

小・中・都立学校

平成 7 年 度

教育研究員研究報告書

心身障害教育

東京都教育委員会

平成7年度

教育研究員名簿

部会名	地区	学校名	氏名	部会名	地区	学校名	氏名				
教育課題	中央黒並王子川江久留米羽都立	宇佐美学園	<input type="checkbox"/> 瀧口 正浩	領域・教科を合わせた指導	千代田江東世田谷板橋町日野都立	千代田小	<input type="checkbox"/> 橋都 満治				
		五本木小	<input type="checkbox"/> 川浪 秀実			豊州小	<input type="checkbox"/> 小野 恭子				
		堀之内小	<input type="checkbox"/> 三村 勝規			明正小	高綱 美穂				
		第三小	小久保 恒明			志村第四中	佐保 勝彦				
		けやき台小	三木 信子			南第四小	日和 佐佳子				
		狛江第二小	<input type="checkbox"/> 横沢 妙子			平山台小	杉坂 昌子				
		本村小	齊木 元美			王子養護	松本 かおる				
		羽村第三中	玉虫 良次			江東養護	岩井 晃				
		江東ろう	<input type="checkbox"/> 福嶋 富雄			港養護	<input type="checkbox"/> 堀口 勉				
		片浜養護	石川 登喜夫			白鷺養護	<input type="checkbox"/> 草野 和之				
		教科	練馬戸川小平都立都立都立都立都立			光が丘第三小	宮内 聡朗	養護・訓練	品川世田谷都立都立都立都立都立	中延小	<input type="checkbox"/> 関 美智子
						瑞江小	深野 佐知子			尾山台小	<input type="checkbox"/> 三ッ石 洋子
						小平第二中	三好 健夫			足立ろう	板村 幸雄
						府中養護	<input type="checkbox"/> 山本 まゆみ			品川ろう	小淵 俊夫
多摩養護	中嶋 献児			杉並ろう	<input type="checkbox"/> 伴 亨夫						
青鳥養護	<input type="checkbox"/> 北澤 克実			城北養護	小林 真由美						
矢口養護	鈴木 祐子			町田養護	松倉 信濃						
小金井養護	竹下 潤子			墨東養護	<input type="checkbox"/> 塩谷 淑子						
足立養護	<input type="checkbox"/> 齊藤 省二			中野養護	三谷 勝						
清瀬養護	<input type="checkbox"/> 葛岡 裕			石神井養護	<input type="checkbox"/> 小貫 敬一						

○ 世話人 副世話人 △ 記録

目 次

<教育課題>	2
児童・生徒一人一人のコミュニケーションを豊かにするための援助の工夫	
<教科>	18
一人一人の力を高める授業の工夫	
——教材化の視点をもって——	
<領域・教科を合わせた指導>	34
一人一人が力を出して学習するための授業の工夫	
——学習活動の個別化・集団化の視点からみた教師の支援の在り方——	
<養護・訓練>	50
児童・生徒の実態に応じた意思の伝達能力を高める指導の工夫	

児童・生徒一人一人のコミュニケーションを 豊かにするための援助の工夫

I 主題設定の理由

昨今、「いじめ」や「不登校児童・生徒の増大」が大きな社会問題となっている。その背景には、子供たちが本来もち備えていたはずの友達同士の「心と心のふれあい」といった、相互に交流し理解し共感し合えるようなつながりが希薄になっていることが、誘因の一つになっていると思われる。人と人との結びつきの回復は、現在の学校教育に課せられた重要な課題である。

本分科会では、こうした認識に基づき、各学校・学級の実態や指導上の課題について協議を重ねてきた。内容を要約すると次のようである。

- ① 近年の家庭環境をも含めた社会環境の変化により、互いに心のふれあいを体験する場が少なくなり、コミュニケーションの重要性が教育全体の課題となっている。
- ② 心身障害教育の対象となる児童・生徒にとっては、その障害の状態は多様であるが、心身の発達のアンバランスなどから言語性コミュニケーションや非言語性コミュニケーションのいずれの点においても、未熟な面が目立つ。
- ③ 児童・生徒の生活指導上の課題や問題行動を考察した場合、自分の意思を周囲に伝達し、相互の信頼関係や理解を深めるための援助の在り方を考える必要がある。なぜなら、そのような周囲との意思の疎通が十分果たせないために、他者との関係でトラブルの発生を見ることが多いからである。

以上のような点から、本分科会においては、一人一人の児童・生徒の特性や行動、克服すべき課題について細かく見つめ、各々の感じたことや考えたこと、思ったことなどを集団の中で表現できる力を引き出し、社会性をはぐくむことが必要であると考え、上記の主題を設定した。

II 研究の経過

月	研 究 の 経 過
4月	・研究主題の検討
5月	・各校における実態及び指導上の課題報告 ・研究主題の検討及び決定（仮題）
6月	・コミュニケーションの概念についての共通理解
7月	・各校における児童・生徒の状況や課題報告を通しての研究主題の検討 ・望ましい援助の在り方についての協議 ・研究構想図 ・構造図立案
8月	・研究主題の再検討・決定（本題） ・指導案の検討
9月	・研究授業（情緒障害学級、難聴・言語障害学級、通常の学級）及び研究協議
10月	・研究内容及び研究報告書原稿内容検討・まとめ
11月～1月	・研究発表の内容・方法の検討 ・発表会準備及び資料作成
2月	・研究発表会

Ⅲ 研究の方法

1 基礎研究

(1) 研究主題の検討

- ・各自の希望する研究主題をもち寄り共通点を見いだすことに努めた。それぞれの学校や学級の実態及び指導上の課題や実践例に基づき協議を重ね、研究主題を設定した。

(2) コミュニケーションの概念についての共通理解

- ・様々に定義されているコミュニケーションをどうとらえるか先行研究や文献、事例研究を通して共通理解を深めた。
- ・コミュニケーションを豊かにするために、技能の習得や集団へのかかわり方などの援助の在り方について具体的に何が必要かを検討した。
- ・コミュニケーションを豊かにすることについて、その概念を図式化して分析した。

(3) コミュニケーションを豊かにするための具体的な手だて

- ・援助の在り方について、援助のねらいと視点に基づき具体的な手だてを表にまとめた。

2 研究授業による研究

- ・通級指導学級（情緒障害、難聴・言語障害）、通常の学級で研究授業を行い、基礎研究で得られた理解を基に、望ましい援助の在り方について検証した。

Ⅳ コミュニケーションについての共通理解

本分科会では主題を「児童・生徒一人一人のコミュニケーションを豊かにするための援助の工夫」と設定し、その概念についての共通理解を図った。

1 「コミュニケーション」とは

- ・一般的にはコミュニケーションとは、人と人との間に行われる知覚・感情・思考・意思の伝達である。

- ・コミュニケーションを大きく分類すると次の二つが挙げられる。

言語性コミュニケーション……言葉などを媒介として、聞く・話す・書く、などによって伝達する。

非言語性コミュニケーション…言葉以外の表情・身振り・姿勢・視線、などによって伝達する。

いずれにしても、視覚・聴覚などの感覚に訴えるものを媒介としている。

- ・学校教育においては、＜教師と児童・生徒、児童・生徒同士＞などの関係の中でとらえられるもので、一方のみでは成立しない。

以上の点を踏まえながら、本分科会ではコミュニケーションを次のように定義した。

コミュニケーションとは、言葉あるいはさまざまな手段による、 人間相互の交流と理解のプロセス
--

ここでいう「さまざまな手段」とは、非言語性コミュニケーションの内容である表情・視線・身振りだけでなく、人と人との関係の中で生じてくる感情や意識なども含んでいる。

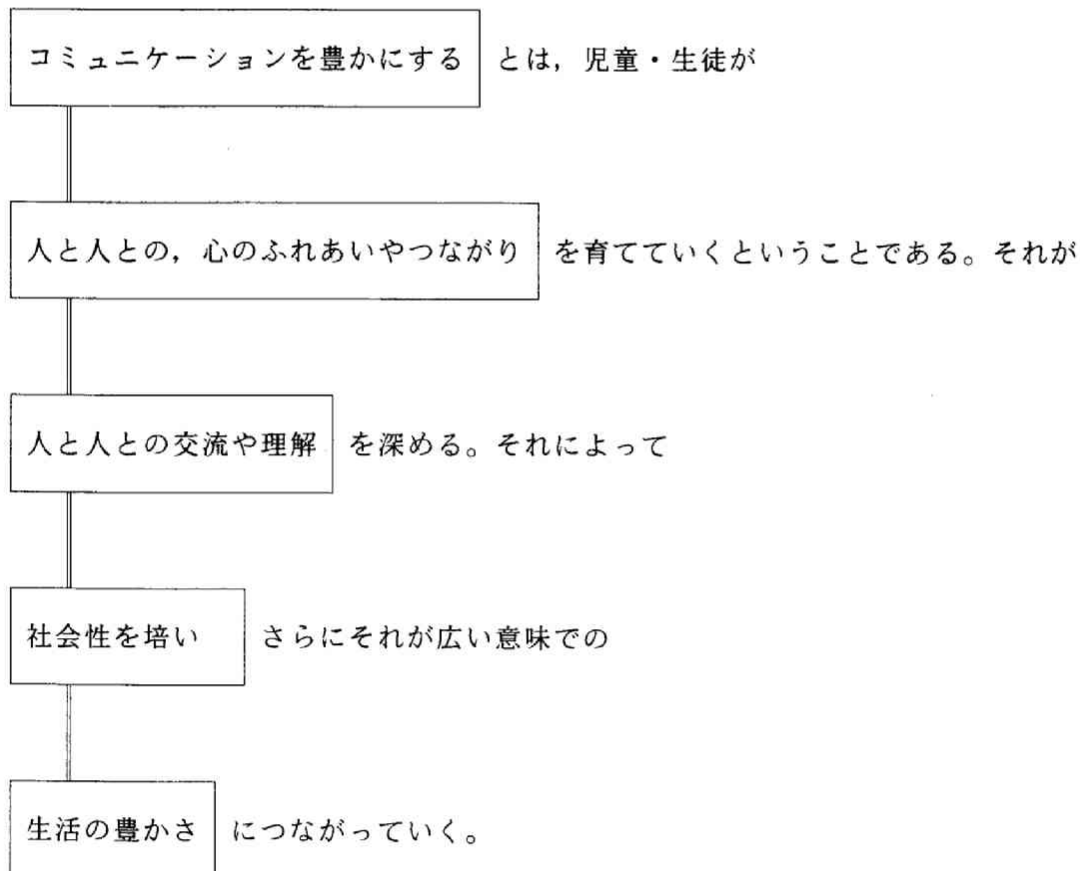
2 「コミュニケーションを豊かにする」とは

上記のコミュニケーションの概念を基に、「豊かさ」とは何かを考えた。そして次のような共通理解をもった。

コミュニケーションを豊かにするとは、心のふれあいやつながりを育て、
社会性を培い、生活をより豊かにしていくことである。

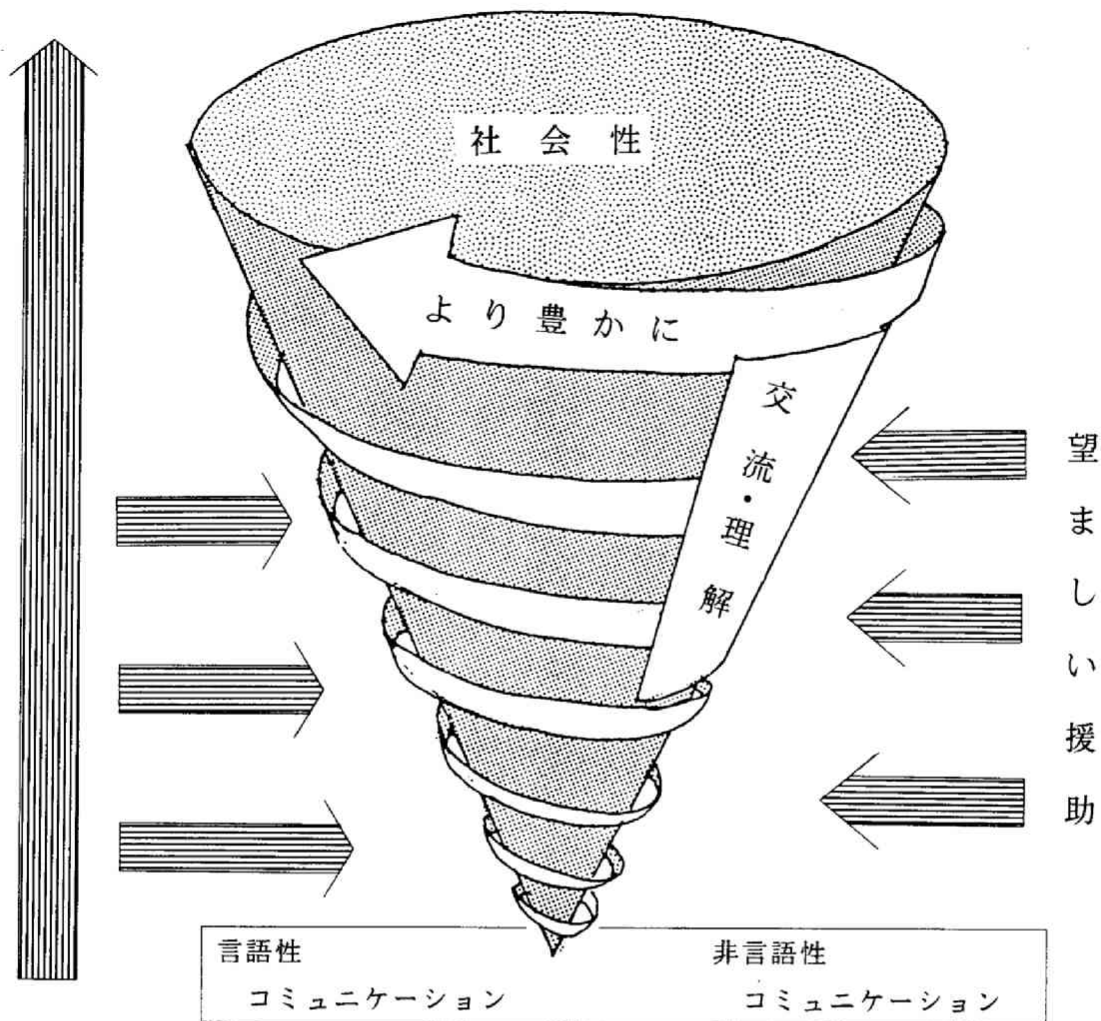
主題にもあるように、「豊かさ」とは「一人一人」にとってのものであり、それは画一的ではない。例えば、言語性コミュニケーションをもたない児童・生徒でも、非言語性コミュニケーションで以前よりも交流や理解が深まれば、その子なりに生活の質が「豊か」になったといえる。

「人と人との、心のふれあいやつながり」が希薄になっている今日、児童・生徒のコミュニケーションを豊かにしていく営みは、学校教育の基本的事項であると考える。



「社会性」とは、児童・生徒が様々なコミュニケーションの方法を用いて、学校や社会の中で生活していくための資質であり、生活の場で具体的に発揮されることが求められるものである。例えば、学校や社会での人間関係を円滑にしていったり、社会生活の中での基本的な生活習慣を身に付けていくことである。また、自分の思いを伝えられたり、相手の気持ちを受け止められたりするということでもある。

前記のようなコミュニケーションの概念を図示すると、以下のようなになる。



- ・縦軸は時間の経過を示している。
- ・コミュニケーションの種類である言語性コミュニケーション・非言語性コミュニケーションが単独で発達していくのではなく相互に関連性がある。
- ・そのらせんの渦が大きくなっていくに従ってコミュニケーションが豊かになることを示している。
- ・この図を個人のものとして考えるのではなく、集団としてとらえることも出来る。

3 コミュニケーションを豊かにするための望ましい援助の在り方

本分科会では、児童・生徒のコミュニケーションを豊かにするために、指導上どのような援助を行えばよいのかを考えた。前述したように、本分科会は、通級指導学級（情緒障害、難聴・言語障害）、病弱養護学校及び養護学園、ろう学校、精神薄弱学級、通常の学級の各担任で構成されている。それぞれの学級では、集団での学習、小集団での学習、1対1での個別学習が日常的に行われている。こうした実践から、コミュニケーションを豊かにするための援助の工夫を、「援助のねらい」と「援助の視点」に基づいて考察した。なお、考察に当たっては昨年度の東京都教育研究員報告書（心身障害教育）養護・訓練分科会の研究を参照した。その後、後述する研究授業を通して、内容を整理したのが次の表である。

コミュニケーションを豊かにするための望ましい援助の在り方

援助の視点 援助のねらい	教師の姿勢 (1)	指導方法 (2)	教材・教具 (3)	環境構成 (4)	家庭・在籍校・前籍校との連携 (5)
安心感をもたせる。 (A)	・理解 ・把握 ・受容	・児童・生徒のあ るがままを受入れ る。 ・分かりやすい課 題を提示する。 ・課題を分かりや すく提示する。	・児童・生徒 のレディネス (発達段階) に合った教材 ・教具を用い る。	・刺激が少なく 落ち着いた一定 の場所を設定す る。 ・個々の違いを 認め合える雰 囲気をつくる。	・適切な情報交換をし合 い、相互の信頼関係を築 く。
伝えたい気持ち を起こさせる。 (B)	・受容 ・共感 ・ゆとり ・親近感 ・褒める。 ・期待	・児童・生徒の能 力に合った興味・ 関心のもてる課題 を提示する。 ・発達段階に即し た共通の話題を提 供する。(共通の 体験、楽しい体験 等)	・児童・生徒 が興味・関心 をもつ教材・ 教具を用い る。	・互いの意見を 認め合える環 境を整える。 ・みんなが参加 しやすい雰 囲気をつくる。	・適切な情報交換をし合 い、相互に共通の話題を 見つける。
自信をもたせ る (C)	・褒める。 ・励ます。	・成就感がもてる 課題を設定する。 ・実現可能な課題 に取り組みさせる。 ・スモールステ ップの手法を用い る。 ・児童・生徒に対 し適切な評価をす る。 ・児童・生徒にと って分かりやすい 評価の方法を工夫 する。	・継続的か つスモールス テップに即し た教材・教具 を用いる。	・互いの意見や 考えを尊重し合 える環境を整え る。	・児童・生徒の現在の課 題を把握し、克服させる ことで、家庭・在籍校等 での生活や学習に生かす。
集団とのかか わりを深めさ せる (D)	・個性の尊重 ・個性の把握 ・全体的な視 野をもつ。	・小集団活動を取 り入れる。 ・役割を意識して 行動させる。 ・相互理解のため の援助を行う。 ・自尊感情や他人 を尊重する感情を 育てる。	・人との関わり を意識できる 教材・教具 を工夫する。	・人との関わり を意識できる環 境を整える。	・児童・生徒の現在の課 題を設定する。

(注) 点線は、(A) (B) (C) (D) が、それぞれの領域で非常に密接に関係し、時にはそれぞれの内容が他の領域で有効な場合があることを示す。

- ・縦軸となる「援助のねらい」は、児童・生徒がコミュニケーションを豊かにするために必要とされる感情や意識を示している。(A) (B) (C) (D) については、基本的には順序性があるが、児童・生徒のコミュニケーションのありようによっては、時には(B)から援助を始めたり、(C)から始めたりしても有効である。
- ・横軸となる「援助の視点」は、コミュニケーションを豊かにするために必要とされる感情や意識を呼び起こすための手立てを示している。援助の在り方を考える場合、教師の姿勢のみが重視されることが多い。本分科会では、指導方法、教材・教具、環境構成、家庭・在籍校・前籍校との連携も配慮し、それぞれの手立ての関連性を重視して整備した。
なお、在籍校とは、通級指導学級に通ってくる児童・生徒の学校のことである。

V 指導事例

1 「養護・訓練」指導案

A 小学校 通級指導学級（難聴・言語障害） 対象児童 1名 指導者 1名

(1) 児童の実態

A 児（第3学年 男子 週1回通級）

- ・視覚的に状況を把握し、認識するのはさほど問題はないが、それを言語に置き換えたり抽象化、概念化したりするのは苦手である。
- ・身振り、手振りで意思を表すことはできるが、言語を使って他者とのかかわる能力は低い。
- ・じっとしているより、身体を動かしている方を好む。持続して一つのことに取り組むことは難しい。
- ・在籍校で、友達と同じ学習課題に取り組むのは難しい。作業場面では友達と一緒にできることがある。

本児の実態を、話す、聞く、読む、書く、数える、という5つの側面からとらえると、以下のようなになる。

話す：二語文が主である。りんごを「いんこ」、テレビを「ビ」と言うなど、音の置き換えや省略が目立つ。4音節以上の単語や文を聞き取って再生するのは大変難しい。言いたいことを言語で表現するよりは、身振り手振りで表すことの方が多い。

聞く：複文、重文の話の内容を理解することは難しい。聴力は正常範囲内である。

読む：自分の名前、「おかあさん」「せんせい」など身近な単語は、まとまりとして覚えている。一文字一文字提示した場合、読める文字は10文字程度。

書く：視写の場合、平仮名すべてをほぼ正確に書くことができる。聴写のときは、5文字程度をほぼ正確に書くことができる。

数える：10までの数唱ができる。数え足す方法で10までの足し算をすることができる。

「どっちが多い、あといくつ」などの問い掛けに、すぐに反応できないことが多い。

(2) 題材について

本児の現在の生活の中では、他者から本児に理解しやすい単語や構文を用いて話し掛けてもらったり、本児なりの身振りや手振りの表現を、他者に分かってもらえたりする経験がほとんどない。そこで、通級指導学級では、本児の語いを増やし構文力を高めながらも、まず、本児の身振りや手振りの表現を担当者が理解し、お互いに分かりあえる関係をつくることに重点を置いている。

言語事項に関しては、4～5歳児の用いる基本的な語いの中から、本児が無理なく言えそうな3音節以内の物の名前を選んで「聞く」と「話す」の題材にした。「読む」「書く」については、現在のところ、物の名前を表す文字をまとまりとして視覚的に覚える、視写に慣れる程度の扱いにしている。

数については、本児の好きなゲームなどを通して「何枚あるか、あと何個か」などの言葉を掛けることによって、数の概念、大・小、合成分解などについての意識付けを行っている。合成分解を意識付ける教材として、ボーリングゲームを用いた。最初は5本のピンで5の合成分解を意識させ、理解が進んだら、10の合成分解を学習する予定である。

(3) 援助の工夫

援助のねらい	援助の視点	教師の姿勢 (1)	指導方法 (2)	教材・教具 (3)	環境構成 (4)	家庭・在籍校との連携 (5)
安心感を もたせる (A)		○本児の言葉や表情、身振り手振りの表現を認め、理解する。 ○本児の表現方法につき観点を定め、具体的かつ客観的な評価を行う。	○本児の表現方法を否定せずに認め、言いたい内容の理解に努める。 ○本児が理解しやすいよう、本児と同じような表現方法を用いるように努める。	○数種の検査を用いて本児の発達の状態を客観的に評価する。評価を踏まえて発達段階に合った課題を設定し、適切な教材などを選ぶ。	○毎週同じ個別指導室を用いる。簡易防音、空調を施し、課題以外の刺激をできるだけ減らすようにする。	○毎回の指導の送迎の際、家庭での様子や、教室での指導の内容について保護者と話し合う。 ○在籍校の担任とは、連絡帳を用いて相互に情報交換をする。
伝えたい 気持ちを 起こさせる (B)		○本児が表情や身振りで訴えてきたことは、学習上のルールに反しない限り、必ず受けとめ、聞く。	●本児の好きなゲーム形式や競争を指導方法として取り入れる。 ○本児の理解しやすい表現方法で、興味のあることについて話す。	●本児が好んで操作するトーキングカードという機器や、ポーリングのセットなどを教具として用いる。		○連絡帳や保護者との会話の中から本児の興味の対象を把握する。 ○指導で用いた教材等を見せ、家庭や学級で話題にしてもらう。
自信を もたせる (C)		○本児が自力で課題解決できるように、ゆとりをもって時間設定し必要な援助を行う。 ○本児が課題を達成してうれしそうに表情のときは、本児と同じかそれ以上に喜んで見せる。	●同一の題材で、簡単だと思える課題から、ちょっと難しいけどやってみようと思える課題へと少しずつステップを上げて指導する。 ○カードを渡すなどの本児に理解しやすい即時評価を行う。	●同一の題材で、少しずつステップを上げた課題に適合した教材を用意しておく。本児の様子をみながら提示する。		○毎回の指導の送迎の際、指導の中で、できるようになったことを保護者に伝える。 ○本児の現在の力について、保護者が冷静に評価できるような情報を的確に伝える工夫をする。
集団との かかわりを 深めさせる (D)		○家庭・在籍校との連携を密に取り、集団の中で本児が要求されることは何かを冷静に把握した上で、個別指導を進める。				○個別指導でカバーできない点については、指導中に把握した上で話し合いを行い、家庭・在籍校に依頼する。

