

第三部

個別の指導計画を 生かした授業づくり

小学部の実践

一人一人の子供が意欲的に
活動する授業を目指して

目 次

I	研究主題	29
II	研究主題について	29
1	主題設定の理由	29
2	主題の押さえ	30
(1)	意欲的に活動する姿とは	30
(2)	意欲的に活動するためには	30
(3)	授業づくりとは	33
III	研究目的	34
IV	研究仮説	34
V	研究内容	34
VI	研究方法	34
VII	研究の実際	35
1	理論編	35
(1)	授業づくりの考え方	35
(2)	授業づくりの手順	37
2	実践編	39
(1)	生活単元学習での実践	39
(2)	算数科での実践	45
VIII	研究のまとめ	52
1	研究の成果	52
(1)	一人一人に応じるために個別の指導計画を授業へ生かす	52
(2)	一人一人の子供が意欲的に活動するような支援をする	53
2	今後の課題	54
	参考文献	55

I

研究主題

一人一人の子供が意欲的に活動する授業を目指して

II

研究主題について

1 主題設定の理由

わたしたちは「豊かな生活につながる授業づくり」を目指して取り組んでいるが、その中で、特に大切にしたいものとして「自らしようとする力」をあげた。具体的には、活動意欲の高揚ととらえており、学部の教育目標にも「日常生活に必要な基礎的・基本的な内容に意欲的に取り組み・・・」と掲げ、子供たちの意欲的な姿を目指して日々の教育活動を実践している。また、前次研究では、生活単元学習を中心的指導の形態として子供の「やりたい、もっとやってみよう」という意欲を大切にしながら、主体的に活動する姿を目指して実践した。その結果、子供が活動に対して見通しを持てたり、課題を意識できたりするには、教師の支援の在り方が重要になることを明らかにできた。ふだんの授業では、環境構成という視点からの支援についても、もっと子供に分かりやすく工夫する必要があるという課題も見えてきた。

これらのことを踏まえて、わたしたちは、子供たちが意欲的に取り組むにはどのような授業にすればよいか考えた。わたしたちが、ふだん授業を設計するときには、まず、「一人一人に応じた支援をどうするか」「どのようにしたら子供たちが主体的に活動できるか」ということを考える。それは、授業の主体者としての子供たち一人一人が（個別化）、自ら活動する（主体性）ことが望ましい姿だと思うからである。しかし、実際の授業場面では、個々の目標は踏まえながらも一人一人に対応した活動の設定や支援が難しかったり、子供たちが意欲的に活動している場面が少なかったり（教師の指示があれば活動できる、することが分かれば活動できる、集中した活動の継続が難しいなど）して、わたしたちの願いとのずれが目立つのが現実である。また、子供たちの人とのかわりについては、教師とのかわりが中心であったり、一人遊びが多かったりして、子供同士でかわり合う姿はあまり見られない。このような子供たちに対して、大人との関係を中心としながらも、一人一人の子供が「意欲的に活動する」ことを模索していくことは大切であると考えた。

今日の学校教育において、生涯学習の基礎づくりをするという観点から、生涯にわたって学び続けようとする意欲を育てることは必要不可欠なことである。学習指導要領との関連では、意欲的に活動することは「生きる力」を育成する教育の中核を成すものであるととらえる。これは、子供たちの「やる気、自信」を呼び起こし、学習の「持続力」を培うものであると考える。特に、この持続力は一時的な活動の持続ではなく、学び続けるという態度の育成へとつなげていきたい。このようなことから、子供たちが意欲的に活動することを目指して研究をすることは教育的価値が高いと考える。

以上のように、これまでの研究の流れや、わたしたちの課題意識、教育的価値などを考え、本研究主題を設定した。

2 主題の押さえ

(1) 意欲的に活動する姿とは

子供たちの学習の様子に着目すると「自らしようとする力」が最も大きな課題と考えられる。学習指導要領においても「関心・意欲・態度」が重要であることは述べられているように、わたしたちも、学習に対して、関心・意欲を持ち熱中できることが大切と考えた。その上で、子供たちを指導する際の支援と合わせて「意欲的に活動する姿」を考えてみた。

わたしたちが子供たちの様子の中から「意欲的に活動する姿」を考えたときに、それぞれが好きな活動に没頭している姿が目に見え、砂や水などの感覚的な遊びや自転車に乗ったりブロックやおもちゃで遊んだり、コンピュータソフトに熱中したりする子供たちの表情が見られる。その表情は、とてもうれしそうであったり、ときには真剣であったりする。このようなときは、活動そのものの持続度も高い。授業の中でも、同様な姿を垣間見ることができる。これらのことから子供たちが「意欲的に活動する姿」を整理した。

- することが分かり、見通しが持てている。
- 自分から物や人に働き掛けている。－直接的支援が少ない
- 活動に集中している。－持続している
- 教師や友達と一緒に活動している。－参加している

もちろんわたしたちは、どのような場面においても一人一人の子供に上記の全てを求めているのではなく、一つの場面においてどれか一つでも見ることができれば、意欲的な姿が見られたと判断する。

(2) 意欲的に活動するためには

子供の内面が大切

これまでも述べたように子供たちが意欲的に活動することを目指すわけだが、そのためにはどうすればよいのであろうか。先に述べた、わたしたちのとらえる意欲的な姿から考えてみると、子供たち自身の持つ「能動的な心の動きの部分」が大切だと考えられる。これまでも先行研究において、様々な実践研究がなされてきており、共通するところとして、子供自身の内面的な働き（情動や感情、気持ち、認知・思考など）が大きく関与しているということが指摘できる。モンテッソーリの教育でも「子供の活動は意欲と自発性に支えられていることが重要ですが、モンテッソーリ教育では、内発的に動機付けられている自発的な行動形成を目指しています」と述べられているように、子供が、自ら「～したい」「～しよう」と思い、行動に移すことが大切だと考えられている。

このことに関して、新井は「学習意欲」のとらえ方において、「内発的学習意欲（興味・関心、自己決定、有能感など）」「外発的学習意欲（賞罰、規範意識、自己目標実現など）」と整理している。また、川村は、学習障害児の内発的動機付けの効果に関する研究により、内発的動機付けの中にも「内生的」と「外生的」と言うように分けてとらえている。いずれにしても意欲がわいてくる源泉について、「子供自身から」と「子供を取り巻く人や環境との関係から」とに分けてとらえられることになる。

子供の具体的な姿を通して考えてみたい。前項で述べた砂遊びや水遊びに熱中する子供について考えてみると、砂や水の感覚的刺激が興味・関心の高い物であり、子供にとって楽しく心地よい物である。また、教師と一緒に遊ぶ中で、やり取りの楽しさや一緒に遊ぶことのおもしろさ、褒めてもらったり喜んでもらったりする心地よさが分かってくると単なる感覚的な遊びではなく、

人と一緒にということが大きくなっていく。一方で、大きな山を作ったと言うことが満足いくことになれば、もっと大きな山を作ろうということで、気持ちがそのように向いていく。このようにみていくと、興味・関心を基本としながら、子供の情緒や自我の成長とともに、意欲のわき起こる部分に変化しており、そこには、賞罰（褒められたい、叱られたくない）、規範意識「期待にこたえたい、よい子でいたい」、自己目標の実現「目標を持って自己実現を図りたい」（新井によれば、学習の自立度が低い段階から高い段階へと述べられている）というように、他者とのかかわりも影響してくると考えられる。（図1）

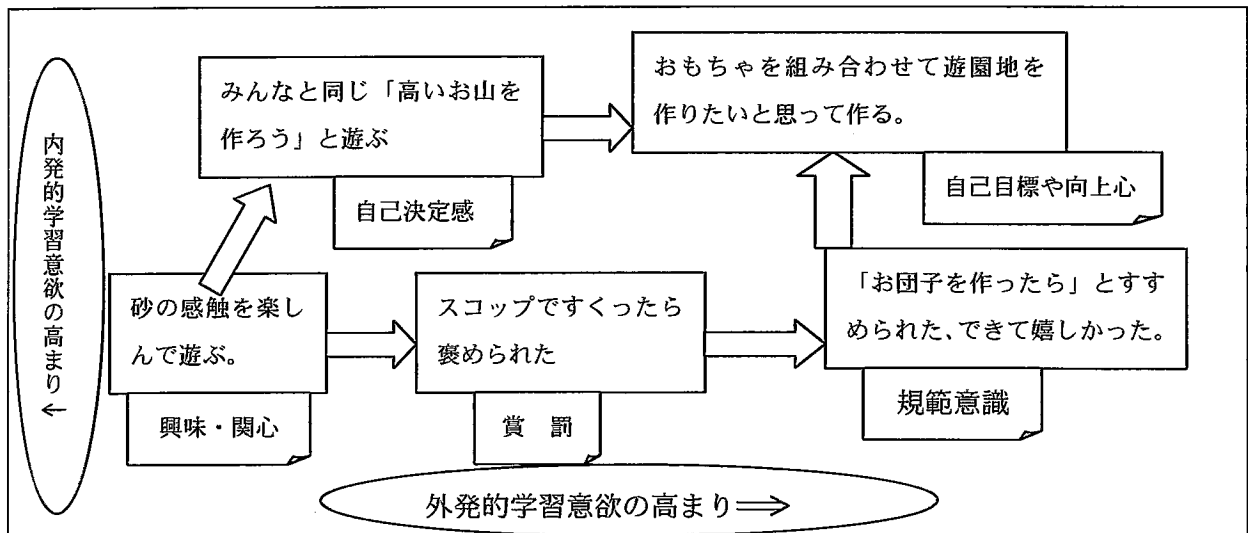


図1 「砂遊び」による遊びの活動と意欲の変化

このように、意欲的に活動するためにも、子供の内面に目を向け働き掛けることにわたしたちの支援の拠所が存在すると考える。換言するならば、「子供が、活動に子供自身の意味を見いだし、自ら取り組んでいくためにわたしたちがどう支援したらいいか」と言える。

