

はじめに

本校は、筑波大学の附属特別支援学校として、教育・研究の対象を「知的障害を伴う自閉症のある幼児児童」としています。そして、子供たち一人一人の思いや個性を大切にしながら、将来の自立や社会参加のため、たくましく生きる力の基盤が確かに育つ授業の在り方を追究し、教育・研究で得られた成果を全国に発信することを使命としています。

令和3（2021）年度は、今日の自閉症教育の契機となった「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」（2001年1月）が公表されてから20年を数える節目の年でありました。本校も、同報告が「知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対して、この二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について今後も研究が必要である」と提言したことを受ける形で、その3年後に、重度・重複障害の教育・研究に取り組む学校から、知的障害を伴う自閉症のある子供の教育・研究に取り組む学校へと転換した経緯があります。自閉症教育にとって節目の年を迎え、本校は期待される役割を果たす学校たりえているか改めて自らを問い直し、さらに教育・研究の深化（と進化）を図っていく必要があると感じています。

さて、現行の特別支援学校学習指導要領では、育成を目指すべき資質・能力の三つの柱に基づき、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標及び内容が、構造的に示されました。この改訂を受け、知的障害教育では各教科の指導の充実に取り組む学校が増えており、その指導の在り方に注目が集まっています。それに併せて、各教科等の指導を下支えする位置付けとなる自立活動の指導や、各教科等を合わせた指導の大切さや有効性も見直され、カリキュラム・マネジメントの取組も各校で進められてきているのではないのでしょうか。

幼稚部と小学部を設置する本校では、とりわけ、幼児期から児童期の生活や学習の基盤を形成する時期における自立活動の指導の重要性を再認識し、知的障害と自閉症を併せ有する子供たちの発達の土台をしっかりとつくる観点から、今年度の研究テーマを「知的障害を伴う自閉症のある幼児児童一人一人の課題を踏まえた自立活動の実践」とし、自立活動の指導の見直しとその充実に取り組んでまいりました。本研究集録は、本校が今年度取り組んできた教育・研究の成果をまとめたものです。拙い成果ではありますが、できるだけ多くの方に目を通していただき、教育の場で少しでもお役に立てていただくことがあれば幸甚です。今後、本研究の充実を図り、一層特別支援教育の発展に資するためにも、読者の忌憚のない御意見や御批判をお聞かせいただき、本校の教育・研究の充実に役立てさせていただきたいと存じます。

最後になりますが、本研究を前進させるために多くの先生方から御指導をいただきました。隣接する独立行政法人国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員の久保山茂樹先生、同じく総括研究員の山本晃先生、主任研究員の青木高光先生、研究員の井口亜希子先生、一般社団法人東京特別支援教育心理研究センター代表理事の三宅篤子先生、そして筑波大学人間系教授の野呂文行先生に心より感謝申し上げます。また、お一人ずつお名前を紹介いたしませんでしたが、国立特別支援教育総合研究所の所員の皆様には、常日頃から本校の教育・研究に対するお力添えをいただいております。ここに記して、改めて感謝申し上げます。

令和4年2月

筑波大学附属久里浜特別支援学校長 西 垣 昌 欣

目 次

はじめに

第1部 本校の概要 ……………2

第2部 全校研究

I 今年度の研究について ……………6

II 自立活動の研究について

1 自立活動の研修について …………… 10

2 自立活動の授業づくりについて …………… 12

3 自立活動の授業づくりのまとめ …………… 34

第3部 実践報告（授業紹介、教材紹介） …………… 40

【巻末資料】

<実践研究協議会 当日の記録>

I 事例発表の記録資料 …………… 78

II 実践報告（授業紹介、教材紹介）の記録 …………… 85

<自立活動の授業づくり 対象事例学級の資料> …………… 90

おわりに

研究同人

第1部 本校の概要

第2部 全校研究

I 今年度の研究について

II 自立活動の研究について



第1部 本校の概要

本校は、我が国で唯一知的障害を伴う自閉症のある幼児児童に特化して教育・研究に取り組む特別支援学校である。所在地は神奈川県南東部の三浦半島南部（横須賀市野比）で、東京湾に面した海岸線沿いに校舎があり、学校周辺に海や山がある自然に囲まれた学習環境にある。

設置学部は幼稚部及び小学部の2学部で、学級編制は1学級の定員を3名とし、幼稚部に6学級（定員18名）、小学部に12学級（定員36名）、合わせて計18学級（定員総数54名）を置く小規模な特別支援学校である。ただし、小集団での活動を組み、複数の教師が関わる体制をつくるため、各年齢及び各学年に置く2学級を一つに合わせ、幼稚部は3歳児学級（ひよこ組）、4歳児学級（りす組）、5歳児学級（うさぎ組）の3学級扱い、小学部は各学年1学級の6学級扱いで運営している。

教職員数（非常勤職員を含む）は表1のとおりで、教諭29名のうち2名は学部主事を兼務し、1名は筑波大学東京キャンパスでの勤務となるため、担任・副担任は26名の教諭が務める。したがって、幼稚部3、小学部6の各学級に配置する担任は2～3名である。また、教職員構成の特徴として、令和3年度は9の都道府県及び政令指定都市と人事交流を行っており、26名のうち10名（約40%）が人事交流者である。各交流の任期は3年を目安とし、知的障害を伴う自閉症のある子供の教育に関する専門性を高め、任期満了後は、元の都道府県等に戻って各地の特別支援教育の充実への貢献が求められ、研修成果の還元が期待される^{注1}。

現在、在籍する幼児児童の居住地は、横須賀市及び三浦市に集中するが、横浜市・川崎市など少し離れた地域に居住する者もあり、家庭の事情等に応じて寄宿舎（定員6名）が利用されている。幼児児童が取得する療育手帳の等級は表2のとおりである。

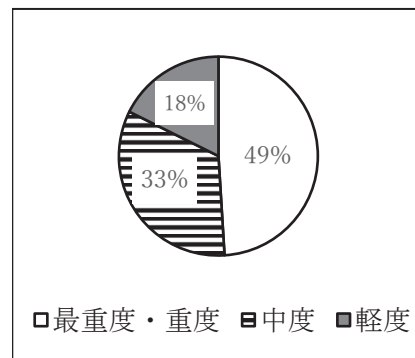
本校の教育活動は、学校教育目標である「子供一人一人の思いや個性を大切に、障害特性等に応じた指導を通して、主体的に考え、判断し、表現する力と態度を育成する」ことを目指し、幼児児童一人一人の多様な実態に寄り添い、理解し、それらに応じた適切な指導を追究しながら日々取り組まれている。目指す子供像としては「人との関わりを楽しむ子」、「自分なりに考え、行動する子」、「自分の考えや思いを表現する子」の三つを掲げている。

また、筑波大学の附属学校として先導的な教育・研究に取り組み、その成果を対外的に広く発信する必要があることから、本校に三つの特徴を挙げることができる。一つは、知的障害を伴う自閉症のある子供の最適な学びを実現するため、アセスメントとしてPEP-3（自閉症児・発達障害児教育診断検査 [三訂版]）や新版K式発達検査2001等を実施し、これらの検査結果を踏まえて実態把握に努め、個別の指導計画を作成している点である。実態により即した個別の指導計画に基づき指導することにより、個別最適な学びの実現に取り組んでいる。二つには、幼児期から特別支援教育を開始し、知的障害を伴う自閉症のある子供に合った環境の整え方や関わり方を早期に模索する点である。このことにより、家庭生活の支援にも役立てることができ、強度行動障害等の二次的障害につながるリスクの回避にもつながるものと考えられる。三つには、筑波大学及び国立特別支援教育総合研究所などとの連携により、教育・研究の深化（と進化）を図ることができるという点である。地理的な関係では、隣接する国立特別支援教育総合研究所に比べ、筑波大学との関係が持ちにくい状況がこれまでは

表1 教職員の構成

校長	1
副校長	1
主幹教諭	1
教諭	29
養護教諭	1
栄養教諭	1
看護師	1
寄宿舎指導員	5
事務職員	2
非常勤職員 (講師, スクール カウンセラー 等)	11
教職員総数	53(名)

表2 幼児児童の療育手帳(等級)



あったが、近年はWeb会議システムの普及により、従来よりも相談しやすい環境が整い、今後一層連携を強化することに期待が寄せられる。

上記のほか、寄宿舎を有することも本校の特徴の一つに挙げることができる。本来、遠距離通学の困難さを解消する施設として利用される寄宿舎であるが、生活習慣全体を改善したり、規則正しい生活習慣が身に付くよう指導したりする上で、宿泊機能を有する生活指導の場として、寄宿舎の活用は有効である。本校では、寄宿舎のそのような機能を積極的に活用するため、新型コロナウイルス感染症が出現する以前は、生活体験入舎を実施し、自宅通学生を短期入舎させる試みにも取り組んだ実績がある。現在のコロナ禍と言われる状況を脱すれば、そのような取組も再開させる予定である。

注1 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2003）は、国立久里浜養護学校（当時）の今後の在り方として「自閉症の児童生徒の教育研究を行う場」とともに、「教員が指導の方法、技術等を実践し体得する研修の場」としての機能を有することを求めている。本校における都道府県等との人事交流は、同提言に沿うものである。

特別支援学校（知的障害）における自閉症教育及び自立活動の現状と本校の課題

我が国では少子化が進む一方で、特別な支援を要する子供の数は増加傾向にある。全国の特別支援学校の在籍者数をみると、令和2（2020）年は144,823人で、10年前の平成22（2010）年の121,815人と比べると約23,000人増加している（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課2021）。この人数を障害種別にみると、特別支援学校（知的障害）の令和2（2020）年の在籍者が133,308人で、全特別支援学校の在籍者数の92%を占める。また、平成22（2010）年の106,920人と比べると、この10年間で約26,000人増加している。他の障害の人数が、この10年間ほぼ横ばいの状況であることから特別支援学校の在籍者数の増加は、知的障害のある児童生徒等の増加によることが分かる。

また、特別支援学校（知的障害）における自閉症のある児童生徒等の在籍者数は、国立特別支援教育総合研究所が行った調査により、おおよそを把握することができる（表3）。平成28（2016）年に実施された調査は、学部単置の学校を除く特別支援学校（知的障害）610校を対象に行われ、490校から回答を得ている（回収率80.3%）。

表3 特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある子供の在籍状況

学 部	昭和61（1986）年の調査（%）	平成16（2004）年の調査（%）	平成28（2016）年の調査（%）
幼稚園		69.0	74.1
小学部	29.2	47.5	49.4
中学部	28.7	40.8	46.3
高等部	22.3	25.2	36.7

その結果、小学部で49.4%、中学部で46.3%の児童生徒が自閉症（疑いありも含む）を併せ有していることが分かる（国立特別支援教育総合研究所2018）。同調査の結果を過去の調査結果（昭和61年、平成16年）と比較すると、調査対象や質問項目に相違がある別の調査であることを踏まえる必要があるものの、特別支援学校（知的障害）に在籍する

出典：国立特殊教育総合研究所（2005）自閉症教育実践ケースブックより確かな指導の追究。ジース教育新社、145。

国立特別支援教育総合研究所（2018）平成28～29年度基幹研究（障害種別研究）「特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究－目標のつながりを重視した指導の検討」研究成果報告書、27

自閉症のある児童生徒等の割合は増加していると捉えて差し支えないと思われる。知的障害を伴う自閉症は、重複障害と認識して指導する必要があると言われており（石塚2021）、特別支援学校（知的障害）における重複障害の指導の在り方は、今後ますます重要になるだろう。

ただし、国立特別支援教育総合研究所（2018）は、自閉症の特性に対応した取組が特別支援学校（知的障害）に定着してきている点を評価している。これは、特別支援学校（知的障害）における自閉症の特性を踏まえた取組として、「学習環境の工夫」（小95.7%、中95.3%、高94.3%）や「教材・教

具の活用」(小 92.4%, 中 90.4%, 高 89.3%), 「特性に対応した指導内容の設定」(小 71.9%, 中 70.7%, 高 65.8%) を行っていると回答した学校が多かったことによる。

その一方で、いわゆる自閉症学級の編制や自閉症のある子供の集団(グループ)の編成を行っている学校はわずかであり、いずれの学部においても10%以下だったことが報告されている。かつては、自閉症の障害特性に応じた対応の必要性を提言した「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」(21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2001)を受けて、自閉症に特化した教育実践の流れが強まり、本校が自閉症に特化した学校に転換するより早く、東京都立中野養護学校や同小金井養護学校(いずれも当時の名称)等で自閉症学級の編制が開始された(太田 2007)。また、東京都は平成 20(2008)年からすべての特別支援学校(知的障害)小・中学部設置校で自閉症の教育課程を編成できるようにし、「社会性の学習」を教育課程に位置付けた(東京都教育委員会 2008)。同時期の平成 21(2009)年に、近畿の特別支援学校(知的障害)を対象に実施された調査では、自閉症学級の方が、自閉症に特化していない学級に比べ環境の構造化に取り組んでいるとし、学級編制の形態が教育実践に違いを及ぼしている状況を報告していた(稲葉ほか 2013)。

ではなぜ、前述のように現在は自閉症学級の編制が極めて少ないのか。その理由を国立特別支援教育総合研究所(2018)は、「自閉症学級の編制により他の子どもたちとの関わりが少なくなる」ことや「教師の関わり方が固定されてしまう」ことなどの課題があるためではないか、と推測している。あわせて、自閉症学級の編制の有無に関わらず、特別支援学校(知的障害)で自閉症に対応した取組が定着してきていることから、自閉症学級を編制する意味を、「自閉症のある幼児児童生徒の学びにどういった成果をもたらしているのか」との観点から検討する必要があると指摘している。

次に、特別支援学校(知的障害)における自立活動の現状にも触れておきたい。国立特別支援教育総合研究所(2012)は、平成 22(2010)年に実施した調査結果から、特別支援学校(障害種別)における自立活動の時間の設定状況を報告している(複数回答)。それによれば、自立活動の時間を「設定している」と回答している学校が、視覚障害で 79%, 聴覚障害で 93%, 肢体不自由で 94%, 病弱で 98%あるのに対し、知的障害だけは 45%と少なかった。同様に、「特に設定していない」という回答の学校は、他の障害が 1~4%しかないのに対し、知的障害は 25%もあった。また、特別支援学校(知的障害)のみを対象とした平成 28(2016)年実施の調査では、「自立活動の指導を時間に位置付けている」との回答が、小学部で 54.3%, 中学部で 51.4%, 高等部で 42.5%であったと報告している(国立特別支援教育総合研究所 2018)。このほかにも、令和元(2019)年に特別支援学校長会が行った特別支援学校(知的障害)小学部を対象とする調査により、平成 30(2018)年に自立活動の時間を特設し、週時程に位置付けている学校が 62.3%あったとの報告もある(渡邊ほか 2021)。これらの調査結果から、10年ほど前に比べ、近年は自立活動の時間を設定する特別支援学校(知的障害)が少しずつ増えている様子が窺えるが、それでもまだ他の障害に比べれば、特別支援学校(知的障害)での自立活動の時間設定は少ない状況にあると言えよう。

以上のことに加え、特別支援学校(知的障害)の場合は、各教科等を合わせた指導も盛んであることから、各教科等と自立活動との指導内容の区別が曖昧であったり、集団活動の中で自立活動の内容がどのように関連しているのか不明確であったりするなどの問題も指摘されている(今井ほか 2013)。

これらのことを踏まえ、本校は現在、二つの課題に向き合う必要がある。一つは、いわゆる自閉症学級と呼ばれる知的障害を伴う自閉症のある子供だけで学習集団を形成する意味を再定義することである。全学級がいわゆる自閉症学級である本校が、率先して検討に取り組むべき課題である。もう一つは、知的障害を伴う自閉症のある子供の指導における自立活動の重要性を発信することである。

前者は、知的障害を伴う自閉症のある子供の自立と社会参加を見据えた教育という視点で、改めて見直していく必要がある。幼稚部と小学部しか設置していない本校でできる検討には限界があるが、幼稚部を設置している点は、特別支援教育を早期に開始できる利点を考える上で好条件にあると捉えている。幼児期から高等部までの学びの全体を見通した上で、段階的な教育課程の在り方を検討していく中で、今後明らかにしていきたい（図1）。

後者は、本集録そのものが取組の一つとなる。本校には幼稚部と小学部を設置しているが、幼稚部の指導は、遊びを中心とした生活を通して体験を重ねる総合的なものであるのに対し、小学部の指導は、各教科等の目標及び内容で教育課程を編成し、育成すべき資質・能力を明確にして教育活動の充実を図ることになる。同じ学校であっても、学部によって編成する教育課程は異なるが、両部の指導に通底するのが、「心身の調和的発達の基盤を培う」自立活動である。幼稚部では、遊びや生活、集まりの会の中で指導するほか、必要があれば重点を置く指導（個別学習）として自立活動の指導を行っている。小学部は、時間における指導のほか、各教科等を合わせた指導や休み時間などを含めた学校の教育活動全体の中で指導している。また、各教科の目標を逸脱しない程度に各教科の指導とも関連を図っている。本校は、現在、自立活動で「何を」指導するのかを明確にすることに加え、「何のために」、「誰が」、「どの場で」、「どのように」指導するのも明確にして取り組むことにしている。校内で自立活動の指導の在り方を明確にする作業が、今後のカリキュラム・マネジメントにもつながると考えている。

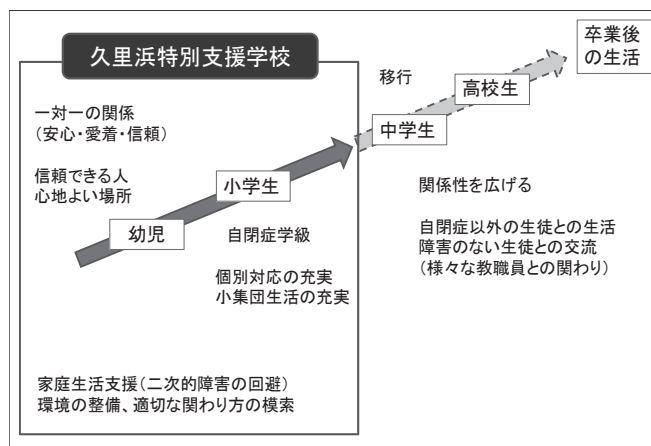


図1 知的障害を伴う自閉症のある子供の自立と社会参加を見据えた教育の在り方

【引用・参考文献】

- 石塚謙二（2021）障害特性から考える自立活動の視点を生かした各教科の指導．特別支援教育の実践情報，204，8-13.
- 稲葉芳子・郷間英世・牛山道雄（2013）知的障害特別支援学校における学級編成と自閉症教育の関連-教員意識の比較から-．特殊教育学研究，51（2），81-92.
- 今井善之・生川善雄（2013）知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識．千葉大学教育学部研究紀要，61，219-226.
- 太田俊己（2007）自閉症教育実践の動向を見る．特別支援教育研究，598，2-5.
- 国立特殊教育総合研究所（2005）自閉症教育実践ケースブック-より確かな指導の追究．ジアース教育新社.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）平成22～23年度専門研究A（重点推進研究）「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）平成28～29年度基幹研究（障害種別研究）「特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究-目標のつながりを重視した指導の検討」研究成果報告書.
- 東京都教育委員会（2008）平成19年度知的障害特別支援学校における自閉症の児童・生徒の教育課程の研究・開発報告書「自閉症の教育課程の充実」.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2004）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.
- 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2021）特別支援教育資料-令和2年度-.
- 渡邊健治・岩井雄一監修，中西郁・丹羽登・大井靖・蓮見美園・日高浩一編（2022）知的障害教育を拓く自立活動の指導-12の事例から学ぶ「個別の指導計画」の作成と指導の展開．ジアース教育新社.

第2部

I 今年度の研究について

1 はじめに～本校の指導で大切にしていること～

知的障害を伴う自閉症のある幼児児童に対して、本校の指導で大切にしていることが二つある。

一つ目は、「子供一人一人の言動の背景を考え、子供のことを理解しようとする事」である。そのために、「実態把握」を大切にしている。本校では、**図1**のように、フォーマルなアセスメントとインフォーマルなアセスメントから得られる情報を照らし合わせて子供の実態を捉えている。

フォーマルなアセスメントでは、PEP-3や新版K式発達検査などを行っており、検査を通して得られた情報を子供の理解や効果的な指導の手掛かりとして生かしている。インフォーマルなアセスメントは、三つの視点から子供の実態を捉えている。まず、日々の子供たちと関わりながら、「どのような遊びに興味があるのか」、「どのように体を動かして活動しているのか」、などと観点を定めて行う行動観察、次に、保護者との連絡帳でのやり取りや家庭訪問などでの聞き取りによって得た情報、最後に、病歴や薬の服用等の健康面に関わる医療からの情報である。こうした二つのアセスメントを通して得られた情報を整理・分析し、個別の指導計画の作成につなげている。

二つ目は、「個別の指導計画を丁寧に作成し、日々の実践につなげる事」である。本校では、前期・後期の二期制で個別の指導計画を作成、評価している。その中で、子供一人一人の自立活動についても検討を重ねている。実態把握を基に、子供の学習上・生活上の困難さを把握し、指導すべき課題、指導目標、具体的な指導内容、指導方法、指導の場を設定している。また、自立活動の指導を確実に進めていくために、「指導の場」、「指導する時間」、「指導する人」を明確にすること、定期的に評価し、それを基に指導計画を見直すことが重要である。本校では、学級ごとに日案に「誰が、いつ、どのような指導をするのか」を明記したり、放課後の振り返りの時間を活用して、その日の子供たちとの関わりから得られたことを情報共有したりするなど、各学級で工夫しながら、指導を積み重ねている(**図2**)。

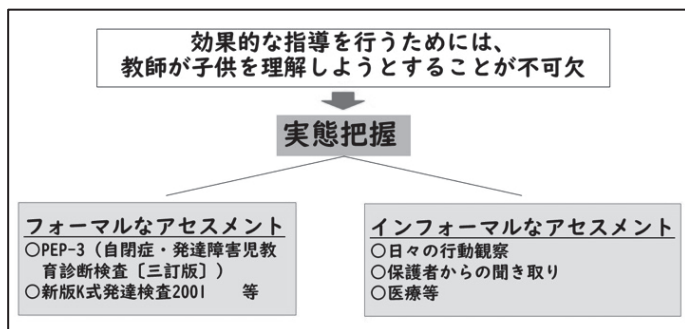


図1 本校の指導で大切にしていること①

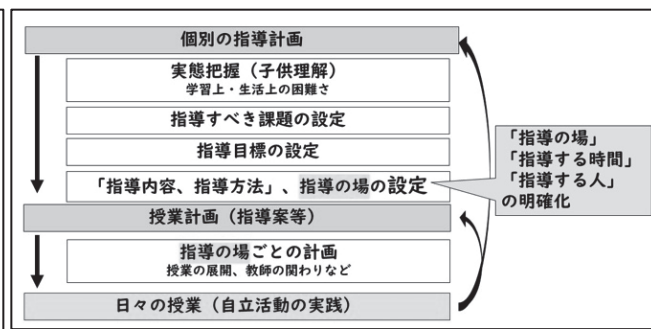


図2 本校の指導で大切にしていること②

2 研究テーマ設定の理由

今年度の研究テーマを設定するにあたり、次の二つのことを重視した。

一つ目は、「本校の特色を生かして、幼児期～児童期における自立活動の指導をより丁寧にやる」ということである。本校は、幼稚部と小学部を設置する学校であり、子供たちは、卒業後、外部の学校へ進学することになる。教科指導等は、各段階で目標、内容が系統的に設定されているが、自立活動の指導は、子供一人一人に合わせて目標や指導内容を設定し、どの段階でも行われるものである。本校は、幼稚部と小学部の子供たちが在籍する学校であるという特色を生かし、幼児期・児童期という低年齢の段階に、一人一人の課題に合わせた自立活動の指導を行うこと、また、教師と信頼関係を築

き、安定した人間関係の形成を図るという点において自立活動の指導が必要であると考えた。そこで、幼児期～児童期という生活及び学習の基盤を形成する時期にしっかりと発達の土台を作ることができるよう、より確実に自立活動の指導を進めていくことが重要であると考えた。

二つ目は、「自立活動は、心身の調和的な発達の基盤となる力を育てる」ということである。障害のある子供たちは、各教科等で育まれる資質・能力の育成につまずきがある。とりわけ、知的障害を伴う自閉症のある子供たちの多くは、人とのやり取りを通して、新しいことを学び、経験することに難しさがある。実際に、日々の授業を実践している中で、「どうして、この子は、授業に参加することが難しいのだろうか」、「どうして、この子は、同じことを繰り返して遊んでいるのだろうか」などと、教師が疑問に思い、その子の様子を分析・整理していくと、最終的には、自立活動の指導に関わることが背景要因となっている場合が多いと感じる。だからこそ、自立活動の指導を通して、各教科等で育まれる資質・能力の土台となる力を確実に育てていきたいと考えた。

これらの理由から、知的障害を伴う自閉症のある子供たちの指導の在り方を改めて見直し、充実を図りたいと考え、研究テーマを「知的障害を伴う自閉症のある幼児児童一人一人の課題を踏まえた自立活動の実践」とした。

3 研究の目的

研究の目的は以下の通りである。

- 知的障害を伴う自閉症のある幼児児童一人一人の課題を踏まえた自立活動の指導の在り方を明らかにする

4 研究の方法

まず、基礎研究として全教職員で、改めて、自立活動の指導の目標や指導内容、指導を進める上で押さえておくべき点などを学び合った。その上で、カード整理法で、子供たちの実態の整理から、課題を導き出すプロセスについて研究を行った。そのような研修を踏まえた上で、実践研究に取り組むこととした。実践研究では、幼稚部・小学部低学年・小学部高学年の中から選んだ対象事例を基に、事例研究を実施した。事例研究では、子供の指導すべき課題から導き出した目標に対して、どのような指導を行い、どのように変容したのか、しなかったのかをグループの教職員らと共有し、指導の効果や次の指導について考えた。それらの成果を実践研究協議会で発表し、実践研究集録にまとめることとした（図3）。

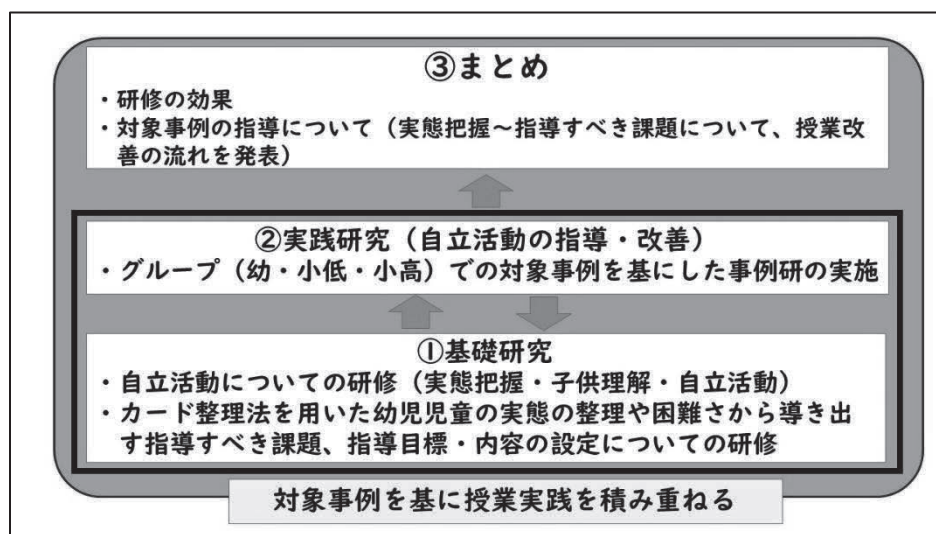


図3 研究の方法

今年度の研究日等の日程及び内容

実施日	研究日・校内研修会の内容
4/22	臨時研究日 「今年度の校内研究の進め方について」
4/29	校内研修会 「サービス・ハラスメントについて」
5/10	校内研修会 「実態把握について（個別の指導計画の作成に向けて）」
5/11	校内研修会 「子供理解について（アセスメントについて）」
5/12	校内研修会 「自立活動の指導について」
5/26	第1回 研究日 「今年度の研究の目的と、カード整理法について①」
6/16	第2回 研究日 「カード整理法について②」
7/19	第3回 研究日 「授業研究会 自立活動の授業づくりについて」 (グループ毎に実施)
7/26	臨時研究日 「カード整理法について～寄宿舎の事例～」
7/30	校内研修会 「学習指導案、事例のまとめ方について」
9/10	第4回 研究日（高学年）「授業研究会 自立活動の授業づくりについて」 外部講師招へい：青木高光主任研究員（国立特別支援教育総合研究所）
9/17	第4回 研究日（幼稚部）「授業研究会 自立活動の授業づくりについて」 外部講師招へい：久保山茂樹上席総括研究員（国立特別支援教育総合研究所）
9/29	第4回 研究日（低学年）「授業研究会 自立活動の授業づくりについて」 外部講師招へい：野呂文行教授（筑波大学）
11/4	第5回 研究日（低学年）「授業研究会 自立活動の授業づくりについて」 外部講師招へい：野呂文行教授（筑波大学）
11/10	第5回 研究日（高学年）「授業研究会 自立活動の授業づくりについて」 外部講師招へい：青木高光主任研究員（国立特別支援教育総合研究所）
11/12	第5回 研究日（幼稚部）「授業研究会 自立活動の授業づくりについて」 外部講師招へい：久保山茂樹上席総括研究員（国立特別支援教育総合研究所）
11/16	第6回 研究日 「自閉症教育実践研究協議会に向けた要旨説明会（自立活動の授業づくりについて）」
11/24	臨時研究日 「自閉症教育実践研究協議会に向けた要旨及び、機器操作の仕方についての説明会（授業・教材教具紹介について）」
12/3	自閉症教育実践研究協議会（オンライン開催）
12/9	第7回 研究日 「実践研究集録の作成に向けて①」
1/19	第8回 研究日 「実践研究集録の作成に向けて②」
3/22	第9回 研究日 「今年度の研究のまとめ、次年度の研究に向けて」



II 自立活動の研究について

1 自立活動の研修について

(1) 自立活動に関する理解を深める

今年度の研究を進めるにあたり、改めて教職員同士で学び合うため、「子供を理解しようとするための実態把握について（2回）」、「自立活動の指導について（1回）」の内容を中心に、主幹教諭と小学部主事よりを講師として研修を行い、共通理解をした。研修の内容は以下の通りである。

① 子供を理解しようとするための実態把握について

本校は、「アセスメント委員会」という組織があり、アセスメントに関する研修を進めたり、PEP-3（自閉症児・発達障害児教育診断検査三訂版）や新版K式発達検査などを教師同士で協力して実施したりして、子供たちの指導に生かすことができるように努めている。

研修では、まず、実態把握の方法について確認をした。P6の「本校の指導で大切にしていること」でも述べたように、本校は、フォーマルなアセスメントとインフォーマルなアセスメントから情報を得ており、それらの情報を整理し、子供の良さや課題を把握することで、効果的な指導へとつなげている。また、PEP-3の検査の特徴や構成などについても理解を深めた。そして、実態把握においては、発達検査の実施を通して検査の観点を学ぶことで、行動観察の観点を広げたり、深めたりすることができること、発達検査の結果と生活の様子を照らし合わせる事が大切であることを共通理解した。

② 自立活動の指導について

自立活動とは何か、幼稚園・小学部のそれぞれでの自立活動の位置付けはどのようになっているのかについて説明を行い、共通理解をした。特に、子供の困難さや指導すべき課題、指導目標、具体的な指導内容、指導方法は、一人一人異なるため、個別の指導計画の作成が指導の出発点となり、丁寧に検討を行うことが重要であることを確認した。また、本校の教育課程において、自立活動の指導の場をどのように分けて指導を行うのかが大切であるとした（表1）。

表1 自立活動の指導の場の整理

	幼稚園	小学部
時間における指導	○おべんきょうタイム 重点を置く指導（個別学習）	○国語・算数・自立活動 （個別指導の時間）
各教科等を合わせて行う指導	○生活に関連した遊び	○いきいきタイム（生活単元学習） ○日常生活の指導
教育活動全体を通じて行う指導	○あらゆる場面、機会を捉えて指導	

(2) カード整理法を用いて、課題の整理に取り組む

カード整理法は、子供の困難さの背景や課題を検討するための方法の一つとして、取り組んだ。実践研究の事例に関わる対象児の実態を全員で把握すること、また、教職員の経験年齢や専門性などにとらわれることなく、それぞれの見方や考え方で意見を交わし、多面的な視点で子供の実態を捉えることができるようにすることを目的として行った（写真1）。

具体的な方法は、まず、事例児の映像を見たり、日頃の様子を担当から聞き取ったりするなどして、気になったことを付箋紙に書き出した。次に、それらを一人ずつ発表し、他のカードと共通していそうなものや似ていそうなものを集め、まとまりを作り見出しを付けた。そして、まとまりごとに相互に関係がある情報なのか、因果関係があるのかなどを矢印で表し、関係性を考えた。こう

した検討を踏まえて、困難さの背景や課題を整理した（図4・5）。

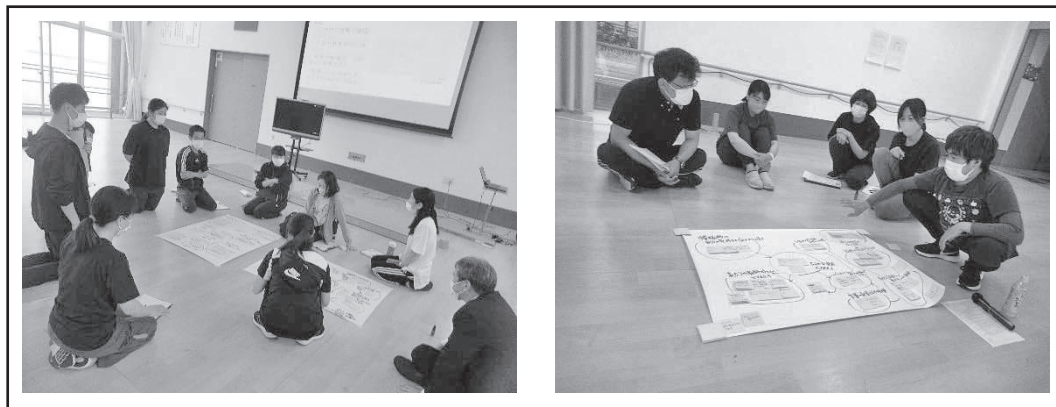


写真1 研修の様子

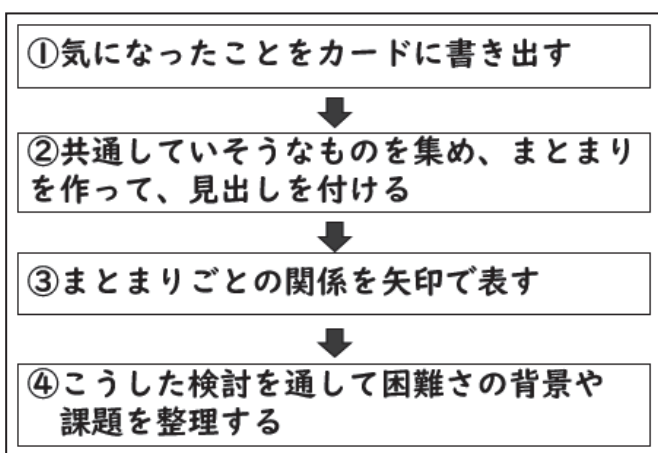


図4 カード整理法の方法

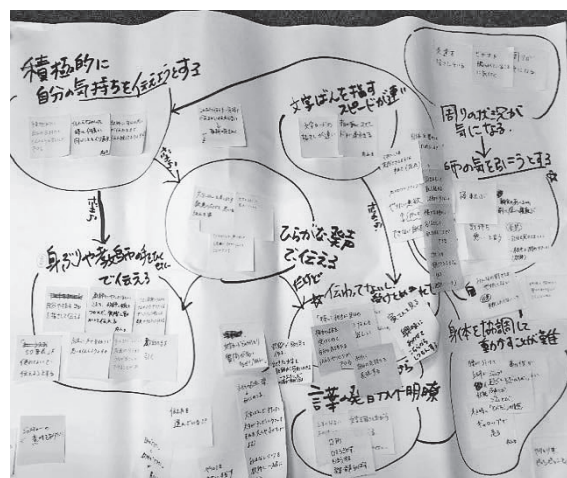


図5 課題を整理した図

『楽しい』と感じながら、身近な教師と関係を築くための関わり
 ～A児が楽しいときも辛いときも寄り添い、一緒に成長するために～

幼稚部 ひよこ組 教諭 大門志帆 上野哲弥

I はじめに

本学級には年少（3歳児）の男児4名が在籍している。本学級の幼児らは入学前、それぞれ、市の療育センターへ保護者と一緒に通っており、保護者と離れて過ごした経験はほとんどない。教師と言葉でやり取りをする幼児や具体物を見たり手渡したりすることでやり取りをする幼児など実態は様々である。また、体を動かすことが好きな幼児や、砂遊びが好きな幼児、教師と身体接触を伴う遊びが好きな幼児など興味・関心も様々である。ただ、全員が初めて保護者と離れて過ごし、本校で初めての集団生活・学校生活を送る幼児らである。そのため、今回の実践研究では、入学してからの実態把握の進め方や、幼児が教師と関係を築いたり、気持ちを表現したりするための指導を、対象児A児を例に明らかにしていきたいと考える。

II 学校生活を迎えるに当たって

1 入学前の様子について

A児は入学前、市の療育センターへ週1回通っており、一度の活動時間は1時間半程度で、保護者と一緒に活動を行っていた。そのため、保護者と離れて過ごした経験はほとんどない。療育センターでは、通う前は一人で遊ぶことが多かったが、少しずつ人の近くで過ごせるようになってきた。また、人とコミュニケーションをとる様子は見られないが、人が側にいることは受け入れることができるようになった。活動は、サーキット運動等、体を動かす活動が好きで、それぞれの活動に部分的に参加していた。また、お気に入りの絵本やおもちゃを右手親指で触りながら遊ぶ様子が見られた。

