

# 研究基調

## 研究 基 調 目 次

I	研究テーマ	1
II	研究テーマについて	1
1	研究テーマ設定の理由	1
(1)	目指す子ども像	1
(2)	本校のこれまでの研究	1
(3)	特別支援教育の理念を受けて	2
(4)	目指す子ども像, これまでの研究, 特別支援教育の理念を集約して	3
2	研究テーマについて	4
(1)	「よさやもてる力」とは	4
(2)	「よさやもてる力を発揮する」とは	4
(3)	「よさやもてる力を発揮する」授業づくりとは	4
III	研究目的	5
IV	研究仮説	5
V	研究内容	6
VI	研究方法	6
VII	実 際	10

研究内容1 家庭, 関係機関との支援体制を生かした授業づくりを明らかにする。

1	前次研究で構築した支援体制を授業づくりに生かす	10
2	家庭, 関係機関と子どものよさやもてる力を共有する授業づくり	12

研究内容2 授業実践において, 子どもが自分のよさやもてる力を発揮するための学習環境と教師の働き掛けを明らかにする。

1	目指す授業像	13
2	学習環境と教師の働き掛けの視点	14
3	学習環境について	14
4	教師の働き掛けについて	16

研究内容3 授業実践と生活場面の実践を関連させる取組を探る。

1	授業実践と生活場面の実践を関連させる取組	17
2	授業実践と生活場面の実践を「つなぐ内容」, 「つなぐ人」・「つなぐ場」 「つなぐ道具」	17
3	生活場面の実践から授業実践の改善へ	19

[資 料]

## I 研究テーマ

# 自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり

## II 研究テーマについて

### 1 研究テーマ設定の理由

#### (1) 目指す子ども像

本校では、「自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな子どもを育成する」ことを目指している。ところが、子どもたちの生活に着目した前次研究の取組により、改めて学校、家庭、地域生活の様々な場面で子どもたちが苦戦している状況を知ることになった。具体的には、「絵カードを見ながら音声の表出があるが、生活場面での発語につながりにくい」、「家庭では一人で着替えるが、学校では教師の指示を待っている」、「作業学習や校内実習では集中して取り組むが、産業現場等における実習時は作業に集中することが難しく落ち着かない」などである。

学校教育は、教育した内容が子どもの家庭、地域での生活、卒業後の生活に応用できることを期待している。そして、多くの場合、基礎的・基本的内容を獲得することにより、それらは自然に生活に応用されると思われている。しかし、一般に、知的障害のある子どもの多くは、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が充分育っていない傾向にあるとされる（文部省、2000）。また、自閉症児の多くは、「環境条件のわずかな違いに着目する」という刺激の過剰選択傾向があり、獲得している力を別な状況に応用することに困難を有しているとされる（山本、1997）。

このことから、前述した子どもの苦戦している状況は、「獲得している力とそれを応用する力の関連」、「学習環境と生活環境の違い」が影響していると思われる。そこで、子どもが自分のよさやもてる力を学校、家庭、地域生活で主体的に発揮するためには、「獲得している力を生活に応用すること」、「学習環境（授業）と生活環境をつなぐこと」を想定した指導及び支援が必要であると考え、これらを重視した授業づくりに取り組むことにする。

#### (2) 本校のこれまでの研究

##### ① 研究成果

図1に本校のこれまでの研究を「生活の場の広がり」と「連携の広がり」の関係で整理する（本校研究紀要第12・13・14・15集）。「生活の場の広がり」については、当初の研究対象は、授業や学校生活を中心にした指導内容と方法の工夫改善が主であったが、徐々に子どもの生活

全体、つまり、家庭生活、地域生活を視野に入れた研究に広がっている。また、「連携の広がり」は、教師間の連携を重視した取組から家庭と連携した取組、さらに 関係機関と連携した取組へとその規模を拡大していることが分かる。

これらの取組により、以下の成果を得ている。

- ・ 従来の指導計画に生活重視の指導内容を新たに選択・組織した。
- ・ 家庭と連携した個別の指導計画の作成・実施・評価の授業づくりシステムを構築した。
- ・ 子どもの情報を蓄積し、個別の指導計画を活用して教師間、あるいは、家庭と情報を共有した。
- ・ 関係機関との連携を可能にする支援体制を構築した。

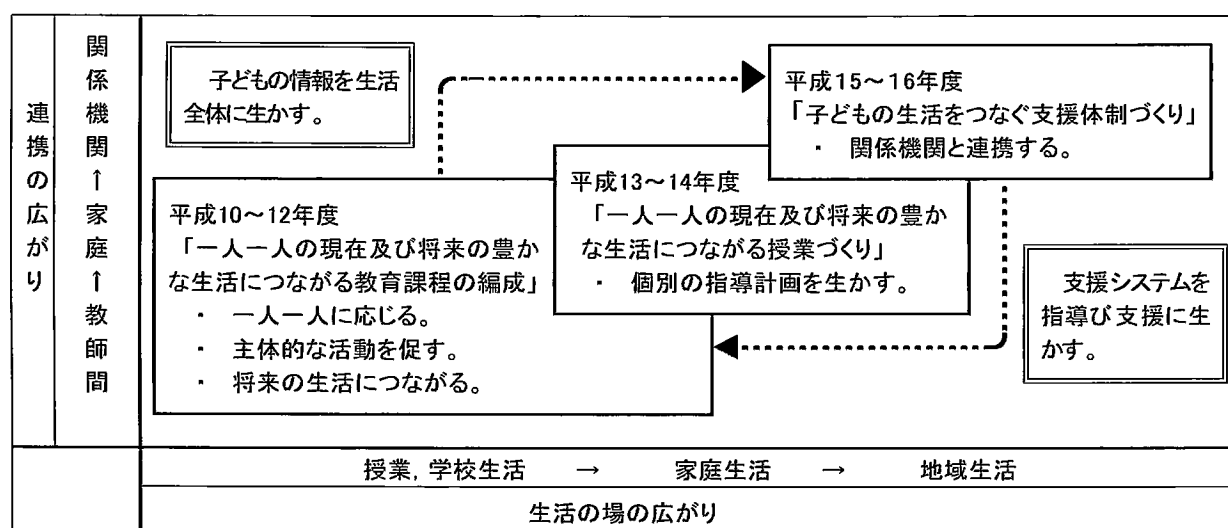


図1 本校研究の経緯

## ② 本校研究における課題

「生活の場の広がり」や「連携の広がり」など研究の対象や規模が広がる一方で、「支援システムを指導及び支援に効果的に生かしているか」、また、「個別の指導計画・実施・評価の取組で収集した一人一人の子どもの情報を生活全体に有効に生かしているか」など、授業実践と情報活用に関する課題が明らかになり、改善が求められた。

## (3) 特別支援教育の理念を受けて

2001年、世界保健機関（WHO）総会で採択された国際生活機能分類（ICF）の提言により、障害観、自立観のとらえ方は大きく変化している。その最大の特徴は、「起因となっている疾患やその人の中に内在していることのみならず、その人を取り巻く環境を含めて、多面的・総合的にその人の生活上の困難さに焦点を置く（徳永、2005）」ことである。つまり、個人のもっている能力を最大限に伸ばし自立につなげるという従来の視点から、個人のもっている能力を最大限に伸ばしつつ、周囲からの援助を受け生活の質を高めるという視点への変換である。

このような障害観、自立観を受け、障害のある子どもへの教育は、障害の程度等に応じ特別な場で指導を行う『特殊教育』から、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育的支援を行う『特別

支援教育』への転換が図られている。そのために、学校現場に限らず障害のある子どもを取り巻く社会環境が一体となって、幼児期から学校卒業までの相談及び支援を行う体制の整備が進められている。

このような社会の流れや特別支援教育の動向は、学校、家庭、地域生活における子どもの自己実現と社会参加の可能性を広げるものであると思われる。

そこで、本研究では、特別支援教育の理念を踏まえ、環境全体（物理的環境、人的環境）を支援の対象とする授業づくり、一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくり、教師間、保護者、関係機関と連携した授業づくりを進めていく。

