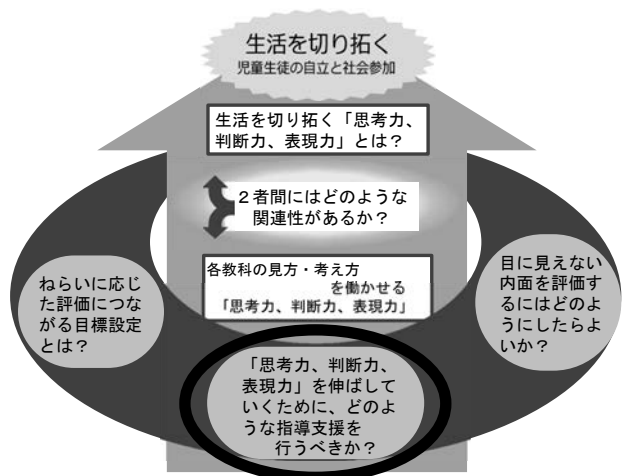


4 「思考力、判断力、表現力」を育成する教師の指導・支援の在り方を検討する。

研究内容（１）の「思考力、判断力、表現力」の育成に関する課題の整理で明らかになった本校の「思考力、判断力、表現力」の育成に関する課題のうち、「『思考力、判断力、表現力』を育成する教師の指導・支援の在り方の検討」については、研究２年次に、教師を学部縦割りにグルーピングし、グループ内での授業研究を中心とした取組の中で検討を深めることとした。グループ研究の基本的な進め方を以下のようにした。



- ① グループ内でテーマに迫るための授業作りや指導・支援について検討を深める。
- ② ①で検討した授業作りや指導・支援を、各クラスの授業実践に生かす。
- ③ 各グループ年間３回の研究授業を行い、研究グループ内で授業研究会を行う。
- ④ ３回目の研究授業を公開授業研究会とし、授業研究を進める。
- ⑤ 年度末に研究授業も含めた各クラスの実践をまとめる。

本校では担任が他学級の授業を参観する機会がもてないこと、特に他学部の授業について知る機会が少ないことが例年の課題に上がっていた。そこで、本取組では、グループ内で他学部の研究授業を参観する機会を設け、児童生徒の「思考力、判断力、表現力」の育ちの道筋を教師が実感することを狙って、各グループ各学部１学級ずつ所属するようにした（図 13）。

第1グループ		第1回研究授業	第2回研究授業	第3回研究授業	
テーマ： 自分の思いを伝え、相手の思いを受け止める児童生徒の育成	理論研究			小C組	年度末のまとめ
			中1		
		高2			
第2グループ		第1回研究授業	第2回研究授業	第3回研究授業	
テーマ： 自分のめあてに向けて工夫しようとする児童生徒の育成	理論研究	小B組			年度末のまとめ
				中3	
			高1		
第3グループ		第1回研究授業	第2回研究授業	第3回研究授業	
テーマ： イメージを広げて表現する児童生徒の育成	理論研究		小A組		年度末のまとめ
		中2			
				高3	

〔図13 令和５年度グループ研究の人員構成〕

(1) グループテーマの設定

学部縦割りのグループで研究を進めるにあたって各グループの研究テーマを設定した。第1グループは「自分の思いを伝え、相手の思いを受け止める児童生徒の育成」、第2グループは「自分のめあてに向けて工夫しようとする児童生徒の育成」、第3グループは「イメージを広げて表現する児童生徒の育成」とした。グループの研究テーマは、「思考力、判断力、表現力」の育成に関する意識調査から導き出した【伸ばしたい「思考力、判断力、表現力」】及び【「思考力、判断力、表現力」を支える学びに向かう力】を基に複数設定し、その中から各クラスの児童生徒の教育的ニーズを踏まえて選択し、多かったテーマを再度整理する方法で設定した(表11)。

