

小・中・都立学校

平成 8 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8年度教育研究員教科等別名簿

教科等名(教育課題)

No.	地区	学校名	氏名	備考
1	豊島	池袋第五小	長瀬 和美	□
2	足立	上総湊健康学園	齋藤 直彦	△
3	三鷹	羽沢小	石崎 美香	
4	町田	町田第一小	坂之上 富隆	
5	都立	文京盲	丸崎 光彦	○
6	都立	杉並ろう	萩原 恵二	
7	都立	綾瀬ろう	守屋 昌彦	
8	都立	青鳥養護 梅ヶ丘分教室	渡部 裕一	
9	都立	足立養護	田邊陽一郎	
10	都立	田無養護	森藤 才	□

教科等名(教科)

No.	地区	学校名	氏名	備考
1	墨田	堅川中	山賀 出穂	
2	大田	東調布第一小	柳沢 亜子	□
3	中野	第二中	宮崎 貴久恵	
4	荒川	第一中	紫藤 隆	□
5	板橋	高島第一小	清田 晴美	△
6	江戸川	平井東小	久保田 徳子	△
7	清瀬	清瀬中	細内 尋秋	
8	日野	大坂上中	安里喜世子	
9	都立	しいの木養護	三木 正明	
10	都立	葛飾養護	高野 昌明	○

教科等名(領域・教科を合わせた指導)

No.	地区	学校名	氏名	備考
1	杉並	阿佐ヶ谷中	上原 学	
2	板橋	徳丸小	松原みね子	
3	練馬	大泉小	高芝 三香	
4	八王子	第二小	豊田 政美	
5	武蔵野	境南小	井上 直子	
6	三鷹	第一中	中村 章	□
7	昭島	つつじが丘南小	千葉千恵子	△
8	都立	江東養護	加藤 幸吉	△
9	都立	白鷺養護	田島 利男	○
10	都立	足立養護花畑分校	門間 森代	

教科等名(養護・訓練)

No.	地区	学校名	氏名	備考
1	都立	八王子盲	小島 草平	□
2	都立	江戸川養護	平野 恵	△
3	都立	村山養護	鈴木 敏成	
4	都立	府中養護	磯部 裕子	□
5	都立	墨東養護	中田 吉紀	
6	都立	八王子養護	山岸 正	
7	都立	高島養護	村上 由紀	
8	都立	矢口養護	村山小百合	
9	都立	小金井養護	中村 典男	
10	都立	あきる野学園養護	山本 優	○

(○印は世話人、□印は副世話人、△印は記録)

目 次

〈教育課題〉	2
自分らしく生きるために — 一人一人の児童・生徒が「自己を見つめる」ための援助の工夫 —	
〈教科〉	18
一人一人にあった意欲・関心を高める指導法の在り方	
〈領域・教科を合わせた指導〉	34
一人一人の力を伸ばす指導の在り方 — 集団の中で一人一人が力を発揮する授業の工夫 —	
〈養護・訓練〉	50
児童・生徒一人一人の障害の実態に応じる養護・訓練の指導 — 学級担任が行う養護・訓練の指導 —	

自分らしく生きるために —— 一人一人の児童・生徒が「自己を見つめる」ための援助の工夫 ——

I 主題設定の理由

不登校、いじめ、非行の若年化など、児童・生徒の健全育成にかかわる問題が深刻さを増し、かつてない程に教育への強い関心と期待が寄せられている。これらの問題は、社会がめまぐるしく変化していく中で、子供たちが自分らしさを見失っていることが誘因の一つと思われる。

このことを、心身に障害のある児童・生徒に視点を当てて考えると、次のような実態が指摘できる。

- 障害の受容が不十分である

自己の障害について知らない、認めない、自己を過大・過小評価している、集団の中で障害を隠そうとする、都合が悪くなると何でも障害を理由にするなどの傾向がみられる。このため学習面、生活面での意欲を欠き、消極的になりがちである。

- 円滑な人間関係が築きにくい

自己の気持ちを表現できない、些細なことでトラブルとなる、友達と遊べない（遊び相手を大人に求める）、学校・学級外で自己を発揮できないなどの問題があり、卒業後社会へ出て生き生きと生活を送っていけない事例もみられる。

以上のような実態は、自己を正しく見つめることが不十分なために起こると考えられる。

自分のよさを認め「自分らしく生きる」態度を培うことは、未来を生きる児童・生徒を教育する学校教育に課せられた重大な課題である。

本分科会では、心身に障害のある児童・生徒一人一人が「自分らしく生きる」ことを願うとともに、そのためには何よりも「自己を見つめる」ことが重要であると考え、その援助の工夫の在り方について研究することにした。

II 研究経過

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	「自己を見つめる」についての文献研究
7 月	「自己を見つめる」学習の場、目的、内容などについて検討
8 月	主題の決定 ・ 「自己を見つめる」観点とその段階について検討
9 月	授業研究 ・ 「自己を見つめる」学習における援助の工夫の検討
10月	授業研究 ・ 報告書原稿の内容検討 ・ まとめ
11月～1月	研究発表会準備
1 月	研究発表会

Ⅲ 研究の方法

1 基礎研究

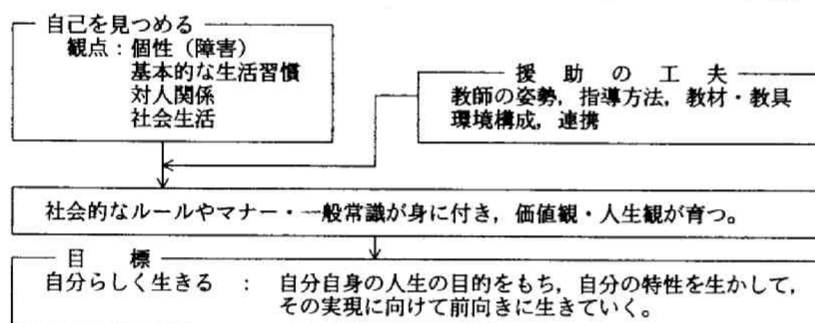
- (1) 研究主題の設定のために各自が担当している学校・学級の直面している課題を報告し合い、その中から全員で研究できるものを協議した。
- (2) 「自己を見つめる」ことについて、指導場面、指導方法、指導内容などの共通理解を図るとともに文献研究を行った。
- (3) 「自己を見つめる」観点について、道徳の指導書などを参考に研究し、観点を4項目にし、各発達段階ごとの到達度について検討した。
- (4) 「自己を見つめる」ための援助の工夫について、先行研究と各自の出し合った指導案に基づき研究した。

2 授業研究

小学校、養護学校中学部、養護学校高等部でそれぞれ授業研究を行い、「自己を見つめる」観点及び望ましい援助の工夫について、基礎研究で検討した内容を検証した。

Ⅳ 研究の内容

1 「自分らしく生きる」と「自己を見つめる」との関係



人間は、障害のあるなしにかかわらず、誰しも、自分の力を思う存分に発揮したい、自立したい、他の人に認められたい、人と仲良く生活したいなど、様々な欲求をもっている。

その欲求が基盤となって、人生の目的を形成し、自分の資質や能力などの特性を生かしてその実現に向けて前向きに生きていこうとする姿がつけられる。本分科会はその姿を「自分らしく生きる」ことであるととらえた。

「自分らしく生きる」ためには、何よりも自分を知ることが大切である。言い換えれば、「自己を見つめる」ことは、「自分らしく生きる」ための手段として位置付けられるのである。

人はさまざまなかかわりの中で生活している。その様相は、自分自身とのかかわりであり、他の人とのかかわりであり、また、人間社会におけるかかわりでもある。こうしたかかわりを通して自分の在り方を正しく見つめることにより、積極的な自己像を描き、未来に希望をもって力強く生きようとする姿勢が生まれるのである。

特に、心身に障害のある児童・生徒にとっては、自分の障害を個性の一つとして受容し認めていくことが、障害によってもたらされる種々の困難に正対し、その解決に向けて努力する力に発展するのであり、やがては自信をもって生きていくことに大きくかかわるものと考ええる。

2 「自己を見つめる」機能

「自己を見つめる」機能として、「自己受容」「自己理解」「自己課題」という3点が考えられる。この三つの機能は、発達段階に応じて、自己受容、自己理解、自己課題と変化していくことが多いが、必ずしも順序性があるわけではない。また、一つの課題を乗り越えていく過程の中にも、この三つの機能は存在すると考える。卒業後の社会生活も含めて、長期的な展望をもちながら、各段階で以下の「自己を見つめる」機能を踏まえて援助していくことが大切である。

—— 自己受容：「あるがままの自分を認めること」 ——

自分の欠点や弱さがあることを嫌うのであれば、自己否定になってしまう。その弱い自分を弱い自分のままに受け入れ、あるがままの自分を認めることで、自分のよさや可能性に気付いていく。

—— 自己理解：「かかわりの中にある自分を理解すること」 ——

自分というものをいろいろなもの（他者、自然、社会など）とのかかわりの中で理解すると、支えられている自分が見えてくる。いろいろなものに支えられ、助けられながら自分というものが存在することを理解できれば、その次の段階として、そういったものと自分がどうかかわっていけばいいのかに意識が向いていく。

—— 自己課題：「自分は何をすべきかを考えること」 ——

自分のいる立場や自分に課せられている役割と責任を考えることによって、自分は今何ができるのか、何をしなければならないのかということが明確になってくる。

（参考文献「道徳教育新時代－生きる喜びを子どもたちに－」押谷由夫著 国土社）

3 「自己を見つめる」四つの観点

本分科会の構成メンバーが担当する各障害種別の児童・生徒の実態、小・中学校道徳指導書及び都教育委員会作成の「健全育成推進資料」などを参考に、児童・生徒が「自己を見つめる」ための観点を検討した。そして「個性」「基本的な生活習慣」「対人関係」「社会生活」という四つを必要な観点として定めた。

これら四つの観点はそれぞれ関連し合うものであるが、特に、「個性」の伸長を支えるものとして他の三つの観点（基本的な生活習慣、対人関係、社会生活）が設定され则认为した。

○基本的な生活習慣は、生活力に直結するものであり、自分らしく生きるための基盤になるものととらえた。

○対人関係は、はたらき掛けにきちんと対応できる、自分の意志を表現できるなど、人とのかわり方、人間関係の持ち方などが、自分の特性を生かすために必要な力であるととらえた。

○社会生活は、社会規範を身に付け、自分の役割を知るなど、集団生活を送る上での態度や技能を身に付けることが社会の中での「自己を見つめる」うえで必要であるととらえた。

◎個性の理解とは、上記の能力や態度、資質を身に付けながら、自分の特性や課題、障害の克服の手だてなどを知り、自分のよさを伸ばそうとすることであるととらえた。



以上の観点で「自己を見つめる」ことで、「自分らしく生きる」ことが可能になると考えた。

4 「自己を見つめる」ための観点表（表1）

縦軸は、3で説明した四つの観点である。横軸については障害のない児童・生徒の発達段階から検討し、その目安として、1段階は幼稚園、2段階は小学校低学年、3段階は小学校高学年、4段階は中学校、5段階は高等学校としている。また、それぞれの段階の内容は達成度を示している。

各教科、道徳、特別活動、養護・訓練を通して、「自己を見つめる」ための学習をしていく。児童・生徒の実態などから考えた時、学校の教育活動すべてにおいて、意図的・計画的な指導が必要となる。

また、すべての児童・生徒が同じ段階にいるとは限らないし、一人の児童・生徒をみても、観点によって段階の差があるので、個に応じた指導が必要である。

5 「自己を見つめる」ための援助の工夫

本分科会では、先に作成した「自己を見つめる」ための観点表を基にして、その中の「個性（障害）」という部分に焦点を当て、授業計画案づくりに取り掛かった。その際、児童・生徒に、より成果のある授業とするためには、どのようなことを配慮したり、着目したりすればよいのかなど、実際に支援していくための具体的な手だての必要性を痛感した。

そこで、「個性（障害）」について、援助の手掛かりを一覧表にしたのが表2である。

まず、横軸は、「自己を見つめる」ための観点表と同様に1～5の発達段階で分け、縦軸には、平成7年度教育研究員報告書（心身障害教育）教育課題分科会の研究を参考にしながら、三つの視点（①教師の姿勢 ②指導方法、教材・教具 ③環境構成、連携）を設定した。さらに、その中を、1～5段階に共通するものと各段階で特に大切なものとに分類した。

表1 「自己を見つめる」ための観点表

段 階 観 点	1	2	3	4	5
個 性 ・興味・関心 ・長所・短所	・信頼できる大人や友達とのかかわりの中で、自分の好きなことを積極的に見付けることができる。	・好きなことを一生懸命取り組んだことが周囲に認められることにより、いろいろなことに興味・関心が広がる。 ・自分のよさに気付くことができる。	・自分と他人との違いに気付き自分のよさを伸ばそうとする	・自分のよさや可能性を伸ばそうとする。	・自分の特性（長所・障害など）を理解し、自分らしく前向きな生き方を模索することができる。
障 害 ・認知・特徴 ・受容・克服	・援助を受け入れる。 （・補聴器などの補助具 ・人の支援）	・障害のない児童・生徒との違いを感じる。 ・自分の得意なこと、苦手なことに気付く。	・できないことがあることによって、不自由さや不利益を感じる。	・障害によって自分のできないことを補う方法を知る。 （補助具などの意味を知り、自ら積極的に使う。）	・自分の障害を受け入れ、障害を補いながら、自分の能力を最大限に発揮し、前向きに生活する。
基本的な生活習慣 ・身の自立 ・計画的な生活 ・問題解決能力	・生活の中で自分のことは自分でしようとする意欲が育ち、身の自立が促される。	・身の回りのことで、自分でできることは自分です。 （身辺処理、整理、後始末など） ・きまりのある生活をしようとする。	・目標をもち、見通しをもった計画を立て、きまりある生活をするができる。	・自分の生活を自分で見直したり、改善したりする態度を身に付ける。 ・自分の生活リズムを確立する	・現在の生活を見つめ、自分の将来の人間としての生き方・在り方を伸ばす。 ・自らを律するとともに、問題解決の能力を伸ばす。 ・時と場合に応じた身辺処理ができる。
対人関係 ・他者理解 ・自律と耐性 ・協調・協同 ・思いやり ・相互啓発 ・意思の伝達	・親との愛着から、家族・身近な人へとかかわる意欲が育つ	・同年齢の友達と一緒に楽しく遊び、遊びの中で自分のやりたいことを表現したり、がまんしたりする。	・周囲の人の意見にも耳を傾け集団の中で自分の意見や感じたことを表現する。 ・自分中心の考えから、相手の気持ちも考えて、友達とかかわる。	・思いやりをもって相手の気持ちや立場を考えながら、自分の意見を率直に述べ、他人と協力して活動する。	・自らの立場を自覚し、考え方の違いを尊重し、相互に啓発し高め合う。
社会生活 ・自己決定 ・勤労観 ・社会規範 ・集団参加 ・社会的責任・義務	・友達と様々な遊びやかかわりができ、集団の楽しさが分かる。	・みんなが生活する上で守らなくてはならないルール・マナーがあることがわかる。 ・学校や係活動などをきちんとやり遂げる。	・ルールやマナーについての必要性を再確認し守ろうとする。 ・係活動などで、自分の役割を自覚し進んで取り組む。 （責任を果たす） ・地域の人々との様々なかかわりの中から地域への親しみが生まれる。 ・保護者や周囲の大人の職業に関心をもつ。	・社会のルールやきまりを尊重し、社会の一員としての自覚をもって主体的に活動する。 ・働くことの大切さや、社会的責任について意識する。	・社会規範についての理解が深まり、自分の行動を自ら適切に判断し行動する。 ・社会の一員としての自覚を深め、自己の適性に応じた進路を考える。

表2 「自己を見つめる」ための援助の工夫〈個性（障害）〉

段階 視点	1	2	3	4	5
教師の姿勢	・認める。・励ます。・ほめる。・子どもの人格を尊重する。・多様な考えを引き出そうとする。・教師の意見を押し付けない。				
	・共に活動する。 ・興味をもつことをほめる。	・みんなの前で認める。 ・がんばったこと、長所、よさを具体的にほめる。	・共に考え共感する。 ・ヒントを与える。 ・劣等感をもたせない。	・子どもが自ら考えることを持つ	・主体性を尊重する。
指導方法 教材・教具 (直接的な はたらき掛 け)	・個々の実態に応じたはたらき掛けをする。・いろいろな考えがあることを知らせる。・主体的に考えたり活動したりする教材を用意する。 ・具体的に考えやすい手掛かりを与える。・学習活動やねらいが分かりやすい教材を用意する。・能力に応じた集団活動を取り入れる。 ・残存能力をフルに活用して活動できるような手掛かりを与える。・T・T間の意思疎通を十分図り一貫したはたらき掛けを行う。				
	・身近な題材を教材として選ぶ。 ・遊びを通して具体的な経験を重ねる。 ・新奇性となじみ性のある教材を用意しながら経験を広げていくようにする。 ・身近な人との楽しいかかわりを多く経験させる。	・身近な題材を選びわかりやすい課題を設定する。 ・スモールステップの教材を用意し成就感をもたせる。 ・興味、関心をもちやすいものを用意する。 ・学習の結果が分かりやすいものを用意し励みにする。 ・良くできたこと、がんばったことをフィードバックする。 ・児童同士に評価をさせる。	・よさを伸ばすことの大切さを知らせる。 ・自分と他の人の意見、作品、言動等の相違点に目を向けさせる。 ・少しむずかしい課題を与えることにより工夫すればできることを知らせる。 ・生活上のトラブルや困難さの原因を考え、障害の特徴や障害を補う方法を理解させる。 ・補助具の効果を客観的に理解させる。	・困った場面での具体的な対処の方法を考えさせる。 ・自分にとって有利な条件を理解させる。 ・周りの助けを恥ずかしがらずに受けながら最後までやり遂げる経験を積ませる。 ・場や状況に応じた補助具の利用の仕方や障害を補う方法を理解させ、進んで使うようにさせる。	・広い視野から判断できるよう助言する。 ・社会の成り立ちや仕組み、歴史などを理解させ社会とのかかわりを意識させる。 ・社会参加に向け、職場での勤務経験や地域の人々とのふれ合いの場を多く設ける。 ・同じ障害がある先輩の経験などから、将来像や可能性をもたせる。 ・障害を補う方法や情報を自ら求めたり工夫したりさせる。
教材例	・宿泊学習のビデオ（体験したことを映像を手掛かりに思い出す） ・しおり（行事の流れを追いつながり経験を思い出す） ・行事の歌（経験を思い出し印象付ける） ・絵、絵カード（意思表示の手掛かりとする。） ・文字カード（〇×カードなど）	・自分自身について（良い所、得意なこと、苦手なこと、直したいことなど）を考えるワークシート（教師自作の書き込み式教材） ・ワークシート用ヒント一覧表（指導事例1参照） ・「わたしにであう本」（全日本育成会） ・みんなの宝発見カード（各自の自画像の下に自分や友達が見つけた良い所を貼り重ねていく） ・等身大の人型作り（誕生時と今の自分の等身大の人型を作り、体格と共に心の成長を感じ取る）	・自分を見つめるワークシート（質問形式のワークシートに記入しながら自分の特徴を考える） ・〇〇さんへの手紙（友達や保母から見た良い所の指摘）（指導事例2・3参照） ・道徳資料「ドラえもんの声（学研5年）」（指導事例3参照） ・教材提示装置、OHP（互いの意見を話し合いながら話し合う） ・聞き取りゲーム（補聴器の有無による音や言葉の聞き取りの違いを知る）	・作文（楽しかった、頑張った、つらかったなどの経験を書き感じたことや対処の仕方を話し合う） ・自分史作り（生い立ち、今の自分、将来の夢を時代別にまとめ、発表し合う。自分の課題や可能性に気付く。） ・質問紙（「道を尋ねるときどうしますか？」コミュニケーション手段の種類、特徴、自分に合うものなどを考える。） ・きこえ新聞作り（きこえのしくみや自分のきこえの特徴をまとめる）	・レポート（「開業するとしたらどのような治療院にしたいか」指導前と指導後に同じテーマで書き考えを深める） ・自己診断表 ・職能検査
環境構成 連携 (間接的な はたらき掛 け)	・楽しく活動できる雰囲気を作る。・個々の実態に応じて多様な環境を用意する。 ・互いに認め合う雰囲気を作る。・意見を言い合い話し合いやすい雰囲気を作る。（座席配置の工夫など） ・保護者の願いを把握する。・家庭と共通理解を図り協力し合う。・医療機関との連携を深める。 ・保母、通常の学級や在籍学級担任との共通理解を図り協力する。				
					・専門学校、就職先等との共通理解を図り協力する。

V 指導の実例

指導事例1 養護学校（知的発達障害）高等部

- (1) 教科・領域 特別活動（ホームルーム活動）
- (2) 対象生徒 10名（男子8名，女子2名）指導者2名
- (3) 生徒の実態

対象とする生徒は発達課題が似通った1～3年の縦割り集団である。「自己を見つめる」ための観点表に照らし合わせてみると、概ね第2段階に当たる。1名通常の学級出身の他は、心身障害学級出身である。自閉的傾向が4名おり、そのうち3名はなかなか授業に集中できない。また、授業には興味があるが私語などで落ち着かない生徒が2名おり、全体としての授業はなかなかまとまらない。しかし、個別の課題には皆集中して取り組める。

- (4) 題材名 「自分自身のことについて考えてみよう」（4時間のうち、本時は1，2時）
- (5) 題材設定の理由

知的発達に障害がある生徒が「自分自身のこと」という抽象的なことを考えるのは容易ではない。障害が比較的軽い生徒も、きちんとは分かっていることが多い。友達の良い点や良くない点を考えたり、自分との共通点・相違点を考えたりすることは難しい。

そこで生徒が自分を見つめる手掛かりになるような題材を設定した。内容は比較的生徒が考えやすいという理由で「得意なこと、苦手なこと」とした。1年から3年という縦割り集団という特徴も活かして、現場実習や卒業後の進路のことも交えながら授業を進められればと考えた。友達との共通点や相違点を見つけながら、自分自身を見つめ、友達と尊重し合える人間関係を育成できるきっかけになればと思う。

- (6) 題材について

できるだけ自分自身で「得意なこと、苦手なこと」を考えられるようにするために題材を次のように設定した。導入時の資料として「わたしにであう本」（全日本育成会・刊）を用いた。得意なこと、苦手なことの定義をしたうえで、誰にでも得意と苦手があることを、平易な文章で理解させるようにした。ワークシートとあわせて資料を配布し、生徒が考えるヒントとなるようにした。以下は、配布した資料からの一部抜粋である。

〈1〉あなたのとくいなこと、苦手なことは、何ですか？ とくいな勉強やスポーツ・作業など思いつくものを 書いてみましょう。 <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none; width: 50%; text-align: center;">とくいなこと</td> <td style="border: none; width: 50%; text-align: center;">にがてなこと</td> </tr> </table> 〈2〉にがてなことが、どうやったらできるようになると 思いますか？	とくいなこと	にがてなこと	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">・ひき算をする</td> <td style="width: 50%;">・授業中おしゃべりをしない</td> </tr> <tr> <td>・かけ算をする</td> <td>・ひとりでものを運ぶ</td> </tr> <tr> <td>・時計を読む</td> <td>・友達と協力してものを運ぶ</td> </tr> <tr> <td>・料理をつくる</td> <td>・手早く作業をする</td> </tr> <tr> <td>・食器を洗う</td> <td>・人に聞かずに自分で考える</td> </tr> <tr> <td>・せんたくをする</td> <td>・わすれものをしない</td> </tr> </table> ②身の回りのこと～身だしなみはせいけつに！（略） ③家や学校での過ごし方（略） ④善悪の判断について～よいこと、悪いことわかってい るかな？ <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>・ともだちとなかよくする</td></tr> <tr><td>・弱いものいじめやめいれいをしたりしない</td></tr> <tr><td>・友達のを、かってに使ったりとったりしない</td></tr> <tr><td>・友達のかげぐちやわるぐちを言わない</td></tr> <tr><td>・つごうの悪いときにウソをつかない</td></tr> <tr><td>・公共物や人の物をぬすんだりこわしたりしない</td></tr> <tr><td>・きたないことばや子どもっぽいことばは使わない</td></tr> <tr><td>・バス停などでれつのわりこみをしない</td></tr> <tr><td>・バス停やバスの中で大声でさわがない</td></tr> <tr><td>・バスでお年寄りに席をゆずる</td></tr> </table>	・ひき算をする	・授業中おしゃべりをしない	・かけ算をする	・ひとりでものを運ぶ	・時計を読む	・友達と協力してものを運ぶ	・料理をつくる	・手早く作業をする	・食器を洗う	・人に聞かずに自分で考える	・せんたくをする	・わすれものをしない	・ともだちとなかよくする	・弱いものいじめやめいれいをしたりしない	・友達のを、かってに使ったりとったりしない	・友達のかげぐちやわるぐちを言わない	・つごうの悪いときにウソをつかない	・公共物や人の物をぬすんだりこわしたりしない	・きたないことばや子どもっぽいことばは使わない	・バス停などでれつのわりこみをしない	・バス停やバスの中で大声でさわがない	・バスでお年寄りに席をゆずる
とくいなこと	にがてなこと																								
・ひき算をする	・授業中おしゃべりをしない																								
・かけ算をする	・ひとりでものを運ぶ																								
・時計を読む	・友達と協力してものを運ぶ																								
・料理をつくる	・手早く作業をする																								
・食器を洗う	・人に聞かずに自分で考える																								
・せんたくをする	・わすれものをしない																								
・ともだちとなかよくする																									
・弱いものいじめやめいれいをしたりしない																									
・友達のを、かってに使ったりとったりしない																									
・友達のかげぐちやわるぐちを言わない																									
・つごうの悪いときにウソをつかない																									
・公共物や人の物をぬすんだりこわしたりしない																									
・きたないことばや子どもっぽいことばは使わない																									
・バス停などでれつのわりこみをしない																									
・バス停やバスの中で大声でさわがない																									
・バスでお年寄りに席をゆずる																									

