

2. 研究の実際

(1) 実態について

① 基本的立場

昨年度は、児童・生徒の全体像をとらえることに努め、一人ひとりのいろいろな面での発達段階をきめ細かくおさえて、教育課程編成の基礎資料を得ることにねらいをおいた。

本年度は、昨年度の調査をもとに追跡調査を行い、一人ひとりの発達・変容の状態を明らかにすることにした。ここでは、全校で取り組んだものについて掲載する。

② 調査項目および内容・方法

ア. 知能検査（田中ビネー）

イ. 行動観察

昨年度は、生活科等に関する調査を行ったが、小学部と中学部・高等部の調査項目が異なっていたため、全校を同じ観点からみることができなかった。そこで、本年度は、小学部から高等部まで、児童・生徒の生活や行動を身辺処理・社会性・言語・情緒の面から同じ観点でみることにし、12項目を定め5段階に分け調査した。

ウ. 運動機能発達検査

昨年度に引き続き、平衡機能や協応動作、模倣運動等の基礎的な運動能力の実態をつかむために、「半場式・運動機能発達検査」を実施した。本検査は、a：平衡機能 b：全身運動 c：手指の協調 d：分離模倣の4領域（20課題）からなっており、「6歳から12歳まで」用と、「13歳から16歳まで」用とに分かれている。

検査は、養護・訓練部を中心に全教官があたり、結果を「課題別把握ダイアグラム」「MOA・MOQの平均値」「個人別運動機能年齢（MOA）変化一覧表」にまとめ、昨年度と比較した。

エ. スポーツテスト（本誌収録を省略）

③ 児童・生徒の概要と調査の結果

ア. 学部別児童・生徒数（57.5.1）

性別	学部	小学部							中学部				高等部			合計
	学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	小計	1年	2年	3年	小計	1年	2年	小計	
男		2	3	1	1	0	1	8	5	3	0	8	7	5	12	28
女		2	0	1	4	1	0	8	1	3	2	6	3	5	8	22
計		4	3	2	5	1	1	16	6	6	2	14	10	10	20	50

イ. 知能段階別児童・生徒数

学部	小 学 部							中 学 部				高 等 部			合 計
学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	小計	1年	2年	3年	小計	1年	2年	小計	
測定不能	2	1	1	1			5				0	1		1	6名
21～30	1		1				2	2	2		4		2	2	8
31～40		1		1		1	3	2	1	2	5	2	2	4	12
41～50	1				1		2	2	1		3	3	2	5	10
51～60		1		3			4				0	3	3	6	10
61～70							0		1		1		1	1	2
71以上							0		1		1	1		1	2
合 計	4	3	2	5	1	1	16	6	6	2	14	10	10	20	50

ウ. 障害の原因

学部	小 学 部							中 学 部				高 等 部			合計
項目 学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	小計	1年	2年	3年	小計	1年	2年	小計	
単 純 性							0				0			0	0名
染色体異常(ダウン症)				1		1	2	3	1		4	2	1	3	9
先天性代謝異常							0				0			0	0
胎 生 時 障 害				2			2		2	2	4			0	6
出 産 時 障 害		1		1	1		3	1	1		2	1	2	3	8
出 産 後 障 害	1						1	1	1		2			0	3
脳 性 ま ひ							0				0		1	1	1
原 因 不 明	3	2	2	1			8	1	1		2	7	6	13	23
自 閉 児	(3)	(1)	(2)				(6)	(1)			(1)			(0)	(7)
合 計	4	3	2	5	1	1	16	6	6	2	14	10	10	20	50

エ. 児童・生徒の症候

項 目	小 学 部	中 学 部	高 等 部	合 計
てんかん発作	4		2	6名
肢体不自由	1		1	2
病 弱			1	1
意志の伝達が困難	7	2		9
多 動	5			5

オ. 通学状況(57. 5. 1)

方 法	自 主 通 学				送り迎え	計
学 部	徒 歩	バ ス	電 車	汽 車	バス等	
小 学 部	0名	3名	2名	0名	11名	16名
中 学 部	0	8	2	0	4	14
高 等 部	1	8	7	1	3	20
合 計	1	19	11	1	18	50

カ．行動観察

(ア) 行動観察表

() 学部 氏名 ()

