

小・中・都立学校

平成 13 年 度

教育研究員研究報告書

心身障害教育

東京都教職員研修センター

目 次

<教育課題>	1
豊かな心を育てる指導の工夫 ーコミュニケーション能力を高めることを通してー	
<教科・領域>	17
豊かな心と体を育む「体を動かす活動」の工夫	
<自立活動>	33
一人一人の個性を尊重し、意欲・能力を高めるコミュニケーション指導	

豊かな心を育てる指導の工夫

ー コミュニケーション能力を高めることを通して ー

研究の概要

教育課題分科会では、児童・生徒がコミュニケーション能力を高めながら豊かな心を育てていくために、様々な場面で教師はどのような指導の工夫（支援）をすればよいのかという研究を行った。

コミュニケーション能力を高めるための教師の支援図をまとめるとともに、11事例の分析・考察の結果、①コミュニケーションの土台となる情緒の安定や児童・生徒と教師の信頼関係の構築が大切である、②人とかかわりたいという意欲が豊かな感情の芽生えとなる、③相手に伝わったという喜びが意欲・自信につながる、④自己決定や言語化が自己コントロールの力を育む、などが明らかになってきた。

また、場に応じた支援、継続的な指導・支援が適切に行われることが大切であることが確認された。

I 主題設定の理由

心身障害教育において、今まで、「スキルの獲得」のところに焦点が行き、ややもすると「心を育てる」という大きなねらいが忘れられているのではないかとの反省から、「豊かな心を育てる指導の工夫」を主題とした。

そして、研究員のそれぞれの学校で、豊かな心を育てる上での児童・生徒の実態や指導上の課題などを出し合ったところ、人とのコミュニケーションでトラブルを抱えている児童・生徒が多くおり、コミュニケーションの問題が豊かな心の育成に大きくかかわっていると考えた。

そこで今回は、コミュニケーション能力を高めることを通して、豊かな心を育てるための指導の工夫について研究することとした。

II 研究の方法

1 研究主題の検討

- (1) 盲学校、ろう学校、知的障害養護学校、心身障害学級（知的障害）の研究員の担当する児童・生徒の指導上の課題を出し合い、共通するものを検討した。
- (2) コミュニケーションについて様々な角度からの資料を持ち寄り、研究の方向性等共通理解を図った。
- (3) コミュニケーションについてのキーワードを出し合い、KJ法的手法でまとめ、出された項目がどのように関連しているか検討し支援図にした。
- (4) 研究主題である「豊かな心を育てる指導の工夫」について、豊かな心をどうとらえるか考察し、コミュニケーションとの関係についても検討した。

2 事例を通しての研究

研究員の担当する児童・生徒の指導上問題を抱えている事例について話し合い、教師の支援はどうあるべきか検討・模索した。また、事例のその後の経過を追い、児童・生徒がどのように変容したかをまとめた。次に、個々の事例を理解するために支援図を作成し、その流れや関連性を検討した。さらに、研究員各自が持ち寄った支援図を整理・分析し、コミュニケーションの「支援図」として表し、テーマとの関連についても検討した。

Ⅲ 研究内容

1 豊かな心とは

さまざまな価値観がある中で「豊かな心」を定義づけることは難しい。そこで豊かな心の要素を具体的に思い描くことによって「豊かな心」の形が見えてくるのではないかと考えた。

豊かな心の要素

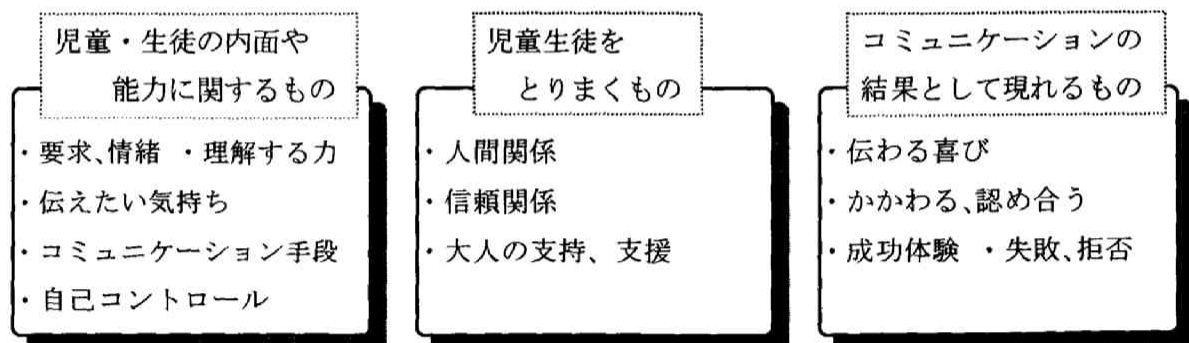
- 感受性…様々なことに感じる事、好き、嫌い、きれい、うれしい、…
- 関係性…何かを伝えたい、表現したい、誰かと関わりたい、分かってほしいという意欲、
- 多様性…状況を受け入れられる寛容な心・思いやり、いやなことでも我慢する気持ちなどが考えられる。

「喜怒哀楽」という言葉があるが、物事や人とのかかわりでいやな思いをしても、その後の葛藤の末、分かり合えてうれしくなる、というように複雑な感情が含まれ、それに至る過程が大切である。また、心の持ち方の最終段階として豊かな心があるのではなく、日常生活の中のほんの些細な出来事の中に、豊かな心を感じられる瞬間もあるだろうし、そのまた次の瞬間に違う心が顔を出すこともあるだろう。そのようなほんの些細な心の動きではあるが、豊かな心を数多く見つけだし、その都度促したり誉めたりして気づかせることが大切であると考えます。

2 豊かな心を育てるコミュニケーション（コミュニケーションの支援図について）

研究を進めるための手がかりとして、各自が担当する児童・生徒を念頭に置きながらコミュニケーションに関するキーワードを出し合い、おおよそ次のようにまとめた。

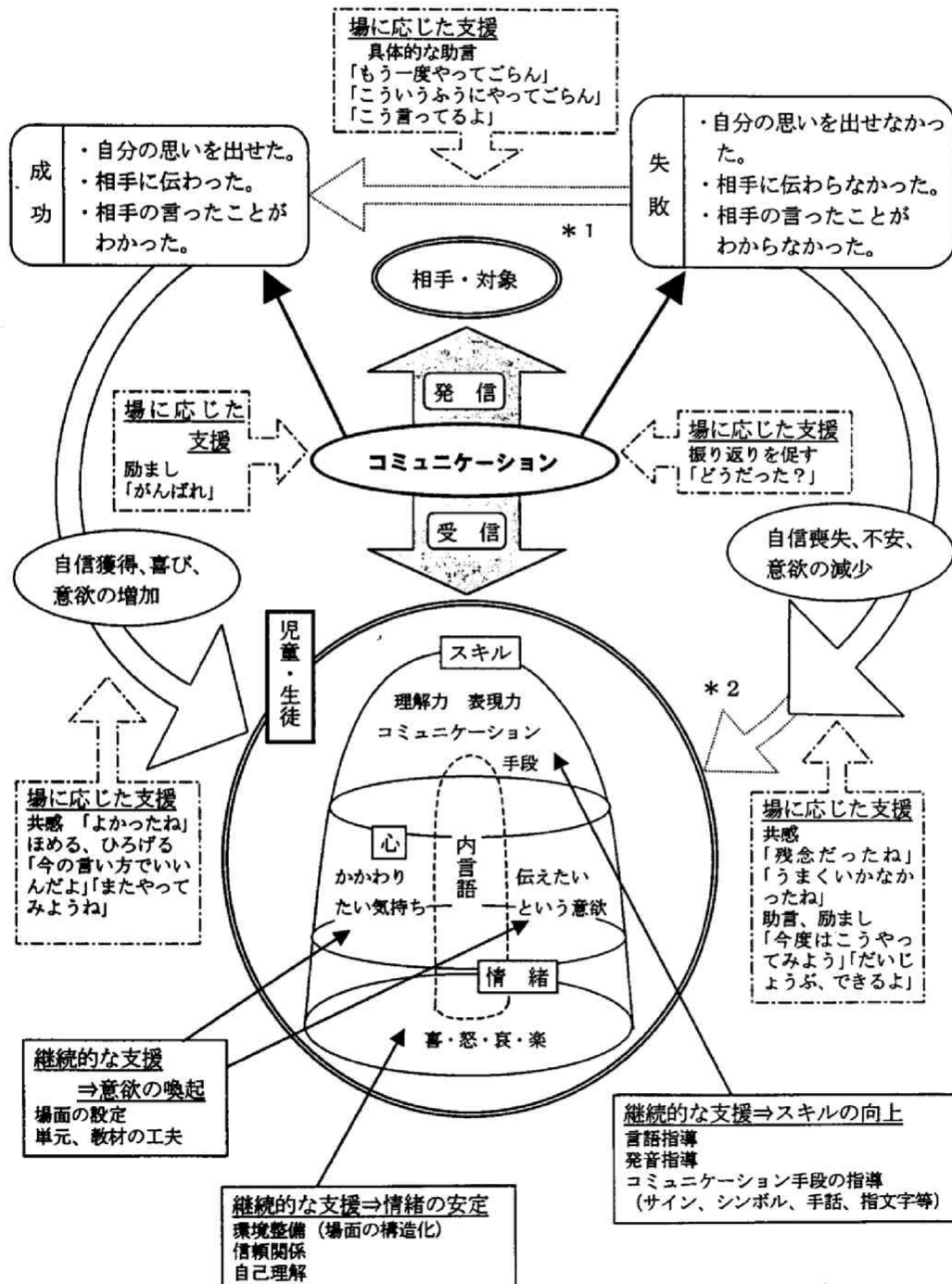
さらに、これらの項目がどのように関連しあってコミュニケーションが成り立っているの



か、話し合いを重ね、コミュニケーションの支援図を作成した。コミュニケーションの意欲

と能力を高め、人とのかかわりを深めて、豊かな心を育てていくためには、コミュニケーションの成功体験を積み重ねることが重要であるという観点から、有効と思われる支援（コミュニケーションが行われている現場での“場に応じた支援”と、日々の生活場面や学習場面における“継続的な支援”）はどのようなものかについて検討し、次のようにまとめた。

<コミュニケーションの支援図>



*1の矢印・・・コミュニケーションが失敗しても、場に応じた支援によって成功に変えられる場合があることを示す。

*2の矢印・・・場に応じた支援によって「自信喪失、不安、意欲の減少」が軽減される場合があることを示す。

3 事例（※11事例を考察したが、ここに掲載した6事例はプライバシー保護のため本質を損なわない範囲で手を加えてある。）

(1) 人とのやりとりがおもしろくなってきた事例：A（知的障害養護学校小学部1年）

ア 概要（状況とプロフィール、背景）

入学当初から毎日、ちょっとしたことで気に入らないと、そのたびに大声を出す、大泣きをする、床に寝て駄々をこねる、物を投げる、倒すなど、大暴れがしばらく（長いときは30分あまり）続く。性格面ではとても人懐っこく、自分から担任に要求を求めてくるところがあるが、担任が応じられなかったり理解不能だったり、自分が期待するものが返ってこなかったりするとすぐに怒ってしまう。注目喚起傾向が強く、わざわざ担任の前へ来て大声を出したりひっくり返ったりする。情緒的に混乱してくると家庭で交わされていると思われるような流暢な独言が連続して口から出てくる。しかし、毎日登校を楽しみにしている。

Aは自閉症で、体格は大きい方で体力もあるが、持久力を必要とするものはやや苦手である。コミュニケーション面では簡単な会話が成立し、担任からの簡単な指示が通るが、どうしても自分の要求をストレートに通さないと我慢できなくて、一方通行になりやすい。運動会など、大きい集団になるほど苦手で、その場から逃げ出したい、壊したい気持ちが生ずる。

イ 指導方針・方法

この大声、大泣き、大暴れは、注目喚起という甘えの表現の誤学習とその結果の満たされない思いからくる情緒的混乱の悪循環であると理解した。そこで、Aの相手との相互コミュニケーションの一連の流れが、そこに伴う感情をエネルギーにしながら、主体的に上手に自己コントロールされ、少しずつスムーズに流れていけるように指導・支援することを基本とした。その具体策として、次のように考え、実践していった。

- ①大声、大泣き、大暴れなどを起こすたびに制止し、周囲に悪影響となる場合には廊下や別室へしばらく退場（分離）させ、気持ちを落ち着かせる。→保護空間での情緒の安定、気分
の転換。 ②「自分だけは特別」という意識を低減させるため、はぐらかしは許さない。自分
がどう動けばいいのか、鏡に向かって考えさせる。→自分との対面、気づき、フィードバ
ック。 ③嫌な（苦手な）ことでもみんなにつきあったり、一緒に最後までやって興味関心
の幅を広げる。いやいや始めてもそこでおもしろくなることもある。→我慢、頑張り。
④自由に遊べる場面では思いっきり楽しむ。→発散、伸びやかさ。 ⑤一緒になって体
を使った遊びをして、時には一緒におしっこをしたり、入浴学習をしたりするなど仲間意識
を育む。→スキンシップ、甘え。 ⑥良いことはどんどん誉め、悪いことには厳しく接する
など、メリハリのある接し方をする。→受容と対決。 ⑦相手のペースにも合わせることを
覚えるために、友達と一緒にするお手伝いを勧めるなど、積極的に人（とくに互いに甘えに
くい子ども同士の関係が効果的）と組ませる。→対人距離の調整、協調性。

ウ 指導の経過

<1学期>

後半ころより全般的に少しずつ落ち着いてきて、激しい情緒的混乱が少なくなった。Aは大

泣きした時に教室隅の掃除用具入れに自分から入って、扉の隙間からみんなの様子を覗いたりすることもあった。しかし周囲はあえて取り合わないことにした。少しずつ学校生活に慣れてきたことと、Aと力が拮抗していた児童がおり、その児童の頻繁だった他児への噛みつきが少なくなったことで、今度は替わりにAが担任の方をちらっと見てからわざと友達を噛もうとする場面が一時期見られた。

また、これまで膝までの深さしか経験したことがなかったが、学校のプールで初めて首まで浸かり、怖くてまったく声を出す余裕がなくなった。そのことにより、ふだんの注目喚起行動が他学年の教員にも分かるようになり、時には厳しく接することが必要であることを教員全体が理解するようになった。

<つらいつらい夏休み>

親子はそれぞれの理由で「休みはிரない、毎日学校があればよい」と思い、学校が始まるのを心待ちにしていた。Aはとともエネルギーがあるので、休日を家庭内で過ごすことがなかなか大変で、とくに長期休業となると親子ともにつらかったようである。

<待望の2学期が始まった>

Aは機嫌がよくて毎日活発に動き、1学期の様子と異なり、良い子になろうと意識している。Aは「じょうず」「いいこ」「まる」などと、自分の行動について担任とサインや言葉での会話を求めるようになり、拍手や頭を撫でる仕草などをよく使うようになった。言葉数がかかり増え、発声も少しずつ明瞭になり、教員との意志疎通がよくなってきた。会話も少しずつ双方向の部分が多くなり、情緒的な表現や「ないちゃった」などかわいく言うような場面がよく見られるようになった。楽しい時には、♪なんだかんださけんだって♪♪あいしてるー♪♪あしーたがある♪♪チュッチュッチュチュサマーパーティー♪などをよく歌う。それが教員に受けると、とてもうれしそうな得意気な表情になる。

<かかわりを楽しむ>

食堂での給食の片づけの場面で、担任がAにトレイの外に自分でこぼしたものを拾わせた。できたのを見て担任が「よし、上手にできたね。良い子だ」とサインをしながら言葉で誉めて、頭を撫でた。しばらくして担任がAの近くのテーブルの下のゴミを拾った。それを見ていたAが「じょうずね」と言って、両手をたたいた。そこで担任は「ありがとう」と言って、二人で交互に誉めあって、頭を撫であった。

さらに数日後、Aは自分が飲み残した牛乳を他児のスープの中に入れて別の担任に叱られた。でも、ほとぼりが冷めないうちにまた、いたずらをしていた。そこへ担任が戻ってきたので、Aはすぐにやめ、担任を横目で見ながら得意気な表情で知らんぷりをしていた。担任から「見てたよ。」と言われるが、ニコニコ。このような雰囲気を楽しめるようになった。

エ まとめ

甘えたくて人に伝えたい気持ちが強かったことが要因となり、スキルとしてのコミュニケーション能力が高まり、それによって意志や感情の疎通が良くなり、少しずつ情緒的に安定していった。やはり自分だけの世界の中ではなく、人とかかわる中でもっと伝えたい、一緒に遊びたい、楽しみたい、工夫したいなどと思うことが心を豊かにする。そこに湧き出でくる喜怒哀楽などの感情が、次のコミュニケーションのエネルギー源となるのではないか。

(2) こだわりが改善され、集団参加がスムーズになった事例：B（小学校知的障害学級4年）

ア 概要（状況とプロフィール、背景）

主な状況は、こだわりが強く自分で一度決めると自分の要求が最優先され、周囲の状況に応じて変更することができない。低学年の時は「友達と同じことをする」ことがこだわりとなり、集団参加も比較的スムーズであったが、中学年になり「自分のやりたいことをやりたい」気持ちが強くなり集団参加が困難になってきた。特に休み時間に絵を描き始めると、授業が始まっても自分が満足するまで描くことをやめられず、制止すると奇声を発し自分の気持ちが抑えられなくなる。「友達と一緒に活動したい」という気持ちもあるためさらに混乱が大きくなる。

Bは自閉症で、コミュニケーション面では簡単な内容なら相手が話すことを理解し会話ができる。言語能力と比較して記憶力が相対的に優れている。こだわりが強く場所や予定の変更で不安定になる。休み時間は一人で絵を描いていることが多く、友達とのかかわりは少ない。絵を描くこと以外に興味・関心が他に広がっていかない。こだわりが強く感情の波が大きいいため指示の出し方が難しく、家庭ではBの要求に合わせた生活が中心となっている。

イ 指導方針

「友達と一緒に活動したい」「自分のやりたいことをやりたい」という二つの要求が同時に満たされないために情緒が不安定になり不適応行動が見られるようになったと理解した。情緒が安定し周囲の人と豊かにかかわっていくことができるようにするため、感情を自己コントロールし、状況に応じて周囲にあわせて行動できるように指導・支援することを基本とした。その具体策として次のように考え実践した。

【好ましい行動をパターン化する】

- ①不安定になったら別室に連れて行き、一対一で対応する。
- ②落ち着いたら、どんな行動をとればよいかを自分の口から言わせる。
- ③自分に都合のよい主張は認めず粘り強くかかわる。（譲らない）
- ④事前に何時何分から「朝の会」を始めるかを話し、見通しを持たせる。
- ⑤絵を描いてよい時間は自由に絵を描かせると共に、他にも遊びが広がるように働きかける。

【自己決定を大切にする】

- ⑥Bが絵を描くことを続けていても学級全体は「朝の会」を始める。
- ⑦「朝の会」をBにとって興味ある内容を取り入れ参加したくなるような楽しい会にする。
- ⑧Bが騒がないで朝の会に参加できた時は認め評価する。

