

令和5年度 自閉症教育実践研究協議会

実践研究集録



【研究テーマ】

知的障害を伴う自閉症児が確かに育つ
教育課程の改善（1年次）

筑波大学附属久里浜特別支援学校

はじめに

令和3年1月、中央教育審議会の答申では、『社会の急激な変化の中で再認識された学校の役割や課題を踏まえ、2020年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」とし、その姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び』と明記している。特別支援教育を担う教師の専門性向上においては、『自閉症や知的障害により特別支援教育を受ける児童生徒数が増加していることから、これに係る教師の専門性の向上や人材育成は急務であり、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所は、筑波大学附属久里浜特別支援学校をはじめ自閉症や知的障害を対象とする特別支援学校等と連携した取組等により、体制の充実や取組を加速する必要がある』と述べられた。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『特別支援教育の動向、施策等について』では、特別支援学校等の児童生徒の増加の状況において、直近10年間で義務教育段階の児童生徒数は1割減少する一方で、特別支援教育を受ける児童生徒数は倍増していること、特に、特別支援学級の在籍者数(2.1倍)、通級による指導の利用者数(2.5倍)の増加が顕著であることが報告されている。

このような状況を鑑みると、特別支援教育における知的障害・自閉症教育の位置付けがこれまで以上に重要視されていると感じる。本校の使命や教育目標は、知的障害・自閉症教育の実践的研究の充実を強く意識している。成果の発信は、知的障害・自閉症教育の喫緊の課題と直結・連動していることから責任の重さを感じざるを得ない。

本校が主催する『令和5年度 自閉症教育実践研究協議会』は、本年度で18回目の開催となった。一昨年度、昨年度と、新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、対面での開催が難しいと判断し、オンラインでの開催とした。令和5年5月8日から、新型コロナウイルス感染症の位置付けが、「5類感染症」に変更されたことから、本実践研を従来の対面型に戻すことを検討したのであるが、土曜日にオンライン開催で実施した方が、より多くの皆様の御希望に添えるのではないかという結論に達した。本研究協議会で協議された内容や本集録が、関係各位の今後の研究や実践に少しでもお役に立つことができれば幸甚である。

実践研究を進めていくにあたり、多くの皆様から御指導御支援を頂戴した。特に、筑波大学人間系教授の野呂文行先生、同じく人間系教授の米田宏樹先生、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所主任研究員谷戸諒太先生、柘植美文先生、真部信吾先生には深く感謝申し上げたい。

最後に、令和6年1月1日の石川県能登半島において発生した地震において、多くの方々被災された。衷心よりお悔やみ申し上げるとともに、被災地域の復興を祈念したい。

令和6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 | 幼稚部の研究について | |
| 1 | 幼稚部の研究概要 | 8 |
| 2 | 幼稚部うさぎ組の実践事例 | 14 |
| 3 | 幼稚部のまとめ | 26 |
| Ⅲ | 小学部の研究について | |
| 1 | 小学部の研究概要とまとめ | 28 |
| 2 | 小学部1年の実践事例 | 32 |
| 3 | 小学部5年の実践事例 | 40 |
| Ⅳ | 今年度の研究のまとめ | 46 |

【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 | 50 |
| 2 | 野呂 文行先生 指導助言の記録 | 52 |
| 3 | 谷戸 諒太先生 指導助言の記録 | 54 |
| 4 | 柘植 美文先生 指導助言の記録 | 55 |
| 5 | 真部 信吾先生 指導助言の記録 | 56 |
| <小学部 単元構想シート> | | 58 |

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 幼稚部の研究について

III 小学部の研究について

IV 今年度の研究のまとめ



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つくるため、各年齢及び各学年に置く2学級を一つに合わせ、幼稚部は3歳児学級（ひよこ組）、4歳児学級（りす組）、5歳児学級（うさぎ組）の3学級扱いとし、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4年生2名、5年生2名、6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、舎生は保護者のもと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

域に居住する者もおり、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の通りである。

5 教職員

教職員数は、表2の通りである。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等、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、技術など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式発達検査などを実施し、これらの検査結果を踏まえた実態把握に努め、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考えられる。三つには、筑波大学、筑波大学附属久里浜特別支援学校、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。

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) | 6 | 3 |
| | りす組(4歳児) | 6 | 3 |
| | うさぎ組(5歳児) | 6 | 3 |
| 小学部 | 1年1組 | 5 | 3 |
| | 2年1組 | 6 | 3 |
| | 3年1組 | 6 | 3 |
| | 4年1組 | 6 | 3 |
| | 5年1組 | 5 | 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 はじめに ―今年度の研究に取り組むにあたって―

(1) これまでの我が国における自閉症教育の動向：今から22年前、平成13年に「21世紀の特殊教育のあり方に関する調査研究協力者会議による提言」で、知的障害を伴う自閉症児については、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合があることと、知的障害を伴う自閉症の障害の特性に応じた対応について、今後研究が必要であることが示された。また、自閉症の児童生徒の教育研究を行う場として、教員が指導の方法、技術などを実践し、体得する研修の場としての機能を有する学校が必要であることが示された。この提言を受けた3年後の平成16年、本校は重度重複障害の幼児児童を対象とする国立久里浜養護学校から、筑波大学に移管され、知的障害を伴う自閉症の幼児児童を対象とする、筑波大学附属久里浜養護学校（平成19年4月1日より筑波大学附属久里浜特別支援学校）として設立された。

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究―目標のつながりを重視した指導の検討―成果報告書（国立特別支援教育総合研究所、2018）によると、平成14年から平成20年にかけて、国立特別支援教育総合研究所では、教師が自閉症の特性を正しく理解し、学校が組織的に自閉症の特性や対応について共通理解することを目指したプロジェクト研究が進められた。その成果は、「自閉症教育実践ガイドブック」、「自閉症教育実践ケースブック」、「自閉症教育実践マスターブック」の三冊の書籍にまとめられ、主に以下の五点について提案された。

- ・自立活動に重点をおいた教育課程編成や時間割の工夫
- ・社会性やコミュニケーションなどの困難さを改善するための自立活動の指導内容や指導方法
- ・指導形態としての個別の課題学習
- ・専門家と連携したアセスメントの実施
- ・7つのキーポイントとそれらを反映した授業の評価・改善シート

なお、この時期は、本校も含め、全国で自閉症を対象とした教育課程の検討や実践が積極的に取り組み、自閉症に対する生活・学習環境や指導内容、方法について実践を通して確かめてきたと言える。

そして、平成30年、特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究の成果報告書（国立特別支援教育総合研究所、2018）によると、自閉症教育の取組状況と課題として以下の五点について明らかになったことが報告された。

- ・自閉症の特性を踏まえた「学習環境の工夫」、「教材・教具の活用」、自閉症の特性に対応した「指導内容の設定」が多くの学校で取り組まれていた。
- ・課題と考えている指導内容としては、いずれの学部も「自ら意思を伝えようとする事」、「気持ちを落ち着かせる手段を身に付けること」、「新しい状況や変化を受け入れること」、「ルールに従って集団行動すること」が挙げられていた。
- ・自閉症の特性に応じた学習環境についての対応・工夫としては、「一日の予定や活動の見通しがつくようにスケジュールを提示している」、「私物や使用する道具などを片付ける場所を決めている」、「落ち着くためのスペースを設けている」が多く挙げられていた。
- ・自閉症教育の取組の成果としては、主に、「子供が心理的に落ち着いて学校生活を送ることができる」、「子供の特性に合った環境を設定しやすい」が挙げられていた。
- ・自閉症教育の取組の課題としては、主に「個別の対応が多くなる」、「特定の教師との関わりになりやすい」などが挙げられた。

この報告から、多くの特別支援学校（知的障害）で、自閉症の特性を踏まえ、一日の予定や活動の見直しをもたせることや私物や使用する道具などを片付ける場所を設置すること、落ち着くためのスペースを設ける等の学習環境の整備や教材・教具の活用が進んだことにより、心理的に落ち着いて学校生活を送ることができるようになったことが成果として考えられる。一方で、自立活動の心理的な安定、人間関係の形成、コミュニケーションに関わる指導内容については、更に検討の必要があり、有効な指導内容や方法に課題があることが分かった。

（２）本校のこれまでの研究：本校が設立された平成 16 年から平成 22 年度は、文部科学省の研究開発の指定を受けて、自閉症児のための教育課程の開発に取り組んだ。その中で、新たな自立活動の研究開発、自立と社会参加を促すために必要な指導内容の検討から新領域「自律生活」の研究開発、そして幼稚部親子教室や保護者学習会を基盤とした家庭との連携に取り組んだ。これら自閉症児のための教育課程の開発の成果は、「明日から使える自閉症教育のポイント」（西川広司監修・筑波大学附属久里浜特別支援学校編著、ジアース教育新社、2010）の書籍にまとめられ、自閉症児のための教育課程編成・実施の三つのポイントを提案した。ポイントの第一には、個別の課題学習を教育課程の中心に位置付け実施すること、第二には、「自立活動の時間における指導」を教育課程に位置付け実施すること、第三には、自閉症児が、自立と社会参加を目指した活動に取り組むことのできる「社会生活の指導」を教育課程に位置付け実施することの三点であった。

このように本校では、自閉症児のための教育課程の研究開発に 7 年間取り組んだ後、平成 23 年から令和 4 年の 12 年間、開発してきた教育課程を枠組みとしつつ、学習指導要領による指導を進めてきた。また、自閉症の特性の表れ方は一人一人異なることから、より子供の実態を多角的に整理し、指導を組み立てる方法に力を入れ、自立活動の指導のあり方を模索してきた。併せて、幼少期の自閉症児の家庭と学校との連携についても重視し、継続して取り組んでいる。そしてこの期間、学習指導要領の改定が 2 度行われ、その後、新型コロナウイルス感染症拡大による学習の制限という経過をたどり、現在に至っている。

（３）現在の特別支援学校（知的障害）の取組の動向：現在の特別支援学校（知的障害）の取組の主とした動きは、現行の学習指導要領に基づくカリキュラム・マネジメントであると考えられる。特に、育成を目指すべき資質・能力の三つの柱に基づいた各教科等の指導の充実、各教科等の指導の基盤となる自立活動の指導の充実、各教科等を合わせた指導の有効性を再確認することを通して、カリキュラム・マネジメントに取り組むことが求められていると考える。

（４）本校の役割と課題

①本校の役割：現在の特別支援学校（知的障害）の取組の動向から、知的障害を伴う自閉症の幼児児童を対象とする本校での取組を発信する必要性の高い内容は以下の四点だと考える。

- ・自閉症の特性に応じた指導の充実
- ・自閉症の特性に応じた教育課程のあり方の見直し
- ・早期からの強度行動障害の予防と把握
- ・家庭との連携

②本校の課題：本校の昨年度の年度末反省、及び研究推進委員会での意見交換から、以下の三点が本校の課題に挙げられた。

- ・教員の入れ替わりの多さによる、これまで取り組んできた自閉症教育の継承
- ・教師が自信をもって指導すること
- ・自立活動の重要性の維持と各教科等の指導の系統性を意識した授業づくり、及び教育課程の改善

また、昨年度の研究の成果としては、自立活動の指導の評価方法の取組と整理ができたこと、及び、自立活動と各教科等の指導の関連について検討できたことの2点であった。そして、昨年度の研究の課題としては、研究の成果を生かして自立活動の授業づくりを継続すること、自立活動と各教科等の指導との関連を図りながら、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の2点であった。

2 研究テーマ設定の理由と研究テーマ

以上のことから、これまでの我が国における自閉症教育の動向、本校がこれまで取り組んできた教育課程の開発及び自立活動の研究の取組、現在の特別支援学校（知的障害）の取組の動向から、本校の役割と課題を踏まえて研究活動を行いたいと考えた。そこで、知的障害を伴う自閉症児が確かに育つためには、どのような教育課程の枠組みが必要であるのか、これまで何を大事にして自閉症教育に取り組んできたのかを改めて見直し、整理することが必要だと考え、以下の研究テーマを設定することとした。

また、今年度は、教育課程の改善に向けて、各学部の課題を整理し、今後の方向性を検討する期間と捉え、以下の通り、各学部の研究テーマを設定して取り組むこととした。

研究主題

「知的障害を伴う自閉症児が確かに育つ教育課程の改善」

（4年計画の1年次）

●幼稚部副題

「幼児の興味・関心×活動同士のつながりを意識した授業づくり＝遊びの広がり」

●小学部副題

「単元構想シートを活用した授業づくりの見直し」

研究主題について、まず知的障害を伴う自閉症児が「確かに育つ」について、的確な実態把握と指導計画から指導を開始し、子供の学習評価を行う。しかし、子供が確かに育ったかどうかは、子供の学習評価とともに、教師の指導がどうであったかを評価する必要がある。今年度の実践研究では、教師の指導の評価についてより意識しながら、実践を振り返ることとした。その上で、知的障害を伴う自閉症児の保育・教育に必要なことは何かを、授業づくりを通して改めて確認することだと考えた。また、知的障害を伴う自閉症児の保育・教育に必要なことを考える上で、自閉症教育における学習の基本構造を理解しておく必要がある。自閉症児を対象とした授業は、一対一の個別学習でも、集団の学習でも、学習を成立させること自体が難しい。学習活動が成立するためには、環境を整えること、特性に応じた関わり方を工夫することなど、学習を支える学びが必要になる。ここまでの準備があって、ようやく学習指導要領で示されている各教科等の一般的な学習内容を学ぶことができることを校内で共通理解しながら取り組むこととした。

次に、「教育課程の改善」について、幼稚部では、自立活動の時間における指導である個別活動の実践報告を通して、遊びや生活の広がりを検討する。また、小学部では、各教科等を合わせた指導の実践報告を通して、単元構想シートの作成・活用から、単元で取り扱う各教科等の内容、段階を明確にすることに取り組むこととした。加えて、自閉症の特性の一つである「見通しをもつことの難しさ」に着目し、授業づくりとの関連を検討することとした。

3 研究の目的

研究の目的は、以下の通りである。

- ・目的（1）各学部の課題から、知的障害を伴う自閉症幼児児童のための教育課程改善に向けた授業づくりの方法を検討・整理する

- ・目的（2）教育課程改善の視点から、知的障害を伴う自閉症幼児児童にとって必要な指導内容・方法・指導のポイントなどを整理する

4 研究の方法

今年度は、三つのことを中心に研究を進めることにした。一つ目は、知的障害を伴う自閉症児の指導に大切なことを全教員で確認しながら進めること、二つ目は、幼稚部と小学部の学部ごとに研究の方向性を検討しながら進めること、三つ目は、研究推進委員会、研究日、外部講師の助言から、授業の改善と研究の推進を行うことである。主に、図1の通り、学部ごとの研究日と授業研究会の実施、及び校内研修を実施した。

| 研究の方法 | |
|----------------------------|--|
| 研究日・授業研究会の実施 | |
| 幼稚部 | 小学部 |
| 4・5月「学部行事等に関連した授業づくりの意見交換」 | 4・5月「卒業後の視点から育てたい力の意見交換」 |
| 6月授業研究会を実施 | 6月低学年、高学年で授業研究会を実施 |
| 9・10月授業研究会を実施 | 9月「単元構想シートと見通しのシートについて」 |
| 11月研究のまとめに向けて | 10・11月低学年、高学年で授業研究会を実施 |
| 校内研修 | 5月「自閉症のある子どもへの指導・支援」 真部信吾先生（国立特別支援教育総合研究） |
| | 8月「知的障害教育における教育課程と学習評価」 米田宏樹先生（筑波大学） |

図1 研究の方法

「幼稚部の研究」（研究テーマ設定の理由と取組）

～幼児の興味・関心×活動同士のつながりを意識した授業づくり＝遊びの広がり～

幼稚部 飯田里佳子

I 幼稚部の研究テーマ設定理由

1 幼稚部内での課題意識

幼稚部の研究テーマを設定するにあたって、次の二つの課題意識が存在していると考えた。

一つ目は、「本校幼稚部における、授業づくりの過程と指導の場の捉えの見直しの必要性」である。

指導の場に関することについて、幼稚園教育要領解説（平成 30 年 3 月）では、下記のとおり示されている。

（8）幼稚園全体の教師による協力体制

幼児の行う活動は、個人、グループ、学級全体などで多様に展開されるものであることを踏まえ、幼稚園全体の教師による協力体制を作りながら、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満たせるよう適切な援助を行うようにすること。（幼稚園教育要領解説（第 1 章 第 4 節 3 の（8））

…複数の教師が共同で保育を行い、また、幼児理解や保育の展開について情報や意見を交換することによって、一人一人の様子を広い視野から捉え、きめ細かい援助を行うことが可能になる。

（幼稚園教育要領解説（第 1 章 第 4 節 3 の（8））

本校幼稚部の日課表においても、自由遊びや個別活動など、柔軟に教育活動を展開することができる時間設定となっている（表 1）。しかし、教師の入れ替わりが多いことや、幼稚部・特別支援学校などでの経験が人それぞれであるという背景により、個別活動の捉えや取組が教師によって異なったり、教師が集団の場で、一人一人のねらいに応じて活動を設定することの難しさを感じたりしているという現状があった。それにより、それぞれの指導の場の目的が不明確になっているのではないかと捉え、幼稚部の教師全員で指導の場の設定について共通理解することが必要であると考えた。

また、授業づくりの過程に関することについて、障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（令和 3 年 6 月）では、下記のとおり示されている。

…感覚の過敏性や鈍感性、刺激の過剰選択性（特定部分に注意が集まってしまい、他の刺激に対して注意が向きにくいという特性。「シングルフォーカス」と呼ばれることもある。）が見られることがある。例えば、おもちゃ等を見るときに、目にとまらない細部に注目したり、人の話の全体を聞くのではなく特定の単語に注意を向けたりすることがある。

また、情報を整理・統合して全体的な文脈に沿って処理することに困難さ（中枢性統合の弱さ）も見られることがある。

～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～ VIIの 3（3）・（4）

表 1 本校幼稚部の日課表

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 |
|-------------|---|---|---|---|---|
| 9:00 | 登校 | | | | |
| 9:00～9:20 | 日常生活の指導（荷物整理・排せつ等） | | | | |
| 9:20～10:00 | 自由遊び | | | | |
| | 日常生活の指導（朝の集まり） | | | | |
| 10:00～11:40 | 設定遊び（素材遊び・音楽遊び・運動遊び・生活に関する遊び） 個別／グループ活動 行事等（学校行事・学部行事等） | | | | |
| 11:40～12:00 | 日常生活の指導（排せつ・給食準備等） | | | | |
| 12:00～13:00 | 日常生活の指導（給食） | | | | |
| 13:00～13:20 | 日常生活の指導（歯磨き・着替え・荷物整理・排せつ） | | | | |
| 13:20～13:30 | 日常生活の指導（帰りの集まり） | | | | |
| 13:30 | 下校 | | | | |

(4) 自閉症のある子供に対する支援としての構造化

自閉症のある子供には、活動などを分かりやすくするための構造化が有効である。構造化することで、概念化や情報を整理・統合することに困難さがある自閉症のある子供が、課題などのやるべきことや課題をどのように遂行すべきかを、理解しやすくなる。 障害のある子供の教育支援の手引

～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～ VIIの3(3)・(4)

本校幼稚園では、設定遊びという指導の場があり、様々な素材に親しむ素材遊び、音楽的な活動を行う音楽遊び、機械器具等に合わせて体を動かす運動遊び、調理的な活動や季節にちなんだ活動などを行う生活に関する遊びを設けている(写真1・図1)。それぞれの遊びによって時間や場所を区切って環境を整えることにより、知的障害を伴う自閉症幼児が環境に気付きやすく、教師側も幼児の経験が偏らないように指導の場を設定することができる。これまでの指導内容の蓄積により、様々な活動内容を計画し実施してきた。しかし、その一方でどのような姿をねらって環境を構成するのが曖昧になっているのではないかと考えた。



写真1 設定遊びの様子

また、活動内容に関することについて、幼稚園教育要領解説(平成30年3月)、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説(平成30年3月)では、下記のとおり示されている。

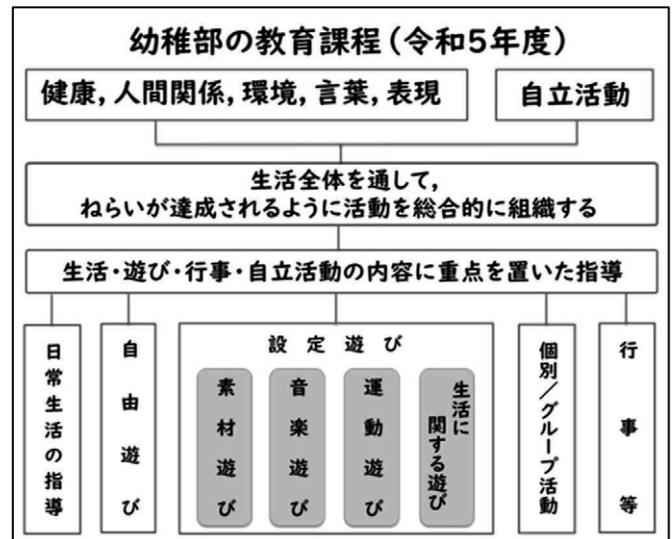


図1 本校幼稚園の教育課程

…幼児が環境に関わって展開する活動は、一つ一つが単独で存在するのではなく、互いに関連し合って生活の充実感を得られるものである。 幼稚園教育要領解説 (第1章 第4節 3の(1))

…幼稚園における教育においては、一人一人の幼児の障害の状態や特性及び発達 の程度等、知的障害の状態、興味や関心、生活経験等の実態を踏まえ、具体的な指導内容を設定する必要がある。その際、次のような工夫が大切である。

④ 幼児の活動内容は、幼稚園の生活の自然な流れの中で設定するよう工夫すること。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編(第2編 第2章 第7節 1)

現在、学級3名の担任で設定遊びの担当を割り振り、それぞれの設定遊びの内容を担当者が計画している。それにより、教師が、各活動が単独で展開してしまいやすかったり、日々の活動に連続性をもたせにくかったりすると感じていた。そこで、活動同士のつながりを意識して授業づくりを行うとともに、活動内容だけではなく、それによってどのような姿をねらうのかを明確にする方法を検討する必要があると考えた。

二つ目は、「知的障害を伴う自閉症幼児が遊び(経験)を広げていくための支援内容・方法の検討の必要性」である。

<幼稚園の研究概要>

幼児期の生活や発達について、幼稚園教育要領解説では下記のとおり示されている。

(1) 幼児期の生活

③興味や関心

一人では興味や関心をもたなかった対象に対しても他の幼児に接することによって、あるいは、教師の援助などによって、自分もそれに興味や関心をもつようになる。

幼稚園教育要領解説 (序章 第2節の1)

(2) 幼児期の発達

②発達を促すもの

ア 能動性の発揮

幼児は、興味や関心をもったものに対して自分から関わろうとする。したがって、このような能動性が十分に発揮されるような対象や時間、場などが用意されることが必要である。特に、そのような幼児の行動や心の動きを受け止め、認めたり、励ましたりする保護者や教師などの大人の存在が大切である。

幼稚園教育要領解説 (序章 第2節の1)

一方、障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～では、自閉症の具体的な状態像や自閉症の子供に対する特別な指導内容について、下記のとおり示されている。

自閉症の具体的な状態像

- ・ 他者との社会的関係の形成の困難さについて
- ・ 言葉の発達の遅れについて
- ・ 興味や関心が狭く特定のものにこだわるということについて

障害のある子供の教育支援の手引

～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～Ⅶの3の(3)

自閉症のある子供に対する特別な指導内容

ア 他者との関わりの基礎に関すること

自閉症のある子供は、身近な教師との関わりから、少しずつ、教師との安定した関係を形成することや、やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し指導するなどして、そのやりとりの方法が定着するように指導することが必要である。その際、相互に関わり合う素地を作ることが大切である。

障害のある子供の教育支援の手引

～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～Ⅶの1の(2)

これらのことから、幼児は興味・関心に基づいて設定された環境に主体的に関わって、遊び(経験)を広げていくが、知的障害を伴う自閉症幼児においては、興味・関心をもった物に主体的に関わるための指導・支援が必要であると考えた。そして、その一つとして、他者との関わりの素地を育むことが重要であると考えた(図2)。

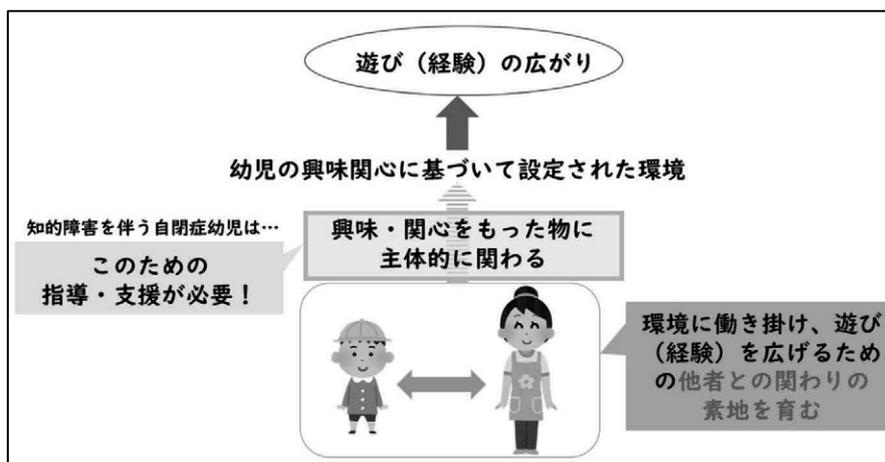


図2 研究テーマ設定にあたってのイメージ

II 幼稚園の研究の目的

これらのことを踏まえて、幼稚園の研究の目的を下記の二つとした。

一つ目は、「生活全体で幼児の育ちを考えるために、それぞれの指導の場でねらいを共有した上で、幼児の興味・関心を出発点とした授業づくりの方法を検討する」である。教師の授業づくりの研究として、研究日や授業づくり検討日などに進めていくこととした。

二つ目は、「知的障害を伴う自閉症幼児の遊び（経験）を広げるための教師の関わりや環境設定について、有効であったことを整理する」である。こちらは、対象児1名を決め、学部全体で協議をしながら、日々の活動での実践を通して進めていくこととした。

III 幼稚園の研究の取組

1 テーマを中心としたねらい・内容・方法・場の整理

一つ目の幼稚園教師全員での授業づくりに関する取組は、後述のとおりである。

Iの1で述べたように、教師全員で指導の場の設定について共通理解すること、活動同士のつながりを意識すること、どのような姿をねらうのかを明確にすることが必要であると考えた。そこで、季節や行事など、その時期に応じた日々の活動のテーマを中心とし、その中でどのような姿をねらうのか、どのような活動を行うのか、そしてそれをどの指導の場で行うのか、という一連の流れで授業づくりを行っていくこととした。例を図3に示す。そうすることで、必要な点を押さえながら、テーマで各活動をつなぎ、それぞれの活動を関連付けながら指導できるのではないかと考えた。

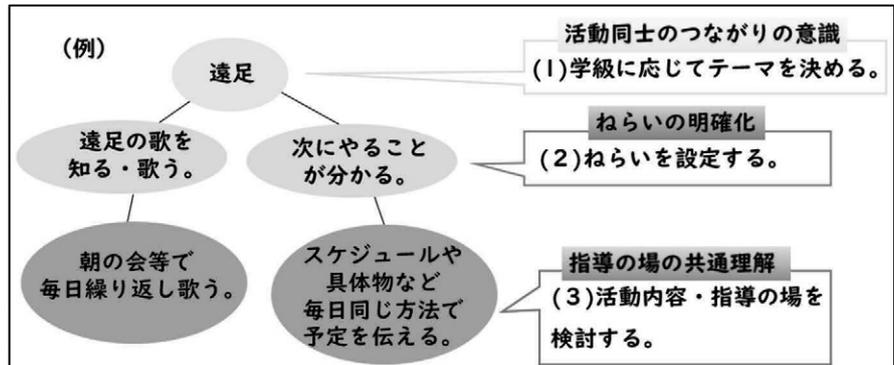


図3 授業づくりの流れのイメージ

2 方法の共有から実際の授業づくりへ

まずは、時期ごとのテーマを決める、ねらいを設定する、活動内容・指導の場を検討するという流れを幼稚園教員で共通理解するために、遠足など、学部共通の活動をテーマとしながら全員の考えを共有した（写真2）。その後、各学級で行う予定の活動について、同じように学部全員で考えを共有していくこととした。このように、1学期間は、テーマを中心とした授業づくりの流れを全員で確認しながら進めることを大切にしたい。

