

小・中・都立学校

平成 16 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

地域社会で豊かに暮らすための教育的支援

～地域で生き生きと暮らしていきたいという願いにこたえる指導の工夫と評価の活用～

研究の概要

これまで一人一人の児童・生徒に応じたきめ細かな指導を行うために「個別指導計画」を作成してきた。その際、児童・生徒の実態を踏まえた上で、保護者のニーズを十分に受け止めるとともに、様々な分野の関係機関等と情報交換しながら連携を深めていくことが大切となる。そこで、「個別の教育支援計画」*1の考え方を取り入れ、児童・生徒が地域資源*2を活用する力や社会的自立を実現する力を育成するために、指導の工夫と評価の活用を行うと、地域社会での生活がより豊かになるという研究仮説を立て研究を進めた。

事例研究では、個別の教育支援計画を踏まえ、本人のニーズや目標・課題を明確にした「個別指導計画」を作成し、地域での生活をより豊かにするために、支援ツールを作成するなどの指導の工夫と「連携カード」、「買い物手順表」を用いて評価の活用を行った。

*1 個別の教育支援計画：4頁「3 個別の教育支援計画」を参照

*2 地域資源：障害児・者が利用する地域の教育、医療・保健、福祉、労働等の機関、店舗及び行政サービス等のこと（平成15年度教育研究員心身障害教育部会報告書17頁参照）

主題設定の理由

平成15年3月に文部科学省から「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出された。さらに平成15年12月には、都教育委員会から「これからの東京都の特別支援教育の在り方について」の最終報告が出された。さらに障害のある子どもたち一人一人のニーズに応じて、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した支援を教育、福祉、医療・保健、福祉、労働等が連携して行うために「個別の教育支援計画」の作成が提言された。こうした特別支援教育の推進に向けた社会的な要請を受け、学校においても個々のライフステージに即した支援計画の一環として、「個別の教育支援計画」の在り方に関する実践的な研究が求められている。

これまでも、盲・ろう・養護学校や小・中学校の心身障害学級（以下、「各学校・学級」という。）では、児童・生徒のニーズ、保護者・地域社会の願い、さらには社会の変化に対応した個に応じた教育を推進してきた。その一つの取り組みとして個別指導計画が挙げられる。しかし、現在の個別指導計画は、学齢期の児童・生徒を対象として、教科等の指導の充実を目指すものであった。そのため、家庭を中心とした放課後・休日等の余暇を含めた地域社会での生活及び卒業後の生活全般を十分に見通すまでには至っていない。

内閣府が示した障害者基本計画に基づく重点施策実施5ヵ年計画（平成14年12月）では、「盲・聾・養護学校において個別の支援計画*3を平成17年度までに策定する」とこととされている。

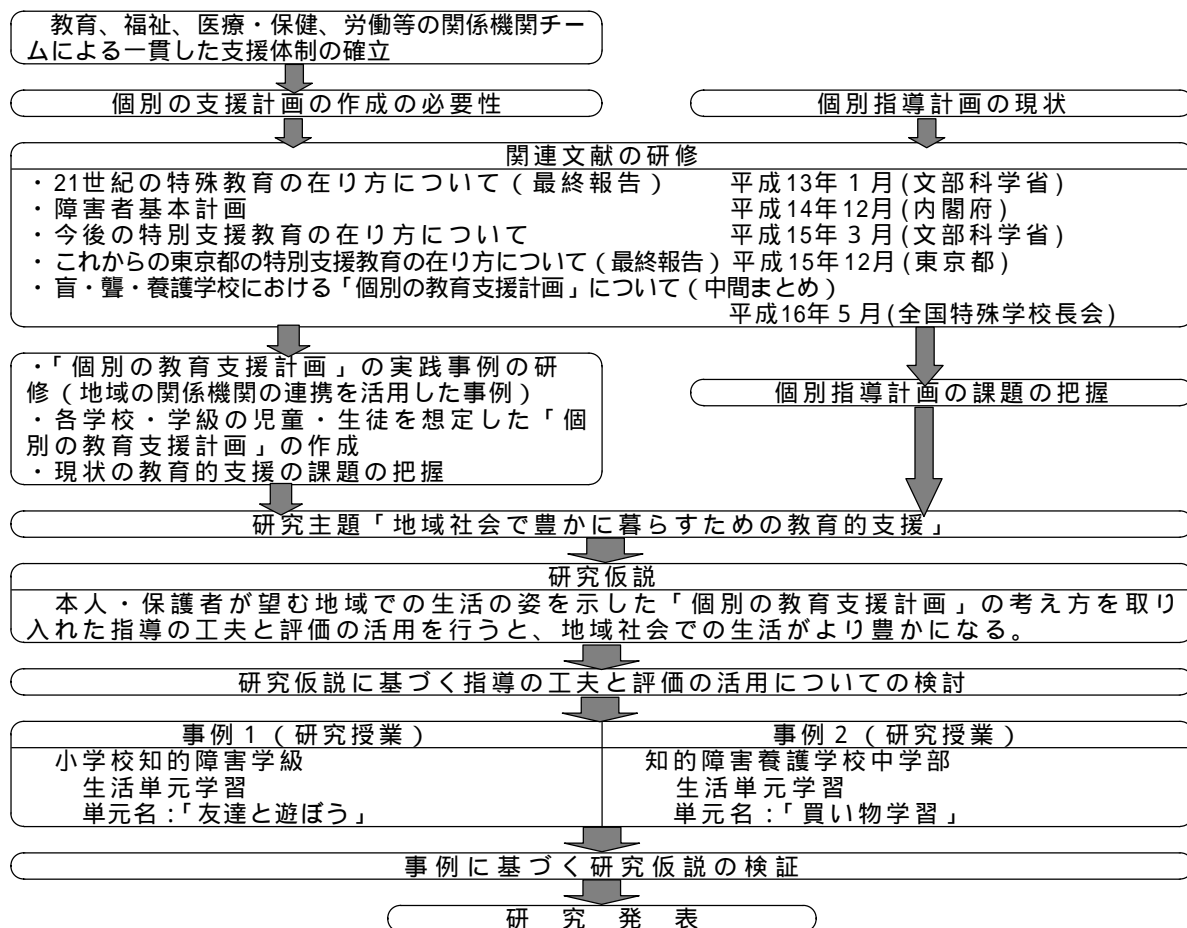
そこで、本分科会では、この個別の支援計画の考え方を学校における指導に取り入れ、学校生活のみならず、家庭・地域社会での生活、さらに、卒業後の地域社会での生活を豊かにする

ための教育的支援について実践的に研究し、その教育的支援の内容の充実を図る指導の工夫と評価の活用について提言することを目的として、本主題を設定した。

*3 個別の支援計画：個別の教育支援計画は個別の支援計画に含まれるもの。5頁「個別の教育支援計画と個別の支援計画の関係」を参照

研究の内容・方法

1 研究構造図



2 「横の連携」と教育的支援

学校生活及び放課後・休日等の余暇を含めた地域社会での生活、さらに、卒業後の地域社会での生活を豊かにする教育的支援を具体化していくため、平成15年度教育研究員心身障害教育部会教育課題分科会の研究報告書(研究主題「一人一人の学びが連続する指導と評価の工夫」)の中では、「学びの連続」としての「縦の連続」「横の連携」の重要性を述べている。そこでは、「学びの連続」を次のように説明している。

学びの連続における「縦の連続」と「横の連携」の関係

障害のある児童・生徒の「学び」を充実させるためには、各学校・学級において、進級や進学などによって途切れることなく積み上げられるよう、児童・生徒の実態把握や指導内容・方法、指導の手だて等を就学前から、小学校(部)、中学校(部)、高等学校(部)へ引き継いで行く「縦の連続」が必要である。

また、「学びの連続」に必要なことは、指導に生かす有効な情報をいかに連続させていくかである。そのためには、家庭や関係機関等との「横の連携」による情報の共有も必要である。今後は、「横の連携」の在り方を探ることが課題である。

昨年度の研究では、児童・生徒の社会参加を進めて行くために、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した教育的支援が行われるよう、「縦の連続」を具体化するための工夫を提案している。

そこで、今年度は昨年度の研究を踏まえ、家庭や関係機関等と連携し、児童・生徒の地域での生活を豊かにするための、「横の連携」を研究することとした。

児童・生徒を支える関係機関は、教育、福祉、医療・保健、労働等の様々な領域に存在している。学齢期においてそれらが連携するためには、教育機関が中心となって、本人・保護者・地域社会のニーズに基づき「個別指導計画」を作成し、共通理解することが大切である。そこで現在用いられている「個別指導計画」を持ち寄り、地域社会での生活や将来の生活を支援する視点から「個別指導計画」を見直してみた。その結果、現在作成している「個別指導計画」には、次のような現状と課題があることが明らかになった。

各学校・学級における「個別指導計画」の現状と課題

【現状】

「個別指導計画」は、学習指導や生活指導に焦点をあてて作成されており、地域での生活の姿があまり表記されない傾向にある。

学校が関係機関等と連携を行っていても、「個別指導計画」の上では、保護者と関係機関等との表記にとどまる場合がほとんどである。

【課題】

居住地域で児童・生徒が受けている支援及び地域における支援などにより、身に付けた力が学校生活及び学習場面で十分に生かされない。あるいは生かされていることが見えにくい状況にあり、改善が必要である。

将来の生活をイメージし、現段階ではどのような力を身に付けることが望ましいのかが分かりにくいいため、見直す必要がある。

【個別の教育支援計画との関係】

「個別指導計画」は、児童・生徒一人一人に対応して、教育課程を具現化し、各教科等の指導目標や指導内容・方法の明確化を図るものである。「個別の教育支援計画」を踏まえ、より具体的な指導の内容を盛り込んだものとして作成される。

上記を踏まえ、学校で指導したことが家庭生活・地域生活で生かされ、逆に、地域の中で学んでいることが学校教育の場で生かされていくように相互が連携していくことが望ましい。そのためには、「個別の教育支援計画」の考えを取り入れ、地域と家庭と学校をつなぐ支援ネットワークや支援ツール等を作成し、「横の連携」を充実させることが必要である。

3 個別の教育支援計画

児童・生徒が地域社会で豊かに暮らすために、一人一人のニーズに対応した教育的支援の一層の充実が求められている。

「個別の教育支援計画」は障害のある児童・生徒の生涯を見通して本人を中心に据えた支援ネットワークを形成し、ニーズに応じて必要な社会資源を活用し、本人を支援していくためのものである。「個別指導計画」は「個別の教育支援計画」を踏まえ、学齢期における一人一人の教育ニーズに対応して指導内容・方法の明確化を図り、具体的な指導内容や評価の観点を示したものである。

個別の教育支援計画

平成 14 年 12 月に閣議決定された「障害者基本計画」の中で、障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画「個別の支援計画」を策定して、効果的な支援を行うことが提言された。(さらに新障害者プランでは、「平成 17 年度に盲・聾・養護学校において策定する。」と数値目標を明示)

個別の教育支援計画と個別の支援計画の関係

「今後の特別支援教育の在り方(最終報告)」(平成 15 年 3 月、文部科学省)で示された「個別の教育支援計画」は、「個別の支援計画」に含まれ、教育、福祉、医療・保健、労働等の関係機関との連携協力の下に、教育機関が中心となって作成する乳幼児期から学校卒業後までの一貫した支援計画である。

作成にあたっては、

現在・将来の生活について、本人の希望及び保護者・地域社会が児童・生徒に対して、どのような願いを持っているのかについて共通理解する。

児童・生徒が活用できる地域資源には、どのようなものがあるのかを明らかにする。

家庭や地域社会で活用できる支援の方法を工夫する。

家庭や地域社会で身に付けた力を、学校教育の中で生かしていく。

等の視点が必要である。

4 研究仮説の設定

本研究では、以上のように「個別の教育支援計画」の考え方を踏まえ、「横の連携」の充実を図るために、次のような研究仮説を設定した。

本人・保護者が望む地域での生活の姿を示した「個別の教育支援計画」の考え方を取り入れた指導の工夫と評価の活用を行うと、地域社会での生活がより豊かになる。

事例研究

地域で生活をより豊かにしていくには、指導の充実を図るだけでなく、個別の教育支援計画の考え方に基づく関係機関などの地域資源を生かした教育的支援が重要である。

そこで、本研究では、障害のある児童・生徒が地域社会で豊かに暮らしていくためには「地域資源の活用」は不可欠なものの一つであることから、通学区域の特徴を踏まえた地域支援の形態などにより、心身障害学級と都立養護学校における二つの事例を研究した。

一つは心身障害学級の事例で、地域資源を授業で直接的に活用し、「地域社会で豊かに暮らすためのスキル」を身に付ける事例である。もう一方は都立養護学校における事例で、居住地の地域資源を授業で活用できないため、「地域社会で豊かに暮らすためのスキル」を学校近隣の地域資源を活用する中で身に付けたことを生かし、居住地の地域資源を活用しながら、地域社会で豊かに暮らすスキルを身に付けていくように支援する事例である。

二つの事例の比較

項目	事例1 (小学校知的障害学級)	事例2 (都立知的障害養護学校中学部)
通学区域	・狭い (1市の一部)	・広い (3区)
地域資源 (支援者等)	・学校と居住地の地域資源が一致	・学校と居住地の地域資源が別個の存在
教育的支援の形態	・地域の支援者が学校に来て、一緒に活動し、支援方法を共有化する。	・学校近隣の地域資源を活用することにより、その支援方法を確立し、支援方法を居住地で活用できるように情報提供する。
関係者間の連絡	・保護者、地域資源 (支援者)、学校間は、直接連絡が中心 (補助手段: 連携カード)	・学校地域の当事者間は支援ツールを事前に配布し、支援の意義を共有化 ・保護者、居住地の地域資源と、学校間の連絡は、支援ツールや手順表を活用

以上の二つの事例の研究結果を基に、児童・生徒の「地域社会での生活がより豊かになる」という視点で、教育的支援の進め方について考え、連続的な横の連携を図っていった。

<事例1> A小学校知的障害学級「生活単元学習」の事例

1 実態把握

A小学校知的障害学級第4学年に在籍する児童Bは、自閉的傾向がある。学校での児童Bは、簡単な会話ができ、小学校1年生程度の漢字の読み書きができる。他者からの注意やアドバイスによって、語気を荒げたり泣き出したりすることがある。集団活動の際には、離れて歩き回ることが多かった。しかし、最近では、一緒に簡単なゲームができるようになってきた。教師とであれば、鬼ごっこをするようになり、自分から「先生、遊ぼう。」と誘いに来るようになった。他の児童に対しての関心も、徐々に見られるようになってきている。

A小学校では保護者と保護者会や毎日の連絡帳の他、必要に応じて面談・電話連絡などを行っている。保護者との面談により個別指導計画を作成し、指導についての共通理解を図っている。

家庭での児童Bは、お気に入りのビデオやテレビを見たり、本を読んだりして過ごすことが多い。休日に家族で公園に行くと、バドミントンや野球に興味を示し、試してみようとするが、うまくこなせないために苛立ってやめてしまうそうである。また、児童Bの居住地域における支援機関の利用は、放

C市立A小学校		個別の教育支援計画			
本人	ふりがな		性別	生年月日	年 月 日生 ()歳
	氏名	B		電話番号	
	住所	〒			
現在・将来についての希望					
本人					
保護者	一人で電車やバスに乗れるようになってほしい。 地域社会でスポーツが楽しめるようになってほしい。				
支援の目標					
電車やバスに乗る手順が分かるようになる。 集団でのスポーツをする機会をもって、楽しむ経験を積む。					
必要と思われる支援					
駅員やバスの運転手・切符を買う手伝い。 地域の体育クラブ、市役所の体育課・体育活動の情報提供					
学校の支援					
利用する機会の多い交通機関の利用の手順を明らかにし、生活単元学習等で学習に取り組む。 本人が興味を示すスポーツを見付け、生涯スポーツとしても取り組めるよう、地域の関係機関との連携を図る。					
関係機関の支援					
家庭生活	支援機関	家庭	担当者	児童Bの母	連絡先:
	支援内容	家庭、C地域支援クラブ、学校間での児童Bについての共通理解のための連携カードの記入と活用。			
余暇・地域生活	支援機関	C地域支援クラブ	担当者	C地域支援クラブ指導者	連絡先:
	支援内容	児童が楽しく余暇活動を送れるための学校との連携			

本様式は、都教育庁指導部義務教育心身障害教育指導課が、教育課程説明会 (平成16年10・11月) で配布・説明したものをを用いた。

課後のC地域支援クラブ（学校所在地の障害のある児童・生徒のための放課後活動や障害者の余暇活動の支援組織）の他、療育施設での不定期の相談がある。

C地域支援クラブへは、ほぼ毎日、放課後に通っている。C地域支援クラブでも、特定の大人以外とのかかわりを余りもとせず、一人で絵を描いていることが多い。集団での活動へも参加できるよう工夫しているが、興味をもてずに参加できないことが多い。

C地域支援クラブでは、年に2回ほど、ボウリング大会を催しているが、これまで児童Bは興味を示さず、参加してこなかった。保護者は児童Bの放課後や地域での活動がさらに充実することを望んでいるが、C地域支援クラブでも児童Bが興味を示す活動を見いだすのに苦慮している。これらの実態を踏まえ、児童Bの保護者と相談しながら、個別の教育支援計画の作成に着手した（前頁参照）。

