

令和4年度 自閉症教育実践研究協議会

実践研究集録



小学部6年生制作～ぼく・わたしのうみ～

【研究テーマ】

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

～各教科等との関連をおさえて～

筑波大学附属久里浜特別支援学校

はじめに

昭和48年、筑波大学附属久里浜特別支援学校の前身である国立久里浜養護学校は、国立特殊教育総合研究所との相互協力のもと、重度・重複障害児を対象とした教育を行う養護学校として神奈川県に設置された。重度・重複障害児を対象とした養護学校は、我が国で唯一であった。その後、行政改革による国立学校等の法人化への意向や、知的障害児を対象とした養護学校の在籍者に自閉症の割合が増加していたことなどがあり、国立久里浜養護学校は、我が国の自閉症児の教育的対応について、実践的な研究や教員研修に対し積極的に貢献していくことが必要であることが示された。その際、障害のある子どもの教育について研究実績がある大学附属学校とすることが提言された。このような経緯から国立久里浜養護学校は、平成16年4月、筑波大学附属久里浜特別支援学校に名称を変え、新たなスタートを切ることとなった。筑波大学附属学校の11番目学校となり現在に至っている。

平成27年6月、筑波大学附属久里浜特別支援学校は、開校10周年の記念に際し『知的障害を伴う自閉症児の教育-10年の歩み-』を刊行した。その中に、保護者のメッセージが寄せられている。その一部を紹介する。「広い視野に立って考えてみると、社会の中での自閉症の認知度について、ここ数年でやや高まったのかもしれませんが、特性の理解が進んだとはいえません。ノーマライゼーションという言葉聞くことが多くなってきましたが、正直なところ、『自閉症を名前しか知らない』という人がおそらく世の中のほとんどなのです。」我々、特別支援学校に奉職する教員は、在籍児の指導は勿論のこと、保護者の声にも耳を傾け、社会への啓蒙を常に意識することが大切だと考える。

令和2年1月、新型コロナウイルス感染者が我が国において初めて確認された。その後、新規陽性者は、日を追うごとに増え、2か月ほどで100人を超えた。緊急事態宣言やまん延防止等重点措置の対応をとるなどしたが、第7波とよばれた時期は、感染者が急激に拡大し、幼児児童生徒への感染も広がった。全国の特別支援学校においては、健康や安全面において特段の配慮が必要な幼児児童生徒が在籍していることなどから、教職員は、常に緊張した学校・学級運営を行ってきたであろう。全国の特別支援学校教職員各位には、深く敬意を表したい。

令和4年度、本校の重点目標の一つが『先導的で高度な教育・研究の展開と成果の発信』である。目の前にいる幼児児童の特性等の実態を正しく捉え、それを基にした授業づくりを展開することこそ本校の使命である。本集録は、本校の設立当初から受け継がれる理念と先人が築き上げてきた不易の教育力を再確認しながら、子どもたちの可能性や成長を願う教職員の取組を記録したものである。関係各位には御一読いただき、御批評御鞭撻いただければ幸いである。

令和5年3月

筑波大学附属久里浜特別支援学校長 伊藤 僚 幸

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	4
II	自立活動の研究について	
1	自立活動の実践事例について	8
2	自立活動の授業づくりと各教科等との関連について	24
3	まとめ	38
第3部	実践報告（自立活動の実践事例、本校独自の特色ある実践など）	43

【巻末資料】

〈実践研究協議会 当日の記録〉

1	野呂 文行先生 講演の記録	76
2	吉川 和幸先生 指導助言の記録	80
3	柘植 美文先生 指導助言の記録	82

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、神奈川県横須賀市に所在する。横須賀市の歴史を振り返ると、幕末に米国ペリー提督が上陸した地であることはあまりに有名である。現在は、自衛隊や米軍関連の施設が多いのが特徴の一つである。本校は、横須賀市の東側、野比（のび）という場所にあり、校舎南方には野比海岸が広がる。浦賀水道を隔てた先には房総半島（千葉県）を望むことができる。校舎の北側は三浦丘陵となっており、たくさんの動物や鳥の住処となっている。豊かな自然と温暖な気候に恵まれた野比の地で、子供たちは元気に学校生活を送っている。

（1）使命と三拠点構想

本校は、筑波大学の附属学校であり、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。使命としては、筑波大学との連携、先導的研究の展開と成果の発信、教育の深化と社会への貢献を担っている。また、筑波大学附属学校11校を管轄する筑波大学附属学校教育局が掲げる三拠点構想（先導的教育拠点・教師教育拠点・国際教育拠点）を踏まえ教育活動を展開している。

（2）教育目標

教育目標は、「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。」こととしている。障害の状態や特性、心身の発達段階が異なる一人一人の実態を正しく捉え、指導目標・指導内容を適切に設定し、有効な手立てや必要な配慮を行いながら指導を展開することである。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を育てることを目指している。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。

（3）設置学部と寄宿舎

設置学部は、幼稚部及び小学部の2学部である。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作るため、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学級扱いとし、小学部は各学年1学級の6学級扱いで運営している。

本校は、遠距離通学の困難さを解消する施設として寄宿舎を設置している。寄宿舎（定員6名）は、宿泊機能を有する生活指導の場として有効に活用している。今年度は、小学部3年生2名、4年生2名、5年生1名、合わせて5名の児童が入舎している。寄宿舎指導員は、舎生がくつろげる空間を整え、個々の思いをくみ取りながらコミュニケーションを図るなど、家庭的で温かい雰囲気大切にしながら生活指導を行っている。週末や長期休業中は閉舎とし、舎生は保護者の元で過ごすこととしている。

（4）在籍幼児児童

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。横浜市・逗子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が利用されている。幼児児童は、2台のスクールバスや公共交通機関、保護者やヘルパーの送迎で通学している。幼児児童数は、表1のとおりである。

(5) 教職員

教職員数は、表2のとおりである。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名の教諭が務めることとしている。

教員構成の特徴として、9の都道府県及び政令指定都市の教育委員会と人事交流を行っている。担任・副担任26名のうち10名（約38%）が人事交流者（任期3年を目安）である。人事交流者は、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、それぞれの都道府県等に帰還し、研修成果の還元が期待されるなど、特別支援教育の充実への貢献が求められる。

本校は、2003年、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、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られた。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。

(6) 特徴の具体

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、本校の特徴を三つ挙げたい。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。子供の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あ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する。三つには、筑波大学、筑波大学附属特別支援学校、国立特別支援教育総合研究所との連携により、教育・研究の深化を図ることができるという点である。近年は、Web会議システムの普及により、打合せなど容易にできる環境が整ってきた。今後一層の連携強化が期待できると考えている。現在のコロナ禍で様々な制限はあるが、保護者や地域関係者と連携した取組を積極的に行っていることも付記しておきたい。

表1 幼児児童及び教員数（人）

	学級	幼児児童数	教員数
幼稚部	ひよこ組（3歳児）	4	2
	りす組（4歳児）	6	3
	うさぎ組（5歳児）	5	3
小学部	1年1組	6	3
	2年1組	6	3
	3年1組	6	3
	4年1組	5	3
	5年1組	6	3
	6年1組	6	3

表2 教職員の構成（人）

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

第2部

I 今年度の研究について

1 昨年度の研究について

昨年度は、「知的障害を伴う自閉症の幼児児童一人一人の課題を踏まえた自立活動の実践」をテーマとし、幼稚園・小学部低学年・高学年の三事例を基に、自立活動の実践について考察した。そこで、成果と課題として明らかになったことは、「観点を定めて、定期的に評価すること」と「自立活動の指導を確実にを行うために、他の教科等との関連性を整理すること」であった。

2 研究テーマ設定の理由

昨年度の研究の成果と課題を踏まえて、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、「幼児児童の変容過程の確認と評価方法の整理をすること」である。

幼稚園教育要領及び小学部・中学部学習指導要領には、「(幼児)児童又は生徒の学習状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすように努めること。」と示されている。この“適切な評価”とは、何をもちいて適切と言えるのかについては、個々に応じて指導目標や指導内容・方法が異なる自立活動だからこそ、私たち教師が苦慮する点ではないかと思う。

そこで、学習指導要領自立活動編においては、評価についてのポイントが三点明記されている。

一点目は、評価は、「幼児児童生徒の学習評価だけでなく、教師の指導に対する評価でもある」ということだ。子供の変容に加えて、教師のどのような指導に効果があったのかを確認・整理しながら、相互に関連させて評価する必要がある。二点目は、評価後は、「指導の在り方を見つめ、適切な指導内容・方法の改善に結び付ける」ということだ。指導の効果が得られなければ、指導内容・方法の改善が求められるが、指導がうまくいっても、更に子供たちが、より自立して学習上・生活上の困難さを改善・克服できるような指導内容・方法を検討する必要がある。三点目は、評価をするときは、「適切な方法を活用して進めるとともに、多面的な判断ができるようにする」ということだ。ここで、大切なのは、多面的な判断である。その子供に関わる教師が連携して、子供の指導及び評価を行いながら、多面的に見て、困難さが改善・克服したと分かる評価が必要だ。

これらのポイントを踏まえると、「指導目標に照らして、どのように子供が変容したか」と「指導の在り方は適切だったか」を評価する必要がある。そして、得られた「評価」から、なぜ変容が見られたのか、もしくは、指導がうまくいかなかったのはなぜかを考えることで、次の指導を改善することができると考える。よって、評価の基準を具体的に捉えながら指導を行うことやいくつかの観点を定めて分析的に評価をすること(古川ほか2020)が重要となる。そこで、幼児児童の変容過程や評価方法を整理するため、そして、指導の有効性を明らかにするために、事例を通して、自立活動の評価の方法について、検討していく必要があると考えた。

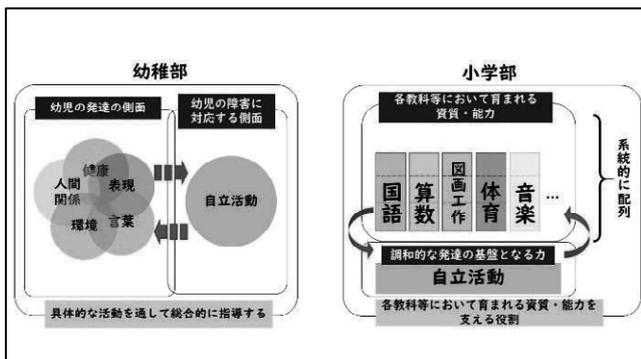


図1 自立活動の位置付け

二つ目は、「自立活動と各教科等の指導の関連についての検討と検証」である。

各教科等との関連を考える際の自立活動の位置付けを捉える上で、幼稚園と小学部ともに、図1を基に考えた。幼稚園では、幼児の発達の側面から5領域が構成され、幼児の障害に対応する側面から自立活動が位置付けられている。そして、互いにそれらが関連し合いながら、自立活動は、

具体的な活動を通して総合的に指導するとされている。また、小学部では、自立活動で調和的な発達の基盤となる力を身に付け、各教科等において育まれる資質・能力を支える役割として、自立活動が位置付けられている。このとき、図の矢印部分が重要だと考えた。矢印部分が、どのような関連を意味しているのか、自立活動の指導から、各教科等の指導へ、また自立活動の指導へと、どのように行き来して指導を実践しているのかを模索していきたいと考えた。

さて、幼稚部の自立活動の指導においては、下記のとおり示されている。

…各領域に示すねらいは、幼稚部における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること、内容は、幼児が環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることを留意しなければならない。自立活動については、個々の幼児の障害の状態や特性及び発達の程度等に応じて、他の各領域に示す内容との緊密な関連を図りながら、自立活動の内容に重点をおいた指導を行うことについて配慮する必要がある。
(特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(第3章第1節))

総合的に指導をする際に、どのように各領域のねらいや活動に関連させてねらいの達成を目指しているのか、自立活動の内容に重点をおいた指導で困難さがどのように変容し、他領域の指導に生かされているのかを事例を通して検討していく必要があると考えた。

また、小学部の自立活動の指導においても、下記のとおり示されている。

学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮すること。
(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節の2の(4))

小学部の自立活動の指導は、時間における指導及び学校教育活動全体を通じて行いながら、各教科等との密接な関連を保つようにしなければならない。そして、関連については、自立活動の指導の中で明らかになった配慮や手立てを各教科等に生かすこと、また、一層の効果が上がると期待される場合には、各教科等と自立活動を一部又は全部について合わせて指導を行うことなどを留意する必要があるとされている。

このような理由から、各教科等との関連を保ちながら、自立活動の実践を行う中で、指導のねらいや目標が、そもそも他領域のねらいや教科の下位目標にすべきなのか、もしくは、個の障害に起因する困難さから導かれた指導のねらいや目標なのかということを改めて考えることで、指導内容・方法もより根拠をもって行うことができるようになると示唆された。そして、各教科等との関連を保ちながら、自立活動の指導を繰り返す中で、日々、子供たちの変容が表れ、その度に、変容過程を整理したり、教師の指導の効果や手立てを検討したりしながら、評価を確認していくことが大切となる。

以上を踏まえ、自立活動の評価方法を検討・整理することで、各教科等との関連が見え、幼児児童の教育活動全体を充実させることができると考え、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～各教科等との関連をおさえて～」とした。

3 研究の目的

研究の目的は以下のとおりである。

- 自立活動の指導内容・指導方法に合わせた評価方法、自立活動と各教科等の指導の関連について考察する。

○自立活動における指導事例や評価方法を蓄積し、教師個々の授業作りや授業改善に役立てる。

4 研究の方法

まず、基礎研究として全教職員で、自立活動及び他領域・教科等についての理解を深めるための校内研修を実施した。その研修を踏まえた上で、実践研究に取り組んだ。幼稚部・小学部でのそれぞれを対象事例を基にして事例検討会を行い、対象事例では、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をグループの教職員と共有し、指導の効果や次の指導について考えた。また、自立活動の指導が各教科等とどのように関連し合っているのかについてもまとめた。併せて、自立活動の指導の評価方法を明らかにするための事例検討会を実施し、それらを踏まえて、各学級でも自立活動の実践を続けた。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2）。

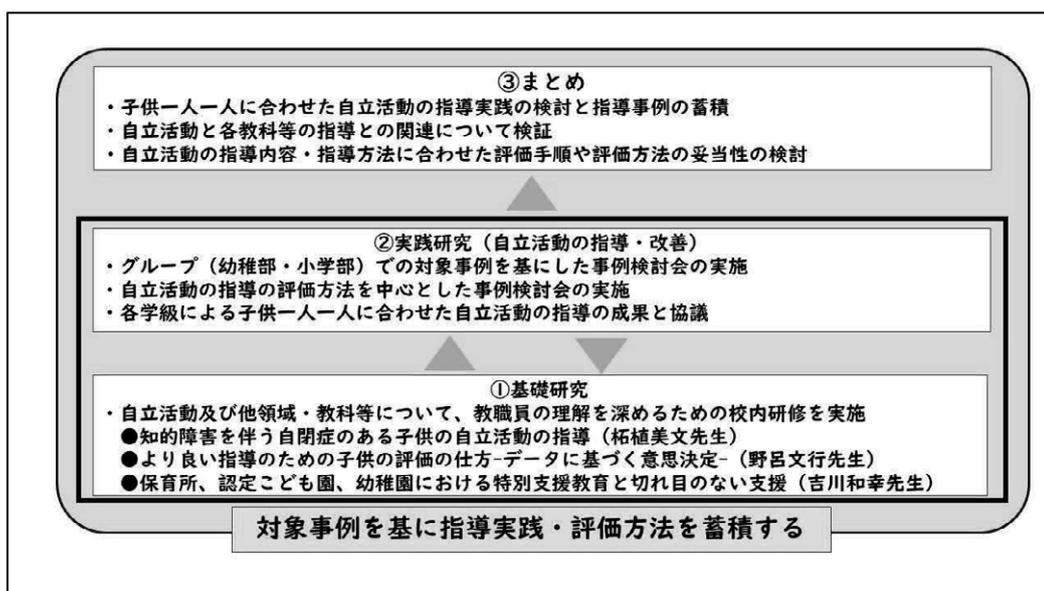


図2 研究の方法

【引用・参考文献】

- ・文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編
- ・文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）
- ・文部科学省（2017）特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領
- ・古川勝也・一木薫（2020）自立活動の理念と実践【改訂版】実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス



「教師との関わりを通して『やりたい』気持ちや伝える力を育てる実践」

幼稚部 ひよこ組 飯田里佳子 上野哲弥

I はじめに

本実践発表の対象児（以下A児）は、年少学級に在籍しており、本校で初めての集団生活・学校生活を送る幼児である。そのため、A児が安心して学校生活を送り、教師との関わりを軸としながら様々な活動や遊びを行い、その中で「～をやりたい。」という気持ちや、それを伝える力を育てていきたいと考えた。

II A児の実態（4月）

A児は、歌や絵本が好きで、「おつかいありさん（作詞：関根栄一・作曲：團伊玖磨）」や「どんな色がすき（作詞：坂田修・作曲：坂田修）」などの歌詞の一部を口ずさむ様子が見られた。また、絵本のページを自分でめくったり、教師に手渡して読んでもらったりすることを楽しんでいて、その他にも、いろいろなおもちゃに興味を示し、一人で遊んだり、友達の様子を見て同じ場所に行き、場を共有して友達と同じように走ったりすることもあった。要求については、指さしで伝えることがほとんどであり、絵本を繰り返し読んでほしいときに「もういっかい。」と言うことがあった。思い通りにならないときは、泣いたり声を出したりして不快な気持ちを伝えたり、教師に抱っこを求める様子が見られた。また、名前を呼び掛けられたり、褒められたりすることへの反応はなかった。このような実態を踏まえて、学級担任間でA児の課題は何かを整理していった。

III 具体的な目標設定に至るまで

1 前期の自立活動の指導について

（1） 目標設定の過程と中心課題

A児の学習上・生活上の困難さとして、①嫌なことや苦手なことに強い拒否感を示したり無関心だったりする。②活動や行動の切り替わりの際に泣いて抱っこを求めることがある。③大人への気持ちの表現方法が少ない。の3点を挙げた。それぞれの背景・要因としては、教師の働き掛けを受けてもやってみようと思えない、教師と遊んで楽しいと感じたり、「もう1回やりたい」と思ったりすることが少ない、嫌な気持ちをどう伝えるのか分からない、何をやるのか理解できないなどが挙げられた。そして、背景・要因を整理し、「教師と一緒にいて安心したり楽しいと思ったりする関係性が築けていない」のではないかと考え、また「次にやることが分からなかったり、自分の要求を伝えるための手段が少なかったりする」のではないかと考え、中心課題を設定した。中心課題は、①教師に受け入れてもらう安心感や充足感を味わったり、教師の働き掛けを受け入れたりする。②身近な教師に身振りや声で自分の気持ちや要求を伝える。の2点とした。

（2） 指導方針

上述した中心課題から、指導方針を立てた。指導目標、関連する自立活動の項目、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。

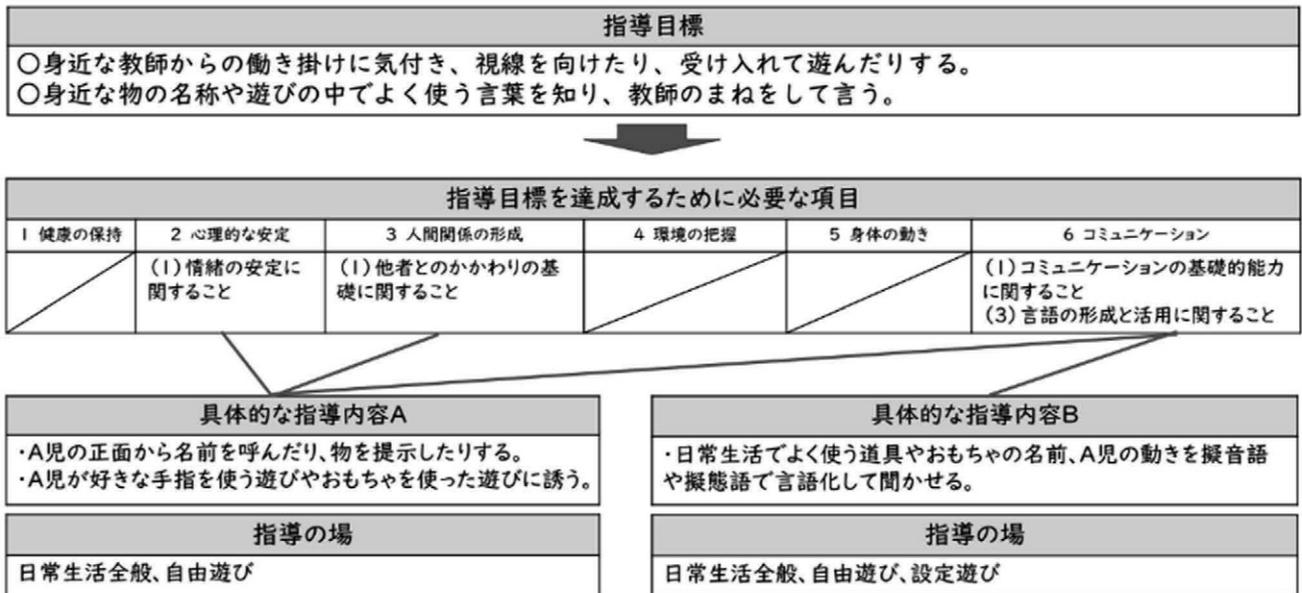


図1 自立活動の目標、具体的な指導内容、指導の場、指導方法（前期）

2 要求手段や働き掛けへの応答に関するアセスメントの実施

(1) 前期の指導の振り返り

前期期間終了後のA児の姿として、教師の膝の上に座って好きな遊びをしたり、教師と一緒に風船等の物を介して遊んだりするなど、身近な教師との関わりを受け入れている様子が見られた。しかし、次にやることが分からないときややりたくないときに、泣いたり声を出したりして嫌な気持ちを伝えることなどから、自分の気持ちや要求を伝える手段が限られているのではないかと考えた。また、併せてA児の気持ちや要求を伝える手段をより増やしたいと考えた。

前述の考えについて、筑波大学人間系・野呂文行教授から御助言をいただいた。その結果、年少のA児にとっては初めての集団生活であり、親以外に初めて頼れる大人の存在が教師であることから、A児にとって教師が魅力的な存在になるように関わること、新しく要求手段を身に付けるといよりも、今ある表現方法に大人が気付き把握することの2点について、改めて検討していく必要性が出てきた。そこで、現段階のA児の要求手段や、教師からA児への働き掛けについて、アセスメントを実施した。

図2は、アセスメントの際に使用したものである。その日にあったA児の行動を蓄積して書くことができるようになっている。

日付	場面	人	内容	伝え方	結果
	※放課後記入	上 飯 河 石 ()		指さし クレーン 視線 「 」 泣 他 ()	○(特) , ×(特外) , ?(不明)
例	遊び 教室	Ⓢ 飯 河 石 ()	絵本	指さし クレーン 視線 (もっかい) 泣 他 ()	○
10/31	教室	上 Ⓢ 飯 河 石 ()	絵本	指さし クレーン 視線 (ぼっとけーき) 泣 他 ()	○
10/31	プレイスペース	上 Ⓢ 飯 河 石 ()	追いかけてこ	指さし クレーン (視線) 「 」 泣 他 ()	○
10/31	プレイスペース	Ⓢ 飯 河 石 ()	ブランコ	指さし クレーン 視線 (ぶらんこ) 泣 他 ()	○

図2 アセスメントで使用した記録表の例

(2) A児の要求手段の種類

A児の要求手段の種類については図3のような結果が出た。

4月当初は指さしでの要求が多かったA児だが、欲しい物や

<自立活動の実践事例 幼稚部ひよこ組>

絵本の名前を知ったり、教師が使っていた言葉を真似したりしながら、要求の際に言葉を使うことが増えていた。しかし、要求の際に教師に視線を向けることが少なく、要求の内容においても、「欲しい物を取ってほしい。」や「鍵を開けてほしい。」「物の操作をしてほしい。」などがほとんどであり、A児から教師を遊びに誘うことが少ないということが分かった。これらのことから、A児に、より教師を意識して要求を伝えられるようになってほしいと考えた。

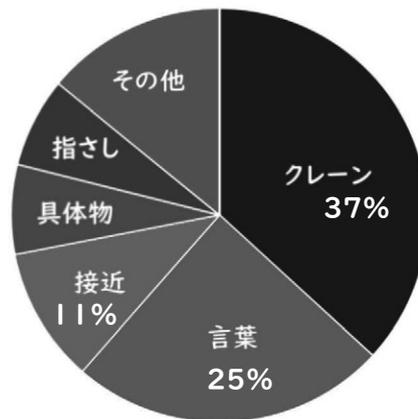


図3 A児の要求手段の種類についてのアセスメント結果（前期）

(3) 教師からA児への働き掛けの種類

また、教師からA児への働き掛けの種類については、表1のような結果が出た。

表1 教師からA児への働き掛けの種類についてのアセスメント結果（前期）

内容	移動		日常生活動作					遊びに関すること		
	教室	フロア	エプロン	リュック	靴	給食	トイレ	プラレール	絵本	遊びの提案
回数	1	2	1	1	1	3	6	1	1	1

移動や日常生活動作への働き掛けが多くなってしまい、身体接触を伴う遊び等、A児が教師を意識できる遊びや、教師と遊ぶことを楽しいと感じられるような遊びへの誘い掛けが不十分だったのではないかと感じ、A児が教師を意識して要求を伝えるために、教師がA児に働き掛ける内容についても見直していくこととした。

3 後期の自立活動の指導について

(1) 指導方針

上述したアセスメントの結果等を踏まえ、指導方針を立てた。指導目標、関連する自立活動の項目、具体的な指導内容、指導の場、指導方法については図4に示した。

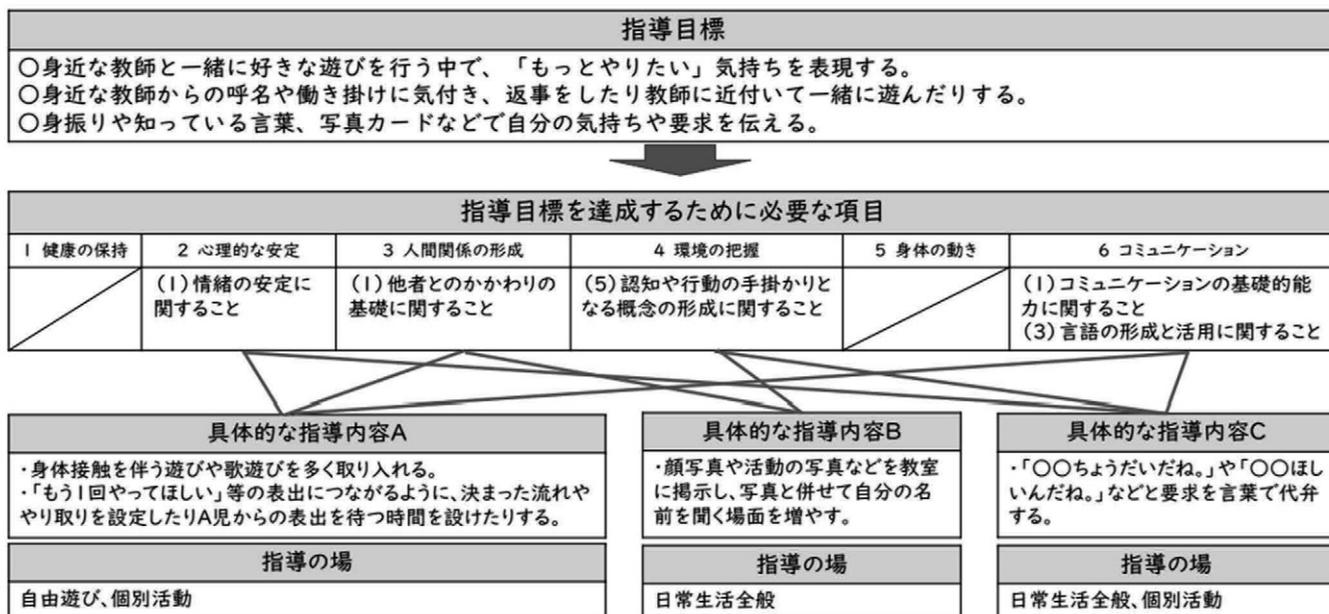


図4 自立活動の目標、具体的な指導内容、指導の場、指導方法（後期）

(2) ねらいとするA児の行動

「教師を意識して要求を伝えてほしい」という思いがあったが、この目標では表現に曖昧さが残っており、どのように評価ができるのか見通しがもちづらい部分があった。そこで、ねらいとするA児の行動を具体的に設定することとした。

ねらいとするA児の行動や、それらを増やすための教師の働き掛けについて、図5に示した。

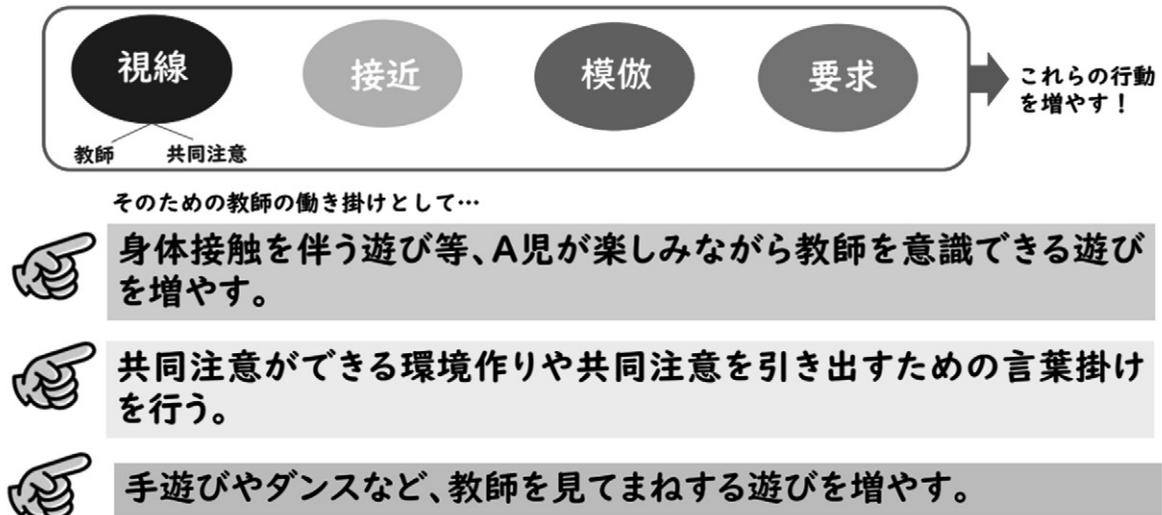


図5 ねらいとするA児の行動とそれのための教師の働き掛け

IV 指導の実際

1 記録の方法と活用

実践を進めていくに当たり、日々記録を取り、その記録を基に指導の改善を行えるようにした。実際の指導で活用した記録は、図6である。教師の働き掛けに対してねらいとするA児の行動があったかどうかを○×で記録した。また、教師がどのくらい働き掛けたか、あとどのくらい働き掛けたいかを、指導中に一目見て意識することができるように、5つずつの枠に区切った表を作成した。

■視線	
内容	○×
「しろくまちゃんのほっとけーき」(間)	×
「まんぷくです」いただきます(間)	×
「まんぷくです」がおー(動作)	○
〃	〃
〃	〃

図6 日々の指導で使用した記録表の例

2 教師への視線を増やすための指導の経過

(1) 手立て①

教師への視線を増やすために、ページをめくった後やキーワードとなる言葉の手前で読むのを止め、間を作りながら絵本読みを行った。しかし、視線は教師に向かず、言葉で続きを読んでほしいと要求が見られた。

(2) 手立て②

次に、「ぱく。」や「えーん。」などのせりふに動作を付けながら読んだ。教師に視線を向ける様子が見られたが、飽きてしまったのか、繰り返すうちに視線が向かなかった。

(3) 手立て③

そこで、「こちょこちょ。」や「がおー。」など、教師に笑顔を向けて期待している様子が見られた場面に限定し、せりふに動作を付けながら読んだ。お気に入りの場面では、繰り返しても毎回教師に視線が向き、さらに教師が動作を付ける前に自分から教師に視線を向け、笑顔で待っていることが増えてきた。

<自立活動の実践事例 幼稚部ひよこ組>

(4) まとめ

それぞれの手立てにおける教師へ視線を向ける行為の変容についてのグラフを図7に示した。手立て③の実施以降、手立て②でも再び視線が向いたり、お気に入りの場面で自分から視線を向けることが増えていたりしていることが分かる。

