

小・中・都立学校

平成 17 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

- 1 教育課題分科会・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2  
社会で豊かに生きるためのコミュニケーションスキルの向上  
～自分らしく生きるために～
  
- 2 教科・領域分科会・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 18  
児童・生徒にとっての「わかる授業」づくり  
～授業における自己評価の活用と工夫について～
  
- 3 自立活動分科会・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 34  
主体的に生きるための個に応じたコミュニケーション能力の育成  
～評価と支援の工夫～

## 社会で豊かに生きるためのコミュニケーションスキルの向上

～自分らしく生きるために～

### 研究の概要

本分科会では、児童・生徒が現在の生活及び卒業後において社会で豊かに生きるために必要な力は何であるかを、各研究員が所属する学校の実態や課題をもとに最初に検討した。そして、障害種別・障害特性にかかわらず、コミュニケーションスキルが重要であると考え、研究主題を掲げた。そこで、「実態把握で課題を明確にし、自分の意思が伝わる成功体験を積み重ねる授業を行うと、意欲が高まり、コミュニケーションスキルが向上する」という研究仮説を設定し、学齢段階別（小・中・高）に三つの検証授業を行った。

コミュニケーションスキルの向上には、授業中での成功体験の積み重ねが有効である。確かな成功感を得るには、相手を意識し、相手に伝えたいという気持ちや気持ちを表出できる手段（言語・非言語）及び相手からの反応が返ってくる等の相互作用が有効であることが分かった。発信・受信共に実態把握を工夫し、その把握に基づいて支援を工夫した授業を行うことにより、自分の意思が伝わった成功体験を積み重ねることができるようになる。その中で相手に自分の気持ちを伝えようとするコミュニケーション意欲が高まり、表出手段として学んだコミュニケーションスキルの向上がみられるということが検証された。

また世界保健機関による ICF (国際生活機能分類, **International Classification of Functioning, Disability and Health**)<sup>\*</sup>の中から、コミュニケーションに関する項目を選び出して、個々の実態と照合しながら確認することにより、児童・生徒の実態を幅広く把握することができ、コミュニケーションの課題が明確になった。ICFの特徴は環境や社会参加、環境因子に焦点を当てた肯定的な評価を行うことにあるため、個別の指導計画にもICFの評価を取り入れることは可能である。さらに平成15・16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で明らかにされた、学校内あるいは学校間での「縦の連続(児童・生徒の実態把握や指導内容・方法、指導の手立て等の引継ぎ)」や家庭・地域の支援機関等との「横の連携(情報の共有を含めた連携)」の充実を目指すために、児童・生徒の実態を共通理解するためのツールとして一層の活用が期待できる。

<sup>\*</sup> ICF : 5ページの「(1) ICF(国際生活機能分類)の概念」を参照のこと

### I 主題設定の理由

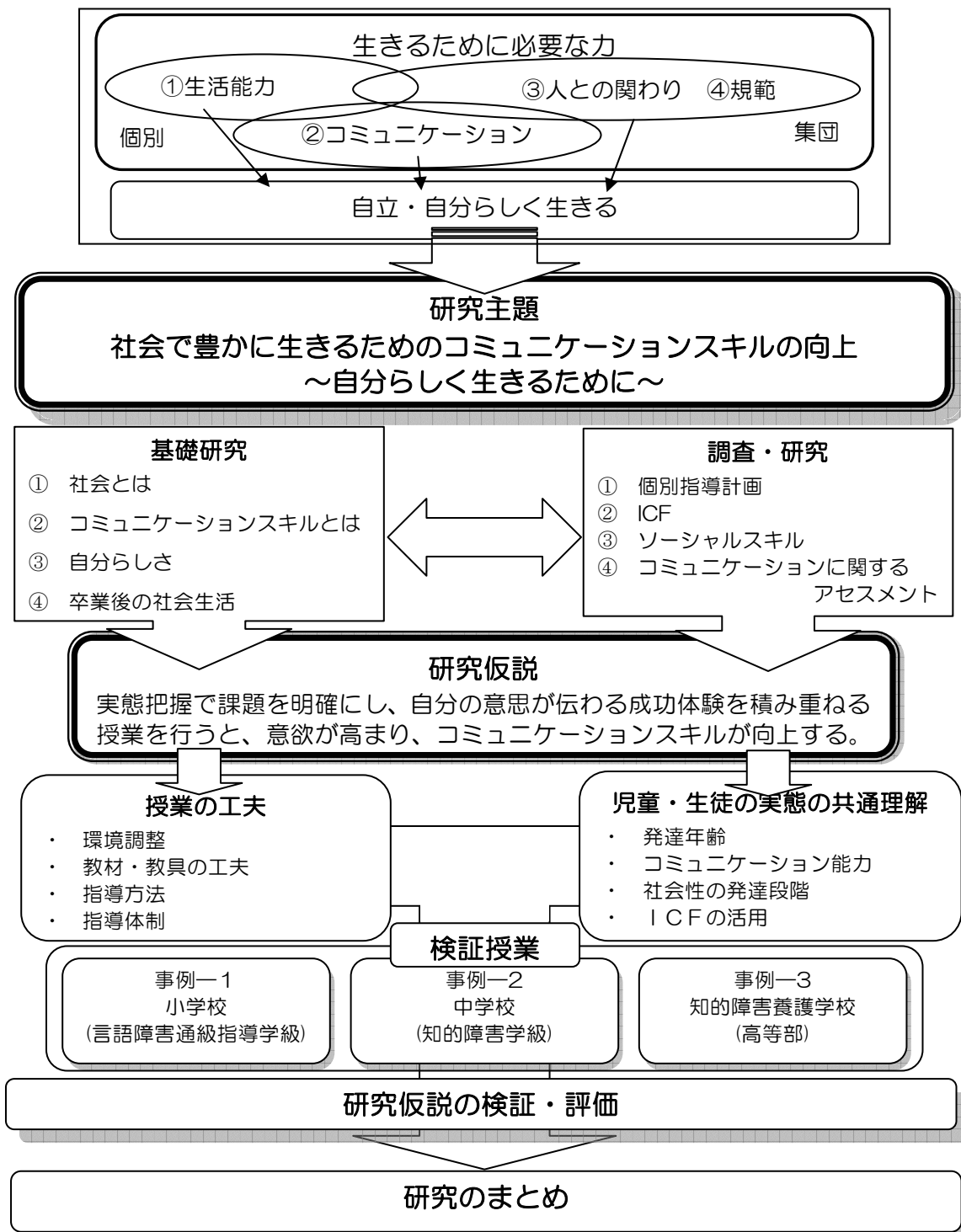
文部科学省が公表した「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(平成15年3月)において、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童・生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが示された。また同報告では「個別の教育支援計画」の作成も提言された。児童・生徒が社会で豊かに生きるために、いかに適切な支援を受けられるかが、今後の特別支援教育の大切な課題となっていく。

家庭、地域社会及び学校において、児童・生徒が自立し自分らしく生きるためには、発達

段階に応じたコミュニケーションスキルを習得し、適切に活用することが必要である。「意思の表現」が相手に伝わり「その思いを受け止めてくれた喜び・伝わる喜び(成功体験)」がさらなる「伝えたい意欲」に結びつくことにより、児童・生徒のコミュニケーションスキルが向上すると考え、主題を「社会で豊かに生きるためのコミュニケーションスキルの向上」と設定した。

## II 研究の内容・方法

### 1 研究構造図



## 2 調査・研究

### (1) コミュニケーションについて

「コミュニケーションとは、ことばあるいは他の媒体による人間相互の接触、理解の過程であり、送り手と受け手の間にとり交わされる様々な記号の伝達の過程」(言語障害事典 岩崎学術出版社)である。自分の思っていること(情報)を相手に表現し(発信)、相手の応答を解釈する(受信)ことによって成り立つ。そこで、コミュニケーションスキルとは、コミュニケーションを通して、自分と他者が思いを伝え合い、理解しあう力(能力、技能、技術)であると考えた。また、本分科会では、コミュニケーション及びコミュニケーションスキルについて検討し、以下の三点を共通認識とした。

- ①コミュニケーションは、相手があつてこそ成立するものであり、相互作用としてとらえる。
- ②児童・生徒は、初めに大人との一対一の関わりの中で適切な支援を受けながら、コミュニケーションスキルを習得していくことが必要である。
- ③大人との一対一のかかわりの中で習得したコミュニケーションスキルを確実なものとするためには、小集団での学習へと発展させていく必要がある。

### (2) 各校の現状と課題

本分科会の研究員12名が所属する各学校において、児童・生徒のコミュニケーションスキルを把握する方法について現状と課題を調査し、次の点が明らかになった。

#### 【現状】

- 学校間の引継ぎ資料として、共通理解できる評価尺度の必要性を感じている。
- 今後の「個別の教育支援計画」作成を踏まえ、地域の支援機関等とも共通理解できる評価尺度が必要とされている。
- 諸事情により、児童・生徒実態を把握するための能力検査等を実施していない学校があり、客観的な実態把握及び共通理解が不十分である。
- 個別指導計画の書式は学校ごとに異なるが、コミュニケーションスキルに関する記述欄は多くの学校で設けられている。
- コミュニケーションに関する指導は様々な領域と教科において存在し、重要であると考えられている。しかし、コミュニケーションスキルの向上を主なねらいとした学習時間の設定は少ない。

#### 【課題】

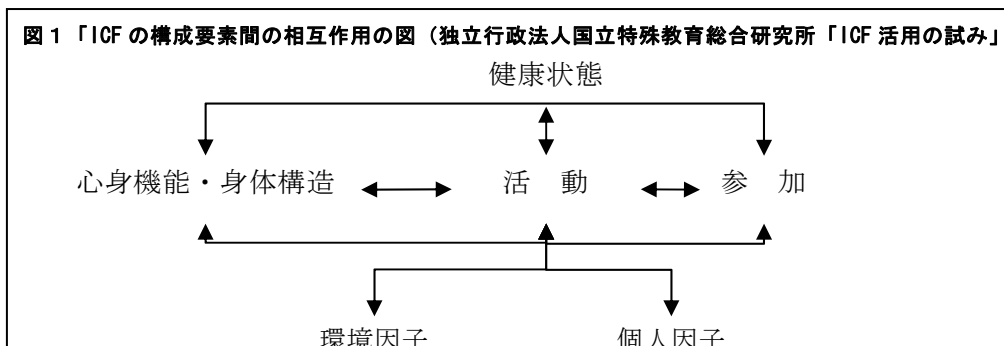
児童・生徒におけるコミュニケーションスキルの向上を目指した指導の工夫が重要である。課題と手だてを明らかにするためには、実態把握を充実しなければならない。今後、特別支援教育が一層の推進が図られていく状況を踏まえ、異なる校種間の連携や地域の関係諸機関との連携も視野に入れた評価尺度が必要である。

上記の現状と課題を受けて、本分科会では、従来から用いられている様々なアセスメントを活用することに加えて、ICF(国際生活機能分類)の概念を取り入れた実態把握(詳細は次項3(2)にて表記)により、指導の工夫を進めた。

### 3 コミュニケーションに焦点化した ICF チェックリスト 活用による実態把握の充実

#### (1) ICF (国際生活機能分類) の概念

ICFとは、WHO（世界保健機関）が、人間の生活機能と障害を記述する「共通言語」とするために2001年に発表した、国際生活機能分類(ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health)である。従前の「WHO国際障害者分類」は、



個人的な因子だけではなく、環境によって生み出される制約や制限を考慮する必要性が検討されるようになり、そこから病気や機能障害を重視する「医学モデル」と環境を重視する「社会モデル」の統合モデルとしてICFの概念枠組みが提案された。図1が示すように、人間の生活機能を「心身機能・身体構造」「活動」「参加」の3次元に区分し、それぞれは健康状態に影響され環境因子による影響も位置付けられた。その特徴は肯定的表現であり、障害の現象だけをマイナスとして捉えるのではなく、人間の生活機能についてプラスに見ることで、教育アプローチや環境調整アプローチの重要性が浮かび上がる。

#### (2) コミュニケーションスキルに焦点化した ICF チェックリスト 活用の試み

平成16年度に国立特殊教育総合研究所肢体不自由教育研究部が行った「多職種間連携ツールとしてのICF実用化の試み—『個別の教育支援計画』への適用を視野に入れて—」に関する研究においては、知的障害をはじめ多様な障害のある児童・生徒においてICF活用による共通理解の充実とその可能性を示した。平成16年11月に東京都教育委員会が作成・公表した東京都特別支援教育推進計画に示された基本理念及び指針の実現に向け、特別な教育的ニーズのある児童・生徒に対する指導を改善・充実するためには、共通理解できる実態把握を充実させることが重要な要素の一つとなる。

本分科会では、そのICFチェックリスト項目の中からコミュニケーションスキルに関連すると考えられる項目を抽出し、P6の表1に例示した「コミュニケーションスキルに焦点化したチェックリスト表（以下、ICFチェックリストと文中では表記）」を作成した。そして、研究仮説を検証するための授業実践において、対象とした児童・生徒についてチェックリストを活用し、実態把握の充実及び授業の改善・充実を進めることにした。

### 4 研究仮説

本分科会においては、児童・生徒が自分らしく生きるために、次の二点を実現することが大切であると考えた。

- 「意思の表現」が相手に伝わり、「伝わる喜び（成功体験）」がさらなる「伝えたい意欲」に結びつくことにより、児童・生徒におけるコミュニケーションスキルは向上する。

○ 上記をねらいとした指導の充実には、実態把握の改善充実によって個別の課題を明らかにし、具体的な手だてを充実させた指導を展開することが重要である。

以上により、下記の研究仮説を設定した。

実態把握で課題を明確にし、自分の意思が伝わる成功体験を積み重ねる授業を行うと、意欲が高まり、コミュニケーションスキルが向上する。

**表1 コミュニケーションスキルに焦点化したICFチェックリスト表**

対象者( )チェック記入日: 年 月 日 記入者( ) 備考:

※世界保健機関によるICF(国際生活機能分類)を基に作成

ICF(国際生活機能分類)において、コミュニケーションスキルに関すると思われる項目のチェック表			能力 支援有 支援無	備考
第1部	第2部	第3部		
a: 心身機能の障害	b1. 精神機能	b114 見当識機能(時間、場所、人)	記入不要	
		b117 知的機能		
		b122 全般的な心理社会的機能		
		b126 気質と人格の機能		
		b130 活力と欲動の機能		
	b2. 感覚機能と痛み	b167 言語に関する精神機能		
		b210 視覚機能		
		b230 聴覚機能		
	b3. 音声と発話の機能	b310 音声機能		
		b320 構音機能		
b330 音声機能(発話)の流暢性とリズムの機能				
b340 代替性音声機能				
b: 身体構造の障害	s2. 目、耳および関連部位の構造			
	s3. 音声と発話に関わる構造			
活動制限及び参加制約	d1. 学習と知識の応用	d110 注意して視ること	記入不要	
		d115 注意して聞くこと		
		d120 その他の目的のある感覚		
		d130 模倣		
		d135 反復		
		d140 読むことの学習		
		d145 書くことの学習		
		d166 読むこと		
		d170 書くこと		
		d2. 一般的な課題と要		
	d310 話し言葉の理解			
	d315 非言語メッセージの理解			
	d320 公式手話によるメッセージの理解			
	d325 書き言葉によるメッセージの理解			
	d330 話すこと			
	d335 非言語メッセージの表出			
	d340 公式手話によるメッセージの表出			
	d345 書き言葉によるメッセージの表出			
	d350 会話			
	d3. コミュニケーション	d355 ディスカッション		
		d360 コミュニケーション用具および技法の利用		
		d710 基本的な対人関係		
		d7100: 対人関係における敬意と思いやり		
		d7101: 対人関係における感謝		
		d7102: 対人関係における寛容さ		
		d7103: 対人関係における批判		
		d7104: 対人関係における合図		
		d7105: 対人関係における身体的接触		
		d720 複雑な対人関係		
	d730 よく知らない人との関係			
d740 公的な関係				
d750 非公式な社会的関係				
d760 家族関係				
d770 親密な関係				
環境因子	e1. 生産品と用具	e125 コミュニケーション用の生産品と用具	記入不要	
		e130 教育用の生産品と用具		
		e240 光		
	e2. 自然環境と人間がもたらした環境変化	e250 音		
		e310 家族		
		e320 友人		
		e325 知人、仲間、同僚、隣人、コミュニティの成員		
		e330 権限を持つ立場にある人々		
	e3. 支援と関係	e340 対人サービス提供者		
		e355 保健の専門職		
		e360 その他の専門職		
		e410 家族の態度		
		e420 友人の態度		
	e4. 態度	e440 対人サービス提供者の態度		
		e450 保健の専門職の態度		
e455 その他の専門職の態度				
e460 社会的態度				
e465 社会的規範、慣行、イデオロギー				
e5. サービス、制度、政策		e535 コミュニケーションサービス、制度、政策		
その他の背景情報		4.1 関連情報		
	4.2 個人因子			

**III 事例研究**

本研究では、以下の事例研究として三つの検証授業を実施した。コミュニケーションについての課題に焦点を当てた「実態表」に基づき、それぞれの事例に合わせて課題を精選して

