

令和二年度 研究報告

研究主題

対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造

エピソード記録による一人一人の対話性の探求

令和3年2月13日(土)

宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校

目次

I 研究の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

II 小学部の実践・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 2

・小学部 1 年	安心感の中で育む「やってみたい」という思い	1 4
・小学部 3 年	伝えたいことを安心して表現する力を育む	1 9
・小学部 6 年	友達との関わりの中での「やってみたい」を育む	2 4

III 中学部の実践・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2 9

・中学部 1 年	「友達の言動を受け、自分の行動の選択に活かす力」の育成	3 1
・中学部 2 年	日常生活や授業場面における「友達の考えを受け止め、選択・行動する力」の育成	3 6
・中学部 3 年	「友達や教師の考えを受け止め、選択・行動する力」の育成	4 0

IV 高等部の実践・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4 6

・高等部 1 年	友達の思いや行動をもとにして、新たな認識をもち、表現する力を育む	4 8
・高等部 2 年	落ち着いた気持ちで学校生活を送れるように	5 2
・高等部 3 年	相手のことを考えながら 自分の考え方の幅を広げるために	5 7

V 研究のまとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6 2

I 研究の概要

I 二年次の研究について

対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造（二年次／三年研究）

エピソード記録による一人一人の対話性の探求

1 はじめに

本校では、「対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造」を研究テーマに掲げ、三年研究に取り組んでいる。複雑な状況の中で生きるために必要な力を「自ら考え、判断して行動を調整できる力」と捉え（図 I-1）、一人一人が内面をより豊かにして学びに向かうために「対話」という考えに注目した。

一年次の研究では、「知的障害教育における対話的な学びとは何か？」を出発点として、対話について考え、本校における授業改善の視点として「対話性」を定義するに至った。本校では、対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義した（図 I-2）。対話の要素を踏まえつつも、対話そのものは難しいことが予想される児童生徒の実態を考慮し、対話を通じた学びにつながる在り方を模索した結果である。また、別の側面から捉えるならば、子ども主体の学びをどのように創造していくかという実践研究でもあった。



図 I-1 自ら考え、判断して行動を調整できる力

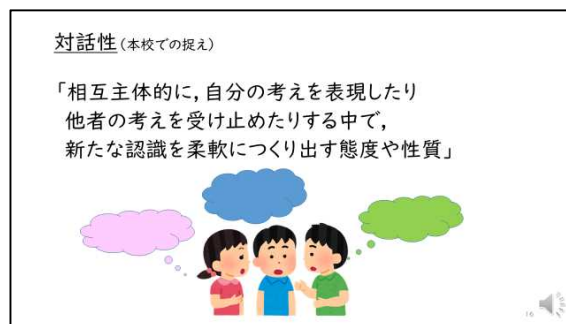


図 I-2 本校における対話性の定義

一年次の研究を終え、授業作りの成果が少しずつ挙がってきた一方で、子どもの内面の見取りと、日頃からの集団作りという二点については、今後の課題として残った。特に、内面の見取りの難しさについては、今後一人一人の学びを見つめて授業改善を図っていく上で、大きな課題になると捉えた。

知的障害のある子どもは、話の内容をうまく理解することができなかったり、必要な部分に注目することが難しかったり、見通しがもてずに不安定になってしまったりすることがある。さまざまな課題に直面する中で、いつも生き生きとした心の動きばかりではないことは想像される。一人一人の学びの過程には違いがあり、それに応じた内面の変化があり、多様な姿となって現われてくる。

対話性を重視した学びでは、**子どもの内面（意欲、安心感）**を大切にしている。子どもが学

んでいるときの思いを見つめて子どもと一緒に学びを創っていくこと、他者との関わりの中で安心感や意欲を育んでいくことが必要だと考えたからである。

子どもの内面は、表情や仕草等といった一瞬一瞬の細かな変化に表れることから、客観的には把握しにくいものである。しかし、子どもの内面にしっかりと向き合い、子どもたちが何を感じ取り、何を思い、何をしたのかという、**行動や発言等といった客観的な事実と、教師による内面の推察を結びつけて豊かに捉えていくことは、子ども主体の学びを考える上では大切な観点となる。**

そこで、二年次の研究では、客観的な事実と合わせて、子どもの内面を描いていくエピソード記録を基にして事例研究を行うことにした。エピソード記録と事例検討会を通して、教師は自己の実践に対する姿勢を振り返りながら、子ども主体の学びにつなげていく。客観性や再現性があるわけではないが、様々なやりとりを重ねていく過程を大切に、**子どもの事実から実践を構想していくという姿勢は、資質・能力の育成にアプローチしていく教師としての在るべき姿に一步步近づいていくともいえるだろう。複雑な文脈の中で学び続ける一人一人の子どもたちの姿について対話と省察を重ねることで、子どもたちが意欲的に学び合う姿につなげていきたい。**

2 研究目的

エピソード記録と事例検討会の在り方を検討し、一人一人の学びについて考えることを通して、「対話性を重視した学び」におけるポイントの一つである「子どもの内面（意欲，安心感）を大切にする」ための手立てについて考える。

3 研究内容及び方法

（１）エピソード記録と事例検討会の在り方に関する検討

- ・複数の教師で捉えるエピソード記録の在り方に関する検討
- ・子どもの目線から考える事例検討会の在り方に関する検討

（２）目指したい姿に向かう事例研究

- ・対象児童生徒の実態把握、目指したい姿に関する検討
- ・エピソード記録と事例検討会を通じた検討

4 研究計画（表 I-1）

月	研 究 内 容	研 究 会 等
4 月 5 月	・感染症対策を踏まえた研究計画の見直し ・研修「昨年度の成果と課題」（動画） ・研修「内面を大切にすることの意義」（動画） ・研究計画（修正案）の検討，決定	研究部会 校内研修 校内研修 職員会議
6 月 7 月 8 月	・事例研究の対象児童生徒の決定 ・事例検討会の在り方に関する検討 ・事例研究の実践，エピソード記録 ・今年度の研究に関する協議 ・研修「学習評価とエピソード記録」（講話：司城先生） ・事例検討会	学部研究会 研究部会 実践 研究協力者との検討 全体研究会 全体研究会・学部研究会
9 月 10 月 12 月	・事例研究の実践，エピソード記録 ・研究授業，相互参観，事例検討会に関する検討 ・今年度の取組に関する成果と課題	実践 研究部会 全体研究会
1 月	・公開研究会に向けた準備 ・公開研究会の研究協議に関する検討	研究部会 部内研究会
2 月 3 月	・授業等の動画配信，事前アンケート ・公開研究会（オンライン開催） ・学部研究のまとめ ・次年度の方向性	公開研究会（動画配信） 公開研究会 学部研究会 研究部会

5 研究組織

（1）構成

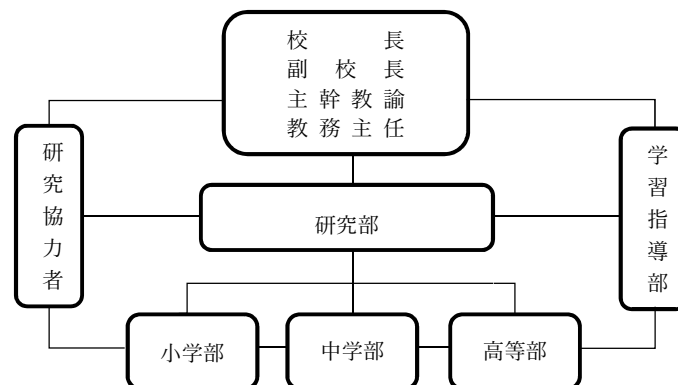


図 I-3 本校の研究組織

（2）研究協力者（表 I-2）

小学部	宇都宮大学共同教育学部教授 宇都宮大学大学院教育学研究科准教授	石川 由美子 司城 紀代美
中学部	宇都宮大学大学院教育学研究科准教授	岡澤 慎一
高等部	宇都宮大学共同教育学部助教 宇都宮大学共同教育学部助教	齋藤 大地 福田 奏子

（敬称略）

6 連携研究プロジェクトとの関連

附属学校園では、目指す子ども像「社会の変化に対応し、未来を創り出そうとする子ども」の実現、さらには育てたい資質・能力「学びをつなげる力」、「かかわり合う力」、「やり遂げようとする力」の育成を目指して、連携研究に取り組んでいる（図 I-4）。

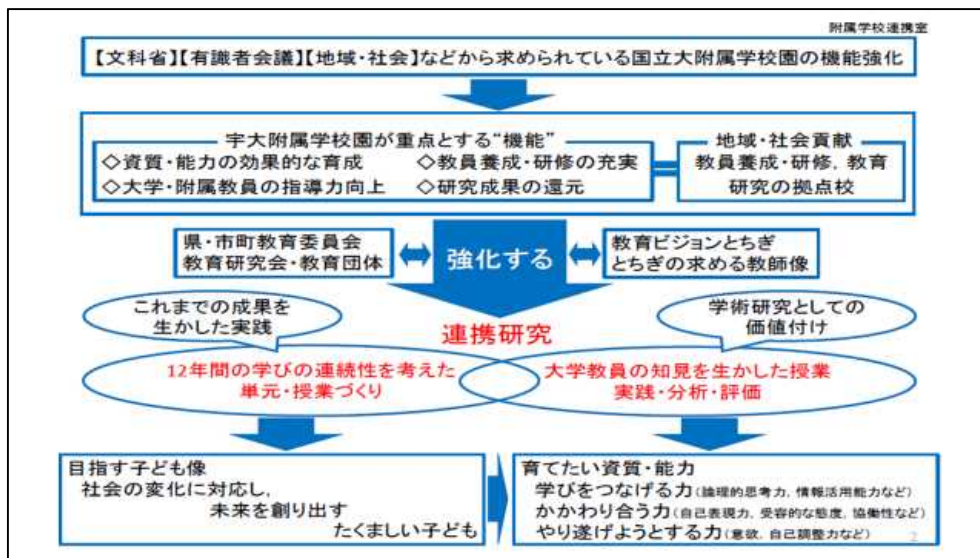


図 I-4 連携研究プロジェクトの概要図

本校で定義した対話性「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識をつくり出す態度や性質」とも関連があり、「自ら考え、判断して行動を調整する力」を育てていくことは「社会の変化に対応し、未来を創り出そうとする子ども」という連携研究において目指す子ども像とも重なり合うことから、特別支援教育プロジェクト研究として位置付けた。

7 研究の実際

(1) エピソード記録と事例検討会の在り方に関する検討

ア はじめに

一年次の研究から、子どもの学ぶ姿を踏まえていくつかの課題が見えてきた。「子どもの内面（意欲、安心感）を大切にする」に関連する課題としては、「選択をすることで意思を示しても、それが本当に好きで選んでいるかについては疑問が残った」、「生徒の内面的な変化や思いを読み取り、その意味を解釈し、一人一人に必要な手立てを探ることが必要になる」等が挙げられた。

一年次の授業作りの研究では、各学部の子童生徒の実態を基に、授業作りのポイントを設定した。それを、一人一人の実態に合わせて具体化しながら、授業を計画・実施することができたのは一つの成果であった。ただ、評価においては、一人一人の学ぶ姿にしっかりと向き合っていたのかという課題も残った。

学習評価については、西岡、石井、田中（2015）が「教育がうまくいっていたかどうかの実態を把握し、そこで捉えられた実態を踏まえて教育を改善する営みとして定義すべきものである」と示している。目標に準拠した評価だけでは不十分であるとし、当初の目標からはみ出す部分にある豊かな学習の可能性や、働きかけによって生み出された意図せざる影響に目を向ける必要性についても言及している。

ここで、一つエピソードを挙げる。小学部の朝の運動で、活動を選択する場面があった。教師は「AとB、どっちがいい？」と、写真カードを示して質問をする。子どもは「A」の写真カードを選択した。教師は「Aがやってみたいんだね」と子どもの思いを受け止め、自ら手を伸ばして選択することができた姿を評価した。

この場面について、一人一人の学ぶ姿という観点から改めて捉え直してみたときに、「選択をすることで意思を示しても、それが本当に好きで選んでいるかについては疑問が残った」という異なった評価も見えてきた。これは、写真カードを選ぶことができたという行動だけでは、一人一人の学びの一側面しか評価できないことを意味する。「右にあったから選んだ」、「写真が気に入った」等、教師が想定していない選び方をしていることも予想される。行動や発言、表情、仕草、姿勢等といった外見的な変化と内面の推察を結びつけて評価するという観点が、子ども主体の学びを考える上では必要となる。

そこで、外見に表れる客観的な事実と合わせて、子どもの内面を推察しながら描いていくエピソード記録を基にした事例研究を行うことにした。これは、「一人一人の学ぶ姿にしっかりと向き合っていたのか」という昨年度の課題に対する取組となる。複雑な状況の中で展開される一人一人の学びの姿を、どのように捉え、評価・改善していくのか。教師は、一人一人の学びに真摯に向き合わなければならない。日々の実践をエピソードで綴り、それを基に事例検討会を行うことを通して、自己の実践に対する姿勢を振り返りながら、子どもたちが意欲的に学び合う姿につなげていく。

イ エピソードを記録する意味

当事者本人に関心を向け、本人がどのように思っているのかという内面に焦点を当てて、

実践を記録していく。ここでいう当事者とは、子どものことでもあり、その子どもたちとともに学びを創造していく教師自身でもある。鯨岡（2016）は、「エピソードに描くしか、そこで得られた体験を他者に伝えるすべがない」、「二人の『あいだ』からまさに私が感じ取ったもの」、「接面で得た自分の意識体験を書くことなので、ある意味でそれは当事者の主観（思い）と切り離すことができない」、「心の動きを含めた対応の是非が議論の中心にきて、真の意味での振り返りがなされるようになっていきます」等と、エピソードについて示した。

子どもの学びや教師の省察は見えにくいものである。それを見える形にして、教師同士の対話を通して学び合いを重ねることは、子どもの学びを保障していく上で大きな意味がある。当事者の視点から書くエピソード記録を通して、日々関わり合う子どもたちの姿を再構築しながら、調和的な成長・発達を目指していく。

ウ 本校のエピソード記録の書き方

まず、子どもたちの実態の分析から目指したい姿を設定し、支援の方向性を考えた。授業場面や学校生活全般を通して教育実践を積み重ね、そのときに心に強く残ったエピソードを記録した（図 I-5）。その際、子どもの姿を多面的に把握するために、複数の教師で適宜記録していった。

○月○日 「休み時間にボール遊びをする A くん」

いつものように着替えを終えると、トイレに入って安心する。時間があつたので外遊びに出ると、少し先にあるボールを手取る。周りに何もない壁の前に立つと、周囲の様子を視線でうかがう。両手で持ったボールを下から投げて、壁に当たったボールが跳ね返ってくるのを一人で楽しむ。

教師はその様子を、じっと見ている。A さんは、その視線に気付く。壁に当たったことが悪いと思っていたのか、「見つかってしまった」という表情を見せ笑う。教師はそれに対して何も言わず、A さんに対して「こっちでやろう」と誘ってみる。すると、ボールを持って対面し、何度かボールを投げ合うことを繰り返す。それを見ていた友達は、「（ボールを）かして」と言い、ボールをとると、A さんに優しく投げた。そのボールを受け取ると、持ったまま違う方向に走っていったが、穏やかな表情であった。

図 I-5 エピソード記録の例（破線部は内面を推察した部分）

エ 一人一人の学びを見つめる事例検討会

事例検討会では、子どもの学ぶ姿を丁寧に見取り、子どもの内面を推察しながら話し合い、今後の手立てについて考えていく。

一年目の研究では、授業作りが中心にあつた。それ故に、授業研究会の焦点は、指導技術の開発を含めた効果的な授業改善のポイント、つまり教師の教え方にあつた。しかし、授業改善のポイントが、一人一人の学びにとって有効であつたのかどうかという点に関しては、慎重に確認していく必要がある。一人一人の子どもと教師が創り上げていく教育実践には、一つとして同じものはない。指導技術の有効性とは、対象と文脈によって判断されるものだといえる。

学習指導要領の改訂により、資質・能力の三つの柱で示される学力観になったことから、学びの過程を捉える重要性はさらに増した。鹿毛（2019）は「一人ひとりの子どもがその授

業をどのように体験したかという観点から、教師たちが授業をきちんと振り返っているかどうか」という点が、当事者を大切にした質の高い授業研究に必要であると示している。教師は実践の当事者として、丁寧に子どもたちを見つめ、そこで得た気づきを解釈し、語り合い、聴き合い、考え続けることが必要となる。子どもの学ぶ姿を中心に据えて指導・支援について検討を重ねることが、今後の手立てにつながっていく。

事例検討会は、図 I-6 に示す手順で行った。

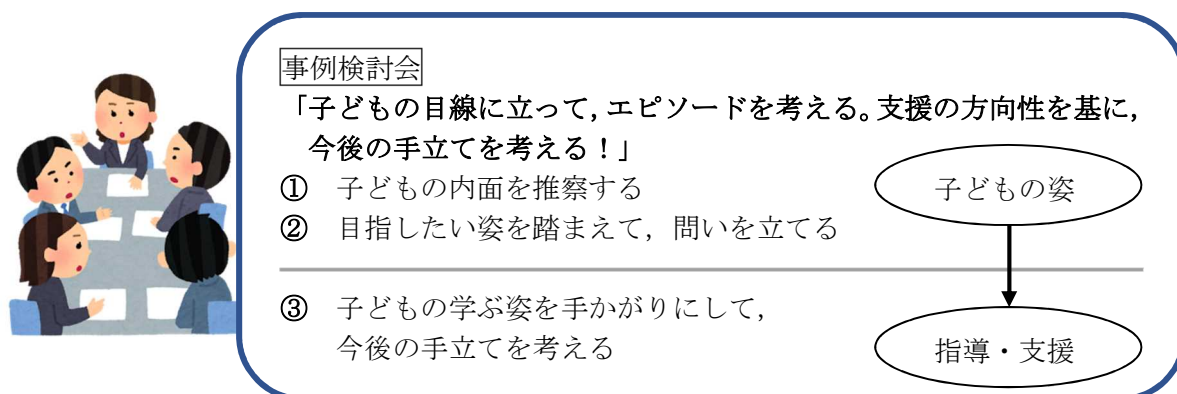


図 I-6 事例検討会の手順について

参加者は、**子どもの内面を推察**することから始める。子どもの内面を表現するために、子どものつぶやきを想像して付箋に書くという方法を用いた。付箋には、参加者一人一人の教育観、教職経験、実践的知識や理論的知識等の違いから、様々なつぶやきが表現される。

実践の当事者である教師は、エピソードを踏まえて、そのときの様子を振り返る。目指したい姿とエピソードから見える子どもの姿を重ね合わせ、今後の指導・支援に活かしていくための「問い」を立てる。

最後に、子どもの内面を踏まえて、指導・支援についての具体的な検討を行う。教師の同僚性を生かした学び合いを通して、**授業の善し悪しといった単純化した議論ではなく、子ども一人一人の学びを丁寧に、かつ謙虚に解釈して、次の実践に活かしていく。**

（２）目指したい姿に向かう事例研究

二年次は、各クラス1名を事例対象児童生徒に取り上げ、学校生活全般を通して教育実践を重ねた。前述したエピソード記録と事例検討会を基に、それぞれの指導・支援の充実につなげていく。詳細については、「Ⅱ小学部」、「Ⅲ中学部」、「Ⅳ高等部」のページを参照していただきたい。

対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造 ～エピソード記録による一人一人の対話性の探求～

I 研究の目的

対話性を重視した学びの観点から、日々の教育実践を捉え直し、それらを引き出す有効な手立てや要素を考える。子どもの思いや行動等を受け止めながら、対話性を重視した学びに基づいて授業実践を積み重ねる。

II 本校における対話性の定義とポイント

本校では、対話性を「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」と定義した。「子どもの内面を大切にする」こと、「それぞれの主体的な思いや考えを尊重しながら、違いを活かす」ことを大切にして実践に取り組んでいる。

複雑な日常生活の中で大切な要素

「自ら考え、判断して行動を調整する」力

対話性 (本校での捉え)

「相互主体的に、自分の考えを表現したり
他者の考えを受け止めたりする中で、
新たな認識を柔軟につくり出す態度や性質」

授業作りの視点

(1) 子どもの内面（意欲、安心感）を大切にする。

- ・子どもの願い、思いは何か？主体的になれないとしたら、それはなぜなのか？根気強く向き合い続ける。
- ・どのような思いをもって取り組んでいるのかを、問い続ける。（主体的／受身的）

