

はじめに

校長 岩井 康 頼

弘前大学教育学部附属学校園での任務の一つに、本校における教育実践を踏まえ教育学部と連携した教育研究の推進がございます。平成29年4月に弘前大学大学院教育学研究科に教職実践専攻「教職大学院」が誕生しました。学校現場や地域の問題を敏感に捉え、それぞれの教育課題に理論と実践との往還を通じた省察をもとに的確に対応できる、いわば「実戦力」を身に付けることが目的です。これによって教育委員会と大学・教育学部、附属学校園、そして地域とのますますの連携体制が、様々な教育課題の研究開発にも繋がっていくものと期待しています。

さて本校では、26年度～27年度に「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的研究」を主題とした研究に取り組みました。その結果、いくつかの成果が得られると同時に、より適切な目標設定や自己評価を行うためには子どもたちの「表現」する力を育むことが必要であるということに気付く機会にもなりました。また、思いを豊かに表現することは自己実現の一つであり、自己肯定感をもち、より豊かな人生を歩むためにも大切であるという結論に至りました。そのような経緯を経て、28年度～29年度にかけては、主題を『「豊かに表現する児童生徒」を育む授業の在り方』と設定して研究を開始しました。

また、本研究を進めるに当たっては、弘前大学の先生方からは専門分野における度重なる助言やご指導を賜りました。また、数値化できない表情や様子等の質的な側面も着目し適切に読み取ることが大切であることから、エピソード記述の権威である京都大学名誉教授の鯨岡峻氏を講師として招聘し、講演や助言をいただきました。

なお、この度、開催いたしました公開研究発表会は、本校教員が実践したささやかな成果を発表する場となりました。今回の研究におきましては、教師が個に応じて方法を工夫し、指導や支援の在り方を研究し、授業の質を高めていくことも大きなねらいの一つです。参会の皆様方からのご助言により、さらなる授業改善に結び付け、子どもたちの発達を支援するために生かしていきたいと思っております。そして、本研究の成果が特別支援学校、小学校・中学校の特別支援学級において活用されることを期待しています。

今後とも、本校の教育研究開発の推進に向けた、いっそうのご指導、ご助力を賜りたくお願い申し上げます。

目 次

はじめに	1
I 今回の研究について	3
1 研究主題設定の背景	
2 研究主題	
3 研究の目的	
4 研究仮説	
5 研究計画	
6 研究内容と方法	
II 実践報告	8
国語グループ	8
音楽グループ	24
図画工作・美術グループ	36
体育・保健体育グループ	56
自立活動グループ	71
III 研究のまとめ	88
資料（公開研究発表会：分科会資料・記録）	92
おわりに	102
研究同人	103

I 今回の研究について

研究主題

「豊かに表現する児童生徒」を育む授業の在り方

1 研究主題設定の背景

(1) 本校の教育目標について

本校の教育目標は、「自分のもっている力を精いっぱい発揮し、積極的な社会参加を目指す」であり、学校経営の方針は、「児童生徒一人一人の実態を的確に把握し、個性や能力・特性を生かしながら「生きる力」を育む教育を推進する。」である。児童生徒一人一人によって将来の生活の過ごし方は異なるが、個々が自分の力を十分に発揮して豊かな生活を送ることを願い、将来の社会的自立の基盤づくりに向けた教育活動を展開している。本校で学ぶ児童生徒は知的障害のある児童生徒で、一人一人の実態を的確に把握し、個性や能力・特性を生かしながら「生きる力」を育むことができるよう、小学部、中学部、高等部が連携した学習指導、生徒指導、進路指導に努めている。また、一人一人の障害や特性に応じた指導や支援を効果的に行うため、個別の指導計画や学習指導案の作成においては「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の観点別に実態把握、目標設定、評価を行ってきた。

(2) 前回の研究の成果と課題について

平成26年4月から平成27年7月まで、「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的研究」という研究主題のもと、児童生徒が学習場面において自己評価を行うことにより、適正な行動が増えるであろうという研究仮説を立て、研究に取り組んだ。この研究は、平成25年度の研究である、「働くための環境設定とシステム作成の試み」の成果と課題を受け、児童生徒による自己目標の設定、自己評価、他者評価できる環境設定をマニュアル化し、児童生徒の変容から指導内容や方法を追求したものである。この研究により、自己評価は児童生徒の学習課題の獲得や情意面の向上に有効に機能し、自分の行動に目を向けるきっかけにつながったことが成果として得られた。また、一人一人に応じた目標設定や評価の環境を整えることは、児童生徒の自己理解を促し、自己形成につながるということが確認できた。課題としては、児童生徒が自己目標の設定や自己評価をする上で、自分自身を表現するための力を育てること、また、児童生徒が学習に対してどのような視点で向き合っているのか、外部からの情報や刺激をどのように認識し、理解・判断して次の行動につながられるのか、私達教師は、児童生徒一人一人の内面に深く目を向けて指導に努めていくことが必要であるということが挙げられた。

(3) 特別支援教育に関わる動向について

現行の「特別支援学校学習指導要領」では、『「生きる力」を育む要素の一つである「確かな学力」は、知識や技能だけでなく、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたものである。』としている。(現行学習指導要領 2008 年)

また、「障害者の権利に関する条約第24条 教育」では、次のことが目的とされている。

- (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
- (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
- (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能にすること。

これらのことを踏まえ、本校の児童生徒が将来の自立や社会参加に向けて必要な力を身に付けていくために、効果的な指導につながる計画的な授業実践を行うことが必要であると考えます。

2 研究主題について

「表現」とは、自分の思いをしっかりともち、これまで学習してきたことや身に付けてきたことを試行錯誤しながら自分なりに考え、判断し、積極的に表していくこと。

本研究主題は、『「豊かに表現する児童生徒」を育む授業の在り方』と設定した。前回の研究課題と本校の児童生徒の実態、教育の動向を踏まえ、児童生徒一人一人は思いや考えをもった存在であり、その思いや考えを様々な形で表すことができるよう、彼らの内面に対する見方・考え方を丁寧に行い、指導や支援を行っていかうとするものである。

私達教師は、日々、児童生徒が自分の思い、感じたことを豊かに伝えてほしいと願い、指導にあたっている。本校の児童生徒（知的障害）は、活動には意欲的であるが、自分の思いや伝えたいことを言葉や行動にして表すことが難しく、受け身的になったり、自信のないことには消極的だったりして、もっている力を十分に出しきれていない面がある。このことは、児童生徒の障害に理由があるのではなく、私達教師が、児童生徒一人一人は思いや考えをもった存在であり、どのように児童生徒と向き合い、指導していく必要があるかということのを再認識するに至った。

そこで、「表現」とは、「自分の思いをしっかりともち、これまで学習してきたことや身に付けてきたことを試行錯誤しながら自分なりに考え、判断し、積極的に表していくこと」とし、児童生徒の内面の表れであると捉えた。そして、豊かに「表現」している姿とは、人とのかかわりを楽しみ、できる自分、頑張った自分に達成感を感じていること、つまり自分らしさを発揮することになり、本校の教育目標である「自分のもっている力を精いっぱい発揮する」児童生徒を育み、将来の社会的自立の基盤につながると考えた。

「表現」を主題にした先行研究には、言葉、言語活動を軸にしたものがあるが、本校の児童生徒の実態を考え、言語活動に限らず、運動、絵や作品、音楽活動等、「表現」の内容は教科等（指導形態）によって様々であり（図1）、教科等の特性を生かして幅広く「表現」を捉えることとした。そして、それぞれの授業実践の中で「表現」を引き出すことが心身ともに充実した学校生活につながり、「豊かに表現する児童生徒」に育っていくと考え、研究として取り組んでいくこととした。

児童生徒が学習活動に進んで参加し、活動を通して彼らの内面の充足を図ることができるよう、私達教師は、児童生徒の様々な「表現」を受け止める姿勢をもつことを基本とし、児童生徒の反応から授業を分析、改善を通してどのような支援をしていけばよいか明確にすることで指導を充実させることができると考えた。

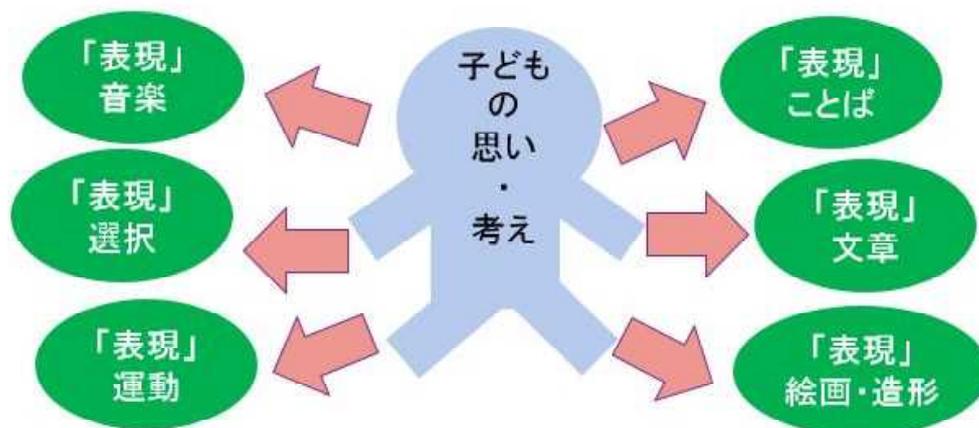


図1

3 研究目的

子ども一人一人が自分の思いを豊かに表現するための、支援の方法を探る。

4 研究仮説

各教科等における児童生徒の「豊かに表現している姿」を明確にし、それをめざした授業設定や支援を行うことで、児童生徒は自分の思いを様々な形で表すことができるだろう。

5 研究計画

本研究は、平成27年8月から平成29年7月までの2年の計画で行う。主な活動内容は次のとおりである。

月	主 な 活 動
平成27年 8月～3月	<ul style="list-style-type: none">・研究主題の設定・研究グループの設定（5グループ：国語，音楽，図画工作・美術，体育・保健体育，自立活動）・研究グループ（各教科等）で「表現」の定義，段階表を検討する。
平成28年 4月～12月	<ul style="list-style-type: none">・公開研修会（6月22日） 『教育実践を「接面」から振り返る』 ー子どもの表現意図を教師が感じ取るためにー 講師 京都大学名誉教授 鯨岡 峻 氏・実践授業と事例の決定，具体的実践・エピソードと数値の両面で，児童生徒の表現の変容を捉える。・協同研との連携・全校研究（中間発表）
平成29年 1月～3月	<ul style="list-style-type: none">・紀要の執筆・全校研究（成果発表）
4月～7月	<ul style="list-style-type: none">・公開研究発表会に向けた授業構想，授業作り・協同研との連携・公開研究発表会（7月13日） 「豊かな表現を育むための教授学的根拠を考える」 講師 元鹿児島国際大学福祉社会学部児童学科教授 成田 孝 氏

6 研究内容と方法

（1）研究体制

研究グループは、「表現」の捉えを各教科等に降ろし、国語、音楽、図画工作・美術、体育・保健体育、自立活動の5つの教科等に設定した。研究グループのメンバーは、児童生徒の生活年齢や発達段階を考慮しながら変容を客観的に捉え、教師の様々な意見を率直に交換できるよう、これまでの学部研究から、学部の枠を越えて縦割りグループを編成した。

（2）「表現」の定義

研究主題の「表現」を基に、教師が願う児童生徒の姿を教科等の特性を踏まえて次のように定義した。（表1）

教科等	「表現」の定義
国語	音声や文字を通して内容を理解し、状況や思考、感情などを伝え合うこと。
音楽	「鑑賞」や「表現（歌唱、器楽、身体表現、創作）」における相互の活動の中で作られた音や音楽。
図画工作・美術	作品の制作過程及び結果として、行為を形にしたり、自分の想いや感じたことを表したりすること。
体育・保健体育	一人ひとりが目標に向かって精一杯身体を動かす姿。
自立活動	どうしたら相手に伝わるか、児童生徒が自己選択、自己決定して発信すること。

表1 研究グループにおける「表現」の定義

（２）「表現」の段階表の設定

研究を進めるにあたり、個々の実態に合わせて段階的に表現を豊かにしていく支援を行うため、各グループで「表現」についての段階表を作成し、目標設定や評価に活用することにした。段階表は、各グループの「表現」の定義と児童生徒の実態をベースに、3段階に設定し、「表現」の変容を総括的に、客観的に評価するものとして、また、単元・題材における「表現」の変容を評価するものとして作成した。段階表については、各グループの実践報告に記載する。

（３）支援の方法を考える

「豊かに表現する児童生徒」を育む支援については、各教科等の特性を生かした指導内容の下、授業の題材設定の他、「表現」の定義と関連付けた児童生徒個々の目標達成に向けてアプローチ内容を各グループで検討した。児童生徒の学習の様子や評価を話し合い、PDCAサイクルに基づいた授業改善を通して、児童生徒自身が身に付けている力を発揮しながら活動に取り組むことができるような学習の場を設定したり、手立てを工夫したりするなど改善を行い、児童生徒の豊かな表現の育成に向けた授業を作っていくことを教育的にアプローチすることとして捉えた。

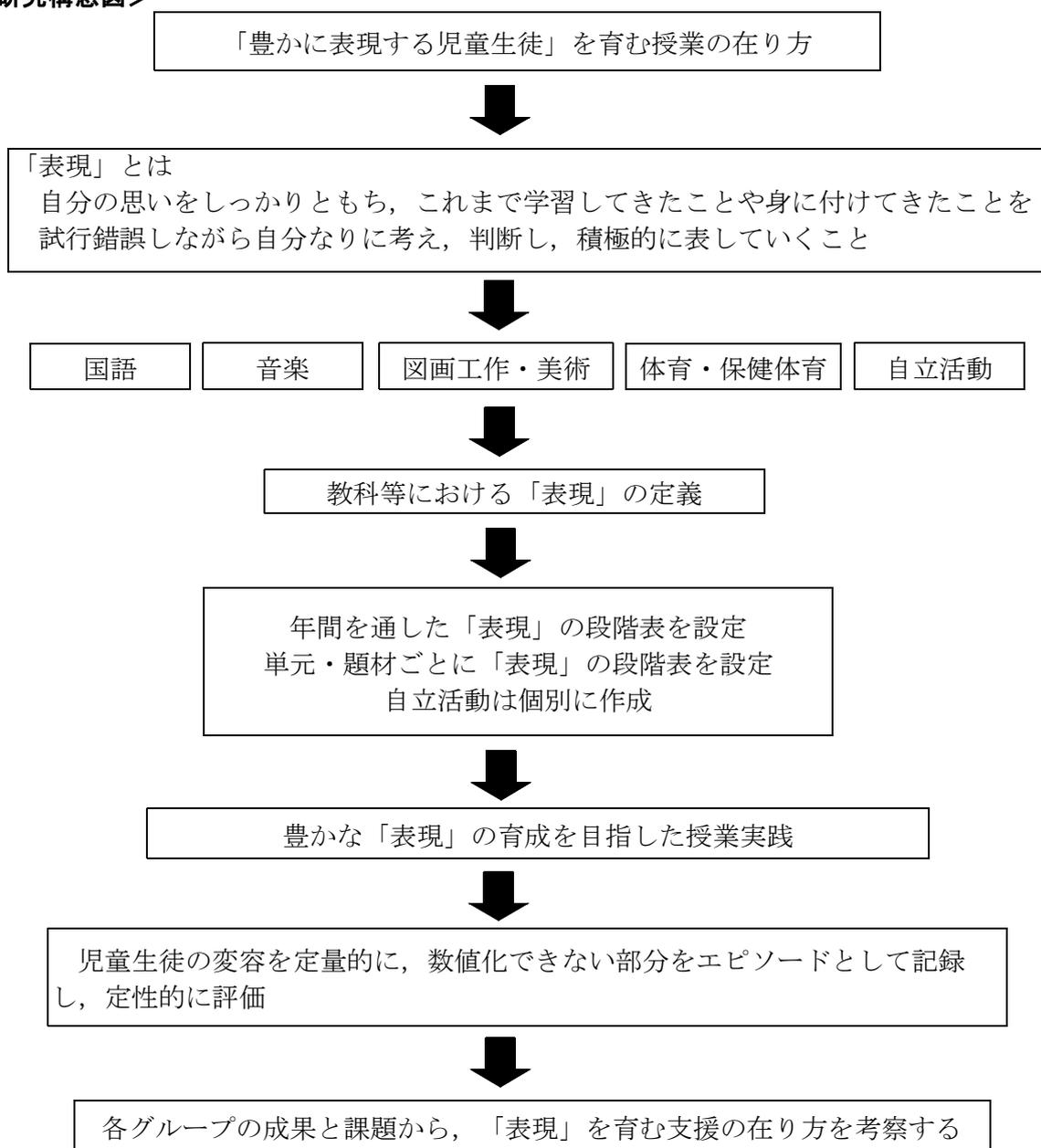
また、前回の研究で行った児童生徒の自己評価、相互評価を継続し、表現を豊かにしていくための支援の一つとして実践していくことにした。

（４）評価、変容の分析

表現の変容を評価する資料としては、テストや授業中のノート、作品、児童生徒の発言の記録等があるが、本校は、平成25年度の研究から量的と質的な評価を取り入れ、児童生徒の変容を分析的に見る方法を取り入れている。本研究でも、「表現」が技能面等に表れ測定が可能なものや評価基準を設定することで、「何ができたか、できなかったか」、「どの程度できたか」を評価することが可能なものは数値化し、学習の中で児童生徒が見せる表情や言葉などは質的評価として動画による記録からエピソードにまとめた。また、児童生徒の作品等も評価の対象とし、作成している過程での様子と合わせて記録した。これらを「表現」の変容として評価することで、指導内容や指導方法、手立てなどの支援方法を協議し、授業を改善することで支援の在り方を探ることにした。

児童生徒の記録を指導や支援の改善に生かすため、平成28年6月22日、鯨岡峻氏を迎え、エピソード記録、エピソード記述に関する講演をいただき、学習の様子とともに児童生徒の内面に着目し、考察して記録することの大切さを再認識し、授業実践に生かすことにした。

<研究構想図>



【参考文献】

- 1) 黒川建一編著（1990）表現 新・幼稚園教育要領 感性と表現に関する領域. ひかりのくに
- 2) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2015） 専門研究B 知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究 -特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて- 平成25年度～平成26年度研究成果報告書
- 3) 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領
- 4) 鯨岡峻（2005）エピソード記述入門 実践と質的研究のために. 東京大学出版会
- 5) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2006）課題別研究報告書
- 6) 筑波大学附属久里浜特別支援学校（2014）自閉症教育実践研究協議会実践研究集録 知的障害を伴う自閉症幼児児童の「表現する力」を育てる指導【2年次】
- 7) 文部科学省（2010）児童生徒の学習評価の在り方について（報告）
- 8) 東篠吉邦・大六一志・丹野義彦編（2010）発達障害の臨床心理学. 東京大学出版会

II 実践報告

国語グループ

1 国語グループにおける「表現」の定義

音声や文字を通して内容を理解し、状況や思考、感情などを伝え合うこと

(1) 研究目標と内容

国語グループでは、「表現」の変容を検証するため学習指導要領における国語科の内容を踏まえ「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3領域と「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の中から「イ 言葉の特徴やきまりに関する事項」、「ウ 文字に関する事項」の2領域を取り上げた。グループ内で協議した結果、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、事実や出来事、感じたことや思い、自分なりの考えを思考・判断した過程や結果を言葉や文字を通して表出すること、また、児童生徒が他者に分かりやすく伝えようとする力の向上をめざすことで思考力や想像力、言語感覚が向上し、さらに心情が豊かになるのではないかと考えた。年間を通した「表現」の段階表は以下のとおりである(表1)。授業においては、「語彙力」(状況や気持ちを適切に表す言葉等)、「形容する力」(擬音語、擬態語、比喻表現等)、「構成する力」(文の構成、文章の組み立て等)の3つの力を育てることをねらった。これらの実践では、個々の実態に応じた支援を通して「伝える力」について研究し、豊かな表現を引き出すための指導の在り方を探ることとした。

	1段階	2段階	3段階
話す	教師等の話し掛けに応じ、簡単な言葉で伝える。	見聞きしたことや経験したこと、自分の気持ち等を話す。	相手や自分の立場を考えた言葉遣いで話す。 自分で経験したことを順序立てて適切に話す。
書く	知っている言葉を使って簡単な文を書く。 平仮名、片仮名を書く。 (なぞり、視写、聴写)	主語と述語、目的語、句読点等が入った文を書く。 小学校低学年程度の漢字を書く。	相手や目的に応じていろいろな文章を適切に書く。 小学校高学年程度の漢字を書く。

表1 「表現」の段階表

2 研究の方法

(1) 対象児童生徒について

小学部、中学部、高等部から各2グループ、15名の児童生徒を抽出し研究対象とした。

1～2段階	小学部2グループ、3グループ、中学部Aグループ、高等部Aグループ
2～3段階	中学部Dグループ、高等部Cグループ

表2 「表現」の段階表におけるグループの段階

(2) 授業について

実践授業として、語彙力、形容する力、構成する力の3つの力を取り上げた。各題材における目標を設定し、各児童生徒の実態を把握し、豊かな表現を引き出すための指導方法を工夫して授業を展開した。各グループにおいて、5月～12月まで実施した様々な授業(表3)の中から、各グループで1つの事例を取り上げた。なお、数値としては表すことが難しい様子や状況の変容については、エピソードを記録して検証することとした。なお、豊かな表現を引き出すための支援方法やエピソード記録の詳細については、各実践事例中に記載した。

グループ名	題 材 名 (①語彙力 ②形容する力 ③構成する力)
小学部2グループ	①名前をおぼえて書いてみよう ②おとやようすを表すことば ③文をつくろう・・・【事例1】
小学部3グループ	①いろいろな言葉 ②様子を表す言葉・・・【事例2】 ③作文の書き方
中学部Aグループ	①いろいろな言葉・・・【事例3】 ②いろいろな言葉 ③作文の書き方
中学部Dグループ	①音や様子を表す言葉・気持ちを表す言葉 ②イラストを見て文を書こう・・・【事例4】 ③主語と述語, 助詞
高等部Aグループ	①書いてみよう ②書いてみよう 話してみよう ③3語文をつくろう・・・【事例5】
高等部Cグループ	①古今東西ゲームをしよう・・・【事例6】 ②絵と文章をマッチングしよう ③5分ビデオ制作をしよう

表3 各グループにおける題材例

検証授業として、全グループ共通で「行事の振り返り」の単元を取り上げた。本校で5月に実施の「運動会」と12月の「学習発表会」に合わせて年2回実施することとした。具体的な「表現」の段階表(表4)を作成し「話すこと」「書くこと」の2領域において、児童生徒の表現の変容を追うこととした。なお、思考や判断したことを文字に起こしたり、言葉を表出したりすることが難しい児童生徒においては、カードを選択することやタブレット端末を活用した。

2回の検証授業と並行して、アセスメント(参考資料1)を実施し、その時点における対象児童生徒の国語的能力の状況を把握した。

	具体的な「表現」の段階表	
	話すこと	書くこと
1	事実に合った言葉を話す。	行事に関連した言葉を選択肢の中から選ぶ。
2	事実や気持ちを適切な言葉(1語)で話す。	平仮名や片仮名で行事に関連した言葉を書く。
3	事実や気持ちを適切な言葉(2~3語文)で話す。	平仮名や片仮名で行事に関連した言葉を2~3語程度を用いて書く。
4	出来事や気持ちを自分の言葉で簡単に話す。	主語・述語のある文を書く。
5	出来事や気持ちを自分の言葉で理由を示す1語を加えて、簡単に話す。	主語・述語の他に、気持ちを表す言葉を使って文を書く。
6	出来事と気持ちを自分の言葉で理由や状況を示す2~3語を加えて話す。	主語・述語の他に、目的語等の言葉や気持ちを表す言葉を使って文を書く。
7	事柄の順序に沿って、話す。	事柄の順序に沿って、文章を書く。
8	感想を交えて、順番に経験したことを話す。	感情や様子を表現した言葉を入れ、接続詞を用いて文章を書く。
9	助詞や接続詞を正しく使って、順番に経験したことを話す。	『はじめ・なか・まとめ』『起承転結』等、構成を考えた文章を書く。

表4 「行事の振り返り」における具体的な「表現」の段階表

3 研究の経過

事例① 小学部2グループの実践【構成する力】

(1) 『運動会の振り返り』での児童の実態

小学部国語2グループでは、児童の表現力に関する実態を把握するため『運動会の振り返り』を題材として取り上げた。対象児童2名が参加した競技の映像を全員で視聴し、各競技について児童それぞれに思ったことを発表してもらった。教師は、児童が話したことをそのまま板書し、記録した。

児童Aは、主語や述語、助詞の省略による誤りが見られるが、2～3語文程度で、いくつかの形容詞を交えながら話し、感想や次回への抱負についても述べていた。児童Bは、全般的に話す内容が少なく、単語のみまたは2語文程度の短い文での発表が主であった。主語や述語、助詞の省略が見られるが、いくつか感想が述べられていた。また、「ふわふわ」等の擬態語で話す様子が見られた。

(2) 課題点と育てたい力

児童2名とも語彙の不足や形容詞や副詞等の修飾語の使い方についての課題もあるが、発表した文の構成を見ると、主語や述語の省略や助詞の欠如、使い方の誤りが目立っていた。これまでいろいろな場面で発表する機会があったが、文の構成について取り上げて学習し、また、文の構成を意識して発表する機会はあまりなかったと思われる。そこで本グループでは、助詞を適切に用い、「主語＋目的語＋述語」の構成に気を付けて、文を話したり書いたりできることをねらい、学習を進めていくこととした。

(3) 授業実践

ア 題材名「文をつくろう」

イ 目標立てと児童に合った「表現」を引き出すための具体的な支援方法

名前	現在の段階	「表現」の目標	具体的な支援方法
児童A	話す1 書く1	<ul style="list-style-type: none"> 絵や写真に合う文節カードを選択肢から選び「～が、～で、～を、～した」の構成順序で並べる。 絵や写真に合う文を考え、「～が、～で、～を、～した」の構成で書く。 	<ul style="list-style-type: none"> 動作主や動作、対象等が少しだけ異なる絵を複数用いる。 段階的に絵から自分や友達が動作をする写真を用いる。 手掛かりとして枠上に必要な助詞を示し、「～が、～で、～を、～した」の構成で分けられたワークシートを用いる。
児童B	話す1 書く1	<ul style="list-style-type: none"> 絵や写真に合う文節カードを選択肢から選び、「～が、～を、～した」の構成で並べ替える。 絵や写真に合う文を考え、「～が、～で、～を、～した」の構成で書く。 	<ul style="list-style-type: none"> 動作主や動作、対象等が少しだけ異なる絵を複数用いる。 段階的に絵から自分や友達が動作をする写真を用いる。 手掛かりとして枠内に必要な助詞を示し、「～が、～で、～を、～した」の構成で分けられたワークシートを用いる。

ウ 授業の実際

指導の第一段階で「～が、(～で)、～を、～した」(動作主、対象、道具(材料)、動作)の構成で文を作るために用いた絵教材は「語彙・語連鎖絵カード3集」である。絵カードは約100枚あり、いずれも動作主、対象、道具(材料)、動作といった各要素の一部が異なる構成となっていることから、各要素に注目しながら文を考え、作るのに適した教材であると考えられる。100枚の

絵に出てくる全ての言葉を文節カードにして準備し、動作主、対象、道具（材料）、動作の4つの要素ごとに整理してマグネットボードに貼って提示した。児童は、絵を見ながら複数の選択肢の中から4つの要素ごとに文節カードを一枚ずつ選び取り、それを「～が、（～で）、～を、～した」の順で別のマグネットボードに並べ替えて貼り、完成した文を読むという活動を行った。

文節カードの選択や並べ替えがスムーズにできるようになってから、絵カードを見て文を書く課題に取り組んだ。動作主、対象、道具（材料）、動作の4項目ごとに区切られたワークシートを活用し、絵を見ながら、絵に合う文を考えて書く学習に取り組んだ。活動の途中から児童の興味・関心を高めることをねらいに、絵カードの顔写真の部分を生近な友達の顔写真に置き換えて行ったことで楽しみながら文を作る様子が見られた。

「語彙・語連鎖絵カード3集」での学習により正しい構成の文ができるようになったことから、次に、絵カードに変わり児童本人や友達が調理や工作等を行っている写真を用いた。写真にかかわる文節カードを全て用意し、カードの並び替えによる文の構成を学習し、ワークシートを活用して写真に合う文を書く学習を行った。

エ 授業の結果、エピソード

名前	結果及び様子（エピソード等）
児童A	<ul style="list-style-type: none"> 最初は、一つ一つ確認しながら文節カードを選んでしたが、学習が進むにしたがって、絵を見て全文を唱えてから、文節カードをまとめて選び取れるようになった。 絵に合う文節カードが見当たらないときは、自分でホワイトボードに必要な言葉を書いて文を完成することができるようになった。 絵に合う文節カードを正しく選び取り、文の構成順序に従ってカードを正しく並べ替えて、4語程度までの文を作ることができるようになった。 助詞を手掛かりに、文節ごとに正しい文構成で絵の内容を文にして書くことができるようになった。
児童B	<ul style="list-style-type: none"> 絵に合う文節カードを正しく選び取り、文の構成順序にしたがってカードを正しく並べ替えて、3～4語程度までの文を作ることができるようになった。 文節カードをマグネットボードに戻す際、主語や述語などのカテゴリごとに正しく戻して貼ることができるようになった。 助詞に当てはまる言葉を正しく選んだり、書いたりすることができるようになった。

学習の前半は、文節カードの選択、並べ替えによる活動を行った。書くことにまだ不慣れな児童にとって、カードを並べたり貼ったりするといった遊び的要素は、児童の実態や興味や関心に合った内容であったと思われる。また、語彙・語連鎖カードの絵による学習を発展させ、動作主の身近な友達の顔写真を貼ったり、普段の他の授業や行事等の学習場面の写真を教材として用いたりしたことで、学習に対する興味や関心を高め、身近な出来事を文にして考えることにつなげることができた。

（4）検証授業『学習発表会の振り返り』での児童の様子

実践授業を受け、児童の「構成する力」に関する実態がどのように変容したかを検証するために行事の振り返りとして『学習発表会』を題材として取り上げ、授業の展開は『運動会』と同様に行った。

児童Aについて、発表した文の数が飛躍的に増え、話し方も途中で止まって考え込まず、教師の支援がなくてもスムーズに発表できるようになった。また、助詞を文の内容に応じて適切に用い、「～が、～で、～を、～した」の構成に気を付けて文を考えて話すことができるようになった。助詞の省略は見られるものの、その頻度は少なくなっている。また、事柄を時系列で話しており、話題も児童本人だけでなく、友達のことにも広げ、感想を交えて話せるようになった。

事例② 小学部3グループの実践【形容する力】

(1) 検証授業①『運動会の振り返り』での児童の実態

本グループは、3グループ（3年生男子3名）である。児童は「話すこと・聞くこと」、「書くこと」及び「読むこと」の各領域の学習を積み重ねてきたことで、日常生活に必要なとされる簡単な会話や報告、感想等、基礎的言語能力が身に付いてきている。平仮名や片仮名等基本的な文字への理解もあり、授業のまとめに行う評価活動「がんばりシート」への記入も積極的に取り組んでいる。しかし、文を形容する力に個人差があり、名詞や助詞、形容詞等の一部を正しく活用できる児童から印象に残っていることを覚えた言葉(1～2語程度)で話したり書いたりする児童まで実態は様々である。

検証授業での作文において、文のほとんどが事実のみの叙述であることや原稿用紙の使い方や助詞の使い方が不十分であることが分かった。以上のことから、具体的な場面や様子等を表出できるようになることや文字を正しく書くことで、より分かりやすく他者へ状況が伝えられるのではないかと考えた。なお、本研究では、対象児童を2名に絞り、変容を迫ることとした。

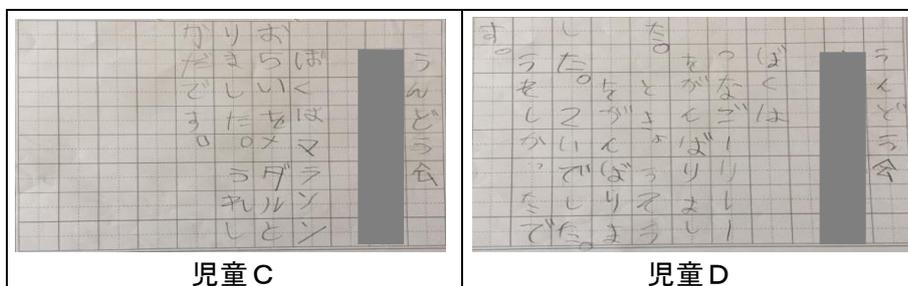


図1 「運動会の振り返りをしよう」作文



写真1 児童の様子①

(2) 課題点と育てたい力

児童Cは、イメージしていることや話した言葉を正しく文字に起こすことが難しい。また、正しい助詞の使い方や「お」と「を」の区別等を覚えることが課題である。児童Dは、何度も同じ言葉を使うことから、言葉の整理をすることや読み返すことで誤字に気付くことが課題である。

(3) 授業実践

ア 題材名「様子を表す言葉」

イ 目標立てと児童に合った「表現」を引き出すための具体的な支援方法

名前	現在の段階	「表現」の目標	具体的な支援方法 (①～⑧)
児童C	話す2	・ 様子を表す言葉を使って簡単に状況を伝える。	①複数の「様子カード」の中から選ぶよう促す。 ②「助詞カード」(二者択一)を選ぶよう促す。
	書く2	・ 絵カードなどを見て、主語や句点、様子を表す言葉のある文を書く。	③「○○はふわふわしている。」などの例を示す。 ④誤字があった場合、平仮名表を見て確認するよう促す。
児童D	話す2	・ 様子を表す言葉を使って簡単に状況を伝える。	⑤様子を表す言葉が入る位置に色付けする。 ⑥話す順番を場面毎に区切る。
	書く2	・ 絵カードなどを見て、主語や句点、様子を表す言葉のある文を書く。	⑦「主語」「句点」「様子を表す言葉」が入る色分けされた空欄を確認して書くように促す。 ⑧解答した文を教師が読み、確認するよう促す。

表5 目標と「表現」を引き出すための具体的な支援方法

ウ 授業の実際（擬音語、擬態語、比喩、色を表す言葉を各題材で学習する。）

学習内容	● 学習活動 ㊟ 支援方法の視点（※数字は、表5 目標と「表現」を引き出すための具体的な支援方法参照）
1 学習内容の確認	<ul style="list-style-type: none"> ● 学習の流れを確認する。 ● トレーニング「これ、何だ？」クイズをする。
2 様子を表す言葉「話してみよう」「書いてみよう」	<ul style="list-style-type: none"> ● 空欄に言葉を当てはめて絵の状況を話す。 <ul style="list-style-type: none"> ① 解答が思い浮かばないときは「言葉カード」から選ぶように促す。 ⑤ 様子を表す言葉が入る位置を囲む。 ● 自分で解答した文を読み、答え合わせをする。 <ul style="list-style-type: none"> ② 二種類ある助詞カードから正しい方を選ぶように促す。 ● 問題文をノートに書き写し、空欄に解答を書く。 <ul style="list-style-type: none"> ③ 例文を見て確認するように伝える。 ⑦ 色分けされた項目を確認しながら書くように示す。 ⑧ 書いた文を一文字ずつ指差ししながら読み返すよう伝える。 ● 黒板に解答を書き、一人ずつ自分で書いた解答を問題文の最初から読む。 ● 解答者以外の児童は「いいです」「ちがいます」と答える。 <ul style="list-style-type: none"> ⑥ 間違った場合、児童の解答を教師がゆっくり読み、注目するよう促す。 ④ 誤字があった場合、平仮名表を見て確認するよう促す。 ● 正解は○、不正解は△を書き、隣の行に正しい文を書く。
3 評価活動	● 「ふりかえりシート」に記入し、授業の感想等を発表する。



エ 授業の結果、エピソード

名前	結果、及び様子（エピソード等）
児童C	<ul style="list-style-type: none"> ・「ぴよんぴよん」「ボタン」等、文字を読みながら身振り等を交えながら解答していた。 ・自分で読んだ文を読み返すことで助詞の間違いに気付き、正しく訂正していた。 ・「〇〇が違うよ」「すごい！」等、児童同士の対話が聞かれた。
児童D	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒントや過去のノートを見て確認し、自分で間違いに気付くことが増えた。 ・「〇〇が違うよ」「すごい！」等、児童同士の対話が聞かれた。

（4）検証授業『学習発表会を振り返ろう』での児童の様子

本研究を通して、次のような変容が見られた。『運動会の振り返り』に比べ、語彙数や内容を具体的に表す言葉が増え、文を構成する力も身に付いてきた。行事全体をイメージし、経験したことを積極的に話すことや「原稿用紙の使い方」を参考にしながら題名や名前、段落の書き始め等に気を付けて正しく書けるようになった。また、「いっぱい」「やさしく」等の技法や出来事を順番に書けるようになった児童から積極的に漢字を活用する児童まで、様々な表現が見られた。しかし、助詞の使い方や内容を膨らませるような文の構成は未定着であるため、今後も反復学習が必要である。以上のように、相手に伝わりやすいように考えて話すことや正しい文字を書くことができるようになったことから、これらの授業の有効性が確認された。

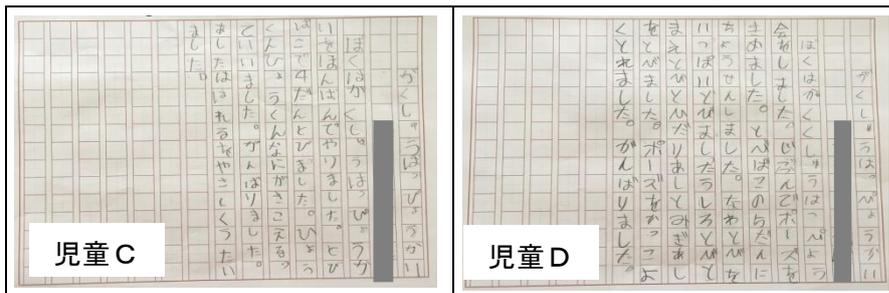


図2 「学習発表会を振り返ろう」作文



写真2 児童の様子

事例③ 中学部Aグループの実践【語彙力】

(1) 『運動会の振り返り』での生徒の実態

中学部Aグループでは、生徒の文章表現の年度当初の実態を把握するために、『運動会の振り返り』を行った。初めに感想を聞いたときには、黙り込む生徒が多かった。そこで、文章を書く際の手掛かりとなるように「組み分け」、「頑張ったこと」、「来年やりたいこと」、「運動会の感想」等をそれぞれに質問し、生徒から返ってきた答えを板書した。答えが出てこない生徒もいたが、その場合は、教師がヒントや選択肢を与えながら進めた。