2学期からは、各学級での授業づくりへと進んだ。まずは、2学期の授業づくりに向けて、9月～12月のテーマにはどのようなものが考えられるか、アイデアを出し合い、共有した（写真3・4）。これは、どのようなテーマが考えられるか、アイデアを共有することで、様々



写真2 研究日の様子



写真3 授業づくりに向けた取組

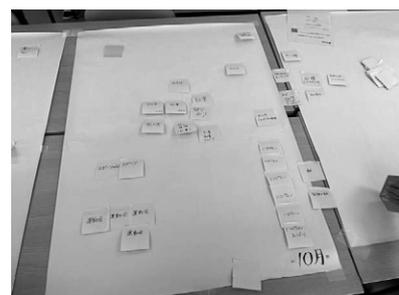


写真4 月ごとに共有したテーマ

<幼稚園の研究概要>

な経験をもつ教師が話し合いを進める手掛かりをつかめるのではないかと考えたためである。ハロウィンや秋の味覚、運動会、クリスマスや年越しなど、共有されたたくさんのテーマの中から、各学級の一人一人の幼児のこれまでの経験、実態、興味・関心によって、どのようなテーマがよいかを検討・選択し、それぞれの学級で授業づくりを進めていった。

3 整理したねらい・内容方法・場から見えてきたこと

最後に、学部全体や各学級で話し合い、整理したねらい、内容や方法、場についての分析を行った。すると、ねらいに関して、大きく二つに分けることができた。遠足を例にすると、一つは、関連した歌を知ったり歌ったりする、バスに乗って出掛ける、好きな遊具を見つけて遊ぶなどの、中心としたテーマならではのねらい、そしてもう一つは、次にやること分かるや、やりたいことを伝えるなど、遠足に限らず、どの場面にも共通する、活動に向かう下支えとなるねらいである。

このように、幼児の経験を保障することにつながる直接的なねらいと、そのために必要な共通した指導内容があることを再確認することができた（図4）。

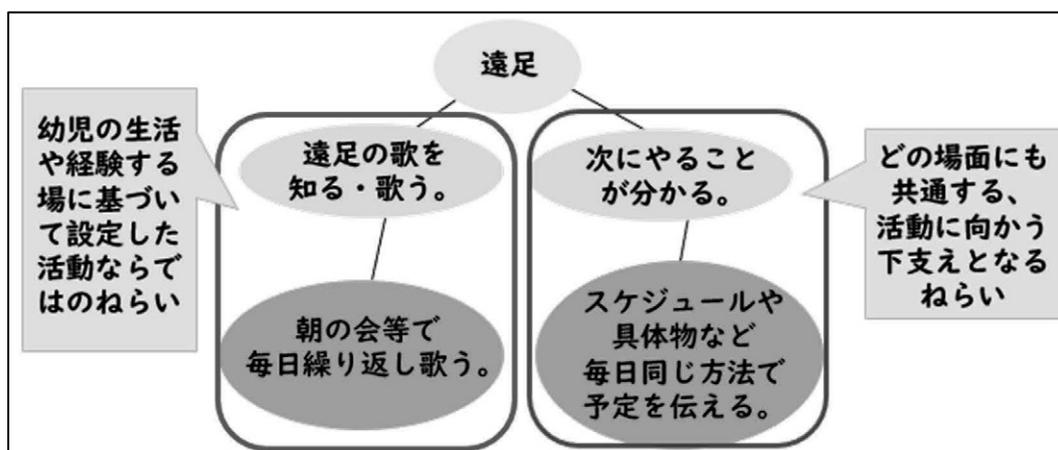


図4 ねらいの違いの考察

4 教師へのアンケートより

今年度の取組を振り返るため、幼稚園教師を対象にアンケートを実施した。「学級全員で話し合う土台にテーマがあって良かった。」「活動のつながりやねらいを意識・共有できた。」「授業の幅が広がったり、活動同士を関連させるポイントを見付けたりする機会になった。」などの意見が出ており、研究の初年度として、ねらいの共有や活動のつながりへの意識をもつことにつながることができたと考える。

5 教師への関わりに焦点を当てた実践

二つ目の、日々の実践を通じた取組では、幼児が主体的に環境に関わり、遊び（経験）を広げるために、他者との関わりの素地を育むこと、幼児期においては身近な教師との関わりに焦点を当てることとした。また、指導の場は個別活動と自由遊びとし、それぞれの場で幼児の変容を追った。詳細は、幼稚園の実践報告にて説明することとする。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説
- ・文部科学省（2021）障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～
- ・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（幼稚園・小学部・中学部）



「興味・関心が限定的で一人での感覚的遊びを好む幼児の 遊びの中で教師との関わりを広げるための取り組み」

幼稚部 うさぎ組 近藤芽未 前田里栄子 池添晶子

I はじめに

本実践事例の対象児（以下 A 児）は、本校幼稚部に年中児から入学した 2 年保育の男児である。興味・関心が限定的で一人での感覚的遊びを好み、A 児から両親や教師を始めとした身近な人に関わることは少ない。本実践では、A 児の遊びの広がりや遊びの種類や内容、教師との関わりと捉えて、それらを育む指導を行った。

II 本実践に至るまで

1 年長児 4 月頃の A 児の様子

(1) A 児の実態：A 児はトランポリンやブランコなど、体を動かして遊ぶことが好きである。砂遊びや水遊びも好み、一人で繰り返し同じ遊び方で遊んでいる。教師が新しい遊びを提示したり、新しい玩具を見せて誘い掛けたりしても、玩具を手で払いのけたり、投げたりする様子が見られた。有意味な言語はなく、欲しい物や行きたい場所があるときには、教師の手を引いたり、手を合わせる動作をしたりすることで伝えていた。名前を呼び掛けられたときに反応したり、教師に視線を向けたりすることはほとんどなかった。また、衣服の襟元や裾をかじったり、窓や扉のサッシにある砂やほこりを口にしたりすることがあった。

(2) A 児の保護者の願い：年長児 4 月の A 児の様子から、保護者は「A 児とコミュニケーションを取りたい。」「遊びの種類を増やして、家での過ごし方を充実させたい。」と A 児に対する願いを述べていた。

2 個別の指導計画の目標設定と評価

年長児 4 月時点での A 児の実態と保護者の願いから、個別の指導計画（一部抜粋）を次のように作成して指導に取り組んだ。

(1) 長期目標と自由遊びの前期目標の設定：個別の指導計画の長期目標は「教師からの誘い掛けに応じて、好きな遊びを増やしたり、遊び方の幅を広げたりする。」とし、自由遊びの前期目標は「教師の誘い掛けを受けて、好きな遊び方の幅を広げる。」と設定した。ここでの「遊び方の幅」は遊びの内容のことを示している。

(2) 自由遊びの前期目標に対する評価：新しい遊びとして、天井からひもでつり下げたビニール製のシートに向かってボールを投げる遊びに誘い掛けると 1、2 回遊ぶ様子が見られた。しかし繰り返し遊ぶことはほとんどなかった。上記の遊びの他にも新しい遊びを提示したり、新しい玩具を見せて誘い掛けたりしたが、やはり玩具を手で払いのけたり、投げたりしていた。また、遊びの中で教師に近付いたり、教師に「～したい。」等と伝えたりすることもほとんどなかった。

(3) 自由遊びの後期目標の設定：前期の評価から、後期では「教師に自ら誘い掛ける遊びや自ら手に取って遊ぶ玩具を増やす。」と目標を設定し、遊びの中で A 児から教師への関わりを増やすことや自ら行う遊びの種類を広げることを目指した。ここでの A 児から教師への関わりとは、要求、教師への視線、接近の三つとした。

3 アセスメントの実施

後期の指導を実施する前に、現段階における A 児の自由遊びの過ごし方や、教師への関わりを把握したり、興味・関心のあることを感覚の側面から捉え直したりして指導方法等に生かすため、いくつかのアセスメントを実施した。

(1) インフォーマルアセスメント：9月上旬の3日間、自由遊びを行う教室と他学年の幼児と共有の活動スペース（以下プレイスペース）に固定ビデオを設置して録画し、A 児が自由遊びの時間にどのように過ごしているのかを記録した。

①自由遊びでの遊びの種類や内容：右記の図1のような結果であった。教室では床に寝転がりながらお気に入りの歌絵本を聴いたり、絵本を見たりしていた。また、プレイスペースではオーシャンスイングというつりブランコに横になって乗ったり、広いスペースを走ったりしていた。このことから、教室、プレイスペース共に遊ぶ物が決まっていることが分かった。

| 【教室】 | | | | |
|-----------|---|---|---|-----|
| | 1 | 2 | 3 | (日) |
| 歌絵本 | ● | ● | ● | |
| 絵本(見る) | ○ | | ○ | |
| 【プレイスペース】 | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | (日) |
| オーシャンスイング | ○ | ○ | ○ | |
| 走る | | | ○ | |

○…一人での遊び
●…教師への関わりが見られた遊び

図1 自由遊びでの遊びの種類と内容
(9月上旬の3日間)

②自由遊びの中での A 児から教師への関わり：歌絵本の電源を入れてほしいときに、教師の手を取ってクレーン現象で要求を伝えることはあったが、教師に近付いたり、視線を向けたりして遊ぶことはなかった。このことから、A 児から教師への関わりは道具操作の要求のみであることが分かった。

(2) フォーマルアセスメント：A 児の興味・関心のあることはトランポリンやブランコ、砂遊び、水遊びと感覚的遊びが多いことから、感覚をどのように受け取って遊んでいるのかを知るために SP 感覚プロフィールを実施した。検査の結果、自己を安定させるために特定の感覚を求めようとする感覚探求が特に高いことが分かった。また特に前庭覚、触覚、口腔感覚が非常に高いことが分かり、A 児が日頃から好んでいる遊びであるブランコやトランポリンは前庭覚の刺激を入力する遊びであることとのつながりが分かった。このことから、自由遊びにも回転遊びやくすぐり遊びなど、前庭覚の刺激を入力する遊びを取り入れながら指導をしていくことにした。

Ⅲ 指導Ⅰ期（9月下旬～10月中旬）

1 指導Ⅰ期の指導計画

(1) 指導Ⅰ期のねらい：指導Ⅰ期のねらいは「遊びの中で A 児から教師への関わりを増やす。」と設定した。

(2) 指導の場：A 児は体を動かして遊ぶことが好きであるため、プレイスペースでの自由遊びとした。

(3) 指導方法：初めに A 児の好きな物を取り入れた遊びを誘い掛けた。そして A 児が取り組んだ遊びの中で、A 児から教師に関わった行動に応答的に関わるとした。

(4) 記録方法、分析方法：1回の自由遊びは平均 40 分程度であり、その様子を固定ビデオで録画して記録した。分析方法は教師との遊びを開始してから、およそ 10 分程度の映像を抽出して A 児から教師に関わった行動を分析することとし、映像を 10 秒間ずつ約 60 程度のインターバルに分け、部分インターバル記録法を用いた。

(5) A 児から教師に関わった行動の定義：A 児から教師に関わった行動は、接近（教師に近づく、教師に抱き付く、具体物の受け渡し）と要求（クレーン現象、リーチング、サイン（手合わせ等）、ハイ

タッチ、遊びに必要な具体物に触れる)の二つとした。教師への視線も狙っていたが、映像ではうまく撮れない箇所もあったため、今回は結果を出していない。

2 指導 I 期の指導経過・結果

遊びの中で教師への接近と要求が起こった確率を折れ線グラフで示した(図2、図3)。この図における指導前とは、プレイスペースにおいて、オーシャンスイング以外で遊ぶ時間があった日を3日間抽出したものである。オーシャンスイングに乗っていたときには、A児から教師への関わりがなかったため、除外した。また、A児の出席状況や行事などの関係で映像が撮れないときもあった。

(1) A児から教師への接近(図2):指導前と指導I期を比べると、接近が増えていることが分かった。教師がA児の好みを取り入れた遊びをいくつか誘い掛けた中で、玉入れ遊び、パラバルーン遊び、ソフトブロック遊びをするときに教師に近付いたり、抱き付いたりすることが増えていた。グラフの9日以降、A児はソフトブロック遊びに取り組むことが多かったが、その他の遊びに取り組んだときにも教師への接近が安定して生じたことが分かった。

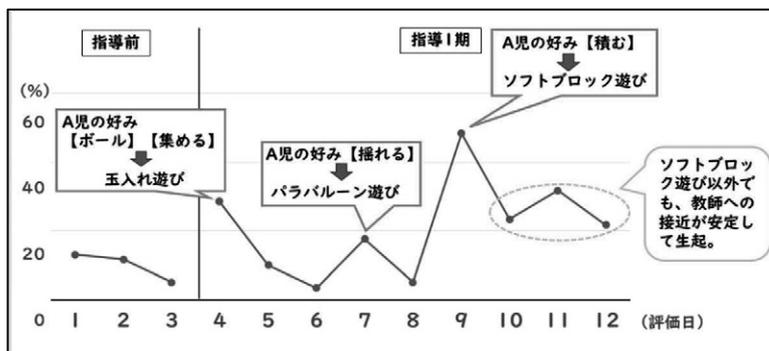


図2 「接近」の生起インターバル数の推移

(2) A児から教師への要求(図3):指導前と指導I期を比べると、要求が増えていることが分かった。籠を使った回転遊びに取り組んだときに要求が多く見られ、要求の方法は教師の手を取って籠を持ってほしいと伝えるクレーン現象や、教師に手を伸ばして回転遊びをしてほしいことを伝えるリーチング、手を合わせて「お願い」の動作をするサインだった。一方、ソフトブロック遊びに取り組んだときには要求がほとんど見られなかった。これはA児の取り組んだソフトブロック遊びは、ソフトブロックを一人で積み上げる遊びのため、A児から教師へ要求したい場面がほとんどなかったからだと考えた。このことから遊びの種類によって要求の起こりやすさが異なることも分かった。

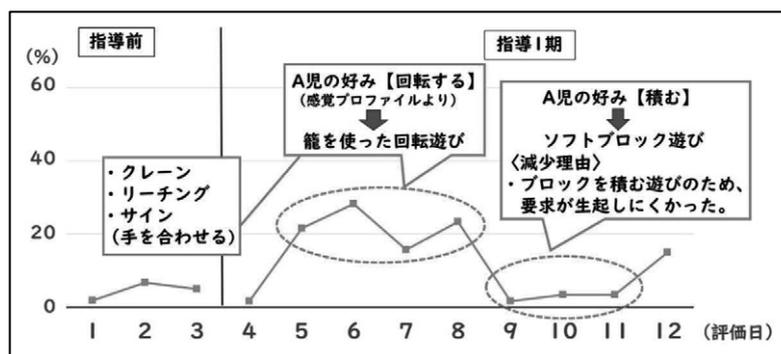


図3 「要求」の生起インターバル数の推移

一方、ソフトブロック遊びに取り組んだときには要求がほとんど見られなかった。これはA児の取り組んだソフトブロック遊びは、ソフトブロックを一人で積み上げる遊びのため、A児から教師へ要求したい場面がほとんどなかったからだと考えた。このことから遊びの種類によって要求の起こりやすさが異なることも分かった。

(3) 指導I期の考察:A児が遊びの中で、教師に近付いたり、要求をしたりなどの教師への関わりがみられたことから、A児の好みの遊び方や玩具、感覚を取り入れた遊びを誘い掛けたという指導方法が効果的であったと考える。これらの指導に取り組んだことで、A児は教師が楽しいことをしてくれる存在であることに気付き始めたのではないかと考えた。

3 指導I期を終えて

指導I期のねらいや指導方法について振り返りをした。指導I期のねらいは「遊びの中で、A児から教師への関わりを増やす。」とした。しかし、このねらいでは、どの遊びの中でA児からどのような教師への関わりを狙ったのか不明確だった。また、指導方法はA児の好きな物を取り入れた遊びを誘い掛けたことは良かったが、取り組まなかったときにA児が取り組むための教師の関わりがなかったり、A

児から教師に関わった行動に応答的に関わる時に、教師の関わり方に一貫性がなかったりと、教師が意図をもって指導することができていなかった。このことを踏まえ、指導Ⅱ期ではそれぞれの遊びでねらいと教師の関わりを具体的に決めて指導を行うことにした。また、A児にとって教師への関わりを増やすことは大切であることから、自由遊び以外の場面でも教師への関わりをねらいとした指導を行っていくこととした。取り組む場は、担当教師とA児が整った環境で一对一で関わるができる個別活動とした。

Ⅳ 指導Ⅱ期（10月下旬～11月中旬）

1 指導Ⅱ期の指導計画

(1) 指導Ⅱ期のねらい：指導Ⅱ期のねらいは「遊びの中で、教師が意図するA児からの要求や接近、視線を増やす。」と設定した。

(2) 指導の場：指導Ⅰ期に引き続きプレイスペースでの自由遊びと、担当教師と一对一で個別活動を行う部屋（以下わくわくルーム）での個別活動とした。

(3) 指導方法：それぞれの遊びでねらいを達成するために、どのような手続きで関わるのかを決め、同じ手続きで繰り返し関わることにした。自由遊びのソフトブロック遊びを例にして具体的に説明する(図4)。この遊びはソフトブロックを積む遊びである。A児が手の届かない高さにソフトブロックを積むときに、教師に背中を向けて後ろから抱っこしてほしいことを伝えることを狙い、まず、手続き①として、A児がソフトブロック遊びをしている所から1m程離れ、A児が近付いてきて背中を向けることを待った。手続き①を行い、A児がソフトブロックを持って教師に近付いてきたが背中を向けなかった等、ねらいが達成されなかったときには、手続き②として、ソフトブロックを持って近付いてきたA児の体の向きを回し、教師に背中を向けることを促した。手続き②を行ってもねらいが達成しなかったときには、手続き③として、教師がA児に近付き、A児の体を回すことを行った。今回はねらいに対して手続きを5回行い、手続きを繰り返す中で手続き①でねらいが達成されることを目指した。

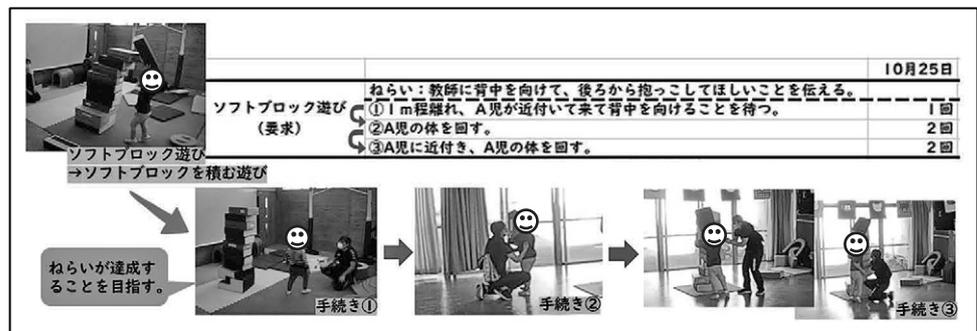


図4 自由遊びのソフトブロック遊びを例とした指導方法の流れ

(4) 記録方法：遊びごとにねらいと手続きを記載した表を作成し、ねらいがどの手続きで何回起こったのかを記録した。

2 指導Ⅱ期の指導計画全体像(図5)

要求、教師への視線、接近の三つを狙い、自由遊びでは三つの遊び、個別活動では二つの遊びに取り組んだ。例えば、自由遊びのソフトブロック遊びでは、要求と教師への視線を狙い、それぞれ①～③の手続きで関わることを記載している。遊びごとの指導経過と結果を述べる。

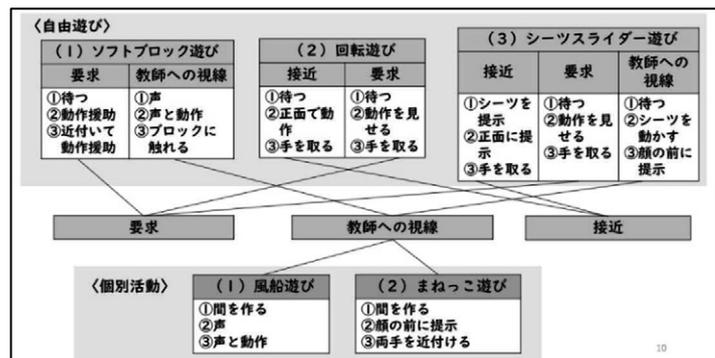


図5 指導Ⅱ期の指導計画全体像

(1) 指導Ⅱ期の自由遊び

①ソフトブロック遊び：A児がソフトブロックを積み遊ぶのである(写真1)。ソフトブロック遊びの指導の流れを図6で示す。初めにA児からの要求を狙って、①～③の手続きで取り組んだ。A児からの要求が安定して起こった9日目以降は要求に加え、積んだソフトブロックを倒す遊びの中で教師への視線を狙って取り組んだ。

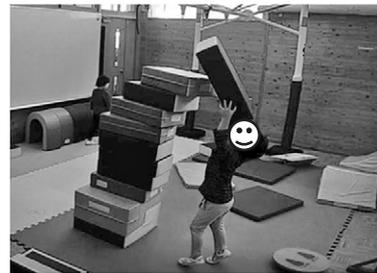


写真1

ア)ソフトブロック遊びの指導経過と結果：要求については、指導前、A児は手の届かない高さも自分でどうにか積もうと試み、積み上げたソフトブロックが倒れたり、自分では届かないと分かったソフトブロックを積み込むことを止めたりしていた。手続き①～③を繰り返すうちに、A児では手の届かないソフトブロックが9個以上積み上がっている高さになると、ソフトブロックを持って教師に近付くようになった(写真2)。

A児が教師に要求できるようになったことにより、これまで自分だけでは届かなかった高さまでソフトブロックを積み上げられるようになり、A児にとって遊びの内容が広がったと考えた。

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 要求 | ねらい：教師に背中を向けて、後ろから抱っこしてほしいことを伝える。 手続き①1m程離れ、A児が近付いて来て背中を向けることを待つ。 手続き②A児の体を回す。 手続き③A児に近付き、A児の体を回す。 | | | | | | | | | | | |
| 視線 | ねらい：ソフトブロックを倒すときに、教師に視線を向ける。 手続き①手を上げて「そーれ。」と言って間を作る。 手続き②手を上げて「そーれ。」と言いながら体を反って間を作る。 手続き③手を上げて「そーれ。」と言いながらブロックに触れる。 | | | | | | | | | | | |

図6 ソフトブロック遊びの指導の流れ



写真2



写真3

視線については、指導前、A児はソフトブロックを積んで遊び、積み上げたソフトブロックが倒れても表情が変わることはなく、再び積み上げるだけだった。しかし教師と一緒にソフトブロックを倒す遊びを行う中で、教師に笑顔で視線を向けるようになり、A児にとってソフトブロックを倒すことも新しい遊びの一つになったと考えた(写真3)。

ソフトブロック遊びの指導経過と結果を図7で示す。行事等で実施できなかった日は実施なしと記載している。グラフの1日目を見ると、要求の手続き①で2回、手続き②で2回、手続き③で1回、要求が見られたことが分かる。4日目以降、手続き①で安定して要求が見られるようになった。16日目には手続き①のみで教師に視線が向くようになった。

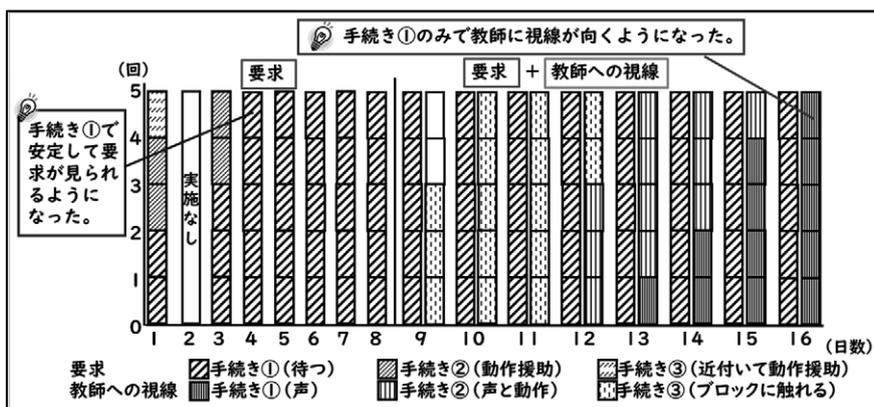


図7 ソフトブロック遊びにおける教師への関わりの生起頻度の変化

②回転遊び

教師がA児を抱っこして回転する遊びである(写真4)。回転遊びの指導の流れを図8に示す。初めにA児からの接近を狙って取り組み、5日目以降は要求も狙って取り組んだ。



写真4

ア)回転遊びの指導経過と結果:指導初期から教師がA児の正面で両手を広げるとA児は教師を見ながら近付いてきた(写真5)。次第に教師に近付くときにジャンプをしたり、笑顔を見せたりするようになった。A児の動きや表情から、先生と回転遊びがしたいという気持ちが伝わってきた。

要求については、教師が手を合わせる動作を行っている途中でA児が手を合わせる動作をすることが多かった。

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 接近 | ねらい:回転遊びをしたい気持ちから教師に近づく。 手続き①回転遊びを1回した後、1m程離れ、A児が近付いて来るのを待つ。 手続き②A児の正面で、両手を広げる。 手続き③教師がA児に近付いて手を取り、回転遊びをする。 | | | | | | | | | | | | |
| 要求 | ねらい:回転遊びをしてほしい気持ちを手を合わせる動作をして伝える。 手続き①A児に目線の高さを合わせ、要求を待つ。 手続き②教師が手を合わせる動きを見せる。 手続き③A児の手を取り、手を合わせる動きをする。 | | | | | | | | | | | | |

図8 回転遊びの指導の流れ

この様子からA児は手を合わせる動作をすると先生が遊んでくれると分かってきたと考えた(写真6)。次第に笑顔を見せながら手を合わせる動作をするようになり、もっと回転遊びをしたいというA児の気持ちが伝わってきた。



写真5



写真6

回転遊びの指導経過と結果を図9で示す。なお、行事等で実施できなかった日は実施なしと記載している。14日目以降、手続き①で安定して接近や要求が見られるようになった。

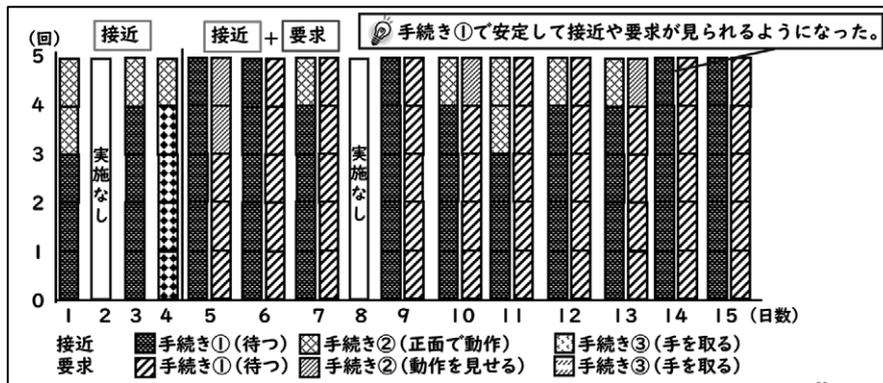


図9 回転遊びにおける教師への関わりの生起頻度の変化

③シートスライダー遊び:シートに乗ったA児を教師が引く遊びである(写真7)。シートスライダー遊びの指導の流れを図10に示す。初めはA児からの接近を狙って取り組み、5日目以降は要求、9日目以降は教師への視線も狙って取り組んだ。

ア)シートスライダー遊びの指導経過と結果:教師への接近については手続きを繰り返す中で、教師がシートを広げると自分から近付いてきて、シートに座るようになった(写真8)。

要求については、手続き①で要求が見られることが多かった。



写真7

回転遊びでも同様に手を合わせる動作で要求の表出を狙い、同じ手続きで指導に取り組んだため、遊びの場面が変わってもA児にとって何をすればよいのかが分かりやすかったのではないかと考えた(写真9)。

シーツスライダー遊びの指導経過と結果を図11で示す。なお、行事等で実施できなかった日は実施なしと記載している。要求のグラフに着目すると、初めから手続き①でねらいを達成していることが多いことが分かる。教師への視線は11日目に手続き③で一度見られたが、その他の日は見られなかった。