【友達とのかかわりを広げる】

- ⑨交流学級担任との連携を図り、交流学級児童とよりよいかかわりが持てるようにする。
- ⑩交流給食ではできることは友達と一緒にやれるようにする。（特別扱いはしない）

ウ 指導の経過

<やめられないお絵かきと「朝の会」>

初めに、好ましい行動（「朝の会を始めます。」の合図で絵を描くのをやめ自分の席に着く）をパターン化するために①～⑤の方法で指導・支援したが、別室に連れて行くと教室に戻ろうと抵抗し、Bが絵を描くことをやめて片付けようとする気持ちになるまでかなりの時間（30～40分）がかかった。奇声や蹴るなどの不適応行動が目立つようになり、ちょっとした声かけで

も過剰反応し騒ぐようになってしまった。

<Bの行動観察>

- ・落ち着いている時は「もう騒がない。」「ちゃんと片付けようね。」などと言い、どうしたらよいかはよく分かっている。
- ・「Bちゃんいい子？」などの言葉から自分を認めてもらいたい気持ちがある。
- ・感情のコントロールができなくなるが、自分でも大きな声を出したくないと思っている。
- ・友達と一緒に勉強したいという気持ちが強い。

<指導・支援の再検討>

指導に関する反省点としては、①好ましい行動パターンを定着させるために同じ指導・支援を繰り返したが、一向に改善されず不適応行動が強化されてしまった。②Bが興奮している状態の時、冷静さを失い感情的に声をかけていた場面があったのではないかとということが考えられた。そこで、Bの気持ちに沿った指導・支援の方法を再検討した。

まず、自己決定を大切にすることに視点をあて⑥～⑧の方法で指導・支援した。Bは自己主張が強くやりたいことがはっきりしている。無理やりやめさせるのではなく、絵を描くか友達と一緒に学習するかを選択できるようにした。最初は友達の様子を気にしながら絵を描いていたが、そのうち自分で気持ちの整理がつくと「朝の会」に参加するようになった。すぐ絵を描くことをやめることができず、少し遅れて「朝の会」に参加することがパターン化してしまうのではないかと心配があった。ア)早く「朝の会」に参加できた時はそれをきちんと評価する、イ)Bが自分で片付ける気持ちになるまで待つ、ウ)Bが視覚的によく分かる場所で環境を整え学習に参加しやすい状況を作る等が有効であり、スムーズに「朝の会」に参加できるようになった。このことにより情緒が安定してきただけでなく、こだわりが生活全般に以前ほど目立たなくなった。絵を描く時間が短くなり他に目を向ける余裕が出てきた。

<交流給食>

さらに、友達とのかかわりを広げるために⑨、⑩の方法で指導・支援した。エピソードとしては給食交流の時、Bの腕が牛乳にぶつかって牛乳が床にこぼれてしまった。同じ班の女子が拭くのを手伝ってくれたが、交流学級担任は途中からBにも拭かせ雑巾をきれいにすすぐように言った。Bは「もういい?」「もう、きれい?」と言いながら交流学級担任の要求にも応えてきれいにすすいだ。その後「ありがとう。」と言って同じ班の女子に雑巾を返した。雑巾をもらった女子は「Bちゃん、かえって雑巾をきれいにしてくれてありがとう。」と言った。交流学級の児童とかかわる中でコミュニケーション意欲が高まり、人とのかかわりが豊かになってきた。

エ まとめ

障害に応じた指導・支援が大切であるが、児童の実態によりその方法は様々である。指導・支援がうまくいかない時、まず、児童の気持ちに沿っているかどうかを考える必要がある。Bは自分がやりたいことをはっきり主張できる児童であるが、「そんなことしたら(一緒に)できないよね。」「～したほうがいいんじゃない。」等周囲を意識した言葉が増えてきた。お互いの気持ちや意思を尊重してかかわることで、心に余裕ができ豊かに育っていくと考えられる。

(3) 情緒を安定させ、気持ちを外へ出し始めている事例：C（盲学校小学部6年）

ア 概要（状況とプロフィール、背景）

知的障害のある視覚障害児（全盲）。発声言語はほとんどない。保護者や教員の話していることばはほぼ分かっているようで、手を叩き返事をすることはできる。しかし、意思を明確に表したのではなく、語りかけがないとうずくまっていることが多い。慣れた人以外への関心は薄く、友達へかかわりを求める様子もまだ少ない。周囲の様子や状況はよく聞いていて、気持ちが向かないときは「しゃがみ込む」「耳をふさぐ」などの拒否の態度をとることが多い。そうした場面では非常に頑なになり、それ以上に活動を強いられると奇声を上げ「腕をかむ」「他人をつねる」などの行動を見せる。落ち着いた表情で積極的に意思を表出するのは音楽が聴きたいときや食事の場面で、手を叩いたり大人の手を引き寄せたりする。

Cがうずくまる手段（引きこもり）を強く身に付けてきてしまった過程には、ことばで表現できないことで相手とスムーズにかかわれず、人への安心感が十分に育っていないことや、人とかかわること自体からの逃避（拒否の姿勢）とも考えられる。相手のことばが分かる一方で自分の意思が伝わらないことは精神的にもイライラがつわり、その繰り返しは情緒を不安定にさせ、行動で示した自傷・他傷行為は更に情緒の不安定を引き起こしていると考えられる。

イ 指導の方針

方針の軸として「ことばの表現以外にも自分の気持ちは相手に伝わること」また「正しい伝達方法を使えば相手と思いを共感できること」そして「相手との共感を繰り返し体験することで人とかかわりが楽しくなる」の3点を考えた。その具体策として次のように考え、実践した。

- ①自分の気持ちに自分自身で気づけるように情緒を安定させる。
- ②気持ちを外へ表出するよう促す。うずくまることは認めない。
- ③正しい意思表示を理解してもらうために、自傷・他傷行為に対しては厳しく注意し、意思伝達の方法としては受け入れない。
- ④一緒に共感できるものの中で身振りサインを使った応答を促す。
- ⑤正しく意思表示ができ、思いを達成できたことを共に喜ぶ。
- ⑥気持ちが分かり合える、実感できる体験を増やす。

ウ 指導の経過

<5年生>

情緒が不安定な日が多く活動をしようにもうずくまりを繰り返していた。睡眠のリズムの崩れも関係して、いすに座り続けていることが嫌で、床に寝てしまう状態になる。担任が変わったこともあり、意思の疎通を図るまでに時間がかかった。歌遊び・手遊びを手がかりとしてCが担任を少しずつ受け入れるようになってから、自分から担任の手を握ってくるが増えてきた。集団の授業では一人で集団から離れていこうとする場面が多くあり、制止し参加を促すと腕を噛んだり他人をつねったりしてイライラをつのらせ、しゃがみ込んでしまうことの繰り返しであった。

<6年生になって>

担任との信頼関係が築けた頃から、自分の頭を床に打ち付ける自傷行為がみられなくなってきた。周囲の状況や流れを理解できるようになるまでに成長したと思われた。その頃から手ばたき応答を、問いかけに対しYesの時は手をまっすぐに挙げる方法に変えた。給食でおかわりのとき教員が「もっとおかわりしたいの?」と尋ねると、手を挙げ答えるようになった。手を挙げる伝達法が成功したことを本人が実感できるよう、常に教員はことばを添えながら支援を続けた。また、集団の取り組みの中でCが逃げ出したくなる時は「気持ちは分かるけど今はだめだ。ちゃんと一緒にやろう」と呼びかけた。気持ちはしっかり受け止めていることを伝えると、伝わった安心感で今度は教員のことばを受け止めるようになってきた。嫌だからしゃがみ込む、腕をかむという行為は繰り返されていたが、それは受け入れず、間違った表現であることを繰り返し指導していくうちに、傷つけた自分の腕を教員に差し出すなどの行動を見せるようになってきた。少しずつ教員の問いかけに対して反応を示すようになり、人に対して甘えも出てきた。しかし、まだ慣れない人とのかかわり合いは築けていない状態であった。

<友だちの存在に気持ちが動き始めた2学期>

落ち着いて過ごす日が続く中で、一緒に教室で勉強している同級生に対する態度が変わってきた。自分から相手の友達に行動としてはたらしかけないが、競争しているかのように椅子に座ろうとしたり、教員に甘えて教員を引きつけようとする態度が多くみられてきた。あるリトミックの授業で、その友だちがしゃがみ込んだまま動かずに教員から注意を受けていることがあった。その状況を察してか、普段はあまり自分から動こうとしないCが、意欲的にとれるほど自分で腰をあげたり、足を動かして取り組んだ。お互いに幼稚部から育ってきた仲だが、一方は会話ができて、一方はことばを持たない。それらより二人は教員が仲介しても関係を築くことが難しかった。それでも相手の存在は気になってきたようで、教員を引きつけようとする態度が出てきた。楽しく友だちとかかわるまでには到達していないが、周りの友だちの存在に気づくようになったことは、Cが周囲に関心を持ってきたことの現れととれる。うずくまることは続いて、少しの声かけで活動に参加できる場面が増えてきた。

エ まとめ

ことばで表現できず、重要な情報源となる視力にも障害があるために、他人とのコミュニケーションの確立はCにとって常に課題となってきた。たった一つの身振りサインでも自分から伝え、伝わる喜び、そしてその繰り返しでいろいろな感情を芽生えさせ、周囲にも注意を引き起こす力となってきた。その根底となるものは情緒の安定と考えられる。自分から伝えたことの実感や教員との共感が成功体験として徐々に蓄積され、信頼関係にもつながってきている。未だに情緒が安定しない日は周囲の声も全く届かず、本人のイライラも解消できてはいない。しかし、以前に比べてはるかにCが周囲に対して気持ちを向け、教員に伝えようとしていることは日々の学校生活の場面で増えてきている。

(4) 小さな動きを見て取って共感的支援をした事例：D（知的障害養護学校高等部1年）

ア 概要（状況とプロフィール、背景）

この学校の高等部では、重度重複学級を置いている。活動の基本は学部縦割り授業と学年の授業であるが、ここ数年少人数学級の重度化が進み全介助で、歩行はできるが一人歩行に安全確保の必要な生徒が入学してきたので、今年から時間割の中に帯で「自立活動」を取り入れることになった。内容は生徒一人一人に合わせた体力作り・身体のリラックス等である。このような状況の中でDは、本校中学部から今年4月に入学してきた。Dの個別指導計画は以下の通りである。

個別指導計画と記録				記入者名
学年	クラス	生徒氏名	生年月日	初期作成年月日
高1		D		****
主障害、健康状態		てんかん 愛の手帳：2度		
日常生活の実態	項目	実態	目標	方法
	登校・下校	スクールバス利用。バス停までは保護者が自家用車で送迎している。	バスの乗降時にステップを意識して安全に乗降する。	ステップを意識して見るように声をかける。
	歩行	足取りが不安定なので歩行時は常に教員がいて安全を確保する必要がある。	安全な場所を一人で歩く。	自分のペースで一人歩行が続くように励ます。
	衣服の着脱	ほとんどの過程で介助が必要。体調のよいときは足を上げるなどの補助動作ができる。	体調のよいときは補助動作を確実に行うようにする。	ズボンをはくときデニールに手をつけて足を片方ずつ上げるようにする。
	食事	要介助。体調のよいときはスプーン等にのせると自分で口に運ぶ。	スプーン等にのせた物を自分で口に運ぶようにする。	食物を口に運びやすいようにスプーンを置いたりする。
日常生活での特徴的な行動				
<ul style="list-style-type: none"> ・人や物に対する興味の範囲が狭く、設定された課題に対して気持ちを向けていることは難しいが教員の働きかけや補助によって活動できる。 ・体調の良いときは本人の気に入っている教具を利用して一人で遊んでいる。いろいろな物を引っ張り出しては床に捨てるという遊びが主である。 ・時間を決めずに本人のペースを大切に行動すると階段の昇降等自分の力が出しやすい。 ・足取りが不安定なので常に安全確保が必要である。 				
----- 主要な課題と考えられること -----				
<ol style="list-style-type: none"> 1. 第三者との関係をしっかり築く。 2. 体力をつける。 3. 近いところの見通しを持つ。 4. 視覚、聴覚、触覚、嗅覚など感覚機能の働きを豊かにする。 				
----- 基本的な指導方針 -----				
<ol style="list-style-type: none"> 1. 第三者が体調の良し悪しを見分けられるようになり家庭と連絡を取りながら健康面での様子を把握できるようになる。 2. 体調の良い日は積極的に歩行を行い体力をつけていく。 3. 近いところの見通しを持って歩くなど目的行動がとれるようになる。 4. 活動する手元を見る、音楽を聴く、音の出る方を振り向く等の活動をたくさん取り入れる。 				

Dの主障害はてんかんだが、発作があるため、歩行はできるが常に教員が安全確保をする必要がある。発声はあるが言葉はなく、何かを自分から発信することが極めて少ない。生理的なものも発信と捉えることが多い。

イ 指導方針

コミュニケーションの成功体験（期待していた反応が返ってきた・欲しいものが手に入った・困難な状況が改善された等の経験）を増やして、人やものとかかわることの意欲を高めるために共感的理解を大切にする指導方針を立てた。

① コミュニケーションを引き出すために

- ・伝わったことを実感する

発信することで相手の反応を得ることが出来て、コミュニケーションをとることが楽

しい、便利などの経験をする。

- ・生徒からの発信を見のがさない
偶発的に起こす主体的行動を指導のチャンスにする。
- ・生徒の視線に立って共感的に見つめる。
生徒の行動を肯定的に見つめ必要な支援をする。

②コミュニケーションの方法

- ・身振り、手振り、顔の表情。
- ・発達上より初期の発信、生理的变化。
- ・偶発的に示す主体的な行動。
- ・その他、様々な形で発信している意思や感情、その時の気分等。

ウ 指導の経過

入学して以来試行錯誤の日々が続いた。日常的に行い始めたコミュニケーションは、「行くよ」と言って右手を差し出すと左手を少し動かしたり、調子の良い日はこちらの右手をしっかり握り返してくるというものだったが、入学して1ヶ月程たった頃に以下のような様子が見られた。

<左手がかすかにあがった>

Dは更衣を済ませて2階の更衣室から3階の教室に上がるときに、階段とエレベーターがある場所で、つないでいる手を振りほどいてエレベーターの方向に向かっていくことが多いことに気づいた。そこで、エレベーターに向かうDを止めて、エレベーターに乗りたいかどうか尋ね、「エレベーターに乗りたい」という意思を示したときには一人で歩いて乗るようにして、自分の意思が伝わったことを実感できるようにした。伝わったことで達成感が持てるのが次へのステップにとって大切だと感じているからである。エレベーターを降りて教室に向かうときに「行くよ」と右手を差し出すと、その日としては初めて左手を少し上げることがあり、伝わったことで達成感を持たたかなと感じる瞬間であった。

<ベンチに向かって歩いた>

秋になり、運動会練習が多くなると、Dは体力的に疲れてしまうことがあった。そのようなときにグラウンドでベンチに向かって歩くことがあった。しかし、一人で座ることはまだ難しいので、ベンチの側でベンチの背もたれを触っていた。担任としては授業時間内は頑張っ
て欲しい気持ちもあったが、座りたいかどうか尋ねて意思を確認してからベンチで休むようにした。Dは数分休むと自分で立ち上がり練習に参加することができた。休憩を取ったことで力を取り戻して積極的に練習に参加できたことが担任として嬉しかった。

エ まとめ

- ①発信を見逃さないようにすることでいろいろな発信をしていることに気づいた。
- ②Dが自分の伝えたいことが伝わったという達成感を持つことは、自分への自信につながり、次の発信への意欲につながるようになった。
- ③Dの発信を受信することで、Dと担任との信頼関係が深まり、それ以後の指導がスムーズに進むようになった。

(5) 自信を失った生徒に自信をつけさせようとした事例：E（知的障害養護学校高等部1年）

ア 概要（状況とプロフィール、背景）

Eは、小学校で通常の学級に入学、その後心身障害学級へ移籍している。また、中学校入学時も養護学校を勧められたが、心身障害学級に入学するなど学力的に多少無理をしながら教育を受けてきたようである。基本的な身辺自立はできており、自己の願望もしっかり持ち、家の手伝いなどできることも多かったが、思春期を迎え精神的に不安定になると、できないことへのコンプレックスや新しいことからの逃避が目立ち始めた。簡単な会話をする力は持っているが、発音が不明瞭なため伝わらないことがしばしばあり、コミュニケーションを通していろいろな問題を解決することができなかつたようである。

高等部に入学してからもその状況にあまり変わりはない。ただ、クラスの友達や教員に対してコミュニケーションを取りたい気持ちは強くあり、自分のCDや文房具を見せては注意を引こうとしている。しかし、会話をするまでの意欲はなく、思うようにコミュニケーションが取れない時は、相手をくすぐったり叩いたりして注意を引こうとするため友達から反発を受けることが多い。

学習に対しては、音楽など得意としていること以外取り組みは悪く、気持ちが不安定な時や、自分にはできないと決めてしまった時は、授業中なにもしないで終わってしまうことがある。また、できることでも取り組むまでに時間がかかることが多く、促されたりすると逆に気持ちが不安定になり自傷行為を行うことがある。ただ、やらなくてはいけないと思う気持ちはあり、うまく参加できなかった授業のことは気にして、次にしっかり取り組める場合もある。しかし、それはEにとってのストレスにもなっているようである。

イ 指導方針

Eの場合、いろいろなことに対する自信の無さ、そしてそれらを解決するためのコミュニケーション力の不足、この二つが日常生活の中でのトラブルを引き起こしたり、より豊かな生活への膨らみを妨げたりしている原因と考えられる。そこで指導方針として、

- ①日常生活や学習の場面でEが自信を持って行動できる場面を増やす。
 - ②正しいコミュニケーションのしかたを理解したり実践したりできるような場面を増やす。
 - ③できる課題に対しては、時間がかかっても自分の力で解決するようにさせる。
- の3点を設定した。楽しいと思えることやこれならできると思える課題を通して自信をつけていき、それがコミュニケーションへの意欲につながればよいと考える。

ウ 指導の経過

〈クラス企画による小学部との遊びの会〉

Eの所属するクラスには、友だちとの会話がスムーズに行えなかつたり、言葉遣いが悪かつたりと、人とのコミュニケーションに問題を抱えている生徒がEの他にも多くいた。

そこで、相手に対して思いやりを持った態度や言葉かけができるようにということでホームルームで話し合った。そして、それらを実践するために生徒自らが企画運営しながら小学部6年の児童と遊びの会を行うこととなった。寸劇やゲーム、懇談を自分たちより年下の小学生を対象に企画するとあって年長者としての意識をしっかりと持つというクラスの雰囲気が高まっていった。そんな中でEも遊びの会への準備に積極的に取り組むようになり、役割的

にも重要な部分を担うことができるようになった。当日は、Eの担当する小学部の児童に対して普段クラスの友だちには見せないような丁寧な接し方や言葉かけを行うことができ、自分の役割もこなしながら会を盛り上げることができた。