授業作りの視点

(2) それぞれの主体的な思いや考えを尊重しながら、違いを活かすことを大切にする。

- ・違いがあるから、気づきや学びの広がり生まれる。
- ・一人一人が、主体的な思いや考えを表現できる手立てを工夫する。
- ・何をするのか（目的意識）、相手は何を表現したのか（相手を受け止める）が分かる状況作りに配慮する。

III 一人一人の対話性とは？

昨年度の研究において、子どもの内面をどのように見取ればよいのかという課題が残った。対話性のポイントとして「子どもの内面（意欲、安心感）を大切にする」を設定していることから、本研究において重要なポイントの一つとして捉えている。

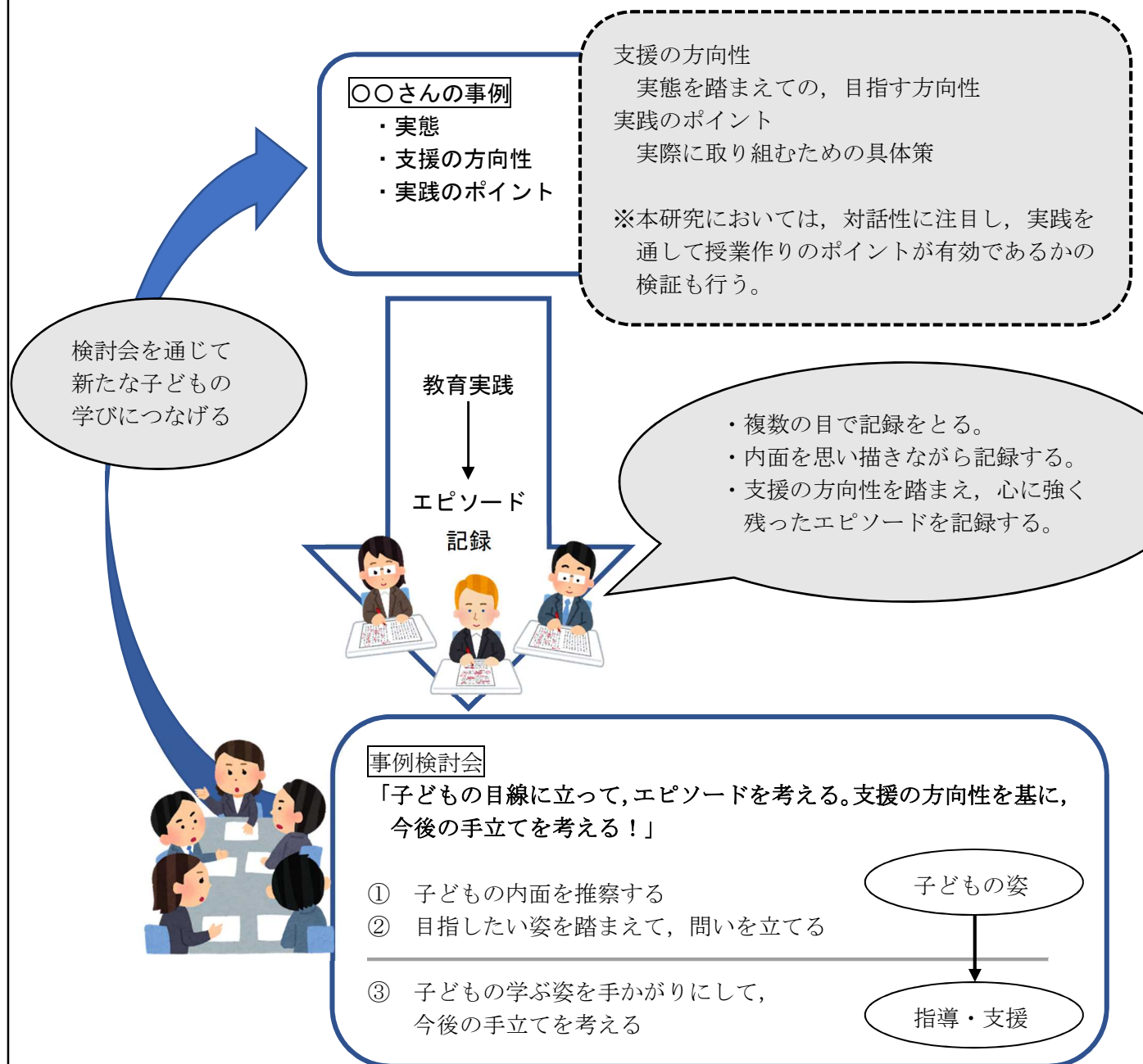
一人一人の内面を大切にすることは、実践においては「〇〇さん」という固有名詞で語ることを大切にすることである。目の前にいる子どもたちが、何を感じ取り、何を思い、何をしたのか。客観的に捉えられる外見的变化のみを追うのではなく、内面の推察を結びつけることによって、子どもたちの様子を豊かに捉えていくことが、対話性を重視した学びにおいても必要になる。

それらを踏まえた一人一人の対話性とは、「〇〇さん」の思い、「〇〇さん」にとっての関わり方、「〇〇さん」の表現の仕方、「〇〇さん」がもつ考え等を大切にしながら、「相互主体的に、自分の考えを表現したり他者の考えを受け止めたりする中で、新たな認識を柔軟につくり出す」ことだと考えた。

IV 対話性に関する事例研究の概要

対話性の観点から課題を捉え、その実態の分析から目指したい姿を設定し、指導・支援の手立てを考える。授業場面や学校生活全般において教育実践を積み重ね、そのときに心に残ったエピソードを記録する。これらを基に、創造的な教育実践を探索していく。

エピソード記録を通じた実践は、当事者の立場を大切にした実践といえる。客観的な行動の変化だけでなく、内面を含めた子どもの変化を豊かに記述することで、一人一人の子どもの学びを考えていく。エピソードの記録と事例検討会を通して、自己の実践に対する姿勢を振り返りながら、意欲的に学び合う姿につなげていく。

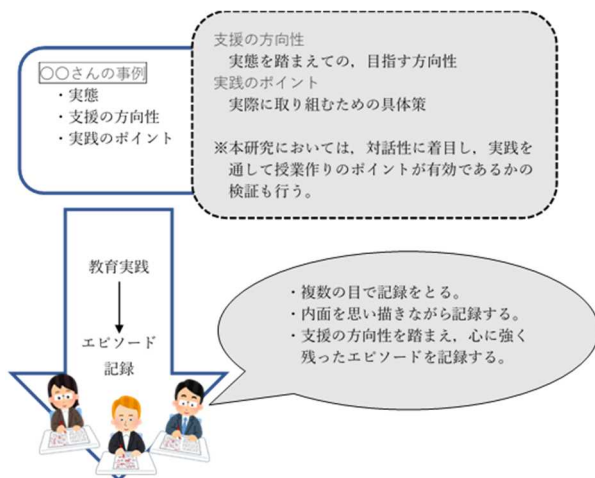


〈解説〉エピソード記録とは？

障害についての一事例としてではなく、当事者本人の生き様に関心を向けて、本人がどのように思っているのかという観点に焦点を当てた実践。事例研究とは、事例の当事者とそれを研究する当事者が「共に接面を生きる」という中で展開される、つまり対象となる人と研究する自分とを両方とも研究の俎上に載せることでしか事例研究を展開できないという考え方。

V エピソードの書き方

エピソードは、当事者（子ども、教師）の得た意識体験を含めて書くものであるので、主観（思い）と切り離すことができない。支援の方向性を踏まえながら、客観的な事実と合わせて、子どもの内面を描いていく。



【エピソードを書く際の留意事項】

- ・客観的な事実と合わせて、子どもの内面を描く観点をもつ。
- ・一回きりのストーリーとしての価値を大切にする。
- ・実践の事実を反映する言葉を選んで表現する。
- ・言語のやりとりだけでなく、非言語（表情、仕草、姿勢、身振り、視線等）にも注目する。
- ・支援の方向性を踏まえて、心に強く残るエピソードを書く。教師の思いや問題意識を大切にする。
- ・読み手に伝わるように書く。主語を明確に、長文を避ける。

※当事者（子ども、教師）の意識体験を含めて書いたエピソード

○月○日 「休み時間にボール遊びをするAくん」

いつものように着替えを終えると、トイレに入って安心する。時間があつたので外遊びに出ると、少し先にあるボールを手にする。周りに何もない壁の前に立つと、周囲の様子を視線でうかがう。両手で持ったボールを下から投げて、壁に当たったボールが跳ね返ってくるのを一人で楽しむ。

教師はその様子を、じっと見ている。Aさんは、その視線に気付く。壁に当たったことが悪いと思っていたのか、「見つかってしまった」という表情を見せ笑う。教師はそれに対して何も言わず、Aさんに対して「こっちでやろう」と誘ってみる。すると、ボールを持って対面し、何度かボールを投げ合うことを繰り返す。それを見ていた友達は、「（ボールを）かして」と言い、ボールをとると、Aさんに優しく投げた。そのボールを受け取ると、持ったまま違う方向に走っていったが、穏やかな表情であった。

（破線部は、内面を推察した部分になります）

〈補足〉客観的（行動中心）な事例研究との違いとは？

客観的な事例研究では、実践指導の経過や結果の記録が重要であり、その記録の結果が、指導方針や教材・教具等の有効性の検証につながる。以下に、本研究で目指す事例研究との違いをまとめる。

客観的（行動中心）な実践		本研究（エピソードを通じた実践）
書かない （客観的）	教師の主観	書く （主観的）
独自の評価表（評価項目や段階を設定） 「何ができた」	記録の仕方	当事者の意識体験をエピソード化 「何を思い、何ができたのか」
計画や手続き、評価方法が明確 行動を客観的に捉える視点	観察	あるがまを見る姿勢 行動とその意味を探る視点
効果的な指導方法や対処方法の探求	結果の考察	個別具体の事例の探求 一人一人の当事者研究

本研究でいえば、客観性を大切にしながら「支援の方向性」を導き出し、その上で子ども自身がどのように学んでいるのかという観点でエピソードを記録していく。その過程において、教師は子どもの学びを問い直し、子ども自身による学習改善を支援する方策を考えていく。

VI 事例検討会

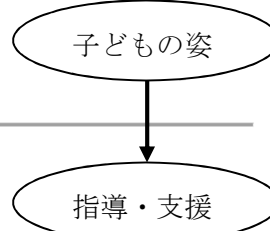
教師の子どもの思いの受け止め方、子どもの心の動きを踏まえた対応の是非が議論の中心にくる。



事例検討会

「子どもの目線に立って、エピソードを考える。支援の方向性を基に、今後の手立てを考える！」

- ① 子どもの内面を推察する
- ② 目指したい姿を踏まえて、問いを立てる
- ③ 子どもの学ぶ姿を手がかりにして、今後の手立てを考える



事例 Aさん（小5）

「やってみたいという思いをもち、それを素直に表現できるようになってほしい」（実態…マイペース、初めてのことへの不安感、いやなことがあると大泣き）

事例検討会を始めるにあたり、実態、エピソード、ここまでの変化・成長等に関する確認と質疑応答の時間を設けます。

〇月〇日 「休み時間にボール遊びをするAくん」

いつものように着替えを終えると、トイレに入って安心する。時間があきるので、先にあるボールを手にする。周りに何も壁の前に立つと、周囲の様子を伺い、ボールを下から投げて、壁に当たったボールが跳ね返ってくるのを一人で楽しむ。

教師はその様子を、じっと見ている。Aさんは、その視線に気付く。壁に当たったことが悪いと思っていたのか、「見つかってしまった」という表情を見せ笑う。教師はそれに対して何もいわず、Aさんに対して「こっちでやろう」と誘ってみる。すると、ボールを持って対面し、何度かボールを投げ合うことを繰り返す。それを見ていた友達は、「（ボールを）かして」と言い、ボールをとると、Aさんに優しく投げた。そのボールを受け取ると、持ったまま違う方向に走っていったが、穏やかな表情であった。

1



問い

ボール遊びをしていたときのAさんの気持ちは？

跳ね返りが
おもしろい
ね！

あっ、壁に当
てるのを見
つけた…

あっちで、ま
た投げてみ
よう…

何しよなか
な？

ボールがプニ
プニしているね。

Bさんとやるのも
楽しかった…

- 内面の推察では、子どもの思いを代弁するように台詞口調で表現します。
- エピソードにある行動、または変化・成長を基に内面について考えます。
- 子どもの変化・成長と内面を基に、今後の方針を考えます。

3

気づき・今後の方針

- ・Bさんの動きや声は大きい。単純に大きさが重要なかもしれないが、そもそもBさんを面白いと考えているのかもしれない。
- ・活動自体の面白さだけでなく、それをやっている友達に対する興味等も重要かもしれない。休み時間には友達が遊んでいる場所に行くことで、興味が少しずつ広がるかもしれない。

Ⅱ 小学部の実践

Ⅳ 小学部の実践

小学部研究テーマ

「『やってみたい』という思いを育む～個々の思いを活かして～」

1 はじめに

本校の小学部児童は、近しい人に対して親しみをもって接することができる児童が多い。しかし、自分の思いをもっていてもそれを表現することが難しかったり、関わり方が一方的になりやすかったりするなどの実態がある。低学年では学校生活全般を通して関わる主な相手は、友達よりも教師になることが多い。学年が上がるにつれて個人差はあるものの、少しずつ周囲の友達との関わりが増え始め、高学年においては休み時間などに友達同士の関わりが見られるようになってきている。

昨年度の小学部では、自分の考えを表現するための土台となる「やってみたい」という思いを育むことに焦点を置いた。そのために、まず安心感のある学習環境を整え、その中で「おもしろそう」、「楽しそう」、「好き」、「知りたい」、「できるようにになりたい」等といった様々な思いを自由にもつことができるように、授業作りの検討や実践に取り組んできた。また、友達や教師との関わり合いの中で、思いを育む観点も大切にしていって取り組んできた。

その結果、「やってみたい」という思いを育むためには、分かりやすい環境を設定することが必要であることが分かった。児童の不安感を軽減し、落ち着いて学習に参加できる効果を生み、「やってみたい」という思いの土台になると考えた。また、多様な選択肢がある環境の設定や主体的に行動する機会の保障は、児童の活動への意欲を高め、中でも自由度が高い活動ほど興味関心の広がりが見られた。一方で、「個々の思いを生かしながら、やってみたいという思いを育むためにはどうしたらよいか」、「児童同士の関わりを広げていくためには、どのような働きかけや手立てが必要となるのか」、「主体的に活動する思いを高めるためには、児童の内面の丁寧な見取りが必要ではないか」といった意見が、課題として挙げられた。

小学部では、これらを検討するために、行動や発言といった客観的な事実と合わせて、児童の内面に焦点を当てて、行動の意味を探ることが必要だと考えた。客観的な事実と内面の変化を結び付けて解釈することを通して、児童一人一人に必要な手立てを探っていきたい。

2 目的

「対話性を重視した学び」におけるポイントの一つである「子どもの内面（意欲、安心感）を大切にする」の充実を図るために、エピソード記録と事例検討会を通して、一人一人の学びを支える手立てについて考える。

3 方法

- ・低学年，中学年，高学年からから1名ずつ事例対象児童を選定する。
- ・学部テーマ「『やってみたい』という思いを育む ～個々の思いを活かして～」を踏まえ、対話性の視点から目指したい姿を設定し（表Ⅱ-1），支援の方向性を立てる。

- ・一人一人の目指したい姿に向かうために、エピソード記録と事例検討会を通して、教育実践を積み重ねる。

表Ⅱ-1 対象児童の主な実態や課題、および目指したい姿

実践	学年	児童名	児童の主な実態や課題	目指したい姿
I	1	A (女)	・初めてのことにに対する不安が強く、やってみたいという思いが乏しい。 ・表出言語は少ないが、言葉を聞いて理解することはできる。	・分かりやすい学習環境での様々な経験を通して、やってみたいという思いをもち、表現できる姿。
II	3	B (男)	・言葉は不明瞭だが、伝えたい気持ちが強く、身振りで伝えることができる。 ・伝えたいことが伝わらないと、落ち込むことがある。	・Bさんの発言を受け止めることのできる環境を作ること、自分の思いをたくさん伝えようとする姿。
III	6	C (男)	・興味のある活動に対して積極的に取り組んだり、発言をしたりすることができる。 ・友達の思いを受け入れずに、自分の思いを強く主張することがある。	・友達との関わりの中で、友達の思いを受けて、新たな「やってみたい」を表現できる姿。

4 結果（実践報告）

表Ⅱ-1 に示した実践の詳細については、次ページからの実践報告を参照していただきたい。

小学部 実践 I

安心感の中で育む「やってみたい」という思い

1 実践のねらい

対象児童のAさんは、初めてのことや慣れていないことに対する不安が強く、やってみたいという思いがなかなか見られにくい児童である。学校生活の中で日々行う活動や見通しがもちやすい活動に対しては取り組みようとするものの、自分から活動しようとする姿はあまり見られない。何をするのか分かっていても、教師の言葉掛けを待ってから動くことが多い。休み時間などは何をしてよいのかが分からずに座って過ごすことがほとんどである。関わりをもとうとすることも少なく、やりたいことや困っていることがあっても自分から相手に伝えることは難しい。

Aさんは、興味関心はあるものの、物事や環境に対する不安感が強いことから、やりたいという気持ちが芽生えるまでに時間を要したり、好奇心があってもつい奥手になりがちだったりする。それゆえ、様々なことに対する経験が乏しいのではないかと思われる。教師は、Aさんに安心感のある中で、様々なことを体験したり楽しんだりする機会を重ねながら、自分の思いを表現できるようになってほしいと考えている。そこで、Aさんに対し、日常生活や授業場面において、安心感の中で「やってみたい」という思いを育てていくことを目指して実践を行うこととした。

2 対象児童の実態

Aさん（小1・女子）

- ・初めてのことに不安を感じることが多く、自分から関わりをもとうとすることも少ない。
- ・休み時間は、何をしてよいのかが分からずに座って過ごすことが多い。
- ・表出言語は少ないが、言葉を聞いて理解することはできる。
- ・「どちらがいい？」等の自己選択や決定は、できるときと難しいときがある。何度も経験していることに関しては選んだり決めたりすることができるが、経験が乏しいことに関しては難しい場合が多い。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・分かりやすい学習環境での様々な経験を通して、やってみたいという思いをもち、表現できるようにする。
実践のポイント	・安心感がもてるような関わりや環境設定を行う。 ・まねしたり選択したりする場面を設定し、実際の体験を通して学習できるようにする。 ・経験をもとに、本児のやってみたいにつながる活動を増やす。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月12日 「休み時間にじっとしているAさん」 (記録：増淵)	休み時間、自分の椅子に座ったままでじっとしている。友達がAさんの近くでおもちゃを使って遊んでいる様子を見ているが、近づくことはしない。時折、自分の世界に入り込んでいるようにも見える。空を見つめてにこやかな表情をしたり、「ウィッ、ウィッ」と発声しながら両足を動かしたりして、一人の時間を過ごしている。教師は「一緒に本を見る？」と声を掛け、隣に座って本を開く。Aさ
---------------------------------------	--

	んは、本を手に取り目を通すが、じっくり見ることはせず、すぐに本棚に片付けた。その後はまた一人の時間を過ごし、休み時間を終えた。
6月17日 「写真カードの選択 (朝の会編)」 (記録：小鍋)	「朝の会」では給食の献立を発表した後に、「好きなメニュー」を写真で確認する時間を設けている。教師が質問をすると、Aさんは必死な表情で全ての写真カードに触れることが多かった。しかし、Aさんは偏食のため、好きなメニューがほとんどない。実際には、給食をほとんど食べることができていなかったため、質問の意図が伝わっているのかが分からなかった。 17日の献立には、Aさんが好きな「ラーメン」(母親からの情報)があった。教師が同様の質問をすると、この日は迷うことなくラーメンの写真を選んだ。カードを手にとると、穏やかな表情で写真を見つめていた。質問の意図は分かっていたようで、食べたいと思うメニューを選ぶことができるようだった。
7月28日 「気の向くままに動き 始めたAさん」 (記録：増淵)	休み時間、最初は自分の椅子に座っているが、少しすると教室の中をあちこち歩き回る。教室にある物を触ってみたり、窓の方に向かってジャンプをしたり、友達が遊んでいるところに近づいてみると、気の向くままに動きながら一人の時間を楽しんでいる。表情は穏やかで、笑顔も時折見られる。 同じ教室では、友達のDさんとEさんが、棚からおもちゃを出して遊んでいた。Aさんは、二人に近づき様子を見始める。そして、Aさんも同じように、棚の引き出しを開けて、おもちゃを見たり触ったりし始めた。しばらくすると、また教室内を歩き回り、自由に過ごし始める。 Fさんが、教師と遊び始めた。教師は「ゴロゴロゴロ〜!」と声を掛けながらFさんの体にボールを走らせ遊んでいる。すると、走り寄ってきてその様子をうかがっている。教師が「Aさんにもやっちゃおうかな」と、Aさんの背中やおなかにもFさんと同じようにボールを走らせると、うれしそうな表情を見せて笑っていた。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い Aさんは、なぜ休み時間に友達の様子を見に行くようになったのか? 2 内面の推察(子どものつぶやきを想像して) 【物への興味】 ・「何だろう？」 ・「どうやって遊ぶのかな？」 【人への興味】 ・「面白そう！」 ・「先生の後をついて行こう」 【慣れ】 ・「座っているのも飽きてきたな」 ・「自由にやっていいのね」 【欲求】 ・「もっと動きたい」 ・「もっと遊びたい。楽しいな」 【変化への不安】 ・「いつもと変わったところはないかな？(パトロール)」 【その他】 ・「どうしよう」 ・「何をすればいいのかな…」 ・(環境への慣れや食欲の増加) 動こうとするエネルギーが湧いてきた。 3 気づき、今後の方針 ・母親の代わりになる安心感をもてる人(教師)との関わりを基に活動を広げていく。 ・Aさんの行動に基づいて寄り添った言葉掛け、働き掛け。 ・Aさんにとって楽しめて面白そうな環境の設定。 ・友達と楽しく遊べる雰囲気作り。 ・模倣できる対象を見付け、まねしたくなるような関係作り。 ・新しい変化に応じて挑戦していくことを支える状況作り。