●特に本時にかかわりの深い援助 ○日常的な援助

(4) 本時の指導

① ねらい

- ・楽しんで自分の思いや考えを伝える。
- ・担当者の意図を簡単に正しく理解する。
- ・5の合成分解について、認識を深める。
- ・「かさ」「コップ」「ふうせん」「やかん」「のり」の5語を何回も聞く。
- ・上記5語を自発する。
- ・楽しんで文字を書く。

② 展開

学 習 活 動	具 体 的 な 援 助
1. 5までの数の合成分解をする。 5本のピンでポーリングをするなかで、「あと何本。」を意識する。	ポーリングゲームを取り入れる。(B-2, B-3)
2. かさ、コップ、ふうせん、やかん、のりの5語を繰り返し聞く。 トーキングカードを操作し、上記の5語をよく聞きとって競争で実物にタッチする。 実物に簡単にタッチできるようになったら、次は絵、また文字にタッチできるようにする。	本児が既に習得している語と、未習だが無理なく習得できそうな語とを取り混ぜて課題とする。(C-2) 同じ題材を用いながら、本児が簡単だと思えるステップ(実物にタッチ)から、徐々に難しいステップ(文字にタッチ)に切り替える。(C-2, C-3)
3. かさ、コップ、ふうせん、やかん、のりの5語を自発する。 絵カードを見て2で聞いた言葉を想起し、自分で言う。 正しく言えたら、絵カードをもらう。	競争する方法を取り入れる。(B-2) トーキングカードを教具に入れる。(B-3) カード集めの形式で、即時評価を行う。(C-2)
4. 文字を書くことに慣れる。	音節を聞いて文字を思い浮かべるのは本児にはまだ難しいため、手本を用意しておく。(C-2)

*英数字は援助の工夫の表に対応する。

③ 評価

- ・楽しんで自分の思いや考えを伝えることができたか。
- ・担当者の意図を簡単に正しく理解することができたか。
- ・5の合成分解について、認識を深めることができたか。
- ・「かさ」「コップ」「ふうせん」「やかん」「のり」の5語について、興味をもって何度も聞いたか。
- ・上記5語を自発できたか。
- ・楽しんで文字を書くことができたか。

(5) 考察と今後の課題

① 教師の姿勢

本児の言動を否定せず、受け入れ、合わせていく姿勢を保つことで、本児は安心感をもって自分の思いや考えを伝えていくことができた。

② 指導方法

本児について客観的な評価を行い、発達段階に合った課題をスモールステップで提示したことによって、本児は成就感や自信をもつことができた。

③ 教材・教具

本児が意欲的に操作できる教具を用いることで、苦手な「ことば」に関する学習も楽しんで行うことができた。

④ 環境構成

使用する個別指導室は、毎週同じ部屋にしている。そこは、簡易防音や空調などが施され、落ち着いた環境で指導の効果を高めることができた。しかし、本児は、ほんの小さな刺激にも過敏に反応する傾向があるので、更に注意して環境を整えていく必要がある。

⑤ 家庭・在籍校との連携

保護者とは毎回の送迎の際、本児と行った指導の内容について話し合っており、本児にかかわる様々な問題について理解を図っている。

在籍校の担任とは、毎回の指導の際の連絡帳や、在籍校を訪問しての打合せなどにより、密接な連携がとれている。

本児の将来を見通した上でどのような指導を行っていくべきかについて、保護者や在籍校の担任との共通理解を更に深めていくことが課題である。

2 「養護・訓練」指導案

B小学校 通級指導学級（情緒障害） 対象児童2名 指導者1名

(1) 児童の実態

① E児（第4学年 男子 週1回通級）

言語面の遅れによる意思の伝達の困難が認められる。かっとしやすく口より先に手を出すことがある。学習活動では自信喪失気味で、気持ちの切り替えがうまくできない。対人場面では適切な行動がとれず、集団参加が困難になることが多い。社会的な経験が乏しく、人とうまくつき合えないという状態が生じている。

② F児（第6学年 男子 週2回通級）

全般的な遅れが認められる。興奮しやすさ、興味の範囲の狭いところがある。対人場面では、人なつこさ陽気さでカバーしている面があるが、一定のテーマに沿って話をするこ
と、相手の言動をしっかり受け止めることなどが難しい。

③ E児とF児のかかわり

休み時間には、F児が積極的にE児を遊びに誘う場面が見られるが、E児のかっとしや
すい面やF児の勘違い、お互いに譲り合えないことが原因で上手にかかわれないことが多
い。また、F児の指示や注意に対して、E児は過剰に反応し、腹を立てたり腕力で対抗し
たりすることがある。

(2) 題材について

前述した児童の実態から、人との交流を通してかかわりに必要な技能を身に付けること、
互いの共通点や違いを知ることで理解を深め合い、共感し認め合える関係を育てること、の
2つをねらいとして『インタビューごっこ』を題材に設定した。

① インタビューごっこの仕方

② インタビュー用紙の項目

1	E児とF児：相談やじゃんけんで順番を決める。
2	E児：インタビュー用紙の項目をもとにF児に質問をする。
3	F児：質問に答える。
4	E児：答えをインタビュー用紙に記入する。
5	F児：インタビュー用紙の項目をもとにE児に質問をする。
6	E児：質問に答える。
7	F児：答えをインタビュー用紙に記入。
	*インタビュー用紙の項目の数だけ2～7を繰り返す。
8	共通点を探して、その項目について話し合う。
9	インタビュー用紙の項目以外で、相手に聞いてみたいことを用紙に記入し質問し合う。

次	時	インタビュー用紙の項目
第一次 第二次	①	名前、学校、年組、学校の場所、家の場所、兄弟 好きな食べ物、好きなテレビ番組、好きな勉強、得意なこと、いいところ
	②	
第三次	③	（児童の変容に応じて、下記の項目を上記の項目と少しずつ入れ替える） 好きな飲み物、好きな遊び、好きなスポーツ、好きな乗り物、宝物、行ってみたいところ、仲良しの友達、お手伝い、大人になったら
	⑥	

③ 言葉カード

インタビューごっこの実施時に、やりとりに必要な言葉を、カードにして提示しておくことで、適切な言葉の使用を意識付けるようにした。

言葉カードの項目
まだですか？、まだですよ、もういいですか？、いいですよ、きいてますか？、ちょっとまってください、もういちど言って下さい、ゆっくり言って下さい、早くして下さい、わかりました、かきましたか？、かきましたよ、これでいいですか？、ちがいます～です、だれのぼんですか？、～のぼんだよ、ちがうよ～のぼんだよ、どうすればいいの

(3) 指導計画

次	時	学 習 活 動
第一次	①	インタビューごっこをして互いの共通点・相違点を知る。共通点について話し合う。
第二次	②～⑥	上記の活動後、インタビュー用紙にない項目について互いに質問し合う。（本時は②）
第三次	⑦⑧	これまでに見つけた共通点について、より詳しく話し合う。
第四次	⑨	休み時間の遊びについて話し合い、何をして遊ぶかを決める。（本題材終了後も継続する）

(4) 援助の工夫

援助のねらい	援助の視点	教師の姿勢 (1)	指導方法 (2)	教材・教具 (3)	環境構成 (4)	家庭・在籍校、前籍校との連携 (5)
安心感をもたせる (A)		○対象児の理解に努め興味・関心、趣味・し好を把握する。 ○対象児の乱暴な言動に対しては、代替手段を提示する。	●導入場面では手遊び歌でリラックスさせる。 ●言葉カードを提示し使用を促す。 ●役割交代をわかりやすくするための標示を使用する。	●対象児の実態に合わせて用紙、記入箇所、文字の大きさ、項目の数を調節する。 ●言葉カードの中身を児童の実態により、精選する。	●教室の場所の固定、一定の時間、一定の場所で同じ相手と課題に取り組ませる。 ●刺激の少ない個別指導室を使用する。	○本児の状態について日課帳により保護者からの情報を得る。 ○学級での様子について日課帳により保護者に連絡する。
伝えたい気持ちを起こさせる (B)		●対象児の実態に基づき、ゆとりをもって自発を促す。 ●やりとりの間に教師も共感を表すコメントをはさむ。	●インタビュー用紙の項目は日常生活や学習での経験に基づき、身近で容易に答えることができるものにする。 ●インタビュー用紙の項目に、共通の話題となるものを入れる。 ●共通点を見つけたら指導者も喜びを表し、話し合いに参加する。	●インタビュー用紙の項目には児童の興味・関心の対象、趣味・し好に関連するものを取り入れる。 ●インタビュー用紙と言葉カードはワープロで作成し、用紙の大きさ、項目を任意に変更できるようにする。	○係活動の分担を相談して決めるなど、児童が自分の意見や考えを表現する機会を増やす。 ●質問に対する相手の答えを用紙に記入し、自分と相手の共通点や相違点を見つけ出すという課題設定をする。	●家庭・在籍校との情報交換を通して、本児の遊び、興味・関心の対象、趣味・し好を把握しておく。
自信をもたせる (C)		○対象児のよいところを積極的に見だし、励みになるように伝える。 ○少しの進歩でも褒めるようにする。	●言葉カードの言葉を使用したら、カードに丸印をつけて褒める。カードにない言葉でも適切であればカードに書き込み褒める。 ●インタビュー用紙の項目は対象児の実態に合わせて段階的に変えていく。	●インタビュー用紙と言葉カードはワープロで作成し、項目は対象児の実態に合わせて段階的に変更できるようにする。	○児童の意見や考えを取り入れる場面を多く設定する。 ●質問に対する相手の答えを用紙に記入し、自分と相手の共通点や相違点を見つけ出すという課題設定をする。	○指導内容、結果について知らせる。 ●インタビュー用紙、言葉カード等の資料を提供し、日常生活や学習に生かせるよう共通理解を図る。
集団とのかかわりを深めさせる (D)		○対象児の個性を把握し、集団の中で個性を生かした役割を担わせる。	●やりとりの中で役割交代をさせる。 ●指導者も共通点について話し合いに参加する。 ●質問事項に、得意なこと自慢できることなども含める。	●インタビュー用紙をもとに、質問し答えを記入すること、共通点を探すことで、相手と自分との共通点や相違点を意識させる。	○児童が相互にかかわる機会を増やす。 ●集団参加の基礎として一対一でやりとりの練習をする。	○対象児の在籍校での集団とのかかわりと本学級での小集団とのかかわりについて、実態を共通理解して課題の設定に取り組む。

●本時にかかわる援助 ○日常的な援助

(5) 本時の指導

① ねらい

- ・インタビューごっこを楽しむ。
- ・言葉カードを見て適切な言葉を使用する。
- ・相手に興味・関心をもち、インタビュー用紙の項目以外のことを質問する。

② 展開

学習活動	具 体 的 な 援 助
1. あいさつをする。 2. 手遊び歌をする。 3. 友達と仲良くできると、どんな気持ちができるか、発表する。 4. 前回に引き続きインタビューごっこをすることを知らせる。 5. インタビューごっこをすることの意味を知る。 6. インタビューごっこの説明を聞く。 7. 相談して順番を決める。	<ul style="list-style-type: none"> ・よい姿勢がどれのように模範を示す。応じない場合は言葉で補助する。(A-1) ・リラックスした楽しい雰囲気をつくるようにする。(A-1, A-2) ・休み時間にサッカーをして仲良く遊べたことを思い出させる。(B-1, B-2) ・前時のことを思い出させ、インタビューごっこが上手にできたことを伝える。(C-1, C-2) ・インタビューごっこをして友達のことを知ることでより仲良く遊べるようになると説明する。(A-1, A-2, B-1, B-2) ・交互に質問すること、返答を記入し合うことを認識する。(A-1, A-2) ・話すときは相手を見て、ちょうどよい声で話すよう促す。(B-1) ・言葉カードを提示し使用を促す。(A-2) ・じゃんけんで決める、相手に譲るなど、決め方をまかせ相談させる。(B-1, B-4, C-4, D-4) ・二人で決めることができない場合は指導者が決め方を提案する。(D-1)

8. インタビューごっこをする。	<ul style="list-style-type: none"> ・順番が分かるように標示をする。(A-2, D-2) ・言葉カードにある言葉を使用したときは○をつけて褒める。(C-1, C-2) ・言葉カードにない言葉であっても、適切な言葉を使用できたら、カードに記入し褒める。(C-1, C-2)
9. 互いの共通点を見つける。	<ul style="list-style-type: none"> ・やりとりの妨げにならない程度に指導者も共感を表す。(B-1, B-2)
10. 共通点について話し合う。	<ul style="list-style-type: none"> ・インタビュー用紙を見て共通点を探すよう促す。(B-4, C-4, D-3)
11. インタビュー用紙の項目以外で、相手に聞いてみたいことを用紙に記入する。	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者も話し合いに参加し、共感を表して、より詳しい話を引き出す。(B-1, B-2, C-2, D-2) ・項目を考えつかないときは、言葉で補助をする。(B-1, B-2)
12. 記入した項目について質問し合い、答えを記入する。	<ul style="list-style-type: none"> ・やりとりの妨げにならない程度に指導者も共感を表す。(B-1, B-2)
13. 感想を伝え合う。	<ul style="list-style-type: none"> ・相手を見て、ちょうどよい声で感想を伝えるように促す。(B-1)
14. 終わりのあいさつをする。	<ul style="list-style-type: none"> ・互いに肯定的な感情をもてたときは握手をして、授業を終わる。(D-2)

*英数字は援助の工夫の表に対応する。

③ 評価

- ・インタビューごっこを楽しむことができたか。
- ・やりとりに必要な言葉の表を見て適切な言葉を使用することができたか。
- ・相手に興味をもち、インタビュー用紙の項目以外のことを質問することができたか。

(6) 考察と今後の課題

① 教師の姿勢

普段から児童の理解に努め、実態を把握しておくことにより、有効な教材を作成することができた。児童のペースに合わせ、ゆとりをもって自発的な活動を待つこと、共感を表すこと、褒めることで、児童は安心感をもち、意欲的に課題に取り組むことができた。

② 指導方法

言葉カードの掲示と役割交代の標示により、インタビューごっこの仕方が理解でき、安心して課題に取り組むことができた。言葉カードを使って、適切な言葉の使用を評価することで、自信をもって課題に取り組むことができた。インタビュー用紙に記入した答えを基に、互いの共通点について話し合うことで共感し合うことができたが、より理解を深めるため、共通項目の話し合いの場面とインタビュー用紙の項目以外のことを質問し合う場面で援助の工夫をしていく必要がある。

③ 教材・教具

インタビュー用紙の記入箇所、文字の大きさ、質問事項の数、言葉カードの言葉は、児童の実態に合っており、児童が抵抗なく取り組むことができた。また、インタビュー用紙の項目に、児童の興味・関心、趣味・し好に関連するものを取り入れることで、楽しんで課題に取り組むことができた。インタビュー用紙の項目の変更を段階的にすることで、児童が自信をもって取り組むことができた。

④ 環境構成

刺激物の少ない個別指導室を利用したが、気温や騒音の面では不十分なところがあったので今後改善したい。普段から児童が相互にかかわる機会を多く設定していることが、安心感をもち、意欲や自信の向上に結びついている。

⑤ 家庭・在籍校との連携

家庭や在籍校との情報交換を通して、対象児の実態をより詳しくつかむことができ、題材の設定、教材の作成に役立てることができた。今後は、本学級での指導内容と結果を知らせること、資料や教材を提供することで、小集団で身に付けたものを、より実際的な場面で応用できるように援助していきたい。

3 「生活科」指導案

C小学校 通常の学級（第2学年，30名在籍）対象児童 C児とその学級の児童

(1) 児童の実態

① C児について

就学相談で心身障害学級への入級を勧められたが，両親の希望で通常の学級に入級した。当初は，なかなか学級にとけ込めず，教室からの飛び出しや独り言などの言動が目立った。両親と話し合いを重ね，市内の通級指導学級（情緒障害）への通級を勧めた結果，承諾を得て1年生の3学期からの体験通級を経て，現在は週2日通級している。

現在も，かなりの個別指導を要する状況ではあるが，通級指導学級での国語指導，算数指導，ゲームなどによる養護・訓練などを通して力を付けているので，意欲的に取り組む態度がみられるようになり，落ち着いて過ごせる時間が多くなってきている。

② 学級について

明るく率直な児童が多く，乱暴な言葉や大きなトラブルはほとんど見られない。児童は比較的落ち着いた学校生活を送っている。

C児に対しても，援助的な態度を取りながらやさしく接することができるが，C児とうまくコミュニケーションがとれないことから，小さなトラブルが生じたりC児を避けたりしている様子もうかがえる。また，重度の障害のある姉や兄をもつ児童が2名おり，学級で話題になったり放課後接点があったりするが，子供たちは好意的に受け入れている。

子供たちはさまざまに個性を発揮しているが，お互いのかかわり合いという点では希薄になる傾向もある。

(2) 題材について

絵本「せかいのひとびと」（評論社）を題材にすることによって，子供たちに人間への関心をもたせて，「人はみな違う」「違って当たり前」ということに気付かせ，偏見的な見方を捨てて事実を見る力を育てたいと考えた。C児への一つ一つの具体的，個別的な援助の工夫も欠かせないが，周りの子供たちの意識を高め，一人一人のコミュニケーションをより豊かにしていくことが，通常の学級におけるC児への最大の援助ではないかと考え，本題材を選び単元を設定した。

(3) 指導計画

——— 単元名「せかいのひとびと」（7時間扱い） ———

次	時	学 習 活 動
第一次	①	いろいろな国の人たちの顔（絵本のコピー）にすきな色をぬろう。
	②	いろいろな人の体のかたち（絵本のコピー）にえのぐで色をつけてみよう。
	③	友だちの顔をよく見てみよう。
	④	友だちのことをどれくらい知っているか考えてみよう。
第二次	⑤	インタビューごっこをしよう。
	⑥	自分のことを話そう。（本時）
第三次	⑦	絵本「せかいのひとびと」をみんなでよんで，かんそうを話し合おう。

(4) 援助の工夫

ねらい	視座	教師の姿勢 (1)	指導方法 (2)	教材・教具 (3)	環境構成 (4)	家庭・通級指導学級との連携 (5)
安心感をもたせる (A)		●一人一人の心の状態や人間関係を日常の活動などから、十分把握し理解に努める。	●現状の実態をありのままに受け入れる。	○「すきな色をめぐる」こと、OHPの使用、ゲーム形式の導入。	●友だちの顔が見えるような座席の配置にする。	○学級通信で児童の活動の様子を知らせる。 *活動の様子を通級指導学級と知らせ合う。
伝えたい気持ちを起させる (B)		●児童の発言を共感しながらゆとりをもって聞く。	○人間の目、口、鼻、体型など、具体的な事象から着目させ内面に気付かせる。	●おたすけカード、メッセージカード、さいころの使用。	●ゲーム化することによって楽しい雰囲気を保つ。	○作品を持ち帰り、家庭での話題にするようアドバイスする。
自信をもたせる (C)		●児童の失敗やつまずきをはげまし、適切な発言や活動を随時取り上げ褒める。	●「インタビューをしよう」「自分のことを話そう」など具体的な課題を与える。	●賞状(インタビュー賞、がんばって話したで賞 etc)を活用する。	●一人一人の児童の作業や発言を取り上げて紹介しながら話し合いを進める。	
集団とのかかわりを深めさせる (D)		●個性を尊重し、適切な助言を与えながら、集団にかかわっていきけるようにする。常に全体的な視野をもつ。	○グループ活動を取り入れる。		●一人一人の個性が尊重されるような掲示物を掲示する。	*学校での様子を連絡帳で細かく知らせる。

●本時の援助 ○単元全体の援助 *C児への援助

(5) 本時の指導

① ねらい

- ・自己紹介ゲームを楽しむことができる。
- ・自分のことをはっきり話すことができる。
- ・友だちの話すことを受けとめることができる。
- ・自分のことを知らせることが、なかよしになる方法の一つであることを知る。

② 展開

学 習 活 動	具 体 的 な 援 助												
1. 前時の学習を想起する。	・前時の一人一人の児童の作業や発言を取り上げて、紹介しながら話し合いを進める。(C-4)												
2. みんなに自分のことを話して、よく知ってもらうことも、なかよくする方法の一つであることを知る。	・現状の実態をありのままに受け入れる。(A-2)												
3. 本時のめあてをつかむ。 めあて 自分のことを話そう。	・友だちの顔が見える座席の配置にする。(A-4)												
4. さいころを使った自己紹介ゲームの進め方を聞く。 ※大きなさいころを用意する。 ※一人一人が順に台の上に立ち、さいころをころがして出た面に書いてある事柄についてみんなに話す。	・児童の発言やつづきなどを共感しながらゆとりをもって聞く。(B-1)												
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>すきな食べ物</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>すきな勉強は</td> <td>すきな遊び</td> <td>何人兄弟?</td> <td>たんじょう日</td> </tr> <tr> <td></td> <td>すきなテレビ</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	すきな食べ物				すきな勉強は	すきな遊び	何人兄弟?	たんじょう日		すきなテレビ			・具体的な課題を与える。(C-2)
すきな食べ物													
すきな勉強は	すきな遊び	何人兄弟?	たんじょう日										
	すきなテレビ												
5. 自己紹介ゲームをする。	・通級児に実際にやらせながら説明をする。(C-1)												
6. 自分のことがうまく話せたかどうか話し合う。	・ゲーム形式を取り入れる。(A-3)												
7. 次の学習課題を知る。	・ゲーム化することによって楽しい雰囲気を保つ。(B-4)												
	・おたすけカード、さいころを使用する。(B-3)												
	・児童の失敗やつまずきをはげまし、適切な発言や活動を随時取り上げて褒める。(C-1)												
	・個性を尊重し適切な助言を与えながら集団にかかわっていきけるようにする。常に全体的な視野をもつ。(D-1)												
	・現状の実態をありのままに受け入れる。(A-2)												
	・児童の発言をゆとりをもって聞く。(B-1)												
	・一人一人の心の状態や人間関係を十分把握する。(A-1)												
	・児童の発言を共感しながらゆとりをもって聞く。(B-1)												
	・一人一人の児童の発言を取り上げて紹介しながら話し合いを進める。(C-4)												
	・「がんばって話したで賞」を活用する。(C-3)												

*英数字は、援助の工夫の表に対応する。

③ 評価

- ・自己紹介ゲームを楽しむことができたか。
- ・自分のことをはっきり話すことができたか。
- ・友だちの話すことを受けとめることができたか。
- ・自分のことを知らせることが仲良くなる方法の一つであることを知る事ができたか。

(6) 考察と今後の課題

① 教師の姿勢

児童の発言を共感しながらゆとりをもって聞き入れることによって、児童は安心感を持ち、意欲的に学習に取り組むことができた。また、児童のつまづきや失敗を励まし、適切な発言や活動を取り上げ褒めることによって、児童が自信をもって自己紹介をすることができた。

② 指導方法

「自分のことを話そう。」という具体的な課題を与えることによって、児童がめあてを明確につかむことができた。

③ 教材・教具

ともすると消極的になってしまいがちな「自己紹介」をさいころを使ってゲーム化することによって、楽しみながら積極的に自己紹介することができ、お互いを認め合う和やかな雰囲気を作り出すことができた。また、「おたすけカード」の使用によりすべての児童が自己紹介することができた。

④ 環境構成

一人一人の個性が尊重される掲示物（前時までに学習したプリントなど）を掲示することによって、学習に意欲的に取り組むことができた。また、友だちの顔が見合えるような座席の配置をすることによって、安心感をもって学習に取り組むことができた。

⑤ 家庭・通級指導学級との連携

学級通信などで、児童の活動や反応などを保護者に伝え、家庭でも話題にしてもらうことによって、児童の意識を深めることができた。また、絵本「せかいのひとびと」を貸し出したり、児童が作品（プリント）をもち帰ったりすることも、ねらいの達成には有効であった。

以上、本時に関する限りでは、子供たちは意欲的に楽しみながら「自己紹介ゲーム」に取り組み、どの子もはっきりと自分のことが話せたが、今後、日常生活の中で自分をアピールすることによって、より豊かなコミュニケーションを築いていくことが重要となる。

そこで、今後は、こうしたゲームを内容を少しずつ複雑にしていきながら繰り返し行うことによって、子供たちが「自分のことを話してよかった。」と思えるような場面を数多く設定していくことにしたい。

