

特別支援教育

平成 30 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) 発問に対して自分の考えや思いを表出する児童の育成
～指導のポイントチェックリスト(表出編)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	研究仮説	2
IV	研究方法	2
1	基礎研究	2
2	実践研究	2
3	研究構想図	3
V	研究内容	4
1	基礎研究	4
2	実践研究	8
3	検証授業	8
4	指導技術の個別の事例への応用	19
VI	研究の成果	21
VII	研究の課題	23

○特別支援学校

(研究主題) 「障害のある児童・生徒の豊かな心を育む授業づくり」
～児童・生徒の学習上の困難に着目した道徳教育の充実～

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	研究の概要	28
VI	研究の内容	29
1	研究の方向性	29
2	基礎研究	29
3	実践研究	36
VII	研究の成果と課題	48

○特別支援学級

研究主題

発問に対して自分の考えや思いを表出する児童の育成 ～指導のポイントチェックリスト（表出編）の活用を通して～

I 研究主題設定の理由

障害のある児童の中には、その障害の特性等により、言語の発達が十分でなかったり、コミュニケーションの取り方に課題があったりする者がいる。

「小学校学習指導要領解説総則編（平成 29 年 7 月）」では、「言葉は、児童の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものである。」と示されている。さらに、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（平成 30 年 3 月）」においても、児童の発達の段階を考慮して、「児童又は生徒の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実する」とある。このように、様々な教科のねらいを達成するための言語活動の一層の充実が求められており、言語に関する資質・能力を育成することは、特別支援学級に在籍する児童や特別支援教室で指導を受ける児童に対しても同様に求められていることである。

本研究における教育研究員の所属する特別支援学級等においては、情報の受信、例えば「聞く力」についてはある程度の力が育ってきている。しかし、情報の発信、例えば「話す力」については、語彙が少なく内言語の形成が難しい、発音が不明瞭で表現することに苦手意識があるといった、児童が自分の思いや考えを他者に伝え、共有することが難しくなっている状況がある。そのため教師は、指導場面において発語を促したり、話しやすい環境を整えたりすることが必要不可欠である。

教師が指導する際には、様々なコミュニケーションツールの活用を視野に入れ、障害の状態や発達段階、児童の興味・関心などを総合的に把握して意図的、計画的に児童に関わる必要がある。しかし、児童の興味・関心に合わせて使用する言葉を選ぶ、児童に応じた褒め方をするといった、児童の考えや思いを引き出す指導技術は、教師一人一人の能力に託されており、教師間で共有できるように整理されたものとはなっていないという現状がある。

そこで本研究では、教師と児童との一対一のやりとりを基本としながら、児童の実態把握を基に、効果的な指導をしていくことで、自分の考えや思いを表出することができる児童を育成するべく、研究主題を「発問に対して自分の考えや思いを表出する児童の育成～指導のポイントチェックリスト（表出編）の活用を通して～」とした。

II 研究の視点

本研究では、「表出」に課題のある児童が、教員の発問に対して、自分の考えや思いを表出することができるように、以下の視点で研究を進める。

児童が発問に対して、考えや思いを表出することができるような「指導技術」について

児童の表出する力を高めていくための授業改善の視点として、「指導方法」「指導技術」「教材」の三つの視点に分類した。本部会では、「指導方法」を「個別指導、グループ別指導、繰り返し指導など、指導の効果を上げるための方法や指導の形態」、「指導技術」を「言葉かけ、教材・教具の提示や活用など、指導の効果を上げるための技能」、「教材」を「児童の興味・関心を引き出す教材解釈や教材の開発」と捉えた。その中でも、「指導技術」が重要であると考えた。理由としては、児童の障害の種類や状態、興味・関心が多様化していることから、指導に係る専門性の向上とともに、実態や目標などに応じて教員が様々な指導技術をもつ必要があること、特別支援学級・特別支援教室での指導経験の浅い教員が増えている中で、指導技術を共有していく必要があることなどが挙げられる。これらの理由から、分かりやすく効果的な指導技術について提案をすることが必要と考えた。

本研究では、「個別指導のポイントチェックリスト（平成 29 年度 研究開発委員会指導資料集）」（以下、「個別指導のポイントチェックリスト」と表記。）を基に、指導技術を整理した「指導のポイントチェックリスト（表出編）」（以下、「指導のポイントチェックリスト」と表記。）を作成し、実際の授業を通して検証を行っていく。そして、一人一人の児童の実態に応じた指導技術を選択し、実践することで授業改善を図っていくこととした。

III 研究仮説

児童の障害の状態に応じた指導技術を適切に用いることで、児童の考えや思いを表出する力を伸ばすことができるだろう。

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) 小学校学習指導要領及び特別支援学校学習指導要領における、表出に関する内容分析
- (2) 障害の状態に応じた、表出を引き出す指導技術の研究
- (3) 指導のポイントチェックリストの作成

2 実践研究

- (1) 検証授業
- (2) 指導のポイントチェックリストに基づく指導の工夫

3 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 style="text-align: center;">本研究で対象とする児童の実態</p> <p>【現状】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○様々な障害種の児童を研究の対象とするため、意思や言語の表出の状況の幅が広い。 ○語彙が少なく、内言語の形成が難しい。 ○言語による意思の表出が難しい。 ○児童の発言を授業で共有して生かすためには教員による児童の意見の橋渡しが必要な場合がある。 ○意思の表出が少ない児童もいれば、逆に場や状況に構わず言い過ぎてしまう児童もいる。 <p>【背景】</p> <ul style="list-style-type: none"> ●児童の障害から生じる困難さ等に起因する。 ●教員の児童の実態把握が十分でない。 ●児童の実態に応じた教員の支援が適切でない、又は十分でない。 	<p style="text-align: center;">学習指導要領や先行研究に関する調査</p> <ul style="list-style-type: none"> ○特別支援学校学習指導要領解説 <ul style="list-style-type: none"> ・総則編 ・自立活動編における次の内容の分析 <ul style="list-style-type: none"> 「2 心理的な安定」 「3 人間関係の形成」 「6 コミュニケーション」 ○小学校学習指導要領解説 <ul style="list-style-type: none"> ・総則編 ・国語科編 ○平成 29 年度特別支援教育研究開発委員会「障害の重い児童・生徒における言語活動の指導内容・方法の改善・充実」 ○「小学校特別支援学級における自閉症の児童の指導の工夫」（東京都教育委員会 平成 23 年 3 月）
---	---



<p>研究主題</p> <p style="text-align: center;">発問に対して自分の考えや思いを表出する児童の育成 ～指導のポイントチェックリスト（表出編）の活用を通して～</p>



<p>研究の視点</p> <p style="text-align: center;">児童が発問に対して、考えや思いを表出することができるような指導技術について</p>
--



<p>研究の仮説</p> <p style="text-align: center;">児童の障害の状態に応じた指導技術を適切に用いることで、児童の考えや思いを表出する力を伸ばすことができるだろう。</p>
--

研究の方法	
基礎研究	実践研究
<ul style="list-style-type: none"> (1) 新学習指導要領における表出に関する内容分析 (2) 障害の状態に応じた表出を引き出す指導技術の研究 (3) 指導のポイントチェックリストの作成 	<ul style="list-style-type: none"> (1) 検証授業による指導技術の研究 <ul style="list-style-type: none"> ・事例の分析を通じた指導技術の有効性の検証 (2) 指導のポイントチェックリストに基づく指導の工夫 <ul style="list-style-type: none"> ・指導技術の個別の事例への応用

V 研究内容

1 基礎研究

(1) 新学習指導要領における、表出に関する内容分析

「小学校学習指導要領（平成29年3月）」（以下、「小学校学習指導要領」と表記。）では、児童の「話す」「書く」といった言語の表出について、「第2章 各教科 第1節 国語」の中で目標を次のように設定している。

1 目標

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し、適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

ここで、各学年における目標を見ると、どの学年においても「思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」ことが示されている。

また、「特別支援学校幼稚部教育要領 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月）」（以下、「特別支援学校学習指導要領」と表記。）では、知的障害のある児童の「話す」「書く」といった言語の表出について、「小学部 第2章 各教科 第1節 国語」の中で目標を次のように設定している。

1 目標

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し使うことができるようにする。
- (2) 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。
- (3) 言葉で伝え合うよさを感じるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にしてその能力の向上を図る態度を養う。

ここで、各段階における目標を見てみると、第1段階には「言葉を使おうとする態度を養う。」、第2段階には、「言葉でのやりとりを聞いたり伝えたりしようとする態度を養う。」第3段階には「思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする態度を養う。」ことが示されている。つまり、伝え合おうとする態度を養うことが示されているといえる。

このように、「小学校学習指導要領」及び「特別支援学校学習指導要領」では、児童への言語の表出に関する目標について、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を育成することと、言葉で伝え合うよさを感じるとともに、思いや考えを伝え合おうとする態度を育成することであると国語科の中で設定されている。つまり、表出を促す指導において目標とすることは、「伝い合うための言語の力」と「伝え合おうとする態度」の育成である。

また、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（平成30年3月）」（以下、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」と表記。）で、「学校の教育活動全体を通じて行う自立活動の指導については、自立活動の時間における指導と各教科等の指導との密接な関係を保つことが必要である。」と示しているとおり、障害のある児童の指導においては、常に自立活動の視点をもち指導にあたることが大切である。

この自立活動6区分には、コミュニケーションに関する内容について示されている。ここで、「6 コミュニケーション(2)言語の受容と表出に関すること。」において、言語の表出に関する内容を、「話し言葉や各種の文字・記号等を用いて、相手の意図を受け止めたり、自分の考えを伝えたりするなど、言語を受容し表出することができるようにすることを意味している。」と示しており、表出には、話し言葉だけでなく各種の文字・記号等を用いることも含まれていると分かる。

また、具体的指導内容例と留意点について、「意思が相手に伝わるためには、伝える側が意思を表現する方法をもち、それを受ける側もその方法を身に付けておく必要がある。このように言語を受容したり、表出したりするための一般的な方法は音声や文字であるが、児童の障害の状態や発達の段階等に応じて、身振りや表情、指示、具体物の提示等非言語的な方法を用いる必要がある場合がある。」と記されている。

つまり、障害のある児童の言語の表出を促すためには、障害の状態や発達の段階等に応じて、言語だけではなく記号や身振りなどを活用することが必要であるということである。これらのことから、表出を促す指導技術とは、「児童の障害の状態等を詳細に把握した上で、記号や身振りなどを含む、個に応じた表出方法を促す」ものであるといえる。

さらに、児童の障害によって、「6 コミュニケーション」だけでなく「2 心理的な安定」、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」などからも、表出を促すための視点を洗い出し、それらの視点を相互に関連付けるとともに各教科等の指導との関連にも配慮することや、個に応じた表出を促すことが大切であることを確認した。

(2) 障害特性に応じた表出を引き出す指導技術の研究

本研究では、児童一人一人の障害特性に応じた様々な指導技術について、「小学校学習指導要領」や「特別支援学校学習指導要領」、さらに、先行研究においてどのように記されているかを調査するとともに、実際に記載されている例やこれまでの実践で有効であると感じていながら言語化されてこなかった指導技術について、できるだけ多く例を集めることとした。

まず、「指導技術」の言葉の定義を検討した。「平成30年度 東京教師道場 研修ハンドブック」(東京都教職員研修センター)の「指導技術(授業展開)」を参考にし、本研究では「指導技術」を「発問や説明、言葉かけ、教材・教具の提示や活用、板書の仕方など、指導の効果を上げるための技能」と捉えることとした。

次に、学習指導要領についての読み込みを行った。「特別支援学校学習指導要領」の総則では、「各学校において、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を的確に把握し、これに応じた適切な教育を展開できるよう、十分配慮することが必要である」と示されている。また「小学校学習指導要領」では各教科における障害のある児童への具体的な配慮事項が示されている。そこで、障害特性に応じた具体的な指導について、小学校学習指導要領解説、及び「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)(平成30年3月)」(以下、「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編」と表記。)を中心に、先行研究や資料を参考にしながら、表出を促す指導技術について研究を進めた。それらから指導技術について具体的な例を挙げると、「実体験、写真や絵と言葉の意味を結びつけながら理解

することや、ICT機器等を活用し、見る力や聞く力を活用しながら言語の概念を形成するように指導すること」（特別支援学校学習指導要領解説自立活動編）のように、「伝い合うための言語の力」を育成するための指導技術や「課題の設定を工夫して幼児児童生徒に「できた」という経験と自信をもたせ、コミュニケーションに対する意欲を高め、言葉を生活の中で生かせるようにしていくこと」（特別支援学校学習指導要領解説自立活動編）のように「伝え合おうとする態度」を育成するための指導技術が記載されていた。

さらに、日々の授業でこれまで取り組んできて、表出を促すことに有効だと考えられる指導技術を教育研究員それぞれの教育実践の中から集め、その全てを言語化し、まとめることを試みた。その際、「小学校学習指導要領」や「小学校学習指導要領解説」、「特別支援学校学習指導要領」、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」、「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編」を参考にし、使用している文言や指導技術の内容について精査した。また、集めた指導技術の内容について分類整理し、100以上挙げられていた指導技術を50程度にまとめた。

それぞれの指導技術の有効性については、実践研究で検証した。「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」などの資料からその指導技術が有効であるといえる根拠を調べたり、検証授業や日々の授業を通して事例を集めたりし、全ての指導技術について有効性に根拠をもたせられるよう計画した。

(3) 表出を引き出す「指導のポイントチェックリスト」の作成

今回作成する「指導のポイントチェックリスト」とは、様々な障害の状態に応じ、日々取り組んでいる指導の中から、表出を促すために活用している指導技術を言語化し、学習指導要領や東京都教育委員会における指導資料等を参考に一覧表に整理したものである。

まず、「個別指導のポイントチェックリスト」に記載のある項目の理解を深めた。そしてこのリストの視点が、今回本研究で対象とする、小学校に設置された特別支援学級に在籍する児童や、通常の学級に在籍し通級による指導（特別支援教室を含む）を利用している児童への実際の指導で活用できるかを検証した。（検証の実際については、3 検証授業 第1回を参照。）

<検証の例>

個別指導のポイントチェックリストの項目（抜粋）	今回の検証授業において活用すると考えられる場面	個別指導のポイントチェックリストに関連した指導技術
<行動観察の視点> <u>・目の動き（表情）を見たか。</u> <u>・手や指の動きを見たか。</u> <u>・児童・生徒の発信を見逃</u>	<行動観察の場面> ○授業開始時・終了時 ○課題を提示した時 （特に苦手課題） ○行動の切り換えを指示した時 ○自分の思い通りにいかなかった時 ○手や指を使う活動中 <観察の対象（発信）>	ポイントチェックリストの視点で児童の行動観察をしながら ○適切な言葉をかける。 ・肯定的に言葉をかける。 ・言葉を精選する。 ・言葉かけは統一する。 ・声のトーン、テンポを適切なものにする。

<u>さなかつたか。</u>	○発言・つぶやき ○視線の動き ○身体の動き（手足・教員に対する体の角度 など） ○姿勢・態度 ○書字（字形、筆圧 等）	・言葉をかけるタイミングをはかる。 ○適切に支援する ・児童が自ら考える機会を奪うことなく、必要な指示を与える。 ・言葉による説明を受け入れられない、又は理解できていない児童に対して、その場で指示や教材を適切に再選択する。
<提示・呈示の視点> <u>・音や言葉かけ、ポイント</u> <u>インテ</u> <u>ィング(指さし)等で注意を</u> <u>引いたか。</u>	<提示・呈示する場面> ○指示を与えるとき	○適切に提示・呈示する。 ・適切な場面で見せる。 ・児童の理解・興味に合ったタイミングで呈示する。

※呈示とは児童の目の前に示したいものを差し出す行動のことである。

その結果、対象とする児童の発達段階や障害の状態が「個別指導のポイントチェックリスト」の対象と異なり、そのまま活用することはふさわしくないと分かった。また、今回の対象は発達段階の幅が広いため、同じ視点をそのまま用いると、ある視点の範囲が広くなりすぎてしまったり、新たな視点を取り入れた指導技術が必要になったりすることも想定された。例えば、「目の動き（表情）を見たか。」「手や指の動きを見たか。」という項目は、児童の行動観察の視点を示しているが、対象児童において主に観察すべき点は目や手に限らず、姿勢、態度、声の大きさ、発言内容、環境（人間関係を含む）など、児童によってその軽重が異なる。また、どのような指導技術を用いるか、という点では、指導の目的や指導に至るまでの経過、指導対象が個人なのか集団なのかにより、リストとして網羅できないほどの選択肢や観点が考えられる。

