の状態から、体験が不足しており、活動に消極的である。 ②同年齢との関わりが少なく、年齢相応の話し方や接し方が難しい。 ③体調不良が続いて欠席したため、学習空白があった。

幾つかの指導目標の中で優先する目標とし

指導目標	①日常生活の中で、体験を通して、学習内容や人との関わり方などを学ぶ。 ②身近な人に、適切な言葉を使って、自分の気持ちや考えを伝えることができる。 ③自分の体調を把握し、体調を整える意識を高める。
------	---

自立活動の具体的な指導内容	①集団活動では、友達を意識しながら、協力して活動に取り組む。	②繰り返しの活動を通して、活動に見通しを持ち、自分の気持ちや考えを発言したりする力を高める。	①検温や身体のチェックなど健康観察をこまめに行い、安定した体調で活動に取り組む。
---------------	--------------------------------	--	--

【指導場面1】生活単元学習「さつまいもを育てようーさつまいもを収穫しよう」

本単元における児童の実態	さつまいもを育てることに興味はあるが、土に触ることに抵抗感があり、畑に近づくと、「触りたくない」と言う。集団学習では、周囲から注目されることが恥ずかしく、思ったように発言できないもどかしさがあり、発言することに対して消極的になってしまう。日常的に関わりの多い友達と一緒にいれば安心して活動できることが増えてきた。
本時の目標	・友達と協力しながらさつまいものつるを引っ張り、さつまいもを収穫する。 ・体験した内容やその時の自分の気持ちについて自信をもって周囲に伝える力を高める。

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①人前で活動することに抵抗感がある。	①友達と一緒につるを引っ張る活動を設定する。	①手の過敏を気にせず、さつまいもを友達と収穫した達成感や楽しさを共有してほしい。	4・3・2・1
②人前で発言する場面では、消極的になりがちである。	②教職員が場面ごとに言葉掛けをし、そのときの気持ちを確認して発言を促す。	②事前に話す内容を確認することで、自信をもって発言をしてほしい。	4・3・2・1
評価規準 (評価方法)	【関心・意欲・態度】友達と協力して活動に取り組むことができる（発言、行動観察）。		

(エ) 結果

【指導場面1】（「さつまいもを収穫しよう」）

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①人前で活動することに抵抗感がある。	①友達と一緒につるを引っ張る活動を設定する。	①手の過敏を気にせず、さつまいもを友達と収穫した達成感や楽しさを共有してほしい。	4・ 3 ・2・1
②人前で発言する場面では、消極的になりがちである。	②教職員が場面ごとに言葉掛けをし、そのときの気持ちを確認する。	②事前に話す内容を確認することで、自信をもって話してほしい。	4・3・ 2 ・1

<学習状況>最初は手が土で汚れることに気にしていたが、さつまいもを収穫するためには友達と協力することが必要だと分かること、両手でつるを握り、強く引っ張ることができた。場面毎に教職員が本児の気持ちを確認すると、「楽しかった」「頑張った」と話していたが、発表の場面では自分の気持ちを伝えることが難しかった。

【改善】最初は苦手意識をもっているも、友達と一緒にならば励ましを受けて乗り越えられるようだ。

【課題】自分の力を発揮するためには、集団の規模を検討する必要がある。

【指導場面2】（「お楽しみ会を開こう」）

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①人前で活動することに抵抗感がある。	① <u>日常的に関わりの多い友達と同じ班を作り、少人数で活動する。</u>	①日常的に関わりの多い友達が近くにいることで心を安定させて、活動に集中してほしい。	4 ・3・2・1
②人前で発言する場面では、消極的になりがちである。	②教職員が言葉掛けをし、 <u>児童同士の会話を促す。</u>	②心の安定を図ることで、主体的に活動を行い、自信をもって話してほしい。	4・ 3 ・2・1

<学習状況>少人数、かつ、話しやすい人と同じ班になったことで、集中力が途切れず、意欲的に最後まで話し合い活動に参加することができた。友達同士で話し合ったことで、「そうなんだ」「こうすると良いよ」と、友達に共感し、自分の気持ちを伝え、友達を気遣う様子が見られた。

評価が向上

(オ) 考察

【指導場面1】から【指導場面2】に向けて、学習集団を再構成した結果、児童Dは、集団の中でリーダーシップを発揮して活動に参加していた。また、班活動中や全体の前で、物おじせずに自分の意見を伝える場面も増え、自信をもって周囲に伝える力が伸びた。