児童一人一人は、本来、コミュニケーションに関して素晴らしい能力を秘めている。それぞれが安心して自己を表現し、自信をもって生活していけるような学級にしていきたい。

VI 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

教育課題分科会は、通級指導学級（情緒障害，難聴・言語障害），病弱養護学校及び養護学園，ろう学校，精神薄弱学級，通常の学級の各担任で構成された。それぞれ校種や接している児童・生徒の実態などは異なっているものの，子供たちの「心と心のふれあい」が希薄になり，そのことが子供たちの人格形成に少なからず影響を及ぼしている，との認識を共通にもつことができた。

こうした認識に立ち，本分科会では，数々の文献や事例研究を通して，子供たちに不足している「コミュニケーション」について，さまざまな角度からその理解を深めるとともに，教育の場において，児童・生徒一人一人のコミュニケーションを豊かに育てていくためには具体的にどんな援助が必要になってくるか，を追究してきた。本研究で得られた成果は，次の点である。

- ① コミュニケーションについて共通理解を図るとともに，教育における指導の重要性を改めて認識することができた。
 - ・「コミュニケーション」という用語は，教育関係者の間でよく用いられる。しかし，コミュニケーションは，多様な意味を有する包括的な用語である。本分科会では，対象としている児童・生徒の実態，教育活動及び指導上の課題と思われる事象などの情報交換を通して，「言葉あるいはさまざまな手段による人間相互の交流と理解のプロセス」という共通理解を得ることができた。このことにより，学校において「人と人との心のふれあいやつながり」を大切にしていける重要性を一層強く確認するとともに，実践への意欲を高めていった。
- ② コミュニケーションを豊かにするための援助の在り方について，具体的な手立てを考察することができた。
 - ・私たちは，これまでも教育活動の中で，児童・生徒に対して「人とのかかわり」に関する指導を行っている。しかし，ともしればその指導は緻密さや計画性に欠ける面が見られた。本研究では，援助の在り方について「援助のねらい」と「援助の視点」の2つの基軸を設定し，基本的にどのような手立てが重要なかを整理した。先に示した表「コミュニケーションを豊かにするための望ましい援助の在り方」は，実践に向けての仮説でもある。
- ③ 日常の援助やその他の教育活動の中に，コミュニケーションに関する援助の工夫を広げていくことができた。
 - ・検証授業の実施と分析を契機にして，私たちはそれぞれの学校で，児童・生徒の実態や教育内容に即した援助の手立てを一層具体的に構想し，幅広く実践するようになった。

一人の子供のコミュニケーションが豊かに広がっていくか否かは，「その子が精神的に安心できる環境が整っているかどうか」という点にかかっている。その子供が心身にハンディを背負っていたとしても，周りにいるみんなで支えていこうとする温かな雰囲気があれば，該当する子供に限らず周囲の全ての子供たちのコミュニケーションは豊かに培われていく。

また，子供と担任との間でなかなかコミュニケーションが形成されずにいる場合でも，温

かい雰囲気を決して崩すことなく長期的な見通しをもって接していけば、少しずつコミュニケーションは広がっていくのである。

これらのことは、Ⅴ「指導事例」に示した各実践から得られた結論である。総じて言えば、教師は子供の不安材料を取り除き、子供と教師、子供同士が互いに喜びを共感できる事柄をさまざまな角度から見つけていくこと、また、その過程の中で、子供の方から自分の気持ちを外に伝えていくような接し方をすること、などが極めて重要である。実際場面でのこうした援助が、児童・生徒のコミュニケーションを豊かにしていくことに結びつくのである。

以上のことから、本分科会では、日常の取組において留意すべきこととして、下記のことを確認した。

- 1 児童・生徒の立場に立ってものを考え、その信頼感を崩さないように、とくに配慮すること。
- 2 児童・生徒の心に近づく努力を惜しまないこと。

2 今後の課題

本研究において残された課題を集約すると、以下のようである。

- ① コミュニケーションについての一定の共通理解を得ることができたが、今後、文献研究や事例研究などを積み重ねることを通して、概念上の整理を図ること。
- ② 「コミュニケーションを豊かにするための望ましい援助の在り方」(P 6)の基軸としている「援助のねらい」と「援助の視点」について、それぞれの中で示されている項目や手立てを援助の効果という観点からさらに吟味していくこと。
- ③ 児童・生徒のコミュニケーションの育成には家庭の理解と協力が欠かせない。このことから、家庭との連携に関する工夫をさらに深めること。
- ④ 援助は個に応じたものであることを踏まえて、児童・生徒の実態や教育活動などに即した多様な在り方を工夫すること。
- ⑤ コミュニケーションにかかわる児童・生徒の変容をとらえる評価(自己評価を含める)の在り方を検討すること。

本分科会は、障害の種別を越えた教員同士が「日々の実践の中でどういうことに着目しているか、また、どんなことに留意していく必要があるのか」という基本に立ち返り、実践を報告し合いながら研究を進めてきた。このことは自分の考え方や実践を客観的に見つめる契機ともなり、これからの指導に生かされるものと確信している。

本分科会の取り組んだ主題は極めて大きなものである。現段階の研究を第一歩と考え、児童・生徒がより豊かなコミュニケーションを築くことを願って、上記の課題を今後とも追究していきたい。

一人一人の力を高める授業の工夫 — 教材化の視点をもって —

I 主題設定の理由

教科分科会は、小・中学校心身障害学級、肢体不自由・精神薄弱養護学校小・中・高等部の教員10名から構成されている。主題設定に当たっては、日常の教育活動での課題を持ちより、整理し協議を行った。

この中で「個と集団」「実態把握」「意欲」「授業展開」「教材・教具」「評価」などが共通のキーワードとして挙げられてた。これらのキーワードは、私たちが日ごろめざしている個に応じた授業の重要な要素である。そして集団で行われている授業の中でも、児童・生徒一人一人が学習を積み上げ成長していけるような工夫をすることが課題であると話し合った。

そこで、障害や学齢の違う様々な実態の児童・生徒に対する教科指導について、共通に研究を行っていくこととして、「個を生かす教科指導の在り方」を仮の研究主題とした。そして研究を深めていくために、「教材・教具の工夫」に焦点を当てることにした。

研究を進めていく過程で「個を生かす」ということは、児童・生徒一人一人が意欲をもち、主体的に授業にかかわり、それぞれの課題に応じて力を高めていくことであると考えた。また、授業展開や教材・教具の工夫を検討していく中で、個々の児童・生徒が教師の支援により主体的に題材にかかわっていく過程、いわゆる「教材化」の視点をもつことの大切さを確認した。

このように主題を吟味していくと、教科分科会で研究したいことをより一層明確に表現することが必要となり、研究主題を「一人一人の力を高める授業の工夫 —教材化の視点をもって—」とした。

II 研究方法

1 主題の検討

「一人一人の力を高める授業」とはどのような授業か、「教材化」とは従来行われてきた教材・教具の工夫とどのように違うのか、また一人一人の力が高められたことを何で評価するかを、基礎研究として行った。

2 研究方法の検討

すべての学級や学校で取り上げられ、障害の状態や程度にかかわらず、児童・生徒が主体的に参加できる場面を工夫しやすい教科として音楽を取り上げた。しかし、ともすると集団のねらいや同一の教材による一斉指導に重点が置かれがちであったり、個々の児童・生徒の授業ごとの具体的なねらいがあいまいになりやすいという実態が話された。

そこで、個に焦点を当てた研究にすることと、授業研究校（学級）を障害の程度が重度、中度、軽度各々から選んだ。

3 授業研究による研究

研究員各々が教材化の視点をもって授業案を作成し、研究授業を行った。その授業を評価の観点を参考に、検討し、再び授業を行った。その授業をVTRにより再度検討し、また次の授業を行うということを繰り返し、研究を深めていった。

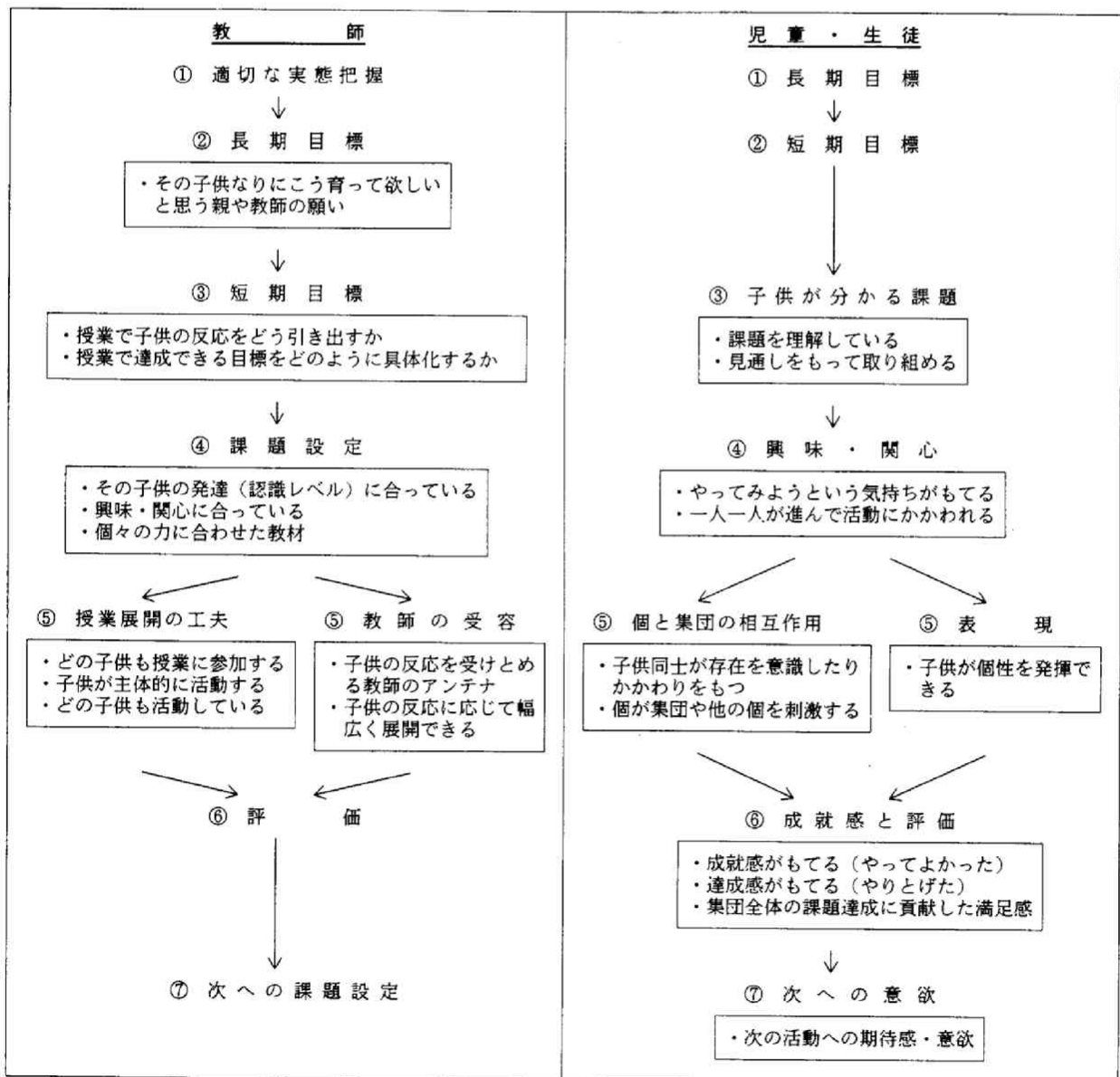
Ⅲ 研究内容

1 一人一人の力を高める授業とは ～主題についての共通理解～

各自が考える「一人一人の力を高める授業」について共通理解し、概念化を図るためにカードを用いて意見や要素を集めこれを教師と児童・生徒の内容に分け、その上で、それらの要素を授業計画の流れにそって集約した。その結果、図1のように指導や学習の流れに沿った時間的な構造になることが明らかになった。〈この整理はKJ方を用いて行った。〉

このような授業を作っていく上で教材・教具の工夫はどのように行うべきか、ということが本分科会の主題である。そこで、本分科会では、教材・教具として準備されようとしているものが、図1に示された流れの中で、児童・生徒にとってよりよい教材とされていく過程を「教材化」とよび、この「教材化の視点」をもって授業を行うことが、「一人一人の力を高める」ために有効であると考え、研究授業を通して検証することにした。

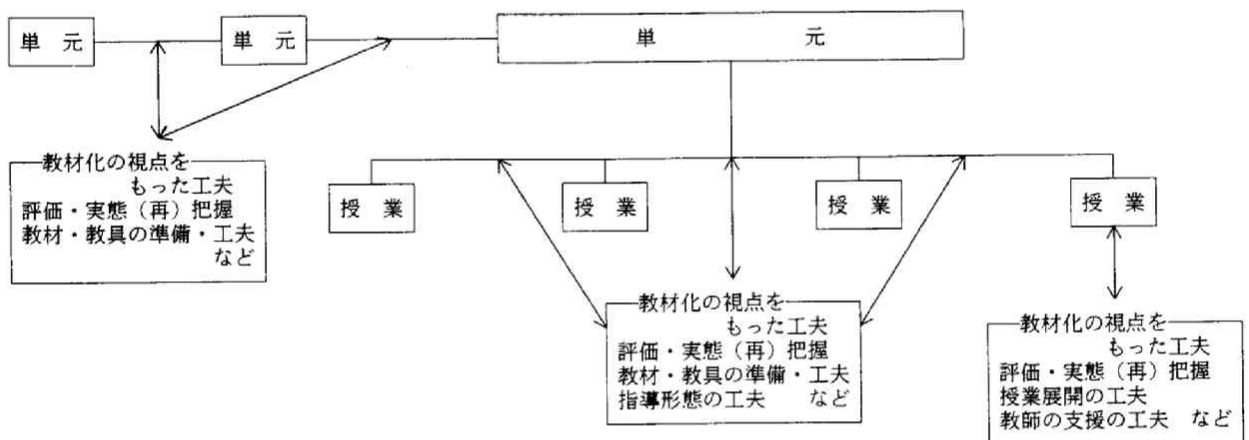
図1 一人一人の力を高める授業とは



2 教材化の視点

私たちはこれまで、授業の前段階において、個や集団の実態に合わせて教材・教具を準備したり、同じ単元の中でも、授業と次の授業との間でさらに教材・教具に工夫を加えたりしてきた。しかし、このような教材・教具の工夫は、教師が指導したい内容を児童・生徒にいかにかつ率的に指導するか、ということであった。この教師主導の集団における指導の効率化を図る教材・教具の工夫の在り方の反省に立って「教材化」を考えた。「教材化」は、個々の児童・生徒たちの主体性を引き出すための授業の工夫のすべての過程である。これは、題材として準備されているものと、児童・生徒のかかわりが、その関係の深まりとともに、より学習のねらいに近づいていくことである。この教材化の視点をもった工夫は、単元と単元の間や、授業と授業の間、さらに授業の展開の最中にも行われる。(図2)

図2 教材化の視点をもった工夫例



3 研究授業(音楽)に向けて

(1) 教材化するための視点

音楽の授業において、教材化するための視点となることを挙げた。(表1)

表1

教材化するための視点		
・人のかかわり ↔ ものかかわり	・日常生活に生かす	・色々な使い方ができる
・個々の課題に合っている	・興味・関心を生かす	・興味・関心を広げる
・意欲を高め、成就感を味わう	・創造的な表現活動	・気持ちを自由に表現する など

(2) 評価の観点

教材化の視点をもって指導した音楽の授業が、はたして「一人一人の力を高める授業」として展開できたかどうかを評価する上での視点を明らかにした。(表2)

音楽の特性を考慮すると、評価の観点は、技術的な側面と情緒的な側面とに分けられると考えた。

表2

評価の観点例	
技術的観点	情緒的観点
発声 体の動き、手の動き 集中して見る・聴く 始まりと終わりが分かる 拍打ちができる まわりに合わせて演奏する 自分のパートを覚える 自己評価・相互評価	視線・発声 表現 体の動き 集中して見る・聴く 意欲 成就感・共感 次への意欲 自己評価・相互評価

VI 指導事例

指導事例1 精神薄弱養護学校高等部1年

1 学習指導案 対象生徒 男子：2名 女子：3名 指導者 3名

(1) 単元名 「楽器やリズムを楽しもう」

(2) 設定理由

このグループは、学年の中で最も障害の程度が重いグループである。音楽の授業は、週1回金曜日の午後に行っている。生徒たちは体調を整えることが難しく、日頃から欠席が多いので5人全員そろふ機会が少ない。今まで、様々な活動をする中で、少しずつグループの仲間を意識する様子が見られるようになってきている。

生徒たちには、それぞれ好みの楽器や曲があり、自分からかかわろうとすることもあるが、集中できる時間は短く、1時間の授業の中でいくつかの課題を設定している。生徒は、だっこやゆきぶりなどで音楽のリズムを伝えてもらい反応する者が多く、教師の歌や演奏には興味を示すことが少なかった。このような実態から音楽の授業では、同じ空間の中で音楽を共有しながら人（教員・友達）を意識すること、一人一人が自分から表現し、みんなと一緒に楽しめることに重点をおいた学習を行ってきた。

授業の実施に当たっては、高等部という年齢にふさわしい曲目を選ぶことや、生徒の僅かな反応も表現として認め励まし評価していくことを心掛けている。

教材化するための視点として

- ・個に応じて曲のテンポに変化をもたせる。
- ・速い曲とゆっくりな曲の配列を工夫する。
- ・楽器の配列を工夫する。
- ・教師が生徒の手をとって一緒にリズムをとる。などの工夫をした。

1学期は、友達や先生と触れ合いながら音楽に合わせて身体を動かすと、学習の持続時間が伸びることが分かった。そのため、音楽室全体を使い、輪になって回ったり、転がったり、手遊び・くすぐり遊びなどを取り入れたりしてきた。また、音楽室にあるいくつかの楽器に興味を示すこともあり、打楽器を中心に自由に叩く経験はしてきたが、リズムを表現するよりも、大きな音を出すことに楽しさを感じる生徒が多かった。

2学期になると、グループの雰囲気もまとまり、何が始まるのか期待して見ることができるようになってきた。そこで、年度末に予定されている学年合奏に向けて、意識的に楽器に触れるよう働きかけたり、リズム表現しやすい課題を出したりしながら、感じる力・表現する力を伸ばしていけるようにと、この単元を設定した。

(3) 指導目標

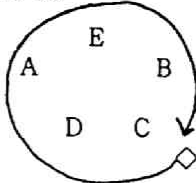
- ・のびのびと心身を開放する。
- ・音楽を通して、人とかかわる楽しさを味わう。
- ・音楽を通して、自己表現する喜びを味わう。

(4) 本時の指導

① 本時のねらい

- ・身体中でリズムを感じる。
- ・太鼓・ツリーチャイムなどの楽器の音を聴いたり、音を出したりして楽しむ。

② 本時の展開

学 習 内 容	生 徒 の 活 動 生徒には1時間の中で、 特にゆたき文字の教材に重点課題を置く。	教 師 の 活 動 ・ 支 援 ◇は主たる指導者
<p>「きみの名前」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の名前を呼びながら歌う。 ・自分の名前の時は、帽子をかぶる。 ・自分の顔を鏡で見してみる。 <p><ピアノ伴奏></p>	<p>A: 帽子や鏡を意識する。鏡に興味を示す。 B: 帽子を友達から受け取る。 鏡に興味を示す。 C: 自分の順番を意識する。帽子を友達に渡す。 D: 自分の歌の時には、集中して聴く。 E: 帽子を友達から受け取る。 鏡に興味を示す。</p>	<p>指導者がそれぞれの前へ行って歌う。 D A E B C ←————◇</p>
<p>「がんばれブタくん」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生と一緒に足踏みや身体を振りながら歌う。 ・運動会を思い出す。 ・カズの音を楽しむ。 <p><CD・カズー(楽器)></p>	<p>A: なるべく立って、リズムに合わせて身体を動かす。 B: たくさん声を出して楽しむ。 C: カズの音を意識する。なるべく立って教師と一緒に踊る。 D: 教師と一緒にリズムを楽しむ。 E: 足踏みで拍子をとる。笑顔を見せる。</p>	<p>1対1で2~3人ずつ踊る 援助: 手をとって、いっしょにリズムをとる。 足踏みや手の振り、子供の様子を見ながら合わせていく。 かけ声のところははっきりと言う。</p>
<p>「うのじ」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曲の雰囲気から、静かなリズムを感じる。 ・エネジーチャイムの音を意識する。 <p><アカペラ・エネジーチャイム></p>	<p>A: 静かな雰囲気を感じる。 B: 静かな雰囲気を感じる。 C: エネジーチャイムの動きを目で追う。 D: エネジーチャイムに興味を示す。 E: エネジーチャイムの音がする方意識する。興味を示して手を伸ばす。</p>	<p>なるべく小さな円になって座る。 援助: 立ち上がってしまうときは、なるべく膝のあたりでリズムをとるようにする。</p> 
<p>「ガチャガチャバンド」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前奏…ティンパニーの周りを回る。 ・歌…手をティンパニーの上に置いて振動を感じさせる。手でティンパニーを叩く・ばちで叩く。 (ティンパニーの上には、はねる物を置き、叩く部分には模様をつける) 	<p>A: ティンパニーの周りを歩いて、ばちで太鼓叩く。同じリズムで叩く。 B: ティンパニーに興味を示す。リズムに合わせて叩いたり、ポーズをとる。 C: 太鼓の前へ出る機会を増やす。 D: リズムを意識しながら叩く。いろいろな楽器に興味を示す。 E: 太鼓の上の物を見たり、手で太鼓の振動を感じる。</p>	<p>ティンパニーの回りに丸くなって座る。 援助: 教師はリズムよく叩いてリズムを感じるができるようにする。 前奏の間は、ばちを渡さない。 場合によっては、生徒の叩くリズムにピアノが合わせる。 ピアノ伴奏ではじめと終わりを強調する。</p> 
<p>「波の音」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自然の音を聞く(波の音)<CD> ・リラックスする。 ・静かなピアノの曲を流す。 <p>・小さな円に集まって、あいさつして終わる。</p>	<p>A: 静かな雰囲気の中で、リラックスする。 B: リラックスしながら、友達を意識する。 C: 自由に友達と触れ合う。 D: 気持ちを静めて落ち着く。 E: のびのびとリラックスする。</p>	<p>はじめは、なるべく横になって聴く。そのうち起きあがって、楽器のところへ移動していくことはかまわない。 援助: いっしょにゆっくり揺れる。</p> <p>お互いの顔がよく見えるようにして集まる。一人ずつ、本時のまとめをする。</p>

③ 評価

- ・楽器に興味をもってかかわったか。
- ・リズムを感じる事ができたか。
- ・集中して見たり、聴いたりできたか。

2 教材化の視点をもった工夫例

「うのじ」と「ガチャガチャバンド」の指導展開を例にして個に応じた、教材化のための工夫例を示した。なお、評価の観点例を基に、授業を振り返ったが具体的な評価方法は紙面の割合で割愛した。(注) は1回目, は2回目, は3回目の授業を表す。

(1) 「うのじ」

<題材のねらい>

- ・ ゆっくりしたリズムを感じる。歌や楽器の音を聴く。
- ・ エネジーチャイムの音を意識する(音のする方を見る・目で追う)。

生徒E

実態・じっと座ってられる時間が短くすぐに立ち上がり歩き出す。
・ 歌に対してよりも楽器に対する反応が大きい。
・ 心地よいときは、笑顔を見せる。

ねらい
・ 歌を聴く。
・ エネジーチャイムの音を意識する。

生徒

実態・表現が豊かで、いろいろな物への反応も多いが、飽きてしまうと床に寝ころんで遊び始める。
・ 楽器に興味はあるが、人とかかわりなどから拒否することがある。

ねらい
・ 歌を聴く。
・ エネジーチャイムに興味を示す。

学級全体に対する工夫

- ・ 「がんばれブタ君」でアップテンポの曲で体を動かした後、ゆったりしたテンポの曲を配列する。
- ・ なるべくゆっくりしたテンポで歌う。
- ・ 一人ずつの目の前でエネジーチャイムを鳴らしながら回っていく。