《考えるヒント》

◆どうしても考えるのがむずかしい人は、とくいなこと
・苦手なことを、つぎのなかから選んでみよう。

①学校の授業について（とくいなことは具体的に書いて
みよう。）

・文章を読む	・マラソンをする
・漢字を書く	・バスケットボールをする
・作文を書く	・プールで泳ぐ
・人前で話す	・フォークダンスを踊る
・たし算をする	・授業や作業に集中する

（右へ続く）

(7) 援助の工夫

① 教師の姿勢

- 生徒自身が考えることを大事にするために、教師の意見や固定的な考え方を押し付けることはしないように心掛ける。
- ワークシートに取り組ませる際は、生徒の実態を尊重しながら一人一人に合わせた言葉掛けやヒントを与えるようにする。

② 指導方法、教材・教具（直接的なはたらき掛け）

- 自分で考えやすいように、質問形式のワークシートを用意して、生徒が作業しながら答えていく形式をとる。ヒントになる用紙も用意する。
- 対象とする生徒のワークシートをビデオカメラを通してテレビ画面に映し、それを見ながら考えたりお互いに意見を出し合ったりできるようにする。

③ 環境構成・連携（間接的なはたらき掛け）

- お互いの顔が見えて、自由に意見を出し合えるように、「コ」の字型の机配置にする。

(8) 題材のねらい

- 自分自身の得意なことや苦手なこと、頑張ってもできないことについて考えさせる。
- 自分の障害を知ったり、障害によってできないことを補う方法・援助方法（制度など）を学ばせる。
- 自分にあった進路や将来について考えさせる。

(9) 本時のねらい

- 自分自身の得意なことや苦手なことについて考えさせる。
- 友達の得意なことや苦手なことに気付かせる。
- 得意なことを伸ばし、苦手なこと克服するための意識をもたせる。

(10) 展開

学 習 内 容	生 徒 の 活 動	教 師 の 活 動 ・ 支 援 ・ 留 意 点
あいさつと授業の説明（5分）		授業に集中させる。授業内容の説明をする。
「わたしにであう本」を読む。 （10分）	最初は自分で黙読、さらに順番に音読をしていく。 （6～9ページ）	教師が支援しながら、正しく読ませる。
「わたし～」の読解（15分）	何について書いてあるか、考える。	得意・苦手などの言葉の定義を明らかにする。
ワークシートに答える。（20分）	質問紙に沿って、自分自身について、記入していく。＊途中休憩	生徒に応じて、言葉掛けを行う。生徒の意見を尊重し教師の見方を押しつけないようにする。
発 表（10分）	自分の記入したワークシートにしたがって挙手する。	何点か項目を挙げて、生徒に挙手させる。
何人かの生徒のシートをみんなで見える。 （35分）	対象とした生徒のシートをみんなで見えて、意見を出し合う。	①良い点を認める、 ②苦手なことをどうしたいか、 ③苦手だとどう困るか、などを話の中心にする
まとめ（5分）	授業の感想を発表する。	自分自身のことを考えることの大切さを知らせる。今後の予定についても知らせる。

(11) 評価

- 授業内容を理解し、まじめに授業に取り組んだか。
- ワークシートを通して、自分自身のことについて考えたか。
- 友達のワークシートや意見を参考にして、自分との共通点や相違点を考えたか。
- 苦手な点を直そうとする意識がもてたか。

(12) 考察と今後の課題

生徒がワークシートに取り組む前に、資料を用いて得意なところ、苦手なところに対しての定義付けを行ったことは良かったと思うが、「苦手」という言葉が予想以上に生徒に理解しにくかったようで、「得意」に比べて記入量が少なく、的外れな答えも多かった。また、理解はしていても文字に表すのが恥ずかしかったり、わざと書かなかったりする生徒もいた。「苦手」ではなく、「直したい所」にした方がたくさん記入できたのではないかとと思われる。

テレビ画面に友達のワークシートを映し出したり、机を「コ」の字型に配列したことは、お互い意見を出し合ったり、認め合ったり、共通点を見付けたりするのに有効だった。友達のことに對しては「苦手なことができるようになった方がよい」などの意見が出るが多かったが、自分にも共通した問題であると考えられる生徒は多くなかった。この点でも、「苦手」を「直したい所」と置き換えれば、具体的にどう直すか、どう克服するかを考えるきっかけになるような意見が出たのではないと思う。また「直したいが直らない所」が、自分の障害に起因するものであると認識させるきっかけにもなるのではないかと考える。

今後、今回苦手だった点が改善されたかどうかを確認する機会を設けながら、今回は触れられなかった障害についても考えさせる授業を設定していきたい。

指導事例2 養護学校（知的発達障害）中学部

※養護学校（知的発達障害）に設置された病院併設の分教室である。

- (1) 教科・領域 特別活動（学級活動）
(2) 対象生徒 第3学年 11名（男子7名 女子4名） 指導者3名
(3) 生徒の実態

主に不登校、神経症等の精神的疾患があり情緒が不安定なため、積極的な学習参加や学力の積み重ねが困難であるものの、知的発達の障害を主障害とせず、普通教育に準じた学習活動に取り組める生徒を対象とした学級である。本分科会の研究課題の「自己を見つめる」ための観点表に照らし合わせると、概ね第3段階に当たる。在籍生徒11名とも前籍校は通常の学級であるが、不登校期間や本校の在籍期間が大きく異なり、これまでの学習の経過や状態の安定度は一様でない。学習範囲としては、下学年適用している生徒がほとんどである。また、生徒一人一人をとってみても、日によって情緒が安定したり、不安定であったりするため、学習はもちろん対人面・行動面とも個別の配慮を要する状態である。

(4) 題材名

「自分を知ろうー自分の特徴ー」（4時間のうち、本時は3時）

(5) 題材設定の理由

在籍生徒のほとんどが、病状から生じる気持ちの不安定さや、不登校・入院生活による学

習・社会経験の乏しさなどにより、自己の興味・関心の対象や能力・適性・現状等について認識できていない。また、自己の状態や周囲の状況を適切に把握できる気持ちのゆとりがもてない現状もある。本題材においては、中学3年生ということもあり、卒業後の進路や将来のことを考えるためには、まず自己の特性を知って十分吟味し、それを生かせるようにすることが大切だということを理解させたい。また、自分を見つめ、自分の特徴について理解させるとともに、人それぞれが違う個性をもっていることにも気付かせ、他人との違いを知ることによって、より自己理解を深めさせていきたい。さらに、対人関係面で問題を抱えている生徒も多く、本時の学習を通して、友達の見方・考え方など他者の意見を尊重しながら、自己についての理解を深める機会になればと思う。そのことが今後の生徒自身の生活、学習、進路の選択等にも生かされていくことを期待したい。

(6) 題材について

1学期に行った「a. 自分から見た自分」に今回は「b. 友達から見た自分（〇〇さんへの手紙）」を加え、友達の意見も参考にしながら、二方向から自己を見つめ直すようにした。

a. については、自分について書きにくいので、少しでも抵抗感を減らし、生徒の主体性を重んじられるようにするために幾つかの項目を設定した。また、b. について手紙形式を用いたのは、全体の前で思いを述べる場合は、周囲の反応などに影響されやすいことや、抵抗感をもつ生徒が多く、素直な意見を出しにくいと思われたからである。

(7) 援助の工夫

① 教師の姿勢

- 生徒自身が主体的に考えることを大事にする。
- 誰もがよさをもっていることに気付かせ、それを認めながら誉めることで自信・意欲につなげる。
- 共通の目的意識・活動意識をもたせる。

② 指導方法、教材・教具（直接的なはたらき掛け）

- タイミング、内容などを考慮しながら、一人一人に合わせた言葉掛けをする。
- T・T間の意思の疎通を十分に図り、共通の目的・ねらいをもって生徒の援助を行う。
- ワークシート「自分を知ろう」「〇〇さんへの手紙」を準備する。（一部抜粋）

さんへの手紙

この学校にきて、私はあなたと一緒にクラスになれて嬉しく思います。

私は、いつもあなたのことを次のようなところが素晴らしいと試みています。

- 素晴らしい（良いところ）と試めているところ。

.....

- こうするともっと素晴らしくなると試しているところ。

.....

③ 環境構成、連携（間接的なはたらき掛け）

- 周りの人の意見を尊重する雰囲気を作る。

- 一人一人がそれぞれの特徴をもっていることに気付かせ、お互いの良い面や可能性を認め合う雰囲気を作る。

(8) 題材のねらい

- 人それぞれの違った個性に気付かせ、学級内での相互理解を図るとともに、自己理解を深めさせる。
- 自己の進路についての意識を高めさせ、自発的に進路を考え、取り組む機会とさせる。

(9) 本時のねらい

- 自分の特徴について理解させる。
- 自分のよさや可能性を知るとともに、自己を見直したり、改善したりする態度を身に付けさせる。

(10) 展開

学 習 内 容	生 徒 の 活 動	指 導 上 の 留 意 点
あいさつと授業の説明 前時の学習の確認 (5分)	• ワークシート「自分を知ろう」に記入した、自分の特徴を再認識する。 • 付け加えることがあれば記入する。	前時の学習を思い出し 本時の学習について意識 をもたせる。
「〇〇さんへの手紙」から、ある生徒の手紙を読み上げ、誰のことか考える。 配られた手紙を読む。 自分から見た自分と、友達から見た自分を比較しながら自己理解を深める。	• 教師の読む手紙が誰か考え挙手する • 「自分から見た自分」と「周囲から見える自分」では違っていることもあることを考える。 • 配られた手紙を黙読する。 (よい面について) • 友達の意見をワークシートに記入しそれについて考える。 (改善面について) • 改善のアドバイスをワークシートに記入しそれについて考える。 (どうして周囲はそう見たか、自分ではどう考えるかなど)	生徒の自主性を重んじながらも必要に応じて個別に援助する。 生徒の活動状況を把握するとともに、ワークシートへの記入などについてアドバイスをする。 いろいろな考え方・見方があることに気付かせる。
まとめ (5分)	• 自分の感じたことを発表する。	自分に自信をもつようはたらき掛けるとともに、今後の進路、将来に向けて更に自分を理解するように促す。

(11) 評価

- 自分の特徴について理解を深めることができたか。
- 学習内容を理解し、自分のこと・友達のことをまじめに考える姿勢が見られたか。
- 友達のアドバイス(手紙)を参考に、自分のよさや可能性を発見・確認できたか。
- 自分と友達の評価の相違点について、考えることができたか。

(12) 考察と今後の課題

① 教師の姿勢

「人それぞれに必ず良い面があること」、「同じものでも視点を変えることで違った見

方が出来ること」を基本とし、生徒一人一人の実態を受け止めることに努めた。自分の特徴を生徒自身が気付くように援助し、それを個々の生徒にフィードバックすることで、少なからず自信に結び付けることができた。

② 指導方法、教材・教具（直接的なはたらき掛け）

生徒自身が主体的に考えながらも、きっかけや援助が必要な生徒に対しては、担当者間で個々の生徒の状況に応じた援助ができたようである。今回教材として用いたワークシートの、自分自身の特徴（良い面、得意、自信がある）については、記入しにくい生徒が多かった。反面、今回は項目に挙げていないが、自己の欠点やマイナス面については、生徒の会話にも聞かれたが、比較的記入しやすい感じがうかがえた。良い面を素直に評価できないなど自己評価が低いことや年代における羞恥心などがその理由として考えられる。

「〇〇さんへの手紙」については、友達の意見として、言葉が足りずに否定的な傾向の意見になってしまう可能性もあったが、概ね友達の良い面を率直に記入でき、自己を見つめる際の大切な意見として用いることができた。

③ 環境構成、連携（間接的なはたらき掛け）

学級活動という面からも、互いが相手を理解していることから素直に相手の意見を尊重する雰囲気を作ることができた。

今回の学習を通じて、友達に意見（手紙）を述べる場合、良い面、改善面など少なくとも自分の姿と対比し考えることも大事であり、その面からも自分を見つめるきっかけとなり、自己理解を深めることができたのではないかと思う。本校の生徒が「自己を見つめる」というときには、a. 自己評価が低い b. 自信がない c. 学習・社会経験の乏しさ、などが大きな要因となり、適切な自己理解が確立していないことが考えられた。

特に自己評価の低さについては、今後一つ一つ課題の解決を図りながら、生徒一人一人の意欲・自信につなげながら高めていければと思う。また、自分の進路や将来を考える際に「自分を知る」ことが大前提となるので、今後の学習と進路の個別面談などにおいて、さらに理解を深めさせながら進めていきたい。

指導事例3 小学校（養護学園）

(1) 教科・領域 道徳

(2) 対象児童 第6学年 8名（男子5名 女子3名） 指導者 1名

(3) 児童の実態

学習への意欲は高く、落ち着いて取り組める。ただし、算数の計算や漢字の読み書きなど基礎的な学力が身に付いていない児童が男子の中に数名おり、個別に課題を与えたり、指導をしたりする必要もある。

どの児童も学園では明るく過ごしているが、心理的な理由を主として前籍校ではうまくとけ込めないというのが現状である。自分の悪い面ばかり気にしてしまい、自信がもてないのである。中学進学を控え、「自己を見つめる」ことで自分のよさに気づき、自信をもたせていきたい。

(4) 主題名 「悪い所を改め良い所を伸ばす」

(5) 主題設定の理由

あふれる情報や物の中で、児童は「本当の自分」を見付けることができにくくなっている。何となく分かっている「自分」は、他との比較の上でのマイナス面のみが強調された姿である。特に心身の障害のある児童が、「自分らしく生きる」ためには、「自分の特徴を知り、悪い所を改め、長所をよりよく伸ばそうとする態度を育てる」ことが必要であると考え、上記の主題を設定した。

(6) 資料について

① 資料名 「ドラえもんの声」

② あらすじ

本資料は、人気アニメ「ドラえもん」の声で有名な大山のぶ代さんの実話である。幼いころは気にもしていなかった自分の声だが、成長とともに、その声を自分の欠点と考えるようになる。そして、人前で声が出せなくなるまでに追いつめられてしまう。

しかし、母親の助言と演劇部に入ってから本人の努力により見事に長所にまで高め、すばらしい女優としての現在につなげたのである。

③ 資料観

児童にとって身近で興味のもてそうな本資料を取り上げることにより、長所を伸ばすためには周りの人の理解や愛情もさることながら、本人の努力と負けん気が、弱点を跳ね返してくれることに気付かせ、自分を見つめる機会を与えたい。

(7) 援助の工夫

① 教師の姿勢

- 児童の意見を共感的に受け止める。
- 多様な考えを引き出し、教師の考えを押しつけない。
- 児童の実態を尊重し、一人一人に合った言葉掛けをする。

② 指導方法、教材・教具（直接的なはたらき掛け）

- 児童が課題をきちんとつかめるよう発問を精選する。
- 板書を工夫し、主人公の心の変容を視覚化する。
- ワークシートを活用し、児童の考えを導き出す手だてとする。
- 児童が興味をもちやすく、心情に訴えることのできる資料として、手紙を事前に保母に書いてもらい学習で使用する。
- 資料「保母さんからの手紙」より（一部抜粋）

Kくんは責任感があり、自分の仕事は最後まで責任をもってできますね。その姿は周りの子ども達へのよいお手本となっていることでしょう。また、正義感が強く、弱い子を守ってあげたり、悪い事をした子に対して注意している所を見ていると、頼りになるお兄さんだなあと感心してしまいます。Kくんの素直な所、うそをつけない所も素敵なことですね。最近では嫌いなバナナも克服し、食べられるようになりましたね。

③ 環境構成，連携（間接的なはたらき掛け）

- お互いに自由に意見が出し合え，認め合える雰囲気を作る。
- 寮担当の保母と共通理解を図り，協力を求める。

(8) 本時のねらい

自分の特徴を知り，悪い所を改め，長所をよりよく伸ばそうとする態度を育てる。

(9) 展開

学 習 内 容	主な発問および予想される児童の反応	教師の支援・留意点
自分の経験について話し合う。 (5分)	自分の得意なこと・苦手なことについて話し合ってみよう。	「得意」「苦手」という言葉の定義をおさえる。
資料「ドラえもんの声」を読み，話し合う。 (10分)	中学生のころの「わたし」は，自分の声についてどう感じていたのだろうか。 ・人と違って変だ。・恥ずかしい。 ・人前ではしゃべりたくない。 ・こんなことではいけない。	「わたし」の声に対する気持ちの変化に気付き，共感できるよう資料の提示を工夫する。
母親に人前で話すように勧められたときの主人公の気持ちについて話し合う。 (10分)	母親に，芝居や人前で話をするを勧められたとき，「わたし」はどんな気持ちになっただろうか。 ・いやだなあ。・みんなに笑われる。 ・恥ずかしいけど，お母さんのいう通りにしてみよう。 ・がんばってみよう。 大山さんは，「ドラえもんの声」を通して，みんなに何を言いたいのだろうか。 ・自分の欠点を隠そうとしないほうがいい。 ・「自分はだめだ。」とあきらめないほうがいい。 ・自分のよさや特徴を伸ばそう。	苦手なことをがんばって克服しようとした「わたし」の気持ちに気付かせる。 母親の気持ちにも注目させる。
自己を見つめる。 (15分)	苦手だったことを直そうとしたことがあるか。 得意なことを伸ばそうと努力したことはあるか。	まだ自分に気付いていない児童には，改めて自己を見つめるよう指示する。 肥満やぜん息など主訴への取組についても考えさせる。
保母からの手紙を読む。 (5分)	保母さんからの手紙を読もう。	手紙を読み，健康学園で頑張っていることに気付かせる。 自分の良い所を伸ばし，悪い所は改めるよう意欲付ける。

(10) 評価

- 「わたし」に共感することができたか。
- 自分の特徴をつかむことができたか。
- 悪い所を改め，良い所をよりよく伸ばそうという意欲がもてたか。

(II) 考察と今後の課題

資料「ドラえもんの声」は、アニメが身近な存在のため、児童の興味を引き付ける点では効果的であったが、主人公の心情を共感するまでには至らなかったのではないと思われる。そのため、資料の話を自分に置き換えて考える場面が弱くなっていた。

「苦手だったことを直そうとしたことがありますか。」という問いに対しては、苦手なことはたくさん挙げたが、それに対しての取組はあまり挙げられなかった。自分の行動に自信がもてないためと考えられる。

まとめの「保母さんからの手紙」を読む場面では、児童一人一人が嬉しそうな表情になり、自分では気付かなかったがんばりを確かめられたようで、かなり効果的であった。研究授業後の児童の様子を経過観察してみると、寮での生活で変容が見られた。それは主に、運動に励んで体力増進を図る、早寝早起きなど生活リズムを守る、上級生として下級生の面倒を見るなど、保母が手紙の中で話題に触れていたことと一致している。全寮制で生活している養護学園において、児童の心身の状態の改善を図るためには、学校と寮との連携が不可欠である。今回使用した手紙は、授業者が意図していた以上に「自己を見つめる」ための援助として、③で述べた連携の大切さや他人から認められるという評価の有効性を感じた。今後の研究に生かしていきたい。

VI 研究のまとめと今後の課題

本分科会では、障害の受容が不十分である、円滑な人間関係が築きにくいという児童・生徒の実態から、自己を正しく見つめることで、自分らしく生きることを考える指導の必要性を感じ、本主題を設定し、指導の在り方を検討してきた。

はじめに、「自己を見つめる」ための指導についての考え方を討論し、さらに教材や参考文献を収集する中で、次のような共通理解を得た。

- 障害種別や発達段階、生活年齢などにより、自己理解や障害の理解の仕方が異なるため、個に応じた指導が大切である。
 - 障害の重い児童・生徒は「できることを増やす」ということで自己理解を促す。
 - 障害の軽い児童・生徒は自分の特性を知り、障害に由来する自分の欠点を補う方法を知ることを通じて自分の力を十分に発揮して生きることを目指す。
- 障害は各自の特性の一つであり個性としてとらえる。
 - 「自己を見つめる」ことで自分の特性や課題を知り、自信をもって前向きに生きようとする意欲や態度を身に付ける。なお、個性理解の中に障害の認知や受容が含まれる。

次に、授業研究などを通して、「自己を見つめる」ための援助の在り方について検討することになり、今後の指導の一助にしようと考えた。

1 研究の成果

(1) 「自己を見つめる」ための観点について

- ① 「自己を見つめる」という抽象的な事柄に対して、児童・生徒の発達を考慮して、四つの観点に基づく一覧表を作成することができた。

- ② 児童・生徒の様子を観点表と照らし合わせることによって、正確な実態を把握できるようになった。
 - ③ 観点表を参考にすることで、指導や援助について見通しをもつことができ、実態に合った指導のねらいや指導計画を立てることが容易になった。
- (2) 「自己を見つめる」ための援助の工夫について
- ① 「個性（障害）」の理解について児童・生徒の発達段階に沿った具体的な援助の工夫を表にまとめることができた。
 - ② 教師の姿勢として、受容的な態度や児童・生徒の多様な意見を認めようとする態度が有効であった。
 - ③ 「自己について」考える時、児童・生徒の実態に合った具体的な手掛かり（副読本、身近な人からの手紙、考えるポイントを示したワークシートなど）を示しながら考える場面を設定することが有効であった。
 - ④ 児童・生徒が自分の良い所を強く自覚することで自信がもて、より深く「自己を見つめる」きっかけとなることが分かった。
 - ⑤ 身近な人（家族、友達、保母など）からの客観的な評価は、児童・生徒が自分の良い所を自覚するのに有効であった。

2 今後の課題

- ① 四つの観点の一つである「個性」に焦点を当てて授業研究を進めたが、他の観点や観点間の関連については検討を重ねる必要がある。このことを通して、観点表や援助の工夫の一覧表を加除修正し、より客観的なものとしていきたい。
- ② 「自己を見つめる」ための観点表・援助の工夫については、さらに、障害種別の特徴を考慮した観点や援助の在り方も検討していきたい。
- ③ 各段階における評価の仕方や次の段階に進む目安など、評価の在り方について追究する必要がある。
- ④ 個性の中でも特に「障害」に焦点を当てる時には、前向きな見方ができるように十分配慮することが大切であり、児童・生徒を支える保護者の願いや考えを把握することが必要である。家庭との連携の在り方についてさらに具体化していきたい。

以上、本研究の成果と今後の課題を挙げた。「自己を見つめる」ための指導は1時間で成果が現れるものではなく、繰り返し行うことが大切であり、幼・小・中・高の連携を通して一貫した取組が必要である。本分科会で検討した指導や援助の工夫が「自己を見つめる」こと、ひいては「自分らしく生きる」ことに有効であったかどうかは、今後の児童・生徒の変容を見ながら、長い目で考えていきたい。

一人一人にあった意欲・関心を高める指導法の在り方

I 主題設定の理由

教科分科会は、小・中学校心身障害学級、養護学校（知的発達障害）の教員10名で構成されている。主題設定に当たっては、各研究員が日ごろの教育活動のなかで抱えている疑問や悩みなどを持ちより共通の課題に絞り込むための協議を行った。

その中で、社会自立に向けての教師の考え方や、児童・生徒が自発的・意欲的に取り組む姿勢が大切であり、そのための指導法の改善が重要であると考え、自ら学ぶ意欲を高める指導法について研究を深めていくことにした。

自ら学ぶ意欲を高めていくためには、教師の一方的な指導ではなく、児童・生徒の個性を尊重した個に応じた指導が効果的である。そこで児童・生徒の意欲・関心を高めるための視点として「個に応じるとはどういうことか」「児童・生徒の意欲・関心をどのように評価するのか」が課題として挙げられた。

日常の教育活動の中で私たち教師は、常に児童・生徒一人一人の発達段階や障害の状態等を的確に把握しなければならない。その上で、一人一人を大切にしたい指導を基盤として児童・生徒の興味や関心を引き出し、意欲を起こさせて、次のステップへの期待をもたせるよう研究を深めていかなければならないと考え、上記の主題を設定した。

児童・生徒が「自ら学ぶ」「自発的に取り組む」「主体的に参加する」ような授業を行うため、一つの教科に絞らずに研究主題にそって各々が授業を行いながら、具体的な指導の手立てや指導方法を細かく分析する中で、意欲・関心を高めるための研究を行うことにした。

