

肢体不自由のある生徒の主体的な学びを引き出す授業づくり — 考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導の工夫を通して —

広島県立広島特別支援学校 高牟禮 龍

研究の要約

本研究は、肢体不自由のある生徒の主体的な学びを引き出すことを目的としている。所属校生徒は、脳性まひや脳外傷による体幹機能障害を有している。授業では、発語の不明瞭さや活動経験の少なさがあり、グループでの話し合い活動で消極的な場面が見られるなど、受動的になっている。文献研究から、肢体不自由のある生徒には、「動作」「感覚や認知」「経験や体験」に応じた指導・支援が必要であることが分かった。また、肢体不自由のある生徒の主体的な学びを引き出すためには、障害特性を踏まえること、単元の展開の構造化を図ること、予想場面等を取り入れた話し合い活動を設定すること、自分の考えを表現させ、伝え合わせ、発展させるといった考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導を実施することが大切であると考え、授業を実施した。その結果、肢体不自由のある生徒が、話し合い活動を通じて自分の考えを表現し、お互いの考えを伝え合い、考えを発展させることができた。このことから、考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導の工夫を行うことは、肢体不自由のある生徒の主体的な学びを引き出すことにおいて、有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年）では、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題があることが分かる。」¹⁾と示されている。

また、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）（平成30年、以下「解説各教科等編」とする。）では、「肢体不自由のある児童生徒は、身体の動きに困難があることから、様々なことを体験する機会が不足したまま、言葉や知識を習得していることが少なくない。」「知識や言語概念等の不確かさは、各教科の学びを深める活動全般に影響する」などと示されている。これらの理由から、「従前の『考えたことや感じたことを表現する力の育成に努めること。』と示していた規定を、『児童の障害の状態や発達の段階に応じた思考力、判断力、表現力等の育成に努めること。』に改め、思考力等の育成の充実をより一層求めることにした。」²⁾と示されている。

所属校生徒（中学部の準ずる教育課程に在籍する

3名）は、脳性まひや脳外傷による体幹機能障害を有している。社会科の授業では、発語の不明瞭さや活動経験の少なさがあり、グループでの話し合い活動で消極的な場面が見られる。また、指導者は、教科指導の際、生徒が知識及び技能の習得に時間を要するため、生徒の主体的な活動を引き出せておらず、生徒にとっては受動的な教科指導となっている。

これらのことから、肢体不自由のある生徒の主体的な学びを引き出す工夫が必要であると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 主体的な学び

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年）では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善」について示されている。広島県教育委員会（平成26年）は、これに先駆け「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を策定し、変化の激しい今後の社会を担う児童生徒に必要な資質・能力を身に付けさせるためには、これまでの知識ベースの学びに加え、これからの社会を生き抜くために必要な資質・能力の育成を目指した「主体的な学び」の創造を目指す必要があるとしている。

広島県教育資料（平成31年，以下「教育資料」とする。）では，「『主体的な学び』とは，学習者基
点の能動的な深い学びである。」³⁾と示されている。

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編
（平成30年，以下「解説社会編」とする。）では，
主体的な学びの実現に向けて，「主体的な学びにつ
いては，児童生徒が学習課題を把握しその解決への
見通しを持つことが必要である。そのためには，単
元等を通した学習過程の中で動機付けや方向付けを
重視するとともに，学習内容・活動に応じた振り返
りの場面を設定し，児童生徒の表現を促すようにす
ることなどが重要である。」⁴⁾と示されている。

山口修二（平成25年）は「主体的に課題を追究さ
せる社会科学習指導の在り方」において，「課題意
識をもたせ，課題追究の意欲を高めたり，自ら『気
付いた』という成就感を味わわせたりすることによ
って，生徒に主体的に課題を追究させる意欲を向上
させることができた。」⁵⁾と述べている。

これらのことから，主体的な学びを引き出す授業
づくりにおいて，生徒が課題を把握し解決への見通
しをもつことが重要であると考ええる。また，自ら課
題に気付くことで，主体的に課題追究することがで
きると考える。

2 肢体不自由のある生徒の学習上の困難さ及び 指導・支援

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成
24年，以下「特総研」とする。）は，「肢体不自由
のある児童生徒の医学的起因は様々であるが，多く
の場合は脳性まひをはじめとする脳性疾患によるも
のである。脳性まひは，脳の病変の部位や広がりによ
って，運動障害のほか，情報処理能力や視知覚・
視覚認知能力（目と手の協応動作の困難，図と地の
弁別の困難，空間認知の困難等）等に影響を与える
場合があり，学習する上での様々な困難が生じる場
合がある。」⁶⁾と示している。

また，山根亨一（平成30年）は，「肢体不自由の
ある生徒は，動作の困難により，取組に時間が掛か
ることが分かる。」⁷⁾と述べている。また「物事の
全体像の把握や，多くの情報を同時に処理すること
が困難であり，教科学習に影響があることが分か
る。」⁸⁾と述べている。さらに「学習内容の理解，表
現する意欲及び表現する方法に課題があることが分
かる。」⁹⁾と述べている。

所属校の生徒においても，上肢操作の困難さによ
って文字を書いたり，教科書をめくったりするな

どの取組に時間を有することがある。また，教科書
と資料集などを同時に使用したときに，どちらを使
用して問題を解けば良いのか分からなくなることが
あり，学習に時間が掛かることが多い。さらに，普
段，休み時間などは，自分の知っていることを積極
的に話しているが，授業の話合い活動では，正しい
意見を言わないといけないという思いや経験や体験
の少なさなどから，自分の発言に自信をもてず，発
言できないことがある。

これらのことから，肢体不自由のある生徒は学習
する上で，取組に時間を要すること，物事の全体像
を把握しにくいこと，多くの情報を同時に処理しに
くいことに困難さがあり，学習内容を理解し，表現
しにくいことがあり，主体的な学びになりにくいと
考える。

障害特性に応じた指導・支援について，「特総
研」及び「解説各教科等編」は，表1のように，
「困難さ」に対する指導・支援方法を示している。

表1 困難さに対する指導・支援方法

困難さ	指導・支援方法
動作の不 自由さが もたらす 学習上の 困難さ	<ul style="list-style-type: none"> 適切な姿勢を保持できるように，い すや机の位置を調整する。 取組に時間を要することを前提に した学習の計画を立てる。 動作を精選したり代替したりする。
感覚や認 知の特性 がもたら す学習上 の困難さ	<ul style="list-style-type: none"> 文字や図の特徴について言葉で説 明を加える。 読み取りやすい書体を用いたり，注 視すべきところを指示したりする。 多数の情報が盛り込まれている資 料のうち，着目させたい情報だけを 取り出して指導する。
経験や体 験の少な さがもた らす学習 上の困難 さ	<ul style="list-style-type: none"> 授業に関係するイラストや写真な ど視覚教材や具体物等を提示する ことで，実感やイメージをもたせや すくする。 自分のことや身の回りのことに関 連付けさせたり，体験の機会を設定 したりする。

