



# 個人研究報告集



# はじめに

埼玉大学教育学部附属特別支援学校 校長 石川 泰成

本校の教育活動に日頃より深いご理解とご支援を賜り、心より御礼申し上げます。本年度の研究集録を刊行するにあたり、ひと言ご挨拶申し上げます。

学習指導要領の改訂作業が加速される中、中教審のWG資料では特別支援教育における現状と課題が詳細に整理され、以下の点が改訂の重要な焦点として示されました。

1. 通常の学級における合理的配慮の明確化と質の向上
2. 通級による指導の拡充と特例的な教育課程
3. 特別支援学級・特別支援学校の改善
4. デジタル学習基盤の整備とアクセシビリティ

以上のような議論は、「誰一人取り残さない」学びの実現に向けて、学校現場の指導方法、教育課程、環境整備に直結する重要な示唆を含んでいます。

本校においても、これらの最新動向を踏まえ、学校全体の教育活動に組み込みながら、児童生徒一人一人が安心して学びに向かうことができる環境づくりに継続して取り組む必要があると考えます。

こうした状況を踏まえ、本校の研究活動におきましても、教育課題に即した実践的な取り組みを進めております。本校では「児童生徒の確かな学びを目指した授業づくり（3年次）一各教科等を合わせた指導」の学習評価の研究一」を主題に掲げ、昨年度まで実践研究に取り組んで参りました。その研究にも一区切りをつけ、今年度は教員個々が各自のテーマ設定に基づいた実践研究に取り組んでおります。学習指導要領の改訂の動向を睨みつつ、校内授業研究会を積み重ね、令和7年12月13日（土）に公開授業研究会を実施しました。本誌はその成果等を研究集録として発刊するものです。これらの成果も踏まえて、令和8年度からの新研究の主題設定に向けた議論を充実させて参ります。ぜひ、皆様から忌憚のないご指摘、ご助言を賜ればと存じます。よろしく願い申し上げます。

次期学習指導要領の改訂動向を的確に捉えながら、研究と実践をさらに深化させ、すべての子どもが自らの学びを切り拓くことができる教育を実現してまいります。引き続き、皆様のご支援とご指導を賜りますようお願い申し上げます。

結びに、ご指導いただきました埼玉大学教育学部特別支援教育講座の先生方をはじめ、関係の皆様衷心より感謝申し上げます。

ありがとうございました。

# 目次

はじめに	.....	1
<b>第1章 研究概要</b>	.....	5
1 今年度の取組の概要		
2 研究推進の基盤づくり		
3 今年度の指導助言者		
4 研究活動の経過		
<b>第2章 小学部 研究報告</b>	.....	11

研究報告 1	伝わる言葉を育てる支援・取組	加門直也
研究報告 2	友達と関わることの楽しさに気づくための工夫を取り入れた実践	須田淳
研究報告 3	安心できるかかわりの中で、友達とのかかわりを育てる指導の工夫	三浦光里
研究報告 4	生活単元学習における題材の展開と授業プロセスの一考察 ～小麦粉を題材とした実践を通して～	佐藤孝
研究報告 5	“自分の力でできた”を育む支援の工夫 —小学部4年生女子児童の事例から—	宮川千砂子
研究報告 6	UDL ガイドラインを用いた授業改善について	荒木魁斗
研究報告 7	発語のない児童に対するコミュニケーションブックを用いた支援 について	吉野時緒

### 第3章 中学部 研究報告

27

研究報告 8	行動の整理を行動改善につなげるまでのアプローチ	佐藤賢
研究報告 9	自己表現力を高める指導の工夫	福谷ちづる
研究報告 10	自己評価の適正化を目的とした支援	野口千慧
研究報告 11	自己肯定感を高める指導の実践	長谷川秀丸
研究報告 12	自己評価を次の活動へつなげる評価の支援・方法	鈴木健太
研究報告 13	自己調整学習を取り入れた実践	福土夏実
研究報告 14	主体的に学習に取り組む姿を引き出す作業学習について	柳瀬貴之

### 第4章 高等部 研究報告

43

研究報告 15	自己評価を取り入れた作業学習の実践 —技術と態度の向上を目指して—	平田祐也
研究報告 16	知的障害のある生徒の自発的な報告行動を促すための 学びのユニバーサルデザインを取り入れた授業実践	鈴木隆生
研究報告 17	現場実習における共行為者の存在による出来高数の向上	渡部真由子
研究報告 18	学校生活における不安への支援の実践 ～行動観察シートを活用して～	峯岸誠
研究報告 19	重度知的障害のある生徒の漢字の読み、認識に関する一考察	山下倫大
研究報告 20	主体的な進路選択を目指したデュアル実習の実践	茂木絢美
研究報告 21	発達性協調運動障害がある生徒の作業学習の実践 —技術と自己肯定感の向上を目指して—	丸山碧
研究報告 22	本人の特性を生かした効果的な作業学習 ～「怖い！」から「できた！」へつなぐ支援～	外山小織

### おわりに

61

### 研究・実践者

62



# 第 1 章

## 研究概要

## 1 今年度の取組の概要

本校では、昨年度までの3年間、「児童生徒の確かな学びを目指した授業づくり—各教科等を合わせた指導における学習評価の研究—」を研究テーマとして取り組んできた。本研究を通して、各教科等を合わせた指導において取り扱う教科等の目標や内容を明確にするとともに、それらを踏まえた授業の実践と評価を行うことができるようになった。

今年度は、来年度から新たに開始する3年研究のテーマを検討する準備の年と位置づけた。

まず、学校として統一した研究テーマを設定せず、各教員が個別に研究テーマを設定し、個人で研究を進めた。各教員の研究テーマから共通する課題や興味関心を整理・分析し、次期研究テーマの検討を行った。また、公開授業研究会において授業を外部の先生方を中心とした全国の教育関係者に公開する際には、意見交換会やアンケートを実施し、参会者のニーズや視点も踏まえられるようにした。これらの取組を通して、本校教員にとって納得感があり、かつ外部の先生方に関心のある研究テーマの設定を目指した。

さらに、次年度以降の学校研究に本校教員が効率的かつ意欲的に取り組めるよう、研究を支える基盤づくりにも取り組んだ。具体的には、校内授業研究会として研究授業を実施し、あわせて授業研究会を行うことで実践力の向上を図った。また、日々の会議の進め方や授業研究会の在り方等を見直し、教員同士の対話が促されるよう改善を図った。これらの取組については、次項で詳述する。

## 2 研究推進の基盤づくり

### (1) 会議方法について

本校では、今年度の学校経営方針重点事項にて、「働きやすさの実現（教員の働き方改革）」を掲げている。具体的な内容として「会議、打ち合わせの目的を効率的に達成する方法を工夫することや、「情報共有等のコミュニケーションの方法を工夫することなどが挙げられている。これらとあわせて、来年度から新たな研究テーマを掲げて研究活動を進めるにあたり、できるだけ多くの職員がそのテーマへ前向きに取り組めるようにしたいと考え、会議方法の改善に関する取組を行なった。なお、学部ごとの会議の際は、学部の実態に合わせて担当の係が運営するため、実際の取組には学部による差がある。

#### ① 進行の方法

従来、研究に関する会議では、授業者や会議に関わる教員が事前に指導案をはじめとした資料を作成し、それについて意見を伝え合うという方法をとることが多かった。しかしながら、この方法は会議が始まる時点で資料作成者の意見等やそれを見る参加者の意見が固定されるおそれがあり、対話が促進されにくくなるという現状があった。そのため、資料等の構想段階から会議の議題として取り上げることとした。これにより、特定の意見に収束することなく、各教員がもつ様々な視点を取り入れた会議進行を行なった。

#### ② 環境の整備

会議を行う教室等の環境にも着目した。本校ではペーパーレス化に伴って、会議中もそれぞれが端末を操作していることが多いが、研究に関わる会議では、あえて紙の資料を用意することでお互いの顔を見ながら話し合えるようにした。また、「ワールドカフェ方式」なども参考にしながら、使用する教室を普段会議で使用する教室と異なる場所にする等、よりリラックスして参加しやすいような環境設定を行

なった。

## (2) 授業研究会について

従来、本校で行なっていた授業研究会は、多くの授業研究会や事例検討会で見られるように、冒頭で授業者からの説明（単元の目標や活動内容、該当授業の目標や活動内容、評価など）を受け、参加者は主に指導方法や支援方法などについての意見を共有し合うという方法で行われていた。この方法は、授業等の改善案は得られるものの、授業の内容等について指摘し合うような状況になることもあり、授業者をはじめとした参加者の心理的負担が大きくなるという現状があった。

そこで、今年度は金沢星稜大学の柳川公三子氏が提唱している「聴き合う授業研究会」を参考にし、実践した。この研究会は「学ぼうとしている子供が何に気付き、どのように考えたのかを教師が気付くために、ひたすら子供の視点に立ち、子供の学びを覗ようとする授業研究の取組である」とされている（近江・柳川、2020）。この研究会と研究会を行うための授業観察の方法について、竹村・柳川（2019）を踏まえ、以下に整理する。

### ①授業観察

授業を参観する際は対象児童生徒を決め、その児童生徒の姿を付箋にメモをとりながら参観する。その際、2色の付箋を使用し、片方の付箋には「事実（児童生徒の言動）」を、もう一方の付箋には「解釈（その言動から推察される児童生徒の思いや考えなど）」を記入する。

### ②聴き合う授業研究会

この授業研究会は「ラベルコミュニケーション」と「アクティブラスニング」の2段階で構成されている。

#### ア. ラベルコミュニケーション（LC）

3～5人程度の小グループに分かれて実施する。授業者は全グループを参観する。授業観察の際に記入した付箋を持ち寄り、授業中に見られた児童生徒の事実と解釈について、互いの考えを聴き合う。授業中に見落としていた児童生徒の姿に気づいたり、より多面的に児童生徒の姿を捉えられるようにしたりすることを目的としている。

#### イ. アクティブラスニング（AL）

ラベルコミュニケーションの各グループ代表者と授業者、司会（プロンプタ）で実施する。他の参加者はその様子を参観する。ラベルコミュニケーションで出された意見を共有したり、それを踏まえ授業者へ質問したりする。その後、授業者の解釈等を聞くことで、授業だけでは見られない児童生徒の姿に気づく機会とする。以上の過程で得られた情報等を踏まえ、参加者それぞれが児童生徒の解釈をより深めていくことを目的としている。授業の改善方法について協議をするのではなく、参加者がそれぞれ自ら気づきを得られるように留意して、プロンプタは協議を進行する。

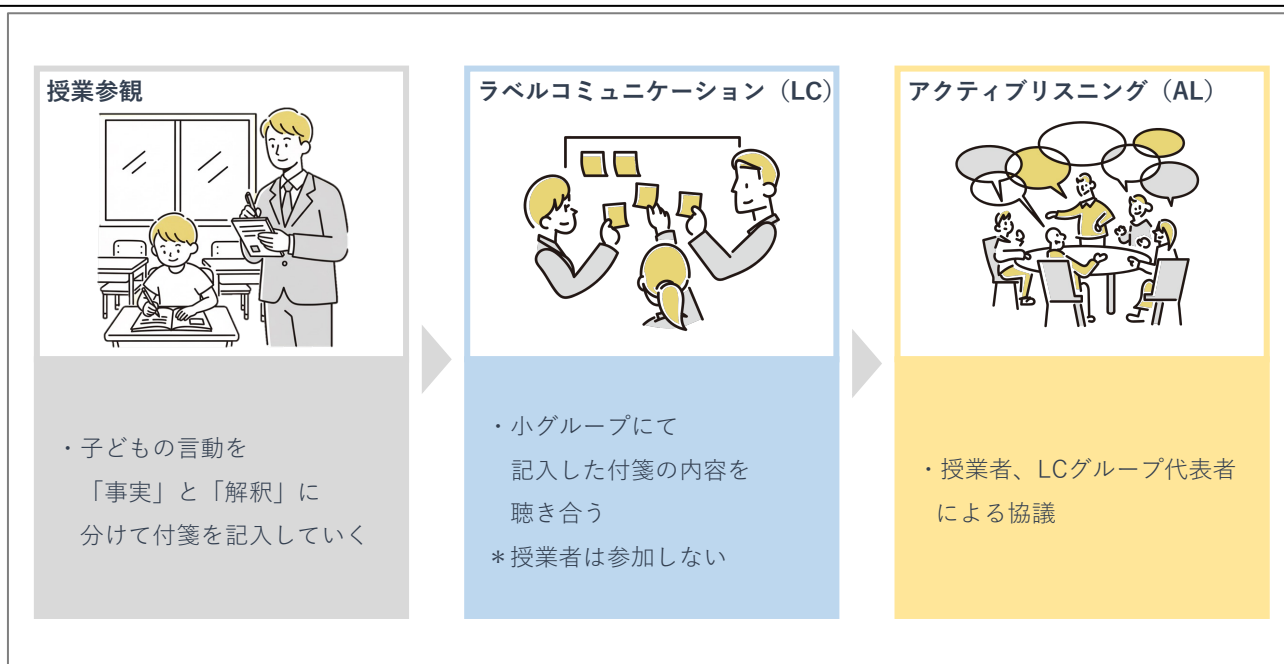


図1 「聴き合う授業研究会」の概要

以上のように取り組むことにより、単に指導や支援の方法や授業の改善方法を指摘し合うことに終始するだけでなく、心理的負担が少ない状態で児童生徒の姿について伝え合うことができた。また、得られた解釈などから今後の取り組み方や改善案などを考え、決定することも参加者に委ねられていることも、より心理的負担を少なく対話を行うことができた一因と考える。

この方法や、その要素を来年度以降も必要に応じて取り入れつつ、新たな研究テーマに取り組んでいけると良い。

### 3 今年度の指導助言者

小学部	埼玉大学教育学部特別支援教育講座	准教授	山中 冴子 様
中学部	埼玉大学教育学部特別支援教育講座	教授	葉石 光一 様
	埼玉大学教育学部特別支援教育講座	講師	三橋 翔太 様
高等部	埼玉大学教育学部特別支援教育講座	教授	名越 斉子 様
	埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター	教授	内河 水穂子 様

## 4 研究活動の経過

月	研究に関する主な活動
4	○第1回 研究会議 ・今年度の取組等についての確認
5-7	○校内授業研究会 ・授業公開、意見交換会
8	○夏季研究研修 ・演題：子どもの『内面の見取り』に基づく授業研究一個別最適な学びをめざしてー ・講師：金沢星陵大学 講師 柳川公三子 様
	○第2回 研究会議 ・来年度以降の研究テーマの検討
12	○公開授業研究会 ・対面・オンライン開催（授業公開、分科会、講演会） ・演題：子どもの育ちを支えるために大切にしたいこと ～こころ、ことば、コミュニケーション～ ・講師：国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員（兼）研究企画部長 （兼）西日本ランチ広島オフィス長 牧野泰美 様
1	○第3回 研究会議 ・来年度以降の研究テーマの検討
3	○「研究集録 第52号」発行及び配布
	○第4回 研究会議 ・来年度以降の研究テーマの決定

## 5 主要参考文献

竹村哲・柳川公三子・富山大学人間発達科学部附属特別支援学校園 専門家として学びあい高め合うための校内研修の在り方 共同研究プロジェクト（2019）『特別支援教育のアクティブ・ラーニング 子どもの内面を捉え、学びの過程に寄り添う教員研修』中央法規出版

近江ひと美・柳川公三子（2020）「子供の『主体的な学び』を育む授業研究 富附特支方研修『学びあいの場』～『学ぼうとしている子供の学び』を観る脂質を培うことを目指して～」『特別支援教育研究』10月号、pp24-27



## 第 2 章

### 小学部 研究報告

## 研究報告 1

## 「伝わる言葉を育てる支援・取組」

加門 直也

## ■小学部 1 組 (第 1・2 学年)

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 対象児童の実態等

対象児童は、小学部第 1 学年に在籍する児童である。発音が不明瞭で伝えたいことをサインや身振り、相手の手を引いて目的物や場所を示すなどの手段を用いて伝えることができる。自分の伝えたい言葉が相手に伝わらない経験から発語を諦めてしまうことがある。また、家庭では「ぱぱ(父)」「ねーね(姉)」などの簡単な発語は見られるものの要求などは発語で伝える場面は少なく指さし等で伝えることがある。

学校では、活動等への拒否する意思や不安感などを「やーや(やだ)」と簡単な言葉で伝えることができる。また、教員が促すことで「あさのかい」の「あ」や「はじめます」の「は」などの語頭音は明瞭に発音することができる言葉もある。

これらの実態から、家庭では身内の名称を中心に発語が見られる一方、学校では発語が現れる場面が限られている状況があり、家庭と学校とでは発語として表出される言葉に差があることが分かった。この差の要因として学校という新しい環境に対する不安感から発語が表出しにくいことや、口の動かし方や発音の仕方が分からず、発語に至っていない可能性が考えられた。

## (2) 研究の目的

本研究の目的は、学校での発語がほとんどみられない児童の実態を丁寧に把握し、安心して自己表現ができるような環境を整え、相手に伝わる言葉や表現方法を増やす支援の在り方を明らかにすることである。

特に、児童が日常生活や学校生活の中で興味・関心をもった場面を大切にしながら、身振りや簡単な音声、模倣などを手がかりとして言葉に繋げ

ていく支援の在り方を探ることを目的とした。学校での教員や友達との関わりが児童の発語意欲や自己表現の広がりにつながるかを検討する。

## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

具体的な取組として以下の 3 つに取り組んだ。

## 1、児童が安心できる環境設定

入学直後は、学校生活や教室の環境に慣れることを重視しながら支援を行った。学習活動の流れを分かりやすく伝えるため、文字とイラストを用いた予定表を教室内に掲示した。児童が次に何をするのかを視覚的に確認でき、授業への見通しをもって行動できるようにした。

## 2、意図的に教員に伝えたい場面設定

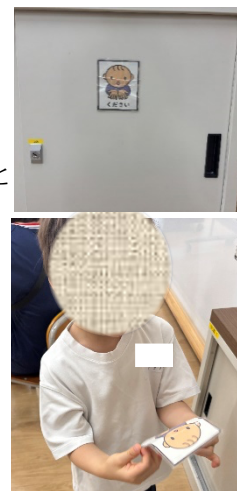
児童が好きな朝の会や帰りの会で使用する手順カードを教員が管理をするようにし、使用するタイミングで「ください」と伝える場面を設定した。また、休み時間などで移動する時には教員に対して写真カードを渡って行きたい場所を伝える取組も同時に行った。

カードや言葉で伝える経験を積むことでコミュニケーションへの意欲を高めることをねらいとした。

繰り返し取り組む中で「ください」と言おうとする様子や写真カードを手渡そうとする姿が増えてきた。

## 3、発音の不明瞭さに対する取組

個別学習の場面では、平仮名の学習の中で文字を一音ずつ発音する取組を行った。また、児童の



興味のある単語やイラストが描いてある平仮名カードや友達や教員の名前、授業名などが掛かっている語彙カードを用いて発語の練習を行った。



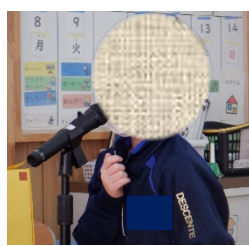
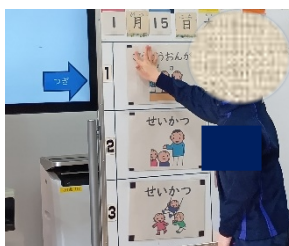
## (2) 児童の姿の変容

以上の取組を継続する中で、個別学習では、カードを提示すると教員の発話に合わせて口を動かし、発語を試みる姿が増えた。また、視覚的に提示された平仮名に対して発音しようとする姿が見られるようになった。