中学部Aグループの生徒は、全体的に話す内容が少なく、単語のみや2語文程度の短い文での答えが主であった。教師の質問に対して、「紅組」、「(頑張ったことは)校歌の指揮」、「(来年は)応援の旗(をやりたい)」、「楽しかった」等と答えた。原稿用紙を配ると、板書をそのまま書き写す生徒がほとんどであった。

(2) 課題点と育てたい力

本グループの生徒は、話す言葉の数自体が少なく、単語または2語文程度の発表が主である。また、なかなか言葉が出てこなかったり、質問に対して「分からない」と答えたりする場合も多い。

このことから、本グループでは、語彙自体の不足が課題となっていると考えた。そこで、状況や自分の気持ちを言葉で表現する力を育てるために、【語彙力】を重点的に学習することとした。

さらに、基礎的な読み・書きにも課題を抱える生徒が多い。『運動会の振り返り』で原稿用紙に書く際に、文字の一面が足りない、文字のバランスが取れないなどにより、判読が難しい場合が多かった。また、書いた作文を発表する際は、発音が不明瞭であったり、拾い読みをしたりする場合が多くみられた。そこで、基礎的な読み・書きの力を育てるため、毎時間授業の始めに「発音・音読練習」、「書写」を行った。

(3) 授業実践

ア 題材名「いろいろな言葉」

イ 目標立てと生徒に合った「表現」を引き出すための具体的な支援方法

名前	現在の段階	「表現」の目標	具体的な支援方法
生徒E	話す2 書く1	・音や様子、気持ちを表す言葉を声に出したり、カードを選び取ったりする。	・カード2枚から選ぶところから始め、徐々にカードの枚数を増やしていく。
生徒F	話す1 書く1	・音や様子、気持ちを表す言葉を声に出したり、カードを選び取ったりする。	・カード2枚から選ぶところから始め、徐々に枚数を増やしていく。 ・状況に応じて、言葉による説明も加える。
生徒G	話す1 書く1	・教師と一緒に、音や様子、気持ちを表す言葉を声に出したり、カードを選び取ったりする。	・カード2枚から選ぶところから始め、徐々に枚数を増やしていく。 ・状況に応じて、言葉による説明も加える。

ウ 授業の実際

学習内容	学習活動(・)	留意点(※)
1 学習内容の確認	・学習の内容、流れを確認する。	
2 「発音・音読練習」 「書写」	・平仮名50音の発音練習をする。 ・濁音・よう音・促音・はつ音が含まれる短い詩の音読をする。 ・名前(平仮名)、「中がくぶー(二・三)ねん」のなぞり、視写をする。	

3 「いろいろな言葉」	<ul style="list-style-type: none"> ・自然現象や物が出す音、人の動作等の絵カードを提示し、教師の後に続けて声に出して読む。 ・人の気持ちを表す言葉や健康状態を表す絵カードを提示し、教師の後に続けて声に出して読む。 ・学習した絵カードを使って、絵カードに合う言葉カードを選択する。 ※生徒の実態に合わせて、言葉カードの枚数を変更する。
4 学習のまとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価シートの記入をする。

エ 授業の結果、エピソード

名前	結果及び様子（エピソード等）
生徒E	<ul style="list-style-type: none"> ・音や様子を表す言葉は知っている場合が多く、自分から進んで発表することができた。 ・様子を表す言葉は、カード2枚から挑戦した。繰り返し学習をしていくうちに、5枚のカードの中から絵に合った正解を選ぶことができた。 ・どのようなときに「わくわく」や「うきうき」するのか、自分なりの言葉で説明できた。
生徒F	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が、雨の降る様子を表した絵カードを提示し、「ざ」の字を板書すると、大きな声で「あめ！」とすることができた。 ・言葉+絵カードに注目し、（ぱりんと）「せんべい」（が割れる）、（せんべい）「大好き」などと、活発に発言することができた。 ・様子を表す言葉は、3枚のカードから絵に合った正解を選ぶことができた。
生徒G	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から発言することは少ないが、友達が言った「ざあざあ」「ぴゅうぴゅう」などの言葉を聞いて、友達と一緒に繰り返し話すことができた。 ・様子を表す言葉は、2枚のカードから絵に合った正解を選ぶことができた。

（4）検証授業『学習発表会の振り返り』での生徒の様子

上記の内容等を学習した後で、『学習発表会の振り返り』を行った。『運動会の振り返り』の際と同様、まず感想を尋ねた。初めは黙り込んだり、「分からない」と答えたりする生徒もいたが、しばらく考えて、2語文程度で感想を発表することができた。学習した様子や気持ちを表す言葉を使用して、感想を発表したり、作文を書いたりする生徒はあまり見られず、『運動会の振り返り』の際と同様に「楽しかった」「頑張った」という表現が多かった。しかし、生徒によっては「楽しかった」「頑張った」だけではなく、「〇〇が」という部分を加えて話したり、書いたりすることができるようになった。また、全体として、感想を話したり、作文を書いたりする分量が徐々に増えてきていた。誤字・脱字はあるが、出来事や気持ちを自分なりの言葉で表現しようとする様子が見られた。



図3 『学習発表会の振り返り』作文

事例④ 中学部Dグループの実践【形容する力】

(1) 『運動会の振り返り』での生徒の実態

中学部Dグループでは、生徒の文章表現の年度当初の実態を把握するために、作文の学習を通して『運動会の振り返り』を行った。実施に際しては、原稿用紙を配布し、想起の材料としてプログラムを提示した以外は、自由に書くよう伝えて、課題に取り組むこととした。なかなか書くことができない生徒、時系列に書き進める生徒、感想を多く盛り込んで書く生徒など、実態はそれぞれ異なったが、グループ全体を通して、助詞の使い方、文の組み立てに間違いがあり、伝えたいことが分かりにくい文が多かった。また、事柄の表記が多く、感想や気持ちを「楽しかった」「がんばった」などの一言で表すことが多かった。

(2) 課題点と育てたい力

上記の実態より、事実は分かるが、何がどのような理由でどのように楽しかったり、頑張ったりしたことなのか、また、強調したいのはどの部分なのかが、作文を読んだだけでは伝わりにくかった。自分の気持ちや思い、様子等について詳しく表現できていないことが課題なのではないかと考えた。

対象の生徒は、時系列で物事を書き、最後に感想等を一言で書くことが多い。しかし、内容について確認すると、いろいろな感情やその程度を「話す」ことはできるものの、「書く」段階になると、その言葉を詳しく形容することが難しいことが分かった。

また、普段の会話で次のような傾向がある。①擬音語、擬態語をよく使用する、②言いたいことは何度でも繰り返して話す、③助詞を使わない会話が成り立っている、などである。以上のことから、日頃使用している言葉が与える印象についてやその言葉が自分の思いや気持ちにどれだけ合致しているかを理解することが必要ではないかと考えた。そこで、普段生徒自身が使っている言葉を整理して指導方法・内容を組み立てることに気を付けながら、擬音語や擬態語をはじめとして、様子や気持ちを表す言葉の学習に取り組むことで、言葉を形容する力をつけたいと考えた。また、主語・述語、助詞等の文法的な学習や慣用句等の語彙的な学習も含めた。

さらに、上記の学習内容の他に、文を「書く」ことに慣れるために、授業初めの約5分間を原稿用紙の様式で短作文書きを行った。条件として事実を一つ提示し、食事やテレビ番組についてなどといった身近なことをテーマとして取り上げ、そのことについての感想を一文書くこととした。

(3) 授業実践

ア 題材名「イラストを見て文を書こう」

イ 目標立てと生徒に合った「表現」を引き出すための具体的な支援方法

名前	現在の段階	「表現」の目標	具体的な支援方法
生徒H	話す2 書く2	・経験したことや感じたことを話したり書いたりして相手に伝える。	・経験したことを想起できるように、流れ等を提示する。
生徒I	話す2 書く2	・物事の順序を表す言葉を正しく使って作文を書く。	・経験したことを想起できるように、出来事の流れ等を提示する。
生徒J	話す2 書く2	・全体の構成を考え、事実と感想、意見などを区別して作文を書く。	・話したり作文を書いたりする前に一番感じたことや書きたいことを確認する。

ウ 授業の実際

学習内容	学習活動（・）	留意点（※）
1 学習内容の確認	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の流れを確認する。 ・既習の主語・述語、助詞、様子や気持ちを表す言葉について確認する。 	※生徒が以前に書いた様子や気持ちを表す言葉を提示する。
2 イラストを見て文を書こう	<ul style="list-style-type: none"> ・条件を確認する。（主語・述語、様子や気持ちを表す言葉を使う。イラストの人物の名前は自由とする。） ・絵を見て文を書く。（場面：①絵画鑑賞②反復横跳び③予防接種④おいかけっこ） ・書いた文を発表し合う。 	※経験したことのある内容を表すイラストを使用する。
3 感想発表	<ul style="list-style-type: none"> ・友達の書いた文の感想・評価を発表する。 	

エ 授業の結果、エピソード

名前	結果及び様子（エピソード等）
生徒H	<ul style="list-style-type: none"> ・物語風に絵から想像できる背景を説明するような文で書き表した。 ・一文一文を書くのに時間はかかったが、場面や前後を考えながら文を書いた。
生徒I	<ul style="list-style-type: none"> ・注射の場面で「どきどき」、「チクリ」、逃げる場面で「ビューと」を使用した。 ・状況を自分なりに想定し、詳しく説明する文を書いた。
生徒J	<ul style="list-style-type: none"> ・状況を表す文が多かった。 ・経験が多いイラストには、感情を表す言葉を書くことができた。注射の場面で「どきどき」、絵を鑑賞している場面で「じっくり」を使用した。



図4 使用プリント（3場面）

（4）検証授業『学習発表会での振り返り』での生徒の様子

上記内容等を学習した後で、学習発表会の振り返り作文を書いた結果、既習の様子や気持ちを表す言葉を使用している生徒は少なかったものの、事柄のみを記載する生徒はおらず、「頑張りました」、「楽しかったです」の一言で感想を書く生徒は5名中1名だった。生徒I、Jについては、「音をきれいにさせるように頑張った」と表現したり、「次いよいよ本番」、「緊張して集中できなかった」など、緊張の様子が分かる言葉を使って緊張感を表現したりすることができた。今回の成果として、相手に伝えるためにどのようなことを書けばよいのかを考えながら書いている様子が見られた。また、原稿用紙の書き方の間違いが少なくなり、短い文であれば書くことに抵抗感を示す生徒が減った。

しかし、学習してから時間が経つと様子や気持ちを書き入れられなかったり、原稿用紙の使い方において学習前と同じように間違ってしまったことがあった。他にも「○○は△△という○○でした」といった重複した表現、誤字・脱字、文の構成の間違い等の課題が残っている。このことより、学習したことを日頃から活用できる場面設定の必要性を感じた。

事例⑤ 高等部Aグループの実践【構成する力】

(1) 『運動会の振り返り』での生徒の実態

高等部Aグループでは、「話すこと」では、2～3語文程度の文で話す生徒、不明瞭ながらも単語で話す生徒、単語に加え、絵・写真カードを利用して相手に自分の意思を伝える生徒が所属している。『運動会の振り返り』を行うことにあたり、使用した振り返りシートは、文字だけではなく絵や写真を加えたものであり、自己目標等を記入する欄も設けた。また、運動会のオリエンテーションで使用したシートを生徒の実態に合うように改善して使用することで学習にスムーズに取り組むことができるようにした。

(2) 課題点と育てたい力

振り返りシートの記入の仕方は、「自分が頑張った運動会の種目に○を付ける」ものである。補助的に文字も付け加えることで、生徒によっては、種目の名前を言って選択し、○を付けていた。しかし、一人一人の生徒が、振り返りシートの意味を理解して○を付けているのかについては不明確であった。例えば、生徒Kは、一番初めに描かれている絵に○を付ける。生徒Lは、ほとんどの写真や絵に○を付けるといった具合である。

このような運動会の振り返りシートへの記入の様子から、文章を読み取る力や伝える力等を含めた文の構成力が課題であると考えた。そこで、運動会の後に実施した、高等部前期産業現場等における実習の振り返りでは、写真カードを操作して、2～3語文を自分で作る課題を設定した。

生徒Kの実態としては、数ある写真カードの中から1枚を選択するまでに時間を必要とする。また、自分が気に入った写真カードを1枚だけ貼ることが多かった。生徒Lの実態としては、写真カードを貼る活動が気に入り、自分で貼り付けていた。文の構成も繰り返すことで学習できていた。

使用した写真カードは、生徒の実習先や実態によって異なるが、自ら写真カードを操作することで、主語（自分の写真カード）、目的語（自分が作業している写真カード）、述語（頑張ったをイメージしたイラストのカード）を選択できるようにした。

加えて、生徒の実態から文法に関する学習には直接触れず、順番通りに写真カードを貼る学習を繰り返し行い、正しく並べて貼り付けることで文の構成を学習していくようにした。

少しでも理解を促すために、2～3語文の文章を作り、自分が頑張ったことを伝える力を育てたいと考えた。

(3) 授業実践

ア 「3語文を作ろう」

イ 目標立てと生徒に合った「表現」を引き出すための具体的な支援方法

名前	現在の段階	「表現」の目標	具体的な支援方法
生徒K	話す1 書く1	・写真カードの中から自分で頑張った内容のカードを選択する。	・複数の写真カードから自分で選択できるように、言葉掛けで促したり、急がせずに待ったりする。
生徒L	話す1 書く1	・主語、述語、目的語が入った文の構成を覚え、自分で三語文を作る。	・文の構成について理解を促すために、貼り付けたカードを生徒と一緒に繰り返し読む。

ウ 実際の授業

3 語文を作ろう	<ul style="list-style-type: none"> ・ステップ1 1枚のカードを選択して貼り付け3語文を作る。 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> わたしは 〇〇の作業を がんばりました </div> <p style="text-align: center;">(5回中, 3回成功後, ステップ2へ移行)</p> ・ステップ2 2枚のカードを選択して貼り付け3語文を作る。 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> わたしは 〇〇の作業を がんばりました </div> <p style="text-align: center;">(5回中, 4回成功後, ステップ3へ移行)</p> ・ステップ3 3枚のカードを選択して貼り付け3語文を作る。 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> わたしは 〇〇の作業を がんばりました </div>
----------	---

エ 授業の結果, エピソード

名前	結果及び様子 (エピソード等)
生徒K	最初は複数枚のカードから1枚を選択し, 貼り付けるまで時間を要した。繰り返し行うことで, 3語文の構成を徐々に覚えたが, ステップ2では, 〇〇の作業を のカードと がんばりました のカードを反対に貼り付けることが多かった。ステップ3でも わたしは のカードと 〇〇の作業を のカードを反対に貼り付けていたが, 徐々に3語文の構成を覚え, 自分でカードを並べ替えて, 3語文を完成させることができた。
生徒L	ステップ1の段階から, 素早くカードを選択して貼り付けていた。選択する場面では, 自分から「〇〇やったよ」と言葉に出しながら行っていた。ステップ2, ステップ3でも間違えることなくカードを選択し, 貼り付けて3語文を完成させることができた。また, カードの文字を読み, 「わたしは 〇〇の作業を がんばりました」と自分から話すようになった。

(4) 検証授業『学習発表会の振り返り』での生徒の様子

写真カードを自ら操作して3語文を完成させる学習を踏まえ, 『学習発表会の振り返り』では, 実際の映像を見ながらシートに記入し, 3語文を完成させることとした。これまで写真カードを用いていた部分が映像に代わり, 文での表記を行うことになることで, 最初は戸惑いも見られたが, 生徒によっては「緊張した」, 「どきどきした」, 「お話しした」等, その時の「自分の気持ち」を教師とのやり取りの中で話す生徒がいた。3語文を作る学習では, 文の構成(規則性)にしたがってカードを貼り付け, 覚えるものであったが, 今回の検証授業では, 自分の気持ちを自ら言うことができたという結果が得られた。

事例⑥ 高等部Cグループの実践【語彙力】

(1) 『運動会の振り返り』での生徒の実態

生徒の文章表現の年度当初の実態を把握するために、『運動会の振り返り』を行った。高等部Cグループでは、実施に際しては表現方法の確認等を行わず、『読む人に分かりやすく書くこと』との条件のみを提示して行った。なお、行事終了から1週間以内で、記憶が新鮮なうちに実施した。

生徒の実態としては、生徒Mは、語彙が少ないため発言に自信がなく、安易に人に頼ろうとする傾向が強い。また、生徒Nは、読書が好きでたくさんの言葉を知っているが、会話中の語彙は少なく、十分に生かし切れていない。そして、生徒Oは、会話中の語彙は豊富だが、作文ではその力を十分に発揮できていない状況が見られた。

(2) 課題点と育てたい力

作文を分析したところ、いくつかの課題が明らかになった。まずは、例えたり、言い換えたりするといった、「状況を説明する語句」が不足している。次に、作文中の文節の数や単語の記載ミス
の状況からも語彙の不足が見られた。このグループでは語彙力を中心に身に付けることにより、豊かな文章表現につなげていくことができるのではないだろうかと考えた。

(3) 授業実践

ア 題材名「古今東西ゲーム～たくさんの言葉を見つけよう～」

イ 目標立てと生徒に合った「表現」を引き出すための具体的な支援方法

名前	現在の段階	「表現」の目標	具体的な支援方法
生徒M	話す1 書く1	・教師や友達からのヒントを参考に あきらめずに言葉を見つけ出そう とする。	・他の生徒に働き掛けて本生徒へのヒントを 考えるよう促す。 ・励ましや称賛を通した楽しい雰囲気づくり を行う。
生徒N	話す2 書く2	・四字熟語等、日常的でない言葉も 連想して話す。	・他の生徒に働き掛けて本生徒へのヒントを 考えるよう促す。 ・関連があれば普段使わない語や四字熟語等 でもよい旨を伝える。
生徒O	話す2 書く1	・友達へヒントを出すことを通して 多くの言葉を見つける。	・励ましや称賛を通した楽しい雰囲気づくり を行う。 ・間違いをプラスに捉えられるような言葉掛 けを行う。

ウ 授業の実際

学習内容	学習活動（・）	留意点（※）
1 学習内容 の確認	・学習の流れ、ルール、条件、ポイントを確認する。 ・ゲームは、テーマにしたがって、連想する言葉を生徒達が順番に発表する。 ・テーマ『ことわざ・色（第1回）』、『水関係（第2回）』、『土関係（第3回）』とした。	
2 古今東西 ゲーム	ゲームのルール ①「人の発表した内容については、決して悪く言わないこと」 ②「言葉を直接教えてはいけないが、ヒントを教えて友達を助けてもよいこと」 ③「同じ言葉は言わないこと、パスは、3回までしてもよいこと」	※雰囲気づくりや即時評価を重視する。称賛、励ましを通して学習意欲を高める。 ※生徒が言葉を発表するたびに、教師が必ず意味確認のフィードバックを行う。
3 評価活動	・自己評価シートを記入し、教師からのコメントの記入を受ける。 ※教師は、意欲や自信を育む言葉や今後の参考となるような言葉を口頭で伝える。	

エ 授業の結果, エピソード

名前	結果, 及び様子 (エピソード等)
生徒M	・授業開始直後は, 言葉を見つけ出すことがやや難しそうであった。しかし, 他の生徒の答えや友達のヒントを聞くことで意欲を保つことができ, 次第にスムーズに答えるようになっていった。
生徒N	・普段はあまり使わない「きりさめ」「サウナ」等の言葉を用いて発表していた。普段は私語が多いが, 本学習中はほぼなく, 真剣に言葉を探していることが伺えた。また, ジェスチャーで伝えるなど, 他の友達に言葉で説明して助言をするのは苦手そうだった。
生徒O	・「不凍液」, 「冷却剤」等, 日常生活ではあまり使用しない言葉を話すことが多かった。友達に積極的にヒントを出しているにもかかわらず, 自分で答える番になると言葉が見つからず困っていることがあった。

本学習は, 語彙力の向上を目的として, 生徒の学習意欲を引き出すためにテーマを毎回変えて実施した。それにより条件が異なるため, 回を重ねることによる語彙数の増加, 選んだ語彙の広がり を適切に判断することは難しかった。

一方で, 友達が答えられるようにヒントを出す努力をすることで状態や様子を説明することにつながり, 語彙力のみならず, 表現力も向上するといった副次的な効果が見られた。『相手に分かってほしい』, 『伝えたい』と相手を意識して伝えることで, 相手も『分かりたい』, 『知りたい』という気持ちが強まり, お互いの力を引き出し合うことにつながっていたと考えられる。

(4) 検証授業『学習発表会の振り返り』での生徒の様子

対象生徒の取り組みの状況としては, 生徒Mは, 運動会と同様に原稿用紙を受け取るとすぐに書き始めていた。文章の形態を見ると, 今回は2文が状況を明瞭に説明する複文の形態で書かれていた。また, 生徒Oは書き始めるまで時間がかかった点では, 運動会と同様であった。今回は教師が「会話のように思ったことを自由に書いてみればよいよ」と助言したこともあり, 文法的には不適切な部分が多かった。一方で運動会では時系列に実施内容とその時の心境を記述していたが, 今回は中学時代の自分を回想したり, 将来の自分を思い描いたり, 時間的に幅のある心情表現をしていた。生徒Nは, 今回も前回同様にゆっくりと着実に読み返して推敲しながら文章を書く様子が見られた。文中で使用した会話文が前は0であったが, 今回は6文使われており, 臨場感のある文章になっていた。

なお, 下記(表6)の斜太字体は, 運動会時点よりも数値的に向上していることを示している。

	一文の平均文節数 (個)		文章全体での S + V 記載率 (%)		文章全体での 単語誤記載数 (個)	
	運動会	学習発表会	運動会	学習発表会	運動会	学習発表会
生徒M	4. 1 【77文節中】	6. 6 【53文節中】	47. 4 【19文中】	87. 5 【8文中】	8	0
生徒N	6. 0 【60文節中】	7. 0 【77文節中】	20 【10文中】	63. 6 【11文中】	1	0
生徒O	5. 3 【42文節中】	14. 0 【42文節中】	50 【8文中】	0 【3文中】	6	5

表6 単元『運動会の振り返り』～『学習発表会の振り返り』における作文状況の変容

4 成果と課題

(1) 評価基準とアセスメント結果から

検証授業における変容を「行事の振り返り」における具体的な「表現」の段階表（表4）に基づいて検証した。2回の検証授業における「表現」の変容を表したものが、次のグラフである。

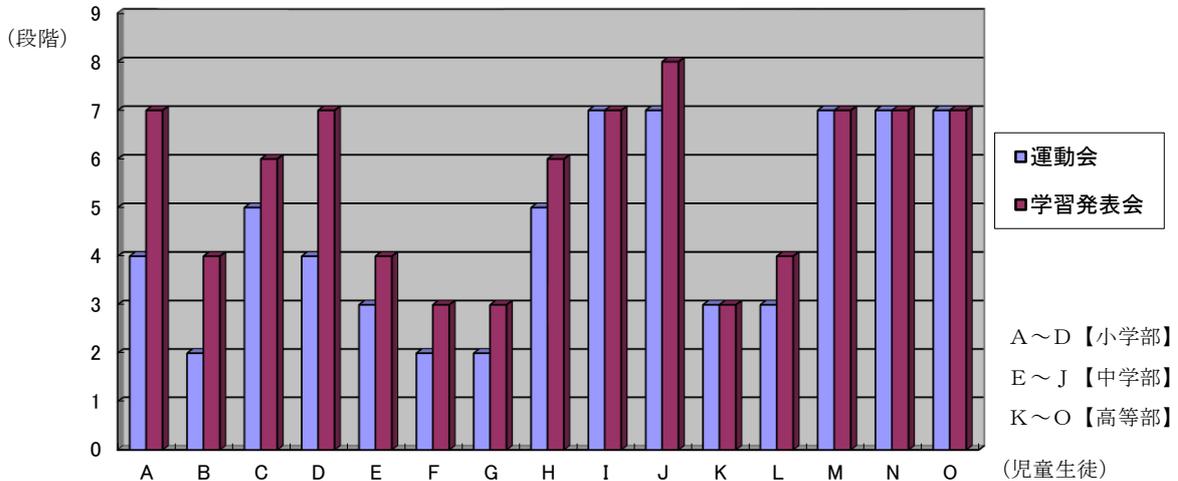
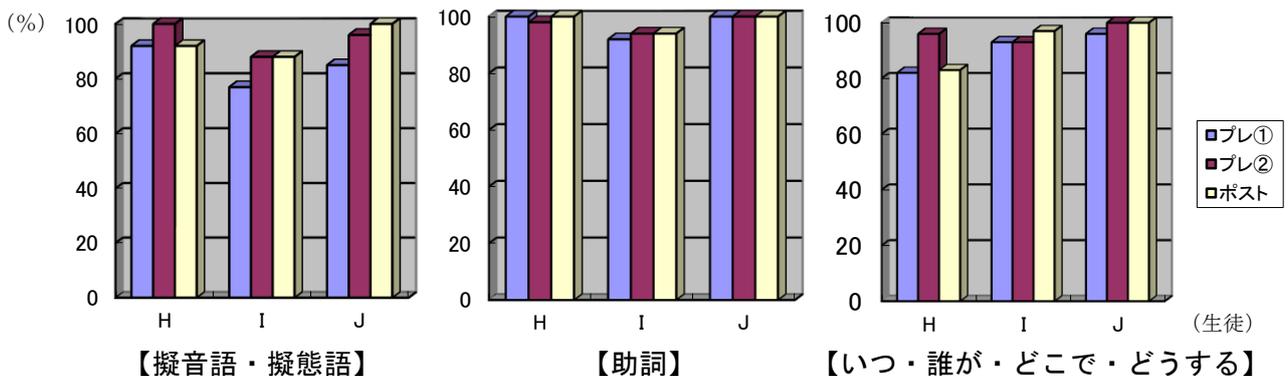
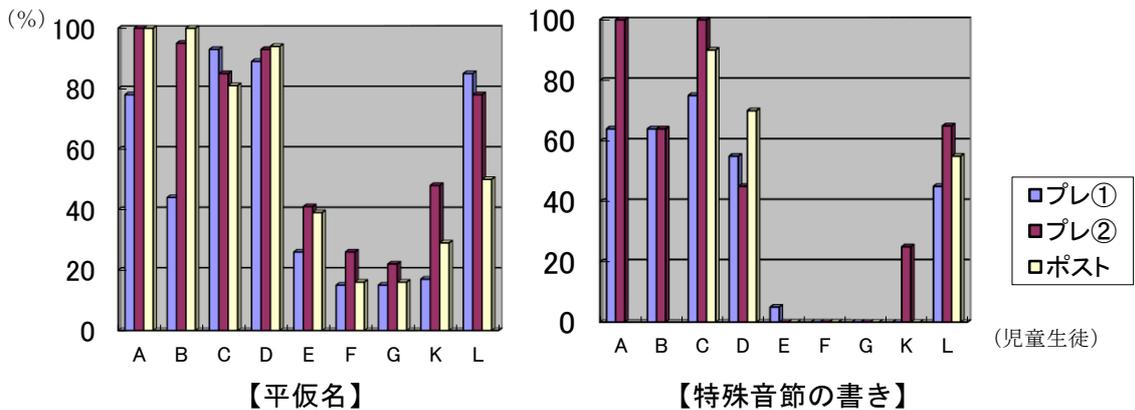


図5 『行事の振り返り』における「表現」の変容

グラフを分析すると『運動会』と『学習発表会』を比較すると明らかな変容が見られていた。特に児童Aと児童Dは3段階の向上が見られるなど、小学部児童の学習効果が大きかった。中学部は1名以外全員が1段階の向上、高等部では向上した1名以外全員が変化なしであり、学年が上がるにつれて学習効果が表れにくいことが分かった。また、各グループのエピソード記録には、本グループで豊かな表現としていた「表現内容の深化」，「状況に応じたやり取り」，「相手を意識した表現」，「分かりやすい表現」に関する記載が見られていた。

なお、並行して実施したアセスメントからも変容状況の検証を行った（図6）。



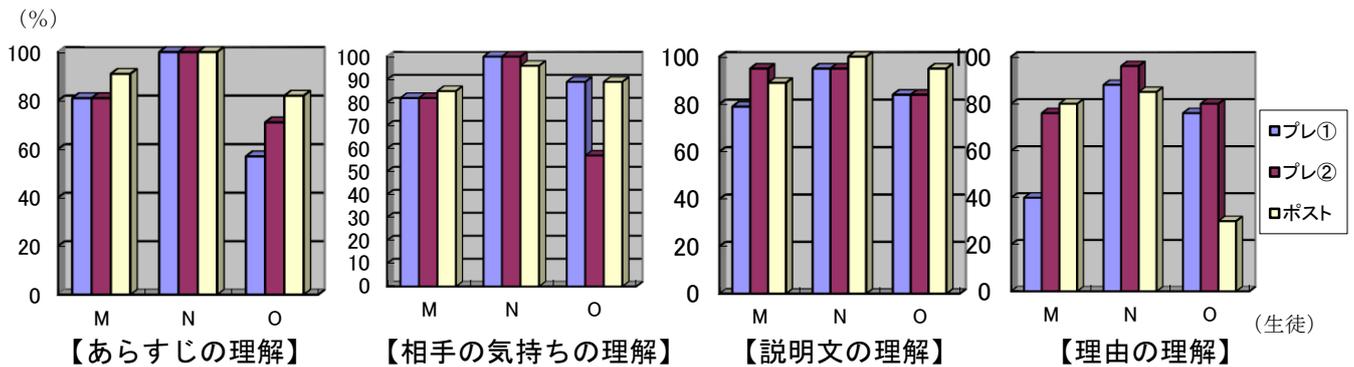


図6 各グループにおけるアセスメント結果（正答率）の変容

アセスメントは、児童生徒の実態を踏まえた上で、上記の各項目について実施し、検証した。

その結果からは、プレテスト1回目と2回目の比較では今回のデータの85%（33/39）が向上していた。しかし、同一問題の比較では内容を記憶している可能性も否定できないため、同種異問題のポストテストを実施した。プレテスト1回目とポストテストの比較からはデータの86%（31/36）が向上していた。以上から、豊かな表現を引き出すための今回の一連の授業実践が国語表現に関する能力の向上に影響を与えた可能性は高いと言える。

（2）成果

今回の検証授業では、「表現」の段階表（表1）を基に作成した「行事の振り返り」における具体的な「表現」の段階表（表4）を活用して検証することで、全学部を対象とした評価を行うことができた。また、個々の実態を踏まえて、豊かな表現を引き出すために指導方法に工夫を加えて授業を展開することで児童生徒の国語的表現の向上に効果が得られることが明確になった。さらに、実践授業での各分野への取組がいずれも『行事の振り返り』における「表現」の豊かさにつながったことは国語の分野間の関連性を示す興味深い結果であった。

（3）課題

本研究では、「話すこと」、「書くこと」の2領域について「表現」を引き出すための具体的な支援方法を意識した授業実践を行い、一定条件下では上記のような成果が得られた。今後は、他の領域や日常生活場面へと広がっていくことや「表現」を引き出すための具体的な支援方法が「読むこと」、「聞くこと」等の他領域の授業に対しても活用できるのかを検証していく必要がある。

また、今回の研究では、検証授業『行事の振り返り』以外の各単元では全学部共通の具体的な段階表を作成するまでには至らなかった。今後、他の共通単元においても、同様な具体的な段階表を作成することで、学部間での系統性や連続性のある学習の指導につなげることも可能だと思われる。

【参考資料】

- 1) 東京学芸大学教授 小池敏英 監修「アセスメントから始める国語 読解力を育む 発達支援教材」株式会社 学研教育みらい（2010）
- 2) 小学校学習指導要領解説 国語編，中学校学習指導要領解説 国語編（2008）

音楽グループ

1 音楽グループにおける「表現」の定義

「鑑賞」や「表現（歌唱，器楽，身体表現，創作）」における相互の活動の中で作られた音や音楽。

従来の音楽の授業であれば、「鑑賞」活動は他者の演奏を静かに聴く活動のように考えられる傾向が見られる。また、歌唱，器楽，身体表現，創作等の「表現」活動であれば，西洋和声を基盤とした記譜された音楽を再現する活動，手遊びやダンス等の動作模倣を行う活動等，児童生徒が教師の示範に従うものを想定した，分離した活動として進められていく傾向が見られる。音楽グループの研究では，「鑑賞」を「身体を通した知覚」，「表現」を「身体を通した音や音楽による表出」として幅広くとらえ，互いが綿密に絡み合い，新たに音や音楽を生み出していくことを念頭に置き，「表現」を定義した。学習指導要領（文部科学省2009a, 2009b）にも書かれてあるとおり，音楽の表現活動に興味や関心を深め，生活の中で音楽活動を行うことが感性を生かした豊かな生活の礎となると考え，研究に取り組んでいくこととした。

2 研究の方法

音楽グループでは，U. フリック（2013, pp. 303～309）の「質的研究におけるビデオの使用」を参考に，自然な授業を行う「フェーズA」，豊かな表現をめざし，支援を改善しながら授業を行う「フェーズB」，自然な授業を行いフェーズAとの比較を行う「フェーズA[^]」を設定し，映像とエピソードを記録して進めた（表1）。ビデオ映像を用いて「フェーズA」と「フェーズA[^]」の演奏の様子を比較するとともに，書き留めたエピソード記録をもとに音楽的表現に向かう時の様子の変容を確認した。

	フェーズA (自然な授業)	フェーズB (アプローチを行う実験的な授業)	フェーズA [^] (自然な授業)
小学部	音楽づくり「このおとなのおと①」	音楽づくり「ほしぞらのおんがく」	音楽づくり「このおとなのおと②」
中学部	創作「音の絵の具①」絵の中の音楽 ・ブリューゲル「子どもの遊び」	創作「音の絵の具②」 サウンド・エデュケーションを中心とした実践 ・リスニング・ウォーク ・音楽の形式 等	創作「音の絵の具③」絵の中の音楽 ・歌川広重「大はしあたけの夕立」
高等部	器楽「バンドに挑戦！」 ・楽器の選択	器楽「バンドに挑戦！」 ・演奏練習	器楽「バンドに挑戦！」 ・自由演奏

表1 各学部での取組

研究の対象事例を選出するにあたり，音楽グループで発達年齢を踏まえた上で表現の段階を検討した（表2）。音楽表現をやってみようとする1段階，音や音楽を実際にやってみようとする2段階，工夫をしてみようとする3段階と，音楽の表現活動に対する興味や関心が発達年齢の上昇ともに深まっていくように考えた。対象となる児童生徒は，表現の各段階から1名ずつ（小学部3名，中学部3名，高等部3名）の合計9名を抽出して各フェーズにおける活動や演奏の様子を分析した。

1段階 やってみようとする	2段階 やってみる	3段階 工夫する
「鑑賞」や「表現（歌唱，器楽，身体表現，創作）」における相互の活動の中で様々な音や音楽の経験を通し，演奏してみようとする。	「鑑賞」や「表現（歌唱，器楽，身体表現，創作）」における相互の活動の中で様々な音色や雰囲気の違いに気付き，演奏する。	「鑑賞」や「表現（歌唱，器楽，身体表現，創作）」における相互の活動の中で様々な音色や雰囲気の違いが伝わるように，編成や演奏方法を工夫する。

表2 音楽における表現の段階

3 研究の経過

(1) 小学部の取り組み

小学部の音楽の授業は、小学部1学年男子2名、女子1名、2学年男子2名、3学年男子3名、4学年男子1名、女子2名、5学年男子2名、6学年男子2名の計15名の児童を対象としている。曲の好みはそれぞれ異なるが、音楽活動が好きで、音楽が流れると自然に歌い出し、体を動かして楽しんでいる。通常の授業では、歌唱、器楽、身体表現、鑑賞の題材を一時間の中にバランスよく組み入れて授業を構成している。また、歌や器楽、ダンス等の音楽活動を通して表現力を養ったり、様々な曲への興味や関心を広げたりすることを目標として取り組んでいる。継続して取り組むことにより、手拍子や打楽器による簡単なリズム打ちができるようになってきている。

ア 研究の詳細

(ア) フェーズAの様子(図1)

フェーズAで取り組んだ「このおとなんのおと？」では『音さがしの本』(シェーファー&今田2009,p.58)を参考にしつつ、児童の実態の幅に合うように絵や動画を取り入れた。小学部では初めての試みであったため、活動内容の理解が難しいと考えられた。そこで、最初に全体での活動を行い、その中で運動会の絵を大玉転がし、玉入れ、応援合戦等のテーマごとに提示し、一つずつ内容を確認し、「どんな音をする？」という言葉の掛けながらいろいろな音を出す活動を行った。



図1 フェーズAで取り上げた教材の一例

1段階の児童は、絵を見て絵の中の人が何をしているか、大玉や太鼓等の道具があることを話すことはできるが、雰囲気の違いや内容を理解することは難しい。楽器には興味があり、好きな音が出る楽器や見た目が好きな楽器を手に取り、自由に鳴らしていた。

2段階の児童は、絵を見てテーマごとの違いを感じることができ。テーマによって音の強さを変えたり、楽器の鳴らし方を変えたりすることは難しいが、自分がどのテーマを演奏しているか答えることができる。楽器を鳴らすことは全員好きで、演奏終了の合図があるまで自由に楽器を鳴らしていた。

3段階の児童は、絵の内容を理解できる。テーマによって楽器の鳴らし方を変えながら、自分なりに絵のイメージの音を出そうと、考えて演奏している様子が見られた。演奏の途中でテーマを変えて楽器の鳴らし方を変える児童もいた。