そこで、リストの項目を「児童個人への指導場面で表出を促すための指導技術」に絞り込み、新たな視点を取り入れたリストを作成することとした。「小学校特別支援学級における自閉症の児童の指導の工夫」（東京都教育委員会 平成23年3月）や、小学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領などを分析して集めた、表出を促す指導技術をいくつかの視点でまとめることとした。最終的には「褒め方」、「言葉かけ」、「提示・呈示」、「傾聴」の項目で一覧表にまとめた。

また、この「指導のポイントチェックリスト」は、活用することで以下の成果が期待できるものを目指した。

- ・児童の表出する力を伸ばすことができる。
- ・PDCA サイクルの中で活用することで、授業改善に役立つ。
- ・特別支援学級・特別支援教室において増えてきている、特別支援教育の指導経験の浅い教員が児童を指導するときに生かすことができる。

作成した「指導のポイントチェックリスト」にまとめた指導技術は、その有効性を検証するため、実践研究として、授業を通して効果を検証した。全ての指導技術を本研究の研究員が実践の中で複数回検証し、有効であるといえる指導技術をリストに載せることとした。リ

ストの機能として、児童の実態や授業の場面に合わせて使いやすいものを目指し、分かりやすい文言と簡便な使い方から誰でも簡単に活用することができるようにした。

2 実践研究

実践研究は、検証授業3回を通して、「(1) 指導技術の検証」と「(2) 指導のポイントチェックリストの見直しと指導の工夫」を行った。

(1) 指導技術の検証

検証授業は、「児童の障害の状態に応じた指導技術を適切に用いることで、児童の考えや思いを表出する力を伸ばすことができるだろう。」という研究仮説を検証するために行った。授業前に児童の障害の状態などの実態を把握して、それに応じた指導技術（言葉かけや呈示の仕方）などを学習指導案に明記し授業を行う。授業の中で、児童の表出の変容を見取る。全ての研究員がそれぞれの指導場面で検証を行い、協議を行った。

(2) 「指導のポイントチェックリスト」の見直しと指導の工夫

基礎研究で作成した「指導のポイントチェックリスト」について、項目の精選を行った。1点目は、検証授業をはじめとする実際の指導場面で、リストにある「言葉かけ」や「呈示」といった指導技術を用い、その有効性を確認して「指導のポイントチェックリスト」の内容を見直していくことである。2点目は、「指導のポイントチェックリスト」の具体的な指導技術を更に分析し、項目を追加、精選して充実させていくことである。「指導のポイントチェックリスト」の具体的な指導技術は、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」や「個別指導のポイントチェックリスト」などの指導資料、及び授業実践から集めた指導技術をもとにまとめている。そのために、一覧にまとめたときに偏りや重複が起きないように、項目間の関係を分析し、体系化した。

3 検証授業

第1回 検証授業

(1) 児童の実態

2年生男児3名のグループである。児童は知的障害がなく、2学年相応の理解や判断ができる。ただし、実際の場面で思い通りにいかなかったときには感情や行動を自分でコントロールすることが難しいという実態がある。

A児	B児	C児
<ul style="list-style-type: none"> ・書字が苦手である。 ・書いている最中に、話したいことを突然話し始めたり、興味が他のことに移ると書き終わる前に他のことを始めようとしたりするが、改善されてきている。 ・今年度になって、ゲーム中に今の状況を把握し、適切な行動につ 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを友達に伝えることができる。 ・状況を考慮せずに、自分のやりたいことや自分が欲しいと思ったものを優先してしまう。「今回は自分が譲る番だ」という意識をもちにくい。他の児童や教師からの助言には不本意な気持ちを表情や態度で表 	<ul style="list-style-type: none"> ・知っていることを他の人に伝えようとする意欲がある。 ・穏やかで状況を見て自分の行動を調整しようとするが、自分の思い通りにならないことがあると興奮しながら話したり、自分が欲しい相手のカードを断りなしに取るうとしたりすることがある。

いて友達にアドバイスする姿が見られた。	現するが、アドバイスには従うことができる。	・教師の指示に対して、素直に従うことができる。
---------------------	-----------------------	-------------------------

(2) 授業の概要

検証授業では、環境面での配慮等を十分に行い、指導技術について検証した。研究主題に迫るため、児童同士の対話が多くなる活動を設定し、指導技術を用いて表出が促されたかどうかを検証した。

授業の題材は、自分たちで話し合いを進めていくことの面白さを感じさせるために、話し合う活動のあるゲームを教材として採用した。その中で、全体の状況を全員が把握でき、進行状況が一目で分かる大きさのボードゲームを選んだ。このことにより、状況を全員が共通理解し、置かれている状況で何を選択することが最善なのかを考え、話し合いを進められると考えた。

<検証事項>

ア 指導技術について

本授業を行うにあたり、「個別指導のポイントチェックリスト」をもとに、児童の実態に対して活用する指導技術を考え、その有効性について検証した。リストに記載のある項目を、今回の対象児童への指導に生かすことができるよう視点を考え直した。

イ 児童同士の対話を取り入れた活動について

児童の表出を促すため、対話を取り入れた活動を設定し、複数の児童への指導技術についての有効性を検討した。

(3) 活用した指導技術

本授業では、以下の指導技術を用いた。

ア 適切に言葉をかける。

(ア) 肯定的に言葉をかける。

小さなきっかけで意欲が高まったり低くなったりするため肯定的な言葉かけをすることによって、意欲的に活動に取り組めるようにした。

(イ) 言葉を精選する。

教師の発言がその後の行動に影響し修正することが難しかったり、曖昧な指示では理解しづらかったりするため、正確に見通しをもてる言葉を精選し、指示を出すようにした。

(ウ) 言葉をかけるタイミングをはかる。

注意をコントロールすることが難しかったり、行動を邪魔されたと思い興奮したりすることがあるため、本人が十分準備できた状態になってから、言葉をかけるようにした。

イ 教材を適切に呈示・提示する。

(ア) 適切な場面で見せる。

(イ) 児童の理解・興味に合ったタイミングで提示する。

教材提示が児童の注目するタイミングとずれることで、落ち着いて話を聞けなくなったり、興奮したりすることがある。必要なタイミングで提示することで、こだわりをもたせ

ないように授業の流れを組み立てた。

ウ 適切に支援する。

(7) 児童が自ら考えたり行動したりする機会を奪うことなく、必要な指示を与える。

これまで、児童が考えている時間を教師側が待てずに先回りし学習機会を奪うことがあったため、児童の活動を保証するためにも、教師が児童自身の主体的に活動する時間を確保することを意識した。

(4) 表出を促す指導技術に関する検証 (※ア～(7)等は前項(3)の各項目を示す。)

時間	学習活動	指導上の留意点	評価
導入 10分	・挨拶 ・めあての確認 「ルールを守って活動しよう。」「友達と話し合って決めよう。」	・授業開始時の様子を確認する。 (ア～(7)、ア～(イ)、ア～(ウ)) ・話を聞ける状態か確認して指示を出す。 (ア～(7)、ア～(イ)、ア～(ウ))	・授業を始めようという気持ちになれているか。(観察：視線、体の動き等) ・教師の話聞いているか。(観察：視線、表情等)
展開 30分	・ルール説明 ゲームアイテムの説明、進め方 など ・ゲーム活動 「おにみち」	・学習規律を意識させる。 (ア～(7)、ア～(イ)、ア～(ウ)) ・児童が集中して聞ける時間内に説明する。(イ～(7)、イ～(イ)) ・ルールを守って活動させる。(ア～(イ)、ア～(ウ)) ・友達と相談してゲームの進め方を決めさせる。(ウ～(7))	・教師の話聞き、理解できているか。(観察：視線、表情、体の動き、質問等) ・ルールを守って、活動できているか。(観察：視線、表情、体の動き、話し合いの様子等)
まとめ 5分	・振り返り めあてについて振り返る。 ・あいさつ	・できたことを中心に児童に振り返りをさせる。(ア～(7)、ウ～(7)) ・気持ちを落ち着かせる。 (ア～(7)、ア～(ウ))	・本時のめあてを振り返ることができたか。(観察：表情の変化、発言、つぶやき等)

※教具として「おにみち 企画制作・販売元 株式会社 アソビジ」を使用した。

(5) 成果と課題

ア 成果

(7) 対象児童の「表出」の変容について(指導技術の検証)

- ・適切なタイミングで肯定的な言葉かけを行うことで、活動への意欲を維持することができた。
- ・言葉かけや教材提示を工夫することで、めあての確認やルール説明に集中させることができた。

(イ) 「指導のポイントチェックリスト」の見直しと指導の工夫

- ・指導技術を用いたことで、全員で話し合いながら、活動を進めることができた。話し合いによりお互いのことを知ることができ、励ましやあたたかい言葉かけが見られるようになった。よって、活用した指導技術は児童の表出を促すことに有効であったといえる。

イ 課題

(ア) 対象児童の「表出」の変容について(指導技術の検証)

- ・他の児童が盛り上がるほど、話し合いから距離を置こうとする児童がいた。児童の特性に合わせて柔軟に手だてを変えていく必要がある。
- ・教師が児童の反応を待てずに、急がせたり声をかけたりすることがあった。
- ・複数の教師で指導していたため、手だてに対する共通理解が難しかった。
- ・今回は対話をする場面での指導技術の活用を検証したが、この場合、児童同士が相互に与える影響を考慮することが必要となり、その多様性は膨大で表にまとめられなくなる。従って個人への指導を対象としてリストを作成していくことが良いと考えた。

(イ) 「指導のポイントチェックリスト」の見直しと指導の工夫

- ・指導技術について、見やすい形式のリストを作成し、次回以降の授業検証に活用する。

第2回 検証授業

(1) 児童の実態

今回の検証授業で対象とした児童は、知的障害のある6名である。小学校第2学年4名、第3学年2名の、課題別に編成された国語科の授業グループである。どの児童も日常的には友達や教師と簡単なやり取りが成立し、自然な会話の中で思いや考えを伝えることはできている。しかし、授業の発表場面では、すすんで発表できる児童は少なく、不安のため姿勢が崩れたり机の下にもぐったりするなどの行動が見られる。

このような、自分の思いや考えを表出することへの不安の背景として、「何を言えばよいか」、「どのように言えばよいか」がわからないなど、学習全般に見られる自信のなさが挙げられる。

児童一人一人に対し「指導のポイントチェックリスト」を参考にした指導技術を活用し、単元のような表出場面を取り入れることによって、自分の思いや考えに自信をもち、皆の前で表出する姿を引き出したいと考えた。

抽出児童の表出に関する実態
○様々な学習課題に興味を示し自分なりの考えや思いをつぶやいているが、すすんで表出することは少ない。
○自信がない場合は、声がぼそぼそと小さくなったり、普段と違う声の調子になったりする。
○教師や友達の反応が少ないと、自分の考えに不安を抱きやすい。

(2) 授業の概要

第2回の検証授業では、児童が、自分の思いや考えを表出する経験を積みやすいという観点から、国語科「おおきなかぶ」（教育出版1年上）を設定した。本単元では繰り返しの展開を楽しく味わいながら、話したり身体表現したりする活動場面を多く設定できる。

今回、対象児童6名から1名を抽出し、「指導のポイントチェックリスト」の指導技術を活用することで、抽出児童の表出が促されたかを検証した。リストの各指導技術の有効性を確認するために、あえて様々な指導技術を取り入れることとした。

<検証事項>

ア 対象とする児童の実態に応じた指導技術を用いて授業を行い、児童の表出の変容を見取ることによってその有効性について検証する。

イ 授業の観察や分析を通して、次時に向けて授業改善を行うなど、有効な活用方法について検証する。

ウ 基礎研究において作成した「指導のポイントチェックリスト」に挙げた指導技術を本研究の対象となる児童の表出を促すために必要十分な内容となるよう見直し、より活用しやすいものにするために、追加や精選をする。

(3) 「指導のポイントチェックリスト」の活用

抽出児童Dの実態の背景には、自分の考えに自信がもてないでいることや発表の経験が少なく、規範が身につくまでに至っていないことが考えられる。よって、児童Bの表出に関する目標に対して、「提示・呈示」で発表のモデルを示すこと、「傾聴」で様子から思いをくみ取ること、その上で、「言葉かけ」、「評価」で自信をもたせられるようにする等を考え、「指導のポイントチェックリスト」から指導技術を選び、指導案に反映させた。

(使用した「指導のポイントチェックリスト」は13ページ表1を参照)

対象児童（D児）の 表出に関する目標	活用したい指導技術 「指導のポイントチェックリスト」第1案の項目番号				
	ア発問	イ提示・呈示	ウ傾聴	エ言葉かけ	オ評価
・自分の考えを自分の言葉で 表出できる。	1, 3, 8 12	3, 6, 12 13	1, 2, 3, 5 6, 7, 8, 11	1, 4, 7, 9 10, 11	1, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 19
・声の大きさや調子に気を付 けて、表出できる。		2, 6, 14 21	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8	1, 2, 7, 13	1, 8, 12 15, 17, 19

(4) 表出を促す指導技術に関する検証

ア 本時のねらい

- お話をもう一度読んで、劇化したことなどを思い出し、「おおきな かぶ」の感想を書くことができる。
- 自分の感想を発表することができる。

表1 指導のポイントチェックリスト (第1案) 検証授業2で使用

日にち・曜日・校時	月	日	()	校時	単元/教材名・第～時	「」第	時	児童・生徒名	オ	傾聴
1	褒める			言葉かけのタイミング	見本を見せる		興味・関心に合った発問	✓	観察する(表情、身振り、しぐさ)	✓
2	ハイタッチ等で褒める			声のトーン	手本を示す ジェスチャー		補助発問		視線(相手の方へ向く、視線を合わせる・合わせない)	
3	ジェスチャー、サインで褒める			話し方のテンポ	選択肢を与える		板書し確認できるようにする		つぶやきをひろう	
4	丸、シール、マーク等をつける			言葉の精選	キーワードを示す		発問の順序予告をする		表情に出さずに聞く	
5	言葉で褒める			単語で	見通しをもたせる 系統のもの		1回に一つの指示		遮らずに聞く	
6	端的にポイント褒める(具体的に良かった点を伝えて褒める)			話しかけない	話型・話す手順		単語で指示を出す		うなづく	
7	たくさん褒める			意欲が高まる言葉かけ	手順表		わざと間違えた発問をする		相づちを打つ	
8	すぐに褒める(即時評価)			分かりやすい言葉で	活動一覧表		クイズ形式		共感する	
9	おおげさに褒める			肯定的な言葉で	文字カード		声の高さ		繰り返す	
10	そつと褒める			実態に応じて徐々に減らしていく	具体物(半具体物)		声の大きさ		明確化する	
11	感嘆する			正解に導く言葉かけ	写真		間をおく		質問する	
12	できていることを認める			児童の目を見て話す	図や絵		難易度を下げた課題の提示			
13	活動の後で褒める			繰り返す同じことを言う	タブレット・PCなど					
14	その子の好きな言葉をつかって褒める			大事なところだけ、繰り返す	文字間や行間を広げた印刷物					
15	適切な答えでなくても答えることができたことを褒める				拡大文字					
16	適切な答えでなくても、姿勢や声の大きさ等を褒めて終わる				文節で区切ったものやアンダーラインを引いたもの					
17	よかった点を他の児童が見つけて伝えるようにして褒める				提示(呈示)の時間					
18	児童が自分でふり返ってよかった点に気づくようにして褒める				教室内の場所や提示距離					
19	「この前はできたから、できると思うよ」と期待をかける				一緒にいるメンバー・グループ編成					
20	(やっではないけないこと)できていないことばかりに注目する				場や状況に応じた声の大きさ					
21	(やっではないけないこと)答えられなかったことに残念な表情をする				音声言語 キーワード					
22	(やっではないけないこと)答えられなかったことを責める									
23	(やっではないけないこと)答えられなかったことに落胆する									
24	(やっではないけないこと)答えに対して評価をしない									