II 研究の経過と方法

1 研究経過

月	研 究 の 経 過
4 月	主題設定のための議論① ・各研究員の授業実践での共通課題の整理と主題の設定
5 月	主題設定のための議論② ・「児童・生徒の意欲・関心を、どのような視点をもって評価するか」「個に応じるとは、どういうことか」の2つの視点についての構造化
6 月	授業研究①（中学校・体育） ・授業を行う上での、生徒個々の課題設定と評価の方法を検討
7 月	授業研究②（小学校・体育） ・児童個々の興味・関心、意欲を高めるための方法、工夫点の模索
8 月	2回の授業研究をもとに、研究主題の再検討・決定 指導案検討
9 月	授業研究③（中学校・数学） 授業研究④（小学校・算数） ・個別指導と一斉指導の2つの指導形態を通して課題設定と評価の方法を検討
10月	研究報告書原稿の検討
11～1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 研究方法

(1) 主題の検討

「一人一人にあった意欲・関心を高める指導法の在り方」という主題を共通認識するため、それぞれの授業実践をもとに、「児童・生徒の意欲・関心を、どのような視点をもって評価するか」「個に応じるとはどういうことか」という二つの視点から、野外科学法（以下、KJ法）を用いて話し合った。

そして、2回の授業研究を受けて主題を再検討した。その中で、児童・生徒の意欲・関心を高めるには個に応じた教師の対応が重要であるのではないかと考え、その具体的な対応を明確にするため、再びKJ法を用いて追求した。その結果、「一人一人にあった意欲・関心を高める指導法の在り方」という主題を決定した。

(2) 研究方法の検討

障害種別や担当教科は違っても、児童・生徒を観察する視点は変わりがなく、主題はあてはまるのではないかと考えた。そこで研究方法として、教科を絞らず、授業の形態は指導内容にあった形態をとり、授業研究を行う中で、課題の解決を図ることにした。

Ⅲ 研究内容

1 一人一人にあった意欲・関心を高める指導法の検討

各学校、各学級の教科指導の実態及び各研究員が教科指導で抱えている課題、苦勞している点を検討したなかで、「個に応じることとはどういうことか」「児童・生徒の意欲・関心をどのような視点をもって評価しているか」の2点が共通した課題として挙げられた。（図1、図2参照）そこで、この2点についてKJ法を用い整理した。

図1 個に応じるとはどういうことか

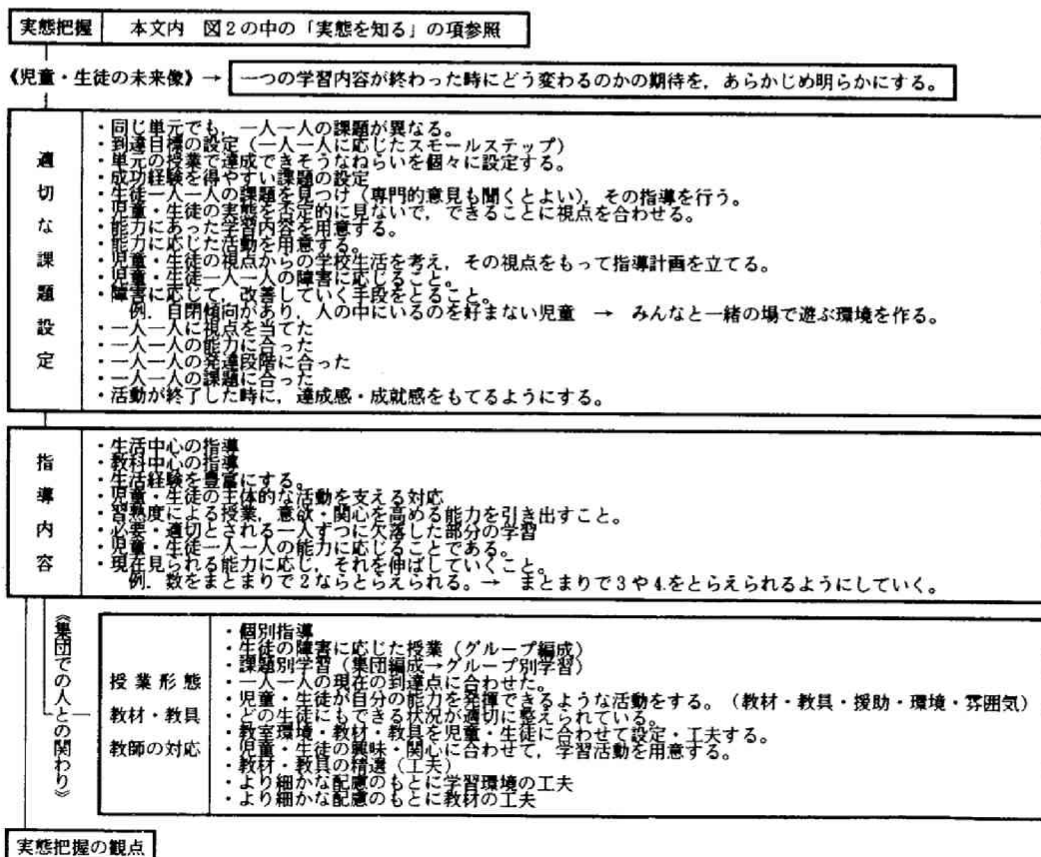


図2 児童・生徒の意欲・関心を、どのような視点をもって評価するか

支援内容	教師の支援 (指導上のサポート)	支援の方法	行動(積極性)	態度・ 取り組む姿勢	表情・言葉	実態を知る
自発的に使用できる 道具・道具を用 意し工夫する。	生徒の弱さを補い 力を発揮できるよ うに援助	賞罰(賞の上手な 用い方)	集中力(心)、学 習への集中力	態度 反応の様子(言葉 ・態度) しぐさ 姿勢	表情(笑顔とは限 らない) 表情、笑顔やうれ しそうな顔で取り 組む。	個の児童・生徒の 理解を深める。
教師の援助が必要 ない道具・道具(目 の用意・工夫(目 分一人で見える)	生徒個々の障害へ の対応・援助	できていたことで なくできるよう になったことを評価	課題に集中して取 り組めたか。 (結果は問わない)	半身にならず、し っかり前向きに椅 子に座り机に向か える。	目つき、しっかりと こころの目を見 る。	一人一人の力を見 極める。
生徒が主体的に取 り組むための支援	成就感、達成感をも てるための援助	教師の援助によっ てできる活動を評価	学習への持続時間	課題を一人でやろ うとする態度	子どもの表情 (目の輝き)	実態に合わせる。
活動しやすい場所 ・場面を整備		教師の設定した目 標に到達できた。	行動、長い時間根 拠よく又集中して 行える。	休み時間等にその 教材で遊んでいる	表情 集中してその課題 に取り組んでいる かどうか。	児童・生徒の様子 を把握し、伸ばし たい面を明らかにする。
見通しをもちやす くするため月・週 ・日課を教室内に 掲示			作業量(活動量)	「やりたい」と意 思表示ができる。	視線を(集中し て)向け続けている か。	児童・生徒の力 を把握する。
児童・生徒の力が 発揮			行動を自らやろう とする。	「教えて」と意思 表示ができる。	楽しそうな発語が 出ているか。	児童・生徒の力 を把握する。
できるように環境 を整える。			学習後の態度が何 となくすっきりし ている。	終了した後その課 題に対して生きた 態度を示すか。	目の前にある課題 に対して生きた 態度を示している かどうかで評価 している。	児童・生徒の力 を把握する。
			積極性(パワーや スピードも含む)	「またやりたい」 という意味の言葉 を言うか、また続 けたという様子 を示すか。	次のような観点が 考えられる。 ・課題に視線が向 いた明るい表情 ・「やりたい」と いう意味の発語	集団としてのねら いを優先させない 。
			積極性	表情や動作や態度 で表したことを具 体的に書く。	元気の良さ(いき いきしているか)	個々の状態に対応 した。
			自発的なかわり やる気		笑顔	個々の興味・関心 を尊重する。
			教師の問いかけに 対し発言が多い。		教師の問いかけに 対し視線が合う。	個性を重んじる。
			課題に対して進ん で反応し取り組め た。		言葉 鼻歌やうれしい時 の声をあげてい る。	目の高さを児童・ 生徒に合わせる。
			行動(後で)次の 時間にもその教材 を出してこようと する。			個々の児童・生徒 の得意・特性を認 める。
			促さなくても(自 ら)取り組む。			児童・生徒一人一 人の性格に応じる ことである。
			指示・声かけがよ く伝わり、直そう としたりできる。			プラスの性格を伸 ばしマイナスの部 分は改善し、自信 のある児童・生 徒に育てていく。
			終わりを告げても やろうとする。や り続ける。			人前が出るのが好 きな児童・生徒を 励まし、人前で話 せることの大切さ を伝える。
			めあて・見通しが もてていた。			人前が出るのが好 きな児童・生徒を 励まし、人前で話 せることの大切さ を伝える。
			課題の中に自分な りの価値を見い出 せた。			人前が出るのが好 きな児童・生徒を 励まし、人前で話 せることの大切さ を伝える。

評価の視点
外面
内面
評価方法

意欲を他人が判断
することはできな
い

記録
(指導要録、個々
の記録)
学習結果を知らせ
る。
保護者の協力

KJ法で整理した結果、「児童・生徒の実態把握」「適切な課題設定」「指導内容」が主題に迫る重要な要素として浮き彫りになった。特に、指導内容は授業形態、教材・教具の工夫、教師の対応と緊密に関連しており、これらの要素を個に応じるための構造図(図1)としてまとめた。

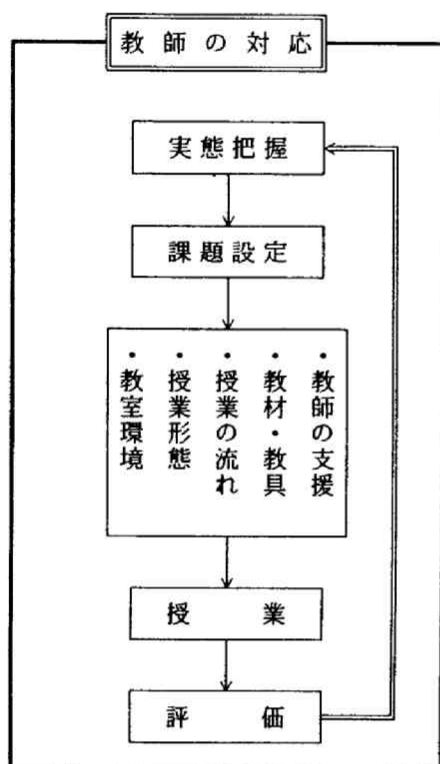
次に、個に応じるための構造図を基にして、適切な課題設定、教師の支援、教材・教具の工夫を中心にして、再度KJ法により、掘り下げ、整理してまとめた。その結果、「一人一人にあった意欲・関心を高める指導法」は、図3に示された流れを通して行われることが、重要であるという結論を得た。

2 児童・生徒の意欲、関心を高める教師の対応

図3の関連図をまとめる中で、各研究員が関心を示した項目は、課題の設定及び教材・教具、教師の支援についてであった。図4、5、6は、図3を整理、構造化する過程で集めたカードを各項目ごとにまとめたものである。集めたカードの枚数は、教師の支援、課題の設定、教材・教具の順となった。これは、各研究員が授業を行う際に配慮している項目の順番であると考えた。

さて、実際の指導場面で図3の関連図の流れにより授業を行う際に、心身障害学級や養護学校に在籍している児童・生徒の発達段階には差があるため、個に応じた教科指導を行うためには、その前提として一人一人の正確な実態把握を行う必要がある。また、実態把握は、授業を行う前だけではなく、授業を通して、児童・生徒が学び得たことを形成的に評価することが大切である。これを授業ごとに繰り返し行うことで、児童・生徒にあった課題設定が可能になると考える。

図3 一人一人にあった意欲・関心を高める指導法と関連図



各教科の実態把握に必要な項目は、学習の到達度、学習に対する意欲・態度、認知や身体機能を含めた諸機能であるとし、これらの項目を正確に知ることにより、次に児童・生徒にあった課題設定が行いやすくなると考えた。

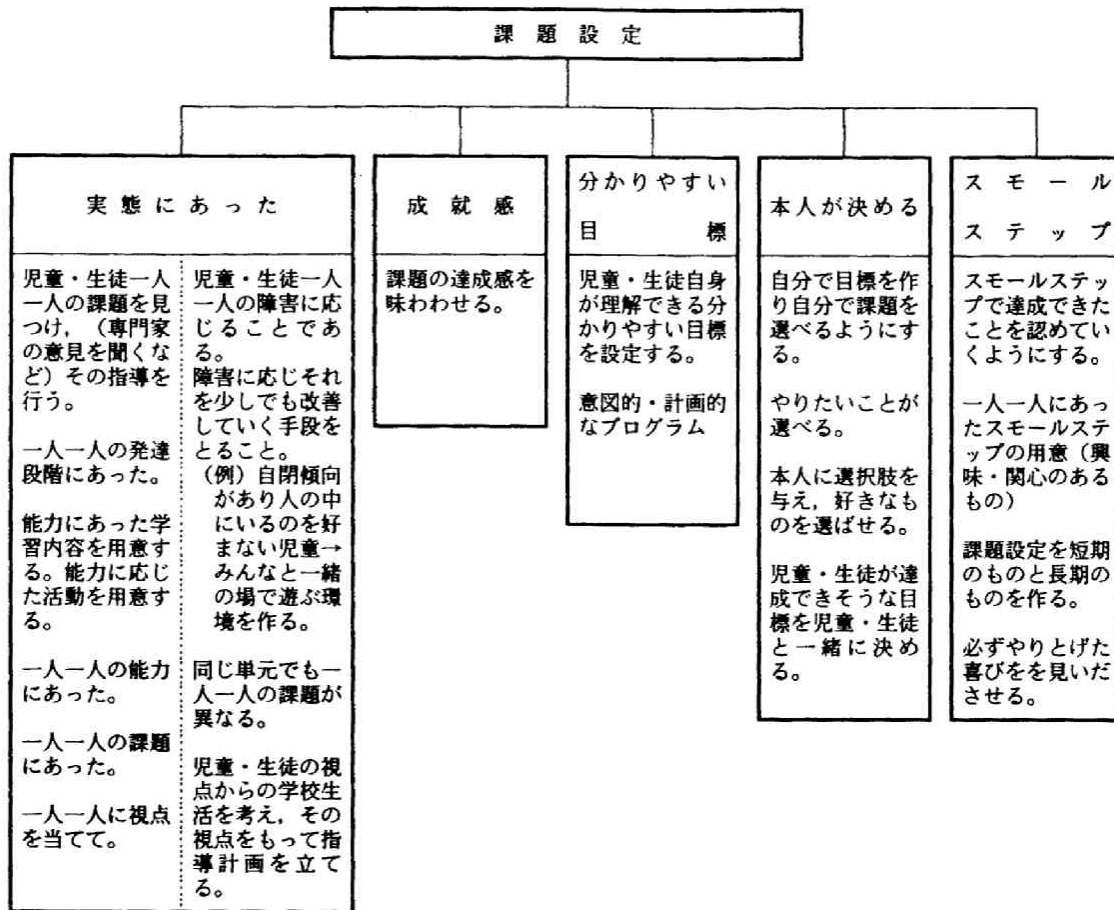
課題設定については、整理する中で五つの項目を重視することにした。その中で着目したのが、「本人が決める」である。本人が決める、言い換えるならば、授業の中での自分の目標、課題を児童・生徒自身が選択することである。もちろん導入は教師による課題設定であるが、児童・生徒の成長を確かめながら、次の段階では、児童・生徒の主体性を育成し、意欲・関心を高めるために、目標・課題を児童・生徒自らが選ぶように促すことも指導の中の一つの手段になる。それが児童・生徒が将来の自己決定、あるいは自己の可能性を広げていくためのステップになると考えた。このための支援が教師の課題である。

適切な実態把握がなされ、よりよい目標・課題が設定されたならば、児童・生徒が精いっぱい学習するための具体的な手立てが必要になってくる。その手立てを教室環境、授業形態、授業の流れ、教材・教具、教師の支援に分けて整理した。

教科指導においては、授業形態が一斉、小集団、個別のいずれかで行われる。授業において、児童・生徒一人一人に応じようとするれば、個別化が必要になってくる。そのためには、どの形態で指導するにしても、必要なのは、一人一人の課題を達成させるための個別の指導計画が用意されていることであり、それが個に応じることになる。つまり、個別の指導計画が適切に準備されていれば、授業形態にはとらわれないという共通理解をした。

先にも述べたが、各研究員が具体的な手立ての中で一番関心を示したのが、図5の「教師の支援」に関するものである。児童・生徒の関心を高め、意欲を引き出すには、授業の中の教師の支援の在り方も指導計画に位置付けてこそ意味をもつ。よりよい支援であれば、児童・生徒の意欲、関心は高まり、能力や個性を発揮する範囲も広がる。しかし、十分な計画を立てず、その場かぎりであるならば、せっかく芽生えた能力を教師自身が摘んでしまうことになるということに気付いた。

図4 適切な課題設定



また、よりよい支援を行うには、複数の教師での観察、あるいは児童・生徒を見守る保護者・医師・カウンセラー、または通常の学級の教師等との連携も欠かすことはできないと考える。

図6は教室環境、授業の流れ、教材・教具について集めたカードを整理しまとめたものである。

これらの中で、特に教材・教具について焦点を当てて検討した。

児童・生徒にとってよりよい教材・教具とは、図6に載せた項目を大切にすることと確認されたが、児童・生徒の実態に即したものの、楽しいものであることも見逃せない視点である。なぜならば自分に合った教材・教具であれば、自分から進んで使用するようになるだろうし、楽しいものであれば、繰り返して使用するようになると考えたからである。よりよい教材・教具は、児童・生徒の実態を踏まえた教師による創意と工夫の上で作られるものであると考えた。

図5 教師の支援

教師の支援	
観察	
多面的に児童・生徒を見る。	観察する目、小さな変化を見逃さずに評価する。

意識付け	見通しをもたせる		取り組みへの援助		承認する	連携	
《意識付け》 表をつくり意識を高めさせる。(グラフ等) 記録(以前の記録と比較させ伸ばす。) 《期待感》 次への課題を知らせ次への学習への期待感をもたせるようにする。 《始め・終わり》 「授業を始めます」礼 常に声をかけする。	《本人に予想させる》 課題の結果を予想させ課題への関心を高めさせるようにする。 《見通し》 次にやることを予告してやるべきことを知らせる。(不安や緊張をやわらげる。見通しをもたせる。) 活動に見通しをもたせる。(やるべきことがはっきり分かるよう働きかけ) 示範する、指示、視覚的工夫 授業でどこまでやればいいのかを示す。(ここまでは頑張ればよい。) 学習方法、学習の進め方を知らせ見通しをもたせるようにする。 結果がはっきり分かるようにする。 自分の目標が達成できたことを知らせる。	《課題の自覚》 課題を学習させさせる意義を理解させる。 何をやっているのかを示し、どうやってやるのか(課題の自覚)。自分の目標を自覚させるようにする。 本人に答えを出させるように導く。 課題が合わなかったり難しかったりした時は手伝える。 手伝い、共に終えた喜びを感じる。(共感) アドバイス(もう少しここを頑張ればよい。上手になるよ!) 教師の姿勢(児童・生徒を待たせない)	《手助け》 一緒にやる。 できないでいる児童・生徒にはできるような手助けをする。(ヒントを手本を一緒に見せる。一緒にやる。) 本人に答えを出させるように導く。 課題が合わなかったり難しかったりした時は手伝える。 手伝い、共に終えた喜びを感じる。(共感) アドバイス(もう少しここを頑張ればよい。上手になるよ!) 教師の姿勢(児童・生徒を待たせない)	《待つ》 根気よく接する。できなくても待つ。 《叱らない》 叱らない。 《臨機応変の対応》 児童・生徒の反応に合わせた対応(やり方を変える。めあてを変える) 《課題を変えない》 課題をすぐに取り替えない。(できなくても課題を据えて取り組む)	《褒める》 言葉かけなどにより、児童・生徒に「できるんだ」という肯定的な気持ちをもたせる。 本気で褒める。 できたことを褒める。 できた時は機を逃さず褒める。 努力したことを認める。 何か一つでもできた時には、すぐに褒める。(声かけ) 一生懸命取り組んだことを褒める。 励ます。取り組んだことを認める。 自信をもたせる。 褒める。励ます。おたてる。	《認め方》 一人一人にあった認め方をするようにする。 《仲間に認めてもらう》 授業の中でよかったこと(一生懸命やったり、他の教師やクラスの仲間と話をした。) 「すごいね」といってもらう。 集団の中で仲間と認め合える場面を設定する。 周囲の仲間(教師を含む)から認めてもらう。(認めてあげる) 《ごほうび》 ごほうび(シール、はんこ、好きなこと)をあげる。 ごほうびをあげる。(メダル、賞状、おやつ)	《連携》 保護者と相談する。 連携を探り同じやり方を行う。 保護者にも児童・生徒の行いを伝え一緒にしていくようにする。

3 意欲、関心の高まりをどう評価するか

図3で示した指導の流れにより、「環境の整備」「授業形態」「授業の流れ」「教材・教具」「教師の支援」の具体的な手立てを踏まえて、授業を行った結果として得られた評価は、次に行われる授業や単元に生かされなければならない。前の授業での児童・生徒の変容が、次の授業の実態として繰り入れられてこそ、次のステップへつながり授業に生かされると考えるからである。新しい実態と児童・生徒の授業に対する意欲や関心の度合いを見ながら、次の指導計画の基礎の資料とするのである。

そこで必要なものが、児童・生徒の授業に対する意欲・関心の度合いの把握である。その手立てとして、小・中学校心身障害学級で行った「算数」及び「数学」の研究授業において、小学校では自己評価用紙(試案)を用いた。自己評価については、観点項目や観点内容の十分な検討までには至らなかった。また、児童・生徒にとって自己理解することが難しい場合における自己評価の在り方、評価したことがそのまま自分の課題として取り組めるかどうか大きな問題点となった。自己評価の結果と教師の評価との整合性をどうするかが問題点として挙げられた。

中学校では教師側からの「意欲を探るチェックリスト」(試案)を使った評価が行われた。教科の学習課題の達成度のみでなく、「生徒が授業にどう取り組んだか」を教師がチェック

し、意欲の高まりを判断しようとした。しかし、評価の観点が抽象的で、意欲の高まりを十分に判断することは難しかった。

図6 教室環境、授業の流れ、教材・教具

授業の流れ	環境の整備	教材・教具		
《授業の流れ》 集中できるような課題の与え方、提示の工夫といった授業の流れ 教材・教具の提示順を考える。 動的な活動、静的な活動を組み合わせた授業の展開	《環境の整備》 整理・整頓 安全 作品が展示しやすい。 やる気の出る教室環境をつくる。 児童・生徒が準備したり後片づけしやすい。 学習する場所や空間等環境設定の工夫 心のよりどころ(安心できるもの) 机にむかったり床上で 学習したりと、学習場所の工夫	《興味》 興味をもっているもの	《遊び》 遊び的要素を用い遊び感覚で対応する。 (遊び心)	《体験》 自分で操作する教具を工夫する。
		《五感》 視覚的にせまる。(カラフル、可愛い図柄、OHP等) 聴覚的にせまる。 のりやすい曲をかける。本人の好きな曲 音楽鑑賞	《質・量の充実》 活動内容と活動量を十分に保障する。 《タイムリー》 タイムリーな教材を用意する。 《扱いやすい教材》 扱いやすい。	《生活に身近》 興味をひく学習内容 児童・生徒に身近なもの、興味・関心のあるものから教材を作る。 身近なもの、親しみのもてるものを教材にする。 身近な話題を課題に取り入れるようにする。
				《実物》 お金は本物を使う。 教師と同じものを使わせる。 共有する。(パソコンetc)

このように両者とも意欲・関心の評価を行うために評価項目を決め、それぞれの方法で行ってみた。どの評価方法を用いるにしても、大切にしたいのは教師の児童・生徒の実態の観察の仕方、記録の取り方とその分析であり、そのことを通して指導の目標や課題の到達度の状況を教師が正しくみきわめ、その結果を次への指導に生かしていくことであるという結論を得た。

IV 指導の実際

《事例1 中学校心身障害学級(知的発達障害)の「数学」の指導》

1 学習指導案 対象生徒：1年1名、2年2名、3年1名 合計4名 指導者2名

(1) 単元名 「できることをふやそう」

(2) 単元設定の理由

本学級は、1年生1名、2年生2名、3年生1名の計4名で編成されている。数学科に関する生徒の実態は、1から10までの数を数えることが不確実な生徒から正数の四則計算を習得し、分数を理解しつつある生徒まで在籍していて、学力の差が大きい。

本生徒の現在から将来において生活をする中で、数を数えること、お金の計算・管理、割合の関係など数学的思考力・学力を必要とする場面も多い。その時に困らないように、個々の実態に合わせて、個別の指導目標を設定し、指導していくことが必要であると考えた。