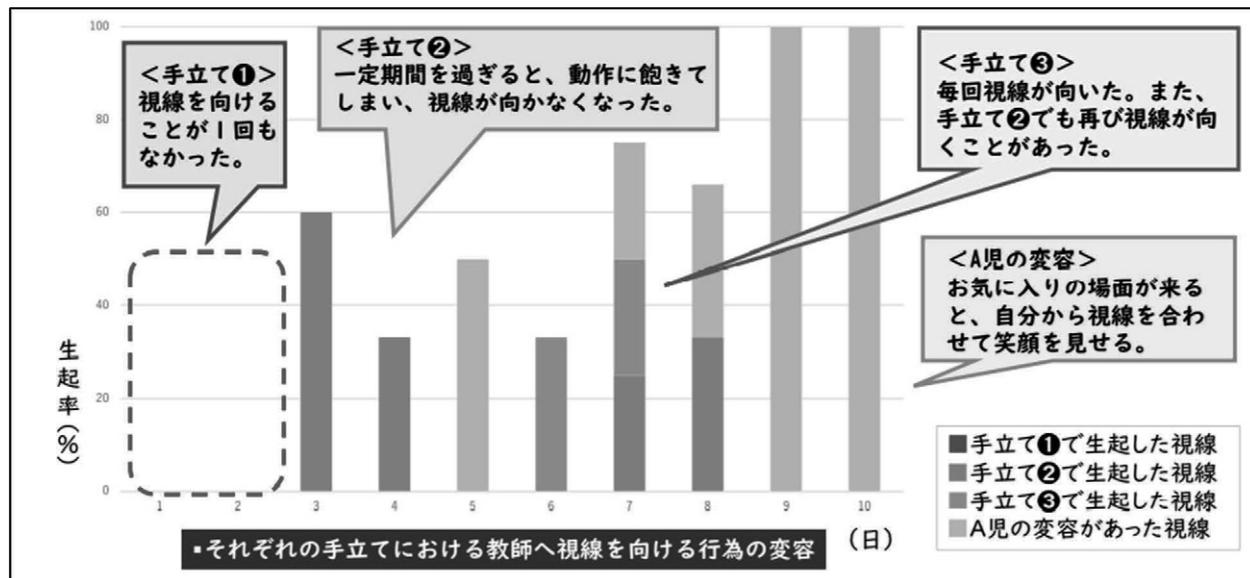


図7 それぞれの手立てにおける教師へ視線を向ける行為の変容についてのグラフ

3 共同注意の視線を増やすための指導の経過

(1) 手立て①

共同注意の視線を増やすためには、興味をもって見るができるように教室掲示を工夫し、1日5回程度と決めて言葉掛けや指さしを行った。ほとんどの場面で教師の言葉掛けや指さしに応じて視線を向けていたが、特にA児の活動の写真では、視線を向けた後に教師の言葉を模倣する様子が見られ、次第に、A児から活動の写真の指さし、「うんどうかい！」や「〇〇くん！」と話すようになった。

(2) 手立て②

そこで、教室環境を見直し、他の活動の写真も貼ることができるように場所を確保していった。

(3) まとめ

教師の言葉掛けや指さしに対して視線を合わせる行動の変容について図8に示した。安定して教師の言葉掛けや指さしに視線を向けるようになったことが分かる。

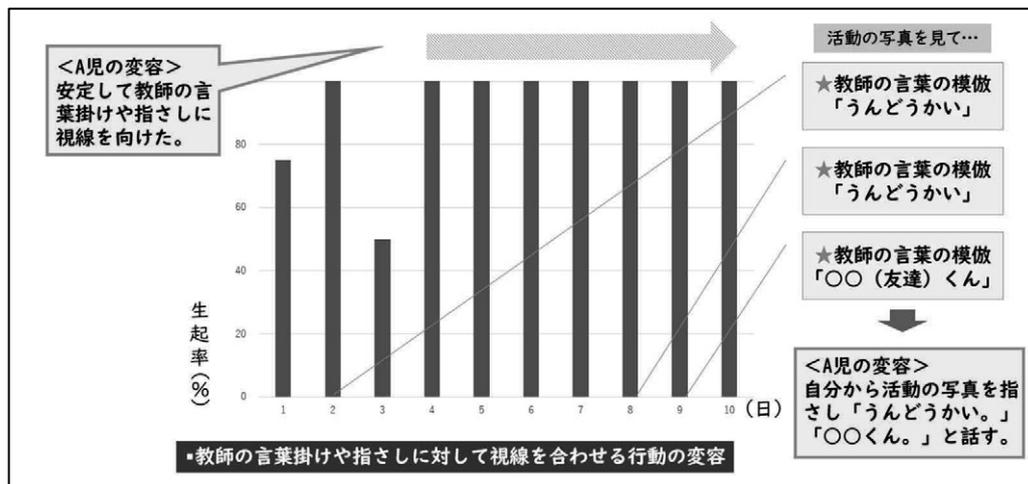


図8 教師の言葉掛けや指さしに対して視線を合わせる行動の変容についてのグラフ

4 教師への接近を増やすための指導の経過

(1) 手立て①

接近を増やすために、教師に抱っこされて回る遊びやくすぐり遊びなどの身体接触を伴う遊びを行った。遊びのあとはA児から1m程離れ、再びA児が接近するのを待った。教師からの遊びの働き掛けを受け入れ、笑顔を見せていたが、遊びが1回終わると違う方へ行ってしまう、再び接近する様子は見られなかった。

(2) 手立て②

そこで、引っ張りっこ等の物を介した遊びを行った。教師に笑顔で視線を向けたり、おもちゃ等を繰り返し教師に手渡したりして遊ぶ様子が見られた。

(3) 手立て③

また、この頃から教師に対して追い掛けっこの要求が出るようになったため、本児の興味に合わせて遊びを取り入れ、併せて記録を行っていった。

(4) まとめ

それぞれの手立てにおける、教師へ接近する行動の変容について図9に示した。手立て③でA児の興味のある遊びを中心に関わっていくと、接近が見られていなかったくすぐり遊びにおいても、A児から繰り返し要求が見られた。

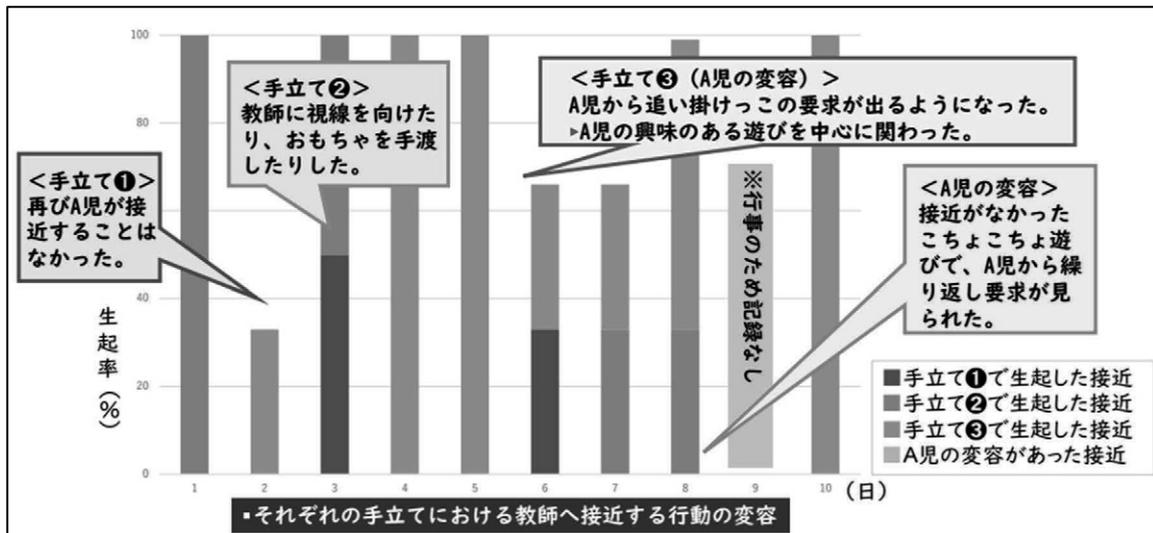


図9 それぞれの手立てにおける教師へ接近する行動の変容

5 模倣を増やすための指導の経過

(1) 手立て①

模倣を増やすために、決まったフレーズの後に教師が体の一部を触って見せる等の、体の部位を触るまねっこ遊びを行った。しかし、遊びの意図が伝わらなかったのか、教師に視線を向けることなく他の場所へ移動してしまった。

(2) 手立て②

そこで、以前経験したことがある手遊びや絵本と関連しているダンスをやって見せることにした。教師に視線を向け、手をたたいたり肩を上げ下げしたりするなどの動きをまねしたり、A児から遊びを要求したりする様子が見られた。また、教師が新しく読んだ絵本で、首を振る動作やせりふをまねする様子が見られるようになった。

V 指導後に見られた変容

1 アセスメントの実施

(1) A児の要求手段についての種類

上記のような指導の経過の後、前期期間終了後と同じように、A児の要求手段についてアセスメントを行った。結果は下図の通りである。前期と比べて、言葉・接近・視線での要求が増え、さらに要求の内容においても変容が見られた。前期は場所の移動や物の操作などに関する要求がほとんどだったが、後期は追い掛けっこや絵本読み、くすぐり遊びなど、教師と一緒に遊ぶことを要求することが増えた。

(図 10)

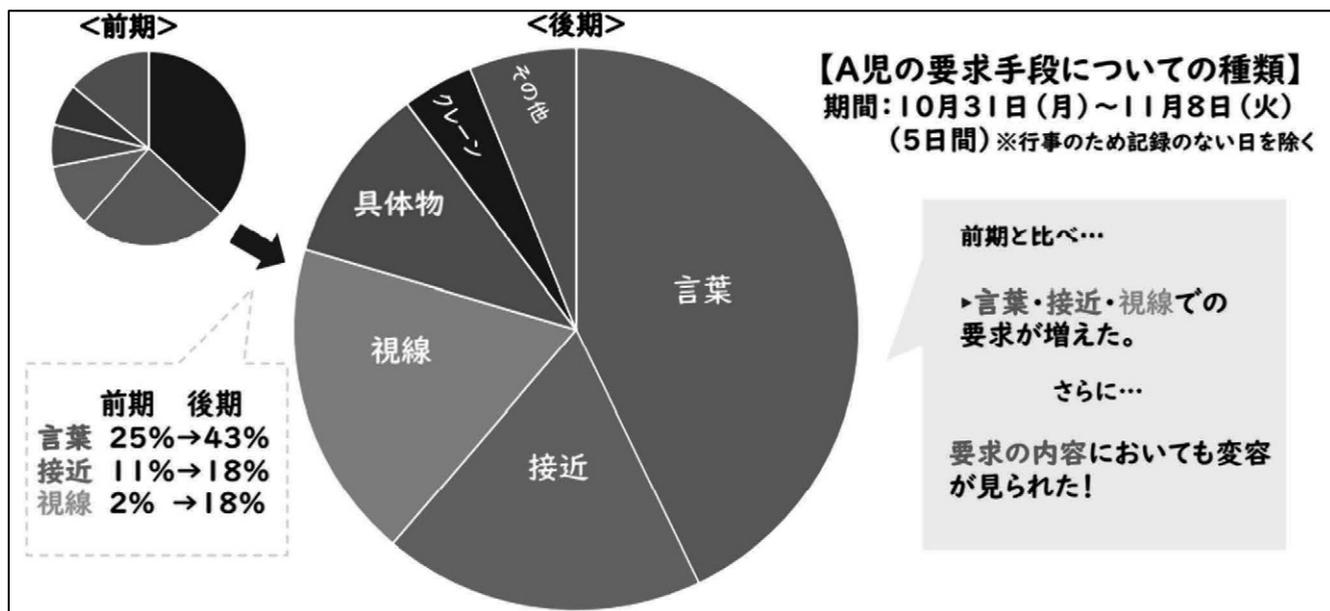


図 10 A児の要求手段の種類についてのアセスメント結果 (後期)

(2) 教師からA児への働き掛けの種類

教師からのA児への働き掛けにおいても、同様にアセスメントを行い、遊びに関する働き掛けが増えたという結果が出た。(図 11)

【教師からのA児への働き掛けの種類】 期間：10月31日(月)～11月4日(金) (4日間)

<前期>

内容	教室	フロア	エプロン	リュック	靴	給食	トイレ	プラレール	絵本	遊びの提案
回数	1	2	1	1	1	3	6	1	1	1

<後期>

内容	リュック	トイレ	まねっこ遊び	新しいおもちゃ	おいかけっこ	ふれあい遊び	絵本
回数	1	8	1	1	2	3	10

教師からA児への遊びに関する働き掛けが増えた。

図 11 教師からのA児への働き掛けの種類についてのアセスメント結果 (後期)

2 指導を通じたA児の変容

(1) 遊び

A児から繰り返し要求が出るようになった追い掛けっこは、以前は友達と場を共有して走ることを楽

しむという遊び方であった。次第に、自分から教師に近付いたり、視線を送ったりして、追い掛けられたり、教師と手を繋いで逃げたりすることを楽しむようになった。また、友達を指さして名前を呼んだり、友達の動きや言葉をまねして遊んだりすることが増えた。

(2) 教師とのやり取り

教師とのやり取りにおいては、自分の名前、教師の名前を理解し、教師からの呼名に反応したり、要求の際に教師の名前を呼んだりする様子が見られるようになった。さらに、ダンスや荷物整理をした後に、自分から「じょうず。」と言い、教師から褒められたいような様子も見受けられた。A児にとって嫌な提案をされた際にも、泣くのではなく、「ちがう。」等と言葉で伝えようとする様子が見られるようになった。

VI まとめ

1 A児の変容について

教師がA児からの要求を受け入れたり、A児が楽しいと思えるような活動を働き掛けたりすることで、伝わった実感や教師への意識が高まり、さらなる「伝えたい」という気持ちにつながっていくことを改めて感じた。それによって、伝える手段や内容が広がったり、教師との関係性が深まったりし、A児の遊びが変容していく様子が見られた。今後も、A児にとって魅力的な存在の教師として、遊びや経験を広げる軸となれるように努めていきたいと感じた。

2 教師の変容について

また、今回の実践を通して、教師の働き掛けについても改めて考えることができた。A児の要求手段や教師からA児への働き掛けについて、客観的な記録を基にしたことで、思っていたよりもA児から言葉での要求があった、思っていたよりも教師から遊びへの働き掛けが少ないなど、認識とのずれに気付くことができた。そして、「教師を意識する」等のねらいに関する曖昧な表現について具体的な行動を定義したことで、客観的にA児の行動を見取り、教師の関わり方を日々見直していくことができた。

A児の要求や遊びの変化には、教師からの働き掛けが増えたり、変化したりしたことが関わっていると感じている。コミュニケーションは双方向で行うものである。よって、本人の手段だけに目を向けるのではなく、教師側の関わり方を見直すことで、コミュニケーションの質や量に変化していくと考えさせられた。

「教師とのやり取りを通して自分の思いを形作る実践」
～伝わる手段の獲得に着目して～

小学部 2年1組 遠山智子 飯島杏那 佐東真由子

I はじめに

本実践では、対象児（以下B児）が自分の要求や思いを伝える手段となるものを教師と一緒に、一つ一つ作り、それらを使って分かりやすく伝える力を育む指導について考察する。

II B児の実態（4月）

B児は、エレベーターや色がはっきりとした靴やおもちゃが好きな男児である。また、認知面においては、学習指導要領で示されている国語、算数の2段階程度の内容を理解する力があり、教師からの「〇〇したら～しよう。」という指示や、10個程度のスケジュールの順序を理解して行動することができる。まだ発語はなく、「あわわ。」といった発声をしながら指さしをしたり、簡単な身振りで要求を伝えたりすることができる。一方で、自分の要求が教師に伝わらず、応じてもらえなかったり、友達の泣き声が聞こえたりすると、自分の頭をたたき、物を投げたり、一人で突発的に走り出したりすることがある。

III 指導方針を考えるにあたって

実態を踏まえ、学級担任3名で、B児の課題を整理し、指導目標を考えた。まず、B児の学習上・生活上の困難さとして、①要求が通らないときに物を投げる、自分や友達の頭をたたき、②興味があること（不適切な内容）をやっていると注意されがちである、の2点に焦点を当てた。この背景・要因として、「発声や身振りで要求を伝えているが、教師が分かってあげられないこと」と、「いつ、どこに、誰と、何を、などを用いて自分の要求を具体的に伝える手段がないこと」の2つが大きいのではないかと考えた。そこで、B児の指導目標を「どのような状況でも、自分の要求を教師に分かりやすく伝えることができる」とした。そして、この目標を達成するために、指導課題をAとBの二つに分け、それぞれの具体的な指導内容・方法・場所を設定した（図1）。また、指導Aでは、「必ず要求に応じたり聞いたりすること」、指導Bでは、「伝わった」という実感がもてるように要求を写真やイラスト、文字に残すこと」を指導上で心掛けることとした。

本集録では、指導Aで身に付けた伝達手段を用いて、教師とやり取りしながら伝える力を獲得していく過程をまとめた、指導Bの実践に焦点を当てて考察する。

前期目標					
○自分の要求を教師に分かりやすく伝えることができる。					
指導目標を達成するために必要な項目					
1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション
	(2)状況の理解と変化への対応に関すること	(1)他者との関わり基礎に関すること	(2)感覚や認知の特性に関すること		(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること (4)コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
A.指導目標			B.指導目標		
○教師とのやり取りを通して、様々な伝達手段を知り、教師と一緒に使うことができる。			○伝達手段を使って自分の要求を伝えたり、教師とやり取りして行動したりすることができる。		
A.具体的な指導内容・方法/場「自立活動、休み時間、こくご、いきいきタイム」			B.具体的な指導内容・方法/場「自立活動、休み時間」		
【①】:文字 ・興味や親しみのある物を教材として、文字と一緒に読む、並べる学習を行う。 ・筆順アプリを用いて、書く活動を行う。	【②】:要求を表す言葉や表現方法 B児の要求に合わせて、「iPod」や「開けて、だね」など言葉聞かせ、一緒に発声したり、身振りを教える。	【③】:支援機器 タブレット端末等の使い方を示し、触れると、音声が流れることを教えたり、動き掛ける必ず反応が返ってくることを経験させたりする。	【①】 複数の写真カードの中から、やりたいことを選択したり、「いつ」「誰と」「どこに」行きたいかをB児が自分で決めたりする機会を設定する。	【②】 ・B児のやりたいことを十分に聞く時間を設定する。 ・自分の要求が教師に伝わったことが実感できるように、教師がスケジュール表に書き込んでやり取りしたりする。	

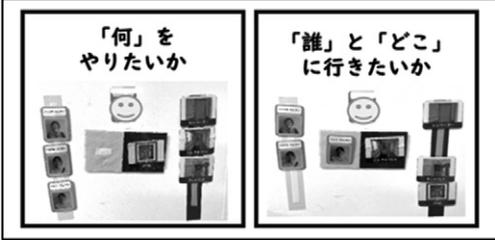
図1 前期の指導方針、指導内容・方法・場所

IV 指導の実際

1 前期の指導の経過について

4月の実態把握の時期から、7月までの実践について、成果と課題を中心に以下にまとめた（表1）。

表1 前期の指導の経過

目標：伝達手段を使って自分の要求を伝えたり、教師とやり取りして行動したりすることができる。		
時期	成果	課題
4月～5月	<p>●教師から「何？」等と問われると、複数の写真カードから行きたい場所を選び、「誰」と「どこ」に行きたいかを組み合わせた伝達ボードを教師に見せに行くことができた。</p> 	<p>▲欲しい物等を指さして、一人で「ばばば。」等と声を出して伝えたつもりになっている。</p> <p>▲行きたい場所を教師に伝えずに突発的に走り出す。</p> <p>指導の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> ・B児からの要求を待たないで「行きたいの？」等と反応しているため、B児が伝えに来るまで、B児の見える所で待つようにする。 ・教師に要求を伝えると応じてもらえることが実感できるようにする。また、写真カードとスケジュール表を使って要求内容を教師と確認する時間を設定し、「いつ」行けるのかを各活動の間に書き込むようにする。
6月	<p>●教師に写真カードや伝達ボードを手渡す等、自分から伝えに行くことができるようになった。</p> <p>●スケジュールの各活動の間を指さして、「～をいつしたい」と教師に伝えられるようになった。</p> 	<p>課題</p> <p>▲要求に応じてもらえない理由が分からず、教師や自分の頭をたたいている。</p> <p>指導の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> ・要求に応えられない理由の伝え方を「時間がない」等と教師の立場の理由で伝えてしまっている。そのため、要求に応えられない理由をB児の立場に置き換えて、イラストや身振りなどを用いながら、分かりやすく伝えるようにする。
7月	<p>●「何」をやりたいか、「どこ」に「誰」と「いつ」行きたいかを確実に伝えられるようになった。</p> <p>●行きたい場所に行けない理由を教師が身振りで伝えることで、B児も同様の身振りをし、他の選択肢からやりたいことを選んだり、教師の言っていることを理解したりして応じることができた。</p> 	<p>課題</p> <p>▲伝達手段が限られているため、相手に要求が伝わらないときに、頭をたたく等の困難さがある。</p> <p>指導の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> ・獲得しつつある伝達手段がどのような状況でも活用できるように、B児と一緒に身振り等をしながら他の教師に伝えに行くなどして、状況に応じた伝え方を一つ一つ教えていく。

2 後期の指導に向けて

(1) 前期の指導の経過から

前期の指導の経過から、教師の促しがある場面や、特定の好きな物や行きたい場所を要求する場面では、獲得しつつある伝達手段を使って要求を伝えることができるようになった。一方で、教師の身振りを見て模倣したり、スケジュール表のイラストを指さしているのに1回で伝わらないと諦めたりするなど、伝える場面・内容・手段が限定的である。後期に向けて、どのような状況でも伝達手段を活用できる力を身に付けさせる指導について、筑波大学人間系・野呂文行教授から、指導助言を受け、以下の2

点から指導内容や方法について再検討することにした。

○様々な状況进行评估するには難しさがあるため、どの場面进行评估のかを整理すること。

○スケジュール帳を使ったやり取りや写真カードなどを組み合わせて伝えるといった、今できていることを別の場面でも活用すること。

(2) 指導助言を受けて

ア) 記録(一回目)とその分析

まず、B児の学習上・生活上の困難さが、いつ、どんな場面で現れているのかを改めて把握し、整理するために記録をとることにした。実施期間は一週間(9/26～9/30)、実施者は学級担任3名、図2

に示す記録表を用いて記録した。そして、図3に示すように、学習上・生活上の困難さの項目「教師や友達の頭等をたたく(4回)」「自分の頭をたたく(11回)」に着目すると、B児の様子(表情)の項目「イライラしている(12回)」の回数が最も多いことが分かった。そこで、「イライラしている」項目を中心に、学習上・生活上の困難さが見られたときの状況とその詳しいエピソードをまとめた(図4)。

なお、状況の項目「苦手なことを求められたり、苦手な場面に直面した」に関しては、困難さは見られたものの、友達の泣き声が聞こえると、自分のお腹を指さして「お腹痛いの?」や、腕を指さして「注射?」と聞く姿も増え、友達の様子を自分の経験と置き換えて考えられるようになってきていると判断したため、ここでは、状況の項目「伝えたいことが1回で伝わらない」、「自分のやりたいことができない」に焦点を当て、整理をした。

そして、それらの詳しいエピソードから、要求を伝える際の困難な状況进行分析した結果、「そもそも要求を伝えていない」、「伝えているが、伝わらない」という二つの観点で、困難な状況の背景・要因を整理することができた。さらに、それらを踏まえると、①状況に応じた、伝え方を知ることや、困ったときには、教師に助けを求めたり、「手伝って」等と思いを伝えたりする方法を知ること、②相手に分かるように伝え方を変えて伝えようとする、この二つの指導課題が明らかになった(図4)。

イ) 指導方針の変更

以上の結果を踏まえて、改めてB児の課題を整理し、指導目標を考えた。まず、B児の学習上・生活上の困難さとして、①教師や友達の頭等をたたく、②自分の頭をたたく、の2点に焦点を当てた。この背景・要因には、

月 日	評価の観点			
	見られた行動(学習・生活上の困難さ)	B児の様子	状況	気付いたこと・補足
○登校後～着替え、荷物の仕度	A 教師や友達の頭等をたたく	A イライラしている	A 苦手なことを求められたり、苦手な場面に直面した	※状況Bの後、B児がどのように働かずに着目
○遊び				
○朝の運動、朝の会				
○主活動	B 自分の頭をたたく	B 興奮している	B 伝えたいことが1回で伝わらない	
○遊び	C 物を投げる	C 楽しんでいる	C 自分のやりたいことができない	
○給食準備				
○給食	D (その他)	D (その他)	D (その他)	
○歯磨き				
○着替え、帰りの仕度				
○遊び				
○帰りの会				

図2 B児の困難な場面を把握する記述式記録表(一回目)

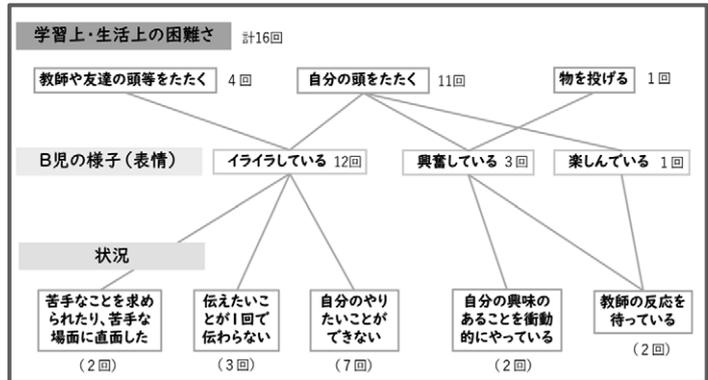


図3 B児の困難な場面を把握する記述式記録表の集計結果①

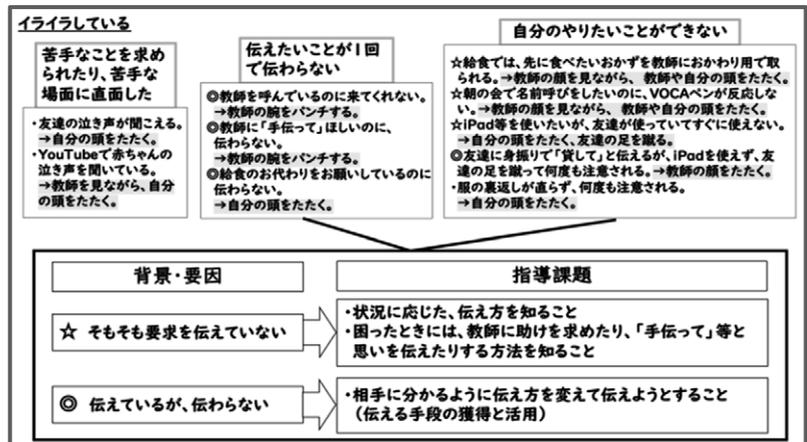


図4 集計結果①より、B児の困難さが見られたときの状況と困難な状況の背景・要因と指導課題

後期目標					
○伝達手段を選択、活用しながら教師に分かりやすく伝えることができる。					
指導目標を達成するために必要な項目					
1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション
	(2) 状況の理解と変化への対応に関すること	(1) 他者との関わり基礎に関すること	(2) 感覚や認知の特性に関すること		(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
A. 指導目標			B. 指導目標		
○教師とのやり取りを通して、自分の要求や思いを表す伝達手段を知り、(自分で)使うことができる。			○伝達手段を使って、自分の要求や思いを伝えたり、状況に応じて、選択・活用したりすることができる。		
A. 具体的な指導内容・方法/場「自立活動、休み時間、ここ、いきいきタイム」					
【①】:文字身近な物の名称の文字チップから一文字選び、一緒に発声したり、筆順アプリを用いて、教師等の名前を平仮名で書いたりする。	【②】:思いを表す言葉や表現方法を絵で描いたり、写真カードにしたりし、それを見せながら、身振りと合わせて言葉を読ませる。	【③】:支援機器あらかじめ、タブレット端末等に、B児のやりたいことや言葉を入れておき、本児の要求に合わせて、B児と一緒に他の教師に伝える学習に取り組む。	B. 具体的な指導内容・方法/場「自立活動、いきいきタイム、日常生活の指導(休み時間、朝の会、給食、荷物整理、着替え)」		
【①】別場面でも「いつ」「誰」「どこ」「何」をしたいのかや、経験したことを表したイラストや写真などを自分で活用して伝えることができるようにする。	【②】学級内のどの教師にも伝えることができるように、いつも関わっている教師以外にも伝える機会を設定する。 ・B児の要求に合わせて、一緒に他の教師に伝え、困った状況の伝え方を教える。				

図5 後期の指導方針、指導内容・方法・場所

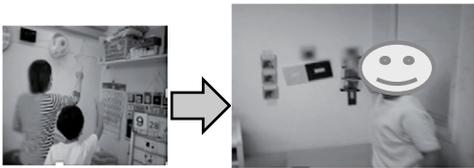
「獲得しつつある伝達手段が相手に確実に伝わるものになっていないこと」や、「教師に伝わるまで伝えたり、伝わらなかったときには伝え方を変えたりしないこと」があるのではないかと考えた。そこで、後期の指導目標として、指導場面を「自分の要求や思いが伝わらない場面」と限定し、以下のように変更した。そして、この目標を達成するために、指導をAとBの二つに分け、それぞれの具体的な指導内容・方法・場所を設定し、引き続き、指導Bの実践に焦点を当てて考察する(図5)。

前期の指導目標：「どのような状況でも」、自分の要求を教師に分かりやすく伝えることができる。
 後期の指導目標：「自分の要求や思いが伝わらない場面でも」、伝達手段を選択・活用しながら、教師に分かりやすく伝えることができる。

3 後期の指導の経過について

9月から、11月末までの実践について、成果と課題を中心に以下にまとめた(表2)。

表2 後期の指導の経過

目標：伝達手段を使って、自分の要求や思いを伝えたり、状況に応じて、選択・活用したりすることができる。		
時期	成果	課題
9月	<p>●学級内のいつも関わっている教師以外にも要求を伝えることができるようになってきた。</p> 	<p>▲要求が伝わらないと、いつも関わっている教師に伝えに行ったり、頭をたたいて怒ったりする。</p> <p>指導の改善</p> <p>・伝わらないと、いつも関わっている教師が伝え方を教えているため、まずは、要求を表すものを使って、(iPadの写真カード=「iPad、貸して。’)B児が自分で伝え方を変えて伝えられるようにする。</p>
9月～10月	<p>●指さしで伝わらない場面では、写真カードを手渡す等して、伝えることができた。</p> 	<p>課題</p> <p>▲iPadを貸してほしいことを友達に身振りで伝えようとするが、伝わらず、友達や自分の頭をたたいて怒る。</p> <p>指導の改善</p> <p>・iPadの写真カード=「iPad、貸して。」と教えていたが、伝える対象が友達へと広がりつつあるため、まずは教師に「iPad、貸して。」と写真カードや発声、身振りを組み合わせて伝える方法を教えていきたい。</p>
10月～11月	<p>●写真カードや身振り、発声を用いて、教師に何度も自分の要求を伝えたり、友達の肩をトントンとして、自分の存在に気付いてもらった後に伝えたりする姿が増えてきた。</p> 	<p>課題</p> <p>▲B児の抱える学習上・生活上の困難さが実際に減ったのか、改めて記録をとり、検討する。</p> <p>指導の改善</p> <p>・友達に伝わらないときには、教師が手助けをし、「自分で伝えて伝わった」という経験を積めるようにする。</p>

4 指導の検証と今後の取組に向けて

(1) 後期の指導の経過から

後期の指導の経過から、自分の要求が伝わらない場面でも伝え続ける力が付いてきたが、実際に、B児の抱える困難さが減少したのかを検討するために、改めて記録をとり、分析することにした。

(2) 記録(二回目)とその分析

そこで、二回目の記録も同様に、実施期間は一週間(10/25～11/1)、実施者は学級担任3名、図6に示した記録表を用いて記録した。なお、図3に示した結果より、B児の様子項目「イライラしている」場面に限定して指導を行ってきたため、今回の記録では、一回目のデータで該当しなかった、学習上・生活上の困難さの項目「物を投げる」は削除した。そして、図7に示したように、学習上・生活上の困難さの項目「教師や友達の頭等をたたく(6回)」・「自分の頭をたたく(5回)」に着目すると、B児の様子(表情)の項目「イライラしている(11回)」に絞られ、回数が最も多いことが分かった。そ

<自立活動の実践事例 小学部2年生>

ここで、「イライラしている」項目を中心に、学習上・生活上の困難さが見られたときの状況とその詳しいエピソードをまとめた(図8)。なお、状況の項目「苦手なことを求められたり、苦手な場面に直面した」に関しては、困難さは見られたものの、「いや。」と自分から伝えられることが増え、教師に分かってもらえると、たたくことを止めるようになってきたことから、状況の項目「自分のやりたいことができない」に焦点を当てて、整理することにした。その結果、要求を伝える際の困難な状況として、伝えている対象が「友達」の場合と「教師」の場合があること、その上で、「そもそも要求を伝えていない」、「伝えているが受け入れてもらえない」、「双方のコミュニケーション問題」という三つの観点で困難な状況の背景・要因を整理することができた。さらに、それらを踏まえると、①状況に応じた伝え方を知ること、②困ったときには、教師に助けを求めたり、「どいて。」等と思いや要求を表す言葉や方法を知ること、③B児の思いが相手(友達)に伝わるように、教師が介入してやり取りが成立する機会を増やすこと、④教師の意図をイラストや身振りを使ってB児の分かるように伝えることや、B児が伝えていることを可視化し、教師がB児の要求や思いを理解したことを伝えること、の四つの指導課題が明らかになった。現在は、B児の困難な場面を把握する記述式記録表(二回目)の集計結果から導かれたことを整理し、学級担任で共有しながら実践を続けている。

