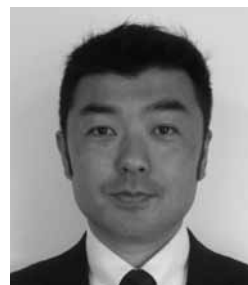


■小 学 校 編■

発達段階に合わせた効果的な体育指導の在り方 ～幼児教育と繋ぐ投動作向上を目指して～

山武市立大富小学校教諭 ひろかわ ひとし
廣川 仁



1 研究主題について

小学校学習指導要領が改訂され、改善の具体的事項として、幼児教育との円滑な接続を図ることがポイントの一つとして挙げられ、各学年での運動領域が改善されている。文部科学省（2009）が3年間にわたって実施した全国的な規模の研究プロジェクトでは、幼児期教育での実践が小学校で行った新体力テストにおける結果の向上へと繋がったとされている。このことから考えても幼児期における運動実践が、小学校における体力向上に大きく関わっていることがわかる。

このプロジェクトを受けて出された「幼児期運動指針」（文部科学省、2012）では、「体のバランスをとる動き」「体を移動する動き」「用具などを操作する動き」を身に付けていくことが大切であると述べられている。小学校低学年の「多様な動きを作る運動遊び」でも同様に、「体のバランスをとる運動遊び」「体を移動する運動遊び」「用具を操作する運動遊び」（「力試しの運動遊び」）が関連的に示されており、いかに幼小の連携が欠かせないものなのかが見て取れる。

運動発達の視点（Gallahue, 1996）から考えると、幼児期から小学校低学年までは基礎的な運動スキルを身に付ける一つの段階であり、この時期の運動スキルの獲得が、その後の運動発達へと大きく影響を及ぼすとされる。つまり、小学校低学年の体育学習からではなく、幼児教育の段階から「体を動かす遊び」を効果的に実践し小学校へと繋げていくことが肝要なのである。しか

し、実際は幼児教育と小学校での体育授業は目標の位置付けの違いや、カリキュラムの違いから分断されている現状があり、解説に示された目標の実現には至っていない。

そこで、本研究では、幼児教育との円滑な接続を前提にして、幼児期から低学年までの期間に、児童が投動作を確実に身に付けられるよう遊びを重視し、「体づくり運動」へも繋げていけるよう、運動指導の在り方について明らかにしていきたいと考え、本主題を設定した。

2 研究の目標

幼児期を含めた系統的に行う体育指導を通して、児童が基礎的な運動スキルを身に付けるための指導方法を究明する。

3 研究内容・方法

(1)研究仮説

- ①幼児期と接続し、発達段階に合わせた投動作の指導を展開すれば、効果的な投動作スキルの獲得が図れるであろう。
- ②発達段階に合わせた遊びを紹介し、児童の遊び方を変えられれば、効果的な体力向上を図れるだろう。

(2)研究の具体的内容・方法

①対象について

・小学校1年生63名・こども園年長児59名

②検証実践の方法

ア 観察的評価による投動作の分析

幼児期運動指針（2012）では、動作の発達段階を捉えるため、宮丸（1978）が示し

た7種類の動作発達様式を改変し、中村ら(2011)によって考案された5段階による観察的評価法を用いている(図1)。本研究では、1号のソフトボールを用いて、遠投を行った。この様子を対象者の利き手側の側方よりデジタルビデオカメラで撮影し、観察的評価法を用いて分析した。時期をずらして3回の測定を行い、2回目と3回目の間に投動作を含む遊びの介入を行った。3回の記録から、介入を行った時と行っていない時との比較を行い変容を分析した。また、遠投の際には投距離の測定も行い、距離の変容も分析した。

「投げる動作」の動作発達段階の特徴		動作パターン
パターン1	上体は投射方向へ正対したままで、支持面(足の位置)の変化や体重の移動は見られない	
パターン2	両足は動かず、支持面の変化はないが、反対側へひねる動作によって投げる	
パターン3	投射する脚と同じ側の足の前方へのステップの導入によって、支持面が変化する	
パターン4	投射する脚と逆側の足のステップがともなう	
パターン5	パターン4の動作様式に加え、フットアップを含む、より大きな動作が見られる	