2 入学後の生活作りについて

学級全体での生活作りとしては、以下のことを心掛けた。一つ目は、好きなおもちゃや場所を見付けられるように環境を設定したり、好きな人を見付けられるように教師が関わったりするようにした。二つ目に、生活する環境や活動する場所が分かりやすいように、教室をそれぞれのエリアで区切って活動場所を設けた（図1）。三つ目に、幼児が学校生活に慣れたり、見通しをもったりすることができるように、毎日、同じ流れで活動に取り組めるような日課作りをした（表1）。四つ目は、それぞれ好きな遊びを満足できるまで取り組めるように、幼児の遊び方や遊ぶ時間に合わせて関わるようにした。最後に、活動をまとめ



図1 教室環境

表1 1学期の日課（例）

	4月	5・6月	7月
9:00～	登校・朝の遊び（自由遊び）		
10:00～	自由遊び	設定遊び （15分～30分程度）	朝の集まり 設定遊び
11:00～		自由遊び	自由遊び
12:00～	給食		
13:00～13:20	帰りの集まり・下校		

りとして捉えられるように、活動の始めと終わりを明確にすることを心掛けた。具体物や写真カードを提示しながら誘い掛ける、活動の終わりには、活動で使用した物を片付けてから終える、毎回の活動の終わりに「おしまいの歌」を歌ってから終える、活動ごとに場所を移動するなどの関わりを行うようにした。

A児との関わりにおいて心掛けたことは、二つある。一つ目は、A児からの要求にすぐに応じることである。要求の機会が限られていたため、すぐに要求を叶えられるように応じた。二つ目は、体力や生活リズムに合わせて、活動内容や活動時間を調整することである。特に体力に関しては、学校にいる間に眠ってしまうことも多かったため、本人の体力に合わせて活動内容や活動時間を調整した。

Ⅲ A児の実態（年少組4・5月時点）

1 個別の指導計画から

本児は走る、跳ぶなど体をたくさん動かす遊びや、滑り台や巧技台などの遊具を使った遊び、機関車トーマスの絵本や歌絵本などが好きで、繰り返し遊ぶことができる。また、くすぐり遊び等、身体接触を伴う遊びでは、笑顔で受け入れることや、保護者等の身近な大人の隣に座り遊ぶこともある。一方で、教師からの呼び掛けや働き掛けに対して視線を向けたり、近付いたりすることはなく、教師からの関わりに気付く様子はほぼない。気持ちの表出に関しては、楽しいときや嫌なときに「あー。」や「うー。」などの発声があり、行きたい場所や欲しい物があるときには、教師の手を引いて要求を伝える。ただ、楽しい気持ちを表現したり、要求を伝えたりする場面や手段は限定的である。要求を伝える際に、教師と視線を合わせることは、ほとんどない。また、思い通りにいかないときや嫌なことがあるときには、泣いて顎を教師の肩や床などに押し付けたり、物や人をかんだりして気持ちを伝えることがある。泣いているときには、自分から教師に近付いたり、視線を合わせたりするが、それ以外の場面では、ほぼ視線が合わない。

2 PEP-3の結果から

入学時（4月初め）に行ったPEP3では、コミュニケーション領域よりも運動領域が得意という結果であった。運動領域の中でも特に粗大運動が得意で、階段の上り下りやトランポリンを繰り返し取り組んだり、両足でジャンプしたりすることができた。微細運動では、モールに通したビーズを、両手を協応させて抜くことができた。他には、繰り返し遊んだり、要求して遊んだりしているが、表情の変化が少ないことや、やってほしいことがあるときには、視線を合わせたりするなどの様子が挙げられた。また、要求を伝える際には、検査者の手を引いて伝えていた。一方で、理解言語としては、言葉掛けや身振り、指差しのうち、どの指示も理解することができなかった。これらを分析した結果、人間関係の形成として、「一緒にやりたい」、「こうやってほしい」と思える大人との関係づくりをすること、整理統合・自立性として、「～がやりたい」と思う生活づくりをすること、一つ一つの活動をまとまりとして捉える力を育てることなどに取り組むことが有効であると推測された。

3 カード整理法から

6月～7月に幼稚部職員らと行ったカード整理法では、外に出たいとき等に教師の手を引いて要求を伝えたり、思い通りにいかないときに声を出す、物を投げるなどの行動をしたりする様子があることなどについて共通理解した。その中で、教師からの働き掛けに気付きにくいことや、要求を出す場面が限定的であること、気持ちを伝える手段が少ないことが指導課題として挙げられた。

IV 自立活動の指導について

1 中心となる課題と指導のねらい

大きく二つの実態から、中心となる課題と自立活動の指導のねらいを考えた。

(1) 働き掛けている教師や教師が提示している物に視線を向ける等に気付く様子がほぼない、という実態から、以下の中心となる課題が挙げられた。

中心となる課題：身近な人からの関わりや身近な人が提示する物に気付いたり応じたりする。

指導のねらい：身近な教師（学級担任）からの働き掛けに気付き、視線を向けたり自分から近付いたりして関わる。（人間関係の形成（1）他者とのかかわりの基礎に関すること）

(2) 「楽しい」、「～したい」など気持ちを表現したり伝えたりすることがあまりない、という実態からは、以下の課題が挙げられた。

中心となる課題：表情や発声、体の動きで、「楽しい」、「～したい」という気持ちを表現する。

指導のねらい：身近な教師（学級担任）と一緒に様々な活動に取り組む中で、表情や体の動きで「楽しい」気持ちや「～したい」という要求を表現する。（コミュニケーション（1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること）

2 指導について

(1) 学級担任との関わりに関して

学級担任と関わる上での特徴的な様子として二つのことが挙げられる。一つ目は、泣いているときには学級担任と視線が合うが、その他の場面では合わないということである。二つ目は、学級担任からの働き掛けにほぼ気付かないということである。これらの様子に関して、考えられる要因を以下のように捉えた。まずは、教師との関係がまだ築かれていないということである。初めての学校生活で入学したばかりであるため、教師と信頼関係を築いたり、教師を「安心できる存在」と感じたりできていないと考えた。同時に、学級担任の存在を意識していないということも考えられた。そして、A児自身、学級担任と遊んで、「楽しい」と感じる経験がまだ少ないのではないかと考えた。

これらのことから、指導のねらいを、「身近な教師（学級担任）からの働き掛けに気付き、視線を向けたり自分から近付いたりして関わる」とした。指導する場は、遊び（自由遊び、設定遊び）、日常生活、集まりの会（朝・帰り）、重点を置く指導（個別活動）など学校生活全般とした。具体的な指導内容は、教師からの働き掛

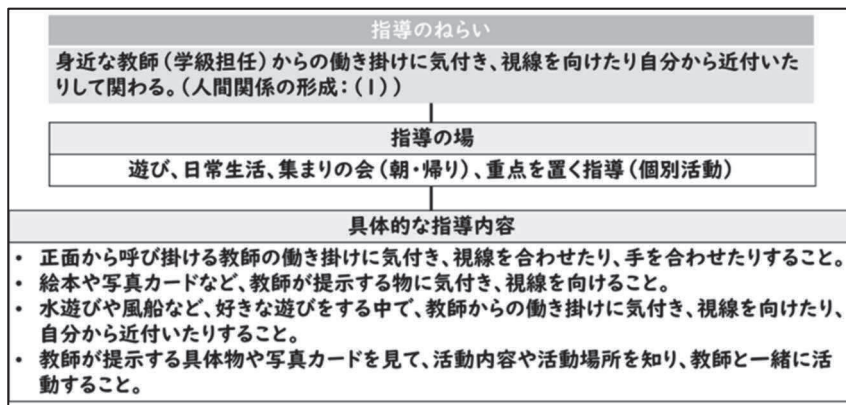


図2 指導方針①

けに気付き、視線を合わせたり、好きな遊びをする中で教師に自分から近付いたりすることなどを挙げた（図2）。指導の手立てとしては、A児の正面から言葉を掛けたり教師がA児の視線の位置で関わったりすることや、A児の目の前に具体物や写真カードを提示しながら働き掛けること、A児が視線を向けたり、自分から教師に近付いたりした際には、一緒に遊ぶことなどを考え、取り組んだ。

学級担任がA児と一緒に遊んだり、A児の好きな遊びに取り組んだりすることで、「この先生と遊ぶことが楽しい！」と感じたり、学級担任が「安心できる存在」になったりすることにつながようと考えた。また、A児の視線に合わせて学級担任が働き掛けることで、「身近な教師」の存在に気付き、学級担任を「ぼくのせんせい」と意識できるようにすることで、A児との関係を構築したいと考えた。

(2) 気持ちの表出に関して

気持ちの表出に関する特徴的な様子としては、二つのことが挙げられた。一つ目は、行きたい場所や欲しい物（歯ブラシ等）があるときには、教師の手を引いて要求を伝えたり、泣いているときには視線を合わせて抱っこを求めたりするが、その他の場面での要求や視線を合わせる様子がほぼ見られないことである。二つ目は、「楽しい」、「うれしい」など快を表す表情や発声の変化が少ないということである。これらの様子に関して考えられる要因としては、三つ考えられた。一つ目は、A児自身、要求したいこと自体があまりない。二つ目は、A児が、人との関わりの中で、「楽しい」と感じたり、「これがしたい」と思ったりすることが少ない。三つ目に、A児は、まだ分かることが少ないと考えた。

これらのことから、指導のねらいを「身近な教師（学級担任）と一緒に様々な活動に取り組む中で、表情や体の動きで『楽しい』気持ちや『～したい』という要求を表現する」とした。指導する場は、学級担任との関わりと同様、学校生活全般で取り組むことにした。具体的な指導内容として、A児が好きな遊びの中で、笑顔で声を出し

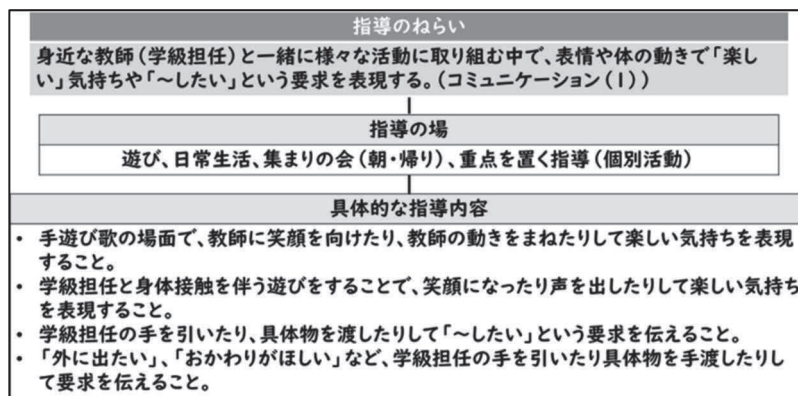


図3 指導方針②

たり、教師のまねをしたりして楽しい気持ちを表現することや、学級担任の手を引いたり、具体物を手渡したりして「～したい」という要求を伝えることなどを挙げた（図3）。指導の手立てとして、A児の表情や発声、動きに合わせて言葉を掛けることや、A児が好きな水遊びや身体接触遊びの際に、A児が要求できる場面を意図的に増やすこと、A児からの要求にはできる限りすぐに応じられるように学級担任で共通確認をし、体制を整えて関わること、具体物や写真カードを提示しながら誘い掛けることなどを考え、取り組んだ。

これらの指導を通して、A児自身が、要求しようと思うことが増えたり、担任のことを「気持ちを分かってくれる存在」であり、「この先生に伝えよう、伝えたい」と感じたりするのではないかと考えた。また、具体物や写真カードを提示することで活動場所や内容を理解したり、気持ちを伝える手段につながったりするのではないかと考え、実践した。

V 指導の経過とA児の変容

1 4・5月の指導の実際

この時期の幼児の様子としては、遊びでは、絵本読み等、好きな遊びに一人で取り組むことが多く、教師が隣で一緒に絵本を読んだり、遊びに誘い掛けたりしても教師を見る等気付く様子がほぼなかった（写真1・2）。また、遊びや生活の中で下を向いて過ごしていることが多く、ほとんど視線は合わなかった。



写真1



写真2

要求の内容としては、「外に出たい」、「歯ブラシやおやつが欲しい」など、限定的であった。また、要求を伝える手段としても、教師の手を引いて伝えたいことがある場所に誘導する（以下、クレーン）のみであった。要求を伝える相手は、「この先生がいい」というわけではなく、近くにいる教師なら誰でもよ

<自立活動 幼稚部ひよこ組>

く、近くにいる教師に伝えていた。

気持ちの表出では、思い通りにいかないときや嫌なことがあった際、泣きながら大人の肩や床などに顎を押し付ける様子が見られた。遊んでいるときにもほとんど笑顔が見られなかった。各時期の指導として考えたことを表2に示す。

2 1学期末（7月中旬）の指導の実際

この時期には、男性教師よりも女性教師の方に近付く様子が見られ、「男性」と「女性」を区別するようになった。また、遊びの内容では、教師と手をつないで走ったり、ジャンプしたりするなど教師と一緒に遊ぶことが始まった（写真3・4）。他に



写真3



写真4

も、手遊び歌で教師のまねをしたり、笑顔を見せたりすることも見られるようになった。帰りの集まりで名前を呼ぶ際に、教師と視線を合わせながら手を合わせたり、学校生活の中で名前を呼び掛けられると、声でする方を振り向いたりするようになった。

要求の内容としては、4・5月の内容の他にも、教師と一緒に「手をつないで走りたい」、「抱っこしてほしい」など、遊びに対する要求も出てきた。さらに、要求を伝える際、クレーンだけでなく、両手を伸ばしたり、教師と手をつないだりするなど身振りでも伝えるようになってきた。



写真5

気持ちの表出では、遊びの中で教師と視線を合わせて笑顔になったり、楽しいときにも声を出したりするようになった。また、思い通りにいかないときや嫌なことがあったときには、泣きながら女性教師に抱っこを求めることが増えた（写真5）。

3 9月中旬の指導の実際

この時期は、男性教師からの関わりを避け、女性教師に自分から近付くことが増えた。家庭でも同じ様子が見られ、父親よりも母親に近付くことが多かった。ただ、女性がいないければ、男性からの関わりを受け入れて一緒に遊んだり、要求を伝えたりしていた。



写真6

遊びの場面では、教師と物を介する遊びが始まった。例えば、絵本読みで、教師の指を取ってキャラクターを指さしたり（写真6）、粘土を

使って教師に手渡したり受け取ったりして遊んだりする遊びである。また、好きな遊びや歌が少しずつ増え、遊びの中で笑顔になったり、声を出して「楽しい」気持ちを表現したりすることも多くなった。

要求としては、要求方法がより分かりやすい物になってきた。例えば、外に行きたいときに扉の取っ手や鍵までクレーンしたり、好きな曲を流してほしいときにCDプレイヤーのボタンまでクレーンしたりしていた。



写真7

気持ちの表出では、感情（笑う、怒る、泣くなど）が豊かになり、「楽しい」ときや「うれしい」ときの発声も増えた。一方で、嫌なことがあったときや思い通りにいかないとき（写真7）には、人や物をかむことが増えた。

この時期には、教育実習生の受け入れや運動会練習など、いつもとは異なる環境や活動の流れが多く、本人にとって大きな負担になっていた。

4 11月初めの指導の実際

この時期には、担任A（女性教師）の存在を探したり、担任Aの場所を確認したりするなど、担任A

との関係が築かれた。他学級の友達や教師がたくさんいる環境で、担任Aの存在
たり、泣いているときに、担任Aの膝の上に座ったりする（写
真8）などの様子が見られた。

を探して近付い

遊びの場面では、色々な物を介して遊ぶことが増えた（写真
9）。例えば、積み木やブロックなど手指を使い遊ぶおもちゃ
や、バランスボールやフープなど全身を動かして遊ぶ器具な
どである。



写真8



写真9

要求としては、身振りやクレーンで伝えるだけでなく、好きな給食のメニュー
などで、写真カードを選び、伝えられるようになってきた（写真10）。また、気持
情がとても豊かになり、発声の種類も増えた。例えば、帰りの集まりのとき
に全体指導をしている担任B（男性教師）をからかうような仕草（笑顔
で顔をそむける、両手で顔を隠すなど）や表情で見ている。また、「トイレ
に行きたくない」等、嫌なことがあるときに、息遣いが荒くなったり、怒
るような声を出したりするなど、表出も豊かになった。

や遊びたい遊具
ちの表出で、表



写真10

表2 指導について

4・5月	<ul style="list-style-type: none"> 水遊びや身体接触遊びなど、本児が好きな遊びに教師と一緒に取り組む。 特定の教師との関係を築けるように、担任Aができるだけ関わる。 A児の視線の位置で関わる。 要求にはすぐに応じる。その際には、具体物を提示したり、言葉で代弁したりする。
1学期末	<ul style="list-style-type: none"> 好きな遊び（体を動かす遊び、身体接触を伴う遊び、水遊び、トランポリンなど）で、一緒に遊ぶ。 絵本を読んでいるときには、隣で一緒に触れたり、読んだりする。 引き続き、A児からの要求にはすぐに応じる。
9月中旬	<ul style="list-style-type: none"> 本児が「いや」と表現しているときには気持ちに寄り添い、「いやだ」と感じることをできるだけ減らす。（「いやだ」と感じていることをやめ、無理に行わない、落ち着ける場所に移動するなど） 一度何かをかむと、その後、人や物をかむことが減ったため、本児が好きな素材でかんでもよいおもちゃを用意し、泣いたり怒ったりしているときに手渡した。 安心して活動に参加できるように担任Aの膝の上で参加したり、好きなおもちゃや絵本を持って参加したりする。 男性との関わりに関して、帰りの集まりなどで担任Aの膝に座って参加し、担任Bと関わる時間は設けた。

5 A児の変容のまとめ

上記の変容に関わる人、遊び、要求内容と方法、感情表出の四つの観点でまとめたものを図4に示す。

	<4・5月>	<1学期末>	<9月中旬>	<11月初め>
関わる人	両親とそれ以外の大人を区別。	男性と女性の教師を区別。	男性からの関わりを避けることが多い。 担任Aを意識？	担任Aに要求したり、担任Aの存在を確認したりする。
遊び	一人で遊ぶ。 （好きなキャラクターの絵本等）	教師との遊びが始まる。 （抱っこや手をつないでジャンプなど）	教師と一緒に物を介して遊ぶ。 （絵本、粘土、風船など）	教師と物を介する遊びが増えた。 （積み木、型はめ、ボール、フープなど） 好きな絵本や歌が増えた。
要求	クレーン。 外に出たい、歯ブラシが欲しい。	クレーン、身振り。 教師との遊びへも出てきた。	クレーン、身振り。 絵本読み、身体接触遊びなど	クレーン、身振り、写真カード。 給食、おやつ、絵本、身体接触など
感情表出	表情の変化はあまりない。	笑顔が見られるようになってきた。	嫌なときに人や物をかむことが多い。	表情が豊か（からかう表情）、 発声（楽しいとき、嫌なとき）も増えた。
			 	 

図4 A児の変容

<自立活動 幼稚部ひよこ組>

4・5月時点では、「この先生がいい!」という特定の教師はいなかったが、担任Aと信頼関係を築いたことで、「この先生といると安心する」と感じたり、担任Aの存在を確認してから遊んだりするようになった。また、遊びに関しても、一人で自分の好きな遊びをすることが多かったが、遊びの幅が広がり、教師と物を介して遊ぶことができるようになった。遊びの中で、教師の顔をのぞき込んだり、教師と視線を合わせたりすることも増えた。気持ちの表出に関しては、「楽しい」ときに笑顔で声を出す、「いや」なときに息を荒くするなど、表情や表現も豊かになった。また、要求の内容が増え、伝え方もより具体的になってきた。

VI 指導の成果

以上のA児の変容から以下のことが指導の成果、A児の成長として挙げられる。教師との関わりの面では、担任Aが「安心できる存在(ぼくのせんせい)」として、A児との関係を築くことができた。また、A児の成長としては、学級担任と関係性を築けたことで、担任以外の教師からの関わりを受け入れ、一緒に遊ぶことが増えた。次に、気持ちの表出に関しては、表情や発声が増えたことで、「楽しい」、「～がしたい」、「いやだ」という気持ちが分かりやすくなり、受け取りやすくなった。また、A児の成長としては、写真カードで要求を表現する場面が出てきたことが挙げられる。

VII 指導の考察

1 効果的だったと考えられる指導

A児の変容、指導の成果から、身近な教師との関わりと気持ちの表出に分け、効果的だったと考えられる事柄を整理する。身近な教師との関わりについて効果的と感じた指導は次の三点であった。第一に、好きな遊びを学級担任と一緒にいたり、物を介したやり取りのできる遊びを設定したりすることである。水遊びや運動遊びなど、A児の好きな遊びと一緒にすることで、教師と一緒に遊ぶことが「楽しい」と感じたり、教師と一緒に遊ぶことを受け入れたりするようになってきた。また、粘土や積み木を使った遊びで教師が粘土を丸めたり積み木を積んだりするなどA児と一緒に遊ぶことで、自分から教師に関わるが増え、さらに、担任Aを「安心できる存在」として関係を築くことができた。第二に、A児の好きな歌や動きを取り入れた遊びに誘って一緒に遊ぶことである。A児の好きな手遊び歌で遊んだり、走る、跳ぶなどA児が好きな動きを取り入れた遊びをしたりしたことで、学級担任や担任以外の教師からの誘い掛けを受け入れたり、笑顔で遊んだりすることが増えた。また、自分から教師の手を引いたり、近付いたりして教師を遊びに誘うことも増えてきた。第三に、A児の視線に合わせて関わることである。意図的にA児の視界に入り、関わることで、一緒に遊ぶ学級担任の顔を見たり、学級担任が提示する物に注目したりするようになってきた。また、学校生活の中で、視線も上がり、担任以外の教員の顔を確認したり、教師が提示する物や、教師や友達が遊ぶ様子を見たりすることが増えた。

気持ちの表出において効果的と感じた指導は次の2点である。第一に、A児が笑顔のときに笑顔で言葉掛けをしたり、泣いているときには気持ちを代弁したりすることである。遊んでいるときには、笑顔で声を出し、「楽しい」気持ちを表現したり、嫌なときや思い通りにいかないときに、息遣いを荒くしたり発声したりするなど、表情が豊かになった。また、発声の種類も増え、楽しいときと嫌なときに色々な発声をするようになった。第二に、要求をすぐに受け入れ、その際、具体物や写真カードを見せながら言葉掛けをすることである。A児自身、写真カードや具体物で、活動場所や活動内容が分かる等、分かることが増えた。また、A児が教師に要求を伝える際、欲しい物の場所やドアノブまでクレーンしたり、写真カードや具体物を選んで手渡したりするなど手段や要求内容が増え、より分かりやすくなった。

2 指導する上で難しかったこと

次に指導する上で難しかった点としては、以下の四点である。一つ目は、泣いたり怒ったりしているときに原因が分からないことである。その際には、考えられる原因や様子を担任間で共有し、保護者にも家庭での様子を聞きながら関わるようにした。二つ目は、教育実習生の受け入れや運動会など普段と異なる環境や活動に対してA児がストレスを感じていたことである。新しい活動や得意ではない活動のときには、できるだけ負荷がかかりすぎないように、担任Aと一緒に活動に参加したり、好きな絵本やおもちゃを持って参加したりするなど、A児にとって「安心できる環境」を整えるように心掛けた。三つ目に、身近な人（担任Bや父親など）でも男性からの関わりを受け入れない時期があったことである。これは一時的なものであったが、その間担任Bは、A児に対する直接的な関りを控える一方で、担任AがA児の側にいて一緒に担任Bに挨拶するなど、関わる場面を設けるようにした。四つ目は、「嫌なこと」を伝える表現の一つとして相手をかんでいたことである。このことへの対応としては、ひとまずは、できるだけA児が「いやだ」と感じることを少なくして関わるようにした。体調不良等、取り除けないことが原因のときには、担任Aと落ち着く場所に移動したり、かめるおもちゃを渡したりした。

VIII 今後の展望

A児の現状として、学級担任と愛着関係を築けたことで教師と一緒に遊ぶことが増えたが、興味・関心の幅が狭く、関わりを受け入れられる人（友達や学級担任以外の教師）もまだ少ない。また、気持ちの表出において、「～したい」という気持ちを身振りや写真カードで伝える場面は限定的である。そして、「～がいやだ」という気持ちを息遣いや発声で伝えることも増えたが、物をかんだり相手をつねろうとしたりして伝える様子も見られる。

以上のことを踏まえ、今後は、次の二つのことに取り組む必要があると考えている。一つ目は、A児が取り組める活動や関わりを受け入れることができる人を増やすことである。具体的には、愛着関係を築いた学級担任と好きな活動に取り組んだり、教師からの働き掛けを受け入れたりする中でA児の興味・関心を広げていきたい。また、そのような活動の中で、友達存在に気付くよう働き掛けたり、他学級の教師と関わる機会を設けたりしていきたい。

二つ目は、「～したい」や「～がいやだ」という気持ちを写真カードや発声、身振りで相手に伝えることができるようにすることである。具体的には、学級担任の関わりや遊びの中で、教師がA児と視線を合わせたり笑顔を向けたりすることを通して、「先生と遊びたい」や「楽しい」という気持ちをさらに育みたい。併せて、学校生活全般を通して、好きなおもちゃや場所、給食などA児が「～したい」と思うことを写真カードにしておき、場面に応じてカードをA児に示して確認させ、徐々にA児が写真カードを指差ししたり、選んだりできるようにしていきたい。また、「～がいやだ」という気持ちの表出についても、その場を離れたり、息遣いで周囲に伝えたりするなどA児なりの新たな表現方法が身に着くよう指導していきたい。

「教師とのやり取りを通して、意欲的に活動へ向かう取組」

小学部 2年1組 教諭 遠藤佑一 飯島杏那 柿本将太

I はじめに

本事例の対象児（以下C児）は、人とのやり取りが好きで、様々なことに興味を示す一方で、気になることがあると、やるべきことが手につかなくなり、活動に継続的に取り組むことが難しかったり、周りからの働き掛けを受け入れることが難しくなったりすることがある。

そこで、本事例ではC児の難しさの要因に着目し、それらを明らかにすることで、C児が様々な学習場面において継続的、意欲的に活動へ向かうための指導方法について考察したい。

II C児の実態（4月時点）

C児の認知・基礎的な学習面は平仮名单語を読んだり、五つ程度の具体物を数えたりできるなど、学習指導要領では国語、算数共に2段階である。次に、着替えについては手助けがなくても自分で衣服の着脱ができる。人との関わりについては、いろいろな人に積極的に話し掛ける一方で、自分が思ったことと違う返答があったときには、聞き流して同じことを言うか、まったく別の話をすぐに始めるなど、一方的な関わりになることがある。また、教師や友達との言葉でのやり取りが好きで「〇〇が楽しかった。またやりたい。」や、ハンバーグを食べたときに「肉汁がじゅわ〜って出ておいしい。」と言うなど、いろいろな表現で思いを伝えることができる。運動面では、つま先立ちで歩くことがあり、不器用さはあるが、簡単な動作の模倣はできる。適応行動としては、周りの人や物が気になり、夢中になると、そのときやるべきことを忘れてしまうこと、初めての状況に不安があると、「おしまい。」と言ってやろうとしないこと、気持ちが盛り上がると、教師や友達に強く抱き着いたり、たたいたりすることが挙げられる。昨年度の8月に行った PEP-3の結果においても、「目に入った検査器具に気持ちが移りやすいこと」、「検査器具がぶつかる音に笑いが抑えられず検査が中断されたこと」、「コミュニケーションの意欲は高いが、指示に応じることが難しかったり、自分が気になる質問を繰り返し尋ねたりしたこと」などが報告されており、注意の持続や、指示への応答性の難しさがC児の特徴として挙げられた。

III 自立活動の指導方針

1 昨年度の自立活動の指導及び、育てたい力としての中心課題

昨年度の自立活動の目標は、①教師と一緒に動作課題に取り組み、安定した姿勢を獲得したり、体を使った活動に意欲的に取り組んだりする、②身近な教師と様々な活動に対して「できた」や「分かった」といった達成感を得たり、一緒に終わりを確認したりする、の2点であった。これらの指導を経て、「自分が知りたいこと、気になることを身近な大人に伝える力」、「褒められたことや、できたことに達成感を感じ、新しいことに挑戦しようとする気持ち」が芽生えていた。一方で難しい部分としては「興味・関心が高い活動が少ないことや、苦手なことなどに取り組むときは、注意がそれやすい」、「一つのことを最後まで取り組むことが難しい」ということがあった。

これらの実態を踏まえ、C児が「できた」、「もっとやりたい」と強く思える事柄を増やしていくことと共に、継続的に活動へ参加していく力を育てていきたいと考え、C児の中心課題を『『できた』、『もっとやりたい』と感ずる経験を重ね、意欲的、継続的に活動に取り組める力を育てる』こととした。

6, 7月には校内にて学級担任以外の教師と共にC児の実態や指導課題、指導方針についてカード整

理法で検討を行った。その結果、指導課題と実態との関連が整理され、指導目標の妥当性が確認された。

2 今年度の自立活動の目標

上述した育てたい力としての中心課題である「『できた』、『もっとやりたい』と感じる経験を重ね、意欲的、継続的に活動に取り組める力を育てる」ことに関する実態として、C児は継続的に取り組むことが難しい児童であるため、継続的な取組の結果として、達成感が得られる経験が少ないのではないかと考えた。関連する自立活動の項目としては、「人間関係の形成（3）自己の理解と行動の調整に関すること」、「環境の把握（5）認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」、「コミュニケーション（1）コミュニケーションの基礎的能力に関すること」が挙げられた。そこで、自立活動の課題を「教師とのやり取りを通して、進んで取り組む活動を増やす」とし、教師とのやり取りの中でC児の力が十分に発揮できるように支援しつつ、意欲的、継続的に活動に取り組めたことが「うれしい」と感じられる経験を重ねられるようにしていきたいと考えた。

3 指導の場・具体的な指導内容、指導方法

具体的な指導内容、指導の場、指導方法については図1に示した。

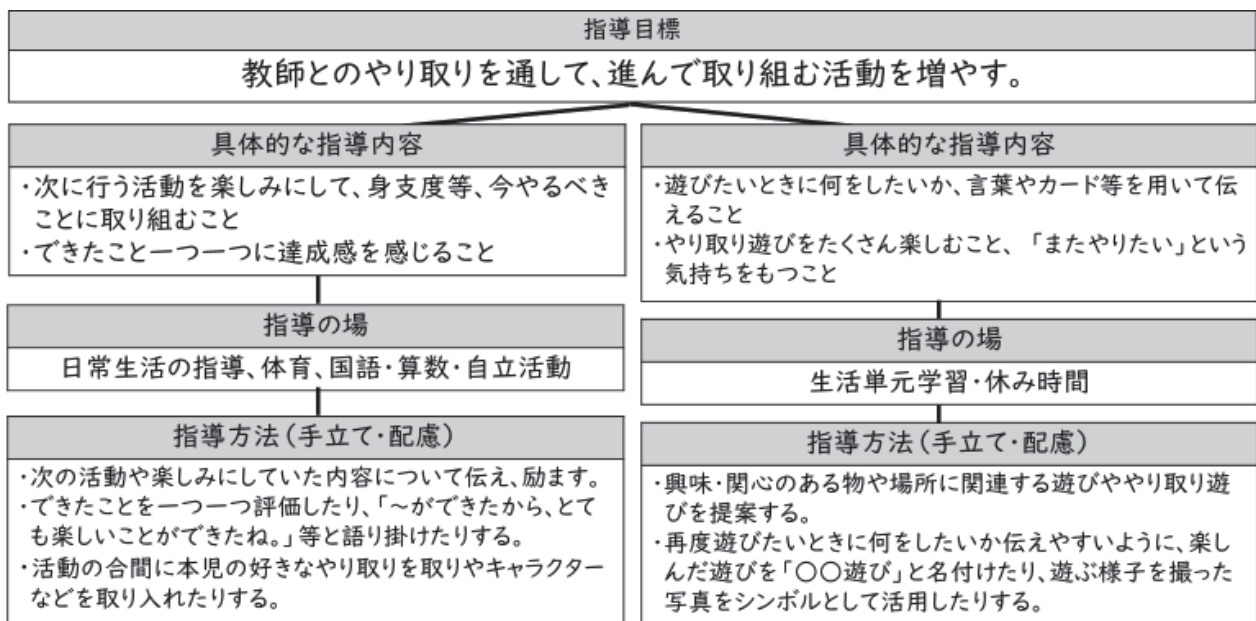


図1 自立活動の目標、具体的な指導内容、指導の場、指導方法

IV C児の困難さに対する効果的な指導内容を考えるに当たって

1 朝の身支度における分析

具体的な指導について考えるに当たり、C児が学習上又は生活上の難しさが顕著に表れていた身支度場面を分析し、C児の難しい部分が現れる要因の仮説を立て、効果的な指導について検討した。分析の方法としては、ある一日の身支度場面をビデオで撮影し、①難しい部分を引き起こすきっかけとなっていることがないか、②身支度が滞っている間、具体的にどのようなことを行っているのか、③身支度への取組自体に課題はないか、④身支度を行っているとき、身支度以外の行動をしているときにC児へどのようなフィードバックが起きているのかという視点で観察をした。その結果、C児の難しい部分が出る要因として、「C児が気になること（衣服やハンカチのタグ、コンセント、窓に映る姿、友達の声など）が身の回りにたくさんある」、「身支度の流れが多く、今何をやるべきなのかが分からなくなる」、「身支度をするよりも、近くの教師や友達と話したほうが楽しい」、「身支度を終えたことに対するポジティブなフィードバックが少ない」の四点が仮説として立てられた。

2 朝の身支度への指導の実際

身支度の様子から考えられた各仮説について、実際の指導場面でどのような取組ができるのか、以下の表1に示した。

表1 身支度での難しい部分が現れる要因（仮説）と実際の指導場面で取り組める工夫

難しい部分が現れる要因（仮説）	実際場面で取り組むことができる工夫
・C児が気になること（衣服やハンカチのタグ、コンセント、鏡に映る姿、友達の声など）が身の回りにたくさんある。	・実際の指導場面において、全ての気になることを取り除くことは難しい。
・身支度の流れが多く、今何をやるべきなのかが分からなくなる。	・流れを工程ごとに分割し、各工程のイラストが記された表で今何をすべきかが確認できるようにする。各工程の始まりと終わりを明確にする。
・身支度をするよりも、近くの教師や友達と話したほうが楽しい。	・身支度の合間に教師とやり取りする機会を作る。
・身支度を終えたことに対するポジティブなフィードバックが少ない。	・身支度が早く終わられるような支援をすることで、褒められる機会を作る。身支度後の活動への価値を高める。

表1に示した実際の指導場面で取り組める工夫を踏まえ、具体的な取組は以下の通りである。

- ・身支度の流れを10工程（①「(かばんを) おろす」、②「(かばんから荷物を) だす」、③「(上履きを) ぬぐ」、④「(上着を) ぬぐ」、⑤「(体操服の上着を) きる」、⑥「(ズボンを) ぬぐ」、⑦「(体操服のズボンを) はく」、⑧「(上履きを) はく」、⑨「(脱いだ物を) しまう」、⑩「(かばんを) かける」）に分割し、それぞれの工程を表すイラストを用意した。
- ・それぞれの工程を1分以内で終わることを目標とすることとし、視覚的に残り時間が分かるタイマーアプリ（図2）を提示しながら、各工程が終わるごとに時間のフィードバックをして今取り組むべきことや各工程の始まりと終わりを明確にした。
- ・各工程が終わるごとに時間のフィードバックや頑張ったことを称賛することで、身支度の流れの合間に教師とのやり取りができる機会を作った。
- ・日にちごとにそれぞれの工程でどのくらいの時間を要したのかが分かり、他の日の自分と比較して早かったのか遅かったのかが教師と一緒に確認できるように一週間分の記録ができる表を作成した（図3）。
- ・身支度のすべての工程が終わると、教室にいる教員全員で称賛した。
- ・身支度後の活動が充実するように、C児の興味・関心の高い物を使用した遊び等を提案し、好きな活動のレパトリーを増やすように働き掛けた。



図2 使用したタイマーアプリ

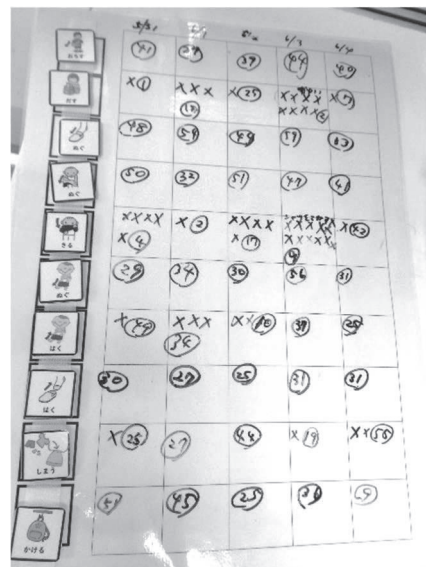


図3 使用した身支度の工程表

以上のような指導を行ったことで、指導前は身支度を終えるまでに30分以上掛かることが多かったが、指導開始後には概ね10分前後で終わることができるようになり、5分程度で終わることも増えてきた。C児の身支度を終えるまでの時間の変化を図4に記した。