このことから，主体的な学びを引き出すためには，
「動作」「感覚や認知」「経験や体験」に応じた指
導・支援が必要であると考ええる。

3 考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導

(1) 社会科における言語活動の充実

「教育資料」では、「『主体的な学び』を促す教育活動として、自ら課題を見付け、課題の解決に向けて探求的な活動をしていく『課題発見・解決学習』を推進していく。」¹⁰⁾と示されている。この「課題発見・解決学習」において求められるものとして、「言語に関する能力の育成を重視し、各教科等において言語活動の充実を図ることが大切である。」¹¹⁾と示されている。

また、「特総研」では、「肢体不自由のある児童生徒においては、障害の特性に配慮して、言語活動の充実により『表現する力』を育むことがとりわけ肝要である」¹²⁾と示されている。

渡辺良勝・鈴木直人（2011）は、「言語活動の充実に関する研究」において、言語活動の充実を図ることは、「児童・生徒に、『思考力』、『判断力』、『表現力』、『コミュニケーション能力』を育むことができるということが分かった。」¹³⁾と述べている。

これらのことより、主体的な学びを引き出すには、言語活動の充実を図ることが大切であり、生徒の表現力等の育成につながると考える。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚園・小学部・中学部）（平成30年）では、言語能力について、「言葉は、児童生徒の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものである。」¹⁴⁾と示されている。また、言語能力を育成するためには、「全ての教科等においてそれぞれの特質に応じた言語活動の充実を図ることが必要である」¹⁵⁾と示されている。

「解説社会編」では、「『思考力・判断力・表現力等』の育成に関わって、言語活動を充実させることは引き続き大切であり、必要とされている。」¹⁶⁾と示されている。また、言語活動の指導に際して、「議論などを通して互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させることを通して『思考力・判断力・表現力等』の育成を図ることなどの工夫が必要である。」¹⁷⁾と示されている。

「教育資料」では、言語活動の充実における目指す児童生徒像について、「自分の考えをもち、根拠を明確にし、自分のことばで適切に表現することができる児童生徒」¹⁸⁾という児童生徒の姿を例示し説明されている。

これらのことから、生徒の実態を踏まえ、次の視

点が、「考えの交流を促す言語活動の充実を図る」ことにつながると考える。また、そのことが「主体的な学び」を引き出すことにつながると考える。

- 自分の考えを表現することができたか。
- 話し合い活動で考えを伝え合うことができたか。
- 話し合い活動で考えを発展させることができたか。

考えの交流を促す言語活動の充実を図る視点

さらに、「解説社会編」では、「これまで言語活動の充実などの形で教科を超えて図られてきた学習活動の改善が、引き続き『社会的な見方・考え方』を働かせる中で、社会科ならではの『問い』として設定され、社会的事象に関わる課題を追究したり解決したりする活動が取り入れられることによって実現することが求められる。」¹⁹⁾と示されている。

内藤圭太（2015）は、「単元を貫く『発問』でつくる中学校社会科授業モデル30」において、「授業づくりを行う際、発問づくりは何よりも大切です。生徒が考えたいような発問によって、学習課題が導かれ、生徒が主体性をもって探求していく」²⁰⁾と述べている。

これらのことから、社会科における言語活動の充実を図るためには、授業において適切な問いを設定することで、生徒がその問いを追究したり解決したりする活動を通して、思考し、判断し、表現する場面を充実させる必要があると考える。

(2) 考えの交流を促す指導

「教育資料」では、言語活動の充実を図る指導の場面について、図1のように示されている。

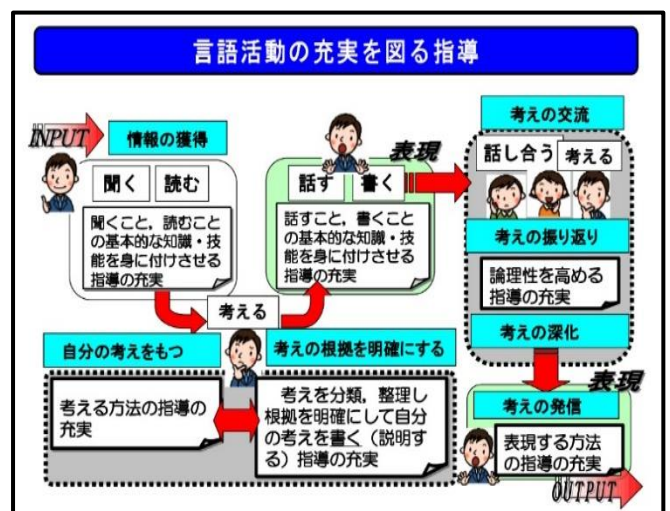


図1 言語活動の充実を図る指導²¹⁾

「聞く」「読む」ことで情報の獲得（インプット）を行い、「考える」ことを通して、自分の考えをもち、考えの根拠を明確にしたものを、「話す」「書く」を通して、表現し、他者と「話し合う」「考える」ことで考えの交流を行い、考えを振り返ることで考えを深化させ、最後に考えの発信（アウトプット）をすることが必要であると分かる。

水野正朗（2016）は、「一方的な講義を受け身で聞くよりも、お互いに考えを述べ合って（聴きあって）学んだ方が、よりよい学びができると学習者が心から納得することで、一人ひとりの学びへの主体的な参加が促進される。」²²⁾と述べている。

富浜優子（平成22年）は、相手を意識して主体的に話し合う力を育てる指導の工夫として、話し合いに参加するときのルールを次のように述べている。

- 話している人へ視線を向ける。
- 人の話を最後まで聞く。
- 自分の意見を言う時は、理由を言う。
- 人の意見を否定しない。

話し合いのルール

これらのことから、一方的に聞くことよりも、学習課題（問い）に対して、互いに考えを交流した方が主体的な学びを引き出しやすいと考える。なお、その際、話し合いのルールを踏まえることにより、より話しやすくなると考える。

(3) 授業での「共有化」

村田辰明（2013）は、話し合い活動を通じて、一人の児童生徒の社会的見方・考え方のよさを全員に広げることが「共有化」と言い、誰でも自由に話せる雰囲気をつくるのが大前提であると述べている。また、社会的経験の少ない児童生徒も積極的に参加できるようにするために、三つの場面を挙げ、表2のように述べている。

表2 授業での「共有化」を図る場面

場面	内容
予想場面	<ul style="list-style-type: none"> ・事実を問う前に自由な考えを引き出すことができる。 ・予想でOKという前提があるので、想像したことを表現する抵抗感を軽減させることができる。 ・みんなが安心して発言できる雰囲気をつくることができ、共有化の第一歩となる。