この個別の教育支援計画を踏まえ、児童Bがスポーツを通じて友達や家族と共に楽しめる時間を過ごせ、また、地域での生涯スポーツにも結び付くように、C地域支援クラブとの連携を個別指導計画に加え、下記のように改善を図った。

領域	指導目標	指導の手だて	評価と課題
生活単元学習	C地域支援クラブでの活動を学習に取り入れ、見通しをもって参加できるようになることで、地域や放課後の生活が充実する。	C地域支援クラブ指導者と連携し、活動内容と指導方法に共通性をもたせる。	

2 地域社会で豊かに暮らすための支援

(1) C地域支援クラブとの連携

C地域支援クラブでは、簡単な調理、工作、球技、水泳、歩行訓練、音楽療法、体操教室、買い物体験、宿泊体験等の活動を幅広く行っており、下校時にA小学校へ迎えのため来校している。現在、児童Bを含め、学級から5名が参加している。本単元の実施にあたり、下記の打合せ等を行った。

事前打合せ1	<ul style="list-style-type: none"> 児童BのC地域支援クラブでの活動や活動の中での様子を聞き取った。 児童Bの障害や対応上の課題について協議した。 児童Bの支援について、共通のねらいをもつために協議した。
事前打合せ2	<ul style="list-style-type: none"> 本単元のねらいを示し、C地域支援クラブのねらいとの共通化を図った。 授業への参加に向けた細かい打合せを行った（ペアの作り方、児童Bについての対応の仕方、他の児童についての情報提供など）。
授業への参加	<ul style="list-style-type: none"> C地域支援クラブ指導者が参加して、生活単元学習を実施した。
事後打合せ	<ul style="list-style-type: none"> 授業へ参加した際の感想・意見の交換を行った。 今後の授業についての打合せを行った。

(2) 連携カード

保護者・C地域支援クラブ・学校間で、児童Bへの支援を共通させるために、情報交換を目的とした連携カードを次頁のように工夫して作成した。カードを貼るノートは、児童Bがランドセルに入れて常に携帯することとした。

連携カードの工夫点

タイトル	・ 3者間で共通するその時々の児童Bの指導のポイントをタイトルとした。
記入欄	・ 本人の感想を聞き取り、記入できるようにした。 ・ 児童Bの様子の変化が分かるように1日を1枚とした。 ・ 学校での児童Bの様子を最初に知らせ、学校、家庭、C地域支援クラブの順に記入することとした。
情報の欄	・ 必要となる様々な情報が共有できるように設けた。
ねらいの欄	・ それぞれのねがいが共通理解できるように設けた。
情報の蓄積の仕方	・ 児童Bの様子の変容が継続して把握できるように、ノートに貼り加えていくようにした。
記入する上での留意事項	・ 記入することが負担とならないように、毎日記入しなくてもよいこととした。 ・ 気になる様子や重要と思われる事項の記述については、アンダーラインを入れるなど、強調することとした。

連携カード				
友達と遊ぼう				
4ねん なまえ B				
	本人	保護者	学校	
ねがい		運動やスポーツを楽しめるようになってほしい。	友達と一緒に遊べるようになってほしい。楽しい経験をたくさんさせてあげたい。	
情報	・地域のボウリング場で障害者用にガーターをなくしてくれる。 ・地域のボウリング場で障害者の割引がある。			
きょうはだれとなにをしてあそびましたか？				
日付	学校で	お家で	地域で	
月日	本人	楽しかった。	カルタとりを家族でやった。たくさん取れて喜んでいた。	絵を描いて遊んでいました。
	担任	先生と鬼ごっこをして遊びました。		
月日	本人	ボウリングが楽しかった。たくさんあそびました。	兄弟でテレビゲームをしていました。ボウリングのことを話してくれました。	ボウリングが楽しかったようで、たずねるとうれしそうに説明してくれました。
	担任	授業でボウリングをしました。楽しんでいました。		

(3) 指導の工夫

次のような指導の工夫を行った。

題材及び題材選択の理由	・ 導入時「鬼ごっこ」：児童Bが休み時間に楽しんでいる鬼ごっこを題材として選択した。 ・ 展開時「ボウリング」：C地域支援クラブでも活動に取り入れているボウリングを題材として選択した。
単元の時間	・ 意欲の持続や内容の定着を図るため、2回の活動を一つのまとまりとした。段階を経るごとに、課題に新たな要素を加えていった。
指導段階の設定	・ ピンの大きさや本数、ボールの大きさ、ピンまでの距離を、易 難と変化させた。 ・ ピンを倒すだけ 倒したピンの本数分のシールを貼る 点数で競う、と発展させた。
意欲を高めるための教材・教具の工夫	・ 鬼ごっこの鬼やボウリングのピン、ピンを倒したときに貼るシールに、児童Bが大好きなTV番組のキャラクターを用いた。 ・ ピンが倒れたとき児童Bが「いい」と感じる音がするように、空のペットボトルを用いた。 ・ ピンの並べ方をレーンごとに変えた。
C地域支援クラブ指導者の役割	・ 普段児童Bとのかかわりは少ないが、障害児とのかかわりが上手な人を児童Bのペアにした。 ・ C地域支援クラブの方と学級児童が、授業を行う以前に会う機会を設け、児童たちに安心感を与えた。 ・ ハイタッチなどにより、ペア同士でうれしさを共有できる表現方法を、担当する児童と行った。

3 研究授業

(1) 単元名「友達と遊ぼう」

(2) 単元について

本学級の児童は、児童同士ではなかなか遊びが続かず、ルールのあるスポーツへ発展していかない現状がある。また、放課後や休日はあまり外出せず、家にいて一人でテレビゲームをしている児童が多い。以上の実態と、生涯スポーツにつなげていく視点から、放課後や休日に利用している地域における余暇活動支援組織と連携した学習を設定することが重要であると考へた。C地域支援クラブは、本学級の児童の多くが利用している。また、指導者が頻

繁に来校していることも、連携する上での利点である。

本単元は「鬼ごっこ」と「ボウリング」を通して、友達と遊ぶこととした。「鬼ごっこ」は普段の休み時間に児童が遊び、楽しさをすでに分かっていることから、後の授業展開への期待感を高めるためにも取り入れた。「ボウリング」は生涯スポーツとして、多くの福祉作業所等でも取り入れている種目の一つである。ピンを多く倒すという目的がわかりやすく、また、最近では、障害者が楽しみやすいように配慮された施設が増えている。

このことから、友達と地域でともに遊ぶことのできるスポーツとして、「ボウリング」を取り上げ、本単元を設定した。本単元においては遊びの経験を通して、簡単なルールを理解して遊ぶことや、人とのかかわりを広げることもねらいとした。

(3) 単元の目標

単元の目標	・簡単なルールを理解して遊ぶことができる。 ・友達と楽しんで遊ぶことができる。
児童Bの目標	・鬼ごっこやボウリングのルールを理解する。 ・C地域支援クラブ指導者とペアになって鬼ごっこやボウリングを楽しむことができる。

(4) 単元の評価規準

ア) 鬼ごっこ・ボウリングへの関心・意欲・態度	イ) 鬼ごっこ・ボウリングについての思考・判断	ウ) 鬼ごっこ・ボウリングの技能	エ) 鬼ごっこ・ボウリングについての知識・理解
ボウリングを続けようとする。 ピンをたくさん倒そうとする。 ペアの人と一緒に行動しようとする。 逃げたり、追いかけたりしようとする。	うまくできないときに怒ったり、泣いたりしないで活動できる。 人のじゃまをしないで活動できる。 倒れたピンをたてることのできる。 鬼になったらおいかけることができる。	ピンをめがけてボールをころがすことができる。 ピンが倒れるような強さで投げられる。 捕まえようと追いかけることができる。	ボウリングのルールを理解できる。 鬼ごっこのルールを理解できる。

(5) 単元の計画

時	主な学習内容	C地域支援クラブとの連携	評価			
			ア	イ	ウ	エ
1～2	鬼ごっこ(鬼は大人)、怪獣をピンに見立てたボウリング(3本)、ゲームのキャラクターをピンに見立てたボウリング(3本)	授業の様子を連携カードで伝える。				
3～4 (本時: 第3時)	鬼ごっこ(鬼は大人又は児童)、怪獣をピンに見立てたボウリング(5本)	【授業に参加】 児童を先導しながらボウリングをして、楽しさを示す。				
5～6	鬼ごっこ(鬼は大人又は児童)、怪獣をピンに見立てたボウリング(10本)	【授業に参加】 児童と一緒にボウリングをして、楽しさを共有する。				
7～8	鬼ごっこ(鬼は主に児童)、ピンを用いたボウリング	【授業に参加】 児童と一緒にボウリングをして、盛り上げる。				
9	ボウリング場でボウリング	【授業に参加】 児童が率先してボウリングを楽しめるように支援する。				

(6) 本時の指導

本時の目標

本時の目標	<ul style="list-style-type: none"> ・交替で鬼になって、友達を追いかけることができる。 ・C地域支援クラブ指導者とボウリングをして、楽しさを知る。
児童Bの目標	<ul style="list-style-type: none"> ・鬼になった他の児童から、逃げることができる。 ・C地域支援クラブ指導者とボウリングをして、楽しさを知る。

本時の展開

	学習内容	活動内容	C地域支援クラブ指導者のかかわり	教師の支援評価規準	評価
5分 導入	・本時の流れの確認	・あいさつをする。	・あいさつをする。	C地域支援クラブの人の名前がわかるように、ひらがなの名札を着用してもらう。	
展開 35分	・鬼ごっこ	・鬼につかまらないように、にげる。 ・鬼になったら、追いかける。	・一緒に鬼ごっこをする。 ・鬼になって追いかける	鬼とわかりやすく、逃げたいようなお面をかぶる。 鬼から逃げようとしたか。 鬼になったときに、追いかけてよかったか。 時間の経過や、気分の高揚のために音楽をかける。	
	・ボウリングのルールやペアについての説明 ・ボウリング	・ペアの相手と一緒に座って静かに聞く。 ・全部倒したらシールを貼ることを知る。 ・ペアの人と交替で投げることを知る。 ・ペアの人と交替に投げる。 ・全部倒したらシールを貼りに、黒板のところへいく。 ・投げ終わったら、ピンを立てる役を交替する。	・ペアになる児童のところへ行く。 ・児童と交替でボールを投げる。 ・児童と交替でピンを立てる。 ・全部倒れたら一緒に喜ぶ。	ピンの絵を1枚1枚見せ、興味をもたせる。 C地域支援クラブの人がペアを組む児童のところへ行き、ペアとしての意識を高める。 ペアの人と一緒に行動できたか。 児童が好きなTV番組のヒーローのシールや音楽を用いる。 児童とハイタッチなどをして、楽しい雰囲気を作るように、事前にC地域支援クラブ指導者に伝えておく。 C地域支援クラブ指導者が児童とかかわりに集中できるように、授業者は必要最小限の指導にとどめる。 ピンをめがけてボールを転がすことができたか。 ピンが倒れなくても受け入れ、ゲームを楽しめたか。	
5分 まとめ	・学習の感想 ・次回の予告 ・あいさつ	・感想を言う。 ・お礼のあいさつをする。	・楽しかったことを確認し、次回も楽しもうと言葉かけをする。	本時を振り返ることができたか。 C地域支援クラブ指導者と一緒の活動を楽しめたか。	

評価) ...支援なしで評価規準の内容を行えた。
 ...若干の教員の支援で評価規準の内容を行えた。
 ...評価規準に至るには、さらに学習を要する。

4 結果

(1) 授業での児童Bの様子

鬼ごっこでは、しだいに大人から離れて、一人で逃げられるようになった。

ボウリングでは、当初はペアの相手にあまり興味を示さなかったが、ピンを倒したときに自分からペアの相手にハイタッチをするようになった。倒れたピンを直したり、全部のピンが倒れたらシールを貼ったりするなど、自分から行うようになった。30分間にわたりボウリングを行ったが、最後まで積極的にゲームに参加し、うまくピンが倒れないことがあっても心理的にも安定して、ペアの相手と一緒にゲームを行えた。

(2) C地域支援クラブとの連携による学習の充実

C地域支援クラブ指導者が不参加であった前回の授業では、児童はすぐに飽きたり、ゲームがうまくいかず苛立ったりした。また、ピンを倒したときもさほどの反応はなかった。一方、C地域支援クラブ指導者が参加した今回の授業は、苛立つ児童はおらず、ピンが倒れると喜びの声をあげ、ペアの相手とハイタッチをするなどの行動が見られた。以上のことから、今回の授業でC地域支援クラブ指導者の参加が得られたことは、児童の活発な学習を促す上では、有効であったと考えられる。それは、C地域支援クラブ指導者が、障害児への接し方に慣れていることだけでなく、C地域支援クラブ指導者と授業者との間で、繰り返し事前打合せを行い授業についてねらいと情報の共有化を図ったことが、大きな要因として挙げられる。

(3) C地域支援クラブからの評価

後日、C地域支援クラブ指導者に今回の授業への参加・協力についての評価を伺ったところ、「学校の授業に参加したことにより、児童Bの学校での様子を知ることができ、児童Bの理解に大いに参考になった。」「ねらいを明確にして授業を行っている様子を知ることができ、C地域支援クラブの活動計画を作成する上でとてもよい勉強になった。」「ボウリングを楽しめるようにするための、細かいステップや教材などが参考になった。」「当クラブの今までの取り組みや工夫などの方向性も間違っていなかったと確信ができ、自信がもてた。」との評価が得られた。

(4) 評価の活用

本単元の学習の中で見られた児童Bの変容を、連携カードや面談を通じて保護者やC地域支援クラブへ伝えることにより、余暇活動やC地域支援クラブでの活動などの充実に活用してもらおう。また、その活用の結果を、連携カードを用いて学校に伝えてもらうことで、次の授業の改善にさらに活用する。このように連携カードを用いることで、保護者・地域資源・学校が、地域社会で豊かに暮らすという共通の目的のもとに、児童の支援を行うことができる。

<事例2> D知的障害養護学校中学部「生活単元」の事例

1 実態把握

D知的障害養護学校中学部第2学年の生徒Eは、自閉的傾向がある。着替え、食事などは、ほぼ自立している。日常生活での話し言語による指示は、ほぼ理解できている。最近では、生徒Eからもはっきりとした言葉での要求が増えてきている。しかし、数量概念の獲得が十分ではなく、硬貨や紙幣の価値の違いは理解できていない。

生徒Eは、欲しい商品があれば商店に行き、商品を見付け出すことはできるが、商品とお金を交換するということについての理解が十分ではない。そのため、生徒Eは商店から商品を持ち出してしまふことがあり、生徒Eの保護者から、以前より相談を受けていた。

このような実態を踏まえ、生徒Eの保護者の参画も得て、年度当初、個別指導計画を作成している。年度前期の個別指導計画における買い物に関連する生活単元学習の指導目標、指

導の手だて、評価と課題は次のとおりである。

領域	指導目標	指導の手だて	評価と課題
生活単元学習	自分の欲しい物を手にするために、商店でお金を払って買い物をすることを知り、買い物の手順を身に付ける。	買い物での、自分の財布からお金を出す手順を、写真や絵文字カードを活用して理解できるようにする。	財布からお金を出すことはスムーズにできるようになった。

個別指導計画に基づく前期の指導により、財布からお金を出すことがスムーズになったが、欲しいものがある時には、お金を持って商店に行き、買い物をするという行動の獲得までには至っていない。

そこで、本分科会の研究仮説に基づき、保護者との相談を踏まえ、個別の教育支援計画の作成に着手した。

買い物に関連し、保護者の希望に「お金を払って買い物ができるようになる。」を含めた。これに基づき、支援の目標は、「買い物の手順が分かるようになる。」とした。

この目標を実現するため、学校の支援は、「買い物の

手順が理解できるように、学校近隣のコンビニエンスストアの店長等と連携し、買い物の経験を積めるようにする。」こととした。

また、必要と思われる支援「買い物の手順の理解を促すために、手順を示した絵カード、写真カードを用いるとともに、手順に沿った買い物の体験を積めるように地域の商店の店長等と連携する。」として、これに基づき、後期の個別指導計画を、下記のように計画した。

都立D養護学校		個別の教育支援計画			
本人	ふりがな		性別	生年月日	年 月 日生 ()歳
	氏名	E		電話番号	
	住所	〒			
現在・将来についての希望					
本人					
保護者	他者とコミュニケーションの方法を理解し、様々な人と一緒に過ごすことができるようになる。地域で買い物ができるようになる。				
支援の目標					
日常生活や活動の流れがわかり、安定した生活が送れるようになる。買い物の手順が分かるようになる。					
必要と思われる支援					
活動の変化について、混乱がおきないように絵カード、写真カードを使い支援する。買い物の手順の理解を促すために、手順を示した絵カード、写真カードを用いるとともに、手順に沿った買い物の体験を積めるように地域の商店の店長等と連携する。					
学校の支援					
作業や、課題別学習で流れをわかりやすく示す。買い物の手順が理解できるように、学校近隣のコンビニエンスストアの店長等と連携し、買い物の経験を積めるようにする。					
関係機関の支援					
家庭生活	支援機関:	家庭	担当者:	生徒Eの母	連絡先:
	支援内容:	生徒Eとの買い物の際、学校での買い物学習の成果を活用する。			
余暇・地域生活	支援機関:	コンビニエンスストア	担当者:	店長はじめ各店員	連絡先:
	支援内容:	担任と連携し、手順に沿って生徒Eの買い物学習を支援し、その様子を担任に知らせる。			