< 1 回目の授業 >

結果

E・耳元でエネジーチャイムの音を鳴らすと目の前のエネジーチャイムの音に興味を示し、目で追うことができた。
・ じっと座って歌を聴くことができた。

C・楽器にはほとんど興味を示さず、床に寝ころんだり動きまわったりしてしまった。
・ 目の前で鳴らすだけでは興味を引きにくいことが分かった。

次の授業での個への工夫

E・エネジーチャイムの音を、後ろから左右の耳元で鳴らす。

C・いすを近づけ、お互いの膝が触れ合うくらいに座り、エネジーチャイムを鳴らしながら外側を回る。

次の授業での生徒のねらい

E・エネジーチャイムの音がする方を見向く。

C・静かに座って歌を聴く。

< 2 回目の授業 >

結果

E・エネジーチャイムの音のする方へ振り向くことができた。
・ エネジーチャイムに手を伸ばして触ろうとした。

C・座って歌やチャイムの音に集中することができた。
・ 自分の耳元で鳴る音より、友達のところでは鳴っているときに良く目で追っていた。

Eの反応に対するその場の工夫
エネジーチャイムを自分で鳴らせるように補助しながら、教師がもう一度繰り返し歌う。

・ エネジーチャイムは、叩くところが小さくて、思うように鳴らすことができなかったが、それでも何度も手を伸ばして興味を示すことができた。

次の授業での個への工夫

E・手を伸ばした場合は、叩きやすいブロックチャイムを渡す。

C・チャイムの音を生かすために、ピアノの伴奏なしで歌う。

次の授業での生徒のねらい

E・チャイムに自分からかかわる。

C・チャイムの音に集中し、目で追ったり、自分からかかわったりする。

< その次の授業 >

(2) 「ガチャガチャバンド」

<題材のねらい>

- ・ 楽器に興味をもち、自分からかかわる。(この経験をもとに合奏につなげる。)
- ・ 曲のはじめと終わりを意識する。(前奏は歩く、歌のところは叩く)

生徒A

実態・表情の変化や物の反応が少なく、しゃがんだ姿勢で自分の世界にこもっていることが多い。
・ ばちを持たせると叩くことができるが、音の響き、高さ、大きさなどが原因して、興味をもってかかわれる太鼓が少ない。

ねらい
・ ティンパニーに興味を示す。
・ 立って演奏する。

生徒D

実態・何にでも興味を示し、席を立てて歩き回ることが多い。
・ 欠席が多く、1学期は学習の積み重ねが難しかった。

ねらい
・ ティンパニーに興味を示す。
・ 友達の演奏にも興味を示す。

学級全体に対する工夫

- ・大太鼓、小太鼓、ティンパニーの3種類の楽器を準備しておく。
- ・太鼓の色テープで飾りをつける。
- ・太鼓の上にはねおもちゃを置く。

< 1 回目の授業 >

結果	<p>A・大太鼓や小太鼓などの太鼓よりもティンパニーに興味を示し、長い時間立ったままで叩くことができた。</p> <p>・一定のリズムで叩くことができた。</p> <p>・曲が終わっても叩き続ける。</p> <p>↓</p> <p>Aの反応に対するその場合での工夫 生徒が叩き続けることに合わせて繰り返し歌う。</p> <p>↓</p> <p>・笑顔が出て楽しく叩けたが、終わりのタイミングをつかめなかった。</p>	<p>D・太鼓の飾りや、跳ねるおもちゃに興味を示しそばへ来ることができた。</p> <p>・ばちを渡されると、2～3回叩いて返そうとする。</p>
----	--	---

生徒のねらい

A・自分からティンパニーにかかわる。

D・ティンパニーを叩くことを楽しむ。

次の授業での学級全体に対する工夫

- ・ティンパニーのまわりに円くなって座るようにする。
- ・前奏では、ばちを渡さず、歌の部分との区別をはっきりさせる。

次の授業でのAに対する工夫

- ・曲の始まりと終わりをはっきりさせるため、繰り返しは行わない。

< 2 回目の授業 >

結果	<p>A・自分で立ってティンパニーに触った。</p> <p>・前奏で教師と一緒に太鼓の回りをまわり、ばちをもってからは一定のリズムで叩くことができた。</p> <p>↓</p> <p>Aの反応に対するその場合での工夫 曲の終わりに手に触れて、合図を試みる。</p> <p>↓</p> <p>・タイミング良くばちを投げて、演奏を終えた。</p>	<p>D・教師に誘われれば、楽しげに演奏できた。</p> <p>・自分の番でないときは立ち歩きが多い。</p> <p>↓</p> <p>Dの反応に対するその場合での工夫 自分の番ではなくても太鼓のそばへ来たときは、演奏の仲間に入れる。</p> <p>↓</p> <p>・仲間に入れることにより、演奏できるときもあった。</p>
----	---	---

その次の授業での生徒のねらい

A・曲のはじめと終わりを意識させる。

D・友達演奏の時も、太鼓の音を意識する。

その次の授業での学級全体に対する工夫

- ・もう少し大きな円になって座らせる。

その次の授業での個への工夫

- A
- ・ポーズをとって終わることで、曲の終わりを強調する。
 - ・立ち上がったらずぐに伴奏を始める。
 - ・ばちを渡すタイミングは、生徒の様子を見ながら考えていく。

- D
- ・立ち歩きが多い生徒は、サブTがそばにいて一緒に拍子をとる。
 - ・教室の後ろに、楽器をいくつか用意し、興味があれば鳴らせるようにする（立ち歩きは、目的を確かめてから座らせる）

< 3 回目の授業 >

結果	<p>A・何回か自分から立つことができた。</p> <p>・ピアノの鳴る前や前奏だけで座ってしまった。（Aが叩きたいと思った時のタイミングを教師が逃してしまった）</p>	<p>D・ティンパニーが用意されると、声をあげて喜び、自分から叩くことができた。</p> <p>・友達演奏の時にも、興味を示して手で太鼓を叩くことができた。</p> <p>・何かを探して、立ち歩くこともあった。</p>
----	---	---

A・曲の終わりやリズムを意識して太鼓を叩く。

D・興味をもった楽器で、演奏に参加する。

< 4 回目の授業 >

〔まとめ〕

教材化するための視点として、次の点が挙げられる。

- ・生徒の反応に柔軟に対応できるような曲のアレンジの工夫。
- ・1時間の授業での課題曲の選定、曲の配列の工夫。(速い曲、遅い曲を効果的に織り混ぜる。)
- ・座席の位置や楽器の配列の工夫。(友達や楽器との距離は課題に合わせて十分配慮する。)
- ・サブの教師の援助の在り方。(生徒の動きを表現の一つととらえ意図の理解に努める。)

など、日々の生徒の実態を細かく観察し、生徒の反応を的確にとらえた教師の対応によって生徒の主体的な学習参加を促すことができることが分かった。

指導事例2 精神薄弱養護学校小学部4～5年

1 学習指導案 対象児童：4年7名，5年8名 合計15名 指導者：6名

(1) 単元名 「楽器で遊ぼう～合奏しよう」

(2) 単元設定の理由

小学部高学年部では，音楽を2グループに分けて（4，5年と6年）行い，「歌唱・身体表現・楽器・鑑賞」を学習の中心課題とし，授業内容を計画している。このグループは全員が発声でき，集中できる時間は短くても楽器を叩いたり，身体を動かすことができる。そこで，発声から歌えるようになることやリズム感を養うことをめあてとした。そして，学習した技能を基にして，自分から活動する気持ちを大切にしながらより活発な音楽的な活動へと発展させたいと考えている。

1学期は「音楽を感じ取ること」と「声や身体で表現すること」をねらい，歌唱や身体表現を中心に授業を行った。2学期は1学期のねらいを引き継ぎながら，器楽中心に指導した。音楽をよく聴き，始まりと終わりが分かる段階から，自分のパートを理解し演奏するところと休むところが分かる段階，いろいろなリズムの演奏やテンポを合わせることを意識する段階まで，個々の課題に応じられるよう曲のアレンジや学習内容を工夫したい。


歌唱教材でもテンポやリズムを意識して歌ったり声を出したりできるような学習内容の工夫をし，合奏に生かしていきたい。楽器への興味を広げ，音を出すことを楽しんだり，リズム感を養い，合奏の楽しみを味わったりすることをねらいたいと考えている。

(3) 指導目標

- ・いろいろなリズムやテンポを感じ，表現する。（発声，身体，楽器）
- ・簡単なルールを守って，楽器で表現する。（始まりと終わり，演奏するところと休むところ，順番，拍やテンポ，強弱）
- ・友達や教師と一緒に音楽を楽しむ。

(4) 本時の学習

① 本時のねらい

- ・「ほっくり・たんわり・えいさか・わんさか・わっしょい」のかけ声をテンポに合わせて，（一部分でも）と発声する。
- ・課題に応じた演奏ができる。（裏打ち又は拍打ち。曲の終わり，休み，順番など演奏の仕方。）
- ・強弱やテンポが意識できる。
- ・友達や教師と一緒に音楽を楽しむ。

② 本時の展開

※1 T₁ →リーダー，T₂ →サブリーダー，伴奏，T₃ T₄ T₅ T₆ →サブを示す。

※2 課題に近い児童を1グループとし，グループごとに学習内容を考えている。

次頁の指導案の(a)，(b)，(c)の3グループである。

学 習 内 容	児 童 の 活 動	教 師 の 活 動 ・ 支 援
<p>あいさつする。</p> <p>1. 身体表現「ジャンプ」曲に合わせて踊る。(走る, ジャンプする, 2人組で身体を揺らす。)</p>	<p>(a)(b): 自分から進んで動いたり友達とかかわる。</p> <p>(c): 前に出ることを嫌がらない。できるだけ介助なしで動き, 楽しむ。</p>	<p>・ T は一緒に動いたり手拍子や声かけて児童の動きを援助する。必要に応じて2人組を作らせたり, 動きの少ない児童の介助を行ったりする。</p>
<p>2. 歌唱「みのりのあき」 「ほっくり, たんわり, えいさか, わんさか, わっしょい」のかけ声を言う。</p> <p>(a): リズミカルにはっきり言う。大きな声を出す。続けて言う。</p> <p>(b): できるだけ言葉をはっきり言う。テンポに合わせて言う。</p> <p>(c): 歌うつもりで声を出す。一部分でも発声する。</p> <p>1 番を歌う。 [マイクは使用しない]</p>	<p>(a): T₁ の合図に合わせて, リズムに乗って大きな声ではっきり言う。マイク無しでも続けて言う。</p> <p>(b): 歌詞に近い言葉で発声する。(マイクに向かって) タイミングよく声を出す。</p> <p>(c): T に言葉の響きやリズムを伝えてもらう。(マイクに向かって) 声を出す。</p> <p>(a): テンポを意識してできるだけ通って大きな声で歌う。</p> <p>(b): 曲の雰囲気を感じ取り, 一部分でも声を出す。</p> <p>(c): 曲の雰囲気を感じ取り, 言葉の響きやリズムを楽しむ。声を出したり身体を動かしたりする。</p>	<p>・ T₁ は音頭をとる。</p> <p>・ T₂ はピアノや締め太鼓でリズムを伝える。特に(c)の児童には発声しやすいよう伴奏を合わせる。</p> <p>・ T₃ ~ T₅ は以下の援助を行う。</p> <p>(a): テンポに合わせて大きな声か出せるよう援助する。集中させる。</p> <p>(b): 歌詞に近い言葉で言えるよう発声を促す。リズムを伝える。</p> <p>(c): すぐに発声できなくてもよい。自発的な発声を促す。リズムや言葉の響きを伝える。</p> <p>・ T₁, T₄, T₅ はペープサートの絵や言葉を提示して, イメージをもたせながら歌(発声)を引き出す。</p> <p>・ T₃, T₄ は声や身体で言葉の響きやリズムを伝える。集中しない児童へ声かけする。</p> <p>・ T₅ は児童の歌いやすいよう, テンポや強弱などを工夫して伴奏する。</p>
<p>3. 器楽「タンブリンのわ」課題別のグループごとに3, 4人ずつ前で演奏する。</p> <p>(a): 裏打ちの練習をする。タンブリンで裏打ち⇒鈴で拍打ち⇒タンブリンで拍打ちとシャララ〜と休み。</p> <p>(b): 裏打ちの練習をする。タンブリンで裏打ち⇒休み⇒タンブリンで拍打ちとシャララ〜と休み。</p> <p>(c): 拍打ちの練習をする。小太鼓で拍打ち⇒休み⇒小太鼓で拍打ち(シャララと休み)終わり</p>	<p>(a): 伴奏をよく聴いて(T₁を見て)テンポを合わせて裏打ちする。演奏順を覚える。</p> <p>(b): T₁ に注目し, 伴奏をよく聴いて裏打ちをする。休みと終わりが分かる。テンポを意識する。演奏の仕方を覚える。</p> <p>(c): 嫌がらずに前に出る。曲の感じに合わせて(できるだけ拍を意識して)小太鼓を叩く。休むところと曲の終わりが分かる。</p>	<p>・ 裏打ちのリズムを強調するために前半は歌詞は付けない。</p> <p>・ T₂ は練習の時は途中でテンポを速くして伴奏する。曲の伴奏はリズムの強調などを工夫する。</p> <p>・ T₃ ~ T₅ は以下の援助を行う。(前に出ていないときも)</p> <p>(a): テンポに気を付けさせる。前に出た時は教師が示範し集中させる。</p> <p>(b): 裏打ちのリズムを強調し, テンポを意識させる。演奏があいまいな場合にはリズムを唱えて補助する。</p> <p>(c): 練習では拍を伝えるように補助する。曲に合わせる時は自主性を大切にしながらリズムを伝える。</p>
<p>4. 楽器遊び 「みんなでみっつ」 いろいろな楽器で強弱やテンポを意識して演奏する。(間奏の間に移動して楽器を変える)</p>	<p>(a): 強弱をはっきり, テンポに合わせて演奏する。曲の雰囲気を楽しむ。</p> <p>(b): 自分から前に出て楽器を選ぶ。強弱やテンポを意識して演奏する。楽しむ。</p> <p>(c): 嫌がらずに前に出て楽器を選ぶ。曲の感じに合わせて音を出して楽しむ。</p>	<p>・ 児童のやる気を大切に, 楽しませるようにする。</p> <p>・ 必要に応じてTは見本となり児童と一緒に演奏し楽しむ雰囲気を作る。又, 楽器選びや動きが不十分な児童の援助をする。</p> <p>・ 強弱やテンポを意識させるよう身振りなどで伝える。</p>
<p>5. 歌唱身体表現「ハロー」 好きなように表現する。</p> <p>あいさつする。</p>	<p>(a)(b): 好きな友達と踊ったり歌ったり, 自由に楽しむ。</p> <p>(c): 友達や先生にかかわってもらって楽しむ。</p>	<p>・ 既習曲をTも一緒に自由に歌ったり踊ったりして, 楽しい気持ちで授業を終われるようにする。</p>

③ 本時の評価

- ・ テンポに合わせてかけ声や演奏ができたか。(曲の一部分でも良い。)
- ・ 課題に応じた演奏ができたか。(裏打ち又は拍打ち。曲の終わり, 休み, 順番など演奏の仕方。)

- ・強弱を意識して演奏できたか。
- ・友達や先生と一緒に音楽を楽しめたか。

2 教材化の視点をもった工夫例

「みのりのあき」と「タンブリンのわ」の指導展開を例にして示した。

なお、グループ別に、(a)グループは , (b)グループは , (c)グループは で示した。また、3グループ共通の内容については で示した。

(1) 「みのりのあき」 (歌唱)

<題材のねらい>

- ・拍やリズムやテンポを意識する。(⇒楽器につなげる)
- ・自分から発声する。歌えるようになる。
- ・意欲や興味をもつ。歌が好きになる。歌うことに自信をもつ。

3グループ共通の児童の実態

- ・歌詞だけでイメージがもちにくい。

(a)グループ

児童G

- 実態・マイクを使用するとマイクの順番を待たせてしまい、マイク無しで続けて歌うことができない。
- ねらい・マイク無しでも大きな声で続けて歌う。

児童H

- 実態・歌詞カードを読めるが、教師からの促しがないと読めない。
- ねらい・教師の促しがなくとも自発的に歌うことができる。

(b)グループ

児童I

- 実態・友達が歌っていると影響され自分から歌うことができる。
- ねらい・友達と一緒に楽しく歌う。

(c)グループ

児童F

- 実態・歌らしい発声はあまりないが、歌に合わせて身体を動かしたりする。
- ねらい・歌に合わせてタイミングよく発声する。

学級全体に対する工夫

- ・「ほっくり、わんさか」などの歌詞はメロディーをつけず、かけ声にする。 [曲のアレンジ]
- ・「ほっくり、わんさか」のフレーズになった時、いもや柿のペープサートを提示して歌のきっかけを知らせる。
- ・マイクを向けることで発声のきっかけになる児童もいるので、マイクを使う場面と使わない場面とに分ける。 [指導内容・授業展開]

個への工夫

- G・マイクを使用せずに発声を促す。 [指導内容・授業展開]
- H・ペープサートの裏に「ほっくり」などの歌詞を書き、提示する。 [教材・教具]

個への工夫

- I・よく歌う友達と隣の席にし、サブの教師が示範しながら促す。 [指導内容・指導形態]

個への工夫

- F・マイクを使用し、教師がテンポよく歌い示範する。 [指導内容]

結果

- G・時おり声かけ等必要だが、マイクなしでも歌うようになってきた。
- H・ペープサートの裏の文字を見ながら、発声できた。

結果

- I・よく歌う友達と、離れているときより歌うようになった。

結果

- F・マイクを目の前に出されることにより発声の意識がもてたようだ。テンポは多少乱れるが声を出そうとした。

学級全体の工夫に対する結果

- ・「ほっくり、たんまり」などの繰り返しを多くすることで、一度で発声できなくても繰り返しのなかで発声できる機会がもてた。 [曲のアレンジ]
- ・ペープサートを提示することで見て楽しめたり、自分から操作したがりたりする児童がいた。また、歌い出しのきっかけとして有効であった。 [教材・教具]
- ・児童によってはマイクを使うことにより、主体的な発話を促すきっかけとなるが、反面マイクがないと声を出さなくなることもあった。 [指導内容・授業展開]

(2) 「タンブリンのわ」 (器楽)

<題材のねらい>

- ・裏打ち、拍打ちでの個々の課題が達成できる。
- ・意欲や興味をもつ。自信をもつ。

●一人一人の器楽における実態の違いがある。そこで個々の課題を達成させるための工夫をした。

学級全体に対する工夫

- ・一人一人の課題から適切な演奏方法を決める。
- ・一人一人の様子を見取るため小人数(3~4人)の課題別グループに分けて演奏させる。
- ・合奏する喜びを味わわせるため、全員で演奏したときに、合奏となるようなアレンジをする。

[指導内容]

[指導形態]

[曲のアレンジ]

(a)グループ

(b)グループ

(c)グループ

児童G

実態・拍打ちができる。裏打ちや簡単なリズム打ちはできるが自分なりのリズムにならなってしまう。持続時間が短い。

ねらい

- ・テンポに合わせる。

児童L

実態・歌を歌うと「わわタンブリンのわ」の「わ」の部分で叩いてしまい、裏打ちができない。

ねらい

- ・裏打ちができる。

個への工夫

G・教師が目の前で見本を示し、裏打ちのリズムを強調した伴奏をする。
[教師の支援・曲のアレンジ]
・リズムの取り方を動作や声かけて援助する。
[教師の支援]

L・裏打ちの部分は歌を歌わない。伴奏をよく聴き、手本の教師に注目する。伴奏は裏打ちのリズムを強調する。
[曲のアレンジ・教師の支援]

児童J

実態・教師の模倣をしながら拍打ちや裏打ちをするが、自分なりのリズムにならなってしまう。気分によって正しいリズムのときもある。

ねらい

- ・最後まで見本の教師に注目する。
- ・音楽を聴く。

児童M

実態・集中すれば、音楽を聴いてテンポを合わせられる。

ねらい

- ・最後まで集中して演奏する。
- ・テンポを合わせる。

個への工夫

J・教師が目の前で示範する。裏打ちのリズムを強調した伴奏をする。サブの教師は手でテンポを伝えたり声かけをしたりする。
[教師の支援・曲のアレンジ]
M・演奏が単調にならないよう、リズムに変化をもたせる。
[曲のアレンジ]

児童F

実態・楽器への興味はあるが、身体にまひがあり、うまく操作できない。直接叩く楽器は手遊びのようになってしまう。

ねらい

- ・気分により前に出ることを嫌がる。
- ・音楽を聴いて自分も音を出す。
- ・拍子打ちを模倣する。
- ・自分から前が出る。

児童K

実態・タンブリンを拍打ちしたり、叩き続けたりすることは難しいが、楽器をもったり、自分なりのリズムで叩いたりすることができる。

ねらい

- ・拍感を身に付ける。
- ・曲の始まりと終わりや楽器を叩く時と休む時が分かる。

個への工夫

F・タンブリンを持つ手を補助し、一緒にリズムを伝えたり声かけをしたりする。
[教師の支援]
F・小太鼓を用いる。(ばちを持つことで演奏の動機付けになる。)
[教材・教具]
F・好きな友達と一緒にできるようにする。
[指導形態]
K・拍打ちの練習では、テンポに合わせて叩くよう教師が肩を叩いてリズムを伝える。
[教師の支援]

< 授 業 >

結果

G・リズムを強調した伴奏をすることで集中することができた。リズムがずれた時の修正は難しい。

Gへのその場での工夫

・教師が歌いながら、Gの前に行きタンブリンの叩き方を示しながら声かける。
[教師の支援]

G・声かけだけで、できることもあった。

L・伴奏をよく聴き、裏打ちができるようになってきた。

< 授 業 >

結果

J・集中しているときは、裏打ちでずれたときに1拍待って合わせることができるようになった。(手本の教師を見ながら)

M・演奏順を覚え間違えずに最後まで演奏できた。しかし、テンポがずれる時がある。

Mへのその場での工夫

・目の前で示範する。テンポに合わせて声かけや演奏の補助をする。
[教師の支援]

M・声かけや演奏の補助があれば、テンポを合わせられた。

< 授 業 >

結果

F・タンブリンの操作は難しいが、始まりと終わりは意識できた。

F・ばちを使って一人で音を出すことができた。

F・友達と一緒に嬉しそうに出ることができた。

K・うまくテンポが合うこともあり始まりと終わりは分かった。曲の一部分は自分から音を出すことができた。

[まとめ]

この事例では、15人という集団の中で、一人一人の力を高めるための授業の工夫を考えた。ここで、教材化するための視点としては、次のような点が挙げられる。

- ・全員の課題を一つの課題の中に設定するための曲のアレンジの工夫。
- ・一つの課題の中で15人の課題がすべて達成できなくても、授業全体を通した時に個々の課題が一つでも達成できるような授業展開の工夫。
- ・指導計画を共通理解した上での適切な教師の支援の工夫。

指導事例3 中学校心身障害学級（精神薄弱）

1 学習指導案 対象生徒 1年3名 2年2名 3年1名 合計7名 指導者 1名

(1) 単元名 「気持ちを楽器で表現しよう」

(2) 設定の理由

本学級は、伝統的に器楽合奏に力を入れており、音楽会等の発表の場も多く、生徒たちは課題曲のそれぞれのパートをみごとに演奏する技術を身に付けている。そのためか、音楽は、大変意欲的で表情も豊かになり伸び伸びした様子が見えがえる。これらは、個々の生徒の内面からわき出る感情であり、生徒が意識せず表現しているものである。

そこで、自己表現、感情表現を音楽を通してもっと豊かにできないかと考えた。言葉で表現することに、心身障害学級の生徒は苦手意識があることが多いが、音楽は、言葉に比べて制約が少なく自由であり、生徒もリラックスして取り組める表現手段である。また、自由な表現を受けとめ音楽的に整理して返すことにより、それらの技術を合奏曲に般化させられないかと考えた。これまでの指導の内容は、歌唱やトーンチャイムや器楽合奏と並行して、1学期は「自分の気持ちを表そう」と題し、たった今先生に怒られた時の気分、2人組になって楽器で喧嘩をするなど、ごく身近な経験の中から生徒一人一人が強く感じたことをテーマとして表現させてきた。この段階での指導では、上手に叩くことより感じたままに叩くことを意識させた。そのため、全員強く太鼓を叩くことが多かった。後半はバスケット大会で試合に負けた気持ちなど、行事と絡ませて題材を設定した。

2学期には歌唱教材に「旅愁」を取り上げ「秋の気持ち」と題して歌から感じることを題材としたところ、秋の風・寂しい気持ちなどこれまでにないやわらかい表現もできるようになってきた。そして今回は、9月下旬に行われた宿泊訓練の思い出を音にすることをねらいとした。

さらに、自己評価・相互評価を取り入れ、自分や友達の良いところを認め合うことで、技術面、心情面の向上をめざした。

(3) 指導目標

- ・自分の感じた気持ちを音楽や身体表現で自由に表現できるようにする。
- ・歌唱やトーンチャイムや合奏曲に対して心をこめて表現できるようにする。
- ・友達の良さを認め合う思いやりの心を育てる。