月 日	評価の観点			
	見られた行動 (学習・生活上の困難さ)	B児の様子	状況	気付いたこと・補足
○登校後～着替え、荷物の仕度 ○遊び ○朝の運動、朝の会	A 教師や友達 の頭等を たたく	A イライラしている	A 苦手なことを 求められたり、 苦手な場面に 直面した	※状況Bの後、 B児がどの ように動き 掛けてきた かに着目
○主活動 ○遊び ○給食準備 ○給食	B 自分の頭を たたく	B (その他)	B 伝えたいこと が1回で伝わ らない	
○歯磨き ○着替え、帰りの仕度 ○遊び ○帰りの会	C (その他)	C (その他)	C 自分のやりたい ことができな い D (その他)	

図6 B児の困難な場面を把握する記述式記録表(二回目)

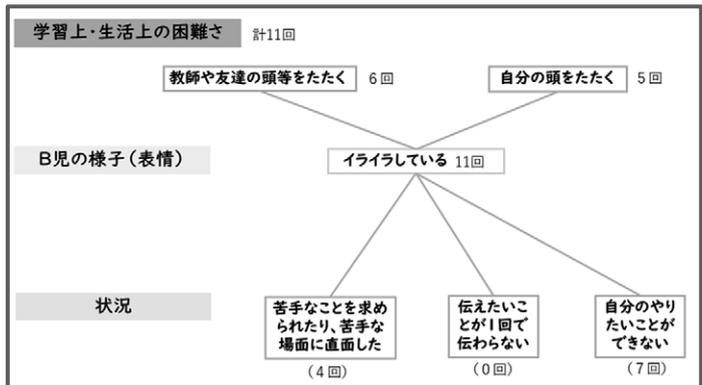


図7 B児の困難な場面を把握する記述式記録表の集計結果②

対象	背景・要因	指導課題
友達	★ そもそも要求を伝えていない	・状況に応じた、伝え方を知ること ・困ったときには、教師に助けを求めたり、「どいて。」等と思いや要求を表す言葉や方法を知ること
	◎ 伝えているが受け入れてもらえない	・B児の思いが相手(友達)に伝わるように、教師を介入してやり取りが成立する機会を増やすこと
教師	♪ 双方のコミュニケーション問題	・教師の意図をイラストや身振りを使ってB児の分かるように伝えること ・B児が伝えていることを可視化し、教師がB児の要求や思いを理解したことを伝えること

図8 集計結果②より、B児の困難さが見られたときの状況と困難な状況の背景・要因と指導課題

V まとめ

1 記録に基づく評価

一回目のデータをもとに、自分の要求や思いが伝わらない場面に焦点を当てて指導を行ったことで、「伝えたいことが1回で伝わらない」状況での困難さが減った(図9)。また、二回分のデータを比較してみると、伝えたい対象が確実に教師から友達へと広がったことが分かった。このように、B児の困難な場面を把握する記述式記録表を用いて記録をとったことで、B児がいつ、どんな状況のときに、学習上・生活上の困難さを抱えているのが明確になった。また、その背景や要因から考えられる指導課題を導き出すことで、指導場面や指導内容が、より具体的になった。教師の実感としては、指導を積み重

ねていくことで、自分の要求が伝わるまで伝えたり、伝わらなかったときには伝え方を変えたりするなど、困難な状況が減少してきていると感じていた。そこで、二回目の記録をとってB児の困難さを確認し、前期と後期で比較することで、困難な状況が減少しているというより、伝えたい対象が友達へと広がっていること、それに合わせて伝えたい内容が増えていることなど、困難な状況や指導課題が変化していることが明らかになった。

記録	学習上・生活上の困難さ/回	対象/回							
		教師		友達		教師		友達	
		状況A: 苦手なことを求められたり、苦手な場面に直面した		状況B: 伝えたいことが1回で伝わらない		状況C: 自分のやりたいことができない			
一回目	16	1	1	3	0	5	2		
後期の指導									
二回目	11	3	1	0	0	2	4		

図9 困難さの変化

2 B児の変容について

B児は、「何」をしたいかや「いつ」、「誰」と「どこ」に行きたいかを写真カードや発声、身振りを組み合わせて分かりやすく伝えられるようになった。当初は、B児の伝達手段も四つ程度であったが、現在はそれらの中身が徐々に増え続けている(表3)。また、教師と伝達手段が共有され、伝わる良さやその実感を得ることで、自分の要求や思いが伝わらない場面でも、繰り返し伝え続けたり、教師の話を理解して、やり取りしたりすることができるようになった。そして、伝達手段が獲得され、伝わったという実感が積み重なってきたことで、伝えたい対象が友達へと広がっていった。

3 指導する上で大切にしたこと

まずは、教師に要求や思いを伝えると、「好きなことができる」、「やりたいことの手助けをしてくれる」といった経験を積めるようにすることで、伝わる良さを味わわせ、伝えようとする意欲を育むことを大切にしてきた。また、伝わる手段を獲得させる指導ばかりではなく、教師自身がB児とのやり取りを楽しむことができるように、B児の印象的な出来事をイラストや身振りなどB児の分かる形に再現し、別の日もそれを使って教師に伝えられる工夫をした。さらに、教師自身も感じたことやB児の家庭での出来事を話題に書き表して、やり取りするようになってきた。そして、B児が獲得した伝達手段が誰に対しても伝わるように、いつも関わっている教師がB児と一緒に、学級内の他の教師に伝える機会を見逃さず、その都度、指導した。

4 最後に

本集録では、指導Bのごく一部に焦点を当てて経過をまとめ、考察したが、その前後には、指導Aの「教師とのやり取りを通して伝達手段を身に付ける実践」が、指導Bの実践と相互に関連し合っているため、指導A・Bの指導内容・方法、そしてB児の変容や指導の改善について、表3と表4にまとめた。今後も、B児の伝えたいという思いを大切に、それをB児と一緒に形作りながら実践を続けていきたい。

表3 A. 指導目標・内容・方法など

指導の実態		時期							
		4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	
目標	A. 教師とのやり取りを通して、様々な伝達手段を知り、教師と一緒に使うことができる。	A. 教師とのやり取りを通して、様々な伝達手段を知り、教師と一緒に使うことができる。	A. 教師とのやり取りを通して、様々な伝達手段を知り、教師と一緒に使うことができる。	A. 教師とのやり取りを通して、様々な伝達手段を知り、教師と一緒に使うことができる。	A. 教師とのやり取りを通して、様々な伝達手段を知り、教師と一緒に使うことができる。	A. 教師とのやり取りを通して、自分の要求や思いを表す伝達手段を知り、(自分で)使うことができる。			
伝達手段	発声○「あわ(はい)」○「あわわ(いいえ)」 指さし 写真カード(何を) スケジュール帳(イラスト・絵) コミュニケーションボード タブレット端末アプリ(えこみゆ)	指さし 写真カード(何を) スケジュール帳(イラスト・絵)	写真カード(誰と・どこに) + 身振り	文字(自分の名前を書く) VOCAペン	文字(自分の名前を書く) VOCAペン				
場	自立活動、休み時間	自立活動、休み時間、朝の会	自立活動、休み時間、こくご、いきいきタイム	自立活動、休み時間、こくご、いきいきタイム、朝の会	自立活動、休み時間、こくご、いきいきタイム、朝の会、給食、荷物整理、着替え	自立活動、休み時間、こくご、いきいきタイム			
指導内容 方法	・B児の要求に合わせて、写真カードを一緒に指さしながら、「○○に行きたいのね。」等と語り掛けたり、文字を指さして言葉を聞かせたりする。	・タブレット端末を触ると音声が出たり、周囲から反応が返ってきたりすることを経験する。 ・B児と一緒に、写真カード(誰と・どこに)を組み合わせて伝達ボードを作り、教師の所まで伝えに行く。	・B児の要求を表す身振りを教師がモデルで示しながら、言葉を教える。 	・身近な物の名称の文字チップから、一文字を選び、一緒に発声したり、筆順アプリを用いて、平仮名を書いたりする。 	・タブレット端末等に、B児の経験したことや教師等の呼名を録音し、B児と一緒に他教師に伝える。 	・思いを表す言葉や経験した出来事を絵で描いたり、手伝って等の表現方法を表す写真カードにしたりする。それを見せながら、単語を一文字ずつ発声したり、他の教師に伝えたりする。 	・友達に「iPad、貸して。」と教師と一緒に伝えたり、困ったときには、「手伝って」、拒否を示す際には、「いや。」など自身振りと一緒に言葉を教えたりする。		
評価 (本児の変容)	◎教師が「何したいの？」と尋ねると、写真カードを指さして伝えるようになった。 △教師に自分から伝えに行き姿は少ない。	◎教師と一緒に、タブレット端末アプリを操作し、友達の前で自己紹介することができた。 ○写真カードを(誰と・どこに)組み合わせて要求を伝えることができた。伝わっていないと感じたときには、自分から写真カードを手渡しに行くようになった。	◎欲しいおもちゃを「ちようだい。」等と手をたたき合わせながら、身振りで、担任以外の大人に伝えることができた。	◎自分の名前の文字を選んで指でなぞったり、休み時間中も筆順アプリで「あ」と言うてから書いたりするようになった。 	◎教師に夏休みに経験したことを聞かれて、タブレット端末アプリを使って、「アイス」等と答えたり、朝の会では、VOCAペンで教師の名前を呼んだりすることができた。 △電車がはしる動画を見ると、休日に保護者と電車に手を振ったことを伝えようとしている。	◎足をかがした際には、その出来事をスケジュール帳にイラストで描き、「痛い」と書くと、教師の指を握って一緒に文字を発声したり、他教師にも同様のページを見せながら泣く身振りをして伝えたりすることができた。 △友達に「iPadかして」と発声や身振りで表したり、カードを渡したりするが貸してもらえなかった。 	◎拒否を示す場面では、「いや。」と発声で伝えられるようになった。 ○「いや」や「貸して」など、自分の要求や思いを表す言葉だと知り、伝えるようになったことと、限られた状況だけではなく、様々な場面や人に自分から伝えられるようになった。		
指導の改善	・B児からの要求を待たないで、「行きたいの？」と教師が反応している。自分から伝える良さや相手に伝える伝え方を教えていきたい。	・支援機器や身振りなどを使って、「相手から反応が返ってこない」ことに気づきつつある。一方で、一回で伝わらないと、伝えることを諦める姿もあり、今後も指導の継続が必要である。写真カードの文字を指さす等、文字の存在に気づき、興味をもち始めているため、文字の指導もしていく。					・要求だけでなく、経験したことや思いを表現しようとしている本児の姿を理解できるように、家庭での出来事を共有したり、伝達手段となるように、身振りやイラストを用いながら取り取りしたりしたい。	・B児の伝えたい内容を増やせるように、「iPad、貸して」等、B児の知っている言葉を組み合わせて伝える方法や内容を表す言葉も教えていきたい。	

表4 B. 指導目標・内容・方法など

指導の実態		時期						
		4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月
目標	B. 伝達手段を使って自分の要求を伝えたり、教師とやり取りして行動したりすることができる。							
場	自立活動、休み時間							
指導内容 方法	<p>・複数の写真カードの中から、「何」をやりたいか、「誰」と「どこ」に行きたいかをB児が自分で選択して教師に伝える。</p> <p>・「いつ」行きたいかを教師と一緒にやり取りして決め、スケジュール帳に書き込む。</p>	<p>・「いつ」やりたいかを伝えられるように、スケジュール帳を使い、B児の要求を聞き取る時間を設定する。</p>	<p>・要求に応えられない理由をイラストや身振り、B児の経験と置き換えるなどして伝えたり、その際に提示できる、選択肢を増やしたりする。</p>	<p>・B児が経験したことをイラストや写真などでも使えるようにしておく。</p> <p>・学級内のどの教師にも獲得した伝達手段を使って伝えることができるように、いつも関わっている教師以外にも伝えたり、確実に伝えるまで伝え続ける状況を設定したりする。</p> <p>・教師と一緒に写真カードや身振り、発声などを活用しながら伝える方法を教える。</p>	<p>・B児が経験したことをイラストや写真などでも使えるようにしておく。</p> <p>・学級内のどの教師にも獲得した伝達手段を使って伝えることができるように、いつも関わっている教師以外にも伝えたり、確実に伝えるまで伝え続ける状況を設定したりする。</p> <p>・教師と一緒に写真カードや身振り、発声などを活用しながら伝える方法を教える。</p>	<p>・B児が経験したことをイラストや写真などでも使えるようにしておく。</p> <p>・学級内のどの教師にも獲得した伝達手段を使って伝えることができるように、いつも関わっている教師以外にも伝えたり、確実に伝えるまで伝え続ける状況を設定したりする。</p> <p>・教師と一緒に写真カードや身振り、発声などを活用しながら伝える方法を教える。</p>	<p>・B児が経験したことをイラストや写真などでも使えるようにしておく。</p> <p>・学級内のどの教師にも獲得した伝達手段を使って伝えることができるように、いつも関わっている教師以外にも伝えたり、確実に伝えるまで伝え続ける状況を設定したりする。</p> <p>・教師と一緒に写真カードや身振り、発声などを活用しながら伝える方法を教える。</p>	
評価 (本児の変容)		<p>◎写真カードを組み合わせて、「誰」と「どこ」に行きたいのかを伝達ボードに貼り、それを指さして伝えることができるようになるようになった。</p> <p>△一緒に行きたい教師の所まで伝えに行ったり、「いつ」行きたいのかを自分で決めたりすることはまだ難しい。</p>	<p>◎一緒に行きたい教師の所まで、伝達ボードを手渡しに行ったり、教師の手を引いてB児から誘い掛けたりするようになった。</p> <p>◎着替え後等にやりたいことができるという流れを作ること、教師に要求を伝えるときに「～をいえる」ということが理解できるようになった。</p> <p>◎スケジュールの各活動の間を指さして、「～をいっしょう」で教師に伝えることができた。</p> <p>△B児の要求に伝えられなくなるときには、教師が提示する写真カードの中から選んで伝えようとしていたが、イラストにしている日もあった。</p>	<p>◎始めは、理由が分からず、何度も行きたい場所を伝えたり、イラストして自分の頭をたいたりしていたが、同じ理由のときには同じ身振りを使う等して伝えることで理由が分かるようになってきた。</p> <p>◎後半からは、他の選択肢からやりたいことを選び、落ち着いて伝える姿も増えた。</p>	<p>◎教師や友達が欠席すると、「僕は今日行きたい場所に行けるのか？」等と写真カードや、過去のイラストを見せながら確認してくるようになった。</p> <p>◎朝の会のときに、友達が休んでいる理由を身振り等で行っていた。</p>	<p>◎校外学習でも、「いつ」「何」をやりたいかを自分から教師に伝えてから活動することができた。</p> <p>「まつで、エレベーターに行きたい！」</p> 	<p>◎授業参観日には、スケジュール帳を自分でめくり、過去に経験した運動会のイラストを教師に見せ、「保護者がいっぱいいるが、今日は運動会なのか？」といった疑問を教師に聞くことができた。</p> <p>◎友達に対して、「あいあ、お、あして」と身振りと発声で「iPadかして」と伝えるようになった。</p>	<p>◎教師に、何度も自分の要求を伝えたり、友達をトントンとして、自分の存在に気付いてもらった後に伝えたりする姿が増えた。</p> 
指導の改善	<p>・一年次の後期頃から、突発的に行きたい場所に行き出すが、B児の行きたい場所に行く時間を組み込んだ一日のスケジュール帳を前担任と使っていた。二年次からは、B児の行きたい場所を一緒に確認し、要求が伝わったと実感できるように、B児の要求を表す写真カード(好きな場所)を複数枚用意した。また、B児が要求してきた状況に応じて、その都度やり取りしながら、スケジュール帳について書けるかを書き込むことにした。</p>	<p>・B児の要求に伝えられない理由を「時間がない」「～しないといけない」など、教師の立場の言葉で伝えても理解できないと、イラストが収まらない様子であった。</p> <p>・イラストや身振りなどB児の理解できる手段で伝えることを心掛けていきたい。</p>	<p>・いつも関わっている教師は、生活の流れの中で、B児の伝えたい内容が大方分かるため、やり取りが限定的になってきている。そこで、他の教師にも伝えたり、一回で伝わらないときの方法なども経験させたい。</p>	<p>△いつも関わっている教師と一緒に、学級内の他の教師に伝える経験を重ねること、iPadカード等を自分から手渡して伝えることができるようになってきた。一度で伝わらないと頭をたたいたこともあった。</p>	<p>◎学級内の他の教師に指さして伝えられなかったときには、手伝ってカード等を手渡す等して伝えることができるようになってきた。</p> <p>△友達に「iPadかして」とカードを渡したり、「あいあ、お」と言ったりするようになったが、応じてもらえず頭をたたいている。</p>	<p>・今までは、「iPadカード=iPadがもらえる」であったが、友達に貸してほしく伝えたい姿が増えてきているため、まずは、教師に「iPad、貸して」と写真カードや発声、身振りを組み合わせて伝える方法を教えていきたい。</p>	<p>・友達に伝わらないときには、教師が手助けし、「自分で伝えてもらった」という経験を積み重ねたい。</p> <p>・伝えたい内容が広がっているため、写真カードを組み合わせる等、二語を組み合わせた言葉(名詞と動詞)での伝え方も教えていきたい。</p>	

「自立活動と5領域の視点で捉えた幼児の育ちの姿」

幼稚部 うさぎ組 若林 季 池添 晶子 岩木 真美

I はじめに

本研究に取り組むにあたり、幼稚部として、日々の活動を計画・実行する中で、自立活動と、幼児教育の指針である5領域との関連を整理しきれていない部分がある、という課題意識からスタートした。そこで、幼稚部として本研究の目的を、日々の活動を通した幼児の育ちの姿を、自立活動と5領域の視点で捉え、考察することと、本実践を通して自立活動と5領域の関連を整理することとした。

II 〇児の実態

本研究での事例となる幼児は、6歳の年長クラスの男児である。

1 年少～年中まで

年少から本校に入学し、入学当時は発語や発声はほとんど見られなかった。学校生活で教師と一緒に遊んだり、様々な経験を重ねたりする中で、少しずつ分かる言葉が増え、言葉で思いを伝えることが見られてきた一方、思いがうまく伝わらず、壁などに頭を打ち付けることもよくあった。

年中に上がると、自分なりの言葉で思いを伝えられるようになってきたり、教師に要求を伝えながら遊んだりする姿が見られるようになってきた。しかしまだ、思いがかなわなかったり、うまく伝えることができなかつたりするときなどには、壁や床に頭を打ち付けることがあった。

2 年長（4月時点）

動画アプリや動画配信サイトなどでアニメ動画を見ることが大好きで、そのアニメの一場面のせりふを教師に言ってほしいと伝え、その場面を再現し、繰り返し遊んだ。一方で、教師が遊びに誘ったり、少し遊び方を変化させようとしたりする働き掛けには応じず、自分の言ってほしいせりふを教師に伝えて再現する遊びに終始していた。この時点では、友達と一緒に遊ぶ様子はほとんど見られなかった。また、思いがかなわないとき等には、床や壁に頭を打ち付けたり、活動に参加したくないとき等には、棚に上ったりすることがあった。さらに、手が汚れることが嫌で、素材遊びや野菜を植えたりする活動に参加できないことがあった。

III 自立活動の指導について

1 第一期

(1) 自立活動の指導を考えるにあたって

まず、幼児の学習上・生活上の困難さを見取り、その背景・要因となることを考えた。そこから、自立活動の指導のねらいを設定した。(図1)

(2) 自立活動の指導のねらい

①教師の働き掛けを受け入れて、

「楽しい」や「もっと～したい」と感じながら

自立活動の指導を考えるにあたって

学習上・生活上の困難さ

・教師からの誘い掛けに応じて遊ぶことが難しい。

・不安なときや、やりたくないときなど、頭を床や壁に打ち付けることがある。

・教師からの行動の制止を受け入れることが難しい。

背景・要因

・楽しかった経験や「やってみよう」と思って取り組んだ経験が少ない。

・周りの状況や文脈を理解することが難しい。

・表出言語は多いが、聞いて意味を理解できる言葉が少なかったり、短く簡潔な言葉掛けでないと、聞いて理解することが難しかったりする。

・担任が変わり、不安がある。

・自分の気持ちの伝え方を知らない。

図1 自立活動のねらいを設定するにあたって

教師と一緒に遊んだり、様々な活動に取り組んだりする経験を積むこと、②動きや気持ちを表す言葉を理解し、自分の思いや経験したことを言葉で表現する力を伸ばすことの、二つをねらいに設定した。

(3) 自立活動の指導と幼児の変容

一つ目のねらい「教師の働き掛けを受け入れて、『楽しい』や、『もっと～したい』と感じながら教師と一緒に遊んだり、様々な活動に取り組んだりする経験を積む。」について、具体的な指導内容として、教師が本児のしたい遊びを満足いくまで一緒に遊び、「楽しい」という思いを積み重ねることや、おもちゃや道具を用意し共通のイメージをもって一緒に遊ぶことができるようにした(写真1)。4月当初、一方的にアニメの再現遊びを教師に求め、教師からの働き掛けには反応がなかったが、本児の好きな遊びを繰り返したり、道具を使ってイメージを共有しながら遊んだりすることで、少しずつ教師の誘いに応え、教師のまねをして遊んだり、やり取りをし役割を変えながら遊んだりするようになってきた。



写真1 イメージを共有して遊ぶ

二つ目のねらい「動きや気持ちを表す言葉を理解し、自分の思いや経験したことを言葉で表現する力を伸ばす。」について、具体的な指導内容として、日々の遊びを通して様々な出来事を経験する中で、その場で本児の気持ちを教師が代弁したり、状況を整理して伝えたりした。また、経験した出来事を教師と個別の場面で写真を見ながら、教師がそのときの状況や気持ちを言葉にして表現したり、そのときの様子や気持ちなどを一緒に振り返ったりしていった(写真2)。4月当初、教師や友達の働き掛けを受け入れられず、頻繁に頭を打ち付けたり、場面とは関係のないアニメのせりふを叫び「嫌だ」という気持ちを表現したりしていたが、経験したことを写真などで振り返りながら教師が言葉で表現したり、その場でイラストに描いて状況や気持ちを整理することで、頭を打ち付けることはほとんどなくなり、「僕じゃない。」等の言葉で気持ちを表すようになってきた。また、教師の働き掛けを理解し、約束を守りながら遊ぶことができるようになってきました。なお、この自立活動の指導の他にも、約束を守るための写真カードを見せたり、活動が終わる時間を視覚的に示したりする支援も同時に行った。

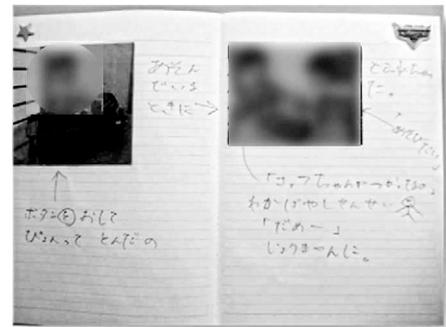


写真2 振り返りノート

(4) 第一期の自立活動の指導の考察

効果的だったと考えられる指導は、「C児のやりたい遊びを、C児が安心できる関わり方で、満足いくまで一緒に遊ぶ。」と、「C児の気持ちを受け止め、気持ちを言葉にして返したり、一緒に振り返ったりする。」である。成果としては、教師の働き掛けに応じて遊ぶことができるようになってきたことが挙げられる。C児は、教師が自分のことを受け入れてくれるという安心感を得られたことで、教師の働き掛けを受け入れたり、教師のやることに興味をもち、「やってみよう」と思ったりできるようになったのではないかと考えられる。また、言葉で気持ちを表現し、頭を打ち付けるような行動が減ったことがもう一つの成果と言える。これは、「僕じゃない。」等、C児なりの言葉で表現できるようになってきたこととともに、教師が気持ちを受け止めてくれることが分かってきたことで、嫌な気持ちを言葉で表現できるようになってきたのではないかと考えられる。

(5) 第一期の振り返り：ここまでの第一期のC児の変容を5領域の視点で捉えると、積極的に体を動かすことを楽しむと同時に、教師の動きをまねて新たな体の動かし方に挑戦するようになってき

たり、「楽しい」と感じながら教師と一緒に遊ぶことを十分に経験することで、教師からの働き掛けを受け、教師と同じようにおもちゃを操作したり、役割を変えたりして遊べるようになってきたりした。またC児なりの言葉で、感じたことや気持ちなどを言葉で伝えられるようになってきた。

第一期を終え、4月当初とは実態が変わってきたため、今後は、友達との関りが増えていくことや、場面に合った言葉で状況や気持ちを表現できるようになってほしいなど、教師側の思いも変化してきた。そこで、6月に実施したアセスメント PEP-3の結果も参考に、自立活動のねらいや指導内容を見直した。

2 第二期

(1)アセスメントの結果: PEP-3を実施した結果は、運動領域よりもコミュニケーション領域が、若干得意であり、認知/前言語、微細運動が強み、表出言語が弱みであった。多くの単語を聞いて理解できていた一方で、絵を見て状況を説明する課題は、名詞のみでの表現となっていた。

(図2)

アセスメント結果 (PEP-3) より

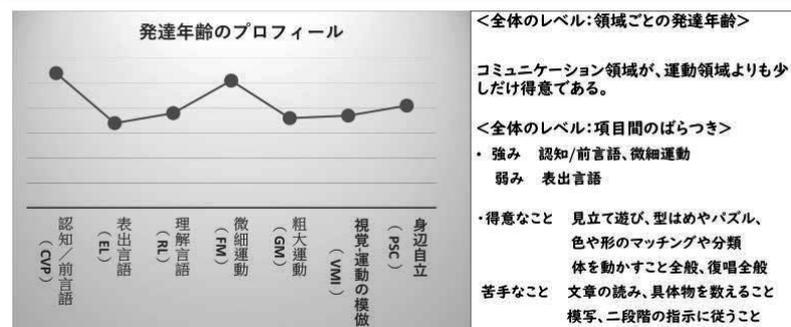


図2 PEP-3の結果

(2) 自立活動の課題の抽出と関連

7月時点での幼児の学習上・生活上の困難さを見取り、その背景・要因となることを考え、課題の抽出をした。その結果、図3のように課題同士が関連し合っていることが考えられた。このことから、中心課題を「様々な体験を通して使える言葉を増やす」と設定した。

自立活動の課題の抽出と関連

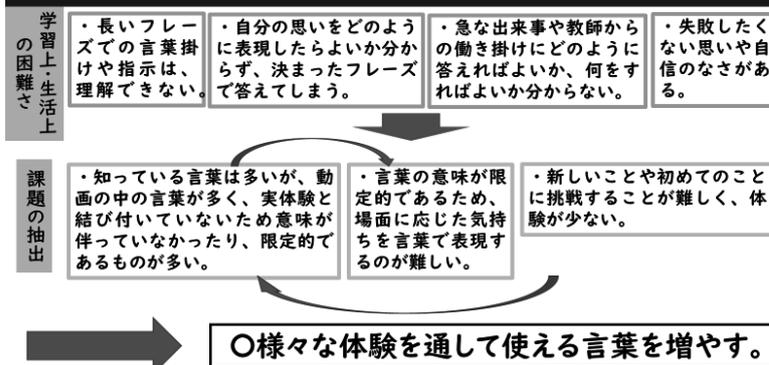


図3 第二期の自立活動の中心課題の抽出過程

(3) 自立活動の指導のねらい

①教師とやり取りをしながら様々な活動や新たな遊びに参加すること、②自分の思いや経験したことを言葉で表現する力を伸ばすことの、二つをねらいに設定した。

(4) 自立活動の指導と幼児の変容

一つ目のねらい「教師とやり取りをしながら様々な活動や新たな遊びに参加する」について、具体的な指導内容として「新しい経験や慣れない活動は、事前に個別の場面で教師がやって見せたり、様々な遊び方をした動画を見たりする」こととした。新しいことに挑戦することや、手等が汚れることを嫌がるC児は、素材遊びの活動自体に参加することに抵抗があった。しかし、C児の経験を広げ、言葉を知り、表現を豊かにしていくために、教師としてはC児なりの方法で活動に参加し、素材に触れてほしいと考えた。そこ



写真3 パン粉粘土で遊ぶ様子

で、個別の時間で教師が様々な方法で遊んで見せたり、汚れたときの対処法などを一緒に確認したりした。参加することに抵抗のあった素材遊びに関して、教師と一緒に事前に取り組むと参加できることが増えてきた。パン粉粘土を使った素材遊びの單元では、粘土に直接触れることには抵抗があることが予想されたが、事前に教師と遊び、活動内容が分かった上で、道具を使ったり、教師とやり取りをしたりしながら遊ぶことで、活動に参加し実際に粘土に触れる経験ができた（写真3）。

二つ目のねらい「自分の思いや経験したことを言葉で表現する力を伸ばす」について、具体的な指導内容として、教師と一緒に経験したことを個別指導や日常生活の中で、写真や動画を見てやり取りをしながら振り返ることを続けた。例えば、友達や教師と一緒に自転車に乗って遊んだ場面では、教師も一緒に自転車に乗って追い掛けっこをする中で、C児自身は追い掛ける役、教師には逃げてほしかったようだが、「僕は追い掛ける。先生は追い掛けて。」と、どちらも「追い掛ける」という言葉での表現となってしまう。そこで、個別活動でこの場面を一緒に振り返り、言葉の使い方を整理しようと考えた。個別活動で動画を用いて自転車での追い掛けっこの場面を振り返りながら「逃げる」、「追い掛ける」の言葉の使い方を確認した。この個別活動の後の自転車遊びの場面では、同じように教師と追い掛けっこをする中で、教師が「逃げる」役であることを言葉で伝え、何度も繰り返し遊ぶことができた（写真4）。



写真4 言葉でやり取りしながら遊ぶ様子

(5) 第二期の指導の考察：事前に動画を見たり教師と一緒に遊んだりした指導が効果的だったと考えられる。教師と一緒に事前遊ぶことで、困ったときの対処法を知ったり、見通しをもったりすることができ、さらに「楽しそう」という思いをもてたことで、参加しなかった素材遊びにも取り組みやすくなったのではないかと考えた。また、教師と一緒に遊びの様子やそのときのやり取りなどを振り返ったことが、効果的な指導であったと考えられる。C児が表現しつつも、意味が曖昧だったり、場面には合わない自分なりの言葉での表現だったりした言葉を、個別活動や日常生活の中で振り返ったり確認してきいたりしたことで、C児の使える言葉が増えていったのではないかと考えられる。

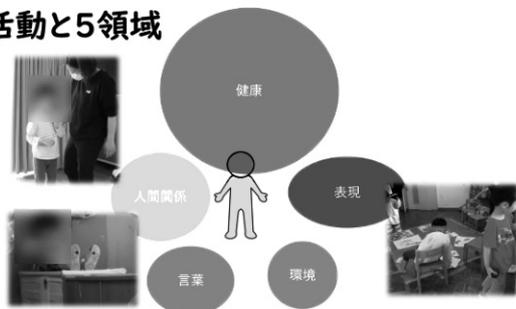
(6) その他の場面：この他にもC児の成長が見られた場面があった。例えば、どんぐりで遊んでいるときに、友達に使っていたどんぐりを取られてしまった場面で、「嫌だ」と伝えながら怒らず冷静に自分で場所を変えて遊ぶことができた。また、友達と一緒に自動車の玩具に乗って遊びながら、教師だけではなく、友達とも役割やルールを決め、イメージを共有しながら遊ぶことができるようになった。友達と一緒に遊ぶ楽しさを知ることができたC児は、「追い掛けっこしようぜ。」と友達に言葉を掛けて走り回る姿が見られるようになってきた。

(7) 第二期の振り返り：C児の変容を5領域の視点で見ると、言葉を使って友達と一緒に目的を共有して遊ぶようになり、「一緒に遊んで楽しい」という思いが芽生え、友達と気持ちを通わせる経験をすることができた。その友達が遊んでいる様子を見て「自分もやってみよう」という気持ちが高まり、自らやろうとしなかった、さつまいもを自分で掘ったりつるから引きちぎったりするような新たな経験をすることができるようになってきた。教師と個別活動をすることで経験できるようになってきたことも併せて、このような経験の広がりや、「やってみよう」や「もっと〇〇したい」という思いをもって主体的に周りの物や人と関わっていくことにつながっていく、と考える。

IV 自立活動と5領域の関連について

本校の幼児は、主体的に環境に関わりながら活動に取り組むことが難しかったり経験が偏ったりすることや、そもそもこちらが提供している環境等に気付きにくかったりすることがある。そこで、自立活動の指導を行うことを通して、それまではなかなか参加できなかった活動に取り組み、友達と気持ちを通わせて遊ぶことができるようになることで、様々な経験をするようになることができるようになる。そのような日々の経験や遊びが幼児の育ちを支えていくものと考えられる（図4）。