領域	指導目標	指導の手だて	評価と課題
生活単元学習	・コンビニエンスストアで好きなおやつを買うことができる。 ・一人でお金を払い、商品（とおつり）を受け取ることができる。	買い物支援ツールを活用するとともに、コンビニエンスストアの店長等の協力を得て、毎回同じ手順で買い物ができるようにする。	

2 地域社会で豊かに暮らすための支援

昨年度から、生徒Eが在籍する学級では、学校近隣の商店での買い物学習に取り組んできた。しかし、これまでは、買い物の手順の理解を促すことを重視し、地域資源との連携の視点はもっていなかった。これに対し、本研究では個別の教育支援計画の考え方を踏まえ、個別指導計画を作成し、商店の店長等との連携*4による買い物学習を計画した。

そこで、商店の店長等との間で連携の在り方を明確にし、指導の手だてを具体化するために、「買い物支援ツール1」、「買い物支援ツール2」を以下のように考案した。

*4 D養護学校は、交通量の多い都道に面しているため、校外学習時の安全面での配慮が重要となる。そこで、学校から近く、また、都道を横断することなく行くことのできるコンビニエンスストアに協力を求めたところ、快諾を得られた。

(1) コンビニエンスストアとの連携

買い物支援ツール1

このツールは、コンビニエンスストアの店員等に生徒Eの行動を理解してもらい、どの店員でも同様の適切な対応を得るために考案した。事前に言葉かけや問題行動があったときの対処の仕方などを知ってもらうことで、買い物をする生徒Eも、店員もお互いに混乱せずに、スムーズな買い物が実現できるようにした。

買い物支援ツール2

お金が入ったビニール袋を財布に入れて、直接渡すことで、財布からお金を出す行動を簡素化して、レジで時間がかからないように考案した。また袋の中には、一人で行った時の行動の様子を知るための買い物確認表を入れて、今後役に立てることとした。協力に対するお礼の言葉も添えた。

店長殿		
買 物 支 援 ツ ー ル 1		
フリガナ 氏名	学年	性別
保護者	連絡先	
学校名	都立D養護学校	担任
		連絡先
写真		
支援して欲しい内容		
レジにきたら、お金を出すように言ってください。		
お金を持っていない場合	お金を持っている場合	
お金がないと買えないことを伝え、帰るように言ってください。	財布から出したお金をもらってください。	
帰らないなど、困ったことがあったら、電話してください。 TEL	おつりとレシートをお金袋に入れて渡してください。	
	財布にお金を入れたか確認していただき、入れてなければ声をかけてください。	
	帰らなかったら帰るよう促してください。	



<p>表</p> <p>ご協力ありがとうございました。</p> <p>(レシートとお釣りを袋に入れ、本人に渡してください。)</p>	<p>裏</p> <p>買い物確認表</p> <p>できていないことがあったら印を付けてください。</p> <p>レジに行く。</p> <p>お金袋を渡す。</p> <p>(レシートとお釣りを袋に入れてください。)</p> <p>お釣りを受け取った後お金袋を財布にしまう。</p> <p>その他</p> <p>()</p>
---	---

買い物支援ツール2：財布の中のビニール袋に、500円と買い物確認表が入れてあり、確実にお金が渡せるように配慮している。

(2) 指導の工夫「買い物手順表（評価表）」

事前に買い物での行動を分析し、買い物手順表を作成し、買い物支援ツールの開発に役立てた。また、買い物学習の授業計画及び評価に活用した。（左記の買い物手順表には、本時の評価を記載）

この買い物手順表を参考に、生徒 E がよく買い物をする自宅近くの商店等での買い物の手順と支援の内容を明らかにするとともに、買い物支援ツールを用いることにより、居住地域でもスムーズな買い物ができるようになると考えている。

買い物手順表（評価表）		
	行 動	9 / 13
1	店のドアを開ける。	
2	店の中に入る。	
3	かごを持って歩き出す。	
4	商品を見て歩く。	
5	自分の欲しい物を探す。	
6	自分の欲しい物を見つける。	
7	自分の欲しいものを手に取る。	
8	歩き出す。	
9	レジに向かう。	
10	レジに着く。	
11	買う物をレジに出す。	
12	財布を出す。	
13	財布を開ける。	
14	財布からお金を出す。	
15	お金を店の人に渡す。	
16	待つ。	
17	おつりとレシートを受け取る。	
18	おつりとレシートを財布に入れる。	
19	財布を閉める。	
20	財布をしまう。	
21	買ったものを受け取る。	
22	歩き出す。	
23	出口に向かう。	
24	出口に着く。	
25	ドアを開ける。	
26	外に出る。	
支援なしでできること 若干の支援でできること 支援が必要なこと		

3 研究授業

(1) 単元名 生活単元学習「買い物学習」

(2) 単元について

買い物学習は、中学部入学時から実施してきた。今年度は1学期に、自分の好きなおやつを買うことを通して、500円玉を持って買い物に行き、財布からお金を出して代金を支払う、おつりをもらう、おつりを財布に入れる。この動作がスムーズに行えることを目標に学習してきた。また1学期後半から2学期にかけては、家庭から頼まれた物を買って帰り、家族から喜ばれる経験をすることで、買い物への意欲を高めた。

(3) 単元の目標

買い物支援ツールを活用するとともに、コンビニエンスストアの店員等の協力を得て、買い物ができるよう手順を理解する。

(4) 単元の評価規準

ア) 買い物への 関心・意欲・態度	イ) 買い物についての 思考・判断	ウ) 買物の 技能	エ) 買い物についての 知識・理解
欲しい物を、買いに行こうとする。 買い物の準備をしようとする。	決められた条件の中で自分の欲しい物を選んでいる。 商店までの往復時に、自動車等に注意する。	財布の中にお金があることを確認する。 レジに並び、順番を待てる。 お財布からお金を出して払う。	物を買うときは、必ずレジでお金を払うという行動を覚える。 お金が不足しているときは、欲しい物が買えないことを知る。

(5) 授業計画

時	主な学習内容	評価
1～2	・コンビニエンスストアに行き、自分の好きなおやつを買う。 ・財布からお金をスムーズに出して、買う。	・欲しい物を1つだけ選べたか。
本時～7	・コンビニエンスストアに行き、自分の好きなおやつを買う。 ・買い物支援ツールを使って、担任の支援を受けながら買い物をする。	・財布を準備できたか。 ・欲しい物を1つだけ選べたか。 ・スムーズにお金を出せたか。 ・店長等の支援を受け入れられたか。
8～10	・支援ツールを使って買い物をする。 ・なるべく担任の支援をなくして一人で買い物をする。	・財布を準備できたか。 ・スムーズにお金を出せたか。 ・一人で買い物ができるか。 ・店長等の支援を受け入れられたか。

(6) 本時の指導

本時の目標

- ・自分の好きなおやつを1個だけ選んでレジに持って行き、順番を待てる。
- ・財布からお金を出せる。(支援ツール2を使う。)
- ・安全に商店まで往復する。

本時の展開

	学習内容	活動内容	配慮事項	教材・教具	評価規準	評価
1 5 分 導入	・これから買い物に行くことを知る。	・写真カードを見て、買い物に行くことを知る。 ・買い物に行くために必要な準備をする。	・買い物に必要な準備を、一人でできるように、写真カードを用いて確認できるようにする。	・写真カード	ア - ア - ウ -	
展開 2 0 分	・コンビニエンスストアで買い物をする。	・安全に歩いてコンビニエンスストアに向かう。 ・コンビニエンスストアに着いたら、自分の好きなおやつを1つ選ぶ。 ・支援ツール2を使って、店長等の指示に従い、お金を払って買い物をする。	・信号や横道からの往來を確認するため、交差点では立ち止まることを習慣づける。 ・欲しいおやつを1つだけ選べたかを確認する。 ・買い物支援ツール2を使うのは初めてなので、戸惑うようであれば、声かけをする。	・買い物支援ツール1 ・買い物支援ツール2	イ - イ - エ - ウ - ウ -	
1 ま と め 5 分	・買い物学習の確認をする。	・欲しいおやつを1つだけ選び、手順どおり買えたことを確認する。 ・財布をカバンにしまい、自分で買えたおやつを食べる。	・おやつを1つだけ選び、手順どおりに買えたことを賞賛し、手順どおりに買えたことと、おやつが食べられることを、写真カードを用いて関連付ける。	・写真カード	エ -	

評価) ...支援なしで評価規準の内容を行えた。
 ...若干の教員の支援で評価規準の内容を行えた。
 ...評価規準に至るには、さらに学習を要する。

4 結果(評価の活用に向けて)

学校近隣のコンビニエンスストアから協力的で丁寧な対応を得られたおかげで、手順どおり買い物をする事ができた。また、コンビニエンスストアからは、買い物支援ツール1により対応の仕方を確認してあったことから、「その場面に応じた対応が分かり、安心して対応することができた。」との評価を受けた。現在の生徒Eには、欲しいおやつをさらに買いたいという気持ちがあるが、スムーズにレジに向かえない様子も見られる。そこで、買い物をする際に買える個数等の条件を、絵カードなどで確認した上で買い物に行くようにし、今後、徐々に担任がそばにいない状況を設定する予定である。

コンビニエンスストアの了解を得て撮影したビデオを用いて、買い物手順表で生徒Eの買い物の様子を評価した。このビデオと買い物手順表による評価は、保護者と生徒Eの買い物の様子を確認し合う際に用いることができる。これにより、どのように買い物支援ツールを活用しているか、どのような買い物の仕方が身に付いているかを、具体的に保護者との共通理解を図ることができる。今後、生徒Eの家庭で居住地域に応用してもらい、それを担任が支援していこうと考えている。

生徒Eが一人で買い物をする段階になれば、学習した手順通りの買い方ができない(例えば、500円以上の買い物をしようとする。)ことも多くなると予想される。そこで、本研究で協力を得たコンビニエンスストアをはじめとして、他の商店でも活用できるような店長等の対応の在り方の検討をさらに行っていく。

考察

個々のニーズに対応した教育的支援を行い、児童・生徒が地域社会で豊かに暮らしていくために、本分科会では、次のような指導の工夫と評価の活用を行った。

1 指導の工夫

(1) 学習内容の設定の工夫

本分科会では「個別の教育支援計画」を作成し、本人・保護者が望む地域生活の姿を把握した。そしてこれまでの学習内容を見直し、本人・保護者の願いの実現に向け、現在の実態を踏まえ実生活に即した内容となるように個別指導計画を改善した。例えば事例1では「地域社会でスポーツが楽しめるようになりたい。」という願いの実現に向け、C地域支援クラブが行う休日等の活動内容にもあり、家族でも楽しめる身近なスポーツのひとつとしてボウリングを授業の題材に取り上げた。事例2では「地域で買い物ができるようになりたい。」という願いの実現に向け、これまでの買い物学習の見直しを行い、地域社会で活用できるスキルを商店と連携して身に付けることを授業のねらいとした。

(2) 支援を共有するための工夫

学校で行った支援方法を家庭や地域資源でも活用できるようにするため、支援を共有化する工夫をした。事例1では、これまで興味を示さなかったボウリングに取り組むにあたり、学校では他の活動と組み合わせたり、好きなキャラクターを活用したりした。このような支援の在り方を、授業への参加ということを通してC地域支援クラブと共有した。事例2では、本人の苦手な活動を支援するために買い物支援ツール1・2を作成した。学校で実施した支援を地域でも共有できるように、簡素化した支援ツールという形を通して、家庭や地域社会に還元した。

(3) 地域資源の活用に関する工夫

本分科会では、地域資源の情報を整理し、授業において活用した。事例1では地域資源であるC地域活動クラブと支援の在り方を共有することで、学校での活動と地域での活動に一貫性をもたせ、本人のボウリングに対する理解を促すとともに、興味・関心を高めた。事例2では、学校近隣の地域資源(コンビニエンスストア)を活用した。買い物支援ツール1・2は地域社会で活用できてこそ意味をもつものであり、地域資源の活用があって初めて成り立つ学習であったと言える。居住地が遠方であるため、授業に居住地域を活用できない場合においても、学校近隣の地域資源を活用したことによって、居住地で地域資源を活用できるための方策を学校教育の中で学ぶことができ、さらにその支援方法を家庭や居住地の地域資源に提供することが可能となった。

(4) 家庭・地域資源との連携

事例1では、家庭や地域支援クラブの人と学習の事前・事後の打ち合わせや情報交換を密にした。また、連携カードを活用し、目標の共通理解を図り、児童の実態、変容に関する情報を共有できるよう工夫した。事例2では、地域で受けたい支援の内容を支援ツールにまとめ地域資源との連携を図った。支援ツールを作成したことで、コンビニエンスストアという交代制勤務制の職場でも一貫した対応をとってもらうことが可能になった。これらの工夫により連携を深めたことで、本人・保護者の願いの実現に向け、学校・家庭・地域資源が共通の目標に対してそれぞれのアプローチをすることや、学校・家庭・地域資源の支援方法の統一が可能となった。

2 評価の活用

(1) 実態把握

本分科会では、個別の教育支援計画を作成する中で、本人・保護者の願いの実現に向け、現在身に付いている力と今後必要となる力を検討した。この児童・生徒の実態把握にあたり、事例1では打ち合わせ会や連携カードによって、事例2では買い物手順表や支援ツールによって家庭や地域の評価を取り入れた。児童・生徒の実態の評価を学校だけでなく、家庭や地域資源と共に行うことにより、児童・生徒が地域社会で獲得している力や、学校では気付きにくい課題を把握することができる。同時に現時点での到達段階と今後の目標について共通理解を図ることができる。

(2) 指導の評価

連携カードに記載される児童の変容や、買い物手順表の評価の変化は、学校で行った指導や提案した支援方法に対する家庭や地域社会の評価にあたる。地域で生き生きと暮らしていきたいという本人や保護者の願いにこたえるには、学校で行われる指導や支援が、地域社会における実生活の中で生かせるものでなくてはならない。家庭や地域社会の評価を取り入れ、その評価を次の個別の教育支援計画及び個別指導計画に反映させていくことが本人や保護者が願う地域生活の実現につながる。

研究の成果

1 地域資源との連携の必要性

事例では、学びの連続における横の連携と教育的支援の方法について工夫し、個別の教育支援計画を作成することから本人・保護者が望む地域生活の姿を明確にできるようにした。このことから、学校における学習が障害のある児童・生徒の地域社会での生活をより豊かにするためには、家庭はもとより地域資源との連携が不可欠であることが再確認できた。

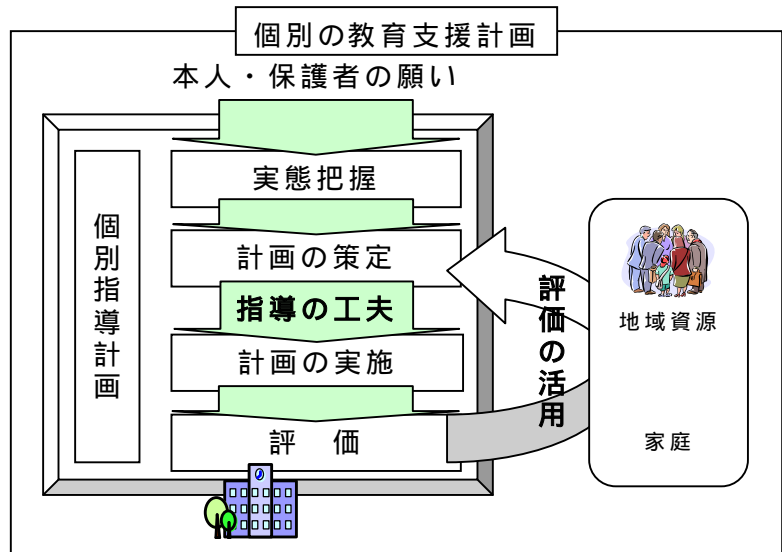
2 支援方法の共有化を促すための支援ツールの活用

研究授業では、横の連携を図るための「連携カード」や「買い物手順表（評価表）」といった支援ツールを作成し活用することによって、地域の支援者が該当の児童・生徒に対応する際、その実態や支援方法についての理解を得ることができた。

3 指導事例の共有化から始まる個別の教育支援計画作成の利点

個別の教育支援計画は、家庭や地域の関係機関等が参加し作成するものとされている。今回の研究では、保護者のニーズを踏まえて学校が記入した個別の教育支援計画を基に個別指導計画を作成してから、指導を行い、その結果を教育的支援として家庭や関係機関等とつなげていく順序で行った。この順序の場合、個別の教育支援計画の作成当初の段階では、関係機関等が直接参加しない形態となるが、指導事例に基づく支援の共有化を図ることにより、関係機関等が個別の教育支援計画作成に密接に加わりやすくなった。これは、事例について検討する中で具体的な課題を明示することができ、関係者の役割と支援内容をより具体的に考えることができる利点を得られたからである。

個別の教育支援計画を踏まえた指導の工夫と評価の活用



これは、事例について検討する中で具体的な課題を明示することができ、関係者の役割と支援内容をより具体的に考えることができる利点を得られたからである。

今後の課題

今後は、教育的支援を地域社会で活用する中で、変容する児童・生徒に応じて「支援ツール」の内容や役割を見直ししていくことが必要となってくる。そのためにも家庭や地域資源等の関係機関との密接な連携を構築していくことが課題となる。