図1 投動作の観察的評価規準
(幼児期運動指針ガイドブック2012)

イ 自由遊びの分析

こども園年長児、小学校1年生児童の運動上位児、下位児を1名ずつ抽出し、戸外遊び及び業間遊びの様子をデジタルビデオカメラで撮影した。この様子を、遊びの種類の出現率で比較し、上位児と下位児の遊び方の違い、年長児と1年生児童の遊び方の違いを分析した。

ウ 投動作を含む遊びの介入

2回目の投動作測定後、こども園年長児、小学校1年生児童に対して投動作を含む3つの遊びを紹介した。

1つ目は投方向を上方へと向けることを目的とした、「パラシュート投げ」を紹介した(資料1)。容易に作成できるように

するため、材料はトイレットペーパーの芯や不織布など身近な材料を使用した。



資料1 使用したパラシュート

2つ目は、吉永ら(2014)が低学年における投動作向上を目的として考案された「ボンバーゲーム」を紹介した(資料2)。友達とかかわりながら投動作向上を図ることができ、ネットを越えるように投げることで投角度を上方へと向けることも期待した。



資料2 ボンバーゲーム

全力で投げることを目的として、「的あてゲーム」も紹介した(資料3)。ボールは新聞紙の周りにビニールテープを巻いて作成した。



資料3 的あてゲーム

4 研究の結果と考察

(1)自由遊び中に出現する遊びの種類の違い

運動上位の抽出児童と、下位の抽出児童の遊び方を比較すると、年長児も1年生も

運動上位の児童はかけっこや鬼ごっこというように同じような遊びをしている。運動下位の児童は、虫取りや水遊びをしている時間が多くなっていた。

抽出児においては年長児も1年生児童も同じような遊びをしており、遊び方が固定化していることが示唆された。

(2)自由遊び中に出現する動作の違い

自由遊び中に出現する動作の違いで比較すると、「歩く、走る」という動作に集中しており、運動上位と下位の差はあまりなかった。しかし、かけっこや鬼ごっこの中で走っている上位児童に対し、下位児童は虫取りの中で駆け足程度に走っており、運動強度に大きな違いがあることがわかった。

(3)遊び紹介（介入）時の様子

パラシュート投げは、手軽に取り組むことができ、一人ずつ投げられることから、年長児、1年生児童は直ぐに興味を示した。パラシュートを開かせたいため、投方向を上へと変化させていった。

ボンバーゲームは、運動上位の児童が好んで取り組んだ。これによって腕のしなりを使って投げる動作が生まれ、投動作の向上が見られた。

的あてゲームは、最初うまく的に当たらなかったが、的を外してネットに向けて投げる経験をさせると、当たるようになった。

(4)投能力の変化

等距離の変化を見ると、1年生、年長児両方で、遊び紹介後の記録が向上していた。これは、下向きに投げてしまい1～4mという記録だった児童が上に向かって投げられるようになったことが向上へとつながったと考えられる。

投動作の変化を見ると、遊び紹介後の向上は見られなかった。これは、この年代の特徴として、遊んでいる時には向上しているが、動作が安定せず、気分によって動作が変化してしまうことが原因だと考えられる。

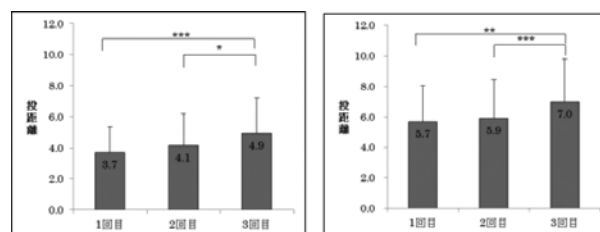


図2 年長児、1年生児童の等距離の変化

5 研究のまとめ

(1)成果

①身近な素材を使った「パラシュート投げ」「ボンバーゲーム」「的あてゲーム」を遊びの中に取り入れることは、「利き手を後ろに引く」「投角度を上に向ける」「上体のひねりを使って投げる」動作を引き出すのに有効であった。幼児教育の段階でも有効であり、運動下位の児童には投距離の向上につながる大きな効果があることがわかった。

