

平成10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10年度教育研究員分科会別名簿

教科等名 (教育課題)

No.	地区	学校名	氏名	備考
1	大田	北糀谷小	小松真知子	
2	練馬	大泉小	瓜生寿美子	□
3	八王子	第四小	冨所博	○
4	三鷹	第六小	高瀬祥子	
5	狛江	第一小	飯塚剛	
6	都立	杉並ろう	長沼健一	
7	都立	足立養護	古里慎	
8	都立	白鷺養護	中沢勝弘	
9	都立	あきる野学園	村瀬昌平	△
10	都立	久留米養護	森田正	△

教科等名 (教科)

No.	地区	学校名	氏名	備考
1	品川	品川小	吉江美津子	△
2	杉並	阿佐ヶ谷中	久田誠一	
3	荒川	第一中	榊廣之	
4	練馬	旭丘中	中松敏	
5	葛飾	綾瀬中	松野等	□
6	昭島	共成小	吉野巳恵子	△
7	都立	葛飾盲	橋本明雄	○
8	都立	綾瀬ろう	池上雅志	
9	都立	八王子東養護	神立佳明	
10	都立	七生養護	外山裕介	

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	江東	香取小	高野智香子	
2	杉並	馬橋小	星野真理	
3	町田	忠生中	栗山光正	△
4	都立	立川ろう	小池巳世	
5	都立	立川養護	奥山潤子	
6	都立	小岩養護	綿島雅俊	○
7	都立	羽村養護	田中二郎	△
8	都立	中野養護	早坂芳章	
9	都立	葛飾養護	半田利和	□

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	伊南聡	
2	都立	品川ろう	秋山篤	
3	都立	光明養護	望月光弘	
4	都立	北養護学	山田義輔	
5	都立	城南養護	本山至	
6	都立	村山養護	田添敦孝	□
7	都立	八王子養護	鈴木なお美	△
8	都立	小金井養護	齋藤秀昭	
9	都立	板橋養護	鈴木康二	
10	都立	南大沢学園養護	山口真佐子	○

(○印は世話人、□印は副世話人、△印は記録)

目 次

〈教育課題〉	2
児童・生徒の自己表現力を豊かにするための援助の工夫	
〈教 科〉	18
児童・生徒一人一人が自信をもてる教科指導の工夫	
〈領域・教科を合わせた指導〉	34
一人一人の力を伸ばす集団における指導の在り方	
－ 集団の中で個別の課題にこたえる授業の工夫 －	
〈養護・訓練〉	50
多様な障害の実態に応じた養護・訓練の指導の充実	
－ 一人一人の主体的な活動を促すコミュニケーションの手だての拡充 －	

児童・生徒の自己表現力を豊かにするための援助の工夫

研究の概要

教育課題分科会では、児童・生徒一人一人の自己表現力を豊かにするために、授業において教師はどのような援助の工夫をすればよいか研究した。

その結果、コミュニケーション意欲を土台とし、より多くの人々が理解しやすい伝達手段を獲得していくことが表現力の豊かさにつながると考えた。

そのため、次の4つの視点で指導計画を見直し、児童・生徒が主体的に学習する授業を展開することが重要であると考えた。

- ①日常生活についての把握 …… 児童・生徒の学習能力や興味・関心等の実態の把握等。
- ②環境作り …… 教室環境作り等、環境構成にかかわること。
- ③支援の在り方 …… 指導内容・方法、教材の選択や、授業場面での直接的な援助等。
- ④授業の評価 …… 教師による児童・生徒の評価や教師自身の自己評価。

そして、授業中の児童・生徒の自己表現を、教師がどれだけ受けとめることができるかにより児童・生徒のコミュニケーション意欲が変化することが分かった。

児童・生徒の自己表現力を豊かにしていくためには、児童・生徒が分かる授業の実践と表現の受け手としての教師の問題が重要である。今後の課題は、授業における教師自身の自己評価の視点の明確化である。

I 主題設定の理由

人は、自分の思い（意思、感情、思考）を相手に伝えることをきっかけに、共感関係を築き上げ、人とかかわりの中で成長していく。障害がある児童・生徒が現在及び将来に向かって、自分らしく豊かな社会生活を送るためには、人とかかわることの喜びを味わい、自分の思いを伝えることが大切である。

しかし、障害の状態や様々な要因で、人とうまくかかわれないことにより、コミュニケーションが十分に成立していない実態が共通の課題となった。そこにはコミュニケーションの方法が未熟であったり、より多くの人々が理解しやすい伝達方法を獲得していなかったりするなどの要因がある。また、児童・生徒の思いを受けとめる側が、児童・生徒の発するサインに気付かず、十分受けとめ切れていないという面もある。

そこで、障害のある児童・生徒が人とかかわろうとする気持ちを高め、より多くの人々に理解しやすい伝達手段を獲得し、自分の思いを伝えることにより、豊かな社会生活を送って欲しいと考え、この主題を設定した。

主題追求のために、障害の状態や年齢が異なる学校における様々な授業の中で、児童・生徒の実態を踏まえ、教員が、どう一人一人の思いを受けとめるのかを基本として、どのような援助の工夫ができるのかを研究することにした。

Ⅱ 研究の方法

1 基礎研究

(1) 研究主題の検討

『児童・生徒一人一人の自己表現力を豊かにするための援助の工夫』を主題とした。その中で、「自己表現力」、「豊かにする」の言葉についての(2)、(3)のように検討し、共通理解を図った。

(2) 自己表現の概念についての共通理解

① 自己表現を豊かにするために、児童・生徒の情緒的側面と技能的側面からどのような援助が必要かを検討した。

・教師が「自己表現力が豊かでない」と評価する場面を簡易KJ法でいくつかの観点に絞り、検討した。

② 自己表現を豊かにする事について、その概念を図式化した。(3頁図2参照)

(3) 自己表現を豊かにするための具体的な手だての検討

授業改善の視点から、授業の事前の取り組み、授業中、授業の評価の流れと援助の工夫と観点について整理し、表にまとめた。(4、5頁参照)

2 研究授業における研究

以下の授業研究を行い、基礎研究で得られた結果を基に、望ましい援助の工夫について検証した。

(1) 知的障害学級(小学校)における「国語」の授業を通して

(2) 言語障害通級指導学級における言語活動を通して

(3) 知的障害養護学校(中学部)における学級活動の指導を通して

Ⅲ 自己表現力を豊かにすることについての共通理解

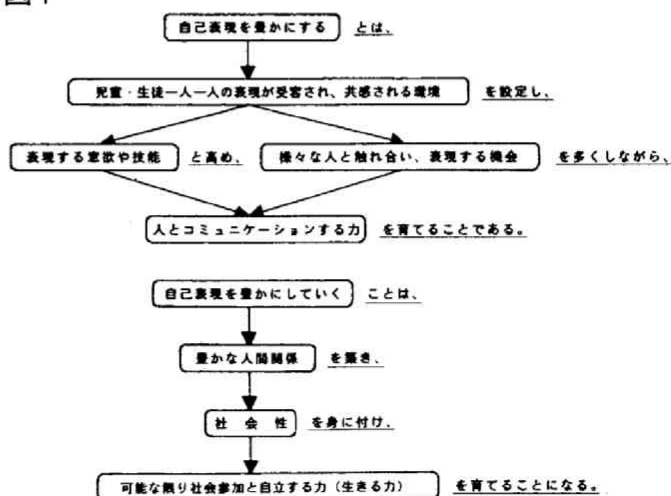
1 自己表現力とは

本分科会では、児童・生徒一人一人が人とのかかわりを豊かにし、相手とコミュニケーションするために、自分の思いや考えを自分から主体的に表現していくことが重要であると考えた。すなわち、自己表現力とは、相手に対して自分の思いを伝達する力であるにとらえた。

表現の手段は様々であるが、今回の研究では、主として言語的手段と非言語的手段(表情・身振り・姿勢

・視線・行動など)による伝達に限定して研究を進めた。

図1



また授業において、教師が児童・生徒の表現をどのように受け止め、自己表現力を豊かにしていくのかという視点から考察を行った。

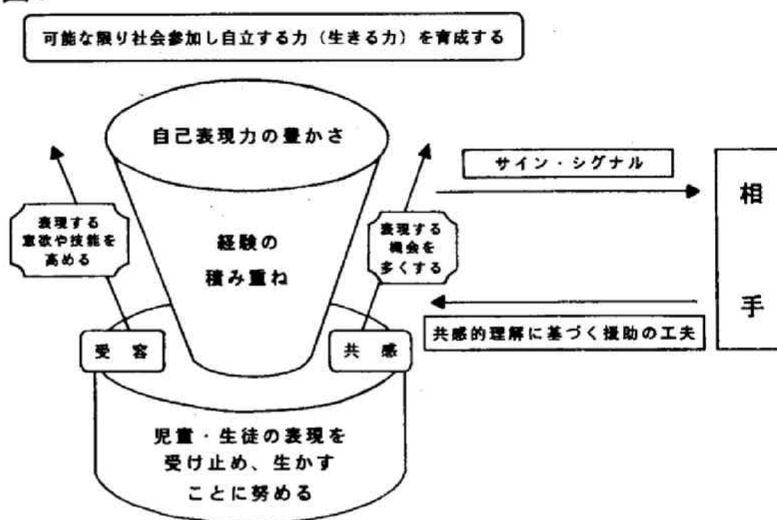
2 自己表現力を豊かにするには

児童・生徒一人一人の自己表現力を豊かにするためには、表現が受容され、共感されるとい条件の下で、相手に自分の思いや考えを表現したいという気持ち（意欲）を育てることが土台となる。その上で、人とコミュニケーションするためにより多くの人々が理解しやすい伝達方法に高めていくこと（技術）が重要であると考えた。

つまり、表現する意欲や技能を高めたり、表現する機会を多くしたりすることが自己表現力を豊かにしていくことであると考えた。

自己表現力を豊かにしていくことは、児童・生徒一人一人が豊かな人間関係を築き、社会性を身に付け、可能な限り社会参加と自立することができる力（生きる力）を育てるために不可欠なことであると考えた。

図2



IV 授業における援助の工夫

1 研究仮説

本分科会では、前述の「児童・生徒一人一人の自己表現力を豊かにするために」次のような研究仮説を立てた。

〔研究仮説〕

『教師が、児童・生徒の自己表現を受容し、その表現を生かす授業をすれば、信頼関係が深まり、児童・生徒の自己表現力が豊かになっていく』

そのために、授業における援助の工夫として①日常生活の把握 ②環境作り ③支援の在り方 ④授業の評価を4つの柱とし、これに基づいた授業改善の視点を作成した。授業を行うに当たり、以下に挙げた改善の視点に基づいて援助をすることで、児童・生徒の自己表現力を豊かにしていくことができるのではないかと考えた。

2 授業改善の視点

児童・生徒の表現を受容し、生かすことを前提として

	改善の視点	配慮事項・具体的内容
事前 の 取 組 み	①一人一人の実態把握	障害の状態や生育歴、性格、単元のねらいに応じた教科等の学習状況や、興味・関心等知り得る情報を入手し、単元計画等に反映させていく。
	②ねらいの設定	一人一人の実態を受けて、個別指導計画等を作成し、年間、学期、単元、一時間のねらいを設定する。
	③教材の選択・準備 <ul style="list-style-type: none"> 理解を助ける教材 表現を引き出す教材 	児童・生徒のねらい、単元のねらいを達成させるに必要な教材を用意する。児童・生徒の理解を助けるもの、表現をより引き出しやすいもの等、障害の状況に応じて感覚器官に訴えるもの →具体物、写真、絵、劇化、再現遊び、絵カード等
	④教室環境	児童・生徒の啓発可能な学習環境の構成。集中しやすいように、教室環境を整える等。→掲示物、座席、黒板の有効活用
授 業 中	⑤授業の雰囲気作り <ul style="list-style-type: none"> 雰囲気作り 表現する場の設定 	児童・生徒が何でも言える、受容してもらえると感じられる雰囲気を作り、表現することが主たる活動となるような場を設定する。 →明るい雰囲気、安心感、教師のパフォーマンス、話し合い活動、言葉遊び、表現の場の設定等
	⑥授業内容 <ul style="list-style-type: none"> 経験を広げる 基礎的言語能力を付ける 	児童・生徒の意欲を喚起する体験的活動を多く取り入れ、モチベーションを高めるとともに、生活に根ざした基礎的言語力を育てる指導法を工夫する。 →体験学習、ドリルの継続的学習、日常の言葉を教える等
	⑦教師の支援 <ul style="list-style-type: none"> 興味・関心を喚起する 表現を受け止める 表現を分かりやすく伝える 気持ちを言語化する 	教師の受容的態度を大切にする。一人一人が表現したことを分かりやすく言い直したり、言葉にならない気持ちを言語化したりしてその場に集う子どもたちにその表現を広めていく。

3 授業における評価の観点

授業における評価の観点として、次のような児童・生徒と指導者の評価を見直すことによって授業の改善や工夫ができるのではないかと考えた。

	改善の視点	配慮事項・具体的内容
授業後の評価	⑧教師による児童・生徒に対する評価	<p>個々のねらいに基づき、子どもの変容を1単位時間、単元、学期、年間等期間に合わせて評価する。</p> <p>評価に当たっては、できた・できない等明確な判断ができるような項目を設定する。</p> <p>(1) 授業参加について</p> <ul style="list-style-type: none"> ●積極的に参加できたか ●楽しんで参加できたか <p>(2) 課題について</p> <ul style="list-style-type: none"> ●課題が理解できたか ●興味、関心が広がったか <p>(3) 話の聞き方について</p> <ul style="list-style-type: none"> ●話をしっかり聞くことができたか ●周りとの協調できたか <p>(4) 自己表現について</p> <ul style="list-style-type: none"> ●自分の感情や思考を表現することができたか ●自分本位（一方的）な表現になっていないか
	⑨教師による授業に対する自己評価	<p>(1) 授業の準備について</p> <ul style="list-style-type: none"> ●準備は十分であったか ●指導の流れ（構成）はよかったか ●教材、教具の工夫は適切であったか <p>(2) 授業の内容について（実態にそって）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実態にそった内容で行えたか ●一人一人にあった学習内容だったか <p>(3) 教員の援助について</p> <ul style="list-style-type: none"> ●援助が適切であったか ●授業の中で言葉かけや教材の工夫がなされていたか ●余計な援助をしていなかったか <p>(4) 児童・生徒の自己表現について</p> <ul style="list-style-type: none"> ●児童・生徒の自己表現を引き出すことができたか ●児童・生徒の自己表現を受け止めることができたか ●児童・生徒の自己表現を生かすことができたか

* 評価に当たっては、客観的な視点を明確にする。ねらいを達成するための具体的な手だてを指導案の中に記入し評価することに努めてきた。（指導事例を参照）

また、教師の自己評価を上記の観点で行うことによって授業改善をより一層推進することができるのではないかと考えた。

V 授業の実際

指導事例 1 小学校心身障害学級（知的障害）の「国語」の指導

(1) 単元名 『ことばであそぼう』

(2) 単元設定の理由

自分の気持ちを自ら進んで表現し、心を開くことで、相手はこちらの気持ちを理解し人間関係が深まっていく。この時に用いることばや動作が自己表現のための手段となる。自分の気持ちを相手に正確に伝えることはなかなか難しい事である。人との関係を豊かにはぐくむためには、児童の意思伝達の手段を拡充することと、教師が児童の思いを的確に把握し、言葉で表現することが大切である。コミュニケーション能力の基礎を育てるために、人とかわることの楽しさを学習活動の中で十分味わわせることで、効率的に人とかわるための手段として便利な言葉を学習できると考える。この単元では○ことば・文字の習得を教材の中心に据え、自ら進んで表現できる場を多く設定した。○友達と一緒に活動する楽しさや、社会性を身に付けることができる。○児童にはそれぞれ発達の偏りがある。話すことは得意だが書くことは苦手だったり、その逆であったりと様々な得て不得手がある。児童の学習意欲を損なわないように、遊び的（ゲーム的）要素を取り入れた。

(3) 単元のねらい

- 遊びのルールが分かり学習活動を楽しむ。
- 言葉や動作（身体表現）を表現する。
- 文字を習得し表現方法が豊かになる。

(4) 単元計画

時 数	指 導 目 標
2	○歌が歌えるようになる。 ○濁音に気付き、書ける。 ○絵カードを見て思い浮かんだことを発表する。
3	○2チームに分かれて歌える。 ○濁音・促音に気付き、書ける。 ○教師のヒントで何の絵カードか当てる。
5 / 2 (本時)	○チーム分け、チーム名を考える。 ○濁音・促音・拗音に気付き、書ける。 ○児童同士でヒントを出して何の絵カードか当てる。

(5) グループ児童の実態

国語の授業は発達段階を考慮してグループ（知的障害学級は4グループ）に分かれて行っている。このグループは4年から6年まで5名の高学年中心のグループである。日常的なことであれば一斉での指示が大体理解できる。全体的には安定して学習に取り組めるようになってきている。3名が昨年度からの継続メンバーということもあって、まとまりがあり、仲間意識も強くなってきている。大人の簡単な援助があれば集団での遊びや活動を楽しめる。

個々には、自閉的傾向や場面緘黙、情緒不安などそれぞれの特性や、発達の偏りがある。文字表現の力は簡単な作文が書ける児童から字の読み書きができない児童までいる。数は繰り上がりや繰り下がりのできる児童から10までの順序数が理解できない児童までと差がある。

個々の課題に応じた学習の工夫が必要となる。

(6) 援助の工夫

- 授業のねらいに合わせて児童の実態と課題を整理する。 援助①②（8頁参照）
- 歌詞カードや絵カード、文字カードなどを提示して理解しやすくする。 援助③
- 児童が意欲的に自己を発揮できるように、教室の環境を整え、これから楽しいことが始まるという雰囲気をつくる。 援助④
 - 教室の環境…・壁面に児童の作った栗や菊の装飾をする。・壁面に児童の描いた作品を提示する。・季節の詩を提示する。等
 - 始まりの歌（グループ歌）を歌う。
- 教師自身が明るく楽しい表情をする。 援助⑤
- 言葉遊びはゲーム的要素があるので、ルールによってゲームが進められるが、ルールを柔軟に調整したりして全体への一斉指導をしながらも個々の児童に合わせて援助する。 援助⑥
- 児童のイメージを膨らませる助言をする。 援助⑦
- 児童一人一人の活動を認め、言葉に出して褒める。 援助⑦

(7) 本時の学習（9頁の本時の展開参照）

本時の目標

- 「海山歌合戦」の遊びのルールが分かり、楽しむ。
- 言葉のイメージを浮かべて発表する。
- 拗音などの文字を正しく読んで書ける。

(8) 考察と今後の課題

- ① 事前の取り組みでは、個々の児童の自己表現の実態（8頁参照）を明確にしたことにより、課題が整理された。拗音の教材は、複雑な文字があり導入としては適していないところがあり、もっと有効な教材を考える必要があった。
- ② 授業中では、季節を感じる掲示や児童の作品に教師の励ましの言葉が記入された掲示など教室環境を整えた。児童が授業にリラックスして参加できるように、教師が受容的態度を表わすことによって、児童は意欲的に学習に取り組むことができた。
- ③ 授業後の評価では、児童一人一人の学習のねらいを絞り、具体的な手だてを立てたことによって評価しやすくなり、ねらいが達成しやすかった。児童からも「またやろう」の声も聞かれた。
- ④ 教師の自己評価では、拗音一覧表の提示を忘れてしまったり、適切な声かけができなかったりということがあった。一人一人の文字の習得としては十分な指導ができず、教材、教具の工夫が足りなかった。

本時に関する限りでは、児童が楽しみながら意欲的に学習に取り組む事ができた。今後もゲーム的内容を取り入れながら、表現する場を数多く設定するとともに、個々に応じた課題を吟味して、具体的な援助の工夫をしていくこと。また授業時だけでなく、日常生活や他の教育活動を通して児童が自分の思いを表現できるような環境を作ることが必要である。

◆個々の児童の実態と課題・評価

※ 特殊音とは、拗音、促音、長音を意味する。

児 童	実 態	課 題	評 価
<p>Aさん 6年 (12歳)</p> <p>絵画語い発達検査 4歳9月</p> <p>グッド・イナフ人物画知能検査 4歳4月</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○椅子取りやしっぽ取りゲーム、神経衰弱などのルールが分かる。集団で遊ぶのは好き。じゃんけんゲームやしりとり遊び、ビンゴゲームなど複数の課題になると混乱する。 ○日常生活は成立する。喜怒哀楽の感情がはっきりしている。昨日のことやなぜ、どうしてなどの問いには記名力が弱く正しく答えられなかったり、思いついたことを言ったりする。 ○文字は50音中24音読めるが文字を意味のあるものとして理解することが難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ○じゃんけんゲームやビンゴゲームなど2つの要素があるゲームや順番のあるゲームのルールが分かって遊べるようになる。 ○人の話をよく聞くようになる。分からない時には質問して、自分の意思を表現できるようになる。 ○2、3語程度の単語が読めるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○歌の歌詞を正しく歌い、立ったり座ったりなどの動作を間違えずにできたか。 ○自分で考えたヒントを発表できたか。 ○絵カードに合わせて文字カードを並べられたか。
<p>B君 6年 (12歳)</p> <p>絵画語い発達検査 8歳2月</p> <p>グッド・イナフ人物画知能検査 8歳8月</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○サッカーやドッジボールなどの体を動かす集団遊びができる。ビンゴゲームやオセロゲーム、ウノなどのルールが分かる。大人を相手にする事が多い。 ○日常生活は自立しているが、慣れていない人の前で話すのは苦手、言葉に詰まったり、状況説明がうまくできなかつたりする。 ○清音は書けたり読んだりできるが、短期記憶が悪く、三語文がなんとか書けるが脱字があったり助詞、長音、拗音、促音の表現の使い方ができなかつたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分から友達を誘い、リードして仲良く遊ぶ。 ○人前で発表する時にはメモなどを利用して正しくはっきり話す。自分の意思を整理して書いたり話したりするようになる。 ○三語文がスムーズに書けるようになる。助詞、特殊音、カタカナなどの使い方が正しくできるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○全体のバランスを考えてチーム分けができたか。 ○要点を押さえてヒントを発表できたか。 ○拗音の言葉を探して発表できたか。
<p>Cさん 5年 (10歳)</p> <p>絵画語い発達検査 8歳5月</p> <p>グッド・イナフ人物画知能検査 8歳1月</p> <p>不登校が続き通常学級より転入</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○オセロゲームやウノ、集団ゲームなどのルールが分かる。自分が確実にできると思えないと遊びやゲームなどの活動に参加しない。 ○日常生活は自立している。学級全体での学習のリトミックや手遊びなどはやらない。気に入らないと怒る。 ○2年生程度の漢字交じりの読み物が読める。教師が促せば順番を追って作文が書ける。カタカナや拗音を書けない時がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○友達と一緒に色々な遊びに参加して、楽しく活動できるようになる。 ○自分の気持ちを行動だけでなく、言葉で伝えるようになる。 ○易しい学習を中心に取り組み、自信をもって学習ができるようになる。3年生程度の学力が付くようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習に参加できたか。 ○問題に的確なヒントが発表できたか。 ○拗音の言葉を探し、正確に読めて書けたか。
<p>Dさん 5年 (11歳)</p> <p>絵画語い発達検査 5歳3月</p> <p>グッド・イナフ人物画知能検査 5歳7月</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○大きい集団では、なかなか一緒に行動できないが椅子取りゲームやしっぽりゲームじゃんけんゲームなどルールは分かっているやりの気持ちはある。グループでは一緒に参加できることが増えてきた。 ○設定された場になると話さなくなるが、慣れた人にはうなずきや表情で意思を表現する。喜怒哀楽の表情がはっきりしてきた。怒ったときは相手をたたいたり、泣いたりする。 ○昨日の事を2、3行の文章に書けるようになった。助詞や濁音、促音、拗音などの使い方は不正確。 	<ul style="list-style-type: none"> ○小集団(グループやクラス)で友達と一緒に参加できる活動を増やす。学級でも易しいゲームなどに一緒に参加できるようになる。 ○はい、いいえの意思表示が相手に分かるようになる。音声にならなくても口を動かして、小さい動きでも体を動かすようになる。自分の気持ちや様子を文で表わす。 ○易しい読み物を読んだり、作文が書けたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○歌に合わせて立ったり、座ったりすることができたか。 ○質問にはっきり分かるように意思表示できたか。 ○名称を正しく書けたか。
<p>Eさん 4年 (9歳)</p> <p>絵画語い発達検査 4歳11月</p> <p>グッド・イナフ人物画知能検査 7歳1月</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○集団ゲームに参加して楽しめる。視覚に訴えるゲームが得意。普段は絵を描いたり、独り言を言って遊んでいる。自分から周りに働きかけることは少ない。 ○大分少なくなったが注意されたり、自分の思いと違ったりすると暴力に訴えることがある。周りの状況に対する関心が薄く、指示理解の悪さが見られる。 ○書き順の意識は薄いが清音、カタカナ、特殊音が大体書ける。文としては語いや助詞が正しく使えない。作文はヒントがあれば思い出して2、3行の文が書ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ボール遊びや鬼ごっこなど体を使った遊びを楽しんでやれるようになる。指示をよく聞いて行動できるようになる。 ○質問したり、答えたりと相手とのやりとりが活発にできるようになる。周りのことにも関心を示すようになる。 ○簡単な文章の内容が分かり、言葉で表現できるようになる。助詞の使い方になれ三語文程度の文が書けるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○声を出して歌い、間違えずに立ったり座ったりすることができたか。 ○自分で考えたヒントを発表できたか。 ○文字を丁寧に正しく書けたか。