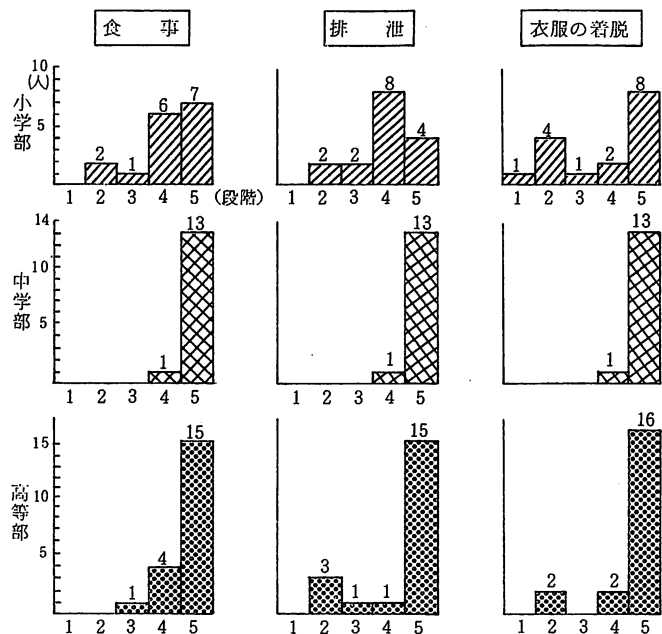
項 目 段 階		1	2	3	4	5
身 辺 処 理	食 事	大部分補助	一部補助	指示すれば自分でできる。	どうにか自分でできる。	ほとんど自分でできる。
	排 泄	大部分補助	一部補助	指示すれば自分でできる。	どうにか自分でできる。	ほとんど自分でできる。
	衣服の着脱	大部分補助	一部補助	指示すれば自分でできる。	どうにか自分でできる。	ほとんど自分でできる。
社 会 性	遊 び (2人遊び)	人と遊ぼうとしない。	人に関心があるが遊ぼうとしない。	おとなとなら遊ぶ。	2人で遊ぶ。	3～4人で遊ぶ。
	指 示 理 解	指示がわからない。	日常的な指示はわかりどうかできる。	日常的な指示はわかり対処できる。	簡単な指示はわかりどうかできる。	簡単な指示がわかり対処できる。
	対 人 関 係	全くかかわりあいをもとうとしない。	家族となら成立する。	特定の人(先生・友達)となら成立する。	学級のみennaと成立する。	だれとでもほぼ成立する。
	集 団 参 加	全く参加しようとしてない。	特定の小集団なら参加する。	指示すれば参加する。	参加するが問題がある。	ほぼ問題なく集団に参加できる。
言 語	発 語	発声のみである。	意味づけをともなった発声をする。	数個の単語がいうる。	単語のら列でどうにか会話ができる。	普通に会話が
	こ と ば の 理 解	ほとんどわからない。	日常のことばはわかる。	身近なものの名前などはわかる。	日常生活上のことばはどうかわかる。	日常生活上のことばはほとんどわかる。
	会 話	会話をしようとしてない。	身ぶりや表情で会話をしようとする。	身ぶりや表情で受け答えができる。	ことばを使って簡単な受け答えができる。	ことばを使って受け答えができる。
情 緒	感 情	感情表出はほとんどない。	感情表出は乏しい。	感情表出は豊かであるが統制ができない。	感情表出が豊かで統制もほぼとれている。	感情表出も豊かで統制もとれている。