自立活動と5領域



自立活動の指導を行うことによって…

自立活動と5領域

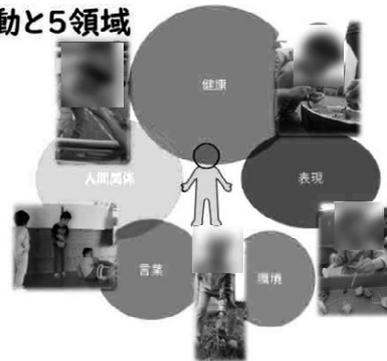


図4 自立活動の指導と5領域の関連

幼稚部での生活は自立活動と5領域に基づいた活動で構成されている。教師側の視点として、自立活動のねらい及び内容に重きを置き、障害による困難さの改善・克服をするための指導を行う活動があれば、5領域のねらい及び内容を中心として構成された活動もある。例えば、教師が幼児に経験させたいと考える活動があっても、それがかなわないことがある。そこで自立活動の指導に

自立活動と5領域の関連について

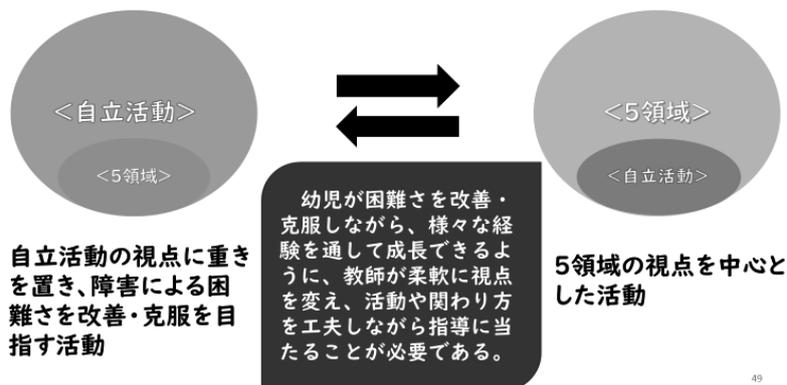


図5 自立活動・5領域それぞれに重きを置いた活動の関連

において、障害による困難さを改善・克服し、幼児の経験を保証することが必要となる。ただ、自立活動のねらいに重きを置いた活動にも、5領域のねらいや内容が含まれ、5領域から見た幼児の育ちの姿を捉えながら指導することが必要である。また、主に5領域の視点から構成された活動の中でも、個に応じた自立活動のねらいや手立てが常に含まれている。幼児一人一人の実態に応じて、自立活動のねらいを中心とした指導を合わせて行うことで、幼児の経験がより豊かになる、というサイクルが成り立つと考える。このように、幼児が多様な経験をしながら成長していくために、教師が柔軟に視点を変え、活動や関わり方などを工夫しながら指導に当たることが必要である（図5）。

V 今後の課題

幼児の育ちの姿を自立活動の視点と5領域の視点とで総合的に捉えることで、障害による困難さの改善・克服だけでなく、そのことでどのように日常生活の中で力を発揮できるようになったのか、幼児の経験がどのように広がったのかを評価できるようになってきた。また、学級の中や担任教師との関係

性の中だけでなく、学級をまたいで友達と関わり合いながら遊ぶことのできる活動を計画するなど、幼児の経験がより豊かになるような活動を柔軟に考えることができるようになってきた。今後も、これらの視点で指導計画を修正・発展させていきながら、幼児の経験や育ちの姿を捉え、次の活動をより発展させていきたいと考える。

「覚えた言葉を日常生活で活用するための指導」

～理解・表出言語の習得～

小学部 5年1組 教諭 坂根憂一 中川知香 生田萌絵

I はじめに

本事例の対象児（以下D児）は、やりたいことを簡単な言葉で教師に伝えたり友達を気遣う言葉を掛けたりする一方で、経験したことや自分の気持ちをうまく言葉で表現できないことが多く、大声を出したり泣いたりすることがある。

そこで、本事例ではD児が抱えている困難さの背景を整理し、理解・表出できる言語を習得しながら、日常生活の様々な場面で身近な物事や自分の思いを言葉で伝えることができるようになるための指導について考察したい。

II D児の実態（4月時点）と困難さの背景要因

1 日常生活の様子から見えるD児の実態

D児は平仮名や片仮名を読むことができ、虫や魚などの関心が強い物の図鑑を見ながら名称や特徴を教師に話すことができる。平仮名を書くことができるが、苦手意識が強く、書きたがらないという実態がある。算数に関しては、友達の数と教師の数を合わせて数を答えるといった、数の合成・分解ができるようになってきている。このような実態から、認知・基礎的な学習面は国語、算数のいずれも学習指導要領における2段階であると捉えた。

人との関わりやコミュニケーションについては、自分から教師や友達に話し掛ける様子が見られる。一方で、自信をもって取り組めない場面では手伝ってほしい気持ちをうまく伝えられず、「どうして〇〇してくれないの。」と大きな声で話したり、気持ちが向かない活動や急な予定変更があると、「何で〇〇してくれないんだよ。」と気持ちが不安定になったりすることがある。また、「何を、誰と」といった教師の質問に対して答えられるようになってきたが、正確な物の名称や用途を表す言葉を言ったり、それらを組み合わせて話したりすることが難しく、「分からない。」と答えることが多い。「適応行動」としては、早く終わらせたいときや思いが相手に伝わらなかったとき、不安なことをうまく言葉で表現できなかったときに大声を出したり泣いたりすることがある。

2 アセスメント結果

昨年度の12月に行ったPEP-3では、運動領域はすべて合格しているものの、コミュニケーション領域については困難さが見られ、特に表出言語と理解言語の項目がD児の弱みであるという結果が出ている。表出言語では「動詞や状況に関わる言葉での誤答が多い」、理解言語では「誰、何、どこ、いつなどの質問に対して単語で答える」、特異行動では「検査者に助けを求めることが難しい」といった報告がされている。このことから、経験したことを教師と一緒に語るなどのコミュニケーション面の指導や、絵を見て話したり質問に答えたりするなどの国語科の指導が多く提案されている。

さらに、合格と不合格の間にある「芽生え項目」に注目すると、表出言語が7項目で最も多い結果となっており、表出言語に関する指導が重要になることが伺える。また、項目内容が「助けを求めるのに、言葉や身振りを使う。」、「適切な4～5語からなる1文を話す。」など、先に述べたD児の日常生活の様子から見える実態と共通する部分が多く、言葉で伝えることに関してD児の困難さが大きいことが裏付けられる結果であることが分かる。

Ⅲ 自立活動の指導方針

1 D児の困難さと背景要因

日常生活の様子やアセスメント結果から見える困難さと、困難さの背景要因を検討し、図1のように整理した。様々な背景要因が考えられたが、物の用途や機能の理解や、気持ちを表す言葉の理解と表出が不十分なことなどの「言葉の理解」、失敗するかもしれない不安があることや困ったときの聞き方が分からないという「不安や対処方法」、活動に取り組む必要性を感じられていないことから「動機付けの必要性」を大きな背景として挙げた。

さらに、これらの3つの背景要因から、①「自分が経験したことや自分の思いを言葉で伝えること」（言葉の理解）、②「活動に対して自信をもって取り組むこと」（不安や対処方法）③「活動の必要性を理解して取り組むこと」（動機付けの必要性）という中心課題が挙げられた。

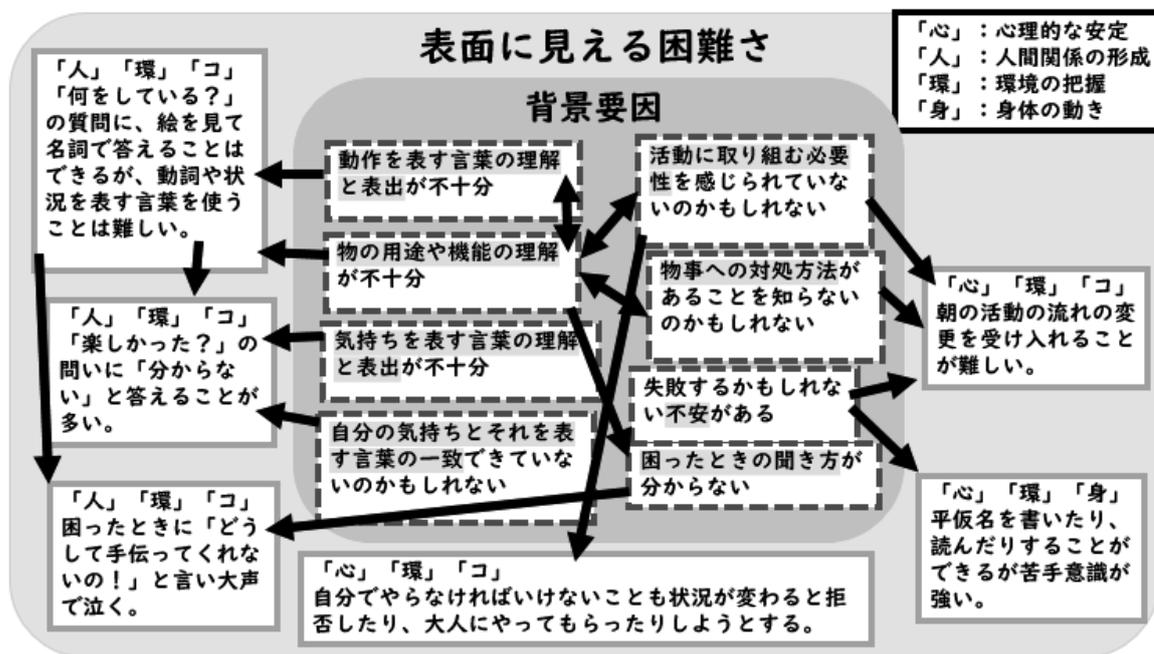


図1 表面に見える困難さと背景要因

2 自立活動の目標

上述した中心課題から、自立活動の指導目標を次のとおり設定した。

- ・身の回りのことを理解し、自分が取り組んだことや思いを言葉で伝える。
- ・不安への対処方法を教師と一緒に考え、活動に自信をもって取り組む。
- ・活動の必要性を理解して、積極的に取り組める活動を増やす。

このうち、日常生活の様子から見える実態とアセスメント結果の両方で課題として挙げられていた「言葉の理解」に関する「身の回りのことを理解し、自分が取り組んだことや思いを言葉で伝える。」を中心となる指導目標として設定し、継続的に指導することとした。

3 具体的な指導内容と指導の場

具体的な指導内容として、1つ目は「身近な物の名称や用途などについて、教師の話を聞いて名称を答えたり教師に説明したりする。」と設定した。言葉に関する内容であることから、国語科と合わせた指導として実践を重ねることとした。2つ目は、「その日にあったことや思ったことを教師と話しながら簡単な文章にし、教師や友達に伝える。」とし、自立活動の時間における指導と帰りの会を中心とした日常生活の指導の時間に指導することとした(図2)。国語科と合わせた指導では、身の回りの物事に関し

<自立活動の授業づくりと各教科との関連 小学部5年生>

て理解を深められるように、身近な物の名称や用途などをクイズ形式で指導した。自立活動の時間における指導では、自信をもって話すことができるように「いつ」、「どこで」、「何をした」など、その日にあった出来事を教師と一緒にプリントで振り返り、帰りの会で自分が取り組んだことや思いを発表できると良いと考えた（図3）。

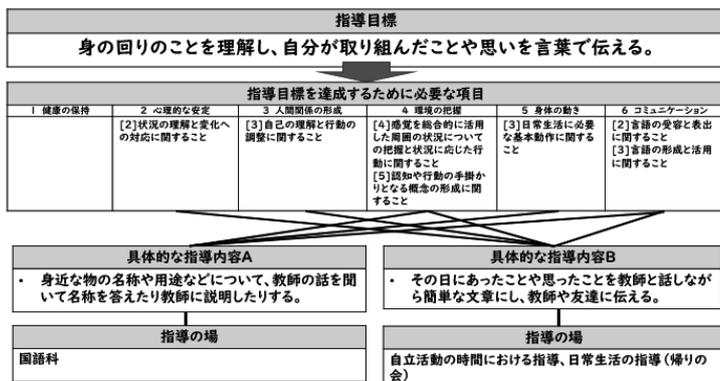


図2 自立活動の目標、具体的な指導内容、指導の場

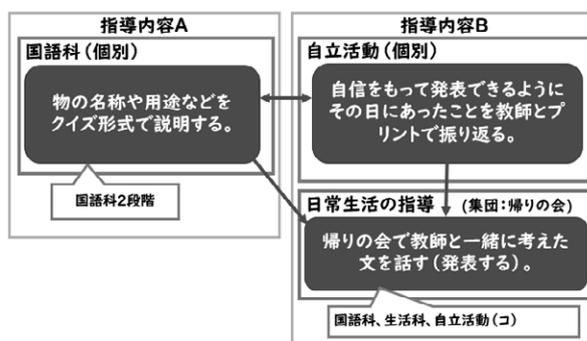


図3 指導内容Aと指導内容Bの関連

IV 指導の経過

1 指導内容A「身近な物の名称や用途などについて、教師の話聞いて名称を答えたり教師に説明したりする」について

相手が持っている、自分からは見えない絵カードが何であるかを質問して当てる活動を行った。カードは学校や家庭でよく目にする物や普段から身に付けている物など、D児にとって身近な物の内容であった。クイズを出す側と当てる側を交代しながら、授業時間内に3回ずつ実施し、物の名称や用途を理解できるようにした。また、相手にどのように聞けばよいか分かりやすくするために「ヒントカード」を用意し、質問をする際の手掛かりとなるようにした（図4）。クイズ形式にすることで、学習意欲を引き出し積極的に学習へ向かう動機付けにつなげると同時に、同じパターンを繰り返すことで学習に見通しをもって安心して取り組めるようにした。最初はどのように答えたらよいか分からずに戸惑っている様子が多く見られたが、教師が話す内容を聞いて同じようなヒントを出したり、イラストを見ながらD児なりに答えようとしたりするなど、意欲的に取り組むことができた。

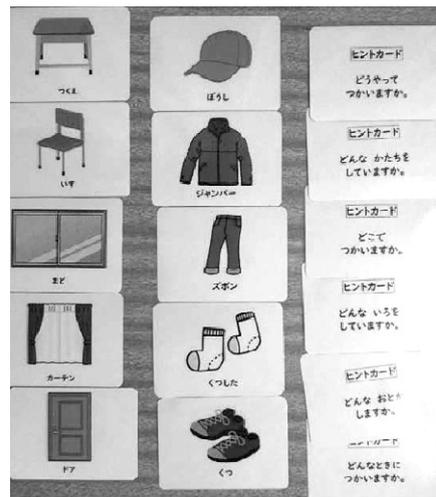


図4 使用した絵カードとヒントカード

2 指導内容B「その日にあったことや思ったことを教師と話しながら簡単な文章にし、教師や友達に伝える」について

プリントでその日にあったことを振り返る指導を行うに当たっての配慮事項として、「書くこと」に対して苦手意識が強いことと、失敗するかもしれないという不安感が強いことが挙げられる。これらの実態から、D児が書くことに拒否感を示した場合は強要せず、話した内容を教師がプリントにまとめる形で実施した。しかし、教師が隣で記入することに対して「書かないで」、「話したくない。」と拒否感を示した。また、帰りの会でその日にあったことを発表することについても、「みんなの前で話したくない。」と言い、教師が記入したプリントを読むことを提案しても嫌がった。そのため、図2と図3で示した指導内容を十分に実践することができなかった。

3 指導の考察と指導から見えてきた課題

国語科と合わせた指導の中で物の名称や用途についての学習を行うことで、その日の授業で「何を」、「どうした」のかを自立活動の時間における指導や帰りの会などの場面で適切に話すことが増えた。このことから、指導を通して身の回りの物の理解が広がったと考える。また、長袖の絵カードで学習して数日後には自分から「寒いから長袖を着よう。」と話して服装を考える様子も見られ、D児にとって身近な物を取り上げたことで、学習したことを生活に生かしやすかったのではないかと考えられた。しかし、目標にある「取り組んだこと」についての理解は深まったものの、自分の「思い」について話すことは少なく、例えば、D児が楽しみにしていた行事について質問しても「分からない。」と答えることが多かった。このことから、自分の気持ちを表す言葉やその使い方について指導する必要があると考えた。

もう1つの指導内容である、その日にあったことを教師や友達に伝えることについても、D児が強い拒否感を示していたため指導方法を改善する必要があるがあった。実態把握で述べた「書くこと」への苦手意識だけではなく、教師が文を書いたり用意された文を読んだりすることも嫌がったことから「読むこと」に対しても苦手意識を抱いている可能性が考えられた。また、帰りの会という学級集団の場で発表することへの不安感も抱いていると考えられた。これらの改善に加え、自立活動の指導を各教科等の指導へ活かす視点が必要であること、学部内で検討する中で指導内容が自立活動と教科の内容が混在した指導内容となっているのではないかと考えたことなどから、指導内容の整理が必要であると考えた。

V 指導内容の改善とD児の変容

1 指導内容の改善

D児の実態とこれまでの指導から、①気持ちに関する理解を深める必要があること、②「書くこと」、「読むこと」に対するアプローチが必要なこと、③自立活動での指導を各教科等へ活かすことが改善のポイントとして挙げられる。これらを踏まえて、自立活動の指導内容を図5のように整理し直した。図6は指導内容の改善前と改善後の比較である。

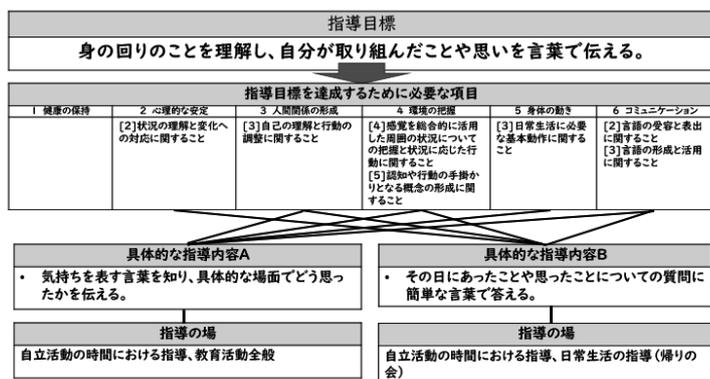


図5 改善後の自立活動の具体的な指導内容と指導の場

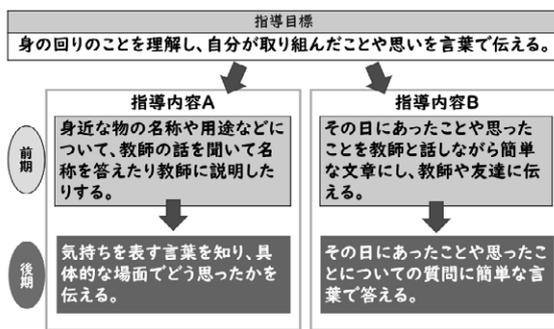


図6 変更前と変更後の指導内容

指導内容A「気持ちを表す言葉を知り、具体的な場面でどう思ったかを伝える」については、まず気持ちに関する言葉を教えることから行い、日常の具体的な場面で言葉を引き出すようにした。これは、授業や休み時間の中で、D児が思ったことをタイムリーに引き出したり言語化することを支援したりできると良いと考え、教育活動全般で指導することとした。指導内容Bは「その日にあったことや思ったことについての質問に簡単な言葉で答える」と設定し、自立活動の時間における指導でその日の出来事を教師と言葉でやり取りをしながら振り返り、帰りの会で教師からの質問に答えるという内容に変更した。これは、「書くこと」、「読むこと」に対する苦手意識への配慮だけでなく、事前に教師とその日の出

<自立活動の授業づくりと各教科との関連 小学部5年生>

来事について話すことで、帰りの会で自信をもって質問に答えることができるようにしようと考えたためである。

2 指導内容A「気持ちを表す言葉を知り、具体的な場面でどう思ったかを伝える。」について

夏休み明けに思い出について聞くと、エピソードを交えて「楽しかった。」と話すことができるが、学校で追い掛けっこをしたり虫を取ったりして遊んだときの気持ちについては「分からない。」と答えることが多かった。このことから、D児の気持ちの基準が曖昧になっているのではないかと考えた。つまり、D児が自分から「楽しい」と話すこととは、年に一度くらいの特別な出来事であり、普段の遊びや授業で行われる活動については「楽しい」と言うまでもないこととして捉えているのではないかと考えた。そこで、「楽しい」場面を5段階に分け、気持ちを整理して思いを伝えることができるように指導した。まず、教師が楽しいことの例を挙げて言葉の意味の理解を促し、次にD児が体験した楽しい場面を挙げていく。そして、挙げられた様々なエピソードがどのくらい楽しかったのかを「レベル」として整理していく方法をとった(図7)。

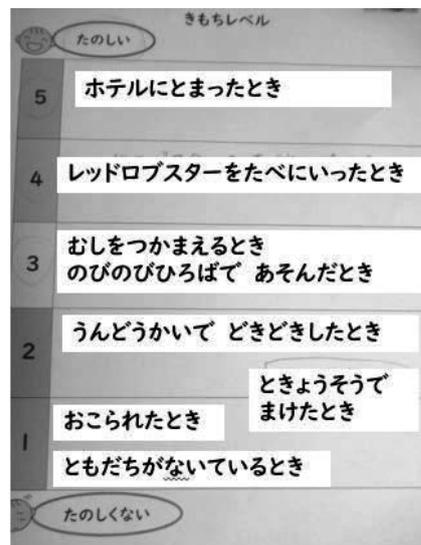


図7 気持ちのレベル表

家族で出掛けたことや最も苦手としていることはすぐに当てはめることができたが、いつもしている遊びを段階分けすることは難しかったようで、しばらく考え込んだり「分からない。」と答えたりするなど、「楽しい」と話してよいのか分からない様子を見せていた。この様子から、気持ちに関する言葉の理解や基準が曖昧で、自分の思いを話すことが難しかったと考えられた。しかし、何度か指導を重ねると、帰りの会での教師の質問に対して「楽しいレベル5だった。」と答えるようになり、少しずつ理由も話してくれるようになった。さらに、給食を完食したことを学級以外の教師から褒められると自分から「レベル5だ。」と話すことが増え、保護者からも「伝え方が上手になった。」と連絡帳に記入されることがあり、自立活動で学んだことが他の場面や家庭でも生かされ、様々な場面で表出言語が増えていることが伺えた。気持ちをレベル(段階)分けする指導を通して、自分の気持ちを整理してより具体的に伝えたいことを話すことにつながったと考える。

3 指導内容B「その日にあったことや思ったことについての質問に簡単な言葉で答える。」について

D児は、学習指導要領国語科の思考力、判断力、表現力等にある「書くこと」、「読むこと」についての困難さがある。この点に関して、自立活動の指導で改善に向けた取り組みをする必要があると考えた。それまでは、自立活動の時間における指導で、その日の出来事を振り返りながらD児の隣でプリントにメモするようにしていた。しかし、自分が書いた物が残ってしまうこと、間違えたときに消しゴムで消すことを手指の不器用さから苦手としていることが拒否感につながっていると考え、ホワイトボードに教師が記入していくようにした(図8、図9)。ホワイトボードは、書いた内容をすぐに消せること、他の授業でよく使うためD児にとって身近だったこともあり、拒否感を示すことが少なく、書かれた内容をよく見るようになった。さらに、教師が書いた内容を読んで、関連する出来事や「楽しかった。」などの簡単な感想を話してくれることもあり、

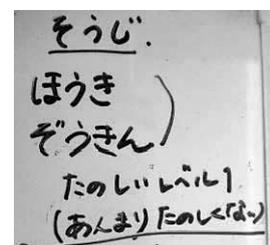


図8 指導で記入したホワイトボード

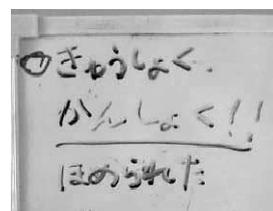


図9 指導で記入したホワイトボード

文字を見ようとしなかった状況から少しずつ変化が見られるようになった。

さらに、D児の机の上にホワイトボードを置いておくと、休み時間に自分から好きな絵を描いたりアルファベットを書いたりするなど、書くことにも意欲的な様子が見られるようになった（写真1）。そこで、少しずつ国語の時間に平仮名を書くことについての指導を進めていこうと考え、D児の好きな昆虫を題材にして「かるた」を作る活動を始めた（写真2）。教師と図鑑を読みながら昆虫を選び、「オニヤンマ」や「アメンボ」などの名前を紙に書くことを促すと、最初は抵抗感があつたものの活動を繰り返すうちに自分から「どれにする？」と話しながらかく様子も見られるようになった。また、自分で作ったかるたで遊ぶことでより学習意欲を引き出し、少しずつ書くことへの抵抗感が少なくなってきた。関心が強い題材を取り上げたことでD児の意欲を引き出すことにつながり、昆虫を選んで名前を書くという同じ流れの学習で見通しをもって取り組めることが安心感につながったと考える。

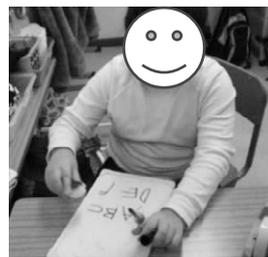


写真1 ホワイトボードに文字を書くD児



写真2 紙に文字を書くD児

VI 指導の考察

1 言葉の理解

D児にとって身近な物を指導内容として取り上げることで、日常生活に結び付けやすく、教師や友達との会話の中で学んだことを生かすことにつながったと考える。物の名称や用途を知り、帰りの会の場面でその日にあったことについての教師の質問に答える形で表出することで、自分が取り組んだことと言葉を一致させることができ、より言葉の意味の理解を促すことができた。また、自分の思いを言葉にすることが難しい状況に対して、気持ちを5段階に整理して視覚的に提示したことも効果的であった。言葉としては知っていても、どのような場合に表現すればよいのか、どの程度に思っているのかを明確にしたことで、より日常生活で生かすことができる学習になったと考える。気持ちに関する言葉については、まだ表出することが少ないため、日々の生活の中でD児の思いを受け止め、視覚的に情報を提示しながら言語化していき、語いを増やしていくことが必要であると考え。

2 不安や対処方法

国語科の指導や自立活動の指導において、活動のおおまかな流れを変えずに繰り返し指導を行ったこと、使いやすい教材を用意することが有効であったと考える。実態の部分で述べたとおり活動が変更になることを苦手としているD児にとって、同じ流れで学習できることが安心感につながり、物の名称や用途についての学習や教師との振り返りの場面で、内容を少しずつ変化させていくことで効果的に学習を積み重ねることができた。また、ヒントカードの作成やホワイトボードの活用など、D児が安心して取り組めるための教材を用意することも指導を円滑に進める上で大切な要因であった。以前は質問に対して「分からない。」と答えたり、やりたくないことを大声で訴えたりすることが多かったが、「どうやるの？こうかな。」「これならできる。」と話すことが増えており、少しずつ活動に自信をもって取り組めるようになってきた。安心して取り組める環境を整え、自分で「できた」経験を重ねていくことで、さらに学習意欲や自信につながっていくと考える。

3 動機付け

D児の関心が強い題材や楽しめる活動を設定したことで、意欲的に学習に取り組めたと考える。自分から学習を始めようと話したり準備をしたりする様子はもちろん、クイズやかるた作りなどの活動を通して、苦手としていた「書くこと」や「読むこと」に対して少しずつ意欲的になる様子が見られるよう

<自立活動の授業づくりと各教科との関連 小学部5年生>

になったことはD児の大きな成長であった。まだ拒否感を示すことがあるため、今後もD児が「楽しい」と実感できるように指導を改善していく必要があると考える。

Ⅶ まとめ

本事例では、D児の日常生活の様子やアセスメントの結果から背景要因を捉え、中心となる課題を整理し、指導実践を行った。そして、改めて見えてきたD児の課題から指導内容の改善を行ってきた。それぞれの課題に対して、一定の効果があつたのではないかと考える。

今回の実践を、国語科の時間、自立活動の時間における指導、日常生活の指導のそれぞれの場面で整理した(図10)。D児は、国語の指導をする上で理解・表出できる言葉が少ないこと、書くこと・読むことへの不安などの様々な課題があつた。学習上の困難を自立活動の時間における指導で改善することで、国語の指導を効果的に行うことができ、さらに日常生活で活用できる力へとつなげられたと考える。本事例をとおして、各教科等の指導と自立活動の密接な関連が大切であると改めて考えるとともに、十分な実態把握と実態に応じた目標や指導内容の検討・改善をしながら実践を重ねていきたいと考える。

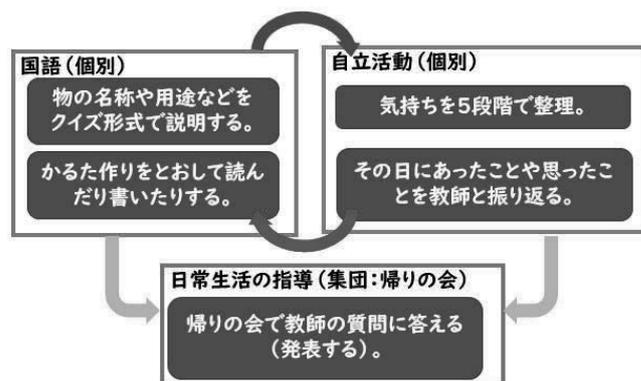
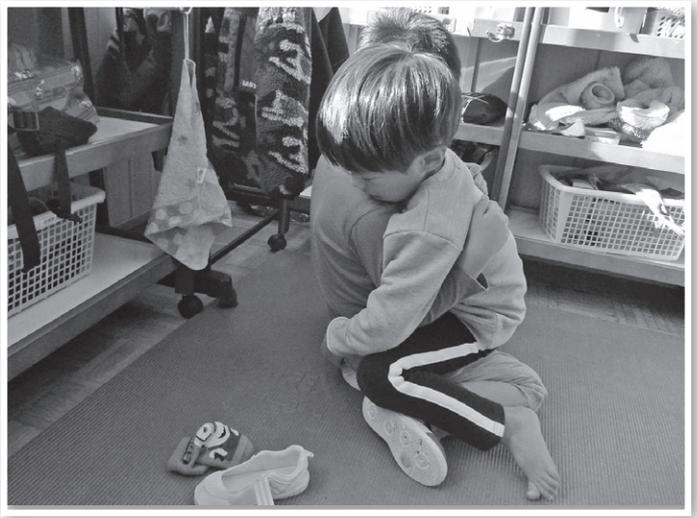


図10 各場面における指導の関連図



まとめ

自立活動の授業づくりのまとめとして、本研究テーマの設定理由に沿って、(1)自立活動の指導の評価方法の整理、(2)自立活動と各教科等の指導との関連の検討について整理したい。

(1) 自立活動の指導の評価方法の整理

自立活動の指導を評価する上で、次の三点を、具体的な方法やポイントとして述べる。

①PDCAサイクルを繰り返して指導の改善を図ること

自立活動の指導は、指導目標・ねらいを設定する段階で、具体的な指導内容や方法、評価の観点を抑えながら指導を進めていくが、目の前の子供の実態や変容に合わせて、柔軟な指導の改善が求められる。ここでは、本研究で行った事例の中で、どのようにPDCAを回していたのかを述べる。

まず、どの事例でも共通していたのは、前期・後期という個別の指導計画を検討する段階で、改めて、指導目標・ねらいの妥当性を検証していることである。本校は、前期・後期に分けて、幼児児童の学習の成果を整理しているため、その時期に、自立活動の指導についても見直すことは当然である。その際、どのように改善するのかは、次のような機会の設定や客観的な視点を受けて行う必要があった。

1つ目は、教師間での事例検討会で情報共有や意見交換を行いながら改善することである。本研究では、学部での事例検討会を3回程度実施したり、学級での検討会を行ったりしてきた。定期的に、見直す機会を設定することが重要であった。

2つ目は、外部講師からの助言を受けながら改善することである。私たち教師は、日々子供たちの様子に向き合いながら、適切な指導は何なのかを追及して実践を繰り返しているが、場合や状況によって、偏った指導を行っていたり、不足している知見があったりすることがある。そのようなことを踏まえて、外部講師と連携しながら実践を積み重ね、新たな見方や考え方を得ながら、指導を改善していくことが大切だと考える。

3つ目は、客観的なデータを踏まえながら改善することである。本校は、PEP-3(自閉症児・発達障害児教育診断検査三訂版)によるアセスメントを行い、子供たちの実態把握に努めている。PEP-3では、発達的な評価だけでなく、自閉症児に見られる行動特性についての評価も得ることができる。知的障害を伴う自閉症のある幼児児童の多くは、人とのやり取りを通して、新しいことを学び、経験することや、学んだことを表現したり、自分で思考したりすることに難しさがある。PEP-3は、そのような行動特性に対しても、指導の提案や指導に生かす手掛かりを示すものである。このような検査の結果から得た情報を参考にしながら、根拠をもって指導の改善を図ることが重要である。また、幼稚部ひよこ組や小学部2年生の事例においては、子供の行動や教師の働き掛けを記録表(P9、11、18参照)を用いて評価し、実態把握の情報としたり、子供の変容を見とる指標としたりした。実際に、事例の中では、データを集計することで、子供の行動の特徴やその背景要因が明らかになったり、教師の指導や関わりが思っていたよりも不十分だった等の認識のずれに気付いたりすることができた。このような、客観的で的確な情報を基に、指導の方向性を考えたり、指導を見直したりすることが有効であった。