授業（学習活動）が意欲的であること

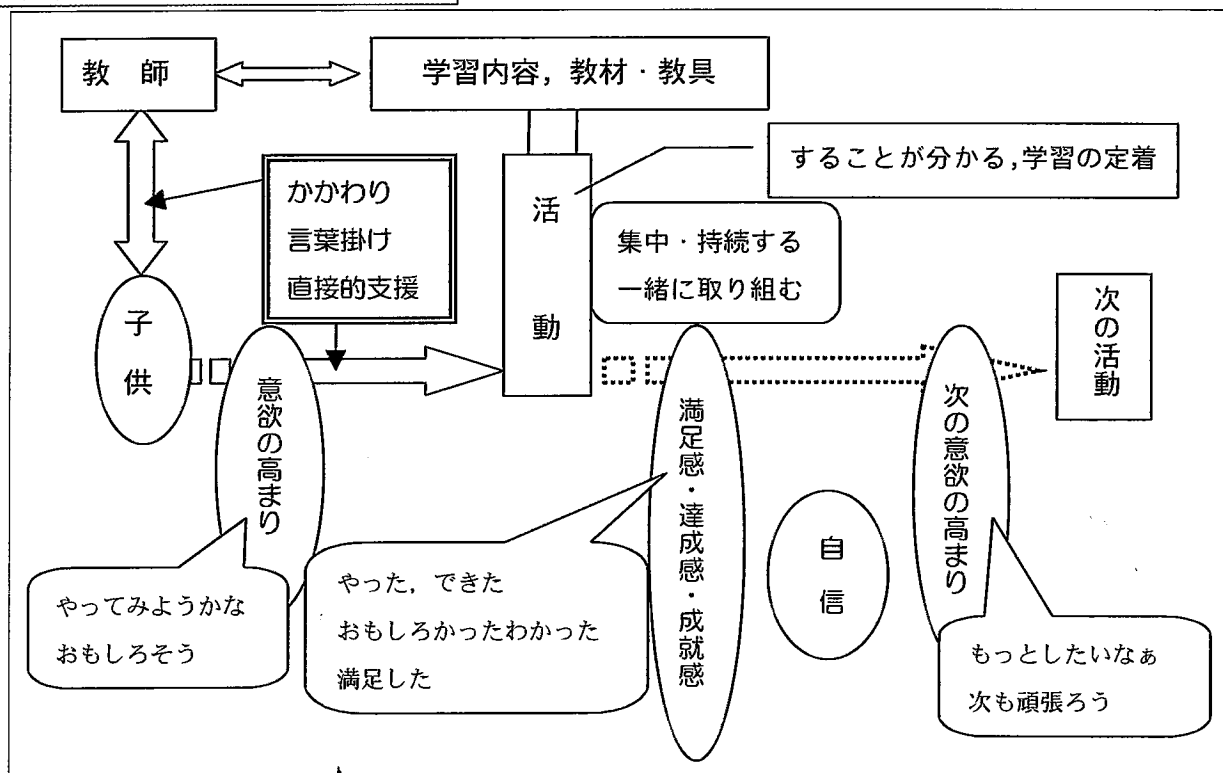


図2 授業における学習活動と子供の内面の動き

図2示したように、わたしたちが目指す授業において「子供たちが意欲的に活動する姿」を考えていく上で、活動はすなわち学習活動であり、教材・教具を用いるものであり、かかわる人は子供同士や教師が中心であるなどの条件がある。その前提において、子供の内面（意識の流れ）に目を向け、その意識の在り方を考えてみたい。

授業においては、子供と教師の共同的活動となるが、多くの学習活動は教師側が子供の興味・関心や実態に基づいて設定していく。その際に、子供が関心を持つような教材・教具や活動の提示など、教師の果たす役割も大きい。子供が「やってみたいな」と思うところに意欲につながる心の動きが出てくるが、働き掛け方が分からなかったりうまくいかなかったりすると、すぐにあきらめたり関心をなくしたりする。活動自体が子供にとって分かりやすく、「何をどうする」のかがはっきりしていることが大切となる。そして、随時、言葉掛けや直接的支援などで、意欲を維持させたり喚起させたりしながら活動に集中し持続できるのである。また、教師や友達とのかかわりの中で、一緒に活動して楽しいと感じるようになっていく。そのような取組を経て、「できた、おもしろかった」など活動の結果を成功感や成就感として、称賛などでフィードバックしていくことも大切である。これらの積み重ねが自信につながり、「またやろう、もっと頑張ろう」といった次への意欲を持つことができるように高めていくことになる。この一連の繰り返しを経験し、子供の中で自分で決めたり自分で目的を持ったりすることにつながるが、子供が活動自体を「意味あるもの」として受け止めていくようになると思う。これらの心情的経験を繰り返すことが、さらなる活動意欲につながるのである。

以上のような子供たちの内面の動きを考慮していくと、教師である立場から、本研究においては「内面に働き掛けること」と「活動自体を工夫すること」に視点を当てて支援を考えていくことにする。

ア 内面への働き掛け

前述したようにわたしは、子供の心の動きを大切にして「子供の内面に働き掛ける」ことを考えるとき、少なくとも、教師と子供の中でコミュニケーション関係が成立していることが大切である。つまり、教師と子供には情動的なつながりがあり、相互に信頼できる関係であるということである。これらのことは、これまでの本校のかかわりやコミュニケーションの先行研究において、インリアルを中心にかかわり方を探ってきた成果の積み重ねが生かされる。つまり、インリアルの上のS O U Lの基本姿勢が、まさにかかわり方の基本となるのである。また、前述した、川村は、内発的動機づけの研究により、交流感充足の手立てとして、「一途に係わること」「活動前に承認の合図を送ること」「容認的に対応すること」などの重要性を指摘している。さらに、有能感充足の手立てとして、「心の拠り所を与える」「成功の原因を努力や能力に求めて称賛する」などの重要性を指摘し、自己決定感充足の手立てとして「素直な感情を承認する」「活動前に演示する」「活動中に説明する」などの支援の有効性を報告している。

わたしたちは、子供を意図的に活動に向かわせるという見方ではなく、活動の主体である子供が活動に向かうように支援するという見方を常に忘れず、時には、裏方のように環境の一部として存在し、時には、子供と一緒に活動する存在として支援していくことが重要と考える。

例えば、登校時の靴履きの場面で滞っている場合には、まず子供が登校で疲れているのか、気分が悪いのか、今日の活動に不安があるのかなどを推測しつつ身体に触れながら、子供の思いを受け止める。次に、子供に安心感を持つことができるようにしながら行動を促すような言葉掛け（「先生もお手伝いするから、靴を履こうか」など）をするというようなかかわりである。

イ 活動自体の工夫

活動自体の工夫として大切にしたいことは、活動そのものを子供たちに分かりやすくすることである。宇佐川は「始点と終点の明確化が意図的・目的的行為を拡大させる」（2001年）としている。それによれば、始点（始まり）と終点（終わり）を明確にすることが、子供たちに活動を分かりやすくし、意図的・目的的行為を引き出すことになるという。活動場面で始点と終点を明確にすることは、場面の枠付けをしっかりとすることである。さらに、意図的・目的的行為が拡大していくためには、手段がつながるように活動を設定することが必要とされる。例えば、行為を三つつなげる活動を設定したとすると、「はめ板を持って行って」→「入れて」→「ブランコに乗る」というように行為をつなぐことによって、行為と行為の因果関係のつながり方を高めていくことが、始点→終点・始点→終点・始点→終点という手段や行為の連鎖を可能にするのである。つまり「何をどこまですれば終わり」ということを明確にするのである。

次に同じ学習過程を複数時間繰り返すことにより、単位時間の学習活動の流れに見通しを持つことができるようにすることも考えられる。例えば、学習集団全体での活動→個別・グループ別→全体というような学習形態の工夫もその一つと考える。

さらに、教材・教具については、子供たちの興味・関心に基づいた、時には興味・関心をわき起こすような教材・教具を準備する。加えて、一つの活動をだれとどこでするのかを明確にした場の設定もすることが求められる。

以上、述べてきたことから、子供たちが意欲的に活動するための支援の観点として、右のようなことが考えられる。

- 教師のかかわり方の工夫
- することが分かるような工夫
- 教材・教具、場の設定の工夫

(3) 授業づくりとは

わたしたちが考える授業づくりとは一言で言えば、

一人一人の子供が意欲的に活動する授業を設計し、実践、評価していくこと

であると考え。わたしたちは、一人一人に応じて活動を設定したり、支援したりすることで、意欲的に活動する授業をつくっていきたいと考えている。「よい授業とは適時・適切な方法と技術が合体したときに生まれるものである」と言える。このうちどれか一つでも欠けてしまったら、よい授業や個に応じた指導は成立しない。適時・適切な方法や技術を見出す手掛かりとして、個別の指導計画を生かさないかと考えた。基本的には個別の指導計画は子供の生活全般において活用するという考え方に立っているが、本研究においては、授業づくりに焦点を当て、どのように生かせるかを探していきたい。

右図に示すように、個別の指導計画そのものは、あらゆる場所での活動が目標とされることは、I E Pの理念を踏まえると周知のことである。本研究では学校生活において、どう活用するかを探るために学校生活全般で活用しながらも特に授業にどのように生かすかを考えるものである。

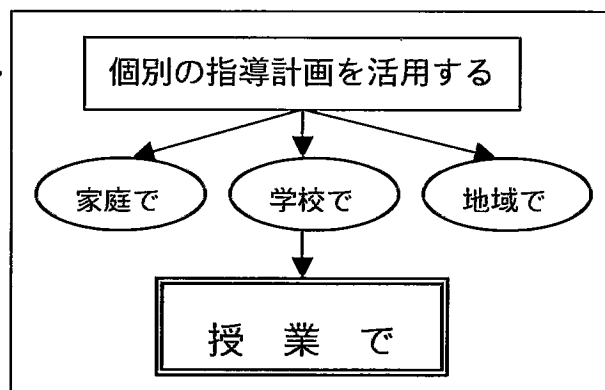


図3 個別の指導計画を活用する場

Ⅲ

研究目的

一人一人の子供が意欲的に活動する授業の在り方を追求する

Ⅳ

研究仮説

わたしたちは、一人一人の子供が意欲的に活動する授業は、以下の取組によって追求できるのではないかと考えた。

- 1 一人一人に応じるために、個別の指導計画を授業に生かす。
- 2 一人一人の子供が意欲的に活動するような支援をする。

Ⅴ

研究内容

本研究は前項の研究仮説を検証するために、以下の二つを研究内容とする。

研究内容 1 個別の指導計画を授業にどのように生かすかを明らかにする。

研究内容 2 一人一人の子供が意欲的に活動するような支援の在り方を明らかにする

Ⅵ

研究方法

1 研究内容 1 について

個別の指導計画様式 1 を各指導の形態の中でどのように生かすかを明らかにするために、関連表を作成し、その際、様式 1 にある教育的ニーズだけでなく、全体像も含めて、指導の形態や単元・題材との関連を確認できるようにする。次に、その関連を考慮しながら各単元・題材における個人目標を達成するための具体的な学習活動について話し合う場として、授業づくりミーティング I を設定する。さらに、次の時間や単元へつながらるように、毎時の個人目標を評価していくことにする（授業づくりミーティング II・III において）。