(情緒) 動き

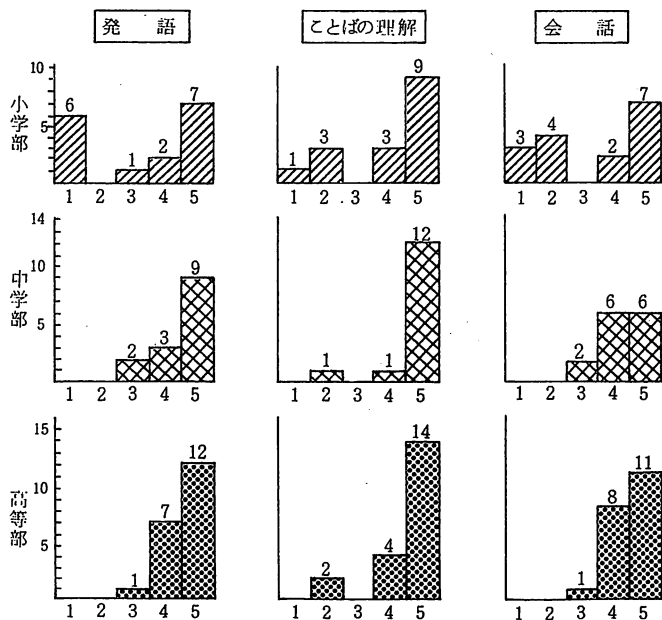
A	B	C	D	E
きわめて寡動	寡動傾向	安定	多動傾向	多動

(イ) 集計の結果

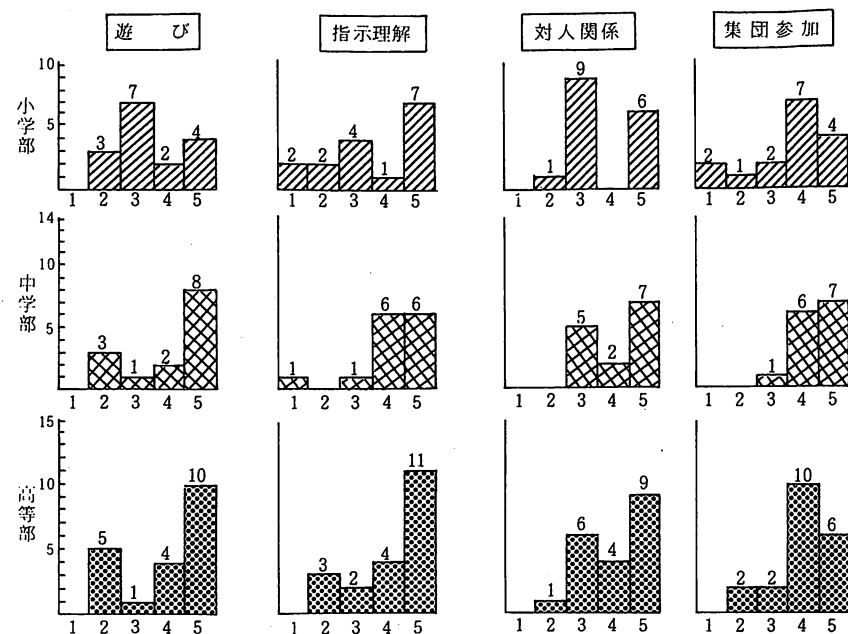
【身辺処理】



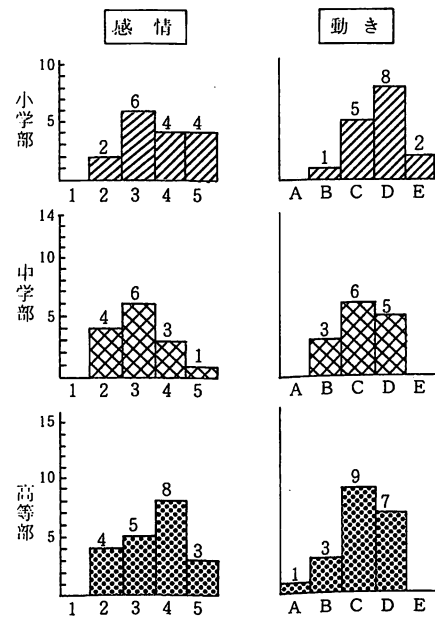
【言語】



【社会性】



【情緒】



キ. 運動機能発達検査

(ア) 運動機能 (MOA) 個人別変化一覧表

小 学 部

	児童 番号	56年度	57年度	差
下 学 年	1	4 : 0	4 : 6	+0 : 6
	2	6 : 8	5 : 5	-1 : 5
	3	2 : 5	2 : 6	+0 : 1
	4	4 : 3	4 : 5	+0 : 2
	5		4 : 1	
上 学 年	6	5 : 0	5 : 1	+0 : 1
	7	3 : 9	4 : 2	+0 : 5
	8	4 : 8	4 : 9	+0 : 1
	9		3 : 6	
	10	5 : 6	5 : 8	+0 : 2
	11	5 : 5	5 : 9	+0 : 4
	12	9 : 4	10 : 2	+0 : 10

高 等 部

生徒 番号	56年度	57年度	差
1	1 2 : 1 0	1 4 : 2	+ 1 : 4
2	1 2 : 6	1 3 : 2	+ 0 : 8
3	1 2 : 6	1 2 : 2	- 0 : 4
4	1 1 : 2	1 0 : 0	- 1 : 2
5	1 1 : 1 0		
6		8 : 4	
7		1 2 : 8	
8	4 : 2	4 : 1 0	+ 0 : 8
9	9 : 1 0	9 : 1 0	$\begin{smallmatrix} + \\ - \end{smallmatrix}$ 0
10		3 : 6	
11	3 : 1	4 : 4	+ 1 : 3
12	1 4 : 4	1 4 : 8	+ 0 : 4
13	8 : 4	7 : 8	- 0 : 8
14	1 4 : 8	1 4 : 8	$\begin{smallmatrix} + \\ - \end{smallmatrix}$ 0
15	1 2 : 8	1 2 : 0	- 0 : 8
16	1 0 : 8	1 1 : 0	+ 0 : 2
17	1 0 : 1 0	1 0 : 0	- 0 : 10
18	1 4 : 4	1 3 : 8	- 0 : 8
19	1 3 : 0	1 1 : 8	- 1 : 4
20	1 0 : 8	9 : 8	- 1 : 0

中 学 部

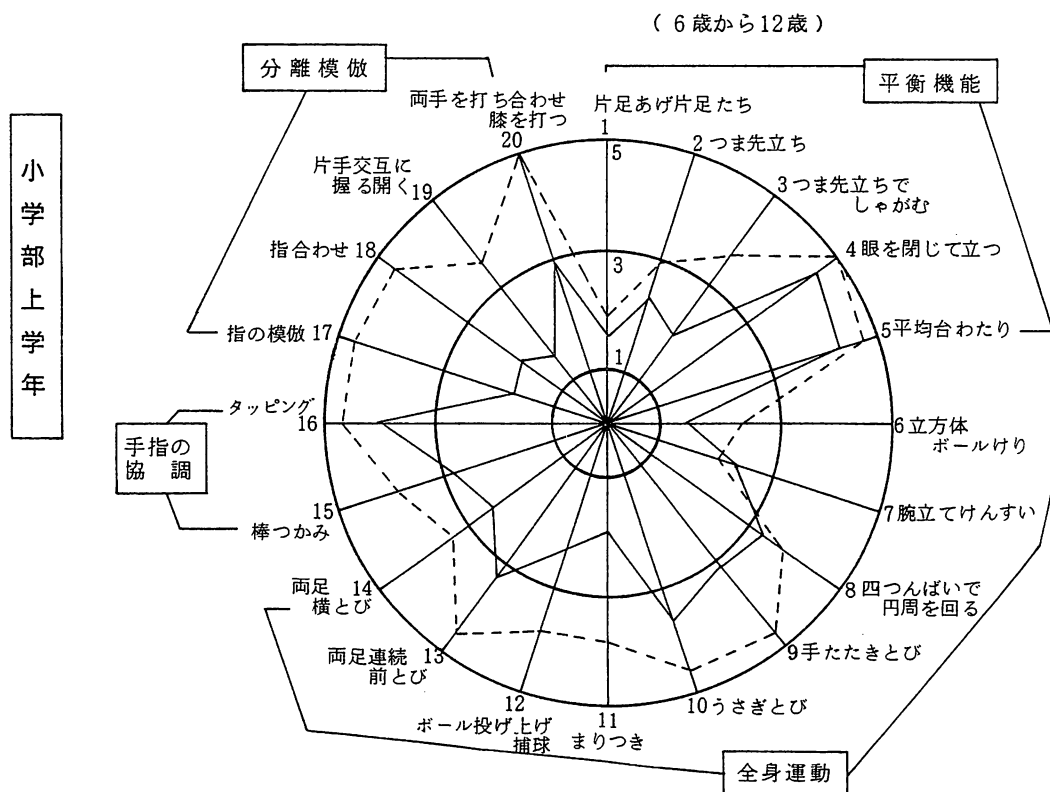
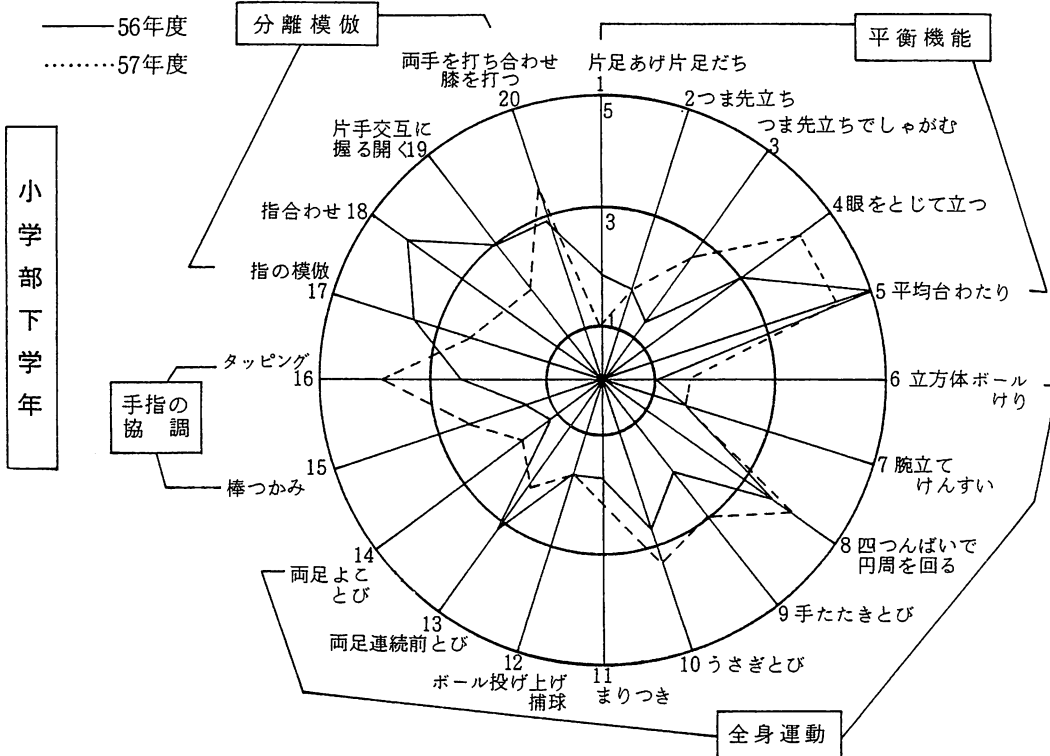
生徒 番号	56年度	57年度	差
1		5 : 1 0	
2		7 : 2	
3		4 : 4	
4		6 : 2	
5		5 : 1 0	
6		5 : 4	
7	9 : 6	1 0 : 6	+ 1
8	9 : 6	1 1 : 2	+ 1 : 8
9	6 : 8	7 : 6	+ 0 : 1 0
10	7 : 1 0	8 : 2	+ 0 : 4
11	4 : 3	6 : 2	+ 1 : 1 1
12	3 : 8	4 : 2	+ 0 : 6
13		4 : 6	
14	3 : 4		