	1段階	2段階	3段階
児童	小1・男 2名 小2・男 1名 小5・男 1名 小6・男 1名	小1・女 1名 小2・男 1名 小3・男 1名 小4・女 1名 小6・男 1名	小3・男 2名 小4・男 1名 小4・女 1名 小5・男 1名
教師	2名	2名	2名

表3 活動グループ(段階別)

(イ) フェーズBの様子

アプローチを行う「フェーズB」では、「ほしぞらのおんがく」(教育芸術社2015,p.50)の題材を取り上げ、全体で動画を見て学習したり、個人ごとに発表したりする学習を行った。この題材では、徐々に変化する空の様子に合わせて、鉄琴、トライアングル、鈴を鳴らしていた。その中で、演奏する人数を一人で、友達と、みんなと、と変化させたり、友達の発表を聞いて感想を発表する場面を設定したりすることで、実態の幅が広い集団での学習に対応できるよ



図2 フェーズA'で取り上げた教材の一例

うに配慮した。

(ウ) フェーズA´の様子(図2)

フェーズAとの比較を行う「フェーズA´」では、Aと同様にいくつかのテーマを組み合わせた絵を見て、その絵から感じ取った音を表現する活動を行った。楽器選びも授業ごとに児童それぞれが好きな楽器を選んだ。活動のグループはフェーズAと同じである。

1段階の児童は、フェーズAの活動時とは異なる楽器を選択して演奏に取り組んだり、他の児童が使用している楽器に興味をもち、その楽器を演奏しようとしていた。

2段階の児童は、自分が選択した楽器の音を友達に聴かせようとしたり、自分で考えて楽器の配置を工夫したりしていた。演奏の途中に教材の絵に視線を向け、楽器の奏法を工夫する様子も見られた。

3段階の児童は、グループ内でクイズを出し合い、絵の中のどの箇所を表現しているのかを当てる活動をした。また、友達と一緒に演奏する時には、提示された絵だけではなく、友達の演奏も交互に見ながら合奏する場面が見られた。

期 間	日 付	題 材 名
フェーズA´…4時間 音楽づくり「このおとなのおと①」絵の中の音楽	8月31日	・(全体)簡単な絵を見て音を出す。(教師も一緒に演奏に参加)
	9月6日	・(全体)絵を見てみんなで鳴らそう。
	9月13日	・(グループ)グループ練習(支援なし)
	9月20日	・グループの楽器演奏(支援なし)
フェーズB…5時間 音楽づくり「ほしぞらのおんがく」 教科書を中心とした実践	11月1日	・(全体)楽器の奏法についての学習、振り返り
	11月8日	・(全体)映像の解説、振り返り
	11月15日	・(個別)発表会の練習、振り返り
	11月21日	・(個別)発表会の練習、振り返り
	11月29日	・(個別)発表会、感想発表
フェーズA´…4時間 音楽づくり「このおとなのおと②」絵の中の音楽	1月17日	・(全体)絵の紹介、グループ発表
	1月24日	・(グループ)グループ練習
	1月31日	・(グループ)グループ練習
	2月7日	・グループの楽器演奏、個別の楽器演奏(支援なし)

表4 小学部における研究計画の詳細

イ 対象児童の実態と変容 <1段階> (O. K)

【フェーズA】

初めて取り組む活動であったため、活動内容への見通しをもつことができるように、情報量の少ない練習用の教材を用意し、教師がやり方を見せた。O. Kは、提示された絵を一つずつ見て、タンブリンで演奏に取り組んだ。遅いリズムや速いリズム、大きい音や小さい音を出すように教師の示範を参考にして活動に取り組んでいた。タンブリンによる演奏では、音の強弱や速さに変化は見られなかったが、興味のある歌や言葉を口ずさみながら音を鳴らしていた。全体の絵を見て、いろいろな楽器の中から自由に楽器を選択し、音を出す活動では、肩に掛ける太鼓を選び、太鼓の縁や硬い部分も叩き、色々な音やリズムを楽しそうに鳴らしていた。

【フェーズB】

題材への関心、意欲をもつことができるように、動画での映像提示、児童の音楽表現に対する称賛、経験のない楽器を提示するなどの支援を行った。

O. Kは、今までは主に太鼓等の打楽器に興味をもつ傾向があったが、今回の支援により、鉄琴やトライアングルなど、金属製の楽器への興味を示した。また、今までは自分のペースで楽器を操作する場面が多かったが、フェーズBでは画面に映された映像を見ながらトライアングルや鉄琴を鳴らしていた。



図3 フェーズBで活動に取り組む児童O. K

【フェーズA´】

グループでの発表では、好きな太鼓を選んで2本のバチで太鼓の縁などを叩き、音をいろいろ変えながら楽しそうに演奏していた。個人発表の際には、青いハンドベルを選び、時々絵を確認しながら鳴らし、大きい音や小さい音、振り方を変えてみたりして、踊るように楽しみながら音を鳴らしていた。フェーズAの時には使用しなかったハンドベルを、自分で選んで発表したところを見ると、音や楽器への興味の幅が広がった可能性がある。

ウ 対象児童の実態と変容 <2段階> (S. I)

【フェーズA】

S. Iは、怒った表情や大きな動物の絵を見て音を出す活動では、手のひら全体を使ってタンバリンを強く叩き、小さい動物は指先で優しく叩いていた。全員で行った活動では、ギロを選び、周りの友達が様々な楽器を鳴らしている様子を時々見ながら楽器を鳴らしていた。

【フェーズB】

題材への興味・関心、意欲をもつことができるように、動画での映像提示、児童の音楽表現に対する称賛をし、楽器での表現の幅を広げるために、小さい音から大きな音までいろいろな音の出し方の練習をみんなで行う場を設定した。トライアングルの右端を上下に同じようなリズムで叩いて音を出していた。星空のアニメーションをあまり見えない様子だったが、星空を表現するように弱く叩いて音を出していた。アニメーションの最後の、夜明けの場面ではさらに弱い音に変えて演奏を終えた。



図4 フェーズBで活動に取り組む児童S. I

【フェーズA´】

全体練習ではマラカスやハンドベルを選び、前後、左右に振って音を出していた。友達に音の大きさを指摘されると、音の強さを変えて友達の反応を見て楽しんでいた。グループ練習の1回目はスレイベルを選び、耳元に近付けて音を聴きながらハンドベルのように鳴らしていた。発表会ではハンドベルを選び、いろいろと持ち替えて、演奏の終わりを自分で決め「終わり」と伝えていた。友達の様子が気になり、話しかけながら演奏していたが、時々、音を確認するように絵に視線を送っていた。自分が出している音に対する友達の反応を気にする様子が見られ、絵の題材や友達の反応によって、小さい音を出そうとすることができるようになってきた。

エ 対象児童の実態と変容 <3段階> (S. H)

【フェーズA】

絵のパーツを一つずつ見ながらの活動では、速く叩くときはタンバリンを床に置いて両手を使って叩き、弱く叩くときには指先で優しく叩くなど、自分で工夫して叩いていた。また、全員で行った活動では、何の音を自分で鳴らしているのか、友達の音がどんな音に聞こえたのかを言葉で伝えながら活動していた。

【フェーズB】

題材への興味・関心や意欲をもつことができるように、動画での映像提示、児童の音楽表現に対する称賛の他に、友達のよかったところを発表する場を設けたり、まねをしてみるように促したりし、自分自身で思考・判断をする機会を設定した。

児童S・Hは、星空のアニメーションを確認しながら音の強さや楽器を叩く場所を工夫して演奏していた。また、演奏



図5 フェーズBで活動に取り組む児童S. H

する順番を最後にして、演奏が終わってから気を付けたことや、よいと思った友達の演奏、取り入れてみたことを聞くと、上級生の名前を挙げ、音をつなげるところをまねしたと発言した。周りの友達の演奏を一生懸命聞き、意見や感想を積極的に述べていた。

【フェーズA´】

グループ練習では、友達との音当てクイズに積極的に参加し、同じ絵の音をやってみたくて手を挙げた。その中で、友達のまねではないが、自分なりに似たような音を出してみたり、みんなで合奏してみたりと音楽活動を楽しんでいた。フェーズAでは友達が合奏している時に耳を塞ぐなどの仕草が見られたが、フェーズA´では、友達の演奏を積極的に聞き、音当てクイズをしたり、友達と一緒に演奏したりすることを進んで行っていた。今までは自分の中になかった音や考えつかなかった音を受容し、それを共有できるようになってきた。

(2) 中学部の取り組み

中学部の音楽の授業は、中学部1学年男子3名、女子3名、中学部2学年男子4名、女子2名、中学部3学年男子4名、女子2名、計18名の生徒を対象としている。ほとんどの生徒は歌うことやダンスをすることなどに意欲的に取り組んでいるが、以前に経験した辛い音楽の授業経験から積極的に授業へ参加できない生徒もいる。

中学部では、創作「音の絵の具」というサウンド・エデュケーション¹⁾を中心とした音楽の創作の題材を扱った。この創作を中心とした題材は、平成26年度より、中学部の音楽の授業で実施しており、イヤークリーニング²⁾、リスニング・ウォーク³⁾、サウンドマップ⁴⁾作りなどの音の知覚を促す活動を通して感じ取った肌理⁵⁾を、音や音楽で表現していく題材である。特別支援教育学習指導要領解説中学部（文部科学省2009a,p.339）の音楽の内容にも記載してあり「自然音、生活音、あるいは、あまり聴いたことがない楽器の音色に興味をもって聴いたりするなどの鑑賞に関すること」から始まる音楽活動の一例である。授業計画は以下の通りである。

期 間	日 付	題 材 名
フェーズA…3時間 創作「音の絵の具①」絵の中の音楽 ・ブリューゲル「子どもの遊び」	5月23日	音の絵の具オリエンテーション
	5月24日	音を探す
	5月31日	発表
フェーズB…10時間 創作「音の絵の具②」 サウンド・エデュケーションを中心とした実践	6月 2日	紙コップのなかみはなんじゃろなゲーム
	6月 7日	紙コップのなかみはなんじゃろな 答え合わせ
	6月 9日	音でお話 紙コップを使っておしゃべりする
	6月14日	音を回す
	6月21日	大きくして音を回す ラーメン 餃子
	6月23日	ボディーパーカッションに移行
	6月28日	イヤークリーニング
	6月30日	リスニング・ウォーク
	7月 4日	サウンドマップ作り
	7月11日	サウンドマップ完成
フェーズA´…2時間 創作「音の絵の具③」絵の中の音楽 ・歌川広重「大はしあたけの夕立」	7月12日	導入
	7月14日	発表

表4 中学部における研究計画の詳細

1) M.シェーファーが1960年代に音環境に対して感受性に富む人を育て上げ、その力によって望ましい音環境を作りあげようとする音楽教育法の一つ。

2) イヤークリーニング【EAR CLEANING】音をはっきりと聴き分けることを目的とした耳の訓練のための体系的プログラム、特に環境音を対象とする。(M.シェーファー 2006 p.562)

3) 音聴き歩き【LISNING WALK】は聴くことに集中して単に歩くこと。音の散歩【SOUND WALK】とはガイドを用いて特定の地域のサウンドスケープを探索すること(シェーファー 2006, pp.428-429参照)。

4) リスニング・ウォークの音の調査結果を一枚にまとめた地図。

5) 皮膚や物の表面にある肌理のように、今田(2007)は音にも肌理があることを指摘している。一例ではあるが、一粒の水の滴の音は透き通った肌理を感じさせるが、水の滴が多くなり雨になると奥行のある荒い肌理を感じさせる。川のせせらぎや大河となるとまた違った肌理を感じ取ることができる(小枝 2016,p.15)。

ア 研究の詳細

(ア) フェーズAの様子

自然な授業を行う「フェーズA」では、P. ブリュッゲル「子どもの遊び」の絵から感じ取った音を、音楽室にある楽器を使って表現する活動を行った。実践にあたり、生徒の表現における実態に合わせて3グループに分けて実施した。

	1段階	2段階	3段階
生徒	中1・男 1名 中1・女 1名 中2・女 1名 中3・男 1名 中3・女 1名	中1・男 1名 中1・女 1名 中2・男 1名 中2・女 1名 中3・男 2名	中1・男 1名 中1・男 1名 中2・男 3名 中3・男 1名 中3・女 1名
教師	2名	2名	1名

表5 活動グループ

1段階にあたる生徒は、絵に注目することが難しく、生徒が絵に注目できるようにする支援が必要であった。教師が絵の水辺に注目するように促し、どのような音が出ているのかを個別に問いかける。それに対して生徒はオノマトペで答え、それに近い音を探し出すという様子が見られた。このような活動を数回繰り返す、最後に生徒が絵の中から音を探し出していた。太鼓、カバサ等の楽器を選び、演奏に臨んだ。

2段階の生徒は、1段階の生徒よりも個別の問いかけが少なく、全体に対する発問や指示で活動が進んでいく。生徒の思考に要する時間に差はあるものの、絵の中の人物や遊び道具に注目して表現する音を選ぶ様子がうかがえた。ギロ、オーシャンドラム、シェーカーなどの楽器を選び、中1男子生徒の掛け声で始まり、中間部は自由演奏、中3男子生徒の音で終わるという形式で演奏に臨んだ。

3段階の生徒は、全体への問いかけで活動内容を理解し、生徒間で人物の表情について話し合いながら活動を進めていた。水辺や木等の自然物へと注目して音を探し、アゴゴ・木魚、スネア、マラカス・木琴等の楽器を選択し、一人で複数の楽器を演奏する生徒もいた。

(イ) フェーズBの様子

「フェーズB」では、M. シェーファー&今田(2009)「音探しの本」を参考に中学部生徒全員を対象に授業を進めた。この本では、紙という素材を通して音楽の創作を行う活動が記載されているが、今回の研究では、紙コップを用いて実践した。紙コップの中にビーズ、木片、砂等を入れてシェーカーを作成した。そして6種類の音を用意し、生徒一人一人が紙コップシェーカーを選ぶアイスブレイクを行った。その音を使ってグループ分けを行った後に、自分のマラカスを使用して「音楽の形式」の学習を行った。「音楽の形式」の学習を行う際には、ある程度のルールを全員で共通理解して行う必要があり、実態の幅の広い集団では、その音楽的効果を成立させるために多くの時間を必要とした。

それ以後は、イヤークリーニング、リスニング・ウォークなどの一連のサウンド・エデュケーションのプログラムを取り上げ、当たり前前に身の回りにある音環境に興味・関心をもつことができるように支援をした。

(ウ) フェーズA'の様子

フェーズAとの比較を行う「フェーズA'」では、安藤広重「大橋あたけの夕立」の絵から感じ取った音を、音楽室にある楽器を使用して表現する活動を行った。活動のグループはフェーズAと同じである。

1段階の生徒は、絵を見てからの創作活動へも慣れてきており、フェーズAよりも教師からの働き掛けが少なくなってきた。生徒が楽器を選定することができるようになっていた。

2段階の生徒は、絵に描かれているものから連想し、蛙の鳴き声や雷の音を再現する様子が見られた。

3段階の生徒は、絵の様式から「和」というキーワードを連想し、お寺の鐘の音や和太鼓の音を

取り入れようとしていた。



図6 P. ブリュエゲル「子どもの遊び」



図7 安藤広重「大橋あたけの夕立」

イ 対象生徒の実態と変容 <1段階> (F. A)

対象となる生徒は、中学部1学年女子生徒である。教師の指示を理解しているがわざと動かなかったり、椅子から落ちてみたりという行動は見られるが、身体を動かした表現活動を好み、音楽を聴くと踊り始めることがある。

【フェーズAでの様子】

教師から水辺の部分を指し「どんな音がする？」と問い掛けられると「分からない」と答えていた。さらに促すと、同じグループの生徒の意見を聞いて「海」と答えた。楽器を選ぶ際にもこの答えを参考として促し、カサバを選んだ。教師が、「遊ぶ子ども」を指し、同様の問い掛けをすると「分からない」と答えていた。友達「パカ」「コロコロ」等のオノマトペを聞いて笑顔になり、自分の意見を述べることはなかったが、スレイベルを選択して演奏をしていた。最後に、教師からの働き掛けをせず、絵からの音を探すよう促すと、風船を膨らますような動作をしている人を指さし、音を再現しようとしていた。大太鼓を選択し、発表演奏に臨んだ。

【フェーズB】

音の肌理への関心を高めるために紙コップシェーカーを用意した。全員で使用した楽器ではあるが、普段授業中の移動や興味のない活動へは消極的な態度であった生徒F. Aが、繰り返し紙コップシェーカーを振り鳴らしている様子が見られた。また、自分のシェーカーを耳のそばで鳴らしたり、友達に聴いてもらおうとする様子も見られた。

【フェーズA'】

友達「ゴロゴロ ドッコーン」という声に反応し笑っていたため、雨が降っていることに注目し、雷の音を想像したようである。フェーズAでの経験があったためか、教師からの支援が少なくても、スムーズに大太鼓を選び、演奏に臨んでいた。

ウ 対象生徒の実態と変容 <2段階> (I. Y)

中学部2学年男子生徒。身体の使い方にぎこちなさがあり、模倣動作が苦手であるが、楽器、歌唱、身体表現等に積極的に取り組む。

【フェーズA】

絵から音を探すことに時間がかかり、教師とやりとりをしながら音を選ぶ。水辺の音を再現するためにシェーカーを選択し、演奏に臨んでいた。終わりの合図をやりたいと、自分から手を挙げていた。

【フェーズB】

音の肌理への関心を高めるために暗い部屋で目を瞑り、リラックスして音を聴くイヤード・クリーニングの活動を実施した。耳との距離感を意識して教師が楽器を演奏した。炊飯器の窯の音や卵カッターの音が面白かったと感想を伝えた。

【フェーズA'】

雨が降っていることに注目してマラカスを選択し、演奏に臨んだ。マラカスを左だけ、右だけ、両手だと強弱をつけて演奏をしていた。

エ 対象生徒の実態と変容 <3段階> (O. M)

中学部3学年女子生徒。余暇活動としてダンスを楽しむ。振り付けをしっかりと覚えることができる。様々な活動に積極的に取り組む。

【フェーズA】

グループの友達と一緒に、絵の中で音が鳴っていそうな箇所を探し出し、積極的に意見を出し合っていて話し合いをしていた。太鼓を叩いているような人が絵の中にいたため、スネアドラムを選択し演奏に臨んでいた。

【フェーズB】

身の回りにある自然音、生活音への興味を高めるためにリスニング・ウォークの題材を設定した。校外を散策し、自由に音を聴く。発見する音は生徒それぞれで違い、好きか嫌いかを自分の感性で判断する活動である。O. Mは、草の上を歩いたときの音、友達の話し声等を見つけて発表した。

【フェーズA'】

安藤広重の絵を見て「和な感じ」と述べ、和太鼓を選択し、演奏に臨んだ。練習を重ねていくうちに、雨の音も再現しようとして、シェーカーも同時に演奏しようとして試行錯誤する様子が見られた。結果的にシェーカーで雨の音を、和太鼓で雷の音を演奏することができたと喜んでいて。

(3) 高等部の取り組み

高等部は音楽の授業を、1年4名(男子2名、女子2名)、2年4名(男子4名)、3年4名(男子2名、女子2名)の生徒12名で週2時間実施している。過去の苦い音楽経験から授業に積極的に参加できない生徒、好きな歌や演奏したい曲を探して意思表示できる生徒、曲の好き嫌いはあるが意思表示に支援を要する生徒と実態の差はあるが、音楽への興味・関心が高く、授業にも意欲的に取り組んでいる。

生徒達は、楽器演奏の経験が少なく、「楽器を間違えずに演奏できるか」、「リズムを正しく演奏できるか」という失敗を恐れる意識が強く、器楽に対して消極的な生徒が多い。一方、音楽番組やインターネット等でいろいろなジャンルの曲を聴き、音楽グループの名前や曲名、ドラムやエレキギター等の楽器の種類や奏法等についての興味・関心が高く、知識が豊富な生徒もいる。そこで、生徒の興味・関心の高いジャンルでよく耳にする曲を、自分がやってみたい楽器で演奏するというバンド演奏の題材に取り組むことにした。

指導を進めるにあたっては、楽器を正しく演奏するというだけでなく、いろいろな楽器に触れ、演奏方法を知り、「できた」、「やってみたい」という気持ちを引き出せるように、生徒達が演奏曲や楽器の選択していく。さらに、将来の余暇活動の一助となるように、簡単な楽譜の見方についての学習の機会も設定した。また、音に過敏な生徒や生徒同士の相性等も考慮して演奏グループを編成することで、生徒達が自分から授業に取り組めるように練習環境を整えるとともに、感想や活動記録を記入するワークシートを作成し、生徒達の気持ちを汲み取ることができるようにした。

期 間	日 付	題 材 名
フェーズA…4時間 器楽「バンドに挑戦！」 ・楽器選び	9月15日	・いろんなバンドの曲やPVを観てみる。
	9月29日	・自分で演奏したい楽器を鳴らしてみる。
フェーズB…10時間 器楽「バンドに挑戦！」 ・演奏練習	10月6日	・（個別）楽器の奏法についての学習
	10月13日	・（個別）楽器の奏法についての学習
	10月20日	・（個別）楽譜の見方
	11月24日	・（グループ）楽器ごとのグループ練習，演奏の工夫
	12月1日	・（全体）各グループの発表，合奏
フェーズA'…2時間 器楽「バンドに挑戦！」 ・まとめ	12月22日	・個別の楽器演奏

表6 高等部における研究計画の詳細

ア 対象生徒の実態と変容 <1段階> (J. R)

【フェーズA】

周囲の生徒が楽器を演奏している様子を見て、自分から大太鼓を運んできたが音を出そうとはしなかった。友達が出す音を聴いているが、自分で楽器を鳴らそうとすることはなかった。

【フェーズB】

J. Rが演奏への関心を高めることができるように、演奏曲の提示、称賛や励まし等の言葉を掛けるとともに、ドラムチームに所属し、太鼓演奏の簡単なリズムの練習を行った。

音楽に対する嗜好性がはっきりとあり、曲によっては鳴らさないこともあったが、好きな曲のメロディーを教師がピアノで弾いてタイミングを確認すると、合図に合わせて太鼓を叩くことができた。音を鳴らすごとに「すごいね」、「いいね」などの称賛の言葉掛けをすることにより、メロディーに合わせて音を鳴らすことができるようになってきた。

【フェーズA'】

教師の「好きな楽器を鳴らそう」という指示を聞いて、自分の好きな大太鼓をセッティングし、ドラムチームと一緒に太鼓を叩いていた。途中でいろいろな太鼓を持ってきて、自分の周りに置いて、バチも何種類かで叩き分けて音を出していた。

イ 対象生徒の実態と変容 <2段階> (Y. T)

【フェーズA】

エレキギターやエレキベースに興味をもち、持ち方や音の出し方は分からないが、自分から手に取り弦を弾いていた。演奏してみたい楽器を尋ねると、ベースの演奏を希望していた。左手でフレッドを押さえることはできないが、右手で弦を弾いていて楽しんでいた。

【フェーズB】

Y・Tが演奏への関心を高めることができるように、興味のある楽曲を提示したり、演奏に対して称賛の言葉を掛けたりするとともに、エレキベースの奏法(図8)やTAB譜の見方の指導を行った(図9)。

ベースの持ち方、指の押さえ方、弦の弾き方等を確認したところ、いろいろな音程を鳴らすことができた。音を出せたことに喜びを感じ、他の音程の出し方を教師に質問し、練習に取り組む様子が見られた。よい音が出たときに意識的に称賛することにより、自信をもって意欲的に楽器を演奏しようという姿勢が見られた。タブ譜で押さえる弦を色分けするなど、提示の仕方を工夫することにより、押さえる弦や弾く場所を自分で確認して演奏することができた。TAB譜の見方が分かると、もっといろいろな曲が演奏できることを伝えると、自分が演奏したい曲を教師に伝えてきた。最終的には、教師からの支援はほとんど無く、同じエレキベースのメンバーと音やリズムを確認しながら練習に取り組むことができた。



図8 生徒Y・Tに提示したエレキベースの持ち方の教材

ベース TAB譜

5+ 5+	5+ 3+ 2+ 0+	3+ 3+	5+ 5+
リンダ リンダ		リンダ リンダ	

図9 生徒Y・Tに提示したエレキベース用TAB譜

【フェーズA´】

楽器の自由演奏の指示を聞き、自分からベースやアンプをセッティングし、今まで演奏した楽曲のベース部分を友達と一緒に演奏していた。今まで演奏したTAB譜を見ながら、友達とリズムを合わせながら演奏することができるようになっていた。最後にワークシートの感想の記述を見ると、「ベースの演奏ができました。もっといろいろな曲を弾きたいです。」と意欲的な記述がみられた。

ウ 対象生徒の実態と変容 <3段階> (R. S)

【フェーズA】

友達同士のやり取りで気持ちが落ち込み、楽器をやりたくないと言っていると楽器に触れることなく、演奏したい楽器を答えるアンケートは未記入であった。授業終了後、友達に「ドラムはできるわけない」と言われたことに対して気持ちが落ち込んだと教師に訴え、本当はドラムを演奏してみたいと伝えてきた。

【フェーズB】

R・Sの演奏への関心を高めることができるように、「リンダリンダ」「スモーク・オン・ザ・ウォーター」等、好きな楽曲を提示した。ドラムの設置方法を指導するとともに、ドラム譜の見方の指導を行った。

ドラム スコア

リンダ リンダ リンダ リンダ

図10 生徒R. Sに提示したドラム譜

繰り返して指導を行っていくことにより、ドラムのそれぞれのパーツや設置方法を学習し、一人で楽器を準備や後片付けができるようになった。左右の手足をバラバラに動かすことに難しさを感じていたが、手のリズム、足の動きなど、スモールステップで演奏練習に取り組んだ。練習を繰り返すことで少しずつコツをつかみ、リズムを刻むことができるよ

うになったことが自信につながっていった。

ドラム譜の見方を覚え、簡単なリズムは譜面を見ながら演奏することができるようになった。少しずつリズムを複雑にしていくと、譜面を見ながら自分で演奏しようとする様子が見られた。リズムが分からないときは、分かるまで何度も示範を見たり、自分で叩いてみたりして、意欲的に取り組む姿勢が見られた。普段聞いている楽曲を思い出し、ドラムのリズムを演奏しようとする様子も見られるようになってきた。

【フェーズA´】

時間になると進んでドラムを設置し、演奏練習に取り組んだ。友達と「リンダリンダやるか」と言葉を掛け合い、テンポを確認しながら合わせて演奏を楽しんでいた。音楽終了後には、「この曲のリズムはどうやるの?」、「このドラムは難しい?」などと教師に質問した。最後のワークシートの感想には、「フィルインがむずかしい」「もっといろんな曲をやってみたい」「一曲ぜんぶやってみたい」という関心、意欲が高まった記述がされていた。

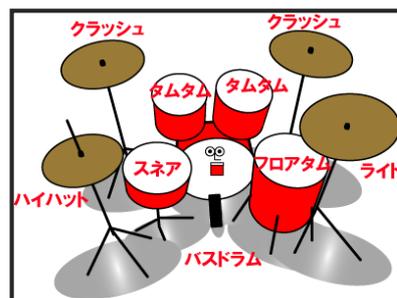


図 11 生徒 R. S に提示した
ドラム配置図

3 成果と課題

音楽グループでは、小学部、中学部、高等部が児童生徒の実態を踏まえた上で題材を設定し、実践を進めてきた。対象となった児童生徒は異なるし、授業を行った教師も違う。題材も違う。そのため、一般化された答えを出すことはできない。だが、各学部で共通して模索したことは、「鑑賞」や「表現（歌唱、器楽、身体表現、創作）」における相互の活動の中で作られた音や音楽への興味・関心を深めていくために、いかに児童生徒が授業の中心となり音楽表現へ取り組むことができるようにするのかという点である。

小学部では、音楽づくりの実践を行う中で様々な楽器に興味をもち、一つの楽器でも色々な使い方や色々な音が出せること、音を聞いて場面や映像のイメージができるようになることで、周りの友達との音の感じ方の違いを共有でき、音の好き嫌いなど音や音色に対しての興味・関心の高まりが見られた。児童の発達年齢や音楽の実態を踏まえた支援を行ったことで、興味・関心の高まりにつながったと言える。

中学部では、創作「音の絵の具」の実践を行うことで、教師が生徒の表現を許容し、共に考える授業となっていた。オープンエンドな活動のため、生徒と教師が模索する様子も見られ、アクティブラーニングへとつながる片鱗も見えていた。また、安藤広重の「大橋あたけの夕立」中の音を探す活動の際には、雨が降っている様子から蛙の鳴き声や、絵の世界の中にありそうな鐘の音等を考えて再現している生徒も見られた。音楽の創作の活動ではあったが、視点を変えて考察すると美術的な鑑賞も深まっている可能性があると考えられる。

高等部では、器楽「バンドに挑戦!」の実践を通し、興味・関心が高い現代のバンド曲を自分達の好きな楽器で好きなように演奏できるという体験をすることで、楽器演奏に対する苦手意識が強く、決められた楽器しかやってこなかった生徒達の楽器に対する偏見や技術面での自信のなさが払拭されたと感じる。何よりも、フェーズAでは、「楽器はやりたくない」、「バンドをやる自信がない」などと言っていた生徒が、フェーズA´では「もっとこうしたい」、「もっとこういうふう演奏したい」と意欲的に演奏に取り組む声聞こえてくるようになったことが大きな成果であると考えられる。

研究データの取り方をはじめ、児童生徒が触れることができる楽器が少ないこと、教材の提示や環境設定、教師のアプローチを工夫することなど、本研究での課題は多々ある。今後は、教師の支援が児童生徒に表現を「させる」ものにならないよう、児童生徒の「いま・ここ」にある自然な表現を育むための実践を考えて取り組んでいきたい。

【引用・参考文献】

- 1) 今田匡彦・齋藤隆博 (2007) 「音楽の肌理について—Jポップは聴こえない」『音楽教育実践ジャーナル』 vol. 5 no. 1. pp. 6-16
- 2) 石塚謙二, 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (2011) 『知的障害教育における学習評価の方法と実際』 ジーアス教育新社
- 3) 小枝洋平 (2016) 「知的障害を有する生徒とのサウンド・エデュケーションの実践—創作『音の絵の具』の活動を通して」『音楽教育実践ジャーナル』 vol. 14 pp. 15-23
- 4) シェーファー, R. マリー (2006) 『世界の調律—サウンド・エデュケーション』 鳥越けい子他訳, 平凡社
- 5) シェーファー, R. マリー・今田匡彦 (2009) 『音さがしの本—リトル・サウンド・エデュケーション』 春秋社
- 6) U. フリック (2013) 小田博志他訳『新版 質的研究入門—〈人間科学〉のための方法論』 春秋社
- 7) 文部科学省 (2009a) 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚部・小学部・中学部)』 教育出版
- 8) 文部科学省 (2009b) 『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (高等部)』 海文堂
- 9) 『小学校のおんがく I』 (2015) 教育芸術社

図画工作・美術グループ

1 図画工作・美術グループにおける「表現」の定義

作品の制作過程及び結果として、行為を形にしたり、自分の思いや感じたことを出したりすること

図画工作・美術では、制作の過程で児童生徒の様子や作品を比較した場合に、表現の変容を確かめることができる。また、身体を使って材料を感覚的に操作して能動的に自己の行為を決めていくという点から考えると、結果としてよりも、過程でいかに子どもが主体的な活動を展開できたかが重要になる。「表現」の段階表については以下（表1）に示す。

1 段階	2 段階	3 段階
材料への興味・関心に基づき、材料に親しみながら、思いつくまま作りたいものを作る。	材料・用具の性質を生かしながら、経験や想像を基に発想・構想する。	様々な技法を用いて、主題や構想に向かい、計画を立てて創造的に作る。

表1 「表現」についての段階表

今回の研究では「粘土で作ろう」の授業を行い、児童生徒の「表現」の変容を検証していく。過去に本校では、土粘土による制作が活発に行われていた。その時、指導していた成田氏により貴重な実践記録が書籍で残されている。現在でも当時の信楽の粘土が保管されており、今回その粘土を再生し、使用することにした。題材にした「土粘土」は、児童生徒の特性に拘わらず、心の状態を受け止め自由自在に変化する材料である。また、粘土と向き合い働き掛ける行為自体が表現となり、児童生徒の内面が写し出されるため、表現の変容を追っていくためにふさわしいのではないかという考えの基に取り入れることにした。今回の研究を進めるにあたり、成田氏の実践を記録した書籍や当時の児童生徒の作品を参考にしている。「粘土で作ろう」の単元の表現の段階表は（表2）に示す。段階表については、個別の目標設定時の目安として活用することとした。

1 段階	2 段階	3 段階
粘土に興味・関心をもち、材料・用具に親しみながら作る。	粘土・用具の性質を知り、経験や想像をもとに発想・構想する。	様々な技法を用いて、工夫しながら計画を立てて創造的に作る。

表2 単元・題材における「表現」の段階表（粘土で作ろう）

2 研究の方法

(1) 実践の概要

期間	平成27年12月～平成28年12月	
対象	小学部ひまわり学級6名，中学部5名，高等部3名	
単元・題材	「粘土で作ろう」（全学部）	
検証方法	・自己評価シート ・授業記録シート ・作品	
回数	研究内容	研究内容（小6回，中5回，高7回）
1	実態把握	○実態把握 【授業内容】 全学部：「粘土に親しもう（たくさんこねて，粘土と仲良くなるう）」
2 3 4 5 6 7	個々の実態に合わせた支援	○支援の実践・検討，自己評価・作品・エピソードの記録の蓄積 【授業内容】※（）内の数字は，授業回数 小：「おばけを作ろう」（2回目），「高く・高く」（3回目）， 「のりものを作ろう」（6回目） 中：「家を作ろう」（2，3回目） 高：「大きく高く作ろう（塔のように）」（3，4回目） 全学部：「個々にテーマを見つけて作ろう（自由制作）」

(2) 検証方法について (表3・4参照)

図1～4の自己評価シートは、児童生徒が毎時間授業の最後に、制作を振り返り、評価や満足度(気持ち)を数値及び文章で記入する。様式は、各学部の児童生徒の実態に合わせて用意する。数値では量的な変化を、文章記述は質的な変化を追い、両面から検証する。授業記録用紙には、教師が対象の児童生徒のエピソードや作品について記入する。(自己評価シートの記入が難しい児童生徒は、このエピソードを重視する。)また、事前に目標と支援の内容を記入し、授業後には支援の内容について検討し改善点を記入する。表4に支援の内容をまとめた。作品については、作品そのものと途中経過の写真をもとに変容を検証する。

検証方法	内容	
① 自己評価シート	評価や満足度(気持ち)を3～5段階で選ぶ。 気持ちや感想(頑張った点、工夫した点等)を文章で書く。	量的 質的
② 授業記録用紙	エピソードの記入。(制作の様子・作品の変容等) 支援の視点	質的
③ 作品	作品及び写真	質的

表3 検証方法

支援の内容
<ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しい雰囲気づくり。 ・ 励ましや称賛、共感を中心とする言葉掛け。 ・ 主体的な活動を促進する言葉掛け。 ・ 制作のきっかけとなる言葉掛け。 ・ 複数の選択肢から選ぶことができるように提示する。 ・ 手を添えるなどしながら、一緒に作る。 ・ 指先を使いながら、作って見せる。 ・ 体全体を使って、作って見せる。 ・ 身近な用具を用意し、一緒に使いながら作る。 ・ 色々な用具の使い方を示す。 ・ 色々な用具によってできる形の違い伝える。 ・ 友達や自分の作品を見合う際、用具の使い方や技法について伝える。 ・ 友達や自分の作品を見合う際、感じたことについて考えを促すような言葉掛けをする。 ・ 作品について、教師がどのような感想をもったかを伝える。

表4 支援の内容



図1 小学部



図2 中学部

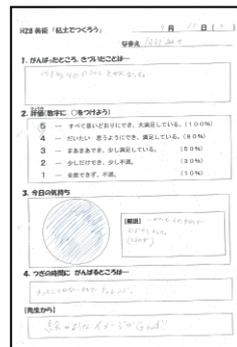


図3 高等部-①

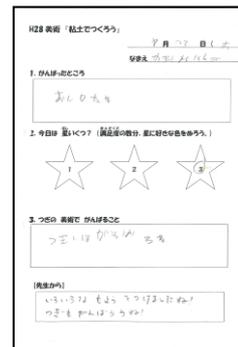


図4 高等部-②



図5 授業記録用紙

3 研究の経過

(1) 各学部の取り組み

ア 対象児童生徒の実態

小学部の対象児童は、6名（第3学年3名，第4学年3名）である。学習に対しては意欲的であり，時間いっぱい活動に取り組む児童が多い。制作においては，自分で作りたいもののイメージをもって作る児童から，作る過程でテーマを見つけたり，粘土の形からイメージを膨らませたりして制作する児童までおり，実態の幅は広い。

中学部の対象生徒は，5名（第1学年2名，第2学年2名，第3学年1名）である。制作活動に対してとても興味・関心が強く意欲的に取り組む生徒が多い。テーマに沿って自分なりにイメージを膨らませて制作することができる生徒から，イメージがもちにくく取りかかりに時間を要する生徒や，うまく表現できずに作品を壊してしまう生徒までおり，実態の幅は広い。

高等部の対象生徒は，3名（第1学年1名，第2学年2名）である。自分なりにテーマを見つけて制作に取り組むことができる生徒から，粘土に触れることに苦手意識をもっている生徒までいる。

イ 単元・題材について

全学部において，最初は粘土と親しむために粘土に触れながら性質を知り，作りたいイメージを見つけて制作した。2回目以降の授業の導入部分では，制作のきっかけやイメージを広げるためにテーマを設定したり，身体や用具による技法について説明したりする場面を設けた。