②紹介後も子どもたちが自主的に投げる遊びに取り組んでいたことから、身近な材料を使った遊びが子どもたちの遊び方に変化をもたらし可能性があることがわかった。「パラシュート投げ」のような手軽に取り組めるものは、下位児童に有効であり、「ボンバーゲーム」のようなゲーム性の高いものは、上位児童に有効であることがわかった。また、「的あてゲーム」のような技能が必要な遊びは、簡単な遊びからステップアップさせていくことが有効だとわかった。

(2)課題

幼児教育と小学校教育の接続を目的に職員の連携を図り、発達段階を踏まえた系統的な指導ができるよう、投動作以外の動作も取り上げた指導計画を作成する必要がある。小学校教育側は子どもたちが幼児教育でどのような経験をしてきたのかを知り、幼児教育側は必要とされている動作経験を理解し、遊びを通して子どもたちの経験を保証することで連携を深めていきたい。

中学校編 文と文のつながりのある文章を「書く力」 を育てる指導法の工夫

～「つなぎ言葉」の適切な使用を目指す帯活動を通して～

船橋市立船橋中学校教諭 さくらい ともゆき 櫻井 智之



1 はじめに

大井（2008）は『『書くこと』は学習者の『考える力』を高める『知的訓練』であり、習得の途上にある英語学習者にとっては他の技能（話す・聞く・読む）の上達に大きく寄与する力であると述べ、ライティング教育の充実を訴えている。しかし、書く活動を行いたくても、個人の英語力に大きく左右されるところが大きく、短時間での指導が難しい。そのために、授業内で書く時間を確保することができず、宿題になってしまうという経験は少なくない。近年では、「まとまりのある英文を書くこと」についての研究は数多く見られ、パラグラフ・ライティングなどといった手立てについての指導効果の検証もなされるようになってきた。

本研究では、「特定の課題に関する調査（英語：『書くこと』（中学生）」（2012）で「文と文のつながりを工夫して展開することが十分身についているとはいえない」と報告されていることをうけ、文と文のつながりを生む「つなぎ言葉」に焦点を当て、より質の高いまとまりのある英文を書く指導法の研究を行うこととした。

2 研究目標

文と文のつながりのある英文を書かせるために、「つなぎ言葉」の適切な使用を促す帯活動を行うことによる指導効果を検証する。

3 研究仮説

文と文のつながりを意識したつなぎ言葉

の適切な使用を目指す帯活動を行うことにより

- (1)つなぎ言葉の知識が定着するだろう。
- (2)つなぎ言葉を適切に使用した英文を書けるようになるであろう。
- (3)英文の総合的な評価が向上するだろう。

4 研究の具体的内容

(1)帯活動について

太田（2012）は帯活動を「ある一定の時間、授業の一定の時間帯に行う活動」と定義している。短時間の活動であっても、継続して行うことにより、まとまった時間を確保することになり、学習効果の高いものであると述べている。そこで「時間の確保」が必要となる書く活動を帯活動として行うことにより、書く力を育成しようと考えた。

また、大井（2015）では、実際に手を動かして書く作業を通して「筆記思考」を高めることが大切であると述べている。そこで、本研究においては「実際に紙と鉛筆を用いて書く作業による帯活動」を行うこととした。

資料1 帯活動ワークシート問題例（抜粋）

It is important to study Japanese

,and _____
,but _____
,so _____
because _____

(2)事前・事後テストで使用する書くタスクの開発

事前・事後テストとして「手紙の返事を

書く」というタスクを開発した。ALTに依頼し、日本文化・日本の観光地の紹介をしてほしいという内容の手紙を作成してもらい、その手紙に返事を書くというタスクである。また、生徒が書いた英文を評価するためのルーブリック（採点表）も作成し、評価に活用した（資料2）。ルーブリックには4つの観点（①理由の明確さ②つなぎ言葉の使用③総語数④正確さ）があり、それぞれ5点満点とした。