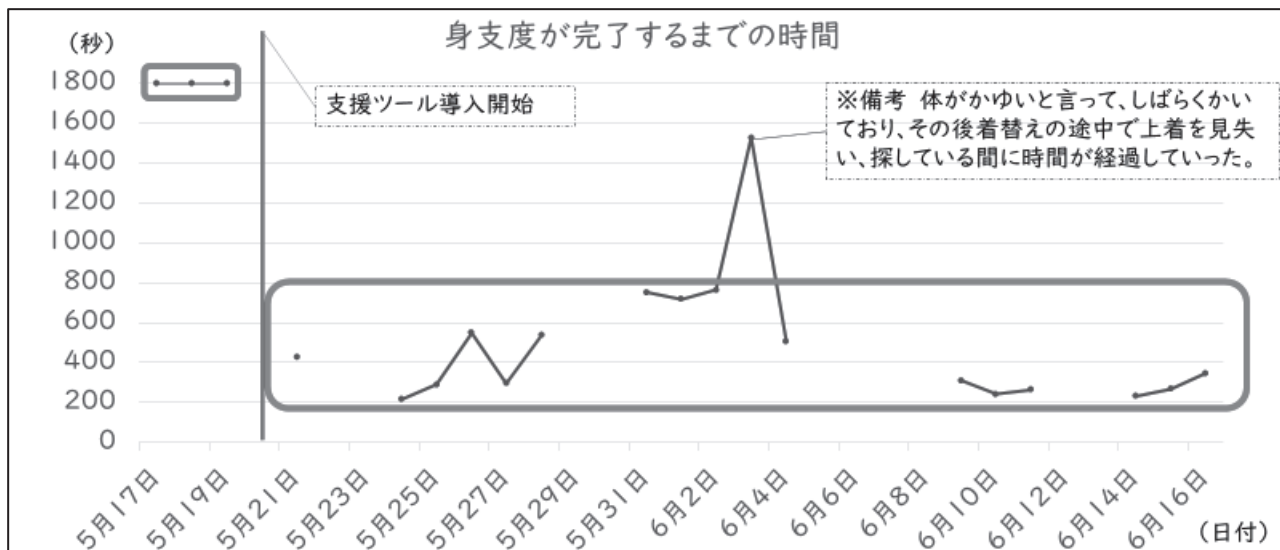


図4 身支度を終えるまでの時間の変化

3 指導の考察

指導前後でのC児が身支度を終えるまでの時間の変化から、今回の指導が効果的であったことが示されたと考える。また、タイマーを使用した指導について、C児自身が進んでタイマーを使って着替えたいと伝えるようになったり、家庭では母親に対してタイマーを使用してほしいことを依頼したり、何か取り組む際に「何秒だった？」と尋ねたりすることが出てきたという報告を受けたりしたことから、指導の社会的妥当性が認められたのではないかと考える。

実際に取り組む中で効果的であったと感じられた指導としては、身支度の流れを分割し、一つ一つの工程に取り組む時間が短くなったことで、注意の持続が難しい児童にとって、取り組みやすくなったのではないかと考えられた。また、項目ごとの目標時間を分かりやすい時間として1分と設定したことに関して、項目によっては早くできる項目があったり、1分を超えることがしばしばあったりする項目があったりしたが、指導前に着替えの様子を観察したときに、教師のカウントダウンを意識し、終了時間に近付くと行動を始発することが見られていたことから、短い単位で目標を設定し、フィードバックができるようにしたことは効果的であったのではないかと考えられた。目標の1分を超えてしまった場合には、それが分かるように身支度の工程表に×印を記入していったが、×印がついてしまったことで「〇〇ができなくなってしまう」等、タイマーを使用することがC児の不利益にならないように留意して、×は記録のためだけに使用し、すぐに次の1分を開始するようにしていたことも、C児が指導を嫌がることなく、意欲的に取り組むことができていた要因だったのではないかと考える。

V 効果が得られた指導方法を他の指導場面で生かす取組

1 朝の会での指導における工夫

本学級の朝の会は年度当初から①絵本、②朝の歌、③挨拶、④呼名、⑤日付・天気、⑥予定、⑦献立、⑧挨拶の8工程で取り組んでおり、朝の会を始める呼び掛けや合図を伝えると着席し、朝の会を開始するという習慣が身につくようになった。一方で、朝の会が進むにつれて児童の集中が途切れていくこと、教師が主に教材を操作して朝の会を進めていたことで、児童によっては着席したまま話を聞く時間が長くな

<自立活動 小学部2年生>

り、途中で席から離れる児童がいるなどの課題があった。対象児童においては、落ち着いて着席しているときには教師が児童全体に向けて話している内容をよく聞いて、関連する内容のやり取りをすることができ一方で、何か気になることがあると、朝の会から気持ちが離れ、教師の呼び掛けに応じることが難しい等の課題があった。そこで、集団の学習であることから、対象児童だけでなく、他の児童の実態も踏まえ、活動内容を見直し、①絵本、②挨拶、③呼名、④予定、⑤献立、⑥挨拶の6工程に精選した。さらに、対象児の難しい部分が顕著に表れていた身支度場面において効果的であった指導の視点を取り入れて授業の改善を行った。以下の表2には身支度場面で有効であった視点で朝の会を分析し、C児の難しい部分が出ている要因の仮説と、それらに対して考えられる指導の工夫について記した。

表2 朝の会での難しい部分が現れる要因（仮説）と実際の指導場面で取り組める工夫

難しい部分が現れる要因（仮説）	実際場面で取り組むことができる工夫
・C児が気になること（先生や友達の声や姿、絵本、名前カードなど）が身の回りにたくさんある。	・実際の指導場面において、全ての気になることを取り除くことは難しい。
・朝の会の流れが多く、今何をやるべきなのかが分からなくなる。	・活動内容を減らし、テレビ画面に今行っていることが常に表示されるようにする。活動が終わるごとにカードはがしの役割を入れ、一つ一つの工程の始まりと終わりを明確にする。
・朝の会をすることよりも、近くの教師や友達と話したほうが楽しい。	・活動の合間に教師とやり取りをする機会を作る。
・朝の会の活動を終えたことに対するポジティブなフィードバックが少ない。	・活動の合間に楽しい活動を入れ、活動を終えることを楽しみにする。活動の中にC児を称賛する機会を作る。

表2に示した実際の指導場面で取り組める工夫を踏まえ、具体的な取組は以下の通りである。

- ・テレビ画面に今何をやる時間なのかが明確に分かるようにイラストが表示されるようにした。
- ・一つの工程が終わるごとに児童が予定カードをはがすという活動を取り入れ、始まりと終わりを明確にし、予定カードをはがす順番をルーレットで決め、期待感をもって見るようにした。
- ・カードはがしの順番を決めるルーレットの中には子供たちの興味・関心の高いキャラクターを入れて、楽しみにしながら見られるようにした。
- ・カードはがしのルーレットを見ながら「出てくるキャラクターが来るかな。」などと、意図的に朝の会に関する事で近くの教師とやり取りすることができる機会を取り入れた。
- ・朝の会の項目の一つである「献立」で使用する献立表を対象児に朝の会までに用意してもらう係を依頼し、毎回の献立発表時に、対象児が献立表を持ってきてくれたことを紹介し、称賛する機会を作った。

以上のような指導を行ったことで、朝の会の途中で席を離れることが減り、たとえ離れたとしても教師の呼び掛けで席へ戻ることができることが増えた。また、朝の会に関する事で教師とやり取りする機会ができたことで、朝の会と関係のない話をすることが減り、朝の会の中で褒められる機会ができたことで、献立表を持ってくるために、朝の身支度を急ごうとするなど、活動への動機付けにもつながり、今回の授業改善が一定の効果があったと考える。

一方で、朝の会については毎日繰り返す活動という特性があるため、確かにこの取組を導入してすぐは、新しい取組ということで児童の関心が著しく高まったが、何度か繰り返す中で目新しさが少なくなり、集中が途切れることが度々見られるようになってきた。そこで、予定カードをはがす順番を固

定しないようにしたり、予定はがしの順番を決めるルーレットの中のキャラクターも学級の児童の興味・関心に合わせて定期的に入れ替えたりするようにした。また、名前呼びでは、教師がパソコンを操作すると順番に児童の顔写真が出てくるようにしていたが、この学級で人気が高いキャラクターがハテナブロックをたたくと児童の顔写真が出るようにする等、より期待感をもって参加できるように改善をしていった。一度授業を改善したからそのまま継続し続けるのではなく、参加児童の様子を観察・評価しながら、「席を離れることが増えてきていないか」、「授業に関係ない会話が増えてきていないか」などという視点は常に意識しながら、飽きないための工夫等の授業改善を重ねていくことが大切なのではないかと考える。

2 その他の学習場面における指導の工夫

体育では、「ボールで遊ぼう」の単元として、的を狙ってボールを投げることや、籠の中やシートの上に放り投げることを主なねらいとして取り組んだ学習において、C児の効果的であった指導の視点を取り入れた授業改善を行った。この単元におけるC児の実態としては、複数ある的や教材に対して進んで向かって行くというよりは、教師がいるところにC児が行って、その場でやり取りを楽しんだり、教師に勧められた教材に取り組んだりすること、的や教材に向かった場合でも、数回行ったらずぐにその場を離れ、継続的に取り組もうとする姿勢はあまり見られないことであった。そこで、C児にとって効果的であった指導の視点から、教材のまとまりを作り、始まりと終わりを分かりやすくすること、教師とやり取りができる機会を作るということを取り入れて、授業の見直しを行った。場の設定は図5に示し、具体的な取り組みは以下の通りであった。

- ・平均台や昇降台などの器械・器具を直線状に並べ、最後にボールを投げる教材・教具を配置することをひとまとまりとした短いコースを複数設定した。
- ・全てのコースは共通の場所から放射線状にスタートするようにし、ボールを投げたら共通のスタート地点に戻り、そこから好きなコースを選んで挑戦し、また共通のスタート地点に戻るといように、各コースの始まりと終わりを明確にした。
- ・ボールを投げる的に教師の全身を拡大印刷した教具を設置し、児童がボールを的に向かって投げると教師が楽しいリアクションをするようにした。

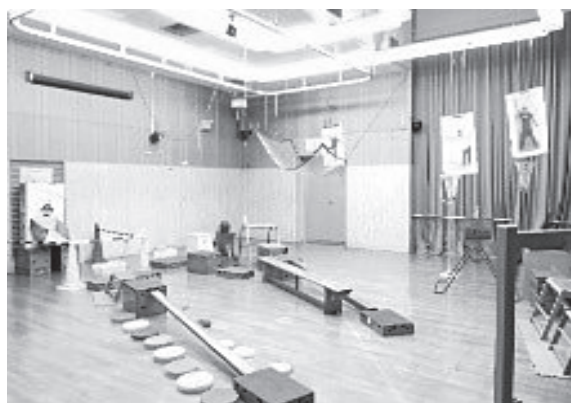


図5 体育における場面設定

以上のような指導を行ったことで、最後のボール投げを楽しみに、各コースに設置された苦手な器械・器具にも進んで挑戦したり、繰り返しコースに向かったりする姿も見られるようになった。

次に、教師と一対一で行う学習場面として設定されている国語・算数・自立活動（時間における指導）の学習の中で取り組んでいる学習の一つである、「正しい名前に並べよう」での工夫について紹介する。この学習における対象児童の実態としては、3文字以内の名称であれば、正しく並べ替えることができたが、4文字以上の名称になると、途中で注意が途切れてしまい、正しく並べることが難しいことが多くあった。また、一課題終わると、「もうおしまいにする。」と言って終わりにしようとしたり、課題を見ただけで「分からない。」と言ってやろうとしなかったりすることがあった。そこで、C児にとって効果的な指導の視点である、課題を短いまとまりにする、課題の合間に教師とやり取りする機会を作る、課題を終えると嬉しいフィードバックが得られるということを取り入れて授業の見直しを行った。使用教材は図6に示し、具体的な取組は以下の通りであった。

<自立活動 小学部2年生>

- ・ C児の興味・関心の高い写真やイラストを教材として使い、一課題ごとにその写真について教師とやり取りができるようにした。
- ・ 提示された課題で正しい語順に文字カードを並べることができたら、提示されていた写真またはイラストのシールをもらい、教材を入れている封筒に貼っていくことができるようにした。



図6 「正しい名前に並べよう」使用教材

以上のような指導を行ったことで、課題後に「楽しかったね。」と教師に伝えてくることや、「難しい。」と言いつつも途中で諦めずに最後まで取り組もうとする姿が見られるようになってきた。

3 日常生活全般での指導の工夫

C児にとって効果的だった指導の視点を、日常生活全般においても取り入れて、指導の見直しを行った。具体的な例としては、「気になることが身の回りにたくさんある」という視点については、靴の脱ぎ履きをするときに、周りの教師や友達が気になって滞ってしまう場合に、人がいない場所へ移動して脱ぎ履きを行う等、なるべく余計な刺激が少なくなるように調整することで、すぐに脱ぎ履きを終わらせることが増えた。また、「活動の流れが多く、今何をやるべきなのかが分からなくなる」という視点については、一つの活動の中に複数の工程が含まれていないか、一つの活動のまとまりの長さが適切かを点検し、活動を要素ごとに分け、短いまとまりでタイマーを活用しながら指導をするようにした。それによって脱いだ衣服を畳んだ後に「今何秒だった？」と尋ねて、完了までの時間を聞いて喜んだり、「タイマーで計ってよ。」と言ってタイムトライアルを求めたりするなど、早く課題等を終えることに対して達成感を得られるようになってきた。「求められた活動に取り組むよりも近くの教師や友達と話したほうが楽しい」という視点においては、活動の合間に適切な状況下で近くの教師や友達とやり取りする機会を作ることで、活動に関することで教師とやり取りをする機会が作られているため、活動に関係ないやり取りが減って、より活動に集中できるようになった。また、人とやり取りをすることが好きということはC児にとっての強みでもあると考えているため、全ての私語等を禁止するのではなく、適切にやり取りができる場を作ることはC児の良さを残しながら適切な行動を導いていくためには大切な視点ではないかと考える。最後に「身支度を終えたことに対するポジティブなフィードバックが少ない」という視点については、ポジティブなフィードバックになりうることのレポーターが増えるように、教師が日々意識しながら働き掛けを続けていったことで、所定の時間までに活動が終えられたときにお茶パーティーをすることや、教室移動の前後に電気のスイッチを操作する電気係に取り組むこと、日々のやり取りの中でC児が楽しんだことを“〇〇遊び”と命名し、やり取り遊びを楽しむことなど、活動の励みになることが増えた。

VI まとめ

本事例では、C児の実態把握から、中心課題を設定し、C児の難しい部分が顕著に表れる場面を観察評価し、その要因の指導仮説を立て、指導を行った。そして、その場面で明らかになった効果的な指導の視点を他の学習場面等でも取り入れて指導を行った。それぞれの学習場面等において上述してきた通り一定の効果があったと考えられる。一方で朝の会の指導について記述した際に触れたとおり、一度授業を見直したらそれで終わりではなく、参加児童の様子を観察・評価しながら、継続的にねらいが達成されているのか、子供の望ましい変化が持続しているのかなど、実態の変化に応じて指導内容を常に調整、改善していく視点は大切であると考えられる。



「対人相互性を高め、他者と一緒に活動する力を育てる取組」

小学部 5年1組 教諭 稲本純子 大坪千佳 高山真美

I はじめに

対人相互性を高め、他者と一緒に活動する力を育てる取組について、事例児（小学部5年生B児）への指導とその結果について、考察する。

II B児の実態（4月時点）

本児は、50音表や身振り、タブレット端末で平仮名文字入力をして動画を検索したり、ゲームをしたりすることが好きである。また、50音表や50音を学習するための音の出る絵本を使って、身近な大人に質問したり、意思を伝えたりすることができる。「はい」、「ありがとう」など、使い慣れた身近な単語に関しては一音ずつ発声したり、自分から声を出して答えたりすることができるようになりつつある。教科学習の段階は、国語・算数ともに2段階であるが、国語では、「なぜ」等の疑問詞、「を」、「に」などの助詞を含んだ4～5語文を作って教師と会話をする等、言葉を介したやり取りが得意である。運動面では、体の動きがぎこちなく転びやすい。また、動作の模倣や書字、ハサミなどの道具の使用など、目と手を協応させる動作も苦手である。日常の活動場面では、自分の言いたいことを一方的に話し続ける等、状況や相手の気持ちを考えずに会話をしたりすることが多い。気持ちが乗らないときや登下校のときなどに、「眠い。」と教師に訴えて床に寝転んだり、「やらない。」と活動を拒否したりして、活動に参加できないことも多い。また、昨年度実施したPEP-3の結果から、相手の話を聞くこと、双方向性のやり取りを意識した会話、会話のルールや決まりの理解、活動の始まりや終わりを意識して活動や日課などに見通しをもつことが課題になると推測された。

III 自立活動の指導方針

1 中心課題と育てたい力

上記の実態を踏まえ、B児の課題について、学級での話し合い、カード整理法を用いたグループ検討の結果、B児の課題として、①みんなと一緒に活動することの難しさ、②周囲の状況や相手の気持ちに関わらず、自分の言いたいことを一方的に話し続けること、③自信をもって取り組める活動が少ないことの3点が上がった。中でも、みんなと一緒に行動することの難しさが最も大きな課題であったが、周囲の状況や相手の気持ちに関わらず、自分の言いたいことを一方的に話し続けること、自信をもって、取り組める活動が少ないという二つの難しさに起因しているのではないかと考え、周囲の状況や相手の気持ちを考えたり受け止めたりしながら、他者と一緒に活動できる力を育てることを中心課題としての育てたい力とした。

2 指導の目標

B児の課題の背景・要因を分析し、自立活動の指導目標を次のとおり設定した。

- ・周囲の状況や相手の気持ちを考えたり、受け止めたりしながら、相手とやり取りしたり、活動に組んだりする。
- ・発声や機器の利用を通じて、自分の思いや考えなどを伝えることができるようにする。
- ・手元や周囲の物や人をじっくりと見たり、体や手指を動かしたりする力を育て、一人で自信をもってできることを増やす。

3 指導の場・具体的な指導内容、指導方法

「体育」、「音楽」などの教科、生活単元学習などの各教科等を合わせた指導における集団での活動場面では、①ルールやきまりを理解すること、②イラストや写真などを活用しながら、立場が違う人の思いや考えなどを視点を変えて考えることを指導内容とした。自立活動の時間における指導や着替えなどの日常生活の指導では、①自分のやりたいことを相手に伝え、一緒に活動すること、②教師の支援を受けながら相手のしたいことや気持ちに気付くことを指導内容とした（図1、図2）。

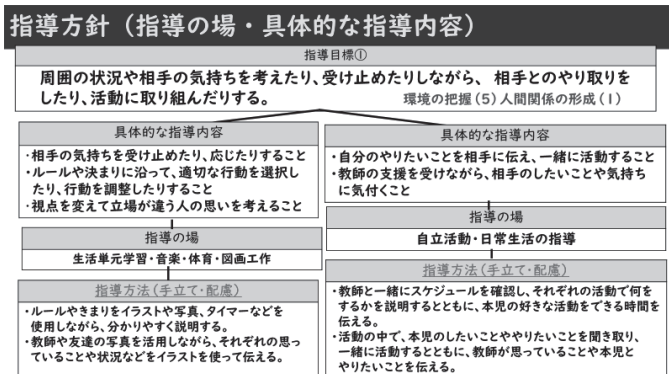


図1

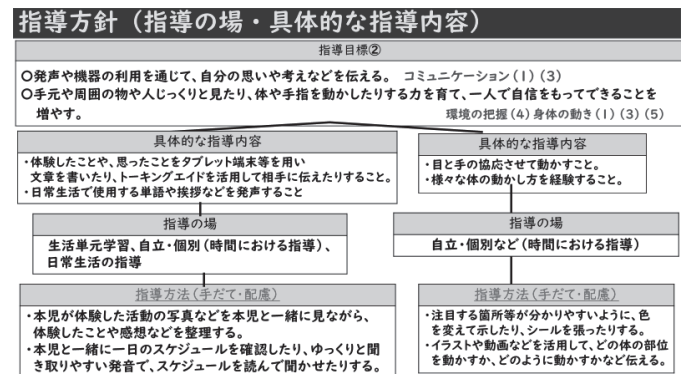


図2

IV 指導の経過とB児の変容

1 指導目標：周囲の状況や相手の気持ちを考えたり、受け止めたりしながら、相手とやり取りしたり活動に取り組んだりする。

上記の目標を達成するために、①関わりの工夫、②活動の始めと終わりを意識し、活動の見通しをもつ。③活動へ参加する動機を高めることの3点に重点をおいて指導を行った。まず、①の関わりの見直しに関しては、今すべきこととともに、教師と会話ができる時間や場面を伝え、決められた場以外での関わりや会話を減らした。特に、関わりや会話の目的が教師からの注目を得るため、もしくは、活動から逃避したい場合などの関わりを見直した。また、会話をせず、朝の会に参加する、着替えを行うなどの行動ができていた時には、意識的に称賛するようにした。②の活動の始めと終わりを意識し、活動の見通しをもてるようすることに関しては、今すべき活動や、活動の始めと終わりなどを理解し、活動の見通しをもつことができるように、スケジュールを使って、教師と一緒に、今すべき活動や1日の活動を確認し、活動が終わるごとに教師と活動を振り返り、行動できたときは、称賛するようにした。③の活動へ参加する動機を高めることに関しては、活動後に、教師との会話等、本児の好きな活動を組み入れたり、活動できたことを意識的に称賛したりするようにした。また、活動内容をB児にとって扱いやすく、分かりやすいものにして、B児が自信をもって活動に取り組めるように心掛けた。以下、実際の指導の経過について述べる。

(1) 着替えの取組

まず、教師との関わり方の見直しを行い、教師がB児と一緒に会話しながら着替えをすること、着替えを手伝うことを止めた。B児に、今は着替えの時間であることを伝え、次の活動を行う時間がきても着替えを手伝わず、次の活動を始めるようにした。そして、活動や時間について視覚的に見通しをもてるように、スケジュールやタイムタイマーを活用したり、自分で着替える時間(目標タイム)を設定し、目標のタイムが達成できたときに称賛するようしたりした。また、着替え後に、お話しタイムを設け、活動への動機を高められるようにした。以上の指導により、着替えに掛かる時間が7分程度まで短縮された(図3)。

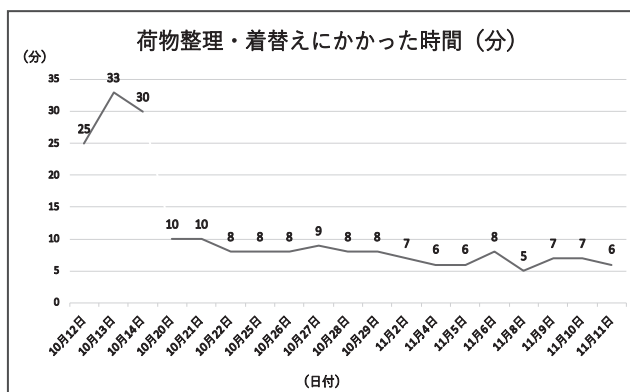


図3

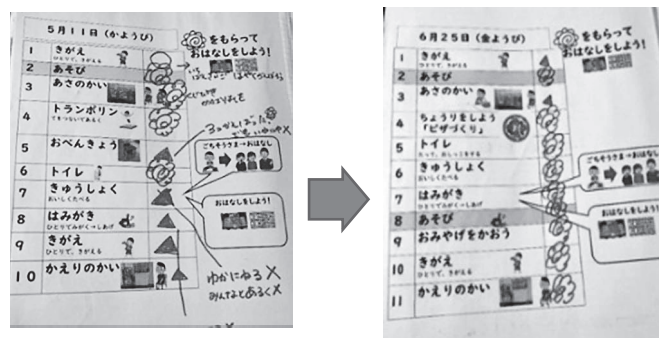


図4

(2) 会話の変容

指導前、定型での表現を繰り返し、一方的に教師に質問し続ける様子が見られた。指導後、教員からの質問に答えることが増え、定型の表現にこだわることも減り、教師と共通の話題について、会話をするできるようになってきた。「待っていてね。」という教師の言葉を聞いて、会話を待つこともできるようになってきた。

(3) スケジュールの活用

1日の活動内容と、今すべき活動をB児と一緒に確認し、活動ごとに、参加できたか、できなかったか、何ができて、何ができなかったなどをB児に尋ね、振り返りを行った。よくできたときは称賛し、×や△が続いた場合は、教師が「残念な気持ち」であることを伝え、活動の合間の休憩時間の会話を止めた。指導を繰り返していく中で、今、何をやる時間であるかを少しずつB児が自分で意識できるようになり、振り返りの際に、○や×などの手を使ったサインで表したり、「いやいやをした」、「床に寝た」など、自分で自分の行動を振り返ったりすることができるようになった。また、×が付くと、教師に話し掛けることを自分から止めたり、「次の時間、頑張る。」と自分で気持ちを切り替え、気持ちを立て直したりすることができるようになってきた。また、活動に参加できないなど、連続して×印が付くことが減った(図4)。

(4) 家庭との指導の共有

学校で行っている関わり方や会話の工夫などを保護者へ伝え、学校での指導を家庭と共有できるように、また、家庭で褒められることを増やすことで、手伝い等、大人の言うことを聞いて行動できたことを褒められて、うれしいと実感する経験を積めるように、「がんばり・お手伝いノート」を活用した。学校でできたこと等を保護者の方にも褒めてもらえるように、ノートの片面に学校でのスケジュールを貼り、もう一方の面に、食器片付け等の手伝いやご飯を食べてから会話をするなど、家庭でがんばることやルールを守ることなどのチェック欄を設け、活動等ができたときには、家庭と学校の両者から褒められるようにした(図5)。ノートでの取組を続けることで、B児が自分から意欲的に手伝い等に取り組む様子や、定型文ではない会話ややり取りができるようになってきたこと、の成長を感じるなど、保護者の方から連絡帳のコメント欄を通じて伝えられるようになった。

(5) 活動への参加(切替)の変容について

これらの指導を行うことで、活動への切り替えがスムーズになり、自分から活動に向かうことが増えた。指導開始以前、朝の会等の活動では、床に寝そべったり、名前呼び等に応じなかったりなど、活動への参加が難しい状況が続いていたが、活動の前に好きな動画を選んだり、教師とのやり取りを楽しみにしたりすることで、自分から活動に参加することが増えた。また、活動の始まりを知らせるタイマーが鳴ると同

時にホワイトボードを移動する係活動を自分から行うようになった。活動の不参加、寝転がりについても、少しずつ回数は少なくなり、10月中旬の運動会を境に、ほぼ、寝転がりや活動への拒否はなくなった(図6)。

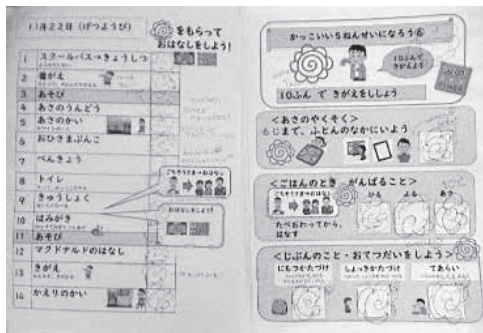
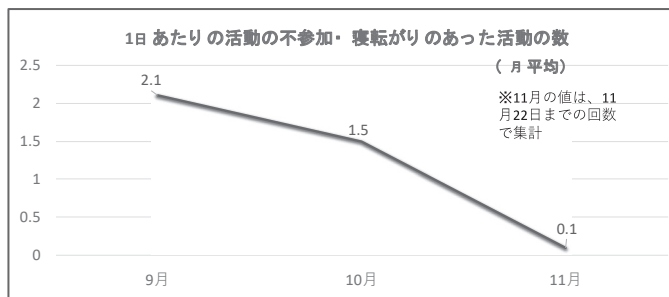


図5



9月中旬:着替え等の関わり方の見直し
9月下旬:お手伝いノート導入
10月中旬:着替えタイムタイマー導入
10月下旬:朝の会スケジュールボード運び導入

図6

2 指導目標:手元や周囲の物や人をじっくりと見たり,体や手指を動かしたりする力を育て,一人で自信をもってできることを増やす。

できることを増やし自信へとつなげるために,目と手を協応させる動きや運動,体を大きく動かす体験などを積極的に活動に取り入れた。今回の事例発表では,運筆からなぞり書きへの指導について取り上げる。

(1) 運筆からなぞり書きへの指導

B児は,目と手の協応の力や,手指の巧緻性などに課題があり,書字が難しく,文字を書く等の活動の際は,スタンプなどを使用していた。今年度は,タブレット端末などを利用した文字入力とともに,運筆に取り組んだ。4月当初の運筆の様子では,始点,特に終点についての意識が乏しく,また,注視し続けることの難しさなどがあり,また,プリントをやろうと誘い掛けても,苦手意識があるため,なかなかやりたがらないなどの様子が見られた。そこで,まず,始点と終点が意識できるように,始点と終点にシールを貼り,その印を目指してサインペンを使ってなぞるという学習を開始し,一本の線を引き,出来たら称賛することから始め,徐々に,長さの違う線を数本なぞってみるなど,課題の量を少しずつ増やした。そして,書字につなげていけるように,四角や三角,丸などの簡単な形について,頂点など,形を特徴付ける部位にシールを貼り,また,筆順を意識できるように,数字の箇所を順番になぞるようにした。その後に,文字の始点,終点,文字の形を特徴付ける部分などにシールを貼り,徐々にシールを外していくことで,文字をなぞることができるようになった(図7)。

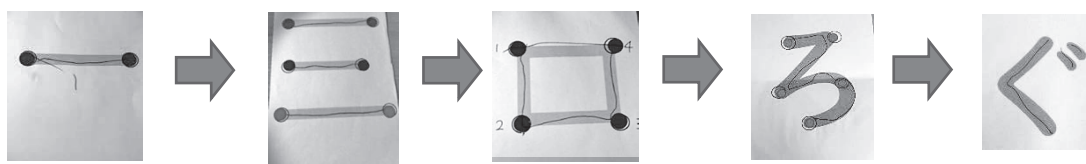


図7

3 指導目標:発声や機器を利用して,自分の思いや考えなどを相手に伝えることができるようになる。

50音表を使ったコミュニケーションの他,発声や機器の利用を通じて,自分の思いや考えなどを伝えることにも,取り組んだ。指導当初,発声に関して,モチベーションも低く,なかなか個別に学習をしていくということが難しい状況であったため,日々の挨拶,毎日のスケジュール読みなど,日常生活の中

<自立活動 小学部5年生>

で、毎日、短時間、繰り返して声を出すようにした。また、50音表を使ったコミュニケーションでは、教師との一対一での会話に終始してしまうことや、B児が友達への関心が芽生えてきていることなどから、B児の思っていることや考えていることを、友達などにも伝えられるように、トーキングエイドなどの機器を使って感想などを伝える取組を行った。いずれの取組でも、声がしっかり出ているとき、内容が伝わったとき、発表が上手にできたときなどに称賛し、「できた」、「伝わった」という実感を育てることを大切にした。

(1) 発声の変容

毎日、スケジュール読みを繰り返すことで、少しずつ発音を意識しながら、発声する様子が見られるようになってきた。また、スケジュール読みを行うことで、発声することに自信が付き、朝の会で、自分から皆の前で1日の予定を読むようになり、朝の会への参加のモチベーションが少しずつ上がってきた。また、挨拶等、積極的にする様子も見られるようになり、個別学習で単語カードを読む等の発音の学習にも、少しずつ取り組めるようになってきた。

(2) トーキングエイド等の機器を用いた取組

トーキングエイドを活用し、朝の会や帰りの会などで、頑張りたいこと、楽しかったことなどを発表したり、ゲーム等の活動では、トーキングエイドを使用して感想を発表したりするようにした。これらの取組を継続する中で、感想など自分の思っていることなどを相手に伝えることが増えた。また、運動会では、司会をやりたいと、B児、自ら立候補し、トーキングエイドを使用して司会に取り組んだ。運動会が近づくと練習を拒否したり、本番では、指が震えてキーボードが打てなかったりと、周囲の状況からのプレッシャーや緊張を感じつつも最後まで司会に取り組むことができた。運動会后、授業や活動への不参加や拒否等がほぼなくなり、B児にとって、自信につながる一つの出来事であったのではないかと考える。

V 考察

以上の自立活動の指導の中で、効果的であったと考えられる指導は、まず、教師との関わり方を見直したことであった。活動毎に、今すべきことを明確にして、会話をする時や場所を決め、双方向性を意識した会話にやり取りを変えたことが、B児への指導において最も効果的であったと考える。そして、活動への動機付けを高めるために、活動後に本児の好きな活動や教師との会話などを組み入れたり、活動できたことを称賛したりすることも、効果的であった。さらに、活動の始まりと終わりを明確にし、予定や時間を本児が目で見確認できるようにしたこと、毎日、数分ずつ行うなど、短時間、繰り返しの指導を行なったことなども指導を進める上で効果的な方法であったと考えられる。

VI 今後の課題と展望

今後、更に自分から自主的に取り組める活動を増やすこと、教師との会話以外で楽しめる活動を増やしていくこと、引き続き、粗大運動、微細運動など、体を動かす力や動きを模倣する力を付ける指導を行っていきたい。



3 自立活動の授業づくりのまとめ

(1) 自立活動の指導の在り方について

幼稚園部3歳児のA児，小学部2年生のB児，小学部5年生のC児の自立活動の指導の実践事例の結果を基に自立活動の指導のポイントを授業づくりのPDCAサイクルに沿って整理したい。

- ① Plan：どのような場で（指導の場），何を教えるのか（具体的な指導内容）を明確にすること
 今回の三事例に共通していたことは，指導目標及びねらい，具体的な指導内容，指導の場を明確にした上で，一人一人の好きなことや，興味・関心を生かして指導を進めていたことである。ここでは，本研究において，各教師がどのように指導目標，具体的な指導内容，指導の場を明確に日々の指導を進めていたかを考察したい。

〈幼稚園部の指導事例の結果より〉

幼稚園部3歳児のA児の指導について考察するに当たって，本校幼稚園部の教育課程を示す(図1)。

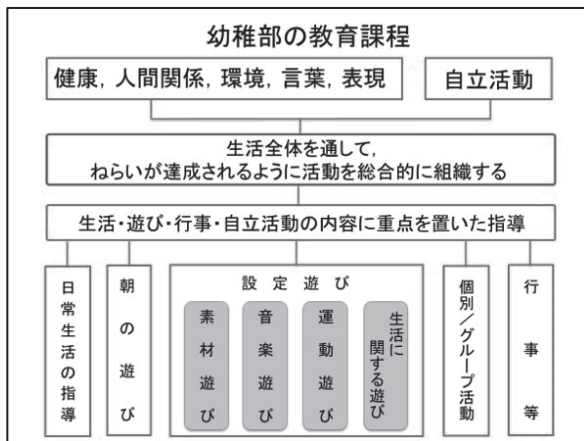


図1 幼稚園部の教育課程

幼稚園部は，生活全体を通してねらいが達成されるように，それぞれの活動を関連させて指導を進めることが大きな特徴である。自立活動の指導の場として，「個別活動」という時間における指導が設定されているが，子供のねらいに応じて，各活動（「健康」・「人間関係」・「環境」・「言葉」・「表現」）と関連させて設定されることが多い。

さて，A児の指導のポイントは，「教師との関係性を構築していくことや教師とのやり取りを深めていくこと」であった。また，指導の場としては，

「遊び」，「日常生活」，「集まり活動（朝・帰り）」，「重点を置く指導（個別活動）」が設定されていた（P14 図2， P15 図3 参照）。こうした指導の中で，A児の日々の状態に合わせて，柔軟にねらいや，指導内容，指導方法を変更しながら，関わりを続けた。その結果，教師からの関わりを受け入れて一緒に遊ぶことが増えたり，表情や発声などで，「楽しい」や「～したい」，「いやだ」などの気持ちの表出が広がったりするなどの変容があった。

A児の指導目標，具体的な指導内容，指導方法を明確にした上で，指導を進めたことで，A児の変容・成長が見られた。つまり，指導計画を明確にしていたからこそ，A児に関わる教師が，常に，同じ思いで指導にあたることができたのだと考えられる。

上記の実践を進めることができた背景には，A児の指導目標，具体的な指導内容，指導方法，そして，指導の場を個別の指導計画に記載し，学級担任で共通理解したことが挙げられる。また，計画した指導を，日々の指導で確実に進めていくために，放課後には，担任同士でその日の様子の振り返りを行い，記録として残したり，それを基に，次の指導をどのように進めていくのかを決めたりしていた。これにより，計画的に，日々の子供のねらいや指導内容を確認して指導を進めることができた。

〈小学部の指導事例の結果より〉

本校小学部の教育課程を図2に示す。P10の表1でも記載したように，小学部では，自立活動は，「時間における指導」，「各教科等の指導と関連させて行う指導」，「休み時間等，教育活動全体を通して行う指導」の三つの場で指導を行っている。

小学部2年生B児の指導では，具体的な指導内容を「次に行う活動を楽しみにして，身支度等，

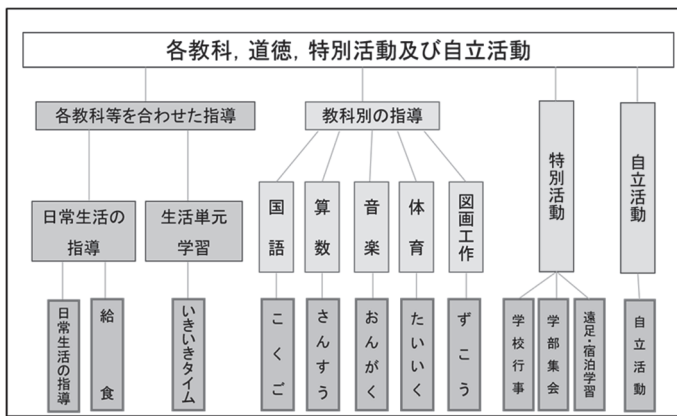


図2 小学部の教育課程

指導目標を達成するための指導を進めた。その結果、注意がそれまで最後まで集中して取り組むことが難しかったC児が、徐々に身支度の時間が短縮するなど、生活全体を通して、様々な活動に意欲的に取り組むまでになった。

こうした子供の変容が見られた背景には、子供の自立活動の指導目標、指導内容、指導方法、さらに、指導の場を個別の指導計画に明記し、学級担任が共通理解して指導を進めたことが挙げられる。また、日々の指導においては、朝の打ち合わせの中で、その日の予定だけでなく、どの児童に誰がどのような指導を行うのかを確認し合うことで、確実に指導を進めることができたのだと考えられる。

以上のことより、自立活動の指導目標、具体的な指導内容、指導方法、指導の場を明確にして、指導を進めるためには、以下のことが大切だと考える。

- ・一人一人の指導目標、具体的な指導内容、指導方法、指導の場を個別の指導計画に明記し、教師集団が共通理解して指導を進めること。
- ・個別の指導計画から、日々の実践につなげて指導を進めるために、打ち合わせ等でその日の指導のポイント（誰が（教師）、誰に（子供）、何を教えるのか）を日々、確認して指導を進めること。