学校生活の中でも変化が現れ、朝の会での呼名の場面で自分の名前が呼ばれると「はーい」と返事をするなど簡単な言葉が定着し始めた。校外学習の振り返りの場面では、訪問したお店の名前を言葉で伝えることができた。



さらに、学校生活にも慣れたことで当番活動への参加意欲が高まり、教員の号令や身振りを真似しながら、教員や友達の名前や日課の予定などを声に出して言うなど言葉の広がり確認できるようになってきている。



音楽の授業では「アイアイ」や「ぶんぶんぶん」など繰り返しのフレーズで発音しやすい言葉の曲を設定し、自分の声が聞こえやすいようにマイクとアンプを用意したことで発語に対して意欲が高まり単語だけでもはっきりと言うことができるようになってきている。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

本研究の取組により、児童は発語に対する自信を高め、家庭だけでなく学校においても発語の機会が増加した。実践前は、サインや身振りによる意思表示が中心であったが、実践を受けて単語カードを手がかりにしながらも質問に対して正しい単語を選び、声に出して答えようとする姿が見られるようになった。特に、朝の会での当番活動の場面では、学校生活の中でも教員に対して写真カードを使って伝えようとするだけでなく、教員の質問に対して正しい単語で伝えようとしたり繰り返し言葉で伝えようとしたりすることができるようになってきている。学校生活にも慣れて教員だけでなく友達に対しても言葉で伝えようとする姿も増えてきている。

### (2) 課題

今後の課題として、発音の不明瞭さにより、慣れている人でなければ聞き取りにくい語も存在する点が挙げられる。これまでの取組では、様々な単語を発音する活動を積み重ねてきたが、引き続き、口の動かし方や声の出し方を意識しながらより正確な発音を目指した学習を継続していきたい。また、朝の会や帰りの会などで日常的に繰り返し使用する言葉に関しては、2語文や3語文で伝えられる場面も増えてきている。こうした自然な場面で発語を引き出しながら、発音できる音を増やしていけるよう支援を継続したい。今後も、日々の活動における小さな成功体験を積み重ねながら、発語の明瞭化と語彙の拡充を目指して取り組んでいくことでより豊かなコミュニケーションへとつながることを期待したい。

## 研究報告 2

## 「友達と関わることの楽しさに気づくための工夫を取り入れた実践」

須田 淳

## ■小学部 1 組 (第 1・2 学年)

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 対象学級について

本学級は、1 年生男子 2 名・女子 1 名、2 年生男子 3 名の計 6 名で構成されている。自閉スペクトラム症のある児童が 4 名、痙性両麻痺があり、身体の動きにぎこちなさが見られる児童が 1 名在籍している。発語に関しては、発音ができる児童や、ひらがなを一字ずつ読むことができる児童がいる。教員に対しては、自分から働きかけたり、近づいて何らかのコミュニケーションを取ろうとしたりする人が多い一方で、友達に対しては自発的な働きかけが少ない児童が多い。しかし、休み時間は友達の遊びをまねたり、友達の様子を見ていたり、そばにいたりするなど関わり持とうとする様子は見られる。教員が、学習のなかで集団活動を取り入れたり休み時間に複数で一緒に遊んだりするなど環境を整えることで、児童同士で活動する場面は増えてきている。

本学級ではこれまで、一人一人が好きなことを広げたり、自分の好きなものを見つけたりできるような遊びを中心とした単元に取り組んできた。その中で、児童一人一人が自分の好きなものを自覚して選べるようになり、好きな遊びを楽しみに授業に向かう姿が見られるようになってきた。

## (2) 研究の目的

そこで本実践では、二人組等で活動する場面を多く設定し、学級の友達同士で関われるようにするとともに、友達と活動する楽しさを味わえるようにすることを目的とした。また、「自分の思いや要求を、先生や友達に分かるように伝えることができる」という目標をもつ児童が多いため、本実践を通して、自分から友達を遊びに誘ったり、自分の気持ちを友達へ伝えたりできるようになる

ことを目指した。

## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

本研究では生活単元学習として「みんなであそぼ」という単元を設定した。本単元では「ぐりとぐら」や「ぞうくんのさんぽ」といった児童にとって親しみやすい絵本を題材として物語の内容と関連付けながら二人組や複数人で取り組む活動を設定した。ペアをつくる際には、児童の気持ちを大切に、児童の希望でペアをつくる活動と、さまざまな児童と活動できるように教員がペアを指定する活動を設定した。また、ビブスや帽子などを用いて、児童がペアを意識しやすくなるように工夫した。活動の中でペアの友達を誘う際には、「あそぼ」という言葉をキーワードとし、必ず「あそぼ」と友だちに伝えることとした。

## ① 『ぐりとぐら』(全 4 時限)

大きくデフォルメした卵、バター、牛乳をかごに入れ、ペアで運ぶ活動を行った。また、次時は実際にホットケーキを作る際にもペアで行い、ボウルでかき混ぜる場面では、一人がかき混ぜるなど、二人で協力して取り組めるようにした。



## ② 「ぞうくんのさんぽ」(全6時限)

ぞうやかばの絵が描かれた大きな段ボールブロックを運び、積み重ねて池に見立てたシートに倒す活動を行った。いずれの活動もペアで行った。

最後に、今回の取り組みのまとめとして、4人組で「ぞうくんのさんぽ」に登場する動物のイラストが描かれた段ボールブロックを4人で運ぶ活動に取り組んだ。



### (2) 児童の姿の変容

取り組み当初は、本単元が始まる前から関わりのある二人組では落ち着いてペア活動に取り組むことができたが、関わりの少なかった二人組では教員を介さずに活動を成立させることは難しかった。しかし、本単元でペア活動に取り組む中で、学級の誰とでも落ち着いてペア活動に取り組めるようになってきた。

まとめの取り組みとして4人組で動物の段ボールブロックを運ぶ際には、落としそうになっている友達に対して手を差し伸べてフォローする姿がみられる児童もいた。

友達を誘う際には「あそぼ」と声をかけて誘うことをルールとして設定していたが、取り組み当初は教員が手本を示す必要があった。しかし、次第に児童から自然に声をかける様子が見られるようになった。さらに、「あそぼ」と誘われた際には、「いいよ」と返事をする姿も見られることもあった。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

本実践以外の場での児童の変容として以下の様子が見られた。

友達への意識があまり見られなかった児童も「友達と一緒に活動する場面がある」ということが気づいた様子が見られた。これまでは休み時間に一人で遊ぶか、教員と一緒に遊ぶことが多かったが、他学年の児童と追いかっこをしたり、シャボン玉遊びを通して関わったりするなど、友達へ意識を向ける姿が増えてきた。

友達との関わりに抵抗があった児童は、設定された関わりのなかで、友達との関わりに対する不安が減り、挨拶として行うハイタッチを受け入れられるようになった。

友達を意識している児童は休み時間に友達を積極的に「あそぼ」といって誘うようになった。

このように、日常生活において友達と自分から関わろうとする場面や、友達からの関わりを受け入れられる場面が、どの児童も少しずつ増えてきた。ペアで活動する場を意図的に設定したことで、友達と関わることの楽しさを感じられるようになり、これまで友達に関心が向きにくかったり、関わりを受け入れることが難しかったりした児童が、少しずつ人と関わることに興味を示したり、関わる楽しさが芽生えてきたと考えられる。

### (2) 課題

特に仲良い友達だけでなく様々な友達と関わられるように「あそぼ」と友だちに伝える場面を設定した。しかし、誘い方を理解したことで、かえって特定の友達を選んで誘う姿が見られることもあった。ただし、本学級児童の発達段階を考えると、特定の友達に対してより深く興味をもって関わろうとすることは、肯定的に捉えることができる。今後も、さまざまな形で人と関わることの楽しさに気づけるよう、活動や環境の工夫を継続していきたい。

## 研究報告 3

## 「安心できるかかわりの中で、友達とのかかわりを育てる指導の工夫」

三浦 光里

## ■小学部 1組(第1・2学年)

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 対象児童の実態等

本児は小学部2学年に在籍する男児で、日常的な言語表出は多く、身近な大人との間では簡単なやり取りが可能である。一方で、相手の気持ちを汲み取ることが難しく、自分の思いや要求を優先する場面も見られる。学級内においては、同級生や下級生とのかかわりに苦手意識を示し、かかわりが必要な場面などで、強い口調で相手を遠ざけようとしたり、教員へ助けを求めたりするなど、緊張や不安を感じやすい様子うかがえた。また、生活年齢に比べて、特定の大人に対して甘えるような行動を示す傾向がある。教員のそばを離れることが難しい姿や、教員へ繰り返し声をかけて安心できる状況かどうかを確かめる姿が多く見られた。本児自身が「好き」「大事」などの、存在を肯定されるような言葉をかけられることで安心するような様子もうかがえる。

これらの実態から、本児は言語的なやり取りの力は一定程度育っているものの、対人関係において不安を感じており、その不安が強いかかわり方として表出しているのではないかと考えられた。

## (2) 研究の目的

そこで本研究では、教員から安心感を基盤としたかかわりを継続することで、情緒の安定を図り、コミュニケーションや友達とのかかわりを安定させることをねらいとした。

## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

本児が安心して学校生活を送ることができるよう、以下の点を意識してかかわりを行った。

まず、安心できる環境づくりとして、教員が一貫した態度でかかわり、本児の気持ちを受け止めることを大切にした。否定的な言葉かけを避け、「大丈夫だよ」「何か手伝おうか」といった肯定的な言葉を意識して用いた。

次に、本児が求めている言葉を把握し、それを基盤としたかかわりを行った。本児に「相手から言われてうれしい言葉」について尋ねたところ、「好きと言われたい」という返答があった。そのため、教員は適切な

場面でその思いを言葉として伝え、本児が安心感を得られるようにした。また、不適切な言動が見られた際には、叱責するのではなく、「どうしたら“好き”と言ってもらえるか」「どんな言い方がいいか」などを教員と一緒に振り返る時間を設けた。さらに、困った場面や不安を感じた際には、適切に助けを求める方法をその都度伝えた。「言葉で伝える」「近くの人を呼ぶ」など、具体的な方法を示しながら関わることで、強い言動に頼らずに気持ちを表現する経験を

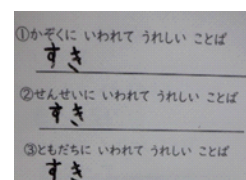


図1：「言われて嬉しい言葉」を個別に聞き取りしたワークシート



図2：友達と一緒に物を運ぶ活動の様子

積めるようにした。

加えて、大人との関係の中で落ち着いて過ごす姿が見られるようになってきたことを受け、学級内の友達とわる活動にも取り組んだ。友達と協力する活動や、本児が無理なく受け入れられる範囲での触れ合いの場面を設定し、事前に見通しをもてるようにした上で、教員がそばで支援しながら活動を行った。

## (2) 児童の姿の変容

実践を重ねる中で、本児の情緒面や対人行動に変化が見られるようになった。これまで、思い通りにならない場面や対人関係で不安を感じた際には、強い口調で相手と距離を取ろうとしたり、衝動的に物を投げたりするなどの行動が見られることがあった。しかし、安心できるかかわりを継続したことで、教員に自分の気持ちを伝えようとする姿が増え、情緒が安定し行動が落ち着いてきた。また、不適切な言動が見られた後に、「どうしたら『好き』と言ってもらえるか」を教員と一緒に振り返る中で、本児が自分の言動を意識し、次の行動を考えようとする姿が見られるようになった。次第に同様の場面でも、一度立ち止まって伝え方を変えられる様子も見られるようになった。さらに、困った場面では「手伝って」「先生、来て」など、助けを求める言葉が増えており、気持ちを言葉で表現しようとする姿が定着しつつある。

学級内の友達とのかかわりにおいても変化が見られた。以前は友達がかかわろうとした際に、それを拒むような反応が見られることが多かったが、協力する活動や触れ合いの場面では、友達に対するかかわりを拒否せずに受け入れられるようになったり、相手の様子を見ながら行動しようとしたりする姿も見られるようになった。

これらの変化から、安心感を基盤としたかかわりに加え、言葉による振り返りや助けを求め方法など繰り返し伝えてきたことが、本児の情緒の安定や対人関係の変容につながったと

考えられる。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

本研究を通して、安心感を基盤としたかかわりを継続することで、本児の情緒の安定が図られ、コミュニケーションや対人行動に肯定的な変化が見られた。特に、本児の「好きと言われたい」という思いから、教員とともに自分の言動を振り返る経験を積み重ねたことにより、衝動的な行動が減り、次の行動を考えようとする姿が見られるようになった。また、困った場面において強い言動に頼るのではなく、「手伝って」「助けて」といった言葉で助けを求める姿が増え気持ちを言葉で表現する力が育ってきた。さらに、友達と適切なかかわりができるようになってきた。



図3：音楽の授業で友達と手を繋ぎ動かす様子

### (2) 課題

依然として本児は、安心感を得るために大人とのかかわりを強く求める場面も見られる。教員間で支援の意図やかかわり方を共有しながら、安心感が得られるようなかかわりを組織的に行うことが必要である。また、友達とのかかわりについては、安定してきた様子が見られる一方で、教員の支援が少



図4：休み時間に友達と関わって遊ぶ様子

ない場面では、まだ戸惑う様子が見られることもある。今後は教員の支援を徐々に減らしながら、友達同士で関わる経験を積み重ねられるようにしていきたい。また、本児の情緒や行動は、その日の体調や環境の変化によって影響を受けやすい面もあるため、今後も日々様子を丁寧に見取りながら、柔軟に支援を調整していく必要がある。

## 研究報告 4

## 「生活単元学習における題材の展開と授業プロセスの一考察

## ～小麦粉を題材とした実践を通して～

佐藤 孝

## ■小学部 2 組 (第 3・4 学年)

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 学級の実態

本実践は、知的障害および自閉スペクトラム症のある小学部 3・4 年生児童 5 名を対象に行った。集団の中には、「ベタベタ」とした感触に抵抗感を示したり、初めての活動に不安を感じたりする様子が見られる児童もいる。また、興味・関心の幅や食の選択肢が限られている児童もいる。

一方で、調理活動そのものに対しては好意的な姿が多く見られ、活動の流れを視覚的に提示したり、擬音語などわかりやすい言葉かけを用いたりするなど、安心できる条件が整うことで、意欲的に活動へ取り組む様子が見られる。これらの実態から、児童が安心して参加できる環境を整えながら、実生活につながる学びを実感できる生活単元学習の授業づくりが求められていると考えた。

## (2) 研究の目的

本研究は、生活単元学習における授業づくりについて、小麦粉を題材とした実践を通して題材の展開と授業プロセスの在り方について検討することを目的とする。

本単元では、小麦粉に触れる感触遊びから、脱穀・製粉といった加工の学習、さらに調理活動へと学びを広げた。特に、「麦→粉→食」という題材の段階的な展開に着目し、その授業プロセスの在り方を明らかにする。本研究における授業プロセスとは、単元全体を通じた学習活動の流れや構成を指し、題材の提示から活動の展開、言葉かけや支援の工夫、次の活動へとつなぐための意味付けまでを含めた一連の授業の組み立てをいう。

単元の中で、感触的な体験をどのように調理活動へと橋渡ししたのか、また、連続性と一貫性を意識した単元をどのように構成したのかを整理し、生活単元学習における授業づくりの一例を示す。

## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

本研究では、生活単元学習「さわってこねてこむぎこたいけんたい」の実践を対象とし、題材の展開と授業プロセスについて整理・検討した。

## ①題材の展開の工夫

本単元では、第 1 段階として小麦粉遊びを位置付け、素材に親しむ感触的な体験を重視した。導入では、小麦粉に触れたり、においを感じたりする活動を通して、児童が小麦粉そのものに安心して関わられるようにした。

第 2 段階では、小麦粉を「麦→粉→食」という流れで題材の段階的な展開を図り、学習活動を構成した。まず、小麦粉でできている料理を紹介し、食べてみたいものを選んだり、試食したりする活動を行うことで、学習への関心を高めた。(図 1-1) 次に、麦の穂の脱穀や石臼挽きなどの加工の学習を通して、小麦粉が作られる過程を体験的に学んだ。(図 1-2)

さらに、クッキー、パン、うどん作りといった調理活動へと展開し、小麦粉が生活の中で食べ物として生かされていることを実感できるようにした。このように、感触遊びから加工、調理へと題材を段階的に展開することで、学習の構造を児童にとって分かりやすく示すことを意図した。



図 1-1



図 1-2

## ②感触から調理への橋渡し

感触遊びの活動と調理活動は意図的に分け、時間的な間隔を設けて実施した。感触遊びでは、小麦粉に触る、水を加えてこねるなど、感触の変化を味わうことを主な目的とし、素材に親しむ体験を重ねた。この際、「遊びのときは食べられない」ことをスライド(図 II-1)や言葉かけで明確に伝え、調理活動との違いを意識できるようにした。

その後、遊びから調理への切り替えの段階として、麦の穂に触れたり、脱穀や石臼挽きを体験したりするなど、「小麦を知る」学習を位置付けた。これにより、小麦粉がどのように作られ、食べ物につながっているのかを体験的に理解できるようにした。一方で、感触遊びの段階から「こねこね」などの擬音語を繰り返し用い、調理活動につながる身体動作や言葉を共有してきた。調理活動では、「今度は食べられる」と改めて伝える(図 II-2)ことで、同じ「こねる」動作が食につながる目的的な活動であることを示した。その結果、感

触遊びや小麦を知る学習で積み重ねた経験が調理場面で生かされ、児童が見通しをもって安心して活動に取り組む姿が見られた。

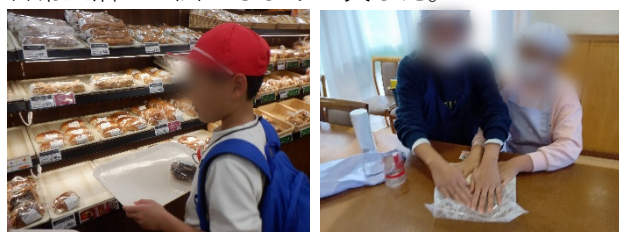


図 11-1

図 11-2

### ③連続性・一貫性を意識した授業プロセス

単元全体を通して、活動内容は変化しても感触体験や調理動作、言葉かけ、視覚的提示に共通性をもたせることで、学びの連続性と一貫性を意識した。また、校外での活動や親子調理など生活の場と結び付いた活動を取り入れ、小麦粉の学習が日常生活へと広がるよう工夫した。



### (2) 研究の考察

本実践から、題材の展開や授業プロセスの工夫が、児童の活動への参加の仕方や学びの深まりに大きく影響することが明らかになった。

#### ①題材の段階的な展開による児童の変容

小麦を「麦→粉→食」という段階で題材化したことで、児童は小麦粉が食べ物へと変化していく過程を体験的に理解することができた。導入段階では感触への戸惑いが見られた児童も、加工や調理の学習を重ねる中で、麦の穂・粉・生地といった素材に触れながら、「こむぎこ」の言葉と結び付けて捉える姿が見られるようになり、素材が食へとつながる過程への理解を深めていった。このことから、題材を段階的に展開したことが、児童の理解や意欲を高めることにつながったと考えられる。

#### ②感触から調理への橋渡しによる変容

感触遊びの段階で小麦粉に十分に親しんだことで、調理活動では自分から生地に触れたり、工程に主体的に参加したりする姿が増えた。活動の意味付けを変えながら同じ動作を経験させたことが、児童の安心感と学びの深まりにつながったと考えられる。