9月30日 「興味津々のAさん」 (記録：増淵)	休み時間、授業の準備をしている教師の様子を近くでじっと見ている。「今日はビー玉に絵の具を付けてコロコロしようね。楽しいよ～」と伝えながら絵の具を見せると、興味深そうに見て触る。絵の具を水で溶いて混ぜ始めると、その様子をニコニコ顔で楽しそうにのぞきこんできた。混ぜ終えたものをテーブルに置くと、それを手に持ち、教師と同じように、筆を使って絵の具と水を混ぜた。 教師がその場から離れてまた別の絵の具を準備しようとする、すぐに後ろから付いてきて、同じように顔を出してのぞいたり、準備している物に触れたりした。絵の具の準備を終えるまで、ずっと教師の後を追いつつ、教師がやることを興味津々の様子で見たり、にこやかな笑顔で独り言をつぶやいたりしていた。
9月30日 「言葉に興味広がってきたAさん」 (記録：小鍋)	朝の会で児童の好きなメニューを確認していると、サラダの写真を指さしたAさん。指先をよく見るとサラダの写真に写っている「ハム」を指していた。それに気づいた教師が「Aさん、ハム好きだもんね」と声を掛けると、Aさんは「ハム」と発言した。その後も言葉掛けを続けると、楽しそうに「ハム」と繰り返した。思いが伝わったことや、給食にハムが出ることを喜んでいるように見えた。その後も、教師が発した言葉をまねするなど、うれしそうに笑いながら言葉の掛け合いを楽しんでいる姿が見られた。
10月14日 「自分から意思表示できたAさん」 (記録：増淵)	相手に意思を伝えることが難しいAさん。何かを伝えたい場面(要求、依頼等)では、教師が気付いて自分のところへ来てくれるまで、待つ、じっと見る、やってほしいものを出す、怒り出す等の様子が見られた。そのため、何かを伝えたいときには、教師に近づき、教師の体に触れることで意思表示ができるようになってほしいと願い、練習を始めた。 この日は、登校後、リュックの中から連絡袋を取り出すことができず困っていた。Aさんは、教師を目で確認しながら来てくれるのを待っている。しばらく待っていたが来ないことから、自ら教師に近づいていった。練習したとおりに、教師を呼ぶことができた。「自分から呼びに来られたね!」と褒めると、うれしそうな笑顔を見せた。
10月29日 研究授業 生活学習「絵の具遊び」 「絵の具と対峙するAさん」 (記録：小鍋)	授業の導入時、電子黒板の画面に触れることで、絵本の絵が変化することを楽しむ友達の様子を見て、興味をもったAさん。自分の順番になると、友達のまねをして画面に触れて楽しんでいた。 絵の具遊びが始まると、絵の具を手いっぱい付けて感触を楽しんだ。それから、紙に絵の具を塗って楽しんでいた。塗った後には、笑顔でジャンプをするなど、満足している様子がうかがえた。しばらく紙に塗っていたが、近くにいたEさんが手に絵の具をたっぷりと塗って遊んでいることに気が付いた。Aさんもまねをして、手に塗り始めた。感触に慣れてきたようで、絵の具を持った教師に近づく。教師は「絵の具がほしいの?」と聞くと、うなずくような反応を示した。教師から絵の具をもらおうと、うれしそうにしていた。授業を通して、友達の様子をよく見ていたAさん。友達の様子を参考にできたことで、安心して活動に取り組めた様子だった。
10月29日 事例検討会	1 教師の問い Aさんのさらなる「やってみたい」という思いを引き出し、表現するための支援や手立ては? 2 内面の推察(子どものつぶやきを想像して) ・「もっとやりたい!」 ・「汚れてもいいや、この感じがいいの!」 ・「ぬるぬる、楽しいなあ」 ・「こんな感じかな?」 ・「満足」

	3 気づき、今後の方針 ・安心感のある言葉掛けや関わりを基盤として、様々な経験を積み重ねていく。「やってみたい」というものを発見できるようにしていく。 ・教師や友達をまねすることから、楽しいことや好きなことを増やしていく。 ・活動する前に、活動の楽しさや一緒にやりたいという気持ちを喚起することが活動の意欲付けにつながるのではないかな。 ・一つのことに満足すると意欲が下がるかもしれないので、同じ活動の繰り返しの中に、少しずつ新奇性が加わると意欲が持続しやすいのではないかな。
--	---

5 実践における手立て・工夫

(1) 安心感がもてるような関わりや環境設定を行う。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・活動の見通しをもたせたり、分かりやすい環境を設定したりした（写真・絵カード、見本の提示、示範、場の設定等）。	・初めて取り組む活動では不安な様子を見せることもあるが、活動の流れが分かると最後まで取り組むことができるようになった。
・家庭と情報を共有しながら、安心感や達成感がもてるような言葉掛けや関わりを心掛けることで、不安を軽減したり、できる活動を増やしたりしていく。児童の言動を受け止めるとともに、本人からの発信できる手段を検討することで、やりとりの楽しさを味わえるようにする。	・笑顔で言葉を発する場面が増えた。困ったときには教師に近づいて体に触れることで、意思表示ができるようになってきた。 ・同じ活動を繰り返し行うことで、一人でできる活動が増えてきた。給食では食欲も増え、苦手なものを食べるようになってきた。また、一本橋を一人で渡ることもできるようになってきた（図Ⅱ-1）。

(2) まねしたり選択したりする場面を設定し、実際の体験を通して学習できるようにする。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・模倣できる対象を見つけて、まねしたくなるような環境（興味のあるものの提示、友達が視界に入る配置）を設定し、活動の幅を広げていけるようにした。	・絵の具遊びでは、教師や友達を見ているだけでなく、友達が手に塗り始めた様子を見て、同じようにまねる様子が見られた。
・やりたいものや好きなものなどを選択して活動する機会を設け、自分で選ぶ経験や自分の意思を表現する経験を積み重ねられるようにした。	・「どっちがやりたい？」「どれが食べたい？」等の質問に対して、カードを見て選ぶことができるようになってきた（図Ⅱ-2）。



図Ⅱ-1 一人でできるようになった一本橋



図Ⅱ-2 やりたい活動のカードを選ぶ様子

6 実践の振り返り

本実践は、対象児童Aさんに対し、安心感の中で「やってみたい」という思いを育むことを目的に実践を行なったものである。実践当初の6月は、環境に慣れるのに時間を要するAさんの特性から、学校生活になかなか慣れず、表情が硬く不安そうにしている様子が数多く見られた。それに加えて、4月の入学式から約二か月間、新型コロナウイルス感染症対策による臨時休校が続き、ほぼ家庭で過ごしていたことも影響していたと想像される。しかし、学校が始まって一か月が経った7月以降には、発語や笑顔が増え、表情が柔らかくなり、教室内を自由に動く様子が少しずつ見られるようになってきた。学校生活に慣れていく中で、少しずつ自分を出すことができるようになってきたためであると推測できる。この間、教師はAさんにとって安心感がもてる人となれるように、保護者と連携しながら実態把握を重ね、それらを活かして関係作りに努めた。実践においては、Aさんのやりたいという思いを尊重してきた。わずかな表出を捉え、そこに込められたAさんの思いを推察しながら、大切に育ててきたことも一助となったのではないかと想像する。9月以降は、教師や友達に近づき、やっていることをのぞいたり、自分から物に触れて試してみたりする様子が見られるようになった。これは、楽しく活動できる環境作りを行い、興味のある物や友達が楽しそうに活動している様子を目にすることで、好奇心をもって「自分もやってみよう」という思いが芽生えたためであると考えられる。

Aさんは、初めてのことや慣れないことへの不安が強くあるがゆえに、経験していないことも多いことから、自ら行動したり自分の思いを相手に伝えたりすることにはまだ課題が残る。今後もAさんにとって安心感のある環境を整え、いろいろなことを経験したり楽しんだりする機会を重ねていながら活動の幅を広げ、やってみたいという思いを育んでいけるようにしていきたい。

小学部 実践Ⅱ

伝えたいことを安心して表現する力を育む

1 実践のねらい

対象児童のBさんは、好きな友達や普段から関わりのある教師とは、自分から積極的に関わりをもとうとする様子が見られる。それらの関わりの中で、自分の考えを一生懸命相手に伝えようとしているが、言葉の不明瞭さからうまく伝わらないことも多い。自分の意思がうまく伝わらないことにより、落ち込んでしまったり伝えることをあきらめてしまったりする様子が見られる。また、過去に自分の意思がうまく伝わらなかった人とは、自分から関わることを止めてしまう傾向も見られる。

教師は、Bさんの表現を認めながらも、相手に分かりやすく意思を伝えられるようになってほしいと願っている。そのためには、Bさん自身が手段を獲得していくことと、Bさんの意思を受け止めることができるように周囲の環境を整えていくことが必要になる。「伝わった」という喜びを得る経験が増えることで、自己肯定感が高まっていくと思われる。自己肯定感が高まることが自信につながり、積極的な意思の表出が増えるとともに、友達への関わりが増えたり学習への取り組みが意欲的になったりするのではないかと考え、実践を行うこととした。

2 対象児童の実態

Bさん（小3・男子）

- ・ジェスチャーや不明瞭な言葉で伝える。伝わるとうれしい。相手にうまく伝わらないと落ち込んでしまうことがある。
- ・伝えたい気持ち、やりたい気持ちが強い。
- ・好きな友達や教師を誘って、やりたい遊びなどができる。
- ・注意されると黙ってしまうことがある。頑固な一面もある。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・どのような発言でも受け止める環境を作ることで、本児の自己肯定感を高めるようにする。
実践のポイント	・友達との関わりが難しい場合には、教師が仲介役となる。 ・コミュニケーション手段を増やす。 ・家庭と情報を共有し、語彙カテゴリー及び使用頻度を確認する。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月29日 「帰りの会」 (記録：石川)	帰りの会で、一日の振り返りを行った。教師は、一人一人順番に頑張った授業を聞いていった。Bさんの順番になったときに、「何を頑張ったかな？」と聞いた。質問に答えやすくするために、その日の授業を示した「せいかつ」、「なかま」、「たいいく」のカードを提示した。Bさんは「たいいく」を選択した。 次に、「体育の何を頑張ったかな？」と質問をした。Bさんの答えた言葉が不明瞭であったため、教師は分からなかった。再度質問すると、もう一度答えてくれたものの、やはり分からなかった。Bさんは、下を向いて黙ってしまった。う
----------------------------	---

	つ向いてからは、問いかけに反応がなかった。 しばらくしてから、「動きでやってみて」と問いかけたところ、Bさんは平均台を渡る動作をした。教師が「平均台？」と聞くと大きくうなずいた。「平均台頑張ったの？」と聞くと、笑顔で「うん」と答え、大きく両手を挙げてガッツポーズをした。みんなに伝えることができ、とても安心した様子が見られた。その後の帰りの会も、落ち着いた様子で取り組むことができた。
7月6日 「自己紹介」 (記録：手塚)	他学年のE先生が、教室に遊びに来た。Bさんはすぐに見つけて立ち上がり、目の前に立って「Bです。よろしくおねがいします」と挨拶をした。しかし、不明瞭なためにE先生には伝わっていない。E先生も返事ができず、少しの間見つめ合っていた。伝わっていないのが分かったようで、Bさんは諦めて、遊んでいた場所に戻ろうとした。そこで教師は、「Bです。よろしくおねがいします。と言っています」と代弁してE先生に伝えたところ、Bさんは笑顔になってうなずいていた。E先生は「そうなんだ。Eです。よろしくお願いします」とBさんに向かって挨拶をした。Bさんは挨拶を返してくれたので、ガッツポーズで喜んだ。 二日後、またE先生が遊びに来てくれた。前回同様、自己紹介をしに目の前に行く。「Bです。よろしくおねがいします」、「Eです。よろしくお願いします」とお互いスムーズに自己紹介をし合うことができた。Bさんはすぐに笑顔になり、とても満足したようだった。
8月6日 事例検討会	1 教師の問い（6月29日のエピソードより） なぜうつむいて黙ってしまったのか？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） 【不安】 ・「僕が間違っているの？」 ・「あれって、「へいきんだい」で合ってる？」 ・「なんで一度言ったのにまた聞かれるんだろう。他のこと言わなくちゃいけないのかな？」 【逃避】 ・「黙ってうつむけば何とかしてくれる」 【悲しい】 ・「分かってももらえなかった」 ・「僕のプライドが傷ついた」 ・「僕の言葉は伝わらないのかな」 ・「先生とやり取りしたかったのに」 【怒り】 ・「平均台って言ってるのに」 【諦め】 ・「また言うのは面倒だな」 ・「もういいや」 3 気づき、今後の方針 ・コミュニケーション手段を増やす（ジェスチャー、空書き、平仮名表等）。それらを活用していくことにより、相手とのコミュニケーションがスムーズに取れ、自己肯定感を高めることにつながるのではないかと考えた。 ・家庭と情報を共有することが重要。興味のあるもの、よく使う言葉（文字）と音声を結び付けておく等、あらかじめ教師側が予測できるようにしておく。受け取る側がしっかりと環境を整えておくことで、安心感につながり、自分からの発言がもっと増えていくかもしれない。 ・受け取る側が分からないときには、「分からないから教えて」と本人に伝えることも大切である。受け取る側が「分かってあげられなくて申し訳ない」

	と持っているということも伝えていく必要があるのではないかな。
9月11日 「帰りの会」 (記録：手塚)	教育実習生が主指導をした帰りの会。「チャレンジ」、「じりつ」、「おんがく」のカードを提示され、楽しかった活動を聞かれる。不明瞭な言葉で答えるが、うまく伝わらなかった。「チャレンジ？」と教育実習生に確認されると、少し怒り気味に「違う」と言いながら首を横に振る。カードを指さして伝えようとする。カードをしっかりと指さしたことで、「じりつ」と伝わった。「じりつ？」と再度聞かれ、うれしそうにうなずいた。一度伝わらないとあきらめてしまうことも多いが、カードがあったことにより、「指さして伝えたら分かってくれる」と自分で判断したと思われる。強い意思をもって「違う」と伝えたのは初めてだった。
11月11日 研究授業 「お店を作ってみよう」 (記録：手塚)	粘土で作ったパンを、レジで売ろうとして、「いらっしゃいませ」と一生懸命呼び込みを続けていた。お客にふんした教師が買いに行く。レジのボタンをたくさん押した後、「〇〇円です」と笑顔で言う。教師からお金を受け取り、レジを操作しておつりとレシートを渡した。「ありがとうございました」と大きな声で言い、とても満足している様子。すぐにまた教師に対して「〇〇先生！」と呼び掛ける。身振りと言葉で、花を売りたいことを教師に伝える。教師が買いに行くと、うれしそうにレジを操作していた。途中でDさんがレジのところに来ると、身振りと言葉で「僕がやる」と伝えていた。数回レジでの買い物ごっこが続き、とても満足そうな様子が見られた。
11月11日 事例研究会	1 教師の問い 教師への表出は増えてきたが、それを今後、友達にも増やすにはどのような支援をしていけばよいかな？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） 【教師と共有したい】 ・「先生、これもあるよ」 ・「はい、どうぞ」 ・「おいしそうにできたよ。見て見て」 ・「先生、買いに来てください」 ・「いらっしゃいませ」 【満足】 ・「たくさん並べられたな」 ・「レジの仕事、気に入ったぞ」 【友達に対して】 ・「僕がやっているから邪魔しないでね」 ・「あれいいな。やってみよう」 3 気付き、今後の方針 ・教師と一緒に楽しいことを共有したいという気持ちが強い。一方で、友達の楽しそうな様子も気になっている。 ・友達との関わりが生まれるような場の設定を行うとよいのではないかな。また関わりが生まれそうな場を教師が見逃さないことが重要だと考える。 ・友達の活動を「おもしろそう」と思う視線を大切にする。相手に注目できるようになるとよい。楽しみな活動を中心に考えていけるとよい。 ・授業の中心は、「自分のやりたいことをやる」である。それが十分にできるようになってから友達との関わりを求めていったほうがよい。「関わる」というのは、「友達に見せる」ことでも成立する。物を介して友達との関わりを広げていけるとよい。

5 実践における手立て・工夫

(1) 友達との関わりが難しい場合には、教師が仲介役となる。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・ 本児の発言を代弁することでうまく関わりがもてるようにしていく。	・ 自分の意思が友達に伝わることで、満足した表情が見られた。また、友達の様子が気になり、注目する様子も見られるようになってきた。

(2) コミュニケーション手段を増やす。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・ 相手に伝わらない場合はどのようにすれば伝わるかを学べるようにする。コミュニケーション手段として、ジェスチャー、空書き、指さし、平仮名表を活用する。	・ うまく伝わらなかったときに、「書いてみて」と言われて、指で平仮名を書くことを何度か繰り返した。相手に伝わっていないと感じたときには、自分から指で平仮名を書いて伝えるようになった（図Ⅱ-3）。 ・ よく行う学習や日常生活動作などは言葉とともにジェスチャーで伝えるようになった（図Ⅱ-4）。



図Ⅱ-3 指で平仮名を書いて相手に伝える



図Ⅱ-4 ジェスチャーで相手に伝える（頭を洗う）

(3) 家庭と情報を共有し、語彙カテゴリー及び使用頻度を確認する。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・ 興味関心をもっているもの、食の好み、得意不得意なこと、前日の行動(様子)などを家庭と連携しながら把握する。教師が児童の発言に対してある程度予測することで、どんな発言でも受け止められる環境を整える。	・ 自分の発言を受け止めてもらい、またしっかりと伝わったことも分かった様子が見られた。発言することに自信がついたのか、発言することが増えた。

6 実践の振り返り

Bさんは、今までの経験から、自分の発言が相手に伝わらないことが多く、自信がもてなかったのではないかと考える。伝わらなかったときに、「一文字ずつゆっくりと発音するように」と指導されていたこともあり、発言に対して慎重な面も見られていた。

どのような発言でも受け止めるという環境を整えたことと同時に、発言だけでなく、相手に伝えるための手段（ジェスチャー、指さし、空書きなど）を学んだことで、より相手に自分の意思が伝わるようになった。随分と自信につながったのではないかとと思われる。

自信がついたことで積極的な意思表示ができるようになり、教師との関わりは以前より増えてきて

いる。そのことにより、学習に対しての意欲も高まり、自分から何でもやってみたいという意欲にもつなげることができた。今後は、友達に対しての関わりも増やしていけるとよいと考える。

Bさんにとって、これからも、友達や教師、周りの人たちと関わりながらコミュニケーションの楽しさを感じたり、代替スキルを獲得したりすることは重要だと考える。自分の意思が相手に伝わる喜びや相手と関わることの楽しさをたくさん経験し、伝えたい思いをもち続けることができるように、今後も指導を継続していきたい。

小学部 実践Ⅲ

友達との関わりの中での「やってみたい」を育む

1 実践のねらい

Cさんは、教師や友達に自分から話しかけ、やりとりを楽しむことができる児童である。また、教師がやってみたいことについて質問すると、思いつくことをたくさん話してくるなど、積極的に発言する児童でもある。以前は、友達との間で自分の思いを強く主張してトラブルが生じることもあったが、最近は友達の良さを見付けることができるようになってきている。Cさんが自分の考えを表現しながらも、友達の「やってみたい」気持ちを受け止められるようになること、意見の違いを越えて「一緒にやってみたいこと」を柔軟に作り出すようになることを目指して実践を行うこととした。