#### (4) 目指す子ども像、これまでの研究、特別支援教育の理念を集約して

前述した「目指す子ども像」、「これまでの研究」、「特別支援教育の理念」から集約される課題を図2のように整理する。

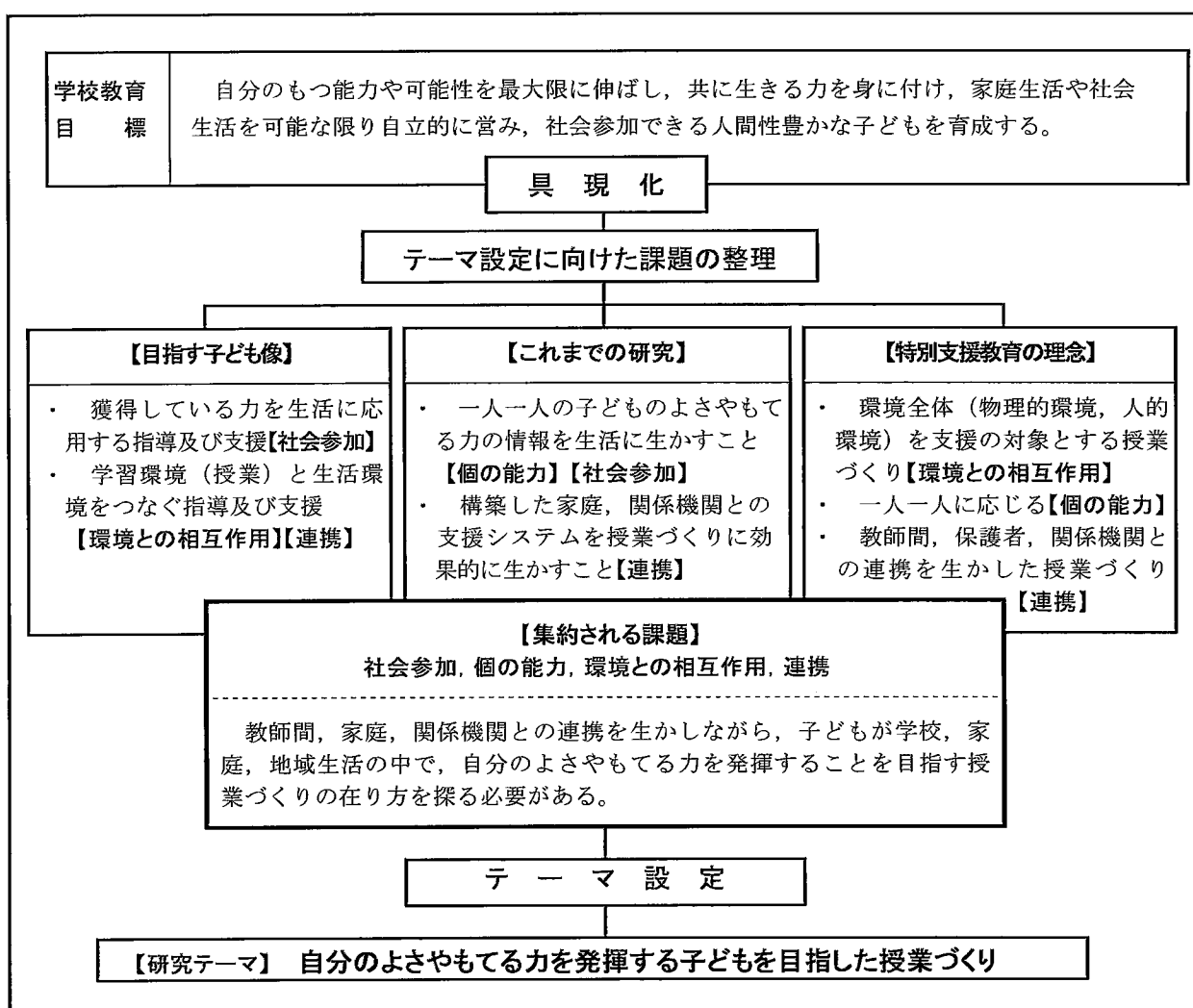


図2 テーマ設定に至る流れ

集約される課題を整理した結果、「社会参加」、「個の能力」、「環境との相互作用」、「連携」などの課題が見えてきた。そこで、わたしたちは、教師間、保護者、関係機関との連携を生かしながら、子どもが学校、家庭、地域生活で自分のよさやもてる力を発揮する授業づくりを探っていきたいと考え、「自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり」を研究テーマに設定した。

## 2 研究テーマについて

### (1) 「よさやもてる力」とは

#### ① 「よさ」とは

「よさ」とは、広義的には、その子なりの感じ方や考え方、傾向ととらえられるが、本研究では、子どもが自己実現に向かう際に働かせるその子なりの感じ方、考え方、傾向と定義する。

また、「よさ」の構成要素は、図3に示すように性格、興味・関心、意欲、態度、感性、学習方法、行動の特性、表現方法、かっとう場面の対処法などを含むものとする。

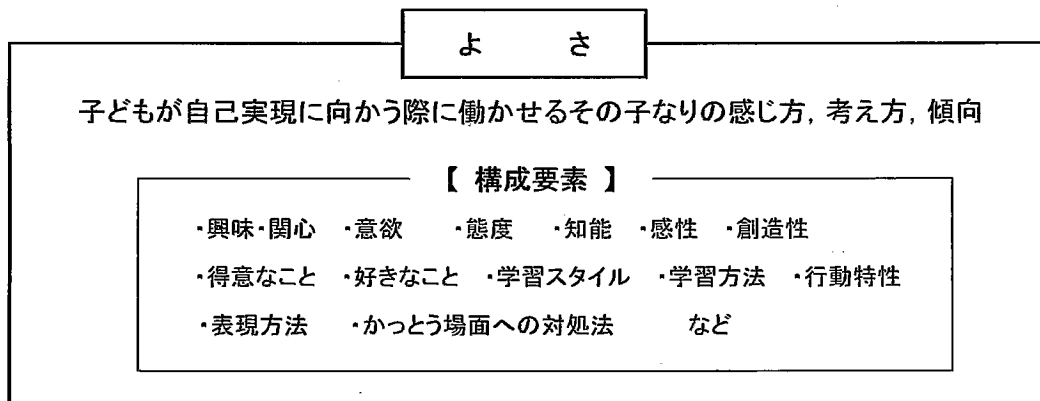


図3 「よさ」の構成要素

#### ② 「もてる力」とは

子どもが学習によって獲得している力を「もてる力」とする。例えば、知識、技能、体力・運動能力、学習方法、問題解決力などである。ただし、「<sup>\*</sup>1もてる力」と「よさ」のそれぞれの構成要素は重なる部分も多い。

<sup>\*</sup>1 文部科学省の答申（2005）の「持てる力」とは同義語ではないことから、「もてる力」と表記する。

### (2) 「よさやもてる力を発揮する」とは

本研究では、「よさやもてる力を高める」、そして、「よさやもてる力を学校、家庭、地域生活で応用する」という連続性のある二つの過程を総称して「よさやもてる力を発揮する」ととらえる。ただし、これらの二つの過程は、明確な段階性で区別されるのではなく相互に関連し合うものである。言い換えると、「よさやもてる力を高める」とは、現在及び将来の生活に必要と思われる基礎的・基本的内容を獲得することであり、「よさやもてる力を学校、家庭、地域生活で応用する」とは、獲得している力を必要な場面や自ら望む場面で実行することとする。

### (3) 「よさやもてる力を発揮する授業づくり」とは

授業づくりは、計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）のサイクル【以下P-D-C-Aサイクル】で成り立つ（新潟大学教育人間科学部附属養護学校研究紀要第28集2005）。そこで、このサイクルに沿って「よさやもてる力を発揮する授業づくり」を考える（図4）。

計画（Plan）では、学校や家庭、関係機関と連携して子どもに関する情報を収集する。その情報を分析し、一人一人の子どもが、学校、家庭、地域生活でよさやもてる力を発揮する姿を

目標として設定する。実践の中で子どものよさやもてる力を生かす手立てを検討する。

この計画（Plan）に基づき実践（Do）を進める。本研究では、二つの実践を設定する。一つは、授業に関する実践である。この授業実践は、単元・題材、または、一単位時間ごとにサイクルが成立する。このサイクルを授業実践サイクル[授業計画（plan）-授業（do）-授業評価（check）-授業改善（action）]とする。もう一つは、応用場面、つまり、授業以外の学校生活、家庭生活、地域生活場面の実践である[生活場面の実践]。そして、この二つの実践は相互に関連している。

評価（Check）では、目標（よさやもてる力を発揮した子どもの姿）の達成状況と併せて、手立ての有効性に関する評価を行う。その際、必要に応じて家庭と協働で評価をしたり、関係機関と評価結果を共有したりする。

さらに、改善（Action）では、学校、家庭、地域生活で子どもがよさやもてる力を発揮する姿の更なる充実を目指して、目標と手立ての改善を行う。

このようなP-D-C-Aサイクルを「よさやもてる力を発揮する授業づくり」ととらえる。

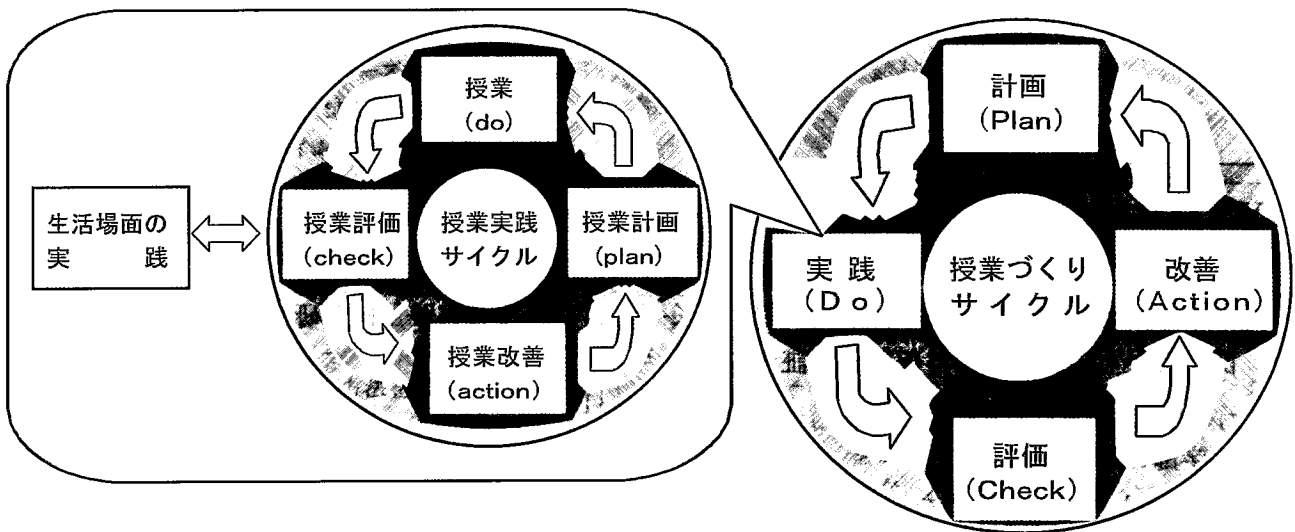


図4 「よさやもてる力を発揮する授業づくり」のサイクル

### Ⅲ 研究目的

子どもが、学校、家庭、地域生活において、自分のよさやもてる力を発揮することができる授業づくりの在り方を探る。

### Ⅳ 研究仮説

- ・ 前次研究で構築した支援体制を生かし、家庭、関係機関と連携した授業づくりをする。
- ・ よさやもてる力を発揮するための手立てを工夫した授業実践をする。
- ・ 授業実践と生活場面の実践を関連させる。