MOA, MOQの昨年度との平均比較

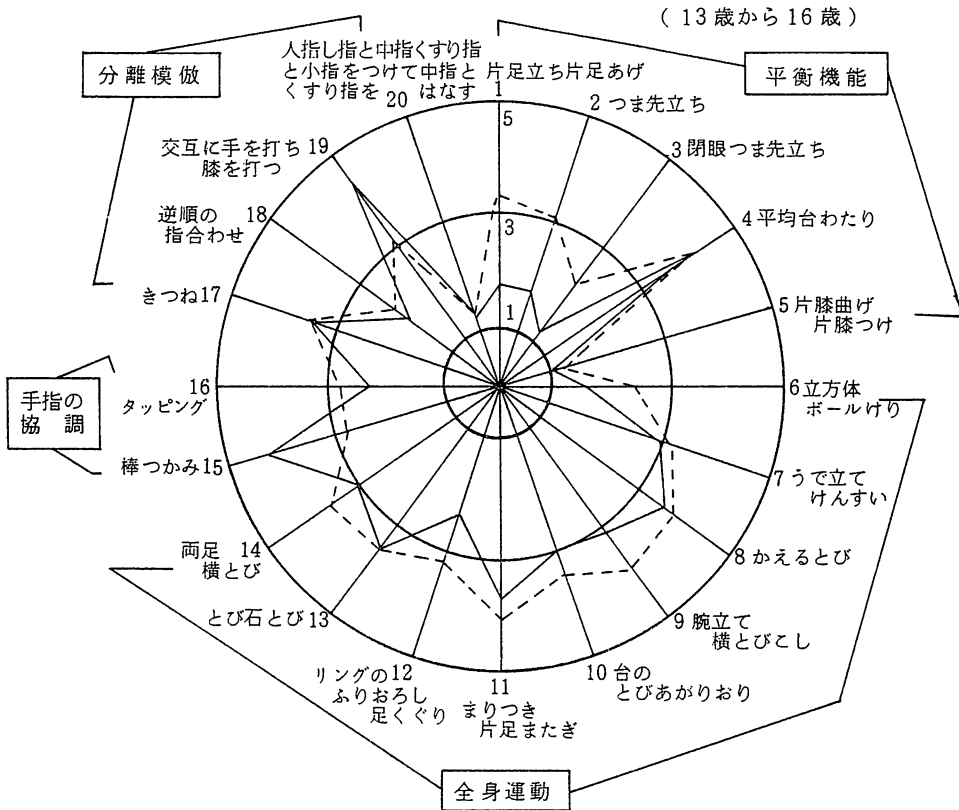
学 部	年度	MOA	MOQ
小 学 部	下学年	5 6	4 : 1 0
		5 7	4 : 4
	上 学 年	5 6	8 : 1
		5 7	5 : 6
中 学 部	5 6	8 : 4	6 0
	5 7	6 : 4	5 0
高 等 部	5 6	1 1 : 2	6 9
	5 7	1 0 : 5	6 6