価値判断場面	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的事象に対する自分なりの是非を判断させることができる。 ・根拠（理由）がしっかりしていれば、価値判断の幅はある程度認められる。 ・調べた事実を根拠（理由）とすれば、ある程度自由に考えを述べるができる。
仮定場面	<ul style="list-style-type: none"> ・仮の場面を設定することで、社会的事象の当事者の立場に立たせることができる。 ・当事者の立場に立たせることで、学習へのモチベーションを上げる。 ・社会的事象の当事者の立場に立って考えさせることは、社会的事象の本質に迫る点から大切となる。

このことから、生徒が社会科の見方・考え方でお互いの考えを深めるためには、予想場面、価値判断場面、仮定場面を取り入れた話し合いが必要であると考える。肢体不自由のある生徒は、経験や体験の少なさがもたらす学習上の困難さがあることから、これら予想場面等が特に有効であると考えられる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

肢体不自由のある生徒に対して、考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導の工夫を行えば、生徒の主体的な学びを引き出す授業となるだろう。

2 検証の視点と方法

考えの交流を促す言語活動の充実を図る視点から、仮説を検証する視点と方法について表3に示す。

表3 検証の視点と方法

視点	方法
自分の考えを表現することができたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・アンケート ・ワークシート
話し合い活動で考えを伝え合うことができたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・アンケート ・行動観察
話し合い活動で考えを発展させることができたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート ・行動観察

3 アンケート結果

アンケートの質問について、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（平成30年、以下「解説国語編」とする。）では、「根拠を明確にしなが

ら、自分の考えが伝わる文章になるように工夫すること。」²³⁾と示されている。また、澤井陽介(2012)は「『思考力・表現力』を育てる社会科の授業づくり」において、考えたことを表現する活動の充実には、「『わかったこと』をまとめさせること」、「根拠(資料など)や理由を示しながら、相手にわかるように表現する」ことが大切であると述べている。

「解説国語編」では、「伝え合う力を高める」とは、「言語を通して正確に理解したり適切に表現したりする力を高めることである。」と示されている。

また、北岡愛(2009)は、「考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合う力を育てる社会科の研究」において、「伝え合う力」が育っていく児童の姿として、「友だちの考えを聞いたうえで、自分の考えや思いを伝えることができる。」²⁴⁾と述べている。

そこで、視点「自分の考えを表現することができたか。」「話し合い活動で考えを伝え合うことができたか。」について、表4のとおり質問を設定する。

表4 アンケートの質問事項

視点	質問
自分の考えを表現する	①自分の考えをワークシートなどに書くことができますか。 ②自分の考えたことを、理由をつけて書くことができますか。 ③自分の考えを言うことができますか。 ④自分の考えたことを、理由をつけて言うことができますか。
話し合い活動で考えを伝え合う	⑤人の考えを聞いて、自分の考えと比べることができますか。 ⑥人の考えについて、自分の考えや思いを伝えることができますか。 ⑦相手に分かりやすい言葉で、自分の考えを伝えることができますか。

なお、3点目の視点「話し合い活動で考えを発展させることができたか。」は、授業等における生徒の記述により変容を検証する。

○ 調査日

時	調査日
事前(研究授業①前)	令和元年6月20日
中間(研究授業①後)	令和元年7月18日
事後(研究授業②後)	令和元年12月20日

○ 対象

所属校肢体不自由部門 中学部第2学年1組生徒3名(準ずる教育課程を編成している生徒A・B・C)及び教職員2名(D・E)

○ 表題

「社会科の学習アンケート」(生徒用)
「社会科の学習アンケート」(教職員用)

○ 分析の方法

生徒及び教職員の回答を、表5のように点数化し、研究授業前後で結果を比較し、考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導の工夫の効果について評価・分析する。

表5 評価点数表

回答	点数
当てはまる	4点
どちらかという当てはまる	3点
どちらかという当てはまらない	2点
当てはまらない	1点

IV 研究授業①の実施

1 研究授業①の内容

○ 期間 令和元年6月28日～令和元年7月10日

○ 対象

所属校肢体不自由部門 中学部第2学年1組生徒3名

○ 教科・単元名 社会科「武士の台頭と鎌倉幕府」

○ 生徒の実態

生徒	本研究に係る対象生徒の実態
A	・適切な大きさで文字を書くことが難しい。 ・呼吸が少ないことで、発語は不明瞭である。 ・話し合い活動では、発語の不明瞭さにより、相手に言葉で伝えることが困難な場合がある。 ・「分からないから、もう一度言って。」と言われると、繰り返し相手に伝えようとする。 ・自分の考えを根拠(理由)を含めて発言することができる。
B	・プリントの枠内に文字を書くことはできるが、突発的な上肢の震えがあり文字が歪むことがある。 ・教科書を読む際に、行間を飛ばして読むことがある。 ・自分の考えを人に伝えることを嫌がる。 ・社会に関して、朝や夕方のニュースで話題になっていることを指導者に質問することがある。 ・話し合い活動では、自分の興味のあることを相手に伝えようとすることがある。 ・相手に伝わらないと「やっぱりいいや。」「なんでもないです。」など、話すことを諦めることがある。 ・考えた根拠(理由)を問われた際に、答えることが難しい。
C	・鉛筆を握り、プリントやノートに小さな文字で丁寧に記述することができる。 ・自分の意見を相手に伝える際に、促されないと言葉が出なかったり、発声が小さかったりすることがある。 ・話し合い活動では、相手に自分の考えを話すことが難しい。 ・促されて話す際に声が小さく、消極的である。 ・自分から自分の考えを言うことが少なく、自分の考えの根拠(理由)を言うことが難しい。

○ 単元目標

観点	目標
知識・技能	武家政治の成立について、天皇や貴族の政治との違いに気付くことや、鎌倉時代の文化や宗教の特色を捉えることで、古代から中世への転換の様子に気付くことができ、自分の考えをもつことができる。
思考・判断・表現	鎌倉時代の特色について、政治、宗教及び人々の暮らしなど他の時代との共通点や相違点に着目して、学習した内容を比較したり関連付けたりするなどして、その結果を言葉や文字で表し、意見交換することができる。
主体的に学習に取り組む態度	課題（問い）に対して、歴史的な見方・考え方を働かせ、その課題について、多面的・多角的に考察・表現することができる。

○ 指導計画（全6時間）

次	学習	知	思	態	評価方法
一	・武士の成長 ・武士の政権の成立 ・鎌倉幕府の成立と執権政治	◎			行動観察 ワークシート
二	・武士と民衆の生活 ・鎌倉時代の文化と宗教	◎			行動観察 ワークシート
三	・武士の成長 ・武士の政権の成立		◎		行動観察 ワークシート 発言内容
四	・鎌倉幕府の成立と執権政治		◎		行動観察 ワークシート 発言内容
五	・武士と民衆の生活 ・鎌倉時代の文化と宗教		◎		行動観察 ワークシート 発言内容
六	・古代から中世への転換			◎	行動観察 ワークシート