<得意なはずだった太鼓>

Eは、音楽がとても好きな教科で中でも太鼓を一番得意としていた。そこで、高等部の生徒が自分達の希望で集まるサークル活動には、和太鼓サークルを選んだ。和太鼓サークルでは、一つのお囃子をみんなで叩くという活動をしている。決められたいくつかの拍子がありそれを覚えてみんなと一緒に叩くわけだが、うまく叩ける生徒もそうでない生徒も楽しみながらみんなで叩こうという雰囲気で行われていた。しかし、Eには、周りに合わせなければならないという気持ちが強くあり、それがストレスとなって、次第に見ているだけで叩かないような状況になってしまった。Eの得意としていた太鼓は、周りと合わせながら叩く太鼓ではなく、一人で気持ちよく叩きながら演奏することだったようである。しかし、サークルの活動を経験する中で、間違っても楽しく叩いている他の生徒の存在がわかってきたのか、次第に教員の声かけでみんなの中に入り自分から叩く姿が見られるようになってきた。

<楽しい夏休みと運動会>

Eは、入学時からの1学期間でいろいろなストレスを感じたようである。また、それが原因と思われるトラブルも増えてきた。もともと発語が不明瞭で会話が苦手なため、それらの負担を表現するコミュニケーションをうまく取れなかったと考えられる。そこで、夏休み中の過ごし方として、ストレスの一つである勉強のことは、Eに意識させないようにする、旅行など楽しい経験をたくさんする中で家族とのコミュニケーションをたくさん取るようにする、ということを保護者との話し合いで確認した。すると、Eもストレスを感じないですんだのか、調子よく夏休みの生活を送ることができたとのことだった。

2学期に入ってからよい状態は続き、机に座って学習するような苦手な場面でさえも比較的スムーズに参加できるようになった。またそのころ、運動会に向けての練習が行われるようになり、身体を動かし表現することが好きなEは、学校生活への興味が増し、それを伝えるための会話が増えたり、友だちへのかかわりが増えたりとコミュニケーションを自分からとることが増えていった。

その後、運動会も終わり、机に座っての学習場面も増えたが、時折落ち込むことはあるものの、以前に比べ立ち直りも早く活動にスムーズに参加できるようになった。

エ まとめ

いろいろな面で伸び悩んでいるEではあるが、能力に根本的な問題があるわけではなく、今まで積み重なってきた自信の無さが様々な場面において影響を及ぼしていると思われる。気持ちの部分はなかなか改善をみるのが難しいが、友達や教員との正しいコミュニケーションの方法を地道に身につけることや、Eが取り組みやすい活動や受け入れやすい支援の場面を教員が設定する中で逃避や拒絶といったことを減らし、自信を持って取り組めることを増やしていければと考える。

(6) 自分の気持ちをコントロールしようとする事例：F（知的障害養護学校高等部2年）

ア 概要（状況とプロフィール、背景）

通常の小学校、中学校を卒業し、本校高等部に入学してきた。行動特徴としては、

- ①友だちと話そうとしない：自分の言っていることを理解されないのではないかと思っ
ているようで、自分から友だちとかかわろうとしない。大人が仲介すると、自分の好きな
質問（「どんな車が好きか…」）を友だちに質問するようになってきた。大人へのかか
わりは積極的である。
- ②裏声を使って話をする：普通の低い声を出そうと思えば出るのだが、普段は裏声（高い
声）を使っている。
- ③キャラクターへのこだわり：日記、美術の絵、感想文のカットなど、あらゆる絵を描く
場面で決まったキャラクターが出てくる。
- ④粗暴になることがある：友だちに何か悪口を言われたり、なにか嫌なことをされると、
本人に仕返しをすることや窓ガラスを割るなどの暴力的な行為が見られる。
- ⑤協調性が十分に育っていない：掃除などを積極的に行っているが、周りとは協調しながら
活動することが苦手である。

イ 指導の方針

自分の声のこと、勉強が思うようにできないことなど、自分に対してかなりコンプレッ
クスを持っている。自分がなりたいと思う青年をいつも決まったキャラクターにして描くこと
も、その表れのひとつと考えた。勉強面で言えば、答えを間違えてしまうことを極端に嫌が
り、解答集を見てでも正解を書きたいと思っている。

このように、自分がコンプレックスを感じていることに対して、何か言われたり、できな
いと感じたりすることで、粗暴な行動にでることが多いのではないかとと思われる。

そこで指導方針として、①自信を持って行動できる場面を増やす、②自分の気持ちをコン
トロールし、いらいらしても自己抑制できるようになる、の2点を挙げた。その際、普通の
低い声で話すことや自分の気持ちを表現できるようになるなど、今まで自分にはできないと
思っていたことができるようになることで、粗暴な行動も納まってくるのではないかと考え
た。

ウ 指導の経過

<友だちとのトラブル>

Fの声が高いことから、GはFのことを「Fって、〇〇（高い声を出すキャラクター）の
声に似ている！」と言っていた。Gとしては相手にコミュニケーションを求めている一つの
手段であったが、Fはコンプレックスに思っている点を言われているため抵抗感があった。

いつしか2人のやりとりはエスカレートし、GもFを見ると「〇〇」と言い、小さな衝突
が頻繁になった。Fはイライラすることが多くなり、相手の机を蹴ったり、時には相手を蹴
ったりもした。それを教師に静止されると壁を蹴ったり、自分のプリントをくしゃくしゃに
したりした。

Gに指導するとともに、Fには「どんなに腹が立っても粗暴な行動はいけない」という指
導方針のもと、悔しい気持ちは言葉で表現するように指導した。しばらくは短絡的に粗暴な

行動に出ていたが、「やめろ!」「うるさいなあ!」等と言葉で言い返す面も見られるようになった。

ある日、休み時間にまた G がからかったことで F が粗暴な行動に出た。G を蹴ろうとし、また美術の展示作品を破いてしまった。かけつけた担任が F に事情を聞くと、「相手が昨日もプールで〇〇って言って、今日は学校に来なければいいと言ったから…」といった理由を述べる事ができた。粗暴な行動は許されるものではないが、理由を言葉で表現できたことは、自己コントロールする力を育てる上では一つの進歩と捉えた。

それ以降、担任も生徒同士が 2 人きりにならないように配慮したが、F 自身が G となるべく接点を持たないように、下校時間をずらすなど工夫するようになった。そのため、放課後は 15 分程度計算練習を行うこととした。解けない課題でやり直しをしようとする時、「あーあ、俺できないなあ…」「これまたやり直しか…」等と、いらいらしている様子が見られる。そんな時に、「あれ?いらいらしているんじゃない?」と声をかけると、「あっ、済みません。いらいらしません。」と自己コントロールできるようになってきた。

一方でいらいらしている時はかえって大きな普通の声で叫ぶことがある。そのような時に、「F、大人の声で話しているね。」と教師が肯定的に評価したり、周囲の友達から「F、普通の声だね」と言われたりすることで、本人にフィードバックされることが多くなってきた。

<転換期>

運動会で F は各種目紹介をするアナウンスを行った。練習段階では、原稿が長いこともあり、F は自信がなくいつも裏声で原稿を読んでいた。担当教員の配慮で原稿量を少なくし、全部平仮名だった原稿を漢字にルビを振ったものに換えた。そして大きな声を出すために、10 m ほど離れた担当教員に向かって原稿を読む練習を行った。小さな声でぼそぼそ言っていた F だったが、周囲から「聞こえない」と言われたことにいい意味で腹を立て、叫ぶような声で原稿を読んだ。それが低い普通の声で言えたため係りの中での評価がとても良かった。学級でも原稿を暗記するくらいに繰り返し読んだこともあり、F もアナウンスに対して自信を持つようになった。そして運動会当日は低い普通の声でアナウンスをすることができた。

エ まとめ

運動会後の感想文で「普通の声でできた…」と述べているように、本人にとっても「自分を変える」よい機会になった。それ以降、色々な場面で普通の声で話ができるようになってきている。朝の会の司会や授業の時の号令など、ある程度言葉の内容が決まっており、今まで繰り返し練習してきた内容なので、自信を持って言えたのではないだろうか。

本人がコンプレックスに感じている「声」については、少しずつではあるが変化が見られてきた。本人が少しずつ自信を持っていけるようになったことで、クラスの中でも友達に、車以外の話題も持ちかけることができるようになってきた。

「なぜいらいらしているのか」「どう行動すべきなのか」を言葉で考えるようになることで、短絡的な粗暴な行動は収まると考えられるが、この点については今後も継続した指導が必要である。また、本人がそのような場面をあらかじめ予測して避けるようになったことは、自らトラブルを避けようとする姿勢として評価したい。

IV 研究の成果と今後の課題

本研究を通して、私たちは、自分達の実践(事例)を研究することで日々の実践を振り返ることができた。児童・生徒と共に生活し、教育していることの大切さを改めて確かめたり、さらに自分自身の視野を広げたりする機会ともなった。以下に具体的な成果と課題を述べる。

1 教師の適切な支援・評価が基本である

個々の児童・生徒の実践を的確に捉えること、日常生活における何気ない児童・生徒の表現にも注目し、適切に支援、評価していくことの大切さを改めて確認した。また、日々のそうした実践の積み重ねが、豊かな心を育むことにつながるということを確認められ、実践の大切さを改めて確認できた。(6つの事例に共通)

2 コミュニケーションの土台となる情緒の安定や児童・生徒と教師の信頼関係の構築が大切である (事例1、事例3、事例4)

児童・生徒が安心して日常生活を過ごし、コミュニケーションの力を高めてゆくための土台は、児童・生徒の情緒の安定である。そのためには、児童・生徒と教師の信頼関係、人間関係が大切であることも再確認した。

3 人とかかわりたいという意欲が豊かな感情の芽生えとなる (事例1、事例2、事例3)

人とかかわることが苦手な児童・生徒も多い。特に自閉症のように障害の特性からきていることもある。しかし、教師の様々な働きかけで、人に対する関心やかかわりたいという意欲が高まってくると、児童・生徒の内面に様々な感情が芽生えてくることが分かった。

4 相手に伝わったという喜びが意欲・自信につながる (事例3、事例4、事例5、事例6)

言葉にしても表情にしても、ある思いが周囲の人に伝わることは喜びであり、受け止めてくれる人、共感してくれる人がいるということが、さらに伝えたいという意欲や自信につながる。また、小さな発信を見落とさない教師の感受性が必要である。

5 自己決定や言語化が自己コントロールの力を育む (事例1、事例2、事例6)

自分を振り返ること、特に言葉で考えることが、自己コントロールを促すといえる。反省を強いるというより、自己決定したり自分の状態を客観的に振り返ったりすることによる気づき大切である。

6 今後の課題・・・実践の中から生まれた支援図

研究内容の一つであるコミュニケーションの支援図は、研究員が日々実践している中で困っている、なんとか成功させたい、どうしたらいいのかわからないなどという事例研究の中からできあがったものである。各研究員が、自分の支援の仕方、指導内容を振り返り、そのレポーターを広げるのに役立った。しかし、この支援図はあくまでも一例であり、今後各自が活用し、修正を加えよりよいものにしていきたいと考える。

豊かな心と体をはぐくむ「身体を動かす活動」の工夫

研究の概要

教科・領域分科会では、児童・生徒が楽しく明るい生活を営むために、「人とのかかわり合う力を高めること」、「運動機能、動作性の向上を図ること」、「主体性・意欲などを高めること」などが大切であると考え、心と体の両面から健全育成を図る指導の必要性を共通の課題として、『身体を動かす活動』の指導場面において、児童・生徒がこれらの力を高めるためにより効果がある「指導の工夫」を研究することとした。

まず、各研究員の「身体を動かす活動」の実践事例から指導の工夫の現状と課題を把握した。その上で、体育、自立活動、日常生活の指導ごとに研究グループを作り、指導の工夫項目の内容を検討した結果、16項目にまとめることができた。

次に、体育、自立活動、日常生活の指導のグループごとに1～2の単元を設定し、「指導の工夫の16項目」の観点を踏まえて、複数回の研究授業を行った。

その結果、「指導の工夫の16項目」は『身体を動かす活動』を指導するために重要であることが分かった。さらに、3つの指導場面では「指導の工夫項目」の重点の置き方がそれぞれ異なることも明らかになった。

『身体を動かす活動』において、児童・生徒の実態や指導課題に応じた工夫を吟味して取り入れることは、児童・生徒が進んで心身の健康を図ろうとする能力や態度を養うことができたり、自らの生活に積極的に取り組むことにつながると考えられる。

I 主題設定の理由

教科・領域分科会では、児童・生徒の実態や指導上の課題を話し合った結果、『コミュニケーション能力や人とのかかわり合う力を高める指導』、『運動機能、動作性の向上を図るための指導』、『主体性、集団参加等の社会性を育てる指導』、『家庭生活や卒業後の社会生活を視野に入れ、「生きる力」「豊かな生活」をはぐくむための指導』などの在り方が出された。

その中で、「日常的な運動量が少なく体力がない。」「身体機能の未発達と発達のアンバランスがあり、身辺自立が難しい。」「楽しく身体を動かすという体験が少なく、進んで身体を動かそうとしない。」「友達同士で思いきり体を動かし遊んだり、運動する経験が少ない。」「ルールがわからず、集団での活動を楽しめない。」等の課題が、多様な学校種別を越えた共通のものとして認識された。

また、児童・生徒が心身ともに健康で、人や物に積極的にかかわっていかうとする生活を送るための基礎的な健康や体力をはぐくむことが極めて重要であること、そして、それらを指導する上では、児童・生徒の学習内容やねらいの設定、学習形態や指導体制など、様々な工夫が必要であることが改めて明らかになった。

そこで、共通の課題とする場面を、健康の保持増進や運動技能や体力の向上を目指す運動やスポーツだけでなく、広く「身体を動かす活動」として、生活の向上を目指す活動としてとらえた。さらに、「身体を動かす活動」を通した心の解放や意欲の向上・社会性の獲得・コミュ

コミュニケーション能力の向上などの面から、心と体を一体としてとらえ、教科・領域を含めた教育活動全体を通して心身の健全育成を図り、楽しく明るい生活を営む力をはぐくむことが、児童・生徒にとって大切であると考えた。

以上のことから、本分科会では、研究主題を『豊かな心と体をはぐくむ「身体を動かす活動」の工夫』と設定して、「教科・領域」における授業改善を図っていくこととした。

Ⅱ 研究の目的・方法・内容

1 研究の目的

教科・領域分科会では、障害のある児童・生徒が自ら楽しく身体を動かして、達成感を感じながら、本来備えている力を十分に発揮するとともに、学校生活の中で、自信をもってできることを増やし、豊かな心と体をはぐくむことができるためには、実際の授業でどのような指導が望ましいか実践的に探究することにした。

その指導として、「人とかかわり合う力を高める指導」、「運動機能と動作性の向上を図る指導」（ボディイメージ^(注1)・ボディシエマ^(注2)、ソーシャルスキル^(注3)の獲得にむけて)、「課題に集中し、自ら楽しんで活動する力を育てる指導」などの具体的な工夫を考えることが大切であると考えた。

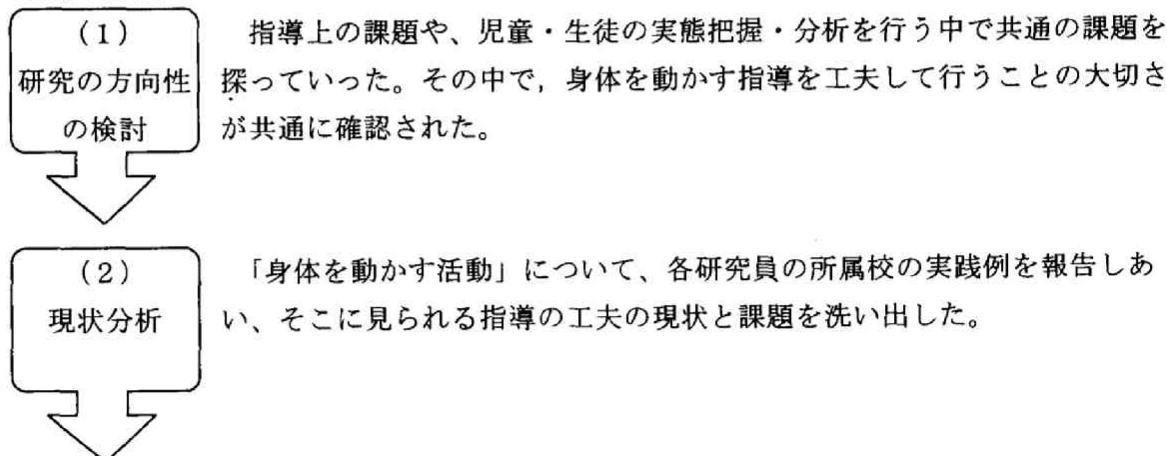
このことから、「身体を動かす活動の工夫」を研究主題に設定し、体育・自立活動・日常生活の指導の3つの教科等や指導の形態から、指導の工夫を考察すると同時に、家庭との連携や、将来の社会参加を視野に入れた指導の在り方を含め、実践的な方策を考察することとした。