◆本時の展開

学習内容	児童の活動	個別のめあて ()は援助の工夫					援助の工夫・備考
		(Aさん)	(Bさん)	(Cさん)	(Dさん)	(Eさん)	
<ul style="list-style-type: none"> ○あいさつ ○歌「仲間たちキラキラ」 ○歌って遊ぼう「海山歌合戦」 	<ul style="list-style-type: none"> ●当番があいさつする。 ●生き生き、きれいに歌う。 ●海・山チームの2グループのチーム分けをする。 ●自分のチームの歌詞を動作を付けて歌う。 ●海・山チーム名を変えて歌う。 	<p>(Aさん)</p> <p>歌詞を正しく歌う。</p> <p>チーム分けに意思を表す。</p> <p>自分のパートを動作を付けて歌う。</p> <p>チーム名を考える。</p> <p>変えた歌詞を間違えないように気を付けて歌う。</p> <p>自分で考えたヒントを1つは発表する。(ヒントが出やすいように質問をする)</p> <p>文字カードを選んではる。(選びやすいようにする。)</p> <p>文字に興味をもつ。</p> <p>(絵カードの名前をいう)</p> <p>文字を選べる。</p>	<p>(Bさん)</p> <p>歌詞が分かるようにはっきり歌う。</p> <p>チーム分けの案を発表する。</p> <p>元気に自信をもって歌う。</p> <p>対照的になるようなチーム名を考え、発表する。(今まで出たチーム名を思い出す。)</p> <p>変えた歌詞を間違えないように気を付けて歌う。</p> <p>イメージの要点を単純な文で表現する。(まとめやすく文にするのを助ける。)</p> <p>丁寧に板書、ノートに書く。</p> <p>特殊音に気付き、促音、拗音などが分かり、自分でも探せる。</p> <p>(拗音一覧表を読んだり、見たりして探しやすいとする。)</p> <p>正確に読み、書ける。</p>	<p>(Cさん)</p> <p>みんなをリードして正確に歌う。</p> <p>チーム分けを考える。</p> <p>元気に楽しんで歌う。</p> <p>対照的になるようなチーム名を考える、発表する。</p> <p>変えた歌詞を間違えないように気を付けて歌う。</p> <p>要点をおきえて的確なヒントを出す。</p> <p>正確に板書、ノートに書く。</p> <p>特殊音に気付き、促音、拗音などが分かり、探せる。</p>	<p>(Dさん)</p> <p>歌詞を見て口を開けて歌う。</p> <p>意思表示をする。(どちらのチームがよいのか聞く)</p> <p>座ったり立ったりの動作をする。(励ましの言葉をかける。)</p> <p>チーム名を考える。</p> <p>歌詞を見て口を開けて歌う。</p> <p>皆に分かるようにならずに答える。(質問をしてそれに答えるようにする)</p> <p>時間がかかっても書いてみる。</p> <p>特殊音に気付き、促音、拗音などが分かる。</p> <p>(カタカナの字に気付かせる。)</p> <p>正確に読み、書ける。</p>	<p>(Eさん)</p> <p>みんなと一緒に声を出して歌う。</p> <p>チーム分けに意思を表す。</p> <p>自分のチームをしっかり意識して一緒に行動し歌う。</p> <p>チーム名を考える。</p> <p>変えた歌詞を間違えないように気を付けて歌う。</p> <p>自分で考えたヒントを1つは発表する。(ヒントが出やすいように質問をする)</p> <p>丁寧に板書、ノートに書く。</p> <p>特殊音に気付き、促音、拗音などが分かる。</p> <p>正確に読み、書ける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●当番があいさつを促す。 ＜歌詞カード＞ ＜歌詞カード＞ ●チームで向かい合う。 ●動作も付けて盛り上げる。 ●チーム名を板書する。 ●歌詞カードにチーム名を書く。 ●机をセットする。 ＜絵カード＞ ＜文字カード＞ ●ノートに正しく書けているか確認する。 ＜歌詞カード＞ ＜拗音一覧表＞ ●発表した言葉を板書する。

指導事例 2 通級指導学級（言語障害）の養護・訓練の指導

(1) 児童の実態

F児（第2学年 男子 週1回通級）

① ことばの教室での様子

- ことばの検査結果：ITPA（言語学習能力診断検査） CA7:11 PLA 6:4
PVT（絵画語彙発達検査） CA7:1 VA 4:8

自分がよく見知っていることや遊びなど本児が主導権をもって活動をしているときはよく話し、相手に自分の要求などを短い言葉で話すことができる。しかし、説明したり長い言葉で話をしたりすることは嫌がり、人と会話することが苦手である。また、課題学習では、課題に興味や関心がもて、できると思ったものには意欲的に取り組むこともあるが、人の話を聞こうとせず自分勝手に動きたがることが多い。

他の子が、自分の好きなことをしているときは、自分から誘うことや働きかけることができる。しかし、かかわり方や働きかけは一方的で、強引に自分の思いを通そうとすることが多い。

② 在籍学級での様子

友達とのかかわりのなかで言いたいことが言えなかったり、自分の思いを通そうとしたりするためトラブルになることが多い。在籍学級担任に自分から話しかけていくものの話が続き、応答や説明など話すことを避ける様子がある。授業中、学習に集中する時間が短く、担任が個別に対応しても話を聞こうとしないことがある。

③ 指導の方針

本児の人に対する働きかけが一方的になることは、これまでに自分の思いを受容される経験が十分もてなかったこと、言語表現力が未熟で言いたいことや気持ちを十分に言い表わせず不満に思ってきたことがあったのではないかと推察した。そこで、年間指導目標を

「心理的安定を図りながら、話す、聞く活動を通して言語表現力を身に付ける」と設定した。また、本児に育てたい自己表現力は

「相手を意識して自分の思いを表現する。自分の思いや考えを言葉で表現するための言語力を身に付ける」と考えた。これらを育成するための援助の在り方を考えた。

④ 指導経過

本児は一年時より通級を開始した。当初は自分の好きなことをしたが、怒りっぽさやいらだちが見られた。安心して人とかかわりことや話すこと、聞くことを楽しめなかったので、本児の気持ちを受け入れ、楽しく活動できるようにしてきた。

(2) 指導の内容、活動について

自由遊びと言葉に関する学習を主な指導内容とした。活動の内容やねらいは次のとおりである。

- ① 自由遊びでは、教師は本児の遊びに追従し、本児が主導権をもって活動できるようにする。教師が受容的に対応し本児の気持ちに添うことで、安心感をもち、人に依存する体験や相手に受け入れられる体験ができるようにする。そのことが他者を受け入れる素地につながるものと考えた。

- ② 言葉に関する学習は、本児の身近な題材を取り上げ、言葉遊びやクイズなど言葉を介したやりとりを楽しむことを内容とする。活動を通して語いの拡充を図り、自分の行動を言語化したり、それについての適切な言語表現に触れたりすることで理解力と表現力を育てる。

人とやりとりすることの楽しさを味わい、言語活動を広げていきたい。本時も上記の二つを内容とする。言葉に関する学習は、本児に比較的受け入れやすいクイズ形式のやりとりを通して、話すことへの興味を高め、場所や位置を表す言葉に親しませたいと考えた。

(3) 援助の工夫

授業改善の視点に沿って援助を考えた。

- ねらい：興味、関心、意欲など本児の主体的活動を尊重しねらいを設定する。援助-①②
- 教材：興味を引きやすく、操作しやすいものを用意する。本児の身近なもので具体的なイメージをもちやすいものを選ぶ。援助-③
- 教師の対応：自由遊びでは、教師は、本児が好む遊びに誘うことや待つことに努める。本児からの働きかけや自己表現は受容的に対応し、やりとりを楽しむことができるようにする。
言葉に関する学習では、題材提示や例示は簡潔に行い、本児の提案や選択はできるかぎり尊重する。活動の目的から大きくはずれないように題材を基に行えることをいくつか想定し、状況に応じて提示していく。援助-⑤
- 表現の理解及び言語化：本児の言語表現は内容の確認と理解を心掛ける。
本児が適切に表現しきれない部分は教師が言葉を補い、正しい表現にして本児に投げかけるやりとりのなかで場所や位置などを表わす言葉をなげかけ、触れる機会がもてるようにする。（場所や位置を表わす言葉として上下、左右、前後、～の隣に、～の側に、～の近くになど）援助-⑦
- 評価：授業内に随時評価できるようにねらいを明確化する。援助-⑧
教師自身の授業評価を行う。援助-⑨

(4) 本時の指導

- ① ねらい：教師とのかかわりや、やりとりを楽しむ。
題材をもとに活動し、聞くことや話すことの楽しさに触れる。
言葉を使って人を動かすことの楽しさを味わう。
場所や位置を表す言葉に慣れ、使おうとする。

② 展開

学習内容、働きかけ	予想される児童の活動、表現	表現への対応、援助	評価
●自由な遊び	●遊びの選択、時間の決定をする。 (ドッチボールまたはボードゲームなど) ☆自分の思いどおりに進める。 サイコロの目を操作する。欲しいカードやチップを選ぶ。 ☆自分の不利は認めず勝ちたがる。	緊張せず、普段の様子が出せるような言葉かけを行う。 援助-⑤-ア 相手に追従し、自分が主導権を持つことを楽しませる。 援助-⑤-イ	●相手を意識し、交代や待つことが見られたか。 ●やりとりは見られたか。

<ul style="list-style-type: none"> ●学習室への移動 ●今日の課題とお客様のことを知る。 ●言葉に関する学習 ①「この家はどこだ」 ②「どこにかくれたかな」 ●まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ●遊びを切り上げ、学習室に入る。 ☆遊びを続けたがる。部屋を出ようとしな ●指導室のカメラをさわる、意識する。 モニターテレビを見に行く。 ☆以後時折、カメラをのぞく、動かすなど自分がカメラマンになりたがる。 ●「この家はどこだ」 ランゲージマスターのカードを自分で操作し、聞き取り、貼る。 ☆残りの家は自分が出題したが、または自分が好きなように貼ろうとする。 ●「どこにかくれたかな」 隠す側、探す側を決める。 隠す数、隠れるものを選ぶ。 ☆自分なりに隠し方など指示する。 ●今日のことを確認する。 	<p>気持ちの切り替えができるような誘いかけを行い、無理強いしない。 援助-⑤-U</p> <p>お客様を紹介し、確認させる。</p> <p>映っていることを確認させ、戻るように誘う。(随時) 教材提示 援助-③-A 大きな家のみカードを用いて貼らせる。 援助-⑥-A 出題の仕方は任せる。 援助-⑦-A 出題してほしいことを伝えたり貼る場所を尋ねたりする。 本児の出題の確認、拡充を行う。 援助-⑦-I 隠すものの提示。 援助-③-I 探しながら場所や位置の表現を行う。 援助-⑦-U</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●気分を害さず、気持ちを切り替え、学習室へ移れたか。 ●興味を示し、自分から取り組もうとしたか。 ●主導権をもって行ったか。 ●出題や指示をし教師を動かそうとしたか。 ●言葉の指示や場所や位置を表わす言葉を使った表現は見られたか。
---	--	---	---

(5) 考察と今後の課題

- ① 事前の取り組みでは、本児の実態やこれまでの指導経過について整理を行った。興味、関心やこれまでに意欲の見られた活動内容、有効な教師の働きかけなどを考慮しながら教材や内容を設定した。授業案を立てる段階で、実態や経過に照らし本児が行うと思われるの活動や自己表現をいくつか想定し、それぞれの場合の展開を考えていたので、ねらいから大きくはずれた活動をすることなく意欲を引き出せたと考える。
- ② 授業時、教師が受容的に対応することで、日ごろ抱いている不満や強い主張などの自己表現がみられた。しかし、その中でも、教師の言葉を受け入れる場面や自分なりに気持ちをコントロールする様子も見られてきた。相手を認めたり、自己コントロールしたりするという点に援助できたのではないかと考える。本児の言語表現については、言い終わる前に教師が本児の話を取って先取りして言語化してしまうことがあった。教師の待つ対応が必要であった。
- ③ 児童に対する評価は、本児の実態や指導経過から、ねらいや本児の活動予想など細かい部分まで事前に考えて授業を行えたので、ねらいは大体達成できたものと思われる。教師の自己評価については、あらかじめ本児の活動や自己表現を想定していたことで教師が先走り、児童の状況に則して妥当な援助が行えたかどうか考える場面もいくつかあったように思われる。また教材は題材としたキャラクターに関心が向いてしまいそうになるなど、教材の吟味や提示の工夫が必要であった。

相手に自分の思いや言いたいことを分かってもらえないという不満を、本児は強く主張することで自己表現していた。本児のこの自己表現に対して受容という援助を教師が行うことで、より自己表現が強いものになったように思える。自己表現は受け止める相手との相互作用で培われていくものでもある。受け止める側の教師は本児の自己表現を受容しつつ、本児が相手のことを受け入れられるような援助の在り方について今後さらに考える必要がある。

指導事例 3 養護学校中学部（知的障害）の学級活動の指導

(1) 単元名 『運動会のまとめ』

(2) 単元設定の理由

運動会という共通した体験を基に、それぞれを表現する場として学級活動を設定した。学級活動（帰りの集会）は、毎日繰り返し行っており、生徒が見通しのもちやすいと考えた。

また、視覚的な援助を必要とする生徒が多くいるために、視覚的効果を考慮した授業展開に留意して行った。

(3) 単元のねらい

- ①言葉や動作（身体表現）によって自分の思いを表現する。
- ②集団活動の中で言葉や動作によるより豊かな表現方法を習得する。

(4) 生徒の実態（下表参照）

(5) 学習指導計画

この単元は、行事単元（運動会）の年間指導計画に位置付け、まとめの学習として、運動会事後学習の一環として学級活動（帰りの集会）として1時間設定した。

(6) 援助の工夫

- ① 生徒一人一人の個々の実態、課題、についての事前把握を行い、授業における個々のめあてと評価の観点をはっきりさせる。（下表参照） 援助①②
- ② 学級活動に見通しをもってに参加できるように、予定表、歌詞カード、ダンスカードなどの掲示物を貼り、安心して自己を表現できる環境を整備する。 援助④⑤
- ③ 生徒の興味・関心を広げる課題の提示方法を工夫し、教師は生徒が自己を表現するまで待つ。また生徒一人一人に表現意欲を喚起する声かけに努める。 援助⑦

(7) 本時の学習

- ◆本時の目標 ・運動会の内容を思い出し、楽しかったことを自己の方法で表現する。
- ◆本時の展開（14頁参照）
- ◆個々の生徒の実態と課題・評価

生徒	実態	課題	評価
Gさん 中学部2年 14歳	<ul style="list-style-type: none"> ●学級活動の展開は理解している。教師が個別に声かけし、本生徒の行動を短い言葉で説明すれば、やった、やらなかったについて応答できる。 ●学級集団の中では、他の生徒と楽しく活動に参加できるが、教師とのやりとりがまだ多い。 ●言語理解は、身近な品物の理解が可能である。弁別の大小、色などは曖昧で、語いもまだ少ない。発声が不明瞭で、気分が左右されることが大きい。 	<ul style="list-style-type: none"> ●学級活動に参加するために、教師が本生徒の思いを短い言葉で言語化し、表現することで自分の思いを意識化する。 ●教師が生徒同士の活動を多くしながら意思の伝達を援助し、生徒との関わりを多くもてるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●歌に合わせて、声を出し参加できたか。 ●自分が紅白のどちらか分かり、旗を掲げるなどして表現できたか。 ●教師の声かけに応答して、楽しかった活動を表現することができたか。
Hさん 中学部2年 14歳	<ul style="list-style-type: none"> ●学級活動の流れを理解しており、自分の発言場面では積極的に参加する。 ●他の生徒が司会をしている場面では、教師に自分の関心を向けようとして、司会を邪魔するような発言があったり、自分が聞かれていなくても横から大きな声で話しかけたりする。 ●言語理解は、身近な品物の名称や使用方法に理解があり、特にラジカセ等の音楽に関してのものに興味がある。発声が不明瞭であるが、言い直しをすると多少明瞭になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●教師が個別に声かけすることで、自分が関心をもたれている安心感をもち、他の生徒の司会に協力する。 ●応援団の旗を振らせるなどの活動させながら、教師や生徒の話に集中して最後まで参加する。 ●運動会で大きな声で応援したことを思い出し、その気持ちを人前ではっきり話せるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●集団の中で、司会に協力できたか。 ●紅組応援団員の一人として運動会を行ったことに思い出し、積極的に参加できたか。 ●一番楽しい気持ちをこぼして相手に伝えられたか。

Iさん 中学部2年 13歳	<ul style="list-style-type: none"> 学級活動の流れは理解している。 興味・関心の範囲が狭く、興味・関心がもてない内容の話であったり、話だけが5分以上が続くと、途中で我慢できなくなり、椅子から離れて教室を走りまわることがある。 集団でいるよりも、一人であることを好む傾向がある。 対人関係では、特定の教師の顔を触ったり、匂いを嗅いだりするようなスキンシップを求めてくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 興味・関心のあるような話題を取り入れ、話だけが続かないように工夫することで、椅子から離れず参加する。 本生徒の自分の思いを教師が十分にくみ取り、個別の声かけて気持ちを集中させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 着席して参加できたか。 教師に自分の思いを表現できたか。
Jさん 中学部2年 14歳	<ul style="list-style-type: none"> 学級活動では、日直(司会)を一人でできるようにってきた。しかし、次の課題に移行するときには、個別の声かけが必要である。 自分から他の生徒にかかわりを求めることは少ないが、求められると嬉しそうな表情をみせることがある。 自発的な会話はほとんどなく、コマニヤルや身近な人の口まねを繰り返すことが多い。 ことばの類推や文の構成など、前後の関係や内容を考え操作することは難しい。 会話能力は、パターンが決まったものは応答可能だが、内容表現が必要な設問になるとオウム返しになる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の声かけがなくとも、一人で指示カードを見ることで見通しをもち、次の行動に移れるようになる。 自分から意思表示を行い、楽しかったことなどを表現できるようになる。 担任やしさんとのコミュニケーションを楽しめるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の声かけがなくとも、学級活動の見通しをもって活動できたか。 自分から一番楽しかった活動についての話ができたか。
Kさん 中学部2年 14歳	<ul style="list-style-type: none"> 歌の指揮には、積極的に参加する。 言語の指示理解はできるが、発語が少ない。理解できない内容のことは、特定の言葉を繰り返す。 コミュニケーションの意欲はあるが、発語が不明瞭で一方向的な関係になることがある。 単語の理解は、6歳レベルある。言葉を関連付けて組織化することは難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> 質問に対して的確に答えるようになる。 会話による意思の伝達を多くする。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の質問に的確に答えられたか。 全体に発表できたか。
Lさん 中学部2年 13歳	<ul style="list-style-type: none"> 学級活動では、次の課題の見通しをもって、一人で日直(司会)を行うことができる。今日の出来事を発表する場面等では、授業を思い出しながら楽しかったなど感想を述べることができる。 指示理解は良好であるが、時々会話中の助詞の使い方に誤りがある。 時として自分の思いこみで行動することがまだある。 行動について順序立てて説明すると納得するが、内容を理解しない場合でも、その場の雰囲気です「分かった」と返すことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分から進んで仕事に取り組み始めるようになる。 教師が正しい表現で返すことにより、会話中の助詞の使い方の誤りを少なくする。 自分の経験に基づいて、感想を述べるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の質問に自分から積極的に答えたか。 助詞等の使い方を間違えずに、話すことができたか。 楽しかったことの内容を、理由を付けて説明できたか。

◆本時の展開

学習内容	生徒の活動	個別の活動・めあて ()は援助の工夫					援助の工夫・備考
		Gさん	Hさん	Iさん	Jさん	Kさん	
○あいさつ	●日直があいさつする。						<ul style="list-style-type: none"> ●日直にあいさつを促す。 ●(歌詞カード) ●全体が見やすいダンスができる体形に整列する。 ●音楽テープ。 ●音響に注意する。 ●(時計) ●終了予定時間を伝える。 ●(紅白旗・楽器) ●全体指示の大きい旗と個人意思表示の小さい旗を用意する。 ●雰囲気を感じ上げる環境づくりをする。 ●(プログラム) ●参加種目名を(伏せ字(マスク)にし全体確認をする。 ●(種目カード) ●ひらがな使用。 ●(質問紙) ●個別に応じた内容(ビデオ) ●種目の映像を見る。
○歌「あきスポフェスティバル」	●指揮・歌・ダンスを楽しむ。	歌を楽しみ、リズムに合わせて身体を動かす。(楽しい雰囲気をつくる)	歌に合わせてダンスを最後まで踊る。(声かけをしながら一緒に踊る)	歌を聞きながらその場で踊る。(声かけて集中させる)	歌を聞き、ダンスの振り付けをする。(声かけをしながら一緒に踊る)	指揮をしながらはっきり歌詞を歌う。(指揮たことを促す)	
○「運動会のまとめ」	●予定の確認						
●紅白の確認	自分の紅白分けを発表して着席する。	チームの旗に手を挙げて答える。(紅白旗を掲げる)	ことばではっきりチームを答える。(繰り返して聞かせる)	自分のチームの旗の色を答える。(紅白の旗を見せる)	全体指示でも自分のチームを答える。(目を質問し、答えを促す)	旗の色を見比べ、言葉で答える。(紅白旗を見せる)	
●応援合戦	応援合戦をする。	白組の応援をする。(声かけて気持ちを盛り上げる)	紅組の中心として元氣よく応援する。(応援団長の意識をもたせる)	楽しく参加する。(楽しい雰囲気を伝える)	声援・三三七拍子を一様にうたう。(目の前で一緒にうたう)	大きな声で参加する。(ことばを明確に発声する)	
●やったこと、楽しかったこと	楽しかったことを思い出して表現する。	一番楽しかった活動のカードを選ぶ。	一番楽しかった内容を話す。	楽しかったことをことばで伝える。	楽しかった種目名を書く。	一番楽しかったことを言葉で伝える。	
●まとめ	参加種目・係活動についてビデオの映像を見て確かめる。						

