

**令和6年度**

**名古屋市特別支援教育研究会**

**「活動報告」**

## もくじ

はじめに

令和6年度 活動報告

全体学習会 概要

講演会 概要

愛知県教育研究集会 発表原稿

研究発表会 発表原稿

おわりに

## は　じ　め　に

名古屋市では、「学びのコンパス」が令和5年9月に示されました。今、名古屋は、自立して学び続ける子どもの育成を目指し、「子ども中心の学びを大切にする教育」へと舵を切り、動き出したところです。重視したい学びの姿として、「自分に合ったペースや方法で学ぶ」「多様な人と学び合う」「夢中で探求する」の3つを掲げています。特別支援教育が大切にしてきた学びの姿と合致するところがあると感じています。

今年度の本研究会は、外部講師をお迎えしての全体学習会や夏の講演会、論文等にまとめ会員自身の力量向上を目指す学習会などに取り組んできました。また、「自立活動」「キャリア教育」について、会員が研究と実践を積み重ね、2月の研究発表会においてその成果を報告することができました。地域学習会は、同じ特別支援教育に携わる仲間の輪を広げるために学校種の垣根をなくし、4つのブロックに分けて開催しました。「環境整備」「進路や就労」などを共通テーマに掲げ、各ブロックで情報を共有したり、会員の先生方の日々の悩みなどに寄り添ったりしました。地域内の会員のつながりの場、学びの場となることができたのではないかと思います。

この「活動報告」は、今年度、本研究会で取り組んだ各事業、地域学習会での取り組み、学んだことを生かした実践報告などについて、まとめたものです。

会員の方々におかれましては、今後、「学び続ける教師」としての仲間づくりを進め、各々の専門性を高め、名古屋の特別支援教育の質の向上を目指していく中で、この「活動報告」を活用していただきますよう、お願いいたします。

関係各方面の方々におかれましては、本誌をご高覧いただき、ご指導・ご助言を賜りますようお願い申し上げます。併せて、研究会活動に対するご意見・ご要望についてもお聞かせいただきますよう、よろしくお願い申し上げます。

名古屋市特別支援教育研究会  
顧問 加藤 昭太郎  
(名古屋市立守山特別支援学校)

# **全体学習会 概要**

名古屋市立西特別支援学校  
鉄井 史人

# 全 体 学 習 会



今年度の全体学習会は、総会後の実施や web 会議システム ZOOM を活用したオンライン開催で行われました。全3回で、特別支援教育についての様々な情報を共有・学習しました。

## 第1回

日 時 5月15日 19:30~

内 容 「特別支援教育専門研修 報告」

第1回全体学習会は、今年度の総会の後に、「令和5年度特別支援教育専門研修」を受講した、2名の先生方から実践発表を行いました。

特別支援教育専門研修とは、インクルーシブ教育システムの構築を追求し、名古屋市の特別支援教育を推進するために必要な専門性を身に付けるための研修です。

神奈川県にある国立特別支援教育総合研究所が実施する研修を受講し、多くの講師陣から学ぶことができます。全国から集まる研修生とのつながりもでき、特別支援教育に関する基礎知識を確認したり、最新情報を学んだりすることができます。

お二人の先生が研修で学ばれた中で特に印象に残った講義についても触れられ、研修の魅力が多くの方に伝わる内容となりました。

## 第2回

日 時 9月12日 18:30~

内 容 「知的障害と発達障害」

～支援は「早く」そして「ゆっくり」と～

講師紹介 本田 秀夫氏 (信州大学医学部子どものこころの発達医学教室)

本田先生からは、知的障害のある子や発達障害のある子の実態や特性のお話をはじめ、学校現場でどのように対応していくと良いのかについてご講演をいただきました。支援は「早く」から、そして子どもの成長を「ゆっくりと見守る大切さを学ぶことができました。

- 「学校の中の発達障害－「多数派」「標準」「友達」に合わせられない子どもたち－」 SB クリエイティブ, 2022
- 「知的障害と発達障害の子どもたち」 SB クリエイティブ, 2024

## 第3回

日 時 11月14日 18:30~

内 容 発達障害のある子の世界

～子どもの育ちを支えるヒント～

講師紹介 石川 道子氏 小児科医師

市教育委員会教育支援委託医

発達障害や知的障害のある子どもの姿から、課題をどう見立てるのか、幼少期からどのように指導・支援を組み立てるのか、目の前の子どもたちをイメージしながら具体的に教えていただきました。

幼少期から大切にしたいサポートや保護者と協力しながら支える「発達的な育ち」をの重要性や子どもたちの世界に寄り添う視点を教師が学んでいくことの大切について考える機会となりました。

○ 「そうだったのか！発達障害の世界 ～子どもの育ちを支える～」

中央法規 2015

# **講演会 概要**

名古屋市立西特別支援学校  
太田 栄三郎

# 講演会概要

## 1 夏の講演会とは

本研究会では、名古屋市内の全教職員の方々に向けて、年に一度「夏の講演会」を実施しています。また、本講演は先生方の「こんな話が聞きたい」「もっと学びたい」「こんなときどうすれば」という声を受けて、講師の選定を行っているので、毎年多くの方にご参加いただいています。



## 2 令和6年度の講演会

今年度も昨年度同様、会場での開催となり140名を超える参加がありました。

8月7日（水）に名古屋市天白文化小劇場で、講師には一般社団法人子ども運動指導技能協会理事・株式会社ボディアシスト取締役の西薙一也氏をお招きして行いました。「発達に遅れのある児童生徒への関わり方～発達障がい児専門の運動教室の現場から～」をテーマにご講演をいただきました。発達に遅れがある子どもはなぜ協調運動が苦手なのか、協調運動障害（DCD）とは何なのか、どうすればできるようになるのか、そのための段階的な指導等、動画や実演を交えながら具体的に教えていただきました。

参加された多くの先生方から、「こんな話が聞きたかった」「活動に参加できない子どもへの関わり方・声の掛け方など具体的な指導法を学べたことがとても良かった」「これまで試行錯誤で行ってきた支援策などを含め、整理ができた」と大好評でした。

次年度も特別支援教育の発展のため、障害のある子どもたちのため、そして常に最前線で子どもたちと向き合う先生方の声に応えるために、学び深い講演会を企画していくたいと思います。



# **愛知県教育研究集会 発表原稿**

1	名古屋	南特別支援学校	ヨシダ アツフミ 名前 吉田 篤史
---	-----	---------	----------------------

分科会番号	14	分科会名	特別支援教育
-------	----	------	--------

**研究題目** 他者と協力して課題を解決することができる生徒の育成  
 ~個別最適な学びと協働的な学びを生かした数学科の授業を通して~

#### 研究要項

##### 1 研究のねらい

私は現在、特別支援学校で高等部3年生の担任をしている。卒業後は生徒の大半が一般企業や福祉事業所に就労し、様々な人たちと関わりながら生活することになる。私は、社会に出た生徒たちが、仲間や同僚と協力しながら社会生活を過ごしてほしいと考えている。しかし、本校の高等部に在籍する生徒の大半は中学校の特別支援学級から進学しており、集団生活やグループ活動の経験が乏しい生徒が多い。そのため、他者と意見や考えを共有しながら、課題を解決する力を身に付ける必要があると考える。

私は数学科の授業を担当しているが、授業の中で文章問題や発展問題は解けないと諦めてしまったり、複数の解法の理解が難しかったりする生徒が多い。これは、学習指導要領の高等部数学科の目標に記載されている、「数学的な見方・考え方」や「多面的に捉えて検討」する力が不十分であるからだと考えられる。本校は各学年が10学級以上もある大規模校であり、多くの生徒同士で関わる機会を設けることができる。このメリットを生かし、数学科の授業において、生徒が個別最適な学びを通して自分の意見や考えをもち、協働的な学びを通して自他の意見や考えを共有しながら課題を解決できるような授業づくりについて研究を行おうと考えた。令和3年1月の中教審の答申においては、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として、個別最適な学びと協働的な学びの実現が掲げられており、まさに本校の生徒が目指す姿が示されている。本研究を通して、自分一人では解けないと諦めてしまう問題でも、友達の力を借りたり、互いの考えを共有し合ったりすることで、正解にたどり着くことができるという経験を積み重ねていきたい。

本校では昨年度、学校全体での研究として、様々な手立てを講じ、生徒同士が関わり合って学ぶことを通して、学習のねらいにどう迫っていくのかを検証した。さらに今年度は、「自己選択・自己決定」の視点を取り入れ、特別支援学校における多様な学びを取り入れた授業づくりについて研究を進めている。本稿では、昨年度の実践から今年度の実践までの流れをまとめていく。

##### 2 研究の方法

###### (1) 対象生徒

高等部2年生 習熟度別教科学習グループ「月・火グループ」に在籍する生徒A～Dの4名  
 (3年生に進級してからも、同グループに在籍する生徒の入れ替えはない。)