小学部では，自由にテーマを見つけて制作することを基本としたが，テーマを提示して制作する時間も設けた。「おばけを作ろう」では，目には見えないものをテーマにし，限定されたイメージではなく，自由に発想を広げて作ることをねらった。「高く・高く」では平面ではなく立体を意識した作品づくりを，「のりものを作ろう」では，身近なテーマの中で自分のイメージを粘土で形にすることをねらった。授業をする際には，広い空間でダイナミックに活動できるように，3回目以降は，教室から遊戯室へと活動場所を変更した。さらに，お互いの制作の様子や作品を見ることができるよう，円形になって活動を行った。また他学部の教師を「粘土の先生」と称して講師に招き，粘土の扱いや技法について知る機会を作った。

中学部では，2，3回目はテーマを設定し，4，5回目は自由制作とした。テーマは「家を作ろう」である。生徒の身近にあるものだが，全てが同じ形ではなく自分が住んでいる家や住んでみたい家，こんな家があったら…など，イメージを膨らませやすく，意欲的に制作へ取り組むことができるのではないかと考えて設定した。その後の自由制作では，これまでの授業の経験を生かし，生徒の発想の広がり期待した。広い空間でのびのびと制作に取り組むことができるように体育館で行った。

高等部では，個々にテーマを見つける自由制作を基本とした。立体感のある作品づくりをねらい，3，4回目には，「大きく高く作ろう（塔の様に）」というテーマを設定した。場所は陶工室を基本とし，自分達が授業で制作した作品を目の前で鑑賞できる環境にした。6回目のみ，全身を使いダイナミックに作ることをねらい，体育館を使用した。

また，成田氏が実践した当時の作品を見たり手にしたりすることで，イメージを膨らませたり，重量感を感じたりすることができるような機会を作った。

(2) 対象児童生徒への指導経過

ア 小学部

・小3年男子 (G・R)

【実態】

- ・作りたいものを自分で決め、意欲的に取り組む。
- ・自分で作りたいものの形を考えて作る。
- ・粘土をのぼして、好きな形を作ることができる。
- ・自分の作品について簡単な言葉で説明する。

【個人目標】

- ・粘土に親しみ、作りたいイメージに合わせた技法を使って作る。



回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (3段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「りょうまどにこりん」 ・縦20cm, 横30cm, 平面。 ・すぐに作りたいものを決め、一文字ずつ作る。完成するたび「できた」と話す。 ・手の平をこすり合わせるようにしながら粘土を紐状に伸ばす。粘土が重なる部分は、軽く押すものの、しっかりと付ける様子は見られない。	3 ・顔を作りました。くるくるしました。押ししました。 ・ハートを作りました。	
2	・立体的に作るように提案。 ・様々な技法を見せる。	作品名「ゾンビ」 ・縦, 横30cm, 平面。 ・粘土を紐状に伸ばし、線で絵を描くように形を作る。「これは人で、これはゾンビ」と話し、はっきりとしたイメージがある。 ・提案を受けても、作品に変化なし。	3 ・ゾンビと人と剣を作りました。 ・楽しかったです。	
3	・高く、大きく作るように提案する。 ・体全体を使って作って見せる。	・高さは20cm, 立体。 ・周りの友達を見て粘土をこねる。体重をかけてこねていた。 ・笑顔で活動する。 ・周りの友達の粘土を見て、「すごいね」「高いね」「ぼくのも高いね」と話す。		
4	・用具の使い方を示す。	作品名「ボウリング」 ・「もちつきみたい」と話し、楽しそうに金槌で粘土を叩いて形を変化させる。 ・別の粘土でボウリングのピンを作る。高さは4~5cm。ピンには爪楊枝で2本線を引いて模様を付ける。 ・ピンを立たせるため、何度か底が平らになるように試していた。	3 ・ボールは丸めてピンは丸2本、丸を描きました。 ・楽しかったです。	
5	・技法や用具の使い方を示す。	作品名「きんにく」 ・横幅25cm, 立体だが薄い。 ・始まるとすぐに作り始める。 ・粘土を細長くして土台にし、その上に小さい粘土を貼り付けて大きくしていた。 ・顔は用具を使って、傷を付けて描く。	3 ・筋肉の手を上げて顔を描いてオープン。 ・楽しかったです。	
6	・気付くような問いかけをする。 ・指先を使いながら作って見せる。	作品名「くるま」 ・縦, 横10cm, 高さ5cm, 立体。 ・集中して作品づくりに取り組む。 ・土台の脇に少しずつ粘土を貼り付け壁を作り、四角い箱を作っていた。 ・粘土を付けるときは、表面を指でなでながら、粘土をなじませていた。 ・教師が作品の感想を伝えると、笑顔になった。	3 ・ガラスの四角を作りました。タイヤを丸くできました。 ・楽しかったです。	

※自己評価の数値は自己評価シート(図1)「ひょうか」の1~3に対応する。

・小3年男子（S・H）

【実態】

- ・作りたいものを自分で決め、最後まで取り組む。
- ・作りたいものの形をイメージして、自由に作る。
- ・引っ張る、のばす、押す等の技法を使って作ることができる。
- ・自分の作品や友達の作品について感想を話す。



【個人目標】

- ・粘土に親しみ、作りたいイメージに合わせて技法を選んで作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (3段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「ぼくのなまえ」 ・縦40cm, 横20cm, 平面。 ・取りかかるまで少し時間を要した。周りの友達の様子を見て、漢字で自分の名前を作ることに決めた。 ・粘土を紐状にして文字を作り, 「僕は漢字で作っているよ」と周囲に話す。	3 ・粘土で, 心を作りました。 心の点を作りました。 ・嬉しい気持ちです。	
2	・様々な技法を見せる。	作品名「つよいおぼけ」 ・横20cm, 高さ15cm, 立体。 ・最初は手の動きが鈍いが, 後半は集中して取り組む。 ・考えて足を付ける。倒れそうになると, 自分から「倒れる」と話し, アドバイスを求めた。 ・授業時間内に終わらなかったが, 「完成させたい」と休み時間にも取り組む。	2 ・足と顔を作るのを頑張りました。楽しかったです。	
3	・高く, 大きく作るように提案する。 ・技法を示す。	・高さ25cm, 立体。 ・手本を見て, 体全体でこねる。粘土をたくさん上へ重ねて高くする。 ・倒れそうになると, アドバイスを受け, 横から斜めに支えを付けて工夫する。 ・鑑賞では「僕のが1番高いよ」と友達よりも高い作品を作ることができて笑顔。		
4	・用具の使い方を示す。 ・工夫点や感想を伝える。	作品名「とーきょうトンネル」 ・高さ25cm, 立体。 ・根本を用具で掘っていた。「ほら～」と見せて喜ぶ。爪楊枝で突き, 模様も付ける。 ・作品が不安定になり, 自分で考えて補強をする。作りながら「僕はトンネルにするよ」など何度も話す。	3 ・もっともっとトンネルを作りたい。もっともっと高く作りたい。	
5	・用具の使い方を示す。	作品名「いろんなえかきおぼけ」 ・縦, 横5cm, 平面。 ・粘土を平らにし, コテで小さく分ける。切った粘土の表面に, 爪楊枝で「えんぴつ」「こしごむ」などの名前を書く。形を似せているわけではない。 ・あまり集中できていない様子であった。	3 ・自分で, 粘土をつぶして爪楊枝で字を書きました。ものすごく楽しかったです。	
6	・作りたいイメージに近づくような作り方を提案する。 ・指先を使いながら作って見せる。	「作品名：にじゅうまるころころ」 ・高さ15cm, 立体。 ・車の車輪を作ろうとし, 平らで丸い形を作る。自分のイメージを話す, 思うようにならない様子。アドバイスを受けると, そこから発想を広げて作り始める。 ・イメージする形に近づけるため, 粘土を転がしたり, 形を整えたりしていた。	3 ・粘土をこねてちょっと転がしてみたけどできた。	

・小3年男子（S・H）

【実態】

- ・集中して、積極的に取り組む。
- ・作りたいものを決め、自分なりの表現で作る。
- ・ちぎる、つぶす等の技法を使って、形を作ることができる。
- ・頑張ったことや感想を簡単な言葉で話す。



【個人目標】

- ・粘土に親しむ中で、作りたいイメージを見つけて作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (3段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「おおなきねんどTとI」 ・大きさは20cm, 平面。 ・意欲的に取り組む。粘土の塊を指で押し、模様を付けた。両手を使う。 ・細長くした粘土を粘土板に押しつけるようにして伸ばし、TやIの文字を作る。 (TやIは泣いている顔文字のイメージのようだ。)	2 ・Tを頑張った。	
2	・様々な技法を見せる。	作品名「くらくらおぼけ」 ・横10cm, やや立体。 ・手を止めることなく、真剣な表情で最後まで集中して作る。 ・丸めた粘土を手の平で押して平らにしたり、伸ばしたりする。それをいくつか付けて形を作った。 ・粘土を爪で押して模様をいくつも描く。	2 ・くるくる長くした。楽しかった。	
3	・大きく、高く作るように提案する。 ・体全体を使って作って見せる。	・高さ10cm, 立体。 ・手本をまねて、粘土に触ってこねる。 ・たくさんの粘土を伸ばし、垂直に立て、力を加えて下が安定するように立てる。何本も同じ形を作っていた。いつもよりも太く作る。		
4	・用具の使い方を示す。	作品名「ぐでたま」 ・高さ10cm, 立体。 ・真剣な表情で活動する。 ・用具で線を真っ直ぐ引いたり、斜めに引いたりして模様を付ける。線を重ねたり手で触って確かめたりしていた。	2 ・くるくる丸めた。	
5	・励ましや称賛を中心とする言葉掛けをする。 ・制作のきっかけになるような言葉掛けをする。	作品名「はな」 ・大きさは7~8cm, やや薄い。 ・作りたいイメージがあるようで、粘土をたくさん丸めていた。 ・細長くした粘土を重ねるが、手の平でぎゅっと押して平らにする。それを何度も繰り返していた。 ・小さく丸めた粘土を教師に見せ、何度かアピールしていたが、それは作品に使わなかった。 ・時々、周囲の友達の様子を見ていた。	2 ・丸くした。たくさん重ねた。	
6	・制作のきっかけになるような言葉掛けをする。 ・様々な形を作ってみせる。	作品名「TELEPHON」 ・縦, 横20cm, 平面。 ・いろいろな形を作って提示するものの、関心を示さない。テーマに沿ったものは作らなかったが、手を休めることなく粘土に触り、意欲的だった。 ・表面には指で押したような模様。	2 ・大きく丸と四角を作った。楽しかった。	

・小4年男子（O・T）

【実態】

- ・活動のやり方が分かると、意欲的に取り組む。
- ・イメージを具体的な形にすることは難しいが、自分なりに考えて作る。
- ・ちぎる、叩く、伸ばす等の技法を使って作ることができる。
- ・自分の作品や頑張ったことを発表する。



【個人目標】

- ・粘土に親しむ中で、作りたいもののイメージを膨らませて作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (3段階)	写真
1	<欠席>			
2	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージが広がるような言葉掛けをする。 ・様々な技法を見せる。 	作品名「おぼけ」 <ul style="list-style-type: none"> ・横15cm, やや平面。 ・テーマが決まらず、取りかかるまで時間を要した。 ・最初は粘土を伸ばしたり、平らにしたりした粘土をいくつかくっつける。 ・最終的に、平らに伸ばした粘土に、細長い粘土、丸い粘土を押しながら貼る。いろいろ重ねて顔になった。 	2 ・Tを頑張った。	
3	<ul style="list-style-type: none"> ・大きく、高く作るように提案する。 ・体全体を使って作って見せる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・高さ25cm。 ・体全体で粘土をこねる。拳や手の平で叩いて粘土を伸ばす。平らにした粘土を筒状にした状態で立て、高さを出していた。その後、体重をかけて潰したり、粘土を足したり、自由に形を作る。 ・粘土をたくさん使う。 		
4	<ul style="list-style-type: none"> ・制作のきっかけとなる言葉掛けをする。 ・用具の使い方を示す。 	作品名「パラソル」 <ul style="list-style-type: none"> ・高さ20cm, 立体。 ・用具を出すと、興味をもって選ぶ。金槌を選ぶと、粘土を叩き、形が変わる様子や、友達の様子を見て楽しそうに笑う。 ・大きな粘土の塊に、棒状に伸ばした粘土を付ける。教師の感想を伝えると、「口を付ける」と話し、粘土を口や鼻に見立てて、顔を作っていた。 	3 ・先生の顔ができた。	
5	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージが広がるような言葉掛けをする。 ・工夫点や感想を伝える。 	作品名「わっかづくり」 <ul style="list-style-type: none"> ・縦20cm, やや立体。 ・粘土を細長く伸ばし輪を作る。その輪に別の粘土を通し、輪飾りのようにする。 ・太めの粘土を伸ばして、自分の鼻に持って行き「パオ〜ン」と象のまねをする。粘土の形からイメージしたことを話す。 ・粘土の塊に丸や細長い粘土を付けて顔を作っていた。 	3 ・顔と丸を作った。またやりたい。大満足。	
6	<ul style="list-style-type: none"> ・励ましや称賛を中心とする言葉掛けをする。 ・制作のきっかけとなる言葉掛けをする。 	作品名「かおとうしろがわのかお」 <ul style="list-style-type: none"> ・高さ15cm, 立体。 ・作り始めるまで、少し時間がかかる。 ・大きい塊に丸や細長い粘土を貼り付けて顔にする。平らにした粘土でもう一つ顔を作り、仮面のように塊の顔の上に貼った。頭の上に粘土を置き「髪の毛、作った」と話す。 	3 ・顔としっぽを作った。ころころ作った。楽しかった。	

・小4年女子（K・S）

【実態】

- ・粘土に興味をもち、自分から活動に取り組む。
- ・作りたいものを、思いつくまま作る。
- ・ちぎる、丸めるなどの技法を使って作ることができる。
- ・自分の作品について、頑張ったことを発表する。

【個人目標】

- ・作りたいもののイメージを見つけたり、膨らませたりして作る。



回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (3段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「りんごとチョコレート」 ・それぞれ横幅2～5cmで小さい。 ・粘土を触っているが、手の動きが鈍い。 友達の様子を見て、名前の一部を作る。 ・りんごは、丸めた粘土の上にへたを付けた。「りんご作ってるんだ」と独り言を話す。	3 ・リンゴの、丸くするところを頑張った。嬉しかった。	
2	・イメージが膨らむような言葉掛けをする。 ・様々な技法を見せる。	作品名「りかちゃんおばけ」 ・大きさは15cm, 薄い。 ・粘土を小さくちぎる。丸めたり、伸ばしたりしては、それをまた塊に戻す。 ・後半になってから、手を動かして、作品を作った。	3 ・顔と目を作るところを頑張った。楽しかった。	
3	・大きく、高く作るように提案する。 ・体全体を使って作って見せる。	・大きさは高さ20cm ・周りの様子を見ながら手の平サイズの粘土をいくつも積み上げる。 ・積み上げるときは、粘土の形やバランスは気にせず、思いつくまま積み。倒れないように、手でぎゅっと押さえる。 ・友達の粘土と見比べて感想を話す。		
4	・用具の使い方を示す。 ・工夫点や感想を伝える。	作品名「だんご、ぐでたま、ビー玉」 ・それぞれ縦5cm程度。 ・爪楊枝で、粘土の表面を刺すようにして模様を付ける。用具の爪楊枝から発想を得て、丸めた粘土を刺して「団子、作った」と話す。 ・作りながらイメージを膨らませ「〇〇作ろう」と独り言を話しながら作った。	3 ・ぐでたまの顔をかっこよく作った。だんごを爪楊枝でさした。楽しかった。	
5	・励ましや称賛を中心とする言葉掛けをする。 ・工夫点や感想を伝える。	作品名「ボウリング、ぐでたまのたまご」 ・大きさは5～8cm。 ・制作前は「リボンを作る」と話すが、友達の作品の鑑賞後、「ボウリングのピンにしよう」と話して作る。 ・平らな粘土の表面に模様を付けてからクルクルと巻くなど、工夫が見られた。称賛を受けると「次は〇〇作る」と話す。 ・たまごは、丁寧に丸め、表面はつるっとした質感に仕上げた。	3 ・ぐでたまを卵の中に入れるのを頑張った。 ・ピンを立てるところを工夫した。また作りたい。	
6	・制作のきっかけとなる言葉掛けをする。	作品名「ふね」 ・横15cm, 高さ8cm。 ・「車」と言って作り始める。平らな粘土に側面となる粘土を貼り付けて大きくする。 ・粘土の境目は、指でなじませていた。 ・作る過程でイメージが変わる。 ・最後は「お母さんと私が乗る船作った」と話す。	3 ・立てるところを工夫した。 ・くっ付けるところを頑張った。 ・うまく作れた。	

・小4年女子（Y・I）

【実態】

- ・粘土に興味をもち、集中して活動する。
- ・表現したいものをイメージし、細部まで考えて作る。
- ・粘土を引っ張る、のばす、つまむなどの技法を使って作ることができる。
- ・自分の作品の説明や頑張ったことを発表する。



【個人目標】

- ・イメージに近づくようにいろいろな技法を使って作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (3段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「つちどろのびのびおぼけ」 ・横幅20cm程度。 ・作りたいものをすぐに決め、作り出す。最後まで集中して取り組んでいた。 ・席から立ち上がり、いろんな角度から見ながら作る。	3 ・のびのび作りは丸のあと、鼻と口とほっぺを作った。できあがって嬉しい。	
2	・様々な技法を見せる。	作品名「ちいちゅうちびのびおぼけ」 ・大きさは35cm。 ・粘土の塊から、細長い粘土が伸びる。 ・前回の作品を思い出し、大きさや形を工夫していた。粘土を小さく丸め、目や鼻を丁寧に作る。 ・細長い粘土の部分はそっと扱う。後日、細い部分が折れて、ショックを受けていた。	3 ・小と中くらいの、のびのびおぼけを作った。嬉しい。	
3	・技法について伝える。	作品名「のびのびおぼけのおしろ」 ・大きさは20cm、立体。 ・作りたいもののイメージがはっきりとしている。作りながら、作品の細部の形や全体のイメージと世界観を説明する。 ・細部まで、考えて粘土で作る。 ・くっつけた粘土が取れないように、指でなじませていた。	/	
4	・制作のヒントとなるような言葉掛けをする。 ・用具や技法について伝える。	作品名「のびのびおぼけのおしろ」 ・横幅20cm、立体。 ・「これは、のびのびおぼけの・・・」と説明しながら作る。 ・指先を使って細部まで作っていた。 ・教師の言葉掛けや用具には、あまり反応を示さず、手で作る。		3 ・のびのびおぼけたちが住む所。発明の城。のびのびおぼけの城ができた。
5	・技法について伝える。 ・工夫点や感想を伝える。	作品名「のびのびひめさまおぼけ」 ・縦25cm、立体。集中して作る。 ・作りたいイメージをもち、考えて作る。粘土を伸ばしながら「太くしないとね」と話し、粘土が薄いところは、厚くし、折れないように工夫していた。 ・用具を使い、模様を付ける。	3 ・姫さまの髪を太くできた。うまく完成。	
6	・制作のヒントとなるような言葉掛けをする。 ・技法について伝える。	作品名「のびのびおぼけクラウン」 ・縦25cm、立体。 ・これまでに覚えたことを使って作る。 ・細かい部分が取れないように、どうすれば良いかを考え、「〇〇すればいいね」と教師に確認しながら作る。 ・作りたいイメージがはっきりしており、集中して作る。	3 ・頑張って、上手にクラウンを作った。レバーといすも作った。	

イ 中学部

・中1年男子（H・R）

【実態】

- ・粘土に触れることを好み、思いつくまま制作に取り組む。
- ・テーマがある制作では、イメージがもちにくく、言葉掛けが必要である。

【個人目標】

- ・手や用具を使った技法に興味をもち、技法を取り入れて作品を作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (5段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	<ul style="list-style-type: none"> ・粘土に興味をもち、意欲的に取り組む。 ・思いつくまま、粘土を板に押しつける。 ・友達が制作する様子を見て歩く。 ・約横20cm, 縦15cm。 	5	
2	<ul style="list-style-type: none"> ・参考となる写真を準備し提示する。 ・手を使った技法を手を添えるなどしながら伝える。 	作品名「家」 <ul style="list-style-type: none"> ・「積み上げる」活動はおもしろがり意欲的に取り組んだ。 ・「伸ばす」技法は、教師が手本を示すが、やらなかった。 ・「壁を作ってみたら」と言葉掛けを受けたり、友達の制作の様子を見たりすることで、作り始めた。壁のある立体の家を作ったが自分でつぶしてしまった。 	5	  
3		<ul style="list-style-type: none"> ・粘土をちぎって土台に乗せる。 ・粘土の丸め方の手本を見て、きれいに粘土を丸めることができた。丸めた粘土をちぎった粘土の上に乗せる。「ちぎる」「丸める」の技法を用いて作った。 ・「丸める」技法を教師に褒められ、一定時間集中して、制作に取り組むことができた。 ・約横25cm, 高さ7cm。 		 
4	<ul style="list-style-type: none"> ・励ましや称賛を中心とする言葉掛けをする。 ・手や用具を使った技法を具体的に伝える。 	作品名「Aさんの顔」 <ul style="list-style-type: none"> ・友達の顔を作ることにし、粘土をちぎってくっつけようとする。「伸ばす」技法を教師が手を添えて伝えると、できるようになった。 ・ドベの使い方を覚え、髪の毛や顔のパーツをくっつけることができた。 	5	<ul style="list-style-type: none"> ・Aさんの顔を作った。髪の毛を頑張った。(教師と一緒に記入) 
5		<ul style="list-style-type: none"> ・粘土のちぎりが大きくなり、髪の毛が少しずつ太くなり厚みのある立体的な作品になっていった。 ・以前は、粘土を指で押しつけるように触っていたが、指先や手の平を使って表面がきれいになるように作っていた。 ・約横15cm, 高さ10cm。 	5	

※自己評価の数値は自己目標シート(図2)「きょうのがんばったきもち」1～5に対応する。

・中2年男子（N・K）

【実態】

- ・粘土に親しみながら，自分の作りたいイメージをもって作る。
- ・粘土を紐状に細くして，立体的な器を作ることができる。

【個人目標】

- ・自分のイメージに近づくように様々な技法を用いて，構想を立てて作品を作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (5段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「湯呑みと急須」 ・作りたいものをイメージして意欲的に取り組む。 ・粘土を紐状にして作品を作る。 ・約横8cm，高さ6cm。	5 ・雪だるまは丸めて，湯呑みと急須は細く伸ばしてくるくる回して作りました。	
2	・手を使った技法を伝える。	作品名「煙突付きの家」 ・「積み上げる」活動では粘土を立方体にして積み上げる。 ・箱型で煙突，玄関，窓がある立体的な家と小さい人を作る。 ・壁を高くすると粘土の重さで潰れてしまい，「壊れたから今日は壊れた家を作ろう」と話しながら作る。	4 ・最初に作ったときはめっちゃめっちゃで壊れそうだった。 ・煙突付きのを作りました。	
3		・家の屋根に小さなアンテナや粘土を筒状にした煙突を取り付ける。 ・時間が経ち粘土が硬くなってしまうと新しい粘土をもらいに行く。 ・犬小屋を作るときに，まず立方体を作ってから親指でへこみを作り入口にした。粘土を積み上げると重さで潰れてしまったことを思い出し，違うやり方で作った。 ・約横10cm，高さ15cm。		
4	・用具を使った技法やドベの使い方を伝える。	作品名「はやぶさ12号」 ・友達に「しから始まるものを作る」と話しながら作り始め，新幹線を作る。 ・粘土を何度も板にたたきつけて成形する。力加減も自分で調整していた。 ・教師からアドバイスを受け，ドベを使って1両目と10両目に窓を貼り付けた。「他の車両には難しいから窓も模様もつけない」と話す。	1 ・ドベでくっつけたところは両の間と先頭の頭の部分です。はやぶさを作っています。	
5		・車両同士をドベを使って，くっつける。 ・板から粘土がはみ出ないように，大きさを考えて作る。 ・作品発表では，「タイトルははやぶさ12号。線路をつけて反対側にも行けるようにした」と発表する。 ・約横45cm，高さ3cm。	5 ・ドベを使って両と両をつなげたり，線路を作りました。はやぶさ12号を作りました。	

・中2年男子（I・Y）

【実態】

- ・友達が制作している様子を見て、イメージを膨らませる。
- ・さまざまな形の粘土を組み合わせ、立体的で複雑な形の作品を作る。

【個人目標】

- ・自分のイメージに近づくように、手や用具を使った技法を用いて作品を作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (5段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「コップ」 ・周囲の様子を見ながら、制作に取り組む。友達の作品からヒントをもらい、自分でイメージを膨らませて作品を作る。 ・約横8cm、高さ7cm。	5 ・まず丸くして穴をあけてコップを作りました。	
2	・手を使った技法を伝える。	作品名「ドミドミマンション」 ・「積み上げる」活動では、土台となる粘土に次々と積み上げ、手で形を整える。周囲の様子を見て、友達に負けないように積み上げる。 ・思いつくまま制作に取り組む。制作の途中で友達の作品を見て、自分の制作に取り入れていた。 ・一軒家をイメージして作っていたが、途中からマンションに変更する。	5 ・ドミドミマンションを作りました。	 
3		・「全部の部屋にドアを付けない」「階段に柱をつけよう」「これだと大きすぎる」「ベランダもないとダメだけど難しい」など、イメージしたことを言葉に出しながら取り組む。 ・入口に階段を作り、階段に屋根を付けるなど、作りながらどんどんイメージを膨らませて取り組む。 ・約横20cm、高さ20cm。		
4	・用具を使った技法やドベの使い方を伝える。	作品名「S鉄道」 ・友達が「新幹線を作る」と言ったのを聞いて「ぼくは電車」と話し、取り組む。 ・はけでドベの量を調節しながら粘土をくっつける。 ・友達に「どこ行きの電車でしょうか」などクイズを出したり、電車に関する思い出を話したりしながら取り組む。	5 ・S鉄道。	
5		・ドベを使い、小さい粘土を付けていく。 ・粘土の表面がきれいになるように指先や手の平を使って形を整える。 ・作品に友達の名前を入れて「S鉄道」とタイトルを付ける。 ・約横20cm、高さ6cm。	5 ・電車をつくりました。	

・中1年女子（K・N）

【実態】

- ・自由制作では取りかかりに時間を要し、言葉掛けが必要な場面がある。
- ・イメージをもち、イメージに近づくように工夫して制作を進める。

【個人目標】

- ・粘土に興味をもち、さまざまな技法を用いて思いつくまま作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (5段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「クマさんとウサギさん」 ・テーマが決まらず、粘土を手の平で丸めながら周囲の様子を見る。 ・好きなキャラクターや動物を作ったらと言葉掛けを受けて作り始める。 ・約横4cm、高さ6cm。	5 ・クマさんとウサギさんを作ったところを頑張りました。	
2	・励ましや称賛を中心とする言葉掛けをする。	作品名「家」 ・「伸ばす」技法では、ちぎれた部分を指先で付けて補強しながら長くしていく。板からはみ出るほど伸ばして友達と長さを競う。 ・「積み上げる」活動では、手の平で丸くした粘土を慎重に押し付けながら積み上げていく。 ・家を作るときも周囲の様子を見てから作り始める。 ・どんな家か、だれが住んでいるか質問を受け、「分からない」と答える。 ・約横15cm、8cm。	1 ・家の形を作ろうと思うと作りたくなくなります。家の形を作ろうと思って作ったらわたしが思う形ではないです。	 
3				
4	・励ましや称賛を中心とする言葉掛けをする。 ・制作のきっかけとなる言葉掛けを行う。			
5		作品名「チョコレートケーキ」 ・誕生日が近い友達のためにチョコレートケーキを作る。粘土をハートの形にして上に乗せる。 ・ドベの使い方を覚え、形が崩れないように、付ける部分や隙間にはけを使い丁寧に塗る。 ・鑑賞では、友達の発表を聞いて、作品のどの部分を頑張ったのか気付いて、「ここだ、すごい」と感想を伝える。 ・約横15cm、高さ8cm。	5	

・中3年女子（K・S）

【実態】

- ・粘土に触れることを好む。
- ・自分の好きなものをイメージして制作を進める。

【個人目標】

- ・イメージに基づいて、さまざまな技法を取り入れながら作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (5段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「赤ちゃんのベッド」 ・粘土に触れながら何を作ろうか悩む様子が見られる。 ・大好きな赤ちゃんのベッドをイメージし、形を作っていく。 ・完成した作品を、赤ちゃんを抱き抱えるように持つ。 ・約横15cm、高さ5cm。	5 ・こどもの赤ちゃんのベッド。	
2	・励ましや称賛を中心とする言葉掛けを行う。 ・手を使った技法を手を添えるなどしながら一緒にやってみせる。	作品名「おうち」 ・「積み上げる」活動では、手の平を使って粘土を丸め、指先で形を整えたものを慎重に積み上げていく。 ・「伸ばす」技法では、粘土の表面がきれいになるように手の平を使い、その後粘土を伸ばした。	5 ・おうち。	
3		・厚みのある長い粘土を積み上げ、部屋が2つある家を作る。赤ちゃんのベッドがある部屋と好きな先生の部屋を作る。 ・様々な厚さの粘土を積み上げて壁を作り、高さのある立体的な家が完成する。 ・約横30cm、高さ8cm。		
4	・励ましや称賛を中心とする言葉掛けをする。 ・用具を使った技法やドベの使い方を伝える。	作品名「ベッドとおうち」 ・粘土をこねながらテーマを考えていた。 ・指につく粘土が気になり、取りながら作る。 ・手の平を使って細長くした粘土を積み重ねる。 ・用具やドベは最後まで使わなかった。	5	
5		・指先を使い、粘土同士の接地面がきれいになるように形を整える。 ・赤ちゃんのお家を作り、粘土を積み上げて壁を作る。高さはあるため、粘土を厚くして崩れないように作った。 ・約横8cm、高さ12cm。	5 ・粘土で作りました。	

ウ 高等部

・高1年男子 (F・N)

【実態】

- ・積極的に制作に取り組む。
- ・イメージをもち、イメージに近づくように工夫して制作を進める。
- ・手をたたいたり、指先を使い細かいパーツを作ったりする。

【個人目標】

- ・粘土に親しみ、制作を振り返りながら、イメージを膨らませて作る。
- ・作りたいイメージに合わせて技法を工夫しながら、計画的に作る。



回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (5段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「雷」① 高さ約15cm。 ・粘土はあまり馴染みがないと話す。粘土を触りながら考えて作っていた。 ・紐を組み合わせて生き物のように作る。 ・高く積んだとのこと。	5 ・次は大きく作る。	
2	・紐状に長く、高く作ように伝える。	作品名「アンカー(りくさん用)」② ・積極的に自分から制作に取り組む。 ・イカリのような形にした。全体的に平面的だが、表面に用具で線の模様を付けた。 ・横約50cm。	5 ・粘土で想像して作りたい。	
3	・立体感のある作品になるような言葉掛けをする。	作品名「たましいの墓」③ 横幅40cm。 ・10cm程度の煎餅状の円に紐状の粘土を巻き付けて徐々に大きくした。その上に紐状のアーチを太さや大きさを変えながらバランスよく複数付ける。追加して関連する作品も作り、世界感のある作品になった。	5 ・とにかく円状にやりました。	
4	・立体感をもつことができるようにドベの活用を提案する。	作品名「恐怖の塔」④ 高さ60cm。 ・常に手を動かして作る。笑顔が多い。 ・友達や教師の質問に答えたり、独り言を話したりして真剣な表情で作っていた。 ・立てた紐状の粘土を複数付け、高い塔を作る。ドベを活用してしっかり付けた。 ・倒れそうになると、粘土を付け補強した。 ・最後に紐状の粘土一本一本の表面に用具(ニードル)で模様を付けて仕上げた。 ・ペーパーアートのような作品になった。	5 ・とにかく高くしました。 ・もっと高くなります。	
5 ・ 6	・全身を使い、ダイナミックに作ることを提案する。	作品名「いのりの山」⑤ 高さ15cm。 ・最初は「アイデアを出し切った」と話し、手が止まるが多かった。 ・周りの友達と制作について会話をしたり、時々独り言を話したりしていた。 ・小さめだがイメージに近づくように、紐を複数組み合わせる。 ・表面の模様など細部にこだわっていた。	5 ・とにかく低くしました。 ・カオスです。	
7	・今までの作品と同じ様に作ってもよいことを伝える。(ペーパーアートのような作品など)	作品名「キュービ」⑥ 高さ10cm。 「やまたのおろち」⑦ 高さ10cm。 ・「今回はコンパクトにする。」と話す。 ・最初は紐作りから始め、湯呑を作ると話して紐を積み重ねた。5本くらい重ねると壊しキャラクターを作りたいと話して作る。 ・しっぽなど細部にこだわる。 ・両手に収まる程度の作品を作った。 ・完成後は煉瓦の上に飾った。煉瓦とのバランスを考え、しっぽがはみ出すように煉瓦の隅に置くというこだわりが見られた。	5 ・とくにないです。 ・頭を真っ白にしてやりました。 ・つぎはいいにつくる。	

※自己評価の数値は自己評価シート(図3)の「評価」の1～5に対応する。

・高2年男子（A・K）

【実態】

- ・進んで制作し、試行錯誤しながら作る。
- ・粘土に触れながら、作りたいもののイメージをもつ。
- ・両手で平らにしたり紐状にしたり、用具を使い表面に細かい模様を付けることができる。



【個人目標】

- ・粘土・用具の性質を知り、制作を重ねる中で発想・構想する。
- ・様々な技法を用い、自分のイメージに合わせて工夫しながら計画を立てて作る。

回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (5段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「花のおきもの」① 高さ15cm。 「花のおきもの」② 横幅10cm。 ・1つ目は、机の上で粘土を転がし、平らにした部分には花のような模様を付けた。 ・2つ目は、平らにした粘土に指先を使って凹みを付けた。外側には、ヘラとルーラーを使い、放射状と点々の模様を付けた。	5 ・次は大きく作る。	
2	・紐状に長く、高く作ることを伝える。	作品名「木につたの飾り」③ 高さ30cm。 ・粘土をたくさんこね、長い紐状にした。 ・平らな土台を作り、太い柱を立て、細長い粘土を巻き付けた。更に柱を二本作り、細い紐状の粘土を巻き付けた。アーチ状にしたりした。土台に用具で傷を付け、柱に土台がしっかり接着するように工夫した。	5 ・粘土をこねた。 ・グレードアップしたい。	
3	・色々な用具の使用を提案。 (接着には「ドベ」の使用を伝えた。)	作品名「皿」④ 横幅20cm。 ・最初は思いのまま手を動かし、途中でテーマを見つけた。 ・手の平で円盤状に作った。縁に紐をドベで付け、指先やナイフで丁寧に接着した。 ・作品を手回しろくろに乗せ、ナイフや歯ブラシで回転する様な模様を付けた。	5 ・ひびわれが消えるようになった。 ・歯ブラシで流れをイメージできた。	
4	・粘土をたくさん使い、大きく作ることを提案する。 ・手を使い作ることを提案する。	作品名「高いトゲのダイナミック」⑤ ・高さ20cm ・手を動かして考えながら制作に取り組む。 ・しゃがんだり、腕を動かしたりする等、手指以外にも体の動きが大きい。 ・土台を平らにして手型を取ることもあった。 ・長さの異なるための柱を数本作り、土台にドベで接着した。大小のバランスを考え配置した。	5 ・手形を取るのが難しい。 ・やったことのないものでチャレンジしたい。	
5 ・ 6	・イメージを具現化するプロセスにやりがいを感じているため、進捗ごとに称賛(驚く!)の言葉掛けをする。	作品名「テントと木」⑥ 横幅30cm。 作品名「井戸」⑦ 高さ25cm。 ・積極的に、集中して制作に取り組む。 ・一つ目は、前回同様、土台を作り、その上に柱のように5本立てた。根本に粘土をしっかりと付け、奥に薄くした粘土を壁状に接着した。土台には用具で模様を付け、柱にも少し模様を付けた。 ・前回よりも大きな作品になった。 ・二つ目は、手回しろくろ上で制作した。土台を作り、その上に一本の柱を立てた。ろくろを回しながら細部の成形や、連続する模様を付けた。 ・真ん中に穴を空けて、貫通させる工夫が見られた。	5 ・動物の足跡をたくさん付けて、深さも工夫。 ・高さとなめらかさと模様を頑張った。 ・更に高く模様を多くする。	 
7	・体を使いダイナミックな制作を提案。 ・先輩の重量作品を持ち、量感の意識を促す。	作品名「すべりだい」⑧ 横幅35cm。 ・床置き姿勢で積極的に制作に取り組む。 ・粘土の可塑性を生かしながら大きな粘土も操作できるようになった。 ・イメージがはっきりしている様子で、具現化するプロセスに没頭していた。(達成感を感じているように見えた。)	5 ・模様を頑張った。 ・模様に挑戦。	 

・高2年男子（Y・K）

【実態】

- ・取りかかりに多少時間を要し、言葉掛けがあると制作を始める。
- ・指先を使って、粘土を小さく丸め、粘土の塊に付ける。先端の尖った用具を使い、粘土に線をたくさん付ける。