また、東京都教育庁が平成16年11月に公表した東京都特別支援教育推進計画の第1章では、小・中学校についても平成19年度から個別の教育支援計画を実施するとの計画を示している。それまでの間に、小・中学校では地域に密着した良さを生かして、学校の指導を地域での生活に活用していくための研究の推進が重要であり、このことを通して、地域における様々な機関や人々が、障害のある児童・生徒等の支援者となるよう働きかけていく。

生きる力をはぐくむ授業づくり

～意欲を高める支援の工夫～

研究の概要

教科・領域分科会では、児童・生徒の「生きる力」をはぐくむための授業づくりとは何かに関心をもち、研究を進めた。

研究主題を設定するにあたり、学習指導要領に示されている「生きる力」について考えた。障害のある児童・生徒の実態から「生きる力」を改めて考えることで、自分たちが目指す研究の方向を確認した。「生きる力」の「確かな学力」の育成に着目し、「学ぶ意欲」を高める支援を評価・改善していくための「意欲を高める授業の指針」を作成した。

3校で検証授業を行った。それぞれの授業で指針を用いることで、評価・改善が繰り返され、児童・生徒が、より意欲的に取り組めるような授業を展開することができた。

主題設定の理由

心身障害教育においては、児童・生徒が将来に渡って、よりよい社会生活を送れるように「生きる力」をはぐくんでいくことが求められている。各学校・学級の現状と課題から生きる力をはぐくむ授業づくりが必要であることが明らかになった。

本分科会では「生きる力」を構成する三つの要素「豊かな人間性」「確かな学力」「健康な体」の中でも「確かな学力」の育成に着目した。特に、「知識や技能を身に付け、実生活に生きて働く力にすること」「コミュニケーション能力を付けること」に重点を置き、児童・生徒が意欲的に学んでいく「学ぶ意欲」を高める支援が大切であると考えた。一人一人が知識や技術を獲得していくには、「できる」「わかる」「やってみたい」「知りたい」という意欲を高める授業の展開、支援の工夫が大切である。

児童・生徒の意欲を高める支援を工夫することで、生きる力をはぐくむことができると考え、本主題を設定し研究を進めていった。

研究の内容・方法

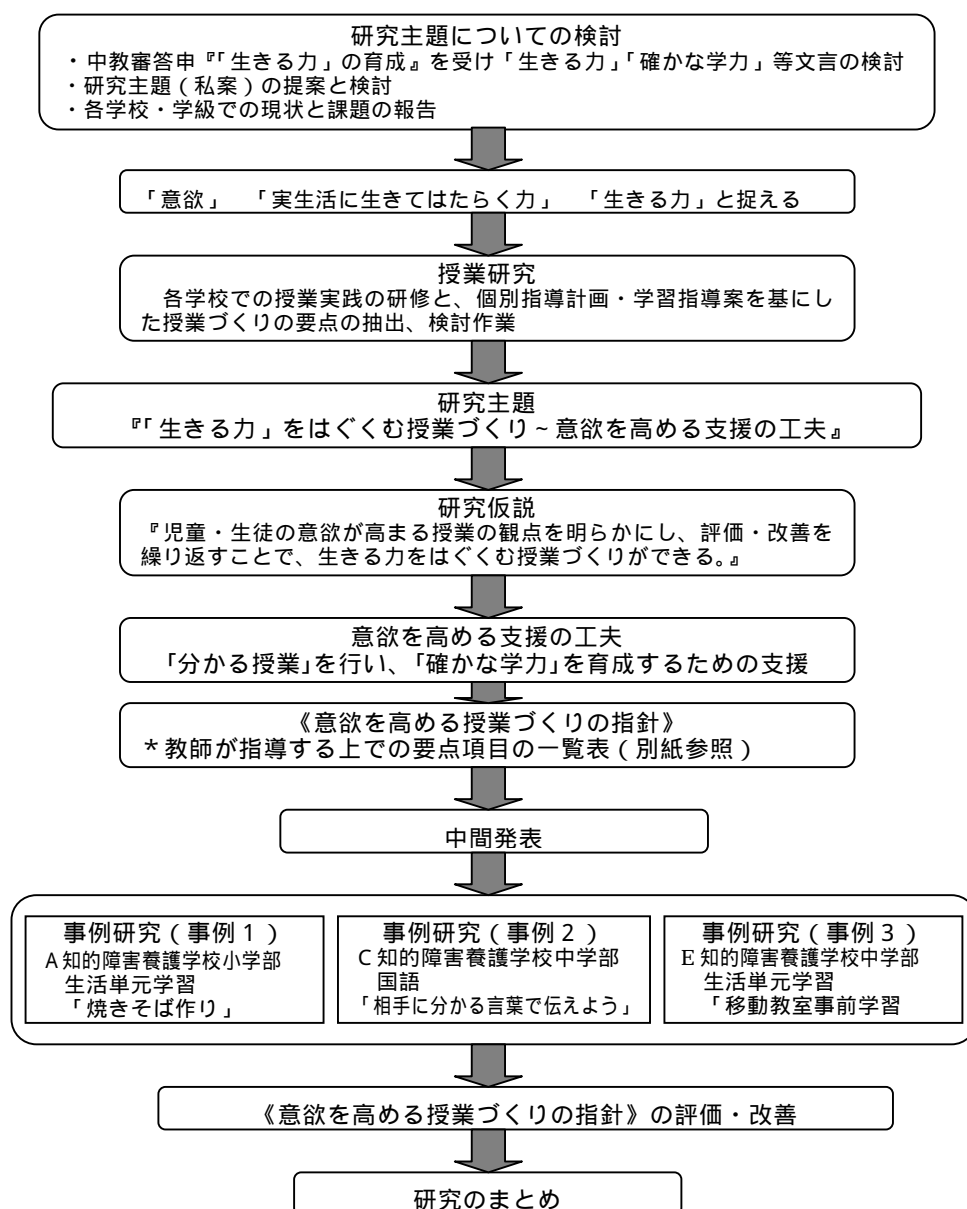
1 『生きる力』と学ぶ意欲について

本分科会では児童・生徒に身に付けさせたい力の例として、公共交通機関を利用できる力、自分で買い物や調理ができる力、日常生活の様々な困難にも柔軟に対応できるコミュニケーション能力等を挙げた。また、障害が重度であっても気持ちを安定させ豊かに生活するための支援や介助を受容できる力等も念頭においている。これらの力は児童・生徒の興味や関心が十分でない状態や、実体験を伴わない学習だけに終始していると、なかなか定着しない。

児童・生徒の興味・関心を基に、自ら意欲的に学習に参加できるような支援の工夫を行うことで、確かな学力を身に付けさせることができ、それが生きる力を高める授業づくりとなる。

興味・関心という意欲の源を喚起するためには、一人一人の児童・生徒の実態に対して十分なアセスメントの実施と個に応じた指導により達成感や成就感を得られる授業づくりを行うことが必要である。児童・生徒は授業における達成感や成就感という成功体験により、自己肯定感がもてるようになる。さらに積極性も生まれ、物事に楽しく、前向きに取り組めるようになる。児童・生徒が意欲をもって楽しく学べるということは、将来の自立へ向けた取り組みにおける様々な困難に対しても挫けず、挑戦し乗り越えていける『生きる力』を身に付けることができると考えた。

2 研究構造図



3 各学校・学級の現状と課題

本分科会はろう・養護学校（知的障害、肢体不自由）、心身障害学級（知的障害）を担当している教師10名で構成されている。また、担当している学部、学年、教科も様々である。このように多様な所属の教育研究員の共通理解を図るために各学校での教育活動の中でどのようなことに課題意識をもっているかを意見交換しあった。

その結果、どの学校や学級でも児童・生徒の現状として、学校で学習した事柄（知識・技術等）が実際の生活につながりにくいことや実体験の不足、コミュニケーション能力の未熟さな

どを感じていることが明らかになった。

具体的には「計算問題はできるが、買い物へ行くとおおよその支払い額やおつりの金額がわからない」「時計を読むことはできるが、時計を見ながら時間に合わせて行動することは難しい」「一人で行動することが難しく、生活体験や社会体験が少ない」「言葉やサインで意思表示をすることはできるのだが、それが保護者や教師など特定の人に限定されていたり、どうしてほしいのか、何をしたいのかということ伝えることが苦手である」といったことである。

そこで、次のようなことが課題として挙げられた。

- (1) 実生活に役立つ具体的な活動を取り入れながら授業展開をする必要があること。
- (2) 教師や友達とのやり取りを繰り返しながら、社会に出たときも周りの人とかかわる力を身に付ける工夫をすること。
- (3) 児童・生徒が自ら進んで活動したり、活動そのものを意欲的に取り組んだりするように工夫すること。

4 研究仮説の設定

本研究では、各学校・学級の現状と課題、および「生きる力」と学ぶ意欲の考察において次のような研究仮説を設定した。

児童・生徒の意欲が高まる支援の工夫を明らかにし、授業の評価・改善を繰り返すことで、生きる力をはぐくむことができる。

5 意欲を高める授業づくりの指針

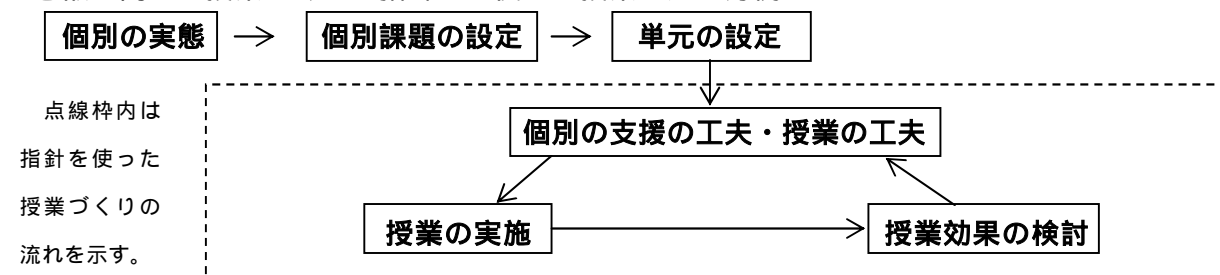
研究仮説から、児童・生徒の学ぶ意欲を高め、確かな学力を育成するための支援方法について検討した。研究の過程において意欲を高める授業をするためには環境(学習環境、授業形態)と授業内容(教材・教具、見通しをもてる手だて、体験的な学習)が大きな要素であると考えた。そして、授業者がこの2つの要素を客観的に評価するための手だてとして、<意欲を高める授業づくりの指針>を作成することにした。

本指針は各単元における支援の工夫点をそれぞれの項目において検討し、授業後にその効果について評価・改善をする。(別表1参照)

また、個別の支援の工夫点においても検討、評価・改善し、その後の授業での個別の支援に役立てるものとした。(別表2参照)

この指針を授業において活用し、計画・実施・評価・改善を進めることによって生きる力をはぐくむことができると考えた。

<意欲を高める授業づくりの指針>を使った授業の進め方例



【別表1】 < 意欲を高める授業づくりの指針 > (記入例)

単元名		時間目		月 x 日 ()	
意欲を高める授業づくりの項目		単元における支援の工夫点		授業後の評価と改善点	
環境	学習環境	目的に合わせた使用教室・空間 空間づくり・配置 照明・音響 など	集団の実態や単元に合わせて教室を選択する 活動にあわせた空間や配置などの工夫 自ら準備・片付けしやすい など	目的にあった教室環境がつくれたか 集中し、やる気のでる環境がつくれたか 気持ちが悪く環境をつくれたか など	
	授業形態	集団づくり 児童・生徒の配置・並び順 教師の位置・役割分担 など	内容によって効果的な集団の形態にする(一斉指 導・グループ別・個別) 内容によって効果的な配置にする など	効果的で適切な授業形態だったか お互いの学習の様子が見えやすい集団の形態や 位置がとれたか など	
	教材・教具	諸感覚に訴えるもの 使いやすいもの わかりやすいもの など	色・形・大きさ・重さ・素材感などの工夫 自発的に使用できる教具の工夫 など	関心、意欲を高める教材・教具を工夫できたか・ 自ら進んで使用したいと思える教具を工夫でき たか など	
授業内容	見通しを もてる手だて	授業の流れの見通しをもつ 手本の提示 繰り返しの学習 など	わかりやすい手順(パターン)をつくる 絵カードや写真などを利用する 具体的に見本を見せる など	見通しをもてる導入の仕方ができたか 見通しを持ち、授業に集中できるような提示の仕 方ができたか など	
	体験的な学習	実体験をする、見る 疑似体験をする など	体験的な学習ができる場面を設定する 実生活につながるよう系統的に学習する 活動しやすい場所・場面を設定する など	自主的に参加したくなる内容だったか 理解や興味が深まったか 技能の習熟につながったか など	

【別表2】 < 意欲を高める授業づくりの指針 (個別の支援) > (記入例)

単元名		時間目		月 x 日 ()	
意欲を高める個別の項目		個別の支援の工夫点		授業後の個別の評価と改善点	
児童・生徒氏名	活動内容	個別の実態にあった活動 個別の実態に応じたねらいの設定 など	単元において、個々の実態にあった活動内容を用 意する 児童・生徒が理解できる分かりやすい目標にする ねらいをしぼり具体的なねらいにする など	個別に用意した内容が、児童・生徒の実態にあっ ていたか 適切なねらいが設定できたか 次のねらいは何か など	
	支援	実態にあわせた支援 ほめ方・ことばかけの仕方 自己評価 など	自発的に取り組みたり、主体的に参加したりしよ うとするための具体的な支援の工夫 実態に合わせた、ほめ方・言葉かけの仕方の工夫 仲間に認めてもらう場面をつくる スモールステップや自己評価の工夫 など	表情や態度に意欲的な変化が見られたか 場面に合わせた発言や活動ができたか 友達と関わって活動できたか 達成感や成就感がもてたか など	

事例研究

1 事例研究に向けて

生きる力をはぐくむ授業づくりを3つの知的障害養護学校において実践をした。

事例1：A知的障害養護学校（小学部・生活単元学習）

事例2：C知的障害養護学校（中学部・国語）

事例3：E知的障害養護学校（中学部・生活単元学習）

対象としている児童・生徒の実態や実施する授業もすべて異なるが、試案として作成した、別表1・2の〈意欲を高める授業づくりの指針〉を共通に用いて、授業の改善を試みることにした。それぞれの授業で、生きる力をはぐくむための単元における工夫点を明らかにし、それに向けて児童・生徒の意欲を引き出すことができたか、計画・実施・評価・改善のサイクルを繰り返した。

2 事例研究

[事例1] 生きる力をはぐくむ調理の授業づくりの実践例

A知的障害養護学校 小学部1年組 生活単元学習（調理）

本単元で目指す生きる力

本校は自閉症学級を設置し、知的障害学級と授業を分けて支援にあたっている。学んだことを他の場所で応用することが難しい自閉症の特性を踏まえると、年齢の小さい段階から、将来の家庭場面を想定した、より実際の環境の中で学習を積み重ねていくことが有効と考えている。

調理の授業においても、こうした設定の下で、子どもが個々の能力に応じて、できるだけ自発的、主体的に調理に取り組み、できあがったものをおいしく食べることができるようになることを目指したい。

1 授業の実施と指針による改善点の検討

(1) 授業の実施

小学部1年組 生活単元学習（調理）学習指導案

単元名 「焼きそばを作ろう」

単元設定の理由

本校では、生活単元学習の一環として、毎週1時間調理の時間を設定して取り組んでいる。調理はできあがったものを食べられるという点で、児童にとって分かりやすく、主体的な取り組みが期待できる。また、ホットプレートで焼きそばを作るという活動は、家庭でも行うことができ、学んだことを他の場所で応用することが難しい自閉症児の特性を改善するためにも有効な活動であると考えている。

単元目標

児童が個々の力に応じて、できるだけ自発的、主体的に調理に取り組み、できあがったものをおいしく食べることができるようになる。

指導計画 全6時間

全時とも内容は同一であるが、前時の児童一人一人の活動を記録し、次時では教師の支援を段階的に少なくしていく方向で、学習が積み重ねられるようにする。

本時にかかわる児童Bの実態

	児童B
実態	<ul style="list-style-type: none"> ・太田のStage評価法（ - 1段階相当） ・一度に把持できる言葉は1～2語 ・ひらがなは一部読める ・絵や写真カードによる実物とのマッチングが可能 ・1cm以下のものをつまんで操作することが可能 ・偏食傾向が強く、本単元にかかわる食材では麺、ひき肉、もやしを口にできる <ul style="list-style-type: none"> ・1語文を使用して意思を表示 ・身近な名詞、よく用いる動詞は理解が可能 ・数字を読むことができる

本時のねらい（本時 1 / 6）

- ・できあがった焼きそばを食べる
 - ・レシピ、教師の支援に沿って、決まった手順で作る
- 本時の展開

児童Bの活動	支援の手だて
1 ホットプレートのスイッチを5にあわせる	<ul style="list-style-type: none"> ・カードを提示して、少し待っても行動が起きない場合は、身ぶりを示す。 ・身ぶりを示して、少し待っても行動が起きない場合は、身体誘導をする。 ・身ぶりを示して動き出せたら、示す身ぶりを徐々に小さくしていく。 ・入れる順番に手前から皿等を並べておく。 ・皿等が自発的に取れないときは、指さしを行う。 ・皿からホットプレート上に内容を移す時に、皿を適切な角度で傾けて持てるように身体誘導する。 ・ひき肉を炒める動きは、上から菜箸で押さえるような要領を示範する。 ・もやし以降はぐるぐる円を描くように菜箸を動かす要領を示範する。 ・タイマーが鳴ったら、鳴っている様子を本人の目の前に示して、鳴っていることを確認できるようにする。
2 タイマーをスタートさせ、鳴るのを待つ	
3 あぶらと書かれた紙コップを受け取り、ホットプレートの上にあける	
4 タイマーをスタートさせ、鳴るのを待つ	
5 ひき肉を取り、ホットプレートにあける	
6 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる	
7 タイマーが鳴ったら、もやしを取り、ホットプレートの上にあける	
8 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる	
9 タイマーが鳴ったら、麺を取り、ホットプレートの上にあける	
10 みずと書かれた紙コップを受け取り、ホットプレートの上にあける	
11 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる	
12 タイマーが鳴ったら「ソース」と書かれた紙コップを取り、ホットプレートの上にあける	
13 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる	
14 タイマーが鳴ったら、ホットプレートのスイッチを0にあわせる	
15 フライ返しを使って、焼きそばを皿に移す	
16 作った焼きそばを食べる	