###### (2) 生徒の実態

本校の高等部では、習熟度に合わせて5グループに分かれて教科学習を行っている。研究の対象としている「月・火グループ」は、知的障害が軽度の生徒39名が在籍するグループである。ほと

んどの生徒が言葉でコミュニケーションをとることができ、日頃から教師や友達との会話を楽しむ姿が見られる。しかし、人前で話すことが苦手な生徒や、人の多い場所に不安を感じ、教室に入ることが難しい生徒など、知的障害が軽度とはいえ、様々な特性のある生徒が在籍している。

日常生活においては、スマートフォンのアプリを使って友達とのやり取りを頻繁に行っている生徒が多い。しかし、授業の中で意見を求められると、自主的に発言しようとする生徒は少なく、意見や考えがあっても自信がなかったり、人前で発表することが恥ずかしかったりして消極的になってしまふ生徒の姿が見られる。また、「特に何も思い付かない」「〇〇さんと同じ」などといった、自分の考えをもてなかったり、他者を頼ったりするような発言も多く聞かれる。さらに、習熟度別のグループに分かれているといえ、数学的な能力だけを見れば、中学校までの既習内容やそれにに対する理解の程度は生徒によって様々であり、基盤となる知識量にも差が生じてしまっている。

### (3) 実践における手立て

#### ○ 個別最適な学びに関わる手立て

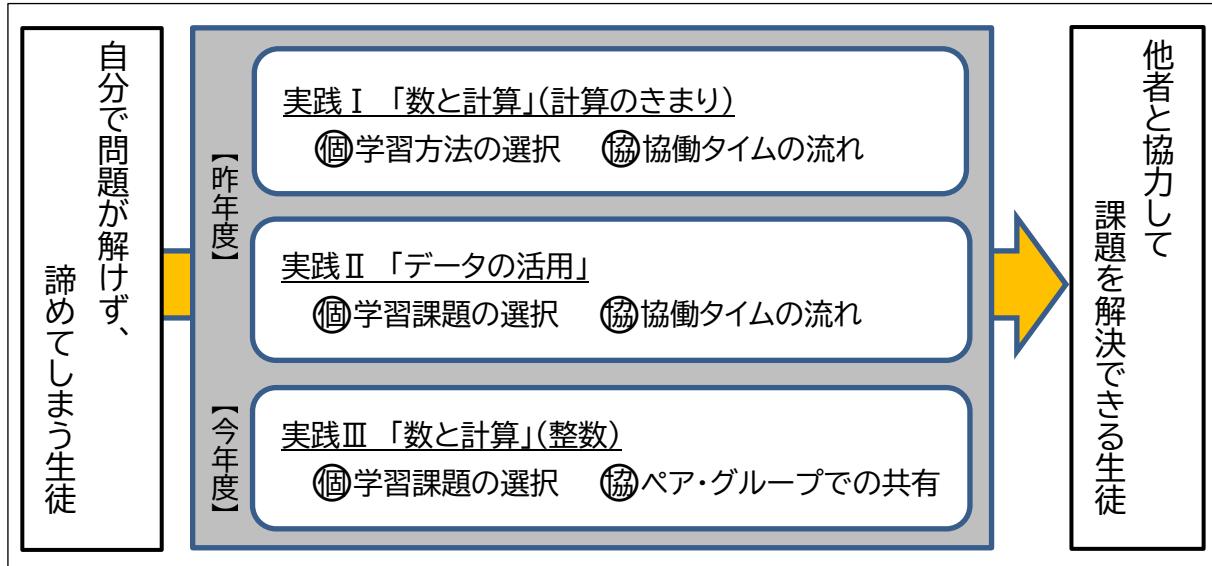
自分の意見や考えをもてるようにするためには、その基礎となる知識や考えが大切である。そこで、それぞれの単元の学習に必要な基礎的な知識を身に付けるために、授業の中で四則計算や文章問題などに取り組む時間を設けるようにする。また、授業の中心となる問題に取り組む際には、学習プリントとタブレット端末のどちらかを選択するなど、生徒自身が取り組みやすい方法で自分の考えをまとめることができるようになる。さらに、個別最適な学びで生徒が身に付けた知識や考えを、協働的な学びで生かすことができるよう工夫を考えながら取り組んでいく。

#### ○ 協働的な学びに関わる手立て

単元や学習内容によって、ペアや少人数でのグループ活動を取り入れ、協力して課題に取り組むことができるような場（協働タイム）を設定する。生徒の人間関係や習熟度などを考慮しながらグローピングするようにして、年間を通して多くの生徒との関係を築いたり、特定の生徒との学び合いを深めたりすることができるように工夫する。また、ロイロノート・スクール（株式会社 LoiLo、以下「ロイロノート」と表記）で意見の集約や共有を行うなど、効果的に I C T を活用しながら学び合うことができるよう、手立てを工夫する。

### (4) 実践計画

下図のような計画で研究を進める。（ … 個別最適な学び  … 協働的な学び）



### 3 研究の内容

#### (1) 実践 I 「数と計算」(計算のきまり)

##### ① 実践の様子

本単元では、四則や括弧が混合した計算について、計算のきまりに従って正しく計算し、その式が表す意味を考えて、問題文を選択する活動を行った。本時の導入では、前時までの復習として、例題を用いて計算のきまりを確認し、黒板に提示した。

本時の中心となる問題【資料1】に取り組む場面では、①個人での取り組み、②ペアやグループでの伝え合い、③全体での共有・答え合わせという流れ（以下、「協働タイムの流れ」と表記）で行うようにした。この流れをあらかじめ生徒に伝えてから問題に取り組ませたことで、生徒が活動に見通しをもち、意欲的に学習に取り組む姿が見られた。個人での取り組みでは、学習プリントとロイロノートのシートを両方配布し、生徒自身が使いやすいものを選ぶことができるようとした。生徒Aは計算のきまりを全て覚えることが難しかったが、導入で黒板に提示したこと、それをヒントにしながら自分で答えにたどり着こうとしていた。

Ⓐ 50円の鉛筆1本と 60円の消しゴム1個を 1組にしたもの8組分の代金	① $50+60\times 8 =$ [ ] [ ] [ ]
Ⓑ 50円の鉛筆1本と 60円の消しゴム8個の代金	② $(50+60)\times 8 =$ [ ] [ ] [ ]
Ⓒ 50円の鉛筆8本を 60円の箱に入れてもらった代金	③ $50\times 8+60 =$ [ ] [ ] [ ]

【資料1】本時の中心となる問題の選択肢とロイロノートのシート

ペアやグループで個々の考えを伝え合う場面では、タブレット端末でロイロノートのシートを見せ合ったり、プリントに書き込みながら説明し合ったりするなど、それぞれを活用しながら積極的に考えを伝え合う様子が見られた【資料2】。生徒Bはこの時点で答えにたどり着いていなかったが、ペアの生徒Cが計算のきまりに沿って丁寧に説明している様子が見られた。



【資料2】  
プリントで意見を伝え合う様子

全体で考えを共有する場面では、考え方を生徒に説明させながら答え合わせをした。説明する際の話型を示したわけではなかったが、生徒Cは「最初に括弧の中の50足す60を計算して110。次に8を掛けて880になります。」のように、計算のきまりに沿って分かりやすく説明できていた。ペアやグループでの活動の時点で、正解にたどり着いている生徒が多くいたが、生徒Dは他のペアやグループの考え方を聞いて、同じ考え方のペアがいることで安心した表情をし、同意見であることを示していた。

##### ② 成果 (○) と課題 (●)

- 本題に取り組む際に、プリントとロイロノートのシートを両方とも配布することで、生徒自身が問題に取り組みやすい方を選んで活用することができた。
- 協働タイムの流れをあらかじめ生徒に伝えてから問題に取り組ませたことで、生徒が活動に見通しをもつことができた。それにより、一人で集中して問題を解いたり、自力で解くことが難しい生徒に対して他の生徒が積極的に教えたりするなど、生徒がメリハリをつけながら意欲的に学習に取り組む姿が見られた。

- ペア・グループ活動の場面は、互いの考えを伝え合う時間として設けたが、伝え合いよりも、分からぬ子に対して教える場になってしまったペア・グループが多くかった。
- 復習や解説に時間を掛けたことで、生徒全員の考え方を共有したり、友達の意見が自分の考えに影響があったかどうかを振り返ったりする時間を十分に設けることができなかつた。