〔表11 グループ研究テーマとその基になった【伸ばしたい「思考力、判断力、表現力」】及び【「思考力、判断力、表現力」を支える学びに向かう力】〕

G	テーマ	テーマの基となる【伸ばしたい「思考力、判断力、表現力」】及び【「思考力、判断力、表現力」を支える学びに向かう力】
1	止める児童生徒の育成 自分の思いを伝え、相手の思いを受け止める児童生徒の育成	【伸ばしたい「思考力、判断力、表現力」】から ・言葉や記号の意味を理解し、相手の伝えようとすることを受け止め対応しようとする力 ・伝えたいことを発信する力 ・様々な方法でコミュニケーションをとる力 ・依頼の場面等で、困っていることや必要な支援について説明する力 ・自分から相談する力 【「思考力、判断力、表現力」を支える学びに向かう力】から ・自分の思いや考えを調節しながら、友達と協力して解決に向けて取り組む力
2	自分のめあてに向けて工夫しようとする児童生徒の育成	【伸ばしたい「思考力、判断力、表現力」】から ・自分で課題を見付けて、取り組むべきことを考えたり決めたりする力 ・もっている知識や技能を他の学習や場面でも使う力 ・課題解決に向けて計画する力 ・優先順位をつけるなど条件に応じて計画する力 ・遂行途中でも状況に合わせて計画を変更したり、立て直したりする力 ・試行錯誤しながら解決に取り組む力 ・自分の活動や学習を振り返り、評価する力
3	児童生徒の育成 イメージを広げて表現する	【「思考力、判断力、表現力」を支える学びに向かう力】から ・周囲の事物や人に関心を向けようとする力 ・よりいいものにしよう、向上しようとする力 ・興味・関心を深めたり広げたりしようとする力 ・周囲の人と関わり他者と気持ちを通じ合わせようとする力 ・粘り強くチャレンジする力

グループ別研究を進めるにあたっては、先行研究やメソッドをなぞるだけの取組にならないようにすることや、研究授業だけではなく年間を通した取組とすること、テーマによってはコミュニケーションスキル等の習得だけを目指すような取組にならないようにすることに留意した。

(2) から (4) では、各グループで進めた理論研究と、それを基にした教育実践として令和5年度第1回研究授業と第2回研究授業について報告する。対象児童生徒を a から e と表記する。

なお、各グループの第3回研究授業の取組については、**研究内容(3)「思考力、判断力、表現力」の育成に焦点を当てた授業実践 研究方法イ「思考力、判断力、表現力」を育成する教師の指導・支援の検討を踏まえた授業研究**として掲載する。

(2) 第1グループの研究の取組

第1研究グループでは、コミュニケーション面を中心として、児童生徒一人一人の「思考力、判断力、表現力」を伸長していくための、有効な指導・支援の在り方について探っていくことを研究の目的とし、「自分の思いを伝え相手の思いを受け止める児童生徒の育成」というテーマでグループ研究に取り組んだ。

本グループは小学部C組(5・6年生)、中学部1年生、高等部2年生で構成した。各クラスの児童生徒のコミュニケーションに関する教育的ニーズが高いと判断して、本テーマのグループに属することを選択したが、まず、児童生徒一人一人の実態把握を適切に行うことが重要であると考えた。実態把握を行うにあたっては、自立活動の視点が有効であるとの意見が出された。本校では「個別の指導計画」の記入項目として「実態把握①自立活動の観点」があるが、6区分を実態把握の窓として簡潔に記述する方式である。より細やかな視点でコミュニケーションを中心とした実態を把握したいと考え、自立活動の視点による児童生徒の実態把握を行っている先行研究を探り、「大阪府立八尾特別支援学校自立活動優先課題チェックシート」や、「愛知県立三好特別支援学校自立活動お助けシート自立活動の視点で作成されたチェックリスト」を参考とすることとした。また、発達障害の診断のある児童生徒が約75%在籍しているという本校の実態を踏まえ、水野敦氏の「【「気づき」と「できる」から始める フレームワークを活用した自閉症支援】」をベースとした本校の「引き継ぎ資料」のリストも参考とすることとした。これらの先行研究から、自立活動のコミュニケーション区分を中心として具体的なチェック内容を抜き出して、「コミュニケーション実態把握リスト」を作成した(表12)。