(イ) <課題別把握ダイアグラム>

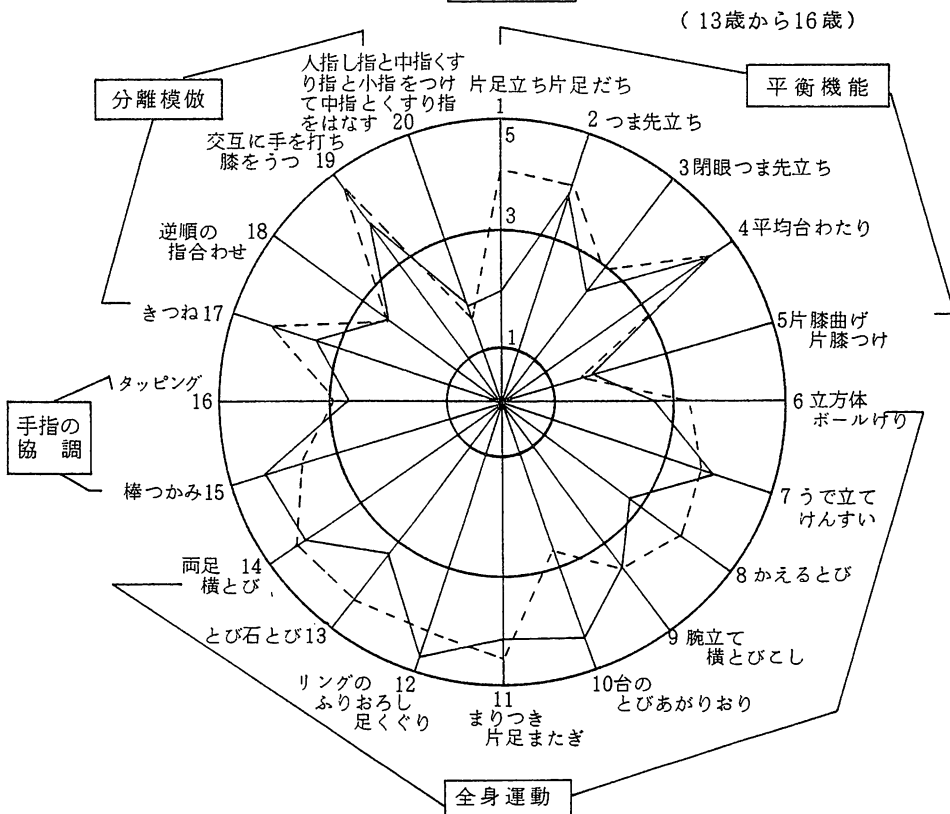
(6 歳から12 歳)



中学部



高等部



④ ま と め

(ア) 行動観察

小学部では、全項目において段階のばらつきが著しく、子供の発達差が大きいことを示している。生活経験が少ないため、何らかの補助や指示を必要とする子供が多い。特に自閉児についてはその傾向が強く、全項目を通して1～2の段階に位置している。

中学部・高等部では、身辺処理や言語の面で、生活年齢の高まりとともに向上の傾向が見られる。しかし社会性と情緒面においては、必ずしも生活経験が増すにつれて、その状態が改善されていくとは限らない。特に、情緒面においては、各学部とも同じような傾向を示し、生活年齢よりも、その子のもつ特性や家庭環境等に左右されていることが考えられる。

各項目を指示や経験の積み重ねによって発達が促進される要素をもつものと、子供自身が働きかけていくものとの二つに分けてとらえてみると、各学部共通の傾向が表われている。身辺処理、言語や社会性（指示理解と集団参加）の項目は、何らかの外的条件によって行動が様式化される内容と考えられ、繰り返しの経験によって高まっていくことが予想される。一方、同じ社会性の中でも、遊びや対人関係の項目は情緒面と深い関係があり、内発的な高まりに大きく左右されるものと考えられる。感情の項目が各学部同じような傾向を示し、遊びや対人関係の項目にも同様な結果が表われていることと、その他の諸項目の結果にみられる傾向とは大きな対照をなしている。

今後の課題として、各項目、段階ともに内容を検討する必要がある、一人ひとりの発達を追った実態把握に努めなければならないと考えている。特に自閉児については、日常の行動観察を基に、彼らに合った細かい行動観察表の作成が必要である。

(イ) 運動機能検査

MOAの値について昨年度と比較すると、小・中学部のほとんどの児童・生徒が伸びを示している。これは活発に活動できる環境が整えられつつあり、遊びや学習等からだ全体や手指を使う活動を多く取り入れるよう配慮してきたことの効果が表われてきたのではないと思われる。しかし高等部においては、低下している生徒が増えている。これは年齢的なものや体格の問題から運動機能の発達が上限に近く、現状維持が困難な生徒が多くなってきたためではないかと考えられる。

一方、昨年度との平均値比較では、三学部とも低下している。これは、入学や卒業によって、運動機能の低い児童・生徒が多くなってきたためと考えられる。

課題別把握ダイアグラムを学部ごとに昨年度と比較してみると、ほとんどの課題において低い結果が出ているが、昨年度とほぼ同じ形を示している。このことは、運動機能の低い児童・生徒が増えてきたため、全体として値が下がってきているが、児童・生徒の特徴としては、ほぼ昨年度と同じ傾向を示していると言える。