(4) 本時の学習

① 本時のねらい

- ・宿泊訓練の思い出で一番印象に残っていることを自由に表現できるようにする。
- ・相手にその場面が伝わるように心をこめて表現できるようにする。
- ・友達の演奏を聴き、感想を発表する。

② 展開 *任意に抽出した生徒をN男・O男とする。

学習内容	生徒の活動(N男)	生徒の活動(O男)	教師の活動・支援
あいさつをする。 既習曲「旅愁」を歌う。 一人で歌う(2・3人)。	<ul style="list-style-type: none"> ・しっかりした声で歌う。 ・口の開け方は不十分だが正しい音程で歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり口を開けずみんなにつられて斉唱を楽しむ。 ・教師に励まされながら、小さな声で歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・宿泊の話を交えながら、そのときの様子を思い起こさせる。 ・Oの場合は、できるだけ教師の近くにこさせて表情を確かめながら歌わせる。教師も一緒に歌い、口の開け方を真似させる。 ・Nの場合は、口の開け方に注意させて歌わせる。
茶臼岳の思い出を描いた絵を見ながら、そのときの様子を思い出す。 一人一人具体的にもった思い出を音にする。 演奏しない生徒は、演奏を聴く。 自己評価をする。 (先生の質問に答える) 相互評価をする。 (先生の合図で、これはすごい・なかなかいい・もうひとふんばりの3段階の札を挙げる。先生の質問に答える)	<ul style="list-style-type: none"> ・登山で苦しかったことやすばしかったことを、言葉で表す。 ・友達の絵にも興味をもって見る。 ・たくさんの楽器を駆使して、強弱、リズム、落ち着いた和音、不安定な和音を使い何とか思いを伝えようと考えながら演奏する。 ・どういう音を出すか興味深く聴こうとする。 ・登山の厳しさなどを、強弱のあるリズムで表現する。 ・友達の演奏にはよく耳を傾け、友達の良さを聞き取ろうとする。リズムカルな演奏、特徴ある演奏などを素晴らしいと評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一言二言で思い出を表す。(苦しかった・楽しかった等) ・日ごろ演奏し慣れたサンバの演奏をする。自己陶醉に陥り、満足できるまで続けようとする。(サンバのリズムを大変気に入っており、そのこだわりから抜けられない) ・元気な演奏に対しては興味をもって聴くことができる。 ・自分自身としてはうまくいった表現をする。 ・他人の演奏もよく聞いている。大きな音、激しいリズム、リズムカルな演奏に対して体を使って反応し、よかったことを表現する。札が気に入って評価に使う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵を通し、茶臼岳の思い出をできるだけ具体的に思い起こさせ表現するテーマを強く意識させる。 ・Nの場合は、表現のあやふやなところを他のみんなにも分かるように具体的に言い替えさせる。 ・Oの場合は、言葉が足りないぶん身体表現で表現させるなど、できるだけ強く、的を絞って思い起こさせる。 ・描いた絵を聴いている人たちが見える位置に掲示する。 ・表現が単調な場合は教師が補助的に加わり、よりテーマをはっきりさせる。(Oの場合など) ・一人一人演奏が終わる度、本人の感想・うまくできたかどうか、また聞いている人の感想・気持ちがあまく伝わってきたか聞き出す。 ・友達の演奏を聴く気持ちをもたせるために、相互評価で使う3段階(これはすごい、なかなかいい、もうひとふんばり)の札をもたせる。 ・本人が工夫していてもそのことを言葉にできない場合もあるので真意を代弁する。 ・3段階の札を使うことにより、誰もが友達の演奏に感想がもてる。また、それをきっかけに教師が感想を引き出す。 ・教師からも、今後役立つような自由な表現・工夫したところなど取り上げ評価する。(たとえば、言葉では理解していなくてもフォルテ・ピアノの表現、クレッシェンド、和音の利用などがあったとき) ・O男の場合、自己陶醉に陥りがちであるが、満足度、リズム感がいいことはみんなの前でも評価したい。
もう一度「旅愁」を歌う。 次時への予告をする。 あいさつをする。	<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちをこめながら、大きな声で歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・口を動かし、よりはっきりと歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の授業を思い出させ、気持ちの上で歌う準備をさせる。 ・次回に意欲をもてるようにする。

③ 評価

- ・自分の感じた気持ちを音楽や身体表現で思うように表現できたか。
- ・友達の演奏を聴くことができたか。
- ・友達の演奏に対して、感想をもつことができたか。
- ・友達の演奏技術をまねすることができたか。

2 教材化の視点をもった工夫例

「気持ちを楽器で表現しよう」の単元の授業を、生徒NとOを例にして、教材化の視点をもった工夫例を示した。

生徒Nを □ で、生徒Oを ○ で示した。

生徒N

実態・中学1年の6月まで通常の学級に在籍。小学校から音楽は好きであった。歌唱は、教師の模範を聴いて音程正しく歌うことができる。楽器でも教師の模範を真似することができる。さらに放課後の個別指導により、マリンバ独奏曲を弾ける技術力をもっている。

ねらい

- ①思い出を具体的にイメージ化させる。
- ②技術力を生かし自由に表現させる。
- ③自分の良い点に気付かせる。
- ④表現力を深める。

個への工夫

- ①事前に心の思いを絵に描かせる。
- ②楽器が自由に使えるよう演奏者を囲んで配列する。
- ③自己評価させる。
- ④演奏中無意識に使っている技法について、音楽的に説明を加え表現の工夫として認める。

結果

- ①絵にすることにより、登山途中お腹が痛く苦しかったことをはっきり意識させることができた。
- ②楽器ごとに場面々々を結び付け、マリンバでは登山開始の気持ちを、ドラムでお腹が痛くなったことを大太鼓のクレッシェンドと大きな一発で頂上にたどりついたことを表現した。しかし楽器が変わる度に途切れてしまい表現するテーマがぼやけてしまった。

次の授業におけるNへの工夫

- ・使用できる楽器をマリンバとドラムセットと大太鼓に制限する。

- ③「まあまあ」「よかった」程度の評価はできた。

次の授業におけるNへの工夫

- ・教師が特徴の合った場面をとらえ、その時どんな気持ちだったかを聞き出す。

- ④クレッシェンドやグリッサンドを使っていたためその技法を取り上げ説明し表現の工夫として褒めた。

次の授業における工夫した点についての結果と所見

- ②マリンバを選択し半音階のトレモロやクレッシェンド・ディクレッシェンドを使い、より具体的に聴いている人にもはっきり分かる演奏をした。本人の技術力を十分引出すことができた。
- ③具体的に場面を絞って質問すれば詳しい言葉で感想を述べる事ができた。教師が注意深く生徒を観察していかないと本人の表現を見落としてしまうことになることが分かった。
- ④前回指導された技法を、意識的に表現の手段として使えるようになった。また、それを楽しんでいる。それは、マリンバ独奏の時にも役立てられるようになった。

生徒O

実態・軽度の難聴で、言語が不明瞭で声が小さい。音楽に対する関心は高く、小さい頃からピアノを習っていて、両手の10指を使って弾くことができる。打楽器が好きで、一度叩き出すといつまでも体を揺らしながらリズムを楽しんでいる。課題を理解するのに時間がかかる。

ねらい

- ①思い出を具体的にイメージ化させる。
- ②ロープウェイに乗ったときの「恐かった気持ち」を音にする。
- ③人の演奏を聴いて感想を発表する。
- ④表現力を深める。

個への工夫

- ①事前に心の思いを絵に描かせる。
- ②楽器が自由に使えるよう演奏者を囲んで配列する。
- ③友達の演奏を聴いて、教師が感想を聞き出す。
- ④教師が示範する。

結果

- ①大好きなサンバの気分で叩いている。（恐かった気持ちはどこかへ行ってしまった）
- ②また、楽器がたくさん並んでいたため、どの楽器も叩きたくなり、課題が分からなくなっていた。

次の授業におけるOへの工夫

- ・使用できる楽器をマリンバ・ドラムセットと大太鼓に制限する。
- ・「恐かった気持ち」をクラス全員のテーマに取り上げ、みんなでその表現を考えさせる。
- ・やってみたいという生徒に（N男も含む）「恐かった気持ち」を表現させ、O男に聞かせる。

- ③飽きてしまったのか、あまり聴こうとしなかった。

次の授業におけるOへの工夫

- ・「これはすごい」「なかなかいい」「もうひとふんばり」の3段階の札を持たせ、それによって評価させる。

- ④身乗り出して聴いて、嬉しそうにしていた。

次の授業における工夫した点についての結果と所見

- ②大太鼓を選択し楽器によく集中していた。どの生徒も「怖い」気持ちは共通してもつ感情であり、具体的であった。テーマを絞ることにより、表現してみたいという意欲を引き出すことができた。
- ・O男は友達の演奏を真剣に聴いていた。すると、O男自身に「恐かった気持ち」をやってみたいという気持ちが起きた。そして今までで初めて、課題に合った形で音を出すことが出来た。
- ③友達の演奏をさらに集中して聴けるようになった。大きな音や速いリズムに対して喜んで高い評価の札をあげていた。

[まとめ]

教材化するための視点として、次の点が挙げられる。

- ・日常の経験を生かして教材を設定すること。
- ・個人の表現の技術を全体に広げること。
- ・自己評価、相互評価の視点を発達段階に応じて示すこと。

個人の表現をどう全体に広げるかは、教師の的確な生徒の実態把握と判断が要求される。日々の学習の中での生徒の細かな反応を記録し整理することが重要であることが分かった。また、個人の表現課題を全体で共有したり、教師が模範を示したりすることにより生徒の主体的に演奏する意欲を引き出すことができた。

V 考察と研究のまとめ

「教材化」について、私たちは「単元に使用する教材準備から始まるものであり教師のはたらきかけに対する児童・生徒の反応と、その反応を受けとめて更に指導目標に合った内容の教材にして返していくやりとりの循環」が基本になると考えた。その視点をもって授業を工夫することにより、一人一人の目標の達成に近づくことができると考えた。

具体的な研究においては、上記の考えに基づき3校の音楽の研究授業を各々5回ずつ行った。

毎回、授業参観やビデオ記録をもとに、検討してその結果を必ず次回の授業に取り入れるという積み重ねを行った。各事例の一部を挙げてみると以下のようなになる。

指導事例1では、外界への興味・関心が広がりにくい生徒の授業毎の反応を見取り、Eはエネジーチャイムを鳴らす位置について、Cは生徒と教師との距離により、生徒の反応の仕方が異なることが分かった。また、Dの予想外の行動をも予定の学習と関連付けて指導に取り入れ、次の授業への手がかりを広げることなどで学習への参加態度が積極的になってきた。

指導事例2では、Fは目の前にマイクを出されることにより発声の意欲がもて、声を出そうとしたり、Gはリズムを強調した伴奏をし、教師が目の前で示範することで、タンブリンの裏打ちができるようになったりした。一つの曲に対する個々の指導目標と手だてを明らかにしたこと。曲のイメージを鮮明にするために具体物や動作や掛け声を活用したこと。楽器演奏に集団遊びのルールを取り入れて意欲を引き出したことなどの工夫が、子供たちに主体的な学習を促した。

指導事例3では、Nにとって使用できる楽器を制限したことや無意識に表現した演奏技術について意義付けして強化したことにより自信をもって演奏することができるようになったこと。Oは、3種類の評価の札を持たせ選ばせることにより、友達の演奏を集中して聴くことができるようになったこと。など、年間を通じて楽器に親しみ演奏技術を培っていたことを土台として、扱い慣れた楽器で各生徒の感情を表現することができるようになった。

以上各事例をもとに、一人一人の力を高める授業の工夫の成果は大きいと考える。

研究授業をもとに明らかになった、教材化を支える主な要素は以下の様である。

☆ 教材化においては、教材を媒介にした教師と児童・生徒のやりとりが基本となる。そこ

で、授業場面において教師は、一人一人の児童・生徒のささやかではあるが明確な意図をもった反応（表情・動き・発声）を見取るアンテナを張り巡らしている必要がある。そのアンテナの働きにより、次の授業には更に指導目標に合った形に改善された教材を提示したり、支援したりすることができる。

☆ 授業においては、教師の示範の大切さが挙げられる。さらに、個々の課題を友達同士でやってみたり、自己評価のみならず相互評価をするなど、集団の一人一人が触発し合うことで意欲的な学習参加がみられる。このような関わりは、他の学習場面にも波及していくと考える。

VI 今後の課題

授業研究を通して、対象の児童・生徒の主体的なかかわりへの変容をうかがうことができた事例もあったが、すべての児童・生徒の把握をすることができなかった。

「教材化」とは、児童・生徒が身の回りの物にかかわって行く中で学習性をおびていく過程と考える。そのために、題材に対する児童・生徒からの反応、疑問、感想等を大切にし、指導の意図に照らして児童・生徒の能動性を引き出すために刻々と高まっていく教師の支援がある。

「教材化」の視点については、児童・生徒が主体的に物にかかわっていく過程を見取る側面と、そのために教師が様々な支援の工夫をする側面の2点について評価する必要がある。そのため、次の点について今後も研究を深めていく必要があると考える。

- (1) 今回の研究では、児童・生徒の主体性を見取るための教師の個々の児童・生徒の実態把握の視点が十分とは言えなかった。そのため、授業後の教師の関わりに対する評価も具体性にかける面があった。
- (2) 個々の児童・生徒に対する教師の支援について、チームティーチングで指導している他の教師の役割や個に応じた支援の仕方について明確にすることができなかった。

以上の点について、今後の指導において、個々の児童・生徒の実態把握を的確に行うとともに、一人一人の児童・生徒に教師がどのようなかかわりをして、どのような変容があったのかを明らかにしていくことが大切である。そのために、発達段階に応じた検査の導入や複数の担任による個々の児童・生徒の指導記録の蓄積と整理が必要と考える。そして、的確な実態把握を基にして、指導案作成の段階で、個々の児童・生徒に対するねらいと達成のための手だてと評価の観点を具体的に示していくことが重要である。

以上、やや短期間ではあったが濃密な研究の機会を得ることができた。教材・教具の工夫にとどまらず「教材化」という視点をもつことが、一人一人の力を高める授業を考えるうえで有効であると考え。今後も、この考え方に基づいて授業を行い、他教科の授業でも般化していきたい。

一人一人が力を出して学習するための授業の工夫 —学習活動の個別化・集団化の観点から見た教師の支援の在り方—

I 主題設定の理由

今日の教育課題の一つとして「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」という『新しい学力観』に基づいた指導の充実や授業の創造を図ることが挙げられる。心身障害教育においては、以前から一人一人の児童・生徒に、その障害に応じ、将来豊かな生活を送ることができることを目指して「たくましく生きる力」を育てていくことが、重要な課題として取り上げられており、そのことは、新しい学力観に基づいた指導と関連が濃い。

本分科会では、心身障害学級や養護学校における実践を検討する中で、「たくましく生きる力」「自立に向けて必要な力」をどのようにとらえ、どのように身に付けさせていくのかという課題が浮きぼりになった。また、「この力は身に付けさせたい」という教師の願いに基づく学習活動と、新しい学力観で求められる児童・生徒の興味・関心を大切にした学習活動を、日々の授業の中でバランスよく展開させていくことの難しさも課題として挙げられた。

そこで今回は、自立に向けて必要な力についてまず検討し、次に、児童・生徒が自分の力を出して主体的な学習活動を行うためには、どのような授業の工夫が考えられるのかを、個に焦点をあて、児童・生徒の側に立った視点で検討した。それを踏まえて、個別や集団の授業における教師の支援の在り方を具体的に検討することにした。

II 研究の経過と方法

1 研究経過

月	内 容
5月	授業研究。研究主題設定とその理由の検討。
6月	授業研究。研究主題の吟味。研究の進め方の検討。
7月	ビデオを使っての授業分析（教材とのかかわり・支援の仕方）。
8月	研究主題の決定。観点項目の検討・焦点化。授業分析のまとめ（作表）。
9月	授業研究。副主題の設定。指導案の様式の検討。
10月	授業研究。研究報告書原稿の検討。

2 研究方法

(1) 研究主題の検討

- ① 各学校の実践に基づいたそれぞれの研究主題と理由を集約し、研究主題を設定した。
- ② 各学校の児童・生徒の実態を話し合い、児童・生徒にとっての必要な力について検討した。
- ③ 必要な力を押さえた上で、個に焦点を当てて研究を進めることにした。
- ④ 研究内容をより明確にするために、サブテーマを設定した。

(2) 授業分析

- ① 授業のビデオを基にKJ法による授業分析を行い、指導の観点を明確にした。
- ② 指導における個別化と集団化の観点に基づいて研究を進めた。

(3) 授業研究

- 毎回授業研究を行い、学習活動の個別化と集団化及びその支援の在り方について討議し、指導案の作成について検討した。

Ⅲ 研究内容

1 授業改善の方向

(1) 「たくましく生きる力、自立に向けての必要な力」の検討

本分科会では、学習する主体である児童・生徒に観点をあて、集団の中での個の存在を大切にすることを確認して、研究を進めることにした。

児童・生徒に必要な力を意欲・関心などの内面的な力と手指の操作や認知などの技術的な力に分け、領域・教科を合わせた指導の中で「これだけは絶対に必要」という力をまず討議した。そして、年齢、個性、実態などの違う各学校の指導・生徒像を具体的に踏まえた検討を通して、「将来の生活につながるたくましく生きる力」を培うことが大切であることが分かった。また、研究を進めるに当たっては、的確な実態把握に務めるとともに、小・中・高の発達段階や生活経験を踏まえた児童・生徒像を常にイメージするようにした。特に、「付けたい力」や「必要な力」を討議する時、ややもすると「～ができない」、「～が不足している」から「～の力を付ける必要がある」という、「できないことをさせる」課題設定の仕方についての問題点が指摘され、研究主題である「一人一人が力を出して学習する」とことと関連付け、児童・生徒像を肯定的にとらえる必要があることが共通理解された。

(2) 授業を展開する際の配慮事項

新しい学力観においては、「豊かに生きる力としての資質や能力」を基礎・基本としてとらえることが求められている。したがって、授業を展開するに当たっては、これらの基礎的・基本的な力を培うようにする必要がある。これまでの研究協議を整理した結果、児童・生徒の肯定的理解に基づく実態把握、教材の工夫、教師の支援、評価の在り方をさらに検討し、授業の展開を工夫する必要があることが分かった。その結果、授業展開においては以下の二点が必要であることが確認された。

- ① 児童・生徒のもっている力が生かされる目標や学習内容を設定することにより、興味・関心・意欲を高める。
- ② 指導方法・支援・評価等を工夫することにより、現在もっている力をさらに伸ばし、新しい力が獲得できるようにする。

(3) 指導案作成の際の観点

授業を展開するためには、指導案作成の段階から、個に焦点を当てる必要がある。授業は多くの場合、集団を対象に進めることになるので、集団の中で児童・生徒が自分のもっている力を発揮し、達成感をもって次の活動へ進めることが大切である。そのためには、指導案作成に際しては、以下の4項目の観点が必要であると考えた。

- ① 児童・生徒観：児童・生徒を肯定的に理解すること。
- ② 教材観：教材・教具を工夫し、個別化すること。
- ③ 授業観：教師の支援を重視した授業をすること。
- ④ 評価観：形成的評価を重視すること。

このような観点に立って「集団の中での個の存在」をより鮮明にした指導案を作成するために、実際に行われた授業を分析することによって、授業の構造図を作成することにした。

2 授業分析による授業の構造図の作成

(1) KJ法による授業の分析

小学校心身障害学級の「朝の会」の授業のビデオを全員で視聴し、KJ法により、授業における教師の支援の在り方を探るために、支援の良い点、足りない点を集めて授業分析を行った。37ページの図1が「教師の支援」の部分図である。

一枠は1次カードであり、ビデオを視聴し、それぞれが思い付いたことを次々と1枚に一つずつ主語・述語が分かるように書いたものである。これらの1次カードで共通するものを集め、主語・述語の分かるような見出しをつけたものが一枠の2次カードである。これらの2次カードをさらにまとめ、短い見出しをつけたものが一枠の3次カードである。3次カードに共通する見出しとして「教師の支援」という一枠の4次カードを作った。

KJ法で相互関係図を作る際に、1次カードも見えるようにして掲示しておくこと考察に便利である。図1では、1次カードを例示した。

今回は、教師の支援の在り方を検討するために、授業分析を行った。児童・生徒の実態把握や学習環境の整備なども、教師支援に含めて考察することにした。ビデオによる授業分析でも38ページの図2に示した通り、3次カードや4次カードは、多方面に及んでいる。図2では、1次と2次カードは数が多いため掲載を割愛した。

注 KJ法：文化人類学者である川喜田二郎の頭文字をとった創造的問題解決法。KJ法では事実をカードに「ラベル化」し、それをグルーピングし、集まったラベルに共通の本質を発見し、それを「見出し」とする。この作業を繰り返し、最後に見出しカードの相互関係の考察を行う。小数の意見が全体に反映できるのも特徴である。

(2) 「授業の構造図」の説明

4次カードの「教材・教具の個別化」「教師の支援」「チーム・ティーチング（以下、T・Tと表記する。）の在り方」は、5次カード（一枠）の「学習活動の支え」につながる。また、「学習環境」「授業の流れ、見通しのもたせ方」は、本時の流れを作るための要素であり、学習活動の準備段階に位置付けられる。さらに、評価は「本時の流れ」を考え、「学習活動」を充実し、「学習活動の支え」をよりよくするためには欠かすことができない。これらがうまく作用することによって、「一人一人が力を出した学習活動」が成立するという構造図を作成した。

集団における学習活動は、集団で一斉に活動する時と、個々の課題に基づいて個別に活動する時がある。学習活動の個別化とは、集団として共通する目標に基づいて、一人一人に応じた個別の目標を設定し、個別の課題が成就できるようにすることである。また、学習活動の集団化とは、個別の学習を集団のまとまりとして高めることである。このような学習活動の個別化・集団化を支え、学習活動の充実を図るためには、教材・教具を個別化や集団化の視点で工夫したり、学習活動の形態に合わせて教師の支援やT・Tの在り方などについて検