② Do：年齢段階に合った教師との関係性を構築すること

自立活動の指導内容や方法は、子供一人一人の困難さによって異なり、一様ではない。しかし、指導を行っていく上で、どの指導事例においても共通して重要であるのは、まずは、教師との関係性をつくることであった。教師との信頼できる関係性、安心できる関係性がなければ、自立活動の指導は成立し得ないということが実践をしていく中で分かってきたことである。さらに、一言で、教師との関係性といっても、子供の生活年齢に応じて関係性のあり方に特徴があることが示唆された。

幼稚部の指導事例では、特定の教師との関係性を深めることに重点を置き、身近な教師がA児の好きな遊びと一緒に取り組むことやA児の要求にすぐに応じること、抱っこ等の身体接触を通して、人と触れることの心地よさを伝えることなど、A児の様々な気持ちに寄り添いながら、関わり続けたことが特徴として挙げられる。

幼稚部段階では、子供が「この人は、自分のことをわかってくれる」といった感情を抱くことができるように、身近な教師が子供の好きなことや嫌なことを分かろうと関わるのが何よりも重要である。子供は、身近な教師に自分の感情を受け止めてもらうことを通して、自分の表現や行動に意味や価値があることを実感し、「もっと分かってもらいたい」、「もっと伝えたい」という思い、自己表現が多彩になっていくのではないかと考える。そして、そのことにより、身近な教師との信頼

関係も深まっていくのだと考えられる。

小学部段階においても、教師が「自分のことを受け止め、理解してくれる存在」であることは重要であるが、それを基盤として、新たな教師との関係性がつくられていくことが示唆された。

小学部2年生の指導事例では、苦手なことに取り組むときに、なかなか活動に気持ちが向かなかったり、一つのこと到最后まで取り組むことが難しかったりするC児が、本来、自分もっている力を生活の様々な場面で発揮できるような指導を模索し、進めてきた。教師は、C児自身が困っていることや、うまくいかないことを把握し、B児自身が活動に気持ちを向け、「やりたい」という意欲をもってやり遂げることができるように、何を行うのかを細かく伝えたり、タイマーアプリを活用して目標となる時間を示したりした。そうすると、C児は、意欲的に活動に取り組むようになっただけでなく、自分から「タイマーを使いたい。」と言ったり、家庭でもタイマーアプリを使ったりして、自分なりの目標を定めて行動するようになってきた。

一つの事例からの考察ではあるが、小学部低学年段階では、教師が子供の困っていることや苦手なことを把握し、子供に合わせて、それらを解決する方法を伝え、新しいことを教えることが重要なのではないかと考える。

小学部5年生の指導事例では、周囲の状況を考えて行動したり、相手の気持ちを受け止めてやり取りしたりすることが難しいB児が、「自分と相手」の関係を理解し、相手のことを受け止めると共に、自分でできることは自分で取り組む力を育てるための指導を追求してきた。具体的には、5年生という生活年齢を踏まえて、教師がB児の気持ちを受け止めつつ、あえてB児との距離を取ることで、自分一人で取り組んでほしいことを伝えた。また、自発的、自立的に最後まで活動に取り組むことができるように、何を、いつ、どのくらい取り組むのかななどを予定表で教えたり、タイマーで目標時間を伝えたりしてきた。その結果、B児は、教師が自分のことを「見てくれている」、「支えてくれている」という安心感をもちながら、自分で授業で使用する物を準備したり、教師の読みやすい速さに合わせて文字盤を指差したりするなど、自発的に動くことや相手に合わせるが増えてきた。

思春期の入り口に差し掛かる高学年段階では、子供自身が自分で「やれた」、自分で「できた」ことを実感できるように、教師が「身の回りの環境（人・物・場）を調整してくれる存在」となるように関わることが大切だと考えられる。教師が直接的に働き掛けるだけでなく、教師が指導の意図をもって整えた環境を介して、子供たちのできることが増え、子供たち自身が自分でできたという達成感を味わう経験を積み重ねていくことが重要だと考える。

以上のことから、自立活動の指導を進めていくために不可欠となる子供と教師との関係性を、生活年齢ごとに大まかに整理すると次のようになる。

- ・幼稚部段階では、教師が「子供のことを受け止め、理解してくれる存在」となるような関係性をつくること。
- ・小学部低学年段階では、教師が「子供の困っていることや難しいことを的確に理解し、それらを解決する方法や新しいことを教える存在」となるような関係性をつくること。
- ・小学部高学年段階では、教師が「子供が自分で『できた』という達成感を味わいながら取り組めるように、身の回りの環境を調整する存在」となるような関係性をつくること。

③ Check：観点や視点を定めて、定期的に評価をすること

幼稚部の指導事例では、指導計画を基に指導を進めるとともに、教育活動全体を通して、子供のその時々状況や、教師の働き掛けに対する子供の応答などに合わせて、柔軟にねらいや具体的な

指導内容、指導方法を見直し、関わっていた。つまり、子供に関わっているその場で、「指導-評価」が繰り返され、展開されていくという特徴があった。

こうした子供の特徴に応じて、「指導-評価」を行う幼稚園では、日々の子供の変容を記録するとともに、比較的、短い期間で定期的に子供の変容を評価していた。また、評価をする際には「関わる人」や「遊び方」、要求や拒否の「内容・向かう相手・方法」など細かな観点を定めていた(表1)。

表1 変容表の観点

子供	教師との関わり (関わった教師を色別で記入)	遊び	好きなキャラクター
			身体接触遊び
			物を使った遊び
			屋外での遊び
			音楽
			絵本
		集まり	
		視線	
		声への反応	
		応答の指差し	
その他			
気持ちの表出	感情表出内容と喜怒哀楽他	要求	内容
			方法
			向かう相手
		拒否	内容
			方法
			向かう相手
教師	担任	担任が感じたこと	
		担任の願い	
		具体的な関わりと担任が感じたこと	
		母親からのコメント	
		幼稚園職員から見た本児の姿	

このように、観点を定めて子供の変容を評価することで、子供の変化をきめ細やかに把握することができ、また、教師は何を思い、どのような関わりをしたのかを振り返り、指導を見直すことにもつなげることができた。表に記載された観点は、本事例のみで活用したが、今後、他の子供への指導においても活用できるのか、検討していきたい。

小学部の指導事例では、指導の場に応じて評価の方法が異なっていた。

どちらの指導事例でも、「日常生活の指導」では、子供の行動を数値化し、一定期間でその数値がどのように変化したかにより、子供の変容や指導の効果を評価していた。子供の行動を数値化することで、どの時期に変化が表れたのか、どれほどの変化があったのかということをつまびやく示すことができ、教師が根拠をもって子供の変容を評価することにつながった。また、

子供にとっても、学習の成果を数値として示されることで、自分の成長を振り返ったり、自分のできたことに自信をもち、次の活動への動機付けを高めたりするなど、自分を理解することにつながったと考えられる。

しかし、子供の変容を数値化するには、数値が変化した背景にある要因や子供の気持ちを理解することが不可欠である。特に、普段よりうまくいかなかったときや、数値の値が極端に変化したときには、子供の気持ちや、健康状態、生活状況などに変化がないかを吟味することが求められる。

「時間における指導」では、子供が学習で使用した教材・教具が子供の変容を表す物として活用されていた。小学部5年生の指導事例では、予定表の中に、教師がB児と一緒に「できたこと」や「できななかったこと」など、教師とB児が対話を繰り返した内容が記入されていた。教師がこの予定表を振り返ることで、B児がどのような活動にどれだけ参加したのか、B児がどのような思いを抱いたり、表現したりしているのか、を評価することができた。また、B児がプリントに書いた線や文字を蓄積し、筆圧や線の曲がり方などを定期的に確認することで、目と手の協応や手指の巧緻性が具体的にどのように変化してきたかを知ることができた。

以上のことより、自立活動の指導の評価を行うときには、次のことが大切であると考えられる。

- ・幼稚園段階では、「人との関わり方」や「要求の内容・伝える相手・伝え方」など、細かな評価の観点を定め、定期的な評価をすること。
- ・小学部段階では指導の場ごとに評価の仕方を決め定期的に評価し、指導の効果を検証すること。
→日常生活の指導や教育活動全体を通した指導の評価は、子供の行動を数値化することで、変容を捉えやすいこと。

→学習で使用した教材・教具を蓄積し、定期的に振り返ることで子供の変容を評価できること。

④ Action：幼児児童の自立へとつながる指導内容、指導方法へ段階的に移行していくこと

私たち教師は、子供の変容から、また、教師の指導に対する評価を通して、日々、指導の見直し求められる。その際に、自立活動の指導は、一人一人の子供の困難さが出発点となって指導がスタートし、個に合わせた指導を展開していくことが基本となる。

その一方で、三つの指導事例の結果から、「生活年齢を踏まえた指導の見直し」、「子供の将来像を踏まえた指導の見直し」という二つの視点も必要であると痛感した。

例えば、小学部2年生の指導事例では、朝の身支度場面において、教師が手取り足取り指導するのではなく、子供自身が自ら目的的に活動に取り組むことができるように、タイマーという道具を取り入れた。教師とのやり取りを通して、目標の時間を決め、次に、タイマーを見ながら自分で取り組むことで、いつでも、どこでも、誰とでも自分の力を発揮できるようになってきた。

また、小学部5年生の指導事例のように、生活年齢を踏まえた関わり方として、子供との距離間や、子供にかける言葉の内容・表現が適切かどうかを振り返り、意図をもって関わり方を見直すことで、「自分」と「相手」の違いを意識し、相手の気持ちや行動に合わせてようとする姿につながった。

こうしたことから、三事例からの分析ではあるが、自立活動の指導は、一人ひとりの指導すべき課題を基に、指導目標、具体的な指導内容、指導方法を設定するとともに、子供の生活年齢や将来像を踏まえて、指導計画を見直すことが必要ではないかと考える。つまり、「身近な教師との関係づくり」、「教師とのやり取りを通して、自分に必要な手掛かりを活用して、自分でできること、やってみたいことに挑戦すること」、「教師との関係性を支えにして、周囲の様々な手がかりを活用して、自分でできることを理解し、自立的に取り組むこと」といった段階を意識して、指導計画を改めて見直し、その子の発達段階や障害特性などを踏まえて、指導すべき課題や指導目標、具体的な指導内容、指導方法を整理し、設定していきたい。

もちろん、上述したとおりの段階で、子供が育っていくわけではなく、その時々状況によって、後退したような様子を見せることもある。教師の思いから、一方的に指導の方針を定めるのではなく、子供たちの今できていることや、今やりたいことなどを見定めながら、ちょうどよい落としどころを見付けて、指導計画を見直し、粘り強く指導を続けていく必要があると考える。

こうしたことから、指導計画を見直すときには、次のようなことが大切である。

・子供の変容や成長を基に、指導の効果を検証するとともに、子供の生活年齢や将来像を踏まえて、指導すべき課題や指導目標、具体的な指導内容、指導方法を整理し、新たな指導計画を設定すること。

(2) 今後の課題

三つの事例のまとめから、今後の課題は、以下の3点である。

- ・自立活動の指導を確実にを行うために、自立活動の時間数を明らかにすること、他の教科等の関連性を整理することなどを通して、教育課程を見直しながカリキュラム・マネジメントを進めること
- ・今回の研究を通して明らかになった指導のポイントを生かして、様々な指導事例の中で、効果的な指導方法を見出しなが、授業づくりを進めること
- ・本校の実践研究の中で多く挙げられてきた「人間関係の形成」の区分だけでなく、他の自立活動の区分や項目に関連する事例も取り入れなが、幅広い事例の実践を蓄積すること

以上、今年度の研究で整理されたことと、今後の課題を踏まえて、引き続き、子供たち一人一人の課題を踏まえた自立活動の授業づくりを進めていきたい。

第3部 実践報告



教材・教具を活用した指導事例 ～触れて、動かして、数えて、遊ぼう～

幼稚部りす組 教諭 前田里栄子

I 事例児の実態

対象の事例児は、幼稚部年中の男児（以下、本児）である。年少時には初めての活動や場所には、入室を拒んだり泣いたりして活動に参加できないことが多かったが、年中になり活動前に写真や動画で場所や内容を伝えたり、教師が側で言葉掛けをしたりすることで、意欲的に活動に取り組めることが増えてきている。自分の思いを伝える方法としては、教師の手を自分の体に当てておんぶしてほしいことを伝えたりピアノの前まで教師の手を引いて誘導し、好きな曲の始めの音の鍵盤に教師の手を引いて自分の弾いて欲しい曲を伝えたりする様子が見られる。言葉に関しては、数やアルファベットを言ったり、身近な物のイラストを見て「ぞう」、「うさぎ」、「かさ」、「とけい」などと言ったり、手に持った積み木のことを「しかく」、「あかい」などと言ったりしながら型にはめることはあるが、人と言葉のやり取りをすることは難しい様子が見られた。また、回数は減ったものの自分の思いが伝わらないときや叶わないときにはジャンプしたり寝転んだりして大きな声で泣く様子も見られた。

そこで、今年度、個別指導を行うに当たって、改めて本児の実態の認知・基礎的学習の部分とコミュニケーションの部分の部分を精査した。その結果、10個程度の具体物を指で押さえながら正しく数えることができることや4色程度の色弁別ができること、ボタンを押したら開く等の「～したら〇〇する」という簡単な関係が理解できていて自分で玩具を繰り返し操作して遊ぶことができることが分かった。さらに「数字」を好んでいて、数を数えることで、自分で気持ちを切り替えたり立て直したりする方法としても利用していることも分かった。一方で本児は、発語があるもののコミュニケーションのツールとしては、ほとんど活用できていないことが明確になった。

II 育てたい力とねらい

以上のような本児の実態を整理した結果、今年度の本児に育てたい力を次のように設定し、まずは教師との一対一の個別指導の場で、本児の好きな「数字」を扱った教材を作成し取り組むことにした（図1）。

また、教材を活用した指導のねらいを以下のように設定した。

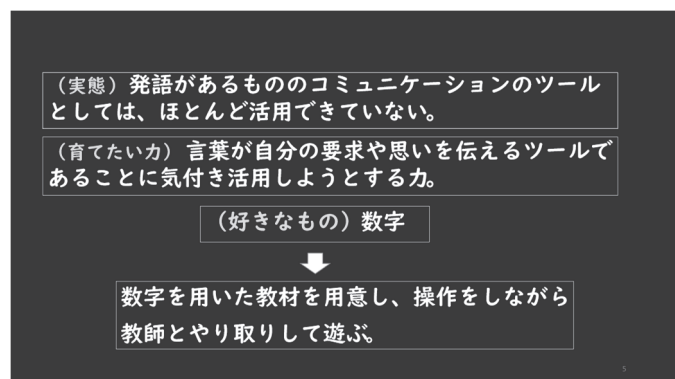


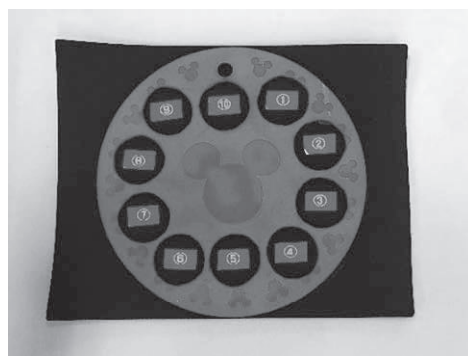
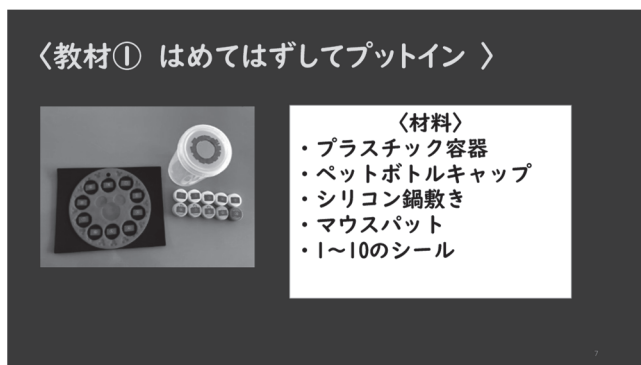
図1 実態と育てたい力の整理

- 教師の提示した教材を見たり触れたりして、はめたり入れたりするなどの操作をして遊ぶ。
- 教材を教師と一緒に使って遊ぶ中で、教師の言葉を聞いたり動きを模倣したりするなどのやり取りをして遊ぶ。
- 遊んだ教材を教師に渡したりおしまい箱に入れたりして活動を終える。

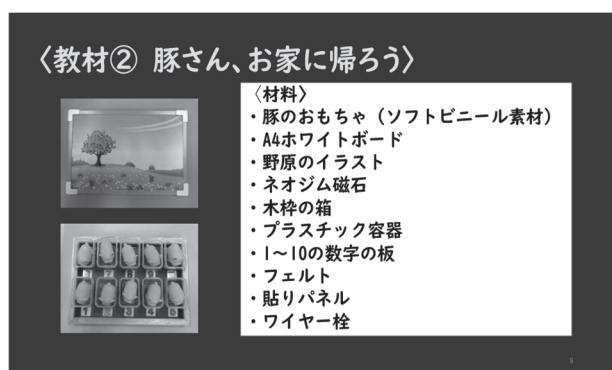
Ⅲ 作成した教材と使い方

1 作成した教材と材料

(1) はめてはずしてプットイン



(2) 豚さんお家に帰ろう



2 教材作成時の工夫と配慮点

数字に気付けるように、教材に貼る数字は見えやすい色や大きさにした。具体物を操作する際に物を入れる、物をはめるなどの収まった感覚が視覚的にも感覚的にも感じられるようにした。具体的には、「はめてはずしてプットイン」では、穴の大きさを指で押し込まないと落ちないように調節した。「豚さんお家に帰ろう」では、磁石を使用して家の中に収まる感覚が分かりやすいようにした。家の大きさは、豚がぴったりと収まるサイズの物を使用した。家の容器の底にフェルトを貼ることで、磁力の調節と豚が入ったことが視覚的に分かりやすいようにした。

3 教材の使い方のポイントと配慮点

指導のねらいを踏まえ、教材の使い方のポイントとして以下のことに配慮した。他にも数字を扱った教材を活用したが、どの教材を用いたときにも使い方のポイントを一貫させた。

- 活動への見通しがもてるように、教師が具体物を操作する様子を見せる。
- 具体物を操作しながら教師とのやり取りを楽しむことができるように、教師が本児の遊び方に合わせて関わる。
- 活動の終わりが分かるように、入れたりはずしたりする操作で活動を終える。

さらに、本児に育てたい力の根底にあるものは、自分の思いを伝えようとする意欲だと考え、教師がやり取りに関わるタイミングを以下のように配慮して指導を行った。

- 教師が遊ぶ様子を見ていた本児が、自発的に手を伸ばして触れたタイミングで教材を手渡す。
- 本児が遊び始めたら、しばらくはその様子を見守り、本児が声を出してきたタイミングで、教師が本児の動きを実況中継したり、本児の言葉を模倣したりして、やり取りのきっかけになる動きや言葉を見付ける。
- 全て入れたりはめたりしたタイミングで、「できたね。」「完成。」などと言葉を掛けながら教師が「ちょうだい」の動作をしたり、おしまい箱を指さしたりして一緒に活動を終える。

IV 指導の実際

1 はめてはずしてプットイン

(1) 前半の活動時の様子(初回～3回目): 教師が手にした教材に数字が書いてあることに気づき、すぐに注目した。教師がボトルキャップと赤い型はめ盤で遊ぶ様子を1, 2分見るとボトルキャップに手を伸ばしてきた。ボトルキャップを机の上に並べ、1から10まで一列に並べた(写真1)。その際、「6」と「9」の区別がつかず教師にボトルキャップを2個手渡し「6(ろく)?、9(きゅう)?」と聞いた。教師が「こっちが6だね。」と手渡すと6の位置に置き、もう一方を9の位置に置いた。自分で数字を言いながら1から順番に赤い型はめ盤にはめていった(写真2)。教師がプットインする容器を見せて、ボトルキャップを「1, ぽとん。」と言いながら入れると、2以降は本児が入れた(写真3)。なかなか入らないときには教師の手を引いて、手伝って欲しいことを伝えた。全部入ったときに「できたね。」と言葉を掛けてハイタッチを促すと応じることができた。そのまま「おしまいにするからちょうだい。」と手を出すと教師にボトルキャップの入った容器と赤い型はめ盤を渡した。



写真1



写真2



写真3

(2) 後半の活動時の様子(4回目～10回目): 毎回、個別指導の際には課題の棚に3～4個程度の課題が入っているが、取り組む順番を本児に決めるように言葉掛けすると、最初にこの課題を選ぶことが多くなった。自分で、ボトルキャップを数字が見えるようにひっくり返しながら数字を読み、必ず教師に6と9を確認するようになった。机上で1から10まで並べて赤い型はめ盤にはめていくが、その際、10から順番にはめることや、10から4まではめた後、1からはめることもあり、自分が決めた順番に笑顔で取り組むことが増えた(写真4)。プットインも4から10は、順番に入れたり不規則に入れたりして、残しておいた1, 2, 3は最後に入れていた。1, 2, 3, を入れるときに教師に「ぎゅー。」等の言葉



写真4

掛けをしてほしい様子で、言葉掛けがないと動きを止めて教師の方を見るようになった。全部入れた後に「入ったね。おしまいにしようか。」と言葉を掛けると、再度取り組みたいときには容器のふたを開けようとして教師に容器だけを手渡し、ふたに教師の手を乗せたりして伝えるようになった。「もう一回するの?」と言葉を掛けると「いっかい。」や「かい。」と教師の言葉を模倣する様子が見られてきた。終わりにしたいときには、赤い型はめ盤も一緒に教師に手渡して「おしまいにする」という気持ちを伝えることができてきた。

2 豚さんお家に帰ろう

(1) 前半の活動時の様子(初回～4回目): 初回は、教師が棚から教材を取り出す様子を注目して見ていた。教師が対面に座り、机に教材を置き、遊び始めるとその様子も見ていた。教師が野原の豚を「たいへん、たいへん。お家に帰る時間だ。」と言いながら大きく動かして家に入れたり、「次に入るのは2のお家だ。」等と言ったりしながら順番に10の家まで入れ終わると手を伸ばしてきた。豚を野原の方に両手を使って全部出した(写真5)。



写真5



写真6

野原の豚を1頭持って、空中を飛ばすように動かして遊び、1の家に入れた。一旦入れた1の家の豚を机上に出して置き、野原の別の豚を持ち空中を飛ばして机上に「いち、に一。」と言いながら2頭並べそろえた後に1と2の家に入れた。その後も一旦入れた豚を机上に出し、野原から連れて来て並べてから家に入れる遊びを10まで行った(写真6)。全部の豚が家に収まると笑顔になり、「よかったね。全部お家に入ったね。」と言葉を掛けると野原と豚の家を教師に手渡した。2回目以降、野原で豚を並べたり動かしたりしているときに教師が「たいへん、たいへん。お家に帰る時間だ。」という、上記の操作を真剣な表情で繰り返していた。

(2) 後半の活動時の様子(5回目～11回目): 野原で豚を持って遊び(写真7)、しばらくすると自分で「たいへん、たいへん。」と言い、家に入れ始めることが多くなった。一度家に入れた豚を一旦机上に出して野原から1頭加えるプロセスは同じであるが、10の家から順番に入れたり、5、4と入れた後、6、7と入れたりして楽しんでいた。本児がランダムに入れる様子を、教師が「そっちですか?」と言葉掛けしたり、「がくっ。」と言いながらジェスチャーをしたりすると、笑顔で応えることが増えた。また、個別指導の教材が入っている棚にこの教材が入っていないと、「たいへん、たいへん。」と言いながら探そうとし、「あれ、やりたい」や「持ってきて」などの気持ちを伝える様子も見られるようになった。



写真7

V 指導のまとめと今後の展望

今回の本児が興味・関心のある数字を扱って作成した教材を活用した個別指導の時間は、本児にとっても、教師にとっても、とても楽しい時間になった。本児は、毎日のように個別指導の部屋の前まで教師の手を引いて行き「個別指導をしようよ。」と言う気持ちを伝えてくれた。数字を用いたことは、本児の操作する教材への興味・関心を引き出すことができた。また、先に教師が遊ぶ様子を見せたことで、本児は見通しをもって取り組むことができた。やり取りのタイミングを本児のペースに合わせたことで、自発的な教師への働き掛けが増えてきた。自分が発言したことで教師が動いたり、同じ言葉を言ったりするという反応を楽しんでいる様子が見られたことから、本児自身が自分の声をしっかり意識することができたと思われる。教師との一対一の個別指導の時間を通して、自分の言葉が思いを伝えるツールであることに気付き、活用できるようになるという本児に育てたい力が芽生えてきたと感じている。

最近、個別指導だけではなく学校生活全般で本児の発言する言葉が、場面やタイミングに合ったり、近づいたりしていると感じる。さらに保護者や児童発達支援事業所の職員の方も同じように感じていて、本児とのやり取りが楽しくなったと話されていた。

今後も、教師や友達と一緒に遊ぶ中で、自分の思いを伝えることのできる「使える言葉」を増やして行ってほしいと思う。

手作り大型絵本を使用した朝の会の取組 ～年長（5歳児学級）の幼児Eの変容に焦点をおいて～

幼稚部うさぎ組 教諭 池添晶子 若林季 小樽あすみ

I ねらい

見通しをもつことが難しく、集団の活動への参加が課題となっている幼児に対して、手作りの大型絵本を使用することで、「朝の会」の活動に参加しようとする。

II 方法

1 対象学級について

幼稚部年長（5歳児学級）は、男児6名、女児1名計、7名の編成である。7名のうち5名は3歳児学級からの持ち上がりであり、2名については今年度より同じ学級である。

7名の幼児は、それぞれのペースで活動へ参加することはあるが、集団での活動への参加が難しい幼児が多い。集団の活動においては、自分自身の役割等が終了するとその場を離れてしまうことが多くあり、7名全員が一度に集まって活動を行えることが少ない。

コミュニケーションにおいては、2語文や単語でのやり取りを行う幼児や、写真や絵カードを使用する幼児、具体物や身振り、手振りでやり取りをする幼児など、実態は様々である。ただし、どの幼児も「朝の会」の活動を楽しみにして「朝の会」スペースに集まったり、活動の様子を気にして見たりする様子が見られる。

2 対象幼児について

E児は、日常生活でよく使われる言葉を理解しており、自分がやってほしい遊びを単語や教師の手を引いて伝えることができ、写真を見て、次に行く活動の見通しをもつ様子も見られる。大人と一对一の場面では、絵本を教師に読んでもらいその絵本の再現をして遊ぶことが好きである。一方で、気になる遊び等の物事に注意が向いて、次の活動に向かえなかつたり自分から活動を開始したりすることが少なかつたりし、床で寝そべったり跳んだりする。集団場面では離席をすることが多く、「朝の会」では、名前呼びの際に友達が呼ばれているのを意識することが難しかったり、予定の確認の際にも好きな絵本等を読んでいたりすることが多い。

これらの様子から、自分から活動を開始するために必要な事に気付くことが難しかったり、相手から何を求められているのか十分に理解していなかつたりすることがあり、本児が好きな内容であれば活動に気付き、自ら行動に移すことも可能ではないかと考えられた。

3 指導期間

令和3年9月22日～11月30日

- ・I期：令和3年9月30日～10月21日
- ・II期：令和3年10月22日～11月30日

4 指導方法

うさぎ組の「朝の会」では、1.「友達を意識すること（名前呼び）」2.「予定の理解」に焦点を当てた指導を行ってきた。そのため、本実践では朝の会の指導で焦点を置いている上記の2点に着目し、E児の変容を見ていくこととした。

また、本児が好きな絵本を教材として取り入れることにした。I期においては、本児が教師の読

み聞かせを好むこと、また、朝の会の流れを元々、絵や写真で示していたことから朝の会の流れを大型絵本で表すことにした。Ⅱ期においては、大型絵本に加えて、手持ちの絵本を用いて、より「朝の会」の流れが理解しやすいようにした。

5 評価方法

E児の行動変容・評価については、以下のようにした。

表1 E児の行動変容の評価について

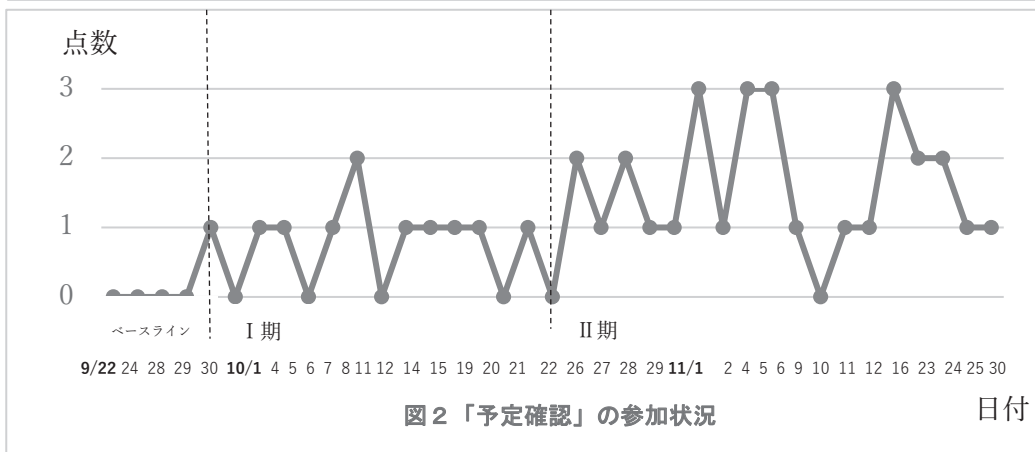
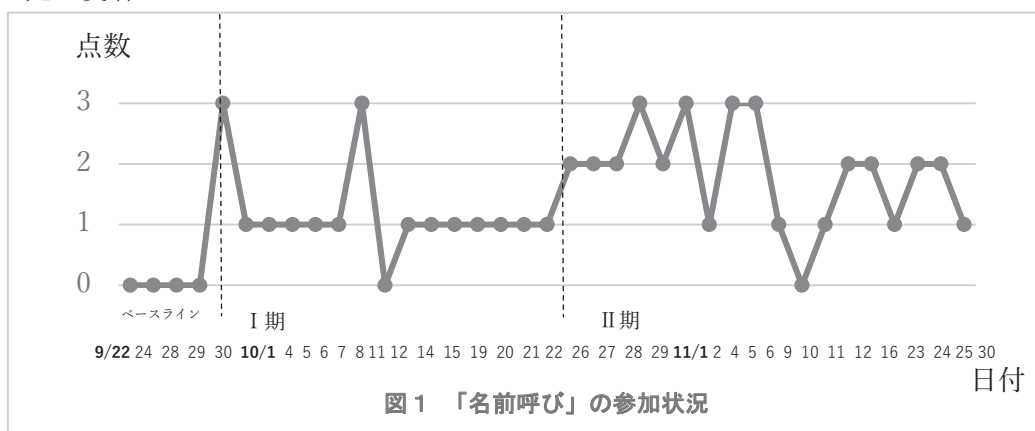
1. 名前呼び	2. 予定の確認
0点：不参加	0点：不参加
1点：教師の促しで参加	1点：教師の促しで参加
2点：名前が呼ばれると参加	2点：名前が呼ばれると参加
3点：自ら参加	3点：自ら参加

Ⅲ 結果

1 学級の幼児の変容

大型絵本を導入したことで、絵本が準備されると「朝の会」が始まることが分かり、遊びスペースから集まりスペースに自ら移動する幼児が増えてきた。また、手持ちの絵本を見て朝の会の流れを確認する幼児も多く、3～4人の幼児が手持ちの絵本を見て、「朝の会」の流れを確認するようになった。

2 E児の変容



(1) I期：9月30日～10月21日

大型絵本を取り入れたところ教師の促しを受けて、朝の会のスペースに移動することができるようになり、教師の促しがなくても参加できることもあった(図1)。また、名前呼びでは、名前を呼ばれると写真カードを貼ることができるようになってきた。予定の確認については、促しを受けても注目できずに、他の活動を行っていることも多かった。

(2) II期：10月22日～11月30日

名前呼びの際には、自ら座って参加できることが増えた(図1)。予定の確認については、教師の促しを受けながら、手元の絵本を教師と一緒に見ることで、前の大型絵本に貼られた予定を見ることが増えてきた(図2)。

IV 考察

1 学級の幼児について

指導の当初は、新しい教材に不安感をもち、参加が難しい幼児もいたが、大型絵本が「朝の会」の開始を表す具体的なスケジュールの役割を果たし、結果として活動に向かうきっかけになったと思われる。また、II期より導入した手持ちの絵本については、「朝の会」の流れを理解するためのツールとして有効であり、幼児の参加意欲につながったと考えられる。

2 E児について

「朝の会」の流れをE児の好きな絵本で表すことで、「何が始まるのだろう」といった期待感をもって参加できるようになったと考えられる。加えて、好きな絵本が教材になっていることで他に集中して取り組んでいる遊びがあっても、その活動を終わらせて次に行動を移すことができるようになってきたと考えられる。

手持ちの絵本については、「今、何をやっているのか」といったことが分からなくなったときに、朝の会の活動に再度参加できるツールになったといえる。

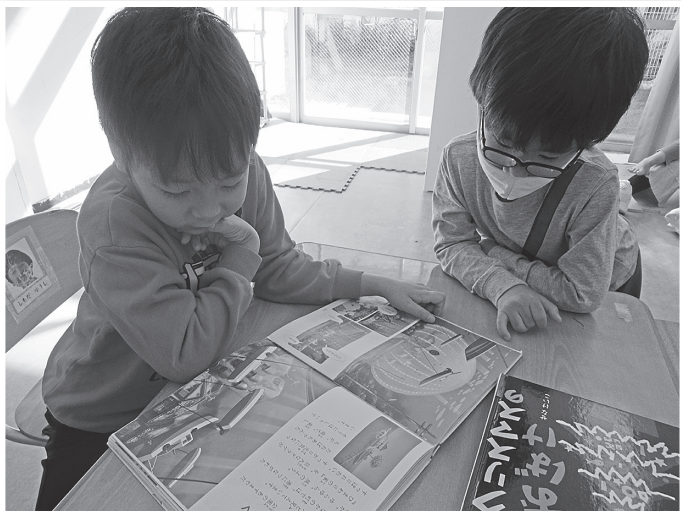
V 今後の課題

1 学級の幼児について

「朝の会」に興味をもって参加できるようになってきたが、他の幼児の活動の間等に待ちきれずに、大型絵本の内容を確認する幼児が多く、教師に注目しづらくなってきている。幼児一人一人の活動を確保して、待ち時間を減らすことで、より集中して朝の会に参加できるのではないかと考える。具体的には、幼児が絵本だけでなくテレビに注目しやすいことから、テレビ画面で絵本の内容を示して、朝の会の活動を行うことを考えている。

2 E児について

今後、朝の会で友達と一緒にやる活動等を取り入れ、他者をより意識できる活動が必要ではないかと考える。そのため、E児が好きな絵本の中で、他者と活動を行う内容の絵本を選び、その絵本の内容を朝の会で取り入れた活動を行うようにしたいと考えている。



登校後の時間を使った体づくり運動 ～バランスボール運動10こがんばろう！～

小学部3年1組 教諭 高井彩子 柳下笑子 大垣智紀

I 児童の実態

小学部3年1組は、男児4名、女児1名、計5名の児童が在籍している。体を使った遊びや運動についての実態は、丸太ブランコにまたがったり、つかまったりしてバランスを取りながら乗ることや、合図に合わせて走り出すこと、戦いごっこや追い掛けっこ、手遊び歌など、教師や友達と関わって遊ぶこと、教師や友達の動きを見てまねすることなどが好き、または得意である。その反面、階段を両足でスムーズに上り下りする、しゃがむ姿勢を保持する、両手でズボンを持って着脱するなどの動作が苦手な児童や、立ち続けたり、椅子に座り続けたりすることが難しく、活動中や活動が始まる前に寝転んでしまうことがある児童もいる。また、本学級に在籍する児童の半数以上が肥満、または肥満傾向である。

II 本授業の設定理由

I児童の実態から、身体の動き、姿勢、健康面などの課題が多く挙げられるが、まずは楽しく体を動かすことや、楽しく運動する習慣、また、その気持ちを育てたいと考え、登校後に簡単な運動の時間を設定し、学習指導要領体育科に示されている、体づくり運動の目標及び内容を参考に、基本的な体づくり運動を行うことにした。本学級での体づくり運動の内容を考えるに当たって、児童にとって馴染みがあり、体をほぐしたり、多様な動きを作ったりすることができる、バランスボールを使った運動を行うことにした。

III 授業の目標

- ア バランスボールを使って楽しく体を動かす。
- イ バランスボールを使って、跳ねる、立つ、座る、しゃがむ、寝転ぶ、転がす、姿勢を保持するなどの基本的な運動や、多様な動きに自発的に取り組む。

IV 指導の実際

本授業は、第I期、第II期と期間を分けて行った。

第I期は、5月から9月まで行った。教師の実演動画を手本にして、バランスボールを使った15個の運動に一人で、または教師と一緒に取り組んだ(表1)。

バランスボールにまたがり、弾みながら両手を打ち鳴らす、弾みながら足踏みをするなど、二つの動作を同時に行う、「③パチパチびよんびよん」や、「④あしぶみ」では、取り組

表1

	運動	カウント (回・秒)	内容
①	びよんびよん	30	ボールに座って弾む
②	ひこうきびよんびよん	30	手を横に伸ばした状態で弾む
③	パチパチびよんびよん	30	両手をたたき合わせながら弾む
④	あしぶみ	30	ボールに座ったまま足踏みを行う
⑤	シーソー	10	ボールの上でうつ伏せになり、前後に移動する
⑥	ブリッジ	10	ボールの上に仰向けで寝て、背中を伸ばす
⑦	ひこうき	10	うつ伏せの状態でもボールを胸に当てて、上半身だけ起こす
⑧	ラッコ	20	上体をやや後方に倒した状態で座り、弾む
⑨	えび	20	ボールの上でうつ伏せになり、腕支持の姿勢で膝を曲げ伸ばしする
⑩	だるまさん	10	ボールに座って上体を倒したり起こしたりする
⑪	かえる	30	ボールの上に膝と手を付けて乗る姿勢を保持する
⑫	かべおなか	30	ボールを壁とお腹で挟む
⑬	かべスクワット	10	背中と壁でボールを挟んだ状態でスクワットをする
⑭	りょうてドリブル	30	両手でドリブルする
⑮	かたてドリブル	30	片手でドリブルする