## (2) 実践Ⅱ 「データの活用」

### ① 実践の様子

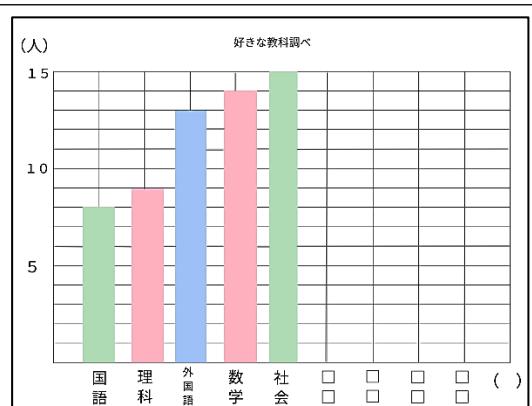
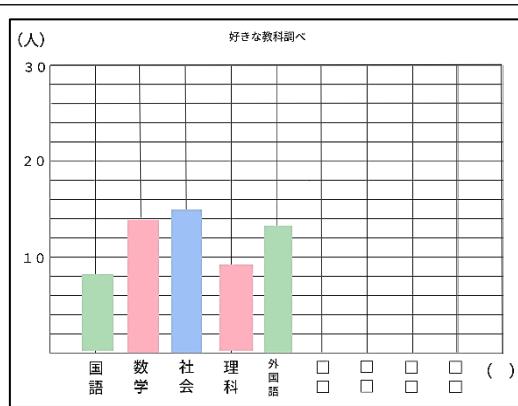
本単元では、表やグラフを多く取り扱うため、ICTを効果的に活用したり、ワークシートの形式を工夫したりした。表やグラフを作る場面では、プリントとロイロノートのどちらでも作れるワークシートを用意し、生徒が取り組みやすい方法を選ぶことができるようとした。また、同じ問題でも様々な考え方ができる場合もあるため、ペアやグループごとに課題に取り組ませたり、複数の問題の中から生徒が選んで取り組めるようにしたりすることで、様々な考え方や解き方を全体で共有できるようにした。

本時では、目的に応じた適切なグラフを選択し、より見やすいグラフを作成することを目標として、自分で選んだ問題をグラフに表す活動を行った。導入では、前時までに学習した四つのグラフ（棒グラフ、折れ線グラフ、円グラフ、帯グラフ）の特徴について復習し、黒板に提示した。本時でも、中心となる問題に取り組む場面では、実践Ⅰと同様に協働タイムの流れで行った。前時までに生徒たちに行ったアンケートを基に作成した三つの問題（①好きな教科調べ、②好きなスポーツ調べ、③体温の変化）の中から、各自で取り組みやすそうな問題を選ぶことができ、黒板に提示されたグラフの特徴を確認しながら取り組めるため、数学が苦手な生徒A・Bも、個人での取り組みの中である程度グラフを完成させることができていた。また、協働タイムの流れを繰り返し行ってきたこともあり、生徒Cは個人で取り組む中で、先を見通して、ペアやグループで伝え合うために必要なことをまとめようとしていた。

ペアやグループで伝え合う場面では、自分がまとめた内容を、プリントやタブレット端末の画面を見せながら説明し合う様子が見られた【資料3】。互いのグラフを見比べることで、誰のグラフが見やすいか、より見やすくするためにどうしたら良いかを話し合うグループもあった。伝え合った内容を基に、改めて自分が作成したグラフを見直すことで、生徒Dはより見やすいグラフに修正することができていた【資料4】。その結果、全体で共有する場面では、生徒たちが納得できる見やすさのグラフが各グループから提示されていた。



【資料3】  
タブレットを見せ合う様子



【資料4】生徒Dが作成したグラフの変化

## ② 成果（○）と課題（●）

- 前時までに様々なグラフの特徴の確認や、簡単なグラフの作成を繰り返し行ったことで、本時でもほとんどの生徒が目的に合ったグラフを選択し、グラフの作成に取り組むことができた。
- 協働タイムの流れに慣れてきたため、生徒が活動に見通しをもって取り組むことができた。
- 選択肢として4種類のグラフを提示したが、一部の生徒が選びづらくなってしまった。選択肢を減らし、目的に合ったグラフを選びやすくした方が、生徒が考えをまとめやすかった。
- 生徒が選んだ問題によってグループ分けをしたため、相性が良くない生徒同士が同じグループになってしまい、グループ活動の内容や雰囲気に影響が出てしまった。

## （3）実践Ⅲ 「数と計算」（整数）

### ① 実践の様子

本単元では、整数について、奇数・偶数や倍数、約数などについて学習した。それぞれの内容について学習する際には、主に学習プリントを使つたが、生徒たちの解答を共有したいときや、図や表に書き込ませたい内容があるときには、プリントとロイロノートから選択して取り組むことができるようとした。生徒Dはプリントを選択して取り組んでいたが、昨年度の協働タイムの流れに慣れているため、指示をしなくてもタブレット端末で自分のプリントの写真を撮り、共有するための準備をしていた。

それぞれの内容を一通り学習した後には、倍数や約数を中心に関題演習を行った。いくつかの学習プリントを用意し、難易度ごとに選択コースを分けたことで、生徒自身が自分に合った内容のプリントを選んで取り組むができるようにした【資料5】。生徒A・Bはコース①、生徒Cはコース③、生徒Dはコース②を選択し、意欲的に問題演習に取り組んでいた。教師が指定した時間内にできるだけ問題を解き、分からぬ問題について、同じコースを選択した生徒同士で考えを共有したり、教え合ったりする時間を設けた。具体的な指示がなくても、生徒同士で声を掛け合ってペアやグループになり、関わり合う姿が見られた。

### ② 成果（○）と課題（●）

- 協働タイムの流れを意識し、見通しをもって主体的に取り組む生徒の姿が見られた。
- 難易度の違うコースを選択できるようにしたこと、生徒が自分に合った問題に意欲的に取り組むことができ、同じコースを選択した生徒同士で積極的な関わり合いができた。
- 「簡単だから。」「楽そうだから。」という理由でコース①を選ぼうとする生徒がいたため、その先の選択を見通すことができたり、難易度が高い問題は問題数を減らしたりするなどして、自分の成長のために考えた選択ができるような工夫が必要だった。
- 生徒によって問題を解く速さにも差があったことで、生徒同士で考えを共有する際に一方的に教えるだけになることがあった。共有する問題を指定したり、演習と共有を短い時間で区切って繰り返したりするなどの工夫が必要だった

## 4 研究の結果と考察

- 個別最適な学びに関わる手立て

個人での取り組みの中では、学習プリントとタブレット端末のどちらを使っても課題に取り組め

<コース①>	
i	奇数・偶数
ii	倍数
iii	約数
iv	倍数・約数の発展

<コース②>	
i	倍数
ii	約数
iii	公倍数・公約数
iv	文章問題

<コース③>	
i	公倍数
ii	公約数
iii	文章問題
iv	発展問題

【資料5】  
問題演習の選択コース

るようにしたことで、生徒が自分に合った方法で取り組み、意見や考えをまとめることができたと考えられる。

また、授業を組み立てる中で、めあてや生徒へのヒントになる内容は黒板に提示し、問題の解説はＩＣＴやモニターを使うなど、意識してアナログとデジタルを使い分けるようにした。効果的な使い分けを考えることで、生徒が黒板をヒントにして問題に取り組んだり、必要に応じて追加資料をモニターで提示したりするなど、個に応じた支援にもつなげることができたと考える。

さらに、生徒が自分の意見や考えをもてるようになるためには、その基礎となる知識や考えが大切だが、その基礎的な知識や計算力も生徒によって大きな差が見られた。そのため、単元の学習に直結するような四則計算や簡単な文章問題などに取り組む時間を設けるようにし、生徒の基礎的な知識や計算力の底上げも目指すようにした。個々の知識や考えが学び合い活動に生かされることで、生徒の学習意欲や学び合い活動に取り組む姿勢にも良い変化が見られたと考える。

#### ○ 協働的な学びに関わる手立て

授業の中で、協働タイムの流れを繰り返し行うようにしたことで、生徒が自分の意見や考えをしっかりとまとめた状態で学び合い活動を行うことができた。また、ペアやグループでの活動を繰り返す中で、人間関係や習熟度などを考慮しながら、単元ごとにペアやグループを変えるようにしたことで、多くの生徒との関係を築き、生徒がグループのメンバーによって話し合いの進め方や自分の役割を変えようとする様子が見られるようになった。その場の状況に応じて自身の立ち振る舞いを変えたり、話し合いの進め方を工夫したりすることは、様々な相手と協力して課題に取り組む上でとても大切な能力だと考える。

ＩＣＴの活用では、主にロイロノートを使って意見や解答を生徒同士が共有したり、教師が学習課題を提示したりするための手段とした。実践を進める中で、人前で話すことが苦手な生徒が学び合い活動に参加しやすくなるような手立てが必要になった。ロイロノートのアンケート機能を使って、複数の選択肢から意見を選ばせることで、このような生徒の意見を授業の中で反映させることができ、同じ意見をもつ生徒が代弁してくれる様子も見られた。また、人前で話すことが苦手な生徒に教師用タブレット端末を操作させ、大型テレビに映したり、生徒用タブレット端末に画面共有したりすることで、人前で声を出さずに自分の意見を全体に伝えることができていた。意見を視覚的に捉えるため、どの生徒にとっても効果的なＩＣＴの活用方法だったと考えられる。