今後の課題として、検査時の児童・生徒の健康状態、心理状態、行動観察の結果などが運動機能検査にどのように影響するかについて研究を深めていきたい。

(2) 理論研究のあゆみ

① 昭和56年度の研究

文献を参考にして「動き」「発達」についての研究を進め、本校の考え方を明らかにしていくことにした。

昭和56年度の当初、子供のおおよその実態、「動き」「発達」について下記のようにまとめた。

<子供のおおよその実態>

- 。 教師の指示が理解できない。
- 。 教師の指示は理解できるが、行動がともなわない。
- 。 内容が理解できない。
- 。 内容は理解できる。
- 。 経験がない。
- 。 理解するが行動の仕方がわからない。
- 。 内容を理解しようとししない。
- 。 理解し、行動の仕方もわかってもしようとししない。
- 。 無関心である。
- 。 指示には従うが、消極的である。
- 。 表情に乏しい。

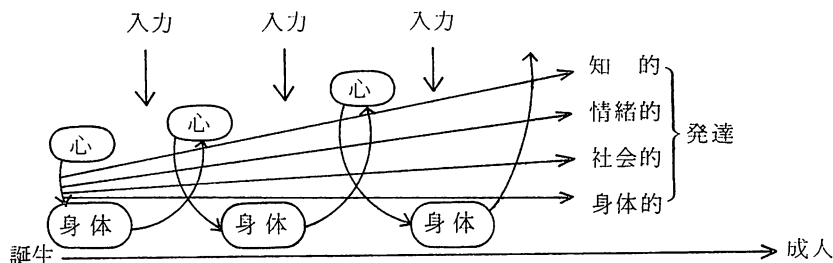
<動きと発達>

。 動きの種類

- ＜ 内的動き ——— 心情行動（見る、聞く、考える、感じる etc ……）
- ＜ 外的動き ——— 身体行動（歩く、走る、泣く、笑う etc ……）

。「発達」と「動き」

「動き」とは、人間の成長発達を促す刺激である。つまり、外からの働きかけ（入力）であり、心と身体とに個々バラバラに働きかけることでなく、双方に働きかけることで、心身が相互に影響し合って、諸能力が伸びていくととらえた。これを図示すると次のようになる。



- 。「発達」とは、年齢に伴う変化であり、量的拡大と質的变化（構造化の過程）とがあるが、個人によって、それは違いがある。

以上のようにとらえていたものを受けて、研究を進めた結果、昭和56年度は、次のようにまとめた。

＜基本的な「動き」のとらえ方＞

辞書によると「動」の意味には①うごく ②おどろく ③みだれる、かわる ④感じる等の意味があり、心情行動（内的動き）と身体行動（外的動き）に分けられる。

動きは、手足を動かしたり、歩きまわったりする単なる動きとしてとらえず、人間の活動における基本的な行動で、社会生活においては周囲の人々との相互関連を保つための行動で、全体としての人間の発達という観点から次のように基本的にとらえることにした。

- ・ 人間形成が目標であること。
- ・ 動きを単なる身体活動としてのみとらえず、身体・運動機能の発達と精神発達との相互関係として考える。
- ・ 各々の発達に応じて動かせ方（経験のさせ方）は違ってくると思う。
- ・ 人間を個体・生活体・社会体という角度でとらえ、それぞれに応じた人とのかかわり方があると思う。

＜「動き」の研究視点＞

人間の成長・発達の段階をみたとき、ピアジェによると、思考の発達を感覚・運動→知覚的活動→表象機能→具体的操作といった認識作用と動作とを、最近では一体性のもの、すなわち、「異質同型性」として考えており、これを《動作は思考を生む》とも言っている。

また、フロスティッグによると、感覚・運動期が精神発達の基盤であると述べ、全ての感覚と運動を通して行われるものであると言っている。

そこで、わたしたちは身体活動の発達や認識の過程をふまえ、本校児童・生徒の実態に立ち、まず豊かな経験をさせることが大切だと考え、生活空間の拡大を図り、各々の発達に応じた動きを取り入れることにより、他児との人間のかかわりを深め拡大する過程において、社会性・情操面等人間が社会に適応するための基本的な諸能力が育成されると仮説をたてた。

そのために、自発性の育成を願う“合目的な動かせ方はどうあればいいか”を研究の視点に、心身両面の諸機能の発達を促進させる生活単元学習の中での合目的な動かし方の研究を微力ながら初年度は取り組んできたのである。

② 本年度の研究

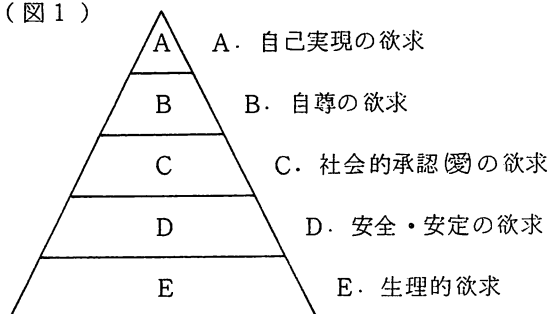
ア. 子供の見方と発達

発達とは、心身の形態や機能が量的拡大、質的変化の過程といわれるように、精神発達遅滞児にとっても、その質、しかたなどに差があったとしても、普通児と発達の筋道は同じであると考えられる。そう考えると、マスローやゴッシャルトが言っていることを、彼らにも適用することができる。つまり、マスローは、五層の欲求説（図1）の中で、「教育とは、彼らの持っている伸びる可能性を最大限に引き出し、一人ひとりに自己実現の喜びを味わわせることである。このことは、どんな子供であっても、その子の持っている能力を精一杯発揮して生きている姿こそ自己実現の喜びに満ちている時である。」ということを表わしている。そのためには、まず、生理的欲求が充足されなくてはならない。そして、

安全・安定の欲求が満たされ、更に社会的承認の欲求、自尊の欲求、自己実現の欲求などが少しでも満たされることであると言っている。また、ゴッシャルトは、たる形の図（図2）を示し、人間（人格）の発達について、1～2歳児を中心に次のようにいっている。人間は下位にある状態が備わってはいじめてその上の段階が出てくる。つまり、ことばが出るということは、その下にある層に問題があり、そこを充足させなければならない。どこか下層の一部に穴があいていると、いくら上から水（指導）を入れても、そこから漏れてしまうので、そこをまず埋めなければならない。