み始めは動きがぎこちなかったが、回数を重ねるなかでリズムにのって手足を協応させてできるようになった。「⑩かえる」では、写真1の児童は、主に教師と一緒に取り組むことが多かったが、第I期の最後の方では、一人でもやってみようとするが増え、ボールに乗ることができた。「⑬かベスクワット」では、壁と背中でボールを挟み、スクワットをする運動である。臀部を下げる、太ももを使うなどのスクワットの正確な動きは難しかったが、ボールを落とさないように、体を上下させることができた。⑭、⑮のドリブルでは、始めは全員ができなかった活動である。できないことを悔しがる児童もいた。教師と一緒に取り組んだり、繰り返し挑戦したりする中で、5名中3名は一人でもドリブルができ、他2名も教師の支援を受けながらできるようになった(写真2)。ブリッジでは、背中をそらすことはできるが、教師が促したり、支援したりしないと、手足を付く等の細かい動作に自分から気付いて取り組むことが難しかった(写真3)。



写真1



写真2

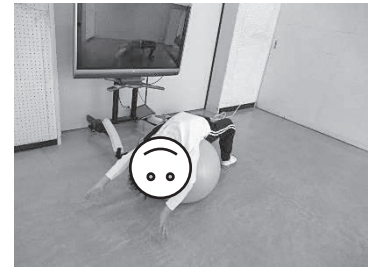


写真3

第I期を受けて、反省点と改善のポイントを述べる。第I期では、うつ伏せの運動を行った後に、仰向けの運動を行い、再びうつ伏せの運動、というように、姿勢ごとに順番が整理されておらず、児童は運動が変わるごとに細かく姿勢を変えなければならず、動きが煩雑になっていた。また、児童によってはカウント数や運動の数が多すぎて、動きが緩慢になったり、疲れて途中でやめてしまったりすることもあった。さらに、手本を動画で示しているが、運動と運動の時間が少なかったり、姿勢を示した後すぐに動き始めたりして、児童が姿勢を整える前に動画が進んでしまい、児童が動き始めたら、手本動画が終わってしまうことがあった。第II期に向けた改善のポイントとして以下の3点を挙げる。

- 運動の姿勢ごとに順番を整理する。
- 児童の実態、現状に合わせて、カウント数や運動の内容、数を変える。
- 姿勢を示す時間や運動と運動の間の時間を確保して動画を編集し、ポイントとなる動きを手本動画の中でも伝える。

第II期は10月から行い、方法は、第II期と同様で、運動の数は10個に減らした(表2)。

表2

第I期での反省を受け、姿勢のポイントを動画でも伝え、姿勢を整える時間を設けたことで、自分で姿勢のポイントに気付き、調整して取り組むようになった。第I期の写真3の児童は、正しい姿勢を理解して自

運動	カウント (回・秒)	内容
① ぴよんぴよん	20	ボールに座って弾む
② うでふり	20	ボールに座って弾みながら、腕を振る
③ こしまわし	20	ボールに座ったまま腰を回す
④ ブリッジ	30	ボールの上に仰向けで寝て、背中を伸ばす
⑤ えび	20	ボールの上でうつ伏せになり、腕支持の状態でする膝を曲げ伸ばしする
⑥ うでのばし	20	うつ伏せで両足をボールに乗せて、腕支持の状態を保持する
⑦ かえる	30	ボールの上に膝と手を付けて乗る姿勢を保持する
⑧ ボールふり	10	ボールを両手で頭の上まで持ち上げ、その状態で左右に振る
⑨ ボールころがし	5	壁に沿ってボールを上下に転がす
⑩ ドリブル	30	片手、または両手でドリブルをする

<実践報告 小学部3年生>

ら両手を床に付いてブリッジができるようになった(写真4)。新しく設定した、「⑥うでのぼし」では、腕の力だけではなく、お腹にも力を入れるようにして姿勢を保ったり(写真5)、「⑦かえる」では、教師が少し支えるだけでボールに乗り続けたりすることができるようになった(写真6)。また、30秒近く一人で乗り続けることができるようになった児童もいる。「⑨ボールころがし」は、ボールを転がしながらしゃがんだり、立ったりする動きを繰り返す運動である。一人の児童はボールを下に転がすときにしゃがむことは難しいが、目でボールを追い続けながら、ボールを落とさないように転がすことができるようになった。「⑧ボールふり」では、始めはボールを頭の上で持ち続けること自体が難しかったが、持ち上げながら左右に振ることができるようになってきた(写真7)。

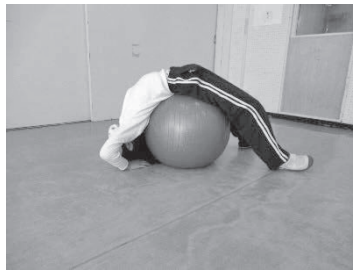


写真4



写真5



写真6



写真7

V 授業の評価

一つ目の目標の、「バランスボールを使って楽しく体を動かす」については、教師が「朝の運動を始めよ。」と言葉を掛けたり、バランスボールを出し始めたりすると、児童は自ら教室に入って、ボールに座って準備を始めていた。また、活動の中でも自ら動き始めたり、姿勢を変えたりする姿が多く見られた。さらに、活動の中で「見て！すごいでしょ。」「やったー！」と、できたことを教師に伝えたり、「これ疲れるよ。」「あれーできないよお。」と難しいことを教師に訴えたりするようになり、表現することが増えた。これらの児童の様子から、児童はそれぞれバランスボール運動の楽しさや、おもしろさを感じて意欲的に取り組んでいると考える。

二つ目の目標の、「バランスボールを使って、跳ねる、立つ、座る、しゃがむ、寝転ぶ、転がす、姿勢を保持するなどの基本的な運動や、多様な動きに自発的に取り組む」については、児童は、腕で体を支える、物を持ち上げる、ボールをドリブルする、二つの動作を同時に行う、バランスを取りながら不安定な姿勢を保持するなど、多様な動きに取り組んだ。児童たちは、このバランスボール運動を通して、できるようになった動きや、自発的に取り組む運動が増えてきたと感じている。

VI まとめと展望

本授業を振り返って大切であったことを述べる。

まず、児童が「自分にもできそう」、「できたぞ!」と感じられる程度の内容を設定したことである。簡単すぎると飽きてしまい、逆に動きが難しく、何回挑戦しても失敗してしまうと児童にとって意欲が沸く活動にはなりにくい。今回は、すぐにできる簡単な運動に加えて、本学級の児童にとって少し難しい運動も取り入れたことが大切であったと考える。

また、本授業では、先に述べたように手本を動画で示したが、毎回同じ動画で、展開が変わらないからこそ、児童は見通しをもち、安心して取り組むことができたと感じている。手本を動画で示したことにより、担任3名全員が児童の支援に当たれたことも良かった点の一つである。

最後に、バランスボールの教具としての良さである。バランスボールに乗っていて気持ちいいと感じたり、つい動いたりしてしまう人は大人子供関係なく、多いのではないかと考える。ボールという特性から転倒の恐れもあるため、安全面への配慮は不可欠である。しかし、比較的体に触れても怪我することが少なく、乗ったり、持ち上げたり、転がしたりと多様な動きを作ることのできるバランスボールは、教具として活用しやすく、教材としての利点が大きかった。

本授業は朝の運動として集団で行ったが、児童同士のやり取りや関わりが少なかった。そこで、今後の展望としては、集団で行うバランスボール運動にも挑戦していきたい。児童や教員が円になって手をつなぎ、みんなで弾む運動や、ボールを友達に渡したり、友達から受け取ったりするなど、タイミングを相手に合わせたり、相手に合わせて体の動きを調整したりできるような活動を展開したい。

教師との関係性を育み、様々なコミュニケーションツールを通して伝える力を高める指導 ～事例児の変容と考察～

小学部4年1組 教諭 遠山智子 五反田明日見

I 事例児の実態

対象の事例児は、小学部4年1組の女兒（以下、本児）である。小学部3年生までのコミュニケーションに関わる実態としては、理解できる言葉が増え、平仮名が読めるようになったことで、言葉や文字を手掛かりに気持ちを伝えようとしたり、教師の手を引く、自分の手をたたき合わせるなどの動きや身振りを使って思いを伝えたりする様子が見られていた。一方で、知っている言葉が限定されていることや伝える手段が不足していることにより、本当に伝えたいことを伝えられなかったり、伝え方が分からずに、困ったりしている様子も見られた。

そこで、今年度、カード整理法を用いて、改めて本児の実態を整理し課題を探った（図1）。まず、図1の左側にあるように、興味・関心や教師との関係性が広がったことで、「あー。」と発声しながら教師に見てほしい物を指差したり、メモパッドに文字を書いて伝えたりと自分なりの方法で伝えられることが増えてきた。一方で、自分の思いが教師にうまく伝わらなかったり、伝え方が分からなかったりしたときに泣いたり怒ったりして、気持ちを立て直すのに時間が掛かり、次の活動に取り組むことが難しくなることが課題として挙げられた。次に、図1の右側にあるように、本児は、自分の役割や活動の手順など一度教えてもらったことが分かると、その手順を理解して取り組むことができた。一方で、予定の変更を受け止めることが難しかったり、衣服がぬれる、汚れることなどを嫌がり、混乱してしまったりする様子が見られた。このように、見通しがもてなかったり、自分の思い通りにならなかったりすることに対して、泣いたり怒ったりすることがあるため、状況に応じて行動する力が課題として挙げられた。

これらの課題の背景要因として、考えられるものを2点挙げる。1点目が、「自分が本当に伝えたいことを表す言葉や理解できる言葉が少なく、伝える手段が限られていること」である。2点目は、「手順やスケジュールには変更があることや、物事を遂行するにはいくつかの手段があることを知らなかったり、経験していなかったりすること」が考えられた。

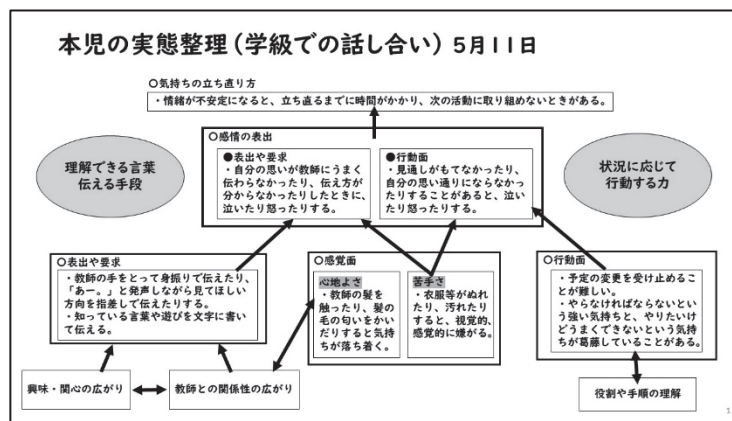


図1 カード整理法を用いた実態の整理

II 指導目標と指導の仮説

以上のような本児の実態を整理した結果、今年度の指導目標を次のように設定した。

- 日常生活の中で、見たり使ったりする物の名称や動作、気持ちを表す言葉など、理解できる言葉を増やす。
- 物事やスケジュールの変更を理解し、状況に応じて行動する力を育てる。
- 自分のやりたいことや困ったことを教師に落ち着いて伝えることができるように、伝える手段を増やす。

また、指導の仮説として、まず、伝える力を高めるためには、教師とのやり取りを通して、本児がもてる力を発揮していくことが大切であると考えた。そのために、教師との関係性の中で、本児が「自分の好きなことややりたいことに気付くこと」、「自分が伝えたい言葉を知ること」、「状況に応じた方法やそれを実現するための伝え方を知ること」、「伝える方法や手段を増やすこと」に重点を置いて指導を行い、それらを通して、本児が伝える良さに気付いたり、伝えたい内容や方法を知ったりすることで、より一層教師に伝えようとする姿が増え、伝える力が高まるのではないかと考えた(図2)。

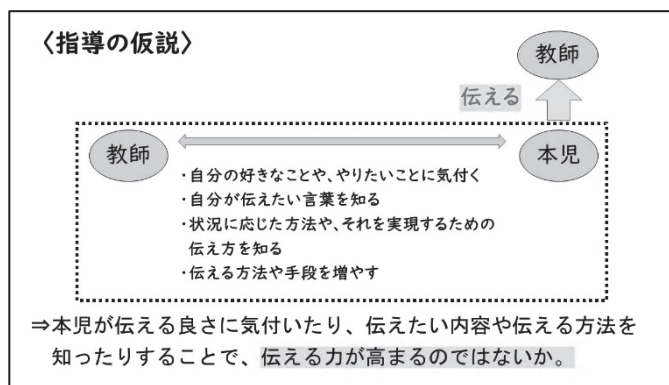


図2 指導の仮説

Ⅲ 具体的な指導内容と指導方法

今年度の指導目標に対して、具体的な指導内容と指導方法を以下のように整理した。

表1 指導目標①


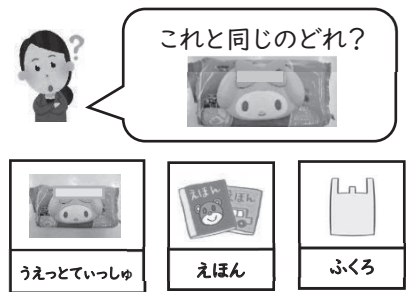

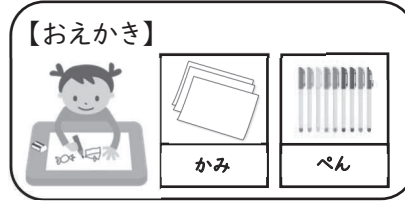
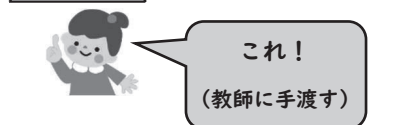
<p>指導目標①：日常生活の中で、見たり使ったりする物の名称や動作、気持ちを表す言葉など、理解できる言葉を増やす。</p>		
<p>具体的な指導内容：言葉やイラストと実際の物や動きを結び付ける。</p>		
<p>【指導方法①】 教師と物を使った遊びや体を動かす遊びに取り組みながら、遊びに使う物等のイラストを見せる。</p>	<p>【指導方法②】 実物を見せながら、その物のイラストと名称を書いた絵カードを選ぶ活動に取り組む。</p>	<p>【指導方法③】 教師が本児の伝えたい内容をカードに描き、その言葉をはっきりと聞かせた上で、その内容に取り組む。</p>
		
<p>【おえかき】</p> 		

表2 指導目標②

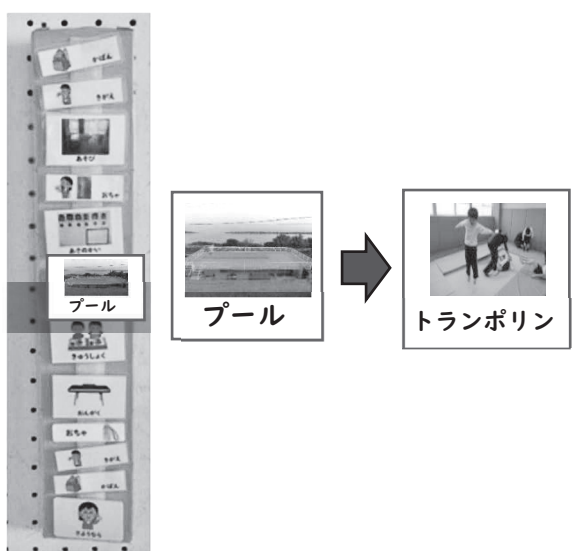
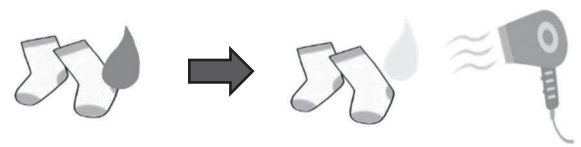



<p>指導目標②：物事やスケジュールの変更を理解し，状況に応じて行動する力を育てる。</p>	
<p>具体的な指導内容：手順やスケジュールには，変更があることを知る。</p>	<p>具体的な指導内容：状況に応じた行動を知り，伝えたい内容を理解する。</p>
<p>【指導方法】</p> <p>本児と一緒にスケジュールを表す写真や絵カードを入れ替えたり，本児が次の予定を選んだりする機会を設定する。</p>	<p>【指導方法】</p> <p>その時々状況に合わせて，教師が方法を具体的に教え，本児と一緒に取り組む。</p>
	<p>【ぬれたらドライヤーで乾かす】</p> 





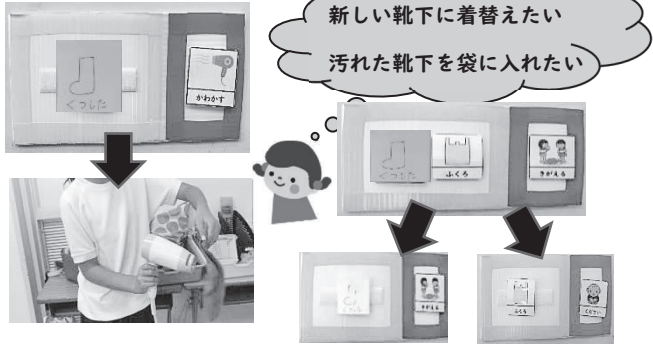
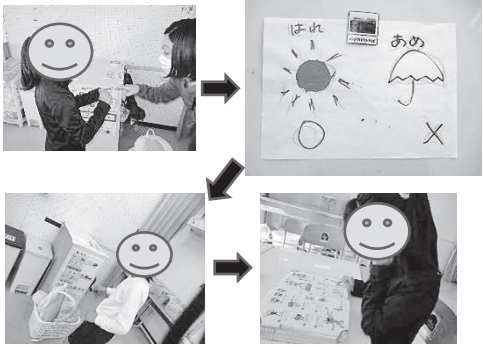
表3 指導目標③

<p>指導目標③：自分のやりたいことや困ったことを教師に落ち着いて伝えることができるように，伝える手段を増やす。</p>		
<p>具体的な指導内容：様々な手段で伝える方法を知る。</p>		
<p>【指導方法①】</p> <p>本児が選んだ絵カードの文字を教師が指差し，本児と一文字ずつ発声する。</p>	<p>【指導方法②】</p> <p>本児の要求に合わせて，教師が身振りを付けて「～しようね。」と語り掛けたり，手本を示したりする。</p>	<p>【指導方法③】</p> <p>自分のやりたいことを複数の絵カードの中から選択したり，名詞と動詞に分けたボードに絵カードを組み合わせて貼って伝えたりできるようにする。</p>
	<p>【肩トントン】</p> 	

IV 指導の実際

活動の様子と評価について、次のようにまとめる。

表4 指導の実際

活動の様子と評価	活動の写真
<p>○自分のしたい遊びを複数の絵カードから選んで、様々な教師に手渡して伝えたり、絵カードの文字をなぞりながら「あっこ（だっこ）」等と発声したりすることができた。</p>	
<p>○「先生」と呼び掛ける場面では、自分から手を伸ばし、肩をたたいて、身振りで呼び掛けることができた。</p>	
<p>○教室のドアの鍵を開けて欲しいことを伝える場面では、教師とのやり取りの中で伝え方を知ること、自分の思いを指差して伝えることができた。</p>	
<p>○「保健室に行つて絆創膏が欲しい」ときに、「保健室」と「絆創膏」の絵カードを組み合わせることで教師に伝えることができた。また、養護教諭には、「絆創膏」と「ください」の絵カードを組み合わせることで伝えており、場面に応じてより明確に伝えることができた。</p> <p>○係活動の中でも、同様に、「石けん」が欲しいことを絵カードを組み合わせることで伝えることができた。</p>	
<p>○靴下がぬれたときには、「靴下」と「ドライヤー」の絵カードを教師に手渡して一緒に乾かしたり、靴下が泥で汚れたときには、「靴下」と「袋」と「着替える」の絵カードを教師に手渡して新しい靴下にはき替えたりした。状況に応じて、どのようにしたらいいかを自分で考え、落ち着いて教師に伝えることができた。</p>	
<p>○スケジュールの変更では、「雨が降っているから、のびのび広場に行けない」ことを晴れと雨のイラストを使って伝え、外の様子を見に行き、自分で確かめてから、教師の説明やイラストの意味を理解し、気持ちを切り替えて別の遊びを選択することができた。また、そのやりたい遊びを教師に落ち着いて伝えることができた。</p>	

V 指導のポイント

以上のような指導を行う上でのポイントを二点まとめる。1点目は、「教師との関係性を育む」ことである。そのために、教師が本児の思いに気付けるようにすること、本児の思いに応えることができる存在になることが重要であった。2点目は、「コミュニケーションは子供と一緒にやっていく」ことである。今回の実践の中で使用した絵カードは、本児にとって分かるもの、使えるもの、その良さを実感できるものにすることが大切であった。だからこそ、教師と一緒に伝えたい内容をその場でカードにイラストや文字で描いて絵カードを作ることが有効だった。また、コミュニケーションは、一方的なものではなく、双方向のやり取りの中で生まれるものだからこそ、身振りや絵カードを一つ一つ作ったことが、教師にとっても子供の伝えたいことを理解することにつながった。

VI 指導のまとめと今後の展望

まず、指導のまとめについてである。本児は、教師とのやり取りを通して、「〇〇したい」という思いが高まり、さらに、教師は自分の思いに応えてくれる人だということに気付くことで、教師に関わろうとすることが増えた。また、それらの経験を積み重ねたことで、「伝える自信」や「伝わる安心感」を本児自身が感じているようだった。併せて、状況に応じた方法やそれを実現するための伝え方を知ることで、その時々に合わせて自分で考えて伝えることもできた。このような変容が見られたのは、日々の経験や教師とのやり取りの中で生まれた「自信」や「安心感」などの気持ちが土台にあり、その土台をしっかりとつくったことが、本児の伝える力を高めたのではないかと考える(図3)。そして、伝える力を高めるには、「伝えたい人がいること(教師)」、「伝えたいことがあること(興味・関心)」、「伝えたいことを整理できること(状況に応じた理解)」、「伝える手段があること(発声・指差し・身振り・絵カード)」の四つのポイントが大切であると分かった(図4)。しかし、これらは、相互に関係し合っているため、指導においては、それぞれのポイントを組み合わせながら行うことで、より一層、伝える力を高めることにつながるのではないかと考える。

今後は、コミュニケーションに必要な「内容」や「手段」などの要素のバランスを本児の様々な生活の場でも保っていけるように、本児の実態に合わせたコミュニケーションツールを追求し、さらに、指導を検討しながら進めていきたい。

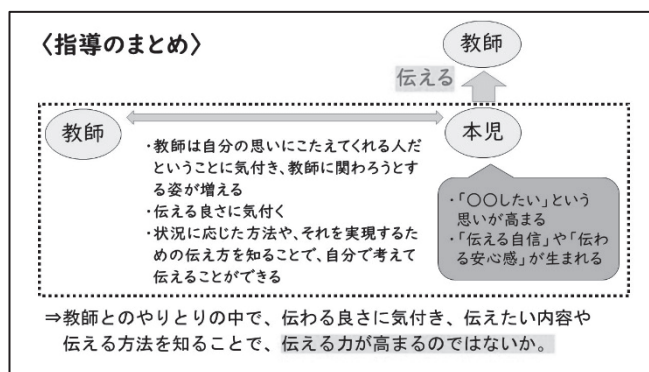


図3 指導のまとめ①

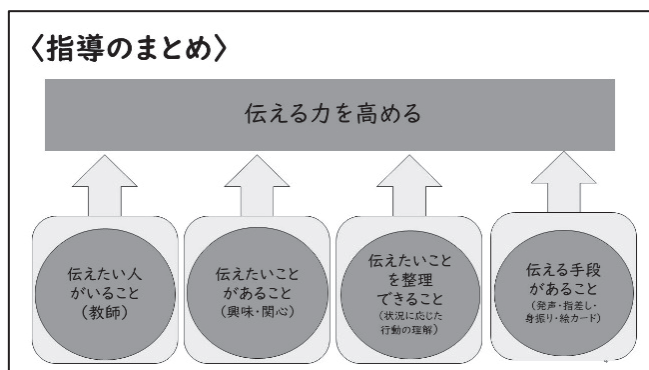


図4 指導のまとめ②

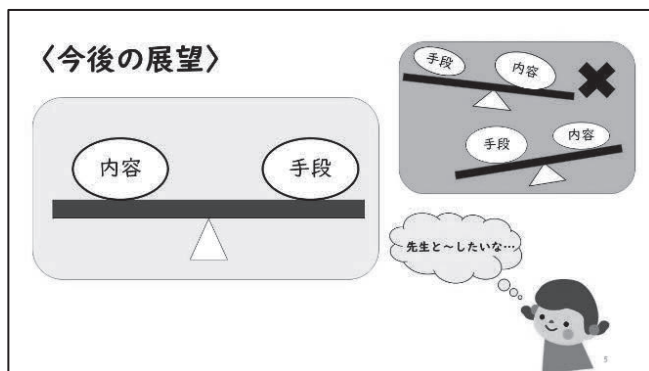
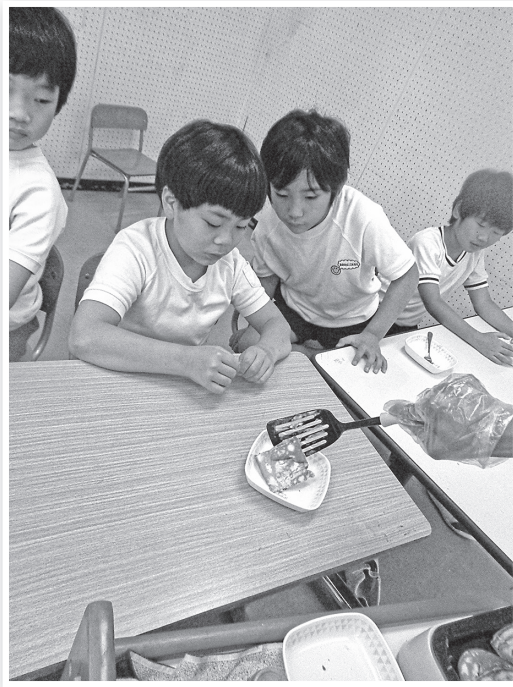


図5 今後の展望



教材・教具を活用した指導事例 ～手洗いの学習～

小学部6年1組 教諭 生田萌絵 中川知香 丸山真幸

I 教材名

手に付いている汚れを見てみよう

II 児童の実態

小学部6年1組の児童は男児5名、女児1名の6名である。タブレット端末での動画鑑賞や、音の出る絵本を見たり聞いたりすることなどが好きで、各々自分の好きなことをして休み時間を過ごすことができる。平仮名や片仮名を読むことができる児童もいるが、視覚的な情報を用いて自分の行動をイメージしたり実際に行動することにつなげたりすることが得意な児童が多い。また実際に教師と一緒に体験する中で、自分の身体の動きや感覚を実感できる児童や教師の行っている様子を見て、まねして自分の体を動かすことができる児童がいる。

教材の作成と活用に関わる実態として、感染症対策としてマスクの着用や手指消毒などが身に付いている児童が多いが、石けんを使わずに手を洗ったり、手洗いの手順が不十分で汚れをしっかりと落とし切れていなかったりすることがある。修学旅行に行くに当たって、「石けんで洗わないと箱根に行けなくなっちゃうね。」と発言することがあり、手を洗うことが感染症対策につながっていることに気が付きつつある。また手本や手順を示し教師と一緒に取り組むことによって、何をやるのかが分かり実行に移すことができる。

これらのことから、石けんを使って汚れを洗い流すことが自らの健康管理につながっていることに気が付きつつあるものの、見えない汚れがあることへの実感を伴った理解と手洗いという基本的な技能の習得には至っていないと考えた。小学部6年1組の児童の強みである視覚的な情報を用いて理解したり行動したりする力を生かし、実感を伴った理解と基本的な技能の習得を図りたい。

III 学習のねらい

以上の実態から、本学習のねらいは以下の3点である。

- ・手には、目に見えない汚れが付いていることを知る。
- ・手が汚れていると、体調不良につながることを知る。
- ・石けんを使って手を洗うことができる。

これらをねらって、手洗いの学習を行った。今回紹介する教材・教具のほかに、スライドを用いた学習も合わせて行った。スライドを用いた学習では、手にばい菌が付いている様子や、石けんを使うことによってばい菌が減っていく様子、ばい菌が体内に入ったときに起こりうる症状のイラストなどを提示し、視覚的な情報を用いて行った。今回紹介する教材・教具は、スライドを用いた学習を踏まえて、普段は見えていない手の汚れを可視化し、目に見えない汚れがあることを実感し、理解するために使用した教材となる。

IV 使用した教材

教材名は、「手に付いている汚れを見よう」である。写真1にあるように、うがい薬やでんぷんのりを使用した。



写真1 手に付いている汚れを見よう

V 教材の作成方法と使い方

○使用したもの
うがい薬（ヨウ素含有の物）、水、スプレーボトル
○作成の手順
1. うがい薬を水で10～20倍に薄める。 2. スプレーボトルに入れ、よく振って混ぜ、うがい薬希釈水を作る。
○使い方
1. でんぷんのり、ドライヤー、タオルを用意する。 2. でんぷんのりをハンドクリームのように、手にまんべんなく塗り込む。 3. ドライヤーを使って、でんぷんのりを乾かす。 4. 手にうがい薬希釈水を吹き掛ける。

VI 教材の工夫・配慮点




この教材を使用する前に、児童のアレルギー等を把握し、事前にうがい薬（ヨウ素含有）を授業で使用することを保護者に伝え、了解を得た。ヨードアレルギーをもつ人には、このうがい薬希釈水を使った学習をすることはできないため、配慮が必要となる。

でんぷんのりをハンドクリームのように、手にまんべんなく塗り込む際には、手のしわの間にもでんぷんのりが入り込むくらいにしっかりと塗り込む。塗り込んだ後に、手のベタベタな感触が苦手な児童が衣服などで拭き取ってしまっても、しっかりと塗り込んでいることで汚れを再現することができる。汚れの色をはっきりと出すためにドライヤーを使って、でんぷんのりを乾かすが、でんぷんのりの塗り込む量や乾き具合によっては、この工程を省くことも可能である。でんぷんのりをハンドクリームのようにしっかりと塗り込み、ドライヤーで十分に乾かした後、手を洗ってからうがい薬希釈水を吹き掛けて色の変化を観察することもできるが、でんぷんのりをしっかりと塗り込まなかったり、十分に乾かさなかったりすると、手を洗ったときに水で流されてしまい、色の変化が分かりにくくなることに注意する必要がある。

手にうがい薬希釈水を吹き掛けると、でんぷんのりにうがい薬希釈水が反応し、紫色に変化する。でんぷんのりを汚れに見立て、色の変化を感じることで手の汚れを実感することができる。うがい薬希釈水を吹き掛けるとき、うがい薬希釈水が衣服に付くとシミになってしまい、汚れが取れないので注意が必要となる。そのため、児童にタオルの上に手を出してもらい、周りにうがい薬希釈水が飛び散らないように気を付けて、吹き掛けるようにする。

手洗いの手順については、「花王 ビオレu『あわあわ手あらいのうた 練習用 手あらいのうた&ビデオ（かけ声入り♪） 作詞：伊藤みゆき 作曲：川嶋可能』」（以下、ビオレu手あらいの歌）を参考にした。

Ⅶ 指導の実際

指導場面	活動の写真
<p>○でんぷんのりを塗り込んでいる場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・しっかりと塗り込むことを伝えるために、「ゴシゴシ。」や「ぎゅっぎゅ。」などの言葉掛けを行った。 ・各自が自分たちなりの方法で塗り込むことができた。 	
<p>○うがい薬希釈水を吹き掛けている場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・でんぷんのりに反応し、うがい薬希釈水が紫色に変化した。 ・色の変化に驚き、自分で汚れを拭き取ろうとした児童がいた。その他の児童も、でんぷんのりの色の変化に気付き、顔をしかめたり、「汚いね。」と教師に伝えたりすることができた。 	
<p>○手洗いをを行っている場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手を洗う前に「ビオレu手あらいの歌」を見ながら手の動かし方の練習をした。 ・爪や指の間、手首までしっかりと洗うことを確認した後に実際に手を洗った。 ・手順カードを手洗い場に掲示し、教師の言葉掛けとともに視覚的に手順を確認できるようにした。 ・教師の手元を見ながらまねしようとする事ができた。 	

Ⅷ 今後の指導と展望

今後の指導としては、正しい手洗いの手順を繰り返し学習することに加えて、様々な場面で児童が手洗いをしている際に、授業で学んだことを思い出せるような言葉掛けを行いたい。「石けん使って洗ったかな。」や「その洗い方でよかったかな。」などの言葉掛けを行ったり、教師が見本を見せながら一緒に取り組んだりしていく。このような指導を続けていくことで、汚れを落とすことを意識して手を洗うことができるようになり、さらには石けんを使って正しく手を洗うことが、自分の健康管理につながっていることを知ることにつなげたいと考える。

Ⅸ 参考・引用文献

花王 ビオレu 『あわあわ手あらいのうた 練習用 手あらいのうた&ビデオ (かけ声入り♪)』
<https://youtu.be/SQ-FEiDVuaE>



知的障害を伴う自閉症のある幼児児童の聞こえの検討
～国立特別支援教育総合研究所との取組～

養護教諭 平賀 美帆




研究協力：国立特別支援教育総合研究所聴覚障害教育研究班（山本 晃・井口 亜希子）

I 養護教諭が実施する聴力検査の現状と課題

1 聴力検査について

本校の聴力検査は、学校教育法及び学校保健安全法に基づき、毎年度1回、難聴の有無や程度を検査している。使用する器機には、オーディオメータと幼・小児用オーディオメータがある。オーディオメータでの検査が難しい幼児児童に対しては、幼・小児用オーディオメータを使用して検査を行っている。検査音は1000Hz30dB, 4000Hz25dBの二種類があり、これらは、ささやき声と同等である。学級では、幼児児童の実態に応じて事前学習を行い、本番の検査を迎えている。事前学習では、音が聞こえたときの応答方法について練習が行われている。健康診断全般において、不安や緊張を感じている幼児児童が多いため、聴力検査の検査場所は、保健室内の普段と変わらない環境で行っている。

2 聴力検査の実施方法

オーディオメータ（ヘッドフォン着用）	幼・小児用オーディオメータ
<p>【子供の応答方法】 検査音が聞こえたら、応答ボタンを押す。</p>  <p>検査音が聞こえたら手を挙げる。</p> 	<p>【検査方法と子供の反応】 幼児・児童が椅子に座っている間に検査者が後方から音を鳴らす。音が聞こえたときの表情や目の動きを、検査者以外の者が見て、音が聞こえているかを判断する。</p> <p>また、検査音が非日常的な音のため、おばけやUFOのイラストを用いて「音がしたらおばけが来た！と教えてね。」と言い、応答の手掛かりに用いる場合もある。</p> 

3 聞こえの現状

今年度は、オーディオメータでの検査は、小学部35名中8名の児童に実施した。検査時の児童の様子は、「応答ボタンを押すことに夢中になり、音が呈示されていなくてもボタンを押し続ける」、「音が鳴っていても、応答ボタンを押していいのかが不安な様子であり、検査者の顔を不安そうに見る」などが見られた。

オーディオメータでの検査が難しかった児童は、幼・小児用オーディオメータで検査を実施した。検査時の児童の様子では、最初に聞かせた1000Hz30dBには反応したが、二番目に聞かせた

4000Hz2dB には反応が薄いことが多かった。これは、検査音に興味関心がなく、集中が途切れてしまったことが原因の一つとして考えられる。なお、以上二つの検査方法だけでは、音が聞こえているかの判断が難しい場合もあり、その場合は、担任に日常生活の中で、聞こえに対しての困り感の有無を聞き取り、幼児児童の好きな音やテレビ番組の音や歌などを聞かせ、その反応を観察するようにしている。

4 聴力検査の課題

聴力検査の課題は以下の通りである。検査音への反応が不明瞭な場合は、より分かりやすい断続音(ピー・ピー)を聞かせる。しかし、断続音を使っても、何度も音が鳴っていると検査音への関心が低くなることがある。また、幼・小児用オーディオメータで検査を実施する場合は、オーディオメータでの検査と比べると正確さが下がり、聴力の左右差等を認識しづらいことが課題である。そのため、短時間で検査が終えられるような工夫や、個々の実態に応じて工夫した検査ができるように、幼児児童の音への応答の仕方の種類を増やしていく必要がある。

5 聴力検査時以外の気になる様子

聴力検査時以外の、学校生活全体の様子の中で、気になる聞こえに関することについては以下の通りである。

- 何かに集中しているときに話し掛けたり、呼び掛けたりしても反応がない。
- 救急車のサイレンの大きな音や、飛行機の音が近くでしていても、反応を示さない。
- タブレット端末やテレビ画面などに、近付いて聞いている、見ている、また、大きな音量で聞いている。

II 国立特別支援教育総合研究所との取組

1 研究の目的・概要

国立特別支援教育総合研究所・聴覚障害教育研究班（山本晃総括研究員・井口亜希子研究員）は、今年度から「知的障害を伴う自閉症児の聞こえの実態と支援に関する研究」に取り組むことになった。同研究の目的は、知的障害を伴う自閉症のある幼児児童の聞こえの実態と支援方法の基礎資料を得ることを目的としている。日常における幼児児童の聞こえの実態把握や聴力検査の実施方法の工夫と実践、音の活用と教員の言葉掛けの実践の検討、音や言葉掛けによる不快感への対応の検討などを行うため、本校は研究協力機関となっている。