②具体的な評価方法を活用すること

評価の方法については、本研究において、次の2つが挙げられる。

1つ目は、多面的に評価するために、複数の教師で子供のエピソードを集約し、変容を見取ることである。幼稚部うさぎ組の事例では、教師の関わりや働き掛けの結果、子供がどのように反応しているのか、表出が表れたのかを、他の教師が感じたり、ビデオでの記録を基に、複数の教師で意

見交換をしたりして評価を行った。幼稚部では、自立活動の指導は、「具体的な活動を通して総合的に指導されるもの」となっているため、活動場面で多くの教師が関わるのが想定され、その中で、様々な幼児の育ちを得ることができると期待される。指導のねらいに照らして、子供がどうだったのかを、教師のあらゆる視点から分析的に評価できるように、教師間で共通理解を図りながら、意見交換を繰り返すことが重要である。

2つ目は、観点を定めた客観的なデータを得ることである。先ほども述べたように、幼稚部ひよこ組と小学部2年生の事例では、記録表を用いて、子供の行動や教師の指導の在り方について、データを集めた。指導の目標・ねらいによって、様々な記録の取り方や観定の定め方が考えられるが、一定期間の記録を得ることで、子供の的確な実態と到達状況の把握につながった。また、それらの記録を基に、教師が分析したり、考察したりすることで、指導の改善が図られ、さらには、教師の指導力の向上にも結び付くと考えられる。

③教師の指導に対する評価を明らかにすること

P4の研究概要でも述べたように、自立活動の評価は、幼児児童生徒の学習評価だけでなく、教師の指導に対する評価でもある。本研究で実践してきた事例の内容を振り返ると、知的障害を伴う自閉症のある幼児児童にとって、コミュニケーションに関する課題が多いことが伺える。コミュニケーションは、相互の関係性がある、人と人が双方向にやり取りするものであるため、子供の意思伝達方法を増やすことや他者からの働き掛けを受け止めたり、問い掛けを理解したりする力を伸ばすだけでなく、教師側の指導の在り方や関わりもより良いものにしていかなければならない。教師の指導が適切であったのか、有効であったのかを評価する必要がある。知的障害を伴う自閉症のある幼児児童だから、コミュニケーションに関わる指導をするというような特定の区分・項目だけを取り上げているわけではないことにも留意したい。自立活動は、6区分27項目で構成されており、子供の困難さを把握する段階でも、あらゆる区分や項目が絡み合っ、指導の目標・ねらいを設定している。よって、他の区分に関わる指導目標の事例においても、教師の環境設定は有効だったのか、教師の作成した教材が効果的に活用できたのかなどの視点で、教師の指導に対する評価を明らかにすることが重要である。

(2) 自立活動と各教科等の指導との関連の検討

自立活動は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することを目指しており、その困難さは、各教科等の指導場面において見られる。密接な関連を図りながら指導をしなければならないのであるが、本研究を踏まえて、改めて、自立活動と各教科等の指導との関連を整理した(図1)。ここでは、関連を図る際に、教師と子供のそれぞれの立場から、何を行うのか、何を目標しているのかを示した。

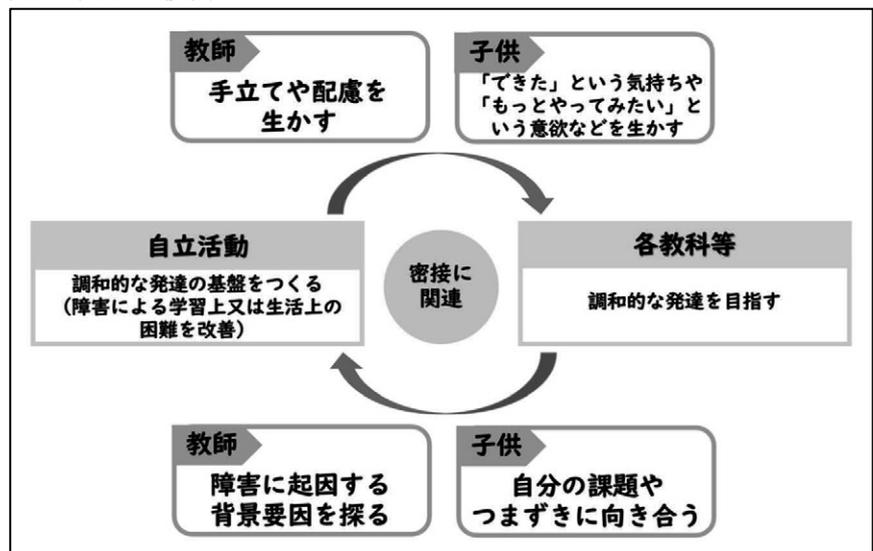


図1 教師と子供の視点から見た自立活動と各教科の指導との関連

まず、自立活動から各教科等への関連としては、教師は、自立活動の指導で困難さを改善・克服できたときに効果的であった手立てや配慮を生かすということである。ここでは、自立活動の指導の成果があつてこそ生かされるものであるため、前述したような、自立活動の指導の評価を確実に行うことで、手立てや配慮が明らかになると考える。そして、子供は、自立活動の指導の中で「できた」という気持ちや「もっとやってみよう」という意欲などを生かすことである。子供が、自分自身の苦手なことや難しいことに対して、「このようなツールがあれば、できるようになる」、教師とのやり取りを通して、「こうしたら、うまくできるようになった」などと、改善・克服するための方法を知るとともに、その過程を学び、実感することで、各教科等の場面においても、意欲をもって、自分の力を発揮することができると思う。

一方で、各教科等から自立活動への関連としては、まず、教師は、各教科等の場面の子供たちの様子や評価から、障害に起因する背景要因を探るということである。例えば、教師が、各教科等の指導を行っている中で、「どうして活動を終わることができないのだろう」、「なぜ、新しい活動になると、泣いてしまうのだろう」などと、悩んだり、苦慮したりするときは、ほとんどが各教科等の目標やねらいとは別に、個々の子供たちの困難さが背景要因として表れていることが多い。よって、改めて、自立活動の指導に立ち返り、子供の課題を整理し、指導内容・指導方法を考えることが大切である。そして、子供自身は、新たに感じた課題やつまずきに対して、主体的に克服できるよう、改めて、向き合うことが必要である。自立活動は、教師が子供たちに身に付けさせたいことを教える指導ではなく、個々の子供が抱えている困難さや困っていることを出発点として、指導の方針を立て、実践を行うものである。特に、学齢期においては、教師側が「こうなってほしい」と願い、指導を行っているだけでは、子供が困難さを改善・克服しようとする主体的な態度は、引き出せない。子供が、自分の課題やつまずきと向き合うことで、自己の理解を促し、自ら、改善・克服する方法や態度を養うことが重要であると思う。

ここで示した関連の視点については、必ずしも、この矢印通りに関連が行われるというわけではないので、対象の子供に合わせて、柔軟に検討していく必要がある。

次に、幼稚部うさぎ組と小学部5年生の事例から、それぞれの教育活動の中で、自立活動と各教科等の指導との関連を図る際に大切だったことをまとめた。

〈幼稚部の実践を踏まえて〉

幼稚部の自立活動は、生活全体を通してねらいが達成されるように、5領域の内容と関連させて、総合的に指導を進めることが大きな特徴である。幼稚部では、遊びを中心とした日課で教育活動を行っているが、遊びの活動であるから5領域の内容が含まれているということではなく、自立活動の内容も含まれている場合がある。それは、幼児一人一人によって異なり、教師が、それぞれ合わせて、遊びの中でねらいをもって、関わっているのである。また、本校に在籍する知的障害を伴う自閉症のある幼児の多くは、大人との関係性や周囲の環境の変化によって、健康状態や情緒の安定などへの影響を受けやすく、日々、そのときその場での対応が求められる。これらの点を踏まえると、自立活動のねらいのみとした活動を設定するというだけでなく、生活全体の中で、何に重きを置いた指導を行い、どのような成長が見られたのかを教師側の視点として整理しながら実践を行う必要がある（P26～29参照）。その際、日々の振り返りの中で、「障害による学習上・生活上の困難さを改善・克服するための自立活動」と「幼児教育において育みたい資質・能力を捉えた『ねらい』と幼児が身に付けていくことが望まれる『内容』を幼児の発達の側面からまとめた5領域」という子供の捉え方が異なる教育活動において、それぞれにどのような育ちがあつたのか、互いに関連し合うことでどのような幼児の成長につながつたの

かを検討していくことが大切である。

〈小学部の実践を踏まえて〉

小学部では、自立活動と各教科等の指導との関連を図りながら実践を行っているとき、自立活動の目標なのか、各教科等の目標なのかが見えづらくなったり、指導内容のすみ分けが曖昧になったりするときがある。小学部5年生の事例でも、指導内容に、自立活動と国語科の内容が混在していることから、検討を重ねて、指導内容の整理を行っていた（P33参照）。特に、本校では、「生活科と自立活動における人間関係の形成の領域」、「国語科と自立活動におけるコミュニケーションの領域」などは、似通った目標になりやすいことがある。このようなときは、改めて、子供の実態把握に戻り、指導方針を検討し直す必要がある。まず、各教科等の目標や内容はどの段階なのか、その目標や内容は達成しているのかを評価することで、各教科等で指導すべき内容であるのかを確認をする。個の障害に起因する課題から達成が難しいとされた場合には、自立活動の指導に立ち返り、困難さの改善・克服を目指さなければならない。そして、改善・克服した力を、また各教科等で生かし、子供たちの調和的な発達を促していく。このように、常に、自立活動と各教科等の指導を行き来させながら、関連を図ることが大切であることが示唆された。

今後の課題

今後の課題は、以下の2点である。

- ①今年度の研究で整理した自立活動の評価方法の整理や各教科等との関連について明らかになったことを生かして、自立活動の授業づくりを進め、実践を積み重ねること。
- ②自立活動と各教科等の指導との関連を図りながら教育活動を行う中で、改めて、教育課程を見直し、カリキュラム・マネジメントを進めること。

以上、今後の課題を踏まえながら、子供たち一人一人の課題を踏まえた自立活動の指導を進めていきたい。



第3部 実践報告



ポスター発表（幼稚部りす組）

「楽しい」と感じる経験を重ね、伝えたいという思いを育む取り組み ～伝えることは思いがかなう素敵なことだと気付くまで～

幼稚部 りす組 教諭 前田里栄子 大門志帆 小樽あすみ

I 学級の実態

本学級は、年中の男児5名、女児1名で構成されている。そのうち男児4名は年少からの進級児であり、今回の対象児（以下E児）を含む男児1名、女児1名が今年度からの新入児である。コミュニケーション面では、言葉や身振りを使いやり取りしたり、写真カードや具体物を使用してやり取りしたりするなど幅広い実態である。また、興味・関心も絵本や人形が好きな幼児や、ブランコに乗ったり追い掛けっこをしたりするなど体を動かす遊びが好きな幼児などそれぞれである。自立活動の指導としては、週1～2回、各15～20分程度、教師と1対1で取り組む個別活動と実態やねらいに合わせて学校生活全般で取り組む活動がある。

II E児の実態

1 アセスメント（PEP-3）の結果より（4月）

入学直後に行った PEP-3 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。運動領域の中でも微細運動が得意で、なぐり描きをしたり8個の積み木を積んだりすることができた。コミュニケーション領域では、認知／前言語で猫のパズルや型はめパズルを正しく行うことができた。また、コップやスプーンを正しく使うことができた。検査中に喜んで声を出したり、猫の絵を見て「にゃー。」と言ったりすることがあった。一方で、検査者の声への反応が弱く、働き掛けに応じたのは「こっちにおいで。」という指示に対して一度のみであった。また、検査者に助けを求めることはなく、自分で解決する様子が見られた。これらを分析した結果、指導の提案として「本児にとって分かりやすい日課作りをすること」や「人とのやり取りに視線や声、言葉を使えるようになること」、「大人が感情を表出して伝えること」、「まねることを楽しめるようになること」などが挙げられた。

2 インフォーマルなアセスメントから（4・5月）

E児は、人形遊びで、服を着替えさせる、ベッドに寝かせるなどして繰り返し遊んだり、バスタオル等の布を自分の体に巻いて遊んだりすることが好きである。また、身体接触を伴う遊びが好きで笑顔で受け入れたり、教師の手遊びをまねて手や指を動かしたりすることもできる。認知面では、歌の一部を覚えて歌ったり、自分の描いた動物の絵を見て「ねこ。」と言ったりすることができる。また、日常生活動作では、写真カードを見て内容や場所などを理解して取り組むことができる。人との関わりでは、正面で自分の名前を呼ばれると、視線を向けたり手を合わせたりすることができる。一方で、自分の思い通りにいかない場合や気が向かない活動に誘われると大きな声で叫んだり、地団太を踏んだりして嫌な気持ちを伝える様子が見られた。

III 自立活動の指導

1 指導を考えるに当たって

学級内で流れ図（幼児児童の困難さから自立活動の指導計画への流れを表した図）を活用して、自立活動のねらいを導いた。学習上・生活上の困難さとしては3つ挙げられた。一つ目は、教師からの働き

掛けに気付いたり応じたりすることが難しい、ということである。二つ目は、困ったことがあっても大人に援助を求めることがほとんどなく、伝える手段を知らない、ということである。三つ目は、気が向かない活動に誘い掛けられると、大きな声で叫んだり、地団太を踏んだりする、ということである。これらの困難さを考える上で、予想される背景・要因は4つ挙げられた。一つ目は、一緒に遊んで「楽しい」と感じる経験が少ない、ということである。二つ目は、困ったときにも大人に頼らず、やや強引な方法でも解決できた経験が多く、大人に頼んで解決した経験が少ない、ということである。三つ目は、事前に活動内容を知り活動した経験がほとんどない、ということである。四つ目は、伝える手段が分からず、伝わったという経験がほとんどない、ということである。これらの背景・要因はどれも関連し合っていると考えられる。例えば、教師からの働き掛けに気付いたり応じたりすることが難しいという背景には、「一緒に遊んで『楽しい』と感じる経験が少ない」だけではなく、「遊びたくても伝え方が分からない」や「遊ぶ内容が分からない」なども要因だと考えられる。

2 指導のねらい

これらを踏まえて、自立活動の指導のねらいを以下のように設定した。

○教師と一緒に遊ぶ中で分かることや言葉を増やし、自分の「○○したい」、「○○をしてほしい」などの要求を写真カードや身振り、言葉で教師に伝える。

ねらいを達成するために必要な項目は以下の図1に示している。

3 指導方針

指導のねらいを達成するための具体的な指導内容や指導の場は、図1に示すとおりである。個別活動を中心にして行う理解できる言葉を増やすための指導と、遊びを中心にして行う要求や気持ちを伝えるための指導の2つに分けて取り組んだ。

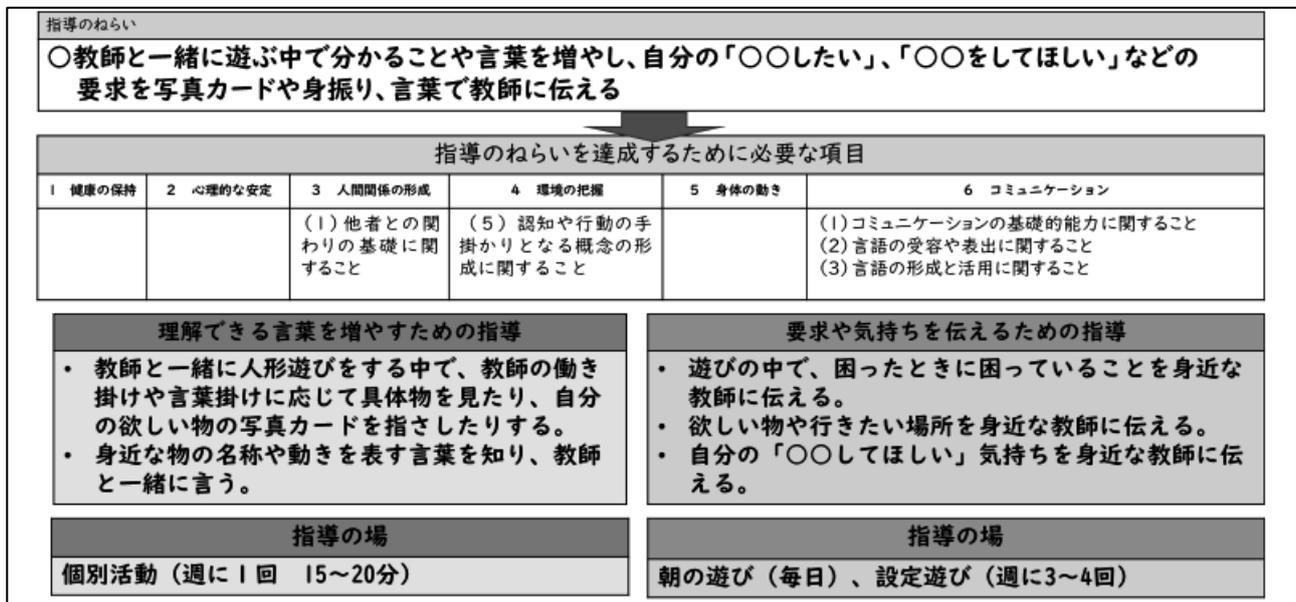


図1 指導方針（具体的な指導内容・指導の場）

IV 指導の経過とE児の変容

1 理解できる言葉を増やすための指導

(1) 4月～7月

この時期のねらいは「教師の働き掛けに応じて、具体物を見たり、自分の欲しい物の写真カードを指さしたりする」とした。まずは、教師からの働き掛けに応じてほしいという願いから、本児が一番好きな人形遊び（写真1）



写真1 使用した人形

<実践報告 幼稚部りす組>

で取り組んだ。最初は人形だけを注目していたが、教師が歌を歌いながら人形を踊らせたり、2体の人形を教師の顔の両側に提示したりすることで教師のことも意識するようになった。また、人形を2体用意し、「どっちで遊ぶ？」と言葉掛けをしながら選択を促すと手を伸ばしたり指さしをしたりして選択することができるようになった。また、教師が「ピンクの方ね。」や「こっちね。」という言葉掛けをすると「ぴ（ピンク）。」や「(こ) っち。」と語頭や語尾など単語の一部を模倣することが増えてきた。そのため、具体物から写真カードを提示しながら言葉掛けをする働き掛けに移行させていった。初回は、教師が人形を持っていないことに気付くと人形の写真カードには見向きもせず離席し、棚を探す様子が見られた。そこで、教師が写真カードを指さしながら「こっち。」と言いつきの下から人形を取り出すと慌てて席に戻り、E児も指さしていた。その際、人形が着ている服等を本児の好きな物にした。この遊びを繰り返す中で、E児の表情が柔らかくなり、指さしするときに「これー。」という言葉も出てくるようになった。

(2) 9月～11月

この頃には選択することに慣れ、「これ。」と言いつながら指さしすること以外にも、写真カードをじっくり見て指を左右に動かしながら選ぶことを楽しむ様子も見られた。そのため、2学期以降のねらいを、人形遊びをする中で「身近な物の名称や動きを表す言葉を知る」とした。環境設定としては、2体の人形をパジャマで寝かせて準備しておいた。教師が「おはよう。」と言いつながら起こしたり、「お着替えしよう。」や「お手手は前で。」などと言いつながらパジャマを脱がしたりするなどのお世話する様子を見せて取り組んだ。E児も、「まえ。」「ぺたぺた。」などの言葉の模倣をしながら着替えさせるなど、言葉と動きを模倣することが増えた。また、教師が写真カード(写真2)の物の名前を指さしながら言葉掛けをする様子を見て、E児も文字を指さしながら「くつ。」等の言葉を復唱することが増えた。

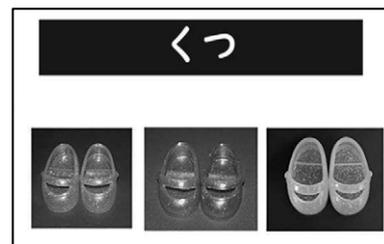


写真2 めくり式写真カード

(3) 10月～11月

10月以降からのねらいとしては、「身近な物の名称や動きを表す言葉を教師と一緒に言う」として取り組んだ。内容としては、人形遊びで使うめくり式の写真カードを増やし、これまで取り組んでいた着替えだけでなく、人形とE児の一日として、「御飯を食べる」、「学校に行く」などを加えた。「御飯を食べる」取り組みの内容としては、弁当箱に好きな物を詰めたり、「いただきます」の挨拶を一緒に行ってから人形に御飯を食べさせたりする遊びに取り組んだ。教師が「先生はおにぎり、Eちゃんは何？」と尋ねると、「これー。」と選んで見せるようになった。続けて、「ドーナツね。」等の言葉掛けをすると、「ドーナツ。」のように、音節数の多い単語は曖昧な発音も多いが、復唱することが増えた。「学校に行く」取り組みの内容は、人形が見守る中、E児が好きなお絵描きや鳴き声遊び、パズル、絵本読みなどの活動に取り組んだ。鳴き声遊びは本児が興味のあるワニやハチなどのイラストカードを使用して取り組んだ(写真3)。教師の反応を楽しみにしながら「がー！」や「ぶんぶん。」などの鳴き声や動作を行ったり、名称を言ったりすることが増えた。



写真3 鳴き声遊び

2 要求を伝えるための指導

(1) 4月～6月

4月の初めには、E児は何でも「自分で解決しよう、解決できる」と思っていたようであった。例えば、教室の入り口の鍵が締まっているときには、教師に伝えたり泣いて怒ったりせず、自分で椅子をいくつも積み重ねて上り、開けようとする姿が見られた。そのため、ねらいを『〇〇してほしい』ことを

身振り等で身近な教師に伝える」として取り組んだ。E児の行動に合わせて「〇〇に行きたいのね。」等と指さしをしながら言葉掛けをしたり、「『とんとんとん、あけて』だね。」等と身振りと言葉で見せた後、一緒に移動して遊んだりすることを繰り返し取り組んだ。他にも、E児は人形で着替えのお世話をして遊んでいる際、人形の髪の毛や服を持って脱がせていた。そのため、教師が言葉掛けをしながら人形の服を脱がし、E児に手渡すという関わりを行った。繰り返すうちに、服を脱がすことがうまくいかないときには人形を教師の前に差し出すようになってきた。一方で、その際にE児からの呼び掛けはなく、視線も教師や人形にも向いていないことが多かった。そこで、E児から人形を差し出された際に、E児からの呼び掛けや視線などの働き掛けを待つようにしていくと、教師を不思議そうに下からのぞき込む様子が見られるようになってきた。その様子に合わせ、教師がE児の視線に合わせて「どうしたの?」と言葉を掛けると、教師の手を人形の服に持っていったり、脱がしている教師の手元を見続けたりすることが増えてきた。このような関わりを毎日行う中で、困ったときには教師に頼めばよいのかもしれないという関係性が少しずつでき始め、自分から視線を合わせて近付いたり、教師の手を取る際に発音は曖昧だが、声を発したりすることが増えてきた。

(2) 6月～9月

教師とE児の間に信頼関係ができてきたことを担任間で共有し、6月以降からのねらいをE児が「『〇〇がほしい』ことを身近な教師に伝える」として取り組んだ。その際に、本児の好きな物を置く環境を整えたり、活動内容を工夫したりして取り組んだ。日々の中で取り組むことで、欲しい物があるときに、指さしをしてから「(ねん) ど、(ちょー) だい。」等と手を重ねる身振りと併せ、言葉で伝えることも増えてきた。また、意欲的に取り組める調理活動では、自分から伝える場面を多く設定して取り組んだ。始め、お代わりをしたいときにおやつがある場所へ机を乗り越えて近付くことがあった。その一方で、空のお皿を教師に見せたり、身振りや言葉で伝えたりする友達が、お代わりができていることに気づき、E児も身振りや言葉で伝えることが増えてきた(写真4)。また、調理活動にも興味をもち始め、材料を自分で取りに行くのではなく、教師が「〇〇したい人?」等の問い掛けに応じることの方が有効だと気づき始め、「はい。」と挙手をしたり返事をしたりすることが増えてきた。このような経験を重ねる中で、言葉で伝える機会が増え、発音の明瞭度も上がり、「とって。」や「ちょーだい。」など教師の聞き取りやすい単語も増えていったように感じる。



写真4 調理活動

(3) 10月～11月

10月以降のねらいは、「『〇〇がしたい(してほしい)』ことを身近な教師に言葉や動作で伝える」として取り組んだ。E児が好きな布を使用したやり取りや遊び(写真5)を中心として行った。最初は人形の布団や服に見立てて遊んでいたが、カラフルな布を用意すると、自分の体に付ける遊びへと展開していった。E児が布を結んでほしいときに、教師と視線を合わせながら教師に布を手渡し、首や腰などの付けてほしい場所を指さしながら「ここ。」と伝えたり、「つけて。」や「やって。」なども伝えたりするようになった。さらに、教師にも同じように付けてほしいときには布を持ってきて、「せんせー、ここ。」と言ったり、人形にも巻いてほしいことを伝えたりすることも増えてきた。人形に付ける際には、「こうしてほしい」という思いがあり、何度も「ちがう。」と言って自分のやってほしい巻き方を繰り返し伝えてくるようになった。



写真5 布でのやり取り

3 変容のまとめ

今までの変容は以下の4点にまとめられる。一つ目は「教師とのやり取りを楽しむことができるようになった」ということだ。始めは一人で解決しようとしていたり遊んだりしていたE児だが、人への興味が出てきて、やってほしいことをそばにいる教師に伝えることができるようになり、教師とのやり取りを楽しむことができるようになった。二つ目は、「理解できることや言葉が増えた」ということだ。イラストカードや写真カードを提示しながら言葉掛けをすることで、活動内容や場所、順番を理解して活動に取り組むことができるようになった。また、同時に理解できることや言葉が増え、最近では簡単なやり取りは言葉だけでできることも増えてきた。三つ目は、「使える言葉が増えた」ということだ。教師の言葉を復唱することが増え、名詞を中心に自分から言える単語が増え、使える言葉が増えてきた。四つ目は「要求や気持ちを伝えることが増えた」ということだ。具体物を見せて「手伝って。」や「やって。」と伝えたり、指さしをしながら「とって。」と言ったりできるようになってきた。さらに、教師のことを「せんせい。」と呼び掛けてから伝えることも増え、身振りや言葉で自分の要求や気持ちを伝えることができるようになった。

4 E児の変容に伴う学習上・生活上の困難さの変化

上記までで述べてきた変容は、E児の学習上・生活上の困難さに様々な影響を与え、改善してきた。例えば内科検診の場面である。5月の内科検診では、医者に診てもらうことを嫌がり、保健室から出ていく様子が見られた。そのため、遊びのおもちゃの中にお医者さんセットを用意したところ、E児は人形を診察して遊んでいた。また、写真カードが様々な場面で使えるようになったことと個別活動やクラスの遊びの中で「10数えたら終わり」という経験を重ねてきたことから、9月の内科検診の直前に、写真カードを提示しながら腹部と背中を10秒数えるロールプレイを行った。その後、保健室に入ると自分から椅子に座り、医者を笑顔で見て診察を受け入れることができた(写真6)。また、10月には家庭で医療受診する機会があり、その際にも学校と同じ方法で「10数えたらおしまいね。」と言葉掛けをして診察室に入ったところ、自分から椅子に座り、スムーズに診察を受けることができ、両親からも成長を感じたというお話があった。このように、困難さを改善したことにより、E児自身も気持ちを周りの大人に伝えたり、様々なことを落ち着いて受け入れたりとすることができるようになった。



写真6 9月の内科検診

V まとめとE児のこれから

変容を一言でまとめると「身近な教師に思いを伝えることで、教師や友達と笑顔で関わるが増え、様々な遊びや活動に意欲的に取り組むことができるようになった」ということである。入学当初は笑顔が少なく、「ここで何をすればよいのか」等困っているような印象であった。学校生活の中で分かることが増え、気持ちや要求を伝える手段を得たE児は、毎日の活動に余裕が出てきたようで、表情が豊かになっていった。また、クラスの友達が登校したときに「〇〇くん。」と言いながら笑顔で近付いたり、友達とのトラブルを、泣きまねをしながら教師に伝えたりと、教師だけでなく友達との関わりやコミュニケーションがとても増えてきた。

一方で、人に興味・関心が出てきたからこそ見えてきた課題として、「友達と関わって遊びたいときに誘い方が分からず、やや強引な方法で注目を引いて誘うことが多い」ということがある。このようなことから、今後の課題として、「使える言葉を増やす」と「簡単な決まりを守って教師や友達と遊ぶ」の2点に取り組んでいきたい。E児の遊びや活動内容も広がり、伝えたいことや求めることが詳細に複雑に

なっている。そのため、さらに使える言葉を増やして自分の気持ちや要求をスムーズに伝えることができるようになってほしいと考える。さらに、朝の遊び等では、友達を誘ったり、仲間に入れてもらったりする経験を教師と一緒に重ねる中で、簡単な決まりに気付いたり守ったりしながら、教師や友達と楽しく遊ぶことに取り組んでいってほしいと考える。

ポスター発表（小学部1年1組）
「見ること」や「物を操作すること」を高める自立活動の実践

小学部 1年1組 教諭 五反田明日見 高山真美 畠山綾香

I 対象児童（F児）の実態

1 アセスメント（PEP-3）の結果より

小学部入学直後、4月にPEP-3を行った。領域間を比較すると、コミュニケーション領域より運動領域が得意という結果であった。具体的には、ルーチンの把握では、遊びエリアと課題エリアを区別しており、移動の手掛かりとなる具体物を渡すと自立的に移動でき、全部なくなったら終わりということが分かっていた。視覚-運動の模倣では、コップやスプーンの使い方、粘土を転がす動き、鼻をつまむ模倣ができた。一方で、認知/前言語では、「パズル片を受け取って見るが、目が離れてしまっていた」、微細運動・粗大運動では、「シャボン玉の動きは、はっきりと目で追いつける」、「両手を協応させて課題に取り組もうとするが、続かずに用具から手を離す」という「見ること」や「物を操作すること」について、難しさがみられた。これらを分析した結果、指導の提案として「物の操作や動きをまねして用途を理解すること」、「物をよく見て手を動かすこと」、「色や形、物の名前を理解と表出、物の特徴を見て、分類すること」などが挙げられた。

2 学級における実態把握より

F児は、乗り物のキャラクターが載っている図鑑が好きで、自分でページをめくり、好きなキャラクターを見て過ごすことが多い。また、音を鳴らしたり、揺れたりする感覚遊びが好きである。人との関わりとしては、名前を呼ばれると気付いて教師に視線を向けることがある。認知・基礎的な学習については、2つの物を分類することができつつあったり、少しの間、教材や教師に目を向けて読み聞かせを聞くことがあったりし、国語科1段階、算数科1段階である。運動能力については、棒や洗濯ばさみをつまんで操作することができるが、物を見続けたり、物を見ながら手を動かしたりすることがまだ難しい実態があった。これらを踏まえ、教師がF児の様子を見ていて「あれ？」と思うことを出し合い、課題の整理を行った（図1）。PEP-3の結果にあったように、物や人に注目して見続けることが難しく、途中で注意がそれてその場から離れてしまうなどの「見ること」、課題を終えるまでに時間が掛かり間違える、食べこぼしが多いなどの「物を操作すること」の2つの課題が挙げられた。そして、活動の際に椅子座位が崩れやすいことが気になる点として挙げられた。それぞれの課題の関連については、姿勢を整えることで、「見る力」及び「物を操作する力」が高まるのではないか、また、「見る力」が高まることで「物を操作する力」が、「物を操作する力」が高まることで「見る力」が高まっていくのではないかと考えた。

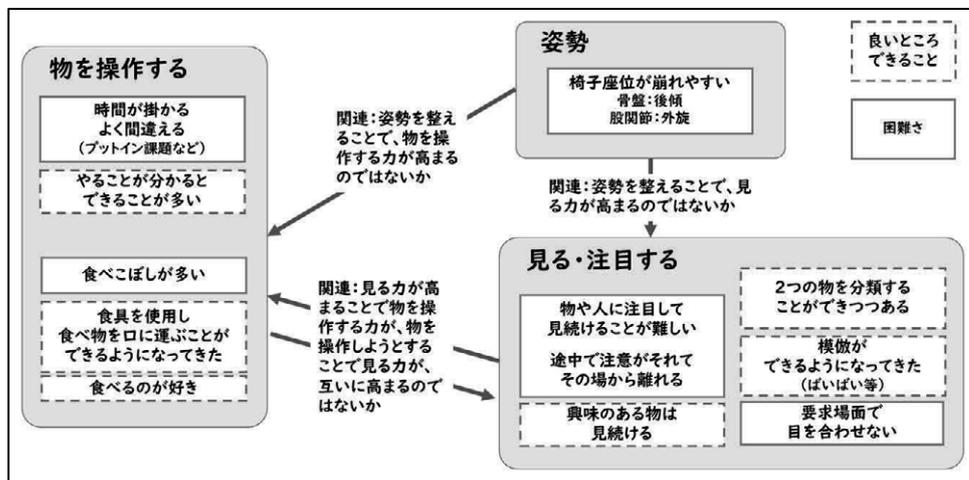


図1 学級における課題の整理

II 中心課題及び指導目標

F児の実態を上記のように捉え、中心課題を「見る力や物を操作する力を高める」とし、指導目標を、第1期「色の違いを見分ける」、第2期「目的をもって物を操作する」とした。