【個人目標】

- ・粘土に興味をもち、材料や用具に親しみながら作る。
- ・様々な技法から、自分で使いたい技法を選んで作る。



回数	支援の内容	エピソード	自己評価 (3段階)	写真
1	自由制作。 実態把握。	作品名「無題①」 横幅20cm ・最初は粘土に触れず、見ていた。 ・粘土の表面にギザギザのローラーで模様を付ける活動のみを行う。 ・用具の選択、模様付けは、本人自身が考えて行った。(教師の関与なし。)	3 ・おしかった。 ・つぎはがんばろうね。	
2	・色々な用具とその使い方を提示する。	作品名「無題②」 横幅20cm ・用具の使用に興味を示す。6種類以上の用具で模様を付けた。(石、ローラー、紐、ヘラ、タワシなど)表面に乾燥した粘土片を埋めた。 ・まとめの鑑賞で作品を紹介されると、少し恥ずかしそうに嬉しそうな笑顔を見せた。	3 ・がんばった。	
3	・一緒に活動したり、称賛したり、促したりする。	作品名「無題③」 横幅25cm ・教師の働きかけですぐに制作せず、少し教師が離れると色々な技法を使い制作する。 ・用具で様々な模様を付けていた。 ・粘土を叩いたり、指でへこませたりし、普段と違う技法を見せ、「ドベ」も塗った。	3 ・よくがんばった。	
4 ・ 5	・「これ使ってみたら?」と言葉掛けし、色々な用具を渡す。麺棒で粘土を平らにして見せる。	作品名「無題④⑤」 横幅20cm ・最初は、テーマの「塔(高い建物)」をどう作れば良いか分らず反応なし。 ・タワシで模様を付けて、満足な様子だった。 ・麺棒を渡すと、側面で粘土の表面を叩いて喜んだ。麺棒を立てて穴状の模様や麺棒の側面で模様を付けた。 ・以前は、教師の提案に対し、少し用具を使う程度だったが、自ら進んで用具を見に行き、たくさん持って来て、模様を付けた。	3 ・あなほり。	
6	・様々な用具を手の届く範囲に置き、自由に使用してよいことを伝える。	作品名「無題⑥」 ・教師が麺棒で伸ばすと本人も麺棒を粘土上で転がし始めた。板状になると竹串を3本横に並べて刺し、教師の表情を伺う。教師が頷くと安心して棒を刺し始め、時折褒められ意欲をさらに高め、最終的には約40本の棒やヘラを刺した。とても嬉しそう。	2 ・さしこみ。	
7	・多くの用具を目の前に準備して、自由に使えるようにする。粘土は板状しておく。	作品名「無題⑦」 横幅20cm ・開始時に「今日もたくさん刺していいよ。刺した物はそのままとしようね。」という言葉掛けを受け、最初から迷いなく夢中な様子で棒状の物を刺す活動をする。 ・用意していた用具を全て刺し終えた後も、「粘土に刺したい」という気持ちは強く、友達が使っている用具を見つけ、獲物を狙う様な目で見えて静かに持って行く程、意欲が溢れていた。棒状の物が無くなると、プラスチックの破片も粘土に刺していた。	1 ・さくひん。 ・くみたて。	

※自己評価の数値は自己評価シート(図4)「今日は星いくつ」の1~3に対応する。

4 成果と課題

(1) 支援について

今回の研究では、児童生徒のいかなる表現も、教師が受け入れるという視点から、児童生徒が教師の支援を受け入れるか否かについても、児童生徒自身の意思（表現）であるということをも前提とした。そのため、児童生徒によっては支援を必要最小限に留める場合もあった。授業記録用紙のエピソードや作品そのものから、作品の変容や児童生徒が主体的に制作する様子が伺えた。そのことから、支援は有効であったと言える。支援別にまとめた成果を以下に示す。

ア 雰囲気作りのための支援

全学部で共通して、楽しい雰囲気作りや称賛・励ましを行った。称賛に加え、「素敵だね!」「〇〇が面白いね」「〇〇に見えるね!」など、児童生徒の思いに共感・共有することで、児童生徒の多くが制作への関心・意欲が高まり、進んで制作に取り組んだ。

小学部では、作品を作る過程で、児童自身から「見て!」「これは〇〇だよ」「〇〇を作っているよ」等の発言が増え、意欲的に粘土に向かっている姿が見られた。

中学部では、意欲が高まり、集中して粘土と向き合う様子が見られた。

高等部では、粘土に触れることに苦手意識がある生徒1名については、授業の最初に「〇〇しても大丈夫だよ」のように、安心感を与える言葉掛けを必要とした。また、称賛を受けることで、嬉しそうな表情を見せ、作品を鞆に入れて家に持ち帰ることがあった。

イ イメージへの支援

全学部で共通して、イメージが広がり、制作のきっかけとなるような言葉掛けを行った。支援をきっかけにイメージを掴み、制作する児童生徒もいれば、そうではない児童生徒もいた。そのときの児童生徒の気持ちを汲みとり、より適切な支援をしていくことが課題として残った。

小学部では、言葉掛けをきっかけに考えて制作する児童もいたが、制作や作品の様子にあまり変化が見られない児童もいた。言葉掛けだけではイメージを膨らませるには不十分であったり、教師の言葉掛けが、そのときの児童の思いやイメージにそぐわなかったりした場合があった。

中学部では、イメージがもちにくい1名については、やり取りを繰り返すことで生徒の内面が引き出され制作することができた。しかし、言葉掛けの仕方によっては教師の意見に沿った作品になってしまい、生徒自身の表現と離れてしまったのではと感じる場合もあった。

高等部では、1名については言葉掛けにとらわれず、回数を重ねるごとに新たなテーマを見つけ、自分の作りたいように作り、独自の作風が見られた。粘土に触れるのが苦手な生徒1名については、色々な用具を提示することで、用具を作品の一部として取り入れ独自の発想につなげて制作した。

ウ 技能への支援

全学部で共通して、手や用具を使った技法を提案した。児童生徒は表現したいイメージに合わせて技法や用具を取り入れたり、手や体全体を使ったりしながら制作するようになった。

小学部では、自分で作りたいイメージを明確にもちながらも、それをうまく形にできずにいた児童2名については、手を使った色々な技法の提案が作品の変化に繋がった。

中学部では、表現したいイメージに合わせて生徒自身が技法や用具を選択し、活用した。手の平や指先など手の一部分でしか粘土に触れていなかった生徒が、制作する作品の大きさや形に応じて手を使い分けるようになった。

高等部では、手での制作が苦手な生徒1名について、教師が麺棒やタワシ等の用具の使い方をやって見せることで、用具を使って形を作ったり模様を付けたりする様子が見られた。

エ 鑑賞での支援

全学部で共通して、鑑賞の場面で、作品に使われている技法や用具を紹介したり、工夫している点や教師の感想などを伝えたりした。鑑賞したことで、技法や用具を取り入れて作品に生かす児童生徒もいた。

小学部では、友達の作品を見て、同じように作りたいと話す児童や、同じテーマを選んで制作する児童がいた。しかし、多くの児童は「すごいね」と感想を話していたが、自分の作品づくりにそれを取り入れて制作するまでには至らなかった。

中学部では、作品の鑑賞の際に「粘土を積み上げた」「ドベを使った」など、自分で取り入れた技法を具体的に発表する生徒が増えた。また、友達の作品の作り方を見て、自分の表現に取り入れる生徒もいた。

高等部では、お互いの作品の面白さに気付き、称賛し合っていたが、友達の使っている技法や作風を取り入れることはなく、自分なりに工夫しようと努力していた。

(2) 自己目標シートについて

全学部共通して、制作を振り返るという点では、概ね有効であった。シートの文章記述から児童生徒の思いを読み取ることができた。しかし、評価の数値の選択や文章記述が難しい児童生徒も数名いた。また、満足度については、数値と作品の関連性を特に見つけることはできなかった。今回は自分の気持ちを満足度として選択する項目を設けたが、学部によっては、作品の満足度（思い通りに作れたか）と混同してしまうような様式であった。満足度を気持ちの面と作品の面で分けて自己評価できるように、整理する必要があった。今後は、実態に合わせた様式の検討が課題である。

小学部では、回数を重ねるうちに「何を作ったか」だけではなく、「どのように作ったか」を記入する児童が増えた。1名は次に作りたいものを、3名は「また作りたい」など、次回への意欲をシートに記入していた。満足度については、多くの児童が毎時間、3段階の「3. 大満足」を選んだ。

中学部では「家の形を作ろうと思うと作りたくなる。家の形を作ろうと思って作ったらわたしが思う形ではない。」と、感想を書いた生徒が1名いた。自己評価シートから、生徒の制作への思いを知ることができた。

高等部では、1名は最初から自分の制作を振り返り、次の制作でどのように作りたいかを具体的に書いていた。他の1名は制作をしていくうちに、次への目標を書くようになった。

(3) 作品の変容について

様々な技法や用具の使い方を知ることによって、平面的な作品から立体的な作品へと変容が見られた。

小学部では、紐状にした粘土で線を描くように作っていた作品から、粘土の塊を生かした大きな作品になるなどの変容が見られた。用具を使って細かいところまで表現したり、イメージに合わせて技法をいくつか組み合わせて作ったりするなどの変化も見られた。

中学部では、粘土を手の平で押しつけて作った平面的な作品から、粘土を丸めて積み重ねた立体的な作品になった。大きくダイナミックな作品から、細かい部分を接着した作品になるなどの変容が見られた。

高等部では、紐状の粘土の長さやカーブの仕方、接着法を変えることで、より細かい作品になった。用具を使い、模様の付け方を工夫するなどの変化が見られた。また、粘土に触れることが苦手な生徒の作品では、用具を粘土に刺すという新しい試みをするすることで、変化が見られた。

(4) 児童生徒の変容について

粘土と親しみ、積極的に制作する様子が回数を重ねるごとに多く見られた。

小学部では、手が止まると作り始めるまで時間を要していた児童が、テーマに迷いながらも手を動かし、粘土に触れる行為自体を楽しみながら制作する姿が見られるようになった。また、テーマに迷うことが多かった児童が意欲的になり、すぐに自分で作りたいイメージを見つけて作るようになった。授業の後、自分や友達の作った作品を見ながら話したり、別の単元に入った後も「粘土をやりたい」と話したりする児童もいた。

中学部では、粘土は好きだが扱い方が分からない生徒が技法を身に付けたことで、時間いっぱい制作に向かう姿が見られた。また、完成した自分の作品を壊れないように丁寧に扱う様子が見られ、作品への思いが感じられた。

高等部では、制作は好きだが粘土での制作の経験が少ない生徒が、粘土と親しみ、技法を知ることによってイメージを見つけ、工夫しながら制作に取り組む姿が見られた。また、同じような作風の生徒を隣に配置することで刺激を受け、自分なりに工夫しようとする姿が見られた生徒もいた。最初は見ていることが多かった生徒は、用具の使用に意欲を見せ、積極的に制作に取り組むようになった。

【参考文献】

- 1) 成田孝 (2008) 『発達に遅れのある子どもの心おどる土粘土の授業－徹底的な授業分析を通して－』．黎明書房
- 2) 成田孝 (2017) 『心おどる造形活動－幼稚園・保育園の保育者に求められるもの－』．大学教育出版
- 3) 文部科学省 (2009) 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編<幼稚部・小学部・中学部>』．教育出版
- 4) 文部科学省 (2009) 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編<高等部>』．教育出版
- 5) 和久洋三 (2006) 『子どもはみんなアーティスト』．玉川大学出版部

体育・保健体育グループ

1 体育・保健体育グループにおける「表現」の定義

一人ひとりが目標に向かって 精一杯身体を動かす姿

体育学習指導要領によれば、体育・保健体育でいう「表現」とは、「身体による豊かなコミュニケーション能力の向上をねらいとした、「表現・リズム遊び」「表現運動及びダンス」である。しかし、本校では、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育て、健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図ること」を押さえた上で、図1のように自分から運動をする楽しさを知ったり、自分で目標や計画を立てて運動に向かったりすることができることをねらい、定義付けた。

児童生徒の表現方法は、運動種目や体調、好み等によって個々に異なるが、授業の中で表現を引き出すためのアプローチの視点を明確に押さえ、児童生徒が自ら見せる、頑張っている姿に目を向けた取組を行う。

本校の体力テストの結果を見ると、個人差はあるものの種目毎の偏りが大きい。従ってバランス

良く運動に取り組むために、本研究では「体づくり運動」を取り上げて取り組むこととする。また、「体づくり運動」は、体育学習指導要領で、小学部から高等部まで全学年に位置付けられていること、そして、題材は変化しても、領域毎に継続して取り組めるため変容が見やすいことから、児童の表現や能力に合わせて内容を発展的に進めることができると考え設定した。

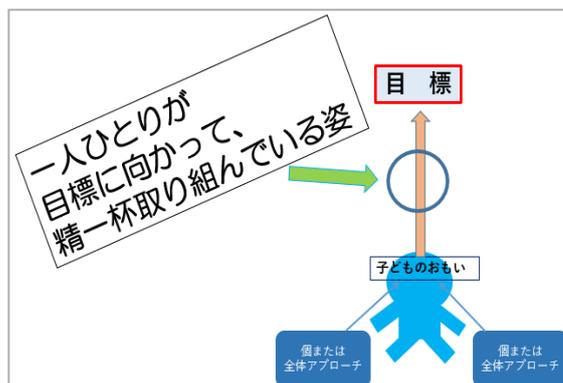


図1

2 研究の方法

(1) 学部毎の体づくり運動の題材と授業全体でのアプローチ

ア 小学部

授業の中で一生懸命さを引き出すために、発表場面を設定した。

領域	題材名	内容	実施期間	
多様な動きを作る運動 (バランスをとる運動・移動する運動・力試しの運動)	体の柔らかさ	・「ボールをとってストレッチ」	膝を伸ばして前傾姿勢になり、下の箱からボールを取って上の箱に入れる。	前期 (7/13~10/3)
		・「くぐって出てきて」	マットの上を高遠い姿勢で移動する。	後期 (10/17~12/22)
	巧みな動き	・「ジグザグ走」	ジグザグに置かれたコーンをタッチして、ゴールまで走る。	前期 (7/13~10/3)
		・「びよんびよん跳び」	丸マットに合わせて、片足または両足で跳ぶ。	後期 (10/17~12/22)
	力強い動き	・「ペットボトル」	座って、500mlのペットボトルを、右から左、左から右のテーブルに移す。	前期 (7/13~10/3)
		・「つなひき」	ロープで結わえた跳び箱を体を使いながら手で引っ張る。	後期 (10/17~12/22)
	動きを持続する能力	・「3分間走」	体育館を走り、その周回数を数える。(3分間)	通年
		・「なわとび」	それぞれの段階に合わせて、縄跳びを跳ぶ。	後期 (10/17~12/22)

表1 小学部の授業内容

イ 中学部

意欲を引き出すために、言葉掛けに重きを置いた支援を行った。

領 域	題 材 名	内 容	実 施 期 間
体の柔らかさ	・「ジワジワよいしょー！」	膝を伸ばして開脚し、前屈して跳び箱を押しした距離を測る。	前期 (7/13~10/3)
	・「スパイダーウォーク」	マットの上を高遠い姿勢で移動する。	
	・「マウンテン」	線からかがどが離れないように膝を伸ばして前屈し、目標とする線に手を着く。線と線との間隔は7段階あり、段階が上がるにつれ間隔が狭くなる。	後期 (10/17~11/22)
巧みな動き	・「ジャンプ&スリップ」	左右のゴムを横跳びで越え、潜った回数を数える。(1分間)	前期 (7/13~10/3)
	・「ケンケン島渡り」	左右決められた足だけでマットを移動する。	
	・「平均台渡り」	平均台を渡る。	
	・「ケンケン島渡り2」	左右決められた足だけでマットを移動する。(コースの難易度を三段階に変更)	後期 (10/17~11/22)
	・「なわとび」	縄跳びカードの項目に沿っていろいろな技に挑戦する。	
力強い動き	・「トントントン」	長座でメディシンボールを左右に移動し、その回数を数える。(1分間)	前期 (7/13~10/3)
	・「ひっぱるんじゃーおろすんじゃー」	5kg, 7kg, 10kgのボールを肋木上部まで上げ下ろし。	
	・「ぶらりんこ」	肋木にぶら下がり、その時間を計る。	後期 (10/17~11/22)
動きを持続する能力	・「4分間走」	体育館を走り、その周回数を数える。(4分間)	5/25~6/27
	・「5分間走」	体育館を走り、その周回数を数える。(5分間)	7/11~11/22

表2 中学部の授業内容

ウ 高等部

意欲を引き出すために、技能面への支援に重きを置いた。

領 域	題 材 名	内 容	実 施 期 間
	<small>後期から実態別 A・Bグループに分かれる</small>		
体の柔らかさ	「アスレチックボール」	アスレチックボールを、長座の体勢で上体を前屈させながら体の回りを転がし、周回数を数える。	前期 (7/7~9/20)
	A 「バランスボール」	数種類の型を提示して、自分で選択して取り組む。	後期 (11/22~12/13)
	B 「アスレチックボール」	アスレチックボールを、長座の体勢で上体を前屈させながら体の回りを転がし、周回数を数える。	
巧みな動き	A 「スラローム」	サッカーボールでジグザグドリブルをして進み、タイムを計測する。	後期 (11/22~12/13)
	B 「反復横跳びボール取り」	右側にボール20個を入れた箱を置き、その中からボール1個つかみ、反復横跳びで左へ移動し、左側に置いてある箱に入れる。時間は30秒間。	
力強い動き	「ホルダリング」	長座でメディシンボールを左右に移動し、その回数を数える。(1分間)	前期 (7/7~9/20)
	A 「手押し車」	二人ペアになり、①まっすぐコース ②まだくコース ③ジグザグコースの中から一つ選択して、コースに応じて記録を測る。	後期 (11/22~12/13)
	B 「ボール引き上げ」	ロープに重さ3kgのメディシンボールを結びつけ、それを肋木にぶら下げ、座った上体で引き上げる。	
動きを持続する能力	「なわとび」	1分間、自分の好きな跳び方で跳び続ける。	前期 (7/7~9/20)
	A 「3分間なわとび」	3分間、前回しを跳び続ける。	後期 (11/22~12/13)
	B 「踏み台昇降」	曲 (Choo Choo Train) をかけて、5分間、踏み台昇降を続ける。	

表3 高等部の授業内容

(2) 「表現」の段階表と活用方法

体づくり運動において「表現」の捉えを明確にしたものであり、児童生徒の「表現」を判断する目標にしたり、変容を確認したりするために活用した。

ア 「表現」の段階表

目標を意識して，身体を動かすこと		
1 段階	2 段階	3 段階
設定された目標に向かって，チャレンジする。	自分で設定した目標に向かって，チャレンジする。	自分で設定した目標に向かって，試行錯誤しながらチャレンジする。

表 4

イ 領域毎の評価基準

領域		1 段階	2 段階	3 段階
多様な動きを作る運動（バランスをとる運動，力試しの運動，移動する運動，力試しの運動）	体の柔らかさ	指定された部位の柔軟運動をする。	自分で決めた部位の柔軟運動をする。	筋肉の伸展具合や関節の可動域の状態など自分の体の状態を把握しながら柔軟運動をする。
	巧みな動き	指定された課題に応じて，動作を調整しながら運動する。	自分で決めたレベルの課題に応じて，動作を調整しながら運動する。	自分で決めたレベルの課題達成に向けて，より効率的な体の動かし方を考え，動作を工夫しながら運動する。
	力強い動き	指定された筋肉への負荷がかかる運動をする。	自分の筋力に応じた負荷を設定して運動する。	自分の筋力に応じた負荷を設定し，達成に向けて力の入れ方や向き，動かし方などを工夫して運動する。
	能力 動きを持続する	指定されたタイムや回数まで動き続ける。	自分の体力に応じたタイムや回数を意識して動き続ける。	自分の体力に応じたタイムや回数を意識しながら，疲労度を考えペース調整をして動き続ける。

表 5

(3) 個に応じたアプローチの実施

ア 自己目標と評価について

本グループの「表現」で押さえた「～目標に向かって～」の部分の明確にして，学習に取り組むこととした。前期は，各学部「体育ノート」を活用して自己目標を明確に設定した。また，自己評価を通して「～精一杯身体を動かす～」ということへの理解と次への目標設定に繋げた。前期の取組を受けて再度検討し，後期は，「きついから楽勝」と評価の言葉を全学部統一して自己評価を行った。

自己評価	1	2	3
小学部	らくしょう		きつい
中学部	らくだった	ちょときつかった	すごくきつかった
高等部	まだ よゆう	もっと 頑張る	きつい

表 6

【各学部の体育ノート】

(小学部)

3年 後藤 遼真 12月1日 木曜日

きつい! らくしょう!

マラソンのきろく

もくひょう	けっか	きつい	らくしょう!	先生から
1000				

びよんびよんとび

もくひょう	けっか	きつい	らくしょう!	先生から
2	△ □	0		

せんせいから ハハ。 ジョージアやクビも 両足ジャンプ 足しやておな。

くぐってでて

もくひょう	けっか	きつい	らくしょう!	先生から
1	コース 手の位置	0		

せんせいから 深呼吸をいたた。 スペースをきいて「足がすべりから」

つなひき

もくひょう	けっか	きつい	らくしょう!	先生から
3+3				

せんせいから あつたはと見とて

図2

(高等部)

保健体育記録表

項目	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
授業	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
習字	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
音楽	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
理科	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
英語	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
体育	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
美術	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
家庭科	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
道徳	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18
総合	11/14	11/15	11/16	11/17	11/18

あつたはと見とて

【11/14】

【11/15】

【11/16】

【11/17】

【11/18】

図4

(中学部)

ケンケンしまわり

1 肩からたまに落ちるけれどケンケンする。

2 肩から落ちないでケンケンする。

3 リズムよく肩から肩にケンケンする。

名前	目標	結果	がんばりチェック							
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

図3

保健体育記録表

11月14日

うまくできた・わかったところ

ふらりんこで19米少いた

もっとがんばりた

いところ

ケンケンしまわり

この人の

ここがすごい

せんせい

先生へ

せんせい

先生から

ふらりんこの記録更新おめでとう！

がんばっていますね。エース

図5

イ 対象児童生徒 小6名，中6名，高6名

対象児童生徒については、各学部から6名選出した。どの学部も障害や実態を固定せず、幅広い視野で対象を決め、事例研究とした。

(4) 検証について

検証は、図2～4の体育ノートを活用して、目標に向かっての自己評価と他者評価を文章または数値で記入する。様式は各学部の児童生徒の実態に合わせて用意する。数値では技能面の変化を、文章記述はエピソード等の記録も含め質的な変化を追い、両面から頑張っている姿を捉え検証する。

3 研究の結果

(1) 小学部

ア 対象児A 小2 男子 「マラソン」

(ア) 児童の実態とアプローチの視点

運動を苦手としている児童なので、遊びの中で体を動かす楽しさを知ることが大切だと考える。対象児Aには、プログラムの中に遊び心を取り入れて、興味関心を引くことで、自分から運動に取り組む姿が見られるのではないか。

(イ) 目標とする評価基準は、動きを持続する能力の2段階「自分の体力に応じたタイムや回数を意識して動き続ける」である。

(ウ) 教師の支援と児童から見られた反応

T : 教師の支援	C : 児童の反応
T : ホースを一緒に持って走る。	C : 息切れをしながら、ホースを離さず走る。
	C : 「あ〜疲れた」と額に汗がにじんでいた。
T : ホース持って、前を走る(鬼ごっこのように)	
	C : 笑いながらホースをつかもうと。

T : 周回数のチェックシートを作成	
	C : スタートの合図に合わせて、自分から走り出す。



図5 「マラソン」

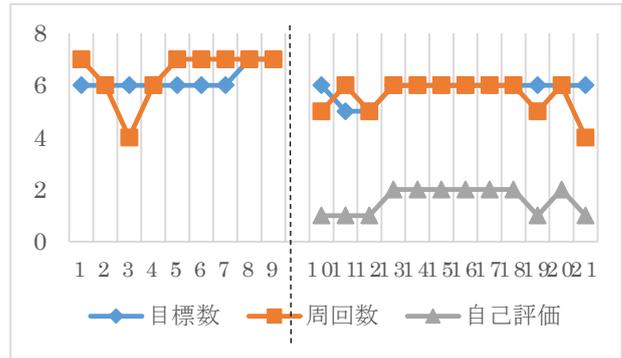


図6 児童A運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月を比較すると、身長は4cm伸び、体重は2kg増えた。

イ 対象児B 小3 男子 「ボールをとってストレッチ」

(ア) 児童の実態とアプローチの視点

身体を動かすことは好きだが、肥満傾向からくる困難さが見られる、また、新しい動きの学習ではぎこちなさが見られる児童である。動きややり方が分かると、意欲的に取り組むことが多く見られるため、技能面へは、動きを細分化した分かり易い指導と、達成感を味わわせる意欲面へのアプローチを試みることで、自分から運動に取り組む姿が見られるのではないか。

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさの1段階「指定された部位の柔軟運動をする」である。

(ウ) 教師の支援と児童から見られた反応

T : 教師の支援	C : 児童の反応
T : 気を付けるポイントを視覚的に提示する。	C : 「痛い、痛い」と言いながらも、運動を続ける。
	C : 足がプルプルして限界に近くても、運動を続ける。

(発表会)	
T : 記録更新を全員の前で発表した。	
	C : 腕、足まくりをして取り組み始めた。自分から、負荷をかける台を準備した。



図7 「ボールをとってストレッチ」

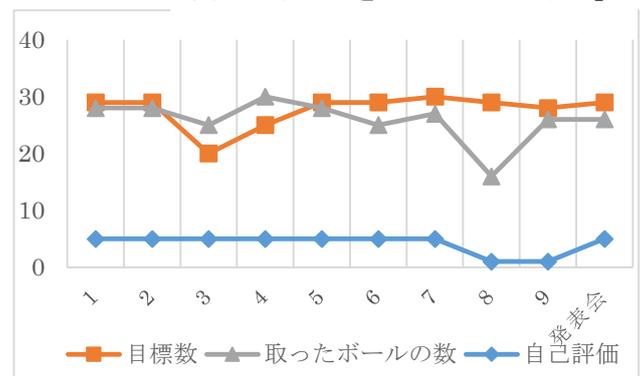


図8 児童B運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月を比較すると、身長は3cm伸び、体重は0.5kg増えた。

ウ 対象児C 小5 男子 「ボールをとってストレッチ」

(ア) 児童の実態とアプローチの視点

身体を動かすことが好きだが、気を引かれる物があったり、明確に活動が理解できなかつたりすると、集団から逸脱し、不適切な行動が見られる。しかし、視覚的な手がかりを活用し、活動内容を簡潔に伝えるたり、注意するポイントを視覚的に提示したり、回数を明確にするなどのアプローチを試みることで、自分から運動に取り組むという表現がみられるのではないか。

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさの1段階「指定された部位の柔軟運動をする」である。

(ウ) 教師の支援と児童から見られた反応

T : 教師の支援	C : 児童の反応
T : 教材の工夫。動きのポイントを視覚的に提示	C : 膝がプルプルしていた。
C : 「う～」と声を出して、運動に取り組んでいた。	T : 数字を明確に提示。一緒に数える。
T : 数字を明確に提示。一緒に数える。	C : 「い～ち」・・・自分から数えてスタートした。
(発表会)	
T : 一緒に動きの確認をした。	C : 自分からスタートした。
C : 勢いをつけ、最後のボールを取ろうとした。	

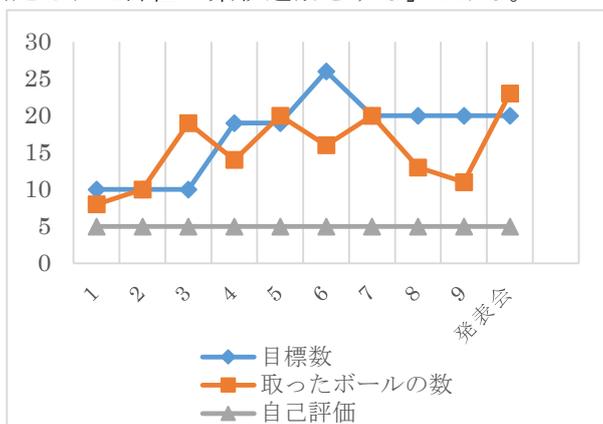


図9 児童C運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月を比較すると、身長は5cm伸び、体重は5.4kg増えた。

エ 対象児D 小3 男子 「ぴよんぴよんとび」

(ア) 児童の実態とアプローチの視点

バランス感覚に不安定さはあるが、身体模倣ができ、運動やダンスなど意欲的に体を動かすことができる。また、「できた」という経験が次の活動に繋がり自信に繋がっているため、「できた」ことへの賞賛を大切に、アプローチを試みることで、自分から挑戦するという表現がみられるのではないか。

(イ) 目標とする評価基準は、巧みな動き2段階の「自分で決めたレベルの課題に応じて、動作を調整しながら運動する」である。

(ウ) 教師の支援と児童から見られた反応



図10 「ぴよんぴよんとび」

T : 教師の支援	C : 児童の反応
T : できたことを称賛した。	C : 手を大きく振ってジャンプした。
C : 手を大きく振ってジャンプした。	C : すぐ次のマットを見て、速い動きをしようとしていた。
(発表会)	
T : 全体の前で、上手な部分を称賛した。	C : 全体の前でガッツポーズをしてから、運動に取り掛かっていた。終了を知らせると、腕を払いのけてジャンプを続けていた。
C : 全体の前でガッツポーズをしてから、運動に取り掛かっていた。終了を知らせると、腕を払いのけてジャンプを続けていた。	

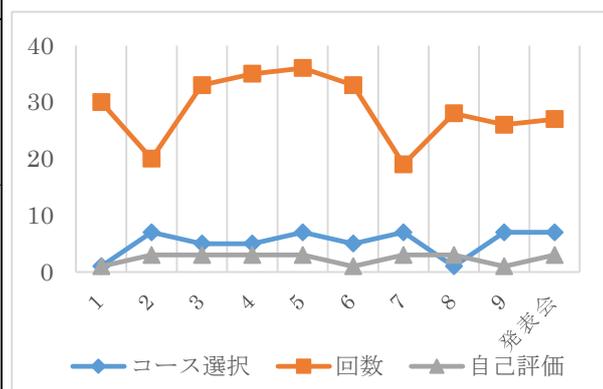


図11 児童D運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月を比べると、身長は3.2cm伸び、体重は3kg増えた。

オ 対象児E 小4 女子 「くぐってでて」

(ア) 児童の実態とアプローチの視点

姿勢が崩れやすく、つまづくこともあるが、身体模倣ができ、持久力や瞬発力もあり、体育は好きである。しかし、自分の意思に反する場面で、気持ちを切り替えたり、活動を途中で終了したりすることが難しい



図12 「くぐってでて」

いことがある児童なので、「意欲面」へのアプローチを大切に、動きの確認を一緒に行い、肯定的に指導を試みることで、自分で考えて運動しようとする表現が見られるのではないかと

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさ2段階の「自分で決めた部位の柔軟運動をする」である。

(ウ) 教師の支援と児童から見られた反応

T : 教師の支援	C : 児童の反応
T : 手の位置, 足の入れ方等具体的に指導	C : 「な～んだ, やり方が分かったよ。」
	C : 「私は, 体を小さくするぞ～」と自分に確認していた。
T : 頑張ったところを具体的に褒める。	
C : 自分から, レベルを上げて狭い方へ挑戦した。	
C : 「いたい」「でも頑張る」と自分を励ましていた。	
(発表会)	
T : 教師が今まで頑張ってきたことを発表。	
C : 「難しいところに挑戦！」とレベルを上げた。	

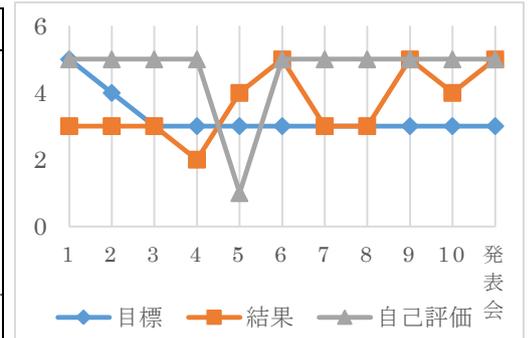


図13 児童E運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月を比べると、身長は5cm伸び、体重は3kg増えた。

カ 対象児F 「なわとび」

(ア) 児童の実態とアプローチの視点

疲れやすいが、体を動かすことを好み、意欲的に運動やダンスに取り組むことができる。また、自分の意思に反する場面では気持ちや活動の切り替えが難しいことがあるがため、「技能面」へのアプローチを通して、「できる」ことを増やし自信に繋げることが大切だと考える。併せて賞賛を通して、意欲面へもアプローチすることで、自分か運動に取り組んだり、難しい動きに挑戦したりする表現が見られるのではないかと



図14 「なわとび」

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさ2段階の「自分で決めた部位の柔軟運動をする」である。

(ウ) 教師の支援と児童から見られた反応

T : 教師の支援	C : 児童の反応
T : 一本の縄跳びで, 教師と一緒に跳ぶ。	C : 「わ～, 跳べた！」とジャンプする。
T : 脇をあけて腕を大きく回すように指導。	
C : 自分から何回も練習をする。	
C : 「おわり」になっても止めずに練習している。	
(発表会)	
T : 発表前に飛び方で良いところをたくさん褒めた。	
C : 自分で「すげ～！」と笑顔を見せる。	
C : 引っかかっても, 再度, 飛び直す。	
C : 昼休みに自主的に縄跳びを練習している。	

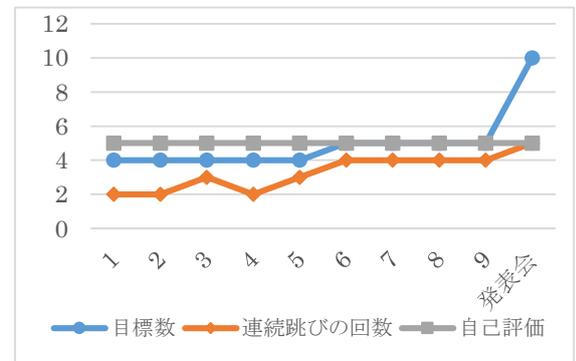


図15 児童F運動課題における変化

C:家庭で縄跳びを購入してもらった。

(エ) 体の成長は、4月と11月を比べると、身長は2.4cm伸び、体重は3kg増えた。

キ 小学部の考察

小学部では、個別の実態に合わせてアプローチを実施した結果、分かり易い動きを提示することを心掛けた技能面と、「できた」ことへの称賛による意欲面へのアプローチを実施したときに、声を出したり、気合を入れたり、表情を変えたりという個々に新しい表現が見られた。合せて技能面の記録も伸びたという傾向が見られた。また、授業の中で発表場面を設定することで、発表場面での新しい表現や大きな記録の伸びが見られた。

(2) 中学部

ア 対象生徒A 中3 女子 「ひっぱるんじゃーおろすんじゃー」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

運動に自信がなく、消極的であることが多い。注目されると動き出すまでに時間が掛かることが多いが、褒められると意欲的になる。一方で、注目行動をとることも多い。

教師が注目していると分かるように、側で見守りながら言葉掛けによる励ましを行うことで、安心して目標に向かって取り組むようになるのではないかと考える。



図16 「ひっぱるんじゃーおろすんじゃー」

(イ) 目標とする評価基準は、力強い動きの3段階「重い重りを肋木の印まで力いっぱい上げて、下ろす」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T: 教師の支援	C: 生徒の反応
T: 目標を確認し、「がんばろう」と励ましの言葉掛けをした。	C: 手に息を吹きかけてから「よいしょー！」と叫びながら縄を引っ張った。
T: 「もうちょっと」と励ましの言葉掛けを続けていたところ、複数の生徒から「がんばれー！」と励ましの言葉掛けがあった。	C: 「あーむり」と言いながら5回も挑戦した。
T: 「目標を達成できたね」と称賛した。	C: 手に息を吹きかけながら教師を見つめた。

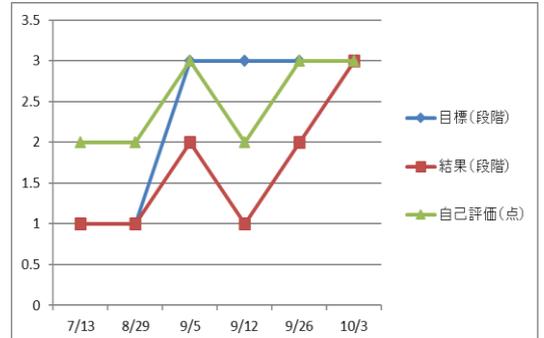


図17 生徒Aの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月とでは、身長は0.1cm伸び、体重は0.9kg増加した。握力の測定結果には変化がなかった。

イ 対象生徒B 中3 男子 「スパイダーウォーク」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

体の柔軟性は高いが、持久力は低い。しかし、好きな活動は継続できることが多い。学習意欲にむらがあるときには、励ましや称賛等の言葉掛けをすることにより、継続して活動することが多い。

運動中に励ましや称賛等の言葉掛けをすることで、目標に向かって運動に取り組む意欲をもち続け、目標を達成できるようになるのではないかと考える。



図18 「スパイダーウォーク」

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさの2段階「マットまで辛うじて届き、手足を伸ばし、高這いの姿勢で移動する」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T: 教師の支援	C: 生徒の反応
	C: 「んー、とどかないなー」と言う。
T: 手を着くと良さそう場所を教え「がんばれ!」と励ました。	
	C: 「よっこいしょ」とマットに手を伸ばした。
	C: 「いててて」と言い手足を伸ばして踏ん張りながら周囲に励ましを求める。
T: 「がんばれー!」と励ましの言葉掛けをした。	
	C: 「あとちょっとだけ、よいしょ、がんばったー」と自分を励ました後、自分を褒めた。

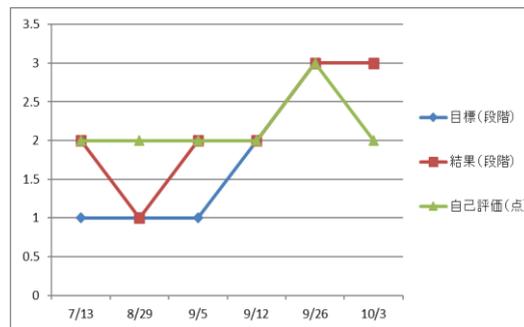


図19 生徒Bの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月とでは、身長は1.5cm伸び、体重は2kg増加した。長座体前屈の測定結果は8cm伸びた。

ウ 対象生徒C 中3 男子 「スパイダーウォーク」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

人に見られていると比較的何にでも積極的に取り組む。ぎこちない動きが多く、運動を習得するまでに時間を要することが多い。一つ一つの動きを丁寧に指導することで、体の動かし方を少しずつ習得できることが多い。

教師が見守り、必要に応じて励ましや称賛の言葉掛けをすることで、最後まで運動に取り組み、目標を達成できることがあるのではないか。

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさの1段階「マットまでは届かないが、届くように手足を伸ばし、高這いの姿勢で移動する」。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T: 教師の支援	C: 生徒の反応
	C: 次のマットに手を伸ばすと、もう一方の手がマットから落ち床に着いてしまう。
T: 手足をマット上に着くように話した。	
	C: 手を次のマットに伸ばすがあきらめた。
	C: 「うっ、うっ」と言いながら、顔を真っ赤にして手足を次のマットに伸ばした。