1)シーツスライダー遊びの指導の改善：
シーツスライダー遊びの中で教師への視線を狙って取り組んだが、ねらいが達成されなかったため、指導の改善を図った。それまでのA児は要求として手を合わせる動作は

していても、体や顔は様々な方向を向いていた。このことから、A児が要求を伝える相手である教師を意識することが必要であると考え、ねらいを教師への視線からA児が教師に伝えることを意識できる要求を行うことに設定し直した。A児が要求をするときに教師を意識できるように、手を合わせる動作をする前に教師とタッチすることを取り入れた。ねらいは「教師とタッチし、手を合わせる動作をする。」と設定した(図12)。

教師を意識できるための要求を狙って取り組んだところ、教師とタッチをするために、A児の体や顔が教師の方向を向き、タッチをするときに教師に視線が向くようになった(写真10)。

その指導経過と結果を図13で示した。6日目以降は手続き①で安定して要求が見られた。

また、回転遊びにおける要求場面でもA児が教師を意識して要求できるように、教師とタッチすることを取り入れていくことにした。

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| 接近 | ねらい：シーツスライダー遊びをしたい気持ちからシーツに座る。 手続き①シーツを広げる。 手続き②A児の正面でシーツを広げる。 手続き③A児の正面でシーツを広げ、A児の手を取って座らせる。 | | | | | | | | | | | |
| 要求 | ねらい：シーツスライダー遊びをしたい気持ちを手を合わせる動作をして伝える。 手続き①シーツスライダー遊びを1回した後、A児の要求を待つ。 手続き②教師が手を合わせる動きを見せる。 手続き③A児の手を取り、手を合わせる動きをする。 | | | | | | | | | | | |
| 視線 | ねらい：要求をするときに教師に視線を向ける。 手続き①シーツスライダーを引くことを止め、A児の目を見る。 手続き②シーツを波打たせる。 手続き③顔の前でシーツを波打たせる。 | | | | | | | | | | | |

図10 シーツスライダー遊びの指導の流れ



写真8



写真9

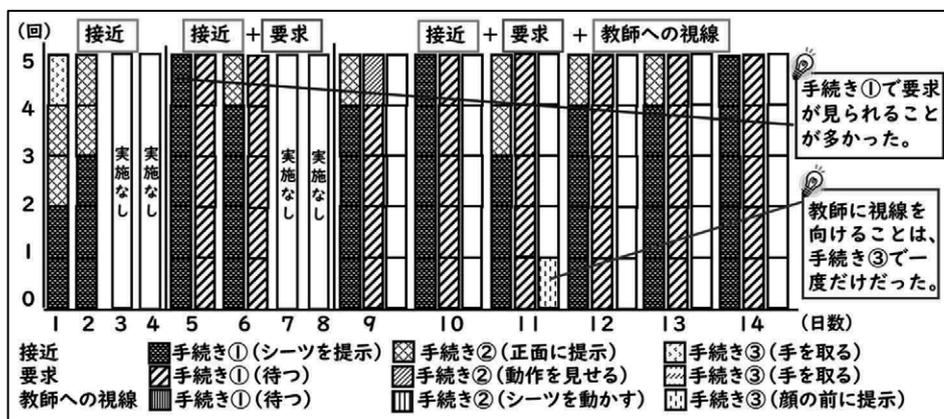


図11 シーツスライダー遊びにおける教師への関わりの生起頻度の変化

| | |
|----|--|
| 要求 | ねらい：教師とタッチをし、手を合わせる動作をする。 手続き①A児の正面で両手を広げる。 手続き②A児の正面で両手を広げ、手を合わせる動きを見せる。 手続き③A児の手を取り、タッチして手を合わせる動きをする。 |
|----|--|

図12 シーツスライダー遊び中で教師を意識できる要求獲得の指導の流れ



写真10

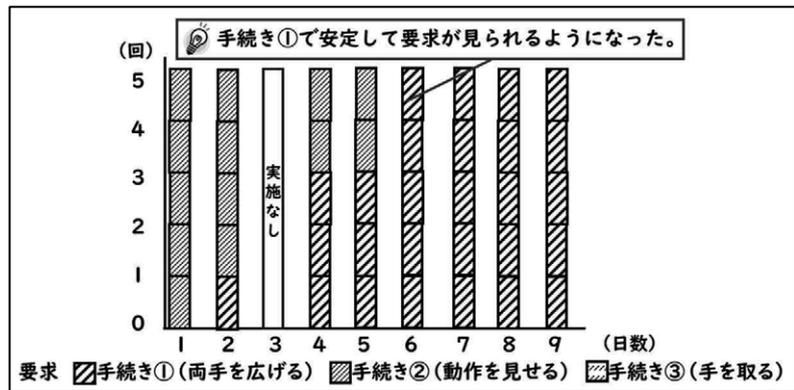


図13 シーツスライダー遊びにおける教師への関わりの生起頻度の変化

(2) 指導Ⅱ期の個別活動

①風船遊び：教師が風船を膨らませて遊んだ（写真11）。この遊びでは教師への視線を狙って取り組み、指導の流れを図14に示した。

ア)風船遊びの指導経過と結果：教師が風船を口元に持っていき、口を開けて「ふうっ。」と言いながら息を吸うと教師に視線が向いていた。そしてこの遊びを繰り返す中で、教師に風船をさらに大きく膨らませてほしいときには、A児は教師に視線を向けながら手を合わせる動作をしていた。

風船遊びの指導経過と結果を図15で示す。8日目以降、手続き①で安定して教師に視線が向くようになった。



写真11

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 視線 | ねらい：風船を膨らませるときに教師に視線を向ける。 | | | | | |
| | 手続き①風船を口元に置き、口を開けて間を作る。 | | | | | |
| | 手続き②風船を口元に持っていき、口を開けて「ふうっ。」と言いながら息を吸って間を作る。 | | | | | |
| | 手続き③風船を口元に持っていき、口を開けて「ふうっ。」と言いながら息を吸うと同時に体を反って、間を作る。 | | | | | |

図14 風船遊びの指導の流れ

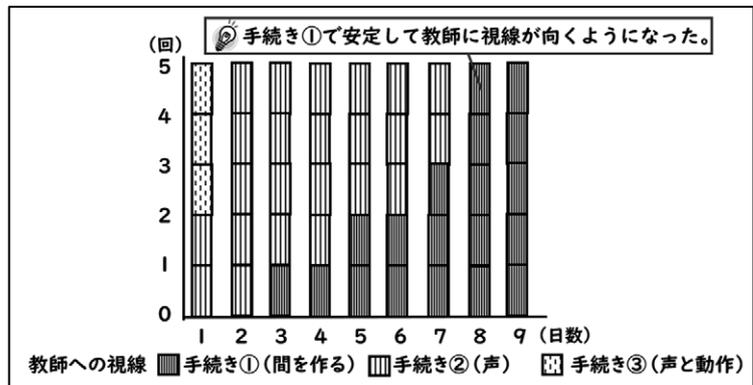


図15 風船遊びにおける教師への関わりの生起頻度の変化

②まねっこ遊び：まねっこ遊びは教師の動きを見てまねする遊びである（写真12）。この遊びでは教師への視線を狙って取り組んだ。まねっこ遊びの指導の流れを図16に示す。

ア)まねっこ遊びの指導経過と結果：A児の好みのキャラクターが付いたカラー手袋を着け、A児が好きな歌の一部分を口ずさみながら、手続き①～③に取り組んだ。教師が両手を上げると、A児も両手を上げて教師の手にタッチした。まねっこ遊びの指導経過と結果を図17で示す。10日目に手続き①のみで教師に視線が向くようになった。



写真12

| | | (日) | | | | | |
|----|--|-----|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 視線 | ねらい：教師が両手を上げる動作を見て、両手を上げる。 手続き①両手を上げて間を作る。 手続き②教師の顔の前で両手を上げる。 手続き③教師の顔の前で上げた両手をA児に近付ける。 | | | | | | |

図16 まねっこ遊びの指導の流れ

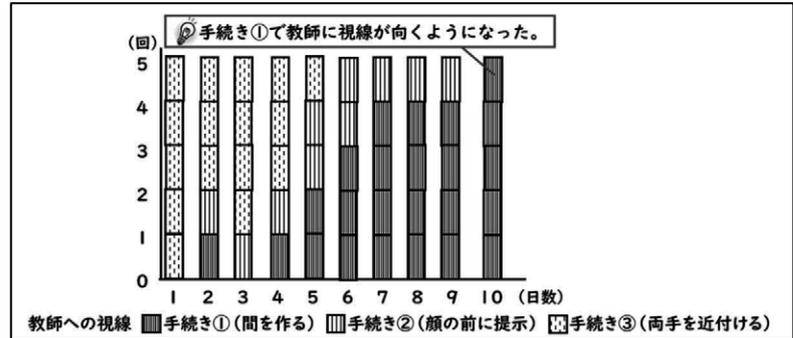


図17 まねっこ遊びにおける教師への関わりの生起頻度の変化

(3) 指導Ⅱ期の教師の関わり方の共通性：それぞれの遊びの中で教師の関わり方を比べてみると、共通している部分がいくつかあることが分かった

(図18)。例えば、自由遊びの回転遊びとシートスライダー遊びでは、手を合わせる動作での要求を狙い、同じ手続き①～③を行った。また、自由遊びのソフトブロック遊びと個別活動の風船遊びでは、教師への視線が向くように、教師の声とそれに関連する動作をすることを手立ての一つに取り入れた。

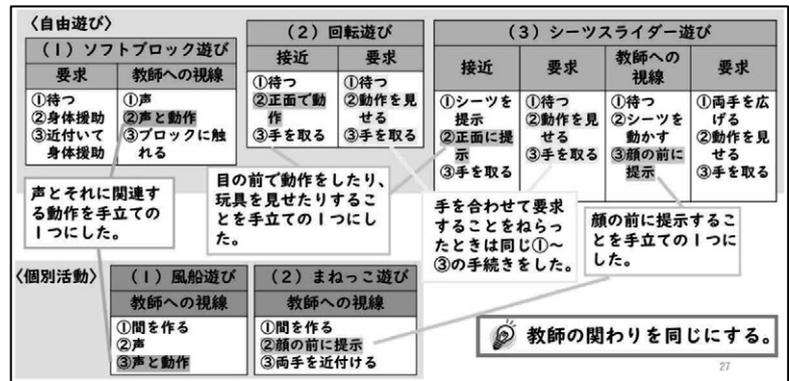


図18 指導Ⅱ期における教師の関わり方の共通性

このように、関連したねらいに対して、教師の関わりを同じにすることは、知的障害を伴う自閉症児A児にとって分かりやすく大切であると考えた。

(4) 指導Ⅱ期の考察：遊びの中でA児から教師に近付くことや教師に要求すること、教師に視線を向けることが増えたことから、教師のへ関わりをねらいとした自由遊びと個別活動を行い、そのねらいに対して同じ手続きで繰り返し関わるという指導方法が効果的であると考えた。それはA児が担当教師と同じ手続きで取り組む遊びを重ねることができたからではないかと考える。また、個別活動ではA児から教師に視線が向くことが増え、担当教師とA児が整った環境の中で、一対一で関わることのできる個別活動の大切さも改めて確認した。

V 実践を通したA児の変容

実践を行う前の9月上旬と実践後の11月中旬を比べると、様々な面でA児の変容が見られた。

1 自由遊びの中での教師への関わり

9月上旬は教師への接近や視線はなく、道具操作の要求のみだったが、教師に抱き付いたり、近付いたりして人に対して接近することが増えた。また教師に「～をして遊んでほしい」ことを要求したり、要求をするときに教師に視線が向いたりすることが増えた。

2 自由遊び以外の場面での教師への関わり

名前を呼ばれると顔を上げたり、教師に近付いたりするようになった。また、担当教師が他の幼児と

遊んでいるときにも近付いたり、抱き付いたりすることや、担当教師以外の教師にも本実践の自由遊びで取り組んだ遊びをしたいと近付き、要求することが増えた。

3 プレイスペースでの自由遊びの過ごし方

9月上旬から11月中旬、プレイスペースでの自由遊びでA児が取り組んだ遊びの種類と内容を図19で示した。9月上旬はオーシャンスイングや走ることなど、決まった遊びしか取り組まなかったが、2週目以降、教師がA児の好みのものを取り入れたいろいろな遊びに誘い掛けたこともあり、2週目から遊びの種類や内容が増えていった。表を見ると、一人の遊びだけではなく、教師への関わりが見られた遊びの種類が増えたことが分かった。

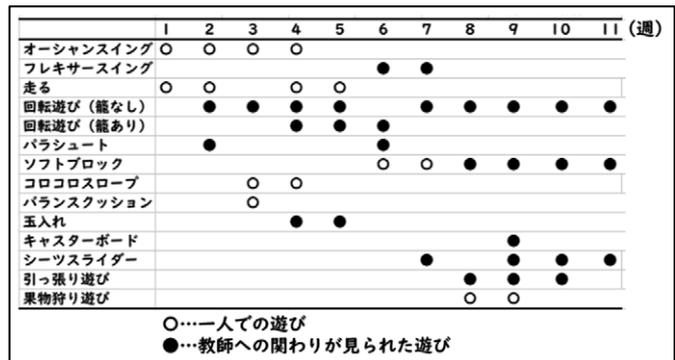


図19 遊びの種類と内容(9月上旬~11月中旬)

またソフトブロック遊びではソフトブロックを積んだり、倒したりする遊びの中で教師への関わりが見られ、そのことによって内容が展開した遊びがあった。

4 教室での自由遊びの過ごし方

9月上旬から11月中旬、教室での自由遊びでA児が取り組んだ遊びの種類と内容を図20で示した。プレイスペースでの自由遊びで行った回転遊びを教室でも遊びたいとA児から教師に近付いて手を合わせる動作をしたり、回転遊びで使用する籠を持って教師に近付いたりするようになった。またA児の好みの遊び方「積む」ができる積み木遊びをするようにもなった。

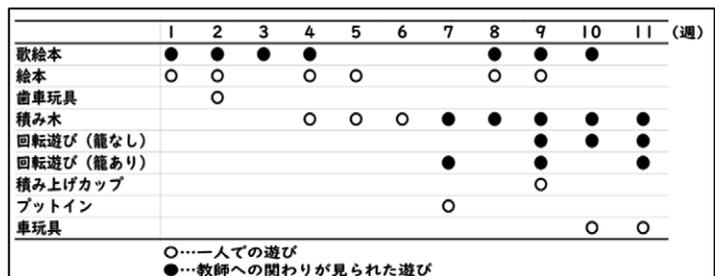


図20 遊びの種類と内容(9月上旬~11月中旬)

5 遊びの向かい方に関する変容

一つの遊びで遊んでいる時間が長くなり、一つの遊びを終えたら次に遊びたい遊びを見つけて遊ぶようになった。そのため、表1や表2で示したように、教室での自由遊びでは床に寝転がったり、異食をしたりすることも減った。また、積み木やソフトブロックで遊んでいると、友達が近付いてきて「ブロックあるよ。」とソフトブロックを手渡してくれたり、A児の隣で積み木を積んで遊んだり、友達と場を共有して遊ぶことが見られるようになった。

表1 教室での自由遊びにおける寝転がり回数の変容

| 9月 | 10月 | 11月 |
|-----|-----|-----|
| 13回 | 7回 | 2回 |

表2 教室での自由遊びにおける異食回数の変容

| 9月 | 10月 | 11月 |
|-----|-----|-----|
| 15回 | 8回 | 1回 |

6 家庭におけるA児の人への関わりや余暇の過ごし方の変容

A児の人への関わりの様子や家庭での過ごし方について、A児の保護者にインタビューを行った。人との関わりについては、A児と視線が合うことが増え、家族に抱き付いてきたり、名前を呼ぶと近付いてきたりするようになったとのことだった。また、家庭でどのようなことをして遊んでいるかについても聞いてみた。これまでテレビや携帯を見て過ごすことが多かったが、自由遊びでも取り入れたA児の好きな遊び方である玩具を積む遊びをして過ごすようになったとのことだった。

VI 実践のまとめ

1 実践を通じた教師の変容

指導Ⅰ期では、指導のねらいが不明確だったり、指導方法に一貫性がなかったりするなど指導に曖昧な部分が多くあった。実践を行う中で、教師がねらいを明確にすることや、関連したねらいに対しては教師の関わり方を同じにすることの大切さを改めて学んだ。ねらいや指導方法を具体的にするために、教師はより丁寧にA児の実態を把握し、A児にどのように関わろうか、どんな教材を使用しようかなどと考えるようになった。結果として、A児が日々成長していくことを実感した。一方で、ねらいが達成せず、日々の指導を振り返るときにも、ねらいや指導方法が具体的な分、指導の改善がしやすく、次の手立てを考えて指導に生かすことが増えた。

2 本実践での遊びの広がりについてのまとめ

A児は興味・関心が狭く、限定的であるが、A児の好みを取り入れた遊びにたくさん誘い掛け、教師と一緒に遊ぶ中で「遊んでみたら楽しかった」、「面白かった」等と気付く遊びがあり、遊びの種類が増えていった。そして、A児から教師への関わりにねらいを設定し、関連したねらいに対して、どの場面であっても教師の関わり方を同じにすることで、遊びの中での教師への関わりが増え、遊びの内容が広がっていった。知的障害を伴う自閉症児は初めてのことが苦手であると言われているが、繰り返すことや教師の関わりが同じであることは、安心感や見通しをもって遊びに取り組めることにつながると考える。本実践を通して、遊びの中で教師への関わりを増やすことで、A児にとって教師は近くにいるだけの存在から楽しいことをしてくれる存在であることに気付き始めた。これからもA児にとって教師は楽しいことをしてくれる存在となるように努めていきたい。



「幼稚部の研究」(まとめ)

～幼児の興味・関心×活動同士のつながりを意識した授業づくり＝遊びの広がり～

幼稚部 飯田里佳子

I 幼稚部の研究のまとめ

1 「全体計画」と「個への働き掛け」について

今年度、幼児が主体的に環境に関わり、遊び(経験)を広げるために、テーマを中心として活動同士を関連させることで、幼児が自分から環境に気付いたり、遊びをつなげたりする姿が

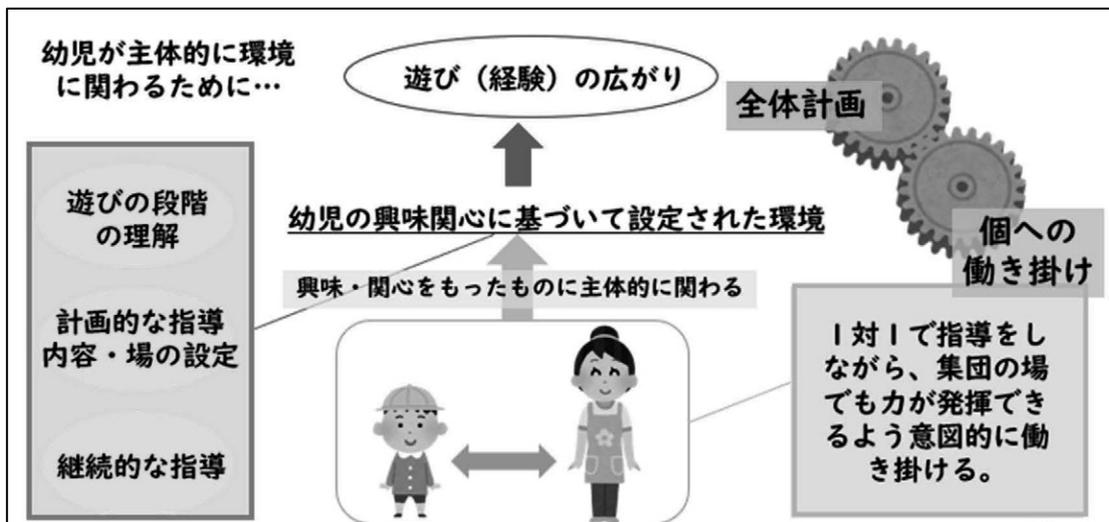


図1 今年度の研究のまとめのイメージ

見られた場面があった。そして、知的障害を伴う自閉症幼児に対しては、それを下支えする指導・支援を行うことが必要であると考え、教師との関わりを軸とすることでA児にとっての遊びの広がりを追うことができた。このことから、目の前の幼児の遊びの様子を捉え、計画的な指導内容と場を設定し、継続的な指導を行うことと、一対一で指導をしながら集団の場でも力が発揮できるように意図的に働きかけること、つまり、全体計画と個への働き掛けの両輪を回すことが大切であると考えた(図1)。

2 全体計画～計画的な指導内容・場の設定～について

今年度、その時期に応じたテーマを中心として授業づくりを行い、それぞれの活動が単独で展開するのではなく、関連し合うことを意識しながらも、ねらい、指導内容、場を明確にしていった。また、実践報告においてもそれぞれの場でのねらいと手立てを明確にしたことによって、今、この指導の場でのねらうのかが明確になり、教師の意図的な働き掛けにつながったと考える。

3 全体計画～ねらいの関連や手立ての共通化～について

このように、計画的に指導内容、場を設定し、教師が意図をもって一貫した働き掛けをすることで、効果的に指導を進めていけることが分かった。そして、それぞれの指導の場でのねらいを関連させ、共通の手立てを用いることや、複数担任間でそのねらい・手立てを共有し、一貫した指導・支援を行うこともまた、大切である(図2)。今回の実践からも、

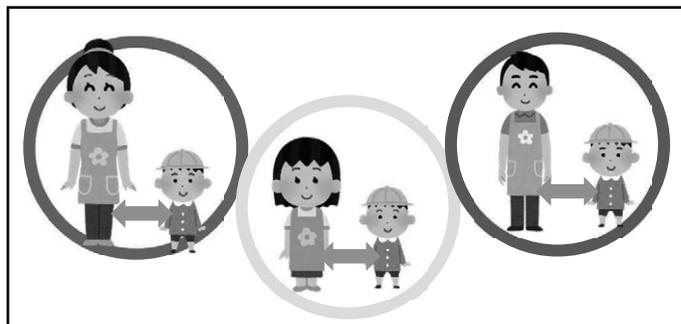


図2 ねらい・手立ての共有のイメージ

ねらいを明確にし、関連したねらいに対して教師が同じ手続きで関わりながら、活動に繰り返し取り組むことが、知的障害を伴う自閉症幼児にとって効果的な指導方法の一つであることが明らかになった。

4 個への働き掛けについて

幼児それぞれに応じたねらいや手立てをつなぎながら、一対一の場で取り組んだことを集団の場でも発揮できるように、教師が働き掛けていくことが必要であると確認することができた。幼児が身

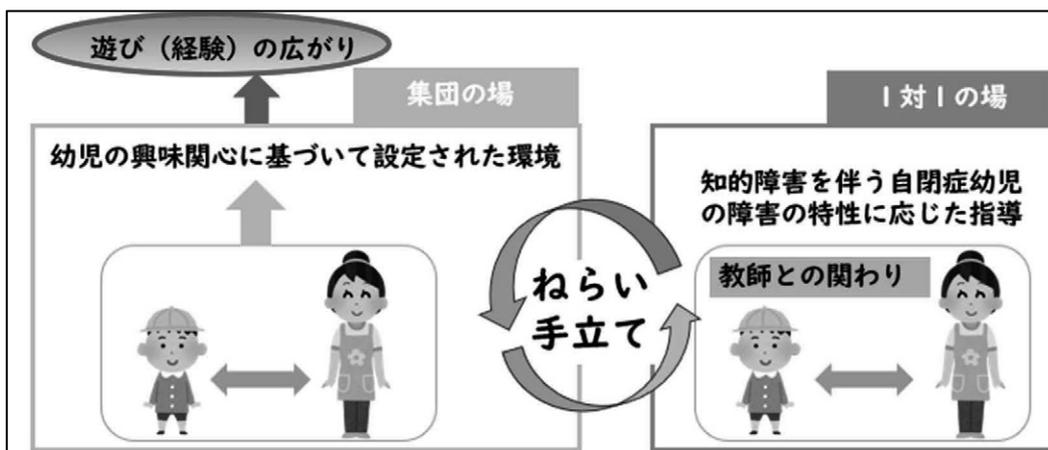


図3 指導の場の関連のイメージ

近な教師との関係を土台としながら、遊びたい気持ちを教師に伝えたり、誘われた遊びを受け入れたりするなど、環境に関わるための下支えとなる力を育むことで、自ら環境に気付いたり、時には教師からの誘い掛けを受けたりして環境に関わっていくことができ、遊び(経験)を広げることができるのだと考える(図3)。

II 今後の展望

1 幼児が主体的に環境に関わり、遊びや経験を広げるために

これまで述べてきたように、全体計画と個への働き掛けを柱としながら、よりよい教育活動ができるように引き続き研究を進めていきたい。個への働き掛けについて、今年度は、すべての土台とも言える「教師との関わり」に焦点を当てて実践報告を行った。今回の実践を大切にしながらも、知的障害を伴う自閉症幼児の多様な実態に応じた指導内容・方法を検討していきたいと考える。

2 学部・学級全体で幼児一人一人を育てるために

また、今年度の取組では、全体計画について、検討しなければいけない点が多いのが現状である。指導の場の目的の共有と柔軟な活動の配置について、引き続き考えていきたい。そして、時期ごとのテーマ、そのテーマならではのねらい、幼児が経験を広げていくために必要な力などについて、実践内容の蓄積と整理を行い、授業づくりを可視化したり、指導内容・手立てを共有したりすることのできる、学部共有のツールを作成していきたいと考える。

小学部の研究 単元構想シートを活用した授業づくりの見直し

小学部 三浦浩一

I 研究テーマ設定の理由

本校の昨年度の研究から、「自立活動の指導の評価方法の整理」と「自立活動と各教科等の指導との関連の検討」ができた成果とともに、いくつかの課題が挙げられ、「日々の授業」や「学習のつながり」、「これまでの自閉症教育の取り組み」などについて、共有がうまくなされていないという現状が見えた。今年度からは研究主題を「知的障害を伴う自閉症児が確かに育つ教育課程の改善」とし、一年目となる今年度は、改めて「知的障害を伴う自閉症児の指導に大切なこと」を教師全員で確認しながら研究を進めていくこととした。

そして、新学習指導要領や児童の特性により対応し、教師にとってより有意義なものとなるように、「授業の共有」と「身近なテーマ」でこれまでの課題を解決することを意識して、学部の教師全員で研究の方向性を検討した。「授業の共有」という点においては、書きやすく分かりやすいよう、必要な情報を資料として残すことのできる授業づくりのためのツールを考えることとした。教師や児童にとって「身近なテーマ」で学部の「課題の解決」に向けてという点においては、『知的障害を伴う自閉症児に育てたい力とは何か』ということを変更して考えた。「20歳でこんな生活は嫌だ」というテーマの基、小学部教師全員で協議するとともに、保護者への聞き取りを重ね、「将来の生活がよりよいものになるためにこれは絶対に必要な力だ」というものを精選した。

そして本校では、知的障害を伴う自閉症児に「育てたい力」を久里浜スタイルとして、「身辺自立」、「コミュニケーション」、「見通し」、「興味・関心」の四つのキーワードに整理した(図1)。また授業づくりの共有・改善のツールとして、『単元構想シート』を作成し、単元の計画、評価、改善ができ、久里浜スタイルの育てたい力について取り入れられ、指導のポイントが整理できる物を目指し、小学部の副題を「単元構想シートを活用した授業づくりの見直し」として研究を行った。

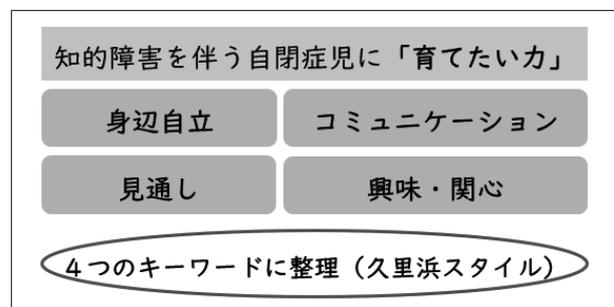


図1 知的障害を伴う自閉症児に育てたい力 (久里浜スタイル)