指導案を作成した。

「実態表」では、S-M社会生活能力検査、本研究で作成した「ICFチェックリスト」を3事例共通の評価尺度とした。また、「障害」、「諸検査の結果」、「保護者の願い」及び「個別指導計画から」の欄にそれぞれ記入した。さらに必要であれば、「所見」を追記した。「ICFチェックリスト」の活用は初めての取り組みであったため、その手順や評価に十分に習熟しているといえない。しかし、項目に沿って確認していくことで、児童・生徒の実態、今後把握すべき項目が明らかになってきた。また、「支援あり」「支援なし」の状況をそれぞれ評価することで、支援が必要な項目を改めて確認することができ、それに対応する指導の手だてを考えることができた。

## 事例1 小学校（言語障害通級指導学級）「自立活動」の事例

### 1 実態把握

本通級指導学級では、個々の児童の言語・コミュニケーションの課題に応じて自立活動の通級による指導を行い、在籍学級での適応を促している。個別指導を主としているが、社会性やコミュニケーションスキルを培う基礎として、小集団を生かしたグループ指導もあわせて行っている。今回、対象とした学習グループは、軽度発達障害1名、吃音1名の計2名で構成されている。検証授業では、児童Aを対象に行う。

児童Aは言語力があり、これは、学習や生活経験の中で身に付けたものと考えられるが、的確な表現や生活の中で臨機応変に情報を取り込み対応することは苦手である。知識が豊富な一方、その内容を的確に理解していないことがある。

表2 対象児童Aについての実態表

障 害	軽度発達障害		
学 年・出 身	**小学校 *年生 (小学*年生**日から通級開始)		
検 査 等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 絵画語彙発達検査：語彙年齢* SS*</li> <li>・ K-ABC 検査：継次処理* 同時処理* 認知処理過程* 習得度*</li> <li>・ WISC-III 知能検査：全* 言語性* 動作性*</li> <li>・ S-M 社会生活能力検査：社会生活指数* 社会生活年齢*</li> </ul>		
I C F チェックリストから	I C F の項目	評 価	備 考
	注意して視ること・聞くこと	D110, 115	過集中・注意転導性の問題があり、注意を喚起する必要がある。
	非言語メッセージの理解・表出	d315, 335	表情の読みとりが苦手。怒ったような表情が多く、微妙な感情の表出が苦手。
	ディスカッション	d355	意見はしっかりとと言える。話が止まらず一方的になりがちであるが、声かけでやりとりを楽しめる。
保 護 者 の 願 い	学習面で身に付けたい力：****。 生活面で身に付けたい力：人の話を聞くこと。****。 重点としたいこと：通常学級で*****。		
個 別 指 導 計 画 从 来	自分の*****な行動を自己認識し、コントロールするために、行動を振り返ったり、活動の目的を意識したり、見通しをもったりする力を育てる。グループ指導の中で、*****を考えて、相手に合わせて行動しようとする態度を育てる。また、自分の意思を相手に伝えようとする気持ちを持ち、伝え方を工夫する力を育てる。		
グ ル ー プ 指 導 に 関 わ る 所 見	文章を読む能力は高いが、会話では*****。人には*****相手の気持ちを*****。興味のあることに没頭していると*****。*****などの課題も、経験を積む事でスキルアップが見込める。		



## 2 検証授業

### (1) 単元名

「自分の気持ちへの気付きと表現」

### (2) 単元設定の理由

通級指導で培われた安心して過ごせる関係の中で、日常生活の中の自己への振り返りと自分の素直なありのままの思いに気付き表現することが、コミュニケーションスキル向上の第一歩となると考える。自分が表現した思いを相手が受け止め、そして共感された時、さらに表現への意欲と工夫につながると考えた。児童Aと他の児童の2人のグループ指導は「自分と他者を区別し意識すること」、「自分の生活を振り返ること」から始め、研究を進める過程で、「コミュニケーションは、自分だけでなく他者があってこそ成立するものであり、相互作用として捉える」ことを基本とし、コミュニケーションスキルを高めるための指導を展開してきた。授業の中で、言葉や動作のやりとりの体験をし、自己への振り返りを深めることによって、自分の意思への気付きを促すことができる。そして、意思を表現し共感されたり受け止められたりする体験を重ねることによって、表現しようとする意欲が高まり、豊かな人間関係を築くことのできるコミュニケーションスキルが高まると考え、本単元の設定を行った。

### (3) 単元の目標と評価規準

目 標		評 価 規 準	
(1)	相手を意識し、かかわりを楽しむ。	①	安心して人とのやりとりが楽しめる。
		②	友達の話に興味をもって聞ける。
		③	勝ち負けや勝敗に過度にこだわらない。
(2)	自己への振り返りと気付き。	①	生活の中の体験を振り返り、思い出すことができる。
		②	自分の気持ちをその場で考えたり、感じたりできる。
		③	自分の良さや苦手さに気付き、自分を信じることができる。
(3)	表現する・相手に伝える。	①	自分から声をかけることができる。
		②	考えや気持ちを表現できる。
		③	相手を意識し、事柄や気持ちを話すことができる。
		④	表現を工夫することができる。
(4)	相手の意思を理解する。	①	簡単な状況を把握できる。
		②	自分と違う考えや気持ちがあることに気付く。
		③	相手に合わせて、自分の行動を振り返ることができる。

### (4) 単元の計画

月	回数	主 な 内 容	目 標
9月～11月	全5回	自分の気持ちへの気付き・表現（発信） 「メッセージのワーク」感情を相手に伝える。言語／非言語。 「ゲームソフト貸して」で相手に気持ちを伝えよう。	(2) (3) (4)

### (5) 本時の指導（抜粋）

	児童の活動	指導者の動き	児童への支援	評価規準	ICF/教材
展 開	<p>気持ちを伝えることについて考える。</p> <p>①気持ちを相手に伝えることは必要か。</p> <p>②どのような方法があるか。</p> <p>③どのような気持ちがするか。</p> <p>④簡単なワークを行い、感じたことを出し合う。 (前時で使った「めちゃくちゃことば」で自分の伝えたい感情を表した絵を選び、相手に伝える。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カードに児童の意見を書く。</li> <li>・コミュニケーションには言語メッセージと非言語メッセージがあることに気付かせ、視覚的に分かるように図を示す。</li> <li>・伝わった時の気持ちを率直に出し合えるよう、声かけをする。</li> <li>・人に伝えることの難しきや楽しさに気付けるように話し合いの方向付けをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特定の出来事こたわって判断しないように、様々な場面を思い出させる。</li> <li>・リラックスして楽しめるように声かけをする。</li> <li>・相手に自分の気持ちが伝わったか確かめるよう促す。また、相手への反応を表すよう促す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活を振り返ることができたか。(2)</li> <li>・思考の深まりがあったか。</li> <li>・活動への意欲(1)</li> <li>・他者に伝えるための方法を考えられたか。(3)</li> <li>・伝わった時の成功感を味わえたか。</li> <li>・表現したことを振り返り、気づきを話せたか。(2)(3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・意見を書くカード</li> <li>・感情を表した絵</li> <li>・めちゃくちゃことばカード</li> </ul> <p>d315 d335</p>

## (6) 評価・課題

検証授業当日、共に学んでいた児童が欠席したため、他の児童とのグループ指導となった。「発信」に関しては、表現への意欲、材料の発見、表現の工夫ともにほぼ達成できた。「受信」についても相手の発表に対する反応は良かった。しかし、ロールプレイを取り入れた場面では、相手の意思の理解や、自分の気持ちへの気付きについて、話し合いの中で深めることはやや難しかった。気付きを促す手だてが今後の課題である。

## 3 結果

児童Aは新しい場面に戸惑いながらも、初めてグループ学習に参加する児童に対して学習内容やこれまでの経過を伝えようとして、言葉を選択し、身振りを加えながら説明した。また、「めちゃくちゃことば」のワークの場面では、言葉以外の表情や声の調子、身振り手振り及び相手の目を見ること等の非言語的コミュニケーションの大切さについて気付くことができた。

「発信」については、相手を意識し、自分の意思が伝わった成功感を体験することができたと考えられる。「受信」についても、相手の話を聞きながら、自分の表情カードで「伝わった」「興味深い」ことを表現し、活動を楽しむことができた。ロールプレイの場面では、最初にもった自分の考えを修正することは困難であったが、児童Aが自分でロールプレイを止める場面があり、「相手の反応が自分の想像の範囲を超えていたので返す言葉が浮かばなかった。」という気付きがあった。翌週の通級による指導の中では、他の児童が「共感できる役と良いと思う役、自分と似ている役は違う。」ことに気付いたことから、自分の考えを修正する課題に取り組むことができた。自分の意思が伝わる成功体験と、相手の意思を理解する学習を重ねる中で、自分の考えを広げたり修正したりできるようになることが、児童Aの今後の課題であることが把握できた。

発信、受信共に、ICFチェックリスト等を活用した実態把握に基づいて支援を工夫した授業を行うことにより、自分の意思が伝わった成功体験を積み重ねることができ、その中で

コミュニケーション意欲が高まり、相手に伝えようとする気持ちや相手を理解しようとする気持ちからコミュニケーションスキルの向上がみられるということが検証された。

## 事例2 中学校(知的障害学級)「国語」の事例

### 1 実態把握

本校の国語では個々の課題にあわせて4グループの学習編成をしており、学期ごとにねらいや学習課題にあわせてグループを再編成している。本グループは自閉的傾向を伴う生徒2名、自閉的傾向を伴わない生徒2名の計4名で構成され、非言語メッセージの表出や理解が苦手な生徒と容易な生徒が混在している。コミュニケーションスキルの異なる生徒が、互いの考え方の違いを認め合い、学び合うグループ学習が期待できる。

表3 対象生徒Eについての実態表

障 害	知的障害		
現学年、教育歴	中学校第*学年在学、**小学校(**学級)卒業		
検 査 等	愛の手帳：**		
	WISC-III知能検査：全**，言語性**，動作性**		
	S-M社会生活能力検査：社会生活指数**，社会生活年齢**		
I C F チェックリストから	I C F の 項 目	評 価	備 考
	模 倣	d130 .223	誤字は隣に書きながら正しい書き方を説明すると、書くことができる。
	書き言葉によるメッセージの表出	d345 .212	心情を言葉で表現できるが、文字や接続詞を正確に書くには支援が必要。
	読むことの学習	d140 .112	単語を正しく発音するには復唱・追唱が効果的。
	非言語メッセージの表出	d335 .000	心情表現が素直で豊かにできる。
S-M社会生活能力検査から	コミュニケーション課題：コミュニケーション手段を活用して援助を求めたり、やり方を聞いたりする手段を獲得する。		
保護者の願い	学習面で身につけたい力：漢字を多く覚え、使えるようにすること。		
個別指導計画から	<ul style="list-style-type: none"> <li>・片付けを*****、自分で*****。</li> <li>・文字、助詞を正確に書き、**程度の漢字を使った文章を書けるようにする。</li> <li>・商店など生活の場面で、お店の人に*****。</li> </ul>		
本単元に関する所見	<ul style="list-style-type: none"> <li>・耳から聞く言葉に対する理解力は高いが、文字から*****。</li> <li>・集団参加・意思交換が*****。</li> <li>・注意を受けたときに、*****。</li> </ul>		

### 2 検証授業

#### (1) 単元名

「気持ちを受け止め、考え、伝えよう」

#### (2) 単元設定の理由

本単元では授業を通して、他者とかかわるコミュニケーションの受信面(聞く意思・姿勢)のスキルの習得、またロールプレイを通して表情、声の調子、身振りなど発信面(伝える意思・姿勢)のスキルの習得、そして自分の気持ちをより正確に他者に伝え、伝わったという成功体験を得ることを最終的なねらいとした。

このねらいをもとに「実態表」から、対象生徒の特性・課題に応じた支援方法を立案した。

心情理解を課題とする生徒には心情を理解しやすい方法として、視聴覚教材による分かりやすさを生かしたパネルシアターやロールプレイの活用を考えた。またICFチェックリストにより、非言語メッセージの表出に課題のある生徒が多いことに気付いた。その生徒たちは感情の表出が意思と一致せず、嬉しくても表情に出せずに他者に意思が正しく伝わらなかったり、叱られている状況でもその場面にふさわしくない表情（笑顔など）をして相手や周囲に誤解をさせてしまったりするという様子が見られた。そこで、本単元では授業を通して「相手の立場に立って考え、発表する」「自分の意見と友達の見解を互いに認め合う」「意思が伝わる表現を工夫する」という相互の学び合いを行い、自分の意思を相手に伝える喜びを体験する事をねらいとし、本単元を設定した。

### (3) 単元の目標と評価規準

目標		ICFより	評価規準
①	聞く姿勢」を振り返り、相手の立場に立った受信ができる。	①	d110 話の「悪い聞き方・よい聞き方」を体験し、話し手の気持ちの違いに気付く。 話し手の役の時の気持ちを発表し、よい聞き方を確認する。 自分の聞き方を振り返り、これからの「聞き方」の目標をもつ。
		②	
		③	
②	相手（登場人物）の立場に立って考え、発表する。友達の見解を知り、受け入れる。	①	d310 登場人物の立場に立って心情理解ができる。
		②	d110 自分の考えを発表できる。発表を聞くことができる。
		③	d315 表情、声の調子、身振りが意思表示の方法であることを理解する。
③	感謝または、いいところをほめるカードを作成し、相手の立場に立って、わかるように伝える。	①	d330 自他の経験を振り返り、感謝やよさを見つけ、発表することができる。
		②	d345 相手の立場を考え、感謝や良い点を相手に伝える文章を書くことができる。
			d170
		③	d335 自分の思いを相手により伝わるように表情などを工夫して、カードを渡すことができる。
e130			

### (4) 単元の計画

時間	主な内容	目標
1	相手を意識したエクササイズ	(1)
2~3	「橋の上のオオカミ」のロールプレイ	(2)
4	ロールプレイを振り返り、登場人物の気持ちを話し合う。 ・前時のロールプレイのビデオを見る。ウサギ・オオカミの気持ちとセリフを考えて、発表する。 ・意思の伝達には、表情、声の調子、身振りの非言語の表現があることを理解する。	(1) (2)
5~6	「感謝カード」「表彰カード」で気持ちを伝える。	(2) (3)

### (5) 本時の指導

#### ① 本時の目標

	目 標	受信・発信	心の動き	生徒
(1)	相手の気持ちになって考えることができたか。(心情理解)	受信	わかった	B・C・D
(2)	気持ちを正しく文章表現できたか。(書いて伝える力)	発信	伝えたい	B・E
(3)	自分の意見をきちんと発表できたか。	発信	伝えたい	C・E
(4)	相手の意見や気持ちを肯定的に認めることができたか。	受信	わかった	B・C・D
(5)	相手に自分の気持ちや考えが伝わるような表情や話し方などを理解し、工夫して表現することができたか。	受信を想定した発信	正確に伝えたい	B・C・D・E

## ② 本時の展開（抜粋）

	生徒の活動	指導者の動き	生徒への支援	評価規準	IF/教材
展 開	<ul style="list-style-type: none"> <li>ウサギの気持ちになる。</li> <li>パネルシアターをウサギの気持ちになって見る。</li> <li>オオカミにいじわるをされた時のウサギの気持ちと、オオカミに橋を通してもらえた時のウサギの気持ち②」とのセリフを考えて書き、発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ウサギの気持ちを考えながらパネルシアターを見るように言う。</li> <li>発表されたウサギ「②」のセリフを板書する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発言に対して「なるほど」「そうだね」と肯定的な評価をし、次の発表の意欲につなげる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ウサギの気持ちを考え、自分の言葉で発表できたか。(1)(3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(ハ° ぬい) アター) d 310</li> <li>(プ° リン) ト) d 110</li> </ul>
展 開	<ul style="list-style-type: none"> <li>より意思が伝わりやすい表現の方法を理解する</li> <li>指導者が①または②の同じセリフをABCの3パターンで言い比べるのを見て、どこが違うかに気付き、発表する。</li> <li>どちらがより言いたいことが伝わるか理解し、意思の伝達には言葉だけでなく表情なども入ることに気付く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>同じセリフを A：表情あり・なし、B：声で感情をつける・つけない、C：ジェスチャーをつける・つけない、の差をつけて表現してみせる。</li> <li>A、B、Cでそれぞれの違いと、どちらが意思がよく伝わったかをきく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>顔を見て、伝える感情を考えるように言う。</li> <li>違いを板書して確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>意思を伝えるためには、A：表情、B：言い方、C：身振りも重要であることに気づくことができた。(5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>d 315</li> <li>d 110</li> </ul>

## (6) 評価・課題

グループの4名全員が心情表現を理解し、意見を認められるという成功体験のできる課題設定を考えた。生徒が考えを発表する場面が、短いセリフや選択肢の中だけの狭い範囲に限られるなどの設定上の制約はあったが、自分の意見や知識を発表し認められる喜びを全員が味わうことができた。しかし、本時の中では、表現方法を自分で考えて、実際に他者に伝えるという場面に広めるまでには至らなかった。そこで、生徒自身が本時の学習で理解した表現方法を用いて、友達に工夫して伝えるコミュニケーション場面を設定し、日常生活の場面でコミュニケーションスキルが活用できるように定着させることが今後の課題である。