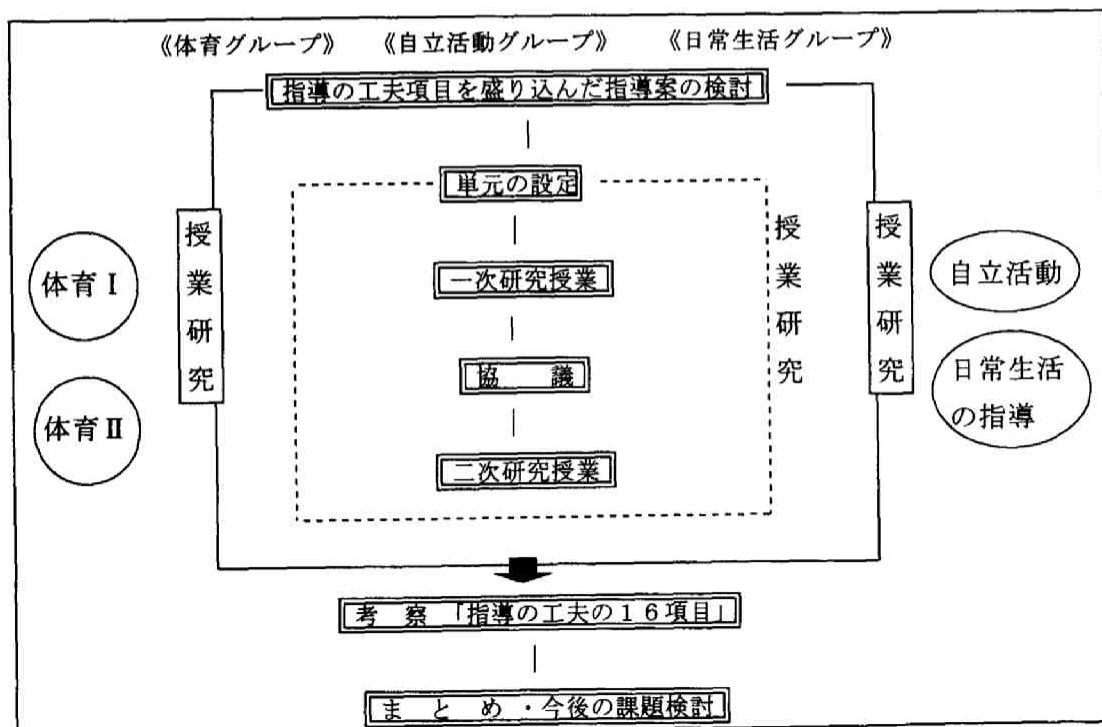
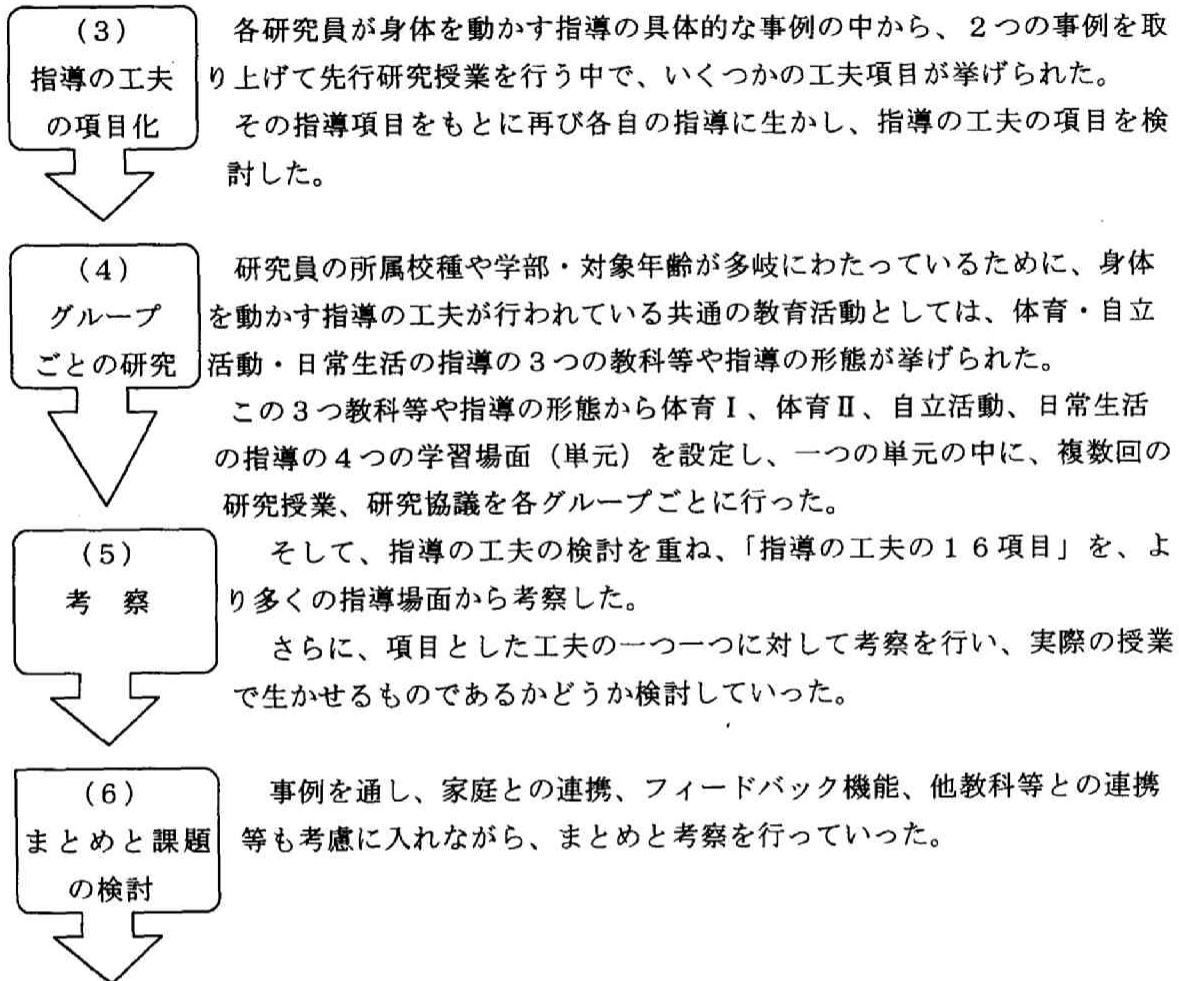
(注1)ボディイメージ・・・「身体像」、自己の身体の全体ないしは各部分に関する意識的な概念のこと。身体の各部がどこにあることが分かるのは、身体像の働きによるもの。

(注2)ボディシエマ・・・「身体図式」、各人が自己の身体についてもつ空間像のこと。日常的な運動の時、特に意識せずとも適切に体を動かし、バランスを保つこと等に働く。

(注3)ソーシャルスキル・・・他者とのかかわりの中で、自分の行動を調整し他者に影響を与えつつ、社会的に適応していくため望ましい行動をとることができる技能である。

2 研究の方法





Ⅲ 指導の工夫項目について

本分科会では、指導の工夫項目の内容を吟味し、その観点とともに以下に示す16項目に整理した。

各項目はすべての学習場面に反映されるべきものであるが、項目によっては児童・生徒の実態、教科・領域、指導の形態等により重点的な課題として扱われるものであったり、具体的な展開に表れない場合があったりすることも合わせて確認された。

○実態把握

〔内容〕 医学的な側面や環境的な側面を含めた全体像の把握の工夫

運動機能や学習の到達度などの発達の側面、情緒や意欲などの心理的側面、コミュニケーションや社会参加等の社会的な側面について、学習内容や学習目標に合わせた観点別に把握する工夫

〔目的〕 児童・生徒の実態を総合的かつ客観的に把握し、一人一人の学習の準備状況（レディネス）を的確にとらえるため

○題材設定（単元設定／単元の開発）

〔内容〕 一人一人が自分のよさや可能性を発揮できる、児童・生徒にとって魅力ある単元や題材の設定及びその構成の工夫

○グルーピング

〔内容〕 授業の効率化を図り、活動の量と質のバランスをとりながら行う、児童・生徒の実態、学習課題、施設・設備、教材・教具などに応じた集団編成の工夫

〔ポイント〕 集団の大きさ・質も考慮した、授業の過程における見直し

児童・生徒同士の思いやりや認め合いが生まれるような配慮

○必然性

〔内容〕 学習単元、めあて、学習展開等が児童・生徒の発想や活動として自然であり、家庭生活や卒業後を含む社会生活につながるような題材等の工夫

○量と質のバランス

〔内容〕 一単位時間あるいは単元の中で、児童・生徒の実態や、学習内容の習熟の程度に応じた量（活動量・反復回数等）と質（難易性・複合性等）のバランスを適切にとる工夫

〔目的〕 運動技能の習得や生活動作の獲得を図り、それらの技術等を向上させるため

○環境設定

〔内容〕 児童・生徒が安全に学習の目的を達成できるように最適な環境を設定する工夫

〔ポイント〕 現状の施設・設備を固定的にとらえず、様々な工夫に基づいて柔軟に対応

○場面設定

〔内容〕 児童・生徒にとって分かりやすく活動しやすい場面であり、その活動における学習目標の到達にも有効である場面を意図的に設定する工夫

〔目的〕 児童・生徒が自分の力に応じためあてをもち、そのめあての解決に向けて、主体的に活動の仕方を工夫したりするため

○ルール・方法

〔内容〕 ゲームのルールや学習を進める上でのやり方や手順を、一人一人や集団の実態に合わせて設定し、児童・生徒に理解できるように伝える工夫

〔目的〕 一人一人に応じた運動技能の習得、生活動作の獲得、社会性の向上のため

○児童・生徒の見通し

〔目的〕 児童・生徒が今後の活動内容や方法などに対して主体的に興味・関心、意欲、安心感や目的意識をもてたり、運動技能の向上や生活動作の獲得に向けて具体的な目標をもてたりするため

〔ポイント〕 学習のねらいや進め方など学習の流れを理解するための場面や時間の確保

○教材・教具

〔内容〕 児童・生徒の実態や学習内容の習熟の程度に応じ、一人一人の目標にあった教材・教具や、活動が適切に行えるための補助具としての教材・教具の工夫及び準備・開発

○安全性

〔内容〕 児童・生徒の学習活動に際してその安全を常に確保できるように、様々な事態を事前や授業の過程において行う工夫

児童・生徒が自ら安全に対する理解や意識付けを通して思考力、判断力を育てる工夫

○継続性

〔内容〕 単元全体や一単位時間の中に、学習効果を考慮した継続性のある計画を設定する工夫

〔目的〕 運動技能の向上や生活動作の獲得は、活動を適切に、しかも継続的に実践することにより達成されるものであるため

○系統性

〔内容〕 学習活動の系統性や学習の適時性を十分配慮した計画作成の工夫
一人一人の実態や能力に応じた、段階的な指導を行う工夫

○自己評価

〔内容〕 児童・生徒が学習の事前・事後や学習の過程において、自分の学習したことや技能などよい面を発揮していると考え、達成感や成就感を得ることができたり、自分に自信がもてるような工夫

○相互評価

〔内容〕 児童・生徒同士が互いのよさに気づき、認め合い、学び合えるような工夫

〔目的〕 児童・生徒が主体性や自主性を持ち、活動をともに振り返ることができるため

○教師の形成評価

〔内容〕 教師が指導の過程や成果を評価して指導の改善を行い、児童・生徒の学習意欲の向上に生かすような工夫、およびそれらを基にした教師間の連携協力を密にするなどの指導体制の工夫改善

※ここで言う児童・生徒とは幼児・児童・生徒のことであり、指導案は校種により使い分けた。

IV 授業研究

授業研究では体育、自立活動、日常生活の指導から4つの学習場面で授業研究を行った。

そして、一つの単元の中に研究を2回設定した。1回目の授業の後に協議を行い、さらに、2回目の授業の後に指導の工夫項目の考察を繰り返すことで、工夫項目をより活用できる授業づくりを目指した。()部分は指導の工夫項目をどのように具体化させたかを示す)

<事例1 体育 単元名 「フレンドパーク PART II」>

1 研究主題との関連

(1) 運動機能を高める。

障害物などに意識を向け、自分の身体の動きを調整することで、生活動作を身に付けるために必要な運動機能を高めることができると考えられる。

(2) 目標をもち、意欲的・主体的に取り組む。

「うまくなりたい」「やってみたい」という気持ちをもって意欲的・主体的に取り組む経験は、学校生活の体育以外の場面や家庭生活においても自分の目標に向かって生活を送ることにつながり、さらに高等部などを卒業後も主体的に生きることに結び付くことが期待できる。

(3) 教員や友達とのかかわり方を学ぶ。

うまくいかないときに、周囲の人からのアドバイスによって自分の力を知ったり、やり方が分かることを経験する。また、友達からの励ましを受けて一緒に頑張る経験で、人と人との関係の中で生活していることを感じるができる。

(4) きまりを守って、安全に楽しく活動する。

練習方法や安全面でのルールを守って活動することを通して、約束を守るこの意味や大切さを考える機会とする。決まりを守るとは社会生活においても必要とされる。

2 工夫点について

(1) 題材設定

題材設定 ... 人(相手)や物(障害物、ボールを運ぶ道具、ボール)に合わせて身体を動かすことができる種目を設定する。また、個々の課題に合った種目を選択できるように、複数の種目を設定する。

生徒の見通し ... 目標をもちやすいように段階を追って練習できるような種目を設定する。

(2) 単元計画

生徒の見通し ... 1学期に取り組んだ時のことを思い出し、見通しをもって授業に取り組むことができるように事前学習を設定する。また、最後の時間にゲーム大会を位置づけることで目標をもち、より意欲的な取り組みができるようにする。

量と質のバランス ... ②③時間目では「種目を繰り返し練習する」量に、④⑤時間目ではチームの一連の流れの中で「身に付けた技能を生かす」ことができる動きの質に重点を置き、単元全体の中で量と質のバランスをとる。

(3) 展開の工夫 4 (2) 展開に記入

3 単元について

生徒に共通する身体面の特徴として“動きのぎこちなさ”があげられる。遊びや運動の経験が乏しく、様々な動きに慣れていないためか、自分の身体を人や物に合わせて適切に動かしたり、コントロールしたりすることが難しい生徒が多い。このような生徒の実態を踏まえ以下のような単元を設定し、授業を行った。

〈単元の指導計画〉

①これからの学習を知る（1時間）

→ ②③自分の種目を練習しよう（2時間）（←③本時 1回目研究授業）

- （1）どのくらいできるか確認しよう
- （2）難しい段階に挑戦しよう
- （3）繰り返し練習しよう

→ ④⑤チームで練習しよう（2時間）（←④本時 2回目研究授業）

- （1）みんなでリレーしてみよう
- （2）どうやったらうまくできるか相談しよう
- （3）大会に向けて繰り返し練習しよう

→ ⑥ゲーム大会をしよう（1時間）

〈単元の概要〉

①ルール

- ・1クラス8名をチームとする
- ・ボールを②の方法でリレーする
- ・ボールを3個速く運んだチームの勝ちとする
- ・トーナメント戦2チームごとの対抗戦

②ボールを運ぶ方法

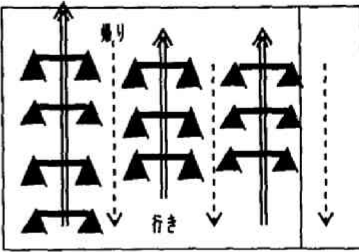
- ア) 大きな布にボールを乗せて2人一組で運ぶ（2名×1組）
- イ) ラケットにボールを乗せて運ぶ（1名×2組）
- ウ) ボールを持ってハードルを越える（1名×1組）
- エ) ボールを持ってジグザグ走をする（1名×1組）
- オ) 2本の棒の上にボールを乗せて2人組で運ぶ（2名×1組）

4 本時の学習（4／6）

(1) ねらい

- 自分の身体をボールや障害物、教具などやペアの人に合わせて操作することに慣れる。
- 目標をもち、意欲的・主体的に練習に取り組む。
- 友達同士で教え合い、協力しながら取り組む姿勢を育てる。
- きまりを守り、安全に運動する習慣を身に付ける。

(2) 展開 (ハードル班)

	生徒の学習内容	指導内容 (太字は指導の工夫項目)
準備	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスカラー、役割のゼッケンをつける ・体育委員は用具の準備を行う ・役割ごとの練習場所に移動する 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスを意識するようにクラスカラー、走順(種目)別のゼッケンを付ける(見通し) <p>(ハードル)</p>  <ul style="list-style-type: none"> ・種目ごとに小集団で学習を行う(グルーピング)(指導体制) ・練習を繰り返したくさん行うことができるように種目ごとに練習場所を設定する(環境設定) ・人の流れが交わらないような教具の配置を考える(環境設定)
導入	<ul style="list-style-type: none"> 練習場所ごとに集合、整列する あいさつをする 体操を行う 表の前に移動し、今日の学習内容を聞く ・どの段階から始めるかを確認する ・前回までの到達点と今日の目標を確認する 	<ul style="list-style-type: none"> ・担当の教員が声をかけて集合するように指示する ・体操を行う ・今日の内容について説明する ・安全に練習するための注意をする ・練習の際のきまり[走る方向など]を説明する(ルール・方法)(見通し) ・目指すレベルが生徒自身にもわかりやすいように段階表【いっぱいば表】を利用する(教材・教具)(見通し) ・自分ができるようになりたい段階をわかりやすくするために段階表【いっぱいば表】を利用する(教材・教具) ・目標を確認する時間を設ける(場面設定) ・できる人は自分で目標を設定する ・難しい人には教員と一緒に目標を考える
展開	<ul style="list-style-type: none"> 表の段階にそって練習する ・確認された段階から練習を始める ・難しいときは先生と一緒に練習する ・繰り返し練習する ・徐々に難しい段階に挑戦する ・一番上の段階までできたら繰り返し練習する 	<ul style="list-style-type: none"> ・目指すレベルが生徒自身にもわかりやすいように模範を示す(見通し) ・できるようになったときや積極的な取り組み姿勢が見られたときに教員から認める言葉がけをする(場面設定) ・意欲的に取り組むことができるように、うまくできたときや頑張りが見られたときには賞賛の言葉がけをする(場面設定) ・十分にできている時は次の段階に進むように指示する
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 片付けを行う ・種目ごとに協力して用具を倉庫にしまう まとめを行う(いっぱいば表を使って) ・自分ができるようになったと思うところまでシールを貼る ・取り組みの姿勢がどうであったかを振り返る あいさつをする ・ゼッケンをはずし、体育委員に渡す 	<ul style="list-style-type: none"> ・片付けの際、用具の持ち方や量などを決め、生徒に伝える(ルール・方法)(安全) ・準備・片付けの場面でも協力して行えるように場所を明確に指示し、全員で取り組めるようにアドバイスする(見通し) ・目標を持って取り組めたか、目標に近づいたかどうかを確認するために段階表【いっぱいば表】を利用する(教材・教具)(自己評価) ・自分たちで評価したり、友達同士で評価し合う ・練習を振り返り、上達したことや課題を自分で確認する(自己評価) ・友だちのがんばりに目を向ける場面を作る(相互評価)(場面設定) ・できるようになったところまでのシールを渡し、表に貼る

(3) 評価

- 各種目の動きに慣れ、スムーズに行えるようになったか
- 「できるようになりたい」「うまくなりしたい」という気持ちをもって練習することができたか
- 友達同士で頑張りを認め合うことができたか
- 練習のきまりを守り、安全に運動することができたか

5 学習の評価（フィードバック機能を使った授業の評価）

フィードバックとはよりよい授業づくりをするために授業の成果、課題を再確認し、必要に応じて修正を加えることである。体育の授業ではフィードバック機能を用いて、授業内容について見直すことが重要である。本単元では、時間ごとに図の項目について授業を見直し、成果や課題を確認し、修正を加えることでよりスムーズにねらいを達成できるようにした。