もちろん、これらの力は「数学」の時間だけで習得できるものではない。「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」等の領域・教科を合わせた指導の中でも指導を行っていくが、この単元では、特に現在の生徒の実態から考えて必要性の高いと思われる「数量関係」のものを取り上げて指導することとした。

また、「数学」というと、生徒たちはややもすると苦手意識からか拒否的な態度を示すこともある。苦手な課題であっても、できる限り学ぼうという意欲をもって学習に取り組み、将来自立的な生活を送れるようにするために、この単元を設定した。

(3) 指導目標

- 生活の中で必要な数学的思考力・学力を身に付ける。
- 自分の課題を意識し、積極的に達成しようとする姿勢を育てる。

(4) 指導計画

① 個別年間指導計画表（単元「できることをふやそう」総指導時間 50時間）

生徒	個 別 指 導 目 標	時数	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
A 1 年	数える（1～10） 時計のよみ方 お金の管理・計算	25 15 10	← 数唱と物の一致、数え方、概念 → ← 時計の読み方 → ← お金の管理・計算・貯金 →											
B 2 年	計算の応用、 分数 割合（比の値） 重さ、面積、体積 お金の管理・計算	20 6 7 7 10	← 四則計算の生活の中での応用 → ← 分数の仕組み → ← 割合の関係（比） → ← 重さ、面積、体積 → ← お金の管理・計算・貯金 →											
C 2 年	繰り上りたし算（2位数+1位数） 繰り下りひき算（2位数-1位数） お金の計算 時計のよみ方 時刻の計算 お金の管理・計算	6 7 7 7 13 10	← 繰り上がりたし算 → ← 繰り下がりひき算 → ← お金の計算 → ← 時計のよみ方 → ← 時刻の計算 → ← お金の管理・計算・貯金 →											
D 3 年	数える（1～100） 時計のよみ方 お金の管理・計算	20 20 10	← 数唱と物の一致（10の束で、1～100まで続けて） → ← 時計の読み方、何分後の理解 → ← お金の管理・計算・貯金 →											

② 本時の指導

- A（数唱と物の一致、数え方、概念） 本時 9 / 25
- B（割合の関係（比の値）） 本時 2 / 7
- C（繰り下がりの引き算） 本時 2 / 7
- （時刻の計算） 本時 1 / 13
- D（数唱と物の一致、数える） 本時 8 / 20
- （時計のよみ方） 本時 8 / 20

(5) 生徒の実態

	行 動 の 特 徴 等	数 学 の 学 習 時 の 様 子
A 1 年	・ 苦手な課題が続くとトイレに行きたがる ことが見られる。 ・ ひらがなをまだ完全には読めないが、話 をすることは得意である。	・ 1から10までの数唱と物の一致ができ るようになってきている。 ・ 短時間であれば学習に集中できる。
B 2 年	・ 自分なりに見通しがもて、理解したこと はとても積極的に行動し、クラスのリー ダー的役割を果たしている。	・ 課題が少しでも難しいと消極的にな り、泣いたりイライラすることもある。 ・ 四則計算（整数）、長さ、分数の意味 をほぼ理解している。
C 2 年	・ 自分で何でもやってみたいという意欲は ある。自分の思い通りにいかないと返事 をしなくなることもある。	・ 時計が読めるようになったが、定着は していない。 ・ 繰り上がりのある足し算は、ほぼ理解 している。
D 3 年	・ 他人のことが気になり、自分の手元に集 中しにくくなることがある。 ・ 細かいところまで気にしないところがあ り、行動がおおまかなところがある。	・ 1から10までの数は、間違えることが 少なくなっている。 ・ 50以下の数を数唱することができる。 ・ 時計の短針が、数字をしっかりと指し ている時間はよむことができるようにな ってきた。

(6) 本時の展開（表1、参照）

(7) 評価 個別の評価の観点に基づき評価する。

2 意欲を高めるための工夫点

(1) 環境の工夫

- ・ 数学ノート、教材を自分で整理しやすい場所に置くようにした。
- ・ 学習内容により、机の配置を固定せず自由に代わられるようにした。

(2) 授業形態の工夫

- ・ 個々の実態にあった学習課題に取り組むため、個別指導の形態をとった。

(3) 授業の流れの工夫

- ・ 動的な活動（ゲーム、パーソナルコンピュータ）と静的な活動（プリント）を組み合わせるようにした。

(4) 教材・教具の工夫

- ・ 生徒たちが興味・関心を示しているパーソナルコンピュータを使用した。

表1 中学校心身障害学級（知的発達障害）数学学習指導案〔本時の展開〕

〔記号の見方〕○生徒の活動 ●生徒の学習 ★本時の目標 □意欲を高めるための工夫点

生徒名	担当指導者	A (1年女)	担当 (T1)	B (2年男)	担当 (T1)	C (2年男)	担当 (T2)	D (3年男)	担当 (T2)	
本時の目標		★「右 (左) から何番め」という数えかたを覚える。		★難しい問題でも最終まで考える。 ★比の関係について理解する。		★繰り下がりのある引き算 (2ケタ - 1ケタ) について理解する。 ★時計で何分後を理解する。		★50からの数唱と物とが一致するようにする。 ★時計の短針の読み方を知る。		
学 習 活 動 ・ 教 師 の 支 援										
導入 5分	1. あいさつ	○日直が、号令をかけてあいさつをする。								評価の観点 ・礼の前後に指導者と顔を合わせたか。 ・課題を意識できた。
	2. 本時の目標、学習の仕方を知る	○本時の個人目標、学習の仕方について知る。〈支援〉・個人目標を自分で言い、自覚を高めるよう援助する。								
展 開 35分	3. 個別に自分の課題に取り組む	○机から離れ、簡単なゲームをする ●右と左の概念の学習 1. 右手、左手をあげて下さい 2. 右、左足で床を鳴らして下さい 3. 右、左に一つ移動して下さい 4. 右手で左足をたたいて下さい 5. 左手で左足をたたいて下さい 〈支援〉・基本点は自分にあることを理解するよう援助する。・右、左のある程度のイメージを作るまで練習する。 遊びの要素を用いて学習意欲を高めるようにする。 ○机にもどる 1. 鉛筆を机の右側において下さい 2. 消しゴムを机の左側に…… ○カードを机に一列に並べる ●右から何番目の数え方の獲得 1. 右から3番目のカードは何？ 2. 右から4番目のカードは何？ 3. 左から2番目のカードは何？ 〈支援〉・右からというある程度のイメージを作るまで練習する。 本人の好きなカードを選ばせて興味をもつようにする。 ○パソコンの場所へ移動 ●本日の学習の復習をする。 〈支援〉・パソコンの操作方法是手伝うようにする。 パソコンのカラーでかわいい絵で興味をもつようにする。		○プリントを行う ●何倍ということについての学習 1. 1の2倍、3倍、4倍…… 2. 2の2倍、3倍、4倍…… 3. 3の2倍、3倍、4倍…… 4. 1/2の2倍、3倍、4倍…… 5. 1/3の2倍、3倍、4倍…… 〈支援〉・イメージする絵を描いて考えるよう援助する。 ●比例の使い方を教える 1. 水500mlにミカド1杯、水1000mlではミカドは何杯？ 2. 水500mlにコンサナ3杯、水1000mlではコンサナは何杯？ 3. 味噌汁1人分で味噌を大さじ1杯です。4人分だと何杯？ 4. 水1ℓに漂白剤をキャップ1/4杯、水8ℓでは、何キャップ？ 5. つゆの素1に対して水2、小鉢1杯のつけじるを作るには？ 〈支援〉・イメージする絵を描いて考えるよう援助する。 生活上必要な課題を学習していることを知り、身に付けると便利になるという学習の必要性から意欲をもつよう働きかける。		○パソコンの場所へ移動 ●繰り下がりのある引き算の学習 〈支援〉・パソコンの操作方法是手伝うようにする。・10の位から10を借りたら先ずその10で1の位の数を引くように援助する。 本人のパソコンへの興味が高いのを利用し、学習に興味をもつよう働きかける。 ○プリントを行う。 ●時刻の何分後の学習 1. 8時20分の1分後は？ 2. 8時20分の5分後は？ 3. 8時20分の10分後は？ 4. 9時00分の1時間後は？ 5. 9時00分の2時間後は？ 6. 9時00分の2時間15分後は？ 7. 10時30分の20分後は？ 8. 1時5分の30分後は？ 9. 1時14分の11分後は？ 10. 3時55分の6分後は？ 〈支援〉・計算で回答を求めてもよいが、60分を越えた場合が理解しにくいと思われるので、時計の針をイメージして答えるよう援助する。 身近なものを問題として出題し学習に興味をもつよう働きかける。		○ダイスを数えながら数を紙に書く ●数唱と数字を一致させる。 〈支援〉・50からは間違えやすいので指導者も一緒に声を出し数字も書くようにする。・2～3回繰り返し最後は一人でやらせてみる。 ○割り箸を数えながら数字の書いてあるところにしまっていく。 ●数唱と数字を一致させる。 〈支援〉・先ず一人で行い、苦手なところを調べる。苦手な箇所は指導者と一緒に繰り返し行うようにする 作業学習で親しんでいる割り箸を使い学習に興味を継続するように働きかける。 ○時計の時刻を読む。 ●長針と短針の読み方の違いを知る 〈支援〉・「12と1」の間は、「12時」になることを分かりやすく色をつけた時計を用意する。 ・長針は、「12」のところを「0分」として数えるよう援助する。 短針に色をつけた時計を利用し学習を理解しやすくし、達成感をもたせやすく意欲を高める。 ○パソコンの場所へ移動 ●時計の学習の復習をする 〈支援〉・パソコンの操作方法是手伝うようにする。 本人のパソコンへの興味が高いのを利用し、学習に集中させる。		
	まとめ 10分	4. 評価と反省 5. 片付け 6. あいさつ	○本時の授業の反省を担当の指導者と共にする。〈支援〉・次回の授業の内容を分かりやすく説明し、次の課題を意識するよう援助する。 ○全体の場で、できたことや難しかったこと、次回の課題を発表する。〈支援〉・課題意識を高めると共に励ましの声をかけ意欲を高めるよう援助する。 次回の課題を確認させることにより、次回の学習への意欲を高める。 ○プリントは、自分のファイルにとじる。〈支援〉・穴を開ける時は両端を軽く折り中心を確認するよう援助する。 ○日直が、号令をかけてあいさつをする。							

- 生活に身近なもの、普段から親しんでいるものを教材とした。
- 長時間の学習に集中が難しいA児には、遊び的要素を取り入れた。
- 扱いやすく、学習内容を理解しやすくする教具を工夫した。
- 教具は、生徒の好きな教具を自分自身で選択できるようにした。
- カラフルで興味をもちやすそうな教具を準備した。

(5) 教師の支援の工夫

- 学習の始めに学習課題の意識付けを十分に行い、目的意識を高めるようにした。
- 理解力の高いB児には、学習前に学習内容が生活の中で役に立つことを伝えた。
- 学習の終わりに次回の課題を確認し、期待感をもてるようにした。
- 学習したものをファイルし持ち帰らせ、保護者にも一緒に賞賛してもらった。
- 難しい問題は、教師と一緒に学習するようにした。
- 解答を生徒自身で導き出すように援助した。

3 考察と今後の課題

学習の始めに学習課題を各生徒に意識付けしたのはよかったが、総じて各生徒とも学習課題が多過ぎた。もっと、指導内容をしぼる必要があった。

授業の構成は個別指導が中心であるため、各生徒の学習内容も異なることと、指導者数の関係から、授業の展開において生徒を待たせることもあり、学習意欲が減退した場合もあった。個別に学習内容が異なる授業であるならば、部屋を分けるなど、教室環境を工夫して、学習に集中しやすい教育条件の整備と合わせて、授業の展開について、さらに改善が必要である。

教材・教具の工夫に関しては、ゲーム、パーソナルコンピュータの使用で、生徒は意欲的に学習していた。その他の教材・教具については、もっと個々の実態に合った分かりやすいものを開発する必要性を感じた。

生徒への言葉かけについては、言葉かけをする時に否定的な言い方をする場面もあったが、今後意識して、肯定的な言い方を心がけることに気を付けたい。また、生徒がよくない行動をし教師が注意を与えたら、その行動をしていない時は褒めるようにした方がよかった。

評価は、意欲の高まりを探るチェックリストを用いたが、評価項目が抽象的で評価しにくかった。今後は、評価項目の検討と合わせて、生徒自身に学習に対する自己評価法を取り入れるなどして、生徒が自分の課題を自分で考えるような工夫をしていきたい。

《事例2 小学校心身障害学級（知的発達障害）の「算数」の指導》

1 学習指導案 対象児童：3年1名 5年3名 6年1名 合計5名、指導者：2名

(1) 単元名「クイズ、校長先生とS先生はどちらが重いか？」

(2) 単元設定の理由

「主体的に生活してほしい」という願いから、当学級の教育目標には、「個々の力に応じ自立した生活をおくれる力を育てる」ことを挙げている。児童が、長さ・距離・重さ・時間・かさ・広さなど、量や数を理解して行動する力を養うことは「自立した生活」を送れるようにすることにつながると考える。

現在、児童たちは、学習や生活の中で重さを比べる言葉を教師が使っているのを聞いているし、児童自らも「重い」「軽い」と使っている。しかし、判断が外見に左右され、二つの物を比較してそれぞれ重く感じたら両方とも「重い」と表現してしまう様子がみられる。そこで、重さを実際に比較する中で、量としての重さをとらえさせたい。また、学習したことを生活の中や他教科、領域とも関連させながら（例えば、調理実習で材料を計る、収穫物を計る、など）学習を進めるようにしていくことにも配慮している。

1学期の算数は、個々の児童の能力に合わせて、個別の課題を学習する形で進めてきた。算数の単元として重さに関する学習を初めて行うため、個別のねらいをはっきりさせること、教材・教具や支援、児童の興味をもてそうな操作活動、見通しのもとせ方、考えの表現の仕方を工夫し、グループ集団で学習することにした。

(3) 単元のねらい

- ① 比較することにより、重さをとらえる力を養う。
- ② 自分の課題を意識し、達成しようとする態度を育てる。

(4) 指導計画

指導時間	指導段階	指導内容
一学期	重さを意識する。	○重さの違いに気付く。 ○「重い」「軽い」の言葉を知る。 ○重さの違いを「重い」「軽い」で表現する。
②	重さを比べる。	○直接比べて、「重い」「軽い」が分かる。 ・手で持ったり、背負ったりして比べる。 ・シーソーで比べる。 ・「大きくて重いもの」「小さくて軽いもの」を比べる。 ○間接比較で比べ「重い」「軽い」が分かる。 ・ゴムひもを使って、二つの物を比べる。つけ加えて比べる。（本時） ・ゴムひもを使って、三つ以上の物を比べ、系列化する。 ●ゴムひもが同じ長さだと同じ重さということを知る。 ・てんびんで比べる。 ●重さの等しい粘土玉を単位にあって、てんびんで比べる。
① ② ②	はかりを使う。	○針が指した箇所が重さを表していることを知る。 ○目盛の読み方を知る。重さの単位（数え方）gを知る。 （実態に応じて、kgも扱う） ○いろいろな物を計る。目盛で比べられることを知る。 ○校長先生とS先生はどちらが重いか調べる。 ○見かけが変わっても重さは変わらないことを確かめる。 ○生活や他教科、領域の中で計ったり、重さに関する経験を積む。

●は、児童の実態に合わせて取り扱う。

(5) 児童の実態

A 6 年	・100までの数字の読み書き，数唱ができる。20までの数えは間違えなくなってきた。 ・長い短いの比較は分かる。 ・重さの違いが分かりやすいものの軽重は，手で比べて分かる。
B 3 年	・100までの数字の読み書き，数唱ができる。算数への苦手意識（特に数えること）は強い。 ・長短の違いは分かる。 ・重さの違いが分かりやすいものの軽重は手で比べて分かる。
C 5 年	・30までの読み書き，数唱ができる。10までの数は分かる。 ・長い短いの違いは分かる。 ・分かりやすいものの重さの違いは分かるが，「重くない」と表現したりする。
D 5 年	・10までの数唱，カード並べはできる。一つは分かる。 ・長短を比べる対象物をきちんと見ず判断する様子が見られる。 ・重さがかなり違うものは，重さの違いを感じられる。言葉と一致しないことがある。
E 5 年	・繰り上がり・下がりの3桁の計算がほぼできる。九九の学習をしている。 ・長短の違いは分かる。系列化できる。 ・100グラム位の重さの違いが手で比べて分かる。

(6) 本時の展開（表2，参照）

(7) 評価 個別の評価の観点に基づき評価する。

2 意欲を高めるための工夫点

(1) 授業形態・環境

- ・T Tの工夫により，全体で学習する場面と一人一人が活動する場面を設けた。
- ・児童の使う道具の置き場所や課題への取り組み方，活動の様子の把握しやすさから，机の配置を決めた。

(2) 授業の流れ

- ・静的な活動（座って考える，プリントにまとめる）と動的な活動（比べる物を探す，持って比べる，吊るすための作業をする）を組み合わせるようにした。

(3) 教材・教具

- ・ゴムをかけるボードを長さが比較しやすいよう色別に区切った。ゴムをつり下げやすいようにフックを付けた。
- ・言葉で表現しにくい児童もいるので，児童の写真カードを張り付けて考えを表現する方法を工夫した。
- ・調べる物を身近なものにし，自分で選ぶ（探す）ようにした。
- ・まとめのプリントは児童のねらいや実態に応じて，個別に用意した。

(4) 教師の支援・評価

- ・T Tの役割分担を全体での学習場面，一人一人の活動場面と明確にし，ねらいにそって児童が学習できるよう支援の仕方を共通理解し指導した。

表2 小学校心身障害学級（知的発達障害）算数学習指導案〔本時の展開〕

●児童の活動 意欲を高めるための工夫点

児童名	A (6年女子)	B (3年男子)	C (5年男子)	D (5年男子)	E (5年男子)	
本時の目標	・ゴムが一番長いから一番重いと言える。	・一番重い物が分かる	・一番重い物が分かる	・一番重い物が分かる	・ゴムが一番長いから一番重いと言える	
導入	1. あいさつ 2. 本時の学習について知る ●当番が号令をかけてあいさつする。〔支援〕背筋を伸ばし、顔を合わせるようにさせる。 ●本時の学習内容、学習の仕方について知る。〔支援〕学習内容についてプリントし、渡す。課題を自覚させ、意欲を高める。					・指導者と顔をあわせて礼ができたか。 ・課題を意識できたか。
展開	3. 教室の中で重いものはなにか？ ●重いと思うものを1つ見つけてきて発表する。 ●みんなが見つけてきたものを持ってきて、どれが重いか予想をたてる。 ●重いと思うもののところに写真カードをはる。 〔支援〕見かけだけでなく、持って比べながら考えるようにさせる。いろいろな物に目を向けて探すように促す。 〔支援〕何を（長さ）を確認してから活動させる。探す時、2つ以上の物を比べてから決めるようにさせる。 〔支援〕探す時、考えこんでしまったら、3種類の物をどうかと示し、比べて決めるようにさせる。 〔支援〕探す時、見かけだけでなく、比べてから決めるようにさせる。 〔支援〕板書や友達の様子を見て、自分から活動するように仕向ける。探す時、いろいろなもの比べて考えるようにさせる。 4. 一番重いものはどれか比べてみよう ●どうやって比べるか考える。〔支援〕前時の経験をもとに（ビデオをみる）考えさせる。意見が出てこなければ教師が提案する。 ●選んできた物にゴムをつけ、フックにかける。 ●予想したこと、ゴムにさげた結果を比べる。 ●比べて違っていると思ったら、写真カードを直す。 ●長い順に並びかえる。 ●一番重いものを確かめる。 ●理由を考える。〔支援〕重さでゴムがのびることが意識できるように操作する。 〔支援〕重い物を考える時、何（長さ）を比べて考えればよいか確認させる。理由と結果をまとめて発表する時、何を言うのかどう言うのかのヒントカードを使う。 〔支援〕何を（長さ）を比べて考えればよいか気付けさせるように声をかけを工夫する。 〔支援〕何を（長さ）を比べて考えればよいか気付けさせるように声をかけを工夫する。作業の時は様子を見て介助する。 〔支援〕何が違うのか、気付けさせるように実際に手にとって比べさせたりする。作業するときは様子を見て介助する。 〔支援〕何を比べて考えればよいか、確認してから、考えさせる。理由と結果をまとめて発表する時、何を言えばよいのかどう言うのかのヒントカードを使う。 ●プリントでまとめる。台紙に、のりではりつける。 ●終わったら「重さの学習」のところにはんを押す。 〔支援〕プリントをながかりに、言葉でまとめるようにさせる。 〔支援〕ゴムの長さの差を意識するよう、長いほうから絵に表してまとめさせる。 〔支援〕プリントの文を読んで考え、□に書き込むようにさせる。 〔支援〕書く作業では、はんこを使わせる。プリントの文を読んで考え□に書き込むようにさせる。 〔支援〕ヒントカードをながかりに言葉でまとめるようにさせる。					・指導者と顔をあわせて礼ができたか。 ・課題を意識できたか。 －全体的なこと－ ・学習の流れにそって活動できたか。 ・終わったことが報告できたか。 ・自分で取り組もうとしたか。 －個別的なこと－ A (6年女子) ・一番長いから一番重いと言えたか。 B (3年男子) ・一番重いものが分かったか。 C (5年男子) ・一番重いものが分かったか。 D (5年男子) ・一番重いものが分かったか。 E (5年男子) ・一番長いから一番重いと言えたか。
まとめ	5. まとめをする ○取り組んだことを振り返る。〔支援〕やったこと、頑張ったこと、難しかったこと等を見つける。頑張ったこと、よかった点を認め、励ます。 ○次回の学習について知る。〔支援〕次回の授業の課題を意識させる。 ○当番が号令をかけて、あいさつをする。〔支援〕背筋をのばし、顔を合わせるようにさせる。 〔次回への学習に見通しをもたせることで学習意欲を高める〕					・次回の課題を意識できたか。 ・指導者と顔を合わせたか。

- 単元の学習過程を知らせ、児童が学習課題をつかみやすいように、学習してきた過程を写真にとり、それをまとめて児童が自分の本を作るようにした。
- 学習の始めに、本日の学習課題を意識させ、目的意識を高めるようにした。
- 学習の終わりに本時の学習をまとめ、次の学習課題を意識させることで見通しをもたせるようにした。
- 本時の活動に応じた評価表を作り、自己評価の機会を設けた。

3 考察と今後の課題

検討したことをもとに、次時から次のように授業を工夫した。

- ① 他児の活動が互いに見あえるような机の配置にしたところ、「何をするのか」という活動の見通しをもちやすくなり、まねたり、比較したりする様子が多くなった。
- ② ねらいや活動の違いにより、どこを、どのように比較するか、分かりやすくなった。
- ③ 前時のビデオを見ることを続けることで、自己評価をしたり、授業の流れの見通しをもたせることができた。

研究の視点を基にしながら、TTで適切な支援をするために有効な記録の取り方を考え工夫している。「またやりたい」という自己評価の項目をもうけ、児童の興味・関心を探る手がかりにしようと考えている。ゴムの長さで判断する場合、重ねて下げ、「わかりん棒」と名付けた長めの棒を横に渡す操作を児童が行い、見る基準をはっきりさせると分かりやすく興味をもった。今後は、シーソーの方が分かりやすい場合は、それを利用するなど、児童の興味に合わせた教具の変更も考えている。このように研究の視点にそって、児童の自己評価と教師の相互の評価を合わせて授業を検討、工夫していくことは、児童の興味を高めるのに役立つと同時に、授業を作る上で、この点を押さえればよいという指針になることが分かった。

V まとめと今後の課題

1 研究のまとめ

教科指導上で直面している問題点や課題を出し合ったところ、「個々に応じた」「意欲・関心」といった共通点が多かった。その共通点を基に、私たちは、よりよい授業を行うため「一人一人にあった意欲・関心を高める指導法の在り方」という主題を設定した。

研究は、KJ法を用い意欲・関心を高める指導法について分析し、仮説を立て、授業研究で検証するという方法で進めた。

一人一人の意欲・関心を高めるために、十分に児童・生徒の観察を行い、それに基づいて上述のポイントを押さえた計画的・意図的な指導を行うが、よりよい授業を行う上で大切であることが共通理解できた。

また、「実態把握」「課題設定」「授業」「評価」という一連の指導の流れの中で、意欲・関心を高めるためには、それぞれの段階で以下の8つを授業改善のポイントとして押さえることが大切であるということが明らかになった。