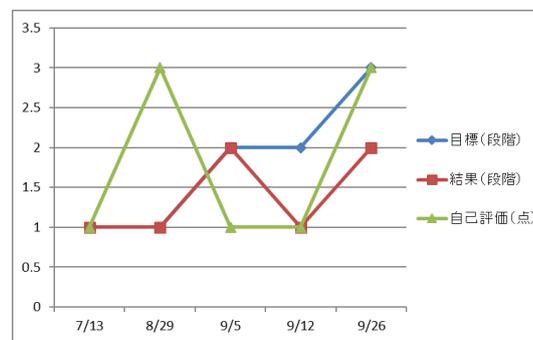


図20 生徒Cの運動課題における変化

(エ) 4月と11月とでは、身長は5cm伸び、体重は0.6kg増加した。長座体前屈の測定結果は9cm縮んだ。

エ 対象生徒D 中3 女子 「マウンテン」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

運動をすることは好きで、初めて取り組む運動も何度か練習すると概ね習得することができる。自ら大きな負荷をかけるような目標設定をすることは少ない。

できるかどうか考えて踏みとどまっているときに、そっと背中を押すような言葉掛けをすることで、消極的になっている運動課題にも取り組み、自信をつ



図21 「マウンテン」

けて次の目標に向かっていくのではないか。

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさの3段階「筋肉が緊張状態であっても、手足を精一杯伸展させようとする」。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T：教師の支援	C：生徒の反応
T：目標を一緒に確認して見守った。	C：息を深く吐き、指で床を押そうとした。

T：見守りながら時折「がんばれ！」と励ましの言葉を掛けた。	C：息を吸い込み気合いを入れて取り組んだ。
T：「目標を達成できたね」と称賛した。	C：目標を達成すると、一番難しい課題もなんとかやろうと取り組み、手が少し床に着いたと嬉しそうに笑った。

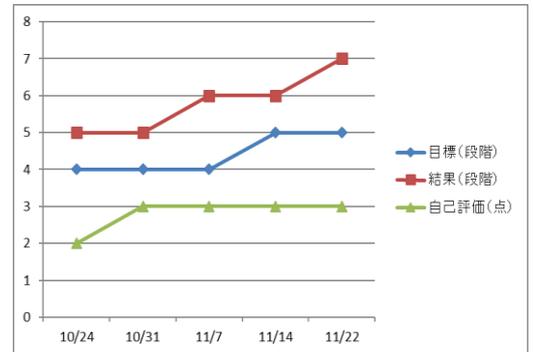


図2.2 生徒Dの運動課題における変化

(エ) 4月と11月とでは、身長は変わらず、体重は2kg増加した。長座体前屈の測定結果は、13cm伸びた。

オ 対象生徒E 中3 男子「マウンテン」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

体育の時間は積極的に運動に取り組もうとするが、ぎこちない動きが多く、運動を習得するまでに時間を要することが多い。一つ一つの動きを丁寧に指導することで、体の動かし方が少しずつ分かることが多い。

教師に見られたり、褒められたりすることを好むため、教師が側で動き方を教えながら励まし、時には称賛することで、意欲的に目標に向かって取り組むのではないか。

(イ) 目標とする評価基準は、体の柔らかさの2段階「筋肉が少し緊張状態であっても、手足を伸展させようとする」。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T：教師の支援	C：生徒の反応
T：手や足のつき方を教え、「がんばれ！」と励ました。	C：目を閉じて踏ん張る。

T：途中で肘や膝を伸ばすよう言葉を掛けた。	C：目標5で体をプルプルさせるが、言葉掛けをすると真っ直ぐに伸ばせた。
T：「目標を達成したね」と称賛した。	C：目標6に初めて挑戦し、体をプルプルさせながら「むりー」と言う。

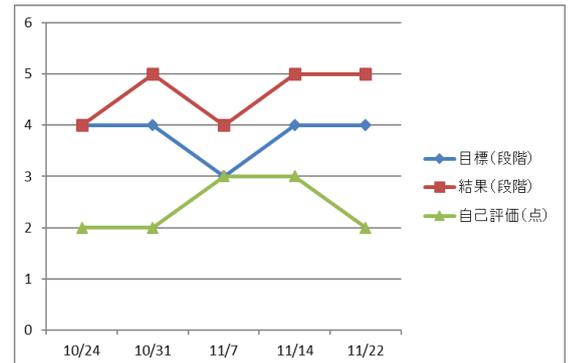


図2.3 生徒Eの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月とでは、身長は1.7cm伸び、体重は2.8kg増加した。長座体前屈の測定結果は14cm伸びた。

カ 対象生徒 F 中3 男子 「ぶらりんこ」

(ア) 生徒の実態

初めて取り組むものや苦手なものに対して、自信がなく、消極的な姿勢になることが多い。やり方が分かると一生懸命に取り組むことが多い。

丁寧にやり方を指導しながら自信をつけることで、目標達成に向け、一生懸命に取り組む、高い目標を達成できるようになっていくのではないかと。

(イ) 目標とする評価基準は、力強い動きの2段階「肋木から手を放しそうになるが、つかもうとしてぶらさがる」。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T: 教師の支援	C: 生徒の反応
T: 「がんばろう！」と励ましの言葉を掛けた。	C: 脚をバタバタさせながら踏ん張った。
T: 「もうちょっと！」と励ましの言葉を掛け、あきらめそうになったときに再度「がんばれー！」と励ましの言葉を掛けた。	C: 「うー」とうなり、脚をバタバタさせながら踏ん張ったが、「あぁっ」と言って一度落ちた。「もう一回」と言って再挑戦した。



図24 「ぶらりんこ」

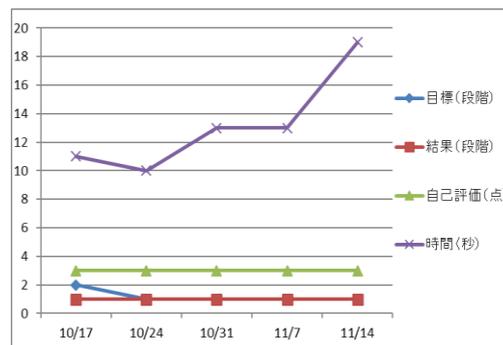


図25 生徒Fの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月とでは、身長は3.8cm伸び、体重は0.1kg増加した。握力の測定結果には変化がなかった。

キ 考察

中学部の生徒は、言葉掛けによるアプローチが効果的であったと考える。中でも、発表場面での言葉掛けにより、いずれの生徒もパフォーマンスの向上が見られた。より多くの人に見られたり励まされたり、称賛を受けることにより、意欲をもって運動を続けることができ、結果につながったと考える。言葉掛けを受ける相手は、教師だけではなく、生徒からの言葉掛けも効果的であった。また、運動課題を達成できたときに言葉掛けによる即時評価や称賛を受けることで、目標設定が徐々に高くなり、次の運動課題達成に影響を与えたと考える。

(3) 高等部

ア 対象生徒A 高2 男子 「アスレチックボール」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

運動は全般的に得意で、非常に積極的に授業に取り組んでいる生徒である。唯一、柔軟運動に苦手意識を持っている。

柔軟運動が楽しいと感じたり、体が柔らかくなっていると気付くことで、苦手意識を克服できるのではないかと。



図26 「アスレチックボール」

(イ) 目標とする評価基準は体の柔らかさの3段階「筋肉の伸展具合や関節の可動域の状態など自分の体の特徴を把握しながら柔軟運動をする」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T : 教師の支援	C : 生徒の反応
T : 自己目標の設定を促す。	C : 何度も挑戦するが、痛みを諦める。
C : 2回目の授業で、目標に0回と書く。	
T : 3回目の授業で、長座体前屈の数値を測り、記録の変化を伝える。	
C : 春に測った時よりも記録が伸びて喜ぶ。	
C : 4回目の授業で目標を高く設定する。	

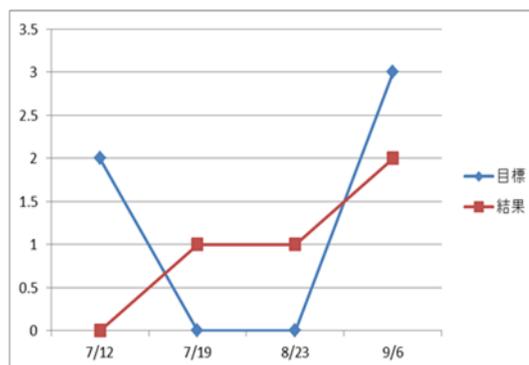


図 27 生徒Aの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月では、身長は0.5cm伸び、体重は1.7kg減少した。長座体前屈の測定結果は10mm向上している。

イ 対象生徒B 高2 男子 「3分間なわとび」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

学習場面では積極的に発言する様子は見られないが、自分なりの楽しみを見出して活動に取り組む生徒である。体育における自己目標は、前時の結果や反省を踏まえて設定する傾向があり、自分で設定した目標を達成することに喜びを得て、次への動機づけとしてつなげていくことができる生徒である。



図 28 「3分間なわとび」

(イ) 目標とする評価基準は動きを持続する能力の3段階「自分の体力に応じたタイムや回数を意識しながら、疲労度を考えペース調整をして動き続ける」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T : 教師の支援	C : 生徒の反応
T : 自己目標の設定を促す。	C : 時間を考えずに目標に向けて跳べるだけ跳ぶ様子。
T : 一定のペースで跳ぶことで記録が伸びる場合はあるということを伝える。	
C : 止まって休む回数が減る。	
C : ふりかえりシートに「跳ぶ回数が前よりも上がりました」と記入する。	

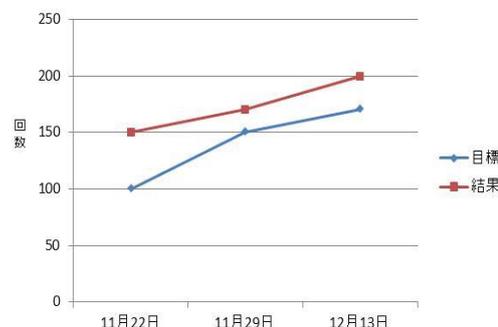


図 29 生徒Bの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月では、身長は1.1cm伸び、体重は1.7kg減少した。持続する能力にかかわるシャトルランは本生徒の体調不良により実施していない。

ウ 対象生徒C 高1 男子 「ボルダリング」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

中学生の時に野球部に所属したこともあり、打つ、投げる等の動作をスムーズに行うことができる。好んで運動に取り組むが、肥満体型のため、しゃがむなど膝に負担のかかる姿勢を長時間とることや、持久力を要する運動は苦手である。体育では目標を目指して運動に取り組み、達成すると声を上げたりガッツポーズをしたりして喜びを表現する様子が見られる。また、体の動かし方など教師や他の生徒からの助言を試してみる姿もある。

(イ) 目標とする評価基準は力強い動きの3段階「自分の筋力に応じた負荷を設定し、達成に向けて力の入れ方や向き、動かし方などを工夫して運動する」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T：教師の支援 C：生徒の反応
T：自己目標の設定を促す。 C：タッチする場所を目で確認しながら取り組む。 C：結果を受けて振り返りシートにボルダリングで40回目指すと記入する。
T：横への移動を速くすることを意識して取り組むと記録が伸びることを伝える。 C：素早くタッチしていただくだけではなく、横への移動時にも素早く動こうとする様子が見られる。



図30 「ボルダリング」

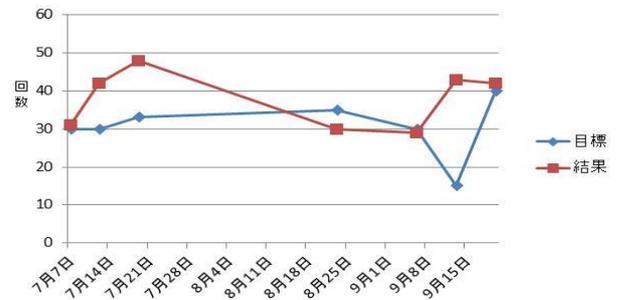


図31 生徒Cの運動課題における変

(エ) 体の成長は、4月と11月では、身長は0.9cm伸び、体重は2.3kg減少した。握力の測定結果は右が5kg、左が4kg増加している。

エ 対象生徒D 高3 女子 「踏み台昇降」

(ア) 生徒の実態

設定された時間内に早いペースで走り続けることは難しいが、自分なりのペースで走ることができる生徒である。複数の動きを同時に行うことは苦手であるため、運動の構成を少なくすることで、内容を理解して取り組むことができる。

ペースメーカー的な役割として、音楽を流すことで、一定の速さを維持しながら、動き続けることができるのではないかと考える。



図32 「踏み台昇降」

(イ) 目標とする評価基準は動きを持続する能力の2段階「自分の体力に応じたタイムや回を意識して動き続ける」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T：教師の支援 C：生徒の反応
T：音楽を流し、昇降のリズムを一定にする。 C：スタートの合図があるまで待っている。 T：今日の目標を確認する。 C：音楽のリズムに合わせてやり続ける。 C：1分のときは、「まだよゆう」と評価した。 C：5分のときは、自分で「きつい」と評価した。

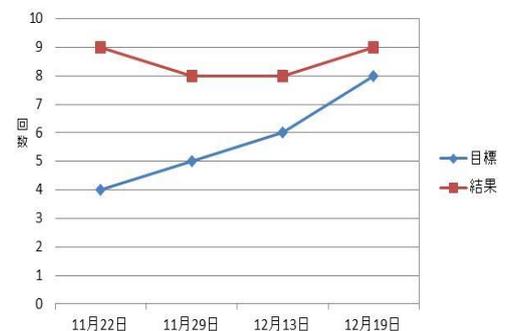


図33 生徒Dの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月では、身長、体重ともに変化はなかった。シャトルランの測定結果は4カウント減少している。

オ 対象生徒E 高1 女子 「反復横跳びボール取り」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

どの運動にも一生懸命取り組み、目標を目指して頑張ろうとする姿が見られる。また、新しい運動に取り組むことを楽しみにしている。徐々に時間を長くしたり、回数を増やしたりする工夫が必要である。

前時の達成回数を参考に、教師と話し合いながら目標回数を決めることで、達成する機会が増え、自信につながっていくのではないかと考える。

(イ) 目標とする評価基準は巧みな動きの3段階「自分で決めたレベルの課題達成に向けて、より効率的な体の動かし方を考え、動作を工夫しながら運動する」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T : 教師の支援	C : 生徒の反応
T : 前回の回数を参考にし、教師と話し合っ て目標回数を決めた。	C : スタートの合図と共に素早く動き出す。
T : 自分で取ったボールの回数を教師と一 緒に数え、目標達成時には称賛した。	C : 時間まで同じ速さで、頑張り続けた。 C : 言葉には出さないが、顔が赤くなり、汗 をかいていた。



図34 「反復横跳びボール取り」

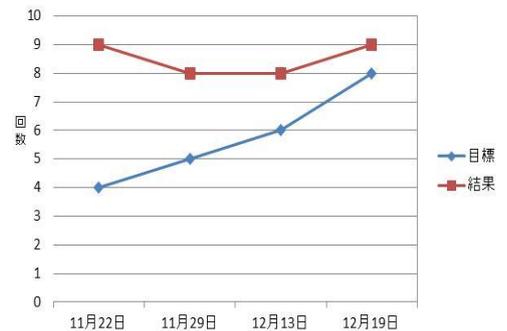


図35 生徒Eの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月では、身長は0.1cm伸び、体重は0.7kg減少した。反復横跳びの測定結果は2回減少している。

カ 対象生徒F 高2 男子 「反復横跳びボール取り」

(ア) 生徒の実態とアプローチの視点

標準体重より重く、肥満傾向にあり、一定時間、走ったり、縄跳びをしたりすることを好まない生徒である。負荷がかかる運動では途中で止めてしまうことがある。

提示の仕方を工夫し、目標数を調整することで、徐々に長い時間、同じ運動に取り組むことができるようになるのではないかと考える。

(イ) 目標とする評価基準は巧みな動きの2段階「自分で決めたレベルの課題に応じて、動作を調整しながら運動する」である。

(ウ) 教師の支援と生徒から見られた反応

T : 教師の支援	C : 生徒の反応
T : 目標を決めたら、言葉掛けをせず静かに待つ。	C : スタートまで待ちきれない。
T : ボールを1個以上つかんでいないか確認する。	C : 目標をしたいので、2個取ろうとする。 C : 時間になるまで休まずにやり続ける C : 横動きのステップが乱れるほど急ぐことがある。

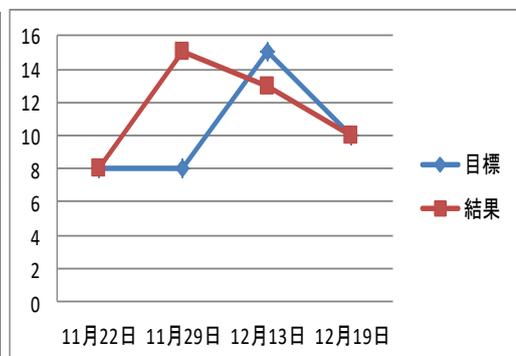


図36 生徒Fの運動課題における変化

(エ) 体の成長は、4月と11月では、身長は0.2cm伸び、体重は2.9kg増加した。反復横跳びの測定結果は5回増加している。

キ 考察

高等部では、個々に合わせたアプローチを取り入れたことで、「関心・意欲・態度」面のアプローチである「自己目標設定」では目標達成に向けて精一杯運動し続けたり、記録の伸びを変容として実感することで運動のモチベーションを維持しながら取り組む姿勢を引き出すことができた。さらに3段階を目標とする生徒にとっては、「知識・理解」と「技能」面から個の実態に応じたアプローチを講じていくことで表現の変容に有効な生徒もいた。いずれの生徒も達成した際にはうれしそうな表情や肯定的な振り返りでのコメントの記入が見られていた。

4 成果と課題

(1) 成果

アプローチの視点を授業者で検討し、個別に支援した結果、「自分から運動に取り組む」「頑張るって体を動かす」という姿を引き出すことができた。また、小学部や中学部では、「技能」として基本的なアプローチを行うことで、「できた」という達成感を味わい、そこから意欲の向上に繋がっている傾向が見られた。

一人ひとりの表現方法は違うが、「一人ひとりが目標に向かって 精一杯身体を動かす姿」を多く目にする事ができた。併せて「精一杯身体を動かす」ことを積み重ねることで、技能面の向上にもつながった。また、普段見落としがちな児童生徒の表情や些細な行動に目を向けることができた。

(2) 課題

個別のアプローチは明確に実施され、個々の表現は見られたので、更に授業全体の中でアプローチをどの部分に取り入れて実施しているかを明確に整理することで、授業のねらいにあった表現を引き出すことができると考える。また、「体づくり運動」の小学部から高等部までの系統性を再度検討することで、発達段階にあった指導ができ、さらに自分からの表現が見られると考える。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省（平成24年7月発行）学校体育実技指導資料 第7集 体づくり運動 ―授業の考え方と進め方―（改訂版）
- 2) 授業で使える全単元の学習カード 小学校体育低学年. 東洋館出版社
- 3) 気になる子どものできた！が増える 体育指導アラカルト. 中央法規
- 4) 特別支援教育時代の体育・スポーツ 動きを引き出す教材80. 大修館書店
- 5) (2009.10発行) 体育科教育別冊 新しい体づくり運動の授業づくり. 大修館書店

自立活動グループ

1 自立活動グループにおける「表現」の定義

どうしたら相手に伝わるか、児童生徒が自己選択、自己決定して発信すること

(1) 「表現」の定義

自立活動は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導であり、「1健康の保持」、「2心理的な安定」、「3人間関係の形成」、「4環境の把握」、「5身体の動き」、「6コミュニケーション」の6区分が設定されている。平成27年度、時間における指導に絞り、全校児童生徒の個別の指導計画における目標設定について調査を行った。その結果、6区分に示されている項目の中で、前期もしくは後期でコミュニケーションに関する目標を設定している児童生徒数は、小学部15名中7名、中学部18名中7名、高等部24名中21名、全校児童生徒に占める割合は61.4%であった。このことから、多くの児童生徒がコミュニケーションに関する学習上または生活上の困難を抱えていることが明確になり、自立活動グループでは「6コミュニケーション」を検証授業の対象とした。

自立活動では、「表現」は、自分が伝えたいことを「どうしたら相手に伝わるか、児童生徒が自己選択、自己決定して発信すること」と定義した。コミュニケーションは、相手を意識して意図的に発信することであり(図1)、発信したことが相手に受信されると、充足感を得て、気持ちが安定し、意欲も高まる。相手や場面等の状況に応じて、自分の伝えたいことや方法を選択、決定していくことを意図のある発信とし、この発信の様子が増えていくことが「豊かに表現する児童生徒」を育むことにつながると考え、実践事例の中で指導や支援の在り方を探ることとした。

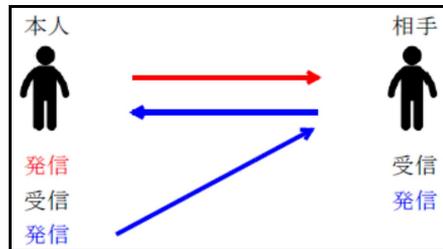


図1 発信と受信

(2) 支援の検討

平成27年度は、自立活動における「表現」を豊かにしていくため、コミュニケーションの指導における児童生徒の目標達成に向けた支援についてどのような内容や方法が考えられるのか、捉え方を共通理解した。(表1)

さらに、支援を行う教師の姿勢としては、児童生徒の行動に表現されている意思や要求を教師が受け止め理解しつつ、児童生徒に望ましい表現方法を伝えること、成功体験の積み重ねを図ることが重要であると考えた。

A	B	C	D
相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択、自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用

表1 支援の視点

2 研究の方法

(1) 対象児童生徒について

小学部、中学部、高等部から各1名、計3名の児童生徒を抽出した。

(2) 実態把握について

対象児童生徒のICF-CY関連図(図2)の作成と検討、新版S-M社会生活能力検査等を実施して実態把握をし、個別の教育支援計画、個別の指導計画、年間指導計画の長期・短期目標及び内容を共通理解した。

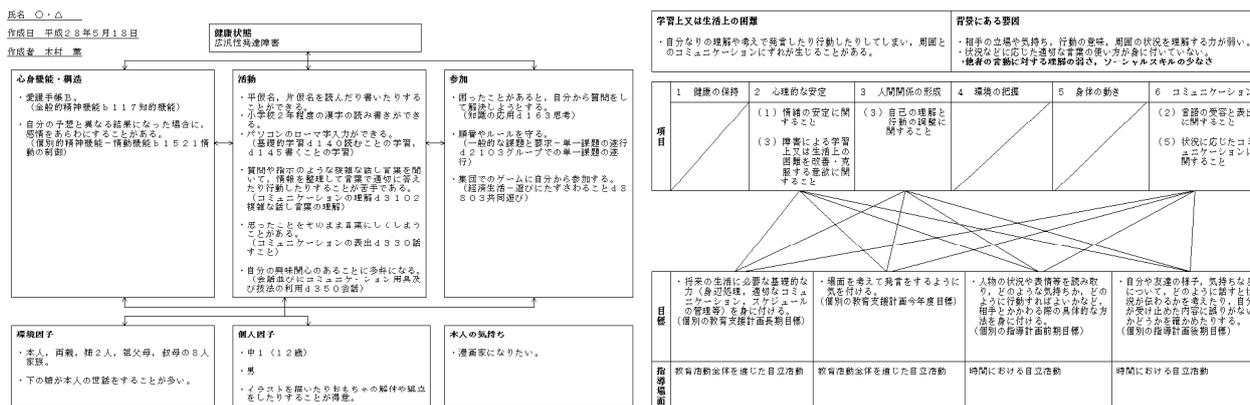


図2 ICF-CY関連図

(3) 指導内容から評価までの手続きについて

指導内容(題材)、表現の段階表、支援内容の設定は、主に担当者が行い、グループの教師で検討することで具体化した。題材ごとの「表現」の段階表と支援内容の一例を示す。(表2、表3)

評価は、ビデオや写真、書いた文字等の記録、発語や会話等の録音記録、日常生活の様子、基準を設定しての行動記録(数値データ等)により、教師の働き掛けとそれを受け止める児童生徒の反応を分析的に読み取るようにした。

区分、項目	題材	1段階	2段階	3段階
6 コミュニケーション	どんな気持ち？	自分がその状況にいたらどのような気持ちになるかを話したり書いたりする。	自分の経験を思い出しながら、自分がその状況にいたらどのような気持ちになるかを話したり書いたりする。	自分の経験と照らし合わせながら、自分がその状況にいたらどのような気持ちになるかを整理して話したり書いたりする。
	自分が相手の立場だったら？	状況に応じた対応について、自分の意見を述べる。	状況に応じた対応について、友達や教師と話し合い、自分の意見を述べる。	状況に応じた対応について、友達や教師と話し合い、他の意見を踏まえて自分の意見を述べる。
(2) 言語の受容と表出に関する事	どうすればいい？	状況に応じた対応について、自分の意見を述べる。	状況に応じた対応について、友達や教師と話し合い、自分の意見を述べる。	状況に応じた対応について、友達や教師と話し合い、他の意見を踏まえて自分の意見を述べる。
(6) 状況に応じたコミュニケーションに関する事	セリフを考えよう	台本を基にして、自分が嫌な気持ちにならないようなセリフを考える。	台本を基にして、自分も相手も嫌な気持ちにならないようなセリフを考える。	自分も相手も嫌な気持ちにならないようなセリフを考える。
	ロールプレイをしてみよう	自分の役割を演じて、感想を述べる。	話し合いの内容を踏まえてロールプレイをして、感想を述べる。	話し合いの内容を踏まえて気持ちを込めてロールプレイをして、感想を述べる。

表2 題材における「表現」の段階表

相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択、自己決定	伝える手段の活用	分かりやすく伝える能力
<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイを行う際は、気持ちが込めやすいように、小道具等を使って実際の場面のようにする。 ・改善点は、「～すると、もっとよくなると思う」と、提案の形で具体的に伝える。 ・学習したことを他の場でもやってみようとするように、よい点や工夫した点、努力した点を具体的に伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイの役等、友達と話し合って決める場面を設定する。 ・自分で選択した理由を言ったり、人によって考え方が違うことを知ったりするために、話し合いの場面を設定する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いつ、どのようにそのスキルを使うか、なぜそのスキルを使うか、具体的にどのように行うかを、端的に伝える。 ・相手の顔を見て、大きな声で話そうに伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイを行う際は、自分も相手も嫌にならないセリフを書いた台本をあらかじめ用意しておき、セリフを思い浮かばない場合に提示する。 ・その場で何が起きているか、何に気付けばいいか、他者はどのように思っているか、アドバイスをする。

表3 支援内容

3 研究の経過

事例1-1 「『はい／ちがう』を伝えることを目指した指導」

(1) 対象児童Aの実態

対象児童は小学部5年，11歳の男子である。アセスメントとして実施した新版S-M社会生活能力検査の結果（図3）は，全検査社会生活年齢が4歳1カ月，社会生活指は37であった。全領域で生活年齢を下回る結果となった。自己統制は5歳0ヶ月，意志交換は3歳9ヶ月，集団参加は3歳1ヶ月である。自分の思いを上手に伝えることが難しく，集団参加においては教師の支援が必要で，コミュニケーション面に課題が見られることが分かった。

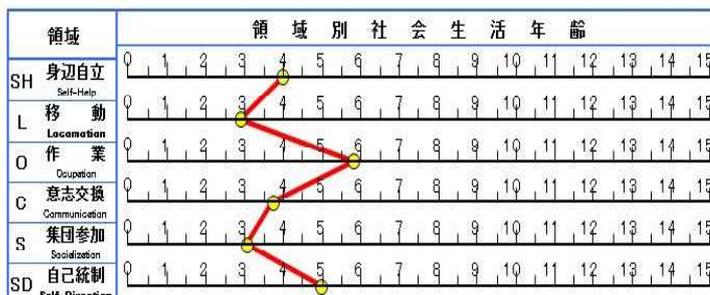


図3 新版S-M社会生活能力検査

(2) 目標及び指導内容

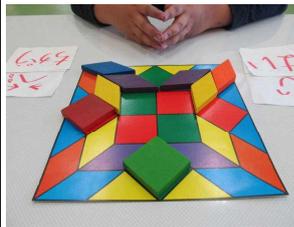
「表現」の段階表		
1段階	2段階	3段階
教師に対して，表情や声，動作等で気持ち等を伝えようとする。	伝えたいことを言葉カードや絵カードから選択して答える。	教師の質問に対して，自分なりに覚えた言葉を選択して答える。
前期の目標		後期の目標
「これですか？」の発問に，「はい」か「違う」をカードの選択や言葉で伝えることができる。		2つの物を見比べて，同じか違うが分かり，発問に「同じ」か「違う」で答えることができる。
時間における自立活動学習内容		時間における自立活動学習内容
色パズルをし，欲しい色の名前を伝え，教師が提示したパズルの色と自分が欲しい色なら「はい」，異なれば「ちがう」と答える。		食べ物の模型を見て，並べられた2つの物が同じか違うかを答える。

(3) 指導の実際

指導期間	6月～9月（週2回，26回）	
題材名	パズルをしよう～「はい」と「ちがう」で答えよう～	
学習活動	<色パズルをする> ・欲しい色を教師に伝え，教師が提示したピースを見て，欲しい色と同じなら「はい」，違うなら「ちがう」と答える。	
題材における「表現」の段階表		
1段階	2段階	3段階
パズルに必要な色の名前（6色）を確認し，覚える。 「はい」と「ちがう」の意味を笑顔と泣き顔のイラストや○と×の記号カードで覚える。	教師の質問に対して「はい」と「ちがう」の言葉カードから選択して答える。	教師の質問に対して「はい」と「ちがう」の言葉で答える。

支援の内容			
A	B	C	D
相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択, 自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用
<ul style="list-style-type: none"> ・見通し(終わり)がもてるよう, パズルの数を調整する。 ・児童の気持ちに配慮しながら合否を分かりやすく伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で選び, 答えることができるよう, 言葉(はい, ちがう)と絵や記号カード(○と×)を提示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・パズルに必要な色の名前を覚えられるよう, 色と文字と一緒に提示する。 ・必要な言葉を話することができるように, 言葉の最初の音を言う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉の表す意味が分かるように, ○=はい, ×=ちがうと一緒に提示する。

＜ 教材 ＞



		I 期 (1～8回)	II 期 (9～15回)	III 期 (16～26回)
評価基準	1	・12問中, 10問正しく答えることができる。	・6問中, 4問正しく答えることができる。	・12問中, 10問正しく答えることができる。
	2	・12問中, 6問正しく答えることができる。	・6問中, 3問正しく答えることができる。	・12問中, 6問正しく答えることができる。
	3	・12問中, 正しく答えることができた数が5問未満。	・6問中, 正しく答えることができた数が2問未満。	・12問中, 正しく答えることができた数が5問未満。

評価の手続き

指導期間は段階表に基づいて3期に分け, 設定した評価基準で数値による評価と児童の学習の様子のエピソード記録によって総合的に評価し, 目標を達成したら次の指導へ進むことにした。

質問は, 児童が欲しいと言ったパズルの色を聞き, 「これですか?」と尋ねることにした。パズルは, 赤, 青, 黄, オレンジ, 紫, 緑の6色で, 全ピース数は32個あり, I期とIII期は2色を2つずつ, 計12個, II期は各1色, 計6個を使用した。

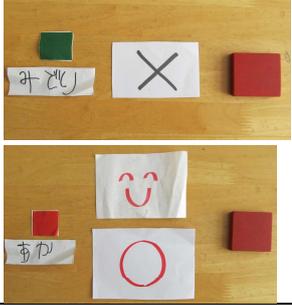
①黄色ちょうだい
②どうぞ
③黄色
④これは黄色ですか?
⑤

青

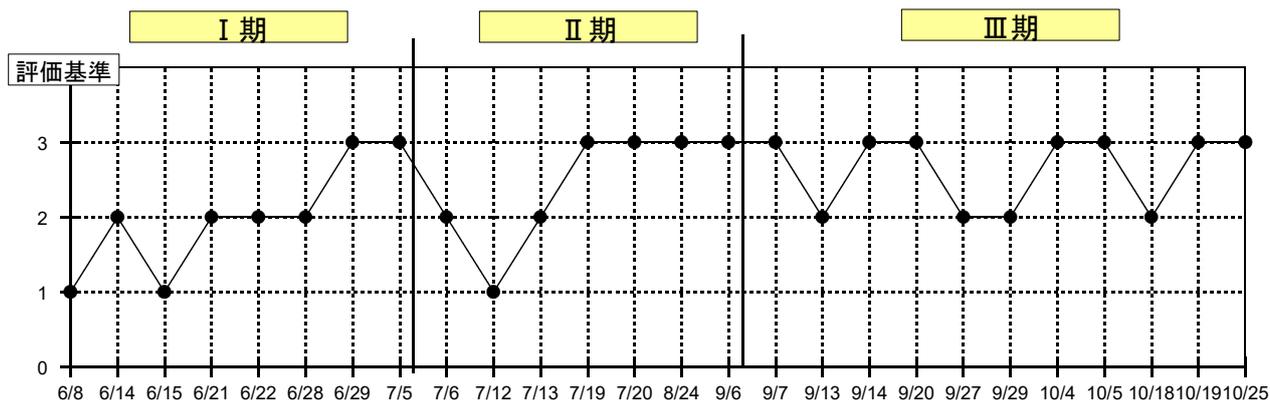
はい ちがう
○ ×
😊 ☹️

ア 指導の経過 (学習場面より抜粋)

実施日	・エピソード(児童の様子)	◆支援の改善
6/15 評価 1	<ul style="list-style-type: none"> ・児童Aの「赤(ちょうだい)」の要求に対し, 「これですか?」と緑を提示すると, 「赤」と色の名前を何度も言う。「赤」と言う言葉には, 「赤が欲しい」という意思がある。 ◆「赤だね, ○(マル: 正解)だよ」と本人の意思を認める。教師が提示した色と自分が欲しい色が○と×で答えられることに気付くように, ○と×のカードを提示し, 「○ですか?×ですか?」の質問を継続する。(支援B) 	
I 期		

	6 / 2 2 評価 2	<ul style="list-style-type: none"> ○と×で答えることに苛立っていた。「どうしてだめなの?」と言っているようだ。 ◆「これは赤だね。だから○なんだよ」と言って、赤のパズルと文字カード「あか」を並べて置き、○のカードを提示した。求められている言葉を引き出すため、文字やパズル、色、記号などのカードを視覚的に分かりやすく並べる。(支援B, C) 	
	6 / 2 9 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> ○と笑顔, ×と泣き顔のマッチングができ、教師の質問に対して○, ×で答えることができた。学習のやり方が分かってきたようだ。 	
II 期	7 / 6 評価 2	<ul style="list-style-type: none"> 「これですか?」と、同じ色のパズルを提示すると、笑顔になる。「はい、ちがう、どっち?」と質問すると「はい」と答えることができた。質問を最後まで聞いてから答えることができた。 	
	7 / 1 2 評価 1	<ul style="list-style-type: none"> 教師の「どの色から始めますか?」の発問に対して、「はい」と答える。学習をパターンで覚え、「はい」か「ちがう」を言う伝わると考えての反応ではないだろうか。 ◆何を尋ねられているのか確認、理解できるように、「赤、青…。どれがいいですか?」と発問を一定にし、本人からの発言、「はい」と「ちがう」を待つ。(支援D) 	
	7 / 1 9 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> 文字カードを見ながら、正しく質問に答えることが続いたので、カードを外してみると、カードなしでも「はい/ちがう」で正しく答えることができた。 	
	8 / 2 4 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> 夏休み明け初日の学習だったが、やりとりの手続きを理解して正しく応答することができた。教師と一緒に「できたね、やった!」と言う笑顔が多かった。 	
III 期	9 / 7 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> カードがない条件での学習初日。最初にカードを見せて「今日は、はいとちがうを使ってお話しするよ、カードは使わないからね」と伝えた。教師から「これですか?」と尋ねられて少し考えるような表情をする。じっと待っていると、「ちがう」と正しい応答をすることができた。これまで学習したことを思い出して答えているようだ。 	
	9 / 1 4 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> 文字カードがなくても、「はい」か「ちがう」で正しく答えることが早くなった。パズルが完成すると「できました」と伝えることができた。 	
	10 / 1 9 評価 3	<ul style="list-style-type: none"> 教師が意図的に「ちがう」を引き出したくて、違う色のパズルを提示し続けると、「ちがう」と不機嫌になるが、「ちがう」と伝えることができた。Aが言った色と同じ色のパズルを提示すると、落ち着いて「はい」と答えることができた。自分が求めている色のパズルが出てくるのを期待しているようだ。 	

イ 数値による変容



(4) 考察

最初は、児童Aがパズルを通したやりとりの仕方が分からず、欲しい色の名前を言うことで自分の思いを伝えることが続き、○と×や、「はい／ちがう」のカードを使うことを促されても戸惑っていたが、言葉の意味、やり方が分かってきたことで数値による評価が向上し、安定してきた。エピソード記録において注目すべき変容は、一度選択したカードを取り替えたり、教師からの質問を聞いて、少しの間、考えているような表情を見せてから「はい」と言ったり、すぐに訂正して「ちがう」と言ったりすることができるようになったことである。数値では表しきれない変容であり、「豊かに表現する児童生徒」として評価できるエピソードであったと考える。

また、本事例を通して、「豊かな表現」につながったとことをまとめる。

- ・パズルの色の名前を覚え、意欲的になった。
- ・言葉や記号の意味が分かり、伝えることに関心が高まった。
- ・伝わることが理解でき、楽しくなってきた。
- ・課題の成功体験に喜べるようになり、正解したいという意欲が高まってきた。
- ・教師を身近な存在だと感じるようになった。

本事例では、「表現」を豊かにするために大事にしたい支援の視点を押さえ、教材を中心に対象児と向き合い、やりとりを丁寧に行ったことが対象児の変容につながったと考える。