各チェック内容のコミュニケーション区分の項目に注目し、項目ごとに、「表出」と「受容」と「双方向」に具体的チェック内容を振り分けて配置するようにした。先行研究からは、コミュニケーション指導において、自立活動の「コミュニケーション」区分のみではなく、「人間関係の形成」「環境の把握」「心理的な安定」の区分も重視されていることが分かった。そこで、「コミュニケーション」の区分における各チェック内容と関係していると捉えられる他の自立活動の区分を記載した。関連している項目として挙げた「人間関係の形成」「環境の把握」「心

理的な安定」は、児童生徒のコミュニケーションの課題の原因や背景になると考えた。そこで、その関連区分の具体的チェック内容も「基礎的項目」としてリストに追加した。また、本リストには、「手立てに生かせる情報」として支援の手立てに生かしていくように得意な面なども記入するような項目も起こして作成した。

〔表12 コミュニケーション実態把握リスト〕

項目			チェック内容		関係する他区分
達成されており、現在は見られないものもある（発達上これらの事項はすでに）	双方向		自発的に関わりをもとうとしている		人間関係の形成
			身体接触、歌、物などを媒介に人とやりとりしている		
	表出		色々な刺激に対して、快・不快の表出している		環境の把握
			パニックや自傷・他害等で自分の気持ちを伝えることはほとんどない		
			自発的な表出コミュニケーション（伝える意図がありそうな行動）がよく見られる		
			喜怒哀楽のそれぞれの感情を何らかの方法で表出している		
			適切な注目行動としての大人の注意をひく行動が見られる		
			不快な刺激を周りに伝えたり、自らイヤマフを付けたり、その場を離れたりしている		
			指さしなどの行動や具体物などで自分の気持ちを伝えている		
		機能・支援依頼	他者に支援を求めている		心理的な安定
		機能・身体等の状況を伝える	怪我や体の痛む部位を、何らかの方法で伝えている		健康の保持
			トイレに行きたいことを、何らかの方法で伝えている		
		機能・要求	要求があるときに、何らかの方法で伝えている		心理的な安定
		機能・拒否	適切な方法で拒否の気持ちを伝えている		
		表出手段	言葉、コミュニケーションエイド、絵・写真カード、サイン・身振り 指差し、発声、クレーンなど、何らかの手段で伝えようとする。		環境の把握 身体の動き
			気持ち合った選択ができる（○と△なら○がいいと選んで伝えられる）		
	受容	働き掛けへの受け止め	特定の教師からの働きかけを受け入れて行動している		人間関係の形成
			特定の教師と一緒に楽しさや気持ちよさを感じている		
			特定の教師以外の教師からの働きかけを受け入れて行動している		
			様々な他者の関わりに応じようとしている		
		働き掛けへの注意の向け方	特定の人の声や自分に関係する音に注意を向けている		環境の把握
			名前を呼ばれると気づいて、振り向いたり、応じたりしている		
			話している相手を見ることができる		
		働き掛けへの応答	話しかけている相手や、相手の示している物を見ることができる		
			褒められていることが分かっている		
			呼名、挨拶に応じている		
（話し言葉、書き言葉に限らない）	双方向	表出	言葉や指さしや身振り、具体物の提示等の相手からの働き掛けを受けて、自分に要求されていること等を理解し、それに応じた行動をしようとする		環境の把握
			得意な認知方法をいかして、写真、文字、イラストなどの視覚的な手がかりをもとに物事を理解している（視覚優位）		
			得意な認知方法をいかして、話を聴くなどの聴覚的な手がかりをもとに物事を理解している（聴覚優位）		
			教師の合図や指示に合わせて行動しようとしている		
			一方的な発信ではなく、双方向のやりとりを行おうとしている		
			独特な言葉や表現ではなく、分かりやすい方法で伝えようとしている		
	表出	表出手段	身振りやサインで自分の意思を伝えている		
			発声、言葉で自分の意思を伝えている		
			単語を組み合わせて自分の意思を伝えている		
			写真や絵カードを活用して自分の意思を伝えている		
		機能・質問	分からないことを質問している		
	受容		簡単な言語指示を理解し、応じている		環境の把握
			情報を総合的に受け取り、文脈に合わせた応答をしようとする		
			言葉の理解力がある（自分の名前 身近の人の名前、身近な具体物の名前、身体部位の名称、動きを表す言葉、状態を表す言葉等）		
			簡単な言葉での指示を理解し、それに応じた行動をしている。（禁止や「おしまい」の言葉の意味が分かる。相手の「やめて」の身振りや言葉で行動を抑制したり、変更したりする。拒絶を示す相手の言葉や身振りに対し、行動を変更する等）		