II 研究の目的

研究テーマの設定理由を踏まえ、次の二つの仮説を立てた。まず一点目は、副題にあるように「単元構想シート」を作成・活用することで授業づくりや学習のつながりを共有できるのではないかとということである。そして二点目は、本校における知的障害を伴う自閉症児に育てたい力のうちの一つ、「見通し」に着目し授業づくりを行うことで、知的障害を伴う自閉症児に対する授業改善のポイントの明確化と実態に応じた指導の組み立てができるようになるのではないかとということである。育てたい力のうち、今年度「見通し」に着目した理由は、見通しは自閉症児の全ての学習の基本となるためである。児童が見通しをもてることで「何をするか」、「どうするか」が分かり、学ぶための土台を築くことができる。また、視覚優位、中枢性統合の弱さ、独特の注意の向け方、実行機能の弱さ、感覚刺激の偏り、心の理論の弱さなどの自閉症児の学習スタイルとの関係から、始めに「見通し」に着目することが大切である

と考えた。

以上の仮説より、研究の目的を、①知的障害を伴う自閉症児にとっての単元構成のポイントを整理し、情報を共有するために『単元構想シート』を作成・活用しその効果を検証することと、②知的障害を伴う自閉症児にとっての学びやすさに配慮するための「見通し」の内容・方法を整理することの二つの柱として、進めることとした。

Ⅲ 研究の取組

1 検討項目と検討の場

「育てたい力」、「単元構想シート」、「見通しの実態シート」、「単元について」それぞれの作成・活用のために協議・検討、研究授業などを行った（表1）。

2 本研究における見通しの捉え

本研究における「見通し」の捉えとして「①時間や活動の見通しの前段階」、「②時間の見通し」、「③活動の見通し」の三種類に分けた。「今何をしているのか分かる」や「～をしたら〇〇する」、「始まりと終わりが分かる」などを「①時間や活動の見通しの前段階」とした。「時間の構造化」や「人や物事の変化、成長」、「プランニング、実行機能」や「過去と現在の比較」などを「②時間の見通し」とした。そして、「活動の構造化」や「目的や期待感」、「目的や手段」、「目的、自分の目標」などを「③活動の見通し」とした（表2）。

表1 検討項目と検討の場

| | |
|-----------|--------------------------------|
| 育てたい力 | 協議・検討会(3回) |
| 単元構想シート | 作成のための協議・検討会(3回) |
| | 活用のための研究授業・授業研究会(6回) |
| 見通しの実態シート | 見通しの捉えについての協議・検討会(2回) |
| | シート作成のための協議・検討会(2回) |
| | シート活用のための研究授業・授業研究会(6回) |
| 単元 | 知的自閉児のための単元についての研究授業・授業研究会(4回) |

表2 本研究の見通しの捉え

| 整理番号 | 『見通し』の種類 | 要素 |
|------|---------------|---|
| ① | 時間や活動の見通しの前段階 | ・今何をしているか、～したら・・・する ・始まりと終わりが分かる など |
| ② | 時間の見通し | ・時間の構造化(スケジュール/予定等) ・人や物事の変化、成長(身長体重、年齢、植物や野菜の成長) ・計画・プランニング・実行機能(10時に着くには何時の電車に…) ・過去と現在の比較(大きくなった、上手になった) など |
| ③ | 活動の見通し | ・活動の構造化(手順、やり方等) ・目的、期待感(～が楽しみ!) ・目的、手段(～を作るための材料は?) ・目的、自分の目標(できなかったけど次はできるようになる!) など |

3 単元構想シートと「見通し」の実態シート

本研究では、単元ごとに作成する「単元構想シート」がⅠ、Ⅱ、Ⅲの三種類、そして学級の児童の見通しの実態が書かれている「見通しの実態シート(別紙①)」と研究授業等を行う際の一単位時間について記述するための「本時について(別紙②)」の計五種類のシートを作成した。

(1) 単元構想シートⅠ：単元について記述する。単元についての設定の理由、目標、内容、指導計画、評価の項目となっている。3の「単元を構成する主な各教科等の内容」では、各教科等を合わせた指導の場合、取り扱う各教科等それぞれについての「目標、内容、評価」が明確に示せるようになっており、それぞれが対応しているか確認でき、指導や評価を一貫して行うための指標になる。また、5の単元の評価には、単元終了時に「単元構成のポイント」を記述するようにしており、単元の良さを記録し、情報として分かりやすく残せるようにしている。

(2) 単元構想シートⅡ：代表児について実態、目標、変容、評価を記述する。代表児における自立活動の視点や障害特性からの実態を記述するようにして、より細かく実態把握できるようにしている。

<小学部の研究概要とまとめ>

また単元を通しての変容や評価を記録できることで、個における、単元設定や指導、手立てについての妥当性や適性が確認できる。

(3) 単元構想シートⅢ：代表児の本単元における「見通し」について記述する。「Ⅲ 研究の取組」の「2 本研究における見通しの捉え」から、学級の実態に合わせて本単元での『見通し』の種類と「要素」を選択し、児童の『見通し』の実態と、本単元の指導内容から、本単元での「見通しの目標」と「見通しの指導の手立て」を設定し、記述する。

(4) 『見通しの実態シート』別紙①：一つ目の項目に「本研究で考える『見通し』の捉え」、「種類」と「要素」が提示されている。二つ目の項では、学級児童の、見通しの実態や指導の手立て、今後の指導の方向性について記述する。前述した「単元構想シートⅢ」を記述する根拠となる。常に記述時の情報を記載しておく必要があるため、実態が変わり次第更新するようにする。

(5) 『本時について』別紙②：研究授業等を行う際の「本時」についての情報を記述する。代表児の目標とそれを達成するための手立て、本時の流れと本時の評価を記述する。単元構想シートⅠ、Ⅱ、Ⅲを生かし、目標や手立て、学習内容やその留意点を記述することができる。

(6) 各シートの関連について：「単元構想シートⅠ」を作成・活用することで、「単元構想シートⅡ」や「本時について」の目標や内容、評価の根拠となる。そして「単元構想シートⅡ」（代表児の実態・目標・変容・評価）を作成・活用することで、『本時について』別紙②に生かし、より実態に応じた手立てを考えることができる。『見通しの実態シート』（別紙①）の内容は、「単元構想シートⅢ」の見通しの目標と手立てを考える際に生かすことができ、その「単元構想シートⅢ」は「本時について」の知的障害を伴う自閉症児における有効な指導の手立てを考案するのに生かすことができる。「単元構想シートⅠ」と「単元構想シートⅡ」は、授業づくりと単元の良さ、学習のつながりの共有のために有効であり、「単元構想シートⅡ」と「単元構想シートⅢ」は授業改善のポイントの明確化と児童の実態に応じた指導につながった。「単元構想シートⅢ」と「見通しの実態シート」は「育てたい力『見通し』」の把握と整理のために有効であった。

それぞれのシートを作成・活用することで、知的障害を伴う自閉症児が学びやすく、目標を達成できる単元を構成する一助となった。

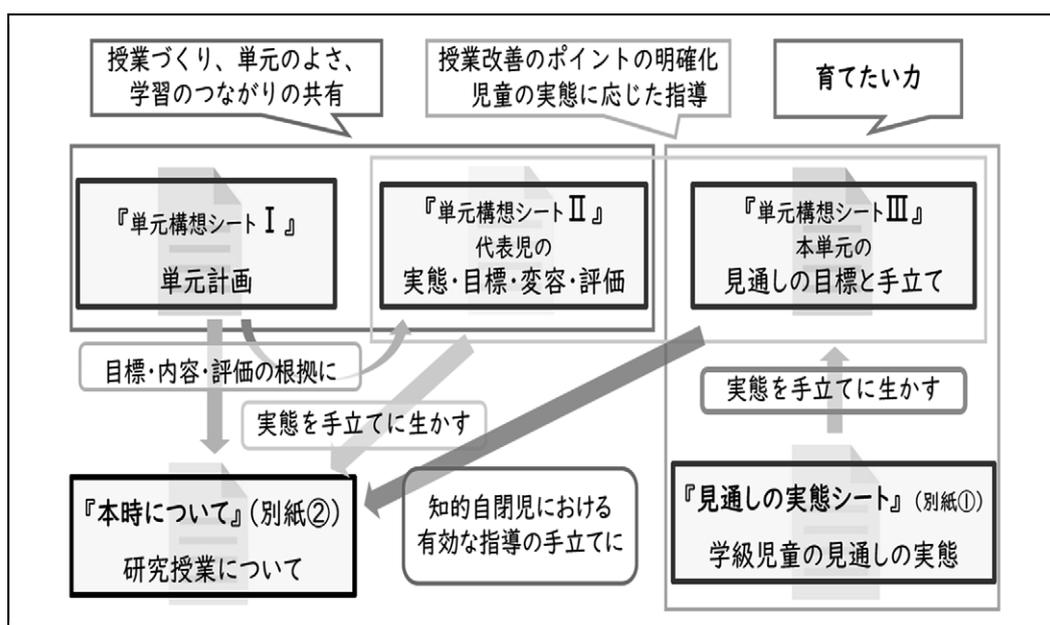


図3 各シートの関連について

IV 今年度の研究のまとめ

1 単元構想シート

単元構想シートの作成・活用を通して、「情報共有や共通理解がしやすくなったり、今後の単元構成のための参考資料となったりすること」、「単元を構成する各教科等の明確化ができること」、「内容・目標・評価の整合性がとりやすくなること」、「授業設定や改善がしやすくなること」が成果としてあげられた。シートにして情報を可視化することで、共有や理解がしやすくなった。今年度研究を行っていく中で対象の授業が生活単元学習となったが、生活単元学習における目標と単元を構成する主な各教科等の内容の明確化とその整理の重要性が感じられた。単元設定するにあたり、目標を達成するための内容になっているか、各教科等を合わせた指導にする意味があるのか曖昧になっており、確認が必要であることが分かった。

実際に本校小学部の各学級で単元構想シートを作成し、単元・授業を行い、見直していく中で、初期に作られた単元構想シートでは、「単元の目標」と「単元を構成する主な各教科等の内容」の目標に対応する内容が記載されていなかったり、思っていた教科の目標や内容と違っていたりして整合性の取れていないものが確認された。

しかし、助言を受け検討・修正したことで、小単元で目標とする教科が明確で指導が一貫したり、各教科での細かい評価ができ、評価する項目にしっかりと着目して考えることができたりするようになった。実際の単元構想シートの変容は巻末資料に示す。(巻末資料の小学部2、3、4年生の単元構想シートにおいては、助言があった時点で単元が終了していたため、「2 単元の目標」と「3 単元を構成する主な教科等の内容」についてのみ修正し、実際に取り組んだ内容を【修正前】、見直した内容を【修正後】として掲載している)また、目標や内容が明確に示された単元構想シートを蓄積していくことで、今後、学習内容に関して学年間や教科間での系統性を考える材料となると考えられる。

課題としては、記述量が多くシート作成に労力が掛かり教師の負担となること、書式が確定していないこと、情報量が多く注目すべき場所が分かりづらくなってしまうことが挙げられた。

2 育てたい力『見通し』について

「育てたい力」として『見通し』に着目し、内容・方法を整理したことで、「児童の実態把握に役立つこと」、「児童に適した手立ての考案・整理・改善ができること」、「他の指導場面にも役立てることができること」などの成果が上げられた。また、『見通し』という視点を入れたことで「学習が成立すること」と「内容を学習すること」をより分けて考えることができた。前者のみで満足しがちであったが、これらの視点を分け、整理して支援の手立てを考える必要があることが確認できた。

課題としては、見通しに関するシートが増えたことから、記述していることがどの指導のどこにどのよう_にに生かされているのか、分かりやすくなるとよいということがあげられた。

3 次年度に向けて

単元構想シートについて、課題として前述したように記述量・情報量が多いので、記載する情報の精選や記載方法の見直しをして作成者の負担を減らすとともに、閲覧者にとっても有益で分かりやすい書式となるよう、今後も検討を行っていく。そして、今年度、蓄積と共有の大切さを再確認できたので、単元や見通しに関する有益な情報に関しては、次年度だけでなく今後学校の財産となるように、蓄積と共有方法について検討していく。

また次年度は、今年度の研究テーマを設定する際に学部で話し合った「久里浜スタイル」の（知的障害を伴う自閉症児における）『育てたい力』の「見通し」以外も引き続き検討していきたい。見通しについてもまだ改善の余地があるため、他の三つの育てたい力とともに、研究主題に向け研究を進めていく。

単元構想シートを活用した授業づくりの見直し
 ～1段階の児童の「やってみよう！」があふれる授業を目指して～

小学部 1年1組 大坪千佳 畠山綾香 大垣智紀

I はじめに

本学級では、「食への抵抗感」や「興味・関心の幅が狭い」児童が多く、その要因については、「未経験なことへの不安感」や「やることが分からない」ことで新たなことへ踏み出すチャンスをつかみにくい、という実態がある。そこで、活動への興味・関心をもち、更に期待感をもって活動に取り組むことができる力を付けていきたいと考え、生活単元学習「芋ほりをしよう」の学習を設定した。以下、「単元構想シート」を活用した指導の経過と結果、考察について述べる。

II 学級の児童の実態から単元の指導計画

1 学級の児童の実態

小学部1年生の児童、男児二名、女児三名（担任三名）で構成されており、四名は本校幼稚部から入学し、一名は外部からの新入児である。実態の幅が広く、国語・算数の学習についてはグループ別（1段階、2・3段階）で行っている。

国語科の実態について、1段階の児童は、相手に注目したり、対象の物に気付いて手を伸ばしたりする経験を積み重ねている段階である。2・3段階の児童は、物の名前を聞いて選択したり、教師の言葉を聞いて、動作語と動きを合わせたりする学習を積み重ねている児童や、写真を見て「誰が何をしているのか。」という問いに、平仮名カードを選んで説明できる児童がいる。

生活科の実態については、1学期に、枝豆やミニトマトの種を植える活動を経験し、種や土、野菜を触ったり、半分に切って断面を見たりするなど、活動に興味をもって取り組む姿が見られた。本校幼稚部在籍時は、さつま芋の収穫を経験しており、土の感触を味わったり、草花を千切ったりすることが好きな児童が多くいる。また、食に対する抵抗感が強い児童や、興味・関心の幅が狭く、自ら活動に向かい、「やってみよう！」とする経験が少ない児童がいる。

2 見通しの実態

以下、「単元構想シート」の「III 久里浜スタイルの『R5育てたい力』より見通しについて」における「1 本単元で考える『見通し』の捉え」に沿った表を以下に示す。（表1）

表1 本単元で考える『見通し』の捉え

| | |
|---------|---|
| 見通しの前段階 | 今やることや、始まりと終わりが理解できることを目的として、具体物や写真カード、イラストや口頭指示による手段によって取り組んでいる。 |
| 時間の見通し | 教室に備え付けの一日の予定表を見て、今日やる学習や次の時間の学習が分かったり、家庭に配布している週予定表を見て、楽しい活動を指さして保護者に伝えたりできる児童がいる。 |
| 活動の見通し | 課題箱を提示することで、上から順番に三つの課題を行うという手順が分かって取り組んだり、動画や手順カードを見ることで活動に取り組んだりする児童がいる。 |

「見通しの前段階」については、主に1段階の児童が理解できるよう、丁寧に指導を積み上げている過程であり、「時間や活動の見通し」については、主に2・3段階の児童にとって身に付いている、または育ちつつある見通しの内容となっている。

3 単元設定の理由

1学期に行った「野菜を植えよう」では、ミニトマトの種を植えたり、実際に触ったりする経験の中で、物に注目して、自分から手を伸ばし、野菜の中身を見てどうなっているか探って教師に伝えたり、主体的に活動に向かう姿が見られた。栽培活動は本学級にとって、興味・関心をもって取り組める活動であると考え、「芋ほりをしよう」の授業を設定した。さつまいもは比較的なじみのある野菜であり、安心感をもって取り組めること、また、土や野菜に触れる活動に自分から向かう姿が見られたことから、活動への興味・関心が向きやすいのではないかと考えた。また、「見えない物」が掘り出すことで出てくる、という体験は、期待感をもって取り組める教材ではないかと考えた。

指導のための工夫として、絵本「やさいさん」（出典：Tupera tupera 著、学研プラス）の読み聞かせを行うこととした。「引っ張る→野菜が抜ける」という一連の流れが繰り返される内容であること、随所に出てくる「すっぽーン」という掛け声について、抵抗感のある響きから開放感のある響きへ言葉の音が変わっていることにより、言葉の面白さと共に「引っ張る」動作がよりダイナミックに引き出されることで学習により楽しさや期待感をもって取り組めると考えた。

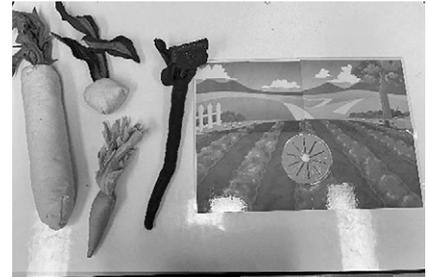


写真1 仕掛け教材

同時に、仕掛け教材を使って活動に取り組むこととした（写真1）。畑に見立てたパネルに穴を開け、そこから野菜の葉のフェルトおもちゃを出しておくことで、児童が葉っぱやつるを引っ張ると野菜が抜ける、という仕組みである。「引っ張る」と「抜ける」という経験を積み、本番の芋ほりに取り組もう、という流れにした。

4 単元を構成する主な各教科等の内容と単元目標、単元の指導計画

以上を踏まえ、生活科と国語科の内容を合わせた授業を設定した（単元構想シート「I 単元について」参照）。

本単元の設定した目標を表2に示す（表2）。（下線：国語科の内容、下線なし：生活科の内容）

表2 単元目標

| | |
|-------------|--|
| 知識・技能 | <u>野菜の名前や動作などの言葉を理解して動いたり</u> 、さつまいもの特徴や変化に関心をもって活動に取り組んだりすることができる。 |
| 思・判・表 | <u>絵本の読み聞かせを聞き、登場する野菜や動作などを思い浮かべて表現したり</u> 、 <u>簡単な指示や説明を聞いて活動に取り組んだり</u> することができる。 |
| 学びに向かう力、人間性 | 「引っ張る」動作を繰り返し行い、活動の楽しさを見出したり野菜が抜ける達成感を味わったりして、「もっとやりたい」気持ちを表現したり、引っ張り方を工夫して取り組んだりする。 |

単元の指導計画は、一次では「植える」、二次では「掘る」ことを目的として、小単元を分けた。本実践では二次についての内容を報告する（単元構想シート「I 単元について」参照）。

III 代表児について

1 日常生活から見られる実態

代表児は、主に1段階の内容を学習する児童である。コミュニケーション面では、教師の手を取って、一緒に座ることを伝えたり、クレーン現象で物を取ってほしいことや、型はめパズルの分からない箇所をやってほしいことなどの要求を伝えたりすることができる。また、自分の思い通りにならないときには「(ん) もー。」と声を出したり泣いたりすることもある。適応行動の面では、気持ちが高揚したり活

<小学部1年生 実践事例>

動に満足したりしたときに、物を投げる、初めて行う活動に対して抵抗があり、最初は活動の場に近付かず、様子を伺っていることも多いが、回数を重ねるごとに慣れ、活動の場に入ることができる、という実態がある。

強みや得意なことについては、型はめパズルをはめる、積み木を積む、なぐり書きをするなど、手元で操作する活動が得意である。

2 単元に関する実態

生活科の内容については、「食」に対する抵抗が強く、食べ物を扱うと分かっている活動や調理実習では、場を離れることがある。また、葉や花などの植物を触ったり摘んだりすることが好きである。国語科の内容については、仕掛け絵本や感触を味わえる絵本については手を伸ばしたり、操作したりすることができつつある。手元で操作したり、葉っぱを触ったりすることが好きである、という本児の実態から本単元への動機付けにもつながると考えた。

代表児の単元目標を表3に示す(表3)。(下線：国語科の内容、下線なし：生活科の内容)

表3 代表児の単元目標

| | |
|-------------|---|
| 知識・技能 | <u>教師と一緒に野菜を引っ張る動作を経験しながら言葉と事物や動作を結び付けたり、さつま芋に関心をもって触れたりすることができる。</u> |
| 思・判・表 | <u>教師と一緒に絵本を見て、示された事物に気付き、手を伸ばして教材をつかんだり、実際のさつま芋のつるを引っ張ったりすることができる。</u> |
| 学びに向かう力、人間性 | 繰り返し行う活動を通して活動内容や終わり方が分かり、安心感や達成感をもって活動に取り組んだり、もっとやりたい気持ちを表現したりする。 |

3 本単元での代表児の『見通し』の視点と指導の手立て

代表児は主に、「時間や活動の見通しの前段階」に相当する児童である。学習における手立てとして大きく二つ挙げている。一つ目は、始まりと終わりの理解のため、おしまい箱の提示をすること、二つ目は、活動の達成感を感じるため、教師と一対一で活動することを主として、児童のタイミングで活動が始まったり、終わったりできるようにすることである。

IV 「二次：さつま芋を掘ろう」指導の経過・結果

1 一回目、二回目の授業

活動内容は、一回目二回目共に、絵本「やさいさん」の読み聞かせをすることと、仕掛け教材を使って「引っ張る」練習をすることの二点である。

(1) 一回目の授業における代表児の目標と見通しの視点：目標は表4のとおりである。(表4)

表4 一回目の授業における代表児の目標

| | |
|-------------|---------------------------------------|
| 知識・技能 | 言葉のもつ音やリズムに触れて、物を操作することができる。 |
| 思・判・表 | 提示された教材に気付き、手を伸ばして触ったり引っ張ったりすることができる。 |
| 学びに向かう力、人間性 | 自分から手を伸ばしてもっとやりたい気持ちを表現したり教師に伝えたりする。 |

また、授業における手立てとしての見通しの視点は、「おしまい箱を提示することで終わりが分かるようにする」とこと、「教師と一緒に活動し、本児のタイミングで活動が始まったり終えられたりすることで、活動の達成感を味わえるようにする」という二点に定めた。

(2) 一回目の授業における評価

①「知識・技能」についての評価：児童の様子から、教材を見て、穴に手を入れる、五個中二

個、引っ張り出す、教師と一緒におしまい箱へ入れる、という様子が見られた。このことから、「物を操作する」ができたことが分かった。しかし「言葉のもつ音やリズムに触れて」という評価ができたかという疑問が残った。

②「思考・判断・表現」についての評価：児童の様子から、「一度離れていったが、戻ってきてもう一度手を伸ばし抜ききる」ことや、「他の児童の教材に手を伸ばす」という場面が見られた。このことから、「引っ張って抜く」ことを理解して、教材を引っ張ることができたことが分かった。

③「学びに向かう力、人間性」についての評価：児童の様子から、「活動の終盤、教材に近づいて穴に手を入れる。」という場面が見られた。このことから、自分から教材へ向かっていき、興味があることを示していることが分かった。

(3) 一回目の授業における課題と改善点

児童の様子から、「教師が誘い掛けても、やろうとしなかったが、場からは離れず、他の児童の様子を見ていた」という場面が見られた。一回目の授業後、小学部低学年グループでの話し合いをもち、そこでは、以下、二点のトピックが挙げられた。

①評価規準の妥当性について：(知識・技能) の評価では、「教師と一緒に野菜を引っ張る動作を経験しながら言葉と物事や動作を結び付けた」としているが、結び付けたい言葉と事物、動作とは何なのか、教科の内容を達成するための具体的な規準が不明瞭であることが明らかとなった。この点については、目標設定が不適切であったのではないかと、という結論に至った。

②授業に向かう姿勢について：教師が促しても引っ張りに行かなかったのはなぜか、という点について児童の実態や本時の活動の様子を基に意見交換をした。

以上より、「活動の終わり方が分からなかったのではないかと」ということと、「誰もいなくなった教材へ向かったことから、一人でやりたかったのではないかと」という仮説を立てた。

以上の課題から、目標の「知識・技能」について表のように見直した(表5)。

表5 「知識・技能」の目標における見直し前・後

| | |
|------|---|
| 見直し前 | 教師と一緒に野菜を引っ張る動作を経験しながら言葉と事物や動作を結び付けたり、さつま芋に関心をもって触れたりすることができる。 |
| 見直し後 | 教師と一緒に野菜を引っ張る動作を経験しながら、引っ張り抜く動作に「すっぽーん」の掛け声に対応していることに気付いたり、さつま芋に関心をもって触れたりすることができる。 |

教師の言葉に児童が動きを合わせるのではなく、児童の動きに、教師の言葉を対応させる経験を積む、ことを通して、言葉と動きが対応していることへの気付きを促すことへ視点を変えることとした。

また、「終わりが分からなかったのではないかと」という課題については、見通しの視点から、野菜の写真カードを提示し、抜いたらカードをはがしていき、終わりが分かるようにすることを手立てとして追加した。また、目標設定が不適切だった、という課題については、見通しの視点からは、児童の動きに教師が合わせる、という手立てを追加した。

さらに、「一人でやりたかったのではないかと」という課題では、環境設定の視点から、横一列に机を設置していた配置を、背中合わせに直し、自分用のパネルを目の前に設置することで、教材や教師へ注目しやすいようにし、好きなタイミングで自由に教材に触れることができるようにした。

(4) 二回目の授業における、見通しの視点からの変容：翌日、二回目の授業を行った。内容は同じであるが、これまでの課題を踏まえて改善し、実施した。児童の様子から、「全ての野菜を引っ張り出すことができた」また、「教材へ自分から向かっていき、引っ張り出すことができた」という場面が見ら

<小学部1年生 実践事例>

れた。このことから、一回目の授業より、たくさん野菜を引っ張り出すことができたことで、必然的に動きと言葉を合わせる場面が増えることにつながった。

2 三回目の授業

活動内容は、絵本「やさいさん」の読み聞かせをすることと、さつま芋を収穫することの二つである。

(1) 三回目の授業における代表児の目標と見通しの視点：目標は表6のとおりである(表6)。

表6 三回目の授業における代表児の目標

| | |
|-------------|---|
| 知識・技能 | 引っ張る動作と「すっぽん」の掛け声に対応していることに気づき、「ぽん」のタイミングで教師と一緒に抜くことができる。 |
| 思・判・表 | さつま芋のつるや土の中の芋に気づき、手を伸ばしてつかんだり、引っ張ったりすることができる。 |
| 学びに向かう力、人間性 | 友達や教師の引っ張る活動に注目して、やることに興味を示し、最後までつるを引っ張ろうとすることができる。 |

また、授業における手立てとしての見通しの視点は、手本動画を見せる、おしまい箱を提示する、「やさいさん」の歌のフレーズをテンポよく繰り返し歌い掛けることで終わりが分かるようにする、ということと、教師と一緒に活動し、児童の動きに教師が言葉を合わせることで、活動の達成感を味わえるようにする、という四点に定めた。

(2) 三回目の授業の評価

①「知識・技能」についての評価：児童の様子から、「自分のカードが提示されると、畑へ向かう」、「三回つるを引っ張り、抜ききる」、「自分で握り方を変える(握り直す)」、「抜ききった後、笑顔で走る」という場面が見られた。このことから、教師と一緒に、「すっぽん」の言葉とともに動きを経験できた。

②「思考・判断・表現」についての評価：児童の様子から、「自分から土の中に手を入れて引っこ抜こうとする」、「抜けるまでその場にいる」、「教師と一緒におしまい箱へ入れる」、「抜いた後、走る」という場面が見られた。このことから、土の中にさつま芋があることに気づき、自分から手を伸ばして引っ張ることができた、ということが分かった。

③「学びに向かう力、人間性」についての評価：児童の様子から、「手本動画や友達の様子をよく見ている」、「一度抜けなくても、つるを持ち替えてもう一回抜こうとする」、「さつま芋が抜けると笑顔になり、そして走る」という場面が見られた。このことから、人や物に注目していることや、つるが一度で抜けなくても、三回挑戦し、つるを持ち替えて最後まで抜ききるという粘り強さが見られた。

V 指導の考察

1 単元の経過・結果からの考察

教材や畑に自分から向かい、手を伸ばす姿が見られたことで、「活動への興味・関心」をもって学習に向かうことができたと考える。また、本番の芋ほりでは、三回引っ張ることを繰り返したり、抜けるまで諦めずに取り組んだりする姿が見られたことで、土の中の芋への気づきと期待感をもって学習に向かうことができたと考える。