以上の三つに取り組むことで、学校、家庭、地域生活で子どもが自分のよさやもてる力を発揮する姿を実現できる。

## V 研究内容

研究内容1 家庭，関係機関との支援体制を生かした授業づくりを明らかにする。

研究内容2 授業実践において，子どもが自分のよさやもてる力を発揮するための学習環境と教師の働き掛けを明らかにする。

研究内容3 授業実践と生活場面の実践を関連させる取組を探る。

## VI 研究方法

研究テーマを受け，各学部ごとに授業づくりを行う。授業実践と授業研究，子どもとかわる関係者からの評価により仮説を検証する。

### 1 各学部の取組

「自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり」の研究テーマの下，各学部は，それぞれのライフステージにおける目指す子ども像，本人・保護者の願い，社会の要請，各学部の実践上の課題などを考慮し研究を進める。

小学部段階は，身近な人とのかかわり合いを通して人と共に過ごす楽しさを充分に感じるとともに，基本的なかかわり合いやコミュニケーションを獲得する重要な時期である。また，中学部段階は，子ども同士のかかわり合いの深まりや様々な人とのかかわり合いが広がるため，集団活動の中で自分のよさやもてる力を発揮することが重要な時期である。さらに，高等部段階は，卒業後の「働く」，「楽しむ」生活の実現に向けて必要となる力を獲得する最終段階である。加えて，社会生活を送る上で必要な支援を明確にしながら，学校生活から社会生活への移行を円滑に，かつ着実に進める重要な時期である。

このような社会参加に関するライフステージごとの課題を踏まえて，学部研究テーマを設定する。各学部の取組を一覧に示す（図5）。

### 2 評価の内容

- ・ 授業研究，授業分析により授業実践における子どもの変容を評価する。
- ・ 保護者，支援関係者の行動観察により生活場面における子どもの変容を評価する。
- ・ 本校職員を対象としたアンケート調査を実施し，本研究の有効性を検討する。



【研究テーマ】

自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり

【学部研究テーマ】

小学部	中学部	高等部
よさやもてる力を発揮する子どもを目指した自立活動の授業づくり - 「人と共に豊かな時を過ごす力」を高めるために-	集団活動の中で、よさやもてる力を発揮する生徒を目指した授業づくり - 体育における学習環境と教師の働き掛けの在り方-	よさやもてる力を発揮して生活する生徒を目指した授業づくり - 支援ツールを生かした指導及び支援の教師間共有と関係機関との連携を通して-

【研究内容1】 支援体制を生かした授業づくり	家庭、関係機関と連携して策定した個別の教育支援計画の「コミュニケーション」、 「社会性・集団参加」の領域に関する教育的ニーズを集約・分析し、 それに応じた授業（「にじいろタイム」）を設定する。	専門機関と連携して一人一人の生徒の運動能力、運動課題を明確にする。 運動技能の習得と集団活動の段階性を考慮し、題材配列を見直す。	支援ツールを四つの視点で分類する。 支援ツールの作成サイクルを構築する。
【研究内容2】 授業実践	自立活動の「時間における指導」（「にじいろタイム」）において、編成した三つのグループで授業実践を行い、一人一人に応じた指導及び支援の方法を検証する。	体育の授業実践を通して、集団活動の中で、一人一人の生徒がよさやもてる力を発揮する学習環境や教師の働き掛けを明らかにする。 運動プロフィール、指導シート、VTRを活用して授業ミーティングを実施し、教師間で一人一人の生徒に有効な指導及び支援を共有する。	国語・数学、くらし、作業学習の授業実践において、自分のよさやもてる力を発揮するために有効な指導及び支援を明らかにする。 授業づくりミーティングで有効な指導及び支援に関する情報を共有する。 必要な支援ツールを作成し活用する。
【研究内容3】 生活場面の実践	「にじいろタイム」以外の学校生活場面 家庭、関係機関における生活場面	他題材の授業場面 FSC (附養スポーツクラブ)	家庭生活 産業現場等における実習先
つなぐ人・場	授業担当者 ↔ 担任 授業担当者 ↔ 保護者 支援関係者 地域の人	中学部教師間 教師 ↔ ボランティア 保護者	授業担当者 教師 保護者 支援関係者
つなぐ道具	自立活動の個人プログラム 具体的な教材・教具	運動プロフィール、指導シート	具体的な支援ツール サポートシート
つなぐ内容	ゲームの道具、ルール、頑張り表とその働き掛け コミュニケーションの手掛かりになる道具とその働き掛け 気持ちの安定やかかわりのきっかけになる言葉とその働き掛け	体育の授業で有効だった教材・教具と働き掛け	支援ツールと支援ツールの活用 作業能力・態度、身辺自立、コミュニケーションなどのよさやもてる力と支援