討する必要がある。そこで、さらに支援の在り方を具体的に検討するために、「学習活動の個別化・集団化からみた指導計画作成の観点」の表を作成することにした。

図1 「教師の支援」

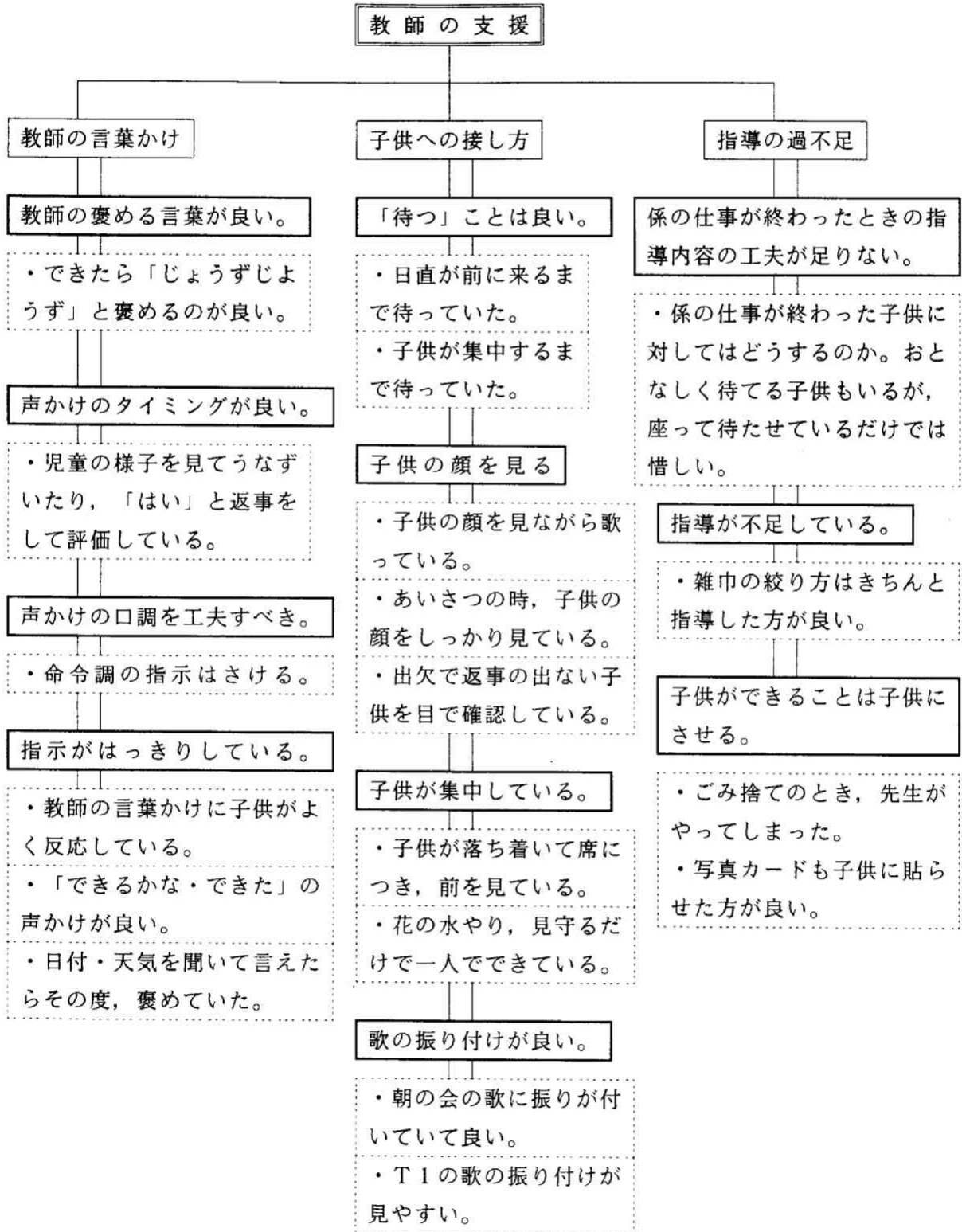
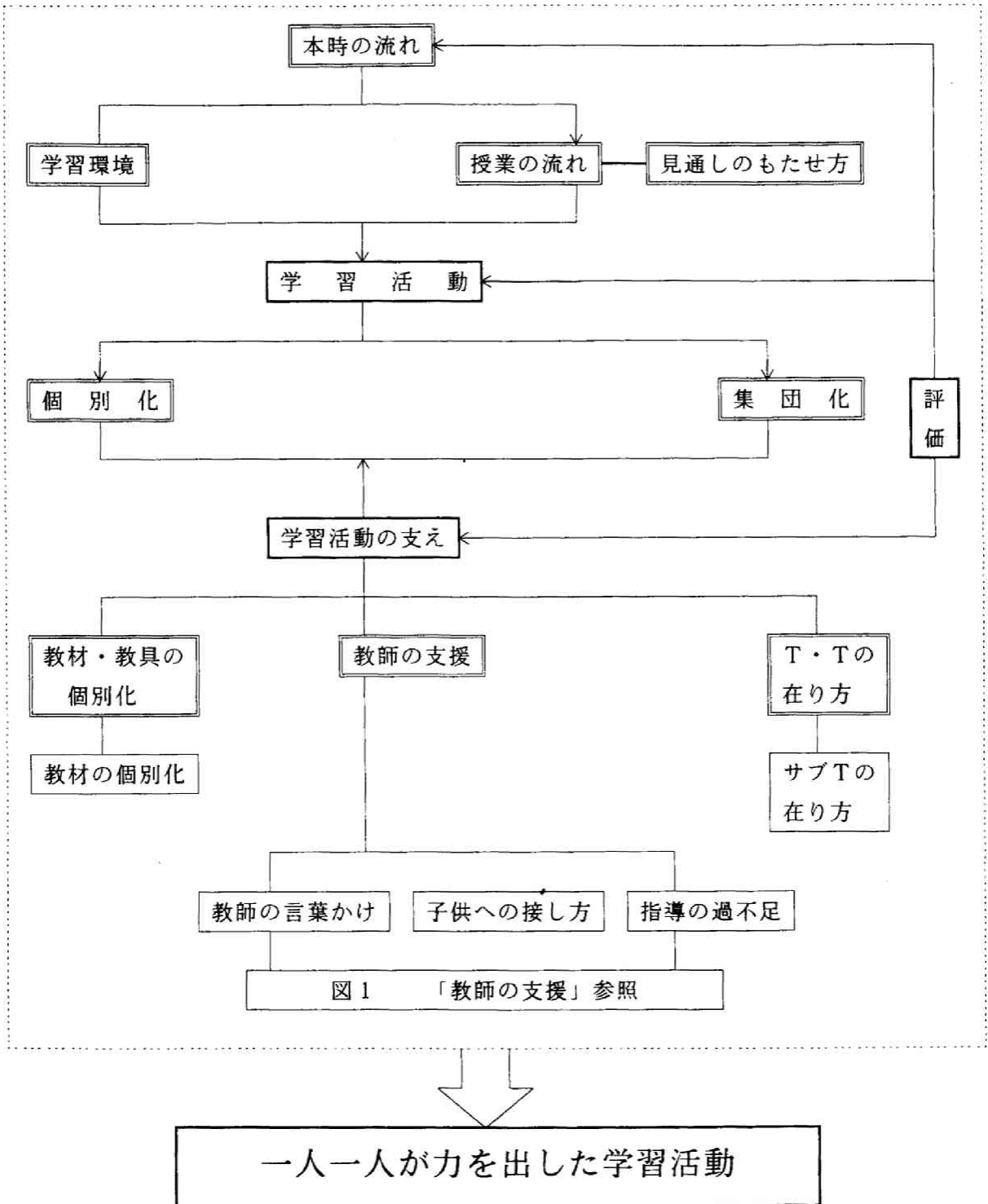


図2 授業の構造図



3 学習活動の個別化・集団化の観点からみた教師の支援の在り方

(1) 「学習活動の個別化・集団化からみた指導計画の観点」の表の作成の経緯

本分科会の基本的な考え方である個に焦点を当てていくという視点で、一単位時間の授業分析を行ったところ、まず中心的な話題として挙げたことは、学習活動を支えていくものとして、①教材・教具の個別化の必要性、②言葉かけや子供への接し方、指導の過不足などを含めた授業時間の中での教師の支援の在り方、③チームティーチングの在り方の3点であった。しかし、本分科会の研究テーマである「一人一人が力を出して学習するための授業の工夫」という観点で考えてみると、これ以外の授業を組み立てる上で大切な要素についても検討する必要性が出てきた。

個を生かすための授業の工夫ということからもう一度考え直してみると、児童・生徒の実態把握、個々の目標設定、授業の流れ、学習環境、そして評価の問題が学習活動を考えていく上でどうしても不可欠なものであると確認された。

さらに、それぞれについて観点を整理していくと、個別と集団の関係を明らかにしていく必要性が出てきた。授業を行う上で、個別の学習も集団の学習も不可欠なものであることはいうまでもない。単に個別と集団の時間的な割合とか、配列の方法といったことだけではなく、個別と集団をどのように関連付けるかということが大きな課題として挙げられた。そこで本分科会では、今まで検討してきた学習活動を支える観点の中に、この個別と集団という要素を含めて再度検討することにした。

(2) 学習活動における個別化・集団化の意義

本分科会では、この「個別化」、「集団化」という言葉を「個別と集団の関連性」と考えることとした。個別と集団は授業の中で相反して存在するものではなく、相互が補完しあって存在するものであるととらえた。例えば、授業の中で個別に学習している内容が、集団の中ではどう位置付けられたか、逆に集団で同じ学習をしていることが、一人一人にはどのような学習になっているのかという視点は、授業の展開において不可欠であると考えられた。この考えを基に学習活動の見直しをすることで、授業そのものが生き生きしたものとなり、本分科会の研究テーマである「一人一人が力を出して学習」できる授業になると考えた。

(3) 学習活動を支える望ましい支援の在り方

こうした考えを基に具体的に観点を示したものが「学習活動の個別化・集団化からみた指導計画作成の観点」の表である。この表の横軸に個別化と集団化の項目を置き、縦軸に指導計画作成に必要な事項を置いた。

この表の中で中央の部分の観点は、個別化・集団化のいずれにも関連するものとして考え、それぞれの考えを破線で示した。教材・教具に関しては、その性格上実線で分けて考えた。また、この表で示した観点は一単位時間の授業の中に全て網羅するというのではなく、授業の内容、学級や児童・生徒の状態などの違いにより、取捨選択していくものである。ただし、この個別化・集団化の観点を教師が授業計画するに当たってのチェックリストとして機能させていくことにより、集団の中でより一層個に応じた授業が展開できるものとする。

また、このようにして創り上げた授業をこの表の観点を評価することで、さらに望ましい授業へと発展させられるものと考えた。

表1 学習活動の個別化・集団化からみた指導計画の観点

		A 個別化	B (共通)	C 集団化 (C)
ア	実態把握	○授業で生かされる個々の興味・関心が押さえられているか。	○これまでの児童・生徒の変容が押さえられているか。	○全体での指示がどの程度理解できるか。 ○集団参加かどの程度できるか
イ	目標設定	○授業で達成可能な目標が設定されているか。		
ウ	学習の流れ	○集団の中での個別指導の時の全児童・生徒への配慮がされているか。 ○集団の活動と個の活動のつながりがはっきりしているか。 ○見通しがもちやすくなっているか。 ○児童・生徒の実態に応じて集団の大きさに変化を付けているか。 ○集団と個別の活動のバランスが取れているか。		
エ	学習環境	○教室の広さ、雰囲気は適切か。 ○教室のレイアウトが児童・生徒にとって活動しやすいものとなっているか。 ○教師の位置、動きが配慮されているか。		
オ	① 教材・教具	○見通しがもてるものか。 ○興味・関心があるか。 ○実態に合ったものが用意されているか。 ○集中してできるものか。 ○できるだけ一人でできる内容のものか。 ○達成感が十分に味わえるものとなっているか。 ○作業量に過不足はないか。 ○大きさ、重さ、操作性が適しているか。 ○必要な補助具が用意されているか。		○共通の興味・関心へと発展していくものか。 ○どの児童・生徒にとっても印象的なものか。 ○共通の目的意識がもてるか。 ○身近なものか。 ○活動意欲がもてるものか。 ○協力してかかわれるものか。 ○みんなが認識できるものか。
	② 教師の支援	○一人一人に合わせた言葉かけをしているか。 ・励ましているか。 ・褒めているか。 ・タイミングは良いか。 ・量は適切か。 ・口調、言葉の長さは適切か。 ○個別の課題をきちんととらえているか。 ○児童・生徒の主体的な動きを引き出しているか。 ○気持ちの通じ合う接し方ができているか。	○その場の児童・生徒の状況に応じた教材の活用や準備ができているか。 ○自分の活動を振り返らせる場を設けているか。 ○児童・生徒に見通しをもたせているか。	○全体を見渡しているか。 ○集団を意識できるように活動を促しているか。 ○集中してから活動の指示を与えているか。
	③ T・T在り方	○T-1の指示が分かるように、T-2がフォローしているか。 ○T-2はT-1と同時に個別指導に入っているか。	○T-1とT-2の意思の疎通が図られているか。 ○授業の流れ、ねらい、個々のねらいが検討されているか。 ○その日の児童・生徒の実態、具体的支援の方法が確認されているか。	○全体の動きが中断しないようにT・Tが機能しているか。 ○児童・生徒を集団の動きに向かわせるようにT-2はフォローしているか。 ○児童・生徒と一緒に活動しているか。
カ	評価	○力が十分出せたか。 ○目標が達成できたか。 ○意欲的に取り組めたか。 ○成就感があるか。	○自己評価できたか。 ○次の課題につながるか。 ○意欲がもてたか。	○集団が意識できたか。 (協力し合えたか) ○成果が認め合えたか。 (他者を評価できたか) ○共感できたか。

IV 指導事例1 生活単元学習（小学校精神薄弱学級）

1 指導事例として取り上げた理由

一人一人が力を出して主体的に学習活動をするためには、児童の興味・関心に基づいた指導内容を設定することは欠かすことができない。また、本分科会での研究を深めていく中で、児童の肯定的な理解を基本に実態把握し、個別に目標を設定すること、個に即して教材を工夫し、教師の支援や評価の在り方などについても見直しすることが必要となった。

そこで、通常は日常生活の指導として行われることが多く、毎日の繰り返しの中で一人一人の児童の課題やねらいが達成されやすいと考えられる朝の会を取り上げた。しかし、とすると、時間やノルマをこなすことに力が注がれ、教師主導型の展開になりがちで、個々の児童が十分活動する場面が少ない実態もある。朝の会を生活単元学習としてとらえることにより、児童の課題に合った学習活動の計画の仕方、教師の支援の在り方を検討できるので、本事例を取り上げることにした。

(1) 単元名 「あさのかい」

(2) 単元設定の理由

児童の毎日の学校生活は、登校した時から始まる。本学級では母親が送り迎えをしている児童が半分いる現状があるので、家と学校の区切りを付けることが大切である。そこで「あさのかい」をすることで、学校に登校したという気持ちの区切りを付け、学習の始まりを意識してもらいたいという願いにより、この単元を設定した。更に、能力の高い児童には、一日の学校生活の見通しをもち、自ら行動がとれるようになって欲しいことや、学級の一人一人が係を分担し活動しながら自分も学級の一員と自覚し、責任感やみんなと協力し合うことを学んで欲しいとも考え設定した。

(3) 児童の様子

4月は新学期の始まりであるとともに新年度の始まりでもある。何から何まで新しくなっている。しかし、児童は自分が進級したことをすぐ意識できず、生活のリズムがつかみにくい状況に置かれることになる。しかし、毎日の指導の積み重ねで、本学級の多くの児童は、積極的に生活をしようとし、自分のすべきことが少しずつ分かり始めている。

児童	児童の実態
A 1年 (女)	周りの様子をよく見たり、教師の話をよく聞いて行動する。積極的で何でもやりたがるが、しばしば頑固になる。しかし、理屈が分かれば率直になる。
B 4年 (男)	話すことはできないが指示は大体理解して行動できる。人懐っこい。欠席の児童の分の活動もやりたがる。
C 4年 (男)	話すことはできず、見ていないと走り回ることが多い。教師の指示があり、教師も常に一緒だと仕事ができる。
D 5年 (男)	右半身が不自由だったり目が見えにくかったりするが、やる気はとてもある。一日の予定を大体つかんでいる。
E 5年 (男)	話すことはできないが、掃除係の仕事は得意である。入級当初より、パニックを起こす回数が少なくなった。
F 6年 (女)	しっかりしており、学級のリーダー的存在である。仕事は確実に行う。なんとか文字の形が書けるようになった。

(4) 単元の目標

- ア 学校生活の一日の始まりとして区切りを付ける。
- イ 一日の予定や学習内容などをつかむ。
- ウ 係活動を責任もって行う。

(5) 指導計画（188時間扱い）

年間を通じて行う。ただし、係活動については児童の能力や達成度によって学期ごとに活動内容の程度が難しくなったり、活動の中味が変わったりする。

(6) 本時の目標

児童	目 標	指 導 の 手 立 て
A 1年 (女)	「朝の歌」を口ずさみながら、歌の振り付けを模倣する。男女の区別をつける。机の雑巾がけをする。今日の天気を正しく言う。なぞり書きをする。	正しくいすに座るようにする。雑巾の絞り方や拭き方を押さえる。頑固にならず、最後まで係活動をするように、励ます。
4年 (男)	曲に合わせて振り付けを模倣をする。男女、先生の区別を言う。金魚の餌をやり、日めくりカレンダーをめくる。天気絵を指さす。	天気を区別できるように、絵を与える。シールを正しい位置に貼れるように声をかける。
C 4年 (男)	曲に合わせて振り付けを模倣する。ゴミ捨てをする。いすに座る。シール貼りをする。	曲に合わせて体を動かしたり挙手ができるようにするなど、授業に参加していることを意識させる。
D 5年 (男)	曲に合わせて振り付けを模倣する。男女、先生の数を数える。マッチングしながら黒板に掲示する。月日、曜日、日直、今日の予定を言う。	右半身が不自由な分や、目が見えにくかったりする分は補助する。できるところは自分でするように促す。
E 5年 (男)	曲に合わせて振りをする。靴箱の雑巾がけをする。	笑顔で授業に参加できるように声をかける。
F 6年 (女)	6までの数の暗算ができる。漢字で名前を書く。献立を写す。	一人でもきちんと役割をはたせるように見守る。

(7) 本時の展開（後ページ参照）

(8) 評価

- ア 歌の振り付けを模倣できたか。
- イ 係活動を確実にかつ意欲的にできたか。
- ウ みんなで頑張ろうという雰囲気ができたか。

(9) 学習活動の個別化・集団化の観点と本時の指導案との関連

ア 実態把握について

教師自身が児童一人一人を肯定的に理解し、児童が何に興味・関心をもつのか、どの程度、集団参加できるかなどに留意しながら実態を把握した。

イ 個々の目標設定について

まず、児童の興味・関心や現在もっている力を考慮しながら学習内容を設定した。主体的に学習に取り組めるように、一つ一つの学習活動ごとに個々の目標（過不足なく達成可能なもの）を細かく設けた。

ウ 授業の流れについて

一つ一つの学習活動ごとに、次に自分が何をするかを、教具を提示することによって明確にしたので、児童は見通しをもつことができた。限られた時間の中で一人一人が係活動をきちんと終えることは、集団を機能させることにつながり、集団で係活動の確認を行うことは、個別の活動を集団が認めることになる。このように、個別と集団の関連を図った。

エ 学習環境について

黒板の使い方や教材の貼る位置が、児童に見えやすく工夫されているかを検討した。児童の活動をしやすくするために、教師の立つ位置や動きについても、その課題に応じて様々に、工夫する必要があると確認された。

オ 学習活動の支え

① 教材・教具

個々の児童においても、学級全体としても興味・関心のもてる教材開発が必要である。児童に目的意識をもたせ必要に応じて個別に教具や補助具を準備したり、適切な作業量を設定したりするなど、達成感が味わえるような工夫を行った。

② 教師の支援

学習活動の個別化・集団化を図るためには、常に全体を把握しつつ、一人一人の動きを的確につかみ対応することが必要である。教師はその場の児童の状況に応じた言葉かけや主体的な動きを引き出す支援に努めた。また、日常的に児童一人一人と気持ちが通じあう接し方を心がけることも大切である。

③ T・Tの在り方

T・Tの在り方としては、いくつかの方法があるが、例えば、メインTとサブTの役割分担をした場合は、メインTとサブTは常に意思の疎通を図り、子供一人一人について具体的な支援の在り方を共通理解することが重要となる。メインTの指示が分かるようにサブTはフォローするなど学習活動の個別化・集団化にはT・Tがうまく機能することが必要である。

カ 評価について

児童自身がどれだけ目標が達成できたのかを自分で分かるように工夫するとともに、協力し合えたかどうかを集団に問いかけ成果を互い確かめ合わせた。

⑦ 本時の展開

学習内容	学 習 活 動						教 師 の 活 動 ・ 支 援		
	C	E	B	A	D	F	指導上の留意点	T・Tの動き	教材・教具
①朝の歌を歌いおはようのあいさつをする。	拍手やポーズをする。		お辞儀や拍手、ポーズをとる。	口ずさみながら、振りを模倣する	拍手する。	歌いながら振りを模倣する。	起立の号令は日直が行う。 振りを示範する。 言葉の出ない児童は体を動かすようにする。	T1は前に出て示範する。 T2はB君T3はC、E君と一緒に曲に合わせて体を動かす。	「朝の会」のテープ
②出席をとる。	手を上げる。手を挙げずに声をだす。			手を挙げずに「はい」という。			日直はみんなの体に触れながら男女、先生の数を数える。 男、女と呼ばれたら挙手する。 言葉のでる児童は数唱する。 出欠表を使って確認する。	T1は健康観察をしながら呼名する。 T1は日直、DさんFさんに問いかける。 T2、T3は児童が男女の区別をしやすいようにする。	児童の写真 出欠表 出欠シート
	友達の話を静かに聞く。	靴箱の雑巾がけをする。	金魚に餌をやる。 カレンダーの昨日、今日、明日、あさつてをずらして表示する。 終わったら係の表の自分の欄にシールを貼る	机の雑巾がけをする。	月日、曜日 天気、日直 学習予定をマッピングしながら作る。	給食の献立 てを写して 書く。 植木鉢、学級園の水やりをする。	早く終わった児童は全員がそろうまで読書する。 テープが終わるまでに係活動を終わらせ終了シートにシールを貼るようにする。	T1はAさん、T2はBくん、T3はC君の係活動を補助する。	カレンダーのボード マッピング用のマクネットシート 係の表 個人別の色シール 「四季」のテープ 終了シート
④今日のカレンダーをいう。	友達の話を静かに聞く。		今日の天気 の絵を指差す。	天気を真似て言う。	月日、曜日 を言う。	天気、日直	分からないときには教師が示し、真似をするようにする。		今日の天気 の絵
⑤今日の学習予定を聞く。			友達の話を静かに聞く。		今日の学習 予定を言う。	友達の話を 静かに聞く。	分からないときには教科名の頭文字のヒントを与える。 友達どうし教え合う。		
⑥給食の献立を聞く。			友達の話を静かに聞く。			間違えずに 献立をいう。	読めない漢字は教師が教える。		
⑦日課帳を書く。	鉛筆を持つ。 点線のなぞり書きをする。	小さなまる を書く。	点線のなぞり書きをする。	鉛筆を持つ て書く。	漢字で名前 と住所を書く。		終わった人からファイルにとじ決まった置き場所に置く。	T1はD君、T2はAさんとB君、T3はC君とE君につき、字を書くようにする。	日課帳 ファイル シール
	シールを貼る。		天気、ハンカチ、ちり紙などの持ち物が分かりシールを貼る。 決められた色で色を塗る。		昨日のこと を書く。				
⑧終わりのあいさつをする。			「これで」時間目を終わります。」とあいさつする。				日直が号令をかける。 言葉のでない児童は指で数を示す。		

2 指導事例 養護学校高等部作業学習 陶芸班

本校では、集団の中で働くことをとおして、働くための基本的な力や態度を育てると共に、生産や販売に関する活動をとおして、働くことの厳しさや喜びを学ぶことを作業学習のねらいとしている。これは、本分科会の研究経過で挙げられてきた「たくましく生きる力」「自立に向けて必要な力」をどう育てていくかという観点、また授業の中で学習の個別化・集団化を考えていく上で適切な事例であると考え、取り上げることにした。

(1) 題材名 『植木鉢作り』

(2) 題材設定の理由

陶芸班では、植木鉢を主力製品として製作している。植木鉢は、製作していく工程が分業しやすく、生徒の課題に応じた工程が準備しやすい特色があり、仕上げを丁寧にじっくりと取り組ませることができる。また、製品として商品価値の高いものが製作しやすい。植木鉢は販路が確立しており、しかも校内では畑班で朝顔等の鉢植えに使用するなど、自分たちの作った製品が身近なところで使われているため、生徒の意欲を引き出しやすい。このような理由から『植木鉢作り』という題材を設定した。

(3) 指導目標

- ア 立ち作業をとおして、働くために必要な体力を育てる。
- イ 手・指の機能を高め、目と手の協応動作を向上させる。
- ウ 反復活動により持続力・集中力を養う。
- エ 生産活動・販売活動を通して、社会の仕組みを学ぶ。

(4) 指導の経過

陶芸班では、年間を通じて粘土を使用した植木鉢作りと、ガラスを材料としたペーパーウェイト作りを行っている。植木鉢の製作は、1学期の当初から行っており、9月は、運動会のための特別時間割となっていたため、本時は2学期の2回目の授業となる。

(5) 本時のねらい

- ア 分担した仕事を正確にする。
- イ 返事や報告をきちんとする。
- ウ 学習発表会の販売に向けて、陶芸班のみんなで頑張ろうという意欲をもつ。

(6) 植木鉢の作業工程について

陶芸班の製品である植木鉢を以下の6つの工程に分けて組み立てている。

(粘土練り班) 粘土のかたまりを細かくちぎって土練機の中に入れる。

↓ センサー(補助具)が鳴ったら、土練機から出てきた粘土を針金で切り取り、
取り出し班へもって行き、手渡ししながら報告する。

(取り出し班) 粘土練り班から送られてきた粘土のかたまりを、細かくちぎってトレーに乗せ
↓ 計量班に送る。

(計量班) 取り出し班から送られた粘土を100グラムに計量する。10(20)個できたら報告し、だんご班に送る。
↓

(だんご班) 計量班から送られてきた粘土を両手でしわのないきれいなだんごに仕上げる。
↓ 10(20)個できたら報告し、だんご班に送る。

(ひも班) だんご班から送られてきただんごを、規格にあった長さや太さのひもにする。
5(10)本できたら報告し、仕上げ班に送る。

(仕上げ班) ひも班から送られてきたひもを石膏型の中で組み上げ、植木鉢に仕上げる。
底作り→側面作り→押しつけ→内壁整形→縁整形→完成
1鉢できたら報告する。

(7) 本時の展開(後頁参照)