### ③連続性・一貫性のある授業プロセスの効果

共通した言葉かけや視覚的提示を用いたことで、児童は活動の見通しをもちやすくなり、不安の軽減や主体的な参加につながった。生活単元学習において、このような授業プロセスは、児童が安心して学びに向かうために重要であると考えられる。



## 3 成果と課題

### (1) 成果

題材を段階的に展開し、感触体験から調理活動へと学びをつないだことで、児童は小麦粉への理解と関心が高まり、意欲的に活動へ参加する姿が多く見られた。また、写真やスライドを用いた視覚的提示、活動の手順を明確に示すこと、擬音語を用いた分かりやすい言葉かけなど(図 III-1) 連続性と一貫性を意識した授業構成により、見通しをもって安心して学習に取り組む姿が育まれた。



図 III-1

### (2) 課題

一方で、いくつかの課題も明らかになった。遊びの活動と調理活動を分けたことで、活動の違いは明確になったが、児童によっては時間が空いたことで、前の経験を十分に想起できない場面も見られた。今後は、活動を再びつなぐ際に、写真や実物、短い振り返り活動などをより効果的に取り入れる工夫が必要である。また、感触体験や調理活動への参加の仕方には個人差が見られた。各児童が体験を十分に味わえるよう、支援の量や方法をさらに検討していくことが求められる。

さらに、本研究では授業づくりのプロセス構築に着目して整理を行ったが、児童の変容をより具体的・継続的に捉えるためには、評価方法や記録の取り方についても改善の余地がある。今後は、写真やエピソード記録などを活用し、児童の学びの過程をより丁寧に蓄積していきたい。

## 研究報告 5

## 「自分の力でできた」を育む支援の工夫

## —小学部 4 年生女子児童の事例から—

宮川 千砂子

## ■小学部 2 組 (第 3・4 学年)

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 対象児童の実態等

対象児童は、小学部 4 年生の女子児童であり、自閉スペクトラム症を併せ有する知的障害の診断がある。指示理解については簡単な言語指示を聞いて行動することができる。意思等の表出については「〇〇に行ってきます。」「〇〇を貸してください。」など、やりたいことなどを教員に言葉で伝えることができる。また、教員や友達が発した言葉や歌をよく聞き取り、言葉を真似したり、ふとした時に歌っていたりしている時がある。制作などの興味関心が高く、紙を折る、テープを貼る、はさみで切る、ひもを結ぶなど自分なりの方法で進んで活動に取り組むことができる。身支度などでは丁寧に取り組むことが難しい場面も多く、教員が近くで言葉かけをし、ポイントを確認することで丁寧に取り組むことができる。

## (2) 研究の目的

上記のような実態から、教員がいなくても、丁寧に質の高い日常生活動作ができるようになることで、より児童の生活が豊かになるのではないかと考えた。そこで、児童の個別の指導計画の年間指導目標を「教員と約束を確認し、活動のやり方がわかって、丁寧に取り組もうとする。」に設定し、主に日常生活の指導の中での支援をまとめた。

## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

丁寧な日常生活動作を身につけられるように、習得の具合に応じ以下の順序で支援を移行させていった。支援を検討・実施する際は以下の 3 点

を重視するようにした。

- ①初めての活動では、やるべきことを理解できるように教員が一工程ずつ手本を示したり、隣で同じ活動を行ったりする。
- ②やるべきことに自分から気づき、手順通りに活動に取り組めるように、視覚支援の提示や物の配置の整理、構造化を行う。
- ③できるようになってきたことは、「自分の力でできた」という自信に繋がられるようになるべく見守るようにする。

具体的な取り組みは以下の通りである。

## ア 係活動「机拭き」

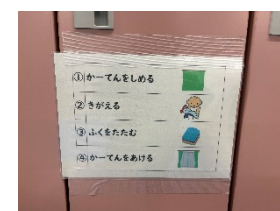
年度当初は、手元を見ずに急いで雑巾で机を拭く様子が見られた。また、毎回自分の机から拭き始め、その後に友達の机を拭くという、児童なりのルーティンがあった。そこで、対象児童の机の両端に雑巾のイラストを貼り、「端から端」を意識して拭けるようにした(図 1)。



(図 1)対象児童の机

## イ 着替え

小学部の女子児童は、カーテンのある更衣スペースで着替えを行っている。児童は自分で手早く着替えることはできるが、脱いだ衣服を床に置いたままにしたり、畳まらずに袋へしまったりする様子が見られた。そこで、児童が一つひとつの動作を確認できるように手順表をロッカーに貼った(図 2)。更衣スペースのカーテンの開け閉め及



(図 2)更衣スペースロッカーの手順表



(図 3)更衣スペース児童の机

び着替え、衣服をたたむことを示した手順表とした。着替えの際に使用する机（図3）には、着替え用の籠を置くスペース、脱いだ服を置くスペースと整理できるように写真やイラストで提示した。

#### ウ 排泄後の手洗い

「排泄後に手を洗う」という流れは理解していたが、石けんを使わず急いで手を水で濡らして終わらせる様子が見られた。そこで、トイレの洗面所に『あわあわ手あらいのうた』のポスターを掲示した。また、手を洗う際には「せーの」の合図を出し、教員も一緒に歌うようにした。

### （2）児童の姿の変容

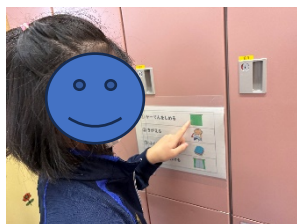
#### ア 係活動「机拭き」

最初は教員が児童の隣で机を拭きながら、「端、端、端」と言葉でポイントを伝えた。そうすることで、自分の机を拭く際には、雑巾のイラストから次のイラストに向かって拭く様子が見られた。他の児童の机では拭き残しが増えることもあったが、「端だよ」という言葉かけを聞いて机の両端まで机を拭いたり、「端、端、端」と自分で机拭きのポイントを声に出したりしていることもあった。



#### イ 着替え

机に貼ってある写真を見て、脱いだ服を置く場所が分かり、床に置いたままにせず、机に置けるようになった。また、机に服を置くことで、床に座り込んで着替えることがなくなった。「手順書を見て自分でやることを確認する」という流れを忘れることはまだあるが、教員の「自分で確認してね」という言葉かけを聞いて、手順書を指さしながらやることを確認できるようになった。「1.カーテンをしめる」を手順書で確認して取り組めると、着替え後に「カーテンをあける」ことに自分で気づき、最後の工程まで一人で取り組めることが多かった。



#### ウ 排泄後の手洗い

入学後から学習の中で『あわあわ手あらいのうた』に取り組んでいたため、年度当初から歌っているときは歌詞に合わせて正しい部位を洗うことができていた。基本的には教員の歌声に合わせて手を洗っており、歌の最後まで洗い続けることができていた。また、教員の「せーの」という合図で、笑顔で歌いながら手を洗う様子も見られた。



### 3 成果と課題

#### （1）成果

本児においては、自分でやることに気づき、丁寧に取り組むためには、写真やイラスト、手順書などの視覚支援が有効であった。児童だけでなく、教員もその場にあるイラストや写真を用いて確認できたことで、複数の教員による一貫した指導が可能となった。また、できるようになったことをなるべく見守るようにし、できたことを褒めると児童の笑顔が増え、「自分の力でできた」「できることが増えた」という実感を、少しずつ感じられるようになったと考えられる。

#### （2）課題

イラストや写真、手順書を見たり確認したりしない時があるため、活動を始める際には「これを見て」という言葉かけを教員が行うことが多くあった。また、排泄後以外の手洗いでは、石けんを使わずに簡単に済ませるなど、場所や場面が変わると自分なりの方法になってしまう傾向がある。繰り返し取り組むことで正しい方法を覚えて実施できるようになるが、慣れてくると自分なりの方法になることがあるため、他の教員と支援方法の共通理解を図るなど、より質を高める工夫が必要である。

<参考>

あわあわ手あらいのうた

<https://www.kao.co.jp/bioreu/family/hand/song/>

## 研究報告 6

## 「UDL ガイドラインを用いた授業改善について」

荒木 魁斗

## ■小学部 3組 (第 5・6 学年)

**1 研究の背景とねらい**

## (1) 対象学級の実態と単元について

本学級には、教員の口頭による指示のみで学習内容を理解できる児童が在籍する一方で、実物提示や部分的な手添え等の支援を必要とする児童まで学習面における実態の差が大きい。

本研究における対象の単元は、「よろこびや〜3くみほんてんへようこそ〜」という単元名であり、修学旅行で経験した「あんぼづくり」を主な活動とし、保護者や教員を招待してお店を開く活動を全 15 時間で計画し、指導を行った。各時間の導入において、授業のゴールおよび「がんばりポイント（授業のゴールを達成するために児童に意識して取り組んでほしいポイント）」を提示することで、学習内容の見通しをもたせ、児童の理解促進を図ってきた。しかしながら、児童が自分から取り組むことや一人で取り組むことができるように目標提示や個別支援を行っていたものの、実際には教師が想定した学習方法に沿って活動が進められる場面が多く、児童が主体的に学習を進められるように授業を設計できているとは言えない状況のまま単元が進行していた。

## (2) 研究の目的

本研究では、米国の CAST が提唱する学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning：UDL）に着目した。児童生徒に障害があるのではなく、授業のカリキュラムに障害があるとしている。また、UDL が目指すゴールとして、学習者が、目的と内省力をもち、効果的にリソースを活用し、戦略的に行動できる（CAST,2024）としており、授業者が感じている児童が主体的に学習を進めていくための授業改善の視点に活用できると考えられた。そこで、本単元

において感じている難しさを明らかにし、UDL ガイドラインを用いて授業設計を行うことで、児童が授業のゴールや内容を理解し、主体的に学習に取り組むことができるのではないかと考えた。UDL ガイドラインを用いたことによる指導・支援の変容を明らかにするとともに、児童の変容とそれに伴う授業者自身の意識の変容について考察することを本研究の目的とした。

**2 具体的な取組**

## (1) 研究内容

全 15 時間の生活単元学習の 15 時間目における授業を対象とし、UDL ガイドラインを用いて授業を計画した。研究の手順は以下のとおりである。第一に、本授業におけるゴールを設計した。第二に、単元を通してみられた児童の姿から本授業において想定される児童の学習上の障壁を特定し、UDL ガイドラインの考慮ポイントに対応するオプションを計画した。第三に、授業実践を行い、その成果と課題について振り返りを行った。

## (2) 授業計画について

## ①授業のゴールについて

本単元の最終時は、児童が開いた「よろこびやさん」に来店したお客様（児童生徒の保護者など）に、お礼の手紙を書くという活動に取り組んだ。本授業では、特別支援学校学習指導要領 小学部 国語科 3 段階 書くこと「ア 身近で見聞きしたり、経験したりしたことについて、書きたいことを見付け、その題材に必要な事柄を集める」を中心に扱うこととし、本授業のゴールを「おれいのがみをかこう」に設定した。

## ②今までの授業の障壁とオプションについて

これまでの授業実践を振り返ると、児童の多くが「文字を書くこと」や「なぞり書き・写し書き

を終えること」を学習のゴールとして捉えており、「伝えたいメッセージを書く」という本来の目標を理解できていない状況であると考えられた。そのため UDL ガイドラインの考慮ポイント「ゴールの意味と目的を明確にする (8.1) および「行動につながるフィードバックを提供する (8.5)」を用いて設定した。

従来提示していた「がんばりポイント『つたえたいことやかんじたことをえらぼう』『きもちをこめて、てがみをかこう』』に加え、より高い目標として「マスターチャレンジ」として「じぶんでめっせーじをかながえてかいてみよう」を設定し、児童が自分の実態に応じて目標を選択できるようにするとともに、達成状況に応じたフィードバックを行うことで、学習の目的を意識しながら取り組めるようにした。

次に「文字を書くこと」が学習のゴールであると児童が認識し、何を書くのか、誰に何を伝えたいのかといった思考に至りにくく、学習の目的が不明確になることは、ゴールの意味と目的を児童に共有できていないことに起因する障壁と考えられたため、UDL ガイドラインの考慮ポイント「情報を知覚するために複数の方法をサポートする (1.2)」および「意味のあるゴールを設定する (6.1)」を用いて設定した。ヒントカードを用意し、書きたい内容を選択できるようにした。また、文字の読み書きが困難な児童にも、文字を書くだけでなく、絵を描く、シールを貼るなど複数の手段から選択できるようにし、文字以外の表現であってもメッセージや気持ちを伝えることがゴールであることの理解を促し、ゴール達成につながることを示した。

### 3 成果と課題

#### (1) 授業の実践

本授業は 2025 年 12 月 X 日に実施し、本校研究協議会における公開授業として行った。当日は在籍児童 6 名のうち 2 名が欠席していた。

児童 A は、自身の実態に応じた目標を選び、さ

らに上位の目標に挑戦しようとする姿が見られ、学習意欲の高まりが確認された。児童 B・C は、書きたい内容を自分で考えることに難しさがあったが、ヒントカードから伝えたい内容を選択し、手紙に書くことができた。一方で、児童 D は、離席が見られた。公開授業という環境的要因が考えられた。この点については事前に想定し、教室外でも同様の活動を継続できるように教材を用意するなどの準備しておく必要性が課題として残った。

#### (2) 考察

本研究では、UDL ガイドラインを用いて、生活単元学習の授業での困難や障壁からオプションを計画し 1 時間の授業を行なった。UDL の考えに基づいて授業を計画することにより、授業のゴールを達成する上での障壁を事前に整理し、それに対応する教材や支援のオプションを計画的に準備することができた。また、個別の目標をさらに高次の目標も提示することは、児童が主体的に学習に取り組み、達成感を得る姿につながった。これは、これまで「指示されたことに取り組む」姿が中心であった児童の学習の在り方や、教員が感じていた課題を乗り越える一助となり、授業者自身の意識の変容にもつながったといえる。一方で環境面における障壁についてもより丁寧に想定し、様々な場所や状況においても学習に参加できる授業づくりを進めていく必要があると考える。児童が主体的に学習を進めていくことができるようになるために 1 授業の設計に留まらず、UDL で設計した授業を振り返り、次時の授業の改善を行なっていくことが必要であると考ええる。

#### 参考・引用文献

- ・ CAST(2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0 日本語版翻訳：金子晴恵、バーンズ亀山静子
- ・ CAST(2024) Universal Design for Learning guidelines version 3.0 [graphic organizer].  
[https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer\\_japanese.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_japanese.pdf)(2026.1.18 最終閲覧)

## 研究報告 7

## 「発語のない児童に対するコミュニケーションブックを用いた支援について」

吉野 時緒

## ■小学部3組（第5・6学年）

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 対象児童の実態等

本実践の対象児童は、小学部6年に在籍する自閉スペクトラム症のある児童である。当該児童は、意味のある発語がほとんど見られず、自身の要求を伝える際には他者の手を引くことが多く、不快感は怒りの行動で示すことが多かった。また、聴覚過敏があり、特に叫び声のような高音に対しては強く反応し、その場から逃避しようとする行動が頻繁に見られた。

昨年度より、絵カード交換式コミュニケーションシステム（PECS）を導入し、コミュニケーションブックを用いて「遊びたいもの」や「行きたい場所」のカードを提示することで、休み時間に遊びに行く場面が確認できるようになった。現在では、タブレット端末のアプリケーションを用いてカードを提示できる環境が整っているものの、その使用は特定の状況に限定されており、汎化には至っていないのが現状である。具体的には、教室で着席している状態で、教員からの促しがあって初めてタブレット端末を取り出し、要求を伝えるという受動的な活用となっている。

児童が突発的に場所を離れたい時、休憩したい時、あるいは苦手なことに対して手伝って欲しい時、または信号待ちなどで大人からの待つことの指示理解が必要な時など、即応性が求められる場面では、既存のコミュニケーション手段では対応が困難であった。結果として、教員がハンドサインや口頭での指示で促すことが多く、児童の自発的なコミュニケーションが十分に引き出されていない状況が多く見られていた。

## (2) 研究の目的

本研究の目的は、即応性が求められる日常生活の様々な場面において、児童が自発的かつ円滑にコミュニケーションを図れるよう支援することである。特に、従来のPECSブックやアプリでは日常的に持ち歩くのが難しかったため、持ち運びの容易さと即時性を兼ね備えたコミュニケーションツールの開発と、それを用いたコミュニケーション行動の促進を目指す。具体的には、「待つ」「休憩」「トイレ」「手伝って」といった突発的に必要とされる要求や指示、一日の予定を示すカードに特化して常時携帯が可能な状態にし、その有効性を検証する。

## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

上記目的を達成するため、以下の研究内容を実施した。

## ① コミュニケーションブックの作成

児童の日常生活で特に即応性が求められる場面を抽出し、「休憩」「トイレ」「手伝って」の3種



類の要求カードと、信号で待つときや、活動中の待機時間に大人からの「待って」の指示カード、一日の学習予定を示すカードに内容を絞り込み作成した。これらのカードを、児童が常に携帯できるようにメモ帳程度のコンパクトなサイズにまとめ、容易に提示できるコミュニケーションブックとして作成した。

## ②コミュニケーションブックの導入と支援

大人からの指示カードである1枚や児童が提示する3枚については、教員が具体的な使用状況を想定しておき、その状況になった際、即時に児童が適切なカードを提示できるように支援を行った。「待って」カードを常に保持し、待機する際にはカードを手渡しタイマーで時間を提示したり、突発的な要求や状況の変化に対応できるよう、児童が自らブックを取り出し、必要なカードを提示する行動を重点的に支援したりした。

## ③行動観察と記録

コミュニケーションブック導入後の児童の行動変容を詳細に観察し、記録した。特に、即応性が求められる場面でのカード提示の有無、カード提示後の行動、コミュニケーションの成功体験などを評価指標とした。

### (2) 児童の姿の変容

コミュニケーションブックの導入後、対象児童には以下のような変容が見られた。

#### ・「待って」の要求と待機行動の促進

待つことが難しい場面において、児童に「待って」カードを提示することで、5～10秒程度の待機行動が可能になった。これにより、危険な場所での飛び出し防止や、活動の切り替え時の混乱軽減に繋がった。

#### ・「トイレ」の要求の自発化

以前は教員からの促しが必要であったトイレの要求において、自ら「トイレ」カードを教員に手渡し、トイレに行く行動が見られるようになった。

#### ・遊びの要求の汎化と積極性の向上

休み時間において、コミュニケーションブック

には含まれていない「遊びたいもの」のカードを求めるために、自らタブレット端末を急いで取りに行き、目的のカードを提示してから遊びに行く姿が見られるようになった。これは、コミュニケーションブックの使用を通して、他のコミュニケーション手段を使用することへ促し、自身の要求を積極的に伝える意欲を高めることに繋がったのではないかと考える。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

本実践により、即応性が求められる場面における児童のコミュニケーション行動に大きな進展が見られた。特に、コンパクトなコミュニケーションブックの導入は、児童が自身の要求を自発的に伝える機会を増加させ、待機行動や生理的欲求の伝達といった基本的な生活スキルの向上に寄与した。また、コミュニケーションブックを使用することが、タブレット端末での要求行動の汎化を促すなど、他のコミュニケーション手段への積極的な活用にも繋がったことは、今後の支援を考える上で重要な成果である。

### (2) 課題

コミュニケーションブックの使用は特定の場面での有効性が確認されたものの、さらなる汎化、特に予期せぬ状況や教室外での自発的な使用を促すための支援が必要である。また、児童の興味やニーズの変化に応じて、カードの内容を柔軟に追加・変更できるような運用体制の確立も求められる。今後は、コミュニケーションブックと他のコミュニケーション手段(PECS、アプリ、ハンドサイン、口頭指示など)を併用し、児童が状況に応じて最適なコミュニケーション手段を選択できるようにしていく必要がある。さらに、周囲の教員や保護者との連携を密にし、一貫した支援を行うことで、児童のコミュニケーション能力のさらなる発展を目指す。