2 対象児童の実態

Cさん（小6・男子）

- ・教師や友達に自分から話し掛け、やりとりを楽しむことができる。
- ・興味のある活動に対して積極的に取り組んだり、発言をしたりすることができる。
- ・友達の思いを受け入れず自分の思いを強く主張することがあるが、友達の良さを見付けることもできる。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・友達との関わりの中で、友達の思いを受けて、新たな「やってみたい」を表現できるようにする。
実践のポイント	・友達と協力して取り組む必要性のある機会を設定する。 ・ゲーム感覚で、自分と異なる視点に気付く機会をもつ。 ・友達との関わり方の見本を教師が示す。 ・Cさんと友達の双方に、お互いの考えや思いを教師が代弁し伝える。

4 エピソードの記録

6月19日 「魚釣りゲーム」 (記録：牧田)	魚釣りゲームを始める前に、くじでチーム分けを行うと、CさんはDさんとEさんとのチームになった。教師が「1分30秒以内にチーム名を決めるように」と告げ、タイマーをスタートさせた。Cさんは、チームの児童に対して、自分が考えていたチーム名を提案した。しかし、Eさんは「うーん…」とあまりいい顔をしない。Cさんは「じゃあ、Eさんが好きな電車の名前にしよう!」と提案し、電車の名前を言うと、Eさんは「はやぶさ」と答えた。
7月6日 「体育」 (記録：牧田)	体育の授業で、チーム対抗リレーを行った。1回目の対決で自分のチームが3位になると、自分が1位になりたい気持ちから「チームを変えたい」と言った。教師は、提案を受け入れず、代わりに「チーム内での走る順番を相談して変えていいよ」と提案した。Cさんは、教師の提案を受け入れ、自分のチーム内で話し合い、走る順番を変えた。2回目の対決はチームが2位になった。Cさんは、結果を受け入れ、振り返りのときに「リレーを頑張った」と発表できた。

7月7日 「着替え後の時間」 (記録：久家)	着替えの後の短い休憩時間、CさんはGさんとホワイトボードにたこの絵を描いていた。ところが、Fさんはたこが嫌いで、たこを描かないようにCさんに伝えたり、教師に絵を描くのを止めるように訴えたりした。しかし、なかなかFさんの訴えは届かない。すると、Fさんは一方的にたこの絵を消し始めた。Cさんは別なところにたこの絵を新たに描いた。Fさんはそれをまた消してしまった。Cさんは、また、別な場所にたこを描いた。「たこの絵ができました」と、完成した絵を教師に見せた。そこで教師は、「Fさんは赤いたこが嫌いらしいよ」と言った。Cさんは「このたこは怒っています。だから角があります。鬼のたこです。意地悪されて怒っています」と言って、完成した絵に角を付けたり、目を黒くしたりして、鬼のたこにってしまった。
7月16日 「じりつ」 (記録：久家)	雨どいりレーの練習の際に「Cさんが順番とか決めて」と言葉掛けすると、「〇〇さんはどこをやりたいですか」と同じグループの人に一人ずつ聞いていた。Cさんが他のメンバーに働き掛け、配置などを決めることができた。その結果、相手チームがまだ態勢を整えることができないうちに、メンバーで協力して、流れてくるボールをたらいに入れてしまうことができた。 このことがとても大きな自信になったのか、教師が「反対側のチームが上手にできないで困っているよ」と言うと、すぐに相手チームの方に行き、雨どいのつながりの位置を調節すると良いことなどをアドバイスしたり、「ボールに集中すること」とポイントを伝えたりすることができた。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い Cさんの空想的な絵や言動には、どのような思いがあるのか。 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「こういう表現は楽しい（遊んでいる、ゲーム感覚）」 ・「ぼくのアイデアを聞いて（注目して）」 ・「名前ってこういうことでしょ（自分なりの解釈、こだわり、意図のずれ）」 ・「けんかはしないけれどいらはする」 （怒りの形にしない彼なりに工夫した感情表現） 3 気付き、今後の方針 ・受け入れられるときは十分、認めて楽しむ。それを広げる。 ・Cさんに自分自身の表現の意図や思いを問い直す。 ・意図のずれが分かるように教師側の意図を改めて伝える。 ・互いの考えの違いを認められるように支援する。 （「分からず屋はどっちだゲーム」のようなゲームを考案し、ゲーム感覚で、自分の考え、感覚と異なるものも受け入れられるようにする。）
9月11日 「休み時間」 (記録：久家)	7月までのEさんは、教室の中を一人で歩き、電車になりきって遊んでいた。教師は踏切役として「カンカンカン」と言ってみたり、「電車に乗っていいですか」と言葉を掛け、乗客としてEさんと遊ぶようにしたりした。Cさんは、そうした教師とEさんの関わりを見てはいたが、最初は活動に無関心だった。しかし、8月下旬辺りからEさんの両肩に手を置き、二人で一緒に二両編成の電車になるようになった。
9月3日・24日 「じりつ」 (記録：牧田)	だまし絵を使い、何に見えるかを話し合う学習を2回行った。 3日は、Cさんと教育実習生の2人にだまし絵を見せ、何に見えるかを答えてもらった。1枚目の絵をCさんは「かもに見える」と言い、教育実習生は「うさぎに見える」と言う。すると、「なんで？ここがくちばしでここが目でしょ」と言

	い張る。教育実習生が「ここが耳で、ここが目で」と説明してもあまりピンときていない様子だった。2枚目、3枚目と続けたが、飽きてしまい、自分と教育実習生の意見が違っても「ふーん」と聞き流していた。 24日は、H先生を加えてだまし絵の話をした。Cさんは3日に見た絵を「かにも見える」と言った。H先生が「うさぎに見える」と言うと、担任に対して「先生は何に見える？」と聞いてきた。担任は、「見る場所によって見え方が違う」「先生の場所から見るとうさぎに見えるけれど、Cさんのいる場所から見ると、ここがくちばしに見えるから、かもだと思う」と答えた。すると、Cさんはだまし絵をぐるぐる回して、「ここから見るとこれが耳に見えるのか」、「ここからだとかもだ」と、違う見方を発見できた。
10月5日 「休み時間」 (記録：久家)	CさんとEさんが電車ごっこをしているとき、Cさんは「モンスター駅に行く」と言うと、Eさんが「そんな駅はない」と怒り出すことがあった。教師が「たまにはモンスター駅に行くのも面白いよ」と言うと、この日のEさんは受け入れた。その後、Cさんが「この電車はくるくる回りながら走るんだ」と提案すると、Eさんは「モンスター駅に行く特別な列車だから」と受け入れ、CさんとEさんは縦に並んで、くるくる回りながら歩いた。
10月29日 研究授業 「見つけた秋で遊ぼう」 (記録：久家)	校内を散策中に見つけた木の枝とどんぐりを接着し、鉄砲を作った。作った鉄砲を周囲の教師に「いい考えでしょ」と言いながら自慢げに見せる。途中で、撃つまねをするなど、教師相手にスパイのまねをすることもあった。 制作場面では自分が作り演じることに夢中であつたが、振り返りの場面ではGさんが作ったラーメンに注目し「本物だ」と驚きの声を挙げた。すると、周囲の児童もその作品に注目した。また、「先生、食べてみて」と教師に勧めもした。
10月29日 授業研究会	1 教師の問い Cさんが仲間と共にやってみたいことを実現するための工夫とは？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「よーし、もっと、どんぐりを付けちゃえ」（工夫、創造性） ・「先生に向けて銃を撃ってしまえ」（自分の遊びへの巻き込み） ・「Gさんのラーメンも面白いぞ」（仲間の工夫への関心） 3 気付き、今後の方針 ・（Cさんや友達の）興味・関心や考えのずれなどの実態をよく把握する。 ・友達の世界観や面白がっていることをCさんに伝える。 ・Cさんのやりたいことの魅力を、教師が補足し、友達に伝える。 ・友達と組んで共通の目的に向かって取り組む活動を設定する。

5 実践における手立て・工夫

（１）友達と協力して取り組む必要性のある機会を設定する。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・Cさんがやりたい活動の前に、チーム名を制限時間内に話し合っで決める機会を設けた。	・Eさんに対し、「Eさんが好きな物の名前にしよう！」と提案しチーム名を決めた。

（２）ゲーム感覚で、自分と異なる視点に気付く機会をもつ。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・だまし絵を使用し、何に見えるかを質問した。教師は、児童と異なる視点を伝えた。	・だまし絵をぐるぐる回して、自分の見方も、教師の見方も共に受け入れた。

(3) 友達との関わり方の見本を教師が示す。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・一人で遊んでいたEさんの電車ごっこに教師が参加し、遊んでいる様子を見せる。	・Eさんの両肩に手を置き、二人で一緒に電車になって遊ぶようになった(図Ⅱ-5)。

(4) Cさんと友達の双方に、お互いの考えや心情を教師が代弁し伝える。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・友達との間でトラブルが生じた際は、友達側の考えや思いをCさんに伝える。また、友達にはCさんの考えや思いを伝える。	・当初は、友達の立場を理解しないことがあったが、次第に自分からも相手が受け入れ可能な遊びのアイデアを提案するようになった。



図Ⅱ-5 男子3人で楽しむ電車ごっこ

6 実践の振り返り

実践のポイントの一つに「Cさんと友達の双方にお互いの考えや思いが伝わるように教師が代弁し伝える」と設定したが、9月頃までは、Cさんに友達の考えや思いを理解するように指導することをメインに置いていた。自分の思いを強く主張することが、多く見受けられたからである。一方で「ゲーム感覚で、自分の異なる視点に気付く機会をもつ」という実践のポイントを踏まえただまし絵の取組では、すぐに他者の視点に立つことができた。このことから、他者の視点に立つことが難しいのは、現実の世界では利害や情動が絡むためだと考えられた。逆にゲーム感覚ではできるということは、気持ちが落ち着いていれば他者の視点に立てるということも示していた。

そのようなことから、教師はCさんに友達の立場を受け入れることのみを一方的に望み求めていたことにも気付かされた。そこで、友達にCさんの考えや思いを教師が代弁し伝えるなど、Cさん側に立った仲介にも努めた。8月下旬からCさんは、友達が一人あるいは教師と二人でしていた電車ごっこにも加わるようになってきていた。ただ、Cさんが実際にはない「モンスター駅に行こう」と提案すると、友達がいらいらすることも見受けられた。教師はCさんに「本当の駅がいいみたいだよ」と言ったり、友達に「いつもと違うところに行くのも面白いよ」と伝えたりした。すると、次第にCさんと友達はイメージを折り合わせながら遊ぶようになった。遊びの中で考えがすれ違う場合には、両者に共感を示した上で両者の思いを代弁したり、仲介案を示したりすることが大切であることが示唆された。

電車ごっこ以外でも、Cさんは休み時間には友達とお絵かきで遊んだり、タブレットのかけ算のゲームと一緒にしたりする姿が見られた。10月の昼休みには、学級の多くの友達が参加して鬼ごっこを楽しむ光景も見られた。また、授業中には、自分の考えを伝えたい気持ちから、多くのことを提案するものの、以前よりは、教師の指示を受け止め行動したり、友達の意見をくみ取って協力して取り組んだりする様子も見られるようになってきた。

(小学部の実践における)

5 まとめと今後の課題

小学部では、学部テーマ『『やってみたい』という思いを育む ～個々の思いを活かして～』を踏まえ、対話性の視点から目指したい姿を設定し、一人一人の目指したい姿に向かうために、エピソード記録と事例検討会を通して、教育実践を積み重ねた。

報告した実践は、教師との関係や様々な状況が複雑に絡み合う具体的で個別的な教育実践を、対話性という視点から整理したものである。個々の事例を深く理解することに関心を向けた研究であり、三つの実践から見出せる共通項に言及することには難しさがあることから、簡単なまとめとする。

「やってみたい」という思いを育んでいくためには、子どもたちが何を感じ、何を思い、何をしたのか等、子どもの内面にしっかりと目を向け、子どもからの表出を大切にし、その表出に教師が真摯に向き合っていくことが大事であることを、改めて確認することができた。これは、学びの中にある子どもの思いを受け止めながら、子どもと共に学びを創造していくこととも言える。学校では、教えるべき内容や時間が決められていることから、子どもの内面や表出に目を向けることが難しい場面もあるかもしれない。しかし、子どもの思いを見つめて、子どもと一緒に学びを創っていくことは、子ども主体の学びを考える上でおざなりにしてはならない。

今後の課題としては、表出方法の違う子どもたち一人一人の思いを、教師がしっかりと受け止められるように技量を高め、それぞれにとっての有効な手立てを検討し続けることが重要であると考えらる。

Ⅲ 中学部の実践

Ⅲ 中学部の実践

中学部研究テーマ

「友達の考えを受け止め、選択・行動する力を育む」

1 はじめに

本校の中学部生徒は、学校生活や学習を積み重ねる中において、同学年の友達のもとより、他学年や他学部の友達に対しても関心をもつ様子が多く見られている。また、自分の思いだけでなく、友達の姿や意見などを認めて自分の課題に気付いたり、自分の思考を深めたりしている様子が徐々に多く見られるようになってきている。

昨年度の中学部では、生徒が試行錯誤を重ねる状況に焦点を置いた。友達との関わりの中では、自分の中になかった新たな考えに出会うことがある。このような学びを通して、「友達の考えを受け止め、友達の考えを踏まえつつ、様々な選択肢を検討し、考え、判断して次の行動を選ぶことができる力」を育むことができるように、授業作りの検討や実践を行ってきた。

その結果、生徒が「友達の考えを受け止め、選択・行動する」ためには、まず、生徒が自分自身の中で考えをもつことが必要であることが分かった。そのためには、学習活動や教師の指示内容について、「できる」、「分かる」状況を設定することが重要であった。教師は、音声言語による指示や表出活動にとらわれず、写真や絵カード、場面の工夫など、生徒の各々が現に発し、受け止めることができるような信号による教材・教具や学習環境を準備しなければならない。

「できる」、「分かる」状況を設定することで、生徒は共有すべき目的や問いを理解して自分の考えをもつことができると考えた。その上で、自分の考えと友達の考えの共通点や相違点を比べながら活動を進めることが必要であることも分かった。一方で、新たな課題も見られた。授業検討会において、教師の共通の疑問として、「友達の良さに気づき、発信できる生徒は限られるのではないか」、「教師は生徒の姿を十分に捉えられているのか」、「生徒の思いを表出できる手立ては十分か」などの意見が挙げられた。

中学部では、これらの疑問に対する解決策を検討するには、生徒の内面に焦点を当て、生徒の行動やその変化の意味を解釈することを通して、生徒一人一人に必要な手立てを探る必要があると考えた。

2 目的

「対話性を重視した学び」におけるポイントの一つである「子どもの内面（意欲、安心感）を大切にする」の充実を図るために、エピソード記録と事例検討会を通して、一人一人の学びを支える手立てについて考える。

3 方法

- ・各学年からから1名ずつ事例対象生徒を選定する。
- ・学部テーマ「友達の考えを受け止め、選択・行動する力の育成」を踏まえ、対話性の視点から目指したい姿を設定し（表Ⅲ-1）、支援の方向性を立てる。

- ・一人一人の目指したい姿に向かうために、エピソード記録と事例検討会を通して、教育実践を積み重ねる。

表Ⅲ-1 対象生徒の主な実態や課題および目指したい姿

実践	学年	生徒名	生徒の主な実態や課題	目指したい姿
I	1	A (女)	・自分の気持ちや考えを、言葉で表現するのが難しい。 ・友達をよく観察し、今やるべきことが分かる。	・教師や友達の発言や行動を意識し、自分の活動を確認したり選択したりすることができる姿。
II	2	B (男)	・自分の意思が強く、活動が個別になりがちである。 ・気持ちの切り替えに時間がかかる。	・友達の思いや意見を受け入れ、活動を選択したり一緒に楽しんだりできる姿。
III	3	C (男)	・自分の思いや見通しをもって活動ができるが、行動を切り替えた り、教師や友達の提案を受け入れたりすることが難しい。	・教師の助言を受け入れたり、友達の活動する姿を見たりして、自分の行動を選択したり調整したりできる姿。

4 結果（実践報告）

表Ⅲ-1 に示した実践の詳細については、次ページからの実践報告を参照していただきたい。

中学部 実践 I

「友達の言動を受け、自分の行動の選択に活かす力」 の育成

1 実践のねらい

対象生徒のAさんは、学校では自ら話をする事がほとんどなく、自分の気持ちや意思を表現することが苦手である。しかし、教室で同級生が話をしているその場に居るだけで、にこにこ笑顔になったり、競技中の同級生を大きな声で応援したりするなど、クラスの一員という心地よさを感じている様子が見られる。

そこで、生徒自身が安心感や自己肯定感をもって、友達の話を聞いたり、自分の思いを表出したりすることを通して、行動の選択ができるようになってほしいと考えた。友達とやりとりをする場面を設定し、必要に応じて教師が仲介に入ること、友達と一緒に学習したり、楽しさを共有したりすることを大切にしながら実践を行うことにした。

2 対象生徒の実態

Aさん（中1・女子）

- ・やるべきことに一生懸命取り組むことができる。
- ・自分の気持ちや意思を言葉で表現することは不得意である。教師が聞き返すことで自信を失いやすい。
- ・友達の言動をよく観察することで、今やるべきことが分かる。しかし、文字で理解するのは難しい。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・教師や友達の発言や行動を意識し、自分の活動を確認したり選択したりすることができるようにする。
実践のポイント	・興味・関心が高い教材・教具を活用する。 ・分かりやすく記号化（見える化）した選択肢を用意する。 ・友達とのやりとり場面では、教師が仲介したりAさんの思いを代弁して言語化したりする。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月22日 「友達のDさんの話を聞いて答えようとするAさん」 （記録：山崎）	朝の更衣室での出来事。Dさんと二人で着替えているところに教師が入っていた場面。朝の運動が、ランニングではなくダンスだと分かり、Dさんが「Aちゃん、ダンス好き？」と聞く。Aさんは、はにかんだ表情のまま。「私は体が柔らかいから、踊れるから、エビカニクス好きだよ。Aちゃんは？」と聞くDさん。これに対し「エビカニ」と言ってほほ笑む。そこで教師は、以前Aさんが上手にエビカニクスを踊ることができていたことを伝えた。「エビカニ、好き？」と再度聞くと、にこにこして「好き」と答えることができた。 Dさんが話し好きであったこと、「エビカニ」というダンスを具体的に示したこと、そして教師がAさんの好きなこと（ダンス）を知っていたことでつながった会話であった。
--	---

6月18日 「好きな画用紙の色を選ぶ」 (記録：益子)	画用紙を使って制作をする場面。好きな色の画用紙を選ぶ際、AさんとEさんの希望が重なってしまった。二人が希望する色の画用紙は、一枚しかない。教師が間に入り、AさんとEさんに再度希望を確認した。Aさんには、「とってもその色が使いたいのか？それとも、あんまり？」と聞いたが、発言できない。そこで、「とっても使いたいなら人差し指を立てて1の形、あんまりなら2の形を出して」と、指の本数で答えるよう促した。すると、Aさんは指で1を表現した。EさんはAさんの希望を確認すると、「なら違う色にする」と言って譲ることができた。Aさんは、希望がかなってうれしそうであった。 普段のAさんは、自分の希望をなかなか伝えられなかったり、他の生徒を気にして自分の希望を譲ったりするときがある。だが、今回は自分の希望をはっきりもっていたのだと感じた。
7月18日 「なすを分ける際に、自分の意見を抑える」 (記録：益子)	AさんとFさんが育てた大小二つのなすを、二人で分ける場面。大小一つずつしかなく、Fさんが「大きいなすが欲しい」と言った。Aさんに「小さいなすと大きいなすどちらがいい？」と尋ねると、「小さいなす」と答えた。しかし、Aさんは本当の希望を伝えられないことがあるので、再度「本当は？」と確認した。Aさんは「大きいなす」と答えた。何故最初に「小さいなす」と伝えたのかを振り返ると、大きさに対する希望がなかったのか、もしくはFさんの思いを気にして伝えにくかったのかと推察した。
7月21日 「キーボードに近づいてきた友達に、押すボタンを教える」 (記録：山崎)	昼休み、教室での出来事。Aさんと教師で、キーボードのいろいろな音を試して遊んでいた。Aさんは、楽しそうに笑いながらボタンを押して音を出している。すると、その音に惹かれて、Gさんがやってきた。やりたそうなGさんに、教師が「やってみる？」と聞く。続けて、Aさんが大きな声で「やってみる？」と聞いた。その後、操作に戸惑うGさんに、教師は押すボタンを教えた。すると、Aさんも「ここ押すよ」と教える。Gさんはやり方が分かり、二人で音を楽しむことができた。 自分から話すことが少ないAさん。友達とのやり取りには、きっかけ作りが必要だと感じている。一方で、教師の言葉をまねして、しっかりとした大きな声で、友達に伝えることが時々ある。教師に認められ安心している状況のときに見られる言動であると推測している。そして、声を出す力にもつながっていると感じた。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い 意思を伝えることを諦めている？意思を伝えるためには？ (問いに関連する生徒の実態) ・自分から発言することは減多にない。 ・意見を求められる場面で、聞き返されると黙ってしまう。 ・選択肢の中から選んで答えたことでも、本心ではないことがある。 ・友達のやり取りにほほ笑んだり、話している友達の方に顔を向けたりする様子から、発言はしなくても、参加している気持ちになっている。 ・限られた人数や空間では、生徒同士の会話が成り立つことが多い。 ・自分が先にやっていることであれば、教師の働き掛けを受けて、みんなに聞こえる大きさの声で誘うことができる。 ・話すことが決まっている場面(係の発表など)では、気持ちを奮い立たせながら話すことができる。 2 内面の推察(子どものつぶやきを想像して) ・「どう言ったらよいか分からない」(迷い、考え中、どっちが正解?)