イ 本時の展開

時間	学習活動	指導上の留意点	D児に対する 個別の配慮及び指導技術 「指導のポイントチェック リスト（表出編）」	評価
展開	<p>3 「おおきな かぶ」を読んで思ったことを書く。</p> <p>・おもしろかったところ、いちばん好きな場面、気に入った文や台詞、劇をして気が付いたことなどについて考える。 (ペア学習)</p>	<p>・ワークシートの内容を板書し、ペア活動の見通しをもたせる。</p> <p>・場面の絵や登場人物の絵を用意し、必要な児童に呈示する。</p> <p>・机間巡視し、思いやその理由を聞き取ったり、メモを促したりする。</p>	<p>・一度に全部を答えなくてもよいことを伝え、安心感をもたせる。(ア-12)</p> <p>・場面絵や、登場人物の絵を呈示し、選んで話したり書いたりする手がかりとする。(イ-3、12)</p> <p>・うなずいたり、相づちを打ったりしながら本児の思いを聞き取る。 (ウ-3、5)</p> <p>・生かしたい考えは、すぐに褒める。(オ-8)</p>	<p>お話やこれまでの学習を思い起こし、書きたいことを考えたり、話したりしているか。</p> <p>(観察：姿勢、表情、動き、発言) 自分の思ったことを書いているか。 (ワークシート)</p>
	<p>4 思ったことを発表する。</p> <p>・ワークシートに書いたことを元に発表する。</p>	<p>・個々の発表を楽しい雰囲気を受け止め、発表しやすい雰囲気を作る。</p>	<p>・恥ずかしがる時は、教師が並んでそっと言葉をかけ、促す。(エ-1,2)</p> <p>・発表のよかった点やできたことを褒める。 (オ-6,12)</p>	<p>書いたことを伝えるように発表できているか。</p> <p>(観察：姿勢、表情、声の大きさ、声の調子)</p>

(5) 成果と課題

ア 成果

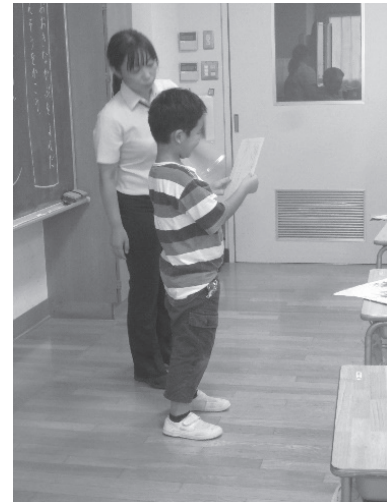
(ア) 対象児童の「表出」の変容について(指導技術の検証)

- ・ 絵やキーワードを見ながらいろいろなことを想起して教師に話すことができ、表出したい気持ちの高まりがうかがえた。(図1)
- ・ 言いたいことをずっとつぶやくことは続けているが、教師に個別で話し、共感を得たことで、ワークシートに書いたり発表したりすることができた。
- ・ ワークシートに書けたことを言えばよいという言葉かけで自信をもち、感想を発表することができた。(図2)



(図1)

絵やキーワードから、好きな登場人物について話している。



(図2)

教師の言葉かけで、自信をもって感想を発表している。

(イ) 「指導のポイントチェックリスト」の見直しと指導の工夫

- ・ 「指導のポイントチェックリスト」の中から、児童の障害の状態に応じていくつもの手だてを選び、働きかけることができた。
- ・ 評価、言葉かけなどが細分化しており、児童を肯定的に捉える支援をきめ細やかに行うことができた。
- ・ 提示・呈示による児童の「表出」への意欲の高まりが見られ、視覚的支援の重要性が再確認できた。
- ・ 指導技術の効果を振り返り、継続するもの、変更するものを考え、授業改善を図ることができた。

イ 課題

(ア) 対象児童の「表出」の変容について（指導技術の検証）

- ・ 活用したい項目をチェックして授業を進めたが、十分には生かしきれなかった。

(イ) 「指導のポイントチェックリスト」の見直しと指導の工夫

- ・ 項目が多く何をチェックするか迷ったりチェックしたものの全てを活用することが難しかったりするので、授業の目標や児童の実態に応じて精選をする必要がある。
- ・ 「評価」であるのか「言葉かけ」であるのかなど、指導技術の項目によっては、重複しているものがあり、意味の確認や整理が必要である。
- ・ 「指導技術」とは何か、各項目「褒める」「言葉かけ」「提示・呈示」「傾聴」の定義付けが必要である。また、一読しただけでは実際の支援が分かりづらいものは、誰もが見て分かるよう文言の整理が必要である。

- ・ 「評価」のやってはいけないことの項目は、指導の基本として気を付けるべきことではあるが、「表出」を促すという視点で削除し、「評価」は「褒める」とする。
- ・ 「発問」は、「指導技術」として扱いチェックリストに安易にまとめることは難しい。主題に発問に対してという文言があるので、発問の工夫は前提としてあると考え、チェックリストからは削除する。
- ・ 表出のための「指導のポイントチェックリスト」ではあるが、「発問」の工夫や、表出しやすい環境設定などの「指導方法」など授業における基本的な共通注意事項も確認できるようにしたい。
- ・ 実際の授業場面では、チェックリストに出ていない指導技術を用いることもあるので、授業実践を通して、有効性を確かめられたものは更に取り入れてもよい。

第3回 検証授業

(1) 授業の概要

第3回の検証授業は、児童が、自分の思いや考えを表出しやすい場面設定をしやすいという観点から、国語科の単元「あったらいいなこんなもの」(光村図書出版2年下)に設定した。

本単元は、自分で考えた、「あったらいいなと思う物」を人に伝えるという活動を含んでいるため、表出を引き出す場面を多く設定できる。

今回は、対象児童4名のうち、1名(E児)を抽出し、指導のポイントチェックリストを使用することで、どのように抽出児童の表出を促すことができるかを検証した。また、指導のポイントチェックリストに関しては、前回の検証授業の成果と課題を受けて、変更したものを使用した。

<検証事項>

ア 「指導のポイントチェックリスト」を使用することで、どのように児童の表出を促すことができるか。

イ 児童の表出を促すその他の指導技術はないか。

(2) 児童の実態

今回の検証授業で対象とした児童は、通常の学級で授業を受けている教科があり、学習に参加してはいるが、自分の思いや考えを述べる活動や関わり合いのある活動においては、消極的で、表現することに難しさが見られる。その要因として、「どうやって表現したらいいかわからない」、「表現したいけど自信がない」、「以前の発表でうまくいかなかった経験をしていて発表に対して怖さがある」などが挙げられる。

これまで、児童それぞれの表出を促すために、学級活動の「学級遊びの話合い」や生活単元学習の「畑での共同作業」など、思いや考えを表出する場面を設定してきた。表出を促すため、場面の設定の他に、表出を促す指導技術の活用を考えた。

抽出児童（E）の表出に関する実態
<p>○自分の思いや考えを表出することに自信がなく、表出しようとする意欲も低い。</p> <p>○全体の前で話すときに緊張感が増しやすく、表出することをやめてしまう。</p> <p>○自分の思いや考えを理解してほしいという気持ちをもっているがうまく表出できないため、落ち込むことがある。</p>

(3) 手だて（「指導のポイントチェックリスト」の活用）

今回の検証授業では、前回の検証授業で使用した「指導のポイントチェックリスト」から、発問の項目を抜いたり、それぞれの項目の内容を精選したりしたものを使用した。（使用した「指導のポイントチェックリスト」は、20 ページ表 2 を参照）

抽出児童の実態を考慮し、自分の思いや考えの表出を促すために、「指導のポイントチェックリスト」の中から、以下のものを用いた。

ア 褒め方

(7) 本人だけに聞こえるようにそっと褒める

- ・ 大きさに褒めることは本人にとって負担になるため、伝えたことの成果を感じられるよう即時評価する。

(イ) よかった点を他の児童・生徒が見つめて伝えるようにして褒める

- ・ 友達からのコメントをもらうことで、伝えることの楽しさを感じられるようにする。

イ 言葉かけ

(7) 肯定的な言葉かけ

- ・ 教師からの言葉かけがあると安心して表出することができる児童であるため、表出する活動への意欲をもてるよう肯定的な言葉をかける。

(イ) 質問をする

- ・ 考えがうまく言語化できなかったり、まとまらなかつたりする様子があるため、表出する活動への意欲が継続するよう考えていることに対して、質問をする。

ウ 提示・呈示

(7) 図や絵を提示

- ・ 考えがまとまらない様子があるため、教師が考えた町の絵を見せることで、理解を促し、発表内容を考えることに意欲をもって取り組めるよう促す。

(4) 表出を促す指導技術に関する検証

時間	学習活動 発問	●指導上の留意点	個別の配慮及び指導技術 (ア褒め方イ言葉かけ ウ提示・呈示 エ傾聴) ※E児にしぼって、指導技術 の検証を行う	☆評価 (方法)
導入	1 学習の流れを理解し、見通しをもつ。	<ul style="list-style-type: none"> ●学習の流れを黒板に提示することで、流れを理解しやすくする。 ●学習の流れを提示したま 	イー 9 <ul style="list-style-type: none"> ・流れを確認した後に、肯定的な言葉をかけることで、活動への意欲をもてるよう 	

5分		まにすることで、流れを確認できるようにする。	にする。	
展開① 15分	2「町にあったらいいもの」について考える。 どんなものが町にあったらいいかと思いませんか。	●ワークシートを呈示することで、「町にあったらいいもの」について考えやすくする。	ウー4 ・教師が考えた町の絵（ワークシート⑥）を見せることで、考えることへ、意欲が向くようにする。 イー15 アー9 ・考えていることに対して質問をしたり、そっと褒めたりすることで、活動への意欲が継続するようにする。	☆ワークシートに自分の考えを書き込んでいく（伝えようとしている） 【思・判・表】 （ワークシート）
展開② 15分	3「町にあったらいいもの」について、相手に伝える。（相手の考えを聞く） あったらいいものを、みんなに伝えたり、質問をしたりしましょう。 友達のよいところ、質問を伝える。	ウー1 ●活動の仕方を例示することで、活動のイメージをもてるようにする。 ●その場で、お互いにコメントや質問をし合うことで、伝えることの楽しさを感じ、伝えようとするができるようにする。	アー15 ・友達からの、コメントをもらうことで、伝えることの楽しさを感じられるようにする。 アー9 ・本人だけに聞こえる声で、そっと褒めることで、伝えたことの成果を感じられるようにする。 【期待する児童の表出した姿】 笑みを浮かべながら、伝え合っている。	☆自分の考えを相手に伝えている。 【コミュニケーション】 【思・判・表】 （行動観察） ☆友達の考えにコメントをしている。 【思・判・表】 （行動観察）
まとめ 10分	4 伝えたことの感想を友達の意見について振り返る。	●ワークシート⑧を使って、振り返ることで、自分の活動を以降の活動につなげやすくする。	・活動や授業が終わった後に、再度褒めることで、できたことを意識できるようにする。	

(5) 成果と課題

ア 成果

(ア) 対象児童の「表出」の変容について(指導技術の検証)

- ・ 表出したことを、即時に「褒める」ことで、次の活動の表出につなげることができた。
- ・ 本時の対象児童には、表出に関する指導技術の中で、「傾聴」が非常に有効であった。
- ・ 様々な指導技術を用いることで、児童の表出への意欲を高めることができた。
- ・ 交流学級で授業を受ける際にも、挙手をして発言したと児童自身から報告してることがあった。
- ・ 本時以降、積極的に発言をする姿や、発言させてほしいと自分から申し出る姿が見られ

るようになった。

(イ) 「指導のポイントチェックリスト」の見直しと指導の工夫

- ・ 児童が考えをもつ段階においては、理解を促すために「提示・呈示」の項目の、「選択肢・キーワード」の提示が重要であった。
- ・ 「言葉かけ」は、児童が考えをもつ段階で、考えをまとめる助けになった。

イ 課題

(ア) 対象児童の「表出」の変容について(指導技術の検証)

- ・ 授業中に、状況に応じて何気なく使用している技術が複数あり、効果を上げている技術を特定して検証することが難しかった。
- ・ 「褒める」ことが、新たな表出を引き出したかどうか分かりにくい場面もあった。

(イ) 指導のポイントチェックリストの見直しと指導の工夫

- ・ 事前に指導のポイントチェックリストにチェックをすることで、意識的に、支援を行う
- ・ 指導のポイントチェックリスト(表出編)があることで、事前準備の段階で、具体的な児童の姿をイメージすることができた。
- ・ 活用した技術については効果が確かめられた。授業の中では他にも使用している技術が多くあった。
- ・ 指導のポイントチェックリスト(表出編)を意識しすぎると、その場の状況に応じた対応ができなくなってしまう可能性があり、あくまでも指導の目安として扱う必要がある。その場の状況に応じて対応をすることが重要である。そのためには、チェックリストの内容や並びを更に精選し、どのような視点でその指導技術を用いるのかが分かりやすい表になっているとよい。

4 指導技術の個別の事例への応用

指導技術の有効性について、授業研究を通して検証してきた。これらの授業だけではなく、他の指導場面においても取り入れ、指導のポイントチェックリスト(表出編)の全ての指導技術の有効性を確認した。ここにその例をいくつか挙げる。

(1) 通級による指導(特別支援教室)の事例 (検証数 延べ131回中110件が有効)

【活用した指導技術】 エ傾聴-5「聞いて共感する態度を示す」

【対象児童】 気持ちをコントロールして伝えることが苦手な児童

指導のポイントチェックリスト使用場面	児童の変容と有用性
自分の行動を振り返り、自分の思いを話す場面で、児童が「嫌だ」と感じていたことに教師が共感し、うなずきながら最後まで話を聞いた。	児童は気持ちを落ち着かせ、自分が我慢する方法や解決策を考えることができ、自分の思いや考えを話すことができた。

表2 指導のポイントチェックリスト (第2案) 検証授業3で使用

日にち・曜日・校時	月	日	ア 褒め方	校時	単元/教材名・第～時	イ 言葉かけ	ウ 提示・呈示	エ 傾聴	児童・生徒名
1			褒める			言葉かけのタイミング	見本を見せる・手本を示す	観察する(表情、身振り、しぐさ)	
2			ハイタッチやグータッチなどで褒める			声の大きさ、高さを調節する(声のトーン)	話型・活動一覧表(話す順番等)	視線(相手の方を向く、視線を合わせる・合わせない)	
3			ジェスチャー、サインなど身体表現で褒める			話し方のテンポ(間をあける)	選択肢・キーワード	つぶやきをひろう	
4			丸、シール、マークなどを付ける			言葉の精選	図・絵	表情を出さずに聞く	
5			端的にポイントを褒める(具体的によかった点を伝えて褒める)			短い言葉で指示を出す	PC・タブレット	最後まで話を聞く	
6			ポイントを絞らずにできるだけ多く褒める			話しかけない	ホワイトボード	うなづく	
7			すぐに褒める(即時評価)			意欲が高まる言葉かけ		相づちを打つ	
8			おおげさに褒める			分かりやすい言葉で		共感する	
9			本人だけに聞こえるようにそっと褒める			肯定的な言葉で			
10			感嘆する			実態に応じて徐々に減らしていく			
11			できていることを認める			正解に導く言葉かけ			
12			活動や授業が終わった後に褒める			児童の目を見て話す			
13			本人の好きな言葉を使って褒める(四字熟語や好きなキャラクターなど)			繰り返す(同じことを言う)			
14			適切な答えでなくても褒めて終わる(答えたこと自体や声の大きさ、姿勢など)			大事な所だけ、繰り返す			
15			よかった点を他の児童・生徒が見つけて伝えるようにして褒める			質問をする			
16			児童が自分でふり返ってよかった点に気付くようにして褒める						
17			「この前はできたから、できると思うよ」と期待をかける						

指導のポイントチェックリスト(第1案)からの主な変更点

- 発問のカテゴリーを削除した。
- 「ア 評価の仕方」を「ア 褒め方」とした。
- 「やっではないけないこと」を削除した。
- イ 言葉かけのカテゴリーに「質問をする」を入れた。

(2) 通級による指導（言語障害通級指導学級）の事例（検証数 延べ 31 回中 31 回が有効）

【活用した指導技術】 ア褒め方（認め方）－9 「すぐに褒める（即時評価）」

【対象児童】 構音障害で言語表出が苦手な児童

指導のポイントチェックリスト使用場面	児童の変容と有用性
「ス」の発音を練習する場面で、会話の中で正しく発音できた時に、すぐに褒めた。	舌をどのように使うと正しい音が出せるのかが理解しやすく、適切な発音を促すことができた。また、話すことへの意欲を高めることにつながった。