課題点としては、評価規準の妥当性について挙げられた。知識・技能の目標については、国語科の内容から、言葉と事物、動作をどのように結び付けるのか、ということについて、当初は教師の言葉に児童が動きを合わせる、こととしていた。しかし、行動観察から、「言葉に合わせていることをどう評価するのか」という点について、代表児の実態を踏まえて考えた際、その妥当性に疑問が生じた。このこと

から、「児童の動きに教師が言葉を合わせる」経験を積むことで、動きと言葉が対応していることに気付くことを評価規準とし、その上で教師の言葉を待って引っ張ろうとする姿が見られることを、授業の中での評価基準として取り組んだ。特に1段階の児童にとって、教科内容をどのように捉えて評価に反映させるのか、実態を踏まえて吟味することが大事であるという気付きとなった。

2 見通しの視点からの考察

本単元における見通しの視点として「終わりの理解」や「達成感」を挙げたが、結果として、「繰り返す。」ということが指導を考える際の大きなキーワードとして浮き上がってきた。活動を繰り返すことで、最初はできなくても次は取り組めた、という姿が見られた。背景には、見通しがもてたことで安心感が得られたのではないかと考える。また、国語科の目標における「言葉」の習得においても、実践の中で、評価内容を練り直す作業を行う過程から、繰り返したくさんの言葉に触れる経験の重要性を実感した。さらに、さつま芋が出てくるまでつるを引っ張り続けたり、その場に止まっていたりする姿も見られた。「引っ張る」と「抜ける」という動作を繰り返し行うことによって、因果関係が理解でき、安心感と期待感をもって活動に取り組めたと考える。

3 まとめ～単元目標の達成を支える構造～

今回の実践から、単元目標の達成を支える構造について図1のように整理した(図1)。まず教師は、児童の実態を踏まえて、指導の手立てを考える。今回は特に「見通し」の視点から「繰り返す」、「終わりが分かる」、「一対一対応で児童のタイミングに合わせる」というキーワードから、指導の工夫や支援方法を考えた。このような手立てが支えとなって、特に1段階の児童にとっては、まずは自分が「今やっ

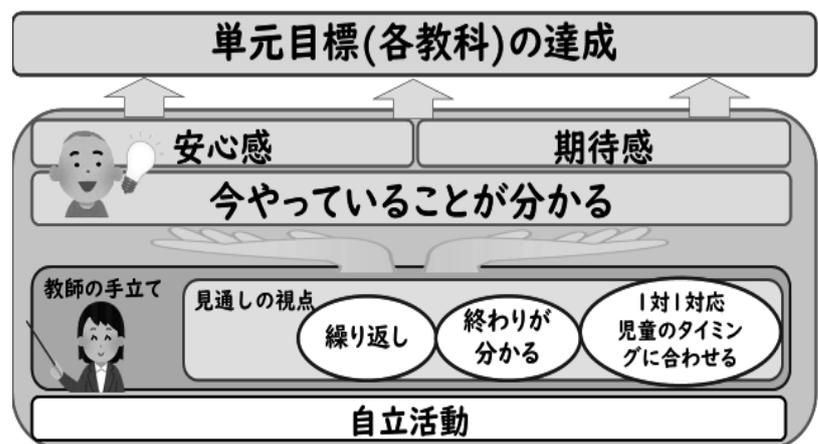


図1 単元目標の達成を支える構造①

ていることが分かる」という土台に立つことができた。「今やっていることが分かる」ことで、安心感や期待感をもって活動に取り組むことができ、学習に向かう姿勢が整う。このような過程が下支えとなり、単元目標、すなわち各教科の目標を達成するための準備も整うのだと考える。また、この下支えには、自立活動における学習の内容も加わっていることとなる。

自閉症教育実践マスターブッカーキーポイントが未来をひらくー(国立特別支援教育総合研究所、2016)には、二つの学びについて述べられている。一つ目は、「学習が成立すること」である。「教材に注目」することや「今やることが分かって取り組むこと」など、学習活動が成立するための前提となる活動である。二つ目は、「内容を学習すること」である。これは、単元や各教科でねらっている学習の内容についてである。

自閉症児にとって、その特性から「内容を学習すること」のために必要な学びを得ることが困難なことが多いことから、本来の学習に至らない場合がある。「学習が成立すること」と「内容を学習すること」を区別して考えることが必要であり、また、「学習が成立すること」で初めて「内容を学習すること」ができる、とも述べられている。教科について求められている今、改めてこの視点を整理することが大切だと考える。

先ほど述べた、「単元目標の達成を支える構造」について今一度振り返ると、児童が「今やっているこ

<小学部1年生 実践事例>

とが分かる」という土台に立ち、学習の姿勢が整うことは、すなわち「学習が成立すること」に相当する。そして、「単元目標の達成」は、すなわち「内容を学習すること」に相当する。

今回の実践からの気付きとして、「学習が成立すること」の達成により、満足してしまった部分があったということ、また、この二つの視点について、分けて考えていなかったことから、ねらいが混在してしまい、「本来の目的は何だったのか」、「何のための手立てや支援だったのか」など、目的の所在が分からなくなる、ということが挙げられる(図2)。

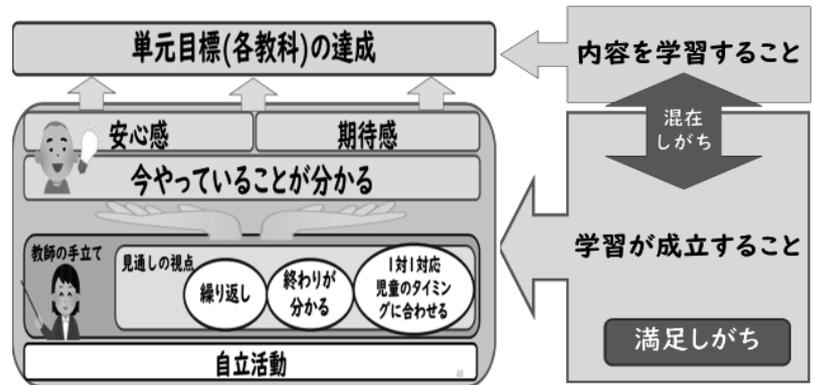


図2 単元目標の達成を支える構造②

4 まとめ～教師の課題として～

指導を考える際、「今やっていることが分かる」までの土台作りの視点と「単元目標(各教科)の達成」の視点を整理して考える必要がある。「今やっていることが分かる」という視点は大前提であり、かつ、支援や手立ての模索に根気強く向き合う時間が必要であった。特に1段階の児童にとっては、実態把握を繰り返しながら支援方法を模索する時間がとても重要である。

今回の実践を通し、その特性から活動に向かうことが難しい場合が多い自閉症児に「今やっていることが分かる」や「今やっている力を発揮する」段階に奮闘し、満足してしまいがちであったことに気付く。これによって、目的の所在がぶれ、「教科のねらいは何だったのか」と迷うことがあった。それを踏まえ、「学習が成立すること」と、「内容を学習すること」の視点を分け、整理して支援の手立てを考えることによって、自分の指導が児童の何にアプローチしているのかの気付きを得ることで指導の自信になると考える。

本実践に取り組むにあたり、単元構想シートによって単元のねらうべき内容や評価を明らかにしながら授業を進めることができた。しかし、その活用方法については内容を修正しながら取り組んでいるため、本実践を通して出てきた課題点も含め、目的の所在や何にアプローチしている支援・手立てなのかを整理できるシートとなるよう、今後も考えていく必要がある。子供たちが確かに育つ学びを積み重ねられるように、今後も模索していきたい。

【参考文献】

- ・独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所(2016) 自閉症教育実践マスターブッカーキーポイントが未来をひらくー



「単元構想シートを活用した授業づくりの見直し」
～一つの発表を友達と一緒に作り上げるための取組～
「びっくり、キラキラ影絵シアター」の実践を通して

小学部 5年1組 工藤飛鳥 佐東真由子 岨下健一

I はじめに

本校では、生活単元学習をいきいきタイムと呼んでおり、小学部5年生のいきいきタイムは週五時間設けられている。今年度の学級目標として、クラスの友達と協力して集団で一つのことに取り組む、関わる人の幅を広げる、自分の意思を伝えたり、友達の意見を聞いたりしながら自分たちで考え、自分たちで活動を進めるという三点を掲げている。

1学期の取組では、4月に6年生と合同で「スマイルランド」という遊び場を作り、1年生を招待して一緒に遊んだり、7月には屋台を作り、お客さんとお店屋さんの経験をし、4年生と幼稚部を招いて夏祭りをしたりした。これらの学習を通して、自己選択や自己決定をすることができるようになり、友達との関わりややり取りも増えた。本実践は、引き続き学級目標の達成に向けて取り組みを進めていった2学期の指導について考察していく。

II 学級の実態から単元の指導計画

1 学級の児童の実態

本学級は、概ね1段階の児童が二名、概ね2段階の児童が一名（代表児）、概ね3段階の児童が二名の計五名で構成されている。生活科では、役割等の決められたことを遂行することが得意な児童が一名、言葉掛けで行動できる児童が二名（代表児を含む）、教師と一緒にまたは部分的に一人で取り組むことができる児童が二名いる。

児童はキャンドルの光や磁石の磁力、水の変化など理科的要素を含む学習が好きである。国語科では、3、4年生のときに絵本を基にしたお話遊びをし、ストーリーを理解して演じたり、出番の順番を待ったりする学習をしたことがある。図画工作科では、手先の巧緻性や理解する力などの実態差は大きいですが、活動内容が分かると、制作活動に最後まで取り組むことができ、完成のイメージをもって作ることができる児童もいる。見通しでは、一日の予定は全員理解することができ、一週間の予定や長期的な計画を理解できる児童が三名いる。文字、写真、イラスト、具体物を見て、今や次、活動内容を理解することができる。

2 単元設定の理由

学級の実態、目標を踏まえ、今年度の年間指導計画を作成する際、昨年度「影絵をやりたい。」と言っていた児童がいたため、2学期の学習に設定していた。影絵には、光と音の刺激、物の操作、ストーリーの理解、適切な声の大きさ、観る・観せるという視点の置き換えなどの特質がある。学習として考えたときに、本学級の児童が好きな理科的要素を含む学習であり、興味・関心をもって取り組んでくれるのではないかと思った。また、影絵は、影絵で遊ぶ、声の大きさを調整する、自分の役割を果たす、見えない部分の事象を想像する、観る側・観せる側の視点を置き換えるなど多くのことを学ぶことができ、生活科「エ 遊び」、「カ 役割」、「シ もののしくみと働き」、国語科、図画工作科など合わせる教科も明確である。そこで、この影絵を通して、自分で選択しながら新しいことに挑戦しようとする力、見通しをもって取り組む力、自分の意思を伝える力を育てたいと思い、本単元を設定した。

3 単元を構成する主な各教科の内容、単元の目標、単元の指導計画

影絵の特質から、生活科「エ 遊び」、「カ 役割」、「シ もののしくみと働き」、国語科、図画工作科の内容を合わせることにしたが、学級全体の目標を考えて生活科「シ もののしくみと働き」はねらいから外すことにした。これらの各教科の内容から本単元の目標を以下のように設定した。

(国語_____、生活_____、図画工作_____)

- ・(知識・技能) 物語の内容や自分の出番を理解して、言葉の響きやリズムに親しみながら影絵人形を操作することができる。
- ・(思・判・表) 影絵の映り方をイメージしながら取り組んだり、適切な声の大きさ等を教え合ったりして、よりよい発表会になるように考えることができる。
- ・(学びに向かう) 自分の好きな形や色を見付け、物語の中で表現したり、その表現を見直したりし、他学年の友達や親に「観てもらいたい」という気持ちをもって、影絵を用いて発表することができる。

単元の指導計画は、一次「影絵であそぼう」、国語「お話を作ろう」、二次「影絵人形を作って演じよう」、三次「発表会の練習をしよう」、四次「発表会」、五次「振り返りをしよう」とした。詳しい学習活動については、単元構想シートに掲載している。

4 本単元で考える『見通し』の捉え

別紙①見通しの実態シートを基に本単元では、時間の見通し（時間の構造化：スケジュール、毎時間の授業の流れ）、活動の見通し（活動の構造化：制作時の手順・時間）、活動の見通し（目的、期待感：ストーリーの展開の理解）とした。

Ⅲ 代表児について

1 学校生活全般における実態

コミュニケーションでは、教師にできないことを指摘されたり、友達が指摘されていることを見聞きしたりすると、気持ちが不安定になり、本児の言ってほしい言葉を教師に復唱するように求め、教師に復唱してもらうことで気持ちを落ち着かせていくことが多い。自信がもてないことや一人で難しいと感じることに助けを求めることが多く、一人で挑戦しようとするのが少ない。社会性では、自分が遊びたいおもちゃを友達が使っていると奪い取ったり、友達を押ししたりする。遊びたい気持ちが強く、自分が納得して遊びを終えるまで次の活動に移ることが難しいときがある。適応行動では、自分の欲求や要求が通らなかつたり、破損や紛失をしたりしたときに、大きな声を出して泣いて怒る、その場に倒れ込む、近くの物を投げたり倒したりする、自分の腕をかむなどの自傷行為がある。本児の得意な学習スタイル、強みは、朝の運動や自立課題など、一定のパターンで繰り返される学習であり、自信をもって取り組む。口頭での説明よりも、文字と写真やイラスト入りの手順があると活動内容を理解することができる。好きな物語の世界観に沿った内容を取り入れた手立てがあると、進んで活動に取り組むことができる。提示されたことは最後までやり遂げることができる。遊びでは、独創性があり、遊びを工夫することが多い。また、流れている音楽に興味をもち、鼻歌を歌ったり、音楽を楽しんだりする。

2 単元に関する実態と本児の単元目標

電球やランプシェードなど光る物を暗い場所で見ることが好きである。日常生活面では、本を読んだり、一人遊びをしたりすることが多い。椅子取りゲーム等学級で繰り返し取り組んでいる集団遊びは、ルールを理解して楽しみながら参加することができる。係活動の内容が分かり、教師の促しを受けて取り組むことができる。国語では、絵本や言葉図鑑が好きで、単語の意味を理解し、語彙が豊富である。二、三語程度の文章を理解することができる。急な質問にはエコラリアになり、答えることは難しいが、

<小学部5年生 実践事例>

選択肢を提示すると質問に合った答えを選んだり、伝えたりすることができる。図画工作では、手先が器用で、はさみ等の道具を使った活動が得意であり、活動内容が分かると、一人で制作できるようになった。これらの実態を踏まえ、代表児の単元目標は以下の通りとした。

(国語.....、生活.....、図画工作.....)

- ・(知識・技能) 物語の内容や自分の出番を理解し、役のせりふを言いながら影絵人形を操作することができる。
- ・(思・判・表) 影絵の映り方をイメージしながら、友達と協力してストーリーを作ったり、影絵の約束や適切な声の大きさなどを考えたりして表現することができる。
- ・(学びに向かう) 自分の好きな形や色を見付け、物語の中で影絵人形の動きを見直ししながら他学年の友達や親に「観てもらいたい」という気持ちをもって、影絵を用いて発表することができる。

3 本単元での代表児の『見通し』の視点と指導の手立て

時間の見通しでは、学習のスケジュールや毎時間の流れが分かるように活動の終わりや制作時間をタイマーで示す、次の活動が分かるようにスケジュールバーを用いた。活動の見通しと活動の構造化では、制作手順や時間が分かるように制作方法を文字やイラストで示した手順表で示す、制作時間をタイマーを用いて示すとした。活動の見通し(目的、期待感)では、ストーリーの展開を理解できるようにするために、物語の内容を一場面ごとのスライドで示す、出番を顔写真カードで掲示することとした。

IV 代表児の指導の経過・結果

一次「影絵で遊ぼう」と三次「発表会の練習をしよう」について詳しく示し、単元の目標の視点と見通しの視点に分けて児童の様子と変容をみていく。

1 一次「影絵で遊ぼう」

まず、単元の視点からみていく。一次の目標は、以下のとおりである。

(国語.....、生活.....、図画工作.....)

- ・(知識・技能) 光源と影絵人形の距離の違いで、影絵の映り方の違い方が分かる。
- ・(思・判・表) どのような形や色に映るかを想像しながら、ストーリーを創作し、遊ぶことができる。
- ・(学びに向かう) 好きな影絵人形の形、色を見付け、友達や教師に伝えることができる。

知識・技能では、文字とイラストを用いた物を使い、光源と影絵人形の距離の違いを示したが、影絵遊びで自由に遊ぶ中で、本児は影絵を映すこと、どう映っているのかを見ることに熱中していた。評価としては、光源と影絵人形の距離の違いで影絵の映り方が違うことを理解することは難しかったが、自分なりに影絵人形を操作することができた。思考力・判断力・表現力では、本児の好きなキャラクターの影絵人形を自分で作り、作った影絵人形と既存の影絵人形を組み合わせでストーリーを作って遊ぶことができた。評価としては、どのような形や色に映るのかを想像しながら、ストーリーを創作し、遊ぶことができた。学びに向かう力・人間性等では、自分の好きな形や色を選んで影絵人形を作成したり、教師の問い掛けに答えながら好きな形や色を発表したりすることができた。評価としては、好きな影絵人形の形や色を見付け、友達や教師に伝えることができた。

次は、見通しの視点をみていく。時間の見通しでは、今日の学習が分かる、活動の終わりが分かるように、スケジュールバーとタイマーを用いた。スケジュールバーを用いることで、一時間の学習内容が分かり、次の活動の理解ができた。タイマーを用いることで、時間の感覚が付き、終わりを納得することができた。活動の見通し、活動の構造化では、影絵人形の制作方法が分かる、制作時間が分かるように、文字とイラストを用いた手順表で示しタイマーで制作時間を提示した。手順表を用いたことで、何

をするのか分かり、「次は何が必要ですか。」という問い掛けに、手順表を見て用意することができた。また、タイマーを使うことで、残り時間を気にしながら制作活動に取り組むこともできた。

2 国語「お話を作ろう」

一時間目は登場人物を決める学習に取り組んだ。始めはアニメのキャラクター等の知り得ている物は思い浮かぶが、教師の質問を受けて、何をすればよいか分からない、とっさに答えることは難しい、という状況だった。そこで、児童の好きな絵本を参考にすると、絵本に出てくる動物を登場人物に決定することができた。二時間目は、ストーリーの内容を考える学習に取り組んだ。一時間目の様子から、参考になる物があつた方がよいと思い、「動物の学校」、「動物の運動会」、「動物のレストラン」という三つのテーマをヒントとして話を進めるようにした。すると、自分の学校生活を基に、経験したこと等を思い出しながら「動物の学校」という話を作っていくことができた。

3 二次「影絵人形を作って演じよう」、三次「発表会の練習をしよう」

二次「影絵人形を作って演じよう」では、自分たちで作った物語を手作り絵本で見た後に、役決めを行った。五種類の動物の中から、自分のやりたい役を選択することができた。影絵人形を作る学習では、イラストと画用紙を重ねて、ずれないように気を付けながらはさみで切って作成することができた。

物語の内容、自分の出番を理解する場面では、始めは一覧になっている物を掲示した手立てを用意したが、暗くて見えにくい、今どの場面なのか分からない状況だった。次にタブレット端末を用いて、一場面ずつ示した手立てに変更すると、見えやすい反面、影絵人形とタブレット端末の同時操作は難しい、次の場面が分からない状況だった。そこで、テレビを用いて、現在の場面と次の場面が分かるようにすると、見えやすく、次の出番が分かる、誰のせりふか分かるなど、物語の内容や自分の出番を理解することができた。今回の手立ての変更を通して、手立ての重要性を再確認した。

三次「発表会の練習をしよう」では、発表会の練習に取り組んだ。まず、単元の視点からみていく。三次の目標は、以下のとおりである。

(国語、生活)

- ・(知識・技能) 物語の内容や自分の出番を理解して、影絵人形を操作することができる。
- ・(思・判・表) 声の大きさを考えたり、動物の動きの特徴をイメージしたりしながら、集団の中で自分なりに表現することができる。
- ・(学びに向かう) 発表会に向けて、他学年の友達や親に観てもらいたいという気持ちをもち、役になり切って練習することができる。

練習の始めは自分から出番の準備をすることは難しかったが、モニターを確認したり、自分から自席に戻ったりすることができた。声の大きさが分かるように、音や声を視覚化することのできるタブレット端末のアプリケーションソフトウェア(以下アプリ)を使用し、自分の声の大きさを視覚的に分かるようにした。また、動物の動きでは、動画で本物の動物の動きを見ることで、動きや鳴き声を考える様子が見られた。単元終了後に、アプリがなくても、声の大きさを調整することができるようになった。また、発表用の衣装を用意することで、発表会だということが分かった。影絵のルールを声の大きさ、動物の動き・鳴き声、頭が出ないようにすることという三点に絞ることで、目標が明確になった。演じる前に目標を確認することで、動物の特徴を捉えた動きや鳴き声になってきたり、スクリーンに頭が映らなくなってきたりした。

次は、見通しの視点をみていく。時間の見通しでは、今日の学習内容が分かる、活動の終わりが分かるように、一次と同様にスケジュールバーを用いた。継続して使用しているため、一時間の学習内容が分かり、次の活動の理解もできた。また、単元の全体計画を用いることで、あとどれくらい学習するの

<小学部5年生 実践事例>

かが分かり、発表会の日にちを確認する姿も見られた。活動の見通し、目的、期待感では、物語の内容や発表会に向けて練習していることが分かるように、次のような環境を整えた。まず、全体計画を用いることで、今はどの学習をしているのか、発表会はいつなのかを理解することができた。また、発表の場と鑑賞の場の入り口を分ける等、場を構造化することで観る側と観せる側の視点の置き換えをすることができた。鍵盤ハーモニカで学習の始まりを知らせる、発表用の衣装を着る、影絵を演じるときの姿勢（立膝）を整える、影絵の中で、音楽、笛、掛け声を取り入れる、影絵を演じるときの姿勢をイラストで示すなど、行動のきっかけとなる手立てを用意した。ストーリーの理解のためには、モニターで表示する、パターンや繰り返しのせりふを取り入れる、せりふ後に動物の鳴き声を入れる、内容は学校生活と連動しているようにした。見通しを支える手立てが、児童の行動、学習への意欲、習得に直結していることを再確認した。

V 代表児の指導の考察

1 代表児に関する成果と課題

まず成果について述べる。一次「影絵で遊ぼう」では、遊びの工夫、発展が見られた。自分で作った影絵人形や既存の影絵人形を組み合わせて話を創作したり、影絵がどう映っているのか考え、見えない部分の事象を想像しながら遊んだりすることができた。国語「お話を作ろう」では、言葉で伝えたり、友達との関わりが見られたりした。教師や友達の話聞き、考え、自分の思いを伝え、そしてそれらを受けて発想するというサイクルを繰り返しながら話を作ることができた。二次「影絵人形を作って演じよう」では、ストーリーの理解、役割の理解をすることができた。自己選択、自己決定をしたり、声の大きさを考えながらせりふを言ったり、自分の出番が分かたりした。三次「発表会の練習をしよう」では、話し声を小さくする姿が見られ、観る側、観せる側の視点の置き換えができるなど、状況の理解をすることができた。また、全員で発表しているという集団意識も芽生えた。四次「発表会」では、目標の理解、自己調整をすることができた。目標を何にするのか事前に確認することで、目標とする声の大きさを決めたり、モニターを見ながら自分の役割が分かたりした。また、発表会で、本児の影絵人形、トカゲの足が破れて取れてしまったが、泣いたり、大声を出したりすることなく、修理を教師に頼み、待つことができた。これは、発表会をみんなで取り組んでいることが分かり、集団の一員であるということを理解していたからではないかと思う。五次「振り返りをしよう」では、自己評価をすることができた。自分たちが演じた発表会の動画を見て、声の大きさはどうだったのか等、項目ごとに振り返る活動を通して、自己理解、自己の行動の振り返りができた。

次に、課題について述べる。本児に関する課題は、他学年の友達や、親に観てもらいたいという気持ちをもつことが難しかったという評価から、招待状や演じた後の他者からの賞賛、お礼の手紙だけでは、自分から他者に関心を向けることは難しく、本児が実感できる手立てが必要だった。まずは、他者の視点の理解を深めたり、気持ちを共有したりする必要があったと反省している。また、今回の学習を通して集団意識が芽生え、他者と協力して一つの物を作り上げる経験をすることができた。そこで、今後は協働性、主体性を更に伸ばすことができる学習に取り組んでいきたい。

VI 単元構想シートを活用することによる授業づくりの成果と課題

まずは授業者個人としての成果は、どの教科を合わせているのか、整理、精選しやすく単元を構成する各教科などが明確になった。単元構想シートを基に担任間で目標を検討しやすく、共通理解することができた。また、今後蓄積していくことで情報共有することができ、学習内容に関して系統性が見えて

くると感じた。単元構想シートは、分かりやすく、見返し検討し直すことで、内容、目標、評価の整合性がとれた。また、見通しに着目したことで、実態差が大きい中でも、どちらかに偏った支援ではなく、個に合った支援を考えることができた。一方課題としては、書式の決定をすること、書式を簡略化し、教員の負担を軽減することが挙げられる。

次に、学級としての成果は、担任三人でも学習内容や目標を共通理解しやすく、先を見通して授業準備ができたり、評価をする際にどの教科のどこを評価するのか分かりやすかったりした。書式に関して、順序立てているので、内容が分かりやすく、指導案より親しみやすい、記録としても読み返そうと思えるなど、多くの良い点が挙げられた。一方、課題として教員の負担が大きくなる、文字での情報量が多く、写真記録も合わせて必要であるなどが挙げられる。今後、これらの成果と課題を基に、今後、どのような授業でも使いやすい、よりよい単元構想シートになるよう考えていきたい。

Ⅶ まとめ

今回の単元を通して、教師の課題について考えた。基本的なことだが、知的障害を伴う自閉症の児童の学習において自立活動が土台にあり、その上で目標とする各教科があり、そして何よりねらいを達成するために児童の学習を支える手立てが重要であると思う。当たり前ではあるが、支える手立てによって、習得度が変わってくることを改めて感じた。今回の実践を通して、単元構想シートの形式を整え、今後活用し、より良い学習ができるよう、検討していきたい。



IV 今年度の研究のまとめ

1 今年度の研究の結果と考察

今年度の研究の目的を以下、再掲する。

- ・目的（１）各学部の課題から、知的障害を伴う自閉症幼児児童のための教育課程改善に向けた授業づくりの方法を検討・整理する
- ・目的（２）教育課程改善の視点から、知的障害を伴う自閉症幼児児童にとって必要な指導内容・方法・指導のポイント等を整理する

目的（１）に対する幼稚部の結果は、学部共通の活動、各学級の活動について学部全員で話し合いや授業検討会を実施することで、授業のアイデアや検討の方法を共通理解できるようになったこと、全体での授業の検討方法を学級の授業づくりにも生かすことができたこと、活動のねらいを共有し、活動のつながりを意識することができたことの三つが挙げられた。また、目的（１）に対する小学部の結果は、「単元構想シート」を作成・活用したことで、授業づくりを共有・改善するためのツールとなったこと、「単元構想シート」を作成・活用したことで、単元で取り扱う各教科等で合わせる教科、内容、段階、目標を明確にすることができたこと、知的障害を伴う自閉症児に「育てたい力」を話し合い、「単元構想シート」の作成に生かすことの三つが挙げられ、「育てたい力」のうち、『見通し』に着目し、授業づくりに生かすことができたが、『見通し』の捉えの整理・共有や活用方法は今後の課題となった。

次に、目的（２）に対する幼稚部の結果は、指導形態としての個別の課題活動（自立活動の時間における指導）の必要性を確認することができたこと、幼児が主体的に環境に関わり、遊びを広げるために、教師に必要なことを整理することができたことの二つが挙げられた。また、目的（２）に対する小学部の結果は、「学習が成立すること」と「学習内容を学ぶこと」のそれぞれの指導の手立てを区別して授業づくりを行うことの重要性を確認することができたこと、見通しの実態が授業に反映されているのか点検することができたことの二つが挙げられ、各教科等の子供の学習評価及び、知的障害を伴う自閉症児童に必要な指導とポイントの整理は、今後の課題となった。