	・「伝えても分かってもらえないかも」(不安や緊張, 自信がない) ・(苦手なこと, 例えば言葉での表出を繰り返し要求されるのが)「嫌だ」 ・「分かってくれてうれしい」 ・「みんなの前でないから, 話せる」 3 気付き, 今後の方針 ・伝えることに, 不安や抵抗を感じている。しかし, 楽しい場面では伝えたい気持ちがある様子が見られ, 本人が楽しめる状況を設定することが必要。 ・「間違っても恥ずかしくない」, 「何を言っても大丈夫」という安心感がもてる状況作り, 関係作りを行う。 ・考える時間, 表出するまでの時間を確保する。 ・本人が得意とする表出の仕方。表出する機会の保障。練習。
9月25日 「友達の作品を褒める」 (記録: 山崎)	学校祭の作品展に出す絞り染めを作る。Aさんは, 薄いピンクで染めたために模様が出ず, 染め直した。友達より時間がかかったものの, 絞り染めを完成させると, それにラミネートを掛け, 台紙に貼って仕上げる事ができた。「模様がきれいに出来てよかったね」と言葉を掛けると, にこにこして振り返る。そして, 友達の作品を見て, 「かわいい。Dちゃんのかわいい」と, 自ら感想を伝えた。友達もうれしそうに「Aちゃんのもいいね」と答えた。 これまでの作品作りでは, 他の生徒と時間差が出ないように支援していたが, 今回は色が乗らずに, Aさんだけ二度染めすることになった。けれども, その努力は, Aさんの大きな達成感につながった。そして, 他の生徒の作品に自然と目を向けることにもつながったように思われた。
10月1日 「ダンスの話で盛り上がる」 (記録: 山崎)	更衣室で, 「秋休みに何する?」という教師からの問い掛けがあった。Dさんは, 「学童に行く。Aちゃんは何するの?」と答えた。Aさんは, 何と答えたらよいか分からない様子。家の人と話していないか尋ねるとうなずくので, 「じゃあ, ダンスかなわとびか, お手伝いだったら, 何がやりたい?」と聞いた。すると, すぐに「ダンス」と答える事ができた。Dさんは, 「Aちゃん, ダンス上手だね」と伝えた。それに対し「Dちゃんは?」とにこにこしながら, 大きな声で聞き返した。 友達に褒められたことをうれしく感じたAさんは, 声が大きくなった。友達のDさんは, 更に大きな声で答えていた。二人の会話が弾んでいた。
10月14日 研究授業 「八百屋さんの写真を選ぶ」 (記録: 益子)	校外学習の見学場所を選ぶ授業の一場面。最後の見学場所を決める際に, Aさんは店舗や売物が写っている写真の中から, 八百屋の写真を選んだ。しかし, 仲が良いDさんには, 八百屋よりも行きたいお店があった。そこで, Aさんに対して, 八百屋への興味の度合いを確認することにした。三つのマークを示し, 「とても行きたい気持ちならこのマーク, 行きたいなって気持ちはこのマーク, ちょうどだけ行きたいなって気持ちはこのマーク」と尋ねた。すると, 迷わず「とても行きたい」を表すマークを選んだ。Dさんの意見を聞きつつも, それでも自分の気持ちを表現できた場面であった。Aさんにとっては, マーク等の視覚的な情報を活用して選択することが, 意思を表出しやすい一つの手段なのだと感じた。
10月14日 事例研究会	1 教師の問い 思いや考えを選択した後, それを表現できるようになるためには? (教師がAさんの表情や反応から思いを言葉にしたり, 選択肢を設定したりすることで, Aさんは思いを選択して表現することにつながってきた。しかし, それらは教師の判断であって, Aさん自身の表現となっているのか?)

	2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・（自分の希望の店を考えることが）「楽しみ！」 ・（自分の行きたい店を）「答えられて、ホッとした」 ・「後ろの席の友達の意見を聞いてみよう」 ・「自分が見たい店は、三つの選択肢の中から選ぶのか…」（不安感） 3 気づき、今後の方針 ・（自分で選びたい店や）楽しいものが分かっている。 ・ Aさんが興味のある教材・教具選びや、授業の展開が大切である。 ・ 自分の意見を発表する機会を通し、成功体験を積み重ねていくことで、自己肯定感が高まると推測できる。 ・ 教師が活動の流れを予告しておくことで、見通しをもって学習に参加したり、友達の意見をよく聞いたり、考え直したりすることができると考えられる。
--	--

5 実践における手立て・工夫

（１）興味・関心が高い教材・教具を活用する。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・自由に使ってよい楽器や教材・教具を提示する。	・友達の近くに行って見たり、友達を誘ったり、やり方を教えたりしていた（図Ⅲ-1）。
・本人の好きな活動（カラオケやダンス、ゲーム）を取り入れる。	・普段のおとなしい様子とは異なり、激しいダンスを踊ったり歌ったりしていた。その後、ダンスを話題にして会話ができた。

（２）分かりやすく記号化（見える化）した選択肢を用意する。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・興味の度合いを確認するマークの活用	・三つの選択肢の中から、「とても行きたい」を表すマーク選んで、自分の気持ちを表現することができた。

（３）友達とのやり取り場面では、教師が仲介したりAさんの思いを代弁して言語化したりする。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・Aさんの言葉にならない気持ちを表情や体の動き等から読み取る。そして、Aさんに確認しながら言語化した。	・教師と発表内容を決めてから発言したところ、緊張しながらも比較的大きな声で発表することができた。安心して表現できる経験を積み重ねることで、友達との意思疎通もスムーズになってきている。



図Ⅲ-1 「友達に教える」の様子

6 実践の振り返り

実践当初は、入学して初めて出会った友達や環境に対して緊張感が強く、自分の思いをなかなか言葉にすることができなかった。しかし、更衣室という限られた空間、かつ女子だけといった少人数の場面では、友達に話しかけられているのが自分だと分かり、それだけでうれしそうな表情を見せた。また、Aさんは、ゲームなど興味のあるものや友達の楽しそうな雰囲気に対してリラックスし、自分の気持ちが出しやすいことも分かった。

そこで、Aさんの興味を探り、興味をもつことができると考えられる教材・教具を用いたり、友達とやりとりする場面を設定したりした。Aさんの表情がぱっと明るくなり、友達のところへ自ら行ってそれを見たり、自分のやっていることに誘ったりする言葉が出るようになった。始めは教師の言葉掛けを受けての言動であったが、日々、選択肢から選んで発表したり教師が仲介し言語化したりするなどの支援を継続して行ったことで、徐々に自分からの言動が見られるようになった。

今後の課題としては、本人の思いを言語化したり、選択肢を設けたりする際に、Aさんの気持ちが反映されているかについては、表情等から判断するしかないことである。教師側の思い込みにならないように注意深く観察を続けていく必要がある。

中学部 実践Ⅱ

日常生活や授業場面における

「友達の考えを受け止め、選択・行動する力」の育成

1 実践のねらい

対象生徒のBさんは、自分の意思が強くマイペースなところがあるため、日常生活の中で友達との関わりは見られるものの、学習活動や休み時間において一人で活動することが多い。また、気持ちの切り替えに時間がかかるため、うまくいかない場面や見通しがもちにくい場面では、自分から活動を終了したり教室を離れたりすることもある。その一方で、「やってみたい」と思った活動に対しては、友達を自ら誘ったり、自分の要求を伝えたりする姿が見られる。

山下（2014）は、「我々は他者とのかかわりの中から自己のイメージを形成していきます。発達障害、特にASDのような社会性の苦手さがある子どもの場合、他者とのかかわりが薄く、結果的に相互交流の経験も乏しいまま」になることがあると述べている。Bさんにおいても、友達との相互交流の経験の少なさが、実態の背景にあるのではないかと考えた。そこで、Bさんには、友達との関わりの中で、友達の思いや考えを受け入れる経験を多く積み、その上で自分の活動を選択したり一緒に楽しんだりできるようにしてほしいと考え、実践を行うこととした。

2 対象生徒の実態

Bさん（中2・男子）

- ・自分で意思表示したり、言葉で要求したりすることができる。
- ・気持ちの切り替えにかかる時間が短くなり、活動がスムーズになってきた。
- ・気持ちが不安になってくると、友達や教師の腕をつかんで激しく揺らすことがある。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・友達の思いや意見を受け入れ、活動を選択したり一緒に楽しんだりできるようにする。
実践のポイント	・見通しがもてるような状況の工夫、言葉掛けを行う。 ・友達の意見を聞き、選択・行動できる場面を多く設定し、実際に体験することを通して学習できるようにする。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月11日 「他人の選んだ音楽を受け入れられない」 （記録：岩松）	Bさんが昼休みに自分が聴きたい音楽について、教師に申し出た。そのため、その曲を教室で流して聴いていた。他の生徒も希望したため、教師は次のリクエスト曲を流した。するとBさんは耳を塞ぎ、「だめ、音楽聴かない！歌わないで！もう終わりにして！」と訴えた。そして、再度「〇〇をかけてください」と自分が聴きたい曲をリクエストした。 「嫌だ」という気持ちと、「自分が聴きたい曲が終わってしまった」という不安があったものと考えられる。
---	--

6月30日 「友達の要求を受け入れたが、嫌がっていた」 (記録：岩松)	昼休みに、教師にリクエストし、自分が聴きたいアニメの曲を聴いていた。途中でDさんに、「〇〇の曲聴いてもいい？」と尋ねられると、耳を塞いで別の場所に移動してしまった。 再度、「聴いてもいい？」と尋ねられると、Bさんは小さな声で「いいよ」と言うことができた。しかし、その表情からはあまり快く思っていないことが推察された。1回聴いたら終了ということを伝えていなかったため、不安や混乱があったのではないかと考えられる。
7月20日 「友達の投げ方を見て、自分の投げ方・立ち位置を調整できた」 (記録：岩松)	体育の時間に、バスケットゴールへのシュート練習をした。片手投げをしてゴールに入れることができた。その後、学級代表としてシュートを披露することになった。練習では片手投げであったが、他学年の友達が両手投げでシュートを決めたところを見て、投げ方について考えている。Bさんは、これまで取り組んでいない両手投げに変え、さらに立ち位置を自分で調整し、投げる強さを変えてシュートをした。惜しくも決まらなかったが、友達の姿を見て、よりシュートが決まるような方法を自分で考えて行動できた結果であると考えられる。
7月30日 「自分が好きな曲をみんなも口ずさんでいた」 (記録：中山)	自分が好きな曲を毎朝リクエストしている。クラスの仲間も何度も聴いているので、自然と覚えているようだ。今日もリクエストして、担任にかけてもらった。曲の主旋律の部分を友達が歌っていて、それを聴いていたBさんはうれしそうだった。自分が気に入っている曲を友達も聴いてくれて、そして、口ずさんでくれたことで、「自分が好きな曲の良さがわかってもらえた」と感じたのではないかとと思われる。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い エピソードにある行動が見られたとき、どのような心の動きがあったのか？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「これがいい」（独占欲があった）※6月11日より ・「(仕方ないけど) いいよ」（折り合いをつける）※6月30日より ・「びっくりした」、「いやだな」（予想外だった気持ち）※6月11日より ・「わかった」（見通しがもてた）※7月20日より ・「成功させたい」、「成功したい」、「こうかな」（調整）※7月20日より 3 気付き、今後の方針 ・できたとき、成功したときに大いに賞賛をし、望ましい行動を強化する。 ・見通しがもてるような状況の工夫、環境設定、言葉掛けを行う。 ・「嫌」ということを表現したり示したりしたときには、（自分が）どうしたいのかをBさんと一緒に考えるようにする。 ・他の友達の意見を聞き、選択したり活動したりできる場面を多く設け、体験できるようにする。
9月8日 「替え歌を楽しむ」 (記録：岩松)	学級の女子生徒が好きな「いぬのおまわりさん」を、数人で歌って楽しんでいた場面。Bさんが、歌詞の一部を「迷子の迷子の〇〇さん」と変えて歌い出し、笑って楽しんでいた。 教師は、学級の友達が替え歌を歌い合っていて楽しんでいた様子を見て、Bさん自身もやってみたくなかったのではないかと推察した。そして、友達の反応を見て笑っていた行動からは、Bさん自身が歌った替え歌に対する友達の反応が面白く感じて、それを楽しんでいたのではないかと考えた。

10月14日 研究授業 「曲から想像する自分 なりのイメージを考え よう」 (記録：岩松)	ふれあい祭りに向けて、生徒達が演奏した「オブラディ・オブラダ」を聴き、生徒一人一人に向けて「曲から、どのようなイメージを想像したか？」という発問を投げかけた。Bさんは、「巨大ロボット」をイメージして、ロボットのせりふを交えてホワイトボードに記入し発表した。 その後、発表のグループ練習を経て、再度教師から同じ発問を投げ掛けられた。Bさんは、曲のイメージについて、他の友達が答えた「パプリカ」に挙手をした。曲の練習を挟んで、自分の曲に対するイメージが変わったことを発表した場面であった。
10月14日 事例研究会	1 教師の問い 曲のイメージがどのように変わったのか？ (Bさんは、なぜそのイメージを考えたのか？また、どのように変わったのか？そのときにどんな心情の変化があったのかを考えたい。) 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「(曲の演奏が) できた！」 ・「(演奏が) 終わった！間違えずにできた！」 ・「僕のイメージはこれだ！」 3 気づき、今後の方針 ・Bさんの曲に対するイメージは、「巨大ロボット」であった。曲を聴いたイメージなのか、自分の好きなものなのかは分からなかったが、自分の意見を発表することができた。 ・曲を聴いて明るいイメージであることを「パプリカ」とイメージした友達がいた。その友達の意見を聞いて、Bさんも挙手をし、「イメージが変わった」ことを表現することができた。 ・練習後にイメージを再度選択する際、「1回挙手制」にしたため、本当にBさんの考えた意見かが分からなかった。良いと思うイメージに2回挙手をする方法であると、違う意見が挙がったのかもしれない。

5 実践における手立て・工夫

(1) 見通しがもてるような状況の工夫、言葉掛けを行う。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・休み時間に音楽をリクエストする際、聴く順番を決めて予告したり、「〇〇さんの次だよ」と説明したりするようにした。	・「わかったー」、「そうか」などと発言し、自分の順番が来るまで別の活動をして待つ姿が多く見られるようになった。

(2) 友達の意見を聞き、選択・行動できる場面設定を多くし、実際に体験することを通して学習できるようにする。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・自由遊びの時間を設けて、生徒同士で関わる場面を設定した。	・友達と一緒に替え歌を歌って楽しむ様子が見られた(図Ⅲ-2)。

・自分の意見を発表したり（図Ⅲ-3）、友達の意見を聞いて選択したりする活動を授業中に設定し、実際に体験しながら学習できる機会を設けた。

・教師からの「いいなと思うものはどれですか？」という質問に対し、友達が発表した意見に挙手をして選択することができた。



図Ⅲ-2 友達と替え歌を歌って楽しむ様子



図Ⅲ-3 自分の意見を発表するBさん

6 実践の振り返り

本実践は、対象生徒Bさんに対し、コミュニケーションの幅を広げるため、「友達の考えを受け止め、選択・行動する力」を育成することを目的に実践を行なったものである。実践当初の6月は、友達の意見をうまく受け入れることが難しく、拒否をしたり、表情が曇ったりする場面が多く見られた。しかし、7月以降には、自分の行動を調整（変更）したり、友達との活動を楽しんだりする様子が見られるようになってきた。子どもたちに必要なスキルについて、岡田（2014）は、「他者と折り合える、差し伸べられた手を受け取れるなどは、後々の生活を考えると学ぶべきライフスキルと言えます。小手先のスキルを100個知っていることよりも、他者のアドバイスを受け入れることのほうが重要です」と述べている。実践の中で見られてきたBさんの変化は、関わりを通じて友達の意見や姿を容認し、受け入れることができるようになってきたためであると推測できる。加えて、活動に見通しをもつことができるような工夫や言葉掛けを行なったことも、Bさんが気持ちに折り合いをつけるための一助となったのではないかと考える。

さらに、9月以降には、Bさんが友達の意見を選択したり、友達の活動に自分も参加して一緒に楽しんだりする様子が多く見られた。これは、10月の事例検討会におけるエピソード記録や内面の推察で出されたように、Bさんのもつ思いが、友達の意見や様子を受け入れて変化し、自分以外の意見に「いいね」と思うことができたためだと考えられる。

Bさんは、自分の思いが強くなるがゆえに、場に応じて自分の行動を切り替えたり、自ら友達を誘って一緒に行動したりすることにはまだ課題が残る。今後もBさんが見通しをもちながら、実際の活動や友達との関わりの中で、友達の考えを受け止め、選択・行動する力を養えるような場を多く設定していきたい。

中学部 実践Ⅲ

「友達や教師の考えを受け止め、選択・行動する力」の育成

1 実践のねらい

明るく人懐こい性格のCさんであるが、他者から自分の意見と異なることを言われると、頑なに自分の意見を通したり、気持ちの切り替えが難しかったりすることがある。普段の学校生活では、意欲的で積極的な面が多く見られ、好意的な印象を周囲に与える一方で、自分の考えが通らなかったときに見せる頑なにこだわる態度との差は大きい。Cさんには、自分の意見を尊重しながらも、友人や教師の意見を受け止めながら、上手にコミュニケーションができるようになってほしいと考えた。そこで、普段から友だちや周りの人の意見を大切に受け止められることを目指して実践を行うこととした。

2 対象生徒の実態

Cさん（中3・男子）

- ・明るく人懐こい性格で、友達と楽しく生活できる。
- ・自分なりの思いや見通しをもって活動に取り組むことができるが、友達の行動を見て自分の行動を修正することが苦手である。
- ・教師の助言を素直に受け入れられないときがある。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・教師の助言や友達が活動する姿を見ることで、自分の活動を選択したり自分の行動を調整したりすることができるようにする。
実践のポイント	・自分の思いや考えを相手に伝える場面を設ける。 ・本人のやりたいことが複数ある状況を設定し、選択できるようにする。 ・互いの意見を共有できるような活動を設定する。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月30日 「自分で行動を選んだ結果、行動を調整できたCさん」 (記録：富川)	朝の着替えは、男子の着替える場所が狭く、互いの距離がとれないことから、2人ずつ着替えることにしている。しかし、最近のCさんは、独り言を言ったり、歌ったりして、教師が言葉を掛けても着替えに時間がかかることが多かった。 この日は、友達が先に着替えている間、連絡帳の日課表を書いて順番を待っていた。友達が着替え終わったので、教師は「いったん連絡帳を書くのは止めて、着替えましょう」と促す。しかし、Cさんは連絡帳を書き終わらせたい思いが強く、無言で連絡帳を書き続けていた。そこで、教師は伝え方を変えた。「書き終わらせてから着替えてもいいけれど、朝の運動に間に合うように、その後、お話をしないで素早く着替えられますか？」と伝えると、Cさんは「はい」と答えた。「書き終わったら、お話ししないで素早く着替えるんだよ。自分で決めたんだからね」とさらに確認し、行動を見守った。Cさんは話をすることなく素早く着替えて、朝の運動の準備をすることができた。
---	---