2 研究内容 2 について

わたしたちが目指す授業像（子供たちが意欲的に活動している姿）を再確認して、子供たちの心の動きに注目しながら、教材・教具や環境設定などを含めて、することが分かるような支援を考えることにする。これらについては、授業研究会を通して、わたしたちの支援の適正さや目標の妥当性等を確認・検討し、実践的に試行しながら改善・充実していくことにする。

上記の研究内容 1・2 について「個別の指導計画の生かし方が領域・教科を合わせた指導と教科別の指導では違うのではないか」という推測がされるため、今回取り上げる指導の形態は、領域・教科を合わせた指導の生活単元学習と教科別の指導である算数科とした。

VII

研究の実際

1 理論編

わたしたちは、授業における個別の指導計画様式1の活用の仕方と、一人一人の子供が意欲的に活動できるようにするための支援の在り方を明確にするという視点を持って、授業づくりを考えた。

前者については、個別の指導計画様式1にある「豊かな生活につながる四つの力の下位項目毎の教育的ニーズ」と「各指導の形態の活動要素」が直接結び付かないので、個別の指導計画様式1と各指導の形態の間に橋渡しを入れることにした。また、後者については、実際の指導場面において、子供たちの心の動きに注目しながら、具体的な支援を考えていくことにした。

(1) 授業づくりの考え方

授業づくりにおいて、わたしたちは個別の指導計画様式1と各指導の形態の橋渡しとして、関連表(表1)の作成を考えた。

表1 関連表の記入例

その作成においては、「どの学習活動で教育的ニーズにこたえるか」をチェックするとともに、予想される具体的な活動や手立てをメモしておく。また、直接教育的ニーズにこたえようとする場合には「◎」を、個

時期	題材	主な学習活動	氏名 ○ ○ ○ ○								氏名					
			身	健	コ	言	余	社	家	地	職	身	健	職		
4月	運動会をしよう	○ 運動会を思い出す														
		○ 種目の練習をする ・かけっこ ・表現			○	◎										◎
		○ 応援をする ・応援グッズをつくる ・応援の練習をする			○											◎
5																
6																

教師の言葉掛けに応じて行動する

はさみを使って型紙をきる(協応動作)

別の指導計画様式1にある指導の場に示されていないなくても、教育的ニーズを生かすことが可能だと思われる場合には「○」を記すことにした。このような作業を通して、関連表には次のような機能を持たせようとしたものである。

- こたえようとする教育的ニーズと生かせそうな教育的ニーズを単元・題材毎に明確にする。
- 個別の指導計画と関連する活動内容を焦点化する。
- 個別の学習活動を想定する。

基本的には、まず学期当初に関連表を作成する。そして、授業づくりを大きく「設計→実践→評価」の流れとし、意欲的に活動するための支援については、その中の実践レベルで考えていくものとした。これらのことを学部や学習集団の担当者同士で確認をしていくことを、授業づくりミーティングとして取り組むことにした。

ア 設計段階(授業づくりミーティング1)

この段階では、各単元・題材の担当者が、まず、関連表と個別の指導計画様式1を基に、教育的ニーズを集約する。次にその単元・題材の意義・価値を明らかにする。そして、この双方を練り合わせて、学部で(または学習集団で)大切にしたいことを検討する。さらに、単元・題材の全体目標と個人目標を設定した上で、大まかな指導計画を作成する。

イ 実践段階（授業づくりミーティングII）

わたしたちがふだん行っている授業は、その大部分が集団での活動である。しかし、個別の指導計画は一人一人の多様な実態を基に作られており、集団の中でどのように（どの程度）個別的にアプローチできるかが大きな課題となる。

そこでこの段階では、前段階で作成した大まかな指導計画を一人一人の子供の目標達成をねらってより具体的な形にし、その中で一人一人の子供が意欲的に活動できるようにするための支援を工夫していくことにする。その際、II-2で述べたような一人一人の子供が意欲的に活動している姿を目指して、個別の学習活動や支援を講じていくのである。

ウ 評価段階（授業づくりミーティングIII）

わたしたちは、授業実践をするに当たり、日々の授業を評価・反省し、次の授業へつなげることを大切に考えたい。確実に授業評価ができると、授業づくりもより考えやすくスムーズにできる。この際、何をどのように評価するかについて、教師間で共通理解を図る必要があると考えた。

表2 評価の観点

わたしたちは、学級単位やグループ別、学部全体といった学習集団毎に右表にあるような観点で毎時の授業を評価することで、常に次時の取組に生かすことにした。

子供	○ 一人一人の子供の目標達成度
	○ 意欲的に活動する具体的な姿
教師	○ 子供の思いを受け止め、促すようなかかわりができたか
	○ 体験的で子供に分かりやすい活動を設定できたか
	○ 興味・関心を惹くような意外性のある教材・教具を準備したか

また、日々の実践評価の蓄積を基に、学部全体での単元反省も行い、次の単元や次年度の単元に生かすことを前提に検討・確認することにした。

以上のように、一人一人の教育的ニーズにこたえられるように個別の目標や活動内容の設定をして、実践段階においては、一人一人の子供がより意欲的に活動できるような支援を考える。図示すると以下ようになる。

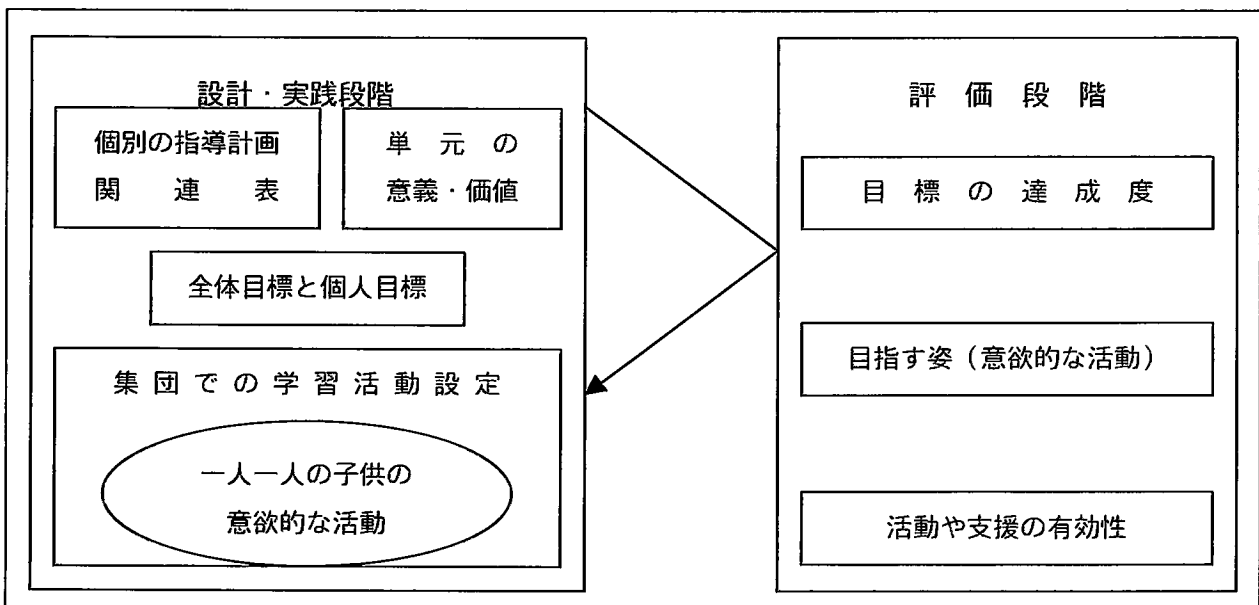


図4 授業づくりの考え方

(2) 授業づくりの手順

【前授業づくり段階】 学期当初

- ① 教育課程にある各指導の形態ごとの指導計画は、教育目標達成のためにあるものとして考える。
- ② 個別の指導計画を作成する。
- ③ 個別の指導計画様式1と教育課程にある指導計画を照らし合わせながら関連表を作成し、教育的ニーズにこたえる活動を焦点化し、子供の全体像の効果的な生かし方を考えながら一人一人に応じた活動や支援を関連表の中にメモする。

【第1段階：設計段階】 授業づくりミーティングⅠ

- ① 単元・題材の意義・価値とその時々の子供たちの経験や実態、学習集団における一人一人の関連表を照らし合わせる。
- ② 学習集団における大切にしたいことや、単元・題材全体を通しての全体目標を設定する。
(集団化)
- ③ 大まかな学習活動を設定する。この際、関連表を見ながら単元・題材を通した個人目標と個別に支援を必要とする学習活動を確認する。(個別化)

【第2段階：実践段階】 授業づくりミーティングⅡ

- ① 本時の全体目標と個人目標を設定する。
- ② 大まかな学習活動を基に一人一人の目標達成につながるように学習活動をより具体化し、支援の手立てを確認する。その際、一人一人の子供の意欲的な活動につながるように、教師のかかわり方や子供が何をすればよいか分かるような活動の設定や、学習過程の検討、教材・教具の工夫など支援の仕方を教師間で確認していく。

【第3段階：評価段階】 授業づくりミーティングⅢ

一人一人の目標の達成度や、学習活動及び支援の手立ての適切性などについて評価をする。この段階では、授業づくりミーティングⅡと平行して行い、常に評価を次の時間に生かすようにしていく。そして、単元・題材終了後に個人目標や単元・題材の評価も行い、次の単元・題材や次年度の単元・題材へ生かす材料とする。

基本的には、第1段階で個別の指導計画様式1を活用し、第2段階で一人一人の子供が意欲的に活動できるような工夫をしていくという流れを経て授業づくりをしていくが、子供の教育的ニーズによっては、第2段階においても、直接その教育的ニーズにこたえる場合もある。

以上、述べてきた授業づくりの流れを図示すると次のようになる。(図-5)