2 研究授業①の実際

(1) 第一次・第二次

第一次では、武士の登場から鎌倉幕府の成立までの学習を行った。最初に、平安時代の天皇や貴族の政治の既習事項の確認を行い、武士の台頭から武士による政権ができるまでを写真やイラストなどの視覚教材を提示し、互いに自分の考えを発表させた。その後、自分たちが発表した言葉を基にキーワードとなる事項を確認させ、ワークシートに記入させた。

第二次では、武士と民衆の生活と鎌倉時代の文化と宗教についての学習を行った。最初に、平安時代の才能豊かな女性が多く活躍した国風文化の既習事項の確認を行い、武士や民衆の生活の変化から、分かりやすい鎌倉仏教が多くの民衆や武士に広がっていったことについて写真やイラストなどの視覚教材

を提示し、互いに自分の考えを発表させた。その後、自分たちが発表した言葉を基にキーワードとなる事項を確認させ、ワークシートに記入させた。

(2) 第三次・第四次・第五次

第三次から第五次までは、第二次までに学習した内容を基として、発問（問い）に対する考えの交流を促す言語活動の充実を図る学習（話し合い活動）を行った。生徒の実態に応じて、ワークシートにマスを広げることで、自分で記入させやすくしたり、指導者が代筆などを行ったりした。また、生徒にイメージをもたせやすくするように、授業に関する写真やイラストなどの視覚教材を提示した。さらに、前回まで学習したキーワードについて確認し、説明を加えて提示することで、自分の考えをもちやすくさせた。

第三次では、「武士は、なぜ天皇や貴族から政治の実権を握ることができたのか。」を発問とし、自分の意見を書かせ、話し合いを行わせることで、武士がどのように成長し、天皇や貴族から政治の実権を握り、武士の政権を成立させるまで力をつけたことについて考えさせた。

第四次では、「御家人はだれのために、どのような相手と戦ったのか。」を発問とし、自分の意見を書かせ、話し合いを行わせることで、鎌倉幕府の将軍と御家人が御恩と奉公という主従関係で成り立っていることや、幕府に対抗する天皇や貴族の勢力などと戦ったことについて考えさせた。

第五次では、「新しい鎌倉仏教はなぜ広がったのか。」を発問とし、自分の意見を書かせ、話し合いを行わせることで、鎌倉時代は庶民や武士の勢力が強くなったことで、誰にでも分かりやすく実行しやすい新しい鎌倉仏教が広まっていったことについて考えさせた。

(3) 第六次

第六次では、本単元のまとめとして、これまで学習してきたことを「武士の成長」「鎌倉幕府の制度」「鎌倉時代の文化や宗教」の観点別にまとめていかせることで、武士の台頭と鎌倉幕府について自分の考えをもたせ、次の単元への関心を高めさせた。

V 研究授業①の結果と考察

1 自分の考えを表現すること

(1) アンケート結果

対象生徒3名（A・B・C）及び対象教職員2名（D・E）の研究授業①の事前・中間のアンケート

結果を表4の質問①～④について集計し、表6・表7・表8に示す。

表6 生徒の自己評価によるアンケート結果

生徒	指導前後	質問				合計 (点)
		①	②	③	④	
A	事前	3	4	4	4	15
	中間	4	4	4	4	16
B	事前	3	2	3	1	9
	中間	3	3	3	2	11
C	事前	3	2	3	2	10
	中間	4	4	4	3	15

表7 教職員Dの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問				合計 (点)
		①	②	③	④	
A	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12
B	事前	2	1	3	1	7
	中間	3	2	3	3	11
C	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12

表8 教職員Eの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問				合計 (点)
		①	②	③	④	
A	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12
B	事前	3	2	3	3	11
	中間	3	2	3	3	11
C	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12

表6のとおり、生徒3名の自己評価は、共に点数が上がった。特に生徒B・Cに関しては、質問②「自分の考えたことを、理由をつけて書くことができますか。」、質問④「自分の考えたことを、理由をつけて言うことができますか。」の数値が上がった。また、表7・表8のとおり、教職員D・Eの他者評価では、教職員Dの生徒Bに対する評価は上がったが、その他は、教職員D・E共にどの生徒に対して、変容しなかった。

今回の研究授業①を通して、特に生徒B・Cはワークシートに自分の考えを書き、書いたことを言うことで、自分の考えを表現できたと捉えたと考える。

一方、教職員は、「もっとできる。」と考えており、そこまでには及ばなかったと考える。

(2) ワークシートの記述

対象生徒が「自分の考えを表現すること」について、次のとおり表9に整理した。表の◎○△は、それぞれ「適切に表現した」「表現した」「表現できなかった」を表した。

生徒Aは、第三・四・五次共に適切な考えを書くことができた。生徒Bは、自分の考えは書けたが適切な考えまでは書けなかった。生徒Cは、第四次のみ適切な考えを書くことができた。

表9 ワークシートの記述における生徒の回答

生徒	回答		
	第三次	第四次	第五次
A	◎	◎	◎
B	○	○	△
C	○	◎	○

なお、「適切な表現」として、生徒Cの第四次の記述を例示した。生徒Cは「御家人はだれのために、どのような相手と戦ったのか。」に対して、授業で学んだことである、将軍と御家人が御恩と奉公という主従関係で成り立っていることを踏まえて、「将軍に新しい土地をもらう」ことや「生命をかけてたたかった」ことを図2のように記述した。

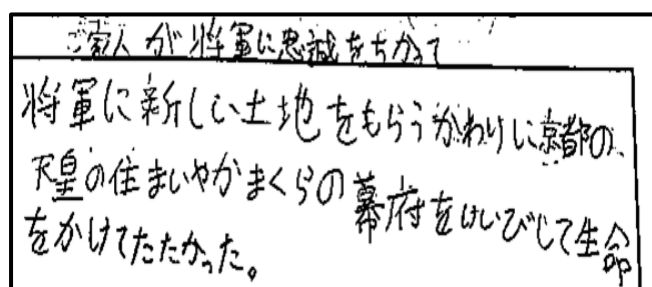


図2 生徒Cの記述

生徒は、「問い」に対する時代背景のイメージをもつことが難しく、意見はもてたものの適切な考えまでには至らず、考えが深まらなかったと考える。

2 話し合い活動で考えを伝え合うこと

(1) アンケート結果

対象生徒及び対象教職員の研究授業①の事前・中間のアンケート結果を表4の質問⑤～⑦について集計し、表10・表11・表12に示す。

表10 生徒の自己評価によるアンケート結果

生徒	指導前後	質問			合計 (点)
		⑤	⑥	⑦	
A	事前	4	3	4	11
	中間	3	4	4	11
B	事前	3	3	2	8
	中間	4	3	2	9
C	事前	4	3	2	9
	中間	3	2	1	6