自立活動の時間以外の学校生活場面で、「はい／ちがう」を使ってコミュニケーションをする場面を意図的に設定することが難しかったが、後期の学習では、「同じ／ちがう」という意味が分かり、言葉として発することを目標にした指導においても定着が見られるようになってきた。

事例1-2 「場に応じたコミュニケーションの向上を目指した指導」

(1) 対象生徒Bの実態

対象生徒は中学部2年、男子である。アセスメントとして実施した新版S-M社会生活能力検査の結果(図4)は、全検査社会生活年齢が11歳4ヶ月、社会生活指数が87であった。意志交換10歳9ヶ月、作業10歳10ヶ月、自己統制は10歳11ヶ月と、他に比べ若干低い。意志交換と自己統制の落ち込みが見られることから、人とのかわりや気持ちの抑制等のコミュニケーション面に課題が見られることが分かった。

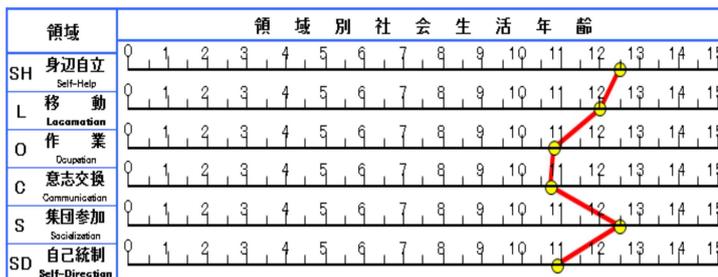


図4 新版S-M社会生活能力検査

(2) 目標及び指導内容

「表現」の段階表		
1段階	2段階	3段階
学級での活動で指示を聞いて、教師や友達とのかかわりで適切な振る舞いをする。	学級での活動で、自分で気を付けながら、教師や友達とのかかわりで適切な振る舞いをする。	学級以外の場面で、自分で気を付けながら、教師や友達とのかかわりで適切な振る舞いをする。
前期の目標		後期の目標
話し相手との距離を理解して、その距離を保つ。		話し相手の状況を見て、話をしていいかを判断する。
時間における自立活動学習内容		時間における自立活動学習内容
<ul style="list-style-type: none"> どんな気持ちかな、どうなるかな 相手に伝わるように話そう みんなが笑顔になれるようにかかわろう 		<ul style="list-style-type: none"> みんなが笑顔になれるようにかかわろう 自分ができていること、できていないこと ロールプレイをしてみよう
学校生活全般での学習内容		学校生活全般での学習内容
こんなときどうするチェックシート(以下チェックシート)を用いた振り返り		<ul style="list-style-type: none"> チェックシートへの記入と振り返り もっと良くするために考えよう

(3) 指導の実際

本事例では、図5の「こんなときどうするチェックシート」を日常生活において使用し、生徒Bが自分の行動を振り返り、教師と一緒に対話をする中で、よりよいコミュニケーションの仕方を考えていくことをねらった。チェックシートについては先行研究として『効果的な評価シートの作成・活用を目指した生活単元学習「調理学習」の実践(2008 白藤)』を参考に作成した。実態把握に基づき、生徒Bの9つの課題をチェック項目とし、毎日ファイリングしていつでも確認しやすいように工夫した。さらに、学級全員で課題を解決していこうという雰囲気の中で友達と意見を交換しながら適切なコミュニケーションを考えられるように、集団での授業を構成し、同じ学級の生徒3名もチェックシートを活用した。このチェックシートは個別の学習と集団の学習で活用を組み合わせることで、学習したことを日常生活に般化できると考えた。

こんなときどうする? チェックシート

1 できなかった (☹) 2 できた (😊) 3 もっと良くしたい (😊) 1が赤、2が黄、3が青

期	目標(気をつけること、自分で意識すること)	記録(自分)	教師(先生)	記録(友達)
朝	先生や友達に自分からあいさつをする	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
①	相手を見る、笑顔			
朝	用事があった時話をすると、順番を守る	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
②	静かに待つ、前の人と80cm離れる			
朝	話しかけようとする人が、話しかけようとしたら話す	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
③	「先生、話しかけていいですか」「へん、話しかけていいですよ」			
昼	食事中、先生や友達と話をするときの距離に気を付ける。80cm離れて話す	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
①	おかわりをするとときや牛乳パック、紙皿、ゴミへのお迷惑をするととき、相手を見て話す	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
②	遊具に行くときやトイレに行くときと教室を出るときやリフトを降りるときに相手を見て話す	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
③	職員室で話をしていないか確認する			
④	5秒以内のとき、会議が終わってから入室する	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
⑤	近くにいる先生に小さな声で確認をする			
⑥	話しかけようとする人が、話しかけようとしたら話す	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎
⑦	「先生、話しかけていいですか」「へん、話しかけていいですよ」			
⑧	先生や友達と話をするときの距離に気を付ける。80cm離れて話す	1 2 3	1 2 3	△ ○ ◎

Memo

図5 チェックシート

指導期間	① 6月～11月：チェックシートでの振り返り（全85日間） ② 9月（2回）、10月（1回）：課題解決に向けた時間における検証授業。
題材名	① 「表情から気持ちを読み取ろう」（あいさつ） ② 「人との距離に気を付けよう」（話をするときの距離） ③ 「話しかけるときに気を付けること」（話しかける）
学習活動	※ 「お互いに笑顔で過ごせるように」をキーワードに実施 ① ・喜怒哀楽について、教師とイラストの表情のすり合わせ ・ どの表情がどんな感情を表すかを確認 ② ・ 人と話すときの距離を確かめるロールプレイ ・ 対教師と対友達での適切な距離を確認 ・ 話しかけるときに話し相手へ伝える一言 ③ ・ 話し相手が話し中のときのかかわり方

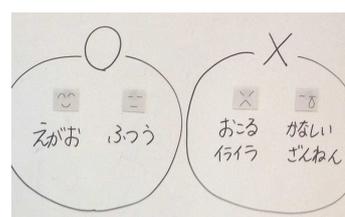
題材における「表現」の段階表

題材	1段階	2段階	3段階
・ あいさつ	相手のあいさつに対して答える。 相手のあいさつに対して会釈する。	朝や帰りなど決められたときにあいさつをする。 大きな声であいさつをする。	場に応じて自分からあいさつをする。 視線や声の大きさに気を付けてあいさつをする。
・ 話しかける	自分が伝えたいことを相手に伝える。 相手に聞こえる声で意思を伝える。	話をしたい人のところへ自分で行って話す。 名前を呼んでから話をする。	話をしてよいかを確かめてから話をする。 話がまだできないようであれば、近くで待つ。
・ 話をするときの距離	自分が話したい人の近くで話をする。	教師の言葉掛けで少し離れて話をする。	話し相手との距離を自分で調整して話をする。

支援の内容

A	B	C	D
相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択、自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用
<ul style="list-style-type: none"> できている場面を示し、称賛するとともに、やろうとしたり、できそうと感じたりしたことは、即時に称賛する。 できるようになると相手からどう思われるのか、自分はどう思うかなど、その時の気持ちを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ロールプレイを行う際は、例を示し、どちらがよいかを選択できるようにする。 自分の意見と他人の意見、どちらがよりよいかを考える場を設定する。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の顔を見て、大きな声で話すように伝える。 話をするタイミングや言葉の使い方を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 伝えるときの状況を写真やイラスト等を用いて具体的に示す。 生徒達がイメージできそうな数値を使って説明をする。

<学習の様子>



評価の手続き	
<p>評価基準は、「1：できなかった」、「2：できた」、「3：もっとよくしたい」の3段階評価とした。チェックシートの使用にあたっては、毎日登校後と下校前に生徒Bがチェックシートで振り返り、教師が他者評価し、生徒Bと随時話をしてチェック状況を見ながら、よかった点や改善点について話題にした。「2：できた」及び「3：もっとよくしたい」にチェックした際は、継続を促すとともに自分で意識的に改善できるように励ました。</p>	

ア 指導の経過（学習場面より抜粋）

実施月	・エピソード（生徒の様子）◆支援の改善
6月 8日間	<ul style="list-style-type: none"> ・教師とチェックシートの項目、内容を確認したが、できなかったことが多かった。コメントには、教師に指摘されたことを記入した。 ◆本人と記入の仕方や評価規準と評価基準を確認し、前向きに取り組むように促した。（支援A, B, D）
7月 14日間	<ul style="list-style-type: none"> ・学級担任とのやりとりの場面において、「話をしているですか」と伝えるようになった。 ・チェック項目と評価基準を理解し、自分の判断で×にするようになった。自己評価について、教師に指摘されたことをコメントした。 ◆チェック表の記入の仕方、機会がなかったことを斜線にしてよいことを伝えた。（支援A, B, D） ◆研究日。チェックシートの評価項目について教師間で意見交換し、生徒Bが場面や状況に合わせてどうすればよいか意識しやすいようにチェックシートの様式を変更した。
8月 14日間	<ul style="list-style-type: none"> ・1日目、チェックにおいて「できなかった」が多かった。「機会無し」が増えていった。 ◆「できなかった」と「機会無し」の判断が難しいようだ。本人と記入方法やチェック項目、内容と評価基準を確認した。（支援A, B, D） ・「スポーツ大会のフライングディスクで全部入るように頑張ります」、「フライングディスクは1位になりました」のコメントが2回。チェックシートの目標以外についてもコメントがあり、表現の広がりが見られた。
9月 20日間	<p>検証授業：題材名「表情から気持ちを読み取る」</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆教師の表情写真とイラストをすり合わせて、どのイラストがどんな感情を表すのかを確認した。「みんなでお互いに笑顔になれるようなかわりができるようになろう」と伝えた。（支援C, D） <p>検証授業：題材名「人との距離に気を付ける」</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆並んでいるときの前の人との距離や話をするときの距離について、ロールプレイで確認をした。（支援B） ・ロールプレイを通して友達と交代で実際の動きを行ったことで、並んでいるときの適切な距離が分かった。 ◆チェックシートにある目標は「できた」で終われるようにすることを伝えた。（支援B, C, D） <ul style="list-style-type: none"> ・チェックにおいて「できなかった」がなくなり、「機会がない」が多くなる。機会がないのに行っていないのか、本人の判断が揺れていた。 ・授業で教師に指摘されたことを、次から気を付けようとするコメントがあった。 ・「8時25分に職員室に行く」というコメントが4回。コメントした次の日には、「できた」へのチェックが3回あった。 ・チェックシートにある目標以外についてコメントした。 ◆検証授業で確認したところをいつも気を付けることを適宜話をした。（支援A）

10月 13日間	<p>検証授業：題材名「話しかけるときに気を付けること」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業後，5日間で「1：できなかった」が1つに減った。 ◆「話し掛けたい人が話し中のときは，話をしているか聞く」ということについてロールプレイを通して，その大切さを伝えた。（支援B，C，D）
	<ul style="list-style-type: none"> ・目標に対するコメントが5回あった。目標以外のコメントは5回あった。検証授業の後，勉強したことに気を付けて行動し，実行したというコメントが4回あった。 ・チェックシートの目標以外のコメントを記入することが多くなり，表現の広がりを感じられた。 ◆目標以外で気付いたことをコメントしてもよいことを確認した。（支援A，B） ◆教師と話し中の友達に対して急に話し掛けていたため，友達にも「話していいですか」と尋ねることを伝えた。（支援C） ・相手の「今，ちょっと難しい」と返答に対し，「分かりました」と受け入れることができた。
11月 16日間	<ul style="list-style-type: none"> ・チェックシートにある目標以外のコメントや評価が「2：できた」であっても，さらにより良くしようとするコメントが見られるようになり，表現の広がりを感じた。 ◆目標以外に本人が気を付けようと思ったこともコメントしてよいことを確認した。（支援A，B）

イ 目標以外のコメント

8月	<ul style="list-style-type: none"> ・スポーツのフライングディスク大会で全部入るように頑張ります。 ・フライングディスク大会は1位になりました。
9月	<ul style="list-style-type: none"> ・おかわりをするとき座って話す。 ・他の教室でも5秒位のぞき込んで，先生がいたら入室する。 ・他の教室に行くとき「失礼します。中2のBです」と言う。 ・8：25に職員室に行く。 ・両面テープを貼るとき，5cmで切って貼る。丁度よく切って使う。 ・保健室に行くとき「失礼します」と言う。
10月	<ul style="list-style-type: none"> ・×にならないようにする。 ・全部2になるように続ける。 ・遊びに行くときは止まって話す。 ・全国障害者スポーツ大会のルールとマナーを守る。 ・連絡帳以外で用事があるときに並ぶとき80cm離れる。
11月	<ul style="list-style-type: none"> ・修学旅行のとき，アトラクション（ディズニーランドやキッザニア東京）で並ぶとき80cm離れる。 ・相手との距離に気を付ける。

ウ 数値による変容

チェックシートの「2：できた」にチェックした数を全てのチェックした数で割った数値を「できた率」とし，数値化して変容を見ることにした。例えば，6月のチェック数は右の表のとおりで，「2：できた」チェック数は $53 / 71 \times 100 = 74.6$ になり，生徒Bの「できた率」は74.6%と見る。6月から11月までの期間で，「できた率」がどのように変容したか，グラフ化した。（図6）

項目	自己評価
1：できなかった	16
2：できた	53
3：もっとよくしたい	1
機会なし	1
計	71
できた率	74.6%

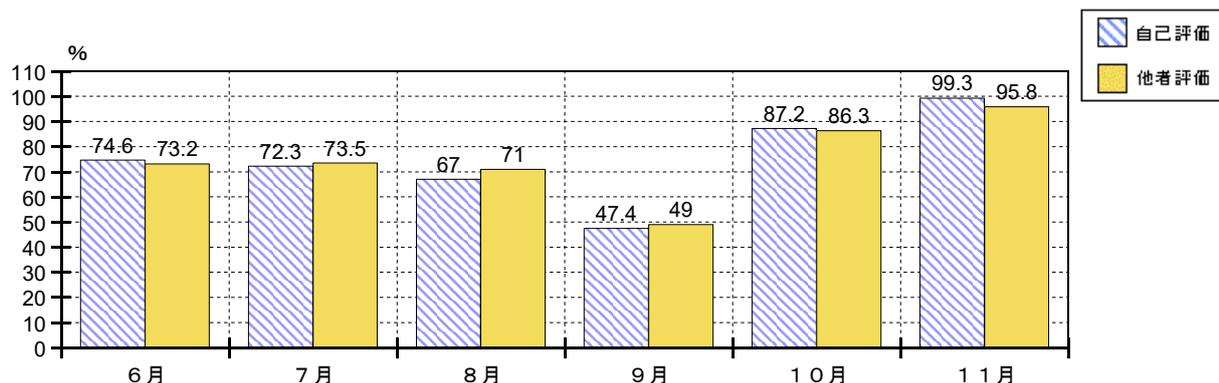


図6 「できた率」の変容

(4) 考察

チェックシートの使いづらさなど、生徒Bの取り組みにくさが見えたところで、本グループの教師間で話し合いをしてシートを改善し、生徒Bの得意な部分を生かして毎日チェックシートでの振り返りを実践した。振り返りを継続することで、学級以外の授業場面や学校外における活動など、チェック項目にない場面においても言葉の使い方や相手との距離を気を付けようというコメントが見られるようになった。最初はチェックすることを義務的に行っているように見えたが、自分が気付いたことや、できていることをよりよくしたいというコメントが増え、自分の目標に向けて前向きに取り組むようになった。

本事例を通して、「豊かに表現する生徒」につながったことをまとめた。

- ・自分の行動と教師の言葉掛け、チェックシートの目標が生徒Bの中で理解できたので、自分の課題に気付くことができた。
- ・「1：できなかった」ではなく、「2：できた」で終わるように生徒Bが意識したことが、できた率アップにつながった。
- ・コメントの内容として、自分の言葉や文章による表現が豊かになったことで、次の日もしくは次の機会から自分が気を付けることが分かるようになった。
- ・うまくできたことを教師や友達に認められることで、次への意欲が高まった。
- ・ロールプレイや、友達と課題について一緒に考える学習を通して、自分だけでなくみんなが気を付けることだと分かり、課題解決に向けて行動できるようになった。

数値による評価の向上とコメントの広がりから、チェックシートによる自己評価と他者評価、友達と一緒に課題を共有した学習場面の設定や言葉掛け、示範等、「表現」を豊かにするための視点を押さえた支援が効果的に働いたと考える。

生徒Bは、チェック項目以外で自分が気になったことを話したり、書いたりすることができた。自分で目標を見つけ、努力しようとするよさを認め、今後はチェックシートの内容を一緒に作成していくことができ、日常生活や他の学習場面にも般化できるのではないかと考える。

事例1-3 「二語文での要求や応答的な叙述（コメント）を言葉で伝えることを目指した指導」

(1) 対象生徒Cの実態

対象生徒は高等部2年の男子である。アセスメントとして実施した新版S-M社会生活能力検査の結果（図7）から、意志交換，集団参加，についての下位項目が他の項目に比べて未成熟さがあることが改めて確認された。



図7 新版S-M社会生活能力検査

(2) 目標及び指導内容

「表現」の段階表		
1段階	2段階	3段階
教師に対して，表情や声，動作等で気持ちを伝えようとする。	伝えたいことを，教師の支援を受けて絵カードを補助的に用いて伝える。	場面に応じた伝えたいことを，自発的に絵カードを用いて音声言語で伝える。
前期の目標	後期の目標	
自分の要求や報告を絵カードを補助的に用いて音声言語で伝えることができる。	教師からの問いかけに応じて絵カードを補助的に用いて音声言語で答えることができる。	
時間における自立活動学習内容	時間における自立活動学習内容	
一定時間個別の作業的な課題に取り組み，課題に必要な道具や，課題を達成した際の褒賞の要求を絵カードを補助的に用いながら2語文で伝える。	教師の「何が見える？」「何が聞こえる？」という問いを聞いて，ボックスの中から取り出したカードや事物を見て絵カードで2語文を作り，教師に手渡し言葉で答える。	

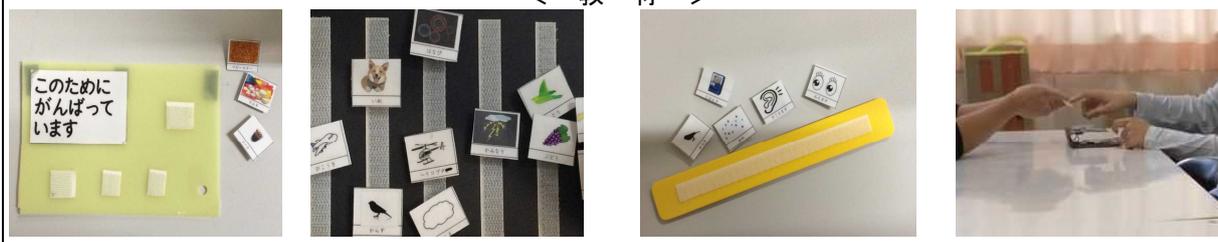
(3) 指導の実際（後期の取り組みのみ抜粋して記載）

指導期間	後期：10月～12月（週2～3回，10回）					
題材名	個別課題学習					
学習活動	・教師が「何が見える？」「何が聞こえる？」という問いに対し，箱の中から取り出したカードや事物を見て，絵カードで2語文を作り教師に手渡し，言葉で答える。					
題材における「表現」の段階表						
1段階	2段階		3段階			
「何が見える？」という教師の問いに，教師の身体プロンプトを受けて，絵カード2つで文を作り，教師に手渡すことができる。	「何が見える？／聞こえる？」という教師の問いに，教師の身体プロンプトまたは言語プロンプトを受けて絵カードと言葉で応答することができる。		「何が見える？／聞こえる？」という言葉を用いず，教師のプロンプトを受けずに絵カードと言葉で正確に応答することができる。			
評価の手続き						
学習場面をビデオで録画し，目標とする一連の行動を課題分析の手法を用いて細分化し，行動形成までの教師のかかわり（身体／言語プロンプト）を評価基準に基づいた表にまとめ，データを収集した。						
試行	絵カードを文カードにはる	文末カードを文カードへ	文カードを渡す	絵カードを指さす	発語	対応チェック
○回目	+ / PPP / FPP	+ / PPP / FPP	+ / PPP / FPP	+ / PPP / FPP	+ / w / PVP	○ / ×

+：自立／PPP：部分的身体プロンプト／FPP：全体的身体プロンプト／W：発語への遅延（口形）／PVP：部分的言語プロンプト／対応チェック（絵カードと事物の対応，文末カードの弁別「見えます／聞こえます」がなされているか）以外は3段階の評価とした。

支援の内容			
A	B	C	D
相手に自分の気持ち等を伝えようとする	自己選択，自己決定	分かりやすく伝える能力	伝える手段の活用
<ul style="list-style-type: none"> 不快な音声刺激や事物を取り除き，安心してやり取りできる学習環境設定する。 意欲をもって要求できるように，写真や実物，PCを活用した教材を活用する。 外発的な動機付け，内発的な動機付けを高められるように，褒賞の設定，人的な賞賛を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> いくつかの選択肢から自分の判断を選択できる教材の工夫と場面を設定する。（褒賞の選択，事物に対応した複数の絵カードの準備） 	<ul style="list-style-type: none"> 発語の補助的な手段として文字，絵カードを正しい順番に並べ，文にすることができるような教材を作成する。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字，絵カードと合わせて教師が言葉を話しながらやりとりし，生徒が音声を模倣して分かりやすく発音できるようにする。

< 教材 >



ア 指導の経過（後期の取り組みの幾つか場面を抜粋して記載）

	実施日	生徒の様子 ◆支援の改善
後	10/6	<ul style="list-style-type: none"> 前期で学習したスキルの学習場面は継続して設定しつつ、「何が見える？」という教師の言葉と同時にボックスから出される写真を見て「事物の名前＋見えます（文末カード）」というように2枚のカードを組み合わせることで教師に手渡し，発語で伝える，という流れで行う場面を新しく設定する。これまでの学習と異なるため教師が身体的なプロンプトを行いながら学習を繰り返していく。1回の学習の後半にはやや自立性が高まる。 ◆ボックスから取り出す写真のバリエーションを増やす。絵カードの手渡しや発語による応答に対して人的な称賛を行う。（支援A）
	10/18	<ul style="list-style-type: none"> 学習の始めには文末カードの誤り（「見えます」のカードを本来選択する場面で，「ください」カードを選択する）が見られるが，1度修正すると，以降は弁別の誤りはない。2枚の写真を同時に提示すると対応した事物の絵カード2枚と文末カード，合わせて3枚で文を作って教師に伝えることができた。 ◆写真を提示しての「見えます」のやり取りに加えて，音声を再生しての「何が聞こえる？」の学習を開始する。（支援A）
期	10/19	<ul style="list-style-type: none"> 「何が聞こえる？」についての学習を開始し，当初は教師の身体的なプロンプトを行いながらやり取りを行う。1回の学習場面において，1度目の試行を終えたあとは文末カード「聞こえます」の誤りは見られなかった。再生した音声は，本人

後		の興味のあるキャラクターの声や動物の声で、絵カードとの対応は確実になされている。 ◆「何が見える？」と「何が聞こえる？」の2つの学習をまぜて行き、「見える／聞こえる」の弁別の場面を設定する。(支援B, D)
	1 1 / 2 2	・「何が見える？」あるいは「何が聞こえる？」のどちらかの問いを受けて絵カードを用いて応答するという学習を行ってきたが、本時は二つの言葉をおりまぜてやりとりした。何度か文末の絵カード「見えます」、「聞こえます」を間違ったが、修正を受け入れて以後は文末の絵カードを間違えることはほぼ無かった。「聞こえます」で答える課題では、「聞こえます」の文末カードを正しく選択したが、「見えます」と発語した。
期	1 2 / 8	・二つの言葉「何が見える?」「何が聞こえる?」に対して正しく文末の絵カードを選択して答えることができた。発語も不明瞭ではあるが、「〇〇見えます／聞こえます」を話すことができた。絵カードがない状態では、こちらからの質問「何が見える?」に対して「〇〇」と一語で答えることができたが、文末の発語がほぼ消失した。再度絵カードを用いるとスムーズに「〇〇見えます」と応答できた。

イ 数値による変容

目標とする一連の行動（2語文での要求、見える／聞こえるの表出）を5つに細分化し、それぞれについて、教師からのプロンプトの階層を3段階とし、生徒Cの行動の自立性の指標とした。便宜上、1試行につき、5つの細分化した行動それぞれについて3段階の生徒の自発性（教師からの介入の低さ）を記録し、点数化して合計したものを1回の学習の試行数で割り、平均化した数値をグラフ化した。(図8, 図9)

1日の学習の中でN回試行を行ったとすると、評価の指数は1回目の試行（5つの連鎖する行動×3段階評価・最高3～最低1）+2回目（同）+…+N回目（同）/N（試行数）=1日の試行による自立性の平均（最高値15～最低値1）。

日付	試行	絵カードを文カードにはる	文末カードを文カードへ	文カードの交換	絵カードを指さす	発語	対応チェック
10月6日		+ / PPP / FPP	+ / W / FVP	○ / ×			
	試行1	1	1	1	2	1	○
	試行2	1	1	2	2	1	○
	試行3	2	1	3	2	2	○
	試行4	3	2	2	3	2	○
	試行5	3	3	2	2	2	○
	試行6	2	3	3	3	1	○
	試行7	3	2	3	3	2	○
	試行8	3	3	3	2	3	○

上記の評価記録は10月6日の記録であるが、この日は絵カードを用いた発語の要求（試行）を8回行っており、試行1についてはそれぞれ5つの連鎖する行動で1, 1, 1, 2, 1という評価点が記録されている。1については全体的身体プロンプト、2については部分的な身体的プロンプトを要しており、発語については教師の言語プロンプトを要していたことがわかる。試行1の合計点は6点であるが試行8については14点が記録されている。この日の記録は8回の試行の平均点の10.75とした。

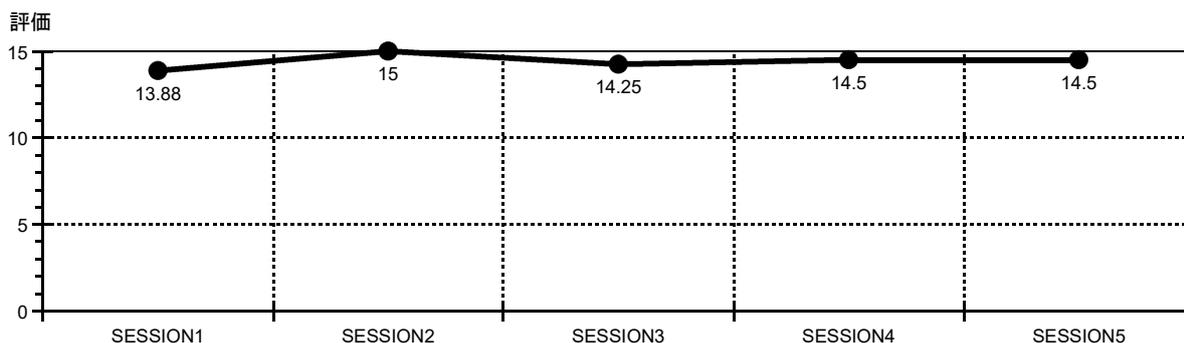


図 8

「何が見える？」または「何が聞こえる？」の問いかけ（1セッション中、どちら一種の質問を続ける）
 に対しての絵カード+発語での二語文の応答

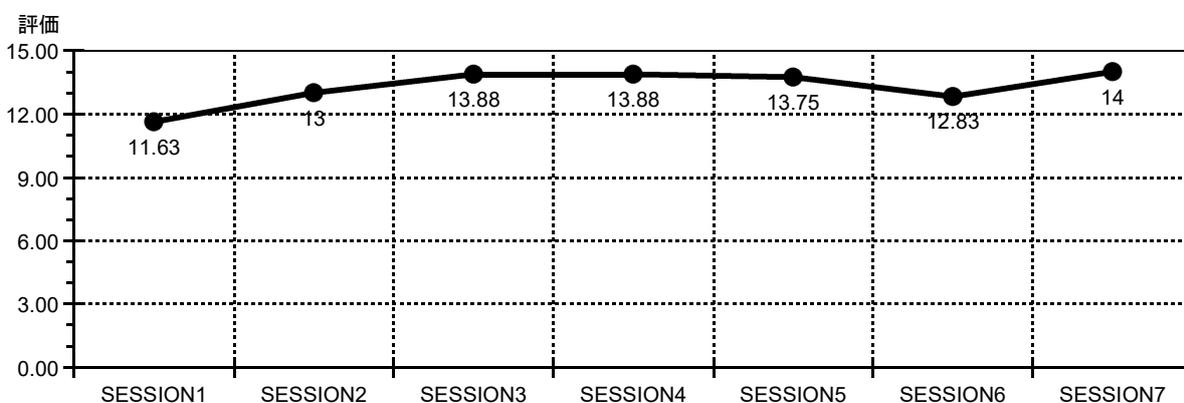


図 9

ランダムな「何が見える？」または「何が聞こえる？」の問いかけに対して
 の絵カード+発語での二語文の応答

（4）考察

生徒Cは、一語での不明瞭な発語が主であるが、日常生活での他者への要求は自立性を維持しており、またその頻度も少なくはなく、日常的に発語でコミュニケーションを行っているという実態にあった。本事例では、生徒Cにとって必要と思われるコミュニケーションスキルを様々な場面、あるいは周囲の人に対してのコミュニケーションの実態をもとに検討した上で、一語での要求に「ください」という文末の言葉を加えて二語文で要求するスキルや、「〇〇が見える／聞こえる」という要求以外の叙述のスキルの獲得を目標としたものだった。

指導中、定着を確認するために、文末カードがない状態を意図的に設定したところ、文末の発語は見られなかったが、数値による変容や生徒Cの様子と教師の振り返りをまとめたエピソード記録から、2語文での絵カード+発語での要求、2語文での応答的な叙述について、学習の経過に伴い、行動の自立性は高まったことが明らかになった。

音声のやり取りだけではなく、絵カードや文カード等、視覚的な表出情報を組み合わせながら指導を進める中で、「関心・態度・意欲」という観点からモチベーションについてのアプローチを考えたり、「思考・判断」、「技能」についてのアプローチをどのように設定し、評価できるかということ整理したりして授業を行ったことで、生徒Cが言葉や表現の意味を理解できたと考える。今後は、生徒Cの卒業後を想定し、本人にとって機能的、有益なコミュニケーションを検討し、自立活動の時間で学習した技能、知識・理解を日常生活のコミュニケーションに生かすことができるよう、学習、般化を継続していくことが不可欠であると考えられる。

4 成果と課題

(1) 成果

3事例の考察から、自立活動グループの成果、支援の在り方についてまとめる。

- ・自立活動の時間における指導において、発達検査やICF-CYによる裏付けを基に児童生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画による指導目標を設定できた。
- ・指導内容として、児童生徒が取り組みやすく成就感をもちやすい内容、状況や情報を整理しやすい具体的な内容、得意なことや好きなことを取り入れた活動内容を設定することができた。
- ・児童生徒の内面を数値では表すことが難しかったが、エピソード記録から児童生徒の様子を分析することで、児童生徒が、何に対して、どのように精いっぱい取り組んでいるのか捉えることができた。児童生徒の様子を分析することで、「表現」を育むという視点に基づいた支援の評価、分析と改善にもつながった。
- ・3事例の記録から、教師は「自己選択、自己決定」を意識した支援、改善を意識的に行っていることが分かった。「表現」を広げていくためには、児童生徒が「自己選択、自己決定」、つまり、自分で考え、決めることを大事にしているということが言える。

(2) 課題

今回、中学部の事例では指導方法として小集団による学習も取り入れたが、小学部、高等部のように、基本的に自立活動は児童生徒個々の課題に直接指導できる一方、教師と個別学習という制限された環境が多い。今後の課題としては、自立活動の時間以外の場面へ一般化すること、対教師から友達、小集団の中で自分の思いを伝えることが挙げられる。「表現」を育むために大切にしたい視点に基づいた、具体的な支援や児童生徒の内面の見方を、他の教科等でどのように共有して指導していけばいいか考えていくことが必要である。

【参考文献】

- 1) アンディ・ボンディ, ロリ・フロスト (2007) 自閉症児と絵カードでコミュニケーション. 二瓶社
- 2) 石田一宏 (1993) 子育てと健康シリーズ②子どもの心の基礎づくり. 大月書店
- 3) 上岡一世 (2009) 自閉症支援のための基本シリーズコミュニケーション能力を高める指導のアイデア. 明治図書
- 4) 厚生労働省大臣官房統計情報部 (2010) ICF-CY国際生活機能分類. 財団法人厚生統計協会
- 5) 小林由紀子, 清水浩, 下無敷順一, 西村修一 (2015) 特別支援教育のためのICF支援シート活用ブック. 田研出版株式会社
- 6) 小林芳文, 是枝喜代治 (2001) 自立活動の計画と展開コミュニケーションを育てる自立活動. 明治図書
- 7) 小貫悟, 名越斉子, 三和彩 (2004) LD-ADHDへのソーシャルスキルトレーニング. 日本文化科学社

- 8) 佐藤まゆみ (2014) 特別支援教育1から始める自立活動コミュニケーション力を育てる授業づくり. 明治図書
- 9) 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (2011) 知的障害教育における学習評価の方法と実際. ジアース教育新社
- 10) 立松英子 (2009) 発達支援と教材教具ー子どもに学ぶ学習の系統性ー. ジアース教育新社
- 11) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2013) ICF及びICF-CYの活用 Part 3. ジアース教育新社
- 12) 中尾繁樹 (2009) 「特別」ではない特別支援教育みんなの「自立活動」特別支援学校編. 明治図書
- 13) 肥後祥治 (2010) 発達障害臨床のすすめ・はじめて読む行動分析の本豊かな生活につながるコミュニケーションを育てる. 明治図書
- 14) 白藤剛 (2008) 効果的な評価シートの作成・活用を目指した生活単元学習「調理学習」の実践. 青森県総合学校教育センター特別支援教育長期講座 研究報告

Ⅲ 研究のまとめ

今回の研究は、『「豊かに表現する児童生徒」を育む授業の在り方』を主題として、国語、音楽、図画工作・美術、体育・保健体育、自立活動のグループがそれぞれに定義した「表現」に基づき、教科等の特性を生かした授業実践、様々な支援を行った。児童生徒の内面に寄り添いながら支援を改善し、児童生徒の表現の変容を確認することができた。各教科等グループによる児童生徒の変容と考察をまとめる。

1 成果

(1) 各研究グループの実践における児童生徒の変容

<国語の実践について>

表現の定義	音声や文字を通して内容を理解し、状況や思考、感情などを伝え合うこと。
表現の変容	・言葉を一生懸命探して話したり、書いたりした。自分の気持ちを表す言葉が増え、文としての表現が深まった。
まとめ	・『語彙力』『形容する力』『構成する力』の3つの力の向上を支援のアプローチにした実践が、検証授業『行事の振り返り』において「表現」の向上に有効であった。

<音楽の実践について>

表現の定義	「鑑賞」や「表現（歌唱、器楽、身体表現、創作）」における相互の活動の中で作られた音や音楽。
表現の変容	・演奏するとき自分の表現したい音色を意識し、楽器を選んだり、楽器の奏法を工夫したりするようになった。 ・苦手意識のあった児童生徒が音楽を楽しみに、意欲的に取り組むようになった。
まとめ	・児童生徒の発達年齢を踏まえたアプローチを授業で行ったことで、興味・関心の高まりにつながった。 ・生徒と教師が共に考える授業になっていった。

<図画工作・美術の実践について>

表現の定義	作品の制作過程及び結果として、行為を形にしたり、自分の想いや感じたことを表したりすること。
表現の変容	・多くの児童生徒の制作意欲が高まり、集中して粘土に向き合う様子が見られた。また、自分が作りたいイメージをすぐにつかみ、形にしたり、言葉で説明することができるようになった。
まとめ	・教師が児童生徒のいかなる表現も受け入れ、励ましや共感の言葉掛けをするなどの支援が、児童生徒が主体的に制作に取り組む変容につながった。

<体育・保健体育の実践について>

表現の定義	一人ひとりが目標に向かって精一杯身体を動かす姿。
表現の変容	・顔を赤らめたり、体をふるわせたりして、目標に向かって取り組もう、頑張りたいという思いが表情、行動として表れた。
まとめ	・「表現」が見られた時は、技能面の記録も向上している傾向が確認できた。 ・発達年齢によって、アプローチの観点が変わってくる傾向が見られた。 ・「表現」を大切に受け止めることが技能面の向上につながった。

<自立活動の実践について>

表現の定義	どうしたら相手に伝わるか、児童生徒が自己選択、自己決定して発信すること。
表現の変容	<ul style="list-style-type: none"> ・相手や場面、状況に応じた適切な言葉や支援ツールを自分で考え、選択して用いることができた。 ・学習で学んだことを学校生活の場面で活用することができるようになった。 ・課題の遂行率が数値の向上として表れた。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・学習課題に対してどう答えようか考える、取り組んでいる様子が、言葉や表情、行動に表れ、「表現」として定義した「自己選択、自己決定」していることとして確認することができた。 ・支援の視点に基づいた授業の手立てを行い、改善を行うことが有効だった。

(2) 仮説の検証について

本研究の仮説は、『教科等における児童生徒の「豊かに表現している姿」を明確にし、各教科の特性を押さえた授業設定や支援を行うことで、児童生徒は自分の思いを様々な形で表すことができるだろう。』であった。各教科等における児童生徒の表現の変容（1-成果）の他、各教科で「豊かな表現」として出されたエピソードの記録（表1）から、「表現」を定義することにより、児童生徒の実態と目標が明確になり、授業で引き出したい児童生徒の姿に向けた支援を具体的に考えて授業を行うことができたと考える。