- ① 実態把握は、「学習の到達度」「意欲・態度」「認知や身体諸機能」等についてとらえることが大切である。

- ② 課題設定では、「スモールステップ」「分かりやすい目標」「成就感を得られる」「本人が決める」（自分の目標を自分で決める、課題を自ら選ぶ）等の配慮が必要である。
- ③ 教室環境においては、「準備・片付けのしやすい」「作品が展示しやすい」「活動内容に応じた机の配置」「学習場所を変える」等の整備を進める必要がある。
- ④ 授業形態では、「一斉指導」「小集団指導」「個別指導」から、児童・生徒の障害の状態や指導内容によって、効果的な形態を選択する。
- ⑤ 授業の流れでは、「動的・静的な活動を組み合わせる」「課題提示の順序・方法の工夫」を考慮する。
- ⑥ 教材・教具では、「生活に身近な」「タイムリーな」「五感に訴える」「扱いやすい」「遊び感覚」「質・量の充実した」「実物の使用」等の工夫や配慮を凝らす。
- ⑦ 教師の支援では、「課題の意識付け」「見通しをもたせる」「学習の成果を承認する」「保護者との連携」「結果を急がず待つ」「本人が答を出せるように導く」等の配慮が重要である。
- ⑧ 評価では、「自己評価を行う」「次回の課題を知らせ期待感を高める」「教科の学習内容の到達度に限らず、取り組んだ態度も評価する」「評価したことを次回の実態把握にフィードバックする」等が大切である。

以上のことを押さえた上で、様々な工夫や配慮をした指導計画を立て授業を行うことで、意欲・関心を高めることができると考える。

2 今後の課題

授業を通して、児童・生徒の意欲・関心を高める指導法の在り方の研究をしてきた。児童・生徒の意欲・関心が本当に高まったかどうかを検証するために、チェックリストを作成したり、自己評価表に記入させたりすることで意欲の高まりを探った。しかし、意欲・関心は、個々の興味や、得意なこと、苦手意識などで違ってくる。したがって、本当に意欲・関心が高まったと判断できるまでには至らなかった。今後、児童・生徒自身がその授業のなかで、意欲的に取り組めたかどうかを評価していく方法や、教師自身が評価し、次の授業に生かして行く方法を研究していき、実践の授業で検証していく必要がある。

私たちは、複数の教師で指導にあたることが多い。児童・生徒の意欲・関心が高まる授業を行うためには、教師同士の教育観、児童・生徒観などを話し合い、共通理解をもった上で、授業形態、教材・教具等を検討していくことが、最も大切であると再認識できた。また、今回の研究では、教科の指導内容の系統性の検討が不十分であり、このことも重要な課題である。

今回の研究員で得たものを土台として、授業の改善に向けて、さらに努力を続けたいと考えている。

一人一人の力を伸ばす指導の在り方 － 集団の中で一人一人が力を発揮する授業の工夫 －

I 主題設定の理由

心身障害教育においては、一人一人の障害に応じ、個性を伸ばす教育が大切にされてきた。当然それは、領域・教科を合わせた指導で多く行われている集団の場面においても、常に心掛けなければいけない事項である。個性を伸ばすための個に応じた指導を実践するためには様々な工夫が必要であり、日々苦慮している点でもある。

「個に応じた指導」と言うと、集団と切りはなした1対1の指導を連想しがちであるが、集団の中で一人一人が力を発揮できるようにすることも大切である。中央教育審議会においては、「生きる力」、特に「主体的に判断し行動する力」「自らを律しつつ、他人とともに強調する力」などの育成が重要視されている。これらの力は、集団の中で児童・生徒が相互にかかわり合うことで育まれていくものはとらえることができる。また、将来の社会自立を目指していく際にも、集団の中で一人一人が力を発揮できるようにすることが大切であると考えられる。

そこで今回は、「集団の中で一人一人が力を発揮する授業の工夫」を研究テーマとし、実際の授業において、集団とその中の一人一人が相互にどのようにかかわっているかを分析し、また、集団の中で一人一人が力を発揮するための、教師の援助の在り方について研究した。

II 研究の経過

4 月	研究主題の検討及び決定	
6 月	「集団のとらえかた」についての検討、共通理解	
7 月	図1「集団とのかかわり」の分析	
8 月	「教師の援助」についての考察と構造化 図2「授業の構造図」の作成	
9 月	「教師の援助の観点」についての検討 図3「授業の教師援助の観点」の作成	実際の授業での検証①
10 月	原稿内容の検討	実際の授業での検証②
11～1月	研究発表の内容・方法の検討 発表会準備及び資料作成	

Ⅲ 研究方法と内容

1 研究の方向性

(1) 「集団の中で一人一人が力を発揮する指導」とは

① かかわりについて

研究主題を検討する中で、日ごろの学習活動を通して「教師と児童・生徒だけの関係が多くなってしまい、児童・生徒同士のコミュニケーションが少なくなってしまう」「1対1の学習では自分の課題は理解できるが、集団の学習の中では、課題の理解が難しく、主体的な活動ができなくなる」など、教師対児童・生徒や児童・生徒同士のかかわり合いに関する問題点などが多く出された。

人とかかわり合いをもち、集団の中で自分自身の力を発揮できることは、生きていく上で必要なことである。学習集団の中で人とのかかわりをもつことができるようになることは、将来の社会参加につながると考えられる。

② 一人一人が力を発揮する授業について

「一人一人が力を発揮する授業」を創るには、個に応じることに視点を置いて、一人一人の児童・生徒の障害の状態や生活年齢などを考慮し、指導内容・方法を工夫することが必要である。児童・生徒一人一人の実態に合わせた指導計画を作成するには、集団の場面での教師と児童・生徒、児童・生徒同士のかかわり合う場や機会を設定することが大切な要素と考えられる。本分科会では、一人一人の児童・生徒が自分の課題を、人とのかかわり合いの中で達成することに視点を当てて研究を進めた。

(2) 集団のとらえかた

① 集団の意味をとらえるための授業分析

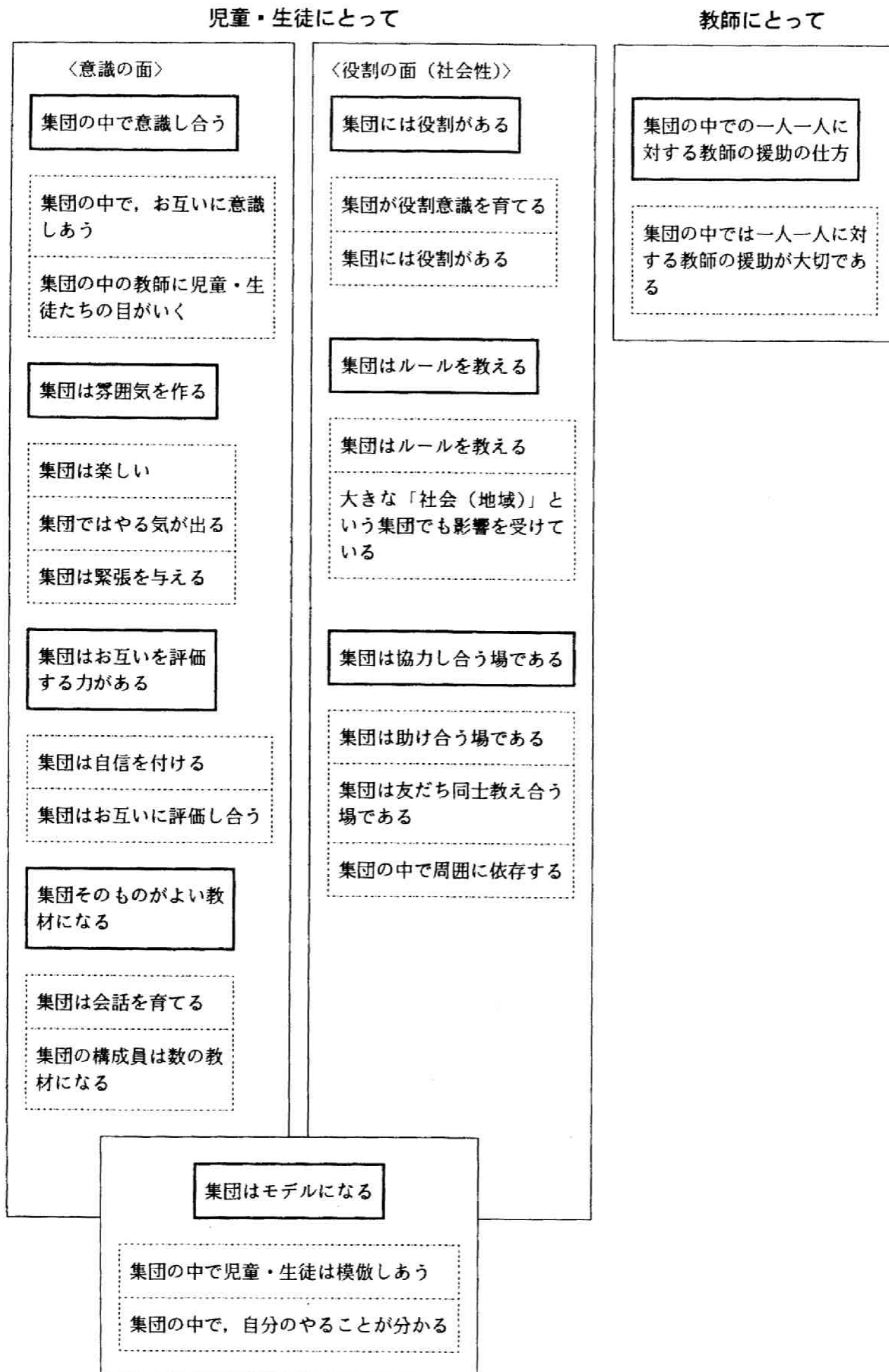
集団の構成の要素は、人数や年齢構成、男女の比など様々なものが考えられる。また、障害の重い児童・生徒の場合は、集団参加の初期の段階として個別指導ととらえ、教師と児童・生徒の個別的なやりとりを大切にすることもある。そこで、授業場面での集団の意味を明確にするために、KJ法を用いて小学校心身障害学級2校の生活単元学習と作業学習の授業分析をし、構造化を行った。(図1)

② 「集団とのかかわり」の構造図の作成

授業分析の結果、「集団とのかかわり」については、『児童・生徒にとって』と『教師にとって』の項目に分類した。さらに、『児童・生徒にとって』は、「意識し合う」「雰囲気を作る」「お互いを評価する」「集団そのものが教材になる」という〈意識の面〉の4項目と、「役割がある」「ルールを教える」「協力し合う場である」という〈役割の面(社会性)〉の3項目に分類した。集団は一人一人の生徒にとって活動のモデルになるという意味の「集団はモデルになる」という項目は、〈意識の面〉と〈役割の面〉両方にかかわる位置に分類した。

本分科会では、この構造図の中でも項目数が多い〈意識の面〉は、一人一人と集団とのかかわりを育てていくために重要であるととらえた。また、逆に教師の援助に関する指摘が少なかったのも、さらに検討する必要があると考えた。

図1「集団とのかかわり」（1 授業場面での）



2 集団の中での教師の援助の在り方

(1) 集団の中での教師の援助の在り方

図1「集団とのかかわり」において、児童・生徒にとって集団は、集団意識を育てる「意識の面」と役割を果たす「役割の面」での二つの意味があることが分かり、その両方の面で一人一人の力を伸ばすためには、教師の適切な援助が必要であることが確認できた。そこで、集団の中での一人一人の児童・生徒に対する教師の援助の在り方について分析、検討し、実態の授業に生かすため、次のような手順で構造化を図った。

① K J法により授業分析

小学校心身障害学級のビデオを視聴し、教師や児童・生徒の活動の様子から次のような観点が出された。まず、多く挙げられたものとしては、「ア. 教師の活動の工夫、イ. 個別に対する役割や課題の設定、ウ. 児童・生徒の主体的な活動への援助、エ. 児童・生徒同士のかかわりへの援助、オ. 集団に対する教材の工夫、カ. 個別の成果への評価」の6項目であった。次に、「キ. 集団のねらいと課題の明確化、ク. 学習環境の工夫、ケ. 協力への評価」が、観点として多く挙げられた。

② 主体的な活動への援助とかかわりへの援助についての考察

授業分析から出された観点の中の、「教師の援助」に焦点を当てて検討することによって、『個々の主体的な活動への援助』（児童・生徒の言動を受けとめる、意欲を引き出す、主体的な活動を促す）は、比較的よく行われているが、『児童・生徒同士のかかわりへの援助』（他の人を意識させる、児童・生徒同士のかかわりを促す、児童・生徒の活動を尊重する）が、あまり行われていないことに気付いた。我々が児童・生徒同士のかかわりをあまり意識せず授業を行っていることが原因と考えられる。

③ 「教師の活動の工夫」に支えられる「援助」

「主体的な活動への援助」と「児童・生徒同士のかかわりへの援助」の二つは、『教師の活動の工夫』（集団への働きかけ、個別への配慮、T・Tの工夫）に支えられていると考えた。また、この二つは授業中での『個別や集団に対しての評価』を肯定的に行うことによって大きく影響されるものであるととらえ、研究を進めた。

④ 「授業の構造図」

以上の観点を、「指導の計画」「指導の展開」「指導の評価」という三つの柱にまとめて構造化し、さらに内容を充実させるため、各校での日常の指導場面（例えば、朝の会、係活動、調理、畑作りなど）における教師の援助について報告しあった。授業の中で、学習内容に応じた飾りつけなどの雰囲気作り、言葉掛けや指示の仕方、ペアの組み方、グループの活動、役割の分担、一人一人や集団に対するプラスの評価などに留意して指導を行っていることが出され、指導計画に必要な観点を検討した。その結果、「実態把握」「単元計画の工夫」「学習環境と学習の場の工夫」「指導体制の工夫」などを加えたものが、図2「授業の構造図」である。

K J法

文化人類学である川喜田二郎の頭文字をとった創造的問題解決法、K J法では事実カードに「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。少数の意見が全体に反映できるのも特徴である。

図2 「授業の構造図」

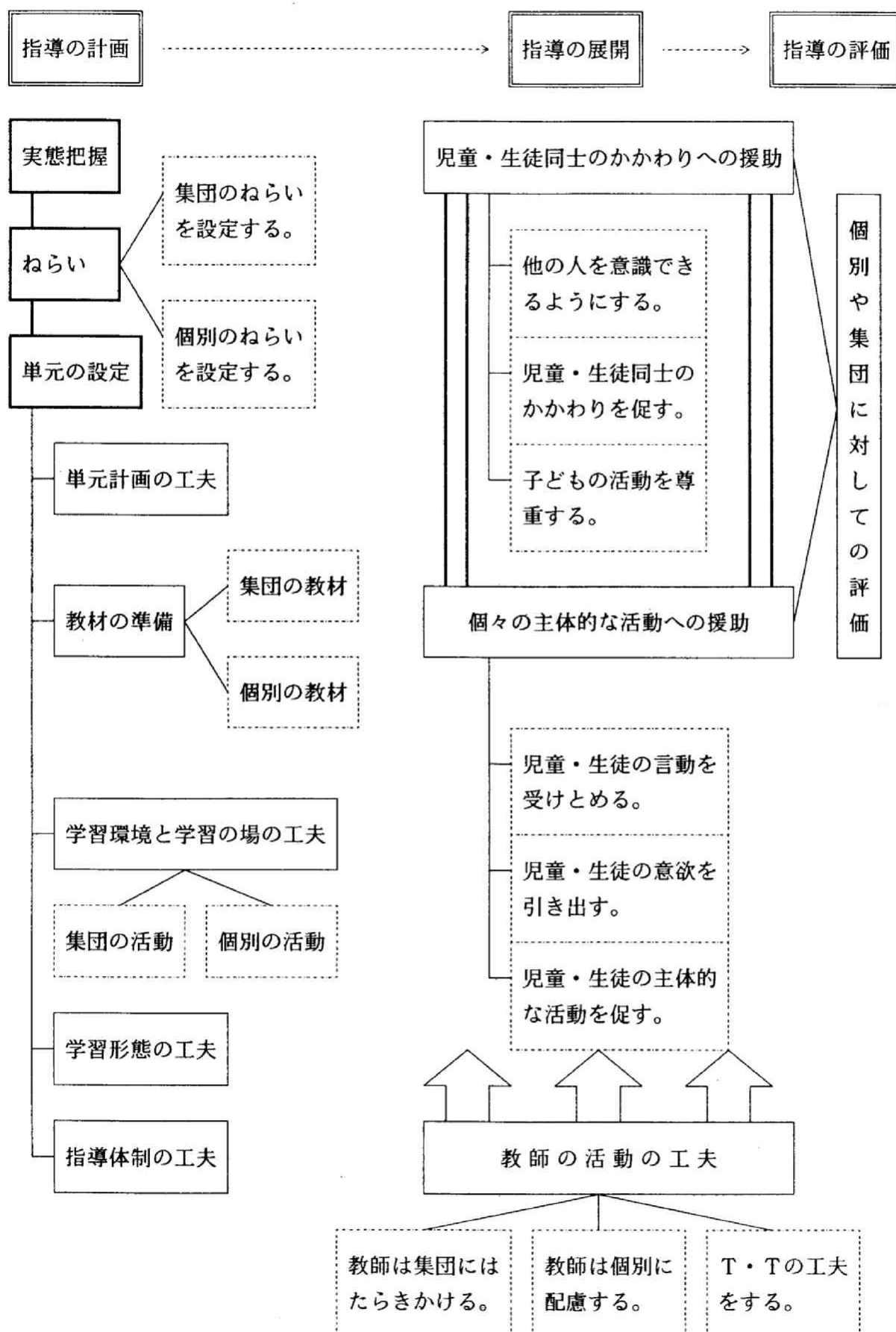
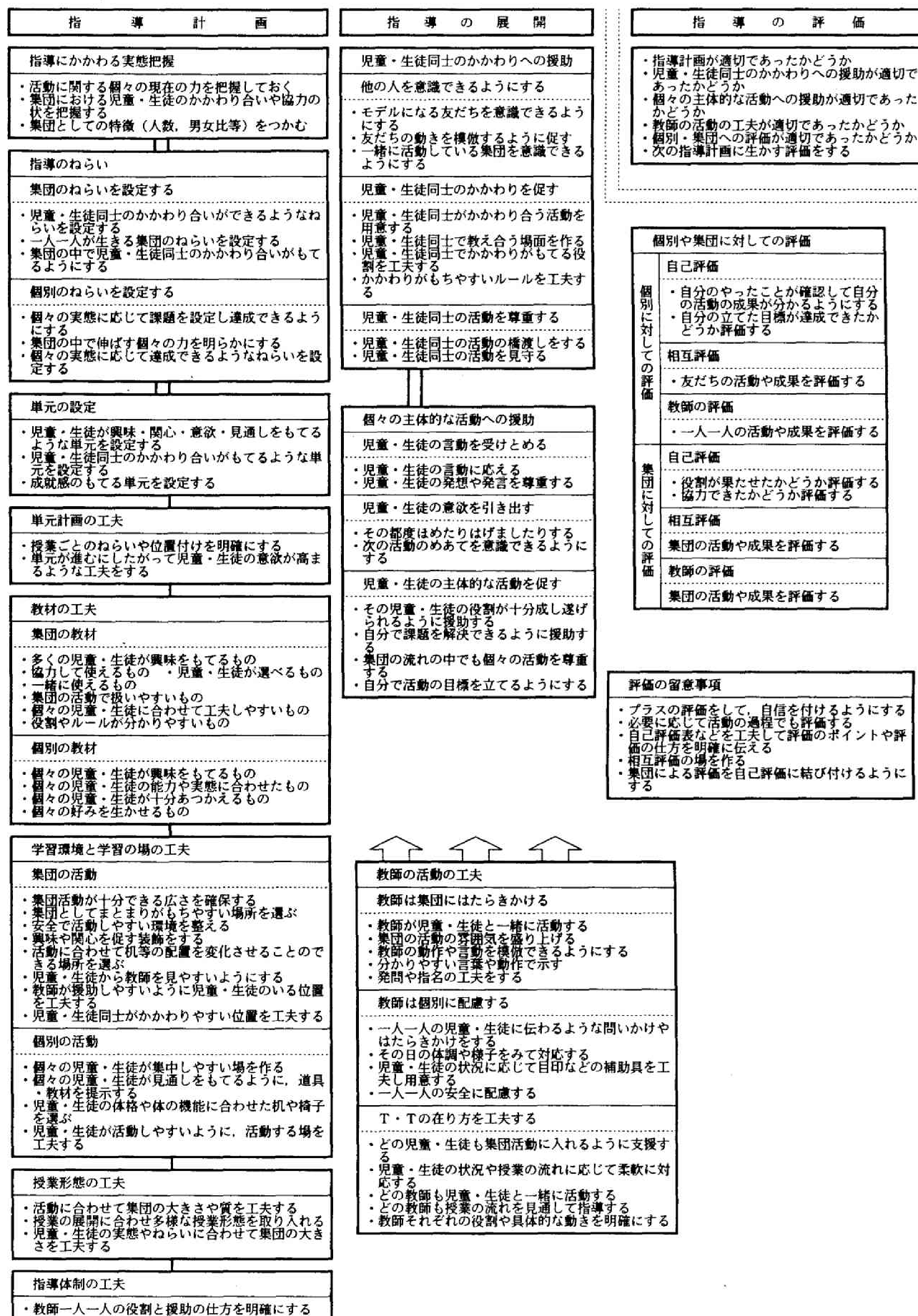


図3 「授業計画における教師の援助の観点」



(2) 授業計画における教師の援助の在り方について

① 授業の構造図に基づいた授業の観点

図3の「授業計画における教師の援助の観点」は、図2の「授業の構造図」を基に実際の授業を想定して各項目ごとにまとめたものである。実際の授業は集団指導という形で進められるが、全体としてのねらいの他に、児童・生徒一人一人のねらいや目標を明確にすることが必要であること、言い替えれば、集団指導の中での個別化の視点をもって授業を進めるということが重要である。そのためには、指導計画の段階から集団に対する指導の中でも、児童・生徒同士のかかわり合いの中で、一人一人が主体的に活動できるような一人一人への援助の方法を考えていかなければならない。そこで、授業計画における教師の援助の観点を明らかにすることにした。

② 集団と個別の指導計画の作成

指導計画を立案する際には、集団を構成する児童・生徒一人一人の個性や現在もっている力を十分把握するとともに、集団としての特徴もつかむことが必要である。次に、集団を考慮した上で、児童・生徒同士が十分かかわり合いながら一人一人の個性が活かされるような「集団に対するねらい」と、個々の実態に応じ、どの児童・生徒も達成できるような「個別のねらい」を立てることが大切である。教材を考える際には、集団の活動で扱いやすく、個々の児童・生徒が興味をもてるようにすることが必要である。さらに、集団として活動しやすい学習環境を整えると同時に、一人一人の児童・生徒が集中しやすいように、学習の場の工夫が必要である。また、複数担任で授業を進めることが多いので、指導計画の中に指導体制の工夫を加えた。

③ 集団と個別への教師の援助

指導の展開の中の「児童・生徒同士のかかわりへの援助」では、児童・生徒同士で教え合ったり刺激し合ったりするなどのかかわりがもてるよう役割や活動を工夫し、教師がその活動を促したり橋渡しをしたりするための観点を示した。また、「主体的な活動への援助」では、活動の成果を評価することで意欲を引き出すことが主体的な活動へとつながるという観点を示した。「教師の活動の工夫」では、教師は集団にはたらきかけながら、個別の指導が不可欠であり、また、T・Tの特性を十分生かしていくために役割や協力体制についても工夫が必要であるという観点を示した。

④ 活動を進めていく上での評価

評価においては、個別の課題における自己評価と友達同士の相互評価、集団の課題における自己評価（自分の役割に対する評価）と相互評価（集団としての成果の確認）などをきちんと押さえることが大切である。

⑤ 指導計画に対する評価

最後には指導計画そのものが適切であったか、展開における指導の方法や援助の仕方や評価の仕方が適切であったかなどを教師自身が評価をし、次の指導へ生かしていくことが必要である。

以上、各項目に沿って簡単に説明をしたが、これらの内容を実際の授業の中で検証することにした。

IV 指導事例

1 指導事例として取り上げた理由

生活単元学習や作業学習では、集団指導という形態で授業を進めることが多い。そのため児童・生徒同士のかかわる場や機会を授業の中で多くもつことができ、一人一人の児童・生徒がその力を発揮しやすいと考え、指導事例2題を取り上げることにした。なお、この事例は、分科会の主題に基づく研究を通して検討された、指導計画、指導の展開、指導の評価に至る「授業計画における教師の援助の観点」に基づいて行われた授業である。

(1) 生活単元学習（单元名 クッキーを作って売ろう）

クッキーを作る、売るなど活動の見通しがもちやすい。また、袋詰めや販売などの活動での役割を明確化することにより、友達とのかかわりが少ない児童でも、一人一人が力を発揮し、友達と協力して活動することができると考え取り上げた。

(2) 作業学習（单元名 CDラック作り）

作業学習では、一人一人がそれぞれの作業工程で力を発揮しやすく、製品の量や質などを通して定量的な評価がしやすく、生徒にとっても評価が分かりやすい。また、集団として一つのものを作り上げる過程で、生徒一人一人の集団への所属意識が高められるのではと考え取り上げた。

2 生活単元学習〔小学校心身障害学級（知的発達障害）〕

(1) 单元名 「クッキーを作って売ろう」

(2) 单元の目標

- ① 友達と協力しながら活動する。
- ② 自分のやることが分かり、楽しく活動する。
- ③ 物の売り買いの仕方が分かる。

(3) 单元設定の理由

本学級は5、6年生7名の学級である。様々な障害のある児童が学級集団として協力し合いながら一つのことに取り組むことは、学級集団としての質を高め、その中で個々の児童の力を伸ばすことにもなると考えている。