○ 2回目の研究授業の指導で追加、

訂正する内容としてあげられたこと

- ・身に付けた技能を発表する場面を作り相互評価を深めると良い。

（相互評価→場面設定）

- ・種目ごとの練習を1時間増やすと技能が定着するのではないか。

（量・質のバランス）

- ・ゲームへの見通しをもち、意欲的に取り組むために2人で競争の場面を設定する。（場面設定）

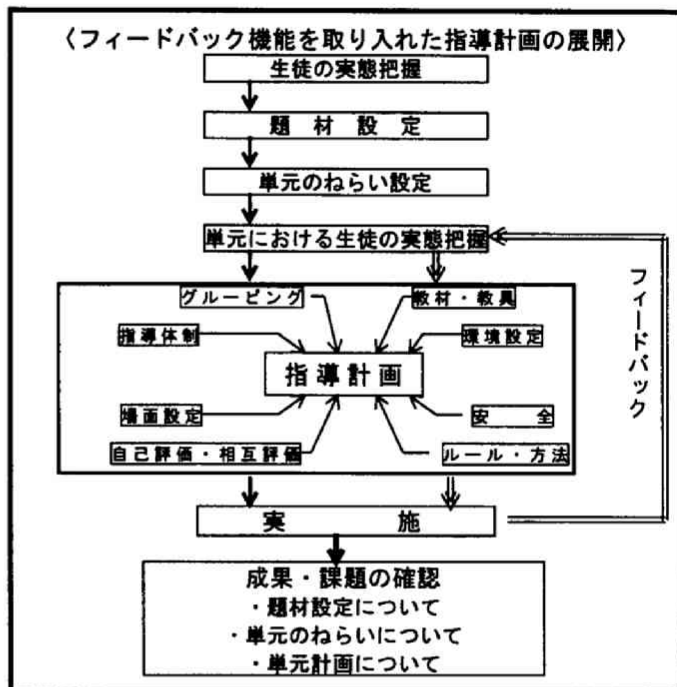
- ・練習場所に広さが十分でなかった。

（環境設定）

- ・次時は説明を簡単にし、活動時間を増やす。（量・質のバランス）

○ 2回目の研究授業の指導で継続する内容

- ・いっぱい表を認識するのが難しい生徒もいたが、意欲をもたせるためには効果的だった。
- ・安全面についての説明が分かりやすく、生徒も意識できていた。



〈資料〉 いっぱい表（時間ごとの目標、到達点の記録一覧表）

ステップ3 低いハードル	全体の動きが速く、スムーズにできる					●◎
	高さのちがいに応じてとび方をかえてこえられる					●
↓	ハードルとハードルの間で動きをとめないで3台こえられる(はしって)					●
	高いハードル	ハードルとハードルの間で動きをとめないで3台こえられる(あるいて)			◎	○
交互に4台	4台つづけて"びよん"とはねてこえられる					○
	ステップ2	ハードルとハードルの間で動きをとめないで3台こえられる(はしって)	●◎		●	○
高いハードル 3台	3台つづけて"びよん"とはねてこえられる	●		○		○
	"びよん"とはねてこえられる	●		○		○
	3台つづけてまたいでこえられる	○		○		○
ステップ1 低いハードル 3台	ハードルとハードルの間で動きをとめないで3台こえられる(はしって)	○	●	○	●◎	○
	ハードルとハードルの間で動きをとめないで3台こえられる(あるいて)	○	●◎	○	●	○
	3台つづけて"びよん"とはねてこえられる	○	●	○	●	○
	"びよん"とはねてこえられる	○	○	○	○	○
	3台つづけてまたいでこえられる	○	○	○	○	○
	ひとりでまたいでこえられる	○	○	○	○	○
	先生といっしょにまたいでこえられる	○	○	○	○	○
	名前	A	B	C	D	E

○ = 1時間目でできた ◎ = 2時間目の目標 ● = 2時間目でできた

6 事例の考察

2回の研究授業を通して、本単元の指導の工夫項目を活用するためには以下のような取り入れ方が有効と考察した。

(1) 題材設定

題材設定 ... 題材については既存の種目にとらわれず、生徒の実態やねらいに応じて、設定する必要がある。運動の強度や難易度等についても、工夫を加える。

ルール・方法 ... 題材のルール設定や練習方法については生徒の認識力、身体を動かす活動における実態を考慮して設定する。

(2) 単元計画

量・質のバランス ... 単元全体においても、よりスムーズにねらいが達成されるように運動の質《学習の内容を理解する》ことと、量《実際に身体を動かす》ことのバランスをとり、よりスムーズにねらいが達成されるようにする。

生徒の見通し ... 本単元では「ゲームに向けて」という目標を作り、その見通しの中で練習を行ったことで意欲的な取り組みができた。

(3) 展開の工夫

グルーピング ... 活動のねらいに合わせたグルーピングを行った。種目ごと、クラスごとのグループで練習したことで、ねらいが達成されやすくなった。

安全 ... 環境設定、安全に練習を進めるためのルール、教材の配置が必要であった。

自己評価 ... 自分のもっている力や授業での伸びを自ら理解することが意欲につながり、技能習得に生かされる。自己評価を促す方法としては教材や掲示物、教員からのアドバイスや、友達との教え合いが有効であった。

<事例2 自立活動 単元名「みんなでマッスル」>

1 研究主題との関連

(1) 運動技能を高める。

リズム運動では、音やリズムの強弱に合わせて身体の動きをコントロールしたり全身の協応性を高めることができる。また、ボール運動は、足を使って歩いたり走ったり、手を動かしてボールを操作したりといった全身運動である。また、ゲームを通して身体の各部の協調を要する運動が無意識的にできるようになる。

(2) コミュニケーション能力を高める。

集団での競技を通して同じチームの友達と仲間意識をもったり、一人一人が役割をもったり、人とのかわりを多くもったりすることができる。このような活動を通して他者の感情を理解する、表現力を高める、感情や行動をコントロールする力が身に付き、自己統制力を高めることにつながる。そうした心理的な成長を通して場面や状況に応じた適切な判断や行動がとれるような落ち着いた生活が送れるようになると考える。

(3) 心の解放を図る。

リズムに合わせて身体を動かすことには、感情を助け気持ちを表出しやすくする。また、日頃、自己中心的な行動をとったり、思い通りにならないとパニックを起こしたりするなど集団の中で情緒が安定しない児童にとって、思い切り身体を動かして遊んだり集団で活動したときの達成感を得たりすることは、心の解放となり、ソーシャルスキルが身に付くと考える。

2 工夫点について

(1) 題材設定

題材設定 ... 5～6人規模の集団でゲームを行う活動を通して人とのかかわり方のスキルを学んだり、集団の中で自分を生かす喜びを味わわせることができるような内容を設定する。

自己評価 ... ゲームの結果だけでなく過程も楽しめるような内容になるようにする。事前の話し合い、練習、実際のプレイ、応援、得点の発表まで、児童が主体的に取り組めるような内容を設定する。

(2) 単元計画

継続性 ... リズム体操では、模倣して踊る活動から、自分で振り付けを考える活動に発展させる。

また、ボールゲームでは個人の点数を競うゲームからチームで勝敗を決めるゲームに発展させるようにし、集団とのかかわり方を少しずつ広げるように、年間を通して継続した活動にする。

量と質のバランス ... 運動量を確保するために、役割の確認や話し合いの時間の配分を考える。

(3) 展開の工夫 4 (2) 展開に記入

3 単元について

本学級は、場面や状況に応じた適切な判断や行動が取れるようなソーシャルスキルの獲得や落ち着いた生活が送れるよう心の開放、さらに、自信をもって生活できるように学力やコミュニケーション能力の向上を目指している。このようなめあてを達成するために、「身体を動かす活動」を年間計画に位置づけている。本単元では以下のような年間の計画を立て、リズム運動とボール運動を行うことにした。

	リズムに合わせて	ボールを使って遊ぼう
6時間	「明日があるさ」を踊ろう ・リーダーのまねをして楽しく踊る 「大工のキツツキさん」を踊ろう	ボウリングゲームをしよう ・ねらいを決めてボールを投げる。 ・順番ややり方を相談し、ルールを守ってゲームをする
6時間	・話を聞き、それにあつた振り付けを考える ・友達が考えた振り付けと一緒に踊る (本時7時間目)	ドッチボールをしよう ・動くねらいに向けてボールを投げたり素早く当たらないように身をかむす。 ・作戦を考え、チームで協力してゲームをする
6時間	「ピヨピヨちゃん」を踊ろう ・自分で振り付けを考えてみんなと楽しく踊る。 ・自分で振り付けを考え、発表する	風船バレーボールをしよう ・落ちてくるボールに合わせて体を動かす。 ・チームを決め、ルールを守って楽しくゲームをする。

- (1) ねらい ○体を思い切り動かすことができる。
○ボールの投げ方の工夫をし、意欲的に活動することができる。
○友達と一緒に仲良く活動することができる。
○自分の役割やルールがわかる。

(2) 展開

4 本時の学習

学習活動	指導の工夫（全体）	指導の工夫（個別）
児童の号令にあわせてあいさつをする。	<ul style="list-style-type: none"> 活動に集中できるよう落ち着いた場所を設定する。（環境設定） 授業の前には、必ず前時の確かめをし継続した活動になるようにする。（自己評価） 	
<ul style="list-style-type: none"> 「大工のキツツキさん」を踊る 「大工のキツツキさん」の歌を教師の歌を聴きながら歌う。 歌の内容に合わせた振り付けを途中まで考えて踊る。 	<ul style="list-style-type: none"> 踊りに自信がない児童には受容的な言葉がけをする。（場面設定） 大勢で活動する楽しさを感じるため教師も歌を歌いながら一緒に踊る。（場面設定） 	<ul style="list-style-type: none"> 身体を動かすことに苦手意識をもっているので、細かいことをいわず楽しく身体を動かすことをねらいとする。（見通し） 落ち着いて参加できるよう立つ場所や声の出し方を教員がやって見せたり目印を付けて示したりする。（場面設定）
<ul style="list-style-type: none"> ボウリングゲームをする ルールの確認をする。 役割やルール、何回ゲームするか話し合う。 道具の準備をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 役割分担は一人一役にし自分のやりたい仕事を選択する。（自己評価） 始めは簡単なルールにし、困ったことが出てきたら、その都度話し合いをして変更する。（場面設定） 児童が動きやすいよう役割を単純にしたり見やすい場所に表を貼る。（場面設定） ゲームを始める前に、個人練習をする。（ルール・方法） 児童によって、力に差があることを考慮し、ルールを個別に変更する。（ルール・方法） 自分で選択できるようボールの重さやレーンの長さなど、何種類か用意する。（ルール・方法） 	<ul style="list-style-type: none"> 役割は必ず全部できることを知らせ、安心できるようにする。（見通し） 前回のことや役割について自信をもって発表できるよう事前に確認しておく。（場面設定） みんなで協力できるよう何をして良いか分からない児童に声かけをしたり教師と一緒に動いたりする。（場面設定） 自主的に動けたことについて褒め、まわりの児童にも知らせる。（教員の形成評価） 自分でボールやレーンの長さを選択できないときには、教師が助言する。（ルール・方法）
<ul style="list-style-type: none"> 決められたルールに基づき5～6人のグループでゲームを始める。 	<ul style="list-style-type: none"> 投げ方の工夫ができるよう教師が見本をみせイメージしやすいようにする。（場面設定） ゲーム中は、体を思いきり動かすように、なるべく中断しないようにする。（量と質のバランス） 同じゲームを継続して何回か行い、ゲームの流れに慣れさせるようにする。（見通し） 	<ul style="list-style-type: none"> 役割が分からなくなったときは、一緒に表を見ながら確かめ自分で考えるようにする。（ルール・方法） 自信を持って投げさせるため教師と共に動く。（ルール・方法） ボールを片手で投げたことを他の児童にも知らせ見本になってもらう。（自己評価） ピンを見ながら投げるよう助言する。（ルール・方法） たくさんピンを倒せたときにどのように投げたか思い出し、次も同じ様に投げられるようにする。（ルール・方法） ゲームが終了したことを知らせ、次はどうすればよいのか助言する。（ルール・方法）
<ul style="list-style-type: none"> 点数の計算をする。 まとめの話し合い 終わりのあいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 始めに誰がやったかを思い出し、今度は誰があいさつをするか決める。（ルール・方法） 	

5 事例の考察

(1) 題材設定

ルール・方法 ... 個々の障害や運動機能の発達に合わせてハンディをつけるなど個別の配慮点については一層の工夫が必要であった。（目印をおく、距離を変える、ボールを選ぶなど）

(2) 単元計画

場面設定 ... 児童の心理的安定を図るために、みんなで話し合っ決めて決める場面を多くとるよ

うにして、よけいな刺激がなく、落ち着いて取り組める場所の設定をすることで、児童自身が考え、意見を発表し反省するという主体的な活動ができた。

(3) 展開

教員の形成評価 ... ゲームの中で役割を明確にして、声かけをしたり認め、励ましたりする場面を多く設定することにより、自信をもって行動できるようになってきた。

場面設定 ... ボール運動では、個別の助言をより多く設定することにより児童が主体的に工夫する場面が見られるようになってきた。また、友達の応援をしたり仕事を一緒にしたりする場面では認める発言をすることで、一層児童同士のかかわりが増えた。

<事例3 日常生活の指導 単元名 清掃（教室清掃）>

1 研究主題との関連

(1) 主体的に生活する態度を培う。

毎日行う活動なので身体をこまめに動かす習慣が付けられる。毎日同じことをこつこつ行うことで集中力や根気強さが身に付く。また、仲間と協力、分担して活動を行う中で協調性やコミュニケーション能力等、働くための姿勢や態度を身に付けることができる。

(2) 身体機能を高める。

運ぶ、はく、拭く、洗う、絞るなどの動きの中には身体のあらゆる部分を使った活動の要素が含まれる重い物を運ぶことは、腕や背筋、腰でしっかり身体を支える力が、拭く動作では、腕、指の力とともに足腰の筋力を高めることができる。また、腰を高く上げてまっすぐ拭くことで巧緻性や平衡性の調整力も高めることができる。これらの身体を動かす活動は体育や作業学習などともに生徒たちのもつ身体機能を高めていく。

(3) 清潔に関する意識を高める。

“いつも使う教室をきれいにしよう”という日常生活の中で毎日行う活動であり、清掃のやり方を覚えると同時に清潔に関する意識を高めるために重要な活動である。身近な清潔を保つ意識を高めることは、自立して家庭や職場で生活を送るために必要である。

2 工夫点について

(1) 題材設定

必然性 ... 将来の生徒の姿を考え、身に付ける必要性の高い事柄を題材とした。

(2) 単元計画

継続性 ... 年間を通して毎日行うことで、抵抗なく体を動かす気持ち、身体機能、技術の向上を効果的に促すことができる。

生徒の見通し ... 毎回同じ手順と方法で行うことで生徒が見通しをもち、主体的に取り組むことができる。

実態把握 ... 生徒の指導段階によって指導の重点を変えて指導し、生徒の成長を見て、適切な段階の指導を行う。

(3) 展開の工夫 4 (2) 展開に記入

3 単元について

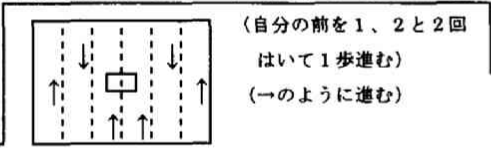
清掃は、身体を動かし身体機能を十分に生かして行うものである。また、人とかがわりながら協調性をはぐくみ、自ら生活に見通しをもって主体的に取り組むことなどをふくめ、研究主題「豊かな心と体をはぐくむ」ことにつながる要素が多く盛り込まれていると考える。

4 本時について

(1) ねらい

- 仲間と協力したり分担する中で、協調性を養い、コミュニケーションの取り方、気持ちの表し方やコントロールの仕方、伝える技術、受け取る態度などを身に付ける。
- 一つ一つの活動を正しく行い、身体を十分に動かすとともに生活動作を獲得し向上させる。
- 身体を積極的に動かし、進んで活動する習慣を育てる。
- 掃除の一連の流れを正しい手順で行い、清潔に関する意識を育てる。

(2) 展開

学習内容（生徒の活動）	具体的な工夫	工夫項目
①窓を開ける。		
②机とイスを廊下へ運び出す。 ・持ち上げて運ぶ ・机の中身が落ちないように運ぶ ・机、イスは廊下に端から並べる。 ・自分の分だけでなくどんどん運ぶ ・大きな物は協力して運ぶ	・机の中身が落ちないように基本の持ち方を決める（机の箱の開いている方に背もたれが来るようにイスを乗せ、その反対側から持たせる） 	ルール・方法 指導内容の吟味 必然性 自己評価
③箒でゴミを順序よくはき、最後に一方所にまとめてちりとりで取る。 ・テープで区切った床のスペースを順番にはく	・教室の床にビニールテープを貼り、はきやすい幅に区切る。 ・箒がけでの箒の動かし方、箒がけする手順について基本のやり方を決める。 ・最後にゴミを集める場所に四角くビニールテープを貼る。	ルール 指導方法の工夫 教材教具 場面設定 自己評価
④ぞうきんで隙間なく拭く。 ・テープの幅を意識する ・123のリズムで下がりながら拭く ・両手両膝をつく ・掌をしっかりと開く ・足のつま先は親指を返してつく	・教室の床にビニールテープを貼り、ぞうきんがけしやすい幅に区切る。 ・ぞうきんの動かし方、手順について基本のやり方を決める。（1、2と左右に手を動かし、3で拭いたぞうきんの幅分を下げる。その要領で下がりながら拭き、テープとテープの間の1列のコースを1往復する。お尻が壁にぶつかったときは身体を反転させて残り部分を拭く。）	ルール・方法 指導方法の工夫
⑤ぞうきんを決まった手順で洗う。 ・石鹸をつける ・流しに置いてこする ・左右10回ずつ裏表をこする ・水を流しながら洗い方手順ですすぐ ぞうきんを絞る ・親指を回して握り、縦絞りにする ・水滴が落ちなくなるまで絞る	・ぞうきん洗いの手順についての基本のやり方を決める。 （石鹸をつける。流しに置いてこする。左右10回ずつ裏表をこする。水を流しながら洗い方手順ですすぐ） ・ぞうきん絞りの手の動かし方について基本のやり方を決める。 （親指を回して握り、縦絞りにする。）	ルール・方法 指導内容の工夫 自己評価
⑥ぞうきんかけに干す。 ・ぞうきんの両端を引っ張る ・棒にかけた後ぞうきんの4角を合わせて引っ張る	・ぞうきん干しの動作について基本のやり方を決める。 （仕上げのところでぞうきんの4角を合わせて親指と人差し指でつまみ、下に引っ張る。）	ルール・方法 自己評価

5 事例の考察

2回実施した研究授業では、指導内容に変更なく継続した指導を行った。一ヶ月という短期間であったが、生徒に成果が現れた。

- ・仕事の手順を覚え、指示がなくても活動できるようになった。
- ・清掃の各技術が、指導段階の差はあってもそれぞれに向上し、身体の動きの幅が広がった。
- ・自分から活動する姿勢が出てきた。

このことから、本単元において以下のような工夫項目の取り入れ方が有効であるといえる。

- (1) 継続性 ... 年間を通して毎日行う。
- (2) ルール・方法・生徒の見通し ... ビニールテープを貼って教室のスペースを区切ることでぞうきんで拭くなどの手順や物の置き方を具体的にわかりやすくする。
毎日同じ方法、手順で行い繰り返すことで生徒に一連の活動の見通しをもたせる。
- (3) 自己評価 ... 共用部分の清掃では他の教員や来校者からの励ましの声をもらい、役だっているという成就感を味わい、自分の活動を評価することができるようにする。