(8) 考察と今後の課題

- ① 事前の実態把握をするときに、運動会での個々のねらいを一人一人意識化していなかったため、授業で生徒に振り返らせるモチベーションが十分でなかった。そのため教師と生徒の対一の対話になってしまい、生徒の発言をクラス全体に広げることができなかった。
教師が生徒集団に援助しながら、生徒の自己表現を引き出すためにも一人一人の生徒の授業のめあてを立て、めあて達成のための具体的な方策を考え、個々の評価の観点を意識した授業準備が必要である。
- ② 授業に生徒が参加できるように教材として文字カードを使用した。提示してすぐに引っ込めてしまったため、カードを提示した後にホワイトボードに貼れるようにマグネットを付けるなど提示の工夫をすべきであった。また、生徒が見やすい文字の大きさにしたり、生徒別に色分けした発言のカードを工夫するなど、生徒の授業参加への工夫が必要であった。さらに、活動を振り返る工夫としてビデオを活用したが、映像の情報量が多く教師の意図するポイントがずれたり、映像が流れて消えてしまうため生徒が何に焦点を当てて考えればよいか把握しにくかった。ビデオ映像を流すだけではなく、ビデオ画像から写真としてプリントアウトしたカードを用意したり、ビデオを見せるタイミングや時間を工夫したりするなど提示方法を再度検討することが課題だと考える。
- ③ 授業後の評価では、個々のめあてを考えたことで評価がしやすくなった。しかし実際の授業場面では、予想した内容と違う展開となり、生徒一人一人の自己表現を豊かにする観点からどう授業を組み直すかが教師の力量であることが分かった。個々の生徒の授業のねらいを具体的にすることと、ねらい達成のための手だてを個々の生徒に複数もつことなど、予想通りの展開にならなかった時などを想定した授業計画も、いくつか考えて準備する必要がある。また、生徒が他人から見られるような環境でも、気にせず自分の思いを伝えることができるように、教師と生徒の信頼関係を増すことと、日ごろから授業公開をして人に参観されることに慣れることにより、安心して自分を表現できる環境を作っていきたい。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

本分科会では、児童・生徒一人一人の自己表現力を豊かにするために、授業を通して教師はどのような援助の工夫ができるのか、ということを中心として研究主題とした。そして、授業改善の視点として、以下の4項目が重要であると確認した。

授業における援助の工夫

(1) 日常生活についての把握 (2) 環境作り (3) 支援の在り方 (4) 授業の評価

その上で以下の仮説を設定し研究を進めた。

仮説

教師が、児童・生徒の表現を受けとめ、生かしていける授業をすれば、信頼関係が深まり、自己表現力が豊かになっていく。

授業研究を通して、この仮説を検証した結果、次のようなことが明らかになった。

(1) 「日常生活についての把握」に関すること

児童・生徒一人一人の表現力の実態を授業のねらいに照らして事前に教師が把握したことにより、授業の計画を立てる際、課題が整理され、一人一人のねらいの達成に応じた手だてを複数準備することができた。そのため、児童・生徒が理解しやすい授業を行うことができ、表現活動も多くなった。

(2) 「環境作り」に関すること

① 季節を感じる掲示をしたり、児童・生徒が分からなくなった時ヒントにしたり気付いたりできるような学習活動に関連のある啓発可能な教室環境を整えること。また、これから楽しいことが始まるという雰囲気をつくることによって、安心した表情で授業に参加でき、意欲的な発言が増えるなど自己の力を発揮することができた。

② 児童・生徒の興味・関心のある教材・教具を用いることで、意欲的に操作したり、意欲的な発言をする場面が増えた。

(3) 「支援の在り方」に関すること

① 児童・生徒の言動を受け入れ、その思いをくみ取り、言葉を補って返したり、自分で表現するまで待ったりすることで、自分の思いや考えを表現できるようになった。

② 児童・生徒が理解しやすい短い言葉、絵や具体物等を提示することによって、自ら考え、分からないことを質問したり、短い時間で回答したりすることができ、より意欲的に授業に参加できるようになった。

(4) 「授業の評価」に関すること

児童・生徒の学習のめあてを明確にし、めあてを達成するための具体的な教師の手だてを指導案に記入することによって、教師が授業内で随時児童の活動を評価できるようになった。そのことで、教師が、児童・生徒は授業に対してどのように参加しようとしているのかが、よく見えるようになった。その事を踏まえ、授業後授業全体に対する評価がしやすくなり、個々の児童・生徒の新たな課題を見つけやすくなった。

以上の成果からも分かるように、教員が児童・生徒の実態を把握し、環境を整え、援助の工夫をすることによって、自己を表現する場面が増えることが分かった。

2 今後の課題

(4)「授業の評価」に関して、ア. 授業に対する児童・生徒による評価 イ. 教師の自己評価の数値化の2点について具体的な方法までは、探ることができなかった。また、保護者等の学校外からの評価をどの様に取り入れて授業改善を図るか等については今後の課題である。

本研究では、異校種間で研究授業をすることによって委員の視野が広まったと考える。今回の「援助の工夫」は授業時だけの課題とせず、日常生活や他の教育活動を通して児童・生徒が自分の思いを表現できる環境を作っていけるよう、前述の授業における援助の工夫の4つの視点を基に、日常の学校生活を評価し改善して行くことが必要である。

児童・生徒一人一人が自信をもてる教科指導の工夫

研究の概要

本分科会では、教科分科会として、教科学習における児童・生徒の実態を話し合った。

その中で、教科学習をしている児童・生徒の中には、課題ができないと、劣等感や不安感、苦手意識がみられることが共通して挙げられた。

教科学習は、学校生活の中でも、課題ができた、できなかったという結果がはっきりと表れることが多い。本分科会は、この教科の特性を踏まえ、教科学習を通じて児童・生徒一人一人が自信をもてる指導の工夫を研究テーマとして取り組んでいくこととした。

文献研究から、自信をもつということは、「たぶんできるだろう」という予測や見通し（自己効力感）をもつことがひとつの手がかりであると知り、その考えをもとに指導仮説を立てた。

具体的には、授業の中に「課題提示の工夫」「評価の工夫」「成功体験や成就感の共有の場の設定」を具体的な指導の手だてとして位置づけ、授業研究を行った。授業研究におけるその手だての評価については、児童・生徒の自己評価、表情などの観察で行った。

その結果、それぞれの工夫を通して、児童・生徒が学習に対し見通しをもつことができ、「たぶんできるだろう」という予測をもてるような授業になった。

児童・生徒一人一人が自信をもつようになるには、このような自己効力感をもてる授業を積み重ねていくことが大切である。今後は、そうした工夫を繰り返し、児童・生徒が自信をもてる教科指導の充実に努める。

I 主題設定の理由

初めに、教科分科会では、教科学習における児童・生徒の実態と課題、将来的に身に付けてほしい力とは何かを話し合った。その中から、教科学習をしている児童・生徒には、不得意とする課題に直面すると、多くの場合、劣等感や不安感、苦手意識が見られることが挙げられた。教科学習を通じて、その感覚や意識の軽減を図り、児童・生徒に「生きる力」を身に付けてほしいという見解で一致した。

具体的な「生きる力」とは、例えば、「間違いを怖がらない」、「間違ってもくじけない」「たくましさ」などである。しかし、その根幹には、自分の力を信じられるという「自信」が重要ではないかと考えた。

教科学習は、できた・できない、いわゆる○・×がはっきりしている面がある。児童・生徒自ら「できた」のか「できなかった」のかが判断でき、できたことで自信をはぐくむこともあるし、できなかったことで自己を向上させる機会が得られることにもなる。児童・生徒が「自信」をもつためにはどのような指導の工夫をすればよいのだろうかというのが本分科会のテーマとなった。

しかし、「自信」とはすぐに培えるものではない。日々の授業実践を通じて、積み上げられるものである。本分科会では、文献研究から「自己効力感」という考え方を学んだ。「自

己効力感」というのは、何か課題に対したときに「たぶんできるだろう」「何とかやれそう
だ」という予測や見通しをもつことである。その予測や見通しをもってもらうために有効な
手段を考え、その繰り返しによって「自信」が育ってくるのではないだろうかと考えた。

そこで、本分科会では、「児童・生徒一人一人が自信をもてる教科指導の工夫」を研究主
題とし、仮説を立て、授業研究を通じて検証し、教科指導の方法論を探ることにした。

*…春日作太郎(1998)が「問題解決に対する自信を育てる」(児童心理: No.691, P. 49~54.)の中で紹介した考え方。
心理学者 アルバート・バンデューラ(1925~、アメリカ)が1980年代に社会認知的観点から現在と将来を含んだ
時間軸に沿いつつ、自分のさまざまな力を現実のものとして吟味しながら、人間がその行動を選択していることに注目
し、動機・思考・行動の説明として構築しようとした概念。self efficacyを日本語で訳したもの。

II 研究の方法と内容

1 研究の方法

(1) 基礎研究と研究構造図の作成

本分科会は、都立盲・ろう・養護学校、公立小・中学校の心身障害学級の教師で構成さ
れている。そのため、各校の実態が異なり、各学校の児童・生徒の様子がつかみにくい。
そこで、研究会の開催を各校持ち回りとし、それぞれの校種の特徴を把握し、児童・生徒
の実態を理解するように努めた。

研究は、それぞれの構成員が日頃感じている課題とその理由についてK J法的手法で整
理し、共通のテーマを探ることから始めた。その中から、児童・生徒が、生きる力を培う
のに重要な「自信」をもつにはどうすればいいかということにテーマを絞った。

また、「自信」というキーワードに対するイメージが構成員それぞれにあり、共通理解
する必要性を感じた。そのため、「自信」に関する文献研究も行った。

次に、研究主題に迫る育てたい児童・生徒像や研究仮説の検討を行った。それぞれが研
究構造図を作成し、それを持ち寄り検討・再構成する過程を経て構造図の一本化を図った。

(2) 学習指導案の検討

分科会を3つのグループに分け、指導案づくりの検討を行った。

(3) 授業研究

それぞれのグループから代表的な事例を選び出し、授業研究を行った。「自信」がはぐ
くまれる過程を観察するため、授業は必ずVTRに撮り、授業全体の流れを記録した。ま
た、児童・生徒の表情や発語を細かく記録して、どのような場面でどのような反応が現れ
たかを分析した。その記録を元に児童・生徒が自信をもつための工夫について研究を深め
た。

2 研究内容

(1) 研究構造図について

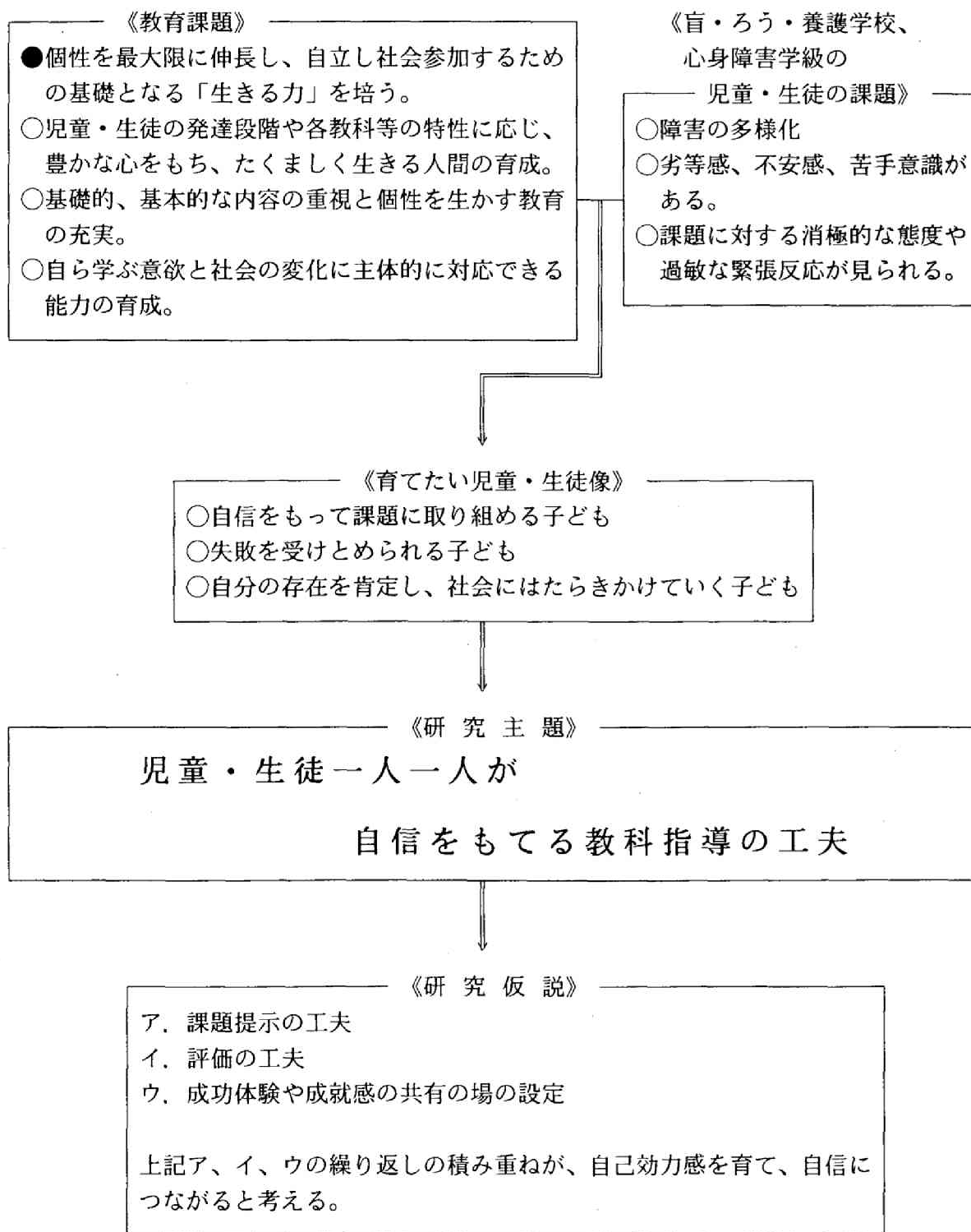
《教育課題》

教育課題については、特に1番目の「個性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するた
めの基盤となる生きる力を培う」ことを重要な点と考えた。

《盲・ろう・養護学校、心身障害学級の児童・生徒の課題》

障害のある児童・生徒の課題では、特に、教科の指導によって克服してほしい課題として2番目と3番目が重要であると考えた。

図1 研究構造図



《育てたい児童・生徒像》

課題に向き合ったときにたとえ消極的な気持ちになったとしても、とりあえずやってみようという気持ちをもつことができ、そのような自信をもてば、たとえ失敗したとしてもその失敗を受け止めることができる。そして、将来自分自身の考えをもち、社会にはたらきかけていけることが大切であると考えた。

《研究主題》

このような児童・生徒像に近づけるための教科指導とは何かというテーマを検討していくうちに「児童・生徒一人一人が自信をもてる教科指導の工夫」という研究主題が導かれた。

《研究仮説》

ア. 課題提示の工夫

児童・生徒が「たぶんできる」「がんばれる」と考え、課題に取り組めるように工夫すること。

イ. 評価の工夫

結果に対する評価だけでなく、学習課題における随時の評価も行い、努力や進歩に対しての評価を有機的に行い、自己肯定感を持てるように工夫すること。

ウ. 成功体験や成就感を共有する場の設定

学級の中で、友達が成功したり、失敗する姿を見て、共感したり認め合ったり、それを評価し合う。そして、成就感を共有する場を設定することで自己効力感や意欲をもつように工夫すること。

以上ア. イ. ウ. が繰り返し授業の中に取り入れられ、積み重ねることで、基礎・基本の定着と同時に、自己効力感がはぐくまれ、将来自信につながっていくと考える。

(2) 学習指導案の検討

学習指導案を組み立てるときには、以下の点に留意して作成することにした。

- ① 自己課題を設定し、その課題に取り組み、最後に自己評価をすること。できたと思えるときに、成功体験が積み重なり、「またやってみよう」という意欲につながる。できなかったときには、自分で課題を設定した事実を受け入れなくてはならない。ある程度失敗をしても受けとめられる授業になるように工夫する必要がある。
- ② 自己の課題を理解することによって意欲をもつことができる。児童・生徒に理解できるカードを用意し、自分で課題を設定できるということは、「何とかできるだろう」という自己効力感がはたらく。

また、授業に参加している児童・生徒全てに理解できる「めあてカード」を使うことにより、相互評価が可能になる。自己の課題を達成できたときには、成功体験や成就感が共有でき、自信が深まる授業になると思われる。

さらに、こうした工夫の繰り返しで児童・生徒は見通しをもつことができ、安心して取り組める授業となる。

Ⅲ 授業研究

指導事例 1 中学校心身障害学級（知的障害）「数学」の指導

1 学習指導案 対象生徒 8 名 指導者 2 名

- (1) 単元名 「自分の目標に挑戦してみよう」
- (2) 単元設定の理由 (省略)
- (3) 対象生徒の実態 (個別指導計画省略 表 1 参照)

表 1 数学の学習における対象生徒の実態

	課 題	生徒が考えた自己課題	自信にかかわる特徴的態度・行動
A 3 年 男子	4 桁以上の計算 金銭実用 量や測定	<ul style="list-style-type: none"> ● リットルとデシリットル ● わり算とひき算 	+ : まかされたことに見通しをもち積極的に行動する。 - : もじもじしてしまい、動作や意思表示がはっきりしなくなる。
B 1 年 男子	<ul style="list-style-type: none"> ● 数の比較 ● ひき算 ● 文章題 	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 桁のたし算 ● ひき算 	+ : 集中して取り組む。 - : 確認を求める。
C 3 年 女子	<ul style="list-style-type: none"> ● 0 の多いひき算 ● 除 法 ● 量や測定 ● 図 形 	<ul style="list-style-type: none"> ● 面積、角度、形、四捨五入 ● 小数のかけ算、わり算 ● くり上がり、くり下がりのたし算、ひき算 	+ : 淡々とこなす。わからない部分を意識して課題に取り組む。 - : やろうとしない。表情が乏しくなる。

(4) 単元の目標

- 数や量についての理解を深め、基礎的な計算が正確に取り組めるようにする。
- 自分で目標を設定することで、見通しをもって課題に取り組めるようにする。
- 自己評価を行い目標を達成できた実感をもつことで次の課題への見通しを立て、自己効力感をもてるようにする。

(5) 指導計画

- 1 学期 教科書を使っての数計算の個々の課題理解
- 2 学期 1 / 8 夏休みの宿題の確認、これからの予定の提示
- 2 ~ 7 / 8 それぞれの課題学習

(6) 本時の学習

① 本時の目標

- 問題を考えたり解くことで本時の課題である数学の基礎的な理解や計算の力を付ける。
- 本時の自己目標を適切に設定し、達成することができる。
- 自己評価を行うことにより目標を達成できた喜びと次の課題への意欲をもつことができる。

表2 本時の展開

◆自信をもてるようになるための手だて
◆ア. 課題提示の工夫 ◆イ. 評価の工夫 ◆ウ. 成功体験や成就感の共有の場の設定

学習内容	・学習活動 / ☆教師の配慮事項		
生徒	A	B	C
あいさつ	・気持ちを授業に切りかえて声を合わせてあいさつする。		
自己目標の確認	<p>・前回の目標・まとめのカードに基づき、本時の課題を作成する。☆一人一人の席で発表させ、課題の基ポイントをアドバイスすることで学習の見通しをもたせる。◆ア</p>		
本時の課題の取り組む	<p>・教科書3ページと「<u>集合</u>」の目標を振り返る。☆1人1冊の教科書で目標を確認する。</p>	<p>・「<u>集合</u>」の目標を確認する。☆1人1冊の教科書で目標を確認する。</p>	<p>・「<u>集合</u>」の目標を確認する。☆1人1冊の教科書で目標を確認する。</p>
本時の課題の取り組む	<p>・速取水問題の最終問題を解く。☆1人1冊の教科書で目標を確認する。</p>	<p>・前回の目標を確認する。☆1人1冊の教科書で目標を確認する。</p>	<p>・前回の目標を確認する。☆1人1冊の教科書で目標を確認する。</p>
自己評価カードの記入	今回やったこと、わかったこと、目標の結果、次の見通しをまとめとして記入する。		
あいさつ	ほどよい緊張感を解き、気持ちを合わせてあいさつする。		

- ② 本時の個別目標 (表2 自己目標の確認の欄参照)
- ③ 本時の展開 (表2 参照)
- ④ 本時の評価
 - 生徒の評価 本時の目標及び自己目標が達成されたか。
 - 教師の評価 アドバイスや教材・教具の使用は適切であったか。

2 自己効力感をはぐくむための手だてと工夫

本授業では、目標とまとめを同一カードに記入できるようにした「目標・評価カード」を利用することで、生徒自身が自己課題の理解と自己評価を記入する方法を取り入れ、主題に迫る授業であったかを検証した。

(1) 課題提示の工夫

<生徒自身が記入する目標・評価カード>

- 同じ書式で記入したが、同じグループであっても生徒間には記入に関する能力差があった。
- -今日の目標-の項目は、生徒が目標にしやすい量的な部分と内容の部分と態度や気持ちの部分それぞれ記入できるようにした。
- 教師からのアドバイス欄として「先生より」という欄を設け、次の時間の課題設定の参考にできるようにした。
- ケースの生徒はそれぞれに自己評価カードを使うことで見通しをもち、意欲をもって課題に取り組むことができた。

<生徒自身が記入した目標・評価カード>

日	9月21日	月	8
今日の目標			
先生に教わったことを思い出そう			
1	10分以内	10分以内	10分以内
2	10分以内	10分以内	10分以内
3	10分以内	10分以内	10分以内
先生より			
ききかえよう			
今日のまとめ			
1. 7までの数			
2. かんが			
3. とけた			
4. 10までの数をやりたい			
今日の感想			
...			