本单元を設定するに当たって、①個人差の大きい児童のだれもが楽しく、興味をもてるもの、②児童が見通しをもち意欲的に取り組めるもの、③各教科で学習した内容が本单元の中で生活に必要な力に変化できるようになること、④児童が満足感や成就感がもてるものであること、という点を配慮した。

本单元では、楽しみながらお金の価値や使い方、お金の計算の仕方などを理解することができると考える。また、お金だけではなくクッキーの材料を量る（重さ）、リボンの長さを測る（長さ）、クッキーの数を数える（数）、開店・閉店時刻を設定する（時刻）、カードや表示を書く（文字）、売り買いをする（言葉）、スケートをする（体育）など各教科の具体的な内容も多く含まれている。また、歩いて10分位の所に年中無休でしかも格安で滑ることのできるスケート場がある。このスケート場に行くことを楽しみにして、クッキーの販売学習を行うことにした。

この学習が日常生活に生かされ、生きる力に結びつくことをねらい本单元を設定した。

(4) 児童の様子（3人抽出した）

児 童	児 童 の 様 子
A児5年	自閉的傾向がある。本単元は好きな課題である。お金の価値や計算についての理解はないが、買い物でお金を使うことは分かる。
B児5年	脳性まひで右半身が不自由である。本単元全体の流れはまだよく分かっていないが、一つ一つの場面では意味を理解し生き生きと活動できる。
C児5年	言語活動は活発である。単元全体の流れが理解でき、見通しがもて、意欲的に活動ができる。

(5) 学習指導計画（全15時間 本時11/15）

- ① 8時間 クッキーの材料について発表しあい、材料を買いに行く。
クッキーを作る。
- ② 2時間 カード、リボン、商品札、看板などを作る。
- ③ 2時間 袋詰めをする。
クッキーの販売、買い物学習をする。 } (本時)
お金の計算をする。
- ④ 3時間 アイススケート場に行く。

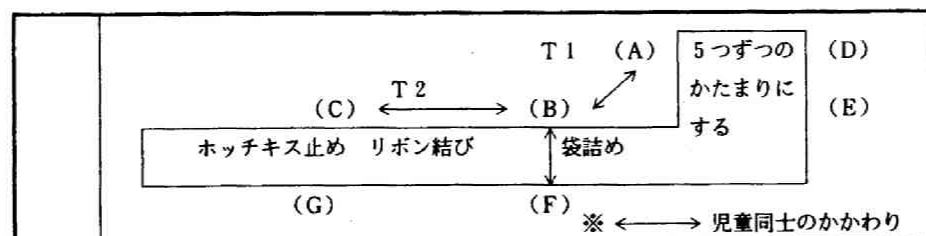
(6) 本時の指導

- ① 本時の目標
 - ・友達と協力しながら活動する。
 - ・自分のやることが分かり楽しく活動する。
 - ・買い物ごっこを楽しむ。
- ② 児童の目標

児 童	児 童 の 目 標
A児5年	・友達に助けってもらいながら、袋詰めの係やクッキーを渡す係をする。 ・買い物ごっこでは、クッキーを渡す係を楽しむ。
B児5年	・友達と一緒に袋詰めやクッキーを渡す係をする。 ・買い物ごっこでは、自分から声を掛け積極的に参加する。
C児5年	・袋詰め、クッキー売りは友達と協力して意欲的に行う。 ・お金の計算では教えてもらいながら、正確に行う。

③ 本時の展開（次ページ参照）

④ クッキーの袋詰めの時の調理室の配置（ ）は児童



⑤ 評価

- ・友達と力を合わせて、袋詰めの係やクッキー売りの係をうまくできたか。
- ・自分のやることが分かり、楽しく袋詰めやクッキー売りができたか。
- ・買い物ごっこを楽しむことができたか。

③ 本時の展開

	学 習 活 動				教 師 の 活 動 ・ 援 助					
	全 体 の 活 動	個 々 の 活 動			全体への援助	個 々 の 活 動			T・Tの動き	教 材 ・ 教 具
		A 児	B 児	C 児		A 児	B 児	C 児		
課 題 把 握	前時の活動を思い出す。	できるだけ思い出す。	おおよそ思い出す。	前時までの授業をきちんと思い出す。	クッキーで作ったこと、袋詰めなどをしたことなど、作ったクッキーの袋を見せながら思い出せるように話す。	クッキーの袋を近くで見せる。	クッキーの袋を見せる。	クッキーの袋を見せる。	T1 前時の学習について話す。クッキーの袋を見せる。 T2 A児の近くでクッキーを見せる。	クッキーの袋
	本時のやることやめあてが分かる。	前時の続きの袋詰めをすることが分かるように、話を聞く。	クッキーの袋詰め、クッキーを売ることが分かるように話を聞く。	クッキーの袋詰め、クッキー売り開閉店時刻が分かるように話を聞く。開閉店時刻に時計の針を合わせる。協力して活動することを理解する。	本時のやること、めあてをはっきりさせ興味、意欲、見通しをもって学習できるように話す。	袋詰めをすることを理解できるように、クッキーの袋を見せる。	クッキーの袋、値札、サイフ等を見せる。袋詰めした後、クッキーを売るということを理解できるようにする。	開閉店の時刻が分かるように、時計を使う。協力して活動すること、理解できるようにする。	T1 本時のやること、めあてが分かるように話す。開閉店の時刻を理解できるように、時計を使う。 T2 A児の近くでクッキーを見せる。 クB児の近くで値札、サイフを見せる。	サイフ 値札 時計
課 題 追 究	クッキーの袋詰めをする。	クッキーを5つずつのかたまりにする。	5つずつのかたまりを3つ集め袋に入れる。	袋にリボンを結ぶ。ホッチキスでカードを付ける。A児に協力する。	袋詰めがやりやすいように補助具を工夫する。児童の立つ位置、机の位置を工夫する。協力して袋詰めができるよう言葉かけをする。児童の活動を尊重する。	数をまちがえないよう援助する。集中がとぎれないように励まし言葉かけをする。泣いたりしときは、しばらく傍にるようにする。	手が不自由なのでやりにくいところは援助する。	おしゃべりをしないで自分の活動ができるよう励ます。協力して活動できるように言葉かけをする。	T1 全体の進行の様子を把握する。A児B児の様子をよく見て、適切な言葉かけをする。 T2 C児の様子をよく見て適切な言葉かけをする。	3と5の数 補助用紙 ビニール袋 おわん セロテープ リボン ホッチキス カード箱
	お店の準備をしてクッキー売りをする。	C児と協力してクッキーを売る。 お客さんにクッキーを渡す。	友達と協力してクッキーを売る。 お客さんにクッキーを渡す。	A児と協力してクッキーを売る。 お金の受け渡し、おつりの計算をする。	3つのグループがそれぞれ協力してクッキーを売ることができるよう言葉かけをする。できるだけ児童の活動を尊重する。「いらっしゃいませ」「ありがとうございました」等売り手の言葉が自然に出てくるよう援助する。	お客さんにクッキーを渡せるように補助する。	お客さんにクッキーを渡せるように補助する。	A児と協力することを促す。 お金の計算を間違えないように補助する。	T1 A児C児に言葉かけや補助をする。 T2 B児に言葉かけや補助をする。 T3, T4, T5, は1組(1から4年)の9人を連れて、クッキーを買う児童の補助をする。 T2 C児のお金の計算を補助する。	袋 お金
	お金の計算をする。			お金の計算をする。	お金の計算をする児童にはまちがえないように言葉かけや補助をする。			お金の計算をまちがえないように補助をする。	T2 C児のお金の計算を補助する。	
	片付けをする。	片付けをする。食器を拭く。	片付けをする。食器を拭く。	片付けをする。食器を拭く。	片付けをする児童にはきちんとできるように補助する。	食器拭きがきちんとできるように補助する。	食器拭きがきちんとできるように補助する。		T1 A児B児の片付けの補助をする。	
達 成 評 価	次時の予告をする。	話を聞こうとする。	おおよそ話が理解できるように、聞こうとする。	きちんと理解するように、話を聞く。	児童の活動を評価する。次時も興味をもって学習でき、見通しがもてるように話をします。	次時の内容が少しでも分かるように話す。	次時の内容や、スケートに行くことがおおよそ理解できるように話す。	次時の内容やスケートに行くことがきちんと理解できるように話す。	T1 児童の活動を評価し、次時の予告をする。 T2 A児B児の理解を補助する。	

(7) 授業計画における教師の援助の観点と本授業との関係

① 指導計画

ア 教材の工夫

数えるのが苦手な児童には、一つ一つのクッキーを置く数字の書いてある紙や、5個まとめて入れる容器など、一人でも見通しをもって作業できるように、個々に対しての教材の工夫がなされていた。また、お金のやり取りや売ったクッキーを入れる袋を用意して、友達と役割を分担できるようにするなど集団として活動しやすくするための教材の工夫もみられた。

イ 学習環境や場の工夫

教室で本時の説明、お金の計算、まとめを行い、調理室で袋詰めと販売を行うことによって学習の目あてがもちやすいようにした。また、テーブルも児童同士が助け合いしやすいように配置するとともに、作業する場所を配慮した。

② 指導の展開

ア 児童同士のかかわりへの援助

F児が袋を持ち、手の不自由なB児がクッキーを入れやすいように協力するなど、児童の活動を配慮した。袋詰め作業の進み具合を見て友達に協力を求めたり、友達を促すなど、児童同士のかかわりが多くもてるよう児童の組み合わせにも工夫した。

イ 個々の主体的な活動への援助

個々の活動のめあてや役割を明確にしたことによって、児童はやることが分かり、活動の見通しをもつことができた。また、それぞれの活動に応じた教具を用意することにより、役割が十分に成し遂げられた。

ウ 教師の活動の工夫

クッキーの袋を見せる、時間の流れを時計で確認するなど、常に具体物を提示しながら次の活動が分かるよう指導した。児童同士のやりとりを見ながら、児童同士が主体的に活動できるように教師の指導する位置や声のかけ方も工夫した。また、T・Tについては、教師それぞれの役割や具体的な動きを明確にした。

エ 個別や集団に対しての評価

本授業でも、まとめの時間に、一人一人の児童がていねいに自分の学習活動を振り返るなど、自己評価の場面があった。しかし、児童同士の相互評価が行われていなかったため、相互評価の場の工夫を必要である。

③ 指導の評価

個々の役割や全体での分担が明確に示されており、一人一人の児童が力を出しきり活動でき、なおかつ児童同士が教材を通して協力関係がもてるように教材の工夫がされていた。

3 作業学習〔養護学校中学部〕養護学校中学部作業学習

(1) 単元名 木工「CDラック作り」

(2) 単元の目標

- ① CDラック作りを通し、木工の基本的な道具の使い方を覚える。
- ② CDラック作りを通し、作業での集中力や持続力を伸ばす。
- ③ 作業の中での自分の役割を果たし、集団で協力しながら作っていることを意識する。

(3) 単元設定の理由

本単元では、木工の経験が少ない1年生の作業であることを考え、CDラックを作ることとした。製品はCDラックとして使う他に、小物を入れたり、生徒の身の周りや生活の中で使うことができることから、生徒が興味・関心をもちやすい。また、のこぎり、釘打ち、ボンド付け、ラッカー塗りなど、木工作業の基本である道具を用いた様々な作業工程が用意できる。一人一人の作業内容の工夫がしやすく、生徒は一つの工程を任されることによって、自分のやることが分かり、前後の作業工程での部材受け渡しのやりとりなどを通して、集団の中での自分の役割や協力してものを作り上げることを学んでいく。単元は11時間の予定である。初めは教師と一緒に活動しながら準備や片づけ、作業の手順を一つ一つ覚え、自分でできることを増やししながら、覚えたことが正確により早くできるようになり、良い製品をたくさん作れるようになることを願っている。

また、工程ごとに用意した補助具は活動への見通しをもたせ、自分から作業に取り組むための援助として作成した。

こうしてできあがった製品は、2月の学習発表会での販売実習で使用する予定である。

(4) 生徒の様子(生徒の様子と個別の目標及び、本時の展開はAさん、Bさんの2人とする)

生徒	生徒の様子
Aさん	・準備や片付けの手順は分かってきており、教師の言葉掛けや指差しで行動している。 ・手順をとばしたり、確実に覚えていないところがあるが、作業の流れはほぼ理解している。 ・協力して作業する意識はまだ薄い。各テーブルで担当している教師とのかわりが意識できるようになってきた。
Bさん	・準備や片付けの手順はほぼ覚えている。自分でできることもあるが、言葉掛けを待っているときがある。 ・4種類の部材の組み合わせがまだ確実ではないが、作業の流れは理解している。 ・協力して作業しようとする意識が少しずつ出てきた。各テーブルで担当している教師とのかわりが意識できるようになってきた。次の工程のDさんとのかわりも少しずつ意識できるようになっている。

(5) 本時の目標

- ・活動に必要な道具や材料が分かり、自分で用意や片づけができるようになる。
- ・自分の作業内容が分かり、集中して作業に取り組める時間を伸ばす。
- ・周囲の人と協力して製品を作っていることを意識する。

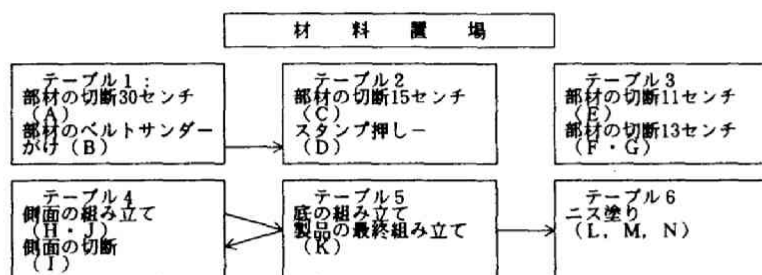
(6) 生徒の個別の目標

生徒	個別の目標
Aさん	・できるだけ一人で準備や片付けができるようになる。 ・切り始める前に角材をセットし、切り終えた部材はきちんと箱に入れよう。 ・切り終えたら教師にしっかり合図しよう。

Bさん	・「作業始め」の合図で一人で準備できるようになろう。 ・補助具に合わせて4種類の部材を正確に選ぼう。 ・次の工程に部材を渡すとき、Dさんに「できました」とはっきり言おう。
-----	---

(7) 作業内容 ()内は生徒、Tは教師

CDラックは4種類の部材を組み合わせた、正面－側面－底の3面で構成されている。作業工程は、ベルトサンダー、各面の組立(ボンド、釘)、製品の最終組み立て、ニス塗りからなり、6つのテーブルに分かれて作業を行っている。テーブルごとの活動と事例対象生徒の配置は次の通りである。※――→生徒同士のかかわり



(8) 本時の展開(次ページ参照)

(9) 本時の評価

- ・活動に必要な道具や材料が分かり、自分で準備や片付けができたか。
- ・自分の作業内容が分かり、集中して作業に取り組める時間を伸ばせたか。
- ・周囲の人と協力して製品を作っていることを意識できたか。

(10) 指導計画における教師の援助の観点と本授業との関係

① 指導計画

集団に対する指導計画の中で個別化の視点を持ち、授業を進めていくことが重要であると本分科会は考えている。したがって、指導計画の段階から生徒同士のかかわりあるいは教師と生徒とのやりとりを考慮して、生徒の様子をとらえることが重要である。本授業では、教師と生徒とのかかわりが主となるが、生徒同士のやりとりができるよう指導計画の中で設定した。

また、集団に対する指導のねらいと個々の生徒の指導のねらいに関しては、それを明確にし、具体的な目標を設定するようにした。

ア 教材の工夫

例えばAさんは、のこぎりの扱いが不十分で、一人でのこぎりを扱うとまっすぐに切ることも切り終えることもできないが、取り組もうとする意欲は見られる。そこで、のこぎりでまっすぐ引き切り、切り終えることができるような補助具を用意した。このような補助具の用意は一例だが、教師の援助の一つである。

イ 学習環境・場の設定

作業工程が円滑に流れるように机の配置を工夫するとともに、どの机でどの作業を行っているか、生徒にも理解できるようにした。また、切断された材料をそれぞれの長さのものに分類できるよう、長さを表示した箱を置いたり、磨かれた材料を入れる箱も用意し、活動が理解しやすいようにした。

(8) 本時の展開

	生徒の学習活動 教師の活動	テーブル1の活動		
		Aさん	Bさん	T1の援助
課題把握	- 木工室集合着席 T:着席を促す。 - 始めのあいさつ T:日直を指名し、号令を促す。 - 作業の説明を聞き自分の分担に手を挙げて答える。 T:自分の作業が全体のどこにかかわるか、協力して作品を作っていることを確認する。 - 開始の合図で作業にとりかかる。 T:合図する生徒を指名し、開始の言葉掛けをする。	- 自分で席を探して座る。 - 号令に合わせて礼をする。 - Tに注目し、自分の工程のところで手を挙げる。 - 合図を聞いて、自分から準備にとりかかる。	- 自分で席を探して座る。 - 元気に「始めます」と言いながら礼をする。 - 製品の名前を答える - Tに注目し、自分の工程のところで返事をして手を挙げる。 - 合図を聞いて自分から準備にとりかかる。	- 席が分からない場合は指差しなどで教える。 - Aさんの腰を軽くたたき、礼のタイミングを教える。 - Tに注目するように促し、挙手しない場合はTの説明を補足し、生徒の理解を助け挙手を促す。 - 合図に注目するように、促す。
課題追究	テーブルごとに準備を始め、作業を開始する。	- 道具置き場へ行き、道具を運んでくる。 - できるだけ自力で補助具をテーブルに取り付ける。 - 材料を選び補助具にセットし、鋸で切り始める。 - 切り終えたら鋸をケースにしまい、部材を拾ってテーブルの挙の箱に入れる。 - 材料をセットしてから鋸を取り出し、切断に入る。 (3本切り終えたら大きな箱に部材を移す。) - 以降終了の合図までこの作業を繰り返す。	- 道具置き場へ行き、道具を運んでくる。 - 万力で補助具を固定し、補助具(2種類)に合わせて部材を選びセットする。 - 電動サンダーをかける。片面縦10回横10回を目安に両面かける。片面が終了したら、教師に「できました」と言う。 - OKがでたら部材を長さ別に所定の箱に入れる。15センチの部材は次の工程(テーブル2のD)に持って行く。Dに「できました」と言って箱に入れる。 - 一つの補助具で2回サンダーをかけたら補助具を交換し、終了の合図までこの作業を繰り返す。	- 迷っているようなら声かけする。 - 万力の締め方が分からない場合は、Aさんに回す方向を例示する。 - Bさんに「の」の字の言葉を掛け、回す方向を指示する。 - Aさんが切断で鋸を曲げながら切っていたら手を添えて正しい切り方を教える。 - Bさんが部材を入れる箱を間違えた場合は、補助具にある数字の確認を促す。 - Bさんの報告はタイミングを取りやすいようにする。 - Bさんが2回で変えないときは言葉を掛ける。
達成評価	終わりの合図で作業をやめ、片付けと掃除を始める。 T:チャイムを鳴らして作業終了(「きりのよいところまで」を付け加える)を告げ、片付けと掃除を始めるように指示する。	- 合図を聞いて作業をやめ、道具・材料を所定の場所に片付ける。 - 言葉掛けを受け、雑巾を洗って、T1と一緒にテーブルを拭く。	- 合図を聞いて作業をやめ、道具・材料を所定の場所に片付ける。 - ほうきとちり取りを取りに行き、テーブル1の周りを掃き掃除する。	- 作業途中の場合は、続けるよう指示を出す。 - 雑巾はAさんの手を持ちながら絞る。テーブルの対面に立ち、掌を目標に拭くようにする。 - Bさんにごみを集める場所を初めに指示する。
	- Tの指名の順に活動の様子をT1と一緒に伝え、評価を受ける。 T:テーブルごとに指名し、評価を行う。 - 頑張った一育シール もう少し三角シール 上記以外一空欄 - 完成品の数をテーブル6の生徒が発表する。 - T:協力して作った結果が完成品であることを強調し、数が前回と回数で揃えたら全員で頑張ったことを評価し、大きな拍手を促す。 - 次回の授業の話を聞く。 T:次回の授業のポイント話す。 - 終わりのあいさつ T:日直を指名し、号令を促す。	- 指名されたら起立し、Tの問いかけに手を挙げたり、T2の援助を受けながら答え、Tの評価を聞く。 - 他の生徒の評価の時は、その生徒に注目する。 - 生徒の発表に注目する。 - Tの言葉に合わせて、大きな拍手をする。 - Tに注目して話を聞く。 - 号令に合わせて礼をする。	- 指名されたら起立し、Tの問いかけに返事やT2の援助を受けながら答え、Tの評価を聞く。 - 他の生徒の評価の時は、その生徒に注目する。 - 生徒の発表に注目する。 - Tの言葉に合わせて、大きな拍手をする。 - Tの話を聞き、ある程度次の見通しをもつ。 「終わります」と言いながら礼をする。	- 活動の観点を、生徒とのやり取りを入れながら話し、評価をする。 - 一緒に拍手をする。 - 注目を促す。 - 一緒に大きな拍手をする。 - 拍手しないときは拍手を促す。 - Aさんに注目を促す。 - BさんにTが何を話したか確認する。 - Aさんの体に触れ、礼のタイミングを教える。 *まとめの評価の他に、生徒の活動一つ一つに分かりやすい評価をその都度行う。

② 指導の展開

ア 個々の主体的な活動への援助

生徒の主体的な活動の機会を多く取り入れることにより、意欲を引き出すことができた。作業学習では、個々の生徒に対して適切な補助具を工夫することは、教師の援助の一つとして大切なことである。

イ 教師の活動の工夫

Bさんが万力の締め方がわからない場合「『の』の字だよ」という言葉掛けをしていた。その際、生徒が主体的に活動する機会を奪ってしまうことをさけるため、教師の手のかけすぎに注意していた。

③ 指導の評価

教師の援助は適切であったかという指導の評価の観点は大切である。本授業では、協同作業の中で、個々の生徒が自己の活動内容を理解し、主体的に集中して取り組むことができたかという目標を達成するための教師の援助の仕方は適切になされていた。また、集団の中で一人一人の生徒が個に応じた課題を達成していくことは、周囲の人と協力して製品を作っていることを意識させることでもある。そのための工夫が随所に見られた。

V まとめと今後の課題

生活単元学習、作業学習など領域・教科を合わせた指導では、集団指導という形態で授業を進めることが多い。これらの授業では、一人一人の児童・生徒が自分の力を発揮して課題に取り組むとともに、集団の中で、児童・生徒同士や教師とのかかわりをもちながら、協同で学習活動を展開することが望ましいと考える。実際、日ごろの実践の中でも、「集団の力」とか、「集団の勢い」という言葉で語られるように、児童・生徒同士が真似たり、競ったり、励まし合ったりして集団活動が高まっていくことはよく経験することである。

本研究では、まず初めに授業場面での児童・生徒の「集団とのかかわり」をKJ法により分析した。その結果、児童・生徒にとっての集団の意味とともに、教師にとっての援助が大切であることが浮き彫りにされた。

そこで、次に集団の中での教師の援助について分析と検討を重ね、「授業の構造図」を作成した。そして、それぞれの項目に沿って具体的な教師の援助の在り方を検討したものが、「授業計画における教師の援助の観点」である。

1 まとめ

- (1) いくつかの学級の授業のビデオを視聴し、集団とのかかわりという面で児童・生徒の行動や反応、教師の活動を分析した。その結果、人や物に対する関わりが少ないとか薄いとか言われがちな心身障害学級や養護学校の児童・生徒も、集団活動の中で集団を意識し、それぞれに役割を果たしていることが分かり、またそれを援助する教師の役割が大切であることも明らかになった。
- (2) 「授業の構造図」及び「授業計画における教師の援助の観点」は、実際の授業の場面だけでなく、その授業の計画から展開、評価へという流れをとらえて構造化したため、指導計画を立て授業案を作成する上で、具体的な指針とすることができた。

- (3) 「授業の構造図」の項目中、「指導ねらい」「教材の工夫」「学習環境と学習の場の工夫」及び指導の展開における「個別や集団に対しての評価」の4項目については、「集団」と「個別」それぞれに対する内容を検討することとした。特に個々の児童・生徒の実態に即した配慮や援助が必要であると考え、「集団」と「個別」に対する援助の観点を具体的に明記した。そのため、指導事例の授業では、集団活動での教材の個別化がしっかりでき、また児童・生徒によっては集団の活動の一部分の参加であっても、その役割を位置付けるなど、本研究のサブテーマ「集団の中で一人一人が力を発揮する授業の工夫」に沿うものとなった。
- (4) 指導の展開における様々な「教師の活動の工夫」の中で、特に「児童・生徒同士へのかかわりへの援助」と「個々の主体的な活動への援助」を取り上げたことは、「集団化」と「個別化」の両方の視点をもって授業を展開する必要性を示したものであり、集団の中で一人一人を生かす指導につながると考える。
- そして、展開の中で、個別や集団に対しての適切な評価が、児童・生徒の活動への意欲をさらに引き出すことになると考える。
- とかく教師対児童・生徒という「縦のつながり」が強くなりがちな授業に、児童・生徒同士のかかわり方への援助によって「横のつながり」へと広げることで、よりダイナミックで生き生きとした学習活動が展開されると考える。
- (5) 「教師の活動の工夫」の中の「T・Tの工夫をする」では、複数担任制の利点をT・T（ティームティーチング）によって生かすよう、担任それぞれの役割や動きを明確にするとともに、状況や個に応じた柔軟な対応が望まれる。そのため、指導案にも「T・Tの動き」として具体的に明記した。