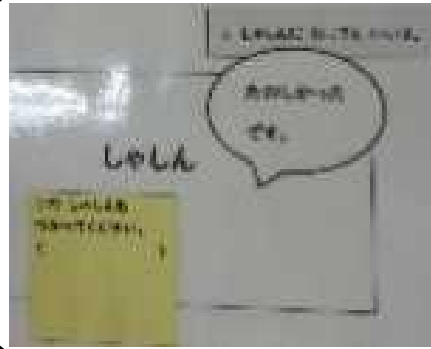
7月27日 「友達の姿を見て、自分の立ち方を調整したCさん」 (記録：富川)	音楽で歌唱をする際、主指導の教師から「足を肩幅に開きましょう」という言葉掛けがあった。Cさんは、足をやや広めに開き、両足に力が入った立ち方であった。そこで、教師は「肩の幅と同じぐらいに足を開いて、力を抜いて立つといいよ」と言葉を掛けた。Cさんはほんの少し両足の距離を近付けたものの、まだ両足は開き気味で力が入った立ち方であった。言葉だけでは「足を肩幅に開いた歌唱に適した姿勢」がイメージしにくいのかもしれない。もしくは、自分の立ち方にある種のこだわりがあって、「これでいい」と考えているのかもしれない。そのように考え、良い姿勢で立っている友達のEさんのことを「Eさんの立ち方が上手だよ」と紹介した。すると、Cさんはちらりと目を向け、Eさんの立ち方をまねることで、自分の立ち方を調整することができた。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い それぞれの場面でなぜCさんは行動を調整できたのか？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「次が楽しみ」、「次もやりたい」、「どうしようかな」（自分で選択） ・「なるほど」、「そうか」（納得、共感）※7月27日より ・「なるほど」（理解、目的の明確化）※7月27日より ・「褒められたい」※7月27日より 3 気づき、今後の方針 ・具体的な指示をする。分かることで意欲を高める。 ・自己選択、自己決定できるような活動。 ・人から認められる経験を多くすることで、認められる喜びを経験する。その経験を土台として、他者を認める気持ちにつなげていく。 ・良いモデルとなる友達の行動を、教師が意図的に褒める。
9月14日 「友達の手本を見て、自分の動きを調整することができたCさん」 (記録：富川)	朝のラジオ体操の際、気分が高揚し、楽しくなって、本来の動きとは違う腕を振り回すような動きを続けていた。そこで、教師は「手本のFさん、上手だね。Cさんも見て」と言葉を掛けた。Fさんの動きにしばらく視線を向けると、次の体操の動きから、正しく体を動かすことができた。動きや表情も少し落ち着いた様子で、気持ちを切り替えることもできたようだった。普段は、気分が高揚したときに、気持ちを切り替えるのに時間がかかることが多いので、教師の印象に残った。
10月29日 「難しい作業を選んで賞賛されたCさん」 (記録：富川)	作業学習では、織物・手芸班でマット作りに取り組んでいる。枠に張った縦糸に対して、細長く切り揃えた布を何本も通してマットを織っていく。最後の数本の布は非常に狭い部分を通すので、難しく手間が掛かる。隙間がほとんどなくなったところで、主指導の先生から最後にもう1本布を通すかを尋ねられた。Cさんは通すことを選んだ。布を詰めて、隙間なくきれいに織ることを意識していたので、難しい作業を選んだのだと推測した。授業の振り返りでは、このエピソードが紹介された。自分の選択が賞賛され、うれしそうな表情をしていた。
10月30日 「意固地にならずに、納得することができたCさん」 (記録：土屋)	修学旅行1日目は、「喜多方街歩き」をする。昼食場所のラーメン屋を選ぶ際に、CさんとDさんと意見が分かれた。Cさんは「こっちがいい!」と強く主張する。教師は「ラーメン屋は混んでいて入れないこともあるし、予約ができないので、当日行ってみないと分からない」と伝えた。その上で、「最初はDさんが選んだラーメン屋へ行ってみて、だめだったらCさんが選んだラーメン屋へ行くということでもいいですか」と尋ねると、Cさんは納得することができた。

11月16日 研究授業「掲示物に写真を貼る際に見られたCさんとGさんのやり取り」 (記録：土屋)	後輩に向けて、修学旅行の報告会を企画した。本時は、一人一人が考えた発表内容を踏まえて、さらに詳しく、分かりやすく掲示物を作成することを目指していく。活動中の写真、感想を伝える吹き出しを、新たに加えていった。 Gさんが「モーターボートの乗船」についてまとめた掲示物を、クラス全体で検討している場面。Cさんは、大好きな友達の写真を見ながら、そのときの気持ちを想像している。「(夕方頃だから)疲れた」、「早く帰りたいな」などと想像して付箋紙に書き、写真に貼り付けた。作り終わった後、Gさんに「貼ってください」と、場所を指さして掲示物に貼るよう依頼する。Gさんは「いいよ」と言って、その場所に貼った。 次は、Cさんが作った「カワセミ水族館・野口英世記念館」についてまとめた掲示物について検討した。Gさんは、友達がじっと水槽を眺めている写真を選び、「いいね!」の付箋を貼る。そして、Cさんに対して「貼ってください」と、場所を指さして依頼した。Cさんは、Gさんが指さした場所とは異なる、左上のスペースにまず配置してみる。確認した後、何度か場所を変え、最後にGさんが指さした場所に配置した。Gさんが「貼って」と伝えると、少し考えてから「ここでもいいですか?」と伝えて貼ることができた。 授業後に、改めてどの写真が好きか質問をした。いくつか指し示した後、「ぼくは水族館」とGさんが貼った写真を示していた。
11月16日 事例研究会	1 教師の問い Cさんが、教師の助言や友達の活動する姿を見て、自分の行動を選択したり、調整したりできるようにするにはどうしたらよいか? 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「(修学旅行が)楽しかった!」ということを伝えたかった。 ・「(好きな友だちの写真を付け加えられて)よかった!」 ・「Gさんが写っているからこの写真にしよう」 ・「これでいいっしょ!」と自分の考えを表現できた。 ・「疲れているのかな、普段言ってるそう」と友達の写真にコメントをつけた。 3 気づき、今後の方針 ・自分の中で説明がつながることで納得したり、友達が褒められているのを見たりすることで、自分もやってみようという気持ちになる。学びの過程において、成功体験と賞賛を受ける機会を作っていく。 ・一方で、Cさんの意見を、周りが受け止めて、賞賛を受けるといった経験も積み重ねる。 ・助言等を受け止めるためには、一度行動を止めて、話を聞く態度を確認することが必要。 ・普段から、友達の考えを聞いたり、考えたり、取り入れたりする機会を設ける。 ・Cさんの意見が尊重される場面ばかりではない。その際には、Cさんのやりたいことを認める場面を、別の機会に確保する。 ・目的を共有しながら、教師からも提案する場面を設ける。

5 実践における手立て・工夫

(1) 自分の思いや考えを相手に伝える場面を設ける。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・他者に対して、思いや考えを伝えるために必要な言葉を、付箋で示した（図Ⅲ-4）。	・付箋に示された言葉を確認しながら、自分の貼ってほしい写真を、適切に伝えることができた。



図Ⅲ-4 他者に伝えるための言葉を例示した付箋

(2) 本人のやってみたいことが複数ある状況を設定し、選択できるようにする。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・複数枚の写真から選ぶ機会を設けたり（図Ⅲ-5）、感想を書く用紙の大きさ、形状、色などを変え、複数の種類から選べたり（図Ⅲ-6）できるようにした。	・感想を書く場面では、自分の思いを表現しやすい形状の用紙を選んだ。自分で用紙を選択したことで、書くことへの意欲が高まった。書いた後、うれしそうに友だちに伝えようとしていた。



図Ⅲ-5 複数枚の写真から選択



図Ⅲ-6 いろいろな形状等の感想を書く用紙

(3) 互いの意見を共有できるような活動を設定する。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・発表する際に、互いの思いや考えを伝え合う場面を設定した。 ・一人一人の思いを教師が肯定的に受け止める。	・自分の意見が受け入れられたことで、友達の見解を聞くときにも同じように、肯定的に受けようとする様子が見られた。

6 実践の振り返り

Cさんには、頑なにこだわる態度が時折見られ、課題の一つとなっている。その背景には、自分の意見や意思を認められたいという思いがあることが想像された。ラジオ体操のエピソード（9月14日）では、教師が手本となる生徒を紹介すると、「Fさんの動きにしばらく視線を向けると、次の体操の動きから、正しく体を動かすことができた」とあった。この場面においても、「自分も認められたい」という思いが根底にあり、正しく体を動かそうとする気持ちにつながったのだと考えられる。

実践を通して、まずはCさん本人の思いを大切にすることが必要であることが分かった。その上で、自分本位で頑なにこだわる態度が見られた際には、本人の思いを丁寧に聞くとともに、友達の思いや良さを分かるように示して、十分に時間をかけてやり取りを重ねることが大切になることも分かった。自分の中で納得ができたときに行動が調整できるCさんにとっては、友達との関わりの中で、自分の思いを友達に伝えたり、友達の意見を聞いて自分の意見と比べたりできる場面を、今後も積み重ねていく必要がある。

(中学部の実践における)

5 まとめと今後の課題

中学部では、学部テーマ「友達の考えを受け止め、選択・行動する力の育成」を踏まえ、対話性の視点から目指したい姿を設定し、一人一人の目指したい姿に向かうために、エピソード記録と事例検討会を通して、教育実践を積み重ねた。

報告した実践は、教師との関係や様々な状況が複雑に絡み合う具体的で個別的な教育実践を、対話性という視点から整理したものである。個々の事例を深く理解することに関心を向けた研究であり、三つの実践から見出せる共通項に言及することには難しさがあることから、簡単なまとめとする。

「友達の考えを受け止める」ためには、まずは生徒自身が「思い」をもち、さらに友達と相互に思いを共有できる場面を設定し、実際に経験することが必要であることを改めて確認することができた。その上で、「選択・行動する力」を育成するためには、生徒が体験を通して学習できる場面を多く設定することや、興味・関心に応じた具体的な選択肢の中から選ぶ活動を多く設定することが有効な手立てとなり得ることが分かった。

今後の課題としては、子どもの実態に合った有効な手立てについての検討を継続していくことである。教師の仲介や言葉掛け、具体的な教材・教具などを、学習内容や学習集団に応じて検討することが必要となる。教師が実践の当事者として子どもの学ぶ姿を中心に据えて指導・支援について検討を重ねることが、次なる手立てにつなげていくために重要であると考えられる。

IV 高等部の実践

VI 高等部の実践

高等部研究テーマ

「自分の考えを整理し、表現する力を育む」

1 はじめに

高等部では、卒業後の豊かな社会生活を見据え、生徒一人一人が主体的に学ぶ姿を大切にしながら、それぞれにとって必要性の高い目標・内容に応じた教育を行っている。本校の高等部生は、教師の指示や助言を受けながら、素直に学習に取り組む様子が見られる。また、自分の希望や考えを伝えたり、自ら他者と関わりをもとめたりする様子も見られる。一方で、課題もある。自分自身で判断を求められる場面では、自信がもてずに行動をためらう様子が見られることがある。他者と関わる場面では、関わりをもつ相手が限定されたり、相手に応じた伝え方や距離感が難しかったりする様子も見られる。

他者との関わりの中でよりよく生活していくためには、自分の思いや考えをもった上で、他者の意見や考え方に触れ、自分の考えを見直したり深めたりしながら整理をすることが必要になる。高等部では、このような双方向のやりとりを積み重ねていくことが、よりよい社会生活を送る上では大切になると考えた。これを「自分の考えを整理し、表現する力」と捉え、その授業作りの在り方を学部テーマとして設定した。

一年次の成果としては、生徒の考えを深めるためには、生徒自身がもっている経験や知識を基に、具体的な問題解決場面を通して考えることが必要であることが分かった。そのためには、生徒の既有知識を揺さぶるような発問の工夫、目的の共有や自他の意見の比較をするための情報の可視化、一人一人が自分の考えや思いを表現できる手段の保障が必要であった。そして、生徒たちが学び合うためには、自分の意見を受け入れてもらえるという安心できる関係性の構築と、生徒の実態と題材に応じた効果的な学習集団の編成が必要であることを確かめることができた。一方で課題としては、学校生活全般を通して考えを表現できる環境作りと、双方向のやりとりの充実を図ることが挙げられた。

高等部では、これらを検討するために、日々の実践を多面的に捉え、評価と改善を重ねていくことが必要になると考えた。行動や発言といった客観的な事実と合わせて、そのときの内面にも焦点を当てて、生徒一人一人の学びの姿を捉えることで、指導・支援の充実につなげていきたい。

2 目的

「対話性を重視した学び」におけるポイントの一つである「子どもの内面（意欲、安心感）を大切にする」の充実を図るために、エピソード記録と事例検討会を通して、一人一人の学びを支える手立てについて考える。

3 方法

- ・各学年からから1名ずつ事例対象生徒を選定する。

- ・学部テーマ「自分の考えを整理し、表現する力を育む」を踏まえ、対話性の視点から目指したい姿を設定し（表Ⅳ-1）、支援の方向性を立てる。
- ・一人一人の目指したい姿に向かうために、エピソード記録と事例検討会を通して、教育実践を積み重ねる。

表Ⅳ-1 対象生徒の主な実態や課題、および目指したい姿

実践	学年	生徒名	生徒の主な実態や課題	目指したい姿
I	1	A (男)	・やりたいことなどを単語で教師に伝えることができる。 ・自分の思いを押し通そうとすることもあるが、助言を受けて行動を変えられる。	・他者との関わりの中で、自分の気持ちを伝えたり、相手の気持ちや状況を受け入れたりできる姿。
II	2	B (男)	・気分には波があり、自分や友達を責めてしまうときがある。 ・自分の考えを相手に伝える学習を好む。	・友達の思いに共感したり、成功体験を積み重ねたりしながら、自分の気持ちをコントロールして学校生活を送る姿。
III	3	C (女)	・疑問に思ったことなどを相手に質問することができる。 ・相手の考えを受け入れることもあるが、自分の意見を押し通そうとしてしまうときもある。	・相手の考えと自分の考えを比べ、そこで得た気付きを自分の意見に取り入れることができるようになる姿。

4 結果（実践報告）

表Ⅳ-1 に示した実践の詳細については、次ページからの実践報告を参照していただきたい。

高等部 実践Ⅰ

友達の思いや行動をもとにして

新たな認識をもち、表現する力を育む

1 実践のねらい

対象生徒のAさんは、高等部から本校に入学してきた生徒である。クラスの友達と自ら積極的に関わろうとする姿はまだ見られず、休み時間には一人で黙々とチラシで箱を折って過ごすことが多い。発語は少ないが、チラシがなくなったときには、教師に「ちらし」と単語で要求を伝えることができる。また、日課の中で不明な点があるときには、近くにいる教師に「たいいく」などと言うことで学習内容を確認することもできる。しかし、状況にそぐわない場面でも要求を繰り返したり、思いを伝えようとする相手が教師に限られたりするため、一方的で限定的なコミュニケーションになりがちである。

そのため、Aさんとの関わり手を、友達など教師以外にも広げることで、様々な相手の気持ちや状況を受け入れてほしいと考えた。同時に、Aさん自身の気持ちや思いを表現する多様な方法を身に付けられるようになってほしいと考えた。そこで、日々の授業や日常の学校生活の中で実践を重ねていくこととした。

2 対象生徒の実態

Aさん（高1・男子）

- ・見通しがもちにくいことを質問したり、やりたいことを要求したりするときには、近くにいる教師に単語で伝えることができる。
- ・自分自身の思いが強いときに、希望を押し通そうとする場面もあるが、教師からの指示や助言を受けて、行動を変えることができる。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・他者との関わりの中で自分の気持ちを伝えたり、相手の気持ちや状況を受け入れたりすることができるようにする。
実践のポイント	・自分の考えを伝えられるように発問を工夫する。 ・友達の意見を聞いたり、友達に誘われたりする場面を設定する。 ・できることや得意なことを活かし、進んで取り組める環境を設定する。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月19日 「箱折り」 (記録：安西)	帰りの身支度や連絡帳の記入が終わり、時間をもて余した。空き時間のルーティーンとなっているチラシを使った箱折りをしようとしたところで、教師から一つ提案を受けた。「Aさん、箱はもうたくさんあるから、折り紙で鶴を折って教室を飾ろう」という提案だった。Aさんはチラシを置いて、折り紙を手にとった。そのとき、「鶴なら私も折れます」とDさんが言ってきたので教師は「Dさんに折り方を教えてもらおう」とAさんに言葉を掛けた。Aさんは、Dさんのそばに自分から行くと、Dさんの説明を聞きながら手の動きをまね、黙って折り始めた。
---------------------------	---

6月1週目 「バイバイ」 (記録：備前)	廊下ですれ違った際にAさんがマスクをしていなかったため、マスクをするように促した。しかし、目を合わせずにその場を去ろうとしたため、何度も促すと、「バイバイ」と言いながら去ろうとすることがあった。
7月28日 「日常生活学習」 (記録：鎌田)	朝の会が間もなく始まることが分かり、それまで見ていた地図帳をロッカーに急いでしまいに行った。しかし、手間取ってなかなかロッカーに入れることができない。その様子を近くで見ていたDさんは、Aさんが入れやすいように手伝ってくれた。Aさんは入れ終わると、何も言わずに自席へ戻ろうとした。そこで、教師は「手伝ってくれた人に何て言えばよいかな」と尋ねた。すると、「ありがとう」と自分から言うことができた。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い（7月28日のエピソードについて） 最後に「ありがとう」と自分から言えたときのAくんの気持ちは？ (状況に応じた言葉は分かっているが、言いにくい理由があったり、他のことへ意識が移ったりしているために、普段は言えないのではないかな？) 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「しょうがないなあ」 (先生に言われたから言おう／やっぱり言わなきゃいけないんだ など) ・「タイミング・言い方が分かった！」 (こういうときに言うんだ／手伝ってもらった＝「ありがとう」か など) ・「なぜ？ どうして？」 (なんで言わなきゃいけないの？／ありがとうって何だろう？ など) 3 気付き、今後の方針 ・「ありがとう」を言う場面やタイミングが分かるようにする。 例) ロールプレイをする／教師が代わりに「ありがとう」と言ってみる (Dさんが助けてくれたよ、ということが分かりやすいように)／その都度丁寧に指導を重ねる／周りの状況に目が行くようなきっかけを作る ・Aさん自身が「ありがとう」と言われる経験を重ねる。 例) Aさん自身が感謝される場面を意図的に作る／言われたときの気持ちを確認し言語化する／一人じゃできないことを一緒にやってもらう→困り感から感謝の気持ちが生まれる
9月16日 「いなくなってみると」 (記録：安西)	3週間クラスで関わった教育実習生（以下、実習生）が離任する日、「〇〇先生終わり、〇〇先生終わり」と言う場面があった。教師が「バイバイだね」というと、Aさんは「はい」と答えた。 その翌日、教室に入ってから「〇〇先生終わり」と言った。教師が気持ちを表す絵カードを示しながら「どんな気持ち？」と問いかけると、絵カードを指さし「うれしい」と答えた。「うれしいの？」と改めて聞くと、少し考えて「寂しい」とカードを指さして言い直した。 後日、改めて実習生が来る機会があった。Aさんの以前の発言を踏まえ、感謝の気持ちを伝えるために、クラスを代表してプレゼントを渡すよう頼んだ。教師と一緒に考えながらお礼の手紙を書き、実習生の前で読むことができた。最後には、「ありがとうございました」と言ってプレゼントを渡すことができた。 実習生が挨拶を終え、手を振って教室を出ていく。Aさんは「バイバイ」と言って手を振った。それを機に、「〇〇先生」と言うことはなくなった。