III 学習に向かう姿勢を整える

F児は、骨盤が後傾、股関節が外旋した状態で、脚を組んでいることが多く、足裏で床を踏みしめ、骨盤を立てて座ることが難しい。そのため、座面から腰、背中中のラインにかけて体を包み込む構造で、倒れがちな骨盤を支え、脚を閉じた状態を維持しやすく、無理なく自然な姿勢をキープできる器具を活用し、座位姿勢を整え学習に取り組んだ。

IV 第1期「2種類の色を見分ける」

1 指導内容及び指導方法

第1期の指導目標である「2種類の色を見分ける」について、指導内容を「半具体物を赤と青で弁別する」とした。指導方法としては、教師が色の名前を言い、ペットボトルの蓋を貼り合わせた赤と青の円柱（5個ずつ）を提示して、F児が受け取って赤と青のプラスチックケースに入れるようにし、すべて入れたら終わりとした（写真1）。



写真1 指導前～指導②の教材

2 指導の結果（図2）

（1）指導前

教師は色の名前を言わず、半具体物を提示するのみとし、エラーが起きそうな場合の指さし誘導は行わなかった。F児の様子としては、見比べ反応があり赤と青を見分けている様子が見られたことから、見分ける力が芽生えている様子が伺えた。しかし、ケースに入れ終えるまで、手元を見続けることが難しかった。

（2）指導①

教師が「赤。」や「青。」と色の名前を言い、F児の注意が向いてから手渡すようにした。また、エラーが起きそうな場合には、教師が指さしをして正答へ導くようにした（教師の誘導で正答したものは正答数に含まない）。4回の指導を通して、正答数の変化はあまり見られず、F児の様子とし

ては、教師から半具体物を受け取る際にちらっと手元を見るがその後は斜め上に目をそらしてしまうことが多かった。

（3）指導②

指導前と同様、半具体物を提示するのみとし、エラーが起きそうな場合の指さし誘導は行わなかった。

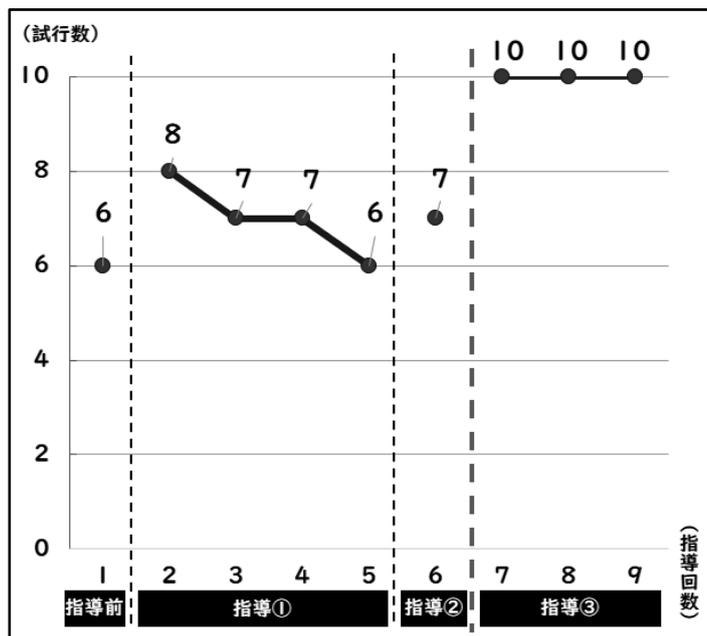


図2 弁別課題の正答数

<実践報告 小学部1年生>

F児の様子としては、間違えて入れた半具体物に気付き、のぞき込む様子が見られ、見分ける力が芽生えていることが再確認できた。

(4) 指導③

指導②までの経過を踏まえ、指導方法の改善を図った(表1、写真2)。その結果、手元を見ながら半具体物を持つ様子、ケースに入れる瞬間に、半具体物の色とケースの色を見比べている様子が見られ、すべて正答だった。

表1 指導③における改善点

改善点1：円柱を赤と青の薄い積み木に変更し、F児がよりつまみやすい教材とした。
改善点2：ケースを中が見えない箱に変更し、入れたら見えなくなり終わりが理解しやすいようにした。
改善点3：教師から受け取るのではなく、F児が自ら持って取り組むことにした(写真2)。



写真2 指導③の教材

3 考察とまとめ

見比べ反応が見られることから、見分ける力が付きつつあったと考える。しかし、正答数の変化があまり見られなかった背景として、教師が半具体物を見せて呼び掛け、教師から受け取った半具体物を操作するという関係性では、F児にとって注意を向けなければならない情報が多かったのではないかと考えた。指導の改善を図り、F児が半具体物を操作するのみの関係性で取り組んだことが、見分ける力を高めることにつながったと考えた(図3)。

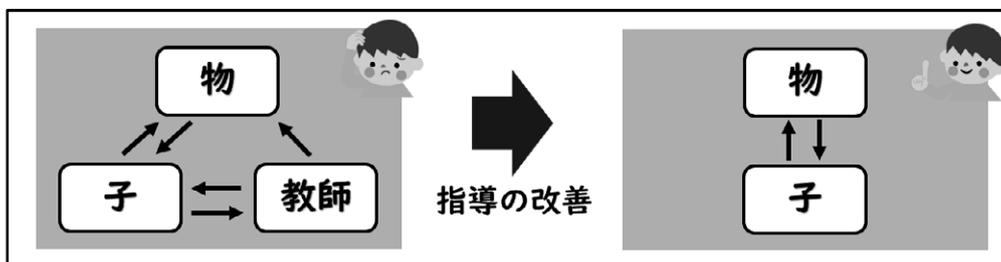


図3 指導の改善

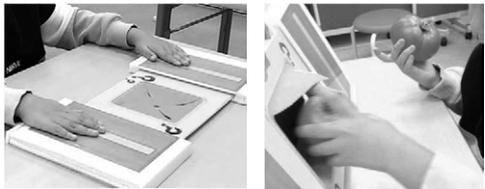
V 第2期「目的をもって物を操作する」

1 指導内容及び指導方法

第2期の指導目標である「目的をもって物を操作する」について、指導内容及び指導方法を表2のように整理した。

表2 第2期「目的をもって物を操作する」指導内容及び指導方法

指導内容① 「引き抜く」動きで物を操作する。	
指導方法 引き抜く際に抵抗感があり操作する手に振動が伝わるように、ビーズを通したひもを提示する。 容器から引き抜く際に視覚的に注意を引きやすいように、ふわふわと広がる布を提示する。	

<p>指導内容② 「スライドさせる」動きで物を操作する。</p>	
<p>指導方法</p> <p>横にスライドさせるとF児が好きなキャラクターや食べ物のイラストが出てくる仕掛けのパネルを提示する。F児に教材を提示し、スライドさせて見せ、操作の仕方を理解させる。</p>	
<p>指導内容③ 「スライドさせる」+「引き抜く」動きで物を操作する。</p>	
<p>指導方法</p> <p>横にスライドさせると引き抜く物が出てくる仕掛けのパネルを提示する。指導内容①と②を応用し、一つの課題で複数の動きに取り組む。</p>	
<p>指導内容④ 「スライドさせる」+「取り出す」動きで物を操作する。</p>	
<p>指導方法</p> <p>横にスライドさせると手を入れて取り出す仕掛けのパネルを提示する。手を入れると、F児にとって興味・関心の高い野菜や果物が入っている。</p>	

2 指導の結果

物からの感覚的なフィードバックを得ることで、自分の行為の結果に気付き、操作の仕方が分かるようになった。そして、興味・関心のある物を「見たい」、「取りたい」など、目的をもって物を操作することができるようになった。さらに、「スライドして引き抜く」、「スライドして取り出す」など、一つの課題で複数の動きに取り組むこともできるようになった。

3 考察とまとめ

ビーズを引き抜くと振動が伝わる等、物からの感覚的なフィードバックを得られるようにしたことで、自分の行為の結果に気付くことができたと考える。また、教材にF児の興味・関心に沿ったイラストや具体物を取り入れることで、自ら物を操作するようになったと考える。実態に応じて教材を工夫したことが、操作する力を高めることにつながり、F児と物の関係性がより深まったと考える。

VI まとめ

F児と物の関係性の中で、見る力を高めることができ、さらに見る力を活かし、手元を見て両手を協応させて物を操作する等、物を操作する力を拡大させることができた。また、人への意識が高まりつつあり、今後、物を介した人とのやり取りを増やしていくことができるのではないかと考えている(図4)。

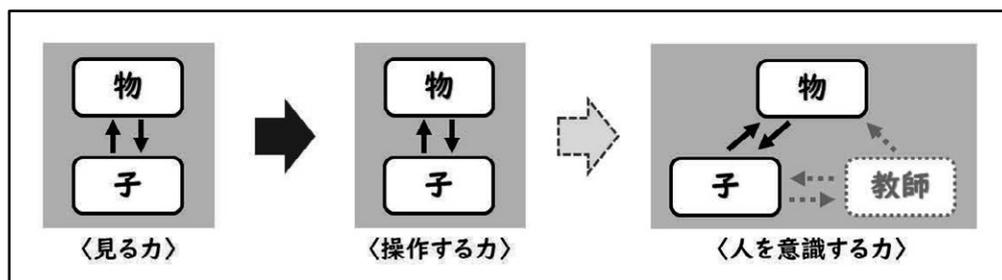


図4 F児の今後の展望

ポスター発表（小学部3年1組）
遊び・学びに主体的に向かう姿勢を育む実践

小学部 3年1組 教諭 和田多香子 稲本純子 丸山真幸

I 学級の実態

本学級は、男児5名、女児1名で構成されている。コミュニケーション面では、言葉や身振りを使いやり取りしたり、写真カードやイラスト、具体物を使用してやり取りしたりするなど幅広い実態である。また、好みの活動も、タブレット端末を用いた動画の視聴やゲーム、チラシの閲覧、絵を描くこと、遊具等を用いて身体を動かし遊ぶことなど様々である。自立活動は、児童の実態に合わせ、教師と一対一の個別学習と教育活動全体を通して指導を行っている。

II G児の実態

1 アセスメント（PEP-3）の結果から

入学直後に行ったPEP-3では、全体的に発達が初期段階にあり、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。運動領域の中でも粗大運動が得意で、ボールを落とさずに持って歩いたり、検査者の背中によじ登ったりすることができていた。コミュニケーション領域では、認知/前言語でハンドベルの音を定位したり、3種類の物の音を鳴らしたりすることができていた。理解言語では、くすぐり遊びやおんぶをしているときに検査者が名前を呼ぶと一瞬検査者の方を見る、「こっちにおいで。」という検査者に向かって走ってきておんぶを求めるなどの芽生え反応が見られた。一方で、明瞭な発語はなく、表出言語は全て不合格であった。また、積み木を積んだり箱に入れて片付けたりすることが難しかった。コップでお茶を飲むことはできていたが、それ以外の物の機能や用途は理解できていなかった。これらの検査結果を踏まえ、3年生の現在も残る課題として、「大人の働き掛けに気付いたり、自発的に大人に関わったりすること」、「道具の使い方が分かり、目的をもって操作すること」、「活動の終わりや始まりが分かること」などが挙げられた。

2 インフォーマルなアセスメントから

G児は、教師と手をつないで跳んだり、教師からくすぐられたりするなどの身体接触を伴う遊びが好きである。また、教師が本児の顔を見ながらくすぐる構えをみると、教師の腕をつかんで触ってほしい場所へ誘導したり、期待して笑ったりする。また、自分の場所や持ち物が分かり、実物の見本や、教師の指さしを手掛かりに片付けることができる。さらに、「立って。」等日常生活で頻繁に聞く言葉は、言葉だけでも理解して行動することができるようになってきた。その一方で、自分の思い通りにいかない場合や気が向かない活動に誘われると、横に回転したり手で自分の両耳を覆ったり、大人の髪をつかんで嫌な気持ちを示したりすることがあった。また、泣き声や突発的な大きな音が聞こえると、泣きながら壁や床を蹴ることがあった。

III 指導について

1 指導を考えるに当たって

学級内で学習上・生活上の困難さと、その背景要因を話し合っただけでなく、行動としては、壁に強く上半身を打ち付けたり、壁や机を拳または平手でたたいたりすること、教材や玩具を使って顎打ちをしたり指の間にそれらを挟んで揺らし続けたりすること、玩具や教材を回転させその様子を見つめ続ける

こと、床の上で前転や横回転を繰り返すことなどが見られた。これらの行動は、教師の働き掛けに気付くことや受け止めること、活動に向かうことや一定時間継続して参加すること、本児自身から取り組みたいと意思表示する活動の幅の極端な狭さといった困難さにつながると考えられた。これらの背景要因として、用途や操作方法を理解し取り組める物が少ないこと、自分の行動と結果の因果関係が理解できている物・ことが少ないこと、感覚刺激の入力に没頭しやすいことが挙げられた。

2 指導で目指す姿

これらを踏まえて、指導のねらいを次のように設定した。

○様々な活動や経験を重ね、自分から「できてうれしい」、「もっとやりたい」と意思表示する物・ことを増やす。

「もっとやりたい」と意思表示するほどの達成感を得たり、たくさん褒められたりするには、まず一定時間活動に向かう経験を重ねる必要があると考えた。そのため、床の上で横向きに回転する等の学習を阻害する行動を減らし、活動に向かう時間を増やすために、手立て・配慮としての環境調整を検討した。また、自分のとった行動とその結果の因果関係、用途や操作方法も理解して取り組める玩具を増やすための取り組みも実施した。

これらのことから、自立活動で行った学習内容や手立てを各教科の中に生かし、各教科の中で見えた課題を自立活動の中で生かすという流れで進めた。以下では特に、自立活動から各教科への流れについて述べる。

IV 指導の実際

1 自立活動

(1) ねらい

教師とやり取りをしながら課題に取り組む時間を増やすこととした。

(2) 指導内容・方法

同一見本合わせと動作模倣に取り組んだ。同一見本合わせでは、2種類の中から見本と同じ物を選択し、見本が入っている箱の中に入れる活動を行った。誤った選択肢を選んだり、一定時間反応が見られなかったりした場合には、指さしまたは教師の手添えで正答を示した。動作模倣では、教師の示した両手を上げる動作の手本と同じ動きをする活動を行った。教師の手本と異なる動作を行ったり、一定時間反応が見られなかったりした場合には、教師が本児の腕に手を添えて正しい動きを示した。

(3) 場面

教師と本児が机を挟んで対面した状態で着席して行った。本児が課題に集中して取り組むことができるよう、ついたてで空間を狭く仕切って実施した。教師と一対一で1回20分程度実施した。

(4) 指導の結果

同一見本合わせでは、9月中旬には1日に取り組めるのは10試行未満であり、課題の途中で離席したり泣き出したりすることがあった。しかし、10月には20試行程度取り組むことができるようになった。動作模倣では、9月中旬に1日に取り組めるのは10試行未満であることがほとんどだったが、10月には20試行程度取り組むことができるようになった。また、褒める頻度について、9月は1試行につき1回必要であったが、10月には3試行に1回程度でも課題を継続することができるようになった。

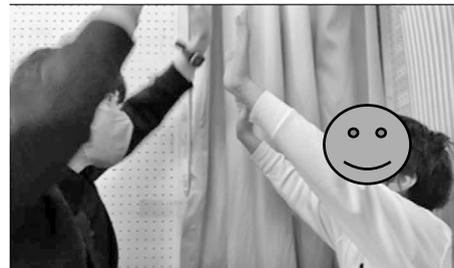


写真1 動作模倣に取り組む様子

(5) 指導の考察

本児にとって課題を続けるモチベーションになるような褒め方・間の取り方を教師が学んだり、テンポよく課題を提示したりすることで、1 試行の所要時間が少なくなり、課題に取り組むことのできる回数が増えたと考える。加えて、課題を繰り返す中で、本児が自分に求められていることが分かるようになってきて、課題自体の負荷が下がったことから、課題に取り組む時間も長くなってきたと考えられた。

2 玩具での遊び

(1) ねらい

自ら繰り返し取り組もうとする玩具の種類を増やすこととした。

(2) 場面

休み時間や給食の待ち時間等、手持無沙汰になりやすく床の上で回転したり机等をたたいたりする行動が起きやすい時間に実施した。

(3) 指導内容・方法

玩具は、初期には指導開始前から繰り返し遊んでいた玩具と似た感覚（触覚・固有覚への刺激）が得られると推測される玩具を選定して提示し、徐々にその幅を広げた。教師が遊び方の手本を見せた後、1種類ずつ手渡した。操作が本児にとっては難しく、遊ぶために援助が必要な玩具は、本児が笑顔を見せたり、手をたたいて要求したり、玩具と教師の顔を交互に見たりした場合に教師が操作を行った。また、玩具を投げる・机の上から落とすなどの行動が見られた場合には、別の玩具を手渡した。提示した玩具の一覧を図2に示す。



写真2 シャボン玉を触る様子

(4) 指導の結果

提示した玩具を得られる感覚ごとに分け、それぞれ「主体的に遊ぶ」、「教師からの働き掛けに応じる形で遊ぶ」、「遊ばない」の3段階で評価した物を図3に示す。

(5) 指導の考察

本児の活動の様子から、触覚・固有覚や視覚に訴え掛けるような玩具を多く提示した。レインボースプリングや光るステッキなど、視覚のみに訴え掛ける玩具は取り組まない物も見られた。しかし、3Dハンドスピナーやカタカタするかたつむりなど、触覚・固有覚にも同時に刺激される物の中には、自分で取り組んだり教師に操作を要求して取り組む様子が見られた物もあった。

	ボール		ピンアート		びびこハンマ		バランスボード
	スクイズ (球体)		ウォーターベッド		スクイードポップ		ジャンピングボール
	スライム		室内型プラネタリウム		触る絵本		人間ごま
	カタカタするカタツムリ		サイドグロウ		レインボースプリング		リバーシブルスピンコルぬいぐるみ
	ポップチューブ		手回し扇風機		ハンドスピナー		スロートイ
	ヘッドマツサージャー		玉落とし		プッシュポップのサイコロ		ディンプルスター
	シャボン玉		光るステッキ		3Dハンドスピナー		
	光るごま		木の汽車		音の鳴る積み木		

図2 提示した玩具一覧

		前庭覚	触覚 固有覚	視覚	聴覚
自分から	一人で				
	教師と				
最初に教師から誘いがあれば	一人で				
	教師と				
しない					

図3 指導の結果

3 図画工作

(1) ねらい

色や形の変化を楽しみながら、素材に働き掛けたり進んで活動に取り組んだりすることとした。

(2) 指導内容・方法

指導の手立て・配慮は、以下の3つのポイントにアプローチした。1つ目は「スムーズに活動に参加すること」で、教師が目立つ色のつなぎを着用することを図画工作の授業の手掛かりとした。また、使用する教材を各児童分個別の箱に入れて配布することとし、制作活動が始まるまでの待ち時間を短縮した。2つ目は、「適切に活動を終了すること」である。従来、活動を終わりたいときに離席や横回転などの行動が見られることも多かったため、終わりボックスに作品を入れたら活動終了とした。3つ目は、「活動に参加し続けること」である。本児が活動中に手持ち無沙汰になることのないよう、あらかじめ手元に置いてあった教材をテンポよく次々に手渡したり、触覚や視覚に訴え掛けるような教材、行動と結果の因果関係が分かりやすい教材、本児にとって扱いやすい大きさの教材を用いたりした。加えて、本児の自発した動きに合わせて教師が教材を動かすことで、主体的な作品作りになるよう試みた。

指導の実際として、シール貼りの活動では、他の児童には平面状の薄いシールを使用した。本児には扱いやすいよう立体型のシールを使用した。また、指先で繰り返しシールを触り、べとべととした感触を楽しむ様子が見られたことから、教師が本児の手の甲に次々とシールを貼り、それを本児が剥がして画用紙に貼ることで、感触を楽しむ活動を通じて制作を行えるようにした。スパッタリングの活動では、教師が歯ブラシをリズムよく強く金網にこすりつける動きを補助することで、本児が活動に取り組んだ結果として感覚刺激を得られるようにした。また、自分の行動と結果の因果関係が分かりやすく、色の変化に気付くことができるよう、黒の画用紙と蛍光色の絵具を用いた。

(3) 指導の結果

図画工作の授業における、活動に取り組んだ割合のグラフを図4に示す。<活動に取り組んだ時間/授業全体の時間×100(%)>で算出した。3・4回目は課題に取り組む割合が検討前と比べて増加した。しかしながら、5・6回目は課題に従事できる割合が大幅に低下した。

(4) 指導の考察

3・4回目は、落ち着いた状態で活動に向かい始めることができていた。しかし、5・6回目は入室時点で泣いており教師からの誘い掛けを受け止めることも難しく、スムーズに活動を始めることができなかった。このことから、活動の開始時の状態も、その後活動に向かい続けることに大きく影響する可能性が考えられた。今後は

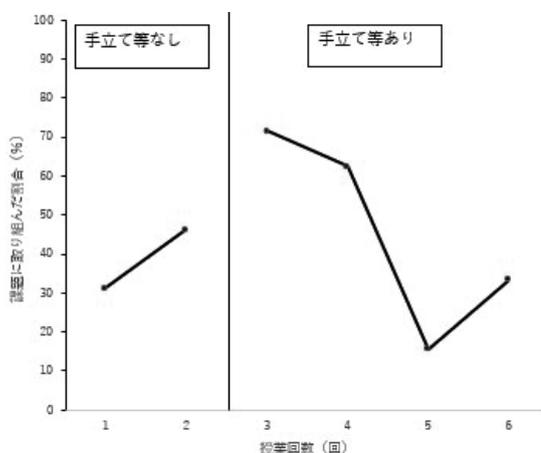


図4 図画工作の授業における課題従事率

は授業前の休み時間の過ごし方や開始する際の教師の働き掛け方、授業中の座席配置などの検討を行い、本児が落ち着いて学習に向かい始めることができるよう環境を整えていきたい。

V まとめ

自立活動、玩具での取り組み、図画工作における指導の結果から、今後も環境調整や余暇の幅を広げる取り組みを継続し、様々な経験を重ねていくことの必要性が示された。その中で、顎を物で打ったり横向きに回転したりするいわゆる自己刺激行動よりも、本児から繰り返し「やりたい!」と意思表示する物やことのレパトリーを増やすことが、主体的に学び遊ぶことにつながると考えられる。

ポスター発表（小学部4年1組）
コミュニケーションツールの活用と実践

小学部 4年1組 教諭 柳下笑子 工藤飛鳥 大垣智紀

I 学級の実態

小学部4年1組は、男児4名、女児1名、計5名で構成されている。コミュニケーション面では、口頭での指示で行動することができる児童が2名、個別の対応が必要な児童が3名である。絵カードやジェスチャーを合わせての指示を行うことで全員の理解度は上がるが、実態差は大きい。また、表出面では、全員が言葉やサイン、絵カードなどを通して、自分の思いを伝えようとする事ができる。自立活動の指導としては、週4～5時間、45分程度、教師と1対1での個別活動と、休み時間や朝の会・帰りの会など、実態やねらいに合わせて取り組んでいる。

II H児の実態

H児のコミュニケーションに関わる実態は、教師と一緒に手遊び歌を歌ったり、ダイナミックな遊びをしたりするなど人との関わりが好きである。発語はないが、何か伝えたいことがあると、教師の手を引いて欲しい物を取るように促したり、両手の手のひらを合わせ、「ください」のサインを出したりするなど、自分の要求を何かしらの形で伝えることができる。また、行きたい場所ややりたいことがあると、写真カードを近くにいる教師に渡し、自分の思いを伝えることができる。一方で、理解し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、伝え方が分からなかったりして自分の要求が通らなかったときは、泣いたり近くにいる教師をたたいたりする様子が見られた。

本校が行っている発達検査（PEP-3）の結果では、コミュニケーション領域より、運動領域が得意であること、簡単な指示に従うことはでき始めているが、言葉に合わせてジェスチャーを付けると言葉を理解しやすいことなど、理解言語は少しあるものの表出言語はまだ伝えられる物が少ないという結果だった。

III 自立活動の指導

1 指導を考えるに当たって

H児の課題について学級で整理したところ、H児が抱えている生活上の課題や困難さについて以下のようなことが挙げられた。①伝えたいこと、やってほしいことがあるが、伝える手段が写真カードやサインのため、伝えられる物が限られており、十分に自分の思いを伝えられていないこと。②自分の要求が通らない、見通しがもちにくいことがあると、怒って自分の頭をたたく、前髪を強く引っ張る、相手をたたくことがあること、このような課題の背景や要因には、H児自身に関することと、学級のH児に対しての対応に関することに分けられるのではないかと考えた。まず前者については、前年に比べ興味・関心の幅が広がり、やりたいこと、行きたい場所が増えてきている。同時に、好きな歌や遊びも変化しているため、身近な大人にやりたいことが伝わりにくかったり、伝える手段がなかったりする。また、自分の要求が通らず、やりたいことを我慢させられたとき、それがいつできるのか見通しがもてず、イライラして怒ってしまうことが挙げられる。教師側の課題として、H児の興味・関心に沿った写真カードをすぐに用意できず、H児の思いを伝えられる手段を確保できていない。H児が考えた独自のサインを

使って教師に伝えようとするときがあるが、その思いをくみ取ることができないなどが挙げられる。

2 指導のねらいと指導方針について

これらの課題を踏まえて、自立活動のねらいを以下のように設定した。

○教師とのやり取りの中で、理解できる物の名称を覚えたり、活動に見通しをもって取り組める場面を増やしたりすることができる。

○行きたい場所や食べたい物など、自分の要求を教師に伝える手段の幅を広げることができる。

これらの課題にアプローチするため、国語、算数、自立活動などを通じて理解できる物の名称を増やすと共に、タブレット端末内にある「DropTalk」のアプリを使って自分の要求を伝えられる場面を増やせるよう取り組んだ。今回は給食時や下校前の活動場面で重点的に使用した。



写真1 使用したアプリ

IV 実際の指導とH児の変容

1 給食場面での活用

H児の給食場面での課題として、自分の要求を伝えることができるが、思いが通らない（お代わりができない）と離席して食缶の中身を確認したり、近くにいる人の物を食べたりすることがあった。また、それを制止すると怒ってしまい、気持ちの切り替えに時間を要していた。そこで、アプリを活用し、お代わりできる物をタブレット端末で提示することにした。

H児と一緒に使い方を確認し、お代わりしたい物があれば写真とお代わりのシンボルをタップするよう伝えた。使い方についてはすぐに分かり、お代わりしたいときは、すぐに写真をタップして近くにいる教師に伝えることができた。課題であるお代わりができないときの気持ちの切り替えについては、お代わりを渡した後に「今日はこれでお代わりはおしまいだよ。」と言葉とサイン、そして提示してある写真を選択肢から消し、お代わりが終わったことを目に見える形で確認するようにした。



写真2 お代わりできる物の写真提示



写真3 お代わり後の写真提示

慣れるまでは、何度もお代わりしたい物のお椀を教師に渡したり、消した写真の部分を何度も押ししたりして、お代わりしたいことを伝えることがあった。そのときはその都度、写真が提示されていないから終わりだということ伝えた。この取り組みをしてからは、3年生のときに見られた食缶の中身を確認しに行ったり、他の人の物を食べたりすることはなくなった。お代わりができないと怒って前髪を強く引っ張ることはたまにあるが、以前のように離席したり、声を出して怒ったりすることはなくなった。また、機嫌が良いときや落ち着いているときは、教師の「今日はこれで終わりだよ。」の言葉掛けに対して、うなずいて応える場面も見られるようになった。

2 スケジュールやタイムタイマーを使っての実践

H児は月～金曜日まで寄宿舎で過ごしており、寄宿舎での生活は今年で3年目である。年齢が上がるにつれ、寄宿舎での生活にも少しずつ慣れ、早く家に帰りたいと怒って泣き続けることも減ってきた。また、4年生になってからは1週間の見通しももつことができるようになり、月～木曜日は「帰りたい」という気持ちを表す車のハンドルを握るようなジャスチャーも減り始め、落ち着いて過ごせる日が増え

<実践報告 小学部4年生>

てきた。しかし、金曜日になると帰れるということが分かり、その気持ちが抑えられず、朝の支度や着替えが終わってからすぐに、帰りの支度や登校服に着替えようとしたりすることが多々あった。それを制止すると、大きな声を出して怒るため、午前中から荷物が入ったかばんを背負い、授業に参加することがあった。給食後は更に帰りたい気持ちが強まり、5限目を受けずに昇降口に向かおうとしたり、5限目が終わると一人で帰りの会を始めようとしたりするなど、5限目終了から下校までの時間が待ちきれず、イライラして泣いたり、自傷行為をしたりすることがあった。

そこで、「DropTalk」で5限目から下校までのスケジュールと所要時間を視覚化するようにした。



写真4 帰りたい様子



写真5 スケジュールとタイムタイマーの提示

何の活動をどれくらいやるのかタイムタイマーで示すことで、どれくらいで次の活動に移れるのかが分かり、以前のような行動は見られなくなった。また、スケジュールを見て、何の活動を終えたら帰宅できるのかが分かったのも、H児にとっては良かったと考えられる。

V まとめとこれから

H児の課題から自分の要求が通らないときに気持ちの折り合いを付けたり、見通しがもちにくい場面ですぐにスケジュールを作成して見通しがもてるように、今回「DropTalk」を活用した。H児はアプリの使い方や提示されている内容を理解し、お代わりしたいことを身近な教師に伝えたり、下校前の細かいスケジュールやタイムタイマーを見て下校前まで落ち着いて過ごしたりすることができた。ただ、教師側がアプリを使いこなせず、アプリの活用方法が限定的であるため、H児がやりたいこと、行きたい場所を教師にすぐに伝えられるようには対応できていない。また、保護者にも家庭で活用できるようアプリをダウンロードしてもらっているが、使いこなせているか、活用できているか細かく確認できていない。自分の思いを伝えたくて自分なりのサインで伝えようとしたり、たくさんある写真カードから伝えたい写真を探したけれども見付からず諦めたりすることもあるH児にとって、このアプリを教師だけでなくH児も使えるようになることで、自分の思いを伝えやすくなるのではないかと考える。また、休日に外出することが好きなH児にとって、外出の日時が分かったり、外出しない日の過ごし方が分かったりすることで、家庭でも自分の思いが通らなくても落ち着いて過ごすことができる場面が増えてほしい。今後とも家庭と連携しながら、コミュニケーションツールの活用の幅を広げていきたい。



ポスター発表（小学部6年1組）

提案を受け入れて「やってみよう！」の気持ちを育む実践 ～「困ったとき」の要因を整理して、場面に合った支援を考える～

小学部 6年1組 教諭 大坪千佳 柿本将太 伊藤由貴

I 学級の実態

本学級は、小学部6年生男児5名、女児1名で構成されている。言葉でのやり取りが可能な児童が4名、絵カードや50音表を用いてやり取りをする児童が2名いる。学級での自立活動は、毎日30分程度、実態やねらいに合わせて、教師と1対1での学習に取り組んでいる。

II I児の実態

4年生のときに行った発達検査（PEP-3）の結果では、コミュニケーション領域において、理解言語よりも表出言語の方が高いことが特徴として挙げられており、それを踏まえて、動作や状況を表す言葉の理解と表出を促すこと、相手の言動を見聞きし、相手に合わせて行動する活動を設定すること、の指導提案がなされている。

今年度のI児の実態について、認知面に関しては、検査結果同様、様子や状態についての質問に答えることが難しく、現在国語科の2段階の学習に取り組んでいる。また、コミュニケーションに関しては、相手と視線を合わせて話すことは少ないが、先生を遊びに誘って、一緒に遊びを共有するなど、人と関わりをもって活動する場面が増えてきている。

一方で、物の紛失や失敗、書き間違いなどがあつたとき、大きい声を出し泣いて怒ったり、教師をたたいたり、走り出したりすることがあり、さらにイライラするとズボンに手を入れて性器をいじったりする様子も見られている。

III 自立活動の指導

1 指導を考えるに当たって

I児の学習上または、生活上の困難さについて、学級で整理したところ、①忘れ物をしたときに怒る、パニックになる。②いつも使っている物（自分の物）が無いとき、代わりの物を受け入れられない、という場面が挙がった。その上で、考えられる背景・要因を話し合ったところ、特に、「こうでならねばならない」というこだわりやルーチンがあることが、I児の大きな特徴である、という話がなされた。それを踏まえ、「知らないこと、新しいことへの不安があるのではないか」ということや、「そもそも、新しいことに挑戦してできた経験が今まであまりなかったのではないか」という話題が要因の中心となった。