授業づくりミーティングⅢ
の様子

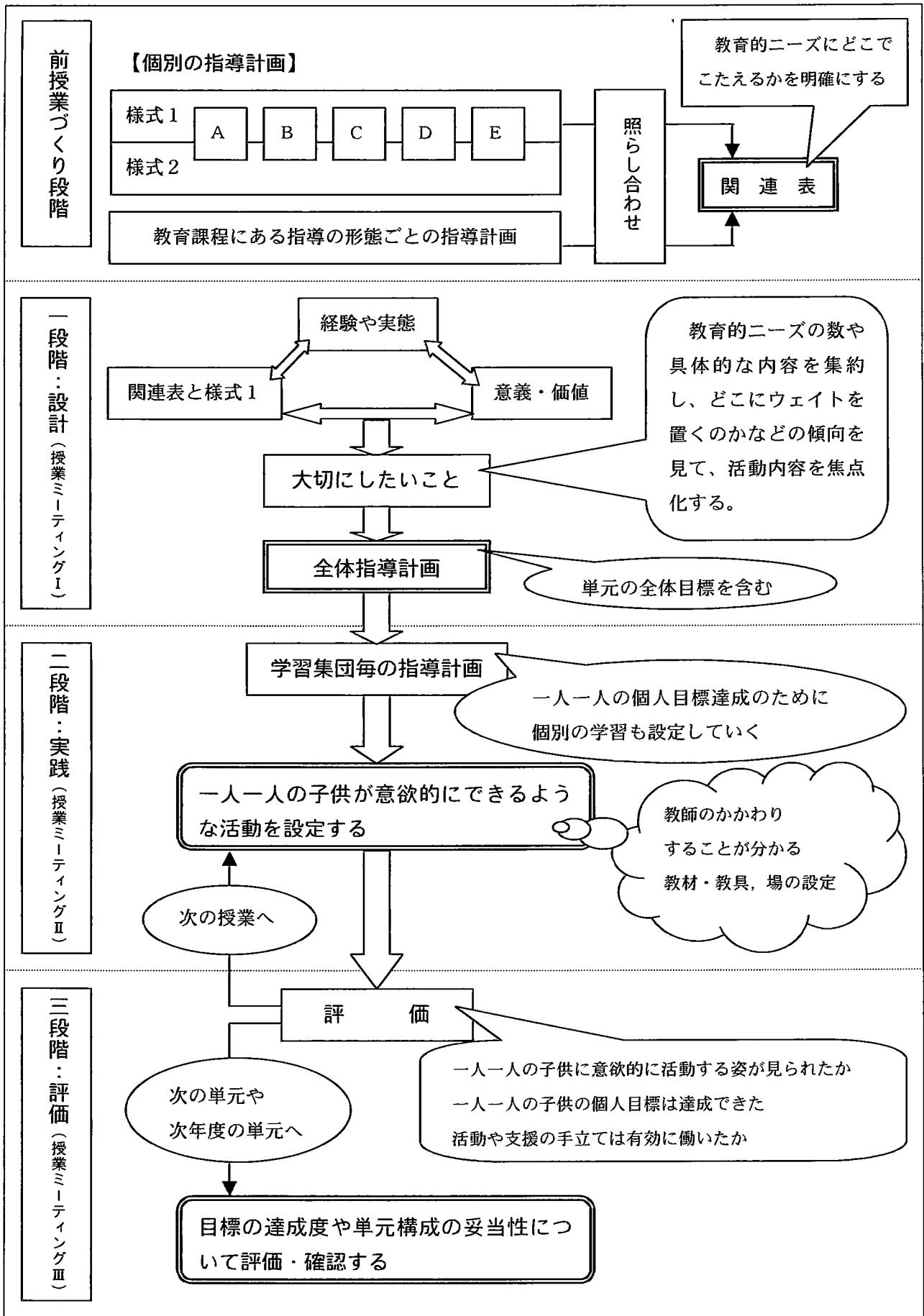


図5 授業づくりの流れ

2 実践編

わたしたちは、これまで述べてきたような「授業づくり」の流れに基づき、日々の授業づくりをしている。その実践を通して、授業づくりの中で個別の指導計画をどのように活用したかをわたしたちの取組や授業の変容を見ながら述べていきたい。

ここでは、領域・教科を合わせた指導である生活単元学習と、教科別の指導である算数科を採り上げ、それぞれの計画→実践→評価の流れで見ていくことにする。さらに、意欲的に活動するための支援についても触れていくことにする。

(1) 生活単元学習での実践

ここでは、単元を通して繰り返しの学習活動で構成できる単元「水遊びをしよう」と、様々な学習活動で構成できる単元「なかまの家にとまろうⅡ」の実践を紹介する。

単元名「水遊びをしよう」

○ 期間：7月1日～7月15日 総時数24時間

○ 学部全体でプレイヤードでの水遊びをすることを通して、かかわり合いを広げることを主なねらいとした単元。

授業ミーティングⅠ

単元の意義・価値	教育的ニーズの焦点化（本単元でこたえる教育的ニーズ）
<ul style="list-style-type: none"> 水を素材にした学習の設定は季節的に子供たちの興味・関心に基づいている。 自由に変化する水の性質は、子供たちの心をとらえ子供たちの行動をより主体的・創造的にする。 水遊びは子供たちの心を和らげ、開放感を呼び起こし、子供にとって安心して自由に自分を表現できる。 遊びを通して、教師や友達とのかかわりの度合いを高めることができる 様々な素材と組み合わせることで、いろいろな感触を感じたり遊びを選択したりする場面を意図的に設定できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 身辺処理 (◎：6件 ○：1件) 「自分でしようとする」「朝の更衣をスムーズに」「前後を目印で間違えずに」「更衣の場所で着替える」 ○ 健康・安全・体力 (◎：3件 ○：2件) 「手指の巧み性を高める」「約束事を決めて運動を」「肥満対策」「移動を自分で」 ○ コミュニケーション (◎：5件 ○：0件) 「これは何に答える」「かかわりに慣れる」「伝わりやすい言葉で」 ○ 余暇活動 (◎：20件 ○：11件) 「遊びのレパートリーの拡大」「好きな遊びを見付ける」「ごっこ遊びをする」 ○ 社会性・集団参加 (◎：5件 ○：2件) 「働き掛けに応じて集団参加」「情緒が安定して集団参加」「約束を意識して行動」 ○ 職業生活 (◎：1件 ○：0件) 「片付けようかの言葉掛けで片付ける」

領域毎に教育的ニーズの数で、どの領域にウエイトを置くかという傾向を見た。さらに教育的ニーズの具体的な内容をチェックした。

【学部で大切にしたいこと】

- 単元を通して水を中心とした学習活動の構成→意義・価値より
- 砂場や築山で感触遊びを中心にした自分の好きな遊び
- 教師を中心としながら、様々な道具や友達とかかわる遊び

様々な形体の水を介してダイナミックな遊びに没頭できるようにしたい

【全体指導計画】

学 習 活 動	個別の指導計画との関連
○ 準備・後始末をする	身辺処理（更衣で扱う）
○ 砂場や小プールで遊ぶ	健康・安全・体力、余暇活動
○ 築山やウォータースライダーで遊ぶ	コミュニケーション、社会性・集団参加
○ いろいろな道具を使って遊ぶ	職業生活（道具の後始末で扱う）

大切にしたいことを基に活動要素と、単元の構成を確認した。

授業ミーティングⅡ・Ⅲ

ミーティングⅡでは、主に学級において、実態を踏まえた個人目標と全体目標の設定、指導計画をより具体的な形にし、支援についても確認した。下記に小学部3組の計画を示す。

主 な 学 習 活 動	手 立 て ・ 支 援
<ul style="list-style-type: none"> ○ 更衣をする。 ○ 好きなコーナーで遊ぶ。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 流れるコーナー ・ わき出すコーナー ・ 落ちる、たまるコーナー ・ 泡のコーナー ○ 片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ C児は水への恐怖心を持ち抵抗を示すので、水への抵抗を和らげるために、初めは比較的ぬれることが少ない場所での遊び（ホースやじょうろなどを使った遊びやシャボン玉遊びなど）に誘う。 ・ B児は感覚遊びの段階なので、泡や水の感触を十分楽しめるように、泡の入った小プールを準備したり、小プールから泡を運べるようにバケツを準備したりする。 ・ D児は注意転動性が強いので、自分の好きな遊びを楽しめるように、いろいろな道具を提示したり教師と一緒に遊ぶことを繰り返したりする。 ・ A児は感覚遊びの段階なので、初めに感触遊びのコーナーに行くように誘う。そして、好きな遊びを選択して遊び込んでいるときには、言葉掛けはしない。 ・ E児はシャボン玉遊びやシャワー遊びなどは好んでするので、教師と一緒に遊びながら次第に友達を誘ったり友達の中に教師と一緒に入ったりする。

【授業評価】

氏名	計 画		実 践 結 果		
	目 標	手 立 て	表	子供の活動や反応	手立てについて
A	好きな素材や遊び方を見付け、教師や友達と楽しむことができる。	ウォータースライダーなど自然にかかわれて遊びを共有できるものに誘う。	○	スライダーは誘いに応じて数回滑ったが自ら遊ぶ様子が見られなかった。	シャボン玉や泡などは自ら教師に誘い掛ける様子も見られ、より感触遊びの必要性を感じた。
B	好きな感触の遊びを自分で見付け、十分に楽しむことができる。	泡や水などの感触を一緒に楽しむようにかかわる。	◎	小プールに入って水の気持ちよさを感じながら友達の様子をみていた。	小プールから離れることがなかったため教師と一緒に遊びながら道具を提供する必要あり。
C	ホースやじょうろなどの道具を使って水遊びを楽しむことができる。	水への抵抗を和らげるために、初めは比較的ぬれやすい場所での遊びに誘う。	○	自らたらいやビニールプールのお湯に手足でかわり水しぶきを上げた。	ビニールシートプールに入ることができた。ホースを引いて一緒に遊ぶ。

※ ◎：達成できた ○：おおむね達成できた △：達成できなかった

平成14年7月3日授業記録より（抜粋）

このように、個別の目標と手立ての評価をしながら次の時間に生かすようにした。そして、このような記録を蓄積したものを基に単元反省（評価）をし、次単元や次年度の単元に生かした。

次に、個別の目標に対する支援がどのように変わってきたか、C児を例に挙げて見ていく。

※ 表中の__ は次時に生かす要因__ は生かしたこと

＜C児の単元目標＞			
<input type="radio"/> 好きな遊びに熱中して遊ぶことができる。 <input type="radio"/> 友達や教師の遊ぶ様子を見たり、誘いに応じたりして遊ぶことができる。			
7月1日 月曜日	7月4日 木曜日	7月9日 火曜日	7月10日 水曜日
ぬるま湯の入ったたらいに入り、教師から腕や肩などに湯を掛けてもらう活動は、安心して楽しむことができた。顔に水や湯が掛かるととても不安がる様子が見られた。	顔に水が掛からないように、 <u>泡を入れたたらいを準備</u> すると泡をソフトクリームに見立てて話したり教師の体に付けた <u>泡に触れて感</u> 触を楽しんだりした。泡を使った遊びの拡大を図る。	<u>教師と一緒に泡をたくさん</u> 作って楽しんだ。その泡をビニールシートプールに運ぶと <u>ビニールシートプールにも入</u> ることができた。友達の遊ぶ様子にも意識が向くようにしたい。	ビニールシートプールまでホースを引いて、直接泡作りをした。教師と一緒に泡遊びを楽しめた。また、広い場所での泡遊びをしたため、 <u>参加してきた他児と一緒に遊ぶこ</u> とができた。