### 3 結果

生徒は次回以降の授業で、「友達の良いところ探し」をして「あなたのいいところ表彰状」や「感謝カード」を作成し、友達に表情など意思の伝わる方法を工夫して、カードを読み上げ手渡した。この学習に至る前に、指導者から生徒一人一人に「あなたのいいところ表彰状」を作成し、読み上げ手渡していた。このカードをもらった感想を聞くと、全員が「嬉しい。」とプラスの評価であった。この導入の工夫が、次は自分から友達に「感謝したい事・友達のいいところ」を相手にわかりやすく伝えよう、という意欲につながったと考えられる。自分の気持ちを考えることや経験の振り返りが苦手な生徒Dも、今回はすぐに友達の良いところを思いつき、自ら進んでカードを作ることができた。生徒Eは書くことが苦手であるが、自分もらったカードを見本にできたために、完成形のイメージをもって書くことができ、複数の友達や教員宛に5枚に及ぶカードを作成できた。また生徒B・C・Dは非言語メッセージの重要性を理解したことで、日常生活においても教員が声かけをすると、状況や場に応じて自分で表情などを考えて表現しようとする場面が増えてきた。

今回、S-M社会生活能力検査やICFチェックリストを用いた実態把握を活用することにより、対象生徒の実態に応じた、他者の立場の理解を促す、視覚から捉えやすい教材を活用することができた。検証授業においても対象生徒の表情や発言の観察により、視覚教材を用いた支援方法が有効であったことが確認された。

#### 事例3 知的障害養護学校（高等部）「国語」の事例

##### 1 実態把握

本校では個々の発達段階等を考慮した課題に合わせ、4グループの学習編成をして指導を行っている。対象学習グループは第2段階の課題別の学習グループ編成であり、自閉的傾向を伴う生徒が6名と自閉的傾向を伴わない生徒が2名で構成されている。今回の検証授業では、学習グループに所属する8名の生徒のうち、F・Gを対象生徒とした。

表4 対象生徒Gについての実態表

障 害	自閉的傾向		
現学年・教育歴	高等部第*学年在学、****学校卒業		
検 査 な ど	愛の手帳：*度 描画テスト：*歳*ヶ月（入学前） S-M社会生活能力検査：社会生活指数**，社会生活年齢**		
保護者の願い （個別指導計画 作成前のアンケートから）	学習面で身につけたい力：五十音を*****。 生活面でつけたい力：店に行き買い物ができるようにする。 重点としたいこと：*****。		
ICFチェック リストから	ICFの項目	評 価	備 考
	注意して視ること	d110.312	近くに題材を提示し、声かけをすることで注視することができる。
	話すこと	d330.212	主に要求の際に教師に話しかけたり、個別の支援でやりとりをしたりする。

所 見	文字に興味が出てきて手本を写すことを進んでやるが、*****。
	買い物学習では、*****。
	国語の学習場面で質問に答えることは*****。

## 2 検証授業

### (1) 単元名

「メニューを選ぼう」ー調理実習に向けてー

### (2) 単元設定の理由

本学習グループの生徒たちは、感想文などを書き、発表すること等はできるが、話し手に集中したり、質問したりすることについて十分ではない。対象生徒についても同様の実態がある。高等部を卒業すると様々な社会とのかかわりの中で円滑なコミュニケーションスキルが必要となってくるため、本単元を設けた。本単元では、調理のメニューを決めるまでの過程で、友達が選んだメニューを見て、自分の気持ちを伝え、友達が自分の選んだメニューに同意してくれたことを感じ、そして結果に納得する等の様々なコミュニケーションスキルとそれに伴う感情の動きを経験していくことが、卒業後の社会生活の中で生かされていくと考えた。

### (3) 単元の目標と評価規準

	目 標	評 価 規 準		生徒
(1)	メニュー選びを通して、友達とのやりとりを楽しむ。	①	自分の好きなメニューをアピールする。	F、G
		②	友達の発表に注目し興味をもつ。	F、G
		③	身体表現による気持ちの発信、受信を楽しむ。	F、G
(2)	自分の気持ちが伝わった楽しさや、友達の気持ちを知る。	①	同じメニューが好きと感じた友達と握手する。	F、G
		②	誰が同じメニューを選んだかが分かる。	F、G
		③	友達と同じメニューを選んだことが分かり嬉しいと感じ	F
(3)	話し合いの結果を理解する。	①	決まったメニューを見て名前が答えられる。	F、G
		②	自分の好きなメニューでなくても納得できる。	G
		③	調理することに期待をもつ。	F、G

### (4) 単元の計画

時間	内 容	単元目
1	一人ずつ好きなメニューを選ぶ。その中から上位4種類を決める。	(1)
2	上位4つの中から好きなメニューを選ぶ。	(2)
3	上位の4つの中から好きなメニューを選び、最終的にメニューを決める。	(3)
4~5	材料を考えて買い物の役割を決める。 ・4名がメニューの発表を行い、そのメニューが好きであれば、握手する。 ・黒板に提示されたメニューに「すきマーク」を貼り、マークが一番多いメニューを作ることに決定する。	(4)
6~8	調理の振り返りをする。	(5)

## (5) 本時の指導

### ① 本時の目標

	本時の目標	受信・発信	心の動き	生徒
(1)	自分の選んだメニューを友達にアピールする。	発信	伝えたい	F、G
(2)	自分の選んだメニューが選ばれたことを喜ぶ。	発信	伝わった	F、G
(3)	友達のメニューについて感じたことを行動や言葉に表す。	発信・受信	伝えたい	F
(4)	握手やカードで伝わったことが分かる。	発信・受信	伝わった	G
(5)	最終的に決まったカードが分かる。	—	結果を知る	F、G

### ② 本時の展開（抜粋）

生徒の活動	支援者の活動	生徒F・Gへの支援	評価規準	ICF
<ul style="list-style-type: none"> <li>発表されたメニューが好きだと思った生徒は、前に行き、話し手と握手をする。</li> <li>「私も／ぼくも〇〇（メニュー）が好きです」と言える生徒は言いながら話し手と握手をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人で好きなメニューの選択が難しい生徒には好きかどうかを確認してから、行動に移るように声をかけする。</li> <li>話しながら握手をすることが難しい生徒には、握手をしている時に支援者が言葉を言い添える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>F ・好きかどうかを聞き、共感する言葉を言う。</li> <li>F ・「好き」を選んだ場合は、話し手に握手をに行くよう声をかける。</li> <li>G</li> <li>G</li> <li>F ・セリフは支援者が言い添える。</li> <li>G</li> <li>G ・「握手したね」「一緒だったね」「やったね」など、事実を確認する言葉と、気持ちを表す言葉を言い添える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>F ・好きが言えたか。（3）</li> <li>G</li> <li>F ・友達の話を聞いて表情が変わったか。（3）</li> <li>F</li> <li>G</li> <li>G ・友達に握手に行くことができたか。（3）</li> <li>F</li> <li>G</li> <li>G ・友達と握手することを楽しめたか。（4）</li> </ul>	d110 d310

## (6) 評価・課題

生徒たちは、授業によく集中し、おおむね評価規準を達成できていた。特に本時の目標の(1)である「自分の選んだメニューを友達にアピールする。」については、サブティーチャーなどの支援を受けながら達成することができた。また同目標(3)の「友達のメニューについて感じたことを行動や言葉に表す。」については、自分の気持ちをカードに記入して貼り出す活動では、自分の好きなメニューとの関連付けの行動を導くことができず、メニューを選択した活動になったかどうかを十分に推し量ることは難しい結果となった。

## 3 結果

対象生徒の様子から、調理という活動が生徒にとって興味をもちやすく、学習に集中できたと考えられるが、自分の気持ちを伝える方法については、さらに個に応じた手段を考えていく必要があった。また、生徒が気持ちを言葉で伝えることが難しい場合には、生徒の表情や行動を支援者が言語化することが大切であることが分かった。この積み重ねにより、次第に生徒の行動と言語の一致が見られるようになり、表現方法の理解につながっていくと考えられる。本研究テーマに沿った授業は本単元が初めてであり、本時においては、生徒が本活動の趣旨を理解し始めた段階である。コミュニケーションスキルの発信・受信の双方に重点をおいた学習をさらに継続していくことで、生徒のスキルアップを図っていくことが必要である。



## IV 考察

### 1 授業の考察

3つの検証授業を通して、相手を意識し、「伝えたい」という思いを強くもつことは、コミュニケーションスキルの向上に密接につながるということが分かった。児童・生徒が「伝えたい」という思いをもつためには、個々の実態把握に基づいた学習指導の単元の設定と教材の工夫が有効であった。具体的な例をいくつか以下に示す。

キーワード	内 容	具 体 例
①伝えたい	相手を意識し、相手に伝えたいという思いを強くもつ。	・初めてグループに参加した相手だったので、内容を説明する必要性があった。 ・自分の好きな食べ物だったので、相手にアピールした。
②伝わった	相手からの肯定的な反応。	・スピーチを聞いて、表情カードで反応する。 ・好きなメニューを発表した人と握手する。
③相手の気持ちになる	相手の立場になる教材の工夫。	・登場人物のお面（ロールプレイ）。 ・場面に合った小道具（リュックなど）。
④よりわかりやすく伝えたい	言語以外のコミュニケーション方法への気付き。	・気持ちにあった表情。 ・身振り。 ・声の調子（リズム、高低、大きさ）。 ・視線（相手の目を見るなど）。

### 2 児童・生徒の実態把握、共通理解の有効性について

本研究において検証授業を行う際に作成した「実態表」は、既存の心理・発達検査等だけではなく、児童・生徒の実態を理解しやすいように様々な観点の項目を取り入れたものである。したがって、対象の児童・生徒に初めて接する者にとっても、実態を的確に把握する評価尺度として有効であり、児童・生徒の在籍する学校種や学齢及び発達段階が異なる場合においても、客観的な共通スケールとして用いることができた。また、校種を超えた連携や関連諸機関との連携を深めるための共通理解できる評価尺度として活用できるのではないかと考えられる。

ICFの中からコミュニケーションに関する項目を選び、個々の状況を確認しながらチェックすることにより、一人一人の児童・生徒の実態を細かく把握することができ、コミュニケーションに関する課題を明確にすることができた。ICFの特徴は、活動や社会参加、環境因子に焦点を当てた肯定的な評価を行うことにある。したがって、個別の指導計画にもICFの評価を取り入れることが可能であることから、家庭との共通理解に有効な評価尺度になると考えられる。

## V 研究の成果

### 1 コミュニケーションスキルについて

障害の種別や個々の発達段階にかかわらず、各校の児童・生徒の多数がコミュニケーションスキルを課題としていて、この力の向上が社会で豊かに生きていくために必要不可欠であることが調査研究及び検証授業の考察から分かった。また、コミュニケーションスキルは、

すべての領域・教科の基盤となるものとして、その重要性を教員が意識するとともに、その向上に焦点を当てた指導カリキュラムが必要であることが分かった。

## 2 ICFチェックリストについて

以下の四点について活用できることが分かった。

- ① コミュニケーションに関する項目を選びチェックすることにより、個々の児童・生徒の実態を幅広く把握することができ、具体的な課題が明確になり、授業の工夫において有効であった。
- ② 検証授業実施校に所属していない本研究部会の研究員が、検証授業時に初めて接する児童・生徒についての実態を十分に把握することができた。
- ③ 学校間や地域の支援機関等と連携する際、児童・生徒の実態を共通理解するための尺度（スケール）としての活用が期待できる。
- ④ ICFの特徴である、活動や社会参加、環境因子に焦点を当てた肯定的な評価を行うことを、個別の指導計画の評価においても取り入れることができ、家庭との共通理解が図りやすいという利点大きい。

## 3 成功感について

コミュニケーションスキルの向上には、授業の中での成功体験の積み重ねが有効である。確かな成功感を得るには、相手を意識し、相手に伝えたいという気持ちや、気持ちを表出できる言語・非言語を含めた手段、相手からの反応が返ってくる等の相互作用が有効であることが分かった。

## VI 今後の課題

コミュニケーションスキルの向上を図るためには、今後も児童・生徒の実態を客観的に把握していくことに努力し、その過程で明らかになった個々の課題に対応した指導の手だてを講じた授業実践を重ねる必要がある。さらに学校間や地域の支援機関等と連携を発展させていくためには、学校内外の共通理解が重要となる。そのための共通尺度として今回作成したICFチェックリスト表は十分に利用可能と考えられる。しかし、十分に活用していくためには、チェックの仕方、項目の整理等、細かい検討を積み重ねていく必要がある。

また、事例研究においては、検証授業後も授業実践を重ね、次第に児童・生徒が自分の考えた事柄や思った事柄を伝えられたという成功感を得られていく過程が把握できた。この成功感の獲得とその評価に関しては、十分に検討が尽くされたとは言えない。成功した喜びが分かるための評価の方法等について、今後考えを深めていきたい。

## 児童・生徒にとっての「わかる授業」づくり

～ 授業における自己評価の活用と工夫について ～

### 【研究の概要】

教科・領域分科会では、「個に応じた指導の一層の充実」を図るため、学習意欲を高めることのできる「わかる授業」について、授業における評価の観点から改めて検討した。

児童・生徒にとっての「わかる」という意味や「わかる授業」の構成要素について検討し、構造化を試みた。そこから自己評価を工夫し、効果的に授業に取り入れていくことで「わかる授業」づくりを図ることができるという研究仮説を導き、研究を進めた。

検証授業は障害種の異なる3校で行った。自己評価票やポートフォリオ評価の活用、さらに、障害の程度が重度の児童・生徒に対しては、教員が児童・生徒の表現自体を自己評価にとらえ、児童・生徒の視点から授業についての評価を行うなど、評価活動を工夫することでの授業改善や児童・生徒の変容について検証した。

その結果、自己評価は繰り返し行うことで、児童・生徒の学習意欲を高めることができ、「わかる授業」につながることを確認された。

また、教員が行っている自己評価を促す意図的な発問や児童・生徒とのやりとりの重要性も明らかになった。

さらに、自己評価を導入するなどの評価活動の工夫・改善は、授業内容の改善につながり、「わかる授業」づくりに役立つことが明らかになった。

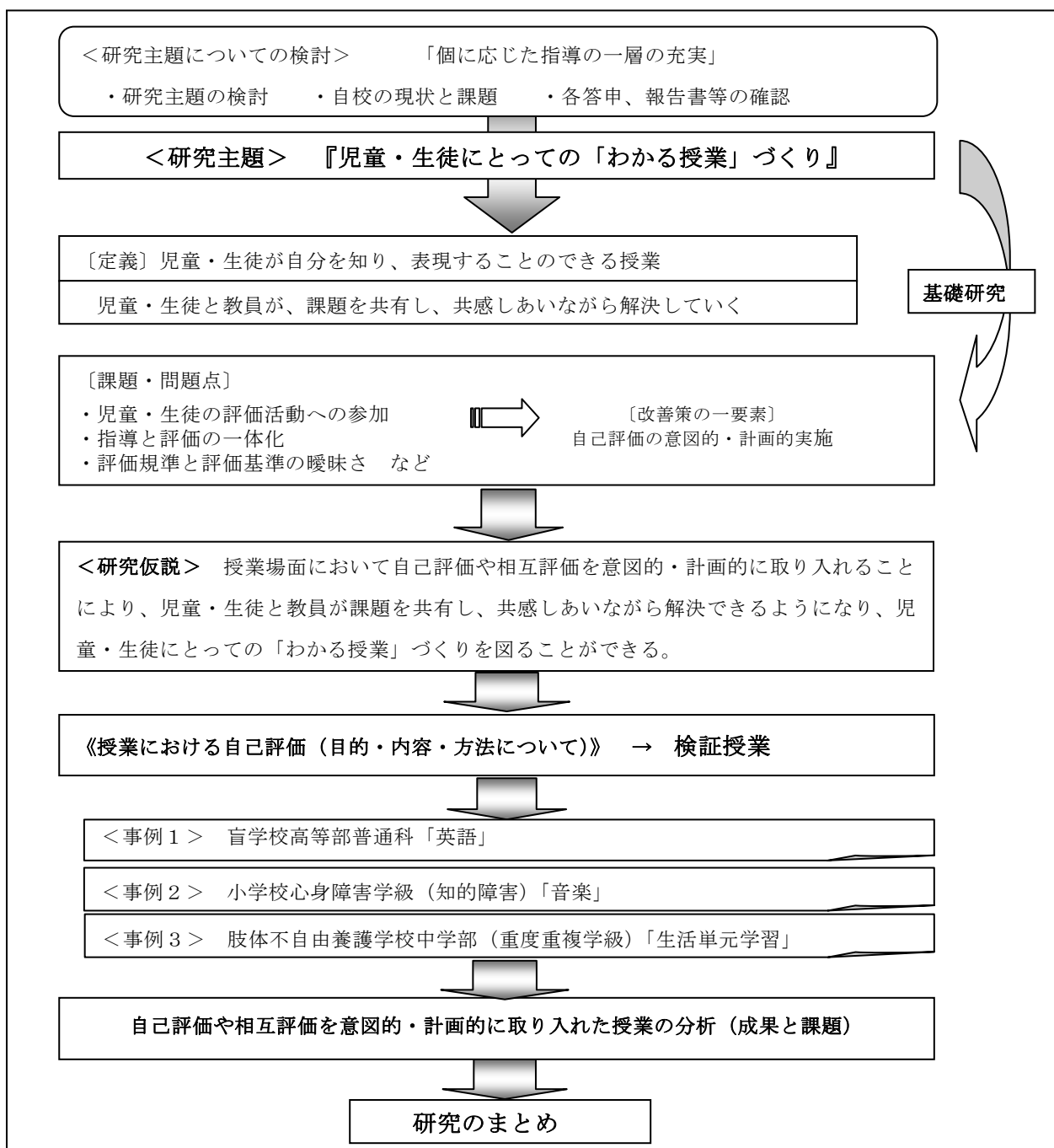
### I 主題設定の理由

現在の学習指導要領は「生きる力」を育成することを最大のねらいとしている。この「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」とは、学ぶ意欲を重視したこれからの子どもたちに求められる学力であり、一人一人の児童・生徒に応じた「わかる授業」によって高めることが重要であると言われている。平成12年の教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」の答申を受け、相対評価が主だった学習評価の枠組みが絶対評価や個人内評価へと転換した。心身障害教育においても、目標に対する児童・生徒一人一人の基準を設定して評価を行うなどの様々な工夫がなされているが、教員が児童・生徒に対して行う評価が中心である。自己選択・自己決定が重視され、障害のある児童・生徒にとっても本人評価が尊重される社会においては、児童・生徒本人が、自分自身や受けた支援（授業等）について主体的に評価することはとても大切になってくる。