2 今後の課題

- (1) 「授業計画における教師の援助の観点」は、一つの授業の分析によって明らかになったものに、さらに検討を加えて作成したものであるが、それぞれの項目における観点が十分網羅されているとは言えない。今後も多様な事例研究を行い、教師の活動の工夫の項をもっときめ細かく検討し整理する必要がある。また、この観点は、指導後の評価を具体的にを行う際のチェック表としても使用することができる。その場合は、多様な集団や種々の活動にも適用できるよう、観点表の内容を充実するとともに、集団に合わせたステップ化を図るなど、さらに工夫する必要がある。
- (2) 集団の中で一人一人の力を伸ばす指導を行うためには、教師の活動の工夫が様々な必要となるが、T・Tの工夫もその一つである。指導案にその動きを明記するだけでなく、指導計画段階からの話し合いや共通理解を十分にするなど、適切な援助を行うためのT・Tの在り方も検討する必要がある。
- (3) 今回は、集団の中の一人一人に焦点を当てて研究を進めたが、これを基盤にして、集団そのものの質の向上や豊かさについても検討する必要がある。

児童・生徒一人一人の障害の実態に応じる養護・訓練の指導

— 学級担任が行う養護・訓練の指導 —

I 主題設定の理由

本分科会は、盲学校、養護学校（肢体不自由）、養護学校（知的発達障害）の10名の教師により構成されている。研究主題を設定するにあたり、構成員一人一人が実践事例を持ち寄り、養護・訓練について様々な角度から協議した。

養護・訓練について特殊教育諸学校学習指導要領の総則では「学校における養護・訓練に関する指導は…（中略）…学校の教育活動全般を通じて適切に行うものとする。」と規定されている。しかし、指導者や指導内容等に関しては、各学校での共通理解が十分には図られていないのが現状のようである。各校の現状について情報交換を行った過程でも、盲学校における点字指導、歩行指導、養護学校（肢体不自由）における運動・動作の指導のような養護・訓練の指導については各種別の障害の状態の改善・克服の視点からその内容をイメージすることが可能である。しかし、主として学級担任が中心になって行う養護・訓練の指導については、誰が何をどのように指導するのかといったことが今ひとつ明確にはならなかった。

総則に見る通り、養護・訓練は特定の指導場面で行うものだけではなく、学校の教育活動全般を通じて行うことが大切である。そのために、教育活動全般を通じて総合的に理解し、児童・生徒を最も理解している学級担任の役割は大きい。しかし、実際には学級担任が中心になって取り組む養護・訓練のとらえ方は曖昧であり、指導担当者任せになっている現状が研究員の多くから報告された。すなわち、学級担任が行う養護・訓練は実践記録が少なく、指導内容・方法等が一般化していないといった問題点が浮き彫りにされた。

これらを踏まえ、本分科会では学級担任が中心になって行う養護・訓練の重要性を再認識し、基本的なとらえ方を見直し、日々の授業内容の改善を目的として本主題を設定した。研究方法としては、事例研究を中心とした実践的な研究を行うこととし、日々の授業改善に資する内容としてまとめることを目的とした。

II 研究の目的及び方法

1 研究の目的

学級担任が中心になって行う養護・訓練のより良い指導を目指し、日々の授業の改善を目的とした研究を行う。

2 研究の方法

障害種の異なる学校から構成された分科会のため、研究当初は各自の養護・訓練に対する考え方を報告し、情報交換を行う中で、養護・訓練に関する問題点や疑問点を集約することから始めた。

次に、各自が関係している養護・訓練の指導事例を持ち寄り、VTRと報告書を準備した事例検討会を行うことにより、実際の指導場面における指導内容や課題、指導上の悩みや疑問点などについて協議した。これらの経過の中から、養護・訓練の概略や指導の現状

についての共通理解を図り、問題点や疑問点を整理しながら研究主題や具体的研究の仕方について決定する方法をとった。

本研究の具体的方法は、研究主題の「学級担任を中心とした養護・訓練の指導」を受けて集団指導の場面においての養護・訓練の指導の実際を検討することにした。このために養護学校（肢体不自由）と養護学校（知的発達障害）から児童・生徒を1名ずつを選び、事例研究を行った。

事例研究に当たっては、限られた時間の中で対象児の実態についての共通理解を図らなければならないため、VTRとカードを利用した観察と分析の方法をとった。これらの結果に基づいて具体的な討議を進め、指導内容を検討して授業案を作成し、研究授業の実施・評価という流れをとった。

Ⅲ 研究の経過

4月……研究員顔合わせ。主題に関する協議。

5月……「養護・訓練の考え方」に関する協議。主題に関する協議。

6月……事例検討① — 養護・訓練の問題点や疑問点等についての整理。

7月……事例検討② — 研究主題に関する協議。研究主題の決定、事例の選定。

8月……教育研究員御岳研究集会における事例研究。

9月……事例研究。授業案の検討。

10月……研究授業。原稿の執筆、原稿の読み合わせ。

11月……研究授業。校正。

1月……発表会の準備。

2月……発表会。

IV 研究の内容

1 学級担任を中心に行う養護・訓練における検討課題

各校の現状を踏まえて養護・訓練の内容について検討を行う中で、個に応じる指導の重要性があらためて認識された。養護・訓練は児童・生徒一人一人の障害やニーズによってその内容が異なり、実態に応じて計画、立案されるものである。そのため、児童・生徒の実態を適切に把握することがまず重要であると考えた。養護・訓練においては「まず課題があってその課題についての実態を把握する」というのではなく、児童・生徒の全体像をとらえることが大切であると考えたからである。

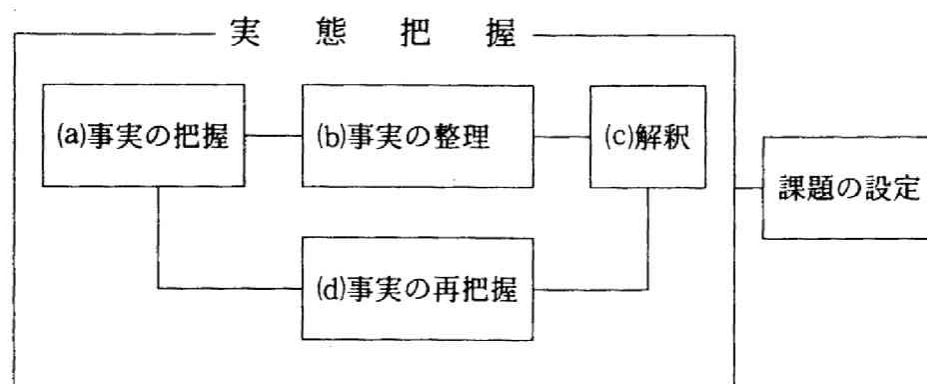
また、課題設定にあたっては、すべての課題が同じ比重をもつのではなく、一つの課題を達成することにより他の学習への広がりがある課題や、その児童・生徒にとって現在最も重要である課題が存在する場合もあるのではないかと考えた。そのような課題を『中心課題』と呼ぶこととし、いろいろな指導場面において『中心課題』を意識した指導を行うことが養護・訓練の指導には大きな意味をもつのではないかと考えた。また、学校生活全体を通して行うこうした養護・訓練の指導は、学級担任が中心に計画し、指導することになり、指導担当者間の連携が重要になってくる。

『中心課題』を設定する際、一人一人の児童・生徒の全体像を捉え、実態を構造的に把握する必要がある、事例を通して適切な実態把握と課題設定の方法について検討した。

2 適切な実態把握の方法の検討

指導計画作成にあたり、児童・生徒の実態をどのように捉えるかが一つの重要なポイントであると考えた。特に、児童・生徒が「学校生活の流れや課題に乗りにくい」と判断された場合、課題が児童・生徒の実態に即した適切な適切なものであったか再度の検討を要する。

事例研究の第一歩として、授業のVTRを全員で分析し、以下のような手順で整理することにより、指導実践に生かせる適切な実態把握の方法について検討を行った。



(図1) 実態把握の方法

(a) 事実の把握

正確な実態把握のためにまずVTR画面の中から客観的観察に基づいた事実のみをカードに書き出した。その段階では解釈や理由付けは含まず、事実のみを記載するよう注意した。事実認識の中に既に主観が含まれていては、それが複数の教員の共有財産となり得ないし、また実践の結果、実態把握を再検討したいとなった時、どの段階に問題があったのかが検証しにくくなってしまうと考えたからである。

実際、客観的に事実を認識するというのは意外に難しく、今回も「きょろきょろ探している」のように記録したところを後で「頭を動かしている」のように訂正するようなことが多くあった。

(b) 事実の整理

次に、カードに書かれた事実を、項目ごとにまとめて整理した。この段階では、どのような項目を設定してくるかが重要になってくるが、その際もできるだけ事実在即したまとめ方をするように留意した。教師の出した指示がその生徒の内面においてどのように受けとめられたのかということ客観的に認識することは難しく慎重に取り扱うことが必要である。

(c) 解釈

整理された事実の間に解釈を加え、全体を見渡しながらかつ造的に実態を把握するよう試みた。ここでは、記載の多い内容だけでなく、分類しにくいカードや記載されていない内容についても、それがどのような意味をもつかの検討が行われた。

(d) 事実の再把握

実態把握をする中で、判断の材料として抜けている情報があることに気付いた。今回の事例研究の中でも、「教師の指示がない場面での行動はどうか」等いくつかの疑問が出され、担任により再把握のための観察が改めて設定された。このようなことを適宜行うことにより、実際の指導に行かせる実態の把握がなされるものと思われる。

3 『中心課題』の検討

(1) 具体的な指導課題の設定

児童生徒の実態をていねいに把握していく中で、具体的な指導課題の検討を行った。詳しくは後述の指導事例において述べているが、課題を設定する際の観点を整理するとおおよそ次のようにまとめることができる。

- 発達上のつまずきをもつ現段階から、次へのステップをめざすもの。
- もっている力を広げていくか、あるいは充実させようとするもの。
- 行動様式や生活全般の方向性を変え、もっている力を質的に転換させようとするもの。

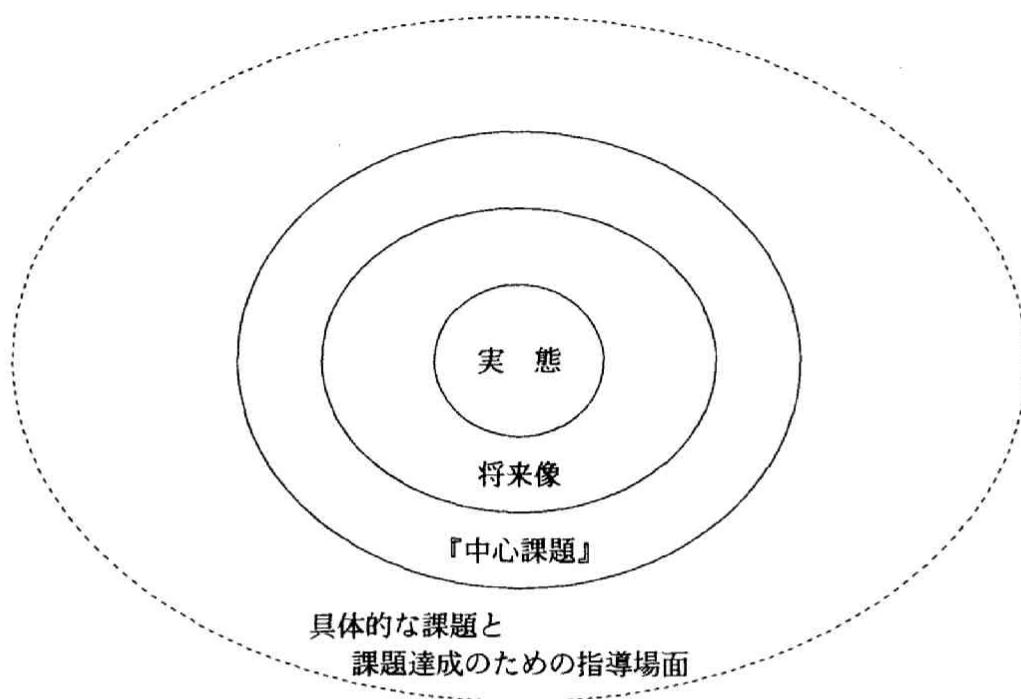
(2) 『中心課題』の設定

具体的な課題の間に共通した課題、各々の課題の根幹になるものとして『中心課題』を設定した。

中心課題の設定にあたっては児童・生徒の将来像を見通したもの、各々の課題をつなぎ合わせることでできるポイントとなるものを十分に検討することとした。

4 養護・訓練指導の構造化の試み

児童・生徒の全体像を明らかにし、中心課題を設定し、指導仮説を立てて実践・評価を行うために、下記のような構造図を試案として作成した。



(図2) 養護・訓練指導の構造図

(1) 養護・訓練指導の構造図

実態把握を中央におき、そこから周囲に向かって「将来像」、『中心課題』、「具体的な課題と課題達成のための指導場面」というように検討の道筋に従ってあらわしたものである。課題は、輪の中央から外側に向けてより具体的になる。

「具体的な課題と課題達成のための指導場面」については、『中心課題』を達成するための指導場面があり、また、課題によっては『中心課題』により近いもの、遠いものがある。

(2) 養護・訓練指導の構造図の特性

- ① 「実態」「将来像」を踏まえた上での、中心課題、具体的な課題、実際の指導場面のそれぞれのつながりが分かりやすく、また、指導計画を立てるまでの道筋にそって表しているので、実際の指導が適切であるか検証するためにも有効である。
- ② 実態を中央に位置付けることにより、まず児童・生徒の実態があることを強く意識できるようになっている。
- ③ 360°の広がりをもって表すことによって児童・生徒をあらゆる角度から見ようとする意識を強くもつことができる。

V 指導事例

1 養護学校（肢体不自由）の事例

(1) 実態把握

Aさん 15歳（高等部1年） 脳炎（11歳）後遺症による四肢体幹機能障害

① 指導開始時のAさんの実態について（担任の資料より抜粋）

ア 中学部1年の頃は全く歩行できなかったが、現在は一人で歩行できるほど運動機能については回復してきている。顔、口など触れられることに非常に敏感で、食事は経管注入である。

イ ボール、ひも等 興味のある物は自分から触るが、人から提示されると拒む。

ウ 課題にのらず、自分のペースで動き、それを制止すると眠ってしまう。人への関心が出てきた。

② VTRによる実態把握 （作成方法の詳細は、P.52「研究の内容」参照）

Aさんの実態を的確に把握し、課題や指導の手がかりを明確にするため、授業のVTRを利用して、研究員全員で、実態一覧表を作成した。

(2) 『中心課題』の検討

Aさんの実態から、課題を検討していく中で、「できる、できない」だけでなく、その裏にあることも探っていくきめ細かな実態把握が必要ではないか、一つ一つの課題はどれも同じレベルに置かれるものではなく、ポイントとなる課題があるのではないかという意見が出された。そこで、並列化された実態一覧を構造化し、その中にある中心的なものについて検討を行った。

Aさんの場合、運動面、手指の操作などの機能面や、手足などの触感覚の受け入れ、見ることについては、きわだった大きな問題は見られなかった。しかし、動きがパターン化し、場面にあった動きや、人とのかかわりの中でのやりとりといったものがほとんど見られなかった。

Aさんの将来を考える中で共通に挙げられた教師の願いは、「パターン化された活動だけでなく、楽しく豊かな生活を送ってほしい。」「いろいろできることがあるが、それを周囲の人との豊かなかかわりの中で行い、さらに広げていってほしい」ということであった。

そして、そうした将来像に向けての、『中心課題』を、「人とのかかわりを深める」と考えた。ここまでの内容をまとめたものが次頁の表1である。

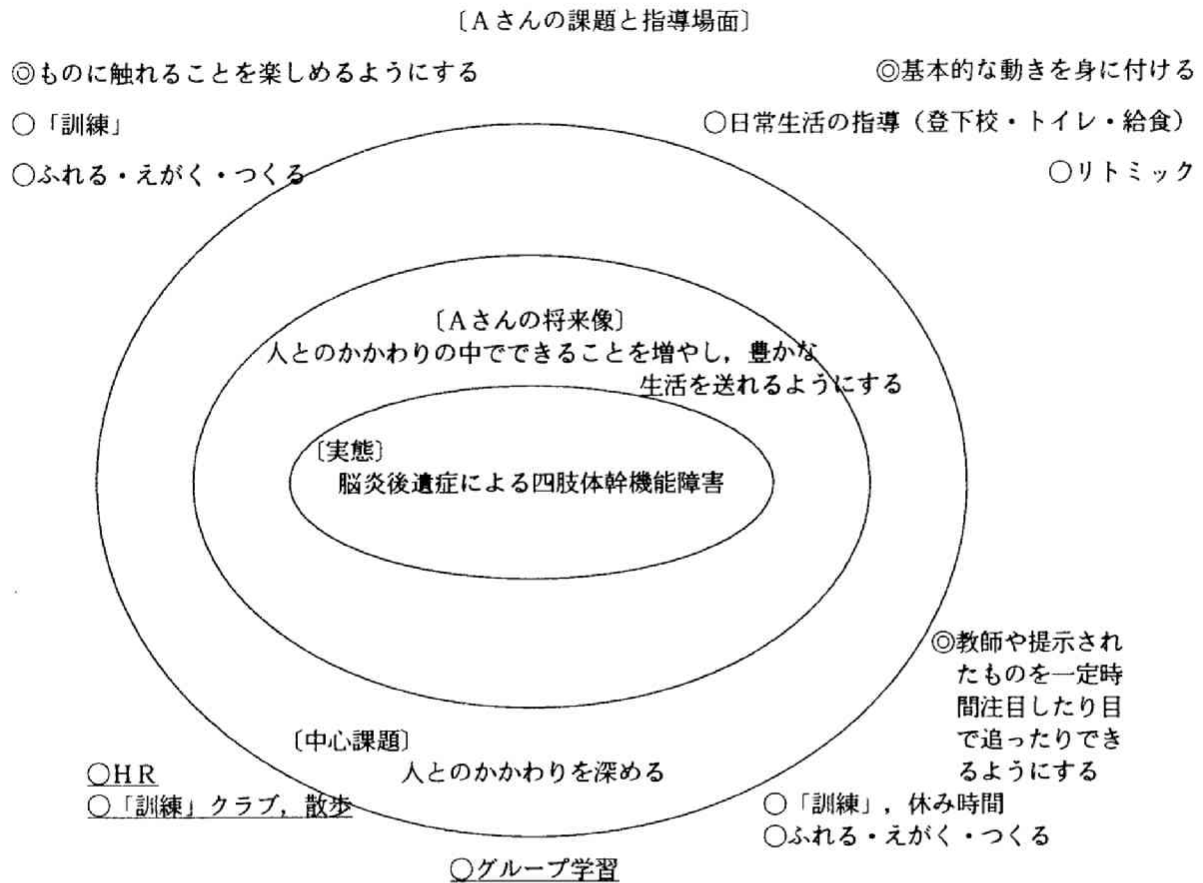
(3) Aさんの養護・訓練指導の構造図の作成

Aさんの実態及び課題を具体的な指導場面と関連させ、図3の構造図にまとめた。

表1 Aさんの実態一覧および課題

	動 き・姿 勢	見 る	感 覚	聞 く	物 と か か わ り	発 声	人 と の か か わ り
実 態	・座位がとれる。 ・自分で姿勢転換できる。 ・膝ばいで移動し、玩具をとれる。 ・ふらふらとだが、自立歩行できる。 ・物を持って歩く。 ・物を握る。 ・立っていると常に動いている。	・教師が離れると目で後を追う。 ・1mの距離で教師顔を見ない。 ・30cmの距離で教師の顔を見る。 ・体操時、自分の手足を見る。 ・振り返って、何かを静止して見る。 ・周囲を常にきょろきょろして見る。(教師が横にいる時の方が拒否的にならない)	・顔、髪、口に触れられると顔を背ける。 ・手、足に触れられても表情に変化はない。 ・肩に触れられることは受け入れる。 ・手のひら、足の裏を絨毯に付けていられる。 ・耳や背中を自分でさわる。	・名前を呼んでも振り返らない。 ・音楽への反応なし。「愛は勝つ」の曲には反応する。	・物に触れる。 ・机等を持ち上げる。 ・机をひっくり返す。 ・物を見る。物を動かしながら見る。 ・腕をいつもフラフラしている。 ・物を投げる。 ・両手でビーチボールを持つ。 (玩具を取りにいく。赤いボール、コイン、筆記用具、型はめ、マグネット、棒、板等に反応する。特に赤い物に対して反応する。)	・発声あり	・「やってごらん」と教師に声をかけられると遠巻きに見ながら歩いて行く。 ・友だちと教師の玩具のやりとり、近寄ってきて手を伸ばす ・友だちがそばを通過しても、コインを触り続けた。 ・手を持って玉入れさせても手を引っ込める。 ・人に何気なく近づく
解 釈	・パターンの行動が目立った。 ・常に動いているが興味のあるものをつかむためだろう。 ・追視するには、安定した姿勢をとらせることが必要ではないか。	・何に注目しているかわからないのではないか。注目できるような環境設定が必要ではないか。 ・好きなものは見ているようだ。(採す葉振りも見られる)	・目の前に手が近づくのが怖いのではないか。 ・機能面で問題はなにか。	・外界と関連を示している可能性がある。	・遊びとしての広がりはない。 ・人とのかかわりの中で、手を使った物とのかかわりが少ない	・場面との関係は確認できない。	・本人の落ち込みかもしれないし、指導の落ち込みかもしれない。 ・教師のかかわり方を変えることで変化を期待できるのではないか。 ・コミュニケーションを図るための適切な援助が必要である。
再 把 握	・課題設定した中で動きができるか 担任より： ・階段昇降で、はじめ嫌がっていても5段くらい上ると、自分から上り始める。 ・短距離から手を広げて名を呼ぶと、目線が合ったときは抱きついてきた。	・距離との関係はどうか。	・寝て歯ブラシすることは大丈夫か。経管栄養以外、どんなものだと食べられるか。食事面の改善も考えていく。 担任：抵抗するが寝て歯ブラシ可。食形態を中期食に変更。煮たりんごに口をあけたこともある	・どういう音だと反応するか等、音刺激への反応を観察する。 担任：正面で呼名すると目を合わせた。音だけでは反応しない。	・課題設定した中で、手の動きがどの程度できるか。 ・さわる、触れる、投げる等の動きに、意図はあるか。 担任：ころがしたボールを受け取る。教師がコインを入れると見ている。コイン等好きな物では集中して遊ぶ。		
課 題	・基本的な運動・動作を身につける。(Aさん自身の動きでないもの)	・教師の顔や提示した物を一定時間注目したり、目で追ったりすることができるようにする	・感覚遊びを楽しむようにする。		・いろいろな物にいろいろな方法でかかわれるようにする。		
『中心課題』		人とのかかわりを深める。					
Aさんの将来像		人とのかかわりの中で、できることを増やし、豊かな生活を送る。					

図3 Aさんの養護・訓練指導の構造図



※「訓練」、ふれる・えがく・つくる等は授業の名称であり、教育課程上は養護・訓練に位置付けられている。

※◎は課題を示し、○は指導場面を示している。

※○の指導場面は、『中心課題』を達成するための指導場面である。

(4) 指導仮説

「人とかかわりがもちにくく、課題に乗れない」ことに対し、環境設定や課題の設定、及び指導者のかかわり方を以下のように工夫することで、改善され则认为た。

- ① ふらふら歩き回ること、視線がきょろきょろ落ち着かないことに対しては、環境設定を工夫することで、落ち着いて相手のすることに注目したり周囲の人とかかわることができるようになるであろう。
- ② Aさんが、現在興味をもっている玩具、筆記具等を教材の中に取り入れることで、課題にも興味をもって取り組めるであろう。
- ③ Aさんのやりたいことを尊重しながら支援することで、意欲をもって課題に取り組めるであろう。

(5) 授業案

- ① 領域名 「養護・訓練」（授業名は「グループ学習」）
- ② 題材名 「カナリア・チャイム」やペンなどで遊ぼう

- ③ ねらい
- ・課題に対し興味を示し、自分から手を出して遊ぶことができる。
 - ・教師や友だちの様子を一定時間注目したり、目で追ったりできる。
- ⑤ 学習の流れ

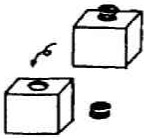
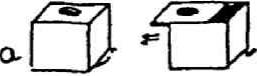
表2 授業案