V 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

本分科会では、「身体を動かす活動」における単元を開発し、指導内容や方法を工夫することにより、児童・生徒の身体機能と身体を動かす意欲を高めることができ、そのことにより児童・生徒は心身ともに活動的になり、自信を付けていくことにもつながると考えた。

そして、「身体を動かす活動」を取り込んだ授業をより効果のあるものにするために、前述の「指導の工夫の16項目」を授業に取り入れた授業を4つの単元で展開、実施した。事例1～3の体育Ⅰ、自立活動、日常生活の指導及び、体育Ⅱの4つの学習場面（単元）を設定し、一つ一つの単元で複数回数の研究授業を行い、考察を試みた。

その結果、この指導の工夫の16項目は「身体を動かす活動」の指導をより効果のある、児童・生徒が身に付ける力の高まる指導にするために重要な工夫であることがわかった。

さらに、4つの事例において、「指導の工夫」の重点の置き方に違いが出た。事例1（体育Ⅰ）の授業では、生徒の実態やねらいに応じた題材設定、生徒の意欲につなげる自己評価の工夫、授業の成果を振り返り次への展開を考えるフィードバックの工夫等が重点と分かった。事例2（自立活動）の授業では、児童・生徒の心理の安定や自信をもたせるための場面設定、ソーシャルスキルを身に付けるためのルール・方法の工夫等が重点であった。事例3（日常生活の指導）の授業では、生活動作の獲得のために、教室床にテープを貼り、やり方・手順などルール・方法及び生徒の見通しの工夫や毎日行うなどの継続性の工夫等であった。このように、「指導の工夫」の重点の置き方がそれぞれ異なっていた。

このことから、児童・生徒の実態や指導課題に応じ、学習場面（教科等の単元）ごとに、「指導の工夫の16項目」から効果的に取り込むことが必要であることがわかった。

そして、「身体を動かす活動」において、単元を開発し、内容や方法に児童・生徒の実態や指導課題に応じた工夫を取り入れた授業により、児童・生徒は意欲をもち、できることが増え、課題を習得することにより、自信をもって生活に積極的に取り組むことにつながり、社会性の広がりや、自立への意欲へとつながると考察した。

2 今後の課題

「指導の工夫の16項目」は、「身体を動かす活動」の工夫を図るためにこの16項目の他にも工夫項目があるであろう。

そして、さらに多くの授業例について検証を行い、さまざまな指導場面における「指導の工夫」の重点の置き方の傾向が明らかにされていくことが望ましい。

また、授業の指導効果を上げるのための「指導の工夫の16項目」とは別に、指導の成果をさらに各々の児童・生徒の生活全般から見すえ、将来の生活を視野に入れ実践していくために、次の二点を含めた指導の展開が必要と考える。

(1) 家庭との連携

- ① 家庭のニーズに応じた指導内容を作る。
- ② 家庭に指導内容を伝え、児童・生徒の課題を共通理解する。
- ③ 学校での指導を家庭に生かしていく。

(2) 他の教科、授業との連携

他教科や授業担当以外の教師間で指導場面や方法の情報交換をして、児童・生徒の実態や指導課題を共通理解する。

- ① さまざまな教科の視点からの指導課題をふまえ、指導計画をたてる。
- ② 教科等の場面において集団編成を同じにする等の工夫をする。
- ③ 教材教具を共有し、指導方法に一貫性をもたせる。

本研究では、体育・自立活動・日常生活の指導の3つの教科等や指導の形態から、学習場面における指導上の工夫を検証してきた。「身体を動かす活動」は、その他の教科や学校のあらゆる生活場面において行われるものである。「身体を動かす活動」の場面において本研究で明らかにされた指導の工夫項目を活用し、さらに課題の項目を取り入れていくことで、児童・生徒の「豊かな心と体をはぐくむ」指導が充実されていくと考える。

一人一人の個性を尊重し、意欲・能力を高めるコミュニケーション指導

研究の概要

自立活動分科会では、様々な校種において、自立活動のなかでも特に「コミュニケーション」に関する指導が共通の課題であると認識した。そこで、コミュニケーションの指導を「意欲」と「能力（スキル）」の2面から捉えて研究していくことにした。さらに、一人一人の個性を尊重した指導の工夫という観点からも同時に研究を深めていくことにした。

まず、研究員の各学校でのコミュニケーション指導に関する実態や事例についてを話し合い、校種における違いを共通認識することから始めた。そして、実態や事例を5つのコミュニケーション段階に分類し、指導の道筋を整理していくことが次の段階へとステップアップするための指導仮説となると考えた。

この仮説のもと、「大人との1対1の関係を基本にコミュニケーションを深め、広げていく段階」と「集団の中でのコミュニケーションを広げていく段階」とに分けて分析をした。その成果として、コミュニケーションの広がり、各段階におけるコミュニケーションの実態、及び各段階におけるコミュニケーションの指導、という3つの図にまとめることができた。それによって、コミュニケーションの発達を促すためには、児童・生徒の現在の段階とめざす段階をしっかりと意識して指導にあたることが大切であると確認できた。

また、各段階の指導事例についても研究員の日々の実践から紹介することができた。さらに、肢体不自由養護学校における教科の「おんがく」に「コミュニケーションの指導」を盛り込んだ形での授業研究を行い、考察した。自立活動の指導内容を、教科の授業における指導内容の観点の1つとして取り入れることで、一人一人の実態に即した指導内容を示すことができた。

こうして、テーマについて研究を深めながら、様々な校種における事例を同じ視点でまとめられたことは評価できると思われる。今後も、関係諸機関との連携を密にしながら、児童・生徒のコミュニケーション課題を適切に設定し、それにあつた指導についての共通理解を持てるよう努めていくことが大切である。

I 主題設定の理由

本分科会は、肢体不自由養護学校、知的障害養護学校、通級指導学級（難聴・言語障害、情緒障害）の担任により構成されている。これらの養護学校あるいは心身障害学級に通う児童・生徒の多くは、機能障害や知的障害、社会性の未熟さなどの様々な理由により、言語・コミュニケーションに関する何らかの問題を持っている。それぞれの学校・学級での指導上の課題を考えた際、学習指導要領における「自立活動」の領域から、「コミュニケーション」に関する指導が最も共通する課題として挙げられた。

さらに、それぞれの児童・生徒がもつコミュニケーションに関する課題、問題点を探っていくと、①コミュニケーションの意欲（他の人とかかわろうとする、気持ちを伝えよう、あ

るいは分かれようとする力)の面において困難性を示しているケースと、②コミュニケーションの能力(伝達手段や方法の確立、状況に応じたコミュニケーションのスキル)の面において困難性を示しているケースがあることがわかった。

そこで、本研究では、コミュニケーションに関する指導を、意欲と能力(スキル)の2つの側面からとらえ、各校の実践事例を持ちより整理することで、児童・生徒のコミュニケーションの「ちから」を高めるための指導について検討する。さらに、個別指導だけでなく、集団指導(小集団での指導を含む)においても、障害種別や発達段階、生活年齢などの違いによる一人一人の個性を尊重した指導の工夫を考えてみたい。

なお、ここでいうコミュニケーションとは、話し言葉、書き言葉だけでなく、表情や視線、身振り、各種の機器などを用いた意思のやりとりも含む。また、コミュニケーションの成立といったときには、一方的でなく、双方向に意思伝達がなされることを示すと考える。

II 研究の方法

1 各校のコミュニケーションに関する指導事例の紹介

各学校、学級における自立活動の捉え方、指導体制、児童・生徒の実態、コミュニケーションに関する指導内容を紹介し合い、共通認識をもつように努めた。そのなかで研究の方向性を模索した。

2 実践事例の整理、分析

様々なコミュニケーションに関する指導事例を持ち寄り、実態、指導目標、指導目標達成のためのコミュニケーション意欲と能力(スキル)を高める工夫という観点で整理し、5つの段階に分けた。また、全体を、主に養護学校の重度重複の児童・生徒に関する「大人との1対1の関係を基本にコミュニケーションを広げていく段階」と次の段階にあたる養護学校や心身障害学級、通級指導学級の児童・生徒に関する「集団の中でのコミュニケーションを広げていく段階」とに分け、指導内容の分析を深めていった。

3 図1、2、3の作成と考察

整理、分析の結果を図1「コミュニケーションの広がり」、図2「各段階におけるコミュニケーションの実態」、図3「各段階におけるコミュニケーションの指導」にまとめた。また、その図全体を見通しての考察も行った。

4 研究授業

肢体不自由養護学校における教科の「おんがく」に自立活動の「コミュニケーション」の指導の観点を盛り込み、研究授業を行い、考察した。

III コミュニケーションの段階と指導の分析

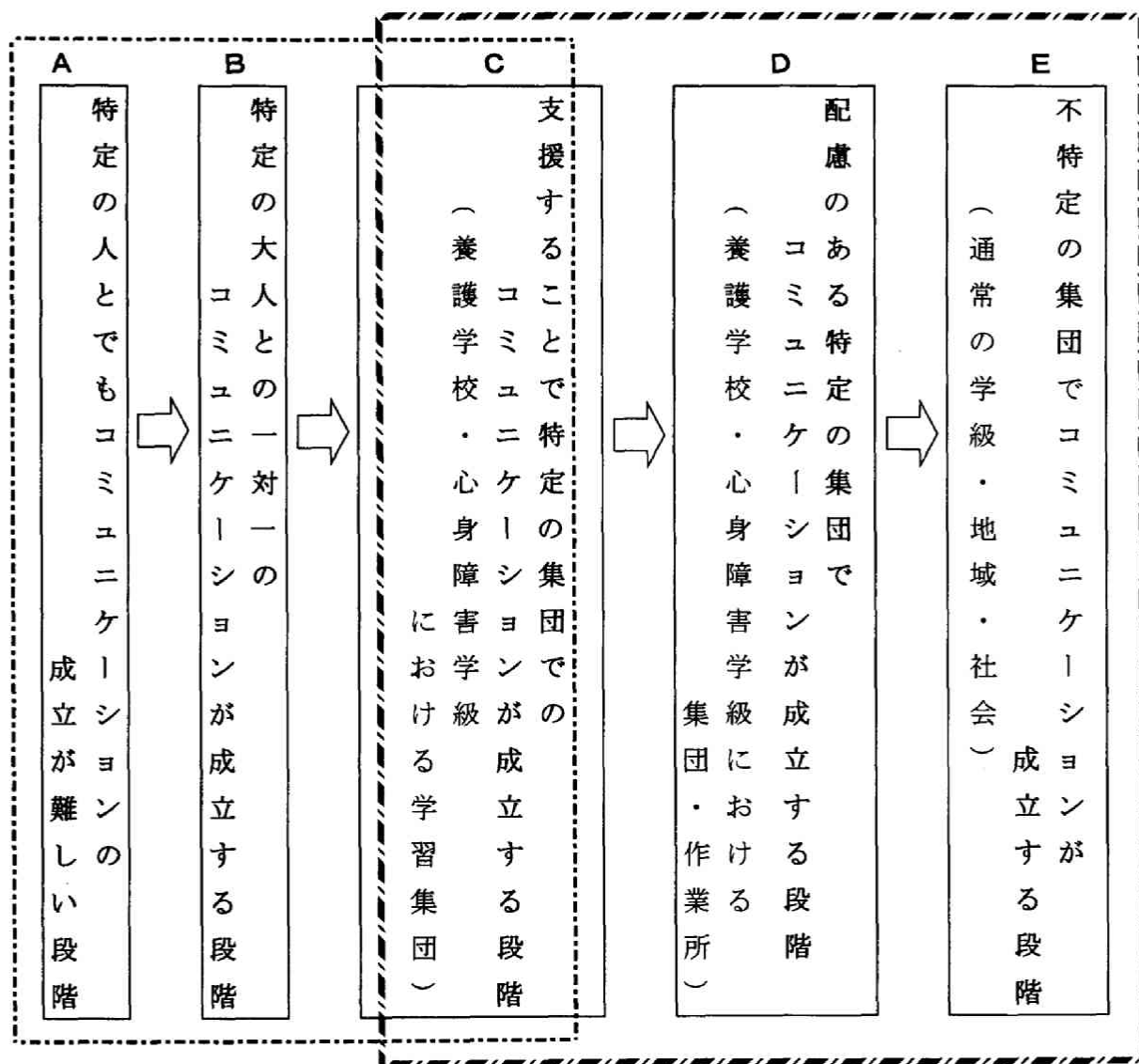
1 コミュニケーションの段階と指導

図1「コミュニケーションの広がり」は、コミュニケーションの発達過程全体の流れを表したものである。特に、コミュニケーションの発達が「特定の相手から不特定の相手へ」、

そして「個別から集団へ」という2つの方向に広がっていくことを示している。

図2「各段階におけるコミュニケーションの実態」は、5つのコミュニケーション段階がわかりやすいように、児童・生徒の実態を踏まえ具体的に示している。

図3「各段階におけるコミュニケーションの指導」は、各研究員がそれぞれ担当している児童・生徒の実態にもとづき、「大人との1対1の関係を基本にコミュニケーションを深め、広げていく」指導（主に養護学校の児童・生徒）と「集団の中でコミュニケーションを広げていく」指導（主に養護学校の教科グループ、心身障害学級、通級指導学級の児童・生徒）の2つのグループに分け、指導のねらい・内容について分析し、系統的に整理したものを示している。



〈大人と1対1の関係を基本に〉 〈集団の中でコミュニケーションを広げていく〉
 コミュニケーションを深め、広げていく

図1「コミュニケーションの広がり」

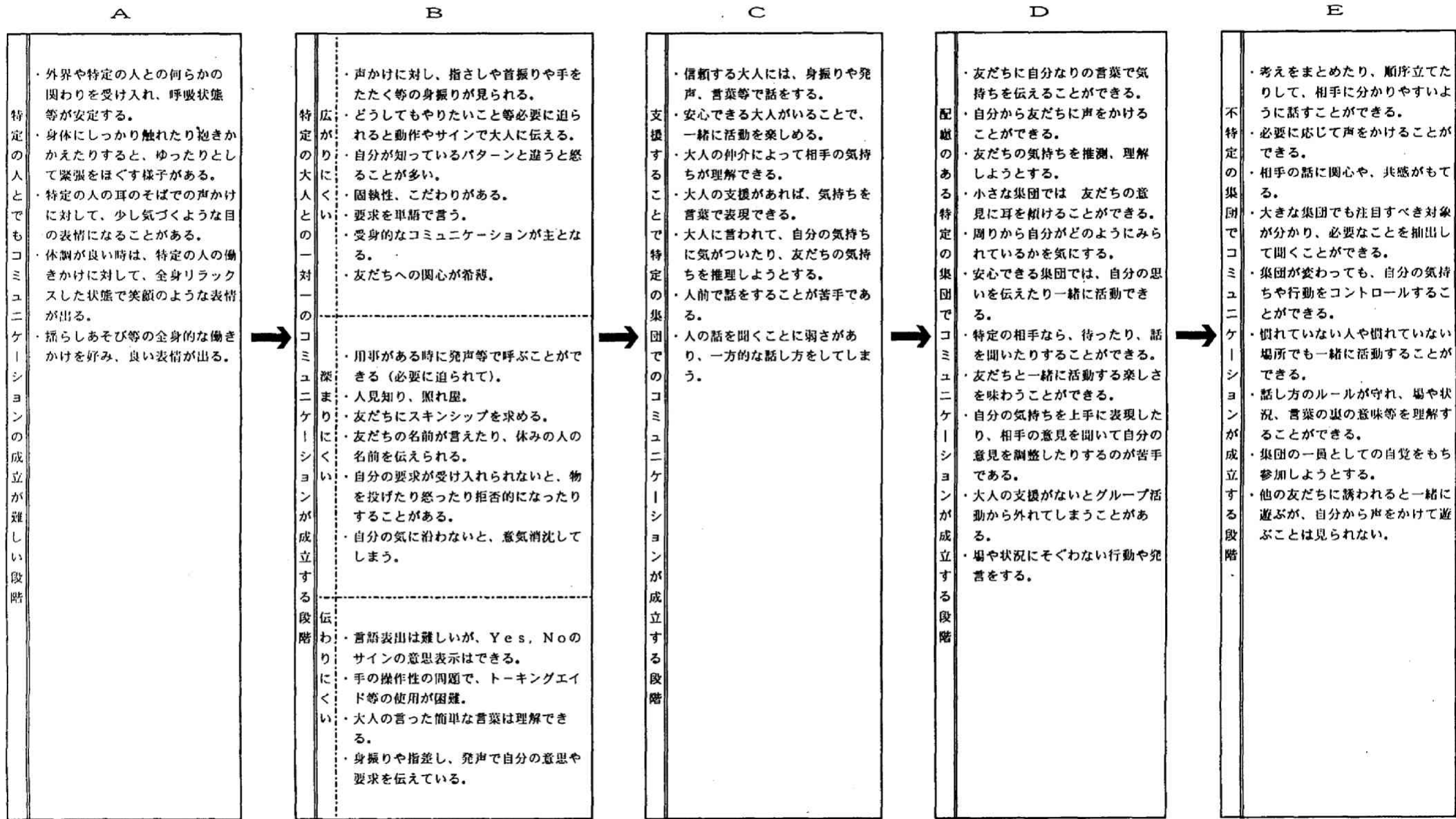


図2 「各段階におけるコミュニケーションの実態」

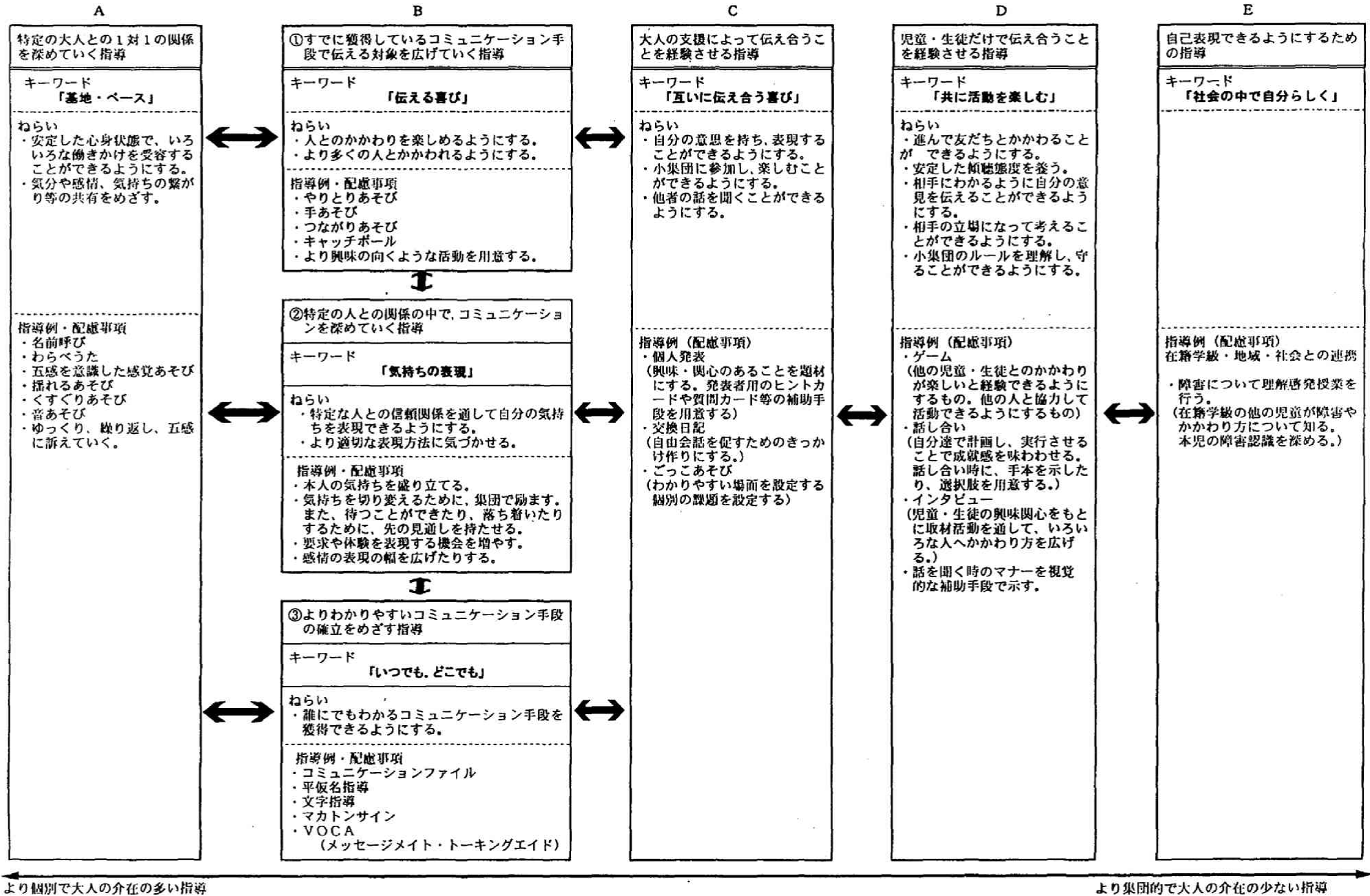


図3 「各段階におけるコミュニケーションの指導」

2 指導事例

(1) 図3 A段階における事例(肢体不自由養護学校 分教室 中学部1年)