言語の形成と活用に関	双方向		5W1Hを理解し活用している			
			相手からの働き掛けの意味が分からない時は質問している			
			質問をよく聞き、質問の内容を理解して答えている			
	表出	言語発達	単語ではなく文章やいくつかの文章を組み合わせ、出来事や知っていることやコメント等を話したり書いたりして伝えている。			
		表出内容の広がり	自分の行動を振り返って表現している			
			相手に自分から質問をして、積極的に情報を得ようとしている			
	受容		字義通りの解釈（比喩、慣用句、裏の意味が理解が難しく、文字の意味そのままに解釈してしまう）ではなく、文脈に沿って理解している			
			言語指示やその他の情報を統合・整理して、相手の伝えたいことを掴んでいる		環境の把握	
			抽象的な言葉の意味を理解している			
コミュニケーションの選択と活用手段	双方向					
	表出	表出手段	コミュニケーション機器（VOCA、ICT）が自分にとって便利なツールであることがわかり、それらを活用し、自分の意思を伝えるている		身体の動き 環境の把握	
	受容					
状況に応じたコミュニケーション	双方向		周囲の社会的状況を掴んだ上での言動をしている			
			相手と自分との気持ちの違いに気づくことができる		心理的な安定	
			相手の表情や語気から気持ちを感じとり、適した行動をしている		人間関係の形成	
			他者とやりとりできる場面が限られている（選択制緘黙等）ことはない			
	表出		会話の際のルールやマナーの理解している		人間関係の形成	
			状況に応じて、ふさわしい言葉遣い、音声、声の大きさで話している			
			相手の立場や気持ちなどに応じて、ふさわしい言葉遣いをしている			
			得手不得手などの自分の状況が分かり「できます」、「できません」などの返答をしている		心理的な安定	
	受容		得手不得手など自分のことを理解し、困ったときには他者に環境を整えてもらうように支援を求めている		心理的な安定 環境の把握	
		相手の発信したことを自己中心的に解釈することはない		人間関係の形成		
		相手の表情や態度、語気から相手の感情を推測し、行動を変更したり調整したりしている		人間関係の形成		
基礎的項目	心理的な安定		情緒が安定し、感情のコントロールの困難さは見られない		情緒の安定	
			不安を感じているような様子はほとんどない			
			自己有用感や自尊心を保持している			
			心地よい刺激や不快な刺激を理解し、不快な刺激に対して自分で対処している			
			場所、物、人、予定、習慣の変化の不安・抵抗がない		状況の理解と変化への対応	
			場所や場面、材料や道具、指導者等の変更を理解し、落ち着いて取り組んでいる			
			心配、不安な事を大人に伝え、不安感を和らげながら前向きに取り組んでいる			
			自分のできることやできるようになったことを賞賛されるとうれishiと感じたり、自信をもったりしている			
	人間関係の形成		ごほうびや賞賛、成功、「できた」を楽しみにして最後まで活動する		意欲	
				アイコンタクトやジョイントアテンションの困難さや問題はない		基礎
				相手と同じ物や方向に注意を向けている		
				クラスの友達が変わり、友達への関心がある		
				自分の好きな事、嫌いな事が分かっている		自己の理解と行動の調整
				自分の好きな物を選んでいる		
				一人でいるよりも誰かといることを好む		集団への参加の基礎
				集団の近くにいることを受け入れている		
				集団活動に嫌がらずに参加している		
				集団の中で、周りの人を意識して活動している		
				友達と協力して活動している		
	集団の中でのマナーやルールを理解し、守って行動している					
	集団の中での自分の役割を理解し、役割に応じた活動をしている					