### 4 研究のまとめ

本研究を通して、授業の中で協働タイムと位置付けなくても、プリントやタブレット端末を見せ合いで、互いの考え方や意見を共有し合う姿が見られるようになった。今後は、様々な課題を解決するために他者の意見を取り入れることで、さらに自分の考えを深めていくように、研究を進めたい。生徒たちは高等部3年生になり、6月には全員が卒業後の進路決定のための現場実習を行った。月・火グループの生徒の多くは一般企業での実習を行ったが、実習を終えた生徒からは、「チームで社内の清掃を行った。」「チーム内で互いの仕事のチェックや評価をし合った。」といった声が聞かれた。実習の中で先輩や仲間と関わり合いながら仕事をする経験をした生徒が多かったため、本研究で身に付けた力を実習で生かすことができ、社会に出てからも一人一人が力を発揮できると期待している。

また、私が昨年度の実践Ⅰ・Ⅱで個別最適な学びに関わる手立てとして取り入れていた、学習方法や学習課題などの選択は、今年度の研究主題に関わる「自己選択・自己決定」の初步的な手立てになっていたと考える。本研究での成果や課題を生かし、連続性のある研究を今後も行っていきたい。

# **研究発表会 発表原稿**

## 自己理解を深め主体的に活動に取り組むことができる児童生徒の育成 ～得意を知り、得意を生かす実践を通して～

### 【Aグループ研究内容：キャリア教育】

名古屋市立藤が丘小学校 伊藤真之 矢田中学校 原暁良 味鋺小学校 小竹智史  
橘小学校 守永光希 南特別支援学校 古田理郁

### I 研究のねらい

社会は急速かつ複雑な状況変化を遂げている。先行きが不透明で将来の予測が困難であり、今まで正解としてきたことが大きく変わっていく時代となっている。

「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」(文科省)では、子どもたちの精神的・社会的自立の遅れ、自分で意思決定できない、進路を選ぼうとしないなど、子どもたちの生活・意識の変容があると示している。また、学習指導要領では「キャリア教育」の必要性が強調され、キャリア形成を図る上で「自己への理解を深めること、自己の良さをいかしたり、他者と協力したりして、主体的に活動することができるようになると」と求められている。そこで、本研究では、主体的に活動する力を「課題解決に向けて、自分から考えたり行動に移そうとしたりする力」とし、自己理解を深め主体的に活動に取り組むことができる児童生徒の育成を目指す。

本グループの対象児童生徒は、活動の始めから「苦手だから」「できない」など、消極的な発言をすることが多い、活動に取り組む前から諦めることが多い。その結果、課題に対してどうすれば解決できるだろうかと考えたり、やってみようと行動に移したりすることが難しく、できたという経験を積めずにいる。その背景には、得意なことが理解できておらず、本来の力を発揮するまでに至らないことが要因の一つであると考える。

そこで、本研究では、キャリアナビゲーターと連携をして、キャリア教育の視点から学習活動を計画する中で、まずは、児童生徒の自己理解を促す。自己理解を促す際には、「人には八つの力が備わっている（「多重知能理論」：P2、2-(1)-ア手立て①参照）」という考え方の基、自己の能力を八つに分類して順位付けし、可視化することで、自分の得意なことを知るようにする。また、自己分析と他者分析を行い、客観的な視点を取り入れることで、より自己理解が深まるようにする。次に、自己理解を深めた上で、授業や行事の中で児童生徒が得意なことを生かす場面設定をする。得意なことを生かす際には、どのようにすれば課題が解決できるだろうかと考えることができるようにする。そういうことで、児童生徒が主体的に活動に取り組む力を高めるようにしていきたい。

以上の実践を通して、本研究では次の仮説を検証する。

キャリア教育の実践を通して、自己理解を促す活動と、得意なことを生かす場面設定をすることは、主体的に活動に取り組む力を高める上で有効である。

### II 研究の方法

#### 1 対象児童と実態把握

##### (1) 対象児童生徒（2人）

A：自閉症・情緒障害特別支援学級 小学5年生

B：発達障害通級指導教室 中学2年生

##### (2) 実態把握（A・Bの活動に対する実態は以下の通りである。）

A	・ 初めての活動や自分が少し難しいと感じる活動には、取り組もうとしない。
B	・ 活動の始めから「苦手だから。」「できない。」などと発言し、考えることをせず、取り組むことを諦めてしまうことが多い。

なお、キャリア教育アンケート（「東京都教育委員会・キャリア手引小学・キャリア教育アンケート」を基にして、キャリアナビゲーターと作成したもの）を行った結果、A・Bともに基礎的・汎用的能力のうち、「自己理解・自己管理能力」が低くなっていた。（P6 研究のまとめ 【資料② キャリア教育アンケート結果】参考）

## 2 研究における基本的な考え方

### (1) 手立てについて

#### ア 手立て① 自己理解を促す活動

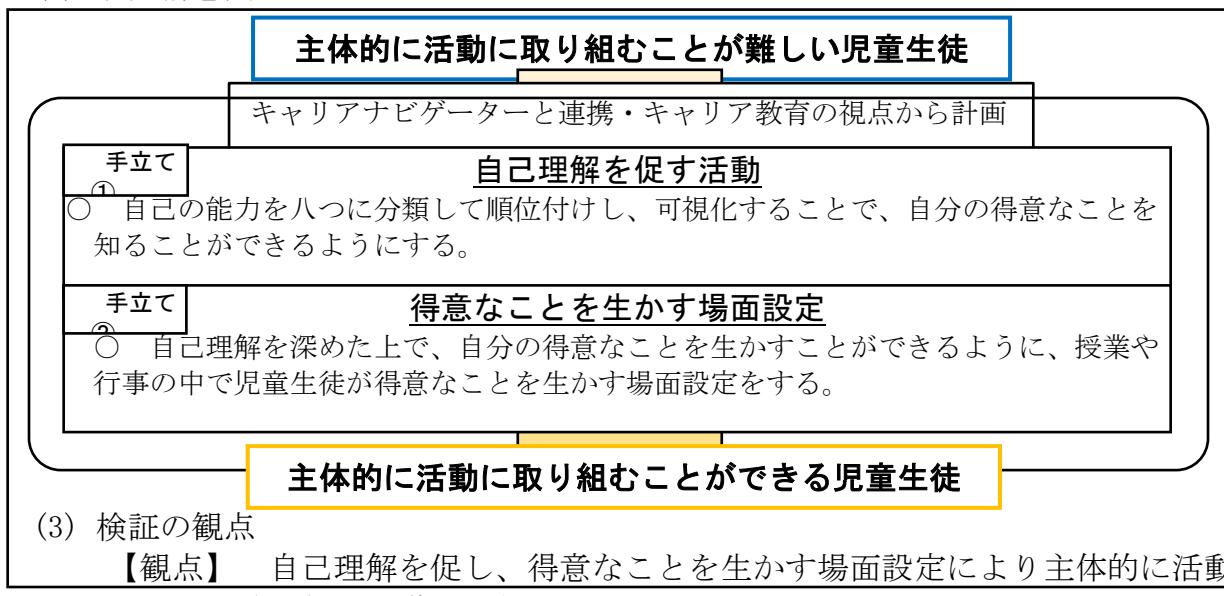
自己の能力を八つ（多重知能理論）に分類して順位付けし、可視化することで、自分の得意なことを知り、自己理解を深めることができるようとする。

※ 多重知能理論…ハワードガードナー（1943-）が提唱し、「人には八つの力が備わっている」という理論。八つの力には、「音楽・リズム」「身体・運動」「言語・語学」「内省的知能」「視覚・空間認知」「博物学」「論理・数学」「対人」がある。

#### イ 手立て② 得意なことを生かす場面設定

自己理解を深めた上で、自分の得意なことを生かすことができるよう、授業や行事の中で児童生徒が得意なことを生かす場面設定をする。

### (2) 研究構想図



### (3) 検証の観点

【観点】 自己理解を促し、得意なことを生かす場面設定により主体的に活動に取り組む言動が見られたか。

## III 研究の内容

### 1 実践：自閉症・情緒障害学級（小学校）

特別活動 題材「得意なことを知って、生かそう」

#### (1) 目標

自己理解を深め、得意なことを生かすことができるようとする。

#### (2) 実践の様子

##### ア 手立て① 自己理解を促す活動

授業の始めに、得意なことを知るとなぜよいのかについて、キャリアナビゲーターから話を聞いた。Aは、話を聞きながら、「私は好きなものは言えるけど、得意なものは分からない。」と言った。その後、Aに人の力を八つに分類した力