今年度は、本校の幼児児童の学校生活や聴力検査の様子を観察することに加え、教員と保護者を対象にアンケート調査が行われた。以下では、その調査結果の一部を報告する。

2 アンケート調査について

(1) 調査の目的

知的障害を伴う自閉症のある幼児児童の聞こえの実態について、音への反応や音の好み、日常生活で音情報がどのように役立てられているかなど、多角的に把握するとともに、保護者や教員がどのような工夫や支援などを行っているかについて情報を収集した。

(2) 調査対象者

本校に在籍する幼児児童を担当する教員及びその保護者とした。調査方法は小学部においては、小学部各児童（35名）に対して教員1名、保護者1名に実施した。幼稚部においては、幼稚部各幼児（16名）に対して保護者1名に実施した。

(3) 調査内容

子供の聞こえに関する評価、子供の音の好み、生活での音の活用、音の理解/聴覚学習、話しかけの工夫を調査した。以下では、「子供の聞こえに関する評価」、「子供の音の好み」の調査項目に関して結果の一部を報告する。

(4) アンケート結果 (小学部の一部結果)

①子供の聞こえに関する評価 (図1)

教員の評価では、32名の児童のうち、5名で「この子は聞こえにくいのではないか」と感じる可能性があるという回答があった。保護者の評価では、28名のうち、3名で「この子は聞こえにくいのではないか」と感じているという回答であった。理由としては、活動中、呼び掛けに反応しない、タブレット端末の音量を上げて聞いている、声の大きさが調節できないなどの理由が挙げられた。また、「分からない」と回答した理由では、言葉掛けなどには反応が乏しいが、苦手な音には敏感に反応する、話し掛けへの反応に時間がかかるという理由が挙げられた。

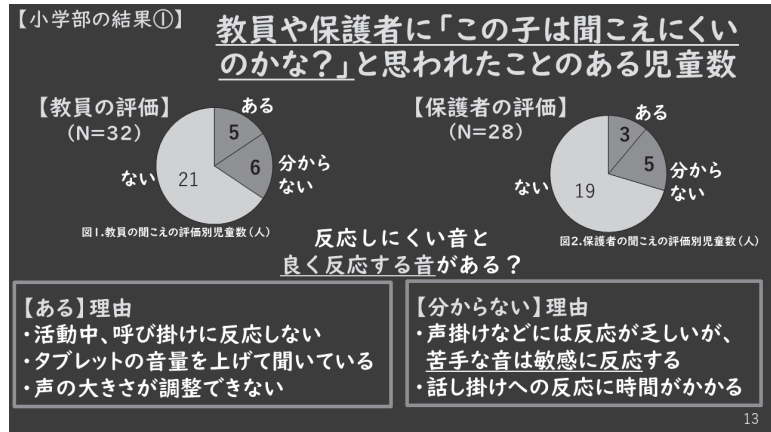


図1 子供の聞こえに関する評価

②子供の音の好み (図2:好んでいると思われる音・図3:嫌がっていると思われる音)

子供が好んでいると思われる音については、教員と保護者ともに、音楽や音楽付き動画が多く挙げられた。視覚的な刺激と一緒に音を楽しんでいる児童が多いと考えられた。また、音を聞いているときの児童の様子や行動から、音は、児童にとって関わりのきっかけになっていると考えられた。

一方で嫌がっていると思われる音については、教員と保護者ともに「人の声」が多かった。怒っている声や否定的な言葉、泣き声、騒ぎ声、大声などが挙げられた。保護者からのみあった回答としては、「家電から生じる音」があり、例としては掃除機やドライヤー、ミキサー、電動歯ブラシが挙げられた。教員のみからあった回答としては、「特定の音楽」が挙げられた。学校生活では音楽や体育の授業、朝の会などで決まった歌やメロディーを聞く場面があり、その音を苦手としている児童が多いと考えられた。

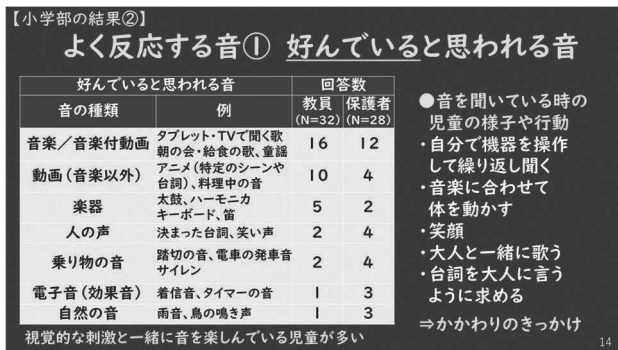


図2 子供の音の好み(好んでいると思われる音)

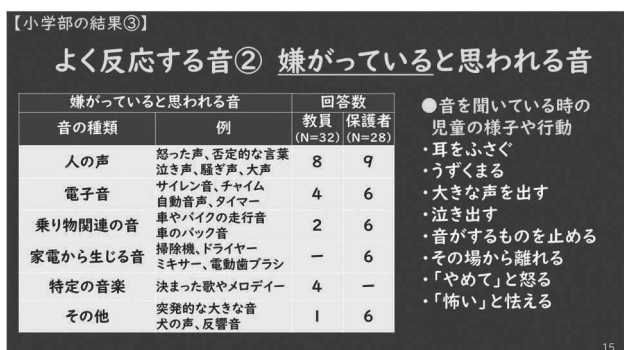


図3 子供の音の好み(嫌がっていると思われる音)

③子供が音を嫌がっているときの教員・保護者の反応（図4）

教員と保護者で同様の対応として、様々な言葉掛けをしていることが分かった。例えば、「嫌だったね。」と子供の気持ちを代弁したり、共感したりするような言葉掛け、「もう音はしないよ。」と安心させる言葉掛けが挙げられた。また、子供が苦手な音楽を使うときは「～を使うよ。」と伝えたり、子供が反響音を嫌がる場合に「これから、トンネルを通るよ。」と音がすることを予告したりする言葉掛けが挙げられた。このような言葉掛けは、子供が心の準備をして、自分から音を遠ざけ、突然嫌な音を聞かずに済むための対応であると考えられた。また、友達に対して「静かにしてね。」と言う対応を教え、自分で解決することにつながようとする対応が取られていた。音源そのものから遠ざける、イヤーマフをするという対応も挙げられた。その他としても、スピーカーなどの音が聞こえてくる物を確認するという回答があり、「あそこから音が鳴っているね。」と目で確認をすることで、何の音か理解でき、そのことで少しでも不安を軽減できると考えられた。

【小学部の結果④】

児童が音を嫌がっている時の対応		回答数	
対応	例	教員 (N=32)	保護者 (N=28)
言葉かけをする	・気持ちを代弁／共感する言葉掛け(嫌だったね) ・安心させる言葉掛け (もう音はしないよ、●ちゃんには怒っていないよ) ・音がすることを予告する(～使うよ、トンネル通るよ) ・対処方法を教える(友達に「静かにして」と言おう) ・何が嫌なのかを尋ねる	9	7
音源から遠ざける	・音がしない部屋に移動する・音を止める ・音がするのを防ぐ、怒らないようにする	9	18
イヤーマフをする	・イヤーマフの使用を勧める ・イヤーマフを装着させる	5	10
その他	・音が聞こえてくるものを確認する ・段階的に楽しめるようにする	2	2

図4 児童が音を嫌がっているときの反応

Ⅲ まとめ・今後の活動

1 まとめ

聴力検査では、様々な課題があり、音への反応や日常生活の様子を見ていても本当に聞こえているのか疑問に思うこともあったが、隣接する国立特別支援教育総合研究所の先生方とこのような取組を行うことで、幼児児童の様々な実態が見えてきた。また、教員と保護者に実施したアンケートの結果から、幼児児童の日常生活での聞こえの状態、教員や保護者の幼児児童への対応状況の一端が把握できた。

2 今後の活動

今後は聴力検査時の配慮や、教示の仕方などを工夫していき、聴力検査の事前学習の方法も提案していきたいと考えている。また、アンケートの結果から、不快音への対応では、安心させるような言葉掛けや配慮など様々な対応を行っていることが把握できたため、これらを整理し、情報提供をしていくことも検討している。

「寄宿舎における生活する力を育む指導」について

寄宿舎指導員 松浦太一 山崎真美 中田明斗
小菅夏美 瀧口智子

I 寄宿舎の概要

本校寄宿舎の定員は6名であり、現在、小学部2年生1名、3年生2名、4年生1名、6年生1名の計5名が在籍している。入舎の条件は、自宅が遠距離にあり、通学が難しい場合や家庭の事情などにより入舎の必要性が著しく高い場合としている。また、保護者に緊急事態が生じ、家庭での養育が一時的に困難となり、短期入所等、福祉サービスの利用もできない場合、緊急措置入舎として一定期間の入舎を認めている。また、小学部の通学生を対象に、家庭や学校、寄宿舎が連携し、基本的な生活習慣を身に付けたり、家庭と違った環境や卒業後の生活環境でも力を発揮したりできるように生活体験入舎を実施している。

II 寄宿舎指導員が子供、保護者と関わる上で大切にしていること

1 子供一人一人を十分に理解し、指導すること

子供を理解することは簡単なことではなく、完全に理解できることはないと考えている。だからこそ、私たちは、目の前の子供を知りたい、分かってほしいという思いをもち、関わり続けることを通して、その子供の好きなことや嫌いなこと、できることやできないこと、困っていることや悩んでいることなど、子供の世界に少しでも近づくことができるように心掛けていく。そのために、指導員一人一人が子供の小さな変化を見逃さずに受け止め、日々、記録したり、話し合ったりして指導員同士が子供のことを共通理解できるようにしている。

その上で、PEP-3（自閉症・発達障害児教育診断検査三訂版）や新版K式発達検査 2001 などといったフォーマルなアセスメントの結果を参考にし、子供の実態や課題に合わせた指導計画を作成し、指導と評価を行っている。

2 保護者と十分に話をすることを通して、子どもの育ちや課題を共通理解すること

寄宿舎における指導には、子供の家庭生活と密接に関連する内容が多く含まれている。そこで、家庭での子どもの様子を十分に理解するとともに、保護者の願いや不安などを丁寧に聞き取り、日々の指導に反映させることを大切にしている。

III 寄宿舎の日課と活動の様子

1 寄宿舎の日課について

寄宿舎では子供たちが生活リズムを整え、見通しをもって生活することができるように、基本的には、起床時間や朝食時間、おやつの時間、入浴の時間、就寝時間を一定にしている（表1）。小学部段階の子供たちにとっては、家庭から離れて生活することは、不安を伴い、日々、緊張感を強いられることが容易に想像される。そこで、子供たちが少しでも安心して、楽しく寄宿舎生活を送ることができるように、遊具で遊ぶ活動や「七夕」・「秋祭り」・「節分」といった季節の行事など、子供たちの興味・関

表1 寄宿舎の日課

7:00	起床 着替え 洗顔等身支度 健康観察
7:30	食事・歯磨き (週末:清掃)
8:50	登校
	授業
13:30	下校(水曜日)
14:50	下校 健康観察 学校カバンの片付け・翌日の準備
15:00	おやつ
	集団活動(運動遊び) 行事 避難訓練 健康、安全教室
	洗濯物干し・たたみ
16:45	学習 余暇時間(遊び等)
17:00	布団敷き 余暇時間(遊び等)
17:45	食事
	歯磨き
18:30	入浴 余暇時間(遊び等)
20:00	消灯

心や季節にちなんだ活動に取り組んでいる。併せて、洗濯干しや布団敷き、掃除など、子供たちの実態に合わせて、生活を送る上で、必要な活動にも取り組んでいる。

子供たちがこうした日々の生活の流れを理解できるように、イラストや文字で示した予定表を寄宿舎内に掲示している。また、個々の子供の実態に応じて、必要な予定表を用いている。例えば、ある子供は、自宅から離れて生活することに強い不安を感じているため、いつ帰宅できるか、寄宿舎では、いつ、誰と一緒に泊まるのかが分かるような形態の予定表を作成し、居室に掲示するようにしている（図1）。

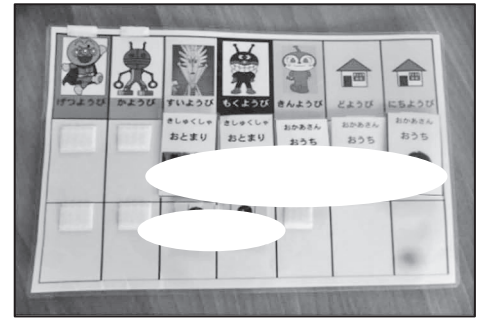


図1 個々に応じた予定表の例

2 寄宿舎の活動について

(1) 余暇時間の様子

子供によって好きな活動は様々ある。本を見たり、タブレット端末を使って、動画を視聴したり、ゆったり一人の時間を過ごしたり、指導員と一緒に手遊びやカードゲームを楽しんだりしている（写真1, 2）。



写真1 カードゲーム遊び



写真2 手遊び

(2) 集団活動の様子

本校のすぐ側に東京湾があり、海へ散歩に出掛けたり、大きなトランポリンに乗って遊んだりするなど（写真3, 4）、自然の環境や子供たちの好きな遊具等を使った集団活動に取り組んでいる。指導員は、子供たちがのびのびと楽しく、活動できるように関わるとともに、同じ生活者として指導員自身も自然環境の変化を感じたり、一つの活動を子供と一緒に楽しんだりすることを大切にしている。



写真3 散歩（海）



写真4 運動遊び（トランポリン）

(3) 季節行事・学習会・訓練の様子
季節行事では、季節や伝承的な文化にちなんだ行事を計画している（写真5, 6）。また、各行事の由来や意味について理解ができるように、子供の実態に合わせて、絵本や写真、イラストを用いて指導を進めている。



写真5 七夕会



写真6 学習会（健康教室等）

また、日々の生活で必要なことを伝えるための学習会にも取り組んでいる。例えば、健康教室では、手洗いやうがいのやり方のほか、食べ物を食べると体の中でどうなるか、また、食事中に手が汚れたらどうするかなど、生活の中で直面する出来事を取り上げ、イラストや写真、動画を見せたり、子供たちと一緒に実際に取り組んだりしている。さらに、火災や地震など、様々な災害を

想定して避難訓練を定期的実施している。日中の火災や地震を想定した訓練に加え、宿泊施設として、夜間の災害も想定して、日没後の訓練にも取り組んでいる。

Ⅳ 生活する力を育む指導について

ここからは、寄宿舎における指導で最も大切であるとする「生活する力を育む指導」について述べる。寄宿舎では、以下の三つのことを「生活する力」として捉え、指導を進めている。

1 基本的な生活習慣を身に付けること

日々の生活を営むためには、食事や排せつ、着替えなど、衣食住に関連した様々な日常生活動作を身に付けていくことが必要である。もちろん、すべてを一人で行うだけではなく、必要に応じて大人や友達といった周囲の人に助けを求めたり、共に取り組んだりするなど、相手に援助を求めながら生活することも重要である。そのためには、次に述べるのが欠かせないとする。

2 コミュニケーションをすること（相手と関わること）

子供たちが自分の感じていることや思っていることなど、自分の意思をのびのびと表現することは、子供が生活の主体者となり、人と共に生活する上で不可欠なことであるとする。

寄宿舎で生活する子供の中には、自分の思いを話し言葉で表現できる子もいれば、それが難しい子供もいる。子供が自分のできる方法を駆使して、相手と交流するとともに、話し言葉や書き言葉など、相手とつながり、関わるための新しい手段を獲得できるような指導を行うことを大切にしている。

3 社会性を育み、余暇活動を楽しむこと

子供たちは、寄宿舎の集団生活の中で、喧嘩をしたり、我慢したりするなど、様々なことを経験することを通して、多彩な感情を育み、ルールやマナーを学んでいく。例えば、おもちゃを使う順番や使用時間を守って楽しく過ごしたり、友達と名前を伝え合い、つながることの心地よさを感じたりするなど、人と一緒に生活することの心地よさや楽しさを実感できるように、遊び方のルールや相手との関わり方を教えるようにしている。

Ⅴ 生活する力を育むために大切にしていること

私たちは、子供との信頼関係づくりを基盤にして、生活する力を育んでいきたいとする。子供との信頼関係がなければ、子供一人一人に合わせた指導を進めることはできない（図2）。

子供との信頼関係をつくるためには、子供の表情や身振りを観察し、子供の言葉（話し言葉にならない言葉を含めて）に耳を傾け、受け止めて応答し、その子が伝えたい思いを想像しながら意思の疎通ができるように努めている。次に、子供との信頼関係を作るために、大切にしていることを述べる。

1 子供との身体接触を通して、心が触れ合う機会を設定すること

子供と視線を合わせたり、ほほ笑んだりすることを通して、子供が「楽しい、うれしい。」といった気持ちを抱いたり、「自分は大事にされている。」ことを実感したりできるようにしている（写真7）。

2 子供の思いを十分に受け止め、共感すること

生活の中では、大人と子供の意図がすれ違ったり、ぶつかり合ったりする場面が多くある。例えば、子供が夕食の時間に「テレビを見たい」、「もっとおもちゃで遊びたい」などと要求することがある。そうした場面で、私たちは、

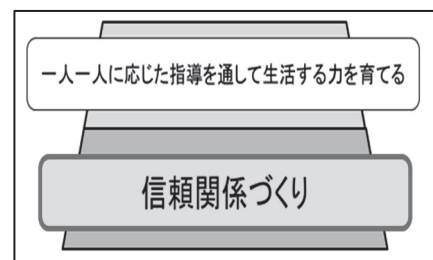


図2 生活する力を育むために大切にしていること



写真7 身体接触を伴う関わり

「テレビを見たいね。じゃあ、ご飯を食べたら見ようね。」等と語り掛け、子供の思いを十分に受け止めるとともに、いつテレビを見ることができるか、つまり、いつ子供の要求をかなえることができるのかを伝える。こうした関わりを通して、初めは自分の思い通りにならずに怒っていた子供も、少しずつ自分の思いを分かってもらった経験や、大人が約束を守り、共に願いを実現してくれる経験を積み重ねることで、大人への信頼感を抱くようになるとともに、自分の気持ちに折り合いをつけることができるようになっていくと考える。

VI 具体的な指導内容と指導の方法

生活する力を育む指導の実際について四つ報告する。

1 自分の荷物を自発的に片付けや準備をすること

下校後、子供たちは寄宿舎に帰ってきた後に、使用した体操服を鞆から出して片付けたり、翌日の学校で必要なものをかばんに入れたりしている。

A児は、体操服や給食用のエプロンなど、翌日、学校で必要な物の準備に取り掛かるまでに時間を要していた。A児は、時計に興味があり、日頃から針の動きや数字などを見ていたことから、アナログ時計に印を付けることで、荷物の準備の開始時刻と終了時刻を伝え、目標をもてるようにした（写真8）。すると、A児は時計を近くに置き、時計を見ながら、鞆から荷物を出したり、入れたりすることができるようになってきた。

2 落ち着いて余暇時間を過ごすこと

寄宿舎では、余暇時間になると、子供たちは、おもちゃで遊んだり、タブレット端末等で動画を見たりするなど、一人一人が自分の好きなことややりたいことをして過ごしている。一方で、自分のやりたいことが見付からなかったり、自分が使った物を放り出したまま、他の遊びをしたりするなど、余暇時間の過ごし方に課題がある子もいる。

B児は、アニメのキャラクターや電車の本を読むことが好きであった。当初、本を籠に積み重ねたり、背表紙のみが見える状態で棚に入れたりしていたため、自分で読みたい本を探せなかった。また、読み終えた本を籠に投げ入れて片付けるため、次に読みたいときに、その本を探し出すことが難しかった。

そこで、B児が読みたい本を選んだり、読み終えた本を整頓したりできるように、本全体を見渡し、本を手取りやすいような場を設置することとした（写真9）。その上で、B児が本を見終えたときは、指導員が読んでいた本を手渡し、「片付けようね。」などと伝えるようにした。B児は、本棚の本を見渡した後、自分が読みたい本を選ぶようになってきた（写真10）。また、本の表紙を写真に撮り、それを本棚に貼ることで、自分の読んだ本を表紙の写真に重ねるようにして置き、整理整頓ができるようになってきた。

3 食べることを楽しみ、食べることに必要な技術（スキル）を身に付けること

寄宿舎の食事指導でまず大切にしていることは、何よりも子供たちが食べることを楽しみ、指導員や友達と一緒に食べることを、つまり、人と食事を共にすることの心地よさを実感できるようにすることである（写真11）。食事の時間は、食



写真8 指導で用いた時計と印



写真9 本を整理するために設置した場

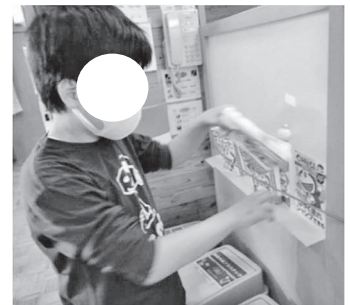


写真10 本を選び、取り出すB児



写真11 「おいしい」のポーズ

<実践報告 寄宿舎①>

と一緒に食べることを、いわば、人間関係を味わい、取り組む時間でもあると考えている。だからこそ、指導員は、「おいしいね。」「これは〇〇が入っているよ。」「いっぱい食べたね。大きくなるよ。」など、子供一人一人に合わせて語り掛けるようにしている。

その上で、多様な食べ物に興味をもち、食べることのできる物を増やしたり、スプーンやフォーク、箸といった食具の使い方を教えたりしている。初めは、野菜類を食べることができない子も、自分の好きな食べ物をお代わりすることを励みにしたり、指導員に応援されたりすることを通して、寄宿舎を巣立つ時期には、食べることのできる食材が増え、より食生活を楽しめるようになっていく。

4 友達や指導員と一緒に活動することを楽しむこと～運動遊びを例として
寄宿舎で過ごしている子供たちは、皆、体を動かして遊ぶことが好きである。ブランコやトランポリンといった遊具で遊んだり、友達や指導員と追い掛けっこやボール運動（野球等）をしたりして過ごしている（写真12）。

こうした活動の中で、友達と順番を交代したり、友達に遊具を譲ったりするなど、集団生活で必要となるルールを自然に学べるように心掛けている。そのために、事前に遊具を使う順番を写真で伝えたり、指導員が交代の仕方を実演したりして教えるとともに、指導員が「かーわって。」「やーだよ。」など、子供たちの思いを言葉で表すことで、子供たちが言葉に触れる機会を大切にしている。



写真12 トランポリンを使った活動

Ⅶ まとめと今後の展望

1 寄宿舎で育んだ力を子供の未来へつなげること

知的障害を伴う自閉症のある子供を対象にした寄宿舎は全国でも本校のみである。これまで述べたように、本校の寄宿舎では、子供との信頼関係を基盤としてコミュニケーションの力を育てることを中心に、一人一人の発達の状況に合わせて社会性を身に付けることができるように指導を進めている。子供たちは、寄宿舎で生活することを通して、自分の身の回りのことに自分で取り組んだり、指導員に支えられながら一緒に取り組んだり、また、友達や指導員と泣いたり、笑ったり、我慢したり、小さなことでも最後までやり遂げたりするなど、様々な生活技術を獲得し、人と関わる力を育てている。併せて、一人一人が好きな遊びを見付け、興味・関心は少しずつ広がってきている。

こうした子供たちの変容を踏まえると、知的障害を伴う自閉症のある子供たちにとって家庭を離れ、寄宿舎で生活することは、子供たちが、大人になったときに、自分で趣味や関心ごとを見付け楽しむことやその趣味・関心ごとが得意なこととなり、多くの人とつながり、また、多くの人をつなげ、人生をより充実させることになるのではないかと考えている。そのためにも、寄宿舎生活を通して育まれた力が様々な場で発揮されるように学級や家庭と連携した指導を進めていきたいと思う。

2 今後の課題と展望

子供たちが高学年になるにつれ、性に関する教育の必要性が出てきている。現在、手探りではあるが、子供の状態に応じた指導を進めている。例えば、全員が使用する場所でセルフプレジャーをしている場合は、寝室に誘ったり、カーテンを閉めたりしてプライバシーに配慮している。

また、寄宿舎で学んだ生活動作等を家庭生活や学校生活でも発揮できるようにしていきたいと考えている。特に、家庭の中で、どのように保護者が関わったり、環境を設定したりすれば、子供がもてる力をより発揮できるのかを、保護者と話し合い、その家庭でできることを探り、協力して取り組んでいる。

子供たちは、寄宿舎、学校、家庭の中で生き、発達している。それぞれの場で子供と関わる大人が手を取り合い、つながりながら指導することが、子供を育てる上で何よりも大切なことであると思う。



安心できる人との関わりを通して「間（ま）」を共有する力を育む指導 ～時間を掛けて行きつ戻りつしながら子供は育つ～

寄宿舎指導員長 中田明斗 小学部主事 塚田直也

I 自分の伝えたいことを言葉や行動を駆使し、懸命に表現する

K児は、小学部4年生（以下、小学部は省略）の男児である。自宅が遠方にあるため、3年生のときから、寄宿舎での生活が始まった。寄宿舎に入舎するまでは、母親が車で送迎していた。

3年生のときのK児は、身近な大人の手を引いたり、「風船。」「ペン（絵を描いてほしい）。」などと単語を言ったりして、欲しい物ややりたいことを伝えていた。また、「うるさい、アンパンチ。」「その声は・・・。」など、好きなアニメのせりふを使って自分の思いを表現する様子が見られた。やりたいことができないときや、欲しい物がすぐに手に入らないときなど、自分にとって不快な状況が生じたときは、身近な大人をたたいたり、「いいの。」と大きな声を出したりすることもあった。このように、K児は伝えたいことを自分が知っている言葉やできる行動を駆使して表現する子供だった。

II 安心して生活し、自分の伝えたいことをのびのびと表現してほしい（3年生のときの指導）

1 安心して生活できるように思いを受け止め、共有すること

寄宿舎で生活することになったK児が、まずは、安心して日々、生活し、自分の伝えたいことを表現したり、身近な大人の働き掛けを受け入れ、自分の伝えたいことをのびのびと表現する手段を学んだりしてほしいと考えた。そのためにK児の「言葉にできない思いを代弁し、共有すること」や「新しい言葉や相手への呼び掛け方を教えること」を大切にして指導を進めていくこととした。

2 好きなこと、やりたいことを受け止め、ともに楽しい時間を過ごすこと

寄宿舎でも学級でも、K児の好きなことを身近な大人が理解し、しっかりと受け止めていくことを心掛けた。とりわけ、寄宿舎では、家庭から離れて生活するK児の不安や寂しさに寄り添いながら、寄宿舎指導員（以下、指導員と表記）がK児と一対一で時間を掛けて関わるようにした。

K児が自分の好きなキャラクターの図鑑を指さしたり、「バナナじま、絵、描く。」「だだんだん、描く。」などと言ったりしたときは、K児の隣に座って絵を描くようにした。その際、K児の発した言葉や動きをまねたり、K児と視線を合わせてほほ笑み掛けたりした。

K児は、ペンを指導員に手渡したり、「赤。」「紫。」などと描いてほしい色を言葉で伝えたり、また、描いてほしいキャラクターの部位を指さしてはつきりと表現するようになった。

こうした関わりを続けることを通して、少しずつ寄宿舎の中で笑顔が見られる場面が増え、夜も一人で眠れるようになってきた。一方で、「家に帰りたい」「母親に会いたい」といった思いがあふれて泣き出したり、身近な大人をたたいたりするなど、情緒が不安定になることもあった。



写真1 一対一で絵を描く

III 相手と「間」を共有する力を育むこと（4年生の5月～）

1 身近な大人をたたくことで思いを伝える

3年生の3学期頃から自分の思い通りにならない状況が生じると、身近な大人をこれまでよりも強く、

何度もたたくようになってきた。こうした行動は、母親、担任教師、指導員など、K児にとって身近な大人と関わっているときに多く見られた。私たちは、K児の思いを受け止めてきたつもりであったが、K児自身は「分かってもらえない」もどかしさを感じていたのかもしれないと捉えた。

しかし、K児が強い力でたたくため、関わる大人も思わず「痛い。」「止めて。」などと大きな声を出し、一方的に叱ってしまうこともあった。すると、K児は余計、強い力で大人をたたいた。そのときのK児の思いを代弁し、共感したり、ときに叱ったりしながら、K児がなぜ、身近な大人をたたくのかと悩んだり、考えたりする日々が続いた。

2 矢継ぎ早に要求を伝え、一つの活動をじっくりと楽しむことが難しい

4年生になると、K児は、寄宿舎でも学級でも、自分の描いてほしいキャラクターを矢継ぎ早に指さしや言葉で伝えることが目立つようになった。指導員が絵を描いている途中でも、他のキャラクターを指さし、「これを描いてほしい」と伝えてくる。指導員が「ちょっと待って。これを描いてから。」と伝えようと、指導員をバーンとたたく。また、室内をウロウロと歩き回り、目に入ったキャラクター図鑑を手に取り、パラパラとページをめくって床に落とし、次に、棚に置いてある人形を持ったり、握ったりして、投げるなど、目に入った物を次々に手に取る様子も見られるようになった。

3 中心課題は相手と「間（ま）」を共有すること

自分の思いが伝わらないと身近な大人をたたくことや矢継ぎ早に要求を伝えること、一つの活動をじっくりと楽しむことができないことに共通していることを改めて考えた。どの行動もK児が一直線に人や物に関わるため、大人はK児と関わるための「間（ま）」がつかれなかった。

つまり、K児は関わる大人と「間（ま）」を共有する力が十分に育っていないため、身近な大人の働き掛けを受け止めたり、身近な大人と「～ができたね」、「～が楽しかったね」などと活動の結果を共有したりすることが難しいのではないかと考えた。そのため、自分の要求が伝わったという実感を得にくく、何度も要求を伝えたり、「たたく」という行動で要求を直接的に伝えたりしているのではないかと捉えた。併せて、相手と「間（ま）」を共有できないことで、相手とのやり取りに至らず、物の名称や相手への働き掛け方など、新しいことを学ぶことが難しくなっているのではないかと考えた。

そこで、中心課題を「大人と『間（ま）』を共有すること」とし、指導を進めていくこととした。

4 生活の中で「間（ま）」を共有する経験を積む～物の片付けや食事を通して～

K児と「間（ま）」を共有するために、寄宿舎では、生活を通してK児と間を共有する場面を設定した。K児は、DVDやお絵描きのペン、紙などを出しっぱなしにしたり、靴下を脱ぎっぱなしにしたりして次の活動に移る様子が多く見られた。

そこで、次の活動に移る前に、言葉を掛けることで、K児が一つ一つの活動の終わりを意識できるように関わるようにした。すると、自分の使った物を片付けるときには、指導員が「片付けするよ。」と言葉を掛けると、「片付け。」と言って指示された物を箱の中に入れてたり、靴下を脱ぐたびに指導員が「上履きに入れてね。」と伝えようと、やっている活動を止め、上履きに入れてたりするようになった。

また、食事場面で自分が食べ終えたり、食べられる物が少なかったりすると「おっしょ。」「いいの。」と言って食堂から立ち去ることがあり、指導員の言葉掛けを受け入れることが難しかった。そこで、タイマーを使用して終わる時間を示したり、本児と視線を合わせながら、「先生が食べ終わるまで待っててね。」と語り掛けたりすると、少しずつ「うんうん。」と本児がうなずき、指導員に合わせて待つことができるようになってきた。このような関わりを続けることで、こちらの働き掛けを受け入れてくれるようになり、K児と間を共有した関わりができるようになってきた。

5 楽しい遊びだからこそ、期待感が生まれ「間（ま）」を共有することにつながる

4年生になったK児は、休み時間になると水道の蛇口に水風船を付け、蛇口を回して水を出し、その水風船を膨らませることに没頭するようになった。水が入ると、小さかった水風船が何倍にも大きくなり、破裂しそうになる。その様子を見てK児は、声を出して笑っていた。

私（塚田）は、この「水風船遊び」を通してK児とよりつながり、関わりたいと考えた。そこで、K児が「風船。」と要求したときに、屋外の水道に誘い、そこで思う存分「水風船遊び」を行うこととした。屋外の水道は、水栓（写真2）が取り外せるようになっており、私は、K児にそれを見せながら「水道の鍵、持って行こう。」と伝えるようにした。次第にK児は、水風船遊びをしたいときには、「鍵、持ってく。」と言うようになった。



写真2 水道の栓

K児は「風船、青。」「黄色。」「緑。」など、次々に欲しい水風船の色を伝えてきた。初めは、K児の要望にすぐに応じ、K児と視線を合わせながら「はい、青ね。」「黄色の風船、どうぞ。」などと言い、手渡した。1か月ほど、そうした関わりを続けた。

その後、K児の要望にすぐに応じるのではなく、あえて「間（ま）」、「中断」を入れるようにした。K児が私に手を差し出して、「風船、青。」と要求してきたときに「あ、風船、欲しいのね。待ってね。」と言い、ゆっくりとポケットの中を探す。その上で、複数の風船を見せ、「赤と青、どっちがいいかな?」「あ、緑もあるよ。」などと尋ねるようにした。初め、K児は「早く欲しい」という思いから、私が持っていた風船を奪い取るようにしてつかんだ。



写真3 水風船遊びでの関わり

そこで、K児が「待たされる」ではなく、「次は何色の風船かな」と期待感を抱けるように、K児から少し距離を取り、K児と視線を合わせてリズムカルに「あ、こっちかな?あ、こっちかな?」と語り掛け、二つの風船を見せるようにした。併せて、K児が自分の思いを言葉で表現できるように、「風船、割れちゃった。新しい風船、欲しいな。」「青い風船に水を入れて。」など、K児が伝えたいであろうことを私が語り掛け、K児に聞かせるようにした。

こうした関わりを1か月ほど続けると、K児は、私が風船を取り出す様子を見つめたり、ときには、声を出して笑ったりして待ち、「風船、青。」「青、水、入れる（青い風船に水を入れてほしい。）」と自分が欲しい物を言葉で表現するようになった。さらに、「風船、割れちゃった。新しい、風船。」などとそのときの状況を、私がそれまで語り掛けてきた言葉を使って伝えるようになってきた。

6 フォーマルなアセスメントを通して指導の意味を確かめる

4年生の9月末、新版K式発達検査 2001 を実施した。検査結果は、表1のとおりだった。検査を通して、K児は、自分と相手の領域が未分化な段階であり、また、身の回りの物の名称やその用途を理解しつつあるが、分からない部分も多いことが明らかになった。

表1 新版K式発達検査 2001 のプロフィール

領域	発達年齢
姿勢・運動	3歳10か月
認知・適応	2歳3か月
言語・社会	2歳2か月
全領域	2歳3か月

例えば、絵を見て、花、魚、靴、眼鏡などは表出できるが、傘、服、鉛筆、時計、椅子は答えることができなかった。一方で、検査者の指示を受け入れたり、待ったりすることができ、4年生の5月からの指導で育ててきた「間（ま）」を共有する力が伸びていると評価できた。

こうした検査結果から、K児への指導では、「自分と相手の領域を理解すること」、「分かる言葉を増やすこと」を目標とし、そのために、引き続き、相手と「間（ま）」を共有する力を育むとともに、理解言

語や表出手段を増やしていくことが提案された。

IV 気持ちの折り合いを付けることが難しい～育ちの過程で表れた変化～（4年生の10月～）

1 身近な大人を強くたたいたり、蹴ったりする

K児は、相手と「間（ま）」を共有する力が育まれてきたことで、相手に合わせたり、相手の働き掛けに応答したり、相手とのやり取りで学んだ言葉を使って要求を伝えるようになってきた。

そうした変容が見られた一方で、10月上旬頃から自分の思い通りにならないときに、身近な大人を強くたたいたり、蹴ったり、つねったりするようになってきた。大人をたたくことは、3年生のときもあったが、4年生の6月以降は随分と少なくなってきた。K児の成長を感じてきた私たちは、K児の変化に戸惑うとともに、どのように理解し、指導していけばいいのか悩んだ。

2 発達と生活の状況を踏まえて行動の背景を考える

11月下旬、指導員、K児の指導に関わる教師でK児の育ちや今後の指導について話し合った。その中で、激しい行動は、「①待たされる時間が長いとき」、「②思い通りにできなかったとき」、「③友達の泣き声等、大きな声が聞こえたとき」、「④家に帰りたいとき」に見られると整理できた。特に、④のときは、「お母さん、掃除（寄宿舎では自宅に戻る朝、掃除をしている。）」、「お母さん、ポテト、ジュース（家に帰る日は、帰りの道中でファストフードを購入している。）」と叫び、大人を強くたたいたり、蹴ったりして、気持ちをおさめることがとても難しかった。

こうした行動の背景をK児の発達と生活状況を踏まえて考えた。K児は「風船遊びには柵に入っている水道の鍵が必要である」、「寄宿舎の掃除をする日は、家に帰る」など、空間や時間のつながり（関係性）が理解できる発達段階である。空間や時間のつながりが理解できるからこそ、平日、離れて生活している家族に早く会いたいという気持ちをより一層、強めているのではないかと考えた。

また、K児は、相手と「間（ま）」を共有する力が育ってきたことで、相手に意識を向けることができるようになり、相手の一挙手一投足が気になるようになったのではないかと考えた。言い換えれば、相手を過剰なまでに意識するようになってきたと言える。しかし、相手の意図が十分に分からないことや、自分と相手の領域が未分化であること、また、自分の思いをうまく表現できないために、たたく、蹴るといった直接的な行動で、大きく感じる相手と関わってしまうのではないかと考えた。

3 行動の背景を踏まえた短期的な指導方針と長期的な指導方針

話し合いを通して、K児への「短期的（数か月）」、「長期的（1年程度）」な指導方針を考えた。

短期的な指導方針として、たたく、蹴る、つねるといった行動の兆候が見られたときは、他の活動や休憩に誘い掛け、行動が過度にならないようにすることにした。そのために、K児が一人で休憩できる場所を設けることにした。

家に帰りたいという気持ちが強くなったときは、指導員や教師が母親や車、ポテトなどの絵を描いたり、K児が発した言葉を平仮名で書いたり、「お母さん、今、夜ご飯作っているかな?」、「お母さん、今は、お風呂かな。」など、K児が母親のことを思い浮かべ、週末、会うことを楽しみにできるような言葉を掛けて、K児の気持ちを受け止めた。併せて、K児の好きなアニメの動画の鑑賞に誘い掛け、少しでも、気持ちを切り替えることができるように関わることにした。