(2) 評価の工夫

<生徒自身が記入する目標・評価カード>

- 評価と目標を同一項目とするようにした。
- 目標を設定した後で「今日の目標は何とかなできると思いますか?」という項目を設け、直接的に自信の程度を記入したところ、全ての生徒が「できます」「やれそうです」などの肯定的な答えであった。
- -まとめ-では短時間に記入できるよう、項目をしぼった。
- 予想以上に課題が進んだときの対応を考えつつ、今後も続けていくことで効果がよりはっきりしてくるものと思われる。

<教材・教具>

- 小学校時の復習の要素があることから、課題そのものは系統的になっている教科書の練習問題を使うことで、生徒自身が見通しをもちやすいようにした。
- 生活に身近なペットボトルや積み木などの具体物を使い、生徒自身で操作することにより直接的な理解を促した。
- 作業や実験をするには、各々の机上スペースが狭く、工夫が必要であった。

(3) 成功体験や達成感の共有の場の設定

- 個々の課題達成を周囲にわかるように評価するようにした。

3 成果と課題

対象生徒に対する自己効力感をはぐくみ「自信」をもたせるための手だてとして、「課題提示の工夫」「評価の工夫」としての「目標・評価カード」が有効に作用したかを検証した。

「目標・評価カード」の利用は、生徒が授業ごとに学習内容や課題に対して自己目標を決め、その授業の終わりに自己評価をしたことで、学習課題へ挑戦する気持ちを高め、見通しをもって学習に臨むことができたと考える。特に、Cの生徒には有効な手だてであったようで、生き生きとした表情で学習に取り組めるようになった。また、Bの生徒は、教師の予想以上の早さで学習課題をこなすようになった。このことも、「目標・評価カード」の効力と考えられる。教師から与えられた学習課題に取り組むだけでなく、自分なりに目標を設定し、それを達成することで「よくできました」と自己評価したり、達成できなくて自分で「次はこうしよう」と新たな目標をもつことは、自己認識を高め、自己効力感を高めることになる。

そのほかに、「目標・評価カード」を使用したことは、前授業の記録が残り、生徒や教師が学習内容を確認したり、振り返ったりすることに役立った。

「即時の評価」は、どの学習場面でも行われていることであるが、本授業では、「大声でほめて、小声でアドバイス」を工夫とした。「大声でほめる」ことが、成就感の共有を生み、グループ全体の意欲と競争心を高めたようである。

課題としては、次の点が挙げられた。

- 個別の「目標・評価カード」を作る：グループ統一のカードでなく、生徒それぞれの課題や学力にあったカードの項目を用意する。自閉傾向の生徒の励みになるような課題や目標項目の設定、わかりやすい目標項目（例えば、できた＝たくさんやれた、一人でできた、じっくりゆっくり勉強する）の工夫をする。
- 教師の評価の仕方を工夫する：即時の評価だけでなく、黒板に花丸をつけるなどの視覚的な評価の工夫や、「目標・評価カード」に次の授業の学習内容や課題についてのアドバイスを書き込むなどの、次回につながら残る評価の工夫も必要である。

指導事例 2 小学校心身障害学級（知的障害）「国語」の指導

1 学習指導案 対象児童3名 指導者2名

(1) 単元名 「のびのびと表現しよう」

詩『くだもの』・劇遊び『おおきなかぶ』

(2) 単元設定の理由 (省略)

(3) 児童の実態 (個別指導計画省略 表3参照)

(4) 単元の目標

「ことばあそび・詩」①ことばのおもしろさやリズムを感じ取って楽しむ。

②イメージをもって詩を読む。

「おおきなかぶ」①お話のあらすじを理解して楽しむ。

②役割を決めて、協力しあって劇遊びをする。

表3 国語の学習における児童の実態

	課 題	本人がとらえている課題	自信に関わる特徴的態度・行動
D 5年 男子	<ul style="list-style-type: none"> ・発音 ・語いを増やす ・ひらがなの書き ・カタカナの単語の読み ・かんたんな文の読み 	+：絵本 すき 紙芝居 すき ことば すき -：ひらがな きらい	+：いやがらずにやる。「はい、はい」と手をあげる。指名された時に、黙らないで答える。にこにこしたり、良い表情で行動する。できた時、グーのサインを出す。 -：「できない」と言う。首を横に振り、黙ってしまう。集中できず、学習に関係ない遊びをやる。
E 6年 女子	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくりはっきり文で話す ・発音 ・語いを増やす ・1年生の漢字の読み書き ・話の内容の順序だて 	+：絵本 すき 紙芝居 すき 日記 すき 作文 すき ことば だいすき	+：「やる、やる」と進んで取り組む。元気よく手をあげたり行動したりする。「わかった」とにこにこする。 -：もじもじする。はずかしいと手で顔をかくす。「わからない」「むずかしい」と言う。
F 6年 男子	<ul style="list-style-type: none"> ・発音 ・カタカナの読み書き ・かんたんな漢字の読み ・正しい表記を覚えて文に表す。 	+：絵本 すき 紙芝居 だいすき ことば だいすき -：日記 きらい 作文 きらい	+：「わかった」と楽しそうな表情をする。元気な声で話す。「できる」と言って積極的に取り組む。集中して黙々と取り組む。 -：確認を求める。「できない」「むずかしい」「むり」と言う。取りかかりが遅くなる。

(5) 指導計画 全20時間 本時16/20 (1時間のうち、◆各1/2時間ずつ)

◆ことばあそび・詩

- ・「ばアのうた」「ポイ」動作をつけながら楽しんで呼びかけるように言う。(6)
- ・「くだもの」食べたり書いたり描いたりした後、イメージをもって詩を読む。(11)
- ・「ふうのうた」吹きっこ遊びをした後、リズムにのって詩を読む。(3)

◆劇遊び

- ・絵本の読み聞かせ：話のおもしろさを味わいストーリーや登場人物を知る。(2)
- ・パネルシアターと台本作り：パネルシアターを見る。せりふを決めて台本を作る。(7)
- ・劇遊び：小道具を作り、劇遊びをする。他のグループに発表する。(11)

(6) 本時の学習

① 本時の目標

- ・詩「くだもの」のことばのイメージをもって読んだり書いたり、発表したりする。
- ・「おおきなかぶ」の劇遊びを楽しみ、のびのびと表現する。

② 本時の個別目標

- D・詩に興味をもち、進んで読んだり視写したり発表したりする。
 - ・自分の役が分かり、楽しんで動作し、自分からせりふを言う。
- E・詩のことばのイメージを感じ取って読み書きする。めあてを決めて発表する。
 - ・自分の役が分かり、楽しんで動作し、せりふをはっきりと言う。
- F・詩のことばを理解しイメージをもって読み書きする。めあてを決めて発表する。
 - ・みんなの役が分かり、楽しんで動作し、せりふをはっきりと言う。

表4 本時の展開

◆自信をもてるようになるための手だて 教教師の支援
 7. 課題提示の工夫 イ. 評価の工夫 ウ. 成功体験や成就感の場の設定

学習内容	全体の学習活動	Dの学習活動	Eの学習活動	Fの学習活動	観察記録欄：F
あいさつ 前時の話 本時の話	姿勢をよくして「はじめのあいさつ」をする。 前時の活動を思い出して答える。 本時の学習について知る。 ☆絵カードを示し、学習の見通しをもたせる。◆ア	みんなと一緒に声を出す。 ☆Dが声をだすように促す。 思い出して答える。 話や絵カードで分かる。	みんなに聞こえるようにはっきりと言う。 単語ではなく文で答える。 ☆文で答えるように促す。 話や絵カードで分かる。	よく分かるようにゆっくりと言う。 友だちの意見を聞いて答える ☆友だちと違うことを言うように促す。 話や絵カードで分かる。	+ 記 録
詩「くだもの」	「なんだろなエプロン」から取り出すりんごを見たり食べたりして、詩のこぼのイメージをつかむ。 ☆実際に食べながら表現し、イメージがつかめるようにする。 りんごの文を読む。 「なんだろなエプロン」から取り出すバナナを見たり食べたりして、詩のこぼのイメージをつかむ。 ☆実際に食べながら表現し、イメージがつかめるようにする。 バナナの文を読む。 2行を通して読む。 ☆読み方で良かった点を認め励ます。 ◆イ 机の場所へ移動し、2行を書く。 前に移動する。 詩を通して読む。めあてカードを選ぶ。 ☆発表のめあてを決めることにより、課題を理解させ意欲をもたせる。◆ア 「くだもの」の詩を通して発表する。 発表について、自分で評価カードI・IIに青いマグネットを付ける。 ☆教師は赤いマグネットを付ける。 ☆頑張ったことを評価しみんなで拍手する。◆イ 次の課題を伝え励ます。	詩のこぼを聞き、「さくっと」を意識して食べる。「つめたくて」を感じて食べる。 声を出して読む。 ☆1音ずつ区切らないで単語として読むように促す。 詩のこぼを聞き、「もくんと」を意識して食べる。「やわらかい」を感じて食べる。 声を出して読む。 ☆こぼをとばさないで読むように促す。T2リズムをとる時に補助する。 文字の視写を確認する。 ☆Dに声かけ等の補助をする。 カードを選び、めあてを意識する。 少し教えてもらいながら発表する。 ☆あわてないでゆっくり発表するように促す。 自分でマグネットを付ける。 ☆発表の意欲と自信につながるように評価する。	詩のこぼをしっかりと聞き取り、「さくっと」を意識して食べる。「つめたくて」を感じて食べる。 「さくっと」をはっきりと発音して読む。 ☆文字を確認しながら読むように促す。 詩のこぼをしっかりと聞き取り、「もくんと」を意識して食べる。「やわらかい」を感じて食べる。 「やわらかい」をきちんと発音して読む。 ☆文字を確認しながら読むように促す。リズムをとって読む時に手拍子に合わせるように促す。 詩を文字に書いて確認する。 ☆促音や「ら行（らーろ）」が正しく書けているか確認する。 3枚のカードの違いが分かり、発表への意欲をもってめあてを決める。 めあてを意識しながら発表する。 ☆照れないでスムーズに発表するように支援する。 自分で考えてマグネットを付ける。 ☆次の課題を意識したり、自信につながるように評価する。	詩のこぼをしっかりと聞き取り、言葉を意識して食べる。 発音しにくい字句（さくっとも間違えないで読む。 ☆文字を確認しながら発音するように促す。 詩のこぼをしっかりと聞き取り、言葉を意識して食べる。 発音しにくい字句（もくんとやわらかい）を間違えないで読む。 ☆文字を確認しながら発音するように促す。リズムの間をとって読むように促す。 詩を文字に書いて確認する。 ☆発音しにくい字句を正しく書けているか確認し支援する。 3枚のカードの違いが分かり、挑戦する気持ちをもってめあてを決める。 めあてを意識しながら発表する。 ☆言葉が出ない時は自信をなくさないように支援する。 自分で考えてマグネットを付ける。 ☆次へのめあてや自信につながるように評価する。	+ 元気にあいさつする。「くだものを読みました」と答える。 カードを見てすぐに発言。 集中している嬉しそうに食べる。 さくっとつめたくてーたくとちゅめたくて（と発音） 見通しをもった行動（自分から前に出て紙を変える） もくんとーもくと（と発音） リズムの注意を分かるまでに時間がかかる。 詩を書いた紙を見たがる。 間違いを3回直し丸をもらった「できた」「みて」と満足。 めあてを「台の上」と自分で決める。 真剣に発表。 DとEの評価を受け喜ぶ。 自信をもった顔で自己評価EDの発表も真剣に聞き評価
劇遊び 「おおきなかぶ」	劇遊びのめあて「ゆっくり はっきり たのしく」を確認し、自分のめあてを決める。 役を確認する。 場所や小道具の準備をしチョッキ等を着る。 ☆スムーズにやれるように役や仕事を分担しておく。◆ア 「おおきなかぶ」の劇遊びをする。 ☆かぶの役はT2が行う。 ☆せりふが出ない時や早くなった時には支援する。 ☆最後のせりふが終わったら、拍手をして認め、励ます。◆ウ 後片付けをしていすに座る。 めあてについて自分で評価カードIに赤いマグネットを付ける。 ☆教師は赤いマグネットを付ける。 ☆頑張ったことを評価したり、次時のめあてとして励ます。◆イウ	めあてを発表し、意識する。 みんなの役が分かる。 いすを片付けてチョッキを着る。 始まりのこぼを言って、アコーディオンカーテンを開ける。 まごの役をやる。 ☆せりふをしっかりと言うように促す。 フィナーレの歌を楽しく歌う。 チョッキを片付けいすに座る。 自分でマグネットを付ける。 よかった点や次に頑張ることについて話を聞く。	めあてを決めて意欲をもつ。 役を文で答える。 いすを片付けて衣装を付ける。 おおあさんの役をする。 ☆動作を大きくつけてのびのびとやるように声かけをする フィナーレの歌を元気に歌う。 衣装を片付け、いすに座る。 自分で考えてマグネットを付ける。 よかった点や次時のめあてについて話をよく聞く。	自分で考えてめあてを決める。 みんなのやる役が分かり、文で答える。 いすを片付けてアコーディオンカーテンを引く。 チョッキを着る。 おじいさんの役をする。 ☆気持ちをこめてせりふを言うように声かけをする。 フィナーレの歌を元気にのびのびと歌う。 チョッキを片付けいすに座る。 自分でよく考えてマグネットを付ける。 話を聞いて、よかった点や次時のめあてが分かる。	+ すぐ手を挙げめあてを言う。 やる事が分かり積極的に準備。 のびのびと楽しく演じるがふざけも入る。 元気に歌う。 よく分かっていてすぐ動く 頑張ったと自己評価。 次に頑張る点を指摘され姿勢をくすす。 「楽しかったと聞かれ、手でグーのサインを出す。
次時の話 あいさつ	次時の学習について知る。 姿勢を良くして、終わりのこぼを言う。	次時の話を聞く。 みんなと一緒に声を出す。 ☆Dが声を出すように促す。	次時の話をしっかりと聞く。 みんなに聞こえるようにはっきりと言う。	次時の話を聞いて分かる。 よく分かるようにゆっくりと言う。	

- ③ 本時の展開 (表4参照)
- ④ 本時の評価
 - 児童の評価 本時の目標が達成されたか。
 - 教師の評価 手だてと工夫は適切であったか。

2 自己効力感をはぐくむための手だてと工夫

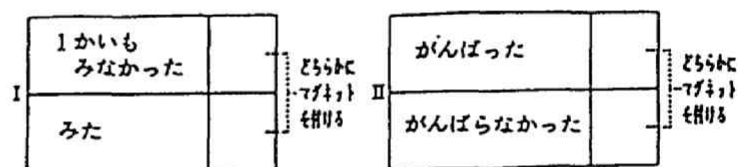
児童が自己効力感をはぐくむために、次のような手だてと工夫を行った。

(1) 課題の明確化

児童が見通しをもって課題に取り組めるように、学習内容を示す絵カードを表示した。また、詩の発表場面では、めあてカードを3種類用意し、児童が発表の課題として1枚選択できるようにした。課題を明確化することにより、児童は課題達成に対する価値観と意欲をもつことができる。自分で課題を選択できることは、そこに自己効力感が作用していると考えた。



<評価カード> (例:ピカチュウカードの評価)



(2) 評価の工夫

一つの課題に児童が取り組むとき、「努力に対する評価」と「課題に対する評価」の二つの観点が存在する。その観点の違いを明確にするために、それぞれ評価カードIとIIを用意した。評価カードは正しく自己評価する手だてとなり、該当する位置にマグネットを付けながら課題達成度を評価する。教師とのやりとりの中で自己評価力がついていくように、色違いのマグネットを利用し支援した。

(3) 成功体験や成就感の共有

成果の発表や児童同士の相互評価の場面を設定し、友だちの成功体験の観察や成就感の共有ができるようにした。相互評価や集団の中での認め合いが、自信を深めていくと考えた。詩の朗読は発表形式で行い、自然な形での相互評価、成功体験の観察、成就感の共有が行われるように配慮した。

(4) 繰り返し

児童が学習内容の見通しをもち、安心して課題に取り組めるように、授業の流れをパターン化した。詩の学習では果物の種類を徐々に増やし、様々な活動を繰り返す中で、自己効力感をはぐくみ、自信をもって詩の発表ができるようにした。また、劇遊びを繰り返す中で、自信をもって発表できるように配慮した。

3 成果と課題

今回、自己効力感をはぐくみ自信がもてたかの評価は児童の実態を考慮して、それぞれの《観察記録+-》や《表情や態度》のみとりをするという方法で行った。対象児童Fについて次に述べる。

- 次の見通しをもった行動が多く見られた。繰り返しの中で、学習することや課題が分かり、安心して取り組んでいた。

- 課題選択の場面で、めあてカードは「ピカチュウカード」を選んだ。それまで少しはしゃいでいたが、発表の場面では真剣な表情になり緊張しながら詩を発表した。拍手や友だちの褒め言葉に嬉しそうな表情を見せ、自信をもって“1回も見なかった”“頑張った”と自己評価をした。適切な課題と評価の工夫が自信につながっていた。
 - 児童の実態から自己評価は難しいと思っていたが、視覚的にしたり内容を細かくしたことなどで、自己評価ができていた。自己評価できることはテーマと関連している。
 - 詩の発表の時、Dは「すごい」と拍手、Eは「すばらしい、F君、かっこいい」と拍手、教師の拍手も受けみんなに認められ、Fの自信は深まったといえる。DやEの発表場面でも子ども同士の自然な相互評価が見られ、自信につなげるのに有効であった。
今後の課題として、次の2点が挙げられた。
- ① 発表形式は、自己効力感を高め、自信がもてる教科指導の工夫として効果的である。その際、児童に分かりやすい課題を設定し、自己評価しやすい評価の観点を立てる必要がある。3人それぞれに応じた各々の課題カードを作成すると更によい。
 - ② 全体を通してめあてと評価が盛りだくさんであった。劇遊びの評価は、評価カードでなく、感想を発表したり、問いかけで評価していく等の方法もある。今後の課題である。

指導事例 3 中学校心身障害学級（知的障害）「国語」の指導

1 学習指導案 対象生徒4名 指導者2名

(1) 単元名 「ひらがなやカタカナを書こう」

(2) 単元設定の理由 (省略)

(3) 生徒の実態 (個別指導計画省略 表5参照)

(4) 単元の目標

- 選んだグループの言葉を探し、ひらがなやカタカナでの読み書きに慣れる。
- 語句の表記や発音を正しく身に付ける。
- カタカナの使い方に関心をもつ。

(5) 指導計画 全20時間 本時13/20

「ひらがなやカタカナを書こう」

- | | |
|----------------|-----|
| ● ひらがなで書く | 9時間 |
| ● ひらがなやカタカナで書く | 4時間 |
| ● カタカナ探し | 7時間 |

(6) 本時の学習

① 本時の目標 ● 「ひらがなやカタカナを書こう」

前回の課題を思い出し、自分で課題を決める。

選んだグループの言葉を考え、書き出す。

自分や友だちの書いたカードを大きな声で読む。

友だちの発表をしっかりと聞く。

表5 生徒の実態

	日常生活の様子・行動の特徴	課題	学習場面の好き嫌い	自信に関わる特徴的な態度・行動 (行動観察記録やビデオから)
G 2年 男子	<p>基本的な生活習慣：ほぼ自立しているが、細かい操作には指導が必要 対人関係：照れ屋だが、大人への気遣いもできる。 コミュニケーション：日常的な言葉なら理解できる。自分の興味のあることなら大人を誘う</p> <p>夜寝るのが遅く、授業中、居眠りが多い。ファミコンが好き。人とのやりとりは好き</p>	<ul style="list-style-type: none"> 聞き取る力をつける 字を正確に書く 単語の読み書き 文章の書き方を教える 語いを増やす 	<ul style="list-style-type: none"> 書くこと全般が苦手 絵本の読み聞かせ 劇活動は集中する しりとりは好き 	<p>＋：課題にどんどん取り組む他者の評価をする 声が大きくなる (喜びはガッツポーズ・笑顔)</p> <p>－：うなだれる、ふさぎこむ「わからない」と諦める、やっているふりをする</p>
H 2年 男子	<p>基本的な生活習慣：ほぼ自立しているが行動の始めに声かけが必要。 対人関係：最近クラスの友だちに自分から関わり始めることが多くなってきた。 コミュニケーション：会話は単語か二語文で応答することが多い。</p> <p>指摘されると怒られたと思う。 パニックなどを起こすと周りの人への乱暴な行動がある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 会話場面を増やす 話を聞き理解する 促音、長音、拗音を覚える 語いを増やす 	<ul style="list-style-type: none"> 考えて表現する活動は苦手 繰り返された活動は集中できる 言葉探し遊びは好き 	<p>＋：手を挙げて発表する 確認を取りながらも課題に取り組む (喜びは笑顔・顔があがる)</p> <p>－：顔を手でふさぐ わかった振りをして不必要なうなずきが多くなる</p>
I 1年 男子	<p>基本的な生活習慣：やる事が解っていれば、一人で済ませることもできる。事の初めに声かけが必要 対人関係：問題なく誰とも関わりあうことができる。 コミュニケーション：日常的なやりとりは行うことができる。</p> <p>パソコンが好き、操作もできる理解力は高いものを持っている 提示などを聞かず、思いを通すこともある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 語いを増やす 単語の読み書き 漢字の読み書き つづり方、作文 	<ul style="list-style-type: none"> 特に苦手意識はない 読む活動は好き 言葉探し遊びは好き 	<p>＋：手を挙げて発表する 他者を評価し違いを教える課題にどんどん取り組む (喜びは笑顔・少しの興味)</p> <p>－：「難しい」と言う 集中力が一気に落ちる 両手をこする行動ができる</p>
J 1年 男子	<p>基本的な生活習慣：日常生活の面では何とか一人でできるものも増えてきている。声かけや介助は多く必要である。 対人関係：自分から関わることはないが、関わってくる友だちにも慣れてきた。大人へ関わり出すことが増えてきている コミュニケーション：オウム返しでの対応が多い。発語はまだ少ないが要求語を中心として少しずつ増えてきている</p> <p>感覚遊びが好き。 簡単な指示は理解できる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 音の認識 要求を言葉で表現する 絵の認識 語いを増やす 一語文 	<ul style="list-style-type: none"> 写真カードの活動は好き なぞりは好き 理解できないものには参加しない 	<p>＋：カードの答えをすぐに答える 声も大きい カードをよく見る (喜びは興奮)</p> <p>－：大人の顔を見て様子をうかがう 落ち書きのなさが顕著に現れ 感覚遊びを始める</p>

② 本時の個別目標

G・・・ノートを見て前回の課題を思い出し自分で課題を設定する。

ひらがなやカタカナの表記に気を付けて丁寧に書く。

友だちの発表を聞いて自分の意見を発表する。

H・・・ノートを見て教師の支援を頼りに課題を設定する。

選んだグループの言葉を教師の支援を受けながら考える。

友達の発表をしっかりと聞く。

I・・・前回の課題を思い出し自分で課題を設定する。

選んだグループの言葉をひらがなとカタカナを使い分けて表す。

友達の課題を考えて、評価をする。

J・・・写真カードを見て、単語で答える。

友達の発表を聞く。

③ 本時の展開 (表6参照)