(3) 特別支援学級（知的障害特別支援学級）の事例（検証数 延べ 105 回うち 96 回が有効）

【活用した指導技術】 ウ提示・呈示－2 「具体物で示す」

【対象児童】 考えを言語化することが苦手な児童

指導のポイントチェックリスト使用場面	児童の変容と有用性
ねずみがどのようにしてくるみを食べたのかを考えて答える場面で、本児が実際にくるみに触れる場面を設定した。	具体物を活用することで、ねずみの食べ方について気づきが広がり、意欲的に発言できた。また、詳しく話すことができたことで、賞賛を受け、本児の達成感につながった。

(4) 特別支援学級（自閉症・情緒障害特別支援学級）の事例（検証数 延べ 15 回中 10 回が有効）

【活用した指導技術】 イ言葉かけ－7 「意欲を高める言葉を選ぶ」

【対象児童】 人前で発表することが苦手な児童

指導のポイントチェックリスト使用場面	児童の変容と有用性
休みの日の出来事のスピーチ場面で、「自分は出来る」と実感できるように本児に自信をもたせる言葉（「できるよ。」「やってみよう。」など）をかけた。	教師の言葉かけにより自信をもち、主体的に発表することができた。また、言葉で発表することに意欲的に取り組めるようになった。

VI 研究の成果

1 児童の変容と授業改善

本研究では、自分の考えや思いを表出することができる児童を育成するために研究を進めてきた。そのため、指導場面で表出を促す際に、実際に指導技術を活用してみて表出が促されたかどうか、研究授業や毎日の授業での実践を通して検証した。全 283 回の検証場面のうち、効果があったとされるのが 248 回であった。効果がなかった検証結果については、「効果が不明であった」「対象とした児童には合っていなかった」ということであり、他の事例では効果が見られた。これらの指導技術を用いた結果、次の二点について児童の表出の力の変化が見られた。一点目は、児童の「伝え合うための言語の力」の向上、つまり理解力や言語活用能力が向上することで、自分から発言したり、書いたりしようとする姿が見られたケース

である。二点目は、児童の「伝え合おうとする意欲」の向上、つまり学習場面で伝え合おうとする態度が変化したり習慣が身に付いたりしたケースである。これら二点の変化により、児童の表出の力が育成されたといえる。また、表出の力が育成されたことにより、通常の学級で授業を受ける際にも発言することができるようになり、そのことを児童から教員に伝えることができるようになった児童もいた。また、児童同士で話し合いができるようになったケースもあった。つまり、教師がこれらの指導技術を意識して用いることで授業改善が図られ、その結果学習への意欲向上や対話的な学習につなげていくことができたといえる。

2 指導のポイントチェックリスト（表出編）の作成と活用

チェック項目を「褒め方(認め方)」、「言葉かけ」、「提示・呈示」、「傾聴」の4点に分け、更にその内容を、細かく分類したことで、指導する上で重要な視点を明らかにした。まず「褒め方(認め方)」については、その内容を、言葉以外で褒める方法、言葉で褒める方法、褒めるタイミング、褒める強弱、の4視点に分けた。次に「言葉かけ」については、理解を促す言葉かけ、意欲をもたせる言葉かけ、言葉のかけ方、の三つの視点に分けた。「提示・呈示」では、文字を使わない内容の提示・呈示、文字を使った内容の提示・呈示、示す方法、タイミング、の四つの視点に分けた。最後に「傾聴」は、児童の情報を収集する、児童に態度を示す、の二つの視点に分けた。

リストについては、「伝え合うための言語の力」と「伝え合おうとする態度」のどちらか、または両者を育成するための技術である。褒め方3「丸、シール、マークなどで褒める」は、「よい」と評価されていることの理解にもつながり、また褒められたことが理解しやすく意欲が高まる、という効果がある。また傾聴3「視線(合わせる・合わせない)に配慮して聞く」等は、視線に圧迫感を感じる児童にとっては、教師が意図的に視線を合わせないことが、安心して話せることにつながる。

指導技術を一覧表にまとめたことで、表出を促したい場面で必要となる指導技術にはどのようなものがあるかが分かりやすくなった。この「指導のポイントチェックリスト(表出編)」には、「伝え合うための言語の力」の育成のための指導技術と「伝え合おうとする態度」の育成のための指導技術が含まれており、表を活用することでどちらの視点も表出のために必要であることがわかる。

次に、この指導のポイントチェックリストは、教師が、授業の事前準備の段階で具体的な児童の姿をイメージし、活用する指導技術を想定しておくことで、意識的に指導・支援を行うことができるものである。また、指導を振り返る際には、自分が用いた指導技術が適切であったかどうかを具体的に想起することができる。このように、PDCAサイクルの中で活用することで、授業改善に役立ったという意見もあった。さらに、表にチェックをすることで活用している指導技術の偏りに気付くことができ、どのような指導技術で指導するかを観点別に明らかにすることで、より効果的な指導をすることができた。指導の際、選択した指導技術が対象児童にとってあまり効果的ではなかった場合には、指導のポイントチェックリストの中から再度他の指導技術を参考にすることができ、自分がこれまでに用いたことがなかった指導技術を活用することもできるようになった。このように、指導のポイントチェックリ

スト(表出編)を指導場面で活用した結果、本研究に携わった教育研究員全員が実施した授業や指導場面での検証を通して「指導のポイントチェックリスト」の有用性について共有した。

3 教員の指導力向上

本研究を始めるにあたり、現在所属する学校の課題の一つとして、特別支援学級・特別支援教室に教職経験や特別支援教育に係る指導経験が浅い教員が増えている現状が挙げられた。その課題解決として、これまで「指導のセンス」などと呼ばれ、明文化されてこなかった指導技術を、実際に指導をしてきた教員が具体的に言語化し、一覧にまとめることで、指導経験の浅い教員の指導の参考になるのではないかと考えた。今回作成した「指導のポイントチェックリスト(表出編)」を授業の前後に活用することで、児童の表出を促すよりよい指導を行うことができ、その結果、児童の学びを深めることができる。今後、これを多くの教員が活用し、担当する児童の実態に応じて内容を追加していくことで、特別支援教育に関わる教員の指導力向上につながるとともに、多くの指導場面で障害のある児童の主体的、対話的で深い学びの実現につながると考える。

VII 研究の課題

1 指導のポイントチェックリスト(表出編)について

チェックリストの項目について、様々な視点と必要十分な項目が網羅されているものではないため、児童の学習の状況や障害の特性に応じて追加していくなどの工夫が必要である。今回は、「褒め方」、「言葉かけ」、「提示・呈示」、「傾聴」の4つの視点に絞ったが、他の視点についても研究を深めていきたい。

2 指導のポイントチェックリスト(表出編)の活用について

児童の実態把握が十分でないと、指導前にチェックした指導技術が生かされず、授業の中で変更する必要が生じてしまうため、チェックリストの活用の際に、児童の実態把握に関するスキルの向上が望まれる。また、活用した指導技術の効果が、授業の中で分かりづらいこともあり、児童にその指導技術が合っているかを複数の教員で確認することも必要である。今後の活用にあたっては、児童の実態とその背景のとらえ方、また指導技術が有効でなかった場合の授業中の修正方法など適切な使い方について、活用事例を更に収集する必要がある。

3 今後の研究について

本研究で重点的に研究をしてきたことは、指導技術であるが、教師が授業をする上で配慮していることは指導技術だけではない。授業づくりにおいては、「教材設定」、「授業の流れ」、「発問の内容」、「環境調整」など他に様々な視点も挙げられた。今後はこれらの視点についても研究を深め、児童の学習活動を充実させていくことが重要である。

さらに、児童が表出する基盤となる内言語力の育成などについても今後検討をしていきたい。

表3 指導のポイントチェックリスト(表出編) 完成版 授業で使うポイントのチェック欄(✓)に✓を入れる

日にち・曜日・校時	月	日	()	校時	単元/教材名・第～時	「 」第	時	児童・生徒名	エ	傾聴
ア	褒め方(認め方)	イ	言葉かけ	ウ	提示・呈示	エ	傾聴	✓	✓	✓
1	ハイタッチやグータッチなどで褒める	分かりやすい言葉で話す		見本を見せる・手本を示す					相手を観察しながら聞く(表情、身振り、しぐさ)	
2	ジェスチャー、サインなど身体表現で示して褒める	ふさわしい言葉・表現を精選する		具体物で示す					つぶやきをひろろう	
3	丸、シール、マークなどで褒める	端的に指示を出す		図・絵・写真で示す					視線(合わせる・合わせない)に配慮して聞く	
4	よい点を具体的に伝えて褒める	大切な点を繰り返し伝える		話型を示す					体の向き(相手の方を向く、向かない)に配慮して聞く	
5	本人の好きな言葉等を使って褒める(四字熟語、好きなキャラクター等)	正解に導く言葉かけをする		選択肢・キーワードを示す					聞いて共感する態度を示す	
6	答えたということに対して褒める(答えの内容は問わない)	質問の形式で言葉かけをする		活動の一例(話す順番等)を示す						
7	今できていることを伝えて褒める	意欲を高める言葉を選ぶ		ホワイトボードに示す						
8	何度も褒める	教員の言葉かけの量を調整する		カード等で示す						
9	すぐに褒める(即時評価)	言葉かけのタイミングを図る(話しかけない判断も含む)		PC・タブレット端末等で示す						
10	活動や授業が終わった後に褒める	声の大きさ・高さ(声のトーン)を調節する		呈示と撤収のタイミングを図る						
11	おおげさに褒める(皆に分かるように)	話すテンポ(間をあける等)に配慮して話す								
12	そっと褒める(本人だけに分かるように)	視線(合わせる・合わせない)に配慮して話す								

※左端の数字は順序性を示すものではない。

○特別支援学校

研究主題

障害のある児童・生徒の豊かな心を育む授業づくり ～児童・生徒の学習上の困難に着目した道徳教育の充実～

I 研究主題設定の理由

平成 25 年 2 月、教育再生実行会議の第一次提言では、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実して人間性に深く迫る教育を行う必要性が述べられている。その結果を受け、平成 27 年 3 月に、学習指導要領の一部が改正され、小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部の教育課程における「道徳」を「特別の教科 道徳」として位置付けることで、道徳教育の抜本的改善・充実が図られた。東京都では、「東京都教育施策大綱」（東京都 平成 29 年 1 月）の重要事項の一つとして「社会的自立を促す教育の推進」を示し、平成 30 年度教育庁主要施策「道徳心や社会性を身に付ける教育の推進」に反映している。

都立特別支援学校では、道徳教育の全体計画を作成し、「特別の教科 道徳」を要として、道徳教育の内容・授業時数は、小学部は小学校、中学部は中学校に準じて設定している。また、知的障害のある児童・生徒については、知的障害の状態や経験等に応じて具体的な指導内容を設定し、各教科等を合わせた指導を中心に道徳の内容を取り扱っている。

道徳の指導に当たり、各校において、道徳授業地区公開講座の実施や環境整備、教材・教具の工夫などを進めているが、特別支援学校に在籍する児童・生徒の中には、障害があるということで、自己の生き方について悩んだり、ときには自信を失ったりして、何事に対しても消極的な態度になってしまう者がいる。そのため特別支援学校では、小学校・中学校における指導の在り方に加え、児童又は生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲を高めるよう指導する必要がある、このことは自立活動の内容にも示されている。

また、指導の実際を見ると、聴覚障害のある児童・生徒においては、自分の考えを正確に伝えることが苦手であること、肢体不自由のある児童・生徒においては、経験不足により課題の理解が十分でないことなど、特別支援学校の児童・生徒に道徳の内容を指導する上では、各障害に起因する困難がある。これらの困難のため、障害のある児童・生徒が考えを深めたり、考えをやり取りしたりすることが難しい。さらに、知的障害のある児童・生徒の道徳の指導は、一人一人の学習上の課題が異なっていることから、指導内容や指導場面を意識的・計画的に実施することが少なく、課題となっている。

そのため、本部会では、全ての特別支援学校の教員が障害のある児童・生徒の豊かな心を育むため、「特別の教科 道徳」の内容をもとに、各教科等における指導も含めた道徳教育の在り方を明らかにするとともに、障害種別による児童・生徒の学習上の困難を整理し、それに応じた手だてを講じ、指導の改善・充実を図ることが必要であると考えた。したがって、研究主題を「障害のある児童・生徒の豊かな心を育む授業づくり ～児童・生徒の学習上の困難に着目した道徳教育の充実～」とした。

なお、特別支援学校高等部に関しては、本報告書作成時点において、「特別の教科 道徳」の実施について文部科学省より公示されていないので、従前の「道徳」の内容を取り扱うこととする。

II 研究の視点

本研究では、特別支援学校における道德教育の充実を目指し、以下に示す二つの視点から研究を進めた。

1 道德の内容を指導する際の児童・生徒の学習上の困難について

「特別の教科 道德」（特別支援学校高等部においては従前の「領域 道德」とする。以下、「道德科」と表記。）の内容を指導する際の学習上の困難を自立活動の6区分を用いて整理し、その困難に応じた手だてを検討する。

2 教科等横断的な指導計画について

知的障害特別支援学校や特別支援学校高等部において教育活動全般で道德の内容を取り扱う際、指導の機会と内容を明確にする。

III 研究仮説

本研究における研究仮説は、次のとおりである。

道德科の内容「B 主として人との関わりに関すること」を指導する際の児童・生徒の学習上の困難を明らかにし、その困難に応じた手だてを講じながら計画的に指導を展開することで、自他を大切にし、他者とよりよく関わるができるようになるであろう。

IV 研究方法

1 基礎研究

(1) 文献研究を踏まえた道德教育における学習上の困難を整理するリスト（以下、「リスト」と表記。）の作成

ア 「小学校学習指導要領解説特別の教科 道德編」（平成29年7月）及び「中学校学習指導要領解説特別の教科 道德編」（平成29年7月）「第3章第2節 内容項目の指導の観点」についての確認及び整理

イ 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成30年3月）「第6章 自立活動の内容」についての確認

ウ リストの検討・作成

道德の内容「B 主として人との関わりに関すること」の内容を学ぶ上で生じる学習上の困難について、自立活動の6区分に基づいて整理する。

【表1】 リストの一部抜粋

内容	要点	学習上の困難*
7 親切、おもいやり	親切にすることの大切さについて考えを深められるようにする。	(人) 人に対する認識がまだ十分に育っていない。
	相手のことを考え、優しく接することができるようにする。	(コ) 相手の状況に応じた適切なコミュニケーションが難しい。 (コ) 自分の考えを相手に正しく伝えることが難しい。 (コ) 思ったことをそのまま言葉にしてしまう。 (コ) 相手の意図や感情を受け入れることが難しい。

* 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成30年3月）を参考にして作成。(人)(コ)は、それぞれ、自立活動の6区分の「人間関係の形成」、「コミュニケーション」を表す。

- (2) 特別支援学校における道徳教育の充実についての先行研究の分析
 - 「特別支援教育における道徳教育の充実に向けて」
(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 編)
 - 『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について (報告)」
(道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、平成 28 年 7 月)
- (3) 各学校の道徳教育の全体計画の内容分析
- (4) 教科として道徳科を設定している学校における年間指導計画の内容の確認・分析
- (5) 各学校の現状を踏まえた特別支援学校における道徳教育の課題に対する対応策
 - ・道徳科の内容を指導することによって、豊かな心を育むために、指導する際の児童・生徒の学習上の困難に応じた手だてを明確に示す。
 - ・各学校で作成している道徳教育の全体計画の内容を基に、教育活動全体の中で道徳教育を充実していくための方法を検討する。
 - ・教員が、各教科等の指導において、道徳教育の視点を共有しながら児童・生徒に一貫した指導をすることができるような方策を考案する。
- (6) 「全体計画を活用した学習集団ごとの指導計画」の作成と活用
- (7) 道徳科の内容を評価するシートの作成及び活用方法の検討