## 第 3 章

### 中学部 研究報告

研究報告 8

# 「行動の整理を行動改善につなげるまでのアプローチ」

佐藤 賢

■ 中学部第 1 学年

## 1 研究の背景とねらい

### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、知的障害を有する中学部 1 年生の男子生徒である。発語は少なく、表現したいことについては、身振りや表情、声のトーンで表す。日常的な会話や言語での指示を理解し、集団での活動を楽しむ姿が多く見られる。また、周囲の環境の変化には敏感に反応し、本人が気になったことについて、繰り返し質問することがある。本人の主張や疑問が解消されるまで、他のことに意識が向かず、解消されない場合は大きな声を出したり、次の活動に移れなかったりすることがある。

以上のように、自身がすべき活動中に他のことが気になったり、本人の主張が聞き入れられなかったりする状況においては、集中して活動を継続することが難しい。そのため、対象生徒の行動の意図・主張を理解すること、活動に集中して取り組む時間を伸ばしていく支援が必要であると考えた。

### (2) 研究の目的

本研究の目的は、対象生徒の言動の意図や主張を理解したうえで、行動の改善を促す支援方法を明らかにすることである。そのために、生徒の実態を的確に把握し、それをふまえた指導・支援を実践していく必要がある。

的確な実態把握のために、自身の生徒の見方について見直す必要があると考えた。そのため、行動を事実と解釈に分けて観察し、記録する方法を用い、行動のきっかけや結果の整理を行うことで客観的かつ的確に実態を把握できると考えた。事実として表出した行動の理由を多角的に解釈することで、行動の意図に迫れると考えられる。

行動の改善については、上記の解釈を基にした手立てを講じることで改善を促すことができると考え、応用行動分析 (ABA) における ABC 分析を用いた指導・支援が有効であると考えた。ABC 分析とは、直前のきっかけ (Antecedent)、行動 (Behavior)、直後の結果 (Consequence) の 3 つに分けて行動を分析することである。行動の前後の環境を変容させることで、講じた手立ての効果の有無を確認しながら、より適切な指導・支援が実践できるのではないかと考えた。

## 2 具体的な取組

### (1) 研究内容

本研究は、令和 7 年 4 月～11 月まで実践したものである。研究内容は、①行動のきっかけや結果を整理し、よりの確な実態把握ができるようにすること、②行動の改善を目指した。①②の研究内容は以下のとおりである。

#### ① 行動のきっかけ、結果の整理

4 月～7 月にかけて、年間指導計画の課題に関わる生徒の行動 (事実) について、行動の理由 (解釈) を考え、観察・記録を進めた。生徒がどのような状況の時に困難さを抱えているのか、課題の行動はどのような時に見られるのかを客観的に把握するよう努めた。

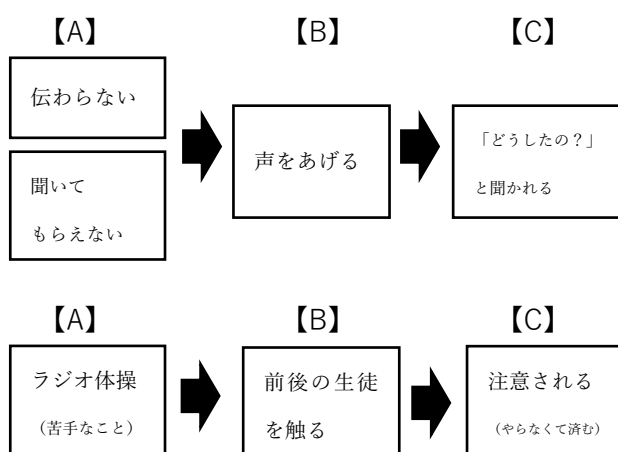
#### ② 行動の改善

9 月～11 月にかけては、4 月～7 月の観察・記録の結果をふまえ、行動の改善を促すための方策の検討を進めた。

9 月では、事実から考えられた解釈を基に、手立てを検討するとともに実践を進めた。その際、手立てが適切であったかを判断するために、生徒

の課題の中から改善を見取れる行動（ターゲット行動）を決定した。朝の運動の時間に行われるラジオ体操の際に、活動に取り組む時間が短いことから「ラジオ体操に取り組むことができる」ことをターゲット行動とした。

10、11月では、実践した手立てが適切であったかどうかを記録した。不適切であった場合は、ABC分析を用いて、前後の環境を変容させることで行動の改善を目指した。その過程で、以下のような分析を行った。



分析の結果から、行動の直前に起こる「伝わらない・聞いてもらえない」「苦手なこと」を原因として、ラジオ体操に取り組む時間が短くなってしまふと考えた。この課題に対して、「表現の保障」と「苦手の解消」を支援することで、行動の改善が期待できると考えた。

「表現の保障」については、時間の確保と表現方法の工夫を行った。それまで、筆者は、対象生徒の「今すべきこと」を重視するあまり、生徒を注意し、生徒の表現を制限していたが、気になることについて話し始めた時には、一度受け止め、「今すべきこと」が終わった後、話をするを約束した。また、表現の方法については、「DropTap」を活用した。これは、タブレットのイラストをタップすることで、音声が出るツールである。表現が必要な場面で活用することで、対象生徒の表現をサポートするツールとなった。また、「苦手の解消」について、「できない」という意識の変容を促すため、個別の練習時間を設けたり、本人ので

きることを少しずつ広げていくスモールステップの活動を提示したりすること併せて、活動できたことへの称賛を続けた。

## (2) 生徒の姿の変容

ターゲット行動とした「ラジオ体操に取り組むことができる」時間について、9月は、3分間の活動のうち、合計約1分間活動に取り組む行動が見られたが、10月では、約1分40秒、11月では2分50秒と大幅な増加が見られた。また、これまでは本人の主張が聞き入れられない場面では、活動に集中して取り組むことが難しかったが、そのような場面でも、教員の指示を聞いたり、落ち着いて行動したり、活動に集中して取り組むことができたりする時間が伸びるなどの変化が見られた。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

教師（筆者）が生徒の見方を見直し、事実と解釈を分けて観察する方法を生かして客観的に生徒を見取るように努めた結果、生徒の不適切な行動の裏にある困難さに目を向けることができた。また実態に合わせ、適切な支援をすることで、行動の改善を促すことができた。特に「表現の保障」については、学校生活全般を円滑に進めることにつながっていることから、手立てとして適切であったと考えられる。

### (2) 課題

本実践は、実態把握や行動改善を担任一人で進めたものである。よりの確かな実態把握のためには、対象生徒に関わる教員の様々な視点を共有することが必要であると考え。学年・学校全体での生徒理解を深めることがより良い指導・支援につながると考えられるため、共通理解を進めるための方法を検討していく必要がある。

研究報告 9

# 「自己表現力を高める指導の工夫」

福谷 ちづる

## ■ 中学部第 1 学年

### 1 研究の背景とねらい

#### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、中学部 1 年に在籍する中度知的障害と診断された生徒である。日常生活面は荷物の向きや置き方等へのこだわりがあり、行動に時間がかかることがあるが、基本的に自立している。周囲への関心が高く、学級・学年問わず友だちとのやりとりを楽しんだり、困っている友だちに言葉をかけたりする様子が見られる。

休日の出来事や前時の授業での成果など、自分自身に関するポジティブな内容に関しては、教員や仲の良い友だちに積極的に話をする事ができる。その一方で、疲れている時や苦手なことに直面した時、気持ちが後ろ向きの時などのネガティブな内容に関しては、言葉で表現せずに行動が止まったり、至近距離でないと聞こえないほどの小さな声で単語をつぶやいたりする傾向にあり、気持ちを代弁したり整理をしたりしている。また、発表場面では無意識に髪の毛を触る様子が見られ、声量が小さくなることが多い。

#### (2) 研究の目的

対人関係の構築の苦手さ、自己主張の難しさ等社会的なコミュニケーションの苦手さに対する支援としては、「安心して相談できる環境を作る」「報告等が必要な場面を具体的に設定し、伝える内容を明確にする」などが必要だと考えられる。前者に関しては、生徒が相手とやりとりする際に、どのような環境であれば安心して発言できるかを探り、後者に関しては、意図的な報告等の場面を設定することと、授業場面に限らず、何らかの活動に取り組み始める時に報告することを定着

させたいと考えた。

このような取り組みを積み重ねることによって、生徒がどのような場面においても、相手に自分の状況や気持ちを伝えることに対して前向きになること、さらに相手へ自己表現することで、良い評価が自身に返ってくる成功体験を積み重ね、表現することに対して自信をもてるようになること、その結果ネガティブな状況においても、相手に伝わるように自己表現することができるようになることを期待している。

### 2 具体的な取組

#### (1) 研究内容

##### ① 気持ちを伝えるための環境設定

相手に状況を伝えたい時に、その相手へ視線を送るものの、声をかけることを躊躇しているような場面が多くみられた。その際は、「相手の近くに行く」「自分が動けない時は相手を呼ぶ」の 2 点を事前に本人の理解できる形で提示した。また、それが難しい場合は、教員から声をかけて報告等の有無があるかを確認し、報告がある場合は自分の言葉で伝えるまで待つようにした。

本人が言葉で表現できたときには、その行動の良かった点を説明・称賛し、相手にとっても良い効果があったことを実感できるような言葉かけをした。また、言葉が出てこない時は、行動から予測される内容の選択肢を提示し、本人の頷きがあった時に、伝えたい内容を再度整理して、同じ言葉を復唱させた。

##### ② 生活単元学習「お店をひらこう」

製作活動や調理活動における報告・連絡・相談場面や、開店に向けた学級での意見交換、開店時の接客等、他者とやりとりしたり、自分の状況を

知らせたりする活動を意図的に設定した。活動後は、その様子をフィードバックした上で、再度同じ活動に取り組めるようにした。

意見交換の際には、議題に対して自分の考えをまとめる時間を事前に設け、考える材料となるキーワードを提示したり、紙に意見を書いて読む練習をできるように時間を設定したりした。

報告場面や、お店での接客の場面では、セリフカードを提示し、本人が必要と思った時に活用できるように、主に活動する場所の近くに掲示をした。

開店時には受付係を担当し、注文をうかがった後、店内にいる友だちへ届く大きさの声で注文内容を伝える活動を取り入れた。



## (2) 生徒の姿の変容

やりとりをする際の手が無意識に動く様子に変容は見られなかったが、報告等においては、明瞭な声で「〇〇できました」「〇〇してもいいですか」などと自発的に相手へ伝えられる姿が多く見られるようになった。また、相談場面においては、本研究における取組の前は声が小さいことが多かったが、内容が相手に的確に伝わる声の大きさをやりとりをすることができるようになった。

また、以前は給食の量を調整したい時に、自分から伝えに行くことが難しく、自席で普段関わりが多い教員と小声でやりとりすることで、希望を確認していたが、「自分で行く」と周囲の教員に伝え、量を減らしてほしい旨を担当者へ伝える様子が見られた。

3回目の開店の際には、自ら大きい声で接客することを目標に設定し、実際の接客場面では注文を一つずつ丁寧に確認し、店内の友だち全員に届く大きさの声で、「〇〇入りました！」と伝えることができていた。学期末の振り返りでは、一番がんばったこととして「お店で大きな声で接客できました」と発表することができた。

また、友だちとトラブルになった際に、相手へ何が嫌だったかを明確に伝え、その後教員にどのような状況で、それぞれがどのような行動をしていたのか、自分がどんな気持ちだったのかを伝える姿も見られた。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

相手に状況を伝える際に望ましい行動を確認し、行動に移せた際の称賛を丁寧に行い、また日常生活を含めた様々な場面において、活動前後の報告を習慣化したことで、生徒が自ら教員に近づいて報告したり、自身の経験した内容を積極的に話したりする回数が増えた。不安や緊張などで気持ちが落ち込んでいるような場面においても教員と目を合わせ、言葉を整理しながら伝えようとする姿も見られるようになり、どのような状況においても、生徒が教員へ伝えようとする気持ちが高まったと考えられる。

さらに本単元で、大きい声で周囲へ伝える活動を繰り返し取り組んだことで、言葉で伝えることに自信をもち、その取り組みを評価されることで、集団の前に出て発表する場面においても、生徒自身が大きな声で話すことを意識するようになり、自己表現力の拡がりにつながったと考えられる。

### (2) 課題

本研究の最終目的は、不安や緊張などで気持ちが落ち込んでいるような状況においても、相手に伝わるように自己表現することであることから、これまでの取組が実際の生活場面等へ生かされるかを実践・評価する場面設定が難しいため、生徒の生活の中で継続して変容を追う必要がある。また、生徒と教員の関係性も大きく影響していたと考えられるため、どのような相手にも同じような行動ができるよう、改めて指導方法の共有を進めていきたい。

研究報告 10

# 「自己評価の適正化を目的とした支援」

野口 千慧

## ■ 中学部第2学年

### 1 研究の背景とねらい

#### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、中学部2年に在籍する自閉スペクトラム症のある生徒である。学習活動においては、個別の言葉かけや指差し等のきっかけを与えられることによって取り組み始めることが多い。活動中に動きが止まったり、急に走り出したりする様子があり、自主的かつ継続的に取り組むことに支援が必要な場面がある。

作業学習の振り返りにおいて「よくできた」「できた」「できなかった」の三択による自己評価を行っているが、実際の作業への取組状況に関わらず、毎回「よくできた」を選択していた。「よくできた」という言葉が肯定的な意味であることは理解しているものの、自身の取組を振り返り、どのような状態であればその評価になるのかを適切に判断することには難しさがあると考えられた。また、集中力に欠けて作業が進まなかった際に、教員と一緒に評価のすり合わせを行うと、「よくできた」以外の評価を受け入れられない様子が見られ、「よくできた」という評価への強い固執がある、又は、「よくできた」以外の評価になる理由が十分に理解できていない可能性が考えられた。

以上から、自己評価の時間が自分の行動を振り返る機会として十分に機能するよう、評価の基準や根拠をもとに自己評価を行うための支援が必要であると考えた。

#### (2) 研究の目的

本研究の目的は、生徒の自己評価の適正化を図ることである。そのために、作業学習中の支援として作業内容の細分化や可視化を行い、活動後には評価基準に基づく振り返りを実施する。

適切な自己評価により、自分の成果と課題を捉えることができる。それは、自分が次にどう行動するかを考えるための土台となるものであり、その経験の積み重ねは、生徒にとっての「深い学び」へつながると考える。

なお、本研究における「自己評価の適正化」とは、生徒が自身の作業への取組を、事前に共有された評価基準に基づいて振り返り、その評価結果に納得している状態とする。

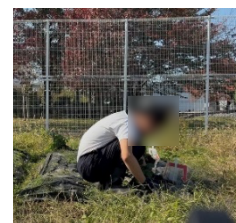
### 2 具体的な取組

#### (1) 活動中の支援

活動中の支援として、作業の範囲と順序を視覚的に示し、自分の活動量を確認できる環境を整えた。

##### ①種まき作業

畝の上に矢印を複数設置し、それぞれに番号を付けた。矢印は、種まきのエリアを示すものである。生徒は「矢印の範囲に種をまく → 終わったら矢印を抜く → 次の番号の矢印の範囲へ進む」という流れで作業を行った。



##### ②除草作業

除草範囲にケンステップを複数設置し、それぞれに番号を付けた。ケンステップの中の草を取り切ったら終わりとし、種まき作業のときと同様に「1番が終わったら2番へ」という順序を辿って作業に取り組んだ。

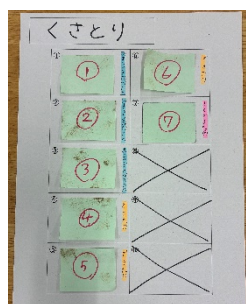


その結果、自ら作業の進捗を報告する場面が見られるようになり、「どこまで取り組めたか」を自

分で把握する様子が確認された。自分の作業量を意識して確認できるようになったことで、自己評価の根拠となる情報を生徒自身もつことが可能となった。

## (2) 活動前後の支援

活動前には、「エリア5までできたら『できた』」「エリア7（最後）までできたら『よくできた』」といった評価基準を提示し、教員と一緒に確認を行った。



活動後には、「自分が何番までできたか」と「その結果はどの評価に当てはまるか」を教員と一緒に確認しながら自己評価を行った。

これにより、生徒は自分の作業量を基に評価を選ぶという形で自己評価を行えるようになった。

## (3) 行動記録

本研究における自己評価の主な判断基準は、生徒が自分で把握した作業量であるが、それに加えて、活動への取組の変化を客観的に捉えるため、補助的に行動記録を行った。

活動中の様子をビデオで記録し、15秒ごとに「作業をしている」「一時的に止まっている」「他に注意が向いた」「作業をしていない」の4つの行動カテゴリーに分類して分析を行った。これにより、支援前後における作業従事率の変化を把握した。

支援を行う前後の様子を比較した結果、支援後には、「作業をしている」「少し止まっている」といった行動が増加し、「ほかに注意が向いた」「作業をしていない」といった行動は減少していることが確認された。

# 3 成果と課題

## (1) 成果

本研究を通して、「自分がどこまで取り組めたか」という事実を基に、評価を選択する姿が見られるようになった。活動前に示した評価基準と、自分の作業量を結びつけて振り返ったことで、自

己評価が根拠をもったものとなり、生徒自身がその評価結果に納得している様子が確認された。

また、活動中に作業範囲や進捗が可視化されたことで、「次に何をすればよいか」「どこまで進んだか」を自分で判断しながら取り組む姿が増えた。行動記録の分析からも、「作業をしている」「一時的に止まっている」といった行動が増加しており、指示を待っている状態や完全に止まる時間が減少したことが確認できた。

以上の結果から、①自分が取り組んだ作業量を基に自己評価を行えるようになったこと、②定量的な評価基準を設定したことにより、主体的な活動参加へとつながったことが確認された。

自己評価の適正化を目的とした支援は、単に評価の仕方を変えることにとどまらず、「どこまで」「何を」取り組めばよいのかを明確にする働きをもっていたと言える。それが活動に見通しをもって取り組む姿や、自ら行動を調整しようとする姿へとつながったと考える。

## (2) 課題

本研究を開始して以降、生徒は「よくできた」の評価に値する作業量に取り組むことができている。自己評価は全て「よくできた」となっている。本生徒は、もともと「よくできた」以外の評価に抵抗を示していたという経緯があるため、作業量が十分でなかった場合においても、「よくできた」以外の評価を受け入れて、自ら適切に評価できるかについては今後の検証が必要である。

また、自己を振り返る方法として、生徒の作業の様子を動画で提示し、生徒の姿をもとに適切な作業方法とそうでない方法の確認を行った。生徒が自身の行動を振り返る時間を設けたところ、正確性の向上に効果が見られた。正確性を関連させた自己評価の仕方については、今後も検討していく必要がある。

研究報告 11

# 「自己肯定感を高める指導の実践」

長谷川 秀丸

## ■ 中学部第2学年

### 1 研究の背景とねらい

#### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、中学部2年生の知的障害のある男子である。日常生活面においては、概ね自立している。コミュニケーション面においては、簡単な会話をすることができる。自分の要求なども、単語で伝えることができる。友達に対しても、自分から歩み寄って一緒に遊んだり、談笑したりする様子が見られる。

対象生徒の課題として、自己肯定感が低く、初めて取り組むことに強い不安や緊張感をもったり、失敗を恐れて活動が消極的になったりする。また、それらの不安感や緊張感を他の活動時に引きずることもある。