10月29日 「歌いたい曲を歌おう」 (記録：安西)	「みんなに見てもらいたい楽しい動画を作りたい」というクラスの思いから、歌番組作りを行った。一人一人が好きな歌を歌い、その様子を撮影するという方法で取り組んだ。Aさんは、自分の歌いたい曲が流れると、リズムに合わせて大きく体を動かして笑顔で踊った。その後、友達が歌っている曲でも、Aさんが好きな曲だったときには、立ち上がって体を動かし始めた。そこで、教師が「踊っていいよ」と言葉を掛けると、教室を駆け回りながら跳んだり、両手を広げてその場で回ったりした。さらに、知っているフレーズの一部は一緒に声に出して歌うなど、積極的に活動に参加することができた。
11月2日 研究授業 「みんなが楽しめる方法を考えよう」 (記録：安西)	前時(10月29日のエピソードの授業)で撮影した映像をテレビに映して改めて見ることで、自分や友達の様子を振り返り、より楽しく表現する方法を考えた。 初めは友達が歌っている映像を、進んで見ようとする様子はなく、机に肘をつけて自分の指を眺めるなどしていた。しかし、自分が画面に登場すると、背筋を伸ばして見始めた。友達の曲に合わせて踊ったり、一緒に歌ったりしている自分の姿が映し出されると、それまでより前のめりになった。 映像を見終わった後で、友達から「A君、楽しかった?」と問い掛けられると、「楽しかった」といつもよりはっきりとした声で答えた。
11月2日 授業研究会	1 教師の問い Aさん自身が友達と関わることの楽しさをより感じられるためには? 2 内面の推察(子どものつぶやきを想像して) ・「(僕が)楽しそうに踊っているな」 (こんな風に参加していたのか/教師の賞賛→これでいいんだ) ・「僕が映っている」(自分の動きが気になる/「楽しそう」と言われた) ・「音楽っていいね」(好きな音楽は踊るもの) 3 気付き、今後の方針 ・意見や希望を出す機会を作る。 (意見や希望を出しやすい楽しい雰囲気作りを行う) ・得意なことや好きなことを生かして一緒に表現できるようにする。 (大好きな日本地図を使ったしりとりに友達の反応が見えるように対面で踊る/友達の歌に合わせてバックダンサーになる) ・共同場面を設定する。 (決めポーズをする/同じ衣装で共同意識をもてるようにする/一人ではなく、一緒に歌う/バンドをやる/ペアで歌う) ・楽しく安心できる雰囲気の中で、友達と役割をもって関わる(司会者など)。

5 実践における手立て・工夫

(1) 自分の考えを伝えられるように発問を工夫する。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・友達が手助けをしてくれた場面では、その状況を教師が改めて言葉にし、何と伝えればいいのか尋ねた。	・教師の言葉を受けて、少し慌てながら早口で「ありがとう」と言った。
・絵カードを用いて気持ちを表す言葉を選んだり、教師と一緒に伝えたいことを整理したりして、文に表せるようにする(図IV-1)。	・教育実習生に対しての気持ちを作文にして読んだことで、自分の思いを伝えられて満足したように見えた。

(2) 友達の意見を聞いたり、友達に誘われたりする場面を設定する。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・休み時間に、友達がしている活動にも目を向けられるようにし、生徒同士で誘い合えるような言葉掛けを行う。	・「Aさん、折り紙を教えてあげる」と友達から言われると、自分から近くに行って座り、友達の手元を見ながらまねして折りはじめた。

(3) できることや得意なことを活かして、進んで取り組める環境を設定する。

手立て・工夫の具体策	Aさんの姿
・「歌いたい曲を歌おう」の授業では、教師が「踊っていいよ」という言葉掛けをすることで、安心して体を使って表現することができる環境を作った(図IV-2)。	・教師の言葉掛けを受け、笑顔で教室を駆け回って跳んだり、両手を広げて回ったりした。その姿を見て周りの友達が喜んでいることも、うれしそうであった。



図IV-1 絵カードを使って作文をするAさん



図IV-2 音楽に合わせて体を動かすAさん(写真中央)

6 実践の振り返り

高等部から入学してきたAさんにとって、これまでの学校生活とは異なる環境の中で戸惑いや不安が少なからずあったものと考えられる。6月、7月には、自ら友達と関わろうとする場面は見られなかった。教師の促しを受ければ、友達と関わりをもったり、場面に応じた言葉を考えて言ったりすることはできるものの、表情が硬く自発的なものではなかったように思われる。

9月以降になると、友達のAさんに対する理解が深まっていくとともに、様々な学習場面で役割をもって活躍する機会が増えた。役割を果たすことで「ありがとう」と友達や教師から言われると、うれしそうな表情を見せることもあった。そのような中で、Aさんが自分の考えや思いを、単語や行動で伝えようとする姿が増えてきた。Aさん自身が認められ、安心できる環境が作られていく中で、「表現したい」、「表現しても大丈夫」という思いが強くなってきたものと思われる。

特に、音楽的な活動に意欲をもって取り組む姿が見られた。10月と11月に取り組んだ歌番組作りは、その姿を活かして、クラスの友達と共同的に活動する場面を設定した授業実践であった。友達の歌に合わせて、体を使って表現するAさんの様子に対して、友達は「踊ってくれてうれしかった」と言い、Aさんも「楽しかった」と言った。友達の思いに触れ、得意な方法で表現する快さが感じられる学習であったと思われる。

Aさんは障害の特性から、他者の思いに共感したり、相手の立場を考えたりすることには難しさがある。しかし、他者と関わる体験を重ねることで、状況に目を向けて考えたり、安心感をもって表現したりすることができる場面が増えているため、今後も実際の体験を通して学習を重ねられるようにしたい。

高等部 実践Ⅱ

落ち着いた気持ちで学校生活を送れるように

1 実践のねらい

対象生徒のBさんは、失敗することを嫌い、失敗をすると自分自身を責める言動が見られたり、生活習慣が整わず、学習に集中できなかったりすることがある。考えたり話し合ったりする学習は好きなため、自分の意見を相手に伝えることに対しては積極的である。一方で、気持ちに波があり、人に対して攻撃的になったり、友好的になったりすることがある。このような状況は、安定した学校生活を送ることにつながっていないことも多い。

気持ちが安定しているときは、友達と良好な関係を築けたり、周りを見てその場にふさわしい適切な態度で活動したりすることもできる。そこで、Bさんが落ち着いた気持ちで学校生活を送れるようになってほしいと考えた。前向きに取り組める活動を設定するとともに、自分の考えを見つめ直すような発問を取り入れることで、少しずつ気持ちの波をコントロールできるようにしていきたい。

2 対象生徒の実態

Bさん（高2・男子）

- ・失敗をすることを極度に嫌い、失敗をすると自分自身を責める言動が見られる。
- ・生活習慣が整わず、睡眠不足になることが多いため、学習に集中できないことがある。
- ・考える学習を好み、自分の考えを相手に伝えることができる。
- ・気持ちに波があり、人に対して攻撃的になったり、友好的になったりする。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・思いに共感する雰囲気作りや、成功体験の積み重ねができるような場面の設定をすることで、気持ちをコントロールすることができるようにする。
実践のポイント	・自分の考えを見つめ直すことができるように発問を工夫する。 ・友だちの考えと、自分の考えを比較できるような時間を確保する。 ・考えるポイントを明確にし、安心して取り組める環境を設定する。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月11日 「作業での失敗」 (記録：伴)	連絡帳の振り返りの欄に「しっばい。しっばい。しっばいだらけ」と書き、暗い表情をしていた。声を掛けると「作業で失敗したんだ…」と言い、帰りの会の後も帰ろうとせず、座っていた。教師は、「始まったばかりだから、できないことがあっても大丈夫」、「失敗したこと自体を振り返ることができているので、これからの成長につながる」といったことを話した。この日は、「分かりました」と言って下校をした。 次の日、昨日のことが原因かは分からないが、体が重くて起きられないとの理由で欠席。昨年度から、睡眠不足と気持ちが乗らないとき（もやもやしている等）が重なると、起きられないことがある。
-----------------------------	---

6月19日 「ニュースを読んで自分の考えを伝える」 (記録：伴)	いくつかのニュースの中から一つ選び、ニュースキャスターになったつもりでそのニュースを読み、読んだ後に自分の考えを伝えるという授業を行った。Bさんは、黒人問題のニュースを選んだ。「差別は良くない。人種を見るのではなく、その人自身を見なければならぬ」と自分の考えを話した。他の人の考えを聞いた後には「なるほど・・・」とつぶやく場面も見られた。「考えることが好き」と言っていることもあり、真剣に考えたり、他の人の考えに耳を傾けたりしていた。 帰りの会で、その授業を振り返った。「自分の考えを伝えられた。他の人の考えも受け入れることができた」と発表していた。教師はその発言を聞いて、「他の人の意見を受け入れられないときがある」という思いに、Bさん自身も気づいていることを感じた。
7月29日 「イライラの解消法」 (記録：伴)	他の教師から「Bくんが玄関で友達の邪魔をしていた」との話があった。後日、Bさんにその話をした。そのときのことは覚えていなかったが、「友達に邪魔をするときは自分がイライラしているときだ。どうやってイライラの解消ができるのかを試している。これは実験なんだ。人体実験なんだ」と言っていた。 どんなときにイライラするのかを聞いたところ、「話しかけたときに、言葉が返ってこなかったり、反応がなかったりするとき。最近では、友達に声を掛けても気にされないことがあって、何でなんだと思うことがある」とのこと。普段から、上手く話せない人に対して「なんで答えてくれないんだ。なんか言ってくれよ。どうなんだよ」としつこく聞くことがある。そこで、イライラしたときには大人に相談したり、その場から離れたりするとよいことを提案したところ、素直に受け入れる様子が見られた。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い 上手く話せない人に対して「なんで答えてくれないんだ。なんか言ってくれよ。どうなんだよ」と、なぜしつこく聞くのか？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「もっと話がしたい」、「自分の話を聞いてほしい」、「友達と会話がしたい」（相手と仲良くしたい気持ちの表れ） ・「自分の話が正しい」、「自分を認めてほしい」、「自分が相手より勝ってる」（人より優位に立ちたい気持ち） ・イライラした気持ちや眠気や疲労など（身体的または心理的な不調） 3 気づき、今後の方針 ・他者との比較より過去の自分との比較をしていくように解決手段を提示していく。教師への相談、大人との対話を通して自己理解を深める中で、自己の成長を実感できるようにする。 ・好きなことや得意なことに取り組む場面、人の役に立っていることを実感できるような役割を設定することにより、自尊感情や自己有用感が満たされるような機会をつくる。 ・相手と対等に関わることの楽しさを体験したり、分かりやすく伝える手段を学ぶ機会を作ったりして、コミュニケーションスキルを高める。
10月21日 「学校祭予行練習」 (記録：福田)	遅刻をして作業班の集合時刻に遅れてしまった。そのときに教師から、遅れた理由を尋ねられると、「もう帰る。どうせ僕なんか」と言って昇降口に向かい帰ろうとした。近くにいた教師数名で引き留めるも興奮状態で落ち着かなかったため、場所を変えて静かな空間に行き、じっくりと話を聞く時間をとった。次第に落ち着き、自分自身の行動を振り返ることができるようになり、教師の話も聞き

	入れることができるようになった。その後、学校祭の練習には積極的に取り組むことができた。
11月26日 研究授業 「高等部のPR動画を考えよう」 (記録：福田)	高等部に入学してくる生徒は、大きな期待と不安をもって来る。自分たちが入学したときの記憶を思い出し、高等部を紹介するPR動画があることで、特に不安を解消できるのではないかと話し合った。そこで、2グループに分かれて、PR動画を作成することにした。 まず、動画を通して伝えたいテーマについて、それぞれの考えを発表し合った。「がんばる高等部」、「笑顔の高等部」などの意見が挙がる中、Bさんは「ピカピカ」を提案した。「みんなの意見は、全て自分の意見である『ピカピカ』につながるので、『ピカピカ』をテーマにした動画を作って、中学部のみんなを喜ばせたい」というものだった。この提案が受け入れられ、グループの方向性となった。 また、動画には、高等部ならではのものを入りたいという意見が出た。Eさんから「余暇はどう？」という意見が出た。Bさんは「それいいね」と、自然に同意した。 話し合いを踏まえて、撮影を始めた。しかし、実際に撮影するとなると、具体的に考える必要があることに気が付いた。Dさんは、「困った状況で先輩が助けてくれる、といった設定はどうか？」と提案した。Bさんを含めて、「それでいい」と同意した。 Bさんは撮影を担当した。高等部棟にある更衣室や各教室を、後輩に紹介していくような展開で撮影が進んでいった。撮影を終え、その動画を確認する。Dさんから「画面をゆっくり動かして撮影した方がいい」と指摘された。Bさんは「いつもの自分が出ている、普段の俺みたい」と言いながら、素直に受け入れることができた。
11月26日 事例研究会	1 教師の問い 本時の中で、相手を責めるような場面がなく、共感的な態度でいる場面が多く見られたのはなぜか？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「動画作成は得意分野だ」、「撮影するのは楽しそうだから早くやりたい」 ・「自分がリーダーとなって進めよう」、「みんなを引っ張ろう」 ・「いろんな人が見ているし、しっかりやろう」 ・「話し合いにはルールがあるって先生が言っていたから、ルールに従おう」 3 気付き、今後の方針 ・興味関心の高い学習内容を扱うことは、積極的に取り組む意欲につながる。全体を引っ張ろうとする意欲の芽生えをリーダーとしての自覚につなげる。 ・話し合いを中心とした授業展開にすると、自分の考えを発言できることで意欲的になる。また、周りの考えを聞く機会にもなる。 ・教師は、話し合いにおけるルールを説明する。 ・教師は、必要に応じて、子どもを仲介する役割を担う。生徒同士が学び合うために、目的を共有し、話し合うための手掛りを与え、各々の意見をつないでいく。 ・話し合いそのものに対する振り返りをし、良かった点や改善すべき点を前向きに確認することで、成功体験を積み重ねる。 ・グループ編成の工夫。話しやすい雰囲気を作る。

5 実践における手立て・工夫

(1) 自分の考えを見つめ直すことができるように発問を工夫する。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・「帰る」と言って学校を飛び出そうとした際、静かな空間に移動し、「なぜそうしたのか」、「どうすればよかったのか」等、気持ちや考えを整理できるように受容的な態度で問いを重ねた。	・自分の行動を振り返りながら、徐々に落ち着きを取り戻し、今後どのような行動をしていくことがいかに自分なりの言葉で教師に伝えることができた。その後、少し恥ずかしそうにしながらも、笑顔で次の活動に移ることができた。
・「何を伝えたいか」、「何を撮影するか」といったBさんの考えを踏まえるとともに、「相手は何を知りたいか」、「どう思うか」等といった他者視点から考える機会も設けた。	・PR動画を作成する授業では、Bさんが撮影した動画を見た友達から「もう少しゆっくりとカメラを動かした方がよい」という指摘を受けて、納得している様子が見られた。

(2) 友達の考えと、自分の考えを比較できるような時間を確保する。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・黒人問題のニュースを扱ったエピソードでは、それぞれの考えを発表し合う場面を設定した。	・友達の話を聞いて「なるほど」とつぶやく様子が見られた。自分の考えを大切にしながらも、友達の考えを受けて、真剣に考えることができた。
・PR動画を作成する授業では、それぞれの案の中から話し合いでテーマを決める活動を行った。	・自分の案と友達の案を組み合わせる方向性を提案するなど、友達の意見にも共感しながら活動に取り組んでいた。

(3) 考えるポイントを明確にし、安心して取り組める環境を設定する。

手立て・工夫の具体策	Bさんの姿
・考えるポイントの一つに絞り、グループ内で共有できるような言葉と内容で、問いを立てる。話し合いが錯綜したときも同様に、情報を整理しながら生徒同士を仲介することで、安心して双方のやりとりができるように環境を整える。	・互いに意見を言いやすい雰囲気があったことで、安心して自分の考えを表現することができた。また、考えるポイントが明確であったことで、ポイントに沿った意見の違いを意識しながら話し合うことができた。

6 実践の振り返り

本実践は、Bさんの「失敗が嫌い」、「自分を責める」等の実態を踏まえ、思いに共感する雰囲気作りと成功体験の積み重ねを大切にしながら取り組んだ実践である。Bさんには、気持ちをコントロールしながら、落ち着いた気持ちで学校生活を送ってほしいと願っている。6月から学校が再開したものの、新年度になって環境が変わったことや、生活習慣が整わなかったことなどから、登校に対する意欲の低下や、友達との関わりにおける不安定さが見られた。また、教師との関わりにおいても、自己主張が強く、教師の話に耳は傾けても受け入れようとする姿勢はあまり見られなかった。しかし、授業の中で考えを発表する場面を多く作ることで、学校生活や授業に対する意欲の面で、良い変化が見られるようになってきた。このような変容を踏まえて、8月には事例検討会を行った。Bさんの内面の理解を深めたり、今後の方向性を再検討したりした。

9月以降は、自分の意見を発表することと合わせて、特に友達の意見を聞くことを大切にした。その結果、友達の良さを見つけたり、自他の意見を比較したりする機会が増えた。これらは、Bさんにとって大きな学びとなった。また、成功体験を積み重ねていく機会が増えたことで学校生活の様々な

場面で、自分の気持ちをコントロールできるようになってきた。周りとの折り合いがつかない場面も時折見られるものの、友達や教師との関わりは、Bさんにとっての安定につながっていると感じられる。その中でも特に、友達と過ごす場面や、話し合い活動が中心の授業は、Bさん自身の良さを発揮したり、友達の良さに気付いたりする機会となっていた。今後も、Bさんの将来を見据えて、落ち着いた気持ちで学校生活を送れるように実践を重ねていきたい。

高等部 実践Ⅲ

相手のことを考えながら、 自分の考え方の幅を広げるために

1 実践のねらい

Cさんは、人と関わることが好きで、明るく社交的である。その反面、相手との距離（物理的・心理的ともに）が近いことから、トラブルになることもある。探究心があり、気になったことや疑問に思うことを積極的に自分から質問できるが、相手の意見やアドバイスをなかなか受け入れられないことも多い。

自分の考えや気持ちに縛られてしまうことが多いCさんに対して、相手の考えを受け入れ、自分の考えの幅を広げ、柔軟に思考できることを目指して実践を行うことにした。

2 対象児童生徒の実態

Cさん（高3・女子）

- ・人への興味・関心が高く、相手との距離（物理的・心理的）が近いことが多い。
- ・分からないこと、疑問に思ったことを自分から質問することができる。
- ・相手の考えを受け入れることもあるが、自分の意見を通すことが多い。

3 支援の方向性と実践のポイント

支援の方向性	・相手の考えと自分の考えを比べ、そこで得た気づきを自分の意見に取り入れることができるようにする。
実践のポイント	・考える機会を確保し、情報を可視化する。 ・課題意識を共有して、自他の意見を伝え合う場を設定する。 ・成功体験を得られる場を設定し、それを積み重ねる。

4 エピソードの記録と事例検討会

6月16日 「スマホや携帯電話の 使い方について」 （記録：神山）	「炎上」という言葉を何度も発していた。炎上だけで済まず、犯罪にも巻き込まれる可能性があることが分かると、「犯罪、危険だ、なるほど」とつぶやいた。 テレビ電話をつないで、個人情報はどう守ったらよいかを考えた場面。Cさんは「顔が写らないようにすればよい」と考えていた。教師は「それも良いけど、顔が写らなくなって本当にいいの？他に良い方法はないかな？」と問い掛ける。すると、Dさんから「物を使って名前を隠すのはどうだろう」という意見が出た。Cさんは、その意見を受け、実際にミニホワイトボードや矢印の棒を使って名前の部分を隠した。友達の意見を受け止め、考えを修正することができた。
6月26日 「共同絵画の制作」 （記録：熊谷）	自分の描いた小さな作品を持ち寄って、大きな模造紙に配置を考えながら貼ることで、クラスの共同作品を制作した。Cさんは、自分の描いた作品を目立つところに貼りたかった。しかし、友達からの「目立ちすぎるよ」という言葉に手を止め、どうすればよいか考えていた。教師は「それぞれの作品がよく見えるようにするには、どこにどのように貼るといいかな？貼る場所や大きさ、形を工夫してみよう」と問い掛けた。Cさんは、貼りたい場所に合ったサイズに、作品を小さく切って貼ることができた。作品全体を眺め、「やっぱり小さく切ってよかった。この方がいい」とつぶやいていた。