これらの結果から、授業づくりの取組から分かったことと、教育課程の改善に向けて必要だと考えることについて考察する。

まず授業づくりの取組から分かったことの一つ目は、学部で話し合う機会の設定、及び、身近なテーマを設定し、可視化できる方法で話し合いを行ったことの有効性である。年度初めの4月中旬から、学部での話し合いを開始し、幼稚部では5月に行う「遠足」を、小学部では「こんな20歳の知的障害を伴う自閉症はいやだ」をテーマに、幼児期、児童期それぞれで、どのような子供の姿や育ちをイメージしているかを話し合った。各自の意見は付箋に書いて模造紙に貼り、意見を発表するようにした。この方法で話し合いを行ったことで、参加した教師全員が発言したり、同僚の意見を聞いたりしながら、互いに意見交換することにつながった。そして、話し合いの内容を模造紙に可視化し、それらを共有しながら、次の話し合いを行ったり、幼稚部では活動のねらいをいつでも確認できるように学部のエリアに掲示したりしたことが、徐々に学部の中で活動や授業のねらいを共有することにつながったと考える。

授業づくりの取組から分かったことの一つ目は、幼稚部及び、小学部全学級での授業公開及び授業研究会に計画的に取り組み、授業作りを共有・改善するツールの試行を行ったことの有効性である。6月は、幼稚部3学級、小学部6学級の全学級で、学部の授業シートを用いて授業公開と授業研究会を行った。また、9月～11月は、幼稚部1学級、小学部2学級の3学級を代表授業とし、授業公開と授業研究会を行った。幼稚部では、4月からの話し合いを土台に、6月、全学級が設定遊びの授業研究会を行い、各設定遊びのねらいの設定や集団の遊びの中での個人の目標設定について検討し、授業改善に取り組ん

だ。小学部でも、4月からの話し合いを土台に、6月、全学級が各教科等を合わせた指導である生活単元学習（本校小学部では「いきいきタイム」）の授業公開と授業研究会を行った。その際、単元計画と「見通し」に着目した実態把握を加味した「単元構想シート」の試行を開始し、その後、外部講師の先生方の助言を受けながら、「単元構想シート」の書式を整えてきた。このように、授業を公開したり、授業研究会を行ったり、指導計画を作成したりすることは、教師として当たり前のことである。しかし、知的障害を伴う自閉症児に対して、授業で育てたい力やねらう姿を共通理解して、そのために必要な内容や方法を、意見交換しながら、教師一人一人が考え、同僚の意見を聞くことで考えを深めたり、修正したりして取り組むことが、授業づくりを行う上で最も重要だと考える。そのための機会の設定とツールの活用は、その時期の学校の実情に合わせて、継続的に取り組むための方法や工夫が必要であることを実感することができた。

授業づくりの取組から分かったことの三つ目は、「学習が成立すること」と「学習内容を学ぶこと」の指導の手立てを区別して授業作りを行うことの重要性を確認できたことである。特に、小学部については、一人一人の児童が、学習指導要領に示されている各教科の目標、段階、内容のどれを学ぶのかを整理することができた。特に、今年度は、各教科等を合わせた指導を中心に、「単元構想シート」を用いた授業づくりに取り組んだ。単元で取り扱う教科や内容が、合わせることで効果的に教えられるのか、それとも教科別に教えることで横断的に取り組むのか、効果的に指導を行うためには、どのような単元を配列するのか、内容を組み合わせるのかを検討することの重要性に気付くことができた。自閉症児を対象とした授業は、一対一の個別学習でも、集団の学習でも、学習を成立させること自体が難しく、学習活動が成立するためには、環境を整えること、特性に応じた関わり方を工夫することなど、学習を支える学びが必要になる。ここまでの準備があって、ようやく学習指導要領で示されている各教科等の一般的な学習内容を学ぶことができることを、今年度の小学部の実践から確認することができたと考える。

次に、教育課程の改善に向けて必要だと考えることは、幼稚部の個別の活動（自立活動の時間における指導）の必要性を確認できたことである。現在、幼稚部の日課表において、自由遊びや個別の活動、グループ活動について、柔軟に教育活動を展開することができる時間設定になっているが、活動のねらいや内容、活動同士の関連について課題となっている。そこで、幼稚部では、今年度の実践研究の結果から、知的障害を伴う自閉症幼児に対しては、幼児が自分から環境に気付いたり、遊びをつなげたりすることを下支えする指導・支援を行うことが必要であると考え、教師との関わりを軸とすることで幼児の遊びの広がりを追うことができた。このことから、一対一で指導をしながら集団の場でも力が発揮できるように意図的に働き掛けることが大切であることが確認できた。幼稚部では、引き続きこの考え方を学部で共通理解して実践を行うための内容と方法、教師の働き掛けの工夫、及び、活動同士の関連について実践を蓄積しながら、個別の活動（自立活動の時間における指導）の必要性を整理していきたい。また、小学部についても、現在、小学部の日課表において、「国語・算数・自立活動」について、一対一での指導形態を基本としつつ、子供の実態に応じて取り組んでいる。今年度、幼稚部において、一対一での指導をしながら集団の場でも力を発揮していくといった考え方を土台として、小学部低学年から高学年の現在の取組について振り返り、一対一での指導形態の必要性と、修正していく必要のあることを検討していくことが必要だと考える。その際、改めて、知的障害を伴う自閉症児が、環境に働き掛け、遊びを広げるためには、他者との関わりを育むことと、そのための意図的な教師の働き掛けが大切であるということを、全校で確認することが必要だと考える。そして、知的障害を伴う自閉症幼児児童に対して、一対一で指導することによる効果と、そこで得られた成果を小集団からより大きな集団での学習につなげていくために、知的障害を伴う自閉症幼児児童が、人との関わりをどのように広げ、学

<今年度の研究のまとめ>

びを広げ、深めていくのかを、事例から指導内容・方法を整理し、子供たちが主体的に学ぶための指導形態を検討しながら、教育課程及び日課表を見直すことが必要だと考える。

2 今年度の研究のまとめ

今年度の研究のまとめについて、今年度の研究の成果と課題、今後の展望の二つから整理する。

(1) 今年度の研究の成果と課題：今年度の研究は、教育課程の改善に向けて、各学部の課題を整理し、今後の方向性を検討する期間と捉え、「知的障害を伴う自閉症児が確かに育つ教育課程の改善」をテーマに4年計画の1年次として、各学部の研究テーマを設定して取り組んだ。今年度は、教師の入れ替わりの多さによる、これまで取り組んできた自閉症教育の継承と教師が自信をもって指導することの難しさの課題に対し、限られた時間の中で、学部での話し合いを大事にして授業作りと研究に取り組んできた。今年度の研究の成果の一つ目は、授業づくりの方法が確認できたことである。まずは、学部で話し合う機会の設定、及び、身近なテーマを設定し、可視化できる方法で話し合いを行ったこと、次に、幼稚部及び、小学部全学級での授業公開及び授業研究会に計画的に取り組み、授業作りを共有・改善するツールの試行を行ったこと、そして、「学習が成立すること」と「学習内容を学ぶこと」の指導の手立てを区別して授業作りを行うことの重要性を確認できたことであった。これらの授業づくりの方法については、各学部で共通理解できたのではないかと考えている。成果の二つ目は、自立活動の視点からも授業づくりを行うことができたことであった。幼稚部では、他者との関わりの素地を育み、遊びを広げるために、個の実態把握（遊びの段階の整理等）と指導計画（内容、方法、場、教師の働き掛けを含む）、継続的な指導が重要であることを整理することができた。このことは、知的障害を伴う自閉症幼児が遊びを広げるためには、自立活動の人間関係の形成、心理的な安定、コミュニケーションの内容を中心に、指導計画の立案と実施、評価、振り返りを行った成果であった。小学部では、一人一人の見通しの実態を整理し、集団の授業の中で生かすことができた。見通しの実態は、児童の理解（実物で理解、絵・写真で理解、言葉・文字で理解）の程度によって、大まかに整理することができた。そして学習の始まりと終わり、順序、内容（手順や目標）を示すための教材や活動の場面設定などの工夫が行われていることを単元構想シートに整理したことでより知的障害を伴う自閉症児に合わせた指導が可能になるといった成果が得られた。

今年度の研究の課題は、幼稚部については、今年度取り組んだ実践を大切にしながら、知的障害を伴う自閉症幼児の多様な実態の指導を検討することと、実践内容の蓄積と整理、授業づくりの可視化、指導内容・手立てを共有したりすることのできる、学部共有のツールを作成することが課題である。小学部については、単元構想シートの書式の修正、及び、今年度の研究テーマを設定する際に学部で話し合った「久里浜スタイル」の（知的障害を伴う自閉症児における）『育てたい力』の「見通し」についてもまだ改善の余地があるため、他の3つの育てたい力とともに検討することが課題である。学校全体の課題としては、今年度、指導の評価を中心に授業づくりに取り組んだが、今後は、学習評価にも焦点を当てて取り組むことが課題である。

(2) 今後の展望：今後の展望は、以下の4点である。

- ・知的障害を伴う自閉症幼児児童を教育する学校としての取組の全体像を作成し、3年掛けて知的障害を伴う自閉症幼児児童のための教育課程を検討する
- ・現在の年間指導計画から、単元配列表を作成し、大まかな指導内容を整理しながら授業づくりに取り組み、単元配列表の修正を重ね、3年後に単元配列表と指導内容表を完成させる。
- ・現在の各学部の日課表を見直す
- ・学部ごとに、授業づくりを可視化できるツールを作成する

【巻末資料】

＜実践研究協議会 当日の記録＞

＜小学部 単元構想シート＞



野呂文行先生 講演の記録

- ・「ニューロ・ダイバーシティ」という、発達障害の特徴を脳の多様性の一つとして捉える考え方が広がっている。今後、障害者という枠組みではなく、多様な状態として認められるようになっていくのではないかと考える。
- ・自閉症の人は、周りを気にせず、自分の思ったことを言うことができるので、組織の中で傍観者効果になりにくいという予備的知見がある。良さがあるので、障害だからといって正そうとするべきではない。
- ・自閉症児は、定型発達の子供と比べて、社会的刺激や情報が報酬として感受される程度が低く、人とのやり取りが報酬にならないことが多い。そのため共同注意の遅れや持続的な会話の困難などがある。課題と報酬の関係の理解不足から行動障害が起こったり、自発性が無くなったりする（奴隷的労働）ことがあるのではないかと考える。
- ・プラスの動機（社会的動機）の不足を補う危険な方法として、罰を動機付けに用いた療育・教育や「やりたい」を目指す代わりに「やるべき」を多用する療育などがある。これらは、教師が報酬を動機とするのに嫌悪感があるから行っている方法ではないか、自閉症児にとって単なる強制になるのではないかと考える。
- ・応用行動分析学において「プラスの動機付け」と「マイナスの動機付け」の2種類の動機付けがある。活動の中で、どちらの動機付けで児童が行動しているのか見ただけでは分からない。例えば、掃除が楽しいからやっているのか、掃除をしないと怒られるからやっているのかは見ただけでは分からない。やってはいるけれど、マイナスの動機付けの可能性もある。その場合、指示されないと動かなかったり、楽しみがないと感じてしまったりすることがあるため、プラスの動機付けの方が好ましい。
- ・プラスの動機付けの強化子として、児童生徒の好みを定期的に把握して、好みの物・活動を報酬として用意する等、好みを活用するとよい。また、教師は、自分の価値観（定型発達の価値観）を絶対視しないように注意する。加えて、児童生徒のすべての行動について、何が動機付けになっているのか、何がモチベーションで動いているのかを考える習慣をもつことが大切である。
- ・教師が好かれる存在になることで、教師の働き掛けで好みが広がったり、児童と初めて見る物の橋渡しができたりして、好みの拡大につながる。また、児童にとって「嫌な刺激を出さない存在」、「邪魔をしない存在」、「報酬提示者としての存在」、「一人で遊ぶよりも楽しませてくれる存在」になることも大切である。好みを拡大させるために、児童が好きな物をあえて撤去したり、やったことがない物を提示したりする方法も考えられる。
- ・何かの行動に対して、即時に、具体的に、本人が好む物を、証拠が残る形でフィードバックすることが大切である。プラスのフィードバックは、子供に分かってもらうことが必要である。言葉で褒めるだけでは子供に伝わっていないことが多いので、子供の行動に影響のある支援をすることが大切である。これから、プラスの動機付けで子供たちが活動できるように指導してほしい。



野呂文行先生 指導助言の記録

【インクルーシブ教育における特別支援学校幼稚部の存在（JICA の委託事業から）】

- ・中南米のインクルーシブ教育の担当者に対応した際に、日本の教師は知識・技術が高く、教材研究を十分行い、子供に対して温かく対応しているだけではなく、大学や研究所とも連携がとれていて優れていると評価された。一方で、インクルーシブ教育の国際的な評価では、日本は遅れていると言われている。国連の勧告の影響もあり、国際的には障害のある子供と定型発達の子供が同じ場で教育を受けている環境がスタンダードになりつつある中で、障害のある子供ばかりを集めた特別支援学校を設置する日本は、国際的な流れとは違う方向である。これらの背景を踏まえて、特別支援学校幼稚部は何をなすべきなのかを考えていく必要がある。

【特別支援学校幼稚部の存在意義とは】

- ・統合保育をしている幼稚園に 30 年関わり、自閉症の子供たちの成長を見てきた経験から、障害のある子供も障害のない子供と同じ場で教育を受けることが可能で、教育効果が期待できるのであれば、そちらを選択すべきだと考える。自閉症の子供にとって統合保育は、障害のない子供と同じ環境を共有することの困難さを考えてもメリットの方が大きいと考える。幼稚部が幼稚園のまね事をしていて幼稚部ですべき教育ができるのだろうか。幼稚部で教育するということが常に意識する必要がある。幼稚部が筑波大学の附属機関として、支援・教育を行っていくことにはどのような意味があるのかを整理する必要がある。

【本日の実践について】

- ・今回の実践で優れていると思うことは、行動観察や検査を実施し、その結果から客観的評価により指導方針を導き、評価できているということである。今回の実践で取り組んだインターバル記録法は、ビデオを撮るか、別の観察者が必要になることから大変な面もあるが、客観的な評価を導くためには必要なことだと考える。
- ・異なる設定（個別活動、自由遊び）や場面であっても、発達に必要な支援ニーズが変わることはあまりない。共通する支援を行っていることは良い点である。活動の違いによって、ねらいは異なってくる。特に個別指導では、ねらいを絞り込み、今身に付けてほしいことに取り組める。支援の方法を共通化する一方で、設定の違いはあって良い。
- ・「個別活動や設定遊びで支援したことが、自由遊びでどのように生きるのか？」ということが評価の観点に含まれていることも良かった点である。
- ・自由遊びとは、子供の選択した遊びを用いた指導介入を評価する時間であり、子供の遊びに教師が付き合う時間ではないと考える。自閉症の子供は、一人で遊ばせていたら、パターン化した遊びからなかなか広がらない。
- ・遊びを広げるために、具体的な関わりが必要である。「広げた遊びの方が、今よりも楽しい」、「先生に関わってもらった方が今よりも楽しい」と子供自身が感じられるようにするためには、積極的な関わりが必要になる。子供が遊んでいるときに、「さらにこうすれば楽しい」と意図的な関わりを意識しながら関わっていくことが大切である。
- ・自閉症の子供たちは一つの遊びに飽きてきたときに、自分の力で次の遊びを見付けたり遊びの場を移動したりすることが難しいことから、暇潰し的に遊んでいるときがある。異食等も、暇だからする場合もある。
- ・今回の実践で、行動障害が減ったことは素晴らしいことだと思う。強度行動障害にならないための対応はとても良い。

【まとめ】

- ・大人との関わりが十分で、他児との関わりを通じた遊びの広がりがねらいとなる幼児については、最適な学びの場を求めて幼稚園への移行を検討した方が良いと考える。
- ・教師は、幼稚部が果たすべき役割を常に意識しながら指導を行っていくことが必要である。

| | |
|----|--|
| 質疑 | <ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育の視点からの御指摘だと思うが、久里浜特別支援学校の幼稚部の実践の場が、インクルーシブになることを検討した方が良いと考える必要があるという意味か。 |
| 応答 | <ul style="list-style-type: none"> ・直接的にそのような意味ではない。幼稚部には、対象とすべき子供がいると考えている。対象となるべき幼児については、久里浜特別支援学校の幼稚部での教育を行うが、幼稚部でのねらいが達成できた子供は幼稚園で教育を受けることを考えていかなければならないのではないかと考えている。 |
| 質疑 | <ul style="list-style-type: none"> ・国連の勧告は、野呂先生の上記の考えを超えていると思うが、それは深く考えすぎだと思うか。 |
| 応答 | <ul style="list-style-type: none"> ・国連の勧告は確かにそうだと思う。繰り返しになるが、私自身は、大人との関わりが十分できるようになった子供については、インクルーシブな幼稚園へ移行することについて考えていく必要があると思う。 |

谷戸諒太先生 指導助言の記録

- ・ 幼稚部の研究において、「幼稚部教師全員で共通理解に基づいた実践のあり方の検討」と「教師の関わりを基盤に、遊び（経験）を広げるための取組」が重要な視点であると考える。障害のある幼児への指導における基本的な考え方の一つとして、教師同士で話し合い、多様な視点から幼児の良さや得意なこと、好きなことを把握することの大切さがあげられる。障害のある幼児への支援は、担任だけで抱えるのではなく、園全体での組織的な対応が求められる。担任一人では気付けない子供の姿があるため、園全体で捉え、共通理解することが大切である。幼稚部の取組では、学部全体での話し合いが行われ、教師が活発な意見を出し合っている。実態把握やねらい、方法等について、共通理解することが、知的障害を伴う自閉症児が確かに育つために必要な土台となっていると感じた。また、研究主題に迫るために、①幼児の発達や生活の理解、②全職員での共通理解、③ねらいや教育内容、方法の検討、④教師一人一人の幼児に対する理解や指導についての再考、の4点が効果的であったと感じた。
- ・ 幼稚部の実践報告のA児は個別活動の初期は教師と視線が合わなかった。しかし、玉転がし、歌、物を積むという活動を設定して取り組む中で、教師と視線を合わせてハイタッチをしたり、教師に注目したり、近付いたりすることが増え、教師と遊ぶ楽しさを感じていることが分かった。普段の様子を参観した際、対象児はあまり人と関わる様子は見られなかったが、個別活動では、教師と関わろうとしている姿が多く見られた。また、A児と教師とのやり取りから、教師の願いである「教師と一緒に楽しい経験を味わってほしい」という指導の意図が伝わった。
- ・ 本実践のポイントであると感じた点は次の二つである。一つ目は、A児の興味・関心の高い活動において、教師と一対一の関わりの中で共同注意を促しながら、共感的に関わったことがあげられる。A児が教師に自然と要求する姿、手を広げて誘うという教師の誘い掛けに応じる姿が見られ、二人の関係性の深まりを感じることができた。表情が乏しかったA児がうれしそうに積み木で一緒に遊んでいる姿が印象的だった。二つ目は、A児にとって教師が安心できる存在となったことがあげられる。教師の存在をきっかけに、A児の遊びや人との関わりが広がっていく変化が見られた。安心して関われる存在である教師と、一緒に繰り返し楽しめる遊びが設定されていることがよかった。
- ・ 11月に幼稚部を参観したときの様子を振り返ると、次のようなA児の姿が見られた。自由遊びの場面では、ソフトブロックで一人で遊んでいた際、そばにいた教師に近付いたり見たりすることがあった。友達からの働き掛けに応じて、ブロックを受け取る場面もあった。また、教師が次の活動に誘う際、「Aくーん。」と呼ぶと、近づく様子もあった。このようなA児の姿から、好きなものや楽しい活動があることで、人への関わりが増えていることが分かった。朝の会等の集団の場面でも、教師をよく見ており、歌を聴いたり、自分の写真カードを受け取ったりして活動に参加していた。素材遊びの場面では、葉っぱを使用した絵の具スタンプの活動において、新しい紙が欲しいときに、教師に向かって両手を合わせて要求していた。一日の参観を通して、A君にとって大好きな教師と安心して関わる場面があることで、他の教師や友達との関わりが増えたのではないかと感じた。子供にとって教師が安心して関わるができる存在であることは大切である。
- ・ 子供と関わる上で教師が大切にしたいことは、教師同士がつながり支え合いながら、その子に応じた支援の在り方を話し合い、共通理解を図りながら実践を進めていく姿勢をもつことである。子供の好きなことや、興味・関心を出発点とした共感的な関わりは、子供にとってどのようなときでも安心できるものである。

質疑

・時間の都合上、質疑・応答の時間はなく、終了した。

柘植美文先生 指導助言の記録

- ・本単元は、自然の素材を生かして、いろいろな言葉（すっぱーん）や動き（引っ張る）を表す言葉の意味などについて、体験を通して学ぶことができる授業であった。自閉症児の中には、言葉の発達に課題を抱える子も多く、指導する上で言葉の発達を丁寧に見ていく必要がある。
- ・各教科等を合わせた授業を行う際、どの「教科」の「何の学習内容を合わせるのか」を明確にする必要がある。本単元においては、国語科と生活科を合わせており、それらを合わせる必要性を明らかにしておくことが求められる。
- ・本学級は、1～3段階の子供たちが在籍している実態差のある学級であったが、本単元では、実態差を補うための教材と展開の工夫がなされていた。例えば、第二次と第三次では、目標を達成するために、1～3段階の子供たちに合わせて、ボードで作った大小の畑教材が用意されていた。授業展開においては、子供たちの活動に取り組むペースを大切にしており、1段階の子については、教材を子供の元へ持って行ったり、子供が「抜きたい」と反応を示したタイミングを見計らって働き掛けたりすることができていた。また2～3段階の子供たちについては、大きい畑教材を用意し、友達同士の交流が生まれやすいように工夫されていた。「やさいさん」という絵本を導入に取り入れ、葉の形の違いから畑の中から出てくる野菜を想像して伝え合う等のやり取りが生まれるようにしている点も良かった。1段階の代表児においては、事前に自分用の畑ボードで「抜く」活動に取り組んだことで、実際に畑で芋を抜くときも、抜けるまで粘り強く取り組むことができていた。
- ・初めての活動に抵抗を示す自閉症児は多いが、本単元の指導経過を参観していく中で、「教師と一緒に取り組むことでできた経験を積み重ねていく」姿や、授業を通して「教師との関係性を築いていく」姿が見受けられた。学習活動を成立させるためには、「教師との関係性」も大切である。
- ・授業づくりを行う際、まずは年間指導計画や単元計画を立て、指導方法や評価方法などを考えるなど、様々な計画を立てることが求められている。本単元では、生活科と国語科の内容を取り扱っており、二つの教科を織り交ぜた目標が上手に組み込まれていたが、評価の際には、両方の側面から達成できているかを確認する必要がある。「学びに向かう人間性」については、「粘り強く取り組む側面」と「自ら学習を調整しようとする側面」の二つの側面から評価する必要があり、具体的な子供の姿を評価の観点として明記しておくことが望ましい。
- ・学習指導要領では、様々な各教科で学んだ見方・考え方を横断的に働かせて、学びに向かう姿を引き出していくことが求められている。各教科で身に付けた知識・技能や、思考・判断・表現力を、学習や生活に生かすことができることは、自分自身の生活を豊かにしていくことにつながる。

【柘植先生から授業者への質問】

- ・授業の中で、実際に生活科や国語科などの見方、考え方を働かせていた場面があれば教えてほしい。
→芋を収穫した後、数を数えたり、大きさを比べて教師に伝えたりする児童がいた（算数科）。形や感触を捉えて、好みの芋を選び、持ち続ける児童がいた（図画工作科）。
- ・絵本「やさいさん」を選定した理由や絵本を選ぶこつなどがあれば教えてほしい。
→学習活動を考えた際、「やさいさん」は因果関係が分かる内容であり、音や響き、動きに関連する内容であったため選定した。芋に親しめる絵本として「さつまのおいも」も検討したが、本単元の学習内容を展開する上では、「やさいさん」の内容の方が適切だと判断した。

質疑

・時間の都合上、質疑・応答の時間はなく、終了した。

真部信吾先生 指導助言の記録

- ・丁寧の一つの単元を実践されていて、自閉症児だけではなく、他の子供たちの成長も見られる実践報告の内容だった。大きく①単元構成における単元目標の設定と学習評価の工夫、②自閉症教育支援で大切にしたいこととして、「見通し—子供たちの主体性—一人との関わり」について話していきたい。
- ・教育課程の総体的な構造の可視化の例を示していきたいと思う。単元というのは単元計画と本時の授業、評価が関わってくるが、その前に年間指導計画や個別の指導計画との関連がある。当然その前には、教育課程の編成がどのように対応されているかということがある。子供たちがどのように育っていくとよいか、学校目標を踏まえて教育課程を編成されていることを押さえていくことが大事である。
- ・今回の実践においては、年間指導計画と個別の指導計画を踏まえた単元計画を十分に練られ、単元構想シートが上手く機能した授業になっていた。年間計画の中で学級として目指す子供像を十分に意識されて作られており、明確になっていると感じた。各単元の中でどのような内容を取り扱うか、丁寧に定義され、何を学ぶかが明確になっており、最終的に単元目標の設定と評価規準の作成につながっていた。
- ・各教科合わせた指導の単元目標の設定では、前提として取り扱う各教科等の内容を明確にしておくことが必要となる。また、各教科の中にある育成を目指す資質・能力の三つの柱の確認も必要である。今回の実践は、単元目標を取り扱う各教科等の内容と各教科等合わせた指導の特徴や趣旨を踏まえて指導目標として設定して作成されていた。そして、最終的には、単元のまとまりを通して、単元で取り扱う各教科等の内容の観点別学習状況の評価、これを個別に実施するようになっている。
- ・具体的に今回の実践の単元目標をみると、国語は波線、生活は実線、図工は点線で示している。つまり、各教科の要素を三つの資質・能力の中で明確にしている。各教科で目標を立てた方が評価しやすいという考えもあるが、それぞれの単元の中で、教師が何を学習させたいか、その意図によって各教科で目標を立てた方がいいのか、または合わせて指導目標として立てた方がいいのかは、それぞれ検討する必要がある。ただし、学校の組織として考えていくと、どちらかに統一しておく方がいいことは当然あるので、学校ごとに判断していく必要がある。
- ・集団で行う授業では、同じ段階の子供たちだけではなく、小学部の1段階から3段階の子供たちがグループにいる。その場合、一人一人の評価をどのようにするかを考えたときに、やはり子供一人一人に取り扱う段階と内容が整理されているということが大事だと思う。そうすることで、子供一人一人に応じた観点別学習状況の評価が可能になる。
- ・単元構想シートの効用に関しては、まず、各教科等の取り扱いの意識や授業づくりの共通理解がある。学部、学校の中でその共通理解が図られていることは、効果があったことの一つだと思う。次に各教科と合わせた指導の中で、どの教科の内容を取り扱って学習評価につなげていくのかを可能としたことである。
- ・今後の方向性として、考えていけないといけないことは、年間を通した学習評価、3月までで子供たちがどのような成長があったか、どういった学びがあったかを踏まえて、次年度の教育課程の体制を考えていく中で、取り扱う内容に応じて各教科のどの内容をどこで取り扱うか等、教育内容を次年度に向けて整理する必要があるかと思う。今年度、取り扱う教科の内容を一旦整理する取組をしているので、今後教育課程の編成をどうするのか是非とも協議を深めていただきたい。
- ・自閉症教育における教師と子供にとっての「見通し」の意味を考えていきたいと思う。自閉症のある子供にとっては、曖昧な状況から意味を理解する、注意を調整する、他者と協同することが難しい。また、自分の意図や感情を表出したり、他者の意図や感情を理解したりすることの難しさもある。その中で、授業者としては、環境の調整をしつつ、子供たちとの関係性の構築やコミュニケーション能力の育成を図っていくことが求められる。今回の実践の中では、構造化や見通しが様々な整理された部分があった。実践する教師が構造化の意味を整理した上で、事前の環境調整をしていく必要がある。先に物理的な構造化をして、活動を分けてやっていくということではなく、子供一

人一人の障害特性や環境の理解の仕方は異なるので、グループや一人一人の子供の状況像に合わせて環境を調整していく必要がある。中学部、高等部、社会に出ていくと、なかなか手厚い支援が受けられないため、支援をなくしていく方向性で考える教師もいるが、支援をなくすのではなく、次の段階の環境に合わせて、子供に必要な環境調整を行っていく、いわゆる最適化を図っていくという考え方の方が、理にかなっていると思う。是非、学校の中でそういった考え方を伝えてほしい。