評価

関心意欲態度	・教師の指さし等に応じて、工程を進めることができたか。	技能	・菜箸でかき混ぜる動作を短い時間でも自分から続けることができたか。
--------	-----------------------------	----	-----------------------------------

(2) 本時における意欲を高める授業づくりの指針

_____は授業が終わった後の改善点

意欲を高める授業づくりの観点	単元における工夫点	授業後の評価と改善点
環境	調理室が校内の事情で使用できないため、教室で行っているが、調理台に見立てた大きめのテーブルを使用する。	座位で行うより、立位で行う方が、調理の一般的な形により近いのではないかと。
工夫	実際の家庭場面を意識してホットプレートを1人が1台使用する。担任教師と1対1で作る。偏食を改善する場とは捉えず、本人が食べることのできる具材のみを使用する。	自分の分を作りきるという方法は意欲を高めるのに有効だった。具材の厳選についても、意欲を高めるという観点からは適切であった。児童の主体性をより引き出すための方策が取れないか（もやしはそれほど好んで食べていなかったので工夫する）教師の立ち位置についても工夫が考えられないか。
教材・教具	ソースが焦げる匂い、麺の焼ける音など、子どもの食欲を刺激する焼きそばという題材を設定する。「火が通るまで」という事柄を判断することが難しいので、クッキングタイマーを使用する。	ソースが入ったあたりから表情が明らかに変化し、食欲が高まっていく様子が見られた。児童の主体性をより引き出すための方策が取れないか。（タイマーをもっと意識できるように工夫する）

見通しをもてる手だて	自分の分を最初から最後まで作りきる活動を構成する。 作ったら即座に自席に移動して食べられるようにする。 写真と文字のめくり式レシピカードを用意し、レシピに沿って進めれば、完成に至れることを体験的に学べるようにする。	カードの見方は十分に理解されていない様子であったが、児童の様子からは継続して取り組んでいけば見方が理解できるように見えた。 活動時間が児童の集中力の実態に合っているか。(<u>取り組み時間をもう少し短縮する方向で工夫する</u>)
体験的な学習		教師が前でアシストする部分を極力減らす方向で用具を工夫できないか。(<u>炒める時に使う菜箸を工夫する</u>)

(個別の支援)

個別の項目	個別の支援の工夫点	授業後の個別の評価と改善点
児童 B 活動内容	炎は怖がるので、ホットプレートを使用する。「あぶら」などの文字は読めないの、紙コップについて、入れる順に手前から並べておく。ホットプレートの具材等をあける、かき混ぜる活動に絞る。	手前から並べておくやり方については有効だった。 <u>児童の主体性をより引き出すための方策が取れないか。(紙コップとレシピカードを工夫する)</u>
児童 B 支援	聴覚に過敏傾向があるので、褒めるときは静かに簡潔に、制止するときは身ぶりで示す。	児童の活動に対する教師の評価の返し方は、児童の実態に合っていた。

2 授業の再実施と改善点の検討

(1) 授業の実施

前時の反省を受けて、児童の生きる力をよりはぐくむことができるように、1 - (2)での反省点としてあげられた部分について改善を図った。

児童 B の活動	支援の手だて
1 ホットプレートのスイッチを5にあわせる 2 タイマーをスタートさせ、鳴るのを待つ 3 あぶらと書かれた紙コップを受け取り、ホットプレートの上にあける 4 タイマーをスタートさせ、鳴るのを待つ 5 ひき肉を取り、ホットプレートにあける 6 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる 7 タイマーが鳴ったら、もやしを取り、ホットプレートの上にあける 8 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる 9 タイマーが鳴ったら、麺を取り、ホットプレートの上にあける 10 みずと書かれた紙コップを受け取り、ホットプレートの上にあける 11 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる 12 タイマーが鳴ったら「ソーす」と書かれた紙コップを取り、ホットプレートの上にあける 13 タイマーをスタートさせ、鳴るまでかき混ぜる 14 タイマーが鳴ったら、ホットプレートのスイッチを0にあわせる 15 トングを使って、焼きそばを皿に移す 16 作った焼きそばを食べる	<ul style="list-style-type: none"> カードを提示して、少し待っても行動が起きない場合は、身ぶりを示す。 身ぶりを示して、少し待っても行動が起きない場合は、身体誘導をする。 身ぶりを示して動き出せたら、示す身ぶりを徐々に小さくしていく。 入れる順番に手前から皿等を並べておく。 皿等が自発的に取れないときは、指さしを行う。 皿からホットプレート上に内容を移す時に、皿を適切な角度で傾けて持てるように身体誘導する。 ひき肉を炒める動きは、上から菜箸で押さえるような要領を示範する。 もやし以降はぐるぐる円を描くように菜箸を動かす要領を示範する。 タイマーが鳴ったら、鳴っている様子を本人の目の前に示して、鳴っていることを確認できるようにする。

(2) 本時における意欲を高める授業づくりの指針 (新たに改善された部分)

意欲を高める授業づくりの観点	単元における工夫点	授業後の評価と改善点
環境	ホットプレートを置く台の高さを調節し、立位で炒められるようにする。	立位により油がはねても顔にかからなくなり良かった。
工夫	教師がホットプレートを挟んで前に立つと、児童が依存的になるので、児童の後ろに立って支援するようにする。	調理の一般的な支援の方法という観点からも適切であった。

授業内容の工夫	教材・教具	数字が読めるので、デジタル数字式のクッキングタイマーを使用する。	視覚的に残り時間が分かるようなアナログ式のタイマーの使用も考えたい。
	見通しをもてる手だて	より集中して取り組めるように、現段階では、油を入れるところから始めて、時間を短縮する。 もやしもそれほど好まないのので、時間短縮のため、入れないことにする。	完成までの手順が簡略化され、児童がより見通しを持ちやすくなったように見られた。
	体験的な学習	菜箸を複数たばねて、まぜやすくする。スパゲティ用トングを用意し盛りやすくする。	用具の改善により、児童の主体的な活動がより見られるようになった。菜箸にグリップをつけ、持つ場所を示してあげられるとよい。

(個別の支援)

個別の項目	個別の支援の工夫点	授業後の個別の評価と改善点
児童B 活動内容	油、水、ソースのコップに色ビニールテープを貼り、レシピカードにも同じテープを貼ることで、マッチングの要領で入れられるようにする。タイマーが鳴ったら、児童に自分で止めさせ、活動の切り替わりを意識できるようにする。	テープを貼る案は良かったが、実際に用いる紙コップとレシピカードの紙コップの写真が異なっていたので、合わせるようにする。 タイマーが鳴るまであとどれ位の時間があるかを本人が分かるような方法を考えていく。

[事例 2] 生きる力をはぐくむ国語の授業づくりの実践例

C 知的障害養護学校 中学部 1年 国語科

本単元で目指す生きる力

本単元では、コミュニケーションの基本となる「聞く、話す」力を伸ばすことが、日常生活やその他の授業場面においても自信をもって、人との会話を楽しめることにつながり、「生きる力」を高めることになると考えている。

1 授業の実施と指針による改善点の検討

(1) 授業の実施

第1回目の検証授業を基に、ねらいの見直しを図り、以下の項目について話し合った。

(2) 本時における意欲を高める授業づくりの指針 _____ は授業が終わった時点での改善点

意欲を高める授業づくりの観点		単元における工夫点	授業後の評価と改善点
環境の工夫	学習環境	品物が生徒に見えやすいよう台の上ののせて提示する。姿勢を正して、顔を上げて読めるよう「ともだち」の詩を書いた紙を拡大した紙を用意し見やすい位置に貼る。	店内の雰囲気が出るよう効果音を用意してみようか。
	授業形態	時間の短縮を図るため、生徒の座席位置を固定化する。	「買い物ごっこ」の時に、友だちのやりとりがよく見えるよう机のレイアウトを変えてみようか。
授業内容の工夫	教材・教具	言葉を思いつかない生徒に対して、「あいうえお」表や絵カード等を準備し、ヒントとして提示する 店員とお客役を設定し、区別を付け、興味を高められるよう店員はエプロンを身に付ける。	本や広告等を準備し、自分で正しい言葉を見つける学習を取り入れてみようか。 「しりとり」学習から、「青果店にある野菜を考えよう」とか「魚の名前を考えよう」という学習に発展させてみようか 「買い物ごっこ」の時に生徒が発した物が 品物として並ぶ。 「買い物ごっこ」の時に、レジスターを用意するとより雰囲気が出るのではないか。
	見通しをもてる手だて		3つの学習に共通の大きなねらいを置き、系統性を持たせる。

	体験的な学習	ひとり1回ずつお客の役を体験する。	詩の朗読を全員が行えるように、一つの詩を分担読み、もしくは、掛け合わせ読みにするのはどうか。 「買い物ごっこ」の前に、接客言葉（例「おはようございます」「いらっしゃいませ」等）を大きな声で試してみるの はどうか。
--	--------	-------------------	--

(個別の支援)

	個別の項目	個別の支援の工夫点	授業後の個別の評価と改善点
生徒D	活動内容	値札は、絵カードや文字カードを利用して視覚的に分かりやすい提示の仕方を工夫する。	相手の方を向いてやりとりができるよう、せりふが書かれた文字カードを相手の後方部で提示し、顔を上げて発表できるように促す。
	支援	学習ごとに、また、生徒の発言ごとに良かった点を十分ほめるようにする。	個々のねらいを明記した方がよい。

2 授業の再実施と改善点の検討

(1) 授業の実施

中学部1年「国語科」学習指導案

単元名 「相手にわかる言葉で伝えよう！」

ア 詩の朗読 イ しりとり学習～あたまたに のつく言葉を考えよう～ ウ 買い物ごっこ

単元設定の理由

本学年では、4つのグループを編成し、国語数学の授業を行っている。Aグループは発達段階が高い方のグループである。本グループ6名の生徒は、簡単な日常会話が成立し教員や友達とのかかわりを楽しめる一方で、照れや自信のなさから声が小さくなったり、単語ですべてを表わそうとしたり、言葉を正確に伝えられない傾向が目立つ。そのため本グループの生徒の課題となっているコミュニケーション能力を伸ばすための授業として、上記に挙げたア～ウの各学習に取り組むこととした。アでは、発音、速さ、声の大きさ等に気を付ける態度を育てることで日常生活でも相手にわかりやすい言葉をはなせるようになることを期待している。イでは、相手が言った言葉を理解し、ルールにのっとって自分の言葉を考え、相手に分かるように言葉を伝えなければならない。この学習を繰り返すことで、コミュニケーションの手段として最も基本となる「聞く、話す(伝える)」力をはぐくむことができると考えている。ウは、「お金」を扱うことによって数学的な要素を取り入れた学習となっている。ここでは、店員とお客に分かれて買い物の脚本を読んだり演じたりすることを通して、場面に合わせたコミュニケーションの取り方、必要に応じて丁寧な言葉を使うこと等を学ぶことができる。学期の最後には、各々が郵便局でハガキを購入し、自分たちが考えた言葉や写真を入れた年賀状を友達に書くという授業(生活単元学習)へと発展させたい。

単元目標

- ア 詩の朗読
- ・詩の大まかな内容をつかみ、発音、速さ、声の大きさ、姿勢に気を付けて朗読する。
 - ・情景や場面の様子を想像し、読み取りを深めることで、豊かな情操を培う。
- イ しりとり学習
- ・相手の言葉やその内容をきちんと聞いて理解する。
 - ・相手に分かるように言葉で伝える。
 - ・自分の力で考える態度を養い、自信をもって表現する。
- ウ 買い物ごっこ
- ・相手の話やその内容をきちんと聞いて理解する。
 - ・買い物のやりとりが分かり、その対応が自信をもってできる。
 - ・値札を見て、正確な金額を提示する。

指導計画と生徒Dの評価計画 (本時 6 / 13)

	学習内容	評価の観点
1	ア 詩の朗読 1人1回 イ 1学期の復習・あたまに のつく言葉 ウ 金種の確認 買い物ごっこ	ア 姿勢を正して大きな声で読んでいる。 イ 1学期の学習を思い出し、自分で言葉を考えようとしている。 ウ 表現すること、話すことを楽しんでいる。
2～4	ア 詩の朗読 代表3名 イ しりとり学習(全員で) ウ 金種の確認 買い物ごっこ	ア 文字をかたまりとして意識し、読もうとしている。 イ 人の話(言葉)を注意して聞いている。 ウ 自分が伝えたいことを大きな声で相手に分かるようにようとしている。
5～9	ア 詩の朗読 センテンス読み イ しりとり学習(2グループ) ウ 金種の確認 店員と客に分かれて買い物ごっこ	ア はっきりとした発音で読んでいる。 イ 相手に分かりやすい声の大きさ、発音、速さを意識している。 ウ 相手の顔を見て、話をしたり、聞いたりしている。
10 ～ 13	ア 詩の朗読 掛け合わせ読み イ しりとり学習(友だち同士) ウ 金種の確認 店員と客にわかれて買い物ごっこ	ア 詩の内容を理解し、自分なりに想像したり、感じたりしながら読んでいる。 イ 自分で考えた言葉を、自信をもって大きな声で発表している。 ウ 相手からの働きかけや呼びかけを聞いて、正しく反応している。

本時にかかわる児童の実態

	生徒D
実態	ア 早口になると発音が不明瞭。ゆっくり読むことを意識しているときは、一文字読みに近い読み方になる。詩の意味は理解できている。 イ 自分が考えた言葉に自信があるときは、大きな声で発表できる。 ウ 声が小さいため、購入したい品物名が店員に聞き取りにくいときが多い。硬貨の種類や枚数を絵カードで表すと正しい金額を提示することができる。

本時のねらい (本時 1 / 6)

ア 自分が読むべきところが分かる。大きな声でゆっくり読む。
イ 話を聞くときは、相手の顔を見る。相手にわかるように自分の言葉を伝える。
ウ 相手の顔を見て、話をしたり、聞いたりする。

事例生徒Dの本時のねらい

(1) 口の大きさを意識して読む。 (2) 相手の顔を見て聞く・話す。 (3) 大きな声で伝える。

本時の展開

生徒の主な活動	支援の手だて
(1) 馬蹄形に机といすを並べて着席する。 (2) あいさつをする生徒は、前に出て号令をかけ、あいさつをする。 (3) 今日の学習について知る。	・ホワイトボードが見やすい位置に座っていることを一人ずつ確認する。 ・あいさつをしたい生徒に手を挙げるよう促す。 ・学習ごとに変わるレイアウトの図に注目するよう働きかける。
(4) 教員の朗読を聞く。 (5) 詩を1センテンスごとに区切り、自分が分担した文を順番に読む。	・中心的な授業者に注目するよう働きかける。 ・読む前に、各自が分担した箇所を1センテンスごとに確認する。 ・各自に注意すべきポイントを伝える。 ・読み終わった後は、良かった点を十分褒める。
(6) 2グループに分かれて、教員 生徒の順番でしりとりをする。(生徒3名教員1名のグループ) (7) 考えついた言葉の数だけ「がんばり表」にシールを貼る。 (8) シールの合計数を一人ずつ発表する。 (9) お金の種類を確認する (10) 店員と客の台詞を全員で読む。 (11) 品物と金額を手を挙げて発表する。 (12) 店員と客に分かれて、買い物のやりとりをする。一人ずつ前に出て、買いたい物を購入する。 (13) 代表生徒が今日の感想について述べる。 (14) 今日の良かった点について話を聞く。	・グループの人に正確な言葉を伝えられるよう丁寧にポイントを説明する。 ・2つ以上言葉を思いついた生徒には、紙に言葉を書くよう促す。 ・言葉が思い浮かばない生徒には、本や広告を提示し、自分の的確な言葉を見付けるよう促す。 ・「金種表」を各自に配り、1円～500円までの硬貨が正しく並べられていることを確認する。 ・買い物をしたくなるような雰囲気作りをする。 ・良かった点を十分に褒め、次回への意欲へとつながるようにする。