また、本人自らが評価を行うことを通して、学ぶ意欲も高められ、結果として確かな学力の向上に役立つのではないかと考える。

そこで本分科会では、児童・生徒と教員とのやりとりや、評価において様々な工夫を行い、児童・生徒の自己評価を積極的に取り入れた「わかる授業」づくりについて検討することとした。

図1 研究構造図



## II 研究の内容と方法

### 1 評価法についての整理

評価法の分類は、相対評価、絶対評価、個人内評価などである。

授業のシステムとしての評価は、診断的評価、形成的評価、総括的評価があげられる。以上は、教員が行う評価活動であるが、児童・生徒が行う自己評価も重要である。近年、授業を主体的学習活動として見直そうとする動向があり、教員や児童・生徒による自己評価活動の重要性も認識されるようになったと考える。

評価における先行研究では、ポートフォリオを活用した評価のあり方や、平成15年度「東京の教育21」研究開発委員会指導資料では、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」

「知識・理解」の4つの観点により評価規準の設定を行い、分析的な評価を行うことにより、児童・生徒の学習の実現状況が的確に把握された、という報告等がある。

また、東京都教育委員会は、平成16年度から、全都立高校における「生徒による授業評価」を行い、「生徒による授業評価」と「児童・生徒の自己評価」においては、それぞれ評価票の工夫が必要であるとしている。

本研究では、児童・生徒の自己評価に視点を当てて、研究仮説を設定した。

## 2 研究のねらいと研究仮説の設定

本研究では、自己評価をわかりやすくとらえて、積極的に授業に取り入れることにより児童・生徒にとっての「わかる授業」づくりを行うことをねらいとするとともに、これまで授業において実践されていた内容に対して価値付けを行うことを目的としている。

そのために以下のような仮説を設定し、検証を行った。

### (1) 研究仮説

授業場面において自己評価や相互評価を意図的・計画的に取り入れることにより、児童・生徒と教員が課題を共有し、共感しあいながら解決できるようになり、児童・生徒にとっての「わかる授業」づくりを図ることができる。

### (2) 研究仮説の内容

本研究では、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を踏まえ、自己評価や相互評価を意図的・計画的に取り入れることにより、児童・生徒が自分を知り、表現する授業（「わかる授業」）づくりを図ることができると考えた。

そして、自己評価を通しての確認や修正（やりとりや話し合い）をしながら振り返ることは、児童・生徒だけでなく教員の指導にも還元され、目標設定や次の授業内容にも生かされることにより、指導と評価の一体化も進められると考えた。

## 3 「わかる授業」について

授業においては、児童・生徒にとっての「わかる」ということを大切にして、児童・生徒と教員が課題を共有し、共感しあいながら解決していくことが重要であると考えた。

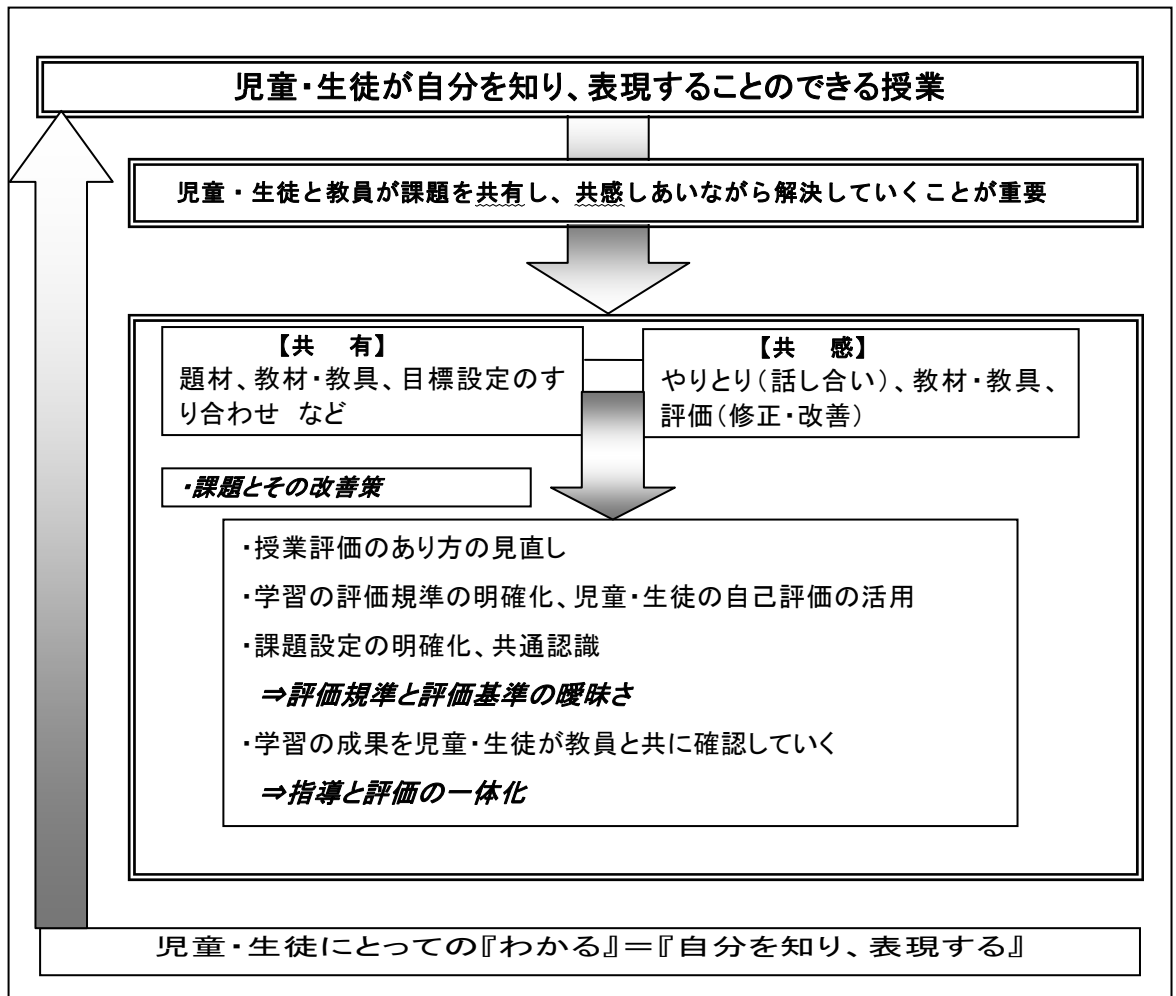
児童・生徒にとっての「わかる」ということに関しては様々なとらえ方があるが、本研究では、「できる」「できない」ということだけではなく、「知らなかったことを知る。」「どうしたら、できるようになったかを知る。」「自分のやりたいこと、好きなことを知る。」という一人一人の気づきを重視した。そのような一人一人の気づき、「自分を知る」ことによって、自分の得意なことや課題、どのような支援や学習方法が自分に合っているかを認識することができるようになり、日常生活において、授業で学んだことを積極的に活用したり、自発的に新たな知識を得ようとするようになる。

また、児童・生徒は、必ず何らかの表出や表現で自分を伝えており、特に重度の障害がある子どもの指導においては、その表現そのものを大切にし、そこから意思などを読み取っていくことが重要になってくる。そこで、児童・生徒が「自分を表現する」ことも「わかる」ことで

あると考えた。

以上のことから、本研究では、「わかる」とは「自分を知り、表現する」こととした。

図2 わかる授業の構造化

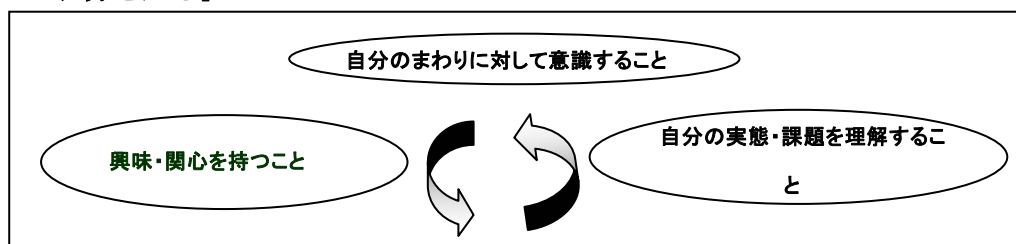


#### 4 「自分を知り、表現する」について

##### (1) 「自分を知る」

「自分を知る」とは、自分のまわりに対して意識すること、興味・関心を持つこと、自分の実態・課題を理解すること、課題解決の方法を知ることであるとした。自分のまわりの人や物などを意識することにより、学習に対する興味や関心が深まる。また、興味・関心の深まりは、「自分が学んでいることが何であるか」「これまでどのようなことを学び、自分は何ができて何ができないか」などの自分の実態・課題の理解につながる。これらの過程を通して、次の学習への意欲が生まれ、さらに「自分を知る」ことができると考えた。

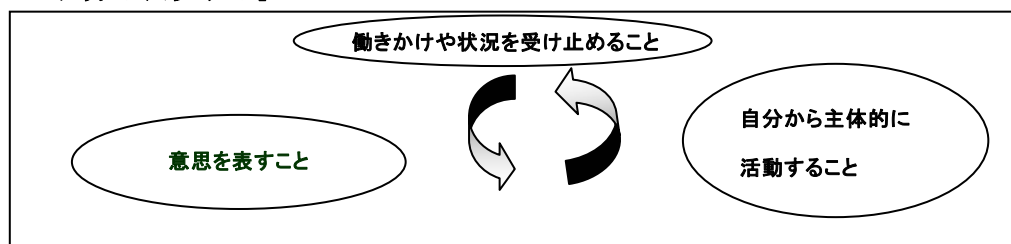
図3 「自分を知る」



## (2) 「自分を表現する」

「自分を表現する」ことは、働きかけや状況を受け止めること、意思を表すこと、自分から主体的に活動することであると考えた。学んだことや感じたこと、要求などを言葉で表す、自分から身体を動かして活動するといった表現のみならず、教員の働きかけ・状況の変化や学習課題などに対する児童・生徒の反応や変容をしっかりと見ていく必要がある。特に重度の障害がある児童・生徒の指導においては、児童・生徒の何らかの表出から意思などを読み取っていくことが重要になってくると考えた。

図4「自分を表現する」



## 5 本研究における自己評価のとらえ

### (1) 自己評価のとらえ

自己評価は、単に「できた」「できない」などの結果だけをとらえるのではなく、学習の過程を通して、「知らない・わからない」などの現在の自分を知り、学習への修正や改善を行うとともに、「できた・わかった」などの新たな自分を知ることで、次への学習への意欲につなげて行くものである。この観点を広くとらえれば、障害の程度が重度の児童・生徒が活動自体を受け止め、それに対し表現することも自己評価としてとらえることができると考える。

### (2) 相互評価との関連

心身障害教育においては、児童・生徒自身が、過度に高い自己評価をすることや、これまでの失敗経験から過度に低い自己評価をすることがある。自己評価は児童・生徒自身だけでなく、教員や他の児童・生徒とのやりとりの中での的確な自己評価が促されるものである。そのため、自己評価をより意味あるものにするには、相互評価は不可欠なものである。障害のある児童・生徒の自己評価は難しいととらえがちであるが、評価方法を工夫することで可能となり、「わかる授業」づくりの大きな一助となる。

また、的確な自己評価を取り入れることが児童・生徒の学びをサポートし、生活の中で自己選択・自己決定できる力を培うことに結びつくと考える。

## 6 自己評価を促すための教師の支援

本研究では、授業の展開の視点で、診断的自己評価(導入場面)、形成的自己評価(展開場面)、総括的自己評価(まとめ)の3つの評価にまとめ、それぞれの自己評価を促す教員の支援の在り方についても検討を行った。自己評価を促す教員の支援については、特別な支援(自己評価票の活用、特殊なアセスメント手法の活用等)だけではなく、授業における「発問の工夫」等、身近な支援の重要性が、検証授業等においても確認された。(P23 表1 参照)

表1 授業における自己評価活動と教員の支援

	内容	方法例	児童・生徒の自己評価活動例	自己評価を促す教員の「発問」【提示例】
診断的評価	現状の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>力試しテスト</li> <li>前の学習の復習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習前の力（テストの得点、実技能力、作業能力等）を知る。</li> <li>記録（日誌、ビデオ、写真）を見て、これまでの学習を振り返る。</li> </ul>	<b>【現状把握と目標設定】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「得意なところ、苦手なところはどこかな。」</li> <li>「〇〇について知っていたかな。」</li> <li>「この前は〇〇だったから、今日は〇〇を学習します。」</li> </ul>
	目標設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>教員による表現の確認（ビデオ観察・記録表など）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習刺激に対して感じたことを表現する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>意図的な刺激の促し</li> <li>「はじまります」に合わせたウッドブロックの音刺激など</li> </ul>
形成的評価	変容の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>小テスト</li> <li>学習記録カード</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習したことを試すテストで、自分ができるようになったところとまだできないところを知る。</li> </ul>	<b>【変容の把握】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「〇〇をやってみてどうでしたか。」</li> <li>「今日は何について学習しましたか。」</li> <li>「ずいぶん〇〇できるようになったね。」</li> </ul>
	学習方法支援方法の改善	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己評価票</li> <li>作業日誌（ポートフォリオ）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業で学習したことを記入し、自分ができるようになったところを知る。</li> <li>できるようになったことを考え、発表する。</li> <li>難しいところを考え、発表する。</li> </ul>	<b>【目標の再設定】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「むずかしいところはどこですか。」</li> <li>「〇〇した方がいいですね。」</li> <li>「先生は〇〇と思うけど、あなたはどう思いますか。」</li> <li>「もっとやってみたいところはどこですか。」</li> </ul> <b>【学習・支援方法の改善】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「〇〇したらうまくできるようになるね。」</li> <li>「どうしたらうまくできるかな。」</li> <li>「授業でわかりにくいところがありますか。」</li> </ul>
総括的評価	達成度の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>まとめのテスト</li> <li>学習記録ファイルのまとめ</li> <li>日誌のまとめ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習したことを試すテストで、自分ができるようになったことを知る。</li> <li>学習全体を振り返り、自分ができるようになったところを知る。</li> </ul>	<b>【達成度の把握】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「できたこと、がんばったことは何ですか。」</li> <li>「〇と△とではどっちが得意だったかな。」</li> <li>「(学習の)始めと今を比べてどう思いますか。」</li> <li>「この授業は簡単でしたか、難しかったですか。」</li> </ul>
	自己肯定感の向上	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習の感想や作品の発表</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>取り組んだことやできたことをみんなに発表する。</li> <li>次に学習したいことや目標を考える。</li> </ul>	<b>【自己肯定感の向上】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「たくさん〇〇することができたね」</li> <li>「また、やってみたいですか。」</li> </ul> <b>【次の目標設定】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「〇〇ができたから、次は△△ができるといいですね。」</li> <li>「次の学習ではどんなことに気をつけたいですか。」</li> <li>「どんなことを次はやってみたいですか。」</li> <li>「次は〇〇ができるといいですね。」</li> </ul>
	次の目標設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>表現（ビデオ観察と記録表の記入）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習刺激に対して感じたことを表現する。</li> </ul>	<b>【達成度の把握】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>VTRなどを活用し、学習を振り返る。</li> </ul>



### Ⅲ 事例研究

授業の実践において、児童・生徒に自己評価を導入し、この自己評価を意図的・計画的に実施することにより、児童・生徒が「自分を知ることができたか」、または「表現することができたか」、もしくはそれらの「変容」についての考察を行う。

検証授業に自己評価を導入するにあたっては、下記の4点が重要であると考えた。

- (1) 現在及びこれまでの学習について振り返る機会を設け、児童・生徒が、自分の現在の課題に気づくことを支援する。
- (2) 児童・生徒が、表現しやすい発問・場面・環境づくりの配慮を行う。
- (3) 児童・生徒の表現に関する評価を行うにあたり、児童・生徒同士及び教員と児童・生徒との相互評価を行う。
- (4) 児童・生徒を共感的に受け止め、理解する。

#### 【事例1】 A盲学校高等部「英語」での自己評価票及び相互評価票を活用した事例

1 教科名 英語 I

2 対象生徒 高等部 男子生徒 2名

3 生徒の実態

生徒 A 弱視 16歳 先天性白内障 墨字使用。必要に応じてルーペを用いる。ときどき気持ちが内向することもあるが、教師の言葉かけで授業に取り組む。友達の言葉などに敏感で、配慮が必要である。