- ・教師は環境の調整を行い、子供への伝え方、支援の介入のタイミングも子供一人一人に応じて変えていく。今回の実践を通して、教師が実態把握をして環境調整をし、子供たちのことをよりよく知っていく意味は大きいと思った。
- ・子供にとっての「見通し」の意味は、環境の把握が広がるということである。今置かれた立場はどういう状況なのか、外界の理解をしたり、変化への対応が可能になったりする。教師が言った言葉を理解し、自分から何か伝えていくこともあるし、自分自身の感覚特性の調整ができることもある。苦手なことがあれば、見通しをもつことで逆になかなか参加できないということがある。そのときに、体験の積み重ねとしては、苦手な場面でも、参加の仕方によっては成功体験として積み重ねられる場面もある。そういった一つ一つの小さな積み重ねをやっていくことが大事になってくると思う。子供にとっての「見通し」は、自立活動との関連が深いので、今回の単元構想シートで自立活動のことに触れられていることは、大変貴重な資料になったと思う。
- ・今回の授業で、様々な見通しの視点があり、工夫されている部分があるが、実際に構造化等によって子供たちに見通しをもたせることができれば、子供が主体的になれるのか、疑問として出てくる。この実践の貴重だったところは、活動の見通し（目的、期待感）は子供の興味・関心が大事であるということを十分に押さえられている点にある。子供の興味・関心を高める題材や活動を通して、子供同士、または教師と子供の間の中で、一緒に活動することで、情動の共有が図られていった実践であった。
- ・子供たちが活動に参加していく際には、空間や場に本人たちの安心感がもてるものでなくてはならない。その中で一緒に活動して安心できる共有関係が始まり、最終的にはルール等を共有できる関係性が形成されていく。ぜひ子供の世界観を共感することから始めて、一緒に様々な経験を積み重ねてほしい。

【真部先生から授業者への質問】

- ・一人一人の障害特性や認知、発達、興味・関心が全く異なっていた集団だったと思う。そういった中で、主体的に取り組みそうな題材、活動をどのように選定するとよいのか。
→昨年度からの持ち上がりだったこともあり、今回の「影絵」を設定した。子供からの提案はできるだけ取り入れて題材を決めている。題材が決まった後も、一人一人の好きな活動や強みなどの要素がどれか入るように考えている。また、子供たちが選択できるようにしたり、授業の様子から学習内容を変更したりすることもある。
- ・教師と子供、子供同士の情動の共有が図られた場面が具体的にあったか。人間関係が醸成されるための工夫やポイントがあれば教えてほしい。
→教師が影絵を演じて見せることで、子供たちに興味をもたせ、一緒に遊んで楽しさを共有した。影絵のダンスシーンでは、曲調に合わせて人形を操作したり、友達の動きをまねたり自分なりに演じることができた。演じた後に「次だよ。」と出番を待つ友達に声を掛ける姿もあった。発表会のエンディングで役紹介をした際には、子供たちがやり遂げて満足した顔をしていた。人間関係が醸成されるには、まず認め合うこと、気持ちの共有が大切だと考えている。楽しい時は全力で楽しむ、子供の目線で子供の気持ちが分かるように関わる大切だと思う。

質疑

・時間の都合上、質疑・応答の時間はなく、終了した。

令和5年度 単元構想シート

| | |
|----------|--|
| 授業名「単元名」 | いきいきタイム「誕生日の友達をお祝いしよう」(各教科等を合わせた指導:生活、国語、道徳) |
| 総時数【日程】 | 3時間 (9/26、27、28) |
| 作成者 | 小学部2年 佐藤豪、遠山智子、高山真美 |

1 単元設定の理由

(1) 学級の児童の実態

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・本学級では、5月に一回目の「誕生日の友達をお祝いしよう」の授業を行い、今回が二回目である。一回目では、誕生日を示した掲示を見て、自分の誕生日が早くきてほしいことを教師に伝えたり、プレゼントの箱の中身をのぞきに行く、ろうそくの火を消しにケーキに近付くなど、誕生日に関する活動に期待感をもって取り組んだりする姿が見られた。一方で、誕生者に向けて作成したプレゼントが気に入らず、誕生者に渡すことに時間が掛かったり、立場や状況に応じて、お祝いやお礼の言葉を伝えたりすることが難しかった。 ・友達への関心や関わりについて、友達の遊んでいるおもちゃが気に入り、近付いて見たり、自分もやりたい等の気持ちを教師を介して伝えたりする児童、特定の友達の泣き声や大きな声が苦手で、その友達と離れた場で過ごそうとする児童など、実態差は様々である。いずれも、友達の存在には気付き、気に掛けているものの、同じ場や物を共有して遊んだり、自ら友達に関わったりする姿は少ない。 ・教師の質問に文字盤やイラストで受け答えできる児童や、自分のやりたいことを身振りや写真で伝えることができつつある児童と、実態差の幅が広い。 |
|--|

(2) 単元設定の理由

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・友達の好きな物を知ったり、友達のためにプレゼントを作ったりすることを通して、友達同士の関わりや、友達への興味・関心を広げていきたい。 ・誕生者に対して「おめでとう」とお祝いの言葉を伝える、それを受けて誕生者は「ありがとう」とお礼の言葉を返すなど、立場や状況に応じた適切な言葉の使い方を学んでほしい。 ・友達を祝ったり、友達から祝われたりする経験を通して、自分や友達を大切にすることを育てていきたい。 |
|--|

2 単元の目標 (単元を通して目指す学級の子供たちの姿)【修正前】

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・(知識・技能) 誕生者や誕生日会で使う言葉や物の名前について知る。 ・(思・判・表) 誕生者を祝う方法を考えたり、誕生者に発声や身振りなどでお祝いの気持ちを表現したりすることができる。 ・(学びに向かう) 誕生日に期待感や見通しをもって活動に取り組んだり、友達の好きな物や友達の様子に目を向けたりすることができる。 |
|--|

3 単元を構成する主な各教科等の内容【修正前】

| 教科名 | 内容 | 各段階の内容 | |
|-----|----------|--|--|
| | | 1段階 (児童 KS、SH、TU) | 2段階 (児童 TK、HO、IH) |
| 生活 | オ 人との関わり | イ 身の回りの人との関わり方に関心をもつこと。 | イ 身近な人との接し方等について知ること。 |
| 国語 | 知識及び技能 | ア (ア) 身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じる。 | ア (ア) 身近な人の話し掛けや会話などの話し言葉に慣れ、言葉が、気持ちや要求を表していることを感じる。 (ウ) 身近な人との会話を通して、物の名前や動作など、いろいろな言葉の種類に触れること。 |
| | 思考 | A 聞くこと・話 | エ 挨拶をしたり、簡単な台詞などを表現したりすること。 |

| | | | | |
|----|-----------|----------------|---|--|
| | 力、判断力、表現力 | すこと B 書くこと | たりすること。 ア 身近な人との関わりや出来事について、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。 | ア 経験したことのうち身近なことについて、写真などを手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。 |
| 道徳 | | B 人との関わりに関すること | 7 親切、思いやり 身近にいる人に暖かい心で接し、親切にすること。 | 7 親切、思いやり 身近にいる人に暖かい心で接し、親切にすること。 |

2 単元の目標（単元を通して目指す学級の子供たちの姿）【修正後】 生活_____、国語_____

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・(知識・技能) <u>教師の話し掛けを聞いて、誕生日に関する様々な言葉がお祝いやお礼を表していることを感じたり、誕生者や祝ってくれる友達に関心をもって接したりすることができる。</u> ・(思・判・表) <u>誕生者に発声や身振りなどでお祝いの気持ちを表現することができる。</u> ・(学びに向かう) <u>誕生日に期待感や見通しをもって活動に取り組んだり、友達の好きな物や友達の様子に目を向けたりすることができる。</u> |
|--|

3 単元を構成する主な各教科等の内容【修正後】

| 教科名 | 内容 | 各段階の内容 | |
|-----|-------------|---|---|
| | | 1段階 (児童 A、B、C) | 2段階 (児童 D、E、F) |
| 生活 | オ 人との関わり | イ 身の回りの人との関わり方に関心をもつこと。 | イ 身近な人との接し方等について知ること。 |
| 国語 | 知識及び技能 | ア (ア) 身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じる。 | ア (ア) 身近な人の話し掛けや会話などの話し言葉に慣れ、言葉が、気持ちや要求を表していることを感じる。 (ウ) 身近な人との会話を通して、物の名前や動作など、いろいろな言葉の種類に触れること。 |
| | 思考力、判断力、表現力 | A 聞くこと・話すこと ア 教師の読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉で表現したりすること。 | エ 挨拶をしたり、簡単な台詞などを表現したりすること。 |

4 単元の指導計画

| 次 | 小単元 | 時数 | 学習活動 | 目標とする教科 | 評価方法 |
|---|---------------|----|--|-------------------------------------|--|
| 一 | 「誕生日会について知ろう」 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分や友達の誕生日や、今回の誕生者を知る。 ・お祝いやお礼の言葉を用いた場面の動画を見る。 ・欲しい誕生日プレゼントを選ぶ。(誕生者) ・誕生者が欲しいプレゼントを選ぶ様子を見る。 | 国語 A 聞くこと・話すこと 知識及び技能 | <ul style="list-style-type: none"> ・発言 ・行動観察 |
| 二 | 「誕生日会の準備をしよう」 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ・誕生者が欲しいプレゼントを知り、作る。 ・プレゼント作成の様子を見る。(誕生者) ・誕生日会で食べたいケーキを選ぶ。(誕生者) | 生活 オ 人との関わり | <ul style="list-style-type: none"> ・発言 ・行動観察 |
| 三 | 「誕生日会をしよう」 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ・誕生者にお祝いの言葉を伝えて、プレゼントを渡す。 ・プレゼントを受け取り、お礼の言葉を伝える。(誕生者) ・誕生者へお祝いの歌を歌う。 ・誕生日ケーキを食べる。 | 国語 A 聞くこと・話すこと 生活 オ 人との関わり | <ul style="list-style-type: none"> ・発言 ・行動観察 |

5 単元の評価（単元終了時に記入）

| 単元の目標の評価 | | 本単元の評価に至った単元構成のポイント (評価の考察) |
|--|----------------------|--|
| A 教師からの誕生日に関する簡単な質問に答えることができたか。 | (知識・技能) B | ○誕生日は年間を通して誰もが主役になれるため、祝う、祝われる、の双方の立場を経験することができ、状況や立場に応じてお祝いやお礼の言葉を学ぶことができた。また、誕生者が明確になるため、「誰を」お祝いするのが分かりやすかった。 |
| B 教師からの誕生日に関する簡単な質問に、イラスト等を手掛かりにして答えることができたか。 | | |
| C 教師からの誕生日に関する簡単な質問に気付き、教師と一緒にイラストや指さして答えることができたか。 | | |
| A 誕生者を祝う方法を考えたり、誕生者に言葉や身振りなどでお祝いの気持ちを表現したりすることができたか。 | (思・判・表) B | ○「おめでとう」「おはよう」「おやすみ」の3つの挨拶を、教師がベッドから起きる等の実際の場面の動画を用いて説明したことで、その言葉が用いられる場面を想定して学習することができたと考えられる。 |
| B 誕生者を祝う方法を考えたり、教師と一緒に誕生者に言葉や身振りなどでお祝いの気持ちを表現したりすることができたか。 | | |
| C 教師の働き掛けを受けて、誕生者を祝おうとしたり、教師と一緒に誕生者に言葉や身振りなどでお祝いの気持ちを表現したりすることができたか。 | | |
| A 誕生日に期待感や見通しをもって活動に取り組んだり、友達の好きな物や友達の様子に目を向けたことができたか。 | (学びに向かう) B | ○誕生者が欲しいプレゼントを選ぶ、自分のプレゼントを作っているところを見る、などの活動を通して、友達の様子に目を向けたり、友達の好きな物を知ったりすることができた。また、制作時に、「●●君のために作っているんだよ。」と教師が言葉掛けすると、うれしそうに微笑む誕生者の姿が見られた。 |
| B 誕生日に期待感をもって活動に取り組んだり、教師の働き掛けを受けて、友達の好きな物や様子に目を向けたことができたか。 | | |
| C 教師の働き掛けを受けて活動に取り組んだり、友達の好きなものに注目したりすることができたか。 | | |
| | | ○前回の誕生日会に引き続き、同じ展開の授業を繰り返し行うことで、より内容が定着し、誕生日会に向けて見通しをもって取り組む姿が見られた。 |



令和5年度 単元構想シート

| | |
|----------|--|
| 授業名「単元名」 | 「公共交通機関を利用して出掛けよう」 |
| 総時数【日程】 | 13時間【一次：六角食堂（①9/25）、二次：バスに乗って外食（②9/28、③9/29、④⑤10/2） 三次：電車とバスに乗って外食・買物（⑥10/20、⑦10/25、⑧⑨10/26、⑩⑪10/27、⑫⑬10/31）】 |
| 作成者 | 小学部3年 飯島杏那、森優希、菊地彩 |

1 単元設定の理由

(1) 学級の児童の実態

- ・〈見通し・予定〉どの児童も、一日の日課を理解して行動することができる。これまでの校外学習では、スクールバスを利用して、買物や外食、公共施設のプールなどを利用する経験を積んできた。その際、クイズ形式のやり取りを通して、いつ、どこに、誰と、何に乗って出掛けるのかなどを知ること、落ち着いて当日の活動に取り組むことができる。
- ・〈きまり・約束〉「お椀を持って食べる」等の「食べる際のきまりごと」を視覚的に提示しながら教師とやり取りを重ねることで、何を求められているのかを理解し、取り組むことができる。校外学習時においても、しおりに約束事を明記して事前に繰り返し確認することで、当日も約束を意識しながら集団で行動することができるようになりつつある。
- ・〈公共交通機関〉家庭では、電車やバスなどを利用して出掛けたことのある児童が五名、ほとんど利用したことのない児童が一名いる。五名の中には、乗車時に大声を出す、必ずエレベーターを利用したり、おもちゃ屋で物色したりするなど、家族が困っている行動が見られる。学級では、公共交通機関を利用して出掛けたことはなく、様々な公共施設を利用する機会も少ない。
- ・〈人との関わり〉コミュニケーションにおいては、二、三語文や身振り、指さし、手引きなどで、簡単な要求や援助を求めることができる。発語のない児童においても、タブレット端末等を用いて伝えようとする態度も身に付きつつある。
- ・〈金銭の扱い〉買物学習や外食学習などを通して、教師の援助を受けながら金銭や品物を介したやり取りを行ってきた。硬貨や紙幣の種類によって価値が変わることを理解することはまだ難しい。発券機等を操作して金銭を支払い、金銭の代替となる金券や切符などを扱う学習活動は本単元が初めてである。

(2) 単元設定の理由

- ・本学級の児童たちは、1年次から季節行事や学校行事などを中心に、同じ題材や活動を用いた活動に繰り返し取り組む経験を通して、「目的をもって自発的に活動に取り組む力」や「教師や友達と楽しい気持ちを共有し、相手に伝わる良さを実感する経験」などを積み重ねてきた。3年次では、これまで経験してきた「活動自体の意味を理解したり、活動同士の関連等について気付きを得たりする経験」や「自分を軸に身近な生活（家族、学校、地域など）との関係を把握する力」を身に付けさせたいと考えて、単元計画を作成している。
- ・4年次になると、学校に泊まる宿泊学習（一泊二日）が年間行事（6月実施）として設定されている。そのため3年次では、様々な公共交通機関や施設の利用方法について学び、段階的に学習活動を積み重ねておくことで、4年次の宿泊学習時には様々な活動の可能性を広げられると考え、本単元を設定した。
- ・社会生活において、公共交通機関や公共施設を利用する際には、金銭を支払う場面や、ルールやマナーなどを守って利用する場面が多く存在する。これらを守ることの良さを知るために、児童たちの家庭生活の様子（困った行動等）や校外学習の目的と関連付けながら説明することを通して、自分の行動を調整したり、目的を達成するために必要なことを理解したりする力を育みたい。そして、「きまりごと」を守ることで楽しく活動できる場所が増えることを実感できるように、家庭とも情報を共有しながら取り組みたいと考えた。
- ・言葉や指さし、タブレット端末などを用いて、自分の要求等を伝える力が付いてきている児童たちである。校外学習で楽しみなことを学級で発表したり、品物購入時や注文時に自分の言葉（言葉、写真の指さし、タブレット端末の使用など）で要件を伝えたりする経験を通して、地域の人たちとの関わりも増やしてほしい。

2 単元の目標（単元を通して目指す学級の子供たちの姿）【修正前】生活科____、国語科____、算数科_____

- ・（知識・技能）公共交通機関や公共施設の利用方法、お金の種類や扱い方などを覚え、利用する際の簡単なきまりやマナーを知り、取り組むことができる。
- ・（思・判・表）簡単な指示を聞いて行動し、楽しみな活動や食べたい物、購入したい物を選んで伝えたり、購入したりすることができる。
- ・（学びに向かう）校外学習の行程を理解して、進んで準備物を用意したり、活動に取り組んだりする。

3 単元を構成する主な各教科等の内容【修正前】

| 教科名 | 内容 | 各段階の内容 | |
|---------------|--------------------------------------|--|--|
| | | 1段階（児童B） | 2段階（児童A、C、D、E、F） |
| 生活 | ウ 日課・予定 | （ア）身の回りの簡単な日課に気付き、教師と一緒に日課に沿って行動しようとする事。 | （ア）身近な日課・予定が分かり、教師の援助を求めながら、日課に沿って行動しようとする事。 |
| | | （イ）簡単な日課について、関心をもつ事。 | （イ）身近な日課・予定について知ること。 |
| | オ 人との関わり | （ア）教師や身の回りの人に気付き、教師と一緒に簡単な挨拶などをしようとする事。 | （ア）身近な人を知り、教師の援助を求めながら挨拶や話などをしようとする事。 |
| | | （イ）身の回りの人との関わり方に関心をもつ事。 | （イ）身近な人との接し方などについて知ること。 |
| | ク 金銭の扱い | （ア）身の回りの生活の中で、教師と一緒に金銭を扱おうとする事。 | （ア）身近な生活の中で、教師に援助を求めながら買物をし、金銭の大切さや必要性に気付く事。 |
| | | （イ）金銭の扱い方などに関心をもつ事。 | （イ）金銭の扱い方などを知ること。 |
| ケ きまり | （ア）身の回りの簡単な決まりに従って教師と一緒に行動しようとする事。 | （ア）身近で簡単なきまりやマナーに気付き、それらを守って行動しようとする事。 | |
| | （イ）簡単なきまりについて関心をもつ事。 | （イ）簡単なきまりやマナーについて知ること。 | |
| コ 社会の仕組みと公共施設 | （イ）身の回りの社会の仕組みや公共施設の使い方などについて関心をもつ事。 | （イ）身近な社会の仕組みや公共施設の使い方などを知ること。 | |
| 国語 | A 聞くこと・話すこと | （イ）身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりすること。 | （イ）簡単な指示や説明を聞き、その指示等に応じた行動をすること。 |
| | | （ウ）伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。 | （ウ）体験したことなどについて、伝えたいことを考えること。 |
| | 思考力・表現力・判断力 | B 書くこと | （ア）身近な人との関わりや出来事について、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。 |
| | | | （イ）自分の名前や物の名前を文字で表すことができることを知り、簡単な平仮名をなぞったり、書いたりすること。 |
| 算数 | 数と計算 | （イ）数詞とものとの関係に注目し、数のまとまりや数え方に気付き、それらを学習や生活で生かすこと。 | （イ）数詞と数字、ものとの関係に着目し、数の数え方や数の大きさの比べ方、表し方について考え、それらを学習や生活で興味をもって生かすこと。 |

2 単元の目標（単元を通して目指す学級の子供たちの姿）【修正後】

生活科、国語科

- ・（知識・技能）公共交通機関や公共施設の利用方法、お金の種類や扱い方などを覚え、利用する際の簡単なきまりやマナーを知り、取り組むことができる。
- ・（思・判・表）簡単な指示を聞いて行動し、楽しみな活動や食べたい物、購入したい物を選んで伝えたり、しおりに選んだ物等を記入や、購入したりすることができる。
- ・（学びに向かう）校外学習の行程を理解して、進んで準備物を用意したり、活動に取り組んだりする。

3 単元を構成する主な各教科等の内容【修正後】

| 教科名 | 内容 | 各段階の内容 | | |
|---------------|--------------------------------------|---|--|----------------------------------|
| | | 1段階（児童B） | 2段階（児童A、C、D、E、F） | |
| 生活 | ウ 日課・予定 | （ア）身の回りの簡単な日課に気付き、教師と一緒に日課に沿って行動しようとする事。 | （ア）身近な日課・予定が分かり、教師の援助を求めながら、日課に沿って行動しようとする事。 | |
| | ク 金銭の扱い | （ア）身の回りの生活の中で、教師と一緒に金銭を扱おうとする事。 | （ア）身近な生活の中で、教師に援助を求めながら買物をし、金銭の大切さや必要性に気付く事。 | |
| | | （イ）金銭の扱い方などに関心をもつ事。 | （イ）金銭の扱い方などを知ること。 | |
| | ケ きまり | （ア）身の回りの簡単なきまりに従って教師と一緒に行動しようとする事。 | （ア）身近で簡単なきまりやマナーに気付き、それらを守って行動しようとする事。 | |
| | | （イ）簡単なきまりについて関心をもつ事。 | （イ）簡単なきまりやマナーについて知ること。 | |
| コ 社会の仕組みと公共施設 | （イ）身の回りの社会の仕組みや公共施設の使い方などについて関心をもつ事。 | （イ）身近な社会の仕組みや公共施設の使い方などを知ること。 | | |
| 国語 | 思考力・表現力・判断力 | A 聞くこと・話すこと | （イ）身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりすること。 | （イ）簡単な指示や説明を聞き、その指示等に応じた行動をすること。 |
| | | （ウ）伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。 | （ウ）体験したこと等について、伝えたいことを考えること。 | |
| | B 書くこと | （ア）身近な人との関わりや出来事について、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。 | （ア）経験したことのうち身近なことについて、写真等を手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。 | |
| | | | （イ）自分の名前や物の名前を文字で表すことができることを知り、簡単な平仮名をなぞったり、書いたりすること。 | |

4 単元の指導計画

| 次 | 小単元 | 時数 | 学習活動 | 目標とする教科 | 評価方法 |
|---|---|-------------------------|--|--|--|
| 一 | 六角食堂で 昼御飯を食 べよう | 1 (9/25) | ①いつ、どこに、誰と、何のために食べに行くのかを 知る。 ②動画で、食券の購入方法、定食の受け取り方、下膳 方法などを知る。 ③メニュー表を見て、食べたい物を選ぶ。 ④財布からお金を出す練習をする。 ⑤六角食堂に移動する。 | 【生活】 ウ日課・予定 ク金銭の扱い ケきまり コ社会の仕組み と公共施設 【国語】 A聞くこと・話す こと 【算数】 数と計算 | ・発言 ・写真を指 さし選択 ・練習に取り 組む様子 |
| 二 | 校外学習に 行こう1 ～①バスの 乗り方を知 ろう～ | 1 (9/28) | ①いつ、どこに、誰と、何で行くのかを知る。 ②クイズ形式で乗るバスの名前を知る。 ③PCスライドと動画を見て、バスの乗降車方法、料 金の支払いや約束事などについて知る。 ④バスの乗降や支払い方法について練習をする。 | 【生活】 ウ日課・予定 ク金銭の扱い ケきまり 【国語】 A聞くこと・話す こと | ・発言 ・写真を指 さし選択 ・練習に取り 組む様子 |
| | 校外学習に 行こう1 ～②しおり を作ろう～ | 1 (9/29) | ①しおり作り(校外学習の行程を写真やイラスト、文 字や文字シールなどで書き込む)をする。 ②外食先で食べるメニューを選び、写真をしおりに 貼る。(支払う硬貨のイラストを貼る児童三名) ③教師とやり取りしながら、校外学習で楽しみなこ とを考え、写真貼付や文字を書いて発表する。 | 【生活】 ウ日課・予定 コ社会の仕組み と公共施設 【国語】 A聞くこと・話す こと B書くこと 【算数】 数と計算 | ・発言 ・写真の指 さし選択 ・教師との 応答的やり 取りの反応 ・制作物 (しおり) |
| | 校外学習に 行こう1 ～③バスに 乗って外食 に行こう～ (当日) | 2 (10/2) | ①当日の行程をPCスライド、動画などで再確認す る。 ②バスに乗って外食先(ガスト)に行く。 ③外食先(ガスト)で昼食をとる。 ④一人ずつ会計をする。 ⑤バスに乗って帰校する。 | 【生活】 ウ日課・予定 オ人との関わり ク金銭の扱い ケきまり コ社会の仕組み と公共施設 | ・発言 ・写真を指 さし選択 ・行動観察 (バス利用 時、注文時 や支払い 時の様子) |
| 三 | 校外学習に 行こう2 ～①電車の 乗り方や行 先でやるこ とを知ろう ～ | 1 (10/20) | ①いつ、どこに、誰と、何で行くのかを知る。 ②買物の目的(避難訓練で非常食を食べるため、補充 用の非常食を購入すること)を知る。 ③フードコート(うどん、中華)で食べることを知る。 ④PCスライドと動画を見て、電車の乗降車方法、料 金の支払いなどについて知る。 | 【生活】 ウ日課・予定 ケきまり コ社会の仕組み と公共施設 【国語】 A聞くこと・話す こと | ・発言 ・写真を指 さし選択 |
| | 校外学習に 行こう2 ～②フード コートの使 い方や乗車 体験をして みよう～ | 3 (10/25) (10/26) | ①いつ、どこに、誰と、何で行くのかを知る。 ②買物の目的(避難訓練で非常食を食べるため、補充 用の非常食を購入すること)を再確認する。 ③フードコート(うどん、中華)で食べるメニューを 選ぶ。 ④フードコートの利用方法(注文、ブザーをもらう、 商品を受け取って座席へ運ぶ)を知り、練習する。 ⑤PCスライドと動画を見て、電車の乗降車方法、料 金の支払い、約束事などについて知り、練習する。 | 【生活】 ウ日課・予定 ク金銭の扱い ケきまり コ社会の仕組み と公共施設 【国語】 A聞くこと・話す こと | ・発言 ・写真を指 さし選択 ・練習に取り 組む様子 |
| | 校外学習に 行こう2 | 2 (10/27) | ①しおり作り(校外学習の行程を写真やイラスト、文 字や文字シールなどで書き込む)をする。 | 【生活】 ウ日課・予定 コ社会の仕組み | ・発言 ・写真の指 さし選択 |

| | | | | |
|--------------------------------|--------------|--|---|--------------------------------------|
| ～③しおりを作ろう～ | | ②購入する非常食を選び、写真をしおりに貼る。(支払う硬貨のイラストを貼る児童三名) ③教師とやり取りしながら、校外学習で楽しみなことを考え、写真貼付や文字を書いて発表する。 | と公共施設 【国語】 A聞くこと・話すこと B書くこと 【算数】 数と計算 | ・制作物(しおり) |
| 校外学習に行こう2～④電車とバスに乗って出掛けよう～(当日) | 2 (10/31) | ①当日の行程をスライド、動画などで確認する。 ②電車とバスに乗って商業施設(イオン)に行く。 ③外食先(フードコート)で昼食をとる。 ④買物(非常食)をする。 ⑤バスに乗って帰校する。 | 【生活】 ウ日課・予定 オ人との関わり ク金銭の扱い ケきまり コ社会の仕組みと公共施設 【国語】 A聞くこと・話すこと | ・発言 ・行動観察(電車、バス利用時、注文、外食中、買物時の様子) |

5 単元の評価(単元終了時に記入)