評価

ア 口の大きさを意識してはっきりと発音できていたか

イ 相手の顔を見ながら会話ができたか

ウ 相手が聞きやすい声の大きさを話せていたか

(2)本時における意欲を高める授業づくりの指針

_____は授業が終わった時点での改善点

意欲を高める 授業づくりの観点		単元における工夫点	授業後の評価と改善点
環境の工夫	学習環境	ア 全員が互いの表情や口の動きに注目できるように馬蹄形になる。 イ 大きめのテーブルを2台準備し、習熟に応じた2グループに分かれる。	学習ごとに座席位置等を変えたのは効果的であった。 <u>(1) 読んでいる人を意識できるように自分が読むときにだけ立つのはどうか。</u>
	授業形態	イ 2グループに分かれて、順番にしりとりを行う。	<u>(2) 2グループに分かれたことによって、順番が回ってくる回数が増えて良かった。</u>
授業内容の工夫	教材・教具	ア 1センテンスごとに各生徒の写真を貼り、自分が読むべき箇所がわかりやすいようにしておく。 イ 答えが思い浮かばない生徒に対して、ヒントとなる本や広告、カード等を提示する。 イ 次に伝える相手を意識できるようボタンを利用する。 イ 1回発表するごとに1枚シールを貼っていき、「がんばり表」の完成を目指すことでやる気を引き出す。 ウ お金の種類の確認を各自が素早く行えるよう硬貨の絵と読み方が書かれた「金種表」を利用する。 ウ より実際に近づけるよう本物のお金とお菓子をを用いる。	イ「 <u>がんばり表</u> 」のシールは、毎時間ごとに色を変えるとその時々のお返数が分かっていいのではないか。 イ絵が描いてある辞書等をヒントとして用いてみるの <u>はどうか。</u> ウ店員と客の会話が色分けしてあり、分かりやすかった。 ウ <u>値札は、客用と店員用と作っておいた方が良いのではないか。</u> ウ <u>品物は人数分用意し、授業の最後に回収してみてもどうか。</u>
	見通しをもてる手だて	しりとりやり方やグループ分け、座る位置について図を用いながら説明する。	ウ店員と客をやる <u>順番等ルールを先に決めて進めてみるのはどうか。</u>
	体験的な学習	ウ 財布の出し入れがスムーズに行えるよう各自が普段使っている財布を準備する。 ウ 店員と客とのやりとりがスムーズにいくよう脚本を準備し、ホワイトボードに貼る。	ウ好きな物を購入するの <u>もいいが、頼まれた物を買って教員に渡してみてもどうか。</u>

(個別の支援)

個別の項目		個別の支援の工夫点	授業後の個別の評価と改善点
生徒D	活動内容	イ 各生徒に合わせて、考えやすい文字が頭文字にくるよう教師の答えを工夫する。	スモールステップで進め、最後は生徒同士で行ってみてはどうか。
	支援	一人を考えて答えられた点を十分に褒める。	友達の朗読に対する感想を述べ合い、互いを意識できるようにする。

[事例 3] 生きる力をはぐくむ宿泊事前学習の授業づくりの実践例

E 知的障害養護学校 中学部 1・2 年 生活単元学習

本単元で目指す生きる力

今回の研究内容は個別指導の場面だけではなく、全体指導、一斉指導の場面でも個別の課題を踏まえ、一人一人の発達に対して配慮して取り組むことで生きる力を身に付けていくことができると考え設定した。

集団の力をより積極的に活用することで、生徒の意欲を高め、自分のできないこと、ためらうような内容にも、自ら意欲を持って乗り越えることができ、それが本人の自信につながり、より自分から積極的に様々な事象を進んで受けて止めていく力を身に付ける。

また大きな流れを視覚的な支援によって知ることにより、より行事の流れを正確に把握する事で本人が安定して行事に参加できることもねらっている。

1 授業の実施と改善点の検討

(1) 授業の実施

中学部 1・2 年 聖山移動教室事前学習指導案

単元名 「聖山移動教室事前学習」

単元設定の理由

例年、本校の中学部では特別活動として3泊4日の移動教室を設定している。隔年で土肥と聖山を交代で実施していることから、今年度体験する生徒たちは初めての聖山となる。聖山移動教室は1、2年合同で実施される。本時では行事のねらい、日程、内容等について知ることが目標となる。生徒は文字を読み・書きできる段階から、感覚遊びの生徒まで多様である。一斉授業の形態の中で様々な教材を準備することで、生徒個別のねらいを達成していきたい。また、忍者屋敷（暗いところが苦手）登山（運動が苦手）など、個々の課題もあり、それも事前に知ること、前向きな気持ちで聖山移動教室にむかえるようにしていきたい。

単元目標

聖山移動教室の事前学習を通して、それぞれの実態に応じて移動教室への見通しを持ち、宿泊を伴う行事の準備をすすめていく。

指導計画（本時 1 / 7）

- 本時 ア 月 日（ ）午後「第一回目」オリエンテーション（体育館）
 - イ 月 日（ ）午前「ハイキング事前学習」（水元公園）
 - ウ 月 日（ ）お布団他練習（2年）いろいろ練習（1年）
 - エ 月 日（ ）お布団他練習（1年）いろいろ練習（2年）
 - オ 月 日（ ）午後「荷物調べ」（各学年）
 - カ 月 日（ ）午前「そばづくり」調理室
 - キ 月 日（ ）午前「事前学習まとめ」（係などの確認）
- お布団他練習は、生活訓練室及びお風呂などで練習する。
いろいろ学習は第一回で使用した教材をもちいて、全員が経験してみる。

本時にかかわる生徒の実態

本校中学部の国語・数学は発達課題別によって五段階に分けて指導している

全体	感覚遊びの段階から、文字の操作ができる生徒までいる
グループ (事例生徒 F が在籍)	感覚遊びの段階であり、図などを見る活動とあわせて伝える必要がある。また実際に活動して経験することも重要な段階である。
グループ (事例生徒 G が在籍)	言葉での簡単な指示が分かる。集中して学ぶことに課題を持つ生徒がいる。言葉と図、写真などを合わせて使うことで、イメージをもてる。初歩的な文字の操作ができる。簡単な見通しを持つことで自分から行動ができることもある。

本時のねらい（本時 1 / 7）

障害の軽重の差は大きいですが、それぞれの実態に応じて生徒が聖山宿泊学習の始まりを知り、イメージをもてるようにする

事例生徒 F の本時のねらい

いつもと違うビデオ、プレゼンテーションソフトを繰り返し見ることで、何かが始まることを感じ、遊びを体験することで、当日の体験をスムーズに行う。

事例生徒 G の本時のねらい

ビデオ、プレゼンテーションソフトの繰り返しで、聖山学習の始まりを知り、どんなことをするかに興味をもち、活動に取り組む。また4日間に何を行うか見通しをもつ。

本時の展開

	学習の流れと内容	生徒の活動	教師の支援		
			T 1	T 2	T 3
導入	あいさつ		全体進行	裏で準備	生徒の間に入る
展開	ビデオ プレゼンテーションソフトでの要点整理	ビデオ視聴 内容を見て質問に答える。 忍者屋敷・ハイキング・そば打ち・りんご狩り	機械の操作 補足説明 ポイントの		準備開始
まとめ	まとめ				

(2)本時における意欲を高める授業づくりの指針

_____は授業が終わった時点での改善点

意欲を高める授業づくりの観点	単元における工夫点	授業後の評価と改善点
環境の工夫	学習環境	授業場所としては残暑が厳しかったが、生徒は集中していた。 <u>事前学習の内容と季節、施設の改善についても今後は考えていく必要はある。</u>
	授業形態	他の生徒が体験するところを見て、積極的に参加したり、自分から活動に参加する生徒が多かった。 <u>全体的に、生徒が盛り上がりすぎて抑制が効かない場面がみられた。ポイントをおさえた指導が必要であった。</u>
授業内容の工夫	教材・教具	ビデオは暗い場所とあいまって、良く視聴していた。ただし、事前にチェックしていたにもかかわらずプレゼンテーションソフトの投影ができなかったのは反省点である。 最初、大道具はよくわからなかった生徒も、教師の示範や友だちの活動を見て興味を持ち、参加できた。
	見通しをもてる手だて	実際の忍者屋敷などの場面で、ここが忍者の場所であると意識できる生徒がいたなど、事前の体験と実際の経験がリンクしていた。
	体験的な学習	上記の大道具などの体験のときに、生徒が興味をもって言葉かけに応じる様子が見られ、またその後も自分から取り組もうとしている様子も見られた。

(個別の支援)

個別の項目		個別の支援の工夫点	授業後の個別の評価と改善点
生徒 F	活動内容	事前学習のビデオを視聴したあと、その後に実際に大道具を利用した聖山移動教室の疑似体験を通して、移動教室全体の見通しをもつ。	ビデオは精選して編集したが、重度・重複障害の生徒にはまだ見せ方に工夫が必要であった。短く簡潔に印象付ける内容を工夫したい。
	支援	準備された内容に主体的に取り組むことをねらいとして学習内容を準備した。	大道具等を使用した体験により、積極的に前に出て活動を行うことができた。

(個別の支援)

個別の項目		個別の支援の工夫点	授業後の個別の評価と改善点
生徒 G	活動内容	事前学習のビデオを視聴したあと、その後に実際に大道具を利用した聖山移動教室の疑似体験を通して、移動教室全体の見通しをもつ。	移動教室の事前学習により行事への期待感を高めることができ、その後の学習も意欲的に取り組めた。
	支援	生徒はハイキングが苦手なので、1学期から校外における長距離歩行等により移動能力を高めるための支援をおこなった。	疑似体験は難しかったが、実際の活動では聖山までの往復ができ、本人の自信につながった。

3 事例研究を終えて

生きる力をはぐくむ授業づくりを進めるためには、児童・生徒の意欲を高める手だてが必要である。本指針により具体的な観点を明らかにしたことで、児童・生徒の意欲を高める手だてを把握することが容易になった。児童・生徒の実態から実施する授業について、指針を基に計画・実施・評価・改善のサイクルを繰り返したことにより、児童・生徒の意欲を高める支援を工夫することができた。

研究のまとめ

1 研究の成果

- (1) <意欲を高める授業の指針>を活用し、授業における支援の工夫点を具体的かつ客観的に評価し、工夫点を見直すことで意欲を高める授業を展開できた。
- (2) <意欲を高める授業の指針>を活用し、授業改善を繰り返すことで児童・生徒が想定以上に意欲的に活動でき、生きる力をはぐくむというねらいが達成できた。
- (3) 「実生活に生きて働く力」「コミュニケーション能力」に着目することで、「生きる力」に視点を置いた児童・生徒一人一人の身に付けたい力を明らかにすることができた。

2 今後の課題

本分科会では、「生きる力をはぐくむための授業づくり」を目指し、意欲を高める支援の工夫について研究に取り組んだ。今後はさらに児童・生徒一人一人の実態に合わせたきめ細かな支援の在り方について研究を進める必要がある。特に授業の単元目標の設定と学習内容について重点を置き、教師が創意工夫をしていくことが大切である。児童・生徒一人一人の「生きる力」をはぐくみ、より確かなものにしていくためには本研究で着目した「確かな学力」と他の二つの要素「豊かな人間性」「健康な体」も含め「個別指導計画」を基に教師と保護者、そして地域との連携を進め、共通理解を深めていく必要がある。指導目標の明確化と指導方法及び評価の改善を図る等、今後も授業改善への積極的な取り組みを継続していきたい。

地域で生きていく力をはぐくむ自立活動の指導

研究の概要

自立活動分科会では、児童・生徒が将来にわたり地域で生きていく基盤となる力をはぐくむためには、どのような自立活動を設定していくかに焦点をあて、研究を進めた。

研究主題を設定するにあたり、国際生活機能分類（ICF）における相互作用モデルやサラマンカ宣言等の「障害観・自立観の変化」を共通理解のもと、自立活動の指導においても「社会参加」「地域で生きていく力」という視点を明らかにしていくことで、将来にわたる生きていく力につながっていくと考えた。各種文献や本分科会教員所属校の教員へのアンケート実施及びカードを使った手法によるアンケート集計を踏まえ、「社会参加」を「人とかかわりながら、自分の力を発揮してよりよく生活する（まなぶ・くらす・たのしむ・はたらく）こと」と定義し、社会参加の視点として、「自己選択・自己決定」、「社会的行動の形成」の2点が導き出された。

それらを受けて本分科会では、「自立活動の指導において、社会参加の視点（「自己選択・自己決定」、「社会的行動の形成」）を加味した指導を行うことによって、地域で生きていく力が育つであろう」という仮説をたて、研究を進めた。

授業研究では、自立活動の5区分22項目に児童・生徒の実態に応じて、2つの社会参加の視点（「自己選択・自己決定」、「社会的行動の形成」）を加味した指導を行い、検証した。その結果、地域で生きていくために必要な力を探ることで、個々の児童・生徒の自立活動の課題が明確になり、今後の授業改善に向けて一步を踏み出すことができた。

主題設定の理由

平成15年度教育研究員研究報告書（教育課題分科会）の報告にもあるように、「障害が社会的不利につながる」のではなく、「社会参加が促進され、活動が広がることにより障害が改善される」とプラス面で障害をとらえるように、社会が変化してきた。また、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 - 自立活動編 - 」では、名称を「養護・訓練」から「自立活動」に改めた理由として、「主体的な取り組みを促す教育活動であることなどを一層明確にする観点から」と記載されている。さらに、「サラマンカ宣言」（1994年）や「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成15年）でも、教育・福祉・医療・労働等の各分野の連携による障害児・者の社会参加・地域自立支援の必要性を示している。障害観・自立観の変化のもと、児童・生徒が地域で生きていくために、自立活動の指導における将来的な視点が必要

となっている。

そこで本分科会では、自立活動の5区分22項目(表-1「自立活動の内容(5区分22項目)参照)の内容とともに、社会参加の視点から導き出された2つの事項を加えた指導を行っていくことで、将来にわたり地域で生きていく力につながっていくと考え、本主題を設定し、研究を深めることとした。

研究の方法・内容・仮説

1 研究の経過

(1)「地域で生きていく力」について

主題の中に取り入れた「地域で生きていく力」について、全員の共通理解を図るため、話し合いを行った。学校以外の場をもつこと、地域にかかわることなどの意見が出され、地域で生きるとは「社会に参加すること」ということにまとまった。

しかし、「社会参加」や「社会参加の力」を具体的に明らかにしようとすると、共通理解するには至らなかった。

そこで、「社会参加」の具体的な内容を理解するために、基礎研究として「社会参加」「地域で生きていく」「社会生活力」などをキーワードとし、国の公的文書、国・都委託の文書書物、研究者・学者の文献、保護者の会や障害者団体の文献などについて調べることにした。

文献等で定義されている「社会参加」として、

自立や就労

人とかかわること

自分のニーズを満たすために社会資源を利用すること

地域で生きること などがあげられていた。

また、ノーマライゼーションの考え方により、障害観・自立観が大きく変化してきたことも分かった。新しい障害観とは「様々な活動に参加することによって、個人の活動ができるようになったり、心身の機能と構造が影響を受けたりすることもある」という考え方であり、新し

表-1「自立活動の内容(5区分22項目)」

盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領	
第5章	自立活動
第2	内容
1	健康の保持
(1)	生活のリズムや生活習慣の形成に関する事
(2)	病気の状態の理解と生活管理に関する事
(3)	損傷の状態の理解と養護に関する事
(4)	健康状態の維持・改善に関する事
2	心理的な安定
(1)	情緒の安定に関する事
(2)	対人関係の形成の基礎に関する事
(3)	状況の変化への適切な対応に関する事
(4)	障害に基づく種々の困難を改善・克服する意欲の向上に関する事
3	環境の把握
(1)	保有する感覚の活用に関する事
(2)	感覚の補助及び代行手段の活用に関する事
(3)	感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事
(4)	認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事
4	身体の動き
(1)	姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事
(2)	姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用に関する事
(3)	日常生活に必要な基本動作に関する事
(4)	身体の移動能力に関する事
(5)	作業の円滑な遂行に関する事
5	コミュニケーション
(1)	コミュニケーションの基礎的能力に関する事
(2)	言語の受容と表出に関する事
(3)	言語の形成と活用に関する事
(4)	コミュニケーション手段の選択と活用に関する事
(5)	状況に応じたコミュニケーションに関する事

い自立観とは「必要な支援を受けながらも主体的に自己の力を発揮しよりよく生きていこうとすること」という考え方である。

(2) アンケートの実施

このように、社会的にも様々な変化が見られる中で、「障害児・者にとって『社会参加』とはなにか」を、より具体的に、より私たちの目の前の児童・生徒にとっては、という視点をもちつつ定義するためにアンケートを実施することにした。