2 指導のねらいと指導方針

これらを踏まえて、『相手の要求を受け入れて、新しいことやなじみのないことに挑戦したり、「やってみよう」という意欲をもって取り組んだりする力』の育成を中心課題とし、自立活動の指導のねらいを次のように設定した。

教師からの要求(いつもと違う変化)を受け入れて活動に取り組む。

指導のねらいを達成するための具体的な指導内容として、「ムキムキちゃれんじシート」というツールを活用し、「○○の代わりに△△を使う」等の課題を受け入れて遂行する、という活動に取り組んだ。

活動の場としては、時間における指導や余暇の時間など、シートが活用できそうな場面において教育活動全体の中で行うこととした。

3 課題の整理

指導の実際を考える前に、このツールをどのような内容・場面で実践すべきか、を検討することとした。I 児にとって、どのようなことが受け入れられないのか、程度はどうか、またそのときの状況はどうかについて整理する必要がある、と考えた。次の4つの具体的な場面が挙げられた。

- ① 家に水筒を忘れてきたとき。
- ② 「この活動は〇〇先生じゃなきゃいけない！」という、この場面はこの先生と決めているとき。
- ③ いつも使っている筆記用具がないとき。
- ④ 自分のマスクが見当たらないとき。

これらの、4つの具体的な場面について、「そのときの状況」、「教師の対応」、「対応を受けての児童の反応」を振り返り、整理した(図1)。

具体的な場面	そのときの状況	教師の対応	対応を受けての児童の反応
家に水筒を忘れてきた！ 	・「水筒ない!」と叫ぶ。 ・急に走り出したり、寝転がる。 ・怒る、またはパニック。	①静かな空間へ移動してクールダウン。 ②代替案(選択肢)を提示する。(コップで水をのむ)(新しいお茶をもらう)	・15分ほどで落ち着くが、一日イライラは続く。 ・代替案を選ぶこともあるが、時折興奮し、結局受け入れない。
自分のマスクがない！ 	・「探す!」と言い、周りを探す。 ・見つからないと叫んだり、怒り出して机をたたいたりする。	・一つ一つ場所を確認しながら一緒に探す。 ・代わり(予備)の物を提示する。 ・怒りが治まらない場合は静かな空間へ移動してクールダウン。	・「ストップ」と言って聞き入れず出てくるまで探す。 ※今まで見つからなかったことはない。
この活動は、〇〇先生じゃなきゃいや！ 	・(「いつもの」教師不在の時) ・「う〜!」と唸ってイライラする。 ・怒り、パニックはなし。	・「今日は△△先生とやるよ。」と言葉掛け。 ・「〇〇先生おやすみ→△△先生とやる」とノートに書いて説明することもある。	・怒りながらも受け入れる。 →丸付けの場面。 ・「ストップ」と言って受け入れないときもある。 →お楽しみの活動など。
いつも使っているペンがない！ 	・「探す!」と言いながら周りを探す。 ・怒り、パニックはなし。	・一つ一つ場所を確認しながら一緒に探す。 ・代わりの物を提示する。	・「ストップ」と言って聞き入れず出てくるまで探す。 ・代わりの物は受け入れない。

図1 「受け入れられない」具体的な場面の整理

さらに、受け入れられないときの状況として、怒りの「度合い」と「頻度」についても整理した。「度合い」について、「怒り度：小」の定義は、教師とのやり取りが可能なもの、とし、「怒り度：大」は、パニックや怒りが強くやり取り困難なもの、とした(図2)。

また、「頻度」については、学校生活の中でどのくらい起こるかを振り返った(図3)。頻度が少ない分、怒りの度合いは大きくなり、一方、頻度が多い分、怒り度は少なくなる傾向があることが分かった。

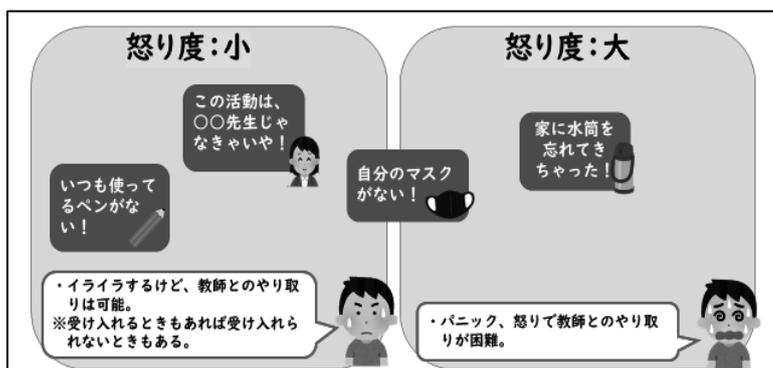


図2 「怒り度合い」の把握

4 支援方法の整理

具体的な場面の整理を踏まえ、支援方法についても次のように整理した。

①怒る前の予防的対応（即パニックとなる場合について、その状況が起こらないようにするアプローチ）、②起きた後の対処方法への対応（困った状況に陥った場合でも教師とのやり取りができる状態の場合、やり取りをしながら対処方法を学習するアプローチ）である。

怒り度合いが大きい場合については、予防的対応を中心に考えることとし、一方、怒り度合いが小さい場合は、やり取りをしながら適切な対処方法を学習する、といった対応を中心とすることとした。I児への支援方法として当てはめると、「水筒を忘れてきた」場面では、予防的対応として、準備物の事前確認と持ち物管理についての指導、加えて、怒ってしまった場合はクールダウンエリアを設定して対応することとした。「筆記用具の代替」場面では、効果的な支援方法を探すこととし、指導のねらいで述べた通り、新しいことを受け入れる経験を育てる学習として、「ムキムキちゃれんじシート」というツールを使っての実践に取り組むこととした（図4）。

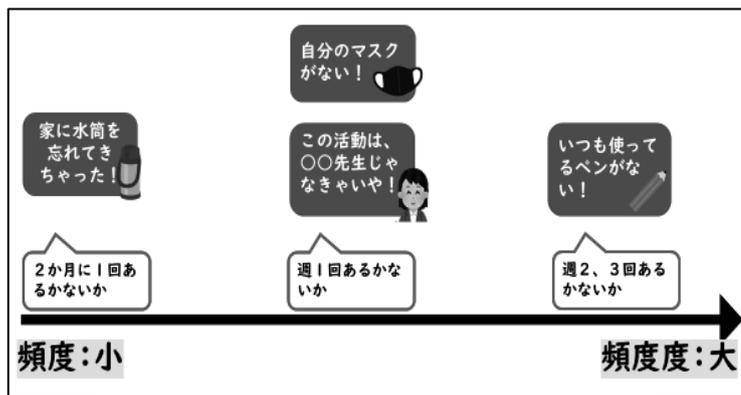


図3 「怒り頻度」の把握

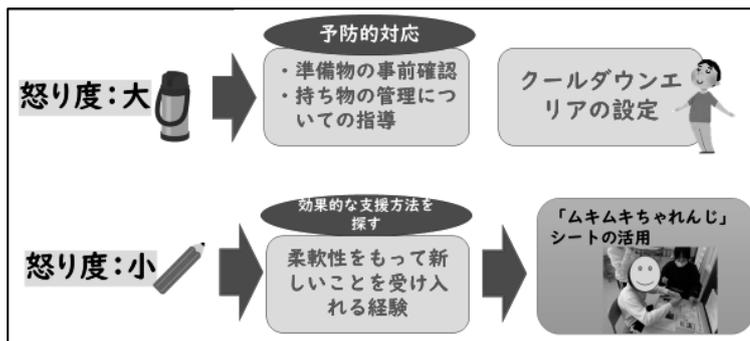


図4 支援方法の整理

IV 指導の経過とI児の変容

1 「ムキムキちゃれんじシート」の活用

本シートは、「〇〇の代わりに△△を使う」といった課題に挑戦し、遂行することができると、シールを1枚貼ることができる、というルールとなっている（図5）。5枚シールがたまると、レアカードが手に入る、という物である。

本シートの工夫点として、「やってみよう」や「わくわく感」を感じながら取り組むことのできるキーワードをちりばめた点である。I児の好きなキーワード、「ムキムキ」、「腹筋」、などを提示したり、「～への道」、「レベルアップ」など、I児のモチベーションが上がる言葉掛けをしたりすることに留意した。もう一点は、見通しと期待感をもてることである。

5つ課題に挑戦できたら、憧れの物が手に入る、という期待感をもつことや、レアカードを入れる専用ケースを用意することで、頑張ったこと、できたことの経験が量として目に見えるようにした。

2 指導の実際

余暇の時間にI児が取り組んでいる「お楽しみプリント」を行う時間を活用場面とした。簡単な計算問題を解き、正解するごとに妖怪や鬼などのキャラクターに攻撃して戦う、といった設定のプリントとなっている。課題は、丸付けの際「いつもの」赤ペンの代わりに「代替りの」赤ペンで丸付けする、という物である。留意点として、問題を提示した上で、やるかやらないか、本人の意思を確認してから行

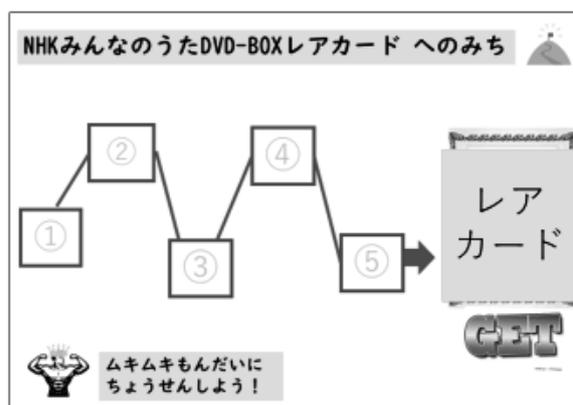


図5 「ムキムキちゃれんじシート」

い、また、抵抗なく受け入れることができる課題から取り組むことで、取組自体が負担とならず、継続できるようにした(写真1)。チャレンジの主な内容と、実施記録は図6に示す通りである(図6)。

3 指導の結果から

結果から分かることとして、ルールを理解するまでちゅうちょする様子も見られたが、大体の課題は複数回で受け入れる様子が見られたことである。また、鉛筆の変更は納得していない様子が見られたが、3度目にはイライラせずに受け入れる様子が見られた。また、現在では、I児自身から「ムキムキちゃれんじ、やる。」という要求も増えてきている。

また、I児が抵抗なく受け入れることができる課題を知ることでもできた。同時に、1回目は受け入れられない課題でも、ほとんどの課題で2回目以降は受け入れることができた、ということも分かった。

「抵抗なく受け入れることができる課題」を把握し、それらをチャレンジの中に入れ込むことで、「できた」という経験や達成感を感じる場面が結果的に増えたと同時に、教師側も「I君、できたね。」「かっこいい。」などの前向きな言葉掛けややり取りが増えたことが大きな気付きである。本ツールを通して「できる」経験値を積むことで、受け入れることのハードルが下がり、「少し受け入れがたいけれども、できそうな課題」を提示したときでも、「やってみようかな」、「できるかもしれない」という意欲や自信につながるのではないかと考えている。

V まとめと今後の展望として

本実践までの流れを整理すると、次のように整理される。

- ① 困難さの具体的場面を書き出す。
- ② 「怒り度」や「頻度」について整理・仮説を立てる。
- ③ ②から状況に応じた支援方法を整理する。
- ④ 「怒り度：小」の課題を取り上げ、効果的な支援方法を探し、実践する。
- ⑤ 「怒り度合い」が「小」から「大」へ課題を移行していく。

今後も「怒り度：小」で効果的な指導方法を見付け、実践し、「できた。」経験を積むことで、少しずつ他の課題にも移行、応用して、「受け入れられること」を広げていきたいと考えている。

今回の実践を通して、I児自身が、「できた。」という経験値の積み上げや達成感を感じることから「やってみよう。」と自分から挑戦しようとする意欲へと気持ちが育つことを実感した。今後も、提示する課題の設定や提示の仕方の工夫などを模索しながら実践していきたい。

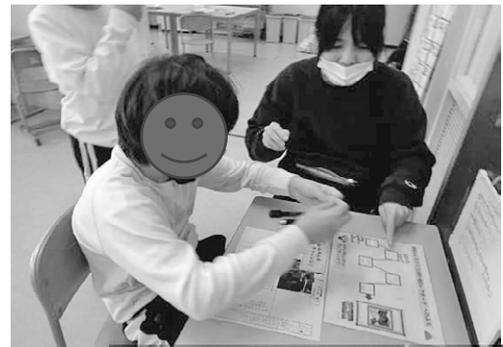


写真1 問題提示の様子

「いつもの」もの	「かわりにの」もの	1回目	2回目	3回目
丸付けの赤ペン	違う赤ペン	○	○	○
丸付けの赤ペン	違う色のペン	×	○	○
いつも使っているホワイトボードマーカー	違うマーカーペン	×		
鉛筆	違う鉛筆	×	△	○
対戦キャラクター	教師の提案するキャラクター	○	○	○

△…イライラしながら受け入れる

図6 「ムキムキちゃれんじ」内容と結果

本校のアセスメント

アセスメント委員会 工藤久美 河場哲史

I はじめに

かつての対面でのポスター発表から、現在はオンラインという形での協議会でポスター発表を行うに当たり、参加者の方々と知的障害を伴う自閉症児の教育について協議できるのか不安があったが、多くの参加者の方々から貴重な御質問と御意見をいただいたことをこの場を借りて御礼申し上げたい。本校で実施している幼児・児童期の自閉症児・発達障害児のために作られた PEP-3 という発達検査の結果が、個別の指導計画の作成や指導にどのように生かされているのかという御質問を多くいただいた。それらの御質問について十分に説明することができなかつたという反省から、本集録でポスター発表の内容を文章化するに当たり、参加者の方々からいただいた御意見・御質問を念頭に置いて再整理した。本集録を読んでいただき、改めて御意見・御感想をいただければ幸いである。

II 本校の構成と個別の指導計画の作成に向けて

本校は、幼稚部と小学部で構成されており、それぞれの在籍者数は図1のとおりである。また、今年度の寄宿舎在籍児童は5名で、各学年の内訳は、図1のとおりである。

本校では、アセスメントの結果を基に、幼稚部と小学部は、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」、寄宿舎は、「寄宿舎生活指導計画」を作成している。

学部	教室	幼児児童数
幼稚部	ひよこ組	4名(3歳児)
	りす組	6名(4歳児)
	うさぎ組	5名(5歳児)
小学部	第1学年	6名
	第2学年	6名
	第3学年	6名
	第4学年	5名
	第5学年	6名
	第6学年	6名

★幼稚部と小学部は、アセスメントの結果を基に、「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」を作成しています。

★寄宿舎は同様に、「寄宿舎生活指導計画」を作成しています。

寄宿舎在籍児童
・第3学年:2名
・第4学年:2名
・第5学年:1名
合計 5名

図1 本校の構成(令和4年度)

III 検査結果から個別の指導計画の作成

本校では、個別の指導計画の作成に向けて、年に3回、「個別の指導計画検討週間」の時期を設け、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た情報を基に、個別の指導計画の作成と評価を行っている。そのうち、フォーマルなアセスメントの結果から個別の指導計画の作成までの流れは図2のとおりである。

ここでは、検査結果から個別の指導計画の作成に至る、検査担当教員と学級担任教員の役割分担、および教師向け報告書と保護者向け報告書について説明する。

1 検査担当教員の役割

- ① 検査担当教員が、心理・発達検査等を実施し、採点・集計を行う。
- ② それらの結果を基に、教師向け報告書を作成する。
- ③ 検査担当教員が、教師向け報告書を使って、学級担任教員に対して検査結果のフィードバックを

検査担当教員 アセスメント委員(5名)	学級担任教員
①検査実施・採点・集計	④保護者向け報告書作成(検査担当教員・担任教員記入分担)
②教師向け報告書作成	
③担任へのフィードバック(報告・意見交換)	
★アセスメント研修会の計画・実施	⑤個別の指導計画作成

図2 検査結果から個別の指導計画の作成

行う。このフィードバックでは、検査時の動画なども交えながら、検査結果について説明したり、今後の指導や支援に生かせることなどを意見交換したりする。

- ④ 検査担当教員は、学級担任教員との意見交換を基に、保護者向け報告書を作成する。保護者向け報告書の「検査時の様子」と「結果の解釈」の部分を作成する。

2 学級担任教員の役割

- ⑤ 学級担任は、検査担当教員との③～④を受けて、保護者向け報告書の「具体的な指導目標」「指導内容例」の部分を作成する。そしてここまでの流れを踏まえ、学級担任は、保護者向け報告書の内容を個別の指導計画に反映させ、個別の指導計画説明日において保護者向け報告書を使って、検査結果と共に保護者に説明を行う。

最後に補足として、教師向け報告書については、検査結果や解釈について詳しくまとめた物で、A4用紙4～5枚程度の分量がある。また、保護者向け報告書については、教師向け報告書の内容を、なるべく平易な言葉で具体的にポイントを絞って、A4用紙1枚にまとめた物である。

IV 本校で実施しているフォーマルなアセスメント

ここでは、本校で実施しているフォーマルなアセスメントの概要、及びアセスメント委員会について説明する。また、本校で実施しているフォーマルなアセスメントである PEP-3（自閉症児・発達障害児教育診断検査三訂版）の結果から分かること、及びその特徴について説明する。

1 本校のフォーマルなアセスメントの概要

本校のフォーマルなアセスメントは、現在、幼児児童共に3年ごとに実施している。具体的には年少時、小学部1年時、小学部4年時である。使用している検査は、PEP-3（自閉症児・発達障害児教育診断検査三訂版、以下 PEP-3 と表記）を中心に行なっている。本校での PEP-3 の検査実施と解釈は、PEP-3 の翻訳者の一人でもある三宅篤子先生と、本校職員で PEP-3 の実施と解釈を長年行ってきた高尾政代教諭のスーパーバイズを受けながら取り組んでおり、今年で12年目になる。PEP-3 を中心に実施しているが、幼児児童の実態によって、新版K式発達検査や WISC-IV、SP 感覚プロファイルを実施している。PEP-3 の検査適用年齢は2歳～7歳5か月であるが、発達年齢としては1歳未満の項目と7歳5か月以上の項目は見るできないため、その部分の発達状況を把握するために、PEP-3 ではなく新版K式や WISC-IV を実施しているのが現状である。PEP-3 については、スーパーバイズを受けながら検査の実施と解釈を行うことができるが、資格保持や研修を受けていることが条件になっている検査については、該当する検査を実施できる教員が行っている。

2 アセスメント委員会について

本校には、フォーマルなアセスメントの推進と研修の実施を行う「アセスメント委員会」という部署があり、今年度のメンバーは、PEP-3 の実施と解釈に7年以上、10件以上の経験がある者、3年以上の経験がある者の5名で構成されている。アセスメント委員の役割は、図2のとおり、検査の実施、採点、集計、教師向け報告書の作成、検査結果の担任へのフィードバック、保護者向け報告書の作成、そして校内でのアセスメント研修会の計画・実施を行うこととなっている。

3 PEP-3 の結果から分かること

PEP-3 の結果から分かることは、大きく3つある。2つの領域と6つの下位検査項目の発達年齢、下位検査項目ごとの発達のばらつき、自閉症の特徴の4つの項目の程度の3点である（図3）。第一に、2つの領域は、コミュニケーション領域と運動領域から成り、コミュニケーション領域には、「認知/前言語」、「表出言語」、「理解言語」、運動領域には、「微細運動」、「粗大運動」、「視覚-運動の模倣」があり、

それぞれの発達年齢が分かる。

第二に、6つの下位検査項目ごとの発達のばらつきが分かる。各項目の採点は、合格（2点）、芽生え（1点）、不合格（0点）で採点し、月齢票を作成する。月齢票は、月齢の若い順に検査項目が並んでいる物で、発達のばらつきを把握することができるようになってきている。

第三に、自閉症の特徴の程度を、重度、中度、軽度で把握することができるようになってきている。自閉症の特徴は、「感情面の特徴」、「対人的相互性」、「運動面の特徴」「言語面の特徴」の4つから把握することができる。

4 PEP-3の特徴

PEP-3の特徴は多々あるが、大きく絞ると4つにまとめることができる（図4）。

第一に、具体物を多用した検査道具であることである。ぬいぐるみやパズル、積木など、言語でのやり取りが難しい自閉症児のできることや、学習の準備ができていることを評価する工夫がされていることは、PEP-3の大きな特徴である。

第二に、3段階の採点方法になっていることである。合格と不合格の間に「芽生え反応」を設定していることが大きな特徴で、検査課題をできたか（合格）、できなかったか（不合格）だけで評価するのではなく、例えば色の名前を2色は分かっているが、5色は分かっている場合、完全に合格ではないけれど、もう少しでできそうであることを、「芽生え反応」として採点することができるといった具合である。これは、幼児児童の目標の設定や教育の手掛かりを得ることにもつながる。

第三に、「養育者レポート」という、保護者が子供の状態の見立てをチェックする記録用紙があるということである。「養育者レポート」の記録用紙には、『気になる行動』10項目、『身辺自立』13項目、『適応行動』15項目で構成されている。子供の能力や可能性について、親御さんの持っている情報を引き出して、これから一緒に子供の支援をしていこうという意味合いがある。

第四に、ルーチンの理解と指示理解の段階を検査全体から把握することである。まず、「ルーチンの理解」とは、活動の終わりを理解しているか、移動の手掛かりに何を使っているか、課題と休憩の場所の区別をしているかということである。特に移動の手掛かりについては、具体物を見て理解しているのか、身振りの指示で理解しているのか、言葉掛けで理解しているのかの理解のレベルを把握する。そして「指示理解の段階」とは、言語で理解しているか、身振りで理解しているか、実演があれば理解できるか、身体的ガイダンスが必要かの4つの段階があり、子供の指示理解の段階を把握する。

5 検査結果を具体的な指導や個別の指導計画作成に役立てる際のポイント

図2のように、PEP-3を実施後、採点・集計を行い、「教師向け報告書」を作成する。「教師向け報告書」は、表1の4つのステップから作成している。ステップ0からステップ2までは結果を整理・分析し、ステップ3で具体的な指導や個別の指導計画作成に生かす内容を提案する流れになっている。

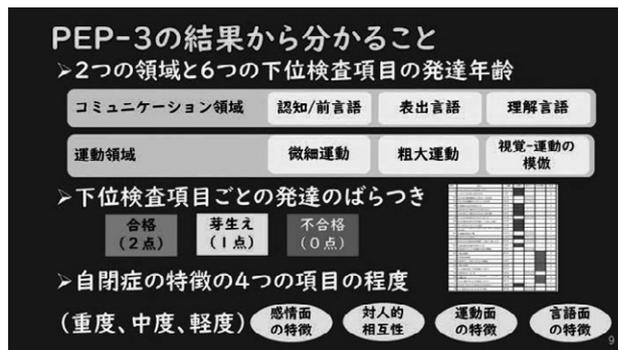


図3 PEP-3の結果から分かること

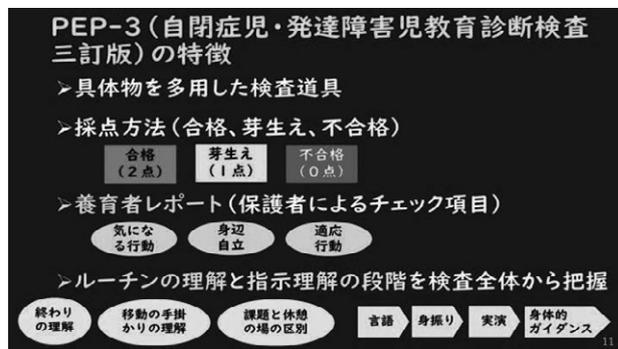


図4 PEP-3の特徴

表1 教師向け報告書の4つのステップ

ステップ0	検査全体の要約	検査に掛かった時間／ルーチンの理解／感覚の使い方／集中の仕方／得意だった検査項目／苦手だった検査項目／人との関わり／特異行動パターンの要約／養育者レポートの要約
ステップ1	強みと弱みの把握	
ステップ2	6つの下位検査項目の結果の特徴	
ステップ3	今後の指導や個別の指導計画作成に生かせること	①整理統合・自立性の提案 ②コミュニケーションに関することの提案 ③遊び、学習への提案 ④その他（適応行動や身辺自立等）

ステップ3の今後の指導や個別の指導計画作成に生かせることは、4つの項目から提案している。①整理統合・自立性では、幼児児童が現在もっている力で自立的に生活や活動、学習するための環境や時間的見通しの構造化の提案、②コミュニケーションの内容、方法、場面、教師や大人の関わり方に関する提案、③遊び、学習への提案、④その他に適応行動や身辺自立等に関する提案である。

V 本校で実施しているアセスメントの研修会

本校で実施しているアセスメントの研修会は、講義と演習という方法を採用し、教職員の子供を理解する力や指導力を向上することを目的としている。研修対象者や時期などは図5のとおりで、長期休業の期間に研修を行っている。

令和4年度の研修会の内容は図6のとおりである。指導に大切なアセスメントの視点やアセスメントそのものの概要に関することから、結果の指導への生かし方や指導の実践事例など具体的な内容を扱った。更に演習では、冰山モデルを用いた子供の言動や行動の背景を探ることや、PEP-3の採点と結果の読み取り方の体験などを実施した。加えて、寄宿舎児童を対象にしたアセスメントの結果を生かした指導の実際についても研修会を実施した。

研修会の概要

- >目的:アセスメントについて講義と演習から学び、個々の教員の子供理解および指導力向上を目指す。
- >方法:講義と演習
- >対象と時期・時間設定

対象	時期	時間設定
幼小教員・希望者	夏季休業中(7/21,22)	1日+半日(390分間)
寄宿舎指導員・希望者	冬季休業中(12/21)	1時間半(90分間)

図5 研修会の概要

令和4年度の研修会の内容

- >講義
 - >「自閉症のアセスメントと最新の動向～支援に必要なアセスメントの視点～」
 - >「本校のアセスメントとアセスメントの結果を指導に生かすために」
 - >「小学部3年生A児(卒業生)の指導の実際」
- >演習
 - >「子供を理解しよう、PEP-3を採点しよう、PEP-3の結果を読み取ってみよう」

VI おわりに

知的障害を伴う自閉症児の指導や教育は難しい。子供の示している様々な行動から、「なぜそうするのか？」を常に考え、対応しながら指導に当たらなければ、子供は動き回ってどこかへ行ってしまったり、理由が分からないまま怒ったり泣いたりしたままになってしまうからである。そのため、教師は子供の行動の背景を推測・想像する力を付けることが求められる。子供の行動の背景を知る手掛かりの一つである PEP-3 ははじめとする発達検査等の子供の見方を学び続けることは、教師が子供とのやり取りの中で子供が示す行動の理由に気付くことにもつながると考える。校内のアセスメント研修で行った冰山モデルを用いて子供の言動や行動の背景を探ることが子供の理解につながる実感を大事にしながら、さらに一歩学びを進めて知的障害を伴う自閉症児のアセスメントや教育について発信できるようにしたい。



幼稚部における家庭生活支援について

幼稚部 石川 千尋

I 幼稚部について

本校は知的障害を伴う自閉症のある幼児児童を対象とした特別支援学校である。今年度、幼稚部には3歳から5歳の幼児15名が在籍している。年齢ごとに学級を編成しており、各学級2名から3名の教師が指導にあっている。

知的障害や自閉症の診断を受けて間もない幼児期の子供をもつ家族は、子供への関わり方や子供の成長などについて、様々な不安を抱えている。本校では、学校における子供に対する指導と併せて、家族に対する支援の充実を目指し、日々の教育活動を展開している。

II 家族への支援について

1 家族が学校へ望む支援

過去に、幼稚部に在籍する幼児の家族を対象として、学校に望む支援内容に関するアンケート調査を実施した。その結果、①我が子を理解するための情報や知識の提供、②我が子との具体的な関わり方や子育てに対する助言、③子供の家庭生活における直接的な支援、④周囲の人とのつながりや交流、情報交換の場を提供の提供、⑤きょうだいや父親への支援などを望んでいることが明らかになった。

2 幼稚部が実施する家族への支援

そこで、幼稚部では、①我が子を受容・理解して、より良い親子関係を築くこと、②具体的な子育てのイメージをもち、前向きな気持ちで子育てに取り組むこと、③学校と家族、家族同士、家族と地域とのつながりを作ること、を家族への支援のねらいとした。年間を通して、毎月開催する「親子教室」や活動の様子を写真で配信する「kids 通信」、教師が家庭へ出向いて支援する「家庭生活支援」をはじめとする様々な支援を継続して実施している。

III 幼稚部における家庭生活支援について

1 目的

家庭生活支援とは、子供や家族の生活の充実に向けた取組の一つである。教師が子供の生活の場である家庭や地域に出向き、子供と家族に対して個別に支援を実施している。主なねらいは、家族が教師と一緒に、①生活における現在の子供の課題や子供と挑戦したいことを整理すること、②具体的な方法を考えて取り組むこと、③子供の頑張りを振り返ったり取組を通して達成感を感じたりして、子育てに前向きな気持ちをもつこと、である。

2 実施方法

現在、幼児一人につき一年間に一日を家庭生活支援日として設定している。当日、幼児は学校に登校せず、担当教師が家庭へ訪問し、2時間程度の家庭生活支援を実施している。

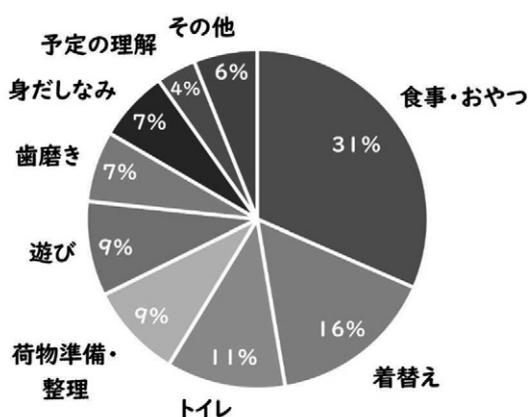
計画から実施までの実際の流れは表1のとおりである。親子教室や家庭訪問などの機会を利用して、保護者が教師と一緒に計画を立てていく。その際、家庭生活支援シートを活用して内容を確認しながら取り組んでおり、その書式と記入例を図1に示す。

3 取組内容

平成 25 年から令和 4 年までの過去 10 年間に於いて、本校幼稚部で行われた家庭生活支援の実施内容を分析した。家庭生活支援の内容について、保護者が記入する家庭生活支援シートとは別に、教師が幼児一人ひとりの取組のねらいや内容、評価などを記録している。この記録を基に、取組内容を「着替え」や「トイレ」などのカテゴリーごとに分類し、実施件数を集計した。年齢別に見ると、3 歳児・4 歳児は家庭での取組が中心であり、行動範囲が広がる 4 歳児・5 歳児学級では地域での取組が増加する傾向があった。

(1) 家庭での取組：集計の結果、過去 10 年間に於ける家庭での取組の総数は延べ 133 件であった。その内、各項目が示す割合を図 2 に示した。家庭での取組で最も多かったのは、「食事・おやつ」が 31% であり、次いで着替えが 16%、トイレが 11% であった（写真 1、2）。

各項目における具体的な取組内容の例は表 2 のとおりである。



左：写真 1 手順表を確認しながら歯磨きをする様子

右：写真 2 帰宅後の荷物整理をする様子

図 2 家庭での取組件数の割合

表 2 家庭での具体的な取組

項目	取組内容の例
食事・おやつ	食具を使った食べさせ方、苦手な食材の挑戦の仕方、おやつの量の調整
着替え	着替える場所の環境設定、着替えの仕方や手順
トイレ	トイレへの誘い方、排せつから手洗いまでの一連の流れ
荷物整理・準備	帰宅後の荷物整理、外出に必要な荷物の準備
遊び	遊びのレパートリーの拡大、使用したおもちゃの片付け、きょうだいとの遊び
歯磨き	仕上げ磨きの仕方、一連の歯磨きの仕方や手順
身だしなみ	洗顔や整髪などの身支度、爪切り、散髪
予定の理解	帰宅後の過ごし方の設定、1 週間のスケジュールボードの作成と利用
その他	帰宅後の手洗いやうがい、生活導線の整理、お手伝い

(2) 地域での取組：集計の結果、過去 10 年間に於ける家庭での取組の総数は延べ 101 件であった。その内、各項目が示す割合を図 3 に示した。地域での取組で最も多かったのは、「移動（歩行）」が 17% であり、次いで「買物」、「行先・予定の理解」、「電車・バス」それぞれ 12% であった（写真 3、4）。