7月6日 「作業：窓拭き」 (記録：福田)	クリーンサービス班に所属しているCさん。班長とFさんとともに、3人で協力して高等部棟の窓清掃を行うことになった。班長は、Cさんに担当場所の分担を伝える。しかし、トイレに行っていたFさんは指示を聞くことができなかった。しばらくすると、Fさんがトイレから戻ってきたので、班長から高等部2年教室の窓を拭くよう指示を受けた。そのやりとりをCさんは聞いていなかった。 作業開始後、CさんがFさんに近づき「えっと、えっと…」と言いながら高等部1年教室の窓を指さし、「Fさんはあっちをやって」と伝えた。Fさんは雑巾を絞る手を止め、うつむいている。そこで教師が「Fさんには、班長が高2教室の窓をやるようお願いしたんだよ。Cさんが違うところをやってほしいと思うのはなぜ？」と聞いた。Cさんは、「いやー、こっちの方がいいかと思って…」と言うと、班長に対して「Fさんにはあっち（高等部1年教室の窓）をやってもらった方がいいよ」と伝えた。Fさんの混乱が予想される事態であった。教師がCさんを引き留め、「今の分担で進めましょう」と提案すると、「わかりました」と自分の担当箇所の窓拭きを始めた。 作業の振り返りでは、改善点を記入する欄に「人の話を聞く」と書いたCさん。「これはどういうこと？」と聞くと、「私が班長の話を聞いてなかったからFさんに間違っただけを言ってしまった」と答えた。
8月4日 事例検討会	1 教師の問い（6月26日のエピソードについて） 「やっぱり小さく切ってよかった。この方がいい」と言ったときのCさんの気持ちは？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「わかった!」, 「気づけた!」 ・「素直には言えないけど…」 ・「友達が言ってくれたから」 ・「なかなかいい感じ!」, 「満足!」 3 気づき、今後の方針 ・行動する前に提案や相談ができる場面を作る。 ・必要に応じて教師が仲介し、考えを伝え合う場面を設定する。 ・考えを整理したり、伝え方を確認したりする時間を確保する。 ・小さな成功体験を積み重ねることができるといいのではないかな。 ・自分の考えが採用される場面や折り合いを付けてよかったと思える場面を積み重ねていく。 ・安心して意見を言い合える環境作りを心掛ける。
9月10日 「個別の課題学習」 (記録：熊谷)	計算機を使用して答える学習だったが、すでに他の人が計算機を使っていた。困った様子で自席に戻ると、教師が持っていた計算機を見つけた。Cさんは、教師に許可を得ず持って行ってしまった。しばらく様子を見ていたが、一向に教師に断る様子が見られない。そこで、なぜ黙って持っていったのかを尋ねた。Cさんは、「使おうと思って取りにいったがもうなかった。席に戻ると、ちょうど前の机に置いてあったので使った」と答えた。教師は「使いたかったことは分かりました。しかし、黙って持っていくことについてはどう思う？」と尋ねると、「だって使いたかったんだもん!」と答えた。勝手に持っていくと相手が困ること、使いたいときには許可を得ること、この二点を確認すると、少し考えた後に素直に過ちを認めた。Cさんは、改めて「計算機を貸してください」と言うことができた。

10月15日 研究授業 「清掃実演の練習をしよう」 (記録：熊谷)	クリーンサービス班では、学校祭で清掃実演を行う。作業で取り組んでいる丁寧な清掃技能を披露するために、意欲をもって練習していた。スクイージを上から下へ慎重に動かし、窓清掃を行う。そして、Cさんは、3人組のグループのリーダー役であった。 清掃実演の練習が終わったところで、撮影されていた様子を見たり、実際の窓を確認したりした。Cさん自身は完璧だと思っている。しかし、同じグループのGさんから「ここできていないよ」と1か所指摘された。「あっ…」と思わず声が出たものの、素直に指摘を受け入れて、再び真摯に練習に取り組む姿が見られた。
10月15日 事例研究会	1 教師の問い Cさんのさらなる柔軟な思考を引き出すための支援や手立てとは？ 2 内面の推察（子どものつぶやきを想像して） ・「あ、（まだミスが）あったか…」 ・「一緒に確認したら、（できていないところは）確かにその通りだった」 ・「次は完璧にしたい！」 ・「改善できてよかったな」 ・「友達に良かったところを早く伝えたい」 3 気づき、今後の方針 ・目的に応じて考える姿。考える目的があるから、自分のこととして考えられたのではないかな。 ・ゴール（目標）を本人と一緒に確認し、見通しをもたせることでやる気や前向きな気持ちを引き出していく。 ・友達からの様々な意見の中から自分で選んだものに取り組み、成功体験を積み重ねる。「そっちもいいな」という思いの経験をする。 ・生徒同士で考えて決定するなど、決定権のある話し合いをペアの生徒と行う。 ・様々なグループ編成で意見交流できる場面を増やしていく。 ・友達の意見の中から、「私は〇〇さんの意見と同じです」といった発表を積み重ねてみる。 ・同じグループの生徒に、「〇〇では分かりません」などと軽い反対（反論）をされるのもよいのではないかな。

5 実践における手立て・工夫

（1）考える機会を確保し、情報を可視化する。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・共同絵画の制作では、自分の描いた絵を貼る前に、どのように貼るのがよいのか考える時間を確保した。	・Cさんは真ん中に貼りたいと思い、友達からは「目立ちすぎる」と言われた。そこで小さく切って貼ることを思いつき、貼ることができた。
・清掃実演の練習では、話し合いで出てきた意見を、教師が付箋に書いた。いつでも確認できるように可視化した（図IV-3）。	・次の目標を考える際に、自分の意見や友達からの提案が書かれた付箋を見ながら、じっくり目標を考えていた。また、作業に移る前に、その付箋を見て目標を確認していた。

(2) 課題意識を共有して、自他の意見を伝え合う場を設定する。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・テレビ電話の使い方を学習する場面では、個人情報を守るという課題を投げ掛け、友達と一緒に考えを伝え合う場を設けた。	・友達の「名前を隠す」という意見を受けて、実際にやってみた。友達の意見の良さに気づき、考えを修正することができた。
・清掃実演の練習では、清掃技能を披露するという目的意識を共有し、技能の向上を目指して振り返りを行った（図IV-4）。	・後輩から1か所できていないところを指摘されたものの、素直に指摘を受け入れて、再び真摯に練習に取り組む姿が見られた。

(3) 成功体験を得られる場を設定し、それを積み重ねる。

手立て・工夫の具体策	Cさんの姿
・同じ活動に繰り返し取り組むことで、前回の課題を活かす機会を設けた。できた経験を積み重ねながら、発展的に取り組めるようにした。	・清掃実演では、課題となった点を、次の目標として選んで取り組んだ。課題を達成しようと真剣に取り組む、結果として目標が達成できるとうれしそうな表情を見せた。



図IV-3 意見の付箋



図IV-4 練習後の話し合い（写真一番左がCさん）

6 実践の振り返り

Cさんは自分の意見や考えをはっきりもち、主張することができるが、相手の意見を受け入れることが難しいときがある。そこで、落ち着いた環境の中で、自分の考えを改めて見つめ直す時間を十分に確保することで、徐々に教師や友達の意見に耳を傾けることができるようになってきた。自分の考えと他者の考えを比べる場面を重ねることで、柔軟に思考できるようになってきたからだと思われる。

一方で、Cさんが意見を言った後に、教師が何を問い掛けても黙っていることがあった。しかし、それは自分の考えに固執して他者の助言を拒む態度ではなく、じっくりと考えている態度なのだということが、実践を振り返る中で気付かされた。

Cさんのさらなる柔軟な思考を引き出すためには、考えをまとめる時間を十分確保するとともに、安心して発言できる環境を整えることが大切だと感じた。また、考えを変えたり他者からの提案を受け入れたりすることによって、自らを取り巻く状況が好転するような、小さな成功体験を積み重ねることも重要だと感じた。今後も、それらを踏まえて実践を継続していきたい。

(高等部の実践における)

5 まとめと今後の課題

高等部では、学部テーマ「自分の考えを整理し、表現する力を育む」を踏まえ、対話性の視点から目指したい姿を設定し、一人一人の目指したい姿に向かうために、エピソード記録と事例検討会を通して、教育実践を積み重ねた。

報告した実践は、教師との関係や様々な状況が複雑に絡み合う具体的で個別的な教育実践を、対話性という視点から整理したものである。個々の事例を深く理解することに関心を向けた研究であり、三つの実践から見出せる共通項に言及することには難しさがあることから、簡単なまとめとする。

まず、**一人一人の表現できる手段の保障や、安心できる関係性の構築**が、改めて表現する上での土台となっていることが分かった。特に、関係性の構築については、互いの理解が深まることが大切であった。一人一人を尊重して表現を受けとめるという教師の態度は、周囲の人に対する信頼感の第一歩となった。生徒同士であれば、互いの良さや苦手さを知ること、互いの頑張りを認め合うこと、自分と相手の意見の違いに気付くこと等により、相互理解が深まっていった。**信頼感と相互理解を基にした安心感の中で、徐々に表現の幅が広がっていくのを感じた。**その上で、**他者の思いや考えを受け止め、自分の考えをまとめていくという双方向のやりとりを重ねる**ことが大切であることを、再確認できた。また、生徒の思いや考えを積極的に引き出すためには、**教師の役割や振る舞い方（生徒同士の考えをつなぐ、揺さぶる、内容の理解を助ける等）も大切であることが分かった。**

今後の課題としては、さらに生き生きとした学びの姿が表現されるように工夫や改善を重ねることで、一人一人にとっての有効な手立てを検討し続けることが重要であると考えている。

V 研究のまとめ

V 研究のまとめ

(1) エピソード記録と事例検討会の在り方に関するまとめ

二年次は、エピソード記録と事例検討会を基にして、子ども一人一人の学ぶ姿に焦点を当てた事例研究であった。エピソード記録を開始してから半年経った段階で、当事者である教師に対して自由記述式のアンケートを行い、二年次の取組に関する考察を行った。アンケートの内容を抜粋したものを、表V-1に示す。

表V-1 二年次の取組に関するアンケートの抜粋

【問1 エピソード記録について】 子どもに対する見方について、新たに考えたことや感じたことはありますか？これまでの御自身の見方を踏まえて、お書きください。
〈内面の見取りについて〉 ・行動の前後の文脈や思いに注目して考えた。 ・「なぜ？」と考え直した。 ・「この子は今何を考えてこんなことをしているのだろう？」と常に考えた。 ・表情の変化やしぐさを見取った。 ・児童生徒のつぶやきを拾い、そのつぶやきを活かした。
〈日々の実践の積み重ねについて〉 ・直前の出来事だけでなく、日々の積み重ねを踏まえた見方を大切にした。 ・記録として残すことで、気づきがあった。
〈子どもに対する見方の変化〉 ・子どもの同じ行動を見ても、教師により解釈が大きく変わると改めて感じた。 ・今まで「自分の授業はどうか」と教師主体の見方で見えていたが、「子どもが楽しんでいるのか」、「主体的に取り組んでいるか」等、子どもの方に観点を置いて観察するようになった。 ・他の見方もあるのではないかと…といった観点でも考えるようになった。
【問2 事例検討会について】 子どもに対する見方について、新たに考えたことや感じたことはありますか？これまでの御自身の見方を踏まえて、お書きください。
〈多面的な見方について〉 ・授業者の想像する内面に、様々な先生による考察を加えたことで、子ども像がより明確になった。そこから考えられる手立ても多様なものであった。 ・様々な見方や意見が共有できた。 ・自分では気付かなかったことや、思い至らなかった考えに触れることができ、手立てを考える上で参考になった。 ・「客観的な事実の記述」も、観察者によっては記述が変わる可能性があることを感じられるよう、一つの事実を目撃者全員が書くとよい。
〈内面の見取りについて〉 ・内面を、子どもの立場に立って考える過程（子どもの言葉に置き換えて）は、とてもよかった。ハッとすることもあった。 ・内面の変化は、すぐに表れないことが多い。 ・内面の見取りは、生徒側と教師側のズレをどのように修正していくかが重要と考える。 ・知的障害のある児童生徒にとって、深い学びができるのかどうかは、表面上の姿だけでは追いつけないところがある。児童生徒の特性から考えても、教師が内面を推察し、それを

言語化したり、補足したりして学びを支援することがより深い学びにつながる気がした。

- ・児童生徒の活動の様子を見取る心構えや具体的な視点について、教師が意識し、経験を重ねることで見取りの技能を高めていくことが必要だと感じた。

〈事例検討会の在り方〉

- ・一連の流れの手順を踏むことによって、教師同士の共通理解は図りやすくなった。
- ・定期的な事例検討会は設ける必要があると思った。
- ・考察することが「当たり前」になるまで繰り返しやるのがよい。
- ・一人の子どもに対していろいろな意見が出たり、今後の手立てを考えたりする取組は、学びの多い研修となった。
- ・一人の生徒に限らず、気になる行動や最近ちょっと…と思ったときにできるとよい。
- ・事例検討会を行うとどうしても時間が長くなるため、エピソード記録の定期的なシェア、こまめな事例検討会…で分散できるとよい。

エピソード記録と事例検討会という実践を通して、「子どもに対する見方」について教師一人一人が考えた。子どもの内面を見取るためには、「子どもの言葉に置き換えて考える」、「つぶやきを拾う」、「表情や仕草を見取る」、「行動の前後の文脈に注目する」、「なぜ？と考える」等が挙げられた。内面を見取ることの難しさを感じながらも、子どもの思いや考えを推察し続けることが大切であるという理解を共有することができた。

また、複数の教師で学び合う機会であったことから、一つの事実に対する解釈の違いが生まれ、それが様々な気づきにつながった。今後の実践においても、複数の教師で子どもの学びを見つめる機会を大切にし、そのための仕組み作りを検討していきたい。

（２）目指したい姿に向かう事例研究に関するまとめ

小学部は各クラス、中・高等部は各学年から対象児童生徒を１名設定して、事例研究に取り組んだ。各学部が三つの事例に取り組み、それらの成果と課題として共通していると考えられる手立てについてまとめたものを、表V-2に示す。

表V-2 各学部の成果と課題

学部	成果（○）と課題（▲）
小学部	○子どもたちが何を感じ、何を思い、何をしたのか等、子どもの内面にしっかりと目を向けていくことは、子ども主体の学びを考える上で大切な視点であることを再確認できた。 ▲表出方法の違う子どもたち一人一人の思いを、教師がしっかりと受け止められるように技量を高め、各々にとっての有効な手立てを検討し続ける。
中学部	○生徒自身が思いをもち、さらに友達と相互に思いを共有できる場面を設定し、実際に経験することが必要であった。 ○生徒が体験を通して学習できる場面を多く設定することや、興味・関心に応じた具体的な選択肢の中から選ぶ活動を多く設定することが有効であった。 ▲教師の仲介や言葉掛け、具体的な教材・教具などを、学習内容や学習集団に応じて検討することが必要である。

高等部	○信頼感と相互理解を基にした安心感の中で、徐々に表現の幅が広がっていくと感じた。 ○他者の思いや考えを受け止め、自分の考えをまとめていくという双方向のやりとりを重ねることが必要である。 ○教師の役割や振る舞い方（生徒同士の考えをつなぐ、揺さぶる、内容の理解を助ける等）も大切になる。 ▲さらに生き生きとした学びの姿が表現されるように、一人一人にとっての有効な手立てを検討し続ける。
-----	--

昨年度の研究で検討した授業作りのポイントについて、一人一人の実践を通して具体的に考えることができた。しかし、各学部の「まとめと今後の課題」にあるように、子どもたちの学ぶ姿やそれに対する有効な手立ては、一つとして同じものはない。これからも、一人一人の学びを見つめて実践を積み重ね、それらを教師同士で共有し合うことで、生き生きとした子ども主体の学び合う姿につなげていきたい。

〈参考・引用文献〉

- 鹿毛雅治（2019）授業という営みー子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る．教育出版．
- 多田孝志（2018）対話型授業の理論と実践ー深い思考を生起させる 12 の要件．教育出版．
- 新井英靖他（2017）エピソードから読み解く特別支援教育の実践 子ども理解と授業づくりのエッセンス．福村出版．
- 鯨岡峻（2016）関係の中で人は生きるー「接面」の人間学に向けてー．ミネルヴァ書房．
- 鯨岡峻（2015）保育の場で子どもの心をどのように育むのか．ミネルヴァ書房．
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治（2015）新しい教育評価入門ー人を育てる評価のために．有斐閣．
- 安斎勇樹・塩瀬隆之（2020）問いのデザイン：創造的対話のファシリテーション．学芸出版社．
- 福井大学教育学部附属特別支援学校（2019）平成 30 年度研究紀要 子ども・大人が協働する学校生活づくり．
- 岡山大学教育学部附属特別支援学校（2020）令和元年度研究紀要第 22 号 『『主体的・対話的で深い学び』を目指した授業づくり』．
- 千葉大学教育学部附属特別支援学校（2020）令和元年度研究紀要第 45 号 深い学びを支える知的障害特別支援学校の授業づくり～各教科等を合わせた指導を中心に～．
- 富山大学人間発達科学部附属学校園「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，柳川公三子（2019）．実践！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．
- 佐藤学（2015）専門家としての教師を育てるー教師教育改革のグランドデザイン．岩波書店．
- 岡澤慎一（2018）重度・重複障害児の事例研究との対話．障がいの重い子どもの事例研究刊行会編，障がいの重い子どもと係わり合う教育 実践事例から読みとく特別支援教育Ⅰ．明石書店，pp. 450-455．
- ピーター・グレイ著，吉田新一郎訳（2018）遊びが学びに欠かせないわけー自立した学び手を育てるー．築地書館．
- 菅野和彦（2020）障害のある児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の実際，「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の基本的な考え方．特別支援教育研究，No. 77，8-13．
- 中村大介（2020）障害のある児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の実際，知的障害教育における授業改善．特別支援教育研究，No. 77，22-25．
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2019）知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ～「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業実践～．東洋館出版社．
- 石川由美子・水谷勉・仲野みこ・齋藤有（2018）絵本の読み合い遊びが育てる大人と子どもの「関係」発達ーその実証的検討ー．宇都宮大学教育学部研究紀要第 68 号別刷，73-84．
- 岡田智（2014）自己を育むことの大切さ．上野一彦 監修，特別支援教育をサポートする ソーシャルスキルトレーニング（SST）実践教材集．ナツメ社，pp. 106．
- 山下公司（2014）みんなの意見 de それ正解！．上野一彦 監修，特別支援教育をサポートする ソーシャルスキルトレーニング（SST）実践教材集．ナツメ社，pp. 104-107．

日本自閉症協会（2008）自閉症ガイドブック シリーズ4 成人期編。

バリー・M・プリザントマン，トム・フィールズ・マイヤー著，長崎勤訳（2018）自閉症 もうひとつの見方ー「自分自身」になるために．福村出版．

杉江修治（2011）協同学習入門 基本の理解と51の工夫．ナンカニシヤ出版．

杉江修治（2016）協同学習がつくるアクティブ・ラーニング．明治図書出版．

梶田叡一（2017）対話的な学び アクティブ・ラーニングの1つのキーポイント．金子書房．

小出進（2014）植草学園ブックス 特別支援シリーズ1 知的障害教育の本質ー本人主体を支える 小出進 著作選集．ジアース教育新社．

文部科学省（2018）特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領．海文堂出版．

文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)．開隆堂出版．

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)．開隆堂出版．

文部科学省（2020）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）（特別支援学校学習指導要領解説（高等部））．ジアース教育新社．

文部科学省（2020）特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編(上)(高等部)（特別支援学校学習指導要領解説（高等部））．ジアース教育新社．

文部科学省（2020）特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編(下)(高等部)（特別支援学校学習指導要領解説(高等部)）．ジアース教育新社．

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校（2018）平成27・28・29年度研究紀要 共に生きる力を育む教育の実践 ～「つながる力」に着目した授業作り～．

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校（2019）平成30年度研究報告 「できる・分かる・考える授業作り」～主体的・対話的で深い学びの実現～．

宇都宮大学教育学部附属特別支援学校（2020）令和元年度研究報告 対話性を重視した学びに基づく教育実践の創造．

特別支援教育プロジェクト

校長 梶原良成
副校長 栗原寿理
主幹教諭 五月女智子
教務主任 福田真琴
研究主任 ◎小出博史

《小学部》	《中学部》	《高等部》
○小松崎 信彦	○須藤 里江	○齊藤 祥平
小鍋 壮史	山崎 有子	◎安西 一樹
◎増淵 有美	益子 丈生	鎌田 麻恵
石川 雄大	◎岩松 雅文	伴 怜子
手塚 則子	中山 道子	福田 陽一朗
牧田 英美里	○土屋 峻人	○神山 陽啓
○久家 康雄	富川 聡	熊谷 妃
		備前 智史

栄養教諭 下妻理恵 養護教諭 渡邊 亜花理

(◎：研究推進係 ○：研究部)

研究協力者

(順不同，敬称略)

宇都宮大学共同教育学部 教授	石川 由美子
宇都宮大学大学院教育学研究科 准教授	司城 紀代美
宇都宮大学大学院教育学研究科 准教授	岡澤 慎一
宇都宮大学共同教育学部 助教	齋藤 大地
宇都宮大学共同教育学部 助教	福田 奏子

宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校 令和二年度研究報告

発行日 令和3年2月13日

発行者 宇都宮大学共同教育学部附属特別支援学校

〒320-0061 栃木県宇都宮市宝木町1丁目2592番地

TEL:028-621-3871 FAX:028-627-4561

E-mail:tokubetsushien@cc.utsunomiya-u.ac.jp