図5 各学部の取組

### 3 研究構造図

本研究の構造図を図6に示す。

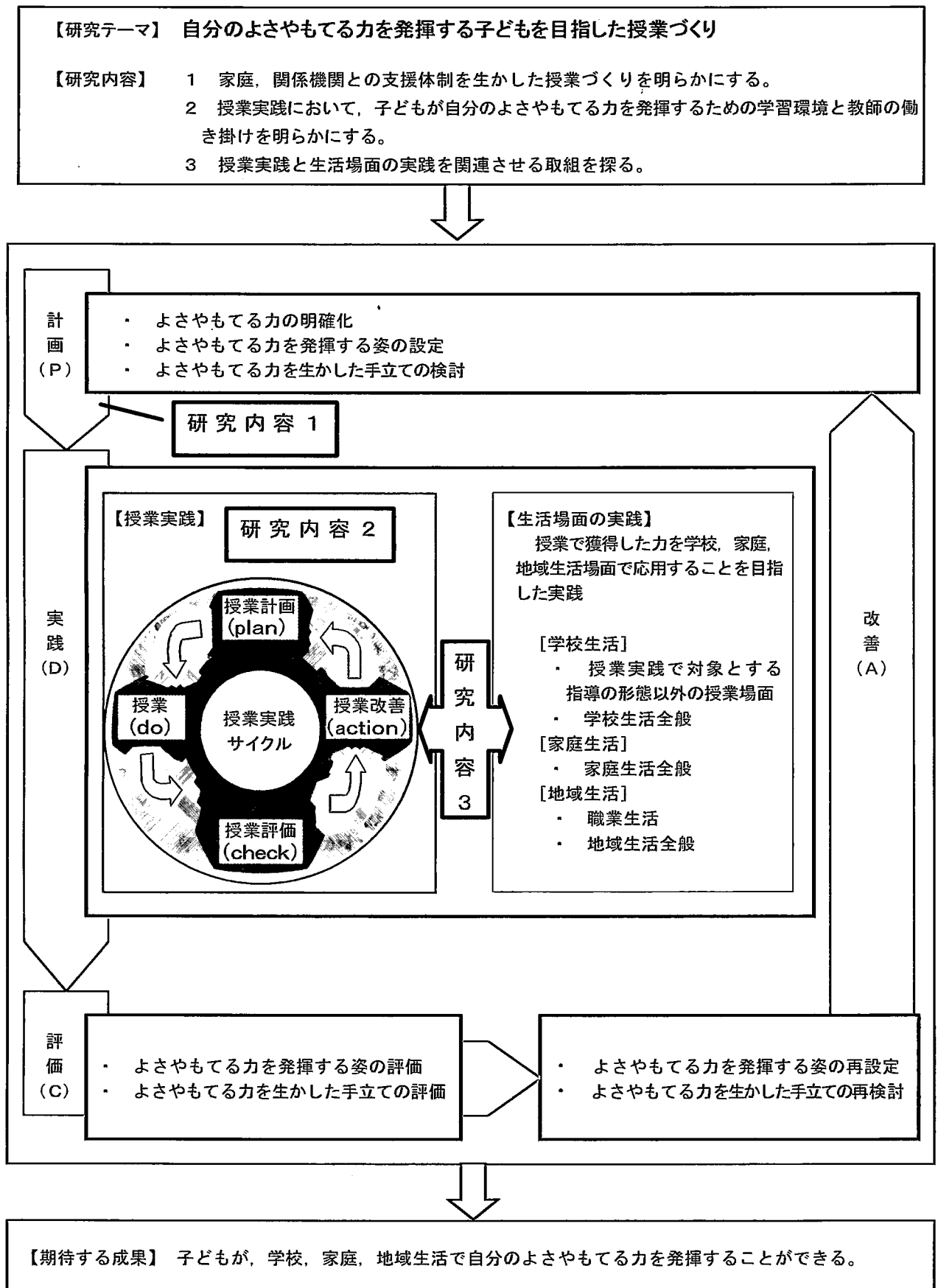


図6 研究構造図

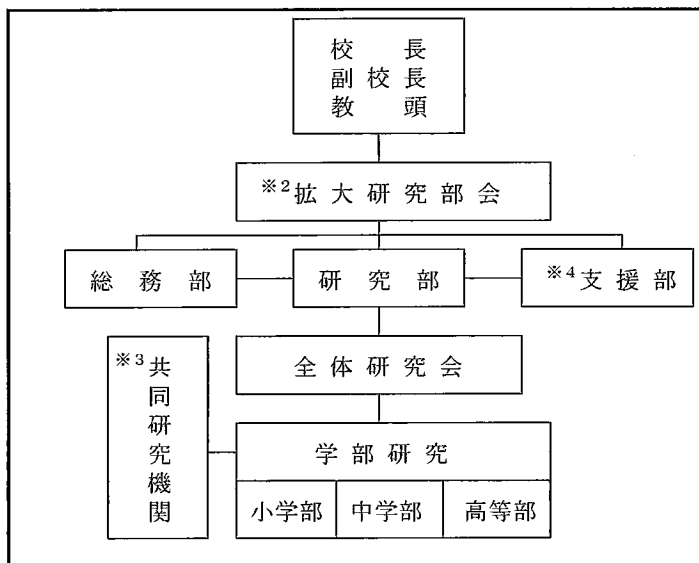
#### 4 研究計画

今次研究は、平成15～16年度の前次研究からの継続研究であり、二次研究としての2年間の取組である。研究計画については、以下に示すとおりである。

	研究事項	具体的な研究内容
平成17年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>課題の明確化</li> <li>研究構造づくり</li> <li>授業づくりに関する考え方の整理</li> <li>基礎研修の推進</li> <li>学部研究課題の明確化</li> <li>実践授業〔校内研究会Ⅰ〕</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一次研究の成果を基に授業づくりに関する課題整理とニーズ調査</li> <li>研究テーマの設定</li> <li>研究目的、仮説、内容、方法の整理</li> <li>研究体制の確立</li> <li>個別の教育支援計画を踏まえた個別の指導計画、個別の指導計画を活かした授業づくりについての整理</li> <li>検査結果の生かし方に関する研修</li> <li>分かりやすい環境に関する研修</li> <li>行動コンサルテーションに関する研修</li> <li>全体研究理論に基づいた学部研究の理論構築</li> <li>学部研究の共通理解（校内研究会Ⅰ H18.2）</li> </ul> <p>3グループに分かれたプロジェクト型の研修</p>
平成18年度	<ul style="list-style-type: none"> <li>研究理論の構築</li> <li>実践授業〔校内研究会Ⅱ〕</li> <li>生活場面の実践</li> <li>実践授業〔校内研究会Ⅲ〕</li> <li>第13回公開研究会</li> <li>課題の整理</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「よさやもてる力」の基本的な考え方の整理</li> <li>学部研究の共通理解（校内研究会Ⅱ H18.6）</li> <li>研究内容1 支援体制を生かす授業づくりの考え方の整理</li> <li>研究内容2 授業実践における「手立て」の考え方の整理</li> <li>研究内容3 生活場面へ応用するための考え方の整理</li> <li>学部研究の共通理解（校内研究会Ⅲ H18.10）</li> <li>研究のまとめ</li> <li>研究の実証</li> <li>次年度への引き継ぎ</li> </ul>

#### 5 研究組織

本研究の研究組織を図7に示す。家庭、関係機関と連携した授業づくりに取り組むことから、学部研究を研究組織の基礎単位とする。そして、全体研究において、基本的方向性の確認を図りながら、学校全体として、自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくりに取り組む。



※2 校長，副校長，教頭，学部主事，研究部，支援部で組織し，研究の方向性等について幅広い観点から協議を行う。

※3 鹿児島大学教育学部障害児教育学科，また，鹿児島大学教育学部保健体育科（中学部）と共同で研究を進める。

※4 医療，福祉，労働，行政等関係機関との連携の窓口となる。また，個別の教育支援計画の策定・実施に関する企画・推進をする。

図7 研究組織図

## VII 実 際

### 研究内容 1 家庭，関係機関との支援体制を生かした授業づくりを明らかにする。

前次研究では，家庭，関係機関との支援体制づくりに取り組んだ。そこで，今次研究は，前次研究で構築した支援体制を授業づくりに生かすようにする。

#### 1 前次研究で構築した支援体制を授業づくりに生かす。

家庭，関係機関と連携した授業づくりをP-D-C-Aサイクルに沿って整理する（図8）。

##### (1) 計画(Plan)

学校や家庭，関係機関が連携して，子どもに関する情報やそれぞれのニーズを共通理解する。

- ・ つなぎミーティング，支援会議などの共通理解の会，また，つなぎシートなどの資料交換を通して，子どもに関する情報を共有する。
- ・ 教育，医療，福祉，労働に係わる多様なニーズを集約する。
- ・ 子どもの実態，本人，保護者の思いや願い，教師の思いや願いを総合的に考察して教育的ニーズを把握し，分析する。
- ・ 個別の教育支援計画を踏まえ，教師間で連携して個別の指導計画を作成する。

##### (2) 実践(Do)

必要に応じて関係機関が参画・参加し，授業実践〔授業計画(plan)－授業(do)－授業評価(check)－授業改善(action)〕の充実を図る。

##### ① 関係機関が参画して授業実践をする。

- ・ 共同研究をしている大学等の関係機関から実態把握に関する情報や実施方法に関するサポートを受け，よりの確なアセスメントを行う。
- ・ 学習環境に関して関係機関から助言を受ける。
- ・ 教材・教具開発，製作に関する助言，技術的サポートを受ける。

##### ② 関係機関の支援関係者がゲストティーチャーとして授業参加する。

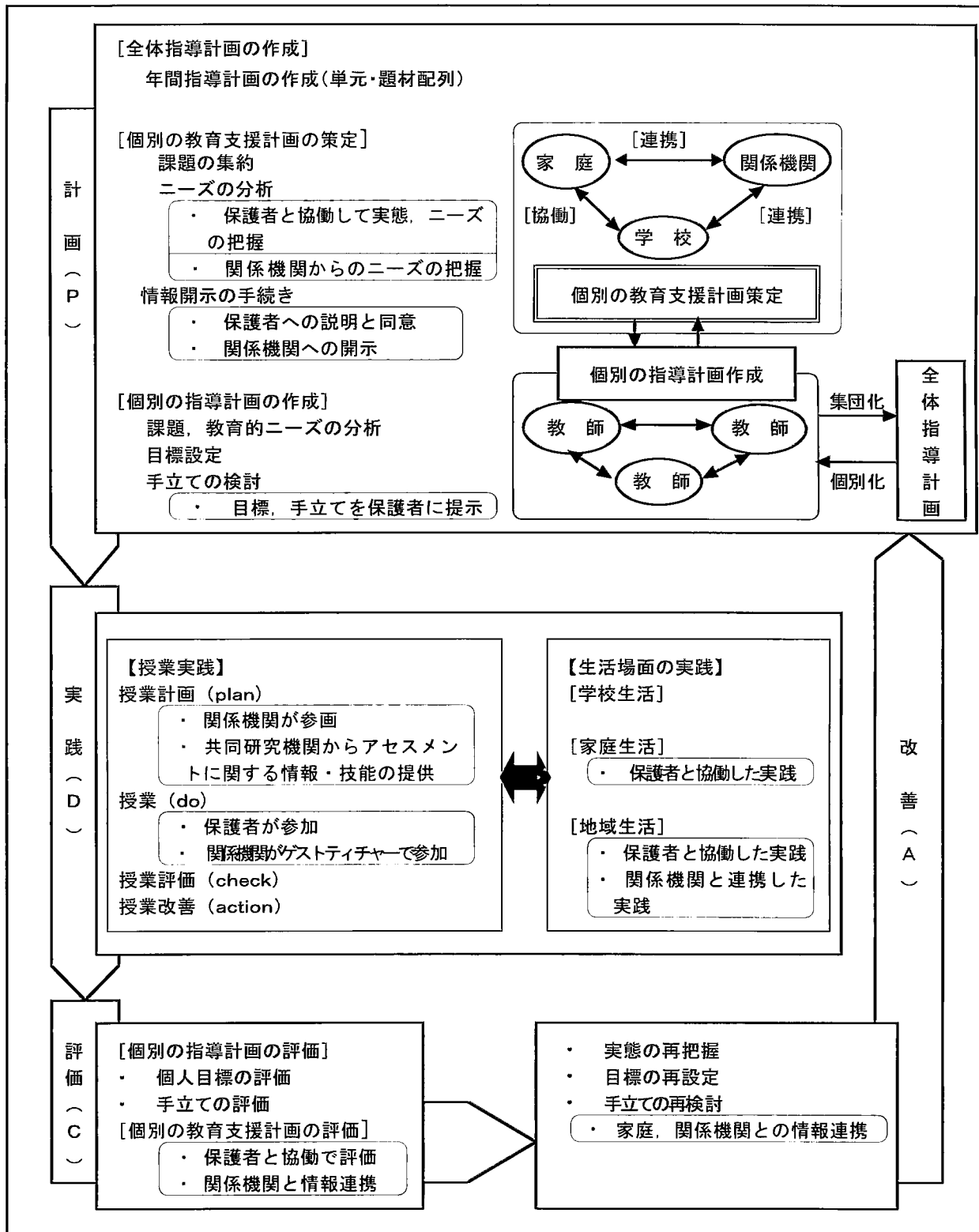
##### ③ 保護者が授業を参観したり参加したりして，子どもへの具体的ななかかわりを共通理解する。