生徒 B 弱視 16歳 先天性緑内障 墨字使用。特に補助具を必要とせず、学習している。授業において集中力が30分程度であり、落ち着きのなさが目立つものの、宿題などやってくる努力が見られる。また、1学期と比べると、授業中の集中力の向上が見られる。

4 題材 English Now I 開隆堂 Lesson4 Different Colors in Different Cultures

5 単元設定の理由

学力面、生活面ともに幼さを残しているが、高等部1年生であり、社会的な事柄にも関心が高い。この題材では、太陽の色や虹の色の数を取り上げ、民族や文化が異なることによりとらえ方が異なる例が紹介されているので、生徒の関心を喚起できるのではと考えた。

言語の知識面においては、新出の文法事項を用いて日常生活について表現する機会を設けた。発表し、クラスメートからフィードバックをもらい、また自己評価票を用いて教師とのやりとりを通し、自分の課題に気づくきっかけになると考え、この単元を設定した。

6 本単元の目標

- (1) 過去形や There is/are を用いて身の回りのことについて表現することができる。
- (2) 書かれた内容について正しく読みとることができる。
- (3) 過去形、There is/are の意味と用法を理解できる。
- (4) 諸外国での色の捉え方の話を読み、異文化の考え方の違いを意識する。

## 7 指導計画

### (1) 指導内容と評価計画

時	学習内容	評価規準	評価方法
1	○過去形の用法について学ぶ（規則動詞） ・過去形の説明を聞き、用法を理解する。	過去形の用法を理解している。	活動の観察
2	○過去形を用いた文に慣れる。 ・過去形の文を読み、意味を理解する。	過去形の用法を理解している。	活動の観察 プリント
3	○夏休みについて5文以上書いて、発表する。	過去形を用いて夏休みについて正しく書くことができる。	ノート 発表
4	○1段落を読み、文化の違いに気づく。 ・新出単語、本文の音読 ・頻出表現の意味・用法の理解。(Why)	諸外国の太陽と月の色の捉え方について理解している。	活動の観察
5	○2段落を読み、文化の違いに気づく。・新出単語、本文の音読 ・頻出表現の意味・用法の理解。(How many~, look~)	諸外国の虹の数の捉え方について理解している。	活動の観察
6	○3段落を読み、文化の違いに気づく。・新出単語、本文の音読 ・頻出表現の用法を理解する。(would like to~)	諸外国の郵便ポストの色の捉え方について理解している。	活動の観察
7	○There is/are 動詞の用法と意味を理解する。	There is/are の用法を理解している。	活動の観察
8 本 時	○自分の街について発表する。 ・自分の街にあるものを There is/are を使って書き、発表する。	There is/are を用いて自分の街について話すことができる	プリント 発表 自己評価票
9	○音読大会 ○PRACTICE（文法のまとめの問題）	本文を正確に読むことができる。	テープ録音

### (2) 本時の目標

ア There is/are~を用いて、自分の街について表現することができる。

イ There is/are~を使った英文を聞いて、内容を正しく理解できる。

### (3) 本時の展開（8時間目）

時間・学習活動	生徒の主な活動	教師の活動・発問内容	○指導上の留意点 ◎発問上の留意点	評価方法
1 挨拶及び日常的なことについての会話	教師の挨拶や質問に回答する。 教師の話聞く。	挨拶をし、既習の英語表現を用いて昨日のことについて対話する。		
2 学習内容についての説明		今日の目標を話す。発表のとき、メッセージ交換をすることを話す。 プリントを配布。	○目標を明確にし、見通しを持たせる。	
3 There is/are の意味・用法の復習	前時の学習内容を思い出し、整理する（プリントに記入・質問に答える）	既習の英文例で教室にあるものについて話し、どんなことを話したか質問する。 「前回、There is/There are について学びましたが、意味を覚えていますか。」  「is/are を使うときの違いはありましたか。」	◎前回の内容を思い出させるような発問をする。  ○既習の英文を取り上げ、思い出しやすい環境を作る。	

4 街にある建物の名前の発音練習と意味を確認	知っている建物の名前を答える。 英語を聞き、発音する。	店や建物の名前をさく。 「supermarketのように、街にある店や建物の英語を知っていますか。」 プリントを渡し、発音・意味を読み。 スペルや英文の構成を個別に指導する。	◎生徒の既知の知識を引き出すように発問する。	
5 There is/are を使って街について書く	英文を書く。		○生徒が話したい内容になるように配慮する。	
6 発表する/他の生徒の発表を聞く	自分の文を発表する。 メッセージカードに記入する。	メッセージカード（参考2）を配布。 発表のポイントと聞く姿勢について伝える。		生徒同士の相互評価
7 生徒の発表した英文を Chorus Reading する	英文を聞いて発音し、意味を言う。	英文を読む。A君の英文をB君に、B君の英文をA君にさく。		
8 まとめと挨拶	自分の取り組みについて感想を書く。 挨拶する。	「今日の目標は～でしたが、実際に発表してみてどうでしたか。」 「前回と今日と There is/are を学習してきましたが、難しいところなどありましたか。」 挨拶する。	◎今日の目標や授業を振り返る。	生徒自身の自己評価

#### (4) 生徒の自己評価を促す配慮

生徒が自己を客観的にみて評価するという事は、特に自己評価することに慣れていない場合難しい。何について書けばよいのか、どのように自分について書けばよいのか、何を根拠に自分を評価するのかなど、戸惑うことが予想される。そこで、本検証授業では、生徒が授業において自分がどれだけ理解しているのか、授業を受けて自分はどう感じたのかを知ることが自己評価の主な目的として取り組んだ。

生徒の理解度や生徒の気持ちなどを知る方法として、自己評価票（参考1）を用いた。自己評価票の作成においては、生徒が取り組みやすい形を意識した。自己評価票の項目1から3では、学習内容のまとめと表現を確認し、項目4は授業への関心の度合い、項目5は生徒の気持ちを表す個所とし、項目6では教師から生徒へフィードバックする個所とした。

#### 参考1：自己評価票

<p><b>Lesson 4 Different Colors in Different Cultures</b>  &lt;今日の目標&gt; There is/are～の文を使って、自分の街を紹介しよう。  &lt;確認しよう&gt;</p> <p>1. There is/are の意味は、( )。  「教室に机がひとつある」なら、There &lt;is are&gt; a desk in the classroom.  「教室に椅子が3つあります。」なら、There &lt;is are&gt; three chairs in the classroom.</p> <p>2. 街にある建物の名前を音読して、意味を言いましょ。&lt;別プリント&gt;  3. 自分の街について書いてみましょう。そして発表しましょう。</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. この授業の自分の取り組みについて</p> <p>A. 楽しく、関心をもって取り組めた。  B. 難しいところもあったが、関心をもって取り組めた。  C. 難しいところが多く、あまり関心をもてなかった。  D. つまらなかった。</p> <p>5. 感想やわからなかったところなどを書いてください。</p> <p>6. 先生より一言</p>
---

## (5) 相互評価

クラスメートから感想を受け取ったり、クラスメートへ感想を発したりすることは、自己評価を促すうえで、有効な手立てになると考えられる。

そのため、本検証授業では、「自分の街 参考2：相互評価票（メッセージカード）  
について話す。」という場面において、

生

徒間の相互評価を取り入れ実施した。

ただし、生徒間で否定的なコメントがでないように、質問項目に配慮した。

メッセージカード	
_____	くんへ
1. 声の大きさや早さなど聞きやすかったか。	
<input type="checkbox"/> 聞きやすかった	
<input type="checkbox"/> まあまあ	
<input type="checkbox"/> もう少し工夫があるとよい	
2. 聞き取れた内容を書いてください。	
3. 良かった点を書いてください。	

## 8 成果と課題

### (1) 成果

ア 生徒 A・B とともに互いの発表を関心を持って聞き、相互評価（メッセージカード）の記入に積極的に取り組んでいた。また、二人の生徒ともに「良かった点」にコメントを書きしており、相手の良さに気づくことができた。

イ 生徒 A・B とともに自己評価票に記入することができ、自己評価票の記入を通して、授業についての感想や自分の取り組みについて考えることができた。

ウ 自己評価票・相互評価票の記入を通し、生徒の授業以外の情報（生徒の体調、最近の気分等）を本人から得ることができた。生徒間の気持の交流を促すとともに、教員にとっても生徒理解が深まった。

### (2) 課題

ア 自己評価の基準については、個人差があり、高く自己評価する生徒と低く自己評価をする生徒に対しては、それぞれ指導を工夫する必要がある。

イ 自分で自分のことについて評価することに慣れていない。自分の課題への認識を深め、自己評価することに慣れていくために継続的な取り組みが必要である。

ウ 自己評価票・相互評価票を記入する場合、時間配分を工夫し、落ち着いて考えたり、表現する場としなくてはならない。

エ 相互評価においては、相手を肯定的に評価する（良い点を見つける）方法や観点を事前に指導しておく必要がある。

## 【事例2】B小学校心身障害学級「音楽」における学習カードを活用し自己評価を促した事例

1 教科名 音楽

2 対象児童 12名

1組 1年：女子1名、2年：男子1名、3年：男子1名、女子2名

2組 4年：男子1名、女子1名、5年：男子1名、女子3名、6年：女子1名

3 児童の実態

1組には1年から3年の計5名、2組には4年から6年の計7名が在籍しており、その中で、通常の学級からの転入児童が6名在籍していることは、本学級の特徴である。

大きな集団での活動は苦手だが、一人一人に指示を出せば、ほとんどの児童が反応することができる。粗大運動はできるが、微細運動を苦手とする児童が多い。歌うこと、楽器を演奏することが好きで、熱心に取り組む子どもたちである。しかし、自分の達成度を判断することが難しく、できているかが不安で教員の判断を待つなど、様々な児童がいる。

また、自分の思っていることを発言することはできるが、言葉に書き表すことは苦手とする児童が多い。

#### 4 単元名 「みんなであわせよう」

#### 5 単元設定の理由

本単元では、お互いの音を聴きあいながら合奏する楽しみを味わい、全体やグループ・個別で行う楽器演奏の練習を通して、個人の力を伸ばすことにつながると考えて設定した。

#### 6 単元目標

- (1) いろいろな音に関心をもち、その響きをよく聴いたり、音の出し方を工夫して表現したりする。
- (2) 互いの声や音を聴きながら、拍の流れにあわせて表現したり、楽器の音色や響きを感じて聴いたりする。

#### 7 指導計画

##### (1) 指導内容と評価計画

時	指導内容	評価規準	評価方法
1	楽器をさわる (関心・意欲・態度)	曲を特徴付けているリズムや旋律、速さに気づき、音楽全体の流れを感じ取って聴いている。	対話・会話
2 5	楽器の練習 (表現・技能) 楽譜の読み方	合図に合わせて楽器を鳴らしたり、大小、強弱、速度に合わせて楽器を演奏したりする。 簡単な楽譜を用いて、見ることと演奏することを同時に行う。	実技 学習カード
6	合奏を楽しむ(技能)	友達の楽器の音を聴きながら、みんなとリズムや速さを合わせて表現している。	発表 学習カード

参考3：学習カード

左側に、めあてを書く。  
右側に、できたことを書く。  
※左右に割り当てることによって、自分のめあてと、結果が見やすい。

楽譜に、記入をする。

授業の感想や次の目標を書く。

この部分に、  
・教員の指導した言葉  
・上手くできている部分 等を記入していく。

きょう がくしゅう  
今日の学習

月 日 曜日

今日は、「たいこ」のれんしゅうです。  
みんなで、けんぱんハーモニカをします。

1. 今日、けんぱんハーモニカの( )ばんをれんしゅうします。	4. できたことをかいてみよう。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ かき、ふを、みる。</li> <li>・ ゆびづかいに、きをつける。</li> <li>・ リズムにあわせる。</li> </ul>	

( )です。 ( )です。

3. うまくいったところは、○をしよう。

5. 今日のかんそう  
 ・うまくできた ・たのしかった ・むずかかった ・つまらなかった  
 ・もうすこし( )をがんばりたい

## (2) 児童の自己評価を促す配慮

児童一人一人が、今日何を学習し、その結果を振り返り、次はどうしようか考えながら取り組むことにより、本研究の「わかる授業」につながると考えた。そのために、今日の課題、できたことなどを、一枚の学習カード（P28 参考3）に記入し、ポートフォリオの手法を用いてまとめていくことにした。課題をしっかりとつかませるために台紙を用意し、左側に楽譜、右側に学習カードを貼っていき、見開きになるように綴じていくことにした。

## (3) 本時の学習（6時間扱いの第2時）

- ア ねらい
- ・鍵盤ハーモニカに慣れる。
  - ・学習カードを記入することに慣れる。

### イ 本時の展開

配時	学習活動	学習カードの活用	教師の支援
10分	今日のめあての確認	各自が学習のめあてを選んで記入する、 (学習カード1, 2の記入)	・やりたいことをよく聞き取る。 ・カードの記入が困難な児童には、聞き取り書きをする。
25分	楽器の練習	学習カードの課題や目標を意識して練習をする。	・楽譜は、右手用、左手用を用意する。 ・指使いや、ドレミなど、個々に応じて必要な修正を、楽譜に記入していく。
10分	ふりかえり	学習の結果を記入する。 (学習カード3, 4, 5の記入)	・活動を思い出せる言葉がけに留意する。 ・カードの記入が困難な児童には、聞き取り書きをする。

### ウ 本時の評価

- ・鍵盤ハーモニカを正しく扱うことができたか。
- ・最後まで学習カードを記入することができたか。

## 8 成果と課題

### (1) 成果

- ア 児童一人一人のやりたいことや、気持ちを把握することができた。
- イ 何をするのか明示されるので、児童が、練習に集中する時間が増え、持続するようになった。
- ウ 新たなことに挑戦することが少なかった児童が、積極的に挑戦するようになった。

### (2) 課題

- ア 書くことに慣れていないことで、多くの言葉かけをしてしまい、児童の自発的な意見を妨げてしまった。
- イ 基礎的な力（書く力）をつけていく必要である。
- ウ 自己評価を取り入れるためには、評価場面の時間の確保等、授業展開や時間配分の配慮が必要である。
- エ 今回はポートフォリオの形式を使用したけど、他の手法や、他の教科でも様々な取り組みを重ねて検証していく必要がある。
- オ 児童同士の関わりを積極的に促す、環境設定や教員の支援を今後具体的に検討する必要がある。

### [事例3]

#### C 肢体不自由養護学校における教員が生徒の視点で評価を行い自己評価を支援する事例

- 1 教科・領域名 生活単元学習「音を聴こう」
- 2 対象生徒 中学部（重度・重複学級） 生徒1名
- 3 生徒の実態

健康状態は安定しているが、人工呼吸器等の医療的管理が必要であるため、病棟内ベッドサイドでの授業を行っている。身体の動きが随意的であるか明確でないため、表情の変化や意思の表現を読みとることが困難である。現在は舌や頭部の動きが、教員側のコミュニケーションの手がかりとなっている。腕を動かすこともできるが、反射的であり、発作時にも同じような動きが見られる。

- 4 単元名 「音を聴こう」
- 5 単元設定の理由

生徒にとってわかりやすく興味のある音楽を教材として取り入れることにより、音への気づきをより確かなものにしたいと考えた。また、大人とのやりとりを深めるという点でも、生徒の表出を大人が受け止め共感することにより、生徒にとっての気づきとなるのではないかと考え、この単元を設定した。

#### 6 単元目標

- (1) 外界の変化に気づく。(音を聴き止める)
- (2) 音を受け止めたことを、身体のどこかを動かして表出(表現)する。(大人とのやりとりを深める。)

#### 7 指導計画

##### (1) 指導内容と評価計画

指導内容	評価規準	評価方法
「音を聴こう」の音楽を聴かせる。 (音が鳴ったり止まったりする曲) ※年間を通して音楽の時間の最後に行う。	・音を聴いている。 ・音を受け止めたことを、身体を動かして表現することができた。	*VTRによる観察 *記録表の記入 *評価表の記入

##### (2) 重度の障害がある児童・生徒の自己評価と「わかる授業」

重度の障害がある児童・生徒は、自分の意思を文字や言葉で表現することが困難な場合が多い。彼らにとっての自己評価を考えていく上では、授業を進めている教員が、児童・生徒の表情や行動、及びその変化を読みとり意味づけしていくことが必要と考えている。

授業を進める上では彼らの表情や行動を共感的に受け止めることが大切であるとともに、読みとりの際には正確さと客観性が要求され、彼らの小さな変化に気づくことができるような日頃からの細かい観察が重要であると考えられる。

また、複数の教員で見ていくことや、ビデオ映像による分析も有効な方法として考えられ

る。最近では脳波や心拍の測定、又は脳画像の解析によりにより子どもの内面的変化を捉えていこうとする研究も進められている。

本事例では、正確かつ客観的な読みとりの具体的方法として、ビデオ映像の観察とおし「記録表」の記入を行った。そして、「評価表」において記録内容を評価の観点及び評価規準に沿って整理し評価としてまとめた。さらに、その評価を受けて「毎時の授業評価」を行い、次の授業に向けての修正・改善を行った。

#### 参考4：記録表

重度の障害のある児童・生徒を対象に授業を行う際、より小さな変化に気づくことが出来るような日頃からの細かい観察が重要である。今回は、授業の流れに沿って記録できる記録表を活用し、児童・生徒の変容を把握した。