表11 教職員Dの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問			合計 (点)
		⑤	⑥	⑦	
A	事前	2	2	2	6
	中間	3	3	3	9
B	事前	1	1	1	3
	中間	2	2	2	6
C	事前	2	2	2	6
	中間	3	2	2	7

表12 教職員Eの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問			合計 (点)
		⑤	⑥	⑦	
A	事前	3	3	2	8
	中間	3	3	2	8
B	事前	2	2	2	6
	中間	2	2	2	6
C	事前	3	3	2	8
	中間	3	3	2	8

表10のとおり、生徒Bは項目⑤が1点上がったが、生徒Cにおいては、3項目とも下がった。また、表11・表12の教職員D・Eの他者評価では、教職員Dの生徒に対する評価は3名共に上がったが、教職員Eはどの生徒に対しても、変容しなかった。

生徒は、研究授業①を通して、自分の考えはもつことができたが、その考えを話し合い活動で伝え合うことに対して、意識が高まらなかったと考える。これは、授業の「問い」に関係する社会的事象が生徒の生活経験や既有知識等と関連付いていなかったことや、話し合いの時間の十分な確保ができなかったことが課題であるとする。

(2) 行動観察での様子

対象生徒の「話し合い活動で考えを伝え合うこと」

に対する研究授業①での様子を、表13に示す。

表13 生徒の研究授業①での様子

生徒	研究授業①の様子
A	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いのときに、率先して自分の考えを言うことができた。 友だちの考えを聞いて、自分の考えと比較することができた。
B	<ul style="list-style-type: none"> 話し合いのときに指導者や友だちに自分の言葉が伝わらないと、「やっぱりいいです。」「分かりません。」など、自分の考えを言うのを諦める場面があった。 友だちの方に視線を向けて、話を聞くことはできていたが、内容を理解することが難しかった。
C	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを言うときに声が小さく、指導者や友だちに伝わらない場面があった。 友だちの考えを聞こうとしていたが、自分の考えをまとめて発表することに意識が傾き過ぎていた。

生徒Aは、相手の考えと比較するなど、伝え合うことができていたが、生徒B・生徒Cは難しかった。

話し合う視点を明確にするなど、「問い」の仕方等に工夫が必要であるとする。

3 話し合い活動で考えを発展させること

(1) ワークシートの記述

対象生徒が「話し合い活動で考えを発展させること」について、次のとおり表14に整理した。

生徒Aは、第四・五次で友だちの考えを聞き、考えを発展させることができた。生徒Bは、第三・四・五次共に考えを発展させることができなかった。生徒Cは、第五次で考えを発展させることができた。

表14 ワークシートの記述における生徒の回答

生徒	回答		
	第三次	第四次	第五次
A	△	◎	◎
B	△	△	△
C	△	△	◎

なお、「考えを発展させた」の例として、生徒Aの第五次を取り上げる。生徒Aは、最初、鎌倉仏教が広まった理由を教えが分かりやすかったからだと考えていたが、話し合い活動を通して、友だちの意見を聞き、当時の武士や農民の心のよりどころとなったことを付け加えて、「武士の心のよりどころ」と「分かりやすく信仰しやすかった」ことを図3のように記述している。

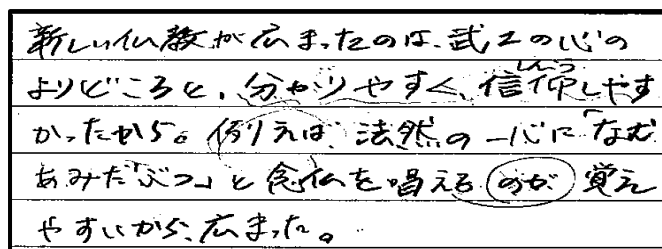


図3 生徒Aの記述

予想場面、価値判断場面及び仮定場面を取り入れた話し合い活動をさらに徹底する必要があると考える。

(2) 行動観察での様子

対象生徒の「話し合い活動で考えを発展させること」に対する研究授業①での様子を、表15に示す。

表15 生徒の研究授業①での様子

生徒	研究授業①の様子
A	友だちの考えを聞いて、その考えを自分の考えに取り入れ、まとめを考えることができた。
B	話し合いの後に、自分の考えのまとめを書く場面で、ホワイトボードや教科書にキーワード等が書いてあっても、書くことに時間が掛かったり、何を書けば良いのか分からなくなったりしていた。
C	話し合いを行い、友だちの考えを聞くことができたが、自分の考えと比較して記述することは難しかった。

生徒Aは、考えを発展させることができたが、生徒B・生徒Cは難しかった。

生徒同士の参加度や理解度に差があり、伝え合う段階で課題があると考ええる。

VI 研究授業①に係る成果と課題

1 研究授業①に係る成果と課題

研究授業①において、生徒Aは自分の考えをもち、伝え合うことで、考えを発展させることができた。生徒Bと生徒Cは自分の考えをもつことはできたが、考えを伝え合ったり、考えを発展させたりすることは難しかった。このことは次の2点に課題があったと考える。

1点目は、生徒は1時間ごとの「問い」について、自分の考えをもつことはできたが、「問い」が単元など内容や時間のまとまりを見通したのにならなかつたため、学んだことが次の授業につながっていると感じておらず、前時を踏まえた話し合いとして深まらなかつた点である。

2点目は、生徒同士の参加度や理解度に差があり、授業の中で自分の考えが個人内でとどまってい、授業での「共有化」を図ることまで至らなかつた点である。

これらの課題に対して、研究授業②では、次のように改善を行っていく。

2 研究授業②に向けた改善

(1) 単元の展開の工夫

村田(2019)は、「子ども自らが、モチベーションを維持しながら、授業や単元に臨めるようにするには、『展開の構造化』が有効である。」²⁵⁾と述べている。「展開の構造化」とは、展開をブロック化し、ある程度パターン化することであり、展開が構造化されることで、児童生徒は問題解決のゴールはどこなのか、次は何をするのかが分かるので、見通しをもって安心して学習に臨むことができる。また、展開の構造化において、キーとなるのは「問い」であり、単元など内容や時間のまとまりを見通した「問い」を設定する必要がある。さらに、授業の中での「問い」を生徒の生活経験や既有知識と結び付けることで、関心を引き出すことができる。

このことから、生徒に見通しをもたせ、安心して学習に臨ませ、展開の構造化を意識して「問い」を設定し、話し合い活動を設定することで、考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導を実施することができると考える。

また、このことは、経験や体験の少なさがもたらす学習上の困難さがある、肢体不自由のある生徒にとっても有効であると考ええる。

(2) 「授業のユニバーサルデザイン化モデル」

授業において、全員参加、全員理解を促す方法として、日本授業UD学会(2012)が提唱している「授業のユニバーサルデザイン化モデル」の考えを取り入れる。

「授業のユニバーサルデザイン化モデル」とは、多様性に応じた包括的な授業設計のことである。方法には、問いや内容や活動を絞り込む「焦点化」、資料を加工したり生徒の思考を見える化したり効果的に視覚的情報を用いる「視覚化」などを行って授業を展開していくことなどがある。これらのことは、話し合い活動がより活発化し、生徒同士の参加度や理解度の差に対して有効であり、授業での生徒同士の「共有化」を図ることができると考える。