基 礎 的 項 目	環境の把握	関連づけが難しかったり、関連づけし過ぎたりすることはない		感覚や認知の特 性
		短期記憶（一時的に記憶したこと）の維持の困難さは見られない		
		作業記憶（自分がとっている行動の持続的な記憶）維持の困難さは見られない		
		刺激や情報が入った時に記憶の維持への影響はない		
		直前に見たもしくは聞いた物事を覚えている （1つの物を見た後で、指示に応じて、同じ物をとる等）		
		経験したことを正確に繰り返したり、再現したりすることが可能である		
		経験した記憶が長期に脳に維持されるための問題（フラッシュバックなど）は見られない		
		色々な事物を見て、その違いを弁別できる（ex.形、色、大きさ等）		
		分割された絵や形を構成したり、分解したりできる		
		簡単な動作（身振り等）や言葉の模倣ができる（音 単語 文章）		
		セオリ・オブ・マインドの困難さや独特さは見られない		周囲の状況の把 握と行動
		活動の見通しをもって活動している		
		一つの場所できていることを違う場所でもすることも可能である		
		自分の物と人の物を区別している		
		スケジュールを理解し、見通しをもって活動に取り組んでいる		
		手順書を見ながら作業を進めている		
		具体物や絵、形の一部を見て全体をイメージすることが可能である		
		物の特徴や種類、用途等で仲間集めをすることができる		
		時間が分かったり、順序把握ができたりする （時間の長さの認知、朝昼夜の経過の認知、曜日や季節の経過の認知、時計・カレンダー		

手 立 て に 生 か せ る 情 報	見通しの理解の方法
	新しいことを教える方法
	報酬、トークン
	活用できる本人の情報（ 興味・強み・苦手等 ）
	落ち着く活動や場所
	診断（ 不注意や多動的、転導的・衝動的な行動が見られる等も ）
	自分の気持ちを伝える手段

作成したコミュニケーション実態把握リストを使用して、まずは各学級の対象児童生徒のコミュニケーションに関する実態について調べた。チェックの結果をグループ内で情報共有し、一人一人のコミュニケーションに関する実態について分析を行った。チェックリストを基に検討する中で、課題の背景には、「自信がない」「緊張している」などの心理的な側面や、物事の捉え方など、環境の把握に関する側面があることなどが分かった。チェックリストを用いたことや他学部の教師と協議したことにより多角的な視点で検討することができ、担任だけでは把握できていなかった点に気付くことができた。

次に、グループで共有した実態に関する情報を元に、各対象児童生徒の中心的な課題を整理し、年間を通したねらいを設定した。そのねらいに迫っていくために、国語などの特定の教科の1授業1単元だけではなく、毎日の学校生活における指導・支援についても検討した。この指導・支援を考える際には、実態把握リストの「手立てに生かせる情報」に記載した内容を参考とすることができた。また、得意なことをコミュニケーションに生かしていくことの大切さにも気付くことができた。

対象児童生徒の年間を通したねらいと、日々の指導・支援を整理してから、各学級の研究授業について検討を行った。対象児童生徒を中心として、学級の児童生徒が「自分思いを伝え、相手の思いを受け止める」ことができるような単元を設定し、単元における具体的な指導・支援について検討した。ここからは、高等部2年生の生活単元学習と中学部1年生の生活単元学習における実践について紹介する。