#### (2) 研究の目的

自己肯定感を高くもつことや自信をもって行動することにおいて、成功体験を積むことが有効であると考えている。一概に「できた」、「わかった」という成功体験だけではなく、以下の4つの視点をもって成功体験へと繋げることが、自己肯定感を高め、自信をもつことに繋がると考えた。

##### ①見通しの確保

本人に分かりやすく、見通しがもてる活動内容を設定する。

##### ②スモールステップ

小さい目標を達成することで、達成感を得る経験を感じる。この際に結果だけでなく、過程の評価もする。

##### ③自己決定の場の設定

選択肢を提示したり、意思を確認したりして、本人が決める場面を設定する。

##### ④貢献感・モチベーション

明確な役割の提示、得意なことを取り入れて、貢献感やモチベーションを高めて活動に取り組めるようにする。

以上4点を授業単元に設定し、より自己肯定感を高めたり、行動が変容したりすることに対してどのように影響するかを明らかにする。

### 2 具体的な取組

#### (1) 研究内容

本学級の生活単元学習では、年間テーマを「埼玉」に設定し、埼玉県の魅力を発信・表現する「埼玉物産展をひらこう」を最終目標にした。下記①～④は、この単元において自己肯定感を高めたり、自信をもって行動したりすることの工夫等である。単元内で行動観察を行い、授業者間で生徒の変容を捉え、振り返り、支援や指導の妥当性を検討する。

##### ①見通しの確保

単元ごとに、「○月△日ウッドマグネット作り」など活動日・活動内容一覧を授業の最初に提示する。役割や係も明確に示し、活動内容の理解を促す。分からないときや困った時に、言葉をかけた後、手本を提示したりして不安を軽減して取り組めるようにする。

##### ②スモールステップ

授業、活動時に確実に達成可能な目標設定を行う。「○○を何個作る」、「○分間、活動に取り組む」など活動量や時間など設定したり、「指定された範囲の色を塗る」など視覚的に分かりやすい目標を設定したりする。必要に応じて量や時間を確認し、対象生徒自身が「できそう」、「やってみよう」と感じる目標を設定する。また、取り組んでいる

姿も具体的に称賛することで、目標達成に向けた意欲をもてるようにする。

### ③自己決定の場の設定

係や分担を決める時や製作物が複数ある時など、自分の意思で決める場面を設定する。自分の興味関心のあること、得意なことが選択できることにより、不安感や抵抗感を減らして活動に向き合うことをねらいとする。

### ④貢献感・モチベーション

貢献感を感じるために、様々な場面で明確な役割を設定する。活動終了後に教員や友達から具体的に評価・称賛される場も設定する。それにより、自分自身のがんばりが適切に評価される経験を積み、達成感や喜びに繋がる。また、感謝・称賛される経験を積み重ねることで、次の活動へのモチベーションへと繋げる。

## (2) 生徒の姿の変容

毎時「〇月〇日やること」の計画一覧を提示することで見通しをもつと同時に、自分から「今日は〇〇をやるのですね。」という発言があり、気持ちに余裕を感じる場面や不安感・抵抗感なく活動に取り組む姿見られた。また、活動や役割の選択肢を提示したり、見本を示したりすることでより具体的な活動内容をイメージして、興味関心をもって取り組むことができた。言葉がけにおいては、「〇〇君なら上手にできるよ」、「これは得意だから、きつとうまくいくよ」など、前向きな言葉をかけることで、より抵抗感や不安感を軽減させ、前向きに取り組む姿も見られた。そして、活動や授業の終わりの振り返り時に、成果物だけではなく、がんばっている姿、他の生徒の手本となる場面など評価した。普段の返事は小さい声ではあるが、評価されている時は大きく返事をしたり、明るい表情を見せたりすることもあった。友達からの評価も取り入れ、称賛されると嬉しそうに返答する姿もあった。また、以前は自己の振り返り・自己評価において、「〇〇が楽しかったです。」で終わっていたが、難しかったことや頑張ったこと、

挑戦してみたいことなど表出するようになった。教員の評価・称賛に加え、生徒同士の評価・称賛があることで、より自信をもって行動する場面や自己の気づきが増えたと考えられた。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

今回、自己肯定感を高めるための指導の実践において4つの視点の成果をまとめる。

①本人に分かりやすく、日にち、イラストを入れた全体の活動計画は見通しをもつと同時に不安感を軽減させる。また、その中で自分のやりたいことや楽しみにしていることがある場合に、意欲に繋がる。

②スモールステップは、本人ができたと感じる経験を積む上で重要と考える。できた、わかったという経験を多く積み、適切に評価・称賛されることでより自信をもつことに繋がる。

③自己決定の場の設定は、自分でやってみたいこと興味あることの意味や判断を自分で行うことに繋がる。対象生徒は、自分の考えを表出することに課題はあったが、決定できる場を理解することでやりたいこと苦手なことなど自己表出する場面が増えた。その結果、活動により前向きに自信をもつことになったと考える。

④生徒の実態に応じた役割を設定すること、教員や友達から称賛されることでチームと意識をもち、貢献感へと繋がる。貢献感が高まると、自然とモチベーションの維持にも繋がる。

### (2) 課題

自己肯定感を高める4つの視点は効果的であった。しかし、授業内で役割や活動が明確に設定された場面に限定されていた。家庭やデイサービスなどの学校外でも同様の視点を共有・連携することで、より自己肯定感が高まると考える。

研究報告 12

「自己評価を次の活動へつなげる評価の支援・方法」

鈴木 健太

■ 中学部第3学年

1 研究の背景とねらい

(1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、中学部第3学年に在籍する自閉スペクトラム症のある男子生徒である。手先が器用であり、作業等のやり方を理解すれば、意欲をもって継続的に取り組むことができる。一方で、言語による表現や活動に対する自己評価には課題が見られた。活動を振り返る場面では、「がんばりました」等の定型的な表現や、行った事実を羅列するにとどまり、自身が行った活動を具体的に想起し、言葉として表出することに困難さがある。そのため、目標設定においても自身の課題に基づいた設定が困難で、提示された内容を模写するなどの受動的な目標になることが多かった。

生徒が本来もっている意欲や技能をさらに高め、主体的に作業へ向かう姿勢を育むためには、自らの活動を適切に振り返り、それを次の活動へ生かす具体的な手立てが必要であると考えた。

(2) 研究の目的

本研究は、自己評価を「次の目標立て」へと有効につなげるための支援の在り方を検討することを目的とする。そのため、ワークシートの工夫や教員の意図的な問いかけによって「振り返りの視点」を明確にし、生徒自身が頑張ったことや自らの課題や失敗に具体的に気づけるよう支援を行う。自身の活動を客観的に捉え、その気づきを基に目標を自分で決定するプロセス（PDCA サイクル）の確立を目指す。この過程を通して、将来の生活にもつながる自ら課題に向き合い、解決しようとする力を育みたい。

2 具体的な取組

(1) 研究内容

①対象と期間

- ・期間：12月1日～12月13日（計11日間）
- ・場面：校内実習（空き缶リサイクル・ミシン縫い）における活動の振り返りと翌日の目標設定の時間

②実践の手立て

本研究では、実習期間の前半（1日～5日）と後半（8日～13日）で、支援の仕方を変え、ワークシートの記述を中心とした自己評価と目標設定の変化を記録した。

- ・前半：自由記述を中心とした実践

従来のワークシートを使用し、「今日の目標」「仕事内容」「評価・感想」の欄を設定した。自己評価は3段階（よくできた◎・できた○・できなかった△）の記号選択に加え、「できたこと・次がんばりたいこと」を自由記述する形式とした。

- ・後半：振り返る際の視点の提示と教員からの質問による自己評価の具体化を中心とした実践

自己評価を次の目標へ有効につなげるため、以下の2点の変更を行った。

ア. ワークシートの改善（選択肢の提示）

目標設定の際ヒントとなるように、実習全体の目標（①最後までつづける、②報告・相談、③丁寧さ）を明示し、そこから選択・参照できるように書式を変更した。

イ. 振り返り時の教員の支援（質問の工夫）

記入前に「何を」「どのように」「どのくらい」できたかという具体的な質問を行った。活動中の様子を参考に、具体的に想起できるような質

問を行い、ワークシートへの記入を促した。

## (2) 生徒の姿の変容

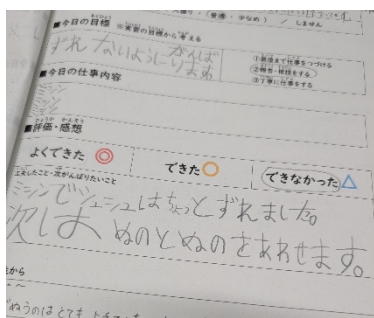
前半の振り返りでは「頑張りました」「集中してできました」といった、抽象的な感想が多かった。しかし、後半では、「シュシュはちょっとずれました」「報告は忘れたけど頑張りました」との記述が



見られ、単なる「できた・できなかった」ではなく、失敗や課題を言語化できるようになった。

また、振り返りが具体的になったことで、目標設定にも変化が見られた。前半は、「手を止めずに」「最後までつづける」など取り組み方の目標が中心であったが、後半は、ミシン縫いで布のずれを認識した後は「ぬのとぬのを合わせます」、報告忘れを反省した翌日には「報告を忘れないように」など自身の課題に基づいた具体的な行動目標となった。

実践を行う中で、自身が立てた目標に対する意識の変化を感じられるようになった。特に12月13日には、前日に立てた目標を受けて「報告をい



## 3 成果と課題

### (1) 成果

本実践を通して、以下の3点の成果が見られた。

#### ①自己評価の具体化

実習後半において、教員が「何を・どのように・どのくらい」という視点で問いかけたことで、生徒は自身の活動を客観的に捉えられるようになった。これまで「頑張った」「集中した」という抽

象的な感想にとどまっていた記述が、「シュシュがずれた」「報告を忘れた」といった事実に基づき具体的な振り返りへと変容した。

#### ②具体的な行動目標の立案

自己評価が具体化されたことに伴い、目標設定の質も向上した。ワークシートに示した実習全体の目標（選択肢）をヒントにしつつ、「ぬのとぬのを合わせる」「報告を忘れない」など、自身の課題を解決するための具体的な行動目標を立てられるようになった。

#### ③「振り返り」から「目標設定」へ

「具体的な振り返り」を行うことで、そこから必然的に「次の具体的な目標」が導き出されるとい

## (2) 課題

一方で、以下の課題が明らかになった。

#### ①自律的な学びの育成

今回の結果は、ワークシートによる視点の提示に加え、教員の発問による評価の具体化によるところが大きいと考える。今後は、教員の問いかけがなくとも、生徒自身が自律的に「何を・どのように」という視点をもって振り返ることができるようにしていく必要がある。そのためには、教員の支援を段階的に減らしていくことを前提に、ワークシートのさらなる改善や活動中の写真や動画を活用した視覚的な振り返りなど、生徒が自分自身で振り返ることができる新たな手立てを検討したい。

#### ②様々な学習場面への汎化

本実践は、「校内実習」という、一定期間同じ仕事を繰り返す授業の中で行われたため、前時の反省を次時に活かしやすかった。今後は、他の単元や活動内容が変化する場面においても、同様に自己評価と目標設定を連動させ、学びを深められるような汎用性のある支援方法を確立することが求められる。

研究報告 13

# 「自己調整学習を取り入れた実践」

福士 夏実

## ■ 中学部第3学年

### 1 研究の背景とねらい

#### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、軽度知的障害を有する中学部3年生の女子生徒である。見通しをもって取り組める活動では主体的な姿が見られる一方で、活動に慣れてくると自分の思い込みで作業を進めてしまうことがあった。また、困ったときに助けを求めることが苦手で、間違いがあった場面でも自力で対処しようとする傾向がみられていた。

本実践で行ったミシンを使った活動など、ものづくりを好み、意欲的に取り組むことができる。指先を使う作業への興味は高いが、力加減の調整や細かい動きを伴う作業は得意ではない。これらの実態を踏まえ、ミシンを使った製作活動を通して、自分の作業のペースややりやすさ、製品等の仕上がりを意識しながら取り組めるようになることを目指したいと考えた。

#### (2) 研究の目的

本研究の目的は、自己調整学習の考え方を取り入れ、生徒自身が自分の学びや生活を主体的に進める力を育てられるようにすることである。

自己調整学習の研究者であるジーマーマンによると「自ら学べる子ども」は、自分の学びの過程を見通し・実行・振り返りの3段階にわたるサイクルを回して学んでいるとされている。

自己調整学習を取り入れることで、次のような効果があると考えられる。

- ・自分の得意・不得意を理解し、見通しをもって学習に取り組めるようになる
- ・「できた」「がんばった」といった学習の成果を自ら実感し、達成感を得られるようになる
- ・教師の指示に依存するのではなく、自ら考えて行動する力が育つ

本研究では、授業の中に自己調整学習の3段階、すなわち

- ① 予期段階（目標の設定）
- ② 遂行段階（取り組みのモニタリング）
- ③ 自己省察段階（結果の評価と振り返り）

を位置付ける。

これらの段階を踏まえた学習活動を通して、生徒が自分で考え、学びを調整・コントロールする力の育成を目指す。

### 2 具体的な取組

#### (1) 研究内容

本研究では、生活単元学習「校内実習をがんばろう」の実践を対象として、自己調整学習の3段階（①予期段階、②遂行段階、③自己省察段階）を授業構成に位置付け、生徒が自分の学びを見通し、調整しながら取り組む姿を引き出すことを目指した。まず、校内実習1週目では、午前と午後の2回、活動前にそれぞれ目標を設定し、活動後に振り返りを行うサイクルで取り組んだ。目標設定は「自分が今日頑張りたいこと」を生徒自身が考える形式とし、振り返りは「よくできた／できた／あまりできなかった／できなかった」の4段階で自己評価を行った。その際、口頭で生徒の言葉を引き出しながら、どのような場面で達成感や課題を感じたのかを確認した。午前中の振り返りを踏まえ、午後の目標を生徒自身が再設定できるようにした。しかし、製作から時間が経過しており、振り返りの内容から十分に振り返りが行われていないと感じたため、校内実習2週目では自己省察のタイミングを変更し、1つの製品が完成するごとに振り返りを行い、製作品を用いることで、生徒が行動の結果を視覚的に捉えられるように

した。振り返りでは、良かったところ、改善したところ、次がんばりたいことの3点を口頭で確認し、次の作業に生かせるようにした。

このように、振り返りのタイミングや方法を工夫しながら、予期 → 遂行 → 自己省察の一連の流れを授業に組み込み、生徒が自分の行動を見つめ、次にどう生かすかを考える姿の育成を図った。

## (2) 生徒の姿の変容

校内実習1週目は、生徒自身が活動内容と結びついた具体的な目標を設定することは難しく、振り返りの場面でも「できた／できなかった」といった表面的な評価にとどまる様子が見られ、自己調整に関わる大きな変容は見られなかった。

一方、1つの製品が完成するごとに振り返りを行う構造に変更してからは、自分の活動を具体的に振り返り、次に生かそうとする姿が見られるようになった。活動の結果を実物で確認しながら振り返ることで、自分の行動をより客観的に捉えることができるようになり、良かった点や改善点を自分の言葉で伝える場面が増えていった。また、「作り方カードはいらない」と自ら言う場面もあった。同じ製品を繰り返し作製する中で、自信をもったと考えられる。しかし、作り方カードを見ずに作業を進めると、縫う場所を間違ふミスがあった。振り返りでその理由を尋ねると、「縫う場所がわからなくなってしまった」と自ら課題を言語化することができた。教員が「縫う場所がわかるように線を引こうか」と提案すると、「そうしてほしい」と応じ、次回から線を引いた布を用いることで、間違わずに線の上を真っすぐ縫えるようになった。課題を自覚し、支援を受け入れ、次の行動に生かすという自己調整の姿が育ってきた様子が見られた。また、端から1cmの縫い代を2cmで縫った際に、自分で間違えたことに気づき、教員に「糸を取ってください」と報告する場面も見られた。また、仕上がりの判断ができるようになり、「まっすぐ縫えていないからやり直したい」と自ら申し出る姿も増えていった。出来栄への

意識が高まり、自分の行動を評価し、より良い状態を目指して修正しようとしているようであった。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

自己調整学習の3段階を授業構成に位置付け、活動を区切って振り返る仕組みを取り入れたことで、自分の学びをより具体的に捉えることができるようになったと考えられる。特に、製品が完成するごとに振り返る授業構造ことにより、「どこがよくできたのか」「なぜ間違えたのか」といったことを具体的に、自分の言葉で説明できるようになった。また、間違いに気付いて自ら報告したり、支援の提案を受け入れて次の作業に生かしたりするなど、柔軟に対応しながら、活動に取り組む姿も育っていった。

これらの姿は、自己調整学習の考え方を取り入れた構造化された学習が、生徒の内的な気付きや自律的な行動の選択を促し、学びを自ら調整する力の育成につながったことを示していると考えられる。

### (2) 課題

本実践のように同じ活動を繰り返し、振り返りを次に生かせる単元・授業では、自己調整学習の3段階（予期・遂行・自己省察）を組み込みやすい。しかし、毎回活動内容が変わる学習では、3段階をどの場面に位置付けるか判断が難しく、授業構成に工夫が必要となる。また、今回の対象生徒は振り返りを言語化しやすかったが、言葉で考えを表現することが難しい生徒の場合、言語的な振り返りだけでは自己調整の姿が捉えにくい。したがって、写真・実物・チェックリストなど視覚的・非言語的な振り返り手段の導入や、変容をみとめるための柔軟な視点が求められる。

今後は、多様な生徒が自己調整に取り組めるよう、振り返り方法の工夫と授業構成の検討が課題である。

研究報告 14

# 「主体的に学習に取り組む姿を引き出す作業学習について」

柳瀬 貴之

## ■ 中学部農園芸班

### 1 研究の背景とねらい

#### (1) 対象生徒の実態等

農園芸班の作業は、土づくり、植え、水やり、収穫など多様な工程からなっており、作物の種類や生育状況、天候に応じて作業内容を判断する必要があるという特性をもつ。そのため、作物が「どのような状態か」「次に何をすればよいか」を自ら考えて作業をする力が求められる。一方で、作物によって判断の視点が明確でないため、作業への取り組みが受動的になりやすいという課題もある。実際の作業場面では、安全面や効率を重視するあまり、教師が作業内容を細かく口頭で指示し、生徒はその指示に従って作業を進める形になりやすかった。その結果、農園芸班のもつ「判断を要する作業特性」が十分に生かされず、生徒の主体性の育成につながりにくいという課題が見られた。

本研究は、中学部に在籍する生徒1名(2年)を対象とし実践を分析する。対象生徒は、日常の学校生活や作業学習において意欲的に取り組む姿が多く見られ、新しい活動に対しても前向きな態度を示すことが多い。一方で、その日の作業全体の見通しがもちにくい場合や、やり方に対する不安が生じた際には、動きが止まったり、教員の指示を待ち続けたりする様子が見られた。対象生徒にとって、農園芸作業は意欲をもって取り組める活動である一方、見通しや判断の手がかりが不足すると不安が強くなり、主体的な行動につながりにくい活動であると考えられた。

#### (2) 研究の目的

本研究では、中学部農園芸班の作業特性を踏まえ、UDL (Universal Design for Learning) ガイドライン 3.0 (CAST.2024)に示されている三つの原則である「提示のために多様な方法をデザイン

する」「行動と表現のために多様な方法をデザインする」「取り組みのために多様な方法をデザインする」に基づいた学習環境の工夫を行うこととした。これにより、対象生徒が作業の見通しを持ち、自分で判断・選択しながら主体的に作業学習へ取り組む姿を育成するとともに、農園芸班の作業における UDL の有効性について検討することを目的とした。