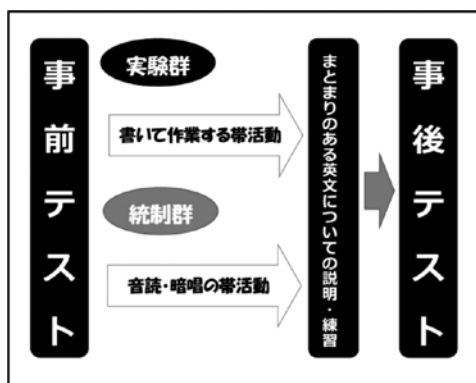
資料2 ルーブリック（採点表）

[illegible]

(3) 検証授業の計画・実施

検証授業は中学校3年生を対象とし、平成27年9月～10月の約1か月間帯活動を中心とした指導を行った。同一の教材を用いて実験群は「書いて作業する」帯活動、統制群は「音読・暗唱する」帯活動をそれぞれ8回行った。

資料3 検証授業の流れ

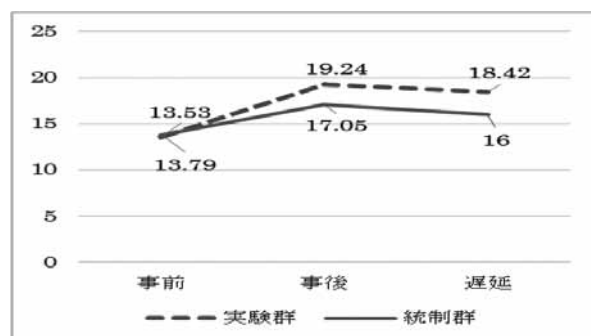


(4) 検証結果の分析・考察

①仮説1「つなぎ言葉の定着」について
生徒につなぎ言葉の知識が定着したかどうか

うかを検証するために、帯活動で使った英文を用いて知識を問うテストを事前・事後・遅延（2週間後）で行った。平均点推移は資料4が示すとおりである。

資料4 平均点推移

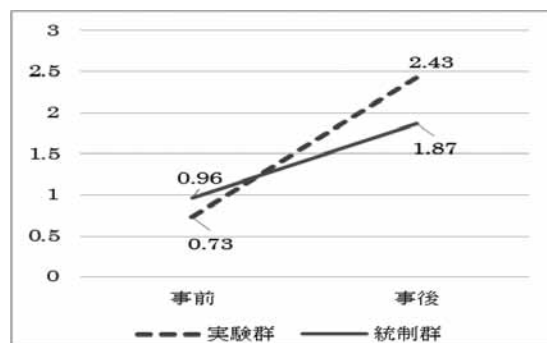


統計処理として指導法（実験群・統制群）×時期（事前・事後・遅延）で二元配置分散分析を行った結果、実験群、統制群ともに時間を追って統計的な有意差が見られた（数値は割愛）。ただし、それぞれの効果量に差が見られた（実験群：partial $\eta^2 = .72$ ，統制群：partial $\eta^2 = .44$ ）。実験群の方が高い効果量であったことから、書いて作業することによる指導効果を確認することができた。

②仮説2「つながり言葉の使用」について

ルーブリックの観点2では、書くタスクにおいて生徒が英文の中に「つなぎ言葉」をどの程度使えているかを評価した。それぞれの平均点の推移は資料5が示すとおりである。

資料5 平均点推移



①の統計処理と同じく，二元配置分散分析の結果，実験群，統制群ともに時間を追っ

て統計的な有意差が見られた（数値は割愛）。それぞれの効果量に差が見られた（実験群：partial $\eta^2 = .71$ ，統制群：partial $\eta^2 = .43$ ）。実験群の方が高い効果量であったことから，書いて作業する活動を行った生徒の方が，より多くのつなぎ言葉を英文中に使えるようになったことを確認することができた。