長期的な指導方針としては、K児が相手と「楽しい」、「うれしい」など、心地よい感情を共有できる経験を積み重ねていくこととした。こうした経験を通して、K児にとってその相手が一挙手一投足の気になる他者から、心地よさや楽しさを求める他者へと変わるのではないかと考えたからである。併せて、「自分で（が）できた」という経験を通して、自分の行動の結果をより実感させることで、自分を意識

する力を更に育むこととした。これにより、自分と相手の領域をより意識でき、相手とやり取りをする力が更に育まれていくと考えたからである。

さらに、K児の行動の背景やそれを踏まえた指導方針について、保護者と話し合うとともに、家庭での様子を聞き取りながら、指導を進めた。

4 日々の関わりを通して、確実に成長していく

11月下旬以降、K児の変容に合わせて見直した指導方針のもと、私たちは、指導を進めている。家に帰りたいという気持ちを強く表したときには、指導員が「お母さんも夜ご飯食べているかもね。」等と語り掛けると、神妙にうなずき、気持ちに折り合いを付けようとする様子が見られるようになってきている。学級では、K児の好きなアニメの動画を「リラクゼーションルーム」という部屋で観ることで、寂しい気持ちを紛らわせる様子が見られるとともに、気持ちが乱れたときには、自ら「アンパンマン、DVD。きらきら（リラクゼーションルームのこと）行く。」と伝えるようになってきた。

12月下旬、二学期の終業式（体育館で実施）では、学校長が正月に関連する絵（お餅、門松などの絵）を大きなスクリーンに映し出すと、「お餅、食べたい。」と言い、にっこりとほほ笑み、椅子から立ち上がり、周囲を走り回った。その様子からは、K児が「早く家に帰り、家族（特に母親）と一緒に大好きな餅を食べたい」という期待感を抱いていることを感じた。もちろん、自分の思いが伝わらずに指導員や教師をたたいたり、蹴ったり、自分の指をかむなど、自分の思いを行動で表現することはなくなっていない。しかし、K児は、日々の大人との関わりを通して少しずつ変容している。

V まとめ

K児への指導は、必ずしも系統だったものではなく、K児の変容に合わせて模索し、悩みながら進めてきた（現在も続いている）。それでも、私たちが、これまでの指導を通して大切にしてきたこと、気付いたことをまとめとして述べる。

1 「安心できる人」になることができるように関わること

K児の育ちについて、指導員、学級担任で話し合いをした際に、私たちは「K児のことを分かろうとすること」、「K児の気持ちや行動を調整することを助けること」、「K児が分かることを増やすこと」を大切に指導していることを互いに確かめ合った。これらは、K児との関わり糸口をつくり、K児が大人の働き掛けを受け止めたり、大人に合わせてやる力を育むことにつながったと考える。

私たちが、K児にとって自分のことを理解してくれる人、新しいことを教えてくれる人、うれしいとき・悲しいとき・落ち着かないときに気持ちを支えてくれる人になることが指導を進める上で不可欠だったと言える。この三つのことは、子供にとって大人が「安心できる人」になる必要な条件であると思う。

2 時間を掛けて、行きつ戻りつしながら子供は育つ

相手と視線を合わせて自分のやりたいことを表現したり、相手の働き掛けを受け止め、相手に合わせたりするなど、K児は大きく成長してきた。一方で、そうした変容とともに、相手をたたいたり、つねったりするなど、自分の思いを行動で強く表現するようにもなってきた。こうしたK児の変容をどのように受け止め、理解すればよいのか、私たちは悩みながら関わり続けてきた。

子供の行動の理由は、子供自身にしか分からない。それでも、子供のことを分かろうと思ひ、子供に関わる大人（実践者や保護者）が、子供の事実を基に話し合い、子供と関わり続けることで、分かってくることがあると思う。私たちは、K児との関わりを通して、子供は、そうした大人との関わりを通して、時間を掛けて、行きつ戻りつしながら、育っていく存在だと学んだ。

【巻末資料】

＜実践研究協議会 当日の記録＞

I 事例発表の記録

II 実践報告の記録

＜自立活動の授業づくり 対象事例学級の資料＞



事例発表の記録 幼稚部ひよこ組

『楽しい』と感じながら身近な教師と関係を築くための関わり
～A児が楽しいときも辛いときも寄り添い、一緒に成長するために～

指導・助言	<p>【久保山茂樹先生より】</p> <ul style="list-style-type: none">・12月1日の参観の様子。A児は、泣いてもすぐに立ち直り、気持ちを切り替える姿があった。また、そのような状況の中でも、担任教師が落ち着いて対応していた。A児にとって安心できる教師の元で、他者（久保山先生）と視線を合わせ、受け入れていたが、近付くと離れていった。担任教師との関係がしっかりできていると感じた。・現在、特別支援教育の主流は、「子供の行動を分析して行動を変えること」にあるが、幼児期については、「教師の在り方をどう変えていくのか」が大切だと思う。・コミュニケーションは二者の関係性から成り立つものである。コミュニケーションの能力が十分でなかったA児が、指導によって成長し能力を身に着けたということだけではないはずである。教師が、A児の発信を理解できない時期があったと思う。しかし、施行錯誤しながら、A児の発信を少しずつ理解できるようになった。・関わり手である大人のあり様を省察する上で、時間をかけて、共に生活することがとても大事だと思う。教師は苦しみながらも、A児と共に生活する中で、A児の好きなこと、苦手なことを少しずつ知るようになった。コミュニケーションは、自立活動の指導として捉えられるかもしれないが、一方的に指導するものではなく、子供と教師との間で、少しずつ高めていくもの、深めていくものだと考える。・3歳児は、人生の始まりの時期、初めての集団生活である。まず、人は安心して関わられる存在ということを知ること。そして、人と関わることのおもしろさを知ること。それを土台として、心が動く体験をし、それらを表現する楽しさを知ること。これらの三つのことを十分に経験することが必要な時期である。・三つの経験が成り立つために必要なことは、子供が発信することに対して応答的な環境があること。そして、特定の大人との安心できる関係が構築できていること。さらに、自分のしたい遊びに没頭し、心が動く経験があること。今回の実践の中には、これらの要素がしっかり含まれている。・コミュニケーションは二者（大人と子供）の関係である。言葉を言えるだけ、聞けるだけでは成り立たない。「あの人と通じ合いたい」という気持ちがどれだけ育っているか。さらに、「あれが楽しかったね。」の「あれ」が示すもの、つまり、伝えたいことを二者の間で共有していることがとても大事である。・大人と「通じ合いたい気持ち」を育むためには、応答的な環境が必要である。声を出したらまねをしてくれる等の関わり。つまり、コミュニケーションのスタートは子どもにあるということである。自分が発信すれば必ず返ってくることを子供が感じられる環境が十分にあるということが大事である。4、5月の実践では大人の意図が強かったかもしれない。7月の時点では、応答的な環境をしっかり実践していた。このようなやり取りを繰り返す中で子供のコミュニケーションの意欲が高まる。・応答的な環境で関わってくれる人との間に、安心できる関係が構築される。社会的参照とは、特定の人と密度の濃い関わりができるとその人を判断の基準として「この人
-------	--

<p>指導・助言</p>	<p>が笑っていれば大丈夫」ということが分かっていくことである。特定の人との密度の濃い関わりは、安心していろいろな人と関わる基礎となる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションを考える上で大事なことは、心が動く経験である。大人が子供と共に遊び込む、子供の好きなものを共有する、遊び込む大人の姿を子供に見せる。これらの関わりから、コミュニケーションが広がっていく。 ・三項関係で説明すると、まず、安心できる人と人との軸、一対一の関係がある。そして、それぞれがイメージするものが次第に共有されていく。今は実物でのやり取りだが、指差し、音声言語、絵カードでのやり取りとなることを期待している。 ・今後に向けての提案を三つ。心の基地としての先生であり続けてほしい。今後、A児はコミュニケーションの対象を広げるが、不安定になることもあるだろう。何かあったら戻れる対象としての教師の存在が大切。次の学年にもつながるのではないかな。 ・応答的な環境を大切にしてほしい。A児の成長と共に保護者、教師の期待が増えるかもしれないが、コミュニケーションの出発点をA児にすることを大事にしてほしい。 ・保護者の方と協同する関係を続けてほしい。A児のことを理解するために、互いに尊重しながらよきライバルになってほしい。
<p>質疑・応答</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・(質問) 給食の場面で、偏食の指導はどうしているか。 → (応答) 食べられる物から少しずつ増やせるようにしている。例えば、好きなご飯に混ぜる、お代わりする前に、好んで食べない物を少量食べてみるなど。 ・(質問) 集団の自立活動の指導について、取り組んだことを教えてほしい。 → (応答) 集団の指導場面では、遊びの場面が中心となる。他に、朝や帰りの集まりの場面で、教師と視線や手を合わせることをねらいとして取り組んだ。 ・(質問) 個別活動の時間は、他の幼児はどのように過ごしているのか。 → (応答) 自由遊びの時間になっている。それぞれ好きな遊びをして過ごしている。 ・(質問) 個別活動の時間は、自立活動の指導に重点を置いているという理解でよいか。他の幼児も棚を使用して活動しているのか。 → (応答) その通りの理解でよい。他の幼児も同じように棚を使用している。 ・(質問) 来年度、担任が変わる等の環境に備えて現段階で準備していることがあるか。 → (応答) 今年度が初めての学校生活のため、その中で担任教師と関係を築けたことは大きな成長になっている。今の担任教師との関わりを通して、本児の好きな遊びに取り組むことで、担任以外の教師と関わる機会を増やし、幼稚部内で安心できる人を増やしてほしいと考えている。 ・(質問) 設定遊びの内容と、遊びの時間の中での活動数を教えてほしい。また、活動に参加が難しい幼児にはどのように支援しているのか。 → (応答) 設定遊びは、音楽遊び、素材遊び、運動遊び、生活に関する遊びがある。年少児は時間内に1～2つ程度の活動を設定している。活動に参加が難しい幼児への支援は、時間内に遊びに誘い掛けるようにしているが、それでも難しい場合は、自由遊びの時間に個別に遊びに誘い掛けることもある。 ・(質問) 社会的発達を促すために、自立活動の指導の目標や内容を設定する際に、参考にしているものを教えてほしい。 → (応答) 前年度の年少組の取組や、アセスメントの結果などを参考にした。

事例発表の記録 小学部2年1組

「教師とのやり取りを通して、意欲的に活動へ向かう取組」

指導・助言	<p>【野呂文行先生より】</p> <ul style="list-style-type: none">・事例児や自閉症児の中には、注意の転導性が高い、覚醒水準の問題などでなかなか一つの活動に持続的に取り組むのが難しいお子さんがいる。そういうお子さんの一つの例として非常に良い事例を取り上げてくださったと思った。こういうお子さんに対して、陥りがちな支援の方法は脅すというやり方。どういうことかという、「10秒以内にやらないと承知しないぞ。」というやり方で、「10数える間にやってね。」と言って、「10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1」とカウントダウンして脅して動かすというやり方で、そうするとどうなるかという、脅さないと動かなくなるといった状況が生まれてきてしまう。・遠藤先生始め学級の先生方の支援を行動分析学の観点で分析していく。 《行動分析学 先行事象(A)→行動(B)→結果事象(C)》 行動分析学は、行動(B)を、行動のきっかけとなる先行事象(A)と、行動の結果である結果事象(C)という三つの枠組みで行動を分析する方法。 《大きい指示→身支度→遅延されたフィードバック》 上の指示は効果がなかった方法である。身支度は、鞆の中の荷物を出す、あるいは着替えるという大きな指示である。指示も「着替えよう。」等大きな行動に対する指示になっている。遅延されたフィードバックは、終わったら「砂遊びしようか。」、「〇〇やろう」など全部が終わった後のことである。それを今回、身支度の場面に焦点を当てると、身支度という大きい行動を、(ズボンを脱ぐ、体操ズボンを履くなどという)小さい行動に分けたということがまず一つある。そして、小さい目標、1分以内に一つの工程をしましようという、具体的で小さい目標に分けたという先行事象の工夫もあった。結果事象の工夫は、大きい行動に対して小さな工程ごとにフィードバックをしていたということ。何秒残っているかというフィードバックが、その都度されていたということだ。もう一つは、フィードバックが見える化されたということがある。(タイマーなので、)パッと見て間に合ったか、間に合わなかったということがすぐに分かる、目標に自分が達成できたかがすぐに分かる。さらに、フィードバックが蓄積されるということが重要で、褒めるということはその瞬間は嬉しいかもしれないが、一瞬にして消えていってしまう。しかし、あの表では、自分が今までどれくらい頑張ってきたかということがパッと見て分かるので、それも非常に大きな前向きにやる気にさせる仕掛けだったんだろうなあとと思う。行動分析学の観点から見ても、今回の取組は非常に理にかなった取組だなあと思う。・ただタイマーを入れれば良いというやり方は、非常に危険で、重要なのは、(小さな)工程ごとにフィードバックがしっかりとされる、自分ができたということを見えるようにする、なおかつ、できたということが蓄積されて本人が理解できる、これが重要である。とにかくお子さんの良い行動を褒めるための仕掛けだ。・特に非常に良い実践だと思ったのは、本人が「タイマーを使いたい。」、「タイマーが好きだ。」と言ったということ。これはどういうことかという、本人もだらだらやる
-------	---

のが快適な状態ではなかったということだ。それをタイマーという道具を使って認められるという支援を通じて、タイマーを好きになった、自分はタイマーを使うことでだだらしなくて行動できる、それをこれを通じて学んだ、だからこそ、「タイマーでやりたい。」と本人が言うようになった。そこが非常に重要なことで、脅す道具としてタイマーを使うと、「タイマーを見たくない」、タイマーを出すと逃げるということになっていたのではないかなあと思う。そういう意味でタイマーの使い方や何が重要かということ提案してくれた示唆的な内容だったなあと思う。

- ・行動分析学の中に、般化という問題を取り上げることがよくある。般化とは、ある特定の場面で学んだ行動が別の場面で生きるかということ。昔から自閉症のお子さんは般化させることは苦手で、いかに般化させるかということを検討してきた。今回の場面では、身支度の場面ではできるのに、なんで朝の会ではできないのか、身支度の場面ではできたのに、なんで体育ではできないのかということ。何が言いたいかというと、般化ということが、子供の問題、自閉症のある子どもに問題があるから般化が生じないと考えられてきた。実はそうではない。身支度の場面でできたということは、できた条件をそろえれば、他の場面でもできるということ。もっと言うと、般化しないということは何が問題かということ、先生がやり方を般化させていないということ。身支度で先生が上手くできたということがあれば、今回の発表のようにその重要な場面を取り上げて他の場面に生かす、身支度で上手くいったことを朝の会で生かせば朝の会でも上手くいく、朝の会で上手くいったことを体育の場面でも生かせれば体育の場面でも上手くいく。般化しない、一つの場面で学習したことが他の場面でつながらないという問題を子どものせいにはしてはいけない。ある場面でできたことが別の場面でできない場合、上手くできた要素を先生が理解して、先生が般化させないといけない。
- ・遠藤先生が継続的な支援をするためには、評価をし続けなければならないという話をされていた。学校の中では、客観的な記録を取らなくても上手くいくのかもしれないが、行動分析学では客観的な記録を大事にしている。今回の実践でいうと、身支度の秒数が減っていたというグラフがあったが、ああいうような物をしっかりと捉えながら、子供の様子のある程度整理していくことが大事だと言われている。すべての行動を捉えることは無理だが、ある観点を決めてそれを把握していく、誰が観察しても同じ結果になるように記録していく、誰が見ても行動が増えているよね、早くなっているよねと確認できる、そういう記録に基づいて子供の評価をしていくということが必要なんだろうなあ、私は思う。もちろん、これだけで子供の様子が全て把握できるとは思ってはいない。先生方が日ごろから子供たちを観察している質的なものも重要。しかし、ある特定の観点からそういう行動をまとめていく、それによって例えば、行動が変わらない場合は、目標を変えたり、指導の方法を変えたりしてみる、そういったことを押さえながら継続的に指導していくということが非常に重要なのではないかと、行動分析的にはそのように考えられるということ。
- ・将来ということ考えた場合、タイマーの話は非常に面白く、できれば本人があることをしないとけないといった場合、本人が自分でタイマーを設定する、あるいは、自分がタイマーでどのくらい早くなったかということ自分で記録する、あるいは、自分がある大きな行動をしなればいけないときに、自分で小さな活動に分けてみると

<事例発表の記録>

	<p>いうように、先生方がやったことを自分でできるようにしていくということも、すごく重要ではないかと思う。私は大学教育に関わっているが、大学生でも自分を管理するということが難しい人がある。これからは、小さい頃から自分で自分をマネジメントしていくことを身に付けさせていくことが非常に重要になる。対象児がすぐにできるとは思わないが、先生がこの子にはこれが良いという方法を見つけたら、それを少しずつ子供に受け渡していく、できるところから自分でやっていく、このお子さんだったら、タイマーを自分から持ち出してくる、これも自分で自分をマネジメントするという一つで、少しずつ自分でマネジメントする練習をしていけば、自分で自分をマネジメントするようになっていくのではないか、そう思う。</p>
<p>質疑・応答</p>	<p>・(質問) 事例児童を称賛する際に、先生方で大切にされていた点や工夫などがあれば教えてほしい。</p> <p>→ (応答) C児はその場で先生とやり取りをすること自体が好きなので、それだけで終わっていないか。褒められたことがC児にとって本当に意味のあることになっているのか。褒められたことがその後の場面で生きてきているのか。次の意欲につながっているのか。そこまで見ていくということを大切にしている。</p> <p>・(質問) 盛り上がると好ましくない行動をとってしまう児童に対して、あえてゲーム性の高い朝の会にした理由を教えてほしい。</p> <p>→ (応答) 授業中や授業外でも盛り上がると好ましくない行動を取ってしまうというのはたくさんある。そのようなときに、教師がどのような手立て、どのような働き掛けをすれば本児が戻ってこられるのかを見取りたい。また、あえてそのような場面を作ることで、しっかりと活動に戻ってくる、そういう力を付けていきたいと思ってこのようにしている。</p> <p>・(質問) より良い指導につなげるために、学級スタッフとどのような話し合いをしたのか。カード整理法以外でもあれば教えてほしい。</p> <p>→ (応答) 限られた時間内で担任間でやり取りをしなければならないので、変化が見られたときに、すぐに担任間でやり取りをしながら確認していくということが大事だと思う。</p>

事例発表の記録 小学部5年1組

～対人相互性を高め、他者と一緒に活動する力を育てる取組～

<p>指導・助言</p>	<p>【青木高光先生より】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・良かった点は、外部の専門家も入りやすい雰囲気。ポジティブな姿勢での取り組み、丁寧な記録や報告。実践の中に独創性があった。 ・本児の実態で最初に感じたことは、積極的に人と関わっているが、その関わり方が常に一方的であること。そして、文字盤や写真の指差しが早く、相手の読み取りを待っていないということ。このような実態から、機器を使用したコミュニケーションの支援という以前にコミュニケーションのあり方自体を考えた方が良いと感じられた。 ・コミュニケーションというのは自分と他者との相互作用なので、一方的に伝えているだけではコミュニケーションとは言えない。コミュニケーションはキャッチボールに例えられ、子どもとのやり取りでは、平易な言葉で短く端的に理解しやすいボールを投げる必要がある。子どもが投げたボールが暴投であっても、大人が一生懸命キャッチすることがコミュニケーションのスタートである。しかし、暴投を全て受け取るというのは大人でも難しく、受け取ったふりをするのは、そのあとの発展性がない。次は少しここをねらってというようなことが実際のコミュニケーションの場面でも必要で、本児の課題であると感じた。 ・このような姿は「先生と遊んでいる」のではなく、「先生で遊んでいる」と言える。教員は子供たちの発信がうれしい。子どもの内面を大切にしたいと考え、「今、何を感じているのか」、「今、何を伝えたいのか」、「今、何をしたいのか」などを一生懸命考える。大事なことだが、それのみになると子供の気持ちを察してばかりで先回りする先生になってしまう。子供の伝える力とか伝わったという喜びにつながらない。また、「先生で遊ぶ」とそれだけで十分満足してしまっただけで他の遊びや活動のバリエーションが増えなくなる。自分一人でもやれることを少しずつ保障していかないと、先生や学校と離れたときに子供たちが大変な思いをするということがある。学校の中にいる間でも自分でやれる活動、楽しめる行動を増やしていくことがとても重要ではないかと思う。 ・「ちょっと待ってよ」、「少しこちらに合わせてよ」ということも必要になる。今回の文字盤の指導で、「少しゆっくり」ということが「あなたの伝え方が悪い」というメッセージにならないように注意する。「少しゆっくり」とお願いして、伝えてくれたら、「よくわかったよ、ありがとう」といった感謝や称賛が必要である。そうした称賛をすることで、B児が伝えることの楽しさみたいなものを今まで以上にしっかり感じたのではないかと。 ・対象を見ていないという場面がすごく多い。目と手の協応が課題だととらえているが、見てやるのが少ないと感じた。子供たちは、見なくて済むなら見ないで済ますという学習をしてしまう。先生が先回りして支援をしすぎると、この傾向が助長される。 ・支援の基本は「支援者側が変わること」である。その子を変えるのではなく、まず環境を変えること。見なくて済むことにしてしまっている、一方通行のコミュニケーションでも楽しめるようにしている、見通しをもてない環境にしてしまっているのも関わる側である。見通しをもてることでB児が、しっかりできるようになったり自分が喜んで活動できる場面が増えたりしたことから、見通しが大事なことを改めて確認できたように思う。このようなことを一つ一つ先生たちがとらえて丁寧に対応していったことで、環境が変わり、子供が結果として自然に変わっていったと考える。
--------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ・双方向性を意識したやり取り，好きな活動を大事にすること，先生たちの自然な称賛が効果的だったと思う。始まりと終わりを明確にするというような，目で見て分かる視覚支援や構造化が大切である。短時間で繰り返し毎日取り組んで少しずつできるようになり，それが毎回楽しいというのが今回の支援のいい結果につながった。 ・こんなふうに来るならこういうふうに関わってみよう，そしたら子供もこう変わったし，次，自分たちはこういう手を打とう，というような楽しいチャレンジの要素があると思う。今後も楽しいチャレンジを児童と続け，B児の活動のバリエーションが増えるように掘り起こしていく。伝わるとか伝わった経験を増やしてほしい。今後はコミュニケーションのツールに関しても活用していけるとよい。
<p>質疑・応答</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・(質問) 頑張りお手伝いノートの中身と，先生と一緒に貼っているかなどを知りたい。 → (応答) ノートの片面に，学校のスケジュールを貼って，もう片面にお家で頑張ってもらいたいことを保護者と相談して作成した。家庭では6時まで布団で過ごすことや食事後に父親と会話をし，荷物や食器の片付け，手洗いなどの取組を行った。保護者にも家庭での様子を評価してもらい，学校と家庭で共有した。 ・(質問) なぜ着替えの課題を行ったのか。 → (応答) 生活というくくりになるが，今すべきことを認識するという点，他者からの働き掛けを守って受け入れてほしいという点で取り組んだ。 ・(質問) 手先の動きに苦手を抱えているのになぜ着替えの課題を設定したのか。 → (応答) ボタンを着脱や表裏が分かりにくいという問題があり，自立活動の課題だと捉えた。 ・(質問) 目と手の協応で運筆を取り上げた理由と他にも取り組んだ学習を知りたい。 → (応答) パズル，型はめ，ビーズ通しを行った。日常生活の中でも手元を見て手を動かせるように分類する環境を設定したり，生活単元学習では，ゲームを通してボールを運んだりするなど，ありとあらゆる活動の中で目と手の協応を行ってきた。 ・(質問) 5年生になってからの指導，支援において，4年生までの指導・支援の成果や課題を踏まえたものがあるのか。 → (応答) 4年生のときは，一人ひとりの児童と関わりを深め，個に合わせて思っていることなどをしっかり受け止めてやり取りすることを大事にしていた。その成果として，本児が単語で話すことが多かったが，動詞や助詞が加わり言葉の力が非常に伸びたと感じている。一方で集団の授業に参加するとかという点に課題があると感じ，5年生では，そこに力を入れるということとなった。 ・(質問) 指導の効果について変容が見られたことが分かったが，B児にとって難しい内容自体を扱わないなど活動内容自体を変更したのか。 → (応答) 活動の手順を減らすなど，B児にとって分かりやすい内容を設定した。集団の中では，個々の目標をうまく設定しながら行うようにした。 ・(質問) 事例の指導をどの時期から行っていたのか。時系列を知りたい。 → (応答) スケジュールノートについては4年生から取り組んでおり，少しずつ変えていった。スケジュールだけを伝えるところから，一緒にフィードバックをするようにした。お手伝いは，5月くらいから項目を増やし，今は三つ程度項目が増えた。着替えは9月から行っている。

ポスター発表の記録（幼稚部年中） 教材・教具を活用した指導事例
～触れて、動かして、数えて、遊ぼう～

I ポスター発表について

1 参加者

参加者数：39～48名

2 質疑応答

質疑・応答	<p>・「もふもふさん」には、磁石が付いているか教えてほしい。台紙にどのようにくっついているのか知りたい。</p> <p>→磁石は付いていない。台紙がフェルトでももふもふさんもフェルト素材なのでくっついている。（実物を提示）</p>
-------	--

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

本児の自発的な行動や発語を待ち、そのタイミングでやり取りをすることで自発的な教師への関わりが増えたことから、教師が働き掛けるタイミングの大切さに改めて気付いた。また、扱った教材には興味・関心のある好きな物を選択することで、意欲的に取り組めることも再確認することができた。今後は、個別指導の場だけではなく、学校生活全般でも本児のペースに合わせたやり取りを通して、言葉を使うことを「楽しい」と思える経験を重ねて、言葉のやり取りを広げていきたい。

ポスター発表の記録（幼稚部年長） 手作り大型絵本を使用した朝の会の取組
～年長（5歳児学級）の幼児Eの変容に焦点をおいて～

I ポスター発表について

1 参加者

参加者数：25名

2 質疑応答

質疑・応答	<p>・歌を歌っているとのことだが、なぜその歌を選んだのか選んだ理由を教えてください。</p> <p>→自分の顔写真のパネルを前に貼った後、歌っている。パネルに貼られていく友達の数が増えていくことを意識できるようにすることと、実態として数を数えるのが好きな幼児もいるため、この歌を選んだ。原曲は、「一匹の野ねずみ」だが、うさぎ組であるため「のうさぎ」と替え歌にしている。</p>
-------	---

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

朝の会に興味をもって参加できるようにするためには、幼児の好きなものや興味・関心に即した教材を用いることが必要であることを改めて感じた。絵本の中身は朝の会の流れを順に追ったもので、椅子に座ることや名前呼び、予定の確認となっている。絵本を用いながら、作り込んだ物語ではなく、シンプルな構成にしたことで、他の幼児も朝の会の流れが理解しやすくなったのではないかと考える。また、教師が前で操作する大型絵本と同じものを、絵本サイズで作ったことで、幼児自身が手に持ったり、自分でページをめくったりしながら参加できることもよかったと考える。

一方で、毎日同じ内容の活動は幼児たちも飽きてくるのが避けられない。また、時期によっても朝の会で狙いたい内容も変化してくる。一人一人の幼児の興味・関心のあるものは違うものの、集団で生活を作っていくという感覚を幼児に育てていくための時間としての朝の会に、興味をもって参加し、かつ、ねらいが達成されるような教材・教具の工夫を重ねていく必要があると考える。

ポスター発表の記録（小学部3年1組）
登校後の時間を使った体づくり運動の授業
～バランスボール運動 10 こがんばろう！～

I ポスター発表について

1 参加者

参加者数：22名

2 質疑応答

質疑・応答	<p>・この活動を登校後の時間に設定した意図やねらいがあれば教えてほしい。また、朝にこのように運動を行うことで一日の生活を通してこんないいところがあったなどの成果などがあれば教えてほしい。</p> <p>→子供によっては、覚醒しておらず、眠気を感じた状態で登校してきている。登校後の時間に気持ち良く体を動かすことで、その後もスムーズに過ごせるのではないかと考えて、この時間に設定した。朝の時間に行うことの効果は検証していないので、確認する必要がある。</p> <p>・発表者から皆さんへの質問。同じような活動をしているか、おすすめの活動があれば教えほしい。</p> <p>→教室でダンスや体操をした後にサーキット運動を行っていた。バランス感覚を養えるよう平均台のようなものや、けんけんばのような活動を取り入れていた。</p>
-------	--

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

登校後の時間に行うことの効果の検証は難しいが、身体や脳の働きについてや、他校での実践等も踏まえて、朝に運動することの良さを裏付けできるようにしたい。

半年間ほどバランスボール運動に取り組んだ。3学期はマラソン大会もあるため、朝の運動としてマラソンにも取り組んでいるが、バランスボール運動とマラソンでは、違った体の動きであり、運動量も異なる。また、質疑応答の中でもあったようなサーキット運動や、他にも様々な運動があるため、児童の実態に合わせて運動の内容や組み合わせを検討していきたい。

ポスター発表の記録（小学部4年1組）

教師との関係性を育み、様々なコミュニケーションツールを通して伝える力を高める指導
～事例児の変容と考察～

I ポスター発表について

1 参加者

参加者数：32名

2 質疑応答

<p>質疑・応答</p>	<p>・関係性を育んでいくためには、子供の興味を広げていくことが大切だということが分かったが、具体的にどのようなことに取り組んだのか。</p> <p>→一方的に、本児に何かをしてあげたいと考えるのではなく、まずは本児と「仲良くなりたい」という思いをもって関わるようにした。また、最初は、本児からの働き掛けも少なく、何に興味があるのかが読み取りにくかったため、前年度の学級担任から、本児の実態や教師とのエピソード、休み時間の過ごし方などを聞いた。そして、そのことを手掛かりにしながら、本児の近くにそっと寄り添い、同じ時間を共有したり、本児の好きな遊び（抱っこ・おんぶ・お姫様抱っこなど）に取り組んだりすると、本児の思いに応えることができる存在になれるように意識して関わった。</p> <p>・本取組では、教育課程において、時間の指導や教育活動全体の指導をどのようにすみ分けを行い、進めていたのか。</p> <p>→時間の指導においては、本児にとって分かることを増やすことが必要であると考え、まずは、日常生活で使う言葉やその意味について学習する指導を行った。そして、その学習をより生活に般化させることができるように、教育活動全体を通じて、学習した言葉を使えるように指導を行った。さらに、時間の指導で行ったことが必ず、教育活動全体の指導につながるように、本児への指導のねらいを学級担任全員で共通理解を図り、学習を進めていった。</p>
--------------	--

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

伝える力を高めるためには、「教師との関係性を育む」こと、そして、それを土台にして、「コミュニケーションは子供と一緒につくっていく」ことが大切であり、さらに、コミュニケーションに必要な「内容」や「手段」などの要素のバランスをいつでもどこでも保っていけるようにすることが必要だと改めて感じた。また、「ぬれた」という場面において、ドライヤーで「乾かす」という手段だけではなく、ぬれた程度によっては、ハンカチで「拭く」ということも考えられるため、場面に応じた柔軟な対応方法を教える必要があると感じた。さらに、教育課程のすみ分けにおいても、どの時間で何をねらうのかをさらに明確にし、主に関わる教師だけではなく、本児に関わる全ての教師で意見を共有し、どの教師がどの場面で関わっても同じねらいをもって関わられるように、引き続き取り組んでいきたい。

ポスター発表の記録（小学部6年1組） 教材・教具を活用した指導事例
～手洗いの学習～

I ポスター発表について

- 1 参加者 参加者数：19名
- 2 質疑応答

質疑・応答	特になし。
-------	-------

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

質疑・応答では、特に発言等はなかったが、参加者から感想や手洗い指導の実践について情報交換を行った。どの学校も、菌という目に見えないものをどのように可視化して、子供たちに手洗いの大切さを学ばせていくか、日々考えている様子だった。他校の実践では、手の汚れを可視化する方法として、手に蛍光塗料を塗り、ブラックライトを当てることで汚れを可視化している学校もあった。新型コロナウイルス感染症のまん延により、手洗いの重要性が高まったが、中には、消毒をすればそれでいいと思っている児童もあり、消毒は頻繁に行うのに手洗いはしないという問題も出てきている。石けんを使って手を洗わなければ、手に付いている汚れは落ちないということを改めて教えていく必要があると感じた。また、教えておしまいではなく、毎日繰り返し指導を行っていくことで、少しずつ子供自身が手洗いの技能を身に付けていけるようにしたい。

ポスター発表の記録（保健室） 知的障害を伴う自閉症のある幼児児童の聞こえの検討
～国立特別支援教育総合研究所との取組～

I ポスター発表について

- 1 参加者 参加者数：15名
- 2 質疑応答

質疑・応答	<ul style="list-style-type: none">・参加者からの質問はなかった。・国立特別支援教育総合研究所の山本晃先生より参加者に対して。 「聴力検査で工夫していること、日常生活の中で子供が嫌がる音があるか、その音にどのように対応しているかなど、教えてほしい。」 →参加者より 「学校のチャイムが鳴る直前にスピーカーから出るジーという音に対して、下を向いて耳を塞ぎ『ウー』と声を出して、その音が聞こえないようにしている子供がいた。その音が嫌だと分かってからは、チャイムが鳴るときは廊下に出る等、スピーカーから離れるような配慮をしていた。」
-------	---

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

日常生活の中で様々な音に対する個々の様子を詳しく知ることは、子供たちの聞こえの状態を知るために大事だと改めて思った。また子供たちが落ち着いた気持ちで日常を過ごすために、不快な音への対応や配慮について、担任や保護者と情報を共有し対応することも大切だと思った。聴力検査の工夫と共に行っていきたいと思う。

ポスター発表の記録（寄宿舍） 寄宿舍における生活する力を育む指導について

I ポスター発表について

- 1 参加者 参加者数：8名
- 2 質疑応答

質疑・応答	<ul style="list-style-type: none"> ・発表者から参加者へ 生活技術を家庭生活へ般化するために、家庭と協力していることはあるか。 →回答はなかった。
-------	---

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

質疑・応答では、特に意見等はなかった。発表者の質問内容は、国立特別支援教育総合研究所が開催する特別支援学校寄宿舍指導実践協議会のグループワークの中でたびたび課題に挙げられている。そういった、家庭との協力に至っては、発表者が今回のポスター発表でもっとも伝えたい「子供との信頼づくり」と同様に、家庭との信頼づくりを大切に、子供たちの生活する力を育てていきたいと考える。子供とその家庭両方の信頼関係が基盤にあつてこそ、初めて家庭生活への生活技術の般化につながっていくのではないかと考える。単に、寄宿舍でできることは、家庭でもできると安易に考えないように、家庭と信頼関係を保ちながら、どのようにしたらできるようになるかを継続的に話し合い、子供の実態に合わせた指導を進めていきたい。

ポスター発表の記録（寄宿舍事例児）

安心できる人との関わりを通して「間（ま）」を共有する力を育む指導 ～時間を掛けて行きつ戻りつしながら子どもは育つ～

I ポスター発表について

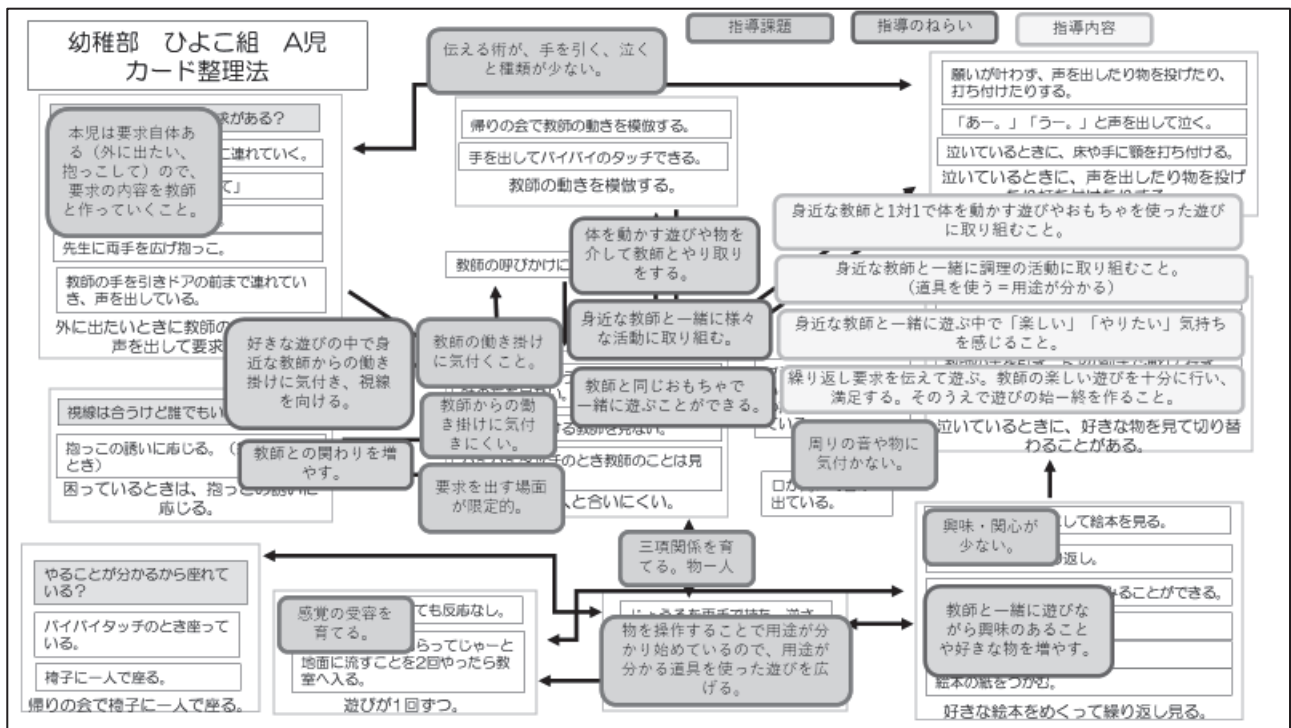
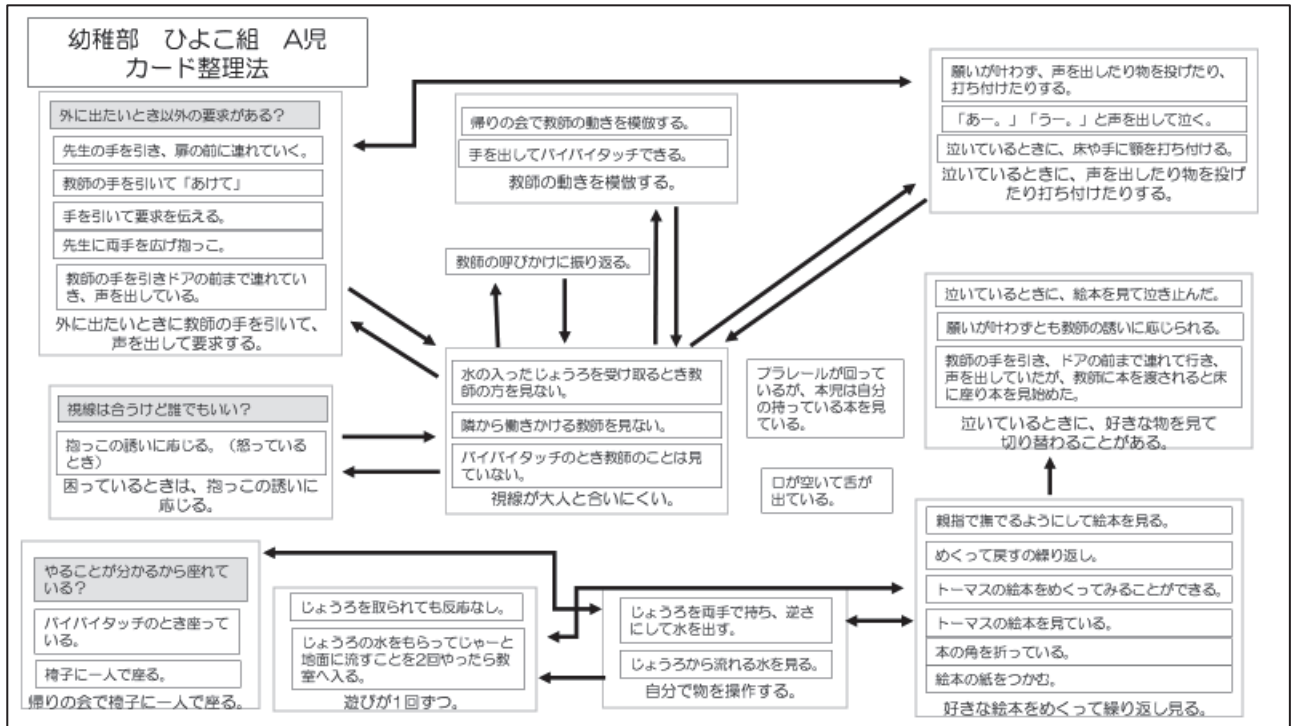
- 1 参加者 参加者数：10名
- 2 質疑応答