### 2 具体的な取組

#### 研究内容、子どもの姿の変容

本実践では、UDL ガイドラインの3原則に基づき、農園芸作業の学習環境を整備した。括弧内の数字は、UDL ガイドラインにある「考慮のポイント」を示す。

##### ① 提示のために多様な方法をデザインする

作業の見通しをもてるようにするための、作業のスケジュールをプリントおよびタブレットで提示した。対象生徒は、「屋外で見やすい」とプリントを選択し、作業の進行具合を確認できるようにした。実践当初、対象生徒は作業開始前に不安を示し、教員の説明を繰り返し求める様子が見られたが、スケジュールを確認することで次の活動を理解し、落ち着いて作業に取り組めるようになった。(1.2)

また、文字とイラストを取り入れた作業フローチャートを作成し、「作物の元気がない時は」「土が乾いている時は」「根菜が土から出てしまっている時は」など判断の視点をイラストと文字で視覚的に示した。当初はフローチャートを教員と一緒に確認していたが、次第に自分から作物の状態を確認し、フローチャートを見ながら次の作業を選択する姿が見られるようになった。(2.5) さら

に、一つの作物で得た判断の視点を他の作物にも生かし、これまでに行った作業を思い出しながら作業を進める様子が見られた。(3.1)

### ②行動と表現のために多様な方法をデザインする

作業日誌については、紙とタブレットの両方を用意した。対象生徒はタブレットを選択し、写真やイラストを活用しながら、その日の目標、作業内容、感想や反省を自分の言葉で記録した。実践を重ねる中で、記述内容が具体的になり、次の作業に向けた目標を自分で設定する姿が見られるようになった。(5.2) (8.5)

作業のスケジュールや作業手順カードにチェックを入れ、作業の完了を可視化した。作業が終わったことを自分で確認できる環境を整えたことで、対象生徒は達成感を得た様子で作業に取り組むことができた。また、不安を感じた際に自分で立て直すことができるような選択肢を提示した。作業中に迷ったり不安を感じたりした場合には、「作業フローチャートを確認する」「作物の状態をもう一度観察する」「教員に確認する」といった対応方法をあらかじめ示した。これにより、対象生徒は自分で次の行動を選択できるようになり、作業の中断や停滞が減少した(6.2)。

### ③取り組みのために多様な方法をデザインする

畑を耕す際に鍬を使用するかスコップを使用するか、園芸用ポットに土を入れる際にシャベルを使用するか手ですくって入れるかといったように、作業に使用する道具を複数提示し、対象生徒が自分で選択できるようにした。経験のない作業の際にも、自分で使用したい方の道具を考え、選択し作業に取りかかる姿が定着していった(7.1)。

育てた作物を最終的に近隣の公民館にて本校保護者や地域の方々に頒布するというゴールまでの計画を単元開始前に示し、その日に行う作業の意義や価値を理解できるようにし、目的を明確にして取り組んだ。対象生徒は、「あと何回で頒布会だ」「頒布会のために頑張る」など発言し、何の

ために作業に取り組んでいるのかを理解し意欲の向上に繋げることができていた(6.1) (8.1)。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

本実践を通して、UDLの3原則に基づいた学習環境の工夫が、作業学習における主体的な取り組みを促すことが示唆された。作業の見通しや判断の視点を視覚的に提示することで、教員の指示を待つのではなく、自分で考えて行動する姿が見られるようになったと考えられる。また、作業の進め方や区切り方を選択できることで、集中力を維持しながら作業に取り組むことが可能となった。

これらの支援を通して、対象生徒は作業に対する見通しと安心感をもって取り組むことができるようになった。作業を「指示されて行う」ことに加えて「自分で考えて進める」として捉えられるようになったことは、主体的に作業学習に取り組むことへの大きな変容であると考えられる。以上のことから、取り組みに関する多様な方法の提供は、生徒の意欲や集中の持続を支える有効な支援であることが示唆された。農園芸班の作業という特性を生かし、提示・行動・取り組みの方法に多様性をもたせることは、作業学習全体の質の向上につながると考えられる。

### (2) 課題

本研究は対象生徒1名の事例であり、成果の一般化には限界がある。また、フローチャートやタブレットの活用には準備や環境整備が必要であり、指導者側の工夫と継続的な検討が課題として挙げられる。

今後は、本実践で得られた知見を他の生徒や集団での作業学習に展開し、UDLの視点に基づく農園芸作業のあり方について検討を進めていきたい。

#### 引用文献

・CAST(2024) . Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.(日本語訳 学びのユニバーサルデザインガイドライン 3.0



## 第 4 章

### 高等部 研究報告

# 「自己評価を取り入れた作業学習の実践

## —技術と態度の向上を目指して—

平田 祐也

### ■高等部メンテナンス班

## 1 研究の背景とねらい

### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、高等部2年に在籍する生徒である。日常のコミュニケーションを図ることができ、手順通りに作業を進めることが得意である。一方で、急な指示や質問に応じること、初めての場所や活動には抵抗が強く、不安やプレッシャーが身体症状に現れやすいという実態である。

メンテナンス班においては、清掃道具の使い方や手順の理解が早く、慣れた場所の清掃を一人で正確に行うことができた。しかし、後期から取り組み始めた出張清掃では、ゴミの取り残しに付くことが難しい、手順を頻繁に教員に確認するといった姿が見られた。気候や校外実習前の緊張感から起こる不調も重なったが、慣れない場所での作業や慣れない人とのやりとりの困難さが顕著に表れていた。

### (2) 研究の目的

本研究は、対象生徒のメンテナンス班での清掃活動における、作業技術及び態度の向上を目的としている。対象生徒の課題が顕著に見られた出張清掃場面において、ゴミや汚れを残さない確実性と、清掃場所にいる人と必要なコミュニケーションを図ることの2つについて、技術及び態度の向上を目指した。

本研究を進めるにあたり、目標設定と自己評価を行う「振り返りシート」と、清掃の作業状況の確認を行う「清掃チェックシート」を活用した。

「振り返りシート」は前期から活用しているが、ゴミが残っている状況で「◎」の自己評価を行っ

ており、作業内容と自己評価が一致しない状況が見られた。そのため、「振り返りシート」の内容を見直し、自己評価を改善することで、技術及び態度の向上を目指した。

## 2 具体的な取組

### (1) 研究内容

出張清掃の授業の流れを、①目標設定②清掃③清掃状況の確認④自己評価及び振り返りとし、取り組んだ。技術及び態度の向上は、授業場面での見取りと振り返りシートの記述内容で評価することとした。①と④で振り返りシート（資料1）、③で清掃チェックシート（資料2）を活用した。

資料1 振り返りシート

メンテナンス班		清掃のプロになるシート	
今日の清掃場所			
ゆか	まど	つくえ	
後継の目標			
任された作業を最後までやりきることができる。			
適切な態度・タイミングで報告や確認ができる。			

資料2 清掃チェックシート

事務室	
①床	<input type="checkbox"/> ゴミがない。(角・壁際) <input type="checkbox"/> どかしたものを もどした。
②内窓	<input type="checkbox"/> 汚れ・水が 残っていない。 <input type="checkbox"/> どかしたものを もどした。
③片付け	<input type="checkbox"/> 道具忘れがない。
担当者	/
責任者サイン	

## (2) 生徒の姿の変容

### ①清掃の確実性

清掃チェックシートを活用し、床、内窓など一つの清掃個所が終わるたびにゴミの取り残しなどを確認することで、自分で取り残しに気づいてゴミを取り直す姿が見られた。

前単元では、落ちているゴミに気が付かない、取り残しを指摘されても認められないということが見られたが、本単元においては、清掃後のチェックを見越して、清掃している段階から壁際や角を注意深く見る様子が見られた。

振り返りシートでは、当初は「最後まで取り組む」や「集中して取り組む」といった抽象的な振り返りが多く見られたが、作業中の言葉かけや自己評価の際に教員と一緒に振り返りを行うことを続けるうちに、「すみずみまでほうきをはきました」や「せまいつうろもすみずみまではく」など、具体的な取り組みについての記述が見られるようになった。



### ②やりとり

清掃中の主なやり取りは、仕事をしている職員に声をかけて机下や足元の清掃をするというものであった。単元当初は、かける言葉を事前に教員に確認する、タイミングがつかめずに時間がかかるということが見られた。毎回やり取りが必要な場面を設定し取り組む中で、声をかけることがスムーズになっただけでなく、清掃をしながら声をかける職員の様子を確認する、タイミングが合わない時は別の箇所の清掃をしながら待つ、といった姿が見られた。

振り返りシートでは、前単元の「相



手の目を見て報告できた」や「自分から挨拶をする」といった内容から、「足元を掃除するときの言葉を考えた」や「電話しているときに待つてから声をかけることができた」といった具体的なやり取りについての記述が見られるようになった。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

本実践では、振り返りシートと清掃チェックシートを活用し、自己評価を取り入れた指導を行った。その結果、対象生徒は清掃の取り残しに自ら気づき修正するなど、清掃の確実性が向上した。清掃後のチェックを見通して作業中から壁際や角に注意を向ける姿が見られ、作業内容と自己評価の一致も図られるようになった。

また、清掃中のやり取りにおいては、相手の状況を見ながら声をかける、待つといった行動が見られるようになり、やり取りが円滑になった。振り返りの記述も抽象的な内容から具体的な行動を振り返る内容へと変化しており、自己評価を通して作業技術や態度を意識する力が高まったと考えられる。

### (2) 課題

一方で、自己評価は教員の支援を要する場面も多い段階であり、今後、自立的に行う段階に導いていきたい。評価項目や振り返りの視点をさらに精選し、主体的な振り返りにつなげていく必要がある。

また、本実践は出張清掃に限定されており、他の作業学習や校外実習への般化については今後も支援を継続することが必要である。加えて、想定外のやり取りにその場で判断して対応することはまだ難しいため、多様な場面を想定した設定を通して柔軟な対応力の育成を図るようにしたい。

研究報告 16

# 「知的障害のある生徒の自発的な報告行動を促すための学びのユニバーサルデザインを取り入れた授業実践」

鈴木 隆生

■高等部第2学年

## 1 研究の背景とねらい

### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は高等部2年生に在籍している軽度知的障害がある生徒である。右半身に軽度の麻痺があり、手先の不器用さから、細かな作業に困難さがある。どのような作業にも積極的に手早くやろうとする傾向があり、「丁寧さ」に課題がある。

現場実習におけるねじの箱詰め作業においてねじを床に落とした際に、自ら報告をしなかった理由を尋ねられると「ミスをしたら怒られそうだから」と答えた。また、はさみで紙を切る作業時には線の上を正しく切断できていなくても「できました」と報告した。失敗や叱責を恐れる様子やミスをしたことに気づけていない場面が見られるなど、心理的・認知的な要因で自発的な報告行動に課題があると考えられた。

### (2) 研究の目的

「学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning, 以下UDL)」とは、すべての学習者にとってアクセスしやすく、インクルーシブで、公平で、挑戦しがいのある学習環境と学習経験をデザインするためのフレームワークであり (CAST,2024)、カリキュラムに潜む障壁を意図的に減らすようにデザインすることによって、すべての学習者が、意欲をもって、そして意味のある学習を行うことができるようにするものである (名越ら,2025)。フレームワークは3原則(取り組み、理解、行動と表現)によって整理されており、これらはUDLガイドライン 3.0 としてまとめられている。

本研究では、このUDLの考え方をを用いて授業設計を行い、対象生徒にとっての学びの障壁を減らすことで、ミスに自ら気づき、自発的に報告することを促すことを目的とする。

## 2 具体的な取組

### (1) 研究内容

UDLガイドライン3.0を基に対象生徒の学習上の障壁を検討し、学習への支援方法を(表1)にまとめた。この支援方法を現場実習の単元の中で実施し、対象生徒の活動の様子を観察し自発的な報告行動と関連するエピソードの記録をした。

表1 予想される障壁と支援方法

作業内容	予想される障壁	UDLガイドライン	支援方法
ハサミで紙を切る	正誤判断が困難	【知識を構築する】 ・パターン、重要事項、全体像、関係性を際立たせ、検討する(3.2)	・チェックのポイントを可視化
		【方略を開発する】 ・進歩を、モニタする力を高める(6.4)	・即時の教員と一緒に正誤判断
ねじの箱入れ	向きを揃えることが困難	【やりとり】 ・応答様式や学習の進め方や動きの多様性を尊重する(4.1)	・器具の使用
ねじの検品	検品時にチェックするポイントがわからない。	【知識を構築する】 ・パターン、重要事項、全体像、関係性を際立たせ、検討する(3.2)	・チェックポイントの可視化
作業全般	ミスを報告したくない	【興味やアイデンティティを大切にす】 ・バイアス、脅威を与えるもの、気を散らすものに対応する(7.4)	・ミスはしても大丈夫、仕方のないことと伝える。
	報告することを忘れてしまう	【方略を開発する】 ・意味のあるゴールを設定する(6.1)	・ルーブリック評価を行う。
	集中が続かない	【方略を開発する】 ・情報とリソースを整理する(6.3)	・目につくところに「報告」カードを掲示する。
		【興味やアイデンティティを大切にす】 ・選択と自主性を最適にする(7.1)	・作業を選択する余地を与える。
		【努力や粘り強さを維持する】 ・ゴールの意味と目的を明確にする(8.1)	・個数や成果を伝える ・グラフにして視覚的にわかりやすく成果を示す。

### (2) 生徒の姿の変容 (結果)

ハサミを使った作業では、正誤判断に障壁が予想された。そのため、確認するポイントを視覚的にわかりやすく提示した。確認する順にポイント

に番号を付け、どの点を確認するのかを文字で示した。また、切る紙のサイズを生徒が選択できるようにした。その結果、自らチェック項目に沿って確認をし、正誤判断が正しく行えるようになった。また、「小さい紙だとミスするので、大きい紙にします」と、自ら伝え、選択していた。

ねじの箱入れや検品の作業では、箱にねじを揃えて入れることや、検品することが難しいといった障壁が予想された。そのため、箱に入れる前にねじを揃えられる治具を用意した(図1)。対象生徒と使用方法を確認した上で、使用については本人が選択することとした。また、検品には、不良品として除外するねじの例(見本)と何がダメなのかを文字で記入したものを手元に置いておいた。その結果、ねじの箱入れにおいては、自分から治具を使用し、ねじを揃えて箱入れ作業に取り組むことができるようになり、除外するねじのポイントがわかると1本1本よく見て検品をする様子が見られるようになった。

報告については、作業開始時に、「ミスをしてでも報告ができれば丸」と伝えることで、各作業において、ミスがあると自分から教員に伝えることができるようになった。表2は対象生徒が、14日間、仕事開始から休憩時間まで90分間ごとに、ルーブリック評価した結果をまとめたものである。

上述の正誤判定の容易さへの支援やミスをして大丈夫であるといった雰囲気づくりによって自ら報告できるようになっていった。



図1 ネジの箱入れ治具

表2 ルーブリック評価の記録

	ミスを報告できなかった	言葉かけを受けて報告できた	ミスを自分から報告できた	ミスがなかった
1日目	○			
2日目	○			
3日目		○		
4日目		○		
5日目				○
6日目			○	
7日目			○	
8日目			○	
9日目			○	
10日目				○
11日目			○	
12日目				○
13日目				○
14日目			○	

### 3 成果と課題

#### (1) 成果

本研究では、UDL ガイドライン 3.0 に基づいて学習環境と支援方法を設計し、対象生徒の自発的な報告行動の変容を検討した。

その結果、確認すべきポイントを視覚的に明示し、作業条件や道具の選択を保障したうえで、ミスを肯定的に扱う評価を行ったことで、正誤判断に関する認知的負荷が軽減されたと考えられる。その結果、対象生徒が自ら作業を振り返り、ミスを報告する行動が安定して見られるようになるなど、一定の効果が示唆された。

#### (2) 課題

本研究は一事例を対象とした実践であり、結果の一般化には限界がある。また場面が変化した際の般化について十分に検討できていないこと、さらに報告行動の質的側面について詳細な分析に至っていない点が課題として挙げられる。今後もUDL に基づく授業実践が態度形成に与える影響について継続的に検討していく必要がある。

#### 引用文献

- CAST (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- 名越斉子・竹前セルズ奈津子・バーンズ亀山静子・川俣智路 (2025). 学習者エージェンシーを育むガイドライン 3.0 埼玉大学紀要教育学部 74(1),171-182.

研究報告 17

# 「現場実習における共行為者の存在による出来高数の向上」

渡部 真由子

## ■ 高等部現場実習（組み立て班）

### 1 研究の背景とねらい

#### (1) 対象児童/生徒の実態等

対象生徒は、高等部に在籍する生徒3名である。生徒Eは高等部1年男子で、知的障害である。生徒Oは高等部2年女子でダウン症候群の診断を受けている。生徒Vは高等部3年女子でダウン症候群の診断を受けている。3名とも、一人で細かい作業はできるが、一つの作業に安定したスピードで取り組むことには課題がある。

#### (2) 研究の目的

知的障害児・者の手作業の効率に対して、同じ作業を行う共行為者の存在が作業の出来高の向上につながるといわれている(葉石ら,2020)。そこで、本研究では、共行為者とともにシャープペンの組み立て作業を行うことで組み立てのスピードが向上することを目指した。

### 2 具体的な取組

#### (1) 研究内容

生徒Eと生徒Vは5種類の材料を教室の前方に取りに行き、部品を一つずつ組み立てながらシャープペンを完成させた。最後に芯が出るか確認(芯出し)し、教員に検品を依頼する報告を行う(組み立て作業)。図1に部品の配置を示した。



図1 組み立て作業の概略

左上から右へ順に部品を組み立て、完成したシャープペンを右下のトレーに入れた。

生徒Oは芯筒に芯を2本ずつ入れる作業を行った(芯入れ)。図2に部品の配置を示した。



図2 芯入れ作業の概略

左手で芯筒を持ち、右手で芯を2本取り芯筒に入れた。芯を入れた筒は左の容器に入れた。

それぞれこの作業を30分間、生徒単独で行うSingle条件と、同じ作業を隣で行う共行為者が存在するDual条件とで実施した。Dual条件下では、共行為者は言葉かけすることなく生徒と同じ作業を行った。

実施手順としてはSingle条件を3セッション行った後、Dual条件を3セッション行って、作業の出来高の比較を行った。

生徒Eと生徒Vは30分間に組み立てた本数と、生徒Oは30分間に芯入れができた本数を記録した。

作業の様子を、タブレット端末を用いて録画した。録画データは後の分析に用いた。

#### (2) 生徒の姿の変容(結果)

各生徒の結果は以下のとおりである。(表1)

表1 各生徒のセッション毎の出来高数

		Single条件			Dual条件		
		セッション1	セッション2	セッション3	セッション4	セッション5	セッション6
生徒E	組み立て作業	15	15	13	17	15	17
生徒V	組み立て作業	6	7	5	7	6	8
生徒O	芯入れ作業	55	56	58	83	127	120