##### (3) 評価(Check) / 改善(Action)

目標と手立ての有効性を評価し，達成状況に応じて授業の改善を図る。

- ・ 個別の指導計画の目標，目標設定の妥当性，手立ての有効性を教師間で評価する。達成状況に応じて目標と手立ての再検討を行う。
- ・ 個別の指導計画の評価に基づき，保護者と協働して個別の教育支援計画の評価を行う。

- ・ 計画的に教育相談やつなぎミーティングや支援会議などを行い、家庭や関係機関と目標の達成状況を確認する。
- ・ 取組の中で見られた子どもの興味・関心の対象、意欲的に取り組む様子、課題に向かう態度、達成感の持ち方などを情報交換する。
- ・ 有効な具体的手立てを共有する。



※ 青色が家庭, 関係機関と連携している部分

図8 家庭, 関係機関と連携した授業づくり

## 2 子どものよさやもてる力を家庭、関係機関と共有する授業づくり

計画段階（P）では、子どものつまずきの把握に終わらず、よさやもてる力に着目して課題を集約し、家庭、関係機関で共有できるようにする。また、目標は、学校生活や家庭生活、地域生活全体を視野に入れ、子どもがよさやもてる力を発揮する姿を想定して設定する。さらに、手立てについては、子どもの興味・関心や得意な認知処理や学習方法、行動特性などを十分生かすことができるようにする。

実践段階（D）では、様々な活動を通して、よさやもてる力を高め、生活の場で応用できるようにする。また、子ども自身が自分のよさやもてる力に気付くことができるように、友達同士で認め合ったり、周りの大人から承認されたりする機会を多く設定する。

評価（C）、改善（A）段階では、よさやもてる力を発揮する姿（目標）の評価と併せて、どのような学習環境や働き掛けであれば子どもがよさやもてる力を発揮できるのかという観点で手立てを評価する。

### コラム1 「情報連携」、「行動連携」について

前次研究では連携の考え方を次のように整理している（本校研究紀要第15集）。

#### 情報連携とは

家庭、関係機関と子どものニーズや課題、目標達成状況などにかかわる情報交換を行う連携

#### 行動連携とは

家庭、関係機関と子どものニーズや課題を共有し、支援方法についての共通理解をし、適切な役割分担を行い、一体となって取り組む連携

### コラム2 「指導及び支援」について

本研究では、「指導」及び「支援」を次のように整理する。

#### 指導とは

学校教育目標の達成や教育的ニーズに応えるために、児童生徒の成長・発達及び児童生徒と環境との相互作用における変容に関して、一定の意図と見通しをもって行う営みである。

#### 支援とは

本人が行う環境との相互作用において、過ごしやすさや生きやすさを目指して人的・物的環境の工夫を一定の意図と見通しをもって行う営みである。

しかしながら、厳密な区別が難しい場合もあるため本研究では「指導及び支援」という使い方を多く用いる。

**研究内容2 授業実践において、子どもが自分のよさやもてる力を発揮するための学習環境と教師の働き掛けを明らかにする。**

授業では学習環境の調整は必要不可欠なものである。したがって、学習環境が適切に設定されると子どもの主体的活動は高まる。また、子どもが自分のよさやもてる力を発揮する学習環境となり得るかどうかは、教師の働き掛けそのものによるところが大きい。そこで、研究内容2では、「学習環境」と「教師の働き掛け」の手立てに焦点を絞り研究を進める。

**1 目指す授業像**

わたしたちは、子どもが、自分のよさやもてる力を発揮する授業を目指している。言い換えると子どもの「やりたい」、「わかる」、「できる」、「できた」姿を引き出すことである。このことを、例を挙げて述べる(図9)。

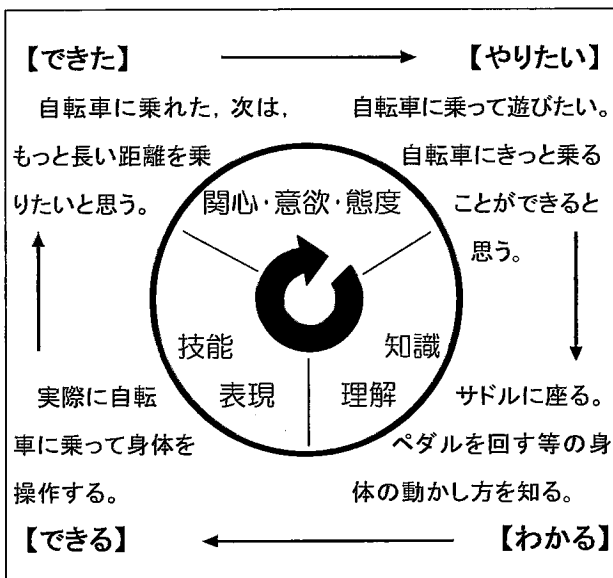


図9 目指す授業に向かう子どもの姿

子どもが、ある経験により自転車への興味・関心をもつようになる。友達の姿や写真、映像を目にすることでサドルに座る、ペダルを回すなど身体の動かし方を学ぶ。実際には、身近な大人の段階的指導により徐々に技能を身に付ける。自転車に乗る技能を獲得した子どもは、達成感とともに次への意欲をもつ。

このように、学習が成立するためには関心・意欲・態度、知識・理解、技能・表現が相互に関連している。

一般に、関心・意欲・態度は、自己有能感によって喚起するとされる。しかし、わたしたちが日常接している子どもの中には、経験が自己有能感につながりにくい子ども

が少なくない。そこで、本研究では、子どものよさやもてる力を積極的に認め合い、自己有能感を高める手立てを検討する。

また、学習活動に取り組む際には、「何をするのか(内容)」、「どのようにするのか(方法)」、「だれとするのか(方法)」、「どれだけするのか(量)」、「いつまでするのか(時間)」などを子どもが「わかる」ことが必要である。そのために、子どもの理解・知識に応じた手立て(学習環境、教師の働き掛け)を整理する。

さらに、子どもが自らの身体を能動的に動かすためには、様々な技能・表現が関連している。ただし、技能・表現の獲得状況は一人一人異なる。したがって、アセスメントを実施し一人一人に応じた適切な手立て(学習環境、教師の働き掛け)を検討する。

以上のような考え方にに基づき、子どもが自分のよさやもてる力を発揮する学習環境と教師の働き掛けを明らかにする。

## 2 学習環境と教師の働き掛けの視点

目指す子ども像に迫るために、授業では「学習環境の四視点」、「教師の働き掛けの三視点」(図10)を設けて手立てを検討する。

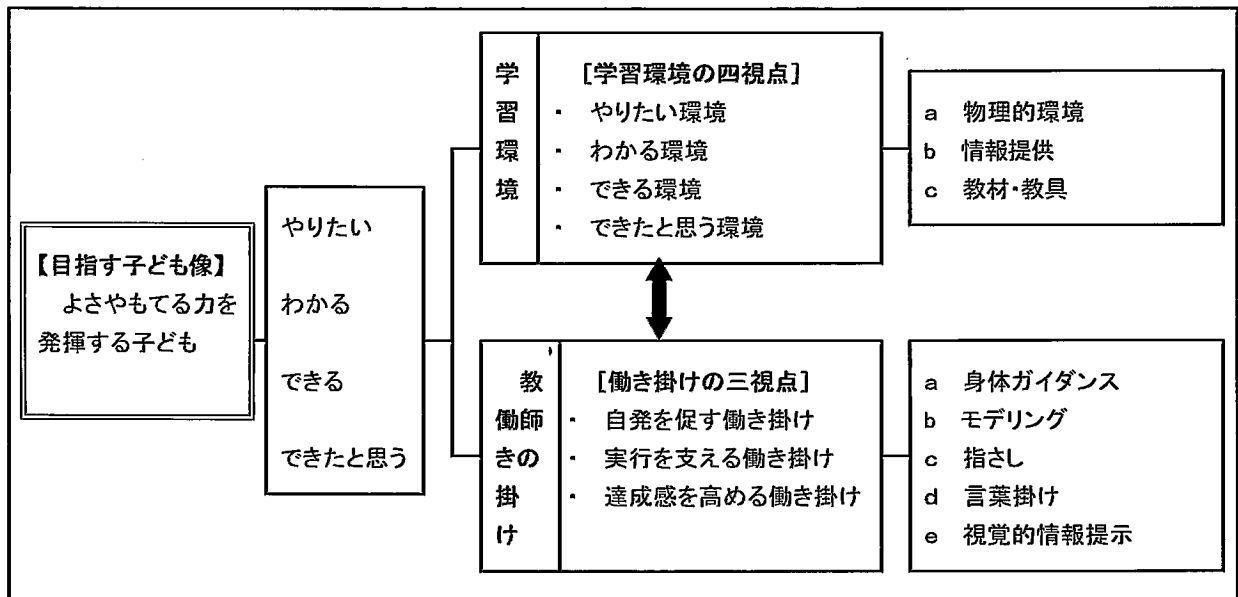


図10 学習環境と教師の働き掛け

学習環境と教師の働き掛けは、次のような相互性がある。事前に学習環境を工夫・調整し活動の直前に教師が手掛かりを伝える、また、教師が働き掛けを行った後、追加的に学習環境を操作するなどである。具体的には、「あらかじめタイマーのスタートボタンに目印を付け、活動の開始に気付かないときにはタイマーを指さすようにする」などである。