【意欲的に活動するための支援】

教師のかかわりについて

子供たちが安心して活動できるように教師が子供と共に活動し、共感したり子供たちを活動に誘い入れたりしながら、子供たちの遊びに「かき氷みたいだね」「水のベッドみたいだね」など意味付けをしていった。また、遊びの雰囲気盛り上げるために「楽しいね」「おもしろいね」「先生もやってみようかな」「またしたいね」などの言葉掛けも積極的にするようにした。

することが分かるために

活動の始まりと終わりを明確にするために、学習の始まりと終わりの集合場所にカラーマットを敷いたり、活動の始まりの合図としてBGMを流したりした。さらに「おかたづけ」の曲を合図に片付けを促し、学習の終わりを予告できるようにした。また活動エリアを分け、「流れる」「わき出す」「たまる」「滑る」などの活動内容が一目で分かるようにし、様々な道具を収納する場所を決めて、子供たちが必要なときに自由に使えるように視覚的にも分かりやすい環境構成の工夫もした。

教材・教具、場の設定について

子供たちの関心を引き一人一人に応じた教材・教具を準備するという観点から、氷やお湯など水を様々な形体に変化させたり寒天で固めたものなどいろいろな物と混ぜたりした。また場の設定では、プレイヤード全体を使って活動エリアを設け子供たちが自由にそしてダイナミックに活動できるようにした。

授業ミーティングⅢ（単元反省）

本単元では、総じて子供たちが学習を楽しみにし、一人一人の目標も「達成できた」「おおむね達成できた」が大部分を占めた。そしてわたしたちの支援も大体よかったと評価できた。このようなことから・・・

「単元の意義・価値を考えたとき、次年度も同じような単元構成ができる」「子供たちができるだけ少ない支援で活動できるような環境構成が必要である」ということを確認できた。

単元名「なかまの家にとまろうⅡ」

○ 期 間：9月17日～10月21日 総時数51時間

○ 学習に対する見通しと、かかわりの広がりや身辺処理の向上を主なねらいとした単元。

授業ミーティングⅠ

単元の意義・価値	教育的ニーズの焦点化（本単元でこたえる教育的ニーズ）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 親元を離れて教師や友達と宿泊することにより、教師や友達との信頼関係や子供たちの心理的自立心を高めることができる。 ・ 身辺処理や遊び、調理などの様々な活動を設定することで、一人一人の子供の課題に迫ることができる。 ・ 調理活動については、結果が見えやすく達成感や成就感を味わいやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 身辺処理 (◎：34件 ○：5件) 「尿意を感じてトイレへ行く」「排せつの一連の行動をする」「更衣の一連の行動」「靴の左右、衣服の前後」「食器を持って食べる」 ○ 健康・安全・体力 (◎：10件 ○：2件) 「移動を自分でする」「前を見て歩行する」「ボタン掛け（手指の動作）」「身体模倣をする」「言葉掛けでたくさん食べる」 ○ コミュニケーション (◎：14件 ○5件) 「目を見る触れる等して注意喚起」「音声模倣（音声を伴うサイン含む）」「教師に助けを求める（～がない）」「簡単な指示に応じる」「あいさつをする」 ○ 言語・数量 (◎：13件 ○：3件) 「自分の座席や持ち物を名前カードで判別する」 ○ 余暇活動 (◎：11件 ○：8件) 「大人を介した遊びの拡大」「好きな遊びを見つけて遊ぶ」「ごっこ遊びをする」「戸外遊びのレパトリーの拡大」 ○ 社会性・集団参加 (◎：18件 ○：4件) 「教師と一緒に活動に参加する」「友達の前で発表する」「順番や交代、待つなどのきまり」「時計を見ながら行動する」「友達と手つなぎで移動する」「情緒が安定して集団参加する」「目的の場所に自分で行く」 ○ 家庭生活 (◎：12件 ○5件) 「決まった場所で食べる」「靴やスリッパをそろえる」「皿洗いなどの手伝いをする」「配膳をする」 ○ 地域生活 (◎：12件 ○：4件) 「品物を探し、かごに入れる」「道路の端を歩く」「買い物での一連の行動の確立」「スケジュールやカレンダーを利用して見通しを持つ」 ○ 職業生活 (◎：2件 ○：1件) 「片付け後始末をする」

領域毎に教育的ニーズの数で、どの領域にウェイトを置くかという傾向を見て、さらに教育的ニーズの具体的な内容をチェックしたもの

【学部で大切にしたいこと】

- ・ 宿泊に対する期待感を高め、不安感への配慮をする→みんなで遊ぶ活動
- ・ ゆとりのある計画で、身辺処理など自分で取り組もうとする姿勢を大切に→個人目標の達成や課題解決を目指し学級での活動にウェイトを

見通しを持てる活動の中でも身辺処理を大切にしたい

【全体指導計画】

学 習 活 動	個別の指導計画との関連
○ 入浴をする。	身辺処理（荷物の整理や更衣、排せつで扱う）
○ 調理活動をする。	家庭生活、社会生活（買い物の一連の活動で扱う）
○ 遊ぶ活動をする。	コミュニケーション、余暇活動、社会性・集団参加 (みんなで遊ぶ活動で扱う)

大切にしたいことを基に活動要素と、単元構成を確認した。

授業ミーティングⅡ・Ⅲ

ミーティングⅡでは、主に各学級において、実態と踏まえた個人目標と全体目標の設定と指導計画をより具体的な形にし、支援についても確認していった。下記に小学部2組の計画を示す。

主 な 学 習 活 動	手 立 て ・ 支 援
○ なかまの家に持って行く物を調べる。	・ 道具を絵カードや文字カードを使って一つ一つ確認できるようにする（J児は文字カードとし、それ以外の子供は絵カードと使用する）。
○ なかまの家で遊ぶ（道具づくりも含む）。 ・ 運動場の築山を中心として忍者遊びをする。 ・ 忍者遊びに使う道具をつくる。	・ バックを置く場所を限定し、G児とH児は教師と一緒に出す。 ・ 子供たちが慣れ親しんでいる段ボールを使って、忍者の隠れ家などを作るようにする（N児は教師の作った見本を見て一人で作る、F児、I児、G児はしばらく遊んでから教師の演示や励ましを受けながら作る、R児は教師の励ましや教師が道具と一緒に持つなどの身体的支援を受けながら教師と一緒に作る）。
○ 材料を買ってサンドイッチを作る。	・ 写真カードや絵カード、文字カードを使って買う材料が分かるようにする（J児は文字カードに個数まで記したもの、I児、G児は絵カード、F児は写真カード、H児は実物のパッケージを使用する）。 ・ J児は手順カードを見て一人で作る、F児は一度教師としてから一人で作る、I児、G児、H児は一つずつ手順を追って教師と一緒に作り徐々に支援の度合いを減らしていく。
○ お弁当を買って公園で食べる。	・ F児とG児を中心にH児やN児をボールなどを介したやり取り遊びを設定する。H児は教師と一緒にゆっくり過ごし、情緒の安定を図る。

【授業評価】

ここでは、買い物活動におけるF児の評価と次時の支援についてその一部を紹介する。

※ 表中の_ は次時に生かす要因_ は生かしたこと

＜D児の単元目標＞			
○ 一人でレジに並び、品物とお金を渡し、品物とお釣りを受け取ることができる。			
9月25日 水曜日	10月1日 火曜日	10月7日 月曜日	10月11日 金曜日
買う品物を絵カードで提示すると、教師と一緒に探しかごに入れることができた。教師や友達の様子を見てレジに並んでいたが「K君お金は」の言葉掛けが必要だった。	弁当を買うことを絵カードで示すと一人で好きな弁当を選択してかごに入れ、「K君、お金」の言葉掛けで支払いができた。おつりを受け取る意識は低い。	「並んでね」で並べた。支払いは言葉掛けが必要。「 <u>お金と白い紙をもらってね</u> 」の言葉掛けでおつりを受け取ることに注意を向けた。 <u>財布からお金の出し入れに課題。</u>	<u>財布のファスナー部分にキーホルダーを付けた</u> ことで開きやすくなり、500円硬貨1枚を入れておくことで、スムーズに取り出して店員に渡すことができた。

【意欲的に活動するための支援】

教師のかかわりについて

一人一人の子供が考えながら活動できるように「〇〇君、次は何をするの」「どんなにするの」などの言葉掛けをし、日程表や手順表を指差しながら考える間をとるようにした。また、子供たちが安心して遊ぶことができるように「楽しいね」「一緒にしようか」などの言葉掛けをし、子供の気持ちに共感するようなかかわりをした。さらに、子供たちが自信を持つことができるように、子供の行動を認めたり励ましたり称賛したりするなどその行動に寄り添うようなかかわりをした。

することが分かるために

単元全体の学習活動の構成を大きな活動のまとまりで構成（公園へ出掛ける、遊ぶ、調理活動をする）し、繰り返し取り組むことで子供の意識が途切れないようにした。視覚的な支援としては、当日の日程表以外に、写真カードや文字カードを使った学習計画表（カレンダー）を作成し、毎日教室に掲示するようにした。そして、毎日の学習が終わると○印を付けて次の学習は何か分かるようにした。また調理活動では、次に何をすればよいか分かるように、調理の手順を写真カードで示し、確認しながら活動するようにした。

教材・教具、場の設定について

テーマソング「なかまの家にいこう」を日常的に歌って学習に対する期待感を高めるようにした。また、遊ぶ活動については、築山での「忍者遊び」を設定し、子供たちは忍者服や新聞紙の剣、紙手裏剣を準備したり、忍者のとりでを作ったりして子供たちの意欲を高めるような工夫をした。さらに、宿泊当日は、自分の荷物が分かり、できるだけ少ない支援で道具の出し入れや更衣ができるように、一人一人の子供の荷物置き場を区切り、明確にした。

授業ミーティングⅢ（単元反省）

本単元では、大部分の子供たちが目標を達成することができたが、支援の手立てに工夫の余地があった。調理活動は、実施回数も内容も充実していたが、反面、荷物の整理や衣服の着脱、入浴、洗面など身辺処理面にもう少し力点を置きたい。

以上のようなことから、来年度の「なかまの家にとまろう」の単元においては、身辺処理にウェイトを置くとともに、より「すること」が分かりやすいような支援や教材・教具や場の設定の工夫を考えていきたいことを確認できた。