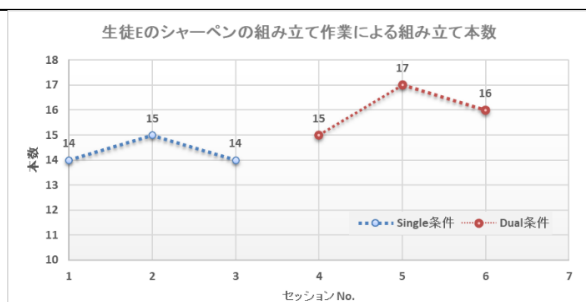


図3 生徒Eの出来高

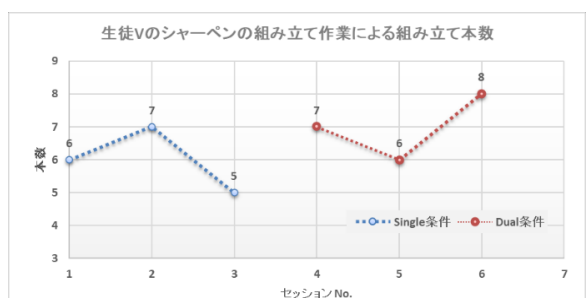


図4 生徒Vの出来高

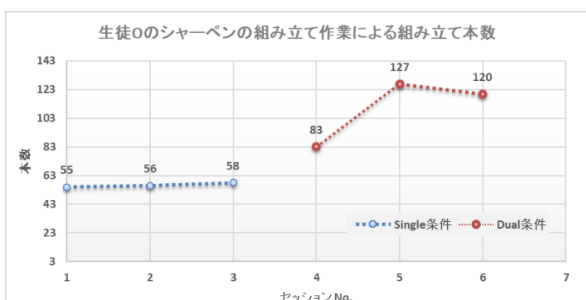


図5 生徒Oの出来高

生徒Eの結果は図3の通りである(Tau-u=0.88)。結果として、Dual条件はSingle条件に対して大きな変化があり、出来高数は上昇した。なお、生徒Eは共行為者とのDual条件時に作業スピードが上がることを自覚していた。

生徒Vの結果は図4の通りである(Tau-u=0.88)。結果として、Dual条件はSingle条件に対して非常に大きな変化があり、出来高数は上昇した。なお、ベースライン期のトレンドを考慮にいたした数値であるため、介入の効果が認められた。Single条件下では、自信のなさもあり作業中に迷いが生じる場面が多かったが、Dual条件下ではスムーズに組み立てを行っていた。

生徒Oの結果は図5の通りであり、出来高数はDual条件において大きく向上した。普段から気持ちの葛藤があり作業効率が不安定だが、共行為者

とともに作業を行うDual条件下では安心して取り組んでいる様子だった。

### 3 成果と課題

#### (1) 成果

本研究で実施したシャープペンの組み立て、芯入れの作業において、個々で差は見られたもののいずれも単独で作業を行うSingle条件よりも共行為者が存在するDual条件の成績のほうが高かった。Single条件、Dual条件を繰り返すうちに「隣で一緒に作業をしてくれていたほうが安心する」や「隣で一緒に作業をしてくれた方が集中できる」と発言もあり、作業効率を実感していた様子だった。他者と作業をしていく上で、作業に集中できなかったり、周りの状況に左右されたりした生徒も、隣で共行為者が同じ作業を行うことで集中力が保たれ作業効率が上がったのではないかと考えられる。この結果は、課題が本人の能力を大きく逸脱して困難なものでない限り、一緒に同じことを行う人がそばにいることが、知的障害者にとって十分に力を発揮する手助けとなることを示すという点で有意義であると言える。

#### (2) 課題

本研究では、共行為者の有無による作業効率の違いに着目したが、対象生徒の認知特性や不安傾向などの個人差との関連については十分に検討できていない。結果から、生徒によって出来高数の変化に差が見られたことから、共行為者の効果が一様ではない可能性が示唆される。今後は、現場実習における作業形態の違いと生徒の特性との関係を整理し、より効果的な支援の在り方について検討していく必要がある。

#### 参考・引用文献

葉石光一・池田吉史・大庭重治(2020)知的障害児者における手作業の速さおよび変動性に対する社会的促進効果.上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要,26,1-5.

# 「学校生活における不安への支援の実践

## ～行動観察シートを活用して～

峯岸 誠

### ■高等部第3学年

## 1 研究の背景とねらい

### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、高等部3年生の女子生徒である。対象生徒は学校生活に意欲的で、生徒会長を務め、明るく学校生活を送ることができる。しかしながら、日常の学校生活において、活動の開始時や環境が変化した際などに動けなくなり、思っていることを言語で伝えることが難しくなる、いわゆる「固まる」行動を示すことが多く見られる。この行動は、体育館やグラウンドなどの広い場所での活動や、見通しの立たない場面、情報量が多い状況で顕著に表れる。同じ場所や状況でも日によって反応が異なり、問題なく参加できた活動に、別の日には強い不安感を示すことがある。また、不安であることや不安の理由を話したり、教員の質問に答えたりすることもあるが、どのように気持ちを表現したらよいかわからずに固まってしまうこともある。

一方で、活動の手順や目的が明確に示され、行動の理由が理解できる場合やルーティン化された流れの中では、落ち着いて活動に取り組むことができる場面もある。さらに、壁際や隅、固定された物がある場所を好む傾向があり、身体を安定させられる環境に安心感を抱く様子がうかがえる。



また、集団活動の中では他者との関わりを楽しむ場面も多く、友人や教員とのやり取りを通して安心感を得る様子もうかがえる。個別支援と集団活動の

両方に配慮する必要がある。

以上のことから、対象生徒の「固まる」行動は、単なる意欲の低下ではなく、身体面と見通し、状況の理解等の困難さといった内的要因が大きく影響していると考えられた。

### (2) 研究の目的

本研究の目的は、対象生徒の「固まる」行動が生じる背景や状況を整理し、適切な支援の在り方を検討することである。これまで「不安なことを自分から相談できるようにする」ことを目標に取り組んできたものの、効果的な指導・支援の方法が見つからない状況があった。そこで、行動観察シートを用いた記録と振り返りを通して、支援者と対象生徒が困っていることを理解・共有し、有効な支援の在り方を検討することを目的とした。

## 2 具体的な取組

### (1) 研究内容

これまででは、対象生徒の「固まる」行動に対して、その都度教員が状況判断を行い、言葉かけや場所の調整などの支援を実施してきた。しかし、本人のニーズや支援の効果にばらつきがあり、「いつ、どのような支援が有効であったか」を整理する必要があると考えた。

そこで、これまでの「固まる」行動があった場面を振り返り、想定される原因等を行動(Action)、感情(Feeling)、背景(Context)、対応(Support)の4項目に整理した行動観察シート(図1)を作成した。

このシートは、「固まる」行動が見られた際に記録を行うために用いた。対象生徒が反応できる場合にはヒアリングも実施し、その内容を併せて記録することとした。本人の行動や、それに対する教員の感情や状況の推測、さらに対応について、学校生活の流れの中で効率的かつ短時間に記録できるよう、チェック形式で整理した。また、ヒアリングに対応しやすいよう、表現は分かりやすく易しいものとした。

( 月 日 曜日 )			
時 分 項 授業・時間・場面			
<b>行動 (Action):</b>			
<input type="checkbox"/> かたまる (反応なし)	<input type="checkbox"/> 首をかしげる	<input type="checkbox"/> 他( )	
<b>感情 (Feeling):</b> (心の中で起こっていること)			
<input type="checkbox"/> うまく言葉にできない	<input type="checkbox"/> 緊張・自信がない	<input type="checkbox"/> 疲れ	<input type="checkbox"/> こわい
<input type="checkbox"/> 不安 (受け入れてもらえないかもしれない)	<input type="checkbox"/> 困惑 (どうしていいかわからない)	<input type="checkbox"/> 他( )	
<b>背景 (Context):</b> (環境・状況・課題)			
<input type="checkbox"/> 指示が抽象的	<input type="checkbox"/> 急な予定の変更	<input type="checkbox"/> トイレ	<input type="checkbox"/> 言いづらい
<input type="checkbox"/> 見通し (次に何をやるのか、初めての場面)	<input type="checkbox"/> 難しい (課題の内容、言語化)	<input type="checkbox"/> 難しい (課題の内容、言語化)	
<input type="checkbox"/> 場所 ( )	<input type="checkbox"/> 課題や情報が多い		
<input type="checkbox"/> 他( )			
<b>対応 (Support):</b>			
<input type="checkbox"/> 席・場所の調整	<input type="checkbox"/> 別室	<input type="checkbox"/> タイマー	<input type="checkbox"/> 活動の順番を整理
<input type="checkbox"/> 選択肢の提示	<input type="checkbox"/> 一緒に活動	<input type="checkbox"/> 紙に書く	<input type="checkbox"/> 言葉かけのみ (本人に任せる)
<input type="checkbox"/> 他( )			

図1 行動観察シート

## (2) 生徒の姿の変容

行動観察シートに「感情 (心の中で起こっていること)」の選択肢を用意したことで、言葉での表現が難しい時に、生徒本人が自身の気持ちや状態をチェック項目 (選択肢) の中から視覚的に捉え、選択できるようになった。選択する際は、毎回複数の選択肢を選び、



「固まる」行動には見通しの不明確さ、場所への不安、課題・情報量の多さなど複数の要因が複合的に関与していることがわかった。また、シートを使うことで「ここは不安」「この場所が安心できる」といった意思表示を、教員の質問に簡単な言葉やうなずきなどで示す場面が増えた。直接的に「不

安です」と相談することは多くないものの、自身の状態を伝えようとする行動が見られ、「固まる」行動が続く場面は徐々に減少した。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

行動観察シートを用いた実践により、「固まる」行動は「不安や困惑の表れ」であることが明確になった。また、シートの記録を通して担任間で支援の有効性や状況を共有でき、対象生徒の実態を客観的に把握できるようになった。また、「自分から相談する」という目標の評価方法を、発話に限定せず、選択や確認といったものも自己表出として捉え直すことができ、生徒の実態に即した支援につなげることができた。当初は教員による記録用として考えていたが、対象生徒と共に心境や状況を確認しながら振り返ることで、本人の自己理解にもつながる有効な支援となった。

### (2) 今後の展望

不安の内容や安心できる条件は変化するため、支援者がすべてを事前に予測することは難しい。今後は卒業後の生活も見据えて学校外など様々な場面でも活用できるようなシートを検討することが課題である。また、生徒自身がより主体的に要望を表出したり支援を選択したりできるような支援の在り方についても検討が必要である。「～したい」「～してほしい」といった本人の意向を盛り込み、様々な不安を抱えながらも行動することを支えるための「行動調整シート」として発展させていくことが今後の課題として挙げられる。

## 研究報告 19

## 「重度知的障害のある生徒の漢字の読み、認識に関する一考察」

山下 倫大

## ■高等部第3学年

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 対象生徒の実態等

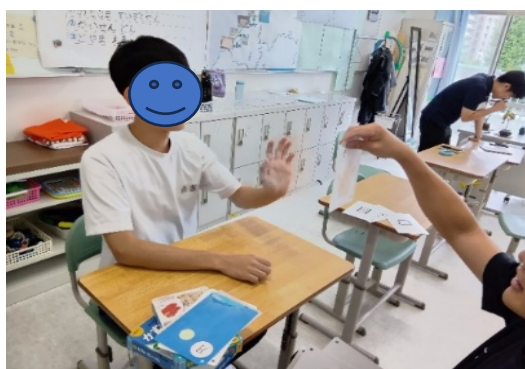
対象生徒は、高等部3年に在籍する重度知的障害と診断された生徒である。自分の意思を言葉で表現することは難しく、意に反することがあると、じっと相手を見て意思を示す。身近な物や場所、人の名前については、覚えていることが多く、実物やイラストを提示すると正確に言葉で答えられる。ひらがなとカタカナは概ね読むことができ、漢字は自分の名前を読むことができる。

これらのことから、文字（漢字）情報の読み取りと物の名前の理解、言葉での表出が結びつくよう実践し、文字の習得の効果的な指導の在り方を検討した。

## (2) 研究の目的

本研究では、重度知的障害のある生徒に対し、漢字学習を視覚的支援中心に行うことで、漢字の認識や選択行動がどのように変容していくのかを明らかにすることを目的として実践を行った。

対象生徒は、書字や抽象的な言語での説明の理解が難しい一方で、視覚的な情報や具体物を使った支援が有効であることが多い。そこで、漢字とイラストを組み合わせたカード教材を用い、繰り返し学習を行う方法を採用した。



## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

学習は、一回20分間、週2時間、4週間の計8回実施した。使用した教材は、筆者が作成した表面に漢字、裏面にその意味を表すイラストが描かれたカードである。扱う漢字は、対象生徒の生活経験と結び付きやすく、実物の確認が可能なものを選定した。具体的には、小学校学習する常用漢字の中から、体の一部を表す「手」「耳」「目」「口」「足」の5字を取り上げた。日常生活の中で頻繁に使用される語であり、指差しや身体部位の確認など、具体的な活動と結び付けやすいと考えた。特に「口」については、学級の生徒名に含まれており、日常的に目にする機会が多いことから、定着しやすい漢字であると予測した。

学習の導入段階では、教師がカードを提示し、対象生徒と一緒に漢字を指差しながら声を出して読んだ。その後、カードを裏返してイラストを見せ、漢字と意味を結び付ける活動を行った。この一連の流れを毎時間同じ手順で行うことで、対象生徒が学習の見通しをもち、安心して活動に取り組めるよう配慮した。

学習の定着を確認する活動としては、5枚の漢字カードを同時に提示し、教師がその中から1字を選んで読みを音声で示し、対象生徒が該当するカードを選択する方法を用いた。学習開始当初は、漢字の読みを正しく答えることを目標としていたが、提示したものが漢字であると認識できた上で、読みの正確さよりも、漢字を見分けて選択できるかどうか重点を置いた評価方法へと変更した。

また、対象生徒が迷った場合には、無理に即答を求めるのではなく、自らカードを手に取り、表

裏を確認する時間を保障した。このような関わりを通して、教員が一方向的に正解を与えるのではなく、対象生徒自身が考えながら学習に参加する姿勢を育てることを意識した。正解した際には、言葉や態度で肯定的に評価し、学習への意欲を高めるよう努めた。

## (2) 生徒の姿の変容

確実に正解できる漢字は「口」であった。他の4つの漢字に関しては、日によって、1回で正しく答えられることもあれば、裏面のイラストを確認することもあった。しかし、自らカードを手に取りイラストを確認して答えるようになった。学習を重ねるごとに自ら確認する回数は減っており、定着しているのではないかとと思われる。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

今回の研究を通して、重度知的障害のある生徒が漢字を認識するための支援について示唆を得ることができた。繰り返し学習することで初めて見る漢字でも読める、見分けることができるようになること、本研究の「口」のように、毎日見ている漢字や、生活上読む経験をたくさんした漢字は、覚えやすく、定着しやすいことも分かった。

### (2) 課題

本研究の支援で5つの漢字の習得につながらなかった要因を4点あげる。

①覚える期間が短かったこと。もう少し長い時間取り組むことで定着率が上がったのではないかと。

②文字とイラストを見ることが中心の学習であったこと。記憶するには視覚や聴覚、触覚など様々な感覚を使うことが大事だが、今回は見るだけの学習であったため、なぞり書きをとり入れることで定着しやすいのではないかと。

③「口」「目」「耳」と似た形の漢字であったこと。上記の3文字は四角の形が含まれているもの

が多く、文字を見分けることが難しくなったため、そのことが覚えにくさを助長したのではないかと考える。

④興味関心や必要性が少ない漢字であった可能性があること。本研究では、身近ですぐに手に取れるものや触れるものを第一に考え、体の一部を表す漢字にした。しかし、対象生徒にとっては覚える必要性のないものと認識していた可能性がある。そのため、研究で取り扱う漢字を選ぶ段階で、動物を表す漢字や天気、果物など他の種類の漢字で一度挑戦してから、一番興味関心を示した分類の漢字にする必要があったと考える。また、必要感として、自分が住んでいる地域の名前や市町村名、駅名など今後も関りのある事柄についての漢字を扱ってもよかったのではないかと考える。取り扱う漢字を慎重に検討する必要があった。

これらの点から、重度知的障害のある方が、漢字を覚える方法として、検討する余地が多々あり、今後の研究に生かしていきたいと考える。



# 「主体的な進路選択を目指したデュアル実習の実践」

茂木 絢美

## ■高等部第2学年

### 1 研究の背景とねらい

#### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は高等部2年に在籍する生徒4名である。知的障害を主障害とし、自閉スペクトラム症、ダウン症候群などがある。言葉での全体指示で理解できる生徒がほとんどで、卒業後の進路は一般就労や就労移行支援事業所などを目指している。

実体験を伴わない事象は想像することが難しい生徒もあり、まだ主体的に進路を選択する姿勢が乏しい様子や一般就労への就労意欲が不十分な様子が見られる。また、一般就労と福祉就労の違いを明確に理解することが難しい生徒もいる。

#### (2) 研究の目的

本研究の目的は実際に複数の職種を経験する「附属版デュアル実習」を通して、自分の進路を保護者や教員が決めるのではなく、生徒自身が考え主体的に選択していく姿勢を育成することにある。

これまで、企業等を見学する機会が限られていることから生徒自身が「会社」の具体的な環境や仕事の様子などを知ることが難しかった。また、進路希望先の産業現場等における実習（以下、現場実習）も年に2回と限られており、職種を含めた進路選択をしなくてはならないにも関わらず、多くの職種を体験的に知る機会は多くない。

そのためデュアル実習での複数の職種の経験を通し、どのような職種があるのか、職種の特徴や違いは何か、また自分の強み、弱みは何かを知ることによって主体的な進路選択ができるようになることを目指す。

### 2 具体的な取組

#### (1) 研究内容

本校周辺の職種の異なる4社にてデュアル実習をそれぞれ2～3日、年間を通して行った。1社目は図書館で「事務補助」、2社目は高齢者施設で「清掃、介護補助」、3社目はスーパーマーケットで「店舗業務」、4社目は自動車販売店で「洗車業務」を行った。それぞれの実習において事前学習と事後学習を実施したが、事前学習では一般就労に向けて必要な知識の習得や実習内容の確認などを中心に行った。事後学習ではそれぞれの体験をもとに職種の特徴や注意点、必要な力、また自分に合っていたかなどを具体的にその都度振り返った（図1）。

（図1）事後学習の提示資料「職種の特徴」

<p>①事務補助の特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・座り作業が多い</li> <li>・お客様と接する機会はない</li> <li>・手先が器用のほうがよい（封入作業などがある）</li> <li>・パソコン作業があるところが多い</li> </ul>	<p>②清掃の特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・立ち作業</li> <li>・体を動かす作業</li> <li>・場所によって手順や道具が変わることがある</li> </ul>
<p>③店舗の特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お客様と接する機会が多い</li> <li>・立ち作業</li> <li>・体を動かす作業</li> <li>・力仕事もある場合がある</li> <li>・毎日同じ作業が多い</li> </ul>	<p>④洗車の特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・体を動かす作業</li> <li>・立ち作業</li> <li>・毎日同じ作業が多い</li> <li>・冷暖房がない</li> </ul>

4社目の最後の事後学習では、様々な職種を経験してみて、仕事に活かせる自分の強みや弱みの整理を行い、職種の特徴と照らし合わせて自分に合った職種は何かを主体的に考える学習を行った（資料1）。

(資料1) 自分の強みと弱みの整理 (プリント)

<p>○仕事をするための自分の強みや弱みを整理してみよう。</p> <p>・人と接する仕事が ( 好き ・ そうでもない )</p> <p>・器用さが求められる作業が ( 得意 ・ 苦手 )</p> <p>・体力に自信が ( ある ・ ない )</p> <p>・毎日同じ仕事が ( 好き ・ そうでもない )</p> <p>・どちらかという ( 立ち作業 ・ 座り作業 ・ どちらでもいい )</p> <p>・体を動かす作業が ( 好き ・ そうでもない )</p> <p>・漢字や計算は ( 得意 ・ そうでもない )</p> <p>・パソコン入力が ( できる ・ できない )</p>
---

## (2) 生徒の姿の変容

初回の(1社目)事前学習で「働いてみたい職種」を生徒たちに選んでもらった。生徒は、それぞれの職種にイメージをもっており、具体的な動機が生徒の実態に結びついていないものも多かった。