ア 実態

重症仮死後遺症 脳性麻痺、てんかん発作、気管切開をあわせもち、呼吸をレスピレーターで管理していて、常時医療ケアを必要とする最重度の生徒である。感染予防のため隔離できる部屋で過ごし、教員とのベッドサイドでの1対1の個別授業が中心である。その日の授業は担当看護婦に確認の上行っている。

イ コミュニケーションにおける目標

ゆっくり繰り返しの働きかけを行う中で、特定の大人との気持ちの繋がりを育てていく。

ウ 具体的な取り組み

全身の血行や、呼吸に合わせて排痰を促したりというねらいをもって、腰・背中マッサージや腕上げ等の活動を行う。身体の緊張がある程度緩んだ段階で、毎日グロックンの音色で始まるグループの歌を聞く。約5年間の指導の中で、毎日聞いているグロックンの音を受け止め、目に活気がみられることがある。「名前呼び」は耳元でやさしくゆっくり告げていくと、穏やかな表情ながらも、瞳が大きくなったり、まばたきや口元・あごがピクピクする等の表出が多い。揺れる遊びでは、腰や背中を中心にした揺らし遊びを、わらべうたに合わせて行った。また音楽遊びでは、季節に合わせた歌を1ヶ月ごとに曲を変えてキーボードで聞かせたり、マラカスの音を規則的な間隔で鳴らしたり止めたりを繰り返した。右耳で聞いている時に瞳が左右に動いたり、左耳で聞いた時、瞳の動きが止まったりする等、音を意識する様子も見られた。ゆっくり繰り返してきた特定の大人とのやりとりを、生徒が心地よく受け止めた時、それをコミュニケーションの始まりとして認め、大切にしていけることが、今後のコミュニケーションの広がりにつながると考える。

(2) 図3 B段階-①における事例(知的障害養護学校小学部3年)

ア 実態

自閉症 着替えなど身の回りの活動は、その場の状況に合わせて声かけの指示通りに行動できる。しかし、大人の声かけを待ってしまい、できることでも声かけがないと自分から行動しようとしなかったり、指示が自分の思いと異なったりすると抵抗することがある。自分の要求は主にサイン(マカトンサイン)やクレーンで両親や担任に伝えようとするものの、必要に迫られた時以外は表すことが少なく、自分から他の人にかかわろうとすることが少ない。

イ コミュニケーションにおける目標

周りの人からかかわられることで他の人の存在を意識したり、楽しく遊ぶ経験を数多く積み重ねる。他の人とかかわる経験を通して、自分の要求を表出したり受け入れられる喜びを味わう。

ウ 具体的な取り組み

(学年のお話・音楽など集団での指導)手をつないだり肩つなぎをしながら、歩いたり踊ったりする歌遊びでは、様々な友だちと隣や前後になることで、多くの人の動きを感じてかかわることができるように工夫した。また、友だちとの手遊び歌では、一緒に活動したい友だ

ちを自分で選ぶように設定したところ、担任に促されると友だちの手をとる様子が見られるようになってきた。

(課題別学習や自由遊びなどの個別の指導)担任と1対1で行う課題別学習では、図形の構成を型はめ式にする等「できた」ことが視覚、触覚で分かる教材を用意した。提示された教材に本児が自分からかかわって「できた」という達成感を味わうとともに、たくさん褒めてもらう経験を重ねることで、人とかかわりを深めていくようにした。さらにキャッチボール、竹馬、大玉など本児の好きな遊びに誘うことで、人と一緒に遊ぶ喜びを多く味わわせるようにした。次第に自分から竹馬を出してきて担任のところまで持って行き介助を求めたり、友だちが遊んでいる大玉のところに担任を連れて行き「一緒に遊んで」と誘う等、本児の興味・関心を大事にすることで人とかかわろうとする姿が見られるようになってきた。

(3) 図3 B段階-②における事例(肢体不自由養護学校中学部1年)

ア 実態

主障害は、精神運動発達遅滞。障害の状態は、全身低緊張だが、座位、つかまり立ちが可能である。言語表出は、yesは、「あー」と発声し、noは、身振りで示すことができる。身の回りの名称、特に、乗り物、食べ物については理解している。

イ コミュニケーションにおける目標

自分の気持ちを相手に伝えるようにする。短時間で気持ちを切り替えられるようにする。

ウ 具体的な取り組み

本児を指導していくなかで、自分の意向と合わなかったり、友だちや教員に声をかけられた時、恥ずかしがって、ガクッと体を前に2つ折りにしてしまうことがわかってきた。そうしたときは気持ちの切り替えや本人の気持ちを高めるための工夫を行ってきた。具体的には、本児の好きなこと、歌を歌ったり、周りの友だちから本児を応援するかけ声をかけてもらい、集団で盛り立てていった。すると、前に倒れていた体をシャキッと起こしてきた。教材については、意欲を持って取り組めるように本児の好きなものを使用した。好きなものに取り組むということで、課題に集中し、また授業が楽しいと思うことで担任との信頼関係も形成されていった。また、身近なものを教材として使うことで、日常生活につなげていくことにもなった。そうした題材をメッセージメイトや写真、絵、文字カード等として使用したことは、コミュニケーション手段としては有効で、本児の内言語を広げ、相手へ伝える方法も広がっていった。

(4) 図3 B段階-③における事例(肢体不自由養護学校小学部3年)

ア 実態

不随意運動、自傷行為がある。教科前～教科学習のグループに在籍。認知発達は年齢相応に近く、言語理解は良好だが、表出面では意図的に話せることばが数語あるのみ。構音障害もあり、慣れないと聞き取りにくい。就学前にひらがな(50音)を覚え、50音表の中の任意の文字を指で示せるようになっていた。

イ コミュニケーションにおける目標

家族や担任だけでなく、様々な人に対して、『いつでも、どこでも』コミュニケーションが成立するよう、いくつかの表現手段を組み合わせた、誰にでも通じるコミュニケーション

手段を確立していく。

ウ 具体的な取り組み

自分から伝える手段として、まず、伝えたいこと（気持ち、食べ物、場所など）を絵カードにして板目紙に貼ったコミュニケーションノートを作成。指で示して伝えられるようにした。ノートの量が増えてくるとともに、どのノートを使うのかも操作させたいと思い、ノートをコピーしたものをクリアファイルに入れ、自分でめくって探せるようにした。現在では、絵カードをパソコンのソフト（ピクチャーインデックス）で作成し、200程度の絵カードを1冊のファイルにして使っている。カードの中には、「字をさす」（50音表（ファイル裏表紙に添付）を使う）や「トーキングエイドを使う」というものも入れ、複数の手段を併用できるように考えた。入学時気持ちがあまく伝えられないことで、泣くことが多かった本児であるが、少しずつ伝わる手段ができたことで、心理面での安定ができて泣くことも少なくなってきた。そのおかげか、体調も安定しつつある。今後は、集団の中でのコミュニケーションの成立を目指し、より多くの複雑なことを、様々な人に伝えるため、文法などもしっかり指導するとともに、手指の巧緻性を高め、トーキングエイドなどが使いこなせるようになることとよいと思われる。

(5) 図3 C段階における事例（小学校情緒障害通級指導学級小集団学習「ことば」の指導）

ア グループの実態

広汎性発達障害の特徴である、社会性やコミュニケーション、想像力などに障害のある児童が中心のグループ構成で、コミュニケーションに言葉を用いるのが苦手な児童が多い。

イ コミュニケーションにおける目標

必要を感じて、コミュニケーション手段に言葉を用いることができるようにする。

状況に合わせた言葉を使うことができるようにする。

ウ 具体的な取り組み

話をしようという気持ちを起こさせるために、子どもたちが興味を持って取り組めるような課題設定に心掛け、「宝さがし」（宝【中にお菓子が隠されている箱】を探すために人にどこにあるか聞く）と「ゲームランド」（やりたいアトラクションを選んでチケットを買う）を行った。宝を探すときの「〇〇を教えてください」やチケットを買うときの「〇〇をください」等の言葉は個々の児童の実態に応じて増やしたり、減らしたりするなど変えて行った。そして聞き手の対応も、時には「分からない」と言ってみるなどそれぞれの課題に応じて行った。また、どういう言葉を言ったらよいかや困った時の対応は、予めカード（「〇〇を教えてください」「〇〇の時は別の人に聞く」等）を作って練習し、見通しを持たせるとともに、分からない時にはそれを見ればどうすればよいか分かるようにした。どこに行けばよいかやどうやって待つかを分かりやすくするために、ケンステップを置いたり、現実に近いチケット売場を作る等、視覚的情報を多くし、子どもたちの混乱が少なくなるようにも心掛けた。

この課題を通して興味を持たせたり、具体的な見通しを持たせることで言葉を積極的に出そうしたり、カードを使うことで場に合わせた言葉を使うことができる児童がみられた。しかし、今回の課題では教員との対応がほとんどだったので、今後は役割分担などをして子

も同士のかかわりをもたせていく必要を感じた。

(6) 図3 D段階における事例（小学校情緒障害通級指導学級小集団学習「話し合い」の指導）

ア グループの実態

日常における会話では問題は少ないが、自分の気持ちを上手に表現したり、相手の意見を聞いて自分の意見を調整したりするのが苦手で、大人の支援がないとグループ活動から外れてしまうことが多い児童が中心のグループである。

イ コミュニケーションにおける目標

自分の意見を相手に伝え、受け入れてもらう経験を通して言葉で伝える喜びを味わわせる。相手の意見を聞いて、賛成したり、反対したりすることができるようにする。

ウ 具体的な取り組み

いろいろな課題を通して話し合いをすることで、自分の意見を言ったり、相手の意見を聞いたりできるようにしたいと考えた。全員が意欲的に話し合いに参加できるように、児童の興味・関心のあることや体験したことを話し合いの課題に取り上げた。話し合わないと成功しないルールを取り入れたゲーム（「一本の木」や「並び替え」等）や調理実習・畑作業・共同製作（学級旗）等で作る物の相談、またゲームを楽しくするためのルール変更の話し合い等を行った。最初は大人が入って話し合いをリードしたり、予め意見がいくつかある場合にはどうしたらよいかを子どもたちに相談させておいたり（ジャンケン、多数決、順番にして次に回す等）、いくつかの選択肢を用意しておいたりした。ゲームのルールを単純にしてゲームを行うことで意見を出しやすくもした。また、ゲームでは話し合うことで成功感が得られるようにしたり、ルール変更では自分が言ったことが何らかの形で試されるようにするなど、意見を言っても無駄だという気持ちを持たせないように心掛けた。

今回の課題を通して状況設定によっては児童が意見を言ったり、聞いたりできる場面が増えてきた。しかし、大人の支援が必要であり、それを減らしていくことが今後の課題である。

(7) 図3 E段階をめざした事例（難聴通級指導学級小3児童の指導）

ア 実態

主障害は、感音性難聴（右 116dB 左 100dB）である。通級指導学級では、言葉を用いたコミュニケーションには積極的ではないが、他の児童と一緒に意欲的に活動している。在籍学級では、他の児童に誘われると一緒に遊ぶが、自分から声をかけて遊ぶ事はほとんど見られない。本児は、図2「各段階におけるコミュニケーションの実態」ではD段階である。

イ コミュニケーションにおける指導目標

相手にわかるように自分の意思を言葉で伝える。また、在籍学級における他の児童とかかわれるように支援する。

ウ 具体的な取り組み

本児のコミュニケーション意欲を高めるために、「言葉でのやりとりを中心に、伝え合う楽しさを十分経験できる」ように教材を考えている。例えば、本児の発話意欲を高めるため交換日記を用いておしゃべりする時間を設定している。交換日記は、本児の気持ちに添った言葉かけや本児が興味・関心を持つようなことを話題として取り上げている。また、ごっこ

遊びを通して、言葉でのやりとりを十分に楽しむように時間を設定している。

在籍学級との連携として、本児とのかかわり方について理解を深めるため、1学期に本児の聞こえ方・補聴器について理解啓発授業を行った。この時、本児に自分の聞こえ方（聞こえやすい時、聞こえにくい時、わかりやすい話し方等）について考える機会を設けた。2学期には、詩を班ごとに作成する授業を通して、グループ活動の中に教員が入り込み、実際に本児とのかかわり方を示した。理解啓発授業を通して、本児とのかかわり方を一緒に考え合い、本児の障害について理解をすすめることができた。そして、本児が自らかかわろうとしたとき、周りの協力がスムーズに得られるようになると考える。また、本児自身が障害について考える大切な機会でもある。本児が在籍学級で自分らしく生きるために、成長と併せて在籍学級との連携をどのように進めるか、今後の課題となる。

3 考察

(1) A段階の指導

この段階の指導においては、ゆったりとした環境の中で、特定の大人（保護者、担任）との気持ちや感情の共有をめざすことが主な指導目標となる。教員は児童・生徒の持つ諸感覚に訴えながら、指導を行う。このような最重度の児童・生徒の場合、表出の読み取りに難しさがあり、さらに、指導の前提条件となる体調管理が難しいという点もある。指導事例においても、体調の良い時には、ほんのかすかな表情の変化等で大人の側に発信をする生徒の姿が報告されている。この段階においては、大人の側からの何らかの刺激が受信され、表情などの変化となって子どもの側から発信された時、コミュニケーションが成立すると考えられる。そしてこの段階におけるコミュニケーションは、この後に続くすべてのコミュニケーションの「ベース、基地」となる重要な部分であると考えられる。

(2) B段階の指導

B-①の指導において大切なことは、「伝える喜び」をたくさん感じることを通して、相手との信頼感や共感能力を高めていくことである。コミュニケーションの意欲面に重点をおいた指導である。指導事例では、集団指導の中で、友だちとかかわる場面を意図的に設定したり、個別指導を通して教員とのかかわりを深めていく中で、少しずつ自分から教員や友だちにかかわろうとするようになった児童の様子が報告されている。この事例では個別での指導と集団での指導が相互に補完しあいながら行われることで、児童のコミュニケーションへの意欲が更に高まっていることに注目したい。

B-②の指導の中では、「気持ちの表現」の幅を広げることを大切にし、自分の気持ちを何らかの形で表現したり、より適切な表現に気付かせることが目標になっていく。指導事例は、自分の意にそぐわないと脱力してしまっていた生徒が、自分の気持ちを切り替えることが少しずつできるようになってきたケースである。このときに重要な役割を果たしているのが大人との信頼関係であり、集団の力である。また、生徒が見通しを持ちやすいような場面を設定したり、教材の工夫によりコミュニケーション手段を拓げる指導を行っている。コミュニケーションの意欲面と能力（スキル）面、両面へのアプローチにより、指導に効果を与えている。

B-③の指導のキーワードは「いつでも、どこでも」。あいまいなシンボルから、より意味の明確なシンボルによる意思の伝達をめざすコミュニケーション指導である。コミュニケーションの能力（スキル）に重点がおかれた指導である。特に肢体不自由養護学校においては、その身体機能の障害からくるいろいろな制約の中で、一人一人の児童・生徒に合ったコミュニケーション手段について、様々な工夫がされている。指導事例は、教材の工夫によってコミュニケーション手段を獲得することが、精神面、更には体調面の安定にもつながることを示している。

(3) C段階の指導

対大人のコミュニケーションから集団を意識したコミュニケーションへ広がっていく段階である。集団は小さく、自分をよく理解している人で構成され、その中でなら安心感を持つことができ、さらに大人の支援によって自己を表出することができるという実態である。指導事例では、身近でわかりやすく、興味の持てる題材を選んで、言葉によるコミュニケーションを引き出すようなゲーム場面を設定している。集団を意識させ、集団の中での役割を持たせることも工夫の一つである。「互いに伝えあう喜び」の体験を積み重ねることにより、集団を居心地のよいものとしてとらえられるようにしたい。個々の児童・生徒の到達点を見極め、成功体験が次への意欲につながるような支援の工夫が必要となる。

(4) D段階の指導

小さな集団の中で子ども同士でコミュニケーションが成立する段階である。指導事例に示すようにわかりやすい場面の設定をすることにより、児童・生徒が意欲を持って集団に参加することができる。大人は必要に応じて、選択肢を提示するなど集団の舵取りの役目を果たす。個への配慮をしつつ、児童・生徒が集団の一員として「共に活動を楽しむ」ことができることをねらう。大人の支援の工夫が求められる。

(5) E段階の指導

集団はより大きく、通級の児童・生徒にとっては在籍学級の集団であるが、さらに、不特定の対象、地域、社会一般の中でのコミュニケーション場面なども想定している。自分をよく知らない人とでもよりよいコミュニケーションをとることが可能になるためにどうしたらよいか、ということが指導目標となっている。キーワードは「社会の中で自分らしく」である。指導事例はコミュニケーション段階としてはDの指導であるが、周囲の人々に対して、障害の理解啓発を促すことも大切な側面であるという観点からとりあげている。