「豊かな表現」の変容～エピソード記録から抜粋～
<ul style="list-style-type: none"> ・目標や課題を自ら設定するようになった。 ・学習や活動に必要な用具の使い方の工夫が広がった。 ・気持ちや思いを伝える言葉が増えた。語彙数が増加した。 ・自分の考え、気持ちを言葉で伝えられるようになった。 ・相手への意識、状況に応じた表現等、内容が広がった。 ・苦手だったことに意欲的に取り組むようになった。 ・意欲の向上や集中力が高まった。 ・友達への関心が広がった。 ・表現したいイメージを形にすることができるようになった。 ・作品、作風の変容が見られた。 ・楽器の奏法を工夫する様子が見られた。 ・「できるようになったからまたやりたい、楽しかったからまたやりたい」という前向きな発言をするようになった。

表 1

(3) 研究の目的「支援の方法を探る」について見えてきたこと

本研究の目的は、「子ども一人一人が自分の思いを豊かに表現するための、支援の方法を探る」である。支援の在り方は、各研究グループによって教科等の特性を踏まえ、児童生徒の実態や授業に応じて異なる内容や方法で実践されたが、「豊かに表現する児童生徒を育む」ために授業を振り返り、表現の段階表を改善の根拠にし、改善のアイデアを出し合うことができた。

授業を動画や音声で記録したもの、作品等を基に、数値化した評価やエピソード記録による評価等を通して児童生徒が学習に取り組む姿を明らかにし、教師が行った支援、改善した支援、効果的に働いた支援にどのような意図や配慮があるかを分析、整理した。

例えば、言葉掛けには、活動内容や目標、課題を正しく理解できるようにという配慮、技能を正しく身に付けられるようにという配慮、言葉掛けの量やタイミングでは、児童生徒自身が気付くことができるように、さらに考えることができるようにという配慮が確認できた。私達教師は、児童

生徒の表現を育もう，表現を広げようという思いの下，改善を通して行った支援には様々な配慮点が見えてきた。この配慮は，言葉掛けだけではなく，教材とその提示，場面の設定，友達や教師とのかかわりなどにも確認することができ，それぞれの配慮を4つにまとめることができた。(図1)



図1

そして，それぞれの配慮を児童生徒の「表現」を豊かにしていくための支援の要素として位置付け，「主体性への支援」，「考え・判断への支援」，「スキル・手段への支援」，「理解への支援」の4つに整理することができた。「表現」を育むために必要な力，児童生徒が身に付けなければいけない力ではなく，授業を行うにあたって大切にしたい支援の要素である。(図2)

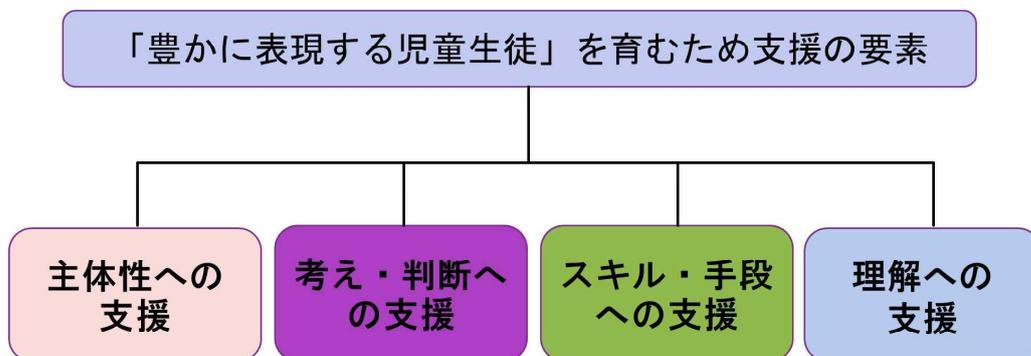


図2

2 課題と展望

(1) 段階表の検討

今回の研究では，共通の押さえとして，表現の段階表を作成し，個々の実態に合わせて段階的に表現を豊かにしていく支援を行った。表現を育むという目標に向かって学校全体として児童生徒に願う「表現」の姿を明記，確認し，児童生徒の目標設定や目標に向かって支援の在り方を探るなど，授業作りに生かすということはできたが，児童生徒の変容を検証する指標として活用することが難しく，運用面での課題が残った。

(2) 支援を改善する視点をもった評価の充実

今回の研究では、支援の在り方を考えるために、映像や音声、作品等をもとに、数値化した評価やエピソード記録による評価などの情報をもとにして児童生徒の学習に取り組む姿、表現の変容を追い、教師による話し合いを通して支援の改善を行ってきた。その中で、授業の目標の見直しや支援の改善につながる評価ができたかという点において、データの取り方、分析の方法についての弱さが課題となった。支援の充実を図るために、支援を改善する視点を具体的にもち、児童生徒の表現を評価したり、私達教師の支援を評価していくことが求められる。

本研究は、実践期間を2年間としつつも、実際に児童生徒の指導実践、検証した期間は1年足らずであり、研究内容・方法、検証方法について十分に熟考し、実践できたとは言いがたい。今回の研究は、研究主題の中心に「表現」を据え、将来自分のもっている力を精いっぱい発揮し、思いを伝え、積極的に社会参加できる児童生徒になっていけるように、授業改善を通して支援の在り方を探ってきた。今回の研究によって見出すことができた、4つの支援の要素は、国語、音楽、図画工作・美術、体育・保健体育、自立活動以外の教科等における授業においても支援の在り方として十分生かすことができると考える。知的障害の特別支援学校である本校は、遊びの指導や生活単元学習等、各教科等を合わせた指導における授業作りについても実践を行っていく必要がある。さらに、今後は、学校教育目標を次期学習指導要領の改訂の方向性と関連させてさらに具現化していくことが求められる。児童生徒一人一人の資質・能力を育てていくための授業作りを追求していきたい。

(謝辞)

本研究を進めるにあたり、弘前大学教育学部 教授 本間正行氏、教授 今田匡彦氏、教授 蝦名敦子氏、准教授 増田貴人氏、准教授 天海丈久氏、講師 中山忠政氏からご指導を賜りました。ここに感謝の意を表します。

公開研究発表会記録		分科会名	国語分科会
授業者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 白石 公德	発表者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 奈良岡恵美子
助言者	弘前大学教育学部 准教授 増田 貴人 氏	記録者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 松井麻佐江 弘前大学教育学部附属特別支援学校 天野 優美
発言者	発 言 概 要		
	<p><研究協議> (○よかった点, ●改善点)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○相手意識と目的意識を持たせていた。 ○確認が丁寧であったため何をすべきか分かりやすかった。 ○ワークシートの記入欄を広くしたことが、活動のしやすさに繋がった。 ○他者評価があり、次への意欲につながった。 ○「みんなそれぞれ違うのが良いね」という言葉掛けが、また書こうという意欲付けになった。 ○Tが生徒のよいところを発見できていた。また、互いに認め合う雰囲気できていた。 ○今日のめあてを意識して発表しようとする姿が見られた。 ○生徒Bに対して発表の順番を変えた配慮がよかった。お助けボードがあったことで話すことはできなくても最後にあいさつができた。 ○掲示することで自分以外の作品を確認することができていた。 ○桃太郎だからこそ、たくさんの意見が出た。 ○ウォーミングアップがよかった。 ○一つ一つ明確で丁寧な指示がよかった。 ○Tが生徒とは別の視点から述べている点がよかった。 ●早口言葉を、擬態語等が入っている文にする、2・3種類やる、内容に迫る早口言葉にする等。 ●タイマーを使用し、時間を意識できるようにする。 ●物語全体をイメージして書いている生徒もいたため、絵の場面に限定してもよかった。 ●単元の中で物語のどこからどこまで扱っているのかが分かりにくかった。 ●話のよかったところは？と聞くと、ストーリーについてだけ話してしまうため、分かりやすかったところは？等発問の仕方を工夫するとよい。 ●擬音語の説明に時間が取られたので、展開に時間をとれるようにすればどうか。 ●文章を作った本人がどこに気を付けて書いたか等を話す場面があればよかった。 ●生徒B以外にも、書く場面や、ねらいからずれている生徒等への支援は必要なかったか。 ●発表が音声だけだったので、前に出たの発表や視覚教材も使えばよかった。 		
白石 (弘附特)	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒Bについて。緊張しており、顔を伏せてしまった。「お助けボード」を出すタイミングが早かった。もっと考える時間を与えればよかった。アドバイスがほしい。 (Bの実態について) ・好きなことは、指パッチン、小学部の児童と遊ぶ。 ・同年代よりも年下とのやりとりを好む。 ・普段の授業は起きている。 		
	<ul style="list-style-type: none"> ・「あと1分」と言われて顔を上げた。完成させたいという意欲はあると思った。彼なりに頑張っていたと思う。 ・書く際に支援することとほっといて見守る場面の意図が感じられた。今のままでよい。 		
増田 (弘前大学)	<p><助言者から></p> <ul style="list-style-type: none"> ・全校研究の概要の中で、他の教科等のグループが言葉以外の表現をみているなか、国語グループは、言葉を扱うという教科の特性上、言葉による表現に直接的に焦点をあてることにな 		

る。国語という教科のなかで、非言語表現をどのくらい扱えるのか、全校研究との整合性の部分で難しいのでは、可能なのかと感じていた。ここまでよく仕立てた。よく頑張った。

- ・「ももたろう」の題材設定は意図として有り。発達心理学者のケース氏は、「認知の容量は限られているので、課題の理解と方略をどのように分配をするか」という研究がある。授業では取り組む課題を理解するだけでは不十分で、どう取り組むかという方略まで至ることが大切。課題をどう理解するかに容量を使うと、方略に使えなくなるので、今回は分かりやすい題材で生徒にとっては方略を考えやすかったと思う。
- ・選んだ絵が集合写真的であったため、桃が流れるところ、割れるところ等、比喻（どんぶらこ等）が出しやすい場面の絵がよかった。
- ・学習プロセスを分析して授業や教材をどう構成するか研究した教育学者のガニエ氏の「9つの教授事象」を紹介する。指導過程を、学びを支援するための外からの働きかけと捉えて、効果的な教材をつくれるか考えようとする枠組みである。

①学習者の注意を獲得する

…本時では、早口言葉を用いていた。

②目標を知らせる

…本時では、「小学生に分かりやすく話すために」というねらいがあった。

③前提条件を思い出させる

…今までの学習を今日どのように生かすかという観点。

本時では、「今まで～という学習をしてきたが…」というかたちで具体的には示されていなかった。

④新しい事項を提示する

…今日初めて〇〇に取り組むかという観点。

本時では、全く着手していないことはなかったが、ぼやけたかたちで提示していた。

⑤学習の指針を与える

…本時では、「今日は比喻を使って」というめあてに合わせて、生徒たちが発言していた。

⑥練習の機会を与える

…本時では、「おむすびころりん」の提示があり、うまく機能していた。よかった。

⑦フィードバック

…本時では、教師・生徒の相互評価ができていた。

⑧学習の成果を評価する

…今日の授業を踏まえて、「表現の幅が広がったかどうか」を生徒自身が感じることで、現時点での評価は難しい。

⑨保持と転移を高める

…いわゆる般化のこと。学んだことを他の場面で応用してできるか、学びを活かし持続できるか。これから分かってくる。

- ・上記の9つの学習プロセスのうち、③⑧⑨を除く6つが入っていた。よい授業だった。ただし④については生徒の認識が弱かったのではないと思われる。その拡充は今後の課題である。
- ・女生徒が発言した「ゆっくり」という表現が評価では消えていた。小学部にとっては、「大きく」「ゆっくり」も大切。意図とは違うだろうが大事なことなので、授業からずれた内容でも取り上げればよかった。

公開研究発表会記録		分科会名	音楽分科会
授業者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 小枝 洋平	発表者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 小枝 洋平
助言者	弘前大学教育学部 教授 今田 匡彦 氏	記録者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 柏原 理紗 弘前大学教育学部附属特別支援学校 勘林 秀平
発言者	発 言 概 要		
	<研究協議>		
小枝 (弘附特)	・生徒に提示する楽器選びを失敗した。他の楽器の音を消す楽器を出さなかったが、もう少し選んでもいいと思った。		
成田 (弘附特)	・楽器を選ぶときの流れを変えたのがよかった。これまではPCで指示を出したあとに自由に楽器を選ぶようにしていたが、そうすると周囲の音を聞けず、ガチャガチャと鳴らすだけだった。それから、PCで一人ずつ楽器を選ぶよう指示を変えたところ、周りの音を聞くことができるようになった。		
栩内 (弘附特)	・インプットとアウトプットを繰り返すことで子どもたちが音を聞けるようになった。		
大里 (弘附小)	・小学生でも音を聞くことは難しい。今日は音をよく聞いている様子が見られた。教師が止めなくても終われる、強弱をつけられているのがよかった。音が鳴ってはいるが、うるさい感じがなく自然でよかった。また、音の強弱や輪唱などを楽しんでいてよかった。 ・楽器の使い方がよかった。自由な演奏の中にも自然と楽器を正しく使っていたが、正しい楽器の使い方を教えたのか、経験からできているのか。		
小枝・成田 (弘附特)	→今回の提案授業では奏法も自由にしていて。自分としては正しく行わなくてもいいと思っている。むしろ壊してもいいくらいで考えていた。面白い使い方をする事で面白い音を出す子もいた。ただ、後期には正しい楽器の使い方を教える予定。 →今回は音の楽しい組み合わせをメインに考えていた。楽器の強弱の工夫を。静かな音を聞く練習もよかった。それ以降子どもたちも変わった。 →音のON・OFFの授業を年度初めに行っている。		
栩内 (弘附特)	・経験の積み重ねから静かにすることができている。 ・研究グループで楽器選びのときに面白い鳴らし方ができる楽器を選ぶようにした。高等部ではシーンとした状況で音を聞く練習をしたところ、子どもたちが周りの音に耳を傾けるようになった。		
大里 (弘附小)	・先生が振り返って終わるだけなのが残念だった。振り返りがないと、活動をやらせっぱなしになりがち。深い学びを目指すなら振り返りをしたほうがよいのではないかな。楽しかった、満足など選ぶ形式でもいいので何かの形で返していく方がいい。返すことで深い学びになるのではないかな。		
小枝 (弘附特)	→言語的な振り返りよりも、次の時にどう音が変わったのかのほうが重要ではないかと思っている。		
大里 (弘附小)	・音の体験の中でしか出てこない言葉を大切にしてはどうか。音楽を通したからこそ表現できる言葉もあるのではないかな。言葉、音のどちらでもいいが。		
小枝 (弘附特)	→あまり振り返りをやりすぎて国語的になるのを懸念し、行わなかった。		

<p>今田 (弘前大学)</p>	<p>→音楽なので、言葉で「よかった」よりは次の音が良くなっていればいい。どちらがいいか分からないが、言葉で表現するときには先生のための言葉では意味がない。本当の気持ちで出てきた言葉なのか判断できるように。</p>
<p>前田 (弘大学生)</p>	<p>・指揮者と演奏者のコミュニケーションがとれていてよかった。笛、はじく楽器なども面白い。楽器のバリエーションの幅を広げることで音楽の幅が広がると思う。</p>
<p>小枝 (弘附特)</p>	<p>→笛の衛生面が心配で、使わなかった。</p>
<p>今田 (弘前大学)</p>	<p><助言者から></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの創造性がフルに発揮された素晴らしい授業だった。 ・従来の音楽の授業は、教室のなかに仮想のステージ、仮想の観客を想定する〈劇場型の音楽〉を基盤として展開されてきた。所謂クラブ型学級合唱である。繁下、坪能、村尾（1998）等はこれらの音楽を〈ステージの音楽〉とした。坪能は更にドラマによる表現教育の提唱者ブライアン・ウェイを引用し、仮想の観客を想定することにより学校の音楽表現が人為的になる、と指摘する。合唱コンクール等に見られる不自然で過剰な表現が典型的な〈劇場型音楽〉のデメリットである。この〈劇場型音楽：ステージの音楽〉の対立概念として提唱されたのが〈広場の音楽〉である。〈広場の音楽〉とは「仮想された聴取を必要としない、自分達が自分達に向けて表現する〈自己充足的な音楽〉」（村尾 1998, p. 14）である。さらに、彼らの研究は、パターンミュージック、手作り楽器による音楽など、授業としての〈広場の音楽〉の構築を目指した。 ・〈広場の音楽〉の導入は、子どもたちの創造性を基盤とした音楽教育の在り方を特別支援学校から通常学校に向けて発信する可能性を孕む。音楽教育の成果として期待される汎用可能な創造性を〈身体活動〉をキーワードに構築することで〈広場の音楽〉を基盤とした特別支援学校での〈音楽授業〉の有効性が顕著なものとなる。 ・学習指導要領では、何が「音楽」を定義づけしていない（音楽を法的に規定することはできないので）。例えば小・中の指導要領で求められているのは子どもたちの〈創意工夫〉と〈協働〉であり、特別支援学校からの音楽の Universal Design の提唱が可能となる。 ・今回の提案授業では、サウンドウォークを鑑賞として採用し、この活動を基盤に子どもたちが創作を行った。創作表現には器楽と声（歌唱）が自然に含まれており、指導要領に示される〈表現〉と〈鑑賞〉各領域・分野の関連も無理なく消化されている。 <p><引用・参考文献></p> <p>繁下和雄・坪能由紀子・村尾忠廣（1998）「授業に〈広場の音楽〉をとりもどそう」『音楽教育学』第 27-4 号, pp. 13-24.</p>

公開研究発表会記録		分科会名	図画工作・美術分科会
授業者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 小林 泰子	発表者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 木村恵利子
助言者	弘前大学教育学部 教授 蝦名 敦子 氏	記録者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 今 夏希
発言者	発 言 概 要		
	<研究協議>		
塚本 (弘前大学)	<ul style="list-style-type: none"> ・制作に先生が手を出さないところはよいところだと思う？場合によるかな・・・。手を出してやって見せることで、そこから何かを掴んで制作に向かうこともある。 ・粘土の量が多い。手を使って造形するには扱いが難しいのかな。 		
岩井 (弘前大学)	<ul style="list-style-type: none"> ・適材適所ではないか。人によって持ちやすい量は違う。 		
塚本 (弘前大学)	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に粘土が何個必要か、個数を聞いてから渡していた。取りに来させてもよい。 		
岩井 (弘前大学)	<ul style="list-style-type: none"> ・ものは与えてはいけない。奪うというような価値観に。もの作りはハングリーでなければいけない。やりたくなるまでやらせないのが、本当は親切かもしれない。粘土は先生が介入してしまうと、先生のものになってしまう。粘土が先生である。先生は子どもが粘土とどう向き合うかを見守ることが大事。 ・身体で作る作業なので身体全体を使う。裸足になることで何かが変わる要素にもなる。動いている実感ももてる。「座る」から「立つ」に変わるだけで作品の見える位置が変わる。手で、目で作るのではない。 ・イメージが変わった時点で、それを受け入れる先生側の姿勢がよかった。 		
高安 (大学院)	<ul style="list-style-type: none"> ・題材の設定が子どもたちの実態や特性に応じたものになっていた。 ・この後、粘土の授業は行うのか。 		
小林 (弘附特)	<ul style="list-style-type: none"> ・今回はこれで終わるが、機会があれば。また、学年が変わって粘土に触れる機会はあるかなと考えている。 		
高安 (大学院)	<ul style="list-style-type: none"> ・丸める、道具を使うなど、スキルの的なものやっていくことで今後大きく高くに繋がっていくのではないか。 ・子どもたち同士の学び合いを今後どう設定していくのか考えていく必要がある。今日授業を見た中でも、同じテーブルで制作していて交流している訳ではないが、お互いに作品を見ているなどという場面があった。高くであれば、高さを競い合う場を設定してみるのもよい。それが次の作品作りに活かされていくのかなと感じた。 		
坂本 (教職大学院)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の最初でイメージをもたせたことで作品作りにスムーズに入ることができていた。 ・粘土が崩れてしまった子に対しての声掛けがよかった。子どもの考えを引き出す声掛けになっていた。 ・道具が途中から出てきたが、出すタイミングがよかった。 ・最後の振り返りを全員で行っているのがよかった。自分の頑張ったことと友達からの項目があり、表現力に繋がるのかなと感じた。ただ、子どもの席によっては作品のこだわったところが見えないところもあった。もっと近くで作品を見合うことができればよかった。 ・大きさ、高さの概念を身に付ける必要がある。 		
小泉 (教職大学院)	<ul style="list-style-type: none"> ・十分な量の粘土が準備されていてよかった。それを子どもに応じて使い分ける必要があることも分かった。 ・テーマからそれてしまっても、子どもたちの作りたい気持ちを尊重して、作品を大切にしているのがすごくよかった。 ・個別の配慮がしっかりされていた。 ・身近にある道具も活用できることに驚いた。いろんな道具を使うことで表現の広がりにつながっていると感じた。 ・制作時間が短かったのがもったいなかった。もっと時間があればどんな作品になっていたのか見てみたい。 		

<p>小林 (弘附特)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今日いただいた意見を今後の授業に生かしていきたい。教師側が感じて準備する粘土の量と子どもの手で感じる粘土の量の違いなど研究不足なところがたくさん見つかった。授業作りに関しては粘土に限らず共通する部分なので生かしていきたい。
<p>蝦名 (弘前大学)</p>	<p><助言者から></p> <ul style="list-style-type: none"> ・美術の専門の先生，現場で活躍している先生，教職大学院で学んでいる方々が集まっているので，多様な視点からの指摘があり，有意義な協議会になった。 ・小・中・高校の教科教育である図工教育，美術教育では，図工・美術で大事な所を踏まえながら，教科の性質を生かした授業作りが必要となる。 ・今日の授業は，図工の本質的なところまでもっていきこうとする意識の高い授業であった。 ・「大きく，高く作ろう」ということで，目の前にはこれまで他の子どもたちが作った，大きい高い作品がいっぱいあったが，最終的には，自分たちの表現になっていた。先生が一番考えたところは，「イメージ」をどうやって広げるか。大きい高いものを，まずは言葉で導入していた。次に「大きい高い」をどうやって表現できるか。ここから具体的な美術の方法の話になってくる。そこから同時に材料，素材の話になる。 ・材料を与えるときに，子どもに粘土の個数を聞いて渡していたが，子どもたちは自分が何を作るか，なぜ必要なのかよりも，数で聞かれているので数で答えている。作るものをどう意識させたらいいか，この辺について先ほど，校長先生，塚本先生から意見をいただいている。塚本先生からは，子どもが何かを作るときにの量としては，もしかしたらいっぱい量を与えることは，造形としては考えた方がよいのではないか。校長先生からは，触感，身体でどんどん作っていくには，ふんだんな量，素足になって歩くなど，どんどんやらせるとおもしろい作品ができる。この二つの視点というのは小学校になると，「造形遊び」と「表したいことを絵や立体，工作に表す」の二つのタイプの違う造形の関わり方として，はっきり提示されてくる。一緒にやると，曖昧な造形活動になってしまいがち。どちらかを意識して選んでやると，その能力を限られた時間で，一層突き詰められる。造形遊びの方は何を作るか始めに考えず，材料，場所，空間を使って活動によって造形を進める。今日の授業は，造形活動をさせるために，つなぐ，積むといった動詞を出していた。そういった部分では，造形遊び的な材料の扱いを踏まえているなどと思った。最後何かを作る，焼くところまでもっていくなど，最終的な目的があって表現させるのであれば，自分が「何を」作りたいのか，ある程度のイメージを持たせて作らせていく。先生が子どもに付けてほしい能力に合わせて，多少なりとも意図的に方向付けをせざるを得ない部分があるが，そこを非常に柔軟な形でやった結果が，今日の授業の中での子どもたちの表現になったのかなと思う。もっと徹底すればよいという意見や，素材にもっと向き合わせた方がよいという考えなど常に様々ある。それは授業のめあてにも関わってくる。 ・これから求められている授業は，主体性や子ども同士の学び合い，何を学んだのかが分かる授業が目指されている。 ・学習指導要領の[共通事項]は，表現や鑑賞にも繋がり，小学校や中学校の図工・美術，特別支援教育にも共通して繋がっている項目である。

公開研究発表会記録		分科会名	体育・保健体育分科会
授業者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 中嶋 実樹	発表者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 加賀谷 紀
助言者	弘前大学教育学部 教授 本間 正行 氏	記録者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 鳥潟 昌也 弘前大学教育学部附属特別支援学校 榊 美香
発言者	発 言 概 要		
	<研究協議> (○よかった点, ●改善点)		
1 班	<p>○掲示物が分かりやすく見て分かる作りになっていて大変よかった。MTの動きや言葉掛けがよく、子どもたちが生き生きしていた。</p> <p>○シールや花丸、カードなど目に見える評価をされていてよかった。</p> <p>○児童の数が多くなると教師の指示が多くなりがちであるが、STが動きや指示の出し方が大変よかった。</p> <p>●小学部の発達段階では、児童が自己評価するのは難しく感じた。</p> <p>●ボールを取り行く際に、取り合いになって危なかったため、ボールの数を増やしてもよいと感じた。</p> <p>●ビブスの大きさの調整が必要だと感じた。</p> <p>●「きつい」や「らくしょう」だけでなく、振り返りシートに楽しさを表現する項目があってもよいと思う。</p>		
2 班	<p>○MTが否定しない言葉掛けをしたり、褒めたりしながら授業を行っていたので大変よかった。児童同士で応援し合う姿が大変よかった。</p> <p>○目標シートとビブスの色を合わせていて分かりやすかった。</p> <p>○学習内容が提示されていて分かりやすかった。教師の雰囲気作りが良く、授業環境がとてもよく感じた。</p> <p>●時間の配分が気になった。もっとのびのびと活動する時間や評価の時間を設定してもよいと感じた。</p> <p>●評価は、花丸と三角の2つだけでなく、もっと具体的な評価にしてみてもどうか。</p>		
3 班	<p>○MTの児童の称賛の仕方やじっと待ったり、褒めたりする姿勢が素晴らしかった。</p> <p>○STとの役割分担がされていてとてもよかった。</p> <p>○素早くペアになる態度が素晴らしかった。普段の人間関係のよさを感じた。</p> <p>●導入部分で、ボールを取りに行くときに、一斉に取りに行かせていた。取り合いになる場面が見られたが、ルールを教えるなど何か意図はあったのか。</p> <p>●目標設定について。書いたことを自分で「表現する」ことや、目標を意識化させて活動する大切さを感じた。目標が自由ということで、自由という楽しさもあるが、本来体育的にねらう目標の体の動きについて、どこまでスキルを伸ばせるかが疑問だった。</p>		
中嶋 (弘附特)	<p>・ボールを一斉に取りに行った場面の意図は、子どもたちのやり取りが見られる。危険だが、ボールを取ってあげる児童がいたり、自分で取って種目に入る児童がいたり様々な様子が見られる。当初は、ボールを引っ張り合っていたが、ケンカが見られたりすることがあった。次第に「今日はこっちのボールが良い」と譲り合う場面が見られるようになった。ただ、今日はお客さんがたくさんいるということで、普段よりボールを取るときに勢いがあった。一気に取りに来て、ボールを取っているため危険が伴うため、改善が必要だと感じた。</p>		
本間 (弘前大学)	<p>助言者から</p> <p>「表現」を引き出す支援方法について検討してきた。平成27・28年に動機付けにつながる支援方法を数値目標達成目標を入れたがあまりうまくいかなかった。今年度は、がんばるところを言語化したものを提供して自己目標として取り組むということで、具体的なものとしてバルシューレのドイツ系の運動学系のボール運動。それを段階的に題材として設定して、意欲的な動きにつながるのではないかと、技能も向上するのではと考える。指導案を見てみると、1つは時間いっぱい自分で考えて取り組む方法、楽しく取り組むためにと書いてあるが、どうしたら時間いっぱい自分で考えて取り組めるか、具体的な手立てがあまり見えてこなかった。技能の向上には、動きを具体的にイメージするために動きの言語化をしようというねらいが書いているが、流れを見てみると1つは意欲の側面と技能の向上がある。意欲的な取組は、1つはバルシューレを使っ</p>		

ている段階的な題材の設定によって、意欲的にできるのではないか、自分で考えて取り組む指導法と書いているが、どんな指導法を用いたのか見えてこない。技能の向上では動きの言語化、今回に関しては、目標値の設定ということで、言語を利用した。目標については、子どもたちの言葉の目標が書かれていた。

少し話は逸れてしまうが、技能の向上に関して簡単に言うと「わかる」と「できる」の合体。認知心理学に則れば、言葉と言葉の出会いで技能が向上してくるという考え方。今回の技能の向上には、動きの言語化や目標値の設定というのは理屈は通る。しかし、目標値の設定をさせているが、振り返りがなかった。教師は評価しているが、子どもたちから出来栄の評価がなかった。子どもたちは目標を言語で立てたが、振り返りがなかった。目的を書くというのは、認知心理学上の言葉の表現法の1種類である。活動した後の子どもたちの言葉が知りたかった。知的障害者の体育は、研究があまり見られない。資料に書いてある方向性は、だいぶ挑戦的で新しい取り組みが見えているが、まだ具体的に手立てとのつながりが希薄だったように思う。附属の公開研も教科的にやるのが久しぶりである。これを手掛かりにして、附属だけではなくて、特別支援の児童生徒のためにも、また改めて生活に戻る指導だけではなくて、教科に則って深める授業で手立てをしてみると、何か成長するかもしれない。こういった捉えをもう少し続けていってほしいと期待している。

課題は、特別支援の子どもたちは、個人差が大きいこと。今日の授業には6学年全員いた。6学年いると、発達状況にもずいぶん差があると思うので、そこで手立てが変わってくると思う。まだ明確になっていないので、授業を何度も繰り返すことで、低学年や高学年など学年に合った方法が今後出てくればよいと思う。

他者の言語について。他者に言われたことが、自分の動きの向上に参考になることが多々あるため、その関係性に先ほどのボールを取りに行くことにも関係性がある。運動技能の向上にも他者との関係をやってみて、どのような効果が上がるかも今後知りたい課題である。まだまだ足がかりの提案だったと思うので、特別支援の児童の体育の発展に協力していただけたらと思う。

公開研究発表会記録		分科会名	自立活動分科会
授業者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 白藤 剛	発表者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 谷地美奈子
助言者	弘前大学教育学部 准教授 天海 丈久 氏 弘前大学教育学部 講師 中山 忠政 氏	記録者	弘前大学教育学部附属特別支援学校 阿保 英人 弘前大学教育学部附属特別支援学校 寺嶋あさ美
発言者	発 言 概 要		
	<研究協議> (○良かった点, ●改善点)		
Aグループ	○映像機器の使用がよかった。その場ですぐ振り返りができる。 ○MTの生徒への目的意識, 見通しのもたせ方がよかった。 ●振り返りの場面での待ちの時間が多かった。→ワークシートの改善が必要ではないか。		
Bグループ	○話し方のポイントが生徒に伝わっていた。 ○どちらも成長を感じられた。 ○振り返り, ビデオの使用がよかった。 ●いい話し方悪い話し方についてはB君が迷っていた。もう少し明確化したほうがよかったのではないか。 ●評価の仕方について, 生徒が自分の言葉で表現する場面もあればよかったのではないか。		
Cグループ	○ビデオ 客観的に自分を見ることができからよい。 ○MTのコメントの視点がしっかりしている。やる内容が明確化されていてよかった。 ○A, Bのお互いの改善点が見られてよかった。 ●映像を見る前にどこを意識してみたらよいのか, 見るポイントの確認が必要であったのではないか。		
中山 (弘前大学)	<助言者から> ・STとして授業に入ったので, 体験者として感じたことを話したい。 ・対象生徒の顔は何度か見たことがあるが, ほとんど触れ合いはなく, 見知らない人という設定で行った。 ・コミュニケーションは「間」が重要であると考えている。 ・アイコンタクトは, 相手をずっと見ているわけではなく, 時々, 視線を外しても成立している。また, 相づちなどの言葉以外の要素もコミュニケーションには大切である。 ・A君は「間」の取り方がうまくできていた。これまでの取組の積み重ねの成果が出てきている。 ・印象的だったのは, 話が盛り上がり, A君はどこで話を終息するのかと思っていたら, 一瞬, 最後の方に話を自分で引き取って話を終わらせた。うまい「間」の取り方だった。 ・上手な「間」の取り方は難しいが, できていたのではないか。学習の成果が般化されてきている。 ・職員室で教師に話し掛ける設定なので, 状況に応じた声の大きさも指導することが必要である。		
天海 (弘前大学)	1 提案授業について ・VTRによる振り返りを行い, 自己評価, 相互評価を丁寧に行っていることが評価できる。これらの実践は, メタ認知能力を高め, 言語活動の充実にもつながると思われる。自己評価と教員による評価もほぼ一致していたことから, 生徒は適切に自己評価を行い, 知識や技能を積み上げていることが予想される。 2 研究について ・豊かな表現を引き出すための支援の視点・内容を, 「相手に自分の気持ちなどを伝えようとすること」(主体), 「伝える手段の活用に関すること」(知識・技能), 「自己選択・自己決定に関すること」(主体, 思考・判断), 「分かりやすく伝える能力に関すること」(知識・技能)として		

研究に取り組んでいた。これらの4つの視点や内容をどのような経緯で設定したのかについては曖昧な点が多いが、結果的に自立活動グループでは、4つの視点や内容は評価の4観点に全て関連し、学力の3要素の中で重要視されている「思考力・判断力・表現力」に結びつくということが示唆されたと思われる。新しい学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の3つの柱として、①学びに向かう力人間性等(学びに向かう力人間性等)、②何を理解しているか、何ができるか(知識・技能)、③理解していること、できることをどう使うか(思考・判断・表現)が求められている。本研究の成果をもとに、実践研究を積み重ねていただくことを期待する。

3 知的障害教育における自立活動について

- ・知的障害のある児童生徒に対する自立活動の内容と各教科の内容との関係については、学習指導要領解説では、例えば国語科の「教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。」ことの指導において、注意の集中が困難なために、特定の知識・技能等の習得に支障を来している場合には、課題の解決を図るための自立活動の指導を行うことなどが示されている。各教科等の目標、自立活動の目標を整理し、自立活動の指導を展開することが大切である。
- ・教育課程の編成に当たっては、子供の中心課題や基礎課題がどの各教科等の目標に該当するのかを明確にした上で各教科等を合わせた指導を展開することが大切である。また自立活動の指導においては、学習上や生活上の困難、行動上の問題等を整理し、健康の保持、心理的な安定、人間関係の形成、環境の把握、身体の動き、コミュニケーションの全ての区分からの検討を通して目標や内容を設定することが必要である。
- ・観点別学習状況の「思考・判断・表現」は、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、思考・判断した過程や結果について、言語活動を通じ児童生徒がどのように表出しているかを評価するものであり、各教科等において言語活動の充実を図った指導が求められている。
- ・「思考・判断・表現」は重要な観点であり、この力を育むためには、子供の願いを大切にしたい目標を設定し、言語能力や言語に代替する道具を活用する能力を子供の実態に応じて育てながら、その子なりの表現方法を伸ばしていくことが大切である。自立活動の区分でいえば、コミュニケーションだけに関わることではない。
- ・自立活動の指導は、目標が個々の子供により異なるため個別の指導が原則となるが、指導内容によっては、小集団での指導が効果的であることも考えられる。

お わ り に

本校では『「豊かに表現する児童生徒」を育む授業の在り方』というテーマで2年間校内研究に取り組んできました。

これまで本校で培われてきた研究成果を受け、さらに児童生徒の主体的な「表現」を目指してさまざまな取組を行ってきました。7月の研究発表会では多くの方に授業を見て頂き、貴重なご助言を頂きました。この場をお借りしてお礼申し上げます。

普段の授業実践の中から子供達の行動や変容を丁寧に拾い上げていくこと、それらを適切に評価し、我々の実践にさらに磨きを掛けていくことが大切だと、日頃から感じているところです。このことを、改めて多くの方と共に確認できたことも今回の収穫のひとつと考えています。

また、我々が生きていくことが「表現」そのものであるように、授業は我々教職員自身が「表現」する場であると考えます。このことの意味を噛みしめながら、日々の授業に臨みたいものだと考えています。

さて、今年度告示された新学習指導要領のキーワードといえる「主体的・対話的な深い学び」。このキーワードをいかに日常の授業の中に落とし込み実践していくかが、これからの教育実践を考えるときに大きな意味を持つと考えます。

この2年間で得られた成果・課題を精査しつつ、これからの本校を取り巻く課題を見据え、本校で培った「主体的・対話的な深い学び」の実践を広く発信していけたらという思いを抱いているところです。弘前大学教育学部の皆様のご指導とご協力をいただきながら、新たなステージの校内研究に取り組んでいきたいと考えています。

今後とも、皆様方の忌憚のないご意見とご教示をお願い申し上げ、私からのご挨拶といたします。

平成30年3月

副校長 木 崎 達 広

研 究 同 人

校 長 岩 井 康 頼
副 校 長 加 藤 和 仁 , 木 崎 達 広
教 頭 松 橋 浩 仁

研究グループ<国語>		
小学部	中学部	高等部
岡 田 一 也 天 野 優 美 安 田 真由美	奈良岡 恵美子 船 水 志 乃 松 井 麻佐江	白 石 公 徳 鈴 木 匡 芳

研究グループ<音楽>		
小学部	中学部	高等部
勘 林 秀 平 柏 原 理 紗	小 枝 洋 平 宮 本 美 穂	栩 内 伸 子 成 田 淑 美 木 村 路 子

研究グループ<図画工作・美術>		
小学部	中学部	高等部
小 林 泰 子 齋 藤 陽 一	相 馬 力 今 夏 希 米 持 里 美	木 村 恵利子 梁 川 道 輔

研究グループ<体育・保健体育>		
小学部	中学部	高等部
中 嶋 実 樹 渡 邊 直 仁 鳥 潟 昌 也	工 藤 美 聡 津 川 朋 之	石 田 千 里 加賀谷 紀 榊 美 香

研究グループ<自立活動>		
小学部	中学部	高等部
◎谷 地 美奈子 西 谷 倫 子 寺 嶋 あさ美	木 村 薫 白 藤 剛 阿 保 英 人 丹 代 菜 々	森 修 子 矢 口 智 洋

◎研究部主任

研 究 紀 要

第 2 2 集

「豊かに表現する児童生徒」を育む授業の在り方

平成 3 0 年 3 月 発行

発 行 弘前大学教育学部附属特別支援学校

〒036-8174 青森県弘前市大字富野町 1-76

TEL 0172-36-5011 FAX 0172-36-5012