## 3 学習環境について

### (1) 「やりたい環境」、「わかる環境」、「できる環境」、「できたと思う環境」(四視点)

学習環境を「学習の目標を達成するために、教師が一定の意図と見通しをもって工夫・調整した物理的外界」とする。そこで、授業では、「やりたい環境」、「わかる環境」、「できる環境」、「できたと思う環境」(表1)を実現できるように学習環境を工夫・調整する。ただし、本研究では人的環境は「教師の働き掛け」に含めて考える。

表1 目指す学習環境

学習環境の四視点	工夫・調整する内容
やりたい環境	子どもの興味・関心を生かし、学習への動機付けを高めるための工夫・調整
わかる環境	いつ、だれと、どこで、何を、どのような方法で、どのくらいするかなど、学習内容・方法を明確にするための工夫・調整
できる環境	現在獲得している力が実行可能な状況、また、獲得しつつある力を実行に移すことができるようにする工夫・調整
できたと思う環境	達成感を味わうことができるようにする工夫・調整



(2) 学習環境の工夫・調整の実際

「やりたい環境」、「わかる環境」、「できる環境」、「できたと思う環境」を実現するために、実際には「a 物理的環境」、「b 情報提供」、「c 教材・教具」の三項目と下位項目を操作する。

「a 物理的環境」は、学習に取り組みやすくするために、机や作業台、いすなどを配置、調節したり、注意集中や感覚過敏への配慮をしたりする項目である。「b 情報提供」は、学習内容や方法を分かりやすく伝えるための情報の質・量に関する項目である。「c 教材・教具」は、教材・教具の開発や製作及び効果的活用のための項目である。これらを学習環境リスト [鹿大附養 2006 年度版] として (表 2) に整理する。

学習環境リストは、授業計画 (plan) - 授業 (do) - 授業評価 (check) - 授業改善 (action) の各過程で学習集団や一人一人の子どもに応じて、また、学習活動に応じて必要な項目を選択し検討する。

表 2 学習環境リスト [鹿大附養2006年度版]

項目 / 小項目	具体例
<p><b>a 物理的環境</b></p> <p>a-1 活動場所の適切さ</p> <p>a-2 物の配置 (机, いす, 黒板, 遊具, 作業台)</p> <p>a-3 活動姿勢への配慮</p> <p>a-4 学習集団構成, 対人関係への配慮</p> <p>a-5 注意集中への配慮 : 対物</p> <p>a-6 感覚過敏への配慮</p>	<p>安全性, 広さ</p> <p>位置, 方向, 距離, 動線, 数</p> <p>机, いす, 作業台などの高さ, 安定性</p> <p>子ども同士の関係, 教師との位置・距離・向き</p> <p>仕切り, 掲示物</p> <p>湿度, 温度, におい, 明暗, 音</p>
<p><b>b 情報提供</b></p> <p>b-1 活動内容・活動順序の明確化</p> <p>b-2 活動方法の明確化</p> <p>b-3 活動量, 活動の切り替えの明確化</p> <p>b-4 得意な情報処理</p> <p>b-5 理解に応じた情報提供手段の選択決定</p> <p>b-6 理解に応じた適切な情報量</p> <p>b-7 理解に応じた適切な情報の示し方</p>	<p>何をするのか, どのような順番でするのかの情報</p> <p>だれと, どこで, どんな方法でするのかの情報</p> <p>いつまでするのか, どれだけするのかの情報</p> <p>視覚優位・聴覚優位, 同時処理・継次処理, 学習方法</p> <p>音声, サイン, 写真, 絵, イラスト, 平仮名, 片仮名, 漢字</p> <p>言葉掛けの量・間合い, 視覚情報の量・大きさ・字間</p> <p>掲示法 (縦, 横), 矢印, 図, 表の用い方</p>
<p><b>c 教材・教具</b></p> <p>c-1 目標達成, 課題遂行の適切さ</p> <p>c-2 操作の簡便さ, 安全性</p> <p>c-3 強度, 耐久性, 汎用性</p> <p>c-4 経済的, 作成時間のコスト</p> <p>c-5 新奇性</p>	<p>教材・教具の活用で目標が達成されたかの評価</p> <p>使いやすさ, 安全性への配慮</p> <p>他の場面への広がり, 継続使用の強度・耐久性</p> <p>経費や作成に掛かる時間の妥当性</p> <p>子どもの関心・意欲</p>

#### 4 教師の働き掛けについて

##### (1) 働き掛けの種類

働き掛けは、身体ガイダンス、<sup>※5</sup>モデリング、指さし、言葉掛け、視覚的情報の五種類で行う。これらの働き掛けには段階性がある（P.A.アルパート& A.C.トルーマン 1992, 小川 2001）。したがって、子どものよさやもてる力に応じて、また、指導の段階によって最適な種類と量に心掛ける。<sup>※5</sup>ここでのモデリングは、「見本の提示」を意味する。

##### (2) 「自発を促す働き掛け」「実行を支える働き掛け」「達成感を高める働き掛け」（三視点）

働き掛けを機能面から「自発を促す働き掛け」、「実行を支える働き掛け」、「達成感を高める働き掛け」の三つに分類する。また、それぞれの働き掛けの内容を表3に整理する。

表3 働き掛けの内容

働き掛けの三視点	働き掛けの内容
自発を促す働き掛け	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 動機付けを高める。</li><li>・ 活動への見通し、安心感、自信をもつことができるようにする。</li><li>・ 方法を伝える。</li><li>・ 注意喚起、注目を促す。</li><li>・ 開始のきっかけを示す。</li></ul>
実行を支える働き掛け	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 課題を明確にする。</li><li>・ 技能面での援助を加える。</li><li>・ 活動や課題の内容を変更する。</li><li>・ 気持ちや行動の切り替えを促す。</li><li>・ 活動を深めたり思考を促したりする。</li></ul>
達成感を高める働き掛け	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 学習の過程や結果をフィードバックする。</li><li>・ 学習の過程や結果を称賛する。</li></ul>

##### (3) 働き掛けの実際

基本的には、子どもが自分のよさやもてる力を主体的に発揮できるように、事前に学習環境を整え、直前に「自発を促す働き掛け」を行う。課題の意図が伝わらず子どもが戸惑っている場合には、課題を明確にしたり技能面での援助を加えたりして「実行を支える働き掛け」を行う。さらに、学習の過程や結果を称賛することで子どもの達成感を高めるようにする。

これらの働き掛けの種類、量、タイミングは、固定的なものとはせず、子どものよさやもてる力や指導の段階や状況に応じて、適宜吟味し調整することが望ましい。その際、次の二つの考え方を踏まえる（p21～23資料）。

- ・ 目標を徐々に高次なものに高めていく段階的指導を心掛ける。
- ・ 自発性、自立性を重視して、働き掛けを計画的にフェイディングする。

#### コラム3 「フェイディング」について

身体ガイダンス、モデリング、指さし、言葉掛け、視覚的情報などの働き掛けを徐々に少なくする手続き。

### 研究内容3 授業実践と生活場面の実践を関連させる取組を探る。

子どもの生活は、本来は分断されず連続していることが望ましい。ところが、「友達とトランプで遊ぶことができるようになったが、家庭ではすぐに怒り出してゲームが成立しない」、「一対一の対面学習で絵カードを見ながらの音声表出はあるが、実際の要求場面の発語につながらない」など、授業場面と生活場面で状態が異なることがしばしばある。

そこで、研究内容3では、子どもが獲得した力を学校、家庭、地域生活場面で発揮することを目指し、授業実践と生活場面の実践を関連させるための研究に取り組む。

#### 1 授業実践と生活場面の実践を関連させる取組

授業実践と生活場面の実践を関連させる取組を図11に示す。

生活場面の実践とは、授業で獲得した力を学校、家庭、地域生活で応用することを目指した実践のことである。まず、授業と生活場面の実践をつなぐ内容を明確にする。次に、効果的につなぐことができるように、つなぐ人・場・道具を考慮する。そして、生活場面の実践の成果を授業改善に反映できるようにする。