ア 記録表 (NO. ) 年 月 日

	身体の動きの変化 (両手を挙上、舌を出す、顔を動かす等)	発作
始まりの合図 (ウッドブロック)		
♪1		
静寂		
♪2		
静寂		
♪3		
静寂		
♪4		
静寂		
♪5		
静寂		
♪6		
静寂		
終わりの合図		
発作以外で音に対する身体変化が見られた回数		回
○体調に関する事項 (普段の様子と比べてどうだったか)		

#### 参考5：評価表

重度の障害のある児童・生徒の授業においても、評価の規準を適切に設定することが重要である。今回は、4つの評価の観点に沿って、評価の基準を作成した。

イ 評価表 評価基準：◎よくみられた ○みられた △わずかにみられた ×みられなかった

	評価規準	評価 (具体的な様子)
関心・意欲・態度	①音が鳴っているときに聴いている様子がみられたか。 ②自分が身体を動かすと、大人が褒めてくれることを意識している様子がみられたか。	
思考・判断	③音の終わりを意識している様子がみられたか。(音の始まりを意識している様子がみられたか)	
知識・理解	④音の終わりを予測している様子がみられたか。(音の始まりを予測している様子がみられたか)	
技能・表現	⑤音が終わった時に、身体のどこかを動かす等の変化がみられたか。	

#### 参考6：授業評価

児童・生徒の記録 (参考4)、評価表 (参考5) を基に、教員が生徒の視点から授業の評価を行った。重度の障害のある児童・生徒の意思を考慮し行うことが重要である。

ウ 毎時の授業評価

教材の適切さ	*楽器の音色		次回に向けて
	*音の大きさ		
	*曲		
	*速さ		
	*長さ		
	*間の取り方 *その他		
支援	・声掛けのタイミングはどうか ・その他		
・学習課題として適切であったか			

## 8 成果と課題

### (1) 成果

ア ビデオ映像の観察や記録表の作成により、生徒の表出を客観的に分析することができた。

イ 毎時間の評価により授業の改善がよりの確に行われ、生徒の課題に合った授業を行うことができた。

ウ 生徒にとっては次の授業で学習内容が修正され、自分の課題に合った学習に取り組むことができ、授業により楽しく参加するようになった。

エ 記録表が授業記録として蓄積され、次年度の引き継ぎ資料として活かすことができる。



## (2) 課題

ア 複数の教員による分析、VTRの観察や表の記入等に対して、効率的な方法の検討が必要である。

イ 評価規準の設定について（系統性を持たせるための段階的な規準、4観点の取り入れ方等）の検討が必要である。

## IV 考察

### 1 研究の成果

#### (1) 児童・生徒の学習意欲の向上における自己評価の有効性

事例1・2では、児童・生徒の自己評価を授業に導入することで、児童・生徒が今の自分に向き合い、教員とのやりとりを通して、主体的に学習の目標を立てたり、新たな学習へ挑戦しようとしたりする姿が見られた。また、事例3においては、児童の表出を受け止め、そこから意思を読み取ることを通し、教員が児童・生徒の視点で授業を評価し、授業改善する中で、児童・生徒の学習意欲が高まることが確認された。

また、自己評価活動を繰り返し行うことで、児童・生徒が自分の課題を意識し、学習意欲が高まったことは、「わかる授業」を行う上でたいへん有効であった。

#### (2) 自己評価活動を促進する教員の支援の在り方

自己評価票等の工夫が、児童・生徒のやりたいことや気持ちを知る手だてとなったこと、記録表の作成やビデオ録画により生徒の表出を客観的に分析することは、障害の程度が重度の児童・生徒の自己評価活動を教員が支援するのに有効であったことなど、教員の支援方法及び支援の在り方を確認することができた。

また、授業における教員の発問も意図的・計画的に行うことで、児童・生徒の自己評価活動を促すことができることも確認できた。

#### (3) 授業改善・教員の「授業力」向上につながる自己評価

児童・生徒の自己評価を授業に導入する際、必然的にその授業（学習）のねらいや観点ごとの評価規準を明確にしなければならない。自己評価を導入することで、指導の計画及び評価が改善され、児童・生徒の課題に合った授業を行うことができた。

さらに、児童・生徒の自己評価活動を促す上では、教員が児童・生徒理解を深めるとともに、意図的な発問ややりとりを工夫することが重要である。やりとりを丁寧に行うことはコミュニケーション環境の改善でもあり、児童・生徒の新たな側面の発見もあった。「児童・生徒理解」「指導技術（発問技術等）」「指導計画と評価」の改善において、自己評価の導入は有効であり、授業改善及び教員の「授業力」の向上につながると考える。

以上から、自己評価を導入し、それを適切に行うことにより、児童・生徒が学習を振り返り、今の自分の課題への意識が高まり、学習への意欲や姿勢の向上を図ることができ、「わかる授業」づくりにむけての授業改善が行えたと分析できる。

## 2 今後の課題

### (1) 自己評価の活用

現代の社会においては、障害のある児童・生徒が、様々な場面で自己選択・自己決定ができるようになってきている。自分について考え、知ることを目的とした自己評価への取り組みは、今後益々重要視されるであろうと思われる。そのためには、学齢期の指導において、長期的に継続して指導することが必要であり、自己評価活動の成果を支援費制度等の福祉サービスの活用の機会等を通し、積極的に地域生活で生かすことが重要である。

### (2) 個に応じた指導と評価の充実

心身障害教育においては、自己評価を取り入れる際にも自己評価票などを用いた質問紙法だけに傾倒するのではなく、評価方法を工夫して児童・生徒の障害の実態や発達段階等に配慮する必要がある。

本研究では自己評価の導入以外は未だ考察を深めることができていない。

今後、障害種別や発達段階に応じた評価の在り方を継続して検討していく必要がある。

### (3) 組織的な評価活動の実施

心身障害教育では、授業における評価活動について、評価規準の明確化や個に応じた評価の実施等様々な課題があげられるが、今後は、組織的な課題が中でも重要であると考えている。

自己評価を含む新たな評価活動の取り組みについて、学校組織全体で更に深めていく必要がある。組織的な対応は、保護者との連携とも関連する。自分について考え、知り、表現する自己評価活動は、家庭や地域とも連携し、学齢期早期から取り組むべき重要な課題であるからである。

### (4) 評価結果の有効活用と授業改善

児童・生徒にどのように評価結果をフィードバックしていくのかという点については、今回の研究では深めていないので、今後の重要な課題である。

また、児童・生徒の自己評価は、教員への指導のフィードバックでもあるので、指導と評価の一体化が、児童・生徒にとっての「わかる授業」につながると同時に、教員にとってもよりよい授業づくりのために重要な取り組みであることを認識したい。

「教員自身の授業に対する自己評価」「児童・生徒の自己評価」「児童・生徒の授業評価」「保護者や外部関係者による授業評価」等様々な立場から様々な評価を行い、授業を見直すことで授業改善を図り、「わかる授業」づくりを実現することができると考える。

## 主体的に生きるための個に応じたコミュニケーション能力の育成

～評価と指導の工夫～

### 研究の概要

自立活動分科会では、「児童・生徒に卒業後の豊かな生活を送ってほしい」という願いのもと、コミュニケーション指導に焦点をあてて研究を進めた。

研究主題を設定するにあたり、各研究員の所属校での実態や課題を出し合ったところ、「主体性」「個に応じた指導」「コミュニケーション能力」「卒業後の豊かな生活」「一貫性」というキーワードが浮かびあがってきた。これらのキーワードについての共通認識を深め、整理する中で、本分科会では「卒業後の豊かな生活」のためのコミュニケーション能力について<①自分をもつこと ②自己選択・自己決定 ③気持ちを伝え、自己実現につなげること ④周囲の人の理解とサポート>という視点で考えることとした。さらに、一貫性のある指導・学部学年間及び学校間の有効な引継ぎのために、上記の視点及び「自立活動の内容」のコミュニケーションの5項目からなる「主体的に生きるためのコミュニケーション能力の区分・段階表」(以下「区分・段階表」と記す)の作成に取りかかった。それらを受けて、本分科会では、『区分・段階表』を活用し、児童・生徒の教育的なニーズを指導者間で共通理解することにより、一貫性のある評価と指導を行うことができ、児童・生徒の個に応じたコミュニケーション能力を高めることができるだろう」という仮説をたて、研究を進めた。

自立活動分科会では研究員を養護学校班・心身障害学級班に分けて、各班1校ずつ検証授業を行った。授業後の研究協議会では、個に応じたコミュニケーション指導のための題材設定、指導と評価のあり方や「区分・段階表」の有効性・課題等を討議し、今後のコミュニケーション指導に向けて新たな提言をすることができた。

### I 主題設定の理由

平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が文部科学省から出され、その中では「関係機関の有機的な連携と協力」や「『個別の教育指導計画』の必要性」が求められている。東京都教育委員会においても、特別支援教育を進めるにあたり、「東京都特別支援教育推進計画」で、障害の重度・重複化、多様化に対応する個に応じた教育の推進のための具体的な計画が提示され、エリアネットワークの構築が示されている。このように、心身障害教育においては、これまでも増して、個別指導計画や個別の教育支援計画等を活用して個に応じた指導の一層の充実を図ることや、乳幼児期から社会参加期まで福祉、保健・医療、労働といった関係諸機関との連携が求められていることが分かる。

研究を進めるにあたり、本分科会の各研究員には「児童・生徒に卒業後豊かな生活を送れるような力を身につけてほしい」という願いが共通にあることがわかった。このことは、平成16年度教育研究員の報告書においてどの分科会でも、児童・生徒が卒業後豊かに暮らすための

指導のあり方を意識した研究になっているように、本部会の大きなテーマとなっている。

では、児童・生徒が卒業後豊かな生活を送るために、私たちはどのように指導していけば、その力を高められるのか。小学校（知的障害固定学級）、中学校（知的障害固定学級）、知的障害養護学校、肢体不自由養護学校、ろう学校に勤務するメンバーからなる本分科会では、共通の課題として、5つのキーワードが上がった。それは「主体性」「個に応じた指導」「コミュニケーション能力」「卒業後の豊かな生活」「一貫性」である。特に「コミュニケーション能力」に関しては多くの課題が出されたが、各校の児童・生徒の実態は違うものの、卒業後の豊かな生活を目指す上で最も重要な課題のひとつであり、「周囲の人・環境、活動とのつながりを作ろうとする意欲と、それを支える受信・発信の力」と確認され、研究の柱とした。

また、コミュニケーションの指導に関して各校の現状と課題を整理したところ、個に応じたコミュニケーションの指導には、既存の個別指導計画を活用することに加え、より詳細な指導計画を構築していく必要があるのではないかという意見が出された。学部間・学校間で指導方法を有効に引き継いでいく仕組みについても再考する必要があると考えられた。

そこで、卒業後豊かな生活を送るためのコミュニケーション能力とはどのような力であるか分析を行い、どのように指導すればその能力を高めていくことができるのかを研究した。また、学部間や学校間で引き継いでいくための適切な評価と、評価に基づく指導のあり方を明確にすることによって、個に応じたコミュニケーション能力を育成でき、児童・生徒が卒業後の豊かな生活を送ることにつながると考え、本主題を設定した。

## Ⅱ 研究の内容・仮説・構造図

### 1 研究の内容

#### (1) 「卒業後の豊かな生活」に向けて

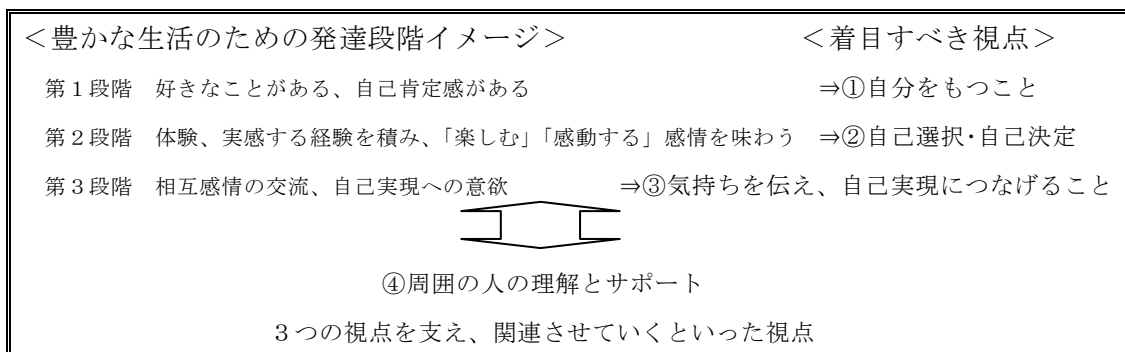
研究を進めるにあたり、「卒業後の豊かな生活」について本分科会としての考えを焦点化し、共通認識することが必要である。

○「卒業後の豊かな生活」を具体的にどう捉えるか

○「卒業後の豊かな生活」に必要となるコミュニケーション能力とは何か

という2つの視点から、各校の児童・生徒の実態や卒業生の姿から検討作業を進めた。

「卒業後の豊かな生活」を支える要素を吟味していくと、「その人がいかに主体的に生きていくか」という共通の願いが見えてくる。



そして主体的な姿とは、周りの人や環境、様々な活動とかかわり合う中で意識され、培われるものであると考えた。そこで本分科会では「豊かさ」を「主体的に生きる姿」と捉えることとし、本人と周囲とのかかわり合いを観点としながら整理し、以下のような視点から設定した。

- ①自分をもつこと（自己理解・欲求や価値観・興味や関心）
- ②自己選択・自己決定（自分で決めたという手応え・自己責任に伴う心地よい緊張感）
- ③気持ちを伝え、自己実現につなげること（周囲に働きかける意欲と態度・自己肯定感の高まり）
- ④周囲の人の理解とサポート（①～③を支えていくもの・人－環境－活動）

さらにこれらの視点を基にして、具体的にはどのようなコミュニケーション能力が必要かを検討した。その際、今年度の教育研究員の共通テーマである「個に応じた指導の一層の充実」を踏まえ、学習指導要領における自立活動のコミュニケーションの内容と関連付けを図りながら整理・分類・段階化するという作業が有効であるという共通認識ができた。

## （２）一貫性のある指導を目指した評価・指導に向けて

＜「主体的に生きるためのコミュニケーション能力の「区分・段階表」の作成を通して＞  
養護学校・心身障害学級においても、すべての児童・生徒に個に応じた指導が一貫してなされることがとても大切である。進級・進学の際も指導が継続的に行われ、指導内容や方法が適切に引き継がれることで児童・生徒の発達や成長が期待できる。

そこで、「豊かな生活」につながるコミュニケーション能力の育成においても、個に応じた、かつ一貫した指導が不可欠であると考え、検証授業の内容等について検討を重ねた。また、養護学校班・心身障害学級班と２つの班に分かれ、一貫性のある指導、横と縦の引き継ぎを見通した評価と指導の在り方についても検討を深めた。

まず児童・生徒一人一人のコミュニケーションの発達段階を「区分・段階表」を用いて共通理解し、アセスメントを加えながら実態把握を進める。そして、実態把握に基づく個別目標の設定・実際の指導展開・変容の見取りと評価場面での「区分・段階表」の有効性を確かめるために検証を行った。