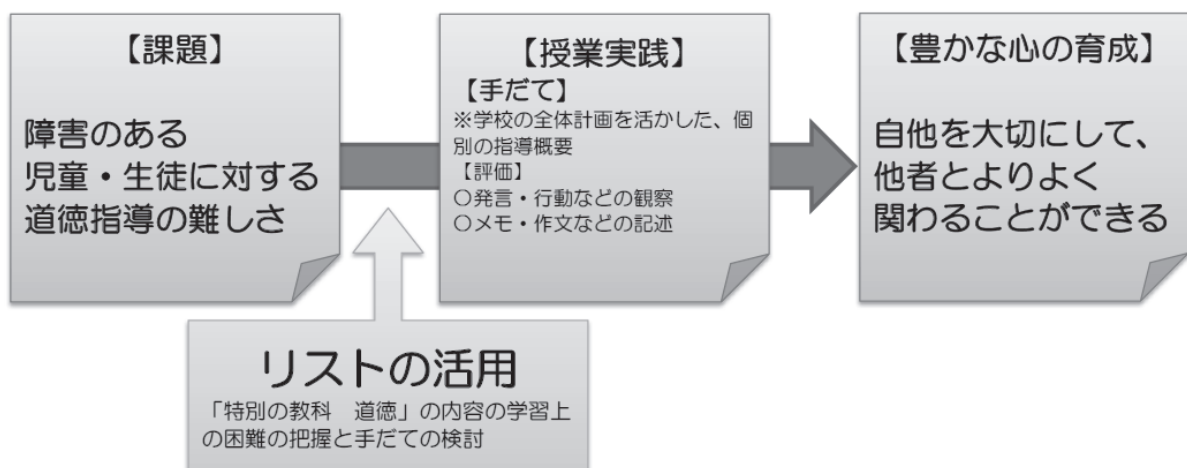
2 実践研究

検証授業

リストと各校の道徳教育全体計画を基に児童・生徒への手だてを検討、実践するために授業を実施する。

3 検証方法

リストと各学校の道徳教育全体計画を基に手だてを講じ、計画的に指導を展開することで、道徳の内容を明確に位置付けた授業を行うことができ、自他を大切にし、他者とよりよく関わることができるようになるかを検証する。



【図 1】 リストを活用した本研究の全体像

V 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

【小学校・中学校及び高等学校に準ずる教育課程】障害による学習上の困難により、授業内容を深めることが難しい。

【知的障害の教育課程】各教科等を合わせた指導の中で道徳科の内容の指導を行うという教員の意識が薄く、指導内容が明確でない。

関連法令・施策等

- 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（平成29年4月）
- 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（平成30年3月）
- 小学校、中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編（平成29年7月）
- 高等学校学習指導要領 総則編（平成21年3月）

研究主題 障害のある児童・生徒の豊かな心を育む授業づくり
～児童・生徒の学習上の困難に着目した道徳教育の充実～

研究の視点

- 道徳科の内容を指導する際の学習上の困難を自立活動の6区分を用いて整理し、その困難に応じた手だてを検討する。
- 知的障害特別支援学校において、各教科等を合わせた指導や教育活動全体で道徳の内容を取り扱う際、指導の機会と内容を明確にする。

研究の仮説

道徳科の内容を指導する際の児童・生徒の学習上の困難を明らかにし、その困難に応じた手だてを講じながら計画的に指導を展開することで、自他を大切にし、他者とより良く関わることができるようになるだろう。

研究の方法

【基礎研究】

- 文献研究
- 各学校の道徳教育の全体計画についての内容の確認
- 道徳科の内容「B 主として人との関わりに関すること」の内容を学ぶ上で生じる学習上の困難について、自立活動の6区分に基づいて整理する。
- 道徳教育における学習上の困難を整理するリスト及び評価シートの検討・作成

【実践研究】

- リストと各校の道徳教育全体計画を基に、児童・生徒への手だてを検討、実践する授業の実施
- 各授業において児童・生徒が「自他を大切にし、他者とよりよく関わっている」と考えられる評価事項に基づいた評価の実施

検証の方法

リストと各学校の道徳教育全体計画を基に、その困難に応じた手だてを講じ、計画的に指導を展開することで、道徳科の内容を取り入れた授業を行うことができ、自他を大切にし、他者とよりよく関わることができるようになることを検証する。

VI 研究の内容

1 研究の方向性

「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成30年3月）では、障害のある子供一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導や必要な支援を通して、自立と社会参加に向けて育成を目指す資質・能力を身に付けていくことができるようにすることが求められている。また、教員は、「主体的・対話的で深い学びの実現」に向けた授業改善を推進すること、特別支援学校で授業を行う際には、障害種別に関わらず児童・生徒の学習上の困難に対する手だてを講じることが求められる。

本研究では、道徳科の内容を学ぶ上で生じる学習上の困難について、自立活動の6区分27項目に基づいて整理し、リストを作成することとした。このリストを活用することにより、児童・生徒の課題と学習上の困難を把握し、「各教科等を合わせた指導」も含めた全ての教育活動において、各校における道徳教育の目標を達成できると考えた。

2 基礎研究

(1) 文献研究を踏まえたリストの作成

ア 「小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編」（平成29年7月）及び「中学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編」（平成29年7月）「第3章 第2節内容項目の指導の観点」の確認及び整理

小学校及び中学校の「学習指導要領解説特別の教科 道徳編」（平成29年7月）の「第2 内容」に学年段階ごとに示されている内容項目は、その全てが、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行われる道徳教育における学習の基本となるものである。内容項目は、「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の四視点に分けて示されており、内容項目ごとの概要、学年段階ごとの指導の要点、内容の全体構成及び相互の関連性と発展性について、確認と整理をした。

イ 「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」（平成30年3月）第6章 自立活動の内容の確認

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されている。それらの代表的な要素である27項目を「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」及び「コミュニケーション」の6区分に分類・整理したものである。これらの区分、項目について確認・整理した。

ウ リストの検討・作成

上述のAからDまでの道徳教育の内容項目の指導の観点の中から、研究員の所属する学校における課題について検討した結果、対人関係に関する課題が共通して最も重要な課題であるとの結論に達したため、本研究では「B 主として人との関わりに関すること」に絞っ

て研究を進めることとした。

アとイの結果を基にして、自立活動の観点と道德教育の指導内容にある観点の一つ「B 主として人との関わりに関すること」の中の内容(小学校学習指導要領解説特別の教科 道德編では「親切、思いやり」、「感謝」、「礼儀」、「友情、信頼」、「相互理解、寛容」の5項目であり、中学校学習指導要領解説特別の教科 道德編では「思いやり、感謝」、「礼儀」、「友情、信頼」、「相互理解、寛容」の4項目である)に基づいて、各学年の観点及び障害種ごとの学習上の困難を整理してリストにまとめた【表2】。

また、「小学校・中学校学習指導要領解説特別の教科 道德編(文部科学省 平成29年7月)」第3章 第2節の「内容項目の指導の観点」の一つ「B 主として人との関わりに関すること」にある(2)指導の要点の中の指導を行うに当たって「必要であること」又は「大切であること」、「求められること」をリストの「要点」としてまとめた。これを基に、児童・生徒が道德教育を学習する上での困難を克服するために必要な手だてを考えられるように、自立活動の内容にある6区分の分類と照らし合わせ、整理した。

このリストを活用することで、道德教育において障害ごとに生じる学習上の困難が明確になり、手だてをより具体的に検討できると考えた。

- (2) 特別支援学校における道德教育の充実についての先行研究の分析「特別支援教育における道德教育の充実に向けて」(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編)『特別の教科 道德』の指導方法・評価等について(報告)(道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、平成28年7月)

特別支援教育と道德教育は、一人一人の発達の段階に応じた学びの価値に気付き、自ら解決しようとする力を育むといった考え方や、よりよく生きるための基盤となる力を養うといった理念などの部分で、様々な重なりや同方向性があり、また豊かに生きる社会の実現への課題を共有していると考えられることができる。各学校で、道德教育の全体計画を作成していることを踏まえ、障害の状態や特性、発達の段階などを考慮して重点化することに留意し、学校としての方向性、重点と方策を踏まえた上で全体計画を策定することの重要性を確認した。また各教科等との関連を図った指導、各教科等を合わせた指導での道德教育の在り方について方向性を持ち、実施体制や協力体制を明確化して全ての教員が協力して道德教育を推進していくことが大切であると結論付けた。

授業においては、主体的な活動・言語活動を重視すること、問題解決的・体験的な学習など道德科としての新たな趣旨を生かし、多様な教材の開発と活用を行うこと、能動的な視点での指導方法の改善を行うとともに、道德科の評価の方向性については一人一人の児童・生徒の実態に応じて、長い期間で見取ったりするなどの工夫が必要であることを確認した上で、本研究の評価方法に取り入れることとした。

- (3) 特別支援学校の道德教育の全体計画の内容分析

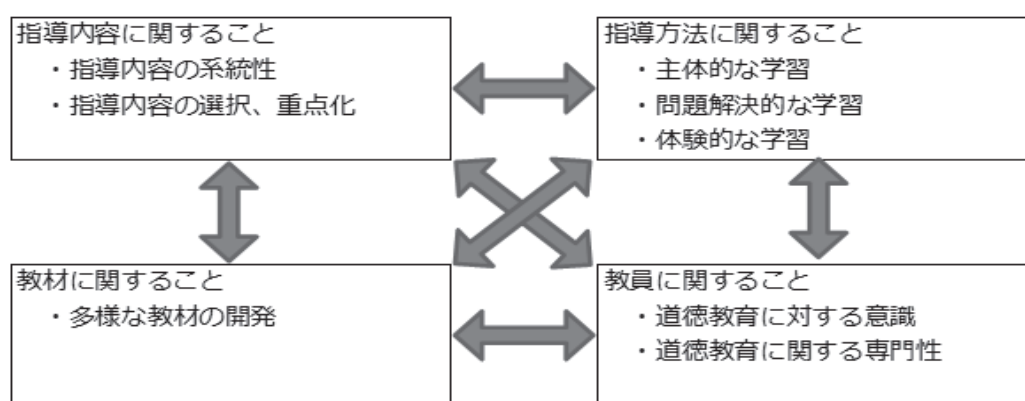
各特別支援学校で作成されている道德教育の全体計画には、各学部の道德科の目標や児童・生徒の実態を踏まえた指導方針が設定されており、それぞれ指導の重点項目が記載されている。各教科等における道德教育の指導目標だけでなく、生活指導や進路指導との関

【表2】 リストの一部抜粋

内容	各学年【観点】	要点	知的障害(学習上の困難)	聴覚障害(学習上の困難)	肢体不自由(学習上の困難)
7 親切、 思い やり	第1、2学年 【身近にいる人に 温かい心で接し、 親切にすること】	①親切にすること の大切さについ て考えを深めら れるようにする ②相手のことを考 え、優しく接す ることができる ようにする	(人)人に対する認識が十分に育っていない。 (心)思ったことをそのまま言葉にしてしま う。 (心)相手の意図や感情を受け入れることが 難しい。	(業)周囲の状況を的確に把握できなく、物事がどのよ うに推移してきたか、相手がどう思っているのか、 これから何がはじまるかなどについて、予想でき にくい。 (心)人と関わることや新しい体験をすることに對して 消極的。	(人)人に対する認識がまだ十分に育って いない。 (他)周囲の人に援助を依頼するためのや りとりが難しい。 (人)他者からの働きかけに反応が乏し い。
8 感謝	第1、2学年 【家族など日頃世 話になっている 人々に感謝するこ と】	①世話をしてくれ る人々の善意に 気付くことができ る	(人)人に対する認識が十分に育っていない。 (心)相手の意図や感情を受け入れることが 難しい。 (身)最後まで遂行することが苦手。	(業)周囲の状況を的確に把握できなく、物事がどのよ うに推移してきたか、相手がどう思っているのか、 これから何がはじまるかなどについて、予想でき にくい。 (心)人と関わることや新しい体験をすることに對して 消極的。	(人)人に対する認識がまだ十分に育って いない。 (他)周囲の人に援助を依頼するためのや りとりが不足している。
9 礼儀	第3、4学年 【礼儀の大切さを 知り、誰に對して も真心をもって接 すること】	①誰に對しても真 心をもって接す る態度を育てる	(業)注意持続が短い。 (業)動作の模倣が難しい。 (身)活動が継続できない。 (身)最後まで遂行することが苦手。	(心)言葉が少ないために自分の考えや気持ちをはる確に 言葉にできない。 (心)言葉の習得や上位概念、属性関連語などの言語概 念の形成が困難。	(人)人に対する認識がまだ十分に育って いない。 (他)場に応じたコミュニケーションのや りとりが不足している。
10 友情 信頼	第5、6学年 【友達と互いに信 頼し、学びあつて 友情を深め、異性 についても理解し ながら、人間関係 を築いていくこ と】	健全な友達関係を 育てていく	(人)人に対する認識がまだ十分に育って いない。 (心)相手の意図や感情を受け入れることが 難しい。 (心)コミュニケーションが苦手で、人と関わ ることが消極的。	(心)人と関わることや新しい体験をすることに對して 消極的。 (人)視覚的な手掛かりだけで判断したり、会話による 情報把握が円滑でないため自己中心的に捉えたり しやすい。 (他)自己肯定感が低い。 (心)言葉の習得や上位概念、属性関連語などの言語概 念の形成が困難。	(人)人に対する認識がまだ十分に育って いない。 (人)他者からの働きかけに反応が乏し い。 (人)自分に肯定的な感情をもつことがで きない。
11 相互 理解 寛容	第5、6学年 【自分の考えや意 見を相手に伝える とともに、謙虚な 心をもち、広い心 で自分と異なる意 見や立場を尊重す ること】	①自分と異なる意 見や立場を尊重 すること、違 いを生かしたよ りよいものが生 まれる	(心)相手の言葉を理解できない。 (業)注意持続が短い。 (心)相手の意図や感情を受け入れることが 難しい。	(業)周囲の状況を的確に把握できなく、物事がどのよ うに推移してきたか、相手がどう思っているのか、 これから何がはじまるかなどについて、予想でき にくい。 (心)人と関わることや新しい体験をすることに對して 消極的。 (人)視覚的な手掛かりだけで判断したり、会話による 情報把握が円滑でないため自己中心的に捉えたり しやすい。	(人)自分の能力を十分に理解できていな い。 (人)自分の能力を十分に理解できていな い。 (人)自分に肯定的な感情をもつことがで きない。

連や家庭や地域社会との連携も全体計画に記載されており、学校生活のあらゆる場面で道徳の内容を指導していることを確認した。この全体計画を活用することで、知的障害特別支援学校の教員が、教育活動を通して道徳の指導を行うという意識をもつことができるようにしていけるのではないかと考えた。

- (4) 時間の指導として道徳科を設定している学校における年間指導計画の内容の確認・分析
 小学校・中学校に準ずる教育課程（以下、「準ずる教育課程」と表記。）に基づいて指導している学校では、時間の指導として道徳科を設定しており、道徳教育全体計画の他に、授業内容と時期を明記した年間指導計画を作成している。指導内容については、道徳教育の目標を達成するために指導すべき内容項目が過不足なく記載されており、障害特性に応じた教材・教具の工夫や指導内容の重点化が留意点として記載されている。
- (5) 各学校の現状を踏まえた特別支援学校における道徳教育の課題の把握
 特別支援学校における道徳教育の課題について、四点にまとめた【図2】。



【図2】 道徳教育の課題の関連性

一点目は指導内容に関することである。特別支援学校の児童・生徒に対し、道徳教育を進める上では学習上の困難に応じて、指導内容の選択や重点化が必要である。しかし、指導内容が抽象的な表現となっていることや、特に知的障害特別支援学校においては、全体計画を作成しているものの、児童・生徒一人一人の経験や発達の段階に著しい差があることから、学習集団において一律に指導内容を選択したり、重点化したりすることが難しい。

二点目は指導方法に関することである。児童・生徒の実態に応じて授業づくりをしているが、教員からの一方的な指導も多く、道徳科で示された「考える道徳」、「議論する道徳」への転換が進んでいない。主体的な学習や問題解決的な学習、体験的な学習を、指導方法として取り入れていく必要がある。

三点目は教材についてである。道徳科の指導では、主たる教材として検定済教科書が使用されている。しかし、指導方法や検定済教科書の題材の活用方法についてはこれから蓄積されていくものである。現状では児童・生徒の実態に応じた指導方法や教材は、他の教科に比べると圧倒的に不足しており、共有化を進めていく必要がある。

四点目は、教員に関することである。特別支援学校では、道徳教育全体計画が示されているが、教育活動全体の中で教員一人一人が道徳教育の視点を持ちながら、組織的に児童・生徒を指導することについては課題がある。教員の道徳教育に対する意識や専門性には違いがあるが、その違いがあっても、児童・生徒に対する指導が一貫したものとなり、適切な場面をとらえて評価をすることが必要である。そのため、道徳教育に対して教員が共通理解をもち、組織的な指導を行うことが必要である。