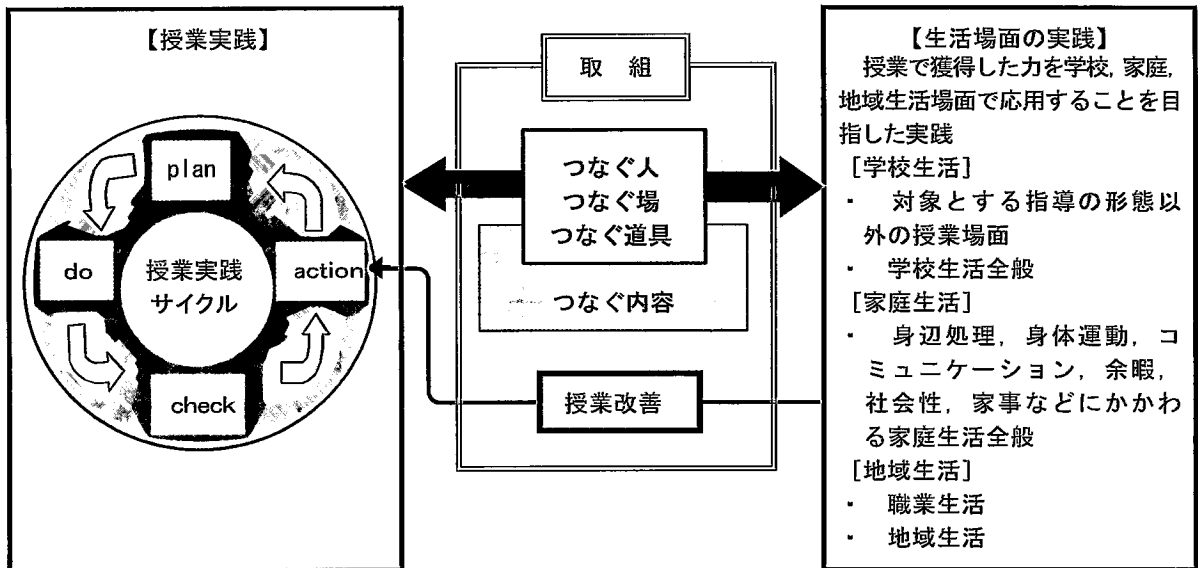


図11 授業実践と生活場面の実践の関連

#### 2 授業実践と生活場面の実践を「つなぐ内容」、「つなぐ人」・「つなぐ場」・「つなぐ道具」

##### (1) つなぐ内容

「つなぐ内容」には、授業実践で明らかになった「よさやもてる力」、「よさやもてる力を発揮する学習環境」、「よさやもてる力を発揮する働き掛け」がある。

##### ① 「よさやもてる力」をつなぐ

生活場面には、子どもの興味・関心や得意なこと、好きなことを生かしたり高めたりすることができる活動や場が多様にある。そこで、授業実践で明らかになった「よさやもてる力」を

生活場面でより発揮することができるようにする。また、生活場面で明らかになった興味・関心、得意なことは授業実践に取り入れるようにする。

## ② 学習環境をつなぐ

授業実践で明らかになったよさやもてる力を発揮しやすい学習環境を、「やりたい環境」、「わかる環境」、「できる環境」、「できたと思う環境」の四つの視点でつなぐ。

## ③ 働き掛けをつなぐ

働き掛けをつなぐ際は、働き掛けの三視点（自発を促す働き掛け、実行を支える働き掛け、達成感を高める働き掛け）を踏まえる。

ただし、働き掛けは、かかわる人との関係性が深く関与していること、働き掛けの程度、間合いを文章化しにくいなどの理由からつなぐことの困難さが懸念される。そこで、口頭や文書に限らず多様な方法でつなぐようにする。

## (2) 「つなぐ人」、「つなぐ場」

生活場面の実践には、学校生活、家庭生活、地域生活の三つの場がある。その場に沿って「つなぐ人」・「つなぐ場」を整理する（表4）。

表4から分かるように、「つなぐ人」には、学校内、家族、医療、福祉、労働機関などの幅広い分野の人が考えられる。また、「つなぐ場」は、授業ミーティングのように日常的な情報交換の場、あるいは、つなぎミーティングのように特別に設定する場がある。

表4 授業実践と生活場面の実践を「つなぐ人」、「つなぐ場」

授業実践と生活場面の実践のつなぎ	つなぐ人	つなぐ場
・ 授業 ↔ 学校生活	・ 同一人物	・ 日常的な情報交換、学部会、職員会議
	・ 担任間、学部内職員間、学校職員間	
・ 授業 ↔ 授業（他の指導形態、他の単元・題材）	・ 担任間、授業担当者間	・ 授業ミーティング、個別の指導計画共通理解の会、授業研究など
・ 授業 ↔ 家庭生活	・ 家族（父親、母親、兄弟姉妹、祖父母など）、近隣の住人、親戚	・ 日常的な情報交換、授業参観、教育相談
・ 授業 ↔ 地域生活	・ 家族、療育・医療・労働・福祉の機関の支援者	・ つなぎミーティング
	・ 支援関係者（責任者、子どもとかかわる人）、就労支援者	・ 実習計画ミーティング、実習評価ミーティング
	・ 家族、進路先の支援関係者、医療・労働福祉の機関の支援者	・ 支援会議、アフターフォロー、巡回指導

### (3) つなぐ道具

図 12 に、つなぐ道具の具体性レベルを整理する。「つなぐ道具」には、個別の教育支援計画や個別の指導計画など情報を記述した文書、写真の画像、ビデオの映像、教材・教具の具体物など様々な形態がある。これらは、目的に応じて単独で、あるいは組み合わせて活用する。

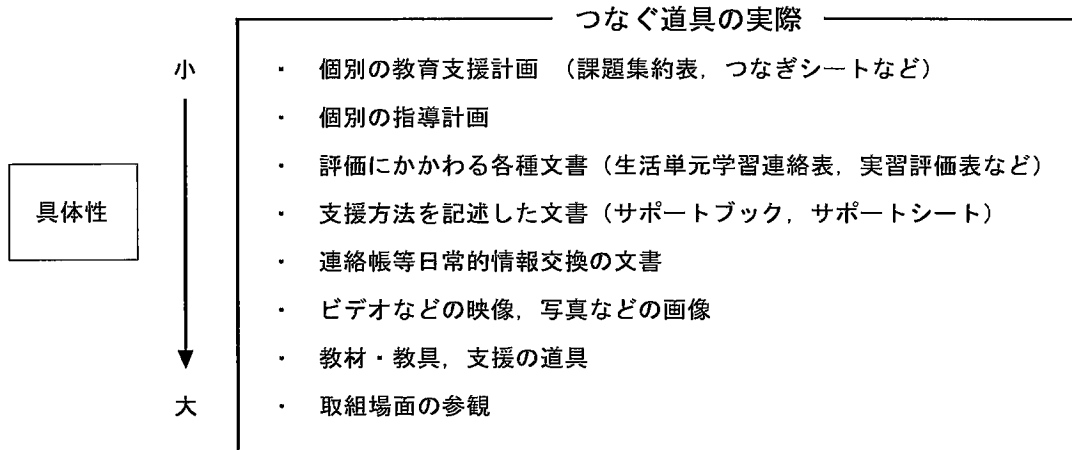


図12 授業実践と生活場面の実践をつなぐ道具

## 3 生活場面の実践から授業実践の改善へ

### (1) 環境の工夫・調整

獲得している力が生活に応用されにくい背景の一つに、授業と生活場面の環境の違いが考えられる。そこで、授業と生活場面の環境を相互に近づけるようにする。そのためには、「学習環境を生活場面に近づける」、「生活場면을学習環境に近づける」という二つの方向がある。

「学習環境を生活場面に近づける」とは、例えば、買物ごっこや乗り物ごっこ、校内実習などのように、まず、生活場面と類似した環境を授業の学習環境に設定する。その後、段階的に生活場面への応用を図る。

一方、「生活場면을学習環境に近づける」とは、よさやもてる力を発揮できるように生活環境の側を改善することである。まず、子どもがよさやもてる力を発揮するための環境上の条件を導き出す。次に、明らかになった条件を可能な範囲で生活環境の中に導入する。子どもがその環境に適応したら、必要に応じて徐々に本来の生活環境に戻すようにする。

これらの二つの方向から環境の工夫・調整を試みる。

### (2) 生活場面における学習機会の設定

獲得している力を生活に応用するためには、発揮する機会を生活場面にできるだけ多く設けることが重要だとされる（山本 1997）。生活場面における学習機会は、「ルーティンによる学習」、「機会利用型の学習」、「偶発的な場面の学習」の三つがある。

係活動、当番活動など同じ活動が繰り返されるルーティンによる学習は、見通しがもちやすく自発的な活動を促しやすい。その反面、獲得した力を他の場面で発揮することにつながりにくいことが指摘される。

機会利用型の学習は、自然な生活の文脈の中に意図的に学習活動を設定するため、生活場面での定着に結び付きやすい。ただし、生活の文脈を崩さずに学習課題の関連を図るためには教師の創意・工夫が必要とされる。

また、生活の中で偶然に生じる出来事を利用する偶発的な場面の学習は、子どもにとっても、教師にとっても必然性が高く重要な学習の機会となる。しかし、意図的、かつ計画的に学習機会を設定できないことから継続的な取組になりにくい。

したがって、授業実践と生活場面の実践をつなぐためには、一つの学習の機会に限定せず生活場面に複数の学習の機会を設定する。

### (3) 指導内容の工夫

子どもが学校、家庭、地域生活の場でよさやもてる力を発揮するためには、生活重視の指導内容を選択・組織するとともに、実際の生活に結び付いた具体的活動を設定することが必要である。また、知識・理解や技能・表現が断片的にならないよう「国語」、「算数」、「体育」、「音楽」などの教科別の指導と「生活単元学習」、「作業学習」、「日常生活の指導」などの領域・教科を合わせた指導を相互に関連させることが望ましい。