(1) 単元の評価

生活科、国語科、算数科

| 単元の目標の評価 | | | | | | | | | |
|---|----|--|--|----|----|----|---|---|---|
| A 公共交通機関や公共施設の利用方法やお金の種類や扱い方を覚えたり、利用する際の簡単なきまりやマナーを知ったりすることができた。 | | (知識・技能) | | | | | | | |
| B 教師の働き掛けを受けながら公共交通機関や公共施設を利用することや、お金の種類や扱い方、利用する際の簡単なきまりやマナーを部分的に守ることができた。 | | <table border="1"> <tr> <td>生活</td> <td>国語</td> <td>算数</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>/</td> <td>B</td> </tr> </table> | | 生活 | 国語 | 算数 | A | / | B |
| 生活 | 国語 | | | 算数 | | | | | |
| A | / | B | | | | | | | |
| C その都度、教師の働き掛けを受けながら、公共交通機関や公共施設を利用することや、お金を扱うことができた。また利用する際の簡単なきまりやマナーを教師と一緒に守ることができた。 | | B+ | | | | | | | |
| A 簡単な指示を聞いて行動し、楽しみな活動や食べたい物、購入したい物を選んで伝えたり、購入したりすることができる。 | | (思・判・表) | | | | | | | |
| B 部分的に教師の働き掛けを受けながら、指示に応じた行動をとったり、楽しみな活動や食べたい物、購入したい物を選んで購入したりすることができた。 | | <table border="1"> <tr> <td>生活</td> <td>国語</td> <td>算数</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>A</td> <td>/</td> </tr> </table> | | 生活 | 国語 | 算数 | A | A | / |
| 生活 | 国語 | | | 算数 | | | | | |
| A | A | / | | | | | | | |
| C 教師の指示をその都度受けながら行動したり、楽しみな活動や食べたい物、購入したい物の中から、一つは選んで購入したりすることができた。 | | A | | | | | | | |
| A 校外学習の行程を理解して、進んで準備物を用意したり、活動に取り組んだりすることができた。 | | (学びに向かう) | | | | | | | |
| B 教師の働き掛けを受けることで、次に取り組むことを理解して準備物を用意したり、活動に取り組んだりすることができた。 | | <table border="1"> <tr> <td>生活</td> <td>国語</td> <td>算数</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>/</td> <td>/</td> </tr> </table> | | 生活 | 国語 | 算数 | B | / | / |
| 生活 | 国語 | | | 算数 | | | | | |
| B | / | / | | | | | | | |
| C 教師の働き掛けを受けることで、次に取り組む準備物を一緒に用意したり、活動に取り組んだりすることができた。 | | B | | | | | | | |

(2) 本単元の評価に至った単元構成のポイント(評価の考察)

○公共交通機関や公共施設の利用方法、お金の扱い方や簡単なきまりやマナーを守ること

・バスや電車などの公共交通機関の利用方法を知るために、まずは親しみのある場所を目的地にし、公共交通機関の利用方法や簡単なきまりやマナーなどに焦点を当てて学習内容を設定したことで、生活科の目標を達成することができた。また、事前に各家庭での公共施設等を利用する際の困った行動等を聞き取り、「なぜそれら(困った行動)がいけないことなのか」等の理由や、楽しいことをするためには守るべきことや望ましい行動があることを説明したり、しおり等でその場で確認したりしたことで、自分の行動を調整(不快な気持ちを教師に適切に伝える、自分の気持ちを自制して望ましい行動をとる)しながら取り組むことができた。

○硬貨の種類やお金の扱い方を覚えること

・二週間に一回程度の間隔で校外学習を設定したことで、硬貨の扱い方(財布から硬貨を出し入れする、硬貨を入金口に挿入する、切符や整理券を管理するなど)についての学習に繰り返し取り組むことで、生活科のお金の扱い方につ

いては目標を達成することができた。一方、算数科「硬貨の種類を覚え、値段と硬貨を合わせること」を目標にしていた2段階の学習内容を対象とした児童三名は、日課「国語・算数・自立活動」の時間に、個別に学習を重ねてきたことで、しおり作りの場面では、購入物品等の値段を硬貨で確認しながら取り組むことができた。しかし、当日の会計や支払い時には、教師の関わりを受けながら硬貨を選んで支払う児童が二名いたことから、算数科における評価はBとした。

○簡単な指示に応じた行動をとったり、楽しみな活動や購入したい物を選んで、伝えたりすること

- ・状況に応じて必要な指示（端に寄る、まとまって歩く、列に並ぶ、止まるなど）に対しては、概ね達成することができた。
- ・他教科（音楽や体育、図工など）の授業においても、使用する教材や用具を複数用意し、「使いたい物や作りたい物を自分で選ぶ」という場面を意図的に設定してきた。その結果、食べたい物や買いたい物、楽しみ（好き）なことを言葉や指さし、文章選択などで伝えることができたため、国語科の目標は達成することができた。

○校外学習の行程や、活動に必要な準備物を理解して、進んで取り組むこと

- ・他教科の授業においても、目的地までの道のり、活動の手順、操作方法などについて、動画を用いて説明した後、タブレット端末に動画を入れて個別に確認したり、写真やイラストで示された「場所⇒行き方」を自分で切り貼りしながら行程表を作成したりする活動に取り組んできたことで、本単元においても、行程を理解して落ち着いて取り組むことができた。また、活動に必要な準備物を用意することについては、教師がしおりの持ち物ページを提示することで、一人で取り組む児童（四名）、教師の促しを受けて取り組む児童（二名）がいたため、評価はBとした。

（3）本単元の評価に至った見通しのポイント

○公共交通機関の利用方法やフードコートの利用方法について

- ・PCスライドや動画で利用方法の一連の流れを提示してから実際に練習に取り組んだことで、今からやるべきことを理解して、落ち着いて取り組むことができた。

○校外学習の行程の理解について

- ・PCスライドや動画で説明した内容を、「自分で写真を貼る、文字を書くなどの活動を通して行程を整理する学習」に取り組んだことで、どの児童も落ち着いて行動することができた。

令和5年度 単元構想シート

| | |
|----------|--|
| 授業名「単元名」 | ハロウィンパーティーをしよう（各教科等を合わせた指導：生活、国語、図画工作） |
| 総時数【日程】 | 6時間（10/22、23、24、25、26、31） |
| 作成者 | 小学部4年 和田多香子、柳下笑子、三浦浩一 |

1 単元設定の理由

(1) 学級の児童の実態

- ・発達段階の実態差が大きい。題材を踏まえて自分の考えを伝えたり自分なりの工夫を重ねたりする児童や、日常生活動作の概ね全てを教員と一緒にやる児童がいる。
- ・言葉でのやり取りができる児童が二名、サインや絵カード・50音表を用いてコミュニケーションをとる児童が三名、実物を持ってきたりその場に連れて行ったりすることで要求を伝える児童が一名である。
- ・興味のある内容で、何をするのが分かれば、新しい活動でも初回から安定して取り組める児童が多い。

(2) 単元設定の理由

- ・本学級には、お化けが好きな児童が三名おり、児童の興味・関心に沿った季節の題材である。
- ・これまで誕生日等のイベントごとにパーティーを行い、「パーティーは楽しい」という経験を重ねてきた。しかし、パーティーに向けて、児童ら自身でしたいことを選んだり準備をしたりしたことはほとんどない。加えて、教師や友達と協力して、何かを作り上げた経験も少ない。これらのことを踏まえ、①目的意識をもち活動に主体的に取り組む②教師や友達と役割を分担し一緒に一つの活動を作る経験を重ねる学習活動に取り組むことをねらい、本単元を設定することとした。

2 単元の目標（単元を通して目指す学級の子供たちの姿）【修正前】

- ・（知識・技能）手順表や手本を見たり教師と一緒に取り組んだりして、パーティーに必要な物を作ることができる。
- ・（思・判・表）自分のしたいことや考えを伝えたり、自分なりのアレンジを作品に加えたりしながら、役割を分かって準備に取り組もうとする。
- ・（学びに向かう）パーティーを楽しみにしながら、友達や教師と協力したり自分から作業に取り組んだりしようとする。

3 単元を構成する主な各教科等の内容【修正前】

| 教科名 | 内容 | 各段階の内容 | | |
|----------|-------------|--|---|--|
| | | 1段階 (児童 A) | 2段階 (児童 B, C, D, E, F) | 3段階 B・Fの図工 |
| 生活 | エ 遊び | (ア)身の回りの遊びに気付き、教師や友達と同じ場所では遊ぼうとすること。 (イ)身の回りの遊びや遊び方について関心をもつこと。 | (ア)身近な遊びの中で、教師や友達と簡単なきまりのある遊びをしたり、遊びを工夫しようとする。 | |
| | カ 役割 | (ア)身の回りの集団に気付き、教師と一緒に参加しようとする。 | (ア)身近な集団活動に参加し、簡単な係活動をしようとする。 | |
| 国語 | A 聞くこと・話すこと | (ウ)伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。 | (ウ)体験したこと等について、伝えたいことを考えること。 (エ)挨拶をしたり、簡単な台詞等を表現したりすること。 | |
| 図画工 作 | A 表現 | ア(イ)身の回りの自然物等に触れながらかく、切る、ぬる、貼るなどすること。 | ア(ア)材料や、感じたこと、想像したこと、見たことから表したいことを思い付くこと。 (イ)身近な材料や用具を使い、かいたり、形をつくったりすること。 | ア(ア)材料や、感じたこと、想像したこと、見たこと、思ったことから表したいことを思い付くこと。 (イ)様々な材料や用具を使い、工夫して絵をかいたり、作品をつくったりすること。 |

2 単元の目標（単元を通して目指す学級の子供たちの姿）【修正後】生活_____、国語_____、図画工作_____

- ・（知識・技能）手順表や手本を見たり教師と一緒に取り組んだりして、パーティーに必要なものを作る。
- ・（思・判・表）簡単なルールのある遊びを教師や友達と一緒にすることができる。
- ・（思・判・表）自分のしたいことや考えを伝えたり、自分なりのアレンジを作品に加えたりしながら、役割を分かって準備に取り組もうとする。
- ・（学びに向かう）パーティーを楽しみにしながら、友達や教師と協力したり自分から作業に取り組んだりしようとする。

3 単元を構成する主な各教科等の内容【修正後】

| 教科名 | 内容 | 各段階の内容 | | |
|------|-------------|---------------------------------------|--|---|
| | | 1段階 (児童 A) | 2段階 (児童 B. C. D. E. F) | 3段階 B・Fの図工 |
| 生活 | エ 遊び | (ア)身の回りの遊びに気付き、教師や友達と同じ場所であそぼうとすること。 | (ア)身近な遊びの中で、教師や友達と簡単なきまりのある遊びをしたり、遊びを工夫しようとしたりすること。 | |
| | カ 役割 | (ア)身の回りの集団に気付き、教師と一緒に参加しようとする。 | (ア)身近な集団活動に参加し、簡単な係活動しようとする。 | |
| 国語 | A 聞くこと・話すこと | (ウ)伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。 | | |
| | B 書くこと | | (ア)経験したことのうち身近なことについて、写真等を手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。 | |
| 図画工作 | A 表現 | ア(イ)身の回りの自然物等に触れながらかく、切る、ぬる、貼るなどすること。 | ア(ア)材料や、感じたこと、想像したこと、見たことから表したいことを思い付くこと。 (イ)身近な材料や用具を使い、描いたり、形を作ったりすること。 | ア(ア)材料や、感じたこと、想像したこと、見たこと、思ったことから表したいことを思い付くこと。 (イ)様々な材料や用具を使い、工夫して絵を描いたり、作品を作ったりすること。 |

4 単元の指導計画

| 次 | 小単元 | 時数 | 学習活動 | 目標とする教科 | 評価方法 |
|---|---------------|----|--|--|---------------------------|
| 一 | ハロウィンってなんだろう？ | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ○ハロウィンってなんだろう？ ・絵本を読んだり、スライドを見たりして、ハロウィンとはいつか、何かを確認する。 ○いつパーティーをする？ ・カレンダーを見ながらいつするかを確認する。 ○パーティーで何をするか選ぼう。 ・二つの写真を見てどちらがパーティーか選択するクイズで、パーティーのイメージをもったり言葉の意味を知ったりする。 ・三つの選択肢(紙芝居、ピニャータ、ゲーム)を経験する。 ・パーティーでしたいことを三つの選択肢の中から二つ選ぶ。 | 生活工遊び 国語 A 聞くこと話すこと | 行動観察 自発的な表出 |
| 二 | パーティーの準備をしよう。 | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ○パーティーの準備の係を決めよう(本時) ・パーティーのために準備する物を確認し、係分担を決める。 ○パーティーの準備をしよう(本時+3時間) ・衣装を作る(本時) ・それぞれの係に分かれ、係ごとに準備する。(2時間) ・部屋の飾り付けをする。(1時間) | 生活工遊び 生活力役割 国語 A 聞くこと話すこと 図工 A 表現 | 行動観察 自発的な表出 準備物(作品) |
| 三 | パーティーを楽しもう! | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ○パーティーをしよう ・衣装を着て写真を撮る。 ・保健室や職員室に「トリックオアトリート」と言いに行く。 ・一次で選んだ活動二つをする。 ・お菓子を食べる。 | 生活工遊び 国語 A 聞くこと話すこと | 行動観察 自発的な表出 |

5 単元の評価(単元終了時に記入)

| 単元の目標の評価 | | 本単元の評価に至った単元構成のポイント(評価の考察) |
|--|---------------|---|
| A 手順表や手本を見て、準備物を作ることができた。 | (知識・技能) A | <ul style="list-style-type: none"> ○それぞれの係ごとに手順表を準備したり、児童の実態によっては教師の手本を見せたりすることによって、それぞれの作り方が分かり準備物を作ることができていた。 ○何をイメージして作っているのかを伝えられるようにイラストを用意したり、何を選ぶのかを分かりやすくするために係の仕事のイラストと人数の枠を示したりすることで、自分の考えや要求を教師や友達に対して伝えることができていた。 ○パーティーまでの期間をカレンダーで確認したり、パーティーの準備のための todo リストを作成し終わったら「○」をつけたりした。それにより、単元全体の見通しをもち活動に向かうことができていたと考えられる。授業時間外にもカレンダーを指さして楽しみにしていることを伝える様子が見られた。また、係の中でも友達と仕事を分担し、時間内に作業を完了することができていた。 |
| B 半分以上教師の援助が必要であったが、準備物を作ることができた。 | | |
| C 作り方が分からず準備に取り組むことが難しかった。 | | |
| A 自分のしたいことや考えを伝えたり、自分なりのアレンジを加えたりしながら準備に取り組むことができた。 | (思・判・表) A | |
| B 自分のしたいことや考えを十分に伝えることや、アレンジを加えることは難しかったが、準備に取り組むことができた。 | | |
| C 自分のしたいことや考えを伝えようとしたり、準備に取り組もうとしたりする姿が見られなかった。 | | |
| A パーティーに期待感を持ち、友達や教師と一緒に進んで準備に取り組むことができた。 | (学びに向かう) A | |
| B 友達や教師と一緒に準備に取り組むために、頻繁な働き掛けが必要であった。 | | |
| C 準備に取り組むことが難しかった。 | | |

令和5年度 単元構想シート

| | |
|----------|---|
| 授業名「単元名」 | 「掃除をしよう」日常生活の指導（小学部6年の時間割による） |
| 総時数【日程】 | 4時間：15分×12回（11/7、9、10、13、14、20、21、24、27、28、30、12/7） |
| 作成者 | 小学部6年 星名紫希、坂根憂一、工藤久美 |

1 単元設定の理由

(1) 学級の児童の実態

- ・昨年月一、二回行っていた掃除を今年から、帰りの会の前に週四回、各十五分間で行っている。
- ・掃除場所は6年生の教室で、水道の教室、着替えの部屋、勉強の部屋の三つに分かれている。
- ・水道の教室は児童四名、教師一名がほうきで床を掃く、雑巾掛けを行い、着替えの部屋は、児童一名、教師一名で掃除機とごみ捨てを行い、勉強の部屋は、児童一名、教師一名でモップを使って床を掃く掃除を行っている。
- ・7月から教師や友達と一緒に机を運んだり、道具を借りに行ったりするなど、人と関わりながら掃除をするようになってきたが、机を持ち上げるタイミングが合わず怒る児童や、途中までは一緒に運んでいるが、最後の机の印に合わせてるところまで友達と一緒に行うことができない児童などがいる。

(2) 単元設定の理由

- ・本学級の児童たちは、昨年からの教室の掃除を行っており、モップやほうきの使い方や、雑巾掛けのやり方を理解している。また、7月からは机と一緒に運ぶことで友達や教師と関わりながら掃除をしているが、持ち上げるタイミングが合わなかったり、最後まで一緒に運ぶことができなかったりすることがある。そこで、できなかったときに教師に援助を求めたり、友達と一緒にやることに慣れたりすることができるように本単元を設定した。また、今まで教室の掃除のみを行ってきたが、新しく、草・落ち葉拾いを行うことで、家庭での手伝いや役割につながると考え、本単元を設定した。

2 単元の目標（単元を通して目指す学級の子供たちの姿）

- ・（知識・技能）掃除道具の使い方や掃除の手順や場所、役割を理解したり、教師や友達と一緒にやる方法を知ったりすることができる。
- ・（思・判・表）学級集団の中で、教師の援助を求めながら、掃除をすることができる。
- ・（学びに向かう）友達や教師と協力して最後まで掃除をすることができる。

3 単元を構成する主な各教科等の内容

| 教科名 | 内容 | 各段階の内容 | | |
|-----|----------|---|--|--|
| | | 1段階 (C児) | 2段階 (D、E、F児) | 3段階 (A、B児) |
| 生活 | キ 手伝い・仕事 | (ア) 身の回りの簡単な手伝いや仕事を教師と一緒にしようとする事。 (イ) 簡単な手伝いや仕事に関心をもつこと。 | (ア) 教師の援助を求めながら身近で簡単な手伝いや仕事をしようとする事。 (イ) 簡単な手伝いや仕事について知ること。 | (ア) 日常生活の手伝いや仕事を進んでしようとする事。 (イ) 手伝いや仕事をするための知識や技能を身に付けること。 |
| | オ 人との関わり | (イ) 身の回りの人との関わり方に関心をもつこと。 | (イ) 身近な人との接し方等について知ること。 | (イ) 身近な人との簡単な応対等をするための知識や技能を身に付けること。 |
| | カ 役割 | (ア) 身の回りの集団に気付き、教師と一緒に参加しようとする事。 (イ) 集団の中での役割に関心をもつこと。 | (ア) 身近な集団活動に参加し、簡単な係活動をしようとする事。 (イ) 簡単な係活動等の役割について知ること。 | (ア) 様々な集団活動に進んで参加し、簡単な役割を果たそうとする事。 (イ) 集団の中での簡単な役割を果たすための知識や技能を身に付けること。 |

4 単元の指導計画

| 次 | 小単元 | 時数 | 学習活動 | | | 目標とする教科 生活 | 評価方法 |
|---|-------------|--------------------------------------|---|---|-----------------------------------|----------------------------------|--------------|
| | | | A、B、E、F児 | D児 | C児 | | |
| 一 | 教室掃除 | 2 (11/7, 9, 10, 13, 14, 20) | ①机・椅子を運ぶ ②ほうきで床を掃く ③雑巾で床を拭く ④机・椅子を運ぶ | ①机・椅子を運ぶ ②掃除機をかける ③ごみを捨てる ④机・椅子を運ぶ | ①机・椅子を運ぶ ②モップで床を掃く ③机・椅子を運ぶ | キ手伝い・ 仕事(イ) オ人との 関わり(イ) | ・行動観察 ・発言 |
| 二 | 教室掃除 | 1 (11/21、 27, 28) | ①机・椅子を運ぶ ②ほうきで床を掃く ③雑巾で床を拭く ④机・椅子を運ぶ | ①机・椅子を運ぶ ②掃除機をかける ③ごみを捨てる ④机・椅子を運ぶ | ①机・椅子を運ぶ ②モップで床を掃く ③机・椅子を運ぶ | キ手伝い・ 仕事(ア) カ役割 (ア) | ・行動観察 ・発言 |
| 三 | 草・落ち 葉拾い | 1 (11/24、 30、 12/7) | ・草や落ち葉を集める ・袋を広げて持つ | ・草や落ち葉を集める ・袋を広げて持つ | ・草や落ち葉を集める ・袋を広げて持つ | キ手伝い・ 仕事(イ) カ役割 (イ) | ・行動観察 ・発言 |

5 単元の評価（単元終了時に記入）

| 単元の目標の評価 | | 本単元の評価に至った単元構成のポイント (評価の考察) |
|---|----------|--|
| A 掃除道具の使い方や掃除の手順や場所、役割を理解し、教師や友達と一緒に掃除をすることができた。 | (知識・技能) | <p>○教室掃除では、道具の使い方や手順、掃除する場所、自分の役割を理解して掃除することができた。落ち葉拾いでは、草や落ち葉を集めて袋に入れるというやり方が分かり、場所は写真や動画で伝えることで全員が守衛室前に移動することができた。二人組で活動し、一人が草や落ち葉を拾い、もう一人がゴミ袋を広げるという役割を理解し、教師や友達と一緒に掃除することができた。</p> <p>○教室掃除、草・落ち葉拾いのどちらも学級集団の中で、「○○先生、ここ持ってください。」や「○○先生、取ってください。」などの援助を求められることができた児童がいた。</p> <p>○教室掃除、草・落ち葉拾いのどちらも友達や教師と協力しながら最後まで掃除をすることができた。</p> |
| B 掃除道具の使い方や掃除の手順や場所、役割を理解したり、教師や友達と一緒にやる方法を知ったりすることができた。 | A | |
| C 教師の言葉掛けや手本を見て、掃除道具の使い方や掃除の手順や場所、役割を理解しようとしたり、教師や友達と一緒にやる方法を知らうとしたりすることができた。 | | |
| A 学級集団の中で、教師に援助を求めながら、自ら進んで掃除をすることができた。 | (思・判・表) | <p>○生活単元学習として週一回行っていたが、5月から下校前の日常生活の指導の時間に週四日行うようになった。</p> <p>○活動をする日が増えたことで、掃除のスキルは定着してきたが、汚れを意識して掃除することができないことがあった。なぜ掃除をするのかという目的を分かりやすく伝えたり、周りの人から称賛されることで得られる達成感を感じさせたりするべきだった。そうすることで、ただ掃除をするのではなく、掃除をすることへのモチベーションにつながり、意欲的に活動できたと考える。</p> |
| B 学級集団の中で、教師に援助を求めながら、掃除をすることができた。 | B | |
| C 学級集団の中で、教師と一緒に掃除をすることができた。 | | |
| A 友達や教師と協力して、試行錯誤しながら最後まで掃除をすることができた。 | (学びに向かう) | <p>○生活単元学習として週一回行っていたが、5月から下校前の日常生活の指導の時間に週四日行うようになった。</p> <p>○活動をする日が増えたことで、掃除のスキルは定着してきたが、汚れを意識して掃除することができないことがあった。なぜ掃除をするのかという目的を分かりやすく伝えたり、周りの人から称賛されることで得られる達成感を感じさせたりするべきだった。そうすることで、ただ掃除をするのではなく、掃除をすることへのモチベーションにつながり、意欲的に活動できたと考える。</p> |
| B 友達や教師と協力して最後まで掃除をすることができた。 | B | |
| C 教師と一緒に最後まで掃除をすることができた。 | | |

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 |
|-------|---|
| 4/10 | 臨時研究日 「今年度の校内研究の進め方について」 |
| 4/19 | 第1回 研究日 (学部ごとに実施) |
| 4/21 | 校内研修会 「服務・ハラスメントについて」 |
| 5/2 | 校内研修会 「自閉症のある子供の指導・支援」 外部講師招へい：真部信吾先生 (国立特別支援教育総合研究所) |
| 5/9 | 校内研修会 「個別の指導計画など」 |
| 5/10 | 校内研修会 「実態把握・アセスメントなど」 |
| 5/11 | 校内研修会 「子供の行動の理解について」 |
| 5/12 | 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) |
| 5/24 | 第2回 研究日 (学部ごとに実施) |
| 6/14 | 第1回 授業研究会 (幼稚部りす組、小3、小6) |
| 6/21 | 第2回 授業研究会 (幼稚部ひよこ組、小1、小4) |
| 6/28 | 第3回 授業研究会 (幼稚部うさぎ組、小2、小5) |
| 7/13 | 第3回 研究日 (学部ごとに実施) |
| 7/24 | 第4回 研究日 (学部ごとに実施) |
| 8/1 | 臨時研究日 (小学部) |
| 8/3 | 校内研修会 「知的障害教育における教育課程と学習評価」 外部講師招へい：米田宏樹先生 (筑波大学人間系) |
| 9/15 | 第5回 研究日 (学部ごとに実施) |
| 9/22 | 臨時研究日 (小学部) |
| 11/1 | 第6回 研究日 (グループごとに実施) |
| 11/10 | 第7回 研究日 (グループごとに実施) |
| 12/9 | 自閉症教育実践研究協議会 (オンライン開催) |
| 12/19 | 第8回 研究日 (全体：実践研究協議会の振り返り) |
| 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

本校は、今年度、前身である国立久里浜養護学校の開校から50周年を迎えました。さらに、現在の知的障害を伴う自閉症（以下、知的自閉）児のみを教育対象としてから、来年度で20周年を迎えようとしています。20周年を迎えるにあたって、改めて、本校が自閉症教育に対して何を発信してきたのか、そして、この先、何を発信していくべきなのかをもう一度、振り返る時期を迎えていると考えます。そういった意味も含め、「知的障害を伴う自閉症児が確かに育つ教育課程の改善」を主題とし、4ヵ年計画の研究に取り組むことにしました。

他方、昨年度までの研究を土台としてスタートしています。昨年度の研究では、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、その位置付けを明確にしてきました。しかし、現在、多くの知的障害特別支援学校が抱えている課題は、自立活動と教科の位置付けに関することだけではありません。特に小学部では、各教科等を合わせた指導について、その授業が何の教科を、どのように組み合わせているのか示すことになっており、その指導目標や指導内容の示し方について、明確にしていくことも目指しました。

このような状況の中、研究は、それぞれの学部で改めて現状を確認し、共通理解を図る話し合いを行うことから始めました。幼稚部は行事等を軸に、それらをより良くするためのブレインストーミングを行い、小学部は「20歳でこんな生活は嫌だ」を題に「育てたい力」の再検討を行いました。そして、その上で、今年の具体的な研究テーマの検討に入りました。

それぞれの学部で設定したテーマは、幼稚部が「幼児の興味・関心×活動同士のつながりを意識した授業づくり＝遊びの広がり」、小学部が「単元構想シートを活用した授業づくりの見直し」です。「教育課程の改善」を目指すのにどちらもテーマは「授業づくり」です。しかし、様々な状況の中、教師がまず求めるのは、やはり、「授業」です。そこで、授業づくりの改善を進めながらも、知的自閉症児に対する指導のポイントを押さえることも加えました。その上で、次年度以降、授業の位置付けを示す年間指導計画や教育課程の改善につなげていこうと考えたのです。まだ1年目を終えようとしているところではありますが、幼稚部では、指導目標と環境設定の改善から、幼児への関わり方に対する考え方の変化が見られました。小学部では、単元内の教科目標を明確にしたことで、年間計画における指導目標の配置の仕方が議論されるようになりました。まだまだ、検討が必要なことばかりではありますが、この改善の流れを次年度以降の研究につなげていきたいと考えています。

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、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、講師の先生方からの御助言などについても、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研修事業部主任研究員の柘植美文先生、同じく、研修事業部主任研究員の真部信吾先生、研究企画部主任研究員の谷戸諒太先生、そして筑波大学人間系教授の野呂文行先生、同じく、人間系教授の米田宏樹先生に心より感謝申し上げます。

令和6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

校副主 長 伊藤 藤 僚 幸
副 校 長 齋 藤 哲 豊
主 幹 教 諭 河 場 哲 史

幼稚部

石川千尋
上野哲弥 宮野里彩
飯田里佳子 東城愛 佐藤朝夏
前田里栄子 池添晶子 近藤芽未

小学部

遠藤佑一
大坪千佳 畠山綾香
遠山智子 高山真美 佐藤豪
飯島杏那 森優希 菊地彩
柳下笑子 三浦浩一 和田多香子
工藤飛鳥 佐東真由子 岨下健一
坂根憂一 ○工藤久美 星名紫希
岩木真美

連携推進グループ

稲本純子

寄宿舎

小菅夏美 中田明斗 瀧口智子
山崎真美 芝田友也

寄宿舎指導補助員

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

事務

岡田尚紀 川原磨美 早田彩
松本由美 横山緑

スクールカウンセラー

中丸愛美 臨時用務員 太田和実

○研究主任

令和5年度 自閉症教育実践研究協議会 実践研究集録

令和6年3月5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