生活単元学習の授業づくりについて実践から分かったこと

- | |
|---|
| ○ 全体を通して同様の活動で構成する単元では、一人一人の目標達成に向けて次構成はせずに、繰り返しの学習が大切である。また、様々な活動で構成する単元では、活動毎にまとめて取り組めるようにすることが大切である。 |
| ○ 個別の指導計画との関連においては、関連表を基にして単元の中で活動を絞り込んで教育的ニーズにこたえるようにすれば、生かしやすい。 |
| ○ 授業ミーティングの設定は、担当者間で子供の目標達成のために支援の手立てを中心に簡単なメモや日常の会話等で共通理解していくことで、効率的に進められる。 |
| ○ 子供たちが意欲的に活動するためには、子供たちの気持ちや行動に寄り添うようなかかわりや子供たちがすることが分かるような手立てや教材・教具、場の設定の工夫が必要である。 |

(2) 算数科での実践

授業ミーティングⅠ

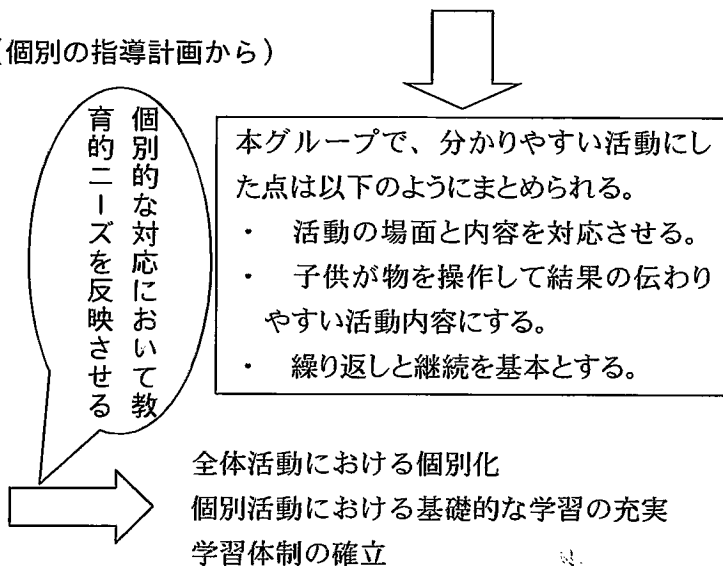
<p>算数の指導計画や基本的な考え方、個別の指導計画、及び児童の実態を踏まえて次のような点を踏まえミーティングを行っていった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 学期当初では、初めての午後の学習を経験する子供が3名いることから、国語や算数を学習することへの見通しを持たせる必要がある。 ○ 言語表出や理解、数概念の実態、行動調整の課題、文字への理解や関心などの点から見ていくと個人差があり、概念形成以前の子供から、概念形成を課題とする子供までいる。従って、個別対応が予想される。 ○ 子供自身が学習活動を意味あるものとしてとらえることができるために生活に結び付きやすくすることを大切にしたい。 <p>以上のような点を踏まえて、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の実態と教育的ニーズを踏まえた学習活動の選択 ・ グループ全体の活動と個別に取り組む活動の設定 ・ 学習の流れを分かりやすくする工夫 <p>などを大切に実践を進めることにした。</p>	<p>4～7月の1学期の大まかな進め方として</p> <ul style="list-style-type: none"> ①学習グループや時間に慣れること(4～5月) ②学習の流れを作り、慣れること(5～6月) ③個々に応じた課題設定と実践を行うこと(7月) <p>という段階を考え、合わせて、個々の実態と課題把握を詳細に行うため、個別担当を決めていった。</p>
---	--

わたしたちは、算数科として、数概念の形成を促す段階というよりも、遊びや個別での課題を通して、具体物として身近な物を扱ったり、数字に親しんだりすることをねらって、取り組んでいきたいと考え、年間でも、並べる、分ける、比べる、1対1対応などの操作活動を中心にしていくように題材を考えてみた。また、子供の実態や状態を見極めながら、柔軟な計画と継続した指導ができるように、授業の後半部分には個別に対応すべくグループの活動を設定していくことにした。

このようなことから、学習活動の流れを、指遊び⇒全体活動⇒グループ別活動(個別の指導)としたところ、各活動のまとまりを10～15分程度で設定できるので、集中が持続しにくい子供たちも取り組みやすくなる考えた。

本グループにおける各児童の教育的ニーズ(個別の指導計画から)

A	数字や数には関心が無い
B	絵カードを手掛かりにして時間割カードを張る。
C	Aーブ、H田屋、Tヨーなどの写真カードを用いてほしい物を伝える。
D	簡単な指示を聞いて、応じることができる。(視覚-運動課題、知覚運動)
E	パズル、型はめ、はさみなどのデスクワークにより、目と手の協応動作、注視力、集中力を高めることができる。
F	写真カードや絵カードを見て、指示されたものを指差しすることができる。指示を聞いて行動ができる。



授業ミーティングⅡ・Ⅲ

題材名 「並べてみよう、選んでみよう」

対象児童 小学部国語算数Aグループ 男子4名女子2名計6名

指導者 中村周一郎、宮脇美峰、前園孝哉 実施日 平成14年6月11日 曜日 5校時

実 際授業の評価

過程	主な学習活動	指導上の留意点	備考
導入 (10)	1 指遊びをする。 ・ はちがさした ・ 1びきの野ねずみ ・ たこやき(1と5で) 2 本時の学習について知る カードをえらぼう	・ 数字に関する指遊びをしながら、これから算数の学習に入ることを意識付ける。 ・ 前時に引き続き写真カードを提示して同じ学習であることを伝える。	めあてカード
展開 (25)	3 写真カードを使って、選んで黒板に張ったり、取って渡したりする活動をする。 ・ 8人の中から本グループの6人を選ぶ。－B児 ・ 6人の中から本グループの3人を選ぶ。－A児 ・ 2枚の中から本グループの人を選ぶ。－C児 ・ 目の前にいる人を2人の中から選ぶ－D児 ・ 目の前にいる人を2人の中から選ぶ。－B児 ・ 目の前の人を2人の中から選ぶ。－F児 4 グループ別の学習をする。 ～○△□グループ～ ・ 提示したカードと同じ物を選び出す。－B, C児 ・ 同じ種類のカードで分類する。－A児 ～型はめグループ～ ・ ○△□の形と色により弁別する。－D児 ・ 穴の空いた色板を並んでいる順番に棒やひもに通す。－E児 ・ 積み木を積んだり、カードを枠に一つずつ入れる。－F児	・ 写真カードは各学級で使い慣れた物を使用し、対象となる友達と一致しやすいようにする。 ・ 活動の仕方が分からない場合は、選択肢を減らしたり、写真カードを取ることを促すなどの言葉掛けを行ったりすることで、取り組みやすいようにする。 ・ 他の友達が行っているときは、できる限り見るように指差しなどで促すようにする。 ・ それぞれのグループの位置に移動してから、活動に入る。 ・ 個別に対応する場合、教師がかかわるまで時間がある児童は自分でも取り組みそうな好きな活動を準備したり、他の友達の活動を見るように促したりする。	写真カード 写真カード置き版 型はめ板 色板 積み木など
終末 (5)	5 終わりのあいさつをする。	・ 一人一人の取り組んだことを確認し、次時も同様の活動であることを知らせる。	

氏名	個人目標	授業記録より子供の反応や行動	評価
A	・ 写真カードをよく見て、指示に従って張ることができる。 ・ ○△□の同じ種類のカードで分類することができる。	写真カードはよく見ていたが、選択の意味が理解できずに、利き手に近いものを中心に取っていた。分類については、その方法を理解しておりよくできていた。	○ ◎
B	・ 教師の問題を理解して自分で写真カードを張ることができる。 ・ 教師の示した同じ種類のカードを選択することができる。	写真カードと本人をよく対応させており、問題も理解して適切に張ることができた。 5種類の形の分類について、よく見て取り組むことができていた。	◎ ◎
C	・ 教師の指差しや指示を聞いて自分で写真カードを選ぶことができる。 ・ ○△□の同じ形の種類のカードを選択することができる。	カードを見て名前は言えるが、「このグループにいる人」の理解が難しかった。 ○△□については理解しているが、分類する際は教師の促しを要した。	○ ○
D	・ 目の前にいる2人の中から教師の指示した友達を選ぶことができる。 ・ ○△□の同じ形の種類のカードを選択したり、仲間分けをしたりすることができる。	名前に応じた写真カードを取ることができ、自分で張ることができた。 仲間分けは、見本項があると確実に、間違っても修正できた。	○ ◎
E	・ 教師と一緒に、2枚のカードから、よく知っている友達のカードを選び、渡すことができる。 ・ 型はめやペグ差しを、教師と一緒に5分以上取り組むことができる。	カードを選ぶという課題を理解できずに、また恥ずかしさもあって、行動に移しにくかった。 2種類のペグ差しを、7分程度取り組むことができた。	△ ○
F	・ 教師の支援を受け、写真カードを目的の人に渡すことができる。 ・ 2～6の升に、積み木などを一つずつ入れる課題に慣れる。	写真カードの友達は意識しているが、渡すということができずに、教師の身体的支援を要した。座席について、実際使う活動に取り組むことができた。	△ ○

【授業における支援についての評価】

内面に働き掛ける点から

- ・ 指遊びは、子供たちも関心が高く、算数の学習が始まるための準備体制や期待感を高めるものとして有効であった。
- ・ 写真カードは扱いやすく、また、日常使い慣れているため、教材として用いることは子供にとって安心感があった。
- ・ 教師も子供も全員で、課題に取り組んでいる子供を見守り、できたときみんなで称賛し合うことに関心を持ってきた。

活動自体を工夫する点から

- ・ 指遊びー全体活動ーグループ活動（個別指導）という流れが定着してきた。それぞれの活動が10分～15分であり、見通しを持ちやすいものだった。
- ・ 写真カードは、選ぶ→取る→張るという単純な活動で、日常的にも慣れている活動だったので分かりやすかった。
- ・ 個別の課題は、継続して取り組んできて、子供たちも「何をすればよいか」が分かってきたとともに、教具の扱いにも慣れ、活動が分かりやすいものになった。

授業ミーティングⅢ

学部における授業研究で分かってきたこと

この実践授業を基に、学部において授業作りや授業評価等について話し合い、分かってきた点を以下にまとめておく。

○ 授業づくりにおいて

- ・ 算数科において、現在の個別の指導計画の生かし方は生活単元学習とは多少異なる。子供によっては 関連性が低い場合もある。従って、関連表の作成の考え方が問題となる。
- ・ 授業担当者がそれぞれ別々の学級担任なので、ミーティングの時間設定が難しい。
- ・ 指導内容の系統性がはっきりしており、また子供たち一人一人の課題が異なる教科別の指導については、活動内容の集団化よりも、個別化の考え方が重視される。
- ・ 個々のレベルでの取組と評価はしやすい反面、継続重視の考え方でいくと、学習活動は大きく変更できない。