アンケートの内容は

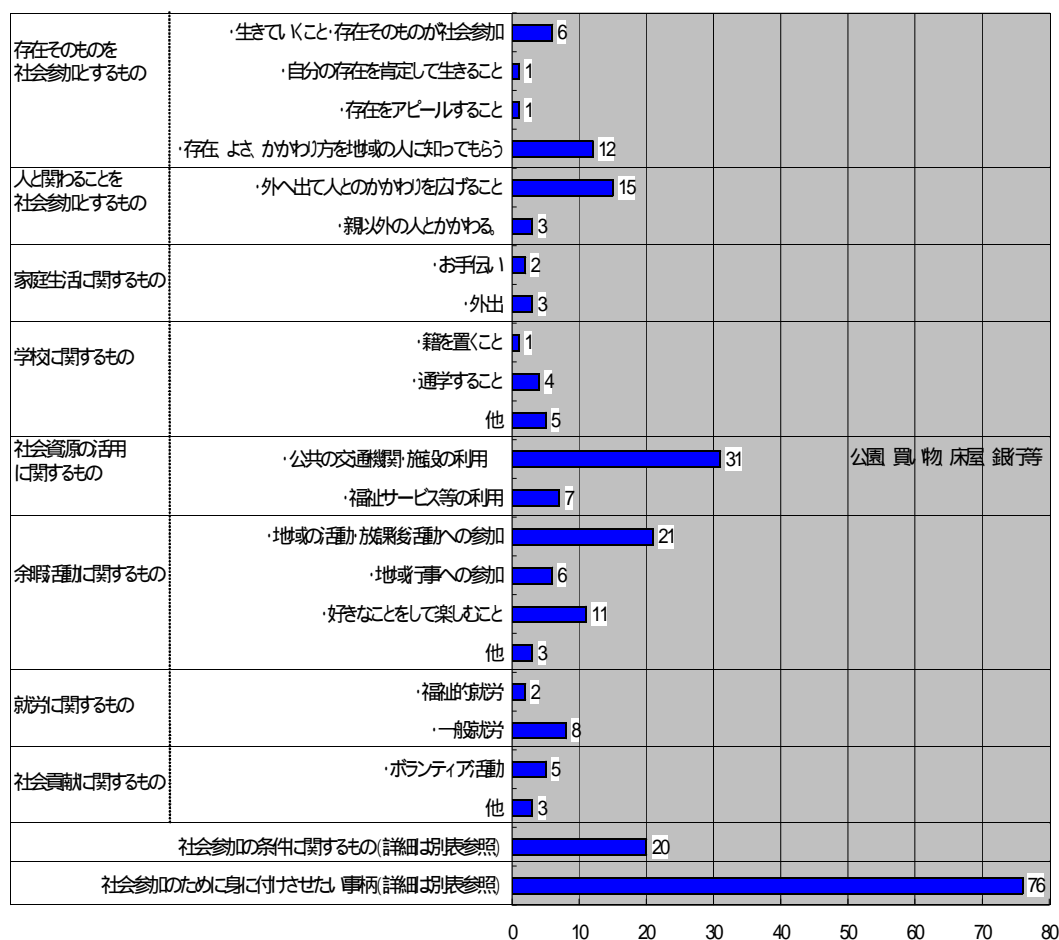
自分の担任しているクラスや学年等の児童・生徒にとって「社会参加」とは何ですか？

の1問だけとし、具体的な事項または抽象的な考えどちらでもよいとして自由記述にした。

アンケートは本教育研究員の所属校（知的障害養護学校3校、肢体不自由養護学校2校、盲学校1校、小学校心身障害（知的障害固定学級）4校）10校で実施した。対象は就学前の幼児の担任から高等部3年生の生徒の担任や自立活動担当教諭、約100名とした。

アンケートによりあげられた「社会参加」については、グラフ-1、表-2のようにまとまった。

社会参加アンケート集計結果



グラフ-1「社会参加アンケート集計結果1」

表 - 2 「社会参加アンケート集計結果2」

分 類	アンケートの回答
社会参加をするために身に付けさせたい事柄	<p>「自己選択・自己決定」に関する事柄 自己主張する力。 自分をアピールすること。 CDを聴きたい時にリクエストする。自分で選んで決める。 等</p> <p>「社会的行動の形成」に関する事柄 通院診察を受ける。 睡眠リズムの確立。 環境の変化への対応。 冠婚葬祭への参加。 自傷・他害をしない。 徒歩で公道を利用する。 服の着脱等の協力動作ができる。 社会のルールを学ぶ。 不快であることを相手が受け入れられるやり方で表現する。 社会に出て行くことで自ら人に関わり自分の要求、思いを的確に伝えられる。 コミュニケーション能力。 ソーシャルスキルを学ぶ。 等</p>
社会側の条件	<p>当たり前のことを当たり前に行える社会。 安心して生活できる環境整備。 医療・福祉・生活の保障がある。 サービスを受け自立的に活動(生活)できること。 障害の正しい理解の広がり。 住んでいる地域の輪作り。 生活していくためのチーム作りを行うこと(訪問介護ヘルパー、医師、PT,OTなど)。 地域に受け入れられることが可能な環境整備。 保護者がいろいろな人の手にゆだねていけるようになること。 本人の気持ちを尊重し援助できる体制作り 等</p>

1 社会参加について

アンケートをまとめるために、カードを使った手法を用い、回答を要約し、区分していった。回答には、「存在そのもの」や「社会側の条件整備」をあげるものから、具体的な事柄「あいさつができる」「結婚」まで、多岐にわたった。そこで、就学期から卒業期までの、生活年齢があがるにつれ【まなぶ】【くらす】【たのしむ】【はたらく】と活動が広がり、生活圏も拡大していくととらえ、図 - 1 のよう

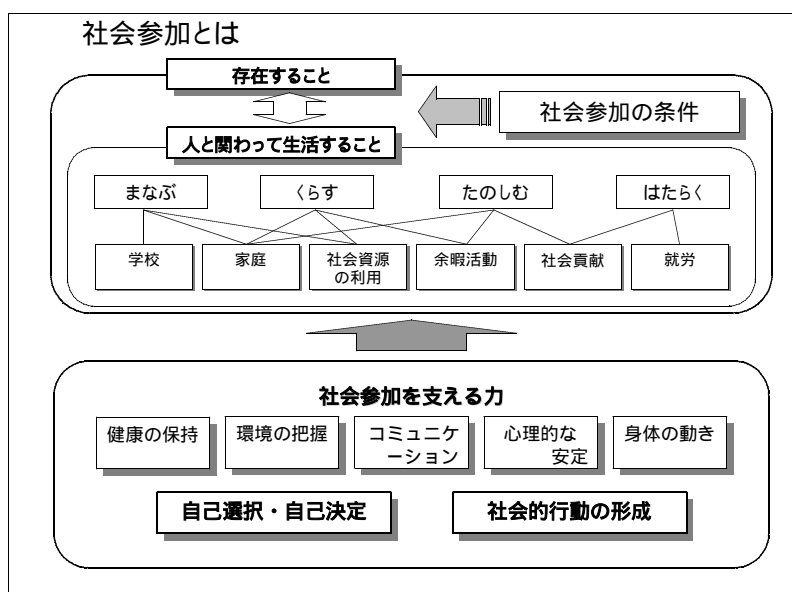


図 - 1 「社会参加とは」

にまとめることができた。また、受動的に参加するのではなく、主体的に社会に参加することを期待したいと、本分科会としては、社会参加を以下のように定義した。

社会参加 = 人とかかわりながら、自分の力を発揮してよりよく生活する（まなぶ・くらす・たのしむ・はたらく）こと

3 社会参加を支える力

アンケート回答には、社会参加をするため身に付けさせたい具体的な事柄が、多く記載されていた。分科会としては、それらを「社会参加を支える力」ととらえた。社会参加を支える力を整理して行くにあたって、まず、自立活動の5区分22項目との関連を調べることにした。

自立活動5区分22項目に、アンケート回答を分ける作業を進めるうち、どこの項目にも含むことができない事柄があることが分かった。そこで自立活動の5区分22項目とは別に、自己主張する力であったり自分で選んで決める力であったりする「自己選択・自己決定」に関することと、社会のルールを学ぶことであったり社会のマナーを身に付けることであったりする「社会的行動の形成」に関することという2点では、全ての回答がどちらかに入ることが分かった。

ここでいう「自己選択・自己決定」は、児童・生徒が障害の程度や状況にかかわらず、必要な支援のもとに、自らの意思を表出しようとすることを指し、また、「社会的行動の形成」とは、社会生活を送るに当たり必要なソーシャルスキルを身に付けることを指す。

社会参加の視点（「自己選択・自己決定」「社会的行動の形成」）から、既に自立活動の5区分22項目に含まれていた事柄を見直してみると、1の(2)〔病気の状態の理解と生活管理に関すること〕に含まれる、“医療機関への受診”も社会的行動の形成としてとらえることができ、また2の(3)〔状況の変化への適切な対応に関すること〕に含まれていた“冠婚葬祭への参加”も社会的行動の形成ととらえられた。また5の(3)〔言語の形成と活用に関すること〕にまとめていた、“社会に出て行くことで自ら人にかかわり、自分の要求・思いを的確につたえること”は自己選択自己決定に通じるものとしてとらえ直すことができた。このように、自立活動の5区分22項目と社会参加の視点（「自己選択・自己決定」「社会的行動の形成」）は相いれないものではないと考え、自立活動の5区分22項目との関連を基本に、整理することとした。また、「自己選択・自己決定」「社会的行動の形成」には入るが、自立活動の5区分22項目に入らないものに関しては、他の教科等で取り上げるものであるとして、本研究では取り上げないこととした。

4 研究仮説

アンケートの検討を進める中で、社会参加の視点を自立活動の指導に加味することにより、より地域で生きていく力を高めるのではないかと考え、次の仮説を設定した。

自立活動において、社会参加の視点（「自己選択・自己決定」「社会的行動の形成」）を加味した指導を行うことによって、地域で生きていく力が育つであろう。

事例研究

事例研究では、知的障害、肢体不自由、視覚障害をそれぞれ主障害とする3事例を取り上げ、自立活動の指導において社会参加の視点、つまり「自己選択・自己決定」と「社会的行動の形成」を加味した具体的な指導を示した。また、「自己選択・自己決定」と「社会的行動の形成」が指導の中でいかに加味されているか、下線を付けて分かりやすく表示した。

1 知的障害に関する事例

ここでは、A小学校の知的障害を対象とする固定の心身障害学級に通う、児童Bについて取り上げることとする。

(1) 児童の実態

小学校5年生。軽度の知的障害があるが、固執があったりパニックを起こすなど、自閉傾向はない。ぜん息があり、季節の変わり目などで発作をおこすことがあるので、定期的に専門医に通院している。ぜん息以外は医療機関で詳細を検査していない。指先やつま先及び舌先など身体の末端部の動きにぎこちなさが見られる。

困難に直面したり、繰り返し尋ねられたり、決断を迫られたりするとき、時々ぜん息発作をおこすことがある。

学級内の他の児童とのかかわりは、やや消極的ではあるが、下級生には、「優しいお兄さん」として人気がある。小集団でも自分の意見を押し通すことはせずに、静かにしていることが多い。

自己選択・自己決定を求められる場面では、選択の対象が見通しのもてるものであれば、自分で選択できる。本年度当初、自分のこれまでの経験や上級生の様子などを考え、クラブ活動や委員会活動を選択することができた。

社会的行動の形成の面では、自分から進んで友達とかかわることはあまり見られず、そのため、大人が間に入ることで他の児童に思いを伝える場面が多い。

(2) 自己選択・自己決定と社会的行動の形成の視点から見た課題

自己選択・自己決定

- ・選択肢がある場合、自分なりの判断を下す。
- ・判断を下したときは、自分から言葉で伝える。

社会的行動の育成

- ・自分から人とかわる。
- ・相手の話を聞く。
- ・自分一人で解決できないと感じたら、支援を求める。

(3) 自立活動の個別指導計画

児童Bの個別指導計画のうち、自立活動の指導について次表で示した。うち、「自己選択・自己決定」に関する部分を_____で、「社会的行動の形成」に関する部分を~~~~~で示し、自立活動のそれ以外の部分は下線なしで表示した。以下、肢体不自由に関する事例(児童D)、

視覚障害に関する事例（生徒F）も同様の表示とする。また「重点事項及び目標」の（ ）内の数字とその後の文言は、学習指導要領で示された自立活動の5区分22項目に合わせてある。

	重点項目及び目標	指導の手だて
健康の保持	(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。 ・睡眠時間等の生活習慣の定着。 (2)病気の状態の理解と生活管理に関すること。 ・体調が良くないときは、自分で伝える。 ・心肺機能の向上	・就寝、起床等を示した生活表をつける。 ・体調を伝える時間を設定する。 ・週3回のランニングの実施。
心理的安定	(3)状況の変化への適切な対応 ・自分の思いがなかなか伝わらないときに、どう支援を求めるか考える。 ・選択が必要なときに、自己選択・自己決定する。	・支援の方法が書いてある「支援カード」を使う。 ・意図的にワンクッションを置き、選択する時間的余裕を作る。
「環境の把握」は、児童Bの個別指導計画には入れていない。		
身体の動き	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること ・基本的動作の模倣や姿勢の維持 (3)日常生活に必要な基本的技能に関すること ・発音や手指の巧緻性に関する障害について、できそうなことを選び障害の克服に向けて練習する。	・手遊び等を通じて基本的動作を育てる。 ・言葉遊び等の発声練習をする。 ・バトンの操作やペグさし等手指の操作に関する練習をする。
コミュニケーション	(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること ・自分が選択したことを、自分で伝える。 ・大切なことを、きちんと言葉で伝える。	・児童同士のかかわる機会を多く設定し、言葉で意思を伝達する機会を多く設ける。また自分と同じ意見の児童がいることに気付かせる。

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(4)「自立活動」の時間（年間指導計画）

年間を通して、次のような指導を行う。

目と手及び身体の協応動作の向上。

手遊びやボタン操作などを使った動作模倣能力の向上。

自己選択・自己決定能力の向上。

病気の自己管理等の日常生活上の社会的行動の形成。

(5)本時の目標

自分でよく考えて、選び、決める。(自己選択・自己決定)

自分の体調等、言葉で伝えることができる。(社会的行動の形成)

(6)本時の展開

学習活動、学習内容	児童Bの活動	児童Bへの支援・手だて
はじまり ・本時のめあての発表 ・道具を用意する	・自分の体調を教員に伝える。 ・教師の話をよく聞く。 ・自分のバトンを持ってくる。	・体調を伝える時間とする。 ・所定の位置に、道具（バトン）を置いておく。
チームづくり	・3人1組のチームを作る。	・あらかじめチームのリーダーに指名しておき、メンバーを選ばせる。
バトン操作 ・それぞれの課題に合わせてバトンを回す	・バトンの水平回しの練習。 ・曲にあわせてバトンを使って気持ちを表現する。	・さまざまな曲を用意して、さまざまな感情を演技できるようにする。
発表 ・チームごとに発表 ・相互評価	・好きな曲を選び、バトン演技を発表する。 ・他のチームの発表を見て良いところを言葉で伝える。	・演技のどこに注目したらよいか、あらかじめ声をかけておく。
まとめ	・本時の自己評価する。	

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(7)評価

関心・意欲・態度	思考・判断	技能・表現	知識・理解	習慣
指先や、手を滑らかに動かそうとする。	自分でチームのメンバーを選ぶ。 好きな曲を選び、演技する。	バトンを滑らかに操作することができる。	友達が努力した点が見える。	自分の体調を教員に伝える習慣が身に付いている。

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(8)考察

自己選択・自己決定や社会的行動の形成には、意図的に場を設定していくことが有効であることが分かった。例えばチームの構成メンバーを教員が決めるのではなく、チームリーダーの児童Bがメンバーを決めるなど、意図的に場面を設定するとともに、十分な時間をとったり、緊張を強いることのないよう心がけるなどに留意した。結果として、それまで自分から人とかわることを避けてきがちだった一面が改善してきた。また、自分の体調や気持ちを言葉で伝えるというめあてを立てた。しかし、なかなか言葉で表現することは難しく、戸惑いや、躊躇も見られた。こうしたことから、はじめは言葉にこだわらずに、どのような形で体調や気持ちを表わせれば成果と考えて良いとしたところ、児童Bから自らの意思を伝えようとする場面が見られるようになった。

2 肢体不自由に関する事例

ここでは、C小学校の固定の心身障害学級に通う肢体不自由を主障害とする児童Dについて取り上げることとする。

(1)児童Dの実態

小学校6年生。特発性発達遅滞。知的障害。生活リズムや情緒は安定しており、病気で学校を欠席することはほとんどない。校内の移動は主に車いすで行っている。四点歩行での移動は自由にでき、つかまり立ちや立位でのつたい歩きもできる。現在、歩行を練習中である。

自発的な言葉はないが、出席をとるときに名前を呼ばれると笑顔になったり身体を動かしたりする。好きな音楽に合わせて、選んだ楽器を鳴らしながら楽しむことができる。指示されるとやめることができたり、公共の場で適切な態度をとったりすることができる。

排泄・食事・衣服の着脱などは部分介助である。排泄指導では、洋式便座に座ると自ら排便・排尿を試み、成功することも増えてきた。食事指導では、食べ物に好き嫌いがなく、次に食べたいものを指し示すこともできる。また、スプーンに乗った食べ物を口に運び、その後スプーンを元の場所に戻すこともできる。水筒も同様に自ら手を伸ばし、口元まで運んで飲むことができるが、他者が水筒を差し出すと手を伸ばさずに口を開けて待っていることがある。衣服の着脱の指導では、着替えの服を2着示し自らどちらかを選んでから着るようにしている。

戸や窓の開閉、電車を見る、音楽を聴くなどのことが好きである。また、歩行練習に対しては常に意欲的である。

(2)自己選択・自己決定、社会的行動の形成からみた課題

自己選択・自己決定

- ・自分の要求を人に伝える手だてを身に付ける。
- ・自分で選択する経験を増やす。

社会的行動の形成

- ・自分のできることを行い、介助を自ら受けやすくする技能と態度を身に付ける。

(3)自立活動の個別指導計画

	重点項目及び目標	指導の手だて
健康 の 保持	(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関する こと。 ・水分や食物を適切にとることができる。	・意思表示のサインを見落とさない。
心理 的 安定	(2)対人関係の形成の基礎に関すること。 ・名前を呼ばれたら視線をそちらへ向ける。	・ゆっくりと数回声かけをする。
環境 の 把握		