検証の視点は、

- 児童・生徒の変容はどうか
- 指導や指導の方法が適切であったか
- 個別目標の設定は適切であったか
- ベースとなる評価の基準は尺度として有効か

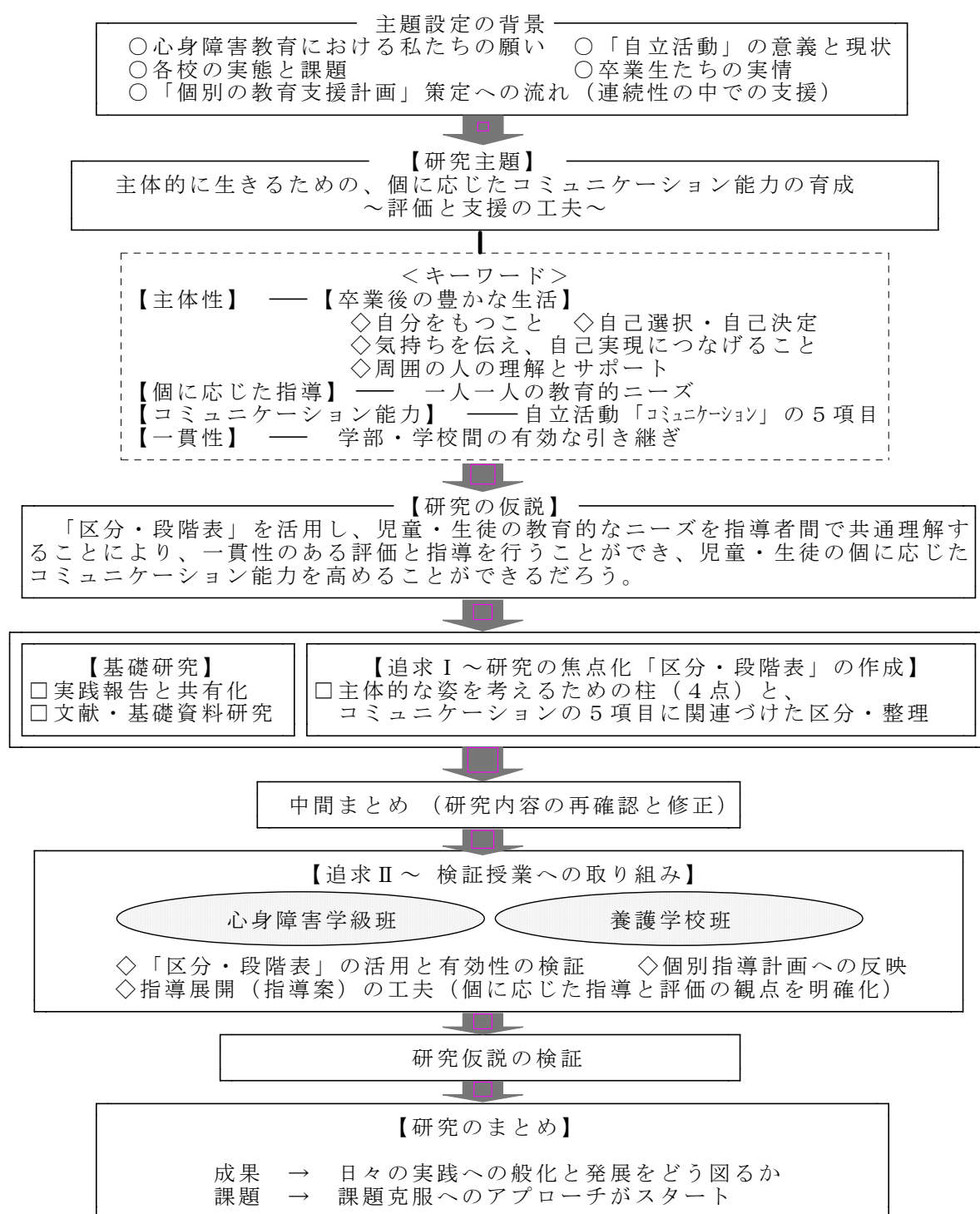
の４項目についてである。これを段階表の有効性にも反映させていく。

この「区分・段階表」はコミュニケーションに関する５項目と主体的な姿を考えるための柱（４点）からなり、対象とする児童・生徒の姿を具体的に把握することを目指している。さらに、実態に応じた個別指導計画の立案から評価、今後必要とされる指導を検討することに役立つものと考えられる。こうした過程で指導者は、児童・生徒の獲得してきた力、有効な指導方法、障害特性、今後の見通しなどを共通理解することができる。そして、どのように引き継ぎ、「卒業後の豊かな生活」につながる指導を進めていくかが、授業を通しての検討課題となる。

## 2 研究の仮説

主体的に生きるためのコミュニケーション能力について「区分・段階表」を活用し、児童・生徒の教育的なニーズを指導者間で共通理解することにより、一貫性のある評価と指導を行うことができ、児童・生徒の個に応じたコミュニケーション能力を高めることができるだろう。

## 3 研究の構造図



### Ⅲ 検証授業

#### 1 養護学校での実践事例(教科における自立活動の指導)

(1) 授業名および単元名

中学部 「国語・数学」 ～的当てゲームをしよう～

(2) 対象者

都立養護学校(知的障害) 中学部

生徒：6名 指導者：2名

(3) 単元設定の理由

本学級の生徒の実態として次の2点が挙げられる。一つは、コミュニケーションの基礎的能力に大きな課題があること、もう一つは生徒同士の交流が難しく、ルールのある学習になかなか発展していかないという現状がある。そこで、教科の特性を生かしながら自立活動のコミュニケーションにも重点をおいた指導を行うこととした。集団活動の経験を多く積み、簡単なルールのあるゲーム的活動に関心をもつことは、生徒が卒業後豊かな生活を送るために必要な力の一つだと考える。

そこで、生徒が興味をもちやすく、視覚的効果の大きい「的を倒す」活動を取り入れることとした。本単元は3次に分け、まずは的を倒すことに集中することから始め、次に数多くの的を倒すことへ気持ちを向けることを目標とした。最終的には誰が一番的を多く倒せたか、という友達を意識したゲームへと発展させていく。

(4) 単元の目標

- ・ゲームの簡単なルールが分かる。
- ・順番を待ち、自分からゲームに参加する姿勢を身につける。
- ・ゲームを楽しめるようになる。

(5) 指導計画

- ・第1次 「ペットボトルを倒そう！」 (1～3時間)
- ・第2次 「的をたくさん倒そう！」 (4～6時間) 本時2/3
- ・第3次 「的当てゲームをしよう！」 (7、8時間)

(6) 本時のねらい

- ・教師のルール説明が分かる。(できるだけ的を多く倒す)
- ・順番を理解し、自分からゲームに参加できる。

(7) 「区分・段階表」を用いた生徒Aの実態 P 39【別表1】

(8) 生徒Aの個別指導計画(一部抜粋) P 40【別表2】

(9) 本時の展開 P 40【別表3】

(10) 検証結果 P 41【別表4】

【別表1】「区分・段階表」を用いた生徒Aの実態

コミュニケーションの 5項目	主体的な姿を考えるための柱(①～④)		
	①自分をもつこと	②自己選択・自己決定	③気持ちを伝え、 自己実現につなげること
コミュニケーションの 基礎的能力に 関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○かかわりを求める時は大人に身体的な接触を求めてくる。</li> <li>○電車などの乗り物が好き。</li> <li>○特定のダンス曲がかかると自分から踊り声を出して楽しむ。</li> <li>○基本的に興味・関心の幅は狭い。</li> <li>○集団活動、マラソン、製作は苦手。</li> <li>○褒められていることを分かっている表情をみせる時がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○嫌いなものに対しては大声を出し、怒ったりしてアピールする。</li> <li>○飲食物、好きな本、校内の主だった場所については、現物または絵(写真)カードで二者択一の選択が可能なおことがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分が苦手とすることに対して、過度の要求があると、大声や壁を蹴るなどの行為で表現する。</li> <li>○一人遊びは楽しめるが、人とかかわって遊びを楽しむ経験が少ないため、集団では不安を感じやすい。(1対1でのかかわり遊びが必要な段階)</li> </ul>
言語の受容と 表出に 関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○状況把握については繰り返される内容、限られた身近情報について把握できるようになってきている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○本人の態度から周囲が「いいえ」を判断している段階である。</li> <li>○選択は、好きな物を必ず取る段階である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○集中していれば身体的な模倣ができる。</li> <li>○その日のうちであれば体験したことを大人と共感できる。</li> </ul>
言語の形成と 活用に 関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ひも遊びの要求が主である。</li> <li>○質問の意味が分からないことや、質問されている状況からの逃避ともみられる様子がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○絵(写真)カードによる二者択一の方法で選択する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○本人の要求が周囲に伝わらないことが多く、大声や物にあたるなどの主張表現につながっている。</li> </ul>
コミュニケーション 手段の選択と活用に 関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○基本的には音声言語を用いたコミュニケーションを行っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○関心のある事物を提示すると自ら手に取る段階である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○音声言語で伝わらないと、直接的行動あるいは不安解消のための常同的行動が多い。</li> </ul>
状況に応じた コミュニケーション に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ごく簡単で限定された場面では、場に応じた言動ができるようになってきている。</li> <li>○以前に比べると慣れない場面での不適応はなくなった。</li> <li>○興味・関心のない活動場面では消極的であり一人で感覚遊びを楽しむことが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○教師主導型の選択が多い。</li> <li>○教師が声をかければ他の友だちと協力しようとする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の苦手なことに対して過度に周囲が要求すると不安定になる。</li> <li>○校外活動などでは自分中心の行動は減少してきた。</li> <li>○相手の嫌がる様子を受けて行動を変えることは少ない。</li> <li>○自己の状況に即して行動している段階である。</li> </ul>

④周囲の人の理解とサポート

- 選択手段(絵、写真カード)の準備
- 障害特性の理解
- 課題に集中しやすい環境の設定
- 本人の興味・関心の理解
- 簡潔な音声言語によるコミュニケーション



【別表2】生徒Aの個別指導計画（一部抜粋）

	現在の様子	短期目標	指導の手だて
国語 数学	1学期後半より身近なことに 関する文章題に取り組んでいる。 自信のある問題は一人で 行うことができる。	・場面に応じた適切な 返答ができる。	・「的当て」では得点係として 友達を意識できるようにし、 数唱や状況把握の力を 育てていく。
自立 活動	日常繰り返される行為に ついては教師の指示が分 かり行動できる。興味 のある物事については 自分からかかわりを 求める。	・褒められる喜びを知 り、自信を育てる。	・適切な行動をとれた 時は、その場で褒める ようにする。

【別表3】本時の展開

	学習の流れ 及び内容	生徒の活動	Aのコミュニケーション 指導における目標	「区分・段階表」を 活用したAへの 具体的な指導の手だて
導入	あいさつ			始まりの意識付け
展開	模範演技  ゲーム本番 (2ゲーム行う)  ダンス	教師の説明を聞き、 模範演技を見て、 実際に試してみる  ボールを選択する  3回投げる  倒した本数を数える  活動に意欲的に向 かえたことを褒め、 生徒の好きなダン スを踊る	教師の話が聞ける 活動内容が分かる  自分で大小のボ ールが選択でき る  順番を待つ 自分の順番でゲ ームに向かえる 本数を数え、発 表できる	<b>「言語の受容」に 関する支援</b> Aが分からないよ うであれば写真 やカードで補足 説明を行う  <b>「自己選択・自 己決定」への支 援</b> 選択しやすいよ うに実物や写真 、カードで選択 や決定をさせる 順番を意識でき るように、「〇〇 くんの次だよ」と 声をかける  <b>「状況に応じた コミュニケーション」 への支援</b> 他生徒から見 える場所で発表 させる 正確に本数を 数えられたらA を褒め、喜びの 表出へとつな げる
まとめ	まとめ		今日の活動を 振り返ることが できる	<b>「気持ちを伝 える」ための支 援</b> 答えやすい質 問をする

【別表4】検証結果

評価の視点	評価及び課題(○評価、●課題)
児童・生徒の変容はどうか	<p>● 第1次は、活動の流れが分かりにくかったため、独語や離席が目立ち、教師の話 を聞く→分かるといったコミュニケーションが難しい状況であった。</p> <p>○第2次において、たくさんの的を倒したら生徒の大好きなダンス曲が流れて踊れる活 動内容に変更した。活動の積み重ねがAの中にできてきたことで離席がなくなり、 安定した気持ちで教師の説明や質問を受け入れられるようになり、活動の内容が ある程度分かった上での取り組みに変わり、集中できる時間が増えた。</p> <p>○加えて、Aを友達が倒した本数を数える係に指名した結果、常同行動はみられる ものの、友達の活動にも関心が寄せられるようになった。</p> <p>○ゲームを通して教師とのコミュニケーションがスムーズになった。</p>
指導や支援の 方法が適切で あったか	<p>○「褒める」ことを大切にしてきた。第1次で的を倒すことと褒められることとのつながり の難しさがあったため、第2次でたくさんの的を倒せば褒められて好きなダンスができ るという流れに変更した。それによって目の前の的を倒すことへの集中力が高まった。</p> <p>●しかしながら、的を倒す＝「快」につながり、自信を育てるといったAの目標達成の ためには、Aが他の友達に先んじてゲームに意欲を見せられるような視覚・聴覚的 教材の提示や、的が倒れた瞬間に音楽が流れてダンスできる環境設定が必要で あるなど、今後の課題が明確になった。</p>
個別目標の 設定は適切で あったか	<p>○ゲーム活動を取り入れたことで、Aがどのような状況把握の力があるのか分かりや すかったという点で、おおむね目標設定は適切であった。</p> <p>●今回は対教師とのコミュニケーションを目標にしてきた。今後は友達とのコミュニ ケーション能力を引き出し、育てていく上でも「得点カード」のやりとりや次の目標で ある友達へのボールの手渡し、倒れた的を直すなど、友達同士を意識できるよう にしていくことが課題である。</p>
ベースとなる 評価の基準は 尺度として有効か	<p>○コミュニケーション能力の育成については担任間でも指導方法や指導内容につい て議論となることが多かった。今回、「区分・段階表」を用いたことによりAのコミュニ ケーション能力の現状と課題、引き出したい力などが担任間で具体的に共通理解 でき、また今回の授業づくりにも大きく役立つこととなった。</p> <p>○生徒へのコミュニケーション指導の目標設定がしやすくなり、様々な活動場面にお ける指導で生かされ、フィードバックできるようになった。</p>

## 2 心身障害学級での実践事例

(1) 教科名・単元名 「自立活動」 ～カレンダーを印刷しよう～

(2) 対象者

小学校心身障害学級（知的障害）

児童：14名 指導者：5名

(3) 単元設定の理由

本学級では、年間を通して自立活動の時間でカレンダーを作成し、校内の全学級や校外で交流のある学級、お世話になった方やかかわりの深い方へプレゼントするという学習を行っている。これは十数年続いており、毎年積み重ねていくことで、児童の中にも「よりよいものを作ろう」という意欲や「自分もあの子のように上手に印刷したい」という意識的変容や成長がみられる学習である。

しかし、一緒に作業する中で友達とうまくかかわることが難しかったり、手先が不器用で道具を上手に使いこなすことが難しかったりする児童もいる。

そこで、本単元では、

- ・ 姿勢保持や手指の巧緻性を高める。
- ・ コミュニケーションを必要とする作業を通して集団に参加し、役割を自覚して行動する。
- ・ 集中して学習活動に向き合うことで、心理的な安定を図る。
- ・ 喜んでもらったことを通して達成感をもち、自分に自信をつけ、意欲につなげる。

の4つをねらいとして、活動を展開していく。カレンダー作りの過程には、印刷から組み立て、相手に届けるなど友達とのコミュニケーションを必要とする活動が多い。児童が互いに、作業の進み具合を意識して声をかけ合ったり、互いに協力し合ったりしながら、自己の役割を自覚して他者とのかかわりを学ぶことができる。コミュニケーションに関する指導に焦点を当てることにより、本単元は、本分科会の主題に迫るための有効な取り組みであると考えた。

(4) 単元の目標

- ・ 自分の役割（紙合わせ、刷り・版上げ、棚入れ）が分かり、最後までやり遂げる。
- ・ 友達と協力してスムーズに印刷作業を進める。

(5) 自立活動の指導目標（年間指導計画より）

- ・ 個別指導計画に基づき、聞く、話すなどのことばによるコミュニケーション能力を高め、安定した対人関係を発展させることができるようにする。
- ・ 様々な道具の扱いを通して、指先や協応動作の訓練を行うとともに、歩行を含めた校外活動を行い、運動、感覚機能の向上を図る。

(6) 「区分・段階表」を用いた児童Bの実態 P 4 3 【別表5】

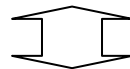
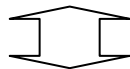
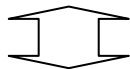
(7) 児童Bの個別指導計画（一部抜粋） P 4 4 【別表6】

(8) 本時の展開 P 4 4 【別表7】

(9) 検証結果 P 4 5 【別表8】

【別表5】「区分・段階表」を用いた児童Bの実態

コミュニケーションの 5項目	主体的な姿を考えるための柱(①～④)		
	①自分をもつこと	②自己選択・自己決定	③気持ちを伝え、 自己実現につなげること
コミュニケーションの 基礎的能力に 関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ペアを組んでいる児童のことを意識している。</li> <li>○通常の学級の児童との交流を楽しみにしており、積極的である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○経験したことについては、見通しをもって行動することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分で伝えたいことをしっかりと意識できる。</li> <li>○自分から伝えようとすることができる。</li> </ul>
言語の受容と 表出に 関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○呼びかけに答えようとしないうちがある。</li> <li>○相手の話の途中で、しゃべったり、間違いばかりを指摘してしまうことがある。</li> <li>○全体指示を聞いて行動できるが、気持ちが向かない場面では行動しようとしないうち。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○選択や決定の場面で周囲の人のアドバイスを受け入れたり、それまでの経験を振り返り、生かしたりすることができる。</li> <li>○自分の欲求や必要性に照らし合わせて選択することができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○友達のしぐさや行動を模倣できる。</li> <li>○相手の状況を理解できるが、自分本位に話を進めてしまうことが多い。</li> </ul>
言語の形成と 活用に 関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○あいさつはするが、促されてからすることが多い。</li> <li>○語いは豊富である。時々言葉と事物が合わないことがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分にとって都合が悪い状況では、相手と目を合わせない。</li> <li>○小声で独り言を言いながら考えたり、迷ったりする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の思いが伝わらないとき、感情的になったり、あきらめてしまったりすることがある。</li> </ul>
コミュニケーション 手段の選択と 活用に 関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○日常会話はスムーズにできる。</li> <li>○興味のある人には、言葉かけ・スキンシップなどしながら働きかけをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○場面の状況や自分の好み、必要性を感じながら手段を考えることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の言葉を用い、伝えたいことを話すことができる。表記による伝達は苦手なところがある。</li> </ul>
状況に応じた コミュニケーション に関する こと	<ul style="list-style-type: none"> <li>○悪いとわかっただけでも約束を守れなかったり、嘘をついたり、後になって気まずい思いをしてしまう。</li> <li>○ペアの児童とのかかわりはもてるが、自分の都合を優先してしまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○大人の目を気にしながら行動をすることが多い。</li> <li>○かかわる対象によって態度を大きく変えてしまうことがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○わからないことがあると、「あーどうしよう」と困った様子を周囲に示す。なかなか自分から周囲の人に教えてもらうことができない。</li> <li>○自分の話したいことが先にあると、場の状況や相手の気持ちを感じ取ることができなくなる。</li> </ul>