以上の考え方から、一人ひとりの発達の状態をとらえ、個々に応じた教育をするには、その子のできることは何か、何を欲しているのかななどを大事にして、マスローやゴッシャルトの考え方をよりどころとして、指導していこうと考えた。

（図1）



（マスローの基本的欲求説）

（図2）ゴッシャルトの説より



イ。「動き」のとらえ方

昨年（昭和56年）は、「動き」を「合目的な動かせ方」はどうあればよいかととらえた。この考え方では、子供の気持ちを大事にして、教師の意図する方向へもっていこうということであっても、指導者の意図、方向が前面にでてくるように受けとられやすいのではない。もっと、子供が、動かされる、活動させられるというとらえ方でなく、子供が、動く、活動する。つまり、「させられる」から「する」方向へという考えにたとうということで、「動き」のとらえ方を再考した。

そこで、「させる」から「する」ということ、つまり、個々人の持つ、欲求、興味・関心などを満足させ、自らしようとする意欲、自発性、自主性などを育てようとする、彼らがどんなところで育っているか、すなわち環境について考えなくてはならない。この環境と人とのかわりについて、K・レヴィンは、人は環境から離れたものとして考えるべきでないとして $B = f(P \cdot E)$ という関数で表わしている。この考え方を基にわたしたちは、Bは行動、Pはその子の発達の状態、Eは彼らにとって意味のある環境、つまり、彼らの持つ欲求や興味・関心を触発したり、働きかけたりする場、教材・教具、集団などにとらえて、「動き」を考えることにした。 $B = f(P \cdot E)$ という関数を文章化すると、

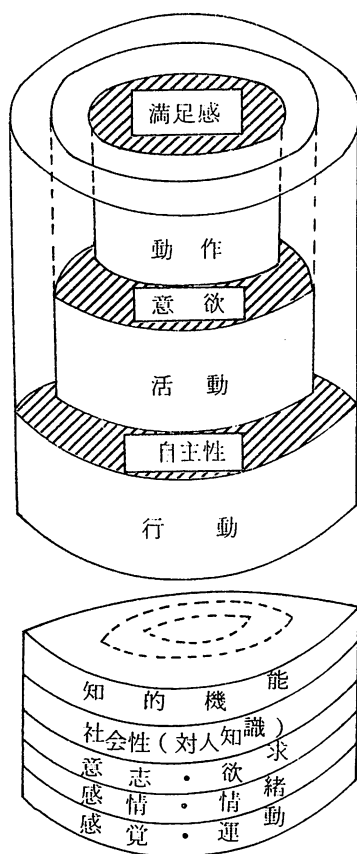
B（行動）は、E（環境）とP（発達の状態）とのかかわりの中で決まってくるということになる。すなわち、A君（P）は、指示はわかってもなかなか指示に従わないとすると、その子が興味・関心のある活動を取り入れた環境（E）づくりをすることで、彼は、満足感を味わい、意欲的に活動（B）することになるのではと、「動き」を人と環境とのかかわりという面からとらえて、本年度は、次のように定義づけた。

「動き」とは、より生き生きと活動することをめざして、生活体（人）と外界（環境）とのかかわりを向上させることである。

生活体と外界とのかかわりを向上させるということは、個々の能力に応じて、場の認知、状況判断の仕方などを向上させようとするものである。そうすることによって、徐々に、場に応じた活動ができるようになり、ひいてはそれが自発的、自主的なものとなっていくということである。すなわち、まず、満足感を味わわせることで、意欲が沸き、更に自主性も育つのではないかと考えた。これを図に表わすと図3のようになる。

ところで、この「動き」をよりわかりやすくするために、「動き」のめざす子供像を3つの段階、動作、活動、行為に分けて、教師の観察をもとに作成した。

（図3）



「動き」のめざす子供像

1. 動作の段階（個体）

外界にかかわりなく、本人の意思も薄く、他からなされるがまま、あるいは、自己規制がなく、生理的欲求にまかせるままの状態。

- ことばや動作による指示があると動く子供
- 教師や他人の手助けで動くことのできる子供
- ごく身近なことに興味・関心のもてる子供

2. 活動の段階（生活体）

一つ一つの行動の中で、本人の意志と身体活動とが一致している状態であり、次の行動への目的はなく、行動そのものに没頭している段階。

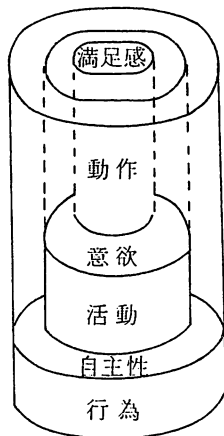
- 意志表示のできる子供
- 模倣のできる子供
- 進んで行動する子供

3. 行為の段階（社会体）

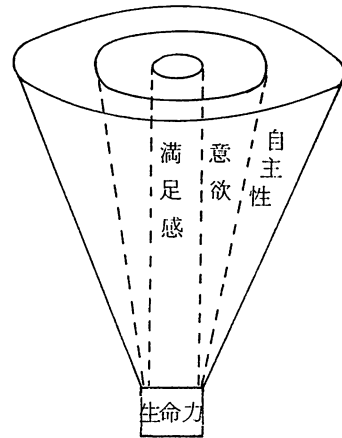
見通しを持って行動できる段階。

- 人に指示のできる子供
- 判断のできる子供
- 目的をもって行動できる子供
- 創意工夫のできる子供

しかし、このめざす子供像を支える条件は何かと考えていったところ、現在の子供の実態からすると、ねらいが高いようである。三段階に分けた根拠がはっきりしない。動作、活動、行為といったことは広く一般に使われているので、その違いを述べることは難しいなどから、このめざす子供像をあげるは問題である。また、同じ理由で、先に示した図では、満足感、意欲、自主性が同じ割合で伸びているが、子供の発達の状態によっては、満足感を十分味わわせなくてはならない子もいるだろうし、逆に、言葉による賞賛だけで満足感を味わうことができ、意欲の高まる子もいるのではなかろうか考えると円柱の図では不都合でということで、次のような図を考えた。しかし、この図でも、まだ不十分であるとして今後の課題として残された。