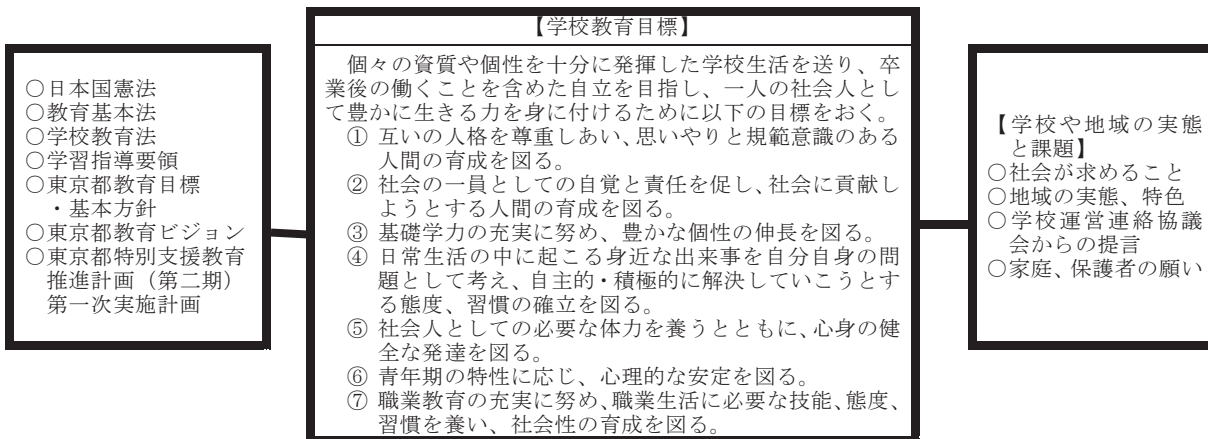
課題について検討していくと四点の課題はそれぞれ単独の課題ではなく、相互に関連していることが分かった。

(6) 「全体計画を活用した学習集団ごとの指導計画」の作成と活用

知的障害特別支援学校では、その障害の特性から、道徳の時間の設定がないため、各学校では、各教科等や各教科等を合わせた指導並びに教育活動全体を通して道徳科の内容を指導している。

今回、研究員それぞれが、所属校で作成している「道徳教育の全体計画」を持ち寄った。それらを基に、教科別の指導や各教科等を合わせた指導、特別活動等の中で、道徳教育の指導のねらいについて、「学校全体での目標」と「集団（学習集団）での目標」を設け、各教科等の教員が活用しやすいように工夫した【図3】。そして各教科等を担当する教員が、道徳科の内容を意識して計画的に指導に当たることができるようにした。

〇〇特別支援学校 道徳教育の全体計画



<p>【道徳教育の目標】</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 自分と他人の心と命を尊重し、大切に思う気持ちを育てる。 (2) 豊かで明るく、素直に受け入れられる心を育てる。 (3) 伝統や文化を大切に、尊重する態度を身に付ける。 (4) 社会のルールをしっかりと守り、他人を思いやる心を育てる。 (5) 働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知り、公共のために役に立とうとする気持ちを育てる。
--

<p>【目標を達成するための基本方針】</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 学校教育目標に基づいて、道徳教育のねらいが達成されるように留意する。 (2) 学校の教育活動全体の中で指導する。各教科及び各教科等を合わせた指導の中で指導する。 (3) 「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の四つの視点に留意しながら、生徒の実態に即して適切に指導する。 (4) それぞれの指導の関連を図り、生徒の道徳性が高まっていくように指導する。
--

【指導のねらい】		
教科等	上段：学校全体の目標 下段：学習集団の目標	
各教科	国語	B 読解力と表現力を培い、他人を思いやる心情を育てる。 B 相手の気持ちに寄り添う心を育む。
	社会	C 外国の人々や文化を大切にする心及び日本人としての自覚を育てる。 C 外国の文化に触れ、積極的にコミュニケーションをとろうとする心を育む。
	数学	A 筋道を立てて考え、合理的に追求していく態度を育てる。 B アンケート等の数処理を行い、他者の嗜好を受け入れる心を育む。
	理科	C 栽培や飼育などの体験活動を通して自然を愛する心情を育てる C 園芸や農作物の世話を自ら進んで行い、収穫に感謝する心情を育てる。
	音楽	D 音楽の美しさ、楽しさを感じ、豊かな情操を培う。 D 音楽を通して、身近な人に感謝の気持ちを伝える心を育む（文化祭、卒業式）。
	美術	D 造形表現や鑑賞を通して、豊かな情操を養う。 B 美しい作品に共感し、他者を認める心を育む。
	家庭	C 家族の一員としてよりよい生活を築こうとする態度を育てる。 C あずま袋作りや日本食の調理実習を通して、日本への愛国心を育む。
	保健体育	B 健康安全について理解し、運動を楽しみ体力の向上を図り、互いに助け合う態度を育てる。 D 生命の尊さを実感させ、自他の命を大切にする心を育む。
	情報	C 情報モラルを意識し、ルールを守って情報機器を操る能力を育てる。 B SNSを利用するなかで、他者の心情を考える心を育む。
	職業	B 現場実習を行う過程で、周囲の人への感謝の気持ちを育てる。 B 友達や教師、家族に支えられていることを実感し、感謝の気持ちを育む。
各教科等を合わせた指導	日常生活の指導	C ルールや決まりを理解した上でそれらを守り、自ら進んで行動する心を育む。 C 学習上のルールを守り、自分のみならず相手のことも大切にする心を育む。
	生活単元学習	B 友達と互いに信頼し、友情を深め、人間関係を築こうとする心を育む。 B 友達の言っていることや都合を考慮し、互いを尊重しながら活動する心を育む。
	作業学習	C 働くことや社会に奉仕することの意義を理解し、公共のためになるようにする心を育む。 C 自分の役割や立場を理解し、他者と協力して活動する心を育む。
特別活動	B 他者に手を差し伸べながら、協調して学校生活を送ろうとする心を育む。 C 社会の一員としての自覚を促すため、生徒会活動等を通して自主・自律の意識を育てる。	

【図3】 知的障害特別支援学校高等部の道徳教育全体計画を基にした学習集団の計画（例）

(7) 道徳科の内容を評価するシートの作成及び活用方法の検討

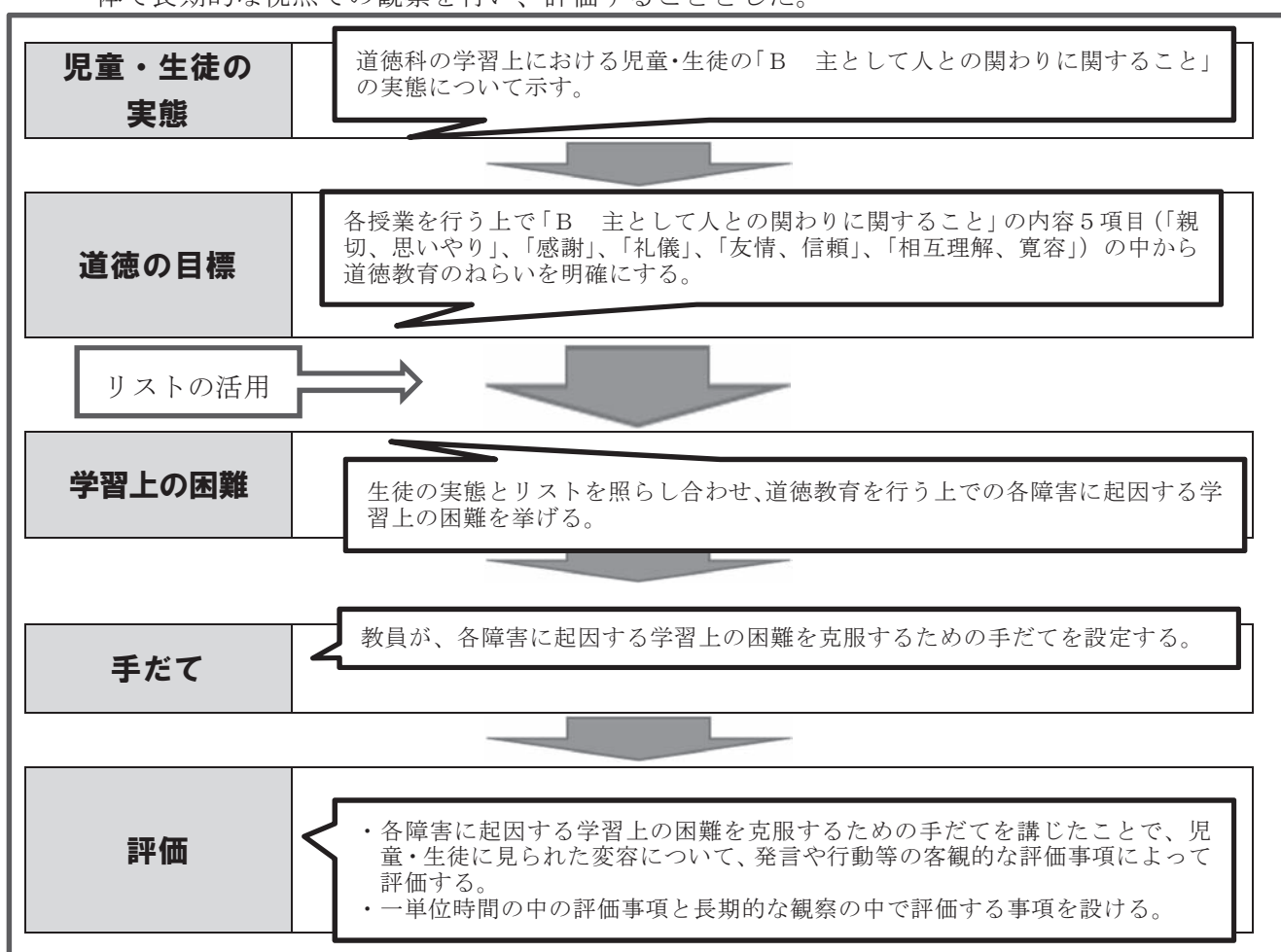
各教科や各教科等を合わせた指導、特別活動等の中で道徳科の内容を指導するにあたり、各授業等の学習指導案とは別に道徳科の内容を評価するシート（以下、「評価シート」と表記。）【図4】を作成し、指導の内容項目に応じて対象児童・生徒を決めて活用することとした。

まず、各教科等での指導において道徳教育を行う上で、児童・生徒の実態を、「B 主として人とかかわりに関すること」に内容を絞って整理する。そして、教員が、児童・生徒にとって必要な内容5項目（「親切、思いやり」、「感謝」、「礼儀」、「友情、信頼」、「相互理解、寛容」）から、発達段階に応じたねらいを明確にする。

次に、道徳教育を行う上での児童・生徒の障害種ごとの学習上の困難をリスト【表2】から明らかにし、児童・生徒がねらいを達成できるように困難に応じた手だてを講じる。

また、【図3】のように「道徳教育全体計画」から各教科等における児童・生徒の道徳教育の指導のねらいを明確にすることにより、各授業を行う教員が児童・生徒に必要な個別の手だてを講じて指導を行い、そのねらいに基づいた評価につなげられるようにする。

評価については、児童・生徒の一単位時間の中での変容を把握するために、発言や行動等による評価事項を具体的に設定した。また、道徳科の内容の特性を踏まえ、教育活動全体で長期的な視点での観察を行い、評価することとした。



【図4】 道徳科の内容を評価するシート

3 実践研究

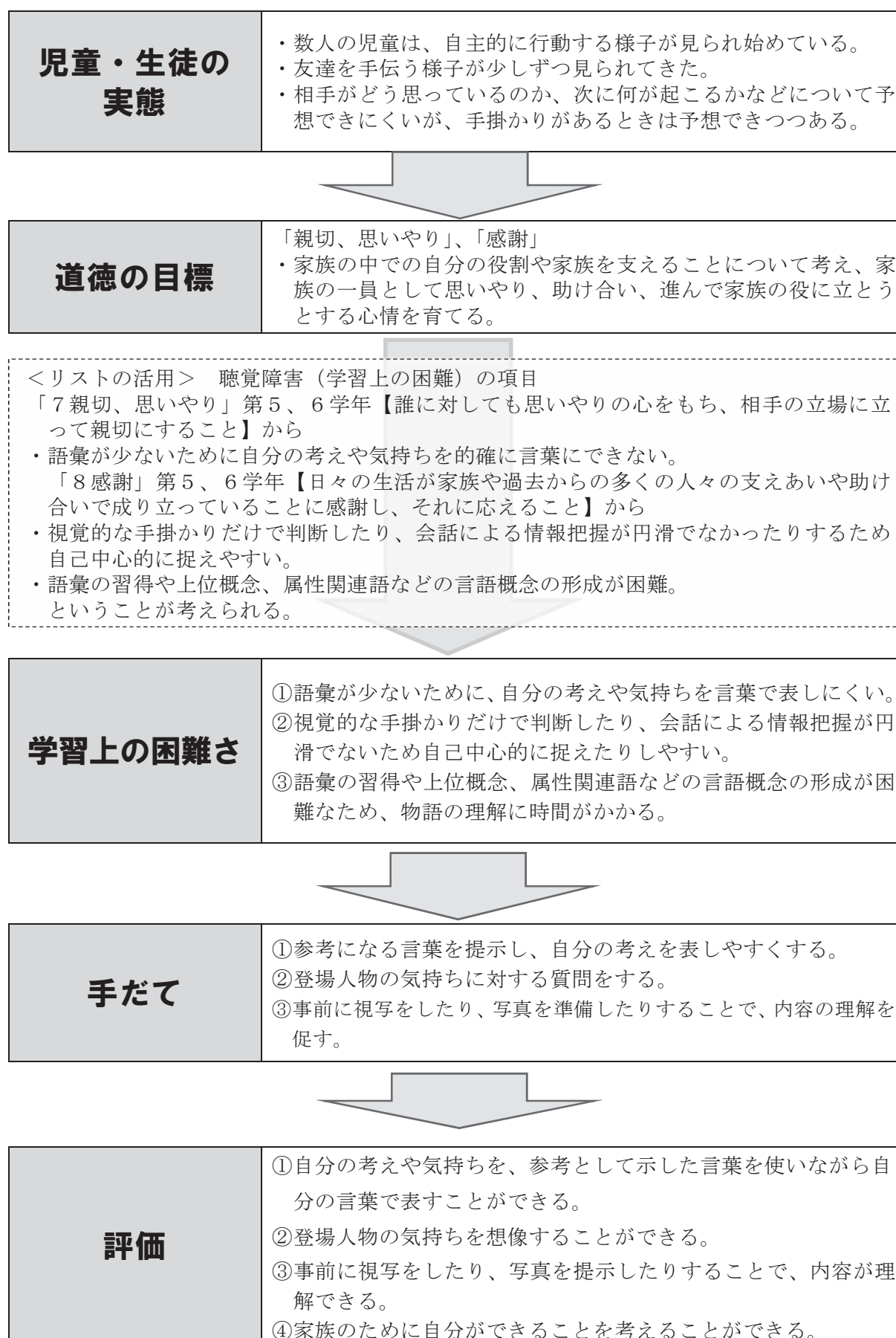
(1) 検証授業

ア 検証授業①（聴覚障害特別支援学校小学部 準ずる教育課程）

(ア) 授業の概要

小学部 特別の教科 道徳 学習指導略案		
対 象：小学部第5学年 6名		
題 材 名：「ぼくがいるよ」		
ね ら い：家族の中での自分の役割や家族を支えることについて考え、家族の一員として思いやり、助け合って、進んで家族の役に立とうとする心情を育てる。		
特別の教科 道徳の年間指導計画（35時間扱い）：		
時	主な学習内容・活動	
第1時～第19時	<ul style="list-style-type: none"> ・ A 「主として自分自身に関すること」（7時間） ・ B 「主として人との関わりに関すること」（4時間） ・ C 「主として集団や社会との関わりに関すること」（4時間） ・ D 「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」（4時間） ※それぞれの内容を考慮しながら順番に内容を取り扱う。	
第20時～第35時	<ul style="list-style-type: none"> ・ A 「主として自分自身に関すること」（2時間） ・ B 「主として人との関わりに関すること」（5時間） ・ C 「主として集団や社会との関わりに関すること」（5時間） 「ぼくがいるよ」（本時21時） <ul style="list-style-type: none"> ・ D 「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」（4時間） ※それぞれの内容を考慮しながら順番に内容を取り扱う。	
授業の展開（全35時間中の第21時間目）：		
	主な学習内容・活動	指導上の留意点・配慮事項
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 挨拶 ・ 宿題で視写をした段階で、理解している内容の発表 	<ul style="list-style-type: none"> ・ マイクと受光器を確認する。 ・ 友達の発表に意識を向けるように支援する。 ・ 事前に理解している内容を自信をもって発表できるように支援する。
展開 35分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本時の内容を教員が手話と音声を使って読むのを聞いたり見たりする。「ぼくがいるよ」 ・ 写真を用いて理解を深める。 ・ 質問「お母さんは何を困っているのでしょうか。」 ・ 質問「『ぼく』がどんな思いから料理をお母さんが担当し、味付けを自分がすることを提案したのでしょうか。」 ・ 「『ぼくに頼ってもいいよ』と思ったのは、お母さんに対するどんな思いからでしょうか。」 ・ 「家族の中で自分ができること。」を書く。 ・ 自分の考えを発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ デジタル教科書を提示しながらゆっくり行う。 ・ 理解が深まるように話の流れに合わせて貼っていく。 ・ お母さんが困っていることを確認する。 ・ 発言に対して、自信をもたせるように支援する。 ・ どのような考えも受け入れるような姿勢で聞く。 ・ 補助質問「この言葉を参考に自分で考えて書きましょう。」 ・ 提示された言葉を参考に自分の考えを自信をもって発表できるように支援する。 ・ 補助質問「いつもそれを行うのは誰ですか。」 ・ 友達の発言に耳を傾けるように支援する。
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 振り返り ・ 挨拶 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本時の内容を振り返り、自分のできることを再確認できるように支援する。