ードを配布し、それぞれの力について説明をした上で得意なことの順位付けをする活動を行った。Aは、迷いながら、「こっちの力の方が得意かな。」と1枚ずつカードを比べながら順位付けをした【写真①】。

完成した表は教室に掲示しておくことで、Aがいつでも見ることができるようにした。そして、学習や生活する中で得意なことが変わったり、新しく得意なことを見付けたりしたら、いつでも順位を変えてよいことにした。その後、Aは、様々な場面で自分の得意なことは何かを考え、自分で順位を変えていた。また、2週間ごとにキャリアナビゲーターと一緒に順位付けをする時間を設け、継続して自己理解を促した。

次に、客観的な視点を取り入れることで、自己理解を深めることを目的に、ペアになって互いに得意なことの順位付けをする活動を行った。互いに向き合い、相手の得意なことを考えたり、相手に相談したりしながら順位付けをした【写真②】。Aは友達が作ってくれた表を見て、「○○さんから見ると、私はこれも得意に見えるんだね。」と言い、自分の得意なことへの理解を深めた。

#### イ 手立て② 得意なことを生かす場面設定

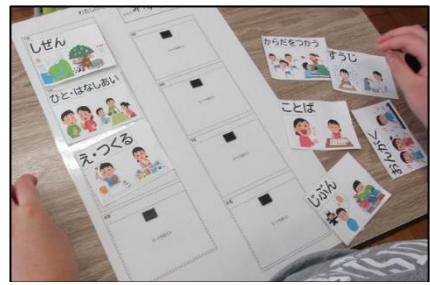
Aが得意なことを生かすことができる場面として、「得意なことキャンペーン」を設定した。順位付けした表を見ながら、自分の得意なことを生かし、「得意なことキャンペーン」として何ができるかを考え、ワークシートに目標を記入した。Aは、「『自然』が得意だから、宇宙の話をみんなにたくさん教えてあげたいな。」と言い、学級の友達全員にクイズを出すことに決めた。休み時間には、うれしそうにクイズを作る姿が見られた。そして、朝の会に自分が作ったクイズを出し、友達に宇宙の話を広めることができた。Aは、「得意なことキャンペーン」の振り返りの中で、「みんなに宇宙の話ができたうれしかったです。」と言った。以前は、活動に対して消極的なAだったが、自分の得意なことが「自然（宇宙）について」であると明確にできたことで、それを生かして主体的にクイズを考え、発表することができた。

次に、学校行事の「藤小フェスティバル（文化祭）」を得意なことを生かす場面とし、係の仕事を考える活動を行った。Aは、これまでの経験を思い出しながら、「私は、『数字』『人・関わり合い』が得意だから、タイマー係がよいです。タイマーでお客さんに時間を教えながら、話もできるから得意なことを生かせそうです。」と言った。

藤小フェスティバル当日、Aはタイマー係として自信をもって活動に取り組んだ【写真③】。目標にしていた、お客様をほめることや応援すること、時間を教えることを行動に移していた。特に、ほめることに関しては、お客様に自分から、「最後まで頑張ってください。」「すごく上手だね。」などたくさんの言葉を掛けていた。Aは自分の得意なことであったことや「得意なことキャンペーン」での経験があったことで、自信をもって主体的に取り組むことができた。

#### (3) 成果と課題 (成果○、課題●)

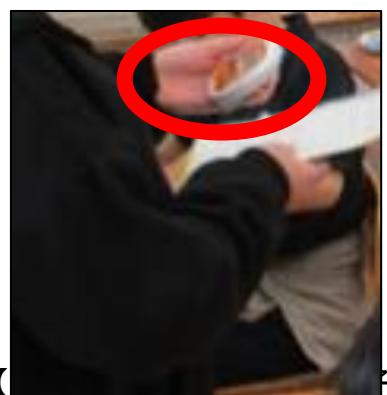
- 自己理解を促す活動として得意なことを順位付け



【写真①】順位付けをする様子



【写真②】互いに順位付けをする様子



【写真③】タイマー係として活動する様子

し、可視化したこと、「自然について詳しいから得意だよ。」「人と話すことも得意。」と得意なことを明確にすることができた。

- 得意なことを生かす場面設定をしたことで、自分の得意なことを生かすよさを感じ、自分から係を考えたり、係の仕事に主体的に取り組んだりすることができた。
- 得意なことと好きなことの違いの理解が難しかった。児童の理解しやすい言葉で考えさせる必要がある。
- 得意なことを生かすためにはどのようにするとよいかを考える際、「生かすこと」ではなく、「頑張ること」と、児童の分かりやすい言葉で考えさせる必要がある。

## 2 実践：発達障害通級指導教室（中学校）

自立活動 「得意を知り、得意を生かそう」

### (1) 目標

自己理解を深め、得意なことを生かすことができるようとする。

### (2) 実践の様子

#### ア 手立て① 自己理解を促す活動

通級指導の時間に、キャリアナビゲーターと連携して、自分の得意なことを知る活動から始めた。Bは、じっくり時間を掛けて、それぞれの力を表したカードを1枚ずつ比べながら、得意だと思う順に順位付けをした【写真④】。順位付けをした後、表の全体を捉えるようにして、違和感がないかを確認すると、Bはやっぱり、こっちの方が得意かもしれない。」と言って、順位を入れ替えた。その後、「得意なことや強みは、自分が何気なく行っている日常生活の中にある。」ということもキャリアナビゲーターから学んだBは、今までの経験や生活を振り返りながら、繰り返し自分の得意について考えていた。



順位付けをする際には、下記【資料①】に示すように得意な力についてより具体的な言葉で整理をして表に書き表し、学習や生活の中で生かしやすくなるようにした。Bは、書き表された内容を、「自分の得意なことってこんなにあったんだ。」と言いながら見つめていた。活動後、たくさん書き表した得意なことを、いつでもBが見返すことができるよう教室に掲示した。

#### Bが得意とした力

内省の力：「目的があれば楽しいと感じる」「じっくり考える」

人と関わる力：「相手の反応を見ながら盛り上がることができる」「誰とでもだいたい話せる」

身体の力：「細かいことができる」

#### 【資料①：具体的に言葉で表した得意な力】

#### イ 手立て② 得意なことを生かす場面設定

「稻武野外学習」「グループ通級」での活動の中で、Bが得意なことを生かす場面を設定した。まず、稻武野外学習での様々な活動場面を想定し、得意なこととしてどのような力を生かすことができそうか考えた。Bは、「目的があれば楽しいと感じる力(内省の力)」や、「相手の反応を見ながら盛り上がることができる力(人と関わる力)」を生かすことに決めた。最初は稻武野外学習に対して消極的な発言が多くなったが、実行委員として自分の役割が明確になり、目的がはっきりしたことで、「みんなに伝わるようにキャンプファイヤーの説明や進行がうまくできるようにしたい。」と言って計画を立てた。当日は大きな声でみんなに伝わるようにゲームの説明や進行を行った。また、同じ班の友達に自ら話し掛け、相手の反応を見ながら自分の意見を返し、会話を盛り上げて楽しんだ。

次に、グループ通級の活動である「みんなでゲーム」を自分の得意なことを生かす場面として設定した。Bは、「じっくり考える力(内省の力)」、「誰とでも話せる力(人と関わる力)」、「細かいことができる力(身体の力)」を、生かしたいと言った。

活動当日、Bは、作戦を立てる際に、相手チームの様子をじっくり観察し、「相手のボールを弾いて、自分たちのボールを近づけよう。」と自らチームに作戦を伝えた【写真⑤】。得意な力を実行に移すことができ、振り返りでは「作戦を立てるときに、力を生かすことができた。」と言った。



【写真⑤ ゲーム中に話

### (3) 実践の成果と課題 (成果○、課題●)

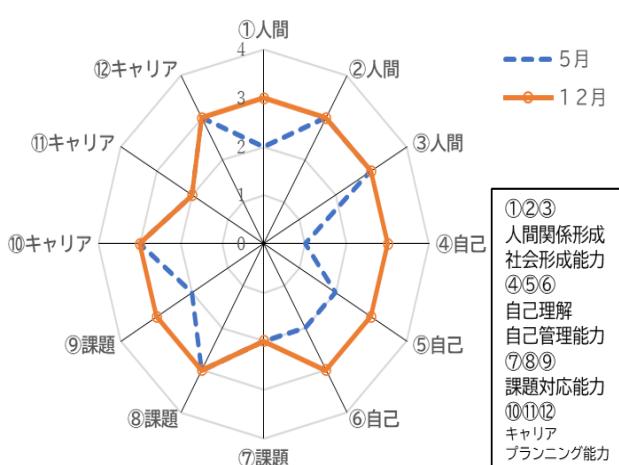
- キャリアナビゲーターと連携をして、経験や生活を振り返りながら具体的な言葉で得意なことを順位付けしたことで、得意なことを明確にすることができた。
- 得意を生かす場面を設定することで、自分の得意なことを生かして実行委員の仕事をこなしたり、友達に話し掛けたりと、主体的に取り組むことができた。
- さらに自己理解を深めるためには、他者の様々な視点からBの得意な部分を知る活動の工夫が必要である。
- 振り返りでは、他の教職員や友達など複数の意見や評価を聞くことで、さらに主体的に活動しようとする気持ちを高める工夫が必要である。