③仮説3「総合的な英作文力の向上」について

資料2のルーブリックをもとに評価したそれぞれの観点の平均点は資料6が示しておりである。

資料6 平均点推移

	実験群		統制群	
	事前	事後	事前	事後
観点1	1.62	3.03	1.40	2.52
観点2	0.73	2.43	0.96	1.87
観点3	1.79	3.19	1.60	3.01
観点4	2.34	2.35	1.88	2.15
総得点	6.48	11.00	5.84	9.55

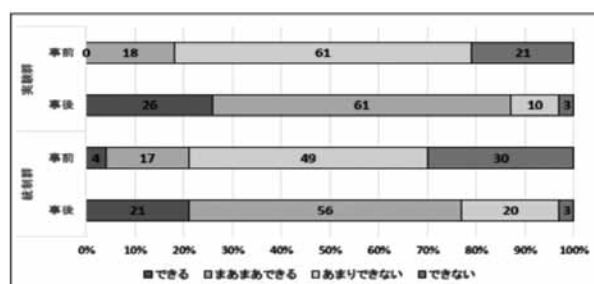
それぞれの観点，および総得点において二元配置分散分析で統計処理を行った結果，観点1「理由の明確さ」，観点4「正確さ」において有意な差が見られた。

観点1では「理由が明確に示された手紙の内容であること」を評価の基準とした。実験群では，まとまりのある英文の中につなぎ言葉を書き入れる作業をしたことを通して，英文中に理由を明確に示す術を身につけたのではないかと考えられる。一方，観点4では，統制群の方が正確さが増した結果となった。統制群では，「音読・暗唱」という活動を通して，文全体を目にする機会が多かった。そのため，語順等への気づきが増し，正確さが向上したと考えられる。「書く作業」に対する正確さを向上させる手立てを考えていく必要がある。また，音読・暗唱という活動の効果を見直す結果となった。

④ 生徒の情意面の変容

検証授業前後に生徒に対して書くことに対する意識調査を実施した。その結果，「『つなぎ言葉』を適切に使用できるようになった。」という質問項目については，実験群の方が「できた」と答えた生徒が多かった。（資料7）

資料7 意識調査結果



また，まとまりのある英文を書くことについては，実験群・統制群ともに事前では2割弱しか「できる・まあまあできる」と回答しなかったのに対し，事後では7割まで増加した。帯活動の方法は異なっていたとしても，継続して学習したことにより，英語を書くことに対する抵抗感を減少させることができたと考えられる。

5 研究のまとめ

(1)成果

ア つなぎ言葉の事前・事後・遅延テストの結果から，「つなぎ言葉」についての知識の向上が見られ，帯活動として継続して学習することの有効性を確認できた。

イ 帯活動で「つなぎ言葉」を学習したことにより，まとまりのある英文の書き方についての知識を深め，文と文のつながりを意識した英文を書く力が向上した。

ウ 継続的な学習により，生徒の「書く」学習意欲を高めることができた。

(2)課題

ア「正確さ」に対する手立てを考えていく必要がある。

イ 生徒が意欲的に書きたいと思える「書くタスク」の開発を今後も進めていく必要がある。

■ 小 学 校 編 ■

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する
児童が「共に学ぶ」ための指導・支援

～交流及び共同学習における児童の主体的な姿を目指した教師間の連携を通して～

銚子市立双葉小学校教諭 藤原^{ふじわら} 直美^{なおみ}

1 はじめに

「心豊かに生きる～障害があってもなくても心豊かな人生を～」この言葉は、特別支援教育担当教員となり、子どもたちとかわる中で日々、願い続けてきた私自身の思いである。「共に生きる」という理念の実現を目指し、特別支援教育の推進に向け、「共に学ぶ」ということをテーマに、昨年度、長期研修生として研究に取り組ませていただいた。本稿では、その実践研究の一部を報告する。

2 研究主題について

平成24年7月、文部科学省から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が公表された。その中で、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり、学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である」と記されている。