④ 本時の評価

- 生徒の評価 本時の目標が達成できたか。
- 教師の評価 手だてと工夫は適切であったか。

表6 本時の展開

◆自信を持てるようになるための手だて

☆教師の支援

ア. 課題提示の工夫 イ. 評価の工夫 ウ. 成功体験や成就感を共有する場の設定

学習の内容	全体の学習活動	Gの学習活動	Hの学習活動	Iの学習活動	J
あいさつ	日直の号令に合わせて、「お願いします」と大きな声を出す 姿勢を良くするように促す	はっきり、元気よく言う ☆日直である事を意識させる	姿勢を正して、タイミングを合わせる	姿勢を正し号令に合わせて、あいさつをする	手だてに対するGの反応 Gの（発言・表情・行動の読みとり）授業記録より +時間になるとサッと立ち上がり号令をかけ始める。 -発問に対して「なんだっけな〜」と答える。 -ノートを見て、前回のできなかった課題に対して「がんばったけど、できなかった」と答える。 +黒板用の提示用カードを手渡され今日の課題を考え始める。 +新しいカード（野菜）が加わったことに対して、特にためらうことはない。 +カード選択、課題設定をすぐに行う。 +「私は、野菜をひらがなで書きます」とはっきりと答える。 +友だちの課題発表を聞いて「わぁお」「よっしゃ」などの反応を見せる +教師の指示の前に自分の課題をノートに書き始める。 -書き間違えに対して「あ〜」と言いながら顔を手で覆う。 ☆つけ加えと訂正を指示される。 ☆ゆっくり書くように指示される。 +いつものペースよりも多い数の言葉を書き出す。 +書き方など指導する中で「今日は見やすいね」の評価に集中していた表情から笑顔が出る。
前時の話	前時の活動を思い出して答える	活動内容を使ったカードを思い出す ノートを見て文章で答える ☆ノートを見るように声をかける	ノートを見て単語で答える ☆声かけによる支援	思い出して文章で答える	
本時の話	本時の学習についての確認 ・動物、果物、野菜、乗り物の中から選ぶ ・ひらがなとカタカナの2種類から選ぶ ・がんばる量を決める ☆黒板に課題カードを貼ることで発表時や相互評価時に確認ができる ◆ア	教師の話を読み、課題を思い出す カードを使って本時の活動の選択を行う 動物、果物、野菜の中から今回やりたい内容を決め発表する ☆前回の課題を意識させるように声をかける	果物や野菜を選び、教師に支援され、一語文で発表する ☆カードを見せ選択を促す	動物、果物、野菜、乗り物の中から今回やりたい内容を発表する	
自己課題の設定	ノートに本時の取り組みを記入する ☆ノートに書き取ることで自分の課題をより明確に確認できる ◆ア	自分のノートに今日の目標を記入する 思い出して、ゆっくり、しっかり書く ☆丁寧に書けるよう支援する	黒板のカードを見て書く ☆書き方を確認し、文章作成の支援をする	思い出して書く	
「言葉を考える」	自分の紙に書き出す。 書き出した紙を黒板に貼る。 ☆書いている場面でも進行員や書き方などの指導を含めて即時の評価を行う ◆イ ☆絵カードを貼りに来た生徒に努力している点を認め励ます ◆イ ☆書いたカードをみんなの前で発表する。 ◆ウ ☆全体的に静かにするよう声をかける ☆自分で決めた課題に対して評価する ◆イ ☆友だちのカードを読んでもみよう ◆ウ ☆全体に静かにするよう声をかける ☆友だちの課題を評価する ◆イ ☆今回の学習について教師からの評価をして次回につなげるように励ます。	思いつく言葉を書き出す 自分の決めた課題にあった内容を考え、誤字や脱字に気をつけて書き出す。 黄色のカードに書き出し黒板に貼る ☆ゆっくり丁寧に大きく書くよう声をかける 挙手して順番を決める ノートを見て、ゆっくりと発表する 自分の課題をノートなどで確認して評価する 大きな声でカードを読む 友だちが課題にした種類を確認しながら、意見を言う	自分の決めた課題にあった内容を教師と一緒に考え書き出す 緑色のカードに書き出し黒板に貼る ☆決めた枚数よりも多く行っても良いことを伝える 順番を守り、最後までしっかりと発表する。 自分の課題を教師と一緒に確認し評価する カードをゆっくり読む 教師の支援の中、枚数を確認する	自分の決めた課題にあった内容を使い分けて書き出す 桃色のカードに書き出し黒板に貼る ☆他の課題も行って良いことを伝える ゆっくり大きな声で発表する枚数や種類を確認しながら聞く 自分の課題を思いだし、評価する カードを読む中で課題と合っていないものを探す 書き方に対して評価する	+「今日はたくさん書いたね」の評価に教師の方を見て笑顔とVサインで答える +行う活動にサッと手を挙げ発表の順番を譲らない。 +大きな声で自分の書いたカードを読み上げる。 -自己評価の時に友だちからの「違うのがあります」の声に、がっかりとしゃがみこむ。 ☆違いを訂正をした後に、「やさしい」「ひらがなでと表記」に対してがんばったことを評価できるように声をかける -少しの間、席に戻ってからもうつ伏せている。 +Hも間違えを指摘されたとき、それを聞いていて、顔を上げ元気になる。 +Iの評価をGが行ったときに、全部正解だったので「わぁお」「すごく、がんばりました」と評価する。 -今回初めての読みの活動では手を挙げず身を後ろに反らす。 -Gのカードを友だちが読んだとき、脱字があり読めないと、自分の間違いに気がつき「え〜」「やっぱ」と言う +Iが実施した後に「できそうだ」と感じたのか、手を挙げて発表を行う。
次時の話	次時の学習について知る	次回の内容をしっかり聞く 大きな声で号令をかける	最後まで話を聞く 号令に合わせて声を出す	次回の内容を聞き分かる 大きな声で、あいさつをする	

2 自己効力感をはぐくむための手だてと工夫

(1) 課題提示の工夫

課題カードを自分で選択する事で「できなかったことを再びやってみよう」「次の課題を試してみよう」という自己効力感が作用すると考えた。また、選択した課題カードを黒板に掲示することで、取り組みをより明確にできるよう配慮した。

(2) 評価の工夫

それぞれの取り組んだ内容を黒板に掲示していくことで、課題カードと見比べ自己評価の補助となると同時に相互評価をしていくときにも役立つと考えた。

(3) 成功体験や成就感の共有

発表場面を設定する事で、お互いのがんばりや成功体験を認め合う場を設けた。

(4) 繰り返し

授業の流れをパターン化することで、生徒にとって見通しのもてる流れとした。

3 成果と課題

授業の流れのパターン化とその繰り返しが、生徒にとっての安心感となり、新しい課題にも取り組んでいけるかどうかという点について、対象生徒Gを中心に考察した。

- 見通しをもった行動が多く見られた。

その結果

- 本時の自己課題を明確に答えることができた。
- 書き間違えに気付いた時、即時にアドバイスをすることによって表情に笑顔が戻った。
- 友達のカードを読むという新しい課題に対しては、他の生徒の成功した様子を見ることで、自分も挑戦したいという気持ちが芽生えた。

Gは、授業の中で、わからない時や、新しい課題を前にして、どうしても尻込みするケースが多いので、教師の生徒への個々の支援とタイミングが重要である。また、友達の模倣の場合でも適切な評価を与えることによって自信へとつなげていくことが大切である。

今後の課題として、各自の課題をさらに明確にするために毎時の課題設定と成果を模造紙などに書き入れ、授業時数の経過とともに自分の成果が一目でわかるような方法を取り入れてみたい。

IV 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

(1) 課題提示の工夫

事例1では、「目標・評価カード」を毎時間書くことで、前時の学習内容を振り返り、本時の学習内容を把握し、自分なりのめあてをもつことで「何とかやれる」という見通しがたてられるようになってきた。

事例2では、学習内容を絵カードで示すことにより、学習の流れをつかめるようになってきた。また、子どもたちの大好きなキャラクターを使った「めあてカード」を、自分で選択することで課題が明確になり、「多分できる」という気持ちをもてるようになってきた。

事例3では、2種類のカードを自分で選択することで課題を把握し、さらに黒板に掲示することで明確化して「何とかやれる」という気持ちをもてるようになってきた。

全体を通して、①適切な課題とは、難しすぎず、易しすぎないものであること（失敗しても立ち直れるものであること）、②やったことのある課題などは、見通しをたてやすいこと、③学習内容的なものと態度的なものの両面から課題提示すること、④自分で選択する場を設けること、以上を積み重ねていくと自己効力感をもてるようになることが分かった。

(2) 評価の工夫

事例1では、毎時間「目標・評価カード」を利用することで自分の立てた目標に対して「よくできた」という自己評価をして、次時への見通しや新しい課題への意欲が見られた。カードを使っての自己評価は、自己効力感をほぐくみ自信を深めるのに有効であった。

事例2では、評価カードを用いて評価を視覚的にしたこと、課題と努力の二面から評価し観点を明確にしたこと、その繰り返しで小学生段階の子どもにも自己評価力がついてきた。また、発表の場では、子ども同士の相互評価もできた。自己評価だけでなく相互評価も自己効力感をほぐくみ自信を深めるのに有効であった。

事例3では、黒板に掲示した課題カードを学習後に確認することで、個別の達成度が分かると同時に、相互評価の手だてともなった。

全体を通して、①評価の観点が明確なこと、②自己評価の積み重ねや相互評価が自己効力感につながることに、③評価カードだけでなく、教師の即時評価も自信につながる要素であることが分かった。また、知的障害の児童・生徒にも適切な方法を工夫していくことで自己目標の設定や自己評価が可能になっていくことも分かった。

(3) 成功体験や成就感の共有の場の設定

成果の発表や相互評価の場面は成就感の共有の場として有効であった。個別学習では、共有の場の設定は難しいが、個々への声かけを全体の中でやってみるなどの工夫で共有の場を設定することができた。対象児童・生徒の観察結果から、成功体験の共有や児童・生徒による相互評価が自信への大きな要素になっていることが分かった。

(4) 繰り返し

障害のある児童・生徒は、理解するのに時間がかかったり、忘れてしまうことが多かったりする。上記の(1)(2)(3)についても繰り返し行うことによって、一層自己効力感をほぐくみ自信をもてるようになることが、授業研究後の児童・生徒の様子からも分かった。

2 今後の課題

児童・生徒一人一人が自信をもてる指導を行うには、教師の役割が重要である。教師が、個別指導計画に基づき、個々に対する即時の観察と評価をいかに適切に行っていくかが一人一人の自己効力感を高めていくことにつながる。そのためにも、授業者としての教師の観察や評価だけでなく、他の教師からの観察や評価、また、保護者やその他の授業参観者からの観察や評価を取り入れていくことが大切になってくる。

今後は、そうした視点を踏まえて、教科学習ではぐくまれた自信が「生きる力」につながっていくようにさらに研究を深めていく必要がある。

一人一人の力を伸ばす集団における指導の在り方

－ 集団の中で個別の課題にこたえる授業の工夫 －

研究の概要

本分科会では、集団における指導を児童・生徒の成長・発達にとって欠かせない重要なものであるとその意義を肯定的にとらえた。そして、集団における指導を個別の課題にこたえる配慮と工夫に満ちたものとしてより充実させることが、児童・生徒一人一人の力を伸ばすことにつながるのではないかと考えた。

集団における指導の意義について要素を出し合い「仲間意識の高まり」と「お互いに高め合うこと」との関連から「集団の作用」について構造図を作成し、学習指導案の改善を図り、授業研究を進めた。

「集団の作用」を生かした授業改善の視点を次の三点にまとめた。

- (1)「集団の作用」を生かした単元作り、授業作り
- (2)個別の課題にこたえる授業の工夫
- (3)チームティーチングの充実

授業研究等を通して次の三点が明らかになった。

- (1) 児童・生徒が集団の中で活動を通して成就感が味わえるよう「集団の作用」を生かして意図的、計画的、継続的に指導することが大切である。
- (2) 集団や個人の実態に即して指導の手だてを学習指導案に具体的に明記し、これに基づき授業を進めることが必要である。
- (3) ティームで、指導計画づくりや評価を計画的に行い、授業改善を図ることが大切である。

I 主題設定の理由

個に応じた指導の充実が求められるなか、集団における指導の在り方が問われている。

学校教育は保護者の信頼にこたえ、一人一人の児童・生徒の力を伸ばしていくことが目的である。そして、学校は集団生活を通して、集団の中で「生きる力」を身に付け、将来の社会参加・自立を目指すところである。

心身障害教育において個別指導計画が重要なものとして位置付いてきている。個別指導計画は、個に応じた指導を実現するための有効な手だてであり、集団における指導においても活用されるものである。本分科会では、改めて集団における指導を児童・生徒の成長・発達にとって欠かせない重要なものであるととらえることとした。そして、一対一指導や小集団指導を効果的に取り入れながらも、集団における指導をより充実することが、児童・生徒一人一人の力を伸ばすことにつながるのではないかと考えた。

従来の集団における指導は、ややもすると個別の配慮が欠けていたり、より充実した授業の在り方について追求することが少なかったりすることがみられた。この反省に立ち、学校教育での集団における指導でこそ、個別の課題にこたえる配慮と工夫に満ちた授業を進めることが大切であるということが、本研究の出発点である。

「領域・教科を合わせた指導」の授業を改善することを通して、実際的で今後の指導に役立つ研究を進め、主題を追究したいと考えた。

Ⅱ 研究の方法と内容

1 研究の方法

(1) 研究主題の設定及び検証

- ① 「集団の中で個別の課題にこたえる授業の工夫」について、各校からの具体的な実践例の中から、授業を改善していくための要素を出し合い、これに基づき授業研究を行い、研究主題の検証を行った。
- ② 集団における指導の意義を生かし、「集団の作用」として押さえ、「仲間意識の高まり」と「お互いに高め合うこと」との関連から構造図を作成した。(図1)

(2) 研究主題の検証に基づく授業の改善

研究主題の検証を通して明らかになったことを踏まえ、学習指導案の改善を行い、授業の改善を図った。

2 研究内容

(1) 授業を改善していくための要素

各研究員から出された授業を改善していくための要素をまとめると次のとおりである。学級経営の方針、グループ編成、集団の規模、ティームティーチング、リーダー、題材の選択、障害への対応、指導内容、指導方法、単元の設定、授業の進め方、学習指導案、個別指導計画

具体的に集団における指導を改善していく方法としては、学習指導案を吟味、検討することが最も有効な方法であると考えた。学習指導案は授業のための設計図であり、作成するためには、上記の要素を意識することが欠かせないからである。学習指導案の吟味、検討を通して明らかになったことをさらに研究に取り入れ授業の改善に結びつけていくこととした。

(2) 集団の作用について

本分科会では、集団における指導の意義や大切さを各研究員が感じてはいるものの、どのような意義があり、なぜ大切なのかについては、それぞれが漠然としたまま指導を進めていた。そこで集団における指導の意義が個々の児童・生徒の発達段階に応じてどのように作用していくのかを「集団の作用」としてとらえ、これを検証していくことを通して、研究主題に迫ることができるのではないかと考えた。そこで、まずそれぞれが各校での実践を通して感じている「集団の作用」について具体的に出し合い、それをKJ法の手法を用いて共通する項目ごとにまとめ、発達段階の視点から整理し、「集団の作用」についての構造図を作成した。(図1)

集団の意義について、発達段階の若い段階から整理していくと、まず他者の存在に気付くところから始まり、人とかかわる体験を通して少しずつ「仲間意識」が高まっていき、「お互いに高めあえることができる」集団となっていく筋道が考えられる。しかし、これ

は、自然に高まっていくのではなく、意図的で計画的な教育の結果、高まっていくものである。私たちは、このことを基本とし、「集団の作用」を生かした支援に基づき授業を行うことが大切であると考えた。

図1 「集団の作用」の構造図

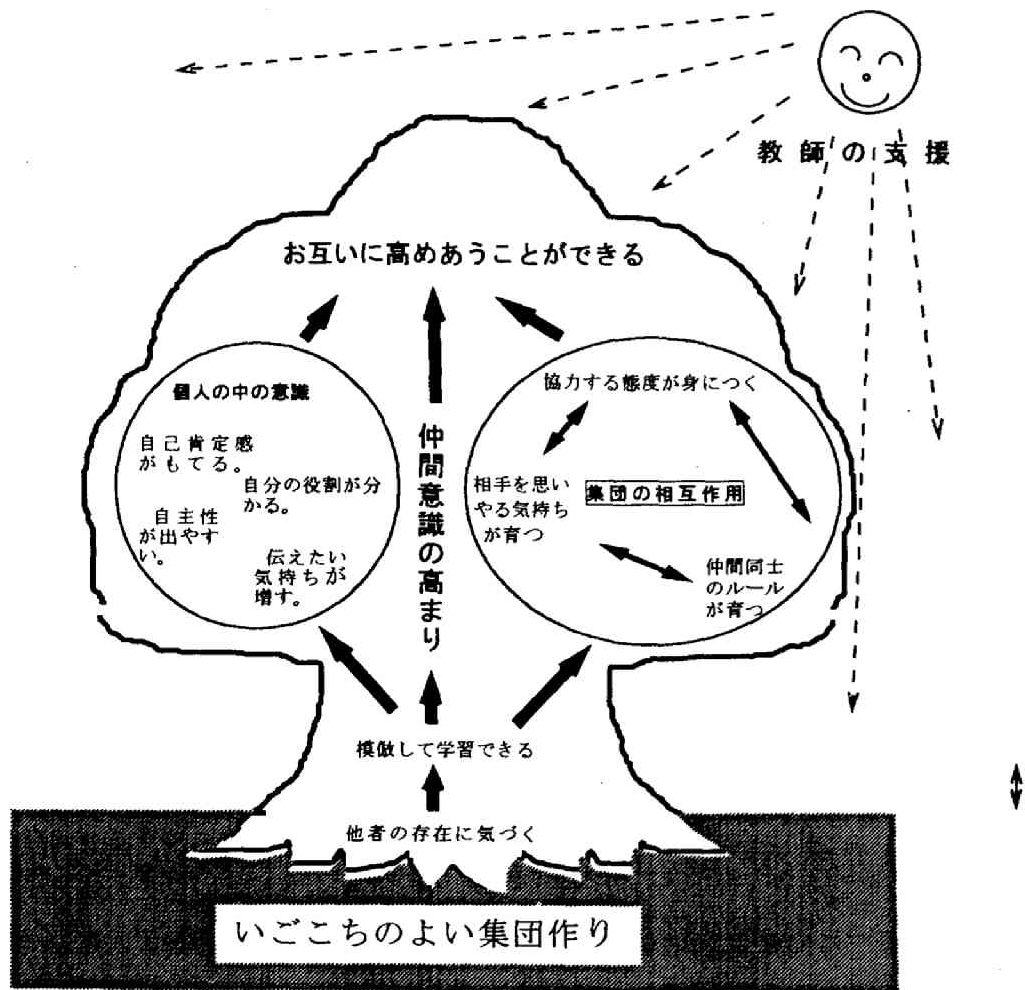


図1のように集団の成員は互いに影響し合って成長していくと考えるが、その際、教師が「集団の作用」を生かした支援をすることが条件となる。

集団で学習や生活をすることは、必ずしもプラスの要素だけではなく、課題に対して集中できず拡散してしまったり、児童・生徒同士が反発し合ってしまうことがあったり等のマイナスの要素もあるが、双方を含めて、教師の支援によって児童・生徒にとって良い方向に導くことができるのではないかと考えた。「集団の作用」を生かすための教師の支援は、その集団が児童や生徒にとって「いごちのよい集団」となるような環境や場の設定が大切であり基本になる。

「いごちのよい集団」とは児童・生徒がまずそこにいて楽しくて安心できる場である。そして自分らしさが出せ、自分の役割があり、自分の力が発揮できる集団である。児童・生徒が所属する集団が「いごちのよい集団」とあるということは発達段階にかかわらず大切なことである。

(3) 集団の作用を生かす教師の支援

児童・生徒がお互いに高め合えるような集団になるためには教師の支援が不可欠である。本分科会では、教師が「集団の作用」を生かして支援することが重要であるととらえた。

児童・生徒の多くは成功体験が少ない。「やり方が分からない」「自信がない」「過去の失敗体験のために尻込みしてしまう」等のために一見すると、意欲がない、力不足である等の評価をされがちである。しかし、実は児童・生徒は、適切な課題と機会が与えられれば「できる」ことがたくさんあることを、私たちはこれまでの実践の中で経験してきた。そこで、教師が「集団の作用」を生かし、「いごちのよい集団」づくりに努めることによって、児童・生徒一人一人の力を引き出すことができるのではないかと考えた。

ここで大切なのは、児童・生徒が最後に成就感を味わえることである。途中で失敗したりくじけそうになっても、教師や友達の励ましや支援によって乗り越えて「できた」「やり遂げた」という成就感と「みんなといっしょにやってよかった」という満足感を味わえることが「集団の作用」であり、お互いに高め合える集団の形成へとつながるのであるととらえた。

以下に「集団の作用」を生かす教師の支援について授業研究等を通して検証してきた事例をあげる。

① 「模倣して学習できる」 養護学校小学部3年

入学当初は、ほとんどだれもできなかつたはずや机の正しい運び方、ぞうきんの扱い方等について、日常生活の指導において指導の手だてを工夫し、ねばり強く丁寧に指導したことによって、まず一人の児童Aが上達した。このA児がほめられる様子を見て、他の児童が「私もほめられたい」と思い、A児を手本にすればよいことに気付き、上達するというよい循環を通して、学級全体に好ましい学習習慣が形成された。児童・生徒にこのような力を身に付けてほしいという願いを、学級の教師全員がじっくりと時間をかけ、「集団の作用」を生かして実現させた事例である。

② 「自分の役割が分かる」 小学校心身障害学級

お互いにかかわることがなかなかうまくいかない3名の児童に生活単元学習として「劇遊び」を取り入れた。題材や道具等の工夫により、児童が興味・関心をもてるようにすることができたが、3名とも自分の出番以外には集中が途切れがちだった。そこで、友達の出番では、効果音やタイムキーパーを担当し、役割をもち、それを果たすことによって劇遊び全体に集中できるようになり、劇遊びの中で友達の様子に注目したり、かかわったりできるようになった。教師が、児童の様子を的確につかみ、劇あそびの特性を生かし、役割分担を工夫するなど指導方法を柔軟に修正することによってこれまでできなかったことができるようになった支援の事例である。

③ 「協力する態度が身に付く」 ろう学校高等部重度重複学級

作業学習でレザークラフトに取り組んできた。これまでは、集中して作業に取り組むことねらいに進めていたが、生徒にとって身近な目標をもつことが大切であると考え、文化祭に出品してお客さんにたくさん買ってもらうことを目標として掲げ、作品を作る目的を明確にした。また、授業の中で一人一人に焦点を当て、それぞれががんばったこ

とを取り上げ、周囲の友達に認めてもらう機会を設けることで、別々の作業工程に取り組みながらもお互いをより意識できるようにした。それぞれが分担して自分の課題に取り組んでいるのだが、作品を文化祭に出品すること、たくさん買ってもらうという目的を明確にすることによって、作業に取り組む励みが出るとともに、協力して作品を作り上げていくという意識が芽生え、文化祭を目標に一層作業に集中して取り組んでいる生徒が増えてきた。集団としての目標を明らかにすることで、自分の課題に集中するとともに、みんなで協力して取り組むことの意義に気付くようにした事例である。