各項目における取組の代表的な具体例は表 3 のとおりである。

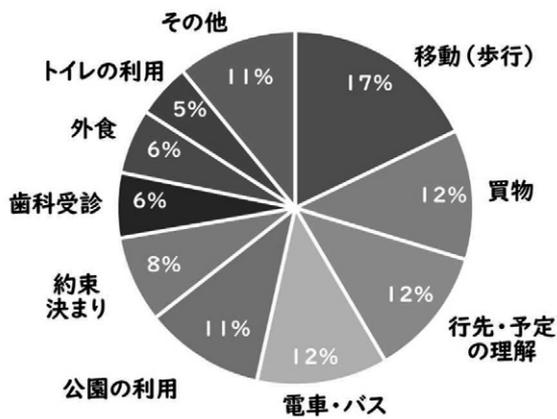


図3 地域での取組件数の割合



左：写真3 スケジュール表を確認しながら外出する様子



右：写真4 電車で外出する様子

表2 地域での具体的な取組内容

項目	取組内容の例
移動(歩行)	手をつないで歩くこと、安全な道路の歩き方、進学先の通学路の確認
買物	自分の好きな物を買うこと、スーパーでカートを押して家族と買物すること
行先・予定の理解	行先や移動手段の知らせ方、スケジュールを確認しながら外出を楽しむこと
電車・バス	電車やバスに乗ること、座席に座って乗車すること
公園の利用	公園の遊具で遊ぶこと、遊びの種類を増やすこと、終わりの理解
約束・決まり	外出の際の様々な約束の伝え方や帰宅後の振り返り方
歯科受診	歯科の受診の仕方、診療内容の伝え方
外食	好きなメニューを選んで食事をする事、待ち時間や店内での過ごし方
トイレの利用	公共施設のトイレに慣れること、個室の施錠や一連の流れを行うこと
その他	美容院の利用、プール施設の利用

IV まとめ

1 家庭生活支援を実施する上で効果的だった支援

子供が少し頑張ればできる、取り組む必然性が高く継続しやすい課題を設定することで、子供も家族も達成感を感じながら取り組むことができることが分かった。その上で、一連の活動の流れに興味・関心の高い活動を取り入れたり、褒め方を工夫したりすることで、意欲的に活動に向かう様子が多く見られた。また、何をすることが分かりやすいように環境設定や伝え方を工夫したり、学校で効果があったツールを活用したりすることで、自信をもって取り組めることが分かった。

2 家族と連携・協力して取り組む上で大切なこと

家族にとって教師がいつでも相談できる存在であり、信頼関係があることが前提である。そして、家族の気持ちに寄り添って、これまで懸命に子供と向かい合ってきた家族から学ぼうとする姿勢をもって関わる大切である。また、家庭によって様々であるニーズを丁寧に把握し、家庭に応じた提案や伝え方をする必要がある。

以上、幼稚部では、子供や家族の生活がより充実することを目指し、家庭生活支援を含む様々な支援を行ってきた。今後も、家族が安心して前向きな気持ちで子育てをすることができるように、家族や子供たちと日々真摯に向き合い、関わりながら、より良い教育活動を展開していきたい。



【巻末資料】

＜実践研究協議会 当日の記録＞



野呂先生指導助言の記録

- ・指導の中で子供の成長を促すためには、PDCA サイクルを活用することが必要である。PDCA サイクルをどのくらいの期間で回すか、一番大事なのは指導した直後においても、指導がうまくいっているかどうか把握できるということが大事である。ある一定程度の期間をとって、評価して、振り返るというのも大事だが、実践や指導がどうであったか、瞬時に分かるのが重要と考える。
- ・研究概要の説明にあった「適切な評価」をするためには、やはり「適切な目標設定」をしなければいけない。目標設定を考える場合に、一番大事なのは、子供の実態に合っているかということであり、その目標を見たときに、指導が具体的にイメージできるか、どういう指導の手立てを組んでいけばその目標が達成できるのかをイメージできるということである。指導した直後であっても、その実践がどうであったか判断できるレベルで目標設定していくことが大事である。

【幼稚部ひよこ組の実践について】

- ・教師からの働き掛けを受け入れるという目標設定を聞いたときに、働き掛けっているいろいろあるけど、実際先生方は今どんな働き掛けをしているのか、具体的に受け入れられているものと受け入れられていないものは何か、先生方が受け入れられたと判断する基準は何か、もし受け入れられているものと受け入れられていないものがあるとすると、どういう違いがあるのか疑問が浮かんた。そこで、先生方のやるべきことを少し整理して、とにかく先生方が対象となる幼児にとって、魅力的な先生になって、こちらの働き掛けが魅力的になるようにしてください、という助言をした。
- ・要求手段を増やすという目標というと、現在、いつ、どこで、誰に対して、どのような対象物に対して、どのような手段で要求が生じているのかなということが疑問として浮かんた。実際に要求手段を増やすといったときに、いつ、どこで、誰に対して、どのような対象物に対して、どのような要求手段を増やすのか、具体的にしていかないと、指導の手立てがなかなか組めないし、評価するというのも難しいと感じる。子供たちの要求手段を受け取っているのは先生方であり、先生方の課題として考えると、先生方が子供たちの示している現在の要求手段を理解できていないと捉えることもできる。そこでまずは、現時点での要求の表出方法を把握してくださいという話をした。この子供が要求するときに、どういう手段を使っているのか、今気付いていない手段も発して、それに関して、先生方が気付いていない可能性があると感じた。
- ・子供たちの目標の裏には、必ず先生の指導の目標というものがある。教師側の指導の目標を立て、どう指導を展開すればよいのか、その子供たちの目標に対応したものが、具体的に記述できるかどうかということである。なぜかというと、指導がうまくできているのか、うまくできていないのか、計画通りに指導できているのか、できていないのか評価するためには、先生の指導の仕方自体も具体的に描けないと指導が展開できないと考えるからである。要求手段を増やすというだけでは、具体的にどうすればいいのか、子供が働き掛けを受け入れるように、どうしたらいいのか、具体的なイメージができない。実態に合っているか、指導は具体的にイメージできるか、実際に評価ができるかということ考えたときに、やはりもう少し具体的な目標設定した方がいい、具体的な働き掛けをしていくべきとアドバイスをした。
- ・ひよこ組の実践から学んだこととしては、「教員を意識して」という言葉を視線や接近など具体的な行動に落とし込んで目標設定したことである。発表にもあったように、教師の認識と実際の行動にずれが生じることがあり、だからこそ複数の多面的な評価が大事である。ずれを大きくしないた

めにも目標設定を曖昧な表現ではなく、できるだけ具体的にすることが重要な手立てである。目標に沿った記録用紙を作成し、日々の実践について継続的に実態把握をし続けたことが、この実践の素晴らしい点であった。実態把握や評価に大袈裟なイメージをもたれるかと思うが、あまり負担が大きくなりなく簡便にチェックができる方がいい。なぜかという、実際の指導やその準備に時間がかかる中で、PDCA サイクルを回す負担が非常に大きくなってしまっているからである。発表の中で手立てを何度か変化させているが、それこそ PDCA サイクルの結果であり、そのプロセスがうまく表れているのが印象的である。

- ・先生方は日々の活動の促しは多いが、遊びへの促しは少なかったということが記録を取って初めて分かったという報告があったが、「関わりをしているつもり」、「促しているつもり」が多くて、実際とは違うということが大いにあるということで、定期的に先生方が観点を絞って評価をするということが大事であると思う。

【小学部2年生の実践について】

- ・「どのような状況でも」という目標設定を見て、先生方の思いは分かるが、実際に要求されても困る場面もあり、非現実的であると考え。やはり、場面状況を整理しないと評価もできないし、指導もできないため、状況を整理してくださいという助言をした。4W1Hの形で整理したり、頭をたたく等の生活上の困難な場面で整理したり、いろいろなやり方で状況を整理することができる。
- ・要求の指導には、要求を拡大する指導と要求を調整する指導がある。要求充足が可能な場面と不可能な場面を弁別する必要がある。この場面では要求が充足できる、この場面では要求を充足できないから諦めてくださいという、区別できるような指導も併せて行っていく必要がある。スケジュール帳を使って、イラストを描いているいろいろな場面で調整することができていると思われる。
- ・要求の充足ができずに困難が見られる状況について記述式の記録表を作成し、記録をまとめた点は素晴らしい。また、その記録に基づいて、場面ごとに状況を整理して、指導実践していった点も素晴らしかった。
- ・要求の拡大は、手段の拡大等考えられるが、発表の中では、「誰に」ということであった。特定の先生にできていたことを、特定の先生が媒介することで、他の先生や友達に対しても、適切に要求が伝わるように拡大していく。また、「誰に」だけではなく、手段も含めていろんな形で拡大することを意図して働き掛けていた。「誰に」に関して、「手段」に関して、「場所」に関してなど、具体的にできている状況とできていない状況を分けて、できている状況からできていない状況へ媒介する指導になった。
- ・本人にスケジュール帳やイラストや文字などで要求が充足できない状況を伝えることで、要求の調整が可能であった。自閉スペクトラム症の特性として、一度決めたことは切り替えられないことが多いが、調整するためのネゴシエーション、交渉するためのツールを準備することはすごく重要で、こちらについても特定の先生とだけではなく、他の先生や友達とも調整可能な状況へと広げていくことで、本人がイライラせず、次に進んでいくことができるようになるのではないかと思う。

【まとめ】

- ・先生方が働き掛けを変えることを通じて子供が変わる、つまり先生の変化が子供の変化につながると思う。一方、子供たちの変化に合わせて、指導の方向や方法を変えるということも必要であり、この2つが相互に影響しながら、いい状況をつくっていくことになる。幼児児童がどんな変化をし

<p>ているか、先生がどんな指導をしているか、ある程度客観的に、日常的に把握できる仕組み作りが必要である。今回の2事例は、その仕組み作りがうまくいき、幼児児童と先生の変化が共にいい方向に進んでいった実践であった。</p>	
質疑	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚部A児の指導に関して、どのくらいアイコンタクトがある状態からこの研究はスタートしたのか。手立て1で生起率が0であるのは、研究前から比べて減ったのか、不変なのか、つまり手立てを加えることによって、逆に生起率が減ったという結果だったのか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> ・当初のA児とのアイコンタクトについては、前期期間終了後にアセスメントを取った結果で、視線での教師への要求は一回という結果が出ていた。実際には共同注意、アイコンタクトがどのくらいできていたのかということの一つの指標にするならば、指導前にチェックするとよいと思う。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> ・年度始め、どのような実態把握をして自立活動の目標設定しているのか。また、PEP-3を選んだ理由があれば聞かせてほしい。
応答	<ul style="list-style-type: none"> ・入学する幼児全員に対してPEP-3のアセスメントを実施している。それと合わせて、入学してからの行動観察、保護者からの情報などを踏まえて実態把握をしている。本校は自閉症と知的障害を伴う子供たちが入学しており、自閉症ということでPEP-3を実施している。幼児によっては新版K式を実施することもあるが、今回の幼児に対してはPEP-3を実施したということになる。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚部A児に対する教師からの働き掛けは、言葉掛けやスケジュールカードなど、どのような働き掛けをしているのか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> ・今回の働き掛けというのは、日常生活全般を通して、幼児に言葉掛けや具体物を提示することで働き掛けており、その部分でアセスメントをとった。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> ・要求の調整についてより細かく指導するために、調整ができるようになるまでの段階を知りたい。参考にできる書籍等はあるか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> ・参考にできる資料はすぐに思い付かないが、大事なものは、弁別しやすい状況をいかに作れるかということである。例えば、冷蔵庫にあるオレンジジュースのカードを手渡しすることで、要求することができる子供に対して、要求してもできないときにはそのカードを提示しなかったり、また、ビデオ視聴を指さしで要求できる子供に対して、ビデオにカバーをかぶせているときには指さししても要求を充足しなかったりするなど、最初弁別させないためには、多少要求が充足できない状況のときには充足させられないので、どういう物を選んだらいいか、どういう場面でやったらいいか、日常生活を破綻させないためにも、ある特定の場面で練習をしていくことが必要であると考えます。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> ・2年生B児の伝える力と理解する力、そして教師の伝え方の工夫が主眼となった研究だったと思う。要求の調整に関して、周囲の大人が本人に理由を伝えることで調整しているとのことで、認知的なアプローチかと思う。理解できたけれども気持ちが収まらない、切り替えられないこともあると思う。そのときでも行動は収める必要があると思うが、どのようなアプローチ方法をとっているのか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> ・日々指導しながら、どう伝えるか悩んでいるところではあるが、要求が充足されな

	<p>ったときに、教師も身振りやイラストを使って、B児が分かる形で伝えるようにしているが、それでも要求に応じてもらえないときには、頭をたたいてしまうという行動が見られる。そういうときには、現在カレンダーの理解が進んでいるので、例えばその日にどうしても行けない、できないときには「この日は絶対に行こうね。」とカレンダーで約束することで、B児が折り合いを付けられるように指導を続けている。</p>
--	--

吉川先生指導助言の記録

- ・今回の研究は、特別支援学校幼稚部の教育課程に基づいた研究である。全国で特別支援学校の幼稚部は8校のみである。特別支援学校幼稚部の教育課程について、説明したい。

【幼稚部教育課程について】

- ・教育課程は、カリキュラムともいわれる。授業時数との関係で総合的に組まれたものである。(特別支援学校小学部の教育課程と幼稚部の教育課程について説明)。特別支援学校幼稚部には「教科」はない。
- ・教科と領域はどう違うのか。領域というのは、生活全般を通して、学んでいくもの。幼稚園や特別支援学校の幼稚部は領域ごとに定めた「時間」はない。遊びを中心とした活動でねらいを達成していく。
- ・例として泥団子遊びは、「環境」である。また、素材を触る活動であり、団子を積む活動では、数量を学ぶことができる。様々な領域との関わりがある。相撲は運動やルール、相手の気持ちを考える、情動的な経験ができる。仲間関係についても学ぶことがある。この時間は「環境」や「健康」などがあるわけではない。発達の諸側面に合った遊びを行う。
学習指導要領から「遊びを通しての指導を中心として・・・」とある。ねらいが総合的に達成されるようにすること。子供が主体的に活動に参加することが大事である。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」を目指して教育を行っていく。

【中央教育審議会より出されている資料について】

- ・ねらいや10の姿については、画一的な到達目標ではなく方向目標である。指導の方向性を示すものであり、到達すべき目標ではない。ねらいの具体性は一人一人の子供によって違う。教科のように具体的な時間として区分けできるものではない。

【事例発表へのコメント】

- ・幼児教育の遊びを通して、指導を行っている。自立活動の評価について自立活動の視点から考える。加えて、5領域から考える。例えば、今回の発表では、主に言語表出に関する指導内容を設定し、言葉の表出が伸び、5領域においては、安心できる友達とのコミュニケーション、なじみのなかった素材への関心、苦手な感覚への挑戦といった内容へつながる。
- ・言葉が機能的に豊かになることで、周りとの経験ができる。周りとの経験を通して言葉が増える。言葉が増えることで、さらにやり取りが増える。
- ・自立活動と5領域は、子供を捉える視点が違う。どちらが良いとか悪いとかではない。両方の視点を捉えて、言語化して実践することが良い。より目に見える形にして共有する。
- ・学習上、生活上の困難さをもつ子供の姿を5領域の視点をより意識して捉えていくためにはどうしたらよいか考えていく必要がある。幼児期の特別支援教育は、捉えづらい。子供の良さや強みを言語化して子供を育てていくことが必要である。幼稚部での子供の育ちをどう小学部小学校へつなげていくかが大切である。接続のための仕組みの検討が重要である。学校のカリキュラムマネジメントを検討する。

質疑	・他者にせりふを言わせる姿は成長の中で自然と消失したか? 「〇〇と言って」とせりふを言わせる遊びはたびたび見掛ける姿と感じている。自分でせりふを言うのではなく、相手に言われるその姿をどう理解して応じたらよいか迷う。
応答	・今でもある姿である。教師とのやり取りや友達とのやり取りが増えていくにしたがい、割合としては減っている。子供の安心できる関わりなのであれば、その方法で関わっていきたい。その中で、少し、関わり方を変えながら広げている。
質疑	・幼稚部が「ねらい」であるのに対して小学部「目標」と書かれているのはなぜか?
応答	・幼稚部教育要領では、「ねらい」となっているためである。

	<ul style="list-style-type: none"> 吉川先生より→5領域の中でも「ねらい」と書かれている。方向を示すものとして「ねらい」。こういうことを意識していくための「ねらい」である。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> どの事例についても〈興味・関心〉・・・といった項目があり、実態表記になっているが、こちらは PEP - 3 との関係か？ 実態把握の項目と自立活動の項目との関係性はどうか？
応答	<ul style="list-style-type: none"> PEP - 3 のアセスメントからねらいを導き出すようにしているため。自立活動については、こういった実態把握をしたうえで、6区分27項目を導き出している。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> 苦手なことを避けるではなく、経験を広めるために取り組んだときの迷いはなかったか？
応答	<ul style="list-style-type: none"> どこまで取り組むのかを考えるのは迷うときもある。例えば、素材遊びで「できれば手で触ってほしい」場合、手がだめなら、道具を使う等、工夫しながら触れていってほしい。

柘植先生指導助言の記録

- ・覚えた言葉を日常生活で使えるようにすることを目指して、自立活動と国語科を関連させた実践を発表してもらった。覚えた言葉を使って自分の思いや考えを伝えていくことは、より良く生活をする上でとても大切なことである。
- ・子供たちの様子を見てみると、子供たちは言葉を聞いて、その言葉に自分なりに意味付けをして使ってみて、使い方が間違っていたら正しい使い方を試行錯誤しながら探す過程を経て、言葉を獲得していくと思う。
- ・事例では、言葉の獲得がうまくいかなかったD児の特性を整理して指導したことによって、D児がいろいろな言葉を覚え、自分が取り組んだことや自分の思いを伝えるようになったということ、また、指導の際に自立活動と国語科を関連させることで効果的な指導になったのではないかという提案だった。
- ・今回の事例発表を受けて参考になった点について
 - ①丁寧な実態把握を行った点。

学校生活でのD児の実態をしっかり把握して、前年度に実施していた発達検査の結果と照らし合わせて全体像を捉えていた。さらに、発達検査で芽生え反応の項目（もう少しでできそうな項目）と教師が把握した実態を比較して、自分たちの見立てと確認しながら研究を進めた点がとても良かった。
 - ②実態の背景となる要因を整理して、自立活動の指導目標と指導内容を導き出していた点。

D児の場合、言葉の理解に関する指導はもとより、動機付けと不安への対処についても取り扱うことがとても大事であることが明確になった。そういった意味で、この点も指導を進める上でとても大事な過程であり、重要なポイントになったのではないかと思う。
 - ③指導全体を通して、子供に合わせた指導を行った点。

最初は、自立活動の時間にその日にあったことを簡単な文章にして、帰りの会で教師や友達に伝えることを計画していた。事前に簡単な文章にまとめておいて、それを帰りの会で読むことによって、児童の不安感を軽減しようという配慮が教師の意図としてあったが、D児と過ごしている中で教師が考えていたことよりも、書くことや読むことへの抵抗がとても強かったということから目標を見直したということだった。

自立活動の指導においては、子供自身が主体的に課題を解決するということから、解決したい、それができるようになりたい、自分でもチャレンジしたいと思えるような課題であるということが鍵になると思う。子供自身がその課題を解決したいと思わなければ、指導してもなかなか成果が出てこないのではないかと考える。そういったことから、この場合はD児の非常に強い抵抗から指導目標や指導内容を見直す対応をしたことがとても良かった。
- ・実際の指導で出来事については話せるようになったが、気持ちについてはなかなか難しかったということから、気持ちを5段階で表す学習を行ったということだった。気持ちを5段階に分けるときに、D児自身が経験してきた楽しいと思った経験を基準にして、各段階を分けたことが良かった。自分が楽しかった経験が基準になっていることで、他の出来事と比較したときに「これは楽しかった出来事よりもちょっと小さいからレベル〇。」のように考えながら答えていたのだと思う。
- ・最後のところで、気持ちに関して表現できる言葉がまだ限られていることが課題として挙げられていたが、今回の指導の中で楽しい気持ちを5段階で表現できたということは今後、他の気持ちを表

現することにもつながるのではないかと思う。ビデオの中で教師が「これは気持ちいくつ？」と聞いたときに、D児が「うーん。」と一生懸命考えていた場面があったが、今はまだ何かの出来事と比較しながら、「これはレベル3。これはレベル4。」と、すぐに表現できる段階ではなかったが、D児の中で「これがレベル5の楽しさ。これはレベル3の楽しさ。」というものがたまっていくと、もう少し簡単にD児自身も判断できるようになるのではないかなと思ひ、今後が楽しみである。

- 書くことへの不安について、なぜD児は書くことをとても嫌がるのか、苦手とするのかを考えて、書くために使う道具を変更したという話があった。嫌がる、苦手だと感じる理由として、間違えたことが紙に残ることや、間違えたことを消しゴムで消せるが、消さなければならないことも不安の原因ではないかということを考えて、すぐに消せるホワイトボードとペンに変えたことがとても良かった。試してみないとうまくいくかどうか分からないこともあるが、児童の様子を見ながら教師の方もチャレンジしてみて、指導方法を変えていくことが大事だということを改めて感じた。
- 子供の実態を整理していく過程や実践の中で立ち止まって考えるということが大事である。
 - 子供はその課題を改善、克服したいと思っているのか。
 - 子供の改善、克服したいという願いを達成するのに、指導内容や方法が合っているのか。
- 子供が自立活動で課題を改善していくプロセス（柘植先生のイメージ）が大事である。
 - 子供の「できるようになりたい。」という願い。
 - 先生から「こうしてみたらどうかな？」という指導の提案。
 - 「不安だけど、先生と一緒にやってみようかな。」「やっぱり少し難しいから別のやり方はないかな。」などという、子供と教師と一緒に取り組む過程。
 - 「できた。」という成就感。
 - 「次はこれもできるかな。」「こんなこともできるようになりたいな。」などと、新しい課題が見付かる。これらのサイクルがいくつも回って、その中で身に付けた力が将来の自立や社会参加につながる。
- 自立活動の指導は時間における指導を中心として、時間における指導だけで課題の改善が難しいことから学校教育全体で指導していく。自立活動の指導は、各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っていることから、各教科等との指導においても自立活動の指導と密接な関連を図って指導する必要がある。各教科等の指導を行っていても、障害による困難さが出てきて、各教科等の目標が達成できない場面では、自立活動との密接な関連を考えていく必要がある。
- 各教科等と自立活動（時間における指導）の密接な関連について、児童が各教科等との学習において、学習上または生活上の困難がある場合、教師は自立活動で指導する。その際、各教科等の内容や題材を活用することが考えられる。また、児童が自立活動で学んでいることを生かして学習に取り組むために、教師は各教科等の指導で自立活動の時間における指導を参考にして必要な配慮や手立てを行うというような、相互の関連を図っていくことが大事になる。各教科等の指導を行うに当たっては、学習指導要領の解説に各段階の児童の姿が示されているので、それを参考に判断すると良い。
- D児の場合は、国語科の2段階「言葉で物事や思いなどを意味付けしたり表現したりするなどして、言葉でのやり取りができてくる段階」で、これらの目標を達成するために指導を行っていく。その中で、「書くこと」について6月時点で非常に苦手意識が強いということが挙がっていたので、自立活動の指導との関連を図って指導を行っていくというのが今回の実践だった。D児の場合を各教科等と自立活動の関連に当てはめて考えていくと、国語科において間違える不安や消しゴムで消す

<p>ことの苦手さから、紙に鉛筆で書くことが難しいという実態があったので、自立活動の時間に教師の励ましを受けながら、ホワイトボードを使って間違えても簡単に直せるという成功体験を積む指導が行われた。自立活動でホワイトボードを使ってペンで書けるようになったところで、今度は国語科でも書くことに取り組んでいくという関連を図った。さらに、国語科の指導の中でD児が好きな昆虫を取り上げたことや、繰り返し指導を行ったことも動機付けの面から見て良かった。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自立活動の指導と各教科等の関連について学習指導要領の解説の自立活動編より、両者が補い合って効果的な指導が行われるようにすることが大切であり、また各教科にはそれぞれ独自の目標があるので、自立活動の指導がそれらの目標を著しく損なったり、教科の目標から逸脱したりすることがないように留意することが大切であると示されている。これらのことを踏まえて、両者の関連を図った指導を行っていくことが大切である。 今後に期待することとして、自立活動の指導と各教科との指導が関連を図るということがどういうことなのか、指導実践を蓄積して行ってほしい。今回の実践研究協議会の研究概要の説明であったとおり、一人一人子供が違うことから関連の形も一人一人異なるというように、一つ一つの実践から自立活動の指導が自閉症のある子供たちの教科学習をどのように下支えするのかということを整理して行ってほしい。 	
質疑	<ul style="list-style-type: none"> D児の「分からない。」という発言を、「言葉の意味」や「どんな言葉にするのか分からない」のではないかと捉えているが、記憶保持についてはどのように捉えているか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> 質問の内容や聞き方を変えると、正しい返答が返ってくる様子が見られる。また、過去にあった出来事を思い出して、D児が不安になって大きな声を出す様子も見られることから、記憶に関しては物事をいろいろと覚えているというように捉えている。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> 書くことに対して苦手意識が強いとのことだったが、他の教科でも同じようなことはあったか。また、自立活動で書くことの苦手さを克服したことによって、他の教科に生かされたことはあるか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> 例えば、算数の学習で計算式を立てる際の数字や「匹、本」などの単位を書いたりする場面があり、自分で書くときもあるが、単位を書くときは「先生手伝って。」とまだ自信をもてていない部分もある。国語の学習で昆虫（D児が好き）の名称を書く指導を積み重ねていきながら、他の教科の場面でも文字を書いたり、読んだりするような活動を織り交ぜていきたい。また、校外学習の振り返りを行った際に、写真を見ながら簡単な感想を書くことができた。D児の関心が非常に強い内容（外食）だったので、楽しかった記憶を思い返して、非常に良い表情で書いていた。このような場面が今後広がっていくと良いと考えている。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> 書くことへの苦手意識について、ICT 機器での文字入力等も活用できるのではないかと感じた。こういったことを検討したり、指導の中で活用したりしたことはあるか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> D児に対して、ICT 機器を活用するというような機会はまだもてていないので、今後そういった物を活用しながら、書く、読むといった活動をさらに積み重ねていきたい。
質疑	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちをレベルで示しているが、いずれはどの相手にも伝わるような「とても〇〇」や「少し〇〇」などの表現に移行していくと思うが、どのような様子が見られたら前述のような言葉に移行していくのか。また、その際の指導のポイントはあるか。
応答	<ul style="list-style-type: none"> 現時点では、まだ読むことや話すことに関して自信をもてていない実態がある。「少し」や「とても」などという少し曖昧な表現を取り入れていくことで、恐らくD児は

	<p>不安をより感じてしまうのではないかと思う。話すときにD児が安心して話すことができる気持ちが大きくなっていくのを見守りつつ、「レベル〇」という表現から一般的な表現の言葉に移行していきたい。現在は、気持ちを5段階で話しているが、この5段階を「少し」や「とても」というような言葉に置き換える形で指導していきたい。</p>
<p>質疑</p>	<ul style="list-style-type: none"> 物の名称クイズを行ったことで、言葉が豊かになったというような実践発表をしていたが、実際の指導の中で、最終的にいくつ位の名称を取り扱う学習だったのか。また、その学習に取り組んだ期間を教えてほしい。さらに、保護者の連絡帳の中に「D児の言葉が分かりやすく、とても上手に伝えられるようになった。」という内容があったと思うが、上手に伝えられるようになったことと国語で行った名称クイズとの関連があれば教えてほしい。
<p>応答</p>	<ul style="list-style-type: none"> D児の身近にある物を取り扱った。それらを「学校／家にある物」、「身に付ける／被る物」などとジャンル分けをし、各ジャンル20位の名称を3週間程度の周期で学習を行った。ジャンルの中にはD児が苦手とする名称があったりすると、指導の期間が前後するというようなこともあった。その中で、「マスクは付ける物」、「リュックは中に物を入れて運ぶ物」のように、物の用途についてもやり取りを積み重ねた。その中で、「マスクがないんだよ。リュックの中がないんだよ。使いやすいマスクがないんだよ。」というように、「僕の使いやすいマスクがリュックの中からはなくなっちゃったんだよ。」というような発言につながっていったのではないかと考えている。

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
4/11	校内研修会 「サービス・ハラスメントについて」
4/25	臨時研究日 「今年度の校内研究の進め方について」
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 「子供の行動の理解について」
5/19	校内研修会 「知的障害を伴う自閉症のある子供の自立活動の指導」 外部講師招へい：柘植美文先生（国立特別支援教育総合研究所）
6/15	校内研修会 「より良い指導のための子供の評価の仕方—データに基づく意思決定—」 外部講師招へい：野呂文行教授（筑波大学）
6/22	第1回 研究日 「事例検討会」（グループ毎に実施）
7/19	第2回 研究日 「自閉症教育実践研究協議会に向けた説明会」
8/4	第3回 研究日 「事例検討会」（小学部） 校内研修会 「幼稚部の教育課程について」 外部講師招へい：吉川和行先生（国立特別支援教育総合研究所）
8/26	第4回 研究日 「事例検討会」（幼稚部）
10/19	第5回 研究日 「事例検討会」（グループ毎に実施）
11/9	第6回 研究日 「事例検討会」（グループ毎に実施）
11/15	第7回 研究日 「自閉症教育実践研究協議会に向けた確認の会」
12/2	自閉症教育実践研究協議会（オンライン開催）
12/9	第8回 研究日 「実践研究集録の作成に向けて」
3/20	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」

おわりに

現行の学習指導要領が完全実施となって3年目を終えようとしています。知的障害特別支援学校においては、平成29年の改定で大きく変更された「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（以後、知的教科）」をどのように教育課程として編成しているのかを示すことになっています。他方、小学部段階ではその障害特性から、全ての知的教科を教科別の指導として位置付ける学校は少なく、各教科領域等を合わせた指導（以下、合わせた指導）を指導形態として取り入れている学校がほとんどだと思います。したがって、合わせた指導の中にある指導を知的教科や自立活動などに分けて位置付ける必要があります。しかし、多くの現場の教員は、授業の指導目標や指導内容が知的教科と自立活動のどちらにも通じているように感じ、その位置付けの判断に迷いを感じているように見えます。例えば、ことばの指導が指導目標に入っていたとして、それが知的各教科国語の指導なのか、自立活動のコミュニケーションに関連した指導なのか迷ってしまうのです。

そうした問題意識の中、今年度の研究では昨年度の研究を引き継ぎ、知的障害を伴う自閉症児に対する自立活動の実践を中心としながらも、知的教科や幼稚部教育要領で示される5領域との関連に焦点を当てました。検討を進める中では、先に述べたように自立活動の指導なのか、知的教科の指導なのか判断に迷う場面も見られました。しかし、改めて指導目標を明確にし、その指導目標を設定する意図を見直しました。教科や5領域の目標系列を確かめ、系列として指導目標を設定したのか、それとも障害特性によって取り組みに難しさがああり、それに対する指導として指導目標にする必要があったのかという見直しです。これらの整理を通して、その位置付けを少しずつ明確にしていくことができてきたと感じています。

自立活動の指導については評価の曖昧さを課題とし、より適切な評価を行うことに取り組みました。講師の先生方からの御指導、御助言をいただきながら、指導目標をより具体的にし、指導による変容を行動記録やエピソード記録によって振り返る活動を繰り返し、その結果について検討を行いました。検討の中では、幼児児童の変容に対する評価の前に指導自体に対する評価が感じられ、次の指導に対する改善があった上で、幼児児童の変容の評価があるという流れを再確認できたように感じています。

本研究集録には、全体発表として御提案した事例だけでなく、ポスター発表を行った各学級の実践についてもまとめております。また、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ております。まだまだ結論付けられていない部分もあり、まとめ方も未熟ではありますが、集録を御覧いただき、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甚です。

最後になりますが、本校の研究を進めるにあたり、多くの先生方から御指導をいただきました。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総括研究員の吉川和幸先生、同じく主任研究員の柘植美文先生、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。

令和5年3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 長 伊 藤 僚 幸
副 校 長 齋 藤 久 豊
主 幹 教 諭 工 藤 久 美

幼稚部

石 川 千 尋
上 野 哲 弥 飯 田 里 佳 子
大 門 志 帆 前 田 里 栄 子 小 樽 あ す み
若 林 季 池 添 晶 子 岩 木 真 美
河 場 哲 史

小学部

遠 藤 佑 一
○五反田 明日見 高 山 真 美 畠 山 綾 香
飯 島 杏 那 子 遠 山 智 子 佐 東 真 由 子
稻 本 純 子 丸 山 真 幸 和 田 多 香 子
柳 下 笑 子 工 藤 飛 鳥 生 田 萌 絵
中 川 知 香 坂 根 憂 一 伊 藤 由 貴
大 坪 千 佳 柿 本 将 太

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 垣 智 紀 大 野 真 由 美

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4年度 自閉症教育実践研究協議会 実践研究集録

令和5年3月9日 発行

筑波大学附属久里浜特別支援学校



筑波大学附属久里浜特別支援学校

〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5丁目1番2号

TEL:046 (848) 3441 FAX:046 (848) 3740

URL <https://www.kurihama.tsukuba.ac.jp/>

E-mail wschool@kurihama.tsukuba.ac.jp