生徒の活動	Aさんに期待すること	援助・配慮すること
・あいさつする人を決める。 ・「だれにしようかな」 ・あいさつをする。	・前に座った教師や、友だちを見る。	・教師や友だちが見やすいような体形で座る。 ・落ち着いて座り注目しやすい様、右斜め後ろにT2がつく。 - 生徒○ ○生徒 ●T3 - Aさん○ ●授業者T1 ○T4 - T2 ○ ○
・一人ずつ順番に教材を使って遊ぶ ア、「カナリア・チャイム」の上の玩具を取り、音を鳴らす。 イ、「宝の隠れ家」の穴の中にボールやペンなどを入れる。 ウ、「なんでもタワー」棒さし板から棒をぬく。	・「カナリア・チャイム」に気づき手を出して黄色の玩具を取ろうとする。 ・取った玩具で遊ぶ。 ・友だちの様子を見ていて横から手を出して取ろうとする。 ・T1が箱にボールやペン等を入れるのを見ていて中をのぞく。 ・箱の中に入ったものを取り出そうとする。 ・板にさしてある棒やペンを抜く。 ・抜いた棒や板で遊ぶ。	・Aの番でなくても、取ろうとしたら1, 2回は制止せずに取らせるようにする。(T1) ・取った玩具は、随時元に戻すようにする。(T2) ・場を離れないよう、好きなマグネット等を持たせ、遊びながら待てるようにする。(T1, T2) ・その時手を出して遊んでいた物を箱に入れてみる。(T1) ・不要な物はそっと片づけ、課題に集中しやすくする。(T2) ・Aさんの興味のあるペンを最初に見せる。(T1)
中 略		
・あいさつをする。	・玩具等で遊びながらも、最後まで友だちのそばにいる	

⑥ 評価

- ・課題に対して、興味をもって見たり、自分から手を出したりできたか。
- ・教師や友だちの様子を、目で追ったり、手を出したりできたか。
- ・場を離れず、友だちの近くで活動しつづけたか。

表3 教材・教具一覧

図	教材・教具の特性	Aさんにとっての教材の特性と意味
①「カナリア、チャイム」 	・大きさ(20×20×9cm) ・黄色の玩具が箱の上ののっている。それを取ると音が鳴る。 ・黄色の玩具は丸く持ちやすい。	・黄色の玩具は持ちやすく、取りはしやすい。 ・黄色の玩具は投げたりひっくり返したりして遊ぶのにちょうどよい大きさ、重さである。
②「宝の隠れ家」 	・大きさ(20×20×13cm) ・穴の直径(大7cm, 小5cm) ・サイドにも穴がある。 ・箱のふたがとれる。 ・穴が大きめで、中が少し見える。 ・ペンやコインなど身近な物を入れられる大きさである。	・好きな筆記具等が入る大きさでそれが穴に入る様子が見える。 ・穴から中の物が少し見える。 ・穴から手を入れられる。 ・手を入れるとふたがはずれて中の物を取れる。 ・取った物で遊べる。
③「なんでもタワー」 	・大きさ(9~11cm角) ・棒やホワイトボードマーカーをさしたり抜いたりできる。 ・さすところが透明で、マーカーが見やすくなっている。 ・板をひっくり返すと棒が抜けるものと抜けない物がある。	・好きなペンやマーカーをそのまま使える。 ・マーカー等を持つと簡単に抜ける。抜けたマーカーで遊べる。 ・板もひっくり返して遊ぶのによい大きさ重さである。

(6) 指導上の工夫

- ① 丸い物、赤い物、マグネット、ひも等に関心を示すが、その日、その時によって自分から手を出して遊ぶ物は異なる。Aさんが注意を向け手にしようとしている物を、その場で教材の中に取り入れ、課題に対する関心を高める。
- ② Aさんは、距離が離れすぎると課題に注意を向けるのが難しくなる。また、いったん歩き出してから戻らせることを繰り返すと抵抗が強くなる。好きな玩具を近くに置き、課題や友だちの様子が視野に入りやすい場で一定時間を過ごせるよう配慮する。
- ③ Aさんが手を伸ばしやすい側に教師（T2）が位置し、Aさんが安心できるようにするとともに、不要な玩具を片づけたり課題に注意を促したりして援助する。
- ④ Aさんがやろうとしていること一つ一つに教師（T2）も共感し、小さな動きでも「できたね」「そうだね」と気持ちを向けることで、Aさんの動きを引き出すよう配慮する。
- ⑤ 授業を進める教師（T1）とAさんの援助を行う教師（T2）の役割を明確にし、Aさんにとっての教師の存在を分かりやすくする。

(7) Aさんの変化と考察、今後の課題

表2の授業案にあるように、Aさんが落ち着いて、力を発揮しやすいように工夫して指導を行ったところ、Aさんの行動には著しい変化が見られた。40分ほどの授業の間、その場に落ち着いて座り、友だちが教材を操作する様子をじっと見たり、自分から手を出して何度もその教材を手に取り、繰り返し遊ぶことができるようになってきた。

また、Aさんのそばについている教師（T2）が、タイミング良く不要な玩具を片づけたり、絶えずAさんの遊びを見守る中で、Aさんが教材で遊びながら教師（T2）に嬉しそうに笑いかける様子も見られるようになってきた。

最初、課題に乗りにくいと思われたAさんだが、「まず座らせたい」「障害の重い生徒には歌遊びがよいのでは」「高校生なのだから」等、教師の思いが先行し、その結果反発させたり混乱させていたのではないかと思われる。詳細な実態把握や課題の見直しを行い、Aさんのやりたいことを尊重しながら学習を進める中で、Aさん自身も周囲の人に「楽しい」と気持ちを伝えることが次第に増えてきたように思われる。

教材を使った指導ということで、「穴に入れることができるかどうか」といった技術面の課題達成を目標にすると、集団指導の中で行うより個別指導の方が効率がよいとも思われる。しかし、Aさんは課題に取り組みながらかなり友だちの様子に視線を向けるようになっており、Aさんにとっては、こうした小集団の中での個別的な指導も大きな意味を持つと考えられている。

今後は、教師の個別的な援助がなくとも教師の提示に注目し応じることや、友だちと直接かかわりをもつこと等、段階的に指導を進める必要があると思われる。またここで見られたAさんの変化と他の学習課題との関連や、教師間の連携についても、今後さらに検討していきたい。

2 養護学校（知的発達障害）の事例

(1) 実態把握

Bさん 15歳（中学部3年） 知的発達障害・自閉症

登下校・マラソン・給食等の場面のVTRを見て、実態把握を行った。

表4 Bさんの実態一覧および課題

	登 下 校	教室への移動	マ ラ ソ ン	着 替 え	給 食
実 態	・くるくる回る。 ・左右に体を振る。 ・座り込む。 ・下を向いて歩く。 ・立ち止まる。 ・下校時はスムーズに歩く。	・自分で歩く。 ・靴を履き変える。 ・靴箱に入れる。	・教師が後ろについて走る。 ・外に出ようとして止められる。 ・背中を押されて走る。 ・腹筋運動の時声を出す、教師の腕に触る。	・指示があるとたたむ。 ・指示があるとかごに入れる。 ・指示があるとかごを運ぶ。	・自分でお盆を運ぶ ・お盆を運びながら笑っている。 ・エプロンの紐をほどく。 ・指示で手を洗う。 ・左手でスプーンを使って食べる。
解 釈	・行動が途切れたときにくるくる回るなどの常動行動が起こるのではないか。 ・指示に対する反応の違いを見ると、「抵抗し振り払う・応じない・少し間をおいて応じる・言葉をかけられるだけでなく物を示されると行動できる・背中を押されて行動する」などの違いがある。 ・登校に比べ下校がスムーズであるのは、スクールバスに乗ることが好きだからであろう。 ・給食のときは自分から行動していたのは食べるという見通しがあるからか。 ・「その時の気分」「やりたいかやりたくないか」「得意か得意でないか」の要素がからみあって行動パターンができていないのではないか。				
再 把 握	・興味があることや意欲的になれることはどんなものがあるか。→水（水道）遊び。係の仕事としての花の水やりは自発的にやっている。手先を使うことも好きで、気持ちが乗ると集中して行うことができる。給食時は自分から身支度をし食堂に移動することが多い。 ・指示をしないとどうなるのか。→他の教師のところに行っにかかわろうとする。 ・給食以外の手洗い場面の様子はどうか。→変わらない。 ・給食時の移動でもくるくる回るのか。→場面による差は見られない。 ・人との関わりについて（本人からかかわりを求めてくることはあるか）→機嫌が良いと抱きついてきたり、髪の毛の感触を楽しんだりする。機嫌が悪いと、袖を引っ張ろうとする。				
課 題	※今回のケースの場合、VTRからだけではトータルなものは見えてこない。話のスタートも「コミュニケーションについて」ということで始まっているのでそこを中心に考えてしまうが、教師とのかかわりが大きな課題になっていることはこのVTRからもうかがえる。そこがうまくいけば、持っている能力も発揮され、情緒も安定するだろう。⇒中心課題				
期待する将来像	Bさんとかかわる人と円滑なコミュニケーションがとれ、人間関係を豊かにする。				

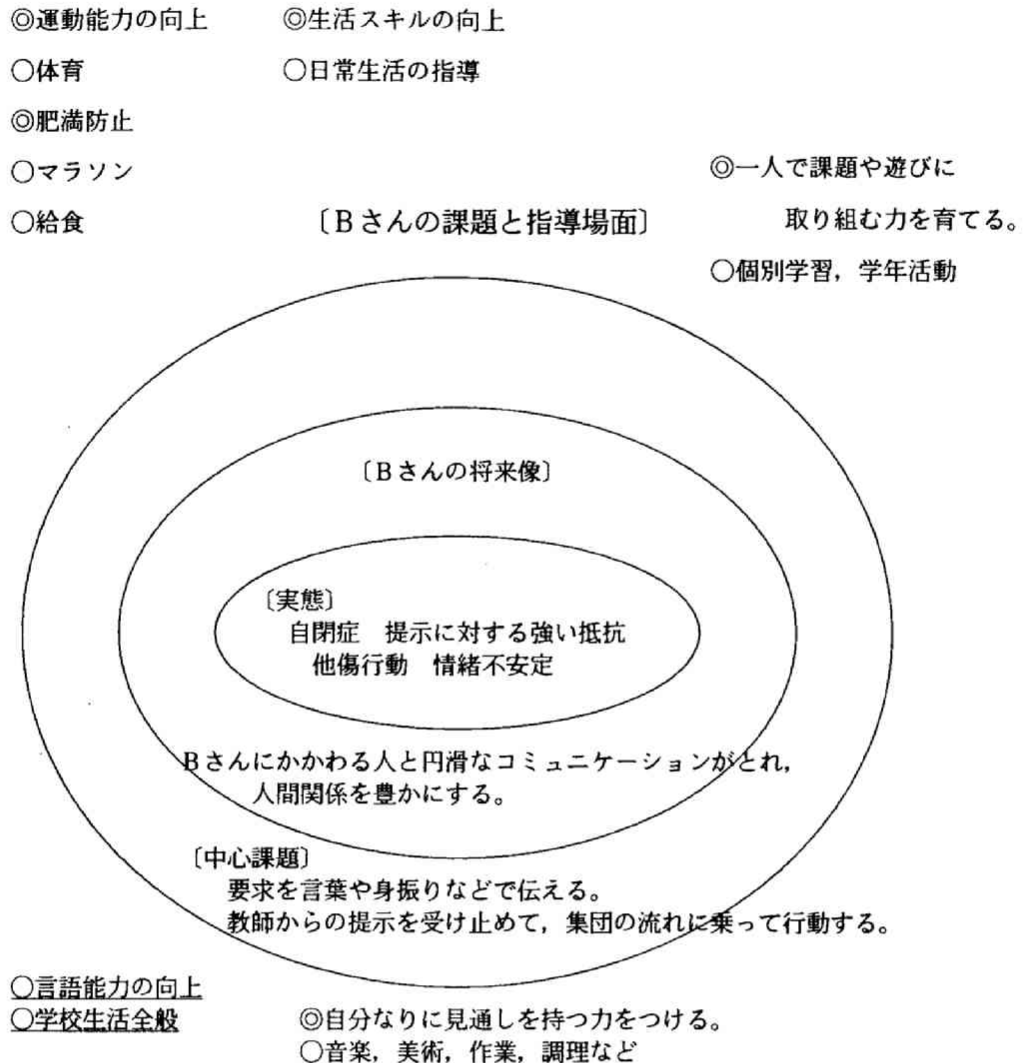
(2) 『中心課題』の検討

Bさんの行動を見ていくと「自分の要求を伝える方法が不適切なために、まわりに理解してもらいにくい」「まわりの人からの要求を受けとめる力が弱いために、集団生活の流れにスムーズに参加することができない」ということが分かる。情緒不安定の原因の大半は、ここにあるだろうと思われる。またBさんの将来を考えたときも、周囲の人と円滑なコミュニケーションをとることが、豊かな生活を送る上で大切な要素となるだろう。したがって、学校生活においては教師と円滑なコミュニケーションがとれるようにするために「要求を言葉や身振りなどで伝えること」「教師からの指示や援助を受け止めて集団の流れに参加して行動すること」を中心課題とした。

(3) Bさんの養護・訓練指導の構造図の作成

Bさんの実態及び課題を具体的な指導場面と関連させ、図4の構造図にまとめた。

図4 Bさんの養護・訓練指導の構造図



※○____の指導場面は、『中心課題』を達成するための指導場面である。

(4) 指導仮説

教師の指示や要求が分からない⇒行動の見通しがもてない⇒集団の活動に参加できない⇒叱られたり、何度も指示される⇒不機嫌状態になり問題行動がでる⇒学習に参加できないで、一対一の膠着状態となるという悪循環に陥っていることが多いので、教師からの指示を受け止めて、集団の活動に参加できるよう援助し、学校生活に見通しをもたせる。その上でできたことをほめ、叱ることは少なくするようにした。これによって悪循環を断ち切り、教師との信頼関係を改善することができると考えた。

(5) 指導場面

上記の指導は学校の教育活動全般において行うが、ここでは、Bさんが比較的得意で見通しをもちやすい活動の多い「体育」の授業の中での指導を取り上げた。

(6) 授業案

① 教科 「体育」

② 題材 「リズム運動・反復直線走・ボール運動」

③ 本時のねらい(体育)

ア 音楽や指示を聞いて、いろいろな運動を行うことができる。

イ 体育館の端まで目標を持って走り続けることができる。

ウ ボール運動(ボール遊び・大玉転がし)を行うことができる。

④ 本時のねらい(Bさんに対する養護・訓練)

ア 好きなこと・得意なことは、自分から行動できる。

イ 嫌いなこと・不得意なことは、言葉をかけられるなど教師の援助で行動できる。

ウ 場面にふさわしくない行動の要求は、言葉をかけられるなど教師の援助で我慢できる。

エ 不機嫌なときに、他傷行動などをしないでいられる。

⑤ 学習の流れ

表5 授業案

学習活動	Bさんに期待すること	援助・配慮すること
あいさつ (学年ごとに集 合し整列)	・全体への指示で集合する。あるいは教師 (T2)に直接声をかけられて集合する。	⇨体育館の後に行ってしまうとすぐ 戻ることが多いので、少し待つ。その 後声かけする。
リズム運動 ・歩く ・止まる (しゃがむ) ・走る ・止まる (片足立ち) ・高ばい ・サイドステ ップ	・自分で歩く。 ・教師(T2)に援助されて、しゃがむ。 ・言葉をかけられて自分から走る。あるい は背中を軽く押されてから自分で走る。 ・教師(T2)の示範を見て模倣する。 ・はじめの姿勢を援助され、自分でお尻を 上げて前進する。 ・自分でやる。	⇨音楽や笛の合図(全体指示)に合わ せて補助者が直接指示し、促す。 ⇨教師(T2)は斜め後ろにつく。 ⇨しゃがんでいることは不得意なので 一瞬でも座れば、ほめる。 ⇨速く走れないが、ゆっくりでもペー スができないので全体の動きに合わせ るよう言葉をかけたり援助する。 ⇨Bさんの前で示範する。少しでも足 を上げていれば、ほめる。 ⇨不得意なので、「〇〇まで」と言葉 をかけながら後ろを押して促し、そこ まで行けたらほめる。 ⇨得意なので、できるだけ言葉をかけ たり援助しないで見守る。
直線反復走 (体育館縦方向 を端から端まで くり返し走る)	・スタート時、言葉をかけられたり背中を 軽く押されてから、自分で走る。	⇨はじめは、ある程度のスピードを促 す。自分から走るようになったら、そ の後はBさんのペースを尊重し、指示 を控える。
ボール運動 (テスト) ・ボール遊び ・大玉転がし ・ドリブル	・一人ずつ行うのでしばらく座って待つ。 ・「〇〇まで」と指示され、スタートの合 図で、自分から走り出す。 ・「〇〇まで」と指示され、スタートの合 図で、自分から走り出す。 ・「ボールを離してまた取る」という動作 を教えてもらい、一緒にやる。	⇨座っているよう指示する。体育座り は不得意なのであぐら座りを認める。 ⇨回ってくるコーンのところで別の教 師が言葉をかける。 ⇨多少玉でふざけることがあっても認 める。 ⇨まだ難しいので、少しでできたらほ める。
あいさつ	・指示されて、道具等をかたづける。 ・全体指示あるいは声かけで整列する。	⇨頑張ったことをほめ、「次は〇〇だ よ」と見通しを与える。

⑥ 評価

- ア 言葉をかけられたり教師の援助で、リズム運動の動きができたか。
- イ 反復直線走では、全体への指示だけで動くことができたか。
- ウ ボール運動は、スタートの指示だけでできたか。
- エ 場面にふさわしくない要求を我慢できたか。

(7) 指導の工夫

Bさんが嫌がらずに、集団の活動に参加できるよう、教師（T2）が言葉をかけたり肩を軽く押すなどの援助で促す。その上で、できたことを褒めるよう心がける。

- ① ある程度教師（T1）の全体への指示や活動に添って行動できているときは、Bさんのペースを尊重し、教師（T2）が個別に指示しないで見守る。また、活動の流れに参加している範囲での要求にはできるだけ応える（例「先にやりたい」）。
- ② できないときは、やるべきことやBさんの好きなこと（例「次は〇〇するよ」「□□したら〇〇だよ」）の言葉をかけて、活動の見通しをもたせる。くどくなると不機嫌の原因になるので、③に切り替える。
- ③ 言葉をかけただけでできないときは、背中を軽く押したりする。不機嫌にならないように、加減に注意する。
- ④ 場面にふさわしくない要求に対しては、「おかしい」「やるべきことはやる」と強く言い、やるべきことを促す。「やる」「やらない」の膠着状態にしないために場合によっては、全面的な援助を行う。その上で、できたことをほめる。
- ⑤ 結果として不機嫌になってしまった場合は、パニック状態にしないように注意しながら、全面的な援助で対応する。その上で、できたことをほめる。
- ⑥ 不機嫌な状態では、他の生徒や教師への他傷行動があるので、事前に防止する。万一やってしまった場合は、はっきりと「だめ」を伝え、すぐに元の指導を継続する。

(8) 結果の考察および今後の課題

Bさんは、予想以上に活動に参加できており、表情も良く、授業を楽しんでいたと思われる。自分からボールを受け取ろうとする、教師（T2）の行動をよく見るなど、積極的に課題に取り組んでいた。苦手と思われた「待つ」時間も落ち着いていられた。

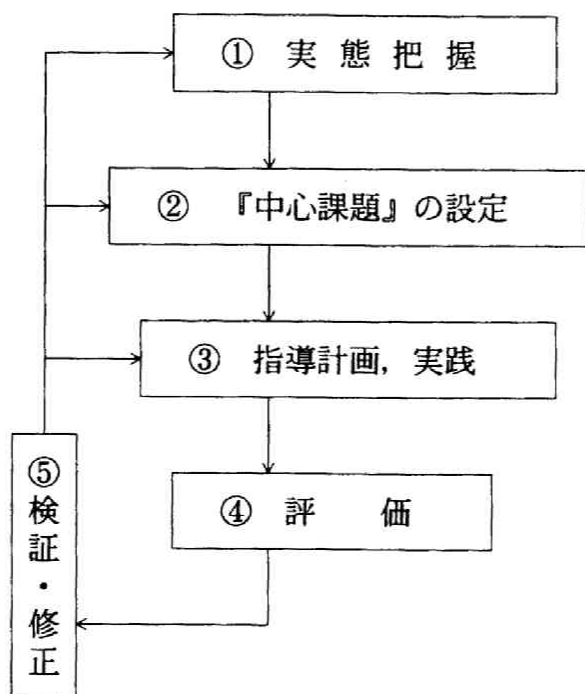
リズム運動の部分では、自分から動くことが少なくなり、教師（T2）が肩を軽く叩くなどの援助が多くなった。Bさんにとって、サークル運動は反復運動に比べ、はじめと終わりがはっきりしない、また一つの動作が完了していなくても次々に課題が変わってしまう、何を見てまねるべきかも分かりにくい、またその都度Bさんの行動を評価することができず活動の意図が伝わりにくく、活動に見通しがもちにくかったのではないか。一方反復直接走では、自分から走る場面が多く見られ、はじめと終わりがはっきりしていたためと思われる。

それでも不機嫌になる事なく、活動に参加できていたのは、基本的にBさんの活動を尊重しながら、教師（T2）が活動に参加できるよう援助できていたからではないか。

Ⅵ まとめと今後の課題

1 研究のまとめ

研究の成果を踏まえ、本分科会では養護・訓練における児童・生徒の実態把握から評価までの手順を次のようにまとめた。



まず、①実態把握の段階においては、児童・生徒がつまづいていることを見ることよりも「できること」に観察と分析の主眼を置くことが重要である。そこに指導のヒントや援助の手掛かりが潜んでおり、指導仮説を立てる上での重要なポイントとなる。

適切な実態把握というものは、実際には容易なことではない。本研究の対象とした事例においても研究の過程で実態の再把握・修正を行い、当初の観察の不十分さを反省した。しかし、実態把握の流れを細かに考え、検討を加えて指導に臨んだことで児童・生徒は著しく変容した。変容の背景には「できること」に目をむけた観察の姿勢があり、それを手掛かりとして行った授業の改善がある。

また、実態把握のためにVTRやカードを利用した観察法は、ともすれば主観的になりがちな担任による実態把握に客観性をもたせ、研究員相互の共通理解を図る意味でも有効であったと思われる。

次に、『②中心課題の設定』に至る段階において作成した養護・訓練指導の構造図は、学級担任が中心となって行う養護・訓練を考える上で重要な意味をもつ。それは、養護・訓練の「心身の調和的発達の基盤を培う」という目標に鑑み、児童・生徒の全体像の把握から、学級担任が行う養護・訓練の指導が始まると考えるからである。

本研究においては、事実の整理・解釈によって各項目ごとに導き出された課題の共通性に着目し、それらの根幹を成すものとして『中心課題』を位置付けた。それらを図式化して構造的にとらえることに努め、試案として養護・訓練指導の構造図を作成した。その結果、児童・生徒の全体像を浮き彫りにすることがある程度可能となり、全体を俯瞰できる

視覚的効果もあり、実態、将来像、『中心課題』、指導場面等の有機的な関連を大切にしながら思考することがより可能になった。

すべての児童・生徒に試案である養護・訓練指導の構造図があてはまるとは考えにくいですが、あらゆる角度からの実態把握や中心課題の設定が必要である養護・訓練において、児童・生徒の全体像を把握するための有効な方法であり、本研究成果の一つであると考えている。

③指導計画・実践、④評価の段階においては、実態把握から得られた「できること」の情報をもとに、指導仮説を設定し教材の工夫・開発を行って指導に臨んだ。対象生徒の変容は前述した通りであるが、研究の過程において観察をもとに指導のヒントに関するていねいな論議を行ったことが非常に有益であったと考える。

実践に対する評価の結果、指導仮説やその前提である実態把握等の検証・修正の必要性は自ずから生じる。この繰り返しが大変に重要であり、課題設定等がなされても常に検証・修正を行いながら指導に臨む姿勢をもつことが必要であろう。

以上に述べてきたように、本研究は児童・生徒の実態把握から『中心課題』の設定の過程において一応の成果を上げ、それをもとに授業の改善がなされ対象児の変容を見た。本研究の成果によって、学級担任が中心になって行う養護・訓練の指導の輪郭をある程度明らかにできたのではないかと考える。その手順は個別指導計画作成の手順とも重なる内容であり、養護・訓練を始めとして心身障害教育において個に応じる指導の重要性について改めて認識を深めた。

2 今後の課題

今後は学級担任が中心となって児童・生徒の全体像の把握（実態把握）や『中心課題』の設定に努め、それに基づいた個別の指導計画を作成して、個に応じる教育活動全般に有機的なつながりをもたせることが求められている。これにより、指導者の違う学習場面での児童・生徒理解や評価の共通理解が図られていくのではないだろうか。

あわせて、『中心課題』の適切な設定が不可欠である。そこには、児童・生徒の生涯を見通し、将来に願いを込めて的確に実態を把握することのできる力をより一層高め、実践を深めることが課題である。