(イ) 評価シート



(ウ) 結果

事例①「ぼくがいるよ。」

【A児】

<一単位時間での変容>

自分の考えを文章で書き表すときに、特定の語彙しか用いていなかったが、予想される語彙を提示することで、語彙を自分で選び、文章で書き表すことができた。

<長期的な変容 11月から12月末>

様々な言葉を取り入れることで、文章で使われる語彙が増えている。また、自分から語彙を調べる様子が見られるようになった。

【B児】

<一単位時間での変容>

登場人物の気持ちを想像することが難しく、物語の内容や気持ちを理解するまでに時間がかかったが、内容を理解して登場人物の気持ちを発表することができた。

<長期的な変容 11月から12月末>

登場人物の気持ちを確認するだけでなく、板書して視覚情報として残すことで登場人物の気持ちを再確認することができた。それにより、物語の理解も進み、次に物事がどのように推移していくか想像しやすくなった。また、学校生活の中で、相手の気持ちを想像するために友達の顔の表情を見る様子が出てきた。相手の気持ちに合わせた言葉を話せるようになってきた。

【全児童】

<一単位時間での変容>

家族のために自分ができることを考えることができた。以下は児童がワークシートに記述した文章からの抜粋である。

- ・床に落ちているティッシュを拾ったり、テーブルの上の物を片付けたり、積極的に手伝いたい。
- ・お皿洗い、御飯の手伝いをしたい。
- ・お風呂洗い、お皿洗い、米研ぎ、ゴミ捨て、人参や大根を切る。
- ・一番大事なのは助け合うことだと思います。米研ぎや料理や洗濯をやりたいです。
- ・服を畳んだり、皿洗いをしたりすると、お母さんが喜んでくれると思う。
- ・料理をするのは大好きです。お母さんが困っていることを手伝います。

(エ) 考察

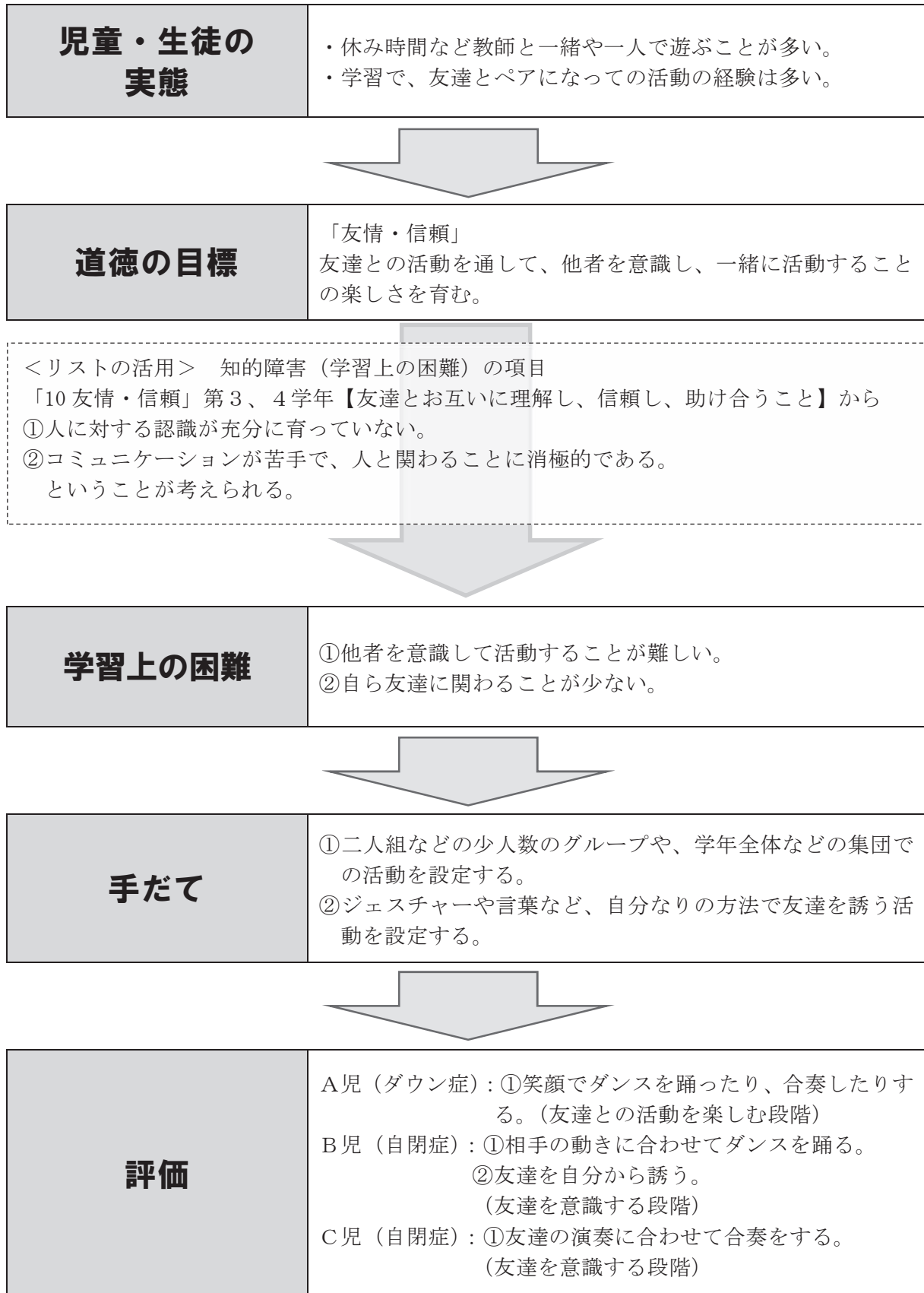
リストを活用して考えられた困難に対応して、語彙の提示をすることで、自分の気持ちや考えを表せるようになった。語彙が広がると、限られた選択肢だけでなく、より自分の気持ちに合った語彙を選択できるようになると考えられる。また、相手の気持ちは、繰り返し発言して確認することに加え、気持ちをイラストや文字で見える形で示すことが有効であり、そうすることで思いやりの行動を想像しやすいと考えられる。実際に、視覚情報として提示することで、理解が早まることが分かった。さらに、相手の気持ちが理解できると、相手を思いやる行動をすぐに考えることができた。

イ 検証授業②（知的障害特別支援学校小学部）

(7) 授業の概要

小学部 音楽科 学習指導略案			
<p>対 象：小学部第6学年 14名 単 元 名：「合奏をしよう ～子犬のマーチ～」 単元の目標：先生や友達と一緒に演奏を通して、合奏することの楽しさを感じ、音楽への興味を高める。 単元の評価規準：</p>			
観点 評価	ア 合奏の技能	イ 表現力等	ウ 主体的に学習に 取り組む態度
単元の 評価規準	打楽器や音階のある楽器の演奏をする。	伴奏を聴いてリズムに合わせて演奏するなど、意図をもって演奏をする。	友達や教師と一緒に演奏することを楽しむ。
単元の指導計画（7時間扱い）：			
時	主な学習内容・活動		
第1時～第4時	<ul style="list-style-type: none"> ・合奏 グループ練習 ・ダンス ・身体表現「頭肩ひざ」「大きく一歩」 ・歌唱「トイトイトイ」 		
第5時～第6時	<ul style="list-style-type: none"> ・合奏 グループ練習 ⇒ 全体練習 ・ダンス ・身体表現 「頭肩ひざ」「大きく一歩」 ・歌唱「トイトイトイ」 		
第7時（本時）	<ul style="list-style-type: none"> ・合奏 グループ練習 ⇒ 発表会 ・ダンス ・身体表現 「大きく一歩」 ・歌唱「トイトイトイ」 		
授業の展開（全7時間中の第7時間目）：			
	主な学習内容・活動	指導上の留意点・配慮事項	
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の学習の活動内容を伝え、見通しがもてるようにする。 	
展開 35分	<ul style="list-style-type: none"> ・合奏の練習 ・発表会 「子犬のマーチ」 ・身体表現 「大きく一歩」 ・歌唱 「トイトイトイ」 「ゴーゴーゴー」 	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループに分かれて合奏に向けた練習をする。 ・グループごとに楽器の前に移動をするよう促す。 ◎教師や友達との合奏を楽しむ。 ・伴奏に合わせて、足を動かしたり、ジャンプをしたりするよう言葉がけする。 ・「トイトイトイ」や「ゴーゴーゴー」の歌詞を、大きな声で歌うよう促す。 ・「トイトイトイ」の歌詞の時に、手をひざに3回当てよう促す。 	
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返り、挨拶 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の学習を振り返る。次時の内容を伝え、期待感を高めることができるようにする。 	

(イ) 評価シート



(ウ) 結果

事例①「ダンス」(二人組、三人組での活動)

【A児】 目標…笑顔でダンスを踊る。(友達との活動を楽しむ段階)

<一単位時間での変容>

友達を誘って、二人組を作る活動を行った。照れながらも、手を出して「一緒にやろう」と自分から友達を誘うことができた。また、友達と手を合わせるなどのダンスを笑顔で行っていた。

<長期的な変容>

自分から積極的に友達を誘うことができるようになった。また、友達との活動を楽しみにしており、自分の順番以外でも、やりたいと手を挙げて伝える様子があった。

【B児】 目標…相手の動きに合わせてダンスを踊る。(友達を意識する段階)

<一単位時間での変容>

形式的だが、自分から「一緒にやろう」と手を差し出して誘うことができた。また、手をつなぐなどのダンスができた。友達の動きに合わせて動くなど、相手を意識することができた。

<長期的な変容>

4人組のダンスなど、より多くの友達と行うことで、複数の友達と動きを合わせることができ、友達と一緒に活動を楽しむ機会となった。

事例②「合奏」

【C児】 目標…友達の演奏を聴き、それに合わせて合奏をする。

<一単位時間での変容>

教師の合図で、音の出だしを友達と揃えて演奏することができた。合奏後、「楽しかったです。」と、感想を言うことができた。

<長期的な変容>

合奏に二曲取り組んだ。友達と合奏をすることで、一人では感じることのできない音の大きさ、重なりを聴きながら、演奏することができた。

(エ) 考察

リストを活用し、学習集団の学習上の困難を考察したところ、「人に対する認識」に課題があり、「友達を意識する段階」、「友達との活動を楽しむ段階」、「自分から友達に関わろうとする段階」など、段階が異なることが分かった。そこで、Aさんは集団の場面、Bさんは一対一の場面など個の実態に応じた評価を行った。学習を通し、「友達との活動を楽しむ段階」の児童が、友達との活動の楽しさを感じ、自分から積極的に友達に言葉をかける姿が見られ、「自分から友達に関わろうとする段階」へと学びを深めることができた。

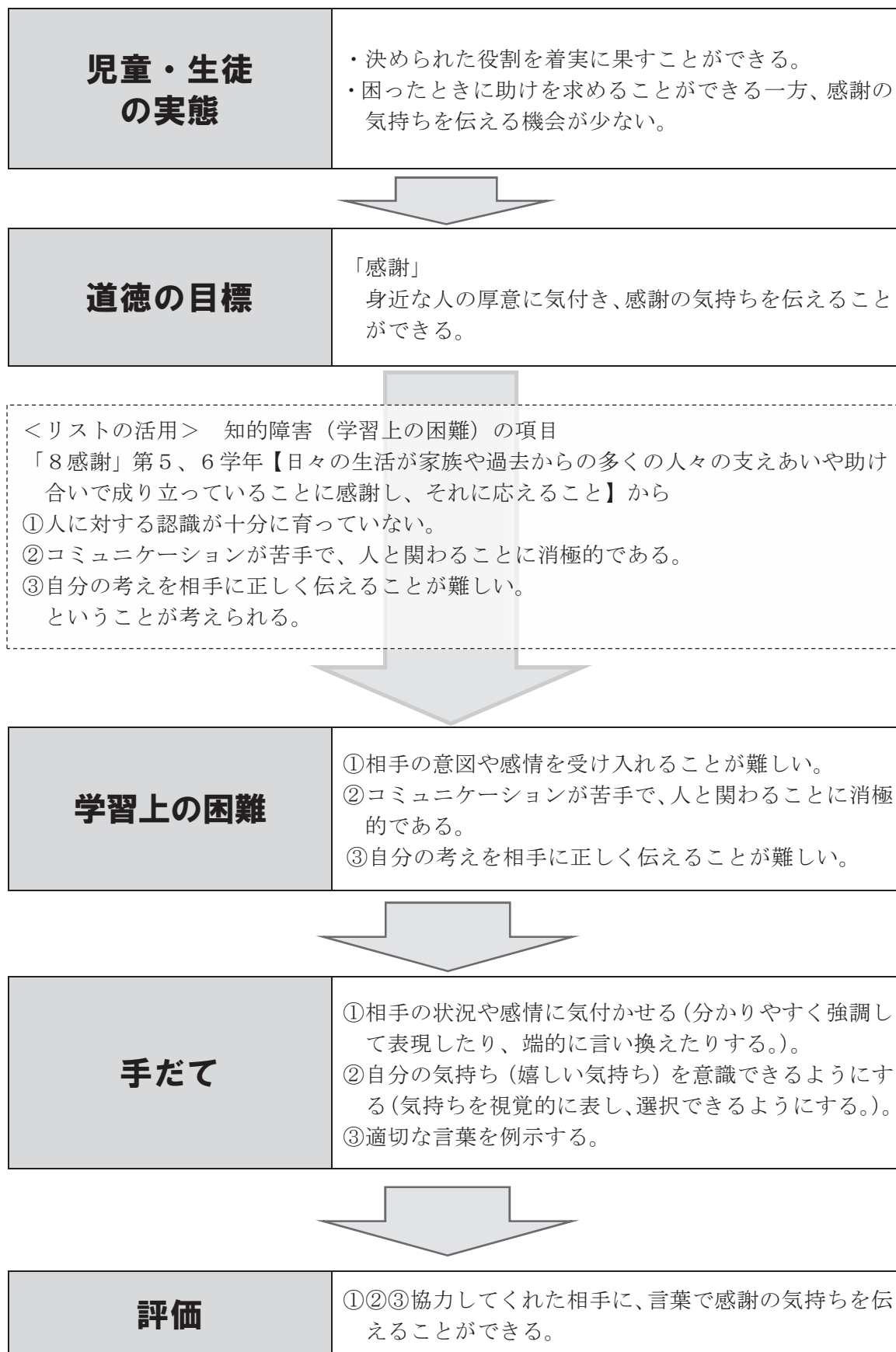
また、道徳教育の全体計画を活用することで、音楽以外の教科等においても、友達との関わりを指導する場面があることが分かり、他の教科等においても学んだことを活用した指導ができると考える。