質疑・応答	<ul style="list-style-type: none"> ・学校と寄宿舍とで、共通理解を図る際に、打ち合わせの時間はどれくらい取ったのか。 →児童の帰省後（週末）や長期休業中、学級・寄宿舍定期協議のときに話し合いをしており、学級・寄宿舍定期協議は、学期に1回（30分～1時間程度）実施している。 ・寄宿舍のことは、ベールに包まれているようで今までよく分からなかったが、寄宿舍の取組についてよく分かった。
-------	--

II ポスター発表を経て、考えたことや見直したこと

ポスター発表を通して、発達の視点を基準にしながら、子供の実態を的確に捉えると同時に、子供の思いを理解することの大切さを改めて感じる機会となった。また、K児の育ちについて、指導員、学級担任で話し合いをした際に、「安心できる人」って何だろう？と考え、そこから「K児のことを分かろうとすること」、「K児の気持ちや行動を調整することを助けること」、「K児が分かることを増やすこと」を大切に指導していることを再確認し、この三つがそろっていることが「安心できる人」になるのではないかと確認した。これは、どの子供に対しても言えることではないかと考える。今後も、「安心できる人」になれるよう私たち自身が意識し、K児の思いを受け止めつつ、K児が分かることや、K児が楽しめることを増やし、安心してK児が自分の思いを表現できるように関わっていきたい。

<資料 幼稚部ひよこ組カード整理法>



<資料 幼稚部ひよこ組アセスメントの結果>

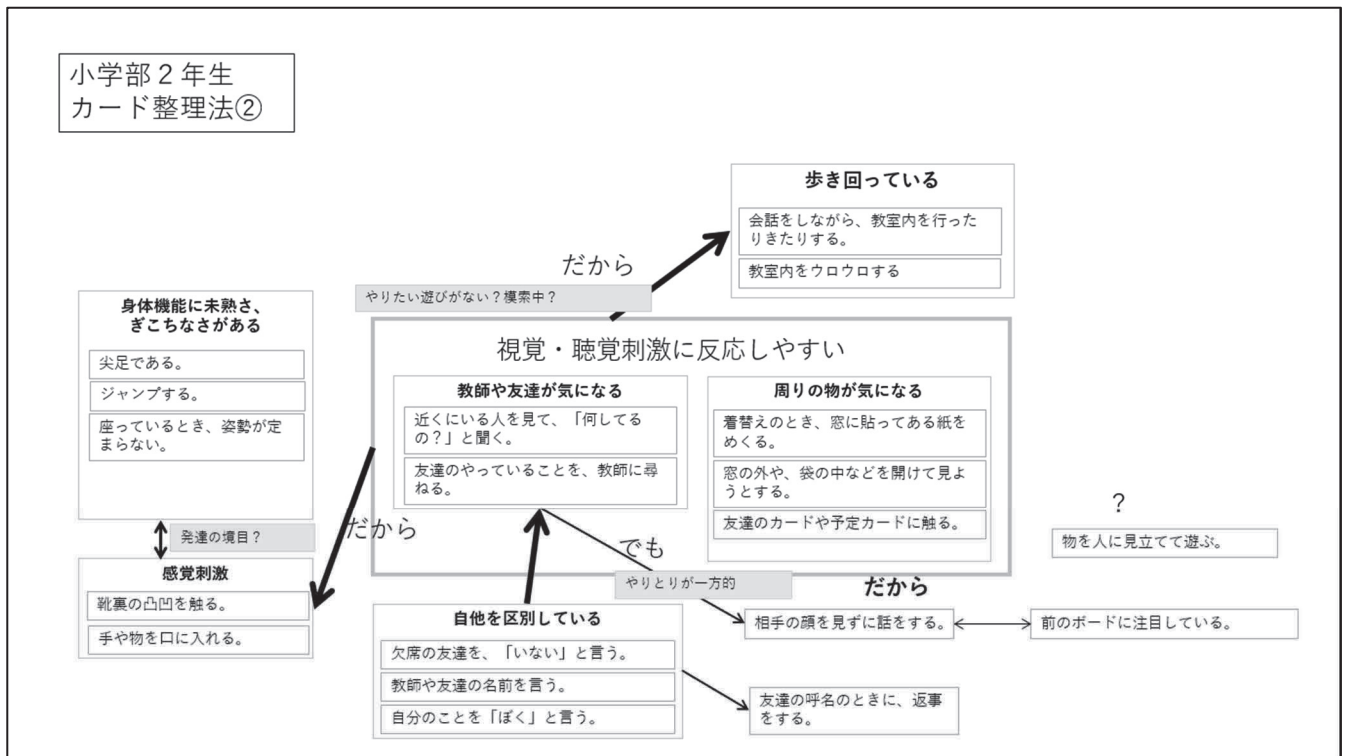
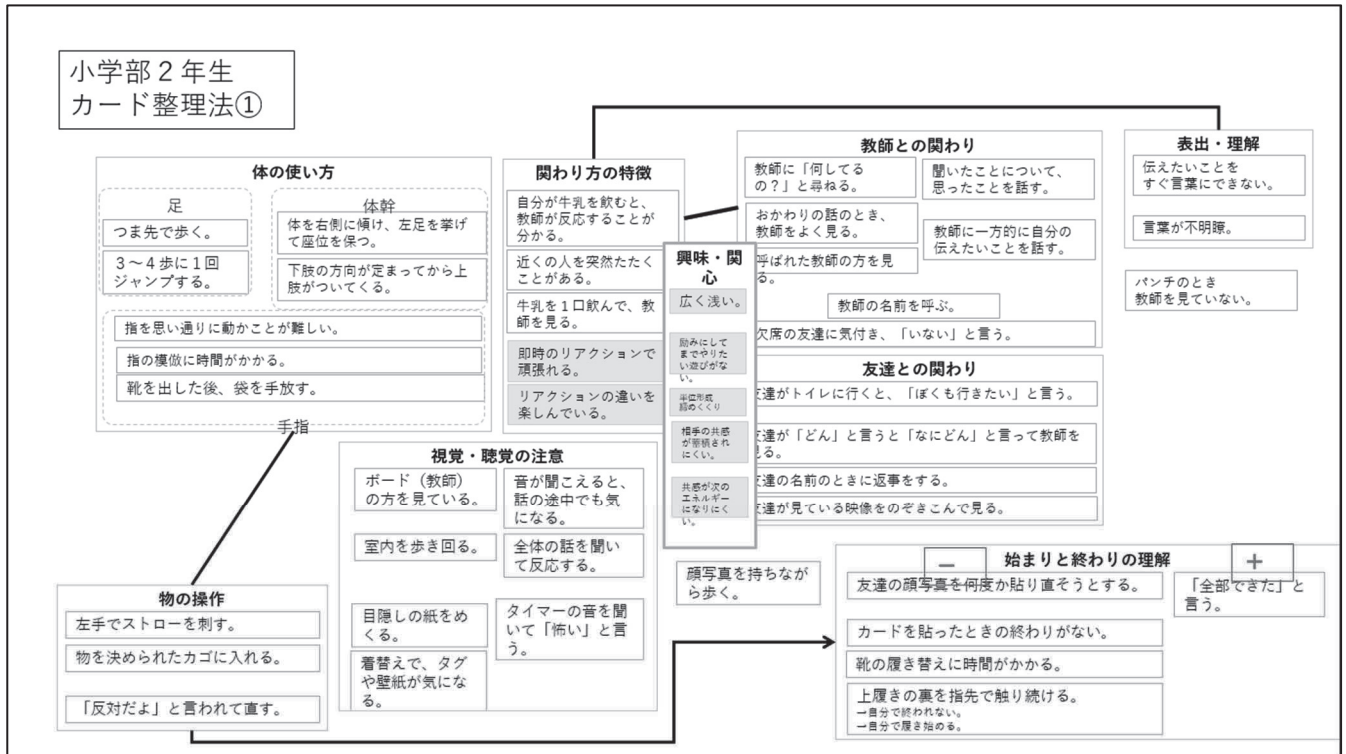
PEP-3の結果より指導の提案(3歳 4月当時)			
検査全体の様子		領域間の比較	
<ul style="list-style-type: none"> およそ1時間、母親が見守る中、検査室の遊具で遊んだ。 提示された課題に取り組むことは難しかった。 		<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーション領域よりも運動領域が得意 	
ルーチンの把握	認知/前言語・視覚-運動の模倣	粗大運動・微細運動	特異行動(自閉症の特徴)
<ul style="list-style-type: none"> 物を箱に入れることは難しかった。 指示されたり、具体物を渡されたりして移動することはなかったが、その場所の道具を別の場所に動かすことはなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> コップに隠された物を探し出せた。 見てまねはしなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 検査室にあるトランポリンを跳んだり、階段状に並べた巧技台を上り降りしたりして遊んだ。 遊びスペースにあった連結した列車を外そうと引っ張ったり、ねじったりしていた。また、モールに通したビーズを両手を協応させて抜いたり、ボタンを指でつまんで細い穴の中に入れたりした。 	<ul style="list-style-type: none"> 繰り返して遊んだり、要求して遊んだりしているが、表情の変化が少なかった。(笑顔ではなかった) やってほしいことがあるときには、視線を合わせていた。 興味のない物もあったが物を見たり触ったりすることができていた。 気持ちに合わせて声が出ていた。
表出言語・理解言語			
	<ul style="list-style-type: none"> やってほしいことがあるとき、手を取ってやってほしいことをあきらめずに伝えていた。 言葉掛けや身振り、指さしのうち、どの指示も理解できなかった。 		
指導の提案			
整理統合・自立性(初めての幼稚部での生活づくり)	人間関係の形成	遊び	
<ul style="list-style-type: none"> 日常生活の中で、一つ一つの活動をまとまりとして捉える力を育てること 「～がやりたい」と思う生活づくりをすること 好きな遊びを十分に行い、満足して活動を終えること 遊んだ物を教師が片付ける様子を見せたり、一緒に片付けたりすること 	<ul style="list-style-type: none"> 「一緒にやりたい」「こうやってほしい」と思える大人との関係づくり 	<ul style="list-style-type: none"> 様々な物や自然の物やその変化を五感を使って体験すること 「こうしたい」と思って積木や型はめ、砂遊び、楽器、おもちゃなど物を操作すること 	

A児の変容、A児と関わる大人の変容

子供	教師との関わり	遊び	好きなキャラクター	4・5月	1学期末(7月中旬)	9月中旬	11月初め
男子	担任A →男性 担任B →女性 担任C →男性 担任D →女性 教育実習生	好きなキャラクター	好きなキャラクターの絵本を一人で読む。	好きなキャラクターの絵本を一人で読む。	「好きなキャラクター」の絵本にでてくるキャラクターの名前を読んでほしいと、教師の指をたたく。 (担任A・B)	「キャラクター—覽カード」を指さして言ってほしいキャラクターを伝える。 教師が並べた積み木に注目したり、積み木に書いてあるキャラクターを教師の指をとりクレーンで伝えたりする。 ＜個別＞ 2つの電車模型を並べたり教師に走らせると手を引いて伝えたりする。 ○、△、□、◇の型はめができてくる。	「キャラクター—覽カード」を指さして言ってほしいキャラクターを伝える。 教師が並べた積み木に注目したり、積み木に書いてあるキャラクターを教師の指をとりクレーンで伝えたりする。 ＜個別＞ 2つの電車模型を並べたり教師に走らせると手を引いて伝えたりする。 ○、△、□、◇の型はめができてくる。
		身体接触遊び	くすぐり遊びで笑顔になることがある。	抱っこで遊ぶ、手をつないでジャンプする、いないいないばあ遊びで笑顔で視線を合わせたり、自分から要求したりする。	抱っこでジャンプする、ぐるぐる走るなど視線が合ったり、一緒に遊ぶ教師の顔を覗き込んだりする。	抱っこしているときに目を合わせたりじつと見つめたりする。 手をつないでジャンプ、ぐるぐる走る、くすぐりをするとときに笑顔になつたり教師の動きを期待して見たりする。(担任A・教師D)	抱っこしているときに目を合わせたりじつと見つめたりする。 手をつないでジャンプ、ぐるぐる走る、くすぐりをするとときに笑顔になつたり教師の動きを期待して見たりする。(担任A・教師D)
		物を使った遊び	水遊び(じょうろを手渡すことがある)る、シャボン玉遊び	水遊び(じょうろを手渡したりカラーボールを受け取ったりする。)風船を飛ばして遊んだり、しぼんだ風船を担任Aに手渡したりする。	粘土で遊んでいるときに、教師に手渡したり教師の動きをまねたりすることがある。(担任A・教師D)	教師の膝に乗ったり、寝転がったりしながらバランスボールのジャンプで笑顔。(担任A・教師D)	教師の膝に乗ったり、寝転がったりしながらバランスボールのジャンプで笑顔。(担任A・教師D)
		屋外での遊び	滑り台で遊ぶ。	滑り台、砂場で遊ぶ(水も使って泥んこ遊び)	滑り台を反対に上るときに手伝って欲しいと手を引いて伝える、水遊び箱プランコに座る	滑り台、砂場、音を触る箱プランコに座る	滑り台、砂場、音を触る箱プランコに座る
		音楽		手遊び歌で教師のまねをする。(頷いて手を当てる等)	聞きなじみのない手遊び歌で泣く。(朝の集まり)	音楽が鳴っているときに、曲に合わせて声を出したり、笑顔で走ったりする。 校歌・パプリカが好きで繰り返してほしいなどの要求をする。	音楽が鳴っているときに、曲に合わせて声を出したり、笑顔で走ったりする。 校歌・パプリカが好きで繰り返してほしいなどの要求をする。 ピアノに合わせて体を動かしたり、声を出したりする。ピアノを弾く教師にクレーンで「もう一度」と要求する。
		絵本		「好きなキャラクター」の絵本を親指でなでて見る。 歌絵本で好きな曲を流す。 「だーれだだだだ」では操作しながら見る。	「好きなキャラクター」、仕掛け絵本	担任Aの膝の上で「好きなキャラクター」、好きなキャラクターの仕掛け絵本、遊具や乗り物などの絵本を一人で見せながら読む。 「しあわせなら手をたたこう」は読んでほしいと手渡す。	担任Aの膝の上で「好きなキャラクター」、好きなキャラクターの仕掛け絵本、遊具や乗り物などの絵本を一人で見せながら読む。 「しあわせなら手をたたこう」は読んでほしいと手渡す。
		集まり		「はじまるよ」の手遊び歌を聴いて、自分から集まりスペースに移動する。 帰りのあいさつで教師とタッチする。	教育実習生が行う集まりの活動で泣いてその場を移動したがる。 朝の集まりで内容が変わり、泣いたり女性教師に抱っこを求めたりする。	帰りの会で、担任BがT1をしているときに、からかうような表情で見たり、ニヤニヤしながら顔を返らしたりする。 タッチで自分の番が来るまで待つ。友達の手をとり、教師とタッチするようになり、友達の順番を覗き込んだりする。 朝の集まりの手遊び歌が変わったときにも受け入れられた。	帰りの会で、担任BがT1をしているときに、からかうような表情で見たり、ニヤニヤしながら顔を返らしたりする。 タッチで自分の番が来るまで待つ。友達の手をとり、教師とタッチするようになり、友達の順番を覗き込んだりする。 朝の集まりの手遊び歌が変わったときにも受け入れられた。
		視線		泣いて抱っこを求めるときには視線が合う。教師との遊びで、笑顔で視線を合わせたがり、自分から要求したりする。 教師からの呼び掛けに対して振り向いたり視線を向けたりする。	泣いて抱っこを求めるときには視線が合う。教師との遊びで、笑顔で視線を合わせたがり、自分から要求したりする。 教師からの呼び掛けに対して振り向いたり視線を向けたりする。	身体接触を伴う遊びで目を合わせたり、じつと見つめたりする。 膝の上で絵本を読んでいるときに振り返って顔を確かめる。	身体接触を伴う遊びで目を合わせたり、じつと見つめたりする。 膝の上で絵本を読んでいるときに振り返って顔を確かめる。
		声への反応		教師からの呼び掛けに対して、反応はない。	男性教師(特に教師Cや校長)の声を振り向いたりする。	教師の声に気が振り向く。	教師の声に気が振り向く。
		成業の指差し					
		その他		近くにいる教師であれば、誰でもいい。登校時は笑顔で教室に向かう。 5月の連休明けの登校時に2・3日、玄関で泣く(母と離れるのが寂しい?) 下校時、保護者の姿を見て泣く。	男性の教員からの関わりを嫌がり、女性の教員の方へ向かう。 担任Aを意図している?	教師の指差しをちらっと見ることが増えてきた。 運動会後から、大人の男性からの関わりも少しずつ受け入れられるようになってきた。(父や担任Bなど身近な人から) A周からそつと手をつながれる。 体調が悪いときや気持ち不安定なときに、担任Aに抱っこを求めたりする。 担任Aが泣くときに泣いて探すことがある。 担任Aと教師Cが入れ替わると、泣いて気持ちが収まらなくなる。	教師の指差しをちらっと見ることが増えてきた。 運動会後から、大人の男性からの関わりも少しずつ受け入れられるようになってきた。(父や担任Bなど身近な人から) A周からそつと手をつながれる。 体調が悪いときや気持ち不安定なときに、担任Aに抱っこを求めたりする。 担任Aが泣くときに泣いて探すことがある。 担任Aと教師Cが入れ替わると、泣いて気持ちが収まらなくなる。

気持ちの表出	感情内容	泣いているときには視線を合わせ、要求を求め、表情や発声の変化も少ない。発声「あー」「うー」「あばばば」	遊んでいるときに笑顔になったり、声を出したりする。	遊んでいるときや好きな音楽が聞こえてきただけで顔をしかめ、怒って泣いているときや自分の腕、教師の腕をかむ。腕を離れたいときや自分の腕、教師の腕をかむ。	遊んでいるときに、「あー」「あばば」「うー」「うー」「あばば」「うー」「うー」など。嫌なとき、声を出しながら座ったり教師の動きを見たりする。からかう表情：にやにや、笑顔で顔をそむけるなど
	内容	行きたい場所（わんぱく広場、おひさま広場）（歯ブラシ、おやなど）欲しい物（歯ブラシ、おやなど）	手をつないで走っている際には視線を合わせ、要求を求め、顔が赤くなる。腕を離れたいときや自分の腕、教師の腕をかむ。（床が濡れて）トイレに行きたい。	外に出た要求を伝えるときに、教師の手や指を離れたいときや自分の腕、教師の腕をかむ。視線は合わせない。歯ブラシを渡す（リュック）	ラジオセットやタブレットで音楽や映像を流してほしい。ピアノやプロキョウを出してほしい。行きたい場所や遊びたいものがあるときに、写真カードを手に取って伝えることがある。
	方法	教師の手を引いてクレーンで伝える。	教師の手を引いて、広げたりして身振りや言葉で伝える。	物手でクレーンで伝える。遊んでほしいときに手をとったり広げたりして身振り（リュック）	教師の手を引く。写真カードを手に持ち、物がある場所（棚）や扉まで教師の手を引いて移動する。写真カードを手渡し。写真カードを手に持って、物がある場所（棚）や扉まで教師の手を引いて移動する。写真カードを手渡し。写真カードを手に持って、物がある場所（棚）や扉まで教師の手を引いて移動する。
拒否	内容	要求は近くにいる教師であれば、誰でもよい。	外に出たいという思いがかなわない。	担任Aが多いが、他の女性教師にも行く。女性教師が少ないときには、担任Bに行く。	担任Aが多い。担任Aがいらないときに担任Bに向かう。
	方法	その場で泣く、顔を床や相手の肩にぐりぐり打ち付ける。	その場で泣く、顔を床や相手の肩にぐりぐり打ち付ける。	嫌なことがあるときに思い通りにいかないときに泣き出し、腕を握りしめたり、大声を出したりする。	嫌なことがあるときに泣き出し、腕を握りしめたり、大声を出したりする。たいはばを自分の腕を握りしめたり、大声を出したりする。
教師	担任	関わりを受け入れられない様子がない。関わりが難しい。要求をかなえないための「手段」「物」(要求をかなえないための人)のように感じられた。	視線が合うことが増えてきて「人」と認識されているように感じる。担当の要求に反応がない。	担任Aに対しては「女性の教師」としての役割を合わせるようになっている。担任Bは無理に関わろうとせず見守る。(同じ場に女性教師がいない場合は関わりを受けてくれる。)	担任Aを探したり、確認したりする様子があるため、関係性が築かれたように感じる。ときに担任Bを見てからかうような表情があり、色々な関わり方や表出が出ているように感じる。表情や発声が増え、明るい表情でいることも多くなってきた。
	感情内容	好きな遊びを通して関わること。「一緒に遊ぶ人」として認識してはほしい。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	安心して活動に取り組んでほしい。興味・関心を広げたい。
母親からのコメント	担任	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	安心して活動に取り組んでほしい。興味・関心を広げたい。
	感情内容	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	安心して活動に取り組んでほしい。興味・関心を広げたい。
幼稚園職員から見た本児の姿	担任	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	安心して活動に取り組んでほしい。興味・関心を広げたい。
	感情内容	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。担任Aが一緒に遊ぶ場面を嫌がる。	安心して活動に取り組んでほしい。興味・関心を広げたい。

<資料 小学部2年1組カード整理法>

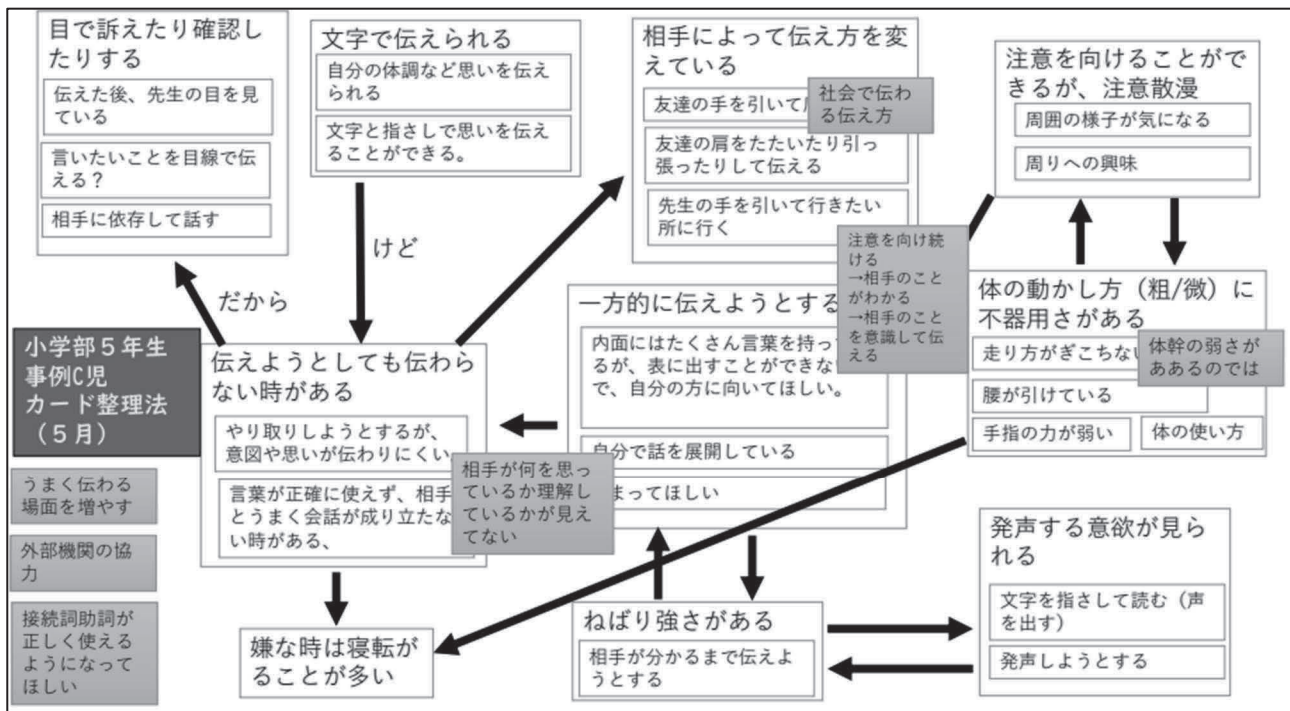
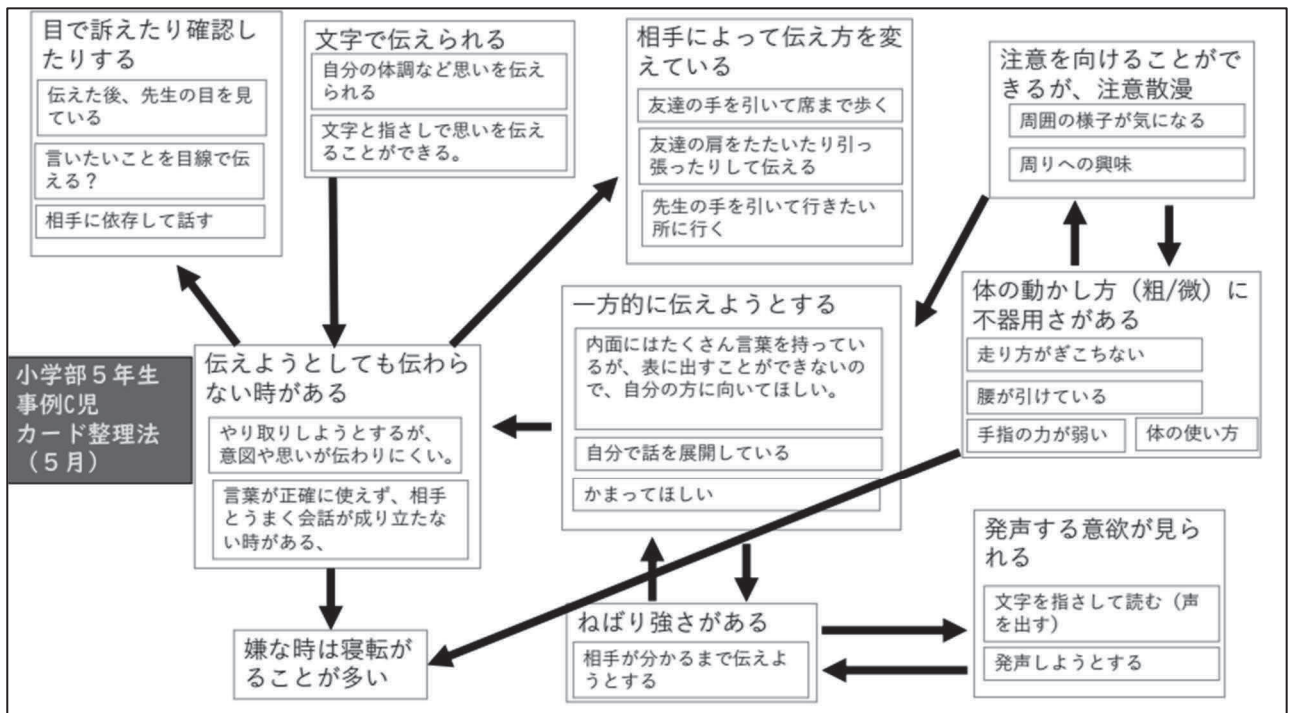


<資料 小学部2年1組 アセスメントの結果>

PEP-3の結果より指導の提案(小1 8月当時)

検査全体の様子		領域間の比較	
<ul style="list-style-type: none"> およそ2時間、休憩や遊びを入れて、検査に取り組んだ。 		<ul style="list-style-type: none"> 運動領域とコミュニケーション領域に差はなかった。 	
ルーチンの把握	理解言語	表出言語	特異行動(自閉症の特徴)
<ul style="list-style-type: none"> 検査者が「終わり」と伝えると終了箱へ検査器具を片付けることができたが、器具が見えると、すぐに触ったり、「これは何?」と質問していた。 	<ul style="list-style-type: none"> 色、身体部位、日用品の名前、様子を表す言葉を言われて物や絵を指さして答える。 誰、何の質問に答えられる。 文字と音を対応できる物もあった。 呼名や言語指示に応じる、2段階の指示が芽生えだった。 言われた数の積木を渡せなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の名前の一部と性別を答える。 4~5語組み合わせて話せる。 日用品や絵にある物の名前のうち答えられない物もあった。動作や様子を表す言葉の表出は単語のみであった。 読める文字もあったが、単語は読めない。 数字は読めるが、数唱はできない。 大一小の比較は不確か。 	<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーション意欲は高いが、同じ質問を繰り返していた。 独特な言い方で助けを求めた。 指示に応じず検査者の反応を伺っていた。 検査者にほめてもらいたがった。 道具同士がぶつかる音にその都度笑いが止まらなかった。
指導の提案			
整理統合・自立性	コミュニケーション	国語	算数
<ul style="list-style-type: none"> 自分の物を置く場所を決めて使った物を片付けること 学習する机上には使用する物をだけを置き、集中して取り組めるようにすること 	<ul style="list-style-type: none"> 適切な言葉や身振りで助けを求めること 自分の氏名や年齢、学年、住所等自分について理解し、説明すること できたことを実感したり、大人と気持ちを共有するための視覚教材の工夫 	<ul style="list-style-type: none"> 絵や文字で、正しい物の名前や動詞、形容詞の理解と表出 文字を読む、単語カードを使った文の構成 	<ul style="list-style-type: none"> 物を操作しながら数えること 数唱を聞いて物を操作すること

<資料 小学部5年1組 カード整理法>



<資料 小学部5年1組 アセスメントの結果>

PEP-3の結果より指導の提案(小4 8月当時)

検査全体の様子		領域間の比較	
<ul style="list-style-type: none"> およそ2時間、休憩や遊びを入れ、文字ボードを使って検査に取り組んだ。 		<ul style="list-style-type: none"> 運動領域よりも、コミュニケーション領域が得意 	
ルーチンの把握	理解言語	表出言語	特異行動(自閉症の特徴)
<ul style="list-style-type: none"> 検査者が「終わり」と伝えると終了箱へ検査器具を片付けることができたが、気に入った器具は終了箱から探し出すことがあった。 検査中、「終わったらどうする?」という質問が多かった。 	<ul style="list-style-type: none"> 色、形、身体部位、日用品の名前、様子を表す言葉を言われて物や絵を指さして答えた。 誰、何、どこ、いつの質問に答えられた。 文字や数字を聞いて文字板や数字と対応できた。 人称代名詞、大小の区別、言われた数の積木、2段階の指示の理解が難しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 色、形、日用品、絵にある物の名前を文字ボードを指して答えることができたが、動作や様子を表す言葉の表出ができなかった。 2個と7個の積木を数えられたが、数唱はできなかった。 文字、単語、短文の一部を文字ボードを指して読めたが、数字は読めなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> コミュニケーション意欲は高いが、同じ質問を繰り返したり、検査の内容と関係なく検査者に質問したりしていた。 文字ボードの指差しが早く検査者に伝わりにくかった。 積木を交代で入れることが難しかった。 検査者を遊びに度々誘い、一人遊びが難しかった。 年齢相応の体の動きが難しかった。
指導の提案			
整理統合・自立性	コミュニケーション	国語	算数
<ul style="list-style-type: none"> 活動の始まりや終わりの意識 活動や日課に見通しをもつこと(曜日、時間、順序、自分で1日のスケジュールを作る学習等) 	<ul style="list-style-type: none"> 人の話を聞くこと 双方向のやり取りを意識した会話、会話のルールやきまりの理解 タブレット端末等を活用し、相手に伝わりやすいコミュニケーション手段の拡大 	<ul style="list-style-type: none"> 文の構成 写真を見ながら話したり、質問に答えたりすること 	<ul style="list-style-type: none"> 5までの数量の操作



おわりに

新型コロナウイルス感染症の感染拡大による様々な影響が、社会全体に大きな制限をもたらすようになって2年が経とうとしています。令和2年度は緊急事態宣言で始まり、2ヶ月近くもの間、学校に登校できない状況がありました。登校できるようになってからも、校外学習や宿泊学習、音楽会や運動会など、様々な学校行事、そして、教育活動が制限されました。オンラインでの学習補填等が難しい知的障害を伴う自閉症児にとっては、とても厳しい1年間であったと思います。しかし、今年度は様々な制限が続く中でも、前年度に得た知見を活かし、制限に対応した学校生活を構築し、全面的にはないものの、行事等を含めた教育実践を行うことができました。そして、その成果を自閉症教育実践研究協議会にて発表し、こうして研究集録として纏めることができました。

さて、今年度の研究では自立活動の実践に焦点を当てました。まとめ方は未熟ではありますが、実践のポイントとして、子供一人一人の実態をどのように捉え、どのように課題を見いだしたのか、そして、課題に対してどのような仮説を持って指導に取り組んだのかといったことを明確にするよう心掛けました。そして、指導に対して子供達がどのような変容を見せたのかということ記録し、考察しました。幼稚部教員は年少組の事例について、小学部低学年教員は2年生の事例について、小学部高学年教員は5年生の事例について、全員で検討を行いました。

子供たちの指導に絶対の正解はありません。しかし、思いつくままに指導するのでは、改善の方向性は出てきません。困難に対して、そうなる要因や背景を考え、こうしたらよいのではないかという指導仮説を持ち、それに対して効果があったかどうかを検討してきたつもりです。検討を進める中で、「こうしたらより良いのではないか」、「このやり方は効果的だった」などといった具体的な意見交換をできたと感じています。そして、実践研究協議会での発表に対していただいた御質問や御意見についても、記録として掲載いたしました。集録をご覧いただいて感じられた御意見等が御座いましたら、御連絡いただけますと幸いです。

また、実践研究協議会において、事例発表とは別にポスター発表を行いました。全員での検討こそ行えてはいないものの、教員それぞれが行った実践をまとめ、御参会の皆様から貴重な御意見を頂戴することができました。御参会の皆様改めて感謝申し上げます。

現在、今年度の実践を経て、子供達は新たな実態、課題を抱えています。私たちはこれからもまた、子供達の実態把握や指導の改善に悩みながら、そして、その成長を確認できることに喜びを感じながら、実践を繰り返していくのだと思います。今後とも、御指導、御鞭撻の程、よろしく願いいたします。

令和4年2月

筑波大学附属久里浜特別支援学校 副校長 齋藤 豊

研究同人

校副主 校長 西垣昌欣
副校長 齋藤久美
主幹教諭 工藤久美

幼稚部

吉元まお里
大門志帆 上野哲弥
前田里栄子 野瀬日菜子 岩木真美
若林季 小樽あすみ 池添晶子
河場哲史

小学部

塚田直也
丸山菜子 有馬里実
遠藤佑一 柿本将太 飯島杏那
高井彩子 柳下笑子
○五反田明日見 遠山智子
稲本純子 高山真美 大坪千佳
中川知香子 丸山真幸 生田萌絵
本宮彰子

交流担当

西田泉

連携推進グループ

高尾政代

寄宿舍

中田明斗 瀧口智子 小菅夏美
松浦太一 山崎真美 高橋美雪

養護教諭・看護師

平賀美帆 恒次律枝

栄養教諭

中田秀子

非常勤講師

大野真由実 大垣智紀

事務

内海涉 川原磨美 早田彩
松本由美 横山緑

スクールカウンセラー

渡邊則子 臨時用務員 太田和実

令和3年度 自閉症教育実践研究協議会 実践研究集録

令和4年3月8日 発行

筑波大学附属久里浜特別支援学校