(8) 生徒の実態と本時の目標(植木鉢の各工程から1名の生徒を選んだ)

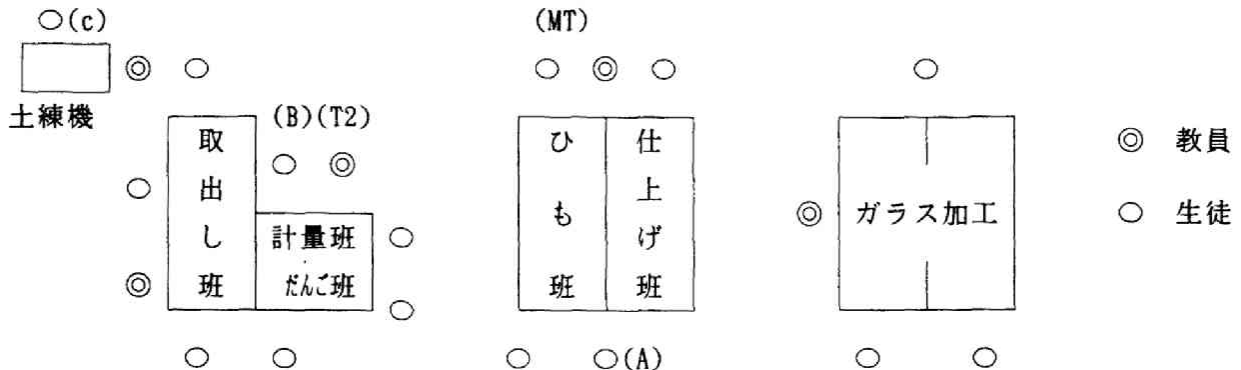
生徒	作業の様子	本時の工程	本時の目標
A 1年 (女子)	手先が器用で細かい作業でも持続して行うことができる。遅いところがあるが仕事が丁寧で確実である。あいさつ、返事、報告の声が小さいときがある。	仕上げ班	・あいさつ、返事、報告を大きな声でする。 ・良い製品(植木鉢)を多く作る。
B 2年 (女子)	好きな仕事なら集中力を持続させることができる。気持ちが不安定なところがあるが、指示理解が高い。細かい仕事より大きな動作の仕事が好きである。	計量班	・計量ミスをしないよう仕事をする。 ・いつでも返事や報告がきちんとできる。
C 3年 (男子)	粘土を練る仕事が大好きで、夢中になって行っている。指先の力、腕力が強く重い物でも持つことができる。手順とちがった機械操作を行うことがある。	粘土練り班	・センサーが鳴ったら粘土を切る。 ・土練機の正しい使い方をする。

(9) 本時の評価

- ア 自分の仕事を正確に行えたか。
- イ 返事や報告がきちんとできたか。
- ウ みんなで頑張ろうという雰囲気をもてたか。

(10) 座席表(作業配置図)

黒板



(11) 学習活動の個別化・集団化の観点と本授業案との関係

ア 実態把握について

本分科会の研究経過の中で、生徒の様子を肯定的にとらえることの重要性が論議され、

本指導案で取り上げた3名についても、生徒の興味・関心を大切にしながら、今できることやもう少しでできそうなことを、教師が正確にとらえるように心がけた。

イ 個々の目標設定について

スモールステップで課題が達成できるように具体的な目標を設定するように配慮し、生徒がより意欲的に学習できるようにした。

ウ 授業の流れについて

植木鉢作りを題材にした作業学習では、導入の部分は集団であるが、いったん作業が始まると分業による流れ作業となるため、個別の学習形態をとることになる。自分の分担した工程が、次の工程にとって大切であることをできるだけ理解させるために、自分の分担した工程でできた物を次の工程へ運ぶ仕事を取り入れた。また、自分の仕事の量（成果）が分かるような教材（シールを使った出来高表）などを用意し、まとめの時にそれを見せながら感想や反省を発表すると、各工程の仕事の全体化が図られてくると考え、まとめの学習には特に時間をかけるようにした。

エ 学習環境について

工程がスムーズに流れるように机の配置を工夫するとともに、生徒同士が机をはさんで向かい合うようにして、お互いの仕事ぶりが自然な形で意識できるようにした。また、教室中央にある黒板をどの位置からでも見えるようにし、本日の作業内容、目標、工程の分担などすべてが一目で確認できるように配慮した。

オ 学習活動の支えについて

① 教材・教具

例えば生徒Cは、粘土を練る仕事が好きで、夢中になって仕事を行っているが、ねりあがって出てくる粘土が長くなっても気付かないことが多い。そこで粘土が50センチ出たところで自動的にチャイムのなるセンサーを補助具として製作し取り付け、粘土の長さに気付かせるようにした。また土練機に手が巻き込まれないような補助具も用意した。このような補助具の用意は、ほんの一例ではあるが教師の支援の一つである。

② 教師の支援

生徒の実態把握や本時の個人目標などを教師が理解しているのはいうまでもないが、さらに刻々と変わる生徒の授業中の様子（体調、集中力、持続力、疲れ等）をきちんと把握した上で、その場に合った対応が必要である。指導案上にそれらすべてを記入するのは難しいが、いかなる場面でもより良い支援ができるように準備しておくことが重要である。

③ T・Tの在り方

全体で指導しているときは、サブTは生徒が集中できるように補助する必要がある。分業で作業を行っているときは、学習活動が個別化しているので、その工程が周りの工程と連動していることを理解させるようなはたらきかけが大変重要である。そのためには、生徒の実態把握や個々の目標はもとより授業全体にわたる教師間の共通理解が必要である。

カ 評価について

本時の評価では、自分の仕事に集中して良い製品をたくさん作るという観点を取り上げたが、さらに、みんなで協力して頑張ろうという雰囲気をもてたかどうかという点も評価

(7) 本時の展開

指導内容	学 習 活 動			教 師 の 活 動 ・ 支 援		
				指導上の留意点	メインTの動き, T・Tの動き	教材・教具
<p>あいさつ</p> <p>呼名</p> <p>本時の作業内容・工程分担の説明</p> <p>本時の目標</p>	<p>希望者から1名選び, 号令をかけあいさつをする。</p> <p>今日の作業内容・担当する工程を確認する。</p> <p>自分たちの今日の努力目標を考え, みんなで確認する。</p>			<p>1か月ぶりの作業の授業なので自分のやっていた仕事を再確認できるように指導する。</p> <p>全員で目標を言った後, さらに個別に質問をして再確認する。(A, B)</p> <p>具体的な植木鉢の鉢数を目標にすることによって全体で頑張ろうとする意欲を高め, 雰囲気盛り上げるような声かけをする。</p>	<p>リーダーの教師やあいさつする生徒に徒に注目できるようにする。(T全員)</p> <p>生徒といっしょに声を出して確認する。(T全員)</p>	<p>黒板</p> <p>ネームプレート</p> <p>工程表</p>
<p>作業準備</p> <p>作業開始</p> <p>作業終了片付け</p>	<p>A</p> <p>いすを教室の外に出し机を配置し道具・材料を準備する。</p> <p>道具・材料をもれなく用意する。</p> <p>ひも班から送られてきたひもを石膏型の中成型する。</p>	<p>B</p> <p>100グラムの粘土を計量し, 10個できたら報告し, 次の工程に送る。</p>	<p>C</p> <p>土練機にセンサーとカバーをつけてスイッチを入れる。</p> <p>センサーがなかったら粘土を切り, 次の班に運ぶ。</p>	<p>作業準備を始めることで仕事が始まることを意識できるようにする。</p> <p>ルールに従って粘土をちぎるようにし, 危険なことをしないように安全管理に注意する。(C)</p> <p>計量を正確にすることが良い製品を作ることにつながることを意識できるようにする。(B)</p> <p>整形の手順をしっかり理解し, 均一の厚きになるように注意できるようにする。</p> <p>十分に力を入れてめん棒で壁面を叩いているが, 仕上げは丁寧か, 穴の位置は適当か等の声かけをしながら確認できるようにする。(A)</p> <p>報告を大きな声でしっかりさせる。(A, B, C)</p> <p>自分の分担に責任をもたせる。(A, B, C)</p> <p>物を寄せて掃くようにさせる。(A)</p> <p>汚れがきちんと落ちているか確認させる。(B)</p> <p>拭き残しがないか一緒にみる。(C)</p>	<p>一人一人の生徒が準備にとりかかかれるように声かけをする。(T全員)</p> <p>安全カバーをはずさないように5~6分ごとに声かけをする。(T3)</p> <p>誤りがないかチェックし, 正確に計量できていたら褒める。</p> <p>きちんとした製品になっているか確認する。(M)</p> <p>各清掃分担の生徒たちと一緒に清掃する。(T全員)</p> <p>一緒に洗いものをする。(T2)</p> <p>拭きかたの見本をみせて, まねができるようにする。(T3)</p>	<p>(粘土練り班)</p> <p>センサー巻き込み防止カバー(補助具)</p> <p>(計量班)</p> <p>図りおぼん</p> <p>(仕上げ班)</p> <p>植木鉢石膏型 柄こて 弓手 手回し ろくろ 粘土板 水めん棒</p> <p>ほうき 雑巾等</p>
<p>作業日誌</p> <p>反省・感想発表</p> <p>今後の予定</p> <p>残業確認</p> <p>あいさつ</p>	<p>作業日誌に反省や感想を記入し, 授業の担当の教員に持っていく。</p> <p>今日の自分の仕事を振り返り, 反省や感想を発表する。教師(M)の話聞く。</p> <p>希望者から1名選び, 号令をかけ, あいさつをする。</p>	<p>日誌を教師のところへ持っていき, 一緒に確認しながら記入する。</p> <p>先生と一緒に発表する。</p>	<p>班ごとに記入する。</p> <p>今日の作業を思い出しやすいように, 具体的な声かけを多くする。(C)</p> <p>各工程の仕事を全体化し, みんなで協力して()個の植木鉢ができたことを褒め, 次回への意欲につなげる。</p> <p>担当生徒の良かった点をみんなに知らせる。</p> <p>次回以降への見通しがもてるようにする。</p>	<p>担当した生徒の教師連絡欄に本日の様子を記入する。</p> <p>発表している生徒や先生を注目できるようにする。</p>	<p>作業日誌 筆記用具</p> <p>本日製作した製品</p>	

の観点として考えた。これが分業で進める作業学習において、集団の中で個と集団とがかかわる大切な点だと考える。

V まとめと今後の課題

1 まとめ

(1) 私たちは、児童・生徒を見るとき、どうしても、できないことを、できるようにしようとするため、できないことに目がいきがちである。しかし、まず、児童・生徒のできることを見取り、「～をするのが好き」「～ができる」というように実態把握をし、興味・関心・意欲を大切にすることをまず共通理解した。

(2) 各校の授業を見学し、具体的な児童・生徒のイメージをもちながら、一人一人の力を引き出すにはどのように授業を工夫していったらよいか話し合った。本分科会のメンバーは、同じ障害種別に所属していたため、児童・生徒の見方も具体的で、同じような観点で話し合うことができた。実際の授業のビデオを視聴しながら、KJ法により分析し、授業の構造化を行ったのが、『授業の構造図』である。一つ一つの項目にあることがすべて配慮されたとき「一人一人が力を出した学習活動」になると考えた。

さらに、学習活動を「集団から個へ」「個から集団へ」「両方にかかわること」という観点で整理し、『学習活動の集団化・個別化からみた指導計画作成の観点』の表を作成した。

(3) 2つの表を基に、指導案を作成したが、観点項目を全て指導案に書き込むことは難しく、本時の流れのなかに、「T・Tの動き」「教材・教具」の欄を設けるなど、学習活動では、集団の中で「個」の活動が浮かび上がるように、書き方を工夫した。指導案を作成する際、学習内容、児童・生徒の学年や人数、教員の人数等が異なるため、観点項目のどこにポイントを置くのか、また、授業のなかで不足している部分はどんなことか等について、今後、表と照らし合わせることができると考えられる。

(4) 授業の流れの中で、児童・生徒がもう少し頑張ればできるようなことを個人目標とし、本人が、興味・関心をもって、自分からできるようになるために、教材・教具を工夫し、どのように学習活動を作り、どのように教師が手助けをするのかというように、「教師の支援」のポイントが、明確になってきた。また、一つ一つの議論は、研究の方向を決めるのに役立つばかりでなく、実際の授業に生かせる研究になったと考えている。

2 今後の課題

(1) 『学習活動の個別化・集団化からみた指導計画作成の観点』の表は、一つの授業から一般化したものである。「実態把握」「目標設定」「学習環境」「学習活動の支え（教材・教具、教師の支援、T・Tの在り方）」「評価」の他にも配慮すべき点があると予想される。また、それぞれの観点についてもまだ十分網羅されているとはいえないので、今後さらに検討していかなければならないと考える。

(2) 「教師の支援」を大きくとらえると、前述した観点に基づいた指導のすべてになる。しかし、さらに具体的に「教師の支援」をとらえるには、言葉かけや接し方等、それぞれの項目に対し詳細な検討が必要であり、多様な事例研究をとおして、深める必要がある。

(3) 私たちは、一単位時間における「一人一人が力を出して学習するための授業の工夫」を考えてきたが、単元を計画する際の工夫の仕方も検討する必要がある。

児童・生徒の実態に応じた、 意思の伝達能力を高める指導の工夫

I 主題設定の理由

本分科会は、小学校の精神薄弱学級、ろう学校、肢体不自由養護学校、精神薄弱養護学校の10名の教師により構成されている。各研究員の学校に在籍する児童・生徒の障害の重度・重複化、多様化の状況は恒常化しており、養護・訓練の指導計画、指導内容等のこれまで以上の工夫と充実が課題である。

そこで各研究員の事例をもとに、養護・訓練指導上の課題、指導の工夫について協議した。各事例を分析、考察するなかで、すべての事例に共通の課題として上げられたのが、意思の伝達に関することであった。例えば、運動・動作を主な養護・訓練の課題として上げた事例でも、児童の様子を改めて分析すると、運動・動作面での問題の背景に意思の伝達が大きくかかわっていることが分かった。

このように、意思の伝達能力を高めることが、各事例の養護・訓練の指導に共通するものであり、本分科会では、研究の中心を意思の伝達とした。

II 研究の方法と経過

5月～6月

各研究員が事例を報告するとともに、研究テーマについての意見交換を行った。

7月～8月

研究主題を意思の伝達とした。

基礎研究・・・学習指導要領をもとに、本分科会としての養護・訓練の構造を検討。整理した。意思の伝達に関する指導法について、文献研究を行った。

9月～10月

事例研究・・・代表的な事例を取り上げ、実態把握、課題の設定、指導計画、教材・教具など養護・訓練の指導の工夫について検討した。これに基づいて、3事例の研究授業を行った。

11月～2月

研究授業の結果を整理し、報告書の内容の検討及び修正をするなかで、意思の伝達能力を高める指導の工夫について、共通することを整理した。併せて、研究会の発表準備を行った。

III 研究の内容

1 養護・訓練の中心としての意思の伝達

研究の主題の項で述べたように、本分科会では養護・訓練の中心を意思の伝達と考える。それは、以下のような協議に基づいている。

各研究員が養護・訓練に関する児童・生徒の実態把握をする過程で、共通の課題として浮かび上がってきたのが、意思の伝達にかかわる部分であった。「身体の健康」に大きな課

題があると思われる児童・生徒の場合、健康を維持・増進するためには、他者の援助の下でその課題は達成できる。しかし、そのためには、自分と他者とのかかわり、すなわち受容 — 伝達といった意思の伝達が整っていることが重要である。「運動・動作」の面で課題がある児童・生徒の場合も、日常生活に必要な基本動作は、自らの意欲と他者の援助によって習得、改善できるものである。まず、他者との関係がよりよい状態であることが基礎となる。同様に、「環境の認知」に課題があると思われる児童・生徒も、自分の周囲の人や物の受容や、伝える手だてや伝えようとする意欲が大切であることが分かった。この

図1 養護・訓練の構造



ように、あらゆる課題の中心に、意思の伝達があるということが明らかになった。意思の伝達能力が高められるなら、心理的適応の面でも障害を克服する意欲も向上するであろうし、よりよい対人関係が形成できると考えられる。また、周りの環境に対する心理的適応が改善されることで、感覚諸器官を使って環境にはたらきかけるといった環境の認知の面の発達も促されることになる。さらに、様々な概念の形成へと発展していくものと考えられる。

すなわち、意思の伝達能力が高められることにより、心理的に適応する力、環境を認知する力も高まってくる。また、意思の伝達能力は運動・動作の能力をよりよい状態で発達させることにつながる。そして、運動・動作の能力の向上は、身体健康によって支えられている。このように、養護・訓練の5つの柱は、相互にかかわりあいながら、児童・生徒の心身の発達の基盤を培っていくものである。これを示したのが、図1である。

2 意思の伝達を高めるために大切なこと

教師は児童・生徒一人一人に願いを込めて指導しているが、その共通することとして以下のことが上げられる。

児童・生徒には現在、将来にわたって、生きていて楽しい、幸せだという気持ちを持ち、社会の中でより多くの人とかかわって生きて欲しい。

社会で生活するために必要な力の基礎となるのは一つには意思の伝達能力があり、児童・生徒の力を高めることは、養護・訓練の目標である。しかし、意思の伝達の実際の指導では、児童・生徒がかかわり合って伝達・応答できる場面が限られがちであり、日常の生活の中で伝達・応答の場面が広がりにくいという課題がある。この課題の改善を図るために、まず教師との人間関係を大切にしたい意思の伝達の指導が必要である。

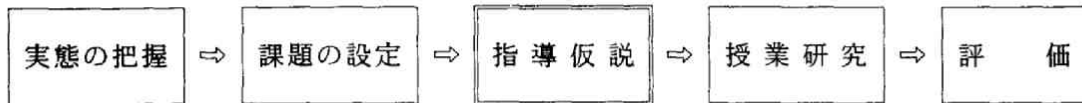
そこで、意思の伝達の指導を充実させるためには、次の3点を押さえることが大切であると考えられる。

- ・自主的な態度を身に付けること。
- ・人と楽しくかかわること。
- ・経験や生活の幅を広げること。

3 指導の改善を図るために大切なこと

(1) 個に応じた指導の構造化

養護・訓練の指導は、児童・生徒一人一人の課題を明確にし、それに応じた指導をする。そのためには、次のような流れで個別指導計画を作成し、指導を進めることが望ましい。



(2) 実態把握

児童・生徒の障害の状況と生育歴，そして養護・訓練の5つの柱と18の内容に基づいて実態把握を行う。

児童・生徒の実態把握は，各学校で工夫されているが，各研究員の事例でも，いくつか把握すべき内容が不足していることがあった。このために，養護・訓練の指導のための実態把握として，5つの柱と18の内容を踏まえることが必要だと考えたからである。

(3) 個に応じた課題の設定

児童・生徒の実態を正確に把握することにより，養護・訓練の課題を明らかにする。特に人とのかかわりの中で，自分の気持ちを伝えたり，相手の気持ちを受けとめたりする力を身に付けさせるために，意思の伝達能力を高めることにかかわる課題を中心に，児童・生徒の実態や発達段階に応じて検討し，課題を設定する。

(4) 指導仮説の設定

(3)で設定した課題の根拠となる実態に対して，その問題の背景を明らかにする。その上で対象児童・生徒の意思の伝達に関する指導仮説を，指導の内容と方法について養護・訓練の時間の指導としてだけでなく，他の具体的場面への広がりをも見据えながら検討する。

(5) 題材と題材設定の理由

指導仮説に基づいて，題材を設定する。

◎児童・生徒の興味・関心が高いと考えられる内容

◎感動，喜び，楽しみが味わえる内容

◎主体的に意思を伝達しようという欲求や意欲を育てることができると思われる内容

以上の3点は，どの指導でも重要なことである。意思の伝達の指導では，児童・生徒が進んで題材にはたらきかけられるようにすること，教師と気持ちの共有ができるようにすること，教師や周りの児童・生徒に伝えたいという気持ちをもたせるよう工夫することが重要である。そのために，この3点を踏まえた題材を設定することが望ましい。

(6) 指導の形態

養護・訓練は，「時間の指導」と，他の領域・教科の中で養護・訓練に「関する指導」とで指導されている。意思の伝達の指導は，学校教育全体で行われるものであるが，児童・生

徒の課題によっては、養護・訓練の時間、関する時間の双方又はどちらかの指導の形態が可能である。どの形態で指導するかは児童・生徒の課題に応じて設定する。

(7) 教材・教具の工夫

児童・生徒が興味・関心をもち、主体的に表現しようと動機付けられるような教材・教具を工夫すること。伝達手段は、児童・生徒の障害の状況や発達の状態に合わせて選択する。

(8) 教師の指導・支援の工夫

児童・生徒が、安心感をもって活動でき、人とかかわる喜びや、伝え合う喜びを共感しあうような指導や支援の仕方を工夫した。

(9) 評価

児童・生徒の観察を通して、意思を的確に伝達できていたと思われる場面を記録しておくことにより、新しい課題が発見される。授業の様子を、ビデオや写真によって記録し分析することによって、教師の指導の仕方とそれに対する児童・生徒の反応の仕方の両面が評価できる。

また同時に、(2)から(8)に添って指導の手立てを評価する。

IV 指導事例

1 事例1 進行性の障害のある児童に友達や教師とのやり取りを促す指導

(1) 児童の実態

児童	年齢 11歳（精神薄弱養護学校 小学部6年） 男子 障害 精神発達遅滞 疾病 ムコ多糖症
生育歴 ・ 教育歴	病気は進行性のものである。歩き始めは1歳6か月ごろ。 二語文は3歳ごろ出ていた。 小学校3年1学期まで、精神薄弱学級に在籍。
身体の健康	睡眠のリズムは安定している。出された食事は好き嫌いなく食べる。 排せつの自立は確立していない。
心理的 適応	安定した気持ちでいられることが多いが、できないいらい立ちから声を発することがある。集中できる限られた条件で相手と目を合わせることができる。 慣れない場所、状況や雰囲気に対し不安を示す。
環境の 認知	興味ある物（食べ物に結びつくもの、絵本）を探すことがある。 指先で物をつかむことができる。簡単なペグさしができる。 足元の段差を意識して歩くことができる。
運動・	自立歩行ができる。階段昇降も自力でできる。関節の可動範囲が狭い。

動作	筋力が弱く、どこにでももたれ掛かることが多い。
意思の伝達	名前を呼び教師が手を差し出すと、手を握ろうとする。 「ちょうだい」と教師が手を差し出すと、もっているものを渡してくれる。 嬉しいときには表情が和む。嫌なときは、手を払いのけたり「いや」「いたい」等の言葉がでるときがある。

(2) 指導仮説

興味・関心のあるもの、楽しい活動など快の状態を中心に活動できる場面を多く作り出すことにより、感情や表情が豊かになる。それが、もう一度やりたい見たいという意思表示の行動につながり、友達や教師とのやり取りへと発展するであろう。

(3) 指導の工夫

指導仮説に基づいて、本事例では指導場面、題材並びに教材・教具の工夫を行う。

本事例では、養護・訓練での課題と指導を考えると、進行性の障害のある児童にとって何が大切なことかを話し合った。身体機能の現状維持を図るための運動・動作の指導は大切なことであり、これは継続する必要がある。しかし、本児にとってもっとも大切なことは何であるか改めて考えたとき、友達や教師とのかかわりや、自ら活動することを楽しいと感じることであろうと共通理解した。すなわち、本児が「生きていてよかった」と思えるように生きてほしいということが教師の願いであり、そのためにはどのように指導したらよいかについて、研究員間で協議した。まず、本児の実態を話し合う過程で、どんなことに興味・関心を示すのかを探り、それを大事にしながら次の点を踏まえた教材を考えることにした。

- ・興味・関心を大切にし、それを引き出しながら快の表情が出るようにする。
- ・自発的な行動をしようとする心の動きを受けとめる。
- ・児童の反応を確かめながら、感情を共有できたときの喜び方、褒め方を工夫する。
- ・スキンシップを大切にし、心を開くようにする。
- ・場面や状況、児童の様子などから心の動きを受けとめ、言葉かけを多くし、声や表情、動作などに意味付けをし、自信をもたせる。
- ・写真や絵などの視覚教材を伝達の補助手段として使えるように入れていく。

(4) 課題設定

進行性の病気のため、能力全般にわたって退行が見られる。日常生活においては、運動・動作にかかわる問題が大きいため常に介助が必要である。感情や意思の表出は多少あり、人とのかかわりを求めることもある。1年ほどストレッチ体操や身体を動かすことを重点にした指導を行った。その結果、大きな関節、特に腰を動かすことが以前よりも柔軟になった。そこで2学期は運動・動作の維持のためのストレッチ体操は課題として継続しながらも、心理面、認知面、特に人とのかかわりを課題として指導することとした。