(6) 図全体を通して

まず大切なのは、これらの図ではコミュニケーションに関する指導を、ある段階から次の段階へとステップアップさせるための指導として捉えている点である。児童・生徒の現在のコミュニケーションの段階と、めざす段階をしっかりと認識しつつ指導にあたることが大切である。

コミュニケーションに関する指導では、「コミュニケーションの意欲を高めること」と「コミュニケーションの能力（スキル）を向上させること」の2つが、指導の上での大きな観点である。図3では、「意欲」と「能力（スキル）」の関係を縦の軸にとり、図の上に行くほどより「意欲」に重点を置いた指導、下に行くほどより「能力（スキル）」に重点をおいた

指導として整理してみた。特にA、B段階における指導においては、この2つの観点がとても重要である。これに対し、C段階からE段階にむけては、「意欲」と「能力（スキル）」の縦軸というよりも、大人の支援の度合いが、段階が進むにつれて少なくなるという横軸が強調されるといえる。

以上述べたように、コミュニケーションに関する指導は、コミュニケーション段階の違いやねらいの違いによりいくつかに分類、整理できる。しかし、実際の指導においては、例えばBの段階にさしかかった児童・生徒が、必要に応じて大人との1対1の関係をじっくり深める段階の指導に立ち返るなど、行きつ戻りつの指導が行われることが多い。それはそれぞれの段階の間にも言えることである。また、「意欲」と「能力（スキル）」の関係にしても、実際の指導の中でこの2つのねらいは完全に区別できるものではなく、混在している場合が多い。そして、これら2つの指導は、「意欲を高めることによって能力（スキル）を引き出す」「能力（スキル）を向上させることによって、更なる意欲を高める」という関係にある。それぞれの指導の間を行き来したり、お互いが補完しあうことでコミュニケーションの「ちから」全体が高まっていくのである。

IV 授業研究（教科における自立活動の指導）

1 授業名

中学部グループ、高等部グループ合同の「おんがく」

2 対象者

都立養護学校（肢体不自由）中高等部

生徒：男子5名 女子4名 計9名 指導者：3名（音楽専科教員を含む）

3 合同グループの実態

8名が車椅子の生徒で、独歩の生徒は1名である。全員、基本的な日常会話が可能である。コミュニケーション能力については、友だち同士2人位なら大人が介在しなくてもかかわり（遊び、会話）がもてるが、友だち同士の集団では、自分の意思や要求を伝える力が弱い。親しい教員とのかかわりが中心であり、友だちへのかかわりが広がりつつある状態である。よって、生徒たちのコミュニケーション能力は、今回作成した図2「各段階におけるコミュニケーションの実態」のC～Dの段階である。

4 「おんがく」の指導目標（年間指導計画より）

- ・いろいろな歌に親しみ、楽しく歌えるようにする。
- ・音楽の創造的表現を楽しめる力を養う。
- ・指示やルールを理解して、友だちと一緒に楽しく体を動かす力を養う。
- ・楽器にふれたり、生の演奏を聴く経験を楽しめるようにする。

5 本時の指導のねらい

- ・歌の雰囲気を感じながら、歌える力をつける。
- ・簡単なリズム打ちを聞いて模倣したり、積極的に表現する力を養う。
- ・友だちと一緒に、身体表現を楽しめるようにする。

6 「教科おんがく」と「自立活動」との関連と「コミュニケーションに関する指導目標」

本グループでは、生徒の実態をふまえ、知的障害の学習指導要領に準じた教育課程を編成している。各教科等の指導にあたっては、生徒の障害の状態に応じて、自立活動の指導内容も盛り込んで行っている。「おんがく」でも、コミュニケーションに関する内容と関連づけた指導を行い、生徒一人一人の個性を尊重した指導が行えるよう、以下のような「コミュニケーションに関する指導目標」を設定し、指導の工夫を行った。

○友だちとかかわる力を育てる

安心できる集団の中で、友だち同士ペアになって取り組める課題を行う。自らかかわれない生徒に対しては、教員が個別に支援を行う。本授業では、集団を小さくする工夫を取り入れ、友だちとかかわる力を育てようとした。

○みんなの前に出て力を発揮する

集団の中で、できそうなことを目標とし、できるようになったら、みんなの前で、自分の力を発揮できる機会をもたせる。長期的な見通しとして、自分に自信をもち、知らない人とも、初めての場面でも、力が発揮できるようになることを目標に、段階的に指導を行っていく。本授業では、当初は解決が困難な課題は避け、全員ができる課題から取り組んだ。そして、自立活動の個別指導計画に基づき、それぞれにわかりやすい声かけや見本を提示することをていねいに行うことで、指導の工夫を行った。

7 「おんがく」における生徒N、W、Sの個別指導計画

今回の授業研究では、特に、次の3名のケースについて研究した。認識の力に差はあるものの、3名とも「移動能力が高い。友だちに対して消極的である。」という点が共通している。3名についての個別指導計画（おんがく）について〔表1〕に記した。

8 本時の展開〔表2〕

9 本時の評価〔表3〕

10 授業のまとめ

本授業研究では、テーマとして取り上げた自立活動の「コミュニケーション」についての指導内容を、教科の指導内容に取り入れ、指導計画を立案した。具体的には、〔表1〕「おんがく」の個別指導計画の中に、「自立活動の個別指導計画年間目標」と「コミュニケーションの実態」を併記した。また、〔表2〕本時の展開中に、コミュニケーションに関する指導目標に基づいて設定した「課題ごとのコミュニケーション指導に関するねらい」を記述し、各課題ごとの「生徒への支援」を列記した。このように、個別の実態や指導目標を整理し明確にして授業を行った。

「握手でこんにちは」の課題では、それまで、消極的なために上手に組めない生徒が必ず出てきてしまっていた。そこで今回は、最初に「みんな大好き」を行い、あらかじめ集団を2つに分けた。そして、次の「握手でこんにちは」では、「同一チームの友だちとは組めない」という簡単なルールを設定したところ、全員が初めてスムーズに毎回組めたという変化が見られた。これは、組める対象を7人から3人に限定し、対象の集団を半分の人数に限った工夫が良かったと考えられる。また、組みやすい状況になったことで、生徒Nは、友だちに対して「一緒にやろう」と意思表示できたり、生徒Wは、組みたい友だちが近くに来れる

ように、他の友だちに「～さんが通れないからどいて」と言って、指示したりする様子が見られた。生徒Sは、相手の目をよく見て活動していて、友だちを十分意識しながら楽しめていた。

歌唱では、Wが集団をリードしながら自信をもって歌うことができていた。NやSは、欠席もあり、歌詞やメロディーが十分に覚えられていないために、部分的な歌唱であった。

「リズム遊び」では、NとSが初めて積極的に挙手をした。教員からの支援（見本の提示や、個別的なわかりやすい声かけ等）が理解を助けた結果、自信をもって友だちの前で発表できたのだと思われる。

このように本授業では、実態に即した指導の工夫の結果、3名とも友だちや教員に対して積極的、意欲的にかかわろうとする様子が見られ、変化が見られた。

以上のように、自立活動の指導内容を、教科・領域の個別指導計画に盛り込んでいくことは、指導内容を系統性のある理解しやすいものにし、さらには、生徒一人一人の個性を尊重する指導につながると考えられる。

【表1】今年度「おんがく」個別指導計画

	おんがく授業での実態	「おんがく」個別指導目標	コミュニケーションの実態	本時指導上の留意点	個別指導計画（自立活動）年間目標
生徒N	歌唱はできるが、自信がなく部分的に歌えないことが多い。指示を聞いて行動、表現できるが、左右を意識した模倣や、リズムを理解して楽器を叩くことが曖昧である。自分から友だちとペアを組むことがまだ難しい。上肢のまひはほとんどない。	・教員からの支援を受けながら課題を理解し様々な表現活動を楽しむ。 ・友だちと楽しくかわる。	段階【C】 大人とかかわる力を持っており、頼まれた用事を、他の大人に頼むことができる。一方、友だちに働きかけることはほとんどなく、集団の中では自信をもって行動することが難しいため、受け身的である。	各課題において活動に見通しがもてるよう、わかりやすい「声かけ」や手本を示しながら、支援していく。	・友だちとのかわりの中で、自分の意見や考えに自信をもたせる。 ・状況に応じた行動がとれるようにする。
生徒W	歌唱は、大きな声でしっかり歌うことができる。指示を聞いて意欲的に行動、表現できる。自分から友だちとペアを組むことができるが、「一緒にやろう」等の言葉で誘うことがまだ恥ずかしいのか難しい。上肢の動きに制約はなく、楽器を使うことができる。	・意欲的に活動し創造的な表現にも自信をもって挑戦する。 ・友だちに積極的にかわる。	段階【D】 大人とかかわる力は十分あり友だちを誘って遊ぶ様子も見られる。授業中でも、自由に意見を言える時は生き生きとしているが、指名されて質問されたり、活動を求められたりするとする時は、急に声が小さくなり消極的になる。	きちんと指示を聞いて、積極的に活動できるように支援する。	・気持ちの安定を図り、見通しをもって行動できる力を養う。 ・楽しい経験や学習を通して、興味・関心の幅を広げる。
生徒S	歌唱は、自信がない部分以外は歌える。指示を聞いて行動、表現できるが、左右を意識した模倣や、リズムを理解して楽器を叩くことが曖昧なことが多い。自分から友だちとペアを組むことがまだ難しい。右手のまひが強く、あまり使いたがらない。	・課題を理解し自信を持って楽しく表現する。 ・友だちと楽しくかわる。	段階【C】 大人とかかわる力はある。特定の友だち以外へのかかわりは、みられるが、受け身的で、なかなか広がっていかない。大人との1対1では、意欲的だが、集団では、自信がなく、見通しがもてなくて、消極的な様子が多い。	よりわかりやすく課題を提示しながら、集団の中で自信がもてるように配慮していく。	・見通しをもった学習や活動ができるようにする。 ・友だちとのかわりの中で、自分の意見や考えを持ち、表現する力を養う。

【表2】本時の展開

	学習内容と〈ねらい〉	指導内容と配慮点	各段階のコミュニケーション指導に関するねらい	生徒Nへの支援	生徒Wへの支援	生徒Sへの支援
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・日直がはじまりのあいさつをする。 =歌唱= ○今月の歌「フニクリ・フニクラ」を歌う。 〈元気な声で楽しく歌う〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業が始まることを意識させる。 ・歌詞を棒でたどる。 ・部分的に繰り返し歌う。 		<ul style="list-style-type: none"> ・歌詞が不明確な部分について教える。 		<ul style="list-style-type: none"> ・歌詞が不明確な部分について教える。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ○「勝手にこんにちは」 生徒が自主的に2人ずつのペアになり、手振りをする。1回目終了後、間奏が流れている間に、ペアを交える。3回行う。 〈友だちと一緒に、楽しい気持ちを身体表現する〉 ○「みんな大好き」 生徒を2グループに分けて、かけ合いで歌わせる。1回目は、全員で一緒に歌唱練習。2回目は、グループに分かれて歌う。 〈歌う部分に気をつけて元気に歌う〉 ○「リズムあそび」 ①教員のリズム打ちをタンバリン等を使って模倣する。リズムに「ことば」をつけて全員でたたく。 ②教員がたたいたリズムを聞いて、「ことば」をイメージする。 ③生徒各自が順番に、「ことば」にリズムをつけて友だちの前で発表する。 〈リズムをよく聞いて模倣する〉 〈友だちの前で、課題を表現する〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・出席人数を考えさせる。 ・ペアがうまく組めるように支援する。自力移動が難しい生徒のことも考えさせる。 ・元気に歌唱させる。 ・「海」と「空」を歌う2グループに分け歌唱させる。それぞれのパートを大きな声で歌うように指示する。 ・教員が叩いた後に、生徒が続けて模倣をしてたたくように指示する。 ・教員が叩いたリズムを聞いてイメージした「ことば」を挙手して答える。 ・生徒が叩いた後に、全員で模倣をして叩けるよう、注意させる 	<ul style="list-style-type: none"> ・配慮のある特定の集団で、教員の支援を受けながら、友だちと楽しく活動する。 ・簡単なルールに従って友だちと一緒に楽しく活動する。 ・友だちの前で、自分でイメージした答えを言う。 ・自分で考えたリズムを友だちの前で発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・組めそうな友だちのことを気づかせ、声をかけるように促す。 ・歌う前にどちらのパートを歌うのかを確認させる。 ・音数（文字数）が同じ言葉を例示する。 ・挙手できない場合は「どんな言葉にする」と聞いてみる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・組みたい友だちに対して意思表示できるように声かけ等により支援する。 ・例題を示し、やりやすい状況をつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・組めそうな友だちを決めてから動くように声をかける。 ・歌う前にどちらのパートを歌うのかを確認させる。 ・音数（文字数）が同じ言葉を例示する。 ・例題を示し、やりやすい状況をつくる。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の感想を生徒に聞く。 ・日直がおわりのあいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒に授業の感想を聞いてみる。 				

【表3】本時の評価

	「おんがく」個別指導目標	評 価
生徒N	<ul style="list-style-type: none"> ・教員からの支援を受けながら課題を理解し、様々な表現活動を楽しむ。 ・友だちと楽しくかかわる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・リズム遊びでは、教員の見本を手がかりに、考えることができ、最初に挙手をする事ができた。 ・友だちと組む場面では、好きな生徒の所へ行き、「～ちゃん一緒にやろう」と言うことができ楽しくできた。
生徒W	<ul style="list-style-type: none"> ・意欲的に活動し創造的な表現にも自信をもって挑戦する。 ・友だちに積極的にかかわる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歌詞をおおむね覚え、友だちをリードするように、自信をもって歌うことができた。リズム遊びでは、解答を考えるのを悩みながらも、意欲的に楽しめていた。 ・どうしたらスムーズに組めるかを友だちのことを気遣いながら、活動する様子が見られた。
生徒S	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を理解し自信をもって、楽しく表現する。 ・友だちと楽しくかかわる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・リズム遊びでは、自分で考えたリズム言葉を、みんなの前で発表できた。 ・友だちからの求めに応じて、相手の所まで行き、組むことができ、楽しめた。

V まとめと今後の課題

本研究では、研究員たちが行った様々な指導事例をもとに、コミュニケーションの段階について、各段階の児童・生徒の実態や、次の段階にステップアップさせるための指導、工夫を視点にまとめることができた。まとめていく中で、大きく5つに分類されたコミュニケーションの広がり（図1）ができ、そこから発展した形で、図2、図3という指導の検証や次の指導内容を決めていくのに効果的な図ができた。図を作ることによって、コミュニケーションの発達を促すためには、児童・生徒の現在の段階とめざす段階をしっかりと意識して指導にあたることが大切であることが改めて確認できた。また、コミュニケーションの意欲と能力（スキル）の両側面に深いかかわりのあることについても考えを深めることができた。障害の種別や程度が異なる様々な事例について、同じ視点でまとめられたことは評価できる。3つの図を見てわかるように、コミュニケーションの発達は、全体として一つの流れになっており、その流れの中で、前後のねらいを見通した指導を行うこと、そのための支援、配慮を考えることが大切である。例えば、1つの事例に対して、様々な段階の間を行きつ戻りつ、あるいは同時並行して指導を行うことや、より高い段階でのコミュニケーションの成立を経験させることなどが考えられる。これには、双方向性を確立させるために、コミュニケーション能力の不足部分を大人が支援したり、コミュニケーションしやすい場面設定をしたりするという、「コミュニケーションの成立を補う」見方も必要となるだろう。

また、一人一人の実態に応じたコミュニケーションの課題を適切に設定し、課題にあった指導を行うためには、集団指導においても、個別のねらいや配慮事項などを明確に示す必要がある。本研究における「おんがく」の授業研究では、自立活動の指導内容を、教科の授業における指導内容の観点の1つとして取り入れることにより、一人一人の実態に即した指導内容を示すことができた。これは、心身障害教育において、特に必要とされる「個性を尊重する教育」につながるものである。

コミュニケーションの指導は、児童・生徒の生活全般にかかわるものであり、学校の授業の中だけで目標を達成することは難しい。また、授業などの学校場面ではできていることが、家庭や他の場面にまで般化しにくいといったことも少なくない。指導内容を定着させ、日常生活の中に根付くようにするためには、児童・生徒にかかわる様々な人々との連携が大切である。つまり、保護者とはもちろんのこと、養護学校においては自立活動の時間における指導の担当者、通級指導学級においては在籍学級の担任、また病院や福祉などの専門機関などとそれぞれ情報を交換し合い、課題および指導についての共通理解を持つことで、一層の指導の効果が期待できるものと思われる。その共通理解のためにも、本研究のような、課題や指導内容を客観的に整理、分析する研究は、今後も引き続き行っていくべきであろう。

平成13年度教育研究員名簿
 教科等名(教育課題)(教科・領域)(自立活動)

No.	地区	学校名	氏名	備考	No.	地区	学校名	氏名	備考
1	千代田	千代田小	中居みち代		18	都立	北養護	尼子創一	◎
2	江東	南砂小	田中布佐子	○	19	都立	村山養護	米重留美子	
3	目黒	鷹番小	田中真弓		20	都立	町田養護	片山勝義	
4	世田谷	駒沢小	今井則子		21	都立	八王子東養護	向坂仁史	
5	板橋	志村第四中	橋本和生	○	22	都立	多摩養護	川辺千春	
6	北	滝野川小	李英子		23	都立	高島養護	角北興司	
7	練馬	光が丘第三小	大浦重喜		24	都立	矢口養護	小野寺肇	
8	江戸川	本一色小	鈴木剛司		25	都立	墨田養護	赤津公子	
9	八王子	船田小	早船智美		26	都立	江東養護	田中信幸	
10	武蔵野	桜野小	早崎由起子		27	都立	中野養護	飯嶋ちづる	
11	清瀬	清瀬小	二木典子		28	都立	足立養護	上竹睦	
12	多摩	東落合小	大竹裕子		29	都立	清瀬養護	岩瀬昌保	
13	都立	葛飾盲	高橋誠		30	都立	葛飾養護	高取理津子	
14	都立	八王子盲	田尻和枝		31	都立	港養護	川口尚人	
15	都立	江東ろう	山江直子	○	32	都立	石神井養護	山西恭子	
16	都立	綾瀬ろう	長谷川由貴江		33	都立	南大沢学園養護	松村英二	◎
17	都立	小平養護	鈴木愛		34	都立	あきる野学園養護	吉崎武敏	◎

(◎ 分科会世話人/○ 分科会副世話人)

(担当) *教育課題 東京都教職員研修センター統括指導主事 砥柄 敬三
 *教科・領域 東京都教職員研修センター指導主事 内藤 伸一
 *自立活動 東京都教職員研修センター指導主事 山本まゆみ

平成13年度教育研究員研究報告書

〔東京都教育委員会印刷物登録
平成13年度 第41号〕

平成14年1月23日

編集・発行 東京都教職員研修センター
所在地 東京都目黒区目黒1-1-14
電話番号 03-5434-1976

印刷会社名 株式会社 ドゥ・アーバン