## IV 研究のまとめ

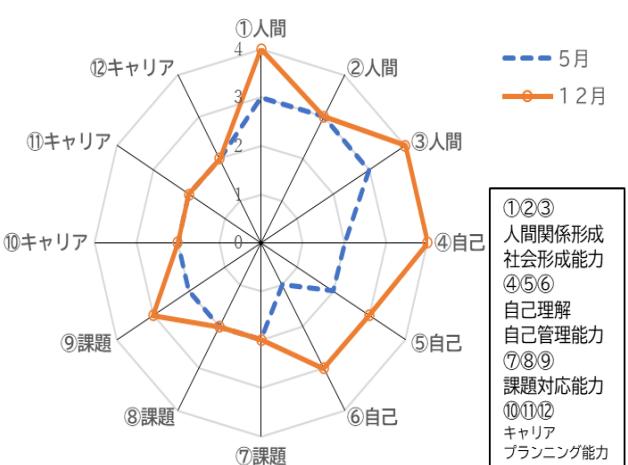
### 1 研究の仮説の妥当性について

本研究において、手立て①を行うことで、A・Bは自己理解を深め、得意なことを知ることができた。アンケート結果でも自己理解に関する数値が上がった【資料②】。

キャリア教育アンケート (A)



キャリア教育アンケート (B)



また、丁寧なノート、丁寧な会話、丁寧な行動等、児童生徒が主体的に活動に取り組む姿が見られた。したがって、自己理解を深め、主体的に活動する児童生徒を育成するために、自己理解を促す活動と、得意なことを生かす場面の設定をすることは、対象児童生徒に対して妥当であったと考える。

### 2 児童生徒の変容について

Aは、「得意なことが分かると楽しい。」と言って、様々なことに取り組んだり、学級会の係では、自分の得意なことを生かして、宇宙に関する〇×クイズをしたりして主体的に活動する姿が見られた。これは、今回の実践で自分の得意なことが分かり、得意なことを生かして活動に取り組んだことで得られた達成感が、主体的に取り組もうとする気持ちを高めたためだと考える。

Bは、「自分の得意なことが意外とたくさんあることが分かった。」と言って主体

的に活動することが増えた。また、今年度からスタートしたグループ通級の活動「通級プロジェクト活動」に向けても、通級指導教室の生徒たちと会議を行い、自ら役割に立候補するといった、主体的に取り組む姿が多く見られるようになった。

### 3 今後について

本研究では、キャリアナビゲーターと連携し、キャリア教育の視点から計画した実践を通して、自己理解を促す活動や、得意なことを生かす場面設定をすることで、児童生徒の主体的に活動に取り組む姿につなげることができた。しかし、自己理解を深めるためには、得意なことだけでなく、自分の苦手なことや自分のすべきことを理解して行動することも必要である。そのため、得意なことや長所だけでなく苦手なことや短所にも目を向けることができるよう指導や支援をしていかなければならない。

今後は、本研究において対象とした児童生徒に限らず、様々な校種や障害種の児童生徒を対象とした取り組みを重ねて、どのような「自己理解を促す活動」や「得意なことを生かす場面設定」が適切かをキャリアナビゲーターと連携をして検討していくたい。

## 令和6年度 名古屋市特別支援教育研究会 研究発表会

### 状況を把握することができる児童の育成 ～把握できる空間を広げ、具体物を意識する力を高める学習を通して～

#### 【Bグループ研究内容：自立活動】

名古屋市立西特別支援学校 加藤友希 相生小学校 西村圭弘 宝南小学校 朝岡真範  
平和が丘小学校 則次康志 呼続小学校 村上真司

#### I 研究のねらい

Bグループは、状況を把握することができる児童を育成したいと願っている。本研究における「状況を把握する」とは、視覚、聴覚、触覚などの感覚を活用し、対象物の位置関係や他者が自分に働き掛けていることを捉えることである。状況を把握する力が高まることで、問い合わせられていることや今すべきことに気付き、それに応じたり、行動したりすることができるようになると考える。また、これらは、学校生活だけでなく、学校を卒業後、社会の中で生活する上で大切な力であると考える。

本研究では、状況を把握する上で必要となる、把握できる空間を広げることと、具体物を意識することを目指し、知的障害特別支援学校小学部重複障害学級在籍のA児を中心的な対象として研究を進めた。本研究における「把握できる空間を広げる」とは、聴覚、触覚などを手掛かりにして把握すべき空間に視線を向けることであり、「具体物を意識する力」とは、広がった「把握できる空間」の中で、視覚・聴覚・触覚を組み合わせて活用することで高められる認知である。

A児は、目を閉じたまま行動したり、支援者に体重を預け、支えを頼りにしながら移動したりする姿が見られる。そのため、入り口の扉が閉まっている状況に気付かなかつたり、教師から具体物が提示されている状況に気付かずに選択することが難しかったりする。こうした姿が見られる要因の一つとして、現在起こっている状況ではなく、今までの経験の中で培われたイメージを基に空間を把握していることが考えられる。

文部科学省は、自立活動の時間における指導と各教科等との関連について、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編において、「自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」と言及している。

田中孝広氏は著書「重複障害児の視覚的な気づきを促す教材・教具の検討－光・音楽・振動による応答性の比較から－」で、応答性のある教材・教具の振動は「直接触覚に働きかけることから子供にとって興味を持ちやすく、視覚的な気づきが促されやすい」と述べている。

そこで、本研究では、自立活動の時間における指導と各教科等の学習において二つの手立てを講じる。一つ目は、教師と関わる中で、動いたり、音が鳴ったりするなど、聴覚、触覚などの感覚を刺激する教材・教具を使用した活動を取り入れ、把握することが苦手な自分自身の左側の空間に気付くことができるようとする。左側へも意識を向けられるようにすることで、把握できる空間を広げることができるようとする。二つ目は、広がった「把握できる空間」の中で、得意な感覚を中心に視覚・聴覚・触覚を組み合わせて活用することが必要な課題を設定することで、具体物を意識する力を高めることができるようとする。そうすることで、自分の周りの状況を把握できると考える。

以上のことから、本研究では次の仮説を検証する。

**感覚を刺激する教材・教具を使用した活動を取り入れ、把握できる空間を広げる活動を行うことと、得意な感覚を中心に視覚・聴覚・触覚を組み合わせて活用することが必要な課題を設定し、具体物を意識する力を高める活動を行うことは、状況を把握することができる児童の育成に有効である。**

## II 研究の方法

### 1 対象児童と実態把握

#### (1) 対象児童

知的障害特別支援学校 小学部重複障害学級A児

#### (2) 実態把握

働き掛けに対するA児の反応は、以下のとおりである。

- 自身の右前方 15cm 付近に対象物を提示されると視覚的に捉え、認識することができるが、左側については、認識することが難しい様子が見られる。
- 自分の好きな曲が流れてくると表情を緩め、聴覚からの刺激に反応する。
- 15cm 以上離れた物や人を追視することは難しい。

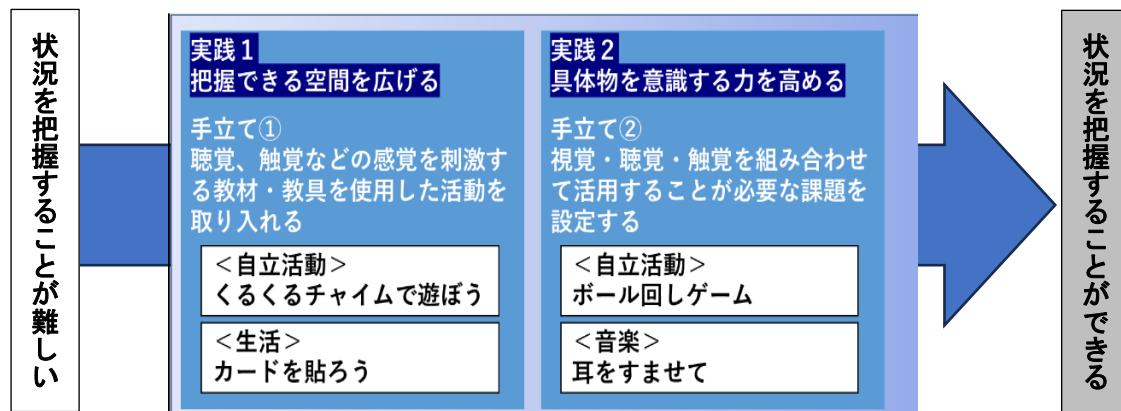
また、A児の具体物の認識状況と様子は、以下のとおりである【図1】。

【具体物に手を伸ばすA児の状況】		
◎：一回の働き掛けで提示されたことに気付いて、手を伸ばすことができる。	左上 △	中央上 ○
○：連続した聴覚や触覚の働き掛けを受けて、数秒後に手を伸ばすことができる。	左中 △	中央中 ◎
△：具体物に気付くことが難しい。	左下 △	中央下 ◎
	右上 ○	右中 ◎
	右下 ◎	