これら、2点の改善点を踏まえ、研究授業②を実施していくこととする。

Ⅶ 研究授業②の実施

1 研究授業②の内容

- 期間 令和元年12月2日～令和元年12月17日
- 対象
所属校肢体不自由部門 中学部第2学年1組
生徒3名
- 教科・単元名 社会科「開国と近代日本の歩み」
- 対象生徒の様子

生徒	研究授業①での対象生徒の様子
A	武士の台頭から武士の活躍によって、天皇や貴族を中心とした政治体制が崩壊し、武士を中心とした中世社会に移行するという歴史的転換期を、背景にある社会的事象のつながりを踏まえ、自分の考えをもつことができた。
B	天皇や貴族を中心とした政治体制が崩壊し、武士を中心とした中世社会に移行するという歴史的転換期について、鎌倉幕府の成立など分かりやすい社会的事象について自分の考えをもつことはできたが、背景にある社会的事象のつながりを踏まえ、自分の考えをもつことは難しかった。
C	武士の台頭から、武士の活躍によって天皇や貴族を中心とした政治体制が崩壊し、武士を中心とした中世社会に移行するという歴史的転換期を、背景にある社会的事象のつながりを踏まえ、自分の考えをもつことができた。

○ 単元目標

観点	目標
知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> ・欧米諸国における産業革命や市民革命、アジア諸国の動きなどを基に、欧米諸国が近代社会を成立させてアジアへ進出したことを理解している。 ・幕府が対外政策を転換して開国したことが、その政治的及び社会的な影響を踏まえ、それが明治維新の動きを生み出したことに気付いている。
思考・判断・表現	日本の近代の特色について、他の時代や他の地域との共通点や相違点に着目して、学習した内容を比較したり関連付けたりして、その結果を言葉や文字で表し、意見交換している。
主体的に学習に取り組む態度	欧米諸国の近代化や日本の開国についての発問（問い）に対して、歴史的な見方・考え方を働かせて、答える活動に意欲的に取り組み、次の単元（日本の急速な近代化を進めることとなる明治維新）への関心を高めている。

○ 指導計画（全9時間）

次	学習	知	思	態	評価方法
一	単元を通しての問い「なぜアメリカからペリーがやって来たのか？」の確認と予想		◎	○	行動観察 ワークシート
二	近代革命の時代【イギリス革命とアメリカの独立】	◎	○		行動観察 ワークシート

三	近代革命の時代【フランス革命とナポレオン】	○	◎		行動観察 ワークシート
四	産業革命と19世紀のヨーロッパ	○	◎		行動観察 ワークシート
五	ロシアとアメリカの発展	◎			行動観察 ワークシート
六	ヨーロッパのアジア侵略		◎		行動観察 ワークシート
七	開国と不平等条約		◎	○	行動観察 ワークシート
八	尊王攘夷運動と開国の影響	○		◎	
九	江戸幕府の滅亡	○		◎	

※ 単元の第八次・第九次については、本研究に含めないものとする。

2 研究授業②の実際

(1) 第一次

第一次では、単元を通しての問い、「なぜ、アメリカからペリーがやって来たのか？」について、いろいろな原因を考えさせる予想場面を設定した。

黒船来航のイラストなどから、当時の日本とアメリカの違いを表にまとめさせることで、その違い（船の大きさや蒸気機関を使っていることなど）をイメージさせ、気付かせた。

(2) 第二次

第二次では「イギリス革命はなぜ起こったのか？」について、自分が当時のイギリス議会の議員の立場だったらどうするかという仮定場面を設定した。

当時のイギリスの議会制度について、決まりと、実際に行われていたことを表にまとめ視覚化し、比較させることで、自分が、今、不満に感じたことを当時の議員の人たちも同様に考えていたことに気付かせた。

(3) 第三次

第三次では「ナポレオンは英雄か？支配者か？」について、既有知識や教科書の記述から自分なりの根拠（理由）をもって、どちらかを選ぶ価値判断場面を設定した。

教科書にある白馬に乗ったナポレオンのイラストを見せ、第一印象でナポレオンは英雄か、支配者かを選ばせ、理由を尋ねた。次にナポレオンが行ったことを、フランスから見た点と他の国から見た点という二つの視点で表にまとめて視覚化し、比較させた。

(4) 第四次

第四次では「ものを安く作る方法は？」について、予想場面を設定した。

導入では、100円均一などで購入した複数の製品を用いて、ものの値段を予想させた。自分たちの予想を基に、教科書の記述からイギリスで産業革命が起こったことにより、機械を使って大量生産が可能になったことに気付かせた。また、大量に作った製品を売るためには、国内だけでなく他の国へ行って積極的に貿易をして売らないといけないことに気付かせた。

(5) 第五次

第五次では「なぜ、アメリカの南北戦争は起こったのか？」について、当時のアメリカの南北の州が経済の仕組みや考え方が違うことから戦争に発展していったことに気付かせた。

当時の南部の人（架空）を登場させ、大規模な綿花栽培には奴隷制が必要だったことの訴えから、生徒に当時のアメリカの経済の仕組みや考え方を理解しやすくさせた。また、その違いを表にまとめることで、視覚化し比較させた。

(6) 第六次

第六次では「産業革命はアジア諸国にどのような影響を与えたのか？」について、イギリス（本国）と中国、インドの当時の人口を比較させることで、戦ったらどちらが有利なのかを、価値判断場面として設定し話し合いを行わせた。

当時のインド、中国（清）及びイギリスの人口の違いが分かるよう表を用いて視覚化し、比較させた。また、教科書を使って産業革命前後で欧米諸国とアジアの大国との関係が変わったことを確認させることで、自分たちが話し合ったことが正しかったことに気付かせた。

(7) 第七次

第七次では「なぜ、アメリカからペリーがやって来たのか？」について、これまでの単元の授業を通して、学んだ既有知識を踏まえ、自分たちの考えを話し合わせた。ペリーが浦賀に来航し、日米和親条約を結んだことで日本が開国したという一つの事象を、欧米諸国の近代化・産業革命、近隣アジアの情勢、日本国内の情勢など多面的・多角的に捉えさせ、考えをまとめさせた。

Ⅷ 研究授業②の結果と考察

1 自分の考えを表現すること

(1) アンケート結果

対象生徒3名（A・B・C）及び対象教職員2名（D・E）の事前・中間・事後のアンケート結果を表4の質問①～④について集計した。対象生徒の結果を表16に、対象教職員の結果を表17・表18に示す。