関連シートを活用し、学習上の困難に着目した授業改善を行うことで困難の改善が促進され、児童が自分の能力を発揮して、主体的に学習することができるようになった。

オ 検証授業⑤（病弱 中学部第3学年 8名 準ずる教育課程）

(7) 授業の内容

教科名：理科「生物と環境—生態系」（全7時間中の6時間目）
 単元の目標：身の回りの生物における事物・現象と関連付けて調べたり考えたりする。
 本時の目標：観察や実験、資料調べなどを通して、食物連鎖について説明したり発表したりすることができる。

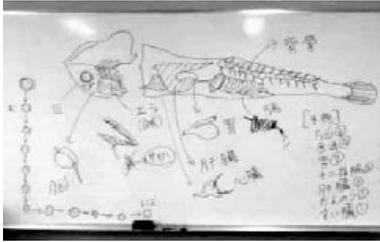
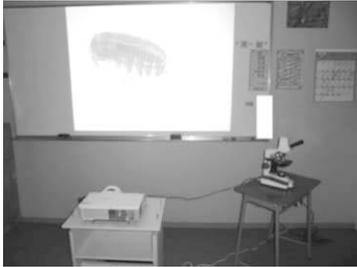
本単元「生物と環境」では、生き物がどんな生き物を食べているかを調べる活動を行う。実際に生き物の胃袋の中味を調べる活動や、教科書の内容から結果を考察する活動を通して、観察・実験の記録の仕方や科学的な追究の仕方等の能力や態度を養うことを目標としている。

病弱の生徒は、障害や病状により日常生活に制限があることから、様々な経験が不足していることがある。また、治療のために授業を欠席することにより、学習空白がある場合もある。このような病弱の生徒の学習上の困難を改善・克服するためには、体験的な活動や、映像や写真、パソコン等の活用などを通して、学習効果を高めることが大切である。

生徒らは、授業中、教員の話落ち着いて聞いているが、自ら意見を発表したり、質問をしたりすることは少ない。生徒の興味・関心を引き出す活動を設定し、生徒の主体性や積極性を高めることができるような指導の工夫が必要である。

本時では、生徒の関心や意欲を高めるために、生き物を顕微鏡で観察し、消化器官を自分で取り出す活動を設定した。また、それぞれの実験結果を全体で共有できるよう、プロジェクターを活用し、理解を深めるよう工夫した。

(i) 障害による学習上の困難に応じた手だて

板書による視覚化	プロジェクターの活用による体験や情報の共有	
<p style="text-align: center;">写真1</p> 	<p style="text-align: center;">写真2</p> 	<p style="text-align: center;">写真3</p> 
<p>生き物の体を図示することにより、今何を見付けるかを分かりやすくした。また、すぐに自身の予想と結果を確認できるようにした。</p>	<p>顕微鏡で調べたものをプロジェクターで投影することで、実験結果を全体で共有できるようにした。</p>	<p>復習問題では、他の生徒のアドバイスをもらいながら解答できるように、こちらパソコンの画面をプロジェクターで共有するようになった。</p>

(ウ) 自立活動と各教科等の関連を整理するシート（生徒E）

実態把握	・適応障害 ※障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集 収集した情報を障害による 学習上又は生活上の困難から整理
	↓ ① 学習空白により学習の遅れがある。見通しがもてず消極的である。 ② 会話における緊張が強く、集団の中で発言できない。 ③ 自信の喪失や不安感がある。周囲に言葉で援助を要求することが難しい。

幾つかの指導目標の中で優先する目標とし

指導目標	① 学習内容に見通しをもち主体的に取り組む。 ② 集団の中で、友達と協力したり自分の考えを发表或しすることができる。 ③ 心身を安定させて活動に取り組む。必要に応じて周囲に援助を求める。
------	---

自立活動の具体的な指導内容	①復習等により学習空白を補い、必要な知識や見通しをもって学習に取り組む。	②自分の考えを发表或し、書いたりして表現する経験を広げる。	③心身の状況に応じて、周囲に休憩や見学したいことを伝え、心身の安定を図りながら学習や活動に取り組む。
---------------	--------------------------------------	-------------------------------	--