自閉症・情緒障害特別支援学級（以下、自・情学級）担任としてのこれまでの実践から、在籍の児童（以下、在籍児）は、その特性や困難さ故に、失敗経験が多く、自尊感情を損ない、自己有用感をもつことが難しいと感じてきた。そのため、個別指導の中では、児童の興味・関心を生かした活動を設定し、楽しさを共有する中で、児童の主体

的な姿につながることを実感してきた。また、信頼関係を築いた自・情学級担任と共に、交流及び共同学習（以下、校内交流）にも参加し、少しずつ集団活動にも加わることができるようになってきた。しかし、その場には居るが、主体的に楽しんで活動することにおいては課題が残った。担任間の連携においても、双方の専門性を生かしきれていないと感じた。

そこで、本研究では、担任間の協働による授業づくり、個と集団をつなぐための指導・支援、個別の配慮ができる校内交流を実践する。「共に学ぶ」中で、自・情学級在籍児が生き生きと主体的に学ぶ姿を目指し、そのために必要な指導・支援と教師間の連携について追究したいと考え、本主題を設定した。

3 研究目標

自・情学級在籍児が、交流及び共同学習という通常の学級と特別支援学級との連続した学びの場の中で、主体的に学ぶための指導・支援と教師間の連携について明らかにする。

4 研究の実際

(1) 研究仮説

①児童の特性を観察や諸検査を用いて探り、児童の実態に応じた適切な指導・支援を行うことで、児童が自分のよさや学習の成果を感じ、校内交流の中でも主体的に力を発揮することができるであろう。

②自・情学級担任からは、在籍児童の興味・関心を生かした学習方法・課題を提案し、通常の学級担任からは、通常の学級の児童

の実態を踏まえた学習方法を提案し、両者の視点を調整した指導計画の作成・授業づくりを行うことで、自・情学級在籍児が校内交流の中でも主体的に活動することができるであろう。

(2)研究の具体的内容

①目的：通常の学級担任と自・情学級担任との協働での授業実践の中に、実態把握に基づく指導・支援を取り入れ、A児が主体的に参加できた時間や行動の変容を調査する。

②事例対象児：A児（3年、自・情学級在籍）

③検証授業（9～10月）：総合的な学習の時間「やさしさの輪を広げよう」の福祉教育において、A児の紙すきへの興味・関心を生かし、両担任で題材設定から工夫し、実践する。

④方法

(ア)A児の実態把握と校内交流における目標設定・手立ての工夫

・諸検査や担任への聞き取り、観察を含めた学校生活全般を通して、実態把握を行う。

(イ)協働指導計画シートの作成と活用

表1 協働指導計画シートの形式

交通及び共同学習 協働指導計画シート		学期
自・情学級担任	A児のねらい	交流学級担任 交流学級の児童のねらい
授業のしかけ ～協働による指導計画立案・授業づくり～		
自・情学級担任より提案	調整結果	交流学級担任より提案
A児の興味・関心 ①生き物（特に、昆虫） ②お花 ③つくること ・小麦粉粘土 ・工作 ・紙すき		

話し合いの調整結果を共有し、互いに理解し合うための教師間の連携ツールとして協働指導計画シート（表1）を作成した。「A児の興味・関心、双方の児童のねらいを共通理解→互いの担任の思いや願い、意見を提案し合い、その調整結果を記入→その調整結果を校内交流に反映できる形式」を工夫した。

(ウ)A児の変容調査

A児の行動指標としての観点（表2）を設定し、1時間の授業45分間について録画

したVTRを用いて分析する。

表2 主体的な行動の様子の指標としての観点

(+) の行動 ※主体的な参加の言動	・笑顔 ・進んで活動 ・活動に取り組む ・教師の指示に素直に応じる ・自発的な声かけ ・肯定的なつぶやき ・肯定的な声かけ ・挙手 ・発表 ・活動内容に関するつぶやき ・話し手へ視線を向ける ・黒板、教材を注視 等
(-) の行動	・離席 ・手や足いたずら ・否定的なつぶやき ・寝転がる 等