表16 生徒の自己評価によるアンケート結果

生徒	指導前後	質問				合計 (点)
		①	②	③	④	
A	事前	3	4	4	4	15
	中間	4	4	4	4	16
	事後	4	4	4	4	16
B	事前	3	2	3	1	9
	中間	3	3	3	2	11
	事後	3	3	3	2	11
C	事前	3	2	3	2	10
	中間	4	4	4	3	15
	事後	3	4	4	4	15

表17 教職員Dの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問				合計 (点)
		①	②	③	④	
A	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12
	事後	4	4	4	3	15
B	事前	2	1	3	1	7
	中間	3	2	3	3	11
	事後	4	3	4	3	14
C	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12
	事後	4	3	3	3	13

表18 教職員Eの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問				合計 (点)
		①	②	③	④	
A	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12
	事後	4	3	4	3	14
B	事前	3	2	3	3	11
	中間	3	2	3	3	11
	事後	4	3	3	3	13
C	事前	3	3	3	3	12
	中間	3	3	3	3	12
	事後	4	3	3	3	13

表16のとおり、生徒3名の自己評価は中間と事後で変化はなかった。しかし、表17・表18のとおり、教職員D・Eの他者評価では、どちらもとも中間より事後の評価が高まった。これらの理由を教職員Dに聞き取りしたところ、生徒たちが普段から自分の考えを言う場面や理由を述べるが増えたと感じていると回答があった。

研究授業①②を通して、生徒は自分が意見をもてたことに自信をもち、自分の考えを表現でき、教職員も生徒たちに変化があったことを実感したと考える。

(2) ワークシートの記述

対象生徒が「自分の考えを表現すること」について、次のとおり表19に整理した。

生徒Aは、第二・四・七次共に適切な考えを回答することができた。生徒B・Cは、第二・四次で適切な考えを書くことができた。

表19 ワークシートの記述における生徒の回答

生徒	回答		
	第二次	第四次	第七次
A	◎	◎	◎
B	○	◎	◎
C	○	◎	◎

なお、「適切な表現」として、生徒Cの第四次の記述を例示した。生徒Cは「ものを安く作る方法はある？」に対して、イギリスで産業革命が起こったことにより、機械を使って大量生産が可能になったこと、さらに自由に競争してものを生産していく中で、資本主義という考え方が生まれたことを、図4のように記述した。

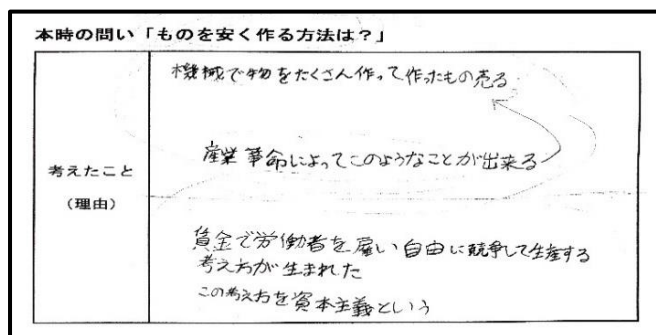


図4 生徒Cの記述

研究授業②を通して、生徒は自分の考えを適切に書くために、自分が考えたことに理由をつけて、記述しようとする意識が高まったと考える。

2 話し合い活動で考えを伝え合うこと

(1) アンケート結果

対象生徒及び対象教職員の事前・中間・事後のアンケート結果を表4の質問⑤～⑦について集計し、表20・表21・表22に示す。

表20 生徒の自己評価によるアンケート結果

生徒	指導前後	質問			合計 (点)
		⑤	⑥	⑦	
A	事前	4	3	4	11
	中間	3	4	4	11
	事後	4	4	4	12
B	事前	3	3	2	8
	中間	4	3	2	9
	事後	4	3	3	10
C	事前	4	3	2	9
	中間	3	2	1	6
	事後	4	3	2	9

表21 教職員Dの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問			合計 (点)
		⑤	⑥	⑦	
A	事前	2	2	2	6
	中間	3	3	3	9
	事後	4	4	3	11
B	事前	1	1	1	3
	中間	2	2	2	6
	事後	3	3	3	9
C	事前	2	2	2	6
	中間	3	2	2	7
	事後	4	3	3	10

表22 教職員Eの生徒に対するアンケート結果

生徒	指導前後	質問			合計 (点)
		⑤	⑥	⑦	
A	事前	3	3	2	8
	中間	3	3	2	8
	事後	4	3	3	10
B	事前	2	2	2	6
	中間	2	2	2	6
	事後	3	3	2	8
C	事前	3	3	2	8
	中間	3	3	2	8
	事後	3	3	3	9

表23のとおり、どの生徒も自己評価が上がった。また、表24・表25のとおり、対象教職員の評価が上がった。教職員Eに聞き取りしたところ、「話合いの際に、問いや内容や活動が焦点化されたことで、自分の意見や考えを伝え合う場面が増えているから。」と回答があった。

研究授業②を通して、自分の考えをもち、その考えを話合い活動で伝え合うことに対して、前回より授業や問いの内容が焦点化されたことで、自分の意見を相手に伝えようとする意識と相手の考えを聞こうとする意識が高まったと考える。

(2) 行動観察での様子

対象生徒の「話合い活動で考えを伝え合うこと」に対する研究授業②での様子を表23に示す。

表23 生徒の研究授業②での様子

生徒	様子
A	<ul style="list-style-type: none"> ・第一次では、ペリー来航のイラストを基に、「アメリカの船は大きくて、煙突もあり、石炭で動いているけど、日本の船は小さくて弱そう。」など発言した。 ・友だちの考えを聞いて、自分の考えと比較し、さらに友だちに問うことができた。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・第二次では、当時のイギリス議会の立場だったらと仮定した話合いの場面で、「自分だったら反乱を起こし国王を追放する。」と発言した。 ・友だちの方に視線を向けて、話を聞くことができ、自分の考えと比較しようとしていた。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・第六次では、イギリスがインドを植民地化したことに関して、「イギリスは産業革命を遂げたことで、強力な武器を大量に作ることができたから強くなった。」など発言した。 ・友だちの考えを聞いて、自分の考えをまとめ、そのことを友だちに対して発言することができた。

研究授業②において、対象生徒3名共に、自分の考えを伝えたり、相手の意見を聞いたり、さらに伝えたりするやり取りの場面があった。また、単元が構造化されたことで、生徒は問題解決のゴールが分かり、授業ごとに、本時の「問い」とともに、単元など内容や時間のまとまりを見通した「問い」を関連付けて考え、発言する場面が見られた。さらに、問いの内容や活動を焦点化し、資料を視覚化したことで、生徒は何について自分の考えを言えば良いのか明確となり、話合いが促進された。

このことは、研究授業②に向けた改善として行った「単元の展開の工夫」と「授業のユニバーサルデザイン化モデル」を踏まえた取組が、話合い活動で考えを伝え合うことに対して効果的であったと考える。