(4) 授業改善のための三つの視点

本分科会の研究の目的は日々の授業を改善し、充実することである。研究を通して明らかになってきたことを生かして、児童・生徒一人一人の力を伸ばす、より充実した「領域・教科を合わせた指導」の授業を行うにはどうしたらよいかを検討した。

① 「集団の作用」を生かした単元作り、授業作り

「領域・教科を合わせた指導」において単元を設定し、授業を組み立てていくためには、児童・生徒の実態を踏まえ、教師が児童・生徒にどのような力を身に付けるようにするのか願いをもつことが大切である。その願いを実現するためには、「集団の作用」を生かすことが必要である。教師の個性を生かし、児童・生徒が互いに高め合えるような創意あふれる単元作り、授業作りに取り組むことが必要である。

② 個別の課題にこたえる授業の工夫

研究員がこれまで行ってきた「領域・教科を合わせた指導」では、集団全体のねらいと関連した個別のねらいがなかったり、指導の手だてが具体的でないために、ねらいが達成されないことが多かった。そこで、本分科会では授業において個別のねらいを明確にするとともに、指導の手だてをできるだけ具体的に学習指導案に書き込むことにした。

③ ティームティーチングの充実

単に児童・生徒の担当を分担するのではなく、どの場面で、だれが、どの児童・生徒に、どのようにかかわるのかを明らかにし、複数の教師が機能的に児童・生徒にかかわることが大切である。そのためには学習指導案の中に教師それぞれの役割や児童・生徒への働きかけ等を具体的に書き込む必要がある。

ティームティーチングで大切なことは、実際の指導だけでなく、指導計画の作成や評価においてもティームで進めることである。それぞれの教師が指導計画に見通しをもって授業を行うこと、評価をそれぞれの視点から行うことで、より適切な評価ができ、次の指導へと発展することができる。

①～③を踏まえ、学習指導案を作成し、授業研究を行い、さらに改善を図った実践事例（学習指導案）とその際の授業改善のためのポイントについて二事例報告する。

Ⅲ 指導の実際

1 指導事例 小学校心身障害学級（知的障害）の「生活単元学習」

(1) 単元名 「かえるとジャンプ」

(2) 単元の目標

- ① おたまじゃくしやかえるの動きや形をよく見て特徴をとらえ、親しみをもつ。
- ② おたまじゃくしやかえるとかかわり、気付いたことを、ことばや表情で表現する。
- ③ 「かえるのジャンプ」競争や「かえるの歌」の演奏をみんなと一緒に思いきり楽しむ。

(3) 単元設定の理由

本学級は、男子8名、女子3名、計11名で、すべての学年を含んだ学級である。自閉傾向、てんかん、軽度の知的障害等、障害及び児童の実態は多様である。

本学級では、これまで生活単元学習を、植物を育て、収穫して食べる学習を中心に進めてきた。児童の中に、観察池の生き物に興味をもったり、隣接する公園のかめを見ることを楽しみにする姿が見られ、生き物を題材として取り上げることにした。

注意が散漫になりやすい児童にとって、対象をよく見る力を育てることは、事物への認識を深め、くらしを豊かにする基本になると考えた。また、児童自らが興味をもった対象を題材にすれば、発達段階に応じて、気付いたことを表情、動作、つぶやき等で表現しようとする意欲も増すととらえ、生き物を題材とした単元を設定することとした。

本学級では、「集団の作用」を生かすために音楽を活用することが多い。活動に集中するきっかけを作ったり、活動と活動をつなぐ手だてとして音楽を用いることは有効である。さらに音楽には、表現する手段や喜びを集団で同時に共有しやすい特性があることに着目した。おたまじゃくしがかえるへと成長する過程を観察する活動の中に身体表現や歌を取り入れることによって、それぞれが楽しく表現活動ができ、友だちが楽しく表現する様子をまねたり、自分が友だちや教師から認められることを通して表現する喜びを味わったりして、お互いに高め合う集団を作っていくことができるのではないかと考えた。

(4) 児童の様子（対象児 4名）

2 年 A	いろいろな生き物の図鑑を見るのが好きである。生き物の絵を毎日たくさん描くが、実際の生き物への興味は少ない。歌はすぐ覚え、音楽の授業以外の場面でも歌っている。教師が個別に絶えず促すことによって何とか集団の周りにいることができる。
3 年 B	生き物の世話をよくする。「かえるのジャンプ」が大好きである。次第に大きな声で歌うようになった。学級のメンバーのことをよく理解し、面倒をみようとする。通常の学級に対等につきあう友だちがいる。
4 年 C	気付いたことを言うことは少ないが、じっと生き物を見ている。虫は嫌いだ、かたつむりやかえるには触れる。歌声は聞きとりにくい音楽は好きである。緊張しやすく、新しい場面に慣れにくい。
5 年 D	生き物への興味はとくに強くはないが、優しく接する。音楽は大好きでリーダーシップをとる。最近5年生の自覚が出てきて上級生らしく友だちとかかわることもある。

(5) 学習指導計画（全8時間 本時7/8）

- ① おたまじゃくしを見つけよう …1時間
- ② おたまじゃくしを教室で飼おう …1時間
- ③ おおきくなあれ、おたまじゃくし …5時間（本時5/5）
- ④ さよなら、元気でね。かえるさん …1時間

（「かえるの歌」と「かえるのジャンプ」は全体を通して取り入れる）

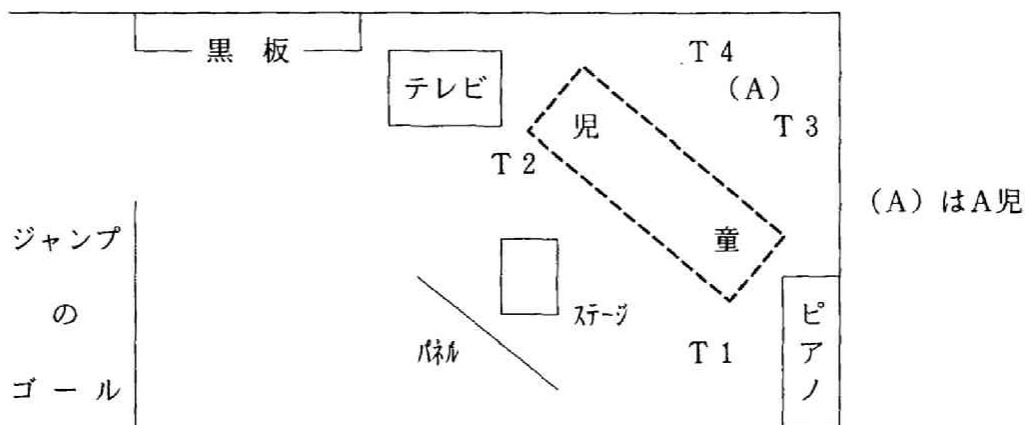
(6) 本時の学習

- ① 本時の目標
 - かえるの形や動きに興味をもってよく見る。
 - かえるのジャンプのレースを友達と一緒に楽しむ。
 - 成長したかえるをこれからどうしようか相談する。
- ② 児童の目標（個別）

2年A	援助を受けながら離席せずかえるを見たり、歌ったりする。友達の様子に関心を持ち、一緒に部分的に活動する。
3年B	かえるを進んで観察し、気付いたことを詳しく述べる。遠くへ跳ぼうと競い合いながらジャンプを楽しむ。全体の司会の役やCへの励ましなどの場面でリーダーシップを発揮する。
4年C	教師や友だちに励まされ、歌ったりジャンプしたりする。かえるをよく見たり触ったりする。
5年D	友達と一緒にやろうと誘いかけたり、一緒に歌ったりジャンプを楽しむ。かえるをよく見て気づいたことを言う。

(7) 本時の展開（次頁）

(8) 教室配置



(9) 本時の評価

* 児童の個別目標に基づき評価する。

(7) 本時の展開 (児童11名、指導者4名)

	活動内容	集団への T1の働きかけ	個別の活動				個に対する教師の支援
			2年A	3年B	4年C	5年D	
導入	始めの歌を歌おう 本日の活動内容を知ろう。	これから楽しい学習が始まる雰囲気づくりをする。 本日の活動内容について、要点を説明する。	着席しT1に注目する。 始めの歌を部分的に歌う。	あいさつをする。 本日の活動内容に見通しをもつ。	恥ずかしがらずに着席し、始めの歌を歌う。	友達を誘って歌う 本日の活動内容に見通しをもつ。	T2 DからCへの誘いを促す。 T3 集中しない児童への言葉かけをする。 T4 あいさつをするBを補助する。
展開	「かえるの歌」を歌ったり楽器を使って演奏したりしよう。	一人ずつ「やりたい人」と声をかけ指名する。 演奏した者のよかったところをほめる。	一人で演奏する。 少しでも関心をもって聞こうとする。	リズムに合わせて伸び伸び歌いながら演奏する。	友たちの励ましに演奏する。	リズムに合わせて伸び伸び歌いながら演奏する。 Cを誘う。	T2 BからCへの言葉かけを促す。 T3 個々の児童に「やってみようよ」と誘いかける。 T4 Aが集団での活動から離れないように個別に補助する。
	かえるの観察をしよう。	前回の観察で児童が気付いたことを取り上げ、観察の視点を示すようにする。 手に乗せてみたい児童の手にかえるを乗せる。	少しでも関心をもって見ようとする。	かえるをよく見て気付いたことを言う。 かえるを手に乗せ動きを見る。 そっと戻す。	かえるをよく見るかえるを手に乗せてみる。	かえるをよく見て気付いたことを言う。	T12~4つのグループに分かれ児童といっしょに観察し、動きや形についての気づきを促し、つぶやきを取り上げるようにする。 T2 Bの気づきをほめ詳しく話すよう促す。 T3 Cに語りかけうなずきなどの反応を引き出す。
	かえるの動きをまねてみよう。	グループごとの身体表現の良さをほめるとともに、観察を通して、気付いたことの発表の中でよいものを取り上げ、他の児童にも気付くようにする。 試合開始の呼び出しをする。 楽器で応援したりいっしょに跳んだりする。	グループの友達の動きをまねてやろうとする。 T4とジャンプに参加する。	自分で気付いた動きを観察し、気付いたことを発表する。 大きく跳ぶ。 競争を楽しむ楽器で応援する。	自分で気付いた動きや友達を動きをまねて身体で表現する。 Tの励ましに楽しむ。	自分で気付いた動きを観察し、気付いたことを発表する。 リズムにのって友達とジャンプを楽しむ。	T2~3 担当するグループの児童の補助をする。 T4 Aが集団での活動から離れないように個別に補助する。 T2~4 各々ジャンプに参加して盛り上げる。 T3 遅れがちなCへのことばかけをする。 T4 Aに声かけをしたり模範を見せたりしてジャンプを促す。
	静かに横になろう。	「眠れ」の曲をピアノで弾き動→静へ導く。	T4といっしょに横になる。	曲の気分を味わい横になる。	一人で横になる。	静かな気分になる。	T4 Aに横になるよう促す。
まとめ	大きくなったかえるをどうしようか話し合おう。	大きくなったかえるをどうしようかと問いかける。	T4といっしょにいる。	自分の意見を詳しく言う。	Tや友達の話をよく聞き、個別の問いかけにうなづきで答える。	自分の意見を言う。	T2~3 児童に意見を言うように促し、児童つぶやきを引き出す。 T4 Aが集団での活動から離れないよう個別に補助する。
	池にかえるを逃がしに行こう。 終わりの歌を歌う	児童の意見をまとめ、かえるにとって自分が生まれた池で暮らすことが一番幸せであることを話す。	着席して参加する。	T1の話の内容を理解する。 次時のめあてをもつ。	次時のかえるを逃がしに行くことが分かる。	T1の話の内容を理解する。 次時のめあてをもつ。	T1 Bに司会を促す。 T3 いっしょに歌って歌わない者に誘いかける。 (T4 Aへのことばかと援助を終始継続する)

2 授業改善の視点（小学校心身障学級（知的障害）の生活単元学習）

(1) 単元名 —どの児童にも活動の目当ての分かりやすいテーマを—

生活単元学習の単元名は、教師の願いがこめられているとともに、どの児童にも活動の目当ての分かりやすいテーマを設定しそれを単元名にすることが大切であると考えた。

「かえるの観察」や「かえると遊ぶ」といった単元名ではなく、「かえるとジャンプ」にすることで授業へ取り組む内容を児童に分かりやすくするとともに「やってみよう」という気持ちを起こさせるようにした。

(2) 単元の設定 —児童の興味・関心を大切に—

本単元では、単元の題材の選定と音楽のもつ力から研究主題に迫れるのではないかと考えた。児童が生き物の観察に興味を示したことから、単元を設定したことは、実際の生活から発展し、児童の興味・関心に基づくという点で生活単元学習の単元設定の理由として適切である。

さらに、生き物を題材として取り上げることは、学級のみinnで育てることを通して、仲間意識を培う上で効果がある。単元を設定していく上で、教師の特性を生かすことも大切な視点であると考えた。本学級では、音楽を効果的に取り入れ「集団の作用」を生かした単元及び授業づくりを進めたことが特色である。

(3) 単元づくり、授業づくり —指導の手だてを具体的に—

集団における指導では、集団全体に対するねらいと児童一人一人に対するねらいが必要である。特に、児童一人一人のねらいを立て指導の手だてを具体化することが授業改善のポイントである。指導計画の作成においても、単元名をつけるときと同じように、児童にとって活動の目当ての分かりやすいテーマを当てることによって、児童の興味・関心を喚起し魅力ある授業を展開できると考えた。

授業の展開については指導の流れが分かりやすく、特に個別的配慮が必要な児童への指導が具体的にになっていることが必要である。「活動内容（全体の活動）」と「集団へのT1（教師）の活動」「個別の活動」「個に対する教師の支援」という項目に基づき指導の手だてを明確に記載することで、より具体的な指導に結びついた指導案となる。

本授業においては、T2、T3の教師の援助をより具体的に考え「個別の活動」の児童に対する具体的な指導の手だてを言葉かけや児童同士のかかわりを促すこととして記載した。また、授業の場面場面においてチームの教師の動きを明確化・具体化することで児童の個別のねらいに応じた指導を展開できると考えた。

この授業における「集団の作用」について次の三点が大切であると考えた。

- 児童同士のかかわりを促す支援・言葉かけ
- 児童同士のかかわりの生まれやすい題材の選定
- 個々の児童の活動の支援

この授業の中では、児童同士のかかわりを促す支援では、席順を考えたり、子どものペア、グループ分けも意図的に変え、支援の方法も考えた。C児へのB児やD児からの励ましを促すことを留意し、教師の支援を具体的に記載した。たとえば、「かえるの歌」を演奏するときは教師がC児に直接演奏するように指示するのではなくB児やD児に対してC

児を誘うように促した。

おたまじゃくしがかえるへと成長していく過程での活動を通して、子ども同士がかかわりがもてるようにしたことが、本単元の特色である。この授業でもかえるの観察をみんなで行うことによって気付いたことを述べ合う等のかかわりや、「かえるのジャンプ」では、競争したり、応援したりして周りの児童相互の友だちへの関心を高めることができる。

活動によってはグループに分けて指導することが効果的である。この授業では「つぶやき」が多く聞こえるようにすることによって一人一人にきめ細かく指導に当たれるようにした。また、かえるを一匹だけでなく、複数用意することにより同時に2グループ以上が観察できるため、時間のロスがなく児童は主体的な観察がしやすくなる。児童同士も観察を通してかかわりが増え、ことばを交わすことが増えることも期待できる。「かえるのジャンプ」で大きく跳ぶことのできるB児へは教師が競争相手となりB児のより大きなジャンプを促し、その場でほめることにより意欲を増加することが大切である。

(4) 評価について -チームで評価を行う-

本時の個別目標に基づき具体的に評価する。ここで大切なのはチームで評価することである。一緒に授業を行った4人の教師がそれぞれの視点から学級全体そして個々の児童の評価をし、これをまとめていくことが大切である。また、ただ児童が「できた」「できなかった」というふうに評価するのではなく、ねらいの設定や指導の手だてや支援の方法等、教師の指導についても評価する必要がある。例えばA児は離席せずに「かえるの歌」が歌えたのか、「かえるの観察」ではかえるを見ることができたのか、という評価とともにどうしてA児はできたのか、なぜできなかったのかということチームでも分析、検討することで、次の指導に反映することができる。

(5) 授業者の反省 -児童同士のかかわりを大切に-

今回の授業研究及びさらに授業改善を目指す協議の後、「児童同士のかかわりを促す」という支援を一層大切にするようになった。集団での活動が難しいA児へ他の児童からかかわりを促す言葉をかけることを通して、児童に期待し、信頼することが重要であることを改めて学んだ。集団の中で、それぞれの児童は、A児とかかわったり、教師のA児へのかかわりを見て学んでいることが多い。思っていた以上にスムーズにかかわる姿には、A児の対人関係の広がりとともに、他の児童も集団の中で仲間意識をはぐくんできていることを感じた。A児のような児童が教師が一对一について集団に参加する段階から、友達に促されて集団に参加する段階を経て、自分から集団に入っていく段階を目指し、「集団の作用」を生かした単元づくり、授業づくりに取り組んでいきたい。

3 指導事例 (知的障害養護学校中学部の「作業学習」)

(1) 単元名 「植木箱を作って教室や家庭を花で飾ろう」

(2) 単元の目標

- ① みんなで協力して植木箱を作って家庭にもって帰ろう。
- ② 畑で育てた花の苗を植木箱に移して教室や家庭を飾ろう。
- ③ 自分の分担の仕事を覚え、最後まで続けて作業ができる力を付けよう。

(3) 単元設定の理由

本校の中学部卒業生のほとんど全員が高等部に進学している。高等部の作業学習では、社会に出てからのことを意識し、販売活動等を通して働く力や生活する力の向上を目指している。中学部の作業学習は、働こうとする気持ちを育てることを主なねらいとして活動することにしている。友達と協力して作品等を作り、その作品等をみんなに使ってもらって喜んでもらうことで、作品等を作り上げた達成感や喜びを体験してほしいと考えている。そのことを繰り返すことで、働く意欲が育ち肉体的にも精神的にも作業をする持続力が向上してそれが働く力につながることを願っている。

本作業グループの中に、できた作物を家庭に持ち帰り家族に食べてもらうことに喜びを感じる生徒が増えてきた。花を愛でることが出来る生徒はまだ少ないが、収穫した作物と同様に、晴れた日に畑作業で育てた花を植木箱を作ってきれいに飾り、学級や家庭持ち帰ってみんなに喜んでもらえれば、働く意欲がわき、ひいては花を観賞する気持ちも育っていくであろうと考えた。また、一人ですべての工程をこなして植木箱を作ることは難しいが、生徒の実態に応じ工程に分かれれば全員が植木箱作りに参加することができる。他の工程のことを知り、自分以外の生徒がかかわった材料をもとに作業をする様子を知ることができたら、仲間を意識し協力して作品等を作り上げる喜びを知り、働く意欲をはぐくむよい機会になるのではないかと考え本単元を設定した。

(4) 単元の指導計画 <本時は②作業の1時間目>

	室内作業		室外作業
①導入 1時間	何を作るのかを知る。 見本を見る。	道具を使う練習をする。 道具を使ってみる。	外の作業で花の苗を ポット(牛乳パック) の中に育てる。
②作業 6時間	工程に分かれ作業をする (本時はその1時間目)	材料の切断・穴あけ・釘打ち・塗装工程でできた材料を次の工程へ運ぶ。	
③まとめ 1時間	作品をどのように使うのかを知る	花の苗を植木箱に移す。 観賞する。 作品をそれぞれ持ち帰る準備をする。	

(5) 本時の学習

① 本時の目標

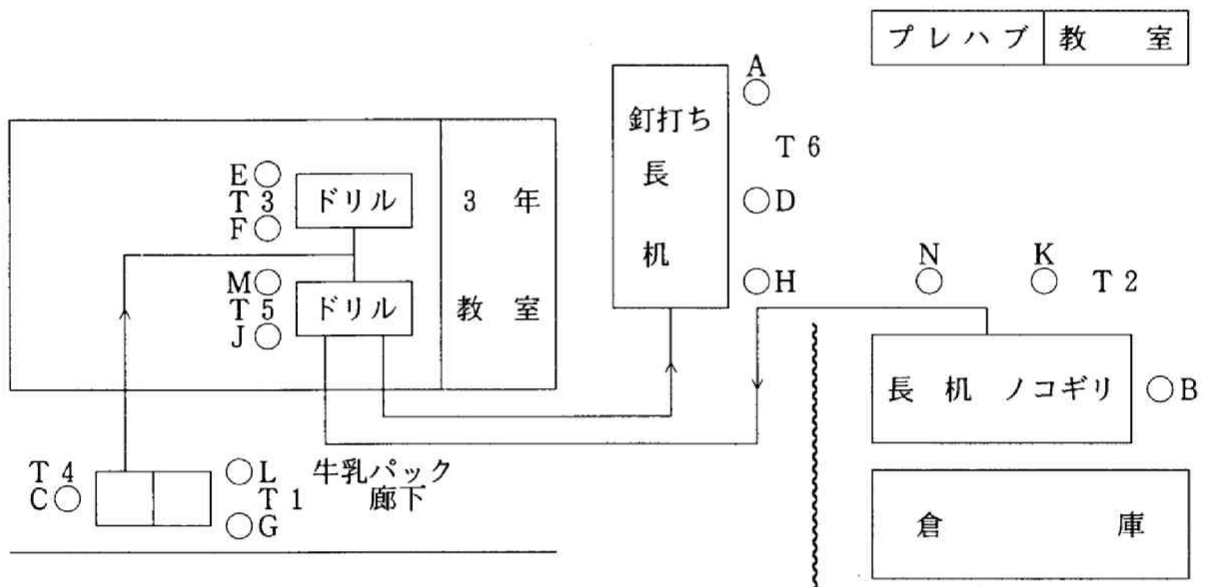
- 道具や機械をできるだけ触り一人で使ってみる。
- 自分が仕上げたものを次の工程の友達に渡す。

② 作業学習 生徒の様子と目標 (対象生徒)

	作業学習の生徒の様子	○単元の目標 ・本時の目標
一年男D	作業能力はあるが、集中して取り組むことが難しい。教員の声かけに対しても「いやだよ」の返事が多い。 (釘打ち・組み立てグループ)	○自分の仕事を覚え、一人で最後まで続けて作業ができるようになる。 ・友達から材料を受け取る対応ができるようになる。
一年男E	作業の場面では、自分が気に入らない作業には参加しようとしめない。ドリルの仕事は興味をもってやってみようという気持ちがある。 (ドリル・穴あけグループ)	○授業が終わるまで作業が続けられるようになる。 ・友達が材料を持ってくるのを待てるようになる。 ・ドリルの使い方を覚える。
三年男N	最近体力の低下がみられ、それとともに体を動かす作業に対し意欲が見られなくなっている。他の生徒との関係は良好であり、生徒間の励ましがあれば頑張る気持ちをもってやる。 (ノコギリ・切断グループ)	○授業が終わるまで作業をする体力をつける。 ・切り取った材料を確実に次の工程に運ぶ。

③ 本時の展開 (次ページ参照)