●高等部2年生 生活単元学習「学校改善プロジェクトⅡ～よりよい学校生活を送るために考え実行しよう～」の取組の紹介

本学級では高等部から入学してきた生徒aを対象として実践研究を進めた。生徒aは自分から話しかけることは少ないが、身近な話題について教師や友達と和やかにおしゃべりを楽しむ様子が見られる。一方、大人数の前での発表や、関わりの少ない人との会話などで、強い緊張が見られ、普段のコミュニケーションの力を発揮できないことが多かった。「コミュニケーション実態把握リスト」の項目のうち、「情緒の安定—『自己有用感・自尊心を保持している』『状況の理解と変化への対応—『場所や場面、材料や道具、指導者の変更を理解し、落ち着いて取り組む』『言語の形成と活用に関すること—『5W1Hを理解し活用している』」の3点が生徒aの中心的な課題として挙げられた。「経験したことや学習したことを再現したり、他の場面で活かしたりすることができる」「一度に多くの情報が提示されると混乱することもあるが、分かりやすく端的に示すと理解しやすい」「特に視覚的に提示したり、手順や見本を示したりすると、後は一人でも活動に取り組めることが多い」という点は、生徒の強みとして、支援に生かしていくこととした。

以上のことから「自信をもって自分の思いを様々な人に伝えることができる」ことをねらいとし、「様々な人に伝える」、「人前に立って発表する」活動に年間を通して取り組むように年間指導計画や単元計画等を見直すこととした。また、そのような活動に取り組む際は、事前に見通しをもち安心して取り組むことができるように、視覚的に丁寧に伝えることとした。

本単元「学校改善プロジェクトⅡ」では、生徒がそれぞれ考えた「私の学校改善策」の中で、学級代表案を決定するために、全校児童生徒にアンケートを取って集約し、決定した学校改善策の実行に向けて校内関係者に提案し、実際に実行していく単元である。生徒aについては、関わりの少ない教師に対しても伝わりやすいように話す姿や、全校の児童生徒の前で決められた台詞を言うことができる姿を目指していくこととした。

第1次では、普段は関わりの少ない小学部・中学部も含めた学部主事にアンケートを依頼する活動に取り組んだ。生徒aの緊張が高まることが予測されたため、「どこで、誰に」を電子黒板で主事の顔写真も提示して丁寧に伝えた（図14）。また、国語科の「考えたことを相手に伝わるように書いたり話したりして伝えることができる」という目標も踏まえ、伝わるように話すポイント「①ゆっくり話す」「②はっきり話す」「③語尾までしっかり話す」の3つを示しながら、依頼する練習を事前に行った。学部主事への依頼実施後は、その時の様子を録画した映像を見ながら振り返りを行った（図15）。



〔図14 電子黒板での提示〕



〔図15 映像を見ながらの振り返りの様子〕

第2次では、プロジェクトの実現化に向けた提案を再び学部主事に提案し、質問等も受ける活動に取り組んだ。第1次で示した話すポイントに加え、「質問をよく聞いて、考えて回答する」「自分で考えて答えることが難しいときには友達と話し合いをして回答してもよい」ことを事前に伝えた。主事への提案について、事前に練習した台詞は問題なく適切に伝えることができたが、学部主事からの質問に答える場面では、答えに詰まる場面があった。しかし、友達間で相談して答えを決めて伝える姿も見られた。生徒aは友達の意見を聞いた上で、自分の考えを発言することができていた。第3次の全校生徒の前で発表する活動でも、話すポイントを意識した練習を経て、自信をもってやり遂げることができた（図16）。



〔図16 全校児童生徒の前で決定したプロジェクトを発表する様子〕

本単元を終了して、生徒aは伝える相手を意識しながら自分の役割に取り組み、話すポイントを意識しながら依頼や提案ができたことなどから、単元目標を達成することができたと評価した。振り返りのワークシートには、「相手の目を見て、話すことができましたようになりました」と記入しており、緊張する中でも、相手に伝えることができたという達成感をもったことが窺えた。また、本単元を通して、緊張を乗り越えるために自分から台詞をたくさん練習する姿が見られ、努力を継続することができるという生徒aのよい面を再確認した。