(図4)



(図5)

ウ．今後の課題

「動き」とは何かについて、理論づけをしようと取り組み、なんとか、本校なりの考えを示すことができた。しかし、動物に例えると、象に向かってありがつついているようで、今後の研究によるところが大きい。

私たちは、一般的にいわれる運動面での動きではなく、心身両面を含めた「動き」ととらえて研究してきた。そのため、身体の動きをとらえることだけでなく、心はその人の中に広がる宇宙であると例えられるように、奥深い心の動きまでとらえることは非常に難しいことがわかり、研究の困難さを感じた。今後の課題として、「動き」について、実態をどうとらえるのか、一時間の中でどんな方法で指導すればよいかなど、具体的実践を通して明らかにしていきたい。

(3) 授業研究

研究授業の進め方と、一人ひとりの動きがわかる指導案について研究し、テーマに基づいた研究授業に生かしてきた。

① 研究授業の進め方

ア. 指導案作成の段階において

学部視点に基づく目標および内容の設定，期待する動きの設定や教材研究に努めた。

イ. 授業実践段階において

(ア) 授業前……授業の前々日に全体会をもち，テーマに対する学部の基本的考え方や研究の視点，授業についての説明および質疑応答など授業の観点を明確にした。

(イ) 授業中……授業の観点に基づき，一人ひとりの動きや全体の様子をV T Rや下の記録用紙に記録した。

授業記録用紙

児童・生徒氏名

記録者()

学習の流れ	教 師					児 童 ・ 生 徒				
	説明・発問 指 示	示 範	教 材 教 具	場 所 構 成	見 る	聞 く	話 す	行 動	表 情	その他

(ウ) 授業後……授業研究の後，記録用紙やV T Rを授業研究班で集約し，学部の視点に基づき考察し，授業研究のまとめをすると共に以後の授業に生かすようにした。

② 一人ひとりの動きがわかる指導案

児童・生徒の動きがよりわかるように，児童・生徒をそれぞれの活動内容毎に2～3の群に分けて，それぞれに予想する活動を記載するようにした。その指導案で研究授業を行い，出された問題点を授業班で検討し改善した。以下研究の経過を述べることにする。

ア. 最初の指導案

過 程 (時間)	学習のながれ 教師の手だて	期 待 さ れ る 活 動			備 考
		A群	B群	C群	
↑ 導 入 (10分)	1. 前時までの学習を思い出す。 ○ 実習職場を発表させたり，日誌の提出など	<ul style="list-style-type: none"> 大きな声で実習職場を発表する。 あいさつや簡単な日常会 	<ul style="list-style-type: none"> あいさつや遅刻した時な 	<ul style="list-style-type: none"> 職場名カードを使って発表する 出勤や退社 	実習一覧表 職場名カード 実習日誌

問 題 点

- 学習のながれと教師の手だてが同じ欄なので見にくかった。
- A群，B群，C群に対するそれぞれの手だてがわからなかった。

イ．二回目の指導案

過 程 (時間)	学 習 活 動			教 師 の 手 だ て	備 考
	A 群	B 群	C 群		
↑ 導 入 (7 分)	1. 前時までの学習を思い出す。 ・見学地を思い出し発表する。	・コース図の見学地名を読む		・旅行のコース図を示し、 興味の喚起を図る。 ・前時までの学習をふり返	コース図

問 題 点

- それぞれの活動に対する教師の手だてを同じ行に書くようにしたため、見やすくなったが、A、B、C各群の活動が、実際は同時活動なのに、順序性があるように見えてしまった。
- 指導案が長くなりすぎ、学習活動の大きな流れがわかりにくかった。

ウ．三回目の指導案

過 程 (時間)	学 習 活 動		教 師 の 手 だ て	備 考
	A 群	B 群		
↑ 導 入 (7 分) ↓	2. 今日の学習について話し合う しんこだんご屋さんをつくらう ・今日は店づくり ・友達の発表を聞 の4番目で、しん いたり絵カードや		④店作りの計画表を見せ、今日は 4番目であることを気づかせる ⑥絵カードを見せたり「だんご」 と言わせたりして、だんご屋を	計画表 絵カード しんこだんご

※ 教師の手だての欄の④はA群に、⑥はB群に、⑦はC群に、⑧は全体に対する手だてである。

以上の研究をふり返ってみると、いくつかの成果や課題が考えられる。

まず、児童・生徒を、同じような活動が予想されるグループに分けて、それぞれのグループに対する活動を設定したため、活動がより具体的となり、学習における児童・生徒の活動が活発になった。特に日常、学習への参加が消極的であった児童・生徒に対しても、活動を掘り起こし、手だてを明確にしたことから、いきいきと積極的に活動するようになった。それは、授業設計の段階で、より多様な動きを想定したからである。しかし、指導案上のグループと学習活動におけるグループとを混同しやすかったことや、学習活動で全く異なる活動をする場合の記載上の問題点があった。また、グループとしての活動でなく、やはり、一人ひとりの動きがわかる指導案のあり方など、今後の課題も多い。

以下、各学部の実践研究について述べる。