④ 作業場所の配置



⑤ 本時の評価

全体	<ul style="list-style-type: none"> ・道具や機械の使い方に上達が見られたか。 ・次の工程や他の工程の友達のことが意識できたか。 	
個別	D	<ul style="list-style-type: none"> ・金槌の使い方を覚え、一人で作業を続けることができたか。 ・材料を持ってきた友達からきちんと材料を受け取ることができたか。
	E	<ul style="list-style-type: none"> ・材料をセットすることからドリルを使って穴をあけることが一人でできたか。 ・ドリルの前で材料を持ってくる友達を待っていることができたか。
	N	<ul style="list-style-type: none"> ・授業時間中は座りこまないで仕事を続けることができたか。 ・友達の所にできた材料を確実に運ぶことができたか。

③ 本時の展開 生徒数 (13名) 指導者 (6名)

	学 習	生徒の	指導上の留意事項		教師の役割・活動	
	内 容	活 動	全体及び工程	対 象 児 (D・E・N)	T2・T3・T4・T5・T6	T 1
全 員	あいさつ 出席確認	名前を呼ば たら返事する	大きな声で呼名 作品の見本を準備 (植物が植え られたもの)	生徒が作っている 部分を意識できる ように教師が模範 を示す。	T1の話に集中するよ うに、座席の並べ方に 配慮する。 見本をよく見せる。	体調の確認。 植えたい花の 名を聞く。作 業実演する。
	仕事分担 を知る	座って話を聞 く				
グ ル ー プ 別	作業場所 への移動	グループごと に移動	移動場所に目印 をおく。	友達と手をつなぐ などして、グルー プまとまって移動 するようにする。	グループの生徒同士と 一緒に道具を持つよ うにする。一緒に持つ生 徒を選ぶように促す。	グループごと に呼び出し移 動するように 促す。
	作業開始	木材の切断 B・K・N	材料に墨線をあ らかじめ入れて おく。	N：切断した材木 を集めドリルのグ ループの所へ持つ ていくように促す	確実に指定された場所 に移動でき材料 が生徒に渡ったか確認する。生徒同士 が声かけをするように指導する。T2	
		ドリルで釘穴 をあける。 E・F・M・J	ドリルの補助具 を設置。握って おろすだけにし ておく。	E：機械操作の順 番を待つときに材 料押さえをするよ うに促す。	Nが持ってきた材料を受 取るように促す。穴を開 けた板を釘打ちグルー プに運ぶように促す。声 をかけ合うように指導 する。牛乳パックの穴開 けも同様に促す。T3 T5	
		釘うち 組み立て A・D・H	補助具を準備 自力でできるよ うに補助は最小 限にとどめる。	D：一枚打ち終わ る直前に声かけを して手が止まらない ように促す。	Eが持ってきた材料をD が受け取るように促す。 T6	
	作業終了	牛乳パックの 切断・組立 C・L・G	線を引いてお く。 組み立ての時は 補助をする。		線をよく見て切らせる。 Eにドリルで水抜き穴 を開けてもらうときに 「お願いします」と言 うように促す。T4	
	片付け集 合	道具等を倉庫 に片付ける。 実演する道具 材料は教室へ	片付ける場所が はっきり分かる ように目印を付 ける。	必ず一つは道具や 材料を持つように する。	生徒が運搬するものを あらかじめ決めてお く。集合場所の教室に 向かうように促す。	教室に戻った 生徒は椅子に 座って待つよ う指示する。
全 員	まとめ あいさつ	実演	一つのグループ が作業の活動を 実演したときに、 必要に応じて工 程について説明 する。	D・E・N：三人 のうち必ず一人は 実演に加われるよ うにグループを指 名する。	生徒一人に1個の植木 箱を作るので、本 日できた箱と生徒の 名前を対応させて発 表する。次回は誰々 の分を作のかを発 表し、あとのく らい作ればよい のか目安になるよ うにする。	

4 授業改善の視点（知的障害養護学校中学部の「作業学習」）

(1) 単元名について ー具体的なめあてを含む単元名をー

当初の「植木箱を作ろう・柵を作ろう」という単元名から「植木箱を作って教室や家庭をで花を飾ろう」という単元名に変え、作った植木箱に花を入れ、教室や家庭で飾るといふ生徒にとって具体的なめあてが含まれる表現とした。このように単元名を工夫することによって、生徒にとって作業をする目的が分かりやすく、また、教師としても、単元の目標が立てやすく、実際の指導を具体化できる。

(2) 単元の設定 ー学習のねらいを達成するためにー

中学部の作業学習のねらいを押さえていることが重要である。

本校中学部の作業学習では「働こうとする気持ちを育てる」ことを目的としている。本単元においては、生徒たちが協力して作り上げたものが、役に立つ作品となることを通して働こうとする気持ちをはぐくみたいと考え、本単元を設定した。

(3) 単元づくり、授業づくり ー作業の目的や工程が生徒に分かるようにー

中学部の作業学習では、自分で身体を動かして目的的な活動となることが大切である。本校の作業学習では、植木箱を作る木工の作業と、花を育てる畑の作業を関連付けて、作業の目的を明らかにしたところに特徴がある。実際に作業していることが最終的にどのようなことにつながるかを生徒に分かるように、例えば花を入れて飾ることを目的に植木箱を作る、学級や家庭を飾ることを目的に花を育てるといふようにすることを大切にしている。本校の指導計画のように単元の導入で実物を見せたり、工程の途中でも適宜作品を見せたりして、完成に向けて期待感をもてるようにすることが必要である。また、全体の工程が分かるように工夫することが必要である。作業の導入で工程を説明するとともに、本時の指導に取り入れた1つのグループの工程を全員で見せてそれぞれの工程への理解を深めることも効果的である。

工程ごとのグループの編成には十分配慮した。生徒の実態を的確に把握し、作業の適性、友達同士の相性等を考慮して、それぞれが最も作業に集中でき、力が発揮できるようなグループ編成をした。指導上特に配慮が必要な生徒については、ねらいや指導の手だてをより具体的にするとともに、「模倣して学習できる」「自分の役割が分かる」等の「集団の作用」を生かして作業学習の中で自分自身の課題を少しでも改善できればと考えた。

実際の作業は分業で進めるが、みんなで作品の完成という一つの目的に向かって取り組んでいるという意識をもてるようにすることが重要である。集団で協力して取り組んだことが作品という形となり、役に立つという体験は、集団への帰属意識を高め、お互いに高め合う集団へと発展していくととらえた。

本時の学習指導案の作成に当たっては、以下の四点に留意して授業改善に結びつくようにした。

① 本時の目標

生徒の実態を踏まえ、現段階の生徒にとって具体的で分かりやすく、かつ達成可能な目標にした。

② 生徒の様子と目標

それぞれの工程で特に配慮を要する生徒を取り上げ、これまでの作業学習での様子に基づき、単元及び本時の目標を設定した。達成可能な具体的な目標にすることで支援の手だても明確になる。

③ 展開

授業の流れに即して、チームの教師の動きを明確にした。チームティーチングを充実させるためには、教師一人一人の役割を明らかにするとともに、教師一人一人が授業全体の流れを的確に把握しておくことが必要である。そのためには、各教師の動きを展開の中に書き込むことがまず第一歩である。

さらに、この展開では授業をより円滑に進めるために配慮すべき点を生徒の実態に即して書き込んでいることが特色である。話を聞く際の座席の位置、作業開始に当たってのグループ別の移動の順番の指示、生徒同士がかかわり合えるような支援などを書き込んでいる。これは、教師が、生徒の実態を的確に把握し、生徒の様子を思い浮かべながら学習指導案を作成しているからである。この学習指導案及び展開の形式は完成されたものではないが、集団における指導の学習指導案を作成する上での大切な視点が盛り込まれている。

評価では、生徒相互が評価できる場を設定した。互いに努力していることを評価し合うことを通して、次の作業への意欲を高めるとともに、認め合い、高め合える人間関係をはぐくんでいけるのではないかと考えた。

④ 作業場所の配置

各工程の作業場所と他のグループとの関連、教師の配置が明確になるような配置図とした。作品を他のグループに運搬する生徒が、移動しやすく、グループ間のかかわりももちやすいようグループの場所を工夫することで、作業をよりスムーズに進めることができる。

(5) 授業者の反省 —協力して作り上げる意識をはぐくむように—

自分が仕上げたものを次の工程の場所へ運んだり、受け取ったりすることや授業の中に一つのグループの実演を取り入れたことで、ほかの友達が違う仕事をしているということを理解する生徒が増えてきた。また、協力して作り上げることを意識して、他の生徒の作業に興味をもったり、自分の仕事にさらに熱心に取り組む生徒もでてきた。しかし、現段階では工程の全体が理解できるようになるまでには至らず次の工程の所まででとどまっている。作業配置をさらに工夫する必要と、何回か繰り返す中で工程間で生徒の仕事の分担を替えるなどの工夫が必要であると感じた。

本時の目標を具体的にし、チームの教師の役割を明らかにしたことで、各工程に分かれていても、教師が授業全体への見通しをもつとともに、各工程における指導のねらいがわかりやすく、それぞれが指導を効果的に進めることができた。作業学習以外でも、学習指導案の作成を通して、チームティーチングの充実を図っていきたい。

IV まとめと今後の課題

本分科会では、「集団の作用」を生かして、一人一人の力を伸ばしていくための指導の在り方を、授業研究や学習指導案の作成、検討を通して具体的に検証してきた。その前提には集団を単に個人の集まりとして捉えるのではなく、「集団の作用」を利用して一人一人をよりよく指導したいという研究員の共通の思いがあった。

「集団の作用」について発達段階の視点から整理し、構造図（図1）を作成したことを通して、集団における指導において何を視点にして授業改善を図っていけばよいか明らかになった。

1 まとめ

- (1) 児童・生徒が集団の中で活動を通して成就感が味わえるよう「集団の作用」を生かして意図的、計画的、継続的に指導することを通して、お互い高め合える集団となり、個別の課題を達成したり、達成できる条件も整うことが明らかになってきた。また、個別の課題の設定においても、「集団の作用」の構造図が役に立つことが分かった。
- (2) 「集団の作用」を生かした授業のためには、個に対する支援と、集団に対する支援、集団の相互作用に対する支援が必要である。それを実践するためには、指導の手だてを学習指導案に具体的に明記することが大切であるが、指導の手だてを具体的に明記するためには、多様な検討が必要であった。そこで、その指導場面だけでなく、児童・生徒理解に基づいた単元づくり、授業づくりを行い、指導の手だてを集団や個人の実態に即したものにすることが大切であることが分かった。
- (3) 集団における指導を充実するためには、チームティーチングを工夫することが大変重要である。本分科会では、学習指導案にチームの各教師の児童・生徒へのはたらきかけをできるだけ具体的に明記するようにした。このことによって、各教師の役割が明らかになるとともに、実際の授業だけでなく、指導計画づくりや評価にもチームティーチングを生かして授業改善を進めることができるようになってきた。

2 今後の課題

「一人一人の力を伸ばす集団における指導の在り方」を「領域・教科を合わせた指導」において追究してきたが、学校種や学部に関係なく広く行われている生活単元学習に絞るなどして授業研究等を行い、研究を進める必要がある。

「集団の作用」の構造図を作成し、集団における指導の意義や、授業改善の手だてを見つけることができたことは、本研究の成果としてあげることができる。しかし、実際の単元や授業に本当に生かしていくためには、より般化できるよう研究を進める必要がある。

構造図の各要素の発達段階との関連や、教師の支援についての検証を授業研究を通して進める必要がある。

個別指導計画については当初から検討課題としてあげられていたが、学習指導案における個別の目標と指導の手だてを検討することにとどまった。個別指導計画の充実を図ることを通して、集団における指導の改善・充実を目指し、実践的な研究を進めることが課題である。

多様な障害の実態に応じた養護・訓練の指導の充実

— 一人一人の主体的な活動を促すコミュニケーションの手だての拡充 —

研究の概要

本分科会では、はじめに、各学校の養護・訓練の指導の現状について課題を出し合い協議した。その際に共通点としてまとめられたことは、障害が重く、さらに障害が重複している場合、教師の働きかけを受け止めたり、自ら働きかけようとしたりするコミュニケーションの力が育ちにくいという問題が浮かび上がった。

そこで、盲・ろう・養護学校の指導事例をもちよりKJ法的手法を用いて、単一障害像を整理・分析するとともに、幾つかの障害が重なった場合の二次的な障害の状態を整理・分析した。これによって、盲・ろう・肢体不自由・知的障害とは、それぞれどのような障害なのか、障害が重複しているとはどのような状態であるのかについて理解を深めた。

また、KJ法的手法を用いて、重度・重複児のコミュニケーションの指導の具体的な手だてについて各研究員の指導事例をもとに検討し、構造図を作成した。この構造図を参考にして指導計画及び授業の再検討を行った。

その結果、「重度・重複」という状態像については、単一障害像を踏まえて、障害が重複している幼児・児童・生徒をさまざまな視点からとらえることができるようになり、これまでの固定的な見方に大きな広がりをもたらされた。

さらに、「重度・重複児のコミュニケーションの手だての構造図」を作成することによって、一人一人の主体的な活動を促す学習環境とコミュニケーションの手だてが広がり、日々の授業の改善を図ることができた。

I 主題設定の理由

現状の盲学校・ろう学校・養護学校（肢体不自由、知的障害）の「養護・訓練」の指導は幼児・児童・生徒の障害の状態が著しく異なることから、さまざまな指導形態、指導内容・方法等で行われている。近年の障害の状態の重度・重複化、多様化に対応するためには、各校の指導内容・方法等を共有し、幼児・児童・生徒一人一人の実態に即した適切かつ効果的な指導の検討が必要である。

研究主題を設定するに当たっては、障害が重く、さらに障害が重複している幼児・児童・生徒（以下、児童等という。）の課題の共通性を協議した。

その中で浮かび上がってきたことは、そうした児童等は、言語を獲得したり、それを使って人と交流したりする力や意欲が育ちにくい、身近な教師との人間関係に支えられて、身の回りの状況を自分なりにとらえたり、見通しをもったりするようになっていくことである。そのため、学習を進める際には、教師が心を通わせて交流する手だてを豊富にもち、認知・思考に複雑な状態像のある児童等といかにコミュニケーションを成立させるかということが重要になる。

また、情報交換を重ねる中で、各研究員が担当している児童等の障害の見方、とらえ方が

固定化していたのではないかという反省が出された。

そこで、『多様な障害の実態に応じた養護・訓練の指導の充実』をテーマとして、指導事例をもちより、重複した障害の状態像の理解を深め、各校のコミュニケーションにかかわる指導内容・方法を整理、分析し、『一人一人の主体的な活動を促すコミュニケーションの手だて』について、考察することにした。

II 研究方法・内容

1 研究の方法

- (1) 盲・ろう・肢体不自由・知的障害とは、それぞれどのような障害なのか、KJ法的手法を用いて、単一障害像を改めて整理・分析する。その上で、副次的に現れる行動障害も含めて障害が重複しているとはどのようなことなのか、各校の指導事例に基づき、その状態像の理解を深める。
- (2) 各校の指導事例に基づき、具体的なコミュニケーションの手だてをKJ法的手法を用いて整理・分析し、構造化する。
- (3) 構造化された単一障害及び重複障害像とコミュニケーションの手だてを参考にして、指導計画を見直し、実際の授業場面での指導の改善を図る。

2 研究内容

(1) 障害像の構造化

児童等の障害が多様化し、その中で一人一人の障害の状態に応じた教育が求められている。そうした中で、「私たちは障害を正しくとらえているだろうか」という観点から「障害によって生じる不自由」を擬似体験（弱視体験など）してみた。また、同時にいくつかの指導事例の検討も行った。これらを経て、単一障害及び重複障害像の理解を深めていったが、次の基本的事項を共通理解した。

- ① コミュニケーションの困難を、情報処理の障害からくるものであるととらえること。
- ② 障害の起因疾患から、どういう課題が出てくるかを考えていくこと。

以上の二つの基本的事項を踏まえ、各校種別の指導事例に基づき、それぞれ単一障害の状態をKJ法的手法を用いて分析し、障害像の構造化を図った。

まず、視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・知的障害について、「起因疾患等」と「不自由・困難等」の枠組みで整理され、コミュニケーションの障害については、情報処理の障害という視点から、整理することができた。また、単一障害像を整理していく中で、その複合である重複障害像もある程度明らかになってきた。単一障害像と、重複障害像を整理したものが、『単一障害及び重複障害像』（表1～表4）である。

さらに、重複障害像については、特徴的な状態を図1の『重複障害構造図』としてまとめた。例えば、知的障害と他の単一障害の円が重なり合う部分が重複障害によって生じる特徴的な状態であり、知的障害と肢体不自由が重複した場合は、運動機能障害の課題が増幅される。知的障害と視覚障害が重複した場合は、環境に適應することへの課題が増大する。知的障害と聴覚障害が重複した場合は、視覚的な課題が増大するなど、重

複障害による課題をまとめることができた。

表1 「単一障害及び重複障害像」

知的障害

起 因 疾 患 等	<ul style="list-style-type: none"> ● 脳損傷（交通事故の後遺症等） ● 脳腫瘍 ● 染色体異常（ダウン症候群、ターナー症候群） <p>※ 心臓疾患や視覚障害、聴覚障害を伴うことがある。</p>
課 題	<ul style="list-style-type: none"> ● 人との関係（集団への参加等） ● 物との関係（記憶、選択） ● 感覚の受容（特定の物音、皮膚感覚） ● 言語発達（抽象的な事項の理解） ● 運動発達（協応性、巧緻性等） <p>※ 常同行動（手をひらひらする、跳びはねる等）、自傷、多動な傾向、こだわり等がみられることがある。</p>

表2 「単一障害及び重複障害像」

視覚障害

起 因 疾 患 等	<ul style="list-style-type: none"> ● 先天性疾患（無眼球、視神経萎縮） ● 成人病（糖尿病） ● 事故による後遺症 	
課 題	単 一	<ul style="list-style-type: none"> ● 文字、点字等の情報の入手（補助的手段の活用） ● 白杖による歩行 ● 形、色、空間、方向等のイメージ化 ● 危険回避（安全確認） ● 初めての場所での移動
	重 複	<ul style="list-style-type: none"> ● 感覚の受容（高低の感覚、皮膚感覚） ● 人との関係（集団への参加等） ● 物との関係（記憶、選択） ● 自発的な行動 <p>※ 常同行動（手をひらひらする、跳びはねる等）、特定の物や姿勢へのこだわり等がみられることがある。</p>

表3 「単一障害及び重複障害像」

聴覚障害

起 因 疾 患 等		<ul style="list-style-type: none"> ● 先天性疾患（感音性、伝音性） ● 後天性疾患（感音性、伝音性） ● 事故による後遺症（感音性、伝音性）
課 題	単 一	<ul style="list-style-type: none"> ● 日常生活の中の音（環境音や音声情報）の入手 ● 発音・発語（補助的手段の活用） ● 抽象的な概念形成 ● 社会情報の整理と選択
	重 複	<ul style="list-style-type: none"> ● 視覚情報の優位性（形、順番） ● 遊びのルールを理解 ● 発声のコントロール ● 運動発達（協応性、巧緻性等）

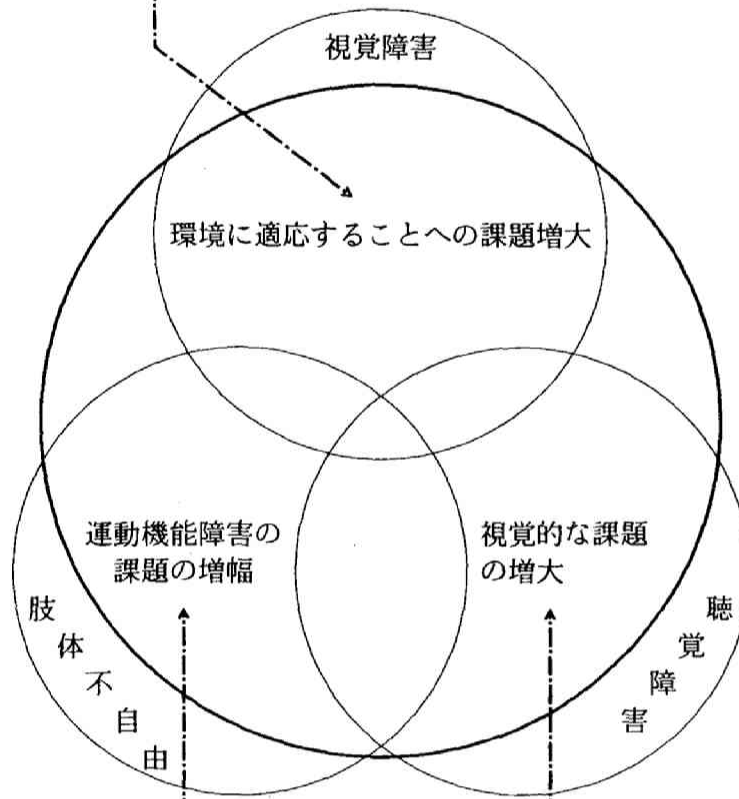
表4 「単一障害及び重複障害像」

肢体不自由

起 因 疾 患 等		<ul style="list-style-type: none"> ● 先天性疾患（脳性まひ、筋ジストロフィー、二分脊椎等） ● 後天性疾患（脳腫瘍、感染症後遺症） ● 事故による頭部打撲や眼球破裂
課 題	単 一	<ul style="list-style-type: none"> ● 日常生活動作（排泄、衣服の着脱、食事、移動） ● ことばによるコミュニケーション ● 書字等（補助的手段の活用）
	重 複	<ul style="list-style-type: none"> ● 呼吸や体温調節 ● 摂食・嚥下 ● 人との関係（集団への参加等） ● 物との関係（記憶、選択） ● 感覚の受容（特定の物音、皮膚感覚） ● 言語発達（抽象的な事項の理解） ● 自発的な行動

図1 『重複障害構造図』

視覚障害と知的障害の重複では、環境の変化に対応することへの課題が大きくなる。自発的な行動を増やす課題もある。また、弱視児には、興味・関心の幅を広げ、特定のものへの固執を解消していく課題がある。



肢体不自由と知的障害の重複では、外界への興味・関心を広げる課題が大きくなる。いろいろな姿勢をとらせることも課題である。

聴覚障害と知的障害の重複では、運動・動作面での、力のコントロールが課題となる。発声のコントロールも課題である。認識面では、視覚が優位になりやすいために、形や順番などの指導が課題となる。

(2) コミュニケーションの手だての構造化

児童等のコミュニケーションの手だてについて、各校の実践事例を持ち寄り、KJ法的手法によって整理・分析した。その結果をまとめたものが図2の「重度・重複障害児とのコミュニケーションの手だて」の構造図である。

① 多様な視点からの観察

児童等とのコミュニケーションを図る場合には、生育歴や家庭環境などを知るとともに、児童等と触れ合う中で、興味・関心やコミュニケーション手段、理解力、対人関係などを観察する必要がある。また、毎日の睡眠時間や家庭での様子を知ることにより、一人一人の状態に合わせた日々の微妙なアプローチの仕方も工夫する。

② 心の安定化

コミュニケーションの土台は、児童等の心の安定を図ることである。担当する児童等をはっきりさせて、特定の教師がスキンシップを図りながらラポート関係をつくりあげることが、児童等の側からのコミュニケーションに対する意欲を生むことになる。その上で、生活のリズムを整えたり、正しい姿勢を確保したりすることで児童等の心をリラックスさせ、児童等の心を外に向けやすくすることが大切である。