④周囲の人の理解とサポート

- 具体的な経験の中で成就感をもてるように心がける。
- 交流学級の担任と情報交換をしあい、充実したかかわり合いができるようにする。
- 保護者と常に連絡を取り合う。また主治医との情報交換を通して児童の状況について指導者間の共通理解を図る。

【別表 6】 児童 B の個別指導計画（一部抜粋）

	現在の様子	短期目標	指導の手だて
自立活動 (印刷作業)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動の経験はあるが、まだ作業への見通しに不安をもっている。</li> <li>・相手のことをよく考えて行動することが苦手である。</li> <li>・話をよく聞かない時がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分なりの見通しをもち、落ち着いて取り組む。</li> <li>・相手のことを意識し、肯定的にとらえる。</li> <li>・話を最後までしっかりと聞く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しを示す表や情報を提示する。</li> <li>・ペアの児童とかかわり合う場面を意図的に設定する。</li> <li>・B児が発言できる場を必ず設けるようにする。</li> </ul>

【別表 7】 本時の展開

	学習の流れ 及び内容	児童の活動	Bのコミュニケーション 指導における目標	「区分・段階表」が捉えた Bへの指導
導入	○集合・説明	<ul style="list-style-type: none"> <li>・白衣をきて集合する。</li> <li>・作業グループや分担を知る。</li> <li>・印刷の方法や約束を確認し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話を落ち着いて聞く。</li> <li>・活動への見通しをもつ。</li> <li>・友達を意識する。</li> </ul>	<p><b>「自分をもつこと」への支援</b></p> <p>昨年度の経験を発表する場を設ける。 ペアを組む児童と隣り同士で座るよう促す。</p>
展開	○印刷作業  ○後片付け	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3人ずつのグループで役割を分担して作業を進める。 (紙のせ・刷り・紙運び)</li> <li>・友達と協力し合って進める。</li> <li>・使った道具の後片づけをする。</li> <li>・印刷した枚数を数える。</li> <li>・白衣を脱ぎ、しまう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・工程の見通しをもち、落ち着いて取り組む。</li> <li>・友達のことを意識し、やさしく声をかける。</li> <li>・友達の良いところを見つける。</li> </ul>	<p><b>「言語の受容」に関する支援</b></p> <p>分担表や工程表の提示する。</p> <p><b>「自己選択・自己決定」への支援</b></p> <p>ペアの児童に対してどうすれば良いかを具体的に示したりヒントを与えたりする。 友達の良いところ、努力する姿を具体的に示しながら共感する。</p>
まとめ	○まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集合する。</li> <li>・今日の成果(作業量)を確かめ合う。</li> <li>・頑張っていた様子を発表し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の話を最後まで良く聞く。</li> <li>・友達の頑張っていた姿に気付く。</li> </ul>	<p><b>「気持ちを伝える」ための支援</b></p> <p>最後にBの発表の場があることをあらかじめ伝えておく。 Bが肯定的に捉えられたいことに対して称賛をする。</p>

【別表8】検証結果

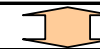
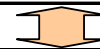
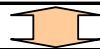
評価の視点	評価及び課題（○評価、●課題）
○児童・生徒の変容はどうか	<p>○昨年度から入級した児童であるが、1年間の経験が生かされ積極的に取り組もうとする姿勢が見られた。技術面での向上も自信になっており、学級内、あるいはグループ内でリーダーとして頑張ろうとする意気込みが見られた。</p> <p>○印刷作業にも見通しがもてていることがわかった。どんどん進めたい気持ちが先になってしまうためにグループの友達に厳しい言葉をかけてしまうことがあった。しかし、自分で「しまった！」と自己反省するなど行動を修正する糸口は見える。</p> <p>○経験の浅い児童の姿を肯定的にとらえ、振り返りの場面で発表でき、成長を感じた。</p>
○指導や支援の方法が適切であったか	<p>●分担表や工程表を提示しておくことにより、本児が見通しきれない部分を補うことができ、不安を軽減することができた。それにより情緒面の安定も図られた。より見通しを高める提示や自己反省できる学習カード等の検討も今後の課題となる。</p> <p>○相手や状況に合わない言葉かけが見られた場面で、その都度担任と望ましい行動や言葉を確認め合った。即時性のある具体的な対応は有効であった。</p> <p>●本児は大人の目を強く意識するところがある。指導者が本児にとってより良きモデルとなれるような態度や言動をとり、示していくことも大切であると考ええる。</p>
○個別目標の設定は適切であったか	<p>○実際に印刷作業を進めていく中で、自分なりに葛藤する姿が見られた。振り返りの場面ではグループ内の経験が浅く、上手にできなかった友達に対しても肯定的な評価をするに至った。個別目標が適切であったことを確認した。</p> <p>●今後、印刷作業が進んでいくと、仕上りの枚数や作業速度が求められるようになる。作業の目標・自分自身の思い・グループとしてのかかわり合い、という三者の中で、本児がどう判断し、セルフコントロールしていくか。適切な個別目標を設定しながら見守っていく必要がある。</p>
○ベースとなる評価の基準は尺度として有効か	<p>○本児にとって、コミュニケーションを円滑にし、安定した人間関係を築くことは、「生きる力」の重要な柱である。今回、「区分・段階表」を基に担任間でコミュニケーション能力の実態や課題について検討し、本児へのアプローチの指針を共通理解することができた。そのことにより授業場面で一貫性のある指導を展開することができた。</p> <p>○「区分・段階表」により本児の個別目標設定の観点を明確にすることができ、評価する観点もわかりやすいものとなった。有効な尺度として機能したと考える。今後、進学時の引き継ぎに生かしていきたいと考える。</p>

コミュニケーションにおける5項目	主体的な姿を考えるための4つの柱		
	①自分をもつこと	②自己選択・自己決定	③気持ちを伝え、自己実現につなげること
コミュニケーションの基礎的能力に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 外界への気付き、意識はどうか</li> <li>○ 感覚の受け止め方はどうか(感覚過敏等)</li> <li>○ ボディイメージができていますか</li> <li>○ 自らの発声に気付いているか</li> <li>○ 自分以外の人への関心、関わり方はどうか</li> <li>○ 興味・関心の幅、具体的に好きなもの、楽しめる活動等はどうか</li> <li>○ 嫌いなもの、苦手なことはあるか(何か)</li> <li>○ 褒められたことをどう受け止めているか</li> <li>○ 自分の願いや目標がもてるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 快・不快の受け止めと表し方はどうか</li> <li>○ 感情の表現方法はどうか</li> <li>○ 好きなもの、嫌いなものに対してどういう行動をとるか</li> <li>○ 選択できる場面と手段はどうか</li> <li>○ 見通しの持ち方(これをするとうなる、この次はこうなる等)はどうか</li> <li>○ 要求と選択肢との関係性の理解はどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 意図的に動かせる身体部位はあるか</li> <li>○ 気持ち、要求の表し方はどうか、どういう状況でどういう場面の時か</li> <li>○ 人と関わる楽しさを実感できているか、またそれはどういう場面でのものか</li> <li>○ 相手に伝える伝わるといった実感がもっているか</li> </ul>
言語の受容と表出に関する事	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自発行動に対する相手の意味付けをどう受け止めているか</li> <li>○ 状況把握能力、指示理解能力はどうか</li> <li>○ 基礎的な概念形成の認知はどの程度あるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ はい、いいえの表し方はどうか</li> <li>○ 選択する意味、行為への理解はどうか</li> <li>○ 表出手段、相手や周囲への意識はどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 相手を意識した模倣、やりとりがどの程度できているか</li> <li>○ 5W1Hなどの問いかけを理解できるか</li> </ul>
言語の形成と活用に関する事	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ どういう対象でどういう場面での要求があるか</li> <li>○ 意思表示の方法はどうか(自発性等も含め)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ どういう選択方法・選択種類の提示で選択・決定できるか</li> <li>○ 質問ができるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ やりたい事をしっかりもち、それを伝えられているか</li> <li>○ 音声言語をどれだけ有意義に使えるか</li> </ul>
コミュニケーション手段の選択と活用に関する事	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 動かせる体の部位はどこか</li> <li>○ AAC手段をどのような場面で使っているか</li> <li>※AAC=拡大・代替コミュニケーション(音声言語に替わるコミュニケーション)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 選択場面でどういうAAC手段を使うか</li> <li>○ 相手に伝わりやすい手段を選んでいるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 気持ち、要求の伝達手段はどうか</li> <li>○ AAC手段の活用はどうか</li> </ul>
状況に応じたコミュニケーションに関する事	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 場面に応じた行動がとれているか</li> <li>○ 初めての人やいつもと違う状況での様子はどうか</li> <li>○ 自己統制がどの程度とれているか</li> <li>○ 集団適応の様子はどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 選択可能な場面・状況を理解することができるか</li> <li>○ 自分の意思に基づいた選択ができていますか</li> <li>○ 他者との活動の様子はどうか(一緒に活動、協力等)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 情緒の安定のために、自分でできることはあるか</li> <li>○ 周囲への気付き、相手や周りの思いの受け止め方はどうか</li> <li>○ 周囲に合わせた行動ができていますか</li> <li>○ 相手が迷惑と感じていることに気付いているか</li> <li>○ 状況や年齢に応じた振る舞いができるか</li> </ul>

④周囲の人の理解とサポート  
◇障害特性、行動特性、本人が理解しやすい伝達手段・状況設定などの支援、興味関心、生活習慣等の具体的記載

※児童・生徒の実態、発達段階等に応じて必要な観点を中心に記入する

コミュニケーションにおける5項目	主体的な姿を考えるための4つの柱		
	①自分をもつこと	②自己選択・自己決定	③気持ちを伝え、自己実現につなげること
コミュニケーションの基礎的能力に関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 所属集団における参加意識や行動の状況</li> <li>○ 周囲に対する興味や関心、気付きの程度・状況</li> <li>○ 自分の願いや目標をもてるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 共通点、違いの区別や理解はどうか</li> <li>○ 見通しをもった行動はできるか</li> <li>○ 選択・決定する意味(活動との関係)は理解できているか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 行動への移行全般に関わる状況はどうか</li> <li>○ 周囲への働きかけの状況はどうか</li> </ul>
言語の受容と表出に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 呼びかけへの応答はどうか</li> <li>○ 指示理解はどうか</li> <li>○ 状況や活動内容に対する理解・把握はどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ はい・いいえの表明・数者択一で選択できるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 様々な模倣ができるか(言語・動作・表情)</li> <li>○ 相手の意思・反応への気付きはどうか</li> </ul>
言語の形成と活用に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 挨拶・報告・連絡・確認などはできるか</li> <li>○ 語いの状況、事物と言葉のマッチングはどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 選択時に音声言語を活用できるか</li> <li>○ 選択時の非音声言語の状況はどうか</li> <li>○ 考えたり、迷ったりするなど内言語のふくらみはどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 伝達に必要な基礎的な言語の状況</li> <li>○ 自分の思い・考えを表せるか</li> </ul>
コミュニケーション手段の選択と活用に関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ どのようなコミュニケーション手段がとれるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分で手段を選んだり、決めたりできるか</li> <li>○ 自己選択・自己決定への意欲はどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 音声言語による伝達、意思表示はどうか</li> <li>○ 非音声言語による伝達、意思表示はどうか</li> </ul>
状況に応じたコミュニケーションに関すること	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分がおかれた状況や場を把握できるか</li> <li>○ 相手と自分の関係は理解できるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 選択・決定場面の必要性をもてるか</li> <li>○ 場面や相手に合わせた手段を選べるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 場面や相手に合わせた手段で伝えられるか</li> <li>○ 選んだ手段を適切に活用できるか</li> <li>○ 相手の反応や返答を理解できるか</li> <li>○ わからない時に、その旨を表現できるか</li> </ul>



④周囲の人の理解とサポート  
◇所属集団や周囲を取り巻く環境とそれぞれの場で支援者がどう関わるかを記述



#### IV 研究の成果と課題

本分科会では、一貫性のある評価と指導の在り方を模索する中で、「主体的に生きるためのコミュニケーション能力の区分・段階表」を作成し、2つの検証授業を行った。その結果、以下のような成果と課題が見えてきた。

##### 【成果】

- (1) 「卒業後の豊かな生活」を、「自分をもつこと」、「自己選択・自己決定」、「気持ちを伝え、自己実現につなげること」、「周囲の人の理解とサポート」の視点から考えて、「区分・段階表」を作成した。
- (2) (1) の視点と指導内容を重ね合わせ、「区分・段階表」を活用することにより、児童・生徒の具体的な姿をとらえることができた。実態が明確に把握されたことで、指導者間の共通理解が図られ、個に応じた効果的な指導を行うことができた。
- (3) 自立活動の指導場面以外においても、児童・生徒のコミュニケーション能力の課題が意識され、学校生活全体の中でもアプローチできるようになった。
- (4) 指導のポイントが明確になることにより、教材・教具の在り方や、授業場面の設定の工夫や改善など、指導の方法をより具体的に検討し合うことができた。

##### 【課題】

- (1) 「区分・段階表」を活用して、多様な障害のある児童・生徒の特性を網羅するには、さらに研究を深めていく必要がある。養護学校、心身障害学級においての実践を通じ、様々な障害特性や発達段階に応じ、より個に応じたものになるよう工夫・改善を図る。
- (2) 「区分・段階表」をベースとした実践と検証を積み重ね、授業研究やケース会議、指導計画の作成・修正・評価での資料、進級・進学時の引き継ぎ資料として積極的に「区分・段階表」を活用し、実践につなげていく。

##### 【最後に】

P 46、P 47は本分科会で試案した「コミュニケーション能力の区分・段階表」（【養護学校班】と【心身障害学級班】の2種類）である。記入の観点を参考にしながら児童・生徒の実態を記載していく作業を通して、日々の指導が一層充実したものになると考えている。具体的な活用方法として、以下のような場面が想定される。

- 個別指導計画の作成      ○自立活動の指導計画の作成
- 指導の具体的な内容・方法・評価の検討や教材・教具開発
- 学部間、あるいは学校間の引き継ぎ      ○進路先への引き継ぎ
- 研究授業、研究会での活用      ○保護者面談での活用

いずれも、指導者間の共通理解と一貫性のある指導の展開を期待して取り組むことになる。

「区分・段階表」は、記載された内容が児童・生徒の変容に合わせて修正されていく、という柔軟性を持っていることが大切であり、また指導者間の共通理解が高まり、実際の授業場面で生かされてこそ意味をもつと考える。

## 平成17年度 教育研究員名簿（心身障害教育）

教育課題分科会				教科・領域分科会				自立活動分科会			
	所属校	氏名	備考		所属校	氏名	備考		所属校	氏名	備考
1	都立 葛飾 盲学校	小田 陽子		1	羽村市立 羽村第三 中学校	松永 正史		1	都立 立川 ろう学校	飯田 浩行	
2	都立 青島 養護学校	池田 知代		2	墨田区立 第二寺島 小学校	庄司 和明		2	都立 光明 養護学校	小野 雄一郎	
3	都立 足立 養護学校	大関 浩仁		3	都立 大泉 養護学校	成田 美恵子		3	都立 七生 養護学校	橋本 康太	
4	世田谷区立 尾山台 小学校	松倉 淳之介		4	都立 八王子 盲学校	大橋 映子		4	都立 王子第二 養護学校	坂東 朋昭	
5	都立 矢口 養護学校	田村 香		5	都立 多摩 養護学校	須原 真一		5	板橋区立 中台 小学校	池本 志津子	
6	台東区立 柏葉 中学校	酒井 千香		6	都立 石神井 養護学校	矢島 志保	◎	6	都立 府中 養護学校	和田 慎也	◎
7	都立 高島 養護学校	四釜 恵美子	◎	7	昭島市立 田中 小学校	村越 仁一		7	板橋区立 赤塚新町 小学校	浪岡 宏子	
8	都立 江東 ろう学校	品川 尚子		8	都立 葛飾 ろう学校	福田 松生		8	都立 調布 養護学校	法月 英里	
9	都立 清瀬 養護学校	早尾 美子	○	9	都立 小平 養護学校	神野 真弓		9	足立区立 第七 中学校	大坪 匡代	
10	武蔵村山 市立雷塚 小学校	荒木 達也		10	都立 江東 養護学校	竹内 徹	○	10	都立 村山 養護学校	佐藤 秀樹	
11	三鷹市立 南浦 小学校	草野 久美栄		11	練馬区立 練馬東 小学校	宮田 真喜子		11	中野区立 桃園 小学校	小島 徹	○
12	都立 中野 養護学校	石倉 典子		12	都立 城北 養護学校	上代 宗昭		12	都立 中野 養護学校	藤原 壮一	
				13	都立 板橋 養護学校	岡田 憲昭		(◎分科会世話人/○分科会副世話人)			

担当 東京都教職員研修センター 統括指導主事 山本 優  
 教育課題分科会 指導主事 田村 康二郎  
 教科・領域分科会 指導主事 緒方 直彦  
 自立活動分科会 指導主事 小滝 義浩

平成17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17年度 第12号 〕

平成18年1月16日

編集・発行 東京都教職員研修センター  
 所在地 東京都目黒区目黒一丁目1番14号  
 電話番号 03-5434-1974

印 刷 株式会社 今 関 印 刷