【図1 具体物に手を伸ばすA児の状況と追視行動の有無】

### 2 研究における基本的な考え方

#### (1) 研究構想図



#### (2) 手立てについて

##### ア 手立て①

実践1では、教師との関わりの中で、動いたり、音が鳴ったりするなど、聴覚、触覚などの感覚を刺激する教材・教具を使用した活動を取り入れ、把握することが苦手な自分自身の左側の空間に気付くことができるようにする。自立活動「くるくるチャイムで遊ぼう」ではボールを介したやり取りの中で、生活科「カードを貼ろう」ではカードを介したやり取りの中で左側を意識できるようになる。

##### イ 手立て②

実践2では、広がった「把握できる空間」の中で、得意な感覚を中心に視覚・聴覚・触覚を組み合わせて活用することが必要な課題を設定することで、具体物を意識する力を高めることができるようになる。自立活動「ボール回しゲーム」では右側から左側へ物を移動させる課題を設定することで、音楽科「耳をすませて」では右側の物と左側の物を体の中央部分で合わせる課題を設定することで、空間全体の具体物を意識することができるようになる。

#### (3) 検証の方法

自立活動と各教科等での教師の働き掛けに対しての行動変容を見取る。

### III 研究の内容

#### 1 実践の計画

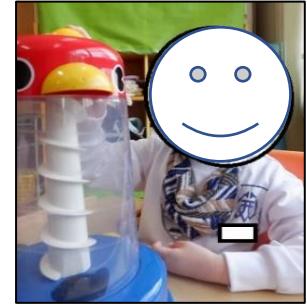
実践	実践内容
実践1（5月～）	<ul style="list-style-type: none"> <li>くるくるチャイムで遊ぼう（自立活動）</li> <li>カードを貼ろう（生活科）</li> </ul>
実践2（10月～）	<ul style="list-style-type: none"> <li>ボール回しゲーム（自立活動）</li> <li>耳をすませて（音楽科）</li> </ul>

#### 2 実践1 感覚を刺激する教材・教具を使用した活動を取り入れ、把握できる空間を広げる活動

##### (1) くるくるチャイムで遊ぼう（自立活動）

**ねらい** 「左」を意識して「ボール落とし」で遊ぶことができるようとする。  
**手立て①** ボールを介して左側に意識を向けるやり取りを行う。

A児は、初めての物との出会いは受動的で、進んで人や物に手を伸ばす場面は限られている。その中でも、聴覚を刺激する教材であるくるくるチャイムを使った「ボール落とし」が大好きで、ボールが落下したときに鳴る「チーン」という音に心地よさを感じているようであった。「ボール落とし」で遊ぶときは、右手のみを使い、玩具をボールでたたいて穴の位置を確かめたり、ボールの位置を確認するために手で探ったりして触覚を頼りに遊ぶ姿が見られた【写真1】。そこで、A児の左側から教師が呼び掛けながらボールを左手に渡したり、ボールを持った左手を補助しながらA児の正面に運び、視線で確認できるようにしたりした。その結果、左手でもボールを操作する姿が見られるようになった。



【写真1 玩具で遊ぶA児】

次に、ボールを教師が左手に手渡すのではなく、左側5cm手前にボールを配置し、左側の物に手を伸ばす活動を取り入れた。始めは、左側にボールがあることに気付かず遊ぶ動きが止まっていた。そこで、左側からA児に呼び掛けたり、音を鳴らしたりして聴覚に刺激を与え、視線を向けられるようにした。すると、左側にボールがあることに気付き、5cm先にあるボールに自ら手を伸ばすことができるようになった。さらに、ボールの位置を10cm先に配置しても気付くようになったため、今まで一番気付きにくかった左側の斜め上30cmに配置したところ、ボールを自ら探すように顔を上げ、見付けたボールに手を伸ばしてつかむことができるようになった。

##### (2) カードを貼ろう（生活科）

**ねらい** 教師から手渡される予定カードの位置を見て受け取り、ホワイトボードに貼れるようとする。  
**手立て①** カードを介して左側に意識を向けるやり取りを行う。

A児は、予定カード係として帰りの会後にホワイトボードにある予定カードを貼り換える活動を行っている。見通しをもつことができる活動では、進んで取り組むA児の強みを生かし、毎日行うことのできる「生活科・キ 仕事・手伝い」において実践した。スチレンボードの予定カードは、握りやすく、カードの有無について触覚を頼りに判断している様子だった。また、教師の呼び掛けによる手掛けかりも合わせることで、聴覚も頼りにできるようにした。



【写真2 カードに手を伸ばすA児】

央へ、そして中央より左側へとカードの提供する位置を変化させた。得意な感覚を活用したことで、A児は中央より左側にカードがある場合でも、自分から左側に手を伸ばすことができるようになった。

さらに、活動を継続すると、呼び掛けられる前に教師の動きを目で確認しながら、進んで立ち上がり左前方 20 cm にあるカードを取りに来るようになった。聴覚や触覚だけでなく、視覚も活用してカードの位置を確認することができた。

### 検証 1

感覚を刺激する教材・教具を使用した活動を取り入れることは、把握できる空間を広げることに有効だったか、行動の変容から検証した。

右側と左側に具体物があると、8割の確率で右側に手を伸ばした。しかし、左側だけに具体物がある場合は、左側に顔を向け、左側の物に手を伸ばすことができるようになった。また、左側に自分のとても好きな玩具があるときには、右側と左側に具体物があっても左側に手を伸ばすことができるようになった【図 2】。

いちごの模型とみかんの模型	
いちごの歌とみかんの歌	
ボールと積み木	○
ボールと輪投げ	○
皿と盆	
筆と刷毛	
自分の水筒と教師の水筒	○
緑の積み木と赤の積み木	○

○：左側に進んで手を伸ばした。  
○：右側をつかんだが、左側に視線を向けることができた。

【図 2 比較した具体物】

### 手立て①の成果 (○) と課題 (●)

○ 比較した具体物において、三つの項目で左側に進んで手を伸ばす姿が見られた。

このことから、左側にも具体物があることに気付くことができたと考える。また、教師を追視したり、自分の左側の状況を把握するために顔を動かしたりと、周りの状況を視覚的に把握しようとする姿が見られた。

- A児が見ていることを確認した上で、A児の左側に具体物を提示すると、それをつかもうとして、左側の具体物にも少しずつ意識を向けることができるようになってきた。しかし、認識できる範囲は限られており、左側を空間全体の一部として捉えることはまだ苦手な様子であった。

## 3 実践 2 得意な感覚を中心に視覚・聴覚・触覚を組み合わせて活用することが必要な課題を設定し、具体物を意識する力を高める活動

実践 1 の課題を受け、右側や左側の具体物の位置を移動させたり、右側にある具体物と左側にある具体物を体の中央で合わせたりする活動を行い、右側の具体物と左側の具体物を結び付け、空間全体を把握する活動を行った。

### (1) ボール回しゲーム（自立活動）

**ねらい** 左にいる人からボールを両手で受け取り、右にいる人へ両手で渡すことができるようになる。

### 手立て② 右側から左側へ物を移動させる課題を設定する。

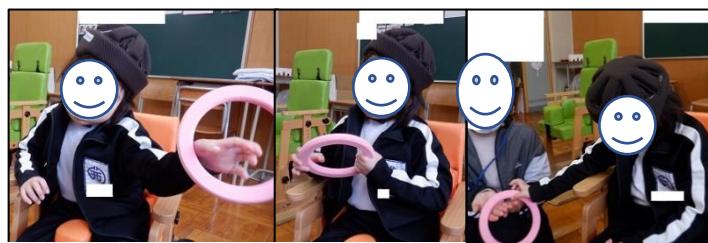
まず、片手で操作でき、A児が扱い慣れている輪投げのリングを渡す活動を行った。具体物を意識する力がまだ弱い左側にいる教師から受け取り、具体物がより意識しやすい右側にいる教師に手渡すようにした。左側にいる教師から「Aさん」と呼び掛けられると、リングの存在に気付き、右手を伸ばしてリングを受け取ることができた。その後すぐに、右側にいる教師からの「Aさん」という言葉掛けを聞いたり受け取ろうとする教師の手を見たりすると、右側の教師の手のひらにリングを渡すことができた【写真 3】。得意な感覚を中心に触覚や聴覚、視覚を組み合わせて活用するようにしたことで、流れが分か