3 話合い活動で考えを発展させること

(1) ワークシートの記述

対象生徒が「話合い活動で考えを発展させること」について、次のとおり表24に整理した。

生徒A・Cは第二・四・七次共に考えを発展させることができた。生徒Bは、第二次では難しかったが、第四・七次では考えを発展させることができた。

表24 ワークシートの記述における生徒の回答

生徒	回答		
	第二次	第四次	第七次
A	◎	◎	◎
B	△	◎	◎
C	◎	◎	◎

なお、「考えを発展させた」の例として、生徒Bの第七次を取り上げる。生徒Bは「なぜアメリカからペリーがやって来たのか？」に対して、最初は、ペリーは仲良くするために日本に来たと考えていたものが、授業での話合い活動を通して、ペリーが浦賀に来航し、日米和親条約を結んだことで日本が開国したという一つの事象を、欧米諸国で産業革命が起こったことが背景にあると捉え、考えを発展させることができ、「産業革命が起こったので、ものを売りに来たと思う」と図5のように記述している。

本時の問い「なぜアメリカからペリーがやって来たのか？」	
考えたこと (理由)	まいしよめ日本となかよくか 思っていたが、今は物を 売りに来たと思ふ、王里由す さいぎよアかくめいかいよつたのこ

図5 生徒Bの記述

研究授業②において、対象生徒3名共に、話合い活動を通して、友だちの考えを聞くことで、自分の考えに取り入れたり、考えを見直したりして、ワークシートに記述することができた。

このことは、友だちの考えを聞いて、自分の考えを発展させようとする意識が高まったと考える。

(2) 行動観察での様子

対象生徒の「話合い活動で考えを発展させること」に対する研究授業②での様子を表25に示す。

表25 生徒の研究授業②での様子

生徒	様子
A	<ul style="list-style-type: none"> ・第三次では、最初ナポレオンを英雄だと考えていたが、話し合いを通して、「友だちの意見を聞いて、考えが変わって支配者だと思う。」と発言した。 ・友だちの考えを聞いて、その考えを自分の考えに取り入れ、まとめを考えることができた。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・ペリーが来航したことについて、第一次では、「日本と仲良くしたかった。」と発言していたが、第七次の話し合い後、友だちの意見を参考にして、「産業革命が起きたことで、アメリカでものがたくさん作れるようになったので日本と貿易を行いたかったから。」と発言していた。 ・ホワイトボードに書いてある、友だちの考えや教科書のキーワードを基にして、自分の考えを書ける場面があった。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・第四次では、「ものを安く作る方法は？」の問いを予想する場面で、友だちの「大量生産することで安く作れる。」という意見を手掛かりに、「大量に作ったものは、国内だけでなく国外にも売れるから積極的に貿易を行った。」と発言した。 ・話し合いを行い、友だちの考えを聞くことができた。その後、自分の考えを見直す場面が見られた。

研究授業②において、対象生徒3名共に、友だちの考えを聞くことで、自分の考えに取り入れ、考えを見直し、考えを発展させる場面が見られた。

話し合い活動で考えを伝え合う場面が増えたことで、話し合い活動が活発化し、生徒の社会的見方・考え方のよさを全員に共有することができたと考える。

IX 研究のまとめ

1 研究の成果

- 考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導の工夫を行えば、肢体不自由のある生徒の主体的な学びを引き出すことができることが分かった。
- 肢体不自由の障害特性を踏まえた上で、予想場面等を取り入れ、本時の適切な「問い」を設定し話し合い活動を充実させていくことや、「授業のユニバーサルデザイン化モデル」の考えを取り入れた共有化、焦点化、視覚化などが有効であることが分かった。

2 研究の課題

- 今回は社会科の授業においてのみ、考えの交流を促す言語活動の充実を図る指導の工夫を行ったが、他教科等での授業実践を行うことで、さらに汎用性を高める必要があると考える。
- 肢体不自由のある生徒に対する、「授業のユニ

バーサルデザイン化モデル」の考えを取り入れた授業づくりの有効性を、継続して検証していく必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』p.6
- 2) 文部科学省（平成30年）：『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p.12
- 3) 広島県教育委員会（平成31年）：『広島県教育資料』p.113
- 4) 文部科学省（平成30年a）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』東洋館出版社p.14
- 5) 山口修二（平成25年）：「主体的に課題を追究させる社会科学習指導の在り方」『鹿児島県総合教育センター平成25年度長期研修報告書』p.23
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：『専門研究B 肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究—教科学習の充実をめざして—平成22年度～23年度研究成果報告書』p.44
- 7) 山根亨一（平成30年）：「肢体不自由のある生徒の論理的に説明する力を高める数学科指導の工夫」『平成29年度（全・後期）教員長期研修研究発表会』p.232
- 8) 山根亨一（平成30年）：前掲書p.232
- 9) 山根亨一（平成30年）：前掲書p.232
- 10) 広島県教育委員会（平成31年）：前掲書p.113
- 11) 広島県教育委員会（平成31年）：前掲書p.118
- 12) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：前掲書p.7
- 13) 渡辺良勝・鈴木直人（2011）：「言語活動の充実に関する研究」『神奈川県立総合教育センター研究集録』p.6
- 14) 文部科学省（平成30年b）：『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚園・小学部・中学部）』p.206
- 15) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p.206
- 16) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p.168
- 17) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p.168
- 18) 広島県教育委員会（平成31年）：前掲書p.118
- 19) 文部科学省（平成30年a）：前掲書p.16
- 20) 内藤圭太（2015）：『単元を貫く発問でつくる中学校社会科授業モデル30』明治図書出版p.2
- 21) 広島県教育委員会（平成31年）：前掲書p.118
- 22) 水野正朗（2016）：「第3章 学びが深まるアクティブラーニングの展開」『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂出版p.45
- 23) 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』p.34
- 24) 北岡愛（2009）：「考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合う力を育てる社会科の研究」『平成20年度高知県教育公務員長期研修生（教育センター及び心の教育センター）研究報告書』p.7
- 25) 村田辰明（2019）：『実践！社会科授業のユニバーサルデザイン展開と技法』東洋館出版社p.22

【参考文献】

- 文部科学省（平成29年告示）：『特別支援学校幼稚園要領小学部・中学部学習指導要領』
- 広島県教育委員会（平成26年）：『広島版「学びの変革」アクション・プラン』
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成24年）：『専門研究B 肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究—教科学習の充実をめざして—平成22年度～23年度研究成果報告書』
- 澤井陽介（2012）：「『思考力・表現力』を育てる社会科の授業づくり」『Vプレス Vol.12』光文書院
- 富浜優子（平成22年）：「相手を意識して主体的に話し合う力を育てる指導の工夫～対話活動を取り入れた話し合い活動の指導を通して（第4学年）～」『宜野湾市教育委員会研究報告集』
- 村田辰明（2013）：『社会科授業のユニバーサルデザイン』東洋館出版社