ウ 検証授業③（知的障害特別支援学校中学部）

(7) 授業の概要

中学部 生活単元学習 学習指略案			
<p>対 象：中学部第2学年 生活単元学習 6名 単 元 名：「学習発表会を成功させよう」 単元の目標：・友達と協力して活動する。 ・制作活動や舞台練習を通して、自分の役割を進んで果たす経験を積む。 ・舞台発表の練習を重ね、自信をもって表現できるようになる。</p> <p>単元の評価規準：</p>			
観 点 評 価	ア 知 識 及 び 技 能	イ 思 考 力 ・ 判 断 力 ・ 表 現 力 等	ウ 主 体 的 に 学 習 に 取 り 組 む 態 度
単 元 の 評 価 規 準	<ul style="list-style-type: none"> ・道具を安全に使用して、制作活動を進めることができる。 ・制作の手順や必要な道具が分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分ができることに自信をもち、のびやかに表現することができる。 ・友達や先生からのアドバイスを生かして、より良い発表にしようとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の役割が分かり、進んで果たしている。 ・友達と協力して活動しようとしている。
単元の指導計画（10時間扱い）：			
時	主な学習内容・活動		
第1時～ 第4時 (本時は 4時)	<ul style="list-style-type: none"> ・場面ごとの舞台発表練習 ・小道具や大道具、衣装等の制作 		
第5時～ 第8時	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちで制作した物を使用した舞台発表練習 		
第9時～ 第10時	<ul style="list-style-type: none"> ・舞台発表の通し練習 		
授業の展開（全10時間中の第4時間目）：			
	主な学習内容・活動	指導上の留意点・配慮事項	
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶 ・本時の説明 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の始まりを意識する。 ・本時の見通しがもてるようにする。 	
展開 40分	<ul style="list-style-type: none"> ・大道具の制作 木の板に、絵の具で着色する。 ・衣装の制作 接着剤でワッペンを貼り付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・材料の運搬や道具の使用、作業の役割分担の工夫など、協力して活動できるようにする。 ・材料の置き場や活動場所を工夫し、スムーズな動線になるよう配慮する。 ・できることを中心とした活動内容を設定し、自信をもって活動できるようにする。 ・大きな物の運搬など、安全に配慮する。 	
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返り、挨拶 	<ul style="list-style-type: none"> ・完成したものを見合い、達成感を感じられるようにする。 ・本時を振り返り、良かったことを伝える。 ・舞台練習に向けて、期待が高まるようにする。 	

(イ) 評価シート



(ウ) 結果

事例①「大きな道具を運ぼう」

【生徒A】

<一単位時間での変容>

- ・ 1回目は丁寧に相手の状況を伝えたり、自分が抱えている感情に気付かせたりしながら進め、教師の支援を受けて「ありがとう」と伝えた。再度同じような状況を設定すると、自発的に「ありがとう」と伝えることができた。

<長期的な変容>

- ・ 指導開始2週間が経つと、相手から物を受け取る時に自然に「ありがとう」と言う場面が増えた。相手が協力してくれた行為に対しては、教員の支援を受けながら感謝の言葉を伝えることができています。

【学習グループ全体】

<一単位時間での変容>

- ・ 大道具を重そうに運ぶ友達の様子を見て、「手伝おうか？」と声をかける生徒がいた。
- ・ 授業の後半では、作業を手伝ってもらった友達に自発的に「ありがとう」と言う生徒がいた。

<長期的な変容>

- ・ 友達が困っているところに、積極的に声を掛ける場面が増えた。それに伴い、手伝ってもらったり、物を借りたりする場面が増え、結果的に「ありがとう」と言う機会が増えた。

(エ) 考察

リストの活用により、知的障害のある生徒にとって「相手の意図や感情の受け入れが困難であること」、「自分の考えを相手に正しく伝えることが難しいこと」、「コミュニケーションが苦手で、人と関わるのが消極的であること」が学習上の困難であることを確認できた。それを基に、相手の状況を分かりやすく強調して示す、自分の気持ちを視覚的に表して意識できるようにするなどの効果的な手だてを具体的に検討することができたことから、このリストの有効性が示唆された。

対象の学習集団の道徳に関する指導計画を立てることで、道徳科に関するねらいや学習場面、学習内容を複数の教員で共有することができた。このことにより、教員の道徳科の指導への意識や指導の一貫性が高まった点において、この評価シートを含めた指導計画の重要性が確認された。

本授業では、対象とする生徒への指導に重点をおいて指導を展開した。こうした取り組みを集団での学習場面で継続することで、対象生徒のみならず、学習集団全体において友達を思いやったり、感謝したりする場面が増えた。「周囲の状況や相手の気持ちの理解」や「自分の感情に意識を向けること」を促す支援が、生徒たちの内面に働きかけるものとなり、道徳としての学びが深まったと考えられる。

エ 検証授業④（知的障害特別支援学校高等部）

(7) 授業の概要

高等部 国語科 学習指導案			
<p>対 象：高等部第1学年 6グループ 7名 単 元 名：「みんなでトーク～セレクト給食のメリット・デメリットを考えよう～」 単元の目標：場に応じた話し方、聞き方を身に付ける。 単元の評価規準：</p>			
観点 評価	ア 関心・意欲・態度	イ 話す・聞く能力	ウ 書く能力
単元の 評価規準	<ul style="list-style-type: none"> 積極的に授業に参加する。 伝え合おうとする気持ちをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人やチームの考えをまとめ、口頭で表現できる。 他者の発表の要点を聞き取ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人の考えを簡潔に書くことができる。 授業で学んだことを文にまとめることができる。
単元の指導計画（8時間扱い）：			
時	主な学習内容・活動		
第1時～第5時	<ul style="list-style-type: none"> 簡単なルールでディベートを行う。 「制服と私服のどちらが好ましいか」 「給食と弁当のどちらが好ましいか」 		
第6時～第7時	<ul style="list-style-type: none"> ディスカッションのルールを学習し、テーマを決定する。 セレクト給食のメリットとデメリットを個人で考え、用紙にまとめる。 		
第8時（本時）	<ul style="list-style-type: none"> 個人でまとめたセレクト給食のメリットとデメリットを、グループで共有し、グループとしての見解を導く。 		
授業の展開（全8時間中の第8時間目）：			
	主な学習内容・活動	指導上の留意点・配慮事項	
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶 前時の振り返りと、本時の学習内容の確認 	<ul style="list-style-type: none"> 全員が挨拶していることを確認する。 前時で作成した個人シートを返却し、自分の考えを思い出させる。 	
展開 40分	<ul style="list-style-type: none"> 個人の考えを付箋に転記 グループ内で順番にメリットとデメリットの発表 グループシートの作成 グループシートの整理 	<ul style="list-style-type: none"> メリットにあたる記述は青色、デメリットは赤色の付箋を使用させる。 発表の順番を意識させるために、「ターンボード」を活用する。 付箋の内容を「栄養面」「栄養士の仕事」等の4項目に区分させる。 項目ごとのバランスに着目させ、気が付いた点について意見を述べさせる。 グループとしての見解をまとめさせる。 	
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> 振り返り 挨拶 	<ul style="list-style-type: none"> 完成したグループシートを提示し、学習の成果を確認させる。 全員が挨拶していることを確認する。 	

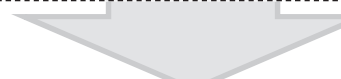
(イ) 評価シート

児童・生徒 の実態	<ul style="list-style-type: none">・授業中に他者の存在を意識することは難しいが、意欲的に自分の考えを伝えられる生徒が複数在籍している。・口頭表現が苦手な生徒は、発言をためらうこともあるが、教師の支援で発表することができる。
----------------------	---

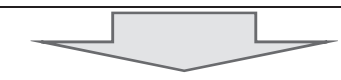


道徳の目標	<p>「親切、思いやり」</p> <ul style="list-style-type: none">・相手のことを考え、優しく接することができるようになる。 <p>「友情」</p> <ul style="list-style-type: none">・身近にいる友達と一緒に、仲良く活動することの良さや楽しさ、助け合うことの大切さを実感できるようになる。
--------------	--

<p><リストの活用> 知的障害（学習上の困難）の項目</p> <p>「7 親切、思いやり」第5、6 学年【誰に対しても思いやりの心を持ち、相手の立場に立って親切にすること】から</p> <p>①相手の状況に応じた適切なコミュニケーションが難しい。</p> <p>②思ったことをそのまま口にしてしまう。</p> <p>「10 友情・信頼」第5、6 学年【友達と互いに信頼し、学びあって友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと】から</p> <p>③人に対する認識が十分に育っていない。</p> <p>ということが考えられる。</p>	
--	--



学習上の困難	<ul style="list-style-type: none">①自分の考えを相手に正しく伝えることが難しい。②思ったことをそのまま口にしてしまう。③人に対する認識が十分に育っていない。
---------------	---



手だて	<ul style="list-style-type: none">①②発表する内容を、事前に付箋に記入する。②③自分と他者の話す順番（回数）を客観的かつ視覚的に把握するために、「ターンボード（右写真）」を活用する。
------------	---



ターンボード



評価	<ul style="list-style-type: none">①②発表する内容をよく考え、自信をもって自分の意見を発表できる。②③メンバー全員が話し終えるまで、自分の発言を控える（待つ）ことができる。
-----------	--

(ウ) 結果

【生徒A】

<一単位時間での変容>

自分と他者の話す順番（回数）をターンボードを使って視覚的に把握することで、他者の発言を待つことができた。ターンボードがマークで埋まると自分の順番が来ることが理解できるため、見通しをもってディスカッションに参加できた。

<長期的な変容>

本単元での学習を始めた頃（9月当初）は、他者との関わりは自己主張を貫くことが中心であった。しかし学習を重ねる中で、少しずつ他者の立場に立って物事を考えたり、相手の心情を理解しようと努めようとしたりする（相手に真意を確認する、等）様子が見られるようになってきた。「口調が柔らかくなった」と他の生徒から評価される場面も散見された。授業外でも、他者の思いを聞き、尊重する姿が見られるようになった。

【生徒B】

<一単位時間での変容>

自分の発言の機会が保障されることで、安心感をもって授業に臨めた。また、自分が発言した後はためらうことなく他者にターンボードを回し、落ち着いて発表を聞くことができた。

<長期的な変容>

本単元の学習を始めた頃は、自信をもてなかつたり他者に発言の機会を譲ったりして、なかなか自分の考えを発表できずにいた。しかし、発表内容を事前に文字起こししてまとめ、自分の発言の機会が保証されることで、授業内外で自分の考えや主張を、友達や教員に口頭で伝えられる場面が増えてきた。情緒が安定して授業に臨めるようになり、前を向いて授業を受ける姿が少しずつ見られるようになった。

(エ) 考察

検証授業を通して、リストを活用することで、知的障害に起因する学習上の困難として、自分の考えを整理することが苦手であるということを確認することができた。一人一人が安心して意見を述べられる環境を整えることが重要なことはもちろんだが、意見を整理し、何を発表するかをまとめることも重要であると理解できた。その点からも、意見を発表する手だてとして、付箋に意見をまとめる方法は非常に有効であった。

ターンボードで自分と他者の話す順番（回数）を客観的、視覚的に共有できたことは、グループの生徒全員に見通しをもたせ、情緒の安定を図る上で効果的であった。しかしながら、学校生活や家庭生活のあらゆる場面でターンボードのような手だてがあるわけではなく、最終的には生徒たち一人一人が他者の気持ちに寄り添う態度をもつことが不可欠ようになってくる。

全体計画の中でも、相手の気持ちに寄り添う心を育ませることが、指導のねらい（学習集団の目標）の例として挙げられている。そのために、生徒たちが相互に対話しながら意見交換を行える授業計画を立てることが、毎日の指導で求められると考えられる。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) リストの活用による学習上の困難の明確化（研究の視点との関連）

道徳科を指導する際の学習上の困難やその手だてを明らかにするため、本研究では、障害種別ごとにリストを作成した。リストの活用により、各特別支援学校で道徳教育を行うに当たり、障害種ごとにどのような学習上の困難が生じるのかを事前に検討して授業を計画することが可能になった。そのため、教員が、学習上の困難を克服するための適切な手だてを講じた授業を行うことができ、障害のある児童・生徒が、学習上の困難を克服して、「相手のことを考える」、「感謝の気持ちを伝える」、「他者の存在を意識して一緒に活動する」などの道徳の目標を達成することができた。

(2) 評価シートを活用した児童・生徒の豊かな心を育む授業づくり（研究の仮説の検証）

道徳的実践力は一単位時間当たりの授業のみで身に付くものではないが、一単位時間の授業の中で道徳科の内容のねらいを明確にすることは重要である。リストを活用し、各教科等における道徳の内容の評価シートを作成することで、「一単位時間での変容」から「長期的な変容」まで、道徳科における客観的な評価項目を設定することができた。これにより、評価が明確になったことで、本研究が示す手順を実施することにより、児童・生徒が、「自他を大切にし、他者とよりよく関わること」ができるようになったことが客観的に示された。

(3) 教員間の道徳教育における共通理解の促進

特別支援学校では複数の教員が指導に関わるが多い。そのため、今回作成したリストや指導案を補足する評価シートを用いることで、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できた。また、学年や指導グループ内で、校内の道徳教育全体計画の内容を確認し、道徳教育の指導について意識を共有することができた。

これにより、授業における手だてを他の教員と共有することで、一単位時間や長期的な児童・生徒の行動の変容（発言や表情など）を促すための指導の機会と内容を共有し、検証授業とは別の授業の中でも指導の実践を継続することができた。

2 研究の課題

今後は、道徳科の他の内容「A 主として自分自身に関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として自然、崇高なものとの関わりに関すること」について、特別支援学校の児童・生徒の学習上の困難を整理するためのリストの作成や指導方法についての検討をしていく必要がある。

また、本研究では、知的障害特別支援学校での道徳科の評価について、児童・生徒の行動、発言、記録といった具体的な評価項目を設定し、一単位時間の視点と長期的な視点で捉える手法をとった。これをさらに発展させ、小学校・中学校において実施されている道徳科の評価と関連付けていくことが求められる。

平成 30 年度 教育研究員名簿

○特別支援学級

学 校 名	職 名	氏 名
江 東 区 立 枝 川 小 学 校	主任教諭	松 山 純 子
品 川 区 立 上 神 明 小 学 校	主任教諭	平 嶋 須 磨 子
世 田 谷 区 立 明 正 小 学 校	主任教諭	◎ 廣 田 智 仁
中 野 区 立 美 鳩 小 学 校	主任教諭	志 村 淳 一
豊 島 区 立 南 池 袋 小 学 校	主任教諭	藤 原 恵 子
江 戸 川 区 立 下 鎌 田 小 学 校	主任教諭	勝 間 弥 子
調 布 市 立 八 雲 台 小 学 校	主任教諭	清 水 美 絵
国 立 市 立 国 立 第 七 小 学 校	主任教諭	土 方 真 之 介
狛 江 市 立 狛 江 第 一 小 学 校	主任教諭	森 山 浩 介
武 蔵 村 山 市 立 第 一 小 学 校	主幹教諭	福 嶋 誠

◎ 世話人

〔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

学 校 名	職 名	氏 名
杉 並 区 立 濟 美 養 護 学 校	主任教諭	佐 藤 誠
東 京 都 立 葛 飾 ろ う 学 校	主任教諭	鬼 丸 和 也
東 京 都 立 大 塚 ろ う 学 校	主任教諭	田 村 道 明
東 京 都 立 青 峰 学 園	主任教諭	武 内 國 頼
東 京 都 立 足 立 特 別 支 援 学 校	主任教諭	坂 本 慎 二
東 京 都 立 江 東 特 別 支 援 学 校	主幹教諭	加 戸 護
東 京 都 立 鹿 本 学 園	教 諭	飯 島 雄 貴
東 京 都 立 中 野 特 別 支 援 学 校	主幹教諭	◎ 石 井 健 一
東 京 都 立 小 金 井 特 別 支 援 学 校	主任教諭	宮 野 佐 奈 江

◎ 世話人

〔担当〕 東京都教育庁指導部特別支援教育指導課
指導主事 加藤 宏昭

平成 30 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 30 年度 第 135 号

平成 31 年 3 月発行

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