⑤内容と結果

(ア)A児の実態・目標・手立て

A児の特性を踏まえ、校内交流の目標を設定し、実態に応じた手立て（表3）を工夫して授業を実践した。

表3 A児の実態・目標・手立て

主な特性	・多動性 ・注意・集中の弱さ ・言葉での理解や説明、表現力の弱さ ・気持ちのコントロールの弱さ 等
校内交流における実態	・表中の手立て①～⑥なしの場合：主体的な参加は難しい。友達とのかかわりにも難しさがある。 A児の行動結果の一例 総合的な学習の時間（6月）（+）の行動時間＝5/45分
校内交流における長期目標	・A児の興味・関心を取り入れた校内交流では、自・情学級での学習の成果を発揮し、自信をもって主体的に活動することができる。 ・友達や教師に伝えるよさ、伝わるよさが実感できるようにする。 ・同学年の仲間と学ぶ楽しさを味わうことができるようにする。
手立て	①興味・関心を生かす ②校内交流に向けた事前の自・情学級での指導 ③一目で分かる具体的な視覚支援 ④褒める＋肯定的な言葉かけ ⑤ペア・グループの配慮 ⑥教材・教具の工夫

(イ)教師間の連携

協働指導計画シート（表4）の作成により、A児の興味・関心の何を、どの場面で、どのように生かすことが、双方の児童にとって有意義な活動になるのかという視点で話し合いを進めることができた。この調整結果から、総合の福祉教育の中に、A児の興味・関心を生かし、「紙すき」を位置付けることとなった。障害理解教育を推進していく中で、A児の特別支援学級での学びが通常の学級の学びにつながるような交流活動を意図的に設定することができ、A児の学びが連続したものとなった。また、双方の児童にとって目的意識や必然性が生じるように単元構成を工夫し、主体的に学ぶ方向性となる学習計画（表5）を作成す

ることができ、担任間の調整結果を生かした校内交流を実践することができた。

表4 協働指導計画シート（一部抜粋）

授業のしかけ ～協働による指導計画立案・授業づくり～		
自・情学級担任より提案	調整結果	交流学級担任より提案
- A児の興味・関心 ⑤生き物（特に、昆虫） ⑥お花 ⑦つくること ⑧小麦粉粘土 ⑨工作 ⑩紙すき	2、3学期の授業づくり - 総合的な学習の時間 - 単元名 「やさしさの輪を広げよう」 - 小単元名 「交流をもとう（紙すき）」 - 決定 - 個別指導で、紙すきに取り組み、はがきを作る。できあがった手作りのはがきに夏休みの思い出を書いて交流学級に伝える。 - A児の夏の思い出を書いた手作りのはがきを提示する。交流学級の児童が自然に目にする。 - ゲストティーチャーへのお願いの伝え方の話し合いで、「A児に紙すきのやり方を教えてもらって一緒に取り組むのがよいのではないかと、子どもたちの話し合いが自然にまとまることを期待」 - 紙すきで「はがきづくりにチャレンジ」に決定。	- A児への対応の仕方だけでなく、A児の興味・関心も知りたい。 - A児の興味・関心が学級の児童の発達段階に合致したものを生かすようにしたい。そのため、小麦粉粘土は、目的意識をもたせることに無理がありそうだと考える。 2学期の最初の国語で「いろいろな手紙を書く」を学習する。A児が、個別指導で作ったはがきに夏休みの思い出を書いて伝えてくれると嬉しい。その時には、はがきを受け取った通し、手作りのはがきの魅力、A児が紙すきする人であることを学級の子ども達に伝えることができる。また、国語で、お礼の手紙の書き方も学習する。総合的な学習の時間のゲストティーチャーにお礼の気持ちを伝えるための方法として、A児に紙すきのやり方を教えてもらえよう。 - A児と一緒に学級の子ども達が紙すきを楽しむことができたらどうか。一人2枚作り、