<p>身体 の 動き</p>	<p>(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関する こと。 ・安定した立位ができる。 ・立位から一歩足を安定して踏み出す。 ・膝の反り返りを防ぐ。 ・適切な重心を保っての補助歩行。 ・補助歩行の時、膝を曲げて足を踏み出す。 (3)日常生活に必要な基本動作に関する こと。 ・継続的に描画(なぐり書き)ができる。 ・スプーンやフォークで食べ物を口に運ぶ。 ・<u>衣服の着脱の一部ができる。</u></p>	<p>・得意な膝立ちから始める。 ・後ろから肩を最小限の力で支える。 ・つかまり立ちの状態ですら後ろから膝を押す。 ・手がローガードの位置にくるように補助する。 ・階段を上がることで定着をはかる。 ・筆記用具の工夫する。 ・食べ物の形や大きさに配慮する。 ・<u>できない部分のみを介助する。</u></p>
<p>コミ ユニ ケー ション</p>	<p>(1)コミュニケーションの基礎的能力に関する こと。 ・<u>自分の要求を伝える手だてを身に付ける。</u></p>	<p>・<u>水筒を前に示し手を差し出すか顔を振るか様子をよく見る。</u> ・<u>自分の食べたい物を、指し示すまで待つ。</u> ・<u>トイレの入り口で声をかけ、瞬きや声などのサインを受け取る。</u> ・<u>トイレの写真を使って意思表示ができるようにする。</u></p>

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(4)自立活動の年間指導計画

	<p style="text-align: center;">主な学習活動</p>
<p>一学期 1 2</p>	<p>膝を適切に曲げて補助歩行をする。 膝が伸びた立位をする。 継続的に描画(なぐり書き)をする。</p>
<p>二学期 1 3 本時 4 / 1 3</p>	<p>膝を適切に曲げて補助歩行をする。 前屈みにならない補助歩行をする。 最小限の補助で安定した立位をする。 スプーンで食べ物をすくい取る。 描画(なぐり書き)をする。</p>
<p>三学期 1 0</p>	<p>立位から一歩足を安定して踏み出す。 前屈みにならない補助歩行をする。 スプーンで食べ物をすくい取る。 描画(なぐり書き)をする。</p>

(5)本時の目標(技能・表現に関して)

- ・下肢に意識を集中し、動かすことができる。
- ・前屈みにならない補助歩行ができる。
- ・最小限の補助で安定した立位ができる。

(6) 本時の展開

学習活動、学習内容	児童Dの活動	児童Dへの支援及び手だて
準備運動	・リラックスして足のマッサージを受ける。	・表情を見ながら行う。
足に対する意識を高める	・靴下や靴で遊ぶ ・ボールを蹴る	・靴下を少し引っ張っておく。 ・使いたいボールを選ぶよう働きかける。 ・不安定な物の上に座り足元のボールを置く。
不安定な場で立位の安定を試みる	・トランポリン上で立つ ・立て膝をする	・補助を最低限にする。 ・バランスを崩した時の安全確保に努める。
立位をする	・つかまり立ちをする ・補助のない一人立位をする	・足の位置が適切か確かめる。 ・支えの位置を素早く変えていく。 ・安全確保をする。
膝を適切に伸ばして歩行する	・階段を上がる ・廊下を歩く	・褒めたり勇気付けたりする。 ・足が床に着くと同時に声をかける。 ・介助が必要かどうか問いかける。
整理運動をする	・リラックスして足のマッサージを受ける ・着替えをする。	・表情を見ながら行う。 ・褒めたり勇気付けたりする。 ・着替えの服を二着用意する。

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(7) 評価

関心・意欲・態度	思考・判断	技能・表現	知識・理解	習慣
笑顔でいたり目標物に注意を向けたりして活動しようとする。	言葉がけに応じで選択する。	前屈みにならないう補助歩行ができる。 最小限の補助で安定した立位ができる。	課題が分かる。	日常生活の中で(立位や歩行時)バランスを自身の感覚・力で調整することが身に付く。

(8) 考察

自己選択・自己決定する活動を取り入れることで、児童Dの選択する力について知ることができた。また、楽しんで生き生きと学ぶ姿も見られた。意思表示については、教師がいかにかそれを受け取るかが問われており、本人の今もっている力でできる意志表示の方法を具体的に検討していく必要がある。

歩行・立位等の練習については、「それらができるようになる」という視点のほかに、「介助を自ら受けやすくする技能と態度を身に付ける」という視点ももつことで本児のより主体的な行動を引き出すことができた。

3 視覚障害に関する事例

ここでは、E盲学校に通う生徒Fについて取り上げることとする。

(1) 生徒Fの実態

中学校1年生。視覚障害（右0.02 左0.0）。食事・着脱・排泄など、日常生活のすべてに部分介助が必要である。左半身麻痺と右眼のみの視力のため、体の軸は右側が前に出る形になることが多い。左手で物をつかむことはできるが、高度に操作することは難しい。視距離5cmで200ポイントの数字は、ほぼ間違いなく認識できる。色は区別できる。歩行については、教室の場所を覚えることには問題がない。白杖を左右に振ることは難しいが、体の前に保持して歩くことができる。前方に自動車が駐車していても、5mくらい手前で見つけ、避けて歩くことができる。道路の横断の際にも、自転車などが通り過ぎた後に、安全を確認することはできる。しかし全般的には道路環境に慣れておらず、状況の把握と適切な判断は、一人での歩行時にはまだできていない。

集中力が持続せず、周りに気を取られ、自分のことがおろそかになることがよくある。話を集中して聞くことや、一人で課題に取り組むことが得意ではない。指示理解については、簡単な内容をわかりやすい言葉で説明すれば問題がない。周りの友だちのことを気遣うことができるが、自分の気持ちを文のまとめりとして表現することが得意ではなく、言葉遣いが粗雑になることがある。

(2) 生徒Fの社会参加の視点（自己選択・自己決定、社会的行動の形成）から見た課題

自己選択・自己決定

- ・自分でできないときは、援助を依頼する。

社会的行動の形成

- ・相手の話をよく聞く。
- ・自分の気持ちや要求を言葉で伝える。
- ・白杖の役割を考え、正しく携行することができる。
- ・通学路の道路環境に慣れ、状況の把握と的確な判断と行動ができる。

(3) 自立活動の個別指導計画

	重点項目及び目標	指導の手だて
健康の保持		
心理的安定		

環境 の 把握	<p>(1)保有する感覚の活用に関すること。 ・視知覚の向上を図る。</p> <p>(3)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。 <u>・通学路の道路環境に慣れ、状況の把握と的確な判断と行動ができる。</u></p>	<p>・保有する視覚の活用が十分行えるように、絵カードなどを使用する。</p> <p><u>・校外での歩行を体験する。</u></p>
身体 の 動き	<p>(2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。 <u>・自分に合った白杖の使い方を身に付ける。</u></p> <p>(3)日常生活に必要な基本動作に関すること。 ・援助を受けながら、着脱ができる。</p> <p>(4) 身体の移動能力に関すること。 <u>・介助歩行の方法を身に付ける。</u> <u>・目的地までの白杖歩行の経験を重ねる。</u></p> <p>(5) 作業の円滑な遂行に関すること。 ・目と手、両手の協応動作を向上させる。 ・両手指の巧緻性を高める。</p>	<p><u>・自立活動の時間や登下校の際に、白杖を使う。</u></p> <p>・一人で着脱しやすいように、衣服を工夫する。</p> <p><u>・介助による歩行を行う。</u> <u>・校外で白杖歩行を行う。</u></p>
コ ミ ュ ニ ケ ー シ ヨ ン	<p>(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること。 <u>・会話のルールを身に付ける。</u></p> <p>(2)言語の受容と表出に関すること。 <u>・相手の話をよく聞く。</u> <u>・自分の意思を表現する力を付ける。</u></p> <p>(3)言語の形成と活用に関すること。 ・場面に応じた言葉遣いで、自分の気持ちや要求を伝える。</p> <p>(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること。 <u>・場や相手の状況に合った会話をする。</u> <u>・目的に沿って話をする。</u></p>	<p><u>・実際の場面や日常生活の場の再現で言葉の意味と正しい用法、行動の仕方について、具体的に指導する。</u></p> <p><u>・体験したことを発表したりする。</u> <u>・体験したことを簡単な文章表現をする。</u></p>

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(4)自立活動の年間指導計画

年間を通して学習を行う	<p>1 視知覚の向上、目と手・手と手の協応動作の向上 数字カード当てや線つなぎ、棒通しなどの簡単な作業やゲーム</p>
	<p>2 身辺管理 着脱、身だしなみ、衣服のたたみ方、身のまわりの物の管理など</p>
	<p>3 歩行 白杖の役割、介助歩行、白杖の使い方、交通ルール、簡単な目的地までのルート歩行</p>

(5)本時の目標

対象物をよく見て、視知覚の向上を図る。

介助歩行の際に、自分に合った安全な白杖の携行をする。

白杖の役割を考え、自分に合った安全な白杖の操作をする。

校内の白杖歩行で目的地まで行くことができる。

援助が必要なときに、自分から伝えることができる。

(6)本時の展開

学習活動、学習内容	生徒Fの活動	生徒Fへの支援及び手だて
始まりのあいさつ	<ul style="list-style-type: none"> ・号令をかけ、あいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつをするように言葉をかける。
カード当て ・数字カード当て ・絵カード当て	<ul style="list-style-type: none"> ・数字カード当て、絵カード当てのうち、どちらから行うかを決める。 ・数字カードをよく見て、数字の数だけタンバリンをたたく。 ・タンバリンの音の数の数字カードを探す。 ・絵カードをよく見て、野菜や果物の名前を答える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの活動の前に、作業の手順を説明する。 ・カード類が見えやすいように、黒のボードにカードを置くなど、見えやすいように配慮をする。 ・数字や絵が分かりにくそうだったら、適切な言葉かけを行う。 ・援助が必要なときに、自分から<u>伝えるように援助する。</u>
歩行 ・介助歩行 ・白杖の使い方 ・目的地歩行	<ul style="list-style-type: none"> ・白杖を準備する。 ・校内で介助歩行をする。 ・<u>白杖の操作の仕方を練習する。</u> ・校内の目的地まで白杖歩行をする。 ・<u>目的地に着いたら、指導者に知らせる。</u> ・白杖を片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの活動の前に、介助のされ方や白杖の使い方などを説明する。 ・<u>白杖の携行の仕方や操作の仕方など適切な言葉かけを行い援助する。</u> ・<u>目的地を通り過ぎたら、「今はどこ？」など言葉かけを行う。</u>
終わりのあいさつ	<ul style="list-style-type: none"> ・号令をかけ、あいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あいさつをするように言葉をかける。

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(7) 評価

関心・意欲・態度	思考・判断	技能・表現	知識・理解	習慣
<ul style="list-style-type: none"> ・カード当ての課題に対して、カードをよく見ようとする。 ・選択しない残りのカードも自分からその数字を答える。 ・<u>白杖の携行の仕方を自分で示す。</u> ・<u>校内の白杖歩行で、目的地を自分で選択する。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・数字の数だけタンバリンを叩く。 ・タンバリンの音の数を判断して、数字カードを見る。 ・<u>校内の白杖歩行で、目的地まで行く。</u> ・<u>援助が必要なときに、援助を依頼する。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・数字カードをよく見て、数字を答える。 ・タンバリンの音の数の数字カードを、よく見て選択する。 ・絵カードをよく見て野菜や果物の名前を答える。 ・<u>自分に合った白杖の操作をする。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・カード当ての課題の方法がわかる。 ・<u>介助歩行の際に、自分に合った白杖の携行の仕方がわかる。</u> 	

(____ 「自己選択・自己決定」に関する部分 ~~~~~ 「社会的行動の形成」に関する部分)

(8) 考察

生徒Fが人とかわりながら、自分の力を発揮してよりよく生活していくための視点を大切にしながら、担任集団や保護者との話し合いのもと、指導計画を作成し指導を行ってきた。日直の係活動として、職員室に出欠を報告に行く仕事がある。教室の黒板にランダムに貼られた数字カードの中から必要なカードを探し出し、職員室の黒板にも援助なしでカードを貼ることができるようになってきた。給食の配膳された食器の中の野菜を見分けたり、確実に視知覚の向上が見られる。登下校の際には、白杖を意識して使う様子が見られるようになってきた。言葉かけをしなくても、自分から援助を依頼したり、自分の気持ちを伝えたりすることができるようになってきた頃から、より積極的に日常生活の課題や自立活動の課題に取り組んでいくことができるようになった。情報不足になりがちな視覚障害者にとって、視知覚の向上を図り、歩行の力を身に付けることは、社会に参加していく上で重要な課題の一つである。生徒Fが、その力を付けていくことは、社会的行動の形成を促すことになり、地域で生きていく力の基礎になると考えられる。それには、社会参加の視点をもった継続的な指導が必要である。

研究の成果と課題

本研究を通して学んだことは、卒業後など地域で生活することを考えると、今つけなければならぬ力は何か、今行おうとしている指導が将来、その子どもにとって本当に必要な力なのかどうか、絶えず自問自答を繰り返しながら課題を設定し、指導を行うことの必要性であった。さらに、児童・生徒個々の実態に応じた指導の必要性もあり、両者をバランスよく積み重ねていくことの大切さが話し合われた。また、指導を行っていく際、担任間で共通理解をし、保護者とともに見通しをもって指導を行なっていくことが重要であることも確認された。

研究主題を決める協議や授業研究の検討の中では、「自立活動は、児童・生徒の個々の実態に合った指導を行うこと」が再確認された。これにより、一人で複数の児童・生徒への指導を行う際にも一人一人の課題と指導内容について考え、実践していくことができ、子どもが生き生きと授業に参加し、伸びていくことがわかった。

授業を進めていく中、「自己選択・自己決定」の視点をもつことにより、児童・生徒が自由に考え行動できる授業内容を設定できるようになった。実際の指導場面でも、児童・生徒が意思表示をするまで待つなど、教員がゆとりを持って接することができるようになった。また、障害の重い児童・生徒の表情や態度での表出を、教員が「自己選択・自己決定」の一つととらえられるようになり、子どもからの表出を促し、尊重する指導を行なえるようになった。その結果、子どもが自分の気持ちや意思を、言葉や態度及び表情で伝えようとするようになってきた。

また、「社会的行動の形成」の視点をもつことにより、他人からの支援を自ら受けやすくする技能と態度を身に付けることの必要性に気付き、指導を行なった。その結果、児童・生徒が自ら援助を依頼するなどの主体的行動が見られるようになってきた。また、自分の意思を相手に伝え、相手の話を聞くことにポイントをおいた指導も行なった。その結果、児童・生徒が必要な約束事やルールに気付くようになっていった。

以上のように、自立活動の指導に、社会参加の視点（自己選択・自己決定、社会的行動の形成）を加味することにより、個々の児童・生徒の課題が整理され、児童・生徒の主体的行動を引き出せたりするようになってきている。

今年度、本研究を行って行く中で、私たちはそれぞれが授業を見つめ直し、その改善に努めてきた。しかし、「地域で生きていく力」は短期間の指導では容易に身に付くものではなく、長期にわたる継続した指導が必要である。また、今回、「地域で生きていく力」が育ったのかどうか、評価する手だてやその基準を検討するまでには至らなかった。今後は、社会参加の視点を加味した指導を行った児童・生徒の変容を客観的に評価する方法を検討する必要がある。

平成16年度 教育研究員 心身障害教育部会 名簿

教育課題分科会				教科・領域分科会				自立活動分科会			
	学校名	氏名	備考		学校名	氏名	備考		学校名	氏名	備考
1	国立市立 国立第一小学校	相馬雅幸		1	中央区立 月島第二小学校	馬場礼子		1	江東区立 第二大島小学校	志村竜良	
2	稲城市立 稲城第三小学校	木下和紀		2	北区立 王子第三小学校	武生和子		2	品川区立 大間窪小学校	菅野隆浩	
3	西東京市立 田無小学校	中村和代		3	三鷹市立 第一中学校	末本恵美		3	世田谷区立 旭小学校	篠部くみ子	
4	板橋区立 上板橋第三 中学校	杉浦竜也		4	都立 葛飾ろう学校	星野光宏		4	練馬区立 石神井西小学校	平田知子	
5	江戸川区立 鹿本中学校	橋本清美		5	都立 城北養護学校	小野洋介		5	都立 葛飾盲学校	山城由紀江	
6	都立 町田養護学校	前田真澄		6	都立 府中養護学校	吉田泰子		6	都立 北養護学校	原田博貴	
7	都立 中野養護学校	黒澤 望		7	都立 水元養護学校	水野吉丈		7	都立 村山養護学校	鶴田京子	
8	都立 足立養護学校	若林慶子		8	都立 中野養護学校	中村大介		8	都立 調布養護学校	佐藤智子	
9	都立 葛飾養護学校	藤井幹一郎		9	都立 石神井養護学校	三國さやか		9	都立 中野養護学校	神宮小枝子	
10	都立 久留米養護学校	高橋早苗		10	都立 板橋養護学校	大谷栗子		10	都立 南大沢学園 養護学校	池田真人	
11	都立 府中朝日 養護学校	井上一仁									

(分科会世話人 / 分科会副世話人)

(担当) 教育課題分科会 東京都教職員研修センター 指導主事 田村康二郎

東京都教職員研修センター 指導主事 伏見 明

教科・領域分科会 東京都教職員研修センター 指導主事 高橋 佳宏

自立活動分科会 東京都教職員研修センター 指導主事 諏訪 肇

16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16年度 第21号
 (東京都教育委員会主要刊行物)
 平成17年1月24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 03-5434-1974
 印刷会社名 鮮明堂印刷株式会社