○ 教師の支援について

- ・ 具体的な支援の程度については、担当を決めたほうがよいが、支援の共通性が持ちにくかった。
- ・ 子供の関心を高めるためにも新奇性や扱いやすさなどを考慮した教具の工夫が更に必要である。
- ・ 子供の内面への働き掛けとして、その時々感情や体調を考慮する必要がある。

【次回への改善点】

- ・ 写真カードを選択する場面での「選択の段階」を細かく考える。
見本と同じ物の「選択一二者(三)択一」、「複数からの同一物の選択」、「グループでの仲間分け」等。
- ・ カードを選択したことがどのような意味を持つか、課題設定の面でもとらえ直してみる。
- ・ 言語による支援だけでなく、指差し等の「見ること」を意識した支援の在り方を試行してみる
- ・ 個別指導における教具の工夫と改善を継続して行う。

題材名 「数えてみよう」

対象児童小学部国語算数Aグループ男子4名女子2名計6名実施日平成14年11月6日水曜日3校時

授業ミーティングⅠ

○ 題材について～授業ミーティングから～

前題材の取組の成果と反省点を生かして～

- ・ 数概念の形成につながる操作的な活動や指差しなどの見る活動を重視して、繰り返し行っていくことが大切である。
- ・ 歌遊び－全体指導－グループ指導の流れは定着してきているので継続して行う。
- ・ 全体指導でも子供のペースによって、徐々に課題に取り組みせる工夫を行う。
- ・ ついたてを利用して、グループ指導がしやすい環境作りを行う。
- ・ 全体と個別の目標設定を具体化して取り組む。

<全体目標>

- 一人で具体物を指差しながら数えたり、教師や友達の数唱に合わせて具体物を指差したりすることができるようにする。
- 具体物を数える活動や歌遊びを通して、数や数唱に興味を持つことができるようにする。

授業ミーティングⅡ・Ⅲ

本時の学習(5/16)

全体目標

- 具体物を1個、あるいは3個ずつ配ったり、具体物を指差しながら数を数えたり、教師や友達の数唱に合わせて具体物を指差したりすることができる。
- 具体物を数える活動や歌遊びを通して、数や数唱に興味を持つことができる。

実 際

	主な学習活動	指 導 上 の 留 意 点
導 入 (10)	1 歌遊びをする。 2 はじめのあいさつをする。 3 本時の学習について知る。 <u>かぞえよう</u>	・ 歌遊びを通して、楽しみながら数唱や量感に触れるよう、歌遊びの指の動作をよく見えるように示したり、絵と数を書いたカードを提示したりする。 ・ めあてカードや半具体物を示しながら、いろいろな具体物の数を数える学習をすることを伝えることで、活動に見通しが持てるようにする。
展 開 (25)	4 容器に入れたり数えたりする。 (1) 容器を台に置く。 (2) 具体物を入れる。 ・一つずつ ・複数ずつ (3) 数える。 ・指差しながら 5 グループで個別の課題を行う。 (1) 活動する机に移動する。 (2) それぞれの課題に取り組む。 グループⅠ A, B, C児 ・・・ST ₁ グループⅡ E児 D児 ST ₂	・ 見通しを持ちやすいように、どの子供にも「台に置く→具体物を配る→数える」という同じ流れで行う。 ・ 容器を台に置く際には、数唱に慣れるように、CTが必ず数字を数えながら置くようにする。STは、子供たちも一緒に数えるよう誘いながら、CTと同じように数えるようにする。 ・ 個々が配ったものを全員で数えながら、CTが数字を示した枠に入れることで、数字への興味も持つことができるようにする。 ・ CTは、グループでの活動になることを伝え、それぞれが活動する机に移動するように伝える。STは、それぞれの場所に移動したり、活動する机の場所が分からない子供がいる場合は誘ったりし、グループの活動への移動がスムーズに行くようににする。 ・ CTは、D児との活動が終わったらF児と、ST ₂ はE児との活動が終わったらD児と活動する。 ・ 5個の容器に「1, 2, 3」と数えながら3個ずつ具体物を入れることが分かるように、教師が演示する。(A, B児) ・ また、配る際や数える際には、具体物を見るように指差しして示したり、音を出したりして注視を促す。(C児) ・ 教師が演示し、配ったり数えたりする際には、手元を見るように言葉掛けしたり、指差したりする。(D児) ・ 指差しに戸惑っているときは、一緒に容器の手前の机をたたくなどし、身体的支援は、

	F児 CT	ひじを中心に行いながら本児自身の動きを引き出すようにする。(E児)
終末(5)	6 活動を振り返り、終わりのあいさつをする。	<ul style="list-style-type: none"> 友達が活動する際は、見るように言葉を掛けたり、指差したりして注意を促す。(F児) 本時の活動を振り返ったり、グループでの活動を伝え合ったりして、頑張ったことを認め合うことで、次時の活動への意欲を持てるようにする。 当番、あるいは号令を掛けたい子供が号令を掛け、終わりのあいさつをする。 <p style="text-align: center;">※ CT:チーフティーチャー ST:サブティーチャー</p>

<授業の評価>

評価 (具体的な支援等についての考察)

氏名	個人目標	子供の行動や反応	評価
A	<ul style="list-style-type: none"> 3個の容器に、絵カードを手掛かりにして具体物を3個ずつ配ることができたか。(容器と具体物は同じ条件) 端から順序よく具体物や半具体物を指差しながら、確実に数唱をすることができたか。(1~5) 	<ul style="list-style-type: none"> ほぼ達成できた。 1~5を数唱しながら確実に指差すことができた。(半具体物) 半具体物を数えながら3つずつ教師に渡すことができた。 	○ ◎
B	<ul style="list-style-type: none"> 教師の数唱に合わせて、具体物を端から端から順序よく指差しをすることができたか。(1~5) 3個の容器に、3個ずつ具体物や半具体物を入れることができたか。(容器と具体物は同じ条件) 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の数唱に合わせて、また、自分で数唱をしながら端から順序良く指差しをした。 具体物をまとめて取って容器に入れようとしたため複数まとめて入ったりした。1個ずつ数えながら入れる支援が必要であった。 	◎ ○
C	<ul style="list-style-type: none"> 具体物を端の容器から順序よく配ることができたか。 端から順序よく具体物や半具体物を指差しながら、数唱と指差しを一致することができたか。(1~5) 	<ul style="list-style-type: none"> 1~5の数字を手掛かりにして配ることができた。注意がそれそうときは教師の指差しや数唱を手掛かりに活動を続けることができた。 指差しは端から順序良くできずに、教師と一緒にやり直した。また数唱だけが先に進んで、指差しと一致することはまだ難しかった。 	○ ○
D	<ul style="list-style-type: none"> 容器に具体物一つずつ入れることができたか。 皿に入れた物を、教師や友達の数唱に合わせて見ながら指差すことができたか。 <p>(G) 1~5の積み木を枠組みの枠に合わせることもできたか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 順序はずれたが、5つの積み木を入れることができた。数唱は友達が行うときには数回聞かれたが、自分のときはできなかった。指差しはできた。 提示された1あるいは2枚の数字カードを見ながら同じ枠にマッチさせてはめることができた。(1~6) 	◎ ◎
E	<ul style="list-style-type: none"> 容器の中に具体物一つずつ入れることができたか。 教師が指差しながら数えることや演示することを良く見るとともに、支援を受けながらも、容器に順序よく触れながら「123・・・」と数えることができたか。 <p>(G) 色を手掛かりに示された数だけ型はめしたり、シールを張ったりすることができたか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 皿を意識して一つずつ入れようとはしていたが、置くよりは落とすという感覚を楽しむ様子が見られた。ひじや手首を支える支援を要した。 休み明けということもあり、キャラクターの旗差しイラストの型はめを行った。魚の向きに気付いて修正できた。 シール張りは、シールが小さくなったので、正確には張れなかった。 	○ ○ ○
F	<ul style="list-style-type: none"> 教師が呼んだ友達を指差して伝えることができたか。 教師や友達が配ったり数えたりする活動を見ることができたか。 <p>(G) 積み木などを枠の中に入れたり1~3個を積み上げたりすることができたか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 呼び掛けに反応し友達の背中を押して前に出るように伝えたり、顔を友達の方に向けたりすることができた。 教師の呼び掛けで、注意を向けたり、数唱に合わせて、手をたたいたりした。 教師の指差しや称賛で、1~3の積み木を枠に入れたり、積んだりした。教師がブロックを合わせる支援で、8個つなぐことができた。 	○ ○ ◎

◎:達成できた ○:大体達成できた △:あまり達成できなかった

【授業における支援の評価】

教師のかかわりについて

- ・ 歌遊びについては、数字をはっきり言う、指を子供の目の前に示すなどの支援で、子供からの数唱が引き出しやすくなりつつある。
- ・ 子供によっては、試行錯誤する場面を考慮して待つことを大切にすることで、考えようとしたり、自分でできたら、「活動できた」と喜びを感じ、次の活動への意欲を高めるようにすることができた。

することが分かるために

- ・ 授業の流れは、「歌遊び→始めのあいさつ→全体指導→グループ別の活動→終わりのあいさつ」とし、子供たちが授業にスムーズに取り組めた。
- ・ 全体指導においては、前題材までの流れをベースにした上で数唱を取り入れた「教師が容器を並べながら数える→子供が配る→指差しながら数える」活動を行い、これらの活動を繰り返す中で、子供たちが自分の活動を理解することができた。

教材・教具、場の設定について

- ・ 食べ物の模型や好きなキャラクターの人形や絵カードなどを使用し、意欲を高めながら数の学習に取り組むことができた。
- ・ グループの活動については、個別の課題に集中できるように柵、壁、ついたてを利用した場の設定を行い、刺激の軽減が図れた。

授業ミーティングⅢ（授業研究）から分かってきたこと

○ 授業づくりについて

- ・ 個別の指導計画においては子供への支援の手立てや他の関連領域とのつながりで整理することができた。
- ・ ミーティングは、指導案を通して相互の意見を確認する形で、時間の確保に努められた。
- ・ 全体指導と個別のグループでの活動の関連の持たせ方（今回の場合は数唱や数えるということを個別のグループでの課題に関連付けられるかということ）も検討したが、ⅠグループはできてもⅡグループは困難である。
- ・ 活動をある程度限定していくことで目標が、スモールステップになり評価がしやすかった。

○ 教師の支援について

- ・ 子供の行動や発言に対して、共感的応答的にかかわることは大切である。
- ・ 繰り返しのある活動、同じフレーズの繰り返される活動は、発達的にも合った活動であり、子供たちも受け入れやすい。
- ・ 教具については発達的にも細かな工夫自分で修正のできる工夫が必要である。