【指導場面1】理科「生物と環境－生態系」

本單元における生徒の実態	活動への見通しがもてず、不安になりやすい。学習空白や経験不足から消極的になりやすい。失敗や分からないことに対する恐れがある。また、自信のなさにより他者との対話が苦手である。班員と協力しての実験に対しては積極的に活動できることが多い。		
本時の目標	観察や実験、資料調べなどを通して、食物連鎖について説明したり発表したりすることができる。		
困難さ	手だて	意図	指導の評価
①学習空白があるため学習面の悩みや不安がある。	①授業の導入で復習を行い、学習の見通しをもたせる。視覚教材を活用して理解を促す。	①学習に対する不安を軽減させ、自信を促したい。	4・3・2・1
②人前で発表することが苦手である。	②班の代表者が意見をまとめて発表する方法や実験結果をプリントに書いて提出する方法を設定する。	②集団の中で自分の考えを伝える力を高めたい。	4・3・2・1
評価規準 (評価方法)	【関心・意欲・態度】主体的に実験ができる(観察、発言)。【科学的な思考・判断】食性について考察ができる(観察、記録、発言)。【技能・表現】予想や実験結果の発表ができる(発言)。 【知識・理解】結果からイワシの食性が分かる(観察、記録、発言)。		

(エ) 結果
【指導場面 1】

【課題】復習するだけでは、学習空白による不安や意欲の低下を改善することができなかった。

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①学習空白があるため学習面の悩みや不安がある。	①授業の導入で復習を行い、学習の見通しをもたせる。視覚教材を活用して理解を促す。	①学習に対する不安を軽減させ、自信を促したい。	4・3・ <u>2</u> ・1
②人前で発表することが苦手である。	②班の代表者が意見をまとめて発表する方法や実験結果をプリントに書いて提出する方法を設定する。	②集団の中で自分の考えを伝える力を高めたい。	4・3・ <u>2</u> ・1

<学習状況>導入部分で、復習を行ったが、十分に理解することができず、新しく学習することに対して不安な様子であった。結果発表は、班の代表者が行った。実験プリントは記入して提出した。主体的な発言を促すには手だてを再検討する必要がある。

【指導場面 2】

【改善】学習空白や人前で発表できないことの根本にある困難さと手だてについて再検討した。

評価が向上

困難さ	手だて	意図	指導の評価
①学習空白があるため学習面の悩みや不安がある。	① <u>導入だけではなく、事前の授業でも学習空白を補う指導を行う。</u> 引続き、視覚教材を活用する。	① <u>指導内容の系統性を踏まえながら、段階的に学習空白を補う。</u>	4・ <u>3</u> ・2・1
②人前で <u>言葉で</u> 発表することが苦手である。	② <u>実験結果をプロジェクターで映す。顕微鏡で操作している映像を結果として発表する。</u>	② <u>生徒ができる方法で用いることで、自信を高めたい。</u>	<u>4</u> ・3・2・1

<学習状況>観察や実験などを行い、結果を予想するなど、意欲的に取り組むことができた。結果を発表する場面では、プロジェクターを活用し、全体の前で発表することができた。発表前に行った教員とのやり取りにより、心理的に安定し、自然に声を出して説明することができたようだ。教員や友達の共感や励ましにより、不安を取り除かれ、主体性が高まった。

【改善】「生徒ができる方法」という発想を大切に手だてを検討した。

(オ) 考察

検証授業を通して、学習上の困難そのものや手だてについて再検討した。プロジェクター等を活用した発表方法は、生徒に過度な負担や不安を与えることなく、むしろ生徒の意欲を高めることにつながり、結果として、本時の目標を達成することができた。

関連シートを作成するためには、生徒の実態をより深く知る必要がある。本研究を通して、教員間や、教員と生徒間のコミュニケーションが増えたことが大きな成果であった。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 「関連シート」の活用について（研究の視点との関連）

本研究の視点として設定した、①自立活動の指導内容と各教科等の指導目標との関連を明らかにすること、②各教科等を指導する上で生じる学習上の困難やその困難に応じた手だてを明らかにすること、を実現するために、本研究では、各教科等の指導において「自立活動と各教科等との関連シート」を作成した。様式に沿って関連シートを作成することにより、自立活動の指導内容と各教科等の指導目標とを関連付けて授業を計画することが可能になった。また、各教科等の指導において、どのような学習上の困難が生じるのか事前に十分に検討すること、さらに、その困難の克服に向けて、教員の意図を明確にした上で手だてを検討することも可能になった。指導後は、児童・生徒の指導目標の達成状況と照らし合わせて、学習上の困難の想定が適切であったか、講じた手だては有効であったか評価を行い、次の授業に向けて改善を図ることもできる。今後も、関連シートを継続的に活用しながら、各教科等と自立活動との関連について検討し、必要な手だてを講じることを通して、指導目標の達成に向けた指導内容・方法の改善・充実を図っていききたい。