表5 校内交流 学習計画（一部抜粋）

交流及び共同学習 学習計画			
自・情学級「牛にゅうバックではがきづくりにチャレンジ～めざせ紙すき名人!～」13時間扱い（本時11/13）		通常の学級（交流及び共同学習）「やさしさの輪を広げよう」11時間扱い（本時8/11）	
能	主な学習活動	主な学習活動	能
第1次	5 「すてきな はがきの作り方を みつけよう」 ・自分が取り組むやすいはがきの作り方を選ぶ。	「耳の不自由な人の気持ちを考えよう!」 ・手話ワークルの方や聴覚障害のある方をゲストティーチャーに迎え、交流活動を通して、耳の不自由な人の気持ちについて考える。 (MT:通常担任, ST:自・情担任)	3 4
第2次	6 「友だちや ○○先生といっしょにはがきを作ろう」 7 はがきを作る。 8 学級の友達や○○先生とはがきを作る。	「おれいの気持ちを伝えよう!」 ・ゲストティーチャーにお礼の気持ちを伝える方法を学級で話し合う。 (MT:通常担任, ST:自・情担任)	5
第3次	牛にゅうバックで はがきづくりに チャレンジ ～めざせ、紙すき名人!～		第4次
第4次	9 「ざいりょうのじゅんぴをしよう」 ・紙すきしよう! ・説明、実演し、ペアの友達と一緒に活動する。	(MT:自・情担任, ST:通常担任) ・A児の説明・実演から、紙すきのやり方を理解する。 ・ペアの友達と協力して楽しく活動する。	6
⑩本時			⑩本時

表6 検証授業8回目の結果

《主な手立て（一部抜粋）》①紙すき②スモールステップでの学習形態③活動の流れが一目で分かる板書④「紙すき名人」⑤交流学級の安心できる友達と単元を通してペアを組む⑥簡潔な短い言葉での説明 等
《主なA児の様子（一部抜粋）》（+）の行動時間＝44/45分 ②④：皆の前で大きな声で説明ができた。①②④：実演では、紙すきの手際よさや作業の丁寧さに周囲の友達から感嘆の声があがった。等

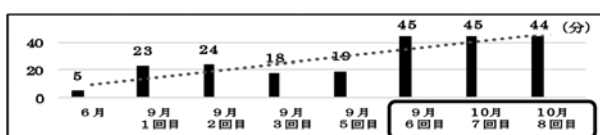


図1 (+)の行動時間（検証授業Ⅱ）※4回目は、A児欠席

(ウ)A児の変容調査

A児の興味・関心を生かした6～8回目

の検証授業では、A児の（+）の行動は、授業全体に渡って見られた。また、（+）の行動時間については、最大40分間の伸びが見られた。

④考察

A児にとって日々の自・情学級での学習も大切にしながら、A児の実態に応じた個と集団をつなぐための指導・支援と校内交流における個別の配慮により、A児が校内交流においても主体的に学ぶことができ、「共に学ぶ」場が安心できる学びやすい環境に成り得たと考える。また、協働指導計画シートを活用した教師間の連携により、児童にとって「共に学ぶ」場が有意義で充実した場に成り得たことが示された。

5 成果と課題

実態把握に基づいた適切な指導・支援により、自・情学級在籍児が校内交流において、もてる力を発揮するための基盤ができた。また、両担任の調整結果を生かした授業づくりにより、自・情学級と通常の学級との「学び」をつなぐことができた。これらの指導・支援と教師間の連携により、「共に学ぶ」中での児童の主体的な姿につながることが分かった。

校内交流では、「共に育ち、共に学ぶ」ことに意義があり、交流学級の児童の変容にも視点を置くことが必要である。また、担任間の連携・協働による授業づくりを更に検証し、計画的に位置付け、推進していきたい。

6 おわりに

障害の有無にかかわらず、その子の持ち味を生かして自信につなげることは大切なことであり、子どもと教師の信頼関係、担任同士によりよい関係が土台になってこそ学びであると考え。今後も、子どもたちの笑顔と学びの充実のために、研鑽に努めていきたい。