これらを踏まえて、研究内容3では、学校、家庭、地域生活において、子どもが自分のよさやもてる力を発揮するための取組を小学部・中学部・高等部のそれぞれの実践によって明らかにする。

#### コラム4 授業と地域生活の実践をつなぐ場

##### つなぎミーティング（支援関係者情報交換会）

子どもとかかわる関係者が集まり、つなぎシート（関係機関での取組を記入）や個別の指導計画等を活用しながら子どもの状態像、支援方法などの情報交換を行う。

##### 実習計画ミーティング・実習評価ミーティング

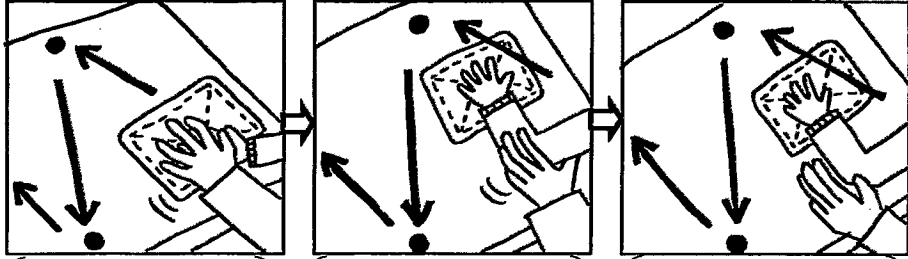
産業現場等における実習の前後に、実習先の現場担当者と本校高等部職員とでサポートシートや実習評価表を活用しながら課題、評価に関する情報交換を行う。

##### 支援会議

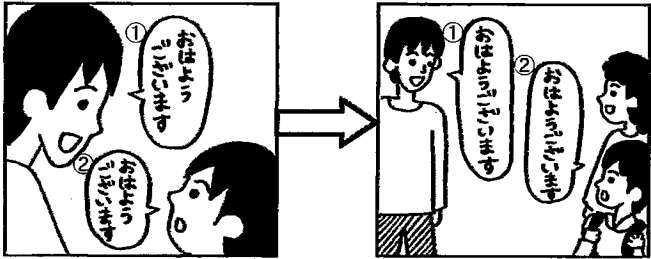
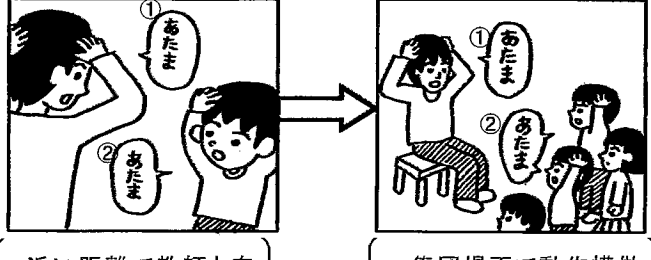
高等部の3年生や卒業生を対象に、卒業後に本人とかかわる職員及び余暇等利用の関係機関の支援者が集まり、個別の教育支援計画を活用しながら、スムーズな移行のための情報交換を行う。


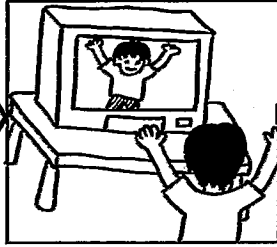
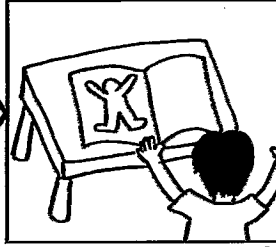
[資料] フェイディングの手続きの例

【 働き掛け種類 : 身体ガイダンス 】



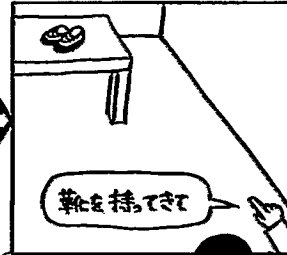
フェイディングの方向		フェイディング手続き
身体接触の程度 身体の部位	強→弱 躯幹→末梢	・ 子どもの身体に触れガイドする。徐々にその力を弱くする。最後は、身体に触れず数cm離し(触れそうで触れない距離)子どもの動きに沿う。
<p>[例] 台ふきをする。</p>  <p>子どもの手の甲に触れ、雑巾を動かす方向をガイドする。</p> <p>子どものひじに軽く触れ、子どもの動きに合わせてガイドする。</p> <p>子どもの腕に触れず、動きに沿って動かす。</p>		

【 働き掛け種類 : モデリング 】

フェイディングの方向		フェイディング手続き
時間	同時 見本を遅らせる 見本を先行する	・ 同時に見本を示す 自発を待ち徐々に見本を遅らせる 先行して見本を示す 自然な文脈で見本を示す
位置・距離・向き	対面模倣→自然模倣	・ 対面での模倣から自然な状況での模倣ができるようになる。
<p>[例] 朝のあいさつをする。</p>  <p>近い距離で教師と向き合い、「おはようございます」と模倣を促す。</p> <p>教師の「おはようございます」を聞くことで、「おはようございます」と自然な模倣を促す。</p>		
<p>[例] 動作模倣をする。</p>  <p>近い距離で教師と向き合い、動作模倣を促す。</p> <p>集団場面で動作模倣を促す。</p>		・ 一対一の模倣から集団指導場面での模倣ができるようになる。

フェイディングの方向		フェイディング手続き
対 象	大人→子ども	・ 教師の動きの模倣から、子ども同士の動きの模倣ができるようにする。
	対人→映像、絵	・ 対人模倣からビデオ、映像の模倣ができるようにする。
<p>[例] 動作模倣をする。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>教師と向かい合って動作模倣を促す。</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>ビデオを見ながら動作模倣を促す。</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>絵に書いてある物の動作の模倣を促す。</p> </div> </div>		
量	一動作→二動作→三動作	・ 記憶容量を考慮して模倣する量を増やす。

【 働き掛け種類 : 指さし 】

フェイディングの方向		フェイディング手続き
距 離	直接的指さし→間接的指さし	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 物と指の距離を徐々に離す。</li> <li>・ 指さしの位置を子どもの側から徐々に離す。</li> <li>・ 自発を促す指さしを徐々に遅延し、事後の指さしに移行する。</li> </ul>
	<p>[例] 指さしをされた靴を持ってくる。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>靴を直接指さして「靴を持ってきて」と指示する。</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>少し離れた位置から「靴を持ってきて」と指さして指示する。</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>離れた位置から「靴を持ってきて」と指さして指示する。</p> </div> </div>	
時 間	事前の指さし→事後の指さし	・ 指さしの手掛かりを徐々に5秒→10秒と遅らせて、音声言語のみで言葉掛けをする。

【 働き掛け種類 : 言葉掛け 】

フェイディングの方向		フェイディング手続き
時 間	事前の言葉掛け→手掛かりとしての言葉掛け→事後の言葉掛け	・ 指導の初期には、事前に言葉掛けを行う。徐々に、行動が自発するよう言葉掛けを遅らせる。



[例] おかわりを伝える。



空になった茶碗を手掛かりに「おかわりをください」の模倣を促す。

空になった茶碗と教師の「お・・・」の語頭を手掛かりに「おかわりをください」の自発の表出を待つ。

空になった茶碗を差し出し、「おかわりをください」の自発の表出を待つ。

質	直接的指示→間接的指示	・ 「〇〇を持ってきてください」、「かばんに入れます」などのように指示する内容をそのまま言葉掛けをする。その後、「次は何をするの?」、「〇〇が終わったら〜」などのように次の行動が自発するような言葉掛けをする。
	YES/NO発問→5W1Hによる発問	・ 子どもの言語発達に応じて、YES/NOで応えられる発問をする。次に、「何」、「どれ」、「だれ」、「どこ」、「いつ」、「なぜ」などの発問を段階的に行う。
量	少→増加	・ 子どもの音声言語理解や状況理解に応じて、教師の言葉掛けの量を段階的に増やしていく。

【 働き掛け種類 : 視覚的情報 】

	フェーディングの方向	フェーディング手続き
提示の仕方	教師と一緒に確認→一人で確認	・ 視覚的情報を教師と一緒に確認する手続きから、段階的に一人で確認する手続きへと移行する。
	<p>[例] スケジュールを見ながら更衣をする。</p>	
	教師が指さしたスケジュールを手掛かりにして更衣を促す。	「次は何するの」の言葉掛けを手掛かりに自分でスケジュールを指さして更衣を促す。
情報の種類	写真→絵→シンボル画→文字(平仮名, 片仮名, 漢字)	・ 情報の種類は、子どもの得意な情報処理を踏まえて選択する。指導に当たっては、写真から絵へ、絵からシンボル画へ、シンボル画から文字へなど、より高次な情報処理の獲得を目指して段階的に指導する。
	弁別の手掛かり	・ 提示する視覚情報は、「濃淡」、「大小」、「太細」、「枠の有無」、「提示位置」、「種類の組み合わせ」、「横書き縦書き」、「横系列・縦系列」など、子どもに応じて弁別するための手掛かりを配慮する。
	個に提示→集団に提示	・ 注意の集中や情報処理の段階に応じて、個別に情報を提示する。段階的に集団への提示に移行する。