(2) 各教科等の指導目標の達成に向けて（研究の仮説の検証）

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱それぞれの学校において、関連シートの有効性を検証するための授業を行った。児童・生徒の学習状況から、想定していた学習上の困難が適切であったか、また、講じた手だてが有効であったか検証し、課題や改善策を明らかにして次の授業を行った結果、学習上の困難の克服が促され、児童・生徒の理解が深まったり主体的に学習に取り組む姿勢が高まったりする状況を把握することができた。このことから、関連シートを活用し、学習上の困難に応じた手だてを明確にして授業改善を行うことは、各教科等の指導目標の達成を促す上で有効であることが分かった。今後も、関連シートを有効に活用し、教員の指導力を高め、児童・生徒の様々な能力の向上を図っていききたい。

2 研究の課題

(1) 個別指導計画との関連

関連シートの作成と活用により、児童・生徒の自立活動の指導目標を明らかにすることができるようになった。関連シートの上部は、児童・生徒の実態から自立活動そのものの指導目標や指導内容を整理するためのシートである。本研究では、各教科等の指導と関連付けることを目的としたが、本来は本シートの上段のような流れに沿って個別指導計画の自立活動の指導目標や指導内容を整理する必要がある。今後は、個別指導計画の作成時に有効活用することが望まれる。

(2) 教員間の共通理解の促進

特別支援学校は、複数の教員が指導に関わること多いことから、関連シートで明確になった児童・生徒の学習上の困難やその困難に応じた手だてについて、教員間で共通理解を図ることが重要である。特に、なぜその手だてを講じるのかという「手だての意図」を共有することは、指導の充実を図る意味でも必要であると考えられる。今後は、関連シートを指導に関わる教員間で有効に活用する方法を検討する必要がある。

平成 29 年度 教育研究員名簿

○特別支援学級

学 校 名	職 名	氏 名
大田区立東糀谷小学校	主任教諭	荻野 友
世田谷区立尾山台小学校	主任教諭	新野 真紀
足立区立花畑小学校	主任教諭	◎ 多田 和代
葛飾区立葛美中学校	主任教諭	小林 大輔
昭島市立拝島中学校	主任教諭	西村 成史
調布市立飛田給小学校	主任教諭	才丸 千鶴子
福生市立福生第三中学校	主幹教諭	○ 神尾 三奈子
多摩市立聖ヶ丘小学校	主任教諭	作間 健一
あきる野市立草花小学校	主任教諭	宇佐美 拓郎
西東京市立谷戸小学校	主任教諭	板橋 由太郎

〔担当〕 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 後藤 眞里

○特別支援学校（知的）

学 校 名	職 名	氏 名
東京都立足立特別支援学校	主任教諭	古瀬 嵩
東京都立江東特別支援学校	主任教諭	○ 杉浦 美穂
東京都立城東特別支援学校	主任教諭	上野 久美子
東京都立青鳥特別支援学校	主任教諭	岩城 吉昭
東京都立調布特別支援学校	主任教諭	渡邊 麻衣
東京都立青峰学園	主任教諭	◎ 吉満 祥子

〔担当〕 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 浅見 信彦

○特別支援学校（盲・ろう・肢体不自由・病弱）

学 校 名	職 名	氏 名
東京都立墨東特別支援学校	指導教諭	◎ 木澤 健司
東京都立大塚ろう学校	主任教諭	長島 理英
東京都立北特別支援学校	主任教諭	宮井 清香
東京都立志村学園	教 諭	岡島 加奈恵
東京都立八王子盲学校	教 諭	○ 三浦 知子
東京都立武蔵台学園	主任教諭	小林 直樹

〔担当〕 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課 指導主事 細川 智佳子

◎ 世話人 ○ 副世話人

平成 29 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 29 年度第 142 号

平成 30 年 3 月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目 8 番 1 号
電話番号 (03) 5320-6849
印刷会社 康印刷株式会社