(5) 研究授業

ア 教科・領域 「日常生活の指導」

毎朝登校時から約1単位時間の指導であり、その中に約20分ほど、朝の会を設定して

いる。

イ 題 材 「朝の活動」

ウ 題材設定の理由

人とのやり取りは、広く社会の中で育まれ発揮されることが望ましい。しかし、人とのやり取りが十分にできない本児にとって、まず教師とのかかわりから始めることが大切であり、また、毎日継続した指導が必要であると考えた。

朝の活動は児童の健康観察はもちろんのこと、あいさつ、着替え、排せつ、体操等の内容を毎日繰り返し行っている。本学級は児童1名の学級であり、1対1で朝の活動を行っている。この毎日の繰り返しと1対1の状況で、人とのやり取りを促す指導が丁寧に行えると考えた。

エ ねらい

- ・教師の動きや題材をよく見て、笑顔や言葉で表現する。
- ・題材に対して、自分からやりたいと行動で表す。

オ 内 容 登校・荷物整理・着替え・ストレッチ運動・朝の会

カ 学習内容，教材・教具の工夫

本児はパン、お菓子などの食べ物に興味・関心が高く、食器、調理器具にも興味をもっている。これらの物には、自分から手を出すことが多く、よく見るため、教材や学習内容として導入できる。

そこで、朝の会でこれらの物を使って、給食調べという学習内容を設定した。給食調べは、メニューや食品の名称の理解を図ることではなく、本児と教師がやり取りする題材として取り上げた。具体的には、本児の関心を引くであろう鍋（実物）の中に、給食の食品の模型や写真をいれておき、教師とともに蓋を開ける、パンを見つけて喜ぶ、一緒に食品の模型や写真を黒板に貼るといった一連の行動をとおして、やり取りを楽しむ。

キ 展 開 朝の会

学習内容	児 童 の 活 動	教師の支援・留意事項
・あいさつ	・朝のあいさつをする。 ・名前を呼ばれたら、返事や握手をする。 ・名前カードを黒板に貼る。	・教師と目を合わさせてから言葉かけをする。 ・声が出ない場合は、握手をもとめる。ハンカチを使って「いないいないばー」をしたり、児童の体をくすぐったりして、笑顔や行動が出やすくする。 ・うまく枠内に貼れない場合は何回かやり直しをさせる。
・今日の予定	・今日の学習活動内容を聞く。 ・学習カードを黒板に貼る。	・教師に注目させてから話しかける。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 給食調べ ・ 身体活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 鍋をもって登場する教師に注目する。 ・ 鍋の蓋を開ける。 ・ パン、牛乳、サラダの写真を黒板に貼る。 ・ 音楽に合わせてリボン体操をする教師の動きを見て楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 鍋の中に何が入っているか関心を向け、蓋をとって見ることを促す。そのために、鍋の中には児童の好きなパンの実物大の模型を入れておく。 ・ 表情がよければ見る活動を続け、手を出したらリボンを渡す。
--	---	--

ク 評価

- ・ (児童の様子) 教師の動きや、題材をよく見て、笑顔や言葉がでていたか。題材に対して、自分からやりたいと行動で表せたか。
- ・ (学習内容等) 本児の興味・関心のあるもの、楽しい活動、快の状態を中心に活動できる場面を多くするために、指導計画、題材の工夫などがどのように実施されたか。

(6) 結果の考察と今後の課題

本児の興味・関心をもとに、表情や行動で教師とのやり取りにより、どう楽しめているかを指導の重点に置き事例研究を行った。

児童の反応として、表情が柔らかい、教師をよく見ていた、給食調べを中心によく手がでていた。ハンカチを使っての「いないいないばー」でハンカチを取ろうとしたり、鍋の蓋を開ける場面では中をのぞいたり、パンに手を伸ばしたりしながら、やり取りができていた。リボンを使っての遊戯では嬉しそうな表情と、リボンを取りに動き出そうとする場面があった。

一方、教師の言葉のかけ方、特に褒める言葉かけにおいて課題がある。着替えの場面ではただやらされているという印象があり、もっと感情を込め、例えば母親が子供に接するような言葉かけ等の工夫が必要である。教師が差し出したリボンが児童がもったとき、渡してしまうのではなく一緒にそのリボンの端をもって踊っていれば、もっとやり取りが深まったであろう等の反省が出された。

このように、指導仮説に基づいて工夫したことについては、概ね達成できたと言えるが、教師の支援について、幾つかの改善点が指摘された。

進行性の疾病がある場合でも、本児のもてる力を発揮させ、高める指導の可能性は十分にあることがこの研究をとおして分かった。今後はさらに本児の興味・関心を探り、それに基づいた指導の工夫の中で、人とのやり取りを促し、学校生活や社会生活で本児が人とかかわる力を広くもてるように支援することが、課題である。

2 事例2 コミュニケーション手段を工夫して意思の伝達能力を高める指導

(1) 対象生徒の実態（中学部1年入学時）

生徒	年齢14歳（ろう学校 中学部2年） 男子 障 害 聴覚障害
生育歴・ 教育歴	3年生の2学期まで、通常の小学校に在籍していたが、その間、言語指導は受けていない。3年生の3学期から、ろう学校の小学部に在籍した。
身体の 健康	生活のリズムや生活習慣については年齢相応に発達している。
心理的 適応	いろいろなことに興味・関心を示す。 積極的に人とかかわりを求めようとする。人の話を聞いたり、指示に従ったりして行動する習慣や態度があまり身に付いていない。
環境の 認知	サイコロを使った遊びでは、自分でルールを作って楽しむこともできる。 物の機能、属性、形、色、数量、空間、時間等の概念把握はできる。 平均聴力レベルは、右88.7dB 左83.7dBで、保有聴力はある。しかし、理解できる言葉が乏しいため、あまり活用されていない。
運動・ 動作	音との協応を必要とする面を除いては、ほとんど問題がない。
意思の 伝達	2～3音節のごく簡単な名詞をたまに発声しながら使う程度であるが、伝える意欲は旺盛で、自分の言いたいこと、聞きたいことは、身振りをしたり絵を描いたり、言語以外のあらゆる方法を使って伝えようとする。しかし、一方的な表出が多く、お互いの気持ちを分かり合って楽しむまでには至っていない。 小学部での指導により、一音であればかなりきれいに発音できるが、単語になるとなかなかスムーズに言えない。日常生活では、ある程度覚えた言葉でもほとんど音を意識して発声しないで、「あーあー」「いー」などと言いながら身振りで済まそうとすることが多かった。 本生徒は、言葉で表現したいという意欲はある。しかし、言葉の指導を受けることに積極的ではなく、日常生活の中ですぐに使って喜びを味わうことができないもどかしさを感じていたようである。

(2) 課題

より多くの言葉を理解し、適切に使えるようにすることで、日常生活の中で言葉を使う喜びを知る。中学部入学の頃より、言葉の理解も進み、いろいろ使いたいという意欲も高まっている。中学部2年の現在では、「もし」「どうして」「だから」などの論理的思考に関する言葉を理解し、使えるようになることが課題である。

(3) 指導仮説

コミュニケーション手段を工夫し、会話の楽しさを実感させながら日常生活の中で言葉を使わせていくことが、本生徒にとって必要である。そのため、音韻や意味を捉える際の精神的負担を軽減するために、指文字や手話も加える。

(4) 指導の工夫

指導仮説に基づいて、本生徒の生活年齢、興味・関心を考慮した題材を設定し、言葉でのやり取りを工夫する。

(5) 授業実践

ア 教科・領域 「理科」

毎週2回の理科の指導の中で、養護・訓練に関する指導を行う。

イ 題材 「見えないもの（気体）を調べる」

ウ 題材設定の理由

教師とやり取りをしながら言葉の理解・定着を図るが、そのための話題の設定に当たって以下のことを考慮した。本生徒は、中学部でかなりの語いを身に付けてきている。また、中学生になるまでいろいろな経験がある。興味・関心は豊かで思考力もかなりある。理解力は言語での表現力に比べて相当高いと思われる。さらに、中学生であること等を総合的に考えて適切な話題を設定する必要がある。そこで、本生徒が興味・関心を示す理科の授業で、実験や体験を主とする上記の題材を設定した。

エ 本時のねらい

- ・これまでの学習で理解したことをもとに、気体を予想し、実験し、確かめることができる。
(理科)

- ・教師とのやり取りを楽しみ、意思を伝達する意欲を高める。(養護・訓練)

- ・「もし」「どうして」「だから」などの論理的思考に関する言葉の理解を深め、必要に応じて使えるようにする。(養護・訓練)

オ 学習内容の選択及び、教師の支援の工夫

本生徒は理科の学習に意欲的であり、積極的に発言する様子が見られる。気体に関する学習では、自分で予想し、実験し、確かめることを進める。ここでは教師の支援として「もし」「どうして」「だから」という言葉を適切に使用できる機会を設定し、生徒の様子を見ながらこれらの言葉を引き出す工夫をした。

カ 教材・器具

科学実験器具（ビーカー、試験管、水槽、実験用気体）、文字カード

キ 展開 一対一の個別指導

生徒の活動	教師の支援・留意事項
<p>教師が言ったことを、音節数に気を付けながら視覚だけで捉える練習をする。</p> <p>これまで実験してきたことに基づいて教師とやり取りする。その中で、特に「方法」「～になる」「もし」という言葉に注目する。</p> <p>例、「もし火が消えたら・・・」</p> <p>新たな実験に対して予想し、その結果が予想に反することに意外な気持ちをもつ。その気持ちを教師とやり取りする中で、「おかしい」「どうして」「だから」などの言葉に注目する。</p>	<p>保有聴力の活用に意欲をもたせる。</p> <p>言語力や気持ちにぴったりあった言葉を使って、短い文でまとめる。例えば、「火が明るく輝いてよく燃えるようになる」という表現を「火が大きくなる」と、短く簡単にし、指導語の「～になる」という言葉を意識できるようにする。</p> <p>教師が言ったことを復唱させたり板書した言葉を音読させたりして、言葉に注目させる。定着させたい言葉については、音韻をしっかりと意識させ発音もさせる。</p> <p>発音の誘導には必要に応じて指文字や手話も使う。</p> <p>思考の展開・意思疎通が円滑に図れるように、場合によっては、音韻にこだわらず手話や身振りでもやり取りする。</p>

ク 評価

- ・「もし」「どうして」「だから」という言葉が適切に使用できたか。また、それができたときに、教師がどのように支援したか。
- ・言葉の理解・定着を図る上で、指文字や手話の有効性はどうか。

(5) 結果の考察と今後の課題

授業中の本生徒は、楽しそうに学習していた。「これ、なに」「どうして」「もしかして」などの言葉を適切に使っており、自分から教師に話しかけていた。このことから、生徒が高い関心を示す教科の指導を通して、意思の伝達能力を高める指導を行うと有効であることが分かった。

この生徒は、小学3年生の3学期からろう学校で教育を受けてきたが、それまでの生育歴やいろいろな状況から音声言語の習得が不十分な状態で中学部に入ってきた。しかし、小学部の段階で人と進んでかかわろうとする気持ちは十分育てられており、言語の発達の基礎は作られていた。この生徒の場合、保有する聴力をあまり活用せず、発音は一音一音でも言葉として使えないという状況から、この生徒に合ったコミュニケーションの手段を身に付けることが必要と判断し、口話だけでなく指文字や手話を取り入れ指導してきた。その結果、言語も友達や教師とのやり取りの手段として確実に高まってきている。

この生徒の養護・訓練において次の点を大切にした指導を工夫することが課題である。また、一人一人の生徒の養護・訓練の全体計画に基づき、時間の指導を中心として、各教科に

おける関する指導の関連を図ることを再認識した。

①口話だけでなくその生徒にあった伝達手段を補助手段として使用すること。

②生徒をめぐるコミュニケーションの場を整えてやること。

③生徒に安心感をもたせること。

④生徒に満足感をもたせること。

⑤生徒に成功感をもたせること。

3 事例3 物を媒介とした活動を工夫し、友達や教師とのやり取りを促す指導

(1) 対象生徒の実態

生徒	年齢14歳（肢体不自由養護学校 中学部2年） 女子 障害名 脳性まひ（痙直型），精神発達遅滞，てんかん 発達検査の結果（遠城寺式発達検査） 平成7年5月検査 運動0：7～0：8 社会性0：9～1：0 言語0：7～0：11
生育歴 教育歴	就学前，療育センターへ母子通園。 小学部1年より肢体不自由養護学校に在籍。
身体の健康	睡眠，排せつなどの基本的な生活のリズムが整っている。 手足を屈曲する傾向があり，また感覚（痛覚，温覚等）の鈍さがみられる。
心理的 適応	親しい（親・友人・先生・友人の親）を見分け，声を出して呼びかける。 初めての場所や大勢の人の集まる場所では緊張し，いつもの動きが出せなくなる。
環境の 認知	突然の大きな音，放送音や拍手の音にびっくりする。 人の動きに注目できるが，人の多いところでは逆にその動きに気をとられすぎてしまう。 もった物を容器に入れるとき，最後まで手元を見ていないことがある。
運動・ 動作	ひとりで座位はとれるが，前かがみ，左に傾く傾向がある。 膝ばい移動，膝立ち歩きができ，目的があれば5～6m移動できる。 手指機能は2cm角のサイコロがつかめる（右利き）。指先を使って物をつまむことは不十分である。
意思の 伝達	名前を呼ばれると手を伸ばし，握手を求める。 好きな遊び（絵本・ボール等）を見せられ，誘われると近づく。 わざと物を落として喜び，何度も同じことを繰り返す。

(2) 課題

- ・自分から意思を伝達しようとする行動を増やす。
- ・「自分－物－他人」という関係付けを通して、コミュニケーションの基礎の確立を図る。

(3) 指導仮説

生徒の表出行動を教師が積極的に引き出し、意味付けして返していくことで意欲が高められ自分からの意思の伝達行動が増えていく。また、遊びや課題を工夫した場面を設定し、物を介して人とのやり取りを積み重ねることで「自分－物－他人」という関係付けが図られる。

(4) 学習内容と教師の支援の工夫

本生徒は、表情や発声、手や体の動きを使って意思を伝えようとする。生徒の伝えようとする気持ちをくみ取り、教師が応答していくことでコミュニケーションする喜びが生まれ、伝えたいという意欲が高められる。そのことから自発的な意思の伝達行動を引き出していけると考える。

また、新たな意思の伝達行動として、手で物を指し示したり、相手に提示するなど社会的に有効な方法へ移行していく必要がある。そのためには「人－他人」「自分－物」という二者関係だけでなく物や自分の行為を媒介として他人にはたらきかけ、要求したり共感を求めたりするような「自分－物－他人」という関係付けが必要となってくる。遊びや活動を工夫することで、より分かりやすい場面で関係付けを促すことができると考える。

なお、本生徒が課題に集中する時間の短いことを考え、多くの教材を準備し、興味・関心に応じて1教材数回の学習を行うようにした。

(5) 授業実践

ア 教科・領域 「養護・訓練」

毎週3回、1回に約30分の指導をする。

イ 題材

「手を使ってかかわろう、楽しもう」

ウ 題材設定の理由

本生徒にとって、手は人や物とかかわり意思を伝達するための有効な手段である。しかし、かかわり方が画一的で物を落として喜ぶというパターンが主であった。そこで相手を意識しながら、手を使って物を「受け取る」「入れる」「渡す」といった活動をさせながら、見通しがつきやすく達成感のある活動を設定した。これらは単なる物のやり取りではなく、教師の意図（やってほしいこと）を分かりやすく伝え、それを生徒が理解して自分の意思（やりたい）を表現する、そして生徒の意思表出を教師が意味付け（やろうね）して返していく、という人とのやり取りを大切に活動である。

エ 本時のねらい

- ・「やりたい」「欲しい」という意思表示を引き出す。
- ・教師の身振り、言葉かけにより「取る」「入れる」「渡す」等の指示を理解させる。
- ・見通しのもてる活動をさせ、成功したことを意識付けて自発的な動きへとつなげる。

オ 展開 一対一の個別指導 車いすでの座位 車いす用カットテーブル使用

学習内容	生徒の活動	教師の支援・留意事項
<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつ 	<ul style="list-style-type: none"> ・名前を呼ばれたら教師と握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは言葉かけのみ。生徒が手を出してきたら握手する。
<ul style="list-style-type: none"> ・ぬいぐるみのかくれんぼ 	<ul style="list-style-type: none"> ・「この指とまれ」をする。 ・ぬいぐるみにかけられた布をとる。 ・出てきたぬいぐるみと握手する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉かけをしながら動作を用いて始まりの合図を伝える。 ・生徒の視線を確認しながらぬいぐるみを動かす。 ・布を取ったとき、できたことを褒め、握手をする。
<ul style="list-style-type: none"> ・鈴やさいころをかごに入れる 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師からさいころを受け取ってかごの中に入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物を見せて手を出してくるのを待つ。 ・時々、かごの位置を変えて注意の持続を促す。
<ul style="list-style-type: none"> ・くるくるチャイム 	<ul style="list-style-type: none"> ・くるくるチャイムに玉を入れる。 ・教師の手の中に隠された玉を探す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・顔をそむけてしまう時は見本を見せて注目させる。 ・目の前で玉を握って隠し、どこにあるかを当てさせる。
<ul style="list-style-type: none"> ・太鼓を叩く 	<ul style="list-style-type: none"> ・ばちをもって太鼓を叩く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「音のマーチ」を歌いながら叩いてみせる。 ・太鼓や腕の位置を調整して叩きやすくする。
<ul style="list-style-type: none"> ・鳥の玩具 	<ul style="list-style-type: none"> ・鳥の玩具の紐を引いて動かす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・鳴きまねをして、紐を引くと鳥が動くという結び付きを強調する。
<ul style="list-style-type: none"> ・ペグ抜き 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペグを抜いて教師に渡す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・握り方が不十分なときは指の位置を調整してやる。
<ul style="list-style-type: none"> ・トンネル遊び 	<ul style="list-style-type: none"> ・トンネル（筒）をのぞいたり、教師の声を聞いたりする。 ・トンネルから出てくる玩具を見て、自分でも入れようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・トンネルに興味をもつようにはたらきかける。 ・言葉かけをして予測をもたせる。 ・うまく入れられないときは一緒にもって玩具を入れ、玩具が行ったりきたりする面白さに気付かせる。
<ul style="list-style-type: none"> ・ペープサート「コンクッション」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペープサートを見る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・繰り返して活動の見通しをもたせる。

<ul style="list-style-type: none"> ・絵本 ・あいさつ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ペープサートをもって動かす。 ・「だれかしら」の絵本を見る。絵本のページをめくる。 ・「歌がみえるきこえるよ」を見る。 ・教師と握手をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・手を伸ばしてきたらタイミングよく手渡す。 ・1ページごとに間をおき、次ページへの関心をもたせる。 ・絵の変わっていく様子をテンポ良く見せる。 ・言葉かけ、身振りで終了の合図をする。
--	--	--

全体を通しての留意点

- ・言葉かけや身振りにより生徒の「やりたい」という自発性を促し、動き出すのを待つ。
- ・各学習項目の長さや回数及び配列は生徒の様子を見ながら調整する。
- ・教材を提示する場所は基本的には正面だが意図的に変える。

カ 評価

- ・教師のはたらきかけに応じて「やりたい」という意思を手や発声によって示すことができる。
- ・指示を理解し、活動することができる。
- ・できたことを喜び、教師にかかわりを求めることができる。

(6) 結果の考察と今後の課題

物をやり取りする具体的な場面を設定したことで、教師から生徒に指示するときに言葉に身振りを伴い、生徒に分かりやすい形で伝えることができた。それにより本生徒は、教師が何を伝えようとしているのかをしっかりと聞く態度を身に付けた。例えば、握ったものをすぐに投げるが多かった本生徒が、教師が差し出したバチをもって、太鼓を叩くなど、指示を理解し、行動に移せることが増えた。

さらに、やり取りの中で教師が生徒の表情や行動を受け止め、意味付けして対応していくことで互いに伝え合おうとする関係ができた。この関係はこれまでに培われた信頼関係や安心感が基盤となってできたものであり、さらにこれからやり取りしていく上での新たな基盤となった。

また、活動として達成感のあるものを用いたことで次への意欲を引き出すことができた。学習を積み重ねるうちに活動の見通しがもてるようになり、学習に対する期待感も生まれてきた。このことは授業以外の場面においても変化をもたらし、友達との係活動（出席カード入れ）を積極的に行うことなどの行動に発展している。「できた」ことを確かめ合うことは、活動そのものの成功だけでなく、コミュニケーションが成立したことを認め合う意味をもつものでもある。そのやり取りの繰り返しのなかで、本生徒は学習活動とコミュニケーションすることの両方への関心を高めていったと考える。

この事例を通して、次のように養護・訓練の指導で大切なことが分かった。

- ・分かりやすい状況の中で意思を伝え合うこと。
- ・生徒の行動を意味付けしてフィードバックすること。

- ・見通しのもてる活動を積み重ねること。
- ・生徒が興味を示す教材を用いること。
- ・生徒に安心感をもたせること。
- ・生徒に成功感をもたせること。

IV まとめと今後の課題

1 まとめ

本分科会では、養護・訓練の指導に共通するものとして意思の伝達能力を高めるために、事例研究を通して指導の工夫を図った。まず、児童・生徒の実態把握を養護・訓練の5つの柱18の内容に添って行うこと、個に応じた課題と指導仮説を設定した。そこで、児童・生徒の興味・関心が高いと考えられる内容、感動体験や、喜び、楽しみが味わえる内容、主体的に意思を伝達しようという要求や意欲を育てることができると思われる内容を踏まえた題材を設定し、指導した。

養護・訓練の指導は個々の障害や発達の実態に合わせて行うべきものであり一人一人について個別に課題を検討し、指導計画を立てることが大切である。また、養護・訓練の指導をする上で、意思の伝達はどの児童・生徒にとっても共通の課題である。そして、指導を進めていく上で児童・生徒の実態に合わせて、教師が共通に大切にすべき点は以下のようなことが考えられる。

- ・児童・生徒の自発的な行動を引き出すための教師のかかわり方の工夫。
- ・人とかかわる喜び、伝え合う喜びをもてるようにする教師のかかわり方の工夫。
- ・児童・生徒に合った伝達手段（表情、音声、身振り、音声言語、手話、指文字、絵、写真、文字など）の選択。
- ・幅広い適切なコミュニケーションの場（時間の指導、関する指導、家庭や地域での指導など）の設定。

身に付けた力を、人との関係の広がりとその中で使っていくことができる意思の伝達力にしていくことが大切である。

3つの事例研究を通して、養護・訓練の指導で大切な次のことを確かめることができた。

- 1) 養護・訓練の5つの柱からより客観的な実態把握。
- 2) 実態把握をもとに児童・生徒一人一人の調和的発達の基盤を培う適切な課題の設定。
- 3) 課題を達成するための指導仮説（こういう理由からこういう指導をすればこうなるだろう）の設定。
- 4) 指導内容において題材の適切な選択と配慮すべきことの明確化。
- 5) 課題が達成されるように指導できているかどうかの評価。

2 今後の課題

養護・訓練の指導について、同じ障害種別の教師同士で、同じ学校の教師同士で、または担任のみで児童・生徒の課題や指導方法について考え、実践していることが多い。この課題

を解決するために、本分科会では、障害種別の異なった学校の教師が、一人の児童・生徒について課題や指導内容、留意点などを検討した。このことにより、養護・訓練についてより多面的に考えることができ、指導を工夫する一助となった。

児童・生徒の心身の調和的発達の基盤を培うには、一人一人の課題を見極め適切に指導計画を設定して実施することが必要である。児童・生徒は、生育歴や障害の状態、環境、発達段階などが異なり、一人一人の養護・訓練の課題をもっている。それらに適切に対応し、教育ニーズに応えるには、学校として従来以上の多様な指導が必要である。

そのため、次の諸点を充実させることが必要である。

- ・時間の指導と関する指導の関連を明確にしながら進めること。
- ・養護・訓練の重要性を共通理解し、それぞれの学校、学級に応じた工夫をすること。
- ・指導者間の連携を深めること。
- ・家庭及びその他の関係諸機関、地域社会と連携すること。

このためには、児童・生徒一人一人の養護・訓練を中心とした個別指導計画を作成し、実施することであり、今後の課題である。

さらにまた、障害種別を越えた学校間が連携して、お互いの養護・訓練の内容の理解を深め、指導力の向上を図ることも課題である。