③ 興味・関心、得意なことへの働きかけ

知的障害が重度であるほど、児童等の実態や興味・関心にあった指導計画や教材の工夫が必要となる。固定観念にとらわれず、発想を豊かにバラエティーのある教材（興味・関心に合わせた玩具、教具、手作り教具、キャラクター、色、素材、大きさ、形等の配慮）を用意し、児童等とのコミュニケーションの糸口を見つけていく。

また、写真・絵・サイン・言葉など一人一人に分かりやすいコミュニケーション手段を探りながら指導したり、児童等が身の回りの状況の意味を理解したり、状況の変化を予想したりするために、教室の大きさ、間仕切り、照明、教材・教具の整備、教材・教具の配置（遊びやすい高さや位置、規則正しさ、収納の仕方）、壁面の活用（絵、写真、予定表、カード入れ）等の教室環境の整備や毎日の授業の流れを規則的にするなどの配慮が必要である。

④ 感覚器官への働きかけ

障害の種別によってその力点が異なるが、すべての感覚を通して、児童等に適切な刺激を与え、働きかけに対する意味の理解につないでいくことによって、コミュニケーションの力を育てることになる。

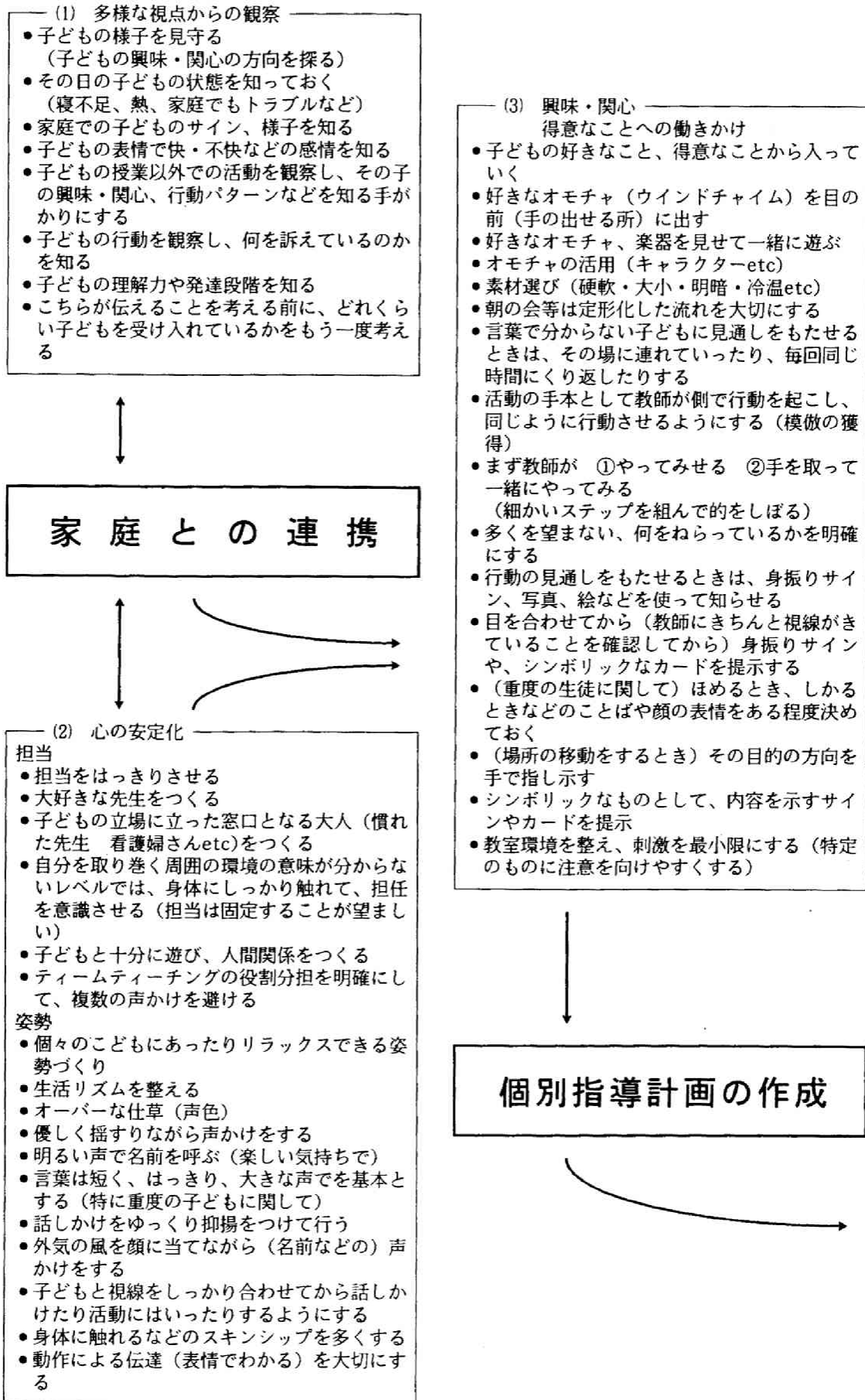
⑤ タイミングを逃さない的確な反応

教師は、一人一人の表情・身振り・サイン・言葉などタイミングを逃さずに理解し共感することが大切である。そのことが児童等のコミュニケーションへの自信となり主体的なコミュニケーションへの意欲につながる。

⑥ 意思の疎通の広がり

児童等のコミュニケーションが特定の人にだけ分かるサインから、他の身近な人にも分かるような社会的なものへと発展させていくことが課題となる。それは、日々の地道な働きかけの中で、コミュニケーションの積み重ねの結果として導かれる。

図2 「重度・重複障害児とのコミュニケーションの手立て」の構造図



- (6) 意思の疎通が広がり
- 具体物を提示し（おもちゃ、おやつ等）指さし選んでひとつもうらうことを教える
 - やりたいことや欲しい物があるときは、身振りサインを教えてからやりたいことをかなえてあげる
 - 子どもに課題を与えるとき、本人にも選ばせる機会をつくる
 - スイッチ類の操作
 - 絵カードの選択
 - トーキングエイドの操作
 - 文字盤の指示
- ）による意思の疎通



- (4) 感覚器官への働きかけ
- 視覚
- 言葉の指示だけではなく、視覚や聴覚にも訴えるように工夫をする
 - 絵（又は写真）と文字カードを合わせる学習から物の名前（シンボル）の存在に気付かせ、学習させてそれをもとに要求を伝える
 - ビデオプロジェクターなどの機器の活用を工夫する
- 聴覚
- 音楽の力をかりて感性に働きかける
 - リズムのゆったりとして優しい歌をうたいかける
 - 好きな歌をうたう（「トトロのさんぽ」）など
- 触覚
- 物に触れさせることによる伝達
 - 道具を見せたり、触らせたりして、次にやることを意識させる
- 味覚
- 嗅覚

- (5) タイミングを逃さない確な反応
- 子どもと同じ活動をして共感する（真似をするような部分と場面での活動を一緒に楽しむ）
 - 子どもの言葉、仕草の真似をして、こちらが理解していることを示す
 - 子どもが要求していることが分かったら、その内容を言葉にしている
 - 顔の表情からは比較的読みとりやすいので受け手がそれにこたえていく機会を増やす
 - 子どもが声を出したり、意図的に動いたりすることを見逃さず、その瞬間にほめる
 - 目的に向かって行動を起こした途中で、承認を求める視線、行動に対して、合図としてのうなずきをする
 - かすかな身体の動きをとらえてほめる
 - こちらが伝えたいことが分かったら、喜んであげて動機づけをする

Ⅲ 指導事例

各校の養護・訓練の指導の充実に向けて、表1～4の「単一障害及び重複障害像」と図1「重複障害構造図」、図2「重度・重複障害児とのコミュニケーションの手だて」の構造図の内容や表記等についての検証を進めると共に、それぞれの指導事例の研究授業を行った。その中で指導目標及び内容、方法等の改善が顕著に見られた指導事例を以下に示す。

指導事例 1 肢体不自由養護学校小学部の事例（重度の知的障害を併せ有する児童の事例）

Aの日常の姿勢や呼吸状態等を「重度・重複障害児とのコミュニケーションの手だて」の構造図をふまえて指導し、指導目標の見直しを行った。

これによって、指導内容・方法等が広がり、本児の自ら働きかける力に大きな変化が見られた。

(1) 対象児童の実態

A (男子)

<学年> 小学部4年生

<障害名> 脳性まひによる四肢体幹機能障害

健康：呼吸障害（陥没呼吸）、経管栄養（口腔ネラトン法）

身体：四肢麻痺、筋力の低下あり、両手の不随意運動あり、自力での移動不可

認識：物の追視あり、表情がほとんど変化しない（笑顔が見られない）

（乳幼児発達スケール KIDS）

- 運動 2ヶ月
- 操作 3ヶ月
- 言語（理解） 8ヶ月
- 言語（表出） 4ヶ月
- 社会性 2ヶ月
- 食事 6ヶ月（現在は注入）

(2) 養護・訓練の時間の個別学習

① 指導目標

前 年 度	<ul style="list-style-type: none">● 呼吸など負担をかけないようにリラックスチェアの座位姿勢で、身体のリラックスをはかる。● リラックスチェアの座位姿勢で、いろいろな物に触れ手指の機能を高める。● リラックスチェアの座位姿勢で、視野を広げ興味ある物を見る。
-------------	---

↓

検討の観点	<ul style="list-style-type: none"> 筋緊張は低いが首が座りかけている。 呼吸が不安定で自力排痰が難しい。 リラクステアアの座位姿勢は舌根が落ち込み呼吸が不安定になる。 	} → 本児の姿勢を検討する。
	<ul style="list-style-type: none"> 好きな物は追視する。 両手の不随意運動はあるが動かせる。 	} → 教材の提示を検討する。

<見直し>



10月の目標	<ul style="list-style-type: none"> 伏臥位姿勢に慣れ保持できる。 手掌支持による伏臥位での追視ができる。 あぐら座位から前方に手掌支持で、体幹を起こすことができる。 好きな玩具や物に、短時間ではあるが集中できる。 表情で要求を出す。 本児が教師からの呼名に手を出して、こたえる。
--------	--

② 指導内容・方法等

前年度	<ul style="list-style-type: none"> リラクステアアの座位姿勢で、教材に興味をもたせる。 小麦粉粘土を教師が本児の手にふれさせる。 小麦粉の感触・色・形の変化する素材に慣れ親しみ、もっとやりたいという要求が出せる。
-----	--



10月	<ul style="list-style-type: none"> 伏臥位姿勢で、後頸部の筋力を高める。 スライム（ゼラチン状の変化する素材）に教師がふれさせ、興味をもつ。 スライムの感触・色・形の変化する素材に慣れ親しみ、もっとやりたいという要求が出せる。 好きな色や感触のスライム（赤と緑）を選ぶ。
配慮事項	<ul style="list-style-type: none"> 伏臥位姿勢で首を起こし、素材が良く見えるように提示する。 興味が持続でき声かけで促しながら、素材を目で追えるようにする。 友達とのふれ合いを大切にする。 本児の表情の変化や要求の表情を観察する。

③ 児童の様子の変化（指導内容の見直しによる）

4月	<ul style="list-style-type: none">● リラックスチェアへの座位姿勢で姿勢が安定する。● 小麦粉粘土に触れさせると、片手で数秒手を動かささわる。● 手の活動をやめると小麦粉粘土を目で追うが、要求は出ない。● 固い粘土とやわらかい粘土での選択は特に見られない。
----	--



10月	<ul style="list-style-type: none">● 三角マットを使用して伏臥位姿勢で手の操作性の自由度を高めたことにより、スライムを両手でさわることができるようになった。● 1人で約15分間両手を活発に使うスライムにふれることができた。● 緑のスライムも触れていたが、赤のスライムに、より強い興味をもつ表情を示した。● スライムの形の変化も楽しむようになってきた。● 手を活発に動かすようになってきた。
-----	---

(3) まとめと今後の課題

本児はスライムという特定の素材ではあるが、赤のスライムを選ぶ表情が見られるようになってきた。

また、好きな物には集中して手を出せるようになり、スライムや小麦粉粘土の変化する素材に対して手の活動が活発になった。さらに、後頸部の筋力が増進し、伏臥位姿勢での手の活動が活発化した。

今後は、本児の養護・訓練の時間の個別学習をコミュニケーション指導ととらえ、感触・色・形の変化する素材に慣れ親しみ、もっとやりたいと言う要求が表情などに多く出せるようにしていく必要がある。

また、本児のおもちゃなどにスイッチを取り付け、自らの要求をスイッチングで補う機器の活用を工夫していく必要がある。

指導事例 2 知的障害養護学校小学部の事例（聴覚障害を併せ有する児童の事例）

本研究の「重度・重複障害児とのコミュニケーションの手だて」の構造図に基づき、Bのことばの個別学習の指導内容・方法の見直しを行った。

コミュニケーションの指導としてとらえることによって、本児の学習への興味関心が高まり、考える力が伸びてきている。

(1) 対象児童の実態等

B (女子)

<学年> 小学部1年生

<障害名> 知的障害 (ヘルペス脳炎後遺症)

聴覚失認症

基本的 生活 習慣	<ul style="list-style-type: none">● 衣服等の着脱は、前後の理解、ボタンの扱い等ほぼ自立している。● 食事は、咀嚼力が弱く飲み込むのに時間がかかる。偏食がある。スプーンの操作が未熟で、食べこぼしが多い。● 排尿は自立。排便の際は、まだトイレが使えず下着の中にしてしまう。
人との 関わり	<ul style="list-style-type: none">● 好きな友達の近くにいたり、手をつないだりして関心を示す。● 集団での行動は、状況判断してほぼ的確に行動できることが多いが、わざといけないことをして大人の気をひく面がある。
認識 学力	<ul style="list-style-type: none">● 自分の名札、特定の友達の名札が分かる。● 部分的に予定カード(絵と文字)と学習活動を結びつけて理解できる。● 色の弁別、シール貼り、点結び、簡単な形の模写ができる。● チューリップ、顔の絵を描く。
運動 動作	<ul style="list-style-type: none">● 短い目標まで思いきり走ることができる。持久走は、教師の伴走で20分程度走り続けることができる。● 見本や周囲の動きを見て、なんとか模倣の動きができる。
コミュ ニケー ション	<ul style="list-style-type: none">● 発語はない。発声(主に否定)や大人の手を引く等で要求を表現することが多い。● トイレに行く時、「食べたい、下さい」等の身振りサインを示すことができつつある。● 「いけない、待って」等の身振りサインが分かり、応じられるようになってきた。● 集団学習の中で、自分もやりたいことを挙手して示し、指名を待てるようになった。

<配慮事項>

- 自分の思いをすぐに行動に移す傾向があるので、身振りサインを示すことや、うなずきやサインでの承認を確認するよう促していく。
- 道具の扱い(はさみ・刺しゅう針・絵筆等)を広げることを通して、手指の操作性を高める。

- 動作模倣で、遊び歌や合奏の活動に参加する。
- 鉄棒、マット、跳び箱の運動に慣れる。
- 衣服の着脱、片付け、持ち物を整理する力を伸ばす。
- 偏食をなくし、スプーン・フォークを正しく使い、奥歯でのそしゃくに慣れる。

(2) 「ことば」の個別学習

① 指導目標

意思伝達の手段としてのひらがな文字を獲得するために

- ひらがな文字表記で身近な物の名前（品物・人物・活動内容等）を覚える。
- ひらがな文字を模写や記憶で書けるようになる。

② 指導内容・方法

一 学 期	<ul style="list-style-type: none"> • 果物、食べ物のカラー写真のカード（絵＋文字）と文字カードを合わせる。 • 上記カードから文字をなくし、文字カードと合わせる。（裏に記しておき、自分で確認できるようにした。文字表記の記憶をねらった。） • 簡単な形の模写から入り、簡単な文字の模写へ進み、名前の模写をする。 • 身近な物の名前の絵カードと文字カードのマッチング、模写ができる。
-------------	---



検 討 の 観 点	<ul style="list-style-type: none"> • 文字表記への関心を広げるために、身近な人物の写真を導入する。 • 絵カードの裏の文字をなくし、自分で確認して進めるのではなく、教師との身振りサイン等のやりとりでマッチング等の学習を進める。 • 文字を書くことへの関心が高まったので、模写に頼らぬよう配慮しつつ、進める。
-----------------------	--

<見直し>



二 学 期	<ul style="list-style-type: none"> • 果物、食べ物のカラー写真のカード（絵＋文字）と文字カードを合わせる。 • 上記カードから文字をなくし、文字カードと合わせる。 • 簡単な形の模写から入り、簡単な文字の模写へ進み、名前の模写をする。 • 身近な物の名前の絵カードと文字カードのマッチング、模写ができる。 • 文字カードを複数提示し、正しい単語を選び模写する。 • 家族の名称、友達の名前の写真カードと文字カードのマッチング。 • 絵や写真を見て文字で表記する。
-------------	--

③ 児童の様子の変化

一 学 期	<ul style="list-style-type: none">• 同じ文字同士を合わせることをすぐに覚え、20枚のカードの単語をほぼ覚られたが、文字の模写に関心が移ったためか、忘れてしまったものも多い。• 自分の名前の模写ができるようになってから、少々形の難しい文字も写せるようになってきた。
-------------	--



二 学 期	<ul style="list-style-type: none">• 身近な人物の写真は関心が高く、積極的に取り組み、覚えるのも早かった。• カードに作った単語は、おおよそ文字を見て絵や写真と合わせられるようになったが、一字ずつ正確に覚えることが難しい。• カードの選択をする際に、教師にサイン（マカトン法）を確認する視線を向けることが定着した。
-------------	--

(3) まとめと今後の課題

本児のように聴覚による強化ができない場合、興味や関心が他に向いたりして、ことばの指導も系統だてて進めることが難しい。行き詰まった場合は、思い切って教材を替えることが有効である。

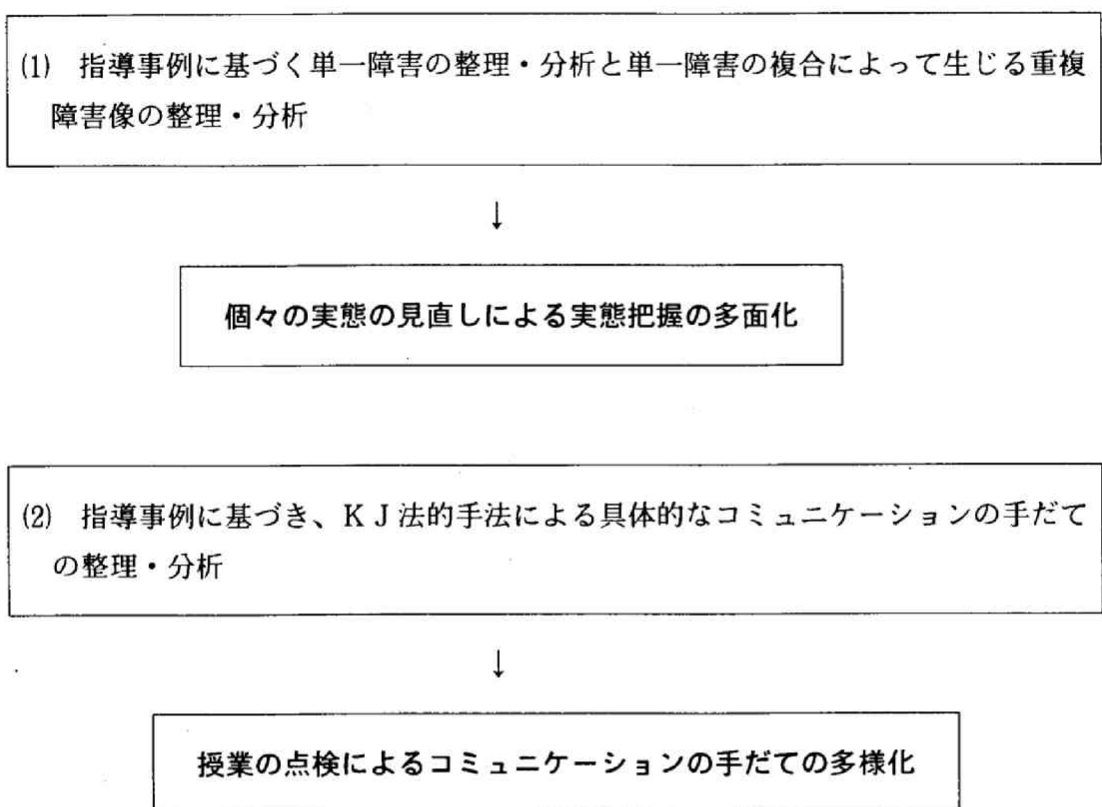
今後は、内容を絞ったり、広げたりしつつ、ことば（かな文字表記）の獲得を図っていく必要がある。

さらに、意思伝達的手段として本児が十分に活用していくには、意識的に教師との身振りサインや身振りのやりとりを学習場面に設定して定着させていきたい。

IV まとめと今後の課題

1 研究のまとめ

本分科会は、以下の手順により研究を進めた。



その結果次のような成果があった。

- (1) 「単一障害及び重複障害像」を構造化することにより、同じような学習内容でも障害が違おうと指導内容・方法が異なることや、一見意味のないと思われる行動の中に多くのメッセージが含まれていることが分かった。多様な視点で児童等を見ることが出来るようになり、理解の幅が広がった。
教師は自分の担当している児童等の障害の状態を、分かったつもりでいることが多いのではないかとと思われる。
特に重複障害がある場合には重複障害の構造を踏まえて、単一障害の重なりによって副次的に現れる行動障害の状態の把握が不可欠である。
- (2) 「重度・重複障害児とのコミュニケーションの手だて」を構造化することにより、コミュニケーションを図る際にはその場のやり取りだけでなく、児童等の様子の観察、教室や周りの環境、用具の準備などいろいろな視点から手だてを考えていくことが必要である。
そのことによって、一人一人の主体的な活動を促すコミュニケーションの手だてが広がり、指導の観点が整理しやすくなった。

2 今後の課題

今後の課題として次の点があげられる。

(1) 小さな反応を把握するための実態把握表の作成と個別指導計画の充実

障害が多岐にわたっているうえ、重度・重複化していればなおさら児童等の反応は小さく弱い、そして複雑である。個別指導計画の作成に当たっては、それを見逃さず、しかも正確にとらえるために、実態把握のための観点が整理されていかなければならない。そのため、小さな反応をとらえるための実態把握表を作成し、個別指導計画の充実を図っていく必要がある。

(2) 望ましい学習環境のモデル例の作成。

学習環境は障害種別によって異なり、一人一人の児童等の主体的活動は学習環境によって大きく左右されると思われる。

障害の状態に応じた、望ましい学習環境のモデルづくりが必要である。

(3) 自発性を促す教材・教具の具体例

児童等の実態をとらえ直ししつつ、障害の状態や認識能力等に合わせた教材・教具の開発やその用い方の創意工夫を行っていく必要がある。

最後に、平成10年7月29日の教育課程審議会答申では、幼児・児童・生徒一人一人の主体的な活動を促す趣旨の徹底を図るため、「養護・訓練」を「自立活動」という名称に変更するとされている。

また、世界保健機関（WHO）の障害の定義や見方も改訂される予定である。これまでの障害観にとらわれることなく、障害の見方をより深めながら実践や研究を進めていくことが求められている。