【写真 3 左側にあるリングを受け取り、右側にいる教師に渡す A 児】

り、リングを受け取ってからすぐに相手のいる位置を確認して、手渡すことができるようになった。

そこで、左側にある物を左手で受け取る活動に取り組んだ。すると、リングを左手で受け取り、自分で右手に持ち替えて手渡すこ



【写真4 左手でリングを受け取り、右手に持ち替えて渡すA児】

とができる【写真4】。慣れてくると、スムーズに左手から右手に持ち替え、右側にいる教師にリングを手渡すことができた。右側にいる教師が受け取る素振りを見せなかつたときは、教師の様子を確認した後、誰に渡せばよいのか周囲を見渡して探す姿が見られた。右側にいる教師の存在だけでなく、右側の教師がどのような仕草をしているのかといった細かな動きを把握しながら活動をすることができた。

次に、渡すものを直径 20 cm 程のボールに変えて行った。リングに比べ持ちにくく、また、両手で操作するため、正確に位置を把握することが必要である。最初は、左側からボールが回ってきたことには気付いたが、左手と右手で挟むことは難しかつた。手を置く位置を教師と一緒に確認することで、挟み続けることができた。挟みながら左から右に動かし、ボールの先にいる教師に手渡そうと肘を伸ばす姿が見られた。

## (2) 耳をすませて（音楽科）

**ねらい** 両手を使ってシンバルを鳴らすことができるようになる。

**手立て②** 右側の物と左側の物を体の中央部分で合わせる課題を設定する。

音楽科の耳をすませてでは、「おもちゃの兵隊」の演奏で使われている楽器の音に気付くことをねらいとした。演奏で使われているトランペットに似たスライドホイッスルやシンバルの音を聴いたり、実際に鳴らしてみたりすることで、聴覚を活用し、楽器の音色と曲のストーリーを結び付けることを目標に取り組んだ。

スライドホイッスルを鳴らすためには、ホイッスルにつながった空気入れのポンプの柄を端から中央へ寄せることが必要になる。音楽科の授業の中で、自立活動の目標である空間全体を把握する力を育むことができるよう、両手を使って端から中央に寄せる課題を設定した。最初は、教師の添える手を頼りに、ポンプを動かしていましたが、力の入れ方が分かると徐々に自分の力のみで動かすことができるようになった【写真5】。A児は、空気入れを動かしたときに鳴るスライドホイッスルの音色に気付いて表情を変える姿が見られた。そこで、今度は、中央に寄せるための手掛かりが少ないシンバルを鳴らすことにも取り組んだ。シンバルは、重量があり扱いにくいため、シンバルに見立てた鍋の蓋を使って取り組んだ。教師が示範をして扱い方を示すと、シンバル同士がこすれ合ったときに鳴る「カン」という音に気付いて顔を上げ、興味を示す姿が見られた。実際に演奏してみる際には、シンバルに見立てた蓋が二つあることに気付き、左右それぞれの持ち手部分を握ることができた。さらに、右手と左手をゆっくりと近付けて体の正面で合わせて音を鳴らすこともできた。



【写真5 スライドホイッスルと空気入れを両手で押すA児】

## 検証2

得意な感覚を中心に視覚・聴覚・触覚を組み合わせて活用することが必要な課題を設定することは、具体物を意識する力を高めることに有効だったか、行動の変容から検証した。

A児は、空間全体に目を向け、相手のいる場所や物の場所を幅広く把握して探す姿が見られるようになった。

## 手立て②の成果 (○) と課題 (●)

- ペンが床に落ちた際には、音によってペンが落ちたことに気付き、音がした方へ視線を向け、体を曲げながら手を伸ばしてペンを拾う姿が見られた。また、指定された机に物を置く場面では、視線を教室前方に向かって、机があることを把握し、自分の席へ戻るときにも自分で椅子の位置を確認して着席するようになった。
- 状況を把握するためには、本研究で高められた力以外にも、言語を理解する力や時間に関する感覚なども高められると、より効果的だった。

## IV 研究のまとめ

### 1 研究の仮説の妥当性について

本研究において、視覚、聴覚、触覚といった感覚を刺激する教材・教具を使用した活動を学習に取り入れることで、A児は把握できる空間を広げることができ、具体物を意識する姿が見られた【図3】。これらの検証結果より、感覚を刺激する教材・教具を取り入れ、把握できる空間を広げることと、得意な感覚を中心に視覚・聴覚・触覚を組み合わせて活用することが必要な課題を設定し、具体物を意識する力を高めることは、状況を把握する上で妥当であったと考える。

【具体物に手を伸ばすA児の状況】		
◎ : 一回の働き掛けで提示されたことに気付いて、手を伸ばすことができる。	左上 ◎	中央上 ◎
○ : 連続した聴覚や触覚の働き掛けを受けて、数秒後に手を伸ばすことができる。	左中 ◎	中央中 ◎
△ : 具体物に気付くことが難しい。	左下 ◎	中央下 ◎

【図3 具体物に手を伸ばすA児の状況と追視行動の有無】

### 2 児童生徒の変容について

A児は、左側にある空間を認識し、把握できる空間が広がった。その結果、具体物を意識することができるようになつただけでなく、その物事の事象や変化にも気付くことができるようになった。活動の中で左手を自然に使おうとする姿も見られるようになり、左側にあるスイッチを左手で押す姿が見られた【写真6】。今まで、左側にある物にも右手を伸ばして操作していたA児にとって、大きな変化である。



【写真6 左手でスイッチを押すA児】

さらに、左側にある窓越しに挨拶をしに来た他学部の教師に気付き、目を合わせることができた。このような関わりはこれまで経験したことがないため、経験から推測したのではなく、その場の状況を把握した上での行動だと言える。状況を把握し、その場面すべきことを理解し、行動した結果である。

### 3 今後について

本研究では、状況を把握することに課題がある児童に対して、自立活動の時間における指導と各教科等での学習で、具体物を意識する力の向上を目指し実践を行った。その結果、空間を把握し、具体物を意識する力を高めることができた。しかし、状況を把握するためには、本研究で高められた力以外にも、言語を理解する力や時間に関する感覚などが必要となる。今後は、言語を理解する力を高めたり、時間に関する感覚を身に付けたりする活動を行うことで、より状況を把握できるようになり、主体的な姿へとつなげができるのではないかと考える。

また、本研究において対象とした児童に限らず、様々な校種や障害種の児童生徒が空間の把握において課題があることが考えられる。そのため、今後も本研究での成果を生かして、実態に合わせた空間把握の支援に取り組んでいきたい。

## お わ り に

本年度、名古屋市特別支援教育研究会では、「つながる喜び、学び合う楽しさを実感できる研究会」を目指し、「会員への情報発信」「会員同士のつながり」「今日的課題についての実践・研究」の三つを柱に企画・運営してまいりました。

また、各学習会におけるねらいを明確にし、最適な開催方法となるよう吟味に吟味を重ねてきました。「情報発信」を重視した学習会においては、会員の皆様がより参加しやすいようにオンラインによる配信を行い、「つながり」を重視した学習会においては、会場にて対面の形で実施しました。中には、対面の形とオンラインによる配信を並行して行うハイブリッド型の学習会も実施しました。

さらに、昨年度より開設した「なごとく LINE」に加え、今年度、新たに「X（旧ツイッター）」を開設し、SNSを通じて情報発信や情報共有を行うことで、会員の皆様に、これまで以上に研究会を身近に感じていただき、「つながる喜び、学び合う楽しさ」を実感していただけるようにしました。

本年度も、若手から中堅の先生方が委員として各学習会の企画・運営に協力してくださいました。地域学習会においては、会員の方々のニーズに応じた内容を企画したり、アットホームな雰囲気づくりに努めたりして、参加しやすく、内容が充実した学習会を展開してくださいました。また、研究発表会においては、10名の先生方が自立活動とキャリア教育について実践研究を行い、互いの得意を生かしたチームワークを最大限に發揮し、素晴らしい研究成果を上げられました。

会員の皆様が「つながる喜び、学び合う楽しさを実感できる研究会」であったと感じていただけたら、大変うれしく思います。

本研究会の活動を進めるに当たっては、あらゆる機会において、名古屋市教育委員会教育支援部、名古屋市教育センターの先生方、小・中・特別支援学校の校長先生、さらには関係諸機関の方々から多大なるご指導並びにご支援を賜りました。心より御礼申し上げます。

私たちは絶えず学び続けていかなければなりません。引き続き、会員の皆様が互いに高め合っていけるよう、研究会として最善を尽くしていきます。

今後とも、共に学び合い、高め合っていけることを切に願っております。

名古屋市特別支援教育研究会

委員長 田 中 洋 樹

(名古屋市立天白特別支援学校)