算数の授業づくりについて実践から分かったこと

系統的な指導内容をもつ教科である算数や国語においては、個々の実態の違いから、個別に対応することが基本になる授業である。

本グループでも、個々の子供の実態や課題が異なるため、活動の集団化という点では難しい面があった。全体指導の中での個別化での対応が中心であり、その意味でも、年度当初や学期当初での指導計画の検討が重要な意味を持つと考える。個別の対応としたグループでの活動は実践する中で子供たちにも、教師にも分かりやすい形になっていった。このことは、子供の課題が継続指導の中で明確化したためだと考えられる。

教育的ニーズにおいては、言語・数量の領域との関連を十分図りながら、教育的ニーズの設定を行うと生かしやすい(関連付けていきやすい)。

算数で生かせる教育的ニーズはと考えることよりも、教育的ニーズ設定の前提に算数や国語の指導を考慮していくという点が確認できると関連は持たせやすく、焦点化できるのではないかと考える。

授業ミーティングの設定は、学級をまたぐため、時間設定が難しいことから、基本的には、年度始めと、各学期末に話し合う機会を持つことで効率的に進められそうである。日々の実践や題材については、簡単な指導案等で共通理解していくことが、効率的に進められる。

授業ミーティングは、なかなか設定できないことが多い。多くは、休息のときに相互の情報交換や反省を行う程度であることが日々の中ではやりやすい。ただ題材の始めなどは、担当の教師から大まかな学習活動の流れが設定され、それについて、担当の子供の活動や目標を検討していくことが効率的に進められると考えた。

文責：前園 孝哉

1 研究の成果

本研究では、個別の指導計画を授業に生かしながら、一人一人の子供が意欲的に活動する姿を目指した教師の支援の在り方を探ってきたことにより、いくつかの成果を確認することができた。以下、研究仮説に沿って述べる。

(1) 一人一人に応じるために個別の指導計画を授業へ生かす

個別の指導計画を授業に生かそうと考えたとき、まず、わたしたちのこれまでの授業づくり（設計→実践→評価）の流れを振り返ることができた。次に、個別の指導計画は授業を設計する際のベースとしてあることと、個別の指導計画をわたしたちが日常的に見ることで、一人一人の子供の教育的ニーズを意識することの重要性を確認することができた。また、関連表や丁寧な授業づくりミーティングの必要性に気付くことができた。

以下に、関連表と授業づくりミーティングの取組における成果を述べる。

ア 関連表について

わたしたちは、はじめに一人一人の教育的ニーズを授業にどう生かすかということ考えた。しかし、わたしたちが考える教育的ニーズは、「豊かな生活につながる力」を視点とした観点別のもので、1年間で達成し得る（取り組める）より具体的なものであったため、大部分の教育的ニーズは直接授業でこたえることは難しかった。そこで、個別の指導計画を授業でこたえる手立てとして関連表を作成することにした。この関連表は、当初、一人一人の子供の教育的ニーズにどの指導の形態のどの単元・題材でこたえるかを明確にし、教育的ニーズにこたえる学習活動の焦点化を図ろうとした。しかし、この場合、生活単元学習など領域・教科を合わせた指導においては使いやすかったが、教科別の指導においては、それぞれの教育的ニーズをより具体的に設定したために、使いづらいものだった。

したがって、具体的に設定した教育的ニーズだけにこたえようという考え方ではなく、教育的ニーズをより分析したことや指導の方向性や支援の手立てを含んだ子供の全体像も合わせて個別の指導計画様式1を生かすという考え方に変更した。その結果、個別の指導計画と授業との関連に支援レベルまで幅を持たせることができた。

これらのことから、個別の指導計画が指導の形態ごとの教育的ニーズを明記しているものではなく、豊かな生活を見据えた9領域ごとの教育的ニーズを明記しているのが、個別の指導計画と授業をつなぐものとして、関連表は必要であることが確認できた。

イ 授業づくりミーティングについて

授業づくりミーティングはⅠ～Ⅲまであり、授業づくりミーティングⅠでは、学習集団担当教師が、一人一人の子供の教育的ニーズや全体像から、その単元・題材において大切にしたいことやねらいたいことを持ち寄って、集団としての学習活動を設定し、一人一人の子供の単元・題材における全体目標を丁寧に確認することができた。

授業づくりミーティングⅡでは、毎時間ごとに個人目標の確認や目標達成のための活動及びその支援の手立てについて確認することができた。そのことで、活動内容に応じた教材・教具の準備をしたり教師間の連携がとれたりして、よりよいチームティーチングができた。

授業づくりミーティングⅢでは、毎時毎時の個人目標の達成度や手立ての適正さを評価することで、わたしたちの授業反省ができ、より一人一人の子供に応じた支援の手立てを考えることができた。また、

このミーティングの中には単元・題材反省も含み、個人目標や全体目標の評価をすることで、単元・題材としてその構成の適正さを振り返り、次の単元・題材や次年度の単元・題材を考えていく際の材料を得ることができた。

これらの取組を通して、個別の指導計画を授業に生かす際に、領域・教科を合わせた指導と教科別の指導では若干の違いがあることに気付いた。いずれにせよ基本的な授業づくりの流れは変わらないが、こたえられる教育的ニーズの数は領域・教科を合わせた指導の方が多く、教科別の指導ではその数は限られて、題材によっては、直接教育的ニーズにはこたえることができない場合も生じることが分かった。また、明確に次構成ができる単元・題材と、そうではない単元・題材とでは授業づくりミーティングⅡの中身や頻度も違ってくることが分かった。

(2) 一人一人の子供が意欲的に活動するような支援をする

ア 教師のかかわり方について

インリアルなS O U L の基本姿勢を再確認し、子供たちの内面を観察しつつ、より子供の行動に寄り添うことができるようになった。そうした中で、子供に行動を促したり承認するような言葉掛け多く見られるようになってきた。

イ することが分かるについて

具体的な学習活動を設定する際、子供にとっての始めと終わりを明確にするために、一人一人の子供の認知レベルでの分析や活動そのものの分析を徐々にではあるが、日常的に行うようになった。例えば「ポップコーンの袋詰めの活動」では目の前にある量を全部袋詰めできたら終わり、あるいは、〇袋詰めたら終わりというようにする。袋詰めしたものをどこに持っていかなどの活動の流れ全体もよく理解できるようにするなどである。これらのことは、次の教材・教具、場の設定の工夫にもつながった。

ウ 教材・教具、場の設定について

一人一人の子供の支援の優位性を確認して、視覚刺激を与えるか、聴覚刺激を与えるかなどをその都度考えながら、また一人一人の子供の身体の操作性なども同時に考えながら、どのような教材・教具や補助具が最も有効かを毎時毎時考えるようになった。

場の設定についても、一人一人の子供の活動がスムーズにできるように、また、負の刺激をできるだけ遮断し活動に集中できるように友達との関係も考慮しながら設定することができるようになった。

以上のことから、わたしたちは、より丁寧に打ち合わせをしながらそれぞれの支援の工夫をするようになり、チーム・ティーチングが向上してきた。そして、子供たちもより意欲的に集中して学習活動に取り組み、目標を達成することが多くなった。

指導計画を作成する際、学習活動を絞り込むと同時に、一単位時間においては、繰り返しの活動を多くし、教師のかかわり方を中心に様々な環境構成をすることで、子供たちの意欲的な活動を定着することができる。

2 今後の課題

前項で述べたように、多くの成果を得た研究だったが、その中で課題も幾つかあった。

個別の指導計画の生かし方について

- ・ 様式も含めた個別の指導計画の在り方の検討
- ・ 自立活動との関連の明確化
- ・ 関連表の使いやすさの追求

授業づくりミーティングについて

- ・ 準備する資料とミーティングの効率的な進め方の検討
- ・ 日々の授業記録の在り方

上記のような課題に対しは、個別の指導計画を自立活動との一元化も考えていきたい。そしてその中で、授業も含めて学校生活全般で一人一人の子供の「今大切にしたいこと」を生かしていく工夫をしていきたい。

さらに、個別の指導計画作成・活用に関するシステムと、わたしたちの日々の授業の充実（一人一人の子供が意欲的に活動する授業）とは切り離して考えていきたい。

文責：山下 英一

【参考文献】

- 愛知教育大学附属養護学校 (2000) : 研究紀要第24集「豊かに生きる子供の育成をめざして」－「子どもが思いを育む」授業をつくる－
- 愛知教育大学附属養護学校 (2001) : 「思い」を育む子どもたち－子どもの意欲を高める環境づくり－明治図書出版
- 阿部 芳久 (1997) : 障害児教育 授業の設計－日本文化科学社
- 児童心理 (1997) : やる気を引き出す学習環境づくり－4月号臨時増刊－金子書房
- 児童心理 (1993) : 学級担任のためのやる気の上手なひき出し方, 育て方－10月臨時増刊－金子書房
- 鹿児島大学教育大学附属養護学校 (2001) : 研究紀要第13集一人一人の子供の将来の豊かな生活につながる教育課程の編成はどうあればよいか－教育的ニーズの把握と指導内容・方法の整備－
- 川村 秀忠 (2002) : 学習障害児の内発的動機づけ－その支援方略を求めて－東北大学出版会
- 東京 I E P (2000) : 個別教育・援助プラン－財団法人安田生命社会事業団
- 障害児の授業研究会 (1987) : 障害児の授業研究9特集集団の中で個を育てる授業のすすめ方－明治図書出版
- 障害児の授業研究会 (1987) : 障害児の授業研究10特集学習意欲を高める授業の工夫－明治図書出版
- 宮城教育大学附属養護学校 I T P 研究会 (2000) : 新・個別の指導計画と個別アプローチプラン－日本型 I E P の実現を目指して－学苑社
- 文部省 (1999) : 盲学校, 聾学校及び養護学校 幼稚部教育要領, 小学部・中学部学習指導要領高等部学習指導要領
- 文部科学省 (2002) : さんすう☆さんすう☆☆さんすう☆☆☆－奥村印刷
- 文部省 (1999) : 幼稚園教育要領解説－フレーベル館
- 太田 正己 (2000) : 障害児教育&遊びシリーズ⑤障害児のための授業づくり技法－黎明書房
- 多鹿 秀継 (1999) : 認知心理学からみた授業過程の理解－北大路書房
- 宇佐川 浩 (2001) : 障害児の発達支援と発達臨床－発達臨床学からみた子ども理解－社会福祉法人全国心身障害児福祉財団
- 財団法人安田生命社会事業団 (1995) : 個別教育計画の理念と実践－I E P 長期調査研究報告書