デュアル実習を経験するにつれ、自分の強みや職種の特徴を知り、徐々に興味のある職種が変わっていく様子が見られた。特に「人と接する仕事が好きか、そうでないか」「毎日同じ仕事がよいか、そうでなくてもよいか」「体力に自信があるか、そうでないか」といった観点で興味の変化が見られた。ある生徒は数字の序列や品物を綺麗に並べることが好きだと気づき「図書館や店舗のような数字を扱う仕事」に興味をもったり、人と接することに抵抗があった生徒が店舗業務を経験して「想像していたよりも品出しは『パターン化されている仕事』だ」と感じ、店舗業務に興味をもったりと実際に経験することで生徒自身が進路を具体的に考えていく様子が見られた。

最終回(4社目)の事後学習では自分の強みや弱みを整理し、さらに職種の特徴を照らし合わせたことで、選んだ理由を具体的に考えることができた生徒が多くいた。(資料2)

## 3 成果と課題

### (1) 成果

どのような職種があるのかを知り、実際の特徴や違いを知ったことは、選択肢が増えただけではなく、主体的な進路選択の一助になったのではないかと考える。また自分の強み、弱みを再確認し

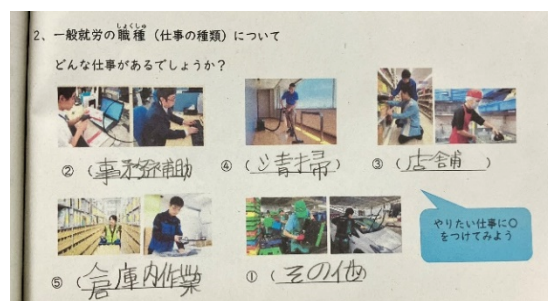
たことで、客観的にかつ主体的に進路を考えることができるようになったのではないかと考える。

また、デュアル実習で「人と接することが好き」ということに気付いた生徒が、実際に高齢者施設での現場実習を経験し進路希望先になったケースもあることから、体験的に職種を知る学習は生徒の主体的な進路選択の姿勢を育成することができたのではないかと考える。

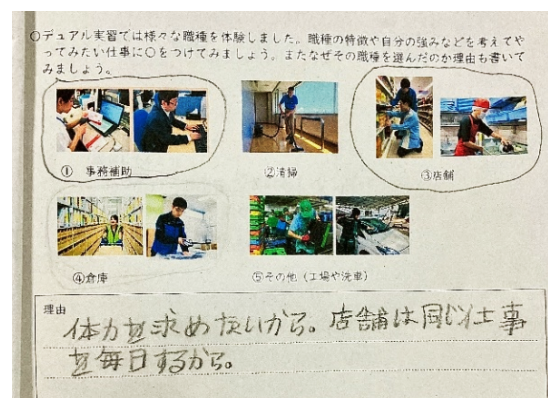
### (2) 課題

デュアル実習で体験的に職種を学習しても事後学習で自分の強みと弱みを照らし合わせる事が難しい生徒もいるので、支援が必要な場合があった。その際に「本人の意思をどこまで取り入れるか」が教員や保護者の裁量によることが課題として考えられる。また実施時期や他の授業との調整、教員の体制の確保が容易ではないことが課題であった。今後も生徒がより主体的に進路を考えられる学習内容や継続可能な体制等を模索していく必要がある。

(資料2) 興味のある職種の変化 (生徒のプリント)



初回の事前学習では選ぶことができなかった



最後の事後学習では理由とともに選ぶことができた

## 研究報告 21

## 「発達性協調運動障害がある生徒の作業学習の実践

## —技術と自己肯定感の向上を目指して—

丸山 碧

## ■高等部メンテナンス班

## 1 研究の背景とねらい

## (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、高等部1年生に在籍する発達性協調運動障害の診断がある生徒である。基本的な動作は獲得しているが、姿勢の保持や歩く、立つなどの動きにやや不安定さが見られ、運動全般に苦手意識がある。細かい作業に好んで取り組むことができるが、指先に力を入れる、道具に合わせて手指を使う、力加減を調整すること等には困難がある。



図1 スクイージー

作業学習においてはメンテナンス班に所属し、校内での清掃活動を行っている。雑巾やスクイージー（水を切る道具）を使った窓の清掃を、手順に沿って行うことができる。しかし、

姿勢を安定することが難しい様子で、左右に傾いたり、前後に揺れたりするために、道具をまっすぐスライドさせたり、均一に力をかけたりすることができず拭き残しがあった。

## (2) 研究の目的

本研究では障害の特性などにアプローチするのではなく、今もっている力やスキルを発揮して、姿勢を保持したり、窓に沿ってまっすぐスクイージーをスライドさせたり、力加減を調整したりする方法を対象生徒とともに探っていくものである。生徒が自分自身の身体的特性について知ったり、考えたりすることを通して、様々な問題の解決に向けて主体的に取り組む態度を育てていきたい。

## 2 具体的な取組

## (1) 研究内容

まず拭き残しがあるということ自体に、自分で気づくことから始めた。また、その理由を自分で考えられるように「どうしたらよいか」、「どの方法が自分に合っているのか」を実際にやってみたり、教員と相談したり、画像や動画を撮って比較したりしながら模索する機会を設定し進めていった。さらに、清掃場所で直接清掃箇所を見ながら確認する振り返りのほかにも、授業の最後に作業室で行う振り返りの時間を設定することにした。

## (2) 生徒の姿の変容

まずは拭き残しに自分で気づくことができるように、窓の清掃の直後に目で再度確認する工程を追加した。そのことで、自分自身で拭き残しに気が付くことができるようになった。また、拭き残しなくできているときと、できていないときの動画を撮影し、違いについて考える機会を設定した。そのことで、姿勢の維持には体を支える足元が大切であると気づき、足は前後左右に肩幅に開き、足元を安定させるこ



図2 足を前後左右に開いて安定した姿勢

とにした。立つ位置に物があって足を広げて立てないと不安定になることもわかり、掃除の環境を整えるとよいことに気づいた。床にもものがあるときはどかし、自分が拭きたい部分の正面に立ち、窓に対して自分の身体が平行になるようにした。道具の扱いでは、スクイージーの柄を片手や両手を揃えて持つと高窓スクイージーが安定せず、力が入らないことがわかった。そこで両手の間隔をあけて柄を持ったり、スライドさせるときに角度が変わらないように膝を曲げながらスライドさせたりするようにした。(図2)

このように、一つ一つの動きと自分の身体の使い方、その理由を合わせて理解していくことで、技術に向上が見られた。

気を付ける点が多くなっていくので忘れてしまう場面もあったが、繰り返し取り組むことで安定した姿勢での清掃活動ができるようになっていった。

授業の振り返りでは、自分で二重丸(達成できた)を付けたり、「水滴が残らないようになってきた」と生徒自身ができたことを実感したり、苦手な身体を使う活動を「これからはがんばりたい」と思えるようになってきたことがわかった。

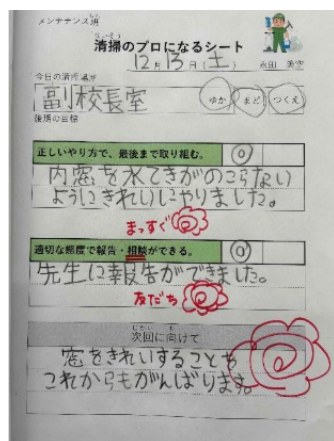


図3 授業後の振り返りシート

作業学習だけでなく朝の清掃活動においても学んだことを生かして、足の使い方や道具の持ち方を工夫して鏡の清掃をしたり、床清掃をしたりする姿がみられた。(図4) さらに、成功体験を積み重ねることで、自信をつけたり、どうしたらできるのかという問題解決の視点で物事を考える習慣を身につけた



図4 朝の清掃活動の様子

りすることでできたことが、本実践の成果である。

## (2) 課題

今回の実践では、清掃活動の中の窓清掃に対する身体の使い方限定されたので、他の場面ではまだ困難さが残っている部分もある。具体的な動きを設定し、本取組と同じように本人と身体の使い方を考えていくことで、さらにさまざまな場面に応じた身体の使い方等を習得し、目的に必要な技能を定着できるようにしていきたい。

また、身体的なアプローチ(感覚統合や動作法)を行えると、さらに技能を図ることができたのではないかと考えられる。

さらに、困難さの理由を協調性障害だけに限定せず、認知面、精神面等の影響の可能性も含めて総合的に検討し、他との関係を探りながら取り組んでいくと効果的に指導できたのではないかと考える。

今回の研究では、学級担任の見立てや個別の指導計画の指導方針等を参考にしたので、今後も複数の目で実態把握や支援方法の検討等を行うことも大切にしていきたい。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

清掃活動における技術面の向上を図る取組の中で、自分自身の身体と対話することを通して、自分の身体の動かし方など、理解を深めることができた。

# 「本人の特性を生かした効果的な作業学習

## ～「怖い！」から「できた！へつなぐ支援～」

外山 小織

### ■高学部第1学年

## 1 研究の背景とねらい

### (1) 対象生徒の実態等

対象生徒は、高等部1年に在籍する自閉スペクトラム症のある女子生徒である。作業学習では、手工芸班に所属している。間違えることへの不安感が強く、ミシンなど、新しい活動や見通しの立たない状況に対して不安や緊張が高まりやすい。

一方で、活動の進め方を理解し、見通しをもつことができると、落ち着いて丁寧に作業に取り組むことができる。校内実習では手帳解体班に所



図1 手帳解体の作業

属し、作業のやり方を理解した後は、5種類以上の手帳の構成部材を正しく仕分けることができた。(図1)このような強みを生かすため、活動内容を一つずつわかりやすく提示し、理解や習得が定着するまで見届ける支援が必要である。

また、間違いに対する抵抗感が強く、誤りに気づいた際に「失敗してしまった」と感じ、次の工程に進めなくなることがある。そのため間違いを「失敗」ではなく「学びの過程」として捉え、修正しながら取り組む力を育てていく必要がある。

### (2) 研究の目的

本研究の目的は、CASTが提唱するUDL(Universal Design for Learning)ガイドライン3.0の「取り組み」「提示」「行動と表現」を基盤として、本人の特性に応じた支援を行うことで、作業学習に対する不安を軽減し、「怖い」から「できた！」へ変容する過程を明らかにすることであ

る。特に、作業工程の見通しをもちやすくし、成功体験を積み重ねる支援が、ミシンの学習への苦手意識にどのような影響を与えたのかを検討するとともに、「できた」という経験の積み重ねが自己効力感の向上につながり、今後のより高度な学習にもあきらめずに取り組もうとする姿に結び付くのかを考察する。

## 2 具体的な取組

### (1) 研究内容

12月2日(火)～1月15日(木)の手工芸班の作業学習において、以下の取り組みを行った。

#### ① 取り組み(エンゲージメント)のための工夫

「失敗したらどうしよう」という作業学習に対する不安を軽減し、「やってみよう」と思える意欲を引き出すため、安心感と見通しがもてることを重視した支援を行った。まず、見本となる製品を教員が作成し提示することで、完成のイメージをもちやすくした。また、使用するミシン糸やハンカチの色については本人の好みを取り入れ、活動への関心が高まるようにした。

さらに、「怖い」「できない」と感じる気持ちに寄り添い、作業工程を細かく分け、教員が実際に縫う様子を見たり、ミシン針を付けられない状態で針の上下動作を確認したりするなど、段階的にスモールステップで経験できるようにした。周囲の様子が視界に入ることによって不安が高まりやすいという特性を踏まえ、衝立

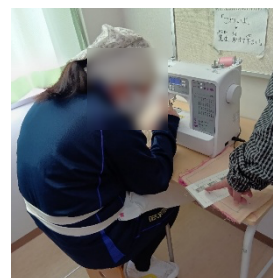


図2 壁を利用した環境調整と手順書活用の場面

や壁を利用して集中しやすい作業空間を整え、落ち着いてミシンに向かえる環境を設定した。(図2) 作業の途中や完了時には、できた場面を逃さずに「できたね」と即時に言葉かけをし、本人が成功を実感できるようにした。

### ② 提示(理解)のための工夫

作業の内容や手順の理解を促すため、言語による説明だけでなく、視覚的に確認できる提示を行った。ミシン操作の各工程については、写真と簡潔な言葉を用いた手順書を作成し、作業の流れを一つずつ確認しながら進められるようにした。(図3) また、一度に多くの情報を提示するのではなく、その都度、確認しながら進めることで、混乱を防ぎ、安心して作業に取り組めるよう配慮した。



図3 手順書

### ③ 行動と表現のための工夫(授業内)

手工芸班の授業では、授業の終わりに、成果物を持ち、成果報告を行う時間を設けている。成果報告では、生徒一人一人が本人なりの方法で取り組んだ内容を表現できるようにした。報告後には、班員と教員全員から拍手を送り、達成感や次の意欲につながるようにしている。対象生徒については、本人の自己申告による成果報告に加え、教員が授業時間を通して見取った成長の様子を言葉で補足して伝えるようにした。

#### (2) 生徒の姿の変容

##### ① 授業中の変化

手順書には工程番号や矢印を用い、次に行う操作が一目で分かるよう工夫し、作業の見通しをもちやすくすることで、不安の軽減につながった。手順書を使い始めて3回目の12月10日(水)には、ミシンを用いて初めてハンカチを5枚縫い上げることができた。(図4) 継続する中で、「怖くない、怖くない」と自分自身に言い聞かせながら作業に取り組む姿が見られるよう



図4 縫った5枚のハンカチ

になり、不安を感じながらも行動を継続しようとする変化が表れてきた。不安を自ら調整しようとする変化は、他の学習場面でも見られるようになった。

##### ② 家庭内での変化

授業での学習経験は、家庭での様子にも変化として表れた。保護者からの連絡帳に「ミシンで初めてハンカチを縫い上げた12月10日の帰宅後、『ジャーン』と言いながらハンカチを出してきた。このようなことは初めてで、よほどうれしかった、うまくできた等の感情でいっぱいなのだと思う。」と記載があった。生徒が保護者に成果を伝えようとする姿が確認された。生徒は毎回の授業後、その日に縫ったハンカチを持ち帰って、保護者に報告するようになった。その後、1月15日には、「『見てみて』と言葉で伝えてくれた。」との記載があった。授業でも自分でその日縫うハンカチの目標枚数を発表し、その枚数を達成できるようになった。これらの事実から、「できた」という達成感が高まったとともに、保護者に認められる経験が次の学習への意欲につながり、主体的に取り組む好循環が生まれていることがうかがえた。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

UDLガイドラインの「取り組み」「提示」「行動と表現」の3つの視点で授業をデザインしたことで、生徒の特性を整理し、支援方法を検討する手がかりを得ることができた。この枠組みに沿って実践を進めることで、本人の特性を生かした作業学習を展開することができ、今後は他の生徒や他の指導場面においても活用できるという見通しをもつことができたことが成果である。

### (2) 課題

今後は、他の生徒や他の指導場面においても、UDLの視点でデザインした授業での同様の支援がどのように生徒の主体的な取り組みにつながるのかを継続的に検討していく必要がある。

## お わ り に

副校長 柳澤 真美

今年度は、教員一人一人が、自分が指導支援する児童生徒や自分が担当する授業について、個人で実践研究に取り組みました。

本校の教員は、今年度と言わず、絶えず実践研究に取り組んでおりますが、学校研究としてテーマを設けず、研究内容や方法について係の指示のとおりにすることのない実践研究に取り組む1年間は、例年より集中して取り組むことができたろうと思います。同時に、自分の研究は自分で進めるしかないのが個人研究ですので、ともに実践する教員同士で情報共有したり検討したりすることはあっても、不安を感じるなどの苦しさもあつたろうと思います。試行錯誤を繰り返しながら取り組み、報告をまとめた実践研究は、各教員の糧になっているはずです。

様々な実践がありましたが、それぞれの取組の背景に、「どうやったら、もっと学ぶことができるのか」「豊かで幸せな生活をおくってほしい」という教員一人一人の児童生徒のことを思う気持ちを見とることができました。また、「もっと効果的な支援ができたのではないか」「引き続き研究が必要だ」という教員一人一人の自分を顧みる気持ちを見とることもできました。そして、教員一人一人の気持ちの見とりから、教員による研究は、「児童生徒（本校に限らず）のために、教員が自身（と教員集団）の指導支援を顧みる」という行為なのだと思うことができました。

教員の研究は、教育基本法や学校教育法に基づき、法的に義務付けられています。

法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。（教育基本法（平成18年法律第120号）第九条 下線は筆者）

また、研究にかかわるもの（研究者）には、社会に貢献する責務があります。

研究者は、自らが生み出す専門知識や技術の質を担保する責任を有し、さらに自らの専門知識、技術、経験を活かして、人類の健康と福祉、社会の安全と安寧、そして地球環境の持続性に貢献するという責任を有する（国立大学法人埼玉大学における研究者等の行動規範Ⅰ－1 下線は筆者）

今年度の本校の取組は、本校の教員一人一人が、埼玉大学教育学部附属特別支援学校の教員として法を遵守し、研究者として責務を果たしたと考えます。その上で、教員一人一人が良い状態で研究と修養に励むことができるように、本校の研究活動が人類、社会、地球に貢献するという責務をはたすことができるように、さらに学校研究をすすめていく必要があります。

大事になりましたが、教員として「児童生徒のために、教員が自身の指導支援を顧みる」ということを大切に、一步一步ではありますが、教員一人一人が、さらに教員同士で支え合い、研究を推進していきたいと思います。

おかげさまをもちまして今年度の実践研究を研究集録としてまとめることができました。

今年度ご指導ご鞭撻を賜りました先生方には、感謝申し上げますとともに引き続き御支援いただければ幸いです。今後とも、多くの皆様から様々な視点から、本校の教育活動並びに研究活動について御助言いただきながら精進してまいります。引き続き本校をよろしく願いいたします。

# 研究・実践者

【校長】 石川 泰成      【副校長】 柳 澤 真 美

## 【教 諭】

小 主 事	大崎由香里	中 主 事	谷内田 怜	高 主 事	関根貴博
小 1 組	加門直也	中 1 年	佐藤 賢 ○	高 1 年	佐藤優悟 ○
小 1 組	須田 淳	中 1 年	福谷ちづる	高 1 年	平田祐也
小 1 組	三浦光里	中 2 年	野口千慧 ○	高 2 年	鈴木隆生 ○
小 2 組	佐藤 孝 ○	中 2 年	長谷川秀丸	高 2 年	渡部真由子
小 2 組	宮川千砂子	中 3 年	鈴木健太	高 3 年	峯岸 誠
小 3 組	荒木魁斗 ○	中 3 年	福士夏実	高 3 年	山下倫大
小 3 組	吉野時緒	相談支援主任	柳瀬貴之	進路指導主事	茂木絢美
研究主任	木皿 優 ○	養護教諭	石塚里沙	教務主任	丸山 碧
				担 外	外山小織

○…研究企画係



表紙イラスト：高等部2年生

今村維吹さん 金子遼也さん  
佐藤千洋さん 佐藤美月さん  
重歳朋哉さん 長谷川楓さん  
増山政樹さん 鷲塚亮太さん

## 研 究 集 録 5 3

**編集・発行**

埼玉大学教育学部附属特別支援学校

〒331-0823 埼玉県さいたま市北区日進町2-480

電話 048(663)6803 / FAX 048(666)3670

<http://www.fuyou.saitama-u.ac.jp/>

E-mail [fuyou-admin@gr.saitama-u.ac.jp](mailto:fuyou-admin@gr.saitama-u.ac.jp)

**発行日**

令和8年